

# 少人数学級において児童が自ら学びを進める 授業スタイルの研究

日高川町立川原河小学校  
教諭 龍田光司

【要旨】 本研究では、教師主導の授業から児童生徒主体の授業への転換を目指し、複式学級における間接指導から着想を得て、学習リーダーを中心に児童が授業の流れを把握し、司会進行を行いながら授業を進める「児童が自ら学びを進める授業スタイル」を少人数の単式学級の授業に取り入れた。その際には、授業の流れを記した「司会ガイド」や解決すべき学習課題を記した「学習カード」を作成し、学習リーダーを支えられるような手立てを講じた。その結果、児童の学習に対する意欲が高まり、児童自身が主体となり、児童同士が対話し、協働しながら学習を進める授業へ転換することにつながった。

【キーワード】 児童主体の授業、複式学級、間接指導、学習リーダー、司会ガイド、学習カード

## 1 研究のねらい

和歌山県では15歳未満の人口の減少に伴って小規模校が増加しており、今後も県内では少人数学級や複式学級の増加が見込まれている。規模を適正化するために学校の統廃合を行う場合もあるが、地理的要因等で小規模のまま存続させる学校もある。その場合は「学校が小規模であることのメリットを最大化するとともに、具体的なデメリットを（中略）最小化するような工夫を計画的に講じていく必要」（※1）がある。

中央教育審議会（2021）は、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～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～（答申）」（以下、「答申」と略記）において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実することを求めている。玉井ら（2022）は、答申について「令和の時代の政策課題の方向性は、へき地・小規模校で実践してきた方向性と類似した内容がある」（※2）と指摘した。学校の小規模性を「令和の日本型学校教育」で求められている時代の先進的な教育活動を実現しやすいプラス面として捉え、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を充実していくことが、少人数学級における授業づくりにとって重要となる。

筆者はこれまで、小規模校や複式学級設置校の少人数学級において実践を行ってきた。その中で、筆者は、答申の中で示されている「個別最適な学び」に関わる事項については、教師の目が行き届きやすいという少人数学級のよさを生かして充実努めてきた。しかし、実際の授業では教師主導で授業を進めることが多く、教師から児童への知識の伝達が中心の一斉授業のスタイルから抜け出せていなかった。また「協働的な学び」に関わる事項についても、児童同士や児童と教師が信頼関係を築きやすく、情報や意見の共有が比較的容易であるという少人数学級のよさを生かしきれず、探究的な課題の設定や、児童が主体的に考え、友達と考えを共有し、対話しながら協働して課題を解決するような学習場面の設定を、授業の中で十分に行うことができなかった。

答申では『個別最適な学び』が『孤立した学び』に陥らないよう、（中略）必要な資質・能力を育成する『協働的な学び』を充実することも重要である。（※3）としている。少人数学級のよさを生かしながら児童の学びを主体的・協働的なものとし、児童同士が授業の中で対話しながら、多様な考えをもち、考えを広げたり深めたりすることができるようにするためには、教師主導の授業から児童主体の授業に転換する必要があると考え、本研究を進めることとした。

## 2 研究の内容及び方法

玉井(2019)は、へき地・小規模校で実践されている学習指導について「複式・異学年集団の中では、子どもから同学年の子どもへの間接指導方法や相互学習方法を用いながら、教師の一方通行的な授業を転換することができる。間接指導を展開していくためには、子どもたちが子どもたちを指導できる各単元の学習部分のマニュアル化を進めていくことが重要である。すなわち、教師が一回一回の指示をしなくても、子どもどうしで進められる学習指導形態を作り上げることが重要である。」(※4)と述べている。そして「へき地複式の間接指導は、自主学習活動を促進する授業運営として展開する可能性を持っている。」(※5)とし、複式授業の間接指導における授業スタイルを児童主体の授業スタイルとして捉え、複式学級以外の学級にも応用していく可能性を示した。

さらに西留(2023)は、複式学級における間接指導から着想を得て「子ども主体の授業を追究すれば、子どもによる司会進行の授業スタイルに行き着く。学習の流れが子どもたちに身に付けば、教師に頼らず自力で授業を進めることができる。」(※6)とし、児童が主体となって授業を進める学習形態についてまとめ「学び方の4段階」として整理した。図1は西留(2023)を基に筆者が作成した概念図である。

