

「小学校国語科・読むこと単元計画作成チェックリスト」 の使用有無が教師の授業づくり観に及ぼす影響の研究

(平成 28 年 8 月 31 日提出, 11 月 4 日受理)

A Study of the Impact of Whether the Use of “The Checklist” Affects Japanese Language Class Development

奈良学園大学人間教育学部

鎌田 首治朗

KAMADA Shujiro

Nara-Gakuen university

Faculty of Education for Human Growth

キーワード：読むこと観, 小学校国語科・読むこと単元計画作成チェックリスト, PAC 分析実施法

Abstract : The guidance of reading in elementary schools for educators is an annoyance. For this problem, “The Checklist of Developing Plan for Units of Reading Japanese Texts in Elementary School (The Checklist or CL)” - as standard to support unit development while at the same time to guarantee the independence of thinking of teachers - was created. The purpose of this paper is to empirically clarify the impact of “The Checklist” on the perception on class development by teachers.

Keywords : perception on reading, the checklist of developing plan for units of reading Japanese texts in elementary school, PAC analysis

1. 問題の所在

「国語科の読むことの指導, とりわけ文学作品をどのように指導すればよいのか」という疑問は, 80 年代中頃の読者論の国語科授業への導入以降, 学校, 教師の中に今も存在する難しい課題である。授業研究が活発であるといわれる小学校においても, 子どもたちが主体的に学べる国語科の読むことの授業を願いながら, 結果的には 45 分間子どもたちを座らせたまま発問を連続的に行う「一斉授業」を行い, 子どもたちを育てる手ごたえを感じられずに悩んでいる教師も少なくない。

「一斉授業」は, 教師のもつ「妥当な読み」に向かって子どもたちを誘導しようとする授業になりがちである。優秀で勤勉な日本の教師にこの傾向が生まれる主要な原因は, 各自が自らの読むこと観を構成することが深淵で困難なことによる。そして, 日本の教師が日々指導に使用する国語科教科書を基にした単元(授業)計画作成のスタンダードに関する提案が未だ十分でないことによる。但し, 授業は教師の主体的, 個別的な行為であり, 1つの方法を「正解」として絶対的に扱う類いのものではない。とりわけ, 読むことの指導は教師が自らの思考, 実践を通して自身の読むこと観, 授業づくり観を生み出し発展させていくという学びに深

く関わる。従って、スタンダードは「正解」を示すものではなく、教師の主体的・能動的思考を支えるものでなければならない。

「小学校国語科・読むこと単元計画作成チェックリスト」(以下、「CL」)の目的は、国語科教科書を基にした単元(授業)計画作成のスタンダードの1つを提案することにある。そして、本稿の目的は「CL」使用の有無によって教師の授業づくり観にどのような影響が生まれるかを実証的に検討し、「CL」の効果を検証することにある。

2. 「CL」の背景となる読むこと観

山元(2005)は、「読むという行為」を「読者とテキストとのあいだの葛藤であり、対話である」(p.683)と述べ、「読者側の状況モデル(世界構造)とテキストの状況モデル(世界構造)を重ね合わせる行為である」(p.693)と述べた。読書行為を弁証法的に解明しようとしたイーザー(1982)の「空所」は「葛藤」を生み出す契機といえ、「否定」は「葛藤」や「対話」、「状況モデル(世界構造)」の「重ね合わせ」を活性化させるものといえる。「CL」は、イーザー(1982)の「空所」概念、「否定」概念、山元(2005)の「読者とテキストとのあいだの葛藤であり、対話」といった読むこと観を受け止め、読みを活性化させる「空所」や「葛藤」「対話」の契機を「謎」と表現している。

イーザー(1982)が「日本語版への序文」において「読書行為の研究は、自己観察を経て自己解明に至ることを目的としている。このように自己に対する意識を高めて行かなければ、文学との出会いによって獲得し、また自己の行動が自動化し規格化する傾向の歯止めとなる批判能力を、読者が内在化することはできない」(p.xv)と述べたことは、イーザーの到達した読むこと観を示している。テキストによる「否定」を受けた単一の正解が存在しなくなる難問に直面すると個人は、自らの「世界構造」を基にした「自分の解」をテキストとの「対話」を通してつくり出さざるを得なくなる。「自己」という「世界構造」を基にする以上、読むことによって生まれる読者の解釈や批評は、個々の「世界構造」を反映し多様なものとなる。このような解釈や批評を生産する「葛藤」や「対話」や「重ね合わせ」は、読者による主体的・能動的な読む行為でなければ機能しない。他人事で読んで非主体的・受動的行為者では、「自己」という主体の「世界構造」を基にすることは難しく、大きな「葛藤」に直面した

途端に思考し続ける意欲を失い、読みが停止してしまいかねない。そこでは、「自己観察を経て自己解明に至ること」に取り組もうとする各人の「自己に対する意識」が問われている。

