

授業構成の視点としての「説明・指示」の実践構造

—教育実習における研究授業の省察を通して—

中地哲也*・竹内元**

A practical Structure of the Explanations and Indication as
a view of the Lesson

—Through the Reflection on Lesson Study in Teacher Education—

Tetsuya NAKACHI*・Gen TAKEUCHI**

I. はじめに

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻では、指導方法の問題を調査・分析し、解決に向けた取り組みを行い、自己が行った授業の実践記録に基づいて指導方法を検討し、授業を再構築する授業力が求められている。本研究は、学校教育実践研究実習と教育実践開発研究実習で行った授業実践に基づいて指導方法の問題を分析し、授業を再構成する授業力を形成しようとするものである。

本研究では、まず、学校教育実践研究実習における具体的な授業の場面から授業者の反省点を分析し、課題を抽出した。実習反省会で明らかになった課題は、「子どもの立場に立ち、説明・指示を出すこと」と「指示した後に、予想外の子どもの行動に対して、思考し指示を出すこと」である。さらに、教育実践開発研究実習における研究授業のビデオによる研究授業の検討会を行い「説明・指示」における課題を明確にした。検討会で明らかになった課題は、「説明・指示をする際に子どもがみえていないこと」であった。

本研究は、主に「説明・指示」を中心とした教師の指導技術の実践構造を明らかにしようとするものである。教育実習における研究授業をふりかえり課題を明確にしていだけでなく、説明・指示の指導技術に関する知見を自己の課題に構造的に位置付けることによって授業構成の視点としての「説明・指示」の実践構造を明らかにするものである。その際、教師の力量形成が教師の説明・指示の技術の向上のみに言及されるのではなく、子どもとの応答関係としての説明・指示のあり方を中心として考えていきたい。なぜなら、私（私＝中地、以下私は中地を示す）の説明・指示に関する課題は、説明・指示の指導技術だけに切り離されるのではなく、子どもの応答関係が課題となっているからである。

*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

II. 課題発見としての実習授業の分析

1. 学校教育実践研究実習における研究授業の概要

生活科の単元の導入である「こんなものでもあそべるよ」という授業の導入である。単元のねらいとしては、身の回りにある材料を利用しておもちゃを作る楽しさを十分に堪能し、友達とかかわりながらみんなで遊ぶ楽しさを実感するとともに、遊びを通して生活をより楽しく充実したものにしていけるようになることを意図している。

本時は、単元の導入である。学習のねらいは、児童に遊びを通してものづくりを体験させながら、紙の大きさや重さ、形の違いによって紙の回り方が違うという自然の原理にも気付かせることと、友だち同士でかかわり合ったり個人で自由に試行錯誤したりする中で、友だち同士で教え合いが生まれ、お互いにかかわりが深まるようにすることである。

以下は、実習授業の指導案に示した指導過程である。指導案は、実習校である清武町立加納小学校で示されている形式で記述した。

学習内容及び学習活動	指導上の留意点・評価規準（方法）	資料・準備
<p>1 本時の学習について話し合う 紙の不思議な動きについて考えよう。 ・ 横向きに落とす</p> <p>本時のめあて</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">かみをくるくるまわしてあそぼう。</div>	<p>児童が紙の大きさで紙の回り方に違い出ることを気付かせるために、紙の落ち方について予想を立てさせる。児童が紙のくるくる回って落ちる不思議さに目がいくように、教師が配慮する。 導入での紙を切る活動の後に片付けさせる。 紙の回る速度と紙の大きさが関係していることに気付くことができる。 (気付き)(態度・発言)</p>	<p>・ ざら紙 ・ 折り紙 ・ はさみ</p> <p>・ めあてカード</p>
<p>2 学習の進め方について話し合う 授業の流れ きまりを確認する</p>	<p>活動時に教師の指示を通すことと、見通しをもち安全に活動するために、時間配分と活動でのきまりを確認させる。</p>	
<p>3 紙でおもちゃをつくらせてあそぶ。 そらとぶさかな かみとんぼ まわる紙コップ</p>	<p>作り方と回り方を紹介し、おもちゃ作りに意欲をもたせる。3つのおもちゃを提示することで、つくるおもちゃを迷う子どもがいるので、はじめに何をつくるか決めるようにする。 作るおもちゃを決めさせ、材料を取りに来させる時に、混雑をさけるために時間差をつけるようにする。 作り方をただ聞いただけでは作り方がわからないので、作り方を提示したり、教師が丁寧教えるようにする。 安全を確保するために、はさみを使わせる時は、きまりを守られることを強く言うようにする。 色つけや飾り付けが活動のメインになってしまわないように、色を塗らせるのは、良く回るおもちゃを作ってからにする。 積極的に友達とかかわり合い、たのしく遊んでいる。 (関・意)(行動・作品)</p>	<p>・ ざら紙 ・ 画用紙などのいろいろな紙 ・ 紙コップ ・ セロハンテープ ・ クリップ ・ 説明用教具</p>
<p>4 おもちゃ作りへの興味をさらに深める。 紙コプター 紙コップ UFO 紙コップ風車</p>	<p>落とす紙の回転の変化に関連する気付きを発表できた。 (気付き)(態度・発言) 空気の抵抗や力を加えることによって、より高度の紙の回転を利用するおもちゃが作れることを知らせ、次時への興味をもたせる。</p>	<p>・ 教師用試作品</p>

