

琉球大学学術リポジトリ

教職大学院における教科領域教育の充実へ向けた取組：「雪わたり」（宮沢賢治）の授業研究を通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2021-04-16 キーワード (Ja): 文学の授業, 雪わたり, 豊かな読み, 学びの質の二極化, 教科領域の学修ニーズ キーワード (En): 作成者: 村吉, 優子, 白尾, 裕志, 村上, 呂里, Murayoshi, Yuko, Shirao, Hiroshi, Murakami, Rori メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48192

【実践研究】

教職大学院における教科領域教育の充実へ向けた取組

— 「雪わたり」(宮沢賢治)の授業研究を通して—

村吉 優子¹・白尾 裕志²・村上 呂里³

Efforts to Enrich the Subject Territory Education at Graduate School of Teacher Education.
— Focusing on the Lesson Research of “Yukiwatari” Written by Miyazawa Kenji.—

MURAYOSHI Yuko¹, SHIRAO Hiroshi², MURAKAMI Rori³

要 約

教職大学院では教科領域の学修の充実が求められている。教科領域での学修が課題解決実習を充実させ、理論と実践の往還を実現する過程を実践者の大学院での取組から明らかにする。実践者が理論及び実践における先行研究を理論的に把握し、実践化するための応用力を駆使して、子どもの豊かな読みの世界につながる子どもの認識と表現を実践的に示した。

キーワード：文学の授業、雪わたり、豊かな読み、学びの質の二極化、教科領域の学修ニーズ

1. はじめに

琉球大学教職大学院3期生の村吉優子教諭は、教職大学院の教育課程に「教科領域の教育」が求められる中、教育学研究科の修士課程から提供される選択科目「授業づくりと指導法の高度化」によって、理論と実践の往還に努め、教職大学院での実習および課題研究で注目すべき実践研究（以下、村吉実践）を残した。村吉実践の成果と課題を明確化するのが本論の目的であり、併せて、「教科領域の教育」の充実を図った教職大学院での教職修士（専門職）の養成のカリキュラム改善に寄与したい。以下、1・2・3・6は白尾、4は村吉、5は村上が執筆した。

2. 教職大学院における学校現場の実情に即した実践的な教科領域の教育の要請

平成29年8月29日に「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」は『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—』をまとめた。

報告では、教職大学院において教科領域についての学修ニーズが高まってきていることが示され、従来の修士課程では十分に組み込まなかったとされる学校現場での実習や実際の教育実践を題材とした教科領域の教育の導入が求められている。また、育成が目指される資質・能力の一つとされる思考力・判断力・表現力等について「教員は、教科に関する深い学問的な知識・理解を身につけた上で、学習内容の系統性や教科の本質を理解し、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究を行う授業を構想したり、教材を開発したりすることが必要となる」¹⁾とされた。

琉球大学教職大学院は2016年度の開設以来、1年次後期の選択科目の「学習指導に関する科目群」に、

¹ 那覇市立金城小学校

² 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座 shirao@edu.u-ryukyuu.ac.jp

³ 琉球大学教育学部国語教育講座

「授業づくりと指導法の高度化」という科目を設定している。これは、教科教育を研究テーマに掲げた院生に対して、より教科専門的な内容を学修する機会を与えるためのもので、修士課程の授業担当者から提供される。教科教育を研究テーマに掲げた院生は、自分の研究テーマやキャリアプランによって選択科目修及び課題研究での学修を踏まえて、後期終盤の課題発見実習Ⅱ（後期）に取り組み、教職大学院での1年次の課程を終えることになっている。

村吉は、1年次後期に国語科教育の「授業づくりと指導法の高度化」を選択して教科領域について以下のより教科専門的な内容を学修した。

- ① 国語教育史を知ることを通じた現代の国語教育の潮流とその根底に流れる理論のつながりの理解についての深化。
- ② 優れた実践家の実践記録を読むことを通じた国語科授業の具体像の把握。
- ③ 具体的な教材を用いて教材研究を共同で進めることによる教材の良さ、見方等の再確認と理解の深化。
- ④ これまでの授業観の変換。〔授業のアプローチの仕方が、確かさを求めることのみにとどまっていたが、豊かさ（情動体験、実生活とのつながり）からのアプローチによってさらに読みが深まることへの理解に基づく授業観の変換〕

こうした学修は、後期終盤の課題発見実習Ⅱ（後期）で、第6学年国語科の単元「興味のある人物を取り上げて紹介しよう」での「伊能忠敬」を扱う教材で、上記(1)~(4)の成果を取り入れた物語的な手法で読解を進める授業として実践された。村吉は、ここまでの検証及び成果や課題を基に2年次の勤務校における課題解決実習と大学院での課題研究Ⅲ・Ⅳに取り組んだ。

3. 2年次の課題解決実習の目的～教科指導を支える学級づくり～

本学の2年次の課題解決実習で次の二つの目的をもって取り組まれている。

A 学生各自が課題解決のための対応策の企画・立案を実習開始前に行い、その実践に向けて計画的に実習することにより、課題研究の内容を検証し、課題解決に向けた実践力を確かなものとする。

B 全ての教員にとって必要な、教科等の指導、学級経営、及び、子ども・生徒指導の実践力を高める。

目的Aは院生の研究テーマに対するものであり、目的Bは課題解決実習及び2年次の課題研究が、学修の成果としてより汎用的な教育実践力に結びつくことを企図したものである。特に教科教育を研究テーマに掲げた院生は、目的Aが確かなものになるためにも目的Bにおける他教科等の指導、学級経営、子ども・生徒指導の充実が前提となる。

村吉は1年次前期の共通必修科目で目的Bに関わる学修を重ね、特に科目「学級経営の実践と課題」では、教科指導と生徒指導を絡めた理論と実践を学んでいる。勤務校での課題解決実習に臨むに当たり、こうしたことを確認して実践に入った。

4. 2年次課題解決実習での取り組み

(1) 問題の所在～これまでの実践より～

筆者のこれまで行ってきた国語の授業は論理や構造、読み方を教え込む授業に偏っており、どの文学教材も同じ学習過程や読み方で読むという方法が主流であった。子どもが新しい文学作品に出会った時に、読み方の技術を身につけて読むことができるという点では優れていると感じていたが、感情的経験（葛藤）を含まない文学の読みに次第に疑問を抱くようになった。それは3年生の担任をした際、ある子どもの記述がきっかけであった。モチモチの木（教育出版三年下）の学習後、その子どもの記述には

「豆太は悲しい気持ちから嬉しい気持ちに変わった。その理由は、じさまを助けたから」と書かれており、本時の目標である「気持ちの変化とその理由を読む」ことが達成できていると捉えていた。しかし、主人公である豆太に湧き起こる葛藤をどれだけこの子どもが体感し、主人公と同じように揺れや迷いを感じながら情動体験を経験し読み進めることができたのだろうかという疑問が浮かんだ。テキストの言葉をつまえることはできているが、想像力を働かせて作品世界や登場人物の心情を思い描きながら、自らの経験や感性を伴った実感のある読みになっていないのではないかと考えさせられた。

河野（2003）は説明的文章の読みにおいて「生活に生きて働く論理・構造をつまえる技能として蓄えられるためには、論理や構造こそ学習者の経験や感性に裏打ちされた『身体を通した読み』として、学習者自らが構成していく学びを模索していかなければならない」と述べている。文学的文章でも同様に、形式的な知識として読み方を与えるのではなく、学習者の経験や感性を通して内言を耕すような読みが必要であると考え。文学作品を読む際に身体感覚を通して読むことで得た具体的、実感的な理解は、学習者とテキストを結びつけ、同化や異化を繰り返しながら葛藤を生むことで文学ならではの思考や想像力が働く。先の筆者の実践は、論理や読み方を重視し教師が一方的に与えることであったため、学習者である子どもの経験や感性、子どもの生活する文脈とのつながりのない実践となり、読みが深まらなかったのだと捉えられる。

実践を通して感じていたこれらの課題から、1年次後期に「授業づくりと指導法の高度化」を受講し、教科専門的な内容を学修する機会を得ることにつながった。高度化の講義で専門的な内容や授業論を学修することを通して、自身の授業観が大きく変わったと感じている。以下、教職大学院2年次の授業実践について述べたい。

（2）学級の実態

本学級では、教育に熱心な保護者のもと学習塾や習い事に通い、学習内容を既に理解し授業に参加している子どもがいる一方で、貧困をはじめとする社会的に弱い立場に置かれ、学習面においても自信がなく生きづらさを抱えている子どもも数名在籍している。文化的なものや自然にふれる体験など豊かな社会経験をしている子どもと、宿題もままならず、学習についていくことが精一杯の子どもがおり、学びの質にも二極化が見られる。

