

教授行為の力量を形成する模擬授業ゼミナールの検討(1)

中地哲也*・源嶋いつみ*・永江隼人**・竹内 元***

Evaluation of a Micro-Teaching Seminar for Teacher Education (1)

Tetsuya NAKACHI, Itsumi GENJIMA, Hayato NAGAE, Gen TAKEUCHI

I はじめに

教職大学院制度の創設を背景として、教育を取り巻く社会状況の変化や諸課題に対応し得る高度の専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量ある教員が求められ、実践力・応用力を備えた教師の力量を形成する筋道や課題を明らかにしていく必要がある。本研究では、教師の力量を形成する取り組みとして模擬授業を取り上げ、教師の力量形成を個人の努力だけに依らない教師集団の形成まで視野に入れた模擬授業のあり方を検討する。なお、教授行為には、教授解釈、発問、学習規律づくり、指導的評価活動、説明、指示、助言等さまざまにあるが、本研究では教材解釈と発問を主たる対象にする。

II 模擬授業ゼミナールの概要

発問づくりを構想していく上で、模擬授業はどのような役割を果たすのか。ここでは、学生が自主的に構成した模擬授業ゼミナールでの試みを対象に、教員養成教育における教師の力量を高めていく筋道や課題を明らかにしていく。なお、本研究で取り上げる模擬授業ゼミナールは、本研究のために開催されているわけではない。また、模擬授業ゼミナールの指導者である竹内以外はゼミナールには参加していない著者である。この模擬授業ゼミナールの概要は、参加者(学生5名)に著者が作成したアンケートに答えていただき、その結果を模擬授業ゼミナールに参加していない著者が整理したものである。その際、アンケートの内容によっては、直接参加学生にインタビューもさせていただいた。

* 宮崎大学大学院教育学研究科 ** 門川町立門川小学校

*** 宮崎大学大学院

1 模擬授業ゼミナールの流れ

模擬授業ゼミナール参加者は大学三年生5名。9月に附属小学校で教育実習を行っている。模擬授業ゼミナールはこれまで4回開催された。全員出席である。5名が輪番制で毎回2人ずつ模擬授業を行っていく。1巡目の模擬授業ゼミナールは、附属小学校での教育実習で向きあった課題から教材を構想し直し、模擬授業を行った。2巡目は各自がやりたい教科・単元を持ち寄った。まずは、模擬授業をまでに至る全体の流れについて見ていこう。教材解釈の会・発問づくりの会などのネーミングは、学生とのインタビューを効率よく行うために設定した名前である。

(1) 教材解釈の会

授業者は、自分が以前教育実習でどのような授業を行ったかを話し、場面設定や子どもの様子などを具体的に話す。それをとおして、授業者が抱えている課題を明らかにすることがねらいである。たとえば、子どもから出てきた疑問にどのように応えるかなどが出された。ここでは、教科書と指導書のコピーを配布し、参加者全員で読み合う。ちなみに授業者は模擬授業ゼミナールでどの場面を行うかをすでに決定してきている。具体的な流れは、「行いたい授業の説明をする」→「授業を行う上での課題を出す」→「現時点でその授業者の抱えている課題に応える」である。

(2) 発問づくりの会

どのような発問にすればよいかなど、教師の行為や子どもの学習活動に関わって具体的に検討し合う。どのようなねらいをもって今回の模擬授業を行うかを、授業者が話す機会としても位置づいている。授業を場面指導として位置づけ、どのように対応するかも含めて行う授業者もいる。ここで得た対応策や新たな課題を踏まえて、授業者は具体的な授業の流れを構想してくる。他の参加者は、課題に応えるためのアイデアを具体的な文献等から探してくる。お互いに意味のある会にするために、授業者だけでなく他の参加者も課題に向き合っていくのである。

(3) 模擬授業

教壇に立って、授業を行う。授業の一場面を取り出して行うため20分程度かかる。45分全授業を流すのではない。ねらいや場面指導の特徴を先に述べ、模擬授業を行う。他の参加者は、ねらいに即して教材の検討をしたり、授業者の立ち振る舞いを検討したりする。ただし、他の参加者は模擬授業中に子どもの立場で発言したり、振る舞ったりはしない。この模擬授業では、これまでの課題を踏まえて授業を行うが、授業者として教壇に立つため、また新たな課題と直面することもある。模擬授業後、子どもへの指示の伝わりやすさや発問など、実際の授業でのやりとりを想定して、教師のとった方法にかかわって再検討を行う。実際の授業を見て、改善点を話し合い、アイデアや指摘を加えるのである。そして、反省点を挙げ、更なる課題を明らかにした後、授業者はもう一度模擬授業を行う場合もある。2回目の模擬授業は、より高みを協同で目指すため、参加者全員で更に模擬授業を練り上げていく段階である。

2 模擬授業の実際

ここからは、模擬授業にかかわる各々の具体的な内容を示す。まずは、4回の模擬授業で取り扱った教材について、以下に一覧を示し、全体像を把握してみよう。(表2)

