

目指す子供像の解釈を通じた国語科の授業改善

―カリキュラム開発を促す教師の役割に着目して―

稲 本 多加志

一 研究の目的

本研究の目的は、国語科の授業づくりにおいて、教材研究の楽しさを実感し、国語の学びを楽しむ子供を育成するための授業改善に向けた取り組みの具体的展開、実践の詳細を検討することにある。

そのために、「目指す子供像」の解釈を軸にした授業づくりにおいて、自身の実践を捉え直して意識を変容させた授業者と、それを促した教師の役割を事例として、岡山大学教育学部附属小学校国語部の取り組みを検討する。それによって、物語を読む楽しさを子供が実感する国語科の授業の在り方を探り、授業者自身が既存の学習方法の枠組みから脱却して、カリキュラム開発を行うために必要な要因を検証することを目的とする。

二 学校現場の国語科授業の課題

学校現場における国語科の授業、特に物語文の課題として、子供が物語を読むことを楽しめていないことがあげられる。物語文の授業において、固定化された学習方法をもとに授業を展開するパターンが定着化している事実が指摘できるからである。

具体的には、場面で読むのか全文で読むのかといった二者択一の授業構想に始まり、子供の学力が低い場合、場面に分けてないと本文が理解できないといった理由で学習活動を選択した授業になっていることが多い。その場合、場面ごとに分けて本文を記載したワークシートを使って、学習課題について考えたことを書き込み、発表し、教師が深め発問を行って内容理解を深めるといった学習が物語文の授業の定番として取り扱われている。

稿者が他校の校内研究を依頼され、授業の相談を受け

たり、公開授業を参観しに行ったりする中においても、こうした流れで物語文の授業を考えたり、実施したりしていることが散見される。こうした学習方法自体の是非を問う以前に、発達段階や子供の実態に関わらず、どの学年・教材においても同じ学習方法で授業が展開されていること、そうした授業展開を続けるカリキュラム作りに対して疑問をもっていない教師の意識への課題が指摘できよう。

原因としては、教師の教材分析ができていないままに、どんな深め発問をすればいいかに終始しがちな授業検討、子供にどんな読みの力をつけたいかを意識した教材分析、そうした観点に焦点化した読みを教師自身ができていないという実態があげられる。

そこで、附属小学校と岡山市内のX小学校における国語科の授業づくりを事例とし、授業者の意識変容を促した要因を明らかにしていきたい。

三 課題解決に向けた取り組み

(一)「目指す子供像」を解釈する

物語文の授業づくりでは、「場面と全文どちらで読むか」といった学習活動から単元構想を考えていく事例が散見される。

こうした授業づくりの過程では、目の前の子供に国語

科としてどのような資質・能力を育成していくのか、どのような言語能力を高めていくのかといった議論が不明瞭なままとなることが多い。また、教材の特性を踏まえた学習活動の選択・判断がなされていないことで、どの教材でも同じような単元構想となり、物語を読む楽しさを実感できる授業とは言い難い状況にある。

このような形式に頼った授業づくりを改善するには、教材の特性と子供の実態や発達段階を踏まえた授業デザインを検討していくことが重要である。それは、教師一人一人が創造的にカリキュラムを開発していくことを意味している。しかし、教師の主観で授業を行っていたのでは教師の経験則や思いに引きずられてしまい、カリキュラムを改善していく視座がもちにくくなってしまふ。結果として子供の成長を促すことにつながらないことが指摘できよう。

カリキュラム開発や改善の視座には、「学校を基盤」とすることが欠かせない。教師一人ひとりが子供の実態を把握して、育成したい子供の姿を具体的に描き、その目指す子供像を軸にしたカリキュラムをもとに、子供につけたい力と自身の実践を捉え直して評価・改善していくプロセスが重要である。

しかしながら、「学校を基盤」として「カリキュラム開発」する意識が現場の教師にとって低いのも事実である。

田村(2019)は、「SBCDに必要な教員及び学校組

織のカリキュラム開発能力、学校・教員が活用可能な資源整備の不十分さが指摘される」(p.187)と言及する。カリキュラム開発に関する教師の力量形成の向上が求められているにも関わらず、その実現に向けた実践の困難さが教育課題としてあげられる。

そこで、本研究では「カリキュラムの軸である『学校の教育目標』を踏まえた目指す子供像の育成の明確化と、その実現に向けて子供の実態や育成すべき資質・能力を踏まえた実践に取り組む。

