

## 子どもの主体的授業を指向した省察的授業実践

吉澤 裕一 高度教職開発コース

キーワード：省察 ツリー型とリゾーム型，二人称的アプローチ

### 1. はじめに

ドナルド・ショーンの「反省的实践家」の提唱（1983）以来、「省察」の概念は、様々な職種で、専門家としての学びの在り方に大きな影響を与えてきた。日本の教育現場でも「省察」によって、教師の学びは、「技術をどう持つか」から「どう在るか」へとその指向は大きく転回してきている。自分自身も日々の実践について「振り返り」を通して、教師としての力量を高めようと取り組んできた。しかし、その振り返りを綴ることが、どれだけ日々の授業改善や教師としての自分自身の成長に繋がっていたか。また、振り返りを綴ることで謙虚な教師を演じ、それに満足していた自分がいたのではないか、これまでの実践を振り返って、そのような思いを抱く。更に私は、これまでに担任してきた学級の子どもたちの姿に、教師の意図を察しながら動いているように感じるがあった。それは、個性ある子どもたちが自己実現できにくい状況を私がつくってしまったのではないかという反省でもあった。このことは、ここ何年か同じような記述を自身の振り返りの記録にもたどることができる。また「省察」は本来、綴ることが目的ではなく、ショーンが述べるように、現場の刹那に即してしなやかに対応する省察的思考とそれに付随する行為の創出が重要なのではないかと考えた。そこで、子どもの主体的授業を指向した授業改善に向けて、これまですすめてきた「省察」の在り方を問い直し、実践に機能する省察と教師の在り方はどのようなものなのか、考えていきたい。

### 2. 実践事例

#### 2.1 自身の実践における省察と授業構造

授業における自分自身の傾向性を探るために、自分の学級（小学校 2 年生）と同僚の M 教諭の学級（小学校 1 年生）において、同じ文学教材で国語の授業を行い、教師の子どもの言葉の捉え方と、その言葉に対する対応の仕方について分析比較を行った。その中で、自分の授業は構想に沿って子どもたちの言葉を受け取り、組み立てていく展開となっていた。この様式は教師の計画を幹として展開発展していくツリー型として捉えられる。一方、M 教諭の授業は、授業の中で現れる子どもの事実が意味づけられ、相互につながりながら自己発展的に展開していく様式であり、リゾーム（地下茎）型として捉えることができる。この授業構造の違いは、「子どもの言葉をどう受け止めるか」その理解の在り方の違いであり、そうした理解の違いは、授業の中での教師のリボイシニングや行動に反映されているのではないかと捉えた。

### 2.2.1 子どもの主体的授業に向けた実践①

学級で飼育をしている羊の「めぐみちゃん」の毛刈りをした子どもたちと、毛刈りの俳句を味わいたいと授業を構想した。多くの子どもたちが自分たちで行った毛刈りの経験と叙述とを結びつけながら、俳句を読み深めていった。

しかし、K 男の考えは異なっていた。私は、K 男の言葉を意味づけようと試みたが、K 男の言葉の真意は掴み切れず、授業の中で意味づけられず深めることはできなかつた。授業後、参観していた M 教諭と授業分析

「毛刈りせし 羊身軽に 跳ねて去る」

K男：「『去る』のとことなんだけど、跳ねて去ったのって、羊じゃなくて、毛の方なんじゃないの？」

吉澤：「刈られた毛の塊が、跳ねて去っていったってこと？」

※教室にあった毛の塊を教卓の上で弾ませて見せる

子どもたち：教卓の上でポヨンと弾んだ毛の塊を見て笑う

吉澤：K君、こういう感じ？

K男：友だちと一緒に笑いながら、「うーん、違うなあ」

吉澤：話題を変えようと、子どもたちに5kgの大量の毛を提示し、その重さについて話していく

を行う中で、私は K 男の言葉を捉え直すことになった。K 男は、刈り取られた「毛」そのものにも命を感じていたのかもしれないという解釈である。これによれば、「何をもって羊とみるか」という根本的な問いにも繋がり、子どもたちのめぐみちゃんへの見方を深めていく授業に発展していく可能性もあった。このような子どもの言葉に対する M 教諭と自分の理解の違いは、その子の姿を目の前に立ち現れる現象としての理解か、言葉や行動の背景にある日常の子どもの姿や暮らしとつなげた奥行きのある理解かの違いであると捉えた。また子どもの言葉を教師の構想した文脈の中で理解しようとしているのか、M 教諭のように子どもの文脈の中で理解し発展させようとしているのか、その教師の理解する基盤（枠組み）の違いによるものとして捉えた。その理解（受け止め方）による子どもへの教師のリボイシニングの違いとなって現れ、授業の展開に大きく影響していると言える。

