

## 小学校教員養成における国語科教育の課題

### 「書くこと領域」の学習内容の設定

藤井 知弘\*

(2021年12月20日受付, 2022年1月13日受理)

#### 1章 問題関心と問題設定

論者は、20年に渡り本学において「小学校教育法」の授業担当をしてきている。学会等において提示される様々な研究内容は、国語教育に対する造詣が深い人々に拠っているが故に理論が先行し、実態に即したものといえるかは不確かなところがある。本学で授業を履修する学生は主免許が小学校コースの85名(うち国語科は15名)中学校コース(国語は6名程度)を含めて授業科目受講者は前後期を併せて130名程度が通例である。その多くは国語を専門としない学生であり、こうした学生のうち、副免許状としての中学校国語、高等学校国語を取得していく学生を除くと、多くは「小学校教育法」1科目だけの履修で、小学校教員として採用されていくことになる。(下線 藤井)100分×14回の授業を履修しただけで、小学校において最も授業時数の多い国語科の学習を行うことを保証することとなり得るのだろうか。カリキュラム編成は各大学によって異なるので、必修科目がこれだけでも取得できるというのは、カリキュラムマネジメントの問題ともいえる。(書写の授業科目は1科目あるが、必修であった教科専門教員も関わる「小学校国語A」は選択と変更された)もちろん、教師になってからの研修等によって、また教科書指導書をなぞることによって授業自体を行うことは可能となるだろう。採用されてから一人前になるのだということで、教員養成としての責務を果たしたといえるだろうかは常に考えることである。

ここで問題としたいのは、国語教育に熱心に取り組んでいる人たちを対象としてではなく、国語が嫌い、国語科苦手と感じているよう学生が、教員になったときにどのような授業を展開するだけの能力を大学教育として準備できうるのかという点である。本学においては、理数コースの設定によって、小学校教員を目指す理系の学生が一定数おり、こうした学生は国語に対する関心も違い、教材の見方や指導法については「小学校教育法」において初めて触れるということがほとんどである。教育実習に向けて苦手教科の克服として設定された「小学校実践研究」(国語、算数は全員選択、理科、社会、英語はどれか1教科を選択、各教科の授業回数は4回)の授業は昨年度まで3年生の必修科目であったが、今年度は選択となり、同時間帯の必修科目の設定により、わずか14名の履修にしか過ぎな

---

\* 岩手大学教育学部

かった。確かに教育実習において実践経験は踏むものの、コロナ下にある実習は4週間から3週間に減り、実習で実際に授業を行ったのは8時間(附属小学校)程度となっている。そのうち国語の授業は1時間であり、学習材の一部分を担ったに過ぎないのが現状である。こうした国語科実践の経験のまま、4月には新採用として教壇に立つ者が、「楽しい、わかる、やってみたい」といった実践を展開できるかどうかは難しいことだろう。初任研を通しての研修は行われるが、なってからの修養によって実践力は時間と共に身につけていくと割り切れるものではない。だからといって論者は、最初からそれ相応の授業を行うことを求めているのではない。教員スタート時に最低限身に備わっておくべき、知識や技能、授業方法や教材研究はどの程度が必要とされるかについての共通理解を持つべきだと考える。

そこで本論においては問題設定を、○小学校教師を目指す学生にとって、既習の学習経験がどれほどのものとして生きているか ○授業を通して学生は何を学んでいるか を踏まえた上で

◆授業科目「教育法」においてどれだけの内容を押さえるべきかについての問題提起を行い、学会において同じく教科教育を担当している会員と問題を共有し、今後その内容を明らかにしたいと考える。中でも「書くことの学習」に絞ってそのあり方について検討することとする。

## 2章 教師教育における課題

### 2-1 学部教育における課題

ここでは、本学の教科教育学の先人である望月善次と教師教育に積極的に国語科教育の教師教育並びに教科内容について発言を重ねている鶴田清司を中心に学部教育の課題について述べる。

望月善次(1983)は学部教育について研究と教育の統一の困難さに対処するために「大学教師各自が自らの教育実態を吟味し直す」ことがなされていないことを指摘している。そして教科教育担当者の分担する講義内容について、

教育職員免許法との対応を第一義とされる様な事態が現出し、その内容・レベルが余り吟味されないままに「教育法」「教材研究」の名称が用いられている。甚だしきに至っては、「教育法」は教育方法を「教材研究」は教材を研究する時間であるとする笑えぬ悲喜劇をもたらしている。<sup>\*1</sup>

と述べ、当時における小学校免許希望者による授業科目「国語科教材研究」(2単位)と「国語科教育法」(4単位・中学校免許希望者)とに分けていることの問題をあげている。また望月・飛田(1988)では「教師教育から見た小学校『国語』教師」の中において大学における教育と就職後の勤務実態との乖離をあげている。<sup>\*2</sup>

