

国語の教材徹底研究

—文学と説明文，文章表現，解釈のための文法—

国語教育専修	根 岸 泰 子
同	小 林 一 貴
同	山 田 敏 弘

I. 平成20年度免許更新予備講習「国語の教材徹底研究」の概要とねらい

平成20年の岐阜大学会場での免許更新予備講習「国語の教材徹底研究」は、8月6日（水）・7日（木）・8日（金）の3日間、3名の講師により、40名の受講者¹を迎えて実施された。この講義のトータルな方針は、以下に示すとおりである。

- 1) 教育学部の講義「教科国語」をたたき台として、国語教科の多岐にわたる内容と意義が現職教員にむりなく理解できるよう、3つの専門分野の教員によるオムニバス形式の講義を構築する²。
- 2) 個々の受講者がこれまでの自身の授業実践を振り返り、また将来に向けての展望も得られるよう理論面の解説も重視する。
- 3) 受講者の授業実践における具体的な悩みや隘路に対応できるよう、内容面で配慮する。

講習は各講師が1日ずつ担当し、1日あたり90分×4回のコマで講義、補足・質疑応答、試験を実施した。内容的には、①国語教育の意義、文学教材と説明文教材（根岸）、②文章表現（小林）、③教材解釈のための文法（山田）という3分野に分ち、国語教材のジャンルごとに大きく異なるその特質や教授法に対応しながら、各講師が解説、ディスカッション、質疑応答等を適宜まじえた講義を行っている。とくに今回の講習では国語教材に焦点化することによって、大学型の専門講義に偏らない、現職教員の授業実践に応用できる実践型の講習として、理解しやすくまたそれぞれの受講者の授業実践への応用力を高めることをねらいとしている。

以下各節ごとに順次、おのおのの担当講師による講義の内容の紹介、講習実施に即しての分析・省察を述べてゆくこととしたい。なお各章の執筆は、I・II・Vを根岸、IIIを小林、IVを山田が担当した。

II. 第1日目「国語教育の意義、文学教材と説明文教材」（根岸泰子担当 平成20年8月6日）

根岸担当の初日の講義では、1時間目でまず国語教育全般の意義と目的を再確認し、2-4時間目ではそれを承けて、論説文教材と文学教材のそれぞれの教材特性とそれに対応した教育的

1 参加者の内訳は、小学校16名（女性13名、男性3名）、中学校8名（男性5名、女性3名）、高等学校16名（男性9名、女性7名）。

2 各講師の国語教育専修での担当分野は、1日目の根岸が近現代日本文学、2日目の小林が国語科教育、3日目の山田が国語学である。

価値（教育目的）の分析と具体的な指導例等を紹介の上、筆記試験を行っている。

紙幅の関係上、本稿では以下、国語教育全般の意義と目的について論じた1時間目の講義内容を中心に概観してみたい。

1. 国語教育の新しい潮流—国語と「生きる力」（1時間目）

まず講義冒頭で私が強調したのは、「教室」の定義である。教室とは「多様な感受性の場」であるとともに「すべての生徒にとっての共通の事項を扱う場」でもあり、また「児童や生徒の相互の関係性（結びつき）の場」でもある。そこでの国語の教師の役割とは何かというのが、第1日目の講義全体を貫く問題意識となっている。

1時間目「国語教育の新しい潮流—国語と「生きる力」」では、3日間にわたる長丁場の講習に対する受講者への動機づけとして、国語教育そのものの意義—国語は生きていく上でどんなふうに役立つのか？ 教員は国語の授業を通して、クラスの子どもたちにどんな力をつけてやりたいのか？—を、さまざまな角度から考えていくこととした³。

具体的なアプローチとしては、国語以外の他教科の先生たちから国語はどんなふうに見られている（批判されている）かという問題提起をまず行い、次いで全国共通学力テストの実施などを通して教員の間にも関心が高まってきているPISA型リテラシーの理念を取り上げてみた。

まず中山迅氏の「他教科が求める国語教材」（『日本語学』26, 2007.8）を参照しながら、理科の教員から見た「国語」像を受講者に紹介した。国語の授業でしか通用しない学習方法と教科内容、国語では何をやっているのかさっぱりわからない、他教科への応用をほとんど意識していないようにみえる国語の授業には他教科は何も期待していない等々、他教科から見た国語がいかに閉鎖的かというイメージのオンパレードである。これらのネガティブな評価をわざわざ取り上げたのは、これが国語教師にとって現状を知るための第一歩だからだ。実は理科教師が国語に期待している汎用性とは、とりもなおさず学校教育全体の基盤としての、言語技術能力、論理力、そしてコミュニケーション能力にほかならない。このようにとらえ直せば、理科教育からの国語批判には、国語教師にとっての新たな指針として受け入れるべき部分は多い。

