

短大特任教員教育研究業績書

平成 30年 5月 7日

氏名	ふりがな	所属	職位	性別
福重 浩之	ふくしげ ひろゆき	保育学科 通信教育課程	教授 <u>准教授</u> 講師・助教	⊙男・女

担当科目名

言葉指導法

学 歴

和暦(西暦)年 月	事 項	学位
昭和 61(1986)年 4月	別府大学短期大学部初等教育学科 入学	
昭和 63(1988)年 3月	別府大学短期大学部初等教育学科 卒業	
平成 16(2004)年 4月	琉球大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修入学	
平成 18(2006)年 3月	琉球大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修修了	教育学(修士)

教 育 歴 ・ 職 歴

名 称	期 間	教育内容又は業務内容
宮崎県都城市 若草進学教室	昭和 57年 4月 ～昭和 61年 3月	主宰者
大分県大分市 大分家庭教師センター	昭和 63年 4月 ～平成元年 3月	専任講師
北谷町立北玉小学校	平成元年 4月 ～平成 6年 3月	教諭
沖縄市立美東小学校	平成 6年 4月 ～平成 11年 3月	教諭
石垣市立平久保小学校	平成 11年 4月 ～平成 14年 3月	教諭
北中城村立島袋小学校	平成 14年 4月 ～平成 18年 3月	教諭
沖縄市立高原小学校	平成 18年 4月 ～平成 23年 3月	教諭 国語科コーディネータ兼務(平成 21年 4月～平成 22年 3月) 国語科指導主事補(平成 22年 4月～平成 23年 3月)
沖縄市立美原小学校	平成 23年 4月 ～平成 26年 3月	教諭 沖縄市国語科指導(平成 23年 4月～平成 26年 3月)
沖縄市立美里小学校	平成 26年 4月 ～平成 30年 3月	初任研拠点校指導教員
小田原短期大学	平成 30年 4月～現在	保育学科通信教育課程 准教授

所 属 学 会 等

名 称	活動期間	活動内容(役職等の活動を含む)
全国大学国語教育学会	平成 20年 10月～現在	学会員
九州国語教育学会	平成 18年 9月～現在	学会員
日本読書学会	平成 23年 3月～現在	学会員

社 会 活 動 等

名 称	活動期間	活 動 内 容
読谷村立美術館主催絵画教室	平成元年 7月	講師
沖縄市教育委員会	平成 18年 4月 ～平成 18年 10月	平成 18年度基礎基本学力検査作問委員会委員

担当教科目に関する資格・免許等

名 称	取得年月	取 得 機 関
幼稚園普通二級免許	昭和 63 年 3 月	大分県教育委員会
小学校普通二級免許	昭和 63 年 3 月	大分県教育委員会
小学校普通一種免許	平成 15 年 9 月	沖縄県教育委員会
小学校普通専修免許	平成 18 年 3 月	沖縄県教育委員会

