

# 個を生かす国語科授業の臨床的探究

— 学習の手引きを用いた個別化学習の一事例 —

大 西 道 雄

## 1 はじめに

授業は、学習者一人ひとりが、学習の目標に向かって主体的に働きかけ、その実現に意欲的に取り組むことによって成立する。一人ひとりが生かされるというのは、学習者が、その適性に従って、集団の中に所を得て目達標成のために、力いっぱい活動し、可能性を最大限に伸ばしうる状態に置かれるということである。このような授業を営むためには、どのような方法が考えられるであろうか。以下、実験的に試みた一事例の分析をもとに考察してみたい。

## 2 学習の手引きと個別化学習

### (1) 学習の手引きについて

学習の手引きについては、さまざまな論議があるが、一応、次のように定義して考えを進めることとする。

「学習の手引きは、学習者が、主体的に学習活動を営むことを意図して指導者によって発せられる発問・助言・説明・指示などで、学習のしかたも含めて提示されるものを言う。学習の手引きは、あるまとまった学習単位について作成され、提示されるのが原則である。」

学習の手引きには、書きこばで提示されるものと、話しこばで表現されるものがある。小学校の低学年とか、学習の遅れがちな児童・生徒には、話しこばで示すことが必要である。註

学習の手引きは、ある学習課題を解決していく手順・筋道を示すものであり、その課題が解決できるとともに、課題の解決のしかたをも習得させる働きをもつものである。これは、授業過程において用いられるものであるから、用いる目的とその時機によって、学習の手引きのもつ機能を、いくつかに分けて考えることができる。ここでは、内容理解の思考誘発の機能、方法理解と技能化の機能、課題意識の明確化と評価の機能の三つを指摘しておきたい。

### (2) 学習・指導の個別化

学習者を、学習の主体とするためには、学習者一人ひとりが、明確な課題意識をもち、課題解決のための手順・方法について理解している必要がある。学習者一人ひとりが、主体的に学習に従うについては、その一人ひとりにふさわしい指導がなされなければならない。学習の個別化と指導の個別化とは、対応しているものである。

学習・指導の個別化をはかるにあたって考えなければならぬことは、個別化は、集団過程を通すことを前提として成り立つということである。個は、社会なり集団なりの中で、かけがえない存在

として位置づくことにより確立される。したがって、授業過程において、個別に学習する場と、集団で学習する場とを適切に関連させて組織する必要がある。

学習に対する能力・適性には、学習者によって違いがあり、学習課題に対する興味・関心の持ち方にも、それぞれの特性がある。にもかかわらず、現実には、一定数の学習集団を編成して指導することが、制度化されている。この矛盾点をどのように克服して、一人ひとりを生かす授業を構築するか、検討されなければならない。

### (3) 個を生かす授業の構想

個別化をめざした授業を展開するためには、学習の手引きの機能を生かすことが、有効であると考えられる。学習者は、学習の手引きを提示されることによって、学習課題を明確にとらえ、それへのアプローチの方法を知ることができる。学習の手引きが書きことばで提示された場合、学習者は、くりかえし読んで学習を進めることができる。そのため、学習者は、自分のペースで学習することが可能となる。一斉授業では、足ぶみをしたり、遅れがちになったりする学習者が、学習の手引きの導入で救われることになる。とりわけ、自力で学習の進められない学習者には、個別指導をする時間が得られる。

個に応じた授業を展開するためには、学習課題や教材を個別化することが必要である。学習課題の個別化にあたっては、それが、集団過程を通して総合化されることを前提として設定されなければならない。そうすることによって学習者一人ひとりが、全体の中での正かけがえのない位置を得ることができ、学習成果も、全体の中で正

