

小学校における「読むこと」授業の目標分析試案の 作成と支援ツールの有効性

(平成 27 年 5 月 2 日提出, 平成 27 年 10 月 20 日受理)

Target Analysis of Reading Proficiency in Elementary Schools' Japanese Class and the Validity of the Supporting Tool

奈良学園大学人間教育学部人間教育学科

鎌田 首治朗

KAMADA Shujiro

Nara-Gakuen university

Faculty of Education for Human Growth

キーワード：目標分析試案, 1 時間の授業モデル, 単元計画モデル, 小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリストとその有効性

Abstract : Teachers worked out “the checklist of developing the plan for units of reading Japanese texts in elementary school,” as a step for improving pupils’ language skills. This paper explored how the checklist influenced experimental groups. The checklist was based on target analysis of reading proficiency, class models, and models in unit.

Keywords : target analysis of reading proficiency, model plan of a class in unit, the checklist of developing plan for units of reading Japanese texts in elementary school and their validity

1. 「読むこと」の能力観とブルーム・タキソノミー, 新しいタキソノミー

田近洵一(2002)¹は, ブルーム・タキソノミーや目標分析試案に関して「戦後の目標論として見落とせないのは, ブルームの理論を中心に教育評価との関係で問題となった教育目標の分類学(Taxnomy), あるいは到達目標と方向目標の設定などの問題である。特に, 具体的な到達目標の設定についての検討はできるだけ早く進めていかなければならない。全国大学国語教育学会でもこの問題と取り組み, 井上尚美や田近が目標分析の試案を発表したが, その後ほとんど発展しない

ままになっている²」と述べた。

田近が述べた「目標分析の試案」とは, 能力の観点に記載した田近の「D 表」(図表 1), そして井上(1983, 1984)³のマトリックスタイプの試案を指す。田近の「その後ほとんど発展しないままになっている」という指摘によれば, 国語科における教育目標へのアプローチは, 今後も重視されなければならない課題といえる。

ブルーム・タキソノミーは, 行動心理学全盛の時期に作成されたものでありながら, 認知領域だけではなく情意領域を取り上げるという大きな意義をもつ。しかし, それでもなお, 全体として認知領域に比重を多くおくという制約をもつものであった。現在では, 発

展してきた認知心理学の研究成果を反映させた改訂タキソノミー⁴が発表されたり、最近ではマルザーノ・タキソノミー⁵が発表されたりしている。OECD によるキー・コンピテンシー⁶の提案も、タキソノミーとは別脈であるとはいえ、各国の教育行政担当者も加わった現実的な影響力をもつ能力観の提案である。これらの新しいタキソノミーのうち、マルザーノ・タキソノミーの訳者である黒上晴夫は、「新分類体系を活かす－訳者あとがきにかえて⁷」において非常に重要な指摘を行っている。黒上は、梶田勲一(1992)⁸の「教育目標の3分類」(達成目標、向上目標、体験目標)を紹介した上で(図表2)⁹、ブルームとマルザーノのタキソノミーを比較し、向上目標に対する2つのタキソノミーの対応の異なりと、体験目標に対しては2つのタキソノミーが共に対応できていないことを指摘している(図表3)。

文学言語	D 表 (図表 1)		
理解			
読む			
童話・小説			
ジャンルの特質を知る	知 識	認 知 的 能 力	
個々の事象を読む、 ことばの意味をとらえる。	知 覚		
情景や人物の行動、心情を 思い描く。	想 像		
人間関係を読む、 因果関係を読む。	分 析		
プロットをとらえ、主題を 読む。	綜 合		
(朗読する。)	表 現		
感情を持つ、 表現や表現内容について批評する。	評 価		
人物の心情に共感したり、 反発したりする、 表現を味わう。	情意的態度	情 意 的 能 力	
人物の行動や生き方に問題 意識を持つ。	認 識 的		
	社会的態度		
朗読する。	音声表現	運 動 的 能 力	
	文字表現		

図表 2¹⁰

達成目標…特定の具体的な知識や能力を完全に身につけることが要求されるといった目標
 向上目標…ある方向へ向かっての向上や深まりが要求されるといった目標
 体験目標…学習者側における何らかの変容を直接的なねらいとするのではなく、特定の体験の生起自体をねらいとするような目標

図表 3 分類体系と目標の対応¹¹

	ブルーム	マルザーノ
達成目標	○	○
向上目標	×	○
体験目標	—	—

立田慶裕(2010)は、キー・コンピテンシーが「複雑な需要に応じる能力」、「ホリスティックな(総合的な:ママ)概念」であり、「(キー・コンピテンシーが:鎌田)理性と感情が生命線上関連しあっているという考え方から生まれている¹²」という重要な指摘を行っている。この指摘は、キー・コンピテンシーが、各個人が現実社会の中で「複雑な需要に」対応して生きていくために、情意面の働きと、その育成の重要性を示す指摘であり、キー・コンピテンシーが向上目標に対応できる可能性を示すものでもある。キー・コンピテンシーが、「複雑な需要に応じる能力」、「ホリスティックな(総合的な)概念」、「理性と感情が生命線上関連しあっているという考え方」を堅持し貫こうとすれば、体験目標に対する対応の可能性も考えられよう。

2. 小学校における「読むこと」授業の目標分析 試案の作成

先行研究として提案されてきた能力観の内容と目標分析の手法¹³をふまえ、ヴォルフガング・イーザー(1982)¹⁴、山元隆春(2005)¹⁵を中心にした読むことの考察から、拙稿(2007)¹⁶で初めて提案した「小学校国語科・読むことの目標分析試案」は、拙著(2009)¹⁷、拙稿(2011, 2012)¹⁸の改訂を経て現在、「図表 4 試案(2013)」に至っている。

