

初等教員養成課程における国語関連科目の独自性と相互関連性 —教科に関する科目「国語概論」の取り扱いを中心に—

山室 和也

1. はじめに —問題の所在—

2007年頃から、団塊の世代の小学校教員の大量退職、大都市圏を中心とした大量採用を見込んで首都圏でも私立大学において小学校教員養成課程が新增設された⁽¹⁾。その結果、教育現場にも多様な大学の出身者が増えつつある。その一方教育現場では、経験の浅い教員が増えることで実務上の様々な課題も増えてきている。

このような社会的背景の中で、国のレベルで教員の資質能力の向上のための改革が進められている⁽²⁾。それは養成、採用、研修、免許というそれぞれの側面からの見直しとなっている。その中でも養成段階においては、教育の質的転換が求められている。その転換とは、実践的な指導力をいかに学生に身につけさせるかということである。しかし、それは同時に学生自らが主体的・協働的に学ぶことを前提としている。そのことは、特に次期指導要領においてアクティブラーニングが取り沙汰されていることと深い関係がある。

ところが、そのアクティブラーニングというものを、現職の教員あるいは養成段階の学生が実感として理解し、体感できていないというのが現状ではないだろうか。同時に、養成する大学教員自身の認識の問題も深く関わってくる。つまり、アクティブラーニングそのものを十分理解できていない者が、アクティブラーニングを用いて教育できるような教員を養成することになるのである。

ただし、アクティブラーニングという表現そのものは目新しいものであっても、実際の教育現場でこれまで行われてきているものと照らし合わせると、特別新しいことをやらなければいけないということとも違うように思われる。そこで重要になるのが養成大学側の意識の持ち方である。目先のことに素早く対応することも必要だが、方法論ばかりに目を向けるのではなく、それらに左右されない普遍的な力を養成すること、学習者が主体的に学ぶためにどうすればよいかという基本的な問題意識を持たせ、その解決の手立てを習得させることを視野に入れる必要がある。

そこで次に問題となるのが、大学、特に私立大学における初等教員養成カリキュラムの現状をどのようにとらえ、いかに改善していくかということである。国公立の教員養成系大学・学部とは事情が異なり、私立大学において初等教員養成を行う場合には、その多くが教科専修制を取ることができず、小学校全科に関する科目をまんべんなく学習するという形態をとらざるを得ない。また、初めに述べたように近年初等教員養成に参入した大学では、教科専門の科目に力を入れるよりは、学級経営、生徒指導、学校ボランティアなど、現場とのつながり、児童理解などの科目に力を入れその独自性をアピールして学生を集めている。

そのような中で、各教科の担当者は教科ごとに1名の専任をおければよい方で、教科によっては非常勤で賄っているところもある。全ての教科にわたって専任教員を配置することは現実的ではなく、その中で各教科の教育を担うことになるので、基本的には教科に関する科目と教職に関する科目は1名の教員が担当しているところが多い。そのことには、担当者の中で教科に関する科目と教職に関する科目の内容の関連性や順序性など融通を利かせて教育できるというメリットもある。しかしながらその一方で、教授内容の偏りや、専門性の濃淡が生じてしまうことも避けられず、客観性・妥当性という意味でのチェックがしにくいという課題もある。そこで、本論考では、初等教員養成課程における国語関連科目の独自性と関連性をどのように持たせたらよいか、本学の実情を踏まえつつ、より広く一般化を図るための課題を浮き彫りにし、その対応策を提案したい。

2. 国士舘大学文学部教育学科初等教育専攻の場合

それぞれの大学におけるカリキュラム構造そのものが教員養成そのもののポリシーと直結していく。本来、教科に関する科目は1科目2単位、教職に関する科目は1科目2単位が免許法上最低必要単位数とし

て定められており、その中でやりくりをしなければならないのであるが、本学文学部教育学科の初等教育専攻においては、教科に関する科目の配置が充実しており、必修単位として各教科2科目4単位あり、それに加えて選択科目がさらに各教科2科目4単位用意されているのである。この点については、既に山室(2013)で触れておいた³⁾。

現在は、カリキュラム改訂の過渡期にあたり、新カリキュラムと旧カリキュラムが同時進行している状況である。それを表1に示した。旧カリキュラムにおいては、国語関係の科目は必修が2年次に集中しており、3、4年で選択が用意されていた(セメスター制にするまでは、それぞれ「国語特論」は通年科目であった)。そして、2013年度教職実践演習の開始など教職科目の増加に合わせて、科目の整理を行い、2012年入学生より4年次での選択科目「国語特論C」「同D」を廃止とした。そして今年度2015年入学生より、さらに教科内容の調整のために、教科に関する科目は「国語学概論A」及び「同B」から、「国語概論A」及び「同B」と名称変更を行った。また、「国語学概論」は2年次の春と秋に半期ずつの科目であったが、「国語概論A」を1年前期に、「国語概論B」を2年前期にそれぞれ移動させ、表1の新カリの欄のように、教職に関する科目「教科教育法(国語)」との履修の繋がりをを持たせるようにした。

表1 (国語関連科目の旧カリと新カリの配当対照表)

