

# 「初等教科教育法 (国語)」における指導法開発の試み

## —受講生による創作文指導の単元づくりを通して—

Development of the instruction method for

“Subject method of education in the elementary school (Japanese language)”

—The unit of instruction to write short stories based on what pupils imagined by students—

本澤淳子

Junko MOTOZAWA

### はじめに

本稿では、担当する「初等教科教育法 (国語)」(3 年次履修) を、筆者がこれまで小学校において実践してきた「単元学習」として再構成し、受講生の主体的、意欲的な学びの実現を図った経過について報告する。

国語科学習指導における単元学習は、「教師中心の解説型の授業とは対局に位置するものである。学習者中心の授業であり、学習者の言語生活を基盤とする。学習者の潜在的興味・関心を尊重し、それと社会的必要との調和的接点に単元学習は組織される。」<sup>1)</sup> のように定義され、教育方法の一つというよりは学習者を中心に据える教育理念と呼ぶにふさわしいものでもある。「単元」や「単元をつくる」という概念も、単にひとまとまりの学習指導を構成するというだけでなく、目の前の子どもたち (受講生) にとって最もふさわしい学習 (学修) は何かを模索し、実践化することである。

学校種を問わず、学習者 (学修者) を中心に据える発想や指導は必要であり、また、その必要性を受講生に知らしめることによって、彼女らが教職に就いたときに児童を中心に据える学習指導として再現するようになることが期待される。

### 1 「小兔」の学生を知る

#### (1) 受講生が小学校時代に受けてきた国語 (科) 教育

「最もふさわしい学修」を構想する上で実態把握は不可欠となる。そこで、初回の授業時間に、全受講生を対象として「自らの受けてきた国語 (科) 教育」についてのアンケート調査を実施した。アンケートは、①現行 (平成 20 年版) 学習指導要領の言語活動例、②平成 10 年版学習指導要領に挙げられている言語活動、③学習指導要領の改訂に関わらず、またその是非に関わらず、多くの教室で行われている学習活動、④日常的な言語活動、を視点に設定した 40 項目からなり、その学習経験や印象を 4 段階で回答するものである。<sup>2)</sup> また、数値によらない自由記述欄も併せて設けた。ここでは、紙幅の都合から「書くこと」に関わる項目と結果を掲げる。(表 1)

#### (2) アンケート結果から見えてくる国語科「書くこと」の課題

受講生は全員、小学生時代に平成 10 年版学習指導要領による学習指導を受けている。

平成 10 年版の教育課程の特色としては、完全学校週 5 日制、教育内容の 3 割削減、総合的な学習の時間の新設などが挙げられる。国語

(表 1) 小学校時代の学習活動の経験

学習活動 (「書くこと」の学習活動)		平均値	最頻値	受講生 N
1	「作文の書き方」について指導を受けた	2.5	2	2
2	原稿用紙の使い方について指導を受けた	2.6	3	2
3	作文のできばえを先生からほめられた	2.6	3	1
4	文章構成を考えてから作文を書く	2.2	2	1
5	作文の推敲をする	2.3	2	2
6	運動会、遠足などの行事後に作文を書く	3.1	4	3
7	手紙を書く	3.0	3	3
8	作り方、遊び方などを説明する文章を書く	1.9	1	1
9	詩を作る	2.5	2	3
10	俳句または短歌を作る	2.5	2	3
11	日記を書く	3.3	4	4
12	読書感想文を書く	3.5	4	4
13	読書感想文以外の読書に関する文章を書く	2.4	2	1
14	お話、物語を作る	2.2	2	1
*	国語が好き、得意だった	2.7	3	2

「1：まったくあてはまらない 2：あまりあてはまらない 3：ややあてはまる 4：よくあてはまる」で回答、得点化

科に関しては、その目標に「伝え合う力」が加えられたこと、内容が「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」と「言語事項」との 3 領域 1 事項に改められたこと、内容中に「言語活動」の例が挙げられたことなどである。<sup>3)</sup>「話すこと・聞くこと」のように領域が明示されたことや、総合的な学習の時間における調べ学習の一環として発表・報告に関わる活動が重視されたことなどから、現場では音声言語の指導に関心が寄せられ、「書くこと」については実用的な文章の指導事例が目立つようになった。<sup>4)</sup>