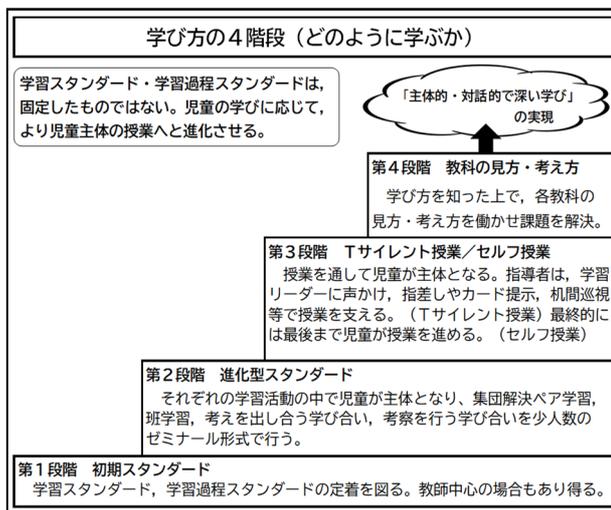


図1 「学び方の4段階」の概念図  
西留(2023)を基に筆者が作成

第1段階は「初期スタンダード」として、「学習スタンダード」と「学習過程スタンダード」の定着を図っていく段階である。「学習スタンダード」は、「日付を書く、課題(めあて)をつかむ、自力解決、ペア学習、班学習、みんなで協議(練り合い)、まとめ、振り返り、次時の予告」といった、授業の中で児童が行う学習活動の具体的方法を記したものである。「学習過程スタンダード」は、いわゆる「授業の流れ」のことであり、「①問題の提示、②気付き(問いをもつ)、③学習課題の設定、④見通し(問いの共有)、⑤自力解決、⑥集団解決、⑦まとめ(価値の共有)、⑧振り返り(補充・発展)」といった、授業の1単位時間の中で行う学習活動の進め方を明確にしたものである。

第2段階は、課題を解決するために必要な学習活動を少人数のゼミナール形式で行う「進化型スタンダード」の段階である。少人数のゼミナール形式とすることで、学習活動の中で児童が主体となり学習が進んでいく。

第3段階は、「セルフ授業」の段階である。「セルフ授業」では、学習リーダーが中心となって司会進行を行いながら授業を進める。児童は、全員が初期スタンダード・進化型スタンダードという学び方を身に付けた上で、学級集団で学習過程に沿って学習課題を問題解決的に追究し、教師を頼らず児童自身で課題解決を図っていく。「セルフ授業」を目指す中で、授業では児童が学習を進めるうちに課題からそれてしまったり、止まったりしてしまう場合がある。その際には、「ティーチャー(T)サイレント授業」として、授業を進める学習リーダーにだけ教師が助言をする。

第4段階は、学び方を身に付けた児童自身が、各教科の見方・考え方を働かせて、資質・能力を身に付けていく段階である。西留(2023)は、「学習過程スタンダードにより、子ども自身が学び方や授業の成り行きを理解し、自ら授業に参画していく姿を見れば、これが主体的・協働的な学びの土台となっていることが理解されると思う。(中略)教師が『教えない授業』によって自分たちで学ぶようになったのだ。学び方を知ることで学力も上がる。身に付けさせる学力から子ども自らが獲得していく学力だ。それこそが学習指導要領が求める資質・能力につながる力となる。」(※7)と述べている。つまり、児童は第3段階まで

の学び方を身に付けた上で、それらを生かし、教科の見方・考え方をどのように働かせればよいのかを考えながら学習を進めることで、教科の資質・能力を自ら育てていくことができる。また、教師は学習指導要領を熟読し適切な学習課題を児童とともに設定することで、教師が授業を進めなくても学習指導要領が求める資質・能力を育成できるということである。

このことを踏まえ、本研究では「学び方の4階段」を基に、「児童が自ら学びを進める授業スタイル」を取り入れる。その際には、西留の実践や複式学級における授業実践を参考に、授業の流れを記した児童用の「司会ガイド」や解決すべき学習課題を記した「学習カード」を作成し、児童が司会進行を行いながら自ら学びを進められるような授業を目指す。

また、答申では「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現するために「ICTの効果的活用と少人数によるきめ細かな指導体制の整備を両輪として進め、児童生徒一人一人に寄り添ったきめ細かな指導、学習活動・機会の充実を図る必要がある。」(※8)と示している。このことから、授業と家庭学習それぞれにおいてICT及び1人1台端末の活用場面を設定する。

研究の分析は、提案授業を実施する学級の児童の成果物や各授業の様子を撮影した授業記録を用いて行う。また、授業に関する児童アンケートを提案授業の前後に4件法で実施する。そして、「あてはまる」を4点、「ややあてはまる」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「あてはまらない」を1点として、便宜上、質問項目ごとに平均点を算出し、児童の回答の変化が顕著に表れている項目を抽出する。抽出した項目を中心に単元終了後に児童一人一人に対して授業に関する聞き取り調査を行い、児童の変容について詳細に検討する。

