

中学校文学教材「握手」を用いたキャリアの異なる複数の 教員への研修の分析

—効果的な言語活動を位置付けた主体的な学びの実現に向けて—

針尾有章子

(京都府総合教育センター)

Analysis of Training for Multiple Teachers with Different Careers Using the Junior High School
Literature Teaching Material “Akusyu”

—Toward the Realization of Independent Learning that Positions Effective Language Activities—

Yukiko HARIO

2021年8月31日受理

抄録：教員には、キャリアステージの差異に依ることなく、等しく生徒に資質・能力の向上に資する授業を提供することが求められる。しかし、経験年数で身に付く授業技術も確かに存在するが、そのまま放置してよいことではない。そのキャリアステージの差異を埋める鍵の一つに単元構想の力があるのではないかと。言語活動を位置付け、単元を構想する力を国語科教員の資質・能力の一つとして捉え、文学教材「握手」の実践を活用した教員研修の分析を通して、教員の資質・能力に機能する教員研修について考察する。

キーワード：「吊辞」の言語活動 学習指導要領 評価 資質・能力 教員研修 キャリアステージ

I. はじめに

学校は、キャリアステージの異なる教員で構成されている。経験年数が異なっても児童生徒の資質・能力の形成には等しく責任を負うべきものである。ただし、これは法定研修や自己研修でのみ達成するには難しく、校内研修や地域の教科ごとの研修など、組織として情報や実践の共有に取り組みまれて達成されていく側面もある。

又、如何に生徒が主体的に学習に向き合えるような授業を実践できるか。それは一時間単位で考えることなく、評価までを見据えて内容のまとまり＝単元で考えるべきことである。今、求められる授業の在り方を十分に踏まえ、教員は、単元を構想するという事に意識的に取り組む必要がある。

1. 研究の背景

(1) 新学習指導要領

令和3年4月に、平成29年改訂中学校学習指導要領の全面実施を迎えた。この学習指導要領については、カリキュラム・マネジメント、資質・能力の形成、主体的・対話的で深い学び、見方・考え方を働かせる、言語活動の充実、社会に開かれた教育課程などがキーワードに挙げられる。平成20年改訂学習指導要領で示された知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視した枠組みや教育内容を維持し、内容の削減は行わず、生徒が身に付けるべき資質・能力を三つの柱で整理し直されている。

(2) 評価の在り方の変化

平成29年改訂学習指導要領では、学習評価の充実について新たに項目が置かれ、次のように示された。

- ・生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。
- ・創意工夫の中で学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、組織的かつ計画的な取組を推進するとともに

に、学年や学校段階を越えて生徒の学習の成果が円滑に接続されるように工夫すること。

「中学校学習指導要領第1章総則 第3教育課程の実施と学習評価」

授業改善と評価を両輪とし、指導と評価の一体化を一層推し進めるものである。そして、全ての教科において、観点別学習状況評価の各観点を(1)知識・技能(2)思考・判断・表現(3)主体的に学習に取り組む態度とし、内容のまとまりで観点ごとに評価し、生徒の学習状況を分析的に捉えるものとする」と明示された。

昨年度まで、国語科については5観点、それ以外の教科が4観点で評価が行われてきた。評価についての変更は教員にとって、当然関心が非常に高くなる。とかく教科ごとの視点に捉われがちな中学校において、校内で学習に関する研修をもつことは難しいケースが多かった。しかし、今回、評価の在り方が変わることをきっかけに、評価方法や評価材料など、評価を切り口に校内で交流が積極的に行われたり、校内研修が設定されたりと、教科横断的な視点で研修が活発化してきているという変化がある。

2. 研修の必要性

「学び続ける教員像」は平成24年中央教育審議会答申「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」等で示されている。学習指導要領の改訂は教員にとって、研修の必要性を感じる節目でもある。今、どのような力が求められているのか。それに向けてどのような授業が求められているのか。新しく取り入れるべき視点を共有しつつ、実践や評価等、教科ごとに又は教科横断的に研修で学んでいくことが必要とされる。OJT、OFF-JT、様々な形態で教員研修が実施されているが、目的は教員の資質・能力の向上にある。

Ⅱ. 「読むこと」に位置付ける言語活動

学習指導要領平成29年改訂には、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進める上で、留意して取り組むべき6点の一つとして「ウ 各教科等において通常行われている学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。」と記している。言語活動が教科を問わず、授業改善に向けて重要なポイントと位置付けられているのがわかる。

