

一人前レベルの国語科学習指導知識・技術II

Knowledge and Art of Competent
in Japanese Language Teaching Practice II

常 木 正 則

Masanori TSUNEKI

はじめに

本稿は、「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)の続稿である。

本稿は表題が示すとおり, 一人前レベルの国語科学習指導知識・技術を明らかにしている。

一人前レベルとは, 筆者の問題意識, 研究の目標と方法, 知識・技術項目の記載要領, は前稿に記している。本稿では省略する。

前稿で取り上げた知識・技術は以下の15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

本稿で取り上げる知識・技術は以下の15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)。

- 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 指示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(読むことの学習指導の場合)

- 30 板書の文字の大きさ・板書計画

前稿で取り上げた項目と類似した項目がある(27, 30)。内容が一部重なるものもある(17, 25, 26)。しかし, 前稿以降での授業の観察や文献の調査により, 新たな知見を得られたり, より一層強調する必要を感じたりした項目と内容である。

項目の記載順序は, 大体のところ, 次のようになっている。まず, 国語科学習に入るまでの学習指導知識・技術である。次に国語科の目標・内容に関する

基礎的な指導事項の学習指導知識・技術である。取り上げ方の順序は厳密なものではない。

知識・技術の具体

16 聞くことの姿勢・態度・応答

【どうあるべきか、その根拠は】

・話し手に正対する。上体をやや前かがみにする。話し手の話に注意を集中する。適切な応答をする。話す相手に好感を与える聞き方をする。話し手と目が合ったら大きく反応する。

・上記の要件は、話し手に対する礼儀である。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・上記の要件はほとんど満たされていない。要件を満たすことができる場合であっても、その要件を満たしていない実際を見ることが多い。

・「話し手の顔を見ながら聞きましょう」との指導がなされても、この要件を満たすことのできる場が作られていないからである。要件を満たす場を作ることができる場合であっても、因習に囚われ具現しようとしていないからである。

【改善の方法】

・話し手と正対できる状況を作る。上体は話し手に向けてやや前傾姿勢をとらせる。話し手の話の内容、話しぶりを耳と目を使って集中してとらえさせる。アイコンタクト、表情、うなずき、相槌等の適切な応答をさせる。

【参考文献】

1) 伊藤進『〈聞く力〉を鍛える』講談社現代新書、2008。

「聞く」ということはどういうことか、聞くことの指導事項にはどのようなことがあるのか、どのように指導すればよいのか、このようなことを考える手がかりを得ることのできる書である。

氏の提示している知見の内から2つを紹介する。その一つは、「残念ながら、学校をはじめとする教育場面で、聞くことに関する訓練はほとんど行われていないのが現状だ。」(109頁)という知見である。関係者が首肯する知見である。もう一つは、「コミュニケーションは分け合いである。いい分け合いのためには、協力が必要だ。聞き手としての協力は、適切な応答を返すということだ。それは、複数での会

話場面や聞き手が大勢の場面であっても同じだ。聞き手になったときは、その役割を忘れないようにしたい。」(160頁)という知見である。適切な応答ができるよう、それができる環境を整えることが課題である。

2) 大村はま『国語教室 おりおりの話』共文社、1978。

聞く態度について、氏は中学生に向けて、「おとなはね、だれかのお話を聞くときは『聞いてます』っていうことが相手にわかるようにしないといけない。」「お話を一ぺんで聞くっていうこと、これが大事なことです。」(「“おとなになる”学校」より。56-57頁)、「話をほんとうに聞いているのなら、いっしょうけんめい聞いているのなら、そういうふうに態度で表すべきです。体全体に表すべきなんです。」(「“表す”ことのたいせつさ」より。88頁)

17 学友に向けて話すときの位置

〈目的・相手・場面〉

学習課題の自学の解や少人数グループでの共学による解を、代表して、学友全員に報告する一方話の場合である。

【どうあるべきか、その根拠は】

・話す準備としての、話す内容がまとめられていること。学友の一人ひとりと順次視線を交わして話すようにすること。適切な表出(言葉の調子〈イントネーション・プロミネンス・節奏、くぎりと速さ〉)¹⁾であること。