具体的には、授業づくりに関わる際、学校の教育目標を軸に、授業者がどんな子供像を目指しているのかを明らかにするアプローチを試みる。学校教育目標を踏まえ、自身のクラスの子供の具体的な姿で描くことで目指す子供像の解釈を促し、国語科として育成すべき資質・能力を明確化する取り組みを行う。それを踏まえることで、子供の実態と育成したい言語能力を関連付けた単元構想ができると考えた。

四 附属小学校における取り組み（「かいがら」（東京書籍 一年下）」の授業実践）

本校では、着任一年目の教師が校内で公開授業を行う校内研究授業がある。国語部所属のA教諭はこれに該当す

るため、授業公開に関連付けて、物語文の授業作りにおける課題解決への取り組みを行った。

（一）目指す子供像の明確化

A教諭は一年生の担任をしている。物語文では指導書を参考にして授業を考えていたが、子供が生き生きしながら国語を学んでいるとは言い難く、授業展開の仕方に課題を感じていると語っていた。

そこで、まずはA教諭がどんな子供の姿を目指しているかについて国語部で共有した。

A教諭は、子供が主体的に学んで欲しいという願いをもっている。物語文の授業での子供の姿を語ってもらうと、「もっと読みたい」となる姿であることがわかった。

次に、目指す子供像を解釈し、国語科として目指す姿として明確化する関わりを行った。

本校の学校教育目標は、「人間尊重の精神を重んじ、豊かな創造力とたくましい実践力を身につけた心身ともに健康な子供を育成する」である。それを「やさしく・かしこく・すなおに」というキーワードで子供と共有して様々な教育活動に取り組んでいる。三つのキーワードに込めている子供像は、次の通りである。

〈やさしく〉

人を大切にし、助け合い高め合う子供

〈かしこく〉

進んで取り組み、豊かに考え工夫する子供

〈すなおに〉

行為を振り返り、自分への気づきを深める子供

A教諭の目指す姿は、「かしこく」につながると考えられた。そこで、「進んで取り組み」を「自分から物語の世界を想像し、次のページをめくって楽しむ姿」、「豊かに考え工夫する」を「物語で書かれてあるところから、書かれていないところを豊かに想像する姿」と具体化して、目指す子供像の解釈を促した。

これ以降、国語部においては、「学校の教育目標」、「目指す子供像」の接点を探りながら、授業デザインの検討を重ねることになった。

具体的には、授業を行うクラスの子供の実態を授業者以外にも把握し、子供の課題やこれまでの授業者の実践の積み重ねによる成果と課題をもとにして、「かしこい」子供の具体を踏まえた上で、授業過程においてその姿を引き出す展開の在り方を議論していったのである。

(二) 共同体の構築を通じた「かいがら」の教材研究

具体的な授業展開を考えるにあたって大切にしたのは、目指す姿で語っていた「かしこく」の要素と、国語科としてつきたい力や教材の特性を単元構想に明確に関連づけることである。国語科としてつきたい力や教材の特性については、A教諭を中心に大学と国語部との連携を図り、理論的背景を踏まえた単元の学びの意味を再解釈して、授業と関連づける試みを行った。

まず、国語部において「かしこく」を具現化した授業展開を検討した。「かいがら」の第一場面では、くまの子が自分の一番お気に入りのかいがらをうさぎの子にあげるか悩んでいることの描写がほとんどないことに着目した。第二場面では、うさぎの子に一番お気に入りのかいがらをあげているが、そこに至る考えや思いは物語の中で描かれておらず、空所となっている。その部分を考えていく授業展開にすることで「かしこく」を具現化できると考えた。

次に、こうした授業展開を多様な視点で捉え直して改善を図るため、岡山大学のB教授と検討会を行った。

B教授は、授業者が目指していることを踏まえ、子供に育てたい言語能力の明確化を促した。空所を読むとは、推論していく力であることを位置づけてくださった。一年生でこうした力を高めていくと、本のページをめくって、次を想像する楽しさを味わわせることにつながるという気

づきを得られた。

また、物語を構成する二つの場面に着目し、第二場面は、くまの子がかいがらをあげる理由をきちんと説明している場面であること、だから空所というよりも、種明かしを次の場面でしているという指摘から、教材の特性を文章の構造という視点で捉え直すことができた。このことにより、全文を通して初発の感想を書かせるという既存の学習の枠組みを捉え直し、次の場面を読む前に登場人物の気持ちを想像していくという、場面展開を大切にしたい授業展開を考えると、自分の知らなかった世界が広がっているという経験をさせることにつながり、物語の世界を豊かに想像することになるという読書生活につながる学びであった。B教授との検討会は、単に物語文はこう読むべきだという話し合いではなく、A教諭が目指している子供像に教材の特性を関連付けて新たな視点を見出すための議論となった。

