

〈原著論文〉

小学校国語における「学習の個性化」

一個を生かし、個を育てる授業づくりー

水野正朗*

1. 本研究の目的

本研究の目的は、国語の授業記録等を分析することを通して、国語科教育における「学習の個性化」について検討し、「協働的な学び」と「学習の個性化」を対立的に捉えるのではなく、一体的に成立させる授業づくりについて考察することである。

中教審答申(2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指してー全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現ー(以下、答申)は、「個別最適な学び」(指導の個別化と学習の個性化)と、従来からの「協働的な学び」を一体的に充実させることを求めている。しかし、「個別」と「協働」は古くから相反する概念である。それらを一体的に充実させた学びの姿はイメージすることが困難である上に、「個別」と「協働」を一体的に充実させる理論や方法が明確になっているわけではない。このことが学校の授業づくりに誤解や困惑、ある種の混乱をもたらしている。

答申は、一人一台端末を活用した一人ひとりの子どもを主語とした学びを構想するキーワードとしての「個別最適な学び」(「指導の個別化」と「学習の個性化」)と、従来からの「協働的な学び」を一体的に充実させることを求めている。答申によると「個別最適な学び」は「個に応じた指導」を学習者の視点から整理した概念であり、「指導の個別化」「学習の個性化」に分けられる。「指導の個別化」は、一定の目標を全ての子どもが達成することを目指し、学習進度等に応じて異なる方法で学習を進めること、「学習の個性化」は、一人ひとりに応じた学習活動の機会を提供し、異なる目標に向けて学習を深め、広げることと説明される。

石井(2023)は、「個別最適な学び」を「個別化」と「個性化」の軸と「教師主語」と「子ども主語」の軸で類型化している(図1)。

「個別化」とは、子どもに任せて自習室で学び進めていくようなプログラム学習にとどまることなく、教師が責任を持って一定水準の目標達成を保障する個別指導、共通目標の達成に向けた指導の個別化として遂行される。これに対し、「個性化」は、個を生かす授業として展開していく必要がある。学級のなかで子ども一人ひとりの持ち味を生かし、子どもの個性的な考えを教師が取り上げ、つなげたり、ゆさぶったりして練り上げていく学び、一人ひとりの個性を生かした創造的な授業はこれまでも展開されてきた。そのような協働的な学びを基盤にしつつ、一人ひとりが学びたいことを自主的に追究し、自律を重んじる「子ども主語」

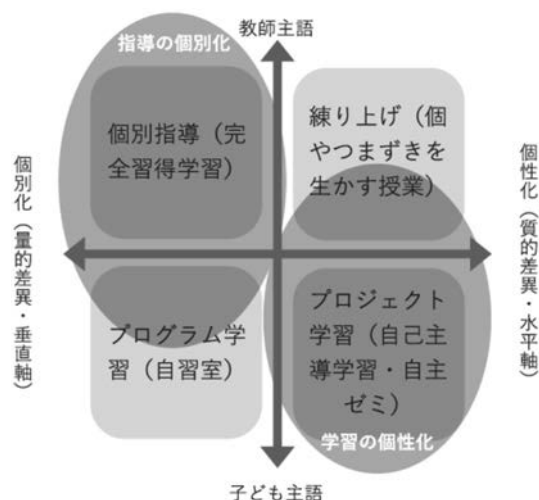


図1 個別最適な学びの類型(石井, 2023)

* 東海学園大学スポーツ健康科学部教授

のプロジェクト型の学びを積極的に促進するために、「学習の個性化」が提起されたとも考えられる。

一斉授業のデメリットは、スケジュールが事前に決まっただけの教師の側からだけの一方的な伝達になりがちなこと、個人の理解の状態や関心意欲に差が生じるため、一人ひとりに合った授業を成立させることは難しいことである。このような問題を背景に「個別化・個性化教育」（加藤，1982，2022）が提唱され推進されてきた。「個別化・個性化」教育は、「指導の個別化」「学習の個性化」において内容だけでなく目標も個別化することを提唱する一方で、子ども同士の対話や協働はあまり重視してこなかった。

その一方で、日本の教師たちは、一斉授業においても一方的な知識伝達型の授業に陥ることなく、間違いやつまずきを価値あるものとして大切にし、子ども一人ひとりを主役にして対話をもとに学ぶ授業、いわば「協働的な学び」を実践してきた長い歴史があり、義務教育において豊かな実践が展開された。同時に、授業における集団化の研究と実践も行われ、小集団（グループ）学習や自主学習など、さまざまな授業形態が必要に応じて採用されてきた（重松・霜田・白岩，1971）。

