

[研究論文]

主体的な学びに培う小学校国語科の授業研究  
—子どもが選択する学習環境の整備—

Lesson study of elementary school Japanese language department that fosters independent learning  
-Development of a learning environment that children can choose-

田 崎 陽 向

Hinata TASAKI

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践力開発コース  
初等教科教育高度実践力プログラム

(2023 年 1 月 31 日受理)

学習指導要領では、「生きる力」を育むために、「どのように学ぶのか」が重視されている。しかし、現在の教育現場では、一斉講義型の授業が多く、子ども達が自身の学びを主体的に形成していける学習環境は現状整備されていない。そこで本研究では子どもが自ら必要と考える学習を選択できる学習環境の整備を追究した。その具体として、大村はまの「学習の手びき」を参考に、子ども達の内面に存在する想いや考え、既習内容を整理し言語化を支援する「手びき」作成し、授業実践を2度実施・考察した。

その結果は次の2つである。1つは子ども達が選択できる学習環境の整備には、「選択に慣れるための練習」、「選択の幅を増やすこと」、「必要なものを見極める力」が必要になることである。もう1つは、それらをサポートするために「手びき」に必要な要素だ。それは、「内容の精査」、「学びの地図」、「抵抗感を減らす工夫」、「子どもの実態把握」である。

キーワード：主体的な学び 小学校国語科 学習環境 学習の手びき

## 1 はじめに

学校教育において求められるものは何だろうか。それをOECDの資料と学習指導要領から導き出す。まずOECDは、「OECD Future of Education and Skills 2030」(「教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳(案)】」秋田他2018)において「私たちの社会を変革し、私たちの未来を作り上げていくためのコンピテンシー」として次の3つを挙げている。それは「1 新しい価値を創造する力」、「2 対立やジレンマを克服する力」、「3 責任ある行動をとる力」である。これからの社会ではこれらの実現が求められるが、この3つのうち「責任ある行動をとる」については、「他の2つの前提となるものである」とされ、重要性が指摘されている。

では、この「責任」とは何か。これは子ども達それぞれに自己責任を求めるものではない。子ども達が、自分が何をわかりたいと思うのか、ある

いは自分の得意なものは何か等を自分で意識的に見つけ出していくことである。それが子ども達をはじめとする学び手側に求められる責任である。

では、そうした子ども達が自身に必要な学びを見つけ出すような学習はどうしたら可能になるだろうか。この実現には、子ども達が自身の学習を振り返ることができるようにすること、加えて子ども達が振り返りに基づき、自分達の学びを自分達自身で形成していくような学習設計が必要である。それらにより、子ども達は、自分達の学びを見つめ直し、必要な学習を選択するという自分達の行動に責任を持つことができるのではないかと考える。したがって、指導者には、ただ内容をこなす従来の一斉講義型の学習からの脱却が求められる。

こうした自分達の学びを自分達自身で形成することについては、現行の学習指導要領とも一致する。学習指導要領は「主体的・対話的で深い学び」を通して、子ども達の「生きる力」を育むことを

目標としている。また、学びの質も、「何を学ぶのか(コンテンツベース)」から「何ができるようになるのか(コンピテンシーベース)」, また「どのように学ぶのか」が重要視されるようになっていく。特にこの「どのように学ぶのか」については、「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中央教育審議会 2016)の中で次のように述べられている。「質の高い深い学びを目指す中で, 教員には, 指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら, それに加えて, 子供たちの思考を深めるために発言を促したり, 気付いていない視点を提示したりするなど, 学びに必要な指導の在り方を追究し, 必要な学習環境を積極的に設定していくことが求められる」。

では, こうした求められるものに対し, 学校教育の現場はどうだろうか。現在の学校現場では授業は教師主導でかつ, 教科書通りに進められることが多い。ベネッセ教育総合研究所の調査(「小中学校の学習指導に関する調査 2021」小学校版基礎集計表 2022)によると, 「教師主導の講義」について「よく行っている」が 28.5%, 「ときどき行っている」が 48.6%と全体の 77.1%が教師主導の講義を行っているという趣旨の回答だった。また, 「教科書通りに教える」については「よく行っている」が 60.9%, 「ときどき行っている」が 35.1%とこちらは全体の 96%が教科書通りに教えているという結果だった。こうした教育の現場の現状を踏まえると, 本研究において学びに必要な指導の在り方を追究し, 子ども達が自分達の学びを自分達自身で形成していくような学習設計やそれをサポートする学習環境の整備を, 授業実践を含みながら追求することは意義があることと考える。

確かに学校現場では教科書の内容に沿って学習を進めていくことも必要ではあろう。しかし, 前述の「答申」(2016)でも示されたように「子供たちの思考を深めるために発言を促したり, 気付いていない視点を提示したりするなど, 学びに必要な指導の在り方を追究し, 必要な学習環境を積極的に設定していくこと」はそれ以上にこれからの教育には求められることである。なぜならば, 子ども達自身が自分達で自身の学びを形成していくことにより, 自分達の学びに対し, 「責任」を持つことができるからだ。ゆえに, 子ども達が自分達の学びに対し, 「責任」を持つことができるように, 教師は「必要な学習環境」を整えねばならない。

以上に基づき, 本研究では子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備を目的とする。本研究ではその具体の 1 つとして大村はまの「学習の手びき」(以後「手びき」と表記)を参考に, 子ども達の学びの補助となるツールを作成する。

## 2 学習環境の整備となる「手びき」について

### (1)大村の「手びき」について

本研究で用いる大村の「手びき」は, 教科書の記載のもの(单元末で学習に用いられる補助教材のようなもの)とは異なる。本研究で取り上げる「手びき」は, 大村の開発であり, 大村の「教える」ことについての考えに基づく。大村の考える教えることは, 「教えるということは『何々は何々です。』ということを読み込ませるということをしていない」(大村 1989)。これを踏まえ, 大村の教育観について若木(2016)は次のように述べる。「大村の考える『教える』ということは, 学習者個々が対象や自己と対話を深めるためのきっかけを示すことである」。「手びき」は, こうした教育観を背景として開発・作成されている。

大村がこうした「手びき」の必要性を実感したのは, 戦後の混乱期の新制中学校での教室である。その時のことを大村は「教えるということ」(1996)に記している。当時, 大村は約 100 名の子ども達を受け持っていた。100 名の子ども達は, 落ち着きを失い, 授業どころではなかった。そこで大村は, 1 人 1 人に内容の異なる手製の教材を渡し, 使い方を教えていった。すると, 子ども達はそれぞれが自身の教材に向き合って食い入るように学びに取り組んだ。このことについて大村(1996)は「彼らは本当に『いかに伸びたかったか』ということ, 『いかに何かを求めていたか』ということ, 私はそれに打たれ感動したのです」と述べている。こうした経験や考えから, 大村は個に応じた学習を実現することの必要性を実感しそれを実現するための「手びき」を作成した。

### (2)「手びき」が導くもの

こうした大村の考え方に基づけば, 「手びき」とは, 子ども達が自身の学びを自分で形成していくための 1 つのツールとなる必要がある。その具体については, 若木(2016)が分析している。それによれば, 「手びき」には 5 つの要素が内包され(【資料 1】参照), 特に子ども達の内面に存在する思いや考え, 既習内容を整理し言語化するものが多い。

【資料1】「手びき」に内包される5つの要素  
若木(2016)

A	単元全体等の学習の進め方
B	学習活動や作業の指示
C	読むため考えるため等の着眼点
D	話し合いや書き方等の仕方
E	言語的知識を含む主として国語に関係する知識

これら5つの内容はそれぞれが独立することもあれば、学習内容や作成した「手びき」の内容によっては互いの内容が交わることもある。

また、同じく若木(2016)によると「手びき」の特徴として次のように記されている。『学習の手びき』が学習者個々の学習を導き、その個ならではのものとして位置付ける役割を担っている。つまり、子ども達は「手びき」を活用することにより、その個独自の学びを形成することになる。

