

は し が き

この研究の構想は、平成元年5月28日、新潟大学常木研究室における気楽な情報交換の中から生まれた。

北陸地区の教育学部に勤務する研究メンバーは、それまでも、継続的に研究会を催し、国語科教育に関する問題を出し合って研究を重ねてきた。既刊の『小学校・中学校国語教材研究資料』（昭和60、桜楓社）、『国語科教育研究法』（昭和62、聖文社）の二書はその成果である。

平成元年のあの日は、それまでの研究が一段落したので、新しい研究を発足させるべくメンバー四人が新潟市に集まったのである。いつものように色々な意見が出た。その中でメンバーの注意を引いたのは、我々は、毎年の学部学生の教育実習にどのように対応しているか、という問題提起であった。特に大学の授業や実習校の現状、さらに両者の関連のあり方といった話題になると、それこそ談論風発、個人の問題が教室や学部の抱える問題と混じり合って、時の経つのを忘れた。

教育実習の問題は、これまでも国立大学協会や日本教育大学協会によって研究が進められてきている。そして、その成果は、教員養成のあり方と教員の資質の向上に少なからぬ寄与をしてきた。我々としては、その研究成果を踏まえつつも、国語科の教官であるという共通の立場から教育実習のありかたに何らかの提言を行おうと考えたのである。

上越教育大学の専修教育実地研究はこの問題を考える格好の手がかりであった。指導内容の系統性に注意させて専門教科を指導するこの実習は、当時、問題を残しながらも大体の趣旨は浸透し、教育現場からの成果も得られつつあったからである。

幸い、この研究の構想は、文部省科学研究費を得て、順調に具体化の運びとなった。研究会の名称は、この研究の生まれた経緯にちなんで国語科教育問題研究会とした。平成2年度・3年度を通して、7回の研究会、6回の資料収集の出張、そして中間報告を兼ねた研究発表を経てまとめたのが、この報告書である。これからの教育実習のありかたと、それに伴う大学教育のあり方を、国語科の立場から考えたものとして、本報告書が広く活用されるならば我々の喜びこれに過ぎるものはない。報告書は、1、3、資料篇が有沢、2の部分で常木、藤田、塚田、高木が担当した。

この研究を進めるに当たり、大学の国語科教育担当教官、ならびに学生の実習を指導された上越地区の小学校に一方ならぬ御協力を頂いたことを記し、御礼の言葉とする。

平成4年3月

研究代表者 有 沢 俊太郎

研 究 組 織

研究代表者	有 沢 俊太郎	(上越教育大学)
研究分担者	常 木 正 則	(新潟大学)
	塚 田 泰 彦	(上越教育大学)
	高 木 まさき	(上越教育大学, 現・文部省) 2.10.1 転出
研究協力者	藤 田 正 春	(国立教育研究所, 現・富山大学) 3.4.1 転出

研究経費

平成2年度	700千円
平成3年度	300千円
計	1000千円

研究の経過

(ア) 研究会

- ①第一研究会 (平成2年6月24日、於・上越教育大学) 研究計画と分担。主な課題について討議した。
- ②第二回研究会 (平成2年8月9日、於・上越教育大学) 研究協力者の藤田正春氏を招き、研究の遂行について助言を得た。
- ③第三回研究会 (平成2年9月28日、於・上越教育大学) 研究状況の報告を行った。アンケート作成に関する打ち合わせを行い、次回研究会を12月末日とした。
- ④第四回研究会 (平成2年12月25・26日、於・湯沢ニュー・オータニ・ホテル) 研究協力者の藤田正春氏を招き、アンケートの項目、文案等について審議し、成案を得た。
- ⑤第五回研究会 (平成3年6月9日、於・上越教育大学) 藤田氏を招き、回収されたアンケートの結果について、研究代表者、分担者がそれぞれの担当分の考察を行った。
- ⑥第六回研究会 (平成3年10月19日、於・群馬県生涯学習センター) 研究発表に基づき、報告書の骨子と執筆分担を決定した。
- ⑦第七回研究会 (平成4年2月10日、於・上越教育大学) 報告書執筆の経過を確認し、編集作業を行った。

(イ) 研究発表

指導内容の系統性を課題とした国語科教育実習 ——アンケート調査の分析と考察——
第81回全国大学国語教育学会，（平成3年10月19日） 有沢俊太郎

資料収集調査に御協力いただいた学校

昭和59年度 上越教育大学学校教育学部附属小学校
石井栄一校長、鈴木裕子教諭、歌川孝教諭

昭和61年度 新潟県上越市立春日新田小学校
渡辺文雄校長、高橋和子教諭、渡辺洋子教諭

昭和63年度 新潟県上越市立八千浦小学校
小林馥校長、塩崎敬子教諭

平成2年度 新潟県中頸城郡柿崎町立柿崎小学校
斎藤弘校長、中里房枝教諭、中嶋賢一教諭

指導内容の系統性を課題とした
国語科教育実習に関する理論的・実践的研究

目 次

はしがき

1. 概説（上越教育大学における実践）	5
(1) 国語科の系統性	7
(2) 教材研究、指導法研究の視点	10
(3) 教材研究、指導法研究の実際	10
(4) 専修教育実習の成果	10
(5) 事後指導	11
2. アンケート調査の結果	13
(1) 大学の授業について	13
(2) 教育実習について	22
3. 研究のまとめと展望	32
(1) 言語（国語）教育政策（Language Policy Across the Curriculum）	32
(2) 実習校の問題	33
(3) 国語科の系統性研究	34

資 料 篇

I 上越教育大学における指導	37
(1) 国語科の系統性	37
(2) 教材研究、指導法研究の視点	38
(3) 教員養成実地指導講師・藤井圀彦氏の指導	38
II 実習校における実践	39
(1) 授業研究	39
(2) 研究報告	51
II アンケート調査関係資料	66

1. 概説（上越教育大学における実践）

指導内容の系統性を課題とした教育実習（専修教育実地研究）は、新構想大学の上越教育大学において、四年生を対象に昭和五十九年度から行われている。研究代表者有沢は、この実習（演習）の実施に構想段階からかかわり、試行錯誤を繰り返してきた。現在に至る八年間には、様々な問題があったが、「系統性」という課題は、一貫してこの実習のテーマであった。

実習のねらいには次のように記されている。

- 教材内容の分析
- 指導方法の研究、授業記録
- 学年間の段階的特色、系統性の発見と確認
- 年間を通し、学校行事と関係させながら、教科、実験室の経営を考える。

上越教育大学『教育実地研究の手引』（専修教育実習）

上越教育大学における、教育実習全体の中での専修教育実地研究の位置は、次の表の通りである。

教職共通科目

名 称	実 施 年 次	教育実 習期間 (週)	単 位	概 要	実 習 校
教育実地研究Ⅰ (講義Ⅰ)	1・2	—	L 1	教育実地研究の全体計画についての理解を深めさせ、更に観察・参加の意義及び内容等について具体的に指導する。	・大学
教育実地研究Ⅱ (観察・参加1)	1	1	P 1	大規模校、小規模校、特殊教育諸学校、幼稚園における教育活動の実際に触れて、公教育制度の多様性を理解するとともに、初等教育教員となる意欲と心構えを養う。	・協力校園 (小、特、幼)
教育実地研究Ⅲ (観察・参加2)	2	2	P 2	幼稚園及び小学校の教育活動の実際に触れながら、園児・児童への理解を深めるとともに、学級経営や特別活動をも含む教師活動に、部分的に参加することにより、初等教育の実態等を多角的に理解する。	・協力校園 (小、幼)
教育実地研究Ⅳ	2・3	—	P 2	教育工学の立場から、授業行動の観察・分析、授業設計、教授メディアの選択・制作やこれに必要な教育機器の活用等について、具体的な授業場面を想定して段階的に実施し、教	・大学

名 称	実 施 年 次	教育実 習期間 (週)	単 位	概 要	実 習 校
				師として必要とされる実践的能力の育成を図る。	
教育実地研究Ⅴ (講義2)	3	—	L1	教育実地研究Ⅳにおける内容等について指導し、普通教育実習の効果を高め、更にその成果を研究的に発展させる素地を培う。	・大学
教育実地研究Ⅵ (普通教育 実習)	3	5	P5	比較的長期間にわたり、児童との直接的な接触を豊かにして児童理解を深め、児童の実態や心情側面の理解に基づく教科指導、道徳指導に関する実践的能力を高めるとともに、学級経営や特別活動に参加し、学校における教師の職務・活動を全体的に理解し、教科外活動に関しても実践的能力を高める。	・附属校(小) ・協力校(小)
教育実地研究Ⅶ (中学校実習)	3	2	P2	中学校教員の免許状の取得希望者に対して、小学校教育との相違や系統性・発展性を理解し、中学校の教員として必要とされる資質・能力の育成を図る。	・附属校(中) ・協力校(中)

専修専門科目

専修教育実地研究「〇〇」 (演習及び 実習)	4	—	S1) P1	3年次までの教育実地研究の成果を踏まえ、教材内容の分析、教材の開発、指導方法等具体的な課題について研究する。	・大学
(専修教育 実習)	4	2	P2)		

注：専修教育実地研究の名称中「〇〇」は、各専修・コースの教科名等（「国語」、「社会」等）を示す。

この専修教育実地研究「国語」では、国語コースの4年生が、小学校において専門教科「国語」のみを実習する。国語コースの学生全員が、大学・実習校において、国語科の系統性を発見し確認することを共通の課題とする。

実施のプログラムは、平成3年度の場合、次の通りである。

- 4月12日 オリエンテーション（安西・有沢・塚田）
19日 国語科の系統性（安西）
26日 "（安西）
5月10日 教材研究，指導法研究の視点（有沢）
17日 "（"）
5月24日 教材研究，指導法研究の実際（前筑波大附属小学校 藤井罔彦）
5月28日～29日 上越教育大附小中研究会

<6月3日～6月15日> 専修教育実習Ⅰ 公立小学校

- 6月21日 事後指導（上教大附小 井上光廣・斎藤浩明）
6月28日 教科の経営（上越市立高田西小学校長 上野恒良）

<9月2日～14日，9月17日～30日> 専修教育実習Ⅱ 上教大附属小

- 10月4日 事後指導（塚田）
11日 "（"）
10月25・26日 研究発表（全教官）
11月1日 研究のまとめ（塚田）
8日 今年度実施の反省（塚田）

（注）6月28日までは、一コマ 75分×2

10月4日～11月8日は、一コマ 75分

大学における指導と実習校における実習、研究には8年間にわたる蓄積がある。その中から、主要な教材や資料、研究成果を抜粋して示すことにする。（全体の概要は資料篇を参照されたい）

（1）国語科の系統性

国語科における系統性とは何か、その本質について理解させる。

ア、昭和26年版学習指導要領における系統性

イ、昭和30年代後半における能力主義国語教育の展開（いわゆる系統学習の性格）

ウ、様々な研究者、研究団体、あるいは実践現場における系統性の理論や系統表の研究

ここでは、ウから代表的な系統案をあげる。まず、研究者、研究団体の系統表である。

①ピアジェ（J. Piaget）の発達心理学

1 感覚運動期（0～2歳）

2 前操作期（2～7歳）①前概念期 ②直感的思考期

3 具体的操作期 (7、8歳~11、12歳)

4 形式的操作期 (11、12歳~14、15歳)

滝沢武久訳『思考の心理学』(昭43、みすず書房)など

②児童言語研究会の文法指導の系統

中級用

上級用

No	題 材	内 容	題 材	内 容
1	予想する文	だろう、らしい	態の指導(1)	始動態・進行態・終結態
2	"	そうだ、ようだ	" (2)	既然態・存在態
3	名 詞	種と類の関係・抽象名詞	体言修飾(1)	重複した修飾
4	体言修飾(1)	形容詞句・名詞による	" (2)	節による修飾(複文)
5	" (2)	動詞句・装定 ↔ 述定、装定を使ってみる	補 語	対象格、その他
6	用言修飾(1)	ところ	受身の文	れる・られる・構造変化
7	" (2)	時	使役の文	せる・させる "
8	補 語 (1)	他動詞文 (—を、—に)	多重変形(1)	否定のかさなり
9	形容詞		" (2)	不確実な判断(推量)とのかさなり
10	自利他利の文	てやる、てもらう、てくれる	動詞の活用	動詞(五段・一段)の活用のまとめ
11	重 文 (1)	並列(連用形・し・ば・ながら)	助動詞	既習の助動詞についてまとめ
12	重 文 (2)	並列(やら・たり・とか・だの)	要求する表現の文	当然・希冀要求
13	可能の文	(ら)れる、可能動詞	ことばと表現	意味のひろがり(のだ→命令、てはならない→禁止)
14	用言修飾(3)	原因・理由・根拠	形式名詞による名詞化(1)	の・もの・こと・動詞文→名詞文化
15	重 文 (3)	順接	" (2)	名詞化文の文分析
16	" (4)	逆接	多重変形(3)	終助詞の重なり、文末の分析
17	補 語 (2)		強調することば	さえ・まで・すら
18	動 詞		文分析 (1)	重複文
19	主語・述語		" (2)	"
20	意志・予定の文	う・たがる・ていい	重文の表現	前文後文の対応の妥当性の検討
21	強調することば	副助詞(は・も・だけ)	敬 語	(ら)れる、尊敬語・敬じょう語
22	用言修飾(4)	標子	副 詞	呼応も含む
23	複合語	名・形・動のそれぞれの組み合わせ	語 順	語順を変える効果
24	格助詞		複合語	漢字語

松山市造・小松善之助編著『新文法教育の実践』(一光社、昭48)

次に実践現場の系統表を挙げる。

①「学習目標分析表」(『東京高等師範学校附属小学校紀要』5. 昭24)

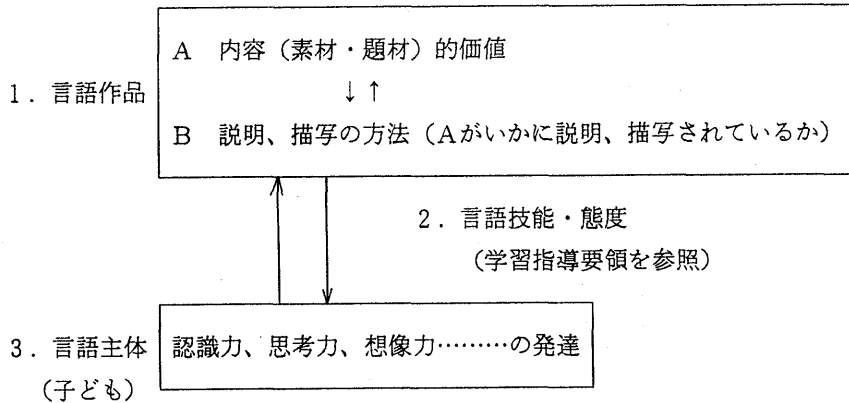
	聞 く	話 す	読 む	作 る	書 く
第一学年	<ol style="list-style-type: none"> 1. きくなかまいりをする。 2. 人の話を気をつけてきく。 3. 静かにきく。話が復唱できるよりにきく。 4. 言われたことが行動にうつせるよりにきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 知らない人の前でも話ができる。 2. なかまにはいって話をする。 3. はっきり返事ができる。 4. ことばをはっきりいう。 5. 絵をみて話ができる。 6. 身近なことを自由に話す。 7. 日常の簡単なあいさつがえられる。 8. 正しい発音でいう。 9. 幼児語を使わないで話をする。 10. はにかまずに相手をみながら話をする。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本の持ち方やページののり方になれる。 2. 自分の名前がわかる。 3. 正しく行をたどって読むことができる。 4. 文字板が読める。 5. 文にかかれていることがらの大体がわかる。 6. 特に注意されたことばをおぼえる。 7. 読んだ事実や経験と自分との比較ができる。 8. ひらがながよめる。 9. 新漢字は大体30字くらい読める。 10. 同じ語句の文字をさがすことができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自分のしたこと見ることについて、かたたん口頭作文ができる。 2. 文字板を利用して単語を書き、それについてお話をすることが出来る。 3. 身近なできごとを200字ぐらゐの文に書くことができる。 4. 家庭へのかんたんな伝言が書ける。 5. 詩のようなみじかい文が書ける。 6. 「。」をつけることができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 書くことに興味をもつ。 2. 書くときの姿勢に気をつけ、えんぴつくれよんの持ちかたになれる。 3. 筆順や字形に注意して書ける。 4. 学習した文字の80%は正確にかける。 5. 一分間に10字位の複写ができる。 6. 同一文字、同一語句の文字をさがしたり、手でかかたり、傍線をつけたり、線で囲ったりすることができる。
第五学年	<ol style="list-style-type: none"> 1. 話す主題と態度や技術を考えあわせながらきく。 2. まとめることができる。 3. 相手のいおうとすく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. その場にふさわしい話をする。 2. あらかじめ内容を考えはなす。 3. 報告や質問、応答説明などが要領よくできる。 4. 語調や表現などにも気をつけて話すことができる。 5. 豊富な語いの使用になれる。 6. 敬語がだいたい使える。 7. 相手の心もちを尊重してはなすことができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文意をよみとめることができる。 2. 文の内容や表現について批評ができる。 3. 長文をよみながらその要点をかきとることができる。 4. 読む速度がだんだん早くなる。 5. 文を劇化することができる。 6. しらべるために参考書や図表などを利用できる。 7. 目次や索引などを利用して読むことができる。 8. 新聞や雑誌などを読むことができる。 9. 上手に朗読ができるように工夫ができる。 10. 新漢字はだいたい250字ぐらゐ読むことができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 資料をあつめて調査したり研究したりすることをまとめて記録することができる。 2. 会議の議事録などを書くことができる。 3. 随筆、詩、物語り劇などを書くことができる。 4. 問い合わせ、依頼お札など用途による手紙が書ける。 5. 小題目をつけて文をかくことができる。 6. むだな表現や不十分な表現をなおして文が書ける。 7. 標準語と方言、敬体と常体の使いわけができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 複写は一分間平均30字位の文が書ける。 2. はがきや手紙の書式になれる。 3. 新学習漢字の80%以上を正確にかける。 4. ノートの巧拙美醜がわかる。

②「学年の指導重点」(上越市立大手町小『文部省教育研究開発・年間指導計画の大綱』昭53)

領域 学年	表	現	理	解
1	○語と語、文と文を続けて作る簡単な文や文章 ○複写 臨写による正しい文字	○場面の様子を想像した読み ○はっきりした発音による音読	○場面の様子を想像した読み ○はっきりした発音による音読	○場面の様子を想像した読み ○はっきりした発音による音読
3	○語と語の続き方に注意して書く整えた文章 ○語句の意味や役割を考えた用い方	○意味のまとまりに内容を整理してとらえる。 ○文脈にそって考える語句の意味	○意味のまとまりに内容を整理してとらえる。 ○文脈にそって考える語句の意味	○意味のまとまりに内容を整理してとらえる。 ○文脈にそって考える語句の意味
5	○段落と段落の関係が論理的に理解しやすい文章 ○文の組み立てや適切な語句の使い方の工夫	○文章全体の組み立てを把握した内容的確な理解 ○文脈にそって正しく理解する語句の意味	○文章全体の組み立てを把握した内容的確な理解 ○文脈にそって正しく理解する語句の意味	○文章全体の組み立てを把握した内容的確な理解 ○文脈にそって正しく理解する語句の意味

(2) 教材研究、指導法研究の視点

国語科における系統の理論を、教材研究、指導法研究に具体化することをねらいとする。下記のモデルによって、専修教育実習の前に考えておくべき課題を、各領域の教材（文学教材、説明文教材、作文教材、言語教材など）をとおして、明確にする。



