琉球大学学術リポジトリ

教師の指導観の変容が授業に与える影響について：児童の主体的な授業参加を目指して

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学大学院教育学研究科
	公開日: 2021-04-21
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 仲山, 夢乃, Nakayama, Yumeno
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48317

教師の指導観の変容が授業に与える影響について

―児童の主体的な授業参加を目指して―

The Impact on Lessons by Transformation of techer's Educational Outlook: Aiming at Schoolchildren's Active Participation for Classes

仲山夢乃
Yumeno　NAKAYAMA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

1. 背景・目的

大学時代の教育実習から筆者は，児童の授業参加を授業成立の課題と捉え，実習を行ってきた。しかし，見ない・聞かない・考えないといった児童の授業参加に関する課題が見つかり，またその原因を解明することができなかった。

そこで，大学院でも児童の授業参加をテーマとし，実習を行った。二年間で行った三回の実習を通して，児童が授業参加を諦める原因や，参加している場面がどのような時かが見えてきた。どの実習でも，児童の主体的な授業参加を目指した手立てを取り入れたが，前半の実習と後半の実習では，児童の授業参加行動に変化が見られた。また，二つの実習を比較すると，筆者の持つ指導観に変容が見られた。そこから，筆者の持つ指導観が，授業で手立てとなって現れ，児童の授業参加行動に影響を与えたことが考えられる。そこで，本研究では， 児童の主体的な授業参加を促す授業の実現に向け，教師の指導観が授業に与える影響を明らかにする。

2. 研究の概要

(1)研究対象と期間

課題発見実習は連携協力校である公立小学校５学年対象に 2019 年 9 月 10 日間，２年生を対象に 2020 年２月 10 日間実習が行われた。課題解決実習は， ３年生を対象に 2020 年９月の 20 日間行われた。

(2)研究方法

教職大学院で行った課題発見実習Ⅱ（2019 年９月，2020 年２月）と，課題解決実習（2020 年９月）を比較し，教師の指導観が児童の授業参加に与える影響について検討する。国語については，教師の働きかけに対する能動的な反応（うなずく，応答する，挙手する，指示に従う）を参加行動とし，ビデオ分析，児童の発言もとに授業における手立ての有効性を評価する。「考え，議論する道徳」においては，考え議論する状態を主体的な参加とみなし，ビデオ分析，児童の発言，ノート・ワークシートの分析を行う。

3. 課題発見実習Ⅱ（2019 年９月～2020 年２月実施）

(1)筆者の指導観と指導方針

授業は，児童全員が指導案のめあてを達成することが大切だと考えた。そのため，指導書をもとに大学研究者と相談しながら指導案を作成し，一時間の授業でめあてに到達させることを意識した。そのうえで，児童に授業に参加したいと感じさせるためには，楽しいと感じさせることが大切であると考えた。そこで，全員がめあてに到達することを授業の目的としながら，楽しそうと感じられる手立てを取り入

れ，押し付けない授業を行うことで，児童の主体的な授業参加を促すこととした。

(2)国語の授業実践

連携協力校である公立小学校第２学年対象に 2020 年２月の 10 日間行われた。

①単元　第二学年「組み合わせてできる漢字」（２／２時間）めあて：同じ部分を持つ漢字を集めよう

②手立て　学級の実態として，「見てください」「聞いてください」といった強い口調の注意でのみ参加が促され，意欲的な態度が見られない場面があった。そこで，注意でない声掛けで授業に引き付けることを意識し，指示に従わせるのでなく，参加したいと思わせる授業作りを試みた。クイズやブラックボックスを使った導入，ペアとの交流，問いかけや誉め言葉による注意の喚起を行うことで，楽しさが感じられ，授業参加に繋がることを期待した。

③授業の様子　導入に行った絵やブラックボックスを使ったクイズでは，「これなんだ」という問いかけをし，イラストで「木＋木」「口＋鳥」「日＋寺」などと提示すると，「森」「林だ」「鳴？」「城？」「太陽と城？」「時だ」などと児童が発言し，周りも次々に発言する場面が見られた。同じ部分を持つ漢字を黒板で確認する展開からは，児童が立ち歩きを行う様子が見られた。それ以降は，個人の活動に入っても手遊びやおしゃべりをする児童が表れ，近寄って声を掛けても，離れると手遊びに戻っていた。

