

## 授業におけるつぶやきに応答する教師の実践課題

—教育実践開発研究実習における授業の省察を中心に—

原 陽子\* 竹内 元\*\*

The progressive perspective on responses to teachers  
practical assignment considering reflection of teaching practice  
“Kyoikujissenkaihatsukenkyujissyu”

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、教育実習を段階的に、また長期にわたり設定することで、学部教育段階の教育実習で得た基礎的な実践的指導力をより高度なものに転化していくことが目指されている。教育実習後のふりかえりを通して理論知と実践知をつなぐ資質能力を獲得することが求められているのである。

私はこれまでに、教育実習後に丁寧に省察のプロセスを踏み、分析を重ねていくことによって、自己の授業における実践課題を発見してきた。その際、発見した実践課題に向き合うだけでなく、実践課題を踏まえた授業改善の視点を明らかにしてきた。<sup>1)</sup> さらに、授業を再構築していくための視点をもとに、次の教育実習の計画を練り授業改善に取り組んできた。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。3回の教育実習を通して課題そのものの質を高め、課題発見のプロセスを深めてきた。

本研究は、教育実習の省察を重ねてきたことにより、変化・発展してきた授業におけるつぶやきに応答する教師の指導性の成長プロセスを明らかにするものである。つぶやきに関する認識だけでなく、つぶやきを拾うという教師の行為を支える仕組みのあり方や、つぶやきを拾う方法論について、自己の認識を絶えず問い直してきた。教育実習の度ごとに自己の実践課題を明確にするだけでなく、課題そのものがどのように変化してきたのか、課題発見にいたるプロセスの発展を明らかにすることによって“つぶやきを拾う”という教師の行為は、子どもたちにとってどのような機能があるのか、さらに、つぶやきに対する応答性を深めていくことが教師として子どもと向き合い続けていくうえでどのような意味をもつのかを明らかにしていくことができるのではないだろうか。

\* 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. 教育実践開発研究実習における実践単元の概要とふりかえりによる気づき

1. 実践単元の概要

本研究では、2010年11月に参加した教育実践開発研究実習で行った授業実践を省察する。教育実践開発研究実習は4週間行われる。本実習のねらいは、基礎能力発展実習及び学校教育実践研究実習において修得した学校組織の一員としての能力・資質を基礎として、個人として得意分野に関するより高度な能力の修得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、6月に行った学校教育実践研究実習の課題を踏まえ、国語の特性をふまえて深めた教材解釈にもとづいた授業を構想することで、子どものつぶやきを多様に生み出したり、子どもの言葉にならないつぶやきを拾ったりしていくことを目指した。

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では、つぶやきに関する自己認識を変化させただけでなく、自分の授業につぶやきを生み出し、子どもたちに向き合っていくことのできる仕組みをもつことの必要性を明らかにした。<sup>2)</sup> そこで、今回の教育実践開発研究実習の授業では2つの仕組みを導入した。具体的には、子どものつぶやきを聴く時間を十分に生み出す仕組みと、全ての子どもたちがつぶやいている状況をつくり出す仕組みを導入した。前者は、授業をシンプルな構成にし、板書する箇所をしぼったり、書かずに貼ることのできる教具を準備したりすることで、指導案に囚われすぎず、余裕をもって授業を進めることができるという仕組みである。後者は、授業の構成のなかに動作化を多く取り入れることで、挙手する、しなに関わらず、全ての子どもが自分の読みを表現している時間をづくり出すという仕組みである。

つぶやきに応答していくための仕組みを導入したのは、第2学年国語の「名前を見てちょうだい」という単元である。単元計画を以下に示す。本単元は、全14時間で構成している。私は、場面分けをして学習の見通しをもつ段階から、登場人物の言動を読みとり、様子を想像しながら教材文を読む段階まで、9時間分を担当した。本文を全部で七つの場面に分けており、場面によってはダウトを取り入れたり、擬声語・擬態語に注目させたりしていった。どの場面でも、最後には確かめの音読を行い、本時の読みとりが音読に反映されているかどうかを子どもたちと聴き合ってきたのである。

Table with 5 columns: 内容, 時間, 評価, 教材, 教科書. The table details lesson content, duration, and evaluation for '名前を見てちょうだい' across 7 scenes.

## 2. ふりかえりワークシートの概要と実際

単元を通して、授業後にふりかえりワークシートを作成し、自己の実践をふりかえった。ふりかえりワークシートは、1時間の授業が終わるたびごとに作成し、次時の授業改善に生かしていくようにした。ふりかえりワークシートの内容は、子どもの事実にしかかわる問いに答えていくことによって、指導方法や教師の応答性をふり返ることのできるものになっている。作成したふりかえりワークシートのなかから、活動のあり方や教師の応答がつぶやきを拾うための形になっていないことが見えてきた第3時<図1>と第6時<図2>のふりかえりワークシートを以下に示す。

10月20日1校時③ ふりかえりシート

(1)「場面がどこまでか」というラインを引かせる指示は伝わりましたか。Sさんはどうしていましたか。指示を違うように受けとった人は何人いましたか。誰ですか。  
この時点でSさんは把握できていない。何人いたかわからない。教卓近くの子ども(Y、R)にはどたてで指示し理解させたので、それで安心しすべての子どもを見ることができていない。

