

先導的大学改革推進委託事業
「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」

「国語科内容学」構成案

担当者

鳴門教育大学 村井万里子 (国語科教育学) (チーフ)

上越教育大学 野村眞木夫 (日本語学)

上越教育大学 渡部洋一郎 (国語科教育学)

兵庫教育大学 堀江 祐爾 (国語科教育学)

鳴門教育大学 原 卓志 (国語学)

鳴門教育大学 茂木 俊伸 (国語学)

「国語科内容学」構成案【要旨】

1. 教員養成における国語科に関する教科の専門性

国語科の教科としての専門性は、①「ことば」を対象とする学び、②「ことば」によって学ぶ学び、の両者を統合的にとらえる基礎を養うことにある。「ことば」とは、「言語活動・言語作品・言語規則・言語行為」の4相をすべて含む国語教育学の専門用語として西尾実らが用いてきた語である。

言語学・日本語学、日本文学などの言語文化を担う学問分野では、「ことば」の社会的・科学的研究がおこなわれてきたが「ことばの学び」には目が向けられなかった。日本文学研究の一部に「読者論」として受容美学の研究が、言語学研究に「語用論」としてコミュニケーション論が展開されているが、「学び」という視点はただちに「教育」の問題とされるからか、あまり研究されていない。教育学部における言語学・日本語学、日本文学・漢文学、書写書道などの言語文化諸領域を小・中・高の国語科を経営する土台となる「国語科内容学」として「教育」に招き入れるには、「ことばの学び」あるいは「言語発達観」をふまえて専門領域の内容を精査する必要がある。

シラバス調査によれば、小学校国語科の教科内容を扱う授業（「国語」）には、5種類のタイプ（後掲）が認められた。各大学の事情によってさまざまな工夫が見られるが、共通してふまえるべき原則・スタンダードが明確にされているとはいえない実態がある。

2. 育成すべき資質・能力

新指導要領では、「言語活動例」が「内容」に例示されることにより、「聞く・話す・読む・書く」の各技能を学習内容として具体的に描きやすくなった。しかし「言語活動」の経験を子どもに与えるだけでは「ことばの力」の獲得は保障されない。「言語活動」は「言語行為」として意味をもち、「言語行為」の成功によって「言語作品」（文学作品、演劇その他）を生みだし、「言語作品」と「言語規則」（語義・語彙、文法、など）とが密接に結びついて獲得されねばならない。（後掲「ことば」の4相）

教員養成における国語科の基礎には、①言語4相を基本とする「ことば」機能観に立ち、②言語行為の実質を評価し、③「ことば」を成長・発達させる仕組み解明をめざして演習を重ねること、の3点が必要となる。

3. 教科内容の構成

- 【a】基本的言語観の形成 言語モデル（「対話環」など）を用いて、①「ことば」が生まれ、言語の力が伸びるしくみ、②「ことば」の4相と「ことばの働き」（「対話環」など）との関係を意識し自覚する。
- 【b】ことばを育てる言語活動（「対話環」）の形成において教師の果たす役割を理解し、「（言語）表現指導」「（言語）理解指導」の区別を学び、「表現指導」が子どもの自発性を育てる教師の力量形成のうえで、より基礎的・基本的訓練であることを学ぶ。
- 【c】実際の指導の現場を念頭において、子どもの表現行為を引き出す教師の「理解・表現行為」を演習する。
- 【d】子どもの言語表現の発達様相を、「言語行為」や「言語規則」の相からとらえ、吟味する。
- 【e】「表現指導」の学びを基礎として、言語作品の解釈力の向上を図り、単元の指導に応用していく。
- 【f】文化としての言語現象・言語作品への迫り方を、各分野「教科内容」科目によってより広く深く学ぶ。

4. 期待される成果

現在各大学で行われている初等教員養成科目は、シラバス調査によって、5つのパターンがあることが認められる。そこには以下の二つの問題点が見いだされる。

問題1. 教科専門（または教育専門）の教員1名が自分の特定分野の基礎・応用を意識して学生に基礎力をつけさせようとする。→内容が特定分野に偏る。

問題2. 複数の教科専門教員と教育専門の教員が協力して授業を構成する。→ ア：各教員間・内容上の連絡に手間と時間がかかる。 イ：学ぶ学生の側に「総合力」が育つかどうか疑問である。 ウ：学んだ知識・知見・技能を小学校等の現場に直接結びつけることが学生には困難である。 とくに「言語発達」の実態には意識が向きにくい。

以上の問題点を解決するうえで、第一段階：「ことばの働き」の基礎・基本を学び、第二段階：「ことばの力」発達系統について「作文（書くこと）」を通じて理解し、第三段階：この基礎のうえに、教科内容の専門分野を構築していく。国語科教員をめざす学生の意欲を喚起し、大学の授業の真の実用性を認めさせた。

「国語科内容学」構成案

I 教科内容学研究の視点と方法

視点1 国語科の教育研究の実情

(1) シラバスWeb調査の対象と公開の状況

本項を考察するに際し、まず、各国立大学のうち、初等教員養成系の学部もしくはコースを有するものを対象として、Web上でのシラバス公開の状況を調査した。調査に当たっては、地域性・単科総合の別を考慮し、特定の大学に偏らないように配慮する一方で、新構想の3大学（すなわち、上越・鳴門・兵庫の各教育大学）および本プロジェクトで「先進大学」として位置づけられた、弘前・福島・岡山・広島・愛媛の各大学をその対象とした。以下に、各ブロックのシラバス公開状況を一覧にして表とする。

地区名	大学名	公開状況
北海道ブロック	北海道教育大学	○
東北ブロック	弘前大学	○
	岩手大学	×
	宮城教育大学	○
	福島大学	×
関東ブロック	茨城大学	○
	宇都宮大学	○
	群馬大学	○
	千葉大学	×
中部ブロック	上越教育大学	○
	信州大学	○
	静岡大学	×
	福井大学	×
関西ブロック	三重大学	○
	京都教育大学	○
	和歌山大学	○
中国・四国ブロック	兵庫教育大学	×
	鳴門教育大学	○
	愛媛大学	×
	岡山大学	×
	広島大学	×
九州ブロック	長崎大学	×
	熊本大学	×
	鹿児島大学	○

以上を見るに、24大学中、シラバスを公開しているのは13大学あった。全ての初等教員養成系の学部・コースを網羅していないので即断はできないが、こうした傾向を踏まえると、シラバスの公開は全体で6割前後ほどであろうと思われる。

(2) 各大学における初等教員養成関係科目 —(国語)—の特徴

各大学により科目の名称が異なるものの(「小学校専門国語」弘前大学・三重大学:「国語 a b」宮城教育大学:「初等科国語」群馬大学:「国語(書写を含む。)」上越教育大学等々),当該科目は1年生を対象にした2単位のものがほとんどで,それらにはおよそ次の5パターンが認められた。

なお,ここで言う,教科専門とはア~エに示す以下のような科目分野を担当する教員を指し,教育専門とは「国語科教育」分野を担当する教員を指す。

ア「国語学」分野:「国語学概論」「国語学特論」「国語表現論」等,現代語/古典語/音韻論/文法(構文論)/語彙を内容とする科目

イ「国文学」分野:「国文学概論」「国文学特論」等,近現代文学/近世文学/中世文学/中古・古代文学など時代ごとの内容に分かれた科目。

ウ「漢文学」分野:「漢文学概論」等。

エ「書写」分野:「書写」等,硬筆書写/毛筆書道などを内容とする科目。

タイプⅠ;1人の教科専門の教員が担当する場合。例えば,宮城教育大学の「国語 a」「国語 b」や群馬大学の「初等科国語」など。

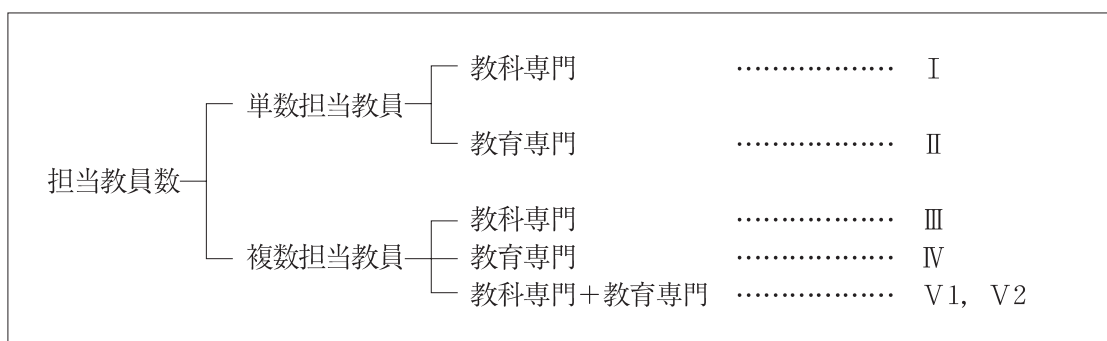
タイプⅡ;1人の教育専門の教員が担当する場合。例えば,宇都宮大学の「初等国語科教育法」や鳴門教育大学の「初等国語」,信州大学の「初等国語科指導法基礎」など。

