

研究発表会への多数のご参加，ありがとうございます

平成 19 年 2 月に開催しました研究発表会には，二百数十名の参加をいただき，盛況の内に終わることができました。全国からの参加いただき，他府県からは 160～170 名ほどの参加がありました。250 部印刷した研究冊子も校内の教職員に配る余裕もなく，中には折角参加いただいたにも係らず，冊子をお渡しできなかった先生方もおられたようで，お詫び申し上げます。

シンポジウムでは，参加いただいた先生方からのご意見を活かして話を進められればと考えました。その中で，取組の評価をしていただいた反面，非常に厳しいご意見も頂戴いたしました。これは，私自身も無意識の内に曖昧にしていた部分かもしれません。

厳しいご意見とは，「評価」についてでした。二年に渡る取組をしてきて，具体的に子どもたちはどのように変容したのか，どのような手立てが有効だと認められたのかということ，きちんと検証しているのかというご指摘だったように思います。今回は，手立てと児童の変容という点で話を進めたいと考えます。

P I S A 型読解力を高めるための手立て

本校では，過去にも繰り返し述べているように，P I S A 型読解力を特別な学力・新たな学力とは捉えていない。普通授業の充実で十分にその力を培うことは可能だと考えているからである。ところが，普通授業の充実というだけでは，余りにも具体性がない。シンポジウムに参加いただいた先生方のご指摘は，まさに総論ではなく各論を丁寧に説明せよということであろう。本校においても，P I S A 型読解力が示している学力の方向性については，ある程度理解が進んでいる。しかし，こうすればこうなるというような仮説という点からは，まだまだ曖昧であることは認めざるを得ない。私自身は，この曖昧さの原因を次のように考えている。

「論理的に説明する力」を目指すならば，具体的な子ども像をイメージできなければならない。多少の誤解を生む危険性はあるかもしれないが，敢えて単純な話に置き換えよう。「論理的に説明することのできる子ども」とは，どのような子どもなのかを考えるのである。例えば，一つの結論に対して，結論に至るまでの判断材料（事実）を複数述べて説明できる子。「例えば」という言葉を使って説明できる子。「つまり」という言葉を使って説明できる子。一文をある程度の長さをもって話ができる子。考えの拠り所を，テキストから抽出しながら説明できる子。このように書いていけば暇がないが，要するに指導者が指導者なり子ども像を持つことである。このイメージがもてないと，それに向けて的確な手立てを打つことは不可能である。仮に単発的に手立てを打ったとしても，その手立てに継続性がなければ，決して子どもたちの実にはならない。

少し，社会科を例にとって述べてみよう。説得力のある，聞き手を意識した説明をさせたいと

考えるならば、私はこのような子ども像をイメージする。

教室の中には、グラフや地図が掲示されている。子どもが自分の考えを述べる。「ぼくは、
だと思えます。なぜ、そのように考えたのかというと、例えば、このグラフのここ
は・・・」。その際、掲示物の近くに歩み寄り、グラフや地図を指し示しながらなぜ自分の
そのような考えにいたったのかの理由を述べる。時折、自分の手持ちの資料を紹介しながら説明する。
幾つもの事実を挙げながら、それらを総合的にまとめる。「つまり、・・・・」

仮にこのようなことができる子どもに育てたいと考えたならば、今何を子どもたちに指導しな
ければならないのか、A君にはどのような手立てが必要か、Bさんには、どのようなことを支援
してやればいいのか、ということが具体的に出てくる。だらだらととりとめもなく話す児童につ
いては、「まず、結論を先に述べなさい」（余り話型にはこだわりたくないのだが）、というこ
とを教えなければならない。一つの要因から結論づけてしまう子どもに対しては、その子に「幾
つかの要因をさがしてごらん」などと言っても、ハードルは高すぎる。複数の子どもから様々な
要因を挙げさせて板書して上で、再度最初の子どもにまとめさせることが必要である。最初は、
羅列的に要因を述べるだけかもしれないが、それでもよいのではないだろうか。「そうだね、こ
こに書いてあるから、なんだね」と指導者が勝手にまとめて、学習を進めてしまうより、余
程好ましい。ところが、指導者はこのような場面でとんでもない勘違いをするのである。これは、
私も含めての話である。色々な意見が子どもたちから出ると、それで満足してしまうのである。
そして、指導者自身がまとめてしまうのである。大切なことは、色々な意見が出たときに、それ
らの意見をどのように処理するのかである。または、どのように活かすのかということを考えね
ばならないのではないだろうか。以下に、これまでとは少し趣向を変えて、子どもたちの実態を
伝えたいと思う。