(3)道徳の授業実践

連携協力校である公立小学校５学年を対象に 2019 年９月の 10 日間行われた。

①単元　第五学年「のりづけされた詩」　主題：自分の心に誠実に　めあて：誠実について考えよう

②手立て　文部科学省（2016）は，「考え，議論する道徳」への転換の中で，「特定の価値観を押し付けたり，主体性を持たず言われたままに行動するような指導をしたりすることは，道徳教育の目指すものの対極にあるものといわなければならない」としている。宮澤・池田(2018)は，教科書に書いてあることは絶対と感じている子どもにとって，教材を最後まで見せてしまうことは「考え，議論」することを放棄する恐れがあるとしている。また，はじめに内容項目についての考えを問うことは，狙いとする価値への方向が定まり，教材の求める価値に沿った議論から抜け出せられなくなる危険性も考えられる。そこで，「考え，議論する道徳」を行うため，“分断読み”を行い，“導入で価値への方向付けをしない”こととした。

③授業の様子　範読と発問を繰り返す分断読みを行い，授業が展開された。展開の途中で，“剽窃は悪いことだ”という価値観を持っている必要があると考えたため，主人公の苦しみの理由を児童に発問し，「剽窃って悪いこと？確かにパクリはだめだよね。」とコメントした。展開の後半では，「みんなも誠実にするか迷ったことある？例えばテストの点数が先生のミスで上がっていたこともない？」という問いかけに対し，「あるある」といった児童の声が多く聞こえた。しかし，それまでの分断読みを行いながら教科書の展開を追う活動に，大半の時間を使ってしまっていたため，テーマと経験の結びつきが弱いまま，振り返りが行われた。

(4)結果と考察

国語の授業では，導入でクイズやブラックボックスを使用することで，児童が主体的に参加している様子が確認できたが，展開以降は，ペアとの交流，問いかけや誉め言葉による注意の喚起を行っても，参加する児童と手遊びや立ち歩きを行う児童に分かれた。児童が立ち歩きを始めた場面は，ごんべんがつく漢字を全体に問いかけ，黒板で確認する場面だった。指導案作成時には，五つ程度児童からごんべんが付く漢字が出たら，各自で探す活動に入ろうと決めていたため，筆者が児童から例が出るのを待っている間に，漢字が苦手な(わからない・できない)児童や，自分のペースで活動できないことに不満を感じた(全体でやる意味が感じられない)児童の意欲が削がれてしまったことが考えられる。また，筆者の指示が一部の児童にしか聞こえていないことが分かっても，全員が注目するまで待たずに説明を始め

ていたり，流れを止めて全体で確認することを行えなかったりする場面があった。児童が参加していなくても筆者が授業を進めていくことで，児童にとって授業は参加しなくても良いものと判断される可能性がある。国語の授業では，筆者が指導案を追いかける展開を行った結果，「わからない・できない・やる意味が感じられない」と感じていた児童が授業から離れていったことが考えられる。

道徳の授業では，観察していた大学研究者から，「剽窃は悪いことだ」という価値観を教師が認めたことにより，それ以降の発問での児童の発言はそこから外れることもなく，議論が起こらなかったと指摘を受けた。筆者は，児童が主人公の気持ちを理解し，本時のめあてである自分なりの誠実についての考えを持つことを達成するために，“剽窃が悪いと分からないのであれば教えよう”と考えた。しかし，教師が善悪を断言してしまったことで，その後の児童の発言は，「剽窃はいけない」「誠実にするべき」といった一方的な価値観のみが表出する展開となっていた。児童の振り返りは，30 人の児童のノートの記録のうち，「誠実の意味を知った」「嘘はだめだとわかった」などの知った・わかった型の振り返りが 33%と，「誠実に生きたい」などの意見表明型の振り返り 33%，授業に関係のない振り返りや無答が 33%と，「考え，議論した」ことに関して書かれた振り返りは０%であった。多様な考えを引き出すために分断読みを行い「考え，議論する道徳」の実現を図ったが，“分からないことは教えよう”と考えたことで，授業全体として押し付け道徳になっていたことが分かった。そこから，剽窃がいけないと教えられた上で誠実について考えることが大切なのではなく，剽窃は悪いのか，なぜそう思うのか，等それぞれが自分の考えを自覚することや，それを表出することを通して，誠実について考える事が大切だと考えた。

