

子どもの個性が生きる授業づくり

～児童理解を基にした構造的・相対的授業構想を手がかりに～

上原 茉莉 教職基盤形成コース 教育課題探究プログラム

キーワード：児童理解，座席表指導案，構造的授業，相対的授業

1. 問題の所在と研究の目的

N小学校で図画工作を半年間担当した際，授業の初めに筆者が自身の作品例を提示すると，子どもたちはそれを自分なりに受け止めて，個々に工夫しながら作品製作に取り組んだ。完成した作品は筆者の想像を遥かに超え，その一つ一つが子ども個々の表現になっていた。この実践を通して，子どもは一人一人が個性ある存在だということを実感した。

F小学校では子ども個々の個性が生きる授業の実現を念頭に，算数の「分数」の授業実践を行った。しかし実際には学習すべき内容に囚われ，いわゆる「教師主導の授業」となってしまった。上田（2005）は，子どもを理解して授業をすることは，この子がこの教材を通して，どのように学びつまずき，乗り越えるかを指導していくかである，と指摘している。この上田の指摘する子ども個々の教材をめぐる学び方の違いを個性として受け止め，その個性が個性として生きる授業をしたいと考えた。

この個性が生きる授業の実現に向け，座席表指導案を活用したが，市川（2015）が「一般に座席表に記載されているのは，その時間の学習問題に関する関心や知識に留まっていることが多い」（p. 152）と指摘する通り，座席表指導案を授業で機能させることは難しかった。そこで以下2点を踏まえ授業を構想・展開し，個性が生きる授業の実現を目指した。

- ① 対象児の児童理解に基づいた学びを見通し，対象児自身が教科内容の学習過程を自覚・認識できる授業を構造的に構想する。
- ② 対象児を学級全体の一人と位置付け，学びの深まりを子ども相互の関係の中に想定した相対的な観点から授業を構想する。

2. 研究方法及び研究の視点

2.1 児童理解について

児童理解にあたっては教科内容に限定した理解にとどまらず，対象児の価値規範やものごとへの向き合い方・他者との関係等，学びを支える暮らし全般の姿も視野に考察した。

2.2 対象児の児童理解に基づく構造的な授業構想

児童理解を基に，学習内容の習得にとどまらず，学び方の深まり等を含めて単元の目標を設定し，教材の特性を踏まえてどのように学んでいくか，具体的な環境構成や関わり方などの指導を含めた授業を構造的に構想する。

と記述されていた。実際よりも1億を少なく想像していたN児もまた、この学習過程を通して「1億はすぐに集まる数だと思ったけどちがった」と数に対する認識を新たにした。

S児の児童理解に基づいた教材化は、S児のみならず、M児、N児をはじめ、学級全体の子どもがそれぞれに大きな数の認識を確かなものとし、学びを深めていくこととなった。

3.2 W児を対象児とした小学4年生国語「ごんぎつね」

(1)W児の児童理解に基づく授業構想

W児を対象児とした授業構想を図2に示した。W児には、他者の考えを優先し、自分の想いを素直に表現できにくい姿があった。一方で多様な答えが許容される場では、躊躇なく自分を表現する姿が見られた。そこでW児へは『他者の考えを受け取りつつも自分なりの考えを表現してほ



しい』と願い、国語の「ごんぎつね」の授業を構想した。この題材の選定に当たっては、文学教材は答えが一つに収斂されず、解釈の違いをもとに個々の思考を深めていける特性に加え、対象に自分の心情を重ねて考えるW児の思考が生きると考えたからである。

(2)相対的な関わりの中で自分を顕在化していくW児

授業は、自らの考えを明確にできるよう一人で考える場を十分に保障し、個々の読みを全体の場で相互に共有し、更に自分の読みを深めていくという学習過程ですすめた。以下はW児の実際の授業の姿である。