各学年に応じた教材や学習指導案に基づいて総合的に学習する。

例えば、1、2の場合、

ア、発達段階という観点から教材の特徴を明らかにする。

イ、各学年の教材の言語形式・内容的な比較、検討。

ウ、学習指導要領に現れた諸技能、態度の分析、検討。

エ、小、中学校における同一教材（例えば、三好達治の「雪」）を対象に、指導事項や指導方法上の比較、検討。

などが主たる内容となる。

3の場合、例えば、子どもの作文を通して興味や関心や能力等を明らかにすることができる。（上越国語教育連絡協議会編『上越地区児童生徒詩・作文集』昭59～昭63）

(3) 教材研究、指導法研究の実際

教員養成実地指導講師・井上光廣氏によって、実践的な視点から次のような指導が行われた。

子供の学びと系統性——段落の指導をめぐる

1 国語科の系統性について

2 「キョウリュウの話」の意味段落について

①教師はどう分けるか

②子供の読みはどのようなものか

③子供の読みを促す試み

3 基礎的な思考を養う国語科研究からのヒント

4 まとめ

(4) 専修教育実習の成果（一括して資料篇に示す）

(5) 事後指導

次のような指導を行った。

① 3分間スピーチ

実習の反省、総括を、このような方法で行っている。話しことばの性格にも気づかせながら、主題や論旨について相互批評をさせる。聞き手に、スピーチの「題」を付けさせ、主題や内容について検討し合う。それによって、これまで気づくことのなかった問題が改めて浮かび上がってくる場合もある。問題意識の掘り起こしに有効であると考える。

平成2年度には、事後指導に、国語科教官のほかには学校教育研究センターから菅岡強司教官に加わっていただき、実習中の体験を振り返った。次は、菅岡教官の指導の一部である。

教育実習を体験することの意義はいろいろありますが、そのうちで最も重要なものの一つが、子どもと出会い、子どもの世界と出会う、ということでしょう。子どもの世界と出会ったといえるのは、たとえば、子どもとかがわっていくことにより、何か一つのものについてであっても、子どもと同じ見方ができるようになったときです。皆さんの誰もが教育実習期間中に何回かそのような体験をしたことと思います(実際、数人のスピーチに出てきました)。そのとき初めて、あるいは一層、その子どもを理解したことになります。ところで、子どもはあらゆる種類の大人になる可能性をもっているのです。子どもの世界と出会うということはさまざまな種類の未来の大人と出会うということにはかなりません。ですから、少し敷衍して言えば、教育実習は多様な人間理解を経験できた機会だったといってもよいのです。このような経験は、たとえ教師にならなくても、意味のあることだろうと思います。

教科としてのテーマを意識させながら、実習(教育)の本質的に意義について考えを広げ、深めさせるという方向でスピーチの批評を行ったわけである。これには、現職の院生諸君からの助言もあった。締めくくりの実習を終えた四年生に対する指導として、きわめて有意義であった。

② 輪読

言葉あるいはその教育に関する文献(例・岡本夏木『ことばと発達』岩波新書)を指定し、要約文にまとめながら読み、実習の反省とした。

③ 研究発表

演習や実習で得た問題意識を、図書館等における作業や調査研究などで焦点化し、プリントにまとめて発表する。全員が発表し、指導を受ける。卒業論文にまで発展させる者も、毎年、見られる。

「漢字指導の系統性について」(磯村昌宏、昭和60年度卒)

「小・中学校の読書実態に関する一考察」(間庭靖子、昭和61年度卒)

「小学校低学年におけるかな文字指導について」(川村智子、昭和62年度卒)

「国語科におけるビデオ教材の有効性」(安本和美、昭和62年度卒)

「話しことば教育について—『月刊国語教育』の分析を通して」(小田原栄子、平成2年度卒)

などの成果があった。比較的系統性を考えやすい「言語事項」について研究したものが、やはり目立つのであるが、なかには、言語の力を国語科全体の学力との関連で位置づけようとして、高い評価を得た論文もあった。

以上のような8年間の実習を通して常に問題となったのは、系統性をテーマとして掲げた、大学の授業と実習校の実情との関連ということであった。両者は互いに自立しながら協力し合うのが望ましいが、現実には必ずしも、構想通りに運ぶとは限らない。大学—実習校の連携を密にしながら、プログラムを作成することは、上越教育大学のように、系統性だけをテーマに絞っても、なかなか困難であった。

新構想大学では教育実習の種類も多く、それぞれの実習が固有の役割を負わされている。専修教育実地研究は、その中でも、4年生の、教科専門の実習ということで、かなり特殊な実習かもしれない。来年度からこの科目は新しい構想の下で再出発することになっている。しかし、大学実習校の連携は、どのような大学のどのような実習であれ、必ず問題となるものであろう。実習テーマの系統性にしても、それが教育の本質に触れるものを持っている以上、どのような立場の人でも、意識せざるを得ないであろう。

アンケート調査は、以上のような問題を研究メンバーが共通に認識して立案実施された。

(有沢俊太郎)

2. アンケート調査の結果

アンケートの趣旨は次の通りである。

- (1) 大学の授業（実習の事前、事後指導）で系統性はどの程度意識して取り上げられているか、その意義と問題点を尋ねた。
- (2) 大学の授業と教育実習との関連の程度、ならびに教育実習において系統性の問題を実習生に意識させることの是非を尋ねた。

このアンケートは、系統性という実習中の課題は、それを取り巻く大学の授業の内容や指導上の工夫と密接な関係があるのではないかと、という仮説の下に実施された。

なお、以下の調査結果報告は、調査項目ごとに、調査項目、調査結果の図表、考察の順に記されている。複数回答の項目（例(1)2・1）については、その選択肢ごとに、選択者数／回答者数×100（%）として表示した。

(1) あなたの大学の授業について

実践の場での国語科教育に最も関連のある大学での授業科目は教職専門科目「国語科教材研究」「国語科教育法」である。この科目の実践にあたって、理念・目的、目標・内容、方法等をどのように見定めるかということは、当事者（授業担当者）が絶えず直面する課題であろうと思われる。

このアンケート（1）は、両科目の開講状況の実態及び授業内容としての国語科教育における系統性の取り扱いの実態を明らかにすることを目的としたものである。

1. 担当状況について

1.1 国語科教材研究

- a. 年間担当時間（ ）分×（ ）回
- b. 授業形態（ア. 講義 イ. 演習 ウ. 講義・演習 エ. その他）
- c. 履修年次指定（ア. 2年次 イ. 3年次 ウ. 4年次 エ. 2・3年次
オ. 3・4年次 カ. 2・3・4年次）
- d. 1クラスの受講人数（ア. 40人以下 イ. 40～60人 ウ. 60～80人
エ. 80～100人 オ. 100人以上）

1.2 国語科教育法

- a. 年間担当時間（ ）分×（ ）回

- b. 授業形態 (ア. 講義 イ. 演習 ウ. 講義・演習 エ. その他)
- c. 履修年次指定 (ア. 2年次 イ. 3年次 ウ. 4年次 エ. 2・3年次
オ. 3・4年次 カ. 2・3・4年次)
- d. 1クラスの受講人数 (ア. 40人以下 イ. 40~60人 ウ. 60~80人
エ. 80人~100人 オ. 100人以上)

a. 年間担当時間

表1 年間担当時間

回数 時間	1	2	3	4	5	10	12	13	14	15	16	20	26	30	40	45	60	90	
15分		1 1																	
75分						1						5 2		1 1	2				
90分	2 3	1 2	1				1	1	1	9 4		1	1 2	4 11			4		
95分										1	2 2			1					
100分	1 1	1	1 1	2		1	1			7 3				13 17		1		1	
150分	1																		

上段：国語科教材研究

下段：国語科教育法

「表1 年間担当時間」を概観すると、国語科教材研究では、90分または100分の時間で15回前後または30回前後を担当している人が多い。15回前後とはそれを講義2単位として、30回前後とはそれを演習2単位として開講したということであろう。国語科教育法では、90分から100分の時間で30回前後を担当している人が約半数である。次に多いのが、15回前後を担当している人である。前者は、講義4単位として、後者は講義2単位として開講したということであろう。

担当者個々人の年間担当時間は、異なっている。国語科教材研究についてみると、例えば、90分15回の人と90分60回の人とは大きな時間の差がある。同一人が国語科教育法も担当している場合が多いであろうから、それと組み合わせると、さらに時間の差が広がるであろう。

次に、表の数値をやや詳しくみてみよう。国語科教材研究では、90分60回(4人)、100分90回(1人)というのがある。これは、同一人が複数のコマを開講したということであろう。15分2回(1人)というの、どういうことなのかこのアンケートからは理解できない。75分20回(5人)は、講義2単位に相当する。75分30回(1人)は、演習2単位ということであろう。75分10回(1人)、90分1回(2人)、90分2回(1人)、90分3回(1人)、100分1回(1人)、100分2回(1人)、100分3回(1人)、100分4回(2人)というの、15回なり30回のうちの数回を分担して担当したということであろう。

国語科教育法では、90分20回(1人)は、回数が中途半端でどのような事情によるのか不明である。これで講義3単位ということであろうか。75分20回(2人)、75分30回(1人)は、それぞれ講義2単

位、講義3単位ということであろう。75分40回(2人)は、同一人が、75分20回のコマを二つ開講したと解される。15分2回(1人)は、先の国語科教材研究の場合と同様、どういことなのか不明である。90分1回(3人)、90分2回(2人)、100分1回(1人)、100分3回(1人)、100分5回(1人)、150分1回(1人)は、やはり、国語科教材研究の場合と同様、何回かの回数を分担したということであろう。90分12回(1人)、100分12回(1人)は、休講等で実回数がこのようであったということであろう。100分45回(1人)は、100分15回を3コース開講したということなのか、それとも他の開講形態であったのか、不明である。

b. 授業形態

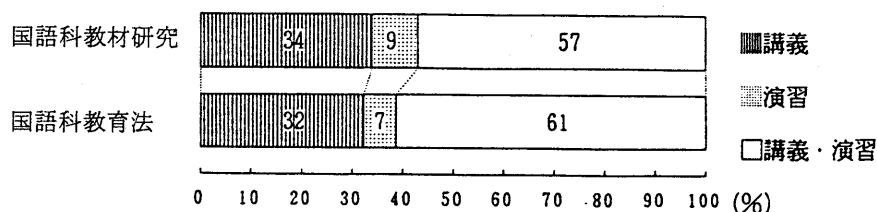


図1 授業形態

両科目とも講義・演習形態が、50%以上である(教材研究37/65人、教育法38/62人)。国語科教材研究の講義形態34%(22人)は、講義2単位半期で開講している人の場合及び何回かを分担している人の場合であろう。いずれも演習の内容を取り入れる時間的余裕がないと思われるからである。国語科教育法の講義形態32%(20人)は、上記の二つの理由に加えて、受講生の質(国語を主免・副免とする受講生からなる)によるものとも考えられるが詳細は不明である。

講義と演習を組み合わせた授業形態が一般的傾向である、と言えよう。

c. 履修年次指定

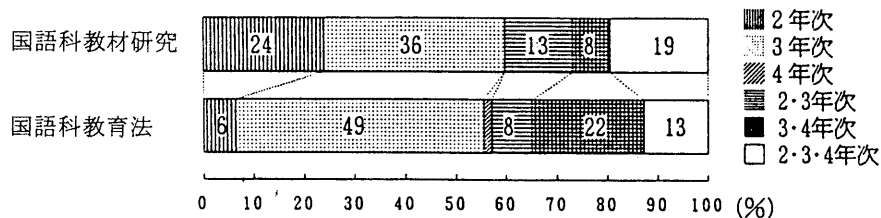


図2 履修年次指定

両科目とも3年次指定が一番多い(教材研究24/67人、教育法31/63人)。国語科教材研究では、2年次指定の24%(16人)、2・3・4年次指定の19%(13人)と続く。国語科教育法では、3・4年次指定の22%(14人)、2・3・4年次指定の13%(8人)と続く。

国語科教材研究では、3年次指定の割合が大きいものの2年次からの履修可を合わせれば、56%(38人)となり、大方の傾向は、2年次からの履修可が約6割、3年次からの履修可が約4割という

- 2.2.1 a. 意識的に取り上げる。 b. 講義内容にそって時々言及する。
c. ほとんど取り上げない。

2.2.2 2.2.1 で a または b と回答された方にお尋ねします。

- 1) 国語科教材研究で、低・中・高学年の関連を重視している。
(a. はい b. いいえ)
- 2) 国語科教材研究で、幼・小学校の関連を重視している。
(a. はい b. いいえ)
- 3) 国語科教育法で、小・中・高等学校の関連を重視している。
(a. はい b. いいえ)

2.2.3 2.2.1 で c と回答された方にお尋ねします。系統性を取り上げない理由は
何ですか

- a. 講義時間数が足りないから。
b. 国語科の系統性は曖昧だから。
c. どの系統性を重視すべきかはっきりしないから。
d. 学部学生には理解がむずかしいから。
e. その他 ()

2・1 授業内容

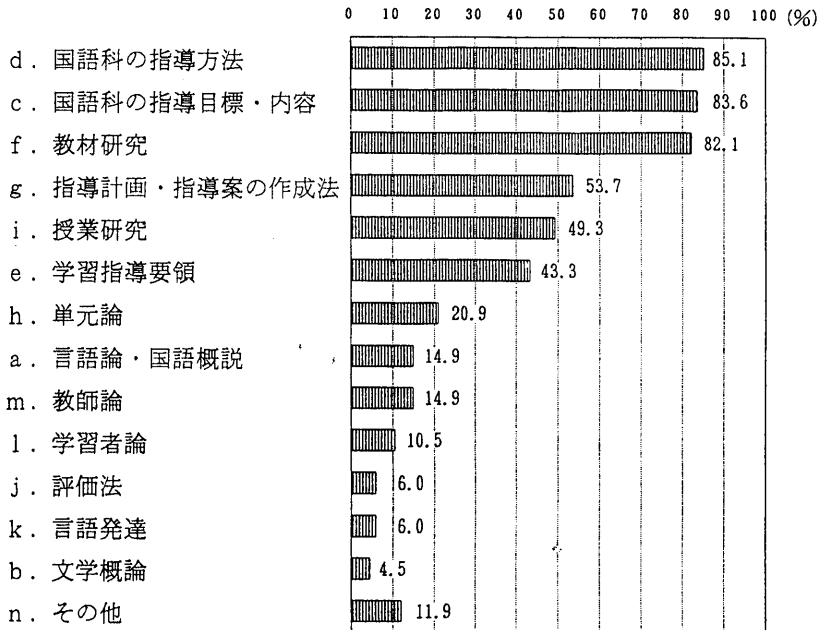


図4 授業内容

国語科教育実践の直接的課題である何を（指導目標・内容）どう学習させるか（指導方法）、そのため教材をどう研究するか（教材研究）が上位を占めている。両科目ともより実践に即応した授業内容が設定されている傾向にあるとみてよいであろう。この三つに続く指導計画・指導案の作成法、授業研究、学習指導要領、単元論も実践を進めるにあたって知っておかなければならないことである。学習者論は、最近学界でも研究が進められている分野である。単元論、教師論、学習者論、評価法などは、実践界、学界の動向を反映して今後変動があるものと思われる。

授業内容の構成は、授業時数に制約される。国語科の指導方法から学習指導要領あたりまでを中心的な内容とする傾向が今後も続くものと思われる。

その他としては、以下のような内容があげられていた。

- 国語科教育の基礎論としての言語観
- 国語科教科構造論
- ディベート論
- 近代国語教育史
- 教育史
- 言語・文学理論を「f. 教材研究」に関わる範囲で
- 国語科教育史
- 国語教育略史
- 国語に関する社会現象等
- 国語科教育をめぐる諸問題
- 教育学習論
- 生涯教育学習論

2・1 系統性の意識

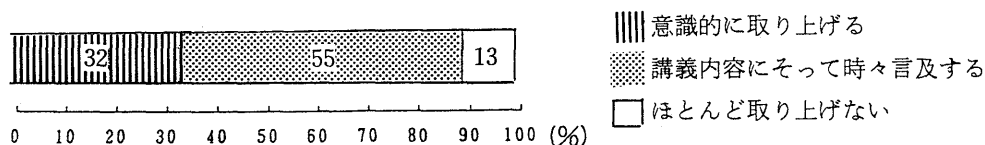


図5 系統性の意識

系統性ということ意識的に取り上げると回答した人は32%（20/63人）であり、講義内容にそって時々言及すると回答した人55%（35人）を含めると、ほとんどの人が系統性を意識した講義・演習を行っているともみてよいであろう。

2・2・2 児童・生徒の発達段階の関連

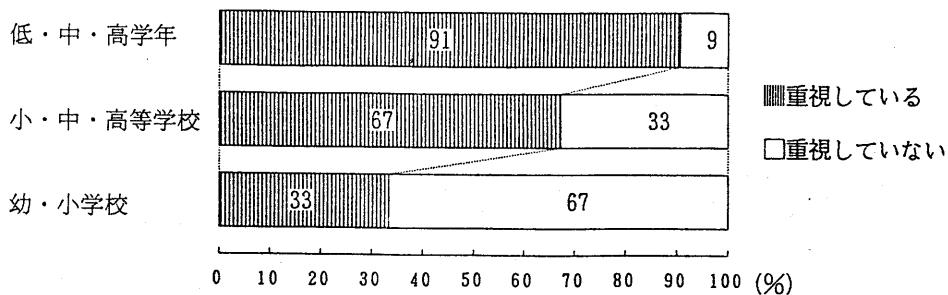


図6 児童・生徒の発達段階の関連

国語科教材研究では、小学校での発達段階（低・中・高学年）の関連が重視されているのに対して、幼・小学校の関連を重視している人は少ない。これは、小学校入学時の児童の言語発達（能力）への関心はあるものの、幼稚園の言語教育にまで立ち入るの必要性を感じていないことの表われと思われる。また、幼稚園教員養成課程を置く学部の教官にあっては、幼稚園の言語教育はその課程で開講されている該当授業に委ねる、という考えの表われかとも思われる。

国語科教育法では、小・中・高等学校の関連を重視している人が、67%（33/49人）とかなり多い。これは、中学校が小学校と高等学校に挟まれているため、必然、小学校での国語科教育を踏まえて中学校の国語科教育をどう進めるか、そして、中学校の国語科教育は高等学校の国語科教育にどう発展してゆくか、このようなことを意識せざるをえないからであろう。この意識が関連を重視するという回答に表われたのであろう。

2・2・3 系統性を取り上げない理由

回答人数は次のようである。

- | | |
|---------------------------------|-----|
| | (人) |
| a. 講義時間数が足りないから。 _____ | 1 |
| b. 国語科の系統性は曖昧だから。 _____ | 4 |
| c. どの系統性を重視すべきかはっきりしないから。 _____ | 0 |
| d. 学部学生には理解がむずかしいから。 _____ | 0 |
| e. その他。 _____ | 3 |

「e. その他」として、次のような理由が上げられていた。

- 学生は教材すら満足に読みこなせない状態であるからそこまで考える余裕がない。
- 国語科の系統性は複線的で柔軟にとらえるべきであるから、bの曖昧とは少々異なる。
- 特に意味はない。

系統性を取り上げない理由は、一つは、講義時間の余裕がないこと、もう一つは、曖昧もしくは固定的なとらえができないこと、となる。

3. 次の「系統性」について、どの程度取り上げておられますか。

- | | |
|------------|-----------------------|
| 1) 言語能力・技能 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |
| 2) 国語科の目標 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |
| 3) 学習指導要領 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |
| 4) 教材内容 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |
| 5) 指導方法 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |
| 6) 評価 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |
| 7) 学習者の実態 | (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない) |