・学友の前で話すのであるから、準備を整えさせてから話させることは当然のことである。上、下、左、右を向いて話すことは話し方としてふさわしくないから。また、適切な表出は聞きやすく相手に理解してもらいやすいから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・次のような実態があると思われる。話す内容を文、文章にしてまとめていないままに話させている。視線を交わしていないことが多い。適切な表出の指導がなされていない。

・学友に向けての、一方話の際の、話す内容の準備、姿勢、視線の向け方、表出の仕方についてきちんとした指導がなされていないことによる。視線を交わすことについては抵抗を覚える学習者が多いからで

ある。

【改善の方法】

・視線の向け方については、箱田忠明氏の知見を参考にして、指導するとよい。氏は、「プレゼンテーション中は、常に聴衆のだれかの目を見る／全体を眺めるのではなく、一人の人の目を見る／一番後ろの人から見る）／LOOK-SMILE-TALKに習熟せよ／ワンセンテンス・ワンパーソンの法則で話す」（『成功するプレゼンテーション』日本経済新聞社，1991，108-121頁）という知見を提示している。

姿勢は前稿の項目「4 適正な座位・立位」を参照のこと。表出については、どのような要素があるのかを知識として持ち、学習者の一方話に即して適切な事項を即時的に取り上げ、どのように話すとよいのかを具体的に分らせる。

【注】

1) これらの要素は、上甲幹一が提示した知見による（『話しことば新書5 話しコトバの練習』光風出版，1957，105-147頁）。

2) 徳川夢声は、演説の場合では、「眼の据え方、用い方」について、「例えば、壇から見て、左近くの所から、視線を右に移し、右から斜めに左のやや奥へ進ませ、それを右の一番奥へもって行く。」（『話術』白揚社，1980（1949第1版），123-124頁）と述べている。要は、よそ見をしたり、一つ所に目を固定したりするのではなく、学友の一人ひとりと順次視線を交わしながら話すことを指導すればよい。

【参考文献】

- 1) 上甲幹一『話しことば新書5 話しコトバの練習』光風出版，1957。
- 2) 箱田忠明『成功するプレゼンテーション』日本経済新聞社，1991。
- 3) 徳川夢声『話術』白揚社，1980（1949第1版）。

18 五十音図を用いた口形・発音指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・適切な口形で明瞭に発音させる。
- ・言語の明瞭性を保障するから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・口形が適切で発音も明瞭という児童・生徒もいるが、そうではない児童・生徒もいる。
- ・口形図を見せて「口をしっかりとあけて話さない」と指導したり、鏡を見せて口形を確かめさせたりはするが、この指導言、この教材・教具だけでは、効果は期待できないようである。小学校1年生の国語の教科書上巻に口形図が載っていて、そのときにだけ指導するだけで、引き続き指導することがないから。また、何とか聞き取れればよい、ということで指導の対象とされることがないから。

【改善の方法】

- ・無声読みをさせ、どの文字、どのような語句であるかを当て合う¹⁾。例えば、母音「アイウエオ」のどれかを無声読みさせ当てさせる。また、簡単な語句「アサ、イヌ、ウシ、エサ、オト」のどれかを無声読みさせ当てさせる。この学習では、口形をしっかりと整えないと相手から正解を得ることができない。そこで、意識的にかつやや極端な口形をしなければならぬ。このことから、口形・発音指導として効果が期待できる。

【注】

- 1) この方法は、「お勧めの方法です」ということで、吉井雅子氏（秋田市立泉小学校教諭）から聞いた（日本国語教育学会「第71回国語教育全国大会」（2008. 8.5）における氏の実践研究発表で）。

【参考文献】

- 1) 古田拓『国語教材研究』法政大学出版局，1955。
- 2) 野溝智雄『入門期の指導—豊かな国語教室創造のために—』近代文藝社，1989。

上記2つの著書から、五十音図を用いた学習指導の知見を多く得られる。

19 五十音図を用いたひらがな・語句・文を読むことの指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・1年生の5月末くらいまでに、ひらがな・語句・文を正確に読めるようにすべきである。
- ・国語科学習のみならず、文を読むことの力は、他教科等の学習においても不可欠な力であるから。

【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。しかし、5月末現在で、能力にかなりのばらつきがあるのではと推測している。
- ・口形・発音指導と同様、継続的・徹底的な指導がなされていないと推測している。