批評的な読みについて、山元(2005)は「初等・中等教育段階で重要なのは〈批評〉よりもむしろ〈読み〉と〈解釈〉である」(p.627)と述べた。批判のための批評でない生産的な批評は、「〈読み〉と〈解釈〉」において「自己観察を経て自己解明に至る」過程を真摯に歩もうとする読者が生み出していくものではなからうか。イーザーによれば、「自己に対する意識を高めて行かなければ」「自己の行動が自動化し規格化する傾向の歯止めとなる批判能力を、読者が内在化することはできない」のである。

3. 「CL」

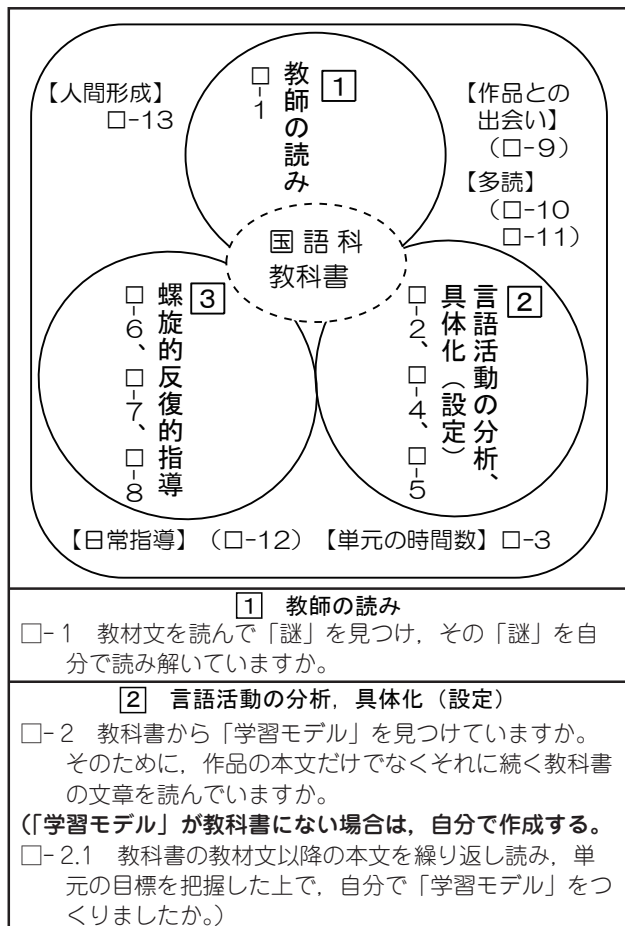
「CL」は、教育評価における梶田叡一の「目標分析」の手法を生かした授業研究の蓄積を背景にもつ。『現代教育評価事典』(1988)は、「目標分析」が「タイラー(Tyler, R.W.)においてすでにみられ、一般化したのがブルーム(Bloom, B.S.)」であることを述べる(p.566)。梶田は、この「目標分析」の手法を授業づくりのシステムティックな方法として茨城県下館市立下館小学校をはじめとする日本の学校現場に具体的に適応させた(梶田, 1986)。梶田(2006)は、目標分析が「目標の明確化」を「具体化、現実化」し、単元目標達成のために必要不可欠な「中核目標」1を明確にするために、「『単元目標分析』⇒『単元目標構造図』⇒『指導順路案』⇒『単元指導計画』⇒『各授業時限の指導略案』」の順に行うことを述べている(p.10)。石井(2011)は、L.W.アンダーソンらの「改訂版タキソノミー」においても「タキソノミー・テーブルによる教育目標の分類」等の表現で目標分析が用いられていることを紹介している(p.93, p.97)。「CL」の項目は、子どもたちの主体的な学びを追究する国語科授業研究における「中核目標」を基にして作成しており、石井(2011)が「教育目標(学力)の概念化やモデル化は、学習活動の質の充実をめざして、その手段として遂行される」(p.299)と述べていることに対して単元(授業)計画作成のスタンダードとしてアプローチしているものともいえる。

すでに、単元(授業)計画作成のスタンダードに関する提案としては鳴門教育大学(2006)「授業構想力評価スタンダード(国語科)」(以下、「授業構想力」)がある。「授業構想力」は、教員養成大学に共通する克服

すべき課題の克服を目指して作成され、教育実践力を客観的に評価するための尺度と具体的な方法が確立されていなかったことへのアプローチともいえるものである。また、教員養成という目的では兵庫教育大学による「教員養成スタンダード（小学校版）」がある。国語科指導にとっては、「授業構想力」がより具体的である。「CL」は、国語科教科書活用を前提にした単元（授業）計画づくりを志向し、「授業構想力」と比べると単元計画づくりにおける目標の具体化、言語活動の習得・活用指導、多読と学習者の人間形成をより具体化したものになる。

「2.」の読むこと観から「CL」は、言語活動を手立てにして授業の中で子どもたちが作品を自力で読み解釈する時間と、その解釈を他者と交流し自分の解釈を主体的に磨く時間を保障しようとする。子どもたちが、作品との「葛藤」「対話」「重ね合わせ」を行うには、その契機となる学習課題が求められ、それは教師の読みなしには実現しない。また、子どもたちが単元で取り組む言語活動で自分の解釈を表現することができるためには、その言語活動を子どもたちがスムーズに行えることが求められる。

