

子どもが聴き合う授業づくりに関する研究 —基礎能力発展実習におけるふりかえりを通して—

内田 恵一朗* 竹内 元**

A Study of Children's Dialogue with Teacher's Behavior in a Class —Through the Reflection in Teacher Education—

Keiichiro UCHIDA* Gen TAKEUCHI**

I. はじめに—研究の背景

佐藤学氏は、学びは、対象世界（テキスト）との対話、他者との対話、自己との対話が三位一体となった活動であるという。そして、その基盤は柔らかな声と身体による交わりにあり、〈聴き合う関係〉に基づく対話的コミュニケーションにあり、さらに、学びの深まりは、「つながりを広げる」ことにより促進されるという。¹⁾

佐藤氏は、授業における教師の中心的活動は「聴く」ことであるとしている。さらに、子どもの学びを生み出す教師の活動は、〈聴く〉という活動とともに、〈つなぐ〉〈もどす〉という活動もあるとしている。言い換えると、子どもの学びは、教師の〈聴く〉〈つなぐ〉〈もどす〉という活動に支えられているのである。これらの活動と学びの関係を佐藤氏は、以下のように述べている。

聴くという活動は、ただ、子どもの発言やつぶやきの意味を理解しようとするのではなく、子どもの発言やつぶやきをまるごと受け止めることである。感覚としては、発言やつぶやきの内容の意味ではなく、発言やつぶやきに込められた気持ちやイメージを味わうことである。また、一つひとつの発言やつぶやきを関係の中で受容することである。関係の中で受容するとは、子どもの発言やつぶやきが、題材（テキストや資料）のどことつながって発せられているのか、他の子どものどの発言とつながって発せられているのか、その子自身のそれ以前の考えや発言とどうつながって発せられているのか、この3つの見えない関係の中で認識することである。そして、この3つの関係で教師が発言やつぶやきを聴くことによって、子ども同士の発言のつながりも生み出されるという。また、つなぐ活動は、子どもたちの話し合いの中で、「それにつながる意見は？」あるいは「つながる人はいる？」と尋ね、1人ひとりの発言の重なり合いや響き合いを組織することである。もどす活動は、子どもの発言をテキストや他者の発言、自分自身のそれ以前の考えや発言などにもどすということである。このもどす活動により、子

*宮崎大学大学院教育学研究科院生

**宮崎大学大学院教育学研究科

も同士のつながりが実現するのである。²⁾

教師の〈聴く〉〈つなぐ〉〈もどす〉という活動によって、子どもたちはテキストとの対話、他者との対話、自己との対話をし、授業においてつながりを広げていくのである。

そのさい佐藤氏は、授業において教師が子どもとのつながりを維持したり子どもと子どものつながりを生み出したりする技法として、「居方（ポジショニング）」を挙げている。佐藤氏は、「居方（ポジショニング）」という言葉で、教師の立ち位置の取り方とその立ち位置からの子ども一人ひとりとの関係の取り方を示している。居方は、子どもの言葉をまるごと受け止めるだけでなく、その言葉を他の一人ひとりの子どもがどう聴いているかを感受し、発言している子どもと聴いている一人ひとりの子どもをつなぐ役割を果たすものであるという。

私は、教師の〈聴く〉〈つなぐ〉〈もどす〉という活動や居方（ポジショニング）により、子どもの聴き合う関係をつくり、その関係の中で子どもたちがつながりを広げていくことができるような授業をつくっていきたいと考えている。というのも、子どもたちが学級で安心して学ぶことのできる授業を構成する教師になりたいという想いがあるからである。

そこで、教育実習のふりかえりとして、教師の〈聴く〉〈つなぐ〉〈もどす〉という活動や居方（ポジショニング）という視点から、子どもが発言した内容の推移と子どもに繰り返し発言を求めた場面に絞って、実習授業を分析した。なお、私は平成22年9月に、宮崎大学教育文化学部附属小学校において基礎能力発展実習を行っている。配当学年は、第6学年である。担当した学級の児童数は38名であった。平成22年9月1日～9月24日の実習期間中には、計6本の授業を行った。その内訳は、得意分野形成授業として算数を4本、一般授業として国語を1本、理科を1本である。得意分野形成授業とは、高い資質能力を持った教員として得意な教科を持つことをねらいとしており、教育実習において一単元を担当するなど、重点的に取り組む授業である。

