

## 「実践国語教育研究」授業改善検討による国語科教育研究報告

——教育実習生の教材研究における課題——

大久保 順 子

### 一 専門科目「実践国語教育研究」とその問題提起

福岡女子大学文学部国文学科の「実践国語教育研究」は、平成十六年度（二〇〇四）に開講した専門教育科目である。九十分授業で週一回、前期全十五回の二単位の科目であり、国文学科としては四年次の教職免許取得希望学生すなわち教育実習履修者全員の履修を義務付けている。

現在の文学部国文学科における卒業研究専攻は国文学・国語学・日本語教育学であり、教員養成系としての国語科教育学の専攻は設けられていない。国文学科において学ぶ作品の「読み」は文学作品研究あるいは日本語学研究の「読み」である。本学科での教員免許取得希望者すなわち「国語教育法」履修者にとっては、文学作品を教材として用い生徒を教育することを目的とした「読み」に、文学語学研究の視点をいかに生かせるのが、常に課題となる。学生は国語教員免許という重要な資格取得を目指すと同時に、研究対象であることと教材であることとの両方の「読み」を学ぶことになる。「教材としての読み」には必ずしも限定されない「文学語学の研究的視点」を生

かせる点で、文学部国文学科で学ぶ学生にはメリットがある。一方、国語教育法の限られた時限の中で、生徒を指導する「指導案」作りや、教育学的授業研究のスキル習得などを学ぶ際、教員養成系の大学の指導のような細かな指導時間が不足しているのではないか、という危機感を、国文学科教員側は持っていた。

「授業研究」をめぐる、教員養成系大学等のカリキュラムでは通常、国語教育理論の概念と教材研究方法等の講義を中心とした「教育法」の授業に加え、「国語科教授論」「国語科教育演習」「授業研究入門」「指導法基礎A」等の名称の科目において、実践的な研究が実施される。平成十六年に本科目が設置開講される以前の国文学科の学生たちは、教職科目の「国語教育法」で各論や指導案作成方法を学んだ後、各々のサークル活動（国語教育研究会などで放課後、時に教員の助言を得ながら自主的に模擬授業を行い練習を重ねるのみで実習に臨む、という実態だった。

今日の学校教育において現場教員の指導力の要請が強く叫ばれる中、各教員の指導力量形成過程を測り授業改善を共同研究的に意義づける木原俊行の一連の研究<sup>①</sup>や、相澤秀夫や瀬川榮志らによる現場の実践的スキルと指導例など、国語授業研究論は盛んである。「研究と実践の乖離」の現状から松本修は「専門知と実践知の関係の在り方」を重視しており、国文学科専攻学生の国語科教師教育にもそうした観点を生かす配慮が求められる。だが、「知識」として参考図書「授業研究例の紹介」を見るだけでは、履修者が「実践」方法を身につけることは難しい。国文学科教員には中等教育機関での指導経験をもつ者も複数いる。教育経験者の観点からの指導を加えた、実習に臨む学生の国語科教材と授業の研究をより「実践的に」充実させるための、正規科目を設ける必要がある——そのような目標のもとに、本科目は開講された。

平成十六年度前期の開講においてまず目指したものは「国語学国文学研究者の視点をもつ授業講義の実践者」各教員が、「教員であることは何か」を語ると同時に、各々の授業スキルを開陳する、という形である。平素、大学で「専門の研究の講義」を行っている国文学科教員が、日頃学生に必ずしも多くは語っていない「学校教員」の役割の視点を、同じく「教員の立場」に立つことになる教育実習生に提示する、という試みでもあった。各時代

の国文学・漢文学・国語学の専攻教員七名が、全十五回の授業のうち各二回ずつを担当、教育方法と教材研究についての講義形式とした。年度により、県の教職員採用試験で課される問題の傾向説明や、小論文・集団討議の練習をメニューに加えたこともある。履修者の成績評価は全回の出席状況と平常点、及び実習で完成させた授業指導案によるレポート提出で行われる。

