

一人前レベルの国語科学習指導知識・技術 III

常木 正則

Knowledge and Art of Competent in Japanese Language Teaching Practice III

Masanori Tsuneki

新潟大学教育学部国語科教育学研究室

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)、「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)の続稿である。

本稿は表題が示すとおり、一人前レベルを想定した国語科学習指導知識・技術を明らかにしている。

一人前のレベルとは、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、は前々稿に記している。本稿では省略する。

前々稿、前稿で取り上げた知識・技術は以下の30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 指示棒を使つ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
- 本稿で取り上げる知識・技術は以下の10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)。
- 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
 - 36 目的にあった読ませ方
 - 37 述語(部)から遡つて読ませる指導
 - 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 授業観察の目標と方法

知識・技術の具体

31 学級内コミュニケーションのあり方

〈目的・相手・場面〉

目的：ある学習課題の解を紹介し合うこと
解を検討し合うことで最適解を明らかにすること
相手：学級の成員全員
場面：教室

【どうあるべきか、その根拠は】

・話し手聞き手が視線を交わすことのできる着席形態を取らせる。話し手には学友全員に向けて話を届けるのだという姿勢・態度を取らせる。聞き手には相手の話を姿勢・態度・話しぶり・表情をも観察しながら聞き入らせる。物理的な制約がある場合でもできるだけ自然な形でのコミュニケーションをさせる。
・コミュニケーションの本来の姿であるからである。教室は社会である。社会における自然な言語活動を教室でもさせるとよいから。

【実態はどうか。なぜそのような事態が生じているか】

・指導者に向けて話していることが多い。学友に向けて話す、という場面は、筆者の観察事例ではほとんど見られない。

指導者が発言者の発言に一番耳を傾けうなづいたりしている。そして発言を指導者が復唱したり、発言内容を補ったり、要点を板書したりする¹⁾。そのため学習者は、学友の話を一心に聞こうとしない。やり取りを側聞したり、指導者の反応を観察したり、板書をノートに取ったりしている。

・指導者が学習者に問うているからである。指導者にすれば、自分が問うたのであるから答えは自分に届けられるのが当然であると思っているのであろう。学習者は、問うたのは指導者であるから、答えは指導者に届けるのが当然だと思っているのだろう。

しかし、指導者が必ずしも当然とは考えていないと思われる事象がある。それは、最前列の児童・生徒が発言する際、指導者から「みんなに向けて話さない」との指示を出し体勢への注意を促すことがあるからである。しかし、教室（四角形）

の対角線の交わるあたりに着席している発言者には、上記のような指示は出されない。仮に出されたとしたら、その学習者は回転しながら話さざるを得ないであろう。

どうあるとよいのかわかっていながら実行しないのである²⁾。では、それはなぜか。因習・慣例に囚われているからだ、といわざるを得ない³⁾。その因習・慣例とは、師問弟答の一斉学習指導法である。

【改善の方法】

・少人数学級であれば、円形の着席形態を取ればよい。40人に近い学級であれば、例えば次善の策として以下のようにする。

ア 発言者を前に出させる。

イ コの字型に着席させて、できるだけ多くの学友に向けて話させる。

ウ 成員を2分して向かい合わせて着席させる。

学友の半分とは本来の体勢でコミュニケーションが取れるようにする。

・指導者が出す問いは、学習の対象についてどのように問えばよいのかの範例として出しているのだ、と考えるようにする（この知見に関しては、項目「33 学習課題設定解決型学習」を参照してください）。指導者からの問いは学習者の問いであると考え、その解は学友同士で求めさせてゆく、というようにする。学友に解を届け検討し合って最適解を求めさせる。

・少人数の学習者を前に出し、その学習者を相手に対話的に学習指導を進める⁴⁾。他の学習者はそのやり取りを見聞きし学習を進める。シンポジウムやパネル・ディスカッションのような形態での学習指導・学習活動になる。学習者の組み合わせ、人数、活動をどう収束するかなどは、学習課題等で異なってくるであろう。

【注】

1) このような学習指導のあり方が他教科でも行われている。その典型例に接した。『日本美術の授業』（日本文教出版、2006）に掲載されている授業構想である。紹介する。美術の鑑賞の授業である。授業のポイントが3点上げられている。その内の一つが、「基本の発問「何が見える？」「何が描いてある？」「この絵の中で何が起っている？」によって、作品そのものをしっかり見せる。また、

