

平成 29 年度「教材開発演習」における「教科と教職の架橋」を推進する共同授業の取り組み
—「漢文学（教科専門科目）」と「国語科指導法（教科教育[教職]科目）」との連携を中心に—

吉田 茂樹¹⁾、玉木 尚之²⁾

1) 2)高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門

Implementing collaborative teaching between Chinese literature professor and Teaching methods of Japanese professor

-- "Exercise of Teaching materials development (Japanese education) 2017" in Kochi University --

SHIGEKI Yoshida¹⁾, NAOYUKI Tamaki²⁾

1) 2)Kochi University Faculty of Education

要 約

高知大学では「教科と教職を架橋する」試みとして、「教科に関する科目」担当教員と「教職に関する科目」担当教員とが共同で実施する「教材開発演習」という授業を、平成27年度より新たに開設した。本稿では漢文学と国語科教育学の教員が共同で行った授業の実際を報告する。

第1次（4時間）では、教育実習の振り返りを経て素材研究の重要性を確認した。第2次（7時間）では、学生を日本語学・漢文学・日本文学の3班に分け、それぞれが担当する単元についての素材研究を行った。そのうち、漢文学班では『論語』の素材研究を行い、その成果を活用して『論語』を引用してエッセイを書こう」という単元で使用する学習プリント等の教具を作成した。第3次（4時間）では、各班の学修成果をワークショップの形式で発表し合うことで振り返った。

時間の制限で十分でない面もあったが、「教科に関する科目」担当教員と「教職に関する科目」担当教員とが共同し、「教科に対する深い理解に基づく教育活動の実現」を図ることで授業実践力の向上に前向きに取り組んだ意義は大きいと考える。

キーワード：教材開発演習、教科と教職の架橋、共同授業、漢文学、国語科教育学

1 問題の所在

「教科に関する科目（日本語学・漢文学・日本文学）」の内容と「教職に関する科目（国語科教育学）」の方法は、本来、国語科における授業実践力の両輪として機能すべきものである。しかしながら、教員養成の学部レベルにおいて、この両科目が両輪となって授業実践力の育成に効果的に寄与しているかは疑問視されている。つまり、受講生たちの頭の中で、「教科に関する科目（日本語学・漢文学・日本文学）」と「教職に関する科目（国語科教育学）」の知識・方法が組み合わせられて、授業実践力として構造化されているとは言い難い現状が課題として提示されている。

この課題に対し、吉田茂樹・岩城裕之(2017)、吉田茂樹・武久康高(2018)でも詳述した通り、文部科学省高等教育局専門教育課(2001)「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」では、教科専門科目教員に「他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、(中略)教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組む」ことが求められた。さらに、中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」においては、「教科の実際に即した内容とするため『教科に関する科目』と『教職に関する科目』を架橋する内容を展開する」ための具体例として「共同で授業を行う」という方法が提言された。

以上のような背景を受け、高知大学では平成27年度より、「教科に関する科目」担当教員と「教職に関する科目」担当教員が「教材開発演習」の授業を共同で実施するという、「教科と教職の架橋を推進する」試みを開始している。平成29年度は3年目の実施となる。

2 高知大学における「教材開発演習（国語）」の概略

(1) 「教科に関する科目（日本語学）」と「教職に関する科目（国語科教育学）」とが連携することの意義（平成27年度）

吉田・岩城(2017)において、「教科に関する科目（日本語学）」と「教職に関する科目（国語科教育学）」とで初めての共同授業を展開した。小学校3年生を対象とした「心に残った出来事をスピーチしよう—3年生の1年間の出来事を振り返ってスピーチする—」という単元を取り上げて、素材研究を基に授業化を行った。この共同授業を実施することを通して、「国語科教育学のKNOW-HOW（知識・技能・方法）のベースとなるWHY?（理由・根拠）に答えることができるのが、日本語学（教科に関する科目）の知見である(p.77)」という実感を得た。