タイプⅢ;複数の教科専門の教員が担当する場合。例えば,三重大学の「小学校専門国語」など。

タイプⅣ;複数の教育専門の教員が担当する場合。例えば,北海道教育大学札幌校の「小学校国語科教育法」など。

タイプⅤ;複数の教科専門と教育専門の教員が担当する場合。例えば,鹿児島大学の「国語 B」や弘前大学の「小学専門国語」,上越教育大学の「国語(書写を含む。)」など。

このパターンには,教科専門1名+教育専門1名のⅤ1と,教科専門2名以上+教育専門2名以上のタイプⅤ2が存在する(タイプⅤ1→鹿児島大学など。タイプⅤ2→弘前大学・上越教育大学など)。



(3) 代表的なパターンのシラバス例

ここでは、上記の5パターンのうち、代表的なものを3つほど挙げ、そのシラバス（授業概要と授業計画）を示す。

タイプ1（宮城教育大学「国語a」）	
■授業概要	
小学校国語科教材を分析しながら、母語教育としての国語科教育の方法や考え方を学ぶ。毎回レポートを課す。出席重視（第1回から受講すること）。	
■授業計画	
1～5	ことばの教育のために／方言詩の創作，作文と評価，読み聞かせ・紙芝居…
6	文章を読むための基礎知識 その1
7	〃 その2
8	物語教材を読む その1
9	〃 その2
10	〃 その3
11	〃 その4
12	説明文教材を作る その1
13	〃 その2
14	〃 その3
15	まとめ

タイプ2（三重大学「小学校専門国語」）	
授業の目的・概要	<p>[前半] 小学校国語科書写の指導力を身につけるための学習。 書写（硬筆・毛筆）・文字に関する基礎的な知識と技術の獲得を目指す。</p> <p>[後半] 国語学(日本語学)：国語教育，日本語教育に必要な基本的な表記知識の確認と教育への応用の検討。</p>
授業計画・学習の内容と課題	
学習内容	学習課題（予習・復習）
<p>[前半]</p> <p>1～8. 書写（講義・硬筆と毛筆の実技）</p> <p>[後半]</p> <p>1. 文字の機能，漢字の借用，漢字から仮名へ</p> <p>2. 文字の種類と言語</p> <p>3. ローマ字による日本語表記（訓令式・ヘボン式）</p> <p>4. 音節，モーラと文字との関係</p> <p>5. 拗音と直音</p> <p>6. 送り仮名の基準と問題点</p> <p>7. 外来語表記の基準</p>	<p>【前半】各自で毛筆の練習を繰り返すこと。特に，筆になれていない者は授業外での練習は必須で，宿題として課題を与えることもある。</p> <p>【後半】授業時に説明する。</p>

タイプ3（上越教育大学 「国語（書写を含む）」）

- ・国語学では、語彙・文法・解釈・文章・談話に関し具体的な現象を理解させる。
- ・国文学では、古典・近代文学作品を読解するための基礎的な方法と歴史・社会的な事象との関連性の理解を求める。
- ・国語科教育では、文学教育の理論と実践、子供の実態を踏まえた授業のあり方について問題意識を呼び起こし、国語のコミュニケーション能力を再認識させる。
- ・書写は、書写の基礎知識（筆順・字形など）を踏まえるとともに、日常生活のための書字能力の向上を中心とした学習／指導方法を提示する。

◆ 授業計画・内容

- 1 文学作品（詩）の読み方について（国文学）
- 2 文学作品（小説）の読み方について（国文学）
- 3 「申し上げる」と「申す」は、どう違うか？－敬語のメカニズム－（国語学）
- 4 日本語の語彙，特に類意表現の意味記述を中心に（国語学）
- 5 書写の内容を考える－書き始めのための書写でいいの？－（書写）
- 6 書写の授業を考える－個性を生かしつつ日常生活に生かす！－（書写）
- 7 書写のための基礎知識－きちんと見せる字形のポイント－（書写）
- 8 国語科教育の現状の把握，小学校国語科の内容（国語科教育）
- 9 教師の意識と授業の展開（国語科教育）
- 10 言語表現の解釈可能性と解釈優先度およびその記録形式（国語学）
- 11 国語科における授業づくりの基礎（国語科教育）
- 12 （集中講義・毛筆実技）整った字のための姿勢や筆使い（書写）
- 13 （集中講義・毛筆実技）楷書の字形の整え方（書写）
- 14 （集中講義・毛筆実技）ひらがなの筆使いと字形（書写）
- 15 （集中講義・毛筆実技）ひらがなの筆使いと字形（書写）

(4) 上記科目における問題点

★問題点1：教科の基礎としての専門的な国語力

例えば、Iパターンの場合、1人の教科専門の教員が授業を担当する。その教科専門の教員は「国語学」であったり「国文学」であったりと様々であるが、こうした特定分野の授業のみを受講した場合、その分野の力量は増すものの、他分野の力がどのように培われるのかが問題である。IIパターンの場合も、1パターンの裏返しであり、同様に他分野の力の育成をどのように図るのが課題となる。

こうした問題は、分野ごとの授業科目を受けることで解消される見込みがあるものの、では、専門的な分野の複数の科目を受けることと、入学初年度にここで取り上げた科目を受けることは、何がどのように違うのが、カリキュラムやシラバス上で必ずしも明確に示されているとは言い難い。

★問題点2：教科の基礎としての総合的な国語力

多くの教科専門教員と教育専門教員とで1つの授業を構成している点において、V2パターンの場合、上記のような問題に対するある種の可能性を示している。例えば、上越教育大学の場合、教科専門と教育専門教員9名で「国語（書写を含む）」を担当しているが、しかし、このパターンの場合とて、9名の教員が自分の専門に関わる授業を限定的な回数行えば、総合的な国語力が身に付いたことになるのか、という疑問は簡単には払拭できない。すなわち、こまぎれの1を9回足した答えは、結果として総合的な力としての9になっているのかという問題を単一の授業科目で出せるだけの明確さは、シラバス上からうかがうことが困

難である。

★問題点3：科目担当教員同士の連携と授業内容の関連

第3の問題は、1科目を複数の教員で担当するⅢ～Ⅴパターンにおいて考えられる教員同士の連携と授業内容の関連である。複数の教員で1授業を担当するに当たっては、それらの間でどのような連携がなされ、授業内容はどうか有機的に結びついているのかが、ある程度考慮されている必要がある。この点が保証されないと、専門性の違う教員が、ただ自分が割り当てられただけの回数を授業としてこなすことにもなりかねず、科目を構成する際、こうした点がどの程度まで検討され、授業内容に反映しているのかは、調査したシラバスからだけでは見いだせなかった。

視点2 国語科の認識論的定義

(1) 国語科の中核をなす原理・考え方と専門領域の全体的視野

文部科学省では、「言語活動の充実に関する基本的な考え方」について、すべての教科で言語活動を重視するよう促すとともに、国語科については次のように述べている。(番号下線引用者)

国語科においては、(中略)①的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、②互いに立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することや我が国の言語文化に触れて③感性や情緒を育むことが重要である。

そのためには、④「話すこと・聞くこと」や「書くこと」、「読むこと」に関する基本的な国語の力を定着させたり、⑤言葉の美しさやリズムを体得させたりするとともに⑥発達の段階に応じて、⑦記録、要約、説明、論述といった言語活動を行う能力を培う必要がある。

ここでは、①②③がめざすべき目的であり、「そのためには」④⑤⑥⑦が必要である、という述べ方になっているが、これらは「ことばの力」を「すでにあるもの」として外から見たとらえ方である。国語科は、これらすべてを達成するために、【A】まず①～⑦が相互にどのような関係にあるかを「ことばの働きと仕組み」として構造的にとらえ、【B】次に「ことばの仕組み」によって各能力が生成する筋道を「⑥発達の段階」として明らかにしておかなければならない。

国語科研究にはすでに百十年の歴史があり、その実践と研究の成果によって、上記【A】【B】2つの課題を解く手がかりを得ることは可能である。上記の国語科の課題を以下のように要約できる。

国語科は、学習者(子ども)に、「生きて働くことば」を獲得させることを目的とする教科である。

生きて働く「ことば」は、どのようにして身につけさせることができるか。それには、

- ①「生きて働くことば」とはどのようなものか、
- ②「生きて働くことば」は、どのようにして獲得されるか、
- ③「生きて働くことば」を使う技能は、どうすれば伸ばせるか、

以上の3点を明らかにしなければならない。

③については、「発達の筋道に沿いながら」「発達の先回りをして導く」2つの拠点が必要である。(発達の最近接領域)その原理は、①②のなかから引き出すことができる。

(2) 「ことば」はどのようにして獲得されるかー「ことば生成のモデル」

ここでは〈手がかり〉として、外国語としての日本語教育にたずさわった山口喜一郎の考え方をを用いる。
 (日本語教育の実践・理論家山口喜一郎は、「言葉教育の原論」を探究し、『対話としての言語活動の特徴』
 (昭和18年・文部省) という講演のなかで自らの理論を表す言語モデルを発表した。外地からの帰国後の5
 年間(昭和23~27年)は、「国語教育」界において「話しことば教育原論」の著書2冊を残した。)

