

# 教科専門と教科内容の架橋を図る国語科教師教育の実際

——「教科内容構成（国語科）」を通して——

幾田 伸司・村井万里子・田中 大輝・黒田俊太郎

小島 明子・原 卓志・余郷 裕次

## 一 はじめに

国語科の授業を構想しようとするとき、教師には、言語技能や専門研究の知見を学習内容として再構成するとともに、それらの基盤にある身体性や思考様式を学習者に習得させるように学習内容を構成することが求められる。熟達した教師とは、学習を通して、新たな発見をともなう技能習得や思考の変容に学習者を誘うことができる教師であると我々は考えている。

鳴門教育大学大学院言語系コース（国語）では、院生個々の教科内容観を省察し、発見を導く思考のあり方を国語科の学習内容としてとらえ直すための科目として、平成二八年度から「教科内容構成（国語科）」を実施している。この科目では、次のような目的と到達目標を定めている。

### 〔授業の目的〕

本授業は、国語科授業作りの基本的考え方を学ぶとともに、教材研究のための知識と基礎的方法、及びそれを用いて教材を分析し、授業を構想する力の習得を目標とする。特に、読むこ

との領域に関わる教科内容（近代文学・説明的文章・古典文学）と言語事項に関する諸分野について、具体的に教材を検討しながら、授業構想につながる学習内容を設定することができるようになる。また、国語科の教科内容としての身体的技能（姿勢・呼吸・発声）の基礎に関わる知見を学ぶとともに、履修生自身の技能面での習得を図る。

### 〔授業の到達目標〕

- ① 国語科の授業を構想するための基本的考え方を理解し、説明できる。
- ② 様々なジャンルの教材を分析するための基本的考え方を理解し、それを用いた教材分析ができる。
- ③ 教材分析に基づいて、ことばの学びを促す授業を構想することができる。

「教科内容構成（国語科）」では、実際に教材分析や身体的技能の演習を行うことを通して、学習者に培いたい思考や技能を受講者自身が経験するとともに、それらを学習内容に変換する力の習得を目指している。各授業は、本コースの専任教員全員

が分担して実施した。各研究領域の思考のあり方そのものを学習内容としようとすると、教科専門の教員の知見は欠かすことができないものである。一方で、教科教育の立場から教科の構造、学習者の身体性、批判的思考などを教科内容として捉え直す視座も不可欠であろう。

本稿では、前記の目的で実施した「教科内容構成(国語科)」の実際を報告する。授業では、本コースで作成した『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト 国語』(以下、テキストと略記する)を使用し、各回の内容に合わせて適宜参照するようにした。専門的知見と教科の学習内容との架橋をめざした実践の具体を示すことが本稿のねらいである。

## 二 授業の概要

回	授業内容
1	〈オリエンテーション〉(村井) 本授業の目的と概要を解説し、国語科の教科内容領域のガイダンスを行う。そのうえで、国語科の授業構成の考え方について、既習経験を元に整理する。
2	〈国語科学習指導の基本的考え方①〉(村井) 国語科教育の内容(四言語活動・言語事項)は、専門学(国語学(日本語学・言語学)、近現代文学、古典文学、論理的文章)を「言語作品」「言語行為」「言語規則」を学ぶ対象として位置づけられて展開することを構造的に整理する。
3	〈国語科学習指導の基本的考え方②〉(村井) 「国語科学習の成立」を知識の注入ではなく「言語の生成」として捉えるため、言語モデルを用いて「対話環の成立」を意識する理論の必要性を明らかにする。

4	〈言語事項の学習指導①〉(田中) 国語科学習指導要領における「言語事項」の位置づけおよび対象範囲を確認するとともに、漢字学習における学習者の疑問やつまずきについて学ぶ。
5	〈言語事項の学習指導②〉(田中) 学校教育における漢字学習の全体像および日本社会における漢字学習の全体像を確認するとともに、漢字指導上の様々な工夫のあり方について学ぶ。
6	〈近代文学の学習指導①〉(黒田) 物語における語り手を分析する観点について学習するとともに、そうした観点に基づいて新美南吉「ごんぎつね」を各自が分析し、結果を共有する。
7	〈近代文学の学習指導②〉(黒田) 歴史的背景を踏まえた物語分析の方法を学習するとともに、向田邦子「字のないはがき」を各自が分析し、方法の有効性を確認・共有する。
8	〈説明的文章の学習指導①〉(幾田) 問いと答え、論証過程に着目して説明的文章を構造化して把握するとともに、学習者の疑問やつまずきを考える教材研究の方法を学ぶ。
9	〈説明的文章の学習指導②〉(幾田) 説明的文章の構造化をふまえて論理展開や叙述を検証し、結論や主張を読者に納得させるための筆者の工夫を捉える教材研究の方法を学ぶ。
10	〈古典文学の学習指導①〉(小島) 随筆を取り上げ、その章段構成や叙述の特質を検討するとともに、作者に関わる情報を作品の内部・外部より抽出し、作品の読みを立体的なものにする教材研究の方法を学ぶ。
11	〈古典文学の学習指導②〉(小島) 全体の構成を明確化する大きな視点と、個々の表現に着目する細やかな視点の双方によって物語を読み解きつつ、文学的・思想的背景の受容と継承を捉える教材研究の方法を学ぶ。
12	〈古典文学の学習指導①〉(原) 古典文学に用いられた係助詞について、係助詞が用いられない場合との比較検討を通して、教材研究の方法を示すとともに、機能的文法指導のあり方について考究する。

13	<p>〔古典文法の学習指導②〕(原)</p> <p>古典文学に用いられた依頼表現や不可能表現、類義動詞を取り上げ、その意味を分析することを通して、教材研究の方法を示すとともに、機能的文法指導・機能的語彙指導のあり方について考究する。</p> <p>〔国語科教育における姿勢・呼吸・発声①〕(余郷)</p> <p>小学校学習指導要領「1」話すこと・聞くこと」にある「ウ 姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。」の指導について、「五十音図」と「朗読台本」とを用いた演習を行う。</p>
15	<p>〔国語科教育における姿勢・呼吸・発声②〕(余郷)</p> <p>小学校学習指導要領「ア 音読に関する指導事項」にある「自分の声を自分で聞きながら把握していく。」ことについて、絵本の読み聞かせの演習を通して確認する。</p>

### 三 授業の実際

#### 三・一 国語科学習指導の基本的考え方(第一〜三回)

国語科の教科内容は「学習指導要領」に「基準」としてまとめられている。本授業「教科内容構成」は、「学習指導要領」が対象とする「言語」に関する文化と技能の世界を直接大づかみに捉え、「学習指導要領」を客観的・相対的に見る視点を身につけることを目指している。指導要領の「文言」をなぞるのでなく、指導要領の文言を主体的に読み込む力をつけることがねらいである。テキスト所載の言語の働きを捉える「言語理論」を用いて以上のねらいを達成することが目標である。

