

琉球大学学術リポジトリ

教職大学院の現職院生は実習を通して何を学ぶか（ 2）－2回の実習における悩みと学び－

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2023-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 道田, 泰司, 金城, 薫 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002020030

教職大学院の現職院生は実習を通して何を学ぶか（2）

— 2 回の実習における悩みと学び —

道田 泰司¹・金城 薫²

A learning of a teacher graduate student at a professional school for teacher education from two-week teaching practices (2): What did they troubled and learned through practice sessions?

Yasushi MICHITA¹ and Kaoru KINJO²

要 約

本稿は、本学教職大学院1年次の9月と2月ごろに行われる教壇実習を通して、現職院生が何に悩み何を学んだか、そのプロセスを検討することを目的とした。9月実習では、子どもの姿から授業者（第2筆者）の実践上の課題が見えた。その課題から、自ら学ぶ子をはぐくむ授業づくりのヒントを第2筆者なりに見いだした。2月実習では、実習直前に授業デザインに悩んだ。しかしそこからヒントを得、これまでとは大きく異なる考え方に基づく授業を実践できた。これらの実習を基に、第2筆者、第1筆者それぞれが振り返り、今後につながる考察を行った。

1. はじめに

本稿は、本学教職大学院1年次に行われる2回の教壇実習を通して、現職教員である大学院生（以下「現職院生」）が何を考えて授業に臨み、何を見取り、何に悩み何を学んだか、そのプロセスを検討することを目的とした。

まずは、本学教職大学院1年次における講義科目と実習科目の位置づけについて述べる。1年前期は、共通科目を中心に学びつつ、ところどころで設定された実習日に附属学校を中心に観察実習を行う（課題発見実習Ⅰ、計10日間）。1年後期は、選択科目を中心に学ぶ。その間、9月と2月ごろに、教壇実習中心の実習を各2週間、連携協力校で行うことになっている。この2回の実習は、課題発見実習Ⅱという授業科目である。本稿では2回の教壇実習のうち前者を「9月実習」、後者を「2月実習」と呼ぶ。

このうち2月実習については、屋嘉比・道田（2022）で検討している。実習中はさまざまな課

題が見られた。そのなかには、教師が適切な手立てを打つことで子どもの反応が改善された部分もある。一方、現職院生が授業の課題を解決しようとするも、なかなか簡単にはうまくいかずに苦労し、試行錯誤する様子も見られた。特に、算数が苦手な子をうまく授業参加させられない、という問題があり、その解決は容易ではなかった。現職院生がそれまでの教員人生で身につけてきた対処法が、子どもの学びという観点から見ると必ずしも適切なものではなかったからであり、それ以外のやり方をやろうと頭で考えても、なかなか従来のやり方から抜け出すことができなかった。そこから屋嘉比・道田（2022）は、「教職大学院の1年次教壇実習は、院生がさまざまな方法を試すことを意識して取り組むことができれば、よりよい方法がみえてくる場に十分なりうる」と述べている。

本稿では、2月実習だけでなく、9月実習も検討対象とすることで、2回の実習を通じた現職院生の学びについて検討することを目的とした。

¹教職実践講座 michita@edu.u-ryukyu.ac.jp

²琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻、宜野湾市立宜野湾小学校

2. 1年次9月実習

2.1 9月実習までの学びと実習の概要

第2筆者は前期の座学学習を通して、ゴール中心の授業ではなく、学習者の多様性を理解したうえで学習者主導で学べる場をつくる重要性に気づいている(道田, 投稿中)。

実習を第2筆者は、9月上旬から9月中旬までの2週間(10日間)、連携協力校として位置付けている公立小学校にて行った。配属学年は5年であった。実習前に主担当教員である第1筆者から言われたことは、2週間の実習でやりたいことをすべてやろうとするのは現実的ではないので、やりたいことは何か1つに絞った方がいい、ということであった。それに対して第2筆者は8月上旬に、「すべての子が学びに向かえる授業にしたい」と返答した。また9月実習直前には、実習学級の視察を行ったり担任教師に話を聞いたりしている。そのうえで、「話し合いの時に自信がない子が多いので、自分が考えていることを隣の子に話せるようになる」と考えている。