次にこうした「手びき」の5つの要素と「責任ある行動をとる力」の関係を整理したい。「手びき」は子ども達が、自分が何をわかりたいと思うのか、あるいは自分の得意なものは何か等を自分で意識的に見つけ出していくことに機能する。

【資料1】は「手びき」が内包する5つの要素を示している。これらはどのように学ぶかを導くものである。それらが段階的に示されることにより、子ども達は、それぞれが自分に必要なことを選択することができる。このことが「学習者個々の学習を導き」ということになる。

また要素のCに、子どもを想定しながら多様な視点が示されている。若木(2016)では「読むため考えるため等の着眼点は必ず複数提示され、そこには難易の差や着眼点をつなぐことで思考の流れを構成するように構成されたものも見出せる。」このことから、「その個ならではのものとして位置付ける」こととなる。

従って、これらは「責任ある行動をとる力」を育むことにもつながると考える。先述したように、「責任ある行動をとる力」とは、子ども達が「自分が何をわかりたいと思うのか」や「自分の得意なものは何か」等を自分で意識的に見つけ出していくことである。それに対し、「手びき」は、提示する内容によって、学ぶときや読んだり考えたりするときの方法や視点を示したり、内面に存在する想いや考えを見出したり、既習内容を整理し自己の学びの状況を捉え直したりすることを促す。つまり、子ども達の学びを、与えられた既製品のようなものから、その個独自のオーダーメイドのものに変換する可能性を持つ。このように考える

と、「手びき」は「責任ある行動をとる力」を育むことに適した学習支援ツールとなるといえよう。

子ども達の学ぶ内容は十人十色である。それぞれの子が、それぞれのやり方でそれぞれの内容を身につける。そして自分自身で学びを形成していくことでそこには必然的に自身の学びに対する責任が生まれる。それを支えるのが、教師の役割であり、学習環境の整備ではないだろうか。

自身の学びに責任をもつには、まずは子ども達が学びの動機・エネルギーをもつ必要がある。学びの動機、エネルギーとなることは子ども達自身の興味・関心である。その点について上野(2022)では、Deweyの探究学習を示しながら、『興味』はそれ自体、教育の『目的』ではないが、教育においては『興味の背後』にあり、『興味を引き起こす条件』を把握することが重要であり、それには子どもの存在全体から態度、プロセス、自主性をはぐくみ、持続的、知性的な意思を育てることが大切である」と述べている。つまり、「手びき」で子ども達の内面を刺激し、内面から引き出すということは、子ども達に自身の興味があるものに気付かせたり、自分が何に関心があるかということを見出したりすることに機能する。そしてそれは、子ども達が今後、自身の学びに責任をもち、学び続けていくために重要なことであると考えられる。

このことから「手びき」は現行の学習指導要領の「何ができるようになるのか」、「どのように学ぶのか」やOECDの掲げるコンピテンシーのうち、自身の学びに責任をもつこと、すなわち、「責任ある行動をとる力」を育むために適した学習支援ツールであると考えられる。また「手びき」を用いることで子ども達が必要と考える学習を選択できるような学習環境を整備することができると考える。

### 3 授業実践について

#### (1)授業実践について

授業実践の目的は、「手びき」の開発と活用を通し、子ども達が必要と考える学習を選択できる学習環境の整備の探究である。そのために、本研究では、2回の授業実践を行なった。

「手びき」は先述したように、子ども達の内面に存在する想いや考え、既習内容を整理し言語化する手助けを行うためのものである。したがって、今回、「手びき」の内容、及び授業内容を選定するうえで、より子ども達の意見や考えが表出しやすい「書くこと」、「話すこと」に焦点を絞った。このことを踏まえて、本研究では「手びき」に内



包される5つの要素の内、【資料1】に示す「C：読むため考えるため等の着眼点」、「D：話し合いや書き方等の仕方」に焦点を当て、「手びき」を作成し実践を行った。なぜなら、Dのみでは、子どもが表現したいものを十分に持った状態にすることができないと考えたためである。そのため子どもの内面にあるものを引き出すことに機能するCを用い、表現したいものを持たせたうえで、具体的な発言の方法や書き方を学ぶDを組み入れた。

本稿では、2つの実践内容とそこで用いた「手びき」の効果と課題を整理する。それぞれ1つめに関係する授業内容と「手びき」をそれぞれ①とし、2つめに関係する授業内容と「手びき」をそれぞれ②とする。

## (2)授業実践①の具体と「手びき①」の具体

### ① 授業実践①の具体

授業実践①は「書くこと」に焦点を当てた実践を行った。対象はA市立B小学校の第3学年、全4クラス(128名)である。単元は「夏の暮らし」(全1時間)で行った。本単元については身近にある夏を感じるものをテーマに文章を書くことが主な活動である。主眼としては「夏に関する出来事から、様子や行動、気持ちを表す語句の量を増し、文章の中で使うことができる」、「書こうとしている材料の中から、中心に述べたいことを1つに絞り、文章を書くことができる」の2つを設定した。(授業実践①概要については【資料2】参照)

### 【資料2】授業実践概要①

単元名	夏の暮らし
時数	全1時間
実践日	令和4年 6月28日(火)1限/3限 令和4年 6月29日(水)1限/3限
対象	A市立B小学校 第3学年 全4クラス (128名)
詳細	(ア)「行事」、「生き物」、「食べ物」、「場所」、「におい・音」、「その他」の項目ごとに夏に関連するものを想起する活動。 (イ)「学習の手びき①」を配布する。 (ウ)「学習の手びき①」の使用方を説明しながらモデル文を作成する活動。 (エ)それぞれが想起した夏を感じるものを基に文章を作成する活動。また、必要に応じて「学習の手びき①」から学習内容を選択する活動。 (オ)作成した文章を発表し、交流する活動。

授業展開としては、(ア)の段階では、身近な夏を感じるものを、「行事」、「生き物」、「食べ物」、「音・匂い」、「場所」、「その他」の6項目から想起する活動を行った。このとき、子ども達が想起

しやすように夏に関連する写真を数枚提示した後、(イ)の段階で「手びき①」を配布した。この際、「手びき①」を自由に眺める時間を設けた。これは「手びき」自体に興味を持ってもらったり、「手びき」全体に目を通すことでその流れをつかんでもらったりするためである。(ウ)の段階では、「手びき①」の使用方を解説した。また、子ども達には「手びき」は必要に応じて使用するよう伝えた。(エ)の段階では、作文を書く活動を行った。子ども達が作文を書いている間、授業者(筆者)は机間指導をし、わからないことや困っている子どもに対して「『手びき』の『文の作り方』のページを使ってみたらどうかな」といった声掛けを行っていた。(オ)の段階では、数名の子どもに書いた作文を全体で発表してもらい他者の作文やその工夫点に触れる活動を行った。その後、授業全体の感想を自由記述で記入する時間を設けた。

### ②「手びき①」の具体

実践①において使用した「手びき」については、修士課程1年次後期に実施した授業実践の際の様子修士課程2年次前期での様相観察から、子ども達がよくつまづいている困り感を整理した。すると、「何を書いたらいいのか」、「どういう言葉を用いたらいいか」、「文の作り方」という大きく分けて3つの困り感が多く上がった。このことから特に上の3つに苦手意識をもっている子が多いということがわかった。そのため、これら3つの困り感に、本時でのねらいに即した、「原稿用紙の使い方」と「添削の仕方」の2つのポイントを加えた「手びき①」を作成した。本稿では「手びき①」のうち、子ども達の実態から作成した「何を書いたらいいのか」、「どういう言葉を用いたらいいか」、「文の作り方」の3つのページについて述べる。

