

# 教育委員会組織と地域性を生かす教師教育

## —国語科家庭学習プログラム開発を中心に—

Teacher education utilizing the Board of Education system and regional trend: The language arts home study program

金 津 琢 哉\*

Takuya KANAZU

キーワード：教科教育（国語科） 教師教育 臨床教育学 教育委員会 家庭学習

Key words : language arts, teacher education, clinical-pedagogical investigation, Board of Education, home learning

### 要約

本研究は、現場教師の指導技術を質的研究法により収集・分析・抽出し、敷衍性の高い（指導技術はもとより教育観まで含む教職に関する）概念に一般化し、教育現場にフィードバックする「在り方」について有効な知見を得ることを目的とする。「在り方」は、研究者・教育委員会・現場教師がそれぞれの独自性を活かして協働するイメージを包含する。協働のステージとして「小学校国語科の家庭学習プログラム開発」を設定する。

市街地の大規模校から複式学級のある小規模校まで多様な環境条件を備えているため、調査フィールドを地方の中都市であるG県N市に定めた。そして、G県N市立T小学校での「国語科家庭学習プログラム」についての予備的な聞き取り調査を実施した。

インタビューの録画記録から逐語記録を作成し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを援用して教師の指導手立ての理論的抽出を試みた。その結果、家庭学習も含めた漢字に関する指導過程の循環を発見し、その循環を「漢字指導ルーティン」と名付けた。そして、漢字指導ルーティンの運用が実際にどのようになされているか分析した結果、10の概念が生成され、4つのカテゴリーにまとめることができた。

全てのカテゴリーおよび概念と密接に連動しているのが4つのカテゴリーのうち指導ルーティン修正方略だった。それ以外のカテゴリーは、指導技術の精緻化に貢献できるが、指導ルーティン修正方略が有効に働いてこそ精緻化が動き出す性質のものであることも明らかとなった。

### Abstract

This study describes teaching methodology, focusing on the teaching of kanji characters. Interviews and analyses were carried out, using the Modified Grounded Theory Approach

---

\* 東海学園大学教育学部教育学科

(M-GTA) in the analyses.

Teachers devised their own way of teaching kanji characters. Each used a unique process which reflected his or her educational philosophy. Each process was found to comprise four strategies: (1) prior guidance strategy; (2) inspection and evaluation strategy; (3) strategy concerning cooperation with parents, and (4) process modification strategy. Results gathered were compared with the traditional Board of Education system. It was found that recognition of teaching strategies can help us to understand individual teachers' educational philosophies more deeply.

## はじめに

本研究は、小学校国語科の家庭学習プログラム開発を基軸として、現場教師の指導技術を質的研究法により収集・分析・抽出し、敷衍性の高い指導概念に一般化し、教育現場へ効果的にフィードバックする在り方について有効な知見を得ることを目的とするものである。

したがって本研究での目論見は、次の2点にまとめることができる。

- (1) 小学校国語科（特に漢字の習熟並びに授業内容の補充的作業学習について）の家庭学習プログラムを開発する。
- (2) 個々の教師が経験的に獲得した指導技術を、市町村単位で組織的且つ効率的に伝達するシステムを試行的に実践・検証し、現職教師教育に関する有効な知見を得る。

本論文に於いては、まず現状認識と理論的背景を踏まえて、本研究の必要性を明らかにする。さらに、教師の指導技術の向上・充実や家庭学習プログラム開発などの理論的根拠の一つとなりうる概念を現場教師への聞き取り調査及び分析から明示する。

## 1 研究目的

### (1) 研究の背景

#### ①教師教育を取り巻く情勢

「公立小・中学校年齢別教師数(2011. 3. 31)」<sup>1</sup>によると、40歳から60歳までのベテラン教師が、全体の約65パーセントを占めている。平成30年度前後に定年退職を迎える50歳代をピークとして、人口ピラミッドがきれいな山型のカーブを描く。ただし、年齢の若い層は減り続ける一方である。

「現職の教師が全て定年まで勤めて退職するとしたら」という非現実的な仮定をしたとしても、今後20年間で公立小・中学校教師の過半数が入れ替わることになる。「10年間に半分」(佐藤, 2011)が入れ替わるとする見方もある。このことから、大学での教員養成も含めた教師教育の在り方の見直しは喫緊の課題と言える。

この問題状況を受け、制度的には教職大学院の創設、教員免許更新制の創設、教職課程認定大学における教職実践演習の導入等の改革が進められてきた。教職大学院の創設も教員免許更新制の

創設も、平成18年7月11日中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で、公的に初めて言及された。「教員をめぐる現状<sup>2)</sup>」として、「大多数の教員は、教員としての使命感や誇り、教育的愛情等を持って教育活動に当たり、研究と修養に努めてきた。そのような教員の真摯な姿勢は、広く社会から尊敬され、高い評価を得てきた。」としつつも、「教員をめぐる状況」が「大きく変化して」いることから、「教員の資質能力」の問い直しが求められているとしている。

「教員をめぐる状況」の大きな変化について、答申では以下の6点をあげて説明している。

- i) 社会構造の急激な変化への対応
- ii) 学校や教員に対する期待の高まり
- iii) 学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展
- iv) 教員に対する信頼の揺らぎ
- v) 教員の多忙化と同僚性の希薄化
- vi) 退職者の増加に伴う量及び質の確保

特にvi)では、「現在の教員の年齢構成を見ると、大量採用期の40歳代から50歳代前半の層が多く、いわゆる中堅層以下の世代が少ない構成となっている。今後、大量採用期の世代が退職期を迎えることから、量及び質の両面から、優れた教員を養成・確保することが極めて重要な課題となっている」と述べられている。

さらに現在では、日本教育学会第69回大会での議論に代表されるように「教職の専門性基準 (professional standards)」(勝野, 2011)を持つべきとの動向もある。これは、主として大学での教員養成教育の在り方の面から、諸外国の制度を参考にしつつ、教職の専門性基準を策定しようとする試みである。

とりわけ臨床的アプローチにより、教員養成を超えて教師教育のグランドデザインを見直す動きは注目に値する。最近の研究成果は、例えば埼玉大学の共同研究がある。庄司康生は、教師の専門性の発展の阻害要因を「教育研究における臨床的アプローチの未発達、教育実践の臨床的研究と教員養成の連関の未発達、教師教育における臨床的スタンスの未発達」(庄司, 2011)の3点であると問題設定し、教職の専門性を明らかにしようと試みている。庄司はさらに「標準としてのスタンダードは、当然、原理的・理論的、カテゴリーカルに記述されるものであるが、一方で、何らかの形で、Narrativeに語られる事例的な省察と結びつかなければ、教職の専門性と実践とをつなぐことはできない」と考え、ある中学校で社会科の授業を参与観察した事例を示し、「標準としてのスタンダード」に加えて記述される事例的記述スタイルの例を示している。

