

主体的学習の実践

足利市立第二中学校 岡村 芳一

1. はじめに

「学習とは、教師から与えられたものを消化することではなく、自ら進んで求めていくものである。」

主体的学習を手がけてはや数年、最初はごく表面的な形式にのみとらわれていたが、いまになってようやく、その本質的なものは何かを模索している自己に気づき始め、この機会に最近の実践を発表し、ご指導、ご批判を仰ぎたいと思いペンをとった。

(1) 「学習指導」の考え方

どの学校でも、人格の形成をめざす教育目標をもっている。そしてこの目標が、各教科、領域を通じて教育課程という設計図の中で実現できるよう計画されている。中学校でいうならば、九教科・道徳・特別活動のすべてが、人間形成のそれぞれの役割を担っているわけである。つまりひとつひとつの教科が、教育目標の具体化された「ねらい」を体したうえで、教科本来の目標を達成するようにすれば、おのずと教育目標に到達できる仕組みになっている。

ところが日常の教育活動になると、教科の指導は知的面の伝授が強調されやすく、指導法研究会でもおおむねその点だけしか論議されないことが多い。即ち、人間形成の設計図は実践の場面になると、学校生活の8割にも及ぶ教科学習の領域では非常に片寄った部分しか受持たないおそれが出てくるのである。そしていつのまにか、教科以外の領域だけが生活指導を担当するという変則的な状態が生まれてしまう。

この大きな原因は、教師自身の学習指導観であると思う。とかく学習指導は知的面の指導であり、その他の人間形成は生活指導が担当すればよいという考えが、教科担任制の中学校では肯定されやすいことに起因するといえよう。近ごろの入試のための学力観が、これにいっそう拍車をかけているとも思われる。

「教科を」教えるのではなく、「教科で」教えるという言葉がここで生きてこよう。学習指導はやはり知的な学習活動を通じて、人間形成をねらう場でありたい。従って指導法は、たんに教科の内容を理解させるためのものだけではなく、教科をとおして人間形成の手だてを考えるためのものとして、非常に価値あるものだという考え方なのである。

(2) 「学力」の考え方

学力とは、「学習によって得られた能力」と考えられるが、その得られた能力とは、「どのような学力によって得られたか」が問題となる。一般に言われるところの学力は、どれだけの文化財の量を身につけたかということであり、その基盤となるものは知識・理解を中心とする授業であるという背景があった。いわゆる知識伝授の授業である。

しかし日進月歩で発展しつつある現代の世界では、在学中に修得できる知識量たるや微々たる

ものである。従って、その修得した知識を土台として、よりよい文化を築き新しい社会をつくりあげていくための力、即ち新しいものの見方・考え方、創造力、問題解決力およびその方法力などこそ、知識と平行して在学中に育てられなければならないと思うのである。ここにおいて生きてはたらく学力が必要であり、生涯教育の精神もこのへんに根ざしたものと受けとめることができる。本県が昭和50年代の基本的指針として作成した「新長期総合計画」の中にも、この趣旨が強調されているのは当然といえよう。

知識・理解・技能などの能力は、一般に反復練習によって拡大、強化される。そしてこれらは将来ことに臨んで、いつかは役立つであろうとされる性格が強く、静的学力といってよいかもしれない。それに対して、解決力・方法力および態度（ここでは、自主性や協調性・本質追求的な態度）は、前者の知識・理解・技能を実際に駆使していく力であり、動的学力とも呼べるだろう。従来とかく前者の方を「教え」、後者の方を「育てる」ことに配慮が少なかったと思うわけである。

2. 研究の方向づけ

過去の指導法をふりかえてみると、どうも teacher-centered の授業であった。生徒は教科書とノートを持参し、机に向かっていさえすれば教師がうまく導入し、生徒は聞き役であった。展開段階になっても教師の説明が主であって、ときどき教師の発問に対して上位の生徒が答えられる。そして終結段階では、定着のための宿題がでて、いく人かがこれをやってくる。このようなくり返しが毎回行われていたため、生徒側はいつも受身型であり、教師に指示されないとなにもできない習慣が、いつとはなしに醸成されていった。そのことは、教師のいない自習時間をみると明らかである。

授業はもっと student-centered のものでなければならない。生徒自身ももっと活動できる場を設定すべきである。そしてその活動の場では、遅れている子も進んでいる子も、ひとりひとりの発言・反応がだいにされ、みんなで真実を追求していく協力的解決学習を尊重していかなければならない。

