

# 小中連携に着目した教員研修が担うべき機能に関する研究

—9年間の文学教材を文学的記憶でつなぐ視点の共有の必要性—

針尾 有章子・伴 昌也

Research on the Functions That Teacher Training Focused on Elementary and Middle School  
Cooperation Should Have  
—Necessity of Sharing Perspectives That Connect 9 Years of Literary Teaching Materials with  
Literary Memory—

Yukiko HARIO, Masaya BAN

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第3号 (2021年1月)

Journal of Educational Research  
Center for Educational Career Enhancement

No.3 (January 2021)

# 小中連携に着目した教員研修が担うべき機能に関する研究

—9年間の文学教材を文学的記憶でつなぐ視点の共有の必要性—

針尾有章子<sup>\*</sup> 伴昌也<sup>\*\*</sup>

(<sup>\*</sup>京都府総合教育センター <sup>\*\*</sup>京都府総合教育センター)

Research on the Functions That Teacher Training Focused on Elementary and Middle School Cooperation Should Have  
—Necessity of Sharing Perspectives That Connect 9 Years of Literary Teaching Materials with Literary Memory—

Yukiko HARIO Masaya BAN

2020年9月30日受理

**抄録**：国語科の文学教材には、長年教科書に掲載されている定番教材と言われるものがいくつかある。作品としての魅力があるからであるが、そのために、授業ではその作品を個別化した単体でしか見ないことがほとんどである。国語科の授業の合理化を目的として、特に文学の授業における小中連携の視点を、文学的記憶に求めることを考える。教員研修においても、小学校・中学校の教材を文学的記憶でつなぐ視点や、その利活用の効果の意識化も取り入れる必要がある。一つの教材について深く掘り下げる視点だけでは足りない。文学的記憶の利活用を図る合理性について小学校・中学校で共有する必要性を、研修改革における視座の一つとして捉える。

**キーワード**：小中連携 教員研修 研修改革 国語科 文学的記憶 合理化

## I. はじめに

### 1. 研修の義務

教育基本法第9条（昭和22年公布・施行 平成18年改正）に「教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。」と定められている（改正後も変更なし）。この法律により、教員が研修をとって自己研鑽を積むことと、使命を自覚した行動をとることが示されている。ここでいう「使命を自覚した行動」とは、児童生徒への教育に携わる行動、教育公務員として国民からの信頼に応える行動などが考えられる。これらは、「不易と流行」と言われる「不易」の部分であろう。これは、児童・生徒理解について、現在「生徒指導の三つの機能」と言われる視点につながるものと考えられる。一方、「流行」を指すのは、「絶えず研究と修養に励み」という部分で述べられているようである。学力に限ると、その時代に求められる学力の在り方に関連して研究・修養、つまり研修から学ぶことを求めているのがわかる。

教員の資質能力とは、一度身に付けたらその後何十年、通用するものではないということである。だからこそ、教員には年齢や採用年数を区切りに研修の受講が求められているのである。

### 2. 今、求められている教員の資質能力

かつて、教員に求められていたのは、知識、教養の高さだった。しかし、時代・社会の変化に応じて、児童生徒にとって、求められる学力の在り方も変化するものである。中学校学習指導要領（平成20年版）では改訂の経緯に「OECD（経済協力開発機構）のPISA調査」や、「知識基盤社会化」や「グローバル化」の言葉が並び、次の中学校学習指導要領（平成29年版）ではこれらに加えて「人工知能（AI）」や「他者と協働して課題を解決」の言葉が登場する。このように、急速に変化する社会を踏まえた学力の在り方に対応するため、教員に求められる学力的側面における資質能力は、知識、教養の高さだけでなく、授業実践力が重視されることに

なる。指導内容そのものも、学習指導要領の改訂により、内容の取り扱いについて変化がみられるが、それだけでなく、指導方法についても変化が求められることになった。例えば、中学校学習指導要領（平成20年版）では、すべての教科において言語活動をととして指導することが提示され、学びのスタイルが一斉だけではなく、グループ学習やペア学習など、様々展開されることとなった。この変化は、中学校学習指導要領（平成29年版）において、「主体的・対話的で深い学び」という表現で一層推し進められることとなる。

また、平成29年版の中学校学習指導要領の改訂に伴って、評価の在り方も変わる事となった。平成28年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」第9章「何が身に付いたか」において、評価に関して次のようなことが述べられている。

観点別評価については、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取組を促す観点から、小・中・高等学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理することとし、指導要録の様式を改善することが必要。

資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みさせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である。<sup>1)</sup>

