

学習規律の対象化の場と指導方法

乗 原 昭 徳

Learning Discipline and Teaching Method in Primary School Lessons

Akinori KUWAHARA

(Received September 12, 1989)

1. はじめに

現在、多くの小中学校で実施されている校内授業研究は、ひとつの授業を教師全員が参観して、そのあと授業検討会をもつというのが一般的な形式である。

多くの大規模な学校では、教師全員が研究授業を実施することは物理的にできないと考えられている。しかし、先進的な小規模の学校では、ひとりの教師が年2回程度の研究授業をすることも可能である。(注1)

たとえば、各学年1学級と分校の低中学年の2学級の計8学級をもつ鳥取県溝口町立二部小学校では、「授業研究」は次のプロセスにそって実施されている。

- ・年間各学年2回の授業研究を行う。臨時に行うこともある。
- ・事前研究会を開き、全員で指導内容の検討をする。
- ・学年部会で、記録、事前研究の問題点の発表等分担して行う。
- ・授業後、児童の励ましにつながる評価の言葉かけを行う。(以下略)」(注2)

もちろん、原則として、その日のうちに授業検討会も開かれる。

下線を付したように、研究授業が終了した直後の教室で、参観した他学級の教師たちが、授業を実施した学級の子どもたちに「評価の言葉かけ」をする。私が実際に見聞したときの言葉かけの内容は、全体的な授業の感想、良かった点、今後改善するとよい点など、主として「どの教科にも共通する学習規律」であった。この授業の「評価の言葉かけ」が、授業研究の実施要領の中に公的に位置づけられている点は注目に値する。というのは、参観した各教師が学習規律を対象化するとともに、対象化された内容が直接子どもに対して語られる。その結果、子どもたちも学習規律を積極的に意識し、対象化する場が設定されることになるからである。さらに、それを聞いている教師たちも相互に意識化し対象化しあうことになる。このように、学習規律の指導は、まずは、指導する教師が意識化し対象化することから出発するのである。

学習規律を問題にするとき、多くの小中学校で、一般的には「教師から教師へ」と語られるのであるが、上記の二部小学校のように、「教師から子どもたちへ」という形式もある。さらに、その2つの形式に加えて、同じ学校内の子どもたちが、ほかの学級の授業を始めから終わりまで参観して、その直後に授業の進め方や「授業の実力」について話し合う形式の研究授業も実施されることがある。言わば、「子どもたちから子どもたちへ」という第3の形式である。こういった子どもも相互による授業参観と授業後の話し合いも、先進的な学校現場に限っていえばそんなに珍しいことではなくなってきた。

しかし、そのような場に、私のような外部からの参観者が同席して立ち会うことは稀にしかない。そのうえに、教師が学習規律をも意識的に指導するような授業の中で、学習規律の事実が定着し、学習規律の実態が子どもにも意識され、学習規律が客観化、対象化される機会が設

定されることは、さらに稀となる。

加えて、次のような条件が揃うことになった。

- ① 授業の終了直後に、短時間ではあったが、参観した子どもたちのうちの数人が「授業の感想」を述べる場が設定された。
- ② 参観した4年生の子どもの「授業の感想」については、4年担任の大盛先生の力添えで、その日のうちに書いてもらうことができた。子どもたちには「5年授業の感想」を「3つくらいに箇条書きにする」ということでお願いした。幸いにも4年生の「授業を見る力」と「文章表現力」に支えられて、「学習規律」の内容が記述された。
- ③ 外部の参観者であり授業研究に関わっている筆者にも、給食時間ではあったが、「授業の感想」を述べる場が与えられた。
- ④ 授業実施の1週間後、授業者の加藤先生によって学級通信に「学習規律」が取り上げられた。
- ⑤ その日の子どもの日記に「学習規律」について書かれたものが多かったという。後日、そのうちの幾つかのコピーも資料の一環として届けられた。
- ⑥ さらに、授業者の加藤先生が「学習規律」のいくつかについて、その指導の方法を明らかにするための筆者の質問に回答してくださった。

以上のような条件がそろふことになり、1時間の実際の授業をめぐる学習規律の対象化の可能性や場の問題、そして実際的な指導の方法を明らかにすることが可能となった。

日々の授業実践の中で学習規律の指導の必要性を切実に感じている授業実践人は多い。しかし、その指導をするさいに、具体的にどのような場で、どのような方法をとればよいのかは、明らかとなっているとは言えない。

以上では、ひとつの授業の中の学習規律をめぐる、学習規律がどのような場で、いかに対象化されたのか、そして実際の授業における学習規律の指導方法を、授業における子どもの活動の事実、教師の指導の事実、参観者の観察に即して明らかにしたい。

2. 授業の概要と特徴

1989年6月26日、月田小学校の校内授業研究会に参加し、5年社会科「これからの日本の農業」（加藤善久先生指導）を参観する機会を得た。

4校時目の本授業を、教室のうしろで参観したのは、私のほかに、水野校長、さらに隣接学級の4年生の子どもたち全員と担任の大盛先生であった。

授業の前には、指導過程を中心にした指導案（略案）が配布された。その指導案の目標には、「日本の食料自給率を調べ、外国からの輸入にたよっている農産物が多いことを理解させるとともに、そうした日本の食料生産の問題について考えさせる」と書かれている。授業は、教師の発問を契機として、教科書や資料の記述をもとに子どもたちが発見していくような構想になっている。

そのために、指導案には「指導の流れ」、「主な発問と資料等」、「予想される児童の反応」の欄が設けられ、事前に授業の流れにそった発問が構想され、その隣の欄には、子どもの応答内容の予想が記述されている。

この5年生たちは、1989年4月より加藤先生が新しく担任しはじめた学級である。

この学級の場合、授業の始め方は、日直によって自主的に管理されている。授業始まりの時間と出席の管理、さらに授業の準備や構えなどのチェックは、子どもの組織としての日直が交替で担当し、授業は学級の子どもの力で自主的に開始される。

多くの学級で1学期の半ばをすぎた時点とえば、この授業の始まり方に習熟していないで、

幾分かのよそよそしさが残り、授業の進行もスムーズにいかないこともある。しかし、この学級の場合、もはや授業の始まりの自主管理や組織づくりのレベルをこえて、教師の繰り出す発問に対して、子どもたちは即座に教科書や資料を調べて発表しあい、もっぱら活発な学習活動を進めていくのであった。新学期の始まりから2カ月あまりで、子どもたちが学習内容の中心に迫っていく、活力にあふれた授業であった。

