

章 研究内容

私たちが、学習指導レベルでの「教材」と「反応の組織化」に関する「授業コーディネート」に本年度の研究の重点を置くことにした経緯については、 章で述べた通りである。

このことについて、「反応の組織化」は、「教材」と比べると副次的な研究ではないかと考える人がいるかもしれない。しかし、私たちは「教材」と「反応の組織化」は、どちらかが主でどちらかが従という関係にあるものではないと考えている。

いくら子どもの反応を効果的に組織できたとしても、育成したい「思考力」を内包した教材を用いなければ、価値ある学習とは言えない。「教材」が、「思考力」の育成を促したり、制約したりする重要な鍵を握っていることは、まぎれもない事実である。

しかしまた、いくらねらいとする「思考力」を育成するにふさわしい「教材」を用いたとしても、子どもから出される反応をうまく組織していくことができなければ「思考力」は身に付かないことも、まぎれもない事実である。同じ教材で2人の教師が授業を展開したとしても、同様の効果が現れないのは、まさに、「反応の組織化」の違いによるからである。

すなわち、「教材」も「反応の組織化」も、「思考力」を育成するためには重要であり、二者択一的なものではないのである。

このことを前提とした上で、「教材」と「反応の組織化」に関する本校の考え方について、以下に述べる。

1 実際の学習指導レベルにおける「教材」

私たちの考える「教材」とは、「思考力」を育成するためのものであることは言うまでもない。それに後述の「反応の組織化」との関係については先に述べた通りである。ここでは、「反応の組織化」に値する子どもの反応を生み出すことのできる教材の条件について述べる。

これまで、単元レベルで「思考力」を育成する教材開発の条件を明らかにしてきた。

思考活動への「関心・意欲・態度」を誘発するものであること
子どもの経験と結び付いたものであること
問題解決によって、思考活動の成果が子どもに実感できるものであること

(第88回研究紀要に詳説)

実際の学習指導で用いる教材は、上記のいずれかの条件を満たしていることに加え、さらに次のような条件を備えていることが不可欠である。

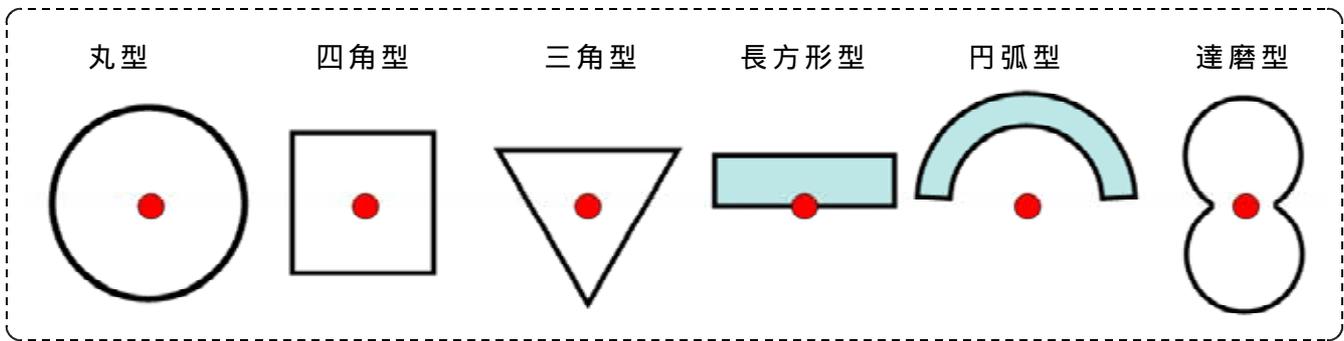
子どもの反応を多様に生み出させるものであること
一人一人の子どもに思考を保障するものであること

(1) 子どもの反応を多様に生み出させるものであること

「教材」(教育目標・内容を具現化するために加工されたもの)とは、授業前に教材研究によって準備できる教師の手だてと言える。私たちが講ずることのできる「教材」の開発を考えたとき、まず、その教材から子どもの多様な反応が出されることが必要条件ではなからうか。

画一的な反応だけで学習を進めてしまった場合、その出された反応の妥当性や有効性は、それ自身からだけではなかなか吟味することはできない。子ども自身もその価値を容易に納得できないであろう。