## ②「語り」と「語り直し」を重視する

日本で初めて臨床教育学を冠する講座が京都大学大学院に新設されたのは1988年のことだった。当時、心理教育相談分野からの大学院教育に対する社会的な要請が高まり、それに応じて教育学と臨床心理学の研究教育及び実践的研究の緊密な連携を図る新しい分野として講座が立ち上がった経緯がある。その後、日本教育学会で共通の研究テーマとして臨床教育学が初めて取り上

げられたのは、第55回大会(1996)シンポジウム「臨床教育学に何を期待するか」である。臨床教育学の歴史は浅く、急速に学会に認知されるようになった。

西村拓生は、臨床教育学の草創期にそれを主導した河合隼雄、和田修二、新堀通也の三者を挙げ、「同一の名称の下での根本的に異なる志向」(西村, 2007)としてまとめている。西村によれば、「いずれの構想も、高度成長期以後の子どもと教育をめぐる危機的状况に教育学が有効な対応をなし得なかったことへの反省を契機とする点では共通」しており、河合の構想は従来の教育研究における理論と実践との乖離を「臨床心理学的な技法や態度によって埋めようと」し、新堀の構想は「教育学、心理学、福祉学といった諸学問の成果を総動員して実践的なニーズに応えようとする」ものであった。これらに対して、和田の構想は「教育活動の個別性や一回性を重視しつつ、心理臨床や医療をモデルとした構想においては位置づけられにくい、当面の不適應行動の解消や現状復帰以上の、より向上的で積極的な意味や価値への志向を強調」するものである。和田の構想は「教師やカウンセラーの既成の教育観の自己批判と再構築」に力点を置いた皇紀夫の解釈学的な臨床教育学へと受け継がれる。

西村は、原理的に皇の臨床教育学を参照しつつ、奈良女子大学附属学校園をフィールドとして「臨床教育学」的授業研究を試みている。西村は物語論(narratology)を背景に、物語を「ある出来事を、その始まりから終わりに至る時間の流れに沿って筋立てつつ意味づけていく行為」(鳶野, 2003)と定義した上で、人間は「生きていることの意味を求め、それを理解せずには生きられない存在」であるとし、その意味づけは「自らの生を一連の「筋立て」で「語る」ことによって初めて可能」となり、生きることは物語を生きることに他ならないとしている。さらに、「教育について語るということは、まさに「教育現実」を構成し、教育行為を方向づけるが故に、教育と呼ばれる営みにとって本質的な契機である」と、教育研究における「語り」の可能性に言及している。西村はさらに、「臨床教育学」的授業研究の試行に先立ち、次のような仮説を立てた。

- 教師の日常的な実践は、(語られる以前に)前言語的に分節化され、了解されている。あらかじめの了解(先行理解)を規定しているのは、教師がそれまでに会ってきたテキスト(もっとも広い意味での、教育にかかわる言説)であろう。
- 授業研究において、自らの行為とそれがかわる出来事とを「語る」(言語化する、テキスト化する)ことにより、教師は自らの実践をテキスト世界として構成する。その時、教師は自らの先行理解と、それを規定する語り口とを自覚し、それらから距離をとることが可能になる。
- 授業研究において、他の教師や研究者の同じ授業や実践に対する異なる筋立て、異なる語り口、異なる物語りに出会うことにより、教師は自ら気づかなかった豊かな意味世界を、自身の実践に発見(あるいは発現)させることになるかもしれない。また、自らの地平(先行理解や語り口)の限界を自覚し、それを批判的に相対化することを可能にするかもしれない。
- 授業研究において、教師は自らの実践の「語り直し」を促される。それにより教師の日常的な行為(の先行理解)を規定する筋立てのパラダイムが変容し、「教育的日常」が再措定され、教育行為が方向づけ直されるはずである。これは授業者のみならず、授業研究に参加する他の教師にとっても同様であることが期待される。

金津琢哉は、2003年度から2004年度にかけて西村がコーディネートする「臨床教育学」的授業研究の試行的実践に、奈良女子大学附属小学校教諭として研究フィールド(授業)を提供し、授業研究にも参画した(金津, 2005)。提供した授業についての「語り」を、授業者も観察者もそれ

ぞれ A4 版 1 枚程度 (約 1600 字) でテキスト化して持ち寄り、それを基にカンファレンスを持つという研究方法であった (金津, 2006)。この試みと並行する形で大学附属校園間の関係は、制度的に再構築され、2009 年からの幼小一貫教育についての研究開発学校指定へとつながった。

西村の構想 (西村, 2007) は、皇紀夫の解釈学的な臨床教育学に原理的に依拠しつつ、フィールドを授業研究に拡張しようとしたが、その効果が理論的に実証できているわけではない。しかし、その後の附属校園の辿った研究連携への動きを大局的にみれば、「語り」「語り直し」を介する「臨床教育学」的授業研究は附属校園間の「現実」を変革する要因となったと見ることもできる。

金津は、その後、市立学校教諭・教頭として子どもを取り巻く発達や経済に関する環境劣化と、それに伴う教師の負担増加を目の当たりに体験した。それらの体験から、ベテラン教師の急減、若い世代の急増という切迫した状況を克服する教育政策 3 を研究者の立場からコーディネートするには、「語り」の生産とそれらを共有しやすい地域性、及び具体的な行動目標が不可欠であると考えた。つまり、ベテラン教師の指導技術の受け渡しを隠れた (そして本質的な) 目的として意識しつつ、地方教育行政組織 (教育委員会事務局) と協働して、「語り」の生産と「語り直し」による省察というプロセスを経て、家庭学習プログラム (具体的な行動目標) を作成していこうとする本研究の枠組みを着想するに至ったのである。

## (2) 研究の射程

### ①漢字指導ルーティンの定義

教育政策を地域密着で発想する場合、実現可能性がキーワードとなる。指導の質を高め、学力向上が期待できる即効性のある施策をどのように生み出すかと教育政策立案者が問うているとすれば、研究者としてできる回答の一つは、現職教師教育の実現可能なモデル創出への関与と言えるのではないかと考える。

ここでは、学力向上に関する教育政策の策定という行動目標を設定し、その目標実現のために研究的な課題を一つ一つクリアし、具体的な教育政策へと結実させる道程が必要となる。本研究では、上記の道程の取りかかりとして、小学校における授業時数が最も多い国語科に焦点を絞り、さらに授業ではなく家庭学習に関する教師の指導の在り方に着目する。家庭学習は、教師と児童との関係において実現するものではあるが、教室や授業時間を離れ、時間と場所とを隔てて、保護者の関与も想定しつつ指導しなければならない。そのため、授業のような複雑なコミュニケーションを取り込みにくく、ある程度の単純化、簡略化、循環性への回収が避けられない。例えば授業改善は、授業という現象の複雑さから、分析も改善も困難であるが、家庭学習に関する指導であれば、その複雑さがある程度軽減されるのではないかと考える。

