

小学校国語科指導法の課題と実践

——教員養成教育と保育者養成教育のはざまで——

白 瀬 浩 司

序

私の勤務する九州女子短期大学初等教育科では、従来の幼稚園・小学校教員免許に加え、二〇〇三年度入学生より保育士の資格を取得できることになった。乳幼児期から学童期を見通せる視野を持つ保育者・教育者の養成という点で、その意義は大きいと思われる。とはいえ、二年間で二免許一資格を取得するとなれば、いきおいカリキュラムは過密化せざるを得ない。現在、在学生の多くがこれら三種類の免許・資格の取得をめざしているのだが、その場合、卒業時の総修得単位は一四八を越える。一般に、短期大学の卒業要件が六二単位以上、四年制大学の卒業要件が一二六単位以上という数字に照らせば、本学科の学生の時間割をある程度は想像しうるだろう。なお、教養科目を含む卒業必修科目以外のほとんどが免許必

修・資格必修科目のいずれかであり、いわゆる実学系であるせいか、多くの講座で出席も重視される。こうした学期中の状況に加え、一年次の春期休暇中には保育実習Ⅰと施設実習、二年次の夏期休暇中から後期ははじめにかけて保育実習Ⅱ、幼稚園実習、小学校実習が配されているのである。

また、昨年度の二月一日に二〇〇三年度生を対象に卒業後の進路希望調査をおこなったところ（回答者一二五名、欠席者三名）、学生たちが第一志望として考えているのは、「保育士三六・八％（四六名）、幼稚園教諭三二・八％（四一名）、小学校教諭二八・八％（三六名）、その他（他職種あるいは進学など）一・六％（二名）」という結果であった。ただし、これは一年次後期の時点のデータであるから、二年次前期を終えた現時点で既に若干の異なること、今後の実習を経て変更の生じてくることも付言しておく。

周知のごとく、保育所（厚生労働省所管）と幼稚園（文部科学省所管）は管轄省庁が異なる。それを承知の上でやや大まかな言い方をすれば、いわゆる保育分野をめざす学生が七割近くを占め、教育分野をめざす学生が三割弱という状況も踏まえておかねばなるまい。

私の担当講座のうち、小学校国語科教育関係のものは、次の二つである。

国語科教育概論（書写を含む） 一年次・後期（二単位）
国語科指導法 二年次・前期（二単位）

学期中も休暇中もあわただしく過ごしながら、学生たちは幾多の講座の中のひとつとして国語科教育の講座に出会う^①。当然ながら、小学校教員免許を取得するには複数の教科教育講座を履修せねばならない。さらに本学の場合、保育関連の講座も目白押しである。したがって、これまたおそらく当然ながら、学生たちが国語科教育のみに専念すること——あるいは多大な関心や時間を注ぐこと——は難しい。

本稿では、二〇〇三年度前期に担当した国語科指導法の実践についてまとめておくことにしたい。赴任一年目の四月開講の同講座で、学生たちの実態や雰囲気把握する最初の機会であり、同年度後期の国語科教育概論および次年度前期の国語科指導法の方向性や講義内容、さらには二つの講座の連繫を定めるための礎^{いしずえ}になったから

である。

1 課題

学生の履修環境が厳しいからといって、私自身が中学・高校の現場で魂を傾けてきた営みである国語科教育をおごりに講ずることは、やはりできそうもない。そんな私の想いは措くとしても、学生を実習生として受け入れてくれる小学校現場に対する責任、あるいは教員養成課程としての社会的な責任は不可避に存在する。いや、何よりも講座を履修し、実習に赴く学生たちの学びや現場体験が実りあるものとなるよう、伝えるべき事柄、身につけてほしい事柄は確実に示していかねばならない。校種や職種はどうあれ、それが将来先生と称される後輩たちに対する先輩としての責務であろう。結果的には、私の当初の想像や予期に反して、学生たちは実にひたむきであった。

同講座の受講生（二〇〇二年度生）は幼稚園・小学校教員の二免許取得カリキュラムの最後の学年でもある。二年次より幼稚園コース（四クラス、七三名）と小学校コース（二クラス、五一名）に分かれており、私の講座もこのコース別に合わせて月曜日の第一時限目（幼稚園コース）と第二時限目（小学校コース）に設定されていた。なお、彼女らが一年次に履修済みの国語科教育概論の内容（二

〇〇二年度シラバス・村上孝枝担当）は次のようである。

講義概要

・「生きる力」の育成と国語科教育の関連性に触れながら、国語科指導の全体像を把握させる。また、二年後期の「国語科指導法」につながるよう、学習指導要領の国語科改訂に沿い、三活動一言語事項ごとに指導内容の系統を理解させる。

・書写については、硬筆と毛筆ごとに指導事項の系統をおさえるとともに、実際に書きながら、指導内容の理解に努めさせる。

講義日程

(1) 言語生活と国語科教育＝オリエンテーション、言語と生活、国語科教育の意義と目的

(2) 国語教育の変遷と目標①＝明治前期、明治後期、大正時代

(3) 国語教育の変遷と目標②＝昭和戦前期、昭和戦後期

(4) 国語科教育の内容と構造＝国語科の目標、三活動一言語事項

(5) 音声言語の指導＝「話すこと・聞くこと」の指導内容と系統

(6) 作文に関する指導＝「書くこと」の指導内容と系統

(7) 読解・読書に関する指導＝「読むこと」の指導内容と系統

(8) ことばに関する指導＝「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」との関連と系統、書写に関する指導事項と系統

(9) 学習指導計画＝指導計画の作成と配慮事項

(10) 国語科指導の方法＝指導法の種類と内容、評価と指導法

(11) 硬筆書写①＝一～二学年の指導目標と内容、指導例と実技

(12) 硬筆書写②＝三～六学年の指導目標と内容、指導例と実技

(13) 毛筆書写①＝三～四学年の指導目標と内容、指導例と実技

(14) 毛筆書写②＝五～六学年の指導目標と内容、指導例と実技

受講生たちは、書写の実技を除けば、国語科教育の意義や歴史、学習指導要領、学習指導案、授業形態などについて、座学としては一通りこなしてきている。ただ、一年次に講義中心、二年次に演習や実習が配される短大のカリキュラム上やむを得ないものの、人前で報告や発表をする経験に乏しい。事前事後指導の講座（二年前期）の初回に、一人ずつ教壇に立たせて一分間の自己紹介をさせるところ、ほとんどの学生が私の想像をはるかに越える緊張ぶりであり、小学校現場で授業ができるのかとこちらが不安になるほどであった。これもやむなきことに属するが、前年度に一度扱ったきりであるから、やはり学習指導案を満足に書ける状態でもなかったのである。