したがって、読者が一貫した解釈を構成する思考過程には読者自身が現象する。ここから「試案(2013)」は、読むことを「自分を読むこと」としてとらえている。

拙稿(2013)¹⁹で「イーザーは、『読者の性格』『歴史的な立場』『予断』といった個別性を避け『内包された読者』概念を必要とした。しかし、そのことは、『内包された読者』概念を導入しないことには、読みの本質には個別性が現れ、『性格』のような読者の主観性、内面世界が現れることをも示している²⁰」と述べたように、イーザーが「内包された読者」概念を導入しなければならなかったことによって、逆に読むことの個別性、主観性という特質が示されている。「読書過程の分析は、われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする。作用美学に基づく解釈が、解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行

くさまざまな前提を、つねに反省することを求めるように、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²¹⁾とイーザー（1982）が述べ、「文学作品（虚構作品）を読むことが読者の自己発見や自己変革の機会を導くという視点がもたらされ、読みの過程の意義を確かめることが可能になる²²⁾」と山元(2005)が述べるように、読者は、自らの解釈の一貫性を作品に「否定」されては自問自答を繰り返すという思考の中で「自己観察を経て自己解明」へと向かい、「自己発見や自己変革の機会」に恵まれ、その中でときに自らを変容させることに至る。読者の人間的成長を考えたとき、「読むことは自分を読むこと」としてとらえ、読者が自己を対象化した自己内対話を重視することの教育的意義は大きい。

図表4 試案（2013）

読む能力										
読書力										
1 読解力／一貫した解釈を構成する能力										2 3
1.1 正確に読む能力					1.2 謎を読み解く能力					多くの問いに答えるために本を読む能力
① 音読能力（自動化できるほど育てたい能力）	② 語彙能力（自動化できるほど育てたい能力）	③ 漢字能力（自動化できるほど育てたい能力）	④ あらすじ（順番、構造）を読む能力	⑤ 場面（会話、行動、地の文）から気持ちを想像して読む能力	⑥ 人物関係を読む能力	⑦ 意見と理由（根拠）を述べる能力	⑧ 謎を見つける能力	⑨ 謎を解く能力	⑩ 対話を通して他者の読みから学ぶ能力	
										11 対話を通して自分の読みを磨く能力
体験										
1. 本を読むことが楽しいと感じられる体験										
2. 自分の好きな本ができた体験										
3. 名作やおすすめの本を読む体験										
4. 「かけがえのない一冊の本」と出会った体験										
5. 自分に気づく体験										
6. 自分らしさに気づく、わかる体験										
7. 自分を問う体験（高学年中心）										

この「自分を読むこと」観は、明治、大正、昭和を生き、国語教育に多大な影響を与えた芦田恵之助が「読み方は自己を読むものである²³⁾」と述べたこと、大橋洋一(1995)²⁴⁾が「読書行為とは、究極的には自分自身を読むこと（傍点：大橋）にほかならないという結論に到達しそうです」、「作品とは読者が自分自身に出会う場所（傍点：大橋）にほかなりません。読書行為とは、読者が自分自身をたえず読んでいくプロセスなのです²⁵⁾」と述べたことと通底している。

また、読者は、他者と回答・解釈を交流する中で、各人の回答・解釈の豊かさと深さによって思考への刺

激を与え合う。より豊かで深い回答・解釈は、他者に対する説得力をもち、強く大きな刺激を与え合うのである。

「試案(2013)」は、「④音読能力(自動化できるほど育てたい能力)」「②語彙能力(自動化できるほど育てたい能力)」「③漢字能力(自動化できるほど育てたい能力)」の重要性を示している。これは、J.T. プルーアー(1997)²⁶⁾の知見にある「自動化²⁷⁾」に対応するものであり、小学校において育成に成功しなければならない重要な能力である。

さらに「試案(2013)」は、「④あらすじ（順番、構造）を読む能力」「⑤場面（会話、行動、地の文）から気持ちを想像して読む能力」「⑥人物関係を読む能力」の重要性を示している。これら3つの能力は、学習指導要領国語編の指導事項低学年(ウ)「ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと」、中学年(ウ)「ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと」、高学年(エ)「エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめ

図表5 「試案（2013）」と3つの目標類型

読む能力										
読書力										
1 読解力／一貫した解釈を構成する能力										2 3
1.1 正確に読む能力					1.2 謎を読み解く能力					多くの問いに答えるために本を読む能力
① 音読能力（自動化できるほど育てたい能力）	② 語彙能力（自動化できるほど育てたい能力）	③ 漢字能力（自動化できるほど育てたい能力）	④ あらすじ（順番、構造）を読む能力	⑤ 場面（会話、行動、地の文）から気持ちを想像して読む能力	⑥ 人物関係を読む能力	⑦ 意見と理由（根拠）を述べる能力	⑧ 謎を見つける能力	⑨ 謎を解く能力	⑩ 対話を通して他者の読みから学ぶ能力	
										11 対話を通して自分の読みを磨く能力
達成目標										
達成目標と向上目標※1										
										達成目標と向上目標※2
体験										
1 本を読むことが楽しいと感じられる体験										
2 自分の好きな本ができた体験										
3 名作やおすすめの本を読む体験										
4 「かけがえのない一冊の本」と出会った体験										
5 自分に気づく体験										
6 自分らしさに気づく、わかる体験										
7 自分を問う体験（高学年中心）										
※1 読み方や知識を習得しているかどうかは達成目標としてとらえられ、その方法によってどんな解釈を述べるかという内容は向上目標としてとらえられる。										
※2 読んでいる本の量、問いに答えるための本の探し方については達成目標としてとらえられ、多くの本や問いに答えられる本をどういう姿勢で読み、何を感じ、学び、思考・判断し、表現したかということは向上目標としてとらえられる。										

ること」に対応する重要な能力である。「試案(2013)」は、「④」「⑤」「⑥」において、「あらすじ」の読み方、「場面」の読み方、「人物関係」の読み方を中学年までで習得できることを重視している。

