

教科のおもしろさの質を問う

濱崎 美幸*・川上 修一*・杉浦 崇夫

A Study on the Essence of the Interest of Each Subject

HAMASAKI Yoshiyuki*, KAWAKAMI Shuichi*, SUGIURA Takao

(Received January 11, 2011)

キーワード：学習意欲、教科、特質、おもしろさ

はじめに

山口大学教育学部附属山口中学校（以下、「本校」とする）第10期（2006～2008）の研究「自己を表現したくなる授業の創造」は、「『表現したくなる』ためには、どのような授業を考えればよいのか」という学習意欲に焦点を当てた研究であった¹⁾。そこで、私たち教師は、「表現したくなる」ための内発的動機づけを研究の対象とした。この研究から「自己を表現したくなる」ための具体的な手だてとして、①教材・発問・場づくり、②4つの授業力（教材選択・開発力、反応喚起力、反応解釈力、反応組織力）という2つの視点が重要であることを確かめることができた。さらに、この研究を通して、学力の3要素のうち、「学習意欲」が、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」と、「知識・技能を活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等」を支える、という確かな成果を得ることができた。このことは、「生徒本人がその気になったことしか、本当は力として身につかない」という、ある本校同人の言葉に集約されるのである。しかし、この3年間の研究を総括していく中で、私たちには今後考えるべき課題が見えてきた。

それは、生徒にもたせようとしてきた学習への内発的な動機（学習意欲）と、その学習意欲をもって身につけさせようとした学力は、それぞれの教科の特質に触れたものなのか、ということを含味する必要があるということである。また、第10期の研究において私たちが学習意欲の諸相を明らかにするために試みてきた、「①知的好奇心」「②内的な言語活動」「③楽しさ・満足・発見・疑問」「④有用感・自信」という一連の学習サイクルの中においても、それぞれの活動がそれぞれの教科ならではの学習内容に対してのものだったのかどうかという視点をもつことの必要性に気づいたのである。

以上のことを踏まえて、私たちは、2009年度から3年間の計画で、本校第11期の研究をスタートさせ、現在は、その2年次である。

*山口大学教育学部附属山口中学校

1. 今期の研究のめざすところ

日本の子どもたちの学習意欲の低下について、昨今、さまざまところで話題とされている。I E A（国際教育到達度評価学会）が2007年に実施した「国際理科・数学動向調査（TIMSS2007）」の調査結果からも、このことは読み取ることができる²⁾。中学校では2年生を対象に行われた我が国の調査結果のうち、顕著なものをいくつかを抽出してみると、

- 「数学の勉強が楽しいか」
「強くそう思う」と答えた生徒の割合は、9%で国際平均値の35%より26ポイント下回っている（49カ国中41位）。
- 「理科の勉強が楽しいか」
「強くそう思う」と答えた生徒の割合は、18%で国際平均値の46%より28ポイント下回っている（30カ国中27位）。
- 「数学を勉強すると、日常生活に役立つ」
肯定の「強くそう思う」と「そう思う」と答えた生徒の割合を合わせると71%で、国際平均値の90%より19ポイント下回っている。（49カ国中48位）
- 「理科を勉強すると、日常生活に役立つ」
肯定の「強くそう思う」と「そう思う」と答えた生徒の割合を合わせると53%で、国際平均値の84%より31ポイント下回っている。（29カ国中29位）
- 「宿題をする時間」
家庭で宿題をする時間の平均は1日あたり1.0時間であり、国際平均値の1.6時間より0.6時間少ない。（49カ国中43位）

上の調査結果から見えてくる我が国の子ども像は、勉強が好きではなく、学んだことが自分の日常の生活に役立つという意識も薄く、そのために家庭でも勉強しない、ということになる。

もちろん、この調査は理数2教科に限って行われたものではあるが、他の教科の学習においても同様の傾向があることは教育現場に在るものとして容易に推測できる。このような現状認識を危機的状況ととらえたうえで、「それでは、現代の子どもたちに学習意欲をもたせるためにどうすればよいか」、ということが昨今の教育を取り巻く主要な話題となっているのである。

