北海道教育大学学術リポジトリ
Hokkaido University of Education Repository
国立大学法人 北海道教育大学
HOKKAIDO UNIVERSITY OF EDUCATION

大学における教師教育実践研究：試験答案からみた「小学国語」の実際

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2010-07-12
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 村井, 万里子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00004598

北海道教育大学紀要（第１部Ｃ）第47巻　第１号
Journal of Hokkaido University of Education (Section IC)Vol. 47, No. 1

平成８年８月
August, 1996

大学における教師教育実践研究

――試験答案からみた「小学国語」の実際――

村　井　万里子

Ⅰ．大学教育における授業研究

教員養成学部における「教科教育科目」担当者にとってつねに頭からはなれぬことは，その講義内容が「実践に役立つか」ということである．同時に，授業実践を考察する学問（教科教育学）の研究者として，絶えず自らの「授業」が問われているという思いがある．「実践即研究」をいかに具体化するかが授業そのものの課題になっているのである．実際，教科教育担当者に対する学生の目は厳しく，とりわけ教育実習を目前に控えた３年生前期の授業は，講義内容への要求度がいやがうえにも高まってくるのが，授業中の小さな反応からも感じ取れるようになる．その要求に可能なかぎり応えていけるよう，努力を払わなければならない．

大学における授業改善に向けての気運は，今，とみに高まっているが，歴史的にその端緒をなしたのは，1960年代後半の大学紛争である．海外（欧米，東南アジア）では，70年代初めには多くの高等教育研究センターが設立され，研究成果を発表し始めた．その研究物を翻訳・紹介するものとして1982「大学教授法入門－大学教育の原理と方法」（ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部著，広島大学研究センター・喜多村和之，馬越徹，東曜子訳）や，1985年「大学の講義法」（Ｄ．Ａ．ブライ著，山口栄一訳）が刊行された．前著にきびすを接するようにして，日本科学者会議教育問題委員会が「大学における教育実践」（全３巻）を刊行（1983．10～12）した．私は，1988年３月当教育大に赴任して間もなく，図書館の書架にこの５冊を見つけ，手にとって見た．「科学者会議」からの３冊は，まさに「大学における実践記録」集ともいうべきもので，大変おもしろく読んだが，こういうものは，駆け出しの新米教師には一種の圧迫感をもたらすのも事実である．まがりなりに“自分の授業”ができてはじめて，この種の実践記録は落ち着いて読めるようになるものらしい．イギリスの本の翻訳も，今回，自分の実践記録を書こうという段になってはじめて読み返し，啓発されるところが多かった．

一方，国語教育学界でも，教師教育への関心は80年代半ばから特に高まってきた．大学の国語科教育法を担当する教員と附属学校教官を中心とする全国大学国語教育学会では，1987年，第70回学会のシンポジウムで「国語科教師教育の改善」をとりあげ，1990年から４年間，毎年秋の学会で「国語科教師教育の課題と方法」をテーマに課題研究が募集された．各年の題目は「国語科教育学の目的と方法」「教育実習指導のありかた」「国語科教材研究のありかた」「教師の資質としての表現力」であった．いずれもそれぞれの大学における，またそれぞれの大学教師における実践的研究が発表された．課題研究以外でも，多くの学会員により，ミニティーチングの試みや模擬授業の導入などの研究発表が相次いだ．私もこれらの驥尾に付して，1991年秋78回学会で「九・十歳変革期の評価と批正の特質」と題して，大学の講義の中で学生を対象に試みた「作文の評価実験」の考察を発表した．

本稿は，この「評価実験」を基礎としてようやく枝葉を広げて生長したひとまとまりの「講義」（前期２単位）の実践報告である．今回はまず授業の概要を述べ，期末試験に焦点をあてて「授業研究」の具体的な

一歩にしたい.

Ⅱ. 95年度「小学国語」の概要

1988年4月，教育大学旭川分校に赴任した折り，この授業は「国語科教育Ⅰ」という通年4単位の授業であった．初めの3年間は，作文評価実験と作文学習個体史を2本柱に何とか責めをふさいだが，「個体史」のレポートは読むのは面白いものの，採点に莫大な時間がかかり，評価実験の方は実験材料として戦前の芦田恵之助の実践記録を使ったため何やら時代錯誤的な印象を学生に与えたらしかった．1992年度から「国語科教育Ⅰ」は「小学国語」前期2単位，「小学国語科教育法」後期2単位の2つの授業科目に分離した．94年まではいずれも約240名の学生を2つのクラスに分け，同じ授業を同一曜日に2回ずつ講義した．今年95年度は3クラス編成となり，中学課程のクラスと小学課程のうち半分のクラスとを現在担当している．受講者は，小学課程が88名，中学課程が72名で出発したが，最終試験の受験者は，中学課程クラスが57名に減じた．

中学課程クラスで受講者が減ったのは，この授業が卒業の必須条件ではないせいがあるかもしれないが，毎回の授業でも明らかに2つのクラスの違いを感じていた．両クラスとも極力同じように講義しようと努力するが，中学課程クラスの方が先にあるせいか相対的に私の失敗が多く，後の小学課程クラスは大変気持ちよく授業するということが度重なった．これが試験結果にどう出るか気がかりだった．1枚1枚採点している最中はあまり差が感じられず胸をなでおろしたが，この実践記録を書くために改めて得点の分布をとってみると，明らかに中学課程クラスの得点の方が低いことが判明して厳粛な気持ちにさせられた．

授業は試験を含めて15回で計画したが，途中授業者が風邪が原因で2週間にわたって声が全く出なくなり，やむなく2回休講，全13回で前期「小学国語」の授業を終えた．以下は，13回実際に行った講義題目と授業概要一覧である．

1．4．11．オリエンテーション（講義の進め方，テキスト，試験，評価法）
　　Ⅰ．学習指導研究への出発ー学習個体史⇔実践個体史
　　自らの国語学習をふりかえり，「国語学習観」を吟味する．
　　ミニレポート①私の国語学習個体史

2．4．18．Ⅱ．学習指導の基本構造ー問題はどこにあるかー
　　(1)　ミニレポートから代表例をとりあげ，「国語科」の問題点を明らかにする．
　　(2)　国語科の目標である「言葉の力（働き）」とはどういうものか，言語モデルを用いて解説する．

3．4．25．Ⅱつづき
　　言語モデルを題材にした「国語科入試問題」を示し，考察する．

4．5．2．Ⅲ．国語科の目標の表し方
　　(1)　学習指導要領の法的位置づけと作られ方，簡単な歴史を紹介する．
　　(2)　現行の学習指導要領の中身をとらえるため，学年間の系統図を作る．授業では表現の系統図を作って解説する．
　　ミニレポート②「理解の系統図」

5．5．9．◇自分の研究課題（案）中間整理
　　これからの学習の目標を鮮明にし，具体化する．
　　(1)　国語科指導のための課題全体像見取り図

(2) 問題解決のための切り口（入り口）

▽表現（作文）指導から入る（理解指導からでなく）意義

▽子どもの発達のみちすじと実態をとらえる.