図表1「CL」の構造と主な項目（□-9～11, 12を除く）



- 4 「学習モデル」ができるためのポイントを自分の言葉で3つ程度にまとめましたか。1次の終わりが2次の初め（場面毎の読みに入るため前）に、「学習モデル」を見せ、子どもたちと「学習モデル」ができるためのポイントを子どもたちの言葉でつくる時間を計画できていますか。
- 5 2次で取り組む「ミニ学習モデル」（「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」）のポイントを自分の言葉で3つ程度にまとめていますか。

【単元の時間数】

- 3 指導書等（教科書会社や当該教育委員会等作成の年間計画、指導計画）から、その単元の時間数を確認し、1次、2次、3次の時間数の見直しをつけていますか。

③ 螺旋的・反復的指導

- 6 「□-5」のポイントを子どもたちが習得できる螺旋的・反復的指導の計画は、できていますか。
螺旋的・反復的指導例：「□-5」のポイントをフラッシュ・カードにし、その後の授業では授業の初めに、ポイントを確認する時間を5分程度設ける。例えば、①初めの授業の冒頭では、ポイントを1つずつ、言える子どもが発表し、1つ言う度にフラッシュ・カードを黒板に貼って確認する、②次の授業の冒頭では、1名の子どもがポイントを2つ、もしくは3つ、発表できるだけ発表し、その都度フラッシュ・カードを黒板に貼って確認する、③その次の授業の冒頭では、ポイントをクラス全員で言ってみて、その都度フラッシュ・カードを黒板に貼って確認する（「ミニ学習モデル」のポイント自動化をめざして）。
- 7 子どもたちが「ミニ学習モデル」のやり方をがわかる、できるようになるための1場面の螺旋的・反復的指導の計画は、できていますか。
螺旋的・反復的指導例：①1場面の初めから数行を、教師がお手本をやってみせる、②続く数行を、教師と子どもたちみんなでやってみる、③続く数行で、挙手した子どもや指名した子どもがやってみる。子どもたちの理解、実態に応じて、必要な量を繰り返すこと、この時期の子どもたちの言語活動を褒めることを心がける。
- 8 子どもたちが「ミニ学習モデル」のやり方をわかる、できるようになるための、各場面における螺旋的・反復的指導の見直しは、計画できていますか。
螺旋的・反復的指導例：①1場面で、先生がお手本を見せてくれて、先生とみんなでやってみて、クラスの友だちがやってみて、慣れていくうちに、ポイントにそってたどたどしくても言語活動ができるようになってきた、②2場面、3場面と繰り返すうちに、ポイントにそって言語活動ができるようになってきた、③4場面では、スムーズに言語活動ができるようになってきた、の3段階を通る計画。

【人間形成】

- 13 その子らしい自己へのとらえや発見、自分の成長への深い意見等、子どもたちの自己内対話、自己成長や自己変革に役立つような自己発見、自己理解、前向きな思考、価値等を具体的に紹介しようとしていたり、褒めようとしていたりしていますか。

「『CL』の構造と主な項目」を「図表1」に示した。□-9～11, 12を除き、「5. 考察」で取り上げる項目は全て記載した。「CL」は、国語科教科書活用を前提に3つの柱を教師に計画段階で求める構造をもつ。それ

が、「① 教師の読み」「② 言語活動の分析，具体化(設定)」「③ 螺旋的反复的指導」である。③は言語活動習得のためにあり，子どもたちが繰り返し言語活動に取り組める反復と，その反復が単調でなく言語活動を「わかる」から「できる」へと確実に向上できる螺旋的なものであることを教師の指導に求める。このために，教師は②で単元で取り組む言語活動を明確にすることを求められる。①は，学習課題を準備するためだけでなく単元(授業)計画をつくり実践するために欠かせない。

「CL」は，教師の主體的思考を支え，阻害することがないように単元(授業)計画づくりの思考のポイントを教師が自問自答できるチェック項目として示し，項目ごとに教師の主體的な思考・判断を求める。

4. PAC 分析実施法

「CL」の効果を「PAC 分析実施法」(以下，「PAC」)によって考察することとした。「PAC」は，内藤(1997)によって確立された質的データを統計的に分析する方法である。「PACは，Personal Attitude Construct(個人別態度構造)の略称」(p.1)で，「認知やイメージの構造，心理的場，アンビバレンツ，コンプレックスまで測定できることが確認されている」(p.1)。その実施内容は「①当該テーマに関する自由連想(アクセス)，②連想項目間の類似度評定，③類似度距離行列によるクラスター分析，④参加者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告，⑤実験者による総合的解釈を通じて，個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する方法」(p.15)の「①」から「⑤」の手順をとる。内藤(1997)は，「PAC」を「『個』への新たな科学的アプローチの1つとして」その「理論と技法を提唱」しているものであるとし(p.30)，「法則定立的研究(集団的研究法)と比較して長短を考察する」(p.28)中で「PAC分析が威力を発揮するのは，少数者の質的分析においてである」こと，それが「わずか1事例であっても，要因やメカニズムを発見する可能性(発見的価値)をもっている」ことを述べている(p.29)。今回は，「CL」使用の有無が教師の授業づくり観に及ぼす影響を「CL」使用経験の有る教師，無い教師の2名によって詳細な事例分析をする目的であるため，このような特長をもつ「PAC」を用いた。