また、「試案(2013)」と「3つの目標類型」の関係を示したものが「図表5『試案(2013)』と3つの目標類型」である。「試案(2013)」は、小学校における達成目標実現の重要性を示すとともに、向上目標の育成を重視し、体験目標を重要視している。

3. 小学校における「読むこと」授業の 目標分析試案の適用

読むことを個別的、主観的なものとしてとらえれば、そこには個人によるドクサ（臆見）の存在が避けられない。このことは、読むことを通して個人が、自己の価値観、世界観を磨き、自分を上書きし、成長していく可能性を示しており、読むことの価値基準が正しいかどうかにあるのではなく²⁸、どれだけ豊かで深い価値をもつかどうかにあることをも示している。さらに、読むことを「自分を読むこと」としてとらえれば、より豊かで深い読みを追究する読者の思考は、自らを豊かに深めていくものへとになっていく可能性をもつ。つまり、読者の読みは、読者の「謎」解きと再読の往復、その人の人間的成長によって上書きされていくものともいえる。この過程で、重要な役割を果たす言語活動が対話である。読者は、他の読者の読みとの交流を通して、より豊かで深い読みに向かう契機を得る。この場合の対話とは、他者との対話だけを指すのではなく、読者が自分と対話する自己内対話を指す。この自己内対話を重視できるかどうかは、読者の成長にとって重要なポイントとなる。

以上のように考えたとき、読者を育成するためには、読者自身が自分の読みをつくる時間（一人学び）と、その読みを他者の読みと比較できる交流の時間（みんな学び）と、自己内対話を通して検討したより豊かで深い読みをその個人が決定する学習機会（評価）が保障されなければならない。これらを小学校の45分授業に適用し、「試案(2013)」との関連を示した授業モデルが、「図表6 1時間の授業モデルと『試案(2013)』」（以下、「授業モデル」）である。

図表6 1時間の授業モデルと「試案(2013)」

	言語活動	目安時間 (分)	「試案(2013)」との関連
①	謎(学習課題)と 言語活動の確認	6前後	⑧ 謎を見つける能力
②	一人学び	15前後	① 音読能力(自動化できるほど育てたい能力)② 語彙能力(自動化できるほど育てたい能力)③ 漢字能力(自動化できるほど育てたい能力)④ あらすじ(順番、構造)を読む能力⑤ 場面(会話、行動、地の文)から気持ちを想像して読む能力⑥ 人物関係を読む能力を基に、 ⑦ 意見と理由【根拠】を述べる能力 ⑨ 謎を解く能力
	できた子どもは、できた の同士で回答を読み合う		⑩ 対話を通して他者の読みから学ぶ 能力 ⑪ 対話を通して自分の読みを磨く 能力
③	みんな学び	15前後	
④	評価(まとめ)	9前後	

学校現場の授業が、交流はさせるものの、その中からより豊かで深いものを子どもたち自身に選択・決定させさせていない傾向がある中で、「授業モデル」が「評価(まとめ)」としての時間を明確に位置付けていることの意義は大きい。また、「一人学び」は、子どもたちが自分の頭と心の背丈に合わせて主体的に読む時間である。「主体的な読みを育てる」ことを研究主題に掲げながらも、子どもたちが主体的に読む時間はなく、その時間を教師の連続的な発問に答える一斉授業の時間にしてしまいがちな授業傾向の転換を目指したものである。「授業モデル」は、学校現場の読むこと授業の弱点を踏まえ、「試案(2013)」の読む能力を育成しようとする授業モデルである。

J.T.ブルーアー(1997)の「自動化」は、「自動化」によって作業に対する脳の容量を取らないため、その先の高度な思考・判断に脳の容量を当てられることを指摘した。このことは、言語活動についての重要な示唆を含んでいる。例えば、本の紹介を言語活動として選択しても、本の紹介を書くこと自体がたどたどしいようでは、言語活動自体に脳の容量を奪われてしまい、子どもたちは自分の解釈とその表現に没頭できない。子どもたちにとっては、言語活動も自動的であることが望ましい。そこで、子どもたちが、言語活動をわかり、できるようになるために、順を追って繰り返し言語活動を学ぶ「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」の必要性が、単元においては生まれる。「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」の指導を通して「授業モデル」に子どもたちが到達できる単元設計モデルと、その「試案(2013)」との関連を示したものが「図表7 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデルと『試案(2013)』との関連」(以下、「単元モデル」)である。

図表7 評価のポイントでみる文学教材指導の
単元計画モデルと「試案(2013)」との関連

3次		2次		1次	
螺旋的・反復的に2次を貫く 言語活動					
○進んで本を読むとしているか【関】	○自分のよさ、課題に気づこうとしているか【関】	○反復的に自分の読みを磨くか【関】	○読者に対して自分の解釈を表現しているか	○言語活動ができるようになってきているか	○言語活動の仕方を理解しているか
○(言語活動を自分なりにつくりあげているか※)		○(言語活動を自分なりにつくりあげているか)		○(言語活動を自分なりにつくりあげているか)	
2多くの本を読む能力 3自分の問いに答えるために本を読む能力		7意見と理由(根拠)を述べる能力 8読者を見つける能力 9読者解く能力 10対話を通して他者の読みから学ぶ能力 11対話を通して自分の読みを磨く能力		1音読能力(自動化できるほど) 2精読能力(自動化できるほど) 3漢字能力(自動化できるほど) 4読解力(自動化できるほど) 5読解力(自動化できるほど) 6読解力(自動化できるほど) 7読解力(自動化できるほど) 8読解力(自動化できるほど) 9読解力(自動化できるほど) 10読解力(自動化できるほど) 11読解力(自動化できるほど)	