### 3 所属校における提案授業

所属校では第3学年（在籍児童4名）のクラスにおいて、国語科「れいの書かれ方」に気をつけて読み、それをいかして書こう（光村図書3年下）の単元のうち、単元前半の「読むこと」領域の授業を計7時間実施した（表1）。

表1 単元計画（7時間）

時間	主な学習活動・内容	ICTの活用方法	家庭学習	授業スタイル
1	教材文を読み、筆者の説明の仕方の工夫を見付けるという学習の見通しをもつ。	デジタルホワイトボードを使用して、段落の構成を考える。	音読、既習の教材文を「初め・中・終わり」に分ける。	の初期・ 進化した型 T サイレント 授業
2	教材文の段落の構成を捉え、「初め」の部分の内容を読み取る。	デジタルホワイトボードを家庭学習のワークシートとして使用する。	音読、「すがたをかえる大豆」の「問い」を考える。	
3	教材文の段落相互の関係を捉え、「初め」と「中」の叙述を基に文章の全体と中心を読み取る。	デジタルホワイトボードを使用して、各段落の内容を表にまとめる。	音読、教材文の各段落の内容を表にまとめる。	
4	教材文の事例の提示の順序に着目し、段落相互の関係から、叙述を基に説明の仕方の工夫を見付ける。	—	自分が選んだ「食品について書かれた本」を読む。	
5	筆者の説明の仕方の工夫についてまとめる。	—	—	
6	食べ物についての本を読み、おおまかな内容を捉えながら、説明の仕方の工夫を見付け、感想をもつ。	カメラ機能を使用して成果物を撮影し、家庭学習に用いる。	自身の成果物や次時の発表内容を確認する。	セルフ 授業
7	食べ物についての本を読み、見付けた説明の仕方の工夫を感想にまとめ、まとめた感想を伝え合う。	撮影した成果物を発表の際の資料として使用する。	—	

所属校においては、前述の「学び方の4階段」（図1）に示す第1段階の初期スタンダードや第2段階の進化した型スタンダードの学び方と同様の内容について継続して指導を行っている。また、対象学年は前年度に複式学級であったため第1段階や第2段階の学び方は一定程度定着している。これまでの児童の経験を生かすことで短期間でも更に一段階進んだ「児童が自ら学びを進める授業スタイル」を授業の中で定着させられると考え、提案授業では第3段階に位置づけられる「セルフ授業」を実施できるように授業計画を作成した。

具体的には「セルフ授業」の実施に向けて、単元の初期は「司会ガイド」（図2）と「学習カード」（図3）を使った学び方の指導に重点を置き授業を行った。「司会ガイド」は「学習過程スタンダード」で示されている授業の流れをその時間の授業内容に当てはめ、時間、

学習活動, 司会役の児童の具体的な行動を示した。「学習カード」は, 単元やその時間の指導目標を基に, 児童の目線で学習を進めるにはどのような発問や指示が適切かを考え, 必要最小限の指示や発問で, 児童だけで学びを進められるようにした。黒板に掲示した教具やワークシート等についても, 自ら学びを進めるという観点から準備を行った。

司会役の児童は日替わりの当番制とし, 「司会ガイド」と「学習カード」について, 司会役の児童を中心に使い方の指導を行った。児童が「司会ガイド」や「学習カード」の使い方が分からなかったり, 学習の進め方に戸惑っていたりした際には, 教師が適宜補助発問や指示を行った。また, 児童だけで学習を進められた際には, 教師が学び方として良かった点を口頭で具体的に示した。

このような支援や支持的な指導を行いながら, 単元が進むにつれて徐々に授業の進行を児童に委ねていき「児童が自ら学びを進める授業スタイル」の定着を目指した。

ICTは, 授業と家庭学習においてそれぞれ活用場面を設定し, デジタルホワイトボード(図4)や授業支援クラウド(図5)を使用した。

家庭学習は, 授業に生かせるよう本時と次時のつながりを意識した課題を設定し, 本単元以前に学習した教材や授業で使用した教材・ワークシートを用いて, 1人1台端末で学習できるようにした。