ここで検討するのは、細短く切った紙を落とし、紙が落ちたときにくるくるまわる面白さを子どもたちに体感させる場面である。活動が盛り上がり何人かの子どもたちが席を立て紙を落として遊び始めると、他の子どもたちもつられて席を立ち、紙を落として遊ぼうとしていた。教室全体がざわつきながらも、次に予定していた活動へ移行させる指示を出している場面である。

以下は、活動場面での教師と子どもとのやりとりである。〈表〉

〈表①〉

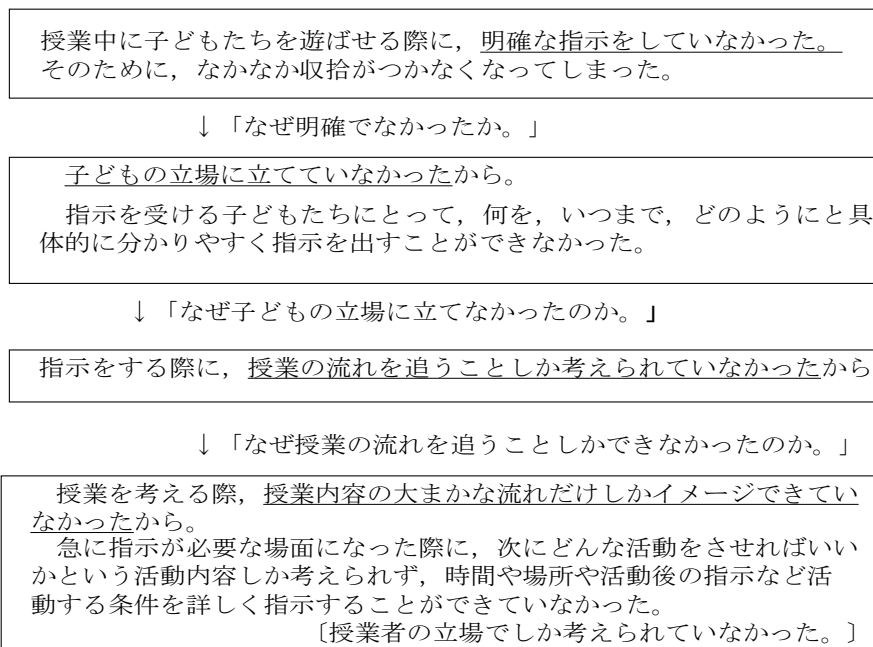
T:「やってみよ」 「せーの」 (細短い紙を落とす)
C:「くるくる」「わー」 「フォー」「すげー」
T:「じゃーさ...」 「今落とした紙以外に」 「まだ、余って使っていない紙に」 「さっきとはまた違った形に、」 「細長くじゃないよ、また違う形に切って落としてください。」 「じゃーやってみてください。」
C:「好きな形でいいんですか？」
T:「いいよ。好きな形で」 「もう先生合図は出さないから好きなときに落としてね。」 「終わるときはまた言うね。」 (個別対応)
T:「わかった。」 「みんな切りながらでもいいよ」 「今さ、前に出ている人、みんなやってみる？」 「並んで、並んで。」 (次第に收拾がつかなくなってくる)
T:「みんな切りながら見てね。」 「あやのさんが面白いことをやってくれたんだけど、見える？見える？見える？」 「あやのさんを見て」 「せーの」「どうなった」 「ひらひらとくるくるが一緒になったね」

2. 学校教育実践研究実習における授業の反省と分析

ここで示した授業の導入場面から、「授業中に子どもたちを遊ばせる際に、明確な指示ができず、收拾がつかなくなってしまう」という反省を挙げた。学校教育実践研究実習の反省から課題を明らかにし、課題への解決策を考えるために、子どもたちへの明確な指示ができなかった理由を突き詰めていくフローチャートを作成した。〈表 参照〉なぜなら、上手いかなかった反省の直接的な理由を知るだけでなく、その理由に至るまでの思考を問うていき、自分の根本的な指導観のずれを見つめることで改善の見通しを得るためである。

このフローチャートは、明確な指示をすることができなかったという結果がなぜ生じたのかを考えることから始め、「なぜ」という自問自答を繰り返したプロセスである。

<表②>



明確な指示ができずに活動が收拾のつかないことになってしまったという反省点を分析し課題を抽出した結果、私が授業者の立場としての見通ししかもてておらず、子どもの立場に立った指示ができていなかったという点と、子どもの様子を見て指示を修正することもできていなかったという点が明らかになった。今後は、子どもの立場に立ち、説明・指示を出すにはどうすればいいかという点について考えていく必要がある。

