

# 授業における「個に応じた指導の充実」に関する研究 - 学びの発展を目指す指導の在り方 -

Guidance by Dealing with Students Individuality in a Class  
-Ideal Method for Upbringing Students' Learning Ability-

湖 平 元 司

KOBE Motoshi

## 要約

平成 15 年 12 月に学習指導要領の一部改正が行われた。各学校において、「学力向上」に向けて学習指導を充実するために、子どもたちの学習状況に応じて、少人数指導や習熟度別指導など「個に応じた指導」を取り入れている。本研究の目的は、「個に応じた指導」と、そこで求められている「発展的な学習」がいかなる教育政策と学力の考え方から行われているかについて整理し、「個に応じた指導」の実際とその本質について目的と内容そして方法の観点から考察した。特に国語科において「話し合い」を「学び」の発展を目指す指導方法として、「話し合い」の在り方について言語意識の具体化を目指して整理した。そこから「話し合い」に焦点をあて「伝え合う力」の育成を目指す実証授業を行い、分析・考察した。最後に、学びの発展を目指す指導方法のあり方について「話し合い」を学びの方法として位置づけることが、言語意識を具体化し、「伝え合う力」を高めることを明らかにした。

**キーワード**：学力 個に応じた指導 発展的な学習 伝え合う力 話し合い

## 1. 本研究の目的

「個に応じた指導」とは、子どもにあわせる指導ではなく、その子どもの持つ能力・資質など発達の可能性をよりよく引き出すものでなくてはならない。それは従来の一斉授業の質を高め、子どもと教師にとってより良いものにしていくための技術・方法の向上と、どのような指導方法、学習形態の組み合わせが適切かを見いだすことである。そして、指導方法、学習形態または学習内容だけでなく、指導技術・方法をいかに向上させていくことが「個に応じた」の論理的思考や思考の発展を子どもにもたらすかを考えたい。

本研究では先行研究をふまえて、国語科における学力の定義づけを行うとともに、発展的な学習の意義を明らかにする。子どもたちにとっての教材の価値を高めることを通して「確かな学力」を身につけさせることを図り、特に、国語科において顧みられることの少なかった「発展的な学習」を行うことによって「個に応じた指導の充実」について考え、具体的な指導法の研究を行う。

それは、子どもたちにとって手応えのある教材開発を行い、指導方法の工夫改善を図ることで、「個に応じた指導の充実」を行い、子どもたちの「自分自身のもの見方や考え方」を育成することを目指すことであると考える。そのことによって、子どもたちがそれぞれの学習場面で自らの学びを発展させていくことが可能な学力を身につけていくことができるであろう。

## 2. 論文の構成

### 序章

#### 第 1 節 研究の動機と目的

#### 第 2 節 研究の視点と方法

### 第 1 章 「個に応じた指導」をめぐる教育政策の動向

#### 第 1 節 教育政策の動向

#### 第 2 節 教育政策の変化とその問題点

### 第 2 章 指導形態と方法による「個に応じた指導」の実際

#### 第 1 節 確かな学力と「個に応じた指導」

#### 第 2 節 きめ細やかな指導の実際

### 第 3 章 「個に応じた指導」の本質

#### 第 1 節 授業の質の向上を目指す指導

#### 第 2 節 学びの発展をめざす指導の在り方

### 第 4 章 福岡県における実践例

#### 第 1 節 発展的な学習の実際

#### 第 2 節 個に応じる指導の具体的な方策

### 第 5 章 学習場面の構想および実証授業

#### 第 1 節 授業の構想

#### 第 2 節 実証授業の計画

#### 第 3 節 実証授業の実際

#### 第 4 節 実証授業の分析・考察

### 終章

### 3. 本研究の概要

#### 第1章 「個に応じた指導」をめぐる教育政策の動向

「学力低下」についての論争は、教育行政に大きなインパクトを与え、平成15年12月に学習指導要領の一部改正が行われた。これは、「学力低下」についての論争が社会に広がったことに対する一つの対応と言えるであろうが、これは解答ではなく、学校教育に「学習指導要領の基準性」という責務を明示したにすぎない<sup>1</sup>と考える。その「基準性」をふまえた上で、「生きる力」を育むために何ができるかが教師に突きつけられているとも言える。

では、現在示されている「生きる力」の知の側面を示したものとされる「確かな学力」とはどのようなものだろうか。それは、関心・意欲・態度、思考力・判断力、技能・表現、知識・理解を踏まえて学習指導要領の基礎・基本を確実に習得させ、あわせて自ら学び、自ら考え、主体的に問題を解決していく力などの育成を統合したもの<sup>1</sup>と捉えられている。

そして、確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」(平成14年1月)によって、新学習指導要領の実施直前に、基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成する新学習指導要領の基本的なねらいを改めて明確に示し、「確かな学力」の育成に向けた各学校における積極的な取り組みを促したところ<sup>2</sup>である。

