

## 全員参加の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—

濱本 継美\* 竹内 元\*\*

A Study of Making a Class with All the Children and Teacher  
—Through the Reflection in Teacher Education—

Tsugumi HAMAMOTO\* Gen TAKEUCHI\*\*

### 1. はじめに

本研究では2011年9月に参加した基礎能力発展実習で行った自己の授業実践を省察する。基礎能力発展実習は宮崎大学教育文化学部附属小学校で3週間行われる。本実習全体のねらいは、学部段階で受講した教育実習において習得した教員としての基礎的・基本的な能力を、より確かなものに発展させるとともに、教職大学院において履修した必修5領域の学習内容を実践に転化・応用する実習を通して、力量ある新人教員に求められる使命感・倫理観、学級経営能力、子ども理解及び教科の指導力などの能力・資質及び幅広い知見を習得することである。授業において私は、学部教育実習における自分自身の授業に見出した課題を出発点として、子どもが全員参加できる授業を目指した。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社会を3本、一般授業として国語を3本である。今回は、単元の導入である第一時から第三時まで、3時間の授業を担当した社会科を中心にふりかえる。

### II. 授業実践の概要と反省

#### 1. 単元の概要

本実習では、第6学年社会単元の一つである「江戸の文化と新しい学問」の授業を行った。単元計画を<図1>に示す。本単元は全6時間で構成されている。私は、《授業の反省を一つ、次の授業に生かす》という目標を持って、三回の授業を行った。

第1時では、「子どもの発言をまとめることができない」という反省から、板書計画をしっかりと作りあげ、よりどころにするようにした。第2時では、「板書計画にとらわれすぎて、教師が引っ張る授業になった」という反省から、自分自身が、今何をしているのか分かるようにし、時間配分や子どもの様子を見ながらも、大事な部分を落とさないように授業ができるよ

---

\* 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

うにした。第3時では、「大事な部分を落とさないようにしたい」としながらも、その前段階である調べ学習がスムーズにいかず、対応できずに授業が進んでしまった。

三回の授業を通して①子どもが見えていない、②想定通りの事にしか対応できない、ということが分かった。目の前にある課題に取り組んでも、次々に新たな課題が出てきた。

## 2. 各授業の概要と反省

本実習では、授業を行った直後に授業事後検討会を行った。授業事後検討会で授業者は、授業の反省を述べ、参観していただいた大学教員、小学校の現職教員などからコメントをいただいた。各授業の概要と反省は次の通りである。

### 1) [第一時]「江戸の町と人々の暮らし」

本時の題材	○おもな学習活動 ■身に付けさせたい学習内容	◆指導上の留意点	☆評価の基準
① 江戸の町と人々の暮らし (本時)	○室町の文化(絵)と江戸の文化(歌舞伎)についての資料を比べ、それらの違いに気づき、町人の文化に関心を持つ。 ■室町の武士中心の文化から、江戸の町人中心の文化に移行したこと。	◆資料を調べる際に、視点を提示し、室町文化との違いに気付くことができるようにする。 ◆動画を見せる際に、解説をすることで、能や歌舞伎に対する興味・関心を持つことができるようにする。	☆ (関意識) 室町の文化(絵)と江戸の文化(歌舞伎)についての資料を比べ、町人の文化に関心をもつ。
② 人々が歌舞伎を楽しむ	○近松門左衛門の作品数や内容をもとに、歌舞伎の広まりについて確認する。(前時との関連) ■見る側の町人だけでなく、近松門左衛門のように民衆のニーズを意識した作り手も、歌舞伎を支えていたこと。 ○町人の間に広まった文化(相撲や花火・花見などの行事など)は、現在も受け継がれていることを理解する。 ■現在の生活にも受け継がれるほど、町人の文化が生活に根付いたものであったこと。	◆歌舞伎や相撲、花見や花火などの年中行事は、現在も受け継がれていることに気付かせる。	☆ (思判断) 町人の文化が栄え、現在も受け継がれていることの意味を考えることができる。
③ 浮世絵が広がる	○当時の景色や人々の様子を描いた、歌川広重などの作品をもとに、浮世絵の広まりとその背景について調べる。 ■浮世絵が多くの人に広まった背景として、人気の題材が描かれたこと、版画として大量に安く売られたことによること。 ■江戸や大阪の文化が地方に広まり、各地に寺子屋ができて、教育が普及してきたこと。	◆浮世絵に描かれた題材に注目させる。	☆ (技能) 浮世絵に描かれている題材に注目し、当時の世の中の様子を関連付けて考えることができる。
④ 新しい学問・前学問	○洋書の輸入ができるようになり、どのような学問が発達したのが調べる。 ■ヨーロッパの科学的な学問を学ぶことで、科学的に物事を考える力を身につけた人々も出てきたこと。	◆人権教育と関連を回りながら、医学を支えた人々は、身分制度のもとで厳しく差別されてきた人々であったが、優れた技術で医学を支えていたことに気付かせる。	☆ (関意識) 資料から読み取ったことをもとに、苦勞をしながら学問を究めた先人の思いや願いを考えようとする。
⑤ 国学と本居宣長	○本居宣長が研究した国学について調べる。 ■日本古来の考え方を大切にしている国学が広がり、当時の社会に大きな影響を与えたこと。	◆国学の広がりや社会や政治とのつながりに気付かせ、次時の学習につながるようにする。	☆ (知理) 国学について調べ、世の中の動きにつながっていることが分かる。
⑥ 新しい時代への動き	○グラフから規模と百姓一揆・打ちこわしの関係を読み取る。 ○町人中心の文化・新しい学問にはどのような意味があったのかを考える。 ■江戸時代は政治は武士が中心だが、経済的には町人が力をもったため、文化の中心は町人であったこと。新しい学問が町人に広まり、後の時代を切り開く力の素地が養われていたこと。	◆前時までの学習内容と関連を回り、深めるようにする。また、次の単元との関連も回るようにする。	☆ (知識・理解) 幕府の衰えと、新しい政治を担う町人の関係を、今まで学習してきたことをもとに理解し、自分の言葉で説明することができる。