つまり学習の主体者は子ども自身であり、教師は一面では補助的存在であるということである。従って学習者は、授業に臨む際には手ぶらであってはならず、なにがしかの問題意識をもっているべきであり、自分のわからないところ、または自分なりの考えをつかんでおくという準備性が要求されてよいはずである。ここに学問のきびしさがあり、学習者の姿勢があると思う。要は、「学習は自分のものだ。」という態度こそ主体的学習の基盤であると思う。そしてこの自ら学びとる力をつけるために、まず自ら学習にたち向かう・・・この基本姿勢が、主体的学習でいう予習的課題であり、従来の「させられる」宿題学習と根本的に違っていると考えられるのである。

そうは言うものの、だれもがこの予習をすませてくれることははなはだ無理なことである。つまり、やろうと思っても出来ない・・・だからやらない・・・となる。ここにおいて、学習方法の指導が重要になってくる。いままで「学習のしかた」の指導が、ふじゆうぶんではなかったろうか。

もちろん従来の授業でも、記憶力のある上位のものは、教師の指導過程の中にいつとはなしに自分自身の学習方法を編みだし、学習を成立させていたことは確かである。だが、ひどいときは過半

数に近いものが、「わからない」ことの反復であり、授業はつらいもの、いやなものを受けとり、次第に意欲を失っていったと推測できる。つまり、教師は「内容」を「教える」ことにはきゅうきゅうとしていたが、上記のような「学習のしかた」を「育てる」ことには、案外力を尽さなかったうらみがあったと反省させられるのである。

以上のようにして、学問の姿勢を中心におき、学習のしかたを身につけたうえでレディネス学習、そして授業の表面に生徒をおし出す相互協力学習、それに本来の教師指導学習を有機的に結合した指導法をとれば、必ずや学習が「わかる」段階に到達し、そのことが起爆力となって次の学習への意欲をひきおこし、ついには冒頭に述べた「自ら学びとる力」を備えた子どもの育成ができるものと考え、以下その具体的実践の足あとを記述してみたい。

3. 予習的課題

(1) 課題の位置づけ

理解の心理構造に4段階あるといわれている。

ア・どこがわからないか、わからない未分化の段階

イ・わかっていること、わからないこと、がはっきり区別できる意識段階

ウ・「たしかに、わかった。」とうなずける段階

エ・わかったことを他人に伝えたり、ものにあらわしたりできる完全理解の段階

いままでの授業では、半数近い生徒が上記のアの段階で授業に臨んでいたと思われる。従ってきょうの学習はなにかを、はっきり言える生徒はごく限られた人数でしかなかった。彼等は、教師の教えを待っていたからである。これを少くとも、イの段階にまで高めて授業に臨ませれば、時間内で自己の不明箇所が、「わかった。」といえる段階に到達できるし、以下次第にエの段階にまで進めるようになるはずである。このため次時の授業のポイントを、なんらかの課題にかえて生徒にもたせて帰すことが必要であり、これを予習的課題としてとらえている。

即ち、予習をとおして次時の学習にたちむかう原動力をもたせることであり、このことが授業で「わかる」ことになり、それがまた「やろう」という意欲をひき起こし、ついには学問の姿勢を正すことにつながる重要なことなのである。例は適切さを欠くかもしれないが、われわれ教師自身の各種研修会にしても、たんにその場で講義を拝聴するだけのものより、事前に研究をすませてその結果を持ち寄り、その発表を通して指導・助言をうける方が、どれだけ定着するか経験ずみのことである。

しかもこの方式で生徒に予習させることによって、次時にその結果の発表をさせることは、生徒がもつ種々の反応を知る手がかりをつかむことになり、より適切な指導ができる利点がある。これに反して、教師中心の、「立て板に水」式の授業にあっては、教師の用意した指導事項を一方的に説明するにとどまり、生徒の反応・実態をかえりみる余裕は、ベテラン教師といえどもかなりむずかしく、みはからい指導に終わるはずである。

(2) 課題の内容

一般に、指導のねらいに対応するものが予習的課題であり、その指導内容に対応するものが方法分析(予習的課題解決のしかた)であるとされている。即ち、指導目標そのものは学校の授業

を実施しなければ達成できないので、その目標を達成するための条件を備えた素材を、課題としてとりあげるわけである。これが次時の学習のめあてを、生徒に与えることとなる。そして、そのめあてを獲得するための方法が、方法力であり、ここでいう方法分析という見方をしている。この方法分析は、教科によってそれぞれ個性があるべきであって、発見型・解決型・感性型あるいは練習型など、教科の本質に従って設定されることになる。

