

総合的な学習の時間における教師の指導性の分析[†]

—子どもの「形成的」省察を促す教師の出方—

細川 和仁*・菅野 宣衛**

秋田大学教育文化学部*・秋田大学教育文化学部附属小学校**

本稿では、小学校における総合的な学習の時間の学習指導において、教師の指導性がどのような形で表れるかについて明らかにしようとしたものである。まず、自律的学習が求められる総合的な学習の時間における、教師の指導性の位置づけについて検討した。そのうえで、秋田大学教育文化学部附属小学校で実施された授業を事例として、授業デザインから教師が想定していた仕掛けについて考察し、実際の授業におけるトランスクリプトの質的分析からは、子どもの自発的問題解決を促すような間接的な働きかけが見られ、あえて「出る」ことなく「待つ」ような教授行動も確認できた。このような教師の出方が、自律的な学習において重要な、子ども自身の学習過程における省察（「形成的」省察）を促すことにつながっていることを明らかにした。

キーワード：総合的な学習の時間、教師の指導性、自律的学習、「形成的」省察、「出る」と「待つ」

1. 問題

1-1. 総合的な学習の時間の学習指導

本研究では、小学校における総合的な学習の時間の学習指導の場を事例として取り上げ、総合的な学習の時間を通じて目指す学習と、教師の指導性の関係性について考察する。

総合的な学習の時間（以下、「総合」とする）は、1998年の学習指導要領改訂によって設置された領域である。1998年の改訂では、主たるコンセプトとして子どもたちの「生きる力」の育成、自ら学び、自ら考える力の育成が掲げられ、「総合」もそれを促進する場として設定された。

「総合」において当初から掲げられてきた目標は

2021年1月7日受理

[†]Kazuhiro HOSOKAWA* and Nobuei SUGANO**, Analysis of Teachers' Practical Intelligence in the Period for Integrated Studies: Focusing Teachers' Approach Promoting Students' Formative Reflection in Learning Process

*Faculty of Education and Human Studies, Akita University

**Elementary School Attached to Faculty of Education and Human Studies, Akita University

次のようなものである。当初は「総則」の中で、総合の目標が示されていた（平成10年告示小学校学習指導要領、第1章総則より）。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

当初の目標においては、「自ら」「自己」ということばが多く使われ、子どもたち自身の持つ課題意識や主体性を重視した学習を目指されている。

2017年の今次の学習指導要領改訂においては、全ての教科・領域に共通する枠組みとして、「見方・考え方」、学力の3つの柱に対応した目標設定がなされているため、「総合」の目標も下記のような表現となっている。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

表現は変わったものの、依然として「問いを見だし」、「自分で課題を立て」、「主体的に」といった文言から、主体的な学びが重視されているといえる。

1-2. 研究の目的

子どもの自律的、主体的学習が重視されたこの「総合」において、教師はいかに指導性を発揮していけば良いかは非常に難しい課題である。本研究はこの課題について考察することがねらいである。

まず、「総合」における学習過程である「探究的な学習」について考察し、今次の学習指導要領の解説等から、どのような形で教師が指導していくことが求められているかについて検討する。次に、「総合」の実践事例をもとに、授業デザインにおいて想定されていた教師の指導性の発揮や、子どもの学習に対する省察に関する想定を明らかにする。その上で、実際の授業場面における教師の指導言に着目し、教師が子どもの省察をいかに促そうとしていたかを

探索する。これらの考察を通じて、「総合」において子どもたちの「形成的」省察を促す教師のあり方について明らかにすることが、本稿の目的である。

2. 探究的な学習の指導

2-1. 学習指導要領解説における教師の指導

「総合」の特質を生かした学習指導を考えていく上で、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説・総合的な学習の時間編（以下「解説」とする）においては、「探究的な学習」の過程をその基盤においている。具体的には、「探究的な学習における児童の学習の姿」として、子どもが課題設定→情報収集→情報の整理・分析→まとめ・表現のサイクルを繰り返し、それによって自らの考えが更新されていくような学習の姿が想定されている（図1）。

このような探究的な学習が進められる「総合」の時間において、子どもの主体性を重んじるような学習指導をどのように展開することが想定されているのだろうか。「解説」の内容をもとに先程の探究的な学習のサイクルに沿って、まず課題設定の段階について考えてみたい。