「試案(2013)」と「授業モデル」「単元モデル」を、多忙化を極める学校現場と教師の実態から視点をそらずに授業への適用を志向したものが、「図表8 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」)である。この「CL」は、「試案(2013)」と「授業モデル」「単元モデル」を生かし、学校、教師の使い勝手を考慮した具体的な単元設計支援ツールである。教師が「CL」にある問いに自問自答して教材研究に取り組めば、「試案(2013)」から導かれた「授業モデル」と、「試案(2013)」の能力を育成し「授業モデル」を実現しようとする「単元モデル」に、教師が単元設計の段階でアプローチできることをねらって作成している。「CL」の「はじめに」に「この『CL』は、先生方が子どもたちの実態からスタートし、子どもたちが人として育っていくために求められる言葉の力を育てていこうとする『国語単元学習』への道を進むために、「目の前の子どもたちにどうしてもつけたい」と教師が考える「言葉の力を、育てることができる教材(学習材)開発、単元開発」のできる教師への道を進むために、この「CL」は、そのステップとしての、「教科書を使った国語科指導」ができるためのツールとしての意義がある。この「CL」に有効性があれば、「CL」は子どもたちの読む能力と、それを育む教師の単元設計能力を共に高めることに貢献できる可能性をもち、

「試案(2013)」と「授業モデル」「単元モデル」の有効性の検討にもつながる。そこで、本稿で現時点における「CL」の有効性を検証し、課題を明らかにすることにした。

図表8 小学校・国語科読むこと単元計画作成
チェックリスト
☆：アドバイス

はじめに	
この「CL」は、先生方が子どもたちの実態からスタートし、子どもたちが人として育っていくために求められる言葉の力を育てていこうとする「国語単元学習」への道を進むための1つのステップとして開発したものです。教科書を使った国語科指導ができるようになつてきたと思われ、目の前の子どもたちにどうしてもつけたいと教師として考える言葉の力を、育てることができる教材(学習材)開発、単元開発を行ってみたい。子どもたちのために。	
1. 教科書を読む	
1.1 教科書は、教材文の後に続くページを読んでいますか。 ☆言語活動を定めるヒントが書かれているところですか。 1.2 教材文から「謎」を見つけることはできていますか。 ☆「謎」は、教材文の不思議なところ、辻褄の合わないところ、情報が足りないところとらえ、教材文を読み込みましょう。 1.3 見つけた「謎」を自分で読み解くことはできていますか。 ☆発見した「謎」を読み解いたら、研究会や学校、学年の先生方とその読みを交流してみましょう。そして、指導書等を読みましょう。	
2. 単元目標(年間目標から)の具体化	
2.1 単元名は読みましたか。「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」をする時間数(最低7時間)はありますか。 2.2 学習指導要領のどの「指導事項」と関係がありますか。学習指導要領の「言語活動例」で使えるものはありますか。 2.3 本単元の指導事項は、年間でも何回指導できますか。 ☆指導できる回数から本単元での指導の年間における役割を考えましょう。もし、年間で3回指導できるなら、その3回を「ホップ、ステップ、ジャンプ」と繰り返すには、どのように展開すればよいのか考えましょう。 2.4 単元名具体化の作業 2.4-1 1.1のページで、単元名を具体化した表現はありませんか。 ☆教科書が固み等で強調したり、目立つようにしたりしているところには、単元名の具体化のヒントがあると読んで読みましょう。 2.4-2 教科書の非連続型テキスト、特に子どもの発表や作品例、吹き出し例等があったら、それを以下のように分析してください。 ☆分析の方法として、①総字数、②文の数、③構成、④内容を確認しましょう。(例：①86文字、②2文、③構成は2段落、④内容は「1段落」本文に書いてあること「2段落」自分の経験、と分析したらそれがB規準例にふさわしいと考えましょう。)	
3. 「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」の決定	
3.1 「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」を決めましょう。 ☆教科書に記載されている言語活動を基本にしましょう。ただし、教科書を隅々まで自分自身で考え、修正した方が単元目標を達成しやすいと判断した場合は、自分の責任で行いましょう。 ☆教科書に修正を加えたり、独自の言語活動をつくったりした場合は、それが効果的であったのかを指導後の子どもたちの姿から必ず検証しましょう。 ☆教科書に言語活動の記載がない場合は、自分で単元目標を実現できる言語活動をつくります。その方法は、「2.4-2」の「☆分析の方法」の「①総字数、②文の数、③構成、④内容」を羅列してつくるものです。このときの言語活動が、①子どもたちの現実生活で役立つものであったり、②他教科で使えるものであったりすれば、それは意義ある工夫になります。 ☆言語活動に派手さはいりません。国語の時間が国語の時間のようになっているといいたことがないよう、子どもたちが読むことに集中し、自分の解釈を書くことに集中する言語活動をめざしましょう。	
3.2 B規準例	
3.2-1 B規準例を必ず用意しましょう。 ☆単元の終わりに、子どもたちはどのような作品や発表ができればB規準といえますか。B規準になる子どもたちの発表例や作品例をつくります。教科書に例が記載されている場合は、それを検討して、使えるような場合には積極的に使いましょう。教科書に例がない場合は、「3.1」の3つめの「☆」(下線部)自分でつくります。	
3.2-2 B規準例をつくったら、そのB規準例の必要要件を子どもたちにわかるやさしい言葉で3つ程度の「言語活動のポイント」(以下「ポイント」)にまとめましょう。	
3.2-3 B規準例を学習モデルとして子どもたちに提示し、それを基にして「言語活動のポイント」をつくります。 ☆学習モデルから子どもたちが発見したことを出し合い、「3.2-2」でつくった3つ程度の「言語活動のポイント」を軸に、子どもたちと「ポイント」をつくります。このとき、自分がつくった表現よりも生き生きとした子どもたちの言葉が出てきた場合は、それを取り入れましょう。	
4. 単元計画作成のために(ラフスケッチ)	
4.1 単元計画作成に向けた準備	
4.1-1 「図表1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」に「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」を当てはめ、それぞれの時間数を入れましょう。	
4.1-2 以下の点に注意しましょう。	
① 音読は単元に入る前から宿題に出しましょう。 ☆子どもたちが間違わず、話まらないで音読ができていれば、内容はかなり理解できています。 ② 新出漢字は、毎日2個ずつ指導しましょう。 ☆単元の新出漢字を全て読めるようにしましょう。 ③ 時代が違う作品(例：「ごんぎつね」「ちいちゃんのかけおくり」)は、必要な知識を指導しましょう。 ☆子どもたちの知らないことが何かを調べましょう(事前のアンケート、観察等)。 ④ 単元の3次か単元終了後に子どもたちを多読に導きましょう。 ☆どのように誘うかを計画しましょう。必要な本の手配を早めに行いましょう。	
4.2 「図表1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」(「図表3.7-1 1時間の授業モデル」による計画	
4.2-1 言語活動の理解への道筋はできていますか。	
① 1場面の初めを何行分を、どのように教師がやってみせますか。 ② の続きの何行分を、教師と子どもたち全体で、どのようにやりましますか。 ③ ①、②の続きの何行分を、指名した子どもにやらせますか。	