さらに望月(2006)は教師の力量形成の課題を7観点に渡ってあげている。中でも①(教授・学習材)分析力 ②(年間計画/単元)構成力が具体的には教科指導に関わることとなるが、望月は①の定着度は充分とはいえず大学の責任が重いこと、②では卒業後の力量形成に頼らざるを得ないとみている。論者は④(教室対応力)であげられている「発問・指示・

説明の言語化」は教育法の中でも具体的な授業場面を想定して扱える内容と考える。<sup>\*3</sup>

望月は、岩手大学に最初に赴任した「教科教育学」の教員として本格的な教科教育学の実践へと向かったが、当時においては教科教育学は学問ではないという批判も学内において強かったと聞いている。昭和57年当時、望月は「教育職員免許法」上の「国語科教育法」「国語科教材研究」を分けて実施している。「教材研究」が小学校教諭・教職に関する専門科目となっており必修、「国語概論」（教科に関する専門科目）が必修、合計4単位が必要とされていた。「国語科教材研究」は計13回実施され、中でも「表現（作文）」は、戸田唯巳（1975）（1980）『作文＝どのように書かせるか』『続・同』（共に明治図書）を用いての授業を行っているが、書くことに関してはこの1回だけとなっている。

望月（2006）があげた「教師の力量」7観点は以下の通りとなっている。

- ①（教授・学習材）分析力 ②（年間計画／単元）構成力 ③集団（統率）力 ④教室  
対応力 ⑤（学校）組織（対応）力 ⑥臨床力 ⑦展望力（個体史・歴史・国際）

以上7点について、①がカリキュラムに組み込みやすいものとしているが、具体的な分析方法を身につけないまま卒業していく学生も多いと指摘、その他の項目すべてが大学において十分に扱えていないと述べている。それらが就職してから後の現場において頼らざるを得ないとしているが、学校現場には、場と時間が不足していると述べている。

④教室対応力の内容としてあげられる「発問・指示・説明の言語化」については、論者は授業の中において、学生に実際の場面を想定して授業者が「発問」しその適切さや内容の吟味する、また自分だったら何と言うのかということで、ペアワーク、もしくは四人グループでの検討などを活動として組んで考えるようにしている。

鶴田清司（2007）<sup>\*4</sup>は、「大学における授業改革の試み」として、全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』（2013）において「教師教育」の観点から先行研究をレビューしている。その結果、「自らの教師教育実践に基づく臨床的・具体的データに基づいて、国語科教師教育のカリキュラムや授業内容の見直しをすること」と総括し、教師教育のあり方を共同で模索していくことの必要性を提示している<sup>\*5</sup>のは論者の問題意識と合致したものとなっている。

また鶴田（2013）は、大学での講義、演習のあり方を見直す中で、「学び合う」ことを実感させることが生きた「テキスト」となること、卒業論文の意義について検討されるべきことを指摘している。学部の卒論指導は、個々の教員の取り組みに大きな差異があり、少なくとも本学ではその質保証が科内において十分に検討・吟味されているとはいえない。ウィキペディアからの引用によって構成されるような卒論も見受けられるのは由々しき問題である。国語科のみならず、論理的に文章を作成する知見について学ぶ場は重要であり、その力量はやがて現場における教材研究や研究の促進につながることになる。鶴田（2002）によれば、研究方法論の科目が設定されている大学、一般的学部科目としての論文作成に関わる科目が設定されている大学は極めて少ないことも報告されている。<sup>\*6</sup>

## 2-2 初任研における内容

では初任者である新任教員はその1年目においてどのような内容を研修において学ぶことになるのかを、「初任者研修会」の内容から見てみる。

初任者研修において示された内容 平成○年度の例 講習時間90分

- 資料：「I県小学校初任者研修講座 I 教科指導の進め方 国語科」I県総合教育センター
- ・平成20年版学習指導要領 国語科の目標と29年版の目標との比較  
注目点として「言葉による見方・考え方を働かせ」「言語活動を通して」
- ・国語科の学習過程と指導事項(解説p.9)
- ・課題解決的な言語活動を位置づけた単元構成(モデル図)(センターガイドブックp.15)
- ・「本県の授業づくり3つの視点」
  - ①学習の見通し(学習課題を設定し学習のゴールを見通す)
  - ②学習課題(学習問題)を解決するための学習活動<発問作り演習>
  - ③学習の振り返り(学習内容と学習プロセスの振り返り)

◆発問づくり演習の例 ごんぎつねにおける「どうしてごんは兵十のかげぼうしをふみながらついていったのですか」→(演習を通して)〈考えを広げたい場合の例〉「ただついていっただけで二人の話は聞けるのに、ごんはなぜ兵十のかげぼうしをふもうと思ったのだろう」

