



これから求められる国語の授業づくり

宮城教育大学教育学部 教授 児玉 忠

「全国学力・学習状況調査」の目的は「指導の改善」にある

全国学力・学習状況調査(全国学調)が実施されるたびに、その結果が公表され、様々な議論が巻き起こります。しかし、この調査の本質的な目的を改めて認識することが、国語科における効果的な活用への第一歩となります。

私は、調査の目的を以下の三点に読み替え、その活用を提言します。

第一に、調査は教員の指導力向上を目的としています。子どもたちの学習状況を調査することは、彼らが受けた授業の質、すなわち教員の指導力を調査していることと同義です。本委員会の最重要ミッションは、この調査結果を基に、教員の指導を改善し、充実を図るための情報を提供することにあります。

第二に、調査問題そのものが文部科学省からの教材・指導法の提案であるという認識を持つべきです。この調査が始まった当初、「教科書を学習しても解けない」という批判がありました。しかし、それは文科省が現状を測るだけでなく、「このような問題が解ける授業ができるようになってほしい」という未来志向のメッセージを込めているからです。調査は、現在の実態把握に加えて、教育の理想像への道筋を示す「一石何鳥」をもねらった重要な政策ツールなのです。

第三に、調査結果は「すぐに活用できる具体的な形」で提供されなければなりません。理屈や理念ではなく、日々の授業で教員がそのまま使える実践的な情報が求められます。教員自身が調査結果を深く分析し、それを基に授業改善案を「作る側」に立つ必要があります。

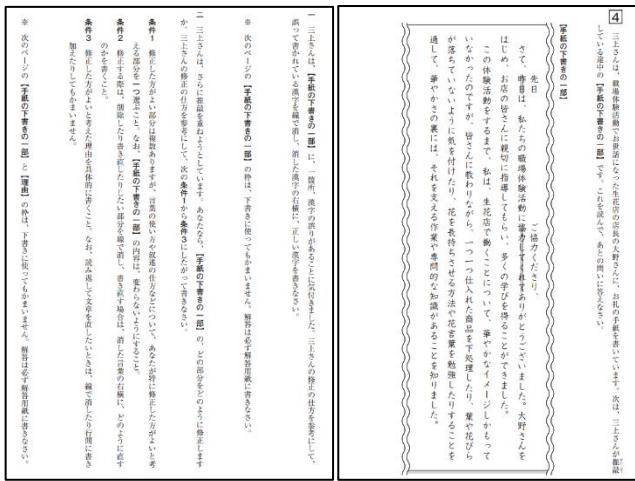
国語科の特性と資質・能力の測定構造

国語科の学力測定には、他教科には見られない特有の難しさがあります。それは、問題のタイトルや「ごんぎつね」「走れメロス」といった教材名だけでは、育成すべき資質・能力が見えにくいという教科特性です。専門家であっても、教材のみから育成する力を即座に答えることは困難です。

この背景には、学習指導が「コンテンツ(教材)」を利用して「コンピテンシー(資質・能力)」を育成し、それを「アクティビティ(言語活動)」を通して実現するという構造があります。国語科の学習指導要領には教材名が記載されておらず、コンピテンシーとアクティビティが中心です。このため、教員はコンテンツに指導事項を「あてる」という主体的かつ任意の判断で結び付ける必要があり、ここに国語科の授業づくりの複雑さと奥深さがあります。

全国学調の作問においても、この特性が反映されています。問題は、伝統工芸品のチラシ作成(図1)や職場体験のお礼状推敲(図2)といった具体的な場面設定と課題解決を伴う言語活動の形式をとります。

【図1 R7全国学力・学習状況調査 小学校国語 大問2】



【図1 R7全国学力・学習状況調査 中学校 国語大問4】

これは、単なる知識ではなく、その活動の背後に隠された「書くこと」の「情報の収集」「構成の検討」といった資質・能力が働く過程を測定することを意図しているのです。この隠された意図を読み解くには、作成者がどのような意図で問題を設計したかを示す解説資料が不可欠となります。さらに、近年では「学力低下論」を経て「国語力」ではなく「言語能力」の育成が重視されるようになり、平成29年の指導要領改訂では、全教科共通の「認識→思考→表現」という課題解決のプロセスが強く意識されています。国語科は、このプロセスを具現化する「コンピテンシー教科」としての役割を深く担っていると言えます。

課題分析の視点と今後の提言

調査結果の活用において、単純な市町村間の比較は大きな意味を持ちません。わずかな得点差は誤差の範囲であり、それよりも「この問題があまり解けなかった」という事実を、より本質的に捉えるべきです。

