

琉球大学学術リポジトリ

自ら学びに向かう子をはぐくむには?学びの見取りにもとづく授業改善を通して一

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2023-05-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金城, 薫 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002019864

自ら学びに向かう子をはぐくむには —学びの見取りにもとづく授業改善を通して—

金城 薫

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・宜野湾市立宜野湾小学校

1. 問題関心

子どもたちが生きていくこれからの社会は、必ずしも唯一絶対的な正解が存在するとは限らない。誰もその正解がわからない世界で生きるからこそ、みんなで考えや知恵を持ち寄り、対話しながらよりよい答えをつくりだしていくことが求められる。子ども一人ひとりが自分や周りの人との生活を豊かなものにしていくには、人生の中で出会うさまざまな問題場面に対して自ら関わり解決しようとする力が必要であると筆者は考える。本来人は日常生活における自分自身にかかわる問題場面をどうにかしたいと考え、行動し、経験を通して学ぶことを自然に行って成長してきた。それなのに、なぜ学校教育の中で主体的に学べていない姿が見られるのだろうか。

筆者のこれまでの国語科の授業実践では、単元導入時に単元テーマの提示や身につけたい力の確認、言語活動のゴールを提示するなどして児童に学習活動の見通しを持たせたり既習事項を確認したりしてきた。しかしいざ学習が始まると、子どもたちの中に手遊びが始まるなど、主体的に学べていない姿＝学習活動が停滞する状況が見られることがあった。そのような姿が見られると、丁寧に説明して教えることが子どもたちの学習理解につながると考え、課題内容を易しいものに変えたり個別指導を行ったりしたが、時間が経つと再び学びの停滞が見られた。

筆者は、子どものよりよい成長を願い教材研究や授業を行っているものの子どものが主体的に学べていないことに対して、授業の何が課題であるか明確にはつかめていなかった。現在沖縄県で行われている教育施策「沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトII」でも、学びの質を高める「5つの方策」の中で「日常化する（質的授業改善）」が挙げられている（沖縄県教育委員会, 2020）。子どもたちの「資質・能力を育むために、単元を通じた授業改善を日常化する」と述べられている。筆者は、自身の授業課題を明らかにすることと授業改善の必要性を感じた。

大学院のある講義で、課題があるとみられる子どもの姿からそうなってしまった原因について子どもの視点で考えるグループワークがあった。その際、一人の子どもの姿から考えられる理由が10個ほど挙がり、子どもの姿からその背景を多面的に考えることの大切さを再認識した。課題発見実習Iでは、学習者である子ども個人に着目して観察した。すると、学びが停滞している子でも学びに向かう瞬間があることに気づいた。授業後にその子へインタビューしてみると、学びが停滞する理由には子ども自身の持つ学習観の影響や学習活動に対する意義を感じているかどうかも関連しているようであった。学びが停滞しているように見えた子にも、一様ではないその子なりの理由があり、子どもの姿を丁寧に見取ることの大切さを学んだ。子どもの学びの見取りが変わると、教師として手立ても変わる。個としての子どもの学びを丁寧に見取り、その姿から考えられる筆者自身の授業課題をもとに授業を改善することが、自ら学びに向かう子をはぐくむことにつながると考えた。

2. 研究の目的

本研究では、自ら学びに向かう子をはぐくむために、授業における子どもの具体的な姿から考えられる筆者自身の授業課題を明らかにすることが目的である。その課題をもとに授業改善の方向性を探る。

3. 研究方法

特定の子（個人または数人）に着目し、学びに向かうような手立てを考え授業を行う。授業実践後に授業中の子どもの発言やつぶやき、表情や身体の向きや姿勢、ワークシート、ノートや作文等の記述物、実習日誌、撮影したビデオなどをもとに9月課題発見実習Ⅱにおける筆者の授業課題を省察する。

4. 課題発見実習Ⅱでの授業実践から見た筆者の授業に存在する課題

9月に行った課題発見実習Ⅱでは、小学5年生を対象に国語「固有種が教えてくれること」「グラフや表を用いて書こう」（全14時間）の授業を実践した。以下に、その授業実践の省察を通して筆者の授業改善へとつなげる一例を挙げる。

（1）授業における子どもの具体的な姿

第13時は下書きを推敲し、清書する活動だった。筆者が紹介した児童の感想に対してKさんは「これ名言だ」とつぶやいており、授業開始から1分は教師の発言に聞き耳を立てていた。筆者は推敲活動に入る前に、パワーポイントで推敲する際のポイントを説明した。しかし説明が始まるとSさんはカーテンで姿を隠し、Kさんは椅子をゆらし視線が下向きになった（授業開始から2分20秒後）。

推敲のチェック表をもとに個人で意見文を見直す場面では、Kさんは活動開始とともに隣の子へおしゃべりを始めた。カーテンに隠れていたSさんは顔を出し、一度自分の下書きを見たが、すぐに机上へ姿勢を崩した。Rさんは普段、教師の質問に対し射的を射た発言が多く課題に向き合う姿がよくみられる児童だが、活動が始まると下書きプリントを丸め、まるで双眼鏡で教室を眺めようとするかのように覗きこんだ（授業開始から4分12秒後）。

