

一人前レベルの国語科学習指導知識・技術Ⅴ

Knowledge and Art of Competent
in Japanese Language Teaching Practice Ⅴ

常 木 正 則

Masanori TSUNEKI

はじめに

本稿は、テーマ「一人前レベルの国語科学習指導知識・技術」の第5稿である*。

本稿で取り上げる知識・技術は以下の20項目である（番号は前稿の項目番号からの通し番号である）。

- 62 学級の成員に話すときの指導者の立ち位置
- 63 指導者と一部の学習者が活動をしているときに、他の学習者にはどうさせればよいのか
- 64 学級の児童・生徒の人数に応じた着席形態
- 65 学習達成度の評価法
- 66 読む目的を明らかにさせること
- 67 目的にあった本・文章を探させること
- 68 目的にあった本・文章であるか大体の目安を付けさせること
- 69 選書した本を通読・精読させること
- 70 読む目的に即したまとめを行わせること
- 71 今度はどんな本を読んで行きたいか思いをもたせること
- 72 学友に届く声を出させること
- 73 話し手・聞き手が正対して話し聞くこと
- 74 質問ができること
- 75 共同作文の方法
- 76 語句・文・文章を読むことの指導
- 77 平仮名の書くこと指導
- 78 助詞「は」「を」「へ」の指導
- 79 担任学年歴
- 80 知識・技術の伝え方

81 知識・技術の獲得の仕方

この内、79～81の項目は、知識・技術の伝え方、獲得に関する知識・技術である。これは、どう伝えていけばよいのか、どう習得していけばよいのか、に関する知識・技術である。この知識・技術を加えたのは、一人前レベルの国語科学習指導知識・技術が明らかになったとして、それをどのように伝えていくか、どのように獲得させるか、このことを明らかにしておく必要があるからである。そこで、本研究の目標の次に来る目標に設定し、同時進行的にその知識・技術の集積を行うことにしたのである。

前稿から、知識・技術を以下のように分類して記載することにした。知識・技術の体系化の仕事に備えるためである。各分類項目の説明及び番号付けは前稿で説明した。前述したとおり本稿から「3 知識・技術の伝え方、獲得に関する知識・技術」の項目を設けた。

- 1 国語科学習指導を支える知識・技術
- 2 国語科学習指導の知識・技術
 - A 話すこと・聞くこと学習指導の知識・技術
 - B 書くこと学習指導の知識・技術
 - C 読むこと学習指導の知識・技術
 - D 伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項学習指導の知識・技術
 - E 入門期（小学校低学年を想定）学習指導の知識・技術
- 3 知識・技術の伝え方、獲得に関する知識・技術