32 机間指導

生徒の発表は必ず復唱し、板書する。」(12頁)とある。また、「生徒が何か意見を言ったら、まずよく聞き、あいづちや笑顔でしっかり受け止めましょう。」「次に、正しく受け止めた証として、発言を復唱しましょう。多少言葉足らずの時は、「それは、つまりこういうことかな?」と補説するのも大切です。」(15頁)とある。

ここで指導者が行うとよいとしていることは、学友同士が行うことである。補説をするのではなく、よくわからないことがあれば、質問をさせればよいのである。

国語科のみならず他教科でも上記のような学習指導が広く行われていることが推測される。

2) ここでは「わかっているのである」と述べた。しかし、認識していない場合もあるようである。齋藤孝は「私の経験では、場の組み替えを積極的に行う人は非常にまれである。」(『コミュニケーション力』岩波新書、2004、100頁)と指摘している。確かにそのとおりである。

3) 倉沢栄吉が、「みんなよくわかっているのである。頭の外側ではわかっているのである。けれども、伝統的な教育の遺伝病が、巣くっていて、わかったことが、教室では実践されていないのである。」との指摘を、戦後の間もない時期にしている。(『国語の教師—指導法のでびき』牧書店、1954、2頁)。戦後60年以上になっても改善されない事態があるのは、「伝統的な教育の遺伝病が、巣くって」いるからであろうか。

なお、本項目「学級内コミュニケーションのあり方」での問題点を指摘している方に、これまで接していない。また、「改善点」で示したことに賛同してくださる実践者にも接していない。

この改善点を実践者にお話しすると、返ってくる反応は、「確かにそうなんだろうけど、しかし、……」である。指導者が統率する一斉学習指導のあり方から脱却できないからであろう。

4) このアイデアは、市川伸一の「対話的に教える」から得た。「対話的に教える」とは、子どもと対話しながら教えることである。3人の学習者を前に出しての実践を紹介している。他の学習者はそれを見聞きして学習をしている。どんな風に活動を展開すればよいのかの範例になる。(『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化、2008、55-56頁、76-78頁、91-92頁。)

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・学習活動の進捗状況を把握し、個別指導、補足説明・指示、活動時間の調整を行う。
- ・目的を持って机間を回り、学習活動の様子を把握し、必要に応じて指導を行うことは当然のことである¹⁾。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・机間を回りながら何を観察するのか決めてあり、また、観察したことを記録する座席表などを持って机間を回っている指導者は、学習活動の実際を把握し必要に応じて指導を行っている。

一方、机間を回っているのであるが、学習活動をよく把握していない場合もある。その証拠として、よく聞かれる指導者のことばに「約束の時間になりましたが、もう少し時間の欲しい人(班)はありますか。それではもう5分伸ばします」というのがある。机間を回っている間何をされていたのだろうか。また、このような場合、指導者は、座席表のような記録紙を持たないで机間を回っていることが多い。また、何を観察するかが明確であっても、観察力がなくて把握できないということもある。

【改善の方法】

- ・机間を回って何を観察するのかを明確にしておくこと。観察記録用紙、例えば座席表を用意して観察事項をメモする。1人の学習者、1つの班への個別指導を行う場合、そこにかかりきりしないことが留意点である。

【技術習熟の方法】

- ・改善の方法で述べたように、何を観察するかを明確にし、座席表等の記録紙を持って観察をし続けることである。

【注】

- 1) 机間指導に関する具体的かつ明確な知見を3点紹介する。

一つ、『国語教育辞典』(西尾実他編集、朝倉書店、1957)所収の項目「机間巡視」である。一部引用する。方法は、「(1) 観点を決めて巡視するこ

と。(2) 巡視の規準となる児童を決めておくことと便利であること。(3) 学習の傾向や共通の欠陥を早く見つけることによって学習のつぎの手を打つ。」なお、本辞典の現代版である『国語教育辞典』（日本国語教育学会編、朝倉書店、2001）には、机間巡視・机間指導の項目はない。