国語科指導法の講座では、第一に、教育実習で困らない程度の（さらには将来の現場実践に繋がるような）指導技術と授業研究の方法を周知すること、第二に、それを実際に身にしみ、るかたちで心と身体に刻ませることを課題とした。すなわち、授業時の発声（話し方）や発問、教室での目配り、板書（字の大きさ・分量・身体の

開き方)、机間指導など指導技術一般をも視野に入れつつ、学習指導案の作成と、それに絡む作品(教材)の読み方の習得を軸に据える。その上で、これら全てが模擬授業に集約されていくようなかたちで講座を展開していこうと考えたのだった。

2 概要

二〇〇三年度の国語科指導法では、授業事例として次のような作品(教材)を扱いながら、指導技法の説明や学習指導要領の三領域一事項の復習を適宜おこなった。各回の講義資料の標題とともに列挙しておく。

(1) 教室で作品を《読む》ということ

事例① 鎌田敏夫『会いたい』の授業^③(高校一年)

(2) 国語科指導書の《正解》は一例に過ぎない

事例② 太宰治『走れメロス』の授業(中学校一年)

指導技法① 授業者としての話し方、発問の仕方

学習指導要領① 指導目標「話すこと・聞くこと」

(3) 授業者として自分なりの教材観を持つために

事例③ 新美南吉『ごんぎつね』の授業(小学校四年)

指導技法② 授業者による範読、板書の仕方

学習指導要領② 指導目標「書くこと」

(4) 『ごんぎつね』の主題に迫る

指導案作成演習Ⅰ(『ごんぎつね』教材観・学習目標・指導

計画)

学習指導要領③ 指導目標「読むこと」

(5) 主人公の変化・成長を捉える

事例④ 斎藤隆介『モチモチの木』の授業(小学校三年)

指導案作成演習Ⅱ(『モチモチの木』本時案)

指導技法③ ワークシートの作り方

学習指導要領④ 言語事項

(6) 単元(単元学習)を構想し、設計する

事例⑤ 新美南吉『手ぶくろを買いに』の授業(小学校三年)

年)

(7) 国語科学習指導案と保育指導案

事例⑥ ロシア民話『おおきなかぶ』(小学校二年)

保育指導案事例 絵本『おおきなかぶ』を読む(領域・こと

ば)

(8) 説明文教材の学習指導案

事例⑦ 中村桂子『からだを守るしくみ』(小学校四年)

(9) 14 模擬授業

高校・中学校教材から小学校教材という流れを設定したのは、生

徒・児童と同じように、読者として、作品を読む立場から、児童に教える授業者として、作品を読む立場へと視座の転換を促すことを企図したためである。さらに、『おおきなかぶ』の学習指導案（小学校）と保育指導案（幼稚園）を対置したのは、その差異を踏まえると同時に、言葉の領域に関わる学びの共通性と繋がりを見通してほしいと考えてのことであった。

3 学習指導案

実習時に指導案を作成する一助となるよう、各事例（教材）ごとに学習指導案例を資料として添付したが、指導案は実際に自分で何度かこなさぬかぎり、なかなか書けるようにはならないものである。そんなわけで、学生たちには都合三度の学習指導案作成に取り組んでもらった。

指導案の項目としては、(1)日時、(2)担当学級、(3)単元名、(4)教科書名、(5)教材名、(6)教材観、(7)児童観（学級の様子）、(8)学習目標、(9)指導計画、(10)本時の学習活動（①目標 ②展開 ③評価の観点と方法）といった一般的なものを周知してある。前章の一覧に示したごとく、まずは『こんぎつね』の教材観・学習目標・指導計画を、次に『モチモチの木』の本時案（目標・展開・評価の観点と方法）を課した。これらは受講生が各自で仕上げて提出、それを私が添削

して返却するというかたちを取った。この作業を経た上で、模擬授業に備えて『手ぶくろを買いに』の指導案を班ごとに話し合いつつ作成する作業に入っていく（作成期間に不公平の生じぬよう、提出締切は全班同日とした）。こちらは、各班の模擬授業の際、受講生全員に配布されている（資料1）。

やや公式めだが、教材観については、学生たちに次のような三点を提示するよう指導している。

① 作品のあらすじを簡潔に整理する。

② この教材をどのような作品として捉えているか、自身の把握した作品構造や作品の主題を述べる。

③ この教材から、子どもたちにどんなことを感じ取り、学び取ってほしいか。あるいは、自分自身が子どもたちとともに考えていきたいと思うのはどんな点か。

国語科教員をめざす集団ではないので、児童・生徒時代に国語が得意だったという学生ばかりでは当然ない。しかしながら、小学校のカリキュラムでは国語科に割かれる時間が最も多いのであり、実習の査定授業も国語でおこなわれることが多いという現状がある。だから、前掲③との絡みで教材研究段階での作品の読み方を指導しておく必要があったし、そのためには、これまた公式めいたもの、さしを提示するところから始めるほかなかった。

ともあれ、教材観をまとめる作業が、教材研究の仕方（作品の読み方）と最も直接的に関わってくることは間違いない。その不十分さを指摘する向きはあろうが、学生たちには、

① 作品の題名は本文のどの部分とどう関わり合っているか。

② この物語はどんな箱に入っているか。

という二つをものさしとして示しながら、事例で取り上げた教材を分析させる作業を繰り返すことにしたのである。

①は教室でよく行われる題名読み——初発段階で、教材未読の児童たちに題名から連想することを自由に発言させる——の作業と重なり合う。それを教材既読の授業者の立場で捉えておこうというわけである。（「こん」という名の「へきつね」の話、「おおきなななぶ」をみんなで力を合わせて引き抜く話、子ぎつねがひとり町へ「手ぶくろを買いに」行く話といった具合に、多くの場合、何の変哲もなく題名が作品内容を示しているように見える。だが、例えば、いたい誰の心情の吐露なのか（「会いたい」）、なぜ命令文なのか（「走れメロス」、小学校教材「つり橋わたれ」）、『モチモチの木』とはどんな木か、と疑問に転化するだけで教材研究の手がかりとなり、そのまま児童への問いかけや授業の方向づけになる場合もある。