＜表2＞

10月28日	道徳「100万回生きたねこ」(4年生)
	算数「ながさくらべ」(1年生)
11月25日	理科「電気であかりをつけよう」(3年生)
	国語「名前をみてちょうだい」(2年生)
12月16日	国語「かさこじぞう」(2年生)
	算数「小数のわり算」(5年生)
1月14日	算数「小数のわり算」(5年生)

主要教科に偏った選択をしているように見えるが、参加者5名のうち同じ教科を行ったものはいない。ただし、算数「小数のわり算」(5年生)は検討する課題が多かったため、教材解釈と模擬授業にわけて行った。参加者のうち、2巡目まで回ってきた人は、1名のみであり、道徳「100万回生きたねこ」(4年生)と国語「かさこじぞう」(2年生)を行っている。また、1巡目の模擬授業では附属小学校での教育実習と同じ学年を担当している。というのも、模擬授業において、リアルな子ども像を想定して行うという意図があったからである。ただし、2巡目からは、自分の課題に沿った学年・教科を選択して模擬授業を行っていく予定となっている。

次に、それぞれの模擬授業における授業者の提案授業の様子を示してみよう。

第1回目の前半：100万回生きたねこ(4年生)

『100万回生きたねこ』(佐野洋子、講談社、1977年)の絵本を用いて命の大切さについて考える授業を組み立てた。実習のときは発問を変えて、模擬授業に臨んだ。附属小学校での教育実習での発問「なぜ、ねこは生きかえらなかつたのでしょうか。あなたの考えを書きましよう。(文章を書き写してもいいです。)」から『『ねこはもう、けつして生きかえりませんでした。』と書いてありますが、なぜだと思えますか。あなたの感じ方考え方を教えてください。』という発問に変更したのである。文章の読み取りを促す発問ではなく、心情や考えを引き出す発問を構想したのである。「あなたの感じ方考え方を教えてください」と変えた理由は、「あなたの考えを書きましよう」では文章に根拠が向いてしまうからである。ワークシートに書かせることで、子どもたちの考えをまとめさせ、発表させるという授業を提案した。

第1回目の後半：算数「ながさくらべ」(1年生)

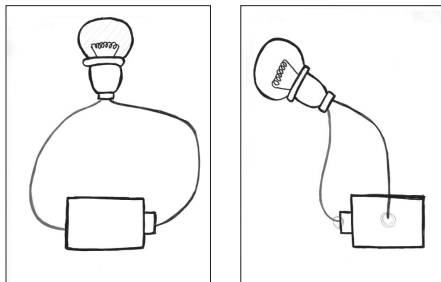
長さ比べの方法である直接比較を身につけさせる授業を構想した。直接比較をすることに子どもの目が向くような教具は、子どもにつくらせる素材ではなく教師が準備して持っている素材として、おみくじのような、引っ張り出すまで長さが分からないひもを全員分用意した。全員に引っ張り出させた後に比較させるという授業を行い、子どもに直接比較する必要性を生み出そうとした。また、「ながさくらべのるうる(ルール)をつくらよう」という発問を投げ、ながさくらべを成立させるための条件に着目させるような限定発問を行い、模擬授業を試みた。

第2回目の前半：理科「電気であかりをつけよう」(3年生)

豆電球にあかりが点くときと点かないときのつなぎ方を比較して、あかりが点くつなぎ方を学習させた。授業者はつなぎ方にどのようなきまりがあるのかを出させることを目的とした。点くときと点かないときを提示することで子どもたちに検討させた。電池と豆電球だけがつながない絵カード(豆電球と電池はそれぞれ位置を動かすことができる)を示した。子どもたちは各自、机の上で作業をし、これが点くつなぎ方だという方法を書いた。まずは先生か

ら見て子ども2名ほどつなぎ方が違う子どもたちを意図的に指名して黒板に貼らせ(図1), 子どもを他に2名ほど当て, どちらのタイプにあてはまるかを問うことを設定した。(このあとに, 実際に点くかどうかを実験する流れであるが, 模擬授業では省略している。)「どういう風に電気は点くのかな。電気はどういう風に流れるのかな」と発問し, 考えさせることとした。ある程度意見を出させた後に, 「豆電球のなかはどうなっているのか」を考えさせた。そして, 豆電球と電池のなかがプラス極とマイナス極があつて, 炭素棒というものに触れないと電池は点かないという共通性を説明し, その理由に目を向けさせつつ授業を行うという内容まで検討した。

＜図1＞つなぎかたの違う子ども2名の絵カード



第2回目の後半：国語「名前をみてちょうだい」(2年生)