こうした議論を踏まえて、目指す子供像を具体化するために単元構想を考え直した。A教諭にとっては、これまで考えたことがない教材分析の捉えや授業展開のアプローチにとまどいもあった。そこで今一度、「自分から物語の世界を想像し、次のページをめくって楽しむ姿」「物語で書かれてあるところから、書かれていないところを豊かに想像する姿」を軸に、どのような学習方法が考えられそう

か、実現できそうかという実践的な観点も加えながら、共に授業の構想を検討していった。

検討会やその後の国語部での議論を通じて、A教諭は、物語文の授業では初発の感想を書いて気持ちを考えていくのだという固定化した学習の枠組みを捉え直し、次のように「かがいがら」の教材特性と自身の指導上の立場を明確にした。

〈A教諭の教材観と指導上の立場〉

本教材はくまの子が海辺から持ち帰った貝殻を仲良しのうさぎの子に見せ、いちばんのお気に入りだった縞模様の貝殻を、一晩悩んだ末にうさぎの子にプレゼントする物語である。くまの子とうさぎの子の会話や、くまの子の考えを伝える語り、くまの子がうさぎの子に貝殻を渡そうとする気持ちに合わせて分けられる二つの場面展開によって、登場人物の気持ちが想像しやすくなっている教材といえる。

こうした物語の構造を生かし、本単元では、物語のストーリー展開に即して楽しむ授業を構想する。これまでは第一次で全文を通して初発の感想を書かせていたが、第一次第1時では第一場面だけを取り上げて、くまの子の気持ちに

焦点化して感想を書く。第一場面にはくまの子がうさぎの子に縞模様の貝殻をあげずに家に持って帰ったことは書かれているが、その後くまの子が縞模様の貝殻をうさぎの子にあげたかどうかまでは明記されておらず、ページをめくって第二場面になると、縞模様の貝殻をあげた事実とあげた理由が確かめられる物語の構造になっているからである。

第一場面で考えたくまの子の気持ちちが第二場面で描かれているため、ストーリー展開を楽しむ姿を大切にして、物語を最後まできちんと読み切ることが物語を楽しむことにつながるという実感をもたせたい。

この検討会でのやりとりを捉え直すと、B教授に言語能力や教材特性について、目指す子供像を踏まえて指摘していただくことで、A教諭は、国語部だけでは足りなかった視点に気付き、物語文の授業において本を開くおもしろさに気付く授業構想とその意味を見出すことができるようになった。この検討会をもとに、国語部で共に単元構想を考え直していく過程では、単に協力して授業をつくらう、子供を育てていくという話し合いではなく、カリキュラムを評価し、解釈し直して授業構想と関係づけた議論が展

開できた。目指す子供像の具体を軸に子供の実態を踏まえた授業展開を考えられる共同体の構築とその質の重要性が、実践を通じて明らかになった。

(三) 単元構想

①単元名 登場人物の気持ちに寄り添ってお話を楽しもう

②教材「かいがら」 もりやま みやこ 東京書籍 一年下

③単元目標

行動描写や会話文、挿絵などに着目して場面展開に即しながら、縞模様の貝殻をあげるか悩んだ末に貝殻をあげたくまの子の気持ちちと貝殻をもらったうさぎの子の気持ちちについて具体的に想像したり、音読で表現したりすることを通して、お互いを思いやる気持ちちを想像しながら進んで読書する態度を養うことができる。

④評価規準

○登場人物の気持ちちを想像しながら、語のまとまりに気を付けて音読している。(1)ク 【知識・技能】

○行動描写や会話文、挿絵などに着目しながら、登場人物の様子について、内容の大体を捉えている。(C(1)イ)

【思考・判断・表現】

○お互いを思いやる行動や様子をもとに、登場人物に寄り添いながら、気持ちちを具体的に想像している。(C(1)

エ)

