

授業指導と授業評価に関する教授学的研究（Ⅰ）

山下 政 俊*

Masatoshi YAMASHITA

Die didaktische Forschung von Unterrichtsführung und
Unterrichtsbewertung

一、授業不成立の現状と課題（Ⅰ）

今日、授業がまた成立しなくなった、依然より一層ひどくなってきた、という声をよく耳にする。時々参観する授業においてそのことを実感することが、しばしばである。たとえば、ベテラン教師の授業でも、子どもが教師の説明をほとんど聞いていない、それどころか、隣の子どもと私語を交している。その教師が注意しても、一瞬、静かになるだけで、またすぐ元の状態に戻ってしまい、一時間中、ざわざわしているのである。

以前であれば、こうした状況に対しては、教師が、しかる、おこる、なぐるというような行為でもって子どもたちの行為を制止、制圧していたのが普通であった。しかし、今や、それもできないだけでなく、やっても少しも利き目がないという。むしろ、そうしたことをやればやるほど、子ども（や親）から反感、反発、拒否を受けるだけだという。

このことは、授業指導に内在しているはずのそれに固有な論理に支えられることなく、一方的に発動されてきた行為、行動の歴史的運命を物語っていると同時に、それとは異なる、いやそれを拒否する授業指導に本来の論理に基づいた指導のあり方こそが求められているということであろう。

この約二十年間に渡って授業の探究と創造、授業研究、授業指導にかかわってきた者にとって、上記のような事態は、放置できるものではない。この現在の時点で、授業の再生、成立、発展の展望を現実にも拓く指導のあり方が究明されねばならないと考えるのである。

ではなぜ、こうした事態が発生してきたのだろうか。

1970年代の始め頃は、「過密ダイヤ」の教科内容で一杯の教科書を、「新幹線」のようなスピードの授業で処理したことから、それに対して様々な問題が指摘され

た。その時点で問題にしたのは、後で詳しく述べるように、子どもたちが内容を「理解」しようとしまいと、授業についてこようとこまいと、子ども切捨ての「見切り発車」「大都市停車」の授業が横行し、その結果、一方で、教えるということが、教科書内容の一方的な注入、伝達という行為と化し、他方で、学習することが、それらの受容、暗記という行為に歪められたことであった。

それ以来、こうした授業風景は一般化し日常化し、今日の授業「解体」、授業の塾依存あるいは塾による授業の「肩代り」、授業の民営化、分割化と言えらるぐらいに、事態は進展していると言ってよいのではないか。

とは言っても、70年代始め当時の授業を観察、分析していた時点では、そうした中であっても子どもたちは、授業に出席し、教師の説明を「聞く」、学習対象を「見る」、本を「読む」、板書された事項を「書く」、発問の要求内容について「考える」、その結果を「話す」などといったように、十分でなくとも、授業に参加していた。その意味で、当時の授業は「成立」していたといえる。授業は現在のようにざわついているのではなく、むしろ「静かに」行なわれていた。

しかし、この一見「成立」していたように思われる授業の内部に、今日の授業の不成立を孕む大きな問題が潜んでいたのではないか。そこに問題とすべきいくつかの点が存在していたことが忘れられてはならないだろう。それは、一つには、教師による知識の注入、伝達の強制下で、教科書の内容をできるだけ量的に多く受容、暗記することが、学習目的とされ、その量の集積が「学力」と見なされたことである。

二つには、子どもがどれぐらい知識を暗記しているか、もっているかの点検、評価が、「テストあって教育なし」「評価あって指導なし」と言われるような状況の下で盛んに行なわれ、子どもを他者との間での「学力」競争に組入れ、それによって彼らを「できる」子、「でき

*島根大学教育学部教育学研究室

ない」子に区分していったことである。

第三には、教師の「教える」という行為が、指導というより命令に近い形をとって行なわれたこと、たとえば、 $(a+b)^2$ が、なぜ $a^2+2ab+b^2$ になるのか、についての十分な説明と子どもの納得を省略排除して、有無を言わず、結果（正答部分）だけの暗記を指示、命令するようなことが、全ゆる教科、教材でも日常化したことである。

第四には、こうした中で、子どもが自らの個有なわかる過程と、それを要求する主体的権利を奪われ、学習が、真理、真実の認識過程としてではなく、伝達（命令）される「正答」や「正解」の受容、定着過程として位置づけられたことである。

第五には、授業において子どもたちが、教材や問題に対して様々な見解を出し合い、それらをめぐって互いに互いを媒介、承認、否定、補強し合いながら、より納得のできる高次の認識を獲得していく過程、つまり集団思考の過程として授業を組織していくことが、少しも意図されなかったことである。

第六には、当然発生する教材に対する子ども間の認識上のあるいは理解度の分裂や差異が、無視、捨象され、その結果、劣児や理解の遅い子どもの、優児や理解の早い子どもへの同調と屈服が、無意識のうちに行なわれ、「弱い」子どもや「遅れている」子どもは、「いじめ」と共に、辱められ、彼らの授業への積極的な関与の場と機会が、二重に奪われたことである。

最後に、授業には、教師と子どもの関係、子ども相互の関係という二つの人間関係が存在している。この知識の注入、伝達とその受容、暗記の授業は、子どもから教師へのかかわりと子ども相互間のかかわりを拒否し、もっぱら子ども全員を一斉に教師に従属させることによって始めて成立するものである。そうだとすると、この授業は、教科書内容の注入、伝達によって子どもにその暗記、受容を強制する働きをしていたばかりでなく、子ども相互の関係を禁止し、子どもの教師への全人格的服従を強化、発展させていたことが、問題点として指摘できた。

こうした問題を内部にかかえ込みながら行なわれていた授業は、やがて授業における子どもの無言、無反応、かん黙という行為による教師の無視、授業への反発、拒否と、出合うことになった。少しも教師と対面せず、教材と向い合わず、問題に取組まず、といった無言や無行為による子どもの抵抗は、70年代の後半から顕著になってきた。

その頃から、子どもが自分の説明を聞いてくれない、

発問に応答してくれない、つまり出席、着席していても、授業に参加してこないことの実態を、よく耳にするようになった。そのような傾向が、転化して中学校を中心に起った校内暴力の要因ともなるにつれ、授業は、「荒れる」ようになり、授業中の「静けさ」は一変してしまった。

しかし、「授業中は静かにするもの」式の授業観は、形式的には、子どもの暴力的反発によって機械的に否定されてしまったが、本質的には何らの変更も受けなかったのである。元来、授業や学習を活性化すれば、授業は騒しくなるはずである。それが単なる何の制約も受けない喧騒であるのか、それとも教材の論理や教材の真理、真実を発見する、教材や説明のわからなさや疑問をつぶやく、それを隣人に話す、あるいは首をかしげる、といった本来的な学習行為に伴う騒しさであるのかどうかを区別することが重要なはずである。それを後者までも否定して、子どもに静けさを強制・指示・命令していたところに大きな問題があったのである。

二、授業不成立の現状と課題 (II)

授業で子どもを静かにさせ、それでもって授業が成立したと考えるのは、その教師が所有している授業観、指導観、子ども観に根ざした不変のものである。したがって、その授業のもっている問題の根は、歴史的にも広くかつ深いものであって、すぐには壊れそうもないものである。

教師の説明の貫徹でもって授業成立の証しとする授業観は、子どもの授業＝学習の規律にこそ最大の注意を払うことになる。その学習規律も、教師の指示通りに動く「客体」としての規律を身につけることに主眼を置くものである。教師の説明に対して、「わかりません」「もう一度言って下さい」「もっとわかり易く言って下さい」といったような要求をする、自らの納得のために必要な主張を行うことは、教師の説明をよく聞いていない、よく勉強をしてこない証として、逆に注意や糾弾的となるのである。そうした中では、どんな子どもでも、「静かに」、「文句を言わずに」、「いかなる疑問も持たずに」聞いている他はなくなるはずである。

とは言っても、物事には必ず上限と下限という限界があり、その限界を認識せずに「教え」ていたところに、授業を不成立に導く一つの原因があったと言える。人間である子どもが、わからない内容をじっと聞いていなければならない、それに対してわからないとも言えない、言えば「おまえがよく聞いていないからだ」「よく

勉強しないからだ」と言われる。この出口のない状態は、限界に達していつかは破裂せざるを得ない。それとも最初からそうした状態を望まず、限界のもう一つの現われとして逃避する他はなかったのである。暴力的に対応する子ども、暴力を拒否する子どもという子どもからの対応の違いはあっても、こういう授業はいつもすでに大きな矛盾をかかえていたのであった。それが、校内暴力の嵐の中で一時後退していても、根本的な矛盾の発見とそれに対する克服がないかぎり、このあり方は、また、いつの間にか、復活し、子どもを苦しめることになってきたのである。

教師の説明それ自体も、たとえば、わかり易さという限界がある上に、さらにそれを聞く子どもの理解には、もっと複雑な限界がある。それは子ども間で限界が異なるということである。自分が所有している経験とすぐに結びつけて理解できる子ども、その所有しているはずの経験が発見できずに理解できない子ども、自分の中にそれと対応するような経験の存在すらわからずして、最初から少しも理解できない子ども、という具合に、一つの学級の子どもでも、大きな差異が存在するのである。

授業において子どもに「静寂」を強制する授業は、そうした限界の分裂の存在を認識した上で、学級の平均的な子どもである中間層の限界に合致させて「教える」。このいわば常識的な分裂克服の方法や手だてしかもてない授業指導にあっては、最初から、子どもの限界とその相互に異なる様々な限界の分裂の出現を、授業において現われてはならない魔物として、いつも監視、禁止、排除していたのである。

むしろ監視、禁止、排除していた限界やその分裂の出現こそ促すこと、観察すること、生かすこと、それに対応することが、授業指導の核心となるはずである。しかし、それを、こうした授業は、静かに聞くというような学習規律の強制と、中間層に合わせた教授、たとえば説明による子どもへの対応というカモフラージュによって授業指導の本質をごまかすのである。ごまかし続ける限りその矛盾は、いつでもどこでも生命をもって現われる他はない。子どもが授業に参加しなかったり、拒否したりしたのは、その一つの現われにすぎない。

ごまかしの授業指導ではなくて、真に子どもの限界やその分裂に対応しようとする授業においても、いわば「良心的」な授業指導においても、この間、問題がなかったわけではない。むしろ、こうした何とか子どもを学習の主体としたり、全員参加の授業を目指したり、子どもの実力の向上を計ろうとしている授業指導の効果が、よく見えないことにかこつけられて、先のような授業指導

を合理化するために利用、宣伝されてきた（どうこうしよう、これが一番なんだ）経過がある。

たしかに、授業成立に向けて努力している実践、現在の授業の改善に取り組んでいる実践においても、いくつかのことが指摘できた。

a. 子どもがその時間に取り組んで教材の本質を獲得できるような課題、学習課題が不明確なため、目的意識的に学習していないこと。

b. 学習課題の下で子どもの思考を具体的に教材に向けて切込ませるための発問が、あまり吟味されずに提出され、子どもの考えも漠然としたものになっていること。

c. 子どもの刻々の学習を活性化、能動化する刺激である評価が、あまりなされず、そのため子どもの学習が、「自由分散的に」なって進んでいる。つまり学習のさせっぱなしになっていること。

d. 学習の個別化と集団化が、それぞれにどのようになされ、どのように統一されるべきなのかが、教材認識を深める上で不明確であるばかりでなく、それらが分裂しているか未結合な場合が多いこと。

e. そのため、一人でわかることとやできることと、みんなでわかることとやできることとの間の矛盾と統一が、意図的に追求されず、子どもが教科内容に関してそれぞれの「わかり方」に分化し、それ以上の質的転換を行っていないこと。

f. 一人ひとりの子どもを大切にすると言ながら、第一次的認識といえる子どもの考え（主観的な）を単に認め、受容するだけで、それをどう客観的にもそうだと見えるような第二次認識へと発展、展開させたいため、本質的な達成と満足をその子どもにひき起していないこと、したがって真に大切にはしていないこと。

g. 爆発（たとえば、一斉有言挙手や班での話し合い）と静止（たとえば、個人作業や思考）、発言と沈黙という学習におけるリズムやその転換がうまくなされず、子どもの表情や感情を背後に押しやったり、押し殺しているような一面的な授業展開になっていることが多いこと。

h. 子どもの学習主体形成度、子どもたちの集団の学習集団としての自立度に見合った、授業への参加の仕方の質的段階が不明確なため、力量に即しながらも次への発展を見通した指導にならず、いつまでも同じ質の指導に留まり、子どもや集団を固定化していることが多いこと。

i. そのことから、よく発言もし学習に主体的に取り組むことができる子ども、あまり発言せず、教師の指示や

援助を受けないと学習ができない子ども、指名や援助がなければ、いつまでも黙ったままの子ども、というように学習集団内部の分裂が固定化し、それを克服してどうすれば子どもが全員参加できるのかの道が具体的に体系的に明らかになっていないこと。

以上のような点に留意して授業を創造、指導するならば、それを前者のような授業指導に対置しても、後者の明確な優位性を示すことができたと考えられる。

三、授業成立への取組みとその改善

I、IIで指摘したような弱点を克服しながら、子どもたちの授業への主体的な参加をいかにして達成するか、いかにして子どもを学習の主体、主人公にしていくことができるか、そのことを直接、研究、実践の対象とする授業が行なわれるにつれ、その結果に基づいて、そのための授業指導のあり方を一般化できるほどの具体的な手だてが、次第に明らかになってきた。

筆者も、その中であって、これまで、何度か、その指導のすじ道に近いものを明らかにしてきた。それは指導

の道すじであると同時に、参観する授業を評価する具体的な手がかりを与えてくれるものにもなってきた。今回、紙数の都合でその理論的枠組は明らかにできないが、全体像を示した表を公表し、批判を受けたいと思う。

表Ⅰの「学習集団づくり指導の構造表」の4枚は、筆者の最初のもので、それまで現場で二段階で追求されていたものに四段階で対応したものである。その後、表Ⅱ「学習主体と学習集団の自立へのすじ道」にあるように前期を(一)と(二)に分けて一層詳細なものにした。その後、表Ⅲ、「学習集団と学習主体の自立への道すじ」において、実際の授業指導に力点を置いたものに変えた。表Ⅳは、表Ⅲを一層精緻にしたものであり、表Ⅴの一枚は、Ⅴの段階を後期に相応しく変えたものである。

表Ⅵは、従来のものに自己学習力や一人学習を加えた授業指道の道すじを追求したものである。表Ⅶ「授業指導と自己学習力の発達への道すじ」は、これまでのものと自己学習力の発達の形成を全面的に結びつけようとしたものである。これらについては詳しく述べなければならぬことが多いのであるが、次回にゆずることにする。

表I-1)

学習集団づくり指導の構造表(I)