授業実践を行うのは国語で、単元は、説明文「固有種が教えてくれること」(光村図書)であった。「読む」と「書く」の複合単元で、14時間の授業を計画した。実習中は、集中力がない児童R君を抽出児として意識しながら、毎日1~2時間の授業実践を行った。

以下では、4日分の実習日誌を抜粋して載せている。日誌を書くにあたって第2筆者は、自分の記憶だけでなく、ビデオを使いながら振り返っている。本稿では日誌に加えて、日誌の前には「授業の概要」を、日誌の後には第1筆者が授業を視察したり実習日誌を見直したりすることで見てきたことを「第1筆者の所見」として載せている。抜粋した4日は、その日誌に第2筆者の学びがみえやすいと考えたからである。

第2筆者は9月実習終了後、3ヶ月ほどかけて、全14時間中7時間の授業についてTC記録をつくり、それを第1筆者と検討したり、修正指導案を作成したりした。その過程で、今後授業を行う上でのヒントを見出している。それを整理したものを、2.6「第2筆者による9月実習の振り返り」として載せている。

2.2 9月実習1日目(第1時)

授業の概要 第1時は、学習のねらいを確認し、学習の見直しをもつ時間であった。「ニホンザルの捕獲数のうつりかわり」の記事と統計資料を提示し、単元のゴールとサブテーマの確認を行った。また、全文を通読し、初発の感想を持たせた。

実習日誌より 研究事項として、2点を設定して実習に臨んだ。①教師の全体指示を聞く・近くの人と話す・ノート等を書くなどの場面で、R君がどのように反応するのか観察すること、②自分の考えていることを近くの子に話し出す姿が見られるような手立てを試すこと。②は、抽出児童だけではなく学級全体についての研究事項である。

研究事項①にあるように、今日はR君がどのような場面でどう反応するのか観察する日と決めていたが、実際に自分が授業者となると、授業観察のように見ることがうまくいかなかった。それどころか今日はほとんど授業を流すことだけで精一杯になってしまい、教師の目に見えない糸で発言を拾い無理に引っ張る授業をしてしまった。R君については、授業開始からビデオ撮影が気になったようで、カーテン側に机を寄せ、時折隠れたりした。私が近づいても警戒するのではと思い、あえてそっとしておこうと考えたら、授業中前半、私自身がR君を意識して見ていない時間が多くなってしまっていたことに後で気がついた。そこで、R君の様子についてはビデオで振り返りながら考察した。

R君は先週金曜日に観察した時には、机上の文具などを触ったり椅子を揺らしたりと落ち着きがないように見られたが、教師の質問には反応してぼつりと発言していた。一方でノートは一切取らなかったのも後で担任に聞くと、学力は中程度だがとても面倒くさがり屋とのことだった。今日の国語授業では、導入で生きものクイズを出した。「何でしょう」との問いに挙手をした(指名されなかった)。別の子が指名されるとすぐに教科書を引き出しから取り出し、中から探そうとしていた(単元教材文にあると思ったのかもしれない)。その後答えや紹介する文章の話には集中して聞いていた。全体での指示や内容の説明などは集中して聞いている様子が見られた。しかし、教師の繰り返される発言や他の児童とのやり取りをして意

見の集約を図る時間が長くなると姿勢が崩れ、話を聞かなくなるようだ。また、クイズや根拠をもとに選択する問題などで近くの人に話す活動では、全く交流はせずに一人でじっくり考える姿が見られた。休み時間には特定の男子と話したり遊んだりする様子が見られるので、もしも、R君の学びが停滞している様子が見られる場合には、「近くの子」でなく「友達と」相談してもよい時間を試してみたい。さらに、金曜日には全くノートを取ろうとしなかったR君が、今日の国語では乱筆ながらノートやワークシートを書いていた。

