

[研究論文]

生徒が自己の学習を選択する授業づくり
—英文法の学習に焦点をあてて—

西 木 聖 夏
Seika NISHIKI

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
中等教科教育高度実践力プログラム

(2023 年 1 月 31 日受理)

生徒が卒業後、自己の能力を発揮し自己の可能性を広げながら生きるためには、学びに主体的である必要がある。そこで本研究では、主体的な学びを目指した英語の授業の在り方について追究した。そのために、学習指導要領やジーマンの言葉を手がかりに「学習状況を把握するために、自己を客観的に捉える場を設けること」と、「学習方法やツール、学習の進め方などを試行錯誤する場を設けること」の2つの視点を取り入れた授業づくりを行い、その結果から考察する。考察は、2名の生徒の変容をもとに行った。

生徒が選択することを通して主体的に学ぶ授業を行った結果、「自己を客観的に捉える」ためには、自他との対話が重要であることがわかった。一方、自己に適した「学習を進める方法やツール」を選択するためには、振り返りが重要であることが分かった。また、生徒が選択する場を授業中に設けることで、授業者はより深い生徒理解を行うことが可能となった。

キーワード：主体的な学び、自己を客観的に捉える、自己選択

1 はじめに

現行の学習指導要領は、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考えること」を示す「生きる力」を育むことを目標としている。そのために必要とされるのが、「主体的・対話的で深い学び」の実現である。本研究では、「主体的」を中心に考える。

「主体的」について、三木・若木(2019)は、「自己を関わらせて学ぶ」ことと述べている。そして、自己を関わらせて学ぶために必要な要素の1つとして、「自己を客観的に捉えること」と「学習を進める方法」の獲得が挙げられている。これは、ジーマンの「自己調整学習」とも重なる内容である。ジーマン(2007)は、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」と述べている。つまり、主体的な学びとは、自己調整の機能を働かせながら、学習の主体者である生徒が進める学習である。

では、こうした主体的な学びに対し、学校現場ではどうであろうか。教育実習や学校における実習場面、非常勤での勤務場面から見出せるのは、主体的な学びの姿を失っている生徒が一定数存在する状態だ。生徒たちをそのような状態にさせてしまった理由は簡単には解きほぐせないだろう。しかし、各教科内容の本質に触れることがないまま、与えられた学習を言われるままに進めているという授業のあり方にも課題があるように考える。その結果、学びに面白さを見出せないまま受動的に学習をしている状態となったのではないだろうか。こうした生徒は、学習内容や方法の不一致により、教科や学びへの関心を失ったり、自分の力量に自信を失ったりして、どうしていいかわからないという状態になってしまう。つまり、生徒が学習の蓄積の仕方や習得手段が分からないという理由で、自己の課題を捉えられず、解決方法を模索することさえできなければ、学習することを諦めているという状態になってしまう。

この状態の最大の問題は、学校の教科学習だけ

に留まらないことだ。こうした自分の力量に自信を失った彼らが学校を卒業した場合、今後の人生を生きる上でも、自己の可能性を狭めるという状況が生じることが懸念される。逆に言えば、生徒が学校生活を送る上で中心となる「授業」の中で、自己の学習の課題を捉え、それに対して学習を集積したり考えたりする「経験」を積むことができれば、卒業後の「生きる力」を育む方法の1つとして提案できるのではないだろうか。

そこで本研究では、生徒が「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考えること」が可能になるために、自己の学習の課題を捉え、それに対して学習の結果を集積するという「体験」と、その「経験化」を、教科の学習で追究する。具体的には、担当教科である外国語科の文法指導を対象として行う。

英文法に着目する理由は、4技能5領域（「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと（やり取り）」、「話すこと（発表）」、「書くこと」）において不可欠であり、生徒が自己にあった学習を進める上で選択的な学習が可能になるからである。

2 主体的な学びのための授業設計

(1) 主体的な学びの授業設計

文部科学省（2017）では、主体的を次のように説明している。「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」。また、この実現のために授業改善の視点も、国立教育研究所（2020）によって示された。それらを参考とし、本研究で主体的な学びをどのように実現するかということを考える。

主体的であるためには、「自己の学習活動を振り返って次につなげる」ことが不可欠である。それが学ぶことの必要感にもつながっていく。「振り返って次につなげる」ために必要なこととして国立教育研究所（2020）の資料には、既習事項の振り返り、見通し、子どもの思考の展開、その日の学びの振り返り等が挙げられている。本研究ではこれらを英文法の学習の特性と組み合わせ、『授業の中での3段階』を考案する。①自己の学習状況を俯瞰し、保有する知識と思考の仕方の整理を行うこと、②必要な学習内容を選択すること、③自己の学習方法が適当であったか言語化し振り返ることである。