☆「言語活動のポイント」を確認し、1 場面で言語活動を「教師→教師と子どもたち→指名された子ども」の 3 回は練習させるぐらいの順を過った螺旋的・反復的練習が必要です。

4.2-2「図表 1.3.1-2 1 時間の授業モデルと『試案（2013）』の授業モデルは、何時間目に到達できそうですか。その見直しから、授業モデルは、2 次の終わりまでに何回繰り返せそうですか。

4.2-3 3 次は、2 次の言語活動の発展型ですか、多読への導きですか。

4.3 あなたが読んで発見した「謎」をどのような表現の学習課題にしますか。それは、「なぜ・・・」で始まる子どもたちが考えようと思える表現になっていますか。

5 「螺旋的・反復的に 2 次を貫く言語活動」用のワークシート

5.1 学習課題を書くところ、自分の解釈を書くところ、その理由【根拠】を書くところ、欄の大きさや表現などは、求めている B 規準例に合っていますか。

6. 自分を読む

6.1 担任している子どもたちのその子らしさを目頭から考えていますか。その子らしさの生まれる理由【根拠】を考えていますか。

6.2 子どもの解釈に現れるその子らしさを発見しようとしていますか。

6.3 授業で発見した子どもの姿からその子らしさの更新をしようとしていますか。

7. 指導案をつくりましよう。

〈略〉

4. 「小学校・国語科読むこと単元計画作成 チェックリスト」の有効性

〈調査対象〉

「CL」使用有無による違いを検証するために、京都府内の小学校 3 年生の 2 クラス、児童 70 名（男子 25 名、女子 45 名）とそれぞれのクラス担任教員（女性 2 名）を対象に調査を行った。調査は、「物語を読んで、しょうかいしよう／モチモチの木（斉藤隆介作）」（光村図書・三年）の単元学習指導を通して行った。2 クラスは、1 つが「CL」を使用せず指導書を基に単元指導を展開した担任（以下、「無担任」）のクラス（以下、「無クラス」）であり、1 つが「CL」を使用して単元設計と指導を展開した担任（以下、「有担任」）のクラス（以下、「有クラス」）である。

〈質問紙〉

【学習意欲】児童の学習意欲に関しては、下村剛ら（1983）29 の東京学芸大学意識学習意欲検査（簡易版）を一部改変して用いた。この尺度は、自主的学習態度、達成志向、責任感、従順性、自己評価、失敗回避傾向、反学習価値観の 8 つの下位因子から学習観の諸側面を測定するものであり、下位因子ごとに 5 つの質問項目、合計 40 項目で構成されている。本調査では、児童の負担を考慮し、各下位因子を測定する質問項目から 2 項目を除外し、下位因子ごとに 3 つの質問項目、合計 24 項目の質問に回答することとした。児童は、「1. まったくあてはまらない」から「4. とてもよくあてはまる」の 4 件法から該当する番号に○印をつけた。

【動機づけ】児童の学習への動機づけには、Harter（1981）30 の内発的・外発的動機づけ尺度の邦訳版である桜井茂雄（1983）31 の尺度を使用した。これは、質問項目が 30 項目あり、項目ごとに 2 つの文からあてはまるものを選択させる構成になっている。2 つの文は、1 つが内発的動機づけ、もう 1 つが外発的動機づけを反映させたものである。この尺度は、知的好奇

心、因果律（主体的に学習を行うのか、外部の圧力から学習を行うのか）、達成、帰属（自分に原因を求めるか、自分以外に原因を求めるか）、挑戦、楽しさの 6 つの下位因子からなり、5 項目で合計 30 項目の尺度になる。学習意欲と同様の理由から、本調査では項目数を 3 項目とし、合計 18 項目によって行った。得点化に際しては、内発的動機づけを反映した設問文を選択した場合を 1 点、外発的動機づけを選択した場合を 0 点とし、その合計得点を算出し、各内発的動機づけの程度とした。

【教師への印象】児童がクラス担任に対してどのような印象を持っているか確認するために、5 項目の設問を設定した。具体的には、教え方を上手だと思うか、授業は楽しいか、わかりやすいか、国語の授業を受けて、本を読みたいと思うか、先生が好きかの 5 項目である。回答に際しては、「1. まったくあてはまらない」から「4. とてもよくあてはまる」の 4 件法で、該当する番号に児童が○印をつけた。この調査は、各クラスの児童が担任教師に関して感じている印象に大きな異なりがないかを調べるために行った。

