

単元学習構成の原理と方法に関する一考察 ～初等国語科教育を中心に～

南雲 成二

生活文化学科 国語教育・初等教育実践研究室

A Study of the principles and methods of language arts unit learning configuration

Seiji NAGUMO

Department of Human Sciences and Arts

“Unit learning” is said to be effective, as a language arts teaching method to convince both the teacher and child. However, in reality, there has been almost no research into how to configure the unit about what to deploy.

So through my own lesson study, I have been thinking about how to reveal the purpose of the unit learning, and how to achieve it. The summarized results described in this paper describe these “principles and methods of language arts unit learning configuration.”

Key words : language art unit learning (国語科単元学習), principle of unit learning (単元学習構成の原理), components of unit learning (単元学習の構成要素)

はじめに

「教える」ということは、上からの注入や伝達命令ではなく、子どもの自主的で主体的な学習意欲をひきだすものでなければならない。

そのためには、教師自身が子どもと共に授業を生きたこと、子どもが生き生きと意欲をもって学習に立ち向かっていくよう導き、援助する専門的な力(=子ども一人ひとりの学習を構成し、授業を組織する力。teaching & coaching & support)を高めていくことが必要である。

では、子どもの立場に身を置き、学習を援助し、一人ひとりの学びの統合と発展を促し、学習を成立させていくことのできる<授業創造>の実践的原理と方法が示されているか。現実は否である。その課題解決の鍵は、【単元学習構成の原理と方法】にある。本稿の目的は、その原理と方法を探求することにある。

子どもは、ことばと出会い、ことばを学び、自分のことばを紡ぎだし、ことばの生活を充実させることを通して自己形成を図っていく。学習を通してその支援・指導をするのが国語教育(初等国語科教育はその

一部)の役割である。

長く日本国語教育学会会長だった倉澤栄吉¹⁾は一貫して単元学習の必要を次のように説く。「①自由を求めて実践的に工夫され、限りなく創造されていく単元学習。②単元を国語科の特性からくる学習内容の種々に応じた、『かなり異質的なものを統一する筋金』と考える。③単元としてそこにあるからまとまった学習ができるのではなく、学習として考えるから当然単元としてまとまる。」倉澤が主張する単元的発想による授業創造の鍵も【単元学習構成の原理と方法】の探求にあると私は考える。

本考察は、一人ひとりの教師が授業づくりを通して「子どもたちとの偶然の出会いを必然化するとともに、主体的に授業を創り、授業を生きた」ことができる原理と方法を求めようとするものである。そして同時に、可能性を秘めていながら、掴みにくく、分かりにくいと言われてきた「単元学習」を、掴みやすく、分かりやすい“教育の技術・技術知”へと変えていこうとするものでもある。

1 単元学習構成の原理と方法

一人ひとりの子どもたちに、ことばの力を産みだし引き出す能力としての国語学習力を、より確かなものに育てたい。ことばの学習のおもしろさに気づかせたい。言語生活をより豊かなものへと導きたい。このような必要に応えようとするのが「単元学習構成の原理と方法」であり、実践研究の中から把握されてきた授業プロセスごとに次のような取り組みが重要となる。

①授業予測・設計の段階、学習の入り口の段階では子ども一人ひとりの言語生活実態や既習学力をよくみつけ、興味・関心を大切に、学習意欲を高めていけるように、学習活動を組織し、授業をデザインする。

②授業実施・学習展開の段階では、個を育てるためにこそ集団を生かし、個が埋没しないように学習の場の構成を工夫する。あわせて学習集団としての活力を生み出していけるように学習の進行状況を見守り、フィードバック情報とフィードフォワード的先取り情報を活用して、適宜軌道修正を行う。個々の学習状況を丁寧に捉え、学習の援助・指導を展開する。

③学習の出口の段階では、一人ひとりが国語の学習に成就感や達成感をもてるように指導し、次の学習へのチャレンジ心や期待感、課題意識につながるような自

己評価・相互評価を工夫する。

④授業の評価・改善のためには、次のことが必要である。まず、子ども一人ひとりのことばの学習体験が新しい自分の発見につながり自分の生活を開いていく力となったか、生きる力として身に付いたかどうか、それに対して具体的な支援ができたかどうかを問い、その実際を検証・検討する。そして次の単元学習に向けて何を改善し、生かすべきか、その内容を明確にする。

⑤評価活動は一人ひとりの学習指導・支援と一体化して行わなければ意味をなさない。そこで治療的な側面のみでなく、個々人のよい面にも着目し、その子の自信につながるよう最恵的な側面の観点も大切に。個々の子どもの「よさ」を引き出すことができるように工夫・改善を心がける必要がある。併せて、到達目標・達成度のみ縛られないゴールフリーの学習構成や展開の可能性を積極的に試み、単元開発を行う。

子どもと教師が共に納得のいく学習のひとまとまり(単元)をどうすれば創り出し発展させることができるか、授業実践と授業評価研究からまとめられたものが以下に示す【単元学習構成の原理と方法】である。