(2)人ぶつを確認したとき、「えっちゃん」「お母さん」と子どもから出た後、「他には？」ときかなかったのはなぜ。  
予定では、「人ぶつとは何でしたか？」と問い挙手による発表で確認しようと思っていた。しかし、このとき予定していた確認の仕方はリズムを崩すと思ったとともに、子どもが「えっちゃん」「お母さん」と言ったときに「子どもがわかっていそうだな、まちがうわけがないか」と思い「他には？」とは聞かなかった。しかし、「人ぶつとは？」を確認すべきだと思っていたのだから、確認を「他には？」ときき、「いいい！」と言った子どもに「どうして？」と問い人物を確認する方法をとるべきだったと今は思う。問題は、一つの方法しか予定していなかったことにある。

(3)一問一答のやりとりは必要だったと思いますか。リズムがありましたか。  
私は、音読を聴いただけでは、子どもが内容をどの程度理解できているのか見えていなかった。そのためダイレクトに主活動に行くことをためらった。リズムはなかったと思う。リズムのなさは、このとき一問一答をするのは子どもが主活動でえっちゃんになりきるためだけということ、そのためには何を問うかが決まってくるのが自分の思考から抜けており、流れのなかで行おうとすることができなかったからである。

(4)えっちゃんはぼうしをもらって何と言いましたか？と子どもにきいたとき、「ありがとう。」とだけ子どもたちが答えたのはなぜだと思いますか。  
子どもたちが答えた瞬間は、「あれ？ 抜けてる！ おさえなきや」と思っただけで「何で抜けるんだろう？」とは考えなかった。今考えると、本文に戻れないからだけではなく、「う、め、だ、え、つ、こ。」をどんなふうにつなぐか、一文字ずつ確かめているリアリティがない、読み取れていなかったのだと思う。この段階で、「こ」に注目させる必要があった。このおさえの不十分さが2時間目の最後の音読にも表れていた。(読んだ子はほぼ、うめだえつと流れ読みしていた)Hが「一文字ずつ確かめるように」と発表していたが、そのあとにみんなに「一文字ずつ確かめていることがわかるように読んでみようしくはやってみよう」というおさえが必要だった。

(5)なぜペアは先生役ができるの？ お母さん役とえっちゃん役と先生役(私)にならないと、子どもの活動は適当になることがなぜわからなかったの？ 見逃せなかったの？  
具体的状況想像できていなかった。

(6)なぜ、もう1回ペアなの？ グダグダになるに決まっているとは指示する前に思わなかったの？  
自分が把握できないことに気づき、子どもがお互いの様子を見て気づくことができるようにしようと焦っていた。うまくいかなかった場合を想定していなかった。

(7)(5)(6)で指摘されていることを途中で気づいたのはどうですか？ 誰を見て？ 子どもの何を見て気づきましたか？  
子どもたちの動作化を見て、お母さんがどこにいるか意識していない動作ばかりだと感じたから。

(8)なぜ、MさんとKさんのグループは指名しなかったのか？  
指名すべきは、動作化ができていない組であった。しかし、できているかどうか正確に把握していなかったことに加え、登場させた(H、H)がいる組、関わらせたい組(D・K)にあててしまった。(T・Y)の組はできそうだと思ってあてた。今思えば(M・K)もできそう組の一つであったがあてていない理由が思い出せない。ビデオを見ないとわからない。人数的に登場させたい。関わらせたい主観的な理由に流されてあてないことを選んだ可能性もある。

(9)私だけがテンションがまいあがっているのはなぜか？  
授業中は子どもとの温度差に気づいていない。ふりかえるなどの授業もそうだと思う。今、本時をふり返ってわかるのは、動作化を27人一気にすると思ったよりもわかりにくく把握できないことで不安が増していたということである。「把握できないからもう一度させて把握しようとした。しかし、もう一度させるのではなく、廊下側、真ん中、窓側で分けてやってもらえよかったです」と今は思う。人数が減ることで把握がしやすくなるとともに、見ているのが私だけではなくるので不安を減らすことができたと思う。不安を解消しようと思えば、解消の仕方がわからないまま授業をとりあえず進めようとするので、テンションは不自然にどこまであがっていく。

(10)子どもがテキストに集中していないのは、なぜだと感じましたか？どこで感じましたか？  
-私 がテキストに戻る指示をしていない。一問一答でも「なぜ？」「どうして？」「どういうこと？」と問うだけで、教科書を見て答えなさいという指示はしていないので、子どもが本文に戻るくせがついていない。  
-私 が絶えず言葉を流し続けているため、子どもはその度に私を見ている。私が言ったことを考えている。  
-私 が見ている子ども。「う、め、だ、え、つ、こ。」がでてこない。お母さんがしてくれた「ししゅう」がでてこないことから。