<図1> 「江戸の文化と新しい学問」単元計画 (全6時)

室町の文化(能)と江戸の文化(歌舞伎)の資料を比べ、違いを見つけることで、江戸の文化や社会の様子について関心を持ち、単元全体の学習問題を立てるという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。導入ではこれまでの学習内容と本単元での歴史的事象を確認したところで、歌舞伎と能の写真を見せ、違いを発表させた。その後、それぞれの動画を視聴し、比べて気付いたこと・分かったことを発表させた。観客に視点が行く発問をし、それぞれの全体の様子が描かれた絵図を見せ、比べていく。その際、歌舞伎の絵図に見られる観客(町人)の様子に着目することで、江戸の文化が町人中心であったことを気付かせるようにした。終末の段階では、単元全体の学習問題「町人の文化にはどのようなものがあるか調べよう」を立てて授業を終えた。

反省点は、特に展開後半の段階で出てきた様々な子どもの発言を受け取って、板書として全体でまとめていくことができなかったことである。

事後検討会では、大学教員、小学校の現職教員、大学院生など計4人が参加した。①質問や発問など教師の発言で、流れを切らないようにすること、②板書を構造的にすること、③子どもたちの発表する時間と書く時間を分けること、④想定していた発言をまとめる力をつけていくこと、⑤表面的なものでなく本質的な発表が出るための発問を用意すること、⑥切り返しの発問を用意すること、などが指摘された。

## 2) [第二時]「人々が歌舞伎を楽しむ」

本時のねらいは、町人に歌舞伎が広がった理由について資料をもとに考え、発表などで表現する学習を通して、「町人が文化を支えている」ということは、どのような状況なのかを具体的にイメージできることである。次のような授業を行った。まず、絵図を用いて、前時で学習した、歌舞伎は町人が支えていることを思い出させ、そこから本時の学習問題を設定できるようにした。次に、作品の年表や絵図・写真資料を中心に近松門左衛門の作品数や内容を調べ、歌舞伎の広まりやその理由を考えることができるようにした。さらに、歌舞伎のほか町人の間に広まった文化について調べ、現在も受け継がれていることに気付くことができるようにし、町人の文化が生活に根付いたものであったことを考えることができるようにした。

反省点は、用意していた板書を完成させるために、教師主導の授業になっていたことである。特に、「町人がお金を持てたのはどうしてだろう」からの部分は、子どもを待たずに引っ張っていたため、発言やつぶやきが少ないという状態になってしまった。

事後検討会では、大学教員、小学校の現職教員、大学院生の計3人が参加した。①ほめることで、「社会科の授業はこうしていこう」と方向づけること、②めあてで、範疇に入っている児童の発言をいかすこと、③予想・事実・めあての相互の考察ができていなかったこと、④子どもを待ちきれないで、例えば“はい”“いいえ”で答えられる質問をすることで、答えることができるようにし、それから“なぜなら”を聞くようにすること、などが指摘された。

## 3) [第三時]「浮世絵が広がる」

本時のねらいは、様々な江戸の文化の広がりを知り、学問の普及を読み取ってまとめる学習を通して、世の中の安定を背景とし、町人のニーズと財力によって娯楽が発展したことを確認するとともに、学問のニーズにも気づくことである。

