

次期学習指導要領における 小学校国語科授業改善の在り方

Improvement of Japanese class in elementary school according to the Guidelines for Course of Study

望 月 真

Shin MOCHIZUKI

Workings of an elementary language arts class continues ceaselessly. Its course of study that serves as an instructional guide has been revised recently after almost 10 years. As such, on March 31, 2017, the new course of study was announced which will prevail for the next 30 years. It consists of a comprehensive plan on children's education. The new course of study focuses on revolutionizing the language arts class in elementary school so that children can play an active part in society when they reach adulthood. Therefore, this study examines a current language arts class in order to propose improvements to the subject.

はじめに

平成29年3月31日、これまで大凡10年間の周期で改訂されてきた次期小学校学習指導要領が告示された。教育現場では、子ども達の学習は途切れることなく営まれているが、学習指導要領の改訂は、その影響を少なからず与えることになる。

本稿では、次期学習指導要領が教育現場に与える影響を、現行学習指導要領下における国語科授業を検証することによって授業改善の在り方を論究していきたい。

1 現行学習指導要領における実践上の課題

現行の学習指導要領では、学校教育法の「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、…」¹を受けて、これらの能力を育成するために言語活動の充実が求められることになった。

学校教育においては、言語活動自体は従前から行われてきたが、現行の小学校学習指導要領では、「児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」²と配慮すべき事項に記されている。

このことによって、小学校の教育現場では言語活動がクローズアップされ、各小学校の研究主題にも言語活動の文字が用いられるようになった。授業実践においても、言語活動が意識されるようになり、指導者が意識して学習者の言語活動を学習活動として取り入れるようになった。このことは、

指導者のモノログ形式の授業に警鐘を鳴らすことになり、学習者にとってはダイアログ形式の学びの形成につながった。国語科授業において、学習者の言語活動を伴う主体的な学習活動が展開されることになったのである。このことは、言語活動がクローズアップされた成果であるといえる。

しかしながら、あまりにも言語活動そのものが注目されたがために、授業において言語活動を行うこと自体が目的化されてきた傾向も否めない。言語活動は注目されてきたが、言語活動の内容及び言語活動を行うことによって形成される能力についての検証が十分になされてきたとは言い難い。

2 次期学習指導要領改訂の経緯

平成27年8月26日、次期学習指導要領改訂に向けて、文部科学省教育課程企画特別部会から論点整理が示された。この論点整理においては、現行学習指導要領の言語活動の充実は一定の成果は得られたとされ、「教育課程の全体像を念頭においた教育活動の展開という観点から、一層の浸透や具体化を図る必要がある、それには、学習指導要領等やそれを基に編成される教育課程の在り方について、更なる見直しが必要」³とされた。また、「新しい学習指導要領等が目指す姿」の中で、「対話を通じて他者の考え方を吟味し取り込み、自分の考え方の適用範囲を広げることを通じて、人間性を豊かなものに育むことが極めて重要」⁴ともされている。これらのことから、学習者である自己と他者の関わり方、その関わりをもたらずであろう対話の必要性が説かれている。

また、平成28年12月21日には、中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下「答申」）が示され、論点整理を受けて、全教科共通として「育成すべき資質・能力」の枠組みが、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱で示された。

○何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）

○理解していること、できることをどう使うか（未知の状況にも対応でき「思考力・判断力・表現力等」の育成）

○どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

この三つの柱は、岸本（1982）が示した学力モデルと類似している。岸本は、学力を三次元で捉え、X軸をわかる力（理解）、Y軸をできる力（習熟）、Z軸をやる気（意欲）として、理解×習熟×意欲＝見える学力というモデル⁵を示し、児童の学力向上の具体的手だてを示した。岸本モデルのやる気（意欲）の部分と論点整理の学びに向かう力はほぼ同一方向を向いているが、次期学習指導要領においては、その学びの方向性をグローバル化することが求められている。この求めは、これからの学校教育の展望性の大きな指針となると思われる。

また、「答申」においては、「資質・能力の3つの柱」に基づいて下掲の一覧表が示された。この一覧表における「国語で理解したり表現したりするための力」は、【創造的・論理的思考の側面】、【感性・情緒の側面】、【他者とのコミュニケーションの側面】で示された。これらの側面は、今後の国語科授業において中核となるものであろう。これらの側面から国語科授業を再構築する必要がある。しかしながら、再構築にあたってはこれまでの国語科授業を否定することなく、これらの側面から授業の検証を図って質的向上を図ることが必要である。