課題設定においては、児童と学習対象との関わり方や出会わせ方に工夫が必要とされ、「これまでの児童の考えとの『ずれ』や『隔たり』を感じさせたり、対象への『憧れ』や『可能性』を感じさせたりする工夫をしなくてはならない」としている。その前提として、「事前に児童の発達や興味・関心を適切に把握」することも指摘されている。このことから、課題設定の段階では、子どもたちが意欲的に探究的な学びを続けたいような課題を設定することが求められるが、子どもに自由に考えさせるということではなく、教師の側からのアプローチが重要であることが指摘されている。すなわち、子どもたちが、「どういうことだろう」と問いたくなるようなものを提示すること、「なぜ?」「どうして?」という思考につながるような問いかけをすること。言い換えれば、子どもに的確な「提案」をすることが求められる。

この課題設定の段階における説明を読むだけでも、子どもたちが主体的な学びを推進していく中で、教師がどのように関わるべきか、非常に難しい課題であることが示唆される。この「解説」の中で、「児童の主体性を重視するということは、教師が児童の学習に対して積極的に関わらないということの意味

探究的な学習における児童の学習の姿

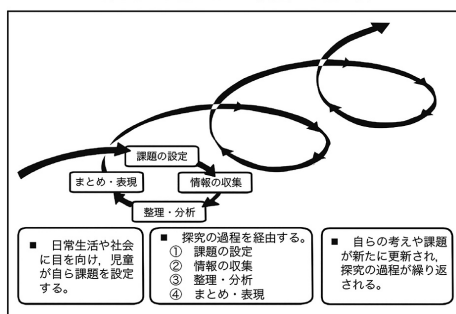


図1 学習指導要領に示された「探究的な学習における児童の学習の姿」

するものではない」と指摘されている。よって、子どもの主体性を大切にすることは、子どもが好きなように取り組んでいるのを放置、放任することではなく、むしろ、教師がひとりひとりの子どもの学びをよくみとり、支援していくことが求められている。

2-2. 子どもの「主体的な学び」への教師の指導

では、子どもの「主体的な学び」に対して、教師はどのようなスタンスで臨めば良いのだろうか。これまでの研究では次のようなことが指摘されている。

例えば、学習の効果、効率、魅力を高めた指導過程を集成した「インストラクショナル・デザイン」の領域では、子どもの「主体的な学び」を、子どもの学習意欲という面から考え、子どもの学習意欲を持続させるような授業デザインについて「ARCSモデル」が提唱されている（日本教育工学会、2000）。ARCSモデルでは、Attention（注意）、Relevance（関連性）、Confidence（自信）、Satisfaction（満足）の4つの側面から、学習意欲が捉えられている。何かの指導をデザインする際、この4つの側面に留意したデザインをすることによって、学習者の学習意欲を持続し、高めていくことができる。それは、学習者の主体的な学びを促すことにつながれると考えられる。

では、授業の過程の中では、どのような指導が求められるだろうか。教師の指導言について考えてみると、カテゴリーとして、発問、指示、説明等があり、その中で、子どもの主体的な学びを促すものとして重要なのは発問だと考えられる。発問においても、子どもの注意をひきつけ、問う意義が子どもに感じられることが必要である。

しかし、子どもの主体的な学びを促すことを目指して、教師は具体的な教育実践の過程において、どのような働きかけをすることが有効なのだろうか。次項では実践的研究から考えたい。

2-3. 教師の指導性に関する実践的な先行研究

教師が指導性を発揮する場面やタイミングについて、実践的な研究も行われている。特にここでは、教師がどんなタイミングで「出る」のか、という点に焦点を当てて考えたい。教師が「出る」という表現には多様な意味が含まれていると考えられる。東京学芸大学教育学部附属竹早小学校では、子どもの視点に立って、教師が出るとはどのような意義を持つものか、実際の授業場面から検討している。この

研究は非常に示唆に富んでいる（土谷ら、2002）。

この研究では、まず「教師の“出”」について、次の3つの観点を設定する。

観点1：この学びを成立させ、深めるもの

観点2：学級としての学びのストーリーを連続・発展させていくもの

観点3：学級内の人間関係を含めた学び方・学ぶ姿勢を問い直すもの

教師の指導性が発揮される場面をこのような観点で所属教員から事例収集している。各教員からは、「どんな場面でどんな“出”をしたか」「その結果どうなったか（活動の変化・子どもの変容など）」を報告してもらっている。