これまで、中央教育審議会答申において、学習評価に関して述べられたことはなかった。そこから、今回の学習指導要領の改訂において、「指導と評価の一体化」について、継続してより一層強く推し進めようとする姿勢を感じる。そして、「学習評価の結果が児童生徒の学習や教師による指導の改善に生きるものとする事が重要である。」（平成31年1月21日 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)）とあるように、評価についての考え方は、児童・生徒の学びの改善に関与することはこれまでと変わりはないが、教員の指導の改善に関与するものであると明確に述べられた。

今回、すべての教科が「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点で学習状況を評価し、評定を出すこととなった。多くの教科は四観点から三観点に変化することとなり、国語科については五観点から三観点に変化するという、大きな変更となった。特に「主体的に学習に取り組む態度」については、「自らの学習を調整しようとする側面」と「粘り強い取組を行おうとする側面」の二軸で評価をすることになり、その二軸が授業の中で見取れるような授業展開がなされないと、この評価ができないということになる。

単元としての課題の設定、言語活動、毎時のねらい、適切な振り返りなど、これまで授業改善の視点として挙げられていた要素は当然取り入れられた授業であることは言うまでもない。今回の評価の在り方が変わる事によって、「指導と評価の一体化」の視点に立ち、評価から授業改善へ働きかけるという効果を狙うことになる。一部ではなかなか進まない授業改善について、評価を変えることから働きかけようとするねらいもあるようだ。

このように、学力的側面における教員の資質能力は知識・教養の高さから、授業実践力へと変化している。言い換えると、社会の変化に伴い、約10年ごとに改訂される学習指導要領を踏まえ、その時々適切な授業改善を行い、授業展開ができる力が求められるように変化している。そして、そのような資質能力は未知の状況において、既知の中からアプローチの仕方を取り出し、新たな指導のアプローチを創造する資質能力を指している。

### 3. 国語科教員に求められている資質能力

国語科には長年、教科書に変わらず掲載される教材が存在するため、教材への依存度が高いことが、次のようにしばしば指摘される。

一方、全国学力・学習状況調査において、各教科等の指導のねらいを明確にした上で言語活動を適切に位置付けた学校の割合は、小学校、中学校ともに90%程度となっており、言語活動の充実を踏まえた授業改善が図られている。しかし、依然として教材への依存度が高いとの指摘もあり、更なる授業改善が求められる。

中学校学習指導要領解説国語編（平成29年版）<sup>2)</sup>

「依存度が高い」ということは教材自体を答えとしているという指摘である。「教材への依存度が高い」という課題を提示することで、教材をひたすら解説する授業からの脱却を図るといふ、国語科教員に求める資質能力を指している。言い換えると、「教材を教える」のではなく、「教材で教える」。そして、「言語活動を通して指導

する」ことを基盤に単元構想や授業展開をする資質能力が求められることになる。

教材を解説できる知識・教養が求められているのではない。求められているのは、「教材の特徴を掴み、学習指導要領のどの指導事項を指導するのかを適切に判断し、言語活動と単元の課題を設定し、毎時の学びを位置付ける」という単元構想の力である。そして単元を実際に展開するファシリテートの力である。

これらは、学習指導要領が今後何度改訂されても、どのように改訂されても変わることのないスタンスである。未だ、教材をいかに児童生徒に分かりやすく解説するか、ということが熱心に取り組まれる状況もある。学びの主体は児童生徒であり、熱心に取り組むべきは教員ではなく、児童生徒である。児童生徒がいかに熱心に学ぶか、いかに熱心に教材に向き合うか、それを単元構想としてイメージして実践する力が、国語科教員に求められる、教科における資質能力である。

言語活動を通して、問題解決を読むという授業改善を進めることで、学びは汎用性をもつものになるはずである。そのことが可能なのは、言語に、問題解決の機能があるからだ。現在では、この言語の機能を理解し、言葉に着目して教材を捉え、児童生徒が主体的に学ぶ単元構想のデザインができるという資質能力が求められるように変化している。

過去、知識・教養の高さが重視され、どのような解説を教材に付加できるかが、国語科教員の資質能力として重視されていた時代があったのは確かであろう。しかし、学びの主体は児童生徒であることが確認され、授業において、話すのは教員ではなく、児童生徒であることが重視される時代となった。さらに AI には真似できないという、協働的に問題解決する資質能力が重視されるということも併せて、把握し、汎用性がある単元構想ができるという資質能力が求められている。

## Ⅱ. 国語科で考える小中連携

### 1. 学校段階間の接続

小中連携・小中の接続について、教科で実践が多く発表されているのは外国語である。中学校の教員が小学校へ出向いて実践したものや、小中の教員が協同して実践を展開したものなどが多く発表されている。しかし、国語科についていえば、先行例としていくつかあるものの、小中一貫校での実践ですら、9年間分の教材を系統的に捉えて指導する実践はない。