「個に応じた」指導とは「集団を無視していないからこそ個であって私ではない」ということ、「個には個性と個人差の両方の意味が込められている」のであり「子ども個々人の自由と平等の両方に資する」<sup>3</sup>というように、子どもの学校外や家庭での「生活の質の違い」も十分に考慮に入れた指導<sup>4</sup>が求められるように、従来の授業において重視されていたことがより一層明確に意識されるようになったと言うべきである。

#### 第2章 指導形態と方法による「個に応じた指導」の実態

新学習指導要領では教育内容を厳選した。教育内容が厳選されたことにより生まれる時間的・精神的なゆとりを活用して、児童生徒一人一人の理解や習熟の程度に応じて、繰り返し指導などによって「つまずき」を克服したり、課題にじっくり取り組ませたりするなどのきめ細かな教育活動を行うことが重要であり、また、観察・実験、調査・研究、発表・討論などの体験的・問題解決的な学習を積極的に取り入れ、児童生徒に自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、判断し、よりよく問題を解決する力を身に付けることが重要である。また、総合的な学習の時間において、各教科等において身に付けた知識や技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすることに留意した指

導を行うことも求められる。

こうしたきめ細かな指導を効果的に行うことができるよう、各学校においては、学校の実態に応じて柔軟な時間割を組んだり、多様な指導体制・指導方法を工夫したりすることが求められる。国の定めている授業時数は標準であり、幅があることを踏まえて、児童生徒の理解の状況など学校の実態に応じて、学習指導を充実する観点から、柔軟な時間割を組む。教科ごとの学習状況に応じて、少人数授業や習熟度別指導など個に応じた指導を大幅に取り入れる。

精選された学習内容を一人一人の児童に定着させ、その一人一人の能力として活用できるようにする過程こそが「個に応じた指導」であるといえる。少人数指導において、ただ単に人数が少なくなっただけで、授業構成が以前のままならば、それが効果的に活用されているということにつながらない。指導の実際として、子どもたちの実態を把握した上で指導内容に応じた、最も効果的な形態と指導方法を取ることが求められる。その際に、子どもの能力・適性に応じた学習が可能なが求められるが、個別学習を徹底することは、社会性を培うという学級の機能が失われることであり、実践の面では問題があると言わざるを得ない。

「きめ細やかな指導」とはそのような弊害を考えにいれた上で、学級や学年の組織としての機能を維持しつつ、授業での「指導の個別化」と「学習の個性化」を図るものである。授業においては「社会化」や「共通化」を踏まえた「個性化」が求められるのであり、「個に応じた指導」は一斉授業と少人数指導を組み合わせた形態が求められると考える。

#### 第3章 「個に応じた指導」の本質

授業における、応答的な相互交流の手だてを通して、子どもたちの能動的な応答を引き出すことが重要である。知識・理解か思考・表現かという二律背反の思考は避けるべきであろう。授業の質的向上を行うためには、教材の精選により思考の質を上げることが言える。そしてもう一つは子どもをやる気にさせることである。つまり、授業の質の向上は子どもが教材を自分のことに置き換えて考えることができたときに可能になるのである。

授業の質的転換の必要性について寺尾慎一(2005)は、学習時間は学力向上の必要条件であるが、十分条件ではない。そこでの本質的課題は、何をどう学んでいるかという中身であり、質である。そしてこうした課題に迫るためのかなめになる問題が、授業方法の質的転換(学習方法の質的転換)という問題である<sup>5</sup>と述べる。

授業方法とは、本来授業の構成の質を示す概念であり、こうした問題を論じたH・マイヤーは、「行為の状況」「行為の型」「授業のステップ」「社会的形態」

「方法の大形式」の5つに分けている。彼は刻々の学習状況を作り出すことを重視するとともに、子どもたちの印象にも最も強く残るのは、講義する、問答する、見学する、生徒が報告する、実験する、探検する、制作する、劇化するなどの「行為の型」<sup>6</sup>だと述べる。一斉・個別などの学習形態は、どれが最も優れているかは現時点では実証されていない<sup>7</sup>と指摘する。教室の人数が少なくなったからと言って学力が直ちに向上する訳ではないのであり、学習方法の工夫を単に学習形態の転換と言った問題に矮小化せず、広く授業構成の質の向上として捉えることが大切になる<sup>8</sup>と述べる。

特に、国語科において「個に応じた指導の充実」について言えることは、教科において具体的な指導の過程でその児童の思考の過程を把握し、繰り返し問いかけることであり、子どもたちの「自分自身のものの方や考え方」を育成することにつながるものである。このことによって、子どもたちがそれぞれの学習場面で自らの学びを進展させていくことが可能な学力を身につけていくことができるのである。

教師と子どもの授業における相互主体性が発揮されているか、「その子どもの思いや願い」をくみ取りながら学ぶ過程を構成することができるかが重要になる。特に、学んでいく原動力としての基礎学力、そしてそれを発揮することのできる思考力・表現力が定着しているかという点が問われる。