山口喜一郎が残した言語モデルは、その形態から「対話環」と名付けることができる。このモデルは以下
 のようなしくみを説明するモデルである。

- (1) 「対話環」は、子どものなかに「世界」を取り込み同時に「ことば」を創り出す「言語生成環」である。
 (双方向コミュニケーション活動の反復(⇔モデル)では、「ことば」は獲得されない。)
- (2) 「対話環」には、「表現環」と「理解環」の区別があり、この違いをふまえて国語学習を行うことが重要
 である。(この区別の重要性はあまり自覚されていない。)
- (3) 「対話環」によって子どもに「ことば」の力を獲得・向上させるには、子どもを「表現者」の立場に立た
 せねばならない。「表現者」とは、主体的(自発・自主)行為者のことである。
- (4) 「ことば」を生み出す「対話環」(学習指導)においては、子どもの表現を受けとめ、「返しの表現」をす
 る「相手」(教師・親・大人)の方に、輪の成否の鍵が握られている。(国語科教員養成の焦点をここに定
 める必要がある。)
- (5) 「対話環」で生み出される「ことば」には、「ことばの4相」が現れる。「ことばの4相」は、国語科教育
 が取り扱う「ことばの世界」の全体地図である。

(3) 「生きて働くことば」はどういうものかー“「ことば」の4相”

西尾実は、“生きて働く総体としてのことば”を表わすために、「ことば」というひらがな書き表記を用い
 た。この「ことば」,すなわち,‘生きて働くことば’には、必ず「4つの相」が備わっている。(言語学の
 父ソシュールは、ラング・パロール・ランゲージュの3相を区別した。)

	I 主体の行うコト	II 主体間に産出されるモノ
1 (具体)	H: 言語活動 (具体的に外から見える輪の動 き・力) きく・はなす (音声言語活動) よむ・かく (文字言語活動)	W: 言語作品 (輪が作り出す具体形成物・言 語テキスト) 語・文/音声言語作品 (談話) /文字言語作品 (文章)
2 (概念)	A: 言語行為 (輪の向き・意味) ・約束・命名・宣言・指示・問答・説明・解 釈・説得・証明・助言・弁明・比喩・風刺な ど	G: 言語規則 (概念規則とその体系・輪によ る抽象的形成物) ・音韻・語義&語彙体系・構文法 (文法規則 体系)・言語行為規則・様式

(K. ビューラー1934『言語理論』Bühler, Karl. 1934 *Sprachtheorie*. G. Fischer. p.40. (K. ビューラー (脇阪豊ほか
 訳) 1983『言語理論—言語の叙述機能 (上)』クロノス, p.58)にある図に、例示と説明を加筆した。)

※・新指導要領の「言語活動」例は、H + A。一般に、「教材」はWをさすことが多い。「言語技術」はA +
 Gである。

※ (輪の動き・動力) (輪の向き・意味) (輪による具体形成物) (輪による抽象的形成物) とある「輪」と
 は、次の「2—ことばの生成モデル」で示す「対話環」の「輪」を指す。

この表のなかの4相は、別の呼び方(名前)で呼ばれているために、別ものとして意識されることが多い

が、実は同じ「ことば」に備わる「4つの顔」である。国語科の特徴は、この「4つの顔」を、“つねに・同時に・意識して、指導し学ばせる”ところにある。これが、他教科とは異なる国語科特有の性質である。

(4) 表現指導の基本性と「表現環」(表現指導)「理解環」(理解指導)の区別

国語科指導において、「表現指導」に基礎・基本性が高い理由は、指導者の果たすべき役割の基本がよりシンプルな形で含まれており、それがわかりやすいからである。

〈図1〉 表現学習の対話環(言語生成環)

(図省略)

主体Aと主体Bの役割の違い＝主体Bがはるかに困難

〈主体Bには三重の負荷がかかる〉

Aの言を、忠実・正確に聞き取って、

- i. 子どもAの言いたかったことをつかむ。
- ii. 子どもAの個性と発達段階をとらえる。
- iii. 「場」と「子ども」に合わせて、「子どものわかることば」で返す。

〈対話環の働き・しくみと「言語の4相」との関係〉

ひとまとまりの「言語行為A」＝対話環の完成、が遂行され終わると、あとに、具体的なまとまりをもつ「言語テキスト(言語作品W)」ができあがる。この「言語作品」の内部には、意味と構造を支える「言語規則G」が、実際に使用された状態で、成立している。(隠れているので、取り出すには専門技術が必要である。)

「言語活動H」は、「言語行為A」の目に見え耳に聞こえる「ようす」である。生活のなかで「ことば」が「実効性」をもつのは、「言語活動H(聞く・話す・読む・書く)」が「言語行為A」として遂行されるからである。「言語行為A」には多くの種類と名称がある(「ことばの4相」表を参照)。

「言語行為の遂行」が実際に効果を挙げたかどうかは、「表現者」が「理解者」からの「返しの表現」を受けて、自分の表現の効力を実感したとき(＝輪が表現者のなかで閉じる瞬間・三重環の生成)にわかる。

〈図2〉 理解学習における言語生成環

(図省略)

理解の学習において、子どもはまず理解者として、他からの言①を、②で受けとめる。それを表現③したものに、教師から返し⑤がある。この返しを子どもが受けとめて⑥、輪が閉じる。

すなわち、「理解学習の環」では、輪は一周半(①～⑥)を要するため、しくみが複雑である。教材に対する子どもの理解を表現させ、それを的確に読み取るのはむずかしい。

未熟な教師の「理解の学習指導」は、④の活動が「検査」になりがちのため、最後の半周⑤⑥の内容が不十分となり、「なぜかラクな感じ」が起こる。

※「教師がラクなときは、何かおかしい、と思いなさい。」(大村はま)

※「教室を必ず学習の場として保ち、けっして検査場にはしない、自分は指導者であって、検査官なんかに
はならないという覚悟がないと、せっかく文学を研究したりしてよい指導案を作り、教壇に立っても、ほ

んとうの人間を育てることにはならないと思います。」

(大村はま『教えるということ』p.79¹⁾)

視点3 体系的構造と内容構成

(1) 言語の4相をふまえた内容構成

- 国語学：G（言語規則）を焦点（まと）にして、W（作品・場面）を精選し、A（意味）を取り出し関係づけるH（活動）をさせる。
- 国文学：W（作品）からA（意味）を取り出すことを焦点（まと）にして、G（規則・技術）を援用しつつ、H（活動）を精選して行う。
- 漢文：「読み取り」は国文学に準じる。作品の視写・聴写は「書写」に準じる。
- 書写・書道：H（活動）「書くこと」の意義を深める／G（言語規則）を身体技術として洗練させる、いずれかを目的に、W（作品）・A（行為場面）を選ぶ。

(2) 課題の生成と解決に焦点づけられた活動

- 小学校国語科の指導において、何が大切でどこが困難であり、急所はどこにあるか、を体験を通して切実に自覚する「活動」を仕組む。教師の仕事の真のむずかしさに目覚めさせる。
- 教科書・指導要領の内容を、子ども自身及び学校生活・身の回りの諸事象に結びつけてとらえる「応用力」をめざす。そのために、まず自分の身の回りの事象に応用する体験をさせる。
- 「教育内容」をみずから「深める」力、「広げる」力を備えるために、活動を組み合わせて「焦点」を作り出す体験を積ませる。

視点4 国語科学習指導要領の内容構成の検討

(1) 国語科の目的と教科内容構成

1) 国語科の目標－従来のものを踏襲－

国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。(小学校)

2) 国語科における「3領域1事項」－「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」、「C読むこと」、〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕－

- ①現行の「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」からなる領域構成は維持。
- ②現行の〔言語事項〕の内容については、各領域の内容に特に関連の深いものを、実際の言語活動において一層有機的にはたらくよう、それぞれの領域の内容に位置付けることになった。²⁾
- ③新たに〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が設けられた。
- ④「A話すこと・聞くこと」、「B書くこと」及び「C読むこと」の領域については、これまで「第3章 内容の取扱い」に示されていた言語活動例が各領域の指導事項の直後に置かれた。
- ⑤「(1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。」と述べた後言語活動例が掲げられている。指導事項が示すことがらが身に付いているかどうかについて言語活動を通して確認するという相互補完性を強めるためである。

¹大村はま 1973『教えるということ』共文社

²平成20年度版 国語科学習指導要領

3) 国語科における「3領域1事項」のそれぞれの構成について

①「A話すこと・聞くこと」について

指導事項は、次のような構成になっている。

- 話題設定や取材に関する指導事項
- 話すことに関する指導事項
- 聞くことに関する指導事項
- 話し合うことに関する指導事項

②「B書くこと」について

指導事項は、次のような構成になっている。

- 課題設定や取材に関する指導事項
- 構成に関する指導事項
- 記述に関する指導事項
- 推敲に関する指導事項
- 交流に関する指導事項

③「C読むこと」について

指導事項は、次のような構成になっている。

- 音読に関する指導事項
- 効果的な読み方に関する指導事項
- 説明的な文章の解釈に関する指導事項
- 文学的な文章の解釈に関する指導事項
- 自分の考えの形成及び交流に関する指導事項
- 目的に応じた読書に関する指導事項

④〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕について

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕は、(1)と(2)とから構成されている。

(1)は、「ア伝統的な言語文化に関する事項」、「イ言葉の特徴やきまりに関する事項」、「ウ文字に関する事項」である。(2)は、書写に関する事項である。

■「ア伝統的な言語文化に関する事項」

※これについては後に詳細に述べる。

■「イ言葉の特徴やきまりに関する事項」

言葉の特徴やきまりに関する事項は、次のように構成されている。

- 言葉の働きや特徴に関する事項
- 表記に関する事項
- 語句に関する事項
- 文及び文章の構成に関する事項
- 言葉遣いに関する事項
- 表現の工夫に関する事項

■「ウ文字に関する事項」

文字に関する事項は、次のように構成している。

- 仮名の読み書きや使い方に関する事項

○漢字の読み書きや使い方などに関する事項

○文字文化に関する事項

■書写に関する事項

文字を書く基礎となる「姿勢」、「筆記具の持ち方」、「点画や一文字の書き方」、「筆順」などの事項から、「文字の集まり(文字群)の書き方」に関する事項へ、さらに、「目的に応じた書き方」に関する事項へと系統的に指導し、日常生活や学習活動に生かすことのできる書写の能力を育成することをめざしている。

(2) 新しい学習指導要領の特色

1) 国際的な学力調査、ならびに国内での学力調査の結果を踏まえている

新しい学習指導要領においては、PISA調査などの国際的な学力調査、ならびに、教育課程実施状況調査等の国内での学力調査によって明らかになってきた課題を踏まえている。

①これまで使われてきている用語・要素を生かした項目となっている

いわゆる「PISA型読解力」が反映された項目が設定されている。ただし、〈情報の取り出し―解釈―熟考・評価〉というPISA型読解力の枠組みにおいて用いられる用語をそのまま使うのではなく、基本的には、これまでも学習指導要領において使われてきている用語・要素に、PISA型読解力的な観点を加えたものになっている。

エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。(第1学年及び第2学年の「読むこと」)

→あえて言えば〈情報の取り出し〉に相当するであろう。

オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。(第1学年及び第2学年の「読むこと」)

→あえて言えば〈解釈〉から〈熟考・評価〉へということであろう。

ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。(小学校第3学年及び第4学年の「読むこと」)

→あえて言えば〈解釈〉から〈熟考・評価〉へということであろう。

エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。(第5学年及び第6学年の「読むこと」)

→あえて言えば〈解釈〉から〈熟考・評価〉へということであろう。

②「非連続型テキスト」に関する指導事項

「PISA型読解力」によって国語科教育につきつけられた課題として、「非連続型テキスト(図、表、グラフ、写真など)」を読み取る力も、読むことの力であるということを挙げることができる。

ウ 図表や絵、写真などから読み取ったことを基に話したり、聞いたりすること。(第3学年及び第4学年の「話すこと・聞くこと」の言語活動例)

エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。(第5学年及び第6学年の「書くこと」)

③「多読」を行う学習活動が求められている

小学校〔第1学年及び第2学年〕の「C 読むこと」領域の言語活動例を次に示す(下線は引用者が添えたものである。以下同様)。

- ア 本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。
- イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。
- ウ 事物の仕組みなどについて説明した本や文章を読むこと。
- エ 物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。
- オ 読んだ本について、好きなどころを紹介すること。

2)〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕について

①小学校国語科に「古典の指導」が本格的に導入される

小学校における〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕についての項目の中の、「伝統的な言語文化」に関しては次のように記されている。

ア 伝統的な言語文化に関する事項（第1学年及び第2学年）

- (ア) 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。

ア 伝統的な言語文化に関する事項（第3学年及び第4学年）

- (ア) 易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。

- (イ) 長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと。

ア 伝統的な言語文化に関する事項（第5学年及び第6学年）

- (ア) 親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。
- (イ) 古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。

②「国語の特質」に関する指導が強化された

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕において、次のような「国語の特質」に関する指導を行うことが示されている。(ア)と(イ)だけを示す。

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項（第1学年及び第2学年）

- (ア) 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。
- (イ) 音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと。

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項（第3学年及び第4学年）

- (ア) 言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。
- (イ) 漢字と仮名を用いた表記などに関心をもつこと。

イ 言葉の特徴やきまりに関する事項（第5学年及び第6学年）

- (ア) 話し言葉と書き言葉との違いに気付くこと。
- (イ) 時間の経過による言葉の変化や世代による言葉の違いに気付くこと。

「言語活動の例示」によって、新指導要領は、指導事項を具体的に描きやすくなった。指導要領の指導項目は、子どもにとって、「外から」「上から」課される目標である。子どもの自主性・自発性を育てるには、子どもの「内からきざす伸びの力」に目をとめなくてはならない。教員養成の大きな眼目は、この、子どもの「内からきざす伸びの力」のとらえ方を獲得させるところにある。

記録機器が発達してきたため、子どものようす・すがたを記録して「見方の訓練」をすることは可能になってきた。しかし、大学での教員養成の授業では、「子どものようすを解説できる条件をそなえた熟練教

師」と「個人情報のかべ」の2条件をクリアすることがむずかしい。

この点、子どもの書いた「作文・日記」は、子どもの実態を読み取る技能を訓練するうえで、すぐれた教材性を備えている。

そこで、ここでは、「小学校6年間の作文（文章）発達の把握」に焦点を当てた「教科内容の開発」を行った。

Ⅱ 教科内容の開発－「視点1」における「Aタイプ」の場合（鳴門教育大学）

視点1 目標

(1) 「初等国語」の第一目標－小学校6年間の作文（文章）発達の把握

児童文の分析と解釈を通じて、子どもの発達と「ことばの4相」を具体的にとらえ、有効な指導を成立させる基礎・基本として、「対話環」形成法を演習する。下記の表は、小学校6年間に、子どもの作文にどのような変化が起こるかをもとめたものである。これに「指導要領」の指導事項を合わせ考え、より効果の高い指導内容・カリキュラムを構想することが可能になる。「書くこと・作文」の指導は、「読むこと」の指導に応用しやすい。「話すこと・聞くこと」学習には「手段」として不可欠である。

学年	題材	想の展開	記述	推敲・感想・交流	言語規則
1年	生活（したこと）／日記・手紙／空想	時間の順序、記憶による取材、連想による展開〈澆刺〉	文字記述の自動化が課題、視写が有効	内容の推敲は不能、音読、誤記、保存、自他作品の愛読／感想をもつ	長音、促音、撥音、拗音、は・へ・を等の誤記が多出
2年	した・見た・できごと／調べ・試し／記録・日記・物語		記述速度の上昇		
3年		羅列・列挙／理由づけ（因果）〈放胆・放漫〉	記述速度の調節、文量が増加する		順接の接続詞・接続助詞を多用する／重文・複文多出する／敬体・常体の混用
4年	書きたいこと焦点化、文種への関心	主題による展開、段落の形成と相互関係、〈萎縮・緊張〉	描写・説明・会話と地の文、文量が縮小する	内容推敲が可能になる／感想交流の活発化	
5年	相手・目的に併せて取材、意図に応じて選材と配列	文種（想の展開型）の練習、構成の工夫、〈落ち着き〉	記録・説明・紹介・意見・論争・物語	納得いくまで推敲、「巧みさ」に関心／批評し合う	逆接・総括の接続詞、調子、比喩、会話、描写、
6年	目的に応じ課題選択、取材・選材・配列変え	効果的・戦略的な構成及び展開／文種の使い分け、〈成熟・老成〉	適切な文種・文体、効果的表現選び、説明、仮定法、	条件・環境に応じ視的・微視的な推敲／共同批評	敬語への興味

(2) 発達の基準文を用いた学習

子どもの作文は、A「(このように書けと) 教えて書かせる」ことで出来上がる作品と、B「(自発的に) 書きたいことを書きたいように自由に書かせた」作品とで、明らかな違いが見られる。子どもの文章発達の様相は「B」の方に端的に表れるため、「A」作文を練習させるだけでなく、つねに「B」作文を書かせる場を保障していかなければならない。（B作文は発達の基準文である。）

上記表では、3年までは「発達のあとを追う」指導が効果をあげ、4年以上は「発達の先回り」指導が有効であることが、すでに知られている。（表だけを眺めていても違いはわかりにくい。）

「B」の作文に現れる、「子どもの意欲・関心・能力の現況と伸びの方向」とを的確に判定するには、教師の専門的知識と技能を要する。この専門技能を学生に育てるために、発達の様相を典型的に示した子ども

の実際の作文を用いて、実践的に「解釈と分析の演習」を行う必要がある。このなかで、言語規則面の発達や、表現力の発達が実感として学ばれる。

(3) 「対話環」形成の基礎—「赤ペンの返事」

「書くこと・作文指導」における、指導の基本となる「対話環」のもっとも単純な具体化は、「作文の分析・解釈・鑑賞」と日記への「赤ペンの返事」である。学生たちは、児童文読み取りの専門性に目を輝かせる。成し遂げることの「教師らしさ」にうっとりするらしい。同時に、児童文の解釈が、見かけよりもずっとむずかしいことに気付いて、気を引き締める。

