

学習指導案作成・7つの勘違い

—「教育実習事前指導」受講生への添削指導から—

法政大学キャリアデザイン学部准教授 筒井 美紀

はじめに——問題の所在と本論の目的

「ボクさあ、先々週の『イマイチ』指導案に『ツッコミ』入れる授業でさあ、けっこう批判したけど、自分が作って今日もってきた指導案、マジでダメダメになっちゃたよー」。2012年10月30日、筆者が担当する「教育実習事前指導（社会地理歴史公民商業免許）」の、第7回の授業開始直前、一人の男子学生が班のメンバーに語りかけた言葉である。

少し照れながらの、笑いを交えたこの言葉の裏には、実はさまざまな不安や悩みがあるのだと筆者は思う。数か月後には教育実習の教壇に立つのだ。過去に或る実習生が実習先で行った授業の「イマイチ」な学習指導案に対しては、「立派に」批判できても、いざ自分が書いてみると、「ダメダメ」なものしかできない。己の不勉強、理解の浅さ、教養の圧倒的不足、想像力の欠如、エトセトラ、エトセトラ…に気づいて愕然とする。あるいは、ただただショックで頭の中が真っ白になる。いずれにせよ、そのとき湧きあがってくるのは、自分はまともに教育実習をやり抜けるのだろうか？という不安、一体どうしたらこの「ダメダメ」な状態を改善できるのだろうか？という悩みに違いない。本論は、こうした不安と悩みを解消する一助となることが目的である。

では、客観的に見て、「ダメダメ」状態の指導案はどれくらいあるのか。筆者のクラスでは、第7回の冒頭で、36人全員に指導案を提出させ、添削し翌週返却した。10点満点で、10点が2人、8点が3人、7点が6人、6点が4人、5点が5人、4点が7人、3点が1

人、2点が8人（2点の指導案には、「これでは授業にならない！」と付されている）。提出が半期の「折り返し地点」であることを考えると、まあ6点が合格ラインだろう。すると5点以下は21人、全体の約6割が「ダメダメ」状態である。彼らは、折り返し後の復路でがむしゃらに取り組み、少なくとも「最低限これだけは」というレベルに達しなくてはならない。もちろん6点以上の者も、より良い指導案を目指して最善を尽くすべきである。

合格点以上／未満の差は歴然としている。何が原因か。後者は、指導案作成に関して、たくさんの勘違いをしているのだ。これらに気づいて、眼からウロコを落とさないと、本来もっともっと深めるべき「教科指導の技術」「教材研究」の土俵にそもそも乗ることができない¹⁾。ここでいう「教科指導の技術」「教材研究」の土俵とは、たとえば高校世界史で「産業革命の起こり」を扱うなら、「通常、産業革命の起こり」というと、家内制手工業から工場制機械工業への移行をテーマに据えると思いますが、どうして今日のGさんの授業では、『なぜ産業革命はイギリスで起こったのか？』の解明をテーマにしたんですか？』のような鋭い質問から議論が繰り広げられる場を指す²⁾。こうしたレベルでこそ、もっとも悩み、脳ミソを絞ってほしいのである！ところが多くの学生にとっては、このような議論は「雲の上」状態のようだ。授業中の表情を見ていてそう思う。これではいけない。

この土俵に乗れないまま教育実習本番を迎え教壇に立つと何が生じるか。言うまでもない、まともな授業ができず、生徒たちの貴重

な学習機会を奪ってしまう。これを申し訳なく思わない、恥知らずの学生もいる。だが教育実習生に、生徒たちの学習権（人権の一つとしての、学ぶ権利）を侵害する権利はない。教育実習生は、(母校などで) ちやほやしてもらえないお客様ではない。教育実習は、何となく先生の真似事をしに行くイベントではない。教育実習とは、専門職（profession）の入口に立つプロフェッショナルの卵として、最善の努力によって最高の技量を発揮せねばならない場なのである。