6．5．16. Ⅳ. 実践記録紹介①－日記による入門期の指導

小学校6年間の発達のみちすじの中で，2つの関門がある．1つは「入門期」，もう1つは「9歳の壁」（3－4年生の節目）

実践記録により，

(1) 2つの関門の意味をつかむ.

(2) 各発達段階の具体的な姿をとらえ，それに応じた指導とはどういうものか，批判力を身につける.

入門期の実践

○池嶋ちえ「昭和53年度入学当初の読字力調査の能率的方法」

○亀村五郎の入門期の指導

○子どもの絵日記－4枚の実例

こながいとしひと　4／14

しみずきよし　5／4

こまつひろあき　6／14

すずきのぼる　6／18

7．6．6．Ⅴ. 実践記録紹介②－2年生の作文指導

新旧2つの実践（古藤洋太郎と芦田恵之助）の比較

2人の実践者は，「2年生」という発達段階をどのようにとらえているか．それにもとづいてどんな指導をしているか．　ミニレポート③あなたはどちらの指導を良しとするか

8．6．13. Ⅵ. 実践記録紹介③－3・4年生の作文指導－9歳の節目(1)

この3・4年生の間の作文の変化の重大な意義を述べ，現代の作文指導がこの変化に十分応じきれていないことを明らかにする.

(1) 3年生（2～3年生，変化の前）までの作文

○「にいかっぷの山でのさかなつり」　M．Y

○「自然館（一）」「自然館（二）」の比べ読み

ミニレポート④2つの「自然館」比べ

(2) 3年生の特徴（芦田恵之助「綴り方教授」中の説明）プリント

(3) 4年生の特徴（芦田恵之助「綴方教授書」中の説明）聴写

9．6．20. Ⅶ. 実践記録紹介④－9歳の節目(2)

4年生の子どもの作文の読み取り演習

(1) 「家の田んぼ」（田中孝吉）／「田中の家の前」（二俣三郎）

(2) 「つなわたり」（内山英三）／「サーカス」（福島博文）

ミニレポート⑤どちらが“変化”しつつある作文か

10．6．27. Ⅶつづき－4年生の変化の本質

ミニレポートをふまえつつ，「ちがい」の解説.

「主題」の発生，「構成」の出現.

◇“変化”の後のみちすじ－目的に応じた書き分け，「文種」の成長.

◇予習．教育実習に向けて「指導案」演習（３年教材「雪舟」を用いて，宿題）

11．７．４．Ⅷ．国語科授業批評分析

「雪舟」の授業についての古田拡の批評から学ぶ.

教材本文批評，授業の組み立て，発問と問答，板書，

12．７．11．Ⅷつづき－「指導案」の問題点

◇来週の試験の準備について（20分早く講義終了）

13．７．18．前期試験（記述式選択問題）

試験開始前に未返却のレポート及び指導案を返す.

Ⅲ．試験問題の実際

１．試験問題の実際

Ｂ４横書き罫紙－問題用紙１枚，解答用紙１枚（計２枚配布）

1995（平成７）年度前期　小学国語試験問題　　1995．７．18（火）

以下のＡＢＣＤ４つの問いから１つを選んで論じなさい.

その際，必ず具体的な講義内容，配布プリント資料，あるいは自分の書いたミニレポートの内容を引用したり，参照したりして論じること．資料プリントから引用するばあいは（②－３）のように出所を示し，テキストの場合は（テＰ．55）のように書く．自分のミニレポートの場合は（４／11分）のように書く．分量は，Ｂ４所定用紙１枚以内．裏に書かれた部分は採点しない.

Ａ．この講義を通して，自分が課題としてつかんだこと，もしくは課題の答えが明らかになったことを３つ，具体的に述べよ.

Ｂ．国語科の目標，学習指導要領，実際の授業，の３者の関わりについて考えたことを述べよ.

Ｃ．子どもの主体性・主体的学習力・自己学習力（どの表現でも可）を育てるとはどういうことか，具体的な実践を通して考えたこと，気づいたこと，課題として見い出したことを述べよ.

Ｄ．講義で紹介した中で最も印象に残った授業，指導実践，子どもの作文，子どもの発言をとりあげ，それ（ら）を自分がどのように受け取ったかについて論ぜよ.

採点の観点．ＡＢＣＤとも共通（50点満点）

ａ．各問いの条件を満たしている.	10点．（６～10）
ｂ．内容が具体的である.	10点．（６～10）
ｃ．一定の原則，普遍的真理を取り出している．／理解が正確である.	10点．（６～10）
ｄ．自分の考え，意見としてこなれている.	10点．（６～10）
ｅ．構成が整っている（段落意識の明確化）.	10点．（７～10）
ｆ．表記や文法に誤りがない.	（減点法．大きな誤り－２，小さな誤り－１）

2．問題の選択状況と得点分布

得点のランクを，50～47…a，46～42…b，41以下…c，とする．最低点は32点であった．

小学課程クラス（88名）	問題A選択者（9人）	a…4〈1〉，	b…4，	c…1，	〈 〉は満点
	問題B選択者（6人）	a…1，	b…2，	c…3，	a…36（41%）
	問題C選択者（5人）	a…2，	b…1，	c…10，	b…36（41%）
	問題D選択者（68人）	a…29〈11〉，	b…29，	c…10	c…16（18%）
中学課程クラス（57名）	問題A選択者（5人）	a…1〈1〉，	b…3，	c…1	a…17（30%）
	問題B選択者（4人）	a…0，	b…0，	c…4	b…21（37%）
	問題C選択者（3人）	a…0，	b…2，	c…1	c…19（33%）
	問題D選択者（45人）	a…16〈4〉，	b…16，	c…13，	

全体（145名）　a…52（36%），b…58（40%），c…35（24%）

このうち，満点50点の者…17名

期末評価は，ミニレポート5回分を50点，最終試験を50点，合計100点で出し，これを10段階に換算する．

3．問題Dの特性

以上のように，145名中，113名がDを選んだ．Dは，授業中3回にわたってミニレポートで書いた児童文批評，実践批評の延長に位置する問題である．Dの選択者によって取り上げられた資料の多いものを上から拾うと以下のようになる（重複を含む）．（レポ）はミニレポートでとりあげたものである．

