

教職実践演習における「国語」指導の内容と評価に関する実証的研究

上谷 順三郎 [鹿児島大学教育学系(国語教育)]・亀井 森 [鹿児島大学教育学系(国語教育)]
原田 義則 [鹿児島大学教育学系(国語教育)]・大淵 貴之 [鹿児島大学教育学系(国語教育)]
梅崎 光 [鹿児島大学教育学系(国語教育)]・瀬筒 寛之 [鹿児島大学教育学系(国語教育)]

An empirical study of “Practical training for teacher education” : Contents and evaluation of Japanese language education course

KAMITANI Junsaburo · HARADA Yoshinori · UMEZAKI Hikaru · KAMEI Shin · OBUCHI Takayuki
SEZUTSU Hiroyuki

キーワード：学びの軌跡、課題の自覚化、カリキュラムの改善

1. 研究の目的と方法

(1) 試行としての平成25年度の課題

平成25年度に1年前倒しで試行実施した教職実践演習であるが、その時の「ねらい」は26年度においても引き継がれている。受講生用資料から引用する。

「教職実践演習」は、大学における全学年を通じて「学びの軌跡の集大成」である。「教職実践演習」のねらいは、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて身につけた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合されているかどうかを最終的に確認することにある。(下線は引用者。以下同じ。)

「学びの軌跡」については「教職課程履修カルテ」と連動させ、学業成績と合わせて、指導教員との面談が行われる。前半と後半のコースは、一つは国語専修に関わるもの、もう一つが学生と指導教員の面談により以下の「教員としての資質能力に関するカテゴリ」5つから選択されるものである。

- A 教職の理解
- B 連携・協働力、自己改善力の育成
- C 学習者理解
- D 構想力、展開力、評価力等
- E 教科領域等の内容理解

5つのカテゴリは19の具体的項目から構成されていて、それらの内容を参考としてカテゴ

リーが選ばれる。

上で挙げたカテゴリとその19の具体的項目は、学部開講の科目シラバスそれぞれでチェックする形で呼応している。

以上の「学びの軌跡」については、19の資質能力が「国語」を含む全科目においてどのように学習されているか(指導されているか)、科目間の連携はどうなっているか、そして学生たちはどのように自覚しているか、など検証・吟味すべき点が多く残っている。また面談により選択されたコースには第5希望までの中で割り振られるので、学生の希望通りにいかないことも多く、この点の改善も求められる。

また「国語」については、具体的なねらいとの関連で述べておきたい。次の2点が目標とされている。

- ①教員になる上で、各自にとっての現時点での課題を自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ること。
- ②各自の専門領域や得意領域について、専門性をさらに深化させること。

つまり、本稿で取り上げる「国語」指導における考察は、その内容が上の2点にどのように対応したものとなっているか、指導の結果、どのような効果があったか、に向かうことになる。

(2) 平成26年度の改善

しかしながら、26年度においても同様の課題となったが、上の2点の目標達成については、学生

(上谷順三郎)

自身の自己分析力にその多くを負っている。「現時点での課題」をどのような手続きで自覚化させ、15時間でどのようにその不足を補い、定着を図るのか。専門性の深化はどのようにして確認できるのか。

以下2では、26年度において25年度からの課題がどのように克服され、どのような成果が得られ、さらに新たにどのような課題が見つかったのか、などについて担当者ごとに具体的に考察していく。

なお25年度と26年度では担当教員数に変化があり4人から6人となった。それに合わせて、授業内容の設定も変更した。まず25年度は以下のようであった。

- ①教育実地研究の振り返りと焦点化
- ②話すこと・聞くこと、書くこと
- ③読むこと、伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項
- ④模擬授業の準備と検討
- ⑤模擬授業の総括

教育実習からの接続、国語科学習指導要領の内容への重点化、そして模擬授業による検証によって構成されている。これに対し、26年度は次の構成となっている。

- ①教科教育学・小学校教科専門科目の振り返りによる課題の洗い出し
- ②「国語科教育」の補習（初等と中等の3領域）
- ③「国語学」の補習（国語の特質に関する事項）
- ④「国文学」の補習（伝統的な言語文化に関する事項、古文）
- ⑤「漢文学」の補習（伝統的な言語文化に関する事項、漢文）
- ⑥「書道」の補習（書写）
- ⑦「国語科」初等・中等ごとの協議会あるいは本科目の検証

つまり、教職実践演習の本来のねらいである、教職課程で身につけた力とそれ以外の学習で身につけた力との有機的な統合を前面に打ち出した構成である。担当者各自の担当科目を学生たちがどのように学んだのかを振り返り、その実態分析をもとに補習を試みた。26年度の指導の内容と評価については担当者ごとに以下に記す。

2. 指導の内容と評価

(1) 初等「国語科教育」

本講義は、前半12名・後半8名の学生（国語科専修7名、他専修13名）を対象にして実施した。概要は以下に示すとおりである。

- ・目的 4年間の履修カルテ等を基に、これまでの「学び」について振り返り、成果と課題を総括することで、今後に生かそうとする意欲と態度を培う。
- ・内容
 - ア 初等教育の実地研究を通じた国語科授業の振り返りと課題の焦点化
 - イ 課題に対する考察及び演習
 - ウ 感想発表及びレポート提出
- ・方法
 - ア アンケート調査及び結果の共有
 - イ 先行文献から引用した資料を参考にした、課題解決のための演習
 - ウ 受講後の感想レポートの作成・発表
- ・計画