これまでに取り上げた知識・技術は以下の61項目である。

- 1 校門から児童・生徒玄関までの環境整備

- 2 教室の環境整備
 - 3 机・椅子の適合
 - 4 適正な座位・立位
 - 5 座席の配置
 - 6 板書の仕方
 - 7 机上の整備
 - 8 鉛筆の持ち方
 - 9 書く時の姿勢と紙面の位置
 - 10 学習課題の創り方（読むことの学習指導の場合）
 - 11 学習課題の解決過程
 - 12 少人数での共学の仕方
 - 13 全体での共学の仕方
 - (1) 班学習の成果の共有のさせ方
 - (2) 自学の成果の共有のさせ方
 - 14 学習指導案の書き方
 - 15 時間の管理
 - 16 聞くことの姿勢・態度・応答
 - 17 学友に向けて話すときの位置
 - 18 五十音図を用いた口形・発音指導
 - 19 五十音図を用いたひらがな・語句・文を読むことの指導
 - 20 指し棒を使っての読むことの指導
 - 21 1分当たりの読み字数
 - (1) 音読・朗読の場合
 - (2) 黙読の場合
 - 22 1分当たりの書き字数
 - 23 文字の大きさとノート・ワークシート
 - 24 ノートの取り方
 - 25 教材研究の目標と方法
 - 26 学習課題のあり方
 - 27 学習課題の解決過程と学習形態
 - 28 ワークシート
 - 29 自学のさせ方ー読むことの学習指導の場合ー
 - 30 板書の文字の大きさ・板書計画
 - 31 学級内コミュニケーションのあり方
 - 32 机間指導
 - 33 学習課題設定解決型学習
 - 34 格の正しい文での話し方
 - 35 一時に一事を
 - 36 目的にあった読ませ方
 - 37 述語（部）から遡って読ませる指導
 - 38 単元の冒頭のあり方
 - (1) 初めての単元の場合
 - (2) 2単元目以降の場合
 - 39 学び方の反復学習
 - 40 授業観察の目的と方法
 - 41 学習活動の遅速への対応
 - 42 題材を確定させる
 - 43 目的・読み手・仮主題、分量を決定させる
 - 44 作文例を提示しどのような作文を書くのか理解させる
 - 45 情報収集のためマップを作成させる
 - 46 作文設計図を書かせる
 - 47 下書きを書かせる
 - 48 推敲させる
 - 49 評価させる
 - 50 作文を処理させる
 - 51 まとまった文章を多く書かせる
 - 52 読むこと学習のツール
 - 53 前単元の振り返り
 - 54 学習目標と学習法の確認
 - 55 初読の形態
 - 56 読み合い（漢字の読みの確認）
 - 57 予習（文章構造図の作成）
 - 58 予習事項の確認
 - 59 学習課題とその解答
 - 60 自問自答
 - 61 振り返りと次単元の予告
- * 1～4稿は以下のとおりである。
- 1稿：一人前レベルの国語科学習指導知識・技術Ⅰ（新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要『教育実践総合研究』第7号，2008）
 - 2稿：一人前レベルの国語科学習指導知識・技術Ⅱ（新潟大学教育学部研究紀要 第1巻第2号，2009）
 - 3稿：一人前レベルの国語科学習指導知識・技術Ⅲ（新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要『教育実践総合研究』第8号，2009）
 - 4稿：一人前レベルの国語科学習指導知識・技術Ⅳ（新潟大学教育学部研究紀要 第2巻第1号，2009）
- 1 国語科学習指導を支える知識・技術**
- 62-1-2 学級の成員に話すときの指導者の立ち位置**
- 【どうあるべきか、その根拠は】
- ・学習者が着席している前列より黒板側に立ち、前後左右に移動しない。
 - ・学習者が体や視線を動かすことなく指導者の話を

集中して聞くことができるから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・最前列のすぐ前に立ったり、前後左右に移動したり、机間の間を前後左右に移動したりしている。
・前後左右に動いた場合、日常指導している「話し手の方を向いて聞くのです」という聞き方をするためには、体と視線を移動しなければならないということへの問題意識がないからである¹⁾。

【改善の方法】

適正な位置に立ち、不必要に移動しないことである。

【注】

1) 田中久直がこのことに関して、児童の声を紹介して注意を喚起している。「先生が、みんなにお話なさるときは、いつもきちんと教卓の前にお立ちになっていたら、どんなに聞きやすいことだろうと、つくづく思います。」(「みんなが聞きやすい位置に立って話してください」『教育ひとすじ』新日本教育協会、1957、144-145頁)

63-1-3 指導者と一部の学習者が活動をしているときに、他の学習者にはどうさせればよいのか

【どうあるべきか、その根拠は】

・指導者・学習者の話に耳を傾けさせる、指導者・学習者の板書を同時進行でノートに書き写させるなど、指導者や学友の活動に関わらせる。
・指導者や学友の活動に密接に関わらせることは、学級にあっては当然のことである。また、手持ち無沙汰の状態にさせないためである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・指導者と特定の学習者との間で活動が展開していることがある。他の学友は指導者の行動(うなずきや板書など)を見ていたり、板書の視写をしたり、ぼんやりしていたり、していることがある。
・指導者が特定の学習者と遣り取りをしている時や板書している時に、どうしていればよいのか説明・指示をしなかったり具体的な作業課題を与えなかったりするからである。

【改善の方法】

・指導者と特定の学習者との遣り取りに耳を傾けさせたり、板書を視写させたりして、手持ち無沙汰にさせないようにすることである。

64-1-4 学級の児童・生徒の人数に応じた着席形態

【どうあるべきか、その根拠は】

・学級成員の人数に応じた着席形態をとる。
・教室の広さの条件の下に、学習活動に最もふさわしい着席形態を取るとよいから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・学級の成員が30名以下であるにも関わらず、学習活動に最もふさわしい着席形態を取ることなく、40人学級に準じた着席形態、黒板に向かっての一方方向の着席をさせている事例が多い。
・教室での着席形態は一方方向着席が普通、常識というの想いがあるからであろう。