本校において、次のような例がある。K先生のクラスで、文の書けない児童がいた。この際、
K先生は、文が書けない原因を色々な角度から分析をしたのである。書く力が不十分なのか、書
く内容が思い浮かばないのか。先の理由ならば、「書き方」の指導が必要である。後者の場合な
ら、イメージ力をアップさせる必要がある。その児童は、前者の方に適合した。そこで、書く内
容をパーツごとに分けさせたのである。つまり、「いつ」「どこで」「誰と」「何をして」「ど
う思ったのか」。このようなことは、誰でも思いつくことであり、誰しも指導しているのではな
いだろうか。しかし、K先生の素晴らしいところは、1年間継続したのである。しかも、少しずつ
パーツを増やししながら。例えば、しばらくすると「何をして」のところ、「他にもどんなこと
をしようとしていて、結局それをすることになったの?」「どうして、それをやろうと思った
の?」という風に、根気よく少しずつパーツを増やしていったのである。短文で、しかも脈絡も
ない文章しかかけなかったその児童は、年度の終わりには400字詰め原稿用紙1枚以上も書く
ことができるようになっていた。しかも、非常に整然とした文を書いていることに、私自身も驚
いて読ませてもらったことを鮮明に覚えている。確かに、言い回しなどはまだまだ拙い所がある
ものの、非常に生き生きとした文であった。少なくとも、論理的に文を書こうとするならば、論
理的に指導することが必要である。一足飛びに高みに達するほど、学力というものは甘くはない
のである。系統的に学習の段階を踏み、着実に階段を上ってこそ学力の向上は図れるのである。

論理的というとは、説明的な文をイメージしがちであるが、子どもたちの書く論理的な文とは、そうとは限らないように思う。それは、物語文においても「論理」が必要だと私が感じているからだろうか。以前は、物語文は感覚的な部分が多いと感じていたのだが、読み込むと非常に論理性を感じるのである。作者の思いや考えをできるだけ素のまま読者に届けるために、言葉を選び、文の構成を考え、何度も推敲してやっと完成したものであろう。いかに情緒的に描かれようが、執筆過程では周到な計画があったことには間違いない。脈絡のある文を書けるということは、言い換えれば論理的にいかに感動を伝えればよいのかを考えたという証拠だといえるのではないだろうか。

Y先生は、低学年の担任である。低学年の児童に、「論理」を求めるのは難しいのではと思われる方も多いのではないだろうか。しかし、Y先生は、絵と文をつなげるという学習を定期的に入れ（勿論指導書にはそのような指導の時間はないのだが）、なぜこの絵にはその文が当てはまると考えたのかを、理由付けて述べるという指導を行っている。何度か授業を見せてもらっているが、Y先生がよく口にする言葉がある。「君の意見の証拠は何？」「理由を2つよりたくさん言ってね」「それは、君が頭の中で思ったこと？ どこかに載っていたこと？」などなど。子どもたちの発言に対して、曖昧な返しが無いのである。「そうだ！っていえることは、こっちに書こう。～かもしれない・・・というのは、後からしっかりと考えないといけないから、こっちに書いておこう」というように、事実と考えたことの区別を、低学年にも分かるような言い回しで、きちんと板書においても分けているのである。低学年においては、板書の大切さをより痛感する。本実践では、絵と文を関連付けるということと同時に、事実と曖昧なことを明確に分類（分ける）している。分類は、低学年においてはより視覚的に実感させることが重要である。単に、分けて書くだけでは不十分である。曖昧な事柄を分けて書く際に、その曖昧さの要因を即座に突き止め、グループ化して板書する。曖昧な事柄の書かれた板書は、よく見るとさらにグループ化されて書かれているのである。曖昧さの要因の共通項を探し出し、その共通項に気づかせるのである。

論理は、明らかな事実から導かれるものである。そう考えると、低学年でも十分論理的な思考を育てる地盤はできているのである。細かなことにまで気を使って指導することで、その地盤は堅固なものとなる。Y先生は、当初「低学年では、理由をはっきりと述べられればよいでしょう」ということからスタートをしている。しかし、理由をある程度きちんと述べることができるようになると、それに合わせて次のステップの指導を始めている。複数の要因から総合的に考えさせようという方向が明確に現れているのである。複数の要因を述べるということは、論付けが堅固となるだけでなく、自然と話す時間が長くなる。一文で話を終える子どもたちが余りみられないのである。半年ほど経った時点で、多くの子がいくつもの理由を挙げて結論づけている姿を見ることができた。勿論、大人のように理路整然と話せるわけではないが、子どもの発言をボイスレコーダーで録音したものを起こすと、こんな感じである。