ふりかえった実習授業は、平成22年9月7日に行った「ヒロシマのうた」という文学的文章を扱った第6学年国語の授業である。本時は、「わたし」という登場人物が、原爆投下直後の広島で救った女の子を預けた女性（「お母さん」）と救った女の子と再会する場面である。この場面ではこれまでは女の子のことを「ミ子ちゃん」と呼んでいた「わたし」が、女の子を「ヒロ子ちゃん」と呼ぶようになる。そこで本時は、『「わたし」はなぜ女の子の呼び方を変えたのだろう。』というめあてを設定し、「わたし」の心情を考えていくことにした。

II. 子どもたちが発言した内容の推移－〈聴く〉とは何か

子どもたちが発言した内容の推移を明らかにして、〈聴く〉ことを考察した。子どもたちの発言は、図1から図4に示しており、Cは子どもを指し、Cに付く数字は、発言した順番を表している。分析した実習授業では、合計12名の児童が発表した。

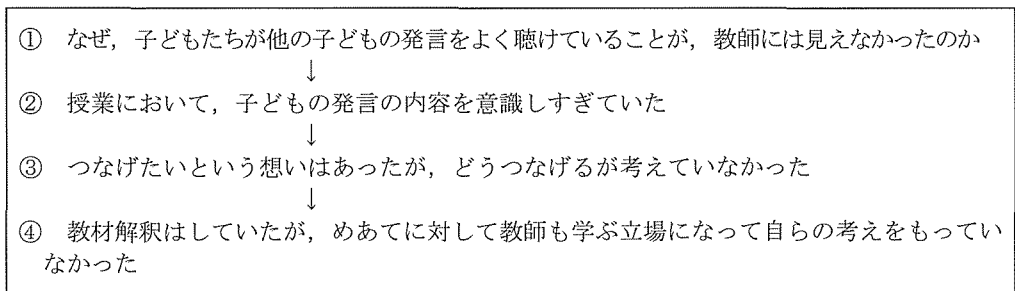
子どもたちの発言は、内容が変化している。図1のC1からC4は、教科書の本文のお母さんの言動（決心）がわかる場所に注目して発言しているが、図2のC5からC8は、お母さんの言動（決心）を受け止めた「わたし」の立場になって発言している。図3のC9は、C5からC8の発言とつながる部分と、新たに女の子のことを考える「わたし」の立場にもなって発言をしている。最終的には、図4のC10やC11、C12が女の子のことを考える「わたし」の立場になって発言をしている。つまり、発言した子どもたちは、前に発言した子どもの考えを

受け止めて、それにつながるように発言している。

本時のめあては、「『わたし』はなぜ女の子の呼び方を変えたのだろう。」というものであり、子どもたちの発言が「わたし」の立場になったものであるのは自然な流れであった。子どもたちの発言は、お母さんの言動についての発言から、「わたし」の立場になってお母さんの言動(決心)を考えた発言、そして、女の子のことも考えた発言へと変化していつている。発言がこの順番で出ていることは、発言に何らかの関係性があると推察される。

子どもたちが発言した内容の推移を分析してみると、子どもたちは他の子どもの発言をよく聴けていることがわかった。発言した子どもたちは、他の人の発言と自分の考えとの関係を考えて発言をしている。子どもたちの発言は、前の人の発言が自分のものと近いかどうかを判断して、発言していることがわかる。しかし、私はここで示されたような子どもの発言のつながりが見えていなかった。

そこで、子どもたちが他の子どもの発言をよく聴けていることがなぜ教師には見えなかったのか考え、考えた理由についてまた問いを繰り返し、課題を明らかにした。



C 1 : はい。えっと。お母さんの言動なんですけど、「ヒロ子はやっぱりわたしの子です。」というのと、「ほんとうにヒロ子のお母さんになります。」という言葉からだと思います。どうですか？