	1位	絵日記（入門期） （しみずきよし　18名，その他15名，）	…全体で33名	（a 13，b 12，c 8，）
（レポ）	2位	自然館（一）（二），（3年）	…28名	（a 12，b 13，c 3，）
（指導案）	3位	「雪舟」の授業　（3年）	…12名	（a　7，b　4，c 1，）
	4位	亀村五郎氏の入門期の指導　（1年）	…9名	（a　2，b　5，c 2，）
	5位	池嶋ちえ氏入門期文字調査（1年）	…8名	（a　4，b　2，c 2，）
（レポ）	5位	「つなわたり」と「サーカス」（4年）	…8名	（a　3，b　5，）
（レポ）	5位	古藤実践と芦田実践の比較（2年）	…8名	（a　3，b　3　c 2，）
（レポ）	8位	「家の田んぼ」と「田中の家の前」（4年）	7名	（a　3，b　3，c 1，）
	8位	古藤実践中の作文　（2年）	…7名	（a　0，b　4，c 3，）
	10位	にいかっぷの山でのさかなつり（2年）	…6名	（a　1，b　5，）
	11位	小樽緑小の芦田授業　（4年）	…4名	（a　3，b　0，c 1，）

この期末試験問題のねらいは，学生の課題意識の成長ぶりと，児童文や実践記録を批評する力を見るところにある．それを正面からたずねる問いは，AとDである．BとCは，答案を書くときの学生の頭の中に問題意識を覚醒させるためのものでもある．むろん，これを選んでよいレポートが書けるにこしたことはないが，現時点で，彼らがBやCの問いに直接答えを出すことはむずかしい．両クラスとも，50点の取れた学生

はいなかった.

今回の試験問題の特徴は，問題Dである．この問題は，題材も，テーマも，書き方も，学生の判断に任せて書かせる，いわば“随意選題”の問いである．これまでは，学生に勉強して欲しかった場所を複数（3～4箇所）こちらから選定し，その1つ1つにすべて記述式で答えさせていた.（答案はB4罫紙2枚になった.）これは，採点するときに，大きな苦痛が伴った．つまり，「よくわかっていない」ときに学生がよくやる方策，すなわちプリントやテキストの記述内容を部分的にアレンジして，（したがって，自分の考えか他人の考えかの区別も明確でない書き方で）解答欄を埋める，という方法に悩まされたのである．このような答案からは，彼らが何をどこまでわかっているかほとんど捉えることができない．そこに“0点”と付けたい衝動をおさえ，“鉛筆を動かしたご苦労賃”としての一定の点を与えるというのは，空しい作業である．またよく考えてみると，こことここはわかりましたか，という問いに万遍なく答えさせるというのは，出題者と同じレベルの問題意識や知識を要求するような傲慢な仕業，といえるかもしれない．むしろ謙虚に，「メニューはいかがでしたか」「おいしいところ（まずいところ）はどこでしたか」とたずねて，学生の率直な答えを待つ方が，“答案をよむ”という作業はずっと実り豊かなものになる．この度の学生たちの書きぶりは，何かはつらつとしていた．今回の答案のなかでは，「亀村五郎氏の入門期の指導」をそのまま引き写したようなものが2つ，芦田の述べた“3年生の特徴”を現代風にアレンジしただけのものが1つあった．本人は，「ここは大事なところだ」と判断して選んだつもりであろうが，これでは「考察」になっていないことをぜひ自覚させねばならない.

学生たちが，「最も印象深かったもの」として何を取り上げるかーこれは，授業者としては興味津々の情報である．極度に対象が片寄れば，「食べられるのはそこしかなかった」という批判になり，書きぶりに力のないものが多ければ，彼らを動かす力が薄弱だった，という証拠になる．（先の“引き写し”などはその最たるものである.）今回，問題Dの解答者113名が選んだものを見ると，ミニレポートの課題以外に題材を求めた者が50名いて，採点が面白かった．自分が前に書いたレポートに寄りかかって書いたようなものは，「自然館（一）（二）」を選んだ中でb，cレベルの得点しか取れなかった者の中に若干めだった.

採点にかかった時間は，中学課程クラス57名が約6.5時間（1枚平均6.8分），小学課程クラス88名が約14時間（平均9.5分），全体をならすと1枚の答案に平均8.5分かけていることになる．ミニレポート（B6カード）1枚を見るのに3～4分かかるから，その倍の分量として穏当な所といえる．ミニレポートを書かせるときは，（多くの授業者と同じく）講義時間の最後12分くらいをあてる．（実際はもっと短いことも多い.）このミニレポートをつぎの時間の冒頭で，全体の傾向や目に付いた問題点に触れる程度の使い方をするなら，1時間ほどで目を通すことができる．しかし，これを学生に返して意味のある作業，すなわち傍線を引いたり必要な場合には書き込みをしたりして読む「精読」をしようとすると，3分×140人＝420分＝7時間かかる．怠け心に勝てず1週間ではこの時間がどうしてもひねりだせない．今回も，直前の2週間前に出された「指導案」と，返却しないでためていた2回分のミニレポートを試験当日返すため，徹夜に近い状態になった．しかし“随意選題”の問題「D」を出すためには，彼らの書いたミニレポートと指導案をどうしても彼らの手元において参照させる必要があった.

Ⅳ．答案にみられる学生の学習状況

1．答案に見られる「意欲」の指標

自分で問題を選び，材料を選んで答える今回の試験の答案には，生き生きした生気の感じられるものが多かった．その“生気”がどういうところによく現れるか敢えて取り出してみると，1）．具体的であること，

2）．自分や家族の経験と結び付いていること，2）．自分の専門領域（心理学，教育学など）と照らし合わされていること，4）．他の授業や講義で知った知識，自分で読んだ本の内容などを使っていること，の4つがあげられる．また，これらとは別の力として，児童文や実践記録の読み取りの中で，子どもがそれを書き綴っている心理的プロセス，教師が子どもに向かい合って指導している現場などをリアルに想像し，それを自分の言葉で表現していることもその要因になっている．

しかし，これらの「力」を武器にして，自分自身の「課題」を仕上げることは用意ではない．問題Aを選び，aランクの得点を得た学生は，自ら「課題」を仕上げ，宣言した学生である．

問題A．7305　中学書道　K．S．（女性）

1．4年生の転換期について

わたし自身が4年生から始まった日記，手紙（文通）などで各分量が急激に増えたことについての疑問があり，またそうであったことが当時に記憶として鮮明に残っている．このことについての課題（疑問）解決の糸口．