このような問題を解決するためのひとつの考え方は、「何のために勉強するのか」という目的意識を子どもたちにもたせることで、学習意欲を高めようとする考え方である。

例えば、バングラデシュのストリートチルドレンは、算数を教えてもらうために、児童福祉施設に毎日詰めかけてくるそうだ。路上でものを売り歩くことで生活する彼らにとって、計算する力を身につけることは、大人から代金や釣り銭をごまかされないために切実な問題なのである。この子どもたちにとっては算数を学ぶことと自分自身の生活とが密着しており、その目的がはっきりしている。この例のように、目的意識がはっきりしていれば意欲的に学ぶようになるという考え方は必ずしも間違っていないだろう。しかし、我が国の多くの子どもたちにとって、これほど切実な学習の目的を見つけることは現実的には見だしにくい。

本校生徒の例を挙げれば、昨年度、研究開始当初の5月に、3年生であったある生徒に、「何のために勉強しなくてはいけないのか。」という問いを投げかけてみた。子どもが大人に対してこの問いをぶつけることはあっても、逆に大人からこの質問をされて、その生徒は一瞬いぶかしげな表情は見せたものの、すぐに「とりあえず今は行きたい高校に合格するため。」と答えてくれた。「高校に合格したら？」と聞くと、「高校に入ったら大学に入るため。」と答えた。「じゃあ、受験がなかったら勉強する？」と聞くと、「……一生懸命はしないんじゃないかな。」という返答であった。この生徒は質問に正直に答えてくれたと思うが、この生徒が特別なのではなく、このように感じている生徒は本校生徒の中になら多いことだろう。生徒たちにとっては、受験という具体的な目的以外には学ぶことの意味を見いだしづらいのが本当のところなのではないだろうか。さらに、先ほどの男子生徒は、成績が比較的良好な生徒であったのだが、反対に、学業成績に対してあまり希望がもてないような生徒の場合には、学びに向かう目的はさらに見いだしづらくなってしまふ。

それでも、高度経済成長期の我が国においては、真面目に一生懸命勉強すれば将来は経済的に安定した生活ができるのだという考え方が、現在に比べればはるかに学ぶこととしての説得力をもっていた。また、「今日よりも明日の方が暮らしが経済的に豊かになる」という雰囲気や社会全体に存在していたし、事実、学ぶことと将来の安定した生活との関係は現代よりはるかに密接であった。しかし、将来の先行きが不透明で、子どもたちが将来に夢を描けない社会状況や、大学や大学院を出ても就職できずにフリーターとして生活する若者が増加しているような現状において、学ぶことの意味が将来のためとする考え方は、かつてのような説得力を失ってしまったのである。

さらに、子どもたちが目的意識をもって学ぶ、ということがそもそもあり得るのか、ということも考えておかなければならない。このことについて、内田（2007）は次のように述べている³⁾。

学校教育の場で子どもたちに示されるものかなりの部分は、子どもたちにはその意味や有用性がまだよくわからないものです。当たり前ですけれど、それらのものが何の役に立つのかをまだ知らず、自分の手持ちの度量衡では、それらがどんな価値を持つのか計算できないという事実こそ、彼らが学校に行かなければならない当の理由だからです。

教育の逆説は、教育から受益する人間は、自分がどのような利益を受けているのかを、教育がある程度進行するまで、場合によっては教育過程が終了するまで、言うことができないということにあります。（下線は筆者）

つまり、子どもたちは、自分が何のために勉強するのかという目的をとらえる力をもたないからこそ、学校に行き勉強する必要があるのであって、「何かのために学ぶ」という目的がもてるようになるのは、ある程度学んだ後になるのだというのである。こう考えると、学ぶことに対する目的意識をもたせることで学習意欲を向上させようとする発想自体が困難であるということになる。

さて、これまで述べてきたように、目的意識をもたせることで学習意欲を高めようとする取り組みは、我が国の社会の現状から考えたときには、その発想自体にも無理があるのではないかと考えられる。そこで、子どもたちの学習意欲を高めるための方途として次に

考えられるのは、学習への「内発的動機づけ」を高めるという手立てである。つまり、子どもたちに「学ぶことがおもしろい」と感じさせることで、学習意欲を高めようとする考え方である。