3. 学校教育実践研究実習における授業のふりかえり

授業の導入場面をふりかえるために、ワークシートを用いて導入場面での子どもたちの様子
と教師の行動及びそのときの思考の流れを明らかにした。<表 参照>このふりかえりのワークシートは、教師と子どもとの応答関係を一連の流れとして書き表したものである。指示を出す時の子どもの様子をどうとらえているか。そして、その子どもの様子を受けて教師がどう考え判断し、行動したか。そして、教師の行動の後の子どもの反応はどうだったのか、授業録画記録を見ながら自分の行動と子どもの様子を書き写すだけでなく、自分の行動と子どもの様子
とを照らし合わせながら、それに伴う思考・判断にまで迫っていった。自分が子どもの様子を見て何を思ったのか、自分がなぜその行動を選んだのか。失敗した結果を省察するのではなく、

検討場面における一つ一つの自分の行動を省察していった。

<表③>

子どもの様子	その時のあなたの思考・判断	あなたの行動
<p>細く短く切った紙がクルクル回りながら落ちる様子に興奮して、何度も繰り返し紙を落としている。席を立てて紙を落としている子どももいる。</p>	<p>予想以上に子どもたちが盛り上がりうれしいが、その反面「どうしよう」と戸惑った。</p>	<p>0 「せーので落とすよ！せーの」</p> <p>子どもの様子に、言葉をかけたりか少しの間見守った。</p>
<p>「すごい」「すげえ」と言って何人も席を立ち、紙を落として楽しんでいる。次第に騒々しくなってくる。</p>	<p>この後の活動への意欲を高めることになると思い、少し自由させようと思った。</p>	<p>次の活動の指示を出した。「今落とした紙以外に」「まだ、余って使っていない紙に」「さっきとはまた違った形に、」「細長くじゃないよ、また違う形に切って落としてください。」</p>
<p>席について作業に集中しだす。</p>	<p>「やばい」收拾がつかなくなる。と焦った。</p>	<p>子どもに作業させながら、追加で説明をした。「いいよ。好きな形で」「もう先生合図は出さないから好きなときに落としてね。」「終わるときはまた言うね。」「終わる時間はあとで言うね」</p>
<p>「試してみよう」と言って何人がが席から立って広いスペースで紙を落とし出す。「先生これ見て」「これすごいよ」と言って子どもたちが広いスペースにいる教師の周りに集まってくる。</p>	<p>静かになり、安心した。</p>	<p>何人の子どもの紙の落ち方を順番に見ていく。</p>
	<p>個別に子どもを見ようとする。</p>	
	<p>子どもたちが何人も自分の周りに集まってくる。困る。</p>	
	<p>一人一人対応できない、ちががあかないと思う。</p>	

学校教育実践研究実習後に、指導教員を交えて子どもへの応答についての課題を明らかにするために、このふりかえりシート<表>をもとにして実習をふりかえる検討会を行った。明らかになった課題は、指示を出した後に想定外の事態になった場合に、感情でしか反応していないということである。教師が適切な対応を思考し、子どもたちに指示を出せていなかったのである。検討会でのふりかえりによって、子どもの様子から指示や対応をするための情報を集めたり判断したりすることができていないという、外側からではわかりづらい教師としての課題が浮き彫りとなった。教師が指示した後の子どもたちの反応や行動が予想外であったときに、その対応についてなぜ思考し指示を出すことができなかつたのかを考える必要がある。

以上のふりかえりから、授業での指示や説明とそれに対する子どもの反応をより多く予想すること、それに対する対応を考えておくことが私に求められている。

III. 教育実践開発研究実習の実践授業の分析と省察

1. 教育実践開発研究実習における実践授業の概要

教育実践開発研究実習における2学年算数の「かけ算(1)」の単元である。本時は4の段を演習する授業であり、本時の目標は、4の段の九九を適用した文章問題を解いて、九九を活用する仕方を身につけることである。文章問題を解く流れは、問題を読み、「わたこさんのかぎ(わかっていること、たずねていること、こたえにつくこと)」を考え、図・式・答えを考えていくものである。研究授業は、授業者の授業力についての課題である「明確な説明・指示」と「子どもの状況に応じた指示の修正」を視点として、学習形態の工夫と子どもへの指示を計画的に行ったものである。