次年度の平成十七年度以降、平成二十年度にかけては、平成十六年度の授業と成績評価の方法を踏襲していった。その中で、講義時間中に出席学生の授業練習Ⅱ「模擬授業」演習を行い、その回の担当教員が事前事後とも直接アドバイスを与える、という方式が年々、比重を増してきた。複数教員がそれぞれの回を担当することで、履修者が各回を対照し、各々の実習先でより効果的な指導方法を応用できる。教員が正規の授業の担当回で確実に、履修生の模擬授業を直接指導できる点で、「模擬授業を先生（教員経験者）に指導してほしい」という履修者の要望に叶うことができたとみられる。教育実習生は個別の実習予定の指導案作成についても、各教員に（卒論ゼミ担当教員以外にも）質問しやすくなり、四年次（及び大学院）の教育実習生が毎年入れ替わる中で、実践的な模擬授業練習の充実を求める履修者の要望に応えるものとなってきた。だが、ここ数年の継続の中にも、本科目の授業の中での幾つかの問題点が見えてきた。

- ・次第に「模擬授業」が授業時間の大半を占めるようになり、自主的サークルで放課後に行っている模擬授業の時間と、正規講義である本科目の時間とが、質的に同じような内容になってしまふ

- ・四年前期の科目として、教職採用試験対策問題演習などをこの時期に設けても、試験対策としては遅すぎる
- ・複数教員のリレー講義では、それぞれの指導が様々で、授業内容に一貫性を欠く

これらの問題を踏まえ、また、新しい中等教育の教育指導要領の改訂に伴い、国語教員に求められる資質や「論理的思考力」「伝統的な言語文化」等の教育方法が改めて議論されている状況を鑑み、国文学科では国語科教員養成の方針についても毎年FDを重ね、殊に平成二十一年度前期の本科目の中で、抜本的な授業方式の改善を試みた。本稿は、国文学科教員が「研究」と「国語教育」の間で試行錯誤し、認識した、様々な課題についての実践報告で

ある。

## 二 平成二十一年度前期「実践国語教育研究」の改善と展開

国文学科内の平成二十一年二月～三月のFD研究会の討議で反省され、新年度から改めることにした方式は、次のようなものである。

〈1〉前年度までのリレー講義方式を踏まえ、全十五回のうち最終一回をレポート課題作成に当て、十四回を各教員担当時間として配分するが、新年度からは総括担当教員一名（科目担当者）を定める。総括担当教員一名は、自身の担当回（五回）を受け持つとともに、全十五回の授業毎の出欠確認・講義導入と総括を行う。また、学期末レポートの（担当教員の合議による）成績判定後、成績入力作業も行う。

〈2〉前年度までは、正課授業内での模擬授業も、各履修生が自由に教材を設定して行っていた。この方法は各履修生の実習準備としては好都合だが、正課授業である教員の講義と教材との関連性が薄い場合が多く、その結果、一つの回の内での講義展開が散漫になるきらいがあった。また、この方式では、サークル活動での模擬授業練習の内容と差がつかず、履修者の聴講態度の点でも、（自分の実習のための）積極的参加者と（他人の実習の準備を）ただ聞いているだけの者で取り組み方が分かれてしまうため、改善する必要がある。

そこで、履修生（教育実習生）の意識を、正規の科目内の模擬授業として改めて区別させるため、「実践国語教育研究」の中での模擬授業は、講義内容と連携した「予め決まった教材課題を課す」方式（以下、「課題模擬授業」と称する）とした。

①まず、十五回分の授業のうち、六回分を「講義＋課題模擬授業」の時間として定める。それ以外は「講義」を主とする時間とする。

②「講義＋課題模擬授業」回の担当教員は、担当回の「指定教材」を定める。

③第一回ガイダンスで履修生に全十五回の授業計画と、「講義＋課題模擬授業」回が第何回か、を示す。この時、六回の課題模擬授業の「指定教材」が示され、「課題模擬授業と指導案作成の担当者」として、履修生全員が必ず六回のうちのどこか一回に割り振られる。