その結果、表1のような視点を見いだしている。

表1 観点毎に整理した具体的な“出”の視点について（土谷ら、2002より作表）

観点1 の視点	1-a：情報提供 1-b：状況の客観化 1-c：求めや願いの明確化 1-d：“自分のよさへの気づき”の促進 1-e：ハードルの設定
観点2 の視点	2-a：学び方の情報提供 2-b：内容を深める視点の提供 2-c：“認識のズレへの気づき”の促進 2-d：主体性を生かす場の提供
観点3 の視点	3-a：個の尊重 3-b：理屈よりもまず実行 3-c：友達同士の高め合い 3-d：活動意識の共有

このカテゴリーは、教師たちが普段から使っていることばを生かしたもので興味深い。また、ここで収集された事例は、教師が実際に「出た」場面だけでなく、「出る」のを最小限にして待った事例や、「あえて」出た事例などが含まれ、その際の状況判断やその基準が、表1の視点に表現されていると考えられる。

一方、梶田（1993）は、小学校国語の指導における教師の「出方」について、自らの実践を通じて分析している。この研究では、特に子どもたちが追究している場面を取り上げ、授業における教師と子どもの発話記録に基づいた、教師自身のリフレクションを挿入するという形が取られている。

このリフレクションを見ると、例えば、「いきな

り『救い』という言葉を出してしまった。この出方に勇み足を感じる。(中略)子どもの考えを尊重しているとは言えない。聞いている他の子ども思考をぶつんと切られた感じであろう」といったリフレクション、また他の場面では、「この出方は、誠実ではない。自分のとらえ方と違えばストレートに尋ねたらいいのではないかと」と自らの指導言に厳しい見方をしている。さらには、「自分の出方は一体何だろうかと悩んでしまう。(中略)この子どもたちの追究にのっていない自分がある。ただやっていることは、どの子にも当たり障りのない言葉で位置付けようとしているだけではないか」と振り返っている。

教師自身によるこの国語授業の分析では、子どもの追究を深めていくために、教師が「出る」ことについて、特に子どもの言葉や考えを尊重すること、子どもと共に追究するとはどうすることなのか、という視点から考察されている。探究的な学習の指導においても同様のことが重要であると考えられる。子どもたちの中から出てきた言葉を捉え、それを深めることを促すこと、さらには自立的に探究「させる」のではなく、その探究のプロセスに教師が関わっていくというスタンスである。相田(1993)の言葉を借りれば、「子どもたちの言葉に関わりながら、その渦の中に自分も入」っていくということなのである。

3. 実践事例の研究(その1): 授業デザイン

3-1. 単元案に表現された教師の指導の意図

では、「総合」の実際の授業において、教師はどのように指導性を発揮し、子どもの自律的な学びに関わっていくのか。

授業過程そのものを見ていく前に、そもそもの授業デザインの中に、子どもの主体的学びに対する教師の意図が反映されているのではないかと考え、まずは指導案について見ていくこととする。

対象とする授業は、著者のひとりが授業者として、公開の研究会で実施したものである。

対象は小学校6年生で、卒業に向け、下級生に「各教科を学ぶ楽しさを伝える」ことを課題として、その準備を行い、実践するという内容である。15時間の単元で、本時は15時間のうちの6時間目であった。

単元の目標は次のとおりである(事前に提示された指導案より)。

- (1) これまでの各教科等の学習経験や交流活動の経験を基に、みんなに学ぶ楽しさを伝える活動計画を立て、バリアフリーの視点から問題点を見つけ改善していくことができる。
- (2) 自分の願いと実際の活動の様子の差異に着目し、みんなが参加できる活動にする上で障害となっているものや、共に活動するためのよりよい方法について考えることができる。
- (3) みんなが楽しく参加できる活動にするために、必要な工夫や自分ができることを考え、行動しようとしている。

その指導案の中で、授業者は、子どもが主体的な学びへと展開していくきっかけとしての指導について、次のように表現している。

(3) 指導について

単元の導入では、各教科等を「学ぶ楽しさをみんなに伝えたい」という自分たちの願いと、現実の相手の反応との「ずれ」に着目し、だれもが参加できる活動をつくり上げる難しさに気付くことができるようにする。(中略)活動に参加する上で障壁となる物理的、制度的、文化・情動的、心理的バリアはないかという視点から、これまで自分たちが企画運営してきた活動を振り返り、改善点を明確に捉えることができるようにする。(中略)