【改善の方法】

学級成員の人数に応じて学習活動に最もふさわしい着席形態を取ることである。

65-1-5 学習達成度の評価法

【どうあるべきか、その根拠は】

・一人ひとりの達成度を把握する。
・一人ひとりの達成度を知ることで、個別の指導が可能になるからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・一人ひとりの達成度が適確に把握されていないことがある。把握されているとすれば、国語能力の基礎的基本的な事項はほぼ全員に習得されているであろう。しかし、そうはなっていない。
・担任している学習者の人数が多いからである。また、基礎的基本的な学習内容が多様多様なため、一つ一つ一人ひとりの達成度を把握することが困難なためである。

【改善の方法】

言語活動力の基礎的基本的なことは、義務教育の

どの段階においても、その達成度を適確に把握し、完全習得を目指して指導に取り組むことにしたい。

そのためには、本研究で集積を進めてきている一人前レベルの国語科学習指導知識・技術の内、少なくとも「1 国語科学習指導を支える知識・技術」|E 入門期(小学校低学年を想定)学習指導の知識・技術」が対象としている指導事項についての知識・技術を指導者が理解していなければならない。

2 国語科学習指導の知識・技術

C 読むこと学習指導の知識・技術

<学習者が目的に応じて本・文章を選ぶ場合*1>

以下に、筆者が想定している基本的な学習指導過程と指導事項に関わる知識・技術を紹介する*2。

あらかじめ、学習指導過程と指導事項を示す*3。

- 1 読む目的を明らかにさせること
- 2 目的にあった本・文章を探させること
- 3 目的にあった本・文章であるか人体の目安を付けさせること
- 4 選書した本を通読・精読させること
- 5 読む目的に即したまとめを行わせること
- 6 今度はどんな本を読んで行きたいか想いをもたせること

*1 この「場合」というのは、学習指導要領国語「読むこと」の目標、指導事項に即しているものであり、特殊な場合ではない。学習指導要領国語の目標に「目的や意図に応じ、様々な本や文章を読み」(中学校第1学年)とある。また、学習指導要領国語の内容に「目的に応じた読書」の項目があり小学校低学年から中学校第3学年まで指導事項が配置されている。

*2 以下の各項目では、参考文献を挙げていない。この学習過程、指導事項を構想する上で、高田明典『難解な本を読む技術』(光文社新書, 2009)に見る以下の選書の知見が参考になった。

「人に薦められた本は、その「薦められた」ということにおいてつまらなさの色を帯びます。自分で渴望し発見した本と、「薦められた」本との間には、決定的な差異が存在します。」(37頁)、「人は必要な知識を習得するのは得意ですが、必要ではない知識を習得するには、大きな困難を感じるという性質を持っています。必要になったときに、必要な知識を習得する」というのが最も効率的な方法です。」(41頁)、「本を選ぶのに選ぶすぎることとはな

い」というほうが圧倒的に正しいと言えます。」(47頁)。

*3 この学習指導過程は一斉学習指導過程とはならない。原則として個別指導になる。個々人の学習過程の進み具合が異なるからである。ただし、学習指導過程のところどころで一斉学習指導を行うことはある。

<補説>

この「場合」の学習指導は困難が予想される。その理由をいくつか指摘しておく。

A 目的を持たせることが困難であること。「何も知りたいこと、調べたいことはない」|別に読みたいとは思わない|という反応に対して、その事態を克服することは容易ではないであろう。

I 選書にあたって、身近に図書が豊かにあって容易に手にする環境がある学校は少ないこと。

ウ 選書指導や入手指導をする人材が、国語担当教師以外に身近にいない場合があること。しかし、この困難点は、情報化社会の急激な進展に伴って、選書や入手が簡単にできるような環境になりつつある。

66-2-C-10 読む目的を明らかにさせること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・読む目的を明確にすること。目的を明らかにすることの出来ない学習者には個別に指導する。
- ・目的が定まらなると、選書の対象・方法が定まらないからである。目的とは、例えば、「ある事柄についてもっと深く知ること、課題について探求するために適切な情報を得ること、教養を身に付けること、余暇を充実させること」(『中学校学習指導要領解説国語編』平成20年9月, 74頁参照)である。「何か面白そうな本を読んでみたい」というのも、目的の一つとなる。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・読書指導では、目的を明確にさせてから選書させている。しかし、目的をはっきりさせないまま選書に入らせている場合もあるであろう。
- ・読書指導の基本的な指導事項であるからである。指導が徹底していない場合があるからであろう。

【改善の方法】

目的を明確にさせることである。

67-2-C-11 目的にあった本・文章を探させること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・目的にあった本・文章はどこにあるのか、どう探せばよいのか、探索の方法を教える。
- ・図書室、図書館、書店には分類ごとに本が配架されているからである。また、パソコンであり場所を知ることができるからである。
- インターネットでの探索法も教えるとよいから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・図書室・図書館の利用指導で指導がされている。
- ・読書指導の指導事項であるからである。