二つ、『現代教育方法事典』（日本教育方法学会編、図書文化、2004）所収の「机間指導」である。一部引用する。「かつては「机間巡視」と称して、試験などの際、不正行為を見張るために行うことがおもであったが、今日「個に応じた学習」が叫ばれる時代状況の中で、個別指導のための有効な方法として注視されている。」学生が今でも「机間巡視」ということばを使っている例を見る。教育実習先の指導によるのであろうか。

三つ、佐藤佐敏の知見である。氏によれば、授業場面で特に意識していることが3つ有って、そのうちの2つが机間指導に関するものである。一つは「発問に対して、全員の生徒が取り組んでいるかどうか、机間指導の一巡目で必ず見取ること」、もう一つは「取り組んでいない生徒を見逃さず、支援すること」である。また、「一巡目の机間指導で、立ち止まっている生徒が五人以上いた場合は、（中略）追加の支援を行う」とのことである（『授業力は、生徒と授業参加者から学んで伸びる』『教育科学国語教育』No. 687、2007、明治図書）。

33 学習課題設定解決型学習

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・学習者に課題を設定させ課題解決をさせる。
- ・課題設定・課題解決力を育成することが教育の課題であるから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・大方の学習課題は、指導者が与えている。与えられた学習課題を解く学習になっている。そのためその解は指導者に報告している（報告させている）。
- ・指導者が問い、学習者が答える。この型を当たり前のように実践してきたからであろう¹⁾。

【改善の方法】

- ・初めは、どのように問えばよいのか、その範例

を指導者が出す。学習者は、自らが立てた問いとみなして課題解決に向かう。課題の設定・課題の解決の学習過程を踏むことで、どのように問えばよいのか、課題設定の方法を学ばせる。

課題解決過程では、指導者は学習者を支援する。また、課題解決過程は学習者同士の学び合い、共学を原則とする。このようにすることで、指導者に解を報告し他の学習者はそれを側聞するという学習形態は改善される。

【注】

- 1) 「弟問弟答」「自問自答」ということは、以前から提言されてきたことである。例えば、倉沢栄吉は「発問は弟問が本質であるべきだが、教師の発問助言がよくないと、弟問の境地までいかない。」（『国語の教師—指導法のでびき—』（牧書店、1954）と述べていた。

【参考文献】

- 1) 畑村洋太郎『畑村式「わかる」技術』講談社現代新書、2005。

氏の以下の提言に共鳴する。「現代社会で本当に必要とされていることは、与えられた課題を解決する「課題解決」ではなく、事象を観察して何が問題なのかを決める「課題設定」です。（中略）そしていまの教育に決定的に欠けているのが、この課題設定の能力を養うことなのです。」

- 2) 佐伯胖『「学び」を問いつづけて』小学館、2003。

氏は言う。「教育界での通念（日本での授業は小学校から大学まで、質問するのは教師であり、答えるのは児童、生徒、学生たちである。そういうものだという社会通念—引用者注）がどうであれ、やはり本来は、問いを発するのは学ぶ側であり、学ぶということが即ち問い方を学び、問いつづけることだと言っておきたい。したがって、わが国の授業では、もっと積極的に、子どもたち自身の側からの発問を促す教師の働きかけがどのようなかを研究しなければならないと思うのである。」（54頁）「教師が子どもたちに対して発問することに何らかの教育的な意味があったならば、それは子どもたち自身が自らのうちに問いをもつようにしむける点にある。しかし、このことはなかなかむつかしいことである。」（55頁）この提言・見解に共鳴する。弟問の実現をめざして、実践研究を進めたい。

34 格の正しい文での話し方

【どうあるとよいか、その根拠は】

- ・格の正しい文¹⁾の形をとっていることが原則である²⁾。
- ・意味のまとまりは文であるからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・文の形をとっていないことがある。例えば、指導者が学習者に向けて「印象」と発言する。これは一語文である。一方、学習者のこの指示に対する応答も、「暗い感じ」というような語句であることがある。格の正しい文での発言では、それぞれ、例えば「この作品を読んでみての印象を述べてください」「暗い感じがしました」となる³⁾。
- ・話しことばは場面に依存するので、文の形をとらなくても意味が伝わる場合が多いからである。そのため、意味が通じれば、文の形にこだわらないからであろう。