単元の展開部では、この問いを基に、相手の特徴や困り感を具体的に知り、どのような工夫をすることによって課題を解決し、互いの願いが叶う「みんなが楽しい」場をつくり上げていくことができるのか考え、個々の経験を基に話し合い改善していくことができるようにする。また、自分や相手の個性を活かした、よりよい解決方法を選択することができるように、友だちや特別支援学校の先生が用いた方法をモデルとして提示したり、効果的な関わり方の共通点を考えたりする活動を設定する。

(傍線は、筆者)

この授業デザインでは、教師は子どもたちが「気付くことができるようにする」や「個々の経験を基に話し合い改善していくことができるようにする」といった表現で、子どもたち自身の力で活動を展開することが意図されている。

また「単元の構想」における、「教師の主な支援」の中でも、「必要に応じて適切な支援ができるように、相手の反応に着目し、困難を感じている瞬間を

見逃さないよう助言する」や、「相手意識をもって適切な改善策を選択することができるように『どんな人のどんな困り感を解消しようとしているのか』を問う」といった記述が見られ、子どもの気づきを促すような働きかけについての強い意識が見て取れる。

3-2. 本時案に表現された教師の指導の意図

これを踏まえ、「本時の実際／展開」においても、「教師の支援」として6項目の記載があり、それぞれの表現を示すため一部抜粋する。

- ・・・を問うことで、・・・、自覚することができるようにする。
- ・・・を見いだすことができるように、・・・を見つめ直すよう助言する。
- ・・・話し合う場を設けることで、具体的かつ多様な視点から情報が得られるようにする。
- ・・・活動を見つめ直し課題や改善策をシートに書き込む活動を設定する。
- ・・・よりよい改善策を見いだすことができるように、試したり、比較検討したりする場を設定する。
- 前時までの活動と、本時に改善した活動を比較し、・・・自覚できるようにする。
(注：・・・は省略した部分)

ここでは6項目のみではあるが、「自覚」、「見いだす」、「見直す」という語が使われている。このことから、子どもたち自身が自らの学習を自律的に方向づけしたり、選択したりすることを重視していることがうかがえる。そうした学習活動に対して、教師としてどのような関わり方ができるかに留意していることがうかがえる。

また、上記の他にこの授業では、子どもたち自身の学習活動への省察を促すしかけが埋め込まれている。本実践では、小学1年生にもわかりやすいプレゼンテーションの在り方について探る学習活動を行っている。その中で授業者は、子どもたちにとって活動上の「先輩」にあたる「経験者」をゲストティーチャーとして招いている。それは同学年の他学級の児童である。この「総合」の取り組みが学年全体として取り組まれていることから可能になったしかけである。すでに1年生へのプレゼンテーションを経験したクラスの児童を、本時の授業に「経験者」として招いている。同時に、まだプレゼンを経験しておらず、しかも児童の企画について知らな

い、もう1つのクラスの児童を「未経験者」として参加してもらい、シミュレーションの際に1年生役となってもらっている。

このしかけは、子どもたちが自然に省察に向かうようなものになっていると考える。ときとして、教師からのコメントより、同学年の子どもたち同士のやりとりから得るものが大きいことがあり、そうした効果を意図したデザインであったと考えられる。

4. 実践事例の研究（その2）：ある授業場面における教師の指導言への着目

前節では、授業案に表現された教師の指導への意図を明らかにしようとした。ここでは、具体的な授業過程における教師の指導言に着目し、子どもの学びを促す働きかけのありようについて分析する。

4-1. 方法

今回は継続的な授業観察を行ったものではなく、「総合」の単元の中の1つの授業を対象にした分析であるため、一事例から示唆されることを抽出することを旨とする。

○対象とする授業

2020年2月に実施された研究会における授業。小学校6年生。児童32名。授業者は教職経験年数25年目の教諭であり、担当する学級の担任教師。

○記録方法

ビデオカメラを用いて教師を中心にした授業の様子を記録する。教室においては学習机が片付けられ、グループワークの時間が取られていることから、三脚を用いず、筆者のひとりがビデオカメラを手に持って記録することとした。また、教師の指導言を記録することから、ICレコーダを授業者に持っておいってもらった。

分析に際しては、記録した動画及び音声を授業全体を文字起こししてトランスクリプト（逐語記録）を作成した。

4-2. 結果と考察

本稿で取り上げるのは、次のような授業場面である。全体で行ったシミュレーションのあと、他学級の「経験者」から出たアドバイス、すなわち、1年生のレベルに合わせるとは具体的にはどういうことか、単に簡単にすれば良いわけではない、といった課題について、話し合いをする場面である。教師は、「隣の人と、レベルってどうしたらいいのか話し合ってください」と促したあと、子どもたちの間を歩きな