英語科の場合は、言語修得というその特質からして、必ずしも上記の原則によらない場合があってよいと考えている。そこで一般的には、次時のねらいをふくむ素材を教科書中から求めたり、ときには、それを教師の意図で多少手なおしたものを、課題として提示するようにしてきた。そして、それを解決するための英語的学習のしかたを、既習の基本的事項との関連を配慮したうえで、方法分析として示すことにした。ただ、以上の予習的課題および方法分析の内容如何によっては、次時の学習指導に非常に大きな影響がでてくるので、慎重な教材研究がぜひとも必要である。あるクラスで課したものを、別のクラスではすぐ変更してみたり、昨年のを今年は大改正したりしたことも度々である。この課題設定の研究こそ、主体的学習の成立を左右する大きな要因といっても過言ではないと思うので、今後益々強化しなければならないと考えている。しかし、いずれの場合でも一様に言えることは、課題そのものの性格が次時への橋渡しであり、問題意識を準備させるという点で、あまり多くを望むべきではないということである。そして、英語科の場合は特にそうである。

(3) 課題の提示

まず次時の課題は、本時終了5分前に持たせることにしている。つまり教師は、本時と次時の2時間分の *teaching-plan* を、常時もって授業に臨むことになる。

この課題が宿題と違うところは、2—研究の方向づけ、で述べたほかに、課題解決の手順や方法が明らかになっていることである。従ってやる意志さえあれば、できるはずである。しかし、最初のうちは半数ほどがやってこなかった。それもそのはず、学習方法を与えさえすれば、学習意欲がでてくると思うのは早計である。そこで一時間の授業を、あたかも家庭にいる場合のように設定して、課題のやり方を順序よく指導してみたり、根気よくノートの点検を行ったり、学習のふん囲気を変えるくふうをしたりして、とにかく学習の心がまえを容れさせる努力をした。「先生に教わるまえに、自分ですることはないか。」「もっとわかりたいから、勉強するのだ。」「ノートは写すものでなく、作るものだ。」「*Who studies?*—*"I do."*」などこの間の指導こそ生徒との根くらべであった。

その後時がたつにつれて、教師が課題を与えてその方法を示す段階から発展し、学習方法は生徒自身に発見させることができるようになった。即ち6か月程の経験によって、生徒は課題の種類に相応して、どのような方法をとればよいのかが判断できるようになり、最近では、課題そのものもおよその見当がつく方向に育ってきている。こうして問題(対象)に応じてその本質を見きわめ、その解決のしかたを考え、その方法を駆使して自力で解決するという広い意味での学力を身につけつつあるわけである。

ところで、この予習的課題と「的」をつけている点について述べたい。これは、純粋に「予習

だけに限定しないということである。特に英語科の場合はその性格からして、復習の重要なことは論をまたない。絶えず既習事項をくりかえし、必要に応じて常に関連学習内容を取りだせる状況におかなくてはならないからである。ただし、復習は学級全員が同一課題というのは、できるだけ避けたいと思っている。ひとりひとりの能力が異なり、理解力・練習力も違うからである。従って自己の必要に応じて復習事項を発見して学習させるようにしている。このためには、復習内容のみつけ方、その仕方を充分訓練しておくことが前提である。

(4) 予習的課題の例 (英語科 3年)

- o 教科書Step 4—⑥ 大陸の鳥と島の鳥とでは、どう違うか。(内容把握・読解学習)

方法 ① ⑥を読む。

② 語句をしらべて、わからないところを質問できるようにする。

③ 両方の鳥の違いを述べたところを探しだし、ノートにとりだし、意味をしらべ、自分のことばでまとめる。

注・②のような作業は、授業中にその方法を訓練し、生徒ができるようになってから、課題に採用している。

- o 教科書Step 6—① Here's a birthday cake made specially for you はどんな意味か。(文法事項の学習)

方法 ① ①を読む。

② 語句をしらべて、大意をおさえる。

③ p・41 s/sを参考にして、二つの文にわけてから意味を考える。

- o 教科書Step 6—まとめ 関係代名詞 that を使って作文しよう。(応用学習)

(1) テーブルの下で眠っているねこをごらんさい。

(2) 川に沿って建てられていた、たくさんの家は、たいへん古かった。

方法 ① 日本語のうちに、□(修飾される部分の記号)や~~~~~(修飾する部分の記号)をつけてみる。

② A型かB型かを考える。

③ be 動詞の単・複に注意する。

- o 教科書Step 7—④ You had better lock the door well. はどんな意味か。(連語学習)