理科教育の現場から見てくる子どもたちの現状も、国語科にとってはきわめて重要だ。今の子どもたちの問題点としては、①観察と実験の「結果」を「解釈」して「結論」を導く力の欠如、②その結論を表現する力の欠如 が指摘されている。この①への対処として現場で求められているのが、「「結果」と「結論」を混同せずきちんと区別できる力」、そして「「結論」の根拠を、客観的な「結果」の中で探せる力」だとすれば、それはまさに国語科で伸ばすべき論理的・論証的能力と同質のものである。また②については、「データを視覚的に表現した図・グラフ・表・マトリクス。数式」を主とする理科・数学・社会科に対し、「連続型の文章テキスト」である言語テキストとは、まさに国語科の守備範疇といえよう⁴。その意味で、理科教育からの国語教育への要望である、「作者の主張を読み取るだけでなく、提示された事実を自分なりに解釈し、根拠

3 国語教育の意義については、ここ数年の12年目研修でも参考図書として紹介している鶴田清司・柴田吉松・阿部昇編著「改訂版 あたらしい国語科指導法」（学文社、2007.3）中の阿部氏による見解（広義の「言語技術教育」としての、①言語を理解し表現する方法・技術を身につけさせる。②認識力・思考力を身につけさせる。③よりよい人間の形成をはかる）をベースとして用いている。

4 国語科教材は周辺領域の理数社教材を多く含むため、国語科で視覚的データを扱うケースもないわけではない。

に基づいた主張を文章で書く指導をしてほしい」という提言はきわめて示唆的である。

以上の講義内容については、受講者、特に小中教員から、他教科の同僚からの国語への批判は実は自分たちも経験しており、その意味で身近で切実な問題であったという感想や、講義を通して新しい国語の授業のイメージや、教科を越えて教員間で連携していくためのヒントがつかめたという、講師にとっても非常にうれしい反応を得ることができた。

続いてのPISA型読解リテラシーの解説では、さきの理科教育からの提言との共通性を指摘しながら講義を進めていった。理科教育が国語教育に求める論理性は、PISA型リテラシーにおいても必須である。しかしより重要なのは、PISA型リテラシーにあってはさらに主体性が重視される点だろう。PISA型リテラシーとは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」である。一読して明らかなように、ここでは単に外部から課された課題を機械的に遂行する能力を越えた、①受動的でない主体性 ②社会への参加意欲 ③目的意識をもってテキストに接するスタンス ④テキストを理解・利用・熟考できる動機づけと能力 が重視されるのだ⁵。

これらはまさにこれからの転換期の社会で通用する国語能力、生きるために必要な能力と技能であり、ここから現実のリアリティに敏感な子どもたちが夢中になれるような授業の可能性も見えてくる。受講者たちからは、これは大変だ、という声とともに、これまでの自分たちの授業の中でいまひとつ確信がもてなかったケースを解析する手がかりになった、あるいは自分がやってみたかった授業をはっきりとイメージできたといった積極的な反応が、複数得られた。また高校教員からは、複雑な現実を理解するためにテキストを多角的・主体的に読み解く能力とは、まさに超難関大学の国語の入試問題で求められている能力であり、高校現場でもPISA型リテラシーに対処した指導方法を探求できないだろうか、という興味深い意見が出されている。

基本的にPISA型リテラシーはすべての教科の土台となる論理的・主体的な読解力であり、それゆえにすべての教科・科目で伸ばすことができる。だがとくに国語は、論理力の育成自体を目的として集中的に取り組むことができる教科であり、今後の学校教育の教科間の協同においても積極的な役割が期待されるはずだ。受講者からは、これらの実行にあたっては、これまでの日本の学校教育のありかたからの大きな転換が必要だろうという感想もかなり多かったことを付言しておきたい。