しかし、「学ぶことがおもしろい」ということを生徒に感じさせて学習意欲を高めようとする取り組みは、最近になって突然に始まったことではない。これまでも「おもしろい授業」の必要性は認められ、そのような授業を実践していこうとする教師の取り組みはずっと以前から行われてきたはずである。にもかかわらず、現在、学習意欲や学習時間の低下が取りざたされるような状況になってきているのはなぜなのだろうか。私たちはこの点に問題意識を感じているのであり、今期の研究はこの問題意識からスタートしている。

先ほど述べたように「学ぶことがおもしろい」という思いを感じさせることで、子どもたちを学びに向かわせるという「内発的動機づけ」の考え方は、現在、すでに学習意欲そのものと同義に使われるほど一般化されてきている。ところが、「どのような学習内容に対して」、「どのような教材や授業展開を用いて」、「どのようなおもしろさを感じさせるか」、ということが実際の授業を考える上で整理・吟味されているかどうかということについては疑問がある。

折しも、新学習指導要領への移行期のまっただ中にある今、「言語活動の充実」「体験活動の重視」等の言葉がこれからの教育のキーワードあるとする流れの中で、授業における「活動」が必要以上に注目されてしまうような風潮がある。しかも、その「活動」は、子どもたちが学習内容を習得するための手立てとしてではなく、活動そのものが目的となってしまう場合も目にする可能性がある。このような「活動のための活動」では、授業において生徒たちが感じるおもしろさは、一時的なものにとどまってしまう。たとえ見た目にはおもしろそうに活動していたとしても、このような授業では生徒たちが本当に学習内容に対しておもしろさを感じ、意欲をもって学んでいこうとする心の背中を押してくれるものになっているとはいえない。生徒たちが継続的に学んでいこうとする意欲の原動力となるのは、そのようなおもしろさなのではない。

このことにかかわって、速水（2009）は、学習を登山に喩えて次のように述べている⁴⁾。

筆者には知の山の世界に導く方法としてこれまでの内発的動機づけの高め方は教師が子どもたちをヘリコプターか飛行機に乗せて遊覧飛行をしてその山の眺めのすばらしさを観察させるに留まっている場合が多いように思われる。機内から眺める山は確かに輝いてみえ、楽しい気分にはさせてはくれる。だが知の山の本当のすばらしさを味わわせるためには、当然のことだが現実に本人の足で登って見ないとわからない。遊覧飛行との大きな違いは自分の足で登ろうとすれば大きな負担がかかることだ。しかし、一步一步努力して歩きにくい山道を登って行くことで知の山の美しい輝きはさらに増してくる。いうまでもなく教師はその先達として子どもたちを導いていく役目なので道に迷ったり足を滑らせたりしないように、ときには大声で注意することも必要になる。

上に示した指摘にあるとおり、ただ楽しいだけの授業は遊覧飛行で山を見物するのに似ている。山というものの本質にふれさせず、上空から眺めるだけの体験は、単に景色を楽しんだというだけで終わってしまう。けれども、実際に自分の足で登ってみることで、それまで知らなかった「知の山の本当のすばらしさ」を味わうことになるのであり、それを

味わった生徒は、次なる学習への意欲をもつようになることが期待できる。

さて、先ほど、「どのような学習内容に対して」、「どのような教材や授業展開を用いて」、「どのようなおもしろさを感じさせるか」ということを実際の授業を考える上で十分に吟味されなくてはならない、ということ述べたが、このことを、この登山の喩えに重ねて説明すると、登山であればそれは、「どのような山に」「どのようなルートで」「どのようなすばらしさを感じるために登るか」を考えることと同じことである。

「どのような山に」とは、これから生徒を登らせようとする山がどんな特長をもつ山なのかということ案内役である教師がとらえることである。これは、教科の学習に翻って言えば、さまざまなすばらしさをもつ山が存在するのと同じように、それぞれの教科には「その教科ならではの学習内容」がある。生徒たちにその教科のおもしろさを感じさせるためには、それぞれの教科の学習内容にはどのような値打ちがあるのかということ、つまり「教科の特質」を教師がとらえていることが必要なのである。