具体的には、①は、授業前にアンケート調査と、該当文法の理解度を測るためのチェックシートを

用いる。②では、生徒の理解状態を考慮した学習内容を用意し、生徒が適切に選択できるように設定する。③では、生徒が自己の学習の跡をもとに学習過程を言語化して振り返る活動を、学習マップを使って設定する。

先述した三木・若木（2019）は、主体的な学びに対し次のように述べている。「自己を客観的に捉えることが不可欠であり、その次に学習を進める方法やツールが必要になる」。このことから、主体的に学びを進めるには、自己を客観的に捉えることと「学習を進める方法やツール」の2つの要素を満たし、それを獲得することが挙げられる。

この指摘に対し、上記の3段階は、①で「自己を客観的に捉えること」を行い、②と③で「学習を進める方法やツール」を提示することになる。また、主体的な学びのためには、学習を断片的に行うのではなく、連鎖的な見通しをもつことが必要である。このためには③で提示する学習マップが有効になるのではないかと考える。

(2) 主体的な学びと「自己調整学習」の関係性

前述したように、主体的な学びのためには、「自己を客観的に捉えること」と「学習を進める方法やツール」の2つが必要である。これについては、ジマーマンの「自己調整学習」との関わりが深い。

自己調整学習については、次の記述を手がかりとする。「自己調整学習は、学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向づけられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程のことである。学習者たちは自らの目標を設定して、自己試行的フィードバック・ループをつくり出す。そのループによって、学習者たちは自分の有能さをモニターし自分の働きを調整するのである」（邦訳 2022）。ここから、「自分で始め続ける諸過程」と、それについての「モニター」が必要であり、それによって「自分の働きを調整」することが可能になるということが導かれる。

また、ICT教育の視点から自己調整学習を追究した坂本（2022）は、「自らの学習を調整することについて次のように述べている。「自らの学習を調整するとは、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤することである」。ここからは、「自らの学習状況」の把握、「学習の進め方」の必要性が導かれる。

これらの過程は、先の『授業の中での3段階』とも合致するものである。

(3) 主体的な学びに培う2つの視点

以上の内容をまとめると、主体的な学びに必要と考える視点を2つに整理できる。

1 つ目は、「学習状況を把握するために、自己を客観的に捉える場を設けること」である。これは主に、アンケート調査や学習の理解度を測るチェックシートを参考に、自他との対話を通して行う。生徒は、その過程で自分がどうなりたいのか自己と対話し、そのために今の自分には何が必要か自己と他者との対話によって探り出す。一方教師は、生徒が「自分はこうなりたい・できるようになりたい」と自理想を持てるようなきっかけづくりや、生徒とが自他との対話を行う上で考えや選択肢が深まったり広がったりできるような授業づくりを考える。

2 つ目に、「学習方法やツール、学習の進め方などを試行錯誤する場を設けること」である。これは主に、学習プリントや学習マップを用いて行う。生徒が自他との対話を元に選択した学習内容や方法を実践し、振り返りを行うことで次回の学習の課題に繋げる。これを繰り返す行う。

以上2点は、自己の学習を調整し、主体的な学習に繋がるものである。故に、主体的な学習の実現には、この2つの視点を位置づけることが必要であり、生徒の状況把握もこの視点から分析することが求められる。

以上から本研究では、主体的な学習に培う授業の具体を提案する。その際、「学習状況を把握するために、自己を客観的に捉える場を設けること」と「学習方法やツール、学習の進め方などを試行錯誤する場を設けること」を軸に作成する。考察においては、2名の生徒を対象としてその効果を確かめる。

3 主体的な学習に培う授業の具体

(1) 主体的な学習に培う授業の概要

2022年11月にB中学校第3学年で、定期試験の直前に「生徒が学習を選択する」授業を実施した。A・Bの2名は、同じクラスである。

生徒が選択する学習内容は、関係代名詞(主格)、関係代名詞(目的格)、後置修飾(名詞+ing、名詞+ed)の3種類の中から1つである。

(2) 授業展開について

授業展開は、【図1】の通りである。生徒は、導入では、イラストを使ってパワーポイントに提示される既習内容をクイズ形式で復習する。展開では、事前に行ったアンケートやチェックシートを参考に学習したい内容を3種類の中から1つ選択する。終末で、再度チェックシートを行い、選択の仕方と分からない問題に出会ったときの対応の