実際、中学校で行われる校区の小中連携と言えば、生徒指導が中心で行われることが多い。課題がある児童・生徒の情報共有を中心に行われ、各教科の学びがどのように接続しているのかを考える小中連携はなかなか進まない現状がある。しかし、学習指導要領でも学校段階間の接続、学習の系統性は重要視されており、教科指導において小中連携を推し進めることが求められている。

### 2. 学びの接続を国語科で考える -文学的記憶の活用-

文学教材の学びの接続を考える際、そこに大きく機能していくものの一つに、文学的記憶があるのではないかと。学習者が文学教材に取り組んできた中に、何らか記憶として残ってきたキーワードがあるはずである。あらすじなどまとまったものではなく、こんなフレーズが出てきた、こんな印象的な言葉が出てきた、という記憶である。学習者におけるこのような記憶を重要なものと捉え、文学的記憶と呼ぶこととする。

国語科教員に求められている資質能力の一つに単元構想、授業実践の力があげられることは前に述べたとおりである。そこには、文学的記憶の利活用も含めて、学校段階間の接続を具体的に国語科の授業に落とし込むことが併せて求められている。

#### (1) 文学的記憶の重要性

文学的記憶を利活用すると、学びの在り方が変わってくる。作品の解説に陥りやすい授業が、他作品との比較により、中心となる作品を焦点化する読みが可能になるのである。「考えの形成」が重要視される中、学習の主体者として教材をどのように捉えるかが重要である。文学的記憶がきっかけとなって様々、既習内容が想起され

ることもある。文学的記憶を利活用することは、授業者・学習者両方にとって、重要な学習の手がかりとなる。

## (2) 視点の欠落

小学校での学習と中学校での学習を接続させる、と言っても具体的には何をどのようにするのかは、多くの教員にとってイメージが持ちにくい。まずは小学校の教材を知ることから始めるという答えが返ってくる程度である。実際、初任者研修中学校教科教育においては、小学校教材について定番教材のものであってもほとんど知らないという初任者が多い。自分自身が小学生のときに学習した教材を覚えていないということも、また、中学生に指導するにあたって、今まで彼らが読んできた教材を知る必要性を感じていないということも両方あるようだ。

初任者研修の中で記述した受講報告書には「授業を考える際に、中学校3年間だけでなく、小学校や高等学校も合わせた十年間の指導事項の系統を理解した上で課題や活動を設定していくことで、小学校で身につけた力を活用し、高等学校に向けた力をつけることができ、生徒たちにとって学びが深まるものであると分かりました。また、言語活動も系統性を考え、『同じものばかり』『活動あって学びなし』『使うことが目的』にならないように気をつけたいと思います。」や、「系統性を理解した上で授業を構成することで、生徒たちにとって小学校の力が活用でき、分かりやすく、学びが深まることを知ることができた。」というものがあつた。初任者研修で系統性を取り上げた際、よくみられる反応であり、小学校と学びをつなぐ意識がなかった現れである。

意図的に研修等で具体的に視点を提示され、単元構想する際の視点の一つとして獲得することがなければ、決して自然発生的に得られる視点ではないということが言える。

## (3) 接続の実際 - 「わらぐつの中の神様」(小学校5年生)と「少年の日の思い出」(中学校1年生) -

学びの接続を実行に移すのは中学校の教員の役割である。どのように小学校での学習を利活用するのか、その一例である。中学校1年生教材「少年の日の思い出」は教科書会社5社すべてに掲載されている定番教材である。話者が変わったり、不完全な額縁構造であるがため、現在の場面と過去の場面がつながりにくかったり、読むことに苦手意識がある生徒には、なかなか負担が大きい作品である。特に現在の場面で登場する「客」が過去の場面の「僕」につながりにくく、内容の把握・構造の把握の段階で苦勞することがある。

しかし、額縁構造であったり、時間軸を超えて登場する人物の存在であったり、生徒たちは、小学校5年生教材の「わらぐつの中の神様」で既に学習済みである。「おばあちゃん」が「おみつさん」で「おじいちゃん」が「若い大工さん」。過去に「おみつさん」と「若い大工さん」の人物関係が描かれ、それを土台とした現在の「マサエ」や「お母さん」、「おばあちゃん」「おじいちゃん」が描かれる。「少年の日の思い出」において、「客」が「僕」に結びつかないなら、「わらぐつの中の神様」から、小学校の学習を想起させることが可能となる。