島根大学 山下政俊

	教師の指導と評価活動 (教師の願い・要求と説明・ 発問・助言・指示と評価活動)	学習班の指導	班長(学習リーダー) の指導	班での話し合い 集団思考の指導
	教師による子ども相互のかかわりづくり (I) 【基礎】	<p>I 授業びらきで教師の願いや要求を提出する。 〔要求I〕</p> <p>a 全員参加ということで1日1回発表する。 b 三悪を追求する。 c 質問、三つのせん、三つの下さいを要求する。 〔発言形式I〕 d 発言者に身体を向ける。 e 当面の班長(学習リーダー)を確定し、当面の仕事を教え、指示する。</p> <p>II 語る、説く、問う、指示を工夫すること。 〔指導言I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 向かい合い、対面すること。 トーンや表情に留意すること。 選出された班長(学習リーダー)に熱っぽく語り(訴え)かけること。 要点に徹し、簡潔にすること。 質問にはていねいに答えること。 <p>III <<確認と指示>> 班でa, b, c, dの承認を受ける。</p> <p>IV <<点検・評価>> a, b, c, d, eにかかわって、班や班長の動きに評価を入れる。 〔評価言I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 注釈を入れて肯定的に評価する。 やる気とかかわりを引き出す方向で入れる。 	<p>①生活班をそのまま授業でも使う。</p> <p>②教師の願いや要求を、自分達の願いや要求とし、その実現に取りくむ。 〔班活動I〕</p> <p>③ a, b, c, dにかかわって他の班と競い合う 〔班競争I〕</p>	<p>①生活班の班長をそのまま学習班のリーダーとして位置づける。</p> <p>②班内で要求の先頭に立つ。 〔班長の仕事I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 指導言と評価言に注目し、反応する。 a, b, c, dの先頭に立つ。 班話し合いの司会をする。 <p>③班長会(学習リーダー会)をもって点検・評価・指示援助を行う。 〔自主管理I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 5分以内の指示援助に留める。

☑ 参加・集中と子ども相互のかかわりの基礎づくり

表 I- (2)

学習集団づくり指導の構造表 (II)

島根大学 山下 政 俊

	指導と評価活動	学習班の指導	班長(学習リーダー)の指導	班での話し合い
			集団思考の指導	
教師による子ども相互のかかわりづくり【I】 【出発】	I 教科の授業にふさわしい要求を提出する。 〔要求II〕 a'教科, 教材の特性に応じた基礎となる認識・表現の仕方を教え, その能力を育てる。 b'指導言に対応した発言の仕方を教える。 〔発言形式II〕 ○三つの ^ま すを個人・班・全員に要求する。 c'見る, 聞く, 話す, 書くスタイルを教える。 d'学習ノートを導入し, 指導する。	①要求IIを班活動として位置づける。 〔班活動II〕 *その他に ○班会を行う。	①要求IIの実現の先頭に立つ。	①班で初歩的な話し合いができるようにする。 〔班話し合いII〕
	II その教科, 教材で何をこそ教えるのかを明らかにしておく。 〔教材解釈I〕	②学習班がえをししばし行う。	②班長(学習リーダー)がししばしかわる。 ○やる気をもつ班長が出てくる。	②個人・班・全員で次が言えるようにする。 {(1)こう思います。 (2)そう(同じ)思います。 (3)ちがいます。 ○できない, わからない。 〔学習主体形成II〕
	III 教科内容に向けて学習を組織する。 〔指導言II〕 ○三つの ^ま すができるだけ発問を限定する。 ○三つの ^ま すが活発になるように助言を入れる。 ○限定された対立・分化を組織し, 統一する。 ○班内での確認を指示する。	③発言回数をめぐって競い合う。 〔班競争II〕 ○全員発言運動を起す。	③仕事の確立をめざす。 〔班長の仕事II〕 ○三つのせん, 下さい, ます。 ○班内点検とストップ発言。 ○一斉挙手の組織。 ○発言を奪う。 ○班話し合いの司会と要求。 ○授業進行や指導のスタイルに慣れる。 ○班会を行う。	③教材解釈をめぐる初歩的な集団思考を導入する。 〔集団思考I〕 ○できない, わからないを出す。 ○そうか…そうでない(そうです)(ちがいます)かをはっきりさせる。 ○三つのます, せん, 下さいをからめる。 ○発言者に身体を向け, 集中する。 ○うなづいたり, 首をかじげたりしながら聞く。 ○みんなの方を向いて話す。 ○聞いていない班や班員を注意してから話す。
	IV 2つの評価を刻々に入れる。 〔評価言II〕 ○a, b, c, d と三つの ^ま すにかかわる各班の取りくみを注釈を入れて肯定的に評価する。 ○発言・読み・書き・表現には教科内容に向けて注釈を入れた肯定的評価をする。	④有言の一斉挙手を行う。	④班長会(学習リーダー会)をもつ。 〔自主管理II〕 ○班員への指導(指示や援助)を具体的に指導する。 ○簡潔にすます。 ⑤班長(学習リーダー)としての自覚をもつ。	
	V 発問や指示をうけての発表や読みや書きには注釈を入れて班指名する。 〔指名I〕 ○必ずa, b, c, d を念頭において指名する。 ○挙手の数, 手の挙げ方, ヤル気をよく見て行う。			

☑ 授業への参加・集中・認識・表現と子ども相互のかかわりの発展【I】

表-3)

学習集団づくり指導の構造表(Ⅲ)

島根大学 山下政俊

	指導と評価活動	学習班の指導	班長(学習リーダー)の指導	班での話し合い
			集団思考の指導	
教師による子ども相互のかわり授業づくり(Ⅲ)	<p>I 教科内容に即した討論とその能力を要求する。</p> <p>〔要求Ⅲ〕</p> <p>a'一人ひとりの子どもが当該教材の解釈ができる。</p> <p>b'発展した発言の仕方を教える。</p> <p>〔発言形式Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 肯定、否定発言の理由づけを言う。 <p>c'討論に参加する。</p> <ul style="list-style-type: none"> 一人1日1回、班話し合いで意見を言う。 1日1回班の意見を全体に出し、他班にからむ。 <p>d'学習ノートに自分の考えを書く。</p> <p>II 学習集団の発展に即応できる豊かな(子どもの顔が見える)教材解釈をする。</p> <p>〔教材解釈Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもの解釈に即応できること。 <p>III 教科内容に向かう学習集団と一層質的にきり結べる指導言を用意する。</p> <p>〔指導言Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 本格的な発問を用意し、じっくり考えさせる。 個人思考(ノート)させ、班内で確認や相互援助をとおして全員発表させる。 発言に助言(回調したり、抵抗したりつまづきやつぶやきをひろい、相互をつなぐなど)を積極的に入れ、解釈をひろげ、深める。 経験や解釈の相違や対立を明確にし、それを班話し合いを媒介としながら全体で討論させる。 経験や解釈を転換・飛躍させる問いかけを行う。 納得させられる説明を用意する。 <p>IV 発言のなかみを吟味し、注釈を加えた評価を入れる。</p> <p>〔評価言Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 肯定的なことばかりでなく、否定的なことにも目をつけ、次の指示や要求を含める。 班内や班間をゆさぶる。 <p>V 挙手のなかみに注釈を入れて班指名する。</p> <p>〔指名Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 発言のなかみにかかわって班指名する。 まだ云っていない人、ちがった内容をいう人のいる班に指名する。 必要な場合は個人指名する。 無言の一斉挙手にかえる。 班の状況によっては指名をかえる。 	<p>①要求Ⅲを班活動に位置づける。</p> <p>〔班活動Ⅲ〕</p> <p>*その他に</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業外で班学習を行う。 班ノートをつくる。 学習行事を他班と共同でやる。 班会も継続する。 班会で相互評価・相互援助(指導)する。 <p>②他班と討論回数を競い合う。</p> <p>〔班競争Ⅲ〕</p>	<p>①要求Ⅲに取り組む。</p> <p>②やる気と教料的力量のある子をリーダーに位置づける。</p> <p>〔班長の仕事Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> a', a"に取り組む。 班での話し合いを活発にする。 討論への参加を組織する。 班学習を組織する。 <p>③班長会(学習リーダー会)をもつ。</p> <p>〔自主管理Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 班会の経験を交流する。 最も遅れた班・班員への取り組みを行う。 学習行事に取り組む。 <p>④一部の指導言・評論言がリーダー自身の言動に現われる。</p>	<p>①発展した班での話し合いができるようになる。</p> <p>〔班話し合いⅢ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 課題を確認・明確にして、会員が意見を出す。 話し合いをしばらくがらまとめる。 発表者を決定する。 発表の練習と援助者を決める。 <p>②発言形式Ⅰ、Ⅱ、Ⅲができるようになる。</p> <p>〔学習主体形成Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 固有な解釈をもつことができる。 <p>〔子どもの教材解釈Ⅰ〕</p> <p>③豊かな教材解釈をめぐる集団思考が可能となる。</p> <p>〔集団思考Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 三つの発言形式に理由づけが加わる。 理由づけの発言に賛否や注釈を入れてからんでいく。 必要な場合に班話し合いを入れる。 班を代表するだけでなく、個人的にもからんでいく。

☐ 授業への参加・集中・認識・表現と子ども相互のかわりの発展(Ⅱ)

表I-4)

学習集団づくり 指導の構造表(IV)

島根大学 山下 政 俊

	指導と評価活動	学習班の指導	学習リーダーの指導	班での話し合い
				集団思考の指導
教師による子ども相互のかかわりと授業づくり 【後期】	<p>I 教科内容に即した討論へ全員参加する。 〔要求IV〕</p> <p>a" 自らのイメージや解釈をもって全員立ち上がる。</p> <p>b" 豊かで納得できる説明を行うと共にそれを求める。 〔発言形式IV〕</p> <p>c" 討論に自由に参加する。 ○一人1日1回討論に参加する。 ○次第に全員討論できるようにする。</p>	<p>①要求IVを班活動に位置づける。</p> <p>〔班活動IV〕</p> <p>○班活動の個人内化。 ○必要に応じて班会を行う。</p>	<p>①要求IVに取り組む。</p> <p>〔班長の仕事IV〕</p> <p>○全員討論・全員参加に向けて組織する。 ○班員の学習リーダー化が進む。</p>	<p>①必要な場合班での話し合いを行う。</p> <p>〔班話し合いIV〕</p> <p>②自由に討論に参加できるようになる。 〔学習主体形成IV〕</p> <p>○自らのイメージや解釈で討論に参加する。 〔子どもの教材解釈II〕</p> <p>○学習リーダーになれる子どもが多くなる。 ○内容豊かな学習ノートが書ける。</p> <p>③本格的な集団思考が可能となる。 〔集団思考III〕</p> <p>○全員討論に参加する。 ○応答・共感しながら討論を統一していく。</p>
	<p>II 学習集団の発展に対応した教材づくり、教材選択を含んだ教材解釈をする。 〔教材解釈III〕</p> <p>○学習集団、子どもの発展と統一できる教材づくりを行う。</p>		<p>②学習リーダー会をもつ。 〔自主管理IV〕</p> <p>○全員参加できているか検討し、必要に応じて援助・指導を行う。</p>	
	<p>III 子どものイメージや解釈を価値づけ、方向づけると共に、討論を激化させ、せり上げる指導言で立ち向かう。 〔指導言IV〕</p> <p>○子どものイメージや解釈に切り込み、それをやさしく、きびしく吟味する。 ○討論の傍観者とならず、たえず価値づけながら、みんなをまき込んでいく。 ○問いかけを子どもに対応させながら変えつつける。 ○共感と共に討論を統一する。</p>		<p>③重要な指導言・評価言がリーダーへ移行(転化)する。</p>	
	<p>IV 子どもの発展に対応できる評価言を考慮する 〔評価言IV〕</p> <p>○たえず評価すると共に、たえず評価しない。</p>			
	<p>V 班(個人)指名か自由発言形式とする。 〔指名III〕</p> <p>○必要な場合に班(個人)指名する。 ○子ども自身の自主発言を促がす。</p>	<p>②一斉挙手か無挙手で討論に参加する。</p>		

☒ 授業への参加・集中・認識・表現と子ども相互のかかわりの深化【I】

表Ⅱ-1)

学習主体と学習集団の自立へのすじ道(I)

島根大学 山下政俊

	教師の指導と評価活動 (教師の決意, 願い, 要求と説明, 発問, 指示, 助言と評価)	学習班の指導	班長(学習リーダー) の指導	班での話し合い 集団思考の指導
	教師による子ども相互のかかわりづくり (I) 【基礎】	<p>—なんとなくからの脱却—</p> <p>I「授業びらき」で教師の決意や願いを語り, 要求を提出する。 〔要求I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 授業にかける自らの決意を語る。 ◦ みんなで助け合って学習しみんなで高まろう。 <p>a 授業開始までに参加体制を整えておく。</p> <p>b 全員一日一回発表する。</p> <p>c 三悪を追放する。</p> <p>d 質問, 三つのせん, 三つの下さいを要求する。 〔活動言I〕</p> <p>e 発言者と身体を向け合い, 応答する。</p> <p>f 当面の班長(学習リーダー)を確定し, 当面の仕事を教え, 指示する。</p> <p>II 語る, 説く, 問う, 指示を工夫すること。 〔指導言I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 向かい合い, 対面し, やる気を示すこと。 ◦ トーンや表情に留意する。 ◦ 選出された班長(学習リーダー)や子どもたちの目や表情に留意し, 彼らに熱っぽく誇り(訴え)かけること。 ◦ 要点に徹し, 簡潔にすること。 ◦ 質問や発表にはいいねいに答え, うなづきながら応答すること。 <p>III<<確認と指示>> 班と全体で a, b, c, d, e の承認を受けること。</p> <p>IV<<点検と評価>> a, b, c, d, e, f にかかわって, 班や班長の動きに評価を入れる。 〔評価言I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 注釈を入れて各班を肯定的に評価すること。 ◦ やる気とかかわりを引き出す方向で入れること。 ◦ 子どもがその気になるように全身で評価すること。 ◦ 最後に統括的な評価を行い, 今後の見通しをもたせること。 <p>V 最初の学級の歴史やその力の発展を掲示通信化し始める。 〔学級の力I〕</p>	<p>①生活班をそのまま使うか, 新しく班をつくる。 〔班編成I〕</p> <p>小人数学級では独自に工夫すること。</p> <p>②教師の願いや要求を自分たちの願いや要求とし, その実現に取りくむ。 〔班活動I〕</p> <p>③ a, b, c, d, e にかかわって他班と競い合う。 〔班競争I〕</p> <p>競い合いは, 目的を明確にして, プロセスを大切にしながら達成できたらやめること。</p>	<p>①生活班の班長をそのまま学習班のリーダーとして位置づけるか新しい班では新しい班長を選出する。 〔班長選出I〕</p> <p>②班内での要求の先頭に立つ。 〔班長の仕事I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 授業開始までに全員参加体制を整える。 ◦ 指導言と評価言に注目し, 反応する。 ◦ a, b, c, d, e の先頭に立つ。 ◦ 班話し合いの司会をする。 <p>③班長会(学習リーダー会)をもって, 点検, 評価, 指示, 援助を行う。 〔自主管理I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ 教師司会とする。 ◦ 5分以内の指示援助に留める。