国語科において育成を目指す資質・能力の整理			別添 2-1
知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等	
<p>○言葉の働きや役割に関する理解</p> <p>○言葉の特徴やよまりに関する理解と使い分け</p> <p>・書き言葉(文字)、話し言葉、言葉の位相(方言、敬語等)</p> <p>・語、語句、語彙</p> <p>・文の成分、文の構成</p> <p>・文章の構造(文と文の関係、段落、段落と文章の関係)</p> <p>など</p> <p>○言葉の使い方に関する理解と使い分け</p> <p>・話し方、書き方、表現の工夫</p> <p>・聞き方、読み方、音読・朗読の仕方</p> <p>・話し合いの仕方</p> <p>○書写に関する知識・技能</p> <p>○伝統的な言語文化に関する理解</p> <p>○文章の種類に関する理解</p> <p>○情報活用に関する知識・技能</p>	<p>国語で理解したり表現したりするための力</p> <p>【創造的・論理的思考の側面】</p> <p>> 情報を多面的・多角的に精査し構造化する力</p> <p>・推論及び既有知識・経験による内容の補足、精緻化</p> <p>・論理(情報と情報の関係性: 共通一相違、原因一結果、具体一抽象等)の吟味・構築</p> <p>・妥当性、信頼性等の吟味</p> <p>> 構成・表現形式を評価する力</p> <p>【感性・情緒の側面】</p> <p>> 言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力</p> <p>> 構成・表現形式を評価する力</p> <p>【他者とのコミュニケーションの側面】</p> <p>> 言葉を通じて伝え合う力</p> <p>・相手との関係や目的、場面、文脈、状況等の理解</p> <p>・自分の意思や主張の伝達</p> <p>・相手の心の想像、意図や感情の読み取り</p> <p>> 構成・表現形式を評価する力</p> <p>≪考えの形成・深化≫</p> <p>> 考えを形成し深める力(個人または集団として)</p> <p>・情報を編集・操作する力</p> <p>・新しい情報を、既に持っている知識や経験、感情に統合し構造化する力</p> <p>・新しい問いや仮説を立てるなど、既に持っている考えの構造を転換する力</p>	<p>・言葉が持つ曖昧性や、表現による受け取り方の違いを認識した上で、言葉が持つ力を信頼し、言葉によって困難を克服し、言葉を通して社会や文化を創造しようとする態度</p> <p>・言葉を通じて、自分のものの見方や考え方を広げ深めようとするとともに、考えを伝え合うことで、集団としての考えを発展・深化させようとする態度</p> <p>・様々な事象に触れたり体験したりして感じたことを言葉にすることで自覚するとともに、それらの言葉を互いに交流させることを通して、心を豊かにしようとする態度</p> <p>・言葉を通じて積極的に人や社会と関わり、自己を表現し、他者の心と共感するなど互いの存在についての理解を深め、尊重しようとする態度</p> <p>・我が国の言語文化を享受し、生活や社会の中で活用し、継承・発展させようとする態度</p> <p>・自ら進んで読書をし、本の世界を想像したり味わったりするとともに、読書を通して様々な世界に触れ、これを擬似的に体験したり知識を獲得したり新しい考えに出会ったりするなどして、人生を豊かにしようとする態度</p>	

「答申」別添資料 P2

3 現行学習指導要領下における国語科授業の検証

次期学習指導要領の公示によって示された3つの柱並びに「国語科において育成を目指す資質・能力の整理」により、現行学習指導要領下の授業をふり返ってみたい。現行の学習指導要領下で実践される授業を検証することによって授業改善の在り方を探り、次期学習指導要領下でも継続しなければならない点、あるいは改善を図らなければならない点を明らかにしていきたい。

尚、本授業実践は、3年生の「モチモチの木」(東京書籍)の授業実践である。この授業の実際を紙面上で展開して考察を加えていきたい。

(紙面の都合で授業の一部を展開する。1, 2, 3…は学習者の発言順通し番号である。)