【改善の方法】

- ・五十音図の文字を指示棒¹⁾で指し、文字・語句・文を読ませる指導を、毎日繰り返し行う。

なお、方法として、指す文字・語句・文を、最初は黙読をさせ、その後言葉として音読させる²⁾。

【技術習熟の方法】

- ・指示棒でリズムカルに文字・語句・文を指すことができるためには、練習が必要である。

【注】

1) 指示棒はどんなものでもよい。手軽に手にすることの出来る素材に、葦の枯れ茎がある。先端を黄色の紙で包むと、黒板に映える。

2) 古田拓は、この方法による留意点として「語句から短文へ、それをはじめはゆっくりと指し、少量にとどめる。なれるに従って大量に、早く指していくのであるが、これで大切なのは、はじめ、声に出させないことである。」と述べている（『国語教材研究』法政大学出版局、1955、105頁）。

【参考文献】

- 1) 古田拓『国語教材研究』法政大学出版局、1955。
- 2) 野溝智雄『入門期の指導—豊かな国語教室創造のために—』近代文藝社、1989。

20 指示棒を使っての読むことの指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・文章の板書又は拡大コピーを掲示する。意味の切れ目である文節¹⁾又はいくつかの文節を、指示棒で、サイドラインを引くように引く。はじめは無声で読ませる。その後、声に出して読ませる。
- ・意味の単位は文節である。文節ごとに読んでゆけば、大方の意味は理解される。語彙と文型の理解は、生活の中での話し言葉で理解しているからである。文節又はいくつかの文節を連続して読む力を鍛えなければならぬ。文節の単位を視覚的に捉えさせる

ためには指示棒を使うとよい。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・例えば、板書したいくつかの文を指で指し示して読ませている。指の指す対象がはっきりしていない。そのため、意味の切れ目、声の切れ目がはっきりしない読み声になる。
- ・意味の単位で、めりはりをつけて読む指導への意識が薄いからであろう。

【改善の方法】

- ・文章を板書する。又は文章を大洋紙大に拡大し、黒板に掲示する。指示棒で意味の単位をサイドラインを引くように指示して読ませる。最初は無声で、次に有声で読ませる。

低学年では、これを繰り返し行い、意味の単位で、速く読むことができるよう指導する。

【技術習熟の方法】

- ・指示棒でリズムカルに文字を指すことができるためには、練習が必要である。

【注】

1) 文節及び文節の単位で読むことについては、芳賀綏『新訂日本文法教室』（教育出版、1982）の「1〈文節〉というもの」が参考になる。

21 1分当たりの読み字数

(1) 音読・朗読の場合

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・1分間当たりの目安の文字数は以下の通り¹⁾。
280字前後。
- ・標準的な読速力は国語力である。この力は、国語の学習のみならず読むことを必要とする学習の効率に影響するから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・学級の成員の読速が標準化されていない。著しく差がある場合がある。
- ・読速力育成の意図的計画的な指導がなされていないからである。

【改善の方法】

・意識的に継続して読速力を育成する。1～5分間の時間をとって、標準的な読速力を身につけるための練習を繰り返させる。

【注】

1) この知見は岩城俊一「十一 音読・朗読の基準をどう考えるか」北村季夫『表現・理解の接点に立つ音読朗読指導の実際』（新光閣書店、1977）による。氏は明確に「小学校の学習読みとしての児童の音読・朗読の速さとしては、1分間250～300字程度が適当である」（203頁）と述べている。

(2) 黙読の場合**【どうあるべきか、その根拠は】**

・1分間当たりの目安の文字数は以下のとおり。

小学校1～3年生 280字前後

小学校4～6年生 280～500字

中学生 500～700字

高校生以上の1分間当たりの文字数は500～700字とする¹⁾。

標準的に黙読のほうが速くなる4年生を視野に入れて²⁾、3年生以下は音読の標準字数に揃えた。

・標準的な読速力は国語力である。この力は、国語の学習のみならず読むことを必要とする学習の効率に影響するから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・学級の成員の読速が標準化されていない。著しく差がある場合がある。

・読速力育成の意図的計画的な指導がなされていないからである。

【改善の方法】

・意識的に継続して読速力を育成する。1～5分間の時間をとって、標準的な読速力を身につけるための練習を繰り返させる。その際の留意点を一つだけ挙げる。それは、言葉の単位をできるだけ広げさせることである。1文節から2文節へ、2文節から3文節へ、というように。また、句読点単位に、である。