表Ⅱ-（2）

学習主体と学習集団の自立へのすじ道（Ⅱ）

島根大学 山下 政 俊

	指導と評価活動	学習班の指導	班長（学習リーダー）の指導	班での話し合い
			集団思考の指導	
教師による子ども相互のかかわりと授業づくり（Ⅱ） 【出発】	<p>—子どもへの共感と肯定的評価からの出発— Ⅰ教科の授業にふさわしい要求を提出する。 〔要求Ⅱ〕 a' 指導言や発言に対応した発言の仕方を教える。 〔活動言Ⅱ〕 ○三つのまずを要求する。 ○第二の三つの下さいを要求する。 b' 学習ノートを導入し、書くスタイルを指導する。</p> <p>Ⅱその教科、教材で必然的欲求として教えたい、語りたい、伝えたい事実や理論や法則やイメージを明らかにし、授業の構想を具体的に立てる。 〔教材解釈と授業の構想Ⅰ〕 ○その教材の専門的解釈を行い、子どもの経験や解釈を予想し、指導言を考える。 ○教科・教材によっては、子どもの経験と接点ももてる教材づくりをする。</p> <p>Ⅲ教科内容に向けて学習を組織する。 〔指導言Ⅱ〕 ○できるだけ多くの子どもからイメージや解釈（既知や経験）がひき出せるほどに限定して発問する。 ○類似した発言なども活発にひき出すよう助言を入れる。 ○発言を三つのまずで対立、分化させ統一する。板書でそれを明確にする。 ○説明（語りかけ、説いかけ）は、子どもの既知や経験と結びつけ、ゆっくり明るいトーンで行う。 ○班内での援助活動を指示する。</p> <p>Ⅳ評価を刻々に入れる。〔評価言Ⅱ〕 ○a, b, c, d と三つの要求、まずにかかわる各班や班長の取りくみを注釈を入れて肯定的に評価する。 ○たえず共感しながら、できるだけ多くの発言をひき出すよう評価する。 ○発言、読み、書き、表現を教科内容に向けて注釈を入れた肯定的評価をする。</p> <p>Ⅴ発問や指示を受けての発表や読みには注釈を入れて班指名する。〔指名Ⅰ〕 ○必ずa, b, c, d, a' を念頭におき、班長や班の活動（かかわり合い）を評価しながら指名する。 ○挙手の数、手の挙げ方、その速さ、目や顔の表情、一斉であるかなど、ヤル気をよく見て行う。</p> <p>Ⅵ授業や学習での初期のいろんな出来事や力の発展を新聞通信化する。 〔学級の力Ⅱ〕 ○必要に応じて授業外の取り組みを行う。</p>	<p>①学習班がえがある。 〔班編成Ⅱ〕 ②要求Ⅱを班活動に位置づける。 〔班活動Ⅱ〕 ○その他に班会を行う。</p> <p>③全員発言運動を起こす。 〔班競争Ⅱ〕 ○できるだけ早く達成する。</p> <p>④有言の一斉挙手を行う。 ○「ハイ、ハイ…」から「ハーイ」を介して、「ハイ」にできるだけ早く移行する。</p> <p>⑤学習をめぐる班のかかわりがみえてくる。 〔班の力Ⅰ〕</p>	<p>①班長（学習リーダー）がかわる。 〔班長選出Ⅱ〕 ②班長の当面の仕事が明確になる。 〔班長の仕事Ⅱ〕 ○三つのせん、下さい ○第二の下さい、まずによる応答 ○班内点検、確認とストップ発言 ○一斉挙手の組織 ○班会を行う。</p> <p>③班長（学習リーダー）会をもつ。 〔自主管理Ⅱ〕 ○教師司会とする。 ○班員への指導（指示や援助）の仕方を具体的に指導する。 ○取りくみに共感しながら評価する。 ○簡潔にすまず。 ○班長とたえず接触交流を保つ。</p> <p>④班長（学習リーダー）としての自覚をもたせる。</p>	<p>—学習主体形成Ⅱ— ①班長が指示を受けて班員の点検や確認を行う。 〔班話し合いⅡ〕 ○かならず全員を点検して話し合いに参加させる。 ②教材解釈をめぐる初歩的な集団思考を導入する。 〔集団思考Ⅰ〕 ○三つのまずで応答する。 ○三つのせん、下さい、第二の下さいでからむ。 ○発言者と身体を向け合い集中する。 ○うなづいたり、首をかきげたりしながら聞く。 ○みんなの方を向いて話す。 ○聞いていない班を注意してから話す。 ○質問を受けたら班か個人を指名する。</p> <p>〈三つのまず〉 ○こうだと思ひます ○そう（同じ）だと思ひます ○ちがひます</p> <p>〈第二の三つの下さい〉 ○待つて下さい ○聞いて下さい ○〇〇を見て下さい</p>
	学習主体としての「応答能力」を身につけさせる段階—自立（Ⅱ）			

表Ⅱ- (3)
学習主体と学習集団の自立へのすじ道 (Ⅲ)

島根大学 山下政俊

	指導と評価活動	学習班の指導	班長(学習リーダー)の指導	班での話し合い
				集団思考の指導
教師による子ども相互のかかわりと授業づくり(Ⅲ)前期(一)	<p>—子どもの解釈力と学習リーダーをひろげる斗い—</p> <p>I 教科・教材に応じた解釈力と表現力を要求する。</p> <p>〔要求Ⅲ〕</p> <p>a"一人ひとりの子どもが当該教材の解釈ができるようになる。</p> <p>b"接続詞を使って指導言や発言に対応できるようにする。</p> <p>〔活動言Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○三つの接続詞を要求する。 ○第三の三つの下さいを要求する。 <p>c"班や全体での話し合いに参加する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○班話し合いで全員意見を言う。 ○班の意見を三つのますで全体に出す。 <p>d"学習ノートに自分の考えを書く。</p> <p>II (子どもの顔が見える豊かな) 解釈をし、それに相応しい授業の構想を立てる。</p> <p>〔教材解釈と授業の構想Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○子どもの解釈を具体的に予測し、それに対応できる指導言と教材づくりを考える。 <p>III 子どもの解釈力をひろげる指導言を用意する。</p> <p>〔指導言Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○いくつかに対立・分化する発言をひき出す発問を用意する。 ○発言に同調したり、つまずきやつぶやきをひろう。 ○経験や解釈の相違や対立を明確にし、それを班話し合いを媒介としながら全体で話し合わせる。 ○経験や解釈を転換・飛躍させる問いかけを行う。 ○子どもの解釈を生かしながらわかりやすく説明する。 ○班内の異なった意見を引きだすよう助言する。 ○机間巡視を重視する。 <p>IV 発言のなかみを共感しながら吟味し、注釈を加えた評価を入れる。</p> <p>〔評価言Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○まちがいやつまずきなども積極的に評価する。 <p>V 挙手のなかみに注釈を入れて班指名する。</p> <p>〔指名Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○強い発言要求(まだ言っていない人、誰でも言えるよく話し合った、メモしたなど)を持つ班に指名する。 ○必要の場合は個人指名する。 <p>VI 学級、班、個人の授業における進歩の様子を新聞通信化する。</p> <p>〔学級の力Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○すぐれた班や個人の達成を記事化する。 ○授業外での取り組みを活発にする。 	<p>①学習班がえをししばしば行く。</p> <p>〔班編成Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○立候補し、選出された班長が班員を選ぶようになる。 <p>②要求Ⅲを班活動に位置づける。</p> <p>〔班活動Ⅲ〕</p> <p>その他</p> <ul style="list-style-type: none"> ○班会を継続する。 ○班ノートを導入し、指導する。 ○班学習を行う。 ○一人勉強を導入する。 <p>③発言回数をめぐって、競い合う。</p> <p>〔班競争Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○班の取りくみのプロセスや進歩に留意しながら行う。 ○班内や班間の落差に留意する。 <p>④有言の一斉挙手を中心に行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学習集団の状況によっては無言挙手に移行させる。 <p>⑤学習をめぐる班の力が見えてくる。</p> <p>〔班の力Ⅱ〕</p>	<p>①班長(学習リーダー)がしばしばかわる。</p> <p>〔班長選出Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○立候補して選出された班長を学習リーダーとして位置づける。 <p>②班長の仕事の確立をめざす。</p> <p>〔班長の仕事Ⅱ〕</p> <p>班長の仕事Ⅱの他に、授業進行や指導のスタイルに慣れた上で</p> <ul style="list-style-type: none"> ○発言権を奪う。 ○班話し合いの要求と司会をする。 ○第三の三つの下さいを要求する。 <p>③班長会(学習リーダー会)をもつ。</p> <p>〔自主管理Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○教師司会とする。 ○班内の遅れた班員や遅れた班に対する援助の仕方を教える。 ○遅れた班長との接触を密にする。 <p>④班長(学習リーダー)としての自覚が出てくる。</p>	<p>—学習主体形成Ⅲ—</p> <p>①対立点を明確にしたり、つまずきに同調したりなどして生じた話し合いの必要な時、班話し合いを行う。</p> <p>〔班話し合いⅢ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○かならず対立点や課題を明確にしてから下すこと。 ○個人思考をノートさせて全員話し合いで発言させる。 ○話し合いの要求には上記のことを留意した上で応じること。 ○ただららとさせない為に時間を設定すること。 <p>その他に</p> <ul style="list-style-type: none"> ○話し合いはかならずしも一つにまとめさせない。 ○発言者を決定させる。 ○発表の練習と援助を決める。 <p>②教材解釈をめぐる集団思考が可能となる。</p> <p>〔集団思考Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○個人思考(ノート)させ、班内での確認や相互援助をととして全員発表させる。 ○活動言Ⅰ、ⅡにⅢが加わり、他とかかわりながら思考を広げる。 ○必要な場合には班話し合いを入れる。 ○班内の異なった意見や途中でもった意見を出させる。 <p>③固有な解釈を持つことができる。</p> <p>〔子どもの教材解釈Ⅰ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○〈三つの接続詞〉 ○つけ加え(それに) ○しかし(けど) ○そのわけは ○〈第三の三つの下さい〉 ○あてて下さい(言わせて下さい) ○(そのわけを)言って下さい ○時間を下さい

学習主体としての教材解釈力を形成する段階—自立(Ⅲ)

表Ⅱ-(4)

学習主体と学習集団の自立へのすじ道 (IV)

島根大学 山下 政 俊

	指 導 と 評 価 活 動	学習班の指導	学習リーダーの指導	班 での 話 し 合 い
				集 団 思 考 の 指 導
教師による子ども相互のかわり授業づくり 〔IV〕前期〔〕	<p>—解釈をめぐる子どもとの闘い—個々の子どもの力量形成に一層目くばりしながら</p> <p>I 解釈力の深化と討論能力を要求する。 〔要求IV〕</p> <p>a"一人ひとりの子どもの教材との向かい合いや解釈が深まる。</p> <p>b"指導言や発言に一層発展した対応ができるようになる。〔活動言IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 発言に理由づけとゆたかな接続詞が加わる。 発言が具体的で経験と結びついたもの、教具や資料を使った説明、また、語りかける、説得的な、口調になる。 無挙手の自主発言がでてくる。 <p>c"班での話し合いが活発になり、全体討論への全員参加をめざす。</p> <p>d"学習ノートに一人勉強や授業の成績が現われてくる。</p> <p>II 子どもの解釈をゆさぶる指導言と教材づくりを考える。 〔教材解釈と授業の構想Ⅲ〕</p> <p>III 子どもの解釈を価値づけ方向づけながら、さらにそれをゆさぶり、討論をおこす指導言を用意する。〔指導言IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 既知や安易な同調に助言(接続詞)で抵抗し、解釈を深める。 問いかけを子どもに対応しながら変え、解釈を転換、飛躍させる。 発言をたえず価値づけ、相互をつなぎ整理しながらみんなを討論にまきこむ。 共感と共に討論を統一する。 <p>IV 肯定的なことがかりでなく、否定面にも目を向け、それに次の指示や要求を加えた評価を入れる。〔評価言IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 班内や班間の落差を明確にしなからゆさぶる。 <p>V 発言のなかみにかかわって班指名するか、無挙手の自主発言とする。 〔指名Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ちがった内容をいう人のいる班に指名する。 班の状況によっては指名をかえる。 必要な場合は個人指名とする。 <p>VI 学級、班、個人の授業の取り組みや成果を誇らせたり、提示・通信化する。また、他の諸活動でも力量を発揮し始める。 〔学級の力IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 学級、班、個人の変化を読みとらせる。 必要な場合には授業外での取り組みを始める。 個々の班や個人あるいは学級の弱点に切り込むことも考慮する。 	<p>① 学習班がえを時々行う。 〔班編成IV〕</p> <p>立候補して選出された班長が班員を選ぶ。</p> <p>② 要求IVを教師の指導の下に班を媒介としながら個人で取り組む。 〔班活動IV〕</p> <p>その他に</p> <ul style="list-style-type: none"> 他班と共同で学習行事をやる。 一人ひとりの力量形成に力を入れる。 <p>③ 他班と討論回数を競い合う。 〔班競争IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 一日一回討論に参加する。 次第にその回数をふやし、全員参加をめざす。 <p>④ 無言の一斉挙手か、無挙手の自主発言とする。</p> <p>⑤ 学習をめぐる班の力が確立してくる。 〔班の力Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 班ノートにも班の力が現れてくる。 	<p>① 班長(学習リーダー)が時々かわる。 〔班長選出IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> やる気と教科的力量のある子どもがリーダーに位置づいてくる。 <p>② 班長の仕事が確立し、次が加わる。 〔班長の仕事IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 遅れた子どもの援助活動 班での話し合いを活発にする。 討論への全員参加をめざす。 学級、班、個人の変化に注目し、それを全体で評価する。 <p>③ 班長会(学習リーダー会)をもつ。 〔自主管理IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師か班長司会とする。 遅れた班や班員を指導しきる。 学習行事に取り組む。 <p>④ 一部の学習リーダーの言葉に指導言や評価言の一部が現われてくる。</p>	<p>—学習主体形成IV—</p> <p>① 子どもの解釈に抵抗したり、話し合いが必要な時、班話し合いを行う。 〔班話し合いIV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 話し合いや時間の要求には、内容を吟味した上で応じること。 <p>② 教材解釈をめぐる集団思考が激化する。 〔集団思考Ⅲ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> これまでの話し合いから活動言IVが加わることによって討論へと発展する。 他者の解釈に納得せず、その理由づけを問う子どもが多くなる。 子ども相互がゆたかな接続詞を使って説得的に語りかけるようになる。 教材の本質をつく発問にも、ほとんど全員の子どもの回答するようになる。 <p>③ 解釈に深まりが出てくる。 〔子どもの教材解釈Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 一人勉強の内容がゆたかになる。

学習主体としての教材解釈力を定着・発展させ、討論能力を形成する段階—自立 (IV)

表Ⅱ- (5)

学習主体と学習集団の自立へのすじ道 (V)

島根大学 山下政俊

	指導と評価活動	学習班の指導	学習リーダーの指導	班での話し合い
				集団思考の指導
教師による子ども相互のかわり授業づくり (V) 後期	—自立した学習主体としての子どもと共に授業を創る— I 教科内容に即した討論に全員参加する。 [要求V] a” 自らの深いイメージや解釈をもって全員立ち上がる。 b” これまでの活動言に加えて指導言を含んだ活動言が現われる。 [活動言V] c” 全員積極的に討論できるようになる。	①必要に応じて学習班がえを行う。 [班編成V]	①必要に応じて班長(学習リーダー)がかわる。 [班長選出V] ・学習リーダーとしての資質をもった子どもが多数出てくる。	—学習主体形成V— ①必要な場合班での話し合いを行う。 [班話し合いV]
	II ゆたかな解釈と統一できる必然的な指導言や教材づくりを考える。 [教材解釈と授業の構想IV]	②班活動が個人レベルでも行われるようになる。 [班活動V] ・班活動の個人内化が一層進む。	②次第に班長の仕事は減ってくる。	②本格的な集団思考一討論が成立する。 [集団思考IV] ・一つ一つの発言が生きて響き合い、内容を深め合う。 ・子どもの発言が自分の生き方や内面と深くかわったものとなる。 ・他者の発言と深く内面的に応答(対話)すると共に、必要な時は即座に立ち上がる。
	III 必要な指導言を用意しておく。 [指導言V] ・子どものイメージや解釈に切り込み、それをやさしく、きびしく吟味する。 ・討論の傍観者とならず、必要に応じて発言を価値づけながら、全員をまき込んでいく。 ・共感と共に討論を統一する。	③無挙手による自主的な自由発言形式か、無言挙手による発言とする。	③学習リーダー会をもつ。 [自主管理V] ・班長司会とする。 ・他の諸活動の取り組みを考える。	
	IV 発言内容に共感、感動すると共に必要に応じて評価言を出す。 [評価言V]	④班の力が安定、定着し、個人の中に入り込んでいく。 [班の力IV]	④指導言・評価言がリーダーだけでなく多数の子どもに移行(転化)する。	③教師の教材解釈に準じた解釈や個性的な解釈が出てくる。 [子どもの教材解釈III] ・一人ひとりが自立した解釈を行うようになる。
	V 自主的な自由発言形式か個人(班)指名とする。 [指名IV] ・班話し合いの場合は班指名とするか、自主発言にする。 ・次第にこれまでのような指名はやめる。			
	VI 授業をとおしてつちかった学級の力を他の諸活動、学年、全校レベルでの諸活動で発揮する。 [学級の力V] ・活躍の場を広げる。			