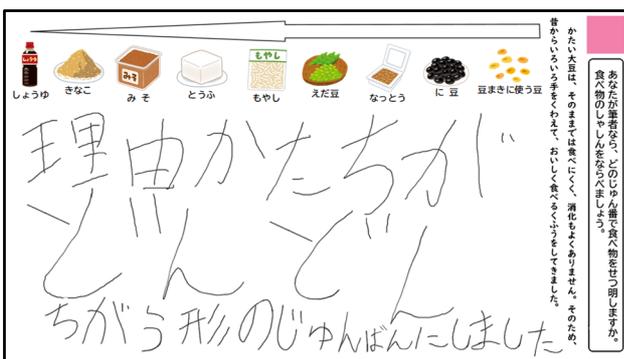


図4 使用したデジタルホワイトボード

すがたをかえる大豆 5時間目 司会ガイド		
時間(分)	学習活動	司会さんのすること
1	□はじめのあいさつ	司会さんが うれしいを かける。
1	□先生のお話	みんなに先生の話聞くように つたえる。
3	□めあてのかくにん	めあてを かくにんして, みんなに書くように つたえる。
5	□先生のお話	みんなに先生の話聞くように つたえる。
25	□かだい	①学習カードを先生から もらう。 ↓ ②学習カードの「かだい」と「すすめかた」を みんなに せつめいする。 ↓ ③みんなに, しつもんが ないか 聞く。 ↓ ④先生に, つけたしが ないか 聞く。 ↓ ⑤時間を きめる。 ↓ ⑥学習を すずめる。 ↓ ⑦終わったら, 先生に言う。
2	□まとめをする	先生と いっしょに 学習を まとめる。
5	□ふりかえり	今日の ふりかえり を 書く。
	□ふりかえりの発表	今日の ふりかえり を 発表する。 手を あげた人 を しめいする。
2	□おうち学習のせつめい	みんなに先生の話聞くように つたえる。
1	□おわりのあいさつ	司会さんが うれしいを かける。

図2 第5時の「司会ガイド」

**かだい**  
「すがたをかえる大豆」には, どのような「せつめいのしかたのくふう」がありますか。言葉の使い方や写真の使い方などから考えましょう。

**すすめかた**

①1人で考えよう  
・教科書を読んで, 見つけた「筆者のせつめいのしかたのくふう」だと思ふことを, 自分の色の ふせんを書く。 分

②みんなの考えを きいてみよう

③教科書シートに ふせんを はりつけて まとめよう  
・ふせんを見つけたくふうの 近くに はりつける。 分

図3 第5時の「学習カード」



図5 使用した授業支援クラウド

## 4 結果と考察

### (1) 児童の様子

「児童が自ら学びを進める授業スタイル」を導入し, 第1時から第2時にかけて「司会ガイド」や「学習カード」を用いて, 授業の司会進行を次第に児童に委ねた。その結果, 第3時には, 自分たちで学習を進める児童の姿が見られるようになってきた。

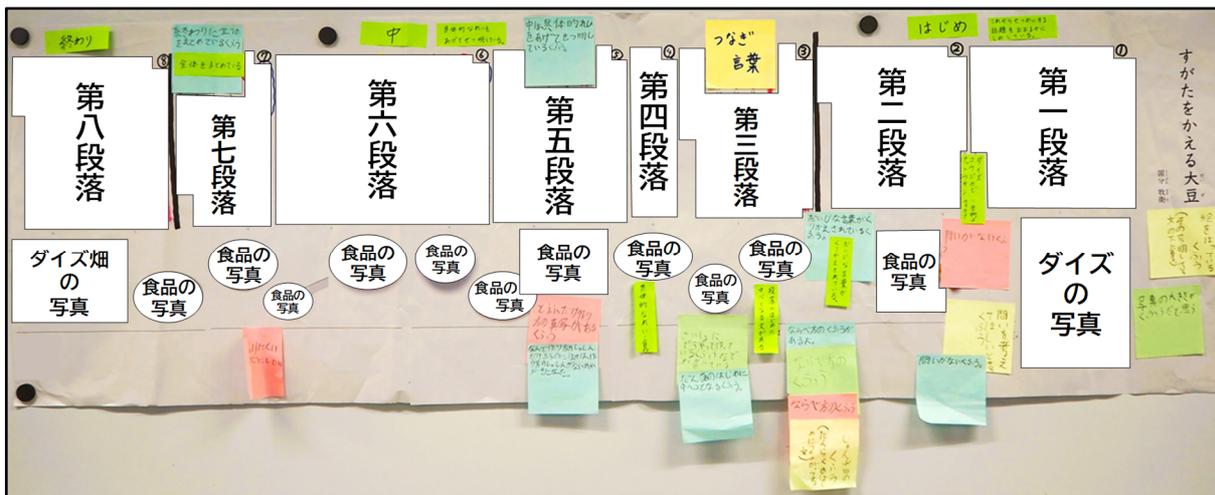


図6 説明の仕方の工夫を共有した付箋と成果物

第5時では、第4時で経験した学び方を生かして学習を進め、見付けた筆者の説明の仕方の工夫を付箋に書き、教材文に貼り付けて考えの共有を行った(図6)。その際には、友達の意見に納得したり、新たな疑問を見付けたりする児童の姿が見られた(図7)。