【 国語科 単元学習構成の原理 】

1. 子どもも教師も共に〔学び手 ⇄ 教え手〕として授業を、学習を、生きる
2. 生きる力、生きてはたらく力としての〔学力〕をみつけ、とらえる
3. 主体的に学習をつくる子、追究する子を見つめ、確かな学習が成立する過程をとらえる
4. 学習を自分自身のものにする意識を育て、一人ひとりの〔学びの統合〕を発展させる
5. 教材・学習材の多様化と開発をはかる
6. 学習環境・学習条件の創意工夫をはかる

【 国語科 単元学習構成の方法 】

次に示す6つの要素を丁寧に洗い出し、相互の関連を構造化しながら単元学習のデザインならびに、実践展開とその評価・改善を行う。

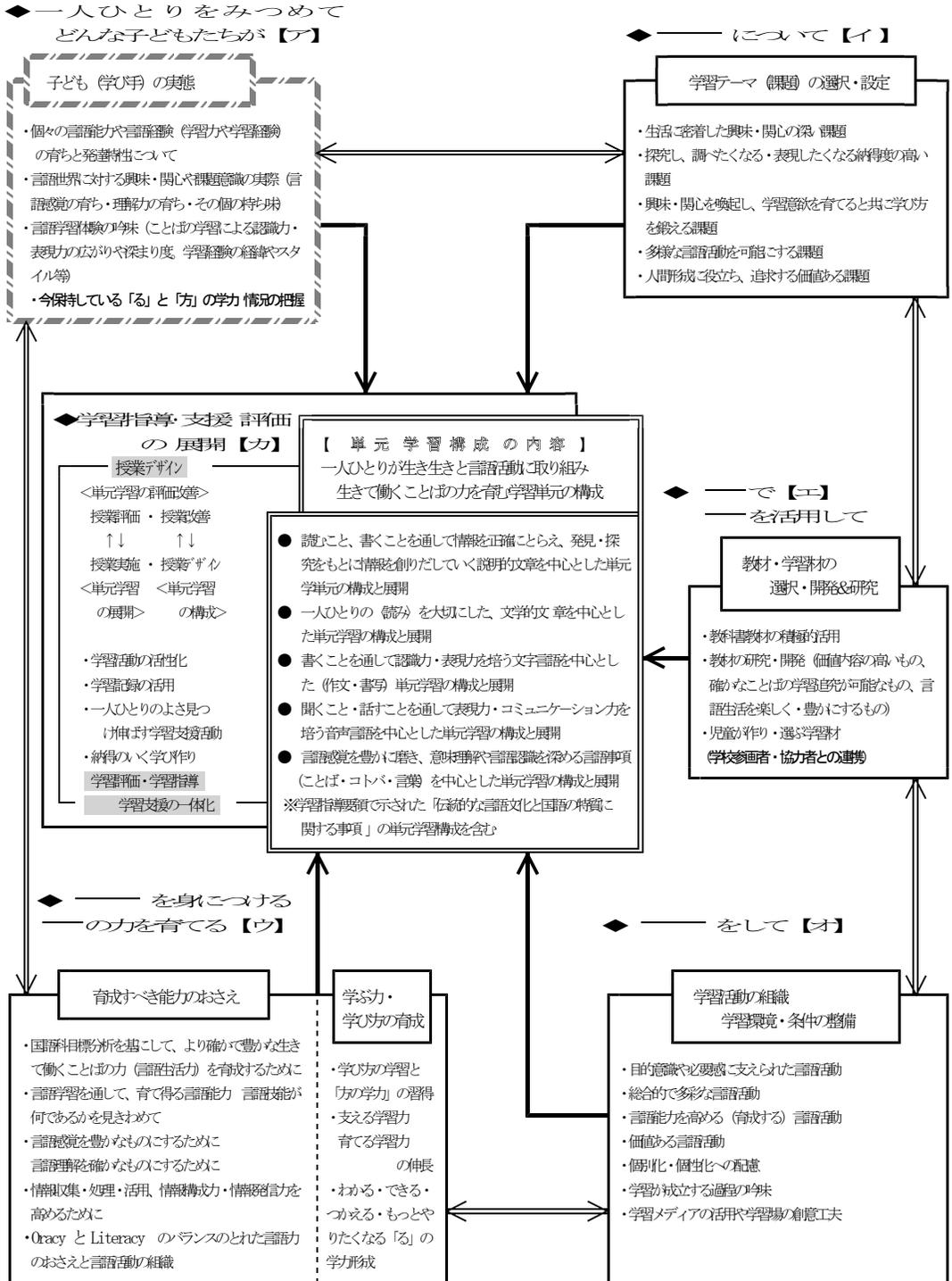
Action (行動)

Plan (予測・設計) ⇄ Do (実施・展開) ⇄ See & Check (診断・評価) ⇄ Improvement (改善)

実際の構成プロセスでは、どこから着手してもよい。相互に連動して行われるものである。

- | | | |
|-------------------------------|---|----------------|
| ア. 学び手(子ども)の実態 | : | 一人ひとり見つけて |
| イ. 学習のテーマ・学習課題の選択・設定 | : | ～について |
| ウ. 育成・伸ばしたい能力のおさえ、学ぶ力・学び方のとらえ | : | ～を身につける |
| エ. 教材・学習材の選択・選定と研究・開発 | : | ～で |
| オ. 学習活動・学習過程の組織; 学習環境・条件の整備 | : | ～をして ～を活用して |
| カ. 評価と指導、評価と学習の一体化 | : | 指導・支援・評価の具体的展開 |

