

# 学習規律の指導と「わかる授業」の成立(1)

— 学習規律との出会いから2年間を振り返って —

竹下真生\*・栞原昭徳

Teaching about Learning Rules and the Formation of “Self Understanding Lessons”  
— Looking Back on My Understanding of “Learning Rules” in Two Years from an Encounter —

TAKESHITA Maki・KUWAHARA Akinori

(Received September 30, 2005)

## 1. はじめに

### — 「学習規律」という言葉との出会い (学部2年・1月)

私が「学習規律」という言葉に初めて出会ったのは、学部2年生の冬のことであった。幼児教育教室の先輩が薦めてくださった本の中に「学習規律」という言葉があった。その本というのは、栞原昭徳著『学級における授業の成立』であった。(注1) その先輩は、授業においては「学習規律」の指導が必要であることを私に力説してくださった。しかし、正直なところ「学習規律」という言葉に少々堅い印象を受けてしまっていた当時の私は、聞いただけではすぐにそのイメージをつかむことができなかつたのである。「規律」という言葉のもつニュアンスや硬い感じを抱かせる語感が、私にそのような印象を与えていたのかもしれない。

その後、私は、現場の授業を実際に参観させていただく機会に幾度となく恵まれることになる。もともと私自身、将来は小学校教師になることを固く決意しており、その頃から授業についての理論や授業実践について関心があった。なぜなら、授業というのは教師の中心的な仕事の間であり、子どもたちから見れば学校生活のほとんどを占める学習の間だからである。

しかし、大学にいながら小学校現場に足を運ぶというのは決して容易なことではない。そのような時、各地の小・中学校に足を運ばれ現場の先生方と授業研究をされていた山口大学教育学部の栞原昭徳先生が現場での授業研究会に私を連れて行ってくださったのである。子どもたちに対して教育が行われている実際の現場では、目に見えるものや耳から聞こえるものすべてが、私にとってたいへん貴重な勉強であった。このようにして、学ぶチャンスに恵まれた私は、いくつかの授業研究会に参加する中で、じつは「学習規律」こそ、教師を志す自分が学ぶべき大切な理論であると考えようになっていったのである。

これまで参観させていただいた授業の中には「チャイムと同時に授業がはじまらない」「授業中に教師の話が聞けない」「私語や手悪さが絶えない」など、いわゆる「騒がしい学級」や「荒れた学級」の授業もあった。教師が「学習規律」を授業における指導対象として位置づけていないがゆえに、子どもたちの勝手な言動が日常化し、彼ら自身の学習を彼ら自身が妨げているという悲しい事実がそこにはあったのである。一方、それとは逆に「授業開始時刻になると日

---

\* 山口大学大学院教育学研究科修士課程1年

直の合図で授業が始まる」「手をあげて発言する」「聞いているみんなにわかりやすいように黒板の前で発表する」など、「学習規律づくり」が行われ、一定の成果をあげている学級の授業もまた観ることができた。

前者と後者の決定的な違いは、授業において、教師が「学習規律」を指導しているか、いなかであった。まったく両極端の授業であるが、どちらの授業の事実も、私に対して「学習規律」が「授業におけるルールやマナー」として授業において欠かすことのできない指導対象であることを物語っていたのである。

私が「学習規律」と出会ってから、今ちょうど2年9ヶ月が経とうとしている（2005年9月30日現在）。「学習規律」という言葉と最初に出会ったときには「堅い印象」を受けてしまった私である。その私が、今では「授業成立に不可欠な指導対象」として「学習規律」を考えるようになった。今後において「学習規律」に対する理解と認識を深めていくためにも、自分の考えが「堅い印象」から「授業成立に不可欠な指導対象」へと変化していった2年9ヶ月のプロセスを振り返ることの意味は大きいと考える。

以下に、これまでの授業研究や教育実習での体験などを通して私なりに考えてきた「学習規律」について、現時点でのまとめを試みたいと思う。

## 2. 授業において指導されていた「学習内容以外」のこと

### －「かさこじぞう」授業実践研究会（学部2年・3月）

2003年の3月1日、8日、22日の3回にわたって、山口市立仁保小学校において「山口授業実践研究会」が開催された。これは、仁保小学校の2年生に対して山口大学教育学部の乗原昭徳先生が行った国語授業「かさこじぞう」についての授業研究会である。

「かさこじぞう」の授業記録は、当時教育学部幼児教育教室の4年生であった古庄又先輩（注2）が作成してくださり、参加者全員に配られた。その記録と授業のビデオを見ながら、授業者である乗原先生にその指導技術について解説していただいたのである。学部2年生の終わりに、初めて参加する授業研究会であった。

私は、この授業のビデオを視聴して、まず乗原先生の指導技術に大きく感動した。45分間の授業で子どもたちがみるみるうちに変わっていくのである。子どもたちの音読一つをとっても、一時間前と同じ子どもとは思えないくらいに上達していくのである。

そしてその後、先生ご自身がしてくださった授業の解説は、その感動にさらに追いつけかけかけた。乗原先生の言動一つ一つが授業の理論をもとに考え抜かれ、選び抜かれたものだったのである。私は、この研究会で、授業が成立するのもしないのも、もっぱら教師の指導にかかっているということを、強く実感したのであった。

以下に、そのときの授業実践研究会で学んだ中で、最も印象に残っている教師の指導技術について述べてみたいと思う。

枠内は乗原授業の記録、\*印以下は研究会で学んだことを参考にしながら述べた竹下による自分なりの解釈と解説である。

#### a ■ 授業時間と休憩時間

乗原授業は、3時限目の学級担任の授業を受けて、4時限目に行われた。

3時限目の学級担任の「かさこじぞう」の授業は、授業終了の定刻をオーバーして終了した。子どもたちにとって貴重な10分間の休み時間が確保されないまま、4時限目の乗原授業が始ま