また、「どのようなルートで」とは、どのような道筋を通して山の頂上に達するかということである。「その教科ならではの学習内容」という山に登らせるために、どのような「教材や授業展開」というルートを通して頂上に達するかを考えることである。頂上に達するルートはひとつではない。たくさんあるルートの中から、最もふさわしい教材を選び、それに合わせて授業展開を工夫することになる。また、速見氏の喩えには「遊覧飛行との大きな違いは自分の足で登ろうとすれば大きな負担がかかることだ。」とあるが、ここでいう「大きな負担」とは、何時間も机について苦勞して勉強したというような負担なのではなく、生徒たちが学ぶ中で、いわば「脳みそに汗をかく」とでもいえるような学習体験をすることである。具体的には、生徒が苦勞して考えるだけの値打ちがある教材を選択し、その中にある値打ちにふれることができるようにルートを設定するということになる。

さらに、「どのようなすばらしさを感じるために登るか」とは、その山の特質をとらえたうえで、眺望の美しさに感動することや、急な斜面を登り切る達成感など、どのようなすばらしさを感じるのかをとらえることである。このすばらしさこそが、「また登りたい」という意欲に直接つながっていく。これまで見たことなかった眺望の美しさに感動した人は、さらに美しい眺望をもつ山を求めようになるだろうし、これまで登ったこともないような急な斜面を登り切る達成感に満足した人は、さらに険しい山の頂をめざすようになるだろう。このことは、学習でいえば、それぞれの教科の特質にふれて、これまで知らなかったことを新たに知るような認識の獲得や、それまでの考え方が変わるような認識の変容といったおもしろさとして生徒たちに感じられるものということになる。

以上述べてきたように、私たちの今期の研究のめざすところは、生徒の学習意欲を高め持続させるために、それぞれの教科の授業において「学ぶことがおもしろい」と感じさせる方途を探り授業の質的改善を図ろうとする研究である。そして、その具体的な方策として、それぞれの教科ならではの学習内容とはどのようなものかという「教科の特質」をとらえることと、その教科の特質にふれることで生徒がどのようなおもしろさを感じるのかという「おもしろさの質」を問題としていくことを研究の中心として考えているのである。

以下、研究の具体的な内容について述べていきたい。

2. 研究主題と研究仮説

2-1 研究主題・研究仮説の変更について

以上のような目的から、第11期の研究の初年次にあたる昨年度、私たちは次に示すような研究主題と研究仮説を掲げて研究のスタートを切った⁵⁾。

＜初年次研究主題＞ 学ぶことの価値に気づく授業 -教科のおもしろさを問う-

＜初年次研究仮説＞ 教科の本質に触れて、新たな認識を得たり自己の認識が変容したりするおもしろさを生徒に体験させることができる授業を実践することは、「学ぶことの価値」に気づき、知的なものに向かおうとする生徒を育てることになる。

初年次の研究主題と研究仮説において、私たちが研究の中心として考えていたのは「学ぶことの価値に気づく」ということである。先ほど述べたような研究の目的を踏まえて、「学ぶことはおもしろい」という思いを生徒に抱かせることで、「学ぶことはおもしろく価値があるのだ」ということに気づかせたいという思いをこめたのである。しかし、研究を進めるうち、「学ぶことの価値」という用語に対するとらえ方が問題となってきた。つまり、「学ぶことの価値」というとき、一般的には「どんな力をつけたいのか」という学力論を中心とした研究であるように解釈されてしまうということが問題となったのである。今期、私たちは教科の授業において生徒に「学ぶことはおもしろい」という思いを抱かせるための授業の質的改善の研究を行いたいのである。そこで、私たちは、自分たちのめざすもの、つまり生徒に「新たな認識を得たり自己の認識が変容したりするおもしろさ」を感じさせることをめざす研究であるということをより明確に表すことを期して、研究主題を次頁に示すとおり変更することにした。