しい評価を受けることになる。

個を生かす授業は、個別学習過程と、集団学習過程の二つの過程をもち、その二つの過程は、課題の追求、解決という学習活動で、有機的に組織されていくものと考えられる。

### 3 個別化学習をめざした国語科授業の実践と分析

— 小学校6年生の説明文学習における個の姿容過程の追跡を中心に —

ここで報告する授業事例は、学習の手引きの機能を確かめることを目的として試みてもらったものの一部である。昭和五二年九月、東広島市八本松小学校において実施した。同校六年二組、男子一九名女子一八名の学級である。

#### (1) 説明文単元「自然を守る」の授業の概略

##### ① 学習目標

ア 自然破壊の事実や、それについての考え方を、基本教材を通して理解するとともに、自分なりの追求課題をもつことができる。

イ 自然保護の大切さについて、自分なりの考えや見識をもつため、発展教材を読み、その結果を文章に書くことができる。

ウ ア・イを目標とする学習活動の過程で、目的に応じて文献の概観読みをしたり、問題把握をしたり、問題についての解答を求めて読み進めたりすることができる。

これらの目標についての評価は、基本教材の学習については、その終了時点でペーパーテストを実施し、発展教材の学習については、作文によってその達成度を測った。

## ② 教材編成

教材は、基本教材と発展教材の二種類によって編成した。基本教材は教科書教材を用い、発展教材は、あらたに発掘、編成した。

なお、発展教材は、原著者から、数ページないし十数ページを抜粋して小冊子にまとめた。

ア 基本教材「自然を守る」(光村6上)

イ 発展教材「魚の敵、赤潮と青潮」・「人間がつくった砂漠」・

「自然保護とわたしたち」・「森は生きている」・「大草原のバランス」・「理想の工場をこわす科学技術」・「自然のシステム」

「つりあいが破れたら」・「天敵キツツキとバイオリン」

## ③ 授業経過と学習の手引き

二次に分けて授業展開をした。合わせて一三時間の扱いであった。

### 第一次 基本教材の学習(8時間)

まず、学習の手引きによって、個別に教材の概観読みをさせ、疑問点や考えてみたい問題点などを見つけさせた。次いで、発見した問題を話し合いで整理して、学習課題として設定させた。この学習課題についての学習の手引きをあたえて個別学習をさせ、その結果をグループの中に出して話し合い、解決させた。グループの話し合いの結果は、学級全体へ発表させ、全体学習の中でまとめた。

ここで用いた学習の手引きは、<sup>1</sup>概観読みV・<sup>2</sup>問題発見読みV・<sup>3</sup>グループの話し合いV・<sup>4</sup>問題解決読みV・<sup>5</sup>グループの話し合いVの五種類であった。

### 第二次 発展教材の学習(5時間)

第一次の学習で、なお残った問題や新しく発見した問題を、個別

追求課題として設定した。九種類用意した発展教材から、その課題解決に役立つ資料を三種探し出させ、それによって、課題について個別に学習させた。この調べ読みの学習の結果は、文章にまとめさせ、自分の意見も書き加えさせた。書きあげた文章は、グループ内に発表し、話し合いの時間をもちさせた。

ここで用いた学習の手引きは、<sup>1</sup>発展教材の選択V・<sup>2</sup>調べ読みV・<sup>3</sup>調べ読みの結果の作文V・<sup>4</sup>グループの話し合いVの四種類であった。

### (2) 授業の分析——学習過程における個の変容過程の追跡——

第一次の学習過程における個の変容の様態を中心に報告することとする。学習が遅れがちであるため、指導者が特別な配慮のもとに個別指導をした学習者の例と、積極的に授業に参加し、ふだんは、普通以上に学習を進めることのできる学習者の例について追跡する。分析の対象とした授業過程は、主として5〜8限の四時間である。この四時間は、おおよそ、次のように経過した。

△第5限V前時まで設定した学習課題を、問題解決読みの手引きを利用して、ひとり学びをする。その間に指導者は、個別に助言をしてまわる。とりわけ、学習の遅れがちな学習者に、特別に配慮する。