学習主体としてゆたかな討論能力を完成させる段階—自立 (V)

表III-1) 学習集団と学習主体の自立へのすじ道 (I)

「授業びらき」と学習主体になるための意欲と自覚とイメージと行動の換起段階 (I) (基礎)	授業の構想と指導 — なんとなくからの脱却 —	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導	
	<p>I 「授業びらき」の構想を立てる。 〔教材解釈 I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> これからどんな授業にしていくなのか。そのイメージをつくり、それを具体化し、要求や指導言の内容とする。 <p>II びらきに相応して語る、説く、問う、助言、指示を工夫する。 〔指導言 II〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 向かい合い、対面し、やる気を示すこと。 トーンや表情に留意すること。 選出された学習リーダーや子どもたちの目や、表情や動きに注目し、彼らに熱っぽく語り（訴え）かけること。 要点に徹し、簡潔にすること。 質問や発言には、ていねいに答え、うなずきながら応答すること。 <p>III 子どもたちの対面、聞く、応答などの状況に注釈を入れた、肯定的評価を入れる。 〔評価言 I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> やる気とかかわりをひき出す方向で、班、リーダー、個人に入れること。 子どもがその気になるように、全身で評価すること。 最後に統括的な評価を行い、今後の見通しをもたせること。 	<p>①語りかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> これからどんな授業をしていくのか、そのイメージを子どもたちに対面し、熱っぽく語り（訴え）かけていく。 <p>②学習班の編成と学習リーダーの選出</p> <ul style="list-style-type: none"> 生活班をそのままつかうか、新しく班をつくり、班内でリーダーを選出する。 <p>③要求する</p> <ul style="list-style-type: none"> 指導言に対応した刻々の活動言を指示し、要求していく。 一斉問答 質問「三つのせん」「三つの下さい」など。 <p>④評価</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの対面、聞く、応答などの状況に注釈をつけて、その気になるような肯定的評価を行う。 <p>⑤やる気にさせる見通しをもたせる</p> <ul style="list-style-type: none"> 新しい担任との共感的な出会いをつくりあげること 子どもたちをやる気にさせ、それによって教師と子どもとの関係をひらいていく。 <hr/> <p>《三悪》 《三つのせん》</p> <ul style="list-style-type: none"> はずかしい わかりません 笑われる できません こわい 聞こえません <p>《三つの下さい》</p> <ul style="list-style-type: none"> 待って下さい もう一度言って下さい わかりやすく言って下さい 	<p>I 教師の注意や願いを語り、これらの基礎となる要求を提出する。〔要求 I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 授業開始までに参加体制を整えておくこと。 全員一日一回発表すること。 三悪を追放すること。 発言者と体を向け合い応答すること。 当面の学習班とそのリーダーを確定し、それぞれに当面の仕事を指示すること。 <p>II 指導言に対応した刻々の活動言を指示する。〔活動言 I〕</p> <ul style="list-style-type: none"> 一斉に大きな声で反応（はい、いいえ、そうですなど）すること。 質問、三つのせん、三つの下さいを要求すること。 	<p>学習班と班での話し合いの指導</p> <p>①生活班をそのまま使うか、新しい班をつくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 小人数学級では独自に工夫する。 <p>②活動言の質にかかわって、他班と競い合う。</p>

表Ⅲ-②

学習集団と学習主体の自立へのすじ道(Ⅱ)

	授業の構想と指導 —子どもへの共感と 肯定的評価からの出発—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導	
授業指導と学習主体としての「応答能力」を身につけさせる段階(Ⅰ) 〔出発〕	Ⅰ その教科、教材で教えたい、語りた、伝えたい、発見させたい事実や論理や法則やイメージとその教科に特有の認識方法を明らかにし、出発期の授業の構想を立てる。 〔教材解釈Ⅱ〕 ・参加、不参加の分裂を克服すること。 ・「わかる」「わからない」「できる」「できない」の対立を止揚すること。 ・三つのますで対立・分化させ、それを止揚すること。 ・対立点を明確にして班話し合いを行い、全体で対立を止揚すること。 Ⅱ 出発期に相応しい学習を組織する。 〔指導言Ⅱ〕 ・全ての子どもから「わかる」「わからない」や三つのますがひきだせるほどに限定した語りかけや問いかけを行うこと。 ・「わかる」「わからない」や三つのますを助言でつなぎ、止揚させること。 ・類似した発言や異なる発言を活発にひき出すよう助言を入れること。 ・班内での話し合いや援助活動を指示すること。 Ⅲ 評価を刻々に入れる〔評価言Ⅱ〕 ・たえず共感しながら、できるだけ多くの発言をひき出すように評価すること。 ・班内のかかわりをひき出し、広げる方向で評価すること。 Ⅳ 発問や指示を受けての発表や読みには、注釈を入れた班指名を原則とする。 〔指名Ⅰ〕 ・挙手の数、手の挙げ方、その速さ、目や顔の表情、一斉であるかなどやる気をよく見て行うこと。	①発問 ・三つのますがひき出せる程に限定した内容で問いかける。 ②班内援助活動 ・学習リーダーを中心にした援助や教師の評価言によって参加、不参加の分裂を克服すると共に教師の発問に対する「わからない」を学習リーダーが援助するか、それを教師に求める。 ③個人問答 ・一部の子どもの三つのますによる応答によって対立が生ずると共に、一方で班内(子どもの中)にも「わかる」「わからない」の分裂が起こる。 ④班話し合い ・そこでこの段階で必要となる個人思考後の班話し合いによって、「わかる」「わからない」が統一されたり、班としての意見が、三つのますでもって提出される。 ⑤班指名(肯定的評価をしっかりやること) ・挙手の仕方、班内のかかわり方などやる気を中心にして注釈のついた評価を共感的に行う。 ⑥発言を対立させていく ・班の代表者の発言に教師が「そのわけは…」とか「つけ加えだね」など接続詞(助言)を使いながら、分類、整理して対立点を明確にする。 ⑦子どもから発言を更にひき出し、それを踏まえた教師の語りかけで対立を止揚する。 ・班対班の話し合いの中で統一させる。そしてその過程で全員発言を達成させていく。	Ⅰ 出発期に相応しい要求を提出する。(要求Ⅱ) ・全員発言すること。 ・対面し、応答しながら聞くこと。 ・わからない、できないをすぐに出すこと。 Ⅱ 指導言や他の発言に対応した活動言を教える。(活動言Ⅱ) ・教師に対する自分の考えは三つのますで応答すること。 ・第二の三つの下さいを要求すること。 ・三つのですかを発言の後に加えること。 ≪三つのます≫ ≪三つの下さい≫ ・こうだと思います。 ・あてて(言わせて)下さい。 ・そう(同じ)だと思います。 ・(そのわけを)言って下さい。 ・ちがいます。 ・聞いてください。 ≪三つのですか≫ ・どうですか。 ・いいですか。 ・だめですか。	
	学習班と班での話し合いの指導 ①全員発言運動に取り組む。 ・できるだけ早く達成すること。 ②有言の一斉挙手を行う。 ・「ハイ、ハイ…」から「ハーイ」を介して、「ハイ」にできるだけ早く移行すること。 ③対立点を明確にしたたりつまずきに同調したりなどして生じた話し合いの必要な時、班話し合いを行う。 ・個人思考させてから発表させること。 ・だらだらとさせない為に時間を設定すること。 ・発表者を決めること。 ・発表の練習と援助を決めること。 ④学習をめぐる班内のかかわりがみえてくる。	学習リーダーの指導 ①全員発言運動の先頭に立つ。 ・「わかる」「わからない」などの班内点検や確認と、ストップ発言を行うこと。 ・一斉挙手を組織すること。 ・発言できない子やしない子への必要な援助を行うこと。 ②学習リーダー会をもって、班員への指導の仕方を具体的に指示する。 ・学習リーダーとしての自覚をもたせること。		

表Ⅲ- (3)
学習集団と学習主体の自立へのすじ道 (Ⅲ)

	授業の構想と指導 —子どもの解釈力と学習リーダーをひろげる斗い—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習全体への自立要求を指導		
授業指導と学習主体としての解釈力を形成する段階 (Ⅲ) 前期 (一)	I 子どもの顔がよく見える豊かな解釈をし前期 (一) に相応しい授業の構想を立てる。 [教材解釈Ⅱ] ・教材の中で解釈が対立分化するところやつまづきやすいところを予想して、それに対応した指導を考えること。 ・教科内容獲得の重要部分で意図的に解釈を対立分化させる問いかけや教材づくりを考えること。 II 前期 (一) に対応していく学習を組織する。 [指導言Ⅲ] ・教材解釈にもとづいて、いくつかに対立、分化する発言をひき出す発問を用意すること。 ・発言に同調したり、つまづきやつぶやきをひろいながら解釈をひろげること。 ・経験や解釈の相違や対立や「わからない」を明確にして、それを班での話し合いを媒介にしなが、全体で話し合わせること。 ・子どもの解釈に対応しながら、それを転換、飛躍させる問いかけや語りかけを行うこと。 ・班内の異なった意見もひき出すように助言すること。 III 発言のなかみに共感しながら吟味し注釈を加えた評価を入れる [評価Ⅲ] ・まちがいやつまづき、「わからない」なども積極的に評価すること。 ・異なる内容の発言を大きく評価すること。 IV 挙手のなかみに注釈を入れて班指名する [指名Ⅱ] ・強い発言要求 (まだ言っていない人、誰にでも言える、よく話し合った、メモしたなど) をもつ班に留意すること。 ・いつでも必要な場合は個人指名すること。	①発問 ・教材解釈にもとづいて、いくつかに対立、分化する発言をひき出す発問を意図的に授業の山場でなげかける。 ②個人思考 ・班話し合いに参加させるためにしっかり個人思考させるか、自分の考えを理由づけを含めてノートさせる。 ③②のあとで発表させて、そこで論点を対立、分化させてから班に下すかすぐに班での話し合い。 ・時間を設定し、話し合いをさせる。 ・学習リーダーは全班員から意見をひき出し、対立点を明確にしなが話し合わせる。また、教師の指示を受け、一つにまとめたり、対立したままで班の意見を提出していく。この時に、班員のもつ内容話し合いの内容との統一を行い、一人ひとりが、その主人公になることに留意する。 ④班指名 ・挙手のなかみに注釈を入れて班指名する。 ・強い発言要求を持つ班、異なる内容をもつ班、誰でも言える班に。 ⑤全体話し合い (子どもの発言に指導言や評価言で刻々に対応すること。) ・班の意見を理由づけと共に提出させ第二発表者からは、前の発表に対するの賛否を明確にし、その理由を発表させていく。 ・学習リーダーは他班の理由づけに対して、起こる班員の「わからない」を出させたり、接続詞を使って他班にからんでいく。 ・教師は助言で発言をつなぎ、対立点を明確にしなが、話し合いに全員を巻き込んでいく。 ・その際つぶやきやつまづきをひろい、共感的に評価して話し合いに生かしていく。 ↓ 対立・分化 ⑥全体での話し合いやそれを生かした教師の語りかけによって共感と共に、対立を止揚する。	I 前期を画するような要求を提出する [要求Ⅲ] ・一人ひとりの子どもが当該教材の解釈や表現ができるようになること。 ・班話し合いで意見を言うこと。 ・全体討論に参加すること。 ・学習ノートに自分の考えが書けること。 II 他の発言に応答し、かかわりながら解釈をひろげる活動言を教える [活動言Ⅲ] ・三つの接続詞を利用して、他の発言にかかわること。 <三つの接続詞> ・つけ加え (それに) ・しかし (けど) ・そのわけは	学習班と班での話し合いの指導 ①学習班がええをししばば行く。 ②教科内容に向かう発言の回数をめぐって競い合う。 ・班会を行うこと。 ・班ノートをかくこと。 ・班学習を行うこと。 ・一人勉強を導入すること。 ③有言の一斉挙手を中心に行う ・学習集団の状況によっては無言挙手に移行させること。 ④学習をめぐる班の力が見えてくる。	学習リーダーの指導 ①学習リーダーがしばしばかわる。 ・学習リーダーとしての自覚がでてくる。 ②発言要求の先頭に立つ。 ・第二の三つ下さいを要求すること。 ・班話し合いの時間要求と司会をすること。 ・授業進行や指導のスタイルになれること。 ③学習リーダー会をもって遅れた班員や班に対する具体的な援助の仕方を教示してもらおう。

表Ⅲ- (4) 学習集団と学習主体の自立へのすじ道 (Ⅳ)

	授業の構想と指導 — 解釈をめぐる子どもとの力形成に — 個々の子どもの力量形成に — 一層目くぼりしながら —	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導		
授業指導と学習主体としての教材解釈力を定着。発表させ。討論能力を形成する段階 (Ⅳ) 前期 (二)	<p>I 教科内容に向かう子どもの解釈と対立し、それをゆさぶる指導言や教材づくりを考える [教材解釈Ⅳ]</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どものいくつかの解釈を詳しく吟味し、その中の弱いところの矛盾や否定面を明らかにして、認識の転換を促すこと。 子どもの解釈に教師の解釈をぶっつけて、一層認識の対立をはっきりさせること。 これらの矛盾や対立に全員を組織して、その止揚を行うこと。 一人ひとりの力量形成に力を入れること。 <p>II 子どもの解釈を価値づけ、方向づけると共に、それをゆさぶる、討論をおこす指導言を用意する。 [指導言Ⅳ]</p> <ul style="list-style-type: none"> 単なる既知 (経験) の発表や安易な同調には助言 (接続詞) で抵抗し、解釈を広げさせること。 子どもの解釈に教師の解釈を対置したり、一つの見解に賛成したりして対立をおこすこと。 発言をたえず価値づけたり、整理しながら対立点を明確にして、みんなを討論に巻き込むこと。 共感と共に討論を統一すること。 <p>III 発言の否定面にも目をつけ、それに次の指示や要求を加えた評価を入れる [評価Ⅳ]</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材とさらに対決しようというやる気をおこすものであること。 班内や班間の落差を明確にして、ゆさぶること。 ゆたかな解釈や表現に注釈を入れて大きく評価すること。 <p>IV 発言をよく吟味して班指名か個人指名するか、無挙手の自主発言とする [指名Ⅲ]</p> <ul style="list-style-type: none"> ちがった内容をいう班か個人に指名すること。 班や個人の状況によっては指名をかわせること。 	<p>① 発問</p> <p>② ゆさぶり (子どもの解釈に抵抗しながら、それを深めること)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師の発問に対して、一人勉強を生かし、他にかみながら発言していく。 子どもの解釈が偏った場合は教師自身の解釈をぶつけることでゆさぶっていく。 <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">対立・分化</p> <p>③ 討論に移行するか班話し合いの要求</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師及びリーダーは対立点が明確になったり、既知の知識では考えていくことが困難なときなど、話し合いの必要性を感じたときは教師に時間を切って、班話し合いを要求していく。 <p>④ 班話し合い</p> <ul style="list-style-type: none"> からみ問答やゆさぶり発問によって明確にされた対立意見のどちらかの立場をとるのかをめぐって班で話し合う。 <p>⑤ 班指名</p> <ul style="list-style-type: none"> ちがった内容を言う班か個人を指名する。 <p>⑥ 討論 (Ⅰ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 説得的な語りかけで他班の論拠をつきくずしていく。 <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">対立・分化</p> <p>⑦ 討論 (Ⅱ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 班対班の討論に個人が接続詞でからんでいく。 <p>⑧ 共感・納得と共に討論を統一する。</p>	<p>I 解釈力の深化と討論能力を要求する [要求Ⅳ]</p> <ul style="list-style-type: none"> 一人勉強の成果をもって討論に参加すること。 討論の中で解釈力と討論能力を高めること。 <p>II 指導言や他の発言に一層発展した対応ができるような活動言を要求する [活動言Ⅳ]</p> <ul style="list-style-type: none"> 発言に理由づけとゆたかな接続詞を加えること。 発言を具体的に経験と結びつけたもの、教具や資料を使った説明、また語りかける、説得的な口調にしていけること。 	<p>学習班と班での話し合いの指導</p> <p>① 他班と討論回数をめぐって競い合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 一日一回討論に参加すること。 次第にその数をふやし全員参加をめざすこと。 <p>② 無言の一斉挙手か無挙手の自主発言をする。</p> <p>③ 子どもの解釈に抵抗したり、それをゆさぶったりして生じた話し合いの必要な時、班話し合いを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 話し合いや時間要求には、よく吟味して応じること。 <p>④ 学習をめぐる班の力が確立してくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 班ノートにも班の力が現われてくる。 	<p>学習リーダーの指導</p> <p>① やる気と教科的力量のある子どもがリーダーに位置づいてくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 一部の学習リーダーの言葉や行動に指導言や評価言の一部が現われてくる。 <p>② 討論への全員参加をめざす。</p> <p>③ 必要な事柄にかかわって学習リーダー会をもつ</p>