2. 「説明文教材」と「文学教材」（2－4時間目）

2時間目「論説文教材－説明的文章・論説文ではどのような力をつけるのか？－」は、上記を承けて、最初に理科の授業例「《花まる先生公開授業》溶ける？溶けない？ 東京都葛飾区立綾南小学校 高鷹美恵子さん」（朝日新聞、2008.2.9）を口頭で紹介し、教室の子どもたちが論理的に「わかる」ための要件について、①子どもが「わからない」と言える教室作り（学級経営）、②わからせるためのプロセスの設計 としてまとめてみた。また具体的な論説文教材の清水建宇「ニュース番組作りの現場から」（光村図書、『国語5年下』）をとりあげて内容を分析するとともに、教材の特性を生かした教師の発問例も示した。いずれも、すぐれた授業例や教材に接することで、第1時間目の高度に抽象的な講義内容を具体的な授業におとしこむイメージ作りをめざし

5 前掲『あたらしい国語科指導法』での阿部氏による国語教育の目的論（pp18-20）には、PISA型リテラシーとの共通点が多く見いだされる。

ている。受講者からはとくに高鷹教諭の授業例への共感や、すぐにも自分も試してみたい、国語にも応用できるはずだ、といった声が聞かれ、研修目的であるこれまでの自分の授業の振り返りとあらたな動機付けをある程度果たせたのではないかと思っている。

第3時間目には、「文学教材」の特質とその意義をとりあげた。これはPISA型リテラシーとはまったく異質の、共感能力をベースとした学習領域である⁶。本講義ではコミュニケーション理論を援用したテキストの受容のメカニズム一般(情報の発信者—受信者, テキスト, メディア, コンテキスト, コード)を主たる講義内容とし、それに付随して、国語の授業における文学教材へのアプローチとしての「解釈」と「分析」⁷の方法論について、クルマに関する川柳、三好達治「雪」、金子みすゞ「大漁」等の文学テキストを例にとりながら解説を加えた。これについては過去の講義例を別稿で取り上げているため、そちらを参照されたい⁸。第4時間目には、総まとめとしての補足・質疑応答および筆記試験を行っている。

Ⅲ. 第2日目「文章表現」(小林一貴担当 平成20年8月7日)

1. 概要

2日目は、国語科における書くことの領域を取り上げて講義を進めた。

受講者の勤務先は小学校、中学校、高等学校と学校の校種が異なっていた。そのため、受講者が日ごろの実践や学校の取り組みを振り返り、出し合うことにより、校種の接点と違いを意識し、さらには相互の連携の可能性も視野に入れながら、「書くこと」を中心に教科としての国語科の教育内容や役割について理解を深めることとした。

今回、校種の違いを視野に入れた授業の構想を立てたのは、本学を会場として行ってきた12年目研修の成果によるところが大きい。講義担当者が昨年度まで担当してきた書くことの学習指導に関するコースでは小中高の教員が同席することが多く、教材観や指導方法、学習活動、さらには児童・生徒の実態等について情報交換がなされてきた。そこでは、参加者より各校種間の指導法に関する考え方や教材の扱いの相違、そして児童・生徒の学習の事実をとらえる視点の違いが指摘され、研修期間後においても教師の授業に対する意識の変化が見られたとの声が聞かれた。学校により書くことの学習の目的や児童・生徒の実態は異なるものの、学習者の書いた文章を見る視点や教育内容について各自の考えを出し合うことが小中高を貫く視点を相互に共有し自覚することにつながり、指導することの根幹に関わる意識についての変容を促したことも確かであり、またそれが参加者にとっても有益であったと考える。こうした成果から、学習事項の系統や重点項目等の客観的な枠組みにとどまらず、講義に加えて授業を構想する視点から校種を貫く視野に立つ参加型の授業を構想した。

講義の大まかな流れは次の通りである。

- ・ 1時間目：新学期から夏休みまでの間に担当するクラスにおいて児童・生徒にどのような書くことの機会を設けてきたか、その際にどのようなことを「ねらい」としてきたかについて書き

6 ここで重視されるのは、自他の理解と連帯のための、共感能力とコミュニケーション能力である。

7 前掲『あたらしい国語科指導法』の第3節「教材研究の方法—『読み』の授業のために」(鶴田清司)参照。

8 根岸素子「研修教育の学びのケース・スタディーに関する研修実践報告—授業実践に役立てる、国語教材の徹底分析—」(『教師教育研究』3, 2006)参照。

出し、異なった校種間の受講生同士で情報・意見交換を行う。

- ・ 2 時間目：授業担当者が準備した複数の作文事例を資料として取り上げ、それぞれの事例について受講者は教師としてどのような評価をするか、また指導を行うとすればどのような方途が考えられるかについて、異なった校種間の受講生同士で議論をする。
- ・ 3 時間目：「ライティング・ワークショップ」による指導方法について理解し⁹、この指導法を実際に行おうとする場合、どのようなことを考慮する必要があるか、また困難な点は何かについて議論を行う。
- ・ 4 時間目：3 時間目の議論に基づきグループごとに発表を行い、意見交換を行う。続いて、校種間の連続性と違いを視野に入れ、受講者がこれまで指導で扱った具体的な教材を挙げつつ国語科における書くことの教育内容について論述する試験を行う。