以下は、実習授業の指導案に示した指導過程である。指導案は、実習校である清武町立加納小学校で示されている形式で記述した。

学習内容及び学習活動	指導上の留意点 評価規準 (方法)	資料・準備
<p>1 前時の復習 4の段の九九を唱える。 学習のめあてを立てる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>4のだんの九九をつかって、もんだいをとこう。</p> </div>	<p>九九を唱えさせる際には、子どもたちの習熟度に合わせた九九の唱え方を心がけるようにする。 問題のイメージをつかませるために、文章問題の文章を言い換えて子どもたちに問いかけ応えさせるようにする。</p>	<p>・掛図</p>
<p>2 問題場面をとらえる 本時の学習内容を知る。 図をかく。 式と答えをかく。</p>	<p>問題のイメージをもたせた上で立式させるため、問題を解かせる前に、図を描かせるようにする。 かけ算の立式の意味を理解させるために、かける数とかけられる数を混同しがちな問題を解かせ、対立した式を図や問題の意味から考えさせるようにする。</p>	<p>・問題の挿絵 ・問題を書いた紙 ・棒磁石</p>
<p>3 類似問題を解く 式の意味を考え話し合う</p>	<p>問題を解かせる際に、途中経過として丸つけをすることで、全員を理解できているか見るようにする。 図や式が立てられない子どもや問題に集中できていない子どもに対しては、問題を解き終えた子どもへサポートに行くように指示する。</p>	<p>・学習プリント</p>
<p>4 算数九九答え当てゲームをする</p>	<p>九九の答え当てゲームをすることで、九九を計算問題や文章問題以外に解く楽しみを味合わせるようにする。</p>	
<p>5 本時のまとめをする</p>	<p>子どもたちに充実感と理解の定着を図るために、本時のまとめでは、子どものつまずきやそれを乗り越えた流れと子どもたちの問題を解こうとした真剣さを賞賛するようにする。</p>	

この授業では、4の段の応用問題を解いていく際に、図を描いた子どもを教卓の前に並ばせて全員に丸付けをすることで、問題へのイメージを全員で共通させてから式と答えを考えさせるようにしている。その際に、対応する子どもと他の子どもの学習状況に応じて次の指示を変えながら指示を出すことを意図している。例えば、最初に並びにきて丸が付いた子どもは、3人まで黒板に図を書くように指示し、その後丸をもらった子どもには、まだ図を描けていない子どもへサポートに行くように指示を出し、サポートが必要な子どもがいなくなると、配布しているプリントの練習問題を解くように指示した。前回の実習での課題に取り組むために、指示する対象を明確にして学習活動に見通しをもたせるだけではなく、子どもの学習段階や全体の学習の進度に応じて、指示を変更しようとしたのである。

この取り組みの際には、前回の授業の反省を生かし、事前に指示の内容や指示を出す際のポイントをフローチャート<表 >や表<表 >にまとめ、授業に臨んだ。

<表④>

	訂正あり訂正なし	訂正あり訂正なし
	説「3にいきます」 指「一緒に読みます」 指「わかることはなんですか。線を引きます。」 指「聞いていることは何ですか。波線を引きます。」 指「何と聞いていますか。丸をつけます。」	
	説「まず、図をかいていきます。」 指「まずは自分で図と式と答えを描いてみましょう。」 説「図はこうです。丸をかきましょう」 問「式は何ですか？」挙手 問「答えは何ですか？」挙手	
	説「4にいきます。」 指「線を引きます。」 指「図と式と答えをノートに書きます。書き終わったら先生に見せに来なさい。」	
	間違い	正解
やり直し	(2人)黒板に図を書く (2人)黒板に式・答えを書く	
	ミニ先生をさせる。「悩んでいる人に考え方を御教えてあげてください。」	
	ドリルを配らせる。「 ページの を解きなさい。」	

・自力解決ができるかどうかを見分ける。
⇒できない子へは少し解説する。

・できるだけ指名してミニ先生に付かせる。
⇒困っている子をみている。
・ミニ先生が飽和になる前にドリルを配らせる。
⇒考えている子とやり直している子を見分ける。

<表⑤>

状況の進度によって子どもをみる対象が変わり、指示も変わっていく。				
進 度	指 示	み る 対 象		
問題を解かせる：	つまずいている子へサポートに行く。	問題の意味をわかっていない子ども。		
丸付け（最初）：	黒板に答えを書かせる。	自力解決できるかどうか一人前の段階で把握しておく。		
（5人目くらい）：	ミニ先生をさせる。			・解き方がわかっていない子ども
（最後）：	ドリルを配る。			

2. 教育実践開発研究実習における実践授業の反省

教育実践開発研究実習の後にビデオによる研究授業の検討会を行うことで授業をふりかえり分析をした。学校教育実践研究実習での反省を踏まえ、課題の解決に取り組んだ成果と授業の反省点を明かにしていった。

ビデオによる研究授業の検討会では、教育課程・学習開発コースの1年生3人と2年生5人、学部生1人、指導教員1人の10人で研究授業のビデオを視聴し、その後、授業についての評価と改善点を子どもの事実を基に検討した。