がら、声をかけていく。

続いて、各グループで課題を見だし、それをふまえて、あらためてグループ別にシミュレーションをしてみる約10分間の場面である。この場面で授業者は、各グループの活動を見てまわりながら、働きかけをしたり、あるいはしなかったりしている。その間の、教師の指導言に着目したい。まずは、グループ活動に入る前の【場面1】である（授業開始から約35分経過）。

【場面1】（T：教師）

T：では ここからは 各教科部ごとのグループで シミュレーションをもとに ここがなおしたいな改善したいなというところの 修正に入っていきたいと思います 時間の方は 時間の方は 7分ぐらいかな はいでは 教科部ごとにわかれて いま出てきた課題の修正に入っていきますよ では移動します どうぞ（略）

T：ありがとう じゃあ ここで A組の皆さんは ヘルプが必要というC組の人たちいたときは もし 一年生役でまた入ってください それまでは 教室の方で待機しててOKです はい ありがとうございます

【場面1】において、教師はゲストとして招いたA組の子どもたち（未経験者、1年生役）に、ここまで参加してくれたことに礼を述べ、教室に戻るように言う。しかしながら、その後の授業では、このA組の子どもたちの存在が省察のきっかけになるように、児童に促す場面が続く。

前述したように、未経験者としてA組の児童、及び経験者としてB組の児童を参加させたことは、教師の意図として子どもたちの省察を促すしかなかったと考えられる。だとすれば、授業者は最初からA組、B組の児童を「利用する」よう児童に促すことも可能であるが、簡単にそれができるようにせず、児童の必要感をあえて高めている。

その後授業者は、各グループの活動の様子を見てまわりながら、各グループにおける児童の必要感を捉え、その必要があるならば、A組の児童に手伝ってもらえば良いのでは、という提案をしている。例えば、下記の【場面2】で見られる。そしてそれは、授業映像を確認すると、その前に児童の活動の様子をしばらく見守る教師の様子がある。

このような教師の働きかけは、立場の違う人のこ

【場面2】

T：（児童の様子を見守っている）

T：一年生役で入ってもらふ必要がある？ ある？

あるとすれば ○○くん（筆者注：A組児童）たち行く前に声掛けといたほうがいいよ

T：（別グループに移動、子どもの話を聞いている）

T：どうすればいいかなって迷ったときは 実際に試して やってもらったりすればいいんだよ

○○くん（筆者注：A組児童）たち呼んで

試しにやってもらったらいいいんだよ

T：（別グループに移動）

T：（児童の様子を見守っている。話を聞く）

T：ゆかでもやってもいいんだよ あとね 必要なときは A組さんの○○くんたちとかに聞いてみてもいいんだよ

とを理解するという本単元の趣旨にも関わり、立場の違う人の意見を得て、自らの活動を省察することを促している。しかも、それが簡単にできるようにではなく、それぞれのグループの「必要感」を高め、未経験者の意見をもらって考える必要があることを自覚させていることがうかがえる。

さらには、すぐに教師が「出る」のではなく、子どもたちが今どのような学習状況にあるのか、最初は見守っている。その上で子どもたちに提案しており、決して指示しているわけではない。

次に【場面3】である。この場面では、経験者であるB組の児童に働きかけて、間接的に子どもたちの省察を促そうとする場面である。

【場面3】

T：あのセリフのことさ 理科部の人に直接伝えてあげて これ コメンテータの○○くん（筆者注：B組児童）から ひとつ

T：（グループの輪の中に入り、児童の様子を見守っている。特に発言はしない）

（T：別グループに移動）

T：ここは反応きなくていい そうそう 国語は反応はみなくても大丈夫そう？

この場面では、経験者である児童から、児童にアドバイスをしてほしいと話しかけている。これは既に前の場面で、経験者であるこの児童から有効なアドバイスがあることを授業者は把握しており、この機会に児童に伝える機会を作っている。アドバイスをしている経験者である児童のそばに座り、授業者