(11)動作化・劇化を見てどう思いますかときいた私は「おもしろかった」という子どものつぶやきは どう感じましたか。  
「おもしろかった」というつぶやきは聴こえていなかった。このつぶやきに対しては「感想を聴いているのではなくえっちゃんになりきってえっちゃんとしてどうだったかを聴いているのですよ。」と切り返すべきだった。このつぶやきが聴こえていなかったのは、動作化をすることで子どもの何を聴きたいのかが私のなかで子どもに伝える言葉にならなかったからであると考えられる。

(12)構成をシンプルにしたと思ったが、指導案を見ないと進行できなかったのはなぜか？  
活動の構成がシンプルなため指示や発する言葉もシンプルになるはずだが、何をするか(活動)の流れが明確であることと何としかやべることが分離していた。問いを整理して頭に入れることができていない。

(13)(10)(11)に現れたような、テキストに入れない、物語に入れない子どもたちにどうすればよかったですか？  
えっちゃんになりきれるような手立てをとる。  
-テキストに戻る指示をする  
-問うときに教科書のどこからわかるかまできく。  
-1つの指示後、問をとる。子どもの表情を瞬間的に見て反応するのではなく、子どもの表情が変化するかしないかしばらく見て判断する必要がある。

<図1>

10月22日(金)3枚時ふりかえりシート

- (1)「場所・人を確かめながら」ではなく「場所・人ぶつを確かめながら」である。人はえっちゃんのみである。自分が使う言葉を大切にしないのですか？  
人物を人と言ってしまったことは、指摘されるまで気づかなかった。これまでよりも自分の言葉を聴きながらゆっくり丁寧に話そうとしたが、結果的に自分が何と死したか覚えていない。
- (2)なぜここで切れるのか、場面の切り方は確認しないの？単元全体で授業はつくりたいの？  
人物の定義と同じで、なぜここで分けられるのか再度確認する必要がある。
- (3)なぜ、人ぶつの「牛」はあてたの？全員で言わせたいの？「ああ」って言葉が出る子ども、子どもがほぼ全員手を挙げたという点はどんなぶつやきなのですか？  
子どもがほぼ全員手を挙げる＝考えていない、簡単／まちがうとに対する不安がない  
あてられず「ああ。」と言う子ども＝言いたかった／自分がわかっていることを知ってほしい  
考えないともてない意見は絶対に発表しない子ども(H・S)も手を挙げるができる。
- (4)なぜ子どもに首読ませたか。その間発問をどう整理しましたか？なぜ違う言い方で言えないのですか？例えば、何本引くのか、とか、また、なぜ指示を変えたのですか？  
「きつね・牛がしていることいっぱあるよね？」という問いに対して子どもの反応が薄かったので、行動自体がどこに書かれているか危ういのかと思い、音読の必要性を感じた。牛の行動に1本、きつねの行動に1本ずつサイドラインをひいて下さいという指示を考えてきていたが、後ずさり・風のように「早く帰らなくっちゃ」が3文にまたがって来たためかえて混乱を招くと、思いとあえず行動すべてにひかせる指示に変えた。
- (5)子どもに何をさせて、どんな力をつけるのか、という点から授業の学習方法や発問を考えてはいないのですか？  
子どもには手を挙げてほしい、私のためではなく、手を挙げるとは自ら言葉で表現することを選ぶということだと考えているので、発表したと思えることは大切だと思う。「なるほど、なるほど」他の友だちの意見を聴いて自分の考えをもったり、聴きたい、聴いてほしいと思える関係をつくってきたい。しかし、この点と学習方法・発問構想は分離している。
- (6)どんな質問には子どもたちみんなの手が挙がりますか？どんな質問には、いつも発言しない子どもの手が挙がりますか？これまでの授業をふり返ってみて下さい。  
まちがいようのない問題ではほぼ全員の手が挙がる。  
いつも発言しない子ども(M・H・H・Y・S・M・H)  
彼らは、答えが簡単にわかるまちがいようのない問題には安心してこたえる。  
友だちの意見が響いたときに自分の言葉があふれてくる子ども(M)
- (7)手を挙げて発言させているときに、子どもはつぶやくと思っていますか？  
手を挙げた発言は、つぶやくではない。
- (8)Kくんの発言は、順序が違うのではありませんか？なぜそんなにテンパっているのか？  
Kくんの発言を聴くと、今自分が何と問うたかわからなくなることもある。周りの子ども「わかった？」と聴いてもわからない。」と言う。私が理解しないうわいば！と焦る。今書きながら思ったが、「わかった？」と聴くのではなく「どう思った？」と聴くことが大事？
- (9)なぜ、続けて3人指名するのですか、その意味はわかっていますか？発言させる方法を分類してみてください。  
なぜ複数あてをするか？子どもの意見に集中して耳を傾ける  
子どもの意見を読み解き言葉にする
- (10)こわいの根拠は聞かないの？  
大男の大きさ・ぼうしを食べるができて安心していた。しかし、じろりじろりしたためずりなどこわさが表れている文に異なることができていなかった  
ので「こわいのはどこからわかる？」と根拠を問うことが必要だった。
- (11)あの指示でよかったのか、動作化のとき、なぜ、まちがった説明になるのか。  
子どもが始めるのを待たないから。子ども27人のうち誰は指示を理解して誰には伝わっていないのかまで見えていないから。漠然と伝わっていない感じがして焦っている。たれに、どんな、説明が必要なのかを考え子どもを想像してから説明を始めるいから。
- (12)この授業でムダなところはどこですか？  
ムダ①きつねと牛の行動すべてにサイドラインをひかせたこと  
②私が拡大本文にサイドラインをひく時間
- (13)「どんな気持ち」と聴くか？「なぜ、帰らなかったか」ではないのか。  
「なぜ帰らなかったか？」と問えば自然と気持ちは出てくる。気持ちを聴かなければいけないという風潮に流されている。行動から、様子から気持ちに迫れば「気持ちを聴きなさい」と言われ続けることもないのにまた言われることをおそれてしまっている。
- (14)授業のやり方を覚えて子どもの反応はどう違いますか？  
子どもの反応は全体的に落ち着いている。私の言葉をよく聞いている。わからないときはわからない顔をしようになった？同じ行動をしているが私が見えやすくなっただけ？
- (15)えっちゃんのお持ちを子どもに聴いたとき、きつねのことが出なかった点はどう思いますか？  
牛ときつねの「早く帰らなくっちゃね。ぶつぶつ。」行動の中にも、異なるところがありそのちがいをどう思うか聴きたかったが、時間がながくかかった。きつねのことが出る可能性はここだったと思う。ムダ①②を省けていたら時間があつた。