T「今、読んでもらったところからしっかり読みとってくださいね。まず、外の様子を訊きます。」

1「外はすごい星で月も出ていたんだと思います。」

T「ということは、お天気もいいんですかね。はい、ほかに。」

T「見ればわかることですよ。」

2「峠の下の坂道は、一面の真っ白い霜で雪みたいだったと思います。」

T「一面の、一面の…の一面の何。」

全「真っ白い。」

T「一面の、と言ったら見渡す限りの、何。」

全「真っ白い霜。」

T「雪じゃないのね。霜ね、霜。」

【考察1】

指導者はここで念入りに本時の学習の場面設定を確認している。学習者を思考する共通基盤に立たせるための重要な指導過程である。

T「次にこの霜が豆太の足に…。」

全「嘸みついた。」

T「嘸みつくというのはどういうこと？」

3「氷と同じみたいにそのまま氷を取ったら霜みたいになってくっついたりするから、それを豆太が感じたのは、くっついて皮とかが剥げたりして足から血が出たりするし、引きつけられる感じだったから嘸みついたと書いてあるんだと思います。」

T「冷蔵庫で手がくっついたりする感じがあるよね。離れんはみたいだね。豆太の様子はどうか。どんな様子で走ったと書いてありますか。」

【考察2】

指導者は、「豆太の足に霜がかみついた。」という表現の解釈を図っている。ここでの学習者3の発言は、自分の解釈（想像）で「嘸みついた」の説明をしている。こうした学習展開はこれまで普遍的に行われたことであり、学習者の発言も特異なものではない。

しかしながら、次期学習指導要領下においては、前掲の一覧表の【創造的・論理的思考の側面】における「論理（情報と情報の関連性：共通—相違，原因—結果，具体—抽象等）の吟味・構築」に係って、児童の発言に明確な論理性をもたせたい。そのためには、これまでの学習展開における児童の発言を、論理に則って整理していく必要がある。方法的には、指導者が授業中の話し合い場面において論理的思考力を伴う発言の仕方を指導することがあげられる。

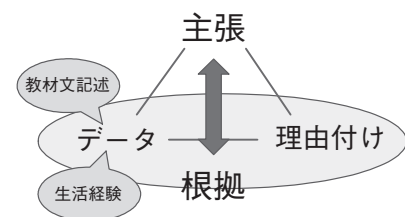


図1 学習者の発言の在り方

図1は、筆者がトゥールミンモデルを基にして、これからの国語科授業改善のために現場の教師の研修用に作成したものである。

これまでの授業展開において、指導者は学習者の発言に対して「それはどうして」「どこからそう思った」などの発問により、学習者に対して根拠を尋ねることはあったが、根拠の内容を明らかにしてこなかったために学習者が発言に戸惑ったり、発言しても意図が不明瞭なものが多かった。

こうした現状を改善するために、図1に基づいて発言の方法を示し、論理的思考を促すことが必要である。具体的には、「嘸みつくというのはどういうこと？」という発問を「自分も霜にさわった（嘸みつかれた）ことがある人。」と学習者に対してこれまでの生活経験を問うなどの方法が考えられる。

4「けがをしたりしたり、じさまが死んでしまうかもしれないから、ずっと泣き叫んでふもとの村まで走っていったんだと思います。」

T「豆太の気持ちは？」

5「豆太は痛くて寒くて怖かったんだと思います。」

T「『痛くて』『寒くて』『怖かった』んですね。分けて訊いていい。何で痛いんですか。」

6「霜が足に嘸みついてけがをしたから痛いんだと思います。」

T「霜が嘸みついて血とか出たんでしょうね。」

7「6さんに少し付け加えます。けがをしたし、けがをしたままそのままずっと走っているからだと思います。」

T「だから、どんどん痛くなっているんですね。」

8「何も履いていなくて裸足で走っていたからだと思います。」

T「それは前に言いましたね。(みんなは)忘れていたんですね。」

【考察3】

8児の発言は、授業の進行からして退行している内容である。しかしながら指導者はすかさず発言した児童をフォローしている。

T「では、何で寒いんですか。冬だから寒いといえば寒いけど。」

9「この夜は十一月で、昼よりも夜の方が寒いからだと思います。」

T「そのまんまだからね。何が怖い？」

10「おなかが痛くて死にそうだから、豆太はじさまが死んでしまう方が怖かったんだと思います。」

T「はい、付け加える人。」

11「10君が言ったようにじさまが死にしまうほうが怖いけど、豆太がおくびょうで夜が怖いから、それも怖いんだと思います。」

T「確認するよ。何がもっと怖いのか？」

12「大好きなじさまが死んでしまう方がもっと怖かったんだと思います。」

【考察4】

ここで夜の怖さとじさまの死の比較になっている。この二つを、11児が「それも」と発言して同等にしたことに対し、12児はじさまの死を強調している。この場面では、指導者のリードで話し合いを深めさせることによって二者の対立をより鮮明にすべきである。