【改善の方法】

- ・探し方を具体的に教える。

68-2-C-12 目的にあった本・文章であるか大体の目安を付けさせること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・目的にあった本・文章であるか、大体の目安の付け方を教える。書名、題名、はしがき、目次、あとがき、ばらばらめくって一部分を読んでみる、等が目安を付ける際の手がかりとなる。
- ・目的にあった本・文章であるか目安をつけないままに読み始めると、途中で目的に合わない本・文章であることが分かり、読み進めることをやめてしまう事態が生じるからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・これも読書指導の指導事項の一つとして指導されている。
- ・読書指導の指導事項の一つであるからである。

【改善の方法】

- 大体の目安を付けさせてから読み始めるよう指導する。

69-2-C-13 選書した本を通読・精読させること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・目的に即して通読・精読させる。ただし、目的に合わないことが分かったり、難しすぎるものが分かったりした場合には、通読をやめてもよいことを教える。
- ・当然のことである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・通読・精読させている。
- ・当然のことである。

【改善の方法】

- いったん選書したからには、簡単には他の図書に変えさせることはさせない。ただし、目的に合わなかったり、難しすぎたりした場合は、途中で中止してもよいことにする。

70-2-C-14 読む目的に即したまとめを行わせること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・目的にあったまとめ方をさせる。
- ・当然のことである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・読書指導の指導事項の一つとして指導されている。
- ・上記の理由による。

【改善の方法】

- 目的によって適切なまとめ方をさせる。何か面白い本はないかと選書して、読み終わった後、「面白かった」とか「あまり面白くなかった」という思いを持ったままでのまとめでもよいのである。

- また、課題解決の成果を必ず文章や図解等でまとめることもないのである。

- 要は目的によるまとめ方をさせればよいのである。

71-2-C-15 今度はどうな本を読んで行きたいか想いをもちたせること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・読書をふり返って、今度はどうな本を読んでいきたいかの想いをもちたせたい。
- ・読書の習慣を形成したいからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・読書指導の指導事項の一つとして指導されている。
- ・上記の理由による。

【改善の方法】

今度はどうな本を読みたいか、想いをもちたせたい。しかし、このことは、引き続き読書をを進めることを意味しているのではない。しばらくの中断があってもよいし、想いが変わってもよいのである。

E 入門期（小学校低学年を想定）学習指導の知識・技術

入門期に設定されている指導事項の内には、繰り返し指導し反復練習させ技能化（意識しないでもできるようにすること）させなければならない指導事項がある。

例えば、これまでに取り上げてきた項目の内、「適正な座位・立位」「鉛筆の持ち方」「書く姿勢と紙面の位置」「聞くことの姿勢・態度・応答」などである。また本稿で取り上げた「文字の字形」などである。

これらは、入門期の間身に身に付けさせないと、身に付けられないままに義務教育期間を過ごしてしまうという事態を招いている。

なぜ、身につかない事態が生じているのか。技能化するまで徹底して指導がなされていないからである。入門期を過ぎると、これらは入門期の指導事項であるとして、中学年以降で指導することを放置しているからである。

A 話すこと・聞くこと

72-E-1 学友に届く声を出させること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・教室という限られた空間であって、学友のすべてに届く声を出させる。一番遠い学友に届く声を出させることである。
- ・教室は学び合いの場である。学び合いが成立するためには、学友の話が他の学友に届く必要がある。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・指導者に届く声の出し方であることがある。
- ・学習者の話が指導者に届いていると、その学習者から最も遠い学習者にも届いているか、ということに失念してしまうからであろう。

【改善の方法】

一番遠い学友に話を届けるには、どの程度の声を出せばよいのか、感覚的に分からせる。そのためには、まずこれくらいの声を出せば届くであろうと思った声を出させる。どこまでの距離の学友に届いているか確かめさせる。こうして徐々に一番遠い学友に届く声の出し方を実感させる¹⁾。

【注】

- 1) この知見は、高梨敬一郎『これが本当の朗読だ』（大阪書籍、2005）から得た（10-12頁）。

73-E-2 話し手・聞き手が正対して話し聞くこと

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・話し手は聞き手に正対して話させ、聞き手は話し手に正対して聞かせる。
- ・当然のことである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・ペアや少人数のグループ学習では、話し手と聞き手が正対して話し聞き合っている。しかし、学級全体での話し合いでは、指導者と一部の学友が正対しているだけである。
- ・着席形態が正対できないものになっているからである。