仕方について振り返りを行う。

【図1】「略案」

	学習活動・内容	指導上の留意点(手だて○と評価○)	形態	配時
導入(課題提示)	1. Warm up を行う。 (1) 本時のめあてを理解する。 (2) 本時で取り扱う文法の使用場面を例示し、使い方を理解しているか確認する。(パワーポイント)	○既習内容の理解度を高めるために、英語ではどのような表現をするのか考えるように促す。 ○本時の風通しを持たせるために、めあてを提示する。	ペア 一斉	3 7
自分で学びたい文法を選び、クラスメイトと分からないところを教えたり尋ねたりし合う！				
展開(学習促進)	2. 自身で学習が必要な文法の学習プリントを選択し、理解を深める。 (1) チェックシートを解き、自信のない文法を見つける。全問正解した場合は、本時で学習したい内容を基につける。 (2) 自身の理解度によって学習プリントを進める。	○本時で取り扱う文法を決めるために、チェックシートを解くように促す。 ・関係代名詞(主格) ・関係代名詞(目的格) ・後置修飾 ○尋ねたり教えたりし合うことを通して理解を深めるために、生徒が自由に発言したり動き回ったりする雰囲気をつくる。 ○内容に関心を持って教えたり尋ねたりしようとしている。(ドングリの鉄：基)	個人 個人	5 25
終末(振り返り)	3. 本時の振り返りを行う。 (1) 2(1)と同じ問題が含まれたチェックシートを解く。 (2) 本時の振り返りを20字以上で書く。	○必要な学習を選択できていたか確認するために、再度チェックシートを解くように促す。 ○自身に必要な学習を選択することができる。(チェックシート3知・探) ○自身の文法の習得度を自覚し、学びの課題を回ることができるよう、振り返りを記入するように促す。	一斉 個人	7 3

(3) 主体的な学習に培うための工夫

① 実態把握の実施

生徒が自己の学習を選択する授業づくりを行うために、アンケート調査を行い生徒の実態を把握した。アンケート調査を行うことで、生徒は自身の学習状況を客観的に捉える目的がある。また、教師は生徒が何に困っているのか様相観察や対話だけでは捉えることができなかった実態を把握する目的がある。これは『授業の中での3段階』の①に当たる。

アンケート調査の内容は、実践授業で取り扱う3種類の文法についての知識・技能の面で12問(選択11問、記述1問)と、英語の学習方法について3問(全選択)、勉強方法について7問(選択5問、記述2問)、英語に対する意識について9問(選択7問、記述2問)である。これらの質問項目は、主体的な学習に培う2つの視点に関連するよう作成した。

② 理解度を測るチェックシート(授業前)

授業の初めに、【図2】に示すチェックシートを用いて、本時で学習する3種類の文法について生徒の理解度を測った。これは『授業の中での3段階』の①に該当する。このチェックシートの問題は、空欄補充や並び替え、正しい語に書き換える問題が含まれた計7問である。これらの問題は、生徒がチェックシートを解いた後その結果を参考に選択する3種類のワークシートと対応している。

このチェックシートを行った目的は、2つである。1つ目は、自己の学習状況を知ることである。生徒が、どの文法を理解しており、どの文法に自信がないのか自己の学習状況を知ることである。2つ目は、アンケート調査で回答した自己の学習状況の見立てと、チェックシート(授業前)で解いた問題の結果を比較し、自己の学習状

況にズレが無いが確認することである。例えば、英語が苦手な生徒が、チェックシートを解く前までは、「自分は関係代名詞の文法は理解できておらず全く理解していない」と感じていたとする。しかし、問題を解いてみると、並び替え問題は解くことができたという結果から、関係代名詞の主格と目的格で使い分けに混乱しているだけであることに気づく。つまり、生徒が自己で誤認識していたことや何が分かっていないのかということに気づき、後の学習内容の適当な選択に進めることが目的である。

【図2】「チェックシート」

問題番号	文法	学習ポイント
1	関係代名詞 (主格)	
2		
3	関係代名詞 (目的格)	
4	後置修飾 「～された人・もの」	
5	後置修飾 「～している人・もの」	
6		
7		

③ 生徒が選択する3種類のワークシート

授業中に、【図3】【図4】【図5】に示す3種類のワークシートを用いて生徒が学習内容を選択する場を設定した。これは『授業の中での3段階』の②に該当する。各ワークシートの内容は、関係代名詞 (主格)、関係代名詞 (目的格)、後置修飾 (名詞+ing, 名詞+ed) である。

【図3】「ワークシート 関係代名詞 (主格)」
〈表面〉

問題番号	文法	学習ポイント
1	関係代名詞 (主格)	
2		
3	関係代名詞 (主格)	
4		
5	関係代名詞 (主格)	
6		
7	関係代名詞 (主格)	
8		
9	関係代名詞 (主格)	
10		

〈裏面〉

問題番号	文法	学習ポイント
1	関係代名詞 (主格)	
2		
3	関係代名詞 (主格)	
4		
5	関係代名詞 (主格)	
6		
7	関係代名詞 (主格)	
8		
9	関係代名詞 (主格)	
10		

【図4】「ワークシート 関係代名詞 (目的格)」

〈表面〉

問題番号	文法	学習ポイント
1	関係代名詞 (目的格)	
2		
3	関係代名詞 (目的格)	
4		
5	関係代名詞 (目的格)	
6		
7	関係代名詞 (目的格)	
8		
9	関係代名詞 (目的格)	
10		