△第6限Vひとり学びの成果をもって、グループ学習をする。グループ学習では、話し合いの手引きを利用する。グループの分担課題を中心に話し合いをする。指導者は、随時、話し合いに参加し、助言する。

△第7限Vグループ学習の結果を、代表が、TPに書いてOHPで

学級全体に発表する。指導者の司会で全体学習を進める。  
△第8限√基本教材「自然を守る」についての読み取りテストをする。

①事例1 学習の遅れがちな学習者（男子、以下A<sub>4</sub>と呼ぶ）の場合

A<sub>4</sub>の属しているグループは、男子三名、女子三名のグループである。グループのメンバーを仮に、A<sub>1</sub>・A<sub>2</sub>・A<sub>3</sub>・A<sub>4</sub>・A<sub>5</sub>・A<sub>6</sub>（○印は女子）と呼ぶこととする。

A<sub>4</sub>の属しているグループが担当した問題は、次のとおりである。

4 「アメリカであった話」は何の例か。

▼長い話だな。どこからどこまでかな。

▼「実際にあった話」の中味を図に書いて、できごとの順序をたどってみると、よくわかるかもしれないな。

▼この話は、どういうことを説明するために、引いてきたのかな。

この問題のひとり学びにあたって、指導者が、A<sub>4</sub>に対して行った個別指導は、次のようであった。

T ウン、これははじめから整理してみると、風で木がたおれた、キクイムシがふえた、それから森の木が枯れた、山火事、その次にこう水が起きた。なぜ、山火事がこう水にむすびついたのか、そのわけがここには書いてない。16段落と18段落（引用者注、形式段落番号）に書いてあるわけよね。理由よね。だから、だから、こういう順番よね。じ

や、これで大体いいね。次へ行きましょう。どういうことを説明するために、この例を出したのか、ちょっとむずかしいと思うが、やっぱりね、こうしてごらんなさい。はじめか終わりかという考え方をしたら、19段階の方が、それとも、ちょっと前か、の、A<sub>4</sub>くん。

A<sub>4</sub> 19段落。

T 19段落のどこ？

A<sub>4</sub> 「仮に、それが風ではなくて、人間のしわざだったとしても、同じようなヒガイが起こったにちがいない。」（注、教材本文を読む。）

T ウン、それは、サイガイと読むんだよ。かなをつけたときなさい。そのことを言いたいために、このアメリカの話を例に出した。それも一つの考えじゃね。でも、ほかにも考えがあるかもわからんよ。いちばんはじめを探してみたらいいかもわからんよ。55ページのところ、ネ。

かなり誘導的傾向の強い助言であるが、主問題については、結論を学習者にまかせている。この間、他の学習者は、ひとり学びを続けているわけである。このような学習経過を経て、A<sub>4</sub>は、以下のように入グループ学習に参加する。A<sub>4</sub>は、司会者に指名されて、次のように発言する。

A<sub>4</sub> ハイ、はげしい風のために、何本かの木がたおれたために、大きな災害が起こった、だと思います。

A<sub>1</sub>の、ひとり学びの時の反応は、「仮に、それが風ではなくて、人間のしわざだったとしても、同じようなヒガイが起こったにちがいない。」であった。このような反応をしたのは、指導者の助言によるものと考えられる。A<sub>1</sub>は、グループ学習の中で、メンバーの指摘を受けて、さらに次のように変わっていく。

A<sub>6</sub> A<sub>1</sub>くんに質問します。キクイムシは、どうなったんですか。

A<sub>1</sub> ハイ、直しています。はげしい風のために、何本かの木がおれたため、キクイムシが発生し……あとで山火事が起き、大きな災害が起こった、というふうに直します。

A<sub>3</sub> さっきのは(注、自分の言った答、少し長いので、もう少しまとめたらいと思ひます。

A<sub>5</sub> わたしたち、わたしとA<sub>3</sub>さんとA<sub>1</sub>くんのは、同じようなことなので、それをまとめたらいと思ひますけど、どうですか。