これについては、まだ理由が分からないが、初発の感想をワークシートになかなか書けないときに机間指導で「はじめて分かったことをかいてもいいよ」と声をかけた。R君はうなづき、教科書の9段落をじっと見つめてから「固有種は天然記念物だとわかった」と書き授業を終えた。今日初めてのかかわりだった。かかわる回数を増やしたらどうなるのだろうか。

研究事項②については、本時の導入で図書館で借りた本「日本の固有種」の表紙を紹介し、生きもの当てクイズをした。クイズの前の確認で、まずは一人で考える、その後近くの人と話しましょう、と条件を提示した。クイズに即答でなく時間を置くことで話したくなるうずうず感を感じさせたかったが、この方法は仲のよい子が近くにいる子にとっては盛り上がった。一部の子は話していなかったが、私自身にゆとりがなく全体を把握できていない部分もある。

もう一つ、クイズに使われたニホンザルの記事にそえるグラフ資料2つの中から選択する課題も行った。ペアで資料と文章を見比べながら相談できるようにプリントを準備した。これは少し混乱した。座席が7列であること。普段行っていたペア学習の方法を担任へ確認していなかったため端から2列ずつ指定して話し合わせようとしたが、違いますと言われ時間が減ってしまった。また、AさんやBさんは隣同士の女兒だが話していない。高学年になると関係性が優先されるのか、気をつけているように見えた。

第1筆者の所見 抽出児として設定したR君は、「集中力が低い」ということであった。しかしそれは、単に集中力が長続きしない、というわ

けではない。日誌にあるように、「教師の繰り返し返される発言や他の児童とのやり取りをして」意見の集約を図る時間が長くなると話を聞かなくなる、すなわち、話を聞かないのには理由があるということである。他者との交流にしても同様で、するときもあればしないときもある。それは他児童も同様である。そのことが分かる第1時であったといえよう。

2.3 9月実習6日目（第8時）

授業の概要 第2時から7時までは「読むこと」の学習であった。それを踏まえて第8時から13時までが、「書くこと」の時間である。第8時は、琉球諸島の固有種について自分の考えを持ち、自分の考えに合ったグラフや表を選ぶ時間として設定していた。

実習日誌より 研究事項として設定したのは、次の2点であった。①R君は、友達の振り返り感想から前時の学習を振り返り、本時の活動確認の時間を短くすれば、学びに向かうだろうか。②自分の考えていることを近くの子に話し出す姿が見られるような手立てを試す。

研究事項①については、学習導入時間を短くするために休み時間に大まかな学習内容の記載された計画表と、ワークシートを配布。計画表はノートにのりで貼るよう指示したがなかなか活動がそろわない。R君も貼っていない。クラスを動かさないもどかしさを感じながら足並みのそろわない授業のスタートだった。机上は配布資料以外すべて片付けさせて、学習最後に必要なものをノートに貼り付けて提出を求めればもっと活動がすっきりしただろうと反省。R君は、休み時間にのりで貼る活動から意欲を失ったように見られた。本末転倒である。

授業開始後も今日から始まる書く学習がどのようなものであるか、2校時に見られたC君やD君の跳び箱上達のコツを紹介し、国語の学習も意見文を書くコツを毎日見つけようと説明しすぎた（5分間）。時間は取りすぎたが、R君を含めて級友の跳び箱の話は聞いていた。「日本の固有種は守ることはできるか、できないか自分の考えをワークシートに丸つける」ことから学習をスタートした。できる22名、できない2名、わからない1名（挙手していない子6名）。R君はできるに

