

# 国語科教員養成の初期段階における 「読むこと」の指導の枠組みと指導事例の開発

井 口 あずさ

Development of a Teaching Framework for “Reading” and a Teaching Example  
at the Early Stage of Japanese Language Teacher Training at University

IGUCHI Azusa

**Abstract:** The purpose of this study is to develop a teaching framework and a teaching example to cultivate the ability to conceptualize “reading” lessons at an early stage of Japanese language teacher training at university. The teaching framework corresponds to the process of inquiry-based writing, linking the “Qualities and Abilities” (goals) to be taught in school education, the content of instruction provided at university (contents), and key learning activities (methods). The content focused on cultivating the ability to analyze teaching materials, ability to conceptualize lesson ideas, and self-directed learning. In a case study developed based on this teaching framework, students were asked to critique a poem in the “Reading” section of the newly introduced high school subject “Language and Culture.” The lesson was designed to help university students to reconstruct their own creative reading process as part of formulating and solving an exploratory problem, broaden their perspective, and encourage advanced learning outside class.

**Key Words:** Writing, High school-university connection, Critical essay, Academic writing, Poetry, Metacognitive strategies, Inquiry

**概要：**本研究では、教員養成の初期段階において、「読むこと」の授業構想力を育成するために、「読むこと」の指導の枠組みと指導事例を開発することを目的とした。指導の枠組みは、探究的な文章作成過程に対応し、学校教育で指導する「資質・能力」（目標）と、大学での指導内容（内容）と、重要な学習活動（方法）とを関連づけたものであった。指導内容は、教材分析力、授業構想力、主体の育成で構成された。この指導の枠組みをもとに作成された指導事例は、高等学校新設科目「言語文化」の「読むこと」において、詩の批評文作成を言語活動とした。これは、自身の創造的な読みの過程を、探究的な課題の設定とその解決過程として再構成させ、ものの見方を広げ、授業外での発展的な学習を促すものであった。

**キーワード：**書くこと、高大接続、批評文、アカデミック・ライティング、詩、メタ認知方略、探究

## 1. 問題と目的

### (1) 教員養成の初期段階の課題

学校教育での「書くこと」の不振やその要因が指摘されている。ベネッセ教育総合研究所（2016）は、小・中・高等学校教員を対象に質問紙調査を行い、指導に対する意識を分析している。それによると「児童・生徒に

身につけさせたい力」を順序づけて三つ選ぶ質問では、「自分の考えを文章にまとめて表現する力」を優先順位一位とした率はどの校種でも低く、小・中・高等学校それぞれ4.2, 4.7, 4.2(いずれも%)であった。「生徒に身につけさせたい力」について、「自分の考えを文章にまとめて表現する力」が「身につけている」(「身につけている(全員)」と「まあ身につけている(半数)」の回答)とする評価は低く、中学校で38.1%, 公立高等学校で27.5%, 私立高等学校で30.1%であった。澤田(2020)は、「書くこと」の教育の課題として、「書くプロセスを十分に教えていないこと」「文学的文章の創作が軽視されていること」「教員自身が書く経験を積んでいないこと」「読書経験が十分に足りていないこと」の四点を指摘している。これらをふまえると、国語科の教員養成、特に初期段階である1・2年次では、論理的、文学的な文章表現の経験と読む経験を増やし、論理的な思考や、新しい表現内容や表現方法を生み出す創造的な思考を伸ばす必要がある。また、「書くプロセス」を重視した文章表現指導を受けることも重要である。

2014年の中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」では、高等学校と大学教育で育成する力が明示された。学校教育においては「言語能力を構成する資質・能力」(以下、「資質・能力」と記す)について、「言語能力」の育成とともに<sup>2</sup>、「主体的・対話的で深い学び」といった探究的な課題解決の指導が要請されている<sup>3</sup>。これらの指導に取り組める国語科教員を養成するには、特に初期段階では、上述のように①学生の文章表現や読む機会を増やし、作成過程を重視した文章表現指導を受けさせるだけでなく、②高等学校と教員養成の学習内容を関係付け、教員養成として「書くこと」の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」を、「読むこと」のそれとともに補充、伸長すること、③①②の学習を通して「学びに向かう力、人間性等」といった学ぶ主体を育成すること、の三点が求められる。この②の「補充」とは、三浦・川上(2017)が高大接続改革を整理して述べる「高校教育の質の保障」,「受験勉強偏重の教育からの転換」が対応すると考えられる。例えば与えられた問いに沿って唯一の解答を導く、知識習得に偏りがち、といった学習から脱する必要がある。そのためには、自ら問いを立て探究して創造的な内容を把握し論理的に表現する、といった文章作成過程を重視した基礎的な学習経験が重要になるだろう。そして②の「伸長」については、大学で学ぶアカデミック・ライティングと、専門の指導方法の学習、特に国語科教員養成で重視される「読むこと」の授業実践の基礎的な力、つまり授業構想力の育成に取り組む必要があるだろう。