ちなみに、『モチモチの木』というのは（ヘトチの木）のことで、じさま（祖父）にその実を使って餅を作ってもらっていた主人公・

豆太が「モチモチの木」と称していたことが作品本文から確認できる。この題名に関わる事柄を拾っていくと、昼と夜で「モチモチの木」に対する豆太の態度が違うこと（昼間は木に対していばつているが、夜は木のたたずまいを怖れて一人で小便に行けない）、霜月二十日の晩にたった一人の勇氣ある子どもだけが「モチモチの木」に灯がとるのを目撃できること（それを目撃した亡父や祖父と違い、豆太は自分が見ることなど到底できないと感じている）、じさまの急病を救うため医者呼びに裸足で夜道を走った豆太が「モチモチの木」に灯がとるのを目撃することなど、物語の展開に即応するかたちで「モチモチの木」が織り込まれているのに気づくはずである。

②は教材の作品構造を捉えるということである。学生たちには、箱の入口（作品の冒頭部）・箱の中身（展開部）・箱の出口（結末部）という言い方で、まず箱の入口と出口の呼応関係をおさえるよう指示した。そして、入口と出口が、反復型（X↓X）であれ、変化型（X↓Z）であれ、その出口に辿り着くまでの展開部（Y）に何らかの事件と主人公の変化・成長が織り込まれるのが小学校国語科教材のパターンである、と。

大雑把にしか触れ得ないが、小学校国語科の授業で、例えば、①『こんぎつね』における「こんの兵十への行為を」一方向的で、身勝手

国語科学習指導案

授業者 清水淑子・安達麻友・吉田久美子
清 春佳・溝口奈緒・伊美花野 実習生
指導教官 白瀬浩司 教諭

- 一、日時 二〇〇三年（平成十五年）六月十六日（月）第一時限
- 二、担当学級 九女短大附属小学校三年二組（男十二名、女十四名、計二十六名）
- 三、単元名 場面のようすを思い浮かべながら読もう（付属読書資料・物語）
- 四、教科書名 『新しい国語 三下』（東京書籍）
- 五、教材名 手ぶくろを買いに（新美南吉）
- 六、教材観

きつねの親子は寒い冬を乗り越えようと、町へ手ぶくろを買いに行こうとする。しかし、母ぎつねは人間不信であり、町へ行くことができない。そこで、子ぎつねだけで手ぶくろを買いに行かせることにした。母ぎつねは子ぎつねの片方の手を人間の手に変え、白銅貨を渡し、帽子屋までの道のりを教えた。

雪の森や町の灯など比喩や擬人法を使った美しい情景描写を味わうとともに、母子ぎつねのふれあいや母子ぎつねの人間に対する気持ちの違いを読み取らせたい。子ぎつねが町で見聞きした人間（帽子屋、家の中の母子）の印象や母ぎつねの人間に対する考え方は、子どもたちが自分以外の誰かと初めて出会う時と重なり合うだろう。最初の出会い方で相手の印象は違われ、誰かと出会うことで自分も変わることがある。本教材の読み取りを通して、身近な家族や友だちとの出会いについて見つめなおす機会にしたい。

- 七、児童観（今回は省略）
- 八、学習目標

- 場面の移り変わりや情景を、叙述をもとに想像しながら読むことができる。
- 文章全体における段落の役割を理解することができるようにする。
- その場の状況や目的に応じた適切な音量や速さで話すことができる。

- 九、指導計画（全十時間）

第一次 全文を通読し、初発感想をもとに学習の見通しを持つ。

第一時間……全文を通読し、初発の感想を書く。

第二時間……登場人物をおさえ、あらすじを捉える。

第三時間……初発の感想から、学習課題を作る。

第二次 聞いたり読んだりした内容について想像し、感想をまとめたり、自分ならどうするかなど考える。

第四時間……雪の森の美しい情景と子ぎつねに対する母ぎつねの気持ちを想像する。

第五時間……夜の雪の野原の情景や手ぶくろを買いに出かけようとする親子ぎつねの様子を想像する。
 第六時間……町の灯を見て足がすくんでしまった母ぎつねの気持ちと、初めて町を見た子ぎつねの驚きを想像する。(本時)
 第七時間……ぎつねの手を出した子ぎつねの様子や、手ぶくろを売った帽子屋の人柄について読み取る。
 第八時間……子ぎつねの人間に対する気持ちの変化を読み取る。また、子ぎつねの話聞いた母ぎつねの人間に対する考え方の変化を読み取る。
 第四次 これまで読み取った内容について話し合い、他の児童の意見を聞く。最後に自分の感想をまとめる。
 第九時間……心に強く残ったことを話し合い、第二次感想文を書き、初発感想と読み比べる。
 第五次 言語事項と発展
 第十時間……新出漢字を筆順に注意して練習し、重要語句を使った短文作りをする。作者の他の作品や、動物を主人公にした他の作者の作品を紹介する。

十、本時の学習活動(第六時間)

(2)展開	過程	時間	指導上の留意点
(1)目標 町の灯を見て、足がすくんでしまった母ぎつねの気持ちと、初めて町を見た子ぎつねの驚きを想像する。	1 前時の場面を思い出す。 2 指名読みで、三、四人が順番に音読する。	10分	<ul style="list-style-type: none"> 手ぶくろを買いに親子ぎつねが町に出かけたことを思い出させる。 登場人物や場面の状況を考えながら読ませる。 《本時のめあて》 なぜ母ぎつねは町の灯を見て足がすくんでしまったのか、また初めて町を見た子ぎつねの気持ちを想像しよう。
展開 3 母ぎつねが町の灯を見て足がすくんでしまった理由がわかる所に傍線を引く。 4 自分が傍線を引いた所を確認しながら、母ぎつねの足がすくんでしまった理由を発表する。	30分	<ul style="list-style-type: none"> 本時のめあてをノートに書かせる。 机間指導をしながら、きちんと線を引いているか確認する。なかなか線を引けない児童には助言する。 児童の発言を板書する。 《板書》 ・町にお友だちと出かけた時、お友だちがあひるをぬすもうとしたのを見つかった、人間にさんさん追いまくられて、命からがら逃げたから。 ・人間は、つかまえておりの中に入れるこわいものと思っっているから。	

