

授業におけるつぶやきに応答する教師の指導性

—学校教育実践研究実習における授業のポジショニング分析を中心に—

原 陽子* 竹内 元**

The practice perspective on responses to teachers leadership considering positioning analysis of teaching practice “Gakkokyoikujissenkenkyujissyu”

Yoko HARA* 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、教育実習の自己評価点検を行っている。自己評価点検は次の四つの観点で行われている。「使命感・倫理観」「学校・学級経営」「子ども理解」「授業力」である。授業力の自己評価点検の項目に関しては、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、授業内容や指導方法を検討し、授業を再構築する力が求められている。

本研究では、学校教育実践研究実習において行った自己の授業に基づいて、指導方法の問題を分析する。宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻では、計3回の教育実習がある。1年次に宮崎大学教育文化学部附属小学校で基礎能力発展実習を行い、2年次に連携協力校（宮崎市内の公立小学校）で学校教育実践研究実習と教育実践開発研究実習を行う。学校教育実践研究実習の授業には、基礎能力発展実習における授業の省察を通して見えてきた実践の課題を踏まえて臨んだ。実践課題は教師の身体表現としてのポジショニングや“誰が”つぶやくかを大切にすべく応答予想である。しかし実際には教師と子どもの一問一答のやりとりで授業を進行してしまっただけでなく、つぶやく子どもに限られており、子ども同士がかかわり合う授業が成立しなかったのである。本研究は、教師のポジショニングを中心に、指導方法を検討する。その際、授業全体を通して教師が教室をどのように移動したかを分析するだけでなく、授業の中からポジショニングが適切でない場面を抽出して分析する。単に立ち位置が妥当であったかどうかという視点から分析するだけではなく、発言している子どもと聴いている子どもをつなぐ役割を教師が果たしているかどうかという視点から、つぶやくを拾おうとする教師の身体の在り方を検証するのである。

本研究は、学校教育実践研究実習における授業を中心に、授業における教師のポジショニングを分析することによって、つぶやくに応答する教師の指導性を検討するものである。授業場

* 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

面における自己のポジショニングを分析・考察することによって、教師の聴き方（＝子どもとの関係の取り方）を明らかにしていく。というのも、つぶやきを拾うために子どもの声にならない言葉を聴こうとしたり絶えず一人ひとりの子どもとのつながりを維持しようとしたりする教師の姿勢は、授業場面における教師のポジショニングに表れるものだからである。授業の中からポジショニングが適切でない場面を抽出して分析することを通して、適切な立ち位置や構えという技術的な手法の重要性を再認識するだけでなく、「つぶやきを拾う」という概念をとらえ直すことができるのではないだろうか。

II. 学校教育実践研究実習の概要と分析手法

1. 基礎能力発展実習授業の省察によって発見した課題

本研究では、2010年6月に参加した学校教育実践研究実習で行った授業を分析する。学校教育実践研究実習は3週間行われる。本実習全体のねらいは、学校組織の一員として必要とされる能力・資質及び幅広い知見を修得することである。授業において私は、基礎能力発展実習の課題を踏まえ個々の子どもに対する深い理解につとめていくこと、その際、児童の学習活動を活発にできるような確かな応答力を身につけることを目指した。

基礎能力発展実習における授業の省察では、個人的な課題が明らかになった。授業に自分自身の経験を持ち込んでしまったことによりつまずきに対応することができなかつたのである。省察の過程では授業そのものをふり返るだけではなく、ふり返りの手法を工夫することによってつぶやき・つまずきに対応することができなかつた個人的な課題を明らかにし、授業の方法論と私自身の成育史との関係性に迫っていった。例えば、失敗した直接的な理由を知ることにとどまらず、その理由に至るまでの思考を自問自答で遡るフローチャートを作成したり、授業中の教師の思考・判断の質を問い直したりすることによって、自己の教育観の根本的なずれにたどり着いたのである。自己の教育観の根本的なずれに突き当たるまでにさまざまな課題が見えてきた。そのなかで、最もつまずきを拾うことの難しさを突きつけられたのは、「つまずきを拾おうとする教師の身体が他の子どもにひらかれていなかった」という指摘である。

そこで、今回の学校教育実践研究実習では子どものつぶやきを大切にす授業を目指し、教師の身体表現としてのポジショニングを意識して授業に臨むことにした。例えば、発表の声が小さい子どもに対する距離のとり方を意識したり、「同じです」と言った子どもの言葉をとりあげ前に発言した子どもとつなげようとしたりしたのである。しかし、自分の実践課題そのものを把握して授業に臨んでも、結果的には子ども同士をつなげることはできなかつた。そこで、子ども同士をつなげる構えを体現することができていないという事実に向き合うだけでなく、つぶやきを拾うことができない理由を突き詰めていくために、今回の学校教育実践研究実習授業を対象にポジショニング分析を行うことにした。

2. 学校教育実践研究実習授業の概要と実際

本実習では、第2学年国語単元の一つである説明文「たんぼぼ」（ひらやま かずこ 文・絵）の授業を行った。本単元は全10時間で構成されている。私が10時間通して授業を担当した。今回検討するのは、1時間目と5時間目である。1時間目は、単元の導入であり、5時間目は内容の理解として単元の本質的な部分である。どちらも比較的子どもの発表する機会が多く、素