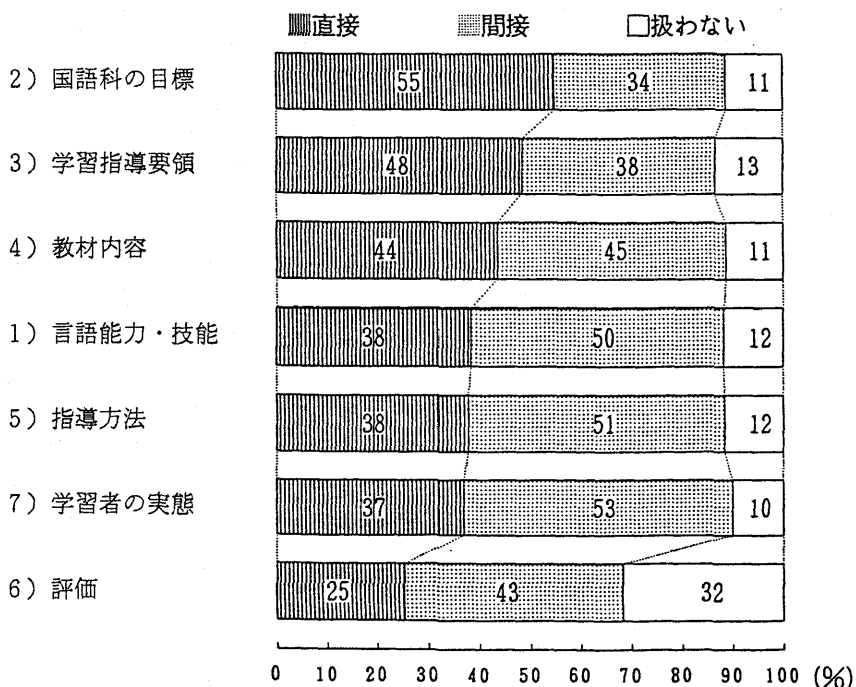


図7 系統性の取り上げ方

「国語科の目標」「学習指導要領」の直接の数値が高い。これは、「学習指導要領」が目標・内容の一つの系統を提示しているの、扱いやすいからだと思われる。「教材内容」の系統性についても、「教科書」に代表される学年別の配置があるので取り上げやすいのであろう。

「言語能力・技能」「指導方法」「学習者の実態」の系統性については、直接の数値がやや落ちている。これは、それぞれの項目について系統性を直接に取り上げるには材料が十分でないことを反映していると思われる。ここで材料が十分でないというのは、それぞれの項目についての材料が十分整っていないことと、授業者が材料を十分所有していないことを意味する。授業者が材料を持っていれば、取りあげることができるわけである。

図7にみるとおり、各項目についてその系統性を直接・間接に取り上げている人が多い。「評価」が、扱わない32% (20/63人) とやや他の項目の数値と異なるところである。これは、「評価」の系統性とは何かがとらえがたかったことによるものと思われる。

4. 「国語科教材研究」「国語科教育法」で「系統性」を踏まえることの意義・問題点についてお考えをお聞かせください。

回答用紙での記述の有無：記述あり51名 (79.7%)、記述なし13名 (20.3%)

回答内容を「意義」「問題点」「系統性」「授業の実際」の四つに分けて整理した。後者の二つは、回答内容にこれらに関する考えや報告が多く寄せられていることによるものである。なお、()内の数字は同主旨の記述内容と判断できるものの合計である。

<意義について>

1. 小・中学校の国語科教育の系統性についての認識を持たせることができる。(17)
2. 同学年であっても発達等の遅速のあることを認識させることができる。(3)

<問題点について>

1. 系統性を踏まえることを強調すると学習者の実態に即した指導を行うという視点を見失わせる恐れがあること。(5)
2. 系統性を取り扱っても机上の空論になる恐れがあること。(4)
3. 明示できる系統性に乏しいため大まかな説明しかできないこと。(6)
4. 系統性ということが曖昧であるため取り扱いが困難であること。(3)
5. 時間不足のため系統性の重要性を実感させることができないこと。
6. 両科目とも多面性をもつので系統性のみを取り扱うことはむずかしいこと。

<系統性について>

1. 系統性は学校教育の場合大切である。
2. 系統性研究は、国語科教育の科学化に資する。(3)
3. 系統性研究は、学習者研究、個別化研究を促す。(2)
4. 国語科教育法では、系統性をあまり狭く、一本の線として捉えることはできない。
5. 多種の事項ごとの系統性を見取ることはむずかしい。
6. 系統性とは、「一応の見取図」であり、実物は別のところにある。
7. 国語科の系統性の特徴についての考え方が問題である。その特徴についての的確に理解させなければならない。
8. 系統性とはどういうことかわからない、まずそれをはっきりさせることが求められる。(4)
9. 体系性(組織性)はあっても、系統性なるものは存在しない。
10. 系統性を叫ぶよりも、児童・生徒にいかにか充実した言語活動に浸らせるか、そのことの方が重要である。

<授業の実際>

1. 教材研究では、各学年に配当される教材を学習者が、どのように読むかという〈学習者の読みの予想〉という位置づけでとらえさせるようにしている。また、指導過程・方法を指導案作成などの具体的作業において考えさせる時に、系統性という観点が不可欠となる。
2. 教材の配列ではなく、児童の文章表現（作文）の発達のすじみちと、それに応じる指導を基本にすえ、それに、「読むこと」をからめていく方法をとっている。
3. 各学年の模擬授業を実施しているので、「実践」に即して取り扱っている。
4. 系統性を見取ることのできる事項を扱っている。
5. 「学習指導要領」にみられる言語技能の系統性については紹介している。
6. 意義は認めるが時間がないため系統性まで言及できない。（5）
7. 系統性に関する理論についての研究不足で講義するに足る十分な内容を持っていない。

「系統性」を踏まえることの意義を認める人は多い。しかし、「系統性」を授業内容に取り入れ実践する段となると、いろいろの問題に直面しその実践は容易ではない。〈授業の実際〉にみるようにできるところから実践を進めてゆくことになろう。

以上、[(1) あなたの大学の授業について]の調査項目について報告した。教職専門科目である「国語科教材研究」「国語科教育法」の授業をどのように進めてゆくか。これは、この科目の担当者によって問い続けられてきている。（第81回全国大学国語教育学会（1991.10）の課題研究の主題は、「国語科教師教育の課題と方法—(3)「国語科教材研究」のあり方」であった。）こうした中で今回のアンケートは、授業内容としての国語科教育の系統性を軸に関連する事項の具体的な実態に迫ろうとしたものである。開講状況（時間、年間担当時間、授業形態、履修年次指定、1クラスの受講人数）、授業内容の実態がかなり明らかになった。

（常木正則、藤田正春）

(2) 教育実習について

「国語科教材研究」「国語科教育法」における原理論や方法論の学習も詰るところは国語教室での実践的な指導力に結びつくことが期待されている。その意味では、この授業と相前後して履修される教育実習を有効にこの授業に関連づけようとすることは授業者として自然であろう。

このアンケート（2）は、大学での講義・演習と教育実習との関係に焦点を当てて、どのような関連で指導上の工夫が行われているかを調査したものである。もとより実習との関係を全く切り離して授業を構想している人もいる。また関連の必要性を自覚しながらも様々な制約のために適切な具体化をはかれないでいる人もいる。そうした実態も踏まえながら、この関連の有効性や問題点を明らかにすることが目的である。

またこの（2）には、（1）との関連も意識した調査項目が含まれている。

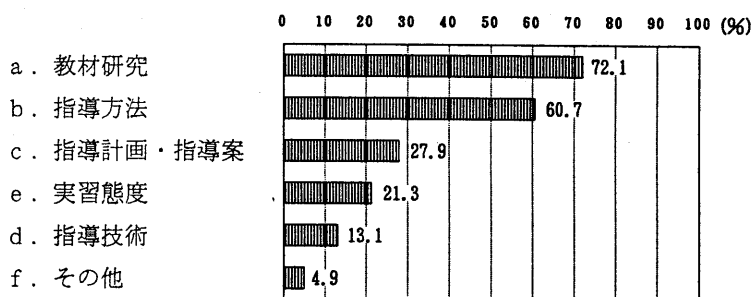
（1）では国語科における様々の系統が話題になっており、広い意味では実習との関連を考えること

自体も系統性であると受け止めた人もあろう。実習との関連を考える時どのような系統をどの程度意識しました具体化しているかを確認することがもう一つの目的である。

1. 実習校におけるあなたの指導の観点は何ですか。2つ選んでください。

- a. 教材研究 b. 指導方法 c. 指導計画・指導案 d. 指導技術
e. 実習態度 f. その他 ()

図8 実習校における指導の観点



a, bがかなりの割合を占めている。この点は(1)の2.1の結果にはほぼ比例しており、大学での授業における指導の力点を、実習校での指導の観点としていえると考えられる。それに対して、cやdが少ないのは実習校での指導に委ねようとする姿勢の現れであろう。また本来これらは教職についてから適宜に開発すべきものであろう。eの数値をどう解釈するかは難しいが、大学の講義では評価できない面を見取ろうとする姿勢を示すものではないか。

2. 国語科教材研究と教育実習との関連についてお尋ねします。1つ選んでお答えください。

2.1 関連の程度は次のうちどれですか。

- a. 全く関連させていない。
b. あまり関連させていない。
c. ある程度関連させている。
d. 強く関連させている。

2.2 2.1でcかdを選んだ方にお尋ねします。授業で力を入れているのは、次のどの段階の指導ですか。

- a. 実習の事前指導
- b. 実習の事後指導
- c. 実習の事前・事後指導

3. 国語科教育法と教育実習との関連についてお尋ねします。1つ選んでお答えください。

3.1 関連の程度は次のうちどれですか。

- a. 全く関連させていない。
- b. あまり関連させていない。
- c. ある程度関連させている。
- d. 強く関連させている。

3.2 3.1でcかdを選んだ方にお尋ねします。授業で力を入れているのは、次のどの段階の指導ですか。

- a. 実習の事前指導
- b. 実習の事後指導
- c. 実習の事前・事後指導

図9 教育実習との関連

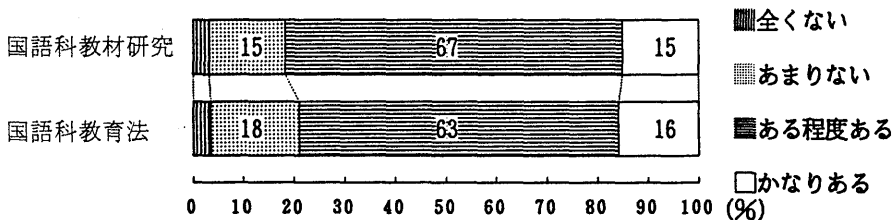
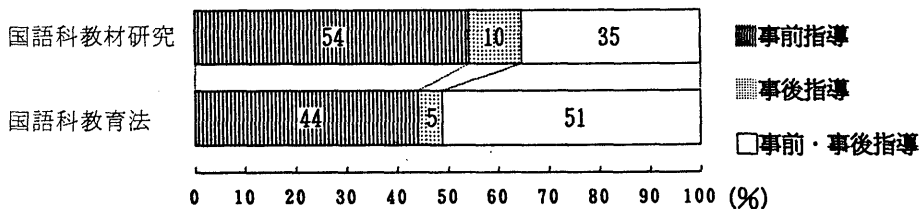


図10 指導の段階



2. 3ともに8割の人が関連を意識して授業している。実習での指導の主な観点(調査項目(2)の1)としてあげられた[a. 教材研究、b. 指導方法]が、「国語科教材研究」「国語科教育法」での指導内容の上位の二つ(調査項目(1)の2.1)に当たることからも内容についての必然的な関連性がうかがえる。一方、関連づけをしていない人についてのアンケート項目が今回はないためにその意識内容は確認できなかった。

2.2の項目については、a、cを合わせて全体の90%が事前指導に力を入れ、事後指導に特に力を入れている人は1割である。事前指導の重視は実習での混乱を防ぐという消極的な対応も含め、実習の場を「国語科教材研究」の学習内容の実験・定着の場と位置づけているからであろう。事前・事後の数値の差は、実習時期と授業期間との重なり具合を調査項目にあげなかったためにはっきり確認できないが、実習時期の影響をかなり受けているのではないかと考えられる。

また事前指導と事後指導とでは指導内容に相違があるであろう。その様子は、調査項目(2)の4.1(実習を意識しての授業での工夫)で幾らかうかがえるようになっているが、例えば、数値の上では、事後指導を行っている人のほとんどは「j. 教育実習での実践をまとめさせるようにしている。」ということになる。

3. 「国語科教育法」の授業についても事情は2. でみた「国語科教材研究」と大差がない。ただ3.2の数値はいくらか相違を見出せる。b. の事後指導だけを取り上げる人はさらに半減し、またc. の事前・事後共に指導している人がa. を上回っている。

これも実習時期の影響によるのではないかと考えられる。例えば、調査項目(1)の1.1、1.2を参考にすると、「国語科教材研究」の履修が2年次のところは23.9%あるのに対して、「国語科教育法」が2年次のところは6.3%に過ぎない。仮に教育実習が3年次以降とすると、「国語科教材研究」の方が事前指導しかできない割合が高くなるのは当然であろう。

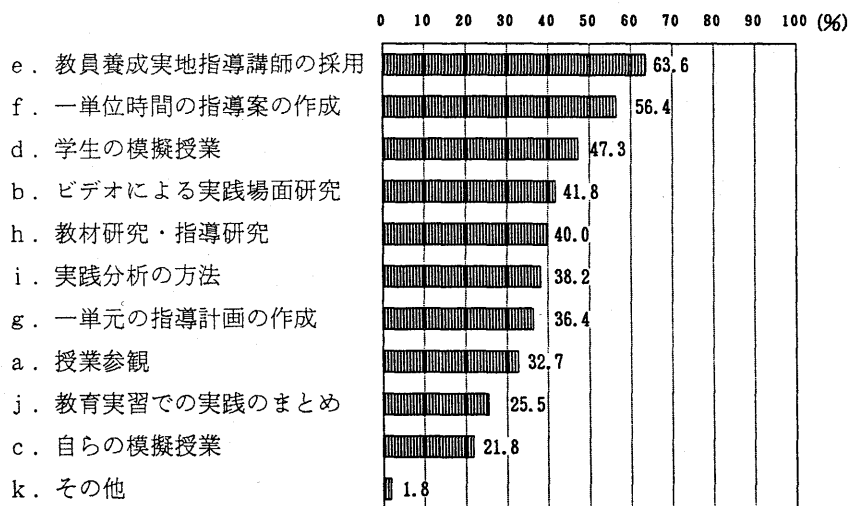
4. 2.1あるいは3.1の質問にcかdを選んだ方にお尋ねします。

4.1 あなたは教育実習を意識して国語科教材研究・国語科教育法の授業を行っておられますが、具体的には、どのようなことを工夫しておられますか。該当するものがあれば、いくつでもお選びください。

- a. 授業の実際をできるだけ参観させるようにしている。
- b. ビデオなどで実践場面を再現し、研究させるようにしている。
- c. 自ら模擬授業をさせている。
- d. 学生に模擬授業をさせている。
- e. 教員養成実地指導講師を採用している。
- f. 一単位時間の指導案が作成できるようにしている。
- g. 一単元の指導計画が作成できるようにしている。
- h. 教育実習で取扱う教材の教材研究、指導研究を行わせている。

- i. 実践分析の方法を理解させようとしている。
- j. 教育実習での実践をまとめさせるようにしている。
- k. その他 ()

図11 授業における工夫



一人平均4項目を選んでいることになり、全体としては様々な工夫を凝らしているようである。項目別にみると、e, fが半数以上の人の実施している工夫であり、代表的なものといえるであろう。これに対して、c, jは20%代であまり行われていないものとみていいであろう。しかし、数値の上でのこうした差はあるものの、いずれの項目もかなりの人によって必要性を認められ実施されていると判断していいのではないか。

その他では、「児童・生徒の実態をその都度具体的に提示している。」などがあつた。

4.2 4.1でeを選ばれた方に、教員養成実地指導講師の任用状況についてお尋ねします。

4.2.1 あなたの授業のうち教員養成実地指導講師は、どの授業で、何コマ担当していますか。

国語科教材研究 () コマ () 人
 国語科教育法 () コマ () 人

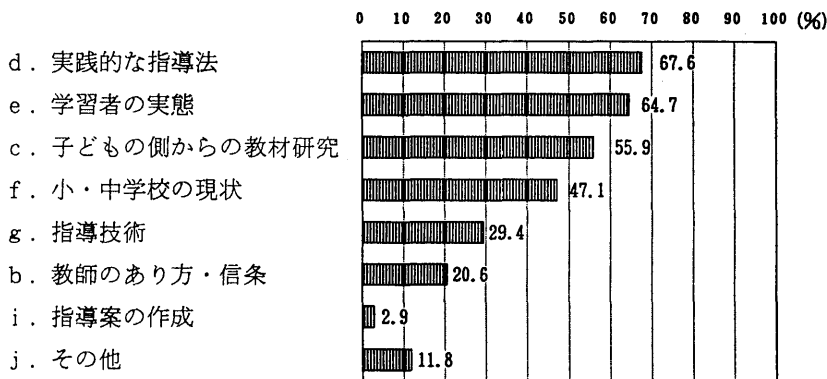
教材研究 平均 3.0コマ、1.7人 計82コマ、46人／データ数27
 教育法 2.7コマ、1.3 71コマ、33 / 26

この数値は、大学によっては当該の授業を複数の教官が担当しており、回答の方法に混乱が予想される点を指摘するに止める。

4.2.2 あなたが教員養成実地指導講師に期待することは主にどんなことですか。3つ選んでください。

- a. 教育の理念
- b. 教師のあり方・信条
- c. 子どもの側からの教材研究
- d. 実践的な指導法
- e. 学習者の実態
- f. 小・中学校の現状
- g. 指導技術
- h. 学習指導要領の解説
- i. 学習指導案の作成
- j. その他 ()

図12 教員養成実地指導講師に対する期待



主たる項目としては、c., d., e., f. があげられ、これらはいずれも現場での経験豊かな実践者に期待される話題・技術である。調査項目(1)の 2.1 (「国語科教材研究」「国語科教育法」での指導内容)との重なりをみると、f., d. など多少重なる点もあるが全体としては異なっており、大学教官の授業と実地指導講師の講義とは相補的に捉えられていると言ってよい。(なお最後の調査項目 [あなたのプロフィール] によれば、担当教官の9割以上が小・中・高いずれかの教職経験を有している点もここで確認されてよい点であろう。)

j. その他、の欄には「附属学校の教官に依頼して教育実習との関連を図るため」などの記入があった。

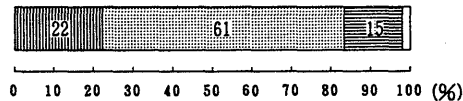
5. 2.1あるいは3.1の質問にcかdを選んだ方にお尋ねします。あなたは、教育実習を意識して国語科教材研究・国語科教育法の授業を行っておられますが、児童・生徒の発達段階の違いによる教材や指導法の違いということに、どの程度注意しておられますか。

5.1 まず基本的なお考えについてお尋ねします。

- a. たいへん重要視している。
- b. 重要な事柄の一つなので、必ず授業で扱うようにしている。
- c. それほど重要ではないので時々軽く扱う程度である。
- d. 全く触れない。