【改善の方法】

話し聞く場では、学友同士が正対できるようにする。

74-E-3 質問ができること

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・分からないと思ったら、質問をする習慣を付ける。
- ・わからないことをそのままにしないことが聞き手の聞き方の一つの望ましい在り方であるから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・実態は把握していない。
- ・質問を促す指導をしていると思われる。

【改善の方法】

- ・質問を促す指導を継続的に行い、質問をすることの抵抗感を徐々になくすようにしたい。

B 書くこと

75-E-4 共同作文の方法

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・一つの方法を紹介する¹⁾。かつて文字板、経験板、経験図表と言われていたものによる読むことと書くことの学習指導法である。その学習指導過程はどのようなものか、このことを簡明に説明している辞典があった。以下に引用する²⁾。

(i)共通の経験(遠足・校内めぐり・ごっこあそび)を話しあう。(ii)それを教師が、どこへ行ったか、だれと行ったか、どんなことをしたか、のような問によって回想させ、短い文にまとめて、順々に板書していく。(iii)でき上がった文を読ませ、回想のふじゅうぶんなところ、欠けているところを補わせる。

・このような方法の有効性は、古田弘の見解「そこには、他から与えられたものちがって、じぶんたちの経験が、そこに文字化されているのだから、その文字には血が通っているといわれよう。」により根拠付けられる。

また、話すこと、聞くこと、読むこと、書くことの活動が自然に展開していることから、それぞれの活動力も育成できる。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・このような方法がとられているかどうか、実態を把握していない。各社の国語教科書を見ても、このような方法は見当たらない。
- ・文字板、経験板、経験図表という言葉は現在では耳にしない。死語になっている。教科書教材にもないので、ほとんど実践されていないのではないか。

【改善の方法】

是非上記の方法を取り入れて欲しい。

【注】

1) 古田弘『国語教材研究』(法政大学出版局、1955)から得た知見である。「経験図表」の見出しで、説明と実際例が載っている(118-120頁)。

昭和22年に出た『学習指導要領 国語科編(試案)』の第二章第三節五に「文字板」の項目があり文字板学習の説明がある。

2) 佐原正三郎「黒板」(西尾実他編集『国語教育辞典』朝倉書店、1957)による。

C 読むこと

76-E-5 語句・文・文章を読むことの指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・一つの方法を紹介する¹⁾。
 - ア 語句・文・文章を板書や模造紙に書くところを見せる。
 - イ 語句や句読点単位の言葉を指示棒で指し、黙読させる。
 - ウ 「さん。はい」の合図で音読させる。
- ・言葉の単位で読む力を付けるためである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・実態は把握していない。もし、中学年以降になっても、言葉の単位ですらすら読めない実態があれば、低学年時代に言葉の単位で読む習練が徹底していなかったことが主要因であろう。

【改善の方法】

言葉の単位で読む習練を徹底して行うことである。

【注】

1) 入門期での読むことの学習指導については、下記の文献ですでに紹介している。

常木正則『説明的文章の学習指導法—学び方を教え学ぶ方に習熟させる—』国語科教育実践研究会、1998。なお、この書では、説明的文章の読むことの学習指導のあり方を、小学校低・中・高、中学校の発達段階に即して提案している。

〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕

伝統的な言語文化に関する事項に関する項目は第6稿で取り上げる予定である。

〔国語の特質に関する事項〕

77-E-6 平仮名の書くこと指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・整った字形を習得させる。
- ・当然のことである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・整わない字形が見られる。
- ・字形指導が徹底していないからである。

【改善の方法】

- ・繰り返し練習をさせる。意識しないでも整った字形で書けるように練習を繰り返させる。
- ・そのための教材としていろいろなものを使用する。例えば、4等分のマス目に入ったノート¹⁾、中抜きひらがな、など。

【注】

1) 岸本裕史が、16等分のます目を使っての家庭でのひらがな指導の実際を紹介している(『どの子ども伸びる国語力』小学館、2003、50-69頁)。やや細かいすぎるとの感想を持った。

78-E-7 助詞「は」「を」「へ」の指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・一つの方法を紹介する。
- ① 既習の文章を読ませ、助詞「は」「を」「へ」の読みが正しいか確認する。
 - ② 上記の既習の文章から文を適宜抜き出し、助詞を抜いて板書する。5文くらい(数は適宜)。児