4.1. 参加者と実施方法

参加者は，同じ学校，同じ学年で勤務する2名の

教師であった。参加者Aは「CL」を使用したことがない40代男性教師(教師15年目)，参加者Bは「CL」を1年半使用してきた50代女性教師(教師15年目)であった。A，B共に職務に意欲的な教師であるが，国語科に関する授業研究会での活動歴はない。Bは校内授業研究に積極的であるが，Aはその効果を実感できていない。

実施は，参加者の負担を考慮して2回に分け，それぞれ同じ条件で実施した。1回目は「PAC」実施内容の「①」と「②」，及び自由連想内容についての質問と回答の聴き取り，2回目が「③」から「⑤」であった。自由連想は「国語科の単元計画づくり，授業づくりについて，大切なことは何ですか」という問いで行った。

4.2. 結果

参加者A，Bの類似度評定に基づき，問いに対するそれぞれの自由連想をクラスター分析した。参加者Aのデンドログラムを「図表2」，参加者Bのデンドログラムを「図表3」に示す。なお，各クラスターの区切りについては，参加者A，Bに提案し，それらが妥当であることの確認をとった。また，各クラスターの名称については，実施者が名付けた。

4.2.1 Aの結果

参加者Aのクラスター1は，「単元の目標達成に必要な課題(学習テーマ)を何にするか」と，その解決策を探るため他の先生に「助けを乞う」，書籍を探索する3項目で構成された。「助けを乞う」という表現には個人の特性がうかがえる。これらは，単元目標達成の上で学習課題の重要性は視野にあるものの，それをどう設定すればよいかかわからず，悩み，解決策を探そうとしているものと考えられる。そのため，クラスター1を「単元目標達成，学習課題をどうすればよいかという悩み」と名付けた。

クラスター2で，「課題に取り組むにあたって参考になる例を考える」が「指導書とは，実際に確保できる時間が異なり(少ない)，時間が足らず消化不良になる」「研究部の授業研究会では，日常的な授業研究につながらない(どうしていいかわからない)」と悩み，「家族に助けを乞う」が「子どもは，創作話[物語：稿者注]は好きだが，説明文でやる気を引き出せない」と苦しむ5項目で構成された。そのため，クラスター2を「先が見えない授業づくり」と名付けた。

クラスター3は，「自由に想像力を働かせて取り組める課題づくり」をしても「響きやリズムを楽しむ教材が今ひとつ楽しめない」し，自分は「長文が書けな

い子(構成のしっかりした文)をうまく指導できない」と悩み、しかも「先生方と授業の中身を相談する時間がない」ことを苦しむAの意識を示す4項目で構成された。そのため、クラスター3を「うまくいかない授業づくり」と名付けた。

4.2.2 Bの結果

参加者Bのクラスター1は、「クラス(児童)」の「始業までの行事の多さ」が「困る」ものの、「教科書の本文を読む」「児童への授業の計画(単元計画)を立てる」という授業づくりを進めていけば「単元を通しての、国語の授業を子どもたちと作るワクワク感」を感じられ、子どもたちにも「授業を通して、児童が学習した後に、得られる手ごたえ、達成感」が生まれ、「児童の読み、発表に感動したり、喜んだりできる」と考える国語科授業づくりに対するBの明るい展望、学習成果への期待と喜びという前向きな姿を示す6項目で構成された。そのため、クラスター1を「子どもたちと国語科授業をつくる喜び」と名付けた。