授業を視聴した参加者の評価を以下〈表〉にまとめている。

〈表⑥〉

事 実	改善案	意 味	理 由
「ノートにこの問題の図を書きましょう」というように、子どもへの指示はしっかりとできている。 しかし、教師が説明しているときに背伸びをしている子どもがいたりして、その時は考える時間なのか、説明を聞く時間なのか、子どもが分かっている様子であった	・「間」をつくる	今何をする時間なのか明確にさせる 聞く時間、作業の時間の区別を明確にする	説明をする時間に、子どもが作業をしたり、手遊びをしているのは、学習規律は身につかず、学習の効果も下がってしまう。 教師が一方的に口頭で説明し続けていたので子どもが考える暇がなかった。(子ども聴いていない。)
	・説明しながら作業をしない	子どもたちの様子から「分かっているのか」「分からないのか」教師が信号をキャッチする 子どもたちの訴えを聴く姿勢が必要である。子どもと向き合うべきである。	子どもが考えているときに、教師が指示や説明をしては、思考がとまってしまふ。 子どもたちに指示や説明をしている時に、教師が向き合っていないかったら、(作業をしていたら)子どもたちが注目(聴く)ことはないと思うから。
	子どもがわかっていないと教師が感じたときは、最初は分かっている顔をしている子どもを探してその子どもに『どうしたの?』聞く	教師の指示や説明に対して子どもが訴えてきたときにそれを聴く身体ができていないと、 <u>応答する授業</u> にはならない。	

まず、研究授業のビデオ検討会のなかで学校教育実践研究実習での課題であった「明確な説明・指示」と「子どもの状況に応じた指示の修正」について検討を行った。

授業者の感想としては、「事前に指示や説明の内容や流れをはっきりとさせていたためにきちんと指示できた」と感じており、検討会においても「『~をしましょう』とよく言い切っていたので指示していることはわかった」という肯定的な意見があった。その反面、「説明と指示の境目がわかりにくかった」、「『間』がなかったため、活動をする時間が教師の説明する時間か、今何をする時間なのか伝わらなかった」という指示の出し方や「教師が一方的に説明し続けていて子どもが考える暇がなかった。子どもが見えていない」という説明・指示をする

際の子どもとの応答関係に関する指摘を受けた。教師が説明しているときに背伸びをしている子どもなどがみられたり、教師の話聞いていなかったり、考えていなかったりする子どもの様子があったにもかかわらず、次の指示を出したり、説明を続けたりして授業を進めている教師の姿があったというのである。

次に、学校教育実践研究実習での反省点である「明確な指示」については、たとえば、長々とした指示ではなくて、簡潔に短い文で示すことができたように、前回に比べて改善が見られた。しかし、子どもの様子をみながら説明・指示をすること、指示や説明の後に子どもに考えさせる「間」をとる必要があることなどが反省点として挙げられる。その反省点に対して、「説明・指示をするときは、子どもを見つめてする。他の作業をしながら話さない。そうすることで、今何する時間なのかを子どもたちに伝えるようにする。」という意見を受けた。この点について、指導教員から、「子どもがわかっていないと教師が感じたときは、最初はわかっていない顔をしている子どもを探してその子どもに『どうしたの?』と聞くように、自らの指導をとらえ直すしくみを持つことが大切である。」と指導を受けた。

授業の際に、指示する内容をはっきりすることや、子どもの学習態度を確認することについては意識して取り組んだが、その指示や説明が子どもに届くことを意識して言葉を発したり、子どもをみつめることができていなかった。「明確な指示」とは、指示の内容を明確にするだけでなく、子どもに指示が明確に伝わるのが大切だということがわかった。

3. 教育実践開発研究実習における実践授業の省察

教育実践開発研究実習における研究授業の検討と反省から、「説明・指示をする際に子どもがみれておらず、『間』をとることなく次から次に説明・指示をしていた」という新たな問題点が挙げられた。

その問題点を解決するための課題を明らかにするために、子どもがみれていなかった理由を突き詰めていくフローチャートを作成した。〈表 参照〉
〈表⑦〉

指示・説明をする際に子どもがみれておらず、
『間』をとることなく次から次に指示・説明をしていた

↓ 「なぜ子どもの様子に関係なく、次から次に指示を出したのか。」

事前の授業の流れから、できるだけ時間を巻いて進めていかなければ
いけないということが頭にあった。子どもをみる余裕がなかった。

↓ 「なぜ子どもに合わせられないような
授業の内容・授業の流れになるのか。」

1時間の授業の中に二つのねらいの違う学習内容があり、学習活動が
多くなってしまったから。

(1つは、九九の習得と応用問題。二つは、次時の導入としての発展問題)

↓ 「なぜ授業のねらいを一つにしぼらないのか。」

かけ算の場合、九九の内容は数が違うだけで問題の出され方が同じで、
教科書の内容だけだと、子どもが飽きてしまうと思ったから。
教科書の問題よりも面白い発展課題や学習活動が事前授業を行うなか
で明らかになり、授業を盛り上げるために追加で入れてしまったから。