表Ⅲ- (5)

学習集団と学習主体の自立へのすじ道 (V)

	授業の構想と指導 —自立した学習主体との ゆたかな対応をめざして—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導		
授業指導と学習主体としてのゆたかな討論能力を完成させる段階 (V) (後期)	<p>I ゆたかな解釈と統一できる必然的な指導言や教材づくりを考える 〔教材解釈V〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦教材や指導言をじっくり選択して子どもの活動や学習の量や質に対応すること。 <p>II 後期に相応しい指導言を用意する 〔指導言V〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦討論の傍観者とならず、必要に応じて、子どものイメージや解釈を価値づけたり、それに切り込んだりして、討論を質的に高め、全員をまき込んでいくこと。 ◦次第にこれまでのような指導言はいつも必要となくなり、眠り込み、必要に応じて発動され、その一部は、子どもの学習のうちに転化する。 <p>III 後期に対応した評価を行う 〔評価言V〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦必要に応じて評価すること。 ◦無言の評価で対応すること。 ◦これまでのような評価言は子どものうちに移行する。 <p>IV 自主的な自由発言形式か、個人(班)指名とする 〔指名IV〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦班での話し合いの後は、班指名とするか、自主発言とすること。 ◦次第にこれまでのような指名はやめること。 	<p>①発問</p> <p>②自主的応答と接続的応答</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦教師の発問に対して、多くの子どもたちが自主的に自らのイメージや解釈をもって応答する。互いに解釈をつなぎながら納得できるものを創る。そして、その過程で生じた対立点を討論していく。 <p>③討論</p> <p>—必要な選択され指導言に限定される—</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦明確になった対立点をめぐる討論に全員参加する。 ◦教師は討論の傍観者とならず、必要に応じて、子どものイメージや解釈を価値づけたり、それに切り込んだりしていく。 ◦必要に応じて班話し合いを入れる。 <p>④全員の共感納得と共に討論を統一する。</p>	<p>I 討論に自主的に参加し、討論の主人公となる。 〔要求V〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦自らのイメージの解釈をもって全員立ち上がり、討論と授業の積極的な構成者となること。 <p>II これまでの活動言に加えて、指導言や評価言を含んだ活動言を展開する。 〔活動言V〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦活動言を自由に駆使して討論に参加し、討論の中で个性的な活動言を身につけること。 ◦「三つのですか」「三つの下さい」などは、この段階では消滅させていくこと。 	<p>学習班と班での話し合いの指導</p> <p>①必要に応じて学習班がえを行う。</p> <p>②無挙手による自主的な自由発言形式か無言挙手による発言とする。</p> <p>③必要な場合、班での話し合いを行う。</p> <p>④班での活動が個人内化してくる。</p>	<p>学習リーダーの指導</p> <p>①学習リーダーが時としてかわる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦学習リーダーとしての資質をもった子どもが多数でてくる。 <p>②学習リーダーの仕事は次第に減ってくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦指導言や評価言がリーダーだけでなく、多数の子ども のうちに移行する。

表IV-1)

学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ (I)

島根大学 山下政俊

	授業の構想と指導 —なんとなくからの脱却—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導		
「授業びらき」と学習主体になるための意欲とイメージと行動の換起段階 (I) 基礎	I 「授業びらき」の構想を立てる。 (教材解釈 I) ・これからどんな授業にしていくなのか、そのイメージをつくり、それを具体化して要求や指導言の内容とする。 II びらきに相応しく語る、説く、問う、助言、指示を工夫する。 (指導言 I) ・向かい合い、対面し、やる気を示すこと。 ・トーンや表情に留意すること。 ・選出された学習リーダーや子どもたちの目や表情や動きに注目し、彼らに熱っぽく語り (訴え) かけること。 ・要点に徹し、簡潔にすること。 ・質問や発言にはていねいに答え、うなずきながら、応答すること。 III 子どもたちの対面、聞く、応答などの状況に注釈を入れた肯定的評価を入れる。 (評価言 I) ・やる気とかかわりをひき出す方向で、班、リーダー、個人に入れること。 ・肯定的な面を発見し、それを評価すること。 ・子どもがその気になるように、全身で評価すること。 ・最後に総括的な評価を行い、今後の見通しをもたせること。	①語りかけ ・これからどんな授業をしていくのか、そのイメージを子どもたちと対面しながら、熱っぽく語り (訴え) かけていく。 ②承認を受けて、学習班の編成と学習リーダーの選出を行う。 ・生活班とそこの班長をそのままつかうか、新しい班をつくり、班内でリーダーを選出する。 ③要求する。 ・指導言に対応した刻々の活動を指示し、要求していく。 ・一斉問答 ・質問「三つのせん」「三つの下さい」など。 ④評価する。 ・子どもたちの対面、聞く、応答などの肯定的状況に注釈をつけて、その気になるような肯定的評価を行う。 ⑤やる気になるよう見通しをもたせる。 ・新しい担任との共感的な出会いをつくりあげることによって子どもたちをやる気にさせ、それによって教師と子どもとの関係を開いていく。 ・・・・・・・・・・・・・・・・・ (三悪) ・はずかしい ・笑われる ・こわい (三つのせん) ・わかりません ・できません ・聞えません (三つの下さい) ・待って下さい ・もう一度言って下さい ・わかりやすく言って下さい	I 教師の決意や願いを語り、これからの基礎となる要求を提出する。 (要求 I) ・授業開始までに参加体制を整えておくこと。 ・全員一日一回発表すること。 ・三悪を追放すること。 ・発言者と体を向け合い応答すること。 ・当面の学習班とそのリーダーを確定し、それぞれに当面の仕事を指示すること。 II 指導言に対応した刻々の活動言を指示する。 (活動言 I) ・一斉に大きな声で反応 (はい、いいえ、そうですなど) すること。 ・質問、三つのせん、三つの下さいを要求すること。	学習班と班での話し合いの指導 ①生活班をそのまま使うか、新しい班をつくる。 ・少人数学級では独自に工夫すること。 ②活動言 I にかかわって、他班と競い合う。	学習リーダーの指導 ①生活班の班長をそのまま学習班のリーダーとして位置づけるか、新しい班ではリーダーを選出する。 ②班内で当面の仕事の先頭に立つ。 ・授業開始までに全員参加体制を整えること。 ・指導言と評価言に注目し、反応すること。 ・班での話し合いの司会をすること。 ③学習リーダー会をびらきの後にもって、次からの指示を行う。 ・教師司会とすること。 ・具体的な指示や援助のしかたを教えること。
	子ども相互のかかわりづくりの出發				

表IV- (2)

学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ (II)

島根大学 山下 政 俊

	授業の構想と指導 ——子どもへの共感と 肯定的評価からの出発——	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導
授業指導と学習主体としての「応答能力」を身につけさせる段階 (II) 出発	<p>I その教科・教材で教えたい、語りた、伝えたい、発見させたい内容とそれらに特有な認識方法を明らかにし、そのことを踏えて出発期の授業の構想を立てる。 (教材解釈Ⅱ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 二つの分裂・対立を予想し、それに対応すること。 三つの解釈に対立・分化する問いかけを考慮すること。 全員発言の達成に向けて工夫すること。 <p>「二つの分裂・対立」 ・「参加」と「不参加」 ・「わかる」と「わからない」 「できる」と「できない」 「三つの解釈」 ・肯定 ・同調 ・否定</p> <p>II 出発期に相応しい学習を組織する。 (指導言Ⅱ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 内容の限定された問いかけや語りかけを行うこと。 二つの分裂・対立を指示や評価で止揚すること。 三つの解釈とそれらの「わからない」を助言でつなぎながら対立点を明確にし、班話し合いを媒介として対立を、全体で止揚すること。 全員発言に向けて類似した発言や異なる発言を活発にひき出すよう助言を入れること。 班内での話し合いや援助活動を指示すること。 <p>III 注釈を加えた評価を刻々に入れる。 (評価言Ⅱ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 班内のかかわりを評価しながら二つの分裂・対立を克服し三つの解釈をひき出すこと。 わずかな事実や努力ややる気に共感。着目しながら全員発言させること。 <p>IV 発問や指示を受けての発表や読みには、注釈を入れた班指名を原則とする。 (指名Ⅰ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 挙手の数、手の挙げ方、その速さ、目や顔の表情、一斉であるか、などやる気をよく見て行うこと。 その他の必要な場合、個人指名すること。 	<p>①発問 ・三つの解釈がひき出せる程に限定した内容で問いかける。</p> <p>②個人思考と分裂 ・この過程で二つの分裂・対立が起る。</p> <p>③班内援助活動 ・学習リーダーを中心とした援助や教師の評価言によって参加、不参加の分裂を克服すると共に発問に対する「わからない」を学習リーダーに指導させるか、それを教師に求めさせる。</p> <p>④個人問答と対立 ・一部の子どももの三つの解釈による応答によって全体に対立が生じると共に、一方で班内にも「わかる」「わからない」の分裂が起る。</p> <p>⑤班話し合いの指示 ・「わかる」「わからない」を統一し、班の意見を三つの解釈をもって提出させる。</p> <p>⑥班指名 (肯定的評価をしつかりやること) ・挙手の仕方や数、班内のかかわり方などやる気を中心にして注釈のついた評価を共感的に行う。</p> <p>⑦発言を対立させていく。 ・班の代表者の発言に教師が、「そのわけは…」とか「つけ加えだね」など接続語 (助言) で対応し、それらを分類、整理しながら、対立点を明確にする。</p> <p>⑧子どもから発言を更にひき出し、それを踏まえた教師の語りかけで対立点を止揚する。 ・班対班の話し合いの中で統一させる。そして、その過程で全員発言を達成させていく。</p>	<p>I 出発期に相応しい要求を提出する。 (要求Ⅱ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 三つの解釈でもって全員発言すること。 (子どもの教材解釈Ⅰ) 対面し、応答しながら聞くこと。 わからない、できないをすぐ出すこと。 <p>II 指導言や他の発言に対応したり、他に働きかける活動言と発言のルールを教える。 (活動言Ⅱ)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材や問いかけに対する自分の解釈は三つのままで応答すること。 第二の三つの下さいを要求すること。 二つの下さいを発言の後に加えること。 <p>「三つのます」 ・こうだと思えます ・そう (同じ) だと思えます ・ちがいます 「二つの下さい」 ・どうですか ・三つの下さい」 ・あてて (言わせて) 下さい ・ (そのわけを) 言って下さい ・聞いて下さい</p>
			<p>学習班と班での話し合いの指導</p> <p>①全員発言運動に取り組む。 ・できるだけ早く達成すること。</p> <p>②有言の一斉挙手を行う。 ・「ハイ、ハイ…」から「ハーイ」を介して「ハイ」にできるだけ早く移行すること。</p> <p>③三つの解釈や「わからない」により対立点が明確になって生じた話し合いの必要な時班話し合いを指示する。 ・個人思考させてから発表させること。 ・話しまたは聞きながらかならず自分の解釈をもつこと。 ・だらだらさせないためにも時間を設定すること。 ・発表者を決めること。 ・発表の練習と援助を決めること。</p> <p>④学習をめぐる班内のかかわりがみえてくる。</p>

表IV-(3)

学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ(Ⅲ)