次に、初年次の研究仮説の中で、教科の授業において生徒に感じさせたい「おもしろさの質」を、「新たな認識を得たり自己の認識が変容したりするおもしろさ」であると定義したが、このことには大きな意味があった。このことによって、私たちが目指すべき「おもしろさの質」が、単なる驚きや笑いなどといった一時的なおもしろさや、生徒が活発に発言して盛り上がるといったような質のものではなく、その教科でしか味わえない学習体験の質を問題にしていくのだという研究の方針が明確になった。これを定義したことによって、授業における生徒の認識の獲得や変容のおもしろさを問題にしていくという研究の立場を私たちは明確に得ることができたのである。

しかし、研究仮説の中の「教科の本質」という用語については、「学ぶことの価値」と同様に、その用語の意図するところやとらえ方を吟味せねばならなかった。私たちが研究開始当初意図した「教科の本質」とは、先に述べたような、その教科ならではの学習内容のことである。

けれども、例えば、音楽科と美術科は、ともに芸術という大きな領域の分野であるため、「音楽科の本質」や「美術科の本質」をとらえようとする、いきおい、その根幹となる「芸術の本質」というべきものにまで掘り下げて考えなければならなくなることになる。そういうことになれば、これは「教科の本質」というよりは「学問の本質」というべきも

のとなり、本校の共同研究の枠組みの中では扱いきれない。このことから、先ほどの「学ぶことの価値」と同様に「教科の本質」という用語は、私たちの研究の意図に沿うように「教科の特質」という用語に変更することにしたのである。

以上述べてきたようなことから、私たちの研究を具体化していこうとする中で見えてきたいくつかの課題を踏まえて、研究主題と研究仮説を再度吟味し、今期の研究主題を以下のように変更することにした。

<研究主題> 教科のおもしろさの質を問う

<研究仮説> 教師が教科の特質をとらえ、その教科ならではのおもしろさの質を問いながら授業を構想・実践することは、教科の特質にふれて新たな認識を得たり自己の認識が変容するおもしろさを生徒に感じさせることになり、それは、意欲をもって学んでいこうとする生徒を育てることにつながる。

2-2 変更後の研究主題・研究仮説の意味するところ

さて、今年次、研究主題・研究仮説を変更するに至った経緯は2-1で述べたが、私たちがめざす「おもしろさ質」について、また、それを「問う」とはどういうことかについて説明する。

授業における「おもしろさ」と一口に言っても、それにはさまざまな質のものがある。極端な例を挙げれば、授業において教師や仲間がユーモアのある発言をしたような場合も「おもしろさ」とは言える。しかし、このようなおもしろさは、授業の潤滑剤として必要なものではあっても、私たちのめざす「おもしろさ」とは質が違っている。また、「話し合いがおもしろかった」というようなおもしろさも、手段として必要な場合は多いが、最終的な授業のねらいとして私たちのめざすものではない。すでに述べたとおり、私たちのめざす「おもしろさの質」とは、生徒が感じる認識の獲得や変容のおもしろさのことであり、教科の特質に対して感じられる「その教科ならではのおもしろさ」でなくてはならないと考えている。そして、生徒が感じたおもしろさがずっと生徒の心の中に残り続け、学ぶことへの意欲を後押ししてくれるようなおもしろさを体験させたいと考えている。

さらに、教科の特質にふれて認識を獲得したり変容したりするおもしろさにも、教科によって、あるいは分野によってさまざまな質ものがあると考えられる。それがどのような質のおもしろさなのかは、各教科の研究においてそれぞれ明らかにし、実際の授業において具現していくことである。

ここで書き加えておきたいことがある。それは、私たちがめざす「おもしろさ」は、一部の学力の高い生徒にしか理解できないような学問的に高次の内容に対して感じるおもしろさを意図しているのではないということである。

このことを音楽科の合唱の授業を例に説明すると、合唱の授業において、いきなりプロの合唱団と同様の高度な歌唱技術を教えることを、私たちは「質の高いおもしろさ」と考えているのではなく、例えば、ストレス解消のように大声で歌うことが合唱のおもしろさと感じていた生徒が、まず音階を正確に歌うことができるようになるおもしろさ、次には