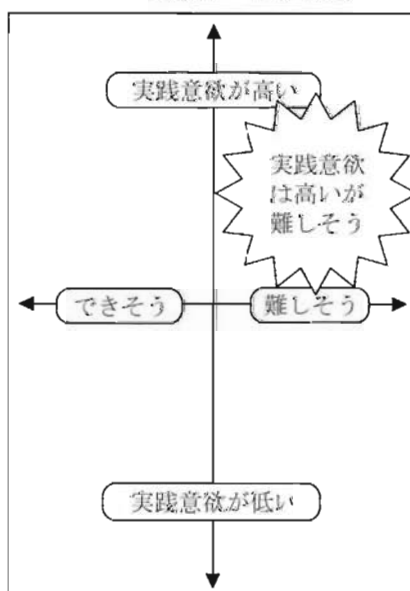
まず、歌舞伎以外に文化はなかったのか問いかけることによって、他にもたくさん文化があったことに気付かせ、意欲をもたせていくようにした。次に、歌舞伎以外の文化を教科書や資料集を調べ、それぞれの文化について名前だけでなく、その内容まで理解できるようにした。

その際、事前に、調べる方法・調べる内容・まとめ方を明確にしておくことで、子ども全員が一人調べをできるようにした。また、これらの調べる視点を、教師が設定するのではなく、子どもの言葉を引き出して設定することによって、物事を調べる際にすべきことを考えることができる力を養っていけるようにした。さらに、調べた文化を二つのグループに分け、グループに名前をつけさせることによって、グループに分けた理由を考え、その文化の特徴を子ども自身が把握できるようにした。最後に、学問がなぜ広がったのかを問いかけ、人々の学問へのニーズに気付くことができるようにした。その際、江戸時代までは学問が武士や貴族中心のものだったことをヒントに、学問が町人や百姓などの人々にとって楽しみであったことに気付かせるようにして授業を終えた。

反省点は、「文化」の説明が不十分で分かりにくかったため、調べ学習で調べることができていなかったことである。教科書の確認をし、文化が出そろった状態で、仲間分けする方が良かった。

事後検討会では、大学教員、小学校の現職教員、大学院生など計4人が参加した。①発言しにくい空気だったので、教師が場を盛り上げていく必要があり、特に、困れば困るほど周りが見えなくなるので、演技をしていく必要があること、②チャイムが鳴ってから子どもが口々に発言した所が一番おもしろかったので、これがもっとあるといい授業になること、③子どもに対する集中力がなく、いつも手を挙げる子と挙げていない子が見えておらず、「今日」発言しようとしている子が見えていないのではないかということ、④子ども不在なので、シナリオを子どものシナリオにするべきであること、⑤発言への要求が曖昧なので、口々・グループ・全体、どの発表形態にするのか、発言の形態と子どもの思考が合致する必要性があること、などが指摘された。

### 3. コメント分類シートから見えてきた課題認識の分析



＜図2＞コメント分類シート

<p>〔子ども-子ども〕 なし</p> <p>〔子ども-教師〕</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・発表する子以外の子にもしっかりと参加させる。(発表をしっかりと聴かせる。)</li> <li>・1対1対応から抜け出す。</li> <li>・「ここは聞いてみたい」と子どもに素直に聞く。</li> <li>・めあてを設定する際、範疇に入っている児童の発言をいかす。</li> <li>・ほめることで、「社会科の授業はこうしていこう」と方向づける。</li> <li>・発言しにくい空気だったので教師が場を盛り上げていく。</li> </ul> <p>〔教師-教材〕</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師自身が社会科独特のおもしろさを持っていく。</li> </ul> <p>〔教師自身〕</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・考えたことを表現する。</li> <li>・教育方法を選ぶ。</li> </ul>
---

＜図3＞実践意欲は高いが実践がすぐには難しそうなコメント

今回、三回の授業の事後検討会で、大学教員と小学校現職教員からコメントをいただいた。それらを、自分の実感として実践が「できそう」「難しそう」、実践意欲が「高い」「低い」、という二つの軸を設けたコメント分類シート<図2>を用いて分析した。

すると、「実践意欲は高いが、実践がすぐには難しそうである」というカテゴリーに分類されたコメントがあった。それらのコメントを分析することで、何が課題なのかを見つけていく。「実践意欲は高いが、実践がすぐには難しそうである」コメントを、子ども・教師・教材の関係ごとに分類したものを前頁の<図3>に示す。