実際、稿者は「少年の日の思い出」の授業において、これを行った。はじめは結びつかなかった生徒も想起することにより、ほぼ、つまづくことなく「少年の日の思い出」の内容に読み入ることができた。想起だけでは難しい生徒も数名いたため、彼らには、教材そのものを読ませた。既に学習した教材であり、「なつかしい」という反応で「わらぐつの中の神様」と照らしながら、人物の設定の仕方についても理解をした。

教材の内容は全くつながりをもたない2作品である。しかし、中学校で指導する際にその利活用が効果的な作品というものがあつた。生徒自身は忘れており、教員は知らず、初めてのパターンであるかのように、解説から始めるのは生徒にとっても教員にとっても負担が大きいばかりである。

## (4) 取り組みの必要性

小中連携や学校段階間の接続という文言は知っていても、自分自身もその主体だと考える姿は、初任者にはあまりない。経験年数が積み重なるごとに、中には小学校の教科書をすべて読んだり、学習指導要領の指導事項を小学校まで遡ったりする教員もいるかもしれないが、その数は多くない。

全く何もないところから、問題意識をもって、系統性について理解を深めていこうとすることは考え難い。何か、必要性を感じるきっかけがなければならぬ。それこそ集合研修で担うべき役割である。校内研修や個人の学びでは得難い視点であるからこそ、集合研修で、個人にはなかつた視点を学び、自身の実践に取り入れる方向性を実感できるような演習と合わせて、経験することが求められる。そのような研修を受講することは、自身の

授業実践を多角的に捉え直すきっかけにもなるであろうし、勤務校に戻り、他の教師と研修内容を共有することで、単元構想、授業構想が変わるかもしれない。

初任者研修でも、一般研修でも集合研修では国語科における学習の系統、学びの接続を意図的に取り入れる必要がある。その視点がないなら、視点をもつようになる研修を。視点としてもっていながら、具体的な実践には移していないなら、意識を強化して具体的に実践の方向性が見えるような研修を実施することが必要である。

### Ⅲ. 教材でつなぐ文学的記憶 - 「食べ物」に着目して-

#### 1. 「食べ物」でみる9年間の教材

京都府で採択されている教科書は光村図書と東京書籍である。それぞれ小学校は平成27年版、中学校は平成28年版の教科書を対象に、食べ物が出てくる文学作品の洗い出しを行なった。2社9年間分の教材の中で該当する作品の数は、のべ54作品であった。その54作品に通し番号を打ち、「食べるか、食べないか」「作品中の役割」を整理した。中には、ただ登場するだけで、話の展開に全く関係ないアイテムとして登場するものもある。一方、話の展開に中心的な役割を果たすアイテムや人物関係をつなぐアイテム、テーマに関係するアイテムとして登場するものもある。54作品の内、このような役割を担った食べ物が登場する作品を抽出し、小学校1年生から中学校3年生へ並べたのが次の【資料1】である。尚、通し番号は光村図書の小学校1年生から中学校3年生、東京書籍の小学校1年生から中学校3年生の順番でナンバリングしてある。

【資料1】

	番号	作品	食べ物	センテンス	食べる	役割
小1	1	おむすびころりん	おむすび	そろそろ おむすび たべようか。 おむすび ころりん すつとんとん。	×	話を動かすキーアイテム 玩具化・遊戯化
小1	2	おおきなかぶ	かぶ	あまい あまい かぶに なれ。 おおきな おおきな かぶに なれ。 とうとう、かぶは ぬけました。	×	全編貫く問題解決のアイテム 玩具化・遊戯化
小1	31	サラダでげんき	サラダ	おいしいサラダをつくってあげよう。 げんきになるサラダをつくってあげよう。	○	全編貫く問題解決のアイテム 玩具化・遊戯化
小3	5	ちいちゃんのかげおくり	ほしいい	その夜、ちいちゃんは、ぎつのうの中に入れてあるほしいいを、少し食べました。	○	戦争 生命の維持のための食
小3	10	一つの花	おいも 豆 かぼちゃ に ぎりめし	一つだけのにぎりめし、一つだけのかぼちゃのにつけ。	○	戦争 生命の維持のための食
小4	11	ごんぎつね	うなぎ 麦 いわし 昼飯 くり 松たけ	おれにくりや松たけなんかを、毎日毎日くれるんだよ。	×	人間関係構築のアイテム
小6	17	カレーライス	カレー	ぼくたちの特製カレーは、ぴりっとからくて、でも、ほんのりあまかった。	○	全編貫く問題解決のアイテム
小6	47	サボテンの花	水	旅人はサボテンの水を飲んだ。そして、再び旅を続けた。	○	生命の維持のための食