仲間とハーモニーを形成するおもしろさ、さらには自分たちの思いを表現するおもしろさというように、おもしろさの質が高次のものへと変化していくその「のびしろ」とでもいふべき変容の幅の大小を、私たちは「おもしろさの質」の高低であると意図している。当然のこととして、変容の幅の大きな授業を積み重ねていくことによって、おもしろさを感じるべき学習内容も少しずつ学問的に高次のものへと変化していく。生徒の実態を無視して、いきなり高次の学習内容を与えるような授業は、これを拒絶する姿勢をもちたいと考えているのである。

次に、「質を問う」ということについて説明する。

「質を問う」とは、授業において生徒が感じるその教科ならではの「おもしろさの質」を吟味し、より質の高いおもしろさを授業の中で生徒に感じさせていこうとすることである。そして、具体的に吟味の対象の中心となるのは、ひとつは教材であり、もうひとつは実際の授業である。

まず、教材についておもしろさの質を吟味するということは、その教材が、教科の特質にふれて認識の獲得やおもしろさを感じるためのどのような値打ちをもつのかを吟味することである。これは授業構想段階において教材のもつ価値をとらえることといってもよい。

次に、実際の授業においておもしろさの質を吟味するということは、まず、先ほど述べたような教材の価値に生徒がふれることができるような発問その他の授業構想はどのようなのかを吟味することである。次に、授業実践場面において生徒が感じるおもしろさの質について分析するとともに、授業の中でおもしろさの質がどのように変化・深化していくかということをとらえ、どのような教師の働きかけが必要なのかをとらえることである。

以上説明したように、本年次における研究主題と研究仮説の変更は、私たちのめざす教科の授業と主題・仮説に使う用語の整合性を図るためのものではあったが、上記のような変更を行ったことによって、研究の目的が具体化・焦点化された感がある。さらに、初年次にはまだ漠然としていた研究の対象と進め方についても、より明確になってきたのである。以下、本年次の研究の対象と進め方について説明する。

3. 研究の内容と進め方

3-1 研究の内容

これまで述べてきたように、本年次、研究主題と研究仮説を修正したことを受けて、具体的な研究内容やその進め方も軌道修正を行うこととなった。

＜初年次に設定した研究の内容＞

- ①「教科のおもしろさ」の基盤となるその教科の本質を洗い出す。
- ②「新たな認識を得たり自己の認識が変容したりするおもしろさを体験することができる授業」を構想・実践する。
- ③「教科のおもしろさ」を支える教師の授業技術を整理・体系化する。

＜ 2年次に変更した研究の内容＞

- ①教材選択・教材開発の視点から、「教科の特質」をとらえ直す。
- ②生徒が感じる「教科のおもしろさの質」について把握し、分析・整理する。
- ③生徒が感じる「教科のおもしろさの質」を高めていくために必要な教師の授業技術を整理する。

3-1-1 教材選択・教材開発の視点から「教科の特質」をとらえ直す。

生徒が認識の獲得や変容のおもしろさを感じられるような授業を具現するためには、教師が「教科の特質」と「その教科ならではのおもしろさ」とはどのようなものであるのかをとらえておく必要がある。それは、教師がとらえた「教科の特質」に生徒がふれて「その教科ならではのおもしろさ」を感じられるかどうかという視点から教材を吟味し、授業で扱う教材を選択・開発していくという流れから授業を構想することが必要だからである。これはつまり、「この教材にはこんなおもしろさがある」ということと、「この教科を学ぶことにはこんなおもしろさがある」ということを一体としてとらえるということである。こうした視点から授業を考えていくことによって、授業というものが単にそれぞれの教材の内容を教えることなのではなく、教科の特質に生徒をふれさせることなのだということが明確になってくる。

このことを、国語科の中学3年生の授業において、小学校2年生の教材である『たんぼのちえ』（うえむらとしお）を取り上げた実践で説明する。この実践において授業者は、「言葉に向き合い言葉を得ていく」という教科の特質のとらえ方から、筆者の述べぶりの工夫に着目させる授業を構想するにあたって、小学校2年生の説明的文章を選択した。この教材は、たんぼが効率よく子孫を残すために獲得したさまざまな機能や生態について、小学校2年生の児童にも分かりやすく説明したものである。ほとんどひらがなで書かれているが、細心の注意を払って言葉を選び、また、構成も工夫されている。そこで、生徒たちに述べ方の工夫（言語形式）に焦点を当てて言葉とかわらせ、言葉を得させるためにこのような述べぶりの特徴をもつ教材を選択したのである。この説明文の内容を教えるのであれば、中学3年生に小学校2年生の教材から教えられることは非常に少ない。しかし、教材の中に内在する述べぶりの工夫という教科の特質に関わる値打ちにふれさせようとするときには、たとえそれが小学校低学年向けの文章であっても、教材としての値打ちをもつのである。