⇒この研修においては、領域は「読むこと」素材としては文学的文章のみを扱い、「書くこと」領域には触れていない。初任1年目において国語科についての研修はこれだけとなっていたことから、現場においてつけるべき能力は多岐に渡り、大学教育の担うことが多いこととなる。

### 3章 「教育法」の授業内容に関する先行研究

#### 3-1 全国大学国語教育学会編テキストの内容

全国の教育養成系大学の国語科教育学担当者を中心として構成されている「全国大学国語教育学会」では『小学校国語科教育研究』と題したテキストとなり得る刊行を1991年(長谷川孝士理事長)2009年(吉田裕久/同)2019年(山元隆春/同)と行っている。それぞれが当時の学習指導要領を反映した内容となっているが、書くことを扱う頁数も増えている。<sup>\*7</sup>

[1991 pp74-82 9頁/全168頁 5.3%比]

[2009 pp70-89 19頁/全182頁 10.4%]

[2019 pp104-124 20頁/全181頁 11%]

その内容構成としては見出しから整理すると

	1991	2009	2019
意義と目標	○	○	○
文章形態	○	○文種	○ジャンル
作文能力	○		
指導の方法	○		○低中高
指導上の留意点	○		
書くことの学習過程	○	○	○
学習者の発達と指導		○低中高	○低中高

小学校教員養成における国語科教育の課題

言語活動例		○	
学指要 領域と構成		○	○
現代的な書く			○ICT

2009年以降において「様式」を意識しての内容が登場することになる。指導方法は学習過程に沿って記述され、低中高の段階に合わせてその内容が示されているが、共通しているのは、書くことの目的でもある「自分の思いや考えを表現できる」とするための指導のあり方を示していることである。

学会編でテキストともなる『小学校国語科教育研究』では学会所属会員による執筆となっているが、91年版においては平成元年3月の学習指導要領を踏まえたものとなっているので、各学年毎の目標設定であり、[表現] [理解] の領域設定のもとでの内容構成となっている。

09年版においては平成20年版学習指導要領を受け、2学年表示による内容提示となり、言語活動例が示されることになった。「書くこと」に関わる言語活動例12を受け、執筆者である渡部洋一郎は「文章の種類」として西尾実、飛田多喜雄の論を踏まえ、「文種に応じた指導」の重要性を述べている。<sup>\*8</sup>そこで渡部は発達段階に即した指導がそれによって可能となることを指摘する。文種を発達段階と照らしたのは、井上一郎（当時文科省小学校教科調査官）が先導した学習指導要領によっても明らかにされており、その後の大きな柱となっていく。

2019年版においては、平成29年版の学習指導要領を受けての内容記述となり、学習過程が明確に示され、[題材の選定]から[共有]までの指導事項が明示された。「文種」に「ジャンル」という用語も用いられ、各学年の指導においてもそのジャンルを意識しての指導方法や内容が記述されることとなっている。特に論者は文産出過程を踏まえてのモニタリングや協働的な活動、ICTを踏まえての記述活動にも言及しており、これからの書くことの学習の方向性を示した。<sup>\*9</sup>

その他に「小学校国語科教育法」を扱った出版物として管見の範囲では以下のものもあげられる。

○藤井國彦（1980）『小学校国語科教育法』図書文化

○中西昇、野地潤家、安西勉夫、湊吉正編（1985）『小学校国語科教育法』桜楓社

○田近洵一、井上尚美、大熊徹編（1985）『教育養成基礎教養シリーズ 新版小学校国語科授業研究』教育出版

○野地潤家、湊吉正編（2002）『新編 小学校国語科教育法』おうふう

いずれのものも、「書くこと」についての記述は限られたものとなっており、扱うべき具体的な指導事項が示されたものとはなっていない。<sup>\*10</sup>

### 3-2 研究論文における内容の取り扱い

鶴田（1997）は国語科教育教員養成について「単に『授業で何をどう教えるか』『教材研究をどのように行うか』『指導案をどう書くか』といった実務的・方法的レベルにとどまることはできない」と指摘しているが、学生の立場からするとその点が最も知りたい、学びたい重要な学習内容といえる。また鶴田（2001）では「実践に役立つ知識・技能・方法

は学生一人ひとりが切実な実践経験の場を通して獲得するしかない」としている。<sup>\*11</sup>

大学における授業として「教育法」のあり方を検討している研究としては、今井敏博(1998) 世羅博昭(2003) 遠藤庄治・渡辺春美(2005) 町田守弘(2008) 時田詠子(2009) 都築則幸(2011) 天野かおり・志々田まなみ・宮崎尚子(2014) 鈴木愛理(2014) 吉田茂樹(2015) 桐生直代・東茂美(2019)などがあげられる。これらの多くが、大学での模擬授業の実施による考察が中心となっている。<sup>\*12</sup>