しかし、アンケート結果からは、従来と変わ

らず生活文（行事作文）や読書感想文等が中心となっていること、記述前後の指導が十分になされていない状況など、学習指導要領の改訂を経てもなかなか改善されることのない授業の姿が浮かび上がってくる。アンケート被験者数が少ないことや、受講生の小学校時代の記憶が鮮明ではないことを考慮に入れても、「書くこと」の学習指導が依然として消極的、固定的である傾向は否定できないだろう。

受講生の学習履歴は、初任者として小学校の教壇に立ち、展開する学習指導に少なからず影響する。初任者は、自分の受けてきた教育を、他の指導法を熟知していないために、あるいは効果的な指導法として意図的に、再現する傾向がある。これは、小学校での 2 年間にわたる初任者指導から、筆者が経験的に学んだことである。つまり、無自覚なまま教壇に立てば、消極的、固定的な作文指導を繰り返す可能性も高くなるということになる。

「初等教科教育法」は、教育実習や現場での学習指導に直結する科目であるから、受講生個々に目指すべき授業像や指導者としての態度を明確にすることが求められる。そのために、受講生が自らの学習履歴を振り返り、価値あるものは生かし、不足する点については意図的に補っていくことが必要となるのは言うまでもない。

### (3) 「小免」の学生の「強み」とは

受講生の実態を学習履歴からとらえるのとは別に、本学家政学部児童学科で小学校教諭免許状を取得する（児童学科では「小免」と呼んでいる）という学修環境を考慮することも忘れてはならない要素である。

初等教科教育法は、小学校教諭一種免許状取得のための必修単位であり、児童学科の約 3 割が受講している（うち、実際に小学校教員を目指すのは約 7 割である）。「小免」の学生は、通常、幼稚園教諭一種免許状、保育士資格に加えて小学校教諭一種免許状の 3 種の免許・資格を取得することとなり、時間割は過密になる。

最も差が見られる3年の授業のコマ数で比較してみると、幼稚園免許・保育士資格のみを取得する学生は前期8コマ、後期8コマであるが、「小免」の学生は前期14コマ、後期12コマとなっている。また、小学校教育実習は4年次に2週間行うが、その前に各2週間の保育実習・幼稚園教育実習・施設実習、後に各2週間の保育実習・幼稚園教育実習が計画されている。

こうした環境は、小学校教員を目指す学生にとってかなり厳しいものではある。しかし、幼児教育を学んでいるということは、子どもの発達を長い時系列でとらえることができる、子ども文化に親しんでいる、子どもに寄り添う構えが育っているといった点から、小学校の教育現場に出たときに大きな強みになるであろうことは想像に難くない。幼小連携は喫緊の課題の一つとなっているが、「小免」の学生は自らの中で幼小連携を図っていると考えられさえるだろう。

「初等教科教育法（国語）」は、小学校国語科授業を支える基本として、①国語科の目標と児童の言語能力の実態、②教材研究の視点、③指導過程と学習活動の設定、④児童の学習意欲を高める指導法の工夫の4点を柱に授業を構成しているが、ここに、本学科「小免」の学生の「強み」が最大限に生かされるような学修を組織する必要があるのではないかと考えた。受講生の実態に即した学修は、より主体的、意欲的な取り組みを促すだけでなく、こうした学修経験によって、受講生自らが教壇に立ったときに「目の前の学習者」に即した学習指導を工夫しようとする素地を形成することができると考えるのである。

このように、本学科「小免」の学生の実態や学修環境から出発し、彼女らにふさわしい学修となることを願って構想、実践したのが、以下に示す単位「おはなしのせかいにようこそ」である。これは、筆者にとって、一つ目の「共立単位」となる。