図13 児童・生徒の発達段階による教材・指導法の違い

■非常に重視 ■重視 ■あまり重視せず □全く重視せず



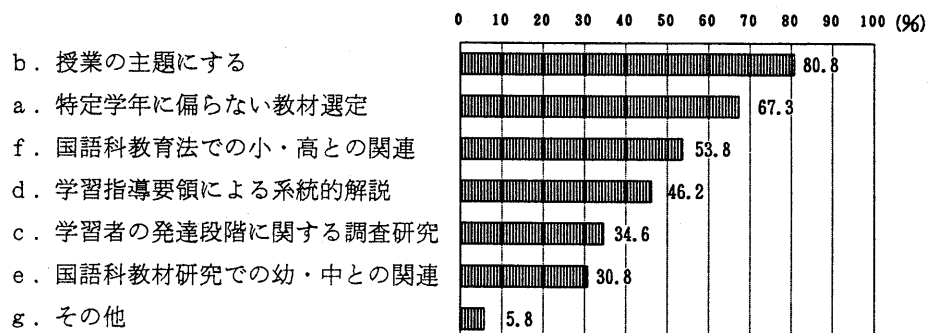
「教材や指導法の違い」という点では発達段階はかなり意識されている。しかし、調査項目(1)の2.1によれば、授業で取り上げる指導内容としては k. 言語発達, l. 学習者論は極めて少ない。このことから、回答者の多くは授業では、主に、c. 国語科の指導目標・内容や f. 教材研究を扱う中で発達段階を意識しているということであろう。国語科として「言語の発達段階」を系統性の柱にしていこうといった意識はあまりうかがえない。

5.2 5.1でaかbかcを選んだ方にお尋ねします。次のうち該当しているものがあれば、いくつでも選んでください。

- a. 教材はある特定の学年のものに偏らないよう配慮したことがある。
- b. 発達段階にふさわしい指導法はどうあるべきか考え、授業の主題にしたことがある。
- c. 学習者研究を行い、発達段階にふさわしい思考力・認識力などについて調査・研究したことがある。
- d. 学習指導要領を系統的に見て、解説するようにしている。

- e. 国語科教材研究の時間に、幼児教育あるいは中学校の国語教育について触れるようにしている。
- f. 国語科教育法の時間には、小学校・高校の国語教育について触れるようにしている。
- g. その他

図14 具体的な配慮事項



a., b. は多くの回答者が実施している。しかし「いくつ選んでもよい」割には、全体的に数値は低いと思われる。ただe., f. のような授業科目の対象学校以外の学校段階までを視野にいたした授業を行っている人の割合は多いとみていいのかもしれない（授業担当教官の9割以上が大学以外の教職歴をもっていることとも係わっているであろう）。また発達段階を踏まえた系統性が意識的にもられていると考えられるd. 「学習指導要領」の扱いは多いとみるべきか少ないとみるのか難しいところである。系統を踏まえる目安と考えている人からみれば当然少ないということになる。

総じて、発達段階や系統性を明確にして、具体的に取り立てて指導していこうという意識は強いとはいえない。

5.3 5.1でaかbを選んだ方にお尋ねします。大学の授業だけでなく、小学校あるいは中学校の実習でも、意図的に「系統性」を取り上げるとすれば（例えば、複数学年で実習させる、同一教材を異学年で実習させる、小・中学校の国語科教育の違いを意識させるなど）、どのような意義と問題点があると予想されますか。お気づきの点をお書きください。

回答用紙での記述の有無：記述あり、29名（45.3%）、記述なし35名（54.7%）

回答内容を意義と問題点に分けて整理した。なお（ ）内の数字は同主旨と判断できるものの合計である。

<意義について>

1. 国語科の指導目標と指導内容がより明確になる。（2）

2. 国語科固有の系統性の性格が実体験を通して確認できる。(3)
3. 学習者の側に視点を置いて実習できる(学習者の発達段階の違いにより、国語科教育の理論・実践は異なることが理解できる、など)。(4)
4. 言葉の力を効率的効果的に身につけさせる方法について考えることができる。(1)
5. 研究課題を持って実習に参加できる(研究の対象として実習を考えることができる)。(1)
6. 条件が揃えば意義がある(実験授業として考えるなら一つの方法である。テーマを明確にして行うなら可能である。事後指導でなら、ビデオ、討論などで可能である)。(4)

<問題点について>

1. 系統性そのものの吟味が必要である。(3)
2. 実習の混乱に拍車をかける(実習が分散し、浅薄になる怖れがある。実習はこれ以上不要である。初任者研修が受け持つべきである)。(4)
3. 制度的問題(実習現場、実習校の実情。大学と実習校の連携。実習生の人数、実習期間の問題)。(12)

注:ただし現状でもある程度系統性への配慮はなされていると認識している人が5人いた。小学校では授業研究、中学校では教材研究といった違いを考慮したり、2回の実習で違う学年を受け持つように配慮するといったことである。

あなたのプロフィールについてお差しつかえなければご記入ください。

- | | |
|----------------------------------|---------|
| 1. 大学教官としての年数 | () 年 |
| 2. 教育学部教官としての年数 | () 年 |
| 3. 現勤務校での年数 | () 年 |
| 4. 国語教育の研究歴 | () 年 |
| 5. 幼・小・中・高校での経歴の有無 | (有 無) |
| 6. 5. で(有)の方 | |
| 6.1 a. 幼稚園 b. 小学校 c. 中学校 d. 高等学校 | () |
| 6.1 合計年数 | () 年 |

- | | | |
|--------------------------|---------|-----|
| 1. 計 703/62人 | 平均11.3年 | |
| 2. 694/63 | 11.0 | |
| 3. 524/63 | 8.3 | |
| 4. 1312/61 | 21.5 | |
| 5. 有 58 (93.5) 無 4 (6.5) | | 計62 |
| 6. | | |

6.1 a 0(0) b 20 (24.4) c 21 (25.6) d 41 (50.0) 計82
6.2 計 775.5/58人 平均13.4年

プロフィールについては数値のみ掲げた。

以上、(2)の調査項目について報告した。大学での授業と教育実習との関連をどう考え改善していくかという問題は複雑な要素が絡み合いました現実的な制約も様々に存在する。こうした中で今回のアンケートは「国語科の系統性」を軸に授業と教育実習との関連の具体的な実態に迫ろうとしたものである。制度的な面よりも、具体的な指導内容を問うことで、系統性をめぐる実態がかなり明らかになった。

(塚田泰彦、高木まさき)

3. 研究のまとめと展望

終わりに、アンケートの結果を踏まえて、この研究のまとめとこれからの課題と展望を述べる。アンケートには、私どもがこの実践研究を進めるに当たって感じた喜びと悩みが、ほとんど重なるように現れていた。そしてそれは、そのまま、この研究の意義と問題に符合するものである。この意味で、私どもはアンケートから様々なことを教えられた。

次の三つの項目に集約して述べる。

(1) 言語（国語）教育政策（ Language Policy Across the Curriculum ）

国語科教育実習は、典型的な言語（国語）教育政策であることを痛感する。大学でも実習校でも、実習の担当者は、カリキュラム・デザイナーとなる。そのためには、当事者は、カリキュラムの理念という高度に抽象的な事項から、具体的な運用方法、カリキュラムの評価・点検（これにはカリキュラム実施がもたらす報酬、利益など実利的な側面も含まれる）などの諸点について精通していなければならない。

上越教育大学における専修教育実地研究の場合、学生による実習のテーマ「国語科の系統性」についての見解は次のようなものに代表される。

- ア 二学年にわたる授業研究をしたことは授業の本質を考えていく上で非常にいい経験になった。……多学年にわたる授業研究をすることは、学年通じての共通点、相違点が明らかになってきて、授業一般について何が大切にされなければならないか、ということを考えるきっかけとなったような気がする。
- イ ……「想像して読む」を取り上げて、学年を追うにつれて質が違ってきている。国語における系統性というのは目に見えてははっきりしていない。ただ質がだんだんと高まっているということが言えるだろう。説明文にしても、文学にしても、その中に取り上げられる内容、材料の質が高まり、全体としても高まりを見せるのが系統性といえるだろう。
- ウ ……特に今回の実習では、教材の内容そのものの系統性について疑問を持つ場面が多かった。国語科において教材の内容に系統性を求めることは、体系化できないものを無理に体系づけるようなものではないだろうか。国語科における教材文を他教科のように「一つの目的（普遍的なもの、知識として教えておかななくてはならないもの）のために用意されているもの」としてとらえることはできないように思う。
- エ 言語事項については、そのつながりをしっかり押さえ、できれば図式化しておくことが望ましい。

当事者は、このような声によく耳を傾け、粘り強く話し合い、討論しながら大学の授業と実習の改善を目指さなければならない。

この仕事は、いわゆるアカデミックな研究とは全く性格が異なる。いつも四方から聞こえる話し声の中で仕事をしているようなものである。それはしばしば交錯し混線して雑音のようになる。しかし、国語（母国語）関係のカリキュラムの構築は、本質的にこのような性格をもつものであろう。国語が生活に溶け込み、我々の存在を深奥まで律している以上、国語教師の仕事は、具体的な生活場面の中で進めざるをえない側面がある。

なお、この項の題名、「言語（国語）教育政策」は言語政策（Language Policy）にならって訳した

が、原語は、もともと、イギリスの言語教育界で使われていたものである。Harold Rosenの‘A Language Policy Across the Curriculum’ (D. Barnes, J. Britton, H. Rosen and the L.A.T.E. “Language, the learner and the school” (Penguin Books, 1969) が、早い用例であろう。Across the Curriculum のほか、through the Curriculum とも用いられる。いずれにしても、伝統的に中央のカリキュラムの統制力が弱く、弾力性に富むため、数々の地域に根ざした言語教育政策（例えばコベントリー地方の読みのプログラム 1983年）を持つ、イギリスの教育的風土に培われた語である。

(2) 実習校の問題

実習期間、実習生の人数などは全国的な問題であることを改めて知らされた。その上、専門教科の系統性に焦点を合わせた実習をしようというのだから、「実習の混乱に拍車をかける」（アンケートの結果）という指摘も当を得たものであると言えよう。

8年間の実施期間中でも、「国語の専門の先生さえも不足しているのに、系統性を実習課題とすると言われても困ってしまう」とか「スタッフの揃っている附属小学校が引き受けるべきだ」というような意見が消えることはなかった。これは、大学—実習校の関係以前に、教科担任制ではない小学校の実情が絡んでいると言えよう。

この問題は、学校制度の見直しなど大きな改革に発展する要因を抱えている。アンケートの結果から初めて知ったことであるが、大学の授業では、小学校と中学校の関連を重視しているという人が、幼稚園と小学校の関連より、約60%も多かった。これは、私どもが小学校高学年の国語科の授業を見て感じることに通じる。小学校高学年は、むしろ、中学校の国語に近いのではなかろうか。専修教育実地研究では、小学校の6年間の中での系統性研究だったので、データや事例はないが、今後、中学校も視野に入れてこの問題を追究する必要性があろう。その際、小学校における教科担任制の実験的研究（例・吉本二郎序 田甫勝次『教科担任制実践方式』 明治図書、昭43）が貴重な先行資料となることは言うまでもない。

しかし、一方でこの実習が一定の実績をあげ、その意義が評価されていることも事実である。

A 実習生受入についてのメリット

(1) 管理職として

- 教職員の教材研究や指導力向上について研修の場となる。
- 日常の授業を見直せるよい機会である。
- 研修意欲が職員のなかにもあふれた。
- 校内研修の充実、校内指導体制の明確化につながった。

(2) 教諭として

- 児童に対する客観的で幅広い理解が進んだ。
- 担任以外の人間性に触れる場としてよい機会であった。
- 教材研究とともに専念できよい機会であった。
- 自己の指導法や学級経営を見直す機会となった。

B 実習生受入についてデメリット

(1) 管理職として

- 教育課程の正常な運営が妨げられる面がある。
- 行事等が制約される。
- 特定の職員に負担がかかる。

(2) 教諭として

- 児童の学習態度や生活態度が乱される。
- 担任は、実習記録や指導案の検討等で自己の校務が遂行できない。
- 教科の進度が大幅に狂う。
- 学習のルールが身に付き始めた時期のため、定着しない。
- 学習指導上、生徒指導上特別指導を要する児童に対する対応が遅れてしまう。

C その他改善要望検討事項等

- 研究授業には必ず大学からも来て欲しい。
- できるだけ多く授業を持ったほうがよい。
- 専修教育実習はできるだけ附属小・中学校でやって欲しい。
- 大学側の説明会をできるだけ能率的に進めて欲しい。
- 事前打合せを十分行い、学級数のみでなく、職員組織（新採・助教授）、その年度における学校事情等を考慮して欲しい。

（「専修教育実習」アンケート調査・上越市小学校長会・平成元年度終了時）

この資料には、この実習の問題点とともに、受け入れ校において果たしている役割も、よく現れているといえる。これらは、1)大学全体の実習体制の再検討2)初任者研修制度と大学の実習との関係の検討、という二つの側面から考えていく必要がある。この点については、筆者が行った研究発表（「指導内容の系統性を課題とした国語科教育実習 —— アンケート調査の分析と考察 —— 第81回全国大学国語教育学会、平成3. 10.19）の席上、白石寿文（佐賀大学）、望月善次（岩手大）の両氏からも貴重なご意見、ご指摘をいただいた。今後、初任者研修制度の実情を踏まえながら、大学として、どのような実習が、実習生のみならず、受け入れ校にとって有意義か、更に検討したいと思う。

(3) 国語科の系統性研究

アンケートでは、大学の授業において概して好意的に、実習においてはどちらかと言えば非現実的な課題として受け止められていた。

国語科の系統性それ自体がとらえにくいので、この課題をいきなり実習のレベルに降ろすと確かに取捨のつかない怖れがあったことは事実である。また、系統性という言葉を知りただけで、強い拒否反応を示したり、身構えたりする人がいなかったわけではない。戦前のわが国の教育や全体主義国家の教育を連想するからであろう。これをそのまま実践（実習）に降ろすと、学習は一つの価値に向

かって、教師・教材・学習者が一つの組み合わせの下に進行する。

上越教育大学における実践は、このような基本的な問題に十分配慮しながら進められた。

国語科の系統は、緩い螺旋状をなしていると言われる。つまり、国語科の技能や態度といったものは、子ども一人一人の生活経験の違いを背景にして、揺れながら少しずつ形成されていく。目標に至るまでのコースには、しばしば逸脱や重複があるが、これは母国語を習得する上で、必ずしも回り道をしたり、足踏みをしているわけではない。このような国語科の系統性の緩さは、「言語事項」のような領域ではさほど目立たないものの、「表現」「理解」では顕著に認められ、学習者や指導者に大きな問題を提起していると言われる。(砂沢喜代次責任編集『講座授業研究』全6巻 明治図書、全国大学国語教育学会編集『国語科教育』第33集「国語教育の発達の研究」昭61など)

これは(1)に挙げた実習生の感想の中にも認められたが、実際の授業の場面では、一つの言語事項のみを取り立てて系統的に指導することさえもほとんど不可能である。例えば、反対語の学習は類義語の学習に発展する(資料篇Ⅱ(2)2イ参照)。言語事項の領域だけで考えてみても、系統の柱は、二本、三本と立つのである。生活の場面と関連するもの(「方言と共通語」資料篇Ⅱ(2)2ウ参照)では一層系統は入り組み複雑になるだろう。これは、説明文教材や文学教材の系統的指導の困難さに通じるものである(資料篇Ⅱ(1)ア、イ参照)。実習生は、大学において学んだ、国語科の系統性についての概念的理解を、実践を通しての授業研究実感として体得することができたと思う。

更に、このような国語学習指導の実際という側面から実証的に国語教育の事実を積み重ね整理してみると、従来の系統性研究の知見とはやや違った結果となっている場合もあった。

例えば資料篇Ⅱ(2)2ア「ものの名まえ」(1年)に次のような系統性からの考察>がある。

……本教材で理解させるべき概念は、(りんご、みかん→くだもの)(だいこん、にんじん→やさい)という二段階の包括概念であるのだが、これを、(りんご、みかん、だいこん、にんじん→たべもの)としてとらえる児童が出てきた。……中略……この考えは誤りではないため、扱いにたいへん困るわけであるが、結局はその中間にある「やさい」「くだもの」が無視されないよう、しっかり指導することが必要となる。こうなると、三段階の包括概念語が登場するのであるが、これは本来2年生でなされる学習である。

「りんご —— くだもの —— たべもの」の三段の梯子の理解は一年生でもさほど困難ではない。ここでは、ピアジェの言う「操作」(保存性の成立に基づく)が行われているわけである。このように生活に身近な事柄 —— 子どもはスーパーマーケットの陳列棚に並ぶ食品を見て学んでいる —— については、幼稚園児ぐらいいでも理解可能なのではなからうか。

同様の試みは、諸家の作成した系統表の各事項についても行われる必要があるだろう。例えば、資料篇Ⅱ(1)ウにおけるレディネス・テストは、5年生の子どもにとって意味段落の理解が著しく困難であるという結果を出している。意味段落の把握に必要な「類別・構造化」(資料篇Ⅰ(1)参照)などの力は、「ものの名まえ」における「類別・順序づけ」の操作とは逆に、もっと高度なものかもしれない。

このような事例が更に豊富に収集できれば本研究は子どもの側からの系統性研究として独自の意義を持つことができたと思う。

以上がこの研究のまとめと展望である。

(有沢俊太郎)

参考資料（国語科教育実習に関する主なものに限る）

文献

1. 『教員養成を考える』 小林哲也 勁草書房 <1982>
2. 『私の国語教壇』 石井庄司 桐陰山房 <1988>
3. 『教科教育学の構想と実践』 上越教育大学 <1989>

論文

1. ローマ字による国語指導—中学一年の教育実習—
Terasaki, Masao / [Romanji Sekai] / <1953年、11月>
2. 教育実習期における教育話法の習得について
夏見 知章 / [武庫川女子大紀要] 6 / <1958年、6月>
3. 国語科教育実習座談会
千勝 三喜男（ほか9名） / [国学院雑誌] 62—11, 12 / <1961年11、12月>
4. 広島高師附属中学における国語教育・国語学習史の研究 昭和前期（10年代）の国語教育（1）
—教育実習を中心に—
野地 潤家 / [国語科研究紀要] 1 / <1968年、12月>
5. 昭和前期（10年代）の国語教育（2）—教育実習を中心に—
野地 潤家 / [国語科研究紀要] 2 / <1969年、12月>
6. 小特集・国語教師となるために（2）国語科教育学と教育実習との谷間
井上 敏夫 / [解釈] 21—5 / <1975年、5月>
7. 国語科教育と教育実習（研究発表要旨）
大友 信一 / [岡大國文論稿] 5 / <1977年、3月>
(以上『国語年鑑』所収論文の検索、検索語「教育実習」)
8. 学生の自立条件としての国語科教育学教育に関する一実践
望月 善次 / [教科教育学研究] 3 / <1985>
9. 専修教育実習の実践
丸山 芳郎 / [平成元年度 日本教育大学協会研究集会 発表要旨] / <1990>
10. 教育実習の理念と実際（1）—— 資料・教育実習生アンケート回答
白石 寿文 / [佐賀大國文] 18 / <1990>

資 料 篇

I 上越教育大学における指導

(1) 国語科の系統性

①西郷竹彦の系統指導案

認識・表現の力を育てる系統指導（案）

<ul style="list-style-type: none"> ・観点（目的意識）（問題意識）——価値意識（真・善・美・用） ・比較（分析・総合） 類似性——類似（反復） 相似性——対比 ・順序（展開・変化・発展） ・時間・空間・因果・心情・思考・論理・意味 ・理由 ・事象——感想・意見・根拠・原因 実証的 ・予想（仮定・仮説） 必然性をふまえて過去・未来を予想する ・類別（分類・区別・特徴） 特殊・具体 ↔ 一般・普遍 全体と部分 ・構造（関係・機能） ・選択（効果・工夫） ・関連（相関・類推） ・総合（全面的・多面的・多元的）

