

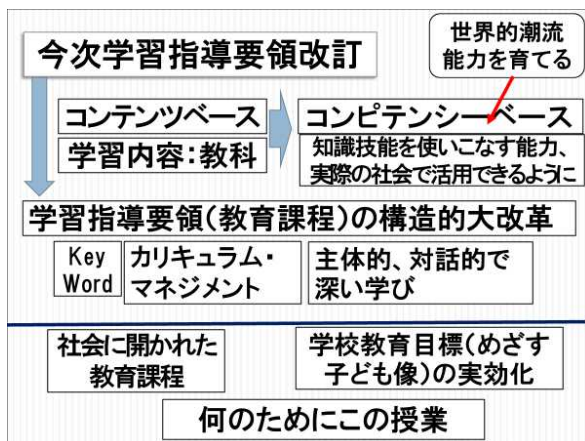
言語力を育成する国語科授業 1

1 学習指導要領改訂を踏まえた授業づくり

国語科を窓口にして校内研修を進めているS小での授業研究会で、久しぶりに国語授業論を語らせていただきました。

今次指導要領の改訂は、コンテンツ重視からコンピテンシー重視へと大きな構造改革をなされていますから、そのことを踏まえれば、従来の多くの授業もまた構造改革が必要です。果たして、それに気づいた授業改善のための研修が始まっているかどうか、かなり懸念をもっていましたので、S小の研修参加は絶好の機会となりました。

コンピテンシー重視



主体的、対話的で深い学びもカリキュラムマネジメント（以下カリマネ）もコンピテンシー重視の文脈上にあります。アクティブ・ラーニング（以下AL）が、子どもの能動的な学習を意味するのですから、他者に指示されて学習する「主体的、対話的で深い学び」はありえません。大杉（注1）の言葉を借りれば、思考力も判断力も表現力も、子ども自身が思考しなければ、判断しなければ、表現しなければ、はぐくめないことは自明の理です。ましてカリマネが子どもたちの資質能力の育成をめざし、その進捗状況を評価しつつ教科横断的にカリキュラムを動かしていくこと（注2）に神髄があるとすれば、子どもが受動的に学習する授業では、到底資質能力の育成状況は把握できず、カリマネな

どしようがないのです。

そう整理すると、いかに子どもが主体的な学びの土俵にあげるかに授業改善の核心があると申し上げていいでしょう。そういう意味では多くの教師主導の授業の見直し改善が迫られていると解すべきです。

2 単元構想、授業構想の発想の転換

資質能力育成ベースの単元構想へ

コンピテンシー重視の指導要領のもとでの授業づくりでは、指導計画的な単元構想から完全に脱却し子どもの主体的な学びをマネジメントする方向に変えていくべきです。

単元とは「児童の学習過程における学習活動の一連の『まとまり』という意味」（注3）と解説されていますが、「単元」という用語が学習指導要領上に登場したのは昭和26年の同試案第4章です。そこでは、「学習活動が問題解決を中心として次々に発展していつて形づくられるまとまりが、社会科の単元である」と解説されています。（子どもの）をこの解説の「学習活動…」の前に挿入すれば、子どもの学びの側に立った当時の単元の意味が瞭然とするでしょう。

もっとも昭和20年代の学習はコアカリキュラム全盛で、後に這い回る経験主義と批判されたものでした。今次改訂では、子どもの能動的な学習活動が「這い回らず」に確かな学びとなって結実するようレイアウトされています。

子どもたちは、各教科等における学びの過程の中で、習得した概念（知識）や考え方を活用しながら、問いを見いだして解決したり、自分の考えを形成し表したり、思いを基に意味や価値を創造したりしています。子どもが学んだ結果、「何ができるようになるか」であって、そこで獲得した「知識・技能」が、新しい学習内容に向かう中で、生きて働き思考され、判断され、表現されることで、思考力、判断力、表現力を培うとともに、新たな概念化された知識・技能になって生きて働く。そのスパイラルで子

ども自らが自らの資質能力をはぐくみ、健やかな成長を果たす、そのような図式が描かれているのです。

教科書も資質能力育成ベースで編集

この指導要領の構造改革は当然のことながら教科書編集にも及んでいます。教科ごとに指導するための教科書から、子どもが学ぶ中で、それぞれの教科の特質において教科的な資質能力をはぐくめるよう編集上の工夫がなされています。

指導者はこの教材で子どもは何をどう学ぶべきか、その結果何ができるように、次の教材に向かうのかを子どもの学びの連続性の中で教材をとらえて単元を構想すべきなのです。

このような理解の上に立つと教科書のつくりとしては、教材末の「学習の手引き」（各社それぞれ。以下手引き）が参考になります。教科書編集において、この教材で子どもに学んでほしいことが凝縮されているからです。

3 子どもの学びを見据える

(1) 「見方・考え方を働かせる」ということ

今回の指導要領改訂で着目すべきは各教科等の目標の改善です。

道徳は「道徳的諸価値についての理解を基に、…」国語科は「言葉による見方・考え方を働かせ…」「社会科は社会的な見方・考え方を働かせ…」算数科は「数学的な見方・考え方を働かせ…」、この「見方・考え方を働かせ…」で始まっている目標記述は全校種、全教科共通で、主語は子ども。「子どもの」を見方・考え方の前に挿入するとよく分かります。

子どもが新しい教材に向かうとき、子どもは自身の見方・考え方を働かせています。それを引き出すことが指導者には求められます。つまり、子どもが見方・考え方を働かせて学ぶ過程がある授業にするということです。

分からないことが分かる

次の中で一番難しいのはどれと先生が投げかけました。

子どもたちは即座に③と答えましたが、③を除く商は一桁であり整数。子どもたちは一瞬にして乗法九九を1回用いて計算し、商は一桁で

① $18 \div 3$ ② $80 \div 20$ ③ $81 \div 16$ ④ $42 \div 6$ ⑤ $120 \div 40$
--

整数の問題式を解いたのですが、③は一桁整数の商ではありませんから解けなかったのです。それで、「難しい」と判断したのです。この「乗法九九を1回用いて計算する」「答えは1桁の整数」。これが、子どもたちがはじめに働かせた数学的な見方・考え方です。

この先生の働きかけは、これら計算式の中に既有的「見方・考え方」を働かせても商を導き出せない計算式を紛れ込ませて、子どもに??を発生させて、分からないことが分かるころへ導いたのです。

この例では既有的の見方・考え方を働かせて問題式に立ち向かっても解が得られない不明な問題式が、子どもにとって追究すべき課題 (task、Challenge)となり授業のテーマになっていきますが、これにChallengeし、主体的に追究していく過程で「学びに向かう力」がはぐくまれていきます。

このメカニズムは算数科だけのことではありません。S小の校内研修は「国語科を窓口として」でしたけれども、子どもたちの「くらしを まもる 車」へのアプローチを説明するのに格好の事例としてこの算数科の事例を挙げたのでした。これは、教科等に共通した学びの、そして「分かる」ことのメカニズムなのです。

注1 「アクティブ・ラーニング」授業改革のマスターキー 大杉昭英 (元国研初等中等教育研究部長)

注2 田村知子 教育時評№3 9 P16~P17

注3 学習指導要領解説第3章単元計画の作成第1節 文部省 2011.02.17

注4 小学校学習指導要領解説「総則編」P4 「改訂の基本方針」参照。