## 〈図2〉

この2つのふりかえりワークシートから見えてくるのは、私の授業を構成するにあたっての課題である。授業構成の課題は、私が授業のなかでとる方法とその目的が分離してしまっている点である。例えば、〈図1〉(12)の回答を見るとわかるように、授業の構成をシンプルにしたにも関わらず指導案を見ないと進行できていない。また、〈図2〉(5)の回答を見ても、子どもへの願いと、私がとっている学習方法・発問構想は分離している。

何をするかといった活動の流れを明確にすることが、指示・説明といった自分の発する言葉に反映できていないのである。

### 3. ふりかえりワークシート作成から見えてきた実践課題

単元を通して作成してきたふりかえりワークシートを見直すなかで、気づいたことは二つある。

一つには、動作化の形態に工夫が必要であったという点である。全ての子どもたちがつづやいている状況をつくり出すために、ほぼ毎時間動作化を取り入れてきたにも関わらず、一人ひとりの動作化をつづやきとして十分に受けとめることができている。正解が1つで簡単な問いでしか手を挙げられない子どもや思いを言葉にできない子ども、授業で活躍できない子どもを丁寧に見て受けとめていくために、教師が把握しやすい人数にしぼった動作化や、机間指導を充実させるためのペアによる動作化というように形態を変化させていくことができたのではないだろうか。

二つには、正解が1つで簡単な問いでしか手を挙げられない子どもへの対応が誤っている点である。私は、正解主義にさらされ自分の考えに自信がもてない子どもに、簡単な一問一答の問題を答えさせ安心している。しかし、彼らは授業中に挙手して言葉を発したというだけである。どう動作化しているか、他の子どもの意見を聴いてどんな表情をしているか、彼らの本当のつづやきに焦点をあてることができなかった点が課題である。

以上の二つには、授業構想の段階で目的をもって活動を決定していても、実際に活動を組織し進めていくうえでは、活動のねらいを教師の行動に表していくことができていないことが表れている。授業を構想していくなかでもった目的やねらいは、常に教師の発する言葉や活動の細かい形態の工夫にまで反映させていかなければならない。

## III. 教育実践開発研究実習における研究授業の反省

### 1. 教育実践開発研究実習授業の概要

研究授業は、第2学年国語「名前を見てちょうだい」の8時間目である。8時間目は、えっちゃんが大男と同じ大きさになって「あたしのぼうしをかえしなさい」と大男に立ち向かい、お母さんからもらったすてきなぼうしを取り返すクライマックス場面である。

本時を迎えるまでに、ほぼ毎時間動作化を取り入れてきた。また、ダウトを行うことで子どもたちの授業に対する意欲を高めたり、場面ごとの叙述の違いに気づいたりすることができるようにしてきた。単元を通して、登場人物の会話や行動から場面の様子を読みとっていくための活動を取り入れ、ねらいを達成しようとしてきたのである。

本時のねらいは、大男と同じ大きさになったときのえっちゃんの行動から、場面の様子を想像することができることである。授業の流れは、次の通りである。まず、本時の学習内容を確認する。次に、主活動の一つめとして、擬態語を中心に読み取り、えっちゃんが怒っている様子を想像する。さらに、主活動の二つめとして、大男に立ち向かうえっちゃんになりきって動作化し、様子や気持ちを考える。最後に、確かめの音読をし、想像したえっちゃんの様子や気持ちを表現して授業を終える。研究授業の指導過程は、以下の通りである。(図3参照)