## 2 物語の読解・読書を経て創作に導く単元の構想

### (1) 創作文の指導への関心

「想像したこと」を文章化することについては、現行学習指導要領の全学年で発達段階に応じた言語活動が示されている。

例えば、第1学年及び第2学年の言語活動例に「ア 想像したことなどを文章に書く言語活動」として「想像したことなどから、登場人物を決め、簡単なお話を書く」ことなどが挙げられている。<sup>5)</sup> これを受けて、平成27年度版国語教科書にも「お話のさくしゃになろう」<sup>6)</sup>、「くりかえしのあるお話を作ろう」<sup>7)</sup>などに「想像したことを書く」学習活動が示されている。

こうした流れは歓迎すべき傾向である。これまで伝統的に、児童が生活の中で見たことや考えたことをありのままに表現する生活文が作文指導の基盤となっていたが、すでに述べたように、近年、書く目的や相手が明確に設定できる説明文、報告文、手紙文などの実用的な文章を書く指導が強調されるようになってきた。そのような中で「お話」や「物語」の創作指導については、実用性の希薄さからか、やや取り残された感があった。目標及び評価が的確に設定されにくいことや、明確な指導方法が定着していないこと、自由に書かせるだけの指導といった状況が、創作文の学習指導を低調なままにしていたとも考えられる。<sup>8)</sup>

筆者は、以前から小学校低学年におけるお話作りの有効性に着目してきた。「お話づくり」では、生活文や実用文を書くときよりも文章量が圧倒的に増え、それに伴って使用される語彙も増えるという結果が認められるためである。また、ストーリーを展開させる必要から場面意識にも高まりが見られるようになる。何よりも、自由に想像したことを表現できる解放感が、文章表現への抵抗を払拭させるというよさがある。<sup>9)</sup> さらに、「お話作り」は、幼児期に主に音声言語によって親しんできたフィクションの文

体を文字言語に移行する学習活動であり、児童の言語発達に沿った必然性のある活動である<sup>10)</sup>という見方もできる。創作文を書くことの価値は、今後さらに実践が重ねられる中で明確になっていくと考える。

## (2) 「小免」の学生にとってのお話作り

「小免」の学生には、絵本の読み聞かせ、素話、紙芝居やパネルシアターの作成・上演などを実際に行い、幼児の言語生活について学んできているという強みがある。お話の世界に同化することを楽しんできた幼児が、小学校の国語科学習においてそれをどのように発展させていくのかを見通すことは、「小免」の学生だからこそできる価値ある学びとなるであろう。低学年を対象とすればなおのこと、幼児期との接続が意識されやすく、これまでの受講生の学修も活用されることが期待できる。本来であれば、学年や時期も明確に限定すべきであるが、受講生の現在の実態からは、単元づくりや教材開発を体験してみることに専念させるのが先決と考え、学年には幅を持たせた。

また、「話す・聞く、書く、読む」の学習指導の中で、経験の浅い指導者であっても授業を進めやすいのが「書くこと」である<sup>11)</sup>ため、受講生が模擬授業を行う場合も多少は抵抗を取り除くことができると考えた。

(表 1) のアンケート結果が示すように、受講生の創作文を書くことについての学習経験は十分ではないが、この授業を通してお話作りに親しむことができれば、教壇に立ったときにも抵抗なく学習指導に臨むことも期待される。

このように考えて、「初等教科教育法(国語)」の中に「『受講生が、小学校低学年を対象としたお話作りの単元をつくる』という単元」を構想したのである。

## (3) 小学校国語科の学習指導過程を生かしたシラバスの運用

低学年児童が意欲的に創作に向かうことができるようにするには、教科書教材等の読みによって喚起された話題への興味・関心を生かし、

単元の終末に、その教材文等の表現や文体を生かして書く、という単元構成が有効である。学ぶ必然性が高まり、読む能力と書く能力とが無理なく相乗的に高まることも期待できるためである。その場合、(表 2) の A 列に示した単元構成が一例として考えられる。これが、小学校低学年児童を対象にした学習指導として筆者が構成した単元「おはなしのせかいにようこそ」である。