筆者は、その子なりの個性等の質的差異を尊重して育む「学習の個性化」は、個別化によってではなく、異質な他者との対話・協働を通して実現されると考える。授業形態については必要に応じて適切なもの、たとえば、一斉学習、グループ学習、交流学习（立ち歩き）、個別学習などが選ばれるべきであるという立場をとる。

本研究は、「学習の個性化」について実践的な授業展開の側面から検討する。各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動にはそれぞれに特質があり、教科の特性を無視して一律に論じることは難しい。そこで、本研究では国語の授業実践を主な分析対象とする。国語は、一人ひとりの個性的な読みを大切にしつつ協働的に学ぶことで、教材の理解や解釈を深めることが重視される教科であるからである。

2. 共通問題の成立と解決の過程における「学習の個性化」

2-1 島小学校の授業形態

問題解決を取り入れた授業の特徴を大きく捉えれば、①課題の意味や問われていることの本質を把握する側面、②子どもが自分なりの考えを作り出す「自力解決」の側面、および、③他者との対話を通して考えを互いに共有して納得できるものへと高めていく練り合い（練り上げ）による「集団解決」の側面がある。

斎藤喜博（1911～1981）は、日本の著名な教育者であり、子どもたちが主体的に学び、自由に発言できる環境を整えた。斎藤の教育理念と教育実践は、多くの教育者の参考となっている。斎藤（1964）の著書『授業の展開』は、子どもたちが主体的に学び、教師と共に授業を創り上げるプロセスを詳細に論じている。このような共創的な学習プロセスは、「練り上げ」や「練り合い」など呼ばれて広く実践されたが、1980年代以降しだいに廃れ、「練り上げ」はほとんど死語になっている。しかし、斎藤の授業展開の理論と実践は、現代における「主体的・対話的で深い学び」や「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」の実現に対し、重要な視座と実践的な示唆を与えている。

斎藤は、自身が学校長を務めた島小学校の授業実践を振り返り、そこでよく用いられている授業展開を、①個人学習、②組織学習、③一斉学習、④整理学習の4つに分けて整理した。この4つの授業形態は、一つの単元を何時間かけてやる場合の基本の授業形態であり、島小学校のどの教師も形の上では同じようなことをすることができたという。

斎藤（1964）が紹介する島小学校の授業展開の特徴を表1にまとめた。これは、水野（2019）、Arani, Mizuno, Shibata（2022）を一部修正したものである。この授業展開の形式は、「練り上げ」授業の文化的スクリプトの典型であり、現代の授業づくりを考える上で参考にするべき特徴が多く見られる。

表1 練り上げ授業に見られる文化的スクリプト

①個人学習 Individual learning	<教材と向き合い、切実な「問い」を生み育てる過程> 自分一人だけでやる学習。 体験活動、話し合い → 自分なりの考えや予想を持つ。	起	導入
②組織学習 Designs for learning	<学級全体の「共通問題」を形成する過程> 「つぶし」によって学級全体の学習を整理する。 各自が学習を深め、全員が学習に向かう体制（組織）が整う。		
③一斉学習 Whole class learning	<学級全体が「共通問題」を追究する過程> 学級全体が一つの共通問題を対象にして解決に向けて追究する。	承	展開
	<対立点・矛盾点（ズレ）が浮き彫りになる過程> 思いがけない発想や意見が提出され、問いが深まる。	転	
<全員が納得する答え（納得解）を形成する過程> みんなで納得。時に未解決の課題や疑問が新たに見つかる。 （①～③ or ②～③ or ③ が繰り返される）			
④整理学習 Summary learning	<獲得したものを整理し、知識を定着させる過程> 学習したもののなかにある原則とか法則とか新しく発見したものとかを学級全体のものや一人ひとりのものにする。	結	まとめ

2-2 子どもの個性を育てる教材研究

斎藤は、「一人の人間として教師が教材と深く対面し、専門的な読み取りや解釈をし、それを一人ひとりの子どもとつぎ合わせた教材解釈にまでかみくだき、核になるものをしっかりとつかまえて授業展開の準備をする。そこまでが授業以前の仕事である。しかし、実際の授業展開は、教師の準備した通りに、スムーズに進んでいくものではない。（中略）それは、授業の進行にしたがって、教師が自分に問いかけたり、子どもの思考や発言に触発されたりして、教材に対する新しい発見をしていくからである。（中略）そういう新しい発見をした場合に教師は、自分の今までの教材に対する解釈を惜しげもなく捨て、新しい解釈を授業のなかにとり入れ、展開の方向を新しいものしていかなければならない」（111～112頁）と述べ、教師の深い教材解釈にもとづく、展開の鋭さとか、豊かさ、振幅の大きさとか面白さが大切であることを繰り返し強調している。教師が強引に今までの解釈や方向を固守していくと、授業が固定的で形式的なものになり、子どもの学びも動きのないものになってしまうからである。