どちらの授業も，児童全員を筆者の行いたい授業のめあてに到達させることを何より優先させていたため，児童の主体的な授業参加に課題が見られた。そこで，今後の授業づくりにおいて，筆者の行いたい授業のめあてに全員を到達させる授業展開ではなく，それぞれにとって個々の学びがある授業を心掛けることとした。

4. 課題解決実習（2020 年９月実施）

連携協力校である公立小学校第３学年１クラスを対象に，20 日間行われた。

(1)筆者の指導観と指導方針

前回の実習の反省をもとに，授業では，全員が同じめあてに到達することを重視するのではなく，それぞれにとって個々の学びがあることを目指すこととした。そのうえで，児童の主体的な授業参加に向け，児童が「わからない・できない・やる意味がない」と感じる場面を「わかりそう・できそう・やる意味がある」と感じられる手立てを打つことを意識した。

授業の展開が児童の実態に合わせて行われ，教師は児童を取りこぼさないよう全体を見渡すことで，児童が授業に参加する意欲を見せる授業を行いたいと考えた。そこで，課題解決実習を行う前に定期的に小学校を訪れて授業観察をさせてもらい，予めつまずきが見られそうな児童を把握した。また，筆者が行いたい授業に向けて全体を合わせていくのではなく，児童のそれぞれの学びを教師が支えるかかわりを，授業の中で意識することにした。児童が授業に参加するためには，信頼関係の構築が重要であると考え，児童全員とできるだけ毎日コミュニケーションを取ることを心がけた。そこで，毎朝教室内を回っての挨拶，授業前・授業後の声掛け，難しそうにしていた児童への授業中の関りを重視することにした。

(2)国語の授業実践

第一時の授業では，集中が途切れやすいＹ児がいることが分かったため，授業を考える際には，Ｙ児の参加を指標として手立てを考えた。

①第一時　国語「夏のくらし」（１／２時間）めあて：夏を感じる言葉を集めよう

第一時の授業では，筆者の実習における初めての授業であったため，実態把握を目的として行った。主に，「わからない・できない・やる意味がない」と感じる児童に対する手立てを取り入れた。

表１　授業実践の流れ（国語「夏のくらし」）

	○学習活動	手立てと意図	◇児童の様子◆Ｙ児の様子
導入	○夏のイメージを出し合う ○めあての提示	・答えやすさとイメージしやすさを考慮し，好きか嫌いかという問いから始める ・めあてを書き終わるまでに三回程度机間指導を行い，ついてこられているか確認する	◇発問に挙手で答える ◆児童があげたイメージを教師が板書している際に後ろを向いておしゃべりをする…(A) ◆机間指導中の教師に声をかけられ，めあてを記入する
展開	○教科書の例文を読み，感じたことを出し合う ○教科書の語彙を確認する ○身の回りの夏の言葉をWSに記入する	・教科書を全員が開けていることを確認してから，教科書に入る ・発表者以外の児童に対し「同じの書いた人？」と問い，参加を促す ・発表者に対して肯定的なコメントを行う	◆他児の発表中に，後ろの席の児童とおしゃべりをする…(B) ◆他児の声掛けを受けて，辞書で語彙を調べる ◆WSへの記入を終え，後ろを向いておしゃべりをする…(C) ◆他児の発表を聞く時間におしゃべりをする…(D)
まとめ	○お気に入りの夏の言葉を選ぶ	・先に選んだ児童に発表させ，例を示す	◇書けない児童が多数 ◆教師の説明時に手遊びをする…(E)