### 2.2.2 子どもの主体的授業に向けた実践②

2.1 の事例から、子どもの言葉や行動を単に現れる事実だけでなく、その子らしさを見極めた奥行きのある理解に立って、受け止め、意味づけることを意識しながら文学教材の授業を行った。扱った物語は、動物の言葉を理解できるようになった少年の話（もうすぐ雨に）。主人公の少年が、飼い猫の気持ちを「よく分かったよ」と語る物語の最後の場面。S 子はその言葉に納得していなかった。S 子は羊を自分の妹のように毎日可愛がり、話しかけ、世話をしていた。そんな S 子だからこそ私は、「動物の気持ちは、分かるわけがないのに」と叙述に対して違和を感じているのではないかと考えていた。その授業の中で、S 子は友や教師の言葉に耳を傾け、時には自分の考えも語ってはいた。しかし、授業中の S 子は、終始どこか納得していない様子にも見受けられた。気になった教師は、授業後、個別に S 子から、話を聞いた。すると、S 子は「動物の気持ちはわからない」ということは、既に大前提として捉えており、言葉の解釈のレベルではなく、「相手をわかる」ということはどのようなことなのかを考えていたのである。授業を改めて振り返ってみると、その子らしさを意識して授業をしようと、S 子のくらし、S 子の思いを想像しながら授業を構想したが、そこには、教師の思惑が大きく存在した。結果、授業の中で S 子の真意を掴むことはできなかつた。しかし、授業後、S 子の考えていたことを知り、S 子がどういう子どもなのか、そして、子どもの考えを理解する中で、物語の価値を教師自身が更新することができた。その子が語るその言葉をそのまま聞くのではなく、その「言

葉の意味」を、その子の目線、背景などから、教師が共に考えていくことで、教材の価値も変わっていくことは自身にとって新たな発見となった。このことは、教師が自分の教材研究の枠組みの中で、子どもの言葉を位置づけていこうとしていた自身が子どもの言葉から教材そのものを意味づけ授業を編み直そうとする手応えとして感じることができた。

### 3. 実践事例の考察

2 の事例が示すように、私は授業中に子どもの言葉を聞きながら、その子の言葉が授業全体の中でどの部分に位置づいていくのか、他の子どものどの言葉と関連させていくと授業が深まっていくかなど、頭の中で次の展開を構想しながら、子どもの言葉をどこか客観的に捉えていることが多かった。こうした私の子どもへのかかわりは、子どもを離れたところから観察したり、実験のような状況で反応を測定したりしているようなかかわり＝「三人称的アプローチ」(佐伯 2017) と言える。しかし、M 教諭と授業分析をする中で、新たに指向しようとしたことは、子どもの語る言葉の真意や、その言葉の深さに触れ、その子の言葉をその子の目線に立って捉え直そうとしたことである。こうした子どもの受け取り方は、「相手の中に自分が入っていく」、相手の立場と視点から、相手が見ているモノやことを見る＝「二人称的アプローチ」(佐伯 2017) と言える。つまり、自分の目指す「子どもが自己実現をしていく授業」を構築していくためには、子どもに対して二人称的アプローチでかかわり、そのかかわりがその子の学びにどう機能していたのかを検討していくことが手掛かりになるのではないかと考えた。

### 4. 子どもに即した授業の編み直し

これまでの実践事例から、私は授業改善の可能性を文学教材に見ていた。文学教材では結論が収斂されにくく、子どもたちから想定外の考えが生まれてくる。こうした想定外の子どもの声に耳を傾けながら、教師が授業を編み直していく営みを繰り返すことで、子どもが自己実現をしていく授業が生まれていくのではないかと考えた。そこで、文学教材と同様に、結論が収斂されにくく、子どもの意思や判断をもとに展開される総合的な学習の時間において、二人称的アプローチを意識して授業実践を試行し、検討した。「お別れするっていうことは、『めぐみちゃんたちに会えなくなる』っていうことだと思う」この言葉に込められた C 子の真意を私は捉えきれていないことを感じていた。しかし、その瞬間、私は C 子の思いを本気で聴きたいと思っていた。授業前は、子どもたちが S 子の言葉に出合えば、別れをより具体的に捉え、日々のお世話がまた違ったものになっていくのではないかと、という安易な考えがあった。しかし、C 子の言葉を聞いたとき、私自身が『めぐみちゃんと別れること』の意味を考えたいと思ったのだ。そこには、C 子の言葉を学級全体に広げ、子どもたちと学びをつくっていききたい、という教師としての