小6	49	ヒロシマのうた	かんパン パイナップルの氷菓子	わたしはそう言って、ポケットに昨夜の夜食のかんパンがあるのを思い出して、いっしょに出しました。	×	戦争・時間の流れ 時代背景の象徴としてのアイテム
中1	20	花曇りの向こう	みそ汁 焼き鮭 梅干し	ばあちゃんは何でも梅干しでよくなると思っている。	×	伏線としてのアイテム 人間関係をつなぐアイテム
中1	21	光る地平線	肉	何も言わずに赤い肉をひとかたまり、くれる。	○	生命維持のための食
中1	22	大人になれなかった弟たちに…	ミルク おむすび	ミルクが一缶、それがヒロユキの大切な食べ物でした…。	○	戦争 生命の維持のための食
中2	24	世界で一番の贈り物	酒 ソーセージ ミンスパイ	今日はクリスマスだ、イギリスさん。こっちには酒もソーセージもある。	○	戦争・休戦の象徴のアイテム
中2	25	盆土産	えびフライ 雑魚 ビール	揚げたてのえびフライは、口の中に入れると、しゃおっというような音を立てた。	○	家族の在り方の象徴としてのアイテム
中3	27	握手	オムレツ	おいしいですね、このオムレツは。	×	食べない食べ物 伏線としてのアイテム
中3	29	温かいスープ	オムレツ パン オニオン グラタンスープ	涙がスープの中に落ちるのを気取られぬよう、一さじーさじかむようにして味わった。	○	国境を超えた人情の象徴

## 2. 分析

「食」は、「衣・食・住」の一つとして、人間にとって生活の基盤になるものであり、小学校1年生から中学校3年生まで、「食べ物」や「食べる」ことは多くの教材で登場する。しかし、文学教材として、それがメインに描かれたものとなると、三浦哲郎の「盆土産」にいきつく。その他は、軽重の違いはあるものの、何らかの役割を担ったアイテムとして登場する。アイテムとしての役割を整理すると、次のような特徴が見えてくる。

### (1) 玩具的・遊戯的アイテム

小学校1年生教材である「おむすびころりん」、「おおきなかぶ」「サラダでげんき」は、食べ物そのものがキーアイテムとして話が展開していく。小学校低学年の「読むこと」の指導事項として、場面の様子や誰が何をした、どのようなことを言ったなど、登場人物の行動などを基に、内容の大体を捉えたり、具体的に想像したり、というのがある。この資質能力を身に付けるために、学習で動作化・身体化に取り組む際には、リズムもよく、大変取り組みやすい。一斉に音読しながら動作化・身体化に直結するような扱い方が特徴的であり、ここで登場する食べ物は玩具的・遊戯的アイテムであると言える。この役割を果たすアイテムは、主に小学校低学年に登場する教材で使われており、通過点の位置付けとなる。発達段階とも合わせて、小学校中・高学年になるにつれて姿を消す。

### (2) 人物の関係をつなぐアイテム

「ごんぎつね」で、ごんは兵十に対し、いわしを投げ込んだり、くりや松たけをもっていったりする。これは、

以前自分がしたいはずに対する後悔からくるもので、「おれと同じひとりぼっちの兵十か。」と、兵十との距離をつめ、互いの関係性を作る願いとして描かれる。このような、関係性の構築を願うアイテムとして食べ物が使われるのは、他にも「花曇りの向こう」「世界で一番の贈り物」などがある。「花曇りの向こう」では友人関係の構築を願い、「世界で一番の贈り物」ではクリスマスのほんのひと時の休戦で殺し合わない関係性を願う兵士の姿、「温かいスープ」では、フランス人の日本人に対する人情を象徴するアイテムとして食べ物が登場する。

「カレーライス」では、父と息子の関係性をカレーの味とともに表し、「盆土産」は今ある家族の関係性を表すアイテムとして雑魚やエビフライが登場する。

人間関係をつないだり、表したりという普遍的なアイテムは、学年を問わず小学校の低学年から中学校にかけて登場する。そして、特に中学校の教材である「世界で一番の贈り物」や「温かいスープ」にいたっては、食べ物が国境を超えたつながりをもたらすアイテムとなっている。

### (3) 問題解決につながるアイテム

問題解決の軸が食べ物にある作品がある。例えば、「おおきなかぶ」では抜けないかぶを登場人物がどんどん増える中で「とうとうぬけました。」という解決に至る過程が描かれ、また、「一つの花」は「一つだけちょうだい。」と言っていたゆみ子が数年後、「お魚とお肉のどっちがいいの。」と複数の中から選べるようになった、平和な時代に成長した姿が描かれる。さらには、「握手」において、食べない食べ物として、問題解決の伏線としてオムレツが登場する。「このオムレツはおいしそうですね。」と言いながら、ルロイ修道士の食は少しも進まず、ただナイフとフォークを動かしているだけである。この食べないオムレツから主人公は、ルロイ修道士の訪問の意図を察していく。約1年後のルロイ修道士の葬儀の場面につながる重要な伏線にもなっている。