時間	前半	後半	内容
1 h	10/17	12/12	上記の「内容ア」
2 h	10/24	12/19	上記の「内容イ」
3 h	12/5	2/6	上記の「内容ウ」

以下、3時間の概要について述べていく。

- ①1h-「話し合い」を学んだことがない受講生-

本時の眼目は、受講生のこれまでの「学び」を振り返らせることにある。4年間で受講してきた内容と、学校現場における実地研究の経験を重ねさせ、どの領域の知識・経験が不足しているかについて具体的に考察させた。資料は、『小学校学習指導要領解説 国語編』（平成20年文部科学省）を使用した。受講生の考察の一部を示す。

 - ・ 実習に行って感じたが、生徒は話し合いでグループの考えをまとめるということが苦手だと感じた。(受講者A・国語専修)
 - ・ 4年間の講義の中で、話す活動はしてきたが「話し合うこと」についてはあまり学べていない。(受講者B・国語専修)
 - ・ 学級全体で話し合ったり、考えをまとめたりといった活動を実習でやったことがなく、講義でも詳しく扱われた記憶が無い。(受講者C・

国語専修)

この他にも「小学校4年の実習で、決めごとで揉め、嫌なことを言われる光景を見たので、話し合いのさせ方について学びたい」(理科専修)、「話し合いはどの教科でも大切であり、どのような話し合い活動をすれば有効なのかを学びたい」(生涯教育)など、多くの受講生が「話し合いのさせ方」について学び直したいと述べていた。

また、講義の中で「小・中・高校の授業の中で効果的な話し合いをした記憶が無い」という発言もあった。平成4年度生まれの受講生の学習経験を推測する為に、文部科学省が実施した「平成16年度特別活動実施状況調査」を改めて見返すと、全国の小学校において、学級活動における話し合い活動が「十分満足できる状況にない」との回答が44%を占めていたことが分かる。この状況を踏まえた当時の研究には「この結果から、話し合い活動が十分に実施されていないことがうかがえる。(中略)実際の指導内容や方法は学級担任に任せられており、担任の指導力の格差により子どもたちの自発的、自治的な態度が十分に育たないなどの課題が多く、話し合い活動も低迷しているのが現状である。」(富山県総合教育センター「平成19年度調査研究 小学校学級活動の指導に関する研究ー話し合い活動の充実を図る指導ー」)などの文言も見られた。実は、稿者も受講生の小学生時代に、小学校現場にいた。その頃よく話題にしていたのが、「最近学級会などの話し合い活動が、昔と比べて少なくなった。」ということであった。今回、受講生の学習経験の調査は行っていないため、断定的な表現は避けたいが、この世代の学生は「これまでに効果的な話し合いについて経験したことが無い」という共通した思いを持っているのではないだろうかと感じた。

そこで、1時間目のアンケート調査結果等を踏まえ、2時間目にアクティブ・ラーニングの手法であるピア・レスポンスを導入することとした。

②2hー話し合いの手引きづくりを通してー

本時で用いた資料は、大村はまの「グループの話し合いの手引きの例」(『新編 教室をいきいきと2』筑摩書房、1992)である。この手引きは、小学校教室に掲示されている「話型」のようなも

のではなく、実際の話し合いをそのまま書いた、台本型のものである。受講生には、台本型のモデルが、近年の教科書や全国学力調査問題として出題されていることについて説明した後、手引き作成上の留意点を提示し、他専修学生とペアを組んで体験的に作成することを指示した。また稿者が小学校現場で実際に作成・使用した経験を基に個別指導を行った。

・手引き作成上の留意点 (提示した内容の一部)

教材	小学校3年対象 (M社教材) 「ちいちゃんのかげおくり」
テーマ	最後の場面の「ちいちゃん」は幸せな気持ちだったのか。それとも悲しい気持ちだったのか。
留意点	<ul style="list-style-type: none"> ・まず、実際に2人でこのテーマについて話し合う体験をする。 ・手引きの中に、キーワードとして「同じ」「ちがう」を入れる。 ・グループ人数は5人とし、5つのタイプの子どもを想定する。(以下略)

本時末には、各グループが作成した手引きを、書画カメラで写しながら説明させたが、全グループが作成途中であった。その理由として、「有名な教材なので簡単だと思ったが、2人で実際に話してみると、全然違う意見だったのでびっくりしてしまい、ずっと話し合っていた。」「キーワードの意味がよく分からなかった。」「子どものタイプを想定するのが難しい。」といったものであった。これらの感想は、実は「教材観」「指導観」「児童観」の不足を露呈している。例えば、キーワードとして指定したものは、中学年「話し合うこと」の「互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、進行に沿って話し合うこと」からきている。受講生は、手引きの内容に没頭するあまり、学習指導要領を開くことは無かったのである。