方法 ① ④を読む。

② 語句をしらべ、大意をおさえる。

③ 下線部に注意して、辞書で調べる。例文も書いて、よく理解する。

(5) 予習的課題の所要時間

他教科との関連を考慮して、あまり負担加重にならないよう配慮し、おおむね、20分~30分程度で完了することを目標に指導している。

51・1月調査(現在3年生が、2年3学期のころ・・・主体的学習経験4か月)

122名

20分以内	30分	45分	60分
11%	39%	30%	19%

平均43分 まだ慣れていないため、時間がかかりかかる。

51・10月調査（上記の生徒が3年2学期のころ）

20分以内	30分	45分	60分
42%	33%	21%	4%

平均30分 学習方法に慣れて、かなり能率があがっている。

4. 相互協力学習

(1) 発表・診断学習

予習的課題が提示されると個人学習になるわけであるが、ここでは紙面の都合もあり、詳細な記述はできないので、前項において推量していただきたい。

さて、個人学習の結果は授業のはじめに発表される。つまり授業開始直後の、いわゆる導入段階はない。これは前時の終りにおいて、予習的課題提示の際すでになされているからである。ここでいう発表とは、課題に対する結論だけを意味している。結論に至った考え方・根拠などは含まない。このときは、だれに指名するかが事後の授業の発展性を左右する。一般的には、中位の下程度のもを指名することが多い。なぜなら多少の問題点を有する答えの方が、より発展性があり、下位生徒の答えと同質性もあって、相互学習が進展しやすいからである。概して完全なものを与えると、生徒間に覚える態度が生まれるが、問題点を発見させると考える力が生まれるものである。従ってこの発表の機会を、従前の教師説明学習よりも中以下の生徒の指名度をかなり高くすることになる。

一方発表者以外の生徒は、友だちの発表を聞きながら各自のノート（予習的課題がなされている。）を見て、比較・診断を行う。もし発表者と異なる点を見つけると、挙手をして遠慮なく自分の考えを発表していくわけである。こうして通常3～5種類に分類される答えが板書されていくと、こんどはそれぞれの答えに該当する生徒数を挙手により確認することになるが、実はこの結果がたいへん有意義なデータとなる。即ちここで示される応答者数のそれぞれが、本時の始業時における当該学級のレディネスをあらわしており、教師はあらかじめ考えた指導案の可否を、すばやく頭の中で検討することができるからである。

このようにして、個人学習では「これでいいのだ。」と思って学習してきたことが、友だちの発表を聞くことによって、「おや、変だぞ。」と内心不安な状態に変化する。いままで自己の矛盾に気づけなかったものが、疑問をもち始めるのである。このときこそ、友だちの発表という媒介を通過して、もう一度課題を分析的に見直そうという心がはたらきだすわけである。つまり個人学習という第一次理解（主観的思考）から、分析的思考・客観的思考をとまらぬ第二次理解へのスタートをきることになる。

(2) 相互協力学習

前述の予習的課題の発表が、何種類かの答えとなって板書されているが、これを「確かめる」作業が協力学習である。つまり発表した答えの根拠を、方法③（3—(4)の例参照）に従って説明するのである。短時間で要領よく、友だちにわかりやすいように発表する訓練も、ここで行なわれる。このごろでは、黒板の前にてで指示棒や色チョークなどを自由に使って、たくみに説明できる生徒が次第に増加してきている。

説明がすむと、質問やつけたし・訂正などの発言が活発に行なわれて、板書のどの答えが正しいものか、さらに誤答や不完全解答の原因はどこにあるのかが探求され、最終的には、学習者がフィードバック作業を体験することになる。こうして第一次理解があまかったものは、次回からはどのような点に注意すればよいのかを知り、既習の基本的事項を復習したりして遂には前記の第二次理解が成立することとなる。

協力学習の展開は、予習的課題の完全学習のうえに成立するものである。英語の時間でいうと自ら課題を手がけたものは、「わたしは何行目のどれがわかりません。」「ぼくは、このように調べたけれど、どうもおかしいので教えて下さい。」のように、かなりの疑問点がでてくる。このような質問は、方法②（3—(4)の例参照）においてとりあげられ、他の生徒が答えてやり、本時教材の大意をおさえることにしている。ここで答える側にしてみると、あやふやな学習では到底他人に説明などできるわけもなく、おのずと学習の姿勢が正されるばかりでなく、答える活動そのものによって、3—(1)エに述べたように説明者自身も一歩進んだ完全理解の段階に入れることになる。