かくして本論は、教育実習に行く予定のあらゆる学生を、まずもっての読者と想定している。学年は問わない。「教育実習事前指導」配当の3年生後期にこれを読まれるのは、むしろ遅すぎるとはいえないか、と筆者は考えている。The sooner, the better. なぜなら、勘違いに早く気づくことができれば、他の教科科目や専門の講義、ゼミなどでの学びを、より良い指導案の作成へと役立てることができからだ（この点については後述）。

本論は、7つにまとめたよくある勘違いを順に説明していく。その際やはり、その説明が基づく具体例としての指導案が提示されている方が理解しやすいだろう。そこで、2012年度の或る受講生にお願いして、「まな板の上の鯉」になって頂いた。快く承知された上に、原稿を読みコメントして下さったこの学生に、記して感謝を申し上げる。

以下に、教科書の該当ページと、この学生が「折り返し地点」で提出した指導案とを掲げる。読者には、まずはこれらをじっくり眺めて「ツッコミ」を入れてほしい。そののちに、後述する7つの勘違いについて読み進めてほしい。つまり、まずは自分の頭で考える。その方が、学習効果がずっと高い。

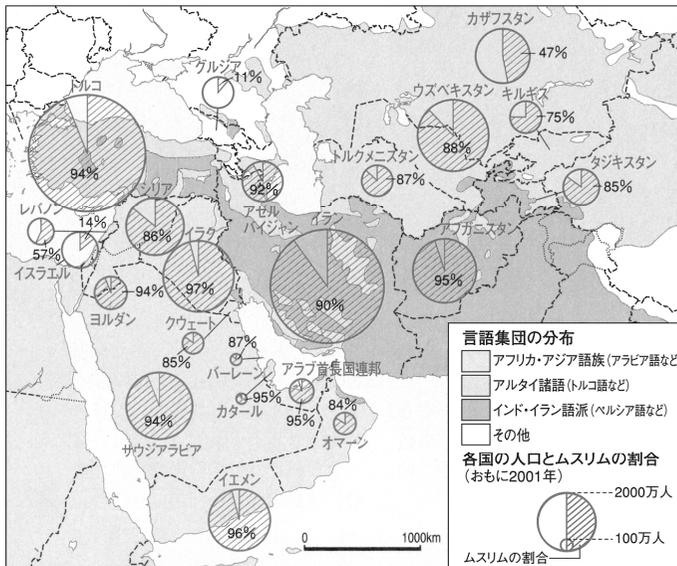
1. 指導案は人様に読んで頂くものでもある—— egocentric に書かない

指導案は、授業と教材研究の結節点である。それは、作成する本人が、より良い授業を遂行できるようにするための、企画書であり計画書である。しかし、だからといって、本人さえ読んで意味がわかればいいというものでは全くない。授業の準備には、さまざまな人びとの助言が不可欠だ。だから、他者が読んでわかるように書かなくてはならない。

だが多くの学生は、「自分にわかっていること（当然のこと）は他者にもわかっている（当然である）」という無意識の思い込みで囚われている。これを egocentric と言う。訳すと「自己中心的」だ。これは「あの人は性格が悪い」のような人格批判ではない。幼児と向かい合ったあなたが、右手を挙げたとしよう。「これは右手？左手？」と訊くと、その子は「左手」と答える。あなたの右手は、その子の左手と向き合っているからだ。このように、物事を他者の視点から見ることができないというのが、egocentric の意味である。

たとえば<資料2>の指導案では、「展開」×「学習活動」のセルの第3文に、「写真を見て…」とある。一体どの写真のことか。教科書183ページの写真なのか、授業者が別途用意した写真なのか？ 本人には当然のことかもしれないが、読み手＝他者には自明ではない。

また、これは別の学生の指導案であるが（掲載略）、「教科書の説明は簡単すぎるので、板書して詳しく説明する」「プリントの穴埋めで知識の定着を図る」と書かれていたりする。読み手は、「その板書内容は、どこに書いてあるの？」「どんな穴埋め問題？」と思って探す。だが、どこにもない。本人の頭の中では板書内容がまとまっていて、プリントも作成済みかもしれない。しかし、読み手にはわからない。だからきちんと付属資料を付け、かつ「教