は特に発言せず、児童の様子を見守っている。児童同士のアドバイスの有効性を生かし、あえて教師が「出る」ことをせずに見守っている場面である。

最後に、【場面2】と同様、未経験の児童に意見を聞くことの必要性を働きかける【場面4】である。

【場面4】

T：立体のね 話ね イメージ的には そういう大きさのものを置きたいってことね わかった これを置くとどうなるかってことね 画用紙とかに印刷するのね 平面のままでも楽しめるかどうかだな 背景このあたりね

T：でもそういうときって 試しにやってみるのが一番いいよ 実際にやってみて比べてみて どちらの方が楽しいかなって 聞いたらいいんじゃないの A組さんに どちらのほうが好きだと思うって 純粋に

この【場面4】では、児童がやろうとしていることに対して、内容は「わかった」と応じつつ、「それでやりなさい」といった指示はしていない。代わりに、やはり実際にやってみて、反応をみて、考察することが重要だということを伝え、立場の異なる児童から意見をもらうことを提案している。

ここでもあえて教師が「それで良い」とか「そうすべきだ」といった評価をあえてしないで、教師が「出る」ことを抑制していることがうかがえる。

教師からのこのような働きかけは、子どもたち同士のやりとりを促し、探究活動を進める上でのより具体的なアドバイスを得ることにつなげている。このような活動を通じて児童らは、1年生に対してどのような説明をすれば効果的かを考える。実際の子どもたちの反応はどうであったか、何がうまくいき、うまくいかなかったか、そのようなアドバイスから、自分たちの工夫につなげていっている。

4-3. 子どもの学びを促す教師の意図

前節の指導案の分析、及び本時における教師の働きかけの分析を通じて、子どもの学びを促すための教師の意図として、次のようなことが言える。

まず授業デザインとして単元案・本時案において意図していた教師なりの仮説—すなわち、子どもの学習を推し進めるような子ども自身の気づきや自覚を生み出すためには、立場の異なる仲間が存在が有効ではないか—を、具体的な授業過程の中で検証しようとしていることが示唆される。授業過程の中では、仲間からのアドバイスを尊重し、教師はなるべ

く「出る」ことをせずにあえて「待つ」場面がしばしば見られた。こうした教師の有り様は、冒頭で述べたように、子どもの自律的、主体的学習がより重んじられる「総合」の指導においては、あらためて注目すべきものであると考えられる。間接的に子どもの省察を促しながら、子どもの言葉に関わりながら、教師自身も探究の「渦の中に入って行く」(相田, 1993)、というスタンスだと言える。

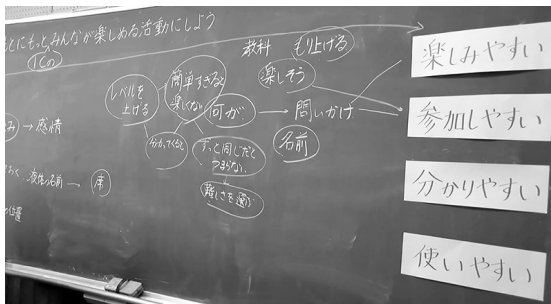


図2 授業時の板書

5. 全体考察と課題

5-1. 子どもの「形成的」省察を促す働きかけ

子どもたちの探究活動の中で、教師がどのようなタイミングで、どのような形で指導性を発揮するか。非常に難しい課題ではある。前節までの考察をふまえ、あらためて「総合」における子どもの探究活動に、教師がどのように関わっていくかについて考えたい。

探究的な活動のサイクルに沿って、教師が適切に指導をしていくことについては、「解説」に示されている通りである。しかし、そこで示されているように、教師が適切なタイミングで指導性を発揮していくことは容易なことではない。

児童・生徒に自律的な探究が展開されていくためには、それを推進する「エンジン」のようなものが必要となる。それは、子どもたちの学習の中での「省察」であると考えられる。

学習の中での省察とは、子どもたちが探究活動のさなかにあって、課題に直面し、その課題を解決して形あるものにしてしようと試行錯誤しながら、何とかやりくりしている状況、その状況における学習者の選択や判断、意思決定を指している。このようなとらえ方は、ドナルド・ショーンによる「行為の中の省察」(reflection-in-action)の考え方に基づいてい

る (Schön, 1983)。

このように、学習の過程における省察が「総合」においてはより重要になると考える。省察は得てして、学習活動の「最後に振り返る」ことと同義になってしまい、授業時間の最後に5分ほど確保して、「では今日の授業を振り返って、振り返りシートに記入しましょう」というだけでその時間が終わってしまうことがある。もちろん、そのような最後に振り返る活動も意味がある一方で、学習活動のそのさなかに、問題解決過程のそれぞれの場面において、子どもたちに省察を促すことにポイントがあると考えられる。