【改善の方法】

- ・教室内でのコミュニケーションでは、原則として格の正しい文の形を取るようにしたい³⁾。
- ・特に、単元の主要な課題については、文の形で示し、解は文の形で書かせ、発表の際には、書いた文を基に話させるようにする⁴⁾。

【技術習熟の方法】

- ・指導者あっては、格の正しい文の形で話すことを意識的に行う。

【注】

1) 「格の正しい文」という言い方は、木下是雄が言っていることである（『理科系の作文技術』中公新書、1981）。そういう文とは、「ことば同士の関係がきちんと保たれた文、あるべきことばが脱落したり、ことばのつながり方がねじれていたりすることのない文のことである」（122頁）と説明している。

2) ここで想定している場面は、改まった場面である。場面によっては、一語文のようなことばのやり取りがふさわしいことがある。

3) このことに問題意識を持ったきっかけは次の

とおりの。提示した学習課題の言葉があいまいなため、学習者が何を思考すればよいのか戸惑う場面に何度か出会ったからである。整った文の形で提示しないため、課題が明瞭に伝わらないのである。例えば、次のようなことである。指導者が班学習の課題を口頭で提示した。活動時間は15分。始め。学習者「何をすればいいの。こういうことじゃないの。そうするか。じゃあ、Aさんから発表して」。この班の活動は、指導者の提示した学習課題とは異なったものであった。

4) 項目「14 学習指導案の書き方」で、学習指導の展開過程を「児童・生徒に実際に語りかける言葉で書いてみるとよい」と改善策を提案しているのは、学習指導の言葉ができるだけ格の正しい文の形になることを願っているからである。

【参考文献】

1) 倉沢栄吉『国語の教師—指導法のでびき—』牧書店、1954。『倉沢栄吉国語教育全集第3巻』所収、角川書店、1985。

氏はこの問題について言及している。いくつか引用しておく。

「考えさせる」ためのくふうとして、「教師の説明や問いのことばは、文型ですべきで、語形式で、省略形ですべきではない。親しみをこめて語りかけるときも、原則として地の文はセンテンスであるべし。」(26頁)。中学・高等学校の学習指導の「講義と問答」に関して、「教師は先を急ぐために不完全な答をもそのまま認め、それを教師が補って完全な形にして次に移る。ために長文や完全文で答えないで不完全文・短句などでいいかげんに答えるくせをつけてしまう。」(186頁)

2) 阪倉篤義・樺島忠夫『指向と研究 日本文法』三省堂、1968。

高等学校の学習参考書としての文法書である。「文にみられるきまりを中心に—構文論を中心にすえて、そこから語について考える立場をとった」とある。文とは何か、正しい日本文とは、文の成分の標準的な順序は、文法的には正しい文でも意味的にはおかしい文とは、等が述べられている。

「文とは何か」については、「一つのまとまりを持つ、文節の集まりで、最後の文節が文を終わるために必要な形を持ったもの」(298頁)と説明している。格の正しい文とは何かの理解を進める上で役に立つ書である。

3) 宇佐美寛『大学授業入門』東信堂、2007。

大学生の話し方で直したい症状を挙げている。項目だけを引き説明は省略する。

1. 口頭で答えさせると、文の切れ目が無く、どこまでもつなげる話しかたの学生が多い。／2. 一語文あるいはそれと同様に中途はんばで不完全な発言。／3. 「かな」弁、「とか」弁。

このような症状は児童生徒にも見られることである。文の形を取った話し方をしているかを観察の観点に据えて、附属新潟小学校、中学校の授業を5事例ほど観た。重い症状は観られなかった。附属学校の学習者は、外部の人間の観察を受けることが多く指導者はそのことに留意して指導しているからである。

35 一時に一事

〈一時に一事〉

一時に一事とは、1度に1つの指示を出すこと、という意味である¹⁾。

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・1度に1つの指示を出すこと。指示したことがなされたことを確かめた後、次の指示を出すことを原則とする。
- ・着実な学習活動が展開されるからである。

1度に多くの指示を出しても、完全に理解されないことが多く、指示した学習活動が滑らかに展開しないから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・1度に多くの指示を出している。
- ・何をやらせるか、指導者は知っている。そのため、活動の目的や手順を1度に説明、指示してしまうのであろう。