A<sub>1</sub> では、まとめて……キクイムシの大発生のために、森がはかいし、森が死んだ、でいいですか。

全員 (口々に) さんせい、いいです。

このあと、キクイムシをめぐる論議が続き、A<sub>1</sub>は、司会者にうながされて、次のように考えを述べる。

司会 A<sub>1</sub>くん、意見を言ってください。

A<sub>1</sub> ぼくの最初の短くして、はげしい風のために、何本か

の木がおれたために、いろいろな事件が起きて、森は死んだ、だと思ひます。

さらに、若干の論議を経た後、司会者は、この話し合いを、次のようにまとめた。

司会 では、まとめて、広大な針葉樹の森で、はげしい風のために、何本かの木が吹きたおされたことから、いろいろなことが起きた、でいいですか。……が起き、森が破かいされた、でいいですか。

この経過を見ていくと、A<sub>1</sub>のグループ学習における活動は、みんなと対等であり、他の人との話し合いの中で自己変容していることがわかる。

ただ、グループの話し合いそのものが、問題の意図——「この話は、どういうことを説明するために、引いてきたのかな。」という点について答えることができていない。このことはA<sub>1</sub>が、個別指導のときに、指導者から助言を受けていることであるが、問題提起をするまでには、至っていない。

この問題点については、全体学習の中で、指導者に注意され、それに触発された他のグループの学習者の一人が、次のように指摘することで、みんなの問題となった。

⑤<sub>3</sub> ハイ。(挙手) 問4の発表は、何か具体的な例を述べているみたいで、筆者の言いたいことなんかは、あまり言っ

てないみたいなので、もう一度説明してください。

このあと、指導者は、一、二の学習者の意見を求めてから、次のように板書してまとめた。

板書

自然界のつりあいが破れると思いがけない災害が起こる。

第二次の学習が終了した直後の、第8限のテストでA<sub>1</sub>は正解を出した。

②事例2 積極的に授業に参加し、普通以上に学習を進めることのできる学習者(女子、以下A<sub>5</sub>と呼ぶ)の場合

A<sub>5</sub>は、A<sub>1</sub>と同一グループのメンバーなので、前掲の学習問題について、その学習の様子を見ていくこととする。A<sub>5</sub>のひとり学習のときの反応は、学習記録によると、次のとおりである。

答 「アメリカであった」(19段落)

広大な森にはげしい風がふいたのが、人間のしわざだったにしても、キクイムシの発生などの災害が起こったにちがいない。

理由 (記載なし)

この初発の反応が、グループ学習の中で、どのように変わっていくであろうか。グループ学習が始まって、最初の発言者は、A<sub>5</sub>であった。

(A<sub>5</sub>挙手)

司会 A<sub>5</sub>さん。

A<sub>5</sub> キクイムシが大発生したので、森は破かいされた、ということだと思いました。

このあと、つけ加えの意見として、山火事のことか、森は死んだ、ということばについてとか、A<sub>1</sub>の発言の、風のために木がたおれたこととか、が出されて、A<sub>5</sub>の意見をもとに司会者が、「キクイムシの大発生のために森が破かいし、森が死んだ。」ということに、まとめようとした。そのときA<sub>5</sub>が、次のような発言をした。

A<sub>5</sub> 問題を<sup>アツキ</sup>もりかえすようなんですけど、アメリカでの話のところで、キクイムシが大発生したために、いろいろなことが起こり、森が破かいし、森が死んだ、ということだと思えます。

これは、キクイムシと森林の破壊の因果関係を短絡させずに、厳密にたどっていかうとする見解である。この意見には賛同者があり、ほほ、A<sub>5</sub>の言ったことに落ち着きかける。司会者も、そのことばでまとめをし、ノートに記録するよう言いかけたとき、またもや、A<sub>5</sub>が、次のように発言した。

A<sub>5</sub> ちょっと待ってください。わたしが考えていた分ですけど、今、書いていると思いますが、はげしい風の、……アノ、広大な針葉樹の森で、はげしい風のために、では、ちょっと通じないので、それをチョット反対にして、はげし