第3時「ごんがしたことは恩返しとは言えない」と考える。
第10時 R児が「つぐないを自分でしようと思ったのに、そういう言葉を使うってそれは自分勝手である」と発言し、気づいてほしい気持ちがある時点ですぐにはならないという考えを示す。→ふり返りではR児に共感する声が多くあがる。W児は「つぐないは反省を感じて、いやなことをしてしまった相手になにかあげるとのことだ」と思う」と記述。
第11時 R児は「ごんがしたことは完全につぐないにはなっていない」と再び発言する。W児は「R児の言葉にひっかかった。ごんはつぐないをしていたと思う。なぜかと言うと、ごんはころされてもいいからきづいてほしい」と記述。

W児はR児の考えに触れ、「恩返しではない」と考えていたごんの行為を「つぐない」と新たに捉え直し、さらにR児に共感しつつも、R児とは違う自分の読みを見出していった。

W児は友の読みに触れ、友と自分の読みを重ねることで、そこでのずれや違いから自分自身の考えを見つめ直し確かなものとしていった。このことは学級という他者と関わる相対的な関係の中で、W児らしい個性的な読みが深まった姿と捉えることができる。

(3) W児の学びから新たに見いだされた教材の価値

物語を読み進めるにつれ、W児は主人公のごんに自分自身を重ねて、自分と向き合う姿が見られた。作品の終末場面での「ごんはころされてもいいからきづいてほしい」というふり返りは、「自らを受け入れてほしい」というW児自身の願いをごんの姿に重ね自身の解釈を確かにしていった姿と捉えられる。また、W児の考えに対して、M児は、「死んだらつぐないになるの?」と発言し、つぐないは死によって達成されたわけではないとした。Y児も「つぐないは兵十をおもって生きること」と個々につぐないに対する考えを深めていった。このことは個を起点にして、教材の価値が新たに創出された姿と見ることができる。

4. 総合考察

個性とは、その子どもならではの絶対的なものである。しかしそうした個性が生きる授業は、その子一人によって実現されるのではない。1で述べた①の構造的に捉えた授業を展開することで、対象児は自分の文脈の中で、自分の学びを実感していく姿が見られた。このような構造的な授業は、②で示したような子どもの個性が関わり合う相対的な関係の中で、他者と自己とのずれから、それぞれの道筋で学びを確かなものへと深めていく。このことは、学級という場における学習過程の内実そのものであると考える。

また3で述べた授業は、教材研究を行った上で、対象児を始め目の前にいる学級の子どもの姿から、何度も試行錯誤し構想したものである。しかし実際の授業では、筆者の想定を超えた個性あふれる子どもの姿や言葉が必ず現れ、その都度、児童理解と授業構想は更新され続け、学習は展開していった。この更新は教師の学びのプロセスとも言える。

5. 終わりに

授業以外でも子どもと過ごす時間を大事にした二年間であった。担任の先生と共に、日々肯定的な眼差しを子どもに向け続けた。その結果、S児は涙ぐみながらも友に助けられ日直を一人でやりきる姿、W児はダンスの時間にステージに上がり、お手本にとらわれず踊るといふ、今までにない学びの姿が見られるようになった。こういった姿は3の授業実践と無関係ではないだろう。子どもの豊かな学びは、常にそれを願い続け、児童理解と授業構想を動的に更新し続けていく教師であることと、決して切り離せないと言える。

文 献

- ・畔上一康(1990). 子どもの思考の道筋を大切に. *社会科の初志をつらぬく会第33回全国研究集会実践報告資料*.
- ・畔上一康(2021). 2021年5月18日実施伊那小学校6年生理科学習指導案.
- ・市川博(2015). *子どもの姿で探る問題解決学習の学力と授業*. 学文社.
- ・上田薫, 静岡市立安東小学校(2005). *個が深まる学び*. 明治図書出版株式会社.
- ・上田薫(1964). *人間形成の論理*. 黎明書房.