鈴木(2014)は小学校学習指導要領に拠りながら、毎時間毎の予習としての宿題を元にしてワークショップで協議、発表、まとめというパターンで進めている。書くことについては、1回の扱いである。鈴木は「大学において大切なのは、いま国語科教育に求められているものを自らどうにかして知ろうとし、その知る方法を学ぶことである」として学習指導要領を理解した上で、「何を教えることが国語科教育で、なぜ国語を教育するかななどを自分のものとして向き合えること」を目標とした授業展開をしている。毎回の授業のテーマに関わる内容について理解してくることを予習として宿題とし、授業中において各が考えたことをグループで話し合い、全体化しまとめとするという展開である。こうした展開の中で、学生たちは本質的に「ことばの教育」について自分なりの理解を深めていくことができていように見受けられた。

吉田(2015)は「自ら経験することを通して実践的な授業力」という観点から学習指導案作りが5週、班別代表模擬授業を5週にわたって展開する。桐生らは、短期大学での中学校二種免許対象の実践であるが、書くことの学習が2週、模擬授業を5週にわたって展開している。

いずれの研究においても学生が学ぶ学習内容として何を設定したかについては明記されおらず、模擬授業授業が適切であったかどうかの考察は、学生の感想によってしか測ることことができない。

国語科教師教育に関する研究は、学会でも1985年以降においてもその研究が重ねられていることは先にも述べたように『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』<sup>\*13</sup>において鶴田が整理している。そこでは2010年までの学会における9回に渡る課題研究やシンポジウムにおいて国語科教師教育のあり方が取り上げられている。ここでの「国語科教師」とはやはり国語科教育を専門とする教師を少なくとも指していると思われ、国語に関心がない、国語が好きではないというごく普通の教師を対象とはしていない。

先行研究の中でも、今井(1998)は教育実習後の学生が行った議論を取り上げているが、そこで学生は「大学の授業は理想論のように感じられる。(中略)授業の方法などの基礎的な事は大学でふれられることはあるが、実際に子どもたちと接する場面で生ずるであろう事柄については扱われてはいない。」「3回生までで大学で学んだことで教育実習に実際役立つことは少なかったと思う。大学の授業と教育実習とを全く別のものとしてとらえてしまっている。」「教科教育法の授業も様々で、教育法を学んでいるという実感のあるものもあるが、そうでないものもあるように思う。」「特に小学校教科〇〇という科目の授業は、小学校の教師を念頭において大学で授業してほしい。」など学生の本音が表されている。教育法担当者として傾聴しなければならない意見といえる。

都築(2011)は平成20年度の私立大学20校における授業内容を整理する中で、「国語科教育法」の授業の約半数が「読むこと」に関する内容と、模擬授業にあてられていることを

特徴的な点として指摘している。教育法担当者が一般学部出身であれば、文学教材を中心とした「読むこと」指導に偏ることは当然で、それを学んだ学生が教師になったときにはこの偏りが再生産されることになる」と述べている。

2021年段階においては、都築論文より10年が経過し、アクティブ・ラーニングが叫ばれる中において、さすがに文学偏重は改善されてきているとはいえるものの、学生の既習学習体験は、圧倒的に物語教材の記憶だけが残っている者がほとんどといえる。

その他の先行研究は、先に述べたように「模擬授業」を柱とする展開となっている。模擬授業については、論者は否定的な立場である。確かに鶴田のいうように実践経験へと模擬授業につながることは認めるが、学習者反応のないところでの模擬授業（学生が生徒役をやったとしても）では、発問や、指示、板書の適切さを見取ることができても、反応を元に学習者の考えを紡ぎ出していく、学習者相互の交流による授業、予測反応事象に対する対応の仕方などは難しい。模擬授業実施において克服しなければならない点としては以下のようなことが考えられる。

- 一教材における授業展開のあり方が、他教材、他単元へと生かすことへとつながるか
- 単元構想の中における一単位時間として見る事が難しく、どうしてもその場面における展開が対象となってしまうこと
- 学習者の反応を学生が代弁することによって、リアルな実態予想へとつながるか
- 教師主導型の展開で進めるしかなく、発問や指示、板書の提示などの有用性の検討に限定されがちである
- 予想外反応の設定が難しく、即興的・即時的な対応にはなりにくい
- 教室に立つ教師としての立ち振る舞い、音声言語表現の適切さなどを見ることはできるが、そのことと国語科学習内容とが分離しがち

## 4章 学生の学びの実際

### 4-1 学習の履歴による意識

R3年度「小学校教育法」を受講している2年生小学校コースが主となる学生77名に簡単なアンケートを実施した。(R3.6.14)