その主要な理由は何か。以下に考察する。

(1) わかりやすい発問・答えやすい発問の構想

教師の最初の発問は「どんな物が、自給率が低いのかな？」であった。これは教科書の記述を探せば見付けることのできる問題である。

子どもたちは、この発問を聞くと、即座に教科書のページをめくりはじめた。教科書には「日本のおもな農産物の自給率」と題して「肉・米・野菜・卵・果物・穀類・小麦・大豆」の8品目について、円グラフと数値が掲げられている。そのうち、自給率が極端に低いものは、大豆の自給率5%と、小麦14%である。

教科書の記述を見つけて、発表の準備のできた子どもたちは、競うようにして挙手した。全員の子どもが挙手した。授業の最初の発問に対して、ひとり残らず挙手できたことは、この発問に関して全員が参加していることの証拠である。

なかには「〇〇君に！（指名してくださいの意）」とアピールする子もいる。教師から指名された子どもは、とくに自給率の低い大豆と小麦について、「教科書の53ページを見てください。（聞いている子どもたちは即座に教科書の該当箇所を開く）そこに大豆が5%、小麦が14%ありますね。（聞いている子どもたちが「はい」と返事をする）だから、とくに大豆と小麦の自給率が低いことがわかります。みんな、いいですか。（「はい」と答える。）」のように、ページ数を示しながら、品目と数値を発表する。

この発表ができるためには、

- ・教師との対面が成立して、聞く態勢ができています。
- ・教師の発問の言葉を聞き、その意味を理解できる。
- ・前時からの学習を想起しながら教科書の記述場所を探し出す。
- ・発表すべき内容を考える（ここでは主な農産物のうち自給率の低い品目を選択する）。
- ・発表する内容を言葉でまとめる。
- ・挙手する（アピール）する。
- ・発表する、または発表を聞く。
- ・その答えがあっているかどうか確かめる。
- ・「いいです」などの返事をする。

などの、各個人の活動のプロセスがある。

一見すると当たり前のようにも見える「簡単な発問に対する応答行為」の中には、これほどの意図的で目的的な「活動」が含まれているのである。それらの一連の子どもの「活動」が、子どもの「学習活動」にほかならないのである。

授業での最初の発問が投げかけられる時点で、子どもたちの全員参加が保障されないかぎり、その後のもっと複雑で高度な学習内容に関する活動に子ども全員が参加することはありえない。

教師の第1発問が子どもたちを一定の問題点に集中させ、課題を投げかけ、思考を促す機能を果たしているのである。この活発な子どもの学習活動を引き起こし促進するような「わかりやすく、答えやすい発問」が構想されていることを重視しなくてはならない。

教師の発問とは「学習内容レベル」の子どもたちへの働きかけである。「どんな物が、自給

率が低いのかな？」という発問は、自給率・消費・輸出と輸入などの用語の理解（既知）を前提として、自給率の低い具体的な品目（未知）を尋ねているのである。子どもたちは「既知」を前提として「未知」を探索し選択して発表すればよい。「わかること」を基盤として「わからないこと」を思考すればよいのである。

とりわけ授業の最初は、子どもたちがその気になりさえすれば参加できる活動（たとえば教科書を読む、教科書の記述を探す、選択する）や、簡単に答えられるような質問や発問から始めていることに注目したい。あとで詳述するように、この時期の加藤学級の授業では、子どもたちが「素早く応答活動をしていること」に特徴がある。そして、まずは授業の冒頭で、「自給率の低い品目を発表できる」子どもたちの全員参加の事実が導き出されているのである。その根底に「わかりやすい、答えやすい発問」が構想されていることを強調しておきたい。

(2) 指導案に具体的な発問が記述されていること

指導案を見ると、次の発問としては、「輸入しなきゃあいけないほど、小麦をたくさん食べる？」が準備されている。実際に子どもたちに語りかける言葉で書かれている。指導案を書く時点で、できるかぎりリアルに授業を構想するための方法である。

この発問は予定どおり投げかけられて、「小麦粉はどこなところに使ってあるか」という問題を子どもたちに問う。えてして「わかっていること、知っていること」として扱われやすい問題である。給食のパン、うどん、スパゲッティーをはじめ、日ごろ食べているもののなかに小麦粉を原料としている食品が多いことに気付かせることになる。そのための資料「食物の中に使用される小麦」も準備されている。

(3) 指導案の「予想される児童の反応」も具体的であること

指導案の「主な発問と資料等」の欄の右どなりには「予想される児童の反応」の欄がある。「予想される児童の反応」とは、教師の働きかけの結果ひきおこされる「予想される児童の学習活動」にほかならない。この学習活動をリアルに構想するために、できるかぎり具体的に子どもの学習活動を書き表わすのである。

「輸入しなきゃあいけないほど、小麦をたくさん食べてる？」という教師の発問に対する「予想される児童の反応」として、授業者は、

- 「・食べてるよ。給食だってパンが多いもん。
- ・めん類や肉食品の中にも入ってるよ。
- ・食生活が、昔とは変わってきたから。
- ・年間600万tにも増えた。」

と、あたかも実際に子どもたちが発表するような言葉で記述している。

教師の予想どおり、子どもたちは、自分たちで発表した食品の名前をみて、自分たちの日常生活のなかに小麦が多く使われていることに驚いた様子であった。

加藤先生は子どもたちに次々と発問を投げかける。それも、岡山県北独特の方言で子どもたちに、たたみかけるように問いを發する。子どもたちは一生懸命に考えながら精一杯の応答を試みる。それも素早く教科書や資料を調べ、多くの場合、全員が「はい、はい」と発言を求める挙手をする。大きな声で発表する。時には、発表している子どもの言葉に、聞いている何人かの子どもが口をさしはさむこともある。たいへんに活気がある。大変な解放ぶりである。それも学習内容そのものに向けての解放が観察された。

途中で「自給率というのはなんだ？」という発問もあった。簡単な発問にも思える。しかし、きちんとわかりやすく説明しようとするればむづかしい。この時間に必須の専門用語でもあるので、子どもたちは色々な説明を試みた。消費量に対する国内生産量の割合という結論には、どうにか達した。けれどもまだ、鮮やかに「わかった！」といえる説明ではない。

(教室のうしろで参観していた私は、あとで子どもたちに「鮮やかな説明の仕方」を説明することになる。後述する。)

(4) 授業における学習内容以外の指導対象

教師の発問と予想される児童の反応は、いずれも学習内容に関わっている。指導案に記述されている内容は、すべて「これからの日本の農業」に関する学習内容を解釈した結果として導き出される。

けれども、実際の指導過程と学習過程は「学習内容に関する活動」だけで成立しているわけではない。

たとえば、先に上げたこの学級の典型的な子どもの発表の事例を検討してみる。

「教科書の53ページを見てください。(聞いている子どもたちは即座に教科書の該当箇所を開く)そこに大豆が5%、小麦が14%ありますね。(聞いている子どもたちが「はい」と返事をする)だから、とくに大豆と小麦の自給率が低いことがわかります。みんな、いいですか。(「はい」と答える。)」