受講生がこれまで学んできた内容は「座学」という言葉で矮小化されるものではなく「本質」である。しかし、いくら「教材観」「指導観」「児童観」や「学習指導要領」を知っていても、受講生自身が目的に応じて「編集し使う」ことを意識しなければ(意識させなければ)4年間の学びが「役に

立たない知識」として錯覚されてしまう。それは、誰の責任なのだろうか。

本時の終末では、大村の「学習の手引き」と稿者が小学校現場で実際に作成した資料を使って、作成上の留意点を再度説明した。加えて効果的な話し合いの指導方法として、発声、モデル（手引き、視聴覚教材）・ルール・学級集団づくりなどの大切さについてまとめていった。

③3h 受講生が気付いた「学ぶ」ことの意味

本時は、前時から約1か月後に実施したものである。受講者は初等「国語科教育」だけでなく国語学・国文学・漢文学・書道の各内容について感想を書いた。稿者の興味は、受講者の記憶に、講義内容がどのように残っているか、という点であった。前述した受講者は、本講義の感想として次のように綴った。

- ・ 印象深い活動は、やはり「話し合いの手引きの作成」である。(中略) 周りの受講者と話し合い、より良い考えを練り上げていくことで自分の考えの広がりや深まりを感じた。(受講者B)
- ・ 話し合い活動について学んだ覚えがなかったがこの講義で学べて良かった。手引き作りは実際に現場で活用できる体験だった。(受講者C) 手引き作りの演習は受講者のニーズと合致したと思われ、全員から肯定的な感想が続いた。また受講者Aは、学ぶことの意味を次のように述べた。
- ・ 4年間の学習の振り返りができていないものがたくさんあることに気付いた。折角学んだことが、自分の力になっていないので、少しずつ復習していきたい。(中略) 講義の中で、現場体験がないことを言い訳にしてはダメだということに気付かされた。4年間学んだことをちゃんと生かせることが「学んだ」と言えることにつながると思った。自分をもっと積極的に学ばなければならない。(受講生A)

④成果と課題 他のカリキュラムとの接続

今回の講義を構成する上で、アンケート調査を基にした自己分析、学習経験の推察、ピア・レスポンスなど、受講者が主体的に学べるように熟慮した。感想を見る限り、そのねらいは、おおむね達成できたように思われる。ただ、感想の中に、

「実際に授業で実践してみたいという気持ちが強くなった」というものがあった。今後は、本講義と他のカリキュラムや、教育実習とのより密接な接続を視野に入れながら、改善に努めたい。

(原田義則)

(2) 中等「国語科教育」

①実施概要

ア 人数

前半：15名（国語専修11名、美術1名、保体2名、英語1名）

後半：2名（技術2名）

なお、今回は前半15名についてのみ紹介し、考察する。

イ アンケート

学習指導要領解説国語編の3領域1事項の内容一覧（付録）を資料として配布し、その内容を全体で確認した後、国語専修の学生には「自分の不得意なもの、もっと力を付けたいもの」、その他の学生には「自分の教科との関係で、知りたいもの、考えてみたいもの」について記入させた。ウ

イをもとに担当者の方で「鑑賞指導」を共通のテーマとして設定した。そして、鑑賞をする場合、また指導する場合、何を比較の観点とするか、指導する際の言語表現として留意すべき点は何か、を課題として提示した。

エ 学習課題

国語専修：人権作文コンクール2013（鹿児島県）入賞作品から2作品を選んで、読み比べさせ、どちらが最優秀作品かについて、その理由と説明を400字以上600字以内で記入させた。

美術専修：デザイン2作品を選び、その優劣を400字以上600字以内で説明する文章を書かせた。その際、当該作品あるいはその写真を持参させた。

英語専修：英作文の優劣について、実際の中・高校生の作品あるいは教科書の例文、自作をもとに、その微妙な表現の違いについて400字以上600字以内で論じさせた。

保健体育専修：ある競技を選び、美しさの優劣を400字以上600字以内で論じさせた。その際、その競技の映像を用意させた。

いずれにおいても、その説明に生徒が納得でき

るように表現を工夫することを強調した。

②結果と考察

①エの提出された学習課題についてはプリントにして配布し、各自の音読紹介の後、表現の工夫や課題について意見交換を行った。そこにおいては、同じ専修の学生同士だけでなく、異なる専修の学生たちも含めて、指導・説明の際の言語表現について感想や意見を交流できていた。同じ課題として共有できていたことが確認できたが、文章としての感想・意見の記録も提出させておけば、本学習の定着につながったのではないかと反省している。

③評価

児童・生徒が学習の過程において作成した（演技した）作品について、教師として、また授業において、どのように評価し学習するべきか。音楽も含めて、書いたもの、作ったもの、演技したもの、演奏したもの、などをどのように評価するかに共通しているのは、教師及び学習者同士の言語表現である。