挙手。その後今日めあてを書いた（開始から10分）ため、そこでR君の意識が切れた。めあてはパワーポイントに提示し確認しているのでノート指導（めあてや振り返りを書かせるという意識）よりも学習活動に没頭していく時間を優先すればよかった。テンポの悪い授業になった。R君がめあて記入から資料に目を向けるまで4分間かかった。その後資料5つの内容を全体で確認するなど、R君が興味を失う時間が6分間。やることが明確でない教師の発言、授業に戸惑うのはR君だけではなかった。研究事項①は全く意識されない授業になってしまった。学習のゴールから活動内容を精選したつもりだったが、実際授業が始まり予想した反応と異なるという言葉数が増える。

研究事項②についても、先に資料を配布して何を表しているかよくわからないもやもや感から話し合わせる予定だったが、授業スタート時からの崩れが芽づる式に崩れていき結局教師主導になってしまった。

放課後、教育相談日でたまたま残っていたR君と国語の話をした。一瞬身構えたが、どんな授業にしようか考え中で、意見聞かせてもらえる？という本人は鉛筆でメモしながら計画を立てた。

【やることの説明3～5分間、20分間でやる（選んだ資料から分かる事実と考えられることのワークシート記入）、5分間友達と話し合う、コツの記入とノートに振り返り記入を10分】R君本人の計画である。こんなチャンスはめったにない。可能な限り試してみることにする。

第1筆者の所見 本時は、導入を短くすることを目指していた。しかしあまり短くできそうにないと思ったのであろう、授業開始前の休み時間も使うという手にでた。しかしその結果、R君は「休み時間にのりで貼る活動から意欲を失っ」ていた。それは「やることが明確でない教師の発言」に一因があり、R君以外の児童も授業に戸惑っていたようである。つまり、「時間」だけの問題ではないということである。もちろん、このように試行錯誤を繰り返すことで、改善すべきポイントが明確になっていくのは、とてもよいことである。

2.4 9月実習7日目（第9時）

授業の概要 第9時は、資料からわかる事実とそこから考えたことを書きだし、文章構成を考え、

構成メモを書く時間であった。

実習日誌より 研究事項として設定したのは、次の2点であった。①R君は、自分の考えた学習タイムマネジメントを進めば、学びに向かうだろうか。②自分の考えていることを近くの子に話し出す姿が見られるような手立てを試す。

3校時国語授業。主張を変えてもいいことと、前時の意見文を書くコツ①の二人分紹介で3分間。本時につながる児童の感想紹介2分間、メモの「中」の部分に資料から分かることを書くことをパワーポイント（毎時使用）で確認2分間（計7分）で主活動スタート。数人が活動に入るがR君を含めたほとんどが動かない。丁寧に説明しすぎない、話しすぎない、と内容を絞ったつもりだったが、予想以上に動かなかった。「自分の選んだ資料を出してください。」と指示すると、動き出した。資料をまだ選んでいない子もいるようだ。まずは試す時間として20分は長すぎた。5分させて、難しさの共有、説明を加えて、再度学び合い時間を行えばよかった。想像以上に学級全体の読む力に加え、書く力が低かった。どうにか自分たちで学べるようにできないか考えて、毎時パワーポイント、ワークシート、学習の流れ、話し合い活動を考えてきたが、それ以前に実態把握の難しさ見取りの甘さがあった。

研究事項①については、主活動開始から3分過ぎ、「一人でやってもいいし、友達に聞いてもいいからね」でEさんがほっとしたように友達を見た。私がR君のそばへ行き、ワークシートの準備と声かけをしたが、まだ書き出さない。その後、友達のF君がR君の所へ来て少し話（学習内容は分からない）をしたときからワークシートを取り出し表題を記入。その後仲のよい友達のところに行き話をして戻ってきてから「ヤンバルクイナの年間交通事故件数」の資料をはさみで切ってワークシートに貼り、事故が20件以上あることからやっぱり固有種を守ることができない、と考えを変更していた。20分間の中でR君が着席して自分のワークシートに向き合った時間は3分程度だ。めんどくさがり屋で早く課題を終わらせたいR君に授業前に、もしも早く終わったらどうするか聞いた。固有種の本（15冊ほど教室に準備しておいた）を読むか、読書をするか答えていた。し