たとえば、小学校第3学年及び第4学年「A 話すこと・聞くこと」の指導事項ウに「言葉の抑揚や強弱」に注意して話すという項目がある。小学校学習指導要領解説国語編には、「話す内容に応じて、声の上げ下げに注意して言葉に調子をつけたり、文中の特定の語や表現の一部を他よりも強調したりして、話の内容が相手に伝わりやすい工夫をするよう指導していくことが大切(p.52-53)」と説明されている。つまり、ここでは、「抑揚や強弱に注意すること」が、話の内容を相手に伝えやすくするための知識・技能・方法（KNOW-HOW）として提示されてはいるが、「なぜ抑揚や強弱に注意すると話の内容が相手に伝わりやすいのか（WHY?）」といった理由・根拠は説明されていない。理由・根拠の欠落した知識・技能・方法はマニュアル化し、無思考に遵守していればいいルールとなりかねない。

吉田・岩城(2017)において、岩城は上述の理由・根拠を「イントネーション（抑揚：吉田注）によって、音声で意味のまとまりを表現することができる。（中略）途中の読点の後、あるいは強調したい部分でイントネーションを立ち上げることによって、そこに切れ目を生み出し、意味のまとまりを作り出すことができる(p.53)」と授業で説明している。その際、実際の音声とピッチ図を具体的に提示するという可視化を行っている。これによって、受講生の頭の中で「抑揚や強弱を注意すると、話の内容を相手に伝えやすくなる」という感覚的な理解が、日本語学からの「理由・根拠の説明」と「具体例の提示」に裏付けられて、実感的理解へ転換したものととらえている。岩城と同じく国語学を専門とする橋村勝明(2013)は、このように「教科に関する科目」である国語学が、「教職に関する科目」に関わることの意義を「教科に対する深い理解に基づく教育活動の実現(p.75)」と表現している。吉田・岩城(2017)でも同様の感覚を得ることができた。

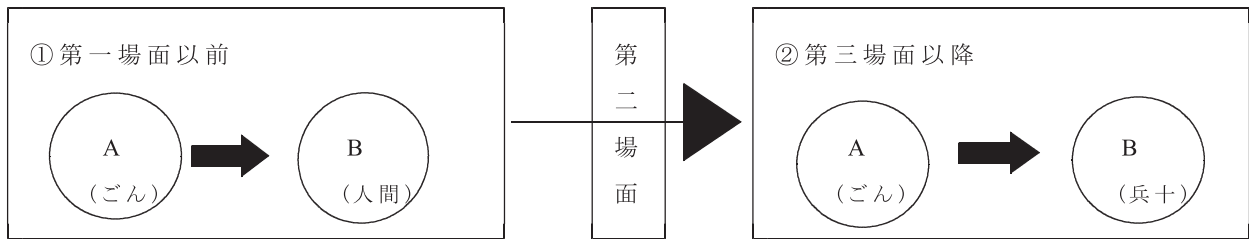
(2) 「教科に関する科目（日本文学）」と「教職に関する科目（国語科教育学）」とが連携することの意義（平成28年度）

吉田・武久(2018)において、「教科に関する科目（日本文学）」と「教職に関する科目（国語科教育学）」とで二度目の共同授業を展開した。小学校4年生を対象とした「『読書新聞』で『ごんぎつね』を紹介しよう」という単元を取り上げて、素材研究を基に授業化を行った。この共同授業を実施することを通して実感したことは、基本的には吉田・岩城(2017)と同様だが、日本語学と日本文学とにおいては理由・根拠(WHY?)の提示の仕方に違いがあるということに気づいた。

たとえば、小学校第3学年及び第4学年「C 読むこと」の指導事項ウに、叙述を基に想像して

読むために「場面の移り変わりに注意する」「登場人物の性格や気持ちの変化に着目する」という項目が示されている。この指導事項を読めば、受講生は「場面の移り変わりに注意する」「登場人物の性格や気持ちの変化に着目する」という知識・技能・方法（KNOW-HOW）を使えば物語文を正確に理解できるという感覚的な理解を得ることはできる。感覚的理解を実感的理解へ転換させる際に、日本文学の武久は、「場面の移り変わりに注意する」「登場人物の性格や気持ちの変化に着目する」ことにより、内容や事柄を「正確に理解」できる理由・根拠（WHY?）を、具体的な作品に即して可視化して示して見せた。つまり、武久は、日本文学からの知識を裏付けとして、指導事項に示されている項目の有効性を、実際に「やってみる」ことで実感させる方法を採用している。