このような子どもに、互いを支え合い学び合えるような学級、弱い立場の子が排除されることなく、居場所があり温かい学級を作りたいと願って一年間の学級づくりを心掛けてきた。四月から、気になる子どもが他の子どもとつながれるようにペアでの対話、グループでの調べ学習等、授業の中で自分の思いを伝えるなど、仲間と関わることを多く設定してきた。また、文学の授業では読書活動へと広がるように同一作者の本を授業に位置づけ、読み聞かせをしたり、本の紹介をしたりということを大切にしてきた。文学を教室の仲間と学ぶことを通して、自分自身が勇気づけられたり、おもしろさや感動を味わったりしながら、深く、楽しく読むことができることを目指したいと考えていた。

ここでは、学級全体の読みと、書くことが苦手な集中して学習に取り組むことが難しいショウタと学習への不安があり、自信がもてないでいるリクについて取り上げ、読みの変容を追いたい。学級全体の読みが深まるだけでなく、ショウタとリクが物語の世界を楽しみながら深く読むことができることを目指して、単元デザインを以下のように工夫した。

- ① 子どもの実態を把握し子どもの声を拾いながら、授業を創り上げていくこと
(子どもの振り返りや問いからの授業づくり)
- ② 動作化、役割音読、朗読などを取り入れ、実感的な理解を促すこと
- ③ ペア学習、グループ学習等様々な関わり合いを位置づけ、対話を通して学びの質を高めていくこと

(3) 授業実践「雪わたり」(教育出版5年下) 宮沢賢治作

① 実践と子どもの姿 事前学習・第1時導入

本単元では、事前学習で「雪わたり」に出てくる語句調べ、きつねにまつわる慣用句やことわざ調べ、絵本の中のきつね像、宮沢賢治作品のオノマトペ探しをし、ポスターにまとめた(図1)。これらの活動は「雪わたり」の作品世界をより理解できるようにすることや興味・関心を高めて教材に入ることを意図して行った。グループで役割分担をして協力し合いながら調べることで、一人で調べるのが苦手な子どもをフォローできるようにした。ポスターにまとめた後、自分の担当した内容を他のグループのメンバーに伝える活動を設定し、調べてまとめることの必然性を持たせるように工夫した。

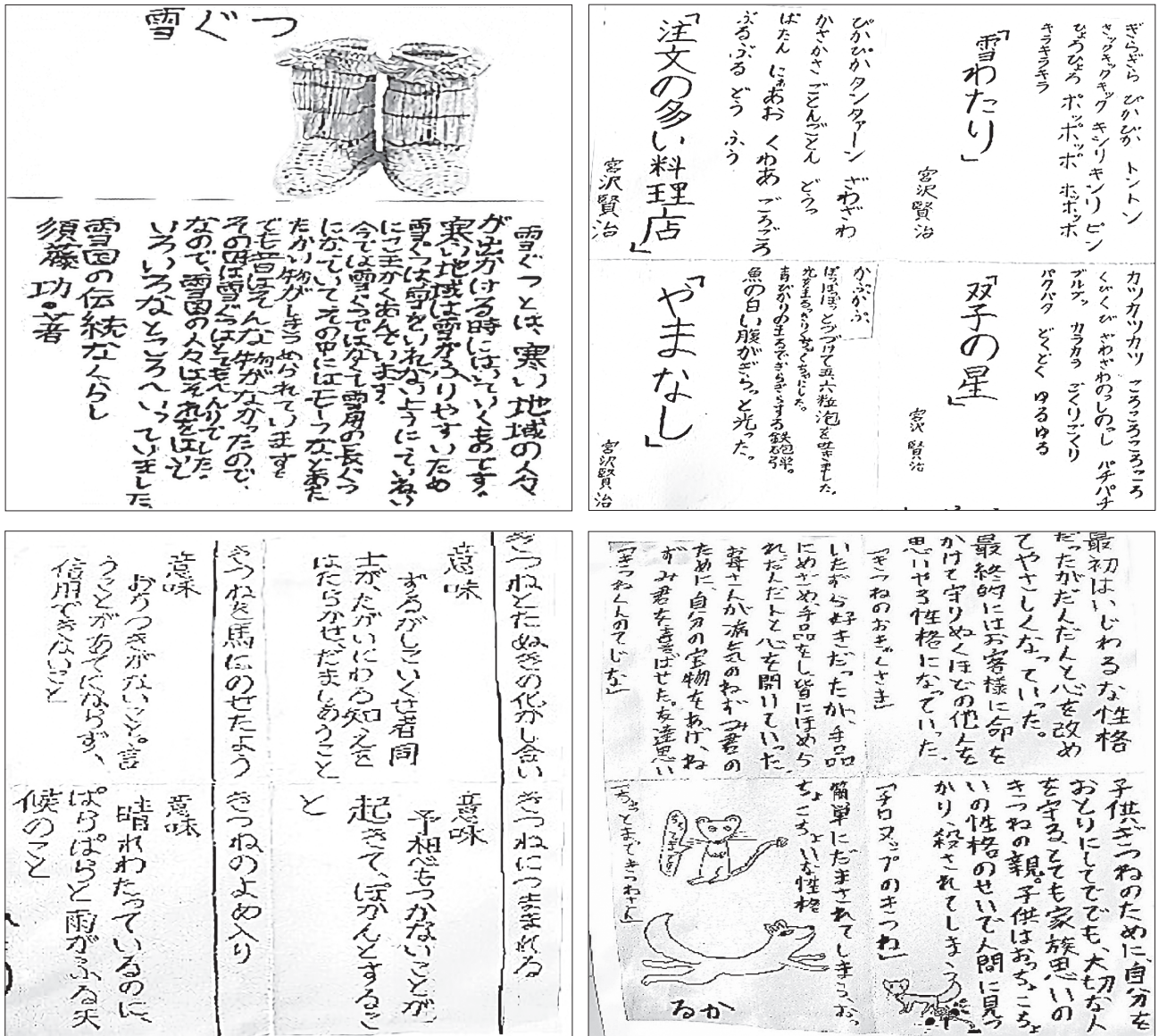


図1 事前学習 語句調べ, オノマトペ探し, ことわざ調べ, きつね像をまとめたポスター

きつねにまつわることわざ調べや絵本の中のきつね像をまとめることを通して、「きつねは、ずる賢く悪い印象で書かれていることが多い」という気づきが生まれた。これらは、「雪わたり」の中の人間が抱くきつねへの悪い評判や偏見と重なり、自分達の中にも知らずのうちに根付いているきつねへの偏見を知ることに繋がった。

書くことを苦手としているショウタは、調べ学習をする際に、「先生、これがオノマトペだよね。これをポスターに書きたい。」と喜んで活動した。賢治童話「オツベルと象」の象の鳴き声「グララアガ

ア」という表現や「滝がピーピー答えました」という賢治ならではの豊かな表現を見つけ、時間はかかったものの楽しみながら最後まで仕上げることができた(図2)。

単元の導入時には、初発の感想と問いを出し合い、それらをみんなで共有した後、グルーピングを行った(表1)。「なぜ幻灯会は11才以下なのか」「だんごを食べる時の気持ちはどんな気持ちだったのか」などの問いがあがった。これらの問いは学習計画の中で取り上げたり、授業内容と関連づけたりしながら、皆で解決していくこととした(表2)。リクは、「なぜ、きつねたちは、もちをたべるのかはなしあっていたのかが、ぎもんにおもう」と書き、山場の場面に着目することができた。

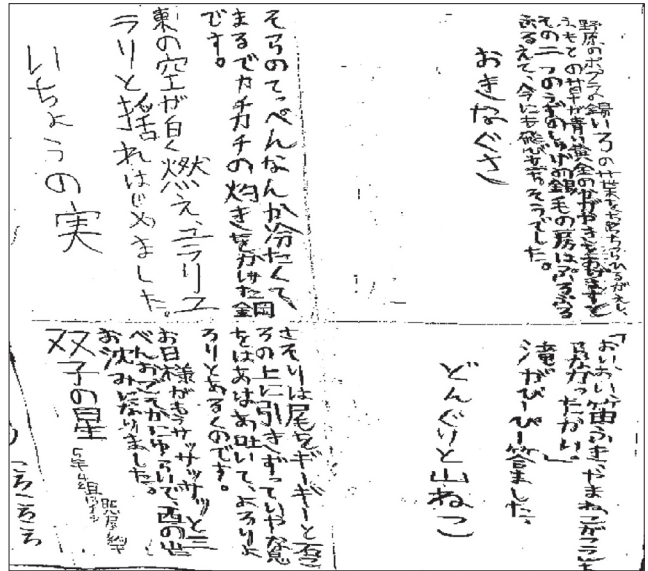


図2 ショウタの書いたオノマトペをまとめたポスター

表1 子どもが出した問い

<p>大人のきつねについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ大人のきつねに合ったら目をつぶらないといけなのか。 <p>だんごを食べる時の気持ちについて</p> <ul style="list-style-type: none"> ・だんごが四郎にわたった時、きつねの学校生徒はわくわくしていたのはなぜか。 ・なぜ、四郎とかんこはきつね達を信じて団子を食べたのか。 ・なぜ、きつねたちは、もちを食べる時に話し合っていたのか。 <p>「こんばんは」と「おはよう」を一緒に使っていること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ二つの言葉を一緒に使っているのか。 <p>題名について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ「雪わたり」という題名なのか。 	<p>幻灯会について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ幻灯会には11才以下しか参加できないのか。 ・幻灯会の後、どうして兄さん達は迎えにきたのか。 <p>紺三郎の人物像について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ紺三郎がえんぴ服をきているのか。 ・紺三郎はどうして人の子に声をかけたのか。 <p>歌「かた雪かんこ、しみ雪しんこ」について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なぜ「かた雪かんこ、しみ雪しんこ」と何度も言っているのか。
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