この問題解決の役割を果たすアイテムは普遍的なものであり、学年を問わず、小学校低学年から中学校にかけて登場する。

### (4) 生命の維持としてのアイテム

「生命の維持」の象徴として食べ物が描かれている作品は、まずは戦争を扱ったものが挙げられる。生命の維持であるから、ここで描かれる食べ物は極限の食の姿となる。「ちいちゃんのかげおくり」では、「ほしいい」を「少し」食べるという、命をつなぐ行為として描かれる。「一つの花」ではたくさんはなく、「一つだけ」しか得られない食べ物であり、「ヒロシマのうた」ではかんパンが当時の人にとって無理を引き受けてもらう代償に値するものとして描かれている。そして中学校1年生教材「大人になれなかった弟たちに…」のミルクはヒロユキにとって、命をつなぐ唯一の食べ物である。

上記以外で、「生命の維持」としての食べ物をあげると、「光る地平線」「サボテンの花」ということになる。 「光る地平線」では、生命をつなぐために老いたライオンについていきながら肉を分けてもらう。主人公の若いライオンが自分を取り戻して歩き始めるまで、老いたライオンは肉を分けつづける。「サボテンの花」は「食べる」のではなく、「食べられる（体の水分を飲まれる）」サボテンの視点で描かれる。体の一部を切られても、それを他者から搾取されても、サボテンは一つの生命の維持に成功したことを喜び、ついには花を人知れず咲かせる。この二作品は食べない（飲まない）と、生命の維持が成り立たない、極限の食の姿となる。戦争から切り離れた「生命の維持」の姿が教材として中学校1年生、小学校6年生で掲載されているのが興味深い。童話的脚色をしながら、戦争以外の背景において「生命の維持」を象徴するアイテムである。

## 3. 「カレーライス」と「花曇りの向こう」をつなぐ文学的記憶

「カレーライス」（重松清）は令和元年まで光村図書小学校6年生の文学教材、令和2年からは小学校5年生の読書教材である。「花曇りの向こう」（瀬尾まい子）は令和2年まで光村図書中学校1年生で最初の文学教材として扱われた作品である。

「カレーライス」は少年が父との諍いをし、なかなか仲直りができない中、一緒にカレーライスを作ることで、今までとは違う距離感で親子関係を成立させていく。その際のカレーライスが「ぼくたちの特製カレーは、ぴりりつとからくて、でも、ほんのりあまかった。」となる。父が一人で作った「お父さんウィーク」の甘口のルウで

作ったカレーは「あまってるい」カレーであった。しかし、最後は中辛のルーで作ったカレーは辛いだけのものではなく、カレーの味の変化が父と少年の人間関係や少年の心情を表すアイテムにもなっている。

一方、「花曇りの向こう」は転校生である主人公の少年が、なかなかスムーズに友人を作れずに日々悩んで過ごしている。悶々としている少年に祖母は梅干しがすべての不調を解決すると言う。相変わらず新しい友達作りがスムーズにいかず、だんだんと友人関係の構築に後ろ向きになる主人公は、校外学習のお菓子を買いに同級生を避けて、駄菓子屋に向かう。そこで出会った、学校でぎこちない会話を交わす相手の川口くん。二人とも梅干しのお菓子がお気に入りであることが分かり、相変わらず、ぎこちないままの会話をたどどしく交わす。しかし、梅干しのお菓子の味を何度も「すっぱい」と表現しているにも関わらず、最後の一文で「でも、僕が手に下げた小さなふくろの中にはあまっっぱい梅干しがちゃんと入っている。」とある。梅干しのお菓子（梅干し）の味は「すっぱい」から「あまっっぱい」に変化をし、主人公と川口君との人間関係も前進する予感をもたせる。「カレーライス」と同じように食べ物の味が人間関係や心情を表すキーアイテムとして作品の中に位置付けられている。

#### 4. まとめ

小学校教材の「一つの花」や中学校教材の「大人になれなかった弟たちに……」は「食べる」ことが大きな視点になるが、これらは戦争を扱った教材であり、「食べること」「食べ物」「味」が人間関係や人物の心情を表すアイテムとはならない。

これらを除いて見てみると、小学校教材では「カレーライス」以外に見当たらず、中学校教材では「花曇りの向こう」の他では三浦哲郎の「盆土産」に登場する「エビフライ」、井上ひさしの「握手」に登場する「オムレツ」ということになる。