第一時の授業から，Ｙ児の手遊びやおしゃべりが見られる場面は，他児の発表の場面（表１Ａ・Ｂ・Ｄ），教師の説明の場面（表１Ｅ），活動を終えて何をすればよいのか分からない場面(表１Ｃ)であることが分かった。そのため，次の授業からはペア活動を取り入れることで，対教師の時間より児童一人一人の発言・活動の時間を増やすこと，指示を細かく行うことで待ち時間を減らすことを心掛けた。

②第四時　国語「詩を味わおう」（１／２時間）めあて：連に気を付けて二つの詩を読もう

表２　授業実践の流れ（国語「詩を味わおう」）

	○学習活動	手立てと意図	◇児童の様子◆Ｙ児の様子
導入	○三年生でやった詩の確認 ○CDを聞き，音読を行う ○めあての提示	・これまでに習った学習を思い出すことで，興味を引く	◆後ろの児童と話をする ◇◆CDを指で追い確認する ◇◆めあてを記入する
展開	○連の意味の確認 ○一連目と二連目の比較 ・個人で気付いたことを記入 ・ペアで確認，共有を行う ・発表 ・連に気を付けて音読を行う	・わかりやすさのため詩の拡大コピーを提示 ・ペアで確認することで，対教師の時間を減らし，活動の時間を増やす ・他者との交流によって学習意欲が喚起されることを期待	◆連の意味を他の児童に教えようとする…(A) ◇話し合いが始まらないペアもいる…(B) ◆ペアの児童の声掛けにより，話し合いを行う…(C) ◆ペアと話し合ったことを発表し，他児の発表も聞く…(D)
まと	○二つの詩の比較を行う ・二つの詩を比べて気付いたこ	・児童の大事な気付きはペアで確認させ，交流により意欲が喚起さ	◇数人の児童のみが発言…(E) ◆他児の発表や教師の話を聞く

め	とをあげる	れることを期待	

第一時の授業と比較し，Ｙ児がペア交流で授業参加を行っている場面(表２Ａ・Ｃ・Ｄ)が多く見られた。しかし，学級全体としては，話し合いが行われない(表２Ｂ)，数人の児童のみが発言を行う(表２Ｅ)などの課題が見られたため，次週はそれらの改善も考慮することとした。

③第七時　国語「ポスターを読もう」（１／２時間）めあて：ポスターの工夫について考えよう

第四時で効果が感じられたペア学習を引き続き取り入れながら，前回の課題に即した手立ても取り入れることとした。指導書では，ポスターの工夫について気付いたことを共有する活動となっていたが，“気付いたことの共有”から，“見つけたことの共有”とすることで，発表に対する難易度が下がることを期待した。また，ペアで交流する必然性を感じさせ，机間指導中に声掛けを行うことで，話し合いが行われることを期待した。

表３　授業実践の流れ（国語「ポスターを読もう」）

	○学習活動	手立てと意図	◇児童の様子◆Ｙ児の様子
導入	○ポスターについて知っていることをあげる ○めあての提示	・身近なポスターについて発表させることで興味を引く ・「書けた人姿勢で合図して」という声掛けを行い，終わった人に対する指示と，把握を行う	◆「ポスター見たことある人？」という問いに挙手する ◆おしゃべりしていたが「書けた人姿勢で合図してくれてありがとう」に反応し，姿勢を正す
展開	○ポスターを見て気付いたことを発表する ・個人で見つけたことを記入 ・ペアで確認，共有 ・発表 ○キャッチコピーについて知る ・教科書で意味を確認 ・実際のポスターからキャッチコピーを確認する	・多くの児童にできそうと感じてもらうため“ポスターの工夫”ではなく，“自由に気付いたこと”の発表にした…(A) ・「ペアで 10 個見つけてみよう」と声掛けし，交流する必然性を持たせる…(B) ・機能していないペアには，前後で話し合っても良いことを伝える ・電子黒板を使用し，児童の発表を教科書の絵と照らし合わせながら確認… ・電子黒板で流行りのアニメのポスターと提示し，関心を高める…	◆気付いたことを教師に伝える ◇◆「11 個見つけたペアもいるね」という教師の発言に反応 ◇交流できていなかったペアが前後で話し始める ◇発表者が増える ◇◆他児の発表を電子黒板で確認しながら聞いている ◇◆流行りのアニメに反応し，電子黒板に視線が集まる
まとめ	○振り返りを行う	・振り返りを書いた児童にポスターについて質問し，待ち時間にならないようにした	◇◆書き終わっていたおしゃべりをしていた児童が，答えたり教科書を見たりする