【注】

1) この知見は佐々木豊文『速読の科学 脳の「読

書回路」を解明する』（光文社、1995）による（152頁）。

2) この知見は、以下の文献による。

北村季夫編『表現・理解の接点に立つ音読朗読指導の実際』（新光閣書店、1977、203頁）。

坂本一郎『読書の心理と指導』（牧書店、1960、35頁）。

22 1分当たりの書き字数**【どうあるべきか、その根拠は】**

・1分間当たりの目安の文字数は以下の通り¹⁾。

小学校入門期（7月末まで） 10字

1・2年 15～20字

3・4年 20～25字

5・6年 25～30字

中学生 30字以上

・標準的な書字力は国語力である。板書を標準の速さで視写する力と話を聴写する力を持っていると学習指導を効率的に行うことができるから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・書字力が育成されていない。中学年で、100字ほどの板書の視写に早い児童は4分位で、遅い児童は15分以上かかった、という実態があった。

・上記のような実態が出来るのは、書字力の練習をさせていないからである。

【改善の方法】

・意識的に継続して書字力を育成する。1分間の時間をとって、文章を視写させたり聴写させたりすることを繰り返す。

【注】

1) 小学校段階の目安は、青木由紀氏の知見による。「楽しくきちんと② ノート指導のベーシック」『小学校教師の技と心を磨きあう 使える授業ベーシック1』創刊号2008、26～27頁。中学校の目安は常木の仮説である。

【参考文献】

1) 藤原宏・細矢肇編『書写指導の理論と実践』明治図書、1968。

「書く速さというのは、一定時間内に正確な文字が何字書けるかという技能といえる」と言い、「書

く速さ」についての知見を提示している（102-103頁）。

23 文字の大きさとノート・ワークシート

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・学年に応じた文字の大きさと書かせる。そのため、ノート・ワークシートもそれに見合ったものを使用させる。
- ・特に強調する根拠はない。常識的なことである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・低学年で1cmマスのワークシートを使わせていることがある。このように文字の大きさ、マスの大きさ、罫線の太さが配慮されていない事例をよく見る。
- ・学年にふさわしい文字の大きさ、マスの大きさ、罫線の太さの知識が習得されていないことによる。

【改善の方法】

- ・学年に応じた文字の大きさと書かせる。ノート・ワークシートは文字の大きさに準じたものを使用させる。児童・生徒の書字力の実態に応じてレベルを調整する。

文字の大きさ、ノートの種類についての見解をいくつか紹介する。

見解1¹⁾ 文字の大きさ

- | | |
|-----|-----------------------|
| 1学年 | 1・5センチ角ぐらいの文字が書ける。 |
| 3学年 | 1・2センチ角ぐらいの大きさの字が書ける。 |
| 5学年 | 1センチ角以内の細字が書ける。 |

見解2²⁾ 文字の大きさ

- | | |
|--------|------------|
| 1年 | 二・〇センチ角ぐらい |
| 2・3年 | 一・七センチ角ぐらい |
| 4・5・6年 | 一・五センチ角ぐらい |

見解3³⁾ ノートの種類

- | | |
|----------|--------|
| 1年 | 21ミリマス |
| 2年 | 15ミリマス |
| 3・4・5・6年 | 11ミリ漢字 |

以上の見解には、中学生の場合が示されていない。7～8ミリ罫のノートになるのではないか。

【注】

- 1) 『昭和二十六年（一九五一）改訂版 小学校学習指導要領 国語科編』（文部省）「第3章第3節五

書くこと的能力（書き方）』。復刻版 国立教育研究所内 戦後教育改革資料研究会編『文部省学習指導要領 2 国語科編(1)』（日本図書、1980）による。

2) 藤原宏・細矢肇編『書写指導の理論と実践』（明治図書1968、99頁）による。

3) 新潟県三条市立二条小学校『わくわくスタディ～「共学の基本」・「自学のすすめ」～』（2005）による。

24 ノートの取り方

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・ノートの取り方を具体的に教える。児童・生徒のノートの様式に倣った用紙、拡大した用紙、板書、でどう書けばよいかを教え、後は、各人で工夫することを促す。
- ・ノートを取る最初はどうにとるとよいのか教えることが必要である。