文学教材を読む際、どのような読みの視点をもっているかということは大きな読みの力である。キーアイテムに着目して読むというのもその視点の一つである。「食べ物」や「味」に着目して作品を読むと、作品を重層的に読むことができるということを「カレーライス」で学習し、意識した児童は、中学校で「花曇り」や「盆土産」、「握手」を読む際に、これらの表現に目を止め、それらが表すものを考えようとするのではないか。「エビフライ」という、主人公にとって、未知の食べ物に結び付けられる家族関係が読めたり、「オムレツ」を美味しそうと言いながら、少しも食べ進められないところの謎を感じたり、という読みに展開することが期待できる。これは、読み手がそのような意識を学習で経験したか、授業を担当した教員が意識させたかが大きく作用する。勝手に児童・生徒が獲得する読みではなく、教員が意識化・自覚化させる必要がある。そして、それらの教員の視点は、研修でこそ獲得していかなければ、なかなか実践化されるものではない。

## IV. 各学校種から提言

### 1. 小学校教員への提言

小学校の教員は学級担任が授業を行うことが多く、1日で様々な教科を指導する。よってどうしても今扱っている教材の、明日の1時間の授業をどう展開するかが教材研究の対象になることが多い。全ての学年の文学教材を視野に入れて教材を分析することはあまりされていないのが現状である。

また、実際の授業の展開においても小学校と中学校ではイメージが異なる。小学校では中学校に比べ、一つの教材に配当されている時間が長い。また中学校とは違い、小学校では入学してからひらがなを習い、多くの言葉を獲得していくことから、小学校では、中学校に比べて一つ一つの言葉の意味を丁寧に押さえながら、時には出来事や場面ごとに細かく分けて「どんなお話か」という内容を理解させることに多くの時間を使う。

こういった教材研究及び教材分析、また授業の展開について、「文学的記憶」というキーワードを中心に据えてイメージを広げることが必要なのではないか。

初任者の教員に「〇〇という文学教材を覚えていますか。」と題名を伝えて聞くと、「覚えていません。」という文学教材も「2ひきのかえるが出てくる話ですよ。」という「ああ勉強しました！」と思い出してくれ

ことがある。また、「〇〇という文学教材ってどんなお話でしたか。」とあらすじを聞いてもなかなか話せないが、「こんなセリフが出てきますよね。」と登場人物の印象的な言葉なら思い出せるということがある。つまり物語全体の内容を詳細に記憶に留めるということはなかなか難しいが、人物や台詞といった具体的に書かれている何かは記憶に留めやすい。またその記憶を刺激することで、「他にもこんなお話がありましたよね。」とおぼろげな記憶が、つながることで輪郭がはっきりしてくるということがある。

指導する文学教材を単体で分析するのではなく、全ての学年の文学教材をつなげて「どの文学教材とつなげればどんな文学的記憶が形成されるか」と分析してみる。また時には文学的記憶を刺激しながら、これまでに学んだ文学教材とつなげるような授業を展開してみる。そうすることで文学的記憶が偶発的、自然発生的に形成されるものではなく、意図的、効果的に形成していけるようにしたい。

今日、子どもたちを取り巻く娯楽や情報はスマホやゲーム、テレビやインターネット、SNSなど多岐に渡る。その中で子どもたちと文学を繋ぎ止めていくためには、目の前の文学教材だけで勝負するのではなく、小・中学校で扱う文学教材総がかりで、文学的記憶を形成していくこと。そうすることで、子どもたちが、今後出会う様々な刺激によって、これまでに形成した文学的記憶が呼び起こされる状態を作っておくことが必要である。

## 2. 中学校教員への提言

中学校は卒業が義務教育の終了を意味し、次の段階の学校の入り口は生徒自身が開拓、獲得する。よって、中学校の教員は当然、高等学校等での学習を意識するのである。卒業した後、生徒たちが次のステージでの学習にスムーズに移行できるよう、予告も程度の差はあれ出していく。

一方、小学校での予告編は活用できているのか。中学校の学習において、小学校の学習がどれくらい活かしているかを認識する必要がある。まず生徒がどのような学びをしてきているのか、どのような教材に出会って、どのような学習をしてきているのか。内容と学び方を知る必要がある。小学校の教材をすべて教材研究する必要はないが、特徴は掴み、文学的記憶として利活用する用意はしておくことが重要である。実際にオノマトペや表現技法という学習用語は知らずとも、「かぶかぶ笑ったよ」と引き合いに出すと、多くの生徒は「やまなし」を思い出す。題名や内容を自分の口で説明できなくても、このフレーズは文学的記憶として生徒に刻まれている。それを活用して、更に豊かにオノマトペや表現技法について学習を展開することができるかもしれない。