前半の 2 時間では、受講生自身の指導を振り返り、具体的な事例に対して議論することにより、校種間の接点と相違点を明確にしながらい童・生徒にとって一貫した連続性のある学力とその育成に向けた教材と指導の在り方について考える視座を持つことを意図した。後半の 2 時間では、具体的な指導方法を取り上げることにより、い童・生徒の理解と教師として指導の当事者としての振る舞いを意識することを意図して議論を行った。

2. 実践と指導法に関する議論

主に 1, 3 時間目に行った書くことの指導の振り返りと指導法に関する異なった校種間の議論からは次のような見解が得られた。

- ・ いずれの校種においても書けない学習者がいる。
- ・ 教師とい童・生徒の日常的な関わり方が題材や書く文章のジャンルの選択に関係する。
- ・ 調べる活動や話し合いを通した書くことの学習指導は小中学校で多く行われると考えられる。
- ・ クラス内の他のい童・生徒に書いたものを読まれることに対して学年が上がるにつれて抵抗感が強くなる。ただし、学校やクラスによってその程度は異なる。
- ・ 高等学校での小論文指導では、自分らしい考えを持って書くということが難しい。また、その前提として社会への意見や社会における自分自身についての理解がなかなかできない。
- ・ 小学校では身近で日常的な題材で書くことが多いが、高等学校になると専門的知識や抽象的な事柄について書くことが多くなる。題材の連続性が見出しにくい。
- ・ 日常的にどのような書く活動を行うかについて小中高での申し合わせのようなものがあったとしてもよいのかとも考える。

書くことの学習指導の根底にあると考えられる人間関係や社会生活、そして集団の一員としての書き手といった点について、相互に違いを出しながらも個々に具体性を持って捉え直すことが出来たのではないかと考える。また、「ライティング・ワークショップ」の指導法は、小グループでの話し合いと実際に書くことの繰り返し、積み重ねを中心に進める指導であるが、そこでもグループの人間関係や発表と読み合いの活動をどのように授業に取り入れるかについて議論がなされ、指導を構想する観点を共有しつつ指導の難しさを考える機会になったと考える。

9 参考文献：ラルフ・フレッチャー、ジョアン・ポータルビ著（小坂敦子・吉田新一郎 訳）『ライティング・ワークショップ』新評論、2007

3. 成果と課題

受講生が小中高と異なった校種に所属するところから、互いの違いを話題としつつ各自の書くことの指導の構想の視点を振り返り、指導の基本となる点を共有しながら自身の授業についての自覚を持つことが出来たのではないかと考える。また、教育内容は指導の過程において実現されるという側面についても具体的に考える機会となった。

今後、講習の受講者は変化することもあるが、受講者、そして講義の担当者をも含め普段の授業を顧みるための外の視点をどのように日常の実践の延長上に見出すかについて検討していきたいと考える。

IV. 第3日目「表現・解釈のための文法」(山田敏弘担当 平成20年8月8日)

3日目は、国語の教科書教材を解釈する際に役立つ文法と、表現に役立てられる文法を中心に、国語学分野の知見とその応用についての授業をおこなった。校種の異なる受講生に対して、具体的な教科書教材を取り上げることについては躊躇もあったが、小学校の教材を中心に上げ、上の学校での応用を考えてもらうという方式を採った。

1. 音声・文字表記に関する講義から

口形に関する基本的な事項から確認をおこないながら、日本語の音声の特徴として、非円唇のウ、母音の無声化といった現象について解説をおこなった。特に、非円唇のウに関しては、小学校国語科の教科書の中でも円唇で口形を示しているものもあるなど注意しなければならないことを説明し、また、無声化については、「すべての音をはっきりと発音する」という誤った思い込みによって、流暢な発音が阻害されているとの弊害を説き、文章で使われる自然な発音について解説をおこなった。