活動内容の難易度を下げたこと(表３Ａ)により，全体として発表者が増えていた。ペアで共有を行う前にペアで 10 個見つけることを意識(表３Ｂ)させ，机間指導中も「11 個見つけられたペアもいるね」「こんなの見つけたペアもいるってよ」と声掛けをすることで，Ｙ児を含め複数の児童が「すごい」「どこにいるんだろう」と反応し，参加に繋がったことが確認された。話し合いが行われていないペアには無理に話し合わせず，近くのペアに「○○さんにも見つけたの教えてあげて」などと声掛けをすることで，全員が誰かとは共有している様子が見られた。

（２）**道徳の授業実践**（道徳「心の優先席」　主題：きまりを生むもの　内容項目：規則の尊重）

これまでの実習から，考え議論する道徳を行うにあたり，考えるために教材やテーマが自分事として感じられること，議論するために自分の価値観を自覚し表出できる必要があることが分かった。そこで，自分事として感じられるための手立てとして，場面ごとに経験を尋ねたり，教材の内容を児童に置き換

えて発問したりすることとした。また，児童に自分の価値観を自覚・表出させるために，教師は悪いと分かっていてもやってしまう気持ちや，少数側の気持ちに立つこととした。どんな意見に対しても「気持ちわかる人いる？」「みんなもそう？」と肯定的に受け止められる返答をすることで，一方的な価値観だけが認められる状況にならないよう心掛けた。

表４　授業実践の流れ（道徳「心の優先性」）

	○学習内容●発問	□手立て■発問の意図	◇児童の様子◆発言・記述
導入	○教材や主題に関連する自分自身の経験を振り返る ●「優先席見たことある人？」 ●「優先席は誰のためのもの？」	□教材に対する関心を高める ■全員が同じ知識を持った状態で教材に入るため	◇特別支援学級の児童が「優先席って何？」と発言…(B) ◆「赤ちゃんやお年寄り」
展開	○教材を読んで考える ・内容，状況の確認 ・自分の考えをWSに記入し，発表する ●「①優先席の人が譲る，②近くの席の人が譲る，③譲りたい人が譲る，あなたはどの考えに近いですか？」…(A) ●「優先席はなんで作られたの？」 ○教材をもとにテーマについて話し合う ●「優先席は必要と思う？」 ●「優先席について考えるとき大切なことはなんだろう？」	□教科書の挿絵を提示し，イメージを持たせる □分断読みを行い，場面を整理する □誰の考えに近いか挙手させ，多様な考えがあることを視覚化する ■自分事として考える □児童の自由なつぶやきを拾い，次の発問に繋げる ■価値に対する自分や他者の考えを自覚する ■誰のための優先席か考える	◆「続きが気になる…」 ◇①０人，②24人，③６人に手が上がる…(C) ◆「譲りたい人が譲ったほうが気分も良い」「近い方がおばあさん助かる」 ◇一人の児童の「優先席は必要ない」という発言を受け，「でも…」「だって…」と児童があちこちで話し始める…(D)
終末	○振り返りを行う ・優先席について考えたこと書く	□振り返りの視点（わでむこと）を提示	◇机間指導中「先生ならどうしますか？」と発言

道徳の授業では，特別支援学級の児童も授業に参加するため，授業前に「今日は夢乃先生が授業を行うよ。途中でＧさんにもあてるから準備しててよ。」と声かけを行った。すると，普段机に寝そべり，発言や応答をしないＺ児が，表５のＢの場面で，「優先席ってなに？わからない」と自発的に発言を行った。