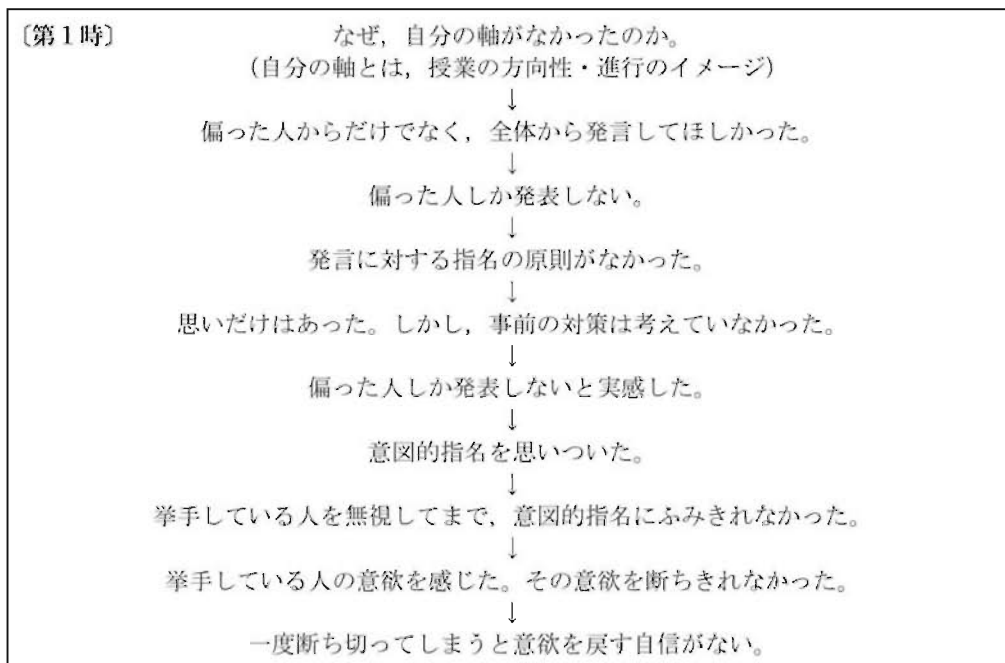
分類してみて、子どもと教師の関係において、「実践意欲は高いが実践は難しそうだ」という不安を抱えていることが明らかになった。また、全体の分布を見ると、「実践意欲が低い」と位置づけたコメントがほとんどなかった。このことから、「全員参加」という目指す授業像のために、具体的な方針を持つ必要があることが分かった。そのために、まずは授業の反省から自己の課題を明らかにしていくこととした。

### Ⅲ. 自己の課題認識についての分析

#### 1. 課題認識の分析の手法

授業後の事後検討会から見えてきた課題にある根本的な問題は何なのか。理由を突き詰めていくフローチャートを作成した。<図4>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想を問うていき、自分の根本的な課題を見つめることで、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。

<図4>



〔第2時〕

なぜ、ほめることが少ないのか。

↓

こういう授業にしたいという方向性があいまい。

↓

とにかく指導案の通り、板書の通りにするしかない。

↓

教材解釈はしたつもりでいたが、完全にはおちていない。

↓

教師の教材解釈と子どもの教材解釈の境目が分からない。

↓

子どもの目線に立って教材に向かっていない。

↓

教えなければ、という切迫感に迫られ、焦りを感じている。

↓

また同じ失敗をしてしまうのではないか。

〔第3時〕

なぜ、調べ活動ができていないと気付くが、何も手立てが打てないのか。

↓

手立てを持っていない。

↓

調べ学習はできると考えていた。しかし、「文化」が曖昧で、子どもに伝わらなかった。

↓

例を出して伝えようとした。

↓

あまりよく伝わらなかった。伝わった子は、長く引用していた。

↓

対応できなかった。

↓

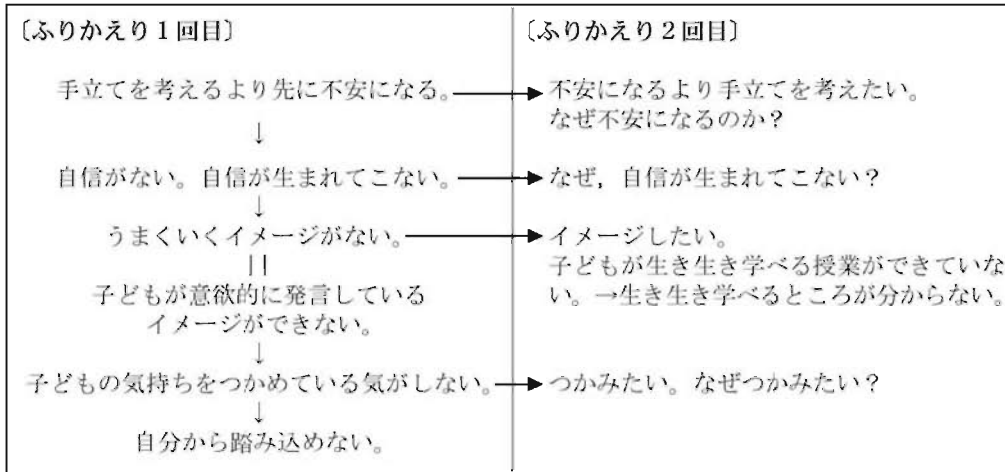
箇条書きを教えるのか？個別で？全体で？判断できない。

↓

想定外の流れに持っていく自信がない。

このように、各授業をふりかえると、そこから共通点が見えてきた。それは、「手立てを考えるより先に不安になる」ということである。ここからさらに、「なぜ」をくりかえしていくことで、根本的な課題に迫っていく。〔ふりかえり1回目〕。次に、一つひとつのことをもう一度問い直すことで、できない自分で終わらせるのではなく、今後どうしていきたいのか、また、なぜそう考えるのかということ突き詰めていく。〔ふりかえり2回目〕。〈図5〉