発音と表記との関連については、なかなか周知徹底されない「現代仮名遣い」を確認し、「高校」の発音が「コウコウ」ではなく「コーコー」であることや「とおり」と書いても「とうり」と書いても「トーリ」と発音されることなどを再確認した。実際には、このあたりの発音を「現代仮名遣い」に基づかない思い込みでおこなっている教員もおり、確認の必要性が十分に感じられた。

「原因」を「げえいん」や「げいいん」などと表記してしまうことに関しては、「ん」が環境によって大きく発音が変わる環境異音と呼ばれる音であることを確認した上で、母音の前の「ん」の指導には、単なる発音の差としての示し方ではなく「原」という文字素としてとらえることが重要であると解説した。

アクセントに関しては、受講者からの質問も出て活発な議論となった。中でも、「鯨」のアクセントに関しては、平板型アクセントと頭高型とでどちらが正しいかという質問が出た。一般的に東京式アクセントを用いる岐阜県でも、西部に行くと頭高型へと変化することは知られているが、児童から、「シロナガスクジラ」となったときには、「クジラ」の部分が頭高アクセントだから、「クジラ」も頭高であるとの児童の主張に納得させられたという報告は、貴重であった。単独の語のアクセントだけでなく、複合語になった場合のアクセントも考えるべきであるとの示唆が得られた。

実際の教材分析に役立てられる韻律特徴としては、プロミネンスという現象を取り上げ、「ち

「いちゃんのかげおくり」冒頭部分における、非制限的名詞修飾と制限的名詞修飾との違いにおけるプロミネンスの差を解説し、教材分析にも役立てられる講義とした。

2. 語彙と文法に関する講義から

「流れに棹さす」のように、古くからある慣用句の意味が変容してきていることを、コミュニケーションという観点から話し合った。「に(丹)おう」が、「赤い色をしている」という意味から、「臭う」へと変容したように、意味の変容はどこにでも起きることを挙げて、実際にコミュニケーションにおける齟齬を来さないことが重要であると主張したが、古い方が正しいという考え方は強固であった。大学生であれば、すんなり理解されそうなのが、現場経験を積んだ現職教員には、なかなか受け入れられないと感じられた点であった。

類語の比較については、学習指導要領にもある「育てる」と「育成する」を例に考えた。「後継者を」であればどちらも続く両語が、「娘を」とすることで差が生じることを示し、連語の意味から意味の外延を規定することの必要性をいっしょに考えた。

方言についても言及し、「一号車」や「班交流」ということばが、岐阜県の教員独自のことばであって、他県ではあまり通用しないものであるとの、小ネタも披露した。これには、まさに目から鱗という印象を持った方も少なくなく、このような日常のことばへの現職教員の態度は、意外であった。

文法については、使える文法を主張し、小学校国語教科書から「くじらぐも」「お手紙」「ふきのとう」「三年とうげ」を例に取り上げ考察した。

「くじらぐも」では、メインとなる子どもたちとクジラとの呼応によって空へ舞い上がる場面を用いて、主語の交替がどのような意味をもっているのか、受身形の不使用ということをもどのように考えるか、日本語では複数の意味をもつ「ている」の意味を考えることで、教科書がどのように読めるかという点について話した。文法といえば、未然、連用という活用名を言うことや、品詞を分けることしか思い浮かばないという先生たちに、新しい文法の姿を示し、覚える文法から使える文法への転換を訴えた。この点については、おおかたの賛同を得ることは出来なかったが、有益であったとの意見も聞かれた。

また、作文という観点から、「ぼくは、川へ行くと、魚がたくさんおよいでいました。」や、「バス停から歩いて、学校へ着いたら、遊びました。」のような、日本語として成り立ちそうではあるが、非文法的であるという用例を例に、その理由を考えるためにも文法が役立つことを訴えた。

3. 言語運用に関する講義から

最後に、敬語と、現代的な課題として、多文化の中での日本語運用に関する講義をおこなった。

敬語の5分類化は、この更新講習のまさに狙いでもある、新しい事項に関する知識を学ぶことに該当する。これまで、「主語を低める」と教えられてきた謙譲語が、実際には、相手を高める謙譲語と、主語を低める丁寧語とに分けられるということについては、すでによく知っているという一部の受講者もいたが、全体的には更新講習で取り上げられるべき事項であることが確認された。