こうした学習活動の過程において省察を繰り返していくことを、学習評価における「総括的評価」と「形成的評価」になぞらえるならば、「総括的」省察だけではなく、「形成的」省察 (formative reflection) が重要であることを示すことができるのではなかろうか。学習者が「形成的」な省察をする機会を、教師が「出る」あるいは「待つ」といった仕方で促すこと。これは容易なことではないかもしれないが、重要な視点だと考える。

5-2. 今後の課題

本稿では、「総合」における学習活動の設計及び実際の授業過程の分析を通じて、子どもが学習過程の中で繰り返し省察することを促すような教師の指導性について明らかにしてきた。1つの事例からではあるものの、子どもが「自覚する」「見いだす」「見直す」といったことに取り組むことが促されるような授業設計を行い、授業過程においては、児童相互のやりとりを通じて省察が促されるよう、教師が出たり、出ずに待ったりする場面が見られることがなかった。

本研究の課題としては、授業過程における教師の指導言に着目しているが、その指導言に子どもがどのように反応し、また実際にどのような省察が促され、その後の学習活動に反映されたかについては十分な分析ができていない。また、本研究で取り上げた実践のような、グループでの学習活動が展開しているような拡散的な授業の場合、それぞれのグループにおける子どもの発言を把握したり、教師が動きまわりながら子どもにどのように働きかけているかを把握したりするために、どのようなデータ収集が必要であるかは検討の余地がある。「総合」の性質をふまえ、子どもの自律的な学習を促す教師のあり

方について、さらなる検討を進めたい。

引用・参考文献

- 秋田大学教育文化学部附属小学校編『平成30年度研究紀要・自律した学習者を育てる』, 2018年
- 細川和仁, 総合的な学習活動の設計と子どもの学習経験に関する事例研究, 日本教育工学雑誌, 24 (suppl.), 35-40, 2000年
- 稲垣忠編『探究する学びをデザインする! 情報活用型プロジェクト学習ガイドブック』, 明治図書出版, 2020年
- 関西大学初等部『関大初等部式 思考力育成法』, さくら社, 2012年
- 黒上晴夫編『平成29年版小学校新学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間』, 東洋館出版社, 2017年
- 益子典文, 現職教師の教材開発過程の事例分析: 素材の教材化過程における教育的内容知識に関する基礎的研究, 岐阜大学カリキュラム開発研究, 31 (1), 37-50, 2014年
- 日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版, 2000年
- 新潟大学教育学部附属新潟小学校『ICT×思考ツールでつくる「主体的・対話的で深い学び」を促す授業』, 小学館, 2017年
- Schön, D. The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action, Basic Books, 1983 (柳澤昌一・三輪建二訳『省察の実践とは何か-プロフェッショナルの行為と思考-』鳳書房, 2007年)
- 梶田萬理子, 教師の出方, どこをどう改めるか-「注文の多い料理店」(五年)-, 奈良女子大学附属小学校学習研究会編『学習研究』38-43, 1993年
- 土谷直人・彦坂秀樹・田郷岡正秀・大沢一郎・伏木久始・圓谷秀雄, 子どもにとって意味のある「教師の出」とは, 東京学芸大学教育学部附属竹早小学校・幼稚園研究紀要, 18, 54-73, 2002年
- 付記** 授業記録にご協力いただいた学校の教職員, 児童の皆様にご心より御礼申し上げます。本稿は, JSPS 科研費17K04525及び19K03070の助成による研究成果の一部を含んでいる。

Summary

This study investigated teachers' practical intelligence in learning process of the period for integrated studies. Through the analysis of teaching plan, the teacher's hypothesis that students' peer supporting was effective to promote their learning reflected in the plan. And from the qualitative analysis of transcription of learning process, we cleared teacher's practical intelligence; this teacher gave indirect advice to promote students' voluntary problem solving. While the teacher paid regard to student's mutual advice, wait to see how the student's response and voluntary speaking.

These results provide new insight that teachers' behavior waiting students' voluntary learning appropriately promote students to reflect in learning process ("formative reflection") that is important for autonomous learning in inquiry learning.

Key Words : the Period for Integrated Studies, practical intelligence on teaching, autonomous learning, formative reflection, approaching and waiting

(Received January 7, 2021)