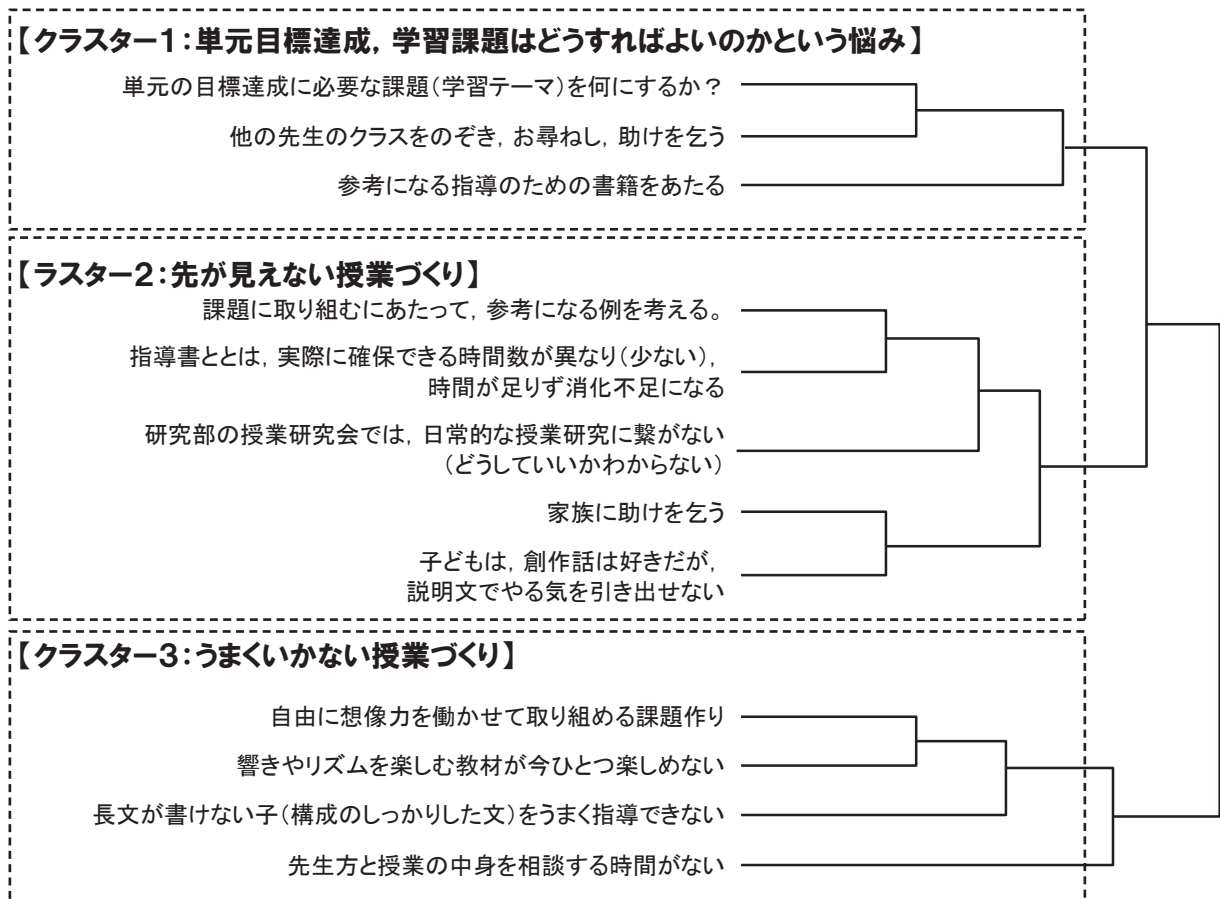
クラスター2は、「忙しすぎるので、1つの単元を充実させるのに苦労」するものの、「本文に続く、いわゆる『てびき』の部分を読む」こと、「指導書から、

その単元が何時間扱いであるかを知り、1次、2次、3次にどのくらいの時間を使うかを考えて、授業を組み立てる」ことに取り組んでいけば、「児童が書いた文章を読んで、児童の内面を知り、児童理解が深まる楽しさ」に進んでいけるというBの国語科授業づくりへの手ごたえを示している。そのため、クラスター2を「国語科授業づくりへの手ごたえ」と名付けた。

クラスター3は、「学校行事、とても忙しい」と感じながらも、「てびきの、『モデル』にあたる部分を再度読み、その単元の出口が何であるかを考え」、「学習モデルのポイント」を子どもたちとつくること、「モデル文の分析から、その単元の言語活動を何にするか考える」こと、「研究授業に向けて、年間計画、繰り返しを意識する」ことが、子どもたちの言葉の力を育てる上で重要になるというBの授業づくり観、指導観を表す5項目から構成された。そのため、クラスター3を「単元の出口の具体化、『学習モデル』の分析、反復的指導の重要性」と名付けた。

クラスター4は、「悩むところ。他教科やとても忙しい学校行事により、国語の授業がどれだけとれるか」という多忙化による厳しい学校実態があっても、

図表2 参加者Aのデンドログラムおよび解釈



「〔学習：稿者注〕モデルを実際に自分が作ってみる」こと、「本文を読むのとは別に、その教材の謎を考える」ことを重視するという3項目から構成された。「モデルを実際に自分が作ってみる」ことから、「学習モデル」が教科書にない場合でもそれに代わるものを自分が作成すれば対応できると考えるBの授業づくり観と、国語科授業づくりへの動機付けの強さがうかがえる。そして、「教材の謎」を読み解くことを重視するBの読むこと観もうかがえる。そのため、クラスター4を「授業づくり観、読むこと観」と名付けた。

5. 考察

5.1. AとBの結果比較

参加者Aに見られるのは、国語科授業をどう計画し進めていくのかという迷いや悩みである。国語科は何を学んでいるのかがわかりにくいという声²があるが、Aにとっての国語科は「何を指導すればよいのかがわかりにくいもの」になっている。そして、Aが教師としての立場を自覚するからこそ、悩みは深刻なものとなる。