国語科では、小・中・高にわたって、詩歌を作ったり、物語や随筆を書いたり、説明文を書いたりする。またスピーチや発表などの音声言語表現だけでなく、音読・朗読・暗唱等の活動もある。言語活動をもとにした学習を行う中で、それらの活動をどのように鑑賞し評価していくのか。指導者として身につけるべき言語表現力という点から教職課程の科目に位置づけていくべきだろう。合わせて、学習者にこういった言語表現力を身につけさせるための指導方法等についても学習する場を設定する必要があるだろう。

国語科だけでなく、今回の授業で確認できたように、多くの教科においても同じような言語表現力は求められる。教員養成学部のカリキュラム改善の視点としても位置づけるべきであろう。

25年度からの課題として、学生たちのクラス分けがあった。所属する専修ではない科目を受講するという問題である。受講する学生の学習歴の異なりへの対応と言ってもいいが、今回のような課題設定（鑑賞指導）は一つの改善策となるだろう。しかしながら、受講生の専門に応じてその都度対処してだけでなく、教科横断的なテーマ設定

によって受講生のニーズに応じていくという方向も検討すべきだろう。（上谷順三郎）

(3) 国語学

今回、教職実践演習のうち国語学領域の教科内容に関する補習をおこなうにあたって、初回オリエンテーション時に質問紙をもちいた簡単な調査を実施した（紙幅の都合上、前半の中等クラス・初等クラスについてのみ記述する）。

この科目を受講する4年生後期の学生たちは、すでに1年時から順次受講してきた教科専門科目群をとおして、国語学にかかわる基礎的とかんがえられる知識をしっていることになっている。それが実際にどの程度定着しているのかを確認するのが目的である。

時間的な制約もあり、今年度は日本語の構造に関する事項のうち、音声・音韻と文字・表記に関する質問を中心にとりあげた。この領域にかかわる質問は①・②のとおりである。いずれも、学習指導要領における指導事項に関連する基礎的な知識の有無を確認するという意図がある。

① 中等クラス 15名

- ・ 現代日本語のローマ字表記における「hu」と「fu」との違い、共通点、その来歴などについて、知っていることをできるだけ詳しく教えてください。

② 初等クラス 11名

- a. 「王様が船を近付けた。」という文を、小学校の教科書で原則的な書き方として教えているとおりのローマ字で書いてください。
- b. 仮名文字「お」と「を」の区別について、知っていることをできるだけ詳しく教えてください。

ローマ字表記に関する質問①に対しては、中等クラス全15名中、「分かりません」と記述した1名にくわえ無回答が5名あった。かろうじて「ヘボン式」「訓令式」といった名称に言及したものも4名にとどまった。発音に関しては3名が言及したが、いずれも③のような不正確な記述である。

③ 質問①への回答から

- a. 口の動きの違い。・「fu」はヘボン式。・日本語では同じ「ふ」

- b. hu ハ行フ／fu ヒュ。fu が日本語では発音しにくいいため、ほとんど hu と同じ発音をされているイメージ
- c. ヘボン式が「hu」で訓令式が「fu」。「hu」と「fu」は日本人にとってはどちらも「ふ」と聞こえるが、ヘボン式は日本人の発音の仕方としては「hu」であるとし、「hu」という表記としてヘボン式に用いた。

こうした状況をふまえ、授業においては、中学校検定教科書から、「声を届ける」(『国語1』光村図書出版、2012年：18-19頁)、「音声のしくみとはたらき」(『中学生の国語一年』三省堂、2012年：120-121頁)、「五十音図とローマ字」(同：334頁)といったコラム教材の例を紹介し、事前に質問したローマ字表記の2種のちがいを概説した。そのうえで、日本語の音声・音韻の構造について理解するにあたっては、ここでとりあげたような表記の相違が有意義なてがかりとなることをしめした。

初等クラスに対しては、ローマ字表記に関して②aのような、児童が修得すべき内容にほぼひとしい質問をおこなった。「ほぼひとしい」というのは、指導要領では「単語」レベルのよみかきをもとめてはいるが、「文」をつづることまではもとめていないからである。

11名の回答には種々のバリエーションがみられたが(「hune / fune」、「tikazuketa / tikaduketa / chikaduketa」など)、助詞「を」だけは全員が「wo」の表記で一致した。当該質問文の「原則的な書き方」は「ローマ字のつづり方」(1954年12月9日、内閣告示第1号)における第1表を念頭においたものであり、助詞「を」は「o」で表記されることを想定していたものである。

この結果に関連して、質問②bに対しても「お」はローマ字で「o」と表記し、「を」はローマ字で「wo」と表記します。」のような回答があった。これは単にカナ表記「お／を」にローマ字表記「o / wo」が対応するとかんがえているとも解釈できる。しかし一方、④のような回答もみられ、「お」と「を」がそれぞれ /o/ と /wo/ という拍に一对一対応するものであるとおもいこんでいる学生が存在することがわかる。

④ 質問②bへの回答から

- a. 発音のちがいは、
- b. をは、wが入るので、小さい「う」が入る。Wo。／おは、母音のみ。何の子音と組み合わせても、のばして言うと、「お」が残る。
- c. 「を」は助詞として使われることが多い。子音「w」と母音「o」から成る。／「お」は助詞として使われることはない。母音「o」である。