#### 【目標】

○言語の働きと生成・成長の仕組みを理解し、言語学習とその指導の基本構造を理解する。

#### 【学習課題】

1. 国語科学習指導の困難を発見し、整理する。一般的には、①「発音」「文字」「語彙」「文法」等の言語要素学習は、「反復ドリル学習」に頼って「記憶」レベルで済ませがちである。②試験問題は、知識を問う客観テストや「読解問題」に偏り、「活動・行為(パフォーマンス)」による評価が行われにくい。③音読、作文、発表、話し合いなどの言語活動が「型」や「マニュアル」への「当てはめ学習」になりがちで「考える」現場を保障しにくい。など、以上三つの問題を抱えている。これらはすべて「学習意欲の低下」に現れる。受講者各自で「学習体験(国語学習個体史)」を振り返って記述し、学習者の立場から「実感の伴う問題意識」をもつとともに、指導者の立場からこれらの困難に正面から取り組む重要性を認識する。

2. 「言語の機構」を表す図型(モデル)を用いて、読解を含め全ての言語活動(聞く・話す・読む・書く・話し合う)が、「言語要素」各知識・技能を産出していく仕組みを理解する。単なる反復学習で記憶した知識は、別の「言語活動」での活用や、全く異なる場面への応用に発展しにくいことを理解し、まず第一段階の「言語行為としての言語活動」を探究的に行い、手探りで問題を発見しながら価値ある「意味(意義)」をつかんでいく「基本的学習過程」を体験し、それを省察する。

3. 前記1・2の原理を体得する第一歩として、子どもの作文を教師として「解釈(読解)」し、子どもを育てる「返し(反応・評価・指導言)」を具体的に考える。

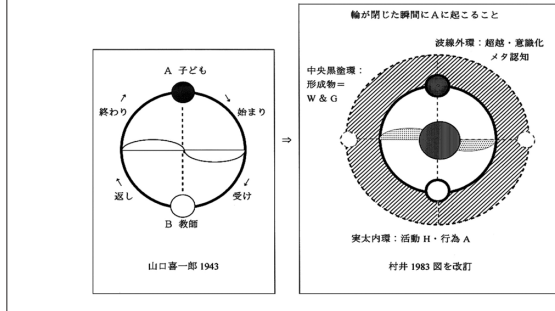
【使用図型】

図1 言語の四相

	I 主体の行うコト	II 主体間に生じるモノ
1 (具体)	H: 言語活動(輪の動き・動力) 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(輪による具体形成物) (意味の固まり・言語テキスト・言語織物) 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(輪の働き・向き) 約束・命名・指示・問答・説明 ・説得・解釈・助言・弁明・風刺 etc	G: 言語規則(概念規則の体系) 音韻・語義・文法/文章構成法・ 文章スタイル(様式)・修辭法 etc.

K. ビューラー 1935『言語理論』にある図に、例示と説明を加筆した。

図2 対話環境モデル



【モデル図と学習内容】

1. 「図1」「図2」の解説(主として二回目の内容)

「図1 言語の四相」は、K・ビューラー『言語理論』所載図に解説と具体例を記入して作成した。現行学習指導要領の「国語科」は、「I・1言語活動(H)」を言語の技能として第一の柱とし、「II・2言語規則(G)」を基盤となる「言語知識」として置く、という構成になっている。その内容に則り「II・1言語

作品(W)」として具体化されているのが「教科書」や「文献・資料」である。このW(言語作品教材)を用いてH(言語活動)を行うことで、学習者に「I・2言語行為(A)」をさせることが学習の内実をかたち作る。その結果として学習者の頭脳にG(言語規則)が生成し蓄えられるという仕組みになっている。

しかし「言語の四相」図では各相の特質は分かっても相互関係がイメージしにくい。「図2 対話環境モデル」は「言語の四相」を生み出す「言語行為(A)」に焦点化して、動力を表す円環活動を図式化したものである。この「対話環境」図中のどこにH、W、G、Aが表現されているかを考えるのが最初の課題である。

「図2 対話環境モデル」は、山口喜一郎(一九五二)をもとに、矢印の向きを逆回りにし、言語主体を表す記号甲・乙を現代風にA・Bに改めた図である。この「対話環境モデル」は、学習と指導の成立・不成立を感覚的に捉えやすくなるための図である。即ち円環が「言語主体」のなかで確実に閉じて「円」が完成すれば「言語行為の遂行」が成功し、メタ認知が生じ、頭脳中に「言語規則(G)」の生成・強化・豊富化が自然に起こる仕組みを表している。「言語作品(W)」は、「言語行為」達成の結果として生じる具体的対象であり、あるいは過去の「言語行為」を言語記号に閉じ込めたタイムカプセルである。学習者は、前者「言語表現行為・活動」と、後者「言語理解行為・活動」の両方の学習に習熟しなければならない。教師の仕事は、学習者の言語活動の相手主体の役を務めると共に、外環上の学習者のメタ認知活動を援助する第二主体の役割を果たすことである。

## 2. 「対話環」活動のシミュレーション

国語科において典型的に想定される「授業」は、教科書の文章を読んで理解させる指導である。しかし、教科書所載の教材即ち「言語作品(W)」は、「作者・筆者」「教科書編集者」等の主体による言語行為の産物であり、これを解凍して「理解」することを促す活動は、「対話環」一周では表せない複雑な言語行為である。学習者の作文を対象に、教師がこれを読み取り、教育的な反応を返すという「対話環」は、一周で表せる。

この原理に則り、第三回では実際の子どもの作品を読み、深く解釈し、必要な情報を的確に捉え、効果ある「返しの表現」を考えると、具体的な演習を行う。テキストの第二章第一節所収の児童文(絵日記)の読解は、絵と文字の形・記述順序・誤り・内容・作者の内面の律動などを読みとることのできる「言語作品」である。この演習は予想以上に困難で興味深い。

### 【総括】

受講者は、「対話環」活動のシミュレーション活動によって、「国語科指導」の面白さと困難との両方を自覚する。

## 三. 二 言語事項の学習指導(第四・五回)

一九七七(昭和五二)年の学習指導要領から正式に位置づけがなされた「言語事項」は、その後、様々な改変を経て、二〇〇八(平成二〇)年告示の新学習指導要領では「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の一部に位置づけられることとなった。そこで、本講では、まず国語科学習指導要領に

おける「言語事項」の位置づけを確認し、その上で、「言語事項」の一つである「漢字」を主に取り上げ、その学習指導のあり方について検討を行った。

### 【目標】

○国語科学習指導要領における「言語事項」の位置づけ、および、「漢字」に関する事項の内容を理解することができる。

○漢字の学習指導についての自身の経験を述べたり、漢字の学習指導のあり方について自身の考えを述べることができる。

○漢字の学習指導の実践例などに対して、その効果や問題点を述べることができる。

### 【学習課題(第四回) 学習指導要領と「言語事項」】

まず、受講生に、「言語事項」についての自身の理解(イメージ)を述べさせた。受講生の中には、総括的に述べる者や学年ごとの位置づけを述べる者もいたが、「文字の指導」や「ことばのルール」など、断片的な、あるいは漠然としたイメージに留まる者も多かった。そこで、資料を配付して国語科学習指導要領全体における「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の位置づけを確認し、さらに、同事項の構成を校種ごとに確認した。それにより、「言語事項」が、言葉の働きや特徴、語句、文、文章、表現、言葉遣い、文字など、非常に多岐に渡る内容であることを実感させた。