まず「何を書いたらいいのか」対応するページについて述べる。このページでは子ども達の内側を耕すことで子ども達を書きたい内容や伝えたい内容を掘り起こすことを目的とした。そのために、事前に数名の子ども達に「思い出」や「楽しかったこと」、「頑張ったこと」などのエピソードを聞き取りした。そしてそれらを例文として「手びき①」の「たとえば…」のページで提示した。(【資料3】参照)授業実践の際は、子ども達はこれらのエピソードから自身の体験に類似しているもの、文章を構成しやすいものを選択し、自身のエピソードを「手びき」の空欄にメモをする。そしてそれが、子ども達が文章の内容を構成する際のヒントとなることを主な用途とした。



【資料3】手びき①「たとえば…」

（金）がかり① たとは・・・

思い出

「ぼくの夏の思い出はかきとて海に行つたことです。」

わたくし・ぼくの夏の思い出は

（ ）です。

そだてたもの

「ぼくは夏にカブトムシを三びきそだてました。」

わたくし・ぼくは夏に

（ ）をそだてました。

おてかけしこと

「わたしは夏に花火を見に行きました。ドーンと大きな音がしました。」

わたくし・ぼくは夏に

（ ）にお出かけしました。

すきなもの

「わたしはスイカがすきなで今年もスイカわりがしたいです。」

わたくし・ぼくの夏のすきなものは

（ ）です。

楽しみなこと

「わたしは、夏が誕生日なので楽しみにです。」

わたくし・ぼくの夏に

（ ）するところが楽しみです。

がんばったこと

「ぼくが夏にがんばったことは野球です。」

わたくし・ぼくの夏にがんばったことは

（ ）です。

(2)

次に、「どういう言葉を用いたらいいいのか」に対応するページについて述べる。このページも、「たとえば…」と同様に子ども達の内面を耕すことを目的としている。今回、授業実践①では「夏のくらし」という単元のため、「身近にある夏を感じるものを文章にする」ということがねらいであった。そのため、このページでは夏に関する表現を紹介した。(【資料4】参照)

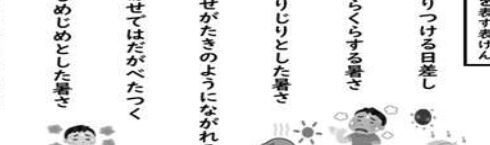
また、その言葉を知らなくても、どういう意味なのかイメージしやすいようにその言葉に関連するイラストや例文等も一緒に紹介することで言葉の意味を捉えやすくした。子ども達がここに載っている言葉を使うこと、あるいは、ここに載っている言葉を参考に自身で思いついた表現を文章で使用する事主な用途としていた。

【資料 4】手びき①「夏にかんけいすることば」

傘がかり② 夏にかんけいすることは

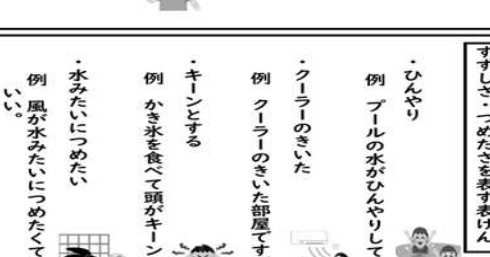
暑さを表す表げん

- ・てりつける日差し
- ・くらくらする暑さ
- ・じりじりとした暑さ
- ・あせがたきのようにながれる
- ・あせてはだがべたつく
- ・はじめめとした暑さ
- ・サウナみたいに暑い



すずしさ・つめたさを表す表げん

- ・ひんやり
- 例 プールの水がひんやりしている。
- ・クラーのきいた
- 例 クラーのきいた部屋ですずむ。
- ・キーンとする
- 例 かき氷を食べて頭がキーンとする。
- ・水みたいにつめたい
- 例 風が水みたいにつめたくて気持ちいい。



最後に、「文の作り方」に対応するページにつ

いてだ。これまでの子ども達との関りの中で、文を書くこと自体が苦手な子ども達が一定数いるとわかった。その中でもとりわけ「文の構成」に苦手意識を感じている様子が見て取れた。そこで、特別支援の視点から実践研究を進めた阿部(2022)を参考に、子どもが文を構成する際に役立てるような「手びき」のページを作成した。(【資料5】参照)このページでは主語や述語といった文を構成する要素をそれぞれ空欄として示した。子ども達はこの空欄を埋めていくことで1つの文を完成することができるような作りにしている。また、使い方がわからない子どももいることを想定して使用例も共に提示してある。

【資料5】手びき①「文の作り方」

（全がかり）③ 文の作り方

だれが（は）	どうした	だれが（は）	どうした
いっ		いっ	
どにて		どにて	
だれと		だれと	
なにを		なにを	

例

だれが（は） わたしは

いっ 夏休みに

どにて 花火大会で

だれと かぞくと

なにを 大きな花火を

どうした 見ました

○

○

### ③ 子どもの状況

この「手びき①」を使用した授業実践①では、子ども達に「手びき」を使用した感想を自由記述で書いてもらった。その結果、「詳しく書けた」や「いつもより長く文を書くことができた」等の感想が多くみられた。特に多かったものは「書きたいことを書いて嬉しかった/楽しかった」という感想だ。本実践において、多くの子ども達が「手びき」を使用することで「書くこと」の喜びを知ることができた。これは、子ども達のニーズと「手びき」の内容が上手く合致したためではないかと考える。また、感想の中には、「色々なことを思い出しながら書いて良かった」という内容のものもいくつかあった。このことから子どもの内側を耕すこともできたのではないかと考察する。

しかしながら「難しかった」という感想を記述している子どもも 14 名いた。その中には「いつもの作文より難しく感じた」や「選んで、考えることが難しかった」といった感想もあった。これ

は子ども達が自身で選択するという学びに不慣れなこと、また、「手びき」を使用する際、自身のニーズと対応する「手びき」のページが分かりづらいといった点が原因ではないかと考察した。

#### ④ 授業実践①の成果と課題

以上のことをふまえて、授業実践①における成果と課題についてそれぞれ述べたい。

まず成果である。「手びき①」を使用した子ども達の感想に「書くこと」に対する喜びを綴ったものが多かった。これは子ども達の内面を耕すことに「手びき①」が機能したためと考える。また、子ども達の感想には「書きたいことを書いて嬉しかった/楽しかった」という言葉が多く見受けられるが、それには2つの側面があると考えられる。1つは、「身近な夏を感じるもの」というテーマで作文を「書いて楽しい」という場合だ。もう1つは「自身の中の想いや考えを上手く文章にすることができて楽しい」という場合だ。子ども達の授業の様子や授業後の感想を見ていると、両方ともあると考える。前者に関しては「手びき①」との直接的な関係は見られない。しかし、後者に関しては、少なからず「手びき①」の影響があったのではないかと考察する。なぜならば、「書きたいことを書いて嬉しかった/楽しかった」という感想を書いた26名の内、24名が「手びき①」を使用していたためである。今回、「手びき①」については、子ども達の内面を耕すことを1つの目的とした。そして使用した子ども達が、「書きたいことを書いて嬉しい/楽しい」と感じたということは「手びき①」が文章を書く上で子ども達の内側を耕したり、言葉を引き出したりした結果だと考える。

一方で課題も残った。課題としては4つあり、〈「難しい」と感じた子どもがいた〉〈「手びき」使用の際、自身のニーズと対応する「手びき」のページが分かりづらい〉〈内容の少なさ〉〈想定と異なる使用をしていた〉に整理される。

1点めは、「難しかった」と感じた子どもが一定数いることだ。やはり、選択するということが慣れていないと、今の自分に必要なものは何かを考え選び出すということは子どもによっては難しく感じる部分もあると考える。実際、「いつもの作文より難しく感じた」という感想もあり、それはこういった今の自分に必要なものを選択する学習に不慣れなことを反映していると思われる。