視点2 内容構成の視点—「初等国語」の場合

Iの「視点2」及び「視点3」の考え方にに基づき、学生みずからの「ことば」の学習个体史を振り返ることを導入にし、「ことば」のしくみ・すがたを象徴する「言語モデル」を用いて、「生きたことば」の総体をイメージさせる。次に「対話環」モデルによって「学習指導の基本」を明らかにし、「表現指導」の基本性と「作文指導」の基礎性を明らかにして、「作文指導」に焦点づけた内容構成をはかる。

「作文指導」は、子どもの作文の発達のすがたを読み取ることを第一の目的とし、指導の「対話環」作りの一環として、作文解釈と「赤ペン返事」書きを想定した実践的演習を行う。1年生入門期の「えにつき」から始め、2年生、3年生と進んで、「変化の時期」4年生の変化の実態を捉える「評価実験」を行う。作文に現れるそれぞれの時機の特徴・欠点は、オトナの文章感覚から評価するのではなく、「発達のものさし」に照らして「伸び・成長」の瞬間を捉えることをねらう。評価が最もむずかしいのは「4年生の変化」であるが、これを越えると「教える内容」が大きく変化することを自覚しなくてはならない。

毎回の作文解釈は、「ミニレポート」として時間内に記述し、次時にこれにコメントを加える形で内容を進める。講義最終の前時に「試験レポート」を行い、最終回はこの「試験レポート」の内容・成績について解説を行い、すべてを含めての授業のまとめミニレポートを提出させて、授業者の参考に供する。すなわち、この講義そのものも「対話環」で成り立つことを、実証しながら進めるのである。

(1) 「初等国語」における内容構成

1) 国語科授業の「基本的指導過程」提示

国語科の授業は「単元」というまとまりがあるが、大きく分類して、以下の4種類がある。

- A 話す・聞く・話し合いの学習
- B 書くこと・表現の学習
- C 読むこと・理解の学習
- D 言語事項の学習

このうち、教師をめざす学生がもっとも「国語科授業の基礎基本」を学びやすいのはどれか。

一般には、国語科授業の代表として、「C 読むこと・理解の学習」や「D 言語事項の学習」が考えられやすい。しかし、もっとも学生の学びやすいのは、「B 書くこと・表現の学習」である。その理由は以下の3点にある。

- ① 子ども（個人・集団）の個性と発達段階をとらえることができる。←「基準文」・「範文」・「問題文」の実例を通じて
- ② 子どもの主体的活動から「教材」を引き出す基本を学ぶことができる。←「基本的指導過程」
- ③ 学習者集団と、学習者個人との、「学びの関係」の基礎をとらえることができる。←「授業記録」「学習記録」

2) 課題の発見—学生を「困難」に直面させる「しかけ」

学生の多くは、「児童文」を読み取る（解釈する）ことの難しさに気付いていない。子どもの文章を「おとなの目線」で「上から」読んでしまう。この読み方を克服し、専門家としての「読み・解釈力」を付けることを、みずからの目標として自覚することが最重要課題である。

課題の2番目は、子どもの実態に即して指導を展開していく「基本的指導過程」の原理を学ぶことである。つかんだ「子どもの実態」のなかから、「ほめるべきことがら」「見守るべきことがら」「直ちに注意すべきことがら」を見分け、「実態のなかから」教材を引き出し、効果ある指導のあり方を学ぶのが、二つ目の重要課題である。

課題の3番目は、「書くこと・作文指導」の学習を拠点として、他の学習指導の方法の学びへ、応用展開していく原理を学ぶことである。「話し合う」ことを手段としながら、「書く」「読む」「話す」「聞く」（話し合う）の4つの言語活動の意義を深めていく。

3) 核心としての教材文

「書くこと・作文指導」の最重要教材は、児童の書いた作文・文章である。「発達基準」を学ぶのに最もふさわしいと判断される作品を教材とする。30人から40人の子ども集団を指導すると、必ず「基準文」・「範文」・「問題文」が得られる。また、この3種類の児童文を見つけられることが、「教員の指導力の指標」ともなる。将来、自力でこの3種類の作文を発見し有効に用いることができるようになるために、さしあたってはまず、発達の「基準文」の実例を具体的に示し、文字通り、発達の様相を自分の目と心で直接つかまなければならない。学生が、どれだけリアルに「文章を読めたか」を、注意深く診断することが、この授業では重要である。

ここでは、小学校2年生（7月）の典型的作文を例示する。これを読み解いて作文の特徴分析を記述するには、「いきいきした指導者のこころ」と、「国語学上の専門知識」を必要とする。前者の「こころで読む」課題では、子どもの鉛筆の動きを推測し、子どもの集中と弛緩の心理をたどり味わうことまで、可能にならねばならない。また、後者の知識をもちいて、子どもの発達段階の特徴を、客観的に、分析的に解析する力をそなえていかねばならない。このようにして「読み取ったこと」を教員同士互いに交換・交流し合うことが、「教員の共同研究」の第一歩であるといつてよい。

これらは、手軽に身に付けられる「指導技能」ではなく、全力をあげて「学びとらねばならない」教師としての「訓練課題」である。このことを、学生個々がどれだけ切実に実感できるかが、この授業の成否の指標である。

視点3 教材分析—「初等国語」の場合

基準文の例

2年生の基準作文

にいかっぶの山でさかなつり

昼ごはんを食べてからおとうさんたちが「さかなつりに行くよ」って言って、おとうさんとだいすけにいちゃんと、しんじにいちゃんと、いとこのすずきりゅうちゃんたちが、さかなつりのえさをかいにきました。そのあいだのこっているひとたちがさかなつりにもつものを、じゅんびしていました。おかしは、ポテトと、チョコレートももちました。それとシートももちました。つりざおも、もちました。そしておとうさんたちが、かえってきて、車のトラックに、さっきのおかしや、シートやつりざおを、つんで、りょうちゃんの車とおとうさんの車とわかれて、りょうちゃんの車にのるのは、わ

たと、しんじにいちゃんと、りょうちゃんのおじさんと、りょうちゃんでした。おとうさんの車にのるのはりょうちゃんのおばさんと、おかあさんと、だいすけにいちゃんと、まさきにいちゃんでした。それで、山の上にとんどん、行って、ついて、車のトラックからつりざおとかをだして草の上からあるいておいて、つりざおにえさをつけてつって わたしは、シートですわっていました。とんどん、さむくなってわたしたちは車にもどってヤクルトをのんでいて、だいすけにいちゃんがかえってきて、みんなもかえってきて、おかあさんが「さかなつれたかい。」って言って、そのさかなはねこのあかちゃんよりちょっとおおきいぐらいでした。かえりに車でねていきました。

- 接続助詞の多用によって、一文が長くなる。重文・複文の出現。記述内容のアンバランス等を把握する。
- 書いている子どもの緊張・リズムを捉え、書き手に乗り移って、内容を読み取る。
- 筆の伸び、筆の止まりを実感する。
- 言語規則の発達の現れを把握し分析する。
- 2年生が「順調に伸びている」すがたの典型例を納得して把握し、自らの発見・把握にそなえる。
- どこに、どのように「手をいれてよいか・悪いか」を具体的に考える。
- 作者の子どもに対し、どのような働きかけが有効な指導となるか、考える。
- 発達の「基準作文」は、教師の指導の質をはかる評価の指標となる。（「範文＝教材文」・「問題文＝研究材」も教師に不可欠。）

4) 「授業づくりの好ましい変化の項目」(藤澤伸介)表による位置

「授業づくりの好ましい変化の各項目の形成要因」(仮説)(藤澤伸介2004)³に照らし合わせてみると、この「初等国語」の授業でふれることのできる「要因」は、藤澤表での初級(Iクラスタ)に7項目、前期(IIクラスタ)は1項目、中期(IIIクラスタ)は7項目すべて、後期(IVクラスタ)も3項目、名人(Vクラスタ)では3項目すべてに、関わる事が認められる。これは、この授業のベースとなっている芦田恵之助の理念、及び「随意選題を中心とする綴り方教授」実践の到達点、初級から上級までのすべてを覆い、子どもの「自主性」を育てるしくみ作りにとりわけ優れ、芦田が「名人」といわれた成果をもとにしているからであると推定される。

Ⅲ シラバス例

「初等国語」シラバス

(例1)「初等国語」シラバス(鳴門教育大学 担当・村井万里子)

概 要	作 業 課 題
1. オリエンテーション・自己紹介 〈私の抱く「国語学習」像〉	自己紹介カード 国語学習実態報告(協議・レポート)
2. ことばと人間―「ことばの4相」	感想票(ミニレポート)
3. ことば学習の基礎・基本/言語モデル「対話環」 4. 表現指導環・理解指導環(付:評価の種類と指導法) 5. 国語学習の出発点―1年生の絵日記	◇課題レポートA 国語ライフヒストリー(个体史) ・自分の「古典(クラシック)」を発見し育てる。 ・互いの「古典(クラシック)」を交流する。