以上の改善を加えて、平成二十一年度の本科目は、次のように実施された。「1」内は、「2」に述べた「課題模擬授業」の「指定教材」である。

- 第一回 ガイダンス 講義 「教育実習とは何か——実地観察の要点——」
- 第二回 講義 教員が「書く」「筆記」の諸注意点 筆順テスト
- 第三回 講義 「現代文・論説文」教材研究と授業計画／  
指導案例検討（課題模擬授業）〔加藤幸子「自然と〈コドモ〉」  
「漢文」教材研究と授業計画／  
指導案例検討（課題模擬授業）〔李白「送友人」他〕
- 第四回 講義 「漢文」教材研究と授業計画／  
指導案例検討（課題模擬授業）〔李白「送友人」他〕
- 第五回 講義 「古文」教材研究と授業計画／  
指導案例検討（課題模擬授業）〔『更級日記』「門出」他〕
- 第六回 講義 「現代文・小説」太宰治の解釈と教材研究（「富嶽百景」他）
- 第七回 講義 「国文学」研究と国語教育の現状 古典と「中世」教材指導の基本的視点
- 第八回 講義 「古文」「近代詩歌」の教材研究例（島崎藤村「小諸なる古城のほとり」）
- 第九回 講義 「古典文法」指導の注意点 文法教科書の要点 活用形指導の要点
- 第十回 講義 「近代詩・短歌」教材研究と指導／  
指導案例検討（課題模擬授業）〔室生犀星「靴下」、近代短歌、他〕
- 第十一回 講義 「国語表現」における敬語分類について

第十二回 講義 「現代文・論説文」指導の注意点／

指導案例検討（課題模擬授業）〔黒田龍之助「人間の言語」〕

第十三回 講義 「小説」太宰治の『徒然草』引用と教材研究／

指導案例検討（課題模擬授業）〔『徒然草』第八十五段、他〕

第十四回 討議（演習）授業と実習の反省（各自記述と意見交換、問題点の指摘）

第十五回 レポート課題作成と提出

本科目においては、特に国語教育実習生に必要な「教える立場」に立つ考え方の自覚を促すよう、各担当教員が留意している。第一回講義「国語教育実習の観点」、第二回板書等の「筆順の問題」は、履修生への全般的な注意として、例年必ず課されている。また、第四回「漢文」における「音読の重要性」、第九回「古典文法教科書による指導要点」などでは、各専門研究者が個別の単元の教材研究に限定せず、テキストの頭注や活用表の仕組みからその表記の問題点に至るまで総合的に指摘しつつ、指導する意義を解説していく。これらに①②③の方式の課題模擬授業が加わったことで、それぞれの講義内容の連関性が強まる中、履修生の教材研究の問題点も浮き彫りになってきた。以下、その具体例を示して検討する。

### 三 教育実習生の授業計画作りにみる問題点

一例として、黒田龍之助「人間の言語」（『新編 現代文』東京書籍 二〇〇七）の授業研究例を掲げる。第十二回授業で行った模擬授業演習の指定教材である、この論説文（三六字×十五行×約八ページ＝約四三二〇字程度）について、担当の学生四名には「これを教材として、六時間（六コマ）配分で、各自で授業計画を作りなさい」（※担当教員の配布テキストに拠る）という課題が与えられた。指導案と板書計画の作成にあたり、担当者四名の

うち二名は高校二年文系クラス、他二名は高校一年クラスとして、対象の「生徒観」を設定した。そして四名全員が全六時間の指導計画を立て、全員が担当模擬授業用に「第一時」の「作品導入→第一段落（もしくは第二段落）まで」の指導案例を準備してきた。授業当日は、この四名のうち誰か一名が担当教員に指名され、自分で準備した指導案に基づいた実際の授業を行うことになる。同教材の指導案が他に三つ用意されているので、用意した他の三名、及び他の履修者は、同時限を想定した複数の指導案例を比較参照しつつ、行われる模擬授業を見学する。

教材の文体は決して冗長ではなく、各段落も長いものではない。担当学生は概ね、その「教材観」を「難読語や専門用語があまり使われておらず、論理的に文章が展開している」ので、生徒にとっても分かりやすい」「分かりやすい文章で書かれており、生徒にとっても読みやすい」（指導案例より）などと捉えていた。以下に、本文の第一・第二段落の一部をa～gに分けて引用し、教材の文脈の大まかな展開を掲げてみる。

a 言語は記号である、といわれている。

b 記号 (sign) とはメッセージを伝える時、それを表すために用いる知覚可能な手段を指す。

c これに対してもう一つ、記号と混同しやすいものに象徴 (symbol) というものがある。象徴も記号と非常に似た概念なのだが、象徴の場合、表すものと表されるものの間の関係が自然的・必然的であるのに対し、記号は偶然に結びついているというところが違う。