『文芸教育』40（明治図書 昭58. 8）

②浜本純逸の試案

<p>総 合 (全面的・多目的・多元的)</p>	<p>の 表 方 現 法 識</p>
<p>関 選 構 類 予 理 順 比 連 択 造 別 想 由 序 較</p>	<p>の 表 方 現 法 識</p>
<p>価 値 意 識 (真・善・美・用)</p>	<p>観 点</p>

『文芸教育』44（明治図書 昭59. 10）

③長崎伸仁の「説明的文章の読みの系統」

	系	統	指	導
1年	比較			
2年	順序			
3年	理由			
4年	類別			
5年		構造		
6年			選択	
中 学 最 後	総 合			

全国大学国語教育学会『国語科教育』36（平成1）

(2) 教材研究・指導法研究の視点

先のモデル（p. 10 1のB）に基づいて、K社版国語「お日さまの光」（西尾はる江）と、同5年「かげろう」（宮川ひろ）について、人物描写の共通点、相違点をまとめたものである。

お日さまの光（2年）	かげろう（5年）
<p>◎登場人物の性格、言動をとおして、思いやりの心、優しさを感じとることができる。</p> <p>・主人公の行動から、その性格や気持ちを読みとらせるよう工夫されている。</p> <p>・「なきだしそう」や「うれしそう」などの心情を表す言葉が率直に用いられている。</p>	<p>◎登場人物の言動から、気恥ずかしさからなかなか率直になれない思春期にさしかかった女の子の気持ち、また微妙な気持ちの移り変わりを読みとることができる。</p> <p>・主人公の行動のみならず、心情の描写からもその性格や気持ちを読みとらせるよう工夫されている。</p> <p>・直接的な言葉はあまり用いられず、微妙な行動の描写、屈折した心理描写から人物の気持ちを読みとることになる。</p>

(3) 教員養成実地指導講師・藤井圀彦氏の指導

批評学習における「用語」の学年配当（試案）

一年①人物（だれ、どんな人、〇〇さん） ②時（いつ） ③所（どこ） ④文題（だい、おはなしのだい） ⑤イメージ語（何度も使われている言葉） ⑥作者（話をつくった人）

☆ほかに「さし絵」「文」「文章」「お話」

二年⑦あらすじ ⑧エピソード（小さな話） ⑨組み立て（小さな話の並びぐあい） ⑩イメージ語（色、形、音を表す言葉） ⑪話主（語り手） ⑫視点（見ている人、見ている場所） ⑬対比（反対の意味の言葉、並べていう言葉） ⑭連 ⑮比喩（たとえ、〇〇のように）

三年⑯中心人物（主人公） ⑰対役 ⑱エピソード、エピソード調べ ⑲設定（時、所、人物、設定調べ） ⑳話主、話者 ㉑視点（眼、だれの眼） ㉒対比（くらべられる言葉） ㉓リフレイン（くり返し）

四年㉔主題（ひとことと言うと何が書かれているか。訴えかけているもの） ㉕筋立て、プロット、構成 ㉖冒頭－展開－結末 ㉗クライマックス、ピクナル ㉘イメージ語（感じる、味、におい） ㉙対比 類比

五年㉚主題、主想、主材、主想語 ㉛題材、素材 ㉜視点 客観視点、限定視点、全知視点㉝イメージ語 ㉞象徴 ㉟暗示 ㊱伏線 ㊲批評、批評の文

六年㊳作型、モード

・叙事型 ・説明型 ・描写型など

㊴一義イメージ語 ・多義イメージ語

㊵イメージャリー ・寓喩 ・暗喩

④作調

・諷刺 ・喜・悲劇 ・アイロニカル

④分析批評

いくつかの補足説明をしておく。

- 「用語」の初出の学年を示した。したがって、以後の学年では、反復使用しながら、しだいに本格的な技術として身につけていくことになる。
- 「用語」を用いることには無理があるが、レディネスを作るために、あらかじめ指導が必要と思われるものは（ ）の内に示した。この場合、適当だと思われる言い方を例示した。
- 同意語、関連語、下位概念語は適当に別記しておいた。

藤井罔彦「分析批評の授業」(『教育科学国語教育別冊』明治図書、平3.5)

Ⅱ. 実習校における実践

(1) 授業研究

ア、はっきりしたこえで「くじらぐも」(1年)・心のうつり変わりを「小さな青い馬」(4年)(昭59上越教育大学附属小学校)

上越教育大学附属小学校における実習プログラムと、文学教材についての二箇学年の指導案を示す。

昭和59年度4年次用 上教大附属小学校教育実習プログラム

教育実習生1年2組 教科領域教育専修・コース名 言語系(国語)コース

週	1						2					
日	10/15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	26	27
曜	月	火	水	木	金	土	月	火	水	木	金	土
始業前					西沢 芳恵 (1の2)	中村 薫 (1の2)		渡辺 和彦 (4の1)	西沢 芳恵 (4の2)			和田 忍 (4の1)
1								渡辺 和彦 (4の1)	渡辺 和彦 (1の2)			和田 忍 (4の1)
2				和田 忍 (1の2)								
3												
4			中村 薫 (1の2)	和田 忍 (1の2)	西沢 芳恵 (1の2)							西沢 芳恵 (4の1)
給食 昼休み												
5			中村 薫 (1の2)						中村 薫 (4の1)		渡辺 和彦 (4の2)	
6												
放課後												

1限 9:00 ~ 9:40
 2限 9:50 ~ 10:30
 3限 10:45 ~ 11:25
 4限 11:35 ~ 12:15
 5限 13:55 ~ 14:35
 6限 14:45 ~ 15:25

第1学年2組 国語科学習指導案

指導者 鈴木教諭、歌川教諭

授業者 実習生 西 沢 芳 恵

10月19日 (金) 第 1 限

1. 単元名 はっきりしたこえで「くじらぐも」

2. 本時の目標 (5/8時)

○空を泳ぐくじらぐもと子どもたちの様子や心情を、文章に即し読みとることができる。

○空を泳ぐ子どもたちの喜びを自分の喜びとしてとらえることができる。

3. 本時の展開の視点

昨日の屋上での追体験の印象をもとに、文章に即して、くじらぐもと子どもたちの様子や心情を読みとらせたい。またペープサートや吹き出し法を用いて、1年2組の子どもたちの喜びを自分のものとしてとらえさせたい。

4. 展 開

学 習 活 動	時間	主な発問・助言	予想される反応	資 料
・前時の想起 青い空や白いくも、まぶしい光など、屋上から見た景色を思い出す。	3	・きのうは屋上にいったね。 ・どんなものがみえましたか ・どんな気持ちでしたか。	くじらぐもがいたよ。 とてもまぶしかったよ。 ぐじらぐもにのったよ。	空
◎子どもたちやくじらぐもの気持ちを想像する。 ・音読する。 ・発表する。 ・文章に即して、みんなやくじらぐものうれしそう な気持ちをとらえる。	13	・今日やくじらぐもにのって空の旅をしようと思います。 ・1年2くみのみんなやくじらぐもはどんな気持ちで空を泳いだのか考えながら音読しましょう。 ・発表して下さい。 ・先生が読むのを聞きながらうれしい気持ちが出ているところに線をひいて下さい。線をひいたところを発表して下さい。	わーい え? きのうのっちゃったよ。 うれしい気持ち うきうきした気持ち はりきっている気持ち 「さあ、およぐぞ」 「くじらはあおいあおい空のなかをげんきいっぱいすすんでいきました。」	くじらぐも

<ul style="list-style-type: none"> ・ペープサートを作る。 ・くじらぐもの上からの景色を想像する。 	23	<p>では、ペープサートを作りましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・さあ、みんなで空の旅をしましょう。 <p>(くじらぐものに教師がなって児童に呼びかける。)</p>		ペープサート
<ul style="list-style-type: none"> ・「何がみえるかい？」 ・「ぼくの背中はどうな感じがするかい？」 ・「空はどんな色だい？」 	28	<p>(机の上のにらせてもよい)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなくじらぐもの上で何をお話しているのかな。吹き出しに書いてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・家、車、人、うみ ・リージョンプラザ ・小学校、公園 ・ふわふわしているよ。 ・あたたかいよ。 ・青い。 ・青くて広い。 ・まぶしい。 	
<p>◎子どもたちの喜びを自分の喜びとしてとらえ、吹き出しに書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・くじらぐもの気持ちも想像する。 	40	<ul style="list-style-type: none"> ・くじらぐものお話も書いて下さい。 		

5. 評価

空を泳ぐ子どもたちの喜びを、自分の喜びとしてとらえることができたか、吹き出しを使って評価する。

第4学年2組 国語科学習指導案

指導者 鈴木教諭、歌川教諭

授業者 実習生 西沢芳恵

10月26日 (金) 第4限

1. 単元名 心のうつり変わりを「小さな青い馬」

2. 目標 (5/8時)

第1場面の叙述に即し、のぼるの置かれている状況をおさえつつ、のぼるのさみしい気持ちを読みとることができる。

3. 展開の角度

「のぼるはどんな子どもか」を主発問に、母がなく、山の上で父ちゃんと二人で暮らすのぼるの生活をとらえさせ、いい父ちゃんがいるから元気に暮らすのぼる、母ちゃんや友だちがいなくて、さみしいのぼる、さみしいがゆえに、母ちゃんや子馬のゆめをみるのぼる像を明らかにしていきたい。子どもた

ちのイメージを自由に発表させることによって、のぼるのさみしさをとらえさせるようにしたい。

4. 展 開

学 習 活 動	時間	主な発問・助言	予想される反応	資 料
本時の学習課題の確認をする。	2	のぼるはどんな子どもか		課 題 カード
のぼるはどんな子どもなのかを考えながら読む。	7	この課題をふまえて、読んでみよう。(指名読みをさせる。) のぼるはどんな子どもなのだろう。 (分けながら板書をする。) さびしい子 ・母ちゃんがない。 ・父ちゃんが夜きんの時は一人でねる。 ・友だちがない。 元気な子 ・山の中にすんでいる。 ・いい父ちゃんがいる。	・母ちゃんがない。 ・父ちゃんが夜きんの日は1人でねる。 ・友だちがない。 ・山の中の小屋にすんでいる。 ・いい父ちゃんがいる。 ・さびしい子。 ・ゆめみる子。	
元気にくらすのぼる像を明らかにする。	17	いい父ちゃんて、のぼるにどんなことをしてくれる父ちゃんなのか。	はげましてくれる父ちゃん。 いろんな話をしてくれる父ちゃん。	
さびしいがゆえに、ゆめ見がちなのぼる像を明らかに	22	のぼるは父ちゃんをどう思っているのか。 父ちゃんが夜きんの時は、どんな夜をすごすのか。	愛情をもっている。 信頼している。 母さんのゆめをみる。	

する。	27	どうして夢をみるのだろう。 どうして夢の中で母ちゃんに しかられてもうれしいのだろ う。 のぼるは子うまにまたがって 原っぱを走りまわることをゆ めみているが、どうしてそう 思うのか。	母ちゃんに会いたいから さびしいから。 母ちゃんに会いたくて たまらないから。 友だちがいなくてさびし いから。 山の生活をしているから。
自分のとらえたのぼる像を シートに書く。	40	話し合いをもとに「のぼるは どんな子どもか」についてシ ートに書こう。	シート

5. 評価

話し合いを通じて、自分なりののぼる像がつかめたか、シートを通じて評価する。

イ、じゅんじょに気をつけて「あきあかねの一生」(昭63. 上越市立八千浦小学校)

第2学年1組 国語科学習指導案

指導者 塩崎教諭

授業者 実習生 中山梨恵子

6月17日 (金) 第3限

1. 単元名 (題材) じゅんじょに気をつけて 「あきあかねの一生」

2. 単元の目標

事柄がどんな順序で書かれているか気を付けながら、事象の変化とその原因や理由を、主・述の関係や修飾語・被修飾語の関係、指示語や接続語に注意し、読みとることができる。

3. 単元と児童

(1)題材観

「あきあかねの一生」には、各段落に季節を表す言葉を用い、それぞれの季節おけるアキアカネの成長が順番に、分かりやすく表現されている。

本題材は事実が順を追って、簡潔に書き表されているところに価値がある。どんな言葉に留意し、順序をおさえたらよいか、また、順序を示す言葉や、指示語、接続語はどんなものがあるかということに注意して、主体的に読みとらせていきたい。

昆虫を取り上げているが、決して理科的なことを深めるのが、目的ではない。しかし、順を追って読み進めていく中で、身近な昆虫に興味を持ったり、自然の不思議や生命の摂理については感じさせたい。

(2)単元及び指導事項の系列

①学年間の系列

<p>1 年</p> <p>よみましょう</p> <p>「しっぽのやくめ」</p>	<p>2 年</p> <p>じゅんじょに気をつけて</p> <p>「あきあかねの一生」</p> <p>「たんぼぼのちえ」</p>	<p>3 年</p> <p>大事なことを落とさずに</p> <p>「イルカの会話」</p> <p>「ありの行列」</p>
<p>基本的な説明文の型をおさえ、文と絵を合わせながら書かれている内容を読み取ること。</p>	<p>事柄がどんな順序で書かれているかに気をつけながら、事象の変化と原因や理由を叙述に即して読み取ること。</p>	<p>接続語や指示語に注意して、各段落ごとに大事な点（要点）を落とさずに読み取ること。</p>

②学年内の系列

<p>6月じゅんじょに気をつけて</p> <p>「あきあかねの一生」</p> <p>「たんぼぼのちえ」</p>	<p>10月 ちがいをくらべて</p> <p>「わたしたちとどうぐ」</p>	<p>2月 書いてあることを正しく</p> <p>「からすの学校」</p>
<p>事柄がどんな順序で書かれているかに気をつけながら、事象の変化とその原因や理由を叙述に即して読み取ること。</p>	<p>手の働きと道具の役割とその特徴とを結び付けながら、それぞれの違いを比べて読み取り、道具と人間の生活との関係を考えること。</p>	<p>説明されている事柄について、その理由を考えながら読み取ること。</p>

(3)児童観

児童は1年次に、説明文教材として「しっぽのやくめ」を学習している。この中で児童は、主に要点や事柄をとらえ、要約することを学んでいる。これを受けて2年次では、更に、順序の意識を加えねばならない。

そのための具体的な手段として、順序・変化を表す語句（時間・場所・事柄）をおさえさせたい。また、接続語や指示語にも注意させて、3年次の説明文学習へとつなげていきたい。

第2学年の児童は、昆虫や小動物といった身の周りの生き物に大変興味を持つ、いわば知的好奇心のかたまりである。そんな児童にとって、アキアカネは親しみやすい昆虫だ。そのアキアカネの生態に興味を持って知っていくことの手段として、順を追って読ませることをとりあげたい。

(4)展開の角度

この作品に出会った子どもたちのアキアカネに対する興味や感想を大事にしなが、時間的な順序を季節の変化や時の移り変わりを表す語句に着目させておさえさせる。また、口絵・挿絵を活用して指導することも大事である。そして、最終的に四季ごとのアキアカネの成長を知り、アキアカネの一生としてとら

えさせていきたい。

4. 指導計画 (全7時間扱い)

第一次 ○新出漢字、読みかえ漢字をおさえて全文を通読する。…………… 2時間

第二次 ○本文を読み、あら筋をとらえる
○段落ごとに内容を読みとる。
○春・夏・秋ごとにアキアカネの成長の様子をまとめ、アキアカネの一生をまとめる。 } …… 4時間

第三次 ○語句の活用練習と本単元の評価 …………… 1時間

(5) 本時の学習

(1)題材名 「あきあかねの一生」…………… (6 / 7 時)

(2)ねらい……………秋になってからの、あきあかねの様子と冬のあきあかねの様子を理解し、あきあかねの一生についてまとめることができる。

(3)本時展開の角度

秋のあきあかねの様子を読みとらせ、冬の間をあきあかねの様子について想像させる。そして、あきあかねの成長していく過程を表す文を成長過程にそって並べていくことをとおして、あきあかねの一生をまとめさせ、順序という意識を高めさせる。


(5)評価 あきあかねの成長を知り、あきあかねの一生としてとらえることができたか。

<補助教材、プリント>

とんで、いよめます。
体に力がくくと、すずしい山へむかって、かえります。
あきあかねの子じむが、なまごからうみまします。
めずのあきあかねは 水の中へたまたまをうみまします。
大きくはなしていよめます。
やごは、何回も、何回もかわをぬいで、なつこは、あきあかねがたん生します。
やごのせはかがわればじめて、一時間ぐうい

あきあかねの一生をまよよう！

★カードをばんばんにはらべよう！(62)



あきあかねの一生

秋になると、あきあかねは…

えねんくみ (62)

二 () のあきあかねは () の中に () になります。

三、たまたまを生みおろすと、あきあかねはどうなりますか？

また、 () に () になります。

あきあかねは、どうすか？

また、 () に () になります。

また、 () に () になります。

(4)展開

指導内容	時間	学習活動	教師の働きかけ	予想される児童の反応	備考
○本時の学習の確認	5	○全文を読む ○学習場面を確認する。 ○学習課題を知る。	1段落ずつ読ませる。 今日は秋のどこを勉強します。 あきあかねの一生をまとめる と板書し、児童に理解させる。	1段落ずつ読む。	
○内容の読みとり		○秋の内容を読みとる。 ○秋の部分を音読する。 ○プリントを書きながら読む。 ○「また」について考える。 ○あきあかねについて読みとる。	秋の部分を読ませる。 プリントに書き込ませる。 授業をしながらどこへ行っていったか。 ○夏にはどこに飛んでいくか。 ○秋になると、どこに飛んでいくか。 「また」に注意して、再び春と同じように池や小川に帰ってくることに気付かせる。 ○あきあかねはどんなことをするか。 ○卵を生んだ後のあきあかねはどんなことを思ふか。	○秋のどこかを読む。 すずしい山 池や小川 ○水の中に卵を生む。 ○そのまま生きていく。 ○死んでしまう。	プリント配付
○冬の様子を予測	20	○冬をあきあかねの様子について想像して話し合う。 ○春、夏、秋のあきあかねの様子を考える。	冬をあきあかねの様子を想像させて、プリントに書き込ませる。 春、夏、秋のあきあかねの様子はどんなだったか。	春…卵からかえる、やご、夏、かわをぬいであきあかねが生まれる。たまごを生む。死ぬ	
○あきあかねの一生をまとめる。	45	○あきあかねの一生について、カードを使って理解する。	バラバラに書いた、あきあかねの成長の文を教科書カードにもとづいて正しい順に並べさせる。板書カードを正しい順に並べさせ、この羽化の絵、産卵の絵と対応させる。 あきあかねの一生についてもう一度確認する。	○教科書を見ながら並べかえていく。 ○のりでカードを正しい順番にはる。	プリント、カードを配付のりを準備させる

ウ. 文章の構成を考えながら「大陸は動く」(平成2. 中頸城郡柿崎町立柿崎小学校)

第5学年2組 国語科学習指導案

指導者 中里教諭、中嶋教諭

授業者 実習生 赤塚靖子 稲見 潤

6月13日(水) 5限

1. 単元名(題材) 文章の構成を考えながら 「大陸は動く」(大竹 政和)

2. 単元の目標

大陸移動説が証明される過程を通して科学的事象への関心を高め、文章構成を考えながら、主題や要旨をとらえることができる。

3. 題材と児童

1) 題材について

ドイツの気象学者、アルフレッド・ウェゲナーが唱えた大陸移動説。これをもとに筆者である大竹政和氏が書き下ろしたものである。

児童にとってあまり実感できない題材であるが、大陸は動くという題や筆者に問いかけるような表現が随所があり、児童は興味を持って読み進めていくだろう。

①内容的価値

一枚の地図からひらめいたウェゲナーの考え、それは当時、夢のような考えであった。

このウェゲナーの提案した大陸移動説が証明されるまでの過程を読みとることを通して論理的な物事の考え方に触れさせたい。

また、大陸が動くという地球の神秘に触れることによって科学的事象への関心を高めたい。

②技能的価値

主題、要旨をとらえるのが少々難しい文章であると思われる。その理由として、複雑な文章構成であることがあげられる。そのために、ここではまずまとまりごとの要点を押さえ、小見出しをつけさせる。そしてそのつながりを考えることにより、文章構成を明らかにさせていきたい。