る時刻(11時30分)になってしまったのである。そこで、榎原先生は、子どもたちに対して次のように指示した。

11時30分

(榎原、黒板の左隅に縦書きで「くわはら」と板書する)

榎原 「それではね、あの時計で、11時40分ぴったりに授業を始めましょう。それまでね、遊んでらっしゃい。はい、すぐに遊んでらっしゃい」

\*ここでもし、そのまま続けて授業が行われていたならば、子どもたちは90分間休む間もなく連続して勉強することになる。子どもたちにも休憩時間が必要であるとの判断で、急遽、10分間の休み時間が設けられたのである。休憩時間を確保するということは、前時授業の疲れを癒すばかりではない。つぎの授業への集中力を引き出すためにも大切なことなのである。

また、教師が「あの時計」と言って時計の方に体を向け指さすだけで、子どもたちは一斉に教室の時計に注目した。教師の動きは子どもたちからよく見え、子どもたちはその教師の動きに敏感に反応したのである。つまり、教師は子どもたちの前に立つとき、自分の視線や身振り手振り一つ一つに注意を払わなければならないということである。

さらに、「40分ぴったりに」とは、「39分」でも「41分」でもない。「ぴったりに」という言葉が子どもたちに「40分」という時間を意識させたのである。「時計」は誰が見ても基準となる「ものさし (ruler)」なのである。私語の目立つ騒がしい子どもたちであったが、約束どおり自分たちの力で「40分」ちょうどに全員が着席できたのであった。

## b ■ ちょうどよい声の大きさ

授業は、榎原先生の自己紹介からはじまった。次に示すのは、黒板に書かれた榎原先生の名前(「くわはら あきのり」)を、子どもたちが声に出して読むという場面である。

11時42分

榎原 「(授業時間は)もう始まっとるか、ごめん、ごめん。先生が気が付かないうちに、もう、ちゃんと座りましたね。とても実力のある証拠です。

さあ、そしたらね、先生、始めるんですが、ここ(板書の「くわはらあきのり」の文字を指さして)変わっとるね。(「くわはら」に「あきのり」と名前を付け加えた)下の名前、教えてくれというので、先生、書きました。読んでくれる? さんはい。」

Ca 「あきのり」(声をそろえて)

榎原 「はい、上から」

Ca 「くわはら あきのり」

榎原 「一人ほど読んでない人がいるんですよ。(児童を指さす) きみ。(みんな)注意してあげて。読んでくれよ。はい、みんなで」

Ca 「くわはら あきのり」

榎原 「はい、みんなで、さんはい」

Ca 「くわはら あきのり」

乗原 「きみ（指さして）、声を出していない。きみ、大きな声でね（子どもに近づきながら）、口を大きくあけて出すんだ。はい、みんなでもう一度、さんはい」  
 Ca 「くわはら あきのり（叫ぶような大きな声で）」  
 乗原 「はい、今のは（声が）大きすぎる」（子どもたち、笑う）  
 乗原 「声というのはね、ちょうどいい大きさがあるんですよ」  
 Cn 「くわはら あきのり」  
 乗原 「わるいわるい、何度も言わせて」

\*乗原先生はまず、時刻を守って着席できた子どもたちに対して「先生が気が付かないうちに、もう、ちゃんと座りましたね。とても実力のある証拠です」との評価を行なった。「時間を守って着席できたこと」を取り上げて評価したところに注目すべきである。「時間を守って着席できたこと」も、授業において指導すべき事柄として認識していなければ、教師はそのすばらしさに気づくこともないし、子どもたちに対して「実力ある証拠」と評価することもできない。「時間を守って着席できたこと」も授業の中で指導する事柄という認識が教師の中にあつたことがわかる。

つぎに、黒板に書かれてある名前が「くわはら」から「くわはらあきのり」になっているわけを子どもたちに説明した。また、「一人ほど読んでない人がいる」と言って、授業に参加していない子どもを見逃していない。乗原先生の「授業は学級の全員でつくっていく」という意識が伺える。

さらに、教師が「大きな声で」と言った瞬間、子どもたちは叫ぶような大声を出してしまった。純粋な子どもたちは、先生に言われたとおりの精一杯「大きな声」を出したのである。しかし、それではかえって聞き手や自分自身にも聞き取りにくいほどの「大きすぎる声」となった。教師は、聞き手を意識した「ちょうどよい声の大きさ」をも教えなければならないことがわかった。

また、音読のときの教師による「さんはい」という合図は、子どもたちが声を出すタイミングを合わせるのにとっても効果的であった。これは、教師の小さな配慮の一つである。そして、みんなでそろえて声を出すことは、つぎの段階での国語教材の音読の練習にもつながることになるのであった。

### c ■座り方（姿勢）についての指導

自己紹介が終わると、つぎは座り方（姿勢）についての指導が行われた。前時の学級担任の授業のときから、子どもたちの姿勢は決してよいとは言えなかった。授業ビデオは、教室のいちばん後ろから撮影されていたので、学級全体を見渡すことができた。子どもたちの頭や体が落ち着きなく動いている様子がよく映っていたのである。

乗原 「いま、みなさん、席に着く実力はありましたからね。席に座るのだって実力はあるはずですよ。自分がね、自分がいちばんいいと思う姿勢をしてごらん」（児童、各自姿勢を正す）  
 乗原 「はい、そうね、この子たちは姿勢がいいですね。」（乗原、児童たちに軽く触れながら）

- 楽原 「ええと、きみも、がんばるといいな。きみも、いいですね。  
 ここでね、みんなちょっとね、がんばりすぎてね、良すぎるんですね、その姿勢、  
 いま。よく聞いておいてね。あなた、見てるか、見てるか。  
 はい、あのね、一番いい座り方はね、背中の、背中が後ろの板にちょっと当たっ  
 てるんだけど、そのときね、机とおなかの間にね、握りこぶし、げんこつが1  
 個（げんこつ1個をつくってみせる）入るくらいがいいですよ。ちょっとみ  
 んなでやってごらん」（Ca、姿勢を正す）
- 楽原 「そうですね、いいですね。そして、一番いい姿勢をしてごらん。そうそう」  
 （楽原、机間指導を行いながら子どもたちの姿勢をチェックする）
- 楽原 「足も、ちょっとそろっているといいだろうな。このくらいかな。足もそろえる  
 といいな。そう。足もそろえると」