3-1-2 生徒が感じる「教科のおもしろさの質」について把握・整理する

それまで知らなかったことを知ったり、それまでできなかったものの見方や考え方ができるようになることが生徒たちにとって喜びであるということは、今さら説明するまでもないだろう。しかし、何でも知ればよいというものでもないし、どんな考え方でできればよいというものでもない。私たちは、教科の特質にふれて、新たな認識を得たり自己の認識が変容したりするおもしろさを体験させたいのだ。そのためには、それぞれの教科の授業において、生徒が感じる新たな認識を得たり自己の認識が変容したりするおもしろさとはどのようなものなのか、その質についてとらえておく必要がある。

例えば、国語科の詩の授業において、生徒たちに「詩の朗読の仕方を工夫しよう」という課題を与えた場合に、生徒たちはまず、読む早さや声の大きさや間の取り方などを工夫するだろう。その詩が声に出して読むことのおもしろさを体験できるような特長をもつ詩であればあるほど、生徒たちは声の響きや重なり合いなど詩を声に出して読むことにおもしろさを感じるようになる。けれども、朗読を工夫していくうちに、生徒たちは詩に描かれた内容と音声との関係が気になってくる。詩の世界のもつ雰囲気をもより効果的に音声に乗せようとする、いきおい、それは詩の表現を読み味わわなければならなくなってくるのである。こうなると、生徒たちの感じるおもしろさは、音声のおもしろさではなくて、詩の鑑賞、つまり詩の言葉に向き合って読み味わうことのおもしろさへと変化していくのである。

このように、実際の授業においては、生徒を感じるおもしろさの質が深まったり広がったり、また、別のおもしろさに変わったりと変化していく場合がある。そのようなときに、生徒を感じるおもしろさの質がどのように変化していくのか、また、どのような変化の仕方をするのが、より質の高いおもしろさへとつながっていくのかを、それぞれの授業において構想し、授業実践のデータを蓄積することによって分析・整理していきたい。

3-1-3 生徒を感じる「教科のおもしろさの質」を高めていくために必要な教師の授業技術を整理する

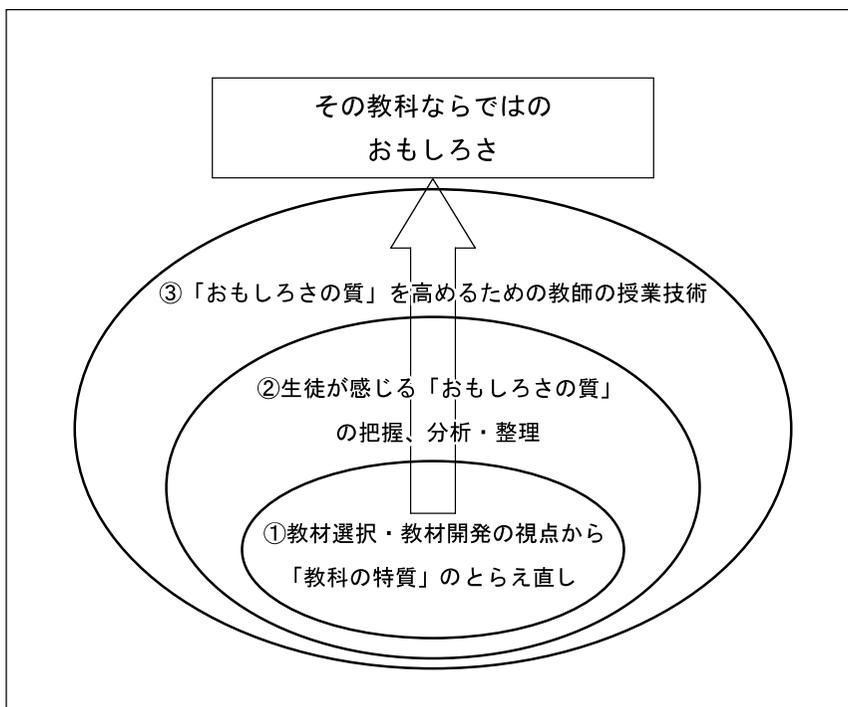
「教科の特質」を教材の視点からとらえ、生徒を感じるおもしろさの質を把握するところまでが授業構想段階であるならば、私たちのめざす「教科のおもしろさ」を具現するためには、授業実践段階における教師の授業技術が必要不可欠である。ここでいう授業技術とは、前期の研究においても私たちが重視した「4つの授業力（教材選択・開発力、反応喚起力、反応解釈力、反応組織力）」のうちの、実際の授業場面で必要となる「反応喚起力」「反応解釈力」「反応組織力」をさす。とはいえ、この3つの授業力は、何の準備もなく発揮できるものではない。授業構想段階において、教師がどれほど教科の特質を教材の中に明確にとらえられているか、また、生徒の反応をどれほどの確に予想することができるかということと、授業のどの場面で「反応喚起力」「反応解釈力」「反応組織力」が必要なのかが整理されているということが、それを授業の中で発揮するための条件であると考えている。