第2学年 英語科授業		平成28年10月27日(月)記録 原 陽子 竹内 元	
<p>5 本時の目標</p> <p>○ 大男と同じ大まかにつなげた話のえっちゃんの行動から、第4場面の子音を聞き取ることができる。</p> <p>6 学習指導要領</p>			
段階	学習活動(学習内容)	指導上の配慮点	資料・準備
つなぐ	<p>①1) えっちゃんが何を言っているのか、聞き取れるように聞き返す。</p> <p>○ 聞き取れなかったら、聞き返す。</p> <p>○ 聞き取れなかったら、聞き返す。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>○ 聞き取れなかったら、聞き返す。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>・絵本 ・人物カード ・えっちゃん ・えっちゃんのもの ・えっちゃん</p>
つなぐ	<p>②2) えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>・絵本 ・人物カード ・えっちゃん ・えっちゃんのもの ・えっちゃん</p>
つなぐ	<p>③3) えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>・絵本 ・人物カード ・えっちゃん ・えっちゃんのもの ・えっちゃん</p>
つなぐ	<p>④4) えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>・絵本 ・人物カード ・えっちゃん ・えっちゃんのもの ・えっちゃん</p>
つなぐ	<p>⑤5) えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。</p>	<p>・絵本 ・人物カード ・えっちゃん ・えっちゃんのもの ・えっちゃん</p>
<p>7 本時の評価基準</p> <p>○ えっちゃんと同じように、大まかにつなげる。大男と同じ大まかにつなげた話のえっちゃんの動きを聞き取ることができる。</p>			

〈図3〉

2. 授業事後検討会でとりあげた具体的場面

研究授業後、授業事後検討会を行った。授業事後検討会は、大学教員、小学校の現職教員、大学院生など、計6名が参加した。授業ビデオを視聴しながら気になった場面でビデオの映像を止め、そのたびに意見を出し合い検討していく形で本時を分析した。検討した具体的場面を一つあげ、その際の教師と子どものやりとりを以下に示す。

〈表1〉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。

〈表1〉

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。
T:では、あなたたちが大好きな・・・
C:ダウト！ <u>口ぐちに言う</u>
T:やりますよ。
C1:教科書をとりましょう
T:そうね、教科書を閉じないとできないね。
ダウトを開始する(本文第6場面を読みはじめる) ※本文の該当箇所まで途中の教師の範読は省略
T:大男はぶるっとみがるいをしました。ぶるぶるふるえながら
C1:ダウト！
C:えっ！？ <u>子どもたちがざわつ</u>
T:しぼんでしぼんでしぼんで、とうとう見えなくなっちゃいました。(範読を終える) 今おかしいなと思って何も言わない、ルールを守っていた人とそうじゃなかった人がいたね。ルール何だったっけ？
C:まがちがってもなんも言わない口ぐちに言う
T:そうだねおかしいなと思って何も言わないだったね。守れている人もいたね。

〈表1〉中にC1：ダウト！と示されている、ダウト時のKくんのつまずきについて、参加したメンバーから次の2つの予想が挙げられた。擬態語“ぶるぶる”を予想していたからつまずいたのではないかというものと、これまでのダウトから学んで次ダウトになりそうな箇所を予想していたからつまずいたのではないかというものである。前者は、教材の内容がもっている認識の発展である。後者は、ダウトというゲームそのものも持っている認識の発展である。私はKくんのつまずきを拾うことができなかった。その理由は、これまでの授業で、ダウトのルールを丁寧に説明してきたため、例えつまずく子どもが表れても大丈夫だと安心し、つまずきが出たときの対応を考えていなかったからである。「もし自分とちがう答えを言った友だちがいても、非難してはいけない」というように、ルールを設定することで、安心して意見を表現することができるようにしていたが、重要なのはつまずきをどう取り扱うか想定することではなく、一見つまずきに見えるKくんのつづやきを拾うことだったのではないだろうか。Kくんのつづやきを拾うとは、Kくんが言った箇所が間違っていることを指摘するのではなく、予想しながらダウトに取り組んでいる点やこれまでの授業を踏まえて活動に臨んでいる点を評価することであった。

### 3. 授業事後検討会から見えてきた課題

加えて、授業事後検討会で指摘されたことには、次の二つがある。

一つには、子どもたち全員に考えさせたかった発問が上手く通らなかった際に、全員が手を挙げるための手立てをとらないまま進めてしまった点である。例えば、擬態語があるときとなじみの比べ読み後、子どもの挙手が少なかったにもかかわらずそのままあててしまった。それはなぜか。理由を突き詰めていくフローチャートを作成した。（表2参照）なぜなら、直接的な理由だけでなく、その理由に至るまでの思考を問うていき、自分の根本的な教育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。これは“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2〉

