

次期学習指導要領における授業の在り方

— 小学校国語科の場合 —

Class method in the Next Elementary School Curriculum Guidelines

— The case of the Japanese Language Department —

望 月 真

MOCHIZUKI Shin

The revised Elementary School Study Guideline announced last March 31, 2017 will be fully implemented in the next fiscal year pursuant to its two-year transition period. In the past, the academic ability that should be acquired by students who are learners every time elementary school learning guidelines were revised has also changed over time. As a result, it has caused changes in the way classes are taught. This article seeks to elaborate on how Japanese language classes are taught in elementary schools based on the qualifications of its teachers as well as their teaching style.

はじめに

平成29年3月31日, 次期小学校学習指導要領が告示された。平成30年度, 31年度(令和元年度)と移行措置として先行実施され, 令和2年度には全面的に実施されることになる。

小学校国語科においても, これまでの学習指導要領における3領域と〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕から, 〔知識及び技能〕及び〔思考力, 判断力, 表現力等〕に構成し直された。〔知識及び技能〕及び〔思考力, 判断力, 表現力等〕の構成は, 以下のとおりである。

〔知識及び技能〕

- (1) 言葉の特徴や使い方に関する事項
- (2) 情報の扱い方に関する事項
- (3) 我が国の言語文化に関する事項

〔思考力, 判断力, 表現力等〕

- A 話すこと・聞くこと
- B 書くこと
- C 読むこと

今回の改訂は, OECDのキー・コンピテンシーを始めとする学力論の変化に伴い, これまでのコンテンツの体系であった内容からコンピテンシーの体系の内容に大きく変革したといえる。何を知っているか, 何ができるかに留まらず, 知っていることを・できることをどう使うか, そしてどのように社会・世界と関わり, よりよい人生を送るか, と大きく転換がなされたのである。

1 小学校教師に求められる資質・能力

今回の教育改革の中では、資質・能力は重要な概念である。改訂された学習指導要領においても「資質・能力の3つの柱」として、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学びに向かう力・人間性等が目標として掲げられた。

これらは初等中等教育の目標であるが、本稿ではまず始めに小学校教師の授業力の基礎となる資質・能力とは何かを明らかにしていきたい。

1.1 中央教育審議会答申における資質・能力

小学校教師に必要なとされる資質・能力とは何であろうか。

中央教育審議会答申（平成27年12月21日）において、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」〕これからの時代の教員に求められる資質能力として次の記述¹⁾がある。（下線部筆者）

- ◆ ①これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。
- ◆ アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの②新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。
- ◆ 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、③組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

①「これまで教員として不易とされてきた資質能力」については、昭和62年12月18日付け本審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」において、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力といった能力がいつの時代にも教員に求められる資質能力である」²⁾とされている。使命感、人間理解、愛情などの人間性の形成するものを基盤として、専門的知識、教養、実践的指導力などの教師としての専門性が求められている。こうした不易の資質能力をベースにして、自ら学び続ける姿勢を持ち、キャリアに応じた資質能力を伸ばしていかなければならない。キャリアに応じた資質能力の向上には、時代の要請ともいえるアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、即ち学習指導要領上では「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた授業改善が求められている。

②「新たな課題に対応できる力量」としては、①の不易とされてきた資質能力に加えて、

時代の要請に応じた柔軟な対応ができる力である。柔軟な対応ができるためにも、不易とされてきた資質能力が盤石であることが大切である。盤石である資質能力が高ければ高いほど対応できる力量も当然高いと考えられる。また、何より必要なのは新たな課題に対応しようとする意欲である。これは先に述べた不易とされた資質能力の中の教育者としての使命感が大きく作用するものである。

③「組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力」とは、職場である学校における協調性に加えて、学校という集団の中での自分をメタ認知しつつ課題解決に向けての方策を考案できる力である。集団の中での自分の立ち位置を理解し、上司や同僚とコミュニケーションを図りながら課題の解決を図る

力である。学校という組織が多様な専門性を持つ人材を生かしつつ、個々人の力量を総じて大きな力を発揮できることが大切である。

2 これからの時代に求められる学び

1の小学校教師に求められる資質・能力を用いて展開するこれからの時代に求められる学びとはいかなるものであろうか。

今回の教育改革のキーワードでもあるアクティブ・ラーニングは、2020年に全面实施される学習指導要領では用いられず「主体的・対話的で深い学び」と表現されている。このことについて奈須(2017)は、「アクティブ・ラーニングという表現を足場に『主体的・対話的で深い学び』という、より適切で豊かな概念の創出に成功した」³⁾と述べている。本来、大学教育改革で用いられたアクティブ・ラーニングは、従前からアクティブ・ラーニングが行われていた小学校の授業に取り入れられた場合、活動ありきになることも想定される。教師はアクティブ・ラーニングを取り入れる目的、また活動内容の具体を構想しなければならない。そのため、より具体的な概念規定として「主体的・対話的で深い学び」が設定されたことは好ましいことである。