多くの小学校では国語科教科書に加えて副教材 (いわゆる漢字ドリル<sup>4</sup>) などを利用して新出漢字を指導し、授業中または家庭で補充練習をさせ、漢字テストで達成度を評価している。新出漢字の指導から繰り返しの補充練習、そして漢字テストでの評価という一連の指導経過は、スタン

ダードなものが定められているわけでない。多くの教師が経験的に合理的かつ有効であると考えて実行してきた方法である。漠然とした指導経過は了解されているが、新出漢字の具体的な指導方法や補充練習のさせ方、評価の方法などは、個々の教師が工夫を加えて独自の指導過程を形成している。以上のような意味での漢字指導に関する過程は、指導したい漢字ごとに繰り返し有効に働かせる必要がある。つまり、指導過程を漢字の数だけ循環させているのである。

上記のような「家庭学習も含めた漢字に関する指導過程の循環」を「漢字指導ルーティン」と名付けたい。

## ②漢字指導ルーティンの運用方法に着目する

漢字指導ルーティンは経験的に確立している。にもかかわらず、学力差が生じている。これは個々の教師によって、漢字指導ルーティンの運用方法に違いがあるからではないか。

漢字習得の効果的指導法を明らかにしようとした最近の研究は、漢字習得における漢字ルビの有効性が実証(棚橋, 2007)され、継続的なドリル学習が漢字習得率と児童の自尊感情の向上に寄与(竹田・荒木, 2007)し、中国の識字教育との比較から字族文識字指導法の提言(李, 2008)などの業績がある。しかし、これらはいずれも漢字への興味・関心を高め、漢字理解を深めるための体系的な指導法を志向しているため、漢字の学力差が生じている問題への回答とはならない。

また、漢字指導ルーティンには家庭学習も含まれるが、児童の家庭学習に関する研究は非常に少ない。「家庭で独りで予習・復習する児童生徒は少なく」、教師は「宿題はよく課しているが、復習・予習の仕方は必ずしも十分に指導していない」との知見(渡邊, 2010・2011)は、ルーティンの運用方法を明らかにする必要性を補完するものと考ええる。漢字以外の国語科の学習内容に関する補充的な作業学習については、研究が全く進んでいない。

そこで、《一定の地域に在職する小学校教師集団が、研究者の関与を受けつつ当該市町村の教育委員会の支援を受けて、「国語科家庭学習プログラム」(漢字指導ルーティン及び授業内容の補充的作業学習)に関する現状を分析し、当該地域の教師集団にとって最も効率的で実現可能性の高い指導知見に一般化する》という具体的な行動目標を設定する。さらに、その行動目標の具現に参画した教師、教育委員会担当者、研究者が、その取組をメタ的に語り、その語りをテキスト化し、それを基に語り直す場を持つ。その過程で産出されたテキストを分析・解釈することにより、現職教師教育の在り方についての有効な知見を得ることができると考えた。

上記のような研究の全体像(射程)を踏まえ、漢字指導ルーティンの運用が実際にどのようになされているか、質的研究法によって調査し、概念化したい。

## 2 研究の方法と経過

データの収集、分析には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下, 2003, 以下M-GTA)を採用する。「漢字指導ルーティン」が個々の教師にどのように運営されているか、プロセスとして動的にとらえなければならず、M-GTAが最適な方法である。また、漢字指導ルーティンをデータに根ざして理論化することが可能であることも、採用する理由である。

## (1) 調査対象者

通常学級を担任し、家庭学習の指導についても日頃から従事している教諭5名にインタビューすることができた。年齢構成、性別は以下のとおりである。

G県N市T小学校（全校児童数129名；通常学級数6，特別支援学級数2）

T1：第1学年1組担任M教諭（50歳代；女性），T2：第2学年1組担任TH教諭（20歳代；女性；初任者），T3：第3学年1組担任H教諭（40歳代；男性），T4：第5学年1組担任T教諭（20歳代；女性；3年目），T5：第6学年1組担任K教諭（40歳代；女性），第4学年1組担任（40歳代；男性）は不在のため、インタビューできなかった。

経験年数3年以下，40歳代中堅，50歳代ベテランというバランスのとれた年齢構成となった。G県N市は地方の中都市であり，市街地の大規模校から複式学級のある小規模校まで多様な環境条件を備えているため，地域性を生かした教育政策の策定を行動目標に設定した教育現場・行政組織・大学の協働を目論む研究フィールドとして適している。

## (2) 調査の手続きと倫理的配慮

2012年7月，G県N市教育委員会事務局を訪問し，研究目的や研究方法について説明し，2012年11月12日午後3時45分からG県N市立T小学校でインタビュー調査を実施した。

インタビュー調査にあたっては，教育委員会への打診と許可，管理職（校長）との事前説明会の実施など，手順を踏んで実施に至った。聞き取り調査対象者に対しては，事前に当該の研究目的以外にはデータを使用しないこと，プライバシーの保全には十分注意し，資料の保管についても注意を払うことを明確に伝えた。

## (3) M-GTAの分析手順

M-GTAの分析手順は以下（木下，2003）のとおりである。

- ア) 分析テーマと分析焦点者に照らして，データの関連箇所に着目し，それをひとつの具体例（ヴァリエーション）とし，かつ，他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成する。
- イ) 概念を創る際に，分析ワークシートを作成し，概念名，定義，最初の具体例などを記入する。
- ウ) データ分析を進める中で，新たな概念を生成し，分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。
- エ) 同時並行で，他の具体例をデータから探し，ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入していく。具体例が豊富に出てこなければ，その概念は有効でないと判断する。
- オ) 生成した概念の完成度は類似例の確認だけでなく，対極例についての比較の観点からデータを見ていくことにより，解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入していく。
- カ) 次に，生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し，関係図にしていく。
- キ) 複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し，カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ，その概要を簡潔に文章化し（ストーリーライン），さらに結果図を作成する。

## (4) 分析者の立場

分析者は教育学部に所属する大学教員であり，主に国語科教育法を担当している。

大学教員になる前は，小中学校教諭・教頭を経験してきた。本研究に関わっては，特に奈良女子大学教育システム研究開発センター員（2003年4月～2006年3月）として，附属学校園の特色を生かした新しい教育システムの開発研究に参画し，「臨床教育学」的授業研究の試行的実践に授

業提供するなどしてきた経験が研究の動機として働いている。

### 3 結果及び考察

インタビュー調査の記録は、逐語記録としてテキスト化した。その後、データの関連箇所に着目して、概念化の素材とした。テキスト化した文字数、発話回数は以下のとおりである。

- T1：第1学年1組担任 M 教諭（50歳代；女性）Trans Script：11,956文字，発話 Record：415回  
 T2：第2学年1組担任 TH 教諭（20歳代；女性）Trans Script：4560文字，発話 Record：69回  
 T3：第3学年1組担任 H 教諭（40歳代；男性）Trans Script：4582文字，発話 Record：81回  
 T4：第5学年1組担任 T 教諭（20歳代；女性）Trans Script：5866文字，発話 Record：100回  
 T5：第6学年1組担任 K 教諭（40歳代；女性）Trans Script：6764文字，発話 Record：159回