また、「小さいです」のように何となく違和感を持つ形式の位置付けや、「ご利用できます」の

ような敬語の誤用についても検討をおこない、最後には、狭い範囲での敬語のみをとらえているのではなく、敬語の運用として、「てもらう」や「てくれる」のような恩恵表現を用いることが感謝を表す上で重要であり、「三枚ほどください」の「ほど」がけっして曖昧な表現ではなく、人間関係を円滑に保つために必要な形式であることを確認した。

最後に、外国人との日本語コミュニケーションの問題を取り上げ、外国籍児童生徒に対する責任の所在にも触れた上で、学校現場で、最低限知っておきたいことを解説した。その中には、BICSとCALPと呼ばれる、異なるレベルの言語能力が存在すること、臨界期と呼ばれる時期があり、段階に応じた日本語指導が必要であること、母語をないがしろにすることによるダブルリミテッドの問題など、看過されがちな問題点の概説が含まれている。これらは、国語という枠をいくぶんかはみ出してはいるが、これからの時代の「母語を考える教科」としては、重要な内容と考え本講習で取り上げた。

その他に、「やさしい日本語表現」として、フォリナートークの特徴を活かして、母語話者からできるレベル調整された実践的な日本語の運用を議論するなどして、日本人の日本語知らずにならぬよう、母語話者こそが日本語をきちんと学び直す必要を説いた。

4. テストとその分析について

テストは、筆記にておこなわれた。その内容については、別稿、山田(2009)¹⁰に詳細に記したのでここでは省略するが、「忙しいのに無益な講習」と考えている現職教員の中には、大学教員の側から見てこのような機会を十分に活かし力をつけるべき教員も少なからずいることが確認できた。

5. まとめ

内容としては盛りだくさんであるが、多岐にわたる分野から要点をピックアップし、特に、謙讓語の扱いのような新規の事項はもちろん、日常、学生たちが誤解していたり理解が不十分になったりしがちな分野を中心に解説を行った。

課題は多くある。詳しくは、山田(2009)に記したとおりであるが、学校教育全体の質の向上を考えたとき、教室で用いられる技術を磨くこととともに、やはり基礎的な教材分析力や表現の指導の基礎となる知識が不可欠である。文法という分野をはじめ、国語学は、過去の体系の整理に重点を置きがちであったことから、役に立たないものとの烙印を押されがちであったが、実際には、さまざまな応用に活かせる底力となるものである。すでに過去に抱いてしまった「国語学」という分野に対する誤解を解き、日々進化し活かせる日本語学へという学問的分野における進展を話せる機会として、その分野を担当する大学教員としても、免許更新講習は有益な点を持っている。問題は、「机上の空論」との古い固定観念を払拭し、そのようなメリットを、どのように現職教員と共有できるようにしていくかである。

10 山田敏弘(2009)「教員免許更新予備講習から見てきた国語力向上のためになすべきこと～音声と文法に関して～」『岐阜大学教育学部研究報告教育実践編』11

V. 総括

本節では、今回の免許更新予備講習の反省と今後の展望について、担当講師の立場から簡単に触れておきたい。

まず校種および内容については、今年度は校種を問わず40名を1クラスにまとめておこなわれたが、これはこれまで担当講師が経験してきた12年目研修のような少人数ではないため、校種の異なる受講者たちすべての希望には添えないのが実情であった。また時間の制約上、講習が受講者の個別の関心事にすべて対応することはできない「講義」型であることを、受講者に対して周知しておくことの必要を痛感している。ここでは、受講者の希望（受講の希望分野や動機の詳細）が事前に講師に十分に伝えられなかったため、両者のマッチングがうまくいかなかったケースもあったと考えられる。AIMSを用いた事前の資料配付なども考えられるべきであろう。

また実際に講義を行ってみて、今年度のような小・中・高混合のクラス編成では、受講者の満足度、問題意識や興味の深化への対応という点からもあまり効率的ではないことも実感された。その意味では岐阜県の場合、すくなくとも小中／高のクラス分けが望ましく、また受講生が自由に受講科目を単体（今回の各講師の担当分をそれぞれ1単位とするモジュール）で選択できるようなシステムが、受講者にとってはもっとも有効だろう。

以上、受講者の払う貴重な時間と費用というコストに対して、まさに「その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指す」（文部科学省「〈解説〉教員免許更新制のしくみ」）という理念の実現をもって応えるためにも、今後も注意深く受講者の反応を分析し、講義者と受講者双方の協同によって効果的な講習を構築してゆくことが求められているのではないだろうか。