たとえば、吉田・武久(2018)では、『ごんぎつね』における第一場面と第三場面の「場面の移り変わり」「登場人物の性格や気持ちの変化」を、以下のように可視化して整理させている。(p.80)



◇ A が B に（害を）与える

◇ A の行動要因 = いたずらがしたくなる

【Aの変化】◇ A が B に（富を）与える

◇ A の行動要因 = 【ア】A が B に「ひとりぼっち」という共通性を見出している。【イ】①での行動（いたずら）に対する「つぐない」の気持ち

この活動によって、受講生の頭の中で、「場面の移り変わりに注意する」「登場人物の性格や気持ちの変化に着目する」ことで正確に理解できるという感覚的理解が、「具体例の提示」によって実感的理解へ転換したととらえている。このように、実際に「やってみる」ことによって実感した指導事項に示されている項目の有効性を理由・根拠（WHY?）として、他の作品にも適用できる、武久の言う「教材を分析する観点(p.82)」を獲得することができる。指導事項の項目が単なるマニュアルではなく、「教材を分析する観点」として定着するために必要なステップであると考えられる。

（3）平成29年度の国語科「教材開発演習」の概略

平成29年度の国語科「教材開発演習」は4人の教員が担当した。「教科に関する科目」担当教員3名（岩城裕之[日本語学]、玉木尚之[漢文学]、武久康高[日本文学]）と、「教職に関する科目」担当教員1名（吉田茂樹[国語科教育学]）である。本稿での報告は、漢文学を専門とする玉木と、国語科教育学を専門とする吉田が連携し、中学校3年で実施することを想定した『論語』を引用してエッセイを書こう」に取り組んだ事例を中心とする。

まず、以下のような全体的な授業構成を吉田が作成した。基本的な授業の流れは、前年度実施の吉田、武久(2018)と同様である。

- | | |
|-----|--|
| 第1回 | 全体オリエンテーション・国語科オリエンテーション
国語科授業の方法1（吉田担当）[国語科の基本的な授業構造] |
| 第2回 | 教育実習の振り返り（吉田担当）[ファシリテーションによる自己課題の明確化] |
| 第3回 | 国語科授業の方法2（吉田担当）[素材研究を活かした言語活動例] |
| 第4回 | 国語科授業の方法3（吉田担当）[担当する単元の授業構造の確認]
・岩城班「心に残った出来事をスピーチしよう」「A話すこと・聞くこと」：小3 |

- ・ 武久班 「『読書新聞』で『ごんぎつね』を紹介しよう」「C読むこと」：小4
- ・ 玉木班 「『論語』を引用してエッセイを書こう」「B書くこと」：中3

第5回～第11回 岩城班・武久班・玉木班に分かれ、以下の活動を行う。

- ①素材研究(教材研究) ②教材・教具の作成 ③教師モデルの作成④学習指導案の作成

第12回～第14回 ワークショップ1、2、3 (学修成果の発表)

第15回 課題解決のための発表会 (再構成した「教材・教具」「教師モデル」等を発表)