島根大学 山下政俊

	授業の構想と指導 —分化する子どもの解 釈への積極的な対応—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導		
授業指導と学習主体としての「解釈力」を形成する段階 (Ⅲ) 前期一	I 教材の中で子どもの解釈が対立・分化するところや、つまづきやすいところを予想し、それに対応した指導を考え、前期(一)に相応しい授業の構想を立てる。 (教材解釈Ⅲ) ・教科内容獲得の重要場面で意図的に解釈を対立・分化させる問いかけや教材づくりを考えること。 ・三つの発言(層)への分化と解釈上の相違による対立・分化を予想し、それへの対応を考慮すること。 「三つの発言(層)」 ・正答(解) ・誤答 ・つまづきやつぶやきや「わからない」 II 前期(一)に対応していく学習を組織する(指導言Ⅲ) ・授業の山場での問いかけによって対立・分化する解釈をひき出すか、選択肢を用意しながら対立を仕掛けること。 ・三つの発言(層)への分化にはそれぞれ助言で①ゆさぶる②ひろうことに対応し、相互をかかわらせながら解釈を深め、語りかけて統一すること。 ・解釈上の相違には①対立なのか②分化なのか、内容を吟味しながら、①否定的に②保存的に対応すること。 ・子どもの解釈に対応しながら、それを転換・飛躍させる問いかけや語りかけを行うこと。 III 発言に対応した評価を入れる(評価言Ⅲ) ・まちがいやつまづき、「わからない」などを積極的に評価し、それを全体に位置づけること。 ・異なる内容の発言を大きく評価すること。 IV 挙手のなかみに注釈を入れて班指名する(指名Ⅱ) ・強い発言要求(まだ言っていない人に言ってもらおう、だれでも言える、よく話し合った、メモしたなど)をもった班に指名すること。 ・いつでも必要な場合は個人指名すること。	①発問 ・授業の山場でいくつかに対立・分化する発言を引き出す発問を意図的になげかける。 ②個人思考と三つの発言(層)への分化 ・しっかり個人思考させるか、自分の考えを理由づけを含めてノートさせる。 ③分化した発言(層)への対応と班話し合いの指示。 ・発表後三つの発言(層)へ対応しつつ論点をしばり全体で話し合うか班に下す。 ・学習リーダーは班員から意見を引き出し対立点を明確にしながらかし合わせる。一つにまとめさせる時はリーダーに指示する。この際一人ひとりが解釈をもち話し合いの主人公になるよう留意すること。 ④班指名と解釈上の相違による対立・分化 ・挙手の中味に注釈を入れて班指名すること。 ・強い発言要求をもつ班、異なる内容をもつ班、だれでも言える班に指名すること。 ⑤全体話し合いと対立・分化した解釈への対応(子ども発言に指導言や評価言で刻々に対応すること。) ・班の意見を発表させ、第二発表者からは、前の発表表にかかわらせて発表させること。 ・学習リーダーに、班員と共に他班の発表や理由づけに対して起こる班内の「わからない」をださせたり、接続詞を使って他班や個人にかかわらせること。 ・教師はそれらを評価し、助言で発言をつなぎ解釈上の対立点を明確にし、論点をしばりながら、全員を話し合いにまきこんでいくこと。 ・必要な場合再度班話し合いを媒介とすること。 ・その際、誤りやつまづきやつぶやきをひろいそれらを価値づけながら話し合いに生かすこと。 ⑥全体での話し合いやそれを生かした教師の語りかけによって共感・納得と共に対立・分化を止揚する。	I 前期(一)に相応しい要求を提出する(要求Ⅲ) ・一人ひとりの子どもが当該教材の固有な解釈ができるようになること。(子どもの教材解釈Ⅱ) ・班話し合いで意見を言うこと。 ・全体での話し合いに参加すること。 ・学習ノートに自分の考えが書けること。 II 他の発言に対応し、かかわる活動言を教える(活動言Ⅲ) ・三つの接続語と三つのききこみを利用して他の発言にかかわること 「三つの接続語」 ・つけ加え(それに) ・しかし(けど) ・そのわけは 「三つのききこみ」 ・全体的に聞く ・部分的に聞く ・要求的に問いかける	学習班と班での話し合いの指導 ①学習班がえをししばし行う。 ②有言の一斉挙手を中心に行う。学習集団の状況によっては無言挙手に移行させること。 ③三つの発言(層)への分化や解釈上の相違による対立などで生じた話し合いの必要な時班話し合いを指示する。 ・対立点を明確にしながらかし合うこと。 ④全体での発言回数競い合う。 ・班会を行うこと。 ・班ノートを書くこと。 ・班学習を行うこと。 ・一人勉強を導入すること。 ⑤学習をめぐる班の力が見えてくる。	学習リーダーの指導 ①学習リーダーがしばしかわる。 ・自覚的な学習リーダーが出てくる。 ②発言要求の先頭に立つ。 ・第二の三つのききこみで要求すること。 ・班話し合いの時間要求と司会をすること。 ・授業進行や指導のスタイルに慣れること。 ③学習リーダー会をもって運れた班員や班に対する具体的な援助の仕方を教示する。

表IV-(4)

学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ (IV)

島根大学 山下 政 俊

	授業の構想と指導 — 討論への解釈のゆさぶり —	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導	
授業指導と学習主体としての解釈力を定着・発展させ「討論能力」を形成する段階 (IV) 前期二	<p>I 教材に対する子どもの解釈と対立する解釈を行い、それにもとづいた指導言や教材づくりを工夫する。 (教材解釈IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○二つのゆさぶりで解釈を対立させ、分化させること。 ○教師のゆさぶりによる二つの分裂を予想し、それへの対応を考えること。「二つのゆさぶり」 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの解釈に抵抗する ・子どもの解釈に教師の解釈をぶつける 「二つの分裂」 <ul style="list-style-type: none"> ・納得 ・抵抗 <p>II 前期 (二) に対応していく学習を組織する。 (指導言IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○子どもの解釈に接続語 (助言) で抵抗し、討論へと導くこと。 ○教師の解釈でゆさぶり、対立・分化させ、討論へと導くこと。 ○二つの分裂には、助言で対応し、相互をかかわらせ、討論を激化させること。 <p>III 発言内容に対応した評価を入れる。 (評価言IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○解釈上の対立・分化をもたらす発言を評価すること。 ○ゆたかな発言の仕方に注目し、評価すること。 ○抵抗する発言を大きく評価すること。 <p>IV 発言をよく吟味して班指名か個人指名かあるいは無挙手の自主発言とする。 (指名III)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○異なる解釈を出す班か、個人に指名すること。 ○班や個人の状況によっては指名をかけること。 ○異なる解釈をもつ個人は指名や援助によらず自主発言させること。 	<p>①二つのゆさぶり</p> <ul style="list-style-type: none"> ○授業の山場で意図的に二つのゆさぶりをを使い解釈を対立・分化させ、討論に導く。 <p>②二つの分裂による討論 (I)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○これまでの活動言や二つの接続語を使いながら他の発言にからんでいく。 ○説明的で具体的な語りかけや問いかけで他の発言の論拠をつきくずしていく。 <p>③必要や要求に応じて班話し合いを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○明確に対立・分化した解釈をめぐって一人ひとりがどの解釈をとるか班で話し合う。 <p>④全員参加による討論 (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○対立する解釈を止揚するような発言をひき出した後、助言で止揚させること。 <p>⑤共感・納得と共に対立を止揚する。</p>	<p>I 前期 (二) に相応しい要求を提出する。 (要求IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○解釈にもとづいて討論に参加すること。(子どもの教材解釈III) ○語りかけや問いかけの質を高めること。 ○指名によらず自主発言すること。 ○授業のまとめが書けるようになること。 <p>II これまでの活動言を利用しながら、討論に参加できる活動言を育てる。 (活動言IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○他の発言に三つの接続語でからむこと。 ○説明的で具体的な語りかけや問いかけにしていくこと。「三つの接続語」 <ul style="list-style-type: none"> ・否定的 (そうではなく) ・条件的 (もし・・・) ・因果的 (だから・・・) 	
	<p>学習班と班での話し合いの指導</p> <p>①他班と討論回数をめぐって競い合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○一日一回全員討論に参加すること。 ○次第にその数をふやしていくこと。 <p>②無言の一斉挙手か無挙手の自主発言とする。</p> <p>③二つの分裂によって生じた班話し合いを行う。</p> <p>④学習をめぐる班の力が確立してくる。</p>	<p>学習リーダーの指導</p> <p>①教科的力量をもった子どもがリーダーに位置づいてくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ○一部の学習リーダーの活動言に指導言や評価言の一部が現われてくる。 <p>②援助して討論への全員参加をめざす。</p> <p>③必要な事柄にかかわって学習リーダー会をもつ。</p>		

表IV-(5)

学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ (V)

島根大学 山下政俊

授業指導と学習主体としてのゆたかな自立を達成する段階 後期	授業の構想と指導 —自立してきた学習主体とのゆたかな対応—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導	
	<p>I 自立してきた子どものゆたかで自主的な解釈と活動言、それらにもとづく集団思考を生み出す教材と指導言を選択・創造する。(教材解釈V)</p> <ul style="list-style-type: none"> この段階に相応しい子どもの解釈や活動言などの質や量に必然的な指導言で対応すること。 自主的、目的的に子どもが行う二つの集団思考にはその性質に即して対応すること。 「二つの集団思考」 分化する解釈と付加的・保存的活動言によるもの 対立する解釈と否定的活動言によるもの <p>II 自立してきた子どもの解釈や活動言それにもとづく集団思考に即した対応をする。(指導言V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもによる二つの集団思考にはそれぞれの質をより発展させるように対応すること。 子どものうちに移行し、一部は定着した指導言のいくつかが活動言として授業をリードするようになる。 <p>III この段階に相応しい評価を行う。(評価言V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 必然的な評価言で対応すること。 二つの集団思考における指導言的活動言に評価を入れること。 子どものうちに移行し、一部は定着した評価言が活動言に内在してくる。 <p>IV 原則として自主的な自由発言形式とする。(指名IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> 自主的な自己指名とすること。 班での話し合いの後、班指名による班員の自主発言とするか、全体での自主発言とすること。 必要な場合は個人指名をすること。 	<p>①発問</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材に対する教師の問いかけだけでなく子ども自身による問いかけによっても授業が展開される。 <p>②二つの集団思考</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたち一人ひとりが自主的に自らのイメージや解釈をもって応答し合い、それらを互いにつなぎ合い、からめ合う。 教材とその問いの性質に応じていずれかの集団思考が子どもたちによって展開される。 <p>③分化・保存型(話し合い)の場合</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材や問いかけに対する自らのイメージや解釈を自主的に出し合い、付加的、保存的活動言でつなぎ合いながらそれらを漸次的、量的により深め合っていく。 <p>③対立・否定型(討論)の場合</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材や問いかけに対する自らのイメージや解釈を自主的に出す過程で、互いに他者と対立し合い、他者を否定し合う活動言を使いながら、それを質的に転換・飛躍させていく。 <p>④必然的な指導言</p> <ul style="list-style-type: none"> それぞれの型に即して、必要な場合それぞれの質をより発展させるように、その過程で必要とされる指導言で対応する。 必要な場合、必然的な評価言や班での話し合いや個人指名などを入れながらそれぞれの質を高めること。 <p>⑤教師か子どもの説得的な語りかけによってそれぞれの集団思考を集結させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> 全員の共感や納得と共に分化・対立を止揚すること。 	<p>I 後期に相応しい要求を提出する。(要求V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 二つの集団思考に自主的・目的的に参加し、認識発展のための話し合い、討論の主人公になること。(子どもの教材解釈IV) 指導言、評価言を内在させた活動言にしていくこと。 <p>II 多様な助言を含む活動言にしなから、二つの集団思考に対応していく。(活動V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動言を駆使して二つの集団思考に参加すること。 個性的な活動言にしていくこと。 活動言が指導言、評価言を内に含むにつれ、第一、第二の「三つの下さい」「二つのですか」などは活動言として現われないようになる。 	<p>学習班と班での話し合いの指導</p> <p>①学習班がえを必要に応じて行う。</p> <p>②無挙手による自主的な自由発言とする。</p> <p>③全員二つの集団思考に自主的に参加する。</p> <p>④二つの集団思考において必要な場合、班での話し合いを行う。</p> <p>⑤学習をめぐる班の力や関係が一人ひとりに内在化する。</p>

表V-1(1)

学習集団と学習主体の自立への指導の道すじ (V)

島根大学 山下 政 俊

	授業の構想と指導 —自立してきた学習主体との本格的な対応—	授業の展開と集団思考の指導	学習集団と学習主体への自立要求と指導		
授業指導と学習主体としてのゆたかな自立を達成する段階	<p>I 自立してきた子どものゆたかな解釈を乗り越え、それとの落差がつく解釈をすること。 (教材解釈V)</p> <ul style="list-style-type: none"> この段階の子どもの解釈や活動言などに対応できる指導言を用意すること。 教材や問題の性質に即して、二つの集団思考を展開させること。 「二つの集団思考」 <ul style="list-style-type: none"> 分化する解釈と付加的・保存的活動言によるもの 対立する解釈と否定的活動言によるもの 教材や学習の必要に応じて集団の分化・編成を考慮すること。 	<p>①発問と指示 ・教材に対する教師の問いかけや指示などによって授業が展開される。</p> <p>②二つの集団思考 ・こどもたち一人ひとりが主体的に自らのイメージや解釈をもって応答し合い、それらを互いにつなぎ合い、からめ合う。 ・教材とその問いの性質に応じていずれかの集団思考が組織され、展開される。</p> <p>③分化・保存型(話し合い)の場合 ・教材や問いかけに対する自らのイメージや解釈を主体的に出し合い、付加的、保存的活動言でつなぎ合いながら、それらを漸次的、量的により深めさせていく。</p>	<p>I 自立をさらに深めていくための要求を提出する。(要求V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教材に即した二つの集団思考や分化した学習に主体的に参加し認識発展のための解釈、話し合い、討論、個別学習の力量を発達させること。(子どもの教材解釈IV) 指導言、評価言に肉迫するゆたかな活動言にしていくこと。 教科的力量を発展させること。 <p>II 多様な助言を含む活動言や内的活動言でもって、二つの集団思考と個別学習に対応していく。(活動言V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 活動言を駆使して二つの集団思考と個別学習に参加すること。 個性的で教材に即した注釈をもつ活動言にしていくこと。 第一、第二の「三つの下さい」「二つのですか」などの活動言は消滅させ、指導(評価)言を含むものにする。 	学習班と班での話し合いの指導	学習リーダーの指導
	<p>II 自立してきた子どもの解釈や活動言と落差がつく指導言で個と集団に対応する。(指導言V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 二つの集団思考にはそれぞれの質をより発展させるように対応すること。 すぐれた解釈や活動言を生かしながらも、それを乗り越える指導言で対応すること。 必要に応じてなされる分化した学習をリードすること。 <p>III 教科内容(から)へと価値づける評価を行う。(評価言V)</p> <ul style="list-style-type: none"> 教科内容に重点をおいた評価言で対応すること。 二つの集団思考における指導言的活動言に評価を入れること。 子ども相互間の「評価言」を教材に即した評価言で深めること。 分化した学習に評価を入れること。 <p>IV 原則として自主的な自由発言形式とする。(指名IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> 自主的な自己指名とすること。 班での話し合いの後は、班指名による班員の自主発言とするか、全体での自主発言とすること。 必要な場合は、個人指名をすること。 	<p>④対立・否定型(討論)の場合 ・教材や問いかけに対する自らのイメージの解釈を主体的に出す過程で、互いに他者と対立し合い、他者を否定し合う活動言を使いながら、それを質的に転換・飛躍させていく。</p> <p>⑤落差のある指導言と評価言 ・それぞれの型に即して、それぞれの質をより発展させるように、その過程で落差を意識させる指導言で対応すること。 ・落差を意識させる評価言や班での話し合いや個人指名などを入れながら、それぞれの質を高めること。</p> <p>⑥教師の落差を意識させる説得的な語りかけによってそれぞれの集団思考を終結させる。 ・全員の共感や納得と共に分化・対立を止揚すること。</p> <p>⑦教材や学習の必要に応じて分化した学習を指導すること。</p>		<p>①学習班がえを必要に応じて行う。</p> <p>②教材や学習の必要に応じて新たな学習班の編成を行う。</p> <p>③無挙手による自主的な自由発言とする。</p> <p>④全員二つの集団思考と分化した学習に主体的に参加する。</p> <p>⑤二つの集団思考において必要な場合、班での話し合いを行う。</p> <p>⑥分化した学習にも班として対応させること。</p>	<p>①学習リーダーが学習班の編成に応じてかわる。 ・学習リーダーとしての資質をもった子どもが多数出てくる。</p> <p>②学習リーダーの仕事が他の子どものうちにも移行する。 ・指導言的活動言、評価言的活動言がリーダーだけでなく、多くの子どものうちにも移行、定着していく。</p> <p>③分化した学習にも学習リーダーとして取り組ませること。</p>
後期					

二つの集団思考と、分化した学習への主体的なかかわり

表VI-1)