そこで、授業においては、「現代仮名遣い」(1986年7月1日、内閣告示第1号)および小学校検定教科書のローマ字表(『国語 三上 わかば』[光村図書出版、2011年：125(1)-124(2)頁]を学生にしめし、「お」と「を」が現代語の音韻の区別に対応したものではないことを説明した。そのうえで、小学校におけるカナ文字の導入に際して教師がこうした文字・表記と音声・音韻に関する基本的知識をわきまえておくことが重要であるむねをのべた。

さて、教科内容に関連する上記のような国語学領域の知識は、国語専修中等教育コースの学生ならば必修科目の「音声学概論」という授業ですでに接しているはずのものである。この科目は国語専修初等教育コースの学生も例年ほとんど履修する。国語専修以外の初等コース学生も、小学校免許取得者むけ専門科目「国語A」「国語B」を選択したばあいは「現代仮名遣い」についてかならず学習する。にもかかわらず、ここでとりあげたような知識がさほど定着していない状況がうかがえる。授業後に学生が提出した出席票の自由記述欄にも、たとえばつぎのように、この点に関して自覚的な記述がみられた。

⑤ 出席票の記述から

- a. 今日はこれまでの過程で学んできたことがたくさん出てきたが、自分の知識の欠落にびっくりした。そのまま教師になるのはとてもおそろしいので、勉強したいと思います。(中等)
- b. 久しぶりの内容だったので、ほとんど忘れてしまっていた。普段、毎日話をしたり、文字を書いたりしているのに、いざ発音や文字に関して考えてみると自信がなくなる

のは不思議である。これから教師になる者として、しっかり学習して、意識しながら言葉を扱っていきたいと思う。(初等)

以上、上記のような既習事項に焦点をあてて補習をおこなった。結果的には以前おこなった授業のやりなおしのようなものとなっている。こうした受講者の状態を前提としつつ、いかにして知識の確認におわらない授業内容を構築するかを今後の課題としたい。(梅崎光)

(4) 国文学 一 道徳の教科化における古典教材の可能性について

本稿は「読むこと」の教材研究の一環として行った演習に基づいている。本演習は道徳と国語の関係に着目し、今後の道徳の教科化を鑑み、古典教材の取り扱いについて今後の提案・問題点・展望を考えるものである。

演習では後掲3点のテーマに基づき、演習前に学生へアンケートを取り、道徳と国語に対する意識・知識を把握した。その後、2つの作品を用いて授業の構想を発表させた。演習後には自身の振り返りとしてアンケートを課した。

本演習のテーマは、「国語教材を道徳に、道徳教材を国語に使ってみよう。」「『公』・『孝』という考え方を知ろう。」「グループで発表してみよう。」以上3点である。本演習は前半後半と2つの異なるグループで行い、本稿では特に明治期の修身教材を現在の道徳教材として活用する方法を模索した後半での内容について報告したいと思う。

〈授業の流れ(後半グループ)〉

- ①道徳の正式教科化について解説を行う(朝日新聞、2014年10月22日朝刊記事)。
- ②授業前アンケートの回答を出席者で共有する。
- ③学習指導要領(道徳・国語)を確認する。
- ④孝子について説明する。
- ⑤二宮金次郎・池田正右衛門(江戸時代の鹿児島^{さつご}の孝子)について説明する。
- ⑥「税所敦子^{さいしよあつこ}刀白」を用いて授業計画を考えて発表させる(2班に分けて行う)。

本演習では道徳の教科化への流れを確認し、事前に取ったアンケートを基に道徳と国語の関係に

ついて知識を共有した。その後、⑥に示した教材を2週にかけて2グループに授業計画案を考えて発表させた。今回の演習に使用したテキストは『新編修身教典 高等小学校女子用』(明治34年1月、普及舎)巻2所収「税所敦子刀白」(第13～17課)を用いた。

税所敦子は歌人。京都生。20歳の時、薩摩藩士税所篤之の妻となり28歳で死別した。その後、薩摩に下り、姑・継子の世話をしたが、若年より学んでいた歌の才能を買われて島津久光の養女貞姫の婚姻に随って近衛家へ移った。維新後は同じく歌人で薩摩藩士であった高崎正風の推挙で宮中に入り権掌侍に任じられ、貞明皇后・昭憲皇太后に仕え、女官らに歌文を教えている。晩年は「明治の紫式部」と讃えられた人物である。文政8年(1825)生、明治33年(1900)没、76歳。

税所敦子の歌道における才能や勤勉さ、短気な夫に尽くした貞節、姑や継子への孝養、家を治める齊家など、一人の中に多くの徳目を備えた人物として修身の教科書、特に女子教育において取り上げられている。

さて、演習に参加した学生は教育学部4年生8名で、専攻は教育学4名、理科2名、数学・健康教育各1名である。紙幅の都合で演習の具体的な内容には触れることができないが、演習後に行ったアンケートとその回答の一部を見てみよう。

〈演習後アンケート〉

①明治期の修身教材を現在の道徳教材として活用するためにはどのような所に気をつける必要がありますか。

(回答)