〈裏面〉

問題番号	文法	学習ポイント
1	関係代名詞 (目的格)	
2		
3	関係代名詞 (目的格)	
4		
5	関係代名詞 (目的格)	
6		
7	関係代名詞 (目的格)	
8		
9	関係代名詞 (目的格)	
10		

【図5】「ワークシート 後置修飾」
〈表面〉

問題番号	文法	学習ポイント
1	後置修飾	
2		
3	後置修飾	
4		
5	後置修飾	
6		
7	後置修飾	
8		
9	後置修飾	
10		

〈裏面〉

問題番号	文法	学習ポイント
1	後置修飾	
2		
3	後置修飾	
4		
5	後置修飾	
6		
7	後置修飾	
8		
9	後置修飾	
10		

それぞれのワークシートには表裏がある。ワークシートの表面には、「文法の使い方」、「生徒が普段使用している教科書・ワークの該当頁」と、「熟達者の思考に沿って作成した問題」を提示している。「熟達者の思考に沿って作成した問題」とは、熟達者の解き方に沿って作成した問題である。これは、特に、英文を見た際にどのように日本語に書き換えたら良いか全く分からない生徒に向けて作成したものである。

一方、ワークシートの裏面には、ワークブックに出題されている問題の出題形式を変えて提示し

た。例えば、空欄補充問題を並び替え問題に形を変えて記載した。

ワークシートに取り組む際の目的は、全ての問題を終わらせることではなく、生徒が自己に必要なと思う問題を選択し解くことである。また、他者と学び合うことを通して自己の学習内容の理解を深めることである。そのため、授業中に裏面から解き始めたり、授業後回収したワークシートに空欄があったりすることは、生徒が自己の学習を選択することができたと言える。

④ 理解度を測るチェックシート（授業後）

授業の終わりに、自己が選択した学習内容（ワークシート）と達成するための学習方法が適切であったかを確認するために、再度チェックシートを解いた【図6】【図7】【図8】。この活動は、『授業の中での3段階』の③である。

【図6】「チェックシート 関係代名詞（主格）」

このワークシートは、関係代名詞「who」の主格に関する練習です。上部には「who」の用法に関する説明と、その後に続く練習問題があります。練習問題は、文脈から正しい関係代名詞を選択するものや、文を完成させるものがあります。

【図7】「チェックシート 関係代名詞（目的格）」

このワークシートは、関係代名詞「who」の目的格に関する練習です。上部には「who」の用法に関する説明と、その後に続く練習問題があります。練習問題は、文脈から正しい関係代名詞を選択するものや、文を完成させるものがあります。

【図8】「ワークシート 後置修飾」

このワークシートは、関係代名詞「who」の後置修飾に関する練習です。上部には「who」の用法に関する説明と、その後に続く練習問題があります。練習問題は、文脈から正しい関係代名詞を選択するものや、文を完成させるものがあります。

チェックシートの問題は、3種類あり、ワークシートの3種類と対応している。チェックシートの問題の内容は、チェックシート（授業前）の問題と、生徒が普段使用していない教科書会社が出している問題を発展問題として取り入れた計 10

問である。

⑤ 学習マップを使った振り返り

授業の初めに学習マップ【図9】を配布し、生徒が学習に対し、連鎖的な見通しをもつことを意図している。これは、【授業の中での3段階】の②③である。

【図9】「学習マップ」

この学習マップは、授業の進め方を視覚的に示しています。左側には「何を学ぶか」の目標が、中央には「何をやるか」の活動が、右側には「何を達成するか」の成果が記載されています。生徒は自分の学習の進捗をこのマップで確認し、必要に応じて調整を行います。

学習マップは、授業の初めに配布し授業の見通しを持ったり、授業の終わりに振り返りを記入し自己の学習状況を客観的に捉えたりする。

振り返りの方法は、生徒が、解き方が分からない問題や選択の仕方が分からない問題に出会ったときの対応の仕方について自己を振り返って「よくできた・まあまあできた・あまりできなかった・できなかった」の中から選択する質問と、自分で学習を進めたりクラスメイトと対話することで気づいた自己について感じたことを20字以上で記述したりする欄を設定した。

(4) 本研究で対象とする生徒について

① 対象とする生徒の選択について

対象クラスで研究対象生徒を決めるために様相観察を行った。様相観察を行う場面は、授業中の生徒の様子と休み時間での過ごし方、高校の先生の出前授業などの活動である。

授業で様相観察を行う際は、まず、英語の授業で自己に適切な学習方法をまだ見つけることができていない生徒を複数人見出した。そしてその生徒が他の教科を受けるときにどのような様子であるかを観察したり、その生徒が好きな若しくは得意な教科を受けるときとの違いを観察したりした。