学習集団と学習主体形成の道すじ

島根大学 山下政俊

班と班長指導	学習集団と学習主体を育てる構想と指導・評価	指導上の留意点
<p><u>班編成</u> (機械的に、その他力量に応じて)</p> <p><u>班長の決定</u> (班内互選)</p>	<p>「授業びらき」で教師の決意の願いを語る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「わからない」を叫べ! 三つのせん ・みんな一人ひとりを大切にしながら、わかり合っていくんだ! 	<ul style="list-style-type: none"> ◦子どもたちの「既に持っている良さ」に目をつけて評価することで、一人ひとりの子どもに学習意欲を喚起させる。
<p><u>班競争</u> (着席と学習準備)</p> <p>〔班長指導Ⅰ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦全員着席 ◦学習準備 <p>※毎時間ではなく、1, 3, 5校時だけというように集中して取り組ませる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「〇班は2人も席についている」 ・「〇班は全員だ」 ・「〇班は教科書もノートも全員が準備している」 ・「〇班は今日学習することを話し合っている」 	<p>—〔授業Ⅰ〕—</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の中で大きな声を出す (全員が一斉に) (個別に) 一斉問答 班 個人問答 <p>1. 板書を読む</p> <p>2. 既習事項に答える(授業の導入部分)</p> <p>全員が一斉に言えなくなる</p> <p>1. 答えが二分するような問いかけに答える</p> <p>※一部の子どもしか発表しないことの問題から全員発表へ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦授業の中でだれもが大きな声を出すことを訓練する。 ◦最初は、板書事項を読むようなことから、そして、答えが二分するようなものへと発展させていく。(訓練であるから、だれもが出来るようになるまで徹底してやる) 「〇班は声が大きくてよい」「〇班には一人、声を出していない人がいる」というような評価を与える。 <p>教師の要求と評価の観点</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦「聞いてください」と先生が言ったら、全てのことをやめて、先生の方へ体を向けることの要求を出す。
<p>〔班長指導Ⅱ〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦援助活動をする ◦三つのせんの先頭に立つ <p>※三つのまず</p> <ul style="list-style-type: none"> ・こうだと思います ・同じだと思います ・ちがいます <p>◦発表する人の方へ体を向けるような注意や合図の工夫をする。</p>	<p>—〔授業Ⅱ〕—</p> <p>全員発言運動に取り組む → 「やる気」を引き出す ＼集団的な支持・援助体制</p> <p><u>発表の仕方と発表づくりの指導</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表する者は全員が向くまで話さない ・集中していない時は「聞いて下さい」と要求する <p>※「聞いてください」をみんなのものへ</p> <p>班のだれかが発表する時は、班員全員が一斉に、「聞いてください」と叫ぶ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・三つのまずで応答する (三つのまずで応答できる発問をする) <p><u>聞き方と聞き耳づくりの指導</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・発表者に身体を向ける ・発表内容に集中する 	<ul style="list-style-type: none"> ◦「つけ加え」「その他に」「しかし」など教師が子どもの発表の仕方をひろげること留意する。 ◦全員発言は、一人ひとりの子どもが一人でみんなに向かって声を出すことができるためである。 ◦初期段階であるから、的外れやわからないや不十分、口移しの発言も許し合い、尊重する雰囲気やトーンをつくる。 ◦発表づくりにおいては、全体と班で援助しながら、待つこと、時間を要求することを重視する。 <ul style="list-style-type: none"> ◦聞き耳づくりにおいては、ただ外的な聞く態度ばかりでなく、発表内容を吟味する内的な構えを重視する。

表VI- (2)

班と班長指導	学習集団と学習主体を育てる構想と指導・評価	指導上の留意点
<p>※三つのせん</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わかりません ・聞こえませんが ・見えませんが <p>班間の落差</p> <p>班がえの要求</p> <p>班がえ</p> <p>班長立候補の導入</p> <ul style="list-style-type: none"> ○班相互間の取り組みの落差から生じてきた矛盾に立ち向かっていく 班長を対話・問答しながら発見し、決意させていく 	<p>・三つのせんを要求する（先ずは班長へ） 全員に要求することを教えていく</p> <p style="text-align: center;">からみ問答</p> <p>班指名 ～全員発言への班の取り組みを評価し、班指名していく～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「○班は2人も手を上げている」 ・「○班はわからない人に援助しているね」 ・「○班は全員手が上がっているね」 ・「○班は○○君に発表させたね。○班はすごいね」 ・「○班は全員発表したね。立派だ」 <p>(授業)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもから出された考えを、三つますや接続詞で対立・分化できるよう整理していく。そして、班の話し合いに下ろす <p style="text-align: center;">集団思考</p> <p>挙手と班発表の仕方を指導・評価する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ハイ、ハイ」から「ハーイ」、そして、「ハイ」から無言の挙手へ ・班としての発表づくりの内容ばかりでなく、班としての発表意欲もよく評価しながら指名する 	<p>指導上の留意点</p> <p>≪肯定的評価を共感的・情動的に行う≫</p> <p>※全員発言運動に取り組むと「同じです」など類似発言が多く、授業が深まらなくなるので、教師のゆさぶりや班での話し合いなどで対応する。</p> <p>＝指名の仕方＝</p> <p>挙手の数、手の挙げ方、その速さ、美しさ、目や顔の表情、一斉であるかなど、やる気とまとまりをよく見て行うこと</p> <p>必要な場合はいつでも個人指名すること</p>
	<p style="text-align: center;">—— 学習力の形成（ひとり学習の基礎づくり） ——</p> <p>教材の本質を理解、認識、洞察することと共に、この段階から、教材の特性に応じた認識、理解、表現の方法を訓練する</p> <ul style="list-style-type: none"> ◎その教科・教材にとって必要な学習の仕方・学び方を訓練できる教材を真っ先に取り上げること ◎最初の教材は、徹底してこの訓練の時間にもすること ◎一人ひとりの学習力を育てることに留意すること ◎授業のスタイル、方法、学習のスタイルを一貫させながら高めていくこと <p>※これらを無視すると単なる発表、発言主義、量的な知識主義、安易な「学力」主義に陥る</p>	<p>(学級の歴史づくり)</p> <p>先ずは教師の手で、その日の取り組みで素晴らしかった班や個人を語り、短冊に書き込み教室に張り出していく。</p> <p>(学級通信)</p> <p>子どもたちの取り組みをその日のうちに、大々的に記事化する</p> <p>(班日記)</p> <p>班での取り組みや問題点を書く</p>
	<p style="text-align: center;">—— [授業Ⅲ] ——</p> <p>I 班の話し合いの指導を中心にして</p> <p>1.一人ひとりの発表づくりを援助することを意図した段階</p>	<p>≪初めの段階≫…発表づくりの基礎(体制)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○だれも気軽にいろんな考えが出るようにする。

表VI- (3)

班と班長指導	学習集団と学習主体を育てる構想と指導・評価	指導上の留意点
<p>[班長指導Ⅲ]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 班の話し合いの時は小さな輪になる (頭を寄せ合う) ○ みんなの考えを聞く ○ だれとだれが同じで、だれの考えがちがうのかを明確にする <p>[班長指導Ⅳ]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 対立意見を引き出させること ○ 発言しない人、発言しながらいない人を話し合いの中に入れていくこと ○ 発表要求を組織し、工夫する <p>班がえ</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 班がえをくり返す(学級の発展)なかで班長とリーダーの分離が起こる ○ リーダーの支持の下で活躍できる班長候補者数を増やしていく <p>[班長指導Ⅴ]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 三つの接続詞, 要求の先頭に立つと共に全員にその行使を促していく 	<p>多様な考えや生活経験と結びつけて思考し, 発表を促す場合</p> <p>2. 集団思考の組織化と一人ひとりの発表を高めることを意図した段階</p> <p>班の意見の一つにまとめたり, 班対班の論争を促す場合</p> <p><u>班の話し合いのスタイルを重視する</u> ↳ 「考えづくり」</p> <p>ア・個人思考をする ・自分の考えをノートし, できたら合図の挙手をする</p> <p>イ・時間設定と共に話し合いに入る ・班長は「集合」と合図し, 話し合う内容を確認する ・時間が足りそうにない時は要求する ・班長はまとめる</p> <p>ウ・発表者を決め, 発言権をうぼう工夫をする</p> <p>発言権をめぐる競い合い</p> <ul style="list-style-type: none"> ・より価値あるものをめぐって発言権を行使していくことを指導する ・どの班も全員挙手しているような時, 「どの班にあててもいいですね」とゆさぶっていく (動きを誘う) <p>↓</p> <p>「○○君に言わせるので…… 「だれも言えるので…… 「理由も言えるので…… 「わかり易く言えるので……</p> <p>Ⅱ全体での「からみ合い」・討論の指導を中心にして</p> <ul style="list-style-type: none"> ・班の代表者や個人の発表を促す ・三つの接続詞でひろげ, 深めさせる ・三つの要求でからませ ・正答(解)はゆさぶり, つぶやき, つまづき, 誤答(解)はひろい, それに同調しながらからんでいく ・教師の解釈や立場を提出し, 対立・分化した討論にしてい <ol style="list-style-type: none"> 1. 話された内容を全て聞きかえす (くわしく, わかりやすく言ってください) 2. わかった部分とわからなかった部分を明確にして聞きかえす 3. 自分の考えを言いながら, 逆に相手に考えを聞いていく 	<p>三つの「ます」やつけ加えなどで応答させる。</p> <p>○ みんなとちがう考えも大切に, 無理にまとめさせない。</p> <p>※ 班内でわからない者が出て, 決して班内の教え合いをさせないで, 全体にわからないを出させる。</p> <p>≪次の段階≫発表づくりの質の向上</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ より深まった個人の意見が出せることを重視する。 ○ 初めは一つにまとめることを要求するが, このことは, 「どうしてもまとまらないということを出さずためである。 ○ 「〇班はどうしてもまとまらないほどみんなの考えがしっかりしているんだね」 「意見がまとまらない班こそ, 本当に力のある班だ」というように, 評価を入れながら安易なまとまりを排除する。 <ul style="list-style-type: none"> ○ より価値あるものに取り組んでいる班に発言権を与えていくが, 常に順次性を考えていくことが大切である。(どの班にも達成感を) ○ 班指名する時の基準は, 具体的, 系統的, 順次的, 集中(限定)的, 継続的であって, 同時に可変的, 相対的でなければならない ○ 発言権をめぐる競い合いによって班間の落差が生まれるが, 落差を班の問題として, 学級の問題として解決していくことが重要である。 <ul style="list-style-type: none"> ○ 三つの接続詞(それに, しかし, そのわけ)三つの要求を出させることで, 個々の意見や班の意見をからませ, 対立させていく。 ○ まずは, 教師から接続詞を使ってからんでいく。(それで…, そのわけは…, しかし…) ○ 次に, 子どもの接続詞などを評価していく。 「しかし, と言ったので〇班」 「ストップがかかったので〇班」 「〇君は反論している。本気で考えようとしている。」

表VI- (4)

班 と 班 長 指 導	学習集団と学習主体を育てる構想と指導・評価	指 導 上 の 留 意 点
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">ひとり学習の導入</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 発言の意欲を喚起させるものは発問であったり、評価であったりするが、子ども自身が話りたいものを予め持つことも大切である ・ ひとり学習のやり方を教える ・ 予習的なひとり学習を運動として取り上げる ・ ひとり学習で生じた「わかる」「わからない」を授業の中に生かしていく ・ 様々な問題、関心にに応じて学習を拡大・深化発展させる 自学自習能力、学習習慣を育てる <p style="text-align: center;">〔授 業 IV〕</p> <p style="text-align: center;">— 討論に燃え、一人ひとりの実力が 高まる授業をめざして—</p> <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> <p style="text-align: center;">授業のサイクル</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">発 問</div> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">個々のからみ合い</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">班内での話し合い</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">班対班のからみ合い</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">個々の対立</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">真理・真実の共有</p> <ul style="list-style-type: none"> 1・ 個々のからみ合いを生む指導 <ul style="list-style-type: none"> ・ 他の意見の途中であっても割り込んでいく、それはおかしい、反対だ、というように即座に自由にからませる 2・ 自主発言を組織する <ul style="list-style-type: none"> ・ 全員討論に参加する 3・ 全員の学習の実力を高めていく 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 班活動として（日直活動の1つ）授業前に学習のめあてを、授業後に学習のまとめを発表するように要求する。 ○ ひとり学習と対応し、次の時間の学習は何をするのか明確にしておく。 <p>※学級の実力、個々の実力が確かに高まっているか点検・評価すること</p>
<p>〔班長指導VI〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 全員の討論への参加を組織する 		<ul style="list-style-type: none"> ○ 班と班の対立を生むには、教師の同調・ゆさぶりが効果的である。しかし、一方で子ども相互がからみ合うことで対立をつくり出すことも可能であるし、また、そういう主体を育てることが大切である。 ○ 個が個にからんだり、個々の対立の場合、どうしても発言力や実力のある子中心になり易いので、班対班の討論に移し、全員を討論に巻き込んでいく必要がある。 ○ 討論においては、相手の論拠をつぶし、そして、自分たちの論拠の正当性をうちたてていく。 <p>「○班や○○さんは黙っているけど、自分（たち）の負けを認めるのですか」というようにけしかけていく</p>

表Ⅶ-1)

授業指導と自己学習力の発展の道すじ(Ⅰ)

島根大学 山下政俊

	授業の構想と指導・評価	学習者のかかわりづくり	指導上の留意点
学習の基礎づくりとしての授業びらきの段階	<p>[授業びらき] <授業じまいまでの授業の展望と子どもの学習意欲を喚起する></p> <p>I 授業(学習)の価値や意義, 目標, 進め方, やり方など, 授業指導に対する教師の思いや願いを語る (1)なぜ, 勉強(学習)するのか, を問い, 語る ・勉強(学習)の経験から, そのねうちを示す (2)これからの授業(学習)の進め方, 仕方を説明する ・全員がわかる授業をみんなの力で創り出していくことを話す <具体的要求> ・自分の学習要求を出すこと ・わからない時は「わかりません」と言うこと ・疑問点があったら, 質問すること ・まだできていない時は「待って下さい」と言うこと ・教師や友だちの発問をよく聞くこと ・自分の考えを積極的に出すこと ・互いにかかわり合い, 助け合って学習を進めていくこと ・三悪をみんなで追放すること (3)これから勉強(学習)をして, どんな力を身につけてほしいか, 語る……自己学習力 a 学習に取り組む参加する力 ・聞く力……………① ・話す力……………② ・書く力……………③ ・読む力……………④ 取り組む力……………⑤ b 学習を推進し展開する力 ・見通す力……………① ・考える力……………② ・読み取る力……………③ c 学習を評価し発展させる力 ・点検・評価する力……………① ・目標を作る力……………②</p> <p>II 一人ひとりの学習に取り組む参加する力のうち聞く力を中心にして, それに対して注釈を入れた肯定的な評価を入れ, 学習の意欲と見通しを持たせる ・a-①, a-②について肯定的な面や部分を発見し, それを評価する ・授業びらきの終りに, 総括的な評価を行い, 今後の見通しを持たせる</p>	<p><学習班> ・生活班をそのまま使うか, 学習のための班を新しく作る ・生活班の班長をそのまま学習のリーダーにするか, 新しい班で学習リーダーを作る <学習リーダーの仕事> ・これから進めていく学習でやってほしい仕事を明示する ・授業開始までに, 学習への準備を整えておく ・班員の授業への全員参加, 全員発言を促す ・指導言, 評価言に注目し, それに反応する ・具体的な要求実現の先頭に立つ ・必要な場合, 班での話し合いの司会をする <学習リーダー会> ・必要に応じて学習リーダー会を開くことについて説明する ・はじめは, 教師司会で行う ・時々の具体的要求の実現度と自己学習力の形成度について話し合う。</p>	<p>※今後の授業指導の基調として, 投げやりな言動, 差別的な発言や態度, しらけたムードなど入り込む余地のない集中と真面目なトーンの授業びらきにする, 同時に子どもが表情や感情を閉ざさないよう留意する。 ※授業びらきに相応しく語る, 説く, 問う, 指示などを工夫することによって, これからの授業(学習)の見通しを持たせる。 ・授業びらきに相応しい雰囲気を作る ・言葉のトーンやスピード, 表情に留意する ・子どもと向い合い, 体全体で語り, やる気を示す ・子どもの発言や質問にはいていねいに応答する ・学習への希望や要望や期待を子どもに語らせる ・三悪の感情 ・はずかしい, 笑われる, こわい ◎勉強(学習)する上で必要な力のおおまかな見通しをもたせる ◎「今年はやれそうだ」「頑張るとできるかもしれない」という雰囲気を作る ◎授業びらきの感動を学級通信等で知らせる <評価について> ・授業びらきから聞くことを中心に一貫して刻々と行う ・共感的なトーンで行う ・学習リーダーに着目して, 彼らの反応を刻々と受け止めながら働きかける ※学年発達を考慮して, 語る, 要求する, 評価すること ・耳だけでなく, 目にも働きかける</p>