子どもも教師も共に納得のいく国語教室づくり
【国語科単元学習の構成要素 と その関係構造図】



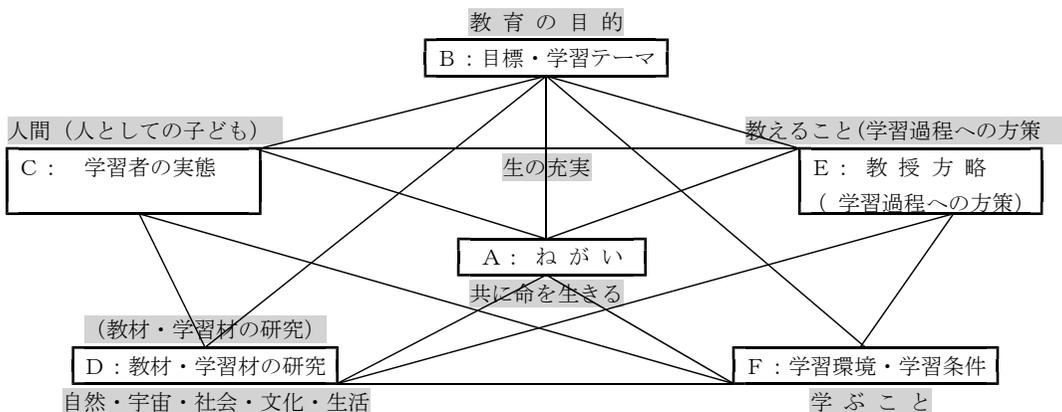
2 単元学習と授業デザイン、構成要素の相互関係

授業研究を通して「単元学習の構成要素」とその相互関係は、前頁のように構造化される。ここでは、教育実践評価研究の第一任者であった故京都大学教授藤岡完治²⁾による「授業デザインの研究」と対比し、構成要素とその構造の整合性を確認する。藤岡のとらえる授業デザインの6構成要素とは、《Aねがい、B

目標（学習テーマ）、C学習者の実態、D教材・学習材の研究（学習対象・活動内容）、E授業方略（学習過程への方策）、F学習環境や学習条件》であり、詳細な内容対比は次頁に示したとおりである。藤岡のとらえる基本構成要素のモデルは下図のようであり、単元学習と授業デザインの構成要素、その相互関係と構造は、要素ごとに一致している。

〔記号〕	国語科 単元学習構成要素	対応	授業デザインの構成要素
ア	<ul style="list-style-type: none"> 子ども（学び手）の実態 【一人ひとりをみつめて】 （どんな子どもたちが…、既習力の状態や課題把握…、 どういふ学習体験が必要か…等をよく吟味して、） 	↔	C：学習者の実態 （学習履歴・学習経験・ 学習力の把握）
イ	<ul style="list-style-type: none"> 学習テーマ（課題）の選択・設定 【～について】 	↔	A：ねがい
ウ	<ul style="list-style-type: none"> 育成すべき能力のおさえ・学ぶ力や学び方のとらえ 【～を身につける、～の力を育てる】 （目標分析をもとに…、治療モデルと最恵モデルの両方を大切に、一人ひとりのよさをとらえて…、） 	↔	B：目標・学習テーマ
エ	<ul style="list-style-type: none"> 教材、学習材の選択・開拓 【～で、～を活用して】 （こんな教材・学習材を積極的に活用して…、基礎的基本的内容の習得・探究過程でこそ個別化・個性化を…、） 	↔	D：教材・学習材 の研究 （学習対象・活動内容）
オ	<ul style="list-style-type: none"> 学習活動・学習過程の組織 【～をして、～を活用して】 （こんな活動を大切に、こんな学習環境を考えて…、説明的文章・文学的文章の特質を考慮して…、認識・表現を広め・深める言語表現学習を…、 （読みたくなる、書きたくなる、話したくなる、聞きたくなる調べたくなる、発表したくなる、学習状況化を図る、） 	↔	E：教授方略 （学習過程への方策）
カ	<ul style="list-style-type: none"> 評価と指導、評価と学習の一体化 【～指導・支援・評価の具体的展開】 	↔	F：学習環境・ 学習条件