小学校学習指導要領「国語」（平成20年）の書写の指導事項に「漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと」（第3学年及び第4学年）、「用紙全体との関係に注意し、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと」（第5学年及び第6学年）とあり、国語科の指導事項である。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・学級によって格差がある。指導されている学級もあれば放任している学級もある。
- ・ノート指導に対する指導者の指導意識の相違である。

【改善の方法】

- ・ノートの取り方を同じ様式の用紙や拡大したものあるいは板書で具体的に教えること。ノート作りを楽しむよう促す。
- ・すぐれたノートの取り方をしている例をコピーして、それを参考にさせる。

【参考文献】

- 1) 久保齋『一斉授業の復権』こどもの未来社、2005。

「ノート指導で教育する」（141～156頁）で、具体的なノートの取り方を説明している。

- 2) 太田あや『東大合格生のノートはかならず美し

い』文藝春秋, 2008。

本書で、麻布中学高校教師原口宏先生教示の「授業ノートの取り方」が紹介されている。一部を引く。「まず、『①板書の部分』と『②教師の話を書く部分』、そして『③自分の疑問や考えを書く部分』の3つが区別できるように書くことが大切です。その中でもいちばん大事なのは③。授業中、疑問に感じたことを書き、解決しておかないと、後々『ま、いいか』になってしまいます。／また、感じたことや考えたことをちょっと入れておくだけで、見直すときに、記憶を引き出すきっかけになります。」(80頁)

板書を写すだけでなく、学習課題と自分の解、学友の解、その比較検討による見解など、自分なりのノート作りをさせたい。前稿の項目「12 少人数での共学の仕方、13 全体での共学の仕方」参照。

25 教材研究の目標と方法

【どうあるべきか、その根拠は】

・目標は学習課題を明確にすることである¹⁾。

方法の一番手軽なもの、教科書教材では、教材の後に、学習課題が示されているから、これに依拠すればよい。この場合は、その学習課題を指導者自ら解いてみて、課題の適切性を検討してみるという課題があるのみである（しかし、この課題も、「学習指導書」にその解があるから、それを見れば、自らが解いてみる労力も省ける）。後は、学習指導研究にただちに移行できる。学級担任制では、上記のような手軽な方法に依拠せざるを得ない状況にあるであろう。また、教科書に準拠した学習指導資料や先行実践研究にも学習課題を見出すことができるであろう。

しかし、ここでは、自らの力で、学習課題を明らかにする研究をやってみたいという人のために、一つの方法を紹介する。

その方法とは、教材文の全文または一部を書き写しながら、以下の諸項目について検討し、検討内容を書き込んで行き、その過程で学習課題を浮かびあがらせる、というものである。諸項目は、文題、題材、作者・筆者、文章の目的、文章の読み手、主題・要旨、主題・要旨の統一性²⁾、段落相互の緊密性³⁾、文と文の接続、文の骨格、文末表現、語句、内容についての感想・疑問・意見等々である。

・なぜ、書き写しながらなのか。繰り返し精読してやればよいではないか、という見解もあろう。しかし、教材文を書き写しながら、上記の項目を考えて

いくと、学習課題が浮かびあがってくるのである。青木幹勇が、「とにかく「視写」をくり返しておれば、教師自身に、何をどう指導するかが必ず発想されてくるはず。」「書くこと」には、指導者、学習者のいずれに対しても学ぶことへの不思議な触発性が内在しています。」⁴⁾と「不思議な触発性の内在」を言及している。実際にやってみると確かにその通りである、と実感できるのである。

この書き写しのやり方には、大きく3つのやり方がある。

ア 全文の書き写し。その際1文ずつ改行して書くやり方もある⁵⁾。

イ 文の骨格（主語、補語、述語）の書き写し。

ウ 段落の要点、中心文を元に要約文を書く。これは書き写しとは異なるが類似の作業とみなす。

イのやり方では、中心文、主語の省略、重文・複文等に気づかせてくれる。ウのやり方は、この3つのうちでは最も簡便なやり方である。しかし、中心文や主題・要旨の統一性、段落相互の緊密性という観点から要約することになるので、作業としては高度なやり方である。