一方、(表 2) B 列は、小学校低学年児童対象の単元(A 列)と対応させて、「初等教科教育法(国語)」のシラバスに組織した受講生のための単元「おはなしのせかいにようこそ」である。受講生の学修も「単元」としてのまとまりを持たせることにより連続した学びが保障され、「単元づくり」の有効性が実感されると考えたのである。

受講生が実際に単元づくりを行うのは、「おはなしのせかいにようこそ」の中の「低学年創作文の学習指導」(表 2・B-IV)においてである。単元の目標、指導計画等の設定のほか、ここで必要となる教材も開発することとした。

## 3 受講生による単元づくり、教材開発の実際

受講生は、低学年創作文の学習指導(表 2・B-IV)をどのように構成していったか、受講生 N が作成した学習指導案や教材を紹介し、考察していくこととする。(以下の学習指導案は適宜抜粋している。)

なお、N は、(表 1) に示しているように、小学校国語科「書くこと」についての学習経験は豊かとは言えない状況であり、「国語はあまり好きな教科ではなかった」と回答していた受講生である。

「初等教科教育法（国語）」における指導法開発の試み

（表 2）単元構成の対応

単元「おはなしのせかいにようこそ」 ―物語の読解・読書から創作へ―		
過程	A	B
	小学校国語科（低学年） 読解・読書・創作を関連させた単元構成例	「初等教科教育法（国語）」における授業内容
I	<p>第一次 導入</p> <p>○お話を読むことや作ることに興味・関心を持つ。</p> <p>・いろいろな絵本を教室に揃えたり読み聞かせなどの読書活動を充実させたりして、学習への自然な誘いとなる言語環境を整備する。</p> <p>・児童が単元の終末に作るお話がどのようなものであるか、教師自作の見本を示し、学習のゴールの意識化を図る。</p>	<p>第7回 書くことの教材研究と学習指導 【創作指導の実際】</p> <p>「たのしいおはなしをつくろう」（1年）</p> <p>○一枚の絵から、場面や人物の会話を想像し、お話を作る。</p> <p>○筆者が指導者（学級担任）、受講生が1年児童の設定とし、必要に応じて解説を加えながら1単位時間の授業として展開する。</p>
II	<p>第二次 お話を読む（教科書教材を中心とする）</p> <p>○教科書教材を視写したり音読を工夫したりしながらお話を読む。</p> <p>・好きな場面や人物に伝えたいことなど、個々の感想を生かし、互いの読みを交流させる。</p> <p>・教科書教材の視写、音読等を通して、場面構成、文体、表現の特色等に注目できるようにし、第四次における創作との関連を図る。</p>	<p>第8回 読むことの教材研究と学習指導 【物語を読む楽しさをどのように指導するか】</p> <p>・「大きなかぶ」（1年教科書教材）</p> <p>・「きつねのおきやくさま」（2年教科書教材）</p> <p>・「テントくんのたのしいけん」（1年児童作品）</p> <p>○上記3点はいずれも繰り返しのあるお話として選定。第7回と同様、筆者が指導者（学級担任）、受講生が低学年児童の設定とし、音読、視写を中心とした授業を展開する。</p> <p>○繰り返しが生かされた絵本を探して、それを次の週までの課題とする。</p>
III	<p>第三次 お話を読む（発展的な読書）</p> <p>○教科書教材と内容的に関連のある本、構成や表現が類似する本、同一作者による本等を読む。</p> <p>*第三次の発展的な読書は、第二次と並行して行う場合もある。</p>	<p>第9回 読むことの教材研究と学習指導 【読み聞かせ、ブックトークを授業でどのように活用するか】</p> <p>○受講生個々が選んだ繰り返しのあるお話を紹介し、読み聞かせを行う。</p> <p>○繰り返しの楽しさについてグループで話し合う。</p> <p>○お話作りの素材（絵、絵本など）を準備することを翌々週までの課題とする。</p>
IV	<p>第四次 お話を作る</p> <p>○豊かな想像をめぐらし、楽しい「お話」を作る。</p> <p>・第一次で用いた教師の作品を手引きとして活用し、書くことへの抵抗を取り除く。</p> <p>・絵、文字のない絵本など、児童の想像が広がっていくような素材を教材化して、書くことへの意欲化を図る。</p>	<p>第11回 学習指導案作成 【低学年創作文の学習指導について授業構想を立てる】</p> <p>○個々が準備してきた素材を教材化し、低学年の創作文指導（お話作り）の手引きとなるよう、受講者個々がお話を実際に作ってみる。</p> <p>○お話作りの小単元として、単元名、目標、指導計画等を設定し、学習指導案にまとめる。</p>