えっちゃんは名前を刺繍してもらった麦わら帽子をお母さんからもらった。えっちゃんが帽子の刺繍を見て, 「う, め, だ, え, つ, こ。うふつ。ありがとう。」と言った場面を検討した。授業開始から, ある子どもがいつものように「忘れました」と言ってくる。その際, 忘れ物をしたら先生に言うというルールを守っているから評価はする。しかし, 忘れ物をする子以外の子で, たまたまこの授業で忘れ物をしてしまった子が, 「(毎回忘れ物をする子が) ほめられているのを見たくないから, 嫌」と言ったので, 休み時間に言ってもいいというルールを決めた。(ルールとなっているのに, 教師側が一方的に決めてしまったことに対する指摘は後の検討のときに出された。) お母さんが刺繍してくれた麦わら帽子に書いてある自分の名前を見て, 「う, め, だ, え, つ, こ。うふつ。ありがとう。」というえっちゃんの台詞を, 子どもが動作化して演じる場面として位置づけ, 「う, め, だ, え, つ, こ。うふつ。ありがとう。」と書いた紙を黒板に貼った。(ただし, 「うめだえつこ。うふつ。ありがとう。」と句点がない状態で書いた。)「句点があってもなくても, (物語上は) 関係ない」という意見を教師があらかじめ言ったことに対して, 子どもから動作化する前に句点の必要性を指摘されたと想定して, 動作化に移ったのである。動作化した子どもに関しては, この必要性を感じられるような動作ができれば評価するようにした。さらに, ある子どもを指名したとき, 「お母さんの役がいなくてできない」とその子どもが言ったと想定して, 教師が母親役をして動作化した。子どもが「お母さんの方を向いているから, お母さんの役が必要」という意見を言ったものとして, お母さんとえっちゃんの関係に寄り添った意見として授業者はとらえている。想定した子どもの母親に対する意見としてこの意見を登場させようと考えたという。

第3回目の前半：国語「かさこじぞう」(2年生)

かさこをかぶせてもらった地蔵様がじさまの家を探す場面での模擬授業である。

六人のじぞうさ
かさこ とって かぶせた
じさまの うち は どこだ
ばさまの うち は どこだ

と地蔵様がじいさまの家を探す場面での地蔵様の言葉を用いて授業を展開した。ここで、授業者は地蔵様はばさまに会ったこともないのに、「ばさまの うち は どこだ」と地蔵様がばさまのことを口に出したのはなぜか、ということ授業の中心に取り上げようと考えている。これは、ばさまのあたたかさ気づかせたかったためである。そこで、教師の範読の際「ばさまの うち は どこだ」をあえて抜かして授業を進めたが、抜かした部分についてはあまり取り立てて説明しなかった。そのあと、国語が嫌いな子どもに対応するためのクイズを行った。①～④はクイズの問題である。

- ①「かさこを地蔵様にかぶせたのは誰でしょう」
- ②「地蔵様はいくつ立っていたでしょう」
- ③「かさこは何でできているでしょう」
- ④「かさこを作ったのは誰でしょう」

次第に内容を逆さに読み戻るように構成した。

このあと、「どうして歌の中にばさまを探している言葉があるのでしょうか」と発問した。問④をヒントに安易に答えてしまう子どももいると予想したためである。つまり、子どもが「かさこをばさまも作ったから」と発言することを想定しているのである。

次に、これまでの子どもの意見で、クラス全員が納得することを想定して、「でもそれだけかな」と否定発問を投げかけた。子どもたちは、「かさこを被せたじさまの心配をしているばさまの姿があったから」「ばさまのセリフのなかに地蔵様のことを気遣ったセリフがあったから」と発言することを授業者は想定した。授業者はクイズ形式だった問い→答えの流れを中心発問によって立ち止まらせ、文章に深く立ち返らせて答を導き出したかったため、文章から事実そのものをぬきとって答えた子ども（「かさこをばさまもつくったから」など深い読み取りをしていない子どもの意見）に対して、「それだけかな？」と、補助的に問いを投げかけたかったという。ここで子どもたちは一問一答式の答え方をする子どもたちと想定しているために、このような流れになったと授業者は説明を加えている。

第3回目の後半と第4回目：算数「小数のわり算」（5年生）

「2.4mで96円のひもがあります。1mの値段は何円になるでしょう。」という問題の解き方を学習する単元である。

$$\begin{array}{r} \text{(式)} \quad 96 \quad \div \quad 2.4 \quad = \\ \quad \quad \downarrow \times 10 \quad \downarrow \times 10 \\ 960 \quad \div \quad 24 \quad = 40 \end{array}$$

このように答えを導き出したとき、子どもから「小数のかけ算のときは、答が出た後÷10をしたのに、なぜわり算のときは÷100をしないのですか」と質問を受けてから、模擬授業を行った。授業者は、「なぜ、そう思ったのか」を子どもに逆質問した。これに対して、子どもは「小数のかけ算のときは、最後に÷10をしたから」と答えた。つまり、「1mあたり80円のり

ボンを買ったときの値段はいくらでしょう。」のような式を解く場合に用いる計算の仕方のことを言っているのである。 80×2.3 を解くとき、まず $80 \times 2.3 \times 10$ をし、この答を $\div 10$ して求める。授業者は、この子どもの答えた内容から、かけ算のときになぜ $\div 10$ をしたのかが理解できていないと判断し、クラス全体に「なぜかけ算のときは $\div 10$ をするのかが分かるか」と発問した。みんなは答えられなかったと想定した。なぜなら、教育実習での受け持ちのクラスがあまり発表しない子どもたちだったためである。答えがはつきりしないことには挙手をしない子どもたちだという。