この「主体的・対話的で深い学び」については、「答申」において「これら『主体的な学び』『対話的な学び』『深い学び』の三つの視点は、子供の学びの過程としては一体として実現されるものであり、また、それぞれ相互に影響し合うものでもあるが、学びの本質として重要な点を異なる側面から捉えたものであり、授業改善の視点としてはそれぞれ固有の視点であることに留意が必要である。」⁴⁾とされている。ここでは、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」は子どもの学びの過程において一体として実現されるものとされているが、子供の学びの中で三位一体となって表出するものとは考えにくい。この3種の学びについてそれぞれの特徴をふまえて述べてみたい。

2.1 主体的な学びについて

今回の教育改革において、答申には、育成を目指す資質・能力の三つの柱として、次の3点が示されている。

- ①「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）」
- ②「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る「思考力・判断力・表現力等」の育成）」
- ③「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）」

①及び②をふまえて、「何ができるようになるか」のためには、どのように学んで生きて働く「知識・技能」を習得していくのが課題である。

これまででも小学校の授業においては、主体的な学びは行われてきた。しかし、その学びは教師主導であり、教師から与えられた課題を児童が主体となって解決を図ったものが大半であった。これからの主体的な学びを、田村(2017)は主体的な学びを「学習者としての子供自身が自らの学びをコントロールできること」⁵⁾と定義している。児童に学びをコントロールさせるためには、課題設定が重要である。教師として適切な課題を設定することで学習の見通しが立ち、学習のゴールが見えることによって児童の学習が連続して展開されることが期待できる。

2.2 対話的な学び

課題を提示もしくは自ら設定することによって、学びの方向性を得た子供は課題について自分なりの考えを持つ。田村（2017）は、対話的な学びについて「一つは、他者への説明による情報としての知識や技能の構造化。（中略）二つは、他者からの多様な情報収集。（中略）三つは、他者と共に新たな知を創造する場を生み出すとともに、課題解決に向けた行動化。」⁶⁾の三つが期待できるとしている。対話がダイアログとして行われれば、情報の発信と受信が生じる。自分の考えを他者に理解してもらうためには知識や技能の構造化が期待できるとされているが、その過程において自分の考えを主張するだけでなく、その根拠を明らかにして発信する必要がある。教師は三角ロジック(図1参照)

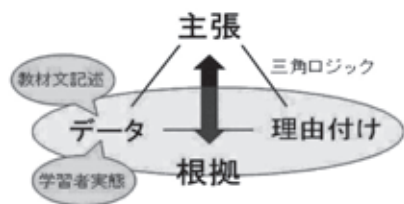


図1 三角ロジック

の技法を用いて発信させ、テキストの記述に基づいた理由付けをさせたり、自分の生活実態、生活経験と結びつけた主張をさせたりすることによって知識や技能の構造化を図らなければならない。一方、聞き手側の児童には、根拠部分のデータに着目させたり、理由付けに質問または意見を述べさせたりすることによって、対話の活性化を図らなければならない。

教師がこうした対話を取り入れた学習展開をすることによって、児童は互いに自分にはなかった考えを取り入れることになり、 $A+B=AB$ ではなく $A+B=C$ で表される新たな知を創造することも期待できる。

2.3 深い学び

深い学びについては、答申において「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』」⁷⁾とされている。教師が2.1の主体的な学びにおいて、児童自らがテキストや資料から必要な情報を取り出して自分の考えをまとめ、2.2の対話的な学びにおいて教師が学習展開において他者と対話させることによって自らの考えを振り返り、深化拡充させることによって深い学びが形成される。

3 これからの授業のあり方

ここまで述べてきた「主体的・対話的で深い学び」について、「答申」においては『「主体的・対話的で深い学び」は、1単位時間の授業の中で全てが実現されるものではなく、単元や題材のまとまりの中で、例えば主体的に学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、学びの深まりを作り出すために、子供が考える場面と教員が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点で実現されていくことが求められる。』⁸⁾とされている。これは単元を見通しての設定であると思われるが、1単位時間の中でも実現は可能である。次の表1は1単位時間内の学習展開の具体を示したものである。このように1単位時間内に「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を設定する理由は、教師の学びの変革に対する意識付けも期待できる。また、毎時間の課題（めあて）の設定が子供の学習活動を意識したものになることも期待できる。次の表1は1単位時間内に三つの学びを取り入れた学習展開のプロトタイプである。