分析の結果、「漢字指導ルーティン」を構成する10の概念が生成され、4つのカテゴリーにまとめられた。生成された概念を【表1】に示す。

【表1】「漢字指導ルーティン」概念リスト

カテゴリー	番	概念	具体例
事前指導方略	1	単発的な事前指導	・ドリルに直接書き込む。 ・ノートの使い方を示す。・ノートを指定する。
	2	段階的・連続的ノート指導	・直接書き込む。(ドリル・ドリル形式のワークシート) ・ノート形式のワークシートへ書き込む。 ・模範プリントを頼りにノートへ書き込む。 ・学習箇所を指定してノートに書き込む。
	3	段階的・連続的作業手順指導	・ドリルの書式(新出漢字、読み方、書き方)に対応して学習方法を統一する。 ・授業時間に徹底する内容と、家庭学習でもできる内容とを区別し、家庭学習の比率を少しずつ高めていく。
点検・評価方略	4	ノート記入による点検・評価	・丸を付ける。(新出漢字の練習に、一重丸・二重丸その他丸の種類を考えて、勤務時間内に工夫して、間違いを同時にチェックしながら) ・メッセージを記入する。(「よくがんばったね」「ここを直しましょう」など) ・検印(サイン)を押す。(チェック済みのメッセージ) ・スタンプを押す。(しばしば特別な意味(発展的、規定量を超過した練習量などへの賞賛)を持たせる場合がある) ・シールを貼る。(一定の作業量を超えた場合に与えることが多い)
	5	個別指導による点検・評価	・ノートに修正の指示を書き、提出期限を言い渡す。 ・空き時間を利用して児童を呼び(または児童の所へ行き)、直接指導する。その場で直させ、練習させ、できたことを賞賛する。 ・付箋を貼り、何人かに向けてまとめて指示を出す。
	6	その他の点検・評価	・点検しない。・保護者に点検を依頼する。
保護者との連携方略	7	通信による保護者との連携	・学級、学年通信でドリルの指導方針及び作業内容を記事にする。 ・ドリルのノート画像を提示するなどして、望ましいノート例を伝える。 ・家庭学習で取り組む作業を明示した上で、点検への協力と点検作業の方法を伝える。
	8	懇談による保護者との連携	・PTAの学級、学年懇談会で、家庭学習の状況を話題に話し合い、児童の学習状況を伝え、家庭学習の点検への協力と点検作業の方法を伝える。 ・グループワークにより、家庭学習状況の交流とよりよい励まし、叱咤、見届けの在り方等について研修、協議する機会を設ける。
	9	保護者とのその他の連携	・機会を捉えて行う個別懇談、家庭訪問などにより、明快な家庭学習の見届け方法を伝えて協力をお願いしていく。 ・全校体制、全市体制、全県体制などの「みんなもやっている」という雰囲気や背景があると保護者の意欲や義務の喚起が容易となる。
指導ルーティン修正方略	10	「漢字指導ルーティン」の修正	・要求した作業が児童の実態に合っていない場合。 ・点検作業で教師が気付く、保護者が気付いて教師に伝える、子どもが教師に要求する。 ・点検作業を児童理解の場だと理解していることが必要となる。 ・保護者の声が学校に届くようなルートが確立している必要がある。 ・子どもが教師に困っていることを伝えられる雰囲気や方法が用意されている必要がある。 ・個別に原因を解明し、原因に合った対処法を個別に処方する。

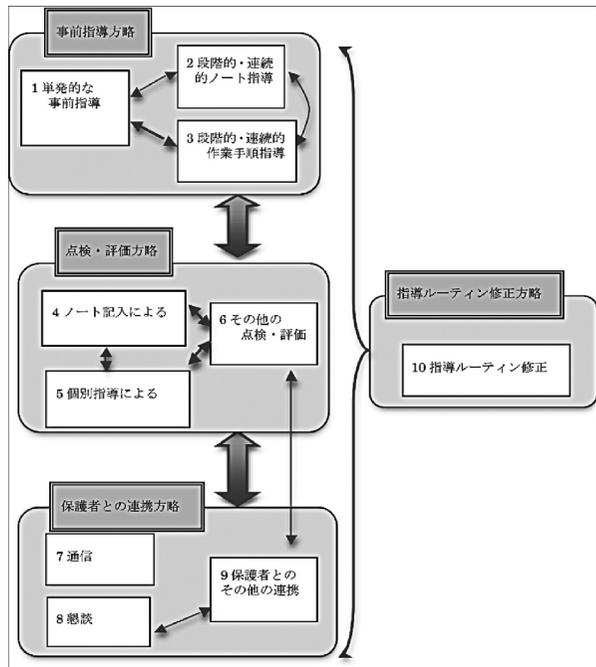
概念化の具体例として分析ワークシート例を示す。

概念名 4	ノート記入による点検・評価
定義	作業の質を向上させ、作業を続ける意欲を維持するために行う、児童の漢字学習ノートを介した指導の工夫のこと。
ヴァリエーション	<p>T1 「これと同じようなプリントを毎日作っている」「読み書き学習プリントっていうものを作って（中略）ここは漢字・計算ってあって、ここにお家の人のサイン、ここに私のサインっていう（指し示しながら話す）で毎日、毎週するんですよ」</p> <p>T2 「違ったらこれ違うよって、丸を付けて、ちょっとおいでって言って、どこが違うと思う？って本物の字を見せて、あっ、違うって、あ、ほんとだ違うねって、直して来るって言って、その場でダツて直しに行く」「間違え探しやねって言って」</p> <p>T3 「そうですね。（○を）うちますね。んで、これなんかは親御さんで打ってくれる方もいますので、まあ、それは混じってますけど、（中略）漢字の細かい部分は大人の人は忘れてる部分があるので、まあ漢字は学校でやるので、できる範囲で結構です、って言う風に言うてる」「ちょっと直しを入れて、矢印書いたり、書き間違いは大目に見ています。この字の中が違っていると直しが入る。」「一生懸命書いたものなので、それはそれで認めましようということなんですけど。」</p> <p>T4 「やってきた子には、まあその、カウントしてあげて、まあシールを貼ってあげてますね。なので、たくさん自学やってきている子は、ここ（表紙）にシールがパーって、一杯になってますね。」「弱点もあって、そのやっぱシールなので、まあご褒美が欲しいがためにやるので、簡単どころに集中したりとか」</p> <p>T5 「間違えたり漏れがあった場合はすぐに返して、その日のうちに直して出す。横にチェックして、全部して、丸を付けた後にその、チェックしてある子のノートを間違えがあった人のノートは返すよって言って直して出す。○は、やってきた字に対して。1文字1文字の練習の時は、1文字1文字の単位で見ても、まるまるまる。テスト練習の時は、10回ずつと見て間違っているものにはチェックしたりして、間違いがなかったらぐるっと○を書いて、よしってことで、これでテスト O.K. ということで。」</p>
理論的メモ	丸を付けるのは、新出漢字の練習に、一重丸・二重丸その他丸の種類を考えている。勤務時間内に工夫して、間違いを同時にチェックしながら丸付けをしている。メッセージを記入するのは「よくがんばったね」「ここを直しましょう」などである。チェック済みのメッセージとして検印（サイン）を押す場合もある。スタンプを押すのは、しばしば特別な意味（発展的、規定量を超過した練習量などへの賞賛）を持たせる場合がある。シールを貼るのも同様に一定の作業量を超えた場合に与えることが多い。