【改善の方法】

- ・低学年では1度に1つの指示を出すことを原則とする。
- ・それまでにしたことのない学習活動でも、1度に1つの指示を出すことを原則とする。
- ・学習者の学習活動力の実態に合わせて、指示の数を調整する。
- ・学習指導案に指示の計画を児童生徒に語りかけ

ることばで書いておく。

【注】

1) この言葉を知ったのは、1985年前後の頃、向山洋一の学習指導論による。著書『授業の腕をあげる法則』（明示図書 教育新書1、1985）には、「授業の原則」十カ条のうちの第二条に「一時一事の原則」が挙げられている。その説明の要点を記す。「同じときに、二つも三つもの指示を与えてはいけない。」「それを（初めに出した指示の行動ができたかどうかを、ということー引用者注）確かめてから次の指示をだすべきだったのだ。たくさん指示するのならば、黒板に指示内容を順番に書いてやることぐらいは必要である。」（19-21頁）

この提言に納得し自他の学習指導で留意してきた。学年を問わず、新しい学習活動に取り組みせる場合、この学習指導法は有効である。

「一時一事」という言葉を、『改正教授術』（明治16年）に見ることができる。「諸教科ハ其元基ヨリ教フベシ 一時一事」とある。基礎基本の学習指導を一つずつ確実に進め、という意味のようである。

宇佐美寛の『大学教授法入門』（東信堂、2007）に「一年生という（大学1年生のことであるー引用者注）、作文の初心者に対し、学期の初期に、様々な指示を一度にするべきではない。彼らは、何が重要なかを把握できなくなる。いわば根幹の部分と枝の部分という構造がわからないままになる。／教育思想史の伝統的な言い方を借りれば、「一時に一事を」である。力を集中する点を限定しなければならない。」（128-129頁）とある。作文力の無い大学生にすら「一時に一事を」の原則が適用されている。

36 目的にあった読ませ方

〈読ませ方の種類〉

読み進めを揃えて音読させる。各人のペースで音読させる。黙読させる。座って読ませる。立って読ませる。速く読む。ゆっくり読む。目的を持たせて読ませる。1人に音読させる。全体・班・ペアで1文交替読み・段落交替読み。その他まだまだいろいろな読ませ方がある。

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・目的にあった読ませ方をさせる。
- ・目的にふさわしい読ませ方があるからである。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・目的に合わない読ませ方をしている実態が多い。例えば、学習課題「作中人物の考えが大きく変わったのはいつか。その原因は何か。」であれば、読ませ方は黙読である。しかし、「それでは、その解を求めて、第6場面を読んで見ましょう。サン、ハイ。」というように一斉音読をさせている。これでは声を揃えて読むことに意識が向いて、解を求めての読みにはならない。

また、目的を持たせないで読ませていることも多い。読んだ後で、学習課題を提示するから、学習者は、また改めて解を求めて読むことになる¹⁾。

- ・目的と読ませ方の関連への留意が十分でないためである。

【改善の方法】

- ・目的を持たせて読ませる。
- ・読みの目的に最もふさわしい読ませ方をさせる。例を1つ挙げてみる。

「素顔同盟」(すやまたけし、中三教科書教材、すでに2回以上通読している)で、学習課題「ア「仮面」ということばが使われている文をすべてノートに抜き出しなさい。」「イ「仮面」ということばの文の中での使われ方による分類を行いなさい。」「ウ 作中人物が、「仮面」に対してどのような思いを抱いているか、今あげた文を基にまとめなさい。」が出された後の最もふさわしい読みはどのような読みか。

この場合では、読みの目的は調べ読みとなる。読みの形態は、学習者各人の黙読である。

- ・何のために読ませるのかを明確にすれば、どのような読ませ方をすればよいか、簡単に判断できることである。

【注】

1) この問題把握について、すでに、田中久直が指摘していることを最近知った(田中久直『国語教育の課題』(くろしお出版、1958)「2 目的のある読みをさせるには」)。氏は言う。「はっきりした目あてのない、なんとはなしの読みはさせないよ

うにしたい、ということです。言ってしまうえば、全くばかばかしいほどわかりきっていることなのですが、長い間の習慣とでもいうのでしょうか、教室にはいると、なにはともあれ、一応なんとはなしに読ませることを無意識のうちにやってしまいがちです。」(46頁)。