説明・指示をする際に子どもがみれておらず、『間』をとることなく次から次に説明・指示をしていた」という反省点を分析し課題を抽出した結果、授業内容のねらいがしぼられていないことから授業に余裕がなくなってしまう、子どもをみて子どもに合わせた説明・指示ができていなかったことがわかった。ビデオによる研究授業の検討会のなかでは、「研究授業の教科の内容と教科の本質を指導していなかった」と指導教員からの講評を受けた。例えば、算数とは何か、単元を通して共通して指導することは何かなどについて明確に伝えなければいけないということであった。また、参加者からの意見のなかで「授業で何を大切にすべきか。授業で勝負することをはっきりさせる必要がある」という意見を受けている。

以上のことから、指示や説明についての改善を図るためには、授業のねらいを一つにしぼることや教科の本質を明らかにすることが必要だということがわかった。説明・指示の内容を明確にしても、授業内容が多くて授業に余裕がないと授業を時間内に終わらせることが第一の目標になってしまう。授業のねらいを一つにしぼり授業に余裕をもたせることで子どもの反応をみながら指示や説明を行い、「間」をもたせることが、説明・指示を明確にするために必要なのである。

IV. 授業構成の視点としての説明・指示

1. 教師のまなざしが現れる身体表現

教師の語りかけは、大げさに身体でアクションすることと自体が重要ではない。わざとらしく身ぶり手ぶりを交えて話すのではなく、語りかけには教師のまなざしが伴っていることに自覚的になることが大切である。大きく見開く目に子どもへの期待や驚きが現れているのか、ギョロリとした横目には子どもの弱さを見据えているのか。自らの目はどのような表情を持っているのか、そのまなざしを子どもと共有していこうとする行為が教師の語りにはあるというのである。¹⁾つまり、子どもの成長を見つめ共に目指していこうとする教師の思いが、まなざしとして教師のこばに表れることが大事なのである。

声というのは、一つのもののように相手のからだにぶつかったり、はずれたり、散らばったり、落ちこちたりする。相手にほんとうに働きかけようとするアクションが行為にあるかどうかで、発した声が発した相手に伝わるといふ。ほんとうに話したい内容が、自分自身のなかにあるのか、熟しているのかということと、言語表現とは切り離すことができないが、真心をもってそれだけではこばを成り立たせることはならない。²⁾相手に対する思いをもつこととともにそれを相手に対する働きかけとしてのからだを伝えることが大切なのだ。

子どもは、教師の表情を見ているので、教師は子どもの前で、身ぶり、手ぶり、口ぶり、顔つきなど、表情豊かに話すことができなければならない。たとえば、うれしそうに具体的に話したり、ズバリと言う、ちからをこめて言うように、声にも表情が生まれてくる表現力の大切さが指摘されている。³⁾

子どもへ向ける教師の身体表現の問題点としては、「先生は、わからなければ聞きにおいでって言うけど、いつも怖い顔しているから聞きにくい」「先生は何を聞いてもいいと言ったけど、質問したらいやな顔をした」など、教師の態度や身体言語で示していることが、こばで言っていることに相反していることがある点も指摘されている。⁴⁾

2. 説明・指示の特質

発問なしでも授業はできるが、「説明」なしでは授業はできない。説明には、教師の指導者として最も大切なものである。説明には、三つの主要な構成要素（性質）があると、以下の〈表〉のように指摘されている。⁵⁾

〈表⑧〉

教材内容の提示（問題提示）—— 学ぶべきものは何かを示すということである。
教材の理解方法の提示（方法提示）—— どういう順序で、どういふふうを考えていけばわかるようになるか、わかり方を述べるのである。
教師の判断の提示（判断提示）—— つまり何が正しいかを教える側が到達した結論を指し示す。

教師の説明は長いことが多い。だから、長い説明をわかりやすくするためには、「問題提示」と「方法提示」と「判断提示」とを分けることが、まず重要になる。大西忠治は、説明のポイントとして次の3点を挙げている。

一つには、重要なところをはっきりとさし示すことである。問題提示は、授業の内容の重要なところを限定して、あらかじめさし示すという役割をもっている。説明は、「問題をたてること」が大事である。「問題をたてる」とは、内容の最も重要なところを、まずつかみ、それを問いかけの形にしてははっきりとした、わかりやすい短い言葉で先に示していくことである。つまり、説明をしようとする対象を教材分析の中で発見することである。

二つには、子どもの知っていることと関係づけることである。説明は、説明を印象づける「提示の仕方」が重要である。子どもたちがよく知っていることや子どもたちの経験していることを、教師の説明しようとするものと結びつけて説明することである。

三つには、学ぶ方法をさし示すことである。問題に対して、どのように追究すればよいかを示すのである。たとえば、説明内容の重要さを「順序」として示すのである。よい説明は、教材、教科内容の本質をおさえて、それをどのような順序、どのような追究の順序に従って学ばばよいか という「学び方」「学ぶ方法」をさし示すのである。

指示とは、言葉の言い回しの上手下手よりも、教材解釈が重要であると指摘されてきた。⁶⁾ 「何を、どうするのか」といった作業課題や手順をわかりやすく明確にするだけでなく、子どもがどのような学習方法を求めているのかといった、子どもに身につけさせていく学習の仕方に見通しをもたなくてはならない。指示は、発言のテクニックではなく、子どもの学習方法の形成を見通す教師の教材解釈の力量に支えられている。