また問いかけの表現や話の展開のしかたなど、読者をひきつけていくような筆者の工夫にも気付かせたい。

2) 単元および指導事項の系列(学年間)

4 年	5 年	6 年
段落に気をつけて 「キョウリュウの話」	文章の構成を考えながら 「大陸は動く」	文章の要旨を確実に 「自然を守る」
段落相互の関係を考えて、文章の中心的事柄を読みとること。 (理・エ)	文章の主題や要旨を考えながら内容を読みとること。 (理・ウ)	目的や文章の種類や形態に応じて内容を読みとること。 (理・ウ)

文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を適切に使うこと。(言・オ)	文と文とのつながりを考えながら、指示語や接続語を的確に使うこと。(言・カ)	文や文章にはいろいろな構成があることについて理解を深めること。(言・カ)
--	---------------------------------------	--------------------------------------

3) 児童の実態

4年生までの学習の定着度をみるために、レディネス・テストを行った。

題材文として、4年生の時に既に学習済みの「カブトガニ」を取り上げた。設問の観点は、次の4つに絞ってみた。

- ① 文章の中のまとまりがわかるかどうか。
- ② 文章の概要がわかるかどうか。
- ③ 文と文とのつながりを理解できているかどうか。
- ④ 違和感なく本教材にとりくめるかどうか。

主な設問内容および結果は下記の通りである。

設 問	正 解	不正解	
1. 文章全体を4つのまとまりに分ける。	14	25	
2. ③段落に適切な小見出しをつける。	37	2	
3. 指示語「そのため」が指している文を探す。	38	1	
	好 き	嫌 い	どちらでもない
4. 科学的事象に対する興味・関心	23	11	5

この結果から特に目立つ点をあげると、1の設問の正答率が特に低かった。意味のまとまりを把握しきれていないと思われる児童が多いということである。それほどはっきりとした文章構成の例文ではなかったのでは仕方ない数字であったかもしれない。しかし、明らかならえまちがいをしている者が12名ほどいた。

まとまりを見分ける能力に欠ける児童は、文章全体を見わたしながら読む力が足りないと思われるので、ここでは文章全体の構成のしかたに気をつけて読みとっていきたい。

4. 指導計画 (6時間)

第1次 (第1時) 全文を通読し、中心課題をつかむ。

第2次………段落ごとの要点をまとめる。

(第2時) 話題提示、ウェゲナーの発見と研究について書かれている段落をまとめる。

(第3時) 大陸移動説の弱点について書かれている段落をまとめる。

(第4・5時) 大陸移動説が認められるまで、原動力の正体、結論に書かれている段落をまとめる。

第3次(第6時) 文章構成と全体の要旨をまとめる。

5. 本時の学習

(1)目標

全文を通読し、「大陸が動いている、ということはどのようにしてわかっていったのだろうか。」という中心課題をつかむ。

(2)展開上の視点

題名について考えさせ、興味をもたせる。その上で本文を通読し、筆者は何を説明しているのかを考えることによって中心課題をつかませ、次時からの学習の手がかりとさせたい。

(3)展開

時 間	学習活動	教師のはたらきかけ	予想される児童の反応	留 意 点
10	・題名について考える	・これを見て何か気づくことはないですか。 ・この一つ一つのかたまりを何といいますか。 ・大陸は動くとおもいますか。	・地図であることに気づくであろう。 ・すぐ答えられるであろう。 ・動かないという児童もいるだろう。	・パンゲア(大陸の1かたまり)になった地図をみせる。
20	・全文を通読する。	・範読する。 何を説明している文章か。考えながら聞きましょう。 ・読んでもらいましょう。	・考えながら聞く。 ・つまづく児童もいるだろう。	・漢字の読みにも注意する。
13	・中心課題をつかむ。	・筆者はこの文章全体を通して何を説明したかったのでしょうか。 ・結論は何かいてありますか。	・はじめからつかめる児童は少ないであろう。	・補助発問をしてやる。
	・次時への予告	・今度から「大陸が動いているということはどのようにしてわかっていったのか」		

		勉強していきましょう。	
--	--	-------------	--

・評価 中心課題をつかむことができたか

5. 本時の学習

(1)目標

大陸移動説がよみがえった原因である、海底の岩盤が動く様子をおおまかにとらえることができる。

(2)展開上の視点

前時までの学習で、児童は、原動力がはっきりしなかったために大陸移動説が忘れ去られてしまったことをとらえた。

本時では、大陸移動説がふたたびよみがえったことから、原動力についての説明が必要であることを児童に気付かせる。また海底の岩盤が動く様子をさし絵やビデオといった教具を使って視覚的にとらえさせることでその概要をわからせたい。

(3)展開

時 間	学習活動	教師のはたらきかけ	予想される児童の反応	留 意 点
5	・前時の学習を確認する。	「大陸移動説」「原動力」といったことばの意味を確認する。		
10	・大陸移動説がふたたびよみがえった理由をとらえる。	<ul style="list-style-type: none"> ・大陸移動説がよみがえった理由は何でしたか。 ・「よみがえる」の反対の意味で、教科書に使われている言葉は何ですか。 ・一度は見すてられた大陸移動説が、海底や地球の内側の様子、地しんの原因がわかると再びよみがえったのはなぜでしょう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・海底や地球内部の様子、地しんの原因などが少しずつ明らかになった。 ・「忘れ去られる」 ・「見すてられる」 ・海底や地球の内部の様子、地しんの原因がわかることによって「原動力」が明らかになったため。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「よみがえる」の意味を理解する。
	・海底の様子を読みとる。	・海底山脈のようすをまとめましょう。	・南北に、長さ約1万3千メートル、高さ3千メ	

15		<ul style="list-style-type: none"> ・その付近の様子もまともてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・トルの大山脈。 ・いただきにそって、たくさんの地震が起こっている。 ・海底の温度が他の場所よりも高い。 	
15	<ul style="list-style-type: none"> ・海底の岩盤が動くようすをおおまかにとらえる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・⑫ ⑬段落を読みましよう。 ・教材ビデオを見て、ウェゲナーの大陸移動説と海底の岩盤が動くようすをとらえましよう。 ・海底の岩盤が動いている様子を見て、どう思いましたか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・すごい 	

(4)評価 原動力の説明に入るまでの筆者の工夫に気付くことができたか。

(2) 研究報告 小学校一、二、四、六年における言語教材の取扱いとその指導について

——系統的観点からの考察——（昭61. 上越市立春日新田小学校、指導者 高橋教諭、渡辺教諭
実習生 鈴木めぐみ、夏原滋和、渡辺文野）

はじめに

今回の特別教育実習では、主に「系統性」に研究の主眼がおかれ、二学年間にわたって教壇実習を行うシステムとなっている。実際は二学年間からの考察といっても、当然ながら同一教材文においての授業は不可能であり、系統性の比較といったものは形式的に終わってしまう恐れがある。また、実際に行われない学年の研究もなかなか容易なことではない。

したがって我々は、今回の教壇実習での体験を有意義に生かすための研究として、このような研究テーマを設定した。今回の実習の単元は、すべて言語教材で統一されている。言語事項の指導については、児童の興味・関心もなかなか引きにくく、我々にとっても難しい課題の一つであると考えている。そこでこの言語単元において、国語科実習生が実習授業として扱った四学年の教材の系統性、教材的価値、指導方法などについて、三名の実践と反省を交えながら検討していくものとした。

□取り扱う教材（光村図書『国語』下巻）は、

- 第一学年 単元名 ことばのべんきょう 「ものの名まえ」
- 第二学年 単元名 ことばのべんきょう 「はんたいのことば」
- 第四学年 単元名 言葉について考えよう 「方言と共通語」
- 第六学年 単元名 言葉について考えよう 「野球とベースボール」
「外来語と日本文化」

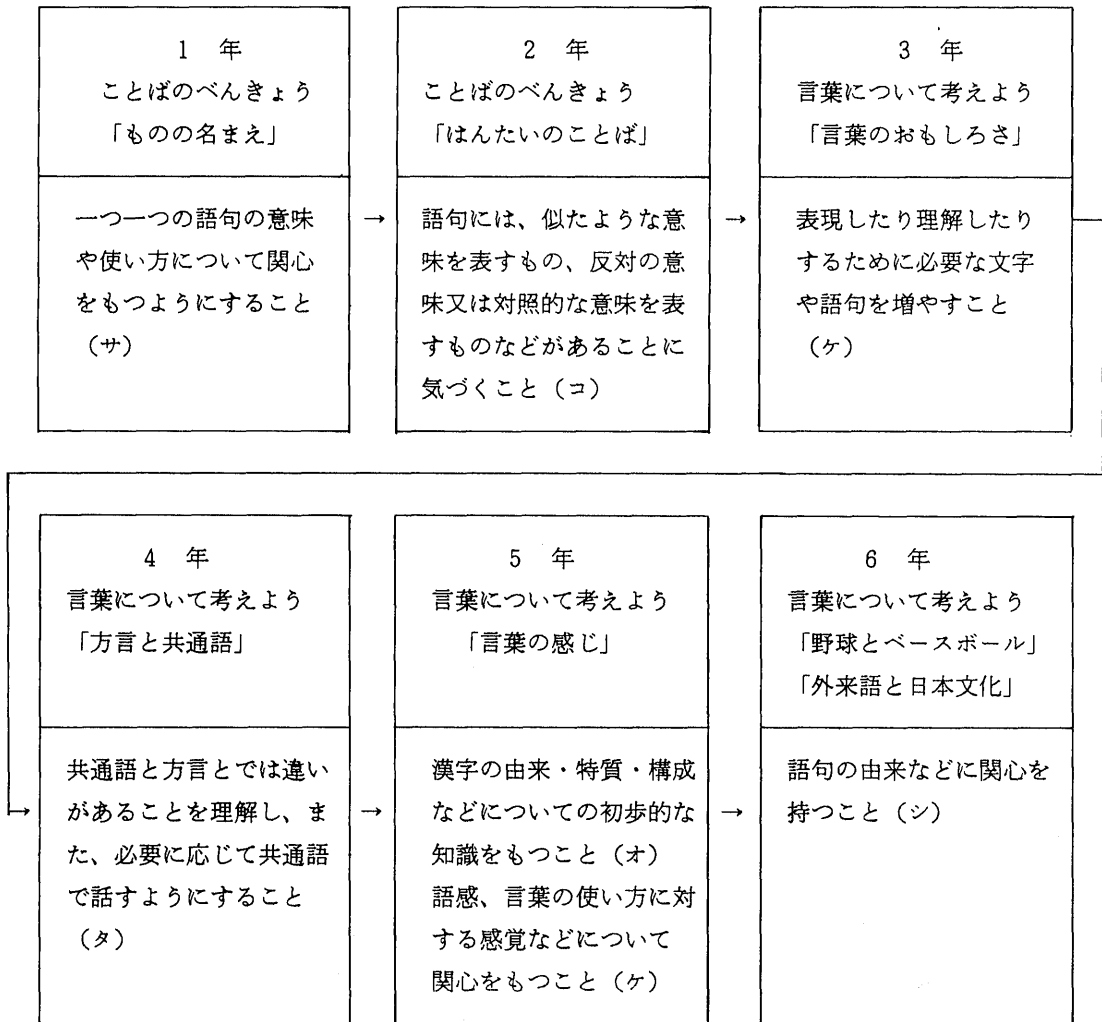
である。なお、これらの教材はすべて、指導案作成の際、共同で教材研究したものである。

1. 学習指導要領における言語事項の系統について

この学習で取り扱った四教材は、すべて言語単元であることは既に述べた通りである。

言語単元は、一学年中では二単元設定されており、上巻で文・文法についての単元、下巻では語・語句の意味についての単元となっていて、本教材は後者に位置する。まず、この教材について、系統性という観点から以下の通り整理してみた。

(ア) 語・語句の意味の単元としての学年間の系列



(イ) 学年内の系統 (文・文法単元との関係)

1年 「ものの名まえ」……………「ものの名まえ」が単元としては初出となる。

2年 「はんたいのことば」……………上巻・第四単元 ことばのべんきょう「文をくらべる」

・文の中における主語と述語との関係及び修飾と被修飾との関

係に注意して読み、また、書くこと。(サ)

下巻・第七単元後のコラム「ことばのなかま」

- ・表現したり理解するため必要な文字や語句を増すこと。(ケ)
- ・語句には、似たような意味を表すもの、反対の意味又は対照的な意味を表すものなどがあることに気付くこと。(コ)

4年「方言と共通語」……………上巻・第四単元 言葉について考えよう「つなぎ言葉・こそあど言葉」

- ・文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を適切に使うこと。(ス)

6年「野球とベースボール」……………上巻・第四単元 言葉について考えよう「言葉の使い方」

「外来語と日本文化」

- ・語感・言葉の使い方に対する感覚などについての関心を深めること。(ケ)

(ウ) 関連教材

各学年のそれぞれの教材について、その単元での目標に着目し、他の教材（同学年・他学年の両方）との関連を調べてみた。（考察の事例は割愛する……有沢）

2. 授業実践と反省

(ア) 第一学年 ことばのべんきょう「ものの名まえ」

<教材研究> (略)

<教材文の扱い方について>

前述のように教材文の問題点を考慮していった結果、導入の時点ですぐに教材文に入るのは不適當であるという結論に達した。したがって、教師側で工夫して、ことば遊びなどの活動から ある程度の上位・下位概念語の関係を認識させた上で教材文に入っていくことにした。それによって、先ほどの問題点「くだものや」「さかなや」について、答えがスムーズに出てくると考えられた。

厳密に言えばこの教材文は説明文であるが、この単元の目標から考えて、文の構成等については、こまかく見る必要はないと考えられる。段落についても、今回の改訂によって、一行あけた形がとられたので、まとまりがとらえやすくなっているため、ことさら取り上げなくてもよいと考えた。ただし、「はじめの」、「つぎに」など、話の展開上注意する語句、「など」という語句については注意する必要があるため、教材文については2～3時間ほどかけて指導する必要もあるだろう。（新出漢字も無視できない。また、教材文の音読も必要である。）

PP.22～23は、児童の思考、具体的操作を必要とする部分であるが、ここにくるまでの数字間の授業で絵と名称、その上位概念の名称を答えさせるのは、そう無理がなさそうである。そこで、ここまでの学習を終えたところで、また教材文をはなれ、PP.22～23の学習を発展させて、さまざまな名称を個々に集めさせ、包括概念でまとめる作業をさせていく。このような、活動を中心とした学習形式にし、教材文のみに固執せずに、「教材文の記述によって学習の確認をさせる」程度の扱いにしたいと考える。

<授業実践とその反省>

指導計画としては、全11時間扱いとした。そのうち授業実習は導入部の三時間である。授業展開については、指導案（略）を参照されたい。

なお、この授業のために用意した教材は以下の通りである。

○カードとり用のカード

- | | | |
|------|------------|----------|
| ・列車 | 名称を書き込んだもの | 12枚×33人分 |
| | 白紙 | 15枚×33人分 |
| ・機関車 | | 3枚×33人分 |

○提示するための絵

にんじん、だいこん、きゅうり、なす、うさぎ、かぼ、きりん、ぞう、すいか、バナナ、りんご、ぶどう、

この授業での一番の反省点は、導入を工夫しようと協議していった結果、岡山市平川小学校阿川士郎教諭の実践例を、ほぼ全面的に取り入れてしまったところである。授業の展開をこの方向でもっていくにあたって、もっとよく問題点がないかどうかの検討をすべきであった。

列車のカードを並べる作業では、並べ方の順序性や方向に児童の関心がいってしまい、「ひとまとめの概念」まで行きつくことが難しくなってしまった。そこで、初めの計画では次の時間は2時間目の授業の学習についての確認程度にとどめ、別の“遊び”をさせるはずだったものを、修正して再度「ひとまとめの概念」の理解のための授業をした。この時間は、「ひとまとめ」を考えるのに列車をつないだような考え方ではなく、袋に入れてひとまとめにし、名称を考えさせるというものにした。結果としては、「並べる」より「袋に入れる」ことの方が「ひとまとめの概念」をより理解させることができたようであった。

しかし、教材文から入らない導入は、一応の効果をあげたと見てよいであろう。三時間をつかっての導入で、なされるべき目標は達成されており、4時間目の授業のはじめに前時までの復習をしたところ、ほぼ「ひとつひとつの名前」「ひとまとめの名前」の概念が定着してきていたようであった。そこで教材文に入っていきることになったのだが、この内容についても、児童は抵抗なく考えていくことができた。導入部で“遊び”的要素を多く採用したことが、児童にとっては単なる「ことば遊び」としてしか記憶されないのではないかと懸念も、そう心配したほどではなかったらしい。一時間毎にその時間のポイントとなる事項をパネルによって提示したこともあって、「遊び」だけでなく「学習」としてとらえられたようだ。

なお、細かいことではあるが、こちらで用意した教材に少し不注意な点があったことは反省しなくてはならない。カード取りで使用した動物や野菜などの12枚の絵は、たいへんに児童の関心と呼んだが、これを黒板に提示しておかなかったという反省点がすぐ出された。次時で黒板に提示する計画であったので、この時間にも提示ができるように準備しておくべきであった。また、第三時で使用したビニール袋が不透明であったのもよくない。1年生などは、視覚から訴えるものの影響力がたいへん強いので、その視覚の影響というものをもっと考慮に入れて、効果的に教材を提示する方法を考えるべきであったと思っている。

<系統性からの考察>

本単元は、言語教材としてははじめてのもので、言ってみれば語句に関する指導の出発点である。「名称」は、ここで行うような包括概念ではないにしても、かなり学習しているし、日常生活の中でも意識せずに使用しているものである。したがって、授業においても、かなりの数の名称をあげることができる。それらを包括概念でまとめることによって、言葉のある程度整理させるのが本単元のねらいである。したがって、既知の名称を整理するものであって、どちらかといえば語句の量を増やすという性格の単元ではない。(だが、言葉集めをさせることで語句の量を増やすことは十分考えられる。)この「ことばのがくしゅう」という単元名は第二学年までであり、一年次がこの「ものの名まえ」という名称(体言)に着目したものであるのに対し、二年次では「はんたいのことば」ということで動詞・形容詞の反対語(用言)に着目させるということで、語句の範囲を広げている。そして、ことばそのものを学ぶのはこの2年間で終わり、後は「言葉について考えよう」という単元名に変わり、内容も思考も要するものとなる。

さて、授業を行ってみて、包括概念語を考えさせることは、案外スムーズにいったようである。ただ、ここで問題となったのが、三段階以上に位置する上位概念語である。本単元で理解されるべき概念は、(りんご、みかん→くだもの)(だいこん、にんじん、→やさい)という二段階の包括概念であるのだが、これを(りんご、みかん、だいこん、にんじん→たべもの)としてとらえる児童が出てきた。二時間目のカードを並べる作業では、かなり多くの児童がこのような反応を示していたのは事実である。この考えは、誤りではないため、扱いにたいへん困るわけであるが、結局はその中間にある「やさい」「くだもの」が無視されないよう、しっかり指導することが必要となる。こうなると、三段階の包括概念語が登場するのであるが、これは本来2年生でなされる学習である。前にあげた系統表(略)を見ていただくとわかるのであるが、一年生では「ことばでつみ木を」のところまで学習が完成されればよいようになっている。したがって、本単元では、二段階の包括概念についてきちんと理解がなされるように指導し、その後少しずつこの学習を定着させていって、ことばの積木につなげていくようにしたい。ただし、指導の反応に応じて、(特に今回のように「たべもの」などのことばが出てきている場合)この段階までの指導がなされてもよいであろう。そこで中間の「くだもの」「やさい」が脱落しないよう、きちんと整理して児童に理解させるようにしなくてはならないとともに、二段階の包括概念がとらえられない児童がでないように、指導に留意していかななくてはならない。