37 述語(部)から遡って読ませる指導

【どうあるべきか、その根拠は】

- ・文が長くて文意がよく理解できないときに、述語(部)から遡って読ませる¹⁾。

書いた文章の文が格の正しい文になっているか推敲するために、述語(部)から遡って読ませる。

- ・文意を的確に理解することができるから。

書いた文章の文を格の正しい文にすることができるから。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

- ・述(語)部から遡って読ませる指導に出会ったことはない。

書いた文章の文を遡って読ませ推敲させる指導に出会ったことはない。

- ・この知見が知られていないからであろう。

【改善の方法】

・文章で長い文があったとき、述語(部)から遡って読ませてみる。例えば、「ありの行列」(大滝哲也、小学校3年生の教科書に収載の文章)での、最も長い文は、「これらのかんさつから、ウイルソンは、はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないか、と考えました。」である。これを、「と考えました」、なんと、「地面に何か道しるべになるものをおいたのではないか」と、誰がつけておいたのか、「はたらきありが」、何を、「何か道しるべになるものを」、どこに「地面に」、誰が考えたのか、「ウイルソン」が、何から、「これらのかんさつから」、というように読ませる。このように読ませることで、この長文の骨格を、「○○から、ウイルソンは、××と考えました。」と捉えさせることができる。

- ・文章を書かせたら、推敲の観点として、述語(部)から遡って読ませてみる。そうすることで、文のねじれや、文の成分のつながりのおかしさに気づか

せ、格の正しい文に直させることができる。また、長い文は2文に分割することで、文意がより明瞭になることに気づかせることができる。

【注】

1) この方法は藤原与一の著書で知った。参考文献で紹介する。

【参考文献】

1) 藤原与一『国語教育の技術と精神』（新光閣書店、1965）、『ことばの生活のために』（講談社現代新書、1967）、『私たちと日本語』（岩波ジュニア新書、1981）。

例えば、『私たちと日本語』では、「下から読み上げていきます」（150頁）「読みさかのぼっていきます」（151頁）と言っている。こうすることで、文の内部構造が把握でき文意を正確に理解できるのである。

2) 倉沢栄吉『文法指導—ことばの基礎能力』朝倉書店、1959、『倉沢栄吉国語教育全集第6巻』所収、角川書店、1985）。

氏は、次のように言う。「(2)〈話線と文〉」では、「主語から述語へと読み進めていくときには、文法的自覚は起きない。かえって、「述語から主語へと逆行する」場合に文の意識が生まれる。」(67頁)、「(3)〈文脈と文法〉」では（この場合は文の中ではなく、ある文からその前の文に逆行するのである—引用者注）、「そういう逆行的な思考が文法的思考である。」(69頁)。卓見である。この知見は普及しなければならない。

38 単元の冒頭のあり方

(1) 初めての単元の場合

【どうあるべきか、その根拠は】

・どのような力をつけるための学習なのか、学習目標を明確に伝えること¹⁾。学習目標を達成するため、どのような学習を進めるのかを明確に伝えること。
・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】

・実態は把握していない。単元計画を見ると、第

1時に、「学習の見通しを持たせる」というような概括的な学習指導計画が書かれていることがある。

・単元の第1時を公開授業の対象にすることはほとんど無く、そのため、第1時が詳細に計画されることがないからであろう²⁾。

【改善の方法】

・あるべきあり方を実践することである。

(2) 2単元目以降の場合

〈2単元目以降とは、領域においてである。その学年で、例えば、説明的な文章を読むことの学習の2回目以降の単元である、ということである。〉

【どうあるべきか、その根拠は】

・前の単元では、どのような学習目標で、どのような学習を進めたのか、学習記録（ノート）を観させ振り返させる。前単元での学び方を使って自学（予習）をさせる³⁾。

・国語学習は学習目標や学習の進め方が、その学年ではほぼ同一である。したがって、前単元を踏まえることは当然である。

学び方を習熟させるためには学び方を使った自学をさせること必要である。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・【どうあるべきか】で述べた「前の単元では、どのような学習目標で、どのような学習を進めたのか、学習記録（ノート）を観させ振り返させる。」の実態は把握していない。理由は、「(1) 初めての単元の場合」で言及したことと同様、単元計画の第1時が詳細に書かれていないからである。