童は聴写又は視写する。例えば、「おじいさん○、ながれぼし○えんとつのでつべんにおきました。」
「ながれぼし○、けむりにのって、そら○そら○とのぼっていきました。」と書く。

- ③ 指示棒を使って、○を除いて言葉の単位で読ませる。
- ④ ○に文字を入れさせる。
- ⑤ 黒板に書いてある文に代表児童に文字を入れさせ、文を読ませる。
- ⑥ 正否を問う。
- ⑦ 正しく文字が入った文を斉読する。

*わざと言葉の単位を間違えて読ませることをしてもよい。言葉の単位、助詞の存在を感覚的に捉えさせるであろう。例えば、上記の例文で、「おじいさん／は、ながれぼし／をえんとつのでつ／べんにおきました。」のように読ませる。

- ⑧ 異なった文で④～⑦を繰り返す。

①から⑦の学習を異なった文を用いて、時間を置いて繰り返す。

・既習の文章であれば、文の意味を知っているので、助詞「は」「を」「へ」の学習に集中して取り組ませることができるからである。

繰り返すのは、体験的に使い方を理解させたいからである。低学年では、少ない文例で理論的に説明しても習得の効果を期待できないからである。

しかし、⑧の後で、この「は」「を」「へ」は、くつつきの「は」「を」「へ」と言う、と知的な理解をさせてもよい。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・教科書教材「は、を、へ」を用いた1回限りの学習となっているかもしれない。文例は初めて接するものとなっている場合もある。また、日常生活では出会わないような文であることもある。

- ・言語事項の指導での教材は、文・文章の理解に抵抗がない既習の教材や日常の言語生活で使っている表現を用いるとよい、という知見が普及していないからであろう。

【改善の方法】

既習の教材や日常の言語生活で使っている表現を用いて指導すること、及び定着するまでは繰り返し指導することである。その後、習得の評価を行い、未習得の児童には個別指導を行う。

低学年での他の「言葉の特徴や決まりに関する事

項」の指導、例えば、「長音、拗音、促音、撥音などの表記」「読点の打ち方」「かぎ（「」）」の使い方」も同じ方法で指導するとよい。

3 知識・技術の伝え方、獲得に関する知識・技術

これは、「はじめに」で述べたように、一人前レベルの国語科学習指導知識・技術をどのように伝えればよいのか、どのようにして習得すればよいのか、に関する知識・技術である。言葉を変えて言えば、知識・技術の教育法、学習法である。

79-3-1 担任学年歴

〈どういふ問題か〉

同一学年を継続的・断続的に何回担任してきたか、という問題である。例えば、経験年数が12年で、小学校1年生担任が12回であれば、12年間毎年1年生を担任してきたことになる¹⁾。

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・小学校の教員では、就任後6年以内に、低学年、中学年、高学年を担当し、自分にあった学年を見出す。その後は、同一学年を3年以上担任する²⁾。
- ・その学年のスペシャリストを目指すというから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・ある年の「教職12年経験者研修」の講師を務めた折、14人の小学校教員に学年担任歴を報告していただいた。それによると、12年の間に2名を除いては、低・中・高学年を担当している。しかし、同一学年を3年以上担任したという事例は1名のみである。低・中・高学年のいずれかを継続した担任歴があるのも1名のみである。

総じて、年度ごとに担任学年が変わっている。

- ・低学年・中学年・高学年専任（専科）教員という学校経営方針がないからであろう。また、学校経営方針、教員自身の方針があっても、いろいろな制約条件があって、思い通りにはいかない事情もあるであろう。

【改善の方法】

この問題は学校経営に関する問題である。経営に関わる管理職、教育委員会、文部科学省などが方針

を立てなければならない。学級担任の希望通りにはいかない。

【注】

1) アメリカの小学校では同一学年担任の期間が長いようである。例えば、毎年度1年生を持ち続ける、というものである。梶田正巳『ボストンの小学校ありのままのアメリカ教育』（有斐閣選書、1983）によればその理由が紹介されている。納得できる理由である。やや長い引用になるが貴重な見解であるので該当箇所を引いておく。

「（前略）そこで、この“学年のスペシャリスト志向”について、触れておくべきことがあります。クラスの生徒数の少ないアメリカの学校では個別指導が授業の中心です。教師は一人一人の生徒の学習の進捗に合わせて指導をしています。その結果として、教師が完全にカバーすべき指導の範囲は非常に拡大します。たとえば、ブラウン・スクールでは、5年生の教師は、5年生のカリキュラムや教材で生徒を指導しているだけではありません。クラスの中には、三年生や六年生のレベルの生徒もかなりいます。それゆえ、三年生や六年生のカリキュラムで指導することが当然のように行われていました。一般的にいうと、教師の指導範囲は担当学年を中心として、前後一～二年にわたることが普通なのです。教師が学年のスペシャリストを旨とするという事柄には、そうした意味が含まれていました」（99頁）