「あんな、青色やし空って　さんが言ったけど、海の色も青いし、橋がかかっているし、ひょっとしたら、川かもしれんと思います。そやけど、海に近いところの絵かもしれんし、もしそうやったら、青い所は海かもしれんと思います。そやし、青色やし空やっていうのは、証拠にならへんと思います。」「海とはちがうと思います。何でかというとは、『山の中の』って書いてあ

るし、海やったらおかしいと思います。それと、くまさんは怖そうに橋を渡っているから、この橋は高い所に架かっていると思います。私も、高いところから下を見たら怖かったし、きつとすっごく下に川が流れてて、橋は高いところにあるんやと思います。高いところに橋があるから、橋の向こう側に見えるのは空やと思います。だって、橋が高すぎるし、下の方の川が橋の向こう側に見えたらおかしいもん。」というような話し合いがいたるところで行なわれるのである。絵と文をよく見て、よく考えて発言していると感じた授業であった。と共に、挿絵作家も子どもたちにこれほどじっくりと検証されるとなると、なかなか気が抜けない仕事である。

さて、今回は、「書く」とことと「話す」ということについて、具体的な学習場面をもとに、どのような手立てを打っているのかということ、簡単に説明したつもりである。本校がこれまで取り組んできたことは、主に論理的に考えることと、それを表現（書く）ことである。ある程度、書くことについては、短い時間にある程度の文字数を埋めることができている。実際に授業を見ていただければ、「書く」ことの成果は感じ取っていただけるのではないだろうか。ただ、あえて「文字数を埋める」という表現にしたのは、論理的な思考がうまく論理的な文に置き換えられていたいと感じているからである。これは、文の構成や使用する語彙などに関係してくると考えている。先ほども述べたように、説明的な文章だけにこだわるのではなく、日記や作文などにおいても、読み手を意識するという事は、すなわち「自分の考えを相手に伝えるためには、どうすればよいのか」を頭において、筆を走らせることとなる。相手を意識させることが十分子どもたちには伝わっていないところである。「相手や目的に応じて・・・」ということは、国語科の学習指導要領の中にも明記されている。ついでに言えば、国語科であれば、学習指導要領解説本には、「論理的に思考する力」などと挙がっている。社会科においても、「各種の基礎的資料を活用・・・」という文言が見える。社会科では、「考える力」ということも随所に出てくる。算数や理科はどうか。もう一度指導要領を読み返すと、至る所に、PISA型読解力というものに直接通じるような言葉が数多く出てくる。要するに、新しい学力観ではなく、新しい学力でもないことは明白である。指導者集団の中に、指導要領の理解や解釈にばらつきがあることが問題である。各教科で個々にこれらのことを遂行していこうとすると、やはり無理がある。教科の特性を生かして、全教科的に取り組むことで、学力問題の多くが解決されると思うのだが。

十九年度の研究発表では、「教科の授業との違いが分からない」という意見も出された。居直る訳ではないが、ある意味当然の結果である。私たちは、普通授業の充実という観点で研究を進めてきた。教科の授業の精度を上げることがねらいである。普通授業の精度を上げ、充実させるために、本当に細かなことに気をつけて授業実践をしているのである。その細かなことというのが、重要なのである。本校の取組もまだまだ拙いものではあるが、事実の抽出や思考力を徹底して指導しようという意図をもって授業実践を行っている。この細かな点、小さな取組の積み重ねは、1年も経つと明らかに大きな意味を持つ。その手ごたえを感じているからこそ、さらに研究を進めようということで、本年度も「PISA型読解力」という言葉を借りて、授業の充実を図っているのである。

本校では、思考というものに裏付けられた表現は、教科・領域を問わず様々な場面で取り組むことが可能である（取り組まなければならない）と考えている。そのため、研究発表会では、これまで取り組んできた思考力や表現力を色々な教科で実践し、その是非を問うという形をとった。