C 2 : はい。えっと。ミ子ちゃんをだれかに預けたいという相談をするために来たはずのお母さんが、「だれがなんと言ったって、あげるものですか。」と言って、泣きじゃくったからだと思います。皆さんどうですか？

C 3 : はい。急にぼろぼろと涙を流して・・・会うまでに決心して、ヒロ子はやっぱりわたしの子です。だれがなんと言ったって、あげるものですかと言ったからだと思います。

C 4 : はい。えっと。るいさんと同じなんですけど、「今度こそ、ほんとうにヒロ子のお母さんになります。」と、あと・・・セリナさんと同じなんですけど、「ミ子ちゃんをだれかに預けたいという相談をするために来たはずのお母さんは、そう言って、泣きじゃくるのです。」というところです。みなさんどうですか？

C 1 から C 4 は教科書の本文のお母さんの言動(決心)がわかるところに注目して発言している。

図1 C 1 から C 4 の発言

C 5 : はい。えっと「わたし」の言動なんですけど。えっと、お母さんが「ええ、もう、今日お会いするまでに、決心したので。ヒロ子はやっぱりわたしの子です。だれが何と言ったって、あげるものですか。」と言ったので、この後に、またミ子ちゃんと言うと、やっぱりわたしの子じゃないんだとお母さんが思うので、ヒロ子ちゃんと呼んだんだと思います。

C 5 : あ、えっと、もう一回、あ、言い張った後に、ミ子ちゃんと言うと、やっぱり、わたしの子でもないんだとお母さんが思うので、ヒロ子ちゃんと言ったんだと思います。

C 6 : あ、はい。えっと。まず最初に、えっと、「今日お会いするまでに、決心したので。」と「こうしてお話をうかがえたので、決心できたのです。」って、決心を2回言っているから、「わたし」も、えっと、このお母さんは本気でヒロ子ちゃんを育てようとしてるんだとわかったから、ヒロ子ちゃんと呼ぶようになったんだと思います。みなさんどうですか？

C 5 : えっと。お母さんが言い張った後に、えっと、「わたし」が、ミ子ちゃんと言うと、ああやっぱりわたしの子じゃないんだとお母さんが思うので、えっと、「わたし」はヒロ子ちゃんと言ったんだと思います。

(グループでの話し合い)

C 7 : はい。えっと。「わたし」がミ子ちゃんからヒロ子ちゃんに変わった理由は、お母さんが決心し、この親子を応援し支えていきたいと「わたし」が思ったからだと思います。みなさんどうですか？

C 8 : はい。お母さんの言葉で、「ヒロ子はやっぱりわたしの子です。だれがなんと言ったって、あげるものですか。」というところから、なんか、お母さんはヒロ子ちゃんのことをすごく大切に思っていると思って・・・たぶん言い方を変えたんだと思います。

C 5 から C 8 は、お母さんの言動(決心)を受け止めた「わたし」の立場になって発言している。

図2 C 5 から C 8 の発言

C9：「この子は何も知らないのだな。幸せだな。」と言っていることで、もうあの、この子はもう、その、昔のお母さんのことも知らないし、このお母さんも決心していたから、もうこの子は、えっとなんだっけ、昔のあの、母親の子どもではなくて、このお母さんの子どもになったということ、えっと、ヒロ子ちゃんと呼び名を変えたいだと思います。

C9：この、えっと、このミ子ちゃんのお母さんも、えっと、ミ子ちゃんは何も知らないし、もうお母さんも自分の子どもって言うてるから、その、この「わたし」っていう人も、あの、呼び名をミ子ちゃんじゃなくてヒロ子ちゃんに変えたいだと思います。