そこで、かけ算のときとわり算のときを2つ提示して、比較するなかで考えさせた。「1mあたり80円のリボンを2.3m買ったときの値段はいくらでしょう。」の式は 80×2.3 となる。計算の過程で $80 \times (2.3 \times 10) \div 10$ をして示したのである。初めに、 $80 \times (2.3 \times 10)$ のみを示し、ここまでの計算では23m分の値段を求めていることをおさえた。その後、2.3m分の値段を出したいため、 $\div 10$ をする必要性を割り出した。これをおしてかけ算をするときに $\div 10$ する必要性がわかる、とまとめた。次にわり算の場合を、 $96 \div 2.4$ のときで考えてみる。2.4を10倍して整数にすることはすでに学習してきたことなので、理解できていた。2.4を10倍したら、2.4m分の値段が96円なので、24mでは 96×10 円(960円)になる。このように、一問一答の形で子どもの質問に応えようとした。

3 模擬授業で示された課題と話し合いの論点

ここでは、それぞれの模擬授業で示された課題と話し合いの論点を述べる。模擬授業がどのような課題を見据えて構想されたのか、また、その課題に対して、どのような意見が出たのかを整理し、模擬授業の特徴を導き出す。

1) 第1回目の前半：100万回生きたねこ（4年生）

附属小学校の教育実習で、中心発問として投げかけた「なぜ、ねこは生きかえらなかったのでしょうか。あなたの考えを書きましょう。(文章を書き写してもいいです。)」という発問に対して、「発問が国語っぽい」と指摘を受けたことから、模擬授業ゼミナールで課題として提出している。ちなみに、発問はワークシートに問題文の形で書き、言葉でも投げかけている。授業者の想いとしては、「主人公のねこに視点を置いて、読み取りを行ってしまったため、文章に立ち返った意見が出てしまった」という反省を次に生かして模擬授業を行ってみたいという。

上記の課題に対する論点は、国語と道徳の発問のちがいは何か、ということである。国語は、「書いてあることを読み取る」、道徳は、「これまで経験してきたことから自分の考えや想いを述べる」ことが教科の大きな特徴であるととらえると、教育実習での発問は読み取りを求める発問をしてしまっているという問題点がある。教育実習での発問をより道徳的にするにはどうすればよいかという観点で検討した。最も授業者に響いた意見としては、「なぜ、ねこは生きかえらなかったのでしょうか。」の「生きかえらなかった」という読み取りは、教師の解釈であるという指摘である。解釈を交えた意見の交流は、自分の考えではなく、根拠を文章に求めてしまうため、著者の考えに沿った意見になってしまう。結果として、子どもが主人公などの登場人物に自分に置き換えて考えることができなくなってしまうのではないだろうか。

また、次のような論点も出された。「気持ちを聞くのに、ワークシートに書く必要があるか。」である。文章を配布して、音読するのではなく、教師が朗読するだけにとどめて、そのまま発問してもよかったのではないかと教師のとった方法そのものに対する意見も挙がった。

2) 第1回目の後半：算数「ながさくらべ」(1年生)

教師が教具を準備するのではなく、子どもたちに授業のなかで教具をつくらせて、ながさくらべをするという必然性をもたせたいという想いが授業者にあった。そこで、周りの子どもと比較したいと思わせる教具をつくり、授業に臨んだという。教育実習での授業は、15cm角の正方形の折り紙を一人一枚ずつ配布し、「誰が一番長いヘビをつくれるかな。」と発問して、「切り取って、つなぎ合わせるのではなく、手でりんごの皮むきのように破いたりして、つなぎ合わせの長いヘビをつくりましょう。」と説明を加えている。しかし、外側から内側に向かって渦状に破いていった子どもや、ヘビを描いて手で切り取った子ども、破くことなくねじってつくった子どもなどが見られ、直接比較に追い込むことが困難になってしまった。子どもたちに直接比較をさせる必然性を生み出す教具の構想が課題である。

教具をどのようにつくり変えるかという課題に関して以下のような意見が出た。

- ・折り紙ではなく素材そのものをどのように改善するか。(紙テープを縦に一回で破き、破けた分の長さで比較、ねんどをのぼして比較、新聞紙をねじって比較、ティッシュでこよりをつくって比較など。)
- ・折り紙そのものを教具として活用するとき、どのように改善するか。(縦・横に何本も破いてから、端をのりでつけ合わせ、一本にする。)
- ・子どもにつくらせる素材ではなく、教師が準備してもっていける素材として、おみくじのような引っ張り出すまで長さが分からないひもを全員分用意し、全員に引っ張り出させてから比較してはどうか。

また、教育実習の授業での「どうすれば長さ比べができるでしょう」という発問は大きすぎるため、子どもにかかっていたのではないか。一年生の発達段階を踏まえた発問をどのように構想するかという指摘もなされた。

3) 第2回目の前半：理科「電気であかりをつけよう」(3年生)

授業者自身が電池のうちでも電気が流れる部分と流れない部分があるのはなぜかという問いに向き合っていた。電池はなぜ消耗してしまうのか、電気はどうやって流れているのか、つまり電池そのもののしくみ関する内容である。「回路には、プラス極とマイナス極という異なった極がつながって電気が流れているが、結局たどってみれば、1つの線でつながっている」という授業者の発見をどのように生かすかが問題となった。