◀① 西アジア・中央アジアの言語分布と総人口に占めるムスリムの割合 (THE STATESMAN'S YEARBOOK 2006, ほか)

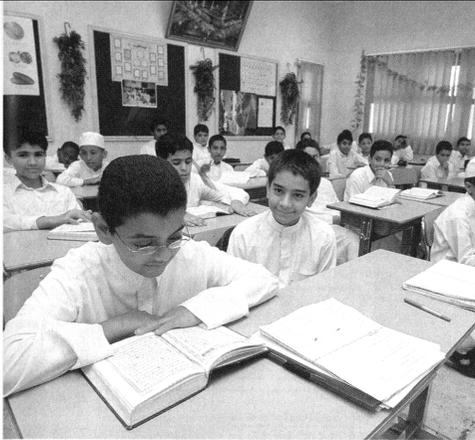
読図 一つの国のなかに複数の語族が混在していたり、一つの語族が国境を越えて多くの国に住んでいたりに注目しよう。

2 民族と文化の特色

三つの民族と文化

西アジアから中央アジアにかけての文化は、主としてアラブ・イラン・トルコという三つの民族によって成り立っており、言語もそれぞれアラビア語・ペルシア語・トルコ語に分かれています。^① アラブ系の民族は、イラク・シリア・レバノン・アラビア半島諸国から北アフリカにかけて分布している。イラン系の民族は、イランとアフガニスタン、タジキスタンに分布している。トルコ系の民族はトルコ・アゼルバイジャンから中央アジアのシルクロード沿いに広く分布しており、かれらのことばは日本語と文法的に似ている。これらの民族の多くはムスリムで、イスラームは人々の生活・文化の基盤となっている。^(⇒ p.112) しかし、ユダヤ教やキリスト教もパレスチナで生まれたことからわかるように、現在のイスラエルやシリア・レバノンには、キリスト教徒やユダヤ教徒もくらししており、イスラーム一色の地域ではない。^(⇒ p.316)

① アラビア語とペルシア語は、同じアラビア文字で表記される。トルコ語は、現在のトルコ共和国が建国(1923年)されて以来、アラビア文字にかわってローマ字で表記されるようになった。ただし、三つの言語は文法的には大きく異なっている。



▲② コーラン(クルアーン)を学ぶ小学生(サウジアラビア, 2001年撮影) ▲③ 決まった時刻にメッカに向かつて祈るムスリム(サウジアラビア)
小学校や中学校では、宗教の授業時間が多い。

ムスリムの生活

7世紀にアラビア半島で生まれたイスラームは、8世紀に西アジアの全域、そして10世紀には中央アジアに広がった。現在にいたるまでイスラームは人々の日常生活に根づいており、その教えは習慣や価値観にも反映されている。イスラームは一神教で、唯一絶対の神アッラーを信仰する。「イスラーム」というアラビア語も、神への絶対的な服従を意味している。偶像の崇拜はきびしく禁じられていて、イスラームを創始した預言者ムハンマド(マホメット)も信仰の対象にならない。聖典のコーラン(クルアーン)は、ムハンマドに下された神の啓示を記したもののだが、日常生活のルールが詳しく記されている点で、キリスト教の聖書とは大きな違いがある。

ムスリムは、神を信じるだけでなく、日常生活のなかで具体的な行為によって信仰を明らかにする必要がある。いつでも行うべき信仰告白、1日5回の礼拝、随時行うべき喜捨(持たざる者へのほどこし)、イスラーム暦(太陰暦)の9月(ラマダーン月)に行われる断食、一生に一度行う聖地メッカへの巡礼が、信者が守るべき努め(五行)である。巡礼には世界中のムスリムが集まり、豊かな人も貧しい人も、みな同じ白衣だけをまとってカーバ神殿に集まる。巡礼は、人種や民族をこえて信徒が一つであることを確認する大規模な宗教行事となっている。