推敲作業がうまく進んでいないことを感じた筆者は、多くの子どもがつまづいていた「資料からわかること」「資料から考えたこと」という事実と意見の区別について見直しを促そうと、例をあげながら説明を始めた。するとSさんは椅子を揺らし、足をぶらぶらと動かした（授業開始から6分22秒後）。このような説明活動は、推敲作業から清書へ移る際にも行われ、そこでもSさんは椅子を揺らしたり机上に倒れ込み姿勢を崩したりする姿が見られた（授業開始から14分10秒後）。

（2）考えられる授業課題

Sさんは、活動内容がわかったりワークシートなどで作業に見通しを持てたりすれば学びに向かうことが多かった。また、Kさんはこれまで学習内容がわからないときにおしゃべりが増えることが多かった。そこで筆者は、パワーポイントを活用し、活動内容をわかりやすく説明したり、ヒントを与えたりして活動を促そうとしていた。しかしSさんやKさんは、推敲作業前や作業の途中、清書を行う前など、授業者による説明が長くなったりすると意欲が低下する姿が見られた。また、一時間の中で活動を区切ると、1つの活動を終えるたびに集中が途切れた。

（3）考察

第13時の課題から、SさんやKさんは手立てに対しては、学びに向かえなかったと判断した。まず、授業者がいくら丁寧に説明したからといって児童が主体的に学ぼうとしたり、理解したりするとは限らないことがわかる。授業者による細かな説明は、学びに向かうどころか子どもの意欲低下を引き起こした。さらに、授業者が丁寧に教え込もうとして活動を1つ1つの区切り、段階的に指導しようとする、意欲が低下した。第13時の子どもの姿から考えられる授業課題に対して、子どもが自ら学ぶ姿が見られる授業にするためには、学習活動を細かく区切らずに、授業の方向性を確認した後は、まず子ども自身が活動する時間を設定することだと考えた。

5. 筆者の「学び」の捉えの変化に影響した先行研究

9月実習では特にSさんの姿を見取りながら授業実践をした。Sさんは、集中する時間が短くよく手遊びをする姿がみられ、筆者は「飽きやすく一人学びが好きな子」として捉えていた。Sさんが集中するにはどうしたらよいか、スムーズに学習の流れにのれるようにするには何が必要かなど、学びへ向かえるようにアプローチを試みたがなかなかうまくいかなかった。実習後に、実習日誌や授業撮影ビデオをもとに、Sさんの姿を授業と照らし合わせながら省察した。すると、Sさんの姿から「学びに対してつまらない、何をしたらいいかわからない」というその子自身の心のつぶやきや気持ちを想像できた。そこで初めて、Sさんが学びに向かえていないのは、授業を行う教師側の問題だったことに気づいた。

子どもたちが学びに向かう姿がみられるよう意識して授業を行っていたはずなのに、子どもたちが教師にさせられている学びとなった理由や原因は何なのか。筆者は、子どもの見取りと「学び」そのものに対する捉え方が関係していると考えた。実習を経て筆者に生まれたリサーチクエスションは、「自ら学びに向かう子をはぐくむために、教師はどのように子どもの姿を見取り、どのように「学び」を捉えればよいのだろうか」である。このことについて先行研究を整理した。

(1) 子どもの見取り

着目したSさんは同じなのに、なぜ授業での見取りと省察での見取りがこのように大きく変わったのか。授業では、子どもの姿を丁寧に見取る大事さはわかっていても授業を滞りなく進めるということへの意識の強さがあり、子どもを見取るだけの心のゆとりがなかった。しかし、根本的な問題は、子どもの姿を教師の思い描く授業や子ども像にあてはめて、できているかどうかの評価の視点で見ていたことだと考える。つまり、Sさんの姿を「飽きやすく一人学びが好きな子」と教師目線で捉えていたのである。授業中のSさんの姿の見取りは、鹿毛(2017)が指摘する「教師の勝手な思い込みや独りよがり」である。その姿からみえる本質的な課題が何であるか把握できていなかった状態だと思われる。一方、実習後の省察では、Sさんの具体的な姿に対して、Sさん自身になったつもりで気持ちを想像することを繰り返し行った。つまり、子ども目線で授業を見たのである。

鹿毛(2017)は、「一つの授業であっても、そこには子どもの人数分の学びのストーリーがある」と述べている。子どもはみな同じように感じ、考え、体験しているわけではない。一人ひとりの子どもの姿は、その子自身がどのような気持ちでどう授業を体験しているのかという学びのプロセスが表れている。その学びのプロセスを言語的表現だけではなく、表情や姿勢、しぐさなどを含め多面的に捉えることで教師の授業実践の課題も見えてくるのである。さらに、その子自身がどこまで理解していて何につまずいているのか、やることがわからずにいるのか、自分で気づいて新たな学びへと進んでいるのかなど重要な学びの状態の見取りもある。この学びの状態の見取りが教師の個に対する手立てへとつながっていく。筆者の見取りは以上の点において不十分であり、子どもの姿から本質的な課題を把握するという子ども理解のための見取りの充実を図ることが必要であることがわかった。