2点めは、今回作成した「手びき」に、子どもが必要と感じたものを見つけ出すための手がかりがなかったという点である。作成者(筆者)は、当

然、子どものニーズを考えて「手びき」を作っていた。しかし実際に使う子どもの様子を観察すると、どこに何があるのか見つからず、使用を諦めるといった場面が発生していた。実は、今回作成した「手びき①」には敢えて目次のようなページはつけなかった。それは全6ページと内容はそこまで多くなかったからである。しかし、実際に用いてみるとどこを見たらいいのかわからず戸惑っている子ども数名みられた。特に「手びき」を作成する段階で対象としていた子どもの方がそういった様子が見られることが多かった。このことから、子どもが探しやすいように、ニーズと「手びき」をつなぐ目次や索引のようなものが必要であることがわかった。

3点めは、内容の少なさだ。今回の子ども達の感想の中に「書きたいことの50%しか書けなかった」というものもあった。これに関しては、時間的な要因もあると思うが、「手びき」が要因とも考えられる。「手びき」の内容がその子にとっては不十分だったために書きたい内容が制限され50%しか書けなかったのではないかと考えた。加えて、授業中に「手びき①」を使用している子ども様子からも内容の少なさを課題として感じる部分があった。その理由がどこにあるのかを考えると、筆者の中で子どもの困り感を大枠で捉えていたことが挙げられる。今回筆者は「何を書いたらいいのか」、「どういう言葉を用いたらいいか」、「文の作り方」という子ども達の困り感を基に「手びき①」を作成した。しかし、これらの困り感は子ども達個人によって若干の違いがあり、より細分化する必要があった。今回「手びき①」の作成にあたっては、そのようなより細やかな困り感に気付くことができず、大枠でしか困り感を捉えることができなかったことが要因であると考察する。

4点めは、想定と異なる「手びき①」の使用である。子どもの「手びき①」を使用している様子を振り返ると、想定した使用方法とは異なった使い方をしている場面に遭遇することが何度かあった。例えば、本稿では割愛したが、「原稿用紙の使い方」のページではモデル文と共に原稿用紙の基本的なルールを載せていた。ここでは、原稿用紙の使い方を忘れてしまった子ども等が確認するために使用することを想定していた。しかし、実際の授業場面では、原稿用紙の使い方を確認するためではなく子ども達がお手本として、モデル文を確認することがあった。この状況は、1つの提示が複数の役割を果たすとも考えられるが、「モ

「手びき①」という子どもの実態に対して「手びき①」内容が十分に対応できていないことも示している。

授業実践②は、以上4つの課題を踏まえたうえで、実施した。

### (3) 授業実践②の具体と「手びき②」の具体

#### ① 授業実践②の具体

授業実践②は「話すこと」に焦点を当てた実践を行った。対象はA市立B小学校、第3学年1組(31名)とした。単元は「はんで意見をまとめよう」(全6時間)で行った。本単元については、話し合いの進め方や流れについて学習し、学習したことを用いて実際に話し合いをすることを主な活動とした。(授業実践②概要については【資料6】参照)

#### 【資料6】授業実践概要②

単元名	はんで意見をまとめよう
対象	A市立B小学校第3学年1組(31名)
詳細	<p>○1時間目 話し合いを行い、自分達の話し合いの課題点に気付く活動。</p> <p>○2時間目 前時に行った自分達の話し合いと教科書のモデルの話し合いを比較し、相違点や工夫点に気付く活動。</p> <p>○3時間目 話し合いの「目的」と「決めること」を考える活動。</p> <p>○4時間目 「学習の手びき②」を用いながら、話し合いに必要な係とその仕事内容について調べる活動。</p> <p>○5時間目 話し合い全体の流れを確認した後、意見の比較・分類を練習する活動。</p> <p>○6時間目 (ア) 話し合いで「決めること」に対する各自の意見を考える活動。 (イ) 話し合い活動。この際、子ども達は配布してある「学習の手びき②」を用いて係の仕事や意見のまとめ方等のわからないことを調べることが可能。 (ウ) 友達の話し合いの様子から、いい所や工夫点を記述する活動。</p>

まず、授業展開である。1時間めは、子ども達に自分達の現状を捉えさせることと、現状を踏まえて、学びの必要感を持たせることを目的とした。そのため、指導をせずに話し合い活動をさせ、話し合い活動の後に、振り返りの時間をとった。それにより、子ども達が、自分が何をわかりたいと思うのか、あるいは自分の得意なものは何か等を自分で意識的に見つけ、話し合いについて学習していく意欲を高めようとした。そこでさらに、話し合いをやってみて困ったこと・分からなかったことを全体で共有する活動も設定した。

2時間めは、話し合いに必要な要素を見つけ出すことを目的とした。そのため、モデルの話し合いと自分達の話し合いを比較し、良い所や工夫点を探した。教材には、前時での自分達の話し合いの実際を文字化したものと教科書のモデルの話し

合いを用い、比較する活動を行った。

3時間めは、話し合いの何について話し合うのかを決めるために、話し合いの「目的」と「決めること」を考える活動を行った。子ども達が主体的に話し合いに参加できるように、「目的」と「決めること」は教師側が提供するのではなく、子ども達自身が決められるようにした。

4時間めは、子ども達が、話し合いに必要な係とその仕事内容の具体を捉えるために、話し合いに必要な係とその仕事内容を調べる活動を行った。ここで初めて「手びき②」を配布した。子ども達は「手びき②」と教科書を用いながら、各係の「仕事内容」、「使う言葉」、「気を付けること」について調べ、まとめていった。

5時間めは、話し合いで出された相手の意見にも耳を傾けることと、意見相互を比較・分類することを目的として行なった。展開は、話し合いの流れを全体で確認した後、意見を比較・分類する練習とした。意見の比較・分類については、筆者が作成した教材を用いた。本時で留意したことは、話し合いで必要な思考の練習であり、ただ互いの意見を順に述べるのではないということを学ぶためである。

6時間めは、実際に話し合い活動を行った。授業展開としては、まず(ア)の段階で、「決めること」についての各自の意見を考えた。次に、(イ)の段階では、これまでに学習したことを踏まえて話し合い活動を行った。この際、子ども達には配布してある「手びき②」を用いて、話し合い中に困ったり、わからなかったりしたことを自由に調べてみようと言った。また、本時ではクラスの半分の班を1グループ、残り半分の班を2グループとした。話し合いの際はまず1グループが話し合い、2グループがその様子を見て友達の良い所や工夫点を探した。その後、1グループと2グループが交代し話し合いを行った。(ウ)の段階では、(イ)の段階で見つけた友達の良い所や工夫点を学習プリントに記述する活動を行った。その後、授業の感想と「手びき」を使用した感想を記述した。

#### ② 「手びき②」の具体

##### A) 「手びき②」の工夫

実践②では話し合いをテーマとし、話し合いまでに必要な学習、実際の話し合いの中で、子ども達が「知りたい」「分からないこと」を解消することを目的として、「手びき②」を作成した。「手びき②」については、「手びき①」と同様に、子ども達の実態把握から取り掛かった。対象のクラスの子ども達や他のクラスの子ども達の話し合い