<資料 2> 高校「地理 B」学習指導案の例

	指導内容	学習活動	指導上の留意点
導入 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> 世界にはどのような宗教があるか考える。 イスラームは世界的に見て2番目に多いことを説明するとともに西アジア、中央アジアに多く分布していることを理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 考える時間をとった上でどのような宗教があるかを質問し答える。 イスラームについてどのようなイメージをもっているか質問し答える。 	<ul style="list-style-type: none"> この段階では教科書は開かず自分の知識だけで考えさせる。
展開 (30分)	<ul style="list-style-type: none"> 西アジア、中央アジアの宗教や言語の分布が異なる地域を理解させる。 教科書の「三つの民族と文化」を読み、言語の違う民族の分布とイスラームの割合について再確認する。 西アジア、中央アジアの地域はイスラームだけではなくキリスト教やユダヤ教も混在していることを理解する。 教科書の「ムスリムの生活」を読みイスラームとはどのような宗教なのか、ムスリムの生活の特徴を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書を使い、分布と割合の図を注意しながら、宗教や言語、国の分布の特徴を見つける。 どのような特徴があるかを質問し、生徒が理解しながら答えるようにする。 写真を見てムスリムの生活について補足説明しながらイメージ出来るようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 言語分布と宗教分布の特徴をつかませる。 質問の反応が薄い場合は「言語集団の分布はそれぞれの辺りに分布しているか」発問する。 より深い理解ができるよう、なぜイスラームだけではなくキリスト教やユダヤ教の割合が高い地域や国があるのか、その背景の歴史についても触れる。 イスラームの戒律が厳しく人間性に乏しいと思われがちな誤解について誤りであることをわかりやすく説明する。 ムスリムとはイスラム教徒のことを指すことを確認する。 五行とはなにかを理解できるように、身近な例をあげて説明する(ロンドンオリンピックを例にする)。
まとめ (5分)	<ul style="list-style-type: none"> 西アジア、中央アジアにはイスラームが多く占めているが、イスラーム一色の地域ではないこと、ムスリムの生活について再確認する。 		

注) 合計時間が 45 分なのは、出欠をとる時間などを 5 分とみて模擬授業では省いているため。

科書の説明は簡単すぎるので、板書して詳しく説明する（板書内容は添付資料1を参照）「プリントの穴埋めで知識の定着を図る（別添資料を参照）」のように明記せよ。

〈資料2〉の指導案に戻ろう。この学生が提出した指導案は、実は2ページに跨っていた。「展開」の真ん中あたりで切れていたのである。だが、書類の一覧性は重要である。複数ページに跨る場合は、切れ目の良いところでそうなるよう、行間やポイント（字の大きさ）を調整する手間をあなたがとるべきであって、あなたの指導案を見てくださる、実習校の多忙な先生に、ページをめくらなければ文章（意味）が完結しない、そんなイライラする代物を読ませてはならない。

ところで、なぜ学生は、以上指摘したような egocentric な書き方になりがちなのか。それは、「あなたの書いたものは、ここが分からない」「この段落からこの段落にかけて論理が飛躍している」「個人的経験のみに基づく一般化にすぎない」のように、自分の書いたものに対する厳しいフィードバック（要するに「ダメ出し」のことだ）の経験が、圧倒的に少ないからである。もちろん、たとえば大講義の中間レポートに、添削がなされて返却されることを望むのは、現実的には難しいかもしれない。だが、ゼミや少人数授業であれば、あなたからそれを求めるのは可能なはずだ。フィードバックを受けての練り直し・書き直しという努力は、他者の視点が入った指導案の作成にも、必ずや大きなプラスになる。だから「求めよ、さらば得られん」。