- 書くことが(好き27%/嫌い38%/どちらでもない33%)
- 書くことの学習が今に生きていると感じることは(ある79% ない21%)  
→「ある」の回答のほとんどが、高校時における小論文指導をあげている
- 今になってこうしたことを教えてほしかったは  
→自由記述による異なり回答数のべ100を整理すると
  - ・様々なジャンル・文章の書き方に関わる回答 39 (小論文やレポートなどの文種10 / 読書感想文9 / メール など手紙4 / 目的に応じた書き方3 / 社会に出てから書く 文章の書き方2 など)
  - ・文章構成に関わる回答 19 (構成11 / まとめ方3 構想の立て方2 など)
  - ・その他の回答 (推敲の仕方4 / 要約の仕方4 / 記述前指導4 / 目的意識・相手意識2 など)

■4割近くの学生が嫌いだと答える中、入試のための小論文指導の学習経験が大学生のレポー

ト作成などに生きていることを実感しつつも、論理的な文章の書き方を「教えてほしかった」とあげているのも特徴的である。

#### 4-2 既習の学習経験から

本研究室4年生・本堂桜花による学生調査による文種による指導を受けたかどうかについての記憶について回答を得た。

文種指導を受けた記憶と長期休業課題 (R3.7月実施)

文種	指導を受けた記憶		長期休業課題	
	名	%	名	%
説明文	40名	71%	8名	14%
記録文	5	9	5	9
報告文	6	11	1	2
意見文	27	48	3	5
新聞記事	27	48	4	7
物語文	39	70	8	14
俳句短歌	35	63	10	18
詩	32	57	3	5
日記	24	43	36	64
手紙	31	55	1	2
読書感想文	17	30	5	9

■対象学生は4-1と同学生 回答にあっては、書くこと単元というだけでなく、読むことの単元中における書く活動も含み混在しての回答となっている。説明文、物語文を書くことの指導は多く行われてきたことがうかがえる。反対に読むこと領域ではあるが、「読書感想文」の指導されることなく、課題としてだけほぼ出されていたことは大きな課題といえる。

■学生の記憶では、小学校時代の学習経験は曖昧であるが、文種に応じた指導については、説明文、物語文というおおきなくくりの中でとらえており、大学入試に関わる小論文指導が論理的な文章指導としては最も大きな学習経験となっている。読書感想文の経験は、読書感想文コンクールに向けての課題として出されているためだが、7割の学生がどのように書くかについての指導がなされていないことがわかる。この対象となる大学生は、平成20年版の学習指導要領に準拠して学んできた人たちであるので、単元を通して言語活動の充実を図る学習を受けてきている。しかし、書くことの単元において文種を意識しての学習経験は少なく、論理的な文章としては、説明文、意見文に集約される。これらの文種は読むことのテキストとセット化されたものとして経験してきている。作文の学習として従来からも多く行われてきたいわゆる「行事作文」としての記述経験は高いが、そこでの技能向上を伴う指導というよりも、経験を日記的に残す意図が強いと反応からは見て取れた。また日記指導も同様に学習者の生活や内面理解といった生徒指導的意味から行われていたといえる。



## 5章 「書くこと」の学習における学習内容

### 5-1 論者の授業における学習内容の提示

論者の「小学校教育法」における目標は

- 言語の教育の重要性を知ること
- 自分の受けてきた学習にとらわれることなく新しい（未来志向）の学習のあり方について知り、そのあり方について考えること  
そして「書くことの学習」領域については、2回半の時間（実質230分間：朝読みと称して新聞の読みを毎回授業導入時に入れている）設定の中において以下のような内容を扱った。（通算でレジュメA3を13枚配布している）
  - 基本的には講義解説をし、実際の授業であり得る場面を想定しての発問を混ぜ展開した。
- 文産出の過程（フラワー&ヘイズ）の提示  
→先行スキーマに基づき、構想・記述・推敲の段階をたどることは学習指導要領の項目段階とも共通していること、今回の学習指導要領では書き終えたものを「共有」することがキーとなっていること
- 心理学が明らかにしている書くことの研究  
→記述量や質は何によって影響されるか
- NHK人間ドキュメント「岩手県木細工小学校」における書くことの日常化のビデオ視聴  
→生活綴り方に通じる「生活作文」の実際例
- 渡辺雅子「4コマ漫画の作文実験」日米仏の記述スタイルを比較する『BERD』6号  
→時系列型と因果型、俯瞰型の違いはそれぞれの国の国語教育のあり方が影響していること<sup>\*14</sup>
- 様式に応じて書くということ：PISAの結果から求められる「書くことの授業改善（文科省）」
- 井上一郎による様式論の整理：文種の提示
- 学習指導要領に示された言語活動例の確認
- 大村はま「筆無精と国語教室」
- 「大村はま国語教室」から単元の実践  
「この人のこの作文をめぐって」ことばを選ぶ／書き足す 「先生への手紙」<sup>\*15</sup>  
→語彙の拡充や書き足すことも書くことの学習となること、書いたものの自己評価のあり方と教師による評価観点の設定
- ワークショップ：教科書（東京書籍版 H20年学習指導要領準拠版）をペアで1セット用い、書くこと単元の洗いだしと文種の見取りを行った後に、ペア課題として「書くこと」単元の系統表（1年から6年）作りを課して提出させた。（整理する観点として[目標][文種][主な活動]）
  - 授業形態としては、大人数の受講（半期毎約70名）となっているので、ペアを組み、発問、問題提起について言語活動としての対話を通して考えることを基本的な進め方としている。考えの多様性や追求などの話題、課題の場合には対話ペア×2の4人組によって交流を進めている。
  - 渡辺雅子の指摘の通り、日本の書くことの指導は小学校1年生から「順序よく」という