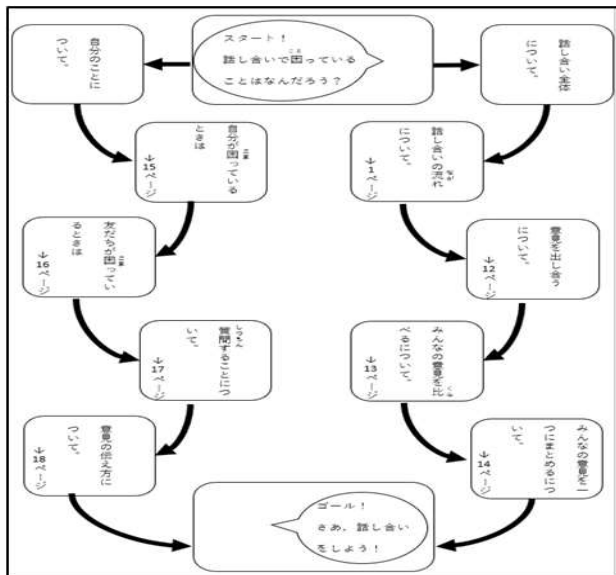


の様子を観察する中で、子ども達が話し合いでつまづきそうなポイントをピックアップして「手びき」に取り入れていった。

また、「手びき」作成においては、実践①での課題である3点、〈「難しい」と感じた子どもがいた〉〈「手びき」使用の際、自身のニーズと対応する「手びき」のページが分かりづらい〉〈内容の少なさ〉を意識して作成を行った。例えば、〈「難しい」と感じた子どもがいた〉、〈「手びき」使用の際、自身のニーズと対応する「手びき」のページが分かりづらい〉については、目次のページを作成した。この目次のページは、子ども達が、今自分が何につまづいていて、それを克服するために何を獲得したらいいのかが一目で分かるような学びにおける地図のような作りにした。(詳細は【資料7】参照)

加えて〈内容の少なさ〉については、全体的な内容を増やすことで、より多くの子どもの困り感に対応できるようにした。「手びき①」は全5項目の掲載だったことにに対し、「手びき②」では、大別すると6項目、そこからさらに22の小項目を設定した。これにより、より細やかな個々の状況に対応する内容を示し、子ども達の選択の幅を広げることとした。

【資料7】手びき②「目次(学びの地図)」



またこの他にも、親近感を持たせること、実際場面でも共有したイメージを持たせるために、国民的アニメーションのキャラクターを用いた。実際、初めて「手びき②」を子ども達に配布した際に、半数以上の子どもが興味を持つような発言や喜びの声を発していた。また、各キャラクターの持つ特性を話し合いにおける係の仕事の特性を合致させることで、子ども達が確認する際にわかりやす

いようにした。この方法には先行研究(「話し合う力を育成する教材の研究『台本型手びき』にキャラクターを設定した場合」若木他 2013)もあり、その効果も述べられている。こうした工夫は、読むことが苦手な子どもにも読んだり興味を持ってもらったりすること、文章だけではイメージをもちづらい子どもにもイラストからイメージをもてることへの配慮となる。

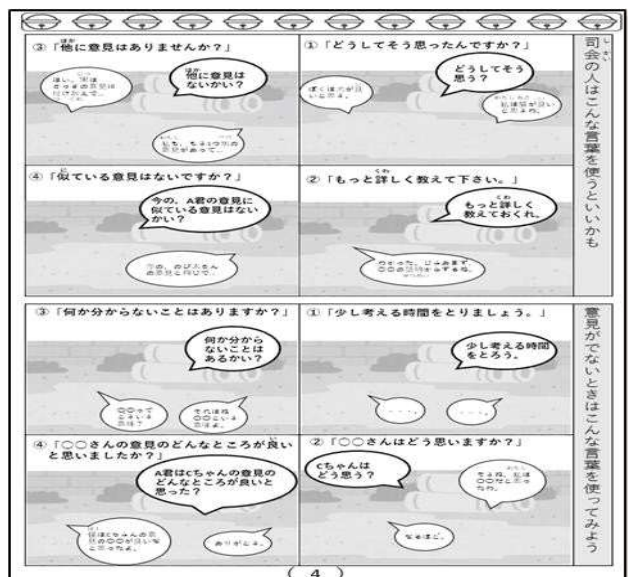
次に、今回作成した「手びき②」の各ページにおけるねらいを説明する。「手びき②」は、「目次」、「司会」、「時間係」、「記録係」、「話し合いの流れ」、「意見を出すとき」の6項目に大きく分けることができる。そして、そこからさらにそれぞれの項目を細かく分けた。本稿では紙幅の都合上そのすべてを紹介することはできない。そのため「目次」については既に述べているため割愛し、先述した6つの項目の内、5項目から1ページずつ紹介したい。

#### B)「手びき②」の具体的な内容

##### a)「司会」の項目について

本項目については、「司会の仕事内容」、「司会の仕事の様子」、「司会の人こんな言葉を使うといいかも」、「意見が出ないときはこんな言葉を使ってみよう」、「意見をまとめるとき」、「その他司会の人におすすめの言葉リスト」の6つの小項目を設定していた。本稿ではこれらの中から子ども達の使用率の高かった「司会の人こんな言葉を使うといいかも」、「意見が出ないときはこんな言葉を使ってみよう」のページのねらいについて述べる。(実際のページの詳細については【資料8】参照)

【資料8】手びき②「司会」



このページについては小項目ごとにねらいが異

なっている。「司会の人こんな言葉をつかうといいかも」の項目では、この項目で紹介している言葉を使うことでより話し合いの内容が深まることをねらいとした。対象のクラスの子ども達及び他のクラスの子ども達の話合いの様子を見てみると子ども達は自分の意見を述べることにについてはできていた。しかし、他者の発言については簡単な相槌を打つだけで終わっていることが多く、誰かの発言をきっかけに話し合いを深めていくという場面はあまり見られなかった。このような子どもの実態を踏まえてこの小項目のねらいを設定した。

「意見が出ないときはこんな言葉を使ってみよう」の項目については、話し合いが止まってしまったときにどうしたらいいかわからない子どもが使用することをねらいとした。学級担任によると対象のクラスの子ども達はこれまで自分の意見を他者に伝えるという経験はあった。しかし、話し合いの経験はほとんど無いということであった。そのため、初めての話し合いであれば意見が出ないということもあるのではないかと想定したため上記のようなねらいの下、この小項目を設定した。

#### b)「時間係」の項目について

本項目については、「仕事内容」と「仕事の様子」の2つの小項目を設定した。ここでは、主として「仕事の様子」のねらいについて述べる。(実際のページの詳細については【資料9】参照)

##### 【資料9】手びき②「時間係」



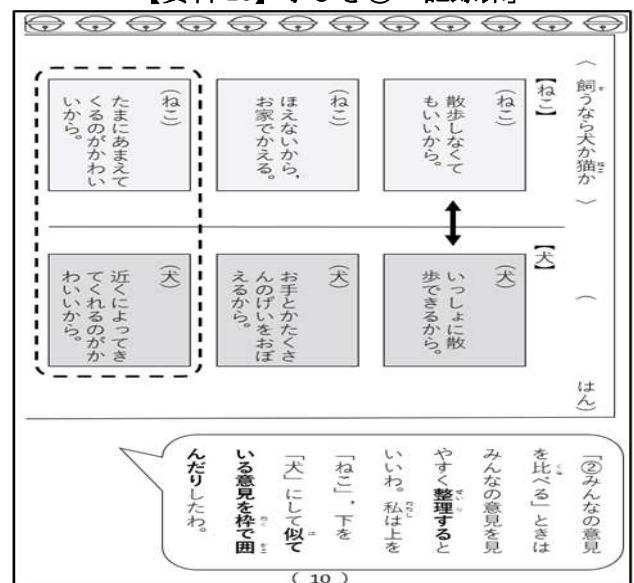
「時間係の仕事の様子」については、主に「時間係」が使用することを意図して作成した。本項目では、時間係の仕事内容に対して具体的なイメージを持ってもらうことをねらいとしている。実践②の中で子ども達に「話し合いに必要な仕事は

何があるか」と発問した際、「司会」や「記録係」についてはすぐに出てきたが「時間係」については出てこなかった。これは普段の学習の中で時間を計る際は学級担任がストップウォッチで計っているため、子ども達の中に「自分達が時間を計る」という意識が薄かったのではないかと考察する。しかしながら、話し合いにおける「時間係」の仕事というのは単に時間を計るだけではなく、残り時間を班員に伝えたり、話し合いを時間で区切ったりといった話し合いのペースを保つ役割がある。そこで本項目を設定することで「時間を計る」だけではなく、その他の時間係に求められる仕事内容に対しても具体的なイメージを持ってもらいたくこのねらいを設定した。