【注】

1) この知見は、有田和正の「教材研究をするというのは、発問指示が考え出されてくるということだ。」(『すぐれた授業の創り方入門～名人たちの授業に学ぶ～』教育出版, 2007, 86頁)という知見に学び導き出した。学習課題を明らかにすることで、教材研究の目標を達成でき、その成果は、次の学習指導研究にただちに生かされる。

2)・3) 主題・要旨の統一性とは、主題・要旨に即した内容が書かれているかということである。この観点から文章を見ると、主題・要旨に合わない内容が書かれていることを見出すことがある。その要因の一つは、前の内容に引きずられて、主題・要旨に合わない内容が紛れ込むことによる。

段落相互の緊密性とは、段落相互が論理的に関係付けられて書かれているかということである。

主題・要旨の統一性、段落相互の緊密性が取れていることで、文章は論理的になる。

なお、この概念の出所を失念したが、同じような概念を、佐藤喜代治「文法教育と作文」『日本文法—理論と教育—』明治書院, 1973, 290-291頁, にも見ることができる。

4) 青木幹勇『いい授業の条件』国土社, 1987, 166-167頁参照

5) 同前書, 74-77頁参照

26 学習課題のあり方

【どうあるべきか, その根拠は】

- ・学習者に理解される学習課題であること。そのためには学習課題を学習者に理解される文で表すことである。
- ・文の形で学習課題を捉えておくことで, 学習課題の言葉がぶれることがないからである。

【実態はどうか, なぜそのような事態が生じているか】

- ・学習指導の計画の段階で学習課題を文の形で捉えていない場合がある。10~15分程度の学習活動を予定した活動開始後, 2~3分で学習課題の補足説明がなされることがある。児童・生徒に学習課題が不明瞭だったためである。
- ・教材研究の段階で学習課題を明確に捉えていないからである。

【改善の方法】

- ・教材研究の段階で学習課題を明確にする。具体的には文の形で表しておく。なお, その学習課題について, 自ら解いて見る。それにより, 課題の難易度, 課題解決の方法, 課題解決の所要時間の目安が得られ, 学習指導計画に生かすことができる。

文の形で捉えた学習課題は, 学習指導案に板書事項として明記する。

27 学習課題の解決過程と学習形態

【どうあるべきか, その根拠は】

- ・まず自学で解を持たせること。次に解の検討を少人数で行わせること。その後は, 少人数で検討した解を全体の場に出させること。全体の場では指導者は学習者と共に発表に耳を傾けるべきである。
- ・学習課題には全員に取り組みせ解を持たせるべきである。各人の解は学友に示し学友の解と比較検討しよりの確な解を持たせるべきである。比較対象の数が多くなるとその作業は複雑になるので, 2~4人程度の少人数の解の検討が好ましい。他のグループがどのような解を得たか知りたいであろうから, 最後は全体でよりの確な解の検討をさせたい。指導者も学習者と共に耳を傾けるべきである。

【実態はどうか, なぜそのような事態が生じているか】

- ・学習課題の解を全員に持たせない, 又ははっきりさせないままに, 少人数又は全体で検討させている。最悪の状況は, 解をしっかりと持たせないままに少人数又は全体で検討させていること, 及び解の発表・報告が成員の一部の学習者にとどまりかつ指導者に向けてなされていることである。学習者は指導者に向けて発表しており, その発表を一番よく聞き反応しているのは指導者である。指導者は学習者の発表を一心に聞き, うなずいたり補足してあげたり要約してやったり板書したりしている。学習者は指導者の反応を見たり板書を視写したりしている。発表者の表情を見ながら聞きたくともそうできない着席形態になっているので, そうならざるを得ないということもある。

- ・一つの学習指導観である「学び合いを大事にする」を理解はしているが, 因習にとらわれて学習指導観を具現化し得ないでいるためである。

【改善の方法】

- ・学級は学友同士の学び合いの場であることを理解し, 学び合いにふさわしい学習過程と学習形態を採用することである。自学→少人数による共学→全体での共学, という学習過程と学習形態をとることである¹⁾。

【注】

1) 課題解決過程での学習過程と学習形態の詳細については, 前稿の項目「12 少人数での共学の仕方, 13 全体での共学の仕方」を参照。

28 ワークシート

【どうあるべきか, その根拠は】

- ・学習者が自ら作業していく用紙でありたい。したがって, ノート又は一枚の白紙(マス目, 罫線の入ったものでもよい)でよい。
- ・学習は学習者が労することであるから¹⁾, 懇切丁寧なワークシートは学習の機会を奪うことになるから。