指導事項によって時系列による記述が、生活文記述においてはほとんどとなっている。大学生への聞き取りにおいてもそのことはうなずける。教科書におけるモデル文においてわかるべき段階において書き方（構成）の異なるモデルを提示し、自分の書きたいものほどのような記述によるのが適当であるかを選択させたり、考えさせることも必要だろう。

■大村はまの「先生への手紙」は中学校の実践ではあるが、小学校段階においても活用できる指導法、評価法といえる。つけるべき言語能力が明確化されていない作文活動では、教師の評価も曖昧な内容に対するコメントになりがちである。学習者自身が【題材】【めあて】【特に書き表したかったこと】【そのために工夫したこと】などを意識して記述に取り組んだり、振り返ったりすることが自らの表現に自覚的になることができる。また【表現】について作文の文章中に記号とつけ、自分のうまくかけていること、迷いなど教師に指導やアドバイスをもらい箇所を明記することも、内容だけの評価でなく具体的に評価することにもつながり、国語が専門ではない教師にとっても観点を示すことができるものとなる。もちろん小学校では、発達段階や学年段階、もしくは記述能力に応じてこうした観点設定を工夫する必要はある。（末尾に掲示）

### 5-2 学習者である学生の反応：ポートフォリオ

◆学生A（社会サブコース）私自身が、様々な様式で文章の書き方を理解しておらず、書いた経験のある文章の様式が少ないということ。また自分自身が文章を書いた経験が少ないのに、児童に文章を書く手立てを教えることができるか不安に感じた。

◆学生B（国語サブコース）今まで作文を書くときに、構想をしっかり考える時間は特になく、いきなり「書いて下さい」といわれていた。その為、書いているうちに自分の考えがうまくまとまらず、結局よくわからないようにという風になっていた。教師はまず構想の部分を指導すべきだ。

◆学生C（教育学サブコース）書くことの学習のICT活用について考えた際、複雑な感情となった。その感情の原因は、文字を手書きすることの意義の揺らぎである。班の話し合いの中でも社会に出たらパソコンで資料を作成することがほとんどであるから小学生のうちからパソコンに慣れておくべきだという意見もあり、一旦納得したが、書道以外に書く機会がなくなるなるということでは、手書きによって得られる自分の考えがはっきりしてくる感覚や書く内容に対する思いは、文字を打つ行為では得られにくいと考えるようになった。

◆学生D（特別支援サブコース）私が今まで受けてきた授業に意味はあったのかと思えるほど、様々な学習方法・指導方法を学んだ。特に書くことでは、構想・記述・推敲の各段階で課題に沿っているかをモニタリングする指導方法は参考になった。高校になって、推薦入試のために小論文指導を受けていたが、課題に沿った記述が出来ていないクラスメイトが多くいたことを覚えている。

### 5-3 ミニマムスタンダードとしての学習内容

以上の学生の状況に鑑み以下の項目、内容はミニマムスタンダードとして押さえる必要があると考える。

- 書くことの意義と目標
- 学習指導要領の指導事項の内容
- 指導事項の順序性が記述のプロセスとなっていること（産出過程）
  - 記述前、中、後における指導のあり方
- 言語活動例の内容他にも想定される活動例の提示 活動例が例の提示であること  
の理解
- 文種に応じた指導（学年段階に応じた文種の設定）
- 学年段階別の指導のポイント
  - 「思い」から「考え」へ 帰納から演繹へ 時系列から因果律へ
- ICT時代におけるコンピュータ等を利用した「打つ表現」での留意点
- 「協働的」に書くこと具体例
  - 編集する、相互批評を行う
- 「共有」における観点
  - 良さを見出す、共感する、疑問を持つ、批評する共有する場の設定

■すべての項目が、概説的な教授ではなく、実践例を用いながら、こうした事項について具体的な授業場面においてどのように機能するかを考えさせ、わからなければ指導し、その状況を思い描くことができるようにすることが肝要と考える。特に教科書において示しているモデル文は、どのように「学習内容」と結びつけて活用するかを考え、いずれは自分で学習材として作成できるまでにその力を伸ばしてあげたいが、実際は時間不足でできていない。