3 共同授業の構想—「漢文学の玉木」と「国語科教育学の吉田」との連携—

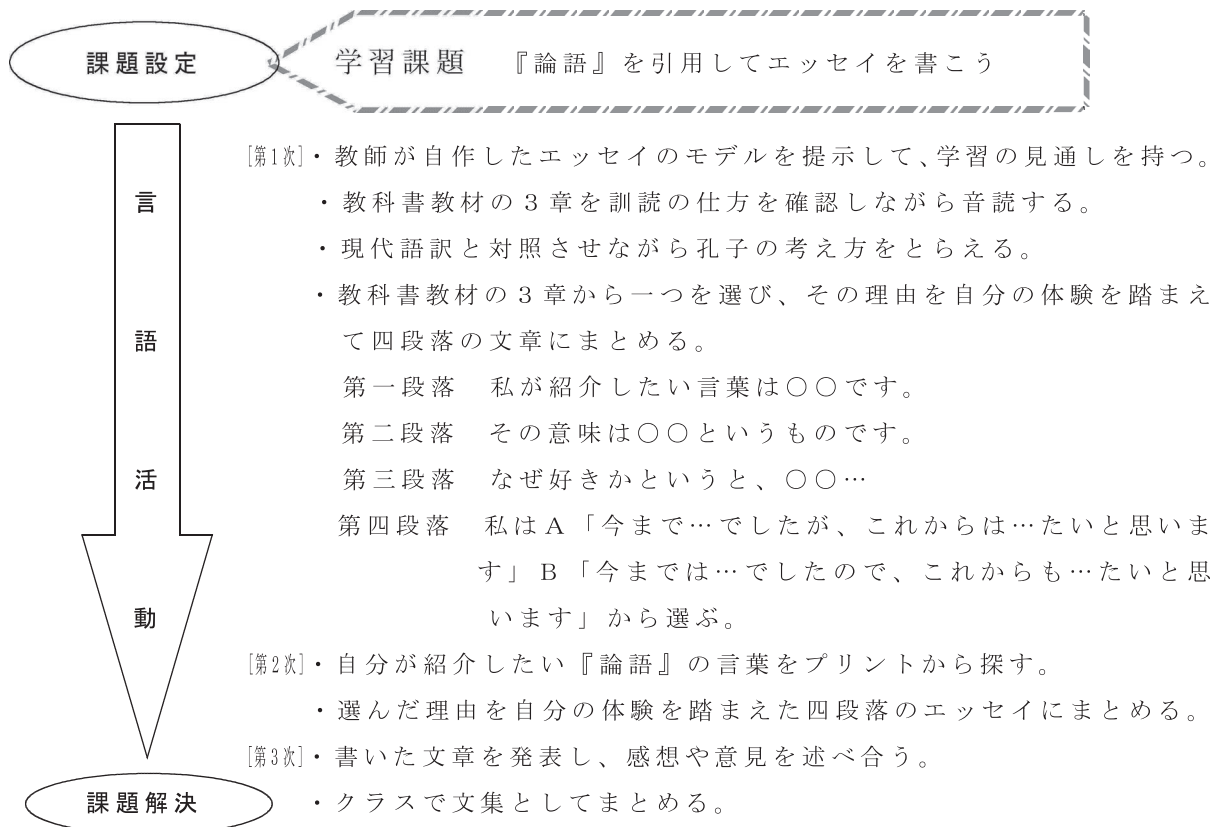
(1) 単元「『論語』を引用してエッセイを書こう」(中3対象)の概略

単元「『論語』を引用してエッセイを書こう」は中学校現場で広く実践されている、いわゆる「定番」の言語活動である。使用した教科書の光村図書「国語3」には、目標が「課題」として「現代にも通じる古人のものの見方や考え方を捉える」「古人の言葉をもとに人間の生き方について考える」と設定されている。第4回において、吉田が以下のように指導事項・言語活動などの単元構成を事前に演習形式で設定する授業を実施した。

① 「指導事項」と「言語活動」を設定する

本単元は、「『論語』を引用してエッセイを書く」言語活動を通して、第3学年「B 書くこと」の指導事項(「イ 論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと」)及び、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の指導事項(「ア(イ) 古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと」)を指導するものである。

② 「言語活動」を設定する(単元構想)



(2) 連携のポイント

事前の打ち合わせで、まず、国語科教育学を専門とする吉田から漢文学を専門とする玉木に、以下のように指導事項「伝ア(イ)」「B(1)イ」を中心とした3項目の指導項目を取り上げ、「『論語』を引用してエッセイを書く」ための授業を展開することを依頼した。