第6時では、司会役の児童が授業進行の中心となり、これまでの全員で同じ課題に取り組む学習から離れて、一人一人に配付した

「学習カード」を用いて個別の資料を使った学習を行った。その際には児童が学習課題に対してそれぞれに学習を進めながらも、孤立することなく協働して授業を調整し合う姿が見られた。第7時でも、司会役の児童が中心となり、取り組んだ個別の学習の成果を発表・共有した。この時間は、これまで学習したことを基に、食べ物について書かれた本や図鑑を読んで、それらの内容や説明の仕方の工夫について感想をもち、発表するという内容で行った。わずか4人の学習活動であったが、様々な意見が出され、第1時から第5時までに学習した内容を生かして第6時で考えた意見を発表し、友達の意見に納得したり驚いたりしながら自分の考えを深める児童の様子が見られた。第7時の授業後の児童の振り返りの記述を分析すると、友達の調べたこと、見付けたことの発表を聞いて、分かったことや感じたことを具体的に記入していた。また、友達の意見や感想から考えを深め「図鑑の説明の仕方の工夫を見付ける」という学習課題に迫っていた。さらに、第3時で学習した内容と、友達の発表を関連付けたり、図鑑から「問い」の文を見付けたという友達の発表を聞いて第2時、第3時で学習した内容と関連付けたりしていた(図8)。

- C1：写真の大きさが工夫だと思いました。最初に写真があって、見やすい大きさがいいなと思ったからです。
- C2：今気付いたんだけど、とうふだけ、とうふの作り方の写真がはっているのに気付きました。
- C3：ほんまや。
- C4：ぼくもちょっとだけつけたしで、とうふだけが作り方の写真があるのに、なんでほかの食品や豆は作り方の写真がないのかふしぎに思った。
- C1：たしかにね、どうしてとうふだけ作り方の写真をのせたんだろう。
- C2：それも理由があるのかなあ。

図7 第5時の発話記録の一部

- ・フライドポテトは工場ですぐに油で軽くあげられた後に、おいしさをたもつため、一気にこおらせてお店へ運ぶのがびっくりしました。
- ・米の発表で、米はいろんな県でお米がちがう(栽培されている品種が違う)なんてはじめて知りました。
- ・牛にゅうの発表で、イラストや絵がかかっているのが分かりやすかったです。
- ・米の発表の一番さい後に言っていた表の話もよかったなと思いました。
- ・いもの発表で、ポテトチップスのじゃがいもは、ふつうのじゃがいもだったなんてはじめて知りました。
- ・〇〇ちゃんは、ちゃんと問いを見つけていてすごいなと思いました。

図8 第7時の児童の振り返りの一部

以上のことより、「司会ガイド」や「学習カード」を用いて、学習リーダーである司会役の児童が中心となり司会進行を行いながら学習課題に取り組む授業を行ったことで、授業が児童主体で運営できる場となり、授業に対する児童の能動的な姿が見られた。その結果、児童の学習に対する意欲が高まり、主体的に考え、友達と考えを共有し、対話しながら課題を解決しようとするような授業が実現できたと考える。

(2) アンケート調査及び聞き取り調査の結果

アンケートより「授業では、自分が先生のかわりに授業を進める役（司会さん）になって、友達と学習を進めていける」の項目について、提案授業終了後は4人の児童全員が「あてはまる」と答えた（図9）。聞き取り調査を行ったところ、全員が「司会ガイドや学習カードが、自分たちで学習を進める上で役に立った。」と答えた。「あまりあてはまらない」から「あてはまる」に回答が変わった児童は、「司会ガイドや学習カードがあったので、やりやすかった。進め方が分かったら、授業を自分たちで進めていけそう。」と答えた。これらのことより、自ら学びを進めるための手立てとして、「司会ガイド」や「学習カード」を用いることが有効に機能したと考える。自分たちで授業を進めることについては、児童が「自分たちで授業を進めるのは、やりやすかった。」「自分たちで進める授業は、やりやすかったし、楽しかった。」と答えた。このことから、児童は授業を自ら進めていくことを肯定的に捉えていることが分かった。