【実態はどうか, なぜそのような事態が生じているか】

- ・特に, 公開授業の折に, 懇切丁寧なワークシートが用意される。学習課題が記載され解答欄が作られ

ている。あるいは、記載された指示にしたがって、語句又は1文レベルの言葉を枠内に書き入れていくだけというような物もある。このようなワークシートは、紙面が黒っぽいものになる。

・学習指導の効率を願っているからである。表題や学習課題を聴写、視写させた場合、標準的な聴写力、視写力が全員にないと、所要時間に差が生じて、一定時間内で次の学習指導に進めないという事態が生じるからである。

語句又は1文レベルの記載を求めるワークシートでは、それほど大きな所要時間の差は生じないからである。

【改善の方法】

・学習者の労を軽減してやるのではなく、学習者に労させるべきである。ワークシートは白紙に近いものを使用し、記載事項は聴写、視写で記載させる。ただし、その前提として発達段階に見合った1分当たりの書字力を育てておく必要がある²⁾。例えば、5年生で40字前後の学習課題を聴写又は視写させるとする。1分当たりの書字力を25～30字程度に鍛えておけば、2分以内に書き取らせることができる。その2分は決して無駄な時間ではない。聴写力、視写力を鍛えるのみならず、書き取りながら課題の意味を考えることを促すことにもなるからである。

【注】

1) 西尾実の学習指導論に、筆者が共鳴している次のような提言がある。

「学ぶとは、享受することではなくて労することである。心身の力をつくして獲得することである。労のない所には、真の知識も人間的向上もあり得ない。そして教師の任務は、児童・生徒の労を軽減してやることではなく、彼等が喜んで全力を出し切るやうに導き励ましてやることでなくてはならぬ。

(西尾実『国語教室の問題』昭和15年、古今書院、60頁。一部表記を変えている。西尾実国語教育全集第二巻所収、教育出版、1974年)

2) 1分当たりの書字力については項目「22 1分当たりの書字力」を参照。

【参考文献】

1) 久保齋『一斉授業の復権』子どもの未来社、2005。

第2章5「ノート指導で教育する」の中で「ワークシート学習は教師の力を萎えさせる」の見出しの

下、「ワークシートには、最初から発問が書いてあります。子どもたちは教師の話の聞いていなくても、授業に参加しなくても、そこに答えを書くことができ、教師の言葉と自分だけが頼りの世界がつかれないのです。また、ワークシート学習は、すでに書かれたシートを配布してから授業が行われます。子どもたちには箱に字を埋めていくという感覚が残り、この一枚を埋めれば授業が終わる、という妙な見通しを持たせることになります。」と述べている。筆者も同様な見解を持っている。更に、氏は「学級が崩壊するとワークシート学習が増える」との見解も示している。

29 自学のさせ方(読むことの学習指導の場合)

【どうあるべきか、その根拠は】

・主な学習事項は自学をさせてから、少人数の共学、全体学習に臨ませるべきである。

・読むことの学習で、主な学習事項は、低学年から学習の対象になっている。何をどのように学習すればよいのかの学習指導を受けて学習を積み重ねている。小学校の上学年4年生からこの自学を単元の学習指導計画、学習指導・学習過程に位置づけるとよい¹⁾。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・基本的な学習事項の自学を単元の冒頭に位置づけている事例は少ない。

・読むことの学習の進め方はどうすればよいのか、学び方を意識的に指導し、またその習熟を図るために繰り返し学習させていないからである。

【改善の方法】

・学習事項と学習の手順を教えて、自学ができるように指導する。読むことの本来的な学習事項と学習の手順の一例を以下に示す。学習事項については適宜加除する。

ア. 通読する。イ. 題材を捉え20字前後でまとめる。ウ. 主題・要旨を捉え40字前後でまとめる(以降の学習で修正の要が生じたならば修正する)。エ. 感想、意見、疑問をまとめる(以降も適宜付け加える)。オ. 題材・主題にそって段落の要点を捉え20字前後で要約する。カ. オの学習過程で、場面の展開や論の展開を示す副詞句や接続語句を捉える。キ. 特色ある表現を書き出す。ク. 語句の不確かな読み・