また、指示は、子どもに何かをやらせようとするときに、なるべく一つのことを言うこと、多くのことを一度に言わないことが指摘されてきた。⁷⁾ たとえば、教室に集った子どもを校庭に集合させようとする場合なら、「今から、校庭に出て、廊下に静かにならんで、階段をおしあわないように気をつけて運動場へ出ること、いつも言っているように、小さい子のほうを先頭にして、ならびおえたら、学級委員さんは、人数をしらべて、先生に報告するんですよ、いいですか。では出てください。」と長々と説明するのではなく、

静かに机の横に立ちなさい。(立ったのをたしかめて)

廊下側の列から廊下へ出なさい。(教師は先に廊下へ出て、みんなが出てくる順序に二列にならべる。)

いつも朝礼のときに並ぶところへ、並んだまま出なさい。

というように、一つ一つの指示に分割して、一つの指示によって一つの行動が終了したのを確めて、次の指示を一つだけ出していくのである。

指示 行動 指示 行動 指示 行動 ……と、一つの指示によって一つの行動が終了したのを確めて、次の行動を、積み重ねていくためには、一つには、あらかじめ指示プランをつくってから、「指示」することを、何度か実践する。二つには、自分の授業なり、学級会なりを、そのまま録音してその「指示」を分析してみることが指摘されている。⁸⁾

さらに、「一指示一行動」は「多指示行動」への前段階であると指摘されている。「一指示一行動」の原則も、それをくりかえすだけでは、子どもを単純な指示に機械的に従うようにしてしまうからである。だから、日常の教師からの複数の指示をきいて自ら考え行動する「多指示行動」を子どもができるように、教師も子どもも取り組みを進めていかなくてはならないのである。まず、「全文読んだら、座りなさい。」のような、行動を分割することができないために多指示にならざるを得ないものからはじめて、順次、多指示行動に子どもたちを慣らさしていくことが大切である。子どもたちが「多指示行動」ができるようになり自ら教示教師の指示をきけるようになると、最終的にはやらねばならないことを「説明」して、自分で行動の順序、行動のやり方を考えて「指示」なしで行動するようにするのである。⁹⁾

指示とは、子どもを動かすための指導なのではなく、子どもにできる行動を一つずつ増やして自ら考えて行動する子どもを育てていく指導法なのである。

3. 子どもが教材と向き合う教師との応答関係

教師は、自らの語りかけが子どもの内面でどのように成立しているのかを子どもの反応・応答によって判断しながら、語りかける。自らの語りかけが子どもの内面にどのように響いているのかを教師は知らなくてはならない。教師が一方的に内容を伝達することが教師の語りかけではない。

教師の語りかけが子どもの内面に響くためには、何よりも、まず、子どもの達成部分を発見しなければならない。たとえば、子どもの音読で、読めない字があり、たどたどしい読みであっても、教師は「区切りがいい。」「リズムがある。」といった肯定部分を認めながらも、子どもがどのように音読ができるようになりたいのかといった子どもの主体性を判断しなくてはならない。子どもたちが知らない音読のよさや音読に向き合う子どもの頑張り語りかけなければならないとされてきた。¹⁰⁾

たとえば、とび箱に弱腰になっている子どもに、「挑戦する心だよ。」と熱く話すだけではなく、「さっきとんだ時、まだ、30cmも高く余裕があったよ、それに先生がとび箱の横に立っていて支えるから、こわくないよ!」というように、「こうすれば、こうなる。」という具体的な見通しを子どもにもたせることが指摘されている。¹¹⁾

また、自信がない子どもに「そうだ、それでいいんだよ。」とくり返すことで、安心させ自信をつけさせていく点も指摘されている。¹²⁾ ここでも、「神社と鳥居の色の出し方、ぬり方とてもいいよ。そうだ、それでいいんだよ。」と教師の思いを強く伝えるというように、具体的

に子どもの頑張りを見出す教師の指導性が指摘されている。あるいは、合唱にやる気がなく声が出ていない子どもたちに、「今日の君たち、目が輝いているね。すばらしい。」と意外性のある評価で子どもたちのなかにある歌いたい部分に働きかけていくのである。説明・指示は子どもたちとの応答関係のなかで、教師が子どもの肯定部分を見出しながら行われるのである。

さらに、教師は、予定していた語るべき内容を、淡々と申し述べて伝達するのではなく、その場で刻々に教材解釈を行いながら、子どもに語りかけなければならない。たとえば、登場人物が示す内容や動作を授業のなかで刻々に具現化することが重要である。目の前の子どもたちと教材に向かい合いながら、語る内容を改めて自問自答し教師自身がイメージ化しながら語るなければならないのである。なぜなら、教師が教材内容を完成したものとして子どもに伝えることが重要なのではなく、教材内容の本質をたえず追求・吟味しながら、子どもの解釈が見えてきたり、子どもの解釈に応答することが重要だからである。¹³⁾ 教師は、授業のなかで改めて教材を解釈しイメージ豊かに語るなかで、子どもがどのように教材に向き合っているのかを見出しなければならないのである。¹⁴⁾ また、教師の説明や指示は、発問と連動させることが重要であると指摘されている。発問だけが発せられるなら、子どもに思考する手がかりを十分に与えることができないからである。