授業デザイン（＝単元学習構成）の6つの基本構成要素モデル

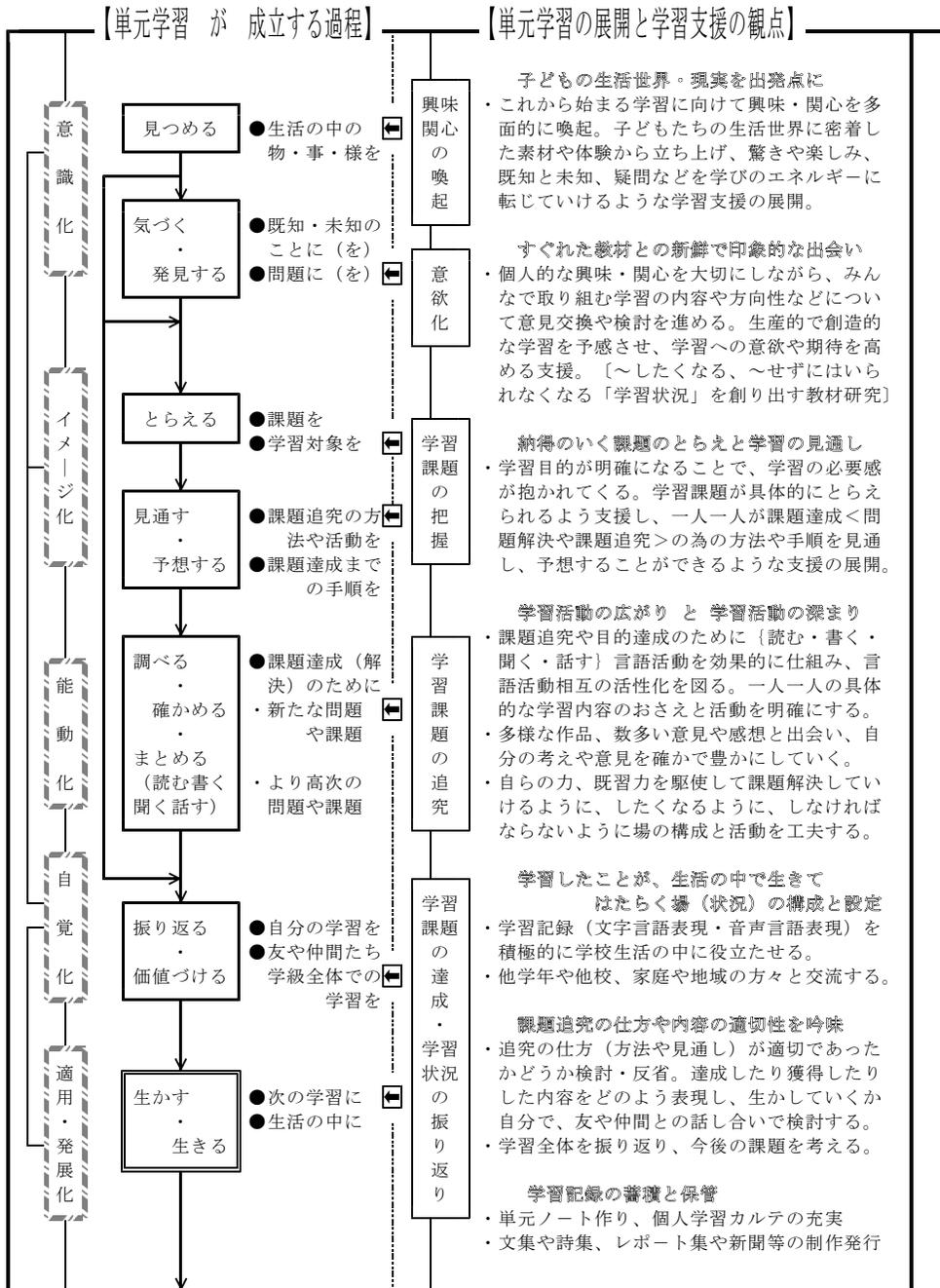


構成要素	授業デザインの要素としての具体的内容
<p>A:おもしろい ⇨ 「い」～ について</p>	<p>この単元(題材)で、教材(学習材)はどんな価値を持っているのだろうか?学習者(学び手としての子どもたち)にはどのような価値を感じて欲しいのだろうか?学習者はこの単元(題材)の学習にどのようなおもしろさを持っているのだろうか? 教材(学習材)と対決するなかで、学習者はどのような考え方、感じ方、学習の仕方が育ってほしい、学習集団としてこのように取り組んでほしいとおもしろいのか、授業者(学習指導=援助=支援者)は、このような角度から教材と関わり、学習者はこのように関わってきたいといったような、大切にしたいものを整理して記述する。授業者の教育観・文化観・学習者観が変わったところに「おもしろい」が存在する。</p>
<p>B:目標 学習者への (明確に) ⇨ 「う」～ を身につける</p>	<p>学習者(学び手としての子どもたち)の何が学習されるのか、学習成果の観点から学習目標(単元目標)を考え、明確に記述する。ここでいう学習目標は、「漢字の成立」といったような教科内容をたぐり集めたトピックスでは意味がない。また、「～を理解させる」「～を考えさせる」というように、教師(側)から書かれた目標の記述がすべてでは、教師の意図はわかるが、学習して自分の身につくかははっきりしない。これでも不十分である。 「学習目標」は学習の成果の記述ではなくなければならない。学習目標は、授業者としての教師にとって授業を計画し、実施し、学習の完成度をチェックするための基礎としての重要な役割を果たし、学習者である子どもたちにとっては、学習への動機づけや、学習のフィードバックにとって重要な役割を果たす。また、親にとっては子どもが何をどこまで学習したかを知るための手がかりとしての役割をもつものである。</p>
<p>C:子ども の実態 ⇨ 「ア」児童・ 学び手の実態</p>	<p>一つ一つの単元を通して、どのような学習者の姿を、授業を通してつくりだそうとしてしているのか。授業者のおもしろいによって、その姿は異なるものとなる。けれども、頭の中でたぐり集めた観念的に育ってほしい学習者の姿を描いているだけでは、それほどはとりよがりの「おもしろい」になってしまう。 なにより大切なことは、目の前の現在の学習者の姿から出発することである。しかも、現在の学習者の姿と言っても、授業者がどのような「おもしろい」や「目標」を持つかに応じて「現在の姿」そのものが違ってくる。 つまり視点が異なることによってとらえられる「実態」も異なるわけである。そのことを踏まえて「学び手の実態」をとらえていくことが重要である。</p>