本研究の意義は、これまで試みられることの少なかった、「話し合い」活動を、授業構成中心に位置付けるものである。これは、学習活動において「話し合い」が位置づけられているにも関わらず、本当にそこで「話し合い」が成立し、児童相互の交流や思考の深まりが起きているかということに対して無頓着すぎたのではないかという疑念を晴らすためのものである。本来児童相互の働きかけにおいて成立しているはずの「話し合い」が、一人の児童の意見によって決められたり、友人関係などの人間関係の好き嫌いによって左右されたりすることがある。そう在るべきことに関して、十分に関与できないもどかしさがあるのである。

ここでは、「発言」から「発表」へと、相手を視野に入れた表現の仕方が高まる事を目的として「話し合い」を設定する。お互いの立場や考え方を尊重しながら、問題解決や共通理解など明確な目的のために相手の発言の意味を捉え、解釈し、状況を判断しながら伝える内容を表現することができる「伝え合う」力を育てることである。

つまり、相手や場に応じて聞き、話を論理的に構成して伝えたい内容を表現する双方向的な言語行為として、言語の力を高めることになるのである。

発表の仕方の指導としては、まず、教師は子どもに誰に向かって話しているかという意識を持たせる必要がある。それは話すことは自分の考えを伝えるために行うものであり、具体的な場面を経験させることによって話すだけでは伝わらないということを理解させるのである。

教育課程における「発展」とは、教育内容の熟知を意味するエンリッチメント enrichment と進度の促進を意味するアクセレーション acceleration という対立するふたつの解釈がある。前者は学んだことを生活場面や応用場面などに適応したり、友達などと教え合いをしたりすることによって、学んだことを自家薬籠中のものにするのである。後者はステップ・バイ・ステップでプログラムを進行させようとするものであって、よくできる児童・生徒にのみ高度な教育内容が提供されることになる。

もちろんこの二つの解釈が明確に区別されていなくても、同じく答申で強調されている「確かな学力」を形成するためには、まさしくエンリッチメントとしての「発展的な学習」が保障されるべきであって、学力格差を是認するアクセレーションは学習指導要領の「基準性」それ自体を破壊することにつながるだろう。<sup>9</sup>

学習の豊かさ広がりをもたらすのはエンリッチメントであり、授業の中で新たな課題に挑戦していくことはアクセレーションである。これはまったく別のものなのか、それを全く別のものとして考えることは危険ではないかと考える。先にも述べたように、授業において、応答的な相互交流の場面を通して、子どもたちの能動的な応答を引き出すことが子どもたちの「確かな学力」向上のために必要なことである。

わかっている、知っているだけで行動に移そうとはしない子どもたちが授業で見られる。テストという形で評価をうける場合には正解を記述することは出来るが、ではその理由や根拠をわかりやすく示しなさいという問いや、友人の「何故そうなるの」という質問には十分応えることができない、答えようとしなさい。このような場合にこそ「知識・技能に加え、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」の育成が求められるのであり、子どもたちに「自ら考え自ら学ばせる」ように成長させるために、それを目標として、学習過程が構成されなければならないのである。

学習過程における発展的な学習の位置づけは、各教科の内容を基礎・基本としたうえで各教科と各領域の整合性をふまえて位置づけるべきであろう。

その意味での教科教育の再構築として、まず、授業の質的向上が求められる。そのためには、「個に応じた指導」を実現するために、豊かなかかわりを大切に

することの一つとして考えることができる。それは、学んだことを生活場面や応用場面などに適応したり、友達などと教え合いをしたりすることによって、学んだことに対する理解を深めさせ、より豊かな表現をおこなうことができる力につながるものであろう。

毎日の学校生活や各教科等の授業の何が、どのように学習されているか。なぜ、そのように受け止められたのかという学習者に理解させることにつながり、一人一人の子どもたちの良さや可能性を生かす教育を構想し、展開することができるであろう。そして子どもたちの学習活動を適切に評価することを通して、意欲を喚起し、面白さと楽しさとともに自己の成長の手応えを感じることができるであろう。説明的で、子どもたちの活動が停滞している授業は、目標の理解が十分でないために、子どもたちの学習に必然性が生まれにくいからである。

学習過程の再構成は、子どもの学習に必然性が感じられるかということが挙げられるであろう。そして、教科としての単元構成の中で、とらえ直しが求められる。

「言葉の使い手としての意識を高め、確かな表現力・理解力を育てる」学びは、「すすんで言語にかかわる問題を持ち、言語を通してより確かな表現や理解をめざして、没頭して考えたり熱中して考えを伝え合ったりする学び」<sup>10</sup>である。それらは既習事項の確かな定着を図るものであり、自主的な話し合いの場を経験することにより既習事項の習熟と定着を図る授業構成を行い、伝えたいという思いを生み出す教材の工夫によって目的意識を明確にして、「伝え合う」ために必要な基礎・基本の習得を目指す指導の工夫を行う。そして、「話す・聞く」力の高まりを見取る評価を行うことで授業の質の高まりを子どもたちに実感させたいと考える。