d 例えば「紅葉と秋」とか、「発熱と病氣」といったものは、その関係が自然的・必然的なので象徴となる。

e 一方、「モールス信号」などでは表しているものと表されているものとの関係が偶然のもので、単なる約束事にすぎない。こういうものは記号であると考えerわけだ。

f 言語学の対象となる言語とは何か、ということを正しく認識するのがその（※引用者注 テーマの）狙いだ。その時の判断基準として、記号と象徴について少し触れておいたわけなのである。

g 例えば、「絵画の言語」などという表現をする人がいる。絵画も画家が鑑賞者にある一定のメッセージを送っているのだから、したがって「言語」であると主張するわけだ。しかし絵画の場合はやはり、記号というよ

りは象徴であり、この場合の「言語」という表現も全くの比喩にすぎない。

本文が、この導入部分に続き、「人間の言語とは何か」について「二重文節性」以下の特徴を各段落で展開していくため、この最初のa→gの導入部の指導は非常に大切である。意味を教員が正確に解説できなければ、生徒は以降の段落の解釈ができない。一見「難読語がなく」「論理的で」「分かりやすい文章で書かれている」と見えるところが、むしろ本教材の難しさなのだ、ということが、実際の課題模擬授業ではわかってきた。

「分かりやすい」文章に見えるものを、授業でどう説明するか。学生たちは様々に工夫を試みる。例えばb→dの文章の展開を説明する時、履修生は次のような「板書計画」を作っていた。三例を掲げる。

### 【例1】

(表すものと表されるものの関係)

(例)

象徴 自然的・必然的

紅葉と秋、発熱と病氣

記号 偶然

a、i、u、e、o、あ、い、う、え、お

必然―必ずそうなるに決まっていること。そうなる以外にないこと。必至。  
偶然―そうなる因果関係もなく、思いがけないさま。

### 【例2】

記号 表すもの―偶然に結びつく―表されるもの

例 モールス信号

象徴 表すもの―自然的・必然的―表されるもの

紅葉―秋 発熱―病氣

記号…メッセージを伝える時、それを表すために用いる知覚的な手段

象徴…①ある別のものを指示する目的・記号。

②本来かかわりのない二つのもの（具体的なものと抽象的なもの）を何らかの類似性をもとに関連づける作用。例えば、白色が純潔を、黒色が悲しみを表すなど。シンボル。

### 【例3】

	(表すもの)		(表されるもの)		(関係)
象徴	紅葉	秋	病氣	必然的	自然的
言語	記号	符号の組み合わせ	文字や記号	偶発的	必然的
	(モールス信号)			単なる約束事	

当日の模擬授業実践を担当したのは【例2】の板書をした履修生であったが、次のような質問が、聴講する履修者達から発せられた。

ア.「象徴」の用語の「辞書的説明」を掲げた時、その①に「指示する目的・記号」という語があるために、「記号」との定義の区別が混乱する。「象徴」も「記号」なのか。

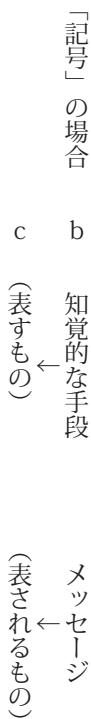
イ. 辞書的説明②の「本来かかわりのない二つのもの」という説明がある。「本来かかわりが無い」のなら、象徴とは「必然的」ではないのではないのか。

ウ. 紅葉と秋の結びつきはなぜ「必然的」なのか。

エ. モールス記号はなぜ「偶然」なのか。

アとイの質問では、「辞書的な定義」を引用して説明を工夫しようとした履修者に、引用した定義の用語の再説明が求められている。またウとエでは、「象徴」と「記号」の例として掲げられた具体例がなぜその例に相当するのか、の説明が求められている。

このテキストにおいては、b ↓ c の文脈が、まず



という構図をもっていることは、(聴講者にも、授業を行った履修者にも) 比較的容易に理解できたようである。問題は、その次の c、および c ↓ d の文脈である。履修生の板書計画【例1】、【例3】のように、「文章に沿って」対照し図式化する形に収めるまではよい。ならば、その分類に分けられたものの、「その結びつき」が「自然・必然」か「偶然」かは、なぜそう言えるのか。そこで説明に窮する。イ・ウ・エの質問もその点を突いており、そのような質問が模擬授業聴講者から出るということは当然、このような授業を受ける実習先の生徒にも、その疑問が残る可能性が高いことである。履修者(実習生≡教員の立場)は、それに答えられなければならない。