文部科学省は、明らかにつまずきそうな問題を意図的に作っています。これは、すべてをフ

ラットに測定するのではなく、「この力が今、授業で身に付いているか」という重要な資質・能力に焦点を当てているからです。したがって、他県との比較ではなく、どの設問に課題が見られたのか、そしてそれが文部科学省の予想通りつまずきがあった箇所なのかという意識で分析を進めることができます。今後の指導課題を明確にする上で最も効果的です。夏に公表される調査結果からは、課題があった問題やつまずきが集中した問題に着目し、その問題の背後で働く資質・能力を深く見極めることが重要です。本委員会においては、その分析を基に、資質・能力を育成するための具体的な指導改善案を分析・提案していただくことを強く期待します。

結び

国語科は、他教科と比べて、教材(調査問題)だけを見ても育成する(測定する)「資質・能力」が見えにくい教科です。また、他県や他市町村との結果比較も、あまり大きな意味はありません。なぜなら、調査結果の県レベルや市町村レベルでの有意差が極めて小さいからです。

全国学力・学習状況調査が示す結果は、私たち教育現場にとって大きな学びの機会と捉えられます。調査問題の背後で働く「資質・能力」は何かをしっかりと見極めて、本委員会ではそれを育成するための具体的な指導改善案を分析検討し提案されることを期待しています。主体的・対話的で深い学びを実現し、活用する力を育成する授業の工夫が求められている中、ICTを活用しつつも、子供同士が対面で言葉を交わしていくことが国語の授業にとって何より大切です。子供たちに最適な学びの場を提供することに全力を尽くしていきましょう。



児玉 忠 (こだま ただし)

宮城教育大学教育学部 教授

大阪の私立高等学校教員を経て、弘前大学教育学部、教授。平成28年4月より現職。

専門は、国語科教育学。平成30年「詩の教材研究—創作のレトリックを活かす」等を執筆。



教育学の観点から学力向上に向けた提言 これから求められる算数の授業づくり

宮城教育大学大学院教育学科研究科 教授 市川 啓

算数・数学の学習における 根本的な課題

算数や数学の学習において最も重要なのは、「概念形成」です。多くの人は、算数・数学は問題が解ければよいと考えがちですが、それは不十分です。数学の概念はいくつもの段階を経て抽象化されているため、子供の発達段階に合わせて着実に概念を形成していくなければ、その後の学習内容が理解できなくなってしまいます。小学校から中学校にかけての算数・数学は、これらの概念を豊かに形成する場であるにもかかわらず、単に計算や問題が解けることばかりが重視され、根本的な理解に至っていない現状があります。

宮城県の児童生徒の学習状況からも、この課題が浮き彫りになっています。昨年度(令和6年度)の調査によると、「算数の授業内容がよく分かる」と答える児童生徒の割合は全国より少なく、「解けない時に粘り強く考える」「問題が解けた時に別の解き方を考える」といった姿勢も不足しています。これは、学習への取り組み姿勢に問題があることを示唆しています。

具体的な例として、以下の問題が挙げられます。

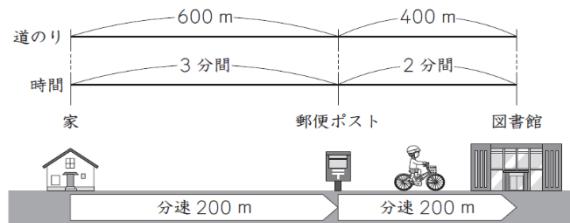
速さの問題(図1):「家から郵便ポストまで分速 200m、郵便ポストから図書館まで分速 200m で行ったとき、家から図書館までは分速何 m か」という問題の正答率は、宮城県で 43.3% (仙台市を含まない) にとどまりました。全国平均正答率も 54.1% に過ぎませんでした。

割合の問題(図2):「ジュースの濃度が $1/2$ になると、果汁の割合はどうなるか」という問題の正答率は、宮城県で 19.1% (仙台市を含まない)、全国平均正答率は 21.4% でした。こ

れは割合の概念がよく理解できていないことを示しています。

これらの結果は、単に問題を解く手続きを教えるだけでは不十分であり、正答率を上げること以上に、根本的な概念形成ができているかが問われていることを示しています。

(4) たけるさんは自転車で、家から郵便ポストの前を通って図書館まで行きました。家から図書館まで、5 分間かかりました。



家から郵便ポストまでは、道のりは 600 m で、3 分間かかり、速さは分速 200 m でした。

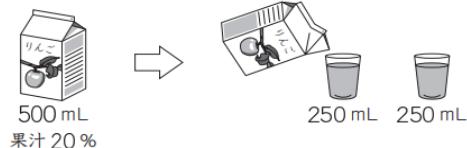
郵便ポストから図書館までは、道のりは 400 m で、2 分間かかり、速さは分速 200 m でした。