<p>結 7 子ぎつねを送り出す母ぎつねの気持ちを考 える。</p>	<p>5 分</p> <ul style="list-style-type: none"> ●母ぎつねが不安を持っていることに気づかせる。 ●子ぎつねは無事に手ぶくろを買ったことができたか問いかける。 <p>▼評価の観点①</p>
<p>5 初めて町を見た子ぎつねの気持ちが表れて いる所に傍線を引く。</p> <p>6 発表する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●母ぎつねが人間に対してどんな思いを持っているか気づかせる。 ●机間指導をしながら、きちんと線を引いているか確認する。なかなか線を引けない児童には助言をする。 ●児童の発言を板書する。 <p>▼評価の観点②</p> <p>▼評価の観点③</p> <p>《板書》</p> <ul style="list-style-type: none"> ●町の灯には、星と同じように赤いや黄色いや青いがあるんだな。 ●町にはじめて出てきた子ぎつねにはそれらのものがいったい何であるのかわからない。

(3)評価の観点と方法

- ①母ぎつねが町の灯を見て、足がすくんでしまった理由を書いている文に傍線を引くことができたか。
- ②母ぎつねの思いをおさえ、自分なりにまとめることができたか。
- ③初めて子ぎつねが町を見た気持ち が表れている所に傍線を引くことができたか。
- ④子ぎつねになったつもりで、子ぎつねの気持ちを想像することができたか。

(清書Ⅱ伊美)

なもの」とする読み、の出でることがある。②『白いぼうし』(あまみきみこ) 初読後の大勢を占める「ほのほのと温かい物語」という初発感想に対し、少数派ながら「どことなく不安で寂しい物語」とする感想が出てくることもある。③『モチモチの木』の読解終了時に「豆太は勇気のある子どもか、臆病な子どもか」という議論を授業者が仕掛けることがままある。

これらは教材研究の段階で作品の構造――①語り伝えられた物語として設定された冒頭部を踏まえることで、^{さかのぼ}遡ればその最初の語り手が兵十であったことを想起しうる点(ごんの行為が仮に一方的で身勝手なものであったにせよ、兵十がそれを確かに受けとめているということの証左となる)、②松井さん・男の子・蝶(女の子)それぞれの温かい母子のつながりが描かれていると同時に、母から

送られた夏みかん（松井さん）・捕まえた蝶（男の子）・迷子（蝶の化身の女の子）とそれぞれが何かを失うさまが描かれてもいる点、③冒頭と結末のみならず、豆太の勇気ある行動のごとく見える急病の祖父を救うため医者呼びに夜道を走った場面にさえ「夜道の恐怖よりも祖父を失う恐怖が勝った」とする語りが織り込まれている点——をしっかりと捉えておけば、適否を判じて対処しうる問題ばかりである。③についてはむしろ、豆太にとつての「モチモチの木」と「じさま」に共通する属性（＝勇気を象徴・体現するもの、同時に豆太を養いはぐくむもの）を児童たちに気づかせたところで授業を閉じたいと私は考えている。

ところで、『モチモチの木』の場合、物語は次のような箱に入っている。引用は光村図書『国語三下 あおぞら』収載本文に拠った。

《冒頭部》豆太は臆病で、夜中に雪隠へ行く時、必ずじさまを起こす。

まったく、豆太ほどおくびようなやつはいない。もう五つともなったんだから、夜中に、一人でせつちんぐらいに行けたっ
ていい。（中略）じさまは、ぐつすりねむっている真夜中に、
「豆太が「じさまあ。」って、どんなに小さい声で言っても、「し
よんべんか。」と、すぐ目をさましてくれる。」

《展開部》じさまの異変に気づいた豆太は、裸足で医者様を迎えに夜道を走る。その帰途、モチモチの木に灯がともるのを目撃する。

とうげの下りの坂道は、一面の真っ白い霜で、雪みたいだった。霜が足にかみついた。足からは血が出た。豆太は、なきなき走った。いたくて、寒くて、こわかったからなあ。でも、大きなじさまの死んじまうほうが、もつとこわかったから、なきなきふもとの医者様へ走った。

《結末部》豆太は、夜中に雪隠へ行く時、じさまを起こす。

——それでも、豆太は、じさまが元気になると、そのばんから、「じさまあ。」と、しよんべんにじさまを起こしたとさ。

入口と出口はいわばX↓Xという反復のかたちを取っている。ただし、冒頭部と結末部の反復について、講義の際に学生たちから出た解釈——事件後に豆太が甘える行為は、或る夜の事件を通じて、じさまのかけがえのなさに改めて気づいた彼の幼く拙い愛情表現である——を私は支持したい。変わらず繰り返される日常の背後に、豆太の内面的変化を看取する読みである。

教材研究や授業準備は周到になされねばならない。だが、それは

授業者の成果報告として眼前の子どもたちに披露ひれきするためでは決していない。作品を読んだり、自分を表現することの楽しさを子どもたちに知ってもらうためであり、授業者が作品を捉えきれていないせいで少数の子どもの意見表明を踏みつぶしてしまわないためである。また、授業の落としどころを学校知や世間的な徳目にとどめるのではなく、子どもたちの実感や現実生活と切り結ぶものとして位置づけていきたい。このことは、とりもなおさず、授業者が自身の現実——教材作品や、眼前の子どもたち、家族・友人・同僚や、社会とのつながり、等々——といかに向き合い、いかに切り結ぶかが問われ続けることでもある。

4 模擬授業

四月開講の時点で、座席指定と班編制（一班六〜七名）を私のほうでおこない、同クラスのメンバーばかりが同じ班に固まらぬよう配慮した。

もちろん、例外はあるものの、学生たちの交友範囲は狭い。一年次から机を並べて学んできていても名前を知らない、あるいは同クラスであっても顔と名前が一致しないとあったことは多々ある。実際のところ、学生たちに講座の座席表を配布したのだが、模擬授業開始の時点では座席表がなければ指名ができないという状態であっ

た。それでも彼女たちは、幼稚園であれ、小学校であれ、子どもたちの（学級）集団をつくる現場に身を置くことになるのだし、そのの合わぬ先輩や同僚と同学年を担当する機会も必ず訪れる。はじめで町へ出て（人間）と出会う（子ぎつね）よろしく、はじめての出会いを設定し、既存の仲良しグループではないメンバーと教材をめぐる議論と模擬授業の準備に取り組ませることを企図したのである。余談ながら、週一回の講座二コマではあったが、私としても、五月連休明けまでに学生の顔写真コピーと座席表を突き合わせて全員顔と名前を覚え、学級運営の心づもりで臨んでいる。

