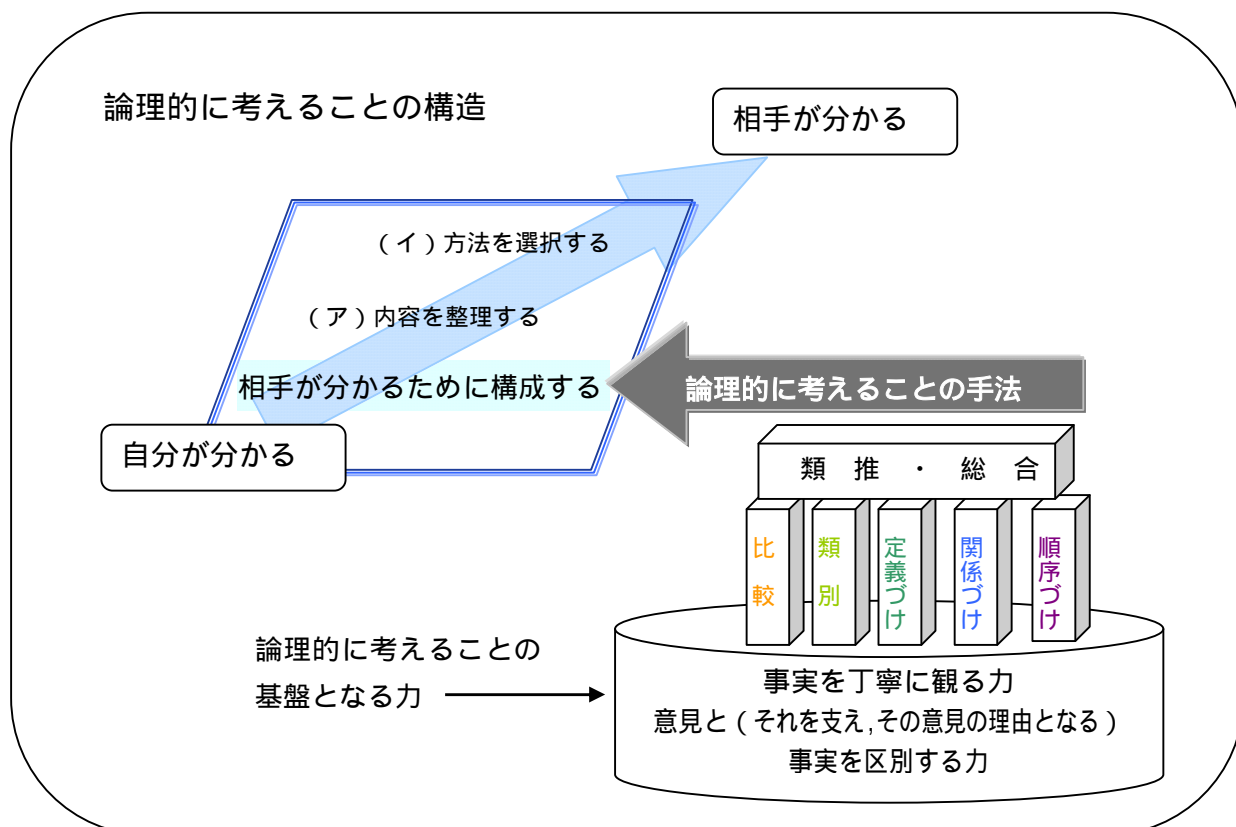


1 評価を通して読解力を育成する

前回，とりあえずの「完成版」ということで，したの図を掲載した。さらに，「考える」という活動には必ず「論理」というものが存在することについても，述べたところである。