研究実績に関する事項

代表的な著書、論文等の名称	単 著 共 著 の別	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌 又は発表学会等の 名称	概 要
(著書)				
(学術論文) 1. 新しい「話すこと」の前に一沖縄市立高原小学校の実態から一	単著	平成 20 年 11 月	『子どもの表現と文学』創刊号	今回の学習指導要領改訂では、「言語事項」で取り扱われていた、「発声・発音に関する事項」、「言葉遣いに関する事項」を「話すこと・聞くこと」領域に移行させた。これまで以上に「話すこと」領域が重視されたといえる。本県は語彙不足問題が取りざたされている。しかし、語彙不足だからといって子どもの実情実態からかけ離れた実践では難しいといえる。そこで、高原小学校の 2・4・6 学年の各 2 クラスを抽出し、「自分の話し方、聞き方」を調査した。その結果、「聞く」行為を好む傾向がみられ、「聞くこと」を中心に自己の「話し方」をみつめ直す実践を構築することによって、新たな「話すこと」領域に広げられるとまとめた。(44～54 頁)
2. 「子どもの言語」問題を再考する～バジル・バーンステイン『言語社会化論』を中心に～(査読あり)	単著	平成 21 年 3 月	九州国語教育研究集会紀要『国語科教育研究論叢』第 7 号	発表がままならない子どもはいる。しかし、「全ての子どもは考えていて、表現ができないだけである」としたら、どこに問題があるのか、このことを探求して行き着いたのがバジル・バーンステインの論である。バーンステインは、子どもの使用する言語には「共用言語」と「定式言語」が存在し、「共用言語」だけしか話せない子どもは「定式言語」を理解できないと述べている。また、「共用言語」で考えている子どもは、「定式言語」に変換することは難しく、学校教育から排除されているとも述べている。しかし、「共用言語」には素晴らしい特性があり、「共用言語」を否定するのではなく、「定式言語」を利用する可能性を個人のために創り出すことが学校教育の使命であると述べている。これからめざす言語指導の姿としてまとめた。(1～8 頁)
3. 「イメージを育てる」実践(武田常夫)の再評価～「感性や情緒」をはぐくむ実践のために～(査読あり)	単著	平成 23 年 3 月	九州国語教育研究集会紀要『国語科教育研究論叢』第 8 号	今次学習指導要領では、文学的な文章を読む行為に、初めて「感性や情緒をはぐくむ」ことが求められた。論理的な思考の基盤となる「情緒力」を育成するためである。一方、「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」ともあり、「感性や情緒をはぐくむ」方策を他に求めるべきだと考えた。武田の「イメージを育てる」実践は、詳細な読解ではなく、行為をイメージさせることで学習者を登場人物に成り替わらせ、その時の心情をとらえさせる手法であり、「情緒力」の育成にも有効性がみられるとまとめた。(29～40 頁)
4. 子どもの姿から見た「小集団で一文を読む実践」～小学校 6 年「やまなし」の授業感想を中心に～(査読あり)	単著	平成 24 年 3 月	『九州国語教育学会紀要』第 1 号	今次学習指導要領では、各教科に「言語活動」が求められている。国語科においても、これまでの言語活動とは違った様相を呈している。各領域に求められているのだが、そんな中でも、「読むこと」領域では難しいものがある。読みの交流を成立させるだけでも難しいからだ。読みの交流を図るには、「対話」が必要である。これまで研究してきた「小集団で一文を読む」実践は「対話」をベースにしている。そこで、「小集団で一文を読む」実践から得た知見に即しながら、子どもの実践に対する感想を分析した。「対話」が起これば、他の学習方法ではみられない読みを生成させることが分かったからだ。子どもの読みの姿を具象化させ、「読むこと」領域に「対話」を取り込む実践の指針になるようにまとめた。(35～42 頁)