これだけを分析しても、次のような「学習内容そのものに関する活動」と「学習内容以外の活動」が含まれていることが明らかとなる。

- ・「教科書の53ページを見てください」は、学習内容そのものを含んではいない。ここでは聞き手に対する働きかけの言葉である。発表者が自分の発表に、より説得力をもたせるためにする言語活動である。
- ・(聞いている子どもたちは即座に教科書の該当箇所を開く)は、聞き手の行動である。
- ・「そこに大豆が5%、小麦が14%ありますね」の中の「大豆が5%、小麦が14%」は学習内容そのものの言語化であるが、それ以外の「そこに…ますね」は聞き手への働きかけである。
- ・(聞いている子どもたちが「はい」と返事をする)は、発表者への応答である。
- ・「だから、とくに大豆と小麦の自給率が低いことがわかります」は学習内容に関する行動である。
- ・「みんな、いいですか」は、聞き手への働きかけである。
- ・(「はい」と答える)は、聞き手の応答活動である。

たったひとりの子どもの発表内容にも、「学習内容そのものの活動」と「学習内容以外の活動」とが複雑に絡み合っているのである。このような「話し手」と「聞き手」の間にくりひろげられる言語コミュニケーションは、どの教科でも一貫して指導されなくては習熟できない活動である。

この授業の中で子どもたちは「はい、はい」と言いながら挙手した。それに対して授業者は、「はい」という返事は1回でよいからといった意味の言葉を2回ほど使っている。教科の学習内容とは違ったレベルの発言であり、子どもたちに「はい」という声を意識づけたことになる。この「はい」という返事については、

「でも、先生に、何回も

『手をあげる時は、1回でええけえ、へんじは』

と言われても、なかなかしませんでした。

4年生がアドバイスをしてくれたことも守ってがんばるぞ。」

と、その日の日記に書いている子どもがいる。授業中の教師の言葉が子どもに意識され、「はい」をめぐる学習規律が対象化されていたことになる。この授業に関する学習規律の第1の対象化の場は、授業の場である。

これらの学習規律に関する指導については指導案に記述されていない。けれども、この授業の特徴として上げられることは、指導案には記述されていないが、「どの教科にも共通す

る学習規律」のレベルの事柄が意図的に指導されていることである。この「学習規律」の指導は、参観する大人ばかりではなくて、特別に参観することになった4年生児童にも意識化され対象化されることになる。

3. 参観した4年生の「授業の感想」

(1) 授業直後の「授業の感想」発表

先にも述べたように、この社会科授業は、3人の大人（校長・4年担任・外部の乗原）だけではなくて、同じ学校の4年生の子どもたち全員も参観した。

授業が終わったあと授業者の先生に促されて、4年生から授業の感想が述べられることになった。時ならぬ「授業についての話し合い」が持たれることになったのであった。4年生からは、学年が上の5年生に対してであっても、恥ずかしがる様子もなく元気のよい声で、次の意見が述べられた。

(ア) 5年生は、「〇ページを見てください」と言われると、すぐに探したところがよい。

(イ) 先生が尋ねると、全員が手をあげたところが良い。

(ウ) 手をあげているとき、「はい、はい」と言わない方が良い。

上の3つの意見からは、社会科の授業であることをうかがい知ることはできない。つまり、どの教科であっても必要となる学習参加の技能であり、ルール（約束事）やマナーである。いわば、どの教科にも共通する「学習規律」なのである。子どもたちは「学習規律」という言葉を使うことはないが、「学級の実力」ないしは「授業の実力」として、学習規律の内実を対象化しているのである。

以上のように、この授業をめぐる学習規律を対象化する場としては、第2に「授業直後の意見を述べる場」があげられる。

3つの意見のうち、(ア)と(イ)は肯定的な評価である。4年生から見れば、いずれ自分たちの学級でも実現しなくてはならない課題となる。(ウ)は改善点である。下の学年である4年生から見ても、改善しなくてはならない項目なのである。指導者の加藤先生は、すでにこの点には気付いていて授業中にも何度か注意している。この点については、第1の対象化として述べた。そのうえに、下学年の指摘によって、5年生の子ども全員に強力に意識され対象化されることになる。

もし、授業後にもっと多くの時間が保障されたならば、4年の感想を聞くばかりではなくて、5年の意見や反論も述べられて、さらに強く意識化されたであろう。

(2) 「授業の感想」を書き出す

参観授業は4時間目でもあったので、給食の準備もしなくてはならない。そこで、大盛学級の子どもたちに「5年生授業の感想」を書いてもらうことにした。大盛先生には、3項目くらいの箇条書きにしてもらうよう依頼した。

子どもたちの記述のひとつに、たとえば次のようなものがある。1児の第1項目を例示すると、

「5年生のいいところで、わからないところは、すぐ「わかりません」といえるのがいいと思いました」

のような形で書いている。以下では、「良い」とか、「すごい」のような部分を、意味が変わらない範囲で省略して主旨だけを書き出す。事例としてあげた1児の項目は、

「・わからないところはすぐ「わかりません」と言える。」

となる。また、ごく少数であるが、ひとつの項目にいくつかの要素を一緒に書き込んでいる子どももあるので、その場合だけ2つの項目に分けて書き出した。

1児の場合、次の3項目を上げている。

- ・わからないところはすぐ「わかりません」と言える。
- ・すぐに本に向けたのがよかった。
- ・すぐはんのうでできるのがいい。」

1児の事例を見ると、いずれも「どの教科にも共通する学習規律」に関する内容であることがわかる。1児は、「授業の感想」を文章として書き出すことにより学習規律を対象化しているのである。この機会は、4年生のすべての子どもに与えられたのである。この授業に関していえば、学習規律を対象化する第3の場である。

そのほかに、2人の児童の感想を次にあげておく。

- 5児・先生がしつ問されるとすぐにしらべたりしたからいい。
- ・しゃべりはじめるときに何ページの何行目になになにと書いてありますと言っていた。
 - ・発表のと中に口をはさむのでわるい。
- 13児・よく反のうができていた。
- ・手がまっすぐに上げれていた。
 - ・教科書や、しりょうからさがすのが早かった。
 - ・わからないことはすぐ「わかりません」と言っていた。
 - ・手を上げた時、「はい、はい」と2回以上「はい」というのがいけなかった。