「『行先が決まる』ってことは、お別れが本当に決まるってことで、いつもやっていたお世話とかがなくなるってこと」S子のこの言葉に出会うことで、子どもたちは、漠然と捉えていた「別れ」を具体的なものとして捉え、自分のやりたいことにさらに向き合っていけるのではないかと教師は考えていた。

C子：お別れするっていうことは、『めぐみちゃんに会えなくなるっていうこと』だと思う。

当座：もう少し詳しく聞いてもいい？

C子：お別れってことは、めぐみちゃんたちと別れるっていうこと。

A男：え？

当座：A君「え？」って、どこに対して「え？」って思ったの？

A男：でも、会に行けば会えるんじゃない？

当座：他も同じこと思ったんだけど、Cちゃんが言いたいことは、そういうことじゃないよね？

C子：お別れは、ちゃんと別れちゃえば、お肉もそうだけど、もう会えないってこと。

B男：お肉にはしないだから、会えるんじゃない？

D男：Cちゃんが言いたいことは「自分たちのめぐみちゃん」じゃなくなるっていうことじゃない？

当座：めぐみちゃんたちとお別れするっていうことは、次の場所でも会えるかもしれないけど、

そこで会うめぐみちゃんは「自分たちのめぐみちゃん」じゃないってことか。

E男：名前も「めぐみ」から変わるかもしれない。

F男：お別りするって決めたんだから、めぐみちゃんが幸せになれるなら、それはいいと思う。

思いはなく、C 子の本当の思いを聴いてみたい、羊と共に 3 年間をくらしてきた仲間として、その子の思いに近付きたいと純粋にそう感じた自分がいた。

## 5. 考察

以上の実践を通して、自分の根本的な問題が、授業中、また教材研究における自分のアプローチの在り方とつながっていることが見えてきた。教師の枠組みの中で、子どもの言葉の意味をすり替えてまでも授業を展開していくのか、子どもの文脈の中に物語、授業を展開していくのか。その子らしさが失われていく方向性と、逆に、その子がその子らしくなっていく、その子の自己実現を促していく展開。そこで重要なのが、教師のアプローチの在り方である。「表面的な意図や欲求を感じていくのではなく、その奥にある『訴え』を聴き合う関係。他者を『人間』として、『よくなろうとしている存在』として見ていく」(佐伯 2017) こと。私はここに自分自身の課題の改善の視点を感じ、アプローチの在り方を意識することで、個性ある子どもがこの子らしく自己実現できる授業づくりにつながる考えた。また、総合的な学習の時間、飼育する羊のめぐみちゃんとの暮らしにおいて、その一端が起こりえたのは、命と向き合う飼育活動は、答えを自分の枠組み、教師の中に描き切ることができないからこそ、子どもの文脈の中で活動が展開したと捉えた。このことから、授業における構想は子どもに即して編み直されていく中で、子どもに即した授業が実現できると考えた。更に、授業実践における省察は、教師の描いた枠組みに即して、技術的省察(「どうできたか」の省察)の中で留まるのではなく、子どもの事実即して、この子が本当にやりたかったことは何なのか、子どもの言葉や行為の中に意味づけていくことなのではないか(実践的省察・批判的省察)と実践を通して捉え直した。

これまで自分は、授業を通して感じた、考えたことを省察として綴ってきた。しかし、それが自分の文脈のみで行われていたら、自己更新は起こらないのである。自己更新につながる省察には、二人称的な観点からその子の事実の中、子どもの真意に目を向けて、教師自身がその子の文脈の中に入って、子どもの学びを見つめ直していく必要がある。二人称的アプローチで授業に取り組み、そのアプローチが妥当であったかを振り返り、次の授業の教材研究に、その振り返りを生かしていく。こうしたサイクルを積み重ねていく中で、授業の刹那で起動する自身の省察的思考の在り方はこれまでのものと質的に違ったものになっていくと考える。目の前の子どもの言葉や姿に自分がどう応えていくのか。まさに、授業のその刹那で起動する私の省察的思考は、上記のような振り返りのサイクルを積み重ねていく中で、これまでとは質的に違ったものになっていくのではないかと考える。

## 参考文献

- J・ドゥルーズ&F.ガタリ (1980)「千のプラトー」  
宮島新 (2017)「教師にとっての学びを再考する―「子どもと共に在る授業を手がかりに」―」信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 研究報告書 (2017)  
D. ショーン (1983)「省察的实践とは何か」鳳書房  
佐伯胖 (2017)『『子どもがケアする世界』をケアする』ミネルヴァ書房