表1 1単位時間内に三つの学びを取り入れた学習展開のプロトタイプ

学習活動	指導上の留意事項	評価規準・評価方法
1 課題（めあて）を知る。 <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">ここまで5分</div>	<div style="text-align: center; font-weight: bold;">導入</div> ○前時の想起は本時の課題（めあて）に必要である時だけ行う。 ○課題（めあて）は本時の学習の見通しが持てるように持てるように設定する。	○学びの見通しが持てたか。（観察）
2 めあてに沿って1人学びをする。 <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">ここまで15分</div>	<div style="text-align: center; font-weight: bold;">主体的な学び</div> ○めあてについて（沿って）、根拠を明らかにして自分の考えを持つ。	○自分の考えを根拠（データ・理由付け）を明らかにして記述しているか。（ノート記録）
3 2の成果を交流する。 ○課題（めあて）の設定によって、グループ、学級全体を選択する。 ○グループ→学級全体を選択するのであれば、学級全体はグループの意見となる。 <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">ここまで35分</div>	<div style="text-align: center; font-weight: bold;">対話的な学び</div> ○意見交流にあたっては、教師が交流する内容を指示してから行う。具体的順序は次の通りである。 ①主張 ②データ ③理由付け	○意見交流への参加態度（特に聞く態度）で評価する。（机間指導：観察）
4 学習のまとめをする。 <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px;">ここまで45分</div>	<div style="text-align: center; font-weight: bold;">深い学び</div> ○自分の考えの変容について振り返りをさせ、まとめさせる。 ○ノート指導は学年に応じて行う。	○自分の考えの変容に気づいているか。（ノート記録）

4 授業展開の構想

3の学習展開のプロトタイプを用いた授業展開の実際を構想してみたい。

ここでは、小学校4年生教材のごんぎつねを取り上げたい。場面は五場面で、本時の課題（めあて）は「ごんの行動は、つぐないか、友だちになりたいのか」とする。

学習活動の2において、児童は自分の考えを形成する。つぐないと考える児童は、「おれが、くりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで」という記述から、つぐない行為を認めてほしいと気持ちの表れではないかと推測したとする。一方、友だちになりたいと考える児童Bは、「兵十のかけぼうしをふみふみ行きました」という記述から、兵十とごんの距離感は親密さの表れではないかと推測したとする。

学習活動の3における話し合い活動は学級全体が望ましい。次のような話し合いが想定されよう。つぐないと主張する児童Aに対して、児童Bが「つぐないから始まったごんの行動は、次第に兵十との距離を縮めています。このことは兵十と友だちになりたいからしたことではないですか。」と発言したとする。この発言に対して、児童Aは「その距離を縮めたのはつぐないを認めてほしいからだと思います。」とする。こうした発言を受けて教師は、児童自身に自らを振り返らせて発言を促したい。例えば、児童Bの立場であれば「自分も仲良しの友だちとはいつもそばにいたいし、弟とは仲良しだからいつもいっしょだよ。」などの内容が想定されよう。このように教師は意見の交流をリードしていかなければならない。

学習活動の4においては、つぐないと考える児童、友だちになりたいと考える児童、それぞれに変容が期待される。ごんの行動について、授業のまとめの段階において当初の考えのままでも、見方を変えた考え方を知ることができることによって、より深い学びができることが成果として期待できる。

5 成果と今後の課題

小学校学習指導要領の全面実施にともない、新たに提唱された「主体的・対話的で深い学び」について、その具体を明らかにすることを試みた。これら「主体的」、「対話的」、「深い学び」はこれまで実践されてきたことであるが、これからの時代に生きる児童に必要な資質・能力を身に付けさせるための新たな視点を明らかにすることができた。

本研究では、1単位時間の「主体的・対話的で深い学び」について考察した。これを答申に見られるように単元全体で行う場合、本論のように1単位時間の集積としての単元全体の「主体的・対話的で深い学び」としてよいのか、本論とは異質な「主体的・対話的で深い学び」が存在するのか明らかにしていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省 “OECDにおける「キー・コンピテンシー」について” 2005年
(最終閲覧日：2019.10.09)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryo/attach/1402980.htm
- 2) 文部科学省 “教員に求められる資質能力について” 1999年
(最終閲覧日：2019.10.09)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/attach/1315387.htm
- 3) 奈須正裕 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社 2017年 p.145
- 4) 文部科学省 『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）』平成28年12月21日 p.50
- 5) 田村学 『深い学び』 東洋館出版社 2018年 p.18
- 6) 上掲書 pp.21-22
- 7) 4) に同じ p.50
- 8) 4) に同じ p.52

参考文献

- 国立教育政策研究所 『資質・能力』 東洋館出版社 2016年
- 松下佳代 『資質・能力の新たな枠組み —「3・3・1モデル」の提案—』 京都大学高等教育研究 (2016) ,22 : pp.139-149
- 松尾知明 『21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革』 国立教育政策研究所紀要 第146集 2017年 pp.9-21
- 生野金三 『教員に求められる資質能力の研究：実践的指導力の育成をめぐって（その1）』 埼玉学園大学紀要. 人間学部篇 第10巻 2010年 pp.125-137
- 佐藤洋一, 左近妙子 『資質・能力を育てる国語科カリキュラム・マネジメント』 名古屋学芸大学 教養・学際編・研究紀要 第15号 2019年 pp.1-20

〈キーワード〉

小学校学習指導要領, 学力, 資質・能力, 国語科, 授業の在り方