以下は推測である。指導者が「学び方」力の育成を指導目標に掲げているとする。その場合は、学習記録をきちんととらせているであろう。その記録を観させることで、前単元の学習を振り返らせるであろう。その上で、今度の単元での学習目標と学習方法を示すであろう。

反復学習で力を育成すること、学び方を学ばせることを指導目標に掲げていないとする。その場合は、前単元とのつながりを重視しないであろう。また学習記録のとらせ方もきちんとしていないであろう。

もう一つの「前単元での学び方を使って自学(予習)をさせる」については、自学を位置づけた実践事例はほとんどない。学習指導案の単元の全体計画にこれを位置づけたものは見たことがない⁴⁾。

【改善の方法】

・あるべきあり方を実践することである。

【注】

1) 場合によっては学習の目標(国語の力)が示されなく、活動の目標が示されることがある。活動を通して国語の力の育成を目指しているので、児童生徒には活動の目標だけを示すことがあってもよいのである。

2) このような問題を解消するためにも、単元の計画は、第1時から「本時」と同等の詳しさを計画することを、筆者は提案している。前々稿項目「14 学習指導案の書き方」参照。

3) この自学(予習)については、前稿項目「29 自学のさせ方—読むことの学習指導の場合—」で言及した。

4) この問題については、前稿項目「29 自学のさせ方」で言及した。

39 学び方の反復学習

【どうあるべきか、その根拠は】

・学び方を教え繰り返し学習させ習熟させる¹⁾。

学び方の種類によるが、目安は、2ヶ月に1ぺんくらい²⁾。年間で5回は繰り返すことができる。4回目以降は自学ができることを目指す。

・学び方は教えなければならない。学び方は繰り返し学習させなければ身につかない³⁾。反復は前の学習が記憶に残っている間に行う。

【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。単元計画でも、公開授業後の協議会でも、これまでどのような学習を積み重ねてきたのかの説明がない。あってもあまりに簡単なものである。

・それまでの学習との関連を意識した単元計画を立てていないからである。

【改善の方法】

・あるべきあり方を実践することである。2ヶ月の間を置くのは長すぎはしないかとの懸念があるであろう。それに対しては、現行学習指導要領の内容、3領域1事項を関連的に学習指導することで対応する。例えば、読むことの学習指導では、文章に、説明的な文章、文学的な文章の2種類がある。それぞれ学び方は類似しているので、各5単元計画すれば、1ヶ月に1ぺんの反復学習となる。

【注】

1) こうした考え方で学習指導計画を筆者は作成している。常木正則『説明的文章の学習指導法—学び方を教え学び方に習熟させる—』(国語科教育実践研究会、1998、総123頁)である。小学校低・中・高学年、中学校のそれぞれに3単元の学習指導計画を提示した。

2) 反復学習の対象によって、どれくらいの期間をおくのがよいのか異なるであろう。藤沢晃治は、記憶に関する知見を基に、「1ヵ月以内に復習させよ。」と主張している(『「分かりやすい教え方」の技術』講談社ブルーバックス、2008、156—164頁)。

3) 大学等の附属学校では、公開研究会で授業を公開している。その単元は、1回限りのものが多く、非日常的な準備がなされている。そのため、それを参観する公立校等の教師にはほとんど役に立っていないと思われる。もっと簡便な学び方を開発実践し、知見を公開していきたい。

40 授業観察の目標と方法

【どうあるべきか、その根拠は】

・目標は学習指導の知見を得ること。

方法の一つは以下のとおり¹⁾。

ア A4版の用紙に8列7行の座席表を作成し観察記録用紙とする。その用紙には、指導者名、年月日曜限時間、学校学級名、児童生徒数、単元・題材名の欄を設けておく。

イ 具体的な観察事項を1つ2つに絞って設定する²⁾。具体的などは、例えば、足裏を床にぴたり着けているか、目と鉛筆の先との距離は30センチ程度か、学習者の1人が発言しているとき、指導者、他の学習者はどのように聞いているか、などである。