また、アンケートでは「わたしは、やる気をもって国語の授業に取り組んでいる」の項目で平均点が上昇した（図10）。内訳を見ると、2人の児童が「ややあてはまる」から「あてはまる」に回答が変わった。聞き取り調査を行うと「自分で考えて、自分で発表できたから楽しかった。」「自分たちで見つけた説明の仕方の工夫を、自分たちで授業を進めてみんなに発表したのが楽しかった。」「発表の時間が足りなかった。もっと意見を言いたかった。」と答えた。「児童が自ら学びを進める授業スタイル」を導入したことで、学習に対する意欲が高まり、授業に対して主体的に取り組もうとする姿を引き出したと考える。

さらに「授業では、友達に自分の考えを分かりやすく伝えている」の項目（図11）と「授業では、友達のことを聞いて自分の考えにつけくわえたり、考えを変えたりしている」の項目（図12）も平均点が上昇した。聞き取り調査では「自分で考えるだけより、友達と話し合う方が、いろいろと新しい考えが生まれた。」「友達から他のいろんな考えを聞いたので良かった。」「友達のことを聞いて、みんなで話し合う時間があったので、自分の考えが深まった。」と答えた。「ややあてはまる」から「あまりあ

<b>アンケート調査</b>		平均点 3.50点 → 4.00点	
授業では、自分が先生のかわりに授業を進める役（司会さん）になって、友達と学習を進めていける			
<b>授業前</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
3人	0人	1人	0人
<b>授業後</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
4人	0人	0人	0人

図9 アンケート調査の結果①

<b>アンケート調査</b>		平均点 3.25点 → 3.75点	
わたしは、やる気をもって国語の授業に取り組んでいる			
<b>授業前</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1人	3人	0人	0人
<b>授業後</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
3人	1人	0人	0人

図10 アンケート調査の結果②

<b>アンケート調査</b>		平均点 3.25点 → 3.50点	
授業では、友達に自分の考えを分かりやすく伝えている			
<b>授業前</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1人	3人	0人	0人
<b>授業後</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
2人	2人	0人	0人

図11 アンケート調査の結果③

<b>アンケート調査</b>		平均点 3.00点 → 3.25点	
授業では、友達のことを聞いて自分の考えにつけくわえたり、考えを変えたりしている			
<b>授業前</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
1人	2人	1人	0人
<b>授業後</b>			
あてはまる	ややあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
2人	1人	1人	0人

図12 アンケート調査の結果④

てはまらない」に回答が変化した児童もいたが、聞き取り調査において「友達が調べた本と自分の調べた本が違ったので、自分の考えにつけくわえたり、考えを変えたりはしなかったから、あまりあてはまらないにした。」と答えた。また、この児童の振り返りにおいても友達の考えに共感していることが分かる記述があった。このことから、授業において友達の考えを聞くことができたことについて肯定的に捉えていることが分かった。「児童が自ら学びを進める授業スタイル」を導入したことで、学習の中で児童同士の対話の場面が生まれ、一人一人の考え方が組み合わさることのよさを実感できるような学習活動を行うことができたと考える。

## 5 成果と課題

少人数学級ならではの、児童同士や児童と教師が信頼関係を築きやすく、情報や意見の共有が比較的容易であるというよさを生かし、学習の進め方を示した「司会ガイド」や「学習カード」を用いて、児童が司会進行を行いながら学習課題に取り組む授業スタイルを導入したことで、児童は授業を「自ら進めていくことができるもの」と捉えるようになった。このことにより、学習に対する意欲が高まり、自らが主体となり、対話し、協働しながら学習を進めることにつながったと考える。筆者にとっても、授業を「学習内容を教える場」ではなく「児童の学習を支える場」として捉えられるようになり、授業構成や発問を児童の目線で考え、授業準備に反映しようとする意識が高まった。

一方で、提案授業では、筆者による児童の見取りが不十分であり、児童だけで教科の資質・能力を身に付けさせられるような課題設定や発問・指示が検討不足であった。例えば、第4時の授業では、大豆から作られた加工食品の事例が、どのような順序で紹介されているのかを段落相互の関係から読み取るという学習活動を行った。しかし、「学習カード」に記載した「筆者は、どんなじゅんじょで食品をならべていますか。文章をくわしく読んで考えましょう。」という学習課題が教科の見方・考え方を十分に働かせられるような発問・指示でなかったために、児童は自分たちで学習を進めることができなかった。そして、授業時間内に指導目標を達成するために、教師による直接的な指導が多くなってしまった。今回の提案授業では、前述の「学び方の4段階」における第3段階の学び方の定着を目指したが、授業を進める学習リーダーにだけ教師が助言をする「Tサイレント授業」の段階までは進めたものの、教師の助言をせずに児童だけで授業を進める「セルフ授業」は実現することができなかった。今後は、「セルフ授業」の実現を目指し、「Tサイレント授業」を継続しながら、同時に第3段階までの学び方を土台として、第4段階に相当する、児童が教科の見方・考え方を働かせて、児童自身で教科の資質・能力を身に付けられるような課題設定や発問・指示を検討していく必要性を痛感した。