次に、受講生に、漢字の学習指導の経験に基づき、自身の苦労した点や工夫した点などについて発表させた。これは、受講生同士で経験を共有することで、①校種や学年に共通する苦労・


共通して適用できる工夫があることを知ること、②校種や学年に特有の苦勞・特化した工夫があることを知ること、③それらを自身の学習指導体系に位置づけること、などを目指したものである。受講生は、校種や学年だけでなく、地域や年代の違いにまで言及して活発に意見交換を行っていた。

次に、小学校で学習する漢字について、その総数、学年ごとの総数、いくつかの漢字の学年配当を、それぞれ受講生に考えさせて発表させた。これは、①小学校における漢字の学習指導のあり方について自分なりの考えを提示すること、②その根拠を明示すること、③その上で、実際の漢字学習指導の全体像を知り、自身の学習指導体系に位置づけること、などを目指したものである。「総数」については、自身が担当したことのある学年以外については詳しく知らず、全体像を把握できていない受講生が多かった。学年別配当については、学年が上がるにつれて学習する漢字の数も増える（はずだ・べきだ）と考える者、高学年になると難しい漢字が多くなるだろうから学習する漢字の数は少なくなる（はずだ・べきだ）と考える者など様々であった。最後に「正解」を知ること、受講生は、単に画数の多寡で配当学年が決まるのではなく、漢字の意味や既習漢字との関連なども考慮されて配当されていることを理解できていた。

最後に、中学校・高等学校での漢字学習指導を念頭に置いて、常用漢字について触れた。特に、「中学校学習指導要領」の「各学年における漢字に関する事項」を資料として、常用漢字は学年別の配当が定められているわけではないことや、小学校から

中学校にかけて漢字の習得が段階的に設定されている（「読める」ことが求められる漢字と「書ける」ことまで求められる漢字とでは、目標となる数が別に設定されている）ことなどを読み取らせた。

#### 【学習課題（第五回） 実践例等に基づく漢字の学習指導法】

本講では、①向山（二〇〇二）や岩田（二〇一四）で紹介されている漢字パズル、②堂前（二〇一四）やTOSランドで紹介されている漢字クイズ、③産経新聞社と立命館大学白川静記念東洋文字文化研究所による創作漢字コンテストなど、漢字を用いた様々な活動に実際に取り組み、これらを用いた授業の効果と課題について話し合った。これらの活動は、いずれも、学習者に漢字の面白さに触れさせ、漢字に対する興味を持たせることができるなどの効果が期待できるが、一方で教師の判断力が求められる部分もある。例えば、①の漢字パズルは、 という図形の中に隠れている漢字（例・田、山など）をできるだけたくさん書き出すというものであるが、どこまでを正解とみなすかの基準を設定するのは容易ではない。例えば「川」や「五」などを正答として認めた場合、実際に書くときでも「川」の一画目の払いや「五」の二画目の斜線を縦の直線で表しても良いと思ってしまう学習者が出てくる可能性があるからである。そのため、このような活動を自身の授業に取り入れる場合には、学習者の習熟度や授業（カリキュラム）全体における当該活動の位置づけを教師自身が自覚する必要がある。逆に、そこをうまく活用することができれば、①の漢字パズルでは漢字の字形、

②の漢字クイズでは漢字の画数、③の創作漢字では漢字の造字法など、普段の授業では十分な指導が行き届きにくい漢字の側面に学習者の注目を向けさせることができるであろう。<sup>(準)</sup>

以上、第四回・第五回の授業を通して、「言語事項」の位置づけを理解すること、および、「漢字」の学習指導について自身の経験や考えを述べるといふ活動を行った。漢字をはじめとする「言語事項」の授業力向上のためには、ことばに対する鋭敏な感覚を常日頃から磨いておくことが不可欠である。受講生には、ぜひ、今後ともことばに対するアンテナを張り続けていたいただきたい。

### 三・三 近代文学の学習指導（第六・七回）

近代文学の学習指導においては、物語世界を言葉によって紡ぎ出し、統括する存在である語り手に注目し、語り手の性格や語り手の表現の特徴を分析することが要求される。本講では、語り手の存在を意識した授業を構想することを目的とし、語り手の性格・表現を分析するいくつかの観点について学習するとともに、そうした観点に基づく教材分析を行った。その際、教材分析の伝統的方法である本文校異・注釈といった方法の重要性を確認し、受講者にはそれらの方法を意識した教材分析を行うことを指導した。

#### 【目標】

- 語り手の性格を分析することができる。
- 本文校異という作業を通して、語り手の表現意図を分析でき

る。

○注釈により、物語には直接書き込まれていない、物語外部の情報や積極的に導入することで、物語言説から新たな解釈を引き出すことができる。

【学習課題（第六回） 本文校異を通じて語り手の表現意図を分析する】

周知のように、一九八〇年代以降「国文学（近代文学）」の世界では、作品論からテキスト論へと、物語を読解する立場の転換が起こったが、こうした転換は、学校教育現場でもその後広がりを見せている。テキスト論の立場は、根拠さえ示されれば学習者の自由な解釈をどこまでも許容するため、学習者が読みを交流させることで学習集団として読みを深めていく授業形態とも適合的だと考えられたからである。

さて、テキスト論が新たに分析の中心に据えたのは、語り手だった。語り手の性格を分析する観点は、視点・視点人物・人称などがあるが、本授業では、表現に注目した。

ここでいう表現とは、記録的表現／説明的表現などに大別しうるものである。それぞれ例文を示してみよう。

I Aはコップの水を飲み干した。

II 何日も水にありつけていなかった砂漠のラクダのように、Aはコップの水を一息に飲み干した。

Iが記録的表現であり、IIが説明的表現である。記録的表現とは、語り手が事物・出来事ありのまま、見たままに語っていると感じられる表現のことである。一方、説明的表現とは、

語り手が事物・出来事を自身の感情・感想を交えながら語っていると感じられる表現のことである。

通常、これらの表現が、物語の中で併用されており、語り手は意識的にそれらの表現を使い分けている。すなわち、記録的表現は、一見語り手の主観・意図が混じらない客観的な表現のようだが、そのような客観的な表現を用いようとする語り手の主観・意図があるといえる。ゆえに、それらの主観・意図も積極的に読み取ろうとする必要があるだろう。本講ではまず、以下の二つの定番教材の一節を検討した。