\*最初の「みなさん、席に着く実力はありましたからね。席に座る（姿勢を正す）のだって実力はあるはずです」という教師の言葉は、子どもたちがすでに持っている「実力」を認め、信頼しているからこそその言葉である。

ここで楽原先生は「姿勢を正しなさい」という強制的・命令的な言い方ではなく、子どもたちに「いちばんいいと思う姿勢」を選び取らせる方法をとった。子どもたちは小学校2年生。入学したての1年生ではない。だから、「座り方」や「姿勢」についてはこれまでに指導がされ、じつは「いい座り方」「いい姿勢」というのは、子どもたち自身がすでに知っていることなのである。楽原先生は、そのことに配慮して「自分がいちばんいいと思う姿勢をしてごらん」と子どもたち自身に選ばせたのである。これまでに教えてもらった「いい姿勢」を思い出して「いちばんいいと思う姿勢」を選び取ったのは、「子どもたち」自身なのである。何気ない教師の言葉であるが、その言葉の裏には教師の思いや指導観があらわれるのである。

#### d ■机の上の学習用具の配置

姿勢を正すと、つぎは筆箱・教科書・ノートなどの学習用具の配置や置き方についての指導がされたのであった。

- 楽原 「そしてね、机の上も実力のうちだ。ノートは開いてなくて、あっ、この子のこと  
 を言っとるんよ。ほんとはノートは開くといいんよね。ノートを開いて、その  
 上に、教科書を開いているね。置いてあるか。そして、鉛筆、筆箱はどこに置いて  
 あるか。落ちないようにね。はい」

\*教科書を開いておくと、授業が始まればいつでもすぐに読んだり見たりすることができる。また、ノートを開いておくと、いつでもすぐに気づいたことや板書に書かれたことなどを書き留めることができる。このように、授業が開始すればいつでもすぐに学習内容に向かうことができるのである。そうすると無駄な時間が省かれ、子どもたちの学習量は増えることにつながる。もし、机の上の教科書・ノートが開かれておらず使いにくい状態で配置されたとしたら、教科書を落としてしまったり、ページを開く時間が無駄にかかったりして、子どもたちの学習を制限したり妨げたりすることにもなりかねない。狭い机の上でも教科書・ノート・筆記用具を効率よく使用することの大切さを知った。

机の上の学習用具を使いやすく配置することは子どもたちの習得すべき「学習内容」に直

接的にかかわる活動ではない。しかし、その「学習内容」をより能率良く習得するために大切な学習参加のスタイルなのである。

### e ■ 授業始まりのあいさつ

授業始まりのあいさつというのは、学級ごとにいろいろなやり方が決まっている。この学級では、日直の合図に続けて子どもたち全員が「始めます」と声をそろえておじぎをするという形で行われていた。

楽原 「そしたら授業始めましょう。始めのあいさつ、お願いします」  
 日直 「姿勢（周りを見渡す）。今から、4時間目、国語の勉強を、始めます」（小さい声）  
 楽原 「ストップ。（Cn、「始めます」と続ける）それもね、大きな声で、「今から」（楽原、大きくはっきりした声で言ってみせる）ちょっと誰かやってくれる？ちょっと日直のかわりに、一人だけかやってみてくれんか」  
 Cn 「はい」（手をあげる）  
 楽原 「きみ、ちょっとやっごらん。大きな声でね、さんはい」  
 C 「いまから」（間延びした感じで）  
 楽原 「ストップ。（ゆっくりとした）「いまから」じゃなくて「いまから」。すっきり言いなさい。はい」  
 C 「いまから、こくごのおべんきょうを」  
 楽原 「そんなにゆっくりじゃないと言えない？「今から、国語のお勉強を始めます」（はっきりした口調で手本を示す）」  
 C 「言える」（別の児童が手をあげる）  
 楽原 「あ、そう？はい。じゃあ、きみにやってもらおう。はい」  
 C 「今から、国語の勉強を、始めます」  
 楽原 「うん。さっきよりよい。それじゃあ、（日直の児童に触れながら）さっきみたいにやっごらん。さんはい」  
 日直 「姿勢。今から、4時間目、国語のお勉強を、始めます」  
 Ca 「始めます」（声をそろえて、おじぎする）

\* この学級の子どもたちは、声をそろえてあいさつをするとき、必要以上にゆっくりと間延びした感じになる傾向があった。また、教科書を音読するときも同様であった。これは、低学年によく見られる光景である。しかし、2年生の3学期なのでもう少し聞き手を意識しスピードをつけて「すっきり」読むことができてもよい時期である。楽原先生は、声の出し方の手本を自ら示し、子どもたちにもっと「すっきり」声を出すように指導した。

「そんなにゆっくりじゃないと言えない？」という教師の問いかけに「言える」と積極的に挑戦した児童もいたが、なかなかよくならなかった。これは、子どもたちにとって「すっきり」声を出すことそのものが困難だったのではない。間延びした声でのあいさつを長い間続けてきたことでそれが子どもたちの中で習慣化されてしまっていて、その体にしみついた習慣からの脱出が困難だったのである。つまり、教師は、第1日目の学級びらきのときから1年間を通して子どもたちに何を「習慣化」させるか（一貫して指導していくのか）をよく吟味し実践していかなければならないのである。

### f ■音読を始める前の指導

授業始まりのあいさつが終わると、いよいよ教科書の「かさこじぞう」の音読に入っていた。この授業は子どもたちの音読を中心に進められていったのだが、いちばん初めの音読の前には次のような指導がされたのであった。