■教育法の授業の多くが模擬授業を取り入れ展開しているのは、実践場面に身を置くことによって具体的に考える事が狙いにもなっているだろうが、ある教材のある場面において考えることが他の場面や材においても応用活用できるようになるかがポイントとなるだろう。そのことを踏まえると、実践例や実践場面における具体的な状況において、どんな発問や指示を出すかを協働的に考え（このグループでは低学年に、別のグループでは、中学年においてのように、大人数を分散させ）、交流し合うことで、学年に応じた指導のあり方へと広げていくことが展開の方法論として設定できる。

例えば、意見文が書けない児童に対しては、[意見が形成されていないのか] [構成が定まっていないのか] [文章レベル、語句・語彙レベルで躓いているのか] など様々な場合を考えさせた上で、記述前指導における意見の醸成が十分であるかという単元レベルで考えをすることも重要であることを考えさせてみるなど、その場面だけでなく、単元としてのあり方に目を向けさせる必要がある。

## 6章 結語

本論では、問題提起として小学校教員養成課程において、様々な学習経験/履歴を持っている学生、それも必要最小単位において免許を取得しようとするような学生に対して、どれだけのカリキュラム内容を提供すればよいのかについて提示を行った。全国学調に

において繰り返し指摘される「表現力」の弱さは、何をどのように書くのかという段階から、考えることが出来ないという段階にまでなっているように感じられる。それは今の大学生にも当てはまる。だとすれば、書く機会を言語活動として様々な場面、状況の中において設定し、学習者に与え、思考を文章として確定させ無ければならない。その学習の場を生み出す立場である教師そのものが記述人としての能力を有していなければならないといえる。国語が苦手、嫌いという学生は、十分に書くこと価値や意味、喜びや楽しさを味わってきておらず、受験のための記述に明け暮れた者が多い。今までの既習の経験から、また数少ない教育実習での体験のみから（実習校では国語の授業は2時間程度の実施がほとんどとなっている現状）それを再びなぞるだけのような授業を展開するのでは新しい展望は築けないだろう。

大学においては、多くの研究者が教育者として学生に対峙している。免許を与えるための重要な科目である「教育法」が自分の得意分野や趣味の世界の授業内容であってはならない。理論と実践の往還が実の意味を持つためには、理論が実際の授業場面においてどのように機能するかを示すことによって学習者も納得することができる。そして実際の学習では、何よりもいわゆる書けない児童の立場に立っての「手立て」を講じることが重要となる。「書くことが好きではなく、書けなかった」経験の持ち主であればこそ、「書き出し」が浮かばない児童に対して、大村はまのようにいくつもの書き出しをその状況に応じて提示できる教師となってほしい。

- \*1 望月善次(1983)「国語科教育学の学部教育に関する一実践」『岩手大学教育学部附属教育工学センター教育講座学 研究』5号 pp.29-43
- \*2 望月善次・飛田多喜雄編著(1988)『国語科教育学到達点の整理と今後の展望』日本教育図書センター(論者未見)
- \*3 望月善次(2006)『提案3 国語科に求められる教師像』『日本教師教育学会年報』15 pp.151-153
- \*4 鶴田清司(2007)『国語科教師の専門的力量的形成』溪水社 pp.9-20  
同内容は鶴田(1997)『『国語科教育学』教育はいかなる教師像の実現を目指すべきか』全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 pp.57-75に収録
- \*5 鶴田清司(2013)「大学における国語科教育②に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』 pp.423-430
- \*6 鶴田清司(2002)「国語科教育学研究方法論の教育 国内の教育一卒業論文の指導を中心に」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書p.519
- \*7 全国大学国語教育学会編(1991)『新版小学校国語科教育研究』学芸図書  
同上(2009)『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』学芸図書  
同上(2019)『新たな時代の学びを創る小学校国語科教育研究』東洋館
- \*8 全国大学国語教育学会編(2009)『新たな時代を拓く小学校国語科教育研究』学芸図書pp.74-78 渡部洋一郎執筆担当
- \*9 同上(2019)『新たな時代の学びを創る小学校国語科教育研究』東洋館 pp.120-124 藤井知弘執筆
- \*10 その他の刊行物として次のようなものもあげられる  
○ 浅野敏彦(2006)『小学校教育法』ふくろう出版