2. 指導案は一筆書きでは書けない ——それは作詞作曲に似ている

一筆書きでは書けない、とは、何度も何度も書き直しをするということである。では、ver.1とver.2のあいだ、ver.2とver.3のあいだ…ver.Nとver.N+1のあいだ…には、あな

たは何をしているのか（べきなのか）？ それは、リハーサルである。「独りリハ」もあれば、誰かを前にしての「リハ」もあろう。案を書いている最中は、これで上手くいこうと思っても、いざ演じてみると、説明が曖昧になってつかえたり、予想の倍以上も時間がかかったり、ということがしょっちゅう出てくる。本当はわかってなかったんだ、見積もりが甘かったんだ——こうした反省をもとに、修正していくのである。

だから、指導案作成を、以下のようなものと勘違いしてはならない。

①紙の上だけの練り直し・書き直し→②教案提出→③助言→④練り直し・書き直し→⑤模擬授業（大失敗）→⑥練り直し・書き直し→⑦授業本番（「中」失敗）

そうではなく、①の段階で、複数回のリハーサルをはさみながらの練り直し・書き直し、つまり、模擬授業というリハーサルのためのリハーサルが、不可欠なのである。

では、リハーサルは何回くらい行えばよいのか。それは、上手くできるまで、だ。まあ、目安を言うなら10回は行うべきである。2012年度の筆者のクラスでは、模擬授業実施者は、班のメンバーやゼミの友人を前にしてのリハーサルだけで4~5回行う、というのが平均であった。

シンガーソングライターを思い浮かべてほしい。心の中に生まれた言葉を、あるいは口ずさんだメロディーを、紙に書きつけていく。ステージに上がるまでに、何度も何度も練り直し・書き直しをする。誰かの前でちょっと演奏して、「サビの部分がイマイチ来ない」とか「そこで『愛』って、臭くね？」とか指摘され、練り直す。もちろんシンガーソングライターは、テーマを自由に選べるのに対して、教科という大枠のある授業者はそうではない。けれども、上記のプロセスを納得のいくまで続ける点では、両者は同じなのである。

3. 「主体的参加」「興味の喚起」「理解の促進」——抽象概念でごまかさない

指導案は、あなたと生徒の動作（頭の中の動きも含む）や発言が、具体的レベルに落とし込まれていないと機能しない。たとえば<資料 2>の「導入」×「学習活動」のセルには、「イスラームについてどのようなイメージをもっているか質問し…」とある。どんなセリフでもって？「どんなイメージを持っている？」と訊いて生徒は答えられるだろうか。どんな訊き方が、目の前の生徒たちに対しては適切なのか？たとえば、教科書 183 ページの、いわば平和な写真と対照的な、戦闘服のゲリラ部隊の写真や貧困解消を掲げたデモ行進の写真を見せて、「これ、何だと思う？」と訊いた方が答えやすいかもしれない。こんなふうに考え抜いたうえでの具体的な動作・セリフを、指導案に書き込むのだ。

また、「まとめ」×「指導内容」のセルには、「…について再確認する」とある。一体どのような作業によって再確認させるのか？教師の口頭説明？プリントをざっと見直す？板書？具体的な動作に落とされていない。だから「学習活動」のセルが空白のままである。

それにしても学生たちは、「生徒たちをもっと巻き込む、参加させる」とか「興味を惹きつけて主体的に学ばせる」といったフレーズが大好きである。確かに、これらに含まれた教育的価値は、実現されれば素晴らしいものだから、こうしたフレーズを発すると、なんだか feel good だ。けれども、これらが授業のなかで実現されるか否かは、教師の腕前にかかっている。生徒は、何をどうしたら参加したことになるのか？その生徒に何が生じれば、主体的な学びがなされたと言えるのか？興味が湧き起こるとき、生徒の認知と感情はどのように動いているのか？何に向かって興味を惹きつけるのか？その興味は、本時の目標