プラス極とマイナス極につなぐときしか電気が点かないという原理について論点で挙げた。また、「電池の消耗するしくみをどうやって教えるか。」にかかわって、具体的に検討し合った。以下に、参加者から挙げられた意見を示す。

- ・運動場を大きな電池としてとらえ、回路を走ることによって実際に消耗の流れを伝える授業方法。疲れたらリタイアすることで減らしていく。
- ・赤白帽を被った電池がいる。1人ずつ3周走ったら、白い帽子に変わっていく。赤帽から白帽に数が増えていくから、電池は消耗すると教える。

これらを踏まえて、子どもたちに「あかりが点くつなぎ方には、何かきまりがあるのか」という問題意識をもたせるために、どのようにするか。授業者は比較によって感じさせようとした。ここでは、あかりが点かなかったことを取り上げ、比較の材料とした。

4) 第2回目の後半：国語「名前をみてちょうだい」（2年生）

一度決めたルールは守るが、教科書にとどまらず、いつも教科書以外も忘れてしまう子。しかし、悪びれる様子はない。低学年の内は母親と時間割の準備をしたりするはずだが、それもない。子どもはそのことを親に対して口に出せないというつらさを抱えているという、仮空の子どもを授業者は想定している。この子どもにある母親への要求をごまかさない自分を育てることで、自分を認められない自分を越えさせたいという教師のねがいをいかに実現させるかという課題を授業者は抱えているという想定である。

この子どもに対して、子どもがもっている課題にどのように迫ればよいか、また、発問をとおして、どのように迫ることができるのかが論点として挙げられた。参加者から、教材のもっている価値から子どもに迫るのか、もしくは、教材に登場する人物に視点を定めて、同化させていくのかによって発問が変わるのではないかという意見が述べられた。また、「えっちゃんはいくつ？」と文章に書いていない年齢を聞くという、書いていない部分から想像して読ませる手段をとることで、さまざまな想像性を引き出すことはできないかという意見も挙げられた。

5) 第3回目の前半：国語「かさこじぞう」（2年生）

クイズを出すタイミングについて論点が挙げられた。具体的に以下に示す。

- ・「ばさまの うち は どこだ」と地藏様が歌っている理由を子どもたちが教科書の前のページから見つけることができるか。
- ・国語の嫌いな子どもをどう引き付けて、授業に参加させるか。

クイズの意義と役割についての検討になった。国語が嫌いな子どもに対応するために授業者はクイズを用いている。一問一答式の形式をあえてとったのである。クイズを補助発問だと位置づけ、答えにたどり着けない子どものために必要だと考えている。

6) 第3回目の後半と第4回目：算数「小数のわり算」（5年生）

授業者が課題として提出した内容は、「2.4mで96円のひもがあります。1mの値段は何円になるでしょう。」という問題を、子どもたちが立式し、答えを導き出した場面での質問である。まずは、課題にかかわった立式を載せておこう。

$$\begin{array}{r} \text{(式)} \quad 96 \quad \div \quad 2.4 \quad = \\ \quad \downarrow \times 10 \quad \downarrow \times 10 \\ \quad 960 \quad \div \quad 24 \quad = 40 \end{array}$$

このように答えを導き出したとき、子どもから「小数のかけ算のときは、答が出た後÷10をしたのに、なぜわり算のときは÷100をしないのですか」と授業者が質問を受けたのである。この質問にどのように応えるかが今回の課題である。また、このような質問も子どもから出された。「小数の部分だけでなく、整数部分にも×10するのはなぜですか。」である。課題は、前者の質問で出された「なぜわり算のときは÷100をしないのですか」に答えることになった。これに答えることで、後者の質問にも答えることができると判断したからである。

III 受講生の経験と学び

模擬授業ゼミナールに参加した受講生にアンケート調査とインタビュー調査を行った。発問づくりを視点に模擬授業ゼミナールはどのように行われるべきか、また、教師同士に協同性を生み出すためには何が求められているのかを明らかにした。¹⁾

1 模擬授業後のふりかえりにおける参加者の経験

模擬授業を行ってから、しばらく時間が経過したのちに参加者に感想をとった。本節では、模擬授業ゼミナールに参加し、印象に残った感想を整理し、傾向を明らかにし分析を行う。以下に、参加者の感想を具体的に示し、検討する。²⁾

- (1) 実際に教材研究をやってみると、自分が児童に伝えたいことと、指導書が伝えたいこととの違いが見えてきた。また目の前にいる児童の実態によっても、変わることから教材研究って必要なのだという、当たり前なのが、改めて新しく発見した事としてみえた。
- (2) 今までの模擬授業では学生たちが児童役で参加するような形で行っていたので、子どもの反応などを細かく意識することはありませんでした。しかし、今回は子どもの反応や様子を細かく考えながら、子どもとのやりとりがある授業の流れをつくっていかなければならなかったのが難しかった。
- (3) 国語は、教材解釈をする意味があるのだろうかという疑問に思った。深読みをしてしまうことに対して意味を感じることができなかった。内容から仮定して、想像をめぐらすことに抵抗を感じた。読み取り方で主人公が汚く見えてしまうことには抵抗がある。文章にある事実から読み解くことの方に意味があるように感じた。