表４Ａの場面では，“優先席の人が譲るべき”０人，“近くの人が譲るべき”24人，“ゆずりたい人が譲るべき”６人に手が上がっていた（表４Ｃ）。そこでそれぞれの理由を聞き，どういう価値観を持ってその選択がされたのか確認すると，「おばあさんは疲れているから近い人が譲ったほうが良い」「おばあさんも譲りたい人が譲ってくれた方が嬉しいはず」と，どの立場の児童もおばあさんのことを考えて，選んでいたことが分かった。授業内では，今持っている考え方から，授業を通して考えが深まることが大切であると考えていたため，児童から出た意見をもとに，発問を投げかけることを意識した。表５Ａの発問後は，「優先席も普通の席も同じ距離にあったら誰が譲るべきなの？」「優先席がおばあさんだらけだったら？」など，想定条件を変更しながら児童の発言に対して問い返しを行った。

「優先席は必要と思うか」（表４Ｄ）という発問に対して，一人の児童だけが必要ではないと返し，残りの児童は必要だと答えた。そこで，少数派の意見が多数派に潰れてしまわないことを意識しながら，その児童に理由を聞き，「そうだよね。優先席がなくてもバスとか席いっぱいあるし，電車にも席いっぱいあるからなくてもいいんじゃない？」と全体に問いかけた。すると，「でも…」「だけど…」という発言が続き，ざわざわ近くの席の人と話し出す様子が見られた。

(3)結果と考察

①国語の授業実践

【抽出児の変容】　ビデオ録画により 30 秒ごとに対象児童の参加度(表６)を分類するポイントサンプリング法(樋熊・赤坂，2017)を用いて，抽出児Ｙ児の授業への参加度を見取る。

表５　授業への参加度のカテゴリー（樋熊・赤坂，2017）

参加度	内容	具体例
5	教師や他児に自発的に働きかける	教師への質問，応答，挙手，発表
4	自発的に授業に合わせた活動をする	板書を写す，説明を聞く，課題を行う
3	教師や他児からの働きかけを受けて活動する	指示されて書く，応答する
2	授業の準備，移動などをする	教科書やノートを出す，席を移動する
1	授業とは関係ない活動をする	手遊び，授業とは関係ない話をする

表６のカテゴリーを基に，授業への参加度１を不参加，２から５を参加しているとして，全三回の授業への参加度を割合にして数値化し，抽出児の変容を考察した。

表６　抽出児Ｙ児の授業の参加度

	第一時	第四時	第七時
単元	夏のくらし	詩を味わおう	ポスターを読もう
参加	５９％	８６％	９２％
不参加	４１％	１４％	８％

Ｙ児は，第一時，第四時，第七時と，回数を重ねるほど参加度が上がっていることが確認できる。児童の実態に合わせた授業形態の工夫だけでなく，毎回の課題を次時の手立てに繋げた結果であることが考えられる。

【学級全体の様子】　ペア学習と取り入れた授業では，そうでない授業に比べ，挙手の数が増えていた。また，ペアの考えを発表する授業では，これまで一度も発表できていなかった児童が手を挙げていたことから，ペアとの交流は自主的な参加に有効だったことが考えられる。発言が偏っているという実態に即し，指導書の活動から難易度を下げた活動にした授業では，自由なつぶやきも含め，児童の発言数が増えていた。児童の発言が増えたことで，児童も多くの気付き・意見に触れることができたため，指導書のねらいまで到達することができた。児童の感じる「わからない・できない・やる意味がない」に寄り添うことは，児童の主体的な参加に繋がることが確認できた。