家から図書館までの自転車の速さは、分速何 m ですか。

答えを書きましょう。

【図1 R6全国学力・学習状況調査 算数 大問4(4)】

(3) りんごの果汁が 20 % ふくまれている飲み物が 500 mL あります。この飲み物を 2 人で等しく分割すると、1 人分は 250 mL になります。



250 mL の飲み物にふくまれている果汁の割合について、次のようにまとめます。

250 mL は、500 mL の $\frac{1}{2}$ の量です。

このとき、Ⓐ

上のⒶにあてはまる文を、下の 1 から 3 までの中から 1 つ選んで、その番号を書きましょう。

1 飲み物の量が $\frac{1}{2}$ になると、果汁の割合も $\frac{1}{2}$ になります。

2 飲み物の量が $\frac{1}{2}$ になると、果汁の割合は 2 倍になります。

3 飲み物の量が $\frac{1}{2}$ になっても、果汁の割合は変わりません。

【図2 R4全国学力・学習状況調査 算数 大問2(3)】

授業改善とカリキュラムの整合性

学力向上には、概念形成を促す授業への変革が必要です。そのためには、まず教師自身が学習指導要領や教育目標に示されたカリキュラムの意図を深く理解することが不可欠です。カリキュラムは、「意図されたカリキュラム(学習指導要領)」、「実施されたカリキュラム(実際の授業)」、そして「達成されたカリキュラム(学力調査の結果など)」の3つの層から成り立っています。この3つの層が互いに整合性(アライメント)を保っているかを確認することが重要です。学習指導要領が意図する内容が授業に反映され、それが子供たちの力として確実に定着しているか、その一連の流れを常に意識しなければなりません。

教師が「解き方を教えたら問題が解けるようになった」と満足しているだけでは、子供たちは初めて出会う未知の問題に対応する力を身に付けることができません。学習指導要領が目指す「未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力」を育むためには、単に決まった解き方を教えるだけでは限界があるのです。

「主体的・対話的で深い学び」の実現

学習指導要領は、「学びの過程としての数学的活動の充実」を重視しています。これは、日常生活や数学の事象を数学的に捉え、問題を抽出し、解決し、その結果を再び日常生活に活かすという問題発見・解決のプロセスを重視するものです。このプロセスを意識させることで、児童・生徒は主体的に深く学ぶことができます。また、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」も重要です。最近は個別最適な学びが先行しがちですが、心理学者のヴィゴツキー

が提唱した「発達の最近接領域」の考え方によれば、一人で到達できるレベルと、他者との関わりの中で到達できるレベルの間に、学びの可能性が広がっています。単に友達と勉強しているだけではなく、数学的な表現を用いて互いの考えを説明し合い、理解を深める「対話的な学び」を促す必要があります。

これらの「主体的・対話的で深い学び」を実践することで、児童・生徒は新しい知識や技能を獲得し、既存の知識と統合して思考や態度を変容させる「深い学び」を体験することができます。しかし、現状の授業ではこれらの力が十分に育っていないと危惧されます。

授業改善の具体的なアプローチと 教師の役割

教師には、どの単元のどの概念形成が子供たちだけで難しいのかを見極める専門性が求められます。最近の「子供に任せる授業が良い」という風潮は、若手教師の指導力低下や、根本的な問題解決に至らない事態を引き起こす可能性があります。

授業を改善するためには、教師の役割を明確にすることが不可欠です。「誰一人取り残さない」教育を目指すならば、単に決まった方法を教えるのではなく、生徒一人ひとりが自分のやり方で問題に取り組むことを認め、それを粘り強く考えさせ、より良い方法へと高めていくプロセスを経験させることが重要です。

子供自身が解決方法を「つくる」過程を大切にし、それを徐々に洗練させていくような授業こそが、これからの中数・数学教育に求められています。単に教科書通りの解法を教えることが重要なのではありません。



市川 啓 (いちかわ ひらく)

宮城教育大学大学院教育学研究科 教授

埼玉県の小学校教員を経て、山形大学地域教育文化学部講師、准教授。令和6年4月より現職。専門は、乗法概念領域の教授・学習。令和2年公益財団法人 日本教材文化研究財団調査研究シリーズNo.82「4 算数科授業における『数学的な見方・考え方』の働きと教師の役割」等を執筆。