表VII-(2)

授業指導と自己学習の発達への道すじ（Ⅱ）

島根大学 山下 政 俊

	授業の構想と指導・評価	学習者のかかわりづくり	指導上の留意点
学習の入門期としての応答能力を形成刷る段階	<p>〔入門期の授業づくり〕 <学習主体としての応答能力を形成する> I 入門期における授業の構想の力点 (1)教材の選択と教材づくり ・子どもの応答の仕方や自己学習力の初步を形成しやすいもの、解釈や応答が細く分化しないもの (2)教材解釈 ・教えたいことを子どもの目から解釈する (3)発問と助言 ・「三つの応答」に対立・分化する発問と子どもの応答への対応を考慮する</p> <p>II 入門期における授業指導の重点 (1)「三つの応答」で全員発言できるほどに限定された問いかけや語りかけを提出する (2)よく聞いている、よく考えている子どもを注釈を入れて評価する (3)学習リーダーを中心によくかかわっている班を注釈を入れて評価する (4)様々な応答、「三つのます」発言に深くうなずき、肯定的に評価する (5)「三つの応答」とそれらの「わからない」を接続語（助言）でつなぐ (6)応答の対立点や問題点を明確にし、何をどのように考えるべきか明示する (7)学習班での話し合いを促す (8)全体で「三つのます」に理由づき発言や「こう考えたらよい」とかのキーワードなどを引き出す (9)子どもの発言を生かした語りかけで納得させる</p> <p>III 入門期における学習規律と自己学習力の指導 <学習に取り組み参加する力を重点的に育てる> (1)聞くことの指導 (2)話すことの指導 (3)書くことの指導 (4)読むことの指導 (5)取り組むことの指導 (6)見通すことの指導 (7)考えることの指導 (8)読み取ることの指導 (9)点検・評価することの指導 (10)目標を作ることの指導</p> <p>IV 入門期における具体的な応答の要求と応答方法の指導 (1)全員発言の要求とその運動化 (2)「三つのせん」 ・わかりません、きこえません、できません (3)「三つのます」 ・こうだと思ひます、同じだと思ひます、ちがひます (4)「二つのください」 ・あてて（言わせて）ください、聞いてください (5)「三つの要求」 ・もう一度言ってください</p>	<p>〔学習リーダーの仕事〕 ◎学習に必要な準備や構えを整える ◎授業中の学習規律や全員発言運動の先頭に立つ</p> <p>・班員が対面して聞いているか留意する ・「わかる」「わからない」などの班内点検、確認をやり、必要な時は「待ってください」と要求する ・発言できない班員やしない班員への必要な援助を行う ・入門期における具体的な応答方法の行使の先頭に立つ ・班学習の呼びかけをする</p> <p>・学習リーダーに教科、教材に即した応答の仕方を指導し、その指導を班内に拡げていく ・リーダーの「わからない」から班員の「わからない」への発展を指導・評価する</p>	<p>※応答の中で教材への取り組み方を身につけることを目指す ◎教材を習得させるというより教材で子どもの認識を引き出し、発展させることに留意する ◎子どものまちがひ、つまり、理解の違いを重点的に予想しておく ・学習課題を用意しておくか、子どもと共に作る ・子どもの様々な応答への対応を考慮しておく ・学習に相応しい緊張とスピードと間をもつ ・教師の働きかけは、言葉だけでなく、様々な資料や教具を駆使して、子どもに迫る ・子ども間の三つの層（わかる層、わからない層、中間層）への対応とそれらの間をつなぐことを考慮しておく ・子どもの考えや解釈を拡大解釈せず、ていねいに聞き込んでいく ◎入門期においては教師が子どもと教材との間をゆっくり、ていねいに媒介してやる</p> <p>◎入門期の自己学習力の形成の指導では、子どもの自己指示になっていくような、耳に残る指示を与える ◎教科・教材を変える、時間を変える、視点を変える、評価方法を変えるなど、いろんなバラエティーを持って取り組む ◎あれもこれもこれも重要ということで指導自身振り回されず、今現在指導して育てたいことを順番的に決めて、そこに集中し、達成するまで取り組む</p> <p>◎機械的、形式的な発言運動にしないように留意する ◎受け身の学習「わからない」学習を主体的に変更させていく方法として取り組ませる ◎教材にかかわって自己を表現し、他者を理解し、自己の認識を深めていく方法、手だてであることを体験させる</p>

表VII-③

授業指導と自己学習力の発展の道すじ(Ⅱ)

島根大学 山下政俊

	授業の構想と指導・評価	学習者のかかわりづくり	指導上の留意点
学習の入門期として応答能力を形成する段階	<ul style="list-style-type: none"> ・くわしく(わかりやすく)言ってください ・なぜなのか, そのわけを言ってください <p>(6)「二つのですか」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どうですか, いいですか <p>V入門期における挙手の指導と指名</p> <p>(1)有言の一斉「ハイ」挙手</p> <p>(2)無言の一斉挙手</p> <p>(3)指名は, 注釈を入れながら, 発言の拡がり と深まりを意図して, 班指名と個人指名を 利用する</p> <p>VI入門期における班での話し合いの指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・対立点や問題点が明確になり, 話し合いに よる統一が必要になった時行う ・全員の発言や発言の拡がりが必要になった 時行う <p>(1)個人思考(ノート)させる</p> <p>(2)応答ができない, わからないを出させる</p> <p>(3)それらに「三つのます」で応答させる</p> <p>(4)「三つのます」の応答に「三つの要求」で 質問させる</p> <p>(5)一人ひとりの全体発表への援助をさせる</p> <p>VII入門期における評価の重点</p> <p><学習に取り組み参加する力, とりわけ聞く 力, 話す力について重点的に評価する></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「三つのます」発言を注釈を入れて評価す る ・わずかな事実や努力ややる気に着目, 共感 しながら評価する ・班内のかかわりを評価しながら, 「二つの 分裂・対立」を克服し, 「三つの対応」を 引き出す ・「二つの分裂・対立」 ・参加と不参加, 「わかる」と「わからない」 「できる」と「できない」 ・「三つの対応」 ・肯定, 同調, 否定 <p>◎評価によって子どもたちの自己評価と目標 づくりを促す</p> <p>VIII「遅れている」子どもの指導と個別的接近</p> <ul style="list-style-type: none"> ・発達上, 身体(健康)上の問題から遅れて いる子どもには, 授業中での特別な配慮と 授業外での個別的な援助を考慮する ・遅れている子どもも参加, 発言できる授業 過程を組む ・教材の本質にかかわる彼らの「わからない」 を全員の学習の中に位置づけ, 生かす 		<p>◎形式ばかりが残らないように留 意する。</p> <p>自由に表現できるようになれば, 固有な表現に変化, 発展させて いく</p> <ul style="list-style-type: none"> ・挙手は, 発表要求の意志表現 である ・挙手のあり方は, 要求よりも 評価で変えていく ・挙手しない子どもへの対応を 考えておく ・だれに, どのように注釈を入 れて指名するか, 授業のねら いとうかがわって指名する か, 考慮する ・指名の仕方を変えると, 授業 の進み方が変わってくる <p>◎一人ひとりの子どもが教材につ いて主体的な解釈や表現をもつ ことがねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話し合いの方向性が見えない 時は導入しない ・単なる正答(解)を伝達する 場・機会としない ・他者を媒介とした一人学習の 場とする <p>◎評価は, 子どもを能動化する最 も優れた教育的刺激である</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習の成果に対する価値づけ と今後の方向づけとして機能 するよう留意する ・評価によっては, やる気を失 わせることがある ・否定的評価にあっては, 詳し いコメントと次への助言を入 れる <p>◎学級づくりとの結びつきを考慮 する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遅れている子どもの経験を学 習で利用することを考慮する ・班内での援助だけでなく, 他 班や学級へ援助の要求をさせ る

表Ⅶ-（4）

授業指導と自己学習力の発達の道すじ（Ⅲ）

島根大学 山下 政 俊

	授業の構想と指導・評価	学習者のかかわりづくり	指導上の留意点
学習の習熟期としての解釈力を形成する段階	<p>〔習熟期の授業づくり〕 <学習主体としての解釈力を形成する></p> <p>I 習熟期における授業の構想の力点 (1)教材の選択と教材づくり ・子どもの解釈や応答が対立・分化しやすく、考える力や読み取る力を伸ばしやすいもの (2)教材解釈 ・二つの「三つの解釈」に対立・分化するところを予想する (3)発問と助言 二つの「三つの解釈」に対立・分化する発問と「三つのつけ」の助言を用意する</p> <p>II 習熟期における授業指導の重点 (1)問いかけによって二つの「三つの解釈」に対立・分化する解釈を引き出すか、場合によっては選択肢を用意して対立・分化を仕掛ける (2)誤答やつまづきやつぶやきや「わからない」、浅い解釈などには、共感的に対応して、授業に組み込む (3)正答や深い解釈には、質問や切り返しや要求によって対応しながら、他の子どもと結びつける (4)一つ一つの解釈を吟味し、ねうちづけながら、全体に位置づける (5)解釈上の相違点や対立点を整理し、子どもたちに投げ返す (6)解釈の統一に向けて個人思考や班での話し合いを仕掛ける (7)教材のなかのキーワード、特定部分のイメージ、既習事項の概念や法則に注目させる (8)個人対個人、班対班の対立を止揚し、教材の本質に迫る解釈を引き出す (9)まとめの語りかけによって、共感的に納得させる</p> <p>III 習熟期における学習規律と自己学習力の指導 <学習を推進し展開する力を重点的に育てる> (1)聞くことの指導 (2)話すことの指導 (3)書くことの指導 (4)読むことの指導 (5)取り組むことの指導 (6)見通すことの指導 (7)考えることの指導 (8)読み取ることの指導 (9)点検・評価することの指導 (10)目標を作ることの指導</p>	<p>〔学習リーダーの仕事〕 ◎解釈づくりと発言要求の先頭に立つ ・自分の解釈が持てない班員に必要な援助を行う 「どういう風に考えたの」「どこがわからないの」「ここを考えてみたら」 ◎授業の進行や指導のスタイルに習熟する ◎班内での話し合いを豊かに展開する ・一人ひとりの独自な解釈や着想を引き出す ・他の解釈に対して「わからない」「わからない」「ちょっと待って」を出す ・班内で発言した人が話し合いに取り込んでいく 〔学習リーダー会〕 ◎必要に応じて、学習リーダー会を開き、班や個人への援助を行う</p>	<p>※学習をとおして、一人ひとりが、教材の価値や本質を読み取る力を身につけることを目指す ◎一人ひとりが、固有な解釈や表現やイメージを作りやすいものを用意する ◎子どもの解釈、表現、イメージがどの場面、どの過程でどのように分裂するか、予測しておく ◎「三つのつけ」（価値づけ、結びつけ、方向づけ）と「二つの対応」（正答や深い解釈にはゆさぶりをかけ、抵抗する；誤答や浅い解釈などには同調し、共感する）を考慮しておく ◎教材の本質と子どもの解釈をねり合わせた学習課題を用意しておく ◎対立・分化を起こす有効な方法として、①選択肢を用意する、②教師が異なった解釈を出す、がある ◎対立や分化だけに終らせないためには、①「三つの聞き込み」「三つの接続語」を使って「三つのます」にからむこと、②もう一度教材や既習事項にかえらせ、推論や類推を呼び込む、ことが必要である ◎子どもが自分で自分を指導していくようにする ◎聞くこと、話すこと、書くこと、読むことの質的転換を図る ◎教材や資料に即して、経験と結びつけて、既知、既習の中から考える習慣形成に留意する ◎自分自身を自己評価させ、目標をもたせる</p>

表Ⅶ-5)

授業指導と自己学習力の発達の道すじ(Ⅲ)

島根大学 山下俊政

	授業の構想と指導・評価	学習者のかかわりづくり	指導上の留意点
学習の習熟期としての解釈力を形成する段階	<p>IV習熟期における具体的な応答＝解釈の要求と応答方法の指導</p> <p>(1)二つの「三つの解釈」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・正答, 誤答, つまづきやつぶやきや「わからない」 ・深い, 浅い, できないや相応しくない <p>(2)「三つの聞き込み」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全体的に聞く, 部分的に聞く, 要求的に問いかける <p>(3)「三つの発言」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「三つのまず」発言 ・「三つのまず」に理由づき発言 ・相手の「三つのまず」にからむ発言 <p>(4)三つの接続語</p> <ul style="list-style-type: none"> ・つけ加え(それに), しかし(けど), そのわけは <p>V習熟期における挙手の指導と指名</p> <p>(1)一斉挙手か無挙手とする</p> <p>(2)より価値のある内容を出す個人や班に指名する</p> <p>(3)「三つのまず」発言に対する質問や意見は自主発言とする</p> <p>(4)発言の固定化を防ぐために, 遅れている個人や班への援助や指名をする</p> <p>VI習熟期における班の話し合いの指導</p> <p>(1)解釈の対立や相違が明確になった時, 話し合いに下す</p> <p>(2)二つの「三つの解釈」と「三つの発言」で課題に応答させる</p> <p>(3)それらに「三つの接続語」でからませる</p> <p>(4)自分なりの解釈と立場を持って, 全体に出させる</p> <p>VII習熟期における評価の重点</p> <p><学習を推進し展開する力を中心にして評価する></p> <ul style="list-style-type: none"> ・二つの「三つの解釈」を評価しながら, それらをからめ, 対立点を明確にする ・「三つの発言」を注釈を入れて評価する ・価値ある解釈を注釈を入れて評価し, それを全体のものにしていく <p>VIII習熟期における「遅れている」子どもの指導と個別的接近</p> <p>◎読み取りの遅い子, 食い違いう子, ずれる子, まずい子に着目し, その個別的な指導を行う</p>		<p>◎複雑な応答関係に入れない子どもにもストップや質問を出させる</p> <p>◎教師の助言の使い方と評価に留意して応答の質を高めていく</p> <p>◎ねうち発言に対して, 注釈を入れて評価し, 全員の発言の質的転換を図る</p> <ul style="list-style-type: none"> ・指名を拡げるため, 指名のあり方を変え, 刺激する ・発言者の固定化には, 教師の「三つの聞き込み」などで手本を示す <p>◎授業が一点に集中すればするほど, それから離れていく子どもが出てくる。また解釈の相違により, はじき出される子どもが出てくる, そうした子どもの学習への復活のためにも班の話し合いが必要になってくる</p> <p>◎ねうちのある発言, 読み取り, 着想を全体に拡げると共に, 他からも出てくるように評価する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「教材につないで考えたね」 ・「経験を生かして考えたね」 ・「問題を分解してやったね」 <p>◎解釈力の落差がはっきりしてくるので, 遅れている子どもに対して手だてを行い, 自己点検, 自己評価, 自己目標, 自己指導, のやり方を詳しく援助していく</p>