直な子どもの言葉が出てきた授業を取り上げている。

1時間目の授業は、説明文「たんぼぼ」に興味をもち、順序に気をつけて読みとっていこう（単元全体の目標）とする意欲をもたせることをねらいとしたものである。授業の流れは次の通りである。導入ではたんぼぼの写真を見せ、自分の身の回りで見たことや知っていることを発表させた。全文を通読した後、驚いたこと・不思議に思ったことにサイドラインをひかせ発表させた。その際、黒板に子どもが発表した順番ではなく教科書に書いてある順番で板書していくことによって、説明文には順序があることに気づくことができるようにし、本単元のめあて「順序に気をつけて、書いてあることを読みとっていこう」を立てて授業を終えた。授業の略案は以下の通りである。なお、研究授業ではなかったため、略案で授業に臨んでいる。

（授業の流れ）

第一時（単元の導入）10：25～11：10

本時の目標 「たんぼぼ」を順序に気をつけて読み取ろうとする意欲をもつことができる。

※たんぼぼそのものに興味・関心をもたせるだけでなく、「たんぼぼ」を事柄ごとに 順序よく読み取りたいと思わせる

（5分） 本時の導入 たんぼぼについて知っていること、見たことなどを発表

本時のめあて 「たんぼぼ」を どんなふう読みとっていけばよいか 考えよう

（10分弱） 本文の範読（3分） 指示：あたらしい漢字・わからない漢字にはふりがなを
 音読（個人） 最初から最後まで声に出して読んでください

（5～7分） おどろいたこと、ふしぎにおもったことにサイドラインをひく
 定規で文の右側に直線をひきます。

10：45 or 10：50

（10分） 発表

（10分） まとめをする
 単元のめあて「じゅんじょに気をつけて、書いて あることを読みとろう。」をノートに書く

声に出して読む

（板書計画）

たんぼぼ	ひらやま かずこ
めあて	
「たんぼぼ」をどのように読みとっていけばよいか 考えよう。	
（おどろいたこと ふしぎにおもったこと）	
ねや花のようす	
はがふまれたり、つみとられたりしても、 また生える。	
ねの長さが百センチメートルいじょうのものもある。	
花が日やじかんによって、とじたりひらいたりする。	
小さな花が百八十もある。	
なかまのふやしかた	
くきがひくくたおれる。	
まとめ	
じゅんじょに気をつけて、書いてあることを 読みとっていこう。	

5時間目の授業は、時間を表す言葉に気をつけて、花の開閉のしくみを読みとることをねらいとしたものである。授業の流れは次の通りである。音読をした後、時間を表す言葉にサイドラインを引かせ発表させた。たんぽぽの花の開閉の様子を理解するために、時間の変化に合わせて実際にカード（表：開いた花 裏：閉じた花）を動かすことで“日がかげる”“ずっと”などの言葉を実感できるようにした。さらに花の様子にサイドラインを引かせ、時間の変化に伴う花の開閉のしくみをまとめ授業を終えた。授業の略案は以下の通りである。

第2学年 国語科学習指導案（第5時）

平成22年6月2日（水）3校時

指導者 原 陽子

1 本時の目標

- 時間を表す言葉に気をつけて、花の開閉のしくみを読み取ることができる。

2 指導過程

学習活動及び学習内容	指導上の留意点	資料・準備
(1) 本時の学習について話し合う。 ○ 前時までのふりかえり ○ 本時のめあて <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> じかんをあらわすことばに気をつけて、花のしくみを読みとろう。 </div>	○ 単元のめあてや学習計画表を確認することで、本時への意欲と見通しをもつことができるようにする。	単元のめあて 学習計画表
(2) 学習の進め方について見通しをもつ。 ○ 音読（教科書） ・ 教師の後追い読み ・ 全員で音読 ○ サイドライン（該当頁のプリント） ・ じかんをあらわすことば（青） ・ 花のようす（赤）	○ 学習の手順や方法を明らかにすることで、学習の見通しをもって学習に臨むことができるようにする。	教科書 プリント
(3) 時間を表す言葉を見つける。 ○ 音読 ○ サイドラインをひく ○ 発表	○ 時間を表す言葉がどれかを考えながら読むように指示する。 ○ サイドラインの色、定規を使った直線という指示をする。 ※一指示一動作！ 早く終わった子への指示！	
(4) 花の開閉を実際にやってみる。 ○ 発表 ○ ノートにまとめる	○ 「日がかげる」「ずっと」などの言葉を実感できるように、開いた花・閉じた花・太陽・月の絵を用いて実際にやらせるようにする。 ○ ノートに書いてまとめさせることで、時間を表す言葉が順序を示していることを理解できるようにする。	ノート
(5) 本時学習をふり返し、学習のまとめをする。	○ 板書を振り返ること、本時のめあて・単元のめあてに戻ることで順序に気をつけて読みとることができた達成感を味わわせるようにする。	学習計画表