参加した学生は、教材研究や教材解釈に対して、少なからず理想のあり方をもっている。学生は、自らが想定する教材研究や教材解釈のあり方とのギャップに驚かされているようである。これは、授業で実際にみえないはずの子どもを想定し、みえない子どもとの対話のなかで、教材研究や発問づくりを行っていくためであろうと考えられる。上述の(1)「目の前にいる児童の実態によっても、変わることから教材研究って必要なのだという、当たり前なのが、改めて新しく発見した事としてみえた。」という感想の中にも同じ指摘が見られることがわかる。また、(2)のなかに「今までの模擬授業では学生たちが児童役で参加するような形で行っていたので、子どもの反応などを細かく意識することはありませんでした。」とある。学生が子どもの役をする模擬授業とは異なっていることを指摘している。それは、具体的な子どもの姿を特定し、どのように応答するかを踏まえて、これまで教材研究や教材解釈を具体的にしていなかったからであろうと考えられる。

また、模擬授業ゼミナールのなかで、参加者が最も印象に残っている場面をアンケートしたなかに、次のような指摘があった。³⁾

教材研究は、生活指導的な要素を含んだ!と思った。①の「なまえをみてちょうだい」で対象として位置づけた子どもの寂しさをさらけだす授業を模擬授業ゼミナールで検討した時に、発問とそれに誰が応答するかまでを考えた。たとえば、「なまえをみてちょうだい」の一場面で、「う、め、だ、え、つ、こ。うふつ。ありがとう。」で「えっちゃんの会話はどこに書いてありますか」というような探せば見つかるような答がある質

問に対しては答えられる子どもがいたら、あえてその子どもを授業に参加させるために質問を投げかける。その子のための質問や発問とあえて位置づけるのだという。あえて位置づけたことで、「よく見つけたね」など、子どもの取り組む姿に対して具体的に応答することができる。それは、特定の子どもの登場場面をあえてもうけることで、学習集団に応答するというよりも、教師が特定の子どもの見るからこそ応答予想をしやすくするという側面がある。特定の子どものやりとりではなく、クラス全体としてという「授業者が実在しないクラス」を模擬授業を通して立ち上げていく難しさを実感した。

ここでは、子どもと教師の関係まで深めて模擬授業を行っているという授業者の様子が伺える。子どもが目の前にいない、みえない対話状況で、いかに応答予想をするか。また、発問を投げたときにかかっているかどうかの判断をするか。みえないからこそ、リアルな子どもの姿を見据えなければならない。そのため、応答は必然的に具体的にならざるをえない。模擬授業で、応答予想を具体化し、対応策まで実際に行ってみることの重要性を、指摘しているのではないだろうか。

2 模擬授業ゼミナールの学び

参加者は模擬授業ゼミナールを通して学習してきたことで、模擬授業ゼミナールをどのようにとらえていたのだろうか。参加者が全員で協同して教材解釈から子どもの応答予想、発問の構想までを行うことをどのように考えていたのだろうか。ここでは、模擬授業ゼミナールの会の学びにかかわった参加者の意見や感想を抽出し、検討を加える。⁴⁾

- (1) 会をこれまでやってきて、等身大の自分を出すことの難しさを学んだ。今の自分に向き合うことが、どれだけ難しいかを学んだ。それはやはり、よく見せようとする自分があるからだと思う。しかし、模擬授業をやっていると思うのは、その人の“よさ”や“らしさ”は、周りには見えてしまっているということだ。だからこそ、自分をよく見せようとする個人でつくるのではなく、持ち味を隠さずに曝け出せるような集団になりたいと強く思うようになった。共に学び、成長する集団とは何か、お互いが高め合える集団になるためにはどうすればよいのか。模擬授業を続ける中で、新しい課題にぶつかるといったようになった。
- (2) 教師は自分と常に向き合うべきものであるが、鏡をひたすら見つめ続けるような向き方ではいけない。ひたすら鏡の中に自分に問いかけている自分に気づき、他者の瞳の中に移る自分に目を向けていくことが、本当の自分を知ることであり、社会で生きるということである。

(1) の意見は、単に模擬授業ゼミナールを大学教員を交えて行っていたから、飾った言葉として出された感想ではない。参加者が模擬授業というスタイルで自分のありのままの姿と向き合い、それを乗り越えていく過程が模擬授業に存在するからこそ、参加し続けることができるのである。模擬授業者だけが学び、他の参加者は他人事のように批判を加えるような会ならば、それは成立しない。模擬授業をとおして見えてしまう他者の人権感覚と、他の参加者が共に人権感覚をつき合わせるからこそ、お互いにとって意義のある会として成立するのである。(2) は、教師として、力を合わせて事に当たる会のあり方を指摘していると読み取れる。「教師は自分と常に向き合うべきものであるが、鏡をひたすら見つめ続けるような向き方ではいけない。」と述べているが、この感想は、教師が自分の実践と向き合うとき、自分の中で検討を行