②道徳の授業実践

道徳の授業では，授業の様子や振り返りから，自分なりの考えを持ち，人の意見と比較したり納得したりしながら授業を受けていたことが確認できた。授業では，多様な考え方が表出し，それぞれが自分の価値観をもとに自分事として考えている様子が見られた。「優先席の人に任せるのもいいけど今度からは自分の座っている席を貸してみようと思った」「優先席はいるのかなと思っていたけど必要だったんだとわかった」「〇〇さんの考えがいいと思いました。一緒に座ればいいと思いました」という振り返りからは，授業を通して価値に対する考えが深まったことが感じられた。一人の児童の振り返りには，「わたしが今日考えたことは，ゆずりたい人がゆずった方がいいと思いました。でも友だちのいけんを聞いて，なにが正しいか分からなくなりました。わたしはこれからバスや，電車に乗るときに，おばあちゃんがきたらゆずりたいと思います。」という記述があった。この児童は，授業開始時には優先席は必要としながら，譲りたい人が譲れば良いと考えていたが，「優先席は必要ない」という他児の発言を受け，持っていた価値観が揺るがされたことがわかった。この姿は，道徳教育で養うべき資質とされる「多様な価値観の，時に対立がある場合を含めて，誠実にそれらの価値に向き合い，道徳としての問題を考え続ける姿勢」（中央教育審議会，2014）に通ずるものがあると考えられる。

5. 総合考察

課題発見実習では，児童に寄り添えずに指導案をこなすことを優先したことや，全員がわかるために教える方法をとったことで，児童の自主的な授業参加があまり見られない授業となっていた。授業では児童の主体的な参加を目指した手立てや手法を取り入れていたが，根底にある指導観が，児童の主体性に関わらず，教師の働きだけで完結する「教える」というものであったため，一時間の授業を通した児童の主体的な参加の様子は見られなかった。筆者のこうした，わからない子どもに大人が教えるべきことを教えるという「与える教育観」(守屋，2014)と，全員がめあてに達成することだけを目指す指導案再生型の思考は，児童の授業参加に参加してもしなくても良いという意識に繋がることが分かった。

課題解決実習では，実践を通して抽出児童の授業への参加度の上昇が見られ，授業を通して集中が拡散される場面は見られなかった。また，道徳の授業では，児童の様子・発言・振り返りから，考え議論した片鱗が見られた。授業実践を行う上では，児童の「わからない・できない・やる意味がない」に寄り添った授業展開を常に意識し，授業を受けることでそれぞれの児童にとって個々の学びがあることを重視した。これらは，学ぶという行為から教育を捉える「支える教育観」(守屋，2014)に通じるものであり，児童の実態に合わせ，学びを支えていく姿勢が，児童の授業参加にも繋がったことが考えられる。

鹿毛(2007)は，授業は一種のストーリーと捉えることができるとし，それは二種類に分類されるとしている。その一つが「脚本としてのストーリー（教師が授業に臨む前に構想したストーリーで，脚本通りに授業を進行させようとするはたらきをもつもの)」であり，筆者がまさに課題発見実習で行った授業であるといえる。対して課題解決実習では，特に道徳の授業実践において，児童から出てきた意見や考えをもとに授業を展開させることを意識した。これは，鹿毛の言うもう一つの「ハプニングとしてのストーリー　(その場にいる人たちによって即興的に演じられていくもの)」から作られていく授業であるといえる。授業を，「脚本としてのストーリー」と「ハプニングとしてのストーリー」両方の側面から捉えることで，児童の主体的な参加が促せる授業展開を行えることが分かった。

今回は，実習における授業を比較することで，教師の指導観が授業に与える影響について検討した。今後，現場に出て授業を行うとなると，全ての教科を決められた時数で行うことになり，教師の教えるべきことに置かれる比重も大きくなると考えられる。その中でも，今回考察した指導観を意識して実践に取り組んでいきたい。

6. 参考文献

中央教育審議会(2014).『道徳に関わる教育課程の改善等について（答申)』文部科学省.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf(観覧日 2021 年 1 月 25 日).

鹿毛雅治(2007).『子どもの姿に学ぶ教師』. 教育出版.

宮澤弘道・池田賢市（2018).『「特別の教科　道徳」ってなんだ？子どもの内面に介入しない授業・評価の実践例』. 現代書館.

文部科学省(2017).『小学校学習指導要領解説（特別の教科　道徳編)』.

守屋敦(2014).「子どもが主体になるとはどういうことか」『子どもを学びの主体として育てる』. ぎょうせい.

上地完治(2015).『沖縄で教師をめざす人のために』. 協同出版.