「論理的に考えることの基盤となる力」の上に乗っている5つの事項（論理的に考えることの手法）は，指導をする時の一つの指針として考えて欲しい。例えば，学習の中に「比較する」という視点を組み込むとしよう。このようにすることで，他の4項目はどうなるのだろうか，指導されないのではないだろうか，と不安を覚えるかもしれない。実際，同様のことを私自身が感じたものである。しかし，「比較する」ということを意図的に学習の中に位置づけることで，実は他の項目についても多くの場合網羅されていることに気づいたのである。「類別する」ということは，2つ以上の物事を何らかの視点において分けていくことである。その視点によっては，類別の仕方（分け方）も変わってくる。複数のものを見て分けるためには，「比べる」という視点が導入される。また，「比較」するためにはそれぞれの事実の特徴を的確につかんでおく必要がある。特徴付けるということは「定義づける」ことにつながる。このように，論理的に考える手法というものは，色々な部分で相互に絡み合っているのである。この中から1つを選んで指導することで，他の手法も必要になってくることがお分かりいただけたと思う。

さて，本校の4年生の取組であるが，国語「手紙を書く」という単元での実践を紹介しようと思う。本校では，P I S A 型読解力の育成を図るための指導として，不易と流行という観点に立

って研究を進めてきた。すなわち、本校では不易なものを求めようと考えたのである。フィンランドメソッドを否定はしないものの、数年後もメソッドに取り組んでいる学校がどれだけ残っているのかは、個人的に関心の高いところである。どちらかというところ、流行の部分が大きいような気がするのだが、これについては全くの主観であり、数年後の状況を楽しみに待つ以外は、その信憑性を語れはしない。しかし、本校の取組は、そういう意味からいうと不易の指導であると確信をしている。数年後も、十分実践が可能な普通授業の中の指導ということが言えよう。このために、一見すれば、「何がPISA?」「どこがPISA?」と思われる方も多いかと思う。しかし、普通授業の充実の「プラス」という考え方がPISA型読解力の育成を支えるものであるという考え方から、意図を持って授業を考察しない限り、普通の教科の授業とは差異が認めにくいものである。

この単元の学習では、その名の通り「手紙を書く」ことが活動の目的となっている。

単元名「手紙を書く」

学 級 第4学年 指導者 黒田 美也子

国語科における目標

手紙の決まりを知り、相手に応じて各内容や書き方を考えて手紙を書くことができるようにする。

評価規準

書く能力

あいさつの言葉や書き方に注意して、自分の伝えたいことを適切に手紙に書いている。

言語についての知識・理解・技能

常体と敬体に注意して書き、句読点を適切に使っている。

PISA型読解力の育成に関する指導

目 標

思考する内容：相手や目的に応じた挨拶の言葉や書き方の理解。

思考する方法：手紙のきまりや敬体・常体の書き方ができているか見直す。

指導内容

一度書いた文を留意すべき項目ごとに「見直す」ために、自己評価から他者評価、さらに他者評価を加味した自己評価活動を行った。

PISA型読解力を育成するためには、中心となる活動は「思考」である。ただし、何らかの目標に対しての思考があることから、学習の目標に即した「思考」でなければならない。これが、普通授業の中でPISA型読解力を育成することのキーとなる。国語科の目標を達成しつつ、より高いレベルを求めるということになる。そのためには、活動内容を工夫することが必要である。従来の国語科の活動内容にプラス することである。この部分が、「評価活動」となる。

「評価」自体は、それほど珍しいことでもなく、むしろ学習活動の中では必ず行なわなければならない活動である。しかし、「評価の方法」については、多少曖昧なまま取り組んでいることが往々にしてあるのではないだろうか。今回の実践では、その曖昧さを明確にして指導しようということに工夫がある。とは言うものの、目から鱗が落ちるほど、画期的な手法ではない。緻密

ふりかえりカード		4年組 ( )		
目の付け所	A	B	C	コメント
(1)初めのあいさつに季節を表す言葉を入れたり、相手の様子をたずねたりしているか。	○			三人の女をよんで、本文のところが
(2)本文の内容は、伝えたいことがわかりやすく書いてあるか。		○		おどろいと言ってくれたけど、自分ときにはそんなに気にいらて
(3)終わりのあいさつは、書けているか。		○		いませんせかといえ
(4)総合的に見ると、	○			なんか、ったわりに、いかなと思いま

な指導展開をしておられる指導者なら、「今さら何を」と指摘されるかもしれない。にもかかわらず、私は敢えて「このような指導を心がけましょう」と提案しているわけである。単発的にこのような指導をしても意味がないのである。評価する手法もその重要性も、時間が経てば記憶から遠ざかってしまうのである。定着を図るのであれば、あらゆる機会において評価活動を行い、常に思考する習慣をつける必要がある。