①引用元となる本文を正確に理解する	口語訳で理解したつもりになるのではなく、原典の文脈・構成から正確に捉える。
②古典の一節を引用する	中学3年生が引用元とするに適切な「論語」の章句を選定する。
③説得力のある文章を書く	自分の考えを述べる文脈において、根拠としてふさわしい「論語」の章句を使ってエッセイのモデルを書く。

第14回の玉木班ワークショップでは、「(1)教師が自作したエッセイのモデル」と「(2)教科書教材以外の論語の言葉10章が掲載されている学習プリント」「(3)生徒にエッセイを書かせるための学習プリント」を準備して発表させることとした。

4 共同授業の実際—「教科に関する科目：漢文学」担当教員（玉木）の取り組みを中心に—

吉田の依頼を受け、第5回から第11回目までの7回分の授業を以下のように計画した。

- 【5】エッセイ・モデルを書いて考えたことの発表・検討（吉田依頼③に主に対応）
- 【6】「和而不同」章の素材研究（吉田①に主に対応）
- 【7】解釈をふまえた上でのエッセイ・モデルの検討・修正（吉田③）
- 【8】生徒に引用させる素材文の選定（吉田②と①）
- 【9】選んだ素材文の素材研究（吉田①）
- 【10】ワークショップ準備物の確認
- 【11】ワークショップ計画作成

尚、教科書に掲載されている『論語』の3つの章と口語訳文は次のとおりである。

- ・子曰、「君子和而不同、小人同而不和。」（子路篇 23 ※数字は岩波文庫版による章番号）
口語訳：先生が言われた、「君子は人と調和するが何にでも賛同はしない、小人は何にでも賛同するが調和はしない。」と。
- ・子曰、「過而不改、是謂過矣。」（衛霊公篇 29）
口語訳：先生が言われた、「過ちをしたことに気づいても改めない、これを本当の過ちと言うのだ。」と。
- ・「子貢問曰、有一言而可以終身行之者乎。子曰、其恕乎、己所不欲、勿施於人」（同 23）
口語訳：子貢がお尋ねして言った、「一言だけで一生行っていけるということがありますか。」と。先生は言われた、「それは恕だね。自分がしてほしくないことは他人にしてはならないよ。」と。

実際の授業経過、内容は以下のようなものとなった。

【第5回】エッセイ・モデルを作成して感じた疑問からの課題

この「教材開発演習」の課題として、素材研究を充実させて教材研究・指導法研究を深めること、ワークショップによる表現活動で受講生自身の教材開発の理解を深めることを確認した後、エッセイを作成してみて感じた問題点を出し合った。主な疑問としては以下のようなものがあった。

(1)教材文の理解そのものに関するもの

- ・「和而不同」章の「和」「同」と訳語「調和」「賛同」の意味や対応が不詳
- ・「過而不改」章の「過」の指す範囲
- ・訳文「一言だけで一生行っていけるということがありませんか。」の意味が不詳

(2)エッセイを書く場合の難しさ

- ・経験との結びつきにくさ
- ・ためになる実感の持ちにくさ
- ・指定するエッセイ構成の最後のリード文による書きにくさ（卑下感）

(1)に関する学習が玉木の班課題の基本となる。強いて促されなければ、受講生の多くは口語訳でわかった気になって、すぐに指導のやり方に進んでしまいがちだからである。

受講生の多くは「漢文学講読」の授業において『論語』の精読を経験しているので、それらの受講生の記憶の再現を促すやり方で、『論語』を読むための以下のような基本的な方法を確認した。

- ・漢語として意味を捉えるため、一語一語の意味を漢和辞典できちんと調べる

辞典には『論語』の解釈から取られたやや特殊な意味も記してあり、そのまま使用すると口語訳を読むのと同じことなので、基本的な意味から考えるようにする。

- ・文脈をおさえて読む

前後関係、対表現における評価の対照などを原文脈によって論理的に捉えるようにする。

- ・『論語』の他の章を参照する

電子テキストとその検索機能や訳本（岩波文庫の金谷治訳『論語』を使用）を利用して、孔子の類似の発言や、同じ語が語られている発言を参照する。その際も、できるだけ口語訳のみに頼らず、原文脈でわかる範囲で考える。