<p>D:学習対象・ 活動内容 ⇨ 「エ」 ～で (教材・ 学習材 の観)</p>	<p>教材はそれ自体ではじめから教材としての機能を持っていない。(学習材もそれと準ずる性質をもっている。)いくつから「教科書」に載っているからといって即「教材」というおもしろいおもしろいといえずとも、「素材」と「教材(学習材)」の関係は曖昧なままである。「教材権論」の立場は、教材権教師の個性や権限を経てはじめて教材になると考える。 授業の正否を決定するものは、教材そのものというよりは、教師の教材権であるとする立場である。それに対して、もう一つの立場「教材づくり論」は、授業の正否を決定するのは教材の質だと考える。 どんな授業者が使っても一定の効果が期待されるような教材の制作・開発こそが最も重要な教材権研究であると考えている。いざという立場に立つとせよ、授業の正否を決定するのは教材であることを踏まえて、教材選定・選定・研究を進めることが重要である。</p>
<p>E:学習過程 への 方策 ⇨ 「オ」 ～をして ～で</p>	<p>授業(学習&教授)はさまざまな要因の複雑な相互作用からなる過程としてとらえられる。授業は常に不確定な状況の中で行われざるをえない。そうした不確定な授業を前提として、授業開始の段階で授業内容に対応する基本方針を立てるといのが学習過程への方策の目的である。 学習過程への方策(教授・学習材)とは、ある授業において授業の目標をどのように分析し、なぜそのような行動をとるのか、何故そのような形で授業を進めるのかといった授業者の授業に対する基本方針である。 「学習過程への方策(授業方策)」は、教材に関する方策(=教材権)、学習者の特性に対する方策(=学習者観)、授業過程の構成に関する方策(=指導観)の三観点が必要である。この三観点のバランスも大切である。</p>
<p>F:学習 環境条件 ⇨ 「カ」～ を通して ～で</p>	<p>授業は全て教室、校庭、オープンスペースといった学習空間において、一定の単位時間やその組合せによって区切られた学習時間のために、一人、グループ、全体などの様々な学習形態において行われる。 また、学習は人的、物的資源を囲まれて行われる。学習のためのメッセージはOHP、パソコン、実物投影機、プロジェクター・電子黒板・黒板等々のメディアを媒介して子ども達のところにもたらされる。 この観点を考えると、授業の「おもしろい」や意図はこれらのもろもろの学習環境・条件に具体化された授業のシステムとして記述されなければ、本物の具体と結ぶことができない。</p>