1. 言語活動を位置付けた単元構想

国語科では目標が次のように示されている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

更に、「言語能力を育成する中心的な役割を担う国語科においては、言語活動を通して資質・能力を育成する。言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成するとしているのは、この考え方を示したものである。」と解説するように、国語科においては、言語活動を通して資質・能力を指導することが強調されており、これを踏まえた授業作りが基本となることを示す。教材への依存度が高いと指摘されている授業からの脱却の鍵はここにある。キャリアステージの違いに関係なく、すべての国語科教員に必要な視点である。

(1) 言語活動とは

言語活動とは、「生徒が言語を使って説明や議論、発表などの活動を行うことであり、ここでの言語とは「数式などを含む広い意味での言語を指すものと広くとらえ」ることと、「中央教育審議会『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の改善について（答申）』（平成20年）に示されている。さらに「言語活動の充実に関する指導事例集-思考力、判断力、表現力等の育成に向けて-」（平成23年）が出版され、小学校、中学校、高等学校の各学校種において、すべての教科において言語活動を位置付けた学習について事例を示している。中学校の教科に関する言語活動として挙げられているものは次の通りである。

教科	言語活動
国語科	報告する 朗読する 紹介する 説明する 感想を交流する 比較して考える スピーチ

	をやる 批評する
社会科	話し合う 説明する 互いの考えを伝え合う 討論する 仮説を立て課題追求し白地図を描く 説明に基づいて地域の課題を探究する
数学科	文章で表現する 説明する レポートにまとめる 説明を他者とやり取りする 考察する 説明を評価し合う 証明の方針を立てる
理科	結果の分析・解釈・表現 話し合い 討論 レポートの作成
音楽科	感じ取ったことや表現したい思いなどを表す 音楽の特徴などを自分なりに言葉で表す
美術科	感じ取ったことを言葉や絵にする 他者と考えを交流する
保健体育科	話し合い ブレインストーミング
技術・家庭科	話し合い レポート 発表
外国語科	聞き取り スピーチ 紹介 説明 感想

ここで示された事例からは、言語活動を単に仲間と交流する活動を指すものではなく、思考を伴い、時には、仲間とともに行わず、一人で取り組むこともあるアウトプットを含むものと広く捉えているのがわかる。

更に、平成 29 年改訂学習指導要領の各教科の解説編では、すべての教科に位置付けた言語活動について、目標や内容に次のように示されている。参考資料としてではなく、学習指導要領に明記されたことに加え、言語活動自体が、より具体的に踏み込んで記述されている教科が多く、国語科が中核になりながらも、教科ごとの資質・能力を身に付けるために、言語活動を通して指導することが一層強調されている。

教科	言語活動
国語科	話す活動 書く活動 読む活動
社会科	社会的事象の意味や意義、事象の特色や事象間の関連、社会に見られる課題などについて考察したことや判断したことを論理的に説明したり立場や根拠を明確にして議論したりするなどの言語活動
数学科	数量や図形などに関する問題場面について思考する過程や、その結果得られた事実や方法、判断の根拠などを数学的な表現を用いて伝え合う等の言語活動
理科	問題を見出し観察、実験を計画する学習活動、観察、実験の結果を分析し解釈する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動
音楽科	音や音楽及び言葉によりコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動
美術科	「作品などについて説明し合うなど」「作品などに対する自分の価値意識をもって批評し合うなど」の言語活動
保健体育科	筋道を立てて練習や作戦について話し合う活動や、個人生活における健康の保持増進や回復について話し合う活動
技術・家庭科	自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動
外国語科	「やり取り」「即興性」を意識した言語活動 互いの考えや気持ちなどを外国語で伝え合う対話的な言語活動

(2) 手段としての言語活動

言語活動を学習に位置付けるにあたり、重要なことは、アウトプットの手段として言語活動を位置付けるということである。言語活動自体が目的になるものではない。国語科以外の教科の学習において、説明したり、討論したり、考えを書いたりという言語活動を位置付けていたとしても、それら言語活動の能力を指導・評価するものではない。あくまでも、その教科でのねらいを達成するために、アウトプットとして言語活動を活用するものである。言語活動を通して、指導すべき指導事項＝資質・能力を指導するため、言語活動自体の指導に時間を掛け過ぎることは避けたい。例えば、事実を根拠として意見を述べたり書いたりする活動が、国語科でいつ学習して、他教科のどの分野で活用されるのか等、教科横断的な視点をいながら計画的に設定し、工夫することが必要である。

2. 言語活動に位置付けた「帛辞を書く活動」

国語科における言語活動として手紙文を書く活動を設定することはよく実践されている。単に、感想を書いたり、考えをまとめたりという言語活動では、漠然としており、生徒によって着目するポイントも様々であり、読みが深まらずに終わる可能性もある。それに比べ、手紙を書くという言語活動はかなり焦点化された活動である。弔辞を書くという言語活動は、そこから更に一步踏み込んだものと言える。