次時の課題として、時間の制約から、最も問題の多い「和而不同」章を扱うこととした。

【第6・7回】「和・同」章の素材研究

受講生の多くは「漢文学講読」でこの章の解釈も経験済みであるので、その学習にも依拠しつつ進めたが、既習内容にしては時間がかかり2回分に渡った。要点は以下の通り。

- ・「和」「同」の漢語としての主要な意味には、『論語』にあるような価値的に反意になるようなものは本来なく、「附和雷同」の熟語もあるようにむしろ同義的な趣がある。
- ・「和」「同」が価値的に対置されるのは、この章でそれぞれ「君子」（立派な人物）「小人」（つまらない人物）と対応させられた結果である。
- ・「和」「同」は人の何について言うものか不明瞭だが、「同」が何か「同じ」意味であることから対人的態度と推測され、そこから「和」も同様に考えられる。
- ・他者と「同じ」とは、他者に同調することかと推測でき、「和」は「同調」ではない対人的な「調和」的態度と考えられる。
- ・「和」「同」両語については、参照できそうなものがないので、「君子」と「小人」とが対置されている発言を検討。
- ・「君子周而不比、小人比而不周」（為政篇 14）は、岩波文庫訳では「君子はひろく親しんで一

部の人におもねることはないが、小人は一部でおもねりあってひろく親しまない」と口語訳されて「和而不同」章と関係付けられそうだが、「周」「比」の主要な意味からはそのような解釈がすんなりできるわけではない。

- ・「子曰、君子喻於義、小人喻於利」（里仁篇 16）から、「小人」の「同調」は「利」のため、「君子」は「義」の人だから他者と「調和」するかと連想される。
- ・ただし、「義」の人は他者と相容れないのではないかとの疑問も湧く。実際「君子」は、「道によらないと喜ばせられない」（子路篇 25）とか「道が同じでないと共に計画しない」（衛霊公篇 40）と言われる。
- ・しかし、「君子」は「自負はあるが争わない」（衛霊公篇 22）と言われるので、寛容に他者に接することのできる人物であると思われ、それが「和」の内実か。

素材研究はこれで終了したが、この既習内容の再現に思わぬ時間を要し、予定のエッセイ・モデルの検討に入れなかった。その検討は後回しにして、吉田②の素材文持ち寄りを次時の課題とした。

【第8・9回】エッセイ素材文の素材研究と選定

2班に分かれ、それぞれで選んだ素材文について選んだ理由を検討して発表し、さらに全体で検討した。選んだ規準は当然ながら、文章の意味のわかりやすさ、それによって生徒がエッセイを書きやすいと考えられることである。

なかなか困難なことではあるが、受講生は素材文を口語訳レベルでしか捉えられておらず、既習の素材研究が応用されるには至らないのが実状である。そのため、生徒に分かりやすいとか引用しやすいという判断自体が表面的になる。しかし、限られた時間内では素材研究のための十分な時間を取ることはできなかった。

持ち寄られ検討されたものの中から、紙幅の都合で最終的に残ったものをいくつか以下に載せる。また、生徒にそれらをわかりやすく示す必要があるが、残念ながら玉木の専門性と限られた時間内では指導困難であったので、吉田が課外に受講生を指導して作成させてくれた。ここでは、孔子の言葉を応えとるように作成された質問文が付されたが、それらも併載する。

- ・「学んで時に之を習う、亦説よろこばしからずや」（学而篇 1）
：「どうしたらテストの点数があがるの？」
- ・「人のおのれ己を知らざるを患うれえず、己の人を知らざるを患うるなり」（学而篇 16）
：「人とはどう接したらいいですか？」
- ・「学んで思わされば則ちくら罔く、思いて学ばざれば則ちあやう殆し」（為政篇 15）
：「勉強するってどういうことですか？」
- ・「君子は義さとに喻り（敏感であり）、小人は利に喻る」（里仁篇 16）
：「周りに尊敬される人と普通の人の違いって何？」