11時48分

栞原 「さあ、始めましょう。46ページのはじめから3行目、指で押さえて」  
(Ca、急いで教科書を開き、指さす)

栞原 「はやかったねえ。きみもはやかった。はい」  
(栞原、机間指導しながら児童たちに触れる)

栞原 「そしたらね、読んでください。みんなで読みましょう。読むときには、教科書はこう持つんだったな (栞原、教科書を目の高さに持ってみせる)。  
46ページの3行目、さんはい」

\* 「46ページのはじめから3行目」というのは、これから音読を始める場所である。「指で押さえる」ことで、これから読んでいく場所をみんなで確認し合う活動であった。指定された場所をすばやく指で押さえることができた子どもというのは、教師の話をきちんと聞いていた子どもである。栞原先生は、その子どもたちに対して「はやかったねえ。きみもはやかった」とほめた。つまり、子どもたちが教師の話を聞き、それにすばやく対応するということを価値づけているのである。

音読に入る前に「教科書はこう持つんだったな」と教科書の持ち方にも触れている。教科書を目の高さまで立てることによって、顔が下を向かず発声しやすい態勢になるのである。さらに、栞原先生は手本を示すとき、教科書と目の高さが一致していることが子どもたちにわかりやすいよう体を横に向けて大きな動作で手本を示していた。このような子どもたちに対する教師の配慮が、授業の中に多く見られた。

### g ■黒板の前で発表する

つぎの枠内は、教科書中の『じいさまは、自分の つぎはぎの 手ぬぐいを 取ると、一番しまいの じぞうさまに かぶせました』という文章をみんなで音読したあとに、「つぎはぎの手ぬぐい」という言葉をめぐって繰り広げられた授業の一場面である。

栞原 「はい。同じ手ぬぐいでも、(栞原、「つぎはぎ」と板書しながら)「つぎはぎ」って言うんですけどね、つぎはぎの手ぬぐいってどんなんでしょうね。誰か教えてくれないかな？」(4、5人挙手)

栞原 「はい、あなた。(C、立つ) はい、みんなに教えてあげてね」

C 「破れたところを、縫ってある」

栞原 「はあはあ。(黒板を指さしながら) ちょっと、絵に描いてくれない？せっかくだから。ここ(黒板の前)にきてごらん。あのね、人に説明するときは、ここが一番いいんだ。(栞原、前に出てきた子どもにチョークを手渡ししながら) はい、どんな手ぬぐいかね。「つぎはぎ」ってどんなんかな？」

(C、栞原が描いた手ぬぐいの中に、つぎはぎを描き加える)

- 乗原 「なるほど。先生も手伝おうか。ねえ、ちょっと、(みんなに) 教えてあげて。なぜ、(Cの絵を指さしながら) こんなになっているのか」
- C 「(乗原の方を向いて) 破れたところを、新しいきれでぬった」
- 乗原 「今、この子の言ったことが言える人」  
(C n、5人ほど挙手)
- 乗原 「あ、そう。あなた言ってごらん。はい」
- C 「破れた手ぬぐいを (小さい声で)」
- 乗原 「大きな声で (両手で盛り上げるようなしぐさをして)」
- C 「破れた手ぬぐいを、ぬって作っている」
- 乗原 「ちょっと違う。(挙手しているCに対して) はい。」
- C 「破れた手ぬぐいを違うきれでぬってある」
- 乗原 「そうそう、ちょっと違うけどね。破れたところを?」  
(乗原、前に出ているCに続きを言うように促す)
- C 「新しいきれでぬってある」
- 乗原 「新しいきれでぬってある。はい、これがつぎはぎです。(Cに触れながら) はい、ありがとうございます。ようがんばったね。はい。」

\* 乗原先生は「ちょっと、絵に描いてくれない? せっかくだから。ここ(黒板の前)にきてごらん。あのね、人に説明するときには、ここが一番いいんだ」と言い、黒板の前に出て絵を描いて説明するよう促している。その場に起立して言葉のみで発表するよりも黒板の前に出て絵を用いて説明することで、その子どもの活動は、はるかに豊かになったのであった。

また、乗原先生は「今、この子の言ったことが言える人」と発表を聞いている側の子どもたちに対して「聞くこと」を意識させた。せっかくだいい発表をしても相手が聞いていなければその発表には意味がないのである。

さらに、発表を聞くという態度が備わっていなかった子どもたちに対して、教師が説明するのではなく、前に出て説明してくれた子どもにもう一度言ってもらっていた(下線部)。勇気を出して前で発表してくれた子どもに活躍する場を保証し、ほかの子どもたちにも「発表を聞くこと」の大切さを伝えようという教師の思いがあらわれている。

そして、乗原先生は発表した子どもに対して「ありがとうございます。ようがんばったね」と評価の言葉をかけた。この評価の言葉が、次への意欲につながるのである。教師からだけでなく、子どもたち同士でも発表者に拍手をするなどして、友だちのがんばりを互いに認め合う雰囲気がつくられるとさらによいだろう。

これまでに述べた「座り方」「授業始めのあいさつ」「発表の仕方」など(a~g)は、授業において子どもたちが習得すべき「学習内容」そのものではない。また、これらは国語科の授業にのみ限って指導することでもない。算数でも、生活科でも、ほかのどの教科・領域の「授業」においても指導可能な、いや、指導すべき「学習内容以外」のことなのである。そして、これこそ授業において必要不可欠な指導対象の一つ、「学習規律」なのであった。

私の中で、これらを「学習規律」として意識するのはもう少し先のことである。しかし、私はこの授業研究会で大きな発見をした。それは、教師が授業において子どもたちに「学習内容」を教えながらも「学習内容以外」のこと(つまり「学習規律」)も同時並行して教えていたと