3-① 単元学習構成の原理 (3) 確かな学習が成立する過程と、それを支える学習支援の観点

1. 子どもと教師が共に納得のいく単元学習の展開で述べた①～③と特に深く関連する。意識化→イメージ化→能動化→自覚化→適応・発展化のプロセスを、見

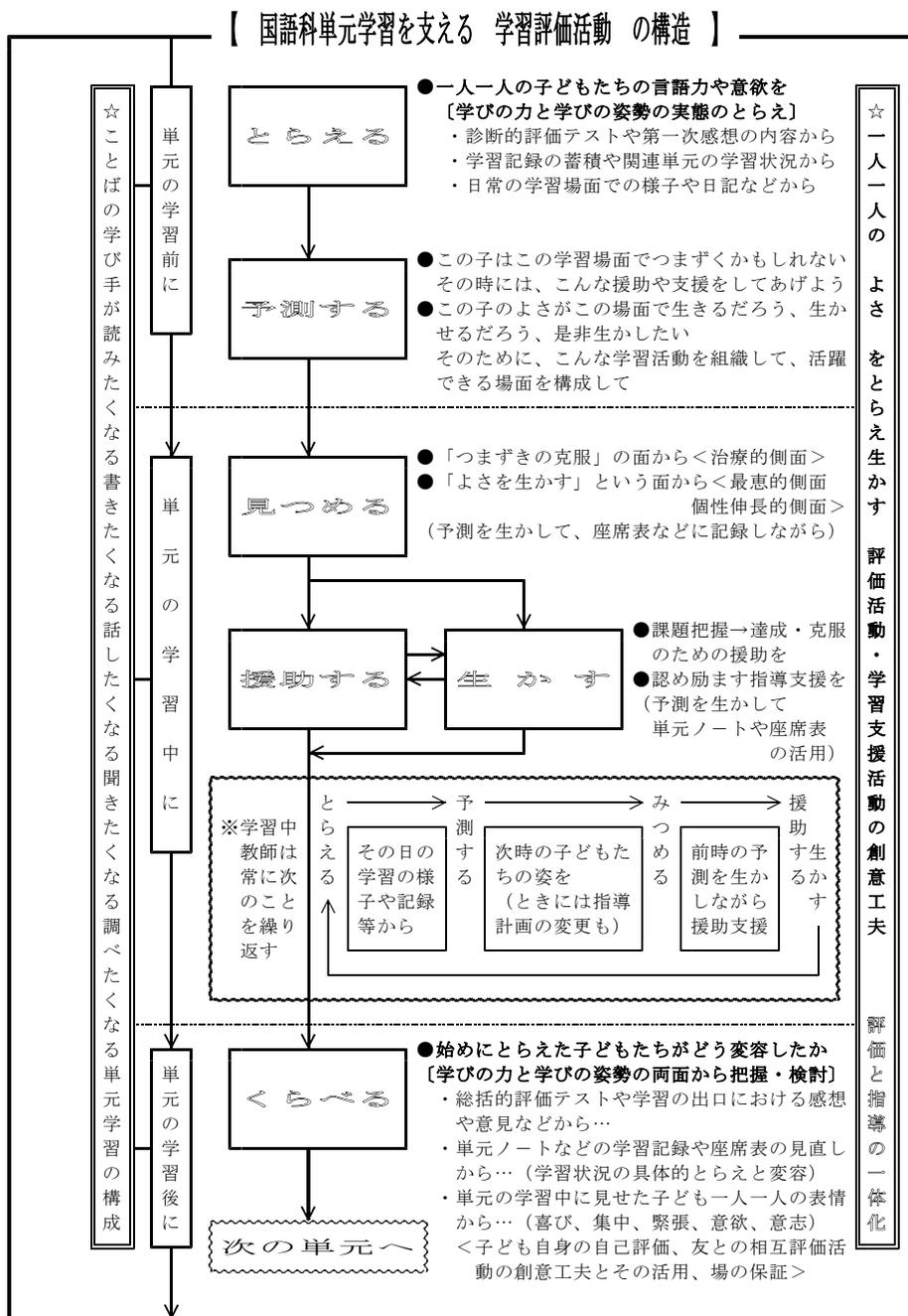
つめる～気づく～とらえる～見通す～調べる・確かめる～ふりかえる～等、子どもの学習行為・言語活動と丁寧に結びつけて設計し実施する。一人ひとりの学習力(活用発展できる既習力と、形成・伸長させたい力の両面から)、学習実態の的確な把握が肝心となる。



3-② 単元学習構成の原理 (4) の実践モデル国語 科単元学習を支える学習評価活動の構造

「ことばを学ぶ子どもたちが、読みたくなる、書きたくなる、話したくなる、聞きたくなる、調べたくなる…学習活動をいかに構成するか」が重要である。学

習を自分自身のものにしていく意識や意欲の喚起、具体的な指導と支援には、一人一人のよさを生かす評価活動の創意工夫が大切である。子どもの学習経験力や言語生活実態の押さえを基に、育て伸ばしたい言語力を明確にした言語活動の組織が不可欠となる。



4 授業づくりに必要な「観点」

「単元学習」「単元的発想による授業づくり」が、可能性を秘めながら掴みにくい、分かりにくいと言われてきた原因の一つに、学習デザインの構成要素や学習過程等が明確にされてこなかったことが指摘できる。この点について【単元学習構成の方法】としてアプローチしたのが本稿である。しかし、原因のもう一つは、共有でき協働できる『授業』観、基盤となる単元学習の「観点」を明確にして来なかったことを指摘しなければならない。本稿における【単元学習構成の原理1～6】は、その「単元学習（＝授業）観」を明確にするために、国立大付属小学校12年と公立小学校24年の初等国語科授業研究の中から私なりに紡いできたものである。この観点の整理整頓に、基礎的基本的示唆を与えてくれたのが藤岡完治（1989）であり、上田 薫（1976）であった。

『授業』について、藤岡³⁾は次のように指摘する。

- (1) 文化の習得とともに、新しい文化をつくる力をつける。伝承の部分と創造の部分を持つ相互制約的過程である。
- (2) 教師、子ども（達）、文化の相互の価値葛藤を通して、新しい価値を実現していく営みである。
- (3) 教師も子どもも共に社会意識を持った主体として働きかけあうコミュニケーション過程である。
- (4) 関係による関係の発展である。教師も子どもも共に授業を生きている。学習の効果は教育技術よりも教育関係に依存している。

「教育関係とは話しの聞き方感情の受容といった狭い意味での人間関係をさすのではない。教師と文化との関わり方、子どもと文化の関わり方を含み込む、人間である教師と人間である子どもの具体的関係をいう。それは教育技術においてその具体的な表現を与えられる。教育技術は教育関係の表現なのである。（中略）

授業実施の技術と言うとすぐによい発問、板書の仕方、説明と指示の方法といったことが頭に浮かぶ。技術をその表れについて観察し分析し記述する態度が“スキル”として授業の技術を意識させたとみてよい。スキル、とりわけ要素的スキルと呼ばれるものはこうした文脈とか意図や価値から独立に取りだされたものである。しかし、体験に裏づけられた技術はそれら一群のスキルの背後にあってスキル相互を結びつけてる判断基準をもった実践的な“見方・ふるまい方”として

機能している。それを“観点”と呼ぶことにする。

スキルには体験的裏づけがないけれども、観点には体験的裏づけがあるといてもいい。つまり“観点”というのは、そうした“人間”と“スキル”を結びつけるもの、“人間”の具体的表現である。（中略）