このクラスでは当初振り返りカードに書き込み、グループで話し合うことによりかなりの時間を費やしていたが、最近では10分もあればかなり詳細な内容の評価文を書いて、それをもとに話し合うことができるようになってきている。この手法は、図工の鑑賞においても活用しているということを担当から聞いた。

この学習に立ち会って、子どもたちの様子を記録していたが、担任の丁寧な助言を聞いて、上に乗せた「振り返りカード」をもとに、次のような児童の話し合いが見られた。

この振り返りカードを書いたのは、Aさん。Aさんの作品について、B君、C君、Dさんの3人が付箋に評価文を書いている。それを見て、コメントの部分へ再度Aさんが自己評価をやり直したものである。

A：司会は誰がする？

B：はい、僕がする。

A：わたしのは、みんながほめてくれたけど、みんなの書いてくれたのを見て、やっぱり伝わりにくかったかなーと思いました。

C：ぼくはよく書けてるとおもったけど・・・

B：Aさんは、何が伝わりにくいと思ったん？

A：Dさんの書いてくれたやつなんやけど、大事なことが抜けてるって書いてはったし、私もそうやなーって思いました。

D：大事なことが抜けてるっていうよりも、最後に「さようなら」という言葉と違うほうが、手紙をもらった人が「ほんまAさんが感謝してくれてるんやなー」って思わはるんと違うかな。

C：そやけど、終わりの会のときも、「さようなら」っていうけど。

B：Aさんは、ほかに何かあかんと思ってるところがあるん？

A：文は、まあまあ書けていると思うんやけど、なんか普通っぽいね。Dさんのは、「ありがとう」って書いてあるし、そんなんのほうがええ感じがするやん。

C：普通ぽいってどういうこと？

A：誰でも普通に書けるっていうこと。

D：て言うか、もらった人がうれしい気持ちになるような手紙を書きたいってことやる。

B：手紙をもらたら（もらったら）誰でもうれしいんとちがうかな。

C：ぼくやたらうれしいで。どんな手紙でもうれしいやん。

担任：「さようなら」って言う言葉がどうしてそんなに気になったん？

- D：お母さんに書いているのに、「さようなら」っておかしいと思ったから。
- C：そやけど、普通「さようなら」って最後に書くんとちがう？
- A：そうやけど、お母さんに「ありがとう」っていうことを伝えたいしな一。「さよなら」って普通っぽいやん。
- B：ぼくはな、このままの文でもええと思うけど、Aさんが気にしてるんやったら、なんかお礼にしてあげたいことを書いたらええんとちがうの？
- C：例えば？
- B：えーと。色々あるやん。
- D：買い物にあってあげるとか、お料理作ってあげるとか・・・
- C：肩をたたいてあげるとか？
- B：俺の母さん、お風呂掃除したら、めっちゃ喜んでたで。
- A：うちのお母さんは、どんなことをしたら嬉しいかな一
- C：お母さんに聞いてみたらええんや。
- A：バレへんかな一。いっぺん聞いてくるわ。それを書いてみよかな一。
- 担任：うまいこと聞きや。お母さん喜ばはるわ一。又、先生に教えてや。急がな、時間がなくなるよ。
- B：そしたら、C君のをやるか。
- (続く)

このような調子で、他の3人の手紙もグループで検討を行なった。時間にすると30分強。司会がまだまだ慣れていないせいか、話が広がってしまうこともあったが、横で聞いていて非常に楽しい話し合いが行なわれていた。一人の思考に、次々と他の児童の思考が積み重なっていく様子を見ていて、自分の経験してきたことをもとに考える姿をつぶさに見ることができた。