一人ひとりの個性を育てることは大切である。ただし、子どもの個性的な発想や発言に対して、教師がなんでも受容して肯定しているようでは、その子の個性は伸長しない。この点について、斎藤は、小学校6年国語「片耳の大鹿」の授業で「笑いをかみころしました」の解釈が問題になった事例を取り上げている。W君から予想外の「笑えないと思うんだ」という発言が出た時、授業を担当した教師は「教科書だって間違っている」「私は無条件でW君に頭を下げました」（123頁）と受け入れたという。これではW君の個性的な発想はその場の思いつき以上には深まらない。子どものどんな読みでも許容されるなら「解釈の無政府状態」（水野, 2009）になってしまう。そこで、斎藤は、W君の疑問を中心にしてもっと文章を具体的に読み取らせるべきであると指摘する。おじさんが「もうこっちのなんだ」と嬉しさでいっぱいになったのだけれど、大鹿の反撃という思いも及ばないような事態の変化が起き、笑いを収めて事態を見極めようとするおじさんの心の動きを子どもたち自身に読み取らせなければならない。そのためには、教師の教材解釈に豊かさや幅が必要であり、それがなければ甘く独断的で通り一遍な授業になりかねないのである。

2-3 「個人学習」「組織学習」

教師が授業の最初に「学習のめあて」「本時の課題」を子どもたちに提示することが広く行われているが、子ども一人ひとりが本当に追究したい課題になっているのだろうか。

島小学校の授業展開が、「個人学習」（自分一人でやる学習）を最初に置き、「組織学習」（学級全体の「共通問題」を形成する過程）を設定したことの意義は、現代における「主体的・対話的で深い学び」や「学習の個別化・個性化」の実現を考える上で再評価されるべきであろう。島小学校の授業展開を具体的に知るために、昭和38年時点の島小学校学習指導案の形式として斎藤が記した記述（230～238頁）を一部簡略化して以下に示す。

1. 「題材」 教材の題目を書く。たとえば「けんび鏡とともに」（小学校5年国語）
2. 「教師の解釈」 教師個人の解釈を書く。一人の人間である教師が、一人の人間として全力をあげて教材を解釈し、教材と対面し、その結果得たものを表現する。一人の大人としての考えを自由に書く。
3. 「授業展開の角度」 一人の人間としての「教師の解釈」と、現実にいる学級の子どもの可能性とを結びつける。対象である学級の、いままでたどりついてきた歴史とか、今の子どもとか学級とかと「教師の解釈」でとらえた可能性とを結びつけ、「教師の解釈」のなかから、もっとも必要なものを選び出し、その意味をはっきりと書く。これにより「授業展開の角度」（以下、「角度」と表記）が決まる。

「角度」の例：授業者 武田常夫、5年国語教材「けんび鏡とともに」

一 まず、客観的に文章を読みとる作業をする。この作業中、この教材に対する私の不満は、口ではもちろん、身ぶりにも表さないことに気をつける。子どもに先入観を与えないためだ。しかし、（北里）柴三郎の仕事の具体的な内容、進行、人間としての中味などを深く読み取ろうとすれば、どうしても、主観、推理、他の文献の援用などを媒介にしなければ、つまり、文章を読みとる作業を放棄しなければ不可能だということをはっきり押さえる。

二 以上の作業を踏まえた上で、この教材のいくつかの文章を手がかりに柴三郎の人間像を追求する作業に入る。この教材で直接に、また意識的に触れていない問題を取り上げ、しかも、文章で客観的に承認できる地点を踏み外さないでやる作業である。

この作業は、この教材を契機として別の学習に入るのだという点で（一）の授業とは明確に区別した授業にしたい。それは、この文章を持つ教訓的な性格を内面から破壊していく作業である。

4. 「全体の指導計画」 「角度」で実現しようとしたことが意図的に明確にそれぞれの時間に配分され、必然的な波打ちを持っていくようにするのが全体の「指導計画」である。「角度」の配分は最後の目標に到達するための意図と必然性を持ったものでなければならない。