参加者Bは、Aとは対照的に国語科の授業づくりに展望をもち、単元づくりや授業づくりに手ごたえを感じている。Bが、国語科授業に「単元を通しての、国語の授業を子どもたちと作るワクワク感」を感じられる理由を自由連想記入時に質問したところ（以下、質問は自由連想記入時）、Bは「児童」が「授業を通して」「手ごたえ、達成感」を感じていくことを挙げた。次に、児童がそうなる理由を質問したところ、Bは「CL」が「学習モデル」として言語活動を明確にし、「学習モデル」の「ポイント」を明確にすることを教師に求め（②言語活動の分析、具体化(設定)）、さらに「学習モデル」の中核的要素で構成する「ミニ学習モデル」を児童が単元の2次で螺旋的・反復的に取り組めること（③螺旋的・反復的指導）の効果を挙げた。Bは「CL」の項目を自問自答し、Aに見られた「何を指導すればよいのかがわかりにくい」というレベルの悩みを感じていない。

5.2. Bの各クラスターと「CL」との関係

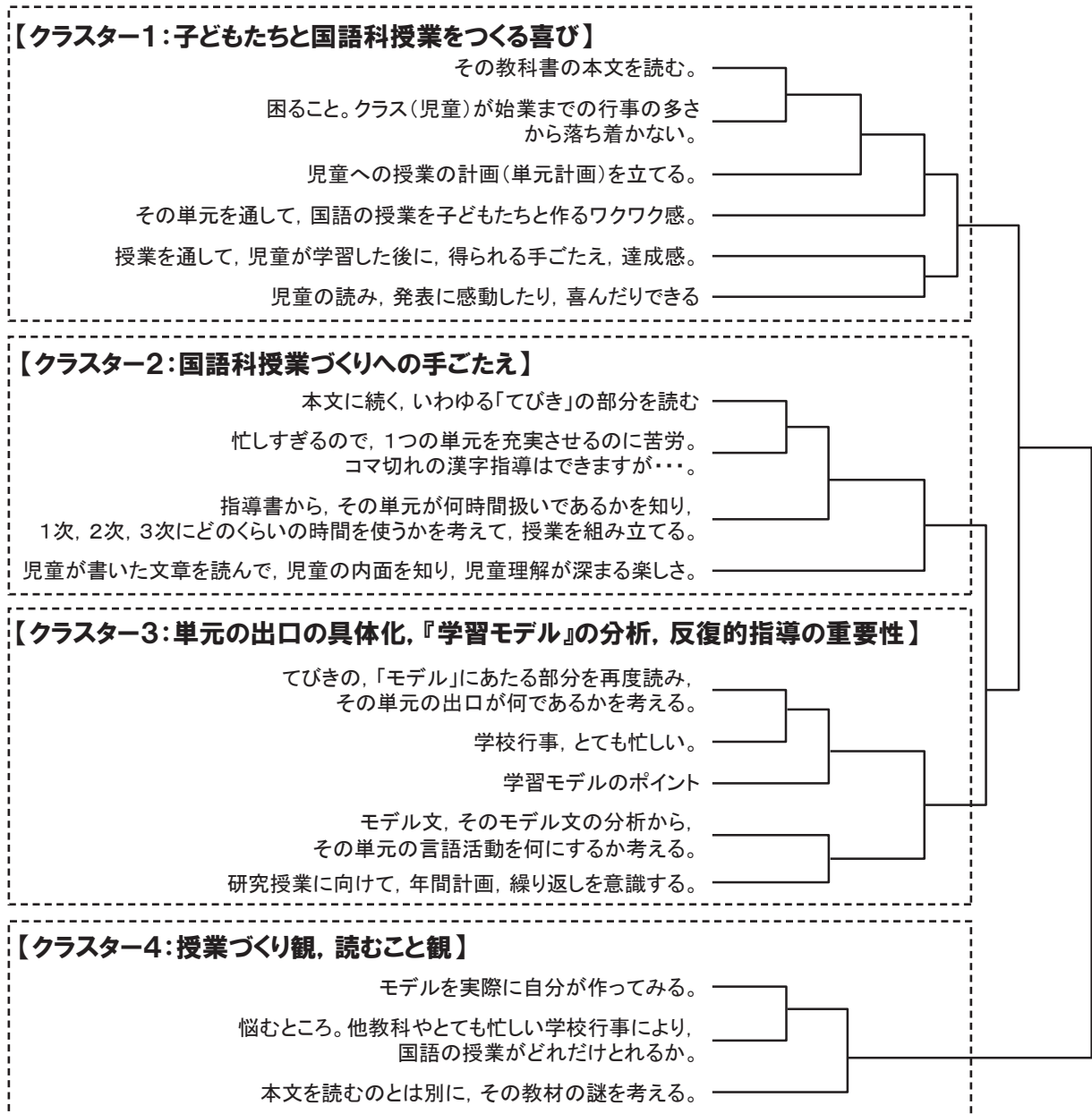
クラスター1で、Bが「子どもたちと国語科授業をつくる喜び」を述べているのに対して、Aは「単元目標達成、学習課題をどうすればよいのかという悩み」を述べている。