学年	期	旧カリ(改定前) ～2014年度入学	新カリ(改定後) 2015年度入学～
1	春期		国語概論A
	秋期		
2	春期	国語学概論A	国語概論B
	秋期	国語学概論B 教科教育法(国語)	教科教育法(国語)
3	春期	(国語特論A)	(国語特論A)
	秋期	(国語特論B)	(国語特論B)
4	春期	(国語特論C)	
	秋期	(国語特論D)	<教職実践演習>

()は選択科目。< >は一部国語に関する授業が含まれる。

本論考では、特に1~2年次の教科に関する科目である「国語概論A・B」から教職に関する科目「教科教育法(国語)」までの流れを意識した中で、名称変更もした「国語概論A・B」を中心に、変更の背景や理由、これまでの実施上の反省と課題、今後何を目指していくのかについて述べる。

そこで、まずは変更の背景を見ていくために、従来の旧カリ科目「国語学概論A・B」の実施状況から見ていき、そこから見えてきた課題、教職に関する科目の課題と教科に関する科目との関連上の課題とを具体的に取り上げ、最後に、国語関連科目の独自性と関連性をとどのようにとらえて行けばよいかについて述べていく。

3. 「国語概論」の前身である「国語学概論」での授業内容

3.1 授業内容改革までの経緯

論者の2007年着任当時、本学初等教育専攻のカリキュラムでは教科に関する科目として必修科目「国語学概論A・B」が用意されていた。担当者としてシラバスを作成するために、前任者のものを参考にしながら、科目の名称などとのすり合わせの中で「国語学概論A・B」では何をやればよいかを検討していった。そもそも「国語学」の概論ということであるならば、日本語の音声・音韻、文字・表記、語彙と意味、文法、言語運用等いわゆる日本語学概論に近いものをイメージする。そこで論者も、着任当初はカリキュラム構造全体にまで目を配る余裕もなかったこともあり、上記の各項目を比較的ゆっくり時間をかけて扱い、講義から問題演習という形で授業を進めて行くことにした。その際、科目の目標は、「小学校で国語をはじめ言

葉を教える教師となるために、教師自身の国語（日本語）の力をしっかりとしたものにする必要があるので、それに必要な知識を身につけること」とした。

しかし、案の定、学生たちの反応はいまひとつであり、内容的にもかなり専門的なものまで踏み込んでいたこともあり、「国語」に対するイメージをかえって悪くしてしまっていたかもしれない。何よりも、概論で学習したはずのことが、その後に履修される教科教育法や選択科目である「国語特論」において、つながっていかなかったのである。このことは、一概に科目内容や配置だけの問題とは言い切れないが、改善の必要性を強く感じるようになっていった。

実践を始めてからの部分的な改善の試みとして、言葉遊びの要素を取り入れたアイスブレイク活動や、学びの振り返りを入れたりもして授業方法を工夫はしてはみた。それでも、まだ納得のできるものにはならなかった。同時に教科教育法も担当していた関係から、小学校で学習する教科「国語」に対する学生の理解と、自分がやっている「国語学概論」の授業内容に対する学生の理解との落差に疑問を抱くようになった。

そこで2012年度から、科目のシラバスを大幅に変更することにした。以下変更後のそれぞれの科目について詳しく述べていく。

3.2 「国語学概論 A」の内容

「国語学概論 A（以下「概論 A」と表記）」については、これまで1年間「国語学概論 A・B」でゆっくり丁寧に扱っていた「国語学」の概論の内容をダイジェスト版のように圧縮して、小学校で扱う「国語の特質」との関係を重視して取り上げる内容を精選したのである。具体的には後で示すように音声、文字・表記、語彙と意味、文法という四つの柱を立てて、学習指導要領や検定教科書で扱われている内容を意識しながら概説をする形にした。

科目のねらいは「言葉の手本となるべき教師自身の国語（日本語）に対する意識を高めること、ならびに基礎的な知識・技能を磨くことをめざす。そのためには、日本語の性質を自覚的にかつ体系的に知ることから始めなければならない。そこで、日本語の音声・文字・語彙・文法を中心にその周辺のことからも学ぶ」と設定し、到達目標として「言葉に関する基礎的な事柄を理解し、自ら意識を持って言葉を調べ、その特徴に気づくこと」を提示した。その目標達成のために、一方的な講義をするだけでなく、課題のレポートをそれぞれの柱に合わせて提出させるようにした。その課題が、まさに「言葉を調べ、日本語の性質を自覚的にかつ体系的に知る」ことを目指したものであった。シラバスは次の表2に示した通りである。