#### c)「記録係」の項目について

本項目については、「仕事内容」と「記録の取り方 例」の2つの小項目を設定した。本稿では後者のねらいについて説明する。(実際のページの詳細については【資料10】参照)

##### 【資料10】手びき②「記録係」



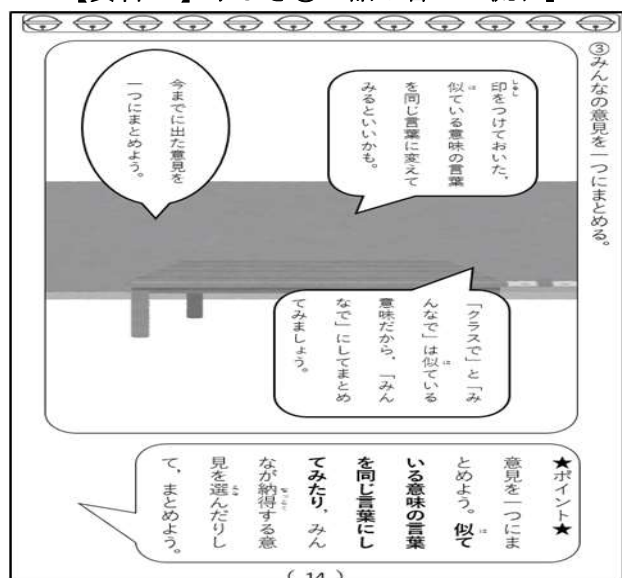
「記録の取り方 例」は話し合いの流れ(「①意見を出し合う」、「②みんなの意見を比べる」、「③みんなの意見を1つにまとめる」)に沿い3つのページで構成した。この項目でのねらいとしては、話し合いの流れの各段階でどのように記録をとったらいいいのかその具体を子ども達に持たせることだ。このようなねらいを設定した要因に実践②の1時間めの子ども達の発言がある。【資料6】でも示したように、実践②は6時間構成で実施し、その1時間めに一度話し合いを行っている。これは筆者が1時間め時点での子ども達の話し合う力を知ること、子ども達が話し合いにおける自分達の課題点を把握すること目的として実施した。こ

の話し合いの後、子ども達に「話し合いでの課題点」を尋ねてみた。その際子ども達は数多くの課題点を挙げていたがその中で「記録用紙の使い方が分からなかった」や「記録が分からない」といった趣旨の発言もあった。そのため、子ども達に記録用紙の使い方、及び記録の取り方の具体を持たせることを本項目でのねらいとした。

#### d) 「話し合いの流れ」の項目について

本項目については、「①意見を出し合う」、「②みんなの意見を比べる」、「③みんなの意見を1つにまとめる」の3つの小項目を設定した。これら3つは、本実践における話し合いの流れに沿って作成したものである。3つそれぞれの段階で子ども達が何をしたらいいのかについて示してある。本稿では、これら3つの内、「③みんなの意見を1つにまとめる」におけるねらいについて述べる。(実際のページの詳細については【資料11】参照)

#### 【資料11】手びき②「話し合いの流れ」



「みんなの意見を1つにまとめる」では、意見をまとめる際のポイントをキャラクターたちが話し合っている様子と共に示している。ここでのねらいとしては、複数出た班員の意見をまとめる際、「どうしたらいいのかわからない子ども」や「どういうことに気を付けてまとめたらいいいのか知りたい子ども」が使用することをねらいとしている。

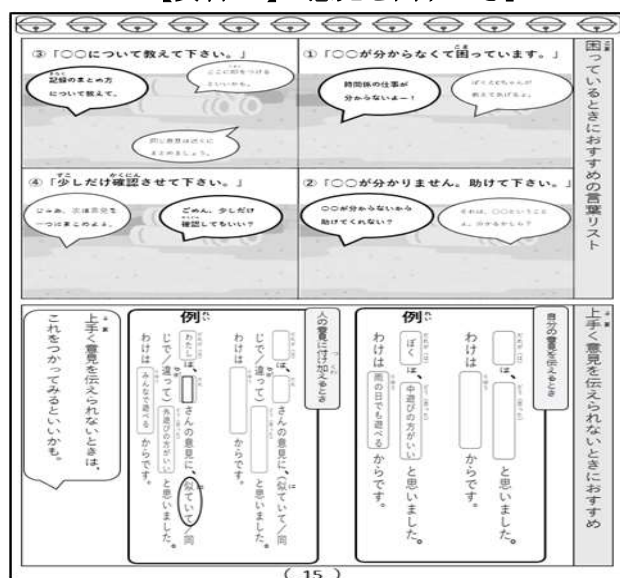
この背景としては、先述した、実践②の1時間めが要因である。1時間めの話し合いの中で最後まで話し合い意見をまとめることのできた班は3班のみだった。うち2つの班は話し合いではなくじゃんけんで意見をまとめていた。その際、「自分たちは納得のうえで、じゃんけんで意見をまとめた」と班のリーダーが述べていた。しかし、1時間めの感想を自由記述で書いてもらった際、じ

ゃんけんで意見をまとめた他の班員の感想には「本当は、じゃんけんは嫌だった」や「じゃんけんに納得していない」という旨の感想が多くみられた。これはあくまで話し合いについて学習する前の段階のことではあるが、この状況は、子ども達の中にまだ話し合いでの意見のまとめ方が確立されていないことを示している。その後話し合いの意見のまとめ方についても1時間かけて学習したが、その1時間のみですべての子どもが理解できるような授業をできたとは考えにくかった。そのため、実践②の最後に行った話し合いの時間でも「どうしたらいいのかわからない子ども」や「どういうことに気を付けてまとめたらいいいのか知りたい子ども」はいるのではないかと想定し、彼らが困ったときにこのページを使用することをこのページのねらいとした。

#### e) 「意見を出すとき」の項目について

本項目については、「困っているときにおすすめの言葉リスト」、「上手く意見を伝えられなときにおすすめ」、「友達が困っているとき」、「質問するとき」、「意見を伝えるとき」の5つの小項目を設定した。本稿では、「困っているときにおすすめの言葉リスト」、「上手く意見を伝えられなときにおすすめ」のねらいについて述べる。(実際のページの詳細については【資料12】参照)

#### 【資料12】「意見を出すとき」



「困っているときにおすすめの言葉リスト」、「上手く意見を伝えられなときにおすすめ」では、それぞれねらいが異なる。まず「困っているときにおすすめの言葉リスト」から述べる。この項目では、話し合い途中でわからないことや困ったことのある子が使用することをねらいとしている。

また、「上手く意見を伝えられなときにおすすめ」



すめ」については伝えたい意見はあるが、上手く内容を構成できずに言語化できない子どもが使用することをねらいとしていた。

これら2つの項目のねらいの背景としては、実践②を行った対象のクラスとは別のクラスの話合いの様子が要因である。そのクラスのとある子どもは話し合いの中ずっと、「わからない」とだけ言い続けていた。周りの子どもが「何がわからないの」と尋ねても「わからない」の一点張りだった。授業後にその子に話を聞くと「司会だったけど何をしたらいいのかがわからなかった」とのことだった。このことから、子ども達の中には困っていることや思っていることはあってもそれを上手く言語化できない子どももいるのではないかと考察し、そういった子ども達が使用してくれることをねらいとし、本ページを作成した。

### ③ 子どもの状況

実践②における子どもの状況については実践①同様子どもの「自由記述による感想」、加えて『手びき②』の使用状況、子ども達がお互いの話し合いを見取り記述した「友達の良い所・工夫点」の3つから読み取っていきたい。