弔辞とは、亡くなった人を偲んで、その人へ向けた追悼の手紙である。一般的に弔辞に盛り込む内容として、

- 訃報を知った時の悲しみや驚きの気持ち
- 故人の人柄や経歴、功績、エピソード
- 弔辞の読み手の現在の心境と今後への思いなど
- 故人の冥福を祈る別れの言葉

が挙げられる。

このうち、「○故人の人柄や経歴、功績、エピソード」と「○弔辞の読み手の現在の心境と今後への思いなど」が特にポイントとなる。この2点について、どのように叙述をもとに考えを形成していくか。そこに学習者の教材に対する解釈が伴い、作品を捉え直すこととなる。勝手な創作ではなく、あくまでも叙述に基づき、叙述に興味付けをし、結びつけて考えるように指導することが必要である。

このように考えると、上記の「○訃報を知った時の悲しみや驚きの気持ち」「○故人の冥福を祈る別れの言葉」については、あまり重要視しなくてもよいであろう。単元の時間数や、生徒の負担感によっては、この2点は事前に確定をしておき、生徒が取り組む部分を絞ることも考えられる。

(1) 弔辞を取り上げた背景

京都府下での使用教科書は小学校、中学校とも光村図書と東京書籍の二社である。小学校・中学校の9年間に加え、高等学校の教科書から、「死」を扱った文学教材を取り出すと次のようなものがみられた。

	光村図書	東京書籍
小学校1年	「ずうっと、ずっと、大すきだよ」	「スイミー」「花さかじいさん」
小学校2年	「スイミー」「スーホの白い馬」	
小学校3年	「ちいちゃんのかげおくり」	「サーカスのライオン」
小学校4年	「一つの花」「ごんぎつね」	「一つの花」「ごんぎつね」
小学校5年	「たずねびと」	
小学校6年	「海の命」	「風切るつばさ」「海の命」「ヒロシマのうた」
中学校1年	「大人になれなかった弟たちに……」	「さんちき」
中学校2年	「平家物語-扇の的-」「盆土産」 「字のないはがき」	「平家物語-扇の的-」「字のないはがき」 「わたしが一番きれいだったとき」
中学校3年	「握手」「高瀬舟」	「百科事典少女」「レモン哀歌」 「生ましめんかな」「風の唄」
高等学校教材	「夏の花」「永訣の朝」「なめとこ山の熊」「ひよこの眼」「こころ」「平家物語-木曾の最期」 「絵仏師良秀」 など	

これらの作品は①戦争を主に扱った作品、②登場人物の死がキーアイテムに使われている作品、③ラストに登場人物の死が設定されている作品の三種類に分けることができる。この視点でまとめ直すと、次のようになる。

	①戦争を主に扱った作品	②登場人物の死がキーアイテムに使われている作品	③ラストに登場人物の死が設定されている作品
小学校教材	「ちいちゃんのかげおくり」 「一つの花」「たずねびと」 「ヒロシマのうた」	「スイミー」「海の命」 「花さかじいさん」「スーホの白い馬」 「風切るつばさ」	「ずうっと、ずっと、大すきだよ」 「サーカスのライオン」 「ごんぎつね」
中学校教材	「大人になれなかった弟たちに……」 「わたしが一番きれいだったとき」	「さんちき」 「高瀬舟」 「百科事典少女」	「平家物語-扇の的」 「握手」 「レモン哀歌」

	たとき「生ましめんかな」	「風の唄」「盆土産」	「字のないはがき」
高等学校教材	「夏の花」		「永訣の朝」「なめとこ山の熊」 「ひよこの眼」「こころ」「平家物語-木曾の最期」「絵仏師良秀」

①の戦争を主に扱った作品には、テーマとして脈々と受け継がれてきたテーマの価値がある。そのテーマゆえに、①の作品を教材とする場合、弔辞を書くという言語活動を設定することは、形成される考えや読みが画一的になりがちであり、適しているとは言えない。一方、②登場人物の死がキーアイテムに使われている作品や、③ラストに登場人物の死が設定されている作品も小学校の低学年の段階から断続的に教科書に掲載されている。これらから、文学作品を通して緩やかに「死」に対して、向き合ってきているのがわかる。あくまでも低学年ではキーアイテムとしての扱われ方が多いが、中学年からは主人公が亡くなってしまうというラストに出会う。そして、中学校以降では、「死」を通して作品中の人物の生き方や考え方、読み手である自分の生き方や考え方に向き合うことになる。「死」に対して、文学を通じた準体験となる。

(2) 「弔辞を書く」言語活動の可能性 -生活経験の積み重ねと実感をもった死を扱う作品の受け止め-

弔辞であるから、そこには何かしらお弔い、懐かしさの思いが込められることになる。そもそも、「ずうっと、ずうっと、大好きだよ」のように作品自体が弔辞の性格をもつものがある。又、「盆土産」のように、作品中でお弔いの念仏をあげる場面が登場するものもある。

