

“よい授業”とは何か

—自身の「観」の転回と実践の履歴—

長坂 育美 教職基盤形成コース

キーワード：教師の「観」、授業デザイン、省察的思考、意味づけ

1. はじめに

「他にありますか?」「他に?」と、既に用意した答えを探すようにして子どもを指名する。これが大学の教育実習における授業中の私の姿である。教師の描いた構想通りに目的を達成する授業を“よい授業”と考えていた私にとって、大学院に進学して参観した、子どもの願いをもとに展開するH教諭の授業は衝撃だった。更に実地研究で継続的に参観しているS教諭の授業においても、子ども達は問題に対し自らの経験をもとにおもいを語り、考えを深めていく姿があった。これらの授業参観を通して、『“よい授業”とは何か』という問いがうまれた。そこで本研究では、子どもとつくる授業における教師の在り方を視点にし、授業デザインと授業の編み直しを手掛かりに参観や実践を通して、“よい授業”とは何か、自身の観の転回について考察した。そのために小学校5年生を対象に実践を行いテーマに迫ろうとした。

2. 「観」の転回の経緯

2.1 子どもを可能態として受け止める【参観：S教諭 算数 「比例（体積）」】

体積の単元の中で、子ども達は当初教師が想定していなかった比例関係に着目し、教科書に書かれている比例にかかわる説明文の妥当性について問い合う場面が生まれた。その中で、抽象的な比例の場面を日常の生活場面の例を取り上げたり、グラフなどを用いたりしながら、比例に対する見方・考え方を深めていく子ども達の姿があった。このような姿はこの時間に限ったことではなく、S教諭の学級では教師の予想外のところで、子ども達が自由におもいを表現し合い、高め合う教室の風土がある。それは、S教諭が子どもを良し悪しで判断せずに、可能性を内に秘める存在として受け止めているからではないかと考えた。見方を変えれば、教師の構想に固執して進められる授業の背景には、子どもを『できない、わからない』稚拙で未熟な存在として捉える子ども観があるからではないかと感じた。このことから、私は実践にあたって、子どもは『可能性を内に秘め、自ら成長し続ける可能態』として捉え直そうと考えた。

2.2 子どものおもいを紡ぎ繋ぐ【実践：国語 「なまえつけてよ」】

授業は必ずしも教師が事前に構想した授業計画通りに段階的に整理された形では進まず、その場で多様な子どものおもいが連鎖しながら発展していくことを目の当たりにし、教師が授業中に表出する個々の子どもの姿に意味を見いだすことの難しさに気付いた。畔上(2019)は、授業中における教師の省察的思考について「子どもの個々の読みを相互に関連付けながら意味づけ、子どもの新たな側面を発見する」と述べている。そこで、子どものおもいや考えをネッ

トワーク型に繋いで描くスケッチをもとに授業を構想し、授業中の子どもの発言をその場で受け止め意味づけることを意識しながら授業実践を行いたいと考えた。まず実践に向けて、子どもの学習記録や前時の子どものおもいをスケッチとして描き起こすことを毎時間繰り返し行った。それらのスケッチをもとに、図1のように授業の構成を考え、構想した。これまで時系列で作成していた指導案を図2のようにネットワーク型で描いた指導案にすることにより、時系列で授業を構想している時には感じなかった想定外の展開に対する不安があった。しかし、その一方で前時までの子ども達のおもいの関係性を捉え、固定化せず複線的に描くようにしたことで、子ども達がどのように繋がりながら授業が展開していくのか期待が膨らんだ。授業中、私が叙述と同じような内容であると捉えて提示した学習材に対する子どもの捉えは異なった。子どもとのやりとりの中で、構想時には予想しなかった解釈が子どもから出された。