「全体の指導計画」の例：授業者 武田常夫、5年国語教材「けんび鏡とともに」

- ① 全文の読み（どんなことが書いてあるかを大づかみに把握する。）……二時間
- ② 問題点を引き出す（特に柴三郎が医学を専攻しようとした決意するまでの経緯、破傷風菌を発見するきっかけになる着想。その二つの文章を取り上げて追求する。当然この文章の具体性を欠いたあいまいさにつきあたる。）……二時間 ※以上が「角度」で狙った作業。
- ③ 人類のために医学を専攻しようとした柴三郎の決意を、改めて問題にする。そして、その決意が、きびしい学問の世界でおのれを鍛えていく過程で、どのように姿を変えていくかを問題にする。そうした角度から柴三郎という人間像をとらえる。……二時間（本時はその第2時）

5. 「この時間の目標」 ここでは、その時間に配分された「角度」を、さらに整理し、分析して、それを実現するための方向を明確にする。

6. 「この時間の計画」 その教材全体の角度、その時間の授業の角度を明確に持っている教師が、その時間の展開の核をどうならば、それを追求するために、どういう発問から出発し、どう子どもと衝突し、その結果、どういう授業での結晶を創り出すかを、一つの作戦図として書くものである。そういう目的に合わせ、形式を四段にし、最上段を「展開の核」、二段目を「子どもの可能性」、三段目を「授業の結晶点」、最下段を「予想される展開」とする。教師は、各段のそれぞれをならみ合わせ、響き合わせながら作戦図を書く。

この武田教諭の「全体の指導計画」によると、①「全文の読み」に2時間、②「問題点を引き出す」に2時間をかけている。島小学校の授業では、①子どもが自分一人で教材に向かいあう「個人学習」がまず行われ、②「組織学習」によって問題点を引き出す。次の③「組織学習」で「自分一人の学習を、学級の仲間や教師とつなげながら、拡大したり深化したり、変更していく。中心は一人にあるが、部分的にでもあっても他の人間と交流しながら自分の学習を深めていく。すなわちこの学習によって、学級全体の学習が組織されていく」(243頁)。

ここで注目されるのは、「組織学習」が、子どもの立ち歩きが許されるフリー交流の時間になっていることである。子どもたちは教材についてそれぞれ自分なりの問いを持ち、「それぞれ自分の席で自分の問題について考えたり、(中略)またそれを持って教師や友だちのところへ行き、自分のものを確かめたり、他の人との考え方の違いを知ったり、同じ問題を一緒に考えたりする」(246頁)。このような自主的な交流は、「子どもは他の子どものところへ行き、自分の考えを他の考えと衝突させ、自分の考えを否定したり拡大したり、相手の考えを否定したり拡大させたりする作業が必要になる」(248頁)から行われる。

つまり、島小学校の授業では、「個人学習」「組織学習」を通して、①その子なりの興味や関心にもとづく個性的な学びを保障すること(「個別最適な学び」、特に「学習の個性化」)、②そのような子どもと子どもの学習がつながること(協働的な学び)の両者を一体的に充実させている。そして、この前段階があるから、授業の山場である「一斉学習」が真に充実したものになる。ただし、個人や学級がそういうことができる高いレベルになっていけばよいが、低い場合はそれができない。そこで、教師は「個人学習」や「組織学習」において「いわば周旋屋のような仕事」(248頁)をする。現代の教師は、この「周旋屋のような仕事」の内容とその背景にある意味を学ぶべきであろう。

2-4 「個人学習」「組織学習」における教師の仕事

斎藤は、「個人学習」や「組織学習」の時の教師の仕事について詳細に説明している(245～257頁)。その要点を以下にまとめる。

(1) 一人ひとりの学習をみる

学級の一人ひとりの子どもが、どんな問題と取り組み、どんなふうを考えたり、どんなふう間違っていたり、どんな新しい問題を生み出しているかを知る。またそれらがどんなふうに変化しているのかも知る。必要なことはメモをとっておいたりする。これは、この授業形態での教師の大事な仕事になる。

(2) 一人ひとりの指導をする

- ・問題点とか疑問点とかがつくり出せずにいる子どもにはヒントを与えたり、その子に適した、しかも後の学級全体の学習に役立つような問題を与えたりする。
- ・考えのゆきづまっている子どもには、それを打ち破れるようなヒントを与える。
- ・問題や考えが狭く限られている子どもに、もっと視野を広げる指導をする。
- ・一つの問題が解決し、それで満足しているような子どもには、その結論に反撃し否定してしまうようなこととし、もっと高い次元で自分の考えをつくり出す努力をさせる。
- ・意味のない問題をやっていう子どもには、その意味のなさを指摘し他の問題に転換させる。