こうして英語学習のうちの、認知的領域は、生徒相互の協力学習によって行なわれる。そして発表・説明等をとおして成功したものは、さらにやろうという意欲をおこし、誤答・不完全解答をだしたのもでも、その原因が究明されることによって、それぞれ「わかった」といえる段階になれる。ただし英語科の場合は以上で終りではなく、理解から発展してそれを運用・練習する領域が重要であり、ここに教師指導の段階を迎えるわけであるが、これは以下第5項において述べることにする。しかし人によっては、英語は言語修得の学問であるから、理屈ぬきの徹底的練習だけをしていけばよいと主張するむきがあり、従って主体的学習の学習過程は英語科の場合不相当であると結論づける意見もある。だが、英米に生活して学習するのでもなければ、毎日何時間も勉強するチャンスもなく、週3～4時間程度の授業でしかも体系的・理論的理解を好む年齢に成長している生徒を対象とする以上、認知を前提として運用形態をとるこの指導法は、非常に有効であるという考え方をしたいのである。

(3) 発表・診断・協力学習の学習方法訓練

さきに述べた発表・診断・協力学習が順調に流れていくには、多くの学習方法訓練が必要である。学習方法訓練には、教科としての学習のしかたの訓練と、主体的学習の学習過程についてのそれとがあるが、前者は、関係項目で若干ふれているので、ここでは後者の一部を紹介することにする。

まず発表であるが、最初はいよいよ発表したがないものである。その原因は、7 間違っ

ら笑われるだろう。イ．何を発表してよいか、わからない。ウ．発表の方法が、わからない。などである。そこで次のように指導した。

ア．友だちの誤りを、絶対に笑ってはならない。誤答は、クラスの人たちの誤りやすい代表例をあらわしていることが多い。その誤答によって、先生は諸君の理解度・習熟度を知り、教え方をくふうするし、生徒の側でもその誤答を正していくことによって、同じように誤解していた人たちが、正しい理解に到達できるのである。もし笑われたために、次回から誤答の発表がなくなったとしたら、先生は病気の原因もわからずに薬を与える医者ようになってしまう。誤答こそ、進歩向上の第一歩である。クラスみんなで、誤答をたいせつにしよう。また誤っているかもしれないと思っても、堂々と発表してよいのだ。教室内では、まちがって当然である。初めから正答だけなら、勉強する必要はないはずである。(対生徒の表現にした。)

イ．だれにも発表の内容をもたせること、つまり予習的課題の方法項目をじゅうぶん訓練し、個人学習のまとめをノートに記入する仕方を徹底した。このためノート指導は、最初のうち週一回は実施したが、次第にノートが作れるようになり、どこを発表すればよいかかわるようになってきた。さらに協学習中に、わかったことをノートに追加したり訂正したりするには、赤ボールペンを使用させ、消しゴムを使わない指導も続けてきた。

ウ．発表を要領よく行うためには、聞きとる訓練が先である。即ち学習への集中である。詳細は省略するが、その必要性をじゅうぶんに理解させたうえで継続的指導を数時間行えば、容易に徹底できるものである。

しかし発表のしかたの訓練は、かなりの期間が要求される。中学高学年になるにつれて、声は小さくなってくる。I beg your pardon・を何度も繰り返す時間のむだだが、いつしか学習のふん囲気をこわしてしまうこともたびたびであった。だがそれも、予習的課題学習の徹底(自信がないと声も小さくなる)と、下表のような訓練で、このごろではかなり望ましい状態に変化してきている。

Date _____ class _____ Name _____

発表力向上カード

とにかく相互協学習がうまく進行する最大の要素は、ひとりひとりをだいにし、ともに助け合い向上を求める学級のふん囲気づくりである。

項目	観 点	〇でかこむ	合 計
声 量	声が小さくて、言ひおしをさせられた。	-1	+ () - ()
	はっきりと大きい声で発表した。	+1	
回 数	指名されないと、挙手も発表もしなかった。	-1	差引き () これが、きょうの得点・
	指名されれば、挙手や発表が1回あった。	+1	
	指名されれば、挙手や発表が2回以上あった。	+2	
方 法	ノートや本を見ながら答えた。	0	これを発表力の点としてノートのDateのらん(+)3)のように赤でかく。
	資料をほとんど見ずに、自分のものとして発表した。	+2	
聞く態度	聞いていないで、とんちんかんな答えをした。	-1	
	よく聞いていた。	+1	