C9は、お母さんの言動（決心）を受け止めた「わたし」の立場とともに、女の子のことを考える「わたし」の立場になって発言している。

図3 C9の発言

C10：えっと、ヒロ子ちゃんはほんとお母さんだと思っているのですからというところで、えっと、「わたし」がヒロ子ちゃんのことを、ミ子ちゃんと呼んだりすると、ミ子ちゃんが、ああほんとお母さんじゃないのかなって思ったりするから、気をつかって、「わたし」も、ヒロ子ちゃんって呼んだんだと思います。みなさんどうですか？

C11：ほほにしまさんと同じで、えっと、ヒロ子ちゃんは、あの、今のお母さんを、本当のお母さんだと思っているから、何かミ子ちゃんと呼ぶと、あの、本当のお母、あ、にしまさんと同じで本当のお母さんじゃないのかなと思ったりするが、働いたりするかもしれないから、ヒロ子ちゃんと読んだと思います。

C12：えっと、にしまさんとこたろうくんに似ているんですけど。えっと、もしこの「わたし」が、ヒロ子ちゃんのことをミ子ちゃんて間違えて言ったら、ヒロ子ちゃんが「はあ誰それ？」って思うかもしれないので、言い方を改めたいと思います。

C12：えっと、ヒロ子ちゃんに向かって、「わたし」が、えっと、ミ子ちゃんて間違えて呼ぶと、ヒロ子ちゃんが、「誰それ？」って思うかもしれないので、「わたし」は言い方を改めたいと思います。みなさんどうですか？

C10からC12は、女の子のことを考える「わたし」の立場になって発言している。

図4 C10からC12の発言

④の段階で明らかになった「教師も学ぶ立場になって自らの考えをもっていなかった」という課題は、学ぶ立場である子どもたちは、めあてに対して自分の考えをもっており、発言と自分の考えと比べてどうなのかを考えることができていたが、教師は、学ぶ立場になって自らの考えをもっていなかったため、子どもの発言を自分の考えとの関係で聴くことができていなかったということである。

Ⅲ. 子どもに繰り返し発言を求めた場面の分析ー〈つなぐ〉とは何か

ここでは子どもに繰り返し発言を求めた場面を明らかにして、〈つなぐ〉ということ考察した。分析した実習授業では、私は3名の子どもに対して繰り返し発言を求めていた。というのは、発言のつながりを生み出そうとしていたが、教師自身が子どもの発言がわからない状態だったことと、発言を聴いた直後に見られた子どもの反応がまばらであり、わからない状態の子どももいると判断したからである。

子どもに繰り返し発言を求めた場面を、教師の言動と思考・判断、子どもの言動にわけて表に示している。表では、教師の言動と思考・判断が子どもの言動にどのように影響しているのか、また、子どもの言動が教師にどのように影響しているのかを矢印を加えて示している。