さらに、ICTや1人1台端末の利活用についても、提案授業においては、第1時にデジタルホワイトボードを用いて意見の共有を行ったものの、単元計画の中で効果的な利活用場面を設定できなかったことや、ネットワーク環境の不具合が重なり、第2時以降は家庭学習で取り組んだ成果物を確認しただけにとどまった。また、家庭学習においても、デジタルホワイトボードに課題の回答を記入してくるという使い方にとどまった。児童が自ら学びを進めやすくなるためのICTや1人1台端末の利活用方法を検討していく必要があると考える。

## 6 今後に向けて

児童が自ら学びを進める授業づくりを行うためには、学級が「学び方の4段階」のどの段階にあるのかについて実態を把握することが大切である。そして、初期スタンダード、進化型スタンダードを定着させ、「司会ガイド」や「学習カード」を用いて、児童が司会進行を行いながら学習課題に取り組む授業を実践していく。そうすることで、児童だけで授業を進める「セルフ授業」が実現し、児童がより主体となって授業をつくり上げていく入り口ができあがると考える。学び方の指導と並行して、児童が教科の見方・考え方を働か

せて、児童自身で教科の資質・能力を身に付けられるような単元の学習計画や毎時間の授業計画を作成しなければならない。そのために、今後は教科の内容等に応じた学習課題の設定や発問・指示を検討し、単元の最初に児童とともに授業計画を立て、学習リーダーや司会役の児童に各時間の授業の進め方を事前に共有することを行っていききたい。また、授業終了後に授業の進め方や学び方に対する振り返り活動を行いたい。児童が自分たちで行った「セルフ授業」について「良かったところ」「次がんばるところ」等について協議を行うことで、授業の主体が自分たちにあることをより実感できるようになると考える。そして、児童自身が自分の興味関心に沿って学習テーマを設定し個別に探究する学習や、学習方法を決めて進め方が最適になるように自ら調整し取り組む学習など、身に付けた学び方を児童が自ら選択、調整できる授業を目指していききたい。

課題となったICTの利活用に関しては、自ら学びを進められるような学習ツールとしてデジタルホワイトボードや授業支援クラウドの積極的な利活用を行うことが考えられる。例えば、第5時の授業で行った付箋を用いた学習はそのままデジタル化することができる。そうすることにより、授業の中で、また家庭で学習を進める際に、児童は自ら必要な時に閲覧し、振り返ることができる。「司会ガイド」や「学習カード」もデジタル化して授業前に授業支援クラウドで配付し、全ての児童と授業の進め方を共有することで、児童は自らの判断で学習を調整することができる。さらに、デジタルホワイトボードや授業支援クラウドはインターネットに接続できる環境があれば、教室内にとどまらず、家庭や他の学校等、物理的に離れている場所同士をつないで学習することが可能である。ICTを活用することで、児童が個別最適に、児童同士が協働して学習できる場を広げられるような取組も行っていきたい。そして、少人数学級において実践を積み重ね、この学び方を、校種や学年、規模に関わらず、どの学校や学級においても、児童生徒の発達段階に応じて実践できるように、今後も研究を続けていきたい。

#### <引用文献>

- ※1 文部科学省「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」 p.4(2015)
- ※2 玉井康之、川前あゆみ『現代の教育政策から捉えるへき地・小規模校教育研究の意義と可能性ー令和の日本型学校教育』政策を中心にしてー』北海道教育大学へき地教育研究 77号 p.8 (2022)
- ※3 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子ども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～(答申)』 p.18 (2021)
- ※4 玉井康之「“チーム学校”を活かすへき地・小規模校経営と地域協働運営の可能性」『豊かな心を育むへき地・小規模校教育 少子化時代の可能性』学事出版 p.26 (2019)
- ※5 玉井康之「少人数を活かすへき地・小規模校の教育理念と汎用的活用の可能性」『豊かな心を育むへき地・小規模校教育 少子化時代の可能性』学事出版 p.40 (2019)
- ※6 西留安雄『子どもが自ら学びだす「教えない授業」を創る』ぎょうせい p.14 (2023)
- ※7 西留安雄『子どもが自ら学びだす「教えない授業」を創る』ぎょうせい p.54 (2023)
- ※8 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子ども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～(答申)』 p.31 (2021)