4年生27人の子どもたちの感想を類型化して集計すると次のようになる。

「5年生授業の感想」集計 4年大盛学級・参観児童27名、1989.6.26

1. わからないところはすぐ「わかりません」といえる。	(14)
2. 「何ページを見てください」とだれかが言ったら、素早く調べる。	(11)
3. 自分の思っていることを、どんどん発表していた。	(11)
4. 発表するとき、あまり発表しない人にゆずっていた。	(10)
5. 人が発表しているときに口出しをしないほうがよい。	(8)
6. 発表の聞き方がよかった。	(7)
7. 手を上げたとき「はいはい」というのをなおすとよい。	(6)
8. 教科書に書いてあることなどは、みんなの手が上がっていた。	(6)
9. わかりやすいように「何ページの何行目」などと言って発表する。	(4)
10. 楽しく勉強していた。	(4)
11. 尋ねられたことは、すぐに言っていた。	(3)
12. 反応がとても良かった。	(3)
13. みんな本気で考えていた。	(3)
14. そのほか	(15)
合 計	(105)

以上の集計結果について、若干の考察を加える。

- ① 4年生の子どもたちの「授業の感想」を見ると、すべての子どもが3項目以上を記入している。ひとり残らず「授業の感想」を書き出すことができたことは、ひとり残らず学習規律を対象化できている証拠として注目してよい。というのは、学習の進め方や授業への参加の仕方について、ひとり残らず考えているということだからである。
- ② 参観した4年生児童27名の「授業の感想」の総合計は105である。ひとり平均3.9項目の記入があったことになる。「授業の感想」を書き出すこと自体にも意欲的に取り組んでいるこ

とがわかる。

- ③ 上位5位までの合計が54となり全項目数の半数を占めることになる。

1. わからないところはすぐ「わかりません」といえる。
2. 「何ページを見てください」とだれかが言ったら、素早く調べる。
3. 自分の思っていることを、どんどん発表していた。
4. 発表するとき、あまり発表しない人に譲っていた。
5. 人が発表しているときに口出しをしないほうがよい。

いずれの項目も5年生の活発な発言や、そのほかの行動の表現に関わる活動である。4年生からみても、5年生の授業が活発な授業として受け取られたことがうかがえる。

- ④ いずれの項目も、どの教科にも共通する学習規律に関するものであり、しかも多くの教師が実現したいと考えている項目である。子どもたちの「学習規律」を見る目の確かさについては高く評価してよい。

- ⑤ 子どもたちのあげた項目のうち、特定の教科をうかがわせる記述は、集計の上では出てこない。しかし、「そのほか」に含まれる1項目だけが学習内容と関係している。例外の1項目だといってよい。つまり、子どもたちが「授業の感想」としてあげているのは、ほとんど「どの教科にも共通する学習規律」のレベルなのである。

ひとつの例外というのは17児の「輸入は、外国が日本の弱いところをつけてきているようでした」である。後日、担任の大盛先生に照会したところによれば、下線を付した「つけてきている」とは「弱点をつく」の意味に用いているとのことである。つまり、「食料の輸入の問題は、諸外国が日本の弱点をついているようだ」と述べているのである。これは、本時の社会科の「学習内容」そのものに関する記述である。しかも「日本の農業生産物の自給率」に関して考えた内容であり、この授業時間にだけ関連する内容である。「1時間ごとに変化発展する学習内容」に関する記述である。

- ⑥ 13項目のうち、11項目までが肯定的な評価である。否定的に見ていて、改善するとよいと提案している項目は、

5. 人が発表しているときに口出しをしないほうがよい。
7. 手を上げたとき「はいはい」というのをなおすとよい。

の2項目であり、合計14(13.3%)である。4年生の子どもにとっては、いずれ実現しなくてはならない行動様式とともに、してはならない様式も対象化できたことになる。

以上から、授業への参加の仕方のルールやマナー、つまり、学習規律については、学年をこえた対象化ができることを子どもたちが教えてくれている。たしかに、学習内容には学年差があるが、学習規律には学年差はない。それどころか、時として学習規律については、学年が逆転することもある。

4. 乗原の「授業の感想」

この月田小学校の平素の校内授業研究会であれば、

- ・授業者の「子どもたちに一言、授業の感想を言ってやってください」という言葉や、
 - ・子どもたちの代表による「先生、私たちの授業の感想はどうでしたか」という言葉など、
- に促されて、外部から来ている筆者も、いくつかの良かった点や改善点などを手短かに述べることが多い。

しかし、このたびは4年生の子どもたちによって有意義な意見も述べられることになり、筆者が授業直後に発言する機会は設定のしようがなかった。また、午後の日程もつまっていることもあったので、急いで担任と打ち合わせて、筆者の感想や意見は給食の時間にまわすことに

した。

私は校長室で急いでメモの準備をしたあと、給食時間に加藤学級に出かけていった。子どもたちには「食べながら聞いてください」と指示して、気楽に聞いてもらうことにした。

授業研究者の立場から、子どもたちに対しては「良かったこと、改善点」を、それもできるだけ子どもの実態に合わせて述べることを心掛けている。同時にそれらの事項を、授業者の立場からみれば、これまでの指導の成果が問われることであり、今後の授業指導を改善するための指針にもなるはずである。次の感想を述べた。

1. 最初に先生が質問されると、全員がすぐに挙手でできていたこと。ひとりの人も残らず挙手でできていることは素晴らしいことだ。
2. 発表した人が「教科書の〇〇ページを見てください」と言うと、聞いている人が素早く教科書や資料などに注目できること。これも、ひとり残らずできていた。
3. 自分がわからないこと、尋ねて（質問して）みたいこともふくめて、思ったことが何でも自分の言葉で言えていたこと。
4. 発表したくて「ハイハイ」という声がかましく感じられることがある。あれだけ言いたいことがあること、言いたい気持ちがあることは素晴らしい。しかし、この学級の場合、それはもう卒業しよう。素晴らしい発表は、ほかの人よりも早く言わなくても、あとで言ってもよい。つまり、発表の中身の素晴らしさで勝負できるのだ。
5. 集中して勉強できていて、表情もいい。
6. 食料の「自給率」という言葉を質問されて、みんな一生懸命に答えていたが、「自」「給」「率」というひとつひとつの漢字の意味からも説明できる。たとえば「自」は「自分、ここでは自分の国」という意味であり、「給」は「給食、つまりは食べること」を考えればよい。「率」は、もちろん「割合」のことだから、「自分の国で食べる食料を、自分の国で生産できる割合」などと説明することもできる。こんな発想する人もいてよいのではないか。君たちの授業の実力からいえば、きっと誰かができるはずである。
7. 小麦粉の自給率や消費量などについては、こんな「公式」をつくりだすことはできないであろうか。（次の式を板書する。）

$$(\text{消費量}) = (\text{輸入量}) + (\text{国内生産量})$$

こんな「公式」を発見するのは社会科の授業でしかできない。だれか、ひとりで良い。閃いてほしい。そして、みんなに「いいことに気付いたぞ」「閃いたよ」といって説明すれば、「発見」した中身は学級のみなのものになるのだ。