表-1. N・Gに繰り返し発言を求めた場面（発言を求めた回数：3回）

教師の言動	教師の思考・判断	子どもの言動
T:今, K・Rくん, よかったね。同じだけど, それでも言ってくれた。同じところが重なっていくっていうのも全然構わないので, あの, 今手を挙げてない人, 自信を持って発表してください。	なかなかまだ手を挙がらない人がいるな。もっと考えを発表してくれないかな。	(Y・Hくん, N・Sさん, S・Kくん, N・Rさんが挙手する様子がビデオに映っている。N・Gくんも映ってはいないが挙手をしている。)
T:じゃあ, N・Gくん。		Cn:はい。えっと「わたし」の言動なんですけど。えっと, お母さんが「ええ, もう, 今日お会いするまでに, 決心したのです。ヒロ子はやっぱりわたしの子です。だれが何と言ったって, あげるものですか。」と言い張ったので, この後に, またミ子ちゃんと言うと, やっぱりわたしの子じゃないんだとお母さんが思うので, ヒロ子ちゃんと呼んだんだと思います。
T:N・Gくんが今, 最後のほうで言ってくれたこと, もう1回, 言ってもらっていい?	N・Gくんの考えはこれまでの人の発表とは何か違う感じがするな。でも, よくわからないな。反応もいまいちだし, もう1回発表してもらいたいな。	Cn:(これまでよりもまばらに) いいと思います。
T:うん。		Cn:えっとあの, 言い張った後に,
T:どう今の?	もう1回発表してもらったけど, 何が違うのかがはっきりわからない。子どもたちはどうなんだろう。わかっているのかな。	Cn:あの, えっと, もう一回, あの, 言い張った後に, ミ子ちゃんと言うと, やっぱり, わたしの子どもじゃないんだとお母さんが思うので, ヒロ子ちゃんと言ったんだと思います。
T:みんな納得?	ん? Y・Hくんは何かわかっているみたいだな。N・Gくんの発表から何か感じたのかな? N・Gくんの考えがもつとわかるかもしれないな。	Cy:(「どう今の?」と言うのとほぼ同時にY・Hくんが) ああ。
T:じゃあ・・・Y・Hくん。		Cy:あ, はい。えっと。まず最初に, えっと, 「今日お会いするまでに, 決心したのです。」と「こうしてお話をうかがえたので, 決心できたのです。」って, 決心を2回言っているから, 「わたし」も, えっと, このお母さんは本気でヒロ子ちゃんを育てようとしてるんだなとわかったから, ヒロ子ちゃんと呼ぶようになったんだと思います。みなさんどうですか?
T:ここでもう一回N・Gくん言ってもらっていい? やっぱ, なかなか面白いこと言ってるなあと・・・今のY・Hくんの言ったことの後にもう1回言つて。同じことでいいよ。	みんなの反応はN・Gくんの発表のときよりいい気がするな。でも, 何かちょっとY・Hくんの考えとN・Gくんの考えはつながってないような気がするな。	C:いいと思います。
うーん, きげばきくほどわからなくなっ		Cn:えっと。お母さんが言い張った後に, えっと, 「わたし」が, ミ子ちゃんじゃないんだとお母さんが思うので, ンと言うと, ああやっぱりわたしの子えっと, 「わたし」はヒロ子ちゃんと言ったんだと思います。

<p>T : (7秒ほど間があつて) 今は何マークがあがっている人はいますか? はい, 今は何, わからないという人? わからなくなったという人? T・Hくん. ききたいことがある? 誰か, 今発表した人. 先生でもいいよ. ききたいこと. (間があつて) 苦しい? 苦しい?</p> <p>T : じゃあね, 今いろいろみんな言ってくれたけど, ちょっと近くの人と話して, もう1回, 「わたし」は何で女の子の呼び方を変えたのだろうか. ちょっと今1人ずつで考えてたけど, じゃあ, 近くの人と1回, 話し合ってみてください. なんで呼び方を変えたのか.</p> <p>(グループでの話し合いに入る.)</p>	<p>てしまった。どうしようかな。子どもたちはどうなんだろう。</p> <p>T・Hくんと目があつたから話しかけたけど, T・Hくん困ってるなあ。どうしようかな。ちょっと近くの人と話し合ってもらった方がよさそうだな。</p>	<p>(T・Hくん, 首をかしげるような仕草をする.)</p>
--	--	---------------------------------

表-2. N・Hに繰り返し発言を求めた場面 (発言を求めた回数: 2回)