³ 藤澤伸介 2004 『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』 風間書房, p.166

6. 2年生の作文とその特徴 7. 3年生の作文とその特徴 8. 9歳のかべー3年～4年の変化 9. 4年生の作文読み取り実験① 10. 4年生の作文読み取り実験②	◇課題レポートB ・近頃考えること・言葉について（意見や判断の材料とした資料を添付または記述。出典を示して引用する。）
11. 高学年以降（5・6年～中学）の作文学習 12. 芦田恵之助から大村はまへ：国語学習論 13. まとめ：作文で発達を捉える意義／試験予告／課題レポ発表 14. 記述式レポート試験 15. レポート試験返却・解説／（まとめレポート）	・資料持ち込み式 ・採点基準の公表（前時） ・採点結果の解説（後時）

○この授業の「山場」は、「9歳のかべ」を捉える「評価実験」である。

○記述式レポート試験の答案から、最高得点を獲得したレポートを読み上げることによって、授業の復習を兼ね、意欲と反省を喚起する。高得点を上げたいとの射幸心から、「教育的省察力」への橋渡しとなる経験を与えることをめざしている。

○第一回に、「参考となる書籍リスト」を配り、授業中で扱いきれない部分を補うとともに、かれらの自習を促し、授業の主題に対して背景となる学問の視野を与える。

IV 試行授業—教科専門科目の内容開発

(1) 教科専門科目（国語学分野）の内容開発

教科専門科目は、国語科の場合、①「国語学（日本語学）分野」と、②「国文学（日本文学）分野」、③「漢文学分野」、④「書写・書道分野」の4つがある。このうち、最も比重の重いのが、①と②である。①は「言語規則G」に焦点づけられる分野であり、②は「言語行為A」の吟味を浮き彫りにする分野である。

伝統的に、国語科教育では、②の人气が高く、教師にも子どもにも好まれ、多くの実践記録が残されている。それに対して、①国語学（日本語学）分野は、一部の熱心な教師を除いて、一般には、教科書に載せられた言語事項レベルの材料を扱うか、知識の量や珍奇さを競うクイズ的興味・関心に向かう実践が多く、言語の本質に本格的にふれていく教育実践は少ない。これは、教員養成の段階で、言語（日本語）に対する真の興味を育てていないからであると推察される。この分野の授業開発は、国語科の教員養成にとって、大きな課題となっている。

「語学・文学総合演習Ⅰ」シラバス（鳴門教育大学 担当・原卓志・茂木俊伸）

《授業の目的及び主旨・到達目標》

小・中学校国語科教科書で扱われている所謂「言語事項」を取り上げ、演習形式（模擬授業を含む）による発表と全体での討論を行う。この活動を通して、国語科を担当する教師として必要な国語学の知識を再確認し、実地教育をはじめとする教室での実践に生きる言語能力と教材分析力を高める。

【到達目標】

- ① 教科書に取り上げられた言語事項と国語学の知識を有機的に関連付ける。
- ② 教科書に例示された言語事項を生活のことばの中に位置付ける。
- ③ 言語事項教材によって授業を構想する。

概 要	作 業 課 題	受 講 ノ ー ト の 記 入
1. オリエンテーション	1. 授業の進め方の理解, 演習発表の分担	
2. 言語事項の取り扱いについて *解説と模範授業	2. 言語事項の教材・授業に対する視点の獲得・深化	
3. 演習:文字・表記に関する事項 (小学校) 4. 演習:文字・表記に関する事項 (中学校) 5. 演習:文法に関する事項 (小学校) 6. 演習:文法に関する事項 (小学校) 7. 演習:文法に関する事項 (中学校) 8. 演習:文法に関する事項 (中学校) 9. 演習:語彙・語法, ことばの意味に関する事項 (小学校) 10. 演習:語彙・語法, ことばの意味に関する事項 (中学校) 11. 演習:表現に関する事項 (小学校) 12. 演習:表現に関する事項 (中学校) 13. 演習:古典に関する事項 14. 演習:その他の事項	3~14. (発表担当者) 模擬授業, 教材分析に関する発表 (1コマにつき2組) (全員) 模擬授業・教材分析に関するディスカッション ※教材の順番は, 受講者の希望により変更される場合がある。	
15. まとめ	15. 全体の振り返り	

(2) 試行授業 (国語学分野) の内容

本授業「語学・文学総合演習Ⅰ (国語学)」では, 小・中学校の国語科で扱われるいわゆる「言語事項」のうち, 教科書 (光村図書) におけるコラム教材を中心に uptake, ① その教材に基づいた模擬授業 (15分), ② 授業構想・教材研究をまとめた資料に基づく発表 (10分), ③ 全体討論 (15分) という流れの演習を行っている。1回の授業 (90分) ではこの構成で2組の発表が行われる。

過去5年の受講者数は約15~20名であり, 通常1人あたり2回の演習を行えるよう, 1人から3人を1組として調整している。平成23年度の演習発表内容は, 次の表のとおりである (太字の第4回が今回のプロジェクトの公開授業の対象となった)。授業担当教員が担当する回 (※印) を除いた13回の授業で25教材が扱われたことになる。

表:平成23年度「語学・文学総合演習Ⅰ (国語学)」演習日程

日程	発表内容	
第1回	※オリエンテーション/発表分担決定	
第2回	※導入	
第3回	話し言葉と書き言葉 (中1)	漢字の成り立ち (小5)
第4回	国語辞典のつかい方 (小3)	漢語・和語・外来語 (中1)
第5回	同じぶぶんをもつかん字 (小2)	指示する語句と接続する語句 (中1)
第6回	漢字の成り立ちと意味 (中1)	複合語 (小5)
第7回	同じ読み方の漢字 (小5)	方言と共通語 (中2)
第8回	こそあど言葉 (小3)	漢字の意味 (小3)
第9回	いろいろな意味をもつ言葉 (小4)	修飾語 (小3)
第10回	助詞と助動詞 (中3)	自立語のいろいろ (中2)
第11回	ようすをあらわすことば (小2)	思ったことやかんじたことを表す言葉 (小3)
第12回	文の組み立て (中1)	生活の中の敬語 (小6)
第13回	敬語 (中3)	反対の意味の言葉 (小3)
第14回	熟語の成り立ち (小6)	文と文をつなぐ言葉 (小4)
第15回	丸, 点, かぎ (小2)	※まとめ

演習の際、受講者には、指導案に準じた形式の発表資料を作成するよう求めている。この資料は、(a) 構想した授業の指導案（単元目標、本時の目標、授業の展開、ワークシート等を含む。ただし、指導案の形式や書き方は本授業では扱っていない）と、(b) その授業に必要な、あるいは教材の背景にある国語学的知見をまとめたものである（具体例として、ある受講者の資料の一部とワークシートを次頁に示した）。

また、発表の準備の過程では、授業外の任意の時間に、授業担当教員による「事前指導」の機会を設けている。これは、発表担当者に助言を与えるというよりも、彼らがその準備内容を客観視できるようにすることを意図しており、学生自らが教員とのディスカッションを通して自分がつまずいている点を整理したり、授業構成や資料の問題点に気付いたり、「なぜこの教材を扱わなければならないか」を考えたりする協同作業の場として位置付けている。平成23年度の場合、発表担当者1組あたりこの事前指導の機会を平均3回利用した。

さらに、受講者は毎回「演習記録ノート」に演習発表の感想や評価、コメント等を記録しており、全体の振り返りを行ったうえで最終レポートとして提出することになっている。

(3) 国語学カリキュラムにおける位置づけ

鳴門教育大学国語科教育コースの「国語学」関連科目は、古典語担当教員1名、現代語担当教員1名の計2名が担当している。現行の学部カリキュラムは2005年度入学生から適用されており、「国語学」の科目は、次の表に示すように4学年にわたって配置されている。

表：鳴門教育大学「国語学」カリキュラム

年次	1年次		2年次		3年次		4年次	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
現代語 (茂木)	国語学概論	国語学Ⅰ		国語学 特論Ⅰ	語学・文学 総合演習 Ⅰ(国語学)		国語学特論 ⅡA	
古典語 (原)			国語学Ⅱ				国語学特論 ⅡB	
授業の 形態と 目標	〔講義〕		〔演習(教材分析)〕		〔演習(模擬授業)〕		〔演習(研究)〕	
	日本語の基礎的知識を 学ぶ		考え、調べ、発表する 力を養う		(知識と経験をもとに) 実践力を養う		(知識と経験をもとに) 研究能力を養う	

この表のとおり、「国語学」の科目は、1年次・2年次では前・後期に各1コマ、3年次以降は前期に1コマずつの授業が開講されている。2年次後期「国語学特論Ⅰ」（類義語の意味分析）、3年次前期「語学・文学総合演習Ⅰ（国語学）」（前述）はいずれも演習形式の授業であり、教員2名が共同で担当するティームティーチング（TT）形式で行っている（これら2つの授業では、先に述べた「事前指導」＋「演習記録ノート」システムを採用している）。

上記のカリキュラムを編成するにあたって留意した点は、(1)学問としての「国語学」に触れ、その知識や思考法を習得できるようにすること、(2)教科としての「国語」との橋渡しを行えるような連続性・段階性を持たせること、の2点である。

