

# 子ども自らが学ぶ授業における授業と教材（学材）

## —授業はなぜ変わらないのか—

内田 卓雄（元沼津市教職員センター）

### 1. 主体的、対話的で深い学びで生きる力へ

今次学習指導要領（以下指導要領）において、授業に直結する Keyword は「主体的、対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント（以下カリマネ）」で、前者と後者は学校教育全体での「資質能力の育成」という点で脈絡を形成している。

新「生きる力」（以下生きる力）（注1）は、自立・協働・創造に表象されるが、主体的は自立に、対話的は協働に、深い学びは創造に通じている。つまり、「能力はそれを生かす学習活動の中で育つ」（注2）のだから、子どもたちが「主体的、対話的で深く学ぶ」授業の繰り返しで、「生きる力」を育てているのである。各学校は、この生きる力を子どもたちの実態、地域の願い等を踏まえ自校ならではの学校教育目標に設定し、主体的・対話的で深い学びの実現を図った授業で、三本柱に整理された育むべき資質・能力を明確にしつつ、未来の創り手を育てているのである。

### 2. 授業改善の具体的な取り組み

「児童生徒に求められる資質・能力を育成することを旨とした授業改善の取組は、既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重ねられており…」（注3）という。が、筆者は3800編ほどの指導案を精査しコメントを入れてきたが、子どもが「主体的、対話的に深く」学ぶ授業構想はほんの数冊しかなかった。子どもが学ぶ授業への転換はそう簡単なことではないのである。

とは言っても、平成29年前後から、子どもが学ぶ授業への転換を期し様々な施策や改善が行われてきている。二つ例をあげる。

#### 教科書の改善の動き

例えば、某社の中学校国語教科書では、丁寧なガイダンスが施され、教材前にナビを配すなどして子ども自らが教材を学べるように編集

されていた。また、指導要領前文に掲げられたSDGsが学べるような工夫もあった。要は、主たる「教材」が子どもの学びに供するように編集されていたのである。それは各社とも同様で、そもそもが、教科書は指導要領の内容をもとに編集するのだから当然なことと言えよう。

#### 指導案形式の改善の動き

授業づくりの基本的なフォーマットである慣行的な指導案の形式にも改善がなされている。本来、指導案に決まった形式はない（注4）。本県では、平成28年に、それまで初任者研修資料に参考として示してきた指導案形式を変えた。長きに亘って、指導案の横軸は「教師の活動→予想される子どもの反応→留意点」だったのを、「予想される児童生徒の活動と教師の働き掛け※支援評価◎留意点」に改めたのである。要するに教師の問いに子どもが応える授業だったのを、子どもの学習活動に教師が働きかけたり、支援したりする授業像に改めたのだった。

教科書の編集改善も指導案形式の改善も子どもが「主体的に学ぶ」授業づくりに向けての改善だが、教科書が変わり、参考指導案形式を変えたからと言って、従来型の教える授業像が変化しているわけではない。この子どもが学ぶ授業像への転換は天動説を地動説に変えるくらいの転換になるのだが、フレーズのみが一人歩きしているという印象が強い。

### 3. 授業像の見直し改善 4つの提起

視点を「教える」から「学び」に移し、改善をなした事例を基に、以下4点を提起する。

#### (1) 教材を学習材（学材）へ

学びとは、個において、教材との関わりにおいて成立し、それは過程である（注5）という。教材に子どもの主体的なかかわりがなければ、それは傍らに「ある教材」に過ぎない。その教

材に個の見方・考え方が働き、自己の中に立ち止まりや揺れが生じたとき、教材は子どもの中で、子どもにとっての教材ならぬ学材になる。用意された第1の学材である(注6)。第1があれば第2がある。第1の学材により子どもたちは学びの土俵に上る。そこで、表出された他者の見方・考え方を学びの対象にするのだから、これも学材。故に第2の学材とする。

対話は、外言の往還による。表出された他者の見方・考え方を、互いの学材にして、外言を駆使して語り合う。同時に、それは思考言語である内言を耕し、思考力を高めていくのである。

A校では他者の見方・考え方を、まずは学材に位置づけたことで、子ども同士が学び合う授業へと変貌した。第2の学材によって、自ずと第1の教材の学材化も図られたのであった。

## (2) 「主体的、対話的に深く学ぶ」学習集団へ

「主体的、対話的に深く」学ぶ学習集団の姿は、集団の育ての先にあるもので、年度当初からの子どもたちの姿ではない。仕込んで熟成させて、「主体的、対話的に深い学び」ができる集団に育てるよう指導。年度当初の授業像と10月頃、年度末の授業像が同じであるはずがない。子どものつぶやきを拾う。子どもの発言と発言をつなぐ、問いかける、そのような教師の働きかけが色濃い年度初めから、やがて子ども達自らが「主体的、対話的に学べる集団」へと育てる戦略を描くことである。(注7)

ア、現状、授業公開研修等の時期は秋に偏っている。これを改め、時期毎のねらいを明確にした研修に改善したい。その時期に応じた指導のあり方や子どもたちの育ち具合から、指導の見直し改善を図り(カリマネ)、主体的、対話的に学べる子どもたちに育てていくことである。

イ、授業公開や指導主事の訪問指導も、時期とねらいを明確にして、子どもたちの育ての過程が見えるものに変えていく必要がある。

## (3) 子供の評価力向上 自己評価重視へ

○そもそもが、思考力は評価できるのか

思考・判断は内言で行われる。外言と内言は一

致しないから内言は見えない。思考は、「察する」しかないはずだ。だから、思考を客観的に評価することは不可能で、子ども自身の評価と相互に関わる「間主観」的(注8)になるはずである。そうだとすると、教師の評価とともにする子ども自身の評価、自己評価力は重要である。

## ○自らの学びを評価する

先に提示した本県改善指導案形式の縦軸は、「つかむ」「見通す」「追究する」「まとめる」だ。「まとめる」は「振り返り」に改めるべき。何を振り返るか。単位授業や単元での自分の学びの過程である。はじめと終わりの変化であり、その筋道は、振り返ることで整理され強固なものになる。それを記録し保存して積み重ね、また、交流し(注9)て、互いに精査し、子ども自身の評価力、自己評価力の向上を図りたい。同時に教師はそれらとすりあわせながら自身の評価を見直すことで、評価は生きたものになる。

○テストは何のために 生かすテストに

とりわけ中学校においてはテストに依拠した評価になりがちだが、テストは正解即ち絶対解で採点されて結果になるのだから、納得解の追究にはなじまない。このテストを「下す」から子どもの学びに「生かす」評価へと役割を変えて実践して成果をあげた例をすでに旭川大会で示した(注10)。

## (4) 知識観の転換

今次の改訂で概念的知識(注11)が唱われていることが重要だ。知識は、他の新たな知識や体験と結びつき新たな知の文脈が形成される。その概念は個の中で揺らぎながら変貌する。それが思考で、知識は思考の材であり脈絡のなかに位置付き記号的な単語ではない。子どもは「個ども」で、同じに見えて各個の概念は異なる。そう理解すると、第2の学材による対話の必然性や多様な見方・考え方を獲得する過程の重要性が見えてくるのである。

## 付記

紙面の関係で、これにとどめる。注、参考文献、補説を別添にて示す。