- ・明治と現代とではものの考え方が大きく異なるので、教師が子供たちにその価値を押しつけることがないように授業を組み立てる必要がある。(教育学)
- ・現代語訳を付けないと理解できない。(健康教育)

②郷土の先人を道徳教材として扱う場合の問題点はどのようなことが考えられますか。

(回答)

- ・教材ではすでに立派な人物として登場しており、ゆさぶりの場面がないので現在との比較

や気持ちの面でゆさぶる場面を教師がつくる必要がある。(教育学)

- ・時代背景を想像するのが難しい子どもが少なくともいるだろう。(教育学・健康教育)

③郷土の先人を道徳教材として扱う場合の利点はどのようなことが考えられますか。

(回答)

- ・郷土愛の育成につながる。(全員)
- ・郷土が同じだと親しみが持ちやすい。自分と関連づけやすい。(教育学・健康教育)

以上、授業を構想した学生たちのアンケートとその回答の一部を概観した。学生たちは一様に「価値の押しつけ」を危惧している。多様性を認めること、他人の意見を尊重することは、戦後民主主義社会において非常に重要視されてきた。当然、戦前の反動もあるだろう。しかし、際限なくこの考え方を推し進めることができるのだろうか。どこまでも自由に多様性が認められるわけではあるまい。現代社会はその落とし所を見失っているようにみえる。社会を支えるルールを「押しつけ」ととらえるか、必要不可欠の「教育」ととらえるかは教師個々の問題ではない。その一つの解として道徳の教科化があるのだろう。

近年、「伝統的な言語文化」に対する見直し、そして道徳の教科化という流れに対して、「修身」に用いられた教科書はどのような役割を果たすことができるのかについて考えてきた。修身の教科書を教材に用いることは、明治時代と現代の価値観や時代状況が大きく変化したことを考慮すると教師の配慮が必要である。しかし、「孝」などの普遍的な要素については教材として有効なのではないだろうか。さらに「郷土や国を愛する心をもつ」ための教材としても視野に入れることができると考える。過去の古びた教材を現代教育にそぐわないとして一顧だにせずに捨て置くか、はた道徳・郷土愛育成の古典教材として再生するか。教科化というのは我々が考える以上に大きな問題となるだろう。(亀井森)

(5) 漢文学

漢文学分野に於いては、教員として必要な資質能力のうち「教科領域等の内容理解」の観点から、①中学校国語科に於ける漢文学関連単元の学習指

導要領上の位置付け、②中学校国語科での教授に最低限必要な範囲での漢文学の基盤的な知識や技能、以上の2点について学生の理解並びに習熟度を調査した。

調査対象となったのは、平成26年度後期「教職実践演習」Cコース国語科講座・前半を受講した国語専修中等コースの4年生9名である。これとは別に、他専修の中等コースの4年生が5名(前半に英語・美術・保健体育の各専修より1名、後半に技術専修より2名)受講したが、何れの学生も中等の国語科免許取得希望者ではなかったため、本調査並びに考察の対象から外した。

調査及びそれを受けての講義に充てられた時間は、90分の2コマである。第1回の前半にアンケート(後述Q1~6)を実施した後、同後半並びに第2回に、各学生自身による自己の課題の把握と不足する知識・技能の補充及びそれに必要となる今後の学習方法の確認を行った。

講義ではまず始めに「①中学校国語科に於ける漢文学関連単元の学習指導要領上の位置付け」について、「漢文学分野を含む古典の指導は、平成20年改訂の現行学習指導要領に於いて何れの項目に規定されるか(Q1)」、自由記述形式で問うた。「〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕の前段」と正確に回答できたのは1名のみであったが、残りの8名も「伝統と言語文化に関する特質事項」等、文言は不正確ながら学習指導要領上の位置付けについては、一定の理解を有することが窺えた。この質問に関連して、「各学年の目標及び内容を答えよ(Q2)」と問うたが、理解を確認できるほどに有効な回答は得られなかった。ただ、「現行教科書に於ける漢文学関連単元(各社ほぼ共通)を答えよ(Q3)」との問いには、「故事成語(1年)」「漢詩(2年)」「『論語』や『孟子』等の言葉(3年)」と、全ての学生がその一部ないしは全部を以て回答(3学年全てについて正確な回答を行ったのは3名)したところから判断するに、単元構成に関しては大凡把握するものであることが窺えた。

Q1・2については、直後に『中学校学習指導要領解説:国語編』を使用して各学生が確認を行った。その際には、Q3で大凡の把握が窺えた中学

校教科書の各学年に於ける単元・教材を念頭に、それらが学習指導要領に規定される古典の指導の在り方を如何に落とし込んでいるのかについて理解させると同時に、その理解を踏まえたうえで実際の授業を構成すべきことについて補足した。

講義では次に「②中学校国語科での教授に最低限必要な範囲での漢文学の基盤的な知識や技能」について問うた。具体的には、先秦から清朝に至るまでの紀元前500年より始まる100年刻みの略年表を配布し、「中学校国語科教科書で取り扱われる漢文学作品が創作された時期を書き込みなさい(Q4)」、「漢文学関連の教材を調べるにあたって使用する工具書・参考書を答えなさい(Q5)」及び「中国古典文学を主軸にする漢文学が我が国の古典文学として国語科の1分野であるのはなぜか(Q6)」以上の3点を聞いた。