(1)に関しては、学部を問わず授業の到達目標に掲げられるものであると考えられるが、本学では特に、言語を分析的に捉える発想や思考法を重視している。近年の学生は総じて真面目ではあるが、学習者としての経験から「正答」を求める意識が強い。一方、日本語を分析対象とする国語学には絶対的・普遍的な解答は存在せず、一定の方法論によって自ら問題を解決していく。将来国語教師として教壇に立つ学生には、まずは自らが日常的に使用している日本語に正面から向き合い、それを分析的に捉える経験の場を用意する必要があると考えた。

(2)に関しては、特に3年次までの授業において、段階的に、大学での学習内容を子どものいる教室に「つなげる」場を設けるといえるものである。これには、3年次前期終了後に行われる教育実習までに一定の実践力をつけなければならないという現実的な問題もあるが、最大の理由は、大学の授業で得た国語学の知識・技能を、学生自らが「職業知識・技能」に再構成していくことが必要であると考えたためである。

以上のようなカリキュラムの意味づけは、教員間だけでなく、教員と学生との間でも共有することを図っている。例えば、2年次から3年次にかけてのTT形式の演習において、受講者へのカリキュラムの全体像の説明と、教科内容とのつながりに関するディスカッションを行うことで、今自分がどの段階で何を学習しているのかを意識できるような配慮を行っている。

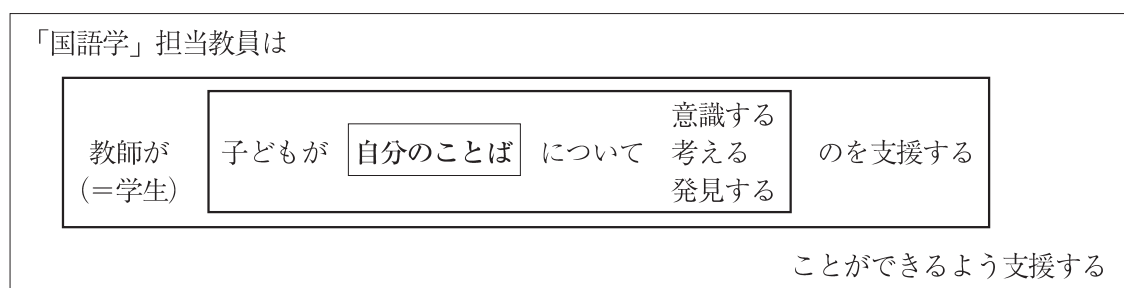
(4) 今回の授業実践の背景にあるもの

最後に、以上のような授業実践を行っている意図についてまとめておきたい。

近年、国語教育において「メタ言語能力」という概念が重視されるようになってきた⁴。これは、おおよそ「無自覚の知識である言語（母語）を意識的に捉え、操作的に運用する能力」と定義することができる。例えば、平成20年版『中学校学習指導要領』では、「言葉の特徴やきまりに関する事項については、日常の言語活動を振り返り、言葉の特徴やきまりについて気付かせ、言語生活の向上に役立てることを重視すること」（「指導計画の作成と内容の取扱い」）と述べられており、自らのことばを意識的・分析的に捉える力、さらにはそれを日常生活に活用していける力の育成が求められている。

一方で、大学における国語学（日本語学）の授業が目標とすべきところも、「大学における日本語学指導が目指すものは、母語についての知識と運用能力を前提とした、客観的・批判的・対照言語的に日本語を観察する能力である」（松木2008：74）⁵とされるように、学問的な知識や思考法を道具として、日本語という言語をメタ的に捉える力であると考えられる。

これらのことから教員養成学部の「国語学」のあり方を考えた場合、これら両方の側面、すなわち学生自らの日本語の観察・分析能力の育成に加えて、彼らが将来行うことになる「子どものメタ言語能力の育成」という要素を前提とする必要があることになる。先に示した鳴門教育大学の「国語学」カリキュラムは、国語教師を目指す学生には「子どもの言語生活から題材を得て、メタ言語能力を引き出す発見的・分析的活動を構想できるような力」が必要であり、国語学担当教員にはそのような力量形成を可能にする授業が求めら



図：「国語学」担当教員の役割

⁴ 例えば、以下の文献を参照。

大津由紀雄（1989）「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学からみたことばの教育」『言語』18(10), pp.26-34, 大修館書店。
 矢澤真人（2004）「母語の獲得を支援することばの教育—小・中学校の文法教育の意味づけ—」『月刊国語教育研究』391, pp.10-11, 日本国語教育学会。

森 篤嗣（2005）「国語教育におけるメタ言語能力の育成」『日本の文法教育Ⅲ』（平成14～16年度科学研究費基盤研究(C) (1)「日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究」研究成果報告書）, pp.61-70, 筑波大学。

⁵ 松木正恵（2008）「大学における日本語学指導の現状と課題」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』18, pp.59-75, 早稲田大学大学院教育学研究科。

れる、という捉え方の下に編成・運営されているものである。このような捉え方を図式化すると、図のようになる。

先のカリキュラムでは、例えば、1年次前期「国語学概論」で得た知識・資料や、2年次後期「国語学特論Ⅰ」の類義語の意味分析で得た方法論（や答えが出ずに悩みぬいた経験）は、3年次前期「語学・文学総合演習Ⅰ（国語学）」の教材分析において、「子どもにとって分かりやすい説明」や「意味のある活動」を考える材料としてフル活用されることになる。

なお、このような我々の取り組みに対して、「他大学で実践しようとしても物理的に不可能な（一般化できない）ものではないか」あるいは「この実践は教科教育に偏ったものであり、学問としての専門性を十分に深められないのではないか」といった意見が出されるかもしれない。

1点目に関しては、教員養成学部における「国語学」のあり方として、「教室（実践）と国語学を架橋し、学生が将来にわたってその橋を自由に行き来しながら、経験や必要性に応じてそれぞれの領域を深めていけるような基盤を作る」という目標は共有できるものと考えられる。ただし、その実現のための方法は多様であって、ここで示したのは、鳴門教育大学の状況に即した一つの形に過ぎない。

2点目に関しては、確かに文学部等のカリキュラムに比べ、授業内で扱うことのできる専門的知識・技能の範囲が限定されるため、その危惧を完全に払拭するまでに至っていない。しかし、学生の「演習記録ノート」の記述からは、それほど悲観的にならなくてもよいのではないかという感触も得ている。

模擬授業を作らなければならないということで、多くの学生は当初、教科書や指導書に書いてある内容を「学問的」知見としてまとめようとする。しかし、一つの教材を突き詰めて分析し、子どもの興味を引きそうな身近な言語現象を扱おうとすると、（授業では習わなかった）国語学の研究成果を必要に応じて調べたり、自ら言語現象を分析して教室で活用したりしていくことが必要になるということに気付いてくる。次のような学生の「演習記録ノート」の半年の振り返りの記述は、そのような実感を示していると考えられることができる。

- ・言葉は普段、無意識に使っているものが多く、それを改めて見つめ直してみようと思っても、自分の中に疑問がないのに子どもに投げかけることはできない。だから自分の中に「なぜなんだろう」という疑問を常に持てるようにすることが必要だと思った。
- ・この授業を通して改めて自分が何気なく使っていることば（日本語）について考える機会がとれたと思います。そしてその難しさや複雑さがあって、考えていると行き詰まることもしばしばありましたが、その行き詰まりこそが面白い要素だなと感じます。
- ・調べれば調べるほどに、わからないこと、知りたいことが出て来て、子どもの発想力を思うと、どこで区切りをつけたらいいのかわからなくなるくらいに教材研究に打ち込んでいくと、自分の知見が深まっていくのがわかって、楽しくなりました。

これらの記述からは、「なぜ／どうやって子どもたちにこの内容を教えるのか」を真剣に考えた結果、自分にとっての「国語学」の意味に気づき、「習ったこと」の枠を超えて学問的思考を続け、より専門的な知識を求めていく学生の姿を読み取ることができるのではなかろうか。

(5) 試行授業についての協議—各研究分担者の意見

【上越教育大学】：野村眞木夫（日本語学）

1. 教科専門の内容・方法のあり方

この項では、日本語学または言語学を前提にして、教科内容学を検討する。言語学は、下位の領域に形態論・語彙論・意味論・文法論・談話論、言語史等を内在する。その研究者の養成においても概論・各論ともにこれらの領域を前提に、言わば自己充足的に構築されている。ところが、受講者が母語話者を中核にして第二言語習得が前提にならないばあい、特に初等・中等教育の国語科教員の養成において、受講者が母語を観察的に理解する能力を高めるようにカリキュラムの構築がなされているわけでは、必ずしもない。その原因の一つに、母語話者が当該の言語に対する言語直感をあらかじめ修得していることが想定できる。通常、教授者・学習者ともに母語話者であるため、このことはカリキュラム構築の前提になっている。その前提を解消し、養成される教員または学習者の言語直感を可視化・対象化し、言語直感に対する内的な自己観察を可能とすることを、言語教育とりわけ母語教育の場にもたらず方途として、任意の学習材を対象としながら本領域の教科内容学が方法論的に構築される必要がある。