っていけばよいのかという課題と同様の課題である。教師が学習集団になるとき、はじめて子どもは学習集団として立ち上がってくるのである。自分に実践のあり方を問いかけることができる教師は、自分のなかにももって問い直しを行っているのではなく、外にひらかれた身体を伴って、外の目から自分を問い直す視点を身につけているのである。

3 発問と教材解釈をどのようにとらえたか

発問や教材解釈の定義を先に学んでいたわけではない参加者は、模擬授業からどのように発問や教材解釈をとらえるようになったのか。参加者へのアンケートから抽出し、検討をしていく。⁵⁾ここでは教材解釈と発問とを分けて述べていく。

- (1)「教材を解釈する」とは、教師自身が教材をとおして自分に向き合いながら、子どもにとってその教材に向き合うことの意義を考えること。
- (2)「教材を解釈する」とは、自分の教材に対する知識を深めるために欠かせない作業である。また、子どもたちにかにわかりやすく伝えるかを見出す作業でもある。
- (3)「教材を解釈する」とは、一人でやっても意味がないもの。自分はずみつかないが、他の人がつまずくような箇所気付くためにも他人の意見とつき合わせる必要がある。子どもの姿をどうとらえるかなど、子ども観を持ち寄ることができる上でも意味がある。授業に臨む前に子どものニーズに気付くことができることは、授業の土台をつくる上でも意義深い。

教材解釈の中に子どものつまずきを予想し、どのように応答するかを確かめる視点が存在していることを、参加者が模擬授業で理解していることがわかる。教材に向き合い、自分が「教えたいたいもの」は何なのかを引き出すことが教材解釈には含まれることも参加者は把握できている。

(3)「自分はつまずかないが、他の人がつまずくような箇所気付くためにも他人の意見とつき合わせる必要がある。」という意見では、つまずきを予想する上での具体的な方法論として、つまずきの予想には他者の存在が欠かせないことを指摘している。

- (1)「発問をつくる」とは、二つの意味を同時に持ち合わせている。つまり、発問は教師側が発する問いであると同時に子どもの側の問いでもあるということである。だからこそ、発問づくりは難しい。なぜならば、発問というと教師が授業を構成する上で大事なポイントとなるからである。でも、いくら子どものニーズとなることを伝えようとしても、子どもに通じていなければ、発問とは言えないのではないか。
- (2)「発問をつくる」とは、教師が子どもを捉えた時点でその子どもをどう育てたいと感じたかを、表現することである。
- (3)「発問をつくる」とは、授業の中で教師がおさえないことを、ゆきぶりを通して子どもたちの多様な考えを引き出し、おさえない内容に向かわせること。そのために、教師は子どもたちに考えさせるために授業の中で時間を保障することがセットで必要。
- (4)「発問をつくる」とは、授業の中で子どもを一瞬立ち止まらせること。クイズのような一問一答ではなく、答えが多様に浮かぶ問いを構想すること。そこで立ち止まったり、教材に返っていけるような問いを考えること。

発問は、教師から発せられる問いであるが、それと同時に子どもから発せられる問いへと転化していかなければならない。(1)では「発問は教師側が発する問いであると同時に子どもの側の問いでもあるということである。」と述べている。子どもの応答を予想し、それに対して丁寧

に教師が応答する。この作業を模擬授業をとおして行っていくことで、発問は子どもにとっての問いでもあることを理解したのだろう。だからこそ、どのような子どもを育てたいかを具体的に構想する必要性が生じてくるはずである。参加者は、その点についても言及している。(2)「教師が子どもを捉えた時点でその子どもをどう育てたいと感じたかを、表現することである。」と指摘している。教師の表現媒体としての発問は、子どもをどのように育てたいかを含んでいるというのである。

模擬授業ゼミナールに参加した学生がとらえている教材解釈の意味は、教師としての立場で子どもに教材をどのように提供できるかという視点にとどまっている。これは、模擬授業のあり方が、子どもへはたらきかけるだけの一方向にとどまっているためではないだろうか。または、教師が子どもの応答予想をしたとしても、どのようにそれに教師が返すかという教師の行為に重きが置かれているためではないだろうか。発問に関しても同様に指摘することができる。だからこそ、(1)教師からの一方向的なはたらきかけにとどまることなく、子どもの問いになる必要があるというとらえ方は、的を得た指摘となるだろう。つまり、模擬授業では、子どもの応答予想の正誤を確かめる手段が共有されていないのであって、教師が子どもにどのようなはたらきかけるかにとどまってしまっているのではないだろうか。

IV 模擬授業ゼミナールの課題

模擬授業のアンケートを参加者からとり、具体的に分析を行ってきた。ここからは、教授行為の力量形成にかかわって、発問づくりを踏まえた模擬授業のあり方はどのようにあるべきか、こうしたゼミナールの課題を明らかにしていく。ここでは教師教育のあり方を問い直すのではなく、学校現場でどのような力量形成を促すか、協同していくことができるかを視点としている。

模擬授業ゼミナールの分析をとおして明らかになったことは、子どもの応答予想を踏まえた発問づくりを中心として模擬授業ゼミナールを組織することで、授業の本質について触れることは可能であるということである。そのためのゼミナールのあり方を参加者のアンケートから整理してみよう。