6／13の板書（図）引用（省略）

作文の質的変化の時期が4年生であり，子供の心理的発達の見られるようになるのも4年生である．また4年生になると，表現意欲が出てくる（プライドもある）．わたし自身文を書くことに興味を抱き始めたのは小3の後半からであり，心理的変化も大きくあったことが記憶にある．4年生になると手紙を書きはじめ，文通相手が5人以上はいた．返事を待ちきれずに書いたこともある．交換日記も友達との間でした．強烈に自分の中で何かが変わっていくのを実感していた．今，この講義で初めて知った「9歳の節目」に当たる時期に，まさしく私自身の変化があったことに驚き，また理解できた．また，入門期「文字を書くことそのものに非常に興味を示す」（テp．21）とあったが，1年生の頃文字を書くのが好きでたまらなかったことを思い出し，また驚いた．読まれている気がして少しおそろしい．

2．雪舟の指導案作製（ママ）を通して

「発問」について，私が作った指導案では，「気持ちはどうであったか」ということに重点を置いたが，意味をはきちがえていたように思う．同じ“考えさせること”でも表面的なことにしか触れることができなかった，というのが反省である．要するに書かれてある中から抜き出すのではなくて，書かれていないことを問う，ことがよく理解できていなかった．課題としては「メタ思考」できるような発問を教師が気づき，どのように子どもたちに与えていくかということ，また出てきた答えを認め，まとめることをどう行うか，ということ．実習へ行くにあたって1番大きな課題である．

3．よい文章の見分け方について

よい文章とは，言葉が巧みであること（語彙力があること）と思っていた．実際，私も，辞書をひっぱっては難しい言葉を使おう，と考えていた頃もあった．だがそれだけではダメだということに気がついた．筋道が通っていて（論理性がある），描写力がある（具体性がある）ことがよい文章である，と学んだ．課題としては，よみとる力＝質をみる力　を養うこと，また文章スタイルなど分析できる力をつけること，それらの方法である．

この学生は，1．発達のみちすじをとらえる，2．授業構築のポイントを考察する，3．文章の読解力・分析力をつける，という3つの重要な柱を選びとっている．

つぎの学生は実践資料から，実践現場を生き生きと再現している．

問題D　7413　中学音楽　　S．M．（男性）

私が最も印象に残った授業は，“池嶋ちえ先生の入学当初の指導の仕方”の授業である．私ごとだが，私はあまり子どもをあいてにするのは得意ではない（好きではない）ので，このように入学当初の指導の仕方など考えたことがなかった．だが，考えてみれば私の入学当初はどのようにして文字を覚えたのだろうかという疑問が生じ，まして現代では早期教育で入学前から子どもに差が生じる中で，指導者はいったいどうすれがいいのか？という壁にぶちあたった．ゆえに，この池嶋ちえ先生の指導の仕方にはただただ感心するばかりであった．

その指導だが，池嶋先生は，まず入学当初数日で読み取り調査をするという．このくらいなら私にもできると思ったが，それが大間違いであった．そのやり方には見事な工夫がされている．まず調査する時間だが１年生が緊張して登校し，他の子とも馴染みがないのでだまって座っている時にする．しかも調査のしない子には自由にノートに絵日記を書かせるという工夫までされている．まず，こういった子どもの情緒面も考え，調査の時間帯にまで配慮することに私は驚かされた．このような工夫により子どもは学校に対するはじめのイメージもよくなるだろうし，心身ともに安定したものになっていくと私は考えた．

次にその調査用紙だが，五十音をわざと逆さにして子どもが機械的に文字を覚えることをさけている．この工夫もすばらしいと思うが，さらに，調査方法がすごい．（⑥－１のプリントの右半分の②の所に書いてあるので省略するが，）←このように子ども一人一人の文字を読むスピードをしっかり把握して，投げかける言葉も「指した字をすぐ読んで」や，「早いね早いね，先生負けそう」など，子どもの意欲を喚起する言葉を（たぶん）ぴったりの間合いで投げかける．こういった点が実に見事だと思う．このことによって子どもは，自分が調査されているという意識（ママ）ではもたず，ゲーム感覚で知らず知らずのうちに学習することができるのだろうと私は考える．そしてこのような「子どもの差」を考えて行くことについては亀村五郎氏も，「入学前から文字を勉強している子に入学してから文字を教えるのは，知らない子に教えるよりはるかに難しい」と言っている．（⑥－２のプリントより）私も全く同感だが，池嶋先生はこの差をちぢめるために，少しでも早い時点に差を見つけ出すため調査をする，と言うことでこの問題の解決に一歩も百歩も踏み出したわけである．

しつこいようだがこの調査の仕方に対する工夫はこの上なく素晴らしいものである．私は小学１年生を指導するということは今後ないと思うが，あれば是非池嶋先生を真似させてもらいたい，と思う．中学高校の教師は小学校から学べとよく言われるが，この実践方法はまさしくその通りである．私ももちろん池嶋先生から上記のようなことを学び感じたが，“得（ママ）に今の中学・高校の先生たちにこの方法を知ってもらいたい”と思うほどに，私にとって印象深いものになった．

ａ～ｅ各10点，ｆ－１

池嶋ちえ先生は，昭和56年３月に旭川市立東町小学校を退職なさった先生で，私も参加している「旭川地方作文教育研究会」ＯＢのお一人である．私が旭川に赴任してまもなく，この研究会でお会いし，お話しを伺ううち，小学校低学年，特に１年生のご指導に並々ならぬ手腕をふるわれた方だとわかった．先生から『小学校入学当初からの低学年国語の重要な基礎（作文その他）教育，玉手箱』という，実践記録８冊の収められた段ボール紙製の文字通り“玉手箱”をお預かりした．授業で紹介した資料は，先生の手書きの解説と３名分の調査表実物コピーである．

第６回の授業の最後に示したのが，１年生１学期に書かれた４人の子どもの「絵日記」である．黒薮豊子氏と亀村五郎氏の実践記録から引用した．答案の中でこの絵日記に言及した学生は33名にのぼり，なかでも「しみずきよし」という児童の絵日記に引き付けられた者が多かった．（ちなみに村井の一番気に入っている絵日記は「こながいとしひと」という児童のものである．）