授業を振り返って、Nはこの「単元づくり」について次のように感想をまとめている。

いちばん苦勞したのは、指導計画6時間の流れを考えることだった。特に、一人一人が部屋の絵を描く、図画工作科の時間をどこに位置づけるか悩んだ。何通りも考えていくうちに、入れる位置によっては、子どものやる気が減退してしまうし、思考も途絶えてしまうのではないかと思い、この指導計画にした。

また、先生の授業の話から、全員で同じものを書くようにすると、ランクがはっきりしてしまふことも考えられたので、それぞれのテーマでお話が書けるようにしてみた。うさことうさみの部屋の絵は、楽しんで描いた。窓の外のにんじん、寝ているうさみ、たくさんの本など、この絵を見た子どもたちからいろいろな意見が出るように、いろいろな要素を盛り込んで絵を描いた。絵をもとにお話も書いてみたが、お話のほうは、絵の要素をあまり取り上げられず、あっさりした感じになってしまった。

お話を作ることは、私自身も初めてのことであったので、絵の説明になってしまったが、何回かお話を讀んだり書いたりする授業が続いたのでその流れに乗って、自然にお話を作ることもでき、自分で単元をつくることもできた。

(下線は筆者)

で動物たちが紙飛行機を飛ばして遊んでいる、くまの紙飛行機にはりすが乗って空を飛んでいる」という場面が表されており、人物の会話が楽しく想像できる絵である。<sup>13)</sup>受講生は、ここでのお話作りの授業の体験を通して、教材となる絵は授業の成否を左右する重要なものであると気づくことができた。受講生個々が、明快とは言えないまでも「教材性の有無」を観点としてさまざまな資料にあたり、児童の想像を喚起するような教材の開発に取り組むことができたのは、ここでの授業により、学習者（児童）側に立つ経験ができたためと考える。

受講生個々が素材として集めてきたのは、絵、文字のない（少ない）絵本、吹き出しのない四コマ漫画、歌詞など多岐にわたり、柔軟な発想が認められた。Nのように教材の絵を自作する例も見られた。

Nは、岩井俊雄の手になる絵本「100かいだてのいえ」<sup>14)</sup>を素材として準備していた。この絵本は、見開き2ページで10階分の各部屋が表されている。Nは、この絵本をそのまま教材とするのではなく、「○かいだてのいえ」という構成に教材性を見だし、それを生かして学習活動の構想を立てた。すなわち、2年1組（仮想の学級）の児童個々が各階の絵を描いてお話を作り、それらをまとめて「2年1組の36かいだてのいえ」という学級の作品（言語文化）を生み出すという単元をつくったのである。仮想の学級ではあるが、児童が楽しく学習活動に向かう姿が見えてくるような、児童の学習意欲に即した単元である。

また、児童一人一人が自由に想像して部屋の絵を描き、それを文章化してこそ「いえ」ができあがるという学習活動は、Nも「自己有用感」と述べているように、一人一人が尊重される学級経営の発想を根底にもつものである。児童の人数（35名）に教師分も加えて「36かいだて」としたところに、児童とともにあろうとするNの教師像までもうかがわれる。

Nが描いた絵については、お話作りの教材と

#### 4 考察

##### (1) 単元づくり、教材開発

お話作りにあたっては、何もないところから創作に向かわせるのではなく、個々の想像を喚起するような絵などの教材からお話作りに導く設定とすることによって、文章表現への抵抗が軽減され、同一の教材から異なる発想の作品が生まれる楽しさを味わうこともできる。<sup>12)</sup>（表2・B-I）では、筆者が指導者（担任）、受講生が1年児童の設定として、絵からお話を作る授業を展開した。教材とした絵には「野原