実は、出典である黒田龍之助『外国語の水曜日——学習法としての言語学入門——』の原文では、先に引用した e の文と f の文の間に、次の文章が存在する。

言語学では以上のような定義をするのが一般的のだが、困ったことにこの「記号」と「象徴」という二つの用語は人によっていろいろな使われ方をし、ときにはまったく逆の意味で使われていることすらある。理系的発想からみるとこのような混乱はちよつと信じられないかもしれないが、文系、とくに哲学などの分野の用語の使い方ではこういったことがときどきある。(第三章)

この箇所は、当該書の同章の他節へ論の方向を拡散させるためか、またこの箇所により(錯綜した定義が一義化されるどころか)使用条件の複雑さがさらに加わつてしまつたためか、高校国語用の教材本文には採られずカットされている。すなわち、原文には既に「定義の難しさ」が示唆されていたのにも関わらず、原文を確認しない履修者が教科書本文だけを見て「論脈が内包するもの」を看過し、「分かりやすい文章」と誤解してしまつたことになる。教材研究の最も基本的な事項ではあるが、教科書の本文はあくまでも「教材」であり、「原文そのままではない」ことへの注意が不可欠であることを、「実践」的に知る例でもあった。

また、イについて、もし【例2】のような板書を行い、辞書的定義を利用して説明するのであれば、そこで「(具体的なものと抽象的なものを) 何らかの類似性をもとに関連づける」という「象徴」の性質の意味を、「教員」が理解した上で補足し、説明する必要がある。そのことを、履修者はここで学ばなければならない。すなわち履修

者（実習生＝教員の立場）は、模擬授業の本時以降に展開するはずの「言語の恣意性」の意味そのものを了解していなければ、定義および文脈全体を説明できない。一見「分かりやすい」文体でありながら、そうした理解の深さを要する單元なのである。

言語全体の「恣意性」にまでレベルを拡大するなら、表すものと表されるものの結びつきの「必然」はそもそも、全て、無い。どのような「象徴」であれ「言葉」である以上、言語「記号」としては元々「本来かかわりのない二つのもの」だったのだから。もし「象徴」が「自然・必然」であるならば、関連付けられる「類似性」のレベルにおいて「自然・必然」である、という、基本的な認識が要る。例えば、「紅葉―秋」「発熱―病氣」以外に、他の例を挙げることも必要だ。ウやエの質問に対する答え方において、ただ「表すもの」と「表されるもの」との結びつきが「約束で決められている」といった程度の漠然とした言い方でなく、「象徴」の場合の「約束」―「表すもの」と「表されるもの」の結びつきの（あるレベルにおける）「必然性」を踏まえた上で、この教材の説明の便宜上の「象徴」と「記号」を一応、区別することはできそうである。「恣意性」という言葉が難しいのであれば、生徒にとつてより「分かりやすい」説明のためのボキャブラリーも要するであろう。

指導者がそのレベルの定義や認識を欠いたまま「辞書的説明の引用」をするだけでは、説明の「知」に結びつかない。このような国語科指導の「初學者」が生徒に試みようとする「辞書的説明」の陥穽が現れた形となった。

辞書を引く、あるいはネットで調べる、といった方法で得た情報が、いかに量的に膨大に溢れていても、その定義を指導者が了解し、思考の「知」に到達したものととして教えなければ、機械的な「言い換え」の反復と思考停止に陥る。その注意を、まず教材研究の段階でも、履修生（実習生）に促さなければいけないようだ。これは実習生の生徒に対する指導態度にも影響する問題である。生徒に「自主的に調べて勉強しておきましょう」と言つて、その定義を放置する仕方は、指導する側が責任を持たないのと同じである。コピー＆ペーストの濫用が、情報の選択や吟味の思考の「知」を阻害する問題と、同じ危険性を孕んでいる。