Q4は、中学校国語科の指導に必要な最小限度の文学史の知識を確認した。漢詩(中学校では全て唐詩)については、年表中に朝代を記していたこともあり全員が正しく答えたものの、故事成語の出典を含む『論語』『孟子』等の先秦諸子の文学については、5名の正答に止まった。Q5は、調べ方の習熟度を見ることで、これまでの学びの定着度を推し量ると同時に、不足する部分を今後如何に学ぶかを再確認する目的による。『大漢和辞典』を挙げる者4名、中国古典文学全集、指導書、寒泉(中国古典の電子文献庫)を挙げる者各1名の結果であった。教材研究にあたって、原典はともかく国内で刊行される代表的訳注書(多くは、学校図書館、公立図書館に架蔵される)を複数種活用すべき点について、具体的シリーズタイトルを踏まえて確認した。また、『大漢和辞典』を始めとする漢和辞典について、附録等を含めた活用法についても補足を行った。Q6は、我が国の古典としての漢文について、まさに基盤的理解を問うた。「中国の歴史や文化を学ぶことで、日本の歴史や文化についてより深めることができるから」との1例を除けば(これも当たらずとまでは言えないが)、「文字を始め、日本の古典は中国の文化や文学に多大な影響を受けて発展したものだから」及びこれと同趣旨の回答を得た。日本語及び日本文学の歴史を振り返り、それが中国由来

の文字、言葉、文学、思想を受容・消化のうえ、独自の発展を遂げたものであること、それ故に国語科の1分野として学ばれることを再確認した。

以上、今回の教職実践演習を通して、本節冒頭に記した学生の理解並びに習熟度について、受講生各自が把握し、不足する部分の補充を行うと同時に、今後の学びのための方途を確認した。また、授業担当者としては今回の調査を通して知り得た学生の実態を踏まえ、本演習に至るまでの漢文学分野の各講義・演習の内容を改善する手がかりを得た。特に、国語科指導法Ⅲに於ける学習指導要領のより深い理解、漢文学概論に於ける基礎的文学史のより確実な把握に留意するところである。既に平成27年度より、アクティブ・ラーニングの充実の潮流をも受け、講義内容に改善を加えた。例えば、Q5については回答の内容の乏しさが目立ったが、自ら大型の辞書や訳注書を始めた各種参考書を用いざるを得ない授業形式を採用したことで、次回調査では改善が見られるのではないかと予想する。今後の継続的調査に俟ちたい。(大淵貴之)

(6) 書道 - 「書写」指導力の向上-

①はじめに

小学校における文字を正しく整えて書く指導、また中学校における文字を正しく整えて速く書く指導は、国語科書写の中で、全学年で硬筆を、また小学校第3学年以上では毛筆も使用して行われる。本講座は、国語科書写が担う指導内容の確認、および書写指導を行う上で必要な知識技能・指導力などの専門性の向上をねらいとする。

②受講生の実態と講座の内容

受講生の学習ニーズを把握するため、本講座オリエンテーションの担当教員に協力をいただき、「①改めて確認したい書写の学習内容を挙げなさい。」(後掲表1)、②「教育実習を通して、書写に関して感じたことや考えたことを書きなさい。」(同表2)という事前調査を行い、両者の結果を踏まえて講座の内容(同表3)を設定した。

③成果と課題

ア 受講生の自己評価

本講座受講の成果と課題を、受講生の自己評価の記述(理解が進んだこと・今後の課題)から抜

粹し、講座の内容に対応させて表4にまとめた。
表4を見るとおよそ成果と課題の事項が一致している。成果を感じている事項を一方では今後の課題としても挙げていることから、理解の深まりを感じながらも本講座1時間では十分な修得感までは得られなかったという受講生の印象が反映されていると捉えることができる。

初等クラスで成果として挙げられた主な事項は、「4 小・中学校における指導の際の標準字形と字形の整え方」50.0%、「1 国語科書写の内容」40.0%、「5 筆順」30.0%であった。中等クラスで成果として挙げられた主な事項は、「2 筆順」70.6%、「3 字形」42.4%であった。

次に初等クラスで課題として挙げられた主な事項は「4 筆順」40.0%、「5 字形の整え方」40.0%、「7 板書」40.0%、「1 国語科書写の内容」30.0%であった。中等クラスで課題として挙げられた主な事項は、「3 字形」42.4%、「2 筆順」35.3%、「1 文字の知識」28.2%、「8 板書」28.2%であった。

イ 講座担当者の成果と課題

筆者にとって初めての教職実践演習の講座実施であり、受講生の実態調査、講座内容の決定・実施、受講生の事後評価の把握、という一連の講座実施を通してのデータの蓄積が成果と言える。