「弔辞を書く」活動を中学校の授業に位置付ける意味はその発達段階にある。生活経験の積み重ねとともに、実感をもって死を扱った作品を受け止められるようになる中学生以降の学習にこそ、この活動は有効であろう。

亡くなった人へ伝えたい事があるはずなのに、十分伝えられていない、その不完全な部分を弔辞を書くことで補完しながら生徒自身が自分の読みや解釈を形成していけるのではないか。又、誰を相手に弔辞を書くか、いわゆる登場人物に対しては勿論のこと、話題として登場する人物に対して書く場合も考えられる。人物の相互関係や時間軸など、作品を多角的に捉えることも期待される。亡くなった人へ切実な思いを表出する姿勢は、生活の中でも、文学作品に向き合う際にも重要な要素になるはずである。

国語科教材に位置付けられた作品には「死」を扱ったものが少なくない。「死」をタブー視するのではなく、作品のキーアイテムや特徴として捉え、それを踏まえた上で、作品に対して主体的に向き合うことができる単元の構想が必要である。手紙から焦点化を図り、「弔辞を書く」ことを言語活動に位置付けることで、一層生徒自身が作品や登場人物に主体的に迫ることが可能になると考える。

Ⅲ. 「握手」の授業実践の分析-教員のキャリアの異なりに着目して-

「弔辞を書く」ことを言語活動に位置付けた「握手」の単元構想から授業実践に関して、京都府中学校教育研究会国語部会亀岡支部への研修講座（出前講座）を通して関わった。

1. 研修講座としての出前講座

出前講座とは現場の支援の一つとして実施している教員研修の形である。京都府総合教育センターの場合、学校単位や各教育委員会の支部等から依頼を受けて、要望のあった内容で研修を実施するために、センター所員が現地へ出向く（臨地）ものである。

(1) 出前講座の長所

出前講座を学校等で活用すると、研修の会場が勤務先、もしくは勤務地の近くとなるため、移動の時間のロスが大幅に省略され、研修に参加しやすくなるという利点がある。また、センター研修が半日でも午後1時から同5時までという枠が決まっているのに対し、出前講座は依頼に合わせて内容を絞り、コンパクトな時間での研修の受講が可能になるという利点もある。更に、学校や教員のニーズに寄り添えるという特徴も長所と言える。

2. 亀岡市の出前講座の流れ

亀岡市に出前講座で出向くようになったのは平成28年からである。ちょうど学習指導要領の改訂もあり、同時に評価の在り方も変わるとあって、研修のニーズが高まりつつある時期であった。毎年複数回、年によっては年に4回出前講座の依頼があり、継続して研修を実施してきた。理論の共有と、求められる授業に向けての教材

研究など、その時その時のニーズを確認しつつ、内容を変え、講義と演習で実施してきた。対象者は、各校の主任と希望者の時、主任のみの時、又、ほぼ全員研修と位置付けられた時、小中連携を視野に中学校の国語科教員に加え小学校の教員が参加する時など様々である。

3. 「握手」の実践にまつわる流れ

井上ひさしによる「握手」は光村図書の中学校3年生教科書に掲載されている文学教材である。平成5年から掲載されており、今回、この教材を研修に取り上げることになったのは、定番教材であることと、巻頭文学としての位置付けという2点が理由である。今年度4月から新学習指導要領の全面実施とともに、評価についても新しい枠組みで実施することになる。4月の新学期のスタートと同時に単元構想を評価の在り方と共に各校で一から考えていくのは、かなり厳しくなるであろうと予想し、事前に市の主任会で単元構想について準備をする場もたれた。単元構想の研修から実践発表を位置付けた研修についての一連の流れを次に示す。

①	令和2年12月1日	出前講座：演習：「握手」の単元構想
②	令和3年2月	主任会
	令和3年4月	実践
③	令和3年8月3日	出前講座：講義・「握手」実践発表・2学期以降の教材について単元構想の演習
④	令和3年8月	自主的に学年のグループで集まり単元構想の練り上げ

(1) 単元構想のポイントとして示したこと

単元構想の手順を『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料（令和2年）に基づき示した。中でも重点的に扱ったのは、①〔知識及び技能〕〔思考力・判断力・表現力等〕から指導するべき指導事項を絞ることと、②言語活動を設定することの2点である。その教材の特徴を踏まえ、どの指導事項を指導するのが適切なものか。そして、その指導事項が身に付いたかどうかを見取るための言語活動はどのようなものが適切なものか、グループを組んで検討してもらった。小規模校であれば、学校に一人の国語科教員という場合もあり、研修の機会は、複数で単元等を検討できる貴重な機会である。対話的な研修により、多様な考え方や意見に触れ、単元について多様な見方が生まれることになる。言語活動を考えることは評価を考えることにつながる。授業を一時間ずつで捉えるのではなく、内容のまとまり＝単元として捉え、評価までを見通して構想する資質・能力の向上と、協働的に単元構想について考える場の設定を研修のねらいとした。