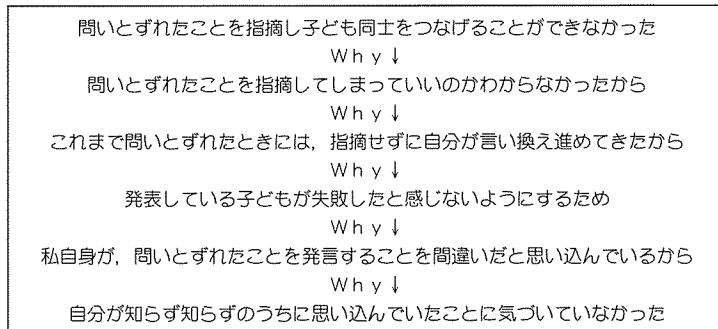
子どもの挙手が少なかったにもかかわらずそのままあててしまった
Why ↓
少なかったことに気づき、一つの方法を試したことに満足したから
Why ↓
全ての子どもが十分に考えているならば、挙手する子どもが多いはずであるという見通しがなかったから
Why ↓
発問を考えただけで終わってしまっているから
Why ↓
教師の教授行為を考えるときに、それに伴う子どもの状況や反応を想像することの重要性に対する認識が低い

私は、子どもの挙手が少なかったことには気づいていた。気づいていたため、教師が再度範読し、子どもが比べながら聴ける状況をつくった。しかし、それでも学級で子どもが挙手していた割合はさほど変わらなかった。本来なら、そこで全員が手を挙げるための手立てをさらにとるべきだったのではないかと指摘された。具体的には、①ペア学習をする。②発問を限定する。③挙手していない子どもに質問する（わからないことは何ですか？先生がした質問、答え方、教科書のどこを見ればよいかのうちのどれですか？など）があったのではないかと指摘さ

れたのである。私は、教師の範読という一つの方法をとったことに満足していた。どうしても全員に考えさせたいという意識と、それならば全員が挙手する必要があるという子どもの様子を結び付けて考えることができていなかったのである。私の根本にある問題点は、授業における学習方法を考える際に、十分に子どもの事実を想像できていない点にある。この課題を乗り越えることで、学習方法自体を深めたり多様に考えたりしていくことができるようになっていくのではないだろうか。

二つには、問いとずれたことを発言したり、直球ではない答え方をしたりする子どもへの対応についてである。ずれを修正して本人にさらなる問いを返したり、問いとずれたことを示し子ども同士をつなげたりすることができていなかったのである。例えば、私がした発問に対して挙手をして発表しはじめた子どもの発表内容が明らかに問いとはずれていた。しかし私は、問いとずれたことは指摘しないまま授業を進めてしまっているのである。それはなぜか。理由を突き詰めていくフローチャートを作成した。(表3参照)

〈表3〉



私はある子どもの発表が問いとずれたことに気づいていた。そのため、周りの子どもに「Kくんは何を言っているかわかる？」と問い、フォローさせようとした。発表した本人が、失敗したと思わないようにしたかったからである。しかし、わからないと首をふるくらいで誰も反応せず、結局“問いとずれている”ことを本人とも、わからないと言った子どもたちとも共有せずに、私が曖昧に言い換えて先に進んでしまったのである。私の根本にある課題は、学級は間違ふところであり、間違ふことをおそれずにさらけだせる学級をつくりたいという意識があるにもかかわらず、私自身が、間違ふことに対して消極的なイメージをもっている点にある。自分でも気づいていなかったその意識が、[問いとずれる＝まちがい→隠すために私が言い換える]という構図を生み出してしまっていたのである。私がつくりたいと思ってきた学級像に立ち戻り、願いと分離してしまっている感覚を問い直していく必要がある。

#### IV. 教育実習の省察を重ねて発展してきた実践課題

##### 1. 3回の教育実習の省察を通したつづやき認識の発展

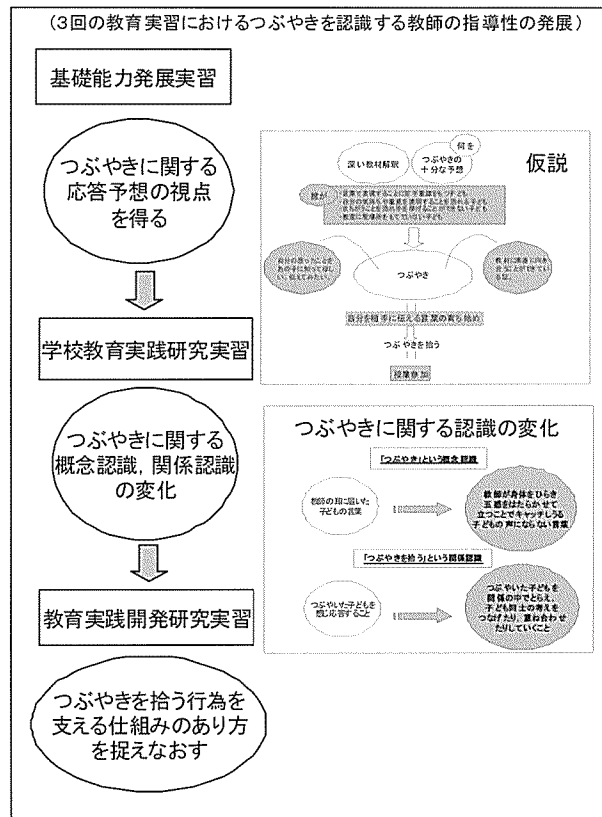
まず、基礎能力発展実習における授業の省察では、自己の実践課題を明らかにするだけでなく、「つづやきを拾う」ということがこれまでどのように捉えられてきたかという点も検討した。教師の深い教材解釈や子どもが“何を”つづやくのかという視点が重要視されてきたが、私はつづやきの質や内容ではなく“誰が”つづやくのかに焦点をあて、学級集団の中でどのよ