しかし国語科教員養成の指導研究において、このような高大接続の視点で初期段階に注目したものは見当たらない。そこで本研究は、国語科教員養成の初期段階において、読み書きの言語能力<sup>4</sup>を補充、伸長し、「読むこと」の授業実践の基礎となる授業構想力を育成するために、高大接続に対応する「読むこと」の指導の枠組みと指導事例を新たに開発することを目的とする。

教員養成の初期段階では、授業観察など、実践の場に即した指導が多く設定される。例えば学校教員の授業を観察、分析させて、授業の仕組みを理解させたり、教わる立場から教える立場への意識の転換を促し、目指す教員像をイメージさせたりすることは重要である。そのような実践に即したトップダウン式の指導に対して、本研究は、授業実践の基礎となる言語能力や授業構想力の育成といったボトムアップ式の指導の枠組みを、高大接続の視点から提案する。

本研究でいう教員養成の初期段階とは大学1・2年次を指す(文中で「初期段階」と記す)。大学での学習者を「学生」、学校教育での学習者を「児童・生徒」「生徒」と記す。育成する「読むこと」の授業構想力の定義を、「児童・生徒が問題解決に向け探究する授業を学生が構成できるようになるために、学生が自身の読みの過程を探究的な課題の設定とその解決過程として再構成する力」とする。これは、児童・生徒が探究的に学ぶ指導案作成の基礎となるもので、自身の探究的な思考の過程を、文章作成を通して可視化し構成する力でもある。

1 平成28年8月26日、中教審・初等中等教育分科会・教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議のとりまとめ」資料1(学習指導要領の三つの柱を説明したもの)による。

2 注1)には、言語能力とは「言葉に関わる知識・技能や態度等を基盤に、『創造的・論理的思考』、『感性・情緒』、『他者とのコミュニケーション』の三つの側面の力を働かせて、テキスト(情報)を理解したり文章や発話により表現したりする能力として整理できる」とある。

3 平成27年12月中教審答申「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」には「課題の発見・解決に向けた主体的・共同的な学び(アクティブラーニング)の視点に立った指導・学習環境の設計」とある。

4 ここでは「書くこと」「読むこと」の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」をいう。

検討Ⅰでは、初期段階での指導の枠組みを作成する。そのために「読むこと」の「教員養成の指導内容」を、探究的な文章表現過程として新たに整理するとともに、「学校教育で求められる力」（「資質・能力」と記す）と、文章作成過程での「重要な学習活動」（井口，2014）とを対応させる。この「重要な学習活動」は、調査を通して初期段階での教育的妥当性が示唆されており<sup>5</sup>、後述するように、文章作成過程の作業の質を高めるものである。検討Ⅱでは、創造的な読みが可能な高等学校用の教材を開発し、探究的な文章表現を言語活動とした指導事例を作成し、検討Ⅰで作成した指導の枠組みを具体化する。検討Ⅱの文章表現の指導では、大学で学習するアカデミック・ライティングの方法を用いる。なお、文章表現の評価については別稿に譲る。

## 2. 検討Ⅰ：指導の枠組みの開発

### 2.1. 目的と方法：指導の目標・内容・方法の関連

検討Ⅰでは、高大接続の視点から初期段階の「読むこと」の指導の枠組みを新たに作成することを目的とする。この指導は、上述の三点、すなわち①学生の文章表現の機会を増やし、論理的、創造的思考を伸長すること、だけでなく、②高等学校と大学での学習内容の関係を意識し、大学でも「書くこと」「読むこと」の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」を補充、伸長すること、③それらの学習を通して「学びに向かう力、人間性等」といった学ぶ主体を育成すること、を求めるものである。