4. キャリアステージが異なる2名による実践の内容

A教諭は3年目のキャリアステージ1の教員である。一方、B教諭はキャリアステージ4の経験年数を積んだ教諭である。二人の実践は以下の通りであり、言語活動を通じた生徒による主体的な学びが展開されている。

	A教諭 全5時間	B教諭 全7時間
指導事項	〔知識及び技能〕 エ 敬語などの相手や場に応じた言葉遣いを理解し適切に使うこと。	〔知識及び技能〕 イ 理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、話や文章の中で使うことを通して、五感を磨き語彙を豊かにすること。
	〔思考力、判断力、表現力等〕 ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。 エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて自分の意見をもつこと。	〔思考力、判断力、表現力等〕 ア 文章の種類を踏まえて、論理や物語の展開の仕方などを捉えること。 エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて自分の意見をもつこと。
言語活動：わたしからルロイ修道師へ弔辞を書く		
単元の流れ	①通読と初読の感想 ②ベン図でルロイ修道士（過去、現在）の共通点・相違点を整理する。 ③心に残ったエピソードを一つ選び、理由付けと併せて整理する。 ④ルロイ修道士と私の関係を考える。弔辞の説明	①通読と初読の感想 ②設定（時・場所・人物）と場面の確認 ③ゴール（弔辞）の共有、ルロイ修道士の人物像の共有 ④⑤握手と指文字に注目してクライマックスと最後の場面についての考えの共有

	と例の紹介。次時の活動とねらいについて予告 ⑤弔辞を書く	⑥弔辞を書く。 ⑦弔辞の交流と振り返り
振り返り	弔辞自体は生徒が思った以上に書けたという印象。単元構想について、5時間設定というのは急かすすぎたと感じる。もう1時間加えて全6時間という時間が必要だった。あと1時間あれば、生徒たちの交流を入れられ、それを弔辞の完成に反映させられただろう。 指言葉については取り上げることはしなかった。しかし、一連の学習の中で、それらは生徒が読み取って弔辞に取り込んでいた。 特に関係性を読ませるのに、言葉遣いに着目する学習場面を設定したらよかった。敬語を使ってやり取りしていることを、相手を尊重している間柄であるという視点に結び付けたかったが、それを確認する時間をとらなかったため、ぼんやりしてしまった。	弔辞を書くというのは生徒たちにとって効果的だった。こういうのを書くからそれを意識して読んでいこう。生徒が明確なイメージをもって進めた。生徒たちの食いつきがよかった。 評価は難しかった。書き出しから最後までどういふストーリー性があるかを追求する生徒がいた。評価について焦点化ができず、ぶれた面があった。 指導者の教えたいことを絞る必要があると感じる。 ある生徒は、弔辞を書くことで、「あー、この話はこういう話やったんか。」と発言した生徒がいた。この活動に取り組んだからこそ、内容の把握の捉え直しができたことを実感した。

5. キャリアステージ1の教員の実践

(1) 「弔辞を書く」までの学習

A教諭とB教諭は単元の大枠は同じであるが、それぞれゴールに向けて、細かく学習活動を計画している。

A教諭の場合、例えば、ルロイ修道士の人物像を過去と現在の両面から捉えるため、ベン図を使って整理している。これにより、時間軸が動くことでの読みの混乱を生じさせなくしている。更に、学力差が影響しにくい学習活動であり、視覚化により次の段階の思考にスムーズに進むことにつながる。

又、タレントによる実際の弔辞を例に用いて、言語活動としての場の設定をより鮮明にする工夫をしている。

弔辞を書く資質・能力を身に付けるのが目的ではない。アウトプットの手段として弔辞を扱っている。よって、評価については、弔辞に取り上げたエピソードとそれに対する「私」の思い、その二つをつなぐ理由付けが成立しているか否かでB評価の姿と設定している。叙述を根拠に、意味付けをして書くことについて、A教諭は生徒たちに1年生の時から三角ロジックを踏まえ、論理的に文章を書いたり読んだりする指導を重ねてきている。ここでもそれを生かした指導となっている。