クラスター2で、Aが「説明文でやる気を引き出せ

ない」と悩むのに対し、Bは「児童が書いた文章を読んで、児童の内面を知り、児童理解が深まる楽しさ」を述べた。これは具体的に何を指すのか質問したところ、Bは自分の予想した児童の反応よりも質的に高い、生き生きした児童の表現に触れたときの感動の大きさを述べ、自分の児童理解が授業を通して深まっていくこと、授業を通して児童理解の大切さを実感できたことを述べた。これは、「CL」の□-13（【人間形成】）と関連が深い。Bが述べた「指導書から、その単元が何時間扱いであるかを知り、1次、2次、3次にどのくらいの時間を使うかを考えて、授業を組み立てる」には、「CL」の□-3（【単元の時間数】）が反映していると考えられる。

クラスター3では、Bの述べていることに「CL」が反映していると考えられる項目が多く見られる。「てびきの、『モデル』にあたる部分を再度読み、その単元の出口が何であるかを考える」という項目、「学習モデルのポイント」づくりをBが授業づくりの上で重視していることを示す項目、そして「モデル文、そのモデル文の分析から、その単元の言語活動を何にするか考える」という項目には、「CL」の□-2、□-4、□-5（②言語活動の分析、具体化(設定)）が反映していると考えられる。Bに、「研究授業に向けて、年間計画、繰り返しを意識する」の「繰り返し」は何を意味するのか質問したところ、Bは年間で何回言語活動を繰り返せるかということと、学習指導要領の指導事項を何回繰り返せるかということの2つを述べた上で、「CL」の螺旋的・反復的指導の重要性を述べた。Bは「初めて取り組んだ『本の紹介カード』では、子どもたちは『本の紹介カード』を書くことに苦労していましたが、螺旋的に繰り返すうちに『本の紹介カード』を書けるようになり、余裕をもって書けるようになってからは自分の声をうんと『本の紹介カード』に表現できるようになりました」と述べ、「CL」が「慣れていくうちに、ポイントにそってただどしくても言語活動ができる」「繰り返すうちに、ポイントにそって言語活動ができる」「スムーズに言語活動ができる」の「3段階を通る計画」を「螺旋的・反復的指導例」で示していること（□-8）の効果を述べた。「CL」は、この螺旋的・反復的指導を「ミニ学習モデル」の「ポイント」習得（□-6）や、「ミニ学習モデル」の「やり方をわかる、できるようになる」こと（□-7）でも用いている。クラスター2、3でのBが「国語科授業づくりへの手ごたえ」やその内容を具体的に述べていることに対して、Aは「消化不良」「繋がらない」「引き出せない」、「楽しめない」「指

図表3 参加者Bのデンドログラムおよび解釈



導できない」「時間がない」といった否定的な表現が多く、悩みの深さが表れている。

クラスター4の「モデルを実際に自分が作ってみる」という項目には、「CL」の□-2.1(『学習モデル』が教科書にない場合は、自分で作成する)が反映し、「本文を読むのとは別に、その教材のなぞを考える」という項目には、□-1(☑教師の読み)が反映していると考えられる。

Bに「モデルを実際に自分が作ってみる」ことはあるか質問したところ、「単元によっては作らざるを得ない」という回答が返ってきた。以前は、そういうときに困り果てていたそうであるが、「CL」を使っているうちに「多読に向けて本の紹介や作品で自分が好き

なところ、友だちにお勧めしたいところを『自分の意見、その理由【根拠】』の順で子どもたちに書かせる言語活動を仕組むことで効果があがる」(低学年)と考えられるようになってきたことを述べた。

5.3. Bの読むこと観

Bに「CL」の「謎」についてどう思うかを質問したところ、Bは「『なぜ』で始まる学習課題の重要性」と「前よりも作品を読むことが楽しくなった」こと、そして、以前は作品以外のページをしっかりと読む意識があまりなく、作品自体をどう読めばよいのかもわからず困っていたことを述べた。「どうせ自分が読んでも、自分と子どもたちの読みは違う。子どもたち同

士の読みも違う。それなのに、自分の読みが授業づくりとどう関わるのかよくわからなかった」と述べるBが、「CL」を使っていくうちに「謎」が気軽に尋ねるような軽いものではなく、本文に書かれていないことから生まれる疑問や矛盾を契機として考えると考えるようになり、作品の矛盾や欠けていることを見つけようと読んでいくうちに作品を読むことが「楽しくなった」と述べた。自分が発見した「謎」と子どもたちが見つけた「謎」が違うこと、その違いに懸命に読んだかどうかが見れることもあること、そして、自分がどうしても子どもたちの考えを聴きたいと考えた「謎」は遠慮せずに学習課題にした方が、子どもたちの読みへの自分の反応がシャープになり、授業も活性化することを経験したという。「CL」を使用して多くの単元に取り組むうちに、Bの授業づくり観、読むこと観が形成されつつあることをBのクラスター、及び質問への回答が示しているといえる。対して、Aの自由連想にはそれに該当する内容がない。Bについては、「CL」をステップに、Bならではの授業づくり観、読むこと観を今後さらに構成していくことが期待される。また、Aにおいては「CL」を使用することによって、「何を指導すればよいのかがわかりにくい」状態を少なくとも克服できると考える。