表2：「国語学概論 A」シラバス（2015年度実施分より）

回	項目・内容
1	オリエンテーション：小学校教師に必要な日本語の基礎・基本とは
2	学習指導要領や教科書における日本語の基礎・基本の取り扱われ方／話し言葉と書き言葉
3	日本語の音声① 日本語の発音の数、特徴、拍、濁音、特殊音節
4	日本語の音声② アクセント *日本語の音声に関するレポート
5	日本語の文字・表記① 話し言葉と書き言葉、仮名遣い
6	日本語の文字・表記② 日本語の文字の種類と成り立ち 漢字にまつわる事柄（グループワーク）
7	日本語の文字・表記③ 漢字にまつわる事柄（発表）*日本語の文字・表記に関するレポート
8	日本語の語彙と意味① 語の分類—語種と語構成 和語・漢語・外来語、複合語と派生語
9	日本語の語彙と意味② 語と意味—同義語・類義語・対義語
10	日本語の語彙と意味③ 語形・語義の変化—比喻 *日本語の語彙と意味に関するレポート
11	日本語の文法① 文法の対象—文の構成、語と語、文と文とのつながり、文章構成
12	日本語の文法② 主語と述語、「テニヲハ」日本語の「は」と「が」
13	日本語の文法③ 日本語の文末表現
14	日本語の文法④ 文と文をつなぐもの—コソアドなど *日本語の文法に関するレポート
15	総まとめ 日本語の音声、文字・表記、語彙と意味、文法

内容の詳細までは、取り上げる余裕がないが、1年間の内容を半年に圧縮するのでそれぞれの項目の基本的なものがその対象となる。それらの発展として課題のレポートを設定したのである。実際には、音声や文字・表記に時間が取られ、文法については当初の4回の予定の半分ぐらいの時間で説明するしかなかった。

3.3 「国語学概論 B」の内容

次に、2012年度より新たな枠組みとして始めた「国語学概論 B（以下「概論 B」と表記）」について、具体的に実践の内容をみていきたい。まず、科目の内容については以下の通りに設定した。

国語学概論 A において学んだ日本語に関する基礎的な知識・技能をもとに、国語の学習指導に必要となる教材研究の段階で、それらの知識をどのように活用して行けばよいかを実践的に学ぶことをねらいとします。（シラバス並びに授業資料より）

そして、授業内容も教科教育を強く意識して次のように説明した。

概論 B では概論 A で学んだ日本語の様々なきまりを、実際の小学校の国語の授業の中でどのように取り上げていけばよいかを実践的に学んでいく授業にします。単なる知識としてではなく、それを国語の授業をとらえるうえでの基礎として、そしてそれを扱った授業実践そのものについての実践演習の経験としてこの授業をとらえてください。（中略）同時期に並行して学ぶ教科教育法国語とも連携をしながら、でも教科教育法ではゆっくり取り上げられない大切な事柄をこの概論 B で学びます。（同上・下線山室）

下線部の通り、2年次秋期に同時履修ということを配慮しながら、科目の性格の違いと双方の関連を意識して授業を組み立てようとしていることが明らかである。しかし、ここで言う「小学校の国語の授業の中でどのように取り上げていけばよいかを実践的に学んでいく授業」とした根拠には次のような背景があったからである。この点については、既に前出の山室（2013）でも論じておいた⁴⁾。その背景とは、学生たちの教育実習時の授業実践の題材となりやすいという現実と、たかが教科書 2~4 ページの短いコラムで 1、2 時間で扱うものなら、大した準備もいらないという油断を与えやすいこと、扱う内容に対する国語の知識的背景があまりにも希薄で授業時に混乱を招いてしまうことがあることなどである。

それらは、具体的な問題としては最初のオリエンテーションの授業時にも話をするが、配布資料でも次のようにまとめている。

言語小単元として、各教科書で取り上げられています。これから教育実習などで授業実習を担当することになる場合、いきなり物語文や説明文をまるごと授業するということは現実的にはなかなか難しく、時間数としても 1~3 時間ぐらいで完結する「小単元」が実習生の授業として充てられるのです。しかし、教科教育法などでは、国語の授業の典型として読む授業の方法について学ぶことはあっても、小単元のしかも言葉に関する事項について、どのように教え、授業を構成すればよいかというところまでは学べないのが実情です。また、言葉に関する事項といっても、小学生の学習内容だから準備は必要ないと高をくくってしまう場合もあります。さらに、各教科書会社の指導書においても、これらの小単元に対する説明は決して十分ではなく、それを授業経験のほとんどない教育実習生が担当するということがどれだけの影響を与えるのかを考えると、やはりそのままに捨て置くわけにはいかないのです。（授業時配布資料より）

こうして、春期に学習した「概論 A」の各領域の知識が、具体的に小学校の教科書でどのように教材化されているのかを確かめつつ、それを実際に授業として教えるということを想定したときにどのようなことを考え、どのような準備をしなければならないかを共に検討していくことをねらいとしたわけである。ただし、教科教育法ではないので、模擬授業の質を問うことは第一義とはせず、指導案の書き方についてもあまり細微にわたる注意はしないこととした。むしろグループ単位で教材研究を行い、それを発表したうえで、授業の導入の部分を実際にやってみるという形にした。導入当初の 2012 年度は、教材研究を中心とした発表であり、指導案は発表の条件とはせず、発表時に抜き打ちで、最初だけやってみるよう投じかけたりしていた。その次の年度からは、指導案も添付して、導入 5~10 分の模擬授業もやるようあらかじめ指定した。個人で発表する形では授業回数としてもやや窮屈になるので、2、3 名を 1 グループとして取り組ませた。