して、児童の意欲や興味をどこまで喚起するか疑問が残らないではない。人物が「うさこ」「うさみ」と性別に偏りがあることや、「いろいろな要素を盛り込んで」描いた部屋にさほど意外性が感じられないことなどのためである。原作は、数々の思いも寄らない部屋が読者を魅了する絵本であることをふまえ、教師側もダイナミックに発想することを楽しめるとよい。現場に出て児童の刺激に富んだ発想にふれ、それを柔軟に受け入れることにより、教師としての発想も大いに広がっていくと思われる。

## (2) 教師（受講生）がお話を作ってみる

このお話作りの単元では、※ 2 のように、ワークシートを作成して自らお話を作ってみることを受講生全員に課した。教師（受講生）自身が言語活動を体験してみることにより、児童につけたい力が明確になるためである。それによって、児童がつまずきそうな箇所がわかり、前もって手立てを検討することもできる。また、教師が作った作品を提示することによって、児童の意欲が高まり、学習活動の見通しも明確になるという利点もある。

N のワークシートの構成は、筆者がそれまでの授業の中で用いてきたワークシートの形式をアレンジしたものである。こうしたワークシートを作成することにより、お話の順序を整理できるようにし、文章構成への意識を育てることを意図している。

N が書いた作品は、児童に作品例として示すにはやや平板である。まず、そこで起きるのが「手が相手に当たる」という児童にとってあまりに日常的な出来事であるため、楽しく想像してお話を作るという解放感は伝わりにくいであろう。また、本人も「絵の説明になってしまった」と述べているように、「ダンスをしているようです」「たのしそうです」や「二わ」の数詞などは、人物との距離感が感じられ、物語の世界に浸りきっていない印象を与える。文章の題は「○かいのへや」でよいと判断したのであるが、「うさことうさみのなかよしのへや」

のように、主題を明確に表現する学習活動も必要である。

N の例に見られる説明的な表現の傾向は、他の受講生の作品にも散見されたが、その原因は、児童の言語生活、言語活動に接する機会が少ないことにある。よって、受講生に直ちに改善を求めるのは酷であり、教職に就いてから十分に補うことのできるものである。それよりも、児童に文章を書かせようとするなら、まず、自らが書いてみる必要があることを理解し、それを当然のこととして実践する態度をこそ、学生のうちに身につけるべきである。

## (3) 「単元」として学びに連続性を持たせる

N は、繰り返しのある絵本を選んで読み聞かせをする活動（表 2・B-Ⅲ）の中でも、同じ作者による「ちか 100 かいだてのいえ」を選んでみた。このシリーズのおもしろさに着目していたことから、続く「お話作り」においても、各階ごとにストーリーが展開する構成を活用しようとする着想を得たのである。

各自が一つの階を想像して描き、それを文章化して、学級全員で一つのお話に仕立てるという学習活動は、N がつくったこの単元の核となっているが、この発想はどのようにして生まれたものであるか、N 本人にその経緯を確認した。

N によれば、きっかけとなったのは二つの実践であるという。一つは、繰り返しのあるお話を読む授業（表 2・B-Ⅱ）の中で教材として取り上げた「テントくんの大ぼうけん」であり、もう一つは、やや回は遡るが、第 2 回「学級経営の柱としての言葉の文化」の中で紹介した、4 年単元「大好き！千葉県」の実践から着想を得たとのことであった。

「テントくんの大ぼうけん」は、筆者の実践による 1 年児童作品（共同作品）であり、てんとうむしのテントくんが、父母のもとから冒険に出発し、いろいろな昆虫と出会って楽しく遊び、最後には「ただいま」と父母のもとに帰るというストーリーの紙芝居である。<sup>15)</sup> 児童一人一人がテントくんの出会う昆虫を決め、その