エ・前記の発表・診断・相互協力学習は、原則として生徒の学習係によって進められる。そして自ら考え、互いに協力して問題解決に当たるといふねらいから、教師はできるだけ発言しないことにしている。この教師が黙っているということは、かなりよいことではあるが、不用意に発言したことが逆に生徒側の依頼心をひきおこし、本来の目的を達成できなくしてしまうからである。従って教師は、もっぱら「うなづく」ことすまじ、生徒の活動ぶりを観察しながら、あらかじめ用意した **teaching-plan** が適切であるかどうかを、脳裏において吟味することに重点をおくようにしている。

この生徒学習係には、学習のすすめ方や教具の使用法をふくめて、たえず指導しておくことは言うまでもない。

始業チャイムからここまで、通常 15～20 分を必要とする。

5. 教師指導学習

(1). 位置づけ

相互協力学習のあとの教師指導は、教えるべきことは徹底して教え、「ねる」べきことは徹底して「ねる」ことにしている。とくに英語科としては、音声や聞くこと・話すことの指導は、家庭において教育的機器が利用できる現在においても、非常に重要な位置を占めるものであり、学校において行なわれないと、なかなか身につかないものである。

さらにこの段階では、運用学習を中心とする練習・応用・一般化が必要であって、これを換言すれば、第三次理解といってよいと思う。もちろん教師指導といっても、前述の趣旨からして生徒の活動する場面が多いことは当然のことで、**assistant** 制（練習の段階で、数人の生徒のグループにおける核となるべき生徒をきめ、言語活動の中心的役割を分担させる。）をとるのも、このときである。要は、本時前半で認知した内容を徹底して運用し、“ねらい”に近づけるための時間にするわけである。

(2) 学習指導構造図（次項(3)参照）

従来学習指導案の中で授業展開の流れが表示されていた部分を、主体的学習の指導構造的観点から図式化したものが学習指導構造図である。前述のように、主体的学習ではこの学習過程をア・予習的課題を中心とする第一次認識（主観的）、イ・発表された課題を確かめる相互協力学習の第二次認識（客観的）、そして教師指導を主とする第三次認識（法則的・応用的）のように分類している。そして各認識過程は、さらに細分化されて、課題（□の記号）と、それを解決するための方法（{ }の記号）、その方法を使って生徒が活動する内容（[]の記号）の三つでできている。つまり、**課題** → { どのような方法で } → [解決のための活動] のサイクルを、3回繰り返しているわけである。

この構造図を書くと、従来以上に学習の流れが明確化するばかりでなく、生徒の能力を予想したうえで学習活動を挿入していくから、本時のねらいに到達するまでの生徒の認識変容のステップが、一目瞭然となるのである。

授業に臨むまえには、前述のようにこの構造図を本時分と次時分の最低2枚は用意しておかなければならないので、最初はかなり負担を感じたが、最近では **one lesson** 相当の5～7時

間分をいっきに書けるようになったので、かえって教材を総合的に見透すことができ、非常に便利をしている。そして構造図を書くようになってから、いまさらながら教材研究の重要性を知らされ、過去の勘で行っていた授業を思い出しては冷汗をかく次第である。

また、この学習を始めてもう一つの収穫は、指導過程の構造化のほかに教材そのものの系統性構造性を確かめるようになってきたことである。一つの指導内容をとり扱う準備として、その中心機能は何か、生徒は以前にどのような関連事項を学習してきたか、そして今後の発展性はどうか、従って次時に扱うポイントは・・・などをふりかえる習慣がついてきたことである。(次項(3)参照) 従って必ずしも教科書の構成にとらわれることなく、指導のねらいに即して教材を総合的視野から精選する態度がでてきたと思われるのである。