(イ) 第二学年 ことばのべんきょう「はんたいのことば」

<教材研究>

導入になぞなぞを用いているのは、児童の興味をひきやすく、よいが、気になるのは、P25の5行にわたる記述である。ここまで読むかぎりでは、反対語についての説明ではなく、「明るいときは見えなくて、くらいときに見えるものはなあに。」というなぞなぞについての説明となっている。そのあとの「きる」では、反対語が複数ある場合の説明になっており、この論旨の展開は、飛躍している感がある。P24の説明の部分では、もっと「はんたいのことば」に注目させる記述があった方がよい。(さもなくば、この説明文は、まるで、なぞなぞ中心のように受けとめられる可能性がある。)

反対語が複数ある場合について、ここでは、「ぬぐ」「きる」を例にとって説明しているが、身につ

けるときの言葉、体からはなす言葉は、体の部位やその者によって様々であり、そちらに目が向いてしまう可能性がある。

p 27 1.4～p 28 1.2には、反対語を知っていることの便利さについて書かれているが、この程度の簡単な説明では、児童は理解できないと思われるので、もう少し詳しい説明があった方がよいと思われる。

<授業実践とその反省>

授業は、別紙指導案（後掲）によって行った。

導入として、1時間、反対語を用いたなぞなぞ大会を行った。こちらから直接には反対語ということに全く触れなかったが、最後の方で児童から「はんたいことば」というつぶやきが出はじめた。このことから、なぞなぞ大会という遊び的雰囲気によって、次第に反対語を意識させようというねらいは達成されたものと考えられる。

反対語を児童にさがさせ、ノートに書かせたところ、40～50の対立概念語が出され、これによって、予想外に多くの言葉を知っているという事実が得られた。しかし、多くあげようとするあまり、「一ない」という否定の語尾をつけて反対語としてしまう児童がいたので、これは反対語ではないことを、もっとはっきりと確認させることが必要であった。また、「お手紙」という教材文を読ませて反対語をさがさせる作業をとり入れたところ、語尾が活用していたりして、終止形となっていない語句がかなりあったので、この教材文から反対語を見つけ出すのはかなりむずかしかったようである。そのため、反対語を定着させようと、反対語を用いたカルタを使用してカルタ取りをさせた。自分のノートには書かなかった反対語の組み合わせに気付かせたかったのであるが、うまく言葉で表現できなかっただけで、本質的には、理解していたようである。8組用意していたカルタも、すぐに取り終わってしまったので、もっと多く用意しておけば、それだけ児童の語句量を増やすことにつながったのではないかと思われた。

反対語が複数ある場合もあるということに気付かせるために、教材文の例と同じように「ぬぐ」の反対語に着目させたが、児童はここでの目的である「反対語が複数あることに気付く」ということを離れ、「きる」「ぬぐ」を単元から独立させて身につける時の言葉、体からはなす時の言葉のみを考えてしまった。ここでの発展は、語句の量を増やすという点ではよかったのかもしれないが、児童が少々混乱気味になっていたことを考慮すると、「あける」－「しめる」「とじる」のように、同じ行為を表しながら、2つの言い方があるものを例にとって説明した方がよかったのではないかと思われる。

<系統性からの考察>

昨年までの教科書では、2年次で「明るい合うことば」という教材によって、主に言葉の類縁関係について考え、その中で対義語についても触れるよう配慮されていた。そして、3年次に「着るとぬぐ」という教材が系統づけられ、類義語の意味の類似や相違について考えることがねらわれていた。それが今回の改訂後の教科書では、2年次で「はんたいのことば」として「反意語」について学習させる教材となり、3年次では「言葉のおもしろさ」という教材で「同音異義語」という全く違うことについて考えるものとなった。そして、2年次の「はんたいのことば」では、「着る」や「ぬぐ」とい

う言葉についても触れられており、昨年までの3年次の教材が含まれたようなかたちになっている。

これらのことから考えて 本教材「はんたいのことば」では 反対語を主にしながら類義語についても、「ぬぐ」の反対語を考える際に、同時に学習されるようにねらいがもたれていると思われる。しかし、教材研究の項でも触れたように、児童は混乱してしまい、反対語も類義語も、どちらも中途半端になってしまう恐れがあるので、本単元では主に反対語だけをとり上げ、この学習を定着させていくようにした方がよいのではないだろうか。

類義語については、たしかに関連づけて考えさせるのもよいかもしれないが、無理に本単元でとり上げなくても、2年次上巻の第七単元や下巻の第四単元で十分学習することができると思われる。これらを最終的に整理し、理解を深めさせるには、教科書最終部の「ことばのまとめ」を利用することも可能である。

また、反対語については、3年下巻第五単元のコラムにおいて「はんたいの言葉」として再度とり上げて学習し、更に、5年下巻第五単元のコラムにおいて、対義語として複合語の対立概念まで含めて学習することになっている。類義語については、5年下巻第五単元のコラムで再び学習し、第六単元のコラムで、言葉の類縁関係についてさらに学習するようになっている。

以上のように、反対語、類義語、言葉の類縁関係については、何度も系統づけて繰り返し学習するようなシステムになっている。教師側はそのことを十分考慮にいたした上で、さらに各教材の新出語句の学習の時などに 折にふれて学習させることによって、児童の学習の定着をはかるよう指導していくことが望まれる。

(ウ) 第四学年 言葉について考えよう「方言と共通語」

<教材研究>

教材文にあたってみたところ、記述にはさほど問題はないようだが、四年生の段階で、まだ学習していない事項がかなり登場する。

- ①地理的要素（方言成立の理由）
- ②歴史的要素（ 同 上 ）
- ③石川啄木について

この人物自体も知られていないと考えられる。①、②と合わせ、これについては教師側の説明が必要となってしまう、教材文だけでは不十分である。

さらに啄木の歌は、解釈がでているとはいっても、四年生には難易度が高い。七五調に児童はまだ慣れ親しんでいないため、これについても説明が必要である。また、ここで歌われている上野駅の状態を想像し、理解できる児童がどれだけいるかは疑問である。

こうやってみると、主目標以外に教えなければならないことがらかなりあるということがわかる。また、教材文だけで方言を感じ取ることはできない。方言は、単語が違うということばかりではなく、発音、イントネーションなどの違いも含まれてくる。したがって音声資料（テープ）の必要性がでてくる。

次に、「方言」そのものについて、児童がどれほどの関心や知識があるか、ということについて、レディネス・テストを行ってみた。アンケートの形式で行ったもので、結果は次の通りであった。

1. 「方言」という言葉を聞いたことがありますか。……はい 36名, いいえ 5名 } 三年次終了ま
 2. 「共通語」という言葉を聞いたことがありますか。…はい 37名, いいえ 4名 } での段階で。
 3. 「方言」とはどういうものか、知っていますか。…はい 15名, いいえ 26名

知っている人は、できたら説明をしてください。

… その地方の言葉、その地方の人の言葉、その地方の人しか使わない言葉、
 その村や町の名前の言い方、そこの地方で使っていてここでは使わない言葉、など。

(書けなかった者 32名)

4. 「共通語」とはどういうものか知っていますか。…はい 15名, いいえ 26名

知っている人は、できたら説明をしてください。

… ふつうの言葉、日本人が使うふつうの言葉、言葉がちがう、どこの地方の人でもわか
 る言葉、方言を訳している言葉、など。 (書けなかった者、32名)

5. 「東頸城地方の方言」について覚えていますか。……はい 23名, いいえ 18名

覚えている人は、その時覚えた方言と、その共通語を書いてください。

… ぶちやるーすてる, しょうしいーはずかしい, みじょけーかわいそう, ぎゃくーかえ
 る, かがっばいーまぶしい, 「よ」にへるーふろに入る, せいろけーふろ, へろーべろ, のの
 さまーおつきさま・ほとけさま, など (書けなかった者、18名)

児童の方言についての知識はそれほど深くない。菖蒲小学校との交流会のために、方言を共通語に
 なおすことは大半の児童ができていますが、学習として「方言」、「共通語」をとり上げるのは、ここが
 初めてである。また、児童は自分たちが方言を使っているという意識が希薄である。実際、児童の話
 し言葉などに注意していると、上越独特の「おまん」などの呼称もほとんど使用されていないよう
 である。

上越地方の方言については、いろいろ調査してみたのだが、概してこの地方は、発音・アクセ
 ントに関しては共通語のそれと大差がないと言えるため、児童の意識が薄いのも当然であろう。

以上のようなことから、単に教材文の読解に終始したのでは、言語教材ぎらいの児童を増やすだけ
 であると考えられるので、音声資料を用いたり、「方言調べ」を行ったりして、教材文は“確認”とし
 て用いるのがよいと思われる。

<授業実践とその反省>

授業は指導案(略)によって行った。なお、2時間(2/6)めは、指導案なしで行ったので、内容を
 ここに記しておく。

- ・教材文(p20~p24 1.5まで)の内容の理解
- ・「すてる」の方言を整理する。
- ・方言と共通語の定義について、文中に書かれている部分を確認し、理解する。

方言調査を行ったことについては、児童もかなり関心を持って意欲的に取り組み、わずかながらも、
 自分たちが方言を使っているということに気がついたようであり、関心を持たせるという点では、教
 材文だけでは不十分であるところを補って、それなりの効果を得ることができたと思われる。

音声資料の提示の目的は、言葉だけでなく、会話全体から受ける方言の感じをとらえさせることと、共通語や児童の話す言葉とは、明らかに違って、聞き取りが困難であることをわからせることにあった。導入部でいきなりこのテープを聞かせたのは、かなり唐突な感もあったが、耳からの刺激はかなり強い印象として記憶に残ったようである。

方言と共通語の違いは、授業では児童に考えさせ、発表させるといった形をとったのだが、方言のよさをすぐに理解しろというのは、かなりむずかしかつたようで、方言のマイナス面ばかりがでてしまった。教材文中に、それらについての記述があるので、その部分を読ませることによって理解させる程度でもよかつたように思われた。

方言成立の理由として、地理的・歴史的なことについて、既習事項でないことを児童に考えさせたが、やはり考え出すことはなかなかむずかしく、ここは、単にそれらの事実を「教える」ということで軽く流してもよかつたのではないかと思われた。しかし、児童にとって、まだ知らないことであるので、興味を持って授業に臨んでいたとも言える。

教材文の構成や読解については、あまり授業の中で取り上げなかったが、最後の授業の際に、「筆者が最も言いたかつたこと」を見つけさせたところ、ほとんどの児童が最終段落より選び出しており、教材文の読み取りは、ほぼできていたと言えるだろう。

<系統性からの考察>

方言について明確に意識づけを図るのは、この単元が初めてである。しかし、前掲の系統表(略)を見てもわかるように、方言をとり入れた教材文は二年次以降、各所にあらわれている。この学習までの時点では、そのような教材によって方言にふれてきている。この単元の学習は、方言という意識づけがなされているのに加えて、心情面におよぶところまで学習を発展させてきているので、物語文において、方言が用いられていることによる独特の雰囲気・あじわいを感じ取ることができるようになるであろう。

技能面に関して言えば、この単元の目標として「必要な場合に」共通語で話せるようにすることがあげられている。このことは、これ以降の小学校学習指導要領における言語事項の内容である。「必要な場合には共通語で話すこと。(ツ)」に直接つながってくるものである。このことについて、五・六年次に教科書で特別にとり上げた単元・教材は用意されていないが、児童の日常の言語生活における種々の場面や、作文指導等の表現の指導の際に、その時々で心掛けて指導を重ねていくことによって達成させるようにするものである。

実際には、児童は「必要な場合」にはたいてい共通語を使用しており、これをとりたてて指導する必要性はあまりないと考えられる。したがって、その面からは、他の言語単元よりも系統的指導性が薄い単元とも言えるであろう。

(エ) 第六学年 言葉について考えよう「野球とベースボール」「外来語と日本文化」

<教材研究>

この単元は、二つの異なる教材文からなっている。(一)の「野球とベースボール」は、外来語を訳語に変えてとり入れた我が国の言語の背景について述べた説明文である。また、(二)の「外来語と日

本文化」は現在でも外来語のまま使用されている語句について書かれたものである。いずれも語句の由来とその文化的背景について目を向けさせる内容になっている。

この単元において、教材を一資料として扱おうとする場合、外来語について児童なりの課題をもたせ、これらの教材文をその解決の手だてとして与えることが考えられる。しかし、このような方法をとると、課題を解決するには、この教材文の内容だけでは不十分な点が出てくるため、他の文献にあたって資料を収集する必要がある。したがって学習はこの一単元から広く発展させたものになる。しかし、実際にはそのような作業を児童にさせることは、極めて困難を要するであろう。それは以下のような根拠による。

- ①資料（文献）の収集　：　児童の自主的な資料収集には限度があるため、教師が適切な文献をそろえる必要がある。
- ②収集後の資料整理　：　収集した資料をどのように扱い、どのようにまとめるかについて、また問題点がでてくる。児童に全てそれらの作業をゆだねた場合、どの程度までそれを消化できるかについては、疑問がもたれる。
- ③研究の発展性　：　どの程度まで、詳しく調べさせたらよいものであるか、教師が児童の研究を一概に制限することはできない。（まして児童が調査に対し、関心をもっているようであれば、なおのことである）またその調査がどんどん深いものへとなっていった場合、その内容が専門的な分野に及ぶことも考えられる。（もっとも第6学年の児童にそこまで深く問題を追究できるかどうかかわからないが）特に外来語についての研究なので、そのもとの言葉である英語・オランダ語・ポルトガル語などに触れることも考えられるからである。
- ④時間的制限　：　学習が広い展開を見せることは、本来好ましいことであるが、他の教科や、国語の他の単元から時間的な制約がなされるため、この単元の調査にあまり多くの時間をかけることは無理である。以上の根拠から、この教材文を、発見的学習としての扱いの資料と考えるには、無理があるのではないかという結論に達した。前の3つの教材文はどちらかという、教材文自体の読解にウェートを置いたものとしては扱わなかったのであるが、この教材文に関しては、それと逆のことが言えそうである。つまり、ある程度読解を重視し、教材文を基本として、そこに書かれている内容を理解していくことの方が、より児童にとって、本単元の目標に迫りやすいように思われる。

<授業実践とその反省>

この単元は、導入から授業をすることができず、我々の行った教材研究とそれによるところの指導計画どおりに授業を進めていくことができなかった。ここで実際に行われた授業の形態は、児童に課題をもたせ、それを解決させるという発見的学習であり、この教材文を資料として扱うといった形で進められた。この単元での教壇実習は、配当クラスの教師の指導計画における第3時（3/10）にあた

る。授業の実践については、指導案（略）の通りである。第2時までグループごとに課題を決めさせ、それについて教材文の記述にあたることによって、解決する方法を試みた。しかし課題の解決に直接つながるような記述が、教材文中に含まれていないケースもあり、そのようなことから児童にとって学習が困難なものとなってしまった。この学習の進め方には無理があったことをはからずも実証してしまう結果となったようである。

我々の修正案としては、導入段階で1時間ほどは教材文を使用せずに、教師側で外来語や語句の由来に対する関心が高まるような課題を設定することで、児童の学習に対する意欲を喚起し、それから教材文に入って、ある程度説明的文章の読解のようにして内容を読みとらせていきたいと考えた。そして、最後に児童側でより深く調査したいことがらについて、児童の力で可能な範囲で調査を行わせ、まとめたものを発表する形式、つまり、この単元の学習を深めていくような学習方法をとることで、効果的な学習理解が得られるようにしていったらどうかと思う。

<系統性からの考察>

外来語についての概念は、第二学年下巻第三単元のコラムで、わずかに触れられている程度のものである。しかし、語句の数としては、この単元までにあげればきりがなほどの外来語が登場している。今までの生活経験や他の教科の学習と関連することにより、児童はどの語が外来語であるかという区別はつけられることと思われるが、訳語や語句の由来、語句の文化的背景については、この単元ではじめて目を向けることになる。

この単元は語句に関する言語単元の最終単元である。これまでの学習によって語句に関する興味・関心を高めてきたところの総まとめの単元とも言えるだろう。ここを最後として、児童は語句に対して言語単元から相当の知識を習得することになるのである。またこの単元は、児童のこれからの言語生活において、いろいろと疑問点として浮かんでくる事項を、自発的に調査、解決していくことによって、より豊かな言語生活を送るための方向づけをするものである、と言えるのではないだろうか。

まとめ

最後に、学年全体を見通してこの語句に関する言語単元の性格がどのようになっているかについてふれておこうと思う。

まず、指摘できることは、一～三年までは基本的語句の学習であり、四～六年では語句そのものよりも、語句によって言語に対する視野を広げるといった性格をもった幅のある学習である。もっと端的に言うなら、一～三年は、言語生活に必要な語句について、その語句の量を増すこと、正確に使うことなどが技能として求められるが、四～六年は、より広範囲の内容に触れて、日常生活で何気なく使っている言葉を見直し、考察する態度を養いながら、語句の知識を深めることが求められる。語・語句に関する言語単元ということではあっても、内容的にはかなりの違いが、低・高学年の違いにもなってみられる。

また、学年を増すごとに思考力の必要性も高まっているようである。

いずれにしても、言語事項の指導は、言語単元のみにとどまるべきものではない。語句に関する指導は、どの単元においても、常に指導を積み重ねていく必要がある。このような言語単元は学習指導要

領の系統にもとづいて設定されたものであって、これらの単元の学習によって、それら指導要領の内容が学習できるようにとの配慮から用意されているのである。

以上、四学年の単元について、系統性などの面から考察をほどこしてきた。実習中は、授業そのものにたずさわっている時間の方が長く、共同研究ということもあって、なかなかうまくまとめられなかったのであるが、時間的制約の中で、できる限りの研究をしてきたつもりである。これらの研究を今後の授業実践に少しでも生かしていけるよう努力していきたい。

学習指導案

1. ことばのべんきょう「はんたいのことば」
2. 単元設定の理由（略）
3. 単元の目標

反対語に興味を持ち、その性格を理解することができる。

4. 指導計画

(1) 学習展開の角度

学習意欲を喚起するために、導入として「なぞなぞ大会」をやり、そこで出てきた「なぞなぞ」と教材文を結びつけて学習を進めていくようにする。その過程で、既習の教材文や身近な事柄から、反対語を集めたり、短文を作る活動を取り入れて、単なる知識として覚えさせるのではなく、実際の表現活動に使うことができるように配慮して指導したい。

(2) 学習計画（全10時間）

第1次 「なぞなぞ大会」を通して反対語に興味をもつ——1時間

第2次 反対語集めをしていく中で、言葉に対する関心を深め、多くの語彙を身につける。——6時間

第3次 反対語を使った短文作りや、なぞなぞ作りを行い、反対語のもつ意味を理解する。——2時間

第4次 反対語を使った短文作りを行い、そのおもしろさを理解する。——1時間

5. 本時の指導(1)

(1) 目標

「なぞなぞ大会」を通して、反対語に興味をもたせる。

(2) 本時展開上の視点

本時は反対語の学習の導入段階に位置するので、学習の興味を喚起することを意図して「なぞなぞ大会」を行う。その中で、反対語を用いたなぞなぞを取り上げ、わからなかった理由や不思議に思った理由を発表させ、次時以降の学習に興味を持って臨むようにしたい。