【思考・判断・表現】

○登場人物の気持ちについて、場面に即して内容の大体を捉え、想像を広げて考えたことを友達と進んで話し合おうとしている。

【主体的に学習に取り組む態度】

⑤単元計画（全四時間）

第一次 くまの子やうさぎの子の行動や会話について具体的に想像し、話し合う。

第1時 第一場面の登場人物の行動や様子から、くまの子が貝殻をあげたかどうかについて話し合う。

第2時 第二場面で1番好きな貝殻をもらった時の、うさぎの子の気持ちについて話し合う。

第二次 絵本「ともだちになろうよ」を読んで感想を話し合う。

第1時 絵本を読み、うさぎとわにの友達を思う優しさについて感想を書く。

第2時 絵本に出てくるうさぎとわにの友達を思う優しさについて感想を話し合う。

(四) 授業の実際

ここでは、公開授業を行った第一次第2時における子供の学びの姿を中心に述べる。



【第一次第2時板書】

前時で子供達は、うさぎの子に縞模様の貝殻をあげるか悩んでいる気持ちを想像していた。教科書は預かっていて、まだ子供達は読んでいなかったたので、早く続きが読みたいと待ちきれない様子が伝わってきた。

A教諭が子供達に教科書を渡すと、すぐにページを開き、第一場面と第二場面のページを何度もめくりながら、「やっぱりそうか」「ほんとと同じだ」などと口々に話していた。

そこでA教諭が「くまの子の気持ちは考えられたけど、まだ考えてないことはある？」と問いかけると、「うさぎの子の気持ちは考えてない」と反応し、「うさぎのこのきもちをはなしあおう」というめあてが設定された。全体発表では、くまの子の気持ちを考えてうさぎの子のうれしい気持ちを考えていた子供を意図的に指名するところから始めた。意図的指名をすることで、話し合いの方向性を定めて交流を始めた。

子供は「うさぎの子はくま

の子のかいがらは大事だったのに、あげると言ってくれてうれしかったと思う」「付け足しで、それだけ自分のことを大切に思ってくれてうれしい」など、単に貝殻をもらえたうれしさで終わらずに、くまの子の気持ちも考えたうさぎの子の思いに迫ることができていた。

(五) カリキュラム開発を行うために必要な要因

この授業を通じて、A教諭は次のような振り返りをした。

自分自身が、物語文の本文に書かれていることを読ませるだけでなく、書かれていないことまで読ませるのは一年生の子供たちには難しいと思っていた。しかし、全体の話し合いの中で切り返しの発問をしたり、板書で視覚的に気づかせたりするなど手立てをきちんと講じること、本文をもとにしながら書かれていないことまで想像して読み進めることができていた。子供たちは本文に書かれていない分、より主体的に学習を深めていくことができた。書かれてあるところから、書かれていないところを豊かに想像する姿がたくさん見られた。

「かいがら」は物語の構造を生かしてストーリー展開を楽しめる教材だと分析し、これまでと

違い、全文を通読せず場面ごとに切り分けて読み進めていった。そうすることで、次の場面を知ることを多くの子供が楽しみにしており、物語を最後まできちんと読み切ることが物語を楽しむことにつながるといふ実感をもたせることができた。

これからも教科書でも絵本でもページをめくることが、物語を読み切ることが楽しいという経験大切にしていきたい。(傍線は稿者)

傍線部分はA教諭の授業観の変容が特にわかる部分である。

これまでの授業を評価・改善して、目の前の子供に育てたい資質・能力に合わせてカリキュラムを開発することに挑戦した手応えが実感を伴って語られていた。

こうしたA教諭の変容は、単に学校教育目標を軸にする大切さを訴えたり、教材分析のおもしろさを共有して学習方法を伝えたりする関わりでは引き出すことはできなかったであろう。授業における子供の学びの事実をもとに、目指す子供像を解釈し直して授業構想とつなげた取り組みについて価値づけたことで、カリキュラムを捉え直すよさや意味を授業者自身が実感できたからだと考えられる。

既存の学習方法の枠組みから脱却して、カリキュラム

開発を行う意識を授業者自身がもつことは難しい。

しかし、目指す子供像を解釈し、それを軸にしてカリキュラムを評価・改善する共同体を構築すること、それを促す役割を担う教師の存在によって、授業者自身の意識変容を促せることが実践を通じて明らかとなった。

五 岡山県内の小学校における取り組み

岡山大学教育学部附属小学校のミッションの一つに「地域貢献」がある。具体的には、県や市、各研究団体との連携・協力を通して、地域のモデル校として教育課題の解決のための実践的提案を行い、地域の小学校教育の充実に貢献することである。このことを踏まえ、稿者は岡山県内で校内研修や授業公開に向けた相談や検討を通じて、共に授業づくりをする取り組みを行っている。