休み時間で様相観察を行う場合は、ラポール形成をすることを意図し、雑談だけではなく、英語を学習する上での困り感を尋ねたりした。

それらを踏まえて、研究対象生徒を決めるに当たって、主体的な学びに培う2つの視点である「自己を客観的に捉えること」と「学習を進める方法」についての課題が顕著であった生徒に着目した。以下が研究対象とした生徒2名である。

② 生徒A・Bの学習課題について

以下は、主体的な学びに培う2つの視点である

「自己を客観的に捉えること」と「学習を進める方法」についての課題が顕著であった生徒である。それぞれの学習課題は次のとおりである。


ア) 生徒 A について

A は、物事に取り組む態度は真面目で丁寧である。また、授業中は間違いを恐れず発表する姿が見受けられる。しかし、取り組む姿勢と学力の結果が伴っていない。その理由として次の様に考察する。


まず、アンケート調査の結果【図 10】から A は、文法学習の全体像を掴んでまとめるのではなく、要素だけを暗記しようとしているため、学習が断片的である。その理由は、A のアンケート調査の回答から読み取れる。新出内容を定着する方法として「ひたすら紙に書く、読んで覚える」と回答した。言い換えると、暗記したものをワークブック等で練習する時間を確保していないため、学習内容が定着せず、理解ができていない。つまり、今の自分は何が分かって何が不明なのか、自己を客観的に捉えていないことが課題である。

【図 10】「アンケート結果」

〈表面〉



〈裏面〉



次に、A は、教師や友人が A に対し不明点を説明した際に、「分かった」と大きな声と表情で表現する。しかし、A が理解したと思い込んでいるだけで、実際には間違えるということもあった。また、A は、学習に対し、「勉強をしているのにわからない」と述べる。これは、学習に対し、場当たりに記憶したり、答えを見て覚えたりしていることを指す。これらのことから、A は、無意識のうちに自分ができないことを誤魔化し、自己に適した学習方法が見いだせていないことが課題である。

最後に、A は他者から提案された学習方法を理解するに至らないまま、形だけを取り入れている。特に、試験勉強などの自主学習では、自己にあった学習方法を見出せず、兄弟の学習方法を単に真似をしているという状況もみられた。つまり、自

己に適した学習方法を見つけることができていないことが課題である。

以上のことから、A は、知識の蓄積や学習内容の構造化が図られず学力が伴わないと推察する。そこで、【2つの視点】における A の課題を解決するため、学習の理解度を測るチェックシートやアンケート調査をもとに学習方法を提示する。その際、A が選択の仕方等を試行錯誤しながら自己にあった姿を見出すことで、主体的な学びに培う。

イ) 生徒 B について

B は、サッカーが好きで、サッカーが関連する教材や内容に興味を示す。学習においては、「自己を客観的に捉えること」と「学習を進める方法」について身についている。しかし、それを苦手教科である英語の授業では十分に活かすことができず、B の学力に反映されていない。その理由を次の様に考察する。

まず、B は、高校受験のため、英語への学習意欲が中学 3 年生の夏ごろから出てきた。元々は、得意な教科と苦手な英語に対して、学習の興味の差が激しい。特に、英語は「外国の人と話す機会があっても翻訳機があれば十分」と、学習する意図が見いだせず疑問を持ちながら授業を受けている。それは小学校から蓄積された英語学習への苦手意識と関係している。そのことも影響し、これまでの英語の知識や技能の蓄積が少ない。これは自己に適した学習を進める方法を見出す以前の課題である。

次に、B は授業中に解く練習問題は解けるものの、後日テスト等の確認問題に同じものが出題されても正答率は低い。これは、構造化が得意な B は、文法そのものの使い方等を理解しているのではない。授業中の、文法指導後に練習問題を解くという授業構成を理解し、その際に必要な箇所だけを練習問題を解く際に活用していると予想される。つまり、授業での文法の使い方の理解と、定着が課題である。

最後に、アンケート調査の結果【図 11】から、B は、安心できる環境で学習に取り組みたいことが分かる。B にとって安心できる環境とは、分からない問題に出会ったときにすぐに質問でき、納得できる状態である。このことは、アンケート調査で、B が 1 人で黙々と問題を解くよりも友人と話しながら解きたいと回答したことからも分かる。しかし、自ら「わからない」と表現したり、周囲の人に尋ねたりすることはない。つまり、英語の授業で安心できる環境を作り出すことが課題である。

以上のことから、B は、【2つの視点】について

身についているものの、英語の授業では活用できていないと予想する。そこで【2つの視点】におけるBの課題を解決するため、文法や単語についての知識や技能の蓄積と安心できる環境を提示する。その際、Bが知識を蓄積する方法を習得することで、構造的理解に通じ、主体的な学びに培うのではないだろうか。