#### 第4章 福岡県における実践例

昨年度まで、3年間の福岡県における「学力向上フロンティアスクール」の実践から考えると、指導方法工夫改善担当教員の配置が各学校に行われるなど実践の広がりが見られる。また、「学力向上プラン」の作成が平成14年度より行われるなど、各学校で「学力」を捉えなおし教育課程全体で考えるものとしての動きもある。

研究の課題として、次の五点が挙げられている。<sup>11</sup>

- 基礎・基本の定着のための個別指導と補充指導の充実
- 学習内容の系統性、発展性の明確化を図り、発展的な学習（教材開発）の深化と拡大
- 家庭との連携、啓発による学びの習慣化の育成
- 教師自身の授業力向上による1単位時間の

#### 授業の充実

補充的・発展的な学習の教育課程や年間指導計画への明確な位置づけと着実な実施

本研究においては、個に応じた指導の具体的な方策として、特に 教師自身の授業力向上による1単位時間の授業の充実が望まれる。つまり、授業の質の向上であり、先に述べたように、授業を通して教師がいかに児童生徒と係わり合いをつくりだし、児童生徒の相互交流的な関係を発展させることが出来るかという部分であろう。特に国語科の基礎・基本として、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語事項」の三領域一事項の学習内容を子どもの学習段階に応じて習得させることである。その基礎・基本の学力をもとに、子ども一人ひとりが学習課題を広げたり深めたりして追及する学習が発展的な学習であり、理解や習熟が充分でない子どもに学習内容を確実に定着させるための学習指導が補充的な学習<sup>12</sup>であると捉えることができる。

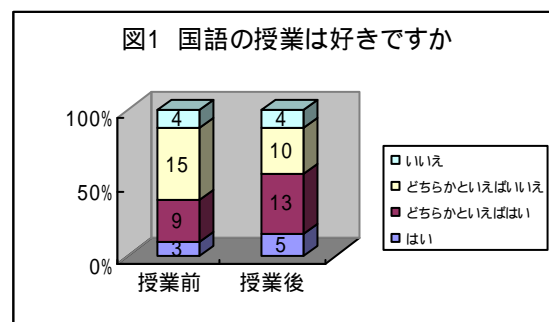
これをもとに、学びの発展を目指す指導の在り方として、学習方法の発展が可能であるかという考えを明らかにすることを目指した。

#### 第5章 学習場面の構想および実証授業

実証授業のポイントとしては、次の四点であった。

- 目的意識を明確にする教材化
- 自主的な話し合いの場を設定することにより既習事項の習熟を図る授業構成
- 「話す・聞く」力の高まりを見取る評価の工夫
- 「伝え合う」ために必要な基礎・基本の習得を目指す日常指導の工夫

まず、目的意識を明確にする教材化は、本単元の場合、取材を行うことで、具体的な活動を含めた学習活動の構成と保護者に自分たちの学習成果を発表するというを示したため、子どもたちの意欲を高めることにつながった。発表会を設定することで、学びの成果を発表する場を得たことは目的意識と緊張感の二つを子どもたちに感じさせることになり非常に効果的であった。図1に示すように、「国語の授業は好きですか」という設問に対して、本単元の授業に入る以前では「はい」が3人、「どちらかといえばはい」



が9人であった。しかし、授業を行った後の調査では「はい」が5人、「どちらかといえばはい」が13人と半数を超えている。子どもにとっての国語の授業に対する意識が変化し、関心・意欲を持って授業に臨むことができるきっかけを作ることができた。

次の場面は、子どもの話し合いの場面である。

C1：きもだめしやアドベンチャー  
おれは自然体験学習のこと伝えたい。  
C4：くわしく言ってみて。一番大切なこと。  
C1：これこれ。(ワークシートの伝えたいことを指さしながら)  
C2：一番大切なことをどう伝えるか。きもだめしの  
C1：楽しかった。  
C2：ここに言ったことを書こう。みんなで、  
C1：暗い森に5人で入って行くときこわかったです。  
C3：ここで何が言いたい。  
C1：先生がここでおどろかしてた。

このようにC1は、「話し合い」を通してC4から「くわしく言ってみて。一番大切なこと。」のように問い直されることを通して、単に印象の強かった活動について「最高」と「迫力」を言うだけから、「暗い森」「細い道」や友達と5人での活動であったことなど理由を含めての表現に変化し、視覚的な表現を使うということに気づくことができた。

授業の目標として、子どもたちに言語活動のねらいを理解させ、既習の学習をもとに自分たちの考えを伝え合うことによって、実現可能な取材方法や、伝えたいことを明確にして質問を行うためことができる取材計画を作り上げることができた。