指導の枠組みを、次のような目標、内容、方法を関連づけて作成する。まず内容である「初期段階での教員養成の指導内容」について、「教材分析力」「授業構想力」<sup>6</sup>と「主体の育成」とを、論理的な文章作成過程に対応させて整理する。これは、井口（2011）が示した、意見文作成作業と主体との関係をふまえる<sup>7</sup>。次に、これらの指導内容を学校教育の目標である「資質・能力」と、方法である、文章表現過程での「重要な学習活動」とを対応させる。

この方法に関係する、文章表現過程での「重要な学習活動」とは、井口（2014）のメタ認知方略尺度（以下「本尺度」と記す）の項目をいう。

文章表現の記述前段階に対応させ、実践的に解釈したものを表1に示す。本尺度は、小中接続に対応する論理的な文章表現指導のために開発された。学習指導要領の「書くこと」「読むこと」の指導事項を達成するための下位学習活動として標準化、構造化されている<sup>8</sup>。これらの学習活動を小学校高学年と中学生に対話（交流・振り返り）を通して直接指導することで作業の質を高め、認知と情意の両面の効果が得られている<sup>9</sup>。また、本尺度を用いて小・

表1 井口（2014）のメタ認知方略尺度の実践的な解釈<sup>2</sup>

Ⅰ 情報 収集・ 整理	1 物事や人の具体的な様子を想像する。	な 基 活 本 動 的	Ⅰ 多様な情報の収集と、情報の個人的・社会的な理解
	2 物事の背景を想像する。		
	3 自分の場合と他の人の場合とを比べて違いを考える。		
Ⅱ 情報 構成	4 ことがらを整理しながら、新しい問題に気づく。		Ⅱ 特定の視点での情報の構成
	5 ことがらを整理しながら、一つひとつの情報をより深く理解する。		
	6 物事のとらえ方には、さまざまな見方や考え方があつことに気づく。		
Ⅲ 読 味、 伝 達	7 自分の考えを修正する。		Ⅲ 情報の吟味と、読み手に合わせた情報の加工
	8 書くために集めた材料を、自分の見方にそって整理する。		
	9 自分らしい個性的な表現を選ぶ。		
	10 反論（読み手の反応）を入れて文章を構成する。		
	11 読み手の考えに合うように反論（読み手の反応）を選ぶ。		

5 井口（2021）は、小学校ないし中学校・高等学校国語科の教員免許状取得予定の国公立大学5校の大学2年生に質問紙調査をし、井口（2014）と同じ方法で教育的妥当性を検討し、井口（2014）とほぼ同様の結果を得ている。

6 「教材分析力」「授業構想力」は、中瀬（1997）が「教師の資質としての言語表現力」として挙げた5種のうちの「解釈説明力」に関係すると考えられる。

7 井口（2011, 33-34）は、意見文作成過程を自律的な問題解決過程とし、井口（2011, 10-12）は、問題解決の遂行に関する学習活動を5段階に整理している。そのうち「a. 問題を発見し、課題を設定する活動」「b. 問題解決に向けて学習を計画する活動」「c. 問題解決に向けて『認識・思考』を働かせる活動」が、本研究の「授業構想力」に対応し、「d. 問題解決に向けて資料・情報を操作する活動」が同「教材分析力」に、「e. 問題解決の過程や結果を通して、認識を深化、変革する活動」が、同「主体の育成」に対応すると考えられる。

8 小学校高学年と中学校1年生を対象に質問紙調査し、探索的因子分析を用いて3因子11項目を抽出、項目と因子の信頼性と妥当性、尺度の教育的妥当性が確認された（井口，2014）。

9 井口（2017b, 2019）

中学校の論理的な文章作成の探究的な指導過程、指導方法、教材、評価方法が開発されている<sup>10</sup>。さらに井口(2021)は、初期段階での教育的妥当性を示唆している<sup>11</sup>。

## 2.2. 結果と考察

作成した指導の枠組みを表2に示す。教員養成初期段階での「読むこと」の指導内容を、文章表現過程の記述前段階での学習と対応させた。「資質・能力」のa「知識及び技能」とb「思考力、判断力、表現力等」に文章作成の取材段階を対応させ、「読むこと」の教材分析力を育成できるようにした。さらに、b「思考力、判断力、表現力等」に含めて新たにc「abの過程を再構成し、探究的な課題の設定とその解決過程を構想する力」の育成を設定した。これを文章作成の構成段階と対応させ、「読むこと」の授業構想力の育成とした。このように授業構想力の育成が、学校教育で育成するa「知識及び技能」b「思考力・判断力・表現力等」の育成と関係づけられ、初期段階の指導内容である教材分析力と関係づけられた。