これらの取り組みの中でも、特に授業観の変容が大きかったX小学校のC教諭との関わりを取り上げていく。

(一) X小学校における共同体の構築

X小学校では対外的な公開授業を控えていた。その中で、C教諭は「サーカスのライオン（東京書籍 三年上）」の授業者となった。

授業づくりに向けた最初の段階では、「教材文が長いの

で、クラスの子供達は理解が難しいから場面に分けようと思います」と語っていた。そこで、まずはC教諭がどんな子供を目指しているのか、X小学校の学校教育目標を踏まえて明らかにすることを試みた。子供の学びの姿の理想と現実を聞き出すうちに「自分で物語に関わり、交流を通じて新しい発見をして読み進めていく子供」を目指していることが明確になった。

自分で物語に関わろうとするためには、そう働きかける「問い」をいかにもつかが重要である。そこで、夏休みに中学年団とX小の研究主任を交えて教材研究を行う会を開催した。C教諭が目指している子供像を学校教育目標と関係づけて参加者と共有した。その後の教材分析の時点で「サーカスのライオン」の題名に着目し、「サーカスのライオンは、最後までサーカスのライオンだったのか」という問いを投げかけた。参加したX小の教師達は、じんざがアフリカにいた頃の様子と関連付けた様々な視点からの読みが生まれ、問いに対する考えの交流を行った。

C教諭は、こうした読みの交流を子供達としたいという思いを強くもてたと語っていた。

その思いを踏まえ、授業展開をどのようにするかを考えた。X小の教師達は、C教諭が目指している子供の姿をもとに、どんな力を高めていけばこの問いに迫っていける授業が展開できるのかを話し合った。その結果、この教材

の特性上、じんざの心情変化やその因果関係を捉えるためには、物語全体を通して、行動描写や情景描写、会話や行動をつなげていく力が必要だということを位置づけることができた。

そこで、稿者が「本時だけにとらわれず、単元全体を通じて問いを追究していく構想にすると、先生が目指す子供の姿に近づくのではないか」と、全文を何度も読み直す授業展開の視点を投げかけた。

C教諭は、最初は今までしなかったことがない授業構想だったため、とまどいを隠しきれない様子であったが、中学年部で「子供は楽しくできそうだと思う」「やってみよう」と声をかけられ、単元構想の具体化を図っていった。

(二) 単元構想

C教諭が考えた単元構想については、紙面の都合上、省略して取り上げる。

①単元名 中心人物について考えたことをまとめよう

②教材「サーカスのライオン」 川村 たかし 東京書籍

三年上

③単元目標

○様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、語彙を豊かにすることができる。

【知識及び技能】

○登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えることができる。

【思考力、判断力、表現力等】

○登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像することができ

る。

○登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像し、中心人物に伝えたいことを文章にまとめて伝え合うことができる。

【学びに向かう力、人間性等】

⑤単元計画（全九時間）

第一次

第1時 題名読みを行い、物語を通読する。国語辞典

を使い、言葉の意味を理解する。

第2時 物語のあらすじを確かめ、中心人物をつかむ。

第3時 感想を交流し、単元の学習課題をつかむ。

学習課題【じんざは最後まで、サーカスのライオンだったのだろうか】

第4時 学習計画を立てる。

第二次

第1時 読みポイントを選び、自分の読みを作る。

第2時 考えたことを交流し、「じんざは最後まで、サーカスのライオンだったのか」考える。【公開】

第3時 本文を読み直し、大切な言葉を確認する。

第三次

第1時 これまでの学習を振り返り、じんざの変化

がわかる大事な一文と理由を書く。

第2時 書いた感想を友だちと読み合い、交流する。

(三) 実際の授業を通じて

ここでは、公開授業を行った第二次第2時における子供の学びの姿を中心に述べる。子供達は次のような交流によって、じんざの変化を語っていた。

C1最初のじんざは「のそり」と動いていたから、

「はねおきた」じんざは、いつものサーカスのライオンではないと思う。

C2男の子がチョコを持ってきてくれたのもあるし、じんざは男の子と会うのが楽しみだから、サーカスのライオンなんだと思う。

C3男の子はサーカスのじんざの大ファンだったから。

T どんどんつながるね。

C4でも、男の子がきっかけで、火の輪を五つもぐり抜けてやろうとしたところは、昔のじんざじゃない？

C5火事の時に、おりを壊すくらい助けたい気

持ちも、力も強くなって、サーカスにいた頃のじんざじゃないみたい。

C6すすけた色から、金色のじんざになったから、サーカスのじんざじゃないんじゃないかな。

このように、場面ごとのじんざの様子を叙述に着目しながら読み、じんざはサーカスのライオンからアフリカのライオンに戻っていったこと、つまり、アフリカにいた頃の自分を取り戻していった過程や心情変化、因果関係について、交流を通じて読み深めていった。