い風のために、広大な針葉樹の森で、何本かの木が吹き飛ばされて森が破かいされた。

全員（口々に）さんせい、さんせいです。

この修正発言を受けて、司会者は、事例1のところに掲げたように最終のまとめをした。このあと、全体学習に入るわけであるが、グループ代表の発表のあとの質問に答えて、(A)<sub>5</sub>は、次のように述べた。なお、グループ代表が、発表に用いたTPには、次のように書いてあった。

TP

#### 問4

問題「アメリカであった話」は何の例か。

答 広大な森にはげしい風がふいたのが、人間のしわざだったにしても、キクイムシの発生などの災害がおこっただろうという例。(主に19段落)

(A)<sub>5</sub> ここには、この災害について、19段落に主に書いてありますけど、第19段落には、今までのことが、まとめたことが書いてあって、その中に筆者の言いたいことが書いてあると思います。

書いてあったから、理由にしました。

このあとは、指導者のリードによって、事例1の板書のようにまとめられることになる。

この学習が終わってから実施したテストでは(A)<sub>5</sub>は、「キクイムシ

の大災害で、森が破いされた。」という答を書いた。つまり、代表が、TPに書いて発表した趣旨と同じことである。すでに述べたように、これは、問題の意図にそった答にはなっていない。

#### (3) 分析結果の考察

この二つの事例からだけでは、学級全体の趨勢をはかることはできないが、このような授業形態の中で、個がどのように学習に参加し、目標に向かって変わっていったかを、見てとることができる。

事例1の場合、学習の手引きを利用したひとり学びの過程における個別指導が、グループ学習・全体学習の中で生きて、遅れがちな学習の歩みを支えたのである。学習が遅れがちであるからといって、指導が、個人段階にとどまったのでは、ほんとうに力を養うことにはならない。この事例は、集団過程を経過することで、個が確立していくことを示していると思う。学習の個別化と同時に、指導の個別化を可能とする学習の手引きの機能の一つが、ここで發揮されていることも、注目すべき点である。事例1の場合は、ひとり学びの段階で指導者の助言を受けているので、学習の手引きに導かれて、どこまで独力で考えたか、という点では疑問が残る。ただ、彼自身は、学習の手引きを利用した学習について、次のように述べている。

僕は、さいしょ読んだときと、あととはぜんぜんちがう。治めは、とんちんかんで、いまだことをやっているかも、どういういみさえもわからなかった。いまだではぜんぶわかるようにいっちゃうな。くわしくせつめいすると、始めは、いまだことをよんでいて、どこをやっているか。いまだどこがすんだか、ということもまだいた

いことが、さいしょわからなかった。だが、さいごのいまごろは、せんぜんちがうほどわかる。いまでは、自然を守るの中で、たいていのことがわかるようにさえなった。やっぱりいままでのくろうも水のあわりにはならなかったので、僕はうれしい。

この反省文の中には学習の遅れがちな学習者の悩みが、端的に語られている。ふだんの一斉授業の中でも、恐らく同じようなことが起こっていると思われるが、ひとり学びの過程で、独力でついでいけず、途方にくれ、困惑し切っている心情が伝わってくるようである。指導者の個別指導が加えられてから、一人立ちし、学習に参加できるようになっている。もし、指導者の支えがなかったら、グループ学習の中でも取り残されていたにちがいないと思われる。

事例2の場合は、事例1とは対照的な例である。ひとり学びも積極的に進め、グループの話し合いも、リードするような発言をたびたび行っている。このタイプの学習者にとっての落とし穴となるのは、自分の意見に自信を持っているために、他人の考えを取り入れて自己変容をしていくことが、困難なところがあるということである。グループ学習を経過し、全体学習の中で指導を受けていながら、最終段階のテストでの反応は、自分のひとり学びの過程でつかんだ答が、基底になっている。