小学校から発信される予告を文学的記憶と併せて利活用することで、生徒の学びに対する不必要な負担感を除くことが可能となる。そのためにも、小学校から発信してもらったものは、しっかり受け止め、活用する。中学校には小学校での学習を潰してしまわないように、その学びの上に中学校で生徒に身につけるべき資質・能力を指導する意識が必要である。小学校の教員と中学校の教員とが、ともに義務教育9年間の学びとしての視点を共有することは、小中連携において不可欠な視点である。

# V. 結び

## 1. 課題

### (1) 中学校の教員の学びの把握の不足

中学校は小学校と高等学校に挟まれており、他校種の学びについては意識することが多いはずである。特に、中学校の卒業は義務教育の終了を意味し、生徒たちは、高等学校などへ進学のため受験をする。そのため、高等学校の学習に結びつけ、時には具体的に教材名を出すなど、予告をしながら授業を展開する教員は多いはずである。特に古典において、そのような状況がよく考えられる。古文の学習の入り口としての中学校であるが、高等学校で出会う魅力的な作品を紹介するなど、高等学校での学習を意識した学習指導は程度の差はあれ、行っているはずである。一方、小学校での学びについては把握できていない状況がある。

### (2) 中学校での学びの合理化 -教員側の責任-

中学校の3年間は、義務教育の終了の責任を負う。小学校の6年間の学び、扱う教材について知っておくこと

は、中学校での学びの合理化につながることである。

生徒たちにとっても、ほとんどの教科が小学校から連続して学習する教科である。生徒たちにとっては、学校種が変わるといった大きな節目ではあるものの、同じ教科名であれば特に、学びは途切れることがないはずである。それを、途切れさせているのは、教員の側であることが多いのではないかと、学習する内容だけでなく、学習の方法も何から何までゼロから指導しなくては行けないと、思い込んでいるのではないかと。中学校は小学校6年間の学びをもっと信頼して、6年間の学びを利活用することを考えることが必要であろう。

### (3) 小学校・中学校の教員による学習の系統性に関する共有の必要性

中学校の学習指導要領には、小学校低学年の指導事項から高等学校の国語総合まで、指導事項が系統的に見取れるように資料が付されている。まずは、義務教育9年間を一体化して捉え、小学校・中学校の教員で共有し、互いの実践を学習の系統性の中に位置付ける意識がもてるような場が必要である。しかし、そのような内容が現在の様々な研修においては位置づいていないのが課題である。

## 2. 展望

### (1) 「教材でつなぐ文学的記憶」からの拡張性

例えば今回の「食べ物」など、キーワードで小さなポイントをつないでいくことを含め、小中の教材や、文学的記憶をつないでいく経験を重ねることは、学校教育に留まらず、学習者の生涯学習へと発展する期待がもたれる。平成29年版の学習指導要領で取り上げられている、「未知の状況への対応」や「社会へ開かれた資質能力」へもつながるはずである。

しかし、このようなキーワードで小さなポイントをつなぎながら複数の教材を読むということ、学習の中で経験してきた授業者は非常に少ない。よって、単元の構想の一つの視点として、この内容を研修でこそ伝え、実践に取り入れられるよう働きかける必要がある。

今回は「食べ物」に着目したが、他にもキーワードとして着目すべきものとして、動物や、植物、乗り物、空、天気、光・明るさ、歩く・走るという動作なども考えられるのではないかと。それぞれの描き方がどのようなものであるか、それらを比較したり、利活用したりすることで、学年が上がるごとに、内容が複雑化、深刻化していく教材を読む際の読みの方略にも発展していくのではないかと。

### (2) 研修と実践の往還による文学的記憶の利活用

研修と実践の往還によって、文学的記憶を利活用しながら単元や授業について構想されることが積み上がると、学びの効率は加速的に上がるはずである。教師も生徒も違和感なく、受け入れて単元や授業に位置付けるには、研修で教員がその効果を実感することから始めるのが現実的である。

### 【引用文献】

- 1) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(平成28年)
- 2) 中学校学習指導要領解説国語編(平成29年)

### 【参考文献】

- 3) 荒井佳子(令和2年)「『読むこと』の先にあるもの-『羅生門』を軸とした学習過程から-」『月間国語教育研究 NO.581 p16-21』
- 4) 中洲正堯(令和2年)「物語『比べ読み・重ね読み』のすすめ」『月間国語教育研究 NO.581 p1』
- 5) 針尾有章子・植山俊宏(平成30年)「中学校・高等学校国語科初任期教員研修における成果と課題-古典教育が変わる認識の向上と新視点による指導法-」
- 6) 針尾有章子(令和2年)「国語科教員の資質能力の形成に対して教員研修が果たす機能に関する研究」
- 7) 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(平成31年)