3. 分析手法と目的

本研究では、ポジショニング分析を用いた。ポジショニングとは、子どもとの関係の取り方で決まる教師の立ち位置のことである。立ち位置を別の言葉で言い換えると、二つの言い方ができる。一つには、子どもとの距離の取り方である。例えば、子どもの発言を接近して聴くべきかどうか、それとも距離を置いて聴くべきかどうかというように、最も適切な位置に身を置いて子どもとのかかわりを築いていくのである。二つには、教師の構えである。例えば、発言している子どもと聴いている子どもをつなぐためにはどこにどのように立つべきかというように発言している子どもの言葉を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感受し発言している子どもと聴いている子どもをつなぐ役割を果たすことである。¹⁾

ポジショニング分析は、ビデオによる授業記録をもとに行った。授業は、第2学年の27人学級を対象にしている。ポジショニング分析の目的は、つぶやきを拾おうとする教師の身体の在り方を検証することである。ポジショニングは、教師が教室のどこに立つかという立ち位置の問題だけではなく、子どもが学級で表現している事実をどのように受けとめていくのかという、教師の子どもへの向き合い方が体現されるものである。つぶやきを拾うためには、子どもの声にならない言葉を聴くことや絶えず一人ひとりの子どもとのつながりを維持することが重要である。ポジショニング分析によって明らかになる自己の課題を見つめることは、つまづきを拾おうとする教師の身体の在り方を改善していく視点を会得することにつながると思っている。

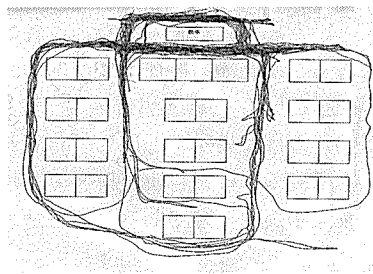
したがって、ポジショニング分析は、単純に授業全体を通して教師が教室をどのように移動したかを分析するだけでなく、授業の中からポジショニングが適切でないと思ふ場面を抽出して分析する。単に立ち位置が妥当であったかどうかという視点から分析するだけではなく、発言している子どもと聴いている子どもをつなぐ役割を果たす教師の構えが成立しているかどうかという視点から、つぶやきを拾おうとする教師の身体の在り方を検証するのである。

Ⅲ. 教師の聴き方を体現するポジショニング分析

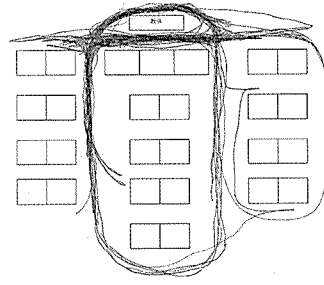
1. 授業全体のポジショニング

45分間の授業全体を通して、私が教室を移動した動線を見てみよう。下の2つの図は、私が教室を移動した動線を表したものである。〈図①〉は第1時の授業、〈図②〉は第5時の授業において私が教室を移動した動線を表したものである。線が何重にも引かれて濃くなっているところほど、私が何度も行き来した場所となる。

〈図①〉と〈図②〉を見て気づいたことをもとに、移動の問題点を次に述べる。



〈図①〉



〈図②〉

45分間の動線を見ると、共通してわかる点がある。机間指導で意図的に移動した動線とくらべて、教卓と前列の間の移動回数は圧倒的に多い。私の忙しい移動に集中がとぎれたり、気が散ってしまったりしている子どもがいたかもしれない。個人思考の際に教師が近くをうろうろし過ぎるとどうしても教師のいるほうに目がいってしまうだろう。低学年ならばなおさらである。これはあくまでも推測であり、私は授業中にそのような子どもがいたかどうか把握することさえできていなかった。1時間目の授業では、前列の3人が挙手によって発表することがなかった。個人思考に集中しにくい環境を私がつくってしまったことも原因の一つかもしれない。無駄に歩き回るとはやめ、移動には必ず意図をもつことが必要である。しかし、無駄に歩き回ってしまっている自分の事実¹に自覚的になることができても、単に意識するだけで即できるようになれるとは考えにくい。なぜなら、忙しく動いてしまうことにはそうならざるを得ない何らかの原因があるはずだからである。その原因を見つめることで無駄にうろうろしないように気をつけるのではなく、そうならないために具体的に自分が取り組めることを考えておくことが必要である。次の表は、私が忙しく動き回ってしまう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。なぜを突き詰めていくと、今回生じた結果に戻る。その循環のプロセスを追うことによって見えてきた点を、次に述べる。

<表①>

移動が忙しい
Why ↓
困ったときに動いてしまうから
Why ↓
どうすればいいかじっとして考えられないから
Why ↓
次の授業進行に気をとられあせっているから
Why ↓
時間どおりに終わらせないといけないから