模擬授業は一班が六〜七名でリレーする形で一時間（四五分）を担当する。一人あたりの持ち時間は七分程度となるが、交代する時点での授業進捗が必ずしも指導案の予定通りに行くとはい限らない（模擬授業では一人につき、五分経過時点で一回、七分経過時点で複数回ベルを鳴らし、その段階で強制交代とした）。したがって、結局のところ、自班の授業の流れを担当者全員がきちんと踏まえておかねばならない。

模擬授業の評価事項として、次のごとく、個々の授業者に対する評価を七項目、班としての一時間の授業に対する評価を三項目設定した。

《授業者の個別評価》

○授業姿勢など

I 声の大きさ（教室全体に指示が届いているか）

II 話す速さ（担当学年の児童に適当か）

III 目配り（しっかりと教室全体の児童を見ているか）

○板書

IV 文字の大きさ（大き過ぎたり小さ過ぎず、適当か）

V 整理の仕方や分量（図表や色チョークの使い方など）

○授業内容

VI 発問や説明のわかりやすさ（担当学年の児童に適当か）

VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処

《班全体の評価》

a 一時間の分量は適当だったか（時間内にこなせる分量か）

b 授業の進め方は良かったか（独自の工夫はあるか）

c 全体の流れはスムーズだったか（班メンバーの連繋）

これらの多くは指導技法として既に講じてきたことであり、模擬授業の時、全受講生（児童役）に各事項をそれぞれ五段階で評価させることになる。学生たちには事前に模擬授業評価票（資料2）を配布した上で、記入の仕方を確認した。これは教育実習の際に、参観実習で現場教員の授業をどのような観点で見るとするか、逆に、授業実習や査定授業で自分のどんな点が見られるのかを意識化すること

にもなる。

実習の際にも、また教員になってしまえばなおさら、他人の授業を参観する機会はさほど多くない。たとえ未熟な者同士ではあっても、自分ならばこう説明するとか、あの発問や対応は使えるとか、板書はこのくらいが見映えがするとか、得るものは沢山ある。だから、学生たちにとって、今回の模擬授業は児童の立場・授業者の立場を歩き来しながら、多くの授業を参観できる良い機会となったはずである。

かくて、指導要領の復習や指導案作成演習を踏まえた上で、各班の学習指導案は作成されていく。そして、指導技術に留意し、なおかつ班での議論を踏まえて一時間の担当授業はリレーされる。教材観や本時案をめぐる熱い議論や、模擬授業の予行演習の姿を、講義の合間や講義を終えた夜の教室で、私はしばしば垣間見ることにしたのであった。

模擬授業当日。学生たちの緊張ぶりは、最後列で見ても、やはり伝わってくる。それでも、班での取り組みゆえ、独りではないことが支えとなり、ある程度の水準でやりおさせた。講義終了後、挙動不審などとお互いに言い募りながらも、それぞれの顔には安堵感と達成感が漂う。学生のほとんどが初めての教壇体験^⑤であり、手放して喜べる出来とは言い得ないにせよ、当初の狙いどおり、概ね、

15年度・前期 国語科指導法 授業実施日 7月14日(月) / 時間目

模擬授業評価票 D組 学籍番号 0203112 記入者氏名 溝口 奈緒

授業担当 A 班 教材名 紙は3を買って

※「授業者の個別評価」と「班全体の評価」を記入します。
 ※「授業者としての立場」と「児童の立場」から、しっかりと評価すること。他人に厳しく、当然ながら、自分自身にも厳しい評価の目を向けられるように。

授業者氏名 糸瀬さん 評価項目〔5段階〕

	5	4	3	2	1	
	優		良		可	
1. 授業姿勢など						
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5	4	3	2	1	☆授業者へ一言☆
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	欠はバツしては
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5	4	3	2	1	間、教室全体で
・板書						見渡し 目配りが
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5	4	3	2	1	きちんと書かれて
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5	4	3	2	1	とても自然な授業
2. 授業内容						
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	だった。
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5	4	3	2	1	
総計	27 / 35点					

授業者氏名 後藤さん 評価項目〔5段階〕

	5	4	3	2	1	
	優		良		可	
1. 授業姿勢など						
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5	4	3	2	1	☆授業者へ一言☆
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	板書も、子ども
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5	4	3	2	1	見せたいので、
・板書						少し丁寧に書いた
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5	4	3	2	1	が長いと思う
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5	4	3	2	1	
2. 授業内容						
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5	4	3	2	1	
総計	27 / 35点					

授業者氏名 甲村さん 評価項目〔5段階〕

	5	4	3	2	1	
	優		良		可	
1. 授業姿勢など						
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5	4	3	2	1	☆授業者へ一言☆
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	子どもに発問する
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5	4	3	2	1	時は、少し笑顔と
・板書						見せたいので、
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5	4	3	2	1	(おぼろげで)
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5	4	3	2	1	はよいと思う。
2. 授業内容						
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5	4	3	2	1	
総計	27 / 35点					

授業者氏名 吉岡さん 評価項目〔5段階〕

	5	4	3	2	1	
	優		良		可	
1. 授業姿勢など						
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5	4	3	2	1	☆授業者へ一言☆
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	黒板に書かず
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5	4	3	2	1	はもう大丈夫、
・板書						図表もわかりやす
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5	4	3	2	1	書きは、子ども
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5	4	3	2	1	は書きやすいと思
2. 授業内容						
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5	4	3	2	1	
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5	4	3	2	1	
総計	28 / 35点					

授業者氏名	内藤 乙	評価項目〔5段階〕	5 4 3 2 1 優 良 可
1. 授業姿勢など			☆授業者へ一言☆
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5・(4)・3・2・1		児童が読め終
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5・(4)・3・2・1		ある際、「はい」と
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5・4・(3)・2・1		
・板書			
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5・(4)・3・2・1		区切りをつける際、
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5・(4)・3・2・1		も参考にしたい。
2. 授業内容			
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5・(4)・3・2・1		
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5・(4)・3・2・1		
総計		27 / 35点	

授業者氏名	大久保 乙	評価項目〔5段階〕	5 4 3 2 1 優 良 可
1. 授業姿勢など			☆授業者へ一言☆
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5・(4)・3・2・1		教室全体に声
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5・(4)・3・2・1		く声の響きが
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5・(4)・3・2・1		ついて、ハモリが
・板書			いて、ふたつ
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5・(4)・3・2・1		り大き過ぎても
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5・(4)・3・2・1		んて、ふたつ
2. 授業内容			
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5・(4)・3・2・1		
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5・(4)・3・2・1		
総計		27 / 35点	