課題としては、①初等講座の内容を国語A、B（毛筆・硬筆の基礎的知識、技能ならびに学習指導法の習得を目的とする講座）と関連づけて系統的に実施すること、②中等講座の内容を書道演習Ⅰ（楷書法）、書道演習Ⅱ（行書法）と関連づけて系統的に実施すること、③受講生が講座内容の修得感を高められるよう、内容の精選を図るとともに、事例研究などのより実践的な授業形態を検討し、教職実践演習の趣旨を追求すること、④書写学習や毛筆使用の意義などについて受講生自らが考え、その必要性を実感を伴って理解し、時代の要請に応じた深まりのある書写指導を行おうとする態度・意欲の育成などが挙げられる。

表1 受講生の学習希望事項

	初等		中等	
	人数	%	人数	%
受講数	20		17	
事前アンケート回答数	18		12	
回答	人	%	人	%
① 文字の知識	13	72.2	6	50.0
② 文字を使用する場面と使い分け	6	33.3	4	33.3
③ 用具・用材の特徴とその用い方	0	0.0	2	16.7
④ 書字の姿勢	2	11.1	1	8.3
⑤ 筆記具の持ち方	2	11.1	1	8.3
⑥ 基本点画と運動	8	44.4	4	33.3
⑦ 筆順と書字運動	15	83.3	8	66.7
⑧ 字形	8	44.4	6	50.0
⑨ 配置・配列	5	27.8	4	33.3

※表1の①～⑨の学習内容は、『明解書写教育』（全国大学書写書道教育学会編 荳原書房 2009年）119頁〈書写の学習内容の構造〉を参考にした。

表2 教育実習における書写に関する考察




初 等	
1	書写を行う意味、目標などを知りたと思った。
2	毛筆の経験がなくアドバイスできなかった。硬筆は各々の書き方の違いが難しいと感じた。
3	子どもたちの作品をどう添削すればよいか分らない。
4	字形指導の指示がなかなか伝わらず、一斉の形態で授業を進めるのが難しい分野であると感じた。
5	小学校1年生の書写ノートを先生がチェックする際、何を基準に○×をつけるのか分からなかった。
6	「ツ」と「シ」の書き分け。
7	特別支援学校の生徒の書字場面を見て、①文字は点や線が組合わさってできているという意識が弱く、②書き順通りに書くという効率の良さを感じていないのではないかと考えた。
(例)	通常の書き方 線の集まり  特別支援学校の生徒は形にこだわる。  線のつながりがはかみにくい。 
8	子どもたちの見本となるよう、黒板に書く字の大きさ、バランス、筆順を気をつけて書いた。
中 等	
1	板書が難しかった。美しく素早く、筆順、配置、漢字と平仮名のバランス。
2	子どもの鉛筆の持ち方、筆順が思っていた以上にバラバラだった。
3	読めないほど字形が崩れた生徒が多い。きれいに書けなくとも丁寧に書くことを指導する必要がある。
4	とめ、はね、はらいを意識されていない。
5	どの時期に、どのような指導をするべきなのか。
6	字の上手下手を除いて、文字を効果的に活用した作品を作る生徒が少いように感じた。文字の美しさ、おもしろさを理解した上で、美術へ生かすことができたら、よりよい作品を作ることができると思う。

表3 講座の内容

初 等		中 等	
1	文字の知識（漢字や仮名の歴史）	1	文字の知識（漢字や仮名の歴史）
2	国語科書写の内容（指導要領解説より）	2	筆順
3	小学校書写教科書の内容	3	字形
4	毛筆作品の実態と指導の観点	4	中1「配列」
5	筆順	5	中2「行書の基礎的な書き方」
6	小・中学校における指導の際の標準字形 「常用漢字表」と「学年別漢字配当表」	6	中3「身の回りの多様な文字に関心を持つ」 「効果的に文字を書く」
7	字形の整え方（演習）	7	中3「効果的に文字を書く」
8	板書	8	板書
9	理解が進んだこと・今後の課題	9	理解が進んだこと・今後の課題

表 4 成果と課題

初 等 講座の内容	自己評価による成果		課題	
	20人中	%	20人中	%
1 文字の知識(漢字や仮名の歴史)	2	10.0	2	10.0
2 国語科書写の内容	8	40.0	6	30.0
3 小学校書写教科書の内容	0	0.0	0	0.0
4 毛筆作品の実際と指導の観点	0	0.0	2	10.0
5 筆順	6	30.0	8	40.0
6 小・中学校における指導の際の標準字形 「常用漢字表」と「学年別漢字配当表」 字形の整え方(演習)	10	50.0	8	40.0
7 板書	4	20.0	8	40.0

中 等 講座の内容	自己評価による成果		課題	
	17人中	%	17人中	%
1 文字の知識(漢字や仮名の歴史)	1	7.1	4	28.2
2 筆順	10	70.6	5	35.3
3 字形	6	42.4	6	42.4
4 中1「配列」	2	14.1	0	0.0
5 中2「行書の基礎的な書き方」	0	0.0	0	0.0
6 中3「身の回りの多様な文字に関心を持つ」	1	7.1	1	7.1
7 中3「効果的に文字を書く」	0	0.0	2	14.1
8 板書	2	14.1	4	28.2

(瀬筒寛之)