私は、教室を歩き回ること²で自分の心を落ち着かせようとしている。子どもの言葉に何と応えたらいいか迷ったり、思いつかなかったりしたときにとりあえず動き回るのである。困ったときに焦るのは、予定通りの授業進行を行うために、次の活動へ時間通りに移らなければならないと過剰に意識してしまうからである。本時で教える予定の内容を45分で終わらせるためには困っている時間がないのである。<表①>のような自問自答のプロセスによって、最終的には「時間どおりに終わらせないといけないから」という思考に行き着いた。これは、私が基礎能力発展実習の省察のときから抱えている課題である。基礎能力発展実習授業において検討したのは、つまずきを拾うことができなかった場面である。その場面を検討したときにも<表①>のようなプロセスでふり返り、たどり着いたのは<表①>と同じ「時間どおりに終わらせないといけないから」という原因であった。本研究の学校教育実践研究実習授業におけるポジショニング分析では「移動が忙しい」という問題が出発点である。基礎能力発展実習では、「まちがいを強引に正解にもっていった。」という問題が出発点であった。出発点は異なっているが、最終的にいつも私が授業中に行き着いてしまう思考が授業で失敗してしま

う根本的な問題として浮かび上がってきた。私が陥ってしまう思考は、ただ、意識することで改善できるようなものではなく、何らかの仕組みをつくることで乗り越えていかなければならない今後の課題である。

2. 検討場面の分析と考察

授業全体を通してだけでなく、授業中の子どもの様子からポジショニングに工夫が必要だったと感じる場面を切り取って、具体的に分析した。録画していた授業記録をもとにそれぞれの検討場面の教師と子どものやりとりを示すとともに、その際の教師の移動を図を用いて表している。(1)は第1時から抽出し、技術的な手法について分析したものである。(2)は「つぶやき」という概念認識について、(3)は「つぶやきを拾う」という関係認識についてともに第1時から抽出して分析したものである。(4)は「つぶやきを拾う」という関係認識について、(5)は「つぶやき」という概念認識についてともに第5時から抽出して分析したものである。以上の5つを検討場面として分析・考察していく。

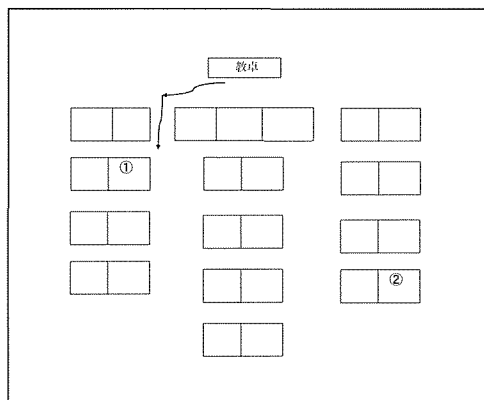
(1) 技術的な手法の分析～子どもへの要求を体現する教師の立ち位置～

教師の立ち位置が誤っている場面を検討する。〈表②〉は、録画していた授業記録をもとに、検討場面の教師と子どものやりとりを示したものである。やりとりにおいては、子どもをC、教師をTで表記しており、()内には教師の思考及び行動を記入している。また、〈図③〉には私が〈表②〉のやりとり中に教室をどのように移動したかを表した動線を矢印で示している。表記している番号は、検討場面に出てくる子どもの席を表しており、〈表②〉中にも記入している。

〈表②〉

C:子ども T:教師 アンダーラインは子どもの行動である。 ※番号は図中の席を示す T:他にありますか。はい、Hさん。(〈図②〉一席①) C1:…(聞き取れないと感じる) T:ちょっと待って。え～と…Yくん聞こえた? C2:Yくん(〈図②〉一席②)は首をふる T:よしHさんもうちょっとがんばって。もう1回言って。 C1:夜のあいだ。ずっと閉じているところです。(聞き取れるようにはなつたが、まだ声は小さいと感じる) T:夜のあいだずっと閉じているところ。何が閉じている?夜のあいだ。 C1:花。 T:花がね。うん。ありがとう。

〈図③〉



Hさんの席は、〈図③〉に示された①の位置である。私はHさんが発表を始めてすぐに声が小さいと感じたため、反対の端の席〈図③〉に示された②の位置に座っているYくんと呼びかけることで、HさんにYくんの席まで声が届いていないことに気づかせようとした。しかし、Yくんと呼びかけた後もHさんの声の大きさはさほど変わらなかったため、結局、全員に聞こえるように私がくり返すことにした。Hさんの声の大きさが変わらなかった原因は何か。私の立ち位置に問題があったのではないだろうか。なぜなら、私はHさんにYくんまで聞こえる大きな声で発表するように促しながらも、Hさんのすぐ目の前にいて発表を聴いていたからであ

る。Hさんが発表している間ずっとHさんの近くにおり、Hさんの話が聞こえるよう身を乗り出すようにして聴いていた。つまり、私のHさんへの要求は言葉のみのものであり、ポジショニングとして体现されていなかったのである。声を届かせてほしい場所を言葉で伝えるだけでなく、私がおの場所まで移動することが必要だったと考えている。