授業者氏名	屋原 乙	評価項目〔5段階〕	5 4 3 2 1 優 良 可
1. 授業姿勢など			☆授業者へ一言☆
I 声の大きさ (教室全体に指示が届いているか)	5・4・(3)・2・1		児童がまじめに
II 話す速さ (担当学年の児童に適切か)	5・(4)・3・2・1		ていはい、
III 目配り (しっかりと教室全体の児童を見ているか)	5・(4)・3・2・1		次に持って行く
・板書			ドリルは、うま
IV 文字の大きさ (大き過ぎたり小さ過ぎず、適切か)	5・(4)・3・2・1		て、ふたつ
V 整理の仕方や分量 (図表や色チョークの使い方など)	5・(4)・3・2・1		ふたつ
2. 授業内容			
VI 発問や説明のわかりやすさ (担当学年の児童に適切か)	5・(4)・3・2・1		
VII 児童からの質問や予期せぬ反応への対処	5・(4)・3・2・1		
総計		27 / 35点	

◎ A 班の 1 時間の授業に対する評価

班全体の授業展開について			班総点
a. 1時間の分量は適切だったか (時間内にこなせる分量か)	5・(4)・3・2・1		15-12 点=優
b. 授業の進め方は良かったか (独自の工夫があるか)	5・(4)・3・2・1		9-11 点=良
c. 全体の流れはスムーズだったか (班メンバーの連携)	5・(4)・3・2・1		8-3 点=可
総計		13 / 15点	

◎ 小レポート／あなたの雑感

※ 授業者 (先生役) は、自身の授業に対する反省と感想を記入して下さい。
 ※ 参観者 (児童役) は、今回の授業をトータルに見て、良かった点や悪かった点、自分が授業者になった際に参考にしたい点や気づいた点などを記入して下さい。

授業を進めると、児童に発問する時など、笑顔が大切だと思っ。瞬間、ハグもするけど、真顔だった。児童は安心した。発問で、発表できないの。児童は、い。授業中は特に、笑顔と忘れないうに、心バツ。そして、板書は丁寧に、適度に大きな字で、わかりやすく書く。感じ。教師は、子どもたちの手本である。そして、板書は、子どもたちは行っていて、ふたつ。現場に立つ時は、発表も必要だが、ある程度の準備も大切だと思っ。そのためには、十分に石を穿し、精一杯の準備をしようと思っ。発表は、ふたつの反省を参考にしたい。点を振り廻り、精一杯の準備をしようと思っ。

実習で困らない程度にはかたちになっていった。とはいえ、あまりの打ち合わせ不足にやり直しを命じた班も小学校コースに一班あったし、個別には幼稚園コースで模擬授業担当日に遅刻した者が一名、班のメンバーに連絡なく欠席した者が一名あったことも付け加えておこう。なお、前者の班は、遅刻者が来るまで担当順を入れ替えて対応、後者の班は出席メンバーだけでやりくりして対応した。やり直しを命じられた班も二度目は無事にクリアしている。余談を重ねるならば、塾をおして出席し、模擬授業をこなした学生も幼稚園コースに一名いた。

学生たちから提出された模擬授業評価票は、私がチェックした後、授業者別に裁断し、短冊の束として一人ひとりの手許（もと）に渡っていた。厳しい言葉を書き連ねれば、それは当然、自分にもはね返ってくる。それでもなお、馴なれ合いのメッセージだけでなく、優れていると感じた点を素直に認め、改善の必要を感じた点も率直に指摘するよう求めた。だから、かなり手厳しい一言感想もあったが、ただし、それは決してあらさがしの言葉としてではなく、同じ立場で同じ試験に立ち向かう身の、真摯さと共感に満ちていたと私は感じている。

結

模擬授業評価に取り組んで観察眼を養ってきた学生たちは、講座最終日に私の授業評価をおこなう。本学では授業改善に役立てるため、大学・短大合同自己点検・評価委員会による「授業フィードバックアンケート」が各学期末に実施されているからである。アンケートの内容は後掲（資料3）のごとくで、学生個々がマークシートに回答し、コンピュータ処理されたデータが教員の手許（もと）へ届くという流れになっている。

国語科指導法の講座評価は、私の担当する他講座に比べるとマイナス項目が少なかったのであるが、このデータには私の講座に対する、というよりもむしろ、自身の取り組みに対する、受講生たちの一定の満足と自己評価とが反映されたものと受けとめている。

さて、本講座の取り組み（および受講生たちの小学校教育実習）を踏まえ、一年次の国語科教育概論と二年次の国語科指導法について、若干の修正事項とともに、いま次のような見通しを持っている。小学校実習では中学年（三～四年生）を担当することが多いので、中学年教材を中心に取り上げてきたが、少数ながら低学年や高学年のクラスに当たる学生もあった。このことと、将来の現場実践まで含めて考えれば、現行の低・高学年教材に触れる機会をもっと設け

でもよい。だから、導入の段階でわざわざ中学・高校の国語科教材を持ち込む必要はなく、すべて小学校教材を配するほうがむしろ有益であろう。一年次の概論においても、具体的な教材を提示しつつ講ずることを考えている。また、今回は説明文教材は一篇にとどまったが、可能ならば、説明文教材を二篇、韻文教材を一篇ほど扱いたいところである。

小学校によっては学習指導案の細案を求める現場もあったため、一年次に一般的な指導案の形式で二回、二年次にその再確認と仕上げの意味で二回の演習を課した後、細案の書き方についても、一・二回は時間を確保していきたい。なお、指導案作成演習を含め、指導技法の周知とそれに関わる演習（壇上での板書・話し方・目配り）を一年次の段階で体験させておくほうが二年次の模擬授業にスムーズに繋がるように思われる。

最後に、本稿で取り上げた二〇〇三年度の講座において、幼稚園コースと小学校コースとで模擬授業（新美南吉『手ぶくろを買いに』）に違いの見られた点を挙げておこう。

幼稚園コースの学生たちは、雪景色や母子ぎつね、戸口をはさんでたたずむ帽子屋と子ぎつね、窓の中の人間の母子と外の子ぎつねの姿などを模造紙に描いてきて視覚的に理解させようと工夫する。