6. 結論

「4. 結果」「5. 考察」から、参加者Bが「CL」を使用することで国語科の読むことの単元(授業)計画作成に主体的・能動的に取り組めるようになってきたことが明らかとなった。Bにおいては、「CL」の項目によって自問自答を繰り返すことが単元(授業)づくりを支え、Bの授業づくり観、読むこと観の構成をも支える役割を果たしていることがうかがえる。これらの点から「CL」の目的である「国語科教科書を基にした単元(授業)計画作成のスタンダードの1つを提案する」ことは、一定の成果を生んでいる。しかし、「PAC」の特長からすると同じ成果が参加者CやDで生まれるかどうかは、同様の調査をCやDで行わない限り結論付けられない。「CL」は、スタンダードとして『「正解」を示すものではなく、教師の主体的・能動的思考を支える」ことを目指している。この点は、現時点のBにおいては良好な成果につながっているが、今後についてはBが「自身の読むこと観、授業づくり観を生み出し発展させていくという学びに深く」関わっている。その中で、「CL」が教師の主体的思考を保障する

ものになるか、それを阻害する要因となるかについては継続的な観察が必要である。しかし、Bが「CL」使用によって「Aに見られた『何を指導すればよいのかがわかりにくい』というレベルの悩み」を感じることなく、「子どもたちと国語科授業をつくる喜び」や「国語科授業づくりへの手ごたえ」を感じ、さらに授業研究を通して自らの児童理解が深まる視点を構成していることは教師の成長を支える大きな成果といえる。

7. 課題

「6. 結論」で述べたように「PAC」から「CL」の有効性は確認できたが、次への課題が生まれている。

1つめに、「CL」使用の効果をより厳密に考察するために参加者間の条件を一層揃えて比較することが求められる。今回の実施での性別、年齢の要因の異なりは「CL」使用教師数の実態からの限界であり、参加者間の条件を揃えることを念頭に置いた使用教師の開拓が求められる。このことは、「CL」に対する多様な教師の反応を得ることにつながり、「CL」の改良にもつながる。

2つめに、「PAC」の特長から今後も参加者A、Bにアプローチしていくことが求められる。具体的には、参加者Aに「CL」を使用してもらい、そのことによってどんな変化が生まれるのかを考察することが求められる。参加者Bにおいては、今後「CL」を足場にして自らの授業づくり観を主体的に深化させていくのか、それとも「CL」に縛られた非主体的思考になってしまうのかを観察することが求められる。

3つめに、今回のような質的研究とともに、教師に対する効果、子どもたちへの効果を統計的に分析することも必要であろう。

【注】

- 1 「単元においてこれだけは絶対にはずせないという本質的な意義を持つ目標」のこと。(梶田(1994)p.212)
- 2 「国語というのは、どうも何を学ぶんだかよくわからない、輪郭のぼんやりした教科だなあ、というのが私の実感である」(清水(2006) p.13)

【参考文献】

- 東洋・梅本堯夫・芝祐順・梶田叡一編(1988)『現代教育評価事典』金子書房
石井英真(2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂

- 梶田 叡一・下館市立下館小学校(1986)『形成的評価と授業改善／形成的評価による学力保障と成長保障』明治図書
- 梶田 叡一(1994)『教育における評価の理論 I／学力観・評価観の転換』金子書房
- 梶田 叡一(2006)「授業力を磨く」人間教育研究協議会編『教育フォーラム 37号／授業力を磨く』金子書房
- 清水義範(2006)『はじめてわかる国語』講談社文庫
- 内藤哲雄(1997)『PAC 分析実施法入門〔改訂版〕』ナカニシヤ出版。引用は、2012 年第 5 刷から行っている。
- 鳴門教育大学(2006)「授業実践力評価スタンダード(国語科)」
http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/pdf/standard/kokugo.pdf (2016 年 8 月 15 日確認)
- 兵庫教育大学(2012)「教員養成スタンダード(小学校版)」
https://www.hyogo-u.ac.jp/files/standard_syou.pdf (2016 年 8 月 15 日確認)
- 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社
- Iser, Wolfgang (1976). *Der Akt des Lesens : Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- 饒田収訳(1982)『行為としての読書－美的作用の理論』岩波書店

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費(課題番号:26381242)の助成を受け実施されている。研究にご協力いただいた 2 名の先生方、本研究のデータ取得、分析に際してご協力いただいた奈良学園大学人間教育部講師の高木悠哉先生に深く感謝申し上げます。