達成に向けてどのような位置をしめるのか？——授業者は、生徒の認知と感情について理解を重ねつつ³⁾、具体的な動作やセリフに落とし込まなければならないのである。

この難しさを、2012 年度の受講生たちは徐々に理解していったと思う。第 2~4 回くらいまで授業中に盛んに飛び交っていた上記のフレーズは、次第に影を潜めたからだ。

4. 教師の発問——何のため？

教師の発問はなぜ大切だと思うか？と学生に質問すると、次のような答えがしばしば返ってくる。「一方的に説明するのでは、生徒は興味を持ってない。生徒がもっと主体的に参加できるように、教師から問いを投げかけて、発言させることが必要だ」と。

これは決して間違っていない。けれども、もっと考えなければならない点がある。それは、教師の発問→生徒のリプライ（→教師のリプライ→…）を、その授業で習得すべき内容の理解にどう上手くつなげていくのか、の検討である。

再び、「イスラームについてどのようなイメージをもっているか質問し答える」を取り上げよう。この授業者は、生徒が述べたイメージを、その後の展開にどうつなげるつもりなのか？そのつなげ方は、イスラームの理解を高めるようにはたらくのか？

先に例示したように、戦闘服のゲリラ部隊の写真や貧困解消を掲げた民衆のデモ行進の写真を見せて、生徒が「テロ」「爆弾」「戦争」「憎しみ合い」などと答えたとしよう。筆者なら、「どうして人びとは、こんな、悲しみをもたらず行動をとるのだろうか？イスラム教は、こうした行動の原動力になっているのだろうか、そうではないのだろうか？考えてみよう。そのために、いまからイスラム教のポイントを学ぶよ」と、問いとそれに答えるために必要な基礎知識として学習内容を提示す

る。そうすれば、「アッラーの神」「コーラン」「五行」といったキーワードが、単なる暗記対象ではなくなる。これらの新知識を使って、「コーランには、『五行』とか人として大事なことが書いてあって、これはアッラーの教えなんだから絶対服従なのに、どうして憎しみ合ったりテロとか戦争とかするんだろう？」のように、宗教／人びとの日常生活／国家／民族の関係について、より深く考えることが可能になる（筆者なら、こう自問して得られる理解を本時の目標とする）。

要するに授業者は、生徒が到達すべき理解のゴールを明確にし、それとの関係において有意義な発問を用意すべきなのである。

5. 生徒は「想定内」で返してこない ——「想定外」を想像せよ

上記のように、理解のゴールとの関係において有意義な発問を、練りに練って作り出すと、自分の期待どおりのリプライが返ってくることを期待したくなるのが、人間の性である。だが残念なことに生徒たちは、そんなあなたの苦勞を無視して、全くトンチンカンな感想、「わかりません」や無言、またあるいは、あなたが予想だにしなかった素晴らしい視点からの意見…を返してくるものである。だから留意すべきなのは、自分の期待を外れるリプライには、どんなものがあり得るだろう？と最大限に想像し、それら（とくにネガティブなもの）が返ってきたときのリプライを用意しておくことである。

<資料 2>の「展開」×「指導上の留意点」のセルには、「質問の反応が薄い場合は…」と、ネガティブな反応への備えが書かれている。だが、不十分である。「反応が薄い」にもいろいろあるからだ。「わかりません」の生徒と、無言の生徒とでは、問いかけ方を変えるべきだし、トンチンカンな答えをした生徒に対して、「言語集団の分布はそれぞれどの辺りに分

布しているか」と訊いても、再びズレた答えが返ってくるだろう。そんなときは、つい、「まあ、そうだね」という否定も肯定もしない曖昧な相槌を打ってしまう。だが、それではダメである。「それはこうズレているよ」「はっきり言うけど、この場合は違うよ」と明確に否定すべきである。それができるためにも、「想定外」を想像しておくことが必要だ。