かし、タイムマネジメントをしたことは覚えていても実際は自己コントロールできなかった。ワークシートは各項目に一文程度ですべて書いていた。個別に「それってどういうこと？」と聞くと考えを話し、付け足していた。そのようなやりとりは、友達とは見られなかった。R君にとって学びにおける関わり合いは、先週の資料バラバラ事件の問題解決に向けたグループ活動だけだ。個別の探究活動はどうやって関心を持たせ、関わり合いの中で学びを深めていけるのだろうか。

研究事項②について、授業では、「どうやればいいかわからない人、一緒にやろう」と呼びかけてみた。するとEさん、Gさん、Hさんがさっと席を立ち前へ来た。やりとりを見てた別の女児も2、3人そばに来て話を聞いた。また、特に学力の低いI君、J君二人に「一緒にやろう」と声をかけ、前席に呼び資料の読み取りをした。メモ後半の「自分の考えの書き方」の部分では、近くにいたKさんとLさんに、「I君たちが自分の考えをどう書けばいいかわからないって。教えてくれる？」とお願いすると、「減って何の意味があるか、何のいいことがあるのか書いて」と問いながら考えを引き出してくれた。また、別席で関わったM君のはてな「マンガースーは外来種だけなんで沖縄にいるかわかる人いる？」と全体に聞くと、わかる子が手を挙げ答えた。自席に着席し整然とした教室では見られなかったが、雑然とした状態でも「教えて」と投げかけると誰か知っている人が答えてくれた。先週は、始めから設定したグループ活動で動きが見られたが、それ以上に今日は自由な活動の中で、動きある関わりが見られたのはこのクラスで初めてだった。学びに向かえずおしゃべりをする子も複数いてとても気になったが、今日は学びたい子を優先した。少なくとも前に集まった子たちは関わり合いながら、一歩前進していた。

第1筆者の所見 R君は、「タイムマネジメントをしたことは覚えていても実際は自己コントロールできなかった」とのことであった。これは実は自然なことで、意識的に頭で考えたことと、その場の状況で無意識に動くことが合致するとは限らない。むしろ、我々の選択や判断の背後にあるのは、多くの場合、直感的な思考なのであ

る（カーネマン、2012）。無意識の直感的思考と意識的な熟慮熟考を、「象」と「象使い」になぞらえている論考もある（ハース&ハース、2016）。頭（象使い）で分かっている、体（象）は必ずしも思う通りには動かないものである。それは児童だけではない。教師自身、分かっているてもできないことだらけであることが実習日誌中随所に見られる。それは第2筆者に限った話ではない。このようなことは、多くの者が経験していることであろう。

そのようななかで、上の実習日誌にあるように「どうやればいいかわからない人、一緒にやろう」との呼びかけで何人かが集まり、子どもの困り感を「わかる人いる？」と全体に聞くと誰か知っている人が答えてくれた。そのような動きが初めて見られたことは、実習2週目での大きな一歩といえるであろう。

2.5 9月実習9日目（第13時）

授業の概要 本時までの間、第9時に作成した構成メモを元に、図表やグラフを用いて考えが伝わるように書き表し方を工夫し、下書きを書いている。第13時は、下書きを推敲し、文章を完成させる時間であった。

実習日誌より 研究事項として設定したのは、次の2点であった。①授業中ずっと大きな声でおしゃべりをしてほとんど学習に向き合っていないM君に、学習時間に肯定的な声かけをすれば、学びに向かうだろうか。②自分の考えていることを近くの子に話し出す姿が見られるような手立てを試す。この日は、抽出児童として新しい児童（最近気になってきた児童）が設定されている。

研究事項①に関して、M君は、前日の休み時間に「先生はいつも無視する」と私に言った。身に覚えがない。誰かに教えているときだったことがわかり「集中していたから多分聞こえていなかったはず」と伝えると、「普通は3人くらいの声は聞こえる」と返した。M君は、話を聞いてほしいのかもしれないと思い、今日は一日を通して意識的に声かけを行うことにした。