スキルとして技術を意識すると、『何故そうするか』がみえにくくなり、スキル実行の相手、操作の対象として子どもをみてしまいがちである。またスキル遂行の背後にある暗黙の価値が本人に意識されないまままでいるということもある。（中略）

観点としての教育技術は、結局どのような授業観をもつかとつながってくるので、誰にでも使える共通なものではでてこない。教師の授業を通しての学習、職能成長の大きな部分となる。」

その上で、藤岡は「授業設計・実施・評価&改善」について、次に示す8つの観点を提唱している。

- ①子どもにとっての意義や意味に焦点をあてること
子どもにとって学ぶことが何か他の目的のための手段ではなく学ぶことそのことに意味や意義を実感できるように働きかけること
- ②子どもの感情や思考を明確化すること
子どもが自ら思考や感情のあいまいな部分をはっきりさせていくのを援助するような働きかけである。教師としてはまず自分自身「理解」できないところを明確化していくように努力すること
- ③子どもを自分の学習のプロセスへと焦点化すること
子どもの意識を結果として「こたえ」ではなく、学習のプロセスとその豊かさにつけこむこと、および子どものなかに自発する無数の「問い」を醸成すること。
- ④子どもの表現を促し、それを尊重すること
子どもの発言、回答、表情、行動などを全て全体として捉え、そこに依拠しながら表現を磨き上げて自覚的なものに高めていく。話したことがわかるばかりでなく、そのことばで表現したいことがわかる、さらにはことばにならないものも感じ取っていく「敏感さ」が求められること。
- ⑤自己否定と自己発見の体験をつくりだすこと
生きた人間と人間との接触、また人間と教材との接触・衝突のなかで、衝撃を受けたり、はっきりしたり、否定されたりしながら、瞬間瞬間に創造が生まれ、そのことによって自己を拡大したり夫々の持っている可能性が引き出されていくと考えること。

⑥認識と感情を直ちに組織化すること

学習を、競争を媒介として組織するのではなく、子どもと教材、教師と教材、子どもと子どもの間で「いま」「ここで」の認識や感情の組織として進めることである。それはみんなが、ここで、いま、体験していることだから、全く共通の問題で、そこにいる全員が参加できる、全体的な個人を巻き込んだ学習となる。

⑦教師の自己開示としての表現をめざすこと

「教師が自分の声、ことば、表情、体全体を自由に使いこなし、一つの教育的に意味のある表現活動をおこなう。」自己を開示し具体的に子どもの「からだ」とかかわっていけるような表現力をつけること。

⑧学習の主体としての意識をそだてること

子どもに学習の主体であるという感覚を育て自分の学習に責任をおっていく態度を育てる。①～⑦の全てが具体化されたとき結果としてこのような態度が育成されるが、具体的なスキルも多いに関係してくる。

この①～⑧⁴⁾は、子どもも教師も共に納得のいく単元学習を生み出していく上でも欠かせない「観点」であり『授業の原理』として一般化できるものと考えられる。

次に、小学校社会科教育の創造と推進に貢献した上田⁵⁾の「動的相対主義」「ずれによる創造」に学ぶべきことも多い。上田が『学力と授業』で指摘する「授業の根本法則(=観点)」は、【単元学習構成の原理と方法】の基盤となっている。

○ 授業の根本法則

- (1) 人間理解を深め、想像力を豊かにする。
- (2) 時間空間を十分活用する。
- (3) 個のために集団を生かす。

○ 授業の三原則

- (1) 計画はかならず破られ修正されなくてはならない。
- (2) 正解は常に複数である。
- (3) 空白を生かしてこそ理解は充実する。

○ 授業の三方策

- (1) 迷わせ、わからなくしてやること。
- (2) 教えないこと、すくなくしか教えないこと。
- (3) 教科の枠にとらわれぬこと、授業時間にこだわらぬこと。授業はきっかけを与えるだけのこと。

○ 授業における六つの具体案

- (1) 立往生せよ。
- (2) 山をつくれ。

- (3) 拮抗を生かせ。
- (4) ひっくり返しをせよ。
- (5) あとをひく終末にせよ。
- (6) 抽出児を活用せよ。

○ 授業における六つの問いかけ

- (1) 自分のコンディションを整えることに忠実であるか。
- (2) 子どもが教師の意図に合わせようとしているのがみえるか。
- (3) タイミングや自分の位置に心を配るゆとりをもっているか。
- (4) 忘却と思っておこしを生かそうとしているか。
- (5) 授業の生きた流れとそのリズムに深く配慮しているか。
- (6) 不都合と思うことに身を寄せていこうとしているか。

私は、教師初任時代(1979～1984)、毎年静岡県安東小学校の座席カルテを生かした授業(単元学習)研究会に参加し、実際の授業を参観した後、水源となるこの教育哲学を聴いた。今改めて上田の提言する内容が、いかに必要であるかがよくみえる。