<図5>



## 2. 課題認識の分析から見えてきた課題

理由を突き詰めていくフローチャートを作成すると、自分自身の「行為」や「これからの可能性」だけでなく、「子どもたちの可能性」まで、全部否定しているということが分かった。まずは、完全否定するのをやめる。否定の中にある肯定を見つけていく。私自身が変えたいと思ったのは、“自分から踏み込めない”という所であった。理由を突き詰めていくフローチャートを作成して、自分の不安・焦り・自信のなさばかり気にして、子どもに自分を開示できていなかったことに気づいた。不安・焦り・自信のなさは、できないことを隠そうとして起こっているのではないかと考えた。

私が目指す授業は「全員参加」であるにもかかわらず、私自身が授業に参加していなかった。また、できることしか見せない教師の前では、子どもはできることしか見せないだろう。私の課題は、子どもを信じることである。信じて、さらけ出し、授業に参加することである。この課題を乗り越えることで、他の否定的なイメージも、肯定的に変わっていくと思われる。今後1年半で、できないことを隠すのではなく、さらけだして、どうしたらよくなるのか検討していくことを積み重ねていきたい。

## 3. 「教師が授業に参加する」ことの意味

今までの分析をもとに、自分自身の目指す「教師が授業に参加する」ということが、どのような意味をもっているのかを明らかにする。

私が考える「教師が授業に参加する」ということは、「教師自身が自分のできない部分をさらけ出し、素直に子どもに聴く」ということである。これまでの実習で私は、子どもの前で「間違ふこと」や「失敗すること」を恐れていた。そのために、教卓の上には、座席表や板書計画だけでなく、発問と子どもの応答予想を書いた台本や、たくさんの貼り物、列の人数分ずつ分けられた配布プリント等、自分を授業のレールから外さないためのたくさんの道具が置かれていた。教師のパフォーマンスこそが、授業の良し悪しを決定づけるものだと考えていたのである。さらに、全体の場で子どもが間違ったり失敗しそうになったら、教師ができる限りの

フォローをしようと必死になっていた。子どもにも「間違ふこと」や「できないこと」を体験をさせたくないと考えていたのだ。そのため、すべてのやり取りが教師と子どもの1対1関係に陥ってしまい、子ども同士のつながりや学び合いのない授業になってしまったのである。

教師が参加する授業では、教師は間違ふことや失敗することを恐れない。具体的には、教師が分からないところは素直に子どもに聴き、間違ふところは素直に子どもに謝ることのできる授業である。教師自身が、できない自分を隠すのではなく、さらけ出して学級の子どもの力を借りて解決していくようにするのだ。これは、子どもたちを信じていなければできないことである。なぜなら、さらけ出した自分を受け入れてくれるだろうかという不安と、自分ができないことを子どもたちは解決できるだろうかという疑いを持っていたからだ。子どもが失敗しないようにすることに力を注ぎ、子どもの発言を聴けないと嘆くのではなく、教師が自分をさらけ出せるという安心感を持ち、失敗しても解決できる子どもたちの力を信じるようにする。こうすることで、ゆったりと子どもの発言を聴き味わい子ども同士のつながりを感じることができる。

この教師の姿を、子どもたちはどう受け取るかを考えていく。まず、教師が聴いてくれている、見てくれているという安心感を持つことができる。同時に、分からなかったり間違ふたりしたときは、学級の仲間にヘルプを出し、学級の誰かがヘルプを出してきたときには全員で解決していけばいいのだというモデルを得ることができる。その相互的な学び合いの過程を体験する中で、信頼関係を構築することができるようになる。

これらのことから、「教師が授業に参加する」ことは、子どもへの安心感と信頼のメッセージであり、「教師が授業に参加する」ことを考えていくことは、今まで子どもを信頼していなかったことに対する子どもへの反省と、子どもが授業に参加していくための安全基地を構築していくという点で大変意味がある。今後は、子どもを信じることで、間違ふことやできないことが教室の学びになる授業をつくりたい。教師と子ども、子どもと子どもの中に安心感や信頼関係が築かれる授業を目指し、その関係の中で生まれる子どもの発言を、子どもも教師も心から味わえることを目指していきたい。

#### IV. 全員参加する授業を体現する子どもと教師の関係の分析

前章では、事後検討会でのコメントの分析によって、自己の課題認識について考察を行った。本章では、全員参加する授業における、子どもと教師の関係を明らかにしていく。そのために、まずは、本実習における子どもと教師の関係が表れている具体的場面の分析を行う。その後、全員参加する授業を体現している実践と、自己の実践を比較し、子どもと教師の関係を明らかにしていく。