ウ 学習者の発言順を番号で記入していく。こ

れで、発言が何回あったか、発言者は何人いたかを把握できる。

エ 座席表と欄外に観察事項を適宜書いていく。

オ 観察を基に観察事項のまとめを行う。

【実態はどうか、なぜそのような事態が生じているか】

・一心に観察している。また、記録も一心にとられている方も多し。しかし、何をどのように記録をとっているのかその実際はわからない。

1つの授業を観察して、それによりどのような知見を得ているのか、その実態もわからない。

・どのように観察し記録をとればよいのか、授業研究の一環として話題にされ研究課題にされるものがほとんどないことによる。

知見の獲得については、ある学習指導事項について、「どうである、どうするのがよい」というように、授業で検証、立証することは何なのかを明確にしていけないからである。

【改善の方法】

・何を観察するのか、焦点を絞って観察に臨む³⁾。授業観察の機会を求めればかなり得られる。1つの授業観察で1つの知見の獲得を目指すといふ。観察の焦点が定まらず、知見のまとめもできないということは避けたい。

観察事実を基に理論的にどうするとよいのか知見のまとめを行う。その際には、文献を参考にしたり、識者に教を乞うたりする。

【注】

1) どのように観察すればよいのか、観察の仕方についての知見を紹介し合うということはこれまで筆者には経験がない。また、具体的な観察記録が公開されたのを見たことがない(授業記録はある)。そこで、筆者の事例を紹介することにしたのである。

今後は、観察の方法、観察記録のとり方についての情報交換の機会を持ちたい。

2) 「授業参観の視点」「授業分析表」「授業評価票」などがある。それらを見ると、視点、観点が10項目以上ある。総花的で観察事項も具体的ではない。

3) 観察事項の候補は、本稿及び前稿までに提示している知識・技術の項目を参考にして欲しい。

観察事項を絞って観察に臨むと、「何を見てみよう」と観察の焦点が定まるばかりではなく、観察に対する期待感も醸成される。

【参考文献】

小山清『教育実習の手引き 国語教育の実践的研究』三省堂、1988。

「6」授業観察のありかた—『枕草子』第一八二段を中心に—に、1単位時間の指導過程を16の段階で示し、52個の「授業観察のポイント」を付している。どのような観察ポイントがあるかを学習指導に即して具体的に示したものである。このすべてを1時間の授業で観察せよといっているのではない。「・本時の学習の範囲と目標をはっきり示していること。」「・板書は、半身の姿勢で行っていること。」「・通読に際して、教材に切り込む観点を指示していること。」など、筆者と共通する観察事項が見られる。

おわりに

1つの授業を参観させていただいたら1つの知識・技術の明確化(言語化)を、そのような方針を立てて研究に取り組んできた。一方同時進行的にできるだけ多くの文献に目を通すことで、知識・技術の集積を図っている。

表題で、「国語科学習指導の知識・技術」と謳っていながら、これまでのその項目は、国語科学習指導固有の知識・技術というより、国語科学習指導を支える知識・技術が多いように思う。他教科でも通用する有用な知識・技術である。

次稿以降では、国語科学習指導により踏み込んだ知識・技術の提供を目指したい。

本研究は、2007年の中秋、ある学生の授業を観察したときから始まった。その学習指導は、専門的な知識・技術の適用・駆使ということが少しも感じられなかった。その時、その学生の責任ではなく、学習指導の基礎的な知識・技術の習得を目指した指導を行っていなかった筆者自身に責任があるとの自覚を持った。そこで、基礎的な学習指導の知識・技術の集積の仕事に取り組み、かつ指導に取り組んできたのである。

ところが、新たな問題に2009年の初春に直面した。どういう問題か、以下に述べる。

基礎的な知識・技術の伝達を模擬授業を介して

行った。模擬授業を行わせ、そこでの学習指導上の問題点を即時的に指導した。しかし、実施において、その知識・技術がまったく適用されなかったのである。伝達から実施の間は1週間ほどであった。模擬授業での事実に基づいて、何が問題でありどうすればよいのか説明したにもかかわらずである。

指導者は伝え伝わったとばかり思っていた。しかし、伝わり理解されていなかったのである。このような問題は、学習指導上の問題としてよく知

られていたことである。伝えたと思っても伝わっていないことがあるのだということである。

知識・技術を伝えるからには、伝わり理解されたかをしっかり確かめることを怠らないようにしたい。特に養成段階にある学生に対しては十分留意しなければならない。また、技術については実際にやらせてみて、頭ではわかっていても技術については練習をしなければできないこともわからせたい。

(平成 21 年 3 月 20 日受理)