○特にしみずくんの作文は本当に理解がむずかしい．だが逆に愛着がわいた．彼が１番書きたかった事，場所がうかがえるからである．教師になったら，こういう作文に赤ペンを入れる作業がまっている． 7078　小学音楽　T．J．（女性）
○私は最初，プリントが配布されてこの絵日記を見たとき，正直言って何が書いてあるのかほとんど理解することができなかった．１年生の文章を書く能力は，このくらいなのかとがく然としてしまった．先生がこの日記をどう読んでいくかを説明してくださったが，上から下にうつったり，いきなり横書きになってたり，とやはり私の理解をこえたものだった．最後の「マグマ（ママ）たいしを見た」までたどりついてほっとしたが，１年生はかわいいなあ，と思う反面，もし私が教師をしていて子どもがこの絵日記を持ってきたら，どうしよう，という気持ちになってしまった． 子どもは，はりきって絵日記をもってくるのだから，教師はそれにこたえて，赤ペンで何か返事をかいてあげるべきである．読めない文章でも，何とか読める部分を探して書かなければならない．先生（村井）は赤ペンの例として，「かみなりこわかったね」「ひとりでかえってえらかったね」と言っておられたが，なるほどと思った． 7132　小学音楽　M．A．（男性）
○まず読みはじめを見つけるのに時間がかかりました．初めの文はよむことができました．しかし，その後はまったくと言っていいほどわかりませんでした．先生が読んだのを聞いて驚きました．また，笑えました．子どもとは，独自の文法を持っているんだと思いました．１年生はまだ「っ」という促音と，のばす音を使いきることができないのです． 7135　小学保体　M．M．（女性）
○しかしこの絵日記のような記述を見ると私は，その子がどれだけ熱中してその絵日記を書いたのかを思わずにはいられない．おそらくその子は，自分の予定した以上に（あるいは前もっての見通しを立てれ（ママ）なかったか）書きたいことがあって，このような書き方になったのだろうと思う．実を言うと，私も幼い頃にこのような書き方をした記憶がある．そしてこのような記述のしかたは，日記の内容よりも先に正されてしまうのが常のようなのだろうか．そのような記憶が多い．しかし私は，日記を書いたその子の思いや，つたえたいことなどを本当に考えようとするなら，書き方を最初からとがめるものではないのではないかと考える．なぜならば，その子の持っているせっかくの感性が，記述方式を気にかけるばかりに発揮しきれなかったり，もしくは，日記をかくことそのものがおっくうになったり嫌いになったりしてしまわないかと懸念するからである． 7525　幼稚園　H．Y．（女性）

資料を配ったときの学生たちの困惑ぶりを楽しんだ（？）覚えはあるが，これほど強いインパクトがあったとは意外だった．

これら入門期の“第１関門”を突破したあとの「２年生の作文指導」では，戦後の実践者古藤洋太郎氏と戦前の芦田恵之助の大正６年の実践とを並べて出した．この２人は，２年生の発達段階上の特徴をとらえる所までは表面上同じように見えるのだが，「指導の実際」の段になって，実は全くちがう理解に立っている

ことが露わになるのである．この，古藤ー芦田の資料をとりあげた答案は８つあったが，このうち２つの答案は，その「ちがい」を理解していないことを露呈している．私の説明が不十分だったのか，２人がよく聞いていなかったのか，よく聞いていたがわからなかったのかは不明である．２つの実践のちがいをとらえている残り６人の中から答案を引用してみよう．

問題Ｄ　7034　小学教心　Ｔ．Ｏ．(男性)

私が最も印象の深いものといえば，プリント⑦の古藤氏と芦田氏それぞれの作文指導の実践記録紹介だった．古藤氏と芦田氏の年代は違うが，同じ小学２年生の実践記録だった．しかし同じ作文指導でもこんなに相違があるとは，なかなか興味深い内容だった．

両氏の作文指導を読んでまず思ったことは,私もこういう作文指導を受けたかったということである．私は今まで作文はかなりの枚数を書いてきたと思っているが，作文指導をしっかりと受けた記憶がないのである．作文は集団指導するものだと，この講義のときはじめて知ったくらいである．

古藤氏と芦田氏との相違は作文を書かせる際に顕著にあらわれる．古藤氏は⑦－２で「書く前に相当こまかく指示し，書き方を説明した…」と述べており，芦田氏は⑦－５で「～文はこう書くべきものであると説いてはならぬ」と述べている．古藤氏は豊かな表現を用いて，子供自身の感動が十分伝わるように書くように指導し，芦田氏は，自分の生活を真面目に書けばよいと指導している．

私はどちらかというと，あまりどう書くのかいちいち説明するよりも，芦田氏のように，見聞きしたことを素直に書かせた方がよいと考える．自分の文章観で子どもの作文の書き方を拘束するのは，子どもが窮屈に感ずるだけで無理矢理書かされると感じるだけではないか．

実際，私の小学校時代は，うまく書かなければみたいな強迫観念を持っていたし，先生も表現が豊かなものを求めていた．そのせいか，今でも私は文章を書くことに抵抗を感じている．

そういう過去があるせいか，私は，表現がつたなくても，すなおに作文を書いている子どもをほめてあげたいし，みんなに発表してあげたいと思う．表現については，もっと高学年になってから求めるべきと考える．低学年のうちは，文を書くことの楽しさ，自分のことを表現する楽しさを子どもを伝えれば良いのではないかと　古藤氏と芦田氏の作文指導を読んで感じた．

問題Ｄ　7406　中学化学　Ｙ．Ｙ．　(女性)

私が最も印象に残っているものは，子供の作文である．⑦－１～６．

まだ低学年の作文は，序文があって，クライマックスがあって，というようなものにはとうてい程遠く，ひらがなも下手くそで何を言いたいのかも良く読み取れない有り様である．しかし，出来事を正確に順序立てて書こうとし，子どもなりに頭の中で編集して書いていることが読みとれる．

⑦－１～２で，古藤先生が「書く前にそうとうこまかく指示し，書き方を説明したつもりであったが，ことがらの大まかな説明になってしまい，その場面をこまかくとらえて描写することができない.」と言っているがその通りだとも思った．大人の気持ちで作家の文章を読むように子どもの作文を読むと，確かに大した意味もないような行動まで書かれている．「だからどうした」と言ってしまいそうである．もう少し,「その時の自分の気持ち」や「その場でのくわしい行動」を聞きたいと思うこともある．また，私でさえ，読み直して書き直すということはおっくうで最近はしなくなったのだが（この文章も？），子どもにとってもそれは同じことだと思う．（⑦－３．Ｄ）はじめに書くときに全力を使ってしまい，後で見直すという力はないだろう．だから，書く前に計画を立て，学習しておく．－これも必要だと思