履修者の板書計画、さらに実際に展開する課題模擬授業の中で、「実践国語教育研究」担当教員がまず最初に気

づく「履修者と教員との意識の差」は、実習の初心者である履修者が「用語の意味を了解して」教えているか、である。教材の文脈を右から左へ、あるいは別の辞書的説明と置き換えるだけで、確かに「論理的」文章が一見形式的に「整理」されるように見える。しかし、その辞書的説明に置換したことに留まり、文脈の意味が明らかにされなければ、生徒に文章は理解されず、逆に混乱を生む。その文章に書かれた表層の「図式化」だけ行い、その先の本質的問題（例えば、「言語の恣意性」など）までの理解に至らない生徒は、そこで「受験対策」として「論説文をこう整理すれば、とりあえず設問には解答できる」というレベルで、思考停止してしまうだろう。

実習生の授業技術のレベルによって、担当した中高のクラス全生徒にどこまで教材内容の語る本質論が浸透するかはわからない。だが指導者（教員の立場）となる実習生の「教材に対する理解」は、浅いままでは済まない。書かれてある文章の語句を拾って「形式」を整理した場合、その次に出てくる疑問Ⅱその整理された言葉の意味は何か、の説明、また、それを説明できる文脈の理解を、指導者（実習生）は持った上で、教えなければならぬ。

あるいは、履修生には、自身の「中学・高校時代に、自分の受けた授業」の回想を元にした（生徒の立場で記憶している）「授業のイメージ」があり、そのレベルでは、多分「表層の図式化」は「受験の解法」だけで済ませられると考え、それを再現すればよいと思っているかもしれない。が、そのままでは、履修者（実習生）は「教員（指導者）の視点」には立てない。教育実習における「教材研究」もまた、「生徒の側から見た」で済んでいた「授業のイメージ」から訣別した、教材の分析的思考を要する。

#### 四 「授業研究」科目の今後の課題

全第十五回を通して、履修生からは特に「授業のポイントを明確にし、優先すべき指導内容を把握することの重要性を知った」といった感想が多く寄せられ、さらに「同じ課題を複数人を取り組む指導案比較により、作成者それぞれの教材への着眼点が授業にどう反映するかの多様さが見え、視野が広がった」といった、課題模範授業方式

を評価する意見も得られた。その他、講義内容の教材例との連関に対する疑問点や、実習先での指導実例と比較した改良案など、様々な意見が出た。これらを、次年度の授業計画にも生かしていく必要がある。

同一教材で複数の指導案と板書計画を作成させる方法は、履修者同士の誰が一番優れているかを単純に競争させるためのものではない。同教材・同時限に設定された指導案や板書計画であっても、「教える」側の一人一人の思考の筋道や段取りによって、発想が異なることを示し、何よりも、「借り物」の指導案では、自分の授業ができない”という、ごく基本的なことを実感的に了解し、学ぶためのものである。ましてや、指導書に載っていた出来合いの「指導案」が絶対ではない。「指導案」は、教員自身の主体的な思考による解釈の展開を基礎とする。履修者が「授業を受ける生徒の側」〈学習者〉の意識のままで留まっていたは、この「教える」側〈指導者〉の思考の展開に入ることができない。あまりにも初歩的な出発点ではあるが、その了解が浅いことによる問題が実習直前でも様々な点で見受けられる。

それまでの履修者は、国語科教育法や授業研究の講義において、優れた指導案作りや教え方が「マニュアルとして、誰かから与えられる」時間と、思っていたかもしれない。国語に限らず、高校までの学習および大学での単位履修の中で、彼らは「部分的な正解」や「与えられた設問の課題の正解」については、過剰な程に訓練されている感がある。全てにおいて「正解解法のマニュアル」を求める一方、「何がなぜ正しいのか」「解決方法を自分で考えてみよう」などの指導には、当惑の表情を見せる。どのような教科を専攻するにせよ、彼らがそのままでの状態では、「教員」という指導的立場となっても、与えられた解法の「許可」がなければ判断がつかず、許可されてやっと機械的に「正解例を情報として伝達」し「生徒を服従させる」ことしかできない。それでは教室という「場」——「人間が授業を行う」時の、生身の思考力と判断力が養われる「場」——の、最大の利点は生かされない。「解決方法」は予め与えられるものではない。即座で予測不可能な「場」の事態では、教員の主体的な言語能力と「判断」と「工夫」が求められる。本稿の課題模擬授業例で見られた「用語の意味」の了解の問題は、その能力の基盤が国語科教員にいかに必要なか、の一例に過ぎない。これらは人間の主体的なコミュニケーション、言語活動の本質の一端