表2 「雪わたり」指導計画(全12時間)

次	時	めあてと学習活動	留意点
1	0 事前	○宮沢賢治の世界にふれる。 ・グループで調べ学習をして、ポスターにまとめる。(登場する植物、動物、オノマトペ、幻燈会、きつねの慣用句やことわざ、きつねの出てくる物語)	・図書館の時間や朝の時間等を利用して調べ学習を行う。
	1	○雪わたりを読み、感想や疑問を共有する。 ・初発の感想(おもしろかったところ、心に残ったところ、不思議だと思ったところ等)を書いて、交流する。 ・単元のねらいを知り、それを基にして自分の目標をもつ。	・初発の感想を基に、子どもの興味や読みの傾向をつかみ、単元の計画に反映させる。
2	2 3	○雪わたりができる日を想像する。 ・こんなおもしろい日とはどんな日なのかを考える。 ・時と場所、登場人物をおさえ物語の設定を捉える。 時(雪わたりができる日) 場所(森、野原) 登場人物(四郎、かん子、紺三郎、きつね達)	・着目させたい叙述 「まるで一枚の板のよう」「雪がすっかりこおって大理石よりかたくなり」「またとない日」等
	4	○紺三郎や四郎、かん子の人物像を捉える。 ・個々が捉えた人物像について交流し、まとめる。	・複数の叙述から人物像をつかませるようにする。

次	時	めあてと学習活動	留意点
	5	○紺三郎の思いを捉える。 ・紺三郎はだんごを作る手順をどうしてこんなに細かく伝えたのかを考える。 ・子どもから出た疑問「なぜ幻灯会は11歳以下なのか」「大人のきつねに会ったらなぜ目をつぶらないといけないのか」を取り上げて話し合う ・紺三郎の思いをまとめる。	・ことわざ調べの事前学習とつなげて人間のきつねに対する見方を捉えさせる。 ・「わたしどもきつねの今までの悪い評判をすっかりなくしてしまうだろう」という紺三郎の会話文に着目させる。
2	6	○四郎とかん子がだんごを食べることを決心したわけを考える。 ・山場の場面の役割音読をする。 ・なぜ、四郎とかん子はだんごをたべようと思ったのか考え気持ちの変容ときっかけについてまとめる。 ・きつねだけでなく、四郎とかん子まで涙をこぼしたのかを考える。	・役割音読をしながら、決心する四郎とかん子の気持ちを実感的に捉える。 ・読み取ったことを生かしながら音読をする。
	7	○「雪わたり」ができる日に名づけることを通して、場面を関連づけ総合し、意味づけを行う。 ・題名「雪わたり」について話し合う。 ・幻灯会の日（雪わたりができる日）にそれぞれで名づけ、その理由について交流し合う。	・これまでの学習とつなげながら幻灯会の日の意味について考えさせる。
	8 9 10	○感じたことを朗読で表現する。（雪わたり） ・グループで話し合って、朗読する場面を選ぶ。 ・役割を決め練習し、グループごとに発表をする。	・「雪わたり」ならではのリズムのおもしろさを感じさせる。
3	11 12	○感じたことを朗読で表現する。（自分で選んだ賢治童話） ・好きな賢治童話からお気に入りの場面を選ぶ ・書き込みをして練習をする。 ・グループで朗読発表会をする。	・雪わたりで朗読したことを活用して各自で取り組む。 ・読書活動につなげる。

【学級全体の様子】 第5時

毎時間書いている学習後の振り返りの中に次のような記述が見られた。（下線は筆者）

- ・「こんなおもしろい日」が後のページから読み取って対比する言葉を見つけることができました。
でもやっぱり、なぜ12才はダメなのか気になります。
- ・私は、まだ幻灯会はなぜ十一さいまでしか行けないのかが不思議です。なぜなら理由もかかれていないのに、十一才以下までというのはおかしいと思うからです。
- ・紺三郎は、兄さんたちをいやがって十一さい以下と言ったのか本当のことなのかふしぎです。

子どもの中から、大人はなぜ幻灯会に参加できないのか、子どもだけで開かれる幻灯会にどのような意味があるのかという疑問が多く出ており、みんなで解決したいという思いが膨らんできていることがわかった。そこで、第5時の後半に「なぜ、幻灯会に参加できるのは11歳以下なのか」について話し合った。「雪わたり」で描かれる人間やきつねの大人がどのような存在として描かれているのかということも捉えながら話し合いを進めていった。以下は、その時の授業記録である。

(授業記録より一部抜粋 第5時) 下線は筆者

- C1 12歳以上になると信じてもらえるかどうか。
 T 子どもだからこそ信じてもらえる。
 C2 大人なら信じてもらえないけれど、小さいうちに信じてもらえる。
 C3 子どもに今から子どもにそういう「うそじゃないよ」って知ってもらえたら、後世とかにも子どもが大人になっても、きつねとかは正直者なんだよとか、そういうことを伝えてくれるような、そのきつねは悪い奴と言われなくなる。
 C4 大人って力があるじゃないですか。だから、大人の方がきつねは悪いってイメージをもっているから、もしかしたら自分たちに危害を加えるかもしれないというのがあって、あんまり、きつねの悪いイメージが濃くない子どもを選んで、そういうことを伝えようとしたんじゃないか。
 C5 (リク) 大人を入れたらもっと評判が悪くなるかもしれないから、子どもだけにしていた。
 C6 大人って清作とか太右衛門とか、あと甚平さんとか、そういう人たちがお酒によってから、信じてしまっていて、(他の子どもの声「あー」)
 C6 しかも、大人ってお酒飲んだらおかしくなるから、それで大変になったりするから。
 C8 12歳とかはまだ心とかが純粋な子どもだから、無実の罪をきせられているんだったら、悪い評判をさけるんだったら、今の子どもに「きつねは全く悪くも何にもないよ」と伝えておけば、大人になったら、子どもの頃に聞いたことを大人になっていろんな人に流せば、その人がまた違う人に流したりしていい評判に変わったりするから。

リクは、この話し合いの際に自分の考えに自信が持てなかったようで、隣りの子どもに自分の意見を伝えるだけにとどまっていた。しかし、リクの意見を聞いた隣りの子どもに励まされ、発言(下線)をすることにつながった。小さな声であったが自分の声を皆に届けることができた。

この授業を受けて、子どもは次のような感想を書いている。

- ・少しきつねがかわいそうになってきました。それは、悪い印象を少しでも良くしようとしていたからです。なぜ、きつねは悪い印象をもたれているのでしょうか。
- ・僕は十一さい以下の理由がわかりました。きつねも無実の罪をきせられていたのだからかわいそうです。これできつねはやさしいというイメージを持ってほしいと思いました。
- ・今日、きつねはうそつきじゃないと思いました。なぜなら紺三郎は(だんごの作り方を)ねっしんに説明していたし、きつねの子はさかれてもうそを言うなときいて、心にのこったからです。

子どもの中から出た問いを取り上げペアやグループ全体での相互交流をする中で「このままでは、きつねがかわいそうだ。きつねのことを信じてほしい」という強い願いが生まれた。その願いが生まれた背景として、事前学習「きつねのことわざ調べ」の際に「きつねは、ずる賢く悪い印象で書かれていることが多い」という既有知識の掘り起こしが行われたことの効果が考えられる。この活動により、子ども自身が描くきつねの印象と物語の世界とつながりが生まれ、より切実感が増したと思われる。

キーン(2014)は深い理解を促す方略として「意味を修正する」「スキーマと関連づける」「推論する」「質問する」「イメージを生み出す」「何が大切かを決める」「まとめる」の7つを示している。キーンの示す「スキーマと関連づける」とは自分の背景知識・経験と作品のつながりを形成することであり、この方略を用いることの成果として「共感を経験」し、深い理解につながることを挙げている。登場人物と自分のつながりに気づくことが共感を生み、明示されていない登場人物の心情を想像することにつながったと捉えることができる。

第6時 四郎とかん子がだんごを食べることを決心したわけを考える。

単元の展開では、音読や役割読みを適宜取り入れてきた。「雪わたり」は、五七調リズムで語られる会話や歌が巧みに用いられており、音読を通してリズムの良さや、歌や踊りを通して四郎とかん子、紺三郎が共鳴し、両者の距離が近づいていく様子を捉えることができる。また、語っている人物の気持ち