5. 子どもの読みを保障するために～子どものコトバの分析を通して～	単著	平成24年5月	財団法人言語教育振興財団助成事業 研究成果報告書集録(14)	これまでの読みの学習において、解釈の評価基準は学習者の外に置かれ、学習者が納得した解釈でも評価されないことがあった。学習者は無抵抗の読みを続けるか、読みの学習から逃避するしかなかった。評価基準を子ども側へ置けば、解決することであるが、アナーキー的解釈に陥るという懸念が教師側において未だ至っていない。そこで、アナーキー的解釈は教師側が考えているだけであって、「全ての学習者の読みは同質なものであり、差異を感じるのは学習者の用いている言語にある」と仮説をたて、沖縄県と京都府、4校で授業を実施し、授業記録から、言語の差異は存在しても、読みの質は同質なものであるとまとめた。(総数24頁)
6. 「一文を読む」学習者は、一文にどのように寄り添うのか(査読あり)	単著	平成26年3月	『九州国語教育学会紀要』第3号	「小集団で一文を読む」実践では、一文の決定権は学習者側にある。これまでの選択は、「不思議」「疑問」からのものが多かった。しかし、「不思議」「疑問」へのこだわりが選択した学習者になければ、読みの共有化は難しいものが多かった。そこで、「感動から」の選択であれば、一文へのこだわりは強いものとなり、学習者間の一文への思いの差異は生じないと考えた。本論考では、学習者の注目する一文は、何を根拠とするのか、根拠の差異は検討の質に影響を及ぼすのかについて、再度、検証したことをまとめたものである。結果として、「感動から」の選択は、根拠への共有化を促進させること、「不思議」「疑問」を根拠とする要因は、教師の指示に影響されること、意味を考える行為から疑問形にする傾向がみられることがわかった。(51～59頁)
7. 学習者は討議する一文の意義をどのように導き出すのか—小集団で一文を読む「おにたのぼうし」の実践から—(査読あり)	単著	平成27年3月	『九州国語教育学会紀要』第4号	各学習者の一文の選択の根拠と小集団で意味を紡ぎだす意義ある一文の選択に対する根拠は、感動からといえる。そこで、小集団で一文を決める過程の対話を分析することで、感動を共有する意味をトランスクリプションから分析した。結果は、感動をただ伝えているのではなく、一文を解釈した上での感動を述べていること、つまり、その一文への思いを具体的に述べたことに、他の学習者が同調する傾向がみられた。また、この同調性からの読みは拡張的に広がることも分かった。(99～106頁)
8. 「読者の主体的な意味づけ」を生かす指導過程—初読の感想を生かした「小集団で一文を読む実践」を通して—(査読あり)	単著	平成28年3月	『九州国語教育学会紀要』第5号	2020年度本格実施が予定される学習指導要領に、「アクティブ・ラーニング」が導入されるといえるであろう。浜本純逸氏が述べる「読者の主体的な意味づけ」を基に、「小集団で一文を読む」実践は、「アクティブ・ラーニング」の一翼を担えると論じた。また、初読の感想を生かせば、選択される一文は具体的な言葉からの解釈をもとにした理由となり、小集団内での選択の根拠への共有化が容易に図られ、一文の意味を紡ぎだす対話は、これまで以上に同調性と拡張的に広がりをみせるとまとめた。(76～89頁)
9. 「小集団で一文を読む」実践と学力問題—他実践との比較を通して—(査読あり)	単著	平成29年3月	『九州国語教育学会紀要』第6号	「一文読み」は、読みの力を育てることに疑う余地はない。しかし、教師側に不安があることは確かである。学習に関わる様々な権限を学習者の自己決定に委ねる「一文読み」に、読みの深まりが本当に存在しているのかという懸念があるからだ。また、文学的文章教材を取り扱う単元であってもつきまとう、「漢字」「言葉」そして「表現」の力が育っているのかという不安が教師側にあることも確かなことである。よって、小学校現場で多く取り扱われている単元テスト結果を、「一文読み」下と一斉学習下で比較分析を行った。結果は意味ある有意差が見られないことから、学習に関わる様々な権限を学習者の自己決定に委ねても問題がないとまとめた。(148～157頁)
10. 書く子どもの実相を求めて—『小学校の言語能力の発達』(国立国語研究所)を中心に—	単著	平成30年3月	『九州国語教育学会紀要』第7号	「報告」では、接続詞の使用に関する問題点が多くあげられているが、美里小学校4年1組の文の多くも、接続助詞の多用がみられ、低学年で多くみられるという長文となっており、発語的に用いている。しかし、「報告」での文法的理解では、接続詞使用の問題はなかった。接続詞の使用より、接続助詞に頼る傾向があるのではと推察できる。主語の脱落に関しては、複雑な文章で一気に表現しようとするところに生じ、述語の脱落は、主述関係のゆがみから起きている。このゆがみも「二つ以上のことを一挙に述べようとする時に生ずる」といえるであろう。これからの研究は、報告書『小学生の言語能力の発達』に沿った、「主・述」「接続語」に関する文法的調査を行い、報告書の結果と比較検討が必要であろう。また、内面的要因を探るために、作文を書かせ、特徴ある文を抽出し、自ら書き改めさせることも考えている。その時の対話の様子から、文法的使用に問題があるのか、内面的要因に影響しているのかを判断できると考えている。(76～87頁)