また、アドバイスを受け入れたことで他の子どもたちもC1の意見を取り入れて、自然体験学習の楽しさ、迫力、そして感動の表現を豊かなものにすることができた。

皆から出た質問をまとめ、自分たちの取材方法及び発表の仕方をまとめることができた。相互交流により意見を認め合うことができた。

次に、自主的な話し合いの場を設定することにより既習事項の習熟を図る授業構成の効果としては次のことが言える。

既習事項である、書くこと 日常生活の中から課題を見つけて文章にしたり、初め、中、終わりの構成に注意して文章を書いたり、調べたこと、調べてわかったこと、考えたことなどを区別して書いたりすることを活用してまとめた企画書を利用して、話すこと・聞くこと 身近な話題への興味・関心を持ちながら事柄を順序だててわかりやすく話したり、互いの考えを比べながら聞きあったり、目的や相手に応じた話し方を工夫したりすることが行われたと考える。特に問い直すことが身についた姿として次のことがある。

C3：海の上の新空港はどうですか。

C1：海の上もいいね。もうすぐ誕生、海の上の空港はどうですか。  
C2：ひとつ考えた、もうすぐ誕生、生まれ変わる新北九州空港

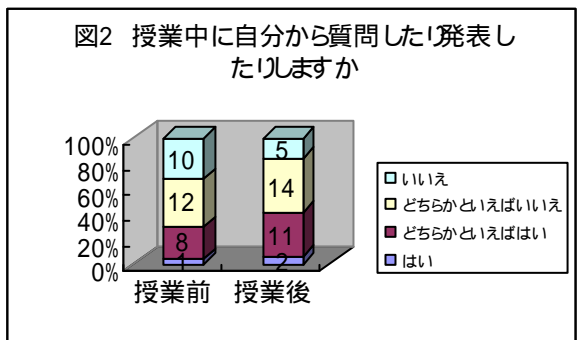
このように相手の言葉を受け入れながら付け加えることができる姿は、話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと、自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合おうとする態度を育てることができた姿であると考えられる。

「話す・聞く」力の高まりを見取る評価の工夫として、「話し合う」ことの定着を目指し、その繰り返しの中で言語意識の具体化を図るために、ワークシートにメモをとることを習慣づけ、必ずコメントを記入して返した。単純な作業ではあるが子どもたちの反応を見ながら授業を進めることができた。また、ワークシートだけでは不十分なため、ビデオカメラを使用し、気になるグループの話し合いを記録した。また、全てのグループに直接問いかけ、反応を見ながら助言を行った。また、各活動の終了後、学習の感想を書き、自己評価を行った。その時間に気づいたことを書くことで振りかえりと意欲の持続の二つに効果があった。

単元を通して評価の視点を明らかにして評価を行うことで「話し合う」ことが授業の中で意味があることを気づき始めている児童もいる。しかし、ただ結果だけを求めて、過程を見ないことがあたりまえになった場合、子どもたちは、授業を大切にしなくなるということを感じている。なぜ話し合うのかという目的が意識されることは非常に重要である。どの授業にも意味があり、大切にすべきことがあるということを考えさせていく指導が必要になるだろう。

このような学習を6年間行うことで身につけるものは、単に「話す・聞く」スキルにとどまらず、学ぶ意味や、話し合うことの意義を認めることにつながるであろう。

図2に示すように、「授業中に自分から質問したり発表したりしますか」という設問について

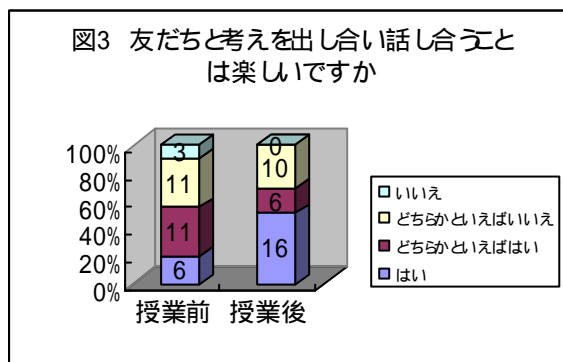


発表したりしますか」という設問についても向上が見られた。「みんなの前でしっかり話す」「人の話をしっかり聞く」というあたりまえのことを学校生活の中で大切にすることを評価してきた結果であり、本単元の授業によるものと考えられる。

「伝え合う」ために必要な基礎・基本の習得を目

指す日常指導の工夫としては、授業中の発表が少なかったため、「発表がんばりカード」を作った。

挙手で1点、発表して2点、付け加えや質問で3点、前に出て発表や説明で4点として、野球の要素を取り入れ毎日得点をカードに記入させた。するとしたゲーム感覚で意欲がわき、勇気を出して手があがるようになった。たくさん手があがるようになると、授業も活気づき、点数のあがらない子どもにも、手をあげた時に「がんばったね。すごい！」と励ます場面も見られた。常に励まし、認める視点をお互いが持つことで学級全体の意識が変わったのである。図3に見られるよ



うに「友だちと考えを出し合い話し合うことは楽しいですか」という設問にも「はい」が6人から16人へと増加している。特に「いいえ」が0人となり「話し合う」ことに対する抵抗感がなくなりつつある。