グループ活動で発表すべき項目は以下のように定めて、発表をさせた。

発表の方法について
① 教科書に書かれていることの分析 問題形式であれば、その模範解答（または解答例）
② 対応する学習指導要領の記述の確認 学習指導要領の伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項の中から探す
③ 教科書に書かれていることの発展的内容の調査・分析 書かれていることの背景、知っておくべき予備知識（教えることだけでなく）
④ 学習の連続性として配慮すべきことの紹介（学習内容の連続性） 既習事項（既習漢字など）とこれからの学習（学年）の見通し
⑤ 配当時間の検討と各時間の取扱い内容の概要（1～3を基本の枠とします） 平均的には1、2時間で配当。場合によって3時間まで認める。
⑥ 単元の導入の工夫の検討 指導案形式で作成し、導入部分をどのようにするかを考え、実際にやってみる。 いかに興味を持たせるか

取り上げる単元については、M社の平成23年度版教科書の単元一覧表と、実際の教科書を用意して、グループの中で取り組みたい教材を選ばせ、希望を調整した。その結果が表3である。

表3：2012年度，2013年度，2014年度の学生たちが取り上げた言語小単元一覧

NO	2012年度			2013年度			2014年度		
	単元名	分野	学年	単元名	分野	学年	単元名	分野	学年
1	ことばであそぼう	語彙 文法	1下	うれしいことば	語彙	2上	たのしくつかおう	漢字	1上
2	にているかん字	漢字	1下	かん字の読み方	漢字	2下	かたかなのかたち	文字	1下
3	主語と述語	文法	2下	たのしくつかおうかんじのはなし	漢字	1上	にているかん字	漢字	1下
4	なかまのことばとかん字	語彙 漢字	2下	へんとつくり	漢字	3上	同じぶぶんをもつかん字	漢字	2上
5	ことばを楽しもう	語彙	2下	まちがえやすい漢字	漢字	4上	うれしいことば	語彙	2上
6	へんとつくり	漢字	3上	カンジーはかせの漢字しりとり	漢字	4上	ことばであそぼう	語彙	2上
7	漢字の意味	語彙 漢字	3下	いろいろな意味をもつ言葉	語彙	4上	主語と述語	文法	2下
8	まちがえやすい漢字	語彙 漢字	4上	熟語の意味	語彙	4下	言葉について考えよう	語彙	2下
9	熟語の意味	語彙 文法	4下	故事成語	文化	4下	ことばを楽しもう	語彙	2下
10	漢字の成り立ち	漢字	5	慣用句	文化	4下	ローマ字	文字	3上
11	和語・漢語・外来語	語彙	5	同じ読み方の漢字	漢字	5	修飾語	文法	3下
12	カンジー博士の漢字クイズ大会	漢字	6	漢字の成り立ち	漢字	5	漢字の意味	漢字	3下
13				カンジー博士の暗号解読	漢字	5	いろいろな意味をもつ言葉	語彙	4上
14				声に出して楽しもう（竹取他）	文化	5	まちがえやすい漢字	漢字	4上
15				カンジー博士の漢字クイズ大会	漢字	6	カンジーはかせの漢字しりとり	漢字	4上
16							慣用句	語彙	4下
17							熟語の意味	語彙	4下
18							カンジー博士の暗号解読	漢字	5
19							和語・漢語・外来語	語彙	5
20							同じ読み方の漢字	漢字	5
21							複合語	語彙	5

発表の数の違いは、履修者数の違いであり、特に2012年度は学生数が少なかった。また、2014年度は少しでも多くの単元を扱おうと原則2名1グループと指定したので、数が多くなった。このように、1年生から6年生までの小単元から発表があることで、一人だけで確認することが難しい広範囲にわたる言語小単元を、その扱いについても合わせて知ることができるわけである。

発表者以外の学生は、発表を聞いてそれをグループごとに評価用紙に記入する。授業担当者はそれを授業後にまとめて、発表したグループの学生に返却し、最終的なレポートでの振り返りに利用させる形を取った。

内容に関する感想もあるし、導入に関しての工夫に着目するもの、授業方法として板書の字や教師の声量などに言及したものなど様々であった。この評価用紙は、相互評価がどのように行われているかを担当者として把握ができる点ではよかった。ただしその扱いには課題も残されている。

3.4 「国語学概論」を実施しての反省と課題

3年間「概論A」及び「概論B」とを着任当初のものから変更して実施してきた。それを振り返り、反省点としてまとめてみると、以下の3点に集約できる。

- ①概論Aと概論Bとの内容の関連、調整が十分ではない点があった。
- ②概論Bのグループワークでは学生は実践面に重きを置きがちになり、教材研究が手薄であった。
- ③グループワークを取り入れた際の即時的な評価システムが機能させられなかった。

まず、①についてだが、概論Aで取り扱う内容は、完全な教科書の内容に沿ったものではないために、概論Bで教科書を手に取った学生たちが概論Aの内容とのつながりを理解することは難しいという問題がある。そのために、概論Aで学習したことが活かされないまま概論Bでの発表が行われたりしていた。また、学生たちが選ぶ小単元では領域に偏りが出てきてしまうという問題もある。概論Aとのつながりを意識するのであれば、こちらであらかじめ領域を考慮して選択の範囲を指定するなどの工夫が必要だったかもしれない。また、概論Bでの発表では、漢字に関わる小単元を選ぶケースが多く、それだけ言語小単元に占める漢字の学習の比重が高いということがわかるが、そのことが概論Aでも十分考慮されているかという点と決して十分ではなかったことが明らかとなった。