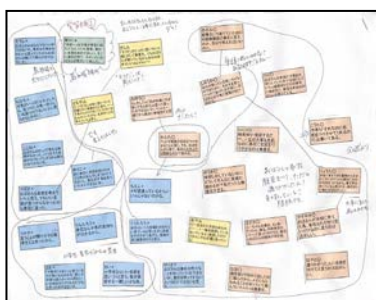


図1 授業構成のためのスケッチ



図2 ネットワーク型の指導案

この実践を通して、更に自己課題が明らかになってきた。教師の在り方について、更に意識すべき点は『子どもの今を意味づける』ことである。子ども同士のおもいを繋げようと必死になっていた私には、前時（過去）の子どものおもいを繋げようとして、その場（今）のおもいをそのままに受け止め繋げることが難しかった。また、子どもの意見に全て応えよう、板書しようとしたことも課題である。例えば、K児の発言を理解できずに、分かったふりをして対応してしまった場面があった。K児の言葉をそのまま私が理解して全体に伝えようと必死になっていたからだ。子ども対教師の繋がりによって授業を構成しようとせず、子ども相互のかかわりの中にその活路を見いだすことも考えられるのではないかと考えた。この実践を契機に私の授業観は、教師の構想を再現しようとする授業から、子どものおもいを紡ぎ繋げ、更に子ども相互の関係を視野に構成しようとする授業へと転回し始めた。

2.3 子どもの内なるものを意味づける 【参観：A教諭 総合「学ぶということ」】

新任の教師の悩みや迷いが書かれた手紙をもとに『学ぶということは』また『学習における教師の役割とは』について、子ども達は考え合っていた。この答えのない『未知の問い』を考え合う場面で、A教諭は子どもの言葉に瞬時に共感したり、意味づけたりしながらかかわっていた。A教諭は机間指導において、一見一人の子どもと一対一の対話をしているように見えたが、その周辺にいる子ども達にそのやりとりは届いていた。現象として語り合っていないくとも、教師の個への問いかけや意味づけなどによって、その場に居る他の子どもにも考えを深める働きかけとなっているように見えた。その時私は以前K教諭から受けた、到達したかどうかを確認するための作業的な机間指導についての指摘を思い出した。机間指導は授業のねらいに達成

したかどうかで判断するのではなく、子ども達の内にあるものを引き出したり共感したりするものだと、机間指導の意味自体の捉えが転回している自分に気づいた。一人の子と意図的にかかわることが、その会話を聞いている他の子の思考にも影響し、それが学級全体に広がっていく。そのようなA教諭のかかわりによって、子どもの考えは自覚化され、『この子』の文脈の中で深められていったと考えた。この参観から私の指導観は、教師が答えをもってそれを子どもに教えるものから、子どもの内なるものを発見し、それを意味づけるものへと転回していった。

3. 子どもの可能性がひらく授業デザインと編み直し

3.1 授業を瞬時に編み直す教師の省察的思考 【実践：総合「わたしと〇〇さん」】

『観』の転回に伴い課題として見えてきたことは、子どもと授業をつくっていくにあたって、授業の中で子どもから表出される言葉や姿を瞬時に判断し再構成する省察的思考（判断）をどのように起動させるかである。特別支援学校の子供達との交流にかかわる授業、総合『わたしと〇〇さん』の実践では、実践研究で考えてきたネットワーク型の構想と共に、授業中の教師の判断を意識して取り組んだ。『今』の『この子』を瞬時に判断し、意味づけ、授業を再構成していく『瞬時の省察的思考』に加え、『なまえつけてよ』の実践以来課題となった板書などの授業中の手立てを意識して授業に臨んだ。

実際の授業では、教師が予想していた以上に深く考える子どもの姿があった。例えばI児からは、前時までの発言や綴りからは予想しない考えが述べられた。これは、この授業の学習材として提示したT児の言葉によって、I児の中に無自覚であったおもいが意識化され、新たなおもいとして出てきたのではないかと考える。また、最初に指名したS児の発言の内容は、指導案上では授業の半ばで予想していた言葉であった。しかしこのような予想外の子どもの発言に対しても、ネットワーク型で様々な角度から検討構想してきたため、「その発言なら次は…」と繋げて次の子の発言へ繋げようとする私がいた。同時に、子ども達の考えを聞きながら問いに対する私自身の考えを新たな視点から深めることができた。この実践から授業中に起動する教師の省察的思考は、子どもの可能性をひらく授業づくりにおいて欠くことのできないものとして、実感的に捉えることができた。