##### 1. 子どもの発言に対応する場面の分析

三回の授業を通して、授業後に児童の発言に対応する場面を中心に、教師の言動と思考、子どもの言動に分けて表に示し、自己の実践をふりかえった。表では、教師の言動と思考が子どもの言動にどう影響しているのか、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に加えて示している。この表は、一回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。今回は、声が小さいが発表意欲の高い児童Cdの発言に対応す



る場面をふりかえり、指導方法の問題点を明らかにしていった。第1時（表-1）、第2時（表-2）、第3時（表-3）のそれぞれの場面を以下に示す。

表-1 挙手したCdを初めて指名した場面〔第1時〕

C：周りの児童

子どもの言動	あなたの思考	あなたの言動
Cd：分らないですけど、何か…	声が小さいな…。	聞く。
C：聞こえない。等、ざわめき始める。	なんて言ってるんだろう。	「どこにあるかな？」と Cd を黒板の前に呼ぶ。
Cd：黒板の前に来て図を指す。	他の子も聞こえないんだ。図で示してもらおう。	ここ？
C：そこじゃない。あはは。	図なら大丈夫だろう。	本人にペンで丸をつけてもらう。
Cd：丸をつけて席に戻る。	どこかな？	「見つけましたか？」と他の子に問いかける。
C：領いたり、近くのこと資料を見せあったりする様子。	ここだろうか。	「おぼうさん、僧がいる。他に、こんな人がいます。」と挙手を求める。
	ペンがあるのに、忘れていた。	
	書けるかな。	
	よかった。しかし、どうつなげよう。	
	どうつなげよう。	
	みんな見つけたようだ。ひとまず、他のことを聞こう。	

どうまとめるか、どうつなげるかばかり考えており、子どもの発言が大切にされていないように感じる。指導法の問題点は、発表のさせ方を明確にしていないことと、教師が子どもからの要求に答えるのではなく、「こうだろう」という勝手な予想で動いていることが挙げられる。