次に②についてである。旧カリキュラムにおいては、概論Bは教科教育法と同時期履修ということもあり、指導案作成や模擬授業についての抵抗感が少ないが、どちらかという実践にばかり目が向いてしまい、肝心の教材研究（教えるべき内容の背景となる事柄の確認）が十分にはできていない。特にこちらが意図した発表の方法の①③並びに④に対する取り組みがあまりにも手薄である。これも概論Aの学習の成果が十分活かされていない証拠である。

発表の方法⑤⑥に関しても、出回っている指導書の丸写し、先行実践例のコピペなども見え隠れしている。大学での授業環境の限界でもあるが、学習の浸透度・定着度、学習者である児童の理解が十分できない環境の中での学習となるために、あくまでも知識を前提とした授業とならざるを得ない。その一方で、教科教育法への関連という意味では、板書や発問などの課題の指摘を受けて、それらに対する改善策について考える契機になっていたことは成果と言えよう。

最後の③についてであるが、グループ学習にしても、個人の調べ学習にしてもその発表をどのように評価していくのか、いかに効率よく発表者にその結果をフィードバックするかという評価のシステムが十分に構築されていなかった。授業時の振り返りシートと同じようなレベルで、発表者にその評価結果がなかなか届けられないのでは学習の効果も減ってしまう。

これらの反省を踏まえたこれからの課題としては、次の3点が挙げられる。

- ①概論Bを見通した概論Aの内容の見直し
- ②教科教育法までを視野に入れた、「国語概論」で扱うべき内容の検討
- ③評価システムも視野に入れた、アクティブラーニングを取り入れた課題発見型授業の構築
特に②については、科目の独自性という点で、今後さらに研究をしていく必要がある。

4. 「教科教育法（国語）」との関連

3において教科としての科目「国語学概論 A・B」について述べてきた。ここでは、それと関連する教職としての科目「教科教育法（国語）」について取り上げ、特に概論の内容の変更に伴って、変更後の概論との関連と独自性をどのように調整するかについて触れておきたい。

わずか半期 15 回の授業の中で教科教育法として何がどこまでやれるのか、という問題は本学や私立大学における養成校だけではなく国公立においても同様の問題がある⁽⁵⁾。約 50 名の学生を相手にした授業においてさえ十分な指導ができていたとは言い難い。しかし、カリキュラム構成上、この科目を最後に国語に関しては現職になるまで一切学ぶことがないという学生もいることになるわけで、その意味では一定の内容をまんべんなくという使命もある。そのようなジレンマの中で試行錯誤を繰り返しながら比較的形が落ち着いてきたのはここ数年のことである。それは、先に述べた概論との関係を調整し始めたからということもある。

そこで、昨年（2014 年）度の実施例を基に、「教科教育法（国語）」の概要を紹介し、概論との調整点がどこにあるのか、関係性を持たせる上での課題がどこにあるのかを挙げていきたい。

まず、科目のねらいについては次のように示した。

教科「国語」の目標を理解した上で、実践的な指導力を身につけるための基礎的な力を養う。特に、国語教育の内容と方法について具体的に学んだ上で、教材研究、授業実践ならびに授業研究に向けての下地をつくることをねらいとする。（シラバス・授業時配布資料より）

このねらいからもわかるように、この科目では前半と後半に大きく分けて、前半を国語という教科の内容と方法の概略を知る、後半を実際に教材研究から指導案作り、模擬授業、授業の振り返りという一連の過程を具体的な題材を用いながら実践的に学ぶ、という形で構成しているのである。

前半 6 回目の科目の内容と方法⑤の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」については、概論で詳しく取り上げるので、簡単に説明するにとどめている。

以上を形にしたものが、表 4 に示したシラバスである。

表 4：「教科教育法（国語）」シラバス（2014 年度実施分より）

回	項 目・内 容
1	オリエンテーション：この授業の目的、国語教育の目的、学習指導要領における位置づけ
2	国語教育の内容と方法①「話すこと・聞くこと」音声言語の特徴
3	国語教育の内容と方法②「読むこと（1）」文学的文章
4	国語教育の内容と方法③「読むこと（2）」説明的文章
5	国語教育の内容と方法④「書くこと」作文
6	国語教育の内容と方法⑤「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」伝統文化とは
7	教材研究の方法①教材研究とは何をするのか グループワーク①
8	教材研究の方法②教材研究から指導案作成へ グループワーク②
9	教材研究の方法③授業と指導案との関係 グループワーク③
10	教材研究の方法④学習指導案の作成と模擬授業の準備 グループワーク④
11	国語の授業の設計①模擬授業① 授業のねらいと構造、方法と技術
12	国語の授業の設計②模擬授業② 模擬授業の振り返り、評価について
13	国語の授業の設計③模擬授業③ 模擬授業の振り返り、授業研究とは
14	国語の授業の設計④模擬授業④ 模擬授業の振り返り、単元と授業
15	全体のまとめ

前半は、どうしても講義中心になりがちだが、できるだけ具体的な教科書教材も取り入れながら授業を進めている。また、ブレイクタイムとして毎回詩を中心とした音読を取り上げている。体を動かし、声を出すこと、これは国語に限らず教員として必要な資質能力の一つとなる。人数の多さを利用して、様々な