このように積極的学習に参加し、自分の力で学習を進めていくことのできる学習者のつまずきを、どこで発見して指導するか、問題となるところである。学習の手引きの持つ方法意識覚醒の機能とともに、評価意識の喚起についても、手だてを講じなければならぬ。

学習者は、それぞれ特有の学習スタイルというべきものを持っていると思われる。Aの場合も、その点の究明が必要である。この学習者は学習の手引きを用いた学習について、次のような反省文を書いている。

私はびびきをもらって少し不安だった。これがほんとうに私にできるかどうかと不安だったのです。だってはじめてだったので。でも使っているとなかなかおもしろいなと思いました。始めはどういうときにかうのかわからなかったけど、今はだいぶなれました。はじめよりは、少しよくなりました。家で少しでも一人勉強ができるようになりました。

これからは、よくてびきを使いこなせるようになりたいです。これには、はじめて体験した学習の手引きによる学習についての感想と、ひとり学びの場合の有効性についての言及とが見られる。学習の手引きについては、肯定的である。しかし、この児童に、ひとり学びの学習の手引きが有効に働いたかどうかは、疑問である。この児童には発問に対する初発の反応に固執する傾向があるのではないか、と思われるからである。

学習の手引きの機能を生かして、学習の個別化をはかるためには、学習者の学習適性・学習スタイルを明らかにし、それぞれの特性に応じた手引きの作成が必要であると思われる。

また、個別の指導の機会をどのように設定するか、ということも課題となるであろう。



#### 4 個別化をめざした国語科授業の課題

現在、学習の個別化をめざした授業として、一般的に考えられているものに、学習の到達度による個別化、学習の興味・関心別による個別化、学習適性・学習スタイル別の個別化などがある。国語科において、学習の個別化の方略として、どれがふさわしいかは、指導の対象としている学習者のもつ教育課題によって決まってくることである。結論を先に言えば、国語科においては、興味・関心、学習適性による個別化を基軸として、その中で学習到達度に配慮していくという方法をとることになる。

言語力は国語科においては、学習の目標であるとともに、その目標を達成するための学習手段である。したがって、言語の力を育てる授業としては、何よりも学習者一人ひとりが、生き生きと参加できる言語活動の場が用意されなければならない。つまり、学習者は、学習主体であると同時に言語主体として活動できる条件が、満たされなければならない。この意味においても、学習者の興味・関心、学習適性による個別化が必要とされるのである。このような条件にあてはまる言語活動は、多面的総合的なものであり、単なる個別化というより、個別化と集団化（社会化）が、同時に成立しているものである。

先に追跡し、分析したような特性をもつ学習者が、一人ひとり生かされた授業を展開するためには、以下のような方法を取り入れた単元学習を組織することが望まれる。すなわち、学習課題の個別化とそれに対応した教材の個別化、興味・関心・問題意識による学習

の個別化、学習適性・学習スタイルを配慮した課題設定とグループ編成、個↓グループ↓全体↓個というサイクルをもった授業過程の構成、学習記録の集積とそれによる評価、思考誘発・方法理解と技能化・評価意識の覚醒という機能を生かした学習の手引きの導入といったことである。

#### 5 おわりに

本稿では、年来、取り組んでいる、一人ひとりを生かす国語科授業のあり方の究明というテーマでの授業研究の、極く一部分を報告するにとどまった。個別化学習のあり方を明らかにするためには、授業過程のダイナミックスの中で、個がどのように変化していくのか、どのような学習への取り組み方をしていくのか、が追求され、その結果が積み重ねられていかななくてはならない。今後、さらに臨床的探求を続けていきたい。

（昭和55・4・20）

注1 広島県立教育センター「研究紀要」第5号（昭和54・3）所収拙稿論文「国語科授業改善に関する実践的研究1」2～3ページによる。

注2 昭和五四年十一月、国語科実践研究会における大村はま先生のお話に学ぶ。

（広島県立教育センター指導主事）