このほか、視聴覚機器の利用や、従来とられてきた英語科のすぐれた指導法は、主体的学習においても重要さには変りがないが、ここではふれることを避けたい。

(3) 教材構造と学習指導構造図の例

1976・9・27 3年英語科学習指導案

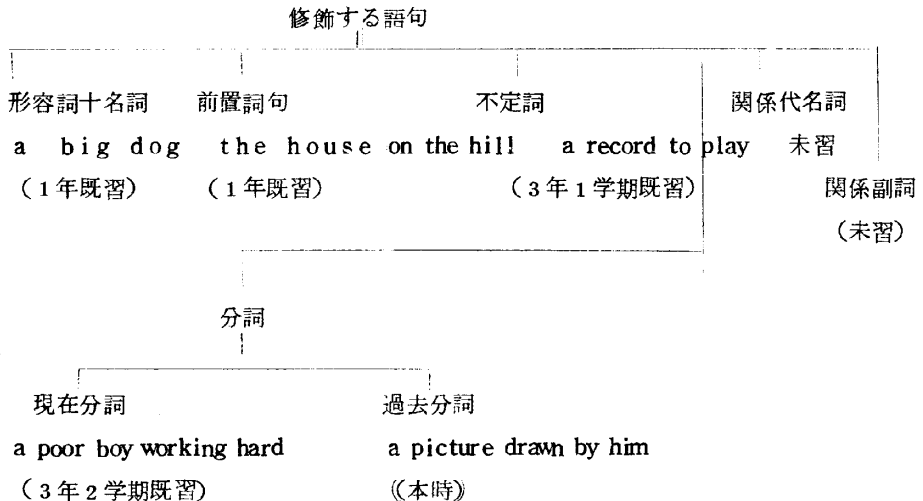
1. 題材 Step 6 Lisa's Presents

2. 目標
- ・ 過去分詞・関係代名詞を理解し、表現力の拡大をはかる。
 - ・ 付加疑問文を学び、身近なことを述べて念をおすことができるようになる。

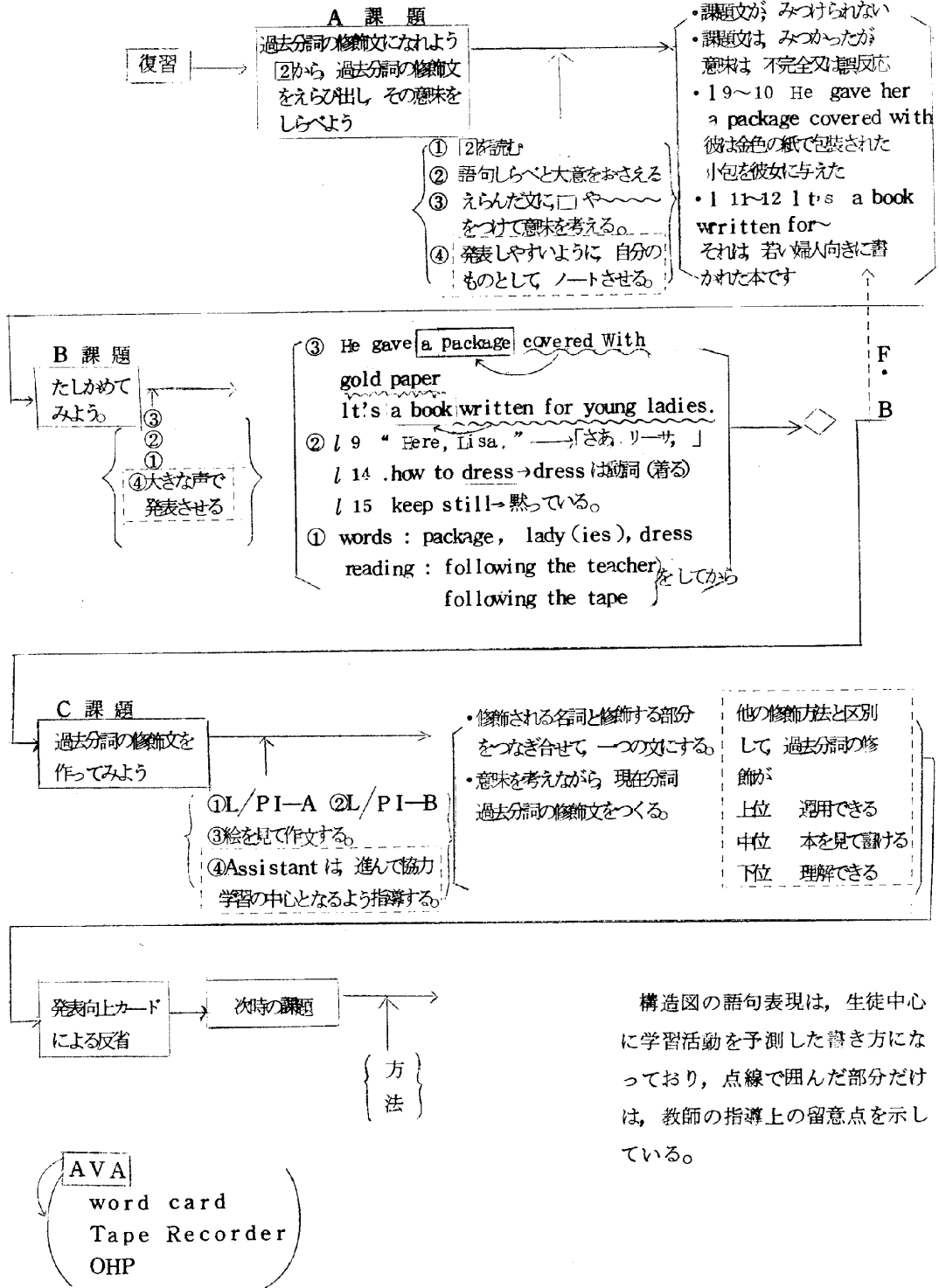
3. 指導計画と各時の目標 (第1時は、既習の修飾方法と過去分詞を用いる場合の違いを理解し、第2時=本時は、過去分詞による修飾の文が表現できるようになる。)