【図 11】「アンケート結果」

〈表面〉

〈裏面〉

③ 生徒A・Bについてのサポート

生徒A・Bの課題を踏まえ、実践授業におけるそれぞれの指導上の工夫について考案した。以下はその具体である。

ア) 生徒Aの指導上の工夫

Aに対しては、次の3点を考慮した。まず、Aの物事の理解状況に対する配慮である。学習プリントに、「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」を示した。これは、「自己を客観的に捉えること」にも繋がる。その理由は、Aを含めた文法の学習に困り感を抱いている学習者の多くが、英文に対して句としてのまとまりを持つという認識が不足していることを捉えたからである。

次に、Aの「周囲と同じように振る舞う」ことへの配慮である。難易度別で学習プリントを用意するのではなく、1種類の文法に対して1枚使用し、表裏を活用することで問題の難易度を示した。これにより、学習者間での優劣の感覚を防ぐことができる。

最後に、実践授業で離席可能な時間を設け、自由に質問し合える場を設ける。そうすることで、Aがクラスメイトの様々な考え方に触れることができ、自己に適した学習方法を発見できる可能性がある。

イ) 生徒Bの指導上の工夫

Bに対しては、次の2点を考慮した。

まず、知識の蓄積を行うために、Bの意欲が継続する工夫を行う。Bは、問題の数が多い学習プリントや内容が身近なものでない場合にストレス

を感じながら取り組んでいる。そこから、学習意欲が継続するようキャラクター等を取り入れた教材を準備した。

次に、文法の使い方を理解させるために、対象文法を使う場面設定をする。そして、文法を数学の公式のように解いていくのではなく、情景を思い浮かべることができるように示す。

最後に、安心して問題を解く場を示すことである。そのため、ワークシートを解く際に、班で学び合う活動を設定するのではなく、離席可能な時間としBが自由に安心できる場所を選択できるように設定した。また、仮に1人でも安心して学習を進めることができるように、該当の教科書やワークブックの頁を示した。

(5) 生徒の学習状況から見いだせること

実践授業後、生徒A・Bについて見いだせることは以下の通りである。

① 実践授業から見いだせること

ア) Aについて

Aは、今の自分は何が分かって何が不明なのか、自己を客観的に捉えることや、自己に適した学習方法が見いだすことが課題であった。それらについて、チェックシートやアンケート調査の結果をもとに考察した。

まず、自己を客観的に捉えることについてである。Aは、自己の学習状況に気づくことができた。その理由は、授業前のアンケート調査では、「これまで様々な文法を学習してきた中で、どの文法が分かっており、どの文法が分かっていないか自身の学習状況を把握することができているか」という質問に対し、「判断することさえ分からない」という欄にチェックしていた。しかし、授業後の対話では、「チェックシート【図 12】の結果からどの問題も解けなかったため、最初(3種類の内容の中では基礎となるもの)のワークシート【図 13】を選んだ」と述べた。この場合、チェックシートを使用することで、Aは、自身の状況を俯瞰し適切なものが選択することができたと言える。

また、Aの最も大きな変化は、「自分ではわかっているつもりだったが、本当はわかっていない」という自己の状況を理解・納得したことである。このことは、授業後の対話から分かる。Aが、「並び替えは解くことができたが、空欄補充は分からず飛ばした」と述べた。その際、空欄補充を解くことができなかった理由として、「当てはまる単語やその綴りが分からなかった」とAが自己分析した。加えて、これは学習マップの振り返り【図 14】や、解けない問題に出会った際の対応の仕方から

も見て取れた。つまり、Aは、自己を客観的に捉えて必要な学習内容を考察することができた。

しかし、Aは、筆者がサポートの1つとして提示した「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題（難易度が低い問題）」を選択しなかった。Aは、難易度が高い裏面の問題から挑戦し、その問題が解けず困っても、Aに必要な「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」に立ち返る様子は見られなかった。また、不明点について友人に尋ねたり、文法説明の欄を読み返したりしていたが、その際も立ち返る様子は見られなかった。授業後、Aは、「簡単過ぎるので自分には必要ないと判断し解けなかった」と述べたが、実際には裏面の問題を解くことができなかった。その理由を以下の2つに推測する。

1つ目は、Aは、本来自己に必要な学習内容と、A自身が考える自己に必要な学習内容にズレが生じていることである。つまり、学習の結果から自己を客観的に見取ることにはできるが、見立てることは「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題（難易度が低い問題）」を使って行うことは難しい。

2つ目は、筆者が提示した「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」がAの不明点と一致しておらず、Aが必要を感じ無かったということである。そのため、Aが自己を客観的に捉えることができなかったのではなく、「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」を選択しなかった。