◆芥川龍之介「羅生門」

・初出：雑誌『帝國文学』（大正四（一九一五）年）

下人は、既に、雨を冒して、京都の町へ強盗を働きに急ぎつつあつた。

・初刊：『羅生門』（大正六（一九一七）年）

下人は、既に、雨を冒して京都の町へ強盗を働きに急いでゐた。

・短篇集『鼻』（大正七（一九一八）年）

下人の行方は、誰も知らない。

◆横光利一「蠅」

・初出：『文藝春秋』（大正二二（一九三三）年）

田舎紳士は宿場へ着いた。彼は四十三になる。四十三年貧困と戦ひ続けた効あつて、昨夜漸く春蚕の仲買で八百円を手に入れた。

・『定本横光利一全集』（昭和五六（一九八一）年）

田舎紳士は宿場へ着いた。彼は四十三になる。三十三年貧困と戦ひ続けた効あつて、昨夜漸く春蚕の仲買で八百円を手に入れた。

まず、「羅生門」の末尾の一文を、初出・初刊・短篇集『鼻』と比較した。高校教科書では、短篇集『鼻』の形態が踏襲されているが、こうした本文の異同を検討する作業を本文校異という。

本講では、説明的表現から記録的表現へと徐々に変化しているという意見が受講者から出された。さらに、最終型では、「下人の行方」を具体的に説明しないことで「下人の行方」を読者に想像させたいという、語り手の意図が感じられるなどの意見も出された。こうした意見を受け、読者に結末の解釈を委ねる「オープンエンド」という手法があることを補足した。すなわち、「下人の行方」を想像する上での根拠は、読者それぞれの結末までの解釈に依存しており、生徒に「下人の行方」を想像させながら、なぜそう考えたかの根拠を示させることを学習内容とする授業のありようを提案した。

次に、「蠅」の一節を、初出と教科書が踏襲している『定本横光利一全集』とで比較した。この一節は、語り手の感情・感想が一切含まれない記録的表現だといえる。しかし、三文目の異同、すなわち「四十三年」が「三十三年」へと変更されていることに注目することで、教科書が踏襲している全集型における語り手の意図・主観がはっきりと浮かび上がってくるだろう。



本講では受講者にその意図・主観を分析させた。「田舎紳士は十歳までは裕福だった。」「十歳の時に父親が亡くなった。」「十歳の時に父親の事業が失敗した。」などの意見が出され、そのような情報を付加したいという語り手の意図・主観を受講者間で確認した。

また「蠅」の本文を配布し、登場人物の一人である農婦が急いで街に行こうとしている理由は何かという発問を行った。受講者全員が「農婦の倅（息子）が危篤だから」と解答したが、それは誤りであることを告げ、真の理由は何かを再度考えさせた。

受講者が誤読した原因は、語り手が「出るかの。直ぐ出るかの。倅が死にかけておるのぢやが、間に合はせておくれかの？」といった農婦のセリフを繰り返してテキストに挿入することで、語り手が意図的に誤読を誘引させていたからである。それゆえ、読者はいつたん（農婦の倅（息子）が危篤だから）街に急いでいると誤読することが、正しい読解として語り手に要求されていたということになる。ただし、その段階に留まっていたは、語り手にとつての（理想的な読者）「『内包された読者』（イーザ）ではない。というのも、語り手は「彼女は此の朝早く、街に務めている息子から危篤の電報を受けとつた。」という、たった一行の記録的表現を挿入することによって、電報を送った倅は危篤状態にはないこと、すなわち、倅が第三者の危篤を母親である農婦に伝えようとしていること、ゆえに、農婦が急いでいるのは（倅が危篤だと思ひ込んでいるから）であること

などのメッセージを、語り手は読者に発信しているのである。こうしたメッセージを読み落とすと、農婦が街に急いでいく途中で事故死することの不条理さは相対的に薄いものとなる。これらの解釈を通して、最終的に客観的であることを装う記録的表現は、単なる事実報告と考えてはならないことなどを、受講者間で確認した。

なお本講ではこれらの学習を踏まえたくうえで、定番教材「ごんぎつね」（新美南吉 小四）の教材分析を受講者とともに行っている。同テキストは、新美南吉の草稿（「権狐」）と雑誌「赤い鳥」に掲載された形（「ごん狐」）とで大きな異同があるが、その異動に注目することで語り手の意図に迫った。

#### 【学習課題（第七回） 注釈という実践】

第七回では、注釈という作業の重要性を実感してもらうことを目的として、「字のない葉書」（向田邦子 中二）の注釈を受講者に事前に行ってきたもらい、その発表とそれを受けた討議を行った。

語釈・注釈は、教材研究において最初に行うべき、基礎的かつ不可欠な作業の一つである。しかし、言葉・概念の辞書的な意味を調べる語釈と、言葉・概念の歴史的背景や意味の変遷を調査する注釈とは、作業内容が大きく異なる。テキストでは、「ごんぎつね」の登場人物である兵十が「火縄銃」を所持し、かつたくみに操って、ごんを銃殺していることに注目し、注釈を提示した。<sup>(注)</sup>「火縄銃」の辞書的な意味は周知のことだが、「火縄銃」の歴史、特に刀狩りが実施された江戸期における銃規制の歴史

を調査したところ、兵十の職業は猟師ないし村落共同体の成員のうち猟師的な役割を担わされた者と考えられることを示した。これにより、「「ごんぎつね」というテキストが本来、「猟師」仲間の間で語られてきた口承文芸としての基本構造を持つとすることができた。

このように、テキストの中には書かれていない外部情報を積極的に導入することで、テキストの解釈を改変させる大きな力を持つのが、注釈という実践である。

本講では受講者に、「字のない葉書」に関わる事項（「女学校」・「学童疎開」・「三月十日の東京大空襲」・「暗幕を垂らした暗い電灯」・「防火用水桶」など）についての注釈、及びそれを受けたテキスト分析を報告してもらい（各約一〇分）、その後全体討議を行った。

「暗幕を垂らした暗い電灯」について詳細に調査した受講者Aは、「そのような社会背景を踏まえて、『暗幕を垂らした暗い電灯』の下で、母は、当時貴重品になっていたキラコラの肌着を縫って名札を付け、父はおびただしい葉書にきちょうめんな筆で、自分宛ての宛名を書いた。」の一文を読んでみると、家の暗さと、作業をする両親だけを照らす電灯の光が対比する心情を表現している。自分たちの明日をも見通せない心情の暗さ、その中でも、互いに子どもを思っている姿がより際立って見えるのである。」と報告している。このような室内の一部をスポットライトのように照らし出す（明／暗）の対比が、〈自分たちの生命が脅かされている不安／子ども達への思いやり〉という

心情的対比を表象する装置として機能しているという解釈は、「暗幕を垂らした暗い電灯」についての知識を持たないものにはおそらく導出できるものではない。注釈的行為が登場人物の心情を深く解剖する契機となっている好例といえるだろう。

また「三月十日の東京大空襲」の被害状況の大きさに関する報告、日本に投下された焼夷弾が石油をゼリー状にした新型爆弾で、水では容易に消火できないこと、東京における「学童疎開」の希望者が当初は一〇％強だったが、空襲の激化で増加していったということなどの報告や授業者による若干の補足を受け、「あまりに幼く不憫」という理由で「学童疎開」させなかった「下の妹」を、「三月十日の東京大空襲」を目の当たりにし、「このまま一家全滅するよりは」と疎開させるに至った両親の心情が続く東京に連れ戻す決意をした父親の心情が、文字通り「一家全滅」＝「死」を覚悟したものであり、その覚悟の思いが、「家庭菜園のかぼちゃ」を「小さいの」まで全て収穫するという行為にも表象されているなどの議論がなされた。