しかし、「友だちと話すときに伝えたいことを分かりやすく話していますか」という設問に対しては、「いいえ」と答えた子どもがいるため、言語意識の定着としては不十分な面もあるといえる。ただし、本授業で「C4：じゃあ、何でみんなに伝えたいの?」のように、「話すこと」の理由を問うことや、「C3：だったら、絵を描く?」のように「分かりやすく」するためには具体性が必要だということも気づき始めている。

「自分の考えを文章にあらわすことは楽しいですか」と、「話す・聞く」ことから「書く」ことについて尋ねた。この場合、子どもたちに大きな変化はなかったが、「いいえ」が4人から3人へ、「どちらかといえばいいえ」が14人から11人と、自分の考えを具体的に文字化して表現することへの抵抗感を示すことが少なくなったことは「話し合い」で考えが整理したことに意味があったと考える。「話す・聞く」ことは、内容が求められるものではあるが、逆に内容を具体化することにもつながったことを示している。

「授業で自分が調べたことや考えたことを発表することは楽しいですか」という設問に対して、「はい」が6人から11人に増加して、「どちらかといえばはい」とあわせると20人に達している。アンケートの感想にも「国語の授業に初めてついていけた。」とい

う感想も有り、「話し合う」ことの必然性を体験することはできたと考える。

単元全体を通して考えると、「相手意識」「目的意識」「場面や状況意識」「方法や技能意識」「評価意識」といった五つの言語意識を具体化し、「話し合う」ことの必然性をとらえさせることは授業の様相の変化と子どもたち生活態度の変化にも表れ、意欲的に発表する児童も増えて活発な授業になりつつある。

様々な場所での調査活動を設定したことは、子どもたちの生活と学習を結びつけることになり、例えば、他の学級では「町長さんに話を聞こう」と、昨年11月、新たに選出されたばかりの町長にインタビューを試みた児童もいた。「伝え合う」ことは言葉だけではなく、その言葉を用いて「話し合う」ことによって相互に交流して成立するものだと考えることが出来始めていると考えることができるであろう。

また、保護者への発表会を設定したことにより、グループの目的意識が高まり、グループ内での話す・聞く活動に緊張感を持たせることになり、自分なりの、友だちと協力して作り上げた「ニュース特集」をよりわかりやすく伝えたいという意欲につながった。保護者からも「話が分かりやすく、練習の成果が見られる」ことや「ビデオ等を活用して工夫している」ことをほめられるグループもあり、新たな活動や挑戦への動機付けとなった。

課題として、本時の授業は、児童が自分で書いた企画書をもとに、自分の企画の最も聞いてほしいところを出し合い、より良い「ニュース特集」を作るための取材計画を立てる場面であった。自主的な「話し合い」の場の設定を通じて、自分たちの企画の良さを話し合い、取材対象と取材方法を決定する場面であり、伝えあう「話す・聞く」場面において、実践の中で見直す場面である。子どもたちに「話し合い」の道筋が明確ではなく、企画書を見合う時間が十分ではなかったため、何を話し合うか、何をメモすることが必要か十分に理解できない児童もいた。共通点と相違点を見つけることが必要であり、大事なこと、共通点と相違点を見つけだすための時間や手だてが不足していたと言える。そのため、質問や付け加えを行うことができず、話し合いを深めることができなかったグループもあり、ワークシートの形式を話し合いの形式にしておく必要があると考える。

企画書から取材計画にとって必要な話の組み立ては何か、「自分の企画書の良さ」と抽象的な表現であったため何を言うべきか司会者が悩む場面が見られた。子どものおすすめポイントは何か、自分のこだわりという簡単な表現にもどって考えさせることが必要ではないかと考える。

グループごとに話し合いを聞き、実現可能な計画に

なるよう助言することは、2名の教師が指導にあたる  
チーム・ティーチングでも時間的に不足する場面も  
あった。ワークシートでの記録やビデオカメラ等を使用  
しての振り返りも有効であったが、何よりも、その  
時その場での問いかけやくり返し子どもたちの考  
えを深め、豊かにすることに役立ったと感じている。

研究の成果としては、「伝え合う」ために必要な基  
礎・基本の習得を目指す日常の指導を継続的に行いな  
がら、「個に応じた指導」によって、子ども一人ひと  
りの「伝え合う力を高める」ことに関しては、自主的  
な話し合いの場を設定することにより既習事項の習  
熟を図る授業構成が有効であり、目的意識を明確にす  
る教材化と「話す・聞く」力の高まりを見取る評価の  
工夫により、「話し合う」ことは、子どもたちの興味・  
関心を高め、自分なりの考えを大切にしながら授業に  
参加し、認められることを通じて成就感を得ること  
につながったと考える。

#### 4. 本研究の提言と課題

「個に応じた指導」が「個別化」に偏りがちな小学  
校の授業において、「共通化」「社会化」の視点を持  
った実践と組み合わせることが忘れてはならない。学校  
の実態に応じた教育課程の編成における独自性と学  
習指導過程での教師の力量が求められることはいう  
までもない。では、本研究における成果である、授  
業における学びの発展をめざす指導は、どのように  
位置づけていくべきか。