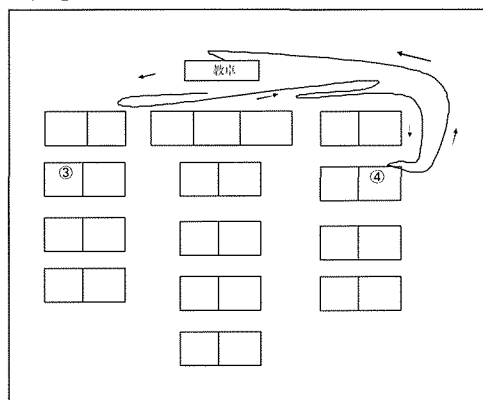
(2) 「つぶやき」という概念認識の分析～子どもと子どもをつなぐ教師の構え～

子どもの言葉のみに反応してしまい、一人ひとりの子どもがどう聴いているかを感じ取ることができなかった場面を検討する。〈表③〉は、録画していた授業記録をもとに、検討場面の教師と子どものやりとりを示したものである。やりとりにおいては、子どもをC、教師をTで表記しており、() 内には教師の思考及び行動を記入している。また、〈図④〉には私が〈表③〉のやりとり中に教室をどのように移動したかを表した動線を矢印で示している。〈図④〉に表記している番号は、検討場面に出てくる子どもの席を表しており、〈表③〉中にも記入している。

〈表③〉

<p>C: 子ども T: 教師 アンダーラインは子どもの行動。() は教師の思考及び行動である。 ※番号は図中の席を示す</p> <p>C: はい！はい！複数の子どもが挙手している</p> <p>T: Hくん(〈図③〉一席①)(指名する)</p> <p>C1: ……(聞き取れないと感じる)</p> <p>T: Hくん、もうちょっと大きな声で、ここ(〈図③〉一席②)まで聞こえるように。</p> <p>C1: ふまれたりつみとられたりしてもまた生えてくるところがすごいと思いました。</p> <p>C2: 同じです。</p> <p>T: Tくん、同じやった？Tくんも自分の言葉で言ってごらんよ。〈図③〉一席③へ移動</p> <p>C2: ……言葉で発表することはなく、教科書を指さしている。</p> <p>T: 今のと同じどこ？あ～ここね。「はがふまれたりつみとられたりしてもまた生えてくる」それがびっくりした？(Hくんの席側に問いかける)</p>

〈図④〉



私は、〈図④〉に示された③の位置にいるHくんの発言に対して、「同じです」と言った〈図④〉に示された④の位置にいるTくんに、同じ内容でも自分の言葉で発表させようとした。しかし、Tくんに自分の言葉で言うように促した結果、教科書を指さすのみに終わった。私がHくんにつながる子どもとしてTくんを選んだのはなぜか。それはTくんが「同じです」という言葉を発したからである。大きな声で発言することができたHくと聴いていたことを「同じです」という言葉で表明したTくんをつなぎたかったのである。しかし、Tくんが教科書を指さすのみに終わった様子から推測すると、単に内容が同じだったのかもしれない。私は、声になって聞こえてきたTくんの言葉に反応しただけであった。その証拠に、Hくんの発表を聴いているときのTくんの表情などは一切覚えていない。もちろん言葉にならなかったTくん以外の子どもの表情や動きも見えていない。おそらくTくんが「同じです」と言わなかったら、そのまま先に進んでいたであろう。私は、子どもの表情や動きが見えていなかったのに、「同じです」という言葉に反応して拾ってしまったのである。

発言する子どもと聴いている子どもをつなぐ構えを体现するという事は、耳を澄まして聞こえた子どもの言葉を受けとめようとする事だけではなく、子どもの声にならない言葉を五感でキャッチできるように身体を子どもたち全員にひらいて立つということである。

(3) 「つぶやきを拾う」という関係認識の分析～身体イメージを広げて聴く教師の構え～

すべての子どもに対して受動的に身をさらした状態で立つことができなかった場面を検討する。〈表④〉は、録画していた授業記録をもとに、検討場面の教師と子どものやりとりを示したものである。やりとりにおいては、子どもをC、教師をTで表記しており、子どもの行動にはアンダーラインをひき、() 内には教師の思考及び行動を記入している。また、〈図⑤〉には私が〈表④〉のやりとり中に教室をどのように移動したかを表した動線を矢印で示している。表記している番号は、検討場面に出てくる子どもの席を表しており、〈表④〉中にも記入している。

〈表④〉

C: 子ども T: 教師 アンダーラインは子どもの行動、() は教師の行動である。
 ※番号は図中の席を示す

T: 今のと同じどこ？ あ～ここね。「はがふまれたりつみとられたりしてもまた生えてくる」
 それがびっくした？ (Kくんの席側に問いかける)

C1: えっそれ、それってどの植物も同じですよ～ Kくん(〈図④〉一席①)がつぶやく

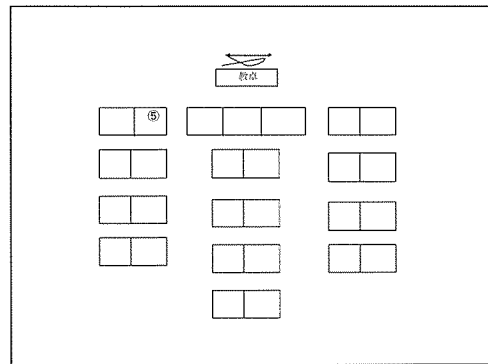
T: そうなの、そうなんだろうか。(つぶやきながら、黒板に短冊を貼ろうと背を向ける)