場面の絵を描き、お話（紙芝居）を作るという設定が、Nのつくった単元においても一人1階ずつ分担して絵やお話を作る設定として生かされている。

「大好き！千葉県」も筆者による実践であるが、総合的な学習の時間を核に、社会科、国語科と関連させた単元構成としている。千葉県の地理、歴史、観光等に関して児童個々が異なるテーマを決め、現地調査などを経て学級全員で千葉県の検定問題やカルタを作るという学習活動へと発展したものである。<sup>16)</sup>

この二つの実践に共通するのは、児童個々の担当する課題が異なることと、個々の学習成果を集約して学級の言語文化をつくることである。Nの授業後の感想にも記述されていたように、各自の担当が異なるために優劣がつきにくく、どの児童も尊重されるというよさに着目し、こうした設定を自らの単元づくりにも生かしてみようとしたのである。

このように、Nが構想した単元には、それまでの授業内容が極めて有効に反映されており、学びの連続性をうかがい知ることができる。また、筆者が授業の中で紹介したさまざまな指導事例からNなりの視点で参考とすべき事例を選び、自らの単元づくりに活用している点に、Nの目指す授業像が明確になっていることが推察される。これこそが、単元「おはなしのせかいにようこそ」による成果であり、Nがその単元の中で主体的な学び手として、また単元づくりにおいては主体的な「教師」として、学修してきたことを示すものである。

(4) 受講生による単元づくりは有効であったか  
目の前に指導の対象となる児童がいない状況での単元づくりは、実態が把握できない以上、実際には不可能には違いない。しかし、学生をつくる単元が、現実的ではない単元やまとまりに欠ける単元であったにせよ、それでも学習者である児童の学びを想定して単元をつくる経験をさせたいという考えが筆者にはあった。

「初等教科教育法」では、学習指導案の作成

や模擬授業の実施などが組み込まれることが多いが、小手先の「授業の技術」「授業の技能（スキル）」としてではなく「学びの専門家」として実践の省察と熟考ができるよう導く必要がある。<sup>17)</sup> Nの文章には、「子どものやる気が減退してしまうし、思考も途絶えてしまうのではないか」「全員で同じものを書くようにすると、ランクがはっきりしてしまうことも考えられた」「この絵を見た子どもたちからいろいろな意見が出るように」と、単元や教材を生み出すにあたって、N自身が「いかに教えるか」ではなく、「どのような学びを行うか」と常に児童を中心に据えていることが分かる。児童の学びを創造しようとする指導者としての視点を持つ上で、この単元づくりが多少なりとも有効にはたっていることがうかがわれる。

また、同じくNの文章中の「何回かお話を読んだり書いたりする授業が続いた」とは、まさに筆者がつくった単元の内容を指すものであるが、「流れに乗って、自然に」学ぶことができた体験は、Nが指導者に立場を転じたときにも、児童に「流れに乗って、自然に」学習できる単元をつくろうとする発想を生むであろうことが期待されるのである。

本研究は、「『受講生による単元づくり』という単元」という入れ子のような実践によるものであり、今回の事例だけでその意義を導き出すことはもとより難しく、事例の集積が必要となる。また、ここでの考察に加えて、受講生が教職に就き、今回の単元づくりの経験をどのように発展させるかを見届けるという長期的な評価の視点も必要であると考ええる。

終わりに

初回の授業で受講生の実態調査を行い、第7回から「単元」を開始するまでの間、筆者は講義にミニ演習を取り入れた授業を行っていた。受講生はそれなりに授業に臨んではいしたが、小学校の授業に慣れていた筆者にとっては、こ

の「一方通行型」が教育実習や教育現場に直結する科目の授業形態としてふさわしいとは考えられなかった。本論の中で「初任者は自分の受けた教育を再現するものだ」と書いたが、大学教員として初任者の私がまさに自らの受けた大学教育を再現していることに気づかされたのは皮肉なことであった。