になって役割読みをすることで、その人物と同化することを促し、場面や心情を体験的に理解することにつなげたいと考えた。

だんごを食べることを決心するクライマックス場面の役割音読をした際、ショウタは四郎役に立候補し、他の子の支援を受けながら、皆の前に立ち音読をした(図3)。興味の持てない授業には参加が厳しいショウタにとって、役割読みは「楽しそう」だと感じたようで、積極的に授業に取り組むことができた。ショウタは授業後の感想に「なんで決心したかがわかりました。」と書いていた。短い文ではあったが、「わからない」「つまらない」とははっきり伝えることができるショウタが「わかった」と書いたことは身体を通して実感的に理解できる役割音読は効果的であったと捉えられる。



図3 役割音読の様子

第7時 場面を関連づけ総合し、意味づけを行う。(雪わたりができる日に名づける)

第7時には、前時での学習を生かして幻灯会に参加した四郎になり日記や手紙を書くという活動を位置づけた。その後、授業の終盤に「雪わたり」ができる日に「〇〇記念日」「〇〇の日」と名づけ、相互交流を行った。これらの活動は場面全体を関連づけるとともに、幻灯会の出来事を意味づけるという目的で取り組んだものである(表3)。その結果、31名中29名が幻灯会の出来事を踏まえて名づけ、その理由も明確にもつことができた。2名は、「雪わたり」に出てくる事柄をそのまま用いて名づけており、理由を書くことができなかつたり、葛藤場面とのつながりがなかつたりしたため、他の子との交流や全体での発表を聞くことを通して、書き加えや修正を図った。

表3 日記や手紙を書き、幻灯会の日に名づける

<p>「幻灯会から帰ってきた四郎の日記」</p> <p>きつねに幻灯会にさそわれちゃったよ。ちょっときつねは信用できなかつたらしく、妹のかん子は「きつねのだんごはうさのくそ」と言っていたんだよー。でも、実はとても優しいきつねがたくさんいたんだ！だっておいしい団子をくれたし、「たとえ体をさかれてもきつねの生徒はうそ言うな」などと言っていた。だから、本当は、きつねは、よっぽつた人にだまされたといわれ、だましたという無実の罪をさせられた、優しく、かわいそうな動物だ！！きつねはだましたりしないんだ！</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>幻灯会の日に名づける「疑心暗鬼解放記念日」</p> <p>この日は、人間にとって初めてきつねを信用した日である。人間は、勝手にきつねはわるいやつと思っていたけど、その考えががらりと変わったから。</p>
<p>「紺三郎さんへ」</p> <p>昨日の幻灯会はとてもたのしかったです。ぼくたち(四郎とかん子)をさそってくれてありがとう。ぼくたちはさいしょきつねを信用できなくてうさのくそとかいったりしてだんごを食べなくてごめんなさい。本当はちゃんと作ったのにね。その気持ちがわかったのは幻灯会の時のおだんごを食べた時、あなたを信じて食べたら本当においしかったです。ほつたもおちるぐらいおいしかったです。また幻灯会によんでください。その時はあやまります。本当に幻灯会によんでくれてありがとう。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>幻灯会の日に名づける「紺三郎の気持ちがちゃんとわかった日」</p> <p>さいしょは紺三郎を信用しなくてだんごをたべなかつたけど幻灯会があった日に信用してだんごをたべたらおいしかったからその時ちゃんとだんごをつくっていたということがわかったから。</p>

「手紙紺三郎さんへ」

きのうは、どうもありがとうございました。きのうもらっただんごは、ほっぺもおちるぐらいのおいしさでした。きのう、あなたがたは、人をだましたりしないことがわかりました。これから、ぼくたちも、あなたがたの悪いうわさをなくすために協力します。



幻灯会の日になづける「むざいの日」

きつねは、だましたりするものだといわれていたけど、はじめて人間に信じてもらえたから。

ショウタは、日記や手紙を書かなかったが、幻灯会の日を次のように名づけることができた。

幻灯会の日になづける「きつねをしんじた記念日」

幻とう会がなかったらきつねがいいやつとは思えなかった。でも幻とう会があったからきつねをしんじた。これは、全部幻とう会をしょうかいしてくれたこん三郎さんのおかげ。(原文ママ)

リクは、四郎とかん子の両方の立場からの手紙を2通書くなどして意欲的に参加し、幻灯会の日を次のように名づけた。

幻灯会の日になづける「きせきの日」

はじめてきつねがうそをつなかいとわかった。雪わたりができる日にきつねと人間がであい、信じあうというきせきが起こったから

ショウタやリクが授業に積極的に参加し、自分の考えを書けたことは、筆者にとっても大変嬉しい出来事であった。これらの記述からは、四郎に同化して団子を食べる決心した気持ちを想像したり、食べる様子を見守るきつね学校の生徒たちに寄り添ったりすることで、四郎やかん子にとって「団子を食べる」ということの意味、きつね達にとって「団子を食べてくれた」という意味を見い出したと捉えることができる。特にショウタは、役割音読の際に四郎役を自ら買って出て、山場の臨場感を体感することで、生まれたものであると考えられる。役割音読を通した葛藤場面の実感的理解(第6時)を大切にすることで、意味づける思考作用が活性化して働き、このような成果が得られたと推察される。

第8～12時 朗読で表現をする(「雪わたり」,「賢治童話」)

朗読の取組は、次の2段階で行った。

○グループで雪わたりの好きな場面を選び、役割を決めて朗読をする。(全体の前で発表)

○個人でお気に入りの宮沢賢治童話を選び、感じたことが伝わるように朗読をする。

(グループに向けて発表)

グループでの朗読から個人の朗読へと段階を経て取り組ませることで、朗読の仕方を自分の表現に取り入れることができるようにした。朗読を、単なる技能面の向上と捉えるのではなく、読み取ったことを生かしながら表現できるように、「朗読の達人を目指して」と題し、朗読の学習の前に子どもに提示した(図4)。グループで誰がどこを読むのか、どう読んだら伝わるのかを相談しながら書き込みをし、何度も練習を重ねた(図5・図6)。練習を重ねていくうちに様々な工夫が生まれ、歌の場面で足踏みや手拍子を入れて朗読をしたり、その場面に合った台詞を書き加えたりというグループがでてきた。他のグループの工夫を見て刺激を受け、学級全体の中で様々な工夫が広がった。

「賢治童話」の好きな場面を朗読する

グループでの朗読を体験した子どもは、次に好きな賢治童話と場面を選び、個人で朗読に取り組んだ(図7)。自分で選書をしたこと、書き込みの仕方がわかること、これまでのグループや学級全体での学びの中で工夫のバリエーションが増えたことなどから、朗読への意欲が高まり、熱心に書き込みや練

朗読の達人を目指して

一．場面の様子や人物の気持ち
 持ちが伝わるように読み
 ましよ。

二．人物像が伝わるように
 読みましょ。

三．聞き手に情景が広がる
 ように読みましょ。

図4 朗読の仕方を提示



図5 朗読の仕方について相談



図6 朗読の工夫を書き込む

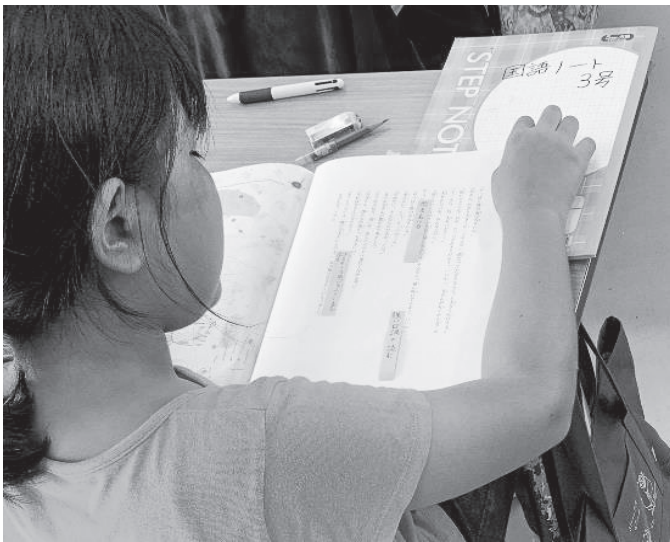


図7 好きな場面に書き込み

習をする様子が見られた。

図8は、朗読の工夫として「セロ弾きのゴーシュ」の叙述に「ぜったいびっくりするぞ」という台詞を加えたものである。この子どもは、朗読会後に「たくさんつけたしたり、声を変えたり、ゆっくり読むところをちゃんと読めた。みんなもいろいろと工夫していて