〈手続き〉

調査は、2014 年 1 月から 2 月にかけて行った。単元開始の 1 週間前に、「有担任」には「CL」の使用法を調査実施者から入念に説明した。児童による調査用紙の記入方法、留意点等については担任 2 名に同じ内容を同時に説明した。単元開始前後に、学習意欲、動機づけについてはクラス担任の下で行い、教師への印象については 2 名の教師が交代をした上で、児童は回答をした。単元終了後、教師はプロフィール、指導力の認知、単元終了後の自由記述形式の感想を記入した。

〈結果〉

「図表 9」に、単元開始前の児童による各クラス担任の印象の平均値および t 検定の結果を示した。2 名のクラス担任の教え方の上手さ（ $t(68)=0.157, ns$ ）、国語の授業の楽しさ（ $t(67)=0.208, ns$ ）、国語の授業の分かりやすさ（ $t(67)=0.237, ns$ ）、国語の授業による本への興味（ $t(68)=0.567, ns$ ）、先生への好意（ $t(68)=1.109, ns$ ）間に有意差は認められず、単元前の各担任に対する児童がもっている印象に異なりが認められな

図表 9 単元開始前の児童による各クラス担任の印象の平均値および t 検定の結果

	CL使用無クラス			CL使用有クラス			自由度	t 値
	児童数	平均値	標準偏差	児童数	平均値	標準偏差		
先生の国語の教え方は、上手だと思う	35	3.54	(0.61)	35	3.51	(0.89)	68	0.157
先生の国語の授業は楽しい	34	3.41	(0.89)	35	3.46	(0.92)	67	0.208
先生の国語の授業は分かりやすい	35	3.51	(0.66)	34	3.47	(0.86)	67	0.237
先生の国語の授業をうけて、本をもっと読みたいと思う	35	3.20	(1.13)	35	3.34	(0.97)	68	0.567
先生がすきだ	35	3.60	(0.77)	35	3.37	(0.94)	68	1.109

いことを示している。

「図表 10」に、「CL」使用有無クラスの単元前後における学習意欲の各尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果を示した。分散分析は、各担任の単元に対する「CL」使用有無を被験者間要因、単元前後を被験者内要因とする 2 要因の分散分析を行った。なお、尺度得点は、学習意欲のそれぞれの下位因子を構成する質問項目を加算して項目数で除して算出した(以下、内発的動機づけでも同様の算出方法)。結果として、達成志向において、前後の主効果($F(1,59)=52.198, p<0.05$)、交互作用($F(1,59)=6.466, p<0.05$)が有意であり、クラスの主効果($F(1,59)=1.959, ns$)は有意でなかった。交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った結果、単元前における「CL」使用有無クラスの単純主効果が有意であった($F(1,59)=7.848, p<0.05$)。また、単元後における「CL」使用有無クラスの単純主効果は有意でなかった($F(1,59)=0.789, ns$)。つまり、単元前において「無クラス」より、「有クラス」の達成志向が低かったが、単元後の達成志向は異ならなかった。次に、「無クラス」($F(1,59)=11.144, p<0.05$)、「有クラス」($F(1,59)=46.933, p<0.05$)とも、単元前後の単純主効果が有意であった。つまり、両クラスとも単元前より単元後の達成志向が高かった。

図表 10 「CL」使用有無群の単元前後における学習意欲尺度得点の平均値(標準偏差)および分析の結果

	平均値(標準偏差)		自由度	F値(df)		
				前後	クラス	交互作用
自主的学習態度						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 34)	2.03 (0.83)	2.99 (0.66)	1.64	61.862*	1.143	1.556
CL使用有クラス(N = 32)	1.70 (0.91)	3.02 (0.87)				
達成志向						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 31)	2.55 (0.69)	3.12 (0.67)	1.59	52.198*	1.959	6.466*
CL使用有クラス(N = 30)	2.08 (0.62)	3.27 (0.63)				
責任感						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 33)	3.37 (0.70)	3.30 (0.57)	1.63	0.168	1.959	0.632
CL使用有クラス(N = 32)	3.45 (0.64)	3.45 (0.71)				
従順性						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 31)	3.29 (0.72)	3.30 (0.71)	1.61	0.560	0.608	0.737
CL使用有クラス(N = 32)	3.23 (0.84)	3.07 (1.01)				
自己評価						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 33)	2.67 (0.73)	2.59 (0.87)	1.62	2.203	3.000 [†]	5.272*
CL使用有クラス(N = 31)	2.75 (0.93)	3.13 (0.76)				
失敗回避傾向						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 33)	1.90 (0.85)	1.90 (0.83)	1.63	0.565	2.22	0.565
CL使用有クラス(N = 32)	2.22 (0.80)	2.07 (0.88)				
反持続性						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 33)	1.85 (0.81)	1.87 (0.84)	1.62	0.143	4.434*	0.196
CL使用有クラス(N = 32)	2.10 (0.87)	2.42 (1.02)				
反学習価値観						
	単元前	単元後				
CL使用無クラス(N = 33)	1.39 (0.51)	1.57 (0.77)	1.62	2.228	5.225*	0.002
CL使用有クラス(N = 31)	1.77 (0.84)	1.94 (0.98)				

*p <0.05, [†]p < 0.10

* $p < 0.05$, † $p < 0.10$

続いて、自己評価については、クラスの主効果が有意傾向($F(1,62)=3.000, p<0.10$)、交互作用($F(1,62)=5.272, p<0.05$)が有意であり、前後の主効果($F(1,62)=2.203, ns$)は有意でなかった。交互作用が有意であったため単純主効果の検定を行った結果、単元前における「CL」使用有無クラスの単純主効果は有意でなかった($F(1,62)=0.169, ns$)。また、単元後における「CL」使用有無クラスの単純主効果は有意であった($F(1,62)=4.716, p<0.05$)。つまり、単元前においては「無クラス」と「有クラス」の自己評価は異ならなかったが、単元後の自己評価は「無クラス」より「有クラス」の方が高かった。次に、「無クラス」($F(1,59)=11.144, p<0.05$)の漸減前後の単純主効果は有意でなく($F(1,62)=0.340, ns$)、「有クラス」では前後の単純主効果が有意であった($F(1,59)=6.930, p<0.05$)。つまり、「無クラス」は単元前後で自己評価は異ならないが、「有クラス」では単元前と比較して単元後の自己評価が高かった。