以上のように、本講では、語り手の性格・表現に注目する観点や、本文校異・注釈という方法について学習した。また受講者が実際にそれらの観点・方法に基づき、定番教材を分析する場を設けたことで、汎用性のある授業力・実践力を自ら向上させていくきっかけとなったと考えられる。

### 三、四 説明的文章の学習指導（第八・九回）

説明的文章の学習指導においては、本文の内容把握だけでなく、文章構成や表現の選択といった筆者の書きぶりの工夫や、本文の叙述に示された筆者の思考の妥当性を批判的に検討することが求められるようになってきた。本講では、こうした批判的思考を学習内容とする授業を構想するために、教材を批判的に読むための観点を、教材分析を通して検討した。

#### 【目標】

○読者を納得させるために筆者が用いている様々な文章技法を分析することができる。

- ・ 説明的文章の文章構成を整理することができる。
- ・ 説明的文章の叙述の仕方の特徴を、叙述内容と関連させて捉えることができる。

- ・ 説明的文章における筆者の論理展開の妥当性を評価することができるとができる。
- ・ 筆者が読者を納得させるために用いている工夫を見つかることができる。

【学習課題（第八回） 「ありの行列」（大滝哲也 小三）の文章構成を分析する。】

- 1 「ありの行列」を読み、自分が疑問に思ったこと、わからなかったこと、学習者がわからないと思ってしまうことを書き出し、共有する。

- 2 「ありの行列」を「はじめ・中・おわり」に分け、各自の分け方と、そのように分けた理由を交流する。

- 3 「ありの行列」の二〜八段落をいくつかのまとまりに分け、各自の分け方と、そのように分けた理由を交流する。
- 4 「ありの行列」の三段落で示されている出来事を、時間の順序に沿って整理する。

- 5 ウイルソンが行った「実験」とは何かを考える。

- 6 最初に挙げた疑問と本時で考えた問題を比べ、説明的文章の学習内容としての「筆者の工夫」を整理する。

教材分析の起点として、受講生自身がこの教材を読んでどのようなことに疑問を持つかを挙げさせた。疑問点を挙げることは、教師が自身の読みを進める際の着眼点となるし、学習者の疑問やつまづきを予想することにもつながる。この段階で受講者が出した疑問は、「最初のありはどうやって砂糖を見つけたのか」といった内容に関わる問いが多く、構成や叙述についての問いはあまり見られなかった。

次に2と3で、叙述内容に即して「ありの行列」全体をいくつかのまとまりに分ける課題を行った。教材全体を「はじめ／中／おわり」に分けたり、「中」を細分化したりする課題は、授業でもよく用いられる。しかし、読み手の基準によって様々な分け方が示され、一様にはならないことも多い。本授業でも受講生によっていくつかの分け方が示されたので、それぞれの理由を交流した。その上で、意見が分かれる段落の役割を考慮することで、その段落の機能を検討できることを確認した。

- 4と5は、叙述を精確に捉えることをめざした課題である。4では、叙述を整理することを通して、接続表現をはじめとす

る時間の順序を理解するために着目する語句をおさえた。そのうえで、ありの行動の叙述と、挿入されたありについての説明との区別が重要であることを指摘した。5では、「実験」と「観察」を分けることを指示した。本文の叙述では「実験と観察」と記述されているが、「実験」と「観察」は異なる内容を持つ行為であり、叙述上では動作主がウイルソンになるかありになるかで書き分けられている。「実験と観察」として読み飛ばさず、それぞれが示す内容を区別することが、教材の正確な理解につながることを確認した。

最後に1で提出された疑問を本時の課題と比較し、本文の叙述に即して問いを設定することが、説明的文章の授業で追究すべき学習課題につながることを共有した。

【学習課題(第九回)】「むささびのひみつ(小四)」の叙述から、筆者の意見の妥当性を検討する】

- 1 「むささびのひみつ」をまとまりに分ける。
  - 2 「はじめ」で提出された問いの答えを確認する。
  - 3 問いの答えにつながる叙述の役割を検討する。
- 1では、前時と同様に文章構成を考え、意見の交流を行った。説明的文章では「はじめ」で問題提起が行われることが多いので、その問いを確認し、その答えにあたる段落を探した。その結果、「中」の途中で問いの答えは提示されているのに、その後にも情報が補足されていること、「おわり」は、答えではなく筆者の意見が示されていることをおさえた。その上で、3で、問いと答えの関係におさまらない叙述の役割について考え、意

見を交流した。説明的文章では、こうした補足的な叙述が書かれている場合も多いが、その役割まで考える課題は少ない。本課題を考える中で、受講者はこうした情報が筆者の意見を支える事例としての役割を持つていて、意見を発見していった。これにつながって、筆者の意見に読者が納得しやすくなる叙述が他にないかという観点で、教材全体を再点検した。そのような観点で教材を見直したとき、「むささび」という事例自体が読者の共感呼びやすいこと、「人里に近い里山の森の減少」が、事態の重大さを読者に印象づけているという意見も出された。

こうした検討の後、叙述内容をまとめるだけでなく、提示された情報を筆者の意見の論拠として位置づけて考えることが、批判的思考を育てる説明的文章の学習指導となることを指摘し、まとめとした。

本講では、第八回で教材の叙述を精確に読むこと、第九回では叙述内容の妥当性を筆者の意見との関係で検討することを課題として、説明的文章の教材分析を行った。こうした分析的思考を教科内容としていくことが、説明的文章の学習指導を改善する視座の一つとなると考えている。

### 三. 五 古典文学の学習指導(第一〇・一一回)

平成二〇年に告示された学習指導要領では、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」が置かれたこと、小学校でも古典教育が実施されるようになったことが、従前との大きな相違をなす。本授業はこれを受けて、特に小・中学校で古典の授

業をするために必要な教材研究の方法を学ぶことをめざす。

### 【目標】

①古典作品それぞれが有する特質・独自性を理解する。

②古典作品の理解の基盤となる社会背景・政治動向・時代思想などに目を向ける。

③上述の二項目の学びを通じて、授業実践に必要な教材研究の力を身につける。

### 【学習課題（第一〇回） 『枕草子』の教材研究】

小・中学校の教科書で扱われる随筆『枕草子』を取り上げる。両校種ともに冒頭の段「春はあけぼの」は不可避で、この段を音読・暗誦した上で、その魅力を考え、現代版の「春はあけぼの」にあたる随筆を書かせる、という展開が定番である。

ただし『枕草子』は、(1)「類聚章段（ものづくし章段）」、(2)「随想章段」、(3)「日記・回想章段」の三種類から成り立つことを本授業ではまず示す。この中で(3)の「日記・回想章段」を読み込むという試みを受講生にさせた。