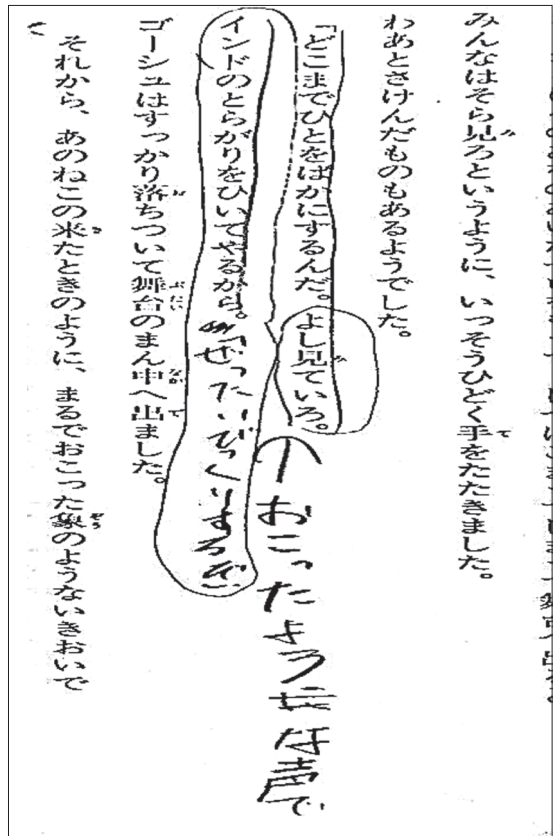


図8 場面に合った台詞を書き込む

いい朗読会になった。またいつか朗読会をもう一度やりたい。」という感想をもった。教師が発問をしたり、指示をしたりしなくても、自然と作品を深く読み込んでいくことにつながった。

「雪わたり」「賢治童話」の朗読会后、次のような振り返りがあった。(下線は筆者)

- ・四郎とかん子の気持ちが朗読の注意を書いているとよく分かりました。朗読でもうまくそれを表現できようがんばります。
- ・今日の書き込みは、この文章をどう読むかを考えながらやったのでむずかしかったです。だけど、考えながらやると、その人がどのように言ったのかなどがわかったので良かったです。
- ・僕は「よだかの星」を朗読する時に工夫した点は、相手に情景がうかぶように、大きくさげんだり、静かに読んだりしていました。

振り返りの記述(下線)に示すように朗読の書き込みや練習、対話を重ねることによって作品解釈の深度が増していく姿が見られた。畠山(2015)は、国語教師大村はま(1906-2005)が実践した「古典」の指導事例から、「朗読」の意義を明らかにした。畠山によると大村の実践は、朗読そのものが鑑賞の一過程として働き、作品解釈のための重要な手段となるとしている。朗読が鑑賞の結果の表現ではなく、鑑賞そのものとして作用するという点は、本実践からも同様に見取ることができる。

一方、ショウタは、朗読会の本をなかなか選べないでいた。朗読会の前日に「やまなし」(宮沢賢治作)の本と決めたため、十分な練習を積むことができなかったが、朗読会には参加し、同じグループのメンバーに感想を寄せたり、感想をもらったりして交流をしていた。同じグループのメンバーからは、「声は小さかったけど、とても心がこもっていると思い、すごいと思いました。」「少しかんだりはしたけど頑張って最後まで読んだことがすごいと思いました。」という付箋に書かれたコメントをもらい嬉しそうにしていた。例え拙い発表であったとしてもショウタの発表を待ち、温かな目で受け入れてくれる級友の存在は大きく、ショウタは、「次は、もっと長く読みたいと思いました。」とさらに意欲を高めていた。リクは、グループのメンバーにアドバイスをもらいながら、練習を重ね、場面の様子に合わせて手拍子や足踏みを入れて朗読会を楽しむ様子が見られた。

赤坂(2007)は、授業を「教材研究」や「教授法研究」だけでなく、「学習者研究」の観点からも分析、研究をしていく必要性を述べている。「『この教材を、こう教える』というところばかりに関心を向けるから蔑ろにされた子どもたちは、やる気を失ってしまった」ことを指摘し、授業づくりの在り方について疑問を呈している。教室の中で周辺の位置にいる子どもに目を向け、その子どもの興味や関心、学び方を大切にしつつ単元や授業を構成することは、学級全体にとっても学びが深まる可能性が含まれていると考える。

(4) 実践のまとめ

「雪わたり」の学習を終えてショウタは、次の感想を記した。

一番心にのこったことは、リズムときづかなかったキックキックトントンとしみ雪しんこ かた雪かんこの場面です。リズムとわかったのは、先生が しみ雪しんこかた雪かんこと、うたったからそれがわかりました。キックキックトントンは朗読会をしたときにわかりました。(原文ママ)

授業後のアンケートの中でショウタは「朗読をすること」が物語を読むために役立った方法として選択している。朗読は、リズムを体感することが作品世界とショウタや学級の子どもをつなぎ、共感できる重要な活動となったと考える。実際にショウタやリクが第7時の活動で「幻灯会の日に名づける」ことができたことも役割音読や朗読を通して作品に表現された「リズム」そのものを体感し実感的な理解を図りながら、認識を深めることができたからだと思われる。身体を通した実感的理解を出発点として、

子どもの内面から起こる情動体験を大切にすることで、文学ならではの思考が働き、読みを深めることにつながった（図9）。

また、ショウタやリクは温かい友達の励ましや支援を受けながら、最後まで学習に取り組むことができた。単元の中でペア学習、グループ学習など様々な関わり合いを位置づけ、子ども同士の関係性を大切にしながら学びの質を高めていくことを心掛けてきたことが、彼らの意欲を高めた。

今回の実践では、子どもの持つ願いや問い、課題意識を大切にしながら取り組んできた。今後は、文学の学習を核として自分自身を見つめ直したり、力づけられたりと子ども自身が生きる源となるような出会いと授業を構築していきたい。

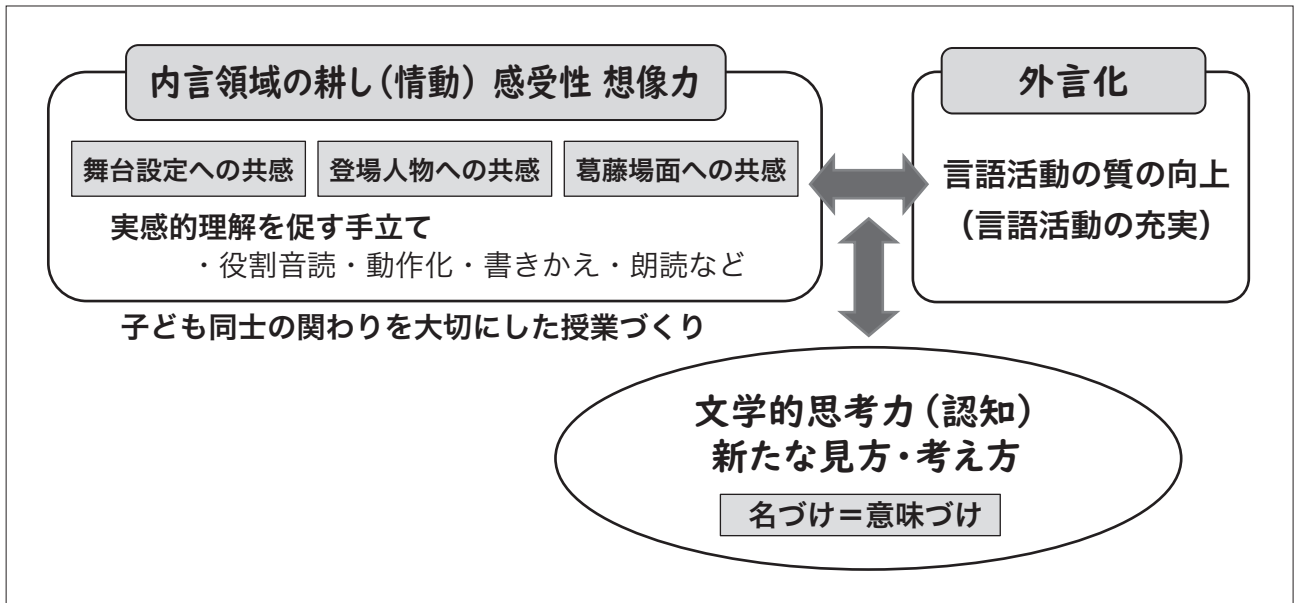


図9 情動体験に根差した授業づくり

5. 村吉優子実践研究の背景と意義

この章では、村吉実践の研究の背景および経緯、その意義について述べる。

(1) 研究の背景

村吉が、教職大学院に入学当初の2018年に教科「国語」の指導をめぐる抱えていた課題意識は、その頃の国語教育界全体が共有する課題意識でもあった。

一つは、「言語活動」をめぐる問題である。2008（平成20）年学習指導要領のもと教科「国語」をめぐる「単元を貫く言語活動」が授業改革のキーワードとなり、沖縄県の学校現場においても児童が主体的に活動する「言語活動」への意識が高まっていった。それは、未だに行われていた注入的な読解指導からの脱却を促すという意義を担ったが、一方で「リーフレットをつくろう」や「お気に入りの場面を紹介しよう」などの外的な言語活動に注目が集まり、児童の内側から必然性を十分に耕して言語活動を「充実」させるプロセスが軽視され、結果としてどこの学校でも似た実践が行われ、児童の表現もパターン化してしまうという問題が生じた。