『アメリカの小学校教師として—教育現場からの報告—』（龍溪書舎、1986）の著者、ギルバート真須子（大学卒業まで日本に在任—筆者注）は、小学校教師として10年間1年生のクラス担任を続けた。2) この発想は看護師の専門職養成論の知見から得た（どの文献であったか失念して特定できないが確かな知見である）。専門職養成として、ある外来又はある病棟に3年以上勤務させることで、そこが対象にしている疾病の診療・看護に関する専門的な知識・技術の修得を目指す、というのである。

なお、この発想は、「一人前レベルの国語科学習指導知識・技術 I」の「はじめに」に「仮説」として提示しておいたことである。

その後、筆者と同様の見解に接した。齋藤勉は次のような見解を示した。相対評価から絶対評価に変わったことに応えるためには「何学年であるかの専門担任制度に変更する必要がある。小学校で、毎年担任する学年が変わるといふ相対評価時代の学級担任制は限界にきている。（中略）／毎年、担任学年

が変更になることは、教師による指導内容、教科書の研究、子ども理解などに多大な負担をかけることになってしまう。／小学校では、低学年、中学年、高学年という担任の限定化を行うことで、子ども理解と指導内容の研究の負荷を減らすことが必要である。」(『授業批評の力を鍛える』明治図書, 2007, 18頁)。

倉澤栄吉は次のような見解を示していた。「低学年の教師の指導技術が高まらないわけの一つは、持上り主義のためでもある。一年教師、二年生担当教師の固定がない。低学年は高学年に比べて、はるかに基本的な、専門的経験を必要とする。学習を通してその実態を明らかにするにも、長い経験を持つ、観察眼の止しい教師言わば「低学年専科」教師の努力に期待しなければならぬ。」(『国語の教師—指導法のでびき—』牧書店, 1954, 154頁)。「低学年専科」教師の発想に共鳴する。筆者がこれまでに取り上げてきた知識・技術の大方は小学校の低学年に適用するものである。これらの知識・技術を習得、適用して、確かな学力の育成に当たるためには、低学年専科の教師が要る。また、上記の発想から、「中学年専科」「高学年専科」があるとよい。

田中久直も戦後の初期の段階で同様の見解を示していた。見解を分かりやすく言い換えて示すと、「小学校教師は、教科や領域の専門家のみであってはならない。例えば国語科を専門とすると同時に3学年の、中学年の専門家であって欲しい」というものである(「学級担任をどう決めるか」『教育ひとすじ』新日本教育協会, 1957年, 14-20頁)。

80-3-2 知識・技術の伝え方

(1) 養成段階では

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・一人前レベルに必須の知識・技術の実際をやって見せること、やらせてみることである。やることができなければ、練習、訓練が必要であることを自覚させる。
- ・話だけでは、知識・技術は伝わりにくいからである。また、知識として理解しても実際にやれないことがあるからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・知識・技術の中には伝えられていないのではないかとと思われるものがある。これまでに取り上げた項

目の中で、例えば、「3机・椅子の適合」|4 適正な座位・立位」|6 板書の仕方」|9 書く時の姿勢と紙面の位置」などである。

- ・養成を担当する教員が伝えていないからである。筆者のことを振り返ってみると、例にあげた項目の知識・技術などの内には、知識・技術の集積を始めてから初めて知ったものがある。例えば、「3机・椅子の適合」|9 書く時の姿勢と紙面の位置」などである。

【改善の方法】

まず、一人前レベルの知識・技術の体系を明らかにすること。次に、知識・技術を獲得しようとする動機を高めること¹⁾。それを伝える役割を担っている職掌にある人が養成段階で伝えていくこと。

【注】

1) 知識・技術を獲得しようとする必要感、意欲のない学び手にはどんなに学習指導法を工夫しても教育効果を多く期待できない。教育実習期間中及びその前後に関連付ける必要がある。教育実習に行く前の知識・技術の伝達と、教育実習中及び事後の知識・技術の伝達とは、その伝達量は大きく異なる。伝えられる側の学生の知識・技術への問題意識が高まっているからである。