前時の児童感想の紹介からスタート。本時の活動につながる感想を選んだが反応が薄い。M君は集中して聞いていた。紹介されたBさんの感想「考えは事実からつなげて書いていけば書けるん

だ」に対して「これ名言だ」と反応。すかさず「名言だよ」とM君のつぶやきを受け止めた。その後も私の質問に小声で反応していることに気づいた。本時のめあてを確認した。推敲という言葉がわからないというのでよりよくするために見直すことと伝えたが反応はあまりない。この時私は、パワーポイントの説明で活動の見直しを持たせ、自分たちで早く推敲させたいという思いが強かった。

パワーポイントで推敲の仕方を説明した。①トリプルチェック表を全体で読み合わせ、書く際に気をつけてきた3つの視点に沿って各自で5分間読み返させた。相互交流による見直しは行わなかった(R君は下書きシートに目を落としていた)、②間違えの多かった数字の表記や漢字の間違えを2択クイズ形式で確認後、各自で3分間見直した。「2016年はどう書く?」と聞くとM君が「俺かける」と唯一声に出したので指名し黒板に書いてもらった。M君は、今日は大声でおしゃべりをしなかった。

清書の手順を説明した。その際、みんなより先に前時から清書用紙に書き始めていたM君の作文をお手本として紹介した。活動に入り、M君は、資料を貼る位置が文章と対応していない事に気づいたり「先生、この資料から考えられること書いていいでしょ」と文章を付け加えようとしていたりしていた。そして、皆より早めに書き終え、これでいいか確認しに来た。「先生じゃなくて、あなたが納得すれば、それでいいんだよ。がんばったね。」と肩に触れて褒めた。「よっしゃ。」と達成感を感じている様子だった。R君は、23分間集中して清書した。時折友達の前へ行ってもた清書に戻る。後で確認すると文章を書き加えていた。

M君に「君の困っていた資料を貼る位置。他にも困っている人がいるかもしれないからパトロールをお願い」と伝えると勢いよく立ち上がった。授業後半、文章の読み書きが苦手なI君へアドバイスをお願いすると、付きっきりで教えた。いつもおしゃべりの絶えなかったM君は、教師が肯定的な声かけをしたり活躍できる場面を作ったりすることで、学びに向かった。

5校時の家庭科小物づくりでは「おばあちゃんに作ってあげたいんだよね、かがり縫いのやりかた教えて」と積極的に私に話しかけに来た。昨日

「先生は、俺無視する」と言っていたM君だったが、今日は「先生、次の家庭科の時も教えに来てよ」と私に言った。騒がしくしている子ほど関わってほしくてたまらないのだなと思った。

第1筆者の所見 本時は、前日の言葉からM君を意識することで、実は彼が「私の質問に小声で反応していることに気づく」ことができ、M君も学習に集中することができた。これはおそらくM君だけの問題ではない。教師が子どもの声を聞くよりも「授業を予定通りに進める」ことに気が向きすぎていると、子どもの声にも気づけず、子どもが学びに向かいにくくなっていることが少なくないのではないだろうか。本時冒頭、「児童感想の紹介からスタート」するも「反応が薄い」状況であったが、それも、似たようなことが生じているかもしれない。

2.6 第2筆者による9月実習の振り返り

9月実習を特定の子に着目しながら、授業実践後に授業中の子どもの発言やつぶやき、表情や身体への向きや姿勢、ワークシートやノート等の記述物、実習日誌、撮影したビデオをもとにTC記録を作成し、省察を行った。すると、子どもの姿から筆者自身の具体的な実践課題が見えてきた。その課題から、自ら学ぶ子をはぐくむための授業づくりのヒント6つを自分なりに見いだして解決策を構築した。なお、改めて授業ビデオを見直しTC記録を作成することで見えてきたこともあるので、以下の記述の中には、日誌の中に出て来ない児童名(N君～)もある。