(2) 生徒が書いた「弔辞」

5時間目に言語活動の「弔辞を書く」ことが位置付けられた。書く時間は30分間と限定し、取り組まれた。

生徒	上野公園の葉桜が終わる頃、あなたの訃報に接しました。西洋料理店でお話させてもらった時は楽しそうに話していらしゃったのに残念です。
① 弔辞	私が天使園を無断で抜け出したとき、あなたは私たちに平手打ちをし、一か月間口をきいてくれませんでした。そのときの私は本当に辛く、自分のやったことに深く反省をしました。 そしてあなたはすべての子どもにたくさんのお愛をそそいでいました。料理店でかつて育てた子どもが社会に出る事をうれしそうに話していた事が思い出に残っています。 私が料理店で会ったとき、すごく体が悪かったということを知りました。それを聞いて私は、知らぬ間に両手の人差し指を交差させ、せわしく打ちつけていました。なぜなら、私は病気で苦しみながらも会いに来て、必死に話してくれたあなたに気づいてあげることが出来なかったからです。そんな自分に腹が立ち、謝りたい気持ちになりました。 ルロイ先生、天使園では本当にお世話になりました。あなたからの愛情を忘れずにがんばっていきます。
生徒	あなたの訃報に接し、身体中が悪い腫瘍の巣になっていたと聞いたとき、本当に残念に思いました。上野公園の西洋料理店で会った時、あなたは実に穏やかな握手をしてくれました。私が天使園で初めて会った時は、腕がしびれてしまうような力強い握手だったことを今さっき起こったことのように鮮明に思い出しました。それ意外の出来事も思い出話をしている内に自然と頭に浮かんで来て、とても楽しいひとときでした。私が最後、あなたに「死ぬのはこわくないか。」と尋ねると、「天国へ行くのだから、こわくない。」と答えてくれました。私はこの言葉を聞いて、あなたの信念にふれたような気がしました。何十年という人生の中で、一つのことを信じ続け、向き合い、死をも受け入れ

<p>てしまうあなたの心をこの先、忘れることはないでしょう。お葬式で病気のことを聞いた時、私は気づけば両手の人さし指を交差させ、せわしく打ちつけていました。あなたに病気だったことを打ち明けてもらえなかった悔しさ、やるせない気持ちや、何もできず、何も聞くことができなかつた自分への怒りで言葉が出なかつた。そんな時にあなたの癖である指言葉が私の気持ちを表してくれました。今もこれからも、あなたは天使園の子どもたち、そして私の心の中で生きていてくれると思います。師であり、父であつたルロイ修道士、本当にありがとうございました。</p>
--

(3) 生徒作品について

①の弔辞には誤読がみられる。「なぜなら、私は病気で苦しみながらも会いに来て、必死に話してくれたあなたに気づいてあげることが出来なかつたからです。そんな自分に腹が立ち、謝りたい気持ちになりました。」と、「わたし」がルロイ修道士の体調に気づいていたことが読めていない。告別式で人差し指を交差して打ち付ける対象が「わたし」であっても、「わたし」の何に対してなのか、叙述と結びつけて考えを深められていない。

②の弔辞は①と同じく、人差し指を交差し、打ち付ける対象を「わたし」としている。何も聞くことができなかった「わたし」の在り方に対し、悔しさややるせない気持ちと表現している。

①に誤読がみとれるが、これは言語活動を通して読みをアウトプットしたからこそ明らかになったものである。誤読が出てきたのが悪いのではない。誤読を正していく指導が必要である。例えば、⑤時間目で書いて終わりの弔辞であるが、グループで交流の場面を設けることで解決できるであろう。1年生の時から三角ロジックを意識してきているならば、解釈が叙述に基づいた論理的なものになっているか、相互評価できるであろうし、内容の把握に関しても、生徒間で誤読を指摘できるであろう。他者との交流を生かし、弔辞を整えて清書するという学習過程で誤読は精査され、多様な考えに触れることで読みについても更に深められることが考えられる。

(4) キャリアステージの差異を埋める言語活動を位置付けた単元構想

A 教諭、B 教諭共に今回の実践について、改善点は挙げているものの、生徒による主体的な学びが実現できたと実感されている。そこにキャリアステージの1と4の大きな違いはない。勿論 A 教諭個人の指導力や「弔辞を書く」という言語活動自体の力もあろうが、今回の実践は、効果的な言語活動を検討し、単元構想を行うことがキャリアステージの差異を埋めることにつながることを示す事例だと捉える。