その際の第一のポイントは、清少納言が仕えた一条天皇中宮定子（藤原道隆女）とその一族である中関白家の描写への着目である。よく知られた二八〇段「雪のいと高う降りたるを」で、清少納言が賞賛されたのは、『白氏文集』の「香炉峰雪撥簾看」の一節の「知識」ではなく、それを踏まえた「行動」にあったことを確認する。その上で、同様の主旨の二二段「清涼殿の丑寅の隅の」を受講者に読ませ、中宮定子の求める教養を考えさせる。続いて、二六〇段「関白殿、二月二十一日のほどに、法

興院の」から、上述の二八〇段・二二段を支える道隆の資質を読み取らせた。これら全体を踏まえれば、「春はあけぼの」の段が、所謂「平安時代の美意識の象徴」ではないことはもとより、それが清少納言個人の資質にのみ依拠した表現ではないことを受講者が自ずと理解し始めた。

また、「日記・回想章段」を学ぶ第二のポイントとしては、定子の悲劇や中関白家の衰退について、『枕草子』が触れることは、ほとんどない状況に気づくことである。この点に思いを致すためには、『枕草子』のみでなく、外部情報が必要となってくる。ここで『栄花物語』あるいは漢文の貴族日記の一部を提示し、こうした歴史的動向への知識を得させる。これによって、長徳元年（九九五）四月の関白道隆の病死以降を描く一三七段が「殿などのおはしまさで後、世の中に事出で来」で書き出されるものの、その後は風雅な中宮定子の住まい、里居の清少納言に対する中宮の心遣いに話題が移ってゆく不自然さへの疑念が浮上してきた。

この疑問を解決するために、再び『枕草子』に戻る。一三〇段「頭の弁の、職にまゐりたまひて」、一三二段「五月ばかり、月もなういと暗きに」を参照、道隆死去後の中宮定子のサロンでも清少納言が得意の機転を披露する段を提示する。こうした段階を経た上で、『枕草子』全体で清少納言が何を描き、何を描かないかという、大きな問題を考えさせた。

本時の学びを経て、作品の理解には、本章冒頭に挙げた【目標】の②がきわめて重要であることを共有し得たのである。

### 【学習課題（第一一回） 『竹取物語』の教材研究】

教科書では、物語の一章段や短い一節を読むことが常で、全体の話の流れや構成の中に、当該箇所がどのような位置を占めるかを読み取ることはかなり困難である。

受講生には、物語の短いものの全文、それが無理な場合は可能な限り全文に目配りをした抜粋版で、冒頭から末尾まで読ませることで、古典への認識を変容させ得ると考え、小・中学校の教科書に共通して採録される『竹取物語』を教材とした。

まずは、『竹取物語』の構造を把握してもらおう。かぐや姫の生い立ちの箇所は「仮生説話（譚）」「致福説話（譚）」、五人の貴公子たちの求婚は「求婚難題説話（譚）」、帝の求婚は「求婚説話（譚）」、かぐや姫の昇天は「昇天説話（譚）」、そして掉尾に富士山で不死の薬を焼く場面は「地名起源説話（譚）」から成り立つことを説明した。またこれらの話型は、物語を読み解く際の普遍的な、一つのツールであることにも言及した。

次には、五人の貴公子たちの「求婚難題説話（譚）」に着目させ、それを項目別に表に書き込ませてみた。「求婚難題説話（譚）」の中に、「語源説話（譚）」が入りこんでいることも見て取れる部分で、本来、日本語表記は清濁を持たないことが、これを成り立たせる要因であることも想起させる。さらには、五人の求婚者たちの属性や難題への対応の仕方を比較することによって、五人は二つのグループに分類できることに目を向けさせ、『竹取物語』に「求婚難題説話（譚）」が導入されたプロセス・理由などについて考えてもらった。

ここまで十分に読み取りができると、五人の貴公子の「求婚難題説話（譚）」とその後の帝の「求婚説話（譚）」を比較することは難しい課題ではなくなる。帝とかぐや姫はどのような関係か、またそうした関係はなぜ生じ得たのかという疑問を投げかけ、読みの深化を図っていった。

続く、かぐや姫の昇天の場面では、此界（人間界）と異界（月の世界）の相違点を考えさせる。それぞれの世界がどのような価値観によって成っているかを炙り出させ、物語を読み解く視点の切り結び方が重要であることに受講者の気づきを導いた。

これらを学んだ後に、絵本などに書き換えられた「かぐや姫」のお話と、古典の『竹取物語』の比較をさせる。比較の対象の存在は、それぞれの独自性の抽出に資するところが大である。両者の差異に着目することによって、『竹取物語』の主題、あるいは『竹取物語』が「かぐや姫」のお話を凌駕している点を見つけたことが容易になることを確認させた。

以上、第一〇回・第一一回の授業を通して、古典文学の教材研究の方向を明確に提示し、院生自身の古典文学観を豊かなものにしてゆくことこそが、授業力の向上には不可欠であるとの思いを一層強く抱くに至っている。

### 三．六 古典文法の学習指導（第一二・一三回）

現代の高等学校における古典文法（文語文法）の学習指導においては、ややもすると体系的な文法指導に偏ってしまい、学習者に対して、ひたすら暗記することを求めたり、教材文を解

積する途中で、暗記した文法事項の説明を求めたりするような授業が行われているようである。作品の内容（登場人物の心情や場面）を読み取ることを目指した授業では、一つひとつの言葉についての十分な吟味を経ず、表面的なストーリーの読み取りに終始してしまうことも多いと聞く。このような授業では、古典文学作品の登場人物の心情や、場面を理解し、文学作品の表現の妙を味わう上で、学習者の身に付けた古典文法の知識はほとんど活かされることがない。学習者は、何のために文法の学習をしたのか分からなくなってしまう。古典文法の学習は、あくまでも古典文学作品を味わうための文法知識を得るための学習であつて、文法のための文法学習ではないはずである。

これからの古典の学習指導に携わる者は、次のような課題について考えなければならないだろう。

① 指導者からの一方的な説明と暗記を求める体系的文法指導から脱却し、学習者自らの発見を促すような体系的文法指導のあり方。

② 既得の文法的な知識を活かしつつ、古典文学の作品世界を味わう、あるいは、作品世界を解釈していく中で新たな文法知識を獲得することを目指す機能的文法指導のあり方。

③ 体系的文法指導と機能的文法指導との結び方。

本講では、時間の関係から、②機能的文法指導のあり方を中心として、具体的な古典作品の文章を用いて考察した。

### （1）『土左日記』冒頭文をめぐって

まず、『土左日記』の冒頭文を用いて、平安仮名文学史にお

ける『土左日記』の果たした意義について意見を述べべあつた。

男もすなる日記といふものを、女もしてみむとて、するなり。

受講生からは、これまでの男性日記のような漢文体（和化漢文体）の公的な日記ではなく、仮名による私的な日記が書けるようになり、後の女性日記文学作品の魁となったなどの意見が出された。次に、『土左日記』の文学史的な意義について、学習者が考えることができるようにするために、どのような言葉に注目するかを考えた。「すなる」と「するなり」に注目して、伝聞（推定）の「なり」と断定の「なり」があることに気付かせる。また、「してみむ」の「む」が意志を表すことに気付かせ、冒頭文の意味を理解させるといった考えが出された。いずれも大切な言葉に注目しており、大事な視点であるが、「男も」「女も」の「も」に注目するという考えは出されなかった。