3-2 研究の進め方

以上述べてきたように、今期、私たちが推し進める研究の内容については、①の「教科の特質」、②の「生徒を感じる『おもしろさの質』」、③の「教師の授業技術」は①→②→③の順で次頁の【図】のように包摂する関係になっている。

まず教科の特質を教材選択・開発の視点からとらえ直すことが私たちの研究のスタートであり中心となる。そして、生徒がその教科の特質にふれて感じるおもしろさの質を把握し、分析・整理する。そしてそれをふまえて授業を構想し、授業場面においては生徒を感じるおもしろさの質を高めるための教師の授業技術にはどのようなものがあるかを整理し、実際におもしろさの質を高めるの手立てを講じる、という順序である。

私たちはこれから、今年次以降の研究を、右図の円の内側から外側に向かう順序・方向で各教科において具体的な研究を進めている。



〔図〕 「研究の進め方」 模式図

おわりに

昨年度からスタートした本校第11期の3年計画の研究は、余すところあと1年を残すのみとなった。しかし、「教科のおもしろさの質を問う」という研究の、やっとスタートラインに立てた状態であるというのが私たちの実感である。だから、今回この研究紀要に掲載した内容についても、研究の成果というよりは、新学習指導要領移行期である現在、また、現代という社会の中で、私たちが学校における授業改善に対する視点を示したに留まっている。私たちは、今後の研究を通して、それぞれの教科ならではの面白さとは何か、また、生徒にとって認識の獲得や変容の面白さとはどのようなものなのかを整理・分析していくことで、生徒が学びに向かうための原動力となる「おもしろさの質」とはどのようなものなのかを、授業実践を通して明らかにしていきたいと考えている。

付記

本稿は、山口大学教育学部附属山口中学校研究紀要第53号の一部に加筆したものである。また、これには、研究同人として、以下の19名も参加した。

河辺哲也・叶屋良太・濱野愛華・田中秀幸・中村好弘・石井岳文・大田誠・松永武
藤屋慎一郎・片山健・白地太・宮園裕二・山口英司・津守真治・岡村賢吾・松永衣美子
末富真人・佐藤綾子・高菅靖友

引用文献

- 1) 山口大学教育学部附属山口中学校：「研究紀要第51号」，2008.
- 2) 国立教育政策研究所：『国際数学・理科教育動向調査の2007年調査(TIMSS2007) 国際調査結果報告（概要版）』，2008.
- 3) 内田樹：『下流志向』，講談社，2007.
- 4) 速水敏彦：『学習意欲を高める』，金子書房「児童心理」2008年7月号
- 5) 山口大学教育学部附属山口中学校：「研究紀要第52号」，2009.

参考文献

文部科学省：「中学校学習指導要領」，2008.