【図12】「チェックシート（授業前）」

【図13】「ワークシート 関係代名詞（主格）」
〈表面〉

〈裏面〉

【図14】「学習マップ」

イ) Bについて

自己に適した学習方法を見つけることと、安心できる環境を作り出すことが課題であった。それらについて、チェックシートやワークシートをもとに考察した。

まず、自己に適した学習方法を見つけることについてである。Bは「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」を解いた。そこで使用した括弧や下線の引き方を、その後の問題をとく際にも書き込んでいた。このことについてBは、授業後の対話で、「今まで書き込んでいなかったが、この問題（英語の熟達者の思考に沿った形式の問題）を参考に書いた」と述べた。ここから、構造把握が得意なBにとって文法は情景を思い浮かべながら解くのではなく、数学の公式のように提示することが理解しやすさに繋がったと推察される。

次に、安心できる環境を作ることについてである。Bが安心できる環境で学習を進めるために離席可能な時間を設定した。これについて、効果はみられなかった。その理由は、Bと仲の良い友達が別の友達と学習をしていたため、結果的にBは1人で問題に取り組むことになったからだ。また、問題と対応する教科書やワークブックの頁をワークシートに示してしたが、使用していなかった。つまり、不明点があるときに人に聞くことができず、Bにとって安心して学習に取り組めない状況であったと考えられる。

最後に、Bは自己を客観的に捉えて必要な学習を選択することができたと考える。その理由は、チェックシート（授業前）【図15】の結果と、Bが実際に選択したワークシートから読み取ることができる。Bは、ワークシートを選択する基準として、チェックシート（授業前）だけでなく、普段の学習状況も参考にし、ワークシートを選択した。

具体を述べると、本来チェックシート（授業前）の結果だけを参考にすると関係代名詞（目的格）のワークシートを選択する。しかし、Bは、後置修飾のワークシート【図16】を選択した。その選択の仕方について、授業後、Bに尋ねると、「全く分からない問題よりも自分にできそうな問題を選択した」と述べた。ここから、Bは、多面的に自己の学習状況を捉え、ワークシートを選択したことが言える。

【図15】「チェックシート（授業前）」

【図16】「ワークシート 後置修飾」
〈表面〉

〈裏面〉

② 成果と課題

ア) Aについて

上述したAの学習状況から、認識のズレを把握する方法として、アンケート調査やチェックシートの活用、学習マップでの振り返りを行うことは効果的である。その際、次のような工夫が挙げられる。様々な方法で自己を客観的に捉える場を設けることである。今回のように、アンケート調査等を使って自己を振り返る。そこから見いだせる共通点は、偶発的なものでなく自己の姿として認識することができる。言い換えると、Aが自己の

学習の結果をアンケート調査等によって系統化し、自己の学習状況として客観的に捉えることである。そのことが、Aが自己の学習状況を客観的に捉え、認識のズレに気づくことに繋がった。

また、Aの中で、周囲と同じ学習方法や理解度であると示すことは優先順位が高い。そのようなAに対して、ワークシートを学習レベル別に分けるのではなく、学習内容別に分けてその1枚の中で学習レベルを段階的に示すことは効果的である。そうすることで、自分の学習状況を無意識のうちに誤魔化さず不明な点を理解できるまで「わからない」と表現することができる。

加えて、ワークシートに取り組む際に離席可能な時間を設けることは効果的な面と、狙った姿が見られなかった面があった。効果的な面は、Aの周りに英語が得意な生徒が4・5人集まり学び合うことができていたことである。この集まりはクラスメイトがAの理解度を考慮して自然と集まり教えるという状況であり、これはAにとって安心できる環境であった。しかし、本来のねらいである様々な人と学び合うことで、自己に合った学習方法の習得は達成できなかった。それは、Aの授業後に行った対話で、「みんなが説明してくれたけど、分からない問題もあった」という記述から捉えられた。

今後の課題として、Aの得意な面と学習を結びつけることである。Aは、字が美しく工業系の物作りに興味がある。Aのその特性を生かし、「自分なりのノートの取り方」など、Aが得意とすることと学習を組み合わせる授業づくりが提案できる。これは、板書を丁寧に写すのではなく、自分が理解して書き進める「自分なりのノートの取り方」を示す。つまり、得意な面と学習を結びつけることは、自己に適した学習の方法を見つけることに繋がる。

イ) Bについて

上述したBの学習状況から、自己を客観的に捉えることや自己に適した学習方法を見つけること、安心して学習できる環境を見つけることについて以下のことがわかった。

まず、「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」を示すことで、解き方を認識した。そして、構造化が得意なBはそれを次の問題から活用し、解き方を知ることができた。

次にBは、アンケート調査やチェックシート、学習マップでの振り返りを行うことで、自己を客観的に捉え、必要な学習方法の選択が行えた。この事実、自己を客観的に捉える際の工夫として、