(学会発表)				
1. 「新しい『話すこと』の前に～沖縄市立高原小学校の実態から～	単独	平成 20 年 9 月	平成 20 年度九州国語研究会 (大分大学)	今次学習指導要領での「話すこと」領域が新たなものとなった。沖縄県の場合、話す力が他府県より劣ると言われている。要因として語彙不足が取り沙汰されている。勤務校である高原小学校で「話すこと」「聞くこと」のアンケート調査を行った。その結果、話すことより人の話を聞くことを好む傾向がみられた。そこで、「聞くこと」を中心に話す力の育成を図ること、求められている「話すこと」を一気に育成するのではなく、旧「話すこと」領域からの段階的な指導が必要だと提言した。(発表時間 20 分)
2. 「文学教育への新たな期待～一教師の立ち位置からの考察～」	単独	平成 21 年 9 月	平成 21 年度九州国語研究会 (鹿児島大学)	思考の基盤である情緒力の育成が求められている。教師も文学的文章教材を通して子どもの心情を育みたいという思いはある。文学教育の歴史上に立っているといえるのだが、小学校教師の多くは、教師用指導書に頼りがちである。教師用指導書は、作品の主題が述べられていても、文学を通して自らの在り方を子どもにふりかえさせるような指導計画にはなっていない。また、教師自身がとらえた主題と教師用指導書の主題に相違が合った場合、指導書だから正しいとして、実践までも丸投げにしてしまう傾向もみられる。よって、学習指導要領は文学的文章教材に何を求めているのかについて分析を行い、これまでの文学教育がめざして「人間性の育成」と同質なものであることが分かった。情緒力の育成のためには、「文学教育」的指導も有効であると提言した。(発表時間 20 分)
3. 「小集団で一文を読む文学教材の学習指導の研究—小学校 6 年『やまなし』および中学校 2 年『デューク』の授業分析を中心に—	共同	平成 22 年 5 月	第 118 回全国大学国語教育学会東京大会 (会場 東京学芸大学)	京都教育大学、寺田守氏と共同発表した中で、「やまなし」の実践と授業分析を担当した。その結果、一文をみんなで自分のことばで話し合う姿がみられた。さらに、以下の知見が得られた。 (1) 適切な手立てを用意すれば、一人でたどり着けなかった解釈と出会い、納得し、楽しさを感じる対話の場を作ることができる。 (2) 学習者の関わりから生じる学習の意義を実感し、達成感を持つことが、次の活動への積極的な関わり合いを生みだしていくということ。 (3) 一人ひとりが解釈を話し、反応を得て、仲間の解釈を聞くという対話の段階は、読むことの学習を成立させる条件であり、省略できない。 以上、報告した。(発表時間 20 分)
4. 「新たな詩の実践に向けて～小集団で一文の意味を紡ぎ出すことを通して～」	単独	平成 22 年 9 月	第 1 回九州国語教育学会 (九州国語研究会から名称変更) (佐賀大学)	詩教材を取り扱う実践の多くは、音読を中心としている。一文一文を解釈し、詩を味わう実践はあまり見られない。なぜなら詩は、作者の研ぎ澄まされたことばで紡いでおり、語意的に読んでは、意味不明に陥るからだ。そこで、「小集団で一文を読む」実践で詩を読ませた。その結果、ひとりのイメージが次なるイメージへと拡張し、詩全体をとらえることができた。「一文を小集団で読む」行為は、詩を読む実践でも有効であると提言した。(発表時間 20 分)
5. 「主体的に読む子どもの姿～小集団で一文を読む実践を通して～」	単独	平成 23 年 9 月	第 2 回九州国語教育学会 (福岡教育大学)	「小集団で一文を読む」実践では、主体的に読む子どもの姿がみられる。第 118 回全国大学国語教育学会東京大会で報告した、3 つの知見について、授業後の子どもの感想から分析し立証した。「小集団で一文を読む」行為の良さを子どもの視点から具象化するために行ったのである。感想の分析からも、主体的に読む子どもの姿が顕わになった。(発表時間 20 分)
6. 「小集団で一文を読む実践」の新たな構築に向けて～物語を読むすがたを通して～」	単独	平成 24 年 9 月	第 3 回九州国語教育学会 (長崎大学)	「小集団で一文を読む」実践では、選択する一文の決定は子ども側にある。しかし、「不思議」「疑問」からの選択がほとんどといえる。このことが作用するのか、対話が停滞する小集団が出てくる。「小集団で一文を読む」実践は、対話をベースとする。そこで、選ぶ観点を他に求めた。それが日常的な読書行為に見られる、「癒し」「救い」である。つまり、感動である。感動からの一文の決定は、対話を容易におこると報告した。(発表時間 20 分)
7. 「一文を読む」学習者は、一文にどう寄り添うのか	単独	平成 25 年 9 月	第 4 回九州国語教育学会 (福岡教育大学)	第 3 回九州国語教育学会 (長崎大学) で、一文の選択への観点を再考するべきではないかと発表した。質疑応答の中で、個々の「感動」への共有化よりも「不思議」「疑問」からの方が容易いのではないかと指摘があった。そこで、一文を選択する観点は、検討の質に作用するのかについて検証することにした。結果は、感動からの一文の選択の方が根拠の共有化は図られるが、それ以上に、参加する学習者全員が選択の根拠を共有しているかにかがあることが分かった。また、教師の選択への指示は、選択の根拠に作用する傾向がみられるとして、自分の思いからの選択に誘う指示の仕方を考えていかなければならないと報告した。(発表時間 20 分)