IV. 「握手」の実践発表を含めた出前講座の効果

1. 協働的な学び

集合研修の価値は協働的な学びにある。教員の資質・能力の向上に機能するための、教員研修に必要な視点の一つに協働的な学びが考えられる。

(1) イメージの共有

実践発表を位置付けた研修の場合、一つの内容のまとまり(単元)について、かなり詳しく具体的にイメージを共有できることになる。言語活動を通してのアウトプットの重要性や、ゴールの明確化、単元構想、評価のタイミングなど、講義で取り上げ、時間をかけて説明するよりも、具体的な実践を通してそれらを聞く方がより理解が深まる。それは、それぞれの事柄をイメージとして共有できるからである。このイメージの共有は、それぞれが実践発表の優れた部分を自分の実践に位置付けるきっかけになるものである。一つの実践をきっかけにその実践を協働的に振り返り、成果と課題を明らかにして、更に取り入れる視点を今後の単元に生かしていく、という流れを組織的に展開していくことができる。

(2) 場と経験の共有

演習を研修で行う場合、他者とともに取り組むことで、多面的多角的に質の高まりが期待できる。この経験は、教員が単元を構想する場合、授業に対話的な学びをどのように位置付けるかを考えるのに有効である。生徒の主体的な学びには教員の主体的な学びの経験が大きく作用する。自身の授業への汎用性のためにも、教員研修において、演習など、協働的な学びが経験できる場の設定が求められる。

2. 教師集団への意欲の喚起

(1) 8月3日の出前講座の様子

亀岡市内8中学校から国語科主任を中心に13名の参加者での研修の流れは以下のとおりである。

- ①稿者による言語活動を中心とした新学習指導要領と評価に関する講義（15分）
- ②A 教諭による「握手」実践発表（20分）
- ③質疑応答（5分）
- ④A 教諭の実践に関する感想の交流（15分）
- ⑤稿者によるA 教諭の実践についての価値づけと、単元構想についての講義（15分）
- ⑥演習-3 学年に分かれて、言語活動を位置付けた単元構想（25分）
- ⑦稿者によるまとめの講義と指導と評価の一体化に向けた他地域の実践の紹介（15分）

(2) 受講者アンケートから

京都府総合教育センターでは、出前講座について①研修の内容（講義、演習等）は、学校やあなたにとって参考になるものでしたか。②研修で学んだことや、今後生かしたいことを記入してください。と、2点について受講者に記述を求めている。次にあるのは、8月3日の出前講座の受講者アンケートの一部である。

①他の地域で交流された実践は本地域にとっても刺激になり大変参考になりました。特に評価基準を校内で共有する研修でされた事例で、教科をまたがって交流できることは本校でも可能性を感じました。

②単元構想をすることで、学習の到達地点が明確になり、生徒にとっても焦点化された授業になることを踏まえれば、教える側は必ずしておくべき準備であると感じました。すべての単元で、ということは難しくても、必ず学期を見通し、単元の流れをも通した上で、来学期も授業を大切に展開していけたらと思いました。本日はありがとうございました。

①単元構想の仕方を再確認できたこと。実践発表を聞かせていただいたこと。グループワーク中などのちょっとした悩みやつぶやきを共有していただいたこと、アドバイスいただいたこと。とても参考になりました。

②しっかりと時間をとって、複数の先生と一つの教材について単元構想をする機会はとても貴重でした。とくに評価のあり方（Bの姿）など一人で判断するのは不安があります。今日、ここで構想した単元を自校でどのように実践できるか、改良し授業をしていきたいです。

①具体的な実践発表が、とても分かりやすく参考になりました。学年ごとのグループワークも、具体的な教材で話することができて有意義でした。もっと時間がほしかったです。

②自分をもっと焦点化して指導事項を選ぶことを意識しないとけないなあと思いました。A先生の実践を聞かせていただいて強くそれを思いました。言語活動についてもいろんな工夫ができるのだなあと思いました。もっといろいろ考えたいと思います。

①1学期評価をしてみて、わかったようでわかっていなかったこと、学年ごとに考え方が異なったことなどがあり、反省と整理、そして2学期に向けて改善するためにもありがたい機会でした。

②故郷の授業がんばろうと思います。やはり、一人で思い悩むより多くの方の話をうかがい、新しい発見を生かして改善することが大切ですね。

(3) アンケートの考察

「ここで構想した単元を自校でどのように実践できるか、改良し授業をしていきたいです。」「言語活動についていろんな工夫ができるのだなあと思いました。もっといろいろ考えたいと思います。」などからは単元構想から実践の一連の流れについて、イメージの共有から自身の実践への意欲が見取れる。

又、「グループワーク中などのちょっとした悩みやつぶやきを共有していただいたこと、アドバイスいただいたこと。とても参考になりました。複数の先生と一つの教材について単元構想をする機会はとても貴重でした。」「グループワークも、具体的な教材で話することができて有意義でした。もっと時間がほしかったです。」「一人で思い悩むより多くの方の話をうかがい、新しい発見を生かして改善することが大切ですね。」などからは演習を通した協働的な学びの価値への実感が見て取れ、実際この後、自主的に集まるという展開へ発展した。