言語活動主義は、1937（昭和12）年の西尾実の提唱以来、大村はま国語教室をはじめとし、〈実の場〉に根ざして生きて働く言葉の力を育む国語教育の本流としてありつづけてきた。しかしながら、そうした歴史的な国語教育の展開に対する理解が十分ではないままに「単元を貫く言語活動」が受容されたがゆえに、「言語活動」が「外言化された活動」に焦点化されて理解され、時に「読むことなくして、言語活動は空洞となる」（田近洵一）²⁾と厳しく指摘されるような問題が生じたと考えられる。「言語活動の充実」のためには、感受性や思考力・想像力などの内言領域を耕すプロセスが大切であり、内言の耕

し（内的言語活動）と外言化とを一体化してとらえ、児童の言葉の力を内側から育む視座が不可欠である。実践家として日々子どもと向き合う中、村吉は、読みを内側から耕すプロセスが十分でないままに性急に外言化を求める授業の問題を確かにつかんでいた。

もう一つは、「文学の授業」をめぐる問題である。文学の授業においては、分析批評の流れを汲み、明示的な「読みの技術の習得と活用」を教育内容とする立場から、想像する楽しみや「情動の領域」を位置づけた文学の授業を「感覚的な読み」として批判し、文学の授業でも論理的思考力育成を唱える潮流が、一定の影響を持っている³⁾。こうした潮流は、文学の授業における教育内容とその系統的指導について問題提起する史的意義を担ったが、文学の授業に関する内外の理論や論争史、実践史をふりかえるならば一つの立場に過ぎず、らせん状的に研究は進展している。しかしながら、多様な実践研究交流の機会が地理的歴史的事情から限定されがちだった沖縄県の学校現場では、出版ジャーナリズムと結びついた特定の論しか視野に入りにくい。村吉は、こうした潮流にも学びつつ、自らの実践において「中心人物の変容をとらえ、その理由（因果関係）を考える」という「読みの技能」の習得が、児童自身の内面をくぐらない浅い次元にとどまっていることを課題と感じていた。

こうした二つの国語教育をめぐる動向を背景とし、〈文学の授業＝「読みの技能」の習得＋「単元を貫く言語活動」〉という図式で果たして文学の読みの力をつけることができるのか、もっと児童の内側に培う「豊かな読み」を育みたい、こうした疑問や願いが村吉の中で切実なものとなり、研究に着手することになったのである。

国語教育や文学の授業の理論と実践の歴史を俯瞰してとらえる眼を養っていけば、今日の問題をのりこえる展望がひらかれるであろう。「授業づくりと指導法の高度化」の講義では、村吉自身が積極的に文献を探索し、以下のような内容で学修を進めていった。第2章で記された項目に従い、その具体的な内容を述べる。なお、前掲の「2-④これまでの授業観の変換。〔授業のアプローチの仕方が、確かさを求めることのみにとどまっていたが、豊かさ（情動体験、実生活とのつながり）からのアプローチによってさらに読みが深まることの理解に基づく授業観の変換〕」については、①～③を総合してもたらされたものであり、ここでは①～③について述べる。

① 国語教育史を知ることを通じた現代の国語教育の潮流とその根底に流れる理論のつながりの理解についての深化

1) 今日の課題とされる「言語活動の充実」をどうとらえるか、歴史を踏まえて考察を深める

大村はま（1982）『大村はま国語教室』第1巻（筑摩書房）より「単元 やさしいことばで」をいっしょに読み、今日推進されている「単元を貫く言語活動」の授業記録と比較して考察を深めた。大村はま単元学習では、学習者との対話的姿勢のもとに単元開発がなされ、内側から思考を働かせ、〈実の場〉に根ざして生きて働く言葉の力が育まれるように、問いや学習の手引き、言語活動の場が工夫されている。こうした工夫は時代が変わっても「不易」のものとして有効であり、感受性や思考力、想像力など内言領域を活性化させ耕しながら、外言化される言語活動の質を充実させる重要性への認識を深めた。

2) 文学の授業の歴史をつかむ

まず〈分析〉型授業を対象化するために、鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育 新しい解釈理論を手がかりに』（学文社）を読んだ。斎藤喜博から武田常夫、石井順治へと流れる〈解釈〉型の実践記録も併せて読み、〈分析〉型と〈解釈〉型の授業の特色をとらえていった。〈分析〉型では学習用語の習得を大切に、読みの技能を系統的に育てているのに対し、〈解釈〉型では朗読を重く位置づけ、児童自身の生活と関わらせながら意味づける解釈の過程を大切にする。さらに、視点論を核として「内の目」と「外の目」による文学体験を位置づけ、情動の領域の葛藤から文学的認識力育成に至るプロセスを体系的に構築した文芸教育研究協議会の文献について読み深め、拠り所としていっ

た。また〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざすという鶴田の立場への理解も深めた。

つぎに、浜本純逸や田近洵一、府川源一郎などの文学教育史に関する論を読み、作者の意図に還元する授業から、作品の主題を読む授業へ、そして読者の主体的な意味づけを大切にする読者論へ、一方で明示化する言語技術を教授する言語技術主義に立つ文学の授業論の出現、さらにこれらの論点を踏まえ、作品の仕組みと読者の主体的な意味づけの動的な対話過程を明らかにした読書行為論へという流れをとらえていった。

最近の文学教育論の潮流として、山元隆春らが日本に紹介しているアメリカの読者反応論の成果についても学んでいった。その一環として山元隆春らが翻訳したエリン・オリヴァー・キーン（2014）『理解するってどういうこと？「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』（新曜社）を通して、文学の授業における「舞台設定への共感」（本当にそこにいると思ったり、そのとき、場所、状況を経験しているように思うこと）「登場人物への共感」等の「共感全般」や、「意味づけ、関連づけ、優れた読み手・書き手になる」という「深い認識方法」などについて、日本の文学教育論と重ねながら理解を深めていった。

② 優れた実践家の実践記録を読むことを通した国語科授業の具体像の把握

①－2）で学ぶ文学教育の思潮と連関させながら、優れた実践家の実践記録を読み進めていった。例えば、武田常夫（1973）の「大造じいさんとガン」の実践記録では、具体的な行動描写「手をのぼして」に注目して、読み手を大造じいさんの視点に自ずと立たせ、そのことを通して残雪に対する大造じいさんの思いを児童が豊かに読みとり、表現していくプロセスを省察していった。また、西郷竹彦（1997）が主宰する文芸教育研究協議会の「やまなし」の実践記録⁴⁾において、「さっぱりわかりません」と初発の感想を綴っていた児童が読み進めるにつれ、かにの子の視点に寄り添う情動体験を生成させ、それを経て殺される側と殺す側の双方の視点の矛盾を認識し、賢治童話の世界観について長文の感想を書くに至ったプロセスを省察した。

こうした実践記録と関連して、宮崎清孝・上野直樹（1985＝2008）『視点』（東京大学出版会）を併せて読み、認知心理学のアプローチから、登場人物の「見え」を形成させ、その視点に自ずと立たせるような発問の工夫によって豊かな読みが生成するプロセスの有効性を確かめた。また、ヴィゴツキー学統の学者によって提起された情動と認知の往還としての学習理論⁵⁾や、河野順子（2008）による情動の次元の葛藤が生まれてこそ論理的思考力が育つことを提起した説明文指導論⁶⁾等も読み進めた。

③ 具体的な教材を用いて教材研究を共同で進めることによる教材の良さ、見方等の再確認と理解の深化

課題研究の中核的な単元について話し合い、宮沢賢治「雪わたり」（教育出版「国語」5年生下巻に収録されている）を教材とする単元に定めた。そこで、「雪わたり」の教材研究をともに行った。以下、教材研究のポイントを簡単に記す。

1) 表現の魅力

「雪わたり」は、「お日様が、真っ白に燃えてゆりのにおいをまき散らし」「あい色の木のかげが一面あみになって落ちて、日光の当たるところには銀のゆりがさいたように見えました」等の繊細で美しい情景描写や色調、「紺三郎なんか、まるで立派なえんぴ服を着て、すいせんの花をむねにつけて、真っ白なハンケチでしきりにそのとがったお口をふいているのです。」等の生き生きと映像が浮かんでくる人物描写、「キック、キック、トントン。」の繰り返しのリズムや「キシリキシリ」「ピッカリピッカリ」等の独特のオノマトペ、「しみ雪しんこ、かた雪かんこ」など伝承に根ざしたわらべ歌などなど、賢治童話の魅力に満ちた童話である。朗読や劇化を通して、こうした表現の魅力を存分に体感していきたい。