(2) 「学び」の捉え

教師にさせられている学びは、授業を行う教師自身が「学び」に対してどのような捉え方をしているのかが大きく関わってくる。Perkinson(1984 = 2000)は、学びや成長に対して「子どもも大人もすべて誤りから学ぶ」と主張している。状況を間違えて、あいまいに、誤って理解していることに気づいたときに、それまでの理解を修正しようとすることで学び成長するのである。しかし学校における「学び」では、先回りしてなるべく誤りを避けようとする人が多いと考える。濱川(2021)は、『つまずき』＝『子どもの混乱』というネガティブな印象が強く、つまずかせないような展開や、正解を取り上げることで『つまずき』を解消したと思いついていた」と述べている。子どもたちのつまずきや困り感といったものをネガティブなものとして捉えるがゆえに、なるべく回避させようとする意識があることがわかる。筆者もこれまで、子どもたちが理解するためには、つまずきや混乱をなるべくさせないような手立てを考え、学びのゴールへとたどり着かせることを意識していた。この考えの根底には「子どもは教え

なければ学べない」という考え方がある。「人は教えなければ学べない存在であり、効果的に知識を身につけるためにはまず教える人が必要である」という考え方である。このような考えを、稲垣・波多野(1989)は「伝統的な学習観」と呼び、小・中・高等学校の教師をはじめとする大多数の人々が抱いているという。これは「丁寧に説明して教えれば子どもは理解するだろう」という現時点での筆者の考えにも見られる。これに対して「学び手は、教え手から知識を伝達されなくとも、みずから知識を構成することができる」という考え方がある。人は経験を通して学ぶことを日常的に行っている。このような人の日常的な営みとして「学び」を捉えれば、人は学ぶ力を持っている存在といえる。この考え方を稲垣・波多野(1989)は、「もうひとつの学習観」と呼んでいる。「もうひとつの学習観」では子どもはすでに学ぶ力をもっているといえる。

子どもたちが、「常に学ぼうとしている存在」なのであれば、教師はその子なりに学ぼうとする力を信じて寄り添い、時には辛抱強く待つことも必要ではないだろうか。佐伯(2003)は、「大切なのは、本人が学びたいと思っていることに、私たちがどれだけ対応し、共同作業として発展させられるか、ということなのである。」と子どもの学びに対する教師のあり方について述べている。崎浜(2022)は、問題を提示してすぐ解かせ、子どものつまずきや困り感を教師がファシリテートすると、子どもはどのようにして解こうと答えを待たずに仲間と協同して考え始めようとしたと報告している。これは、教師が子どもに学びをゆだねる授業を行うことで、子どもたちが知ることや考えることを楽しみながら意味を理解しようと自ら学ぶ姿であると考えられる。

(3) 今後の研究の方向性

9月の課題発見実習Ⅱにおける授業実践の省察を通して、子どもの姿から筆者の授業課題が見えてきた。その課題について筆者は、子どもの見取り方と学びに対する捉え方が主体的な学びを阻んでいたと考える。子ども一人ひとりの学びの姿の事実をきちんと把握することが授業づくりにおいて大切であることはわかっているものの、実際には見ているようで見ていなかった。また、「教えなければ子どもは学べない」という学びの捉え方があるゆえに、教師にさせられている学びを行っていた。これらの筆者自身の課題の解決を図りながら、子どもの学びの見取りをもとに授業改善を行い、自ら学びに向かう子をはぐくむために新たな研究の方向性が生まれた。今後、2月に行う課題発見実習Ⅱや2年次の課題研究、課題解決実習において、子どもに学びをゆだねる授業のあり方について研究を行う。

引用文献

- 濱川法子, 2022, 「算数科における『問い』が生まれ『問い』がつながる授業づくり」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書(んじたち)』6: 101-108.
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫, 1989, 『人はいかに学ぶか—日常的認知の世界』中央公論新社.
- 鹿毛雅治・藤本和久編著, 2017, 『「授業研究」を創る—教師が学び合う学校を実現するために』教育出版.
- 沖縄県教育委員会 2020, 『沖縄県学力向上 5 か年プラン・プロジェクトⅡ～学びの質を高める授業改善・学校改善』沖縄県教育委員会, (2022年8月21日取得, <https://www.pref.okinawa.jp/edu/index.html>)
- 佐伯胖, 2003, 『「学び」を問い続けて—授業改革の原点—』小学館.
- 崎浜智恵, 2022, 「自ら学ぶ力の育成をめざして—認知主義的学習観を育む授業づくりからのアプローチ—」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書(んじたち)』6: 157-164.
- Perkinson, H. J., 1984, *Learning From Our Mistakes: A Reinterpretation of Twentieth-Century Educational Theory*, Connecticut: Greenwood Press. (平野智美・五十嵐敦子・中山幸夫訳, 2000, 『誤りから学ぶ教育に向けて: 20世紀教育理論の再解釈』勁草書房.)