言語活動に「弔辞を書く」ことを位置付けた単元構想や演習を通して、言語活動を位置付けた主体的な学びの実践を構想することについて、改めて有効性が共有され、個々の実践意欲に働きかけた研修であったと捉える。

V. まとめ

1. 汎用性の高い教員研修に向けて

教員研修を通じて教員の実践に変化を働きかけるのは、一朝一夕では進まないことである。研修の参加者が経

験の浅い教員であっても、個人の中に作られたイメージから脱却するには時間も必要である。それが教員経験が一定積み重ねられた教員であれば尚更に難しい面がある。

改善がなぜ必要なのか。何がどのように示され、改善の必要性が生まれているのか。原理と併せて、具体的な単元のイメージはどのようなものか。これらを研修で示すことが求められる。具体を示すことは必要であるが、個々のケースをすべて研修で網羅することはできない。枝葉に主を置くのではなく、幹の原理を主にし、一方、教員には、原理を踏まえてそれぞれに実践に反映させていく資質・能力が必要になる。研修を実施する側と受講する側の両面から質の高い研修を作り上げようという、意思的側面も汎用性の高い研修には必要な要素である。

(1) 成果

今回、取り上げた出前講座では、「評価を見通して指導事項を絞る」、「言語活動を通して指導する」の2点を国語科の単元構想に位置付けることを教員間で共有できた。しかし、何度出前講座を実施し、いくら効果的な内容でも、外からの刺激だけでは限界がある。外からの刺激に加え、今回は市内の教員による実践発表を位置付けたことが大きかった。つまり内からの刺激である。ある一人の実践ではなく、複数の、それもキャリアに違いがある教員による実践発表・実践報告がなされたことは、非常に発信力がある。しかも、キャリアステージ1の若手教員の積極的な実践姿勢は、研修に参加した教員の実践意欲に大きく影響するものとなった。

経験年数があるからできる実践ではなく、原理を踏まえた実践であり、それぞれ目の前の生徒に照らし合わせて、独自の工夫がなされている。参加者にとって、発表された実践をコピーするのではなく、指導する生徒たちに合わせて、自分で単元をアレンジして実践するという意識につながるものとなった。「握手」の実践が広がるということではなく、指導事項を絞り、言語活動が効果的かどうか検討して位置付けた単元構想と、それに基づいた実践が広がるという意味において、教員の汎用的な資質・能力の向上に働きかけられたと捉えている。

(2) 今後の課題

京都府総合教育センターの集合研修として位置付けている中学校国語科教育に関する研修は現在、年に一講座だけである。近年、「働き方改革」の一つとして、集合研修を減らす傾向にあった。一方、「学び続ける教員」の具現化として、研修の必要性が示されるとともに、出前講座の充実に力を入れてきた。

出前講座を機能させていくには、今までOFF-JTが担ってきたことをOJT化していく視点が必要である。できるだけ教員の勤務実態に近い場所で、勤務内容に寄り添った内容を実施するという臨床的研修が教員の資質・能力の向上に機能していくであろう。臨床的研修は地域や学校という協働的な側面に働きかける要素が大きい。又、教員個人の実践に関するPDCAサイクルを駆動させることにもつながる。集団と個の両方に機能する研修講座の形の一つとして出前講座を捉え、研修内容を検討する必要がある。

研修内容については、担当者が集めた事例を写真や単元構想や生徒作品等の具体的な提示・紹介を取り入れることが効果的であると考えられる。しかし、センター研修の一部として、実施する側の意図するメッセージにつながる事例は簡単には集まらない。かなり時間をかけて、やっと実践にまでこぎつけることも多い。それでも、原理を伝えるだけでは得られない反応が、具体的な事例を通してなら得られるケースは多く、時間がかかっても、研究相談を重ね、事例を丁寧に拾いながら、次の実践へと汎用的に繋げていくことが求められる。出前講座を含め、教員研修の進化について検討しながら、教員の資質・能力の向上について追究し続ける必要がある。

VI. 引用・参考文献

- 中央教育審議会「(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の改善について(答申))」(平成20年)
 - 中央教育審議会「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))」(平成24年)
 - 国立教育政策研究所『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料】【中学校国語】(令和2年)
 - 文部科学省「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～」【中学校版】(平成23年)
 - 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説」各教科編
 - 大西敦史『「手紙」の形式を生かした授業展開～作中人物の手紙の交換～』『国語教育研究』(令和3年5月)
 - 田中宏幸『発見を導く表現指導・作文教育におけるインベンション指導の実践』右文書院(平成10年)
- ※「握手」に係る実践を提供して下さったお二人の先生に感謝申し上げます。