読み方の工夫を取り入れ、群読をさせたりもしている。概論でも扱いきれない伝統文化の教材についても、このブレイクタイムで音読の材料として取り入れることで親しみを持ち、読むことに対する基礎的な力を身につけることができる。

後半（7回目から）は、教材研究の段階からグループワークの形式をとる。これまでは、題材を物語文教材の共通教材とも言える4年生の「ごんぎつね」と説明文教材の2年生「たんぼのちえ」のどちらかを選択させて、教材研究から指導案作り、模擬授業へと一連の活動をさせて来た。

教材研究の段階において、例えば文末表現や、主語の問題など概論と関連のある項目も出てくるが、こと読みの授業づくりということに焦点化して授業を進めていくと、学生たちがそれらの関連性に気づくことはなかなか難しいように思う。その意味でも、やはり概論段階において、後述するように教科教育法の導入となるべき基本概念の予備的な学習があってもよいように思う。

旧カリキュラムでは同時進行での履修ゆえに、そのつながりと区別が余計難しかったのかもしれない。

5. 「国語学概論」から「国語概論」へ

これまでのカリキュラムを具体的に取り上げ、教科に関する科目と教職に関する科目の関連について述べてきた。それを踏まえて、ここでは現在進行中のカリキュラム改編について述べながら、国語関連科目の独自性と相互関連性の問題についての試案を提示していきたい。

5.1 「国語学概論」から「国語概論」へ

「国語学概論 A・B」から「国語概論 A・B」への名称変更並びに履修時期の変更の理由は、大きくまとめると次の4つになる。

- ①「国語学」という学問体系の概論ではなく、日常的に用いている言葉としての「国語」、さらに小学校で学習する教科としての「国語」の概論であることを明らかにするため
- ②「教科教育法（国語）」との関連を学生にもよりわかりやすくするため
- ③初年次教育・導入教育として教職へのガイダンスの要素も含めた科目として「国語概論 A」を位置づけるため
- ④「国語概論 A」から「国語概論 B」、そして「教科教育法（国語）」という学びの積み上げをスモールステップで構築するため

まず、①について説明する。国語学概論は、教科に関する科目とはいえ、教職を十分視野に入れた内容をそこで扱う必要があるということ踏まえて、「国語学」の「概論」という名称自体を変更させて、教科としての「国語」合わせて、日本語としての「国語」の「概論」という意味合いを持たせて「国語概論 A・B」とした。単なる小学校の教科としての「国語」という観点だけではなく、教員としてあらゆる言語活動に関わる基礎・基本としての日本語の力という側面もこの科目には求められていると考える。

しかしながら3で述べたように、数年にわたって内容的な変更をしてきたとはいえ、やはり「国語学」というニュアンスが完全には払拭し切れてはいない。対外的にも誤解を生みやすい名称でもある。そして何よりも履修者の学生たちにとっても、教科教育との関連を意識しづらいという問題があった。

つまり、国語概論が教科教育法の学習の基礎になるということ、そしてこれらは、一連の関連した科目群であり、独立性の高いものというよりは連続性の強いものであるということを理解させることになる。この点が上でまとめた②に当たる。これは科目の独自性という点からすると反対の方向性にもとらえられるが、何よりも教職を目指して入学してきた学生が、自覚と自信を持って学習を進めるようにするためには、それぞれの科目の学習の意味、他の科目との相互関連性がわかることが非常に重要であると考えられる。科目の独自性は、そういうこととは別の次元で模索すればよいことである。この点については、後述する。

学習の連続性、学生の自覚と自信という点を考慮すると、やはり履修時期の問題は避けて通れない。今回の改革では2で述べたように「国語概論 A」を1年春期に開講することにしたのである。その意図が③に挙げたことにつながる。大学の1年次のカリキュラムは教員養成に関わる専門科目が少なく、教養系の

科目、音楽・図工・体育の実技系の科目が中心で、教員を目指して入学してきた学生たちにとってその道標を見つける機会がこれまでほとんどなかったというカリキュラム構造全体の問題があった。これを解消させる必要があったことと、国語関係の科目の履修時期の重複を解消させることとがうまく重なって、この変更が実現したのである。

その意味で新カリキュラムとしての「国語概論 A」は、従来の「国語学概論 A」に加えて、大学での学習の入門的な役割も果たし、教職への学習の見通しを示していく役割も果たすことになったのである。2015 年度春期にこの科目の授業がスタートしたわけだが、まだまだ手探りの部分もある。

レポートについて、その書き方、基本的な約束事を説明する機会も設けた。本格的な基礎ゼミとは異なり、手取り足取りという訳にはいかないが、引用、特にコピペへの警鐘は早いうちから繰り返し伝えてきた。示す課題もコピペだけでは解決しないものをこちらで用意するなどの工夫もした。

また、前年までブレイクの一つとして実施してきた「スピーチ」をこの時期から行うことで、板書の経験を早い時期から持たせる、人前で話す経験を持つ、入学の動機や今後の抱負を交流し合うことで集団としての士気を上げる、などの導入教育的役割を果たすことができた。さらに、来年度開講予定の「国語概論 B」でもう一度スピーチをやると予告して、今回の反省に基づき、よりリアルにスピーチの活動をとらえさせる契機とすることができる。このことは、④に上げたスモールステップにつながってくる。