そこで、次の例文を提示して、先の冒頭文と比べて、どのような違いが生じるのかを考えた。

男のすなる日記といふものを、女もしてみむとて、するなり。

冒頭文のように「男も」とあることにより、一方で「女もする」日記があることが理解される。それでは、この当時の男の日記とはどのようなものであり、女の日記とはどのようなものであつたのか。女である作者は、男の日記の何を取り入れたのか。「も」に着目することによって、このような問題について考えることができることを確認し合つた。

## (2) 係助詞「こそ」をめぐる

係助詞については、中学校の古典教材から学習するが、「ぞ」「なむ」「や」「か」の結びは連体形「こそ」の結びは「已然形」という「係り結びの法則」を暗記することが中心であり、強調の係助詞といわれる「ぞ」「なむ」「こそ」にどのような違いがあるのか、疑問の係助詞といわれる「や」「か」にどのような違いがあるのかについて詳しく学習することは、まずない。係助詞「は」「も」に至っては、触れもしない。

係助詞という古典文法特有の助詞について学習するにあたっては、そもそも係助詞とは、どのような働きがある助詞なのか、格助詞や副助詞とどのような違いがあるのか、何故連体形や已然形で結ぶのか、「は」「も」の結びは何形なのかなどといった(基礎的で、かつ問題を孕んだ)文法知識を身に付けることが必要であろう。その知識を土台として、「や」「か」の違いは何か、「ぞ」「なむ」「こそ」の違いは何かなど、各係助詞の違いについて、原文に基づき機能的に学習することが大切であると考ええる。

男は、この女をこそ得めと思ふ。(伊勢物語第二十三段)  
男は、この女を 得むと思ふ。

本講では、『伊勢物語』「筒井筒」を読解する中で、右の二つの例文を比較し、「こそ」がある場合とない場合では、男の気持ちを読み取る上でどのような違いが生ずるのかを考えた。

今回の講義では触れられなかったが、「こそ」にあわせて、「ぞ」

「なむ」の違いについても、次の例文などを利用して、どうして渡守は「なむ」を用いて、「ぞ」「こそ」を用いなかったのか、「ぞ」「こそ」を用いた場合には、どのようなニュアンスが生まれるかといった問題を考えるなどといった学習も考えられるであろう。

(渡守) 「これなむ都鳥」といふを (伊勢物語第九段)

(渡守) 「これぞ都鳥」といふを

(渡守) 「これこそ都鳥」といふを

## (3) 古典文学作品の依頼表現

現代語の依頼表現には必ず「…て・くれ／ください」「…て・くれないか／くださいませんか」のように、「くれ／ください」などのような授受補助動詞を用いる必要がある。また、「…て・くれ」のような命令形を用いる表現より、「…て・くださいませんか／どうか」のように、「否定＋推量」の問いかけの表現の方が丁寧である。しかし、海で溺れかけた人が救助を求めるような場合には「助けてくださいませんか」などとは言わない。緊急事態が発生し、切羽詰まった場合になると「…て・くれ」を用いるのである。このような現代語の依頼表現を整理・理解した上で、それに重ね合わせるように古典語の依頼表現を整理すると、依頼表現を用いる登場人物の心情を捉えやすくなる。



A1 「…御心に思ひ定めたまへ」(源氏物語・松風)

B1 「…ここにてはぐくみたまひてんや」

B2 「…ここにてはぐくみたまへ」

『源氏物語』「松風」から、明石の君との間に生まれた姫君を迎えて養育してほしいと紫の上に依頼する光源氏の言葉を教材として、光源氏の説得の話し法を考えると、学習指導を構想した。ここで着目すべき表現の一つに、右の依頼表現があげられるだろう。光源氏はまずA1のような表現で依頼するが、次にB1のような表現に変化している(A1と同様にB2のような表現を用いなかっただけか)、この変化は、光源氏のどのような依頼戦略を反映しているかなどの発問が提案された。また、『平家物語』「老馬」から、一ノ谷北方に迫る義経軍を防ぐための出陣を公達に依頼する平宗盛の言葉を引用し、C1のような表現からC2のような表現に変化することに着目すること、宗盛の思いが読み取れることを確認した。

C1 (宗盛) 「…おのくむかはれ候へ」(平家物語・老馬)

C2 (宗盛) 「…御へんむかはれ候なんや」

最後に、機能的文法指導を行う場合の工夫について話し合った。原文そのままを見て、用いられた言葉の意味やニュアンスを考えるよりも、比較できるような対象を事例して例示したり、同一作品中で、表現の変化を相互に比べるなど、「比較」という方法が有効に働く場合が多いことが確認された。

### 三. 七 国語科教育における姿勢・呼吸・発声(第一四・一五回)

本講義では、まず、国語科の学習を支える姿勢・呼吸・発声について考察した。「発声の半分は、呼吸で決まり、呼吸の半分は、姿勢で決まる」と言われる。このことに関して小学校国語科では、「学習指導要領」の「(1) 話すこと・聞くこと」に「ウ姿勢や口形、声の大きさや速さなどに注意して、はっきりした発音で話すこと。」として、指導の必要が述べられている。講義では、国語科の学習を支える姿勢・呼吸・発声について、詩「あいうえお(あらいたけこ)」と「朗読台本」(大村はま)とを用いた講義・演習を行った。

次に、小学校学習指導要領の「ア 音読に関する指導事項」にある「自分の声を自分で聞きながら把握していく。」ことについて、絵本の読み聞かせを用いた練習方法を、講義・演習を通して確認した。

#### 【目標】

○国語科の学習を支える姿勢・呼吸・発声について、正しい姿勢・呼吸・発声を理解するとともに、その体得方法を実践する。

○自分の声を自分で聞きながら把握していくことの重要性を理解するとともに、その体得方法を実践する。

【学習課題(第一四回) 正しい姿勢・呼吸・発声について理解するとともに、その体得方法を実践する。】

- 1 正しい姿勢について理解し、その体得方法を実践する。
- 2 詩「あいうえお(あらいたけこ)」を、正しい姿勢で、

腹式呼吸で音読する。

3 朗読台本「爪王」を用いて、「(1) 個人で読む、グループで読む、クラス全員で読む、の組み合わせ」↓「(2) 個人で読むための台本」↓「(3) 二人で読む」を実践する。正しい姿勢については、「立腰」を基本として、その形態を理解するとともに、「礼三息」の実習を行った。腹式呼吸による礼によって、正しい姿勢が維持できることを体得するとともに、呼吸を合わせることで、礼が揃うことを実感することができた。