学びの発展を目指す指導とは、子どもたちの学習  
方法を豊かにしていくことであり、その内容を様々な  
表現方法で友達や教師に伝え、利用することができる  
状態、教師と児童、児童相互の応答的な関係を築く  
ことができる「人間としての調和のとれた姿」をめざ  
すことである。

ある大学生が「自分自身の変革を迫られたり、中  
身をしばり出されたりするような体験には不幸にして  
出会えませんでした」<sup>13</sup>と述べるように、子ども  
たちは自ら精神的な成長、内面の充実を求めている。  
しかし、そのような実践や教師にめぐり合うことは  
残念ながらごく稀にしかない。学校教育の歴史的・  
発生的起源は、イニシエーションにあるといわれ、  
その本質的契機は、子どもを大人に生み変えてい  
くことにあるのであり、「教材や活動で、児童・生  
徒を生みかえる」という表現で「良い授業とは何  
か」という問題の本質を捉えることができるので  
ある。<sup>14</sup>

「発展的な学習」とは、指導要領に示す内容を、  
身に付けている児童生徒に対して、学習指導要領  
に示す内容の理解をより深める学習を行ったり、  
さらに進んだ内容について学習を行ったりする  
などの学習指導であるが、その例として 学習  
指導要領に示された内容の範囲内、 学習指導  
要領に示されていない内容の

二点が示され、その中で「目標で考える」四観  
点の目標をそれぞれ高めて発展的な内容を工夫す  
ることと、四観点の目標の一観点の目標を高  
めて発展的な内容を工夫すること。「内容で考  
える」学習指導要領に示す内容の対象や事象  
を広げるなど多様化して発展的な内容を工夫  
する。そして「方法」で考えることが述べ  
られている。<sup>15</sup>

本研究は、「伝え合う力」を育てるために、「話  
し合い」に焦点をあて、相手意識・目的意識・  
評価意識などの言語意識を高めるための場を  
設定し、文献研究からこれからの子どもたち  
に求められる「伝え合う力」とは、自分の考  
えを相手にわかりやすく述べるとともに、相  
手の考えを受け止めて理解し、異見や感想  
を述べるだけでなく、そこから自分たちが  
持つ課題の解決のためにより良い方法を見  
出す力であると捉え、学びの発展を目指す  
ことは「伝え合う」ことを通じてこそ可能  
であると考えた。

そのために、授業において、「話し合い」を  
中心に据えた授業構成と、言語意識を具体  
化する教材作りを行い、自己評価・相互  
評価も含めた評価に対する意識を子ども  
たちに持たせ、教師と子ども、そして  
子ども相互の応答的な交流活動を行った。  
その結果、上に述べた五つの言語意識  
を持って話し合い、それを適切に評価  
しあうことが、子どもたちの国語科  
学習に対する意欲を高め、伝え合う  
力を育てるうえで有効であることが  
明らかになった。

「伝え合う力」の育成とは、「生身の人間  
に対して感情を伴いながらうまく相互作用  
を行う能力」として考えるべきであり、  
自分の考えをはっきり相手に伝える  
ことができるよう、人々を対話を通  
じて内面から秩序づけよう<sup>16</sup>とすることが  
重要なのである。

これは、「話す・聞く」ことが、児童の  
生活の中で活用され、生きて働く言  
葉の力として「伝え合う」ことにつ  
ながるのであり、ここまで本研究の  
述べてきた学びの発展をめざす指  
導が実践を重ねることで子ども  
たちに身につくものであろう。

授業の形骸化を避けるためには、子ども  
たちの交流を形式的なものにしない  
こと求められるのである。そのた  
めに丹念に言葉を見つめなければ  
ならないのである。例えば、子  
どもが話している相手に、考  
えるべきところを指し示しなが  
ら、説得的に話している姿が  
実証授業では見られた。この  
ように相互に働く実質的な  
関係性が学びの方向性を示  
していると考えられる。

本研究では学びの発展をめざす指導  
を実践した。その結果、まず  
目的意識を明確にする教材  
化として、子どもたちの生  
活に根ざした教材を準備し、  
評価の視点を明示し、子  
どもたちに目的意識を持  
たせることを通じて学  
習への意欲を喚起する  
ことができた。また、  
子どもたちの言語意識  
を確かにすることにつ  
ながった

た。自主的な話し合いの場を設定することにより既習事項の習熟を図る授業構成は、緊張感のある、張り詰めた雰囲気では話し合いを進めることにつながった。これは、「話し合う」ことの目的が明示されていることと、目的が同じグループに分けたことによって、子どもたちの協力を引き出すことにつながった。「話す・聞く」力の高まりを見取る評価の工夫は、文章で表現することを中心に行ったために子どもの良いところだけでなく、逆に悪いところも見せ合うことが可能になり、率直な意見交換につながった。「伝え合う」ために必要な基礎・基本の習得を目指す日常指導は、「話す・聞く」のスキルだけでなく話す姿勢や聞く態度を身につけさせるために役立った。このような学びは、子どもたちに能動的な自己学習力が身につけていることの表れでもありと実証授業を通して考えた。