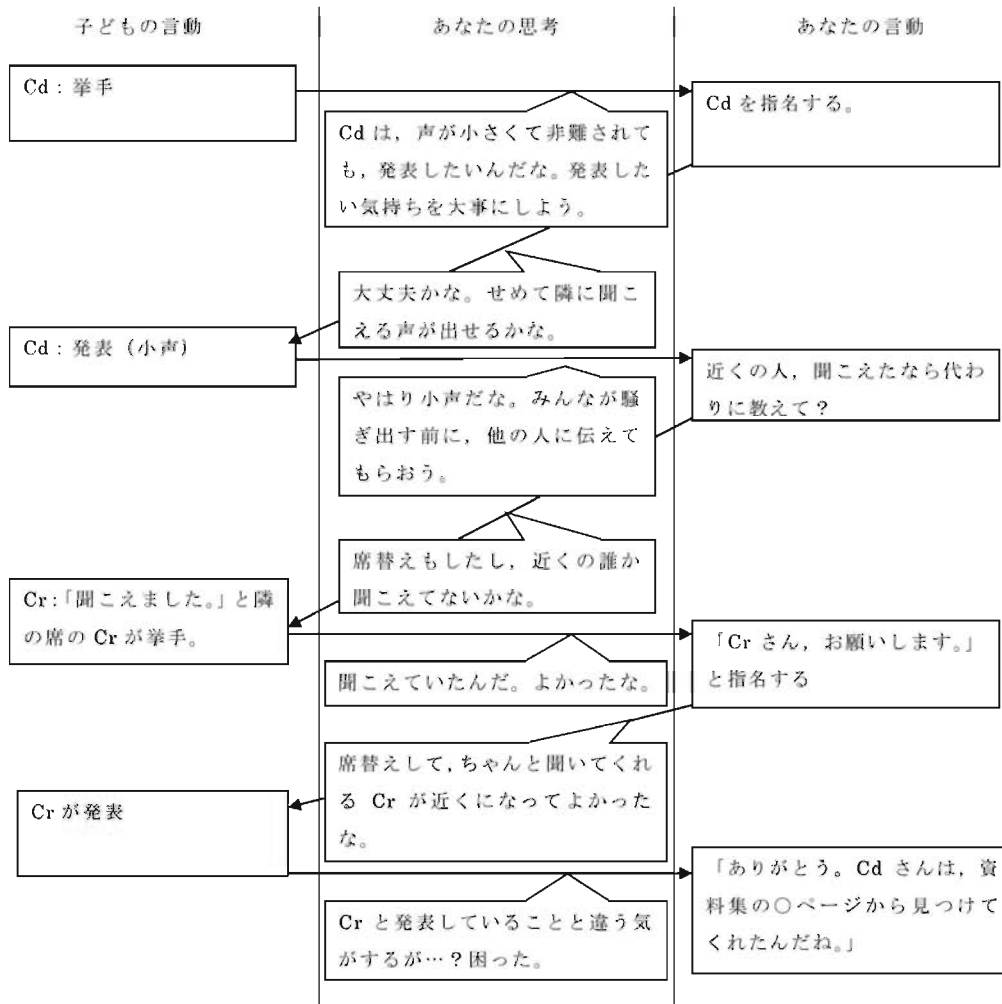
表-2 挙手したCdを指名した場面〔第2時〕

子どもの言動	あなたの思考	あなたの言動
Cd: 小聲で全体に向けて。 発表	周りの子に聞こえません。と言 ってほしくない。資料集に戻そ う。	それはどこにかいてありま すか？
Cd: 座る。小聲で教師に教 えてくれる。	何ページかは、私が聞きとって みんなに伝えよう。	資料集の 117 ページ。 「三味線などの演奏ととも に、物語を演じる。物語。」 と言って、板書をする。
Cd: 座ったまま。	ひろってつなげよう。	
	ここから、つなげなくては。	(全体に向けて)「ちょっと 確認すると、…歴史上の題 材、事件や出来事を。という ことは、町人が主人公。つま りこれは、武士が見たかった の？」
	つなげよう。Cd が言ったこと が、内容につながると思った。	

周りの子に「聞こえません」と言ってほしくない一心で、Cdの思いを全く考えていなかった。また、無理やり自分の考えに引き付けようとしていることが分かる。指導法の問題点として、発言の仕方に対する指導をせず、教師が対応しようとしていること、子どもと練り上げていくという指導が欠けていることが挙げられる。

表-3 挙手したCdを指名した場面〔第3時〕

Cr: Cdの隣の席の児童



教師の願い通りに進まないで困り、子どもに願いどおりの言動を求めている自分がある。子どもの気持ちを考える余裕がないことが分かる。指導法の問題点として、どういう授業にするのが定まっていないこと、Cdの声の大きさをかえればいいのか、Cdの声が小さくても認められる学級を目指すのか、何を指導するのかと、その指導の意味を考えていないことが挙げられる。

Cdとのやりとりに対するコメントを大学教員と小学校現職教員からいただいた。

一点目に、Cdの発言をどうつなげていいかが見つけられず困っているが、この事実は教師の対応力や教材解釈というより、そもそも、Cdの発言の仕方だけでなく、Cdの発表する内容に信頼していないことが問題なのではないか、という指摘である。

二点目に、Cdが困っている時や、困ったことが起こったときの教師とCdのやりとりを、他

の子がどう見ているかを見ていない。さらに、やりとりが終わったあとの、周りの子どもの様子を見ていないことが問題ではないか、という指摘である。

## 2. 省察・分析から見えてきた課題

児童Cdとのやりとりをふりかえり、まず、子どもを第一に考えることができていない自分に気付かされた。Cdは声が小さく、学級の子どもたちに「声が聞こえません!」と強く言われる場面が多い状況の児童である。しかし、発表への意欲は強く、各授業で1回以上は挙手をする。また、一人調べの時間には、必ず教師に質問する。休み時間には、自分から今読んでいる本の内容や、おすすめの本の名前を教えに来てくれる。このように、“かかわりたい”“参加したい”という気持ちを持っている子どもである。第1時では、Cdへの手立てを持たずに授業に臨んだ結果、後手後手の対応になってしまった。第2時では、教師自身が代弁するという方法をとった。第3時では、周りの子に代弁してもらおうという方法をとった。

ここで、問題だと感じたのが、①Cdの発表を信じていないこと②周りの子どもが見えていないこと③発表を、授業を進めるためのものにしてしまっていること、の三点である。

一点目に、子どもの発言を信じること。子どもは持てる力を総動員して発表する。必ず考えるもとなる根拠がある。それが正解不正解にかかわらず、全体で読み解いていくことが、学級の学びになるはずである。子どもの発言が分からなかったら、「分からないから教えて」と素直に子どもに聞くことから始めてみたい。

二点目に、その場その場で、教師が解決しようとしてしまっていたので、発表する子どもとの1対1関係になってしまい、周りの子どもが見えていなかったこと。そのために、私の言動は後手後手になり、子どもの意欲を大事にできなかったのだろうと思う。今の行動は周りの子にどう映ったのか、自分が行為している時の子どもの反応を見ることを意識していきたい。そして、自分の行動の意味を考えるようにしたい。その場で考えられないうちは、手立てを考えていく時点で自分の行動の意味を考えるようにしたい。

三点目に、発表を“授業を進めるためのもの”に位置づけてしまっていたこと。そのために、発表を勝手に教師の意図通りのものに結び付けようとしていた。発表する子どもには、考えを明確に相手に伝える力をつけてほしい。また、書いているのに発表しない子どもには、自分の考えを伝えることの喜びを知ってほしい。そして、発表を聞く子どもには、人の考えを聞いて自分の考えを深める力や、間違いから新しい考えを練り上げていくことの知的なおもしろさを感じて間違いを生かす態度を身につけてほしい。