った．しかし，果たして小学校低学年にそこまでできるのだろうか．まだ発想豊かなこの時期から，そこまでさせてよいものだろうか．

芦田先生（⑦－５）の作文指導を読んで，私は大きくうなずき，こんなに子どものことをとらえ，子どもの立場に立って指導ができる先生がいたということに感慨を覚えた．それも大正８年という時代に．「尋常２学年の綴方教授は、生活をそのままに想い起こして記述することを第一義としなければならぬ．即ち，見たこと聞いたこと等をなんら工夫するところなく，そのままに記述することをもって始めなければならぬ．」この文章が，⑦－６「尋常２学年は，文字のまちがい，語の重複などをなおすと，きわめて真面目にきくが，想にふれることは喜ばない．」という事実から得られたものだということがわかる．芦田先生の文章は，大正８年というだけあって，とても古めかしいものである．現代の文章ばかり読んでいると背筋が引き締まる思いがする．（古文，漢文の好きな，時代劇をよく見る私には現代文よりも，端的でおもしろいと思うのだが．）話は戻るが，私もよく作文を書かされた．今読み返すと，場面が思い出せないものもあるが，自分なりに，それなりの書きたい気持ちをもって臨んでいた．作文を書き終え，先生に見せに行くと，「この辺をけずって，ここの所をもう少しくわしく書いた方がいい．」という．私が書きたかったのは，その場へ行くまでの間であって，行ってからのことではないかもしれないのに．でも先生が「書いた方がいい］と言うので，書き直す．それが自分で読んでよい文章になったのなら良いが，どうも思いもしないことを長々とかくのはいやなことでもある．漢字がわからなくて，先生に聞くのは良いが，文章を大きく変えられてしまうのは，幼心ながら辛亥（ママ）である．

私は作文をかくことがとても好きであった．全国のコンクールで，佳作ではあるが賞をもらったこともあった．今でもこのときの作文が，私の人生で唯一の，一番上出来の作品だと思っている．（残念ながら，作品は戻ってこなかった．）しかし読書感想文はうまく書けないのだ．どう違うのかは私にはよくわからぬ．が，作文は子供の頃から好きだった．あとがきではあるが母が幼い時の私の作文をうれしそうに読んでいたことがあった．（ごく最近．）学校の教師になっても，母のように子どもの作文をその子の１ページとして読んでいきたい．そう思っている．

文中ほぼ中央部，芦田恵之助の言葉を引用して，「この文章が，…という事実から得られたものであることがわかる．」と述べた一節は，まことに鮮やかである．「辛亥」という誤りは全くのケアレスだろうが，やはり文章は“読み返さねば”ならない．この答案は，良質のエッセイを読んでいるような気持ちにさせられた．

Ⅴ．作文読解のアポリア

学生たちは，作文指導における大事な点として，「あらかじめ書き方を押しつけない」「伝えようとしていることをそのまま受けとめる」「欠点をあげつらわず，長所をみとめてほめる」といった表現で，自らの学んだことを述べている．それ自体は悪くない．だが，一見何の問題もなさそうなこれらの表現の中に，実は，理念と実践の間に横たわるアポリアのひそんでいることを今回の答案分析の中で気づかされた．

まず，「書き方を押しつけない」のは，「書く内容を考えさせないでもよい」こととは違うこと．「受けとめる」とは「鷹揚に容認すること」ではなく，深く確実に「わかる」ことであること．そのわかり方の質は，わかったことの返し方に表現されて実体となること．最後に，多くの学生が「ほめて育てる」という言葉を安易に使い過ぎることが気になった．人はほめられるから育つのではなく，誰かにわかってもらうことによって育つのではないか．ほめられて嬉しいのは，その底に相手から自分への確かな理解があるからである．

的確な理解の基礎をもたぬ「ほめことば」は，結局有力な指導言にはなりえない．このことをもっとも端的に示したレポートが，２年生の作文「にいかっぷの山でのさかなつり」の読解をテーマにしたものの中に現れた．

２年生の作文「にいかっぷの山でのさかなつり」は，市内の共栄小学校にお勤めの齋藤督先生が，今年春，旭川地方作文教育研究会の月例会に提出された作品である．

にいかっぷの山でのさかなつり　　２年　M．Y．

昼ごはんをたべてからおとうさんたちが「さかなつりに行くよ．」って言って，お父さんとだいすけにいちゃんと，しんじにいちゃんといとこのすずきりゅうちゃんたちが，さかなつりのえさをかいに行きました．そのあいだのこっているひとたちがさかなつりにもつものを，じゅんびしていました．おかしは，ポテトとチョコレートをもちました．それとシートももちました．つりざおももちました．そしておとうさんたちが，かえってきて，車のトラックに，さっきのおかしや，シートや，つりざおをつんで，りょうちゃんの車とおとうさんの車にわかれて，りょうちゃんの車にのるのは，わたしと，しんじにいちゃんと，りょうちゃんのおじさんと，りょうちゃんでした．おとうさんの車にのるのは，りょうちゃんのおばさんと，おかあさんと，だいすけにいちゃんと，まさきにいちゃんでした．それで，山の上にどんどん行って，ついて，車のトラックからつりざおとかをだして草の上からあるいておりて，つりざおにえさをつけてつって，わたしはシートですわっていました．どんどんさむくなってわたしたちは車にもどってヤクルトをのんでいて，だいすけにいちゃんがかえってきて，みんなもかえってきて，おかあさんが「さかなつれたかい．」って言ってそのさかなはねこのあかちゃんよりちょっと大きいくらいでした．かえりに車でねていきました．

この作文は，２年生から３年生にかけて（即ち，９歳の節目を迎える手前まで連続して）明らかになる児童文の特徴を典型的に備えている例として紹介した．その特徴とは，○１文が接続助詞で連続してどんどん長くなる傾向が激しく，主述の呼応のおかしな文が出やすいこと．○客観的な価値に意を介さず，自分が面白いと思えば何でも書くこと．○連想に任せて思いついたことを書き，内容上のアンバランスには気づかないこと．○全体として量のふくらんでくること，などである．芦田恵之助は，この時期を“放胆期”と名づけ，そのエネルギーをむしろ存分に発揮させようとしている．しかしこれらの特徴を並べてみると，ほとんど文章の“欠点”である．強いて言えば“元気の良さ”が美点といえようか．だから，この時期の作文を「受けとめる」には，子どもの波動に自分を合わせるようにして「力」をとらえる必要がある．それがいかにむずかしいか，次の答案にはよくあらわれている．

問題Ｄ　7464　中学家庭　M．H．

わたしは，３，４年生の作文指導で，プリント⑧－１のＭＹさんの　にいかっぷの山でのさかなつりの作文が印象に残っている．それは，２年生から３年生にかけてこのような作文が書けることに驚いたからである．

私は，この子どもの作文を読み，わかりやすいと思った．思いつきでどんどん書いているのではなく，見たこと経験したことを思い出して，書く順番を考え整理して書いている文だと私は感じた．