概念とカテゴリーとの関係を、右の【図1】で示す。

(1) 漢字指導ルーティンの全体像

教師は、学級担任をすることになった場合、授業や学校生活全般にわたる責任を受け持つこととなる。さらに、保護者との協力関係を築き、登下校や家庭学習についても適切な指導が求められる。複雑で多岐にわたる業務に関して、家庭学習を含む漢字の学習指導を窓口言語化したのが「漢字指導ルーティン」である。



【図1 結果図「漢字指導ルーティン」を構成する概念及びカテゴリーの関連】

教師それぞれの裁量で指導される漢字ドリルは、教材そのものの形式の中に基本的な指導方法・指導過程を含んで提案されている。教師は、その提案を各自の指導力量に応じた理解力によって受け止め、具体的な指導に着手する。教師はまず、漢字ドリルの形式を児童に対して理解させ、漢字ドリルの要求する作業を展開するツールとしてのノートを選定し、その使い方を教えなければならない。これらはドリルを使用した学習の準備段階にあたり、児童が実際に漢字を学習するより前に実施するため、《事前指導方略<sup>5)</sup>》と名付けた。そして、事前指導方略を漢字指導ルーティンに関する最初のカテゴリーとして位置付けた。さらに、事前指導方略に属する個々の指導内容のうち、相互の関連性が薄いものを〔単発的な指導〕として概念化した。

教師は、指導改善を目指して、個々の指導内容を、段階的・連続的に位置付けようとする。その場合、事前指導においても構造化が進んだ内容が可能となる。聞き取り調査から事前指導方略に関する概念がさらに2つ導き出された。すなわち〔段階的・連続的ノート指導〕〔段階的・連続的作業手順指導〕である。

実際に指導に取りかかると、漢字ドリルを使って作業してきた児童に対して、作業内容の点検をしたり、評価をしたりする必要に迫られる。作業の質を向上させ、作業を続ける意欲を維持するためにさまざまな工夫が必要となる。これを《点検・評価方略》とカテゴライズした。インタビュー調査では〔ノート記入による〕点検・評価と〔個別指導による〕点検・評価とが多く出現し、少数ながら点検・評価に関する〔その他〕の例も見られたので、それぞれを概念化した。

また、対児童のみならず、主な作業場所となる家庭学習においては、保護者の協力が必要不可欠となる。その必要性に気付いた教師が実行する指導カテゴリーを、《保護者との連携方略》と名付けた。保護者との連携は、〔通信〕〔懇談〕に大別された。少数ながら〔その他〕の方法も見られたため、それぞれを概念化した。

分析を進めていくと、漢字指導ルーティンは固定したものではなく、少しずつ個体内で変遷していることが明らかとなった。例えば「以前は、○○という方法を実行していたが、あるきっかけを経て△△という方法に変わった。」などという語りが頻繁に出現するのである。これを《指導ルーティン修正方略<sup>6)</sup>》とカテゴライズすることとした。

## (2) 各カテゴリーと概念の関連① 一事前指導方略

漢字ドリルが手に入って、教師が最初にしなければならないのは、児童への配布とそれぞれの持ち物となった漢字ドリルに名前を書かせることであろう。その後、漢字ドリルの形式が要求する指導手順について、児童に説明したり、作業させたりして理解させることとなる。これを〔単発的な指導〕として概念化した。

〔単発的な指導〕概念の具体例としては、「ドリルに直接書き込む」「プリントや黒板で指示する形でノートの使い方を示す」「漢字練習帳、原稿用紙ノート、マス目ノート、プリントなどのノートを指定する」などがあつた。調査したのは5人だったが、指定しているノートは4種類にも分

かれ、その多様性に少なからず驚いた。使用するノートを、どのような観点で選定しているのかという理由に、それぞれの教育観が現れているのではないか。この問題は、別の機会に改めて調査し考察してみたい。

段階的・連続的な指導の中で、ノートの使い方や、使うノートの指定が、作業場所の指定という意味を超えて、作業内容の精緻化とともに複合的に位置付いていく。これを〔段階的・連続的ノート指導〕として概念化した。

〔段階的・連続的ノート指導〕概念の具体例としては、「ドリルまたはドリル形式のワークシートへの直接書き込み」「ノート形式のワークシートへの直接書き込み」「ノート形式の模範プリントを参考にしてノートに書き込み」「ドリルで学習箇所が指定された部分をノートに書き込ませる」などがあつた。

ノートの使い方を単発的に指導し、後は児童に任せるという指導法よりは、ワークシートの準備にかなり時間がかかる。それほど労力をかけても、児童の実態に合わせた作業内容にしたいという教師の児童理解の深さ、確実な指導方法を選択し実行していく能力など、高度な指導力量の表れ<sup>7</sup>だと考えられる。

また、ノート指導の枠組みではとらえきれない作業手順に関する段階的・連続的指導について語った教師もいる。これを〔段階的・連続的作業手順指導〕として概念化した。

〔段階的・連続的作業手順指導〕の具体例としては、「新出漢字、読み方、書き方などのドリルの書式に対応して、学習方法を統一するように指導した」「授業時間に徹底する内容と、家庭学習でもできる内容とを区別し、家庭学習の比率を少しずつ段階的に高めていく」などがあつた。

この概念も、児童の実態を考慮して、効果が上がるように指導内容を精緻化していく一つの方法であると考えられる。ドリルの形式に対応して、学習方法を統一するという考え方は、ドリルの形式をより深く認識しようとする教師の指導力量の現れであると考えられる。授業時間の作業内容と家庭学習の作業内容を段階的に変化させていくという考え方は、限られた時間を有効に活用しなければ、効果的な学習指導が困難であるという意識が背景にあると見られる。指導時間の確保と指導方法の精緻化とが、教師の内部で高度にバランスをとって実現しているのである。いったいどのようにして、このような指導概念が教師に生成されるのだろうか。

固定したものとして〔段階的・連続的作業手順指導〕概念をとらえる考え方には無理がある。さまざまな微調整の結果、とりあえずの方式として現行の概念が実現し、それぞれの「語り」となって表出されているのであって、これから改善（あるいは退化の可能性もある）していく可能性が高いのである。この概念についても、後に詳しく触れる指導ルーティン修正方略が、背景に働いている可能性が高い。