教師の言動	教師の思考・行動	子どもの言動
<p>T : ヒロ子ちゃんを大切に, お母さんが思ってる. そのことに対して「わたし」が呼び方を変えた. いい? じゃあ, 手が挙がってない人もいるけど・・じゃあ, さっきからずっと挙げてるN・Hくん.</p>	<p>N・Hくんは何か自信がありそうだな. あててみよう。</p>	<p>C n : はい. えっと. 66ページの7行目の, 「ああ,」</p>
<p>T : 66ページの7行目.</p>		<p>C n : 「この子は何も知らないのだな. 幸せだな。」と言っていることで, もうあの, この子はもう, その, 昔のお母さんのことも知らないし, このお母さんも決心していたから, もうこの子は, えっとなんだっけ, 昔のあの, 母親の子どもではなくて, このお母さんの子どもになったということで, えっと, ヒロ子ちゃんと呼び名を変えたんだと思います.</p>
<p>T : わかった?</p>	<p>うーん, ちょっと途切れ途切れだな. 自信ないのかな. よくわかちなかつたな. みんなはどうだろう。</p>	<p>(あまり反応がない.)</p>
<p>T : 何となく?</p>	<p>反応がないなあ. どうなんだろう。</p>	<p>(ある子ども (おそらくY・Hくん) がうなずいた.)</p>
<p>T : じゃあ, N・Hくん, もうちょっと短い, 短く言える? すばつと言える? なんやったら, I・Kさんに助けてもらいながら. いいよ.</p>	<p>何となくはわかったのか. N・Hくんにもう1回言ってもらおう. 今度は, スムーズに言ってもらいたいな.</p>	<p>(隣の席のI・KさんがN・Hくんのほうを見ている.)</p>
<p>T : うん. だいぶ短くなったね. はい.</p>	<p>さっきよりもスムーズに言えたなあ. よかつたなあ.</p>	<p>C n : この, えっと, このミ子ちゃんのお母さんも, えっと, ミ子ちゃんは何も知らないし, もうお母さんも自分の子どもって言ってるから, その, この「わたし」っていう人も, あの, 呼び名をミ子ちゃんじゃなくてヒロ子ちゃんに変えたんだと思います.</p>

表-3. 1・Rに繰り返し発言を求めた場面（発言を求めた回数：2回）

教師の言動	教師の思考・行動	子どもの言動
T：今いろいろ話をきいてると思います。ね、自分なりに「わたし」は何で女の子の呼び方を変えたのか、自分なりに考えてみてください。 T：はい、じゃあ、いいよ。		(S・Kくんが即座に手を挙げている。)
T：おつ、N・Kさん。	N・Kさんは今まで手を挙げてなかったな。よし、発表してもらおう。	(N・Kさん、I・Rさん、左前方の席の女の子2人ほどが手を挙げる。S・Kくんも手を挙げている。)
T：67ね。		Cn：はい。67ページのところに、
T：同じです？	何かこれまでとちよっと違うことを言っているような気がするなあ。なんだろう。	Cn：えっと、ヒロ子ちゃんはお母さんだと思っているのですからというところで、えっと、「わたし」がヒロ子ちゃんのことを、ミ子ちゃんと呼んだりすると、ミ子ちゃんが、ああほんとお母さんじゃないのかなって思ったりするから、気をつけて、「わたし」も、ヒロ子ちゃんって呼んだんだと思います。みなさんどうですか？ C：いいと思います。 (少し間が空く。その間にS・Kくんがつぶやく。) Cs：同じです。
T：いいよ。	(S・Kくんのほうを見る。)	Cs：同じです。
T：いいよ、一緒でも。		Cs：え？
T：じゃあ、いいよ。I・Rさん。	(I・Rさんのほうを見る。)	Cs：ほぼN・Kさんと同じで、えっと、ヒロ子ちゃんは、あ、今のお母さんを、本当のお母さんだと思っているから、何かミ子ちゃんと呼ぶと、あ、本当のお母、あ、N・Kさんと同じで本当のお母さんじゃないのかなと思ったりするから、傷ついたりするかもしれないから、ヒロ子ちゃんと読んだと思います。 (I・Rさんが手を挙げる。「同じ」とつぶやく。) Ci：同じ・・。
T：今ね、何回か出た言葉がある。	同じが続いたな。おつと、時間もなくなってきたな。そろそろまとめに入らないといけないな。 (「決心」と書かれたカードを黒板にはる。)	Ci：えっと。N・KさんとS・Kくんに似ているんですけど。えっと、もしこの「わたし」が、ヒロ子ちゃんのことをミ子ちゃんて間違えて言ったら、ヒロ子ちゃんが「はあ誰それ？」って思うかもしれないので、言い方を改めたんだと思います。