<p>8. 学習者は、一文をどのように選ぶのか</p> <p>9. 「読者の主体的な意味づけ」を生かす指導過程—初読の感想を生かした「小集団で一文を読む実践」を通して—</p> <p>10. 「一文を読む」実践と学力～他実践との比較を通して～</p> <p>11. 書く子どもの実相を求めて</p>	<p>単独</p> <p>単独</p> <p>単独</p> <p>単独</p>	<p>平成 26 年 9 月</p> <p>平成 27 年 9 月</p> <p>平成 28 年 9 月</p> <p>平成 29 年 9 月</p>	<p>第 5 回九州国語教育学会 (熊本大学)</p> <p>第 6 回九州国語教育学会 (鹿児島大学)</p> <p>第 7 回九州国語教育学会 (福岡教育大学)</p> <p>第 8 回九州国語教育学会 (福岡教育大学)</p>	<p>前回の発表では、「感動からの一文の選択の方が根拠の共有化は図られる」と結果論的な述べ方であった。そこで、小集団で一文を決めるまでの対話を分析することで、共有化への過程をトランスクリプションから分析した。結果は、感動をただ伝えているのではなく、一文を解釈した上で述べていること、つまり、その一文への思いを具体的に述べていることで他の学習者が同調する姿がみられた。この同調性は、読みを拡張的に広らせる力となっていることも併せて報告した。(発表時間 20 分)</p> <p>2020 年度本格実施が予定される学習指導要領に、「アクティブ・ラーニング」が導入される。読みの学習においても導入されるになれば、読みの主体を学習者側に置くことが求められている。そこで、読みの主体を学習者側に置くことをめざしてきた文学教育はどのような考えをもって実践してきたのかを問い直してみた。また、初読の感想は「主体的な意味づけ」といえ、「小集団で一文を読む実践」を活性化させることが分かった。まとめとして、初読の感想を生かした「小集団で一文を読む実践」は「アクティブ・ラーニング」の一翼を担えると報告した。(発表時間 20 分)</p> <p>「一文を読む」実践で、教師が懸念することは、学力問題である。教師がコントロールして展開される授業ではなく。学習者主体で進めることに不安を感じるのである。そこで、「一文読み」を展開する学級 (2 クラス) と、教師がコントロールして展開する学級 (2 クラス) との単元テスト結果を比較してみた。結果として、教師がコントロールして展開する学級の結果と比較しても差異がないと報告した。(発表時間 20 分)</p> <p>児童の文章表現力の発達段階ごとの標準を示すことは意義あるものとする。しかし、標準の決定が大人側から求めている文章表現を基準にした分析だけであれば、そこに「書く」ことへの満足感や達成感があるとはいえない。よって、子どもの作文産出の内的過程に重きを置いた研究をするべきだとし、まずは、「小学生の言語能力の発達」(1965 年 国立国語研究所) で報告された問題点を典型的に整理し、発表した。(発表 20 分)</p>
<p>その他 (表彰等)</p> <p>沖縄市教育委員会</p> <p>沖縄県教育委員会</p>	<p>平成 20 年 11 月</p> <p>平成 27 年 11 月</p>	<p>平成 20 年度沖縄市教育委員会教育功労賞受賞</p> <p>平成 27 年度沖縄県優秀教職員部門表彰</p>		