### (3) 各カテゴリーと概念の関連② 一点検・評価方略一

作業の質を向上させ、作業を続ける意欲を維持するためにさまざまな工夫が必要となる。これ

を点検・評価方略とカテゴライズした。インタビュー調査では〔ノート記入による点検・評価〕と〔個別指導による点検・評価〕とが多く出現し、少数ながら〔その他の点検・評価〕の例も見られたので、それぞれを概念化した。

〔ノート記入による点検・評価〕概念の具体例としては、「丸を付ける。(新出漢字の練習に、一重丸・二重丸その他丸の種類を考えて、勤務時間内に工夫して、間違いを同時にチェックしながら)」「メッセージを記入する。(「よくがんばったね」「ここを直しましょう」など)」「検印(サイン)を押す。(チェック済みのメッセージ)」「スタンプを押す。(しばしば特別な意味(発展的、規定量を超過した練習量などへの賞賛)を持たせる場合がある)」「シールを貼る。(一定の作業量を超えた場合に与えることが多い)」などがあつた。

〔個別指導による点検・評価〕概念の具体例としては、「ノートに修正の指示を書き、提出期限を言い渡す」「空き時間を利用して児童を呼び(または児童の所へ行き)、直接指導する。その場で直させ、練習させ、できたことを賞賛する」「付箋を貼り、何人かに向けてまとめて指示を出す」などがあつた。

〔その他の点検・評価〕概念の具体例としては、「点検しない」「保護者に点検を依頼する」などがあつた。

上記のように点検・評価カテゴリーに関する具体例は、ヴァリエーションに富んでいる。教師の指導のアイデアや工夫が込められていると、同僚からも保護者からも判断しやすいため、教師の眼が点検・評価方法の立案に向きやすい傾向があるのではなかろうか。また、調査対象地域の教師は、児童が漢字ドリルを繰り返し使用して練習回数を増やすことに価値があると見なす傾向<sup>8</sup>があつた。そうした教師の共通意識が、点検・評価カテゴリーに関する具体例の多さに関係しているとも考えられる。別の価値観が優勢な教師集団であれば、また違った結果(カテゴリーに大きな変化はないが、具体例の出現数が変化するだろう)が出る可能性<sup>9</sup>がある。

#### (4) 各カテゴリーと概念の関連③ 一保護者との連携方略一

主な作業場所となる家庭学習においては、保護者の協力が必要不可欠となる。そのことに気付いた教師が実行する指導カテゴリーを、保護者との連携方略と名付けた。保護者との連携は、大別して〔通信〕〔懇談〕に2分された。少数ながら〔保護者とのその他の連携〕も見られたため、それぞれを概念化した。

〔通信による保護者との連携〕概念の具体例としては、「学級、学年通信でドリルの指導方針及び作業内容を記事にする」「ドリルのノート画像を提示するなどして、望ましいノート例を伝える」「家庭学習で取り組む作業を明示した上で、点検への協力と点検作業の方法を伝える」などがあつた。

〔懇談による保護者との連携〕概念の具体例としては、「PTAの学級、学年懇談会で、家庭学習の状況を話題に話し合い、児童の学習状況を伝え、家庭学習の点検への協力と点検作業の方法

を伝える」「グループワークにより、家庭学習状況の交流とよりよい励まし、叱咤、見届けの在り方等について研修、協議する機会を設ける」などが見られた。

〔保護者とのその他の連携〕概念の具体例としては、「機会を捉えて行う個別懇談、家庭訪問などにより、明快な家庭学習の見届け方法を伝えて協力をお願いしていく」「全校体制、全市体制、全県体制などの「みんなもやっている」という雰囲気が背景にあると保護者の意欲や義務の喚起が容易となる」などがあった。

児童と教師との2者間であれば、教師の指導の工夫は直接児童の学習に反映される。しかし、教師は児童の家庭生活にまで目を行き届かせることができない。そのため、間接的に家庭生活での学習内容について影響力を及ぼすため、保護者との連携を考える。連携と言っても、教師からの一方的な協力依頼、お願いであれば、その本質的な願いは保護者に届かず、効果が上がらない可能性もある。そこで、保護者からの反応を得やすい懇談会や家庭訪問等での直接の面談機会を利用することとなる。児童の学習状況に何らかの問題を感じて、保護者に協力をお願いする機会が多い<sup>10</sup>ことが、インタビューの分析から伺われた。

このように児童の実態に応じて指導を改善していく教師の姿が、保護者との連携方略の背景にも見て取れるのである。〔通信による保護者との連携〕概念と〔懇談による保護者との連携〕概念との関係について言えば、間接的な協力依頼からコミュニケーションを伴った依頼へと、連携内容がより緻密になっていく指導改善の過程ととらえることもできる。

#### (5) 各カテゴリーと概念の関連④ —指導ルーティン修正方略—

漢字指導ルーティンは固定したものではなく、少しずつ個体内で変遷していることが明らかとなった。「以前は、〇〇という方法を実行していたが、あるきっかけを経て△△という方法に変わった。」などという語り頻りに出現するのである。これを指導ルーティン修正方略とカテゴライズすることとした。研究計画を立てた当初は、全く想定していなかったカテゴリーであり、漢字指導ルーティンのカテゴライズ過程で最も大きな成果と言えるだろう。

教師は、児童の実態に直面し指導改善を試みる過程や、保護者との折衝で落としどころを手探りするように見出す過程などを通して、日常的に漢字指導ルーティンを修正し続けていることが明らかとなった。そして、漢字指導ルーティン修正の動機として、児童の学習効率の向上と共に、指導にかかる時間の効率化が要因として強く働いていることを伺わせる語りが多く見られた。

さらに、インタビュー調査では、個体内での指導方法改善と見られる語りのみが頻りに出現した。「以前は、〇〇という方法を実行していたが、あるきっかけを経て△△という方法に変わった。」などという語りである。「あるきっかけ」をつかみ、指導改善をするまでが、その教師個人の内部で完結しているのである。これを問題状況と考えるとき、可能性として学年単位で、あるいは学校単位、市町村単位での指導法の改善可能性を想定できる。しかし、教師の裁量が認められている局面を、いたずらに管理的、画一的な場に引きずり出し、一斉の改善を促す行為により、失われるものの大きさを思うと、先の想定は実現しない方がよいだろう。むしろ、個々の教師の