一般に、教育のシステムを、教室における操作的なコミュニケーションとその結果または任意の局面の観察がスパイラル状に構成されたものとみなすこととする。カリキュラムはコミュニケーションに内在する。ここに母語を対象化しこれを理解する局面にあわせて、それを母語教育の資源とみなし、再度、理解の対象として差異化するため、自己言及的に観察する範疇を導入する必要がある。これは、たとえば単語の多義性・語彙の類犠牲・文字表記の選択的な揺れ、文法であれば視点・人称・モダリティのように言語表現の深層に帰属する、またはそれへ高次に言及する範疇である。これらの仮定と自覚によって、より立体的なコミュニケーションが成立し、観察結果のフィードバックが多重に生じることが予測できる。

2. 教科専門の授業内容・今回の公開授業

公開授業は「国語辞典のつかい方」という実用性の高い領域だが、ワークシートにおいて課題とされているのは、辞書の単なる検索技術ではなく、語句の多義性の認識である。その一つ、文脈のなかで仮名書きされた語句が内在する特定の意味に対応する漢字表記を選択する課題に着目する。取りあげる辞書によって意味記述に異同があり、また漢字の選択がある範囲内で相対的に行われるように説明されるばあいがある。学習者が辞書の記述と編集方法の多様性を理解し、具体的な文脈とそこに埋め込まれた語句の意味・表記の関係性を構造的に自覚できるのであれば一定の効果が期待でき、前項の指向が達せられるはずである。

前項で取りあげた語句、語彙、表記にかかる操作的なコミュニケーションが有効に実行されるには、意味論、語彙論、表記体系の認識が、カリキュラムの基底において、模擬授業を構築する動機付けに機能している必要がある。つまり、学習材を観察する補助線というべき範疇が、あらかじめ個々の学生に習得されている必要があるのである。これを可能にするには、日本語学・言語学の一次的な情報伝達の段階において、教室での応用が認識されていることが望ましい。このこと自体は学生への注意喚起によっても一定の効果は期待できようが、そこにリアリティを付与する段階で、例えば本公開授業で実施された国語辞典の使用への展開が明示的に予測されるとき、一次的な情報とその応用とが相互作用する実態がカリキュラムの内部において観察可能になると考える。⁶

【兵庫教育大学】：堀江祐爾（国語科教育学）

1. 教科専門の内容・方法のあり方（「教科内容学」という学問概念の必要性）について

今回はあえて「教科内容学」を前面に出し理論と実践の両面から研究を進めた点は高く評価できる。今回

⁶ 石戸教嗣2000『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣

の研究の成果（□によって示す）と課題（■によって示す）を整理しておきたい。

□教員養成において「教科内容学」と「教科教育学」とが「補完関係」にあることの重要性を、改めて証明したことになる。どちらが上位でも先でもなく、「教科内容学」が学習指導内容を明確なものに高め、それを学習者が学ぶ際には教師の「教科教育学」的資質が必要となる。

□学生たちの自主的な学習を促進することが明らかになった。学生たちは、授業実践の場を仮想し、その中に「教科内容学」的なものを位置づけていくことになり、そのためには自主的な学習を進めていく必要に迫られた。その結果、「教科内容学」と「教科教育学」の両面の知識、技能が高められた。

こうした利点があるが、同時に次のような問題点も浮かび上がってきた。

■「教科内容学」と「教科教育学」の両側面を有した講義を展開しようとする、帰納的（実践から理論へ）な展開をとらざるをえないため、時間がかかりかかってしまう。だからこそ、今回の取り組みのように、年間指導計画（シラバス）に位置づけたしっかりと構築されたものにする必要がある。

■授業実践場面における「教科内容学」と「教科教育学」の補完性の重要性は明らかにされた。今後は、「教科内容学」な知識が最も必要とされる、「教材研究」の面での「教科内容学」と「教科教育学」との関係についてもさらに研究を深める必要があるであろう。授業実践は「教材研究」に始まり、「教材研究」に終わるといっても過言ではない。

2. 教科専門の授業内容・今回の公開授業を参観しての意見と感想

平成23年5月12日（木）に、鳴門教育大学において実施された「先導的・大学改革推進事業」教科内容学公開授業協議試行授業に参加した。原卓志先生・茂木俊伸先生ご担当の学部3年次「語学・文学総合演習Ⅰ（国語学）」であった。

講義の【到達目標】について述べる。

① 教科書に取り上げられた言語事項と国語学の知識を有機的に関連付ける。

おそらくこの講義がなければなかなか触れることができない、「言語事項」に関する教材を学生たちはよく読み、関連することがらを深く調べていた。

② 教科書に例示された言語事項を生活のことばの中に位置付ける。

指導技術のひとつである「生活につなぐ」ということについて工夫を凝らしていた。

③ 言語事項教材によって授業を構想する。

学習指導案を作成し、掲示物、発問などに工夫を凝らしていた。

□学生たちが主体的に取り組んでいた。小学校の教材であっても、それを教えるにはかなりの「教科内容学」的な知識が必要であることを実感したに違いない。

□授業実践を行うためには、学習のめあて、学習活動の展開、振り返りなどが必要であり、学生たちの「教科教育学」的スキルが高められていた。そして、それらを支えるものが「教科内容学」であることがよくわかった。

なによりも、シラバスがしっかりと構築されており、年間を通して「教科内容学」と「教科教育学」の両方を行き来する講義となっていることに感銘を受けた。こうした試みを継続する必要性を強く感じた。

(6) 「教科内容学」概念及び試行授業についての意見

【鳴門教育大学】小島明子（日本文学：古典）

〈教科専門の内容・方法のあり方について〉

まず、教科専門の立場からは「教科内容学」という名称には違和感を拭いきれない。「新学習指導要領に適合する教科専門カリキュラムの構築」というような呼称を用いる方が受け入れやすい。次にその内容として、古典文学に関しては以下の3つの要素を盛り込みたいと考える。

① 学生が古典文学に興味・関心を持つ契機となり得る内容の学習。これは新学習指導要領では小・中学校

で学ぶものであるが、そのプロセスを経っていない現在および当面数年間の教員志望の学生は大学でフォローする必要がある。

- ② 小・中学校の教科書で使われる古典教材の学習の深化。たとえば『枕草子』で教科書に載る段を教材研究し、模擬授業をさせるのが教科教育であり、それ以外の段を取り上げ、関心を維持させつつ、基礎的知識・読みや解釈の能力の底上げをすることが教科専門の授業であろう（当然、教材が教員の研究する分野・時代に偏らないようなプランが必要）。
- ③ 学生自身が古典文学作品を教材化する演習的な学習。これは①②を踏まえた学習となる。

【鳴門教育大学】野口哲也（日本文学：近現代）

私は公開授業に出席できませんでしたので、「1. 教科専門の内容・方法のあり方（「教科内容学」という学問概念の必要性）」について、に関してだけ、以下に私見を述べさせていただきます。

まず、私は「教科内容学」という学問概念の必要性については非常に懐疑的な立場です。ただし、「教科教育学」でも「教科内容学」でもない「日本文学」を専門とする立場から教員養成に資することは少なくないと考えていますし、その意欲もあります。

文学部的な研究・教育とはちがって教材（教室）に配慮することは言うまでもありませんが、かといって「教科内容」に重点をかけ過ぎるならば、「専門」的な教育・研究の水準を低下させてしまったり、創造的・挑戦的な授業実践の芽を摘むことにもなりかねない。「教科専門」の立場からは、たとえば「教科書にはない芥川」「文学史で教えられていないこと」のような題材を扱うことでこそ、豊かな授業づくりの背景となる知識や分析能力を高め、豊かな教養を身に付けさせることができると考えます。

補足しますと、いわゆる「教科教育」と「教科専門」の間に新たな領域をつくることは、むしろ、うまく機能している両者を「分断」させることでしかなく、場合によっては両者を貧しいものに弱体化させてしまうのではないかと考えております（研究・教育の両面で）。強いて言えば、この両者の間は、在学中／卒業後の学生自らがめいめい主体的かつ個性的に泳いでゆくのが望ましいのであって、そのためにはやはりカリキュラム的な管理を強化すべきではない。個人的には、「さすが教育学部」というだけでなく「文学部もビックリ」と言われるような学生（教員）を育てるのが夢です。

参考文献一覧

- ・山口喜一郎『対話としての言語活動の特徴』（昭和18年・文部省）
- ・Bühler, Karl. 1934 *Sprachtheorie*. G. Fischer. (カール・ビューラー (協阪豊ほか訳) 1983『言語理論—言語の叙述機能 (上)』クロノス.)
- ・大村はま 1973『教えるということ』共文社.
- ・藤澤伸介 2004『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』風間書房.
- ・大津由紀雄 1989「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学からみたことばの教育」『言語』18(10), 大修館書店.
- ・矢澤真人 2004「母語の獲得を支援することばの教育—小・中学校の文法教育の意味づけ—」『月刊国語教育研究』391, 日本国語教育学会.
- ・森 篤嗣 2005「国語教育におけるメタ言語能力の育成」『日本の文法教育Ⅲ』（平成14～16年度科学研究費基盤研究(C)(1)「日本語教科教育文法の改善に関する基礎的研究」研究成果報告書）, 筑波大学.
- ・松木正恵 2008「大学における日本語学指導の現状と課題」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』18, 早稲田大学大学院教育学研究科.
- ・石戸教嗣 2000『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣.
- ・石戸教嗣 2003『教育現象のシステム論』勁草書房.
- ・南不二男 1974『現代日本語の構造』大修館書店.