最後に、3.4 で述べたように、概論 A と概論 B との関連をより意識して改善することで、「国語概論 A」は「国語概論 B」のための基礎に当たる科目となる。その結果、「国語概論 B」において「国語概論 A」の復習もできる。また「国語概論 B」で、国語の学習で有効な基本概念についての調べ学習を採り入れることで、学習事項の螺旋的学習が実現し、スモールステップで「教科教育法（国語）」につなげることができる。もちろん 2 年次の段階で国語に関する科目が完結ということではない。3 年次以降の選択科目「国語特論 A・B」などにつなげていくことも意図している。しかし、免許必修科目ということだけを考えると必要最低限の実践的指導力の基礎を身につけさせることが求められるのである。

5.2 科目の独自性について

次に、国語関連科目のそれぞれの独自性について考察してみたい。これは、学習指導要領における国語科の教科構造に当てはめて考えることが出来るのではないと思われる。国語科は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という 3 つの「領域」と「伝統的な言語文化と国語の特質」という 1 つの「事項」から成り立っている。「国語概論」は言ってみれば「事項」、教科教育法は「領域」をそれぞれ中心に扱うものととらえることで、それぞれの独自性が見えてくる。

「国語概論」、特に「国語概論 A」では、5.1 でも触れたように、日本語としての「国語」という側面は、教科としての「国語」への導入科目としての性格とはまた異なるものを目指していくべきものである。それは、教職という枠組みの中では共通性があるにしても、国語科教育と国語教育の違い⁽⁶⁾にも匹敵した、広義の国語教育としての側面をもつことになる。

それに加えて、導入教育としての要素を付加されることになる。問題となるのは、「国語概論 B」であり、それは「国語概論 A」の発展科目でもあり、「教科教育法（国語）」への繋がりを意識した科目でもある。いわば「橋渡し」の役割を持った科目として位置づけられる。そのように考えると、従来までのような国語の特質だけに特化したグループによる発表だけでは、その役割は十分果たせない。そこで、国語科教育の基礎と呼べるものは何かを精選し、その中からトピックとして取り出し、それらについても学生たちに調べさせて、より具体的な教材に即して考えさせるという仕掛けが必要となるだろう。例えば、現在国語教育の中で注目されているひとつの分野に「学習用語」というものがある⁽⁷⁾。その中から、「主題」「要旨」「登場人物」「あらすじ」「プロット」「視点」「交流」などといった、各領域の学習活動に欠かせない重要な学習概念について分担して調べさせて発表してみるという形で、「教科教育法（国語）」の限られた時間数の学習を補填することが可能性として出てくる。その意味でも、「国語概論 B」のシラバス作りは重要となってくる。前半が国語の特質に関わる教材研究と模擬授業、後半が学習用語の検討と模擬授業という形で、学生たちが個人、グループで積極的に活動しながら「国語概論 A」の復習と活用を体感しつつ、教科教育法への導

入へと進めていく形となるだろう。

教科教育法は、その積み上げの延長にあるものとして、またある意味での仕上げの役割を担った科目として、国語の授業づくりに焦点化した内容にさらにシフトしていくことで、その独自性がさらに示せることだろう。

5.3 科目の相互関連性について

その一方でやはり 5.1 で述べたように、学習者自身が学びの繋がりに気づき、前に学習した内容を次に学習することの中で活用できる実感を持てることも重要である。その意味では、スモールステップで、大切な事柄を様々なアプローチで螺旋的に、段階的に学ぶことが、その実感につながっていくと考える。概論 A でのスピーチが概論 B での再度のスピーチにつながるということだけではなく、概論 B での模擬授業や指導案作成が、教科教育法の模擬授業における導入の授業展開につながったりもするだろう。

6. おわりに—今後の課題

前節で、教科に関する科目「国語概論」を中心として、国語関連科目の独自性と相互関連性について考察してきた。これは国語関連科目群という教科としての独自性をいかに確立させるかという問題でもある。免許法上は教職科目と教科科目というように区分されてはいるものの、最終的には現場に出て国語の授業を行えるようになることが目指されるべきである。そして、それは完成形を求めるのではなく、現場に出ても常に学び続けられるようにするための、基礎的な力の養成ということでもある。では、その基礎的な力とは何なのか。大学 4 年間でどこまでそれが養成できるのか。このことに対してはまだ十分な答えが出ていないように思う。

現在、教職に関わる科目についてはテキストも数多くあり、その指導内容の概略はある程度確立していると言えよう。しかし、その一方で教科に関わる科目のテキストはまだ十分なものが確立しているとは言いがたい⁽⁸⁾。その点では、この教科に関する科目、本学で言えば「国語概論」に対するテキストの確立というものが求められていくに違いない。さらに言えば、教職に関する部分はすでに確立していると述べたが、これからの変動していく教育現場において、特に ICT 関連を用いた教授法の習得・活用については、まだまだ途上にある。