意味を調べる。

上記のような学習事項を自学させてから、少人数の共学、全体学習に臨ませるのである。

【注】

1) その実際例を、前稿の資料3「学習指導案の実際」で示した。

自学を学習指導計画、学習指導・学習過程に位置づけることを明確に提唱している論者に稲川三郎がいる(参考文献参照)。

【参考文献】

1) 稲川三郎「七 改めるべき指導計画の立てかた」『新しい国語教壇』穂波出版, 1962。「五 国語の授業はどう進めたらよいか」『国語授業の基本点画』穂波出版, 1965。

30 板書の文字の大きさ・板書計画

【どうあるべきか、その根拠は】

・板書から最も遠い学習者から楽に見える場所、文字の大きさで書く¹⁾。1辺が7センチ以下の文字の文や文章の板書の視写をさせる場合には、前方及び中央に机を寄せさせる。

板書の計画は、学習指導案に各時分書いておく。板書は指導者ばかりではなく、学習者にもさせる。

・板書過程、板書の言葉が楽に見える場所、文字の大きさで書くことは当然のことである。

板書計画は、それをしておくことで、ノート指導とも連動した板書をするができる。

板書は指導者のみならず、学習者にもさせてよい。学習課題の解などは、学習者に口頭発表させて指導者が板書するのではなく、学習者に書かせてもよいのである²⁾。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・指導者によって相当の差異がある。板書が見事な指導者もいれば、字形も整わなく無計画な板書をしている指導者もいる。前者はノート指導を意識して板書しているのであろう。後者は、臨機応変に板書することが望ましいと無意識に思っているのかも知れない。

学習指導計画に板書計画が書かれている事例も少ない。板書計画に留意していないからである。

学習者に黒板を開放し板書させる計画や実際に現

時点では少ない。黒板を指導者が占有してきたこれまでの慣行にとらわれているからであろう。

【改善の方法】

・板書過程が同時に見ることができるよう板書すること。板書の言葉が楽に見える文字の大ききで書くことである。学習者によく見えるか、確かめながら板書する。小さい文字の板書の場合には座席を前方及び中央に寄せさせる。

板書計画は、研究授業等の学習指導計画を立てるとき展開案の中に書くことよい。

黒板は横長なので、縦書きで20字前後の言葉の連なりを書くとする、どうしても文字は小さくなる(一辺が6〜7センチほどか)。板書では2行にわたっても、学習者には1行で書くように指示する、というような配慮がある。

板書させる適切性を判断して学習者にも板書させる。

【技術習熟の方法】

・事前の練習を繰り返す。板書を記録にとって事後の省察を繰り返す。

【注】

1) 板書の体勢については、前稿の項目6「板書の仕方」で言及した。

文字の大きさについては次の見解がある。「文字の大きさの目安は、一辺が低学年は20センチ前後、中学年は15センチ前後、高学年は10センチ前後である。臨機応変に多少大きさや濃さを加減する。」(菅野秀二「板書はどんなところに気をつければいいのか」『使える授業ベーシック』①2008, 学事出版, 98頁)。

低学年で、20センチ前後の大きさで書くこと1行に書くことのできる文字数は6文字前後になる。一つの文字指導では適切だが、6文字以上の語句、文の板書では不適切となる。要は、学習者全員に楽に見えることを前提とした文字の大ききとすることである。

2) 前稿の項目「11 学習課題の解決過程」「13 全体での共学の仕方 (1) 班学習の成果の共有のさせ方」で、学習課題の解の発表のさせ方の方法の一つに「解を板書させ、視写させる」を紹介した。

おわりに

国語科学学習指導に関する一人前レベルの知識・技術の100項目の集積に取り組み始め、本稿で30項目となった。引き続き次の15項目の集積を目指す。

これまでの取組をとおして、新たに喚起された問題意識の一つを記しておく。

基礎的な学習指導の知識・技術を、筆者に限って

の話であるが、養成（大学教育）できちんと指導していなかったということである。また、研修でも、基礎的な学習指導の知識・技術の教育・訓練が不十分ではないかということである。

今後は、基礎的な学習指導の知識・技術の集積とともに、養成・研修における教育・訓練のあり方も構想し、できることから実践していく。