「資質・能力」のd「学びに向かう力、人間性等」は、初期段階の指導内容の主体の育成と対応させた。この主体の育成は、教材分析力、授業構想力と関係し、自己評価研究である井口(2011)をふまえ、ものの見方や考え方の変容や、学習中や学習後の発展的な行動に関係するものとして捉えられた。つまり、主体の育成は、言語能力の育成、特に授業構想力の育成を通してなされるよう設計された。

指導方法として、小・中学校で指導する重要な学習活動を、大学の教員養成の指導の枠組みに取り入れることで、小・中学校で得られた認知面と情意面の効果を、大学でも得られやすくしている。また、学生が学習活動の指導を受けながら、児童・生徒に指導する方法を経験するようになっている。

次の検討Ⅱでは、論理的な文章作成作業を取り入れた指導事例を作成し、枠組みをもとにした初期段階での指導を具体化する。

表2 高大接続に対応する、教員養成初期段階における指導内容及び学習活動の関係

学校教育で育成する「資質・能力」		教員養成初期段階での主な指導内容		主な学習活動(表1と対応)
a 「知識及び技能」	「言葉や言語文化に関する知識」	教材分析力	辞書・事典などの資料、音読などの身体感覚を活用し、情報収集する/疑問を持つ	[Ⅰ 情報収集・整理] 1・2・3
	「言葉によって感じたり想像したりする」		テキストをもとに想像を広げる	
b 「思考力、判断力、表現力等」	「情報を多面的・多角的に精査し構造化する」	教材分析力	テキストや資料を読み、多様な情報を収集、整理し、吟味する	[Ⅰ 情報収集・整理] 4・5・6 [Ⅲ 吟味、伝達・説得] 10・11
	「考えの形成・深化」		教材の解釈を深化させる	
c	abの過程を再構成し、探究的な課題の設定とその解決過程を構想する力	授業構想力	読みの過程を再構成し、探究的な課題の設定と、その解決過程を構想する/それらを論理的に表現する	[Ⅱ 情報構成] 7・8・9 [Ⅲ 吟味、伝達・説得] 10・11
d 「学びに向かう力、人間性等」	「自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする」	主体の育成	abcの過程で、自分のものの見方や考え方を、積極的に広げ深める/対話(交流・振り返り)を通して、学習経験を意味付け発展的な学びを考える	表1の学習活動についての、毎時と学習過程後の対話(交流・振り返り)

## 3. 検討Ⅱ：指導事例の開発

### 3.1. 目的と方法

検討Ⅱでは、検討Ⅰで作成した枠組みに沿い、文章表現作業を取り入れた指導事例を開発し、枠組みをもとにした指導を具体化することを目的とする。教員養成の指導内容を具体化する方法を、以下に整理する。

10 井口(2017a, 2017b, 2017c, 2019)

11 注5と同じ。

### (1) 「読むこと」の科目と教材

科目は、平成30年版の高等学校学習指導要領で新設された必修科目の一つである「言語文化」を対象とする。この科目は「上代から近現代に受け継がれてきた我が国の言語文化への理解を深めることに主眼を置」いており<sup>12</sup>、内容は「書くこと」「読むこと」の二領域で構成されている。

教材は、近現代詩（以下「詩」と記す）とする。学校教育での詩の読み書きの指導は全般的に不振であり（e.g., 幾田, 2014, 佐渡島・嶼田, 2018）、教員養成段階での指導の充実が望まれる。「読むこと」の教材に詩を用いることで創造的な読みを促す。想像を広げて多様な情報を収集させたり、大学図書館で資料を調べさせたりして、表2の「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の「感じたこと、想像したことを言葉を通して自覚すること」「情報を多面的・多角的に精査し構造化」「学びに向かう力・人間性等」の「ものの見方や考え方を広げ深めようとする」<sup>13</sup>に取り組みやすくする。また、「言語文化」の「読むこと」の韻文をとりあげることで、古典作品と関連づけるなど、大学の文学の科目と連携した学習展開を設定しやすくする。