C1: ほんとだよー！ さっきよりも強い口調

T: ……(子どもたちに背を向け黒板の短冊を丁寧に貼る)

T: はい他に。

〈図⑤〉



〈図⑤〉に示された⑤の位置にいるKくんの「それってどの植物も同じですよ～」というつぶやきの後に「そうなの、そうなんだろうか。」と私は言っている。Kくん本人に何と返せばよいか戸惑いごまかしている私の独り言である。私は言葉を発しながら、板書をしようとそそくさと背を向けている。つまり、私は、Kくんのつぶやきを無視してしまっているのである。私が板書しているときにKくんが言った「ほんとだよー！」に、私は録画記録を見て初めて気がついた。授業中には全く気づいていなかったのである。Kくんの口調の強さと語尾、私の独り言のあとにしばらく間があることから、おそらく周りの子どもとのやりとりのなかで「ほんとだよー！」とKくんが主張したと考えられる。しかし、私はKくと周りの子どもとのやりとりにも気づいていなかった。

子どもたち全員を自分の身体イメージの中に取り込んで教室に立つことができているならば、気付いていたのではないだろうか。すべての子どもに対して受動的に身をさらすことができているなかったため、Kくんがつぶやいた瞬間の私は何と応答するかという思考から先に進めず、周りの子どもたちに目を向けることができているないのである。Kくんに対して自分がどう反応するかしか考えられていなかったため、それを聴いている子どもたちの表情を見ることができていない。Kくんは、よくつぶやく子である。教師が思いも寄らないようなことをつぶやくことも多い。よくつぶやくがゆえに、ときには周りの子どもから煙たがられることもある。そんなKくんのつぶやきだからこそ、この場面でKくと周りの子どもをつなぐことは、とても大切だったのでないだろうか。また、どんな子どもも安心してつぶやける授業を目指しているのに、私に無視されたKくんはもちろん、それを見ていた子どもにまでも不安を感じさせたのではないかと思う。

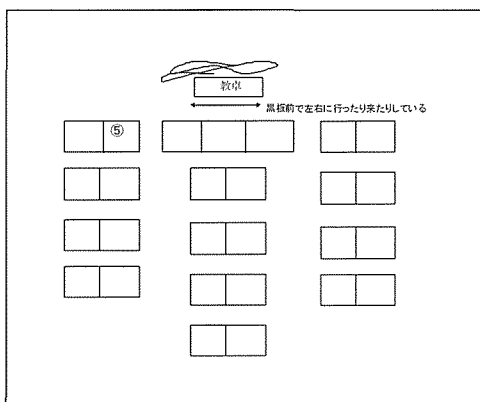
(4) 「つぶやきを拾う」という関係認識の分析～子どもと子どもをつなぐ教師の構え～

子どもの言葉のみに反応してしまい、一人ひとりの子どもがどう聴いているかを感じ取ることができなかった場面を検討する。〈表⑤〉は、録画していた授業記録をもとに、検討場面の教師と子どものやりとりを示したものである。やりとりにおいては、子どもをC、教師をTで表記しており、()内には教師の思考及び行動を記入している。また、〈図⑥〉には私が〈表⑤〉のやりとり中に教室をどのように移動したかを表した動線を矢印で示している。表記している番号は、検討場面に出てくる子どもの席を表しており、〈表⑤〉中にも記入している。

〈表⑤〉

<p>C:子ども T:教師 アンダーラインは子どもの行動。()は教師の思考及び行動である。 ※記号は図中の席を示す T:ちゃんとみんな、ずっとずーっと閉じてるっていうのは、ときどきひらいたりとかしないずーっと閉じたまんまだよということもちゃんと読みとれました。</p> <p>C1:もし、え～と、もし50億年くらい雨がずーっと降っていたらいいやだね。50億年…</p> <p>T:そうね、なんでいや?</p> <p>C1:だってそれは洪水とか、水没とかいいやだもん。</p> <p>T:そうね、たんぼもずーっと閉じっぱなしだもんね、そしたらね。いやだわーそれは。</p> <p>C1:わた毛になることもできない。</p> <p>T:うーん、ほんとほんと</p> <p>C1:でも1回くらいは台風が来たりして</p> <p>T:うん、ということで、花がひらいたり閉じたりする仕組みを、この時間を表す言葉に気をつけて読みとることができましたね。大丈夫かな?</p>

〈図⑥〉



〈図⑥〉に示された⑤の位置にいるKくんは、“ずっと”という言葉の感じを理解しているということができると思う。なぜなら、何の脈絡もない言葉ではなく“ずーっと”という言葉を使ってつぶやいているからである。私は、Kくんがよくつぶやく子どもであるため、Kくんのつぶやきを授業にどのように位置づけようか、関係のないことをつぶやいたときにどう交わしながら進めていこうかという考えが授業中常に頭にあった。この検討場面でも授業に位置づくつぶやきなのか交わすべきつぶやきなのか迷いながら「なんでいや?」といやな理由を聞いてしまい、その答えに適当に相槌を打って次に進んでいる。私は、つぶやきを授業でとりあげるべきか否かを自分の頭の中だけで考え判断しており、自分の判断に根拠がないことに気づいた。つぶやきを自分を相手に伝える言葉の育ちはじめとして捉える視点にたつと、つぶやきを拾うべきか否かは、周りの子どもが教えてくれるはずである。つぶやいたKくんのつぶやきを聴いているのは私だけではない。私自身がKくん以外の子どもの聴き方を感じる必要がある。