いう発見である。子どもたちに対して「学習内容」をいかに教えるかが授業における教師の役目だと思っていた私は、衝撃を受けずにはいられなかった。この研究会参加をきっかけに、授業を考えるときの新しい視点を見つけることができた。そして、授業の理論を学びたい気持ちもどんどんふくらんでいったのであった。

### 3. 初めての学習規律の指導

#### 一教育実習での試み（学部3年・6月）

2003年6月9日から6月20日の2週間、教育学部附属光小学校での教育実習に参加した。

私が担当したのは2年2組。40名の子ども達であった。はじめて学級に入った日、クラスの子どもたち一人ひとりがとても元気が良く、よく発言し、明るい雰囲気のある学級という印象を受けた。しかし、その元気の良さは、良い面だけでなく悪い面にも出ていた。

まず、授業をなかなか時間通りに始めることができない。ほかにも、先生に注目できなかったり話を聞けなかったりする子どもが多く、担任の先生も頭を抱えていらっしやる様子だった。実習生である私自身も、このことに何度となく悩んだ。

私は、生まれてはじめて子どもたちの前に立つ期待や喜びと同時に、この子どもたちを相手に授業ができるだろうかという不安でいっぱいだった。しかし、自分のできる限り「わかる授業」をつくりたいという気持ちでいた。そして、2003年3月に開かれた「山口授業実践研究会」で学んだことを思い出し、実践してみたのである。

枠内は竹下による授業記録、\*印は解説である。

#### a ■ カウントダウン

2003年6月12日木曜日の5校時に、国語「すなはまに 上がった アカウミガメ」(説明文)の授業を行った。授業開始時刻が迫っているのになかなか席に着かない子どもたちに対して、私は「授業は何時からはじまるの?」と尋ねてみた。すると、前の方にいた一人の子どもが、「知らん」と言った。ほかの子どもたちも知らないのか、それとも話を聞いていないのか、答えようとしな。私は、この子どもたちに時間を意識させることからはじめなければならないと思った。そこで、次のような指導を行ったのである。

(授業開始時刻が近づいても子どもたちの私語がやまない。子どもたちは、担任の先生の指示で教科書とノートを机に出し始める)

竹 下 「では、あと15秒で始めます。あの時計の金色の針が12のところに来たらね」  
(子どもたち、教室の壁にある時計を見る)

Cn 「・・・10、9、8、7」(数名が、カウントダウンを始める)

Ca 「・・・3、2、1、0!」(ほかの子どもたちもつられてカウントダウンをする)

\*子どもたちから、あたかも自然であるかのようにカウントダウンの声が上がった。このカウントダウンは、子どもたちが授業開始まで「あと15秒」という時間を意識したからこそ、はじめたものだと考えられる。「15秒」という具体的な時間を設定したこと、秒針(記録中の「金色の針」という動きのある基準があったことが、子どもたちのカウントダウンを呼び起こしたのだと思う。針の動きを目で追ったり、みんなで声をそろえたりするというのは、子どもたちにとっては楽しい活動なのである。

## b ■姿勢を正す

担当学級の授業始まりのあいさつは、まず、当番の「気をつけ」という合図から始まっていた。しかし、当番が「気をつけ」とは言うものの、子どもたちは私語をしたまま、体がぐらぐら動いたままで授業始まりのあいさつが行われることも多かったのが事実である。

毎日、毎授業、学級全員で取り組む大切な授業始まりのあいさつである。私はその姿を見ながら、子どもたちにもっときちんとした姿勢で授業を始めてもらいたいという思いでいた。だから、カウントダウンが済むと、次のように言ったのである。

(カウントダウンが済んで、子どもたちは竹下に注目している)

竹 下 「じゃあね、自分が一番いいと思う姿勢をしてごらん」

竹 下 「おっ、(みんな) Y君を見て。とっても姿勢がいいよ」

(子どもたち、Y君を見ながら自分の姿勢をよくする)

竹 下 「それでは始めましょう。当番さん、お願いします」

当 番 「気をつけ。(みんなを見渡して姿勢を確認する) 今から、1時間目、国語のお勉強を始めます。お願いします」

Ca 「お願いします」

\*私は、「良い姿勢をしなさい」という命令的、強制的な指導はしたくなかった。そのような叱責や注意をするようないい方をしなくても子どもたちは自分たちの力で「よい姿勢」ができると思っていたからである。そこで、「自分が一番いいと思う姿勢をしてごらん」と、子どもたちに「一番いいと思う姿勢」を選びとらせることにした。2年生の子どもたちは「いい姿勢」というのをよく知っていて、自分で選び取っていた。これは、2003年3月の授業実践研究会で栗原先生から学んだことであった。

竹下は、Y君の姿勢を取り上げてほめた。Y君は、授業中に私語が耐えない子どもだった。なかなか落ち着いて授業に参加できないので、担任教師にもよく注意されていた。しかし、このときY君は、背筋を伸ばしてみんなの手本になるような姿勢をしていたのである。私は驚いて、思わず「おっ、(みんな) Y君を見て。とっても姿勢がいいよ」と言った。ほかの子どもたちにY君のよい姿勢を見て参考にしてもらいたかったし、Y君自身にも「やればできるんだね」という気持ちをこめて言ったのであった。すると、他の子どもたちもY君を意識して、自分の姿勢を正しはじめたのである。子どもたち同士というのは、お互いに刺激し合う大切な存在だということも再確認することができた。

竹下は「とっても姿勢がいいよ」という抽象的な言葉で評価しているが、これを「背筋がピンと張っているよ」「手を膝の上に置いているね」など、もっと具体的な事実をほめると、子どもたちももっとわかりやすかったのではないかと反省している。

以上は、同年3月に開催された「授業実践研究会」での学びを生かすことができたほんの一部分の授業記録であり、実際は失敗と反省だらけの授業であった。しかし、実習生という立場ではあるが、私が、子どもたちに対して「授業開始時刻」を意識させたり、「姿勢」や「授業はじまりのあいさつ」を指導をしていたことは事実である。そしてこれらは、やはり授業において指導している「学習内容以外」のことだったのである。