T「今からね。豆太さんが言ったわけじゃないんよ。今、走っとるんよ。痛いし、血も出るかもしれないし…、今、豆太さんがどういうふうにしてね、走っているかそこに書いてください。」

(ワークシートに豆太に同化して心情を書かせる。)

T「はい、それでは13児さん。」

13「怖いよう、でもじさまが死ぬほうがもっと怖いよう、だからじさまの命を助けるためにがんばって医者様の所へ行くぞ。」

14「痛いよう、寒いよう、怖いよう、じさまは大丈夫かな、心配だな、医者様が近くにいればいいのに、ねまきだし、裸足だし、でも第一にじさまを助けよう。」

T「遠いよね、半道もあるとね。」

15「じさまは命がかかっているから早く行かないとじさまが死にしまう。」

T「命がかかる、これをせんかったらじさまはどうなるかわかる？」

16「痛いよう、痛いよう、霜が噛みついて痛いよう、おらは夜が苦手で、でもじさまが死にしまったら、おらもう生活できねえ。」

T「すばらしい。しかもあなた豆太になっていますね。」

【考察5】

豆太に同化して書かせた内容には学習者の個性が表れている。秋田(2008)は、「学習者である生徒の方が既存の知識と新たに入ってくる情報を能動的に統合し、(中略)自分の理解や学習の過程を振りかえることがなければ、カリキュラムをこなすだけでは、生徒自身が深い理解に至ることはない。」⁶としている。この場面で、「怖い」「寒い」「痛い」を扱った学習活動を受けて、学習者は自分の経験知と重ね、統合して精緻化して豆太の心情を語っている。

(紙面の都合で授業展開を一部割愛する。指導者は豆太に同化させた後で、異化にかかっている。)

T「みなさんはこの豆太を普通の豆太ではないと言いましたが、どんな豆太ですか。」

17「ぼくは勇気のある豆太だと思います。」

T「ちょっと待って。比べて聞いて。違うところはあとで発表して。自分の書いたことと比べないと意味がないですよ。」

【考察6】

ここで指導者は、聞き方について指導している。自分の考えを比較しながら聞くという指示を出し、比較という認識の方法を理解させようとしている。聞く学習はその学習活動自体が学習者の中に内在化していく学習なので評価が難しい。聞いた後の学習を予め指示することによって聞き方を指導している。

18「ぼくは勇気のある豆太だと思います。わけは、豆太は夜が苦手だけど、一人で夜の坂を走っているからだと思います。」

19「私はがんばり豆太だと思います。そのわけは、豆太は夜に出ることもできないのに、じさまの命を助けるために裸足で半道もあるふもとの村まで行ったからだと思います。」

20「ぼくは少し勇気のある豆太だと思います。そのわけは、夜は苦手だけどじさまのために夜の半道を通って行ったからです。」

T「これからリレー発言にします。立たなくていいから指名してください。」

21「私はやさしい豆太だと思います。そのわけは2つあって、1つは134ページの10行目と11行目に書いてある『でも大好きなじさまが死んでしまう方がもっと怖かったから』と書いてあるのがやさしいと思ったし、2つ目は痛いとかすごい弱音を言っていたりするけどじさまはいいやとかは言っていないのでやさしいと思いました。」

T「今、21さんは前の学習を生かしているのがわかりますか。21さんは前の臆病な豆太と比べていますね。」

22「ぼくは勇気のある豆太だと思います。豆太は1人ではせっちんに行けないし、表には大きなモチモチの木があるから霜月二十日の晩には苦手な夜なのに医者様を半道もあるふもとの村まで呼びに行けたから勇気があると思います。」

T「すごい説得力があるね。先生も思わず頷きました。」

23「ぼくはじさまを助けようとしている豆太だと思います。そのわけは、寒い中、ねまきやはだして11月の夜の中、半道も走っているからだと思います。」

24「ぼくは18君と20君と同じで、勇気のある豆太だと思います。そのわけは、医者様を呼びに行けたから勇気のある豆太だと思います。」

25「ぼくも18君と20君と22君といっしょで勇気のある豆太だと思います。そのわけは、真夜中なのに半道もある村まで一人で走ったからです。」

【考察7】

24児、25児の発言に考察1で述べた指導者の指示が生きていることがわかる。両児は、それぞれ友だちの発言を聞き分け、自分と同じ考えをもつ児童を複数名記憶した上で発言をしている。相当な集中力をもって聞く活動を行っていたと思われる。秋田(2008)は、「生徒が質問したり言い換えたりすることによって、教師や生徒の言葉が精緻化され意味の理解が進んでいく」⁷⁾とした。この例にあてはめても、友だちの発言を受けて内在化させて発言している。特に24児の発言は理由を友だちの発言に付加させる形で述べている。このことから、理由を統合させる働きがあったと考えられる。