教職員免許法では教育実習は5単位である。教育実習後の教育実践学的なカリキュラムが極めて不十分である、というのが大方の教員養成学部の実態であろう。

【参考文献】

1) 畑村洋太郎『組織を強くする 技術の伝え方』講談社現代新書, 2006。

知識・技術の伝え方、獲得の仕方に関する有益な知見に満ちた文献である。「伝わる・伝わらない」は伝えられる側の知識を吸収しようとする意欲に大きく関係している」(66頁)「伝えられる相手が自発的に行動して獲得することが伝達の基本である」(149頁)などの立言はそのとおりである。

(2) 研修段階では

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・一人前レベルに必須の知識・技術の実際をやって見せること、やらせてみることである。やることができなければ、練習、訓練が必要であることを自覚させる。これは、養成段階のそれと同様である。

・話だけでは、知識・技術は伝わりにくいからである。また、知識として理解しても実際にやれないことがあるからである。これもまた養成段階のそれと同様である。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・学習指導の計画作成、模擬授業とその検討を通して、知識・技術の伝達が行われるようになった。
・研修の内容と方法が実践的な知識・技術の伝達・獲得を目指すようになってきたからである。

【改善の方法】

具体的に知識・技術を伝達すること。そのため、伝わりやすい方法を工夫すること。指導者がやってみせ、やらせてみることである。

研修の受け手が既に習得している知識・技術ではなく、未知の知識・技術を伝えることである。獲得した知識・技術を適用してみることを促すことである¹⁾。

【注】

1) 所有している知識・技術の適用によって、滞りなく実践できれば、それは一人前の教師である。しかし、さらによりよい実践のために知識・技術を求め適用しその結果を省察する営みを続けなければ、次のレベルである熟達者には至らないであろう。

81-3-3 知識・技術の獲得の仕方

(1) 養成段階では

【どうあるべきか、その根拠は】

・知識・技術を獲得したいという意欲を醸成した上で伝え獲得させていく。
・「伝え方」で言及したとおり、意欲の無いところで獲得を促しても効果は薄いからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・知識・技術獲得への関心度が低い学生がいる。
・実践に直面していないから、切実な必要感をもつことができないからであろう。

【改善の方法】

・習得評価を厳格にして、一人前レベルの知識・技術を習得させる。ただし、技術については知識とし

て「分かる」段階に止まるであろう。「できる」段階「技能」の段階までは期待できない。知識化された技術を行使できるところまで求めることは現行の専門科目と教育実習だけでは望み得ない。

【参考文献】

1) 畑村洋太郎『組織を強くする 技術の伝え方』講談社現代新書、2006。

(2) 研修段階では

【どうあるべきか、その根拠は】

・自らの知識・技術のレベルを評価し、より高度の知識・技術の獲得を目指すこと。
・まずは一人前レベルの知識・技術は専門職として不可欠である。また、「80-3-2 知識・技術の伝え方 (2) 研修段階では」の「注」で「さらによりよい実践のために知識・技術を求め適用しその結果を省察する営みを続けなければ、次のレベルである熟達者には至らないであろう。」と述べたことが根拠である。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・大方の教師は、新たなより高度な知識・技術の獲得を目指して、法定研修、自主研修に臨んでいる。
しかし、2, 3の教師から聞いた話では、一自身に着けた知識・技術を変えようとする教師もいるとのことである。
・知識・技術の獲得機会が多く用意されていること、専門職としての職業意識、生涯学習思想の浸透、などが理由であろう。

後者の実態については、ご本人が「これでいいのだ。特に支障は生じていない。十数年、数十年これでやってこれたのだ」という思いがあるからであろう。

【改善の方法】

学習指導上の事柄について具体的な知識・技術を指導者(知識・技術を伝達する人)に求めること。

後者の実態の教師については、まず、授業を見せただけでいただくことである。問題点があれば、根拠を付して指摘してあげること。

おわりに

本稿の「おわりに」では、Ⅰ～Ⅴまでを読んでくださった読者から、「一人前レベルの国語科学習指導知識・技術のこれまでの集積過程で有益であった図書ベスト3を挙げよ」と問われたと仮定して、その間に応えることにする。それは以下の3点である。

倉澤栄吉『国語の教師』牧書店, 1954

古田 拡『国語教材研究』法政大学出版局, 1955
小川利夫『国語教育実践技術の開発』溪水社, 1987

いずれも絶版であるが、大学の図書館や古書で手にすることができる。

次稿以降で、推薦図書案内(50冊程度)行方予定である。