8. 小麦粉の「自給率が14%であること」は、つぎのような説明をすることはできないだろうか。（と言って絵をかきながら次のことを説明した）

実際にはないのだが、みんなが食べる給食のパンの長さが1 m、つまり100cmであると考ええる。（考えるというのは、とても便利だ）。そうしたら、100cmのうち、14cm分は国内で生産した小麦粉からできていて、のこる86cmは外国から輸入した小麦粉でできていると考えることはできないだろうか。（私の説明を聞いて、子どもたちは給食を食べることも忘れて感心してくれた。）

簡単な事例をあげて、聞き手がスッと納得できるような鮮やかな説明をすることに努力してみよう。

9. 授業中の言葉使いにも気をつけてみよう。たとえば、「ぼく、（私）は…です」を付ける。すると、きちんとした感じの授業になる。
10. 最後に「みんな、勉強がおもしろくなってきているんだろう？」と尋ねてみた。すると、

即座に「そうだ」という力強い「うなずき」と笑顔が返ってきた。

以上の私の「授業の感想と改善点」は、いずれも学習規律に関することであるが、次のふたつに類型化することができる。

ひとつは、1、2、3、4の前半、および5のように、授業の中の子どもの活動の肯定的な評価である。

もうひとつは、4の後半、6、7、8および9などの改善点である。

10は、子どもたちに対する質問であるが、結果的に肯定的な評価になっている。

以上のような筆者の「授業の感想」は、参観者としての学習規律の対象化である。この授業に関して言えば、第4の場ということになる。

そして、なぜ授業研究者としての筆者の意見を子どもたちに語りかけるかといえば、子どもたちが学習規律を対象化して、具体的に身につけることを期待するからである。話を聞くときの子どもたちの反応の良さや当日の日記などから、5年生はきちんと受け止めてくれたと判断できる。これは第5の対象化の場である。

5. 授業者、加藤先生の受け止め方

目の前の子どもの「授業の実力」は教師の指導の結果であり、「改善点」は今後の「教師の指導の改善点」にはかならない。それを授業者の加藤先生は、どう受けとめたか。

加藤先生の発行する学級通信「友情」（第11号，1989.7.4発行）には、加藤先生自身の次のような感想も掲載されている。

授業は、のってます。

（前略）先日、校内授業研があり、山口大学から、乗原先生も来校されました。5年生は、4校時に、社会科の勉強を見てもらいました。乗原先生、校長先生、大盛先生、そして、4年生のみんなも見に来てくれている中で、なかまたちは、実に楽しみに本気で頑張りました。

授業後、乗原先生から、たくさんのほめ言葉や、さらに力を伸ばすためのアドバイスも頂きました。

- 最初の質問に、全員がパッと挙手できる。
- 教科書、資料集等に、さっと注目できる。
- 反応がよい。
- 質問も含め、思ったことが何でも自分の言葉で言える。
- 集中して勉強できていて、表情もいい。
- 「ハイ、ハイ！」の声や、勝手な発言をおさえよう。
- あざやかな発見をめざそう。
- 説得力のある工夫した説明をしよう。等々――。

何よりもうれしかったのは、最後に、

「どうだい？勉強がおもしろくなってきてるんだらう？」

と聞いてくださった時の「ハイ。」という声、ウンウンといううなずき、そして笑顔の波でした。

今日の記事にも、算数や国語、家庭科等の授業に目を向けたものが多く、その内容も「楽しい。おもしろい。」という満足感のただよったものでした。

学級通信の中の「ほめ言葉」に相当するのは、筆者の話の1、2、3、5の「肯定的評価」である。筆者の話の後半に集中している改善点は4、6、7、8、9の各項目であるが、子ども向けの言葉としては「アドバイス」が使われている。

また、10番目の「勉強がおもしろくなってきているんだろう？」については、「何よりもうれしかったのは」という文章の形で肯定的評価として位置づけられている。

「ほめ言葉」と「アドバイス」を使いわけている実践的センスは授業の指導者として見事というほかはない。

私の話を聞きながら、メモされていた様子で、ほぼ私の話の順番にまとめられている。

ただ、4については若干の補足説明が必要である。すぐに改善できる「ハイ、ハイ！」という発言権を獲得するためのアピールにしても、必ずしも否定的側面ばかりではない。学年はじめには、そのアピールが全員挙手の原動力として機能することも確かなのである。そこで、私の評価としては「あれだけ言いたいことがあること、言いたい気持ちがあることは素晴らしい」と前半部分では肯定的に評価している。けれども、この学級の子どもに対しては次の目標として、「素晴らしい発表は早く言わなくてもよい。中身で勝負できる」ことを理由として、このレベルを越えることをアドバイスしたのであった。担任の加藤先生は、学級通信の中で、4の私の意見の後半だけを、3つのアドバイスのひとつとして掲載されているのである。

新しく担任した学級の子どもたちを、授業の中で、まずは解放することが、学年はじめの授業指導の課題となる。解放するとは、たとえば、

- わからないこと、知らないこと、出来ないことを、そのまま「わかりません」「知りません」「出来ません」と言うことができる、
 - 自分の思ったこと、考えたことは何でも発言できる、
 - 教師の質問や発問などに、すぐに応答できる、
- などが目安となる。加藤先生は、それらを実現しているのである。

加藤先生の場合、授業公開をしてから8日後に「学級通信」を発行した。この学級通信の記事を見れば学習規律を中心とした肯定的評価であることがわかる。学級通信の記事という形で学習規律を対象化しているのである。これは第6の対象化の場ということが出来る。

学級通信は、多くの場合、学級の帰りの会などで朗読される。これも学習規律の対象化の場であり、この授業に関して言えば、第7の場となる。

学級通信は、いずれ家庭に持ち帰られて、再び保護者たちによって話題にされることにより対象化されることになる。第8の対象化である。しかも、話し言葉とちがって消え去ることもなく、いつまでも手元に残されて読まれる可能性もある。学級通信は、それほどに強力な教育メディアなのである。

学級通信による評価は「比較的短期間内での指導的評価」である。

この見方からすれば、授業直後の時点での「4年生からの感想」も、筆者の意見・感想も、この類型の評価に入る。そのほかに、この月田小学校では、参観した校長先生や隣接学級の4年生担任から、休憩時間や、そのほかの時間に「あの発表は、頑張ったね」などの評価が加わる。さらに授業検討会で話題になった子どもの発言や活動なども、教師と子どもの間の話題になることが多いと聞き及んでいる。これらの場合も、学習規律の対象化の場が意図的に設定されていると考えてよい。第9番目の対象化の場である。