### (2) 授業構想力の育成

言語活動として批評文作成を設定する。「読むこと」の批評の活動は、中学校・高等学校の学習指導要領の言語活動例に記されている。平成29年版の中学校3年生、平成30年版の高等学校の「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」である。「言語文化」では、批評とは「作品の内容や文章の形式など、対象とするものの特徴や価値などについて、論じたり、評価したりすることを指す」と説明されている<sup>14</sup>。

この批評する文章を、大学で学習するアカデミック・ライティングのレポートの形式で書かせる（e.g., 井下, 2021）。レポートの「序論・本論・結論」は、「読むこと」の授業の「導入・展開・まとめ」に対応すると考える。序論では、背景となる状況や問題、問いと目的を記述させる。本論では、根拠を明確にさせ、異なる意見も検討させる。結論では、序論に対応させ、明らかになったことを整理するとともに、序論の背景となる状況や問題と対応させて、新たなものの見方を記述することも可能である。このような形式で批評文を作成させることで、授業構想力、つまり「自身の読みの過程を探究的な課題の設定とその解決過程として再構成する力」を育成できるようにする。

### (3) 主体の育成：振り返りと批評文の記述を通して

毎時と指導過程後の振り返りを通して、文章作成過程での作業の質の向上やものの見方の変化、自身の発展的な学習に気づかせる。また、批評文の「序論」と「結論」に、ものの見方の変化や今後の課題を記述させる。

### (4) 教材分析

作者と語り手を分けて考える足立（1995, 1996, 1997）の「話者論」<sup>15</sup>、散文の文学作品を分析する際の「物語論」の方法に沿う<sup>16</sup>。「語り手」「視点」「時間」「空間」などを基本的な観点として用いる<sup>17</sup>。従来のリズムやレトリックだけでなく、語り手の方法に注目することで表現方法に留意しやすくする。また、表現方法に即してメタ認知方略を使い、対話（交流や振り返り）を繰り返すなどして、教材の内容を多様に捉えられるようにする。活動を通して、どのように新たな意味が生成されているかを探究し、「言語文化」の言語活動例である批評文を作成しやすくする。

### (5) 学習活動

教材の読みの過程を、文章作成過程の取材・構成段階と捉え、表2のメタ認知方略を直接指導することで読みの作業の質を高める。

12 文部科学省（2019, 15-16）「各科目の要点」

13 注1参照

14 文部科学省（2019, 133）

15 児玉（2017）は、「話者論」の「語り手・視点」を「創作のレトリック」としている。

16 橋本（2014, 2017）

17 石原・木股・小森・島村・高橋修・高橋世織（1991）を参照した。

### 3.2. 結果と考察

#### (1) 教材とその特徴

谷川俊太郎「はる」(第一詩集『二十億光年の孤独』1952年刊)を用いる<sup>18</sup>。本作品は、かつて複数の教科書で高等学校1年生教材として採択されている<sup>19</sup>。次のような特徴があり、創造的な読みを促しやすいと考えた。

全編平仮名で表記されており<sup>20</sup>、読み手が、漢字にもとづく既成の意味に限定することなく、自由に想像を広げやすい。例えば「はる」「はな」「くも」「そら」「かみさま」などが、どのようなものでどのような様子なのか、既成の意味に縛られず多様な情報を収集することができる。また、詩には修飾句が少なく「はる」や「わたし」の抽象度が高い。春特有の物が描かれてはおらず、「はる」が特定の季節を表しているとは限らない。「わたし」の年齢、性別も特定されておらず、必ずしも人物に限定する必要がない<sup>21</sup>。それは「かみさま」も同様である。

詩はほぼ清音で表記されている。平仮名表記の視覚的な印象に注目したり、音声を用いて間合いを様々に工夫したりして、身体感覚を介した情報収集に取り組みやすい。例えば、濁りのない音の明るさや澄んだ透明感から、「くも」や「そら」について想像を広げることできるだろう。

また、平仮名表記ゆえ語句の表現の特徴にも注目しやすい。例えば、第二連の「のぼっていける」は「どこまでも」ではなく「いつまでも」であり、継続する時間が示されている。この「いつまでも」は、季節が推移する時間の流れとは異なると想像される。また、第三連の「わたしはかみさまと／しずかなはなしをした」は「しずかに」ではない。「しずかなはなし」とはどのような内容か、「いつまでも」「のぼって」、「神様」ではない「かみさま」に「わたし」が語るものとは何か考えることもできる。