#### <参考文献>

- ・秋田喜代美、和歌山大学教育学部附属小学校『学びをデザインする子どもたち：子どもが主体的に学び続ける授業』東洋館出版社 (2017)
- ・稲垣忠『学校間交流学習をはじめよう：ネットの出会いが学びを変える』日本文教出版 (2004)
- ・稲垣忠『教育の方法と技術：主体的・対話的で深い学びをつくるインストラクショナルデザイン』北大路書房 (2019)
- ・稲垣忠『教育の方法と技術：IDとICTでつくる主体的・対話的で深い学び Ver.2』北大路書房 (2022)
- ・川前あゆみ、玉井康之、二宮信一 編著『豊かな心を育むへき地・小規模校教育：少子化時代の学校の

可能性』学事出版（2019）

- ・教職員支援機構『主体的・対話的で深い学びを拓く：アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善し授業力を高める』学事出版（2018）
- ・ぎょうせい『教育実践ライブラリ:ニューノーマルの学校づくり・授業づくり.Vol.1』ぎょうせい(2022)
- ・ぎょうせい『教育実践ライブラリ:ニューノーマルの学校づくり・授業づくり.Vol.2』ぎょうせい(2022)
- ・ぎょうせい『教育実践ライブラリ:ニューノーマルの学校づくり・授業づくり.Vol.5』ぎょうせい(2022)
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料. 小学校国語』東洋館出版社（2020）
- ・ジョナサン・バーグマン, アーロン・サムズ『反転授業:基本を宿題で学んでから, 授業で応用力を身につける』オデッセイコミュニケーションズ（2014）
- ・全国国語授業研究会, 筑波大学附属小学校国語研究部『小学校個別最適な学びと協働的な学びをつなぐ国語授業』東洋館出版社（2022）
- ・玉井康之, 川前あゆみ「現代の教育政策から捉えるへき地・小規模校教育研究の意義と可能性ー『令和の日本型学校教育』政策を中心にしてー」北海道教育大学 へき地・小規模校教育研究センター『へき地教育研究 77号』 pp.1-9（2022）
- ・中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～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～（答申）』（2021）
- ・鶴田清司, 河野順子『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書（2012）
- ・栃木県教育センター『学ぶ意欲をはぐくむー「学習に関するアンケート」を活用してー』（2011）
- ・奈須正裕『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社（2021）
- ・奈須正裕, 伏木久始 編著『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』北大路書房（2023）
- ・西留安雄『子どもが自ら学びだす「教えない授業」を創る:はじめの一步から「セルフ授業」まで』ぎょうせい（2023）
- ・八田明夫『複式学級指導法:単式学級内の学力差に対応した現場の工夫にも役立つ指導法』東京教学社（2009）
- ・広島大学附属東雲小学校『複式教育ハンドブック:異学年が同時に学び合うよさを生かした学習指導』（2010）
- ・深見智一『単学級担任・複式学級担任の学級経営:へき地・小規模校での実践事例を中心に』ふくろう出版（2018）
- ・『へき地・複式学級における学習指導の手引』北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター(2022)
- ・星裕『へき地校における授業実践に関する研究動向の変化ー日本が人口減少社会へと転換した前後10年間の研究論文の内容比較を通してー』へき地・小規模校教育研究センターへき地教育研究紀要(2022)
- ・文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集:思考力,判断力,表現力等の育成に向けて:小学校版』教育出版（2011）
- ・文部科学省『公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引ー少子化に対応した活力ある学校づくりに向けてー』（2015）
- ・文部科学省『情報活用能力調査』（2015）
- ・文部科学省『教育の情報化に関する手引（追補版）』（2020）
- ・若松俊介『教師のいない授業のつくり方:先生が教えるを子どもが学ぶに』明治図書出版(2020)
- ・若松俊介『教師のいない学級のつくり方』明治図書出版（2021）
- ・和歌山県企画部企画政策局調査統計課「和歌山県の推計人口（令和5年4月1日現在）」（2023）
- ・和歌山県教育委員会『第4期和歌山県教育振興基本計画』（2023）
- ・和田佐和子, 藤川聡, 木下俊吾『家庭学習と連動した授業モデルの提案:「協働的な学び」を通した「個別最適な学び」の実現を目指して』北海道教育大学紀要教育科学編（2021）