## 小学校教員養成における国語科教育の課題

- 牛頭哲宏 森篤嗣(2012)『現場で役立つ小学校国語科教育法』ココ出版
- 阿部藤子 益地恵一(2018)『小学校国語科教育法』建帛社
- 高木徹(2020)『小学校国語科教育法ノート』第4版 学術図書
- \*11 鶴田清司(1997)『『国語科教育学』教育はいかなる教師像の実現を目指すべきか』全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 p.57
- 鶴田清司(2001)「国語科教師は専門的力量的の形成にどう取り組むべきか－「学び続ける・学び合う」教師を育てるために－『国語科教育』第58集pp.4-5
- \*12 ○ 今井敏博(1998)「教員免許取得希望学生の教育実習後の『大学と教育実習』についての意識』『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』No.8 pp.121-124
- 世羅博昭(2003)「目標の三層構造化を図った学部授業の試み－『初等国語科授業論』を中心に－』『鳴門教育大学授業実践研究』第2号 pp.29-36
- 遠藤庄治・渡辺春美(2005)「沖縄国際大学国語科教職課程の歩みと指導構想」、渡辺春美編著(2006)「国語科教職 課程の歩みと指導構想』『国語科教職課程の展開－国語科教育実践力の探究』溪水社 pp.3－39所収
- 町田守弘(2008)『『国語科教育法』をどのように扱うか－『メタ授業』としての要素を生かすために－』『早稲田大学教育学部学術研究(国語・国語学)』第56号 pp.1-14
- 時田詠子(2009)「教員養成課程における『実践的指導力』の捉え方に関する一考察－当事者の捉え方の違いに着目して－』『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』17号(1) pp.249-259
- 都築則幸(2011)『『国語科教育法』の授業改善に関する一考察－私立大学を中心に－』『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』19号-1 pp.251-262
- 天野かおり・志々田まなみ・宮崎尚子(2014)「教職に関する科目『教育方法論』と『教科教育法』の連携と接続をめぐる改善の試み－『国語科指導法』における実践的指導力の形成を軸として－』『尚綱大学研究紀要』第46巻 pp1-14
- 鈴木愛理(2014)「教員養成の国語教育学科目における教育内容と方法に関する一考察：国語教育の意義を問いつける授業の試み』『国語教育思想研究』(8) pp.103-112
- 吉田茂樹(2015)「学部の教員養成課程における授業の改善：国語科における模擬授業の取り組みを中心に』『語文と教育』(29) 鳴門教育大学国語教育学会 pp.33-44
- 桐生直代 東茂美(2019)「短期大学における国語科教育法の課題』福岡女学院大学大学院紀要『発達教育学』7 pp. 9-19
- ◆その他にも以下のものもあげられる
- 吉田茂樹(2016)「学部の教員養成課程における実践的な授業力の育成－国語科授業をメタ化する取り組みを中心に－』『語文と教育』(30) 鳴門教育大学国語教育学会 pp.66-56  
ここでは「中等国語科教育法Ⅰ」においてモデル授業、模擬授業を通して手立てを考え、それを指導観として確立することを狙った授業となっている。
- 伊坂淳一 伊藤宗子 鈴木宏子 安部朋世(2018)「小学校教員養成課程における国語科の専門的事項についての提言』『千葉大学教育学部研究紀要』66(2) pp.39-58  
ここでは「書くこと」の基本的事項として8つの文種を書くことを提示している。(調査報告文/意見文/報告文/鑑賞文/体験文、随筆文/創作文/パンフレット・冊子/実用的、実務的な文章) 発 達段階による考察はない。

\*13注5同書

\*14 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造』東洋館出版

\*15 大村はま (1983) 「作文処理のさまざま」『大村はま国語教室』6巻 筑摩書房 (S40 石川台中実践)

pp.186-188

187 作文処理のさまざま

一 先生への手紙によって

先生への手紙

これは、生徒が自分の作文を提出するときに添える、先生への手紙である。

また、これは、ひいてはもちろん生徒自身のためのものであるが、直接には、指導者の作文処理に役立てるものである。作文の処理を少し楽に、そして効果的にしたい、教えた、教えられたという互いの実感、確かな手ごたえがあるようにしたい、それを能率的にしたいと思った。

プリント

私の作文

に添えて

二年組

( )

まず、題材についてですが、この題材は、

めあては、

この作文で、私が、とくに書きあらわしたかったのは、

そのために、くふうしたこと、気をつけたことは、

構想は上のちんのようになっていきます。もう一つ、下のようにも考えていました。

書き出しは、次のようにも考えてみました。

表現については、次のように、符号(注)がつけてあります。

A ここはもっと簡単にあっさりと言ったべきであったでしょうか。

B ここは、もっとくわしく、こまかく書くべきであったでしょうか。

C このへんは、すらすらと書きました。

D このへんは、もっとも進まず、つかえて書きました。

E このへんは、よく書けたように思います。

F このへんは、どうもよく書けていないと思います。

G このことは、言い方は、たいへん、もの足りないです。しかし、ほかのことは、どうも思いつきませんので、とにかく、このように書いてあります。

このほか、この作文について、私の考えていること、また、疑問に思われることは、

(注) 長い間、あたためていたような題材なのか、あまり書きたいという強い気持ちが、ほかにこれという書くことが