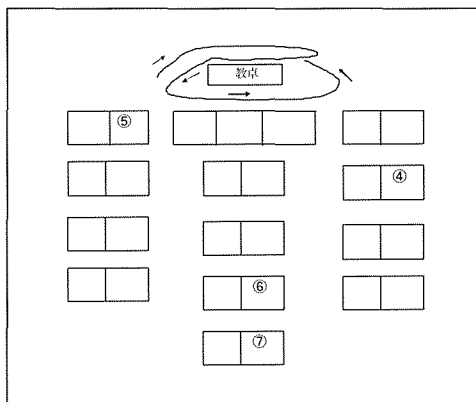
(5) 「つぶやき」という概念認識の分析～身体イメージを広げて聴く教師の構え～

すべての子どもに対して受動的に身をさらした状態で立つことができなかった場面を検討する。〈表⑥〉は、録画していた授業記録をもとに、検討場面の教師と子どものやりとりを示したものである。やりとりにおいては、子どもをC、教師をTで表記しており、()内には教師の思考及び行動を記入している。また、〈図⑦〉には私が〈表⑥〉のやりとり中に教室をどのように移動したかを表した動線を矢印で示している。表記している番号は、検討場面に出てくる子どもの席を表しており、〈表⑥〉中にも記入している。

<表⑥>

C:子ども T:教師 アンダーラインは子どもの行動、()は教師の思考及び行動である。
 ※記号は図中の点を示す
 T:ねえそれならさ、毎日咲くのかな、たんぽぽは、毎日花がひらく?
 C1:わた毛
 T:ん? (真に手をあてて耳を澄ます指好をする)
 C2:わた毛になる、1週間たつと
 T:うん…毎日?
 C:ではない
 C2:ではない
 T:毎日ではない?
 C1:わた毛になるから
 C2:えっと1週間になるとわた毛に変わる
 T:ほおーうんと(黒板を指さす)
 C3:春の晴れた日(C3がつぶやいたことにもつぶやきの内容にも気づいていない)
 T:えーと、雨の日もひらくのかな、花は。
 C:春だけー
 C2:ひらきませんよ
 T:雨の日はひらきません、どうしてわかる?
 C2:それは明かりが、あのえっと、こないからかな。雨の日は…一日中雨だったら。
 T:うん、教科書にもどったら
 C3:春の晴れた日
 T:雨の日には
 C4:春の晴れた日
 T:おお!
 C3:春の晴れた日
 T:そうねー春の晴れた日。
 C2:春の雨の日にひらきますでしたらおかしい
 T:春の晴れた日に咲って書いてある。だから、そう、そうか、それを、そうね(黒板をはじめる)

<図⑦>



私は、たんぽぽの花が「春の晴れた日」に咲くことに気づかせるために「たんぽぽは毎日花がひらく?」「雨の日もひらく?」と質問している。教科書の記述に気づいてほしかった私の思いとは裏腹に、<図⑦>に示された④の位置にいるTくんや<図⑦>で示された⑤の位置にいるKくんは、本時の読みとり場面から離れてわた毛の話をしたり、雨の日に咲かない理由を自分で考えてつぶやいたりしている。そのような中で、<図⑦>に示された⑦の位置にいるMさんがだいぶ早い段階から「春の晴れた日」とつぶやいていたことが録画していた授業記録から明らかになった。私は授業中、Mさんのつぶやきには一切気がついていなかった。「春の晴れた日」という⑥にいるTくんが大きな通る声で言った言葉にしか反応できず、始めから教科書の記述と向き合いつぶやいていたMさんを認めることもしていないのである。「教科書にもどったら?」という私の言葉により、最終的にはこれまで自分の考えをつぶやいていたKくんが「春の晴れた日」という記述に気づいている。私は自分の耳で聴きとれる範囲の子どもしか見えていないことがわかる。教室の子ども全員を自分の身体イメージの中に入れ込んで立つことができれば、Mさんのように教室後方の席にいる子どものつぶやきの内容自体は聞き取れないにしても、Mさんが何かをつぶやいていることが見えるようになるのではないかと思う。

IV. つぶやきに関する認識の変化

授業全体を通してのポジショニングを分析するだけでなく、授業の中からポジショニングが適切でない場面を抽出して分析してきた。抽出した五つの場面を検討することによって浮かび上がった課題は、二つある。