(四) C教諭の授業観の変容

授業後の協議会で、稿者が、目指す子供像をもとに、つきたい力を明確にしたから構想できた授業展開だったこと、子供達はC教諭が目指す姿や子供の実態を踏まえた授業構想を考えたことよって、場面をつないで登場人物の心情を豊かに想像していったことを価値づけた。その後の話で、C教諭は次のようなことを語っていた。

問い自体は教師から投げかけたのだが、教師発だとしても、こんなにも子供達は読みたくなくて、次の授業もしたくなるのかと思った。子供達は自分で読んだり友達を読みを聞いたりす

ること、新しい疑問を生み出していた。これまでの国語の授業では考えられなかった姿だったから、驚いている。

いつもは場面に分けて内容を読み取ることが多かったのだけれど、単元を通じて問いを追究していく授業展開は、最初は不安だったけど、やってみてよかった。

(傍線は稿者)

こうした振り返りから明らかにすることは、「教材をどう教えるか、授業を流すか」ではなく、「目指す子ども像をどう捉えているか、その姿の実現のために、どんな授業展開を考えていけばいいのか」といった観点で関わる教師の存在によって、授業者の意識変容が促せたという事実である。

また、X小学校の校長から、C教諭の授業への向き合い方によって、職員室でも教材の話や授業の話をしている教師が増えてきたということも教えてもらった。

今回の事例では、学年団、中学年部、研究部といった学校組織における各チームをつないで共同体を構築すること、みんなで物語文のおもしろさを経験し、それを子供にも経験させたいという共通の思いをもつことができた。その結果、授業者は新たな授業構想に挑戦しようとする意識をもつきつかけとなった。その挑戦を後押ししたのは、

まぎれもなく共同体のメンバーである。授業者の挑戦をみんなで理解し支えることで、学校組織が共同体となり、子供が国語を楽しむ学びにつながるという事実が明らかとなった。

六 成果と課題

以上の取り組みに共通していることは、国語科の課題解決に向けた授業改善には、二つの要因が関係しているという事実である。一つ目は、教師一人ひとりが子供達の実態を把握して、こんな子どもに育てたいという思いをもつということである。二つ目は、その思いを受けて、目指す子供像を解釈すると同時に、国語科で育成したい言語能力を明確にして授業構想を捉え直す共同体を構築することである。これらの要因によって、教師の意識変容が促され、物語を読む楽しさを子供が実感する授業が展開できたといえる。

本研究は、「学校の教育目標」や「目指す子ども像」の共有を基盤にして進めてきた学校教育研究である。その成果はこれまでに指摘してきた通りである。

しかし、目指す子供像や育成すべき言語能力を明確化したり、教材分析のノウハウを伝えたりするだけでは、授業者自身が既存の学習方法の枠組みを見直し、カリキュラ

ム開発を行っていくことにはつながらない。重要なのは、実践自体を協同しながら解釈し、位置付け直す教師の存在と関わり方である。

本研究が示唆するのは、教師の意識変容を促す要因には、確かな教材研究のもと、カリキュラム開発をマネジメントしていく役割を担う教師の存在が重要であるという事実である。

今後は、こうした組織的な取り組みに向けた視座を、様々な実践を通じて、さらに検証し実証していくことが課題となる。

そして、今回の事例のように、岡山大学教育学部附属小学校の国語部が、国語科の授業に携わる岡山県内の多くの先生達に向けて、カリキュラムを開発していく楽しさを実感できる関わりを推進していく取り組みを続けていきたい。

引用・参考文献

- 木原俊行・矢野裕俊・森久佳・廣瀬真琴(2013)「『学校を基盤とするカリキュラム開発』を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発 ―カリキュラムリーダーシップの概念を基盤として―」、日本カリキュラム学会、『カリキュラム研究』第22号 pp.114
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加奈恵編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい 2011年
- 田村知子(2012)「学校を基盤としたカリキュラム開発」、日本カリキュラム学会編、『現代カリキュラム研究の動向と展望』、pp.183-190
- 中留武昭・田村知子(2004)「カリキュラムマネジメントが学校を変える」、学事出版
- (岡山大学附属小学校)