途中、演習を増やし、受講生の個性を発揮できるような場を設定してもみたが、受講生の姿を観る限り、際立った改善とは感じられなかった。そして、毎時間細切れの授業を展開していることに問題があるのではないかと考えるに至った。小学校で児童があれだけ意欲的に学んでいた「単元学習」の発想を、大学での授業、それも小学校の教育現場に直結する「初等教科教育法」の授業ではじめから生かそうとしなかったことが悔やまれた。

後半から授業を「単元」として再構成し、学生の学びの様相が主体的、目的的なものに変容した手応えを得たことは、ここに報告した通りである。

本稿は、半年間の試行錯誤の中での授業構成を報告したものであり、実証性も希薄であるが、今後、本学の学生のための「共立単元」の二つ目、三つ目を構想・実践し、大学における授業設計、運営について検討を重ねていきたいと考えている。

#### 注及び参考文献・引用文献

- 1) 桑原隆：単元学習、国語教育指導用語辞典第四版、教育出版、p.208、2009
- 2) 学習指導要領（平成 10 年版及び現行）、文部科学省、1998・2008
- 3) 学習指導要領（平成 10 年版）、文部科学省、1988
- 4) 千葉市教育研究会研究紀要、1998・1999、2002・2003  
各市町村教育研究会において授業実践として取り上げられる領域には、それぞれ

の時期の関心、要請等が明確に反映される。一例を示すと、千葉市教育研究会小学校国語部会において、平成 9・10 年度の 2 年間に実践された領域は、「話す・聞く」4.5%、「書く」27.3%、「読む」68.2%であるが、学習指導要領（平成 10 年版）全面実施の前年度及び当年度である 13・14 年度の 2 年間では、「話す・聞く」45.5%、「書く」31.8%、「読む」22.7%と著しい変化が見られる。「書く」の内容も、9・10 年度では生活文もしくは詩であるが、13・14 年度になると、生活文は 1 例もなく、説明文、手紙文等と文種が広がっている。

- 5) 学習指導要領、文部科学省、2008
- 6) こくご二下 赤とんぼ、光村図書出版、p.28-33、2015
- 7) ひろがることば 小学国語 2 上、教育出版、p.64-79、2015
- 8) 小田迪夫：意欲喚起と能力形成の両面にわたる指導を、国語教育研究 375、p.4-9、日本国語教育学会、2003  
この中で小田は、お話作りの実践例を引いて「子どもの思考を刺激する材料やプロットを与えると、子どもはこれまでになく意欲的に書いていく。生活体験や何かの感想しか書かせてこなかった先生は、やり方次第で子どもたちがかくものびやかに想像的思考を発動させて書くことに驚かされるのである」と、「書かない・書けない」原因を指摘している。
- 9) 本澤淳子：入門期における使用語彙の変化、文化庁東日本地区国語問題研究協議会、1986  
同：言語力を育てる指導法の改善、国語実践研究紀要 9、p.3-9、千葉県国語教育実践の会、1985 他
- 10) 内田伸子：子どもの文章―書くこと・考えること、東京大学出版会、1990
- 11) 村井万里子：作文指導を基礎とする小学

- 校国語教師養成カリキュラムの開発  
(I)、鳴門教育大学研究紀要 23、p.179、  
2008
- 12) 位藤紀美子：学習者の内面的世界を耕し  
形成する物語創作、国語教育研究 412、  
p.9、日本国語教育学会、2006  
位藤は、「絵画等の視覚的刺激による作  
文活動について、(中略) 絵画等の触発  
で実際に描かれていないものが学習者の  
「想」として形作られ動き出したとき、  
物語創作が行われる。」と報告している。
- 13) 本澤淳子：たのしいおはなしをつくろう、  
千葉大学教育学部附属小学校公開研究会  
会録、1986
- 14) 岩井俊雄：100 かいたてのいえ、偕成社、  
2008
- 15) 本澤淳子：児童の側に立ち生活科・国語  
科の関連を図る、千葉市教育研究会生活  
科部会授業研究会録、2001
- 16) 本澤淳子：一人一人が生き、学級が育つ  
国語科授業の創造、私家版、p.225-268、  
2014
- 17) 佐藤学：専門家として教師を育てる、岩  
波書店、2015