この子どもは，つりよりもつりへ行くじゅんびが強く印象に残っていてはじめの方で多く書いていると考える．また，自分以外の人の様子をしっかりとらえていると思う．

しかし，人の様子がほとんどで，この子どもの感想がほとんど入っていないことに気づいた．感想と

して「どんどんさむくなって…」ぐらいである．作文の題はさかなつりであるのに，つりに行くのがうれしいとかつりがたのしいということがわからない文であると思う．また，つりをしている時の様子をもう少し加えるともっとよい文になると思う．

私(ママ)は，この文の中でさかなの大きさを「ねこのあかちゃんよりちょっと大きいぐらい」と説明している．ただ大きいとか小さいではなくこのような表現をすることで，さかなの大きさをイメージしやすくしているところがよいところだと思った．このような表現の仕方をもっと伸ばす必要があると感じた．

もし私がこの子の担任であれば次のようにことばをかけたい．「まわりのみんなの様子がよく書けています．つりはたのしかったですか．魚をつっているときの様子も書いたらもっとよくなりますね．」と．

私は，作文の指導では，良い部分をさがし，まずほめることが必要だと考えている．そうでなければ子どもの意欲を失わせるからであると思う．

子どもにかけるべき言葉（もしくは赤ペンの文面）をこのように具体的に記したのはこの学生１人だけであった．その意味で，創意や積極性は大いに称揚できる．だが，この中にはいくつか矛盾が含まれている．

まず３文でできている「言葉かけ」（赤ペン）の中味が，ほめことばになっているか．結びの段落からみると，本人はほめているつもりのようだが，第２文の疑問形は，それが書けていないよ，というメッセージであり，第３文はもっとあらわに「そこをもっとくわしく書き足しなさい」という指導である．子どもがこの作文を書いた「原動力」は「先生」に伝わっていないことを，子どもは敏感に感じるだろう．

では，この子どもが書こうとしたことは何か．

この学生は，第３段落で，「この子どもは，つりよりもつりへ行く準備が強く印象に残っていてはじめの方で多く書いていると考える．」と述べている．書こうとしたことの１つは，この「準備しているときの楽しさ」である．なぜ，その肝心な点を「赤ペン」で受けとめないのか．

また，「ねこの赤ちゃんよりちょっと大きいぐらい」という比喩表現に目を留めているが，大事なことはこの表現が文中で果たしている役割である．みんなで大さわぎして準備して出かけたのに，運悪くさかなはあまり釣れなかったらしい．その落差を示して，言わば笑い話的に話を収めているのである．（村井ははじめ「おさかな」はこの１匹しか釣れなかった，と早呑み込みした．しかしよく読んでみると，数は書かれていない．これだけはぜひ作者本人にたずねてみたいところである．）「さかなつれたかい」というおかあさんの言葉も，半ばからかいの言葉としてよく効いている．作者本人は，釣りの間中，たぶん母親と一緒にシートに座っていたのだろうから，「つっているときの様子をもっとくわしく」と言われても，そこは詳しく書きようがないのだ．強いて求められれば，うろ覚えの記憶をたどって実感のこもらぬ言葉をひねりだすことになる．これは決して作文を伸ばす道でないこと，これまでのいくつかのレポートで学生たちの指摘している通りである．

この答案の「赤ペン」例に触発されて，私も採点しながら対案を考えてみた．村井ならこのように書く．

「つれたおさかなは小さくとも，みんなでじゅうぶんたのしんだことが伝わってきます．出かけるまでの，わくわくしている気持ちが，じゅんびのようすからよくわかります．さいごの方では“ねこの赤ちゃんよりちょっと大きいぐらい”のおさかなをかこんで，みんなでわらっている声がきこえてくるような気がします．」

この「笑い声」は“深読み”かもしれない．ただこの子どもは，まちがいなく非常に楽しかったのである．帰りは「ねてかえった」ことにも，家族に身をゆだねて安心しきっている幸せがみなぎっているではないか．その幸福をこの作文から分けてもらい，心から共感するのが教師の仕事である．作文を「ほめる」ことよりも，むしろそのことの方が大事な仕事ではなかろうか．

Ⅵ.「国語科教育学」における「実践記録」の意義

1.「自分の講義（授業）は何だったのか」－実践記録からの出発

今年の夏の学会で，現職職員として大学院で学ぶ学会員の発表の冒頭に次のような一節があった．

「　国語科の教育内容を検討しようとする動きが盛んであり，文学教育においても，『何を目標として』『どのような内容を教育内容として』『どのように教えるべきか』といった問いが繰り返し浮上している．実際に授業に日々向かうためには，その時間なりの暫定的な解答を胸に抱いていなければ，授業行為そのものを行うことはできない．

しかし，教員は同時にもうひとつ大きな疑問に日々ぶつかっている．それは『自分の行った授業とは何だったのか』という問いである．これは，いわゆる反省とは違っている．『何を目標として』『どのような内容を教育内容として』『どのように教えるべきか』という問いからは，『授業は目的に沿って行えたか』『伝えたいことを伝え得たか』『やり方はあれでよかったか』といった類いの問いが浮かんで来る．しかし，『自分の行った授業とは何であったのか』という問いは，子どもと共に生きているこの教育現場にいて，『自分は授業において本当は何をしているのだろうか』ということを問うている問いなのである．教師が本当に自分の実践を新しくしていきたいのなら，そして子どもという他者と教育の場で触れ合っていきたいと願っているのなら，この問いからは決して逃れることはできない．

この問いに答えるためには，授業を『読ま』なければならない．即ち，授業の有効性の採点や，巧拙といった，授業を読む前から予め用意されているチェックリストに従うのではなく，授業そのもののなかから授業の価値を見いだしてく解釈作業を行わなければならないのである．それが授業批評が必要とされる最も大きな要因である．そしてその授業批評においては，批評の結果よりも，授業批評をしようとする行為にこそ意義がある」（注１）

授業者にとって，「実践記録をかく」という仕事は，この「自分の行った授業とは何であったのか」を追求するための第一段階の仕事である．国語教育学界では，しばしば「単なる実践記録にすぎない」ということばでこの仕事が不当に貶められてきた．それは「したこと」よりも「しようとしたこと」の記述に傾きすぎた実践記録の書かれ方そのものに原因があったのかもしれない．しかし，実践者の主張のとおり，むしろ「研究」は，「実践記録」の考察からこそ，出発しなければならない．研究で開発されるべきは，「実践記録の読み方」である．