3.2 私にとっての“よい授業”とは

内容を踏まえつつも、教師の思惑を越えて、子どものみならず教師も材をめぐって問いを深め、新たな発見が生まれる授業を“よい授業”だと考える。思い返せばこの研究を始めた当初は、『教師の描いた構想通りに目的を達成する授業』を“よい授業”と考えていた。そして、その実現に向けて、教育実習においては指導教員の示す授業のカタチを再現しようとして、子どもの内にあるものには目を向けず、子どもや材をモノ化した存在として捉え、表面的に表れてくる教師の都合のよい部分を切り取って繋ぎ合わせて授業を構成しようとしていた。しかし、多くの授業参観や自身の授業実践を通して、子どもの表面的には現れていない内にあるものが立ち現れ、対面や衝突の中でうまれる問いや新たな発見に直面した。そうした実践経験を通して、自身の授業づくりの考えは、図3のように転回した。このような授業づくりの根底には、教師は子どもを可能態として受け止め、子どもの姿から省察的思考を働かせて、教師自身が子

ども理解や教材観を深めていくことが必要となる。このように、子どもの実際に即して意味づけを新たにしながら編み直されていく授業は、子どもの可能性がひらく学びの場であると同時に、教師が自己更新していく学びの場であるとも考える。

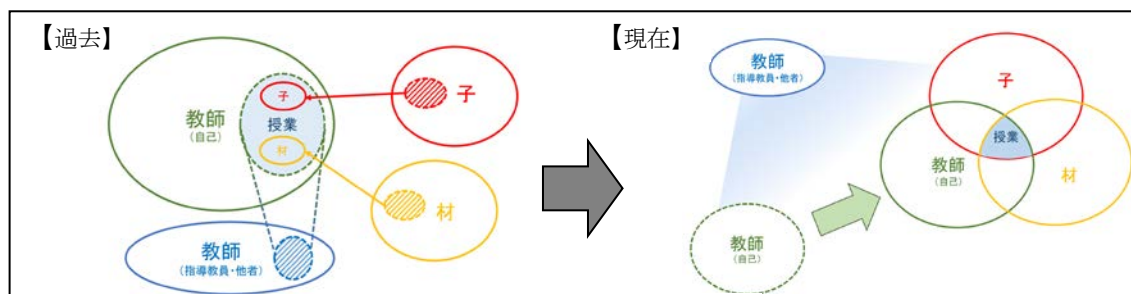


図3 自身の授業観の転回

また、3.1 の実践では子どもの言葉を手掛かりに題材そのものが持っている意味なども考えながら教材化を図ることで、完結しない未完の授業となった。教師が完結した答えを持つ存在ではなく、教師自身も『未知の問い』を探る追求者の一人としてかかわることも必要な条件と捉えた。そういった在り方を前提として、子ども理解を基盤に多様な可能性を踏まえた構想を立て、授業においてはその構想に固執することなく、子どもを受け止め意味づけることが大切なのではないかと考える。このように子どもの文脈の中で授業をつくりだしていくためには、『瞬時の省察的思考』の起動が必要不可欠であると考えます。

4. おわりに

先日いつものようにS教諭の授業を参観させていただいている時に、次のような場面があった。帯分数(2と8/10)を約分する算数の授業で、前時の内容をもう一度導入で扱うことになった。いざ各々問題を解いてみようとなった時に、M児が「無理、分数無理」とつぶやくと、A児は「そもそも何が無理なのか」と問いかけ、S教諭はM児の分からなさを整理していった。M児に寄り添うA児の姿から、S教諭はすぐに問題を解いていくという構想を、全体で確かめながら考え・解く、この子(M児)に寄り添う内容に再構成して授業を展開していた。このような場面はこれまでも日常的に行われていたはずであるが、私は何気ない授業風景として見過ごしてきた。しかし、この日改めてS教諭の瞬時の判断による授業の編み直しが行われていることに気づけるようになっていく私自身を自覚できた。このように、この研究を進める中で、子どもの姿に即した授業づくりの編み直しを、授業デザインと『瞬時の省察的思考』の起動による授業の再構成を視点として授業風景の背景にあるものを察し、考えられるようになった実感がある。これらの私の『観』が転回したのは、S教諭や多くの先生方に支えていただいたからである。これから日々実践を重ねていく中で『“よい授業”とは何か』を常に問い続けることを忘れず、借り物ではない私の中に居る『なりたい教師像』を見つけていきたい。

文 献

- 畔上一康 (2019) 「省察的実践を通じた教師の観の転回と子どもの学び」考える子ども 393号
 宮崎清孝 (2009) 「子どもの学び教師の学び」一莖書房