「自由記述による感想」では「各仕事の内容が詳しく書かれていてよく分かった」や「意見のまとめ方やどんな言い方をしたらいいのかが分かった」といった旨の感想が多く記述されていた。

また、「友達の良い所・工夫点」からも、「Aさんは違う意見と同じ意見を考えていた」や「Bさんは『これでいいですか』と聞いていて、話し合いをきちんと整理しているところがいいと思いました」といった「手びき②」の内容と合致する言動を記録した内容のものが見出された。このことから多くの子ども達が話し合い、もしくはそれまでの学習から「手びき②」を使用した実態が見て取れる。

しかし、「手びき②」の使用状況を確認すると、「手びき②」を作成するうえで対象とした子どもや「この子にはぜひ使ってほしい」と思っていた子どもの多くが「手びき②」を使用していないといった実態もあった。

### ④ 成果と課題

以上のことを踏まえて授業実践②における成果と課題についてそれぞれ述べたい。

まず成果については、多くの子どもが、必要を感じて「手びき」を使用した実態が子ども達の感想などから見て取れたことである。これは、「手びき」が学習の選択とサポートに機能したことを示す。実際に子ども達の感想の中にも「わからな

いことを調べたらこういうことかとわかった」や「(手びきの)10 ページで整理をすることの説明がわかりやすく、話し合いに使える」といったものが多くみられたことから捉えた成果である。

ただし、課題も残った。課題については2点ある。1点めは、「手びき」を作成するうえで対象とした子どもや「この子にはぜひ使ってほしい」と思っていた子どもの多くが「手びき②」を使用していなかったことである。これは、「手びき①」に比べて内容が多くなったため、選択することが難しくなったと感じてしまったためではないかと考える。例えば、司会について調べたい子どもがいたとする。その子が「手びき②」の司会のページを見ると、4 ページ、6 項目にわたって仕事内容やおすすめの言葉などが記されている。「手びき①」だと1 ページにつき1 項目にという作りだったためにそのページを見れば、知りたい内容が完結していた。しかし、「手びき②」の場合は複数ページの複数項目から自身の知りたい内容を探さなければならない。これは、読解が苦手な子どもや、選択に慣れていない子どもにとっては、困難さを感じるようになったかもしれない。

2点めは、ほぼ使われていないページがあった点だ。これに関しては「手びき①」に比べてページ数が増えたため仕方ない部分もあるのかもしれない。しかし、中にはクラスのほとんどが使用していないページもあった。例えば、【資料 12】の「上手く意見を伝えられなときにおすすめ」である。これは使用率が低かった。筆者は、「手びき①」を用いて授業実践①を行った際、【資料 5】で示した「文の作り方」が「手びき①」の中でもかなり使用されていることに着目し、支援の必要性を感じた。そのため、子ども達の中には自身の想いや考えはあってもそれを表出することが難しいのではないかと想定し【資料 12】の「上手く意見を伝えられなときにおすすめ」を作成した。しかし、実際には、子ども達はこの項目を使用しなくても自身の想いを伝えることができていた。これは、子ども達と筆者の感覚のズレを示すものである。子ども達は「書くこと」に対しては多少の苦手意識を持っていたとしても、「話すこと」に対しては、「書くこと」ほど苦手意識を抱いていない。その実態に筆者が気付けなかったこと要因で生じたことである。

このように、ほぼ使われていないページがあったという課題点については、筆者の実態把握が十分ではなかったこと、また筆者の想定と子ども達の実態にずれがあったことが原因ではないかと考

える。

#### 4 授業実践からから見出せたこと

##### (ア)学習環境の整備について

本研究では子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備を目的とした。そのため、子ども達が必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備に対し、授業実践①と②から見出せたことを3点に整理する。

まず、子ども達が自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備のためには練習が必要だということだ。授業実践①で初めて子ども達を選択した際、「難しかった」という感想が多くみられた。また、普段の授業の様子などから、対象の子ども達はすぐ答えを求めるような言動が多くみられた。これは子ども達が普段から選択するという事に慣れていないためであると考えられる。そのため、まず選択の練習を積むことで、選択することに慣れさせていくことが必要だと考える。

次に、選択肢を増やすということだ。子ども達に選択の習慣がついたとしても選択の幅がなければ子ども達は思うように選択することができない。実際、先述したように「手びき①」ではその内容量の少なさから、子ども達が使用するページに偏りが出たり、意図した用途とは異なる使用をしたりする子どもの姿が見られた。

こういった点からも子ども達の選択肢を増やすことは子ども達が自ら必要と考える学習を選択するために必須であると考えられる。しかし、選択に不慣れな子どもにとって、選択をすることは容易ではない。そのため、選択の練習を積むことが重要である。さらに、情報やその内容をできる限り個別化し、最適な「手びき」を準備することでより子ども達の選択の幅が広がるとともに、自身の学びを選択しやすくなるのではないかと考える。

最後に、子どもに自分に必要なものを見極める力をつけることだ。どんなに選択肢があっても、子ども自身が自分に必要なものを理解していないと、適切なものを選ぶことはできない。授業実践②の感想では「私は司会だから司会のページを見ました」や「分からないことを調べるために使いました」と自分達の目的にあった使い方をしていて子どもの姿が見られた。選択するためには、子ども達が自己について理解している必要があり、そのために教師は、子ども達が自己を見つめる機会やその手法を継続的・計画的に教える必要がある。

##### (イ)学習支援ツールとなるための「手びき」について

次に、子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備するために、授業実践①、②を通して「手びき」から見出せたことを整理する。「手びき」から見出せたことは4点ある。

1点めは、内容量の適切さについてである。これは授業実践②で用いた「手びき②」から見出せた。「手びき①」では内容が少なく、「手びき②」では内容が多かった。もちろん少ないよりは多い方がより様々な子どもの困り感に寄り添うことはできると考える。しかし、あまりにも情報が多いとかえって子どものやる気をそいでしまう可能性も考えられる。実際「手びき②」で使用されていないページは後半のページが多かったことからその可能性は高いと考える。情報が少なすぎると子ども達が選択できる幅が狭まってしまうが、多すぎると選択すること自体が難しくなってしまう。子ども達の発達段階や実態に応じて適度な内容量に絞ることが「手びき」には必要なのではないかと感じた。

2点めは、学習の方法知があることの重要性だ。大村(1996)では、彼女が1人1人に作成した「手びき」を使用した際、「子どもというものは、『与えられた教材が自分に合っていて、それをやるのがわかれば、こんな姿になるんだな』ということがわかりました」と記している。このように子どもは求めていたものと教材が合致したとき子ども達は主体的に自身の学びに足り組むことができる。このことが「手びき②」の目次にもつながってくる。子ども達が自身の学び形成していくためには、子ども達自身が常に自分は今何に困っていて、何ができるようになればいいのかを把握する必要があると考える。そこで、子ども達が現在「困っていること」と「できるようになりたいこと」をつなぐ架け橋的存在として学びの地図は「手びき」に必要不可欠であると考え「手びき②」の目次のページに取り入れた。実際、「手びき②」の感想の中に「一番使ったページは目次です」と記している子がいた。後日その子に「どうして一番使ったページが目次だったの」と尋ねてみると、「目次が見やすくてつい使いたくなかったから」と答えた。このことから、目次を学びの地図にすることで子どもが自身の学びを選択するサポートができたのではないかと考える。

3点めは、抵抗感を少なくすることだ。文字だけだとどうしても、「読むこと」に苦手意識のある子ども等は「手びき」に対して抵抗感を抱いて

しまう。そのため、本研究では文字だけではなく、キャラクターの設定も行った。子ども達の慣れ親しんだ既存のキャラクターであったため子ども達も親近感を抱いてくれた。これは「手びき」に対する抵抗感を減らす大きな要因になったと考える。実際、子ども達の中には朝読書の時間に「手びきを読んでもいいか」と聞いてくる子どももいた。