また、自主的学習態度について、前後の主効果が有意であり($F(1,64)=61.862, p<0.05$)、交互作用($F(1,64)=1.556, ns$)、クラスの主効果($F(1,64)=1.143, ns$)は有意でなかった。つまり、「CL」の使用有無に関わらず、自主的学習態度は単元前と比較し単元後で高まった。

続いて、反持続性、反学習価値観について、クラスの主効果が有意であり(反持続性: $F(1,62)=4.434, p<0.05$, 反学習価値観: $F(1,62)=5.25, p<0.05$)、交互作用(反持続性: $F(1,62)=0.196, ns$, 反学習価値観: $F(1,62)=0.002, ns$)、前後の主効果(反持続性: $F(1,62)=0.143, ns$, 反学習価値観: $F(1,62)=2.228, ns$)は有意でなかった。つまり、単元前後に関わらず、「無クラス」より「有クラス」の反持続性、反学習価値観が高かった。その他の尺度得点に関しては、有意差は認められなかった。

「図表 11」に、「CL」使用有無クラスの単元前後における内発的動機づけの各尺度得点の平均値(標準偏差)、および「クラス×単元前後」の 2 要因分散分析の結果を示した。結果として、因果律について、前後の主効果($F(1,63)=5.910, p<0.05$)、交互作用($F(1,63)=7.239, p<0.05$)が有意であり、クラスの主効果($F(1,63)=0.260, ns$)は有意でなかった。交互作用が有意であったため、単純主効果の検定を行った結果、単元前における「CL」使用有無クラスの単純主効果($F(1,63)=2.520, ns$)、単元後における「CL」使用有無クラスの単純主効果($F(1,63)=0.437, ns$)はともに有意でなかった。つまり、単元前後で、両クラスの因果律は異なる。

らなかった。次に、「無クラス」の前後の単純主効果は有意でなかったが ($F(1,63)=0.035, ns$), 「有クラス」の単元前後の単純主効果は有意であった ($F(1,63)=12.537, p<0.05$)。つまり、「無クラス」は単元前後で因果律が異ならなかったが、「有クラス」では単元後に因果律が高くなった。

図表 11 「CL」使用有無群の単元前後における内発的動機づけ尺度得点の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

		平均値(標準偏差)		自由度	F値(df)		
					前後	クラス	交互作用
知的好奇心							
	単元前	単元後					
CL使用無クラス(N = 34)	2.85 (0.44)	2.85 (0.44)		1.63	0.724	2.855 [†]	0.724
CL使用有クラス(N = 31)	2.68 (0.65)	2.55 (0.96)					
因果律							
	単元前	単元後					
CL使用無クラス(N = 34)	1.88 (1.09)	1.85 (1.08)		1.63	5.910*	0.260	7.239*
CL使用有クラス(N = 31)	1.45 (1.09)	2.03 (1.11)					
達成							
	単元前	単元後					
CL使用無クラス(N = 33)	2.45 (0.83)	2.58 (0.71)		1.63	0.035	0.998	2.205
CL使用有クラス(N = 32)	2.59 (0.61)	2.44 (0.91)					
帰属							
	単元前	単元後					
CL使用無クラス(N = 34)	1.88 (1.07)	2.12 (0.91)		1.64	8.235*	0.351	0.744
CL使用有クラス(N = 32)	1.66 (0.94)	2.09 (1.00)					
挑戦							
	単元前	単元後					
CL使用無クラス(N = 34)	1.97 (1.27)	2.06 (1.32)		1.62	0.001	0.727	0.008
CL使用有クラス(N = 31)	2.13 (1.09)	2.39 (1.20)					
楽しさ							
	単元前	単元後					
CL使用無クラス(N = 33)	2.73 (0.52)	2.76 (0.50)		1.63	2.625	6.800*	0.565
CL使用有クラス(N = 31)	2.35 (0.88)	2.32 (1.01)					
*p < 0.05, †p < 0.10							

* $p < 0.05$, [†] $p < 0.10$

次に、帰属について、前後の主効果が有意であり ($F(1,64)=8.235, p<0.05$), 交互作用 ($F(1,64)=0.744, ns$), クラスの主効果は有意でなかった ($F(1,64)=0.351, ns$)。つまり、クラスに関わらず、単元前より後の方が、帰属が高まった。そして、楽しさに関して、クラスの主効果が有意であり ($F(1,63)=6.800, p<0.05$), 交互作用 ($F(1,63)=0.565, ns$), 前後の主効果は有意でなかった ($F(1,63)=2.625, ns$)。つまり、単元前後に関わらず、「無クラス」の方が「有クラス」より楽しさが高かった。

5. 考察と課題

「有クラス」の反持続性、反学習価値観が高かったこと、単元の前後に関わらず「無クラス」の方が「有クラス」より学ぶ楽しさが高かったことは、「有クラス」の児童実態傾向を反映している。その中で、①「無クラス」は単元前後で自己評価は異ならないが、「有クラス」では単元前と比較して単元後の自己評価が高かったこと、②「無クラス」は単元前後で因果律が異ならなかったが、「有クラス」では単元後に因果律が高くなったことは、「CL」が自己評価力と主体性育成の有効性をもつことを示している。「CL」の基になっ

た「授業モデル」は、交流後に自分が学びたいと判断する読みの選択、決定を子どもたちに求め、自身の学びを対象化させる。自己評価の高まりは、ここから生まれたものといえよう。