- ・子どもの応答予想を踏まえること＝発問が子どもの問いとして転化しているかの検討
- ・模擬授業者の人権感覚と、他の参加者の人権感覚をつき合わせること＝つまづきを予想し、底辺層の子どもを見捨てることなく、どのように応答するかまでを踏まえた検討

つまり、子どもの応答予想を、教師の人権感覚の問い直しと共に教材解釈、発問づくり、模擬授業の流れに位置づけて行うということである。その応答予想と対応が、いかなる状況に置かれた子どもにとっても暴力的でないか、人権を保障した上での応答予想となっているかが検討されなければならないのである。また、そうした条件を踏まえた応答予想は、発問や教材解釈とは何かといった理論的な要素も踏まえるのである。

次にこのような教師の人権感覚を問い直す視点での応答予想を踏まえた模擬授業のあり方にかかわって、課題を示す。つまり、模擬授業に現れてしまう教師の人権感覚にどのようにお互いが気づきや指摘を加えられるかが、最も初めの段階における模擬授業のスタイルではないかと思われる。それぞれの教師の人権感覚をつき合わせながら、応答予想を踏まえて模擬授業を

行うのである。授業者が子どもの応答予想を踏まえた発問や対応を模擬授業で行っていく上で教師の人権感覚が見えてくる。ここでいう人権感覚は、発問づくりに密接に関連しているといえる。なぜなら、教師の発問がどのように子どもにかかり、子どもから応答されているかを敏感に察知する感覚のことであるととらえているからである。教師の発問は子どもに操作的にかかってしまったり、抑圧的にかかってしまったりする危険を孕んでいる。教師とは、このような圧力を備えた身体であるということに気づく感覚が人権感覚であるととらえたい。また、教師の人権感覚をつき合わせることができる場がこのようなゼミナールであるといえる。具体的な子ども像を背負った教師が、互いの人権感覚を出し合える協同性を備えていれば、自分の内に閉じることのない、外にひらかれた身体として、自分の実践を問い直すことができる。また、そうした身体性を伴った教師集団が求められている。そのさい、教師が外にひらかれた身体性を兼ね備えるためには、日々の実践において教師の発問づくりを支えてくれるしかけやしくみが必要となってくるのではないだろうか。

ここまでは、発問づくりの出発点として、論を進めてきた。では、授業研究会の進め方やまとめ方に関する検討を行ってみよう。本節で検討してきた模擬授業ゼミナールは、(1)教材解釈の会→(2)発問づくりの会→(3)模擬授業という流れを経ているが、ふりかえりの段階が抜けている。これは、参加者の学びをどこで共有化するかという視点が欠けているのではないかと指摘することができよう。たとえば、いくら優れた発問を生み出しても、どのような学びとして模擬授業を組織するのかという視点が欠けていれば、模擬授業での学びを共有することはできないのである。具体的に、共有する手段を挙げてみよう。たとえば、模擬授業ゼミナール自体の報告である。これは、会の概要を知らせるものであると同時に、報告の作成者がふりかえり機能を生かして、自分のふりかえりも行っているという利点がある。また、報告をどのように構成するかという検討を行うだけでも、授業研究会を見る視点は共有できるはずである。

ここまでに述べた模擬授業ゼミナールの問題点は、学びの共有化が、参加者の意識や感覚に還元されていた点にある。発問づくりにかかわる教師の力量形成も、教師の協同性をいかに生み出し、すぐれた教師集団として高まっていくという視点にかかっているのである。

V おわりに

本稿では、自主的に構成された模擬授業ゼミナールでの試みを対象に教師の力量を高めていく課題を明らかにした。教師としての力量を形成していくためには、授業会を行っていく上で教師の力量形成のモデルをつくっていくことが必要なのではなく、どのように学んでいくかという視点を身につけていくことが大切なのである。教師の力量形成は教師の協調性をいかに生み出し、すぐれた教師集団として高まっていくかという視点にかかっているのである。教師集団としていかに外にひらかれた身体を備えているかという点が教師の共同性に重要な視点だといえる。

今後は、教師の教授行為をさらに深めていくために、教師の共同性をいかに生み出していくかという視点で、模擬授業ゼミナールを構成しつつ、教授行為の実証的研究を行っていきたい。

VI 注・参考文献

- 1) 永江隼人・竹内元「発問づくりの構造と実践課題」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第16号、2008、123-135頁。
- 2) アンケートの設問は、「1回目、2回目それぞれの模擬授業ゼミナルについて、感想を書いて下さい。」である。
- 3) アンケートの設問は、「模擬授業ゼミナルの中で最も覚えている出来事や、具体的な事実を1～3つほど挙げて下さい。」である。
- 4) アンケートの設問は、「模擬授業ゼミナルをこれまで行ってきて、何を学んだかを述べて下さい。教師の成長としてでもOKです。どんな意味があったかも述べてください。」である。
- 5) アンケートの設問は、『『発問をつくるとは』『教材解釈をするとは』』ということかを自分の言葉で述べてください。」である。