2) 人間のきつねへの見方の変容を迫る語りの仕組み

同じく賢治童話の「茨海小学校」と重ね読みするとその語りの仕組みがより鮮明に浮かび上がってくる。語り手は、人間から「人をだます」「ずる賢い」とまなざされるきつねの視点から、「わなをかけてきつねをだましているのは、ほんとうは人間の方ではないか」と問いかけ、読み手は次第にきつねの視点を内に取り込みながら、人間のありようを問い返すように迫られる。きつねの視点と人間の視点の双方を意識した語りの仕組みに根ざして、読み手の内に、偏見のない世界への希求が生まれ、同時にそれがかなわない悲しみや不条理についても意識化していく。こうした仕組みを踏まえ、単元の出発点ではきつねに関わる慣用句などを調べ、人間の意識の内に知らず知らず根づいているきつねへの見方（偏見）を確認することとした。

「雪わたり」は、「好きな方へどこまででも行ける」くらい雪ですべてがおおわれた一日の出来事である。冒頭場面では、雪ですっかりおおわれて境界が消えさり、どこでも「わたる」ことができる開放感が広がる。そして、語り手が「こんなおもしろい日が、またとあるでしょうか。」と語りかける。こんな「おもしろい日」だからこそ、人の子の四郎・かん子と子ぎつね紺三郎との出会いが生まれる。しかし、人ときつねという境界を越えることができるのは、「十一歳以下」でなければならないという条件が課せられる。ファンタジーの一つの仕掛けといえよう。そして、人の子ときつねの子の間で交わされる言葉遊び歌や「すっかりつりこまれて」いっしょにおどる踊りもまた境界を越える〈場〉として大切に描き出されている。

空間的に境界を越えるだけでなく、境界を越えるもう一つの条件として設定されているのが、「きつねが作ったきびだんご」を人の子が食べるか否かである。「食べる」ことを巡っては、賢治童話「鹿踊りのはじまり」にも描き出されているように、原初的には時に命を落としかねない行為であり、恐れ（恐れ）とともになされる行為でもある。人をだますとされる「きつねが作ったきびだんご」を人の子を食べるか否かは、子ども読者の認識をはるかにこえる厳しさを伴う大問題であり、きつねの側にとっては人間が〈偏見〉という境界をほんとうに越えることができるかをつきつける行為であったと捉えられる。

それにきつねの学校生徒が、みんなこっちを向いて、「食うだろうか。ね、食うだろうか。」なんて、ひそひそ話し合っているのです。（中略）すると四郎が、決心して言いました。

「ね。食べよう。お食べよ。ぼくは、紺三郎さんがぼくらをだますなんて思わないよ。」（中略）きつねの学校生とは、もうあんまり喜んで、みんなおどりが上がってしまいました。

この場面は、きつねの思いと四郎・かん子の思いの双方を想像し、音読劇をしながら、きつねと人との間に横たわる長い長い偏見の歴史を背景とする緊迫感をひしひしと感じ取りたいところである。この場面が、この物語の、そして授業の山場となる。

その後、四郎とかん子が決心してきびだんごを食べたことを受けて、きつねの学校生徒たちが、「キックキックトントン、キックキックトントン。」という響きとともに「～でも／きつねの生徒はうそ言うな」「～でも／きつねの生徒はぬすまない」「～でも／きつねの生徒はそねまない。」と唄い踊り、それを受けて「四郎もかん子も、あんまりうれしくて、なみだがこぼれました。」と語られる。なぜ泣いたのであろうか。そんなふういきつねの生徒たちが唄わねばならない偏見の歴史の厳しさときつねの思いにも想像を馳せながら読み深めたい叙述である。

山場に至る伏線として、「だんご」をめぐる紺三郎の語りをとらえていく必要がある。

きつねの子＝子ぎつね紺三郎が「四郎はしんこ、かん子はかんこ、きびのだんごをおれやろか。」と呼びかけると、かん子が「きつねこんこんきつねの子、きつねのだんごはうさのくそ。」と応える。かん子はまったく無邪気だが、この応答に人が習俗として身につけたきつねの偏見が表れている。それに

対して、子ぎつね紺三郎は、「わたしらは、ぜんたい、今まで人をだますなんて、あんまり無実の罪をきせられていたのです。」と応える。そして、つぎのように語る。

「ええ、そうかもしれません。とにかくおだんごをおあがりなさい。わたしのさしあげるのは、ちゃんとわたしが、畑を作って、まいて、草を取って、かって、たたいて、粉にして、練って、むして、おさとうをかけたのです。（後略）」

何気なくも読めるが、下線部を読むと子ぎつね紺三郎が「わかってほしい」という気持ちをこめて、くどいくらい丁寧に伝えようとしていることがわかる。この語りから子ぎつね紺三郎の思いを想像しながら読むことが、山場の場面の緊迫感や、四郎とかん子が紺三郎たちの作ったきびだんごを「食べよう」と決心するに至る因果関係を読むことへとつながっていくだろう。

このように語りの仕組みをとらえ、最後に全場面を関連づける課題として、幻灯会のあった「こんなおもしろい日」のことをもう一度名づけるという課題を設定することにした。これまで読み深めてきた因果関係を総合する高度な思考力を要する課題である。

以上の教材研究を踏まえ、「4」で村吉が記述した実践が行われた。

(2) 研究の意義

つぎに、村吉実践研究の意義について述べる。

① 教職大学院についての課題「教科領域の学修ニーズへの対応」に応える意義

白尾が「2」で述べているように、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一」（平成29年8月29日）では、「教職大学院についての課題」の一つに「教科領域の学修ニーズへの対応」が掲げられている。前掲の「教科に関する深い学問的な知識・理解を身につけた上で、学習内容の系統性や教科の本質を理解し、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究を行う授業を構想したり、教材を開発したりすることが必要となる」ことに加えてさらに、次のように課題が指摘されている。

教職大学院では、従来の修士課程では十分に組み込まなかった、学校現場での実習や実際の教育実践を題材とした「理論と実践の往還」を取り入れた教科領域の教育の導入が求められる⁷⁾。

村吉の実践研究は、学校現場で生まれた切実な課題意識＝国語教育界が共有する課題→国語教育史および文学の授業論と実践記録に関する文献講読＝今日の課題を歴史的に俯瞰する眼を養う→課題を克服するためのキーワード「豊かな読み」を見出し、仮説を立てる→仮説に基づく実習→さらなる課題→子どもたちの内側から想像力や思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促す単元構想→実践と省察という、理論と実践の往還のサイクルによって行われており、教職大学院における課題に応えるものとなっているといえるだろう。

② 沖縄県の課題に応える意義

沖縄県の学力問題の克服をめぐっては、短期的対策にとどまらない中長期的な対策が求められる。ここでは、教科の本質や学習理論に関わる内外の理論および実践史について十分な見識を備え、「不易」と「流行」を見極めて授業研究をリードできる人材の育成が重要となってくるだろう。その大前提として、「学びの土台」を耕すために、貧困やさまざまな生きづらさを抱える子どもたちを丁寧に見とり、総合的な発達を支える教育実践力の養成が何より大切となってくる。

村吉は、「4-(2)」で社会的に弱い立場に置かれ、自信を持ってない子どもたちの存在に心を傾け、家庭の文化資本金格差等を背景とする「学びの質の二極化」の問題を指摘している。沖縄県全体で共有される課題であろう。そこから、学級全体の学びの深まりとともに、学びの場で疎外されがちなショウタ、リクの学びの姿を丁寧に見とっている。

書くことが苦手な集中して学習に取り組むことが難しいショウタは、役割音読の際に四郎役に立候補し、そこで得た実感的理解をもとに、幻灯会の日「きつねをしんじた記念日」と名づけ、「幻とう会があったからきつねをしんじた」「全部幻とう会を紹介してくれたこん三郎さんのおかげ。」と綴っている。四郎に寄り添いながら、「幻とう会」のかけがえのない意味をとらえている。

また、学習への不安を持ち、自信を持ってないでいたリクをめぐっては、つぎのような学びの姿が描き出されている。振り返りで多く出された「なぜ幻灯会には十一歳以下でないと参加できないか」という問いに対する話し合いの場面で、自分の考えに自信が持てなかったリクが隣りの子どもに励まされ、「大人を入れたらもっと評判が悪くなるかもしれないから、子どもだけにしていた。」という意見を「小さな声であったが自分の声を皆に届ける」ことができた場面である。その後、「大人って～」とリクの発言を受けた話し合いがつつき、「あー」という気づき生まれている。リクが、自分の考えによってクラス全体の学びが深まることを実感できた場面であろう。その後、四郎とかん子の二人の立場に立って2通の手紙を書くなど、学びへの強い意欲を表し、幻灯会の日を「きせきの日」と名づけ、「雪わたりができる日にきつねと人間がであい、信じあうというきせきがおこったから」と名づけの理由を説明している。「雪わたりができる日＝「きつねと人間がであい、信じあうというきせきがおこった」日と、冒頭の場面と関連づけ、意味づけるに至っている。