うにとりあげ位置づけていくかが重要になってくるのではないかという仮説を立てた。<sup>3)</sup>

次に、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通して、つぶやきを拾おうとする教師が体現すべき身体の在り方(=教師の聴き方)を明らかにした。「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。つぶやきを拾っていくためには、立ち位置や構えなどの技術的な手法を身につけていくだけでなく、つぶやきという概念やつぶやきを拾うという教師の行為の意味を捉えなおし、つぶやきに関する教師の認識の変化を授業に反映させていくことが必要なのではないかという結論にいたった。<sup>4)</sup>

最後に、教育実践開発研究実習には、2回の実習を通して変化したつぶやきに関する捉え方を授業に反映させるため、授業構成の仕組みや方法を工夫して臨んだ。その結果、子どもの事実が見えるようになってきている。これまで授業後にしか気づけなかった点に授業中に気づいているのである。しかし、その気づきを活動の質や形態に反映させることができていない。例えば、単元を通して多用した動作化には、全ての子どもがつぶやいている状況をつくり出すという意図があつたにも関わらず、挙手にいたらない子どもや言葉に苦手意識をもつ子どもを捉え、可能性を発見できるような形態にはなっていなかったのである。(図4参照)

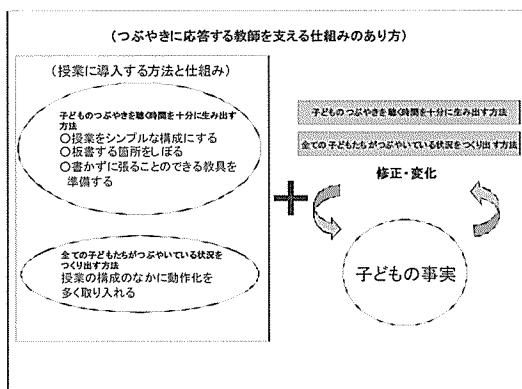


〈図4〉

## 2. つぶやきに応答する教師の指導性を支える仕組みのあり方

子どものつぶやきを聴く時間を十分に生み出す仕組みと、全ての子どもたちがつぶやいている状況をつくり出す仕組みを取り入れた。前者は、授業をシンプルな構成にし、板書する箇所をしぼったり、書かずに貼ることのできる教具を準備したりするという仕組みである。後者は、授業の構成のなかに動作化を多く取り入れるという仕組みである。

つぶやきを生み出し、生まれた状況のなかで子どもたちに向き合っていくことのできる仕組みを取り入れたことが、私の授業に、以前よりも子どもの事実が見えるようになったという点で余裕を生み出した。しかし、見えた子どもの事実への対応を考える、という余裕までは生み出すことができなかつたと感じている。つまり、子どものつぶやきに応答する教師の指導性を高めるには、つぶやきに関する捉え方を深め、それを反映させるための仕組みを授業に取り入れていく力を身につけるだけでなく、教師の日常に、取り入れた仕組み（活動）を子どもの事実から修正・変化させていくプロセスをもつことが必要であるということに気づいたのである。例えば、単元を通して毎時間ふりかえりワークシートを作成してきたことで、自己の授業構想段階の問題点や補うべき実践課題は、実習中から見えやすくなっていた。しかし、具体的にどのように修正・変化させていくのかを考え直すプロセスに、ふりかえりワークシートを活用することはできなかった。ふりかえりワークシートに書くことで自己の問題を明らかにすることができても、書かれていることを持て余してしまい明確な改善にはいたっていないのである。何がすぐに改善できることであり、何が授業構想から考え直すべきなのか、というように具体的に授業を再構成していく力が教師に求められているのである。(図5参照)



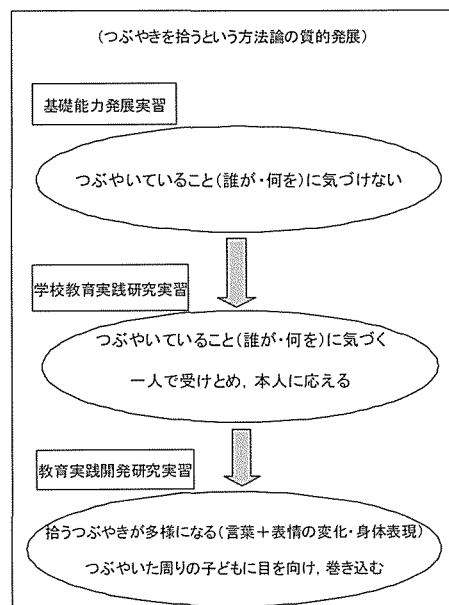
〈図5〉

## 3. つぶやきを拾うという方法論の質的发展

教育実践開発研究実習における課題発見プロセスに注目してみると、実習を重ねるにつれて課題発見のスピードが速くなったことがわかる。当初は、授業後に指摘されてからしか課題に気づくことができなかつたが、単元を通すなかで課題に気づき細かい修正を加えたり、授業中に見えた子どもの事実から臨機応変に指導を変化させることができるようになっていたりするのである。しかし、3回目の教育実習である教育実践開発研究実習においても、各時間ごとに自ら課題に気づき修正を試みるが、単元を通して活動を立て直すことができないという課題は残っている。