「あるきっかけ」のつかみ方を、わかりやすい形で概念化する道を探る方が有益と考える。

個体内での指導方法改善が多く出現した理由についてネガティブな考察をすれば、次のようにも考えられるだろう。漢字指導ルーティンをめぐる教育現場での日常的な語りの不足が原因ではないか。つまり、日常的に教師は漢字指導の方法や点検をめぐって、児童や保護者から情報を得て漢字指導ルーティンを修正しているが、漢字指導ルーティンそのものについての語りを同僚と交わす経験が少ないため、個体内での指導方法改善に留まっているとも考えられるのである。1896年1月に開校したデューイ実験学校では、教師たちに知的自由が保障されていた。中野真志によれば「デューイは実験学校の開校当初から、その週における異なる学級の様々な活動を討議し、それらがどのようにして学校の全体的な原則に適しているかを検討するために教師たちと毎週、会議を行っていた」（中野、2008）。そして、その会議は「実験的な目的に関する協同を促進するよう意図されて」おり、「教師の知的自由と組み合わせられた協同」を生み出すものであった。その事実を背景に、中野は次のように主張する。「もし教師たちが、自律的に責任ある態度と行動に導くような経験を生徒に与えようとするならば、教師たちは、参加的な集団という方法でお互いに、また監督者たちと共同すべきである」。中野はカリキュラム改善の文脈で述べているが、これは、指導ルーティン修正方略に秘められた可能性に言及したものとも考えられる。管理的に、あるいは集団からの同調圧力によって、指導ルーティンが外側から改変されるのではなく、「知的自由と組み合わせられた協同」の場において指導ルーティン修正方略が自律的に働く可能性を見出すことができるのである。

指導ルーティン修正方略カテゴリー内部の概念化に関しては、少なくとも上記2点の課題が残されている。今後の研究によって明らかにしていきたい。

#### (6) 漢字指導ルーティンの修正を促すもの

漢字指導ルーティンに関して、ひとまず4つのカテゴリーにそれぞれ方略（strategy）という用語を付して整理することができた。ところで、漢字指導ルーティンの修正を促すものはいったい何なのだろうか。

教師によって語られるのは方略であった。しかし、その背景には、個々の教師が内包する、教育・学習に関する知見のようなものが働いていると想定できるのではないか。漢字指導ルーティンの修正を促すのは教師の知見ではないか。言葉を換えて言えば見識とも表現できるものこそが、個々の教師を、不断のルーティン修正へと突き動かしているのではないか。方略について省察し、修正する教師の語りを概念化しようとしてきたが、その営みから見えてきたのは、ルーティン修正の背景で働く教師の知見・見識の存在である。

教師の知見・見識の要素は、児童イメージの多層化（通時的・共時的）、指導・学習の因果関係認識の多層化（経験値）、指導の一貫性を維持する方策など、多岐に亘ることが予想される。さらに言えば、教師の知見・見識は、全ての方略についてバックボーンとして絶えず機能しているのではないかと考えられる。

## 4 結論

家庭学習も含めた漢字に関する指導過程の循環を「漢字指導ルーティン」と名付けた。漢字指導ルーティンの運用が実際にどのようになされているか、質的研究法によって調査し、カテゴリーズを試みた結果、漢字指導ルーティンを構成する10の概念が生成され、4つのカテゴリーにまとめることができた。

- (1) 事前指導方略《概念1：単発的な指導》《概念2：段階的・連続的ノート指導》《概念3：段階的・連続的作業手順指導》
- (2) 点検・評価方略《概念4：ノート記入による点検・評価》《概念5：個別指導による点検・評価》《概念6：その他の点検・評価》
- (3) 保護者との連携方略《概念7：通信による保護者との連携》《概念8：懇談による保護者との連携》《概念9：保護者とのその他の連携》
- (4) 保指導ルーティン修正方略《概念10：漢字指導ルーティンの修正》

上記のカテゴリーと概念のうち、全てのカテゴリーおよび概念と密接に連動しているのが、(4)指導ルーティン修正方略である。(1)～(3)の方略は、指導技術の精緻化に貢献できるが、(4)指導ルーティン修正方略が有効に働いてこそ精緻化が動き出す性質のものである。

### 謝辞

論文の作成にあたり、協力くださったG県N市教育委員会事務局、教育研修所、G県N市T小学校の皆様に関心から感謝申し上げます。

本研究はJSPS 科研費 24830102 の助成を受けたものである。

### 引用文献

- 金津琢哉, 2005. テキスト化を通じた『語り』による新しい授業研究－幼稚園と小学校との臨床教育学的授業研究の報告－. 教育システム研究1: 37-46.
- 金津琢哉, 2006. 学びの自己組織化に関する研究－生活カリキュラムにおける各種能力の指導系統表づくりを中心に. 学習研究419: 42-47.
- 勝野正章, 2011. 日本教育学会第69回大会報告：現職教師教育カリキュラムの教育学的検討. 教育学研究78(1): 21-27.
- 木下康仁, 2003. グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い. 弘文堂, 257p.
- 中野真志, 2008. デューイ実験学校における管理と監督. 愛知教育大学研究報告57(教育科学編): 9-16.
- 西村拓生, 2007. 物語り論から教育研究へー「臨床教育学」的授業研究の試み(2)一. 教育システム研究3: 5-17.
- 竹田レイ子/荒木紀幸, 2007. ドリル学習による漢字の習得が自尊感情の向上に及ぼす効果. 日本教育心理学会総会発表論文集49: 445.
- 棚橋尚子, 2007. 漢字習得におけるルビの有効性の解明. 奈良教育大学国文30: 89-77.
- 鷹野克己, 2003. 生の冒険としての語り. 物語の臨界ー「物語ること」の教育学. 世織書房, pp.183-211.
- 李軍, 2008. 漢字の指導法に関する日中比較研究：漢字への興味を育てるために. 全国大学国語教育学会発表要旨集115: 157-160.
- 佐藤学, 2011. 教師教育をデザインするー高度化と専門職化の展望一. 教育デザイン研究2: 13-21.
- 庄司康生, 2011. 教育の臨床的研究と教員養成・教師教育の連関に関する研究：実践を開き合う場への協働参加によるアクションリサーチの教職専門性高度化と教員養成さらに学校改革への可能性. 埼玉大学教育臨床研究 Vol. 5(12): 1-8.
- 渡邊誠一, 2010. 家庭学習の習慣形成についての指導に関するアンケート調査報告. 山形大学教職・教育実践研究5: 47-54.
- 渡邊誠一, 2011. 家庭学習の習慣形成についての指導に関するアンケート調査報告(II). 山形大学教職・教育実践研究6: 81-87.