一方、小学校コースの学生は児童に配布するワークシートを作成し、

場面の様子や登場人物の心情が対比しやすいように図表のレイアウトに工夫を凝らす。こちらは模造紙を黒板掲示用のワークシートとして用いている。

これらは、用意された補助教材に関する差異である。前者は保育指導的で、後者は学習指導的とも言えそうだが、注記（注②）したように、幼稚園コースの学生たちはいち早く附属園に出向いて子どもたちと接する機会を持つため、模擬授業で小学校三年生の教室を想定する場合、（年齢層は当然異なるものの）思い描く子ども像が現実的であったと、むしろ言うべきであろう。

とはいえ、基本的には二年次終了までに全員が保育指導に関する一連の講座を履修し、手遊びや遊戯指導、絵本の読み聞かせや紙芝居、エプロンシアターやペープサート（立絵紙芝居）などの技術を学びつつ、幼稚園実習や小学校実習（子どもたちとの出会い）を経験していくので、この差異はやがて互いに埋まっていくことになる。

最終講義時に、講評として両クラスの違いを取り上げ、学級の児童把握の重要性を再説した。同時に、小学校の、とりわけ低・中学年においては、視覚に訴えて理解を促すという手法が有効な場面の多々あること、受講生たちの持つ保育に関する知見と技術を大胆に活用・応用しうることを説いたのだった。

私自身は、中学・高校の現場に身を置きながら、国語科教室に、

資料3 授業フィードバックアンケート（講義評価）結果

回答数＝幼稚園コース70名，小学校コース46名

I. 共通事項の評価		幼稚園コース		小学校コース		
1. 授業を履修した理由（複数回答可）						
①専門的知識・技能の習得	26	19.7%	19	25.3%		
②将来的評価	17	12.9%	8	10.7%		
③卒業要件単位取得のため	50	37.9%	31	41.3%		
④資格取得のため	36	27.3%	17	22.7%		
⑤授業内容に対する興味	2	1.5%	0	0.0%		
⑥なんとなく	1	0.8%	0	0.0%		
⑦わからない	0	0.0%	0	0.0%		
2. 授業への出席状況						
①一度も欠席しなかった	40	57.1%	30	65.2%		
②1～2回欠席した	23	32.9%	16	34.8%		
③3～4回欠席した	7	10.0%	0	0.0%		
④あまり出席しなかった	0	0.0%	0	0.0%		
3. 1 授業に対する満足度						
出席率		大	小	大	小	
①満足	37	3	57.1%	27	0	58.7%
②やや満足	26	4	42.9%	17	0	37.0%
③やや不満足	0	0	0.0%	2	0	4.3%
④不満足	0	0	0.0%	0	0	0.0%
3. 2 授業に対し満足している理由（複数回答可）						
①先生に熱意が感じられた	32	45.7%	17	37.0%		
②授業のレベルが自分に合っていた	13	18.6%	9	19.6%		
③現場で役立つ内容だった	55	78.6%	33	71.7%		
④受講生の人数が適切だった	4	5.7%	1	2.2%		
⑤休講が少なかった	3	4.3%	7	15.2%		
⑥説明がわかりやすかった	16	22.9%	10	21.7%		
⑦授業が楽しかった	11	15.7%	6	13.0%		
⑧授業内容がシラバスと一致していた	1	1.4%	1	2.2%		
⑨学生の質問に対し的確に答えてくれた	10	14.3%	3	6.5%		
⑩先生が優しくかった	7	10.0%	3	6.5%		
3. 3 授業に対して満足していない理由（複数回答可）						
①先生に熱意が感じられなかった	0	0.0%	0	0.0%		
②授業のレベルが違いすぎた	0	0.0%	2	4.3%		
③授業がつまらなかった	0	0.0%	0	0.0%		
④現場で役に立ちそうにない内容だった	0	0.0%	0	0.0%		
⑤受講生の人数が多すぎた	0	0.0%	0	0.0%		
⑥開始・終了時刻が守られていなかった	0	0.0%	0	0.0%		
⑦説明がわかりにくかった	0	0.0%	0	0.0%		
⑧授業が一方通行だった	0	0.0%	0	0.0%		
⑨授業内容がシラバスと異なっていた	0	0.0%	0	0.0%		
⑩先生が厳しすぎた	0	0.0%	0	0.0%		
4. 1 授業に創意工夫が感じられたか						
出席率		大	小	大	小	
①感じられた	35	2	52.9%	22	1	50.0%
②やや感じられた	26	5	44.3%	23	0	50.0%

③あまり感じられなかった	2	0	2.9%	0	0	0.0%
④感じられなかった	0	0	0.0%	0	0	0.0%
4. 2 授業に創意工夫が感じられた理由 (複数回答可)						
①板書がわかりやすかった	24		34.3%	11		23.9%
②資料・プリント等の活用が効果的だった	45		64.3%	29		63.0%
③視聴覚機器の活用が効果的だった	4		5.7%	4		8.7%
④標本、模型等教具の活用が効果的だった	2		2.9%	1		2.2%
⑤興味を持つような具体例が多かった	32		45.7%	17		37.0%
4. 3 授業に創意工夫が感じられなかった理由 (複数回答可)						
①板書が読みにくかった	0		0.0%	0		0.0%
②授業が系統だていかなかった	0		0.0%	1		2.2%
③この授業には資料が必要だった	1		1.4%	0		0.0%
④視聴覚機器を活用してほしかった	1		1.4%	0		0.0%
⑤授業が一方通行だった	0		0.0%	0		0.0%
⑥興味を持つような具体例がなかった	0		0.0%	0		0.0%
⑦教員の授業に対する準備が不十分であった	0		0.0%	0		0.0%
⑧教員の研究不足が感じられた	1		1.4%	0		0.0%
5. 1 学生の授業に対する理解度						
出席率	大	小		大	小	
①よく理解できた	28	1	41.4%	23	0	50.0%
②理解できた	33	6	55.7%	22	0	47.8%
③あまりよく理解できなかった	2	0	2.9%	1	0	2.2%
④理解できなかった	0	0	0.0%	0	0	0.0%
5. 2 授業がよく理解できた理由 (複数回答可)						
①内容が自分のレベルに合っていた	18		25.7%	15		32.6%
②内容が体系的だった	18		25.7%	6		13.0%
③先生の話し方が明瞭でわかりやすかった	30		42.9%	19		41.3%
④先生の話し方が親切・丁寧だった	19		27.1%	8		17.4%
⑤予習・復習が十分だった	1		1.4%	5		10.9%
⑥補助教材が適切だった	8		11.4%	8		17.4%
⑦授業に興味があった	21		30.0%	19		41.3%
⑧私語が少なく、授業に集中できた	12		17.1%	7		15.2%
5. 3 授業がよく理解できなかった理由 (複数回答可)						
①内容が難しかった	0		0.0%	1		2.2%
②内容が体系的でなかった	0		0.0%	0		0.0%
③先生の話し方が不明瞭だった	0		0.0%	0		0.0%
④先生の話し方が不親切だった	0		0.0%	0		0.0%
⑤自分に授業に対する基礎学力が欠けていた	1		1.4%	0		0.0%
⑥予習・復習が不十分だった	0		0.0%	0		0.0%
⑦補助教材が適切でなかった	0		0.0%	0		0.0%
⑧授業が一方通行だった	0		0.0%	0		0.0%
⑨授業に興味がなかった	0		0.0%	0		0.0%
⑩私語が多く、授業に集中できなかった	1		1.4%	0		0.0%
6. 授業で啓発や知的刺激を受けたか						
①よく受けた	27		38.6%	21		45.7%
②受けた	33		47.1%	20		43.5%
③どちらともいえない	8		11.4%	4		8.7%
④あまり受けなかった	1		1.4%	0		0.0%
⑤受けなかった	1		1.4%	1		2.2%