以上の気付きから、授業を見つめ直し、子どもに身につけてほしい力を育てるために、教師自身が自分の行為を見直し、発信して、指導していく事が重要だと考えた。子どもの考えをしっかり聞いて、一つひとつの考えを大事にする、それが子どもに広がって、全員が安心して授業に参加できる、そういう授業・学級をつくっていきたくて考えた。

## 3. 子どもの発言を信じ、教師が授業に参加する

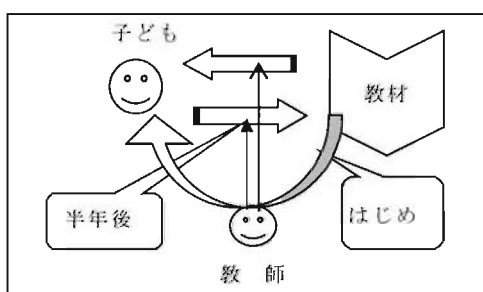
私は、子どもの発言を心から聴くことができていなかったことに気づいた。子どもに対して、発表の仕方だけでなく、内容にも不信感を持っていた。だから、子どもの発言を次にどうつなげよう、どう位置づけよう、ということばかり考えていた。ふりかえりを通して、子どもの発言する内容は、子どもが持てる力をすべて出して考えたものであり、正解不正解にかかわらず、

全体で発言を共有し、検討していくところに価値があるということに気付いた。

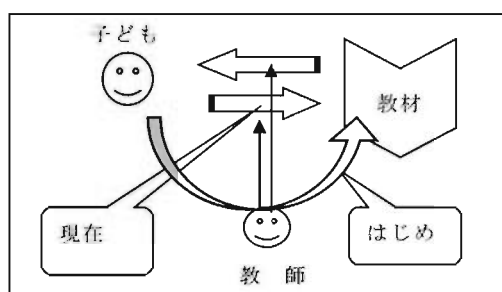
同じように、子どもの発言一つひとつの重みに気づいた教師がいる。石井順治氏の著書で紹介されているCさんという若い教師だ。<sup>1)</sup> Cさんは、子どもの発言を聴かなければならないと考えながらも、それ以上に、教えたい、話したいという衝動を抑えるのに必死だったという。半年後、Cさんは、子どもと子どもがつながりあい、教師はそのやりとりをゆったりと聴き入るような、すばらしい授業をしたそうだ。「こう分からせたい、こう言わせたいという思いを捨て、とにかく子どもの発言することをたのしもうと思って授業しました。」とCさんは石井氏に語ったという。石井氏は「教師が本当に耳を傾けることができるときは、子どもを信頼し、子どもの内に生まれるものを尊重し、その子ども気づきや疑問から豊かな学びがつかれることを確信し、子どもとともに学びに挑戦する気持ちを固めた時ではないか。」と指摘している。<sup>2)</sup>

子どもの発言を信じ、自分自身も授業をたのしむことができる教師になりたい。

Cさんと自分自身の子どもと教師、教材の関係について考えていく。Cさんは、はじめは、教材から受けた自分の読みを、子どもたちに押し付けていた。〈図6〉よって、「教材から教師が読んだことを子どもへ伝えること」が授業になっていた。一方、自分自身は、はじめは、子どもの読みを共有するために、教材のどこに位置づけるかを教師が考えていた。〈図7〉よって、「子どもの読みを教師が教材に位置づけること」が授業になっていた。どちらも、「授業」＝「子どもの学び」になっていないということが分かった。現在Cさんは、教師を経由しない、子どもと教材を行き来する「子どもの学び」をたのしんでいる。〈図6〉子どもの発言を信じ、自分自身も授業をたのしむことができる教師になりたい。



〈図6〉Cさん



〈図7〉濱本

## V. おわりに

3章では授業後の検討会でいただいたアドバイスをもとに自己の行為と思考についてふりかえった。4章では子どもの事実をもとに自己の行為をふりかえった。二つのふりかえりとおおして、授業における自己の課題に迫ることができた。

一つ目に、自分の失敗をさらけ出せず、授業に参加できていなかったことに気づいた。今後1年半で、できないことを隠すのではなく、さらけだして、どうしたらよくなるのか検討していくことを積み重ねていきたい。

二つ目に、子どもの発言を信じず、子どもの発言を聴くことができていなかったことに気づ

いた。子どもの発言に耳を傾け、子どもの発言をたのしむことができる教師になりたい。

今後は、「全員参加の授業」をつくるために、「学び合い」の条件を調査・分析していく。これは、どのような学び合いをするのかを、教師が決めるのではなく子どもと語り合いながら決めていく行為である。また、学生や院生、現職の先生方に協力をいただき、子どものころにどのような学びが楽しかったのかという具体的な事実を調査していく。この調査・分析によって、子どもの学びを出発点とした授業づくりを行うことができる教師を目指していきたい。

## VI. 註

- 1) 石井順治『ことばを味わい読みをひらく授業』明石書店、2006年、182頁、参照。
- 2) 同上、183頁、参照。