つぶやきに関する認識の変化に伴い、「つぶやきを拾う」という方法の質が発展してきた。基礎能力発展自習では、誰が何をつぶやいたかも把握することができず、ほとんどつぶやきを拾うことができなかった。授業をふり返るなかで、「あれはつぶやきだったのでは？」と気づくことで自分自身が精一杯だったのである。学校教育実践研究実習では、完全ではないが、子どもの言葉になっているつぶやきに気づくことができるようになった。ただ、気づいても私一人で受けとめ、本人に何か応えなければと、つぶやきに気づけば気づくほど焦りが伴う授業になっていた。教育実践開発研究実習では、子どもの言葉になっているつぶやきだけでなく、少しずつではあるが、子どもの些細な表情の変化や身体表現にも気づくことができるようになった。また、誰かのつぶやきに気づいたときに、かつては一人で焦って対応してしまっていたが、周りの子どもたちに「わかった？」とふってみたり、つぶやいた子どもの周りに目を向けたりすることができるようになってきたのである。挙手をしていなくても「〇〇くん、発表したような顔をしているね」とあてて発表させることで、学級でつぶやくことのよさを評価していけるようなきっかけをつくっていこうとする意識も、自ずと芽生えてきた。子どものつぶやきを発見する楽しさを感じる余裕がでてきたことの表れかもしれない。

つぶやきに関する認識の変化だけでなく、変化した認識を、教師の「つぶやきを拾う」という行為に反映させることが少しずつできるようになってきた。課題発見のスピードが速くなったことも、つぶやきに関する方法論が深まってきたことも、ともに、子どもの事実を見る私自身の目が育ってきたと言い換えることができるのではなだろうか。つぶやいている周りの子どもが見えるようになって、どのように子ども同士をかかわらせていけばよいのかという具体的な方法論については、まだまだ課題が残っている。子どもの事実を見る目をさらに磨きながら、見えたり気づいたりすることから一歩踏み出し、「つぶやきを拾う」という行為の質を高めていきたいと思う。(図6参照)



〈図6〉

## V. おわりに

3回の実習を通して、課題発見プロセスの質が変化してきている。課題発見プロセスの質の変化にともない、授業中に子どもの事実が見えるようになってきた。子どもの事実から課題を発見することができるようになったことは、つぶやきを拾う行為の起点にある子どもの事実への向き合い方が深まったと言えるのではないだろうか。課題の本質にまでは気づいていなかったり、つぶやきに気づいていても実践できなかつたりしていることは否めないが、授業後指摘される前に、課題及び子どもの事実気づいている点は、3回の実習を通しての自らの成長だと感じている。

学級には少なからず自分の気持ちや意見を表明することを恐れる子どもがいる。思いはあってもまちがうことを恐れ手を挙げることができない子どももいる。全ての子どもの授業参加を保障していくためには、言葉で表現することに苦手意識をもつ子どものつぶやきを教師が拾っていく必要がある。なぜなら、自分の思いをたどたどしく語り始めた子どもやまちがうことを恐れながらもおずおずと手を挙げた子どもを、他者に向かう自己表現の一步を踏み出していると捉えるからである。教師が、「たどたどしく」「おずおずと」という子どもの姿につぶやきを見る姿勢が、子どもの授業参加を支えていくのではないだろうか。つぶやきとは"自分を相手に伝える言葉"の育ちはじめである。"つぶやきを拾う"という教師の行為には、子どもたちの関係を育てていく機能があり、子どもたちの関係のあり方に向き合い続けていこうとする点で授業づくりと学級づくりを一体としてとらえようとするものである。つぶやきを拾い続ける教師の行為は、学級に安心感を生み出す。思いを表現することの自由さと、些細な変化でも認められる温かさに満ちた学級では、子ども同士が互いを見る目を変化・成長させていくことができる。教師がつぶやきに対する応答性を深めていくことは、子どもたちに、自分を表現するだけでなく、他者を理解し認め合っていくことよさを伝える方法を、絶えず問い直しながら子どもと向き合おうとしていく点で、意義があると考えている。

今後は、"つぶやきを拾う"ことで子どもたちの関係のあり方に向き合い続けていくとともに、常に子どもの事実から教師の応答性と授業構成のあり方を捉え、変化させていくことができる教師を目指していきたい。

## VI. 註

- 1) 原陽子・竹内元「授業におけるつぶやき・つまづきに応答する教師の指導性—基礎能力発展実習における授業の省察を中心に—」『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』18号, 2010年, 81-91頁, 参照。
- 2) 原陽子・竹内元「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ポジショニング分析を中心に—」『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』19号, 2011年, 165-177頁, 参照。
- 3) 原陽子・竹内元, 前掲書(2010), 81-91頁, 参照。
- 4) 原陽子・竹内元, 前掲書(2011), 165-177頁, 参照。