(3) 展開（1/10）

指導内容	時間	はたらきかけ	予想される反応	指導上の留意点
学習内容提示		・「なぞなぞ」をやったことがありますか。	ある（口々に）	

	5	◎今日は「なぞなぞ大会」をやろう。(歓声)	・「やくそくごと」を提示し、徹底。 ・かっ手にしゃべらない ・かんがえるのは一分間
「なぞなぞ大会」	25	・「なぞなぞ」を言える人 (5名)を指名する。 ・先生が考えてきたのは、ちょっと難しいよ。わかるかな。 ※①提示 ・今度のはどうかな。 ※②提示	・知っている「なぞなぞ」を思い出す時間を与える。 ・私語厳禁 ・時間測定 ・児童が発表したもののうち、反対語を使ったものをチェックしておく。 ・5名の「なぞなぞ」が終了した時間によってはもう2～3名追加することも考えられる。 ・制限時間を少し延長
	40	・最後の問題だよ。 ※③提示	・考え、答える。 (正答が出るだろう) ・考える ・(恐らくわからないだろう) ・考える
まとめ (次時予告)	45	・「なぞなぞ」大会は、これでおしまい。明日からは、「上と下」「あついとさむい」「入ると出る」のような言葉について勉強しよう。	・時間に余裕があれば、④を提示し、考えさせる。

(4) 評価

- ・「なぞなぞ大会」に積極的に参加できたか。
- ・反対語に興味をもったか。

- ※ ① 上は大水、下は大火じ なあに ———ふろ
- ② あついときいらなくて さむいときいる ふくろはなあに ———手ぶくろ
- ③ 足から入って かたから出るものなあに ———ふろ
- ④ うしろにすすむとかちで、前にすすむとまけるものなあに ———つなひき

5. 本時の指導(2)

- (1) 目標 「はんたいのことば」とは どのようなものかがわかる。

(2) 本時展開上の視点

前時の「なぞなぞ大会」で用いたなぞなぞや、教科書(p.24)のなぞなぞを使って、「はんたいのことば」とは、「反対の意味のことば」であることをしっかりと認識させたい。

(3) 展開 (2/10)

指導内容	時間	はたらきかけ	予想される反応	指導上の留意点
	3	<ul style="list-style-type: none"> ・きのうは「なぞなぞ大会」をやったね。 		<ul style="list-style-type: none"> ・前時に使用したカードを提示。
反対語をつかったなぞなぞのおもしろさ(反対語の定義づけ)	30	<ul style="list-style-type: none"> ・ノートを出しなさい。 ・(指名) ・わからなかった人に説明してあげてください。 ・わからなかった人は、どうしてわからなかったのだろう。 ・「明るい」「くらい」のように、「はんたいのいみのことば」のことを「はんたいのことば」といいます。 ・p.24～p.25 1.5までを指名により音読させ(2名)、今まで学習したことと結びつける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・すぐに手を挙げる者が多いだろう。 ・星・月 など。 ・p.25に書かれているのと同様に答えるだろう ……ふつうの考え方と逆のことを尋ねている ・普通は…… と答えるだろう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・p.24のなぞなぞ提示(視写させる) ・少し時間を与え、考えさせる。 後者に答えさせる方が効果的な答えがでるかもしれない。 ・板書 ・カードで提示(ノートに写させる)
練習(反対語さがし)	40	<ul style="list-style-type: none"> ・(前時使用のカードをすべて提示し)これらのなぞなぞからはんたいのことばを見つけよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・色をかえて書いたものにはすぐ気がつくが、色がかえられていないものには気づかないと思われる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・見つけられたものに印をつける。
まとめ	45	<ul style="list-style-type: none"> ・今日は“はんたいのいみのことばのことを はんたいのことば という”ということを勉強しました。次時は、反対語あつめをします。 		

(4) 評価 「はんたいのことば」が、どのようなものであるかわかったか。


5. 本時の指導(3)

(1) 目標 反対語集めを通して、言葉に対する関心を深める。

(2) 本時展開上の視点

児童が知っている反対語を各自で書き出すことによって、日常、無意識に使っている言葉に、ある程度の体系づけを行う。そして、教科書の教材「お手紙」中の語句で、反対語があるものを見つけることによって、それらの語句が文章中にどのように使われているかを感じ取らせたい。

(3) 展開 (3/10)

指導内容	時間	はたらきかけ	予想される反応	指導上の留意点
反対語の定義	3	・きのうは「はんたいのことば」を勉強したが、どんなことばだったか。	・明るい——くらい ・上 — 下 ・はんたいのいみのことば	・はんたいのことば＝はんたいのいみのことば、ということが明確にできているか。
反対語あつめ (1)		・みんなの知っている「はんたいのことば」をノートに書きなさい。 ・発表してください。	・作業をする。 ・ふざける者、書き方を誤る者もいるだろう。 ——机間巡視によって指導する。	・ノートの書き方を徹底  ・最低3つは考える。 ・なるべく多く考える。
反対語あつめ (2)	40	・「お手紙」(p.4)の中のことばで、「はんたいのことば」があるものに印をつけ、横に書こう。 ・発表してください。	・作業をする。	・O. H. P. によって例示。 ・O. H. P. に記入していく。 ・問題のあるものは適宜、解決していく。
まとめ	45	・「はんたいのことば」には、いろいろなものがあることがわかったね。		・1対多の関係にあるものがうまく拾い出せると、次時へつなぎやすい。

(4) 評価

反対語集めに積極的に取り組み、言葉に対して興味を深めることができたか。

Ⅲ アンケート調査関係資料

平成3年2月1日

各 位

国語科教育問題研究会

代表 有沢俊太郎

常木 正則

塚田 泰彦

高木まさき

藤田 正春

アンケート調査のお願い

拝啓 春寒の候、ご健勝におすごしのことと存じます。

さて、国語科教育問題研究会では、平成2年度・3年度の文部省科学研究費補助金（一般研究C）を受けて、「国語科教育実習のあり方」について研究していますが、その一部として、別紙のようなアンケート調査を計画いたしました。

教育実習全般にかかわる問題については、国立大学協会や日本教育大学協会による研究の蓄積があり、大学の付属校やセンターによる成果も公刊されています。この研究では、それらを踏まえつつ、国語科という主要教科から、教育実習への提言を行おうとするものです。教育学部の国語教室に所属する私どもは、教科の立場から教育実習を見ざるを得ませんが、この見方は、これからの教員養成のあり方を考える上で重要な意義をもつと考えます。

以上のような問題意識にもとづき、このアンケート調査では (1)教材研究・教育法の授業内容 (2)教材研究・教育法の授業と教育実習との関連、の各事項について、国語科の系統性をめぐる問題を中心に先生方のご意見を承りたいと存じます。

ご多忙の折とは存じますが、この研究の趣旨をご理解いただき、調査にご協力くださいますようお願い申し上げます。ご回答は同封のアンケート調査用紙にご記入の上、返信用封筒にて3月15日までに到着するようお送りくだされば幸いです。調査結果は、平成3年度中に、報告書のなかでまとめ、先生方のお手元までお届けする予定です。

敬 具

アンケート調査用紙

国語科教育問題研究会

平成3年2月1日

- * 回答はこのアンケート調査用紙に直接ご記入ください。
- * 回答方法は選択肢に○印を付けるものと、()に直接ご記入いただくものがございます。

I. あなたの大学の授業について

1. 担当状況について

1・1 国語科教材研究

- a. 年間担当時間 ()分×()回
- b. 授業形態 (ア. 講義 イ. 演習 ウ. 講義・演習 エ. その他)
- c. 履修年次指定 (ア. 2年次 イ. 3年次 ウ. 4年次 エ. 2・3年次
オ. 3・4年次 カ. 2・3・4年次)
- d. 1クラスの受講人数 (ア. 40人以下 イ. 40～60人 ウ. 60～80人
エ. 80～100人 オ. 100人以上)

1・2 国語科教育法

- a. 年間担当時間 ()分×()回
- b. 授業形態 (ア. 講義 イ. 演習 ウ. 講義・演習 エ. その他)
- c. 履修年次指定 (ア. 2年次 イ. 3年次 ウ. 4年次 エ. 2・3年次
オ. 3・4年次 カ. 2・3・4年次)
- d. 1クラスの受講人数 (ア. 40人以下 イ. 40～60人 ウ. 60～80人
エ. 80～100人 オ. 100人以上)

2. 授業内容について

2・1 国語科教材研究、国語科教育法で主に取り上げている内容を5つ以内で答えてください。

- a. 言語論・国語概説 b. 文学概論 c. 国語科の指導目標・内容
- d. 国語科の指導方法 e. 学習指導要領 f. 教材研究 g. 指導計画・
指導案の作成法 h. 単元論 i. 授業研究 j. 評価法
- k. 言語発達 l. 学習者論 m. 教師論
- n. その他 ()
()

2・2 「系統性」ということを意識的に取り上げておられますか。

2・2・1 a. 意識的に取り上げる。 b. 講義内容にそって時々言及する。

c. ほとんど取り上げない。

2・2・2 2・2・1でaまたはbと回答された方にお尋ねします。

1) 国語科教材研究で、低・中・高学年の関連を重視している。

(a. はい b. いいえ)

2) 国語科教材研究で、幼・小学校の関連を重視している。

(a. はい b. いいえ)

3) 国語科教育法で、小・中・高等学校の関連を重視している。

(a. はい b. いいえ)

2・2・3 2・2・1でcと回答された方にお尋ねします。系統性を取り上げない理由は何ですか。

a. 講義時間数が足りないから。

b. 国語科の系統性は曖昧だから。

c. どの系統性を重視すべきかはっきりしないから。

d. 学部学生には理解がむずかしいから。

e. その他 ()

3. 次の「系統性」について、どの程度取り上げておられますか。

1) 言語能力・技能 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

2) 国語科の目標 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

3) 学習指導要領 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

4) 教材内容 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

5) 指導方法 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

6) 評価 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

7) 学習者の実態 (a. 直接 b. 間接 c. 扱わない)

4. 「国語科教材研究」「国語科教育法」で「系統性」を踏まえることの意義・問題点についてお考えをお聞かせください。

()

Ⅱ． 教育実習について

1． 実習校におけるあなたの指導の観点は何ですか。2つ選んでください。

- a. 教材研究 b. 指導方法 c. 指導計画・指導案 d. 指導技術
e. 実習態度 f. その他（ ）

2． 国語科教材研究と教育実習との関連についてお尋ねします。1つ選んでお答えください。

2・1 関連の程度は次のうちどれですか。

- a. 全く関連させていない。
b. あまり関連させていない。
c. ある程度関連させている。
d. 強く関連させている。

2・2 2・1でcかdを選んだ方にお尋ねします。授業で力を入れているのは、次のどの段階の指導ですか。

- a. 実習の事前指導
b. 実習の事後指導
c. 実習の事前・事後指導

3． 国語科教育法と教育実習との関連についてお尋ねします。1つ選んでお答えく

ださい。

3・1 関連の程度は次のうちどれですか。

- a. 全く関連させていない。
- b. あまり関連させていない。
- c. ある程度関連させている。
- d. 強く関連させている。

3・2 3・1でcかdを選んだ方にお尋ねします。授業で力を入れているのは、次のどの段階の指導ですか。

- a. 実習の事前指導
- b. 実習の事後指導
- c. 実習の事前・事後指導

4. 2・1あるいは3・1の質問にcかdを選んだ方にお尋ねします。

4・1 あなたは教育実習を意識して国語科教材研究、国語科教育法の授業を行っておられますが、具体的には、どのようなことを工夫しておられますか。
該当するものがあれば、いくつでもお選びください。

- a. 授業の実際をできるだけ参観させるようにしている。
- b. ビデオなどで実践場面を再現し、研究させるようにしている。
- c. 自ら模擬授業を行っている。
- d. 学生に模擬授業をさせている。
- e. 教員養成実地指導講師を採用している。
- f. 一単位時間の指導案が作成できるようにしている。
- g. 一単元の指導計画が作成できるようにしている。
- h. 教育実習で取扱う教材の教材研究、指導研究を行わせている。
- i. 実践分析の方法を理解させようとしている。
- j. 教育実習での実践をまとめさせるようにしている。
- k. その他 ()

4・2 4・1でeを選ばれた方に、教員養成実地指導講師の任用状況についてお尋ねします。

4・2・1 あなたの授業のうち教員養成実地指導講師は、どの授業で、何コマ担当していますか。

国語科教材研究 () コマ () 人

国語科教育法 () コマ () 人

4・2・2 あなたが教員養成実地指導講師に期待することは主にどんなことですか。

3つ選んでください。

- a. 教育の理念
- b. 教師のあり方・信条
- c. 子どもの側からの教材研究
- d. 実践的な指導法
- e. 学習者の実態
- f. 小・中学校の現状
- g. 指導技術
- h. 学習指導要領の解説
- i. 学習指導案の作成
- j. その他 ()

5. 2・1あるいは3・1の質問にcかdを選んだ方にお尋ねします。あなたは、教育実習を意識して国語科教材研究、国語科教育法の授業を行っておられますが、児童・生徒の発達段階の違いによる教材や指導法の違いということに、どの程度注意しておられますか。

5・1 まず基本的小お考えについてお尋ねします。

- a. たいへん重要視している。
- b. 重要な事柄の一つなので、必ず授業で扱うようにしている。
- c.それほど重要ではないので時々軽く扱う程度である。
- d. 全く触れない。

5・2 5・1でaかbかcを選んだ方にお尋ねします。次のうち該当しているものがあれば、いくつでも選んでください。

- a. 教材はある特定の学年のものに偏らないよう配慮したことがある。
- b. 発達段階にふさわしい指導法はどうあるべきか考え、授業の主題にしたことがある。

- c. 学習者研究を行い、発達段階にふさわしい思考力・認識力などについて調査・研究したことがある。
- d. 学習指導要領を系統的に見て、解説するようにしている。
- e. 国語科教材研究の時間に、幼児教育あるいは中学校の国語教育について触れるようにしている。
- f. 国語科教育法の時間に、小学校・高校の国語教育について触れるようにしている。
- g. その他 ()

-8-

5・3 5・1でaかbを選んだ方にお尋ねします。大学の授業だけでなく、小学校あるいは中学校の実習でも、意図的に「系統性」を取り上げるとすれば（例えば、複数学年で実習させる、同一教材を異学年で実習させる、小・中学校の国語科教育の違いを意識させるなど）、どのような意義と問題点があるとお考えですか。お気づきの点があればお書きください。

()

あなたのプロフィールについてお差しつかえなければご記入ください。

- 1. 大学教官としての年数 ()年
- 2. 教育学部教官としての年数 ()年
- 3. 現勤務校での年数 ()年
- 4. 国語教育の研究歴 ()年
- 5. 幼・小・中・高校での経歴の有無 (有・無)
- 6. 5. で(有)の方
 - 6・1 a. 幼稚園 b. 小学校 c. 中学校 d. 高等学校 ()
 - 6・2 合計年数 ()年

*どうも、ご協力ありがとうございました。

[集計結果]

(発送数 107、回答数 68、回収率 63.55 %)

[1]

1・1

a (別表)

b	ア	22 (33.8)	イ	6 (9.2)	ウ	37 (56.9)	エ	0 (0)	計65
c	ア	16 (23.9)	イ	24 (35.8)	ウ	0 (0)	エ	9 (13.4)	
	オ	5 (7.5)	カ	13 (19.4)					計67
d	ア	2 (3.1)	イ	17 (26.2)	ウ	15 (23.1)	エ	15 (23.1)	
	オ	16 (24.6)							計65

1・2

a (別表)

b	ア	20 (32.3)	イ	4 (6.5)	ウ	38 (61.3)	エ	0 (0)	計62
c	ア	4 (6.3)	イ	31 (49.2)	ウ	1 (1.6)	エ	5 (7.9)	
	オ	14 (22.2)	カ	8 (12.7)					計63
d	ア	13 (21.0)	イ	36 (58.1)	ウ	4 (6.5)	エ	6 (9.7)	
	オ	3 (4.8)							計62

2・1

a	10 (14.9)	b	3 (4.5)	c	56 (83.6)	d	57 (85.1)
e	29 (43.3)	f	55 (82.1)	g	36 (53.7)	h	14 (20.9)
i	33 (49.3)	j	4 (6.0)	k	4 (6.0)	l	7 (10.5)
m	10 (14.9)	n	8 (11.9)				計67

2・1

- n その他 ・国語科教育の基礎論としての言語観
 国語科教科構造論
 ・ディベート論
 ・近代国語教育史
 ・教育史
 ・言語・文学理論をfに関わる範囲で
 国語科教育史
 ・国語教育略史
 ・国語に関する社会現象等
 ・国語科教育をめぐる諸問題

・教育学習論
生涯教育学習論

2・2・1

a 20 (31.7) b 35 (55.6) c 8 (12.7) 計63

2・2・2

1) a 49 (90.7) b 5 (9.3) 計54

2) a 16 (33.3) b 32 (66.7) 計48

3) a 33 (67.3) b 16 (32.7) 計49

2・2・3

a 1 (12.5) b 4 (50.0) c 0 (0) d 0 (0) e 3 (37.5)

2・2・3

- e その他
- ・学生は教材すら満足に読みこなせない状態であるから
そこまで考える余裕がない。
 - ・特に意味はない。
 - ・国語科の系統性は複線的で柔軟にとらえるべきであるから、
bの曖昧とは少々異なる。

3.

1) a 23 (38.3) b 30 (50.0) c 7 (11.7) 計60

2) a 34 (54.8) b 21 (33.9) c 7 (11.3) 計62

3) a 29 (48.3) b 23 (38.3) c 8 (13.3) 計60

4) a 27 (43.5) b 28 (45.2) c 7 (11.3) 計62

5) a 23 (37.7) b 31 (50.8) c 7 (11.5) 計61

6) a 16 (25.4) b 27 (42.9) c 20 (31.7) 計63

7) a 22 (36.7) b 32 (53.3) c 6 (10.0) 計60

4. (略)

[II]

1.

a 44 (72.1) b 3 (60.7) c 17 (27.9) d 8 (13.1)

e 13 (21.3) f 3 (4.9)

計 122/61

2・1

a 2 (3.3) b 9 (14.8) c 40 (65.6) d 9 (14.8)
/e 1 (1.6)

計61

2・2

a 26 (54.2) b 5 (10.4) c 17 (35.4)

計48

3・1

a 2 (3.4) b 10 (17.2) c 36 (62.1) d 9 (15.5)
/e 1 (1.7)

計58

3・2

a 19 (44.2) b 2 (4.7) c 22 (51.2)

計43

4・1

a 18 (32.7) b 23 (41.8) c 12 (21.8) d 26 (47.3)
e 35 (63.6) f 31 (56.4) g 20 (36.4) h 22 (40.0)
i 21 (38.2) j 14 (25.5) k 1 (1.8)

計 223/55

4・2・1

教材研究 平均 3.0コマ、 1.7人 計82コマ46人/データ数27
教育法 平均 2.7コマ、 1.3人 計71コマ33人/データ数26

4・2・2

a 0 (0) b 7 (20.6) c 19 (55.9) d 23 (67.6)
e 22 (64.7) f 16 (47.1) g 10 (29.4) h 0 (0)
i 1 (2.9) j 4 (11.8)

計 102/34

5・1

a 12 (22.2) b 33 (61.1) c 8 (14.8) d 1 (1.9)

計54

5・2

a 35 (67.3) b 42 (80.8) c 18 (34.6) d 24 (46.2)
e 16 (30.8) f 28 (53.8) g 3 (5.8)

計 166/52