(3) 子どもと子どもの学習をつなげてやる

- ・一つの問題にゆきづまっている子がいた時、その問題をすでに解決している子どもを教え、その子のところに話し合いにいくように勧める。
- ・AとBが同じ問題を考えているが、結果が全然反対である。そのような場合に二人一緒にして話し合いをさせる。同じ問題で同じ結果を出しているが、両方が違う方向へ発展すると思われる時は、その二人を結びあわせる。

- ・問題は違うが、違う二人を結び合わせることにあって、両方の問題が関連していることが分かり、両者の問題がさらに発展すると思われるとき、その二人を結び合わせる。
- ・問題の貧弱な子どもを、豊富な子どものところへやり、領域を広げさせる。

このように教師は、それぞれの子どもを適切に組み合わせる仕事をする。その問題が解決すればAとBは別れ、AはCと、BはDとというように他の人間とつながっていく。また三人なり五人なりの集まりで学習したりもする。一人になることもある。こういう作業が進んでいくにしたがって、教室の空気は活気を帯びてくる。教室のなかには、一人できびしく考えているもの、みんなと話し合っているもの、辞書や参考書に再び当たっていくものなど、さまざまであるが、個人や学級全体の学習が、波紋と波紋との交錯によって、だんだんと広がり高められていっている。

(4) 一斉教授と「つぶし」

教師は時々、全員の学習を中止させ、一斉の指導をする。

- ・全体の子どもの学習があるところまで広げられ深められた時、必要な知識なり考え方なりを一斉指導してしまう。
- ・子どもが一人ひとりで、もしくは何人かで発見した学習のなかから、後までおいても仕方のないもの、その時点でみんなものにしてしまった方がよいと思われる問題は、「××さんがいま、こういうことを考え、こういう解釈をしましたが、これはどうですか」とみんなの場所に出す。そして、みんなが理解し納得したら、「この問題はこれでよいですね」と全員が公認したものとして解決してしまう。
- ・間違った問題とか解釈とかも、あるところまでいったら、「××ちゃんが、こういう問題をこう解釈していますが、それは間違いです」とか「皆さんはどう思いますか」とか言って、間違いをみんなの場所へ出し、みんなの場所で解決しておく。(つぶし)
- ・学習する問題として不適当なものも、できるだけ早く全体の前に出し、無意味であることを全体に承認させ、つぶしておく。(つぶし)

個人個人がつくる問題は、個人で考えたり、相互に考え合ったりしているうちに否定されたり、さらに他のものが生まれたりする。個人の学習は切り捨てられたり、拡大深化したり、修正されたりしながら、だんだん学習問題の数も少なくなり、学級全体が幾つかの太い線でもとまり、最後に学級全体での学習の核になるものに問題が絞られていく。

(5) 学級問題の整理

そのような段階になった時、学級全体で学級問題の整理をする。学級問題は、次の「一斉学習」の時に全員で追求する「共通問題」だが、その教材では、どういう問題を核にしてみんなで追求すれば、その教材を理解して納得できるか、それを考え、決定する。

2-5 「一斉学習」と「整理学習」

斎藤によると、「一斉学習」は、教師と子ども、子どもと子どもとの話し合いと、教師の教授によって進められていく授業形態である。この授業形態では、教師が「展開の核」として捉えたもの（それは「組織学習」の最後に決定された学級問題でもある）を中心にし、媒介にしながら、教師が中心になり、教師の発問や問い返しを軸にして授業が展開していく。「一斉学習」のなかにいくつかの山（攻め落とすべき明確な目標）がある。学習は最後の山を落としきる瞬間まで、教師も子どもも激しく衝突し合い、新しいものを発見しあっていく。一時間の授業のなかに、このような学習の山がいくつかある。また、なければならない。教師が「展開の核」をはっきり持ち、それを「子どもの可能性」とつなげながら、明確に授業を展開していった時にはっきりとした山が授業のなかに生まれる。そういう山を目標にして、学級全員が緊張し集中しながら思考を働かせ、教材の核を落とし、「授業の結晶点」を創り出していくことができる。

「整理学習」は、「一斉学習」で全部の山をくずし終わったあととする、ドリルと反省の場面である。

- ①学習した結果の必要なものを知識として定着させ、学習したもののなかにある、原則とか法則とか、

新しく発見したものとかを、はっきり自分たちのものにする。②文字語句とか、朗読とか、計算練習とかの形式的なものの練習をする。③その教材での、「個人学習」から「一斉学習」までの学級の学習のやり方について反省し、検討する。