<p>T : 決心。決心という言葉の後に、いろいろ言ってくれてるのが、I・Rさんの、もう1回言ってもらっていい？あ、まあいいわ。決心で言う言葉が出て、出たりしてたよね。あの、お母さんの決心という言葉。もう一回、I・Rさん、同じこと言って。</p>	<p>呼び方を変えた理由としては、決心についてはみんな納得してるだろうな。あとは、I・Rさんたちが言ったことについてふればいいのか？結局I・Rさんたちが言いたかったことは何だ？</p>	
<p>T : うん、同じところいい。後ろ向いて、同じところ言って。</p>	<p>よくわからないな。</p>	<p>C i : え？さっきのところ？</p>
<p>T : じゃあね、今、たくさんの人が「いいと思います。」って言ったところで、ノートに、何で呼び方を変えたのかということ、自分の言葉でまとめてください。あんまり時間がないけど、自分の言葉でまとめてください。今いろんな人が発表してくれたのをきいて、自分は思うのか、ということを書いてまとめてください。</p>	<p>反応が多いなあ。子どもたちは呼び方を変えた理由について考えられていそうだな。よし、時間もなくなってきたからまとめをノートに書いてもらおう。</p>	<p>C i : えっと、ヒロ子ちゃんに向かって、「わたし」が、えっと、ミ子ちゃん間違えて呼ぶと、ヒロ子ちゃんが、「誰それ？」って思うかもしれないので、「わたし」は言い方を改めたんだと思います。みなさんどうですか？</p> <p>C : いいと思います。</p>

3つの場面とも、私は、子どもの発言をつなげようという想いをもっていた。教師自身が子どもの発言がわからない状態であったことと、子どもの反応からわからないと思っている子どももいるであろうという判断をして、繰り返し発言を求めている。

これらの場面では、教師が「わからない」状態だった。しかし、素直に子どもに聴く姿を私に見せることはできなかった。子どもに3回繰り返し発言を求めた場面では、子ども(T・Hくん)に教師のわからなさを押しつけてしまっている。授業をふりかえってみて、子どもに申し訳ないことをしているという気持ちになった。

この授業では、授業始めに1度「もっと聴きたいと思ったら素直に聴いていい」と言っていた。しかし、授業者としての意地もあってか、自分自身が素直に「わからない」と言えていない。また、子どもたちははっきりとは「わからない」とは言っていないが、子どもの反応ではそれを示していた。

今回は、子どもの反応から子どものわからなさを受け止めることはできた。しかし、子どもが「わからない」とははっきりと言える授業づくりが求められる。わからないことがあってもなかなか聴けない雰囲気のある教室では、授業がわかる子どものもので終わってしまう。しかし、わからないことを聴ける教室では、一部の子どものもとはならない。もちろん教師が子どものわからなさに気づくことは大切だが、わからないことを聴ける雰囲気をつくる必要もある。そのためにも、教師がときにはモデルとなり、素直にわからないことを聴くことも重要なのではないかと考える。

これらの場面は、授業においてわからないと言える雰囲気をつくるチャンスであった。教師がモデルとなって、素直にわからないことを聴いてみる姿勢は、子どもがわからなさを素直にさらけ出すことのできる授業づくりには必要だと実感した。そして、子どもがわからないことを聴ける授業づくりを起点として、子どもが聴き合う授業をつくることのできるのではないかと考える。

IV. 授業における〈聴く〉〈つなぐ〉という行為についての考察

子どもたちが発言した内容の推移を分析すると、子どもたちの発言にはつながりがあった。しかし、教師は子どもの発言のつながりを認識できていないことがわかった。発言した子どもたちは、他の人の発言を聴くときに、自分の考えと他の人の発言がどのような関係なのかを考えながら聴いていた。このことから、佐藤氏のいう、教師の聴く活動は、子どもの発言がどのような関係の中で発せられているのかを認識することであるという理解が深まった。というのも、子どもが発言するとき、教師がつなげようとしていなくても、その子どもなりにつながりを考えて発言しているといえる。つまり、教師が子どもの発言を聴くというとき、どのようにつなげるかを考えるのではなく、子どもがつながろうとしている先はどこなのかを認識することが重要だといえるのである。そしてつなげようとしている先は、題材（テキストや資料）、他の子どもの発言、その子自身のそれ以前の考えや発言という3つが挙げられる。