### 注

- 1 文部科学省「学級編制・教職員定数改善等に関する基礎資料」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/05/1307034\\_6.pdf#search='学級編制・教職員定数改善等に関する基礎資料'](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/084/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2011/08/05/1307034_6.pdf#search='学級編制・教職員定数改善等に関する基礎資料') (閲覧日: 2014年10月25日)
- 2 文部科学省「今後の教員養成・免許制度の在り方について 平成18年7月11日中央教育審議会答申2. 教員をめぐる現状」本文中の「」内は答申からの引用 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/)

1337000.htm (閲覧日: 2014年10月25日)

- 3 「教育政策」と「具体的な行動目標」としての家庭学習プログラム作成との関係について確認しておかねばならない。両者はイコールではない。ここで言う「教育政策」とは、ベテラン教師から若い世代への経験の受け渡しが第一義に想定されている。経験の受け渡しは、単なる情報の伝達とは別の次元の問題である。それは、若い世代の教育観として内なるものの熟成、個性的な形成として具現する。行政は、その意義を踏まえて具体的な行動目標に予算をつけ、教師は現状の工夫改善を願って学習プログラム作成に参画し、研究者は専門性を生かして学習プログラム作成に参与し、その生成過程を分析することによって教育観の形成、指導技術の発展に関する知見を導き、教師や行政にフィードバックする。
- 4 漢字の学習指導を進める際、補助教材として教材会社が販売しているドリル教材を選定し、採用することが多い。日本図書教材協会、全国図書教材協議会に加盟している学校直販図書教材出版社の内、漢字ドリルを出しているのは6社(文溪堂、教育同人社、新学社、光文書院、日本標準、青葉出版)である。各社の漢字ドリル見本から、年度当初に各学級で使用する補助教材を選定し、保護者から徴収する予算で購入し、使用することとなる。学校教育法第21条2項及び地方教育行政法33条2項に基づき、学校内で補助教材選定委員会等が設置され、教育委員会への届け出義務も課される。受益者負担となるため、予算案・決算案の審議がPTA総会等でなされるなど、保護者の納得と合意のもとで補助教材を購入できる仕組みとなっていることが多い。ところが、それぞれの補助教材がどのように使われているのか、検証している例は寡聞にして知らない。学習指導の結果を事実として踏まえて補助教材の使用実態を検証するシステムが存在しない。補助教材の使用実態に関する調査研究も、教材出版社が独自に行っている市場調査の域を出ていないのが現状ではないか。そのため、他の補助教材と同様、漢字ドリルもそれぞれの教師の裁量に基づいて使用されることとなる。加えて、補助教材の使用方法について、公的に言及された事例はない。「使用方法」ではなく「採択」については、昭和49年9月3日文部省初等中等教育局長通達「学校における補助教材の適正な取扱いについて」が各都道府県教委宛に出された。これは、「補助教材の選択に当たっては、その内容が教育基本法、学校教育法、学習指導要領等の趣旨に従い、かつ児童生徒の発達段階に即したものであるとともに、ことに政治や宗教について、特定の政党や宗派に偏った思想、題材によっているなど不公正な立場のものでないよう十分留意すること」という内容であり、主に採択に関わる厳正さや中立性を求めたものであった。上記の事情により、補助教材の使用方法については学級担任の裁量に委ねられており、公的な教員向け研修の課題にもなりにくかった。採択過程の厳正さや中立性が強調された経緯により、漢字ドリルを出している6社に「偏りなく」採択しようとする心理が働きがちとなるのではないだろうか。全ての学年・学級で同じ教材出版社の漢字ドリルを採択する場合、よほど強力な根拠が必要となることは想像に難くない。児童にとっては、6年間でさまざまな会社の作成したドリルを使用することとなる。採択を有利に進めるため、漢字ドリルは独自性を打ち出しつつ、標準的な内容を外さないように作られている。どれもよく似た作りにはなっているのだが、特色を出すように作られているのである。6年間でさまざまな特色を持つ教材に触れるのが効果的か、あるひとつの特色に基づいて手堅く書字能力を身に付けるのが効果的か、興味深い問題であるが、ここでは立ち入らない。また、最近では、学校教材活用指導法研究会(NPO法人全国初等教育研究会)が、教員向け研修コンテンツに漢字ドリルなどの副教材の指導法を取り上げるなどの動きがある。学校教材活用指導法研究会主査の堀田龍也は、「学校教材を有効に活用した授業システムを確立させ、基礎基本が徹底し、学び方を身に付けた子どもたちを育てたい。そんな思いでこの学校教材活用指導法研究会が設立されました。」(堀田達也、(2013)学校教材活用指導法研究会「主査 ごあいさつ」, <http://gakko-kyozai.jp/about.html> (閲覧日: 2014年10月25日))、と述べている。この動きは、ばらつきが見られる補助教材使用法に関する教師の指導法の精緻化を教員向け研修によって実現しようとするものと言える。本研究の射程は、堀田の言うような指導法の精緻化のみに終わるものではない。指導法に関するカンファレンスを經由して生ずる(だろう)教師自らの(語り直しによる教育観の)変容への期待に踏み込もうとしている。
- 5 漢字指導ルーティンの4つのカテゴリに対して「方略」という用語を付した。それぞれのカテゴリを命名するのに教師にとってできる限り親しみやすい用語となるように心がけている。この場合、用語が指示する具体場面がそれぞれの教師によって容易に想起できる反面、特定の意図によって構成される指導ルーティンの一側面であるというニュアンスが伝わりにくくなるおそれがある。そこで、ストラテジー(strategy)の訳語としてしばしば利用される「方略」という用語を付した。もともとストラテジーとは戦略の意であり軍事用語だが、「ある目的を達成するために、総合的に進められる計画や運用方法」(大辞林)の意味として、広く使われるようになった。それと同時に、訳語についても軍事色を嫌って、戦略ではなく方略という訳語がしばしば使われるようになった。方略とはもともと「計略、はかりごと」を意味する言葉である。ここでは、計画も運用方法も含む教師の目的実現のための一連の流れを指す用語としてふさわしいと判断し、全てのカテゴリに方略という用語を付すこととした。
- 6 理論的には、「個体内での指導方法の修正」「学年単位での修正」「学校単位での修正」などが想定できるが、インタビュー調査からは個体内での指導方法改善と見られる「語り」のみが頻繁に出現した。
- 7 [段階的・連続的ノート指導]概念は教師の指導力量が反映していると考えられるが、このことは「3-(5)に触れる「指導ルーティン修正方略」との関連においてさらに詳細に検証・考察すべき課題と考えられる。
- 8 インタビューでの発言「書き取りのページの10問ずつ前半と後半とを繰り返して宿題に出している」など。
- 9 地域によって教師集団の価値観に若干の違いが見られるのは、保護者の経済状況や家庭環境に地域差があったり、教育委員会の打ち出す施策に重点の違いがあったりする事情が影響しているのではないかと考えられる。最も大きな要因は、教師は各都道府県単位で、あるいは政令指定都市単位で採用され、人事交流の機会が少ない点にあるのではないだろうか。従って、漢字ドリルなどの副教材の使用など、教師の裁量の大きい局面では、習慣化していたり、流行していたりする方法が、それほど根拠もなく、地域の教師集団によって「信頼」されてしまう可能性を否定できない。本研究の志向する、教師の経験の受け渡しは、このような非科学的な流行に根を打ち込む意義もある。こうした観点から、複数地域の教師集団に対して、「漢字ドリル指導ルーティン」に関するインタビュー調査を実施し、カテゴリと概念の質を高めていく必要がある。
- 10 「お家で答え合わせをしないところがあって、漢字は私ができるんですけど、計算もそうですし、音読も自分で書いてあるという子が多くて(中略)通信にも、秋口に勉強に集中できる季節なのでということで、特に家庭学習に力入れたいと思います。ということでお願いをしたことがあります」など。