## 4. 学習規律に関する理論との出会い

### －「授業における3つの指導」(学部3年・10月)

学部3年生の後期、附属幼稚園での基本実習が終わると同時に、卒業論文作成にとりかかった。私は、榎原研究室に所属して「小学校入門期の授業指導」という題目で卒業論文を書くことになった。授業についての理論や授業研究に関心を抱いていた私は、授業研究や教育方法学関係の文献を読む機会が増えていった。

さまざまな文献を読み進める中で、榎原先生をはじめ多くの研究者たちが語る「学習規律」という言葉に再び出会うことになった。しかし、私は「学習規律」という言葉に以前のような「硬い印象」を受けることはなかった。山口授業実践研究会や教育実習での経験を通して、以前は理解困難だった「学習規律」という言葉の教授学的意味が、少しずつ見えてくるようになってきたのである。

「学習規律」という言葉がもつ本来の意味と、授業における位置づけを明らかにしている理論として、榎原の「授業における三つの指導」がある。私は、この理論に出会うことによって初めて「教師が授業において「学習内容以外」に指導していたこと」の正体を明らかにすることができたのである。

#### (1) 授業における三つの指導対象

榎原は、授業で指導すべき事柄は次の3つであると述べている。(注3)

- a. 1時間の授業ごとに変化・発展する「学習内容」
- b. その教科・領域に独自の「学習方法」
- c. どの教科・領域にも共通する「学習規律」

これは、榎原の著書『学級における授業の成立』の中で、「教師と子どもの活動の類型」として述べられているものである。『学級における授業の成立』では、榎原が、自分自身の実践を通して確かめたことを中心に論述されており、「授業における三つの指導」もその一つである。以下に、授業における三つの指導について明らかにしていく。

#### a. 1時間の授業ごとに変化・発展する「学習内容」

学習内容についての指導がない授業は、まずありえない。45分の授業の中で、子どもたちが学びとる学習内容が必ずあるはずである。子どもたちが授業において学習内容を習得できなかったならば、その授業のねうちはないに等しいのである。そこで、まず先に、授業における指導対象として「学習内容」を位置づける必要がある。

また、「学習内容」は「1時間の授業ごとに変化・発展する」ものとしてとらえることができる。たとえば、小学校1年生においては、年間782時間の授業が行われる。その782時間の授業で扱われる内容は、782通り、すべて異なるのである。なぜなら、同じ単元の、同じ場面の、同じ内容が、同じ学級の子どもに対して、同じレベルでくり返されることは決してないからである。たとえ、同じ単元の、同じ場面を、同じ学級の子どもたちに対して指導するとしても、そこには必ず、変化や発展がみられなければならないのである。

## b. その教科・領域に独自の「学習方法」

小学校1年生国語教材「サラダで げんき」（東京書籍）を例にとって考えてみたいと思う。

### サラダで げんき

りっちゃんは、おかあさんが びょうきなので、なにか いい ことを して あげたいと おもいました。

「かたを たたいて あげようかな。なぞなぞごっこを して あげようかな。くすぐって、わらわせて あげようかな。でも、もっと もっと いい ことは ないかしら。おかあさんが、たちまち げんきに なって しまうような こと。」

りっちゃんは、いっしょうけんめい かんがえました。

### かどの えいこ

題名も作品のうちである。だから、文章をはじめから読むときは、必ず題名も読むべきである。「サラダで げんき」という題名だけを読んで、教師は「題をみて思いつくことは何ですか」あるいは、「この題から、何を思いうかべますか」という発問ができる。すると、子どもたちは、「このサラダを食べたら元気になるんじゃないかな」とか、「きっと、元気の出るサラダのお話なんだよ」など、題名から読み取れること、思いつくことを考える。これを、「題名読み」という。「題名読み」は、国語独自の「学習方法」である。このほかにも、「比べ読み」や「まとめ読み」など、国語独自の「学習方法」はたくさんある。

さらに、生活科で考えてみる。春を探しに野原に出たときに、見たことや感じたこと、気付き、それを「発見すること」も生活科の勉強の仕方である。また、その発見したことを「絵に描く」、「ノートに書く」、「昨日と比べる」、「雨の日と晴れの日を比べる」、「図鑑で調べる」などというのも、生活科という教科独自の「学習方法」なのである。

このように、各教科・領域には独自の学習方法があり、それを授業において指導対象として位置づけなければならないのである。

## c. どの教科・領域にも共通する「学習規律」

乗原は、「学習規律」について次のように述べている。(注4)

ここで問題にする「学習規律」とは、管理のための手段ではなく、学習内容や学習方法ともに、授業のなかで教師の指導対象としなければならない「授業への主体的参加のためのルールやマナー」と考えてよいのである。(下線は竹下によるもの)

1時間の授業の中で、「学習内容」の他に指導していることは、その教科・領域に独自の「学習方法」だけにとどまらない。「授業参加のルールやマナー」である「学習規律」も、どの教科・領域にも共通する指導対象として位置づけなければならないのである。小学校1年生ならば、年間782時間の授業があると前述したが、その782時間にわたるどの授業においても共通して指導しなければならない、「授業参加のためのルールやマナー」こそ「学習規律」なのである。

私が本論文の1～3で述べてきた「座り方」や「授業始めのあいさつ」や「発表の仕方」など、「教師が授業において指導すべき「学習内容以外」のこと」というのは、「授業への主体的参加のためのルールやマナー」であり、つまり、「学習規律」のことであったのである。

## (2) 学習規律の類型

学習規律は大きく4つに区分することができる。つぎに示すのは、栗原による学習規律の類型である。(注5)