一つには、一人の子どもの発言を全体に広げたり、子どもと子どもをつないだりする際には、教師が立ち位置や構えなど技術的な手法を身につけておくことが重要だということである。なぜなら、今回の検討場面の中に、技術的な手法を身につけていれば子どもたちをつなげることができた場面や、見落とさずに拾えていたつぶやきがあったからである。具体的には、声が小さかった子どもの発言を全体に広げようとしたが、私の立ち位置がその子に近すぎたため教室全体にそれが広がらなかったという場面と、子ども同士の意見を重ね合わせようとしたが、子どもの表情は見えていないのに言葉だけに反応して安易につぶやきを拾ってしまい子どもたちをつなげることができなかったという場面である。前者は立ち位置について私の動き方が誤っ

ている。立ち位置が適切であれば小さかった子どもの声が全体に届いたはずである。後者は教師の構えについて技術的な手法を使うことができていない。「同じです」という言葉を発した子どもを安易に指名しており、子どもの声にならない言葉、表情や動きを五感でキャッチできるような構えが意識されていないのである。構えが意識されていれば子ども同士の意見を重ね合わせることもできたのではないかと思う。

二つには、つぶやきを拾うという教師の行為を教師とつぶやいた子どもとの関係でしか捉えていなかったことである。例えば、私は、誰かが言葉にしたつぶやきには反応できていることが多い。しかし、あくまでも反応しているだけであり、つぶやきの本質を受けとめて展開させることができていない。つぶやきの本質とは、例えば、そのつぶやきが誰に向かっていているか、もしくは周りの子どもがそのつぶやきをどのように捉えているかということである。教師の問いかけの中で子どもがつぶやくと、どうしても表面的にはそのつぶやきが教師に向かっていているように見える。子どものつぶやきに気づいた瞬間から私は、教師である私が何とかして何か応答しなければというように、すぐに自己内対話を始めいつも焦ってしまう。つまり、ある子どもがつぶやいたことに反応したきり周りの子どもに目を向けることができていないのである。私がつぶやきを拾えていないのは、つぶやいた子どもの声を聞いているだけで、その周りの子どもが見えていない点に問題があることに気づいた。

ポジショニング分析を行うことによって、立ち位置・構えといった技術的な手法を身につけることの必要性に気づいたとともに、つぶやきそのものの概念や教師の「つぶやきを拾う」という行為の捉え方を変化させることができた。「つぶやき」とは、教師の耳に届いた子どもの言葉ではなく、教師が身体をひらき五感をはたらかせて立つことでキャッチしうる子どもの声にならない言葉である。子どもの「つぶやきを拾う」とは、つぶやいた子どもを感じて本人に応答することではなく、つぶやいた子どもを関係の中でとらえ、つながれる子どもを見つけたり、言葉にならずとも重なる考えをもっている子どもを登場させたりしていくことである。些細な動きや表情の変化をつぶやきとして受けとめ、つぶやいた子どもを関係の中で捉えなおすことができる力が教師に求められている。立ち位置・構えといった技術的な手法を身につけるといっても、単に「～なときは～する」というようにマニュアル的に行えることではないということもわかった。なぜなら、声が小さかった子どもに大きな声で発表させるためには、離れた位置に立ったほうがよいということは頭でわかっていたのにできなかった場面があったからである。問題は聴こえにくそうにしている遠くの子どもの表情が見えていなかったところにある。私に必要なことは、子どもを個人として捉えるのではなく関係のなかで捉えるという本質的な意識と技術的な手法をすり合わせることである。技術的な手法を理解し頭にたたきこむだけでも、つぶやいた子ども以外を見ようと意識するだけでも、どちらか一方では子どもの声にならない言葉を見逃してしまう。私にはまず、子どもを関係の中でとらえることをどのように意識していくのか、自分の授業に仕組みをもつことが必要であると思う。その仕組みを考え授業に取り入れることで、私の耳につぶやきが届くのを待つのではなく、私が子どもの表情や動きからつぶやきに気づいていけるようになりたい。

V. おわりに

ポジショニング分析に取り組んだことは、授業力の自己評価点検の項目に関して、指導方法の問題を調査・分析し解決に向けた見通しをもつことができたという点で有意義なものであった。しかし、それだけでなく私が授業で大切にしたいと思っている子どものつぶやきを拾うことに今後どのように取り組んでいけばよいのか、自分に欠けているものとそれを補っていく仕組みが必要であることが明らかになった。また、基礎能力発展実習における授業の省察と比べて課題の質が変わってきた。今回はふり返りの手法を工夫してつまずきを拾えなかった原因を私自身の成育史に迫ることで分析し明らかにした。本研究ではポジショニング分析という分析手法を限定し、授業そのものの検討すべき場面を抽出して分析することで、技術的な手法を身につけることの必要性の認識と自己のつぶやきを拾うという行為に対する捉え方の変化が明らかになった。今後は、授業のなかで子どもを関係の中でとらえる仕組みをつくり、技術的な手法とすり合わせていくことを目指していきたい。

VI. 註

- 1) 佐藤学氏は教室の子ども全員を自分の身体イメージの中に入れて込んで立つこと、言い換えるとすべての子どもに対して受動的に身をさらして立つことの重要性を述べている。佐藤学『教師花伝書』小学館、2009年、34-41頁、参照。