例えば、4年算数科の『円と球』の学習を考えてみよう。この時、こまを回して見せて、「こまをまわすと、どんな形に見えるでしょう。」と発問すると、ほとんどの子どもは「まるい形」と答えるであろう。しかし、それは形状からの答えであって、その後の「(まるい形の)いろいろなかき方を考えよう」という課題に対して手の打ちようが無いのである。それは、まるい形概念やそれがもつ性質がまだ明確になっていないためである。つまり、ほとんどの子どもが「まるい形」とは答えられても、それがどういうものかつかめていない状況なのである。それに対し、「40人の友達全員に話があります。みんなに話が同じように聞こえるにはどのように座ればよいでしょう。」と発問すると、子どもは自分の経験に基づきいろいろな座り方を考え出す。



この「どのように」型の発問は、同じ「まるい形」について、子ども自ら考えを創る視点を与えることができる。これだけの反応が出てくれば、後述の「反応の組織化」により、比較検討を通して、自ずと「まるい形」がどういう形かを子ども自らの言葉で獲得できる。また、次の「かいてみよう」という課題に対して、獲得した「まるい形」の性質を基にいろいろな方法を生み出していくこともできる。



ここでいう多様な反応には、本時にねらう(身に付けさせるべき)思考様式が直接含まれているか、あるいは結果的にその中から生み出せるものであることが必要である。しかし、多様といっても単純に多ければよいというものではない。

例えば、4年体育科(保健)で『骨づくりのための食事として、カルシウム量や栄養のバランスを考えさせたい学習』を考えてみよう。個々がそれぞれランチメニューを考えたとしたら、40種類できてしまい、それらを同じ話し合いの土俵に乗せるのは困難である。それに対し、教師が、カルシウムの多いAランチ、



バランスのとれたBランチ、好きなものを集めたCランチを設定することによって、子どもは、それらの視点を基に自ずと比較していくであろう。比較の視点を見出すことができるのである。このように、時には、思考様式が明確になるように反応が限定されるよう教材化を図

る場合もあるのである。

(2) 一人一人の子どもに思考を保障するものであること

「確かな学力」を保障することからも、一人一人が自分の考えをもてることを前提条件としたい。それでは、そのためにどうすればよいのだろうか。

私たち教師が授業前に準備できることとして、まず、子どもに解決方法の見通しをもたせる手だてをあらかじめ用意しておくことが考えられる。

それは、「何を、どのように」考えればよいかの、「何を」を明確にするということである。つまり、構造的に簡単な問題を先に設定し、「何を」に当たる思考様式をクローズアップさせ、複雑な方へ転移させるようにするということである。

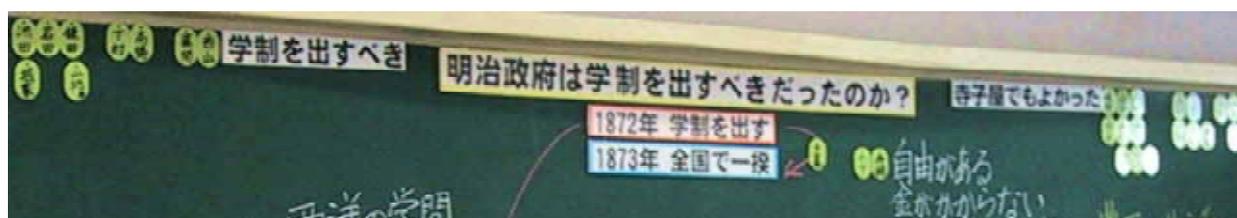
例えば、5年国語科の『注文の多い料理店』での「主題を考えよう」という学習場面を考えてみよう。その課題に対して、子どもたちが主題を考える具体的な方法が分からないと判断すれば、既習の『大きなかぶ』を典型として用いるのである。この教材は、内容が簡単で、子ども全員が知っており、「はじめ」と



「おわり」の人物の変化を手がかりにして主題が捉えやすい。そこで、この教材で学んだ主題の捉え方を転移・活用し、『注文の多い料理店』で主題を考えることができるのである。

また、子どもに自分の立場を明確にさせ、根拠をもたせる学習問題を設定することも手だての一つである。意見を2つに絞る状況に追い込み「何を」を明確にし、その根拠に重点を置くのである。

例えば、6年社会科で、「明治政府は、学制を發布すべきだったのか？」という学習問題で話し合っている場面である。



この学習問題は、次のような要素を含んでいる。

子どもたちが意見を選択し、
根拠を述べなければならない状況に追い込み、
身近なもので焦点化し、話し合っているのである。

この条件は、単元レベルでの条件「子どもの経験と結び付いたものであること」と密接な関係がある。また、考えをもつために時間を保障したり、一部の発言する子どもによってのみ学習が展開してしまわないようにしたりする配慮も大切である。