次に、腹式呼吸を体得するために、腹に手を当て腹を動かす呼吸によって、詩「あいうえお」(あらいたけこ)を音読した。また、風船を用いた腹式呼吸の練習方法を実習した。

さらに、大村はま氏による朗読台本「爪王」(戸川幸夫作)を用いた演習を行った。「(1) 個人で読む、グループで読む、クラス全員で読む、の組み合わせ」は、四〇人超規模のクラスを想定したものであるが、グループ単位を個人に置き換えて実習した。腹式呼吸で音読する心地よさを味わうとともに、呼吸を合わせた音読のための「間合い」を体験した。「(2) 個人で読むための台本」を各自で音読練習した後、「(3) 二人で読む」を二人組で実践し、音読によって呼吸を合わせていくことで、心の交流を深められることを実感した。

【学習課題(第一五回)】自分の声を自分で聞きながら把握していくことの重要性を理解するとともに、その体得方法を実践する。

1 「自分の声を聞きながら話す」ことの意義を理解する。

2 「自分の声を聞きながら話す」ための練習方法を実践する。

3 自分の声を聞きながらの絵本の読み聞かせを実践する。まず、話すことの力を伸ばす方法として、「自分の声を聞きながら話す」ことの意義を理解する。自分の声が聞こえていない状態では、自分の発声をコントロールすることや、自分の話すことをコントロールすることは困難である。

次に、「自分の声を聞きながら話す」ための練習方法として、「えー」や「あー」といったいわゆるフィラーを言わないように意識して話す方法の長所と短所を理解した。

しかし、「自分の声を聞きながら話す」ことは、まさに言うは易く行うは難しである。そこで、その練習方法として、鏡に向かって自分自身に絵本の読み聞かせを行い、その時、自分の声を聴きながら読み聞かせることを提案した。

さらに、「自分の声を聞きながら話す」ことを体得する練習方法として、絵本の読み生かせの実習を行った。絵本『これはのみのびこ』を用いて、絵本の読みあい活動を行った。『これはのみのびこ』は、「積み上げ歌」の絵本であり、音読自体が「息を支える」演習になるものである。『これはのみのびこ』を読み聞かせながら、自身の読み声を聞くことを意識した演習を行った。「自分の声を聞きながら話す」の難しさを実感するとともに、「自分の声を聞きながら話す」ことができるようになるための練習方法を体得した。

本講義では、第一四回で正しい姿勢・呼吸・発声について、

第一五回で自分の声を自分で聞きながら把握していくことについて考察した。本講義が、国語科の教科内容を指導するための国語力を身につける契機となったと考えている。

大村はま氏は、「ことばの響きを聞き分ける」ことを提唱された。国語科において「ことばの響き」とは、発声と大きく関わることである。正しい姿勢・呼吸による正しい発声（「ことばの響き」）を自身が「聞き分ける」ことは、国語科のスタートでありゴールでもある。

#### 四 おわりに

国語科の学習は、知識の習得や教材の内容理解だけではなく、教材を起点として思考し、判断する力を学習者に培うことを目指している。本稿で報告した「教科内容構成（国語科）」は、内容中心の国語科学習を脱却し、思考力の育成を教科内容とする授業を構想するための起点となる考え方を受講生に提示する試みと位置づけられる。

思考・判断する場を設定した国語科授業を設計するためには、授業者自身が分析の観点を持ち、実践する力を鍛える必要がある。そこで本授業では、各回で具体的な「学習課題」を受講生に提示し、受講者自身が思考・判断する場を取り入れるようにしている。この「学習課題」は、我々が提示したような思考・判断を促す課題のモデルである。「学習課題」の提示は、授業において学習活動や発問を構想する際に参照する具体的指針に

してほしいという意図も含んでいる。

本報告は、教科専門における思考の方法を教科内容に接続する観点を提示する試みである。これは、教師教育において国語科における高次の教科授業力を育てることにつながると思われ、考えている。ご批判いただければ幸いである。

#### 注

(1) 向山は「川」や「五」も正解として認めているようである。岩田は「よいかどうかは、教師が判断すればよい。」としている。

(2) 田中大輝は、平成二八年十一月に、タイ王国コンケン大 学教育学部日本語教育課程の学部二年生の漢字の授業を一部担当する機会をいただいた。そのときに、これらの漢字活動の一部をタイの学習者用にアレンジして行ったのであるが、学習者たちは非常に興味を持って熱心に取り組んでいた。タイのような非漢字圏の国の学習者は、漢字の学習に苦労することが多く、その分、効果的な漢字学習教材や指導法の開発・研究が意欲的に行われている。日本語学習者にとっての本活動の意義や効果、課題については、今後、さらに検証していきたい。

(3) テキストは、二〇一四年に文部科学省特別経費事業の一環として作成し、二〇一六年に増補改訂して刊行したものである。「火縄銃」に関わる記述は、二〇一四年版で提示した

内容である。

(4) 『枕草子』の章段は、新編日本古典文学全集(小学館)による。

### 【参考文献・参考資料】

- 岩田史朗(二〇一四)「Ⅲ 漢字の文化 5 漢字の面白さに触れるに隠れている漢字」、谷和樹・三浦宏和編『向山型国語授業の指導スキル&パーツ活用事典 1 漢字の効果的な指導スキル&パーツ活用事典』、明治図書、八四～八五頁
- 大村はま(一九八三)「鑑賞のための朗読」、『大村はま国語教室 四 読むことの指導と提案』、筑摩書房、二〇七～二一九頁
- 谷川俊太郎(一九七九)『これはのみのびこ』、サンリード
- 堂前直人(二〇一四)「Ⅲ 漢字の文化 6 漢字の面白さに触れる 一画加えて新しい漢字を作る」、谷和樹・三浦宏和編『向山型国語授業の指導スキル&パーツ活用事典 1 漢字の効果的な指導スキル&パーツ活用事典』、明治図書、八六～八七頁
- 鳴門教育大学教科内容学研究会(二〇一六)『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト 国語』、教育印刷(徳島)
- ビュラー(一九三四/一九八三)『言語理論 言語の叙述機能(上巻)』、脇坂豊他訳、クロノス
- 向山洋一(二〇〇二)『教え方のプロ・向山洋一全集 35 子

どもが熱中する向山型漢字・言語指導』、明治図書

山口喜一郎(一九五二)『話すことの教育』、習文社

産経 Square「第八回 創作漢字コンテスト」

([http://www.sankeisquare.com/event/kanjicontest\\_8th/index.html](http://www.sankeisquare.com/event/kanjicontest_8th/index.html))

最終閲覧日：平成二九年六月二九日)

TOSS ランド (No.115136)「向山実践「漢字文化の授業」で

保護者を巻き込む授業参観を！一画加えて新しい字を作る」

([http://www.tos-land.net/teaching\\_plan/contents/2957](http://www.tos-land.net/teaching_plan/contents/2957) 最

終閲覧日：平成二九年六月二九日)

(いくた しんじ・本学教員)

(むらい まりこ・本学教員)

(たなか だいき・本学教員)

(くろだ しゅんたろう・本学教員)

(こじま あきこ・本学教員)

(はら たくじ・本学教員)

(よごう ゆうじ・本学教員)