- ①発表の仕方(表現の仕方)
- ②発表の聞き方(応答の仕方)
- ③助け合い方(班やリーダーの活動)
- ④その他

この類型を見てみると、「学習規律」とは、主として子どもたちの表現活動とそれをめぐるコミュニケーション活動であることがわかる。ということは、「学習規律」をどの教科・領域の授業においても指導対象に据えることで、子どもたちのコミュニケーション能力はどの教科・領域にも共通して育てられるということになる。つまり、コミュニケーション能力とは「伝え合う力」などと言って国語科の授業のみで取り扱うものではない。すべての授業において指導しなければならないものなのである。

## (3) 教授学の専門用語としての「学習規律」

以前、私は「学習規律」という言葉に「堅い印象」を受けてしまった。それは「規律」という言葉のもつニュアンスや語感から受けた印象であった。

「規律」という言葉を辞書で引いてみると、「①人の行為の基準となるもの。②秩序。きまり。③規制すること(広辞苑)」と書いてある。たしかに「規律」という言葉そのものは、個人を何らかの手段・方法によって秩序づけたり、規制したりするというニュアンスを多く含んでいるのである。一般常識のある人であれば、誰でも誤解してしまうのが「学習規律」という言葉なのかもしれない。しかし、前述したように「学習規律」とは、教授学的には、どの教科・領域にも共通して指導しなければならない「授業参加のためのルールやマナー」である。一般教授学では、「学習規律」の「規律」という言葉を「外的な規律」ではなく「内的な自主的規律」ととらえられているのである。(注6)つまり、辞書的意味と教授学的意味は違うのである。学級で教えることのプロである教師ならば、「学習規律」を一般教授学の専門用語として理解し、いち早く授業における指導対象として位置づけなければならないのである。

「学習規律」の指導は、教師が「学習規律」の中身をよく理解してはできない。その理解は、「学習規律づくり」が行われて一定の成果をあげている学級の授業を見ること、また「学習規律」の視点から情報を収集したり、授業を分析したりしながら、学習規律の具体的なイメージをつくり上げることから深まっていく。私の場合は、次に述べる磯江教諭の授業が、「学習規律」のイメージをつくり上げてくれた。

## 5. 学習規律を身につけている学級の授業の参観

### 一日光小磯江学級の国語授業参観(学部4年・6月)

2004年6月22日、鳥取県溝口町立日光小学校本校において、校内授業研究会が行われた。私は、日光小の先生方、そして、指導教官であり研究会指導助言者である栗原昭徳先生のご好意のもと、授業を参観させていただけることになった。

じつはその日、日光小は道徳の授業研究会であった。それにもかかわらず、ぜひとも1年生

の国語の授業を参観したいという私のわがままな願いを、1年学級担任の礒江実誉子先生がこころよく引き受けてくださり、3校時目に、国語「したこといろいろ 助詞『は』『へ』『を』」の授業が行われたのである。

日光小学校は、鳥取県の大山のふもとにある小規模小学校である。礒江学級の児童は、入学してまだ4ヶ月足らずの1年生児童3名であった。その3名の児童と礒江先生の授業において、私は初めて「学習規律づくり」が行われ一定の成果をあげている学級の事実を見ることができたのである。礒江先生が授業における指導対象の一つとして「学習規律」を位置づけ、入学したときから一貫した指導をされた結果がそこにはあった。礒江学級の授業の事実を観て、私は「学習規律」についての具体的なイメージをつかむことができたと同時に、「学習規律」の指導の必要性を再認識したのであった。

枠内は、礒江授業の授業記録である。3名の児童は、それぞれT（男児）、Y（男児）、K（女児）と表記する。

### a ■授業はじまり

私は、休み時間から1年学級に入り、教師や子どもたちの様子を観察した。礒江先生も子どもたちも楽しそうに話をしたりトイレに行ったりするなどして特別な準備はしていなかった。誰が見ても「通常通りの休み時間」という感じであった。そして、授業はつぎのように始まったのであった。

（授業開始1分前には、教師の指示なしで全員が教室に入っている。当番のYは、授業開始の時間が近づくと黒板の前に立ち、チャイムが鳴るのを待っている）

— チャイム —

礒江 「はい、はじめましょう」

Y 「起立」(Ca、いすを机の中に入れ、起立する)

Y 「これから、国語の勉強をはじめます」 Ca 「はい」

Y 「れい」(Ca、礼をする)

Y 「着席」(Ca、着席をする)

\* 授業がはじまる時間が近づくと、当番のYは、黒板の前に立ち、みんなの方を向いた。当番（日直）として、時間をきちんと意識できている行動である。そして、授業始まりのあいさつをいつでもできる状態でチャイムを待っていた。ほかの子どもたちを見ても、教科書や筆箱を机の上に置くなどして授業の準備をすませていた。そして、教師の「はじめましょう」という合図とともに、授業がはじまったのであった。チャイムとほとんど同時であった。当番のあいさつは、声の大きさ、間の取り方など、とてもすばらしかった。また、子どもたちは3名とも、起立時にはいすをすばやく机の中に入れた。このような学習規律が、1年生の1学期6月において子どもたちにすでに身につけていることは、私にとって驚きであった。この授業はじまりを見るだけでも、入学当初からこれまで、教師の指導が一貫してなされてきたことがわかる。

### b ■黒板の前で発表する

本時の学習内容は、「したこといろいろ 助詞『は』『へ』『を』」であった。

黒板には、「はとは、へびへ、おへんじを かいた」という例文が書かれてある。(例文「わには、えびへ、おてがみを かいた」を受けての2つ目の例文である)

下の枠内は、黒板に書かれてある例文を見ながらみんなで『おへんじを かいた』の中にある助詞(記録の中で儀江先生は「くっついてるもん(もの)」と表現している)を探し、丸で囲むという場面である。