今回手探りながら，初めて「実践記録」を書いてみて，その難しさと意義を改めて実感した．「答案」に焦点を当てたのは，私の創意ではない．私の学んできたすぐれた実践者の多くが，みな何らかの形で「学習者の書いたもの」から出発していることに啓発されてのことである（注２）．「学習者の書いたもの」は未熟な授業研究者にもとらえやすく，読み切れなかったことも“そのこと”として事実として残り，他日の再解釈の客観的資料とすることができる．すなわち「実践記録」が研究の対象になり得るかどうかは，学習者の実態が何らかのかたちで確実にそこに記されているかどうかに左右される．「実践記録」の書き手がこのことに自覚的になれば，毎年生み出される実践記録は文字通り“宝の山”になるはずだ．

2．今回の実践記録から得られた成果

私は，この実践記録を書くことで，３つの成果を得た．１つめは，自分の学んできた「随意選題」という方法を，試験の方法と成果の中に再発見したこと．この記録をまとめるまで実はこのことに全く気づかず，ただ「今年の答案はおもしろかった」という実感だけがあった．Ⅱ章で「問題Ｄ」の特徴を記そうとしているとき，ふいに「随意選題」のことばが浮かび上がり，うれしくなると同時になぜそれまで気づかなかった

のかとあきれもした.「随意選題」の本質は「意に随って」にあるが，まずその「意」－意志・意欲・意図をもたせることから始めなくてはならない．その「意（こころ）」に随うことではじめて主体に自覚を促し，さらに，「意（こころ）」を耕し育てることをねらう方法なのである．それは指導方法というよりも，人間が自分で自分を育てていく本性を発見していく営みである．わたしの授業は未熟だが，試験に選択性を２重に取り入れたことで自分でも気づかぬうちに「随意選題」の本領がちらりと姿をみせてくれたらしい.

２つめの成果は，この記録を書くために読んだ『大学教授法入門』に啓発され，「実践学」の「講義」の出発点を示唆されたことである．この本の終末部に近い第９章に次のような１節がある．（下線引用者）

「　いくつかの教育目標は，学生に一連の事物を順序だてて習得することを要求する．このような場合には，学習の順序は単純なものから複雑のものへと上がっていく方式ではなくて，時系列的順序となる．たとえば科学的実験や調査におけるさまざまな段階がそれにあたる．こういう例の場合には，学生が実際に遂行する手順とは逆の順序で，さまざまな段階の操作を学習させるとたいへん効果的なことが多い.

こうしたやり方によって，学生にそれぞれの段階がなぜこういう形態になっているかはっきりした概念をもたせることができる.

こうして学生はまず最初に実験データの解釈のしかたを学び，ついで検査のしかたを学び，それから検査の方法を考察することを学び，そして仮説を立てることを学び最後にそれらの科学的問題の本質について考察する，という段取りになるわけである.（これはいわば“逆方向連鎖法”backword chaining である）」（注３）

「それぞれの段階がなぜこういう形態になっているかはっきりした概念をもたせる」「まず最初に実験データの解釈のしかたを学び，ついで検査のしかたを学び，…」の一節には，はたと膝を打つ思いがした.「実践記録の読み方から入る」というのはこのことだったのだ，と気づかされた．この本ではわかりやすく科学実験の技術の習得を例として説明がなされているが，これを国語科教育学にひきつけて「逆連鎖法」を図示してみよう.

〈大学での勉強〉

実践記録の解釈のしかた ⇨ 実践（授業）の方法 ⇨ 実践理念の学習

［講義・演習］　［模擬授業・教育実習］　［卒業論文］

〈教師の仕事〉

実践記録を書く ⇦ 実践（授業）をする ⇦ 実践理念に基づき授業を構想する

いずれも，始めの段階と最後の段階とが密接な関わりをもつのが「実践学」の特徴である.

３つめの成果は，「児童文読み取りのアポリア」を書いているときに生まれた．それは，「９歳の節目」を迎える前の児童文の読み取りに，ゆるみ（あまさ？）のあったことに気づかされたことである．それは「にいかっぷ山でのさかなつり」（２年生の作文）を視写しているときに起こった．前半分の発端から人名の列挙，準備にお菓子と持ち物を数え上げるところから，着いてからのあっさりした書きぶり，「かえりに車でねていきました」の結びまで，子どもにとって余分な言葉はひとつも書かれていない，ということに気づいたのである．視写しながら子どもの心になった．一般的な１編の文章として，ではなく，書き手の心を反映した文章として，のムダのなさである.

芦田が，実践記録の中で「２年生はことに随意選題が面白く行われる」と述べ，「平凡とか奇抜とかいう批評的の考えが乏しいから，自分の面白かったことはすべてよい文題であると思っている」と指摘していること，また，青山廣志によって忠実に再現されたいくつかの授業記録の中で，児童文を全級に聴写させるとき，「○○くんの文をかくと，みんな○○くんと同じ気持ちになるから面白い」と子どもに語っているのを思い出した.

私は無意識のうちに「２年生の子どもはまだ未熟だから，何が余分なことで何が大事なことかわからないから，アンバランスな文章を書くのだ」と思っていた．そうではない．

２年生のあの大人のまねがたい文章は，そのときの自分の意識にあくまで忠実だからこそ，生じるのである．私の「２年生の文章の読み方」は的確でなかった．その意味で，本稿の中で私が「ほめているつもりでほめていない」と批評した学生のレポートと同罪である．このことに気づかせてくれたこの学生には心から感謝しなければならない．

今回の「答案分析」では，「３・４年生の変化についての解釈状況」と「授業」および「授業批評」についての答案にはほとんどふれなかった．機会をみて考察したい．

最後に，貴重な実践成果を大学生のための教材として用いさせていただいた池嶋ちえ氏，斉藤督氏，あわせて，日ごろの研究会活動で有形無形に様々な支援をいただいている旭川地方作文教育研究会の先生方に心から感謝を申し上げる．

注１，佐々木秀穂；文学の授業構造の検討－「故郷」の場合，第88回全国大学国語教育学会（1995，８，３，②会場，研究発表資料

注２，「子どもの書いたもの」すなわち「答案」「作文」「帳面」などから出発したことのわかる実践者．

○芦田恵之助；日用文の初歩教授法，教育時論449号，1897年10月／作文教授法に就いて，教育時論479号，1898年８月／尋常小学作文科教授法案，京都府懸賞論文，1898年，

○山口喜一郎；ゴアン氏の言語教授法によって二年間教授せし成績，台湾教育会雑誌１号，1901年７月，

○大村はま；綴方の中に表れた先生，信濃教育会574号，1932年５月／国語筆記帖について，同志同行７巻２号，1938年５月，

○向山洋一；（実践報告）分析批評による文学教育と子どもの成長，国語教育研究83集，1979年４月，

注３，ロンドン大学教育研究所；大学教授法入門－大学教育の原理と方法，1982，Ｐ215～216

（旭川校助教授）