であり、国語教員が「それを育てる」社会的役割を担うことを、履修生は積極的に認識すべきである。

文学部の文学語学研究の講義や演習においても、「読み」は「誰かから、ただ与えられる」ものではない。まず、履修者の受身の生徒的な思考回路そのものを主体的な回路へと切り換えていくことが、教科教育研究（に限らず、学問研究全般）に必要である。多くの履修者は、教育実習の現場に出て状況に巻き込まれ「引き受けて」初めて、否応無く「教える」指導主体の回路に切り換わらざるを得なくなるだろう。ならばその前に、その「切り換え」の端緒を、「実践」的な教科教育研究で訓練できることが望ましい。

授業改善を通して、履修者への指導目標がより具体的な問題に向けて意識されてきた。本科目担当教員としては、「実践国語教育研究」講義や課題模擬授業の随所で（実習のため、という目的だけに限らず）、個々の事項の知識をばらばらでなく連関させた「知」、「思考の筋道と構え」の指導を心掛けたい。一方、実習生には、〈学習者〉的立場から〈指導者〉的態度への「意識の切り換え」と、「主体的な」思考による教科教育や教材研究のための

#### 1 文学↓トータルな文学史的認識 作品の「個」をとりまく思潮「考え方」の必然性

（作品・作者の暗記的羅列にならないための構想）

作品の一部（テキストの部分）だけを読んで理解できない部分をどこまで理解するか

#### 2 言語↓トータルな「言語」観 国語に関する認識と把握

使用語彙の理解 文脈解読に連結する文法的知識

#### 3 現代文・古文・漢文など、それぞれの教材の特性を生かした授業スキル

#### 4 大学の「講義」とは発想を切り換えた、中高の「授業」の認識

などが求められる。「実践国語教育研究」の授業改善で改めて認識されたこれらの課題について、今後も検討を続けていきたい。

## 注

- (1) 木原俊行『授業研究と教師の成長』（日本文教出版、平16・2）
- (2) 相澤秀夫『中学校若手国語教師の指導テキスト』（明治図書出版、平18・1）
- (3) 瀬川榮志監修・福原忠編『一流国語教師の実践に学ぶ』（明治図書出版、平20・1）、その他に拠る。
- (4) 松本修『国語科教師の教材研究における専門知と実践知——芭蕉の二つの発句をめぐる——』（全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書出版、平9・11）
- (5) 『高等学校学習指導要領』（文部科学省、平21・3）「第2章第1節 国語」目標の「思考力や想像力を伸ばし」、「C読むこと」の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」、「国語表現」の「課題を解決するために、論拠の妥当性を判断しながら話し合う」など、新しい教育目標に関わる学力観が示されている。
- (6) 原國人編『実践的国語科教育法』（新典社、平11・5）「理論編 国語科教育法入門」の「教育実習に入る前に」「学校の組織」など、国語科教育法テキスト諸本の概説で最初に指摘される問題である。どの教科でも共通した教育実習指導の注意点であるが、実習生の意識を「国語の授業担当」だけの「縦割り」にさせず、「国語教育」の立場からトータルな学校現場の見方を問い直すことも必要である。本科目では平成二十一年現在の学校現場の状況を具体的に話題に交え、注意を促している。
- (7) 原文の黒田龍之助『外国語の水曜日——学習法としての言語学入門——』（現代書館、平12・7）第三章「学習法としての言語学入門」の「人間の言語とサル」の「言語」との違い（記号編）では、この箇所の文章は「モールス記号」や「ポケベル」などでは「となっており、この他、教材採用において本文の一部改変や途中省略がなされている」。
- (8) 注（7）と同じ。
- (9) このa～gの段落展開について、当該回の担当教員は課題模擬授業の問題点を受け、配布資料でaは「前提提示」、b～gはaを「受けた論題の提示（問題の問いかけ）」として整理し、記号で「犬」と「dog」と「犬の絵」の例等を挙げ、後半の展開の「分節性」「恣意性」の解説を、履修生のために改めて補足していた。