佐藤(1996)の立場からは、「教育的はたらきかけは教師と生徒とのあいだで取り交わされる相互作用の形で扱わねばならないのであり、また相互作用による経験がいかに自己の中に内化されていくかということが重要な意味をもってくる」⁸⁾とした。佐藤の観点からすればこの展開は指導者の働きかけが不十分であり、相互作用による経験が学習者の中に内化されているとはいえない。秋田(2008)もヴィゴツキーを引用して「大人との関係で機能していた精神活動は次第に内面化し、子ども自身で

行われるようになる」⁹とした。指導者の教材研究による解釈と児童の解釈を重ね合わせ、学習課題を明確にした後で児童間の討論を展開させることも考えられる。

4 次期学習指導要領で求められるもの

現行の学習指導要領下の授業を検証した。本授業の授業者はベテランで授業力は相当な熟達した域に達しており、本時は国語科授業の典型ともいえるものである。

子どもたちに育成すべき資質・能力の3つの柱の中で「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」に照らして本実践を振りかえると、17児から25児までの発言は互いに共有性は認められるものの相互交流は認められない。秋田(2006)は、「学校教育では、個々人の読解能力の促進や学習内容のよりよい理解が読解の目的とされ」「一方、仕事では目的は多様となり、みずから読む内容を決め、得た情報とある情報と関連させながら何らかの意志決定を行うこと、読むことで活動が終わりではなく、読むことから何かを達成するために行動を求められる」¹⁰とした。他者から得た情報を自己内に取り込み、自分の考えと比較することが必要であり、その後の意志決定が求められよう。よって、17児から25児までの発言においては、友だちの発言内容に関してコメントする能力を育成することが必要となるだろう。

5 まとめ —指導者に求められるもの—

現行学習指導要領下における授業に考察を加え、次期学習指導要領実施に向けての授業改善の在り方について考察を加えた。今後、学習者のコミュニケーション能力の育成は、国語科に限らず各教科の学習においても教科の本質に迫る質の高いものが求められよう。

時代の求めに応じて授業は変革していくことが必要であるが、そのためには指導者は高い授業力が求められることになる。筆者は、授業力を教材研究力、授業構想力、授業展開力、授業評価力と4つに分類して捉えている。筆者は、現行学習指導要領下の授業では、この4つの分類の中で教材研究力が最も必要な力ではないかと指定していた。授業の中のコミュニケーションの質を高めるには指導者の深く幅広い教材研究が最も必要であると考えていた。次期学習指導要領下においてもこの事実は変わらないが、それに加えて授業展開力が求められることになるだろう。授業において展開される学習者の発言をコーディネートできる力が必要となる。秋田(2008)は、「聞き方の態度の指導ではなく、内容を自己の理解、発言のつながりの中でいかに関連付けて聞き取ることができるのか」「教師自身もいかに生徒の声を聞き取ることができるかが問われている」¹¹とした。指導者は、単に学習者の発言を促すのではなく、学習者の発言にどのような指導言を与え教室談話の質を高めていくのか、指導者の授業力が問われることになる。

注

- 1 学校教育法 第30条 2項
- 2 小学校学習指導要領 第1章 総則 第4-2
- 3 論点整理 p.6 文部科学省 2015年
- 4 論点整理 pp.8 文部科学省 2015年
- 5 岸本裕史 どの子も伸びる(3) p.189 部落問題研究所 1982年
- 6 秋田貴代美 授業研究と談話分析 p.72 放送大学 2008年
- 7 上掲書 p.79
- 8 佐藤公治 認知心理学からみた読みの世界 p.33 北大路書房 1996年
- 9 前掲書6 p.75
- 10 秋田貴代美 久野雅樹 文章理解の心理学 p.153 北大路書房 2006年
- 11 前掲書6 pp.81-82

〈キーワード〉

次期学習指導要領, 資質・能力, 論理的思考力, 教材研究力, 授業展開力

望月 真 (現代文化学部子ども発達教育学科)

(2017.10.10 受理)