学びを「発展」させる可能性を持つ、「伝え合う」力を育成するためには、「話し合い」が、学習方法として定着することは、学習指導案の中で「交流する」という言葉だけが位置付けられ、結論は教師が述べ、説明することではないのである。双方向に言葉をやり取りしながら、目的や内容、相手に応じて構成等の確かな方法を見いだす。さらにより適切に共通理解を図ったり、問題解決したりするために、目的の内容や相手を拡充しながら、より具体的で多様で柔軟な方法を見だし運用していく、その過程でふさわしい結論が見つけ出されること、より適切に分かりやすく、確かな表現に高めていくことが「話し合い」には必要である。

それは、ただ「話し合う」ことではなく、目的や内容、相手、状況意識に応じた言葉の選び方、使い方を身につけ、先に述べた五つの言語意識を高めることを通じて確かな「話し合い」を行うことができるようになることである。しかし、重要な点はその適切な教師の問いかけや働きかけが行われるべきであり、学習過程の段階に応じて診断的・形成的な評価が行われるべきである。それは教師が「訓練された主観性」disciplined subjectivity、<sup>17</sup>つまり自己対象化を伴う主観性「観察者の研ぎ澄まされた洞察」<sup>18</sup>を伴った主観性を持つということに繋がるであろう。これにより、個性的に成立する学習を、子どもたちに主体的な学習として意義付け評価するのである。

小学校段階において、子どもたちの成長は目を見はるものがある。これは、教科のみで行われるのではなく、教科で学習した基礎・基本が道徳や特別活動で深化・統合されるものなのであり、さらに総合的な学習において活用され、伸張していくものである。そして生活の中に生きて働く力になることができる。小学校段階において定着したものは中学校で生かされることが望まれるのである。私は、その事実に対する認識

を持ちながら教師として子どもたちの前に立つ自覚を深めるべきであると考えた。

#### 【引用文献】

- <sup>1</sup> 教育調査研究所 研究紀要第 84 号 『「学力」の捉え方の考察』 p.32 教育調査研究所 2004 年 5 月
- <sup>2</sup> [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm)
- <sup>3</sup> 安彦忠彦 「中教審答申で学習指導の重点はどう変わるか」高階玲治編 『「確かな学力」指導の基礎・基本』 p.23 教育開発研究所 2004
- <sup>4</sup> 安彦忠彦 同書 p.23 教育開発研究所 2004
- <sup>5</sup> 寺尾慎一 「教師の授業力向上が急務である」 『学校教育』 p.8 広島大学附属小学校学校教育研究会 2005 年 10 月号
- <sup>6</sup> H・マイヤー著 原田信之・寺尾慎一訳 『実践学としての授業方法』 p.120 北大路書房 1998
- <sup>7</sup> H・マイヤー著 原田信之・寺尾慎一訳 同書 p.151 北大路書房 1998
- <sup>8</sup> 寺尾慎一 「教師の授業力向上が急務である」 『学校教育』 p.9 広島大学附属小学校学校教育研究会 2005 年 10 月号
- <sup>9</sup> 田中耕治 『学力と評価の“今”を読みとく - 学力保障のための評価論入門 - 』 pp.44-45 日本標準 2004
- <sup>10</sup> 平成 16 年度福岡教育大学附属小倉小学校発表会要録「躍動する学びをつくる授業」 p.104 平成 17 年 2 月 福岡教育大学附属小倉小学校
- <sup>11</sup> 福岡県教育委員会「確かな学力向上のための実践事例集 vol.3」 p.10 平成 17 年 3 月
- <sup>12</sup> 遠賀郡芦屋町立山鹿小学校「確かな学力をつける学習指導方法の工夫・改善」平成 16 年 10 月
- <sup>13</sup> 内田伸子「第 2 言語学習における成熟的制約?子どもの英語習得の過程」桐谷滋編 『ことばの獲得』 p.226 ミネルヴァ書房 1999
- <sup>14</sup> 寺尾慎一 『授業作りの基礎・基本 - 教師の意識改革を求めて - 』 p.57 北大路書房 1994
- <sup>15</sup> 福岡県教育委員会 『確かな学力向上のための実践事例集 vol.2』 p.12 平成 16 年 3 月
- <sup>16</sup> 松原隆一郎 「対話能力を育てる」 『教育展望』 p.49 教育調査研究所 2005 年 9 月号
- <sup>17</sup> E.H.エリクソン著 鐘幹八郎訳 『洞察と責任』 p.39 誠信書房 1971
- <sup>18</sup> 佐治守夫・岡村達也・保坂亨 『カウンセリングを学ぶ』 p.236 東京大学出版会 1996