6. 授業を実施した5年生の子どもたちの受け止め方

後日、加藤先生から送られた資料には、次のような子どもの日記があった。

研究じゅ業のあとで（6月26日・月）

今日研究じゅ業がありました。

その後で、先生が、

「5年生は、教科書を見て下さいといったら、すぐ見ていてよかった。」

「発表をたくさんできていた。」

とかたくさん言ってくれました。

「でも、発表する前に、ハイハイと何回も言うのはやめた方がいいと思う。」

と教えてくれました。

くわ原先生には、反のうがよかったと言われました。うれしかったです。

それに説明のし方もよくわかりました。

今度は、もっとがんばりたい。

この子どもは、授業終了直後に4年生から指摘されたことがらを、きちんと当日の日記の形で再現できている。4年生の発表した言葉どおりに書かれているのである。この子どもの場合、日記を書くことが学習規律の対象化の場となっている。

加藤先生の学級通信の記事にも「今日の日記にも、算数や国語、家庭科等の授業に目を向けたものが多く」とあるように、授業そのものを日記の材料とすることにより、授業の進め方や参加の仕方などの学習規律を客観的に振りかえり対象化する場となるのである。第10番目の対象化の場である。

アドバイス（6月26日・月）

社会を、くわ原先生と、4年生が見ました。（がんばるぞ。）と思いました。先生がしつ問されたことでも、きちんと聞いて、パッと手が上げられてよかったです。

「日本は、何でも輸入するん。せんでも作りゃあ、ええが（注、「輸入しなくても、国内で作ればいいのでは」。）。」

ときかれました。私も一しゅんそんな気がしたけど、ちがうなあと思いました。だから、おもしろかったです。でも、何回も、

「手をあげる時は、1回でええけえ、へんじは。」と言われても、なかなかしませんでした。

4年生がアドバイスをしてくれたことも守ってがんばるぞ。

この学級の子どもたちにとって、外部の人に授業を見てもらうことは、すでに自分たちの「学級の実力」を見てもらう好機（チャンス）となっている。たとえ1学年ほど下の4年生のアドバイスであっても、指摘された内容が正しければ改善の原動力にしてしまう。そんな雰囲気支配している。もちろん、外部から来た筆者のアドバイスも真正面から受け止めてくれる学級である。

いつも「先生、授業の感想を聞かせてください」という言葉に触発されて立ち上がる私であるが、批評のしがいのある子どもたちである。筆者の授業批評に対しても反応がよい。外部から見た「授業の感想」を聞くことによって、子どもたちは「自分たちの授業そのもの」を対象化し、ふり返るのである。

7. 「授業の感想」の比較

授業を参観したのは4年生の子どもたちと、大人3人(校長・4年担任・外部の筆者)であった。次に、参観した4年生の「授業の感想」と、授業研究にかかわっている大人(筆者)の「授業の感想」を比較する。

比較を容易にするために、4年の「授業の感想」の集計結果に即して一覧表の形に整理する。また、「担任の発行する学級通信の記述」も比べてみる。

参観者 番号	参観した4年生児童の 「5年生の授業の感想」	衆原(外部の参観者)の 「授業の感想」(要約)	担任の発行する 学級通信の記述
1	1. わからないところはす ぐ「わかりません」と言 える。		
2	2. 「何ページを見てくだ さい」とだれかが言っ たら、素早く調べる。	2. 発表者が「教科書の〇〇ペー ジを見てください」と言うと、素早 く教科書や資料などに注目でき た。	2. 教科書、資料集等に、 さっと注目できる。
3	3. 自分の思っていること をどんどん発表してい た。	3. わからないこと、質問したいこ とも含めて、思ったことが何でも 言えたこと。	4. 質問も含め、思ったこ とが何でも自分の言葉で 言える。
4	4. 発表するとき、あまり 発表しない人に譲ってい た。		
5	5. 人が発表しているとき に口出しをしないほうが よい。		
6	6. 発表の聞き方がよかつ た。		
7	7. 手を上げたとき「はい はい」と言うのをなおす とよい。	4. 「ハイハイ」という声がかまし く感じられる。 言いたいことがあること、言い たい気持ちがあることは素晴らし い、しかし、もう卒業しよう。	6. 「ハイハイ！」の声や、 勝手な発言をおさえよ う。
8	8. 教科書に書いてあるこ となどは、みんなの手が 上がっていた。	1. 最初に先生が質問されると、全 員がすぐに挙手でできていたこと。	1. 最初の質問に、全員が パッと挙手できる。

9	9. わかりやすいように「何ページの何行目」などと言って発表する。		
10	10. 楽しく勉強していた。	10. 「勉強がおもしろくなってきているんだろう？」と尋ねた。(すると、即座に「そうだ」という反応が返ってきた)	9. 「どうだい？勉強がおもしろくなってきてるんだろう？」と聞いてくださった時の「ハイ。」という声、ウンウンといううなずき、そして笑顔の波。
11	11. 尋ねられたことは、すぐに言っていた。		
12	12. 反応がとても良かった。		3. 反応がよい。
13	13. みんなで本気で考えていた。	5. 集中して勉強できていて、表情もいい。	5. 集中して勉強できていて、表情もいい。
14		7. 小麦粉の自給率や消費量などについて「公式」をつくりだすことはできないか。誰か聞いてほしい。そして「発見」した中身を学級のみんなのものにしよう。	7. あざやかな発見をめざそう。
15		6. 「自給率」は漢字の意味からも説明できる。	8. 説得力のある工夫した説明をしよう。等々――
16		8. 小麦粉の「自給率が14%であること」は、パンの長さを100cmであると想定して説明もできる。	
17		9. 授業中の言葉使いにも気をつけよう。きちんとした感じの授業になる。	
18	14. そのほか。		

(1) 子どもだけが指摘している項目

4年生の子どもが書いた感想のうち、子どもたちだけが指摘しているのは次の7項目である。

- (1) わからないところはすぐ「わかりません」と言える。
- (4) 発表するとき、あまり発表しない人にゆずっていた。
- (5) 人が発表しているときに口出しをしないほうがよい。

- (6) 発表の聞き方がよかった。
- (9) わかりやすいように「何ページの何行目」などと言って発表する。
- (11) 尋ねられたことは、すぐに言っていた。
- (12) 反応がとても良かった。

以上の7項目は、どちらかといえば、学習規律を意識的に指導した教室であれば実現されているような一般的な学習規律である。

(2) 子どもと筆者が共通に指摘している項目

参観した子どもと筆者が共通に指摘しているのは、次の6項目である。

- (2) 「何ページを見てください」とだれかが言ったら、素早く調べる。
- (3) 自分の思っていることを、どんどん発表していた。
- (7) 手を上げたとき「はいはい」と言うのをなおすとよい。
- (8) 教科書に書いてあることなどは、みんなの手が上がっていた。
- (10) 楽しく勉強していた。
- (13) みんな本気で考えていた。