だがそれは、一人では難しい。だから、友人の前でリハーサルをして、わざと想定外反応をしてもらおう。良い練習になる。

6. 資料を活用すれば良いわけではない——読んで考える時間が要る

社会科は暗記科目ではない。さまざまな資料を読んで何かを発見する力の育成が大切だ——これは正論であり、授業のなかに資料の読み解きを入れるのは良い実践である。ただし、生徒が資料を読んで考えるには、かなりの時間がかかる、という事実を忘れてはならない。ところが、授業者は指導案作成中に、使用予定の資料を何度も読むものだから、初めてそれを見る他者には、読み解きの時間が相当必要なことを忘れてしまいがちだ。

<資料 2>の「展開」×「学習活動」のセルに、「教科書を使い、分布と割合の図を注意しながら、宗教や言語、国の分布の特徴を見つける」とある。教科書 182 ページの地図を初めて見る高校生にとって、ここに盛り込まれた情報を消化するのに、どれくらい時間が必要だろうか（そもそも、指示された作業に着手するまでに 1~2 分かかる生徒が多い）。消化を助けるのに、どんな補足説明が有効だろうか。「展開」の予定時間 30 分のうち、どれくらいをしめるだろうか。ここまで配慮した上で、さらに、どんな質問をすれば適切かを考えるべきである。

以上は、教科書掲載資料を例にとったが、授業者が別途探す場合も同様である。時間を

かけて面白そうな資料を見つけたという興奮・喜びがあるためなおさら、初めてそれを見る他者には、読み解きの時間が相当必要なことを忘れてしまいがちだ。気をつけよう。

7. 知識のもう一步奥で何を発見させたいの？——「教科指導の技術」「教材研究」の土俵では

あなたなら、〈資料2〉の指導案に、10点満点で何点をつけるだろうか？——筆者は2点をつけた。つまり、「これでは授業にならない」という評価だ。この指導案の作成者は、根本的に考え直して、指導案を改善しなければならぬわけだ。

ただし、合格点に達した指導案であっても課題は多い。というのも、ほとんどの受講生は「良い授業とはどんな授業か」について勘違いをしていたからだ。彼らは、「知識を飲み込ませやすく整理した授業が良い授業」という授業像のもとに指導案を書いてきたのだ。だがそれは、良い授業の必要条件であっても十分条件ではない。

知識がすうっと生徒の頭のなかに入っていた——それだけで良いのか？ 中央アジア・西アジアには、たくさんのイスラム教徒が住む一方で、キリスト教徒やユダヤ教徒も暮らしているという知識を持つこと（指導案はそうさせると述べている）が、なぜ・どのように重要なのか？ 「ふーん、それがどうしたの？」と言われたら、何と答えれば良いのか？ つまり、こうした知識がインプットされたもう一步奥で、あなたは生徒に何を発見させたいのか？ この、知的なパッションがなくては、良い授業にはならないのである。

「うーむ、何だろう、思いつかないなあ…」というあなた。あなたには、大学レベルの教養がまだまだ不足している。それだと、教科書の知識をなぞって順番に並べるだけの指導案そして授業に終始するのだ。

信仰をもつとは一体どういう心の状態なのだろう？ 人生におけるさまざまな選択場面で、信仰はどれほど重要な意味をもつのだろうか？ 戒律（宗教的な法）が憲法や法律といった世俗法に優越するなんていう国家が、どうして成り立つのだろうか？ なぜイスラム教徒とユダヤ教徒は紀元前の大昔から殺し合いを止めないのだろうか？——こうした問いを自ら発しつつ、自分なりの見解をつくりあげていくこと、それが大学レベルの教養である。

こうした教養をもっていけば、中央アジア・西アジアには、たくさんのイスラム教徒が住む一方で、キリスト教徒やユダヤ教徒も暮らしているという知識のもう一步奥で、生徒に何を発見させたいか、いろいろアイデアが湧いてくるはずだ。

大学レベルの教養を高校生に教えよ、と言っているのではない。筆者の意味する教養とは、より善く生きるための知恵のことである（それは多種多様で、「専門」と呼ばれているものもあれば、「リベラル・アーツ」と呼ばれているものもある。いずれにせよ教養は、知識そのものではない）。だとすれば、世代や性別、好みや価値観を超えて共通している部分があるはずだ。その部分について、あなたがわかりやすく言い換えた（＝paraphrase）もの、それが、知識のもう一步奥で、生徒に発見させたいものになるのだ。