2-6 斎藤喜博の授業理論の意義

以上のように、斎藤（1964）は、子どもたちが主体的に学び、対話と協同を通じて「分かる」喜びを感じる授業を展開すべきことを主張し、その具体的なノウハウを提供している。斎藤の授業を現代の視点で再評価すると、以下のような特質が見られる。

- ①主体的な学び： 子どもたちが自ら考え、自ら学ぶことをなにより重視する。教師はその個性的な学びの過程を支援する存在である。
- ②対話的で協同的な学び： 教師と生徒そして生徒同士の対話を基盤にする。個々の学びが学級全体にとっても有益なものになると考えるので、学級全体が「学習共同体」として機能する。子どもたちが自らの意見を自由に表現し合える環境が作られ、対話を通して、お互いの考えや意見を尊重して学び合う。
- ③学習の個性化： 子どもたちが自ら学びたくなる環境を作る。子ども一人ひとりの学び方や興味、理解のペースを尊重し、その違いに対応する。教師は一方的に知識を押し付けるのではなく、生徒たちの内発的な動機を引き出す役割を果たす。
- ④わかる授業： 「わかる」とは、子どもたちが深く理解し、自ら考えられるようになることを意味する。子どもたちが「なるほど」と感じる瞬間を作り出すために、問いかけや問題解決の場を提供し、子どもたちが自ら発見することができる授業を展開する。
- ⑤子ども中心の学び： 子どもたちが学びの主人公となり、自分たちで学びを作り上げる形が取られる。教師は一人ひとりの個性的な学びを支援しつつ、個々の学びを組織化し、学級全体で追求する学習課題（共通問題）に昇華させていく。そのため、子どもたちは自らの興味や好奇心を追求し、意欲的に学習に取り組むことができる。
- ⑥計画的でありながら柔軟な授業： 事前の授業計画を重視する一方、実際の授業では子どもたちの反応や興味に応じて計画を柔軟に調整する。教師は常に子どもたちの学びを観察し、必要に応じて新たな展開を加える能力が求められる。

3. 一人ひとりを生かす授業 小学校国語の事例分析

3-1 I君と学級の一人ひとりを生かす授業

斎藤（1964）から40年以上が経過した現代の授業として、N県M小学校で行われた小5国語の実践記録を取り上げる。学級の一人ひとりを生かすことを目指す授業が、草の根的に実践され続けていることが分かるからである。この実践記録は、民間教育団体「社会科の初志をつらぬく会」の第53回夏期集会で提案され、雑誌『考える子ども』No.331、2010年8月号に掲載されたものである。

N県M小学校のT学級には、I君といういくつかの発達障害をもつ子がいた。彼は人の気持ちや場の雰囲気とは関係なく行動してしまい、トラブルになることも多いが、自分の思いを素直に表すことは得意である。「叙述に自分の思いを重ねながら読み深めていく」というT先生の課題と「国語でI君を生かしたい」という思い結びついた題材が「大造じいさんとガン」であった。そこで、T先生は、この単元の目標を「大造じいさんの気持ちの揺れを読み深める」ことに置いた。

I君は叙述への読みが自分本位の読みだけで終わり、登場人物の複雑な思いを想像することが弱い。そこでT先生は、「I君には、一つの叙述でもいろいろな読みができることを学んで、いろいろな角度から考えてほしいと思う。話し合いのなかで友だちの読みと自分の読みを比べて考えることで、読みの

力が高まっていくことを期待している」(29頁)と述べている。「大造じいさんとガン」のあらすじは次のようなものである。

狩人の大造じいさんは、生活のために毎年ガンを狩っている。「残雪」が群れの頭領になってから、一羽のガンも仕留められなかった大造じいさんは、つり針をしかけて一羽のガンをつかまえることに成功する。二年後、じいさんは捕まえたガンをおとりに使うが、そのガンがハヤブサに攻撃される。ハヤブサからそのガンを助けようとした残雪を、大造じいさんは狙うが、その銃を下ろした。ハヤブサとの戦いで傷ついた残雪を手当し、翌年の春に放してやる。じいさんは、とびさる残雪に向かって大きな声で「おれたちは、また堂々と戦おうじゃないか」と呼びかける。

T先生は、「子どもたちが、登場人物のどんな生き方にこだわって学習問題が成立してくるのか、登場人物に関わるどんな叙述を手がかりに考えてくるのかななどを大事に考えてみたいと思う」(26頁)。山場となった学級問題(共通問題)は以下の通りであった。