その「わたし」は視点人物として設定されている。連ごとに語り手の視点の動きを意識することで「わたし」が対象化され、「わたし」と状況の様子が想像されやすい。つまり読み手は「わたし」についての物語を、連に沿って視覚的に描きやすいと考えられる。例えば、第二連で語り手は「わたし」の内面に寄り添い「わたし」の視点から世界を描いている。「はな」「くも」「そら」を「こえ」るのは「わたし」であり、第一連の、「て」を伴う「こえ」の様子と同じではない。第二連では、語り手の視点の動きを意識すると、第一連の時間的推移と空間の様子が異なることがわかる。第三連の「はるのひととき」は、読み手が経験するような通常の「春」とは異なる、他の誰とも同じではない世界で独自の時間の流れにいる、とも考えられる。例えば、「わたし」には他の誰とも同じでないことをしている自覚があり、独特のユーモアで世界を眺める方法を示しているのかもしれない。

このように、本教材は表記や音の特徴、「語り手」「視点」「時間」「空間」などの観点をを用いるなどして、多様に解釈することができる。語句に即して自由に想像を広げ、交流を通して、読み手なりの作品世界を構築する活動に適していると考えられる。

さらに、現代語や古語辞典、歳時記などで春について調べ、季語を集めさせたり、和歌や漢詩の多様な春の描き方に関心を持たせたりして、科目「言語文化」の理解を促すこともできるだろう。

#### (2) 指導過程

学生の文章作成を通した「読むこと」の指導過程の例を表3に示す。大学の通常授業や集中講義を想定し、2時間かそれ以上で柔軟に実施できるようにした。実施時間数、多様な学生や学習環境に対応させ、異なる校種の複数の詩教材を含めたり、指導過程に専門知識の学習を挿入したりすることも可能である。表3では学習指導要領に関する知識は既習とし、批評文の記述は授業外での課題とした。

#### (3) 学習活動

表3の教材分析の段階、すなわち文章作成過程の「情報収集と整理」「主題の設定と構成」の段階では、井口(2011, 2017b, 2019)と同様に、次の手順で指導する。

- ・A 指導者と学生との共同的な作業と応答を通したメタ認知方略の使用
- ・B グループや相互での対話の中での同方略の使用

18 谷川(1965)による。

19 角川書店版は67・70年、教育図書研究会版は73・76年、大修館書店版は03・07年に掲載している(阿武, 2008)。

20 谷川氏の初期の20年間に平仮名の詩は三編しかなく、系統的に多数書かれるようになるのは、『ことばあそびうた』(1973年)からである(中村, 2020)。

21 中村(2020)は、ひらがなの持つ原初性(radicality)が、実際の事態や人物に限定されない、意味内容における原初性を担保すること、その原初性が、谷川氏のひらがな詩の多くに見られることを指摘している。

表3 学生の文章作成を通じた「読むこと」の指導過程の例と主な学習活動

指導過程と主な学習活動 a～dは表2と、数字は表1と対応する	
学習内容と計画の共有	文章作成という言語活動を通して、教材を多様に読み深め、探究的な学習を自身で構成すること、そのために特定の学習活動（表1）を用いて探究的に思考すること、学習の手順をそれぞれ理解する
仮主題の設定	初読、疑問・違和感の記述と交流 辞書・事典等の活用 1・2・
ab 情報収集と整理	辞書・事典等の活用 3・4・
	マッピングとその整理 5・6、
内容の検討	気づきを整理して発表、質疑応答 10・11
	マッピングへの加筆修正
主題の設定と構成	題名と本論、結論のアウトラインの記述 7・8・
	序論のアウトラインの記述 9・10・
c 内容と構成の検討	批評文の概要の発表、質疑応答 11
	他の解釈との比較検討 主題と構成の修正、情報の再収集と再整理
d 記述後の振り返りと交流	記述後の、探究過程の振り返り
	解釈やものの見方の変容過程についての交流
学習のまとめと発展	探究的な学習過程を構成するのに何が重要か考える/授業構想に関する専門知識を学習する

- ・C 個人作業での自己内対話としての同方略の使用
- ・D 作業後の振り返り時での自己内対話としての同方略の使用

このA・Bでは、方略に関する質問をし、それに答えるという活動を相互に繰り返す。C・Dでは、A・Bの質問とその回答を、自問自答という個人作業で行わせる。特にDでは、学習活動を振り返ることで気づきを増やし、作品の解釈だけでなく、学習状況について目を向けられるようにする。