「有担任」は、「単元終了後に、新規採用教員向けの授業参観をすることになり、『三年とうげ』を使って『ソメコとオニ』の本の紹介文を書いたのですが、子どもたちが集中して紹介文を書き上げ、自分からどんどん発表する姿に驚いてしまいました。いつもは遊んでいるような子どもが集中して学んでいました」と記述し、検証の単元後に「CL」に対する理解、関心を大きく高めた。このことは、「CL」の可能性を示すと同時に課題を示す。

「有担任」に対し十分な「CL」の事前説明を行ったが、「有担任」の「CL」に対する理解、関心は、実際には一つの単元を実践したことで深まった。「CL」の有効性を左右する教師の「CL」への理解、関心は、子どもたちの言語活動と同様に「螺旋的反復的に」行わなければならない。

「有担任」が驚いた子どもたちの主体的な学習の姿は、因果律の高まりと符号する。「CL」の基になった「単元モデル」が重視する「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」の成果であり、「CL」がそれを生み出す教師の単元設計を支援できることを示している。「CL」は、「物語を読んで、しょうかいしよう／モチモチの木(斉藤隆介作)」に「ソメコとオニ」として示された教科書の言語活動を「CL-2.4」「同3.2-3」のように分析し、言語活動のポイントを具体化する。その上で「CL-4.2-1」「同4.2-2」のように2次で各場面を活用し、順を追って繰り返し言語活動の練習を行わせ、子どもたちが言語活動をスムーズに行えるような単元設計に教師を促す。これらによって子どもたちは、言語活動ができるようになる達成感を感じ、主体的に学ぼうとする。このような「CL」の具体的な単元設計と指導の進め方は、「試案(2013)」では表しにくいものである。と同時に、その方向性は「試案(2013)」が示す「授業モデル」,「単元モデル」が基になっている。

「試案(2013)」の各能力は、達成目標・向上目標・体験目標の相互密接性や、「複雑な需要に」対応する「ホリスティック」な力の重要性を見据えて構成しており、それは、新しいタキソノミーの方向性と共通するものであり、明確に体験目標を重要視したものである。

【注】

- 1 田近洵一(2002)「国語科目標論の成果と課題」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書
- 2 田近(2002) pp.21-11
- 3 井上尚美(1983) (『国語の授業方法論／発問・評価・文章分析の基礎』一光社) の「表現(作文) における言語能力と目標分析表井上案(1982.1.23)」(p.145) と「言語能力と目標分析の座標」(p.146), 井上(1984) (『国語学力の発達過程に即した指導目標とその分析』全国大学国語教育学会『国語科教育研究 2 国語評価論と実践の課題』明治図書) の表(p.63) を指す。
- 4 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) が詳しい。
- 5 R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール (2013), 黒上晴夫・泰山裕訳『教育目標をデザインする－授業設計のための新しい分類体系』北大路書房
- 6 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー／国際標準の学力をめざして』明石書房
- 7 R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール (2013) pp.179-188
- 8 梶田叡一(1992)『教育評価第2版』有斐閣
- 9 R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール (2013) p.180
- 10 R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール (2013) p.180
- 11 R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール (2013) p.182
- 12 立田慶裕(2010)「キー・コンピテンシーとリテラシー」梶田叡一・加藤明(2010)『改訂版実践教育評価事典』文溪堂, p.162
- 13 本稿で述べる目標分析の手法は, 「目標を能力と内容の観点から分析し, その構造を明確化すること」(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, p.566) という目標分析の定義のうち, 能力を焦点化したものであり, プルーム・タキノミー等の教育目標の形をした能力観と重なるところをもつ。
- 14 ヴォルフガング・イーザー (1982), 轡田収訳『行為としての読書』岩波書店
- 15 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
- 16 拙稿(2007)「小学校国語科・読むことの目標分析試案」日本教育実践学会(2007)『教育実践学研究第9巻第1号』pp.9-18
- 17 拙著(2009)『真の読解力を育てる授業』図書文化社
- 18 拙稿(2011)「小学校国語科における『読む能力』育成のための目標分析案の構想－文学的な文章の場合－」広島大学大学院教育学研究科紀要第二部(文化教育開発関連領域)第60号, pp.77-86, 拙稿(2012)「『改訂版小学校国語科・読む能力目標分析試案』の活用－『注文の多い料理店』の場合－」広島大学大学院教育学研究科紀要第二部(文化教育開発関連領域)第61号, pp.103-112
- 19 拙稿(2013)「イーザーの読者論再考－読むことの基礎理論として何を導き出すのか－」広島大学大学院教育学研究科紀要第二部(文化教育開発関連領域)第62号, pp.151-160
- 20 拙稿(2013) p.156
- 21 イーザー (1982) 序文 pp.xii-xiii。管見では, この箇所を指摘した研究者は山元隆春である。
- 22 山元(2005) p.204
- 23 芦田恵之助国語教育全集刊行会(1987) p.142
- 24 大橋洋一(1995)『新文学入門』岩波書店
- 25 大橋洋一(1995) p.99
- 26 J.T. ブルーアー (1997) 松田文子・森敏昭訳『授業が変わる／認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房
- 27 単語再認が正確に早く処理されること。
- 28 誤読への指導を放置することが許されないということは言うまでもない。
- 29 下村剛他(1983)「学習意欲の向上に関する研究(2)－学習意欲の類型化の検討」東京学芸大学紀要 34 巻
- 30 Harter, S.(1981) A new scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17
- 31 桜井茂雄・高野清純(1985)「内発的－外発的動機づけ測定尺度の開発」筑波大学心理学研究 7 巻

【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た。また, 研究遂行にあたり調査協力を快諾いただいた小学校の 2 名の先生方に感謝申し上げます。本研究のデータ取得および分析に際し, 奈良学園大学人間教育部講師の高木悠哉先生に多大なご協力をいただいた。併せてここに, 感謝の意を申し上げます。