4点めは、子どもの実態把握を行うことだ。子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備を行うためには、子どもの実態を細やかに把握する必要がある。大村(1996)では、「たとい子ども達が何にも考え付かなくとも、すぐ適切なヒントが全部の子どもに出せるだけの、用意ができなければ、こういう単元に、入っていけないものなのです。指導者が考えたものを、そのまま与えるわけではありません。必要ならば与えることのできる用意です」と述べている。このように子どもの実態を把握し、カルテのように蓄積していくことが必要であると考え。そして、必要な子どもには処方箋のように「手びき」をはじめとした学習者支援ツールを提供することが重要だと考える。実際、本研究で作成した「手びき①」と「手びき②」では、至らぬ部分もあったかもしれないが、できる限り子ども達の実態に基づいた内容になるように留意した。

## 5 研究のまとめ

### (1)子ども達に見出されたことから

本研究の成果と課題について子ども達に見いだされたことから述べる。成果としては、2回の「手びき」を用いた学習により、自身で選択することへの慣れが見え始めたことだ。特に2回めの「話すこと」の授業実践では「手びき」の使用自体に慣れてきていたこともあるが1回目と比較して使用した「手びき」のページに偏りが見られなかった。これはもちろん「手びき②」の方が、内容が多かったことも原因として考えられるが、子ども達がこの2回の実践を通し、自身で自身の学習を選択するという習慣がついてきたためでもあると考える。

一方、課題については、「手びき」を使いこなしている子と使いこなしていない子の差が激しい点が挙げられる。これは内容量が要因ではないかと考察する。成果でも述べたように、実践②で使った「手びき②」は、実践①で使った「手びき①」と比べて内容が多くなっていた。(「手びき①」が6ページであるのに対し、「手びき②」

は18ページ)このことから、普段から読み物資料から必要な情報を探し出すことが得意な子どもや、2回の実践から自身で選択することに慣れてきた子どもは、より多くの情報から自身の求める情報を探し出すために、必然的に「手びき」を使いこなす結果となったのではないかと考える。他方で、情報を探し出すことが苦手な子どもやまだ選択することに慣れていない子どもにとっては、多くの情報を前にどのように選択したらいいのかわからない、あるいはそもそも読む気が失せてしまったのではないかと考える。

以上のことから、子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備するために今後、「手びき」を作成・使用する際は、いくつかの種類の「手びき」をあらかじめ用意する必要がある。今回は全員に同じ「手びき」を配布した。しかし、それでは情報が多すぎた、あるいは少なすぎたということもあるかもしれない。そのため、選択に不慣れな子どもにとって、選択の練習を積むことが重要である。さらに情報やその内容をできる限り個別化し、最適な「手びき」を準備することでより子ども達の選択の幅が広がるとともに、自身の学習を選択しやすくなるのではないかと考える。

### (2)授業者(筆者)に見出されたことから

ここでは2回の授業実践を通しての筆者の思考の変化を基に授業者の成果と課題を分析していきたいと思う。成果については、子ども達を様相観察する際、「手びき」作成以前と比較して細やかに様相観察ができるようになった点だ。「手びき」作成以前は机間指導などの際には「ペンが止まっている子どもはいないか」や「困っている子どもはいないか」といった簡単な視点でしか見ることができていなかった。しかし、「手びき」を作成するようになってからはこれまでの視点に加え、子ども達の言動などにも細心の注意を払うようになった。また「わからない」という子どもがいた際には「何につまずいているのか」、「何を用いたら理解できるのか」、「この子の好きな物はなにか」といったその子の背景を見るようになった。

一方で課題点として、2点が見出せた。

1点めが子どもの実態把握の蓄積ができていなかった点だ。子ども達は常に成長するものであり、その成長の中で子ども達の困り感も少しずつ変わっていく。クラスの中で困り感を抱えている子どもの把握、その子の以前との比較で成長の様子を捉えることなど、そういった実態把握の蓄積ができていればより細かく子どもの困り感やニーズに



合った「手びき」を作成することができたと考える。だが、今回はそれができていなかったため子どもの実態と「手びき」の内容にずれが生じる場合もあった。

2点めは、「手びき」を作成する際「書くこと」、「話すこと」に苦手意識のある子どもに重点を置きすぎた点だ。今回2度の「手びき」作成にあたって、一番初めに頭に浮かんだのは、「書くこと」や「話すこと」に苦手意識を感じている子ども達の顔だった。彼らがどうやったら「書くこと」「話すこと」をやってみたいと思えるかということばかりを考えていた。しかし、教室の中には「書くこと」、「話すこと」が苦手な子どももいれば得意な子どももいる。今回の実践においては、大多数の子どもが抱く困り感に焦点をあて「手びき」を作成した。そのため、様々な実態のある子どもに対して、個別、最適化された支援ができなかった。これは、今回の授業実践を行なった筆者の中に、支援は到達しにくい子どもに対するものという意識が存在していることを示すものである。真に個に応じるということを実現するために、意識の変革が必要になる。実践①の感想に「書きたいことの50%しか書けなかった」という意見があった。このようにその個に応じた「手びき」でないとかえって子どもの「書きたいこと」「話したいこと」を縛ってしまう恐れもあると感じた。苦手意識を持つ子どもと得意意識を持つ子ども、その両方に焦点を当てることで、子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備ができるのではないかと考える。

今後は子ども達一人一人の様子や変化、困り感などをしっかり記録していくことでより多くの子ども達にあった「手びき」を作成したい。

## 6 おわりに

本研究では子どもが自ら必要と考える学習を選択できるような学習環境の整備を追究した。

「手びき」を用いた2度の授業実践での子ども達の姿、及びその感想などから、「手びき」が、子ども達が自分達に必要なものを選択することに寄与していることが分かった。授業実践①、②どちらにおいても、「手びき」の感想の中に「作文で書き方がのっていてやりやすかったです。書きたいことが書けて気持ちがいいです」や「わからないことを調べたらこういうことかとわかった」等の記述が見られた。これは子ども達が自らわからないことについて調べたいと思い、数ある「手

びき」の項目の中から自身が求めているものと合致する内容を選ぶことができていたことを示す記述である。このことから、本研究における授業実践が、子ども達が自身の学習を選択することや自身の学習に責任を持つことのきっかけになったのではないかと考える。今後も子ども達が自らの学習を、自分自身で選択することで、主体的にその学習を形成していけるような学習環境の整備について模索していきたい。

最後に本研究における授業実践に協力してくださった、実習協力校関係者と子ども達に心からの感謝を申し上げる。

## 引用・主要参考文献

- 秋田喜代美 他 2018 教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳(案)】 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室  
[https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper\\_Japanese.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf) (最終確認 2023/01/29)
- 阿部悠平 2022 小学校の特別支援学級における自閉症児の自立活動の実践研究 ―コミュニケーション能力に焦点を当てて― 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報第12号 167-168
- 上野正道 2022 ジョン・デューイー民主主義と教育の哲学 岩波書店 28
- 大村はま 1989 教えながら 教えられながら 共文社 24
- 大村はま 1996 教えるということ 筑摩書房
- 中央教育審議会 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申) 文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (最終確認 2023/01/29)
- ベネッセ教育総合研究所 2022 「小中学校の学習指導に関する調査 2021」小学校版基礎集計表  
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=5694> (最終確認 2023/01/29)
- 文部科学省 2017 小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 文部科学省
- 若木常佳・北川尊士・稲田八穂 2013 話し合う力を育成する教材の研究「台本型手びき」にキャラクターを設定した場合 福岡教育大学紀要第62号 87-95
- 若木常佳 2016 大村はまの「学習の手びき」についての研究―授業における個性化と個別化の実現― 風間書房 195