国語科で取り組んできて、研究発表会も国語科ということになると、やはり国語科の研究の色合いが強くなる。国語科で取り組んできた「PISA型読解力」の力が、他教科でも確かに応用可能なものであり、実際に活用できているのかを試すことこそ、PISA型読解力といわれる力が子どもたちの中に育ってきたか否かの検証になると考えている。また、様々な教科で育成可能であることの検証にもなる。図工でも取り組んだ指導者もいる。私自身、どのように考えたらよいのだろうかと思いつつも、研究発表会では西陣織という本校の地場産業を取り上げて、鑑賞という形でチャレンジをした。指導者本人が考えていた授業のイメージとは少しずれたのか、非常に悔しがってはいたものの、確かな手応えは感じたようである。多分、図工でもPISA型読解力の指導ということで、論理的に考え表現するということが可能であることを述べている。研究発表に向けての指導案検討では、非常に具体的な話し合いが行なわれた。どの学年にも共通しているのは、「何を考えさせるのか」「どのように考えさせるのか」「何で考えさせるのか」ということである。普通授業の中でよく指導者が投げかける「どう思いますか？」という一言。意外と安易に使われることが多いのではないだろうか。本校では、「どう思いますか？」という発問や、指導案の本時の展開に書かれる「～について考える」という学習活動の記述を書くことに、非常に神経を使い、慎重になっている。「発表する」と「話し合う」という言葉も、精選している。「考える」ことを突き詰めていくと、安易に言葉を使えないのである。このようなことは、授業の中では、なかなか気づきにくいし、見えにくいものである。

私自身は、「これは、普通の授業じゃないか」という意見がでることも想定していたことである。そのために、研究発表会の指導案集（当日に別冊で配布したもの）の冒頭に、次のような文を書き記した。今回は、それを紹介して結びとしたい。

授業参観の観点

お忙しい中、本校の研究発表会にご参会いただきまして、ありがとうございます。

さて、本校の授業を公開するにあたり、少しPISA型読解力とのかかわりで説明をしておきたいと思います。なぜなら、一見普通に行なっている教科学習と何が違うのかということが見えにくいからです。本校が苦労してきたのも、この点です。

基本的には、質の高い授業を目指すことで、PISA型読解力のねらいは達成できるという考えを持っています。では、授業の「質」とは何を指すのでしょうか。PISA型読解力を指導していく上で、本校では「論理的に考え・表現する」ということを「質」の具体として取り上げています。勿論、授業のねらいや教材・資料の精選などについても「質」の要素という面から見ると、重要であることは間違いありません。ただ、多くの要素の中から、核になるものを取り上げ、その効果をその他の要素に波及させていくという考えもあるのではないかと思います。そのような考えから、「論理的に考え・表現する」ことを中心にPISA型読解力というものをとらえているのです。

これまでに、「論理」という言葉を示すときに、宇宙大作戦のスポックの言動を取り上げてきました。物事を考えるときに、事実をもとにして論理をどのように構築して判断するのが、実によく表されたドラマであるからです。若い世代の方には、ピンと来ないかもしれないので、

最近のドラマを例にとると、「ガリレオ」というドラマが思い当たります。福山雅治が演じていた「湯川 学」が、次々に事件を解決していくというドラマですが、このドラマの中でも「論理」という言葉が頻繁に出てきます。論理的に考えた事柄は、相手に伝えるときに聞き手にとって理解しやすい表現に生まれ変わります。論理的に考えられたものは、論理的に表現しやすいからです（単なる思い付きを論理的に表現することは難しいというよりも、屁理屈のように受けとられがちです）。「伝え合う」ということと「論理」には、実は密接な関係が見出せると思うのです。

授業の中で、「論理」に関わる指導がどのようにされているのかは、指導者の発問や問い返し、児童の発言を聞くと分かります。指導者であれば、児童の根拠の曖昧な発言を問い返しによって明らかにしているか、発問自体が論理性を要する内容になっているか。また、児童の発言では、自分の考えの拠り所を複数挙げているか、事実と自分の考えを明確に分けて発言しているかなどです。もう少し簡単に言えば、参観いただいている方が児童の発言を聞いて、理解しやすい表現かどうかを評価いただけたらと思います。

さらに、児童が書いたものを単に読むだけでなく、書いたものをもとに自分の言葉で述べられているかどうかを授業を見る重要な視点ではないかと思います。「書く」という表現の場合は、書かれた文章が、単に資料としてのテキストの一文を引用したり抜き出したりしたものでないことが条件となります。引用や抜き出しの文をもとに、自分の考えのもとに再構成されることが求められます。事実を抽出しただけで根拠を述べているという勘違いが時々見られます。また、事実に基づいていない児童の発言（自分の思いだけの想像）も要注意です。

まだまだ研究途上で、指導者自身にも未だに試行錯誤を繰り返している状態です。しかし、細かなことに気をつけながら授業を進めようとしています。シンポジウムで、忌憚のないご意見を頂けたらと思います。今後の研究や授業実践に役立てていきたいと思っています。

翔鸞小学校トップページ <http://www.edu.city.kyoto.jp/hp/syoran-s/>

文責：京都市立翔鸞小学校 高宮 佳彦