学習問題① 第1場面の終わりで、大造じいさんが「ううむ。」と思わず感嘆の声をもらした時の思いはどんな気持ちか。
 学習問題② 第2場面、大造じいさんの「ううん。」の気持ちはどんな気持ちか。第1場面の「ううむ。」と比べながら考えよう。
 学習問題③ 大造じいさんは、おとりのガンを使う作戦に自信があったのか。
 学習問題④ 第3場面で大造じいさんは、どうして銃をおろしてしまったのか。
 学習問題⑤ 大造じいさんは、どうして残雪を生かして空に帰したのか。

大造じいさんは生活のために、いわば生きるためにガンを狩るのであり、残雪は群れのリーダーとして仲間を守り、渡りの旅を成功させようとしている。このようにお互いに自分たちの生活、命をかけた切実な関係性があるからこそ、大造じいさんの残雪への思いは、場面ごとに大きく揺れ動く。子どもそれぞれの読みも同じく揺れながら深まっていく。

授業は教師が司会し、子どもたちがお互いに意見を出し合って学習問題を追究していく形で行われた。全発言回数は103回、I君は11回発言している。以下の発言記録における名前はすべて仮名。Tは授業者を示す。傍線は著者が引いたもの。

3-2 学習問題②「第2場面：『ううん。』はどんな気持ちか。」

表2 学習問題② 逐語記録抜粋

95	玲子	(中略) 残雪はすごいなと感心したんだと思う。
96	I君	えつ、でもね。もうちょっとだったのに、捕まえられなかったんだから、あんなにね。苦労して(タニシを)まいたのにね。またしてもやられてね。もうちょっとだったのにね。 <u>「ううむ。」</u> のときよりもすごいくやしかったと思います。
99	美希	私は、「ううむ。」の時よりも、感心する気持ちは大きくなっていると思う。前をすごいと思ったけど、新しい作戦を考えたのに、それも油断なく地上を見ていて、気がついてしまったからまたすごいと思ったと思う。こんなすごいやつなのかみたいな気持ちが大きくなったと思う。
100	T	「ううむ。」と「ううん。」を比べて考えると、残雪へのくやしさと感心する気持ちを両方あって入り交じっているけど、どちらも大きくなっているということかな。

学習問題②「大造じいさんの「ううん。」の気持ちはどんな気持ちか。第1場面の「ううむ。」と比べながら考えよう」について、T先生には、大造じいさんがただ悔しだけでなく残雪のよさをも感じ、残雪から頭領としての威厳を感じてほしいという願いがあった。

I君（通し番号96）は、「（大造じいさんは残雪にまたしてもやられてしまい）すごいくやしかったと思います」と述べる。この発言について、T先生は、I君の4年生、5年生時の様子から、負けるということが大嫌いでどうしても認めたくないことであるから負けるということに直面した時の自分の思いを重ねながら読んでいるのではないかと推察している。

さらに、学習問題③「大造じいさんは、おとりのガンを使う作戦に自信があったのか。」の話し合いでは、I君（45）は「余り自信がないけどね、これをつかってやってみるかみたいな。不安があった。」など、最初から最後まで、どんなに準備して自信のある作戦でも不安があると思うと話している。これについて、T先生は、「I君自身が生活のなかで、いろいろな不安を持っているからそう読んだのかもしれないと思う。I君が苦手なことに対して、わざとふざけてみせたりするのも、自分の不安をごまかそうとする表れもあるのではないかと思った」と分析し、「相手を説得したいという気持ちから自分の読みの根拠を見つめようとしている。しかし、鍵になる叙述をしっかりとらえて、そこに自分の読みを重ねて、さらに友だちの読みも重ねて、いろいろな見方で考えることがまだできていないように思う。そこでI君には、以後の場面の読みの中で、大造じいさんが、ただ悔しだけでなく、残雪のすごさも感じ、残雪がただの鳥でなく、頭領として威厳さえ感じていることを読みとってほしいと願った」（41頁）のである。

3-3 学習問題④「第3場面：大造じいさんは、どうして銃をおろしてしまったのか」

表3 学習問題④ 発言逐語記録抜粋

3	I君	何で銃をおろしたかを言うと同じ戦友だから。今までずっとなんというかね。戦ってきて、...たとえば、ずっとライバルがいて、 <u>ライバルとかを今、残雪みたいに、なん</u> というか、目の前で卑怯な手でやってしまうと、 <u>勝った気がしないじゃないですか</u> 。ね。人間でも。人間でもね。動物でも。だから銃をおろしたと思います。
14	友樹	ぼくは、「（襲ってきたハヤブサから）救わねばならぬ仲間の姿があるだけでした。」というところで、（残雪が）仲間（＝大造じいさんが放ったおとりのガン）をすぐに助けに行くと、それで大造じいさんは心を打たれて、銃をおろしたと思います。
51	I君	ぼくは、残雪をここで撃ったらね、卑怯だと思ったんだと思います。だってね。 <u>残雪と大造じいさんは、ずっと戦ってきて、友情</u> というかね、そういう感じだから撃つたら卑怯だと思ったと思うんです。心を打たれたのは、その後の、残雪がけがをしていて、大造じいさんが（残雪を救うために）来るところだと思います。
52	T	大造じいさんのなかには、残雪に対して、悔しいとか憎いとかいう思いだけじゃないものが大きく生まれているということかな。終わります。