ショウタもリクも学びの場で輝きを発揮し、それが教室全体の学びを深めている。丁寧な子どもの学びの見とりとそれに応じた手立てにより、「幻灯会の日」に名づける」という高次の思考力を要する課題について、最終的に31名中29名が理由を明確にしながらかくに至った。理由を書けなかったり、つながりを十分意識して書けなかったりした2名も、交流を通して修正することができた。こうした学習を経て、最終の朗読発表会は認め合いを深める温かな場となり、さらなる学びへの意欲を生み出す場となっていた。

このように村吉の実践研究においては、支持的風土の醸成と教科指導とを有機的に結んで子どもの学びの姿を丁寧に見とり、実感的理解を生むさまざまな手立てを工夫することによって教室全体で「豊かな読み」が醸成され、学びの質の二極化を縮小している。教科をこえた視野からのアプローチと教科に根ざした視野からのアプローチとが有機的に結びあい、「学びの質の二極化」という沖縄県の課題に応えた研究として意義深いといえるだろう。

③ 文学の授業論としての意義

最後に、文学の授業論としての意義を確認しておきたい。

第一に文学の授業において、「豊かな読み」を掲げ、「舞台設定への共感」や「登場人物への共感」など情動体験の重要性をあらためて提起し、情動体験に根ざした実感的理解を経てこそ高次で複雑な文学的思考力を働かすことができるというプロセスを明らかにしたことである。

先述したように、学校現場では、明示的な「読みの技術の習得と活用」のみを教育内容とする立場から想像する楽しみや「情動の領域」を位置づけた文学の授業を「感覚的な読み」として批判したり、文学の授業でも論理的思考力育成を唱えたりする潮流が一定程度影響力を持っている。これに対し、村吉は、「雪わたりができる日」という舞台設定を豊かにイメージしてこそ、物語世界にはばたくことができ、内側から読みが生成することを提起している。また、役割音読や登場人物になって日記や手紙を書くなどの言語活動を経て、日常の自己をこえて文学の世界の他者と出会い、そこで引き起こされる自己と他

者の世界観の間で生まれる葛藤こそが読みの原動力となり、学習者の内に「他者の世界を取り込んだ新たな認識」を生成し、新たな見方・考え方を獲得できるという文学の授業論を提起している。

「登場人物への共感」(同化)をめぐっては、自己を無にする感情移入として受けとめられがちである。このことをめぐって、山元隆春(2016)は難波博孝(2007)に拠りながら、「同化」とは「いつもの自分」とは異なる「いつもの自分ではない自分」が立ち上がることであり、両者の葛藤によってこそ「よりよい世界をつくるための」ヴィジョンを持つことができると述べている。すなわち「同化」による他者の視点の取り込みにより読み手の内に生まれた矛盾葛藤によってこそ、自己や世界を批判的にのりこえようとする批判的思考が生まれ、「よりよい世界」への創造的思考が生まれるのである。さらに山元は、Alsup(2015)に拠り、文学を読むことにおける「共感」の作用は、「情動の領域」における共振(情動伝染)のレベルから他者の視点の取り込みという認知的レベルに至る過程であり、こうした知的な営みとしての「共感」はアイデンティティの変化を促し、「社会的正義」をつくり出す手助けになるという。文学の授業における「共感」の作用は、他者の視点を取り込んで世界を見る批判的思考や現実の矛盾をのりこえる創造的思考の源泉となるきわめて知的な営みなのである。「雪わたり」の授業では、境界と偏見をのりこえ、「きつねと人間がであい、信じあう」(リク)世界への希求がうまれている。子どもたち自身が、文学の読みを通して新たなものの見方・考え方を発見していったのである。内外の文学教育論が明らかにしてきたことを、村吉の実践研究は子どもの学びの姿を通して証しているといえよう。今後、「雪わたり」の学習を経て生まれた異質な他者同士が「であい、信じあう」世界への希求が、人生の折節に想起され、子どもたちの生きる糧として熟していくことを願いたい。

第二に、読書へとひらく学びを志向し、子どもたちが自らの力で「豊かな読み」を生み出せるように、その方法を意識化させていることである。

教室環境として、中地文監修(2016)『賢治童話ビジュアル事典』(岩崎書店)や賢治童話の読書コーナーをつくり、事前学習として他の賢治童話やそこに登場する独特なものや表現について調べたポスターづくりをし、賢治童話に広く親しむと同時に最終の賢治童話朗読会へとつなげている。休み時間も事典や他の童話を食べ入るように読む児童の姿が見られた。また、「雪わたり」の前提となっている、人間が歴史的に身につけてきたきつねへの慣習的な見方についても調べ学習をし、「雪わたり」を読むことを通してきつねへの見方の転換＝新たなものの見方の発見が実感できるように仕掛けている。また、単元終了後のアンケートでは、物語を読み深める上で役立つ方法を問い、ショウタは、朗読の有効性を選んだという。全体のアンケート結果については報告されていないが、読書に親しみ、物語を読み深める方法を意識化させることを通して、学び手は「自立した読み手」へと育っていく。今後、年間を通して、また低中高学年、さらには中学校への系統性を見通して、「読み深める方法」の意識化(メタ認知)が、課題となってくるであろう。

6. おわりに

教職大学院は現職教員に向けた目的・機能として「指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー(中核的中堅教員)の養成」が求められており、理論を実践化できる応用力が極めて重要である。村吉は自らの実践的課題と向上に向けて何か必要かを1年次前期の終盤には明確に具体化することで、必要な先行研究に当ることと並行して「授業づくりと指導法の高度化」で国語科教育の学修を深め、後期の実践及び2年次の課題解決実習で理論の実践化を図った。リフレクションでは常に実践を相対化してとらえ直す自己評価と次の実践に向けた改善を繰り返した。先行研究による理論に裏打ちされた実践について、児童の実態を踏まえ、理論的な確認を通して教育方法を選択して試行錯誤を繰り返した成果が本論に集約されている。理論と実践を往還する応用力がこうした学修過程の繰り返しの中で涵養されてきた。

〔注〕

- 1) 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議, 『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書—』, 2017年8月29日, p.9, (最終閲覧日2020年10月21日)
- 2) 日本国語教育学会会長・田近洵一が那覇で行われた講演会で述べた言葉. 村上呂里, 2014, 「豊かな言葉の学び」『おきなわ小学校国語授業のあじま—』フォレスト社, p.11.
- 3) 白石範孝, 2016, 「はじめに」『白石範孝集大成の授業「ごんぎつね」全時間・全板書』東洋館出版など.
- 4) 西郷竹彦, 1997, 『西郷竹彦文芸・教育全集26』恒文社, pp.183-217.
- 5) 庄井良信, 2013, 『ヴィゴツキーの情動理論の教育学的展開に関する研究』風間書房など.
- 6) 河野順子, 2008, 『入門期の説明的文章の授業改革』明治図書.
- 7) 前掲, 1), pp.9-10. (最終閲覧日2020年10月21日)

〔引用文献〕

- 赤坂真二, 2017, 「スペシャリスト直伝! 主体性とやる気を引き出す学級づくりの極意」明治図書, pp.108-110.
- 畠山大, 2015, 「『古典』の指導における大村はまの『ことば』の教育論: 解釈の一形式としての『鑑賞のための朗読』に着目して」『教育思想』第42巻, pp.69-84.
- Janet Alsup, 2014, *A Case For Teaching Literature in the Secondary School*, Routledge.
- 河野順子, 2003, 「説明的文章学習指導の新たな可能性の提案—〈他者〉との〈対話〉を促す『身体』—」『日本教科教育学会誌第26巻第1号』, p.7.
- 河野順子, 2008, 『入門期の説明的文章の授業改革』明治図書.
- キーン・エリン・オリヴァー, 2014, 『理解するってどういうこと? 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』新曜社.
- 宮崎清孝・上野直樹, 2008, 『視点』東京大学出版会.
- 中地文監修, 2016, 『賢治童話ビジュアル事典』岩崎書店.
- 難波博孝・三原市立三原小学校, 2007, 『文学体験と対話による国語科授業づくり—PISA型読解力にも対応できる』明治図書.
- 大村はま, 1982, 『大村はま国語教室』第1巻 筑摩書房.
- 庄井良信, 2013, 『ヴィゴツキーの情動理論の教育学的展開に関する研究』風間書房.
- 武田常夫, 1973, 『イメージを育てる文学の授業』国土社.
- 鶴田清司, 2010, 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育 新しい解釈理論を手がかりに』(学文社)
- 山元隆春, 2016, 「国語カリキュラムにとって文学はなぜ必要か—現代米国の文学教育論を手がかりとして—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第65号, pp.99-108.