「7つの勘違いのうち、6番目まではよくわかったけど、この7番目は難しくてよくわからないなあ…」というあなた。あなたは猛勉強をして、大学レベルの教養を積み上げることが不可欠だ。それがないと、「教科指導の技術」「教材研究」の土俵に乗れたとしても、すぐに頭打ちになる。「なんとなくわかる」「よくわかる」というあなたも、次の図1をじっくり眺めながら、この7番目についての理解を深めてほしい。

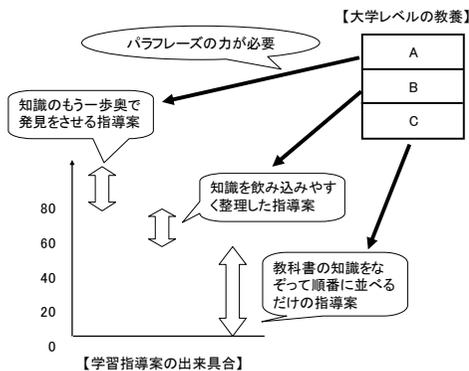


図 1 大学レベルの教養と指導案の出来具合の関係に関する模式図

注 1 Y軸の得点は、100点満点で筆者（筒井）がつけるであろう評価である。

注 2 右上の【大学レベルの教養】は、仮に3つのレベルに分けたとすれば、というモデルであり、成績評価のABCとは無関係である。

おわりに—— より良い授業という理想にむけて

以上、本論は、学習指導案作成に関する、よくある7つの勘違いについて説明してきた。念のために述べれば、これら7つに関して眼からウロコを落としても、素晴らしい指導案が書けるようになるわけでは決してない。繰り返せばそれは、「最低限これだけは」というレベルに達するための認識転換なのである。

より良い授業を行うこと。それが私たちの理想であり目標である。そのための指導案作成である。上記の認識転換は、この理想に向けての第一歩なのだ。道のりは遠い——教材研究に励み、リハーサルを繰り返しながら、指導案を何度も練り直す。教養を磨きながら一生懸命やっつけていけばいくほど、悩みのレベルも高まっていく。教育実習に行く学生には、高いレベルでこそ、悩んでほしい（それは、喜びに満たされた悩みなのだ）。筆者もまた、

こうした悩みに応えられるような文章を、改めて書きたいと思う。

おわりに。本論で「まな板の上の鯉」になってくれた学生は、この道のりを着実に歩み続けている。期末に提出された指導案から、そのことが一目瞭然であった。

注

- 筒井（2011）は、教育実習修了者の成績報告表の分析から、総合評価でAを得る決め手は「教科指導の技術」であり、「教材研究」と「事務能力」がそれを左右することを明らかにした。この論文も参照のこと。
- この質問は、2012年12月11日（第13回）、模擬授業その⑤での検討時間にて、或る学生がしたもの。
- 生徒の認知と感情について理解する——それがどれほど困難なことか。それは、生徒目線に立つとか思いやりのある人格をもつといったことではない。ならば一体何なのか。この点について理解を深めるには、遠藤（2013a）、さらには遠藤（2013b）を参照のこと。

引用文献

- 筒井 美紀（2011）「実習生はどう見られたか？——「教育実習成績報告表」の初歩的統計分析から——」『法政大学教職資格課程年報』Vol.8 pp.73-81.
- 遠藤 野ゆり（2013a）「教育原理って学んでいいことあるの？」筒井 美紀・遠藤 野ゆり『教育を原理する』法政大学出版社（序章第2節）
- 遠藤 野ゆり（2013b）「子どもって・おとなってなんだ？——相互関係的出来事としての教育」筒井 美紀・遠藤 野ゆり『教育を原理する』法政大学出版社（第4章）