#### (4) 批評文の作成

言語活動である批評文のアウトラインの例を表4に示す。アカデミック・ライティングの方法を用い、「序論」で探究したい課題だけでなく、その背景や問いを記述させる（e.g., 井下, 2021）。また「結論」で、「序論」の「問いの背景」に対応させてものの見方の変化や、日常への新たな気づきも記述させる。そうすることで、自身の読みの過程を再構成し、探究する課題とその解決過程を、論理的な形式で表現しやすくする。さらに、自分のものの見方や考え方を積極的に広げ、学習経験を意味付け、発展的な学びを考えさせる機会とすることができる。このように批評文を作成させることで、教材分析力、授業構想力、主体の育成ができるようにする。



表4 言語活動の記述のアウトラインの例

<p><b>題名(例)：</b>「わたし」の「はる」</p>
<p><b>序論：問題と目的</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 問いの背景(例)：通常の「春」のイメージや経験、「春」に関する作品でよく取り上げられるものや表現の例</li> <li>・ 問い：違和感を持った内容や表現についての疑問</li> <li>・ 目的(例)：提示された「はる」とはどのようなものか明らかにすることを目的とする</li> <li>・ 方法：(例)そのために語り手の「空間」「時間」の描き方に留意して～</li> </ul>
<p><b>本論(例)：結果と考察</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「しずかなはなしをした」「わたし」とは <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 空間の描き方から</li> <li>・ 時間の描き方から</li> </ul> </li> <li>・ 「わたし」の「はる」とは</li> <li>・ 別の解釈との比較検討、あるいは反論と再反論</li> </ul>
<p><b>結論：総合考察</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 序論の目的に対応させた結論</li> <li>・ 序論に対応させた、自身のものの見方の変化、日常への新たな気づきや他の作品への関心の広がり</li> </ul>

#### 4. ま と め

本研究は、国語科教員養成の初期段階において、読み書きの言語能力を補充、伸長し、「読むこと」の授業実践の基礎となる授業構想力を育成するために、高大接続に対応する「読むこと」の指導の枠組みと指導事例を新たに開発することを目的とした。この授業構想力とは、「読むこと」の授業実践の基礎的な力として、「児童・生徒が問題解決に向け探究する授業を学生が構成できるようになるために、学生が自身の読みの過程を探究的な課題の設定とその解決過程として再構成する力」と定義された。

指導の枠組みは、文章作成過程に沿って作成された。学校教育で育成する「資質・能力」、教員養成の指導内容、文章作成過程の重要な学習活動がそれぞれ関連づけられた。言語能力の補充と伸長とともに、教材分析力、授業構想力、主体の育成を図るものであった。また、①学生の文章表現の機会を増やし、作成過程を重視した文章表現指導を受けさせるだけでなく、②高等学校と教員養成の学習内容を関係付け、教員養成の学習の中で「書くこと」「読むこと」の「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」を補充、伸長すること、③それらの学習を通して「学びに向かう力、人間性等」といった学ぶ主体を育成すること、の三点を求めた。この②の「補充」とは、大学での「高校教育の質の保障」「受験勉強偏重の教育からの転換」(三浦・川上, 2017)が、「伸長」とは、アカデミック・ライティングと、専門の指導方法の学習、特に国語科教員養成で重視される「読むこと」の実践の基礎的な力である授業構想力の育成とが、それぞれ対応する。②の「補充」「伸長」には、自ら問いを立て探究して創造的な内容を把握し論理的に表現する、といった文章表現の基礎的な学習経験が重要であった。

この指導の枠組みに沿って開発された指導事例は、高等学校新設科目「言語文化」の「読むこと」に対応するように作成された。詩を創造的に読み深めさせ、批評文を、大学で学習するアカデミック・ライティングの形式で、探究的なレポートとして作成させるものであった。レポートは、教材分析の過程を再構成し、探究的な課題



の設定とその解決過程を構想して、創造的な内容を論理的に表現するようになっていた。また、ものの見方や考え方を広げ深めたり、学習経験を意味付け発展的な学びを考えたりさせることで、主体の育成が図られた。