以上の6項目は、ほかの学級の授業に一般的に見られる学習規律ではない。そうではなくて、この時期の加藤学級の授業に特徴的な学習規律である。

上記の「子どもだけが指摘した学習規律」とを勘案すると、子どもたちの指摘する学習規律とは、

- ・どの学級にも見られるような一般的な学習規律、
 - ・この時期の加藤学級の授業に特徴的な学習規律、
- の両者であることがわかる。

(3) 筆者だけが指摘している項目

授業研究にかかわっている大人である筆者だけが指摘している項目は、次の4項目である。

- (14) 小麦粉の自給率や消費量などについて「公式」をつくりだすことはできないか。(略)
- (15) 「自給率」は漢字の意味からも説明できる。
- (16) 小麦粉の「自給率が14%であること」は、パンの長さを100cmであると想定して説明できる。
- (17) 授業中の言葉使いにも気をつけよう。きちんとした感じの授業になる。

筆者が指摘した項目は、大きく「この時期の加藤学級の授業に特徴的な学習規律」と「まだ実現されていない高度の学習規律」に関するものであって、「どの学級にも見られるような一般的な学習規律」については触れていない。

それも一般的に理屈として述べるのではなくて、授業で実際に扱われた学習内容を具体的な例を引きながら、もう一段高い近接領域の改善点を提示する。これは大人の参観者でなければできない指摘である。子どもたちが意識しさえすれば明日からすぐに実現できる可能性のある項目に限定して提示している。

同時に、それらの事項は、指導する教師への実践指針となるはずである。

同僚教師や外部からの参観者の「評価の言葉かけ」には、このレベルのものを必ず入れるようにしたい。

8. 学習規律の指導方法

4年の子どもが参観しても、外部からの参観者としての私が見ても、授業の中での学習規律を観察することは可能であった。それでは、指摘することのできた5年授業の中での学習規律は、実際には、どのように指導されてきたのか。次に学習規律の指導方法について考察する。

以下の項目は、筆者の加藤先生に対する質問の回答事項からの考察である。

ここでは、わかりあう授業を創出しようとするときに、教師が乗り越えなくてはならない「わからない」と言えるための学習規律の指導方法と、加藤授業に特徴的な「素早く調べる」と「みんなの手が上がる」の3項目に限定して述べる。

(1) わからないところは、すぐ「わかりません」と言える

①教師が「わからない人？」と問う。

授業研究の機会などで、「授業の中で発問をしている先生は手を上げてみてください」と尋ねると、会場のすべての教師が挙手する。教壇に立つすべての教師が発問をしながら授業を進めていると考えてよい。参観した多くの授業で、発問を投げかけてあとで教師は「わかる人？」と尋ねる。そして「わかる人は手を上げて！」のように、ほとんどの場合「わかる人」を問題にする。しかし、「わからない人」を問題にする教師はほとんどいないのである。

いつも「わかる人」を相手に授業を進める教室では、「わからない人」は問題にされなくなる。さらに、そればかりではなくて、当の「わからない人」が、わからないままで教室に着席することを身につけてしまう結果となる。

ある小学校の校内授業研究会で6年生の説明文の授業を参観した。終りの10分ほど授業者と交代して教壇に立った筆者は、まずA君に指名した。というのは、教室の後ろで参観していたときに担任教師の発問に応答することもなく、授業に参加していない様子なので心配になっていた子どもだからである。そのA君を指差しながら私が「君に言ってもらおう」と言うと、彼は「ヒュッ！」という驚きの声を上げた。たしかに平素から教師の発問を聞いてはいるのだが、「自分が問われている」とは受けとっていないのである。だから、発問されたあと指名されて驚きの声を上げたのであった。(注3)

まず、教師は全員の子どもに向かって尋ねるのだ、そして、子ども全員に応答してほしいのだという願いをもって発問しなくてはならない。

子どもたちに発問をする、つまり「子どもたちに問いかける」とは、まず「子どもたち一人ひとりの存在を問うこと」であり、それは「わかる子ども」の存在を問うことはもちろんのこと、「わからない子ども」の存在を問うこと、問題にすることでもある。

子どもたちが「わかりません」と言えるための指導は、学級開きの日に子どもたち一人ひとりの名前を呼ぶことから始まる。「子どもの『名前を呼ぶ』とは、出席を確かめるとともに、子どもたちがそこにいることを『問い』、『問題にすること』なのである。」(注4)

たしかに、授業の中で「わからない人？」と問いかけ、「わからない子ども」に挙手させるだけで、授業は変わってくるのである。学級の子どもたちが主人公となって「わかりあう授業」を指導するための最も基本的な指導方法であると考ええる。

また、同じように、「わからない人」だけではなくて、「できない人」を問題にすることによっても、子どもたちの意欲的な取り組みを創出することができる。たとえば、国語科2年の授業で本読みができないH君が「1日で上手になる」といった実践もある。(注5)

「わからない子ども」「できない子ども」をも問題にすることで全員参加の授業指導はスタートするのである。

加藤先生は、この「わかりません」と言える学習規律を育てるために、さらにきめ細かな指導方法を駆使する。

②「おやっ？」という疑問の顔や、わかっているかどうかははっきりしない表情の子どもに対して、教師が「わかる？」、「わかった？」などと問いかけ、「わかりません」と言えば、発表者の子どもや教師からも、さらに詳しく説明してもらえることを伝える。

「わかりません」と意志表示することにより、結果的には自分が「わかること」で得をし、さらには「わかった」と思いこんでいたほかの子どもも得をするような事例を、いちはやく学級の中に引き起こさなくてはならない。

③わかったような顔をしている子どもには「本当にわかった？」と問い、「よろしい。わかりました」と反応する子どもには「何がわかったの？」と問い、「だいたいわかる」と「わかりきる」の間には差があることを伝える。

④「本当に、次に進んでいいの？」と問いかけ、子どもたち全員のものになっているかどうか、確かめる。

⑤時には「授業ストップ」をする。

子どもたちが理解をしないままに次に進むといった授業をしないことが理想であるが、子どもの「わからない」という本音が出せないことは、その理想は実現できない。「わからない」という本音を「ストップ」いう合図で表現しやすくするのである。

その場合、まず、教師が授業を「ストップする」ことから始めて、「わからないままに授業を進行しない授業の典型」を示す。そして徐々に、子どもの中の班長やリーダーがストップすることを覚え、いずれは各個人がストップと言えるようにするのである。