藤岡・上田の「観点」を手がかりに考察を深めることで、わかる・できる・つかえる【単元学習構成の原理と方法】研究の次の課題が見えてくる。それは、古典的ではあるが、実際の授業(単元)設計、実施・展開、評価・改善のPDCAサイクルに沿って検証を進め、実践事例からの学びと蓄積を教師力育成に生かし、掴みやすく、分かりやすい、分かち合える「教育の技術知」の探求を続けることである。

おわりに

本考察の目的は、「子どもの立場に身を置き、学習を援助し、一人ひとりの学びの統合と発展を促し、学習を成立させていくことのできる授業創造の実践的原理と方法の探求」を、【(国語科)単元学習構成の原理と方法】と重ね、探求しようとしたものである。

しかし、肝心な説明や前提となる経緯の記述を十分に展開することができず、文意が通りにくい箇所や、不連続な展開で分かりにくい箇所があることをお詫びしなければならない。研究の内容や方法、検証プロセス等の分かりやすさへの努力は今後の課題としたい。

サブタイトルに記したとおり、教科教育の「窓」(=初等国語科教育)を強く意識しつつ、併せて小学校教育課程全般(幼保小連携も含む)、他教科・領域における学びの展開、<学習支援や学習指導、学習評

価、授業改善等>にも深くつながることを意識してきた。また、教師の職能成長という視点、教師力の向上という実践課題も常に頭から離れなかった。

にも拘わらず、ことばの教育（国語教育・言語教育）における実際的な課題や問題を関連づけて考察する頁を構成することができなかったことが悔やまれる。

ことばの教育、ことばの学習室づくり、単元学習の現状と課題の報告と考察は、次回にと考えている。残された紙面を活用し、ことばの教育、初等国語科教育における単元学習で大切にしてきたこと、これから本学学生とともに取り組む小学校教育実習や幼稚園実習での「国語教室（ことばの学習室）づくり」の「ねがい」を書き留めておきたい。それは、「ことばの教育」で大切にしたい次のことである。

【A】「ことば」は一人ひとりの子どもの生活を通して獲得・形成されていくものであり、「ことば」はその子の代理不可性と深く結びいている。「ことば」は一人ひとりの経験を核とし形成される。それ故、「ことばはコミュニケーション手段であると同時に、個性そのものであると言ってもいい。コミュニケーション能力の育成を大切にする「ことばの教育」は、その子らしさを大切に（自分のことばをもてる子）（主体的なことばを紡げる子）（ことばを通して相手を見つめかかわりを創れる子）を育てることを大切にするのである。

【B】「ことばの教育」は、学び手一人ひとり納得のいく学習経験をもとに、楽しさをもって「ことば」と出あい、「ことば」を学び、自分の「ことば」を吟味し形成していけるものでありたい。

【C】「ことばの学習」を通して自分の世界と他者の世界をひらき・むすび、より豊かで確かな世界をつくりあっていけるものでありたい。

本稿は、このような「ねがい」のもとに、生活文化学科幼児保育専攻 幼小コース、特に小学校教員を目指している第1期生6名（3年生）、第2期生7名（2年生）、第3期生9名（1年生）を念頭におき、教師力育成に役立つテキスト的役割も意識して書いたものである。本年5月から始まった日野市内小学校のご協力による本学1期生「4週間の教育実習」も、最終の実習生が11月1日に研究授業をさせていただき、教員養成の課題は、次のステージに向うところである。

日々真摯に学習に取り組む本学学生と共に私も精進していきたくと思う。

引用文献

- 1) 倉澤栄吉 (1980) 『倉澤栄吉国語教育全集全12巻』 ①②. 第1巻 p.196、③ p. 459 角川書店
- 2) 藤岡完治 (1997) 『新学力観のための指導と評価』全3巻 第2巻第1章 pp11～33 ぎょうせい
- 3) 藤岡完治 (1989) 『指導と評価』Voll35 No.4 pp.11～12 図書文化社
- 4) これらの観点は藤岡が、授業研究会の折々述べていたことであり、大学生、教育専攻科生時代 (1974～1978) の南雲の「教育研究ノート：藤岡ゼミ記録」から抜粋していることをお断りしておく。
- 5) 上田 薫 (1983) 『学力と授業』pp.135～207 黎明書房

参考文献

- (1) 西尾 実 (1974) 『国語教育全集 全12巻』(教育出版)
- (2) 藤岡完治 (1997) 『新学力観のための指導と評価』1巻：評価で子どもを育てる 2巻：評価で授業を変える 3巻：評価で学校を変える (ぎょうせい)
- (3) 藤岡完治 (1994) 『授業設計ワークブック』医学書院
- (4) 上田 薫 (1976) 『学力と授業』『教育による創造1・2・3』(黎明書房)
- (5) 倉澤栄吉 (1989) 『国語教育全集 全12巻』角川書店
- (6) 大村はま (1980) 『大村はま国語教室 全15巻別 巻1巻』(筑摩書房)
- (7) 勝田守一 (1972) 『勝田守一著作集 全7巻』国土社
- (8) ①文部科学省 2008 『幼稚園 教育要領』
②文部科学省 2008 『小学校学習指導要領』
③文部科学省 2008 『中学校学習指導要領』
④文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説総則編』
⑤文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説国語編』
⑥文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説国語編』
⑦文部科学省国立教育政策研究所 2011 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための資料【小学校国語・中学校国語】