繰り返し発言を求めた場面では、教師は子どもの発言を聴くことができていなかった。そしてこの場面では、発言に対してわからないという反応は見せるが、わからないことを聴くことができない子どもの姿があった。教師自身もわからないことを聴くことはなかったが、授業でわからないことがあったら素直に聴けばよいことを示すためにも、教師がわからないことを聴くとよいのではないかと考える。教師の発言をつなぐ活動は、教師が発言につなげようとしている子どもの姿を注意深く察知し、その子どもが言葉を発しやすいうように何かしらの行動を起こすということではないかという理解に至った。繰り返し発言を求めた場面では、子どもたちが他者の発言を受け止め、「わからない」という反応を見せたという事実に対して、私は、発言した子どもにのみ繰り返し発言を求めるといったような働きかけをしている。しかし、授業をふりかえてみると、発言した者へ何かしらの反応を示した子どもを発言した子どもにつなぐということだという理解ができた。そして、教師もわからないことがあれば聴くならば、子どもがそういう教師の姿から、わからないときには聴いてみようという気持ちになれるのではないかと考える。つまり、教師のつなぐ活動は、直接子どもに働きかける場合もあるが、教師がモデルを示すことにより子どもがつなげようとするようにする場合もあるといえる。

今回ふりかえた実習授業では、子どもが発言をつなげている事実がわかり、発言につながりが生まれるのは、発言をしっかりと聴いているからであるという考えをもった。子どもの発言をつなごうという想いがあったが、子どもたちは他の人の発言をしっかりと受け止めて発言しており、その結果自然と発言につながりが生まれていた。この点は授業のなかでは気づかなかったが、授業を分析してみてわかったのである。教師は子どもに事実をつくりだす前に、子どもの事実を教師自身が発見しなくてはならない。今後は、発言やつぶやきをつなげるべきものという捉え方ではなく、まずは発言やつぶやきを丁寧に受け止めることを大切にしていきたい。発言をつなげるというより、発言を丁寧に聴いていく中で、つながりが生まれるという意識で授業にのぞみたい。

V. 終わりに—今後の課題

本研究では、基礎能力発展実習のふりかえりを通して、子どもが発言した内容の推移と子どもに繰り返し発言を求めた場面から〈聴く〉〈つなぐ〉という行為がどのように捉えられるの

かということを考察してきた。私は、この研究を通して、教師の聴くとなぐという行為は、子どもの発言の方向性を認識し、学びを生み出していく機能があるという考えに至った。そして、これらの行為は個別に機能するのではなく、相互に作用しながら子どもの学びを生み出していくということを大切にしたい。

実習授業をふりかえると、教師が子どもの発言を聴くことができていない状態でも、子どもは他の人の発言を受け止め、自分の考えとの関係を捉えて発言していた。ただ、わからない反応を見せる子どももいたこともあり、わからないことがあれば素直に聴けばよいことを授業で伝えていく必要がある。また、子どもがわからなさを言葉に限らず態度に出したとき、今回は、繰り返し発言を求めただけに留まってしまったが、これから対応の仕方を考えたい。

実習授業における子どもや教師の言動を分析することで、教師の〈聴く〉〈つなぐ〉という活動についての理解が深まった。さらに、これらの活動だけでなく、〈もどす〉という活動や教師の居方（ポジショニング）も含めて、子どもの学びにどのようなつながっているのか、また、教師のどのような姿として表れるのかなど、授業を分析するなかで明らかにしていきたい。

VI. 註

- ¹⁾ 佐藤学『教師花伝書』小学館、2009年、21頁、77頁、佐藤学『学校の挑戦—学びの共同体を創る』小学館、2006年、15頁、参照。
- ²⁾ 佐藤学、同上書、2009年、29-32頁、42-49頁、101頁、114頁、佐藤学『授業を変える 学校が変わる』小学館、2000年、46-48頁、参照。