自己の状況を言語化することが有効なことを示している。

今後の課題として、Bにとって安心できる環境について更なる工夫が必要である。不明点がある場合、尋ねる相手が限られているBには、離席可能な時間を設けることで選択肢が狭まる。よって、不明点をすぐに尋ねることができるという安心できる環境をどの場面でも作ることが課題である。例えば、学習形態を班にして個人活動を行う等が考えられる。

加えて、問題量を減らす必要がある。筆者は、解く途中で答え合わせすることを認めていた。しかし、Bは時間内に解いた問題を答え合わせすることなく授業が終わっていた。その点から、問題量は少なめに設定し、Bが問題の振り返りができる時間を考慮することが課題である。

5 本研究のまとめ

主体的な学びに対しては、「自己の学習活動を振り返って次につなげる」必要がある。本研究はその実現に向かうために、英文法の学習の特性と組み合わせ、『授業の中での3段階』を考案した。本研究は、『授業の中での3段階』を実践したが、その過程でわかったことは次の3点である。

まず、「自己を客観的に捉える」ことについてである。「自己を客観的に捉える」ためには、自他との対話が重要であること、自身に適した「学習を進める方法やツール」を選択するためには、振り返りが重要であることが分かった。特に、「自己を客観的に捉える」際には、アンケート調査で自身の学習を言語化することと、チェックシートの結果を比較して、自身の学習状況の認識のズレを把握することが有効である。

次に、学習マップや「英語の熟達者の思考に沿った形式の問題」などの教材の開発である。その具体と効果について、生徒2名を対象として考察した結果、それらの効果の有無について確かめることができた。生徒に有効なものであるためには、例えば「構造的把握が得意なB」など、その生徒の状況や得意なことを十分に把握する必要がある。生徒が自身の学習を選択できる授業づくりには、何よりも生徒理解とその視点を元にした教材づくりが必要である。その際には、今回の研究で行ったように、生徒を複数人の教師から見たり、

担当教科だけでなく他教科での様子を知ったりすることが生徒理解を深めることがわかった。

最後に、何よりも生徒の心情に寄り添った授業づくりが必要であることを述べておきたい。授業中に、周囲と比べて「できない」という生徒の姿を目立たせず、自尊心を傷つけない工夫が、生徒の主体性を活性化させる。その1例として、本研究では、ワークシートは難易度別に分けるのではなく、単元や文法別で用意し、そこに示す問題を選択制にした。そうすることで、生徒は他者の目を気にせずに自己の学習に取り組むことができる。

6 おわりに

本研究で「生徒が自身の学習を選択する授業」を行い、生徒理解が深まった。なぜなら、選択肢を準備・精査するために、生徒の些細な変化や興味のある内容、友人関係などに目が向くようになったからである。このことから、生徒が主体的に学習に取り組む授業づくりは授業者の教材研究の意欲にも繋がると感じた。

国立教育研究所（2020）に、主体的な学びに向けた学習者の視点として「学ぶことに興味や関心をもつこと」とある。今後、本研究の対象生徒Bのように英語を学ぶことに興味が湧かない状態の生徒にどのように支援していくかが重要になってくる。その点が「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考えること」を実現する始発点になる。

本研究で得られた視点は、生徒理解や授業改善に反映できるものである。また、2人の生徒を参考に見出した教材は授業を考案する視点として、本研究は貴重な記録となる。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、研究の機会を提供し、協力していただいたすべての先生方、生徒に心より感謝申し上げます。

主な引用・参考文献

- 伊藤崇達 2009 「自己調整学習の成立過程」《（株）北大路書房》
- 岡田涼 2022 「日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望-学校教育に関する研究を中心に-」（教育心理学年報 第61条）
- 国立教育研究所 2020 「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」 国立教育政策研究所プロジェクト研究「学校における教

- 育課程編成の実証的研究」(平成 29 年度～令和 3 年度)の一環として作成された検討メモ
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r02/r020603-01.pdf (2023 年 1 月 23 日最終確認)
- 柏木智子・岩永定 2014 「子どもの学習意欲に関する実践的研究-その規定要因に着目して-」 (日本学習社会学会年報 第 10 号)
- 坂本純一 「自らの学習を調整する力の育成-ICT の活用を見据えて-」 (教職課程センター 研究紀要 第 5 号)
- 三木祐佳里・若木常佳 2019 「教師の意識の変容の考察-学習者の自己学習力育成に関わる過程から-」 (福岡教育大学大学院教職実践専攻年報 第 9 号 p.113)
- 文部科学省 2017 「中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 総則編」 (2023/01/25 最終確認)
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf (2023 年 1 月 23 日最終確認)
- B・J・ジーマーマン/D・H・シャンク編 塚野州一/伊藤崇達監編 「自己調整学習ハンドブック」 2022
((株) 北大路書房)