⑥授業ではもちろんのこと、生きていく上でも、人の話をまじめに聞く態度・聞きとる力の大切さを伝えつづける。

人間の言語生活の中で、じつに45%が「聞くこと」であるという。「聞く」活動は、一見すると静的で受動的な活動に見える。しかし、最もよく聞くことは最も多く学ぶことである。聞くことは「知識を習得し、教養を深め、自分の内容を少しでも豊富にする、いい換えれば、すべて自分自身の向上のためであることが、人の話をきくということの本質」である。(注6) さらに、聞き手が話し手から多くを学ぶためには、相互のコミュニケーションを活発にしなくてはならない。「そのためにきき手(聞き手)のできることは関心と、好意ある反応を、強く、意識して、話し手に示すこと」であり、聞き手の「目、顔の表情、聞く態度」(注7)などにも配慮が必要となってくる。つまり、授業における聞き方の指導は極めて重要だということなのである。

加藤先生はそのことに気付いていて、意識的に指導の対象として位置づけているのである。

(2) 「何ページを見てください」とだれかが言ったら、素早く調べる

この学習規律は、4年の子どもたちも「5年生の授業の実力」として高く評価している項目である。筆者も、この時期の加藤学級の授業のうち、最も際立った学習規律と評価している。

それを教室の事実として実現するために、加藤先生は次のような方法を駆使してきたのである。

①「時間を大切に使おう」と、いつも言ってきた。

②教師が「〇秒以内でさがそう」とか、「〇分以内でまとめて言おう」とか言ってきた。

社会科授業で教科書や資料を探すといった場面だけでなく、どの教科でも必要な学習技能である。だから、どの教科にも練習する場面がある。加藤先生によれば、たとえば国語科で意味のわからない言葉を辞書で引くときなど、子どもたちに時間を意識させるための最初の段階で、教師の方で「秒読み」を入れたこともあったという。

③約束の時間がきて教師が「どうぞ」と言うと、子どもたちは、さっさと立って発表した。

④「何ページを見てください」と言われてみたら、さっと見るのが当たり前だと思いはじめた。

以上の2点も、表面的に見ると、子どもたちが自発的に行動しはじめたように受け取れる。しかし、これらの点も教師の基本的な指導の構えや態度や評価活動などにより、子どもたちは当たり前なことだと気付きはじめたと考えなくてはならない。

また、次の2点は、子どもからの意見ということであるが、その前提として、予習の指導や家庭学習の指導があることを見落としてはならない。

⑤予習をしていると、さっと見つけられるようになった。

⑥みんなのやる気があるから、できる。

(3) 教科書に書いてあることなどは、みんなの手が上がっていた

教科書の記述を探して発表するといった簡単な学習活動にも、そのプロセスを分析すれば複雑な学習過程が含まれていることは、すでに述べた。このレベルの学習活動が学級全員のものにならないかぎり、それよりも高度な学習活動に対する全員参加を望むことはできない。それほどに基本的な学習参加のための活動技術なのである。

①探せない人(できない人、わからない人)がいたら、「〇秒(または〇分)待つから」と言って、探す時間を確保する。

②教科書や資料の記述をさがす場合など、「これくらい、みんなができなくてはならない」と、教師が要求する。

子どもたちの活発な学習活動を引き起こし促進したのは、「時間の確保」と「教師の要求」であった。どんな授業を実現するのかという「理想の授業像」を思い描き、そして、子どもたちが具体的にどんな「授業の実力」を身につけなければならないのかを明確にしながら、子どもと誠実に対面しつづけることが重要であると思えてならない。そのような基本的な授業の思想と理論に立脚することなしには、その教師に独自の指導技術や教育方法を創出することはできないのである。

9. まとめ

本論で取り上げた授業は、5年社会科「これからの日本の農業」であった。しかし、学習規律については、5年社会科の学習内容を捨象して検討してきた。学習規律は、どの教科にも共通する一般教授学レベルの問題だから、そのことが可能であった。だからこそ、どの教科でも指導の対象として位置づけなくてはならないという必然性も持っている。

ここに取り上げた1時間の社会科授業の中の学習規律を対象化する場としては、結局のところ、次の10点があったことが明らかになった。終りに、「対象化の場」だけを以下にまとめておく。

- (1) 授業における指導者の言葉による対象化。
- (2) 授業直後の「授業の感想」の発表の場での対象化。発表する子どもも、感想を聞く子どもも対象化することになる。参観している大人たち、授業者も対象化する。
- (3) 子どもによる「授業の感想」の文章化による対象化。
- (4) 外部の参観者自身による対象化。
- (5) 外部の参観者による説明の際の対象化。説明を聞く子どもたちも対象化することになる。
- (6) 学級通信作成時の授業者による対象化。
- (7) 終りの会などでの学級通信の朗読による対象化。
- (8) 学級通信が家庭に持ち帰られてからの保護者、子どもによる対象化。
- (9) 同一の校内教師による生活場面での対象化。
- (10) 子どもの日記による対象化。

以上のように、たった1時間の授業をめぐる「学習規律の対象化の場」であっても、これだけ多くの場を列挙することが可能であった。

学習規律は、どの教科においても指導の対象としなくてはならない。具体的に学習規律を指導の対象とするために「学習規律の対象化の場」を検討してきたが、指導の当事者である教師の意識さえあれば、多数の場があることが明確になる。

さらに1時間の授業を越えて、1年間を見通した「学級の歴史づくり」などの実践も、長期に及ぶ「学習規律の対象化の場」であることを付記しておきたい。

(注)

- 1) 山口県宇部市立西宇部小学校は20学級を越える規模であるが、1988年度には授業を担当する全教師が全校を対象とした研究授業を実施した事実があり、筆者も立ち合った体験もっている。また、本論で取り上げる月田小学校(岡山県真庭郡勝山町立)では、ひとりの教師が2～3回程度の公式の研究授業を実施する。また、同一教材の交代授業や、外部の参観者に対する公開授業も適宜実施

される。

- 2) 鳥取県溝口町立二部小学校『昭和63年度算数（個を生かす学習指導）研究実践の記録』A-3ページ。
- 3) 1989年7月7日午前中の授業にその事実があったので、午後の鳥取県東伯郡東伯町小学校教育研究会講演でも話題にした。授業者や授業参観者も、そのように理解しておられたとの感触を得た。
- 4) 栞原昭徳著『騒がしい学級の授業指導』1987、ぎょうせい、47・48ページ。
- 5) 栞原昭徳著『学級の歴史づくりの理論と方法』東方出版、1982、77～81ページ。
- 6) 斉藤美津子著『きき方の理論』サイマル出版会、1972、28ページ。
- 7) 同上書、34ページ