V. おわりに

本研究では、学校教育実践研究実習と教育実践開発研究実習における研究授業の分析を通して指導技術に関する課題を明らかにし、授業構成の視点を考察してきた。研究授業を分析するなかで、説明・指示に関する課題が明らかになっただけでなく、それぞれの課題と課題の関係性が構造的に明らかになった。教育実習の反省を分析するなかで明らかになった主な課題は「明確な説明・指示をすること」と「説明・指示をする際に子どもが見えていないこと」である。そして、そのそれらの課題は「教材解釈の浅さ」に課題があることが明らかになったのである。課題を解決していくための方法として、指導技術そのものを向上させるのではなく、教材解釈を深くすることで説明・指示を簡潔・明確にし、子どもとの応答関係を生み出すと考えたのである。

今後は、教材解釈を深めることを通して、子どもへ向ける教師の「ことば」を精選していくことと、説明・指示をする際に子どもに向かう教師の「身体」に自覚的であることを大切にしていきたい。

VI. 注

- 1) 黒田耕司「身にかかる語りかけ(説明・指示)」吉本均編著『新・教授学のすすめ 授業展開のタクトをとる』明治図書、1989年、85 - 87頁、参照。
- 2) 竹内敏晴『教師のためのからだことば考』筑摩書房、1999年、71 - 193頁、参照。
- 3) 坂本泰造『子どもの心をギュッとつかむこんな子どもにこんな話し方』ひまわり社、2006年、28・29頁、参照。
- 4) 上野ひろ美「身体的参加とは身体的応答である」吉本均編著『新・教授学のすすめ 「まなざし」で身に語りかける』明治図書、1989年、56 - 60頁、参照。

- 5) 大西忠治『教育技術著作集10』明治図書, 1991年, 44頁, 参照。
- 6) 折出健二「授業の力量を高める指導案づくり」吉本均編著『新・教授学のすすめ 呼びかける指導案を構想する』明治図書, 1989年, 158頁 - 166頁, 参照。
- 7) 向山洋一は, 指示の原則として一時一事の原則を述べている。一時一事の原則とは, 一度にたくさんの指示をしてはならない。なぜなら, 一つでも難しいのに, 三つの内容を同時にできる子どもは少ないからである。たとえば, 「助走のスピードをつけ, 踏切板を思いきりけり, 遠くに着地しなさい。」という指示には, 一度に三つの内容が入っている。「1 助走のスピードをつける」「2 踏み切り板を思いきりける」「3 遠くに着地する」一つずつ分けて指示されれば, 集中して聞けるので, 子どもも活動がしやすい。また, 一つならば, その指示が適切であったのがよくわかる。逆にいうと, 教師が一度にたくさんの指示をして, できない子どもと見てしまうことを避けなければならない。子どもは, 一つ一つ言わないとできない子どもではなく, 一つ一つ言えばできる子どもである。つまり, 一時に一事という原則は, 子どもを肯定的にみる装置でなければならない。向山洋一『授業の腕をみがく』明治図書, 1983年, 参照。
- 8) 大西忠治, 前掲書, 58-59頁, 参照。
- 9) 向山洋一は, 指示の原則として趣意説明の原則を述べている。趣意説明の原則では, 指示の意味を説明することが大切なのであり, 「何だか分からないけれども行動している」という状態ではなく, 「こういう目的でこれを行っている」と理解して行動することが大切なのである。さらには, 教師が指示の意味と任務を明確に区別することで, 子どもに指示の意味を考えさせたり, 方法を任せたりする機会をつくり出すのである。そのためには, 教師は, 指示にも段階があることを認識する必要がある。つまり, 一方的に, 教師が指示するのではなく, 目的や子どもの状態に応じて指示の内容を工夫していくことで子どもを育てていくのである。向山洋一『授業の腕をあげる法則』明治図書, 1987年, 12頁, 参照。
- 10) 黒田耕司「身にかかる語りかけ (説明・指示)」吉本均編著『新・教授学のすすめ 授業展開のタクトをとる』明治図書, 1989年, 88-89頁, 参照。
- 11) 坂本泰造『子どもの心をギュッとつかむこんな子どもにこんな話し方』ひまわり社, 2006年, 34 - 52頁, 参照。
- 12) 坂本泰造, 同上書, 90-92頁, 参照。
- 13) 黒田耕司, 前掲書 (1989), 92 - 93頁, 参照。
- 14) 黒田耕司, 前掲書 (1989), 90-92頁, 参照。