I君は、大造じいさんが残雪とずっと戦ってくるなかで、大造じいさんのなかに、残雪に対して「ライバル」「友情」という気持ちが生まれていると発言している。T先生は「話し合いの中で友だちの意見を聞いて、複雑に揺れる大造じいさんの気持ちをI君なりに読み取ったのだと思う。その面ではI君の読みの深まりと考えたい」（46頁）と述べている。

3-4 個が生きる授業を目指して

T先生は、物語文「大造じいさんとガン」の授業で、子どもたちがどこまで叙述に子どもたちの思いを重ねられるかが勝負だと思い、実践を行った。授業記録における子どもたちの発言(表2、表3)からも、子どもたちが物語文の叙述をしっかりと読み込んで、各場面を具体的にイメージし、大造じいさんや残雪の気持ちに感情移入する形で意見を述べていることがわかる。これを前述した斎藤(1964)の表現を使えば、「授業展開の角度」、つまり、一人の人間としての「教師の解釈」と、現実にいる学級の子どもの可能性とを結びつける」ことが、しっかりと行われて展開した授業実践であると評価できる。

上田薫らの問題解決学習は、子どもの個別化に反対し、集団のなかでの関わり合いの中でこそ「個」は育つという理論と実践を展開した(上田薫, 1972; 上田薫・静岡市安東小学校, 1994)。本稿のT先生の実践もその一例である。

研究大会ではI君を「抽出児」として授業研究が行われた。「抽出児」とは、授業中の学習態度、理解度、発言内容などを重点的に観察・分析するために選ばれた児童のことを指す。抽出児を設定することで観察した内容が具体的になり、子ども同士の相互関係も見えやすくなるため、授業の良い点や改善すべき点について具体的に議論しやすくなる。I君を検討の軸にすることで、子どもそれぞれの個性が見えてくる。教師が子ども一人ひとりを把握して丁寧に寄り添い生かす方法として「抽出児」を設定するほか、「カルテ」「座席表」「全体のけしき」「座席表指導案」などの一連の手だてを活用することも行われる。

4. まとめと今後の課題

本稿は、「学習の個性化」を推進する授業づくりについて、斎藤(1964)『授業の展開』の理論と実践や、「一人ひとりを生かす」国語の授業実践をもとに検討し、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を対立的に捉えるのではなく、両者を一体的に充実させるための多くのヒントが日本の優れた授業研究の歴史のなかにあることを明らかにした。

今後の課題は、「学習の個性化」の実現という視点で、一人一台端末が整備された現代の教育環境における「個」を生かす教育を検討し、「協働的な学び」と「個別最適な学び」を一体的に充実させる実践理論の構築と方法の開発を進めていくことである。

引用文献

- 石井英真(2023)『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価深化論』図書文化社。
- 加藤幸次(1982)『個別化教育入門』教育開発研究所。
- 加藤幸次(2022)『個別最適な学び・協働的な学びの考え方・進め方』黎明書房。
- 水野正朗(2008)「現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察：他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業」『教育方法学研究』34, 1-12。
- 水野正朗(2019)「協同学習への教育方法学からのアプローチ」日本協同教育学会『日本の協同学習』127-151。
- 斎藤喜博(1964)『授業の展開』国土社。
- Sarkar Arani, Masao Mizuno & Yoshiaki Shibata (2022) Neriage as Japanese Craft Pedagogy: Cultural Scripts of Teaching That Promote Authentic Learning, *Discourses of Globalization, Ideology, Education and Policy Reforms*, pp 113-137
- 重松鷹泰・霜田一敏・白岩善雄(1971)『授業における集団化研究』明治図書出版。
- 田畑浩人(2010)「小五・国語 『大造じいさんとガン』大造じいさんの気持ちの揺れを読み取ろう：叙

述に自分の思いを重ねながら、読み深めていく物語文の授業」社会科の初志をつらぬく会『考える子ども』331, 26-49.

上田薫（1972）『個を育てる力』明治図書出版.

上田薫・静岡市安東小学校（1994）『個に迫る授業』明治図書出版.