ICT という観点が入ってくると、それは単に国語という教科の枠だけで解決できるものではなく、教員養成という観点から他教科との連携も視野に入れる必要が出てくるだろう⁽⁹⁾。それらとの調整を経てシラバスの構築を目指すべきである。特にそれは教職に関する科目について強く言えることであろう。

そうすると、やはり教科としての「国語概論」の内容が重要となってくる。教科教育法が他教科との科目横断的な連携の中で構想されるのに対し、それと相互関連性を持たせながら教科の独自性を扱う科目として、内容の精選、調整が必要となってくる。それは教育実習を視野に入れたものである場合もあるし、教職の基礎として日本語の基礎・基本を学習させるということでもある。教科としての独自の用語・概念の学習でもある。新カリキュラム「国語概論 B」においてそれらを実践しながら検証していくことになる。いずれにしてもまだその内容の整備は緒に就いたばかりである。

注

(1) 文部科学省のデータによると、平成 26 年 4 月 1 日段階で認定されている小学校教員養成課程のうち関東 1 都 6 県の私立大学は 57 大学となっている（東京 34、神奈川 4、千葉 6、埼玉 5、茨城 2、栃木 2、群馬 4）。さらに平成 27 年度に東京で 1 大学増えている。（文部科学省「小学校教員の免許資格を取得できる大学」より）http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2015/07/27/1287044_1.pdf [2015 年 9 月 23 日閲覧]

また、山崎博敏（2013）「21 世紀初頭における学校教員の供給構造の変化」（『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』第 62 号：pp.11-20）によれば、小学校教員養成の認定課程を有する大学数の推移のうち、私立大学は、2005 年の 50 大学が、2007 年には 96 大学、2009 年には 132 大学、2010 年は 145 大学、2011 年には 153 大学と急増していることがデー

タとして示されている。さらに、首都圏の大学の事情という点では、東京教師養成塾の連携大学のデータを見ると、平成19年度の段階では国立大学も含めた15大学であったのが、平成27年度には連携大学の数は国公立大も含めて42大学と膨れ上がっている。この数の増加には東京以外の県にも連携の範囲が広がったこともあるが、新規参入の私立大学の数の多さをこの数値からも裏付けることができる。

- (2) 平成27年7月16日に出された、中央教育審議会教員養成部会による「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(中間まとめ)より http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2015/08/06/1360150_02_1.pdf [2015年9月23日閲覧]
- (3) 山室和也(2013)『『国語の特質』をどう扱うか』『初等教育論集』第14号, 国士舘大学文学部教育学科初等教育専攻 pp.29-39。なお、この論考執筆時は、カリキュラム改編の第一段階での考察が中心であった。その後さまざまな社会的背景の変化に対応すべく科目の整理が進み、履修時期やシラバスの内容の見直しを図っているので本論考ではそこを中心に取り上げた。
- (4) 同注(3) pp.34-35
- (5) 論者が非常勤講師として「教科教育法」の科目を担当した東京学芸大学においても、国語専修の学生以外は、自らの専修科目以外は教科に関する科目1つと、教職に関する科目(「教科教育法」)1つでその科目については完結する。事情は多くの私立大学と同じということになる。
- (6) 田近洵一・大熊徹・塚田泰彦(2009)『小学校国語科授業研究』教育出版において、田近洵一は「国語科の構造」を述べる中で、「国語教育と国語科教育」という視点を提示している(pp.1-2)。
- (7) 国語科における「用語」については、田近洵一・井上尚美編著(2009)『国語教育指導用語事典(第四版)』教育出版(初版は1984年である)、中原國明・大熊徹編著(2009)『国語科授業用語の手引き(第二版)』教育出版(初版は2006年である)、東京学芸大学国語教育学会・大熊徹・片山守道・工藤哲夫編著(2013)『小学校子どもが生きる国語科学習用語』東洋館出版社、白石範孝編著(2013)『国語授業を変える「用語」』文溪堂、高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山本隆春編著(2015)『国語科重要用語事典』明治図書などの書がある。特に「教師の指導のための用語」から「学習者のための用語」というように視点が変わってきているのが近年の傾向の特徴と言える。
- (8) 国語の教科に関する内容を取り扱ったテキストとしては、森山卓郎編(2012)『日本語・国語の話題ネタ』ひつじ書房が挙げられる。国語の特質に関する内容をトピックとして取り上げたもので、その背景的な知識についても言及されている。また、教職科目を視野に入れたテキストとしては、国語科コアカリキュラム研究プロジェクト編(2014)『国語の授業の基礎・基本』東京学芸大学出版会が挙げられる。
- (9) 天笠茂(2015)「アクティブ・ラーニングを実現する学習像」『教育展望』9月号教育出版において、天笠は、アクティブ・ラーニングの導入に関わる文脈の中で、以下のように他領域へと射程を広げることを示唆している。

その教科等の授業者として、他の教科との関連や教科横断に関心を示すことなく、その教科等の枠内に身を置くにとどまるのか。それとも、教科等間の相互の関連づけや横断を図るなど教育課程と各教科等とを往還させる発想や手法の習熟を目指すのか。それによって、アクティブ・ラーニングによる授業の質の深まりもまた異なるに相違ない。まずは、アクティブ・ラーニングのフィールドをそれぞれの教科等から教育課程へと広げることを期待したい(p.10)。