国語科教員養成において、このような高大接続の視点での初期段階の指導研究は、今までに十分に検討されてこなかった。本研究は、従来なされてきた職業訓練的な、実践に即した指導に加え、読み書きの言語能力を補充、伸長し、「読むこと」の授業実践の基礎となる力の育成指導を提案した。それは、文章作成の指導の機会を増やして作成過程の学習活動を充実させ、教員養成として「高校教育の質の保障」だけでなく、「受験勉強偏重の教育からの転換」（三浦・川上，2017）に取り組む方法の事例を具体的に示すものでもあった。

今後は、本研究で対象としなかった評価について検討する必要がある。

#### 【引用文献】

- 足立悦男（1995）「話者論と詩教育（一）－『話者』－『読者』の受容類型－」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』29, 1-28
- 足立悦男（1996）「話者論と詩教育（二）－詩の受容指導－」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』30, 29-56
- 足立悦男（1997）「話者論と詩教育（三）－詩の創作指導－」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』31, 1-20
- 阿武泉（2008）『教科書掲載作品 13000』日外アソシエーツ
- 幾田伸司（2014）「詩の学習指導（高等学校）」山元隆春編著『教師教育講座 12 中等国語教育』協同出版, pp.179-194.
- 井口あずさ（2011）『中学生の意見文作成過程におけるメタ認知方略指導に関する研究－自己評価を取り入れた指導過程の検討－』溪水社
- 井口あずさ（2014）「論理的な文章の作成過程における重要な学習活動の検討－小中接続に対応するメタ認知方略尺度の作成」『日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集』182
- 井口あずさ（2017a）「『書くこと』におけるメタ認知方略と評価の課題とは－認識・思考の過程を学習活動として可視化し自己評価させる－」『教育科学国語教育』813, 12-15
- 井口あずさ（2017b）「中学校国語科の『書くこと』における地域教材・学習材と指導の開発－小中接続に対応するメタ認知方略尺度を用いて－」『比治山大学紀要』23, 1-13
- 井口あずさ（2017c）「『書くこと』の指導に生きる振り返り－指導者が設定するモニタリングとしての自己評価－」『月刊国語教育研究』544, 42-49
- 井口あずさ（2019）「国語科におけるメタ認知方略尺度を用いた探究的な学びの創出－論理的な文章表現指導と地域教材・学習材の開発を通して－」『比治山大学紀要』25, 1-20
- 井口あずさ（2021）「国語科教員養成の初期段階における指導プログラムの開発－メタ認知方略尺度の教育的妥当性の検討－」『日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集』189
- 石原千秋・木股知史・小森陽一・島村輝・高橋修・高橋世織（1991）『読むための理論－文学・思想・批評』世織書房
- 井下千以子（2021）『思考を鍛えるレポート・論文作成法第三版』慶應義塾大学出版会
- 児玉忠（2017）『詩の教材研究－「創作のレトリック」を活かす－』教育出版
- 佐渡島紗織・嶋田大海（2018）「試験的全国調査『書くこと』の指導と評価－指導実態・教員意識・作文評価パフォーマンス－」全国大学国語教育学会編『国語教育における調査研究』東洋館出版社, pp.66-75.
- 澤田英輔（2020）「書くことの指導の課題－現場の実態調査をもとにして」全国大学国語教育学会編『国語科教育を問いなおす』pp.67-72.
- 谷川俊太郎（1965）『谷川俊太郎詩集』思潮社
- 中渕正堯（1997）「教師の表現力育成の内容と方法」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, pp.158-167.
- 中村三春（2020）「序説・現代芸術としての谷川俊太郎の詩－ひらがな詩・翻訳・『私性』－」『北海道大学文学研究院紀要』160, 27（右）-55（右）
- 橋本陽介（2014）『ナラトロジー入門－プロップからジュネットまでの物語論－』水声社
- 橋本陽介（2017）『物語論基礎と応用』講談社
- ベネッセ教育総合研究所（2016）「第 6 回学習指導基本調査 DATEBOOK（小学校・中学校版）」  
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5080>（最終閲覧 2022 年 10 月 24 日）
- 三浦泰子・川上泰彦（2017）「高大接続改革をめぐる研究動向レビュー－大学での選抜と学び、高校での指導と進路意識を中心に」『兵庫教育大学学校教育学研究』30, 197-208
- 文部科学省（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」中央教育審議会答申  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/1354191.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/1354191.htm)（最終閲覧 2022 年 10 月 24 日）
- 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編』東洋館出版社

【付記】本研究は JSPS 科研費（18K02845）の助成を受けた。