儀江 「ここ(「おへんじを かいた」の部分)にも、なんかくっついてるもんがあるなあ」  
 Ca 「はい」(手をあげる)  
 儀江 「はい、Kさん、どうぞ」 K 「はい。」(その場に起立する)  
 儀江 「(黒板の前で発表を)やる? (チョークを差し出して)」  
 K 「やる。」(K、黒板の前に出て、『を』にマルをつける) K 「どうですか。」  
 儀江 「どうですか。」 Cn 「あっています。」  
 儀江 「あっていますね。よかったです。」

\*下線部の「(黒板の前で発表を)やる?」という教師の誘発の言葉に「やる」と答えるK。子どもたちが黒板の前で発表するチャンスを教師が積極的につくっているのである。

さらに、『を』に丸をつけ終わると、Kは「どうですか」とみんなに応答を求めている。教師の助けをかりながらであるが、ほかの子どもたちは「あっています」と反応することができた。儀江先生は、子ども相互の「応答」をも授業における指導対象として位置づけていたということである。

### c ■教師の指導的評価活動

教師は命令的・強制的な言い方をするのではなく、「指導的評価活動」によって子どもたちに「授業参加のためのルールやマナー」を指導していた。例えば、次の記録からもその様子がわかる。

Y 「...できました。」  
 儀江 「できましたか、はい。いいですねえ。できたら、教えてくれる人。」  
 T 「できました。」 K 「できました。」  
 儀江 「はい。よかった。それじゃあ、読んでくれる人。」  
 Ca 「はい。」(手をあげる)  
 儀江 「はい。じゃあ、まっすぐ手があがった、Kさん。」 K 「はい。」

\*これは、例文の中の助詞にえんぴつで丸を囲むという活動場面である。Yが「できました」といった後すぐ、教師は「いいですねえ。できたら、教えてくれる人」(下線部)と、ゆうやの行為を価値づけている。それを聞いてほかの2人の子どもも、Yにならって「できました」と言っている。教師が、Yの肯定的側面(『できました』と教師に教えたこと)を発見し、際立たせたことで、他の子どもたちも、自分のとるべき行動に気づいたのである。

また、手をあげた子どもの中から一人を指名するときに、「まっすぐ手があがった、Kさん」(下線部)といい、Kのまっすぐした手のあげ方をねうちづけ、際立たせている。この教師の一言は、「手をまっすぐあげること」を価値づけるものなのである。

## d ■黒板の前で説明する

次は、例文の中に出てきた「おへんじ」という言葉の意味を考える場面である。

儀 江 「『おへんじ』っていうもの知ってる？みんな」  
 T 「知らない。」  
 儀 江 「知らないよね。『おへんじ』ってなあに？」  
 Y 「『おへんじ』って…はい。」(手をあげる)  
 儀 江 「はい。知ってる？ Yさん、教えてください」  
 (Y、起立し、いすを机の中に入れて、黒板の前に行く)  
 Y 「ぼくは、えっと、えっと…」(T、深くうなずきながら聞く)  
 Y 「人が、おてがみを、だしたら…わたし…わたししてもらった、人…  
 …もらった人が…かえすことです。どうですか」Cn「同じです。」  
 儀 江 「わかりました？」(Cn、うなずく)  
 儀 江 「はい。そうなんですね。ありがとう。そうでした」

\* Yは、教師から何も言われずに黒板の前に出た。前に出た方が、自分も説明しやすいしみんなにもわかりやすいという意識がYに働いたのである。これは、Yの自主的な学習活動であるといえる。

また、Yは自分の知っている言葉で、一生けんめい「おへんじ」を説明しようとしている。その一生けんめいさは、参観している私にもよく伝わってきた。教師も、低い姿勢をとりYと目を合わせ深くうなずきながら、真剣な顔で最後まで聞いていた。

子どもたちは、小学校1年生の1学期にして、学習の準備をすること、名前を呼ばれたら「はい」と返事をする、手をあげ起立して発表することなど、さまざまな「授業参加のためのルールやマナー」を知っていたし、実行していた。とくに、授業始まりのあいさつは、日直の合図から起立や礼の仕方まで、たいへんすばらしかった。入学してから約3ヶ月の間、教師のていねいな指導が積み重ねられてきたことがわかる。しかし、これらは強いて教えられたのでは決してない。子どもの肯定的側面を発見し、際立たせながら、「授業参加のためのルールやマナー」を間接的に指導したのである。この授業の中でも「じゃあ、まっすぐ手をあげた、Kさん」、「前に出てきて(発表して)もいいですよ」など、学習規律を間接的に指導する教師の姿がある。儀江先生が、学習規律を「授業における指導対象」として、きちんと位置づけていたからこそ生まれた、間接的な指導だと考えられる。また、この儀江学級の事実から、「学習規律」は学年ごとに発達段階があるものではなく、教師の指導次第であることが明らかとなった。

以下は、「学習規律の指導と「わかる授業」の成立(2)」につづく。

## (注)

- (1) 楽原昭徳著『わかる授業をつくる先生』、図書文化、1997年
- (2) 当時、楽原研究室で卒業論文を執筆していた先輩である。現在、県内公立小学校講師。
- (3) 「授業における三つの指導対象」については楽原昭徳著『わかる授業をつくる先生』(図書文化、1997年)の第3章「1 授業における指導対象」p96～p108を参照のこと。ただし、

本論文では「その教科に独自の」とか、「どの教科にも共通する」という記述ではなく「その教科・領域に独自の」とか、「どの教科・領域にも共通する」というように「領域」をつけ加えて述べた。なぜならば、小学校の教育課程は「各教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間」の4領域で編成されており、「教科」だけでなく、道徳や特別活動、総合的な学習の時間といった「領域」もまた授業であるからである。学校教育法第24の2関係別表第1を参照のこと。

- (4) 榎原昭徳著『学級における授業の成立』、明治図書、1982年、p60
- (5) 榎原昭徳著『わかる授業をつくる先生』、図書文化、1997年、p107
- (6) 榎原昭徳著『学級における授業の成立』、明治図書、1982年、p60