【第10・11回】エッセイ・モデル仕上げとワークショップ準備

ワークショップに必要なものとして、吉田①に求められた内容を他の班員にわかりやすく説明できるプリント、②、③、指導略案、エッセイを書かせるための補助プリントなどの必要性和内容のあり方を話し合った。実際の準備は課外に学生たちに任せて行わせ、できたものに玉木が意見を加えるというやり方しかできなかった。また、課外の作業には多く吉田の指導も加えられた。

エッセイ・モデルの仕上げは延び延びになっていたが、全員が「和而不同」章を素材研究の結果

をふまえて引用作成し、持ち寄って検討して仕上げた。

以上、後半の授業内容と記録が散漫になってしまったが、理由のないことではない。教科専門の専門性からして、どうしても原文理解の所に比重がかかってしまう。中学3年生に『論語』の章句を引用したエッセイを書かせるという単元の教材研究からしても、受講生の漢文読解力からしても、やや過剰な素材研究となっているのだろう。これをどこまでに抑えればいいのか、そしてどのように実際の教材作成へ具体化していけばいいのかについては、3年間この授業を実践して来た今となってもなかなかわからないのが現状である。国語科教育学との協力によって少しずつでも改善していくことができると考える。

5 研究の成果と課題

玉木は漢文学の立場から教材研究に関わる際の苦悩を、前述のように「どうしても原文理解の所に比重がかかってしまう」「どのように実際の教材作成へ具体化していけばいいのかについては、(略)なかなかわからない」と述べている。これは、特に小学校・中学校における伝統的な言語文化に関する指導のねらいが「親しむ」ことにおかれている点から発せられた疑問であると考えられる。つまり、伝統的な言語文化に関する指導事項では本文の詳細な読解を求められていないのに、なぜ漢文学の知識による原文理解が必要なのかという問題である。確かに本単元の指導事項は「古典の一節を引用するなどして、古典に関する簡単な文章を書くこと」とあるように、書く活動自体を求めているようにも読み取れる。しかし、『論語』を引用元とする本単元では、どうしても『論語』本文の正確な理解が避けられない。漢文学が「教職に関する科目」と関わる意義は、教材・教具の作成等を含めた教材研究の基盤となる「正確な教材解釈の確立」にあると考える。

平成27年度から3年に渡り「教材開発演習」において、「教科に関する科目（日本語学、漢文学、日本文学）」と「教職に関する科目（国語科教育学）」とで共同授業を展開してきた。今後は、実践の積み重ねから発見した課題の解決をめざし、さらに連携を深めて行きたいと考えている。

文献

- 中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」8月28日 http://www.mext.go.jp-component-b_menu-shingi-toushin-_icsFiles-afiedfile-2012-08-30-1325094_1.pdf (2016,5,3 アクセス)
- 橋村勝明(2013)「『教科に関する科目』と『教職に関する科目』とを架橋する内容について」『教職センター年報』広島文教女子大学教職センター：71-75
[http://harp.lib.hiroshima-u.ac.jp/h-bunkyo/metadata/12181/kyousyoku1\(hasimura2\).pdf](http://harp.lib.hiroshima-u.ac.jp/h-bunkyo/metadata/12181/kyousyoku1(hasimura2).pdf) (2017,9,6 アクセス)
- 文部科学省高等教育局専門教育課(2001)「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」11月22日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011104.htm (2016,5,3 アクセス)
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説(国語編)』東洋館出版社
- 吉田茂樹・岩城裕之(2017)「『教材開発演習』における『教科と教職の架橋』を推進する共同授業の試み—「日本語学(教科専門科目)」と「国語科指導法(教科教育[教職]科目)」との連携を中心に—」『高知大学実践研究』第31号, 高知大学教育実践センター：47-54
- 吉田茂樹・武久康高(2018)「平成28年度『教材開発演習』における『教科と教職の架橋』を推進する共同授業の試み—「日本文学(教科専門科目)」と「国語科指導法(教科教育[教職]科目)」との連携を中心に—」『高知大学実践研究』第32号, 高知大学教育実践センター：75-82