以下略

4. 教材構造



5. 学習指導構造図



6. 反省と今後の課題

いろいろな会合でこの主体的学習の話をする、すぐに聞かれることは、「そのような指導法では、成績が落ちないか。」ということである。つまるところ、人間形成の趣旨はわかるが、当面する入試などを考慮して、成績が下っては何もならないという心配からだと思われ。そしてこの「成績」とは何をさすのかははっきりしないが、おそらく従来のペーパーテストの得点をいうのだと想像できる。

ところがこの指導法では、落ちるところか逆に向上するということがわかった。具体的に数字を掲げることは差し控えるが、「かなり向上する。」とだけ表現しておきたい。それは今まで授業がわからず、つまらないと考えていたものが、積極化し自分なりの努力で授業に参加してくるし、上位のものもそれに刺激されて、いっそう学習するようになるからである。

たしかに主体的学習を手がけた当初は、学習方法の指導に相当量の時間をとられるから、従前どおりのペースでは授業は進まなかった。各段階に応じた学習のしかたを定着させるには、非常な根気がいる。生徒と根くらべの感もあった。そしてこのごろ、前記のような「成績」が下りはしないかと内心不安に思ったことも事実であった。しかしその不安をのり越えさせたものは、冒頭に記した真の学力観・人間形成の教育観であり、先進校の実践成果であった。

そのうち生徒側から、ちらほらと積極的な学習態度がみえだし、やがて次のような反応を示すようになった。

- ・ 前よりわかるようになってきた。
- ・ 復習や積み重ねが、だいじなことがわかってきた。
- ・ 前より勉強するようになってきた。
- ・ 学習のしかたが、わかってきた。
- ・ 学習に張り合いがある。

(生徒へのアンケートより)

一方教師の側からみると、

- ・ 学習のきびしさが、わかってもらえたようだ。
- ・ 予習的課題は、ほとんど全員がやってくるようになった。
- ・ 能力に応じて、それぞれ全力を尽すようになってきた。
- ・ ノートの書き方が向上してきた。
- ・ 質問者が多くなってきた。
- ・ 下位生徒も、授業に参加するようになってきた。
- ・ 教師が出張の際、係を中心にして有効な学習が進められるようになってきた。

そしてもっとも大きな成果は、「学習は、自分のものだ。」という認識が、ひとりひとりに芽生えてきたことである。「わかる」まで妥協しない生徒が、ふえてきている。

またこの指導法を続けてきて挙げられる反省点としては、

- ・ ひとりひとりの発表をだいじにする学級のふん囲気づくりに、学級担任と密接な連けいをもって当たるべきである。

- 学習方法の指導は、入学当初から計画的・段階的に進めたほうが、いっそう効果的である。
- 従来とらわれてきた評価の方法が、再吟味されなければならない。

以上ひとりひとりの生徒に、学習の本質とはなにかをさとらせようとして指導してきた足あとを記述したが、結局は自分自身にこの問題を問いなおしてみた結果に終わった感がある。今後いっそう研修を深め、かけがえのない子どもたちの伸びゆく心に応えたいと思っている。

なお、本稿は昭和47年度の本紙上をお借りして発表した「主体的学習の推進」当時の一員の、その後の推移と受けとっていただければ幸いである。また一部分が、51年度中教研指導法研究会英語部会において発表した内容と、重複している点をおことわりしておく。おわりに、先輩諸氏のご指導を期待する次第である。

評

考える内容が高度化し多量化して、教師が教えれば教えるほど、また、わからせようとあせればあせるほど生徒は教師から離れていく。教師のいらだちは当然生徒にも及び無気力化が進行する。筆者は過去の指導をふりかえって、教師中心の授業であったことを反省し、生徒中心の授業構造へと研究を進めている。特に、生徒の実態を分析して相互協力学習をとりあげ、学習の心がまえを変容させる努力をするとともに、教科をとおして人間形成をねらいながら生徒自ら学習にたち向かうという主体的学習の指導構造の研究は、主体的人間の育成にもせまるものとして称揚したい。今後の研究と発展を期待する。