回答数＝幼稚園コース70名，小学校コース45名

Ⅱ. 講義としての評価		幼稚園コース		小学校コース	
1. 授業の課題は明確であった					
①そう思う	49	70.0%	33	73.3%	
②ややそう思う	20	28.6%	12	26.7%	
③どちらともいえない	1	1.4%	0	0.0%	
④あまりそう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
⑤そう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
2. 教員の熱意が感じられる授業だった					
①そう思う	46	65.7%	28	62.2%	
②ややそう思う	22	28.6%	11	24.4%	
③どちらともいえない	2	2.9%	6	13.3%	
④あまりそう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
⑤そう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
3. 授業の進め方（進度・ペース）が適切であった					
①そう思う	36	51.4%	22	48.9%	
②ややそう思う	28	40.0%	17	37.8%	
③どちらともいえない	5	7.1%	3	6.7%	
④あまりそう思わない	1	1.4%	3	6.7%	
⑤そう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
4. 使用した教科書・参考書は役に立った					
①そう思う	32	45.7%	23	51.1%	
②ややそう思う	19	27.1%	15	33.3%	
③どちらともいえない	19	27.1%	7	15.6%	
④あまりそう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
⑤そう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
5. 専門的な理論や概念をわかりやすく説明していた					
①そう思う	32	45.7%	26	57.8%	
②ややそう思う	32	45.7%	17	37.8%	
③どちらともいえない	6	8.6%	2	4.4%	
④あまりそう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
⑤そう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
6. 授業内容の理解のために，視聴覚教材が十分に活用されていた					
①そう思う	23	33.3%	20	44.4%	
②ややそう思う	21	30.4%	17	37.8%	
③どちらともいえない	24	34.8%	6	13.3%	
④あまりそう思わない	1	1.4%	2	4.4%	
⑤そう思わない	1	1.4%	0	0.0%	
7. 授業の内容は有益だった					
①そう思う	46	65.7%	34	75.6%	
②ややそう思う	23	32.9%	11	24.4%	
③どちらともいえない	1	1.4%	0	0.0%	
④あまりそう思わない	0	0.0%	0	0.0%	
⑤そう思わない	0	0.0%	0	0.0%	

声を出すこと、身体を動かすこと、自分以外の何かになること、が足りないと感じてきていた^⑦（そして、これらは保育の領域にすべてある）。このことについては別の機会に詳述するが、端的には、指名されても消え入るような声しか出せなかった生徒たちの姿を想起するし、例えば、中学・高校の国語科教科書に戯曲が収載されなくなり、もしくは収載されていても授業で取り扱われないという状況があった。もちろん、保育の知見や技術をそのまま中学・高校の国語科教室に持ち込むというわけにはいきまい。また、私がめざしていたものが、実は保育活動であったなどという単純なことでも、無論、ないのである。

それでも、国語科教室で私の抱いた不足感・欠如感を満たすものが保育分野の活動と響き合うものであったという発見は、外的には学生たちに言葉の領域に関わる学びは繋がっていると実感的に語り伝える作業に連なるし、内的には教員養成教育と保育者養成教育のはざままで国語科教育について考える一つの糸口を得たということにほかならない。

注

① もちろん、多くの講座の中の一つという点では、かつて同志社大学文学部で担当した国語科教育の講座についても同じことが言える。ただし、

そこでめざされていたのは中学校・高等学校の国語科教員免許の取得であったから、学生たちは少なくとも教科教育という分野では国語科だけに目を向けることが可能だったと思う。

② この学年までは全員の二免許取得が原則であったから、コース分けは卒業後の希望進路を反映したものだ。唯一の違いは、幼稚園コースのみ附属幼稚園に出向いて子どもたちと接する機会が時間割（前期・週コマ）に設定されていた点である。なお、小学校コースは事前事後指導の講座の時間を割いて、前期中に一度だけ附属幼稚園の参観に赴いた。

③ 拙稿「鎌田敏夫『会いたい』の授業」（『同志社国文学』第四三号、一九九六年一月、同「現代の歌物語を書く——鎌田敏夫『会いたい』の授業（二）——」（大谷中学校・高等学校『研究紀要』第三二号、一九九五年二月）。

④ 教材としての『ごんぎつね』については、受容史や教材研究史なども含め、鶴田清司『「ごんぎつね」のへ解釈』とへ分析』（明治図書、一九九三年）や、府川源一郎『「ごんぎつね」をめぐる謎』（教育出版、二〇〇〇年）に詳しい。

⑤ 難波博孝『「文学」を教材として授業することへの疑問——『白いぼうし』の場合——』（『文学の力×教材の力 小学校編四年』、教育出版、二〇〇一年）。

⑥ 同時期に社会科指導法でも模擬授業が実施されたが、二〇〇三年度は希望制だった由で、教壇に立つのは一部の学生に限られていた。

⑦ 近年、齋藤孝の『声に出して読みたい日本語』（草思社、二〇〇一年）など一連の著作があり、内容は是非はいま措くとして、音読が見なおされてきた観はある。また、いま本稿と直接関係ないが、ことばとからだの関わりという点で、竹内敏晴の『ことばが響かれるとき』（思想の科学社、一九七五年）など一連の著作があらためて注目される。