かしこまった手紙の書き方(文例)にのっとって書いた文は、文章としてはすっきりとまとめられ、高い評価をえているのだが、さらに自分の感謝の気持ちが十分表せていないということ話し合いの焦点にして、その解決策を4年生の児童なりに考えている。本当にお母さんに喜んでもらう手紙を書くためには、どんな工夫が必要なのかということを考えているわけだが、「喜ぶ」という感性を表現する文を書きたいがために、非常に論理的に文を考察しているのは、大変興味を引くものである。感性と論理が同居している子どもの思考には、驚いたものである。

感性を磨くためには、論理的な思考の経験が重要である。それと共に、感覚的に頭に浮かんだことを跡付けの論理によって説明をしていくことも、可能である。説明がつかない場合は、再度その考え(思いつき)を整理して、出発点を考え直したり、異なる思考回路で検証を試みることもできる。思いつきには、その根拠を明確にするよう児童に求めれば、必ず思考の出発点とその結果である「判断」を結びつけようとする。結びつかなければ、出発点が間違っているか、思考の経路に不備のあることに気づくはずである。このような活動を繰り返すことで、感性は研ぎ澄まされるのである。ほとんどの場合、思いつきは自らの経験の中からその判断材料を見つけ出している。思いつきにもレベルがあるのではないかと考えられる。事実をもとに判断するまでの時間が非常に短い場合は、「思いつき」というように、指導者は判断するが、経験に裏付けられた「思いつき」には、十分な意味を感じ取れる。ただし、PISA型の場合、このような思考を刺しているのではなく、「熟考」することであるから、同じ「考える」ことについても、「思いつ

き」と「熟考」は思考の中で区別しておく必要はある。長々と書いたが、「思いつき」という感性を否定はしないが、PISA型読解力という視点からは、「熟考」を求めていることをはっきりとさせておきたい。そうでなければ、以前達富助教授より指摘があったように、「それを言っちゃおしまいでしょ」ということになる。重々注意したいところである。

---

PISA型読解力は、決して新しい学力観ではない。そのために特設の時間を設ける必要もないと考えている。フィンランドメソッド的な学習は、普通授業の工夫によって解決されると信じている。少しの指導の工夫、展開の工夫で子どもたちの思考を活性化させることができる。考えさせる授業、考えたくなるような授業の構築がPISA型読解力には求められる指導である。

---

全く別の話になるが、忘れないうちに書いておこう。

先日、某学校で「PISA型読解力」についてお話をする機会があった。その時、「より実践的な学習」ということで、一定の学年（個人的には高学年ぐらいか）になれば、これまでの話型から脱却することが必要であると述べた。その意図は、実践的というならば、日ごろ黒板の上に掲示してある「私は、～だと思います。そのわけは、～です」「～さんの意見に反対です。そのわけは・・・」などという言い回しは、大人社会では余りお目にかからないからである。そういう訳で、「脱却」することの必要性を論じた。私は、中学年までは話し方の基本ということで話型は必要だと感じている。しかし、いつかはその型から飛躍することが望ましいと考え、過激に「脱却」という言葉や「話型をつぶす」というような表現を行なったわけである。私は、話型を表現の手段と考えていたのである。今となれば一面的なとらえ方を恥じ入っている。

協議の時間に、校長先生から「本校では話型の指導をしている。表現という見方もあるが、私自身は「思考を助けるもの」としてみているのだが」とご意見を頂いた。繰り返し恥ずかしい話だが、話型をそのような目的に使うことは考えもしなかったのである。この校長先生の一言は、私にとって、「話型」というものをもう一度考え直すきっかけを与えていただいたと感謝している。確かに、「話型」は思考の手法を学ぶために有効である。大筋、これまで私が述べていた「話型」の考え方を撤回してもよいと考えている。ただ、仮に思考の手法を助けるものであると考えるならば、少なくとも全校同じ「話型」のサンプル（文例）を掲示するのは如何であろうか。学年の発達段階に応じてそのサンプルの内容は変わってくるはずである。思考のレベルは学年が上がるにつれて高まっていくはずである。「例えば・・・」「つまり・・・」などという帰納・演繹的な思考を促すような「話型」があってもよいのではないだろうか。勿論、各学校の実態に合わせていけばよいのだが、校長先生の一言でこのようなことを考え直すきっかけを頂いたことを書き留めておきたいと考えたのである。

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