9月実習では、5学年国語「固有種が教えてくれること～グラフや表を用いて書こう」(全14時間)を実践した。第13時は、下書きを推敲し、文章を仕上げる時間であった。そのとき着目していたR君は、パワーポイントで推敲する際の説明が始まると、カーテンで姿を隠した。推敲作業がうまく進んでいないと感じた筆者が、例をあげながら事実と意見の区別について見直すことを学級全体に向けて説明を始めると、R君は椅子を揺らして足をぶらぶらと動かした。説明を丁寧にしたからといって子どもが主体的に学ぼうとしたり理解したりするとは限らないことが分かる。この姿から自ら学ぶ子をはぐくむための授業づくりのヒント①「教師が細かく説明しない」を挙げる。

このような説明活動は、推敲作業から清書へ移る際にも行われ、そのときもR君は椅子を揺らしたり机上へ倒れ込み姿勢を崩したりする姿が見られた。学習活動の一つ一つ区切り、段階的に指導しようとする意欲が低下した。この姿からヒント②「一時間の活動を細かく区切らない」を挙げる。

第9時は、構成メモを書く時間である。筆者は前時の感想紹介をしたり、パワーポイントで本時の構成メモの書き方を細かく説明したりと導入から6分間話し続けた。その間R君は、筆箱ではさみを叩いて修理しようとした。また椅子を傾けてバランスをとったり、手遊びや膝を揺らし始めた。そして、いよいよ主活動に入ろうとする頃には、机上にうつ伏せたり、椅子を傾けて座ったりあくびも出た。その後、動き始めるまで3分30秒かかった。教師の話が長くなると意欲が低下し、再び動き出すまでに時間もかかる。この姿からヒント③「導入を短くする」を挙げる。

この時間、R君だけでなくN君も授業開始1分で貧乏ゆすりをしたりゆらゆら動いたりしている。教師の話に対してつぶやきながらN君自身はよく分からない言葉に反応していたものの、教師は気づかなかった。N君は、主活動に入ると隣の子と手遊びを始めてしまった。教師が個別に対応していない児童の学びが停滞していた。この姿からヒント④「活動中の子どものつまずきや困っていることを知る」を挙げる。教師対子どものやり取りで進める授業では、子どもの学びの状態の見取りも難しい。早めに子どもたちに活動を促し、その間に子どもが何に困っているのか知ることが大事であった。

第8時は、日本に住む固有種を守ることができるか、できないかについて自分の考えを持ち、その考えに合う資料を教師があらかじめ準備した資料5つから選ぶ時間であった。O君は普段から物静かで課題はきちんと終わらせている印象だった。O君は資料配布後1分程しか見ておらず、その後三角定規を触っていた。しばらくしてたまたま番号順指名で当てられたO君は、教師に資料の内容について尋ねられたが答えなかった。O君は本時の目標である資料を見ることに必要性を感じていないために学びに向かわなかったと思われる。この姿からヒント⑤「子ども自身が必然性を

感じるような活動」を挙げる。

また、第8時では、N君のように固有種を守れると自分の考えをはっきり発言した子もいたが、P君のように提示されたテーマについて考えたことがないから決めきれない子もいた。P君にしてみれば、考えを決められないと資料も選べないのかと不安に感じたかもしれない。考えを明確にしている子も不確定な子どもどちらも混在しながらも安心して学びに向かえるような授業設計が必要である。そこで、ヒント⑥「大きな枠で単元計画を立てる」を挙げる。

9月実習では、説明的文章の読みをいかして、ゴールとなる意見文を書く学習までの全13時間を毎時間の積み上げ式の学習計画をもとに行っていた。授業実践の省察を繰り返すうちに、実習中には気づかなかったN君の抱えていたと思われる不安や心理的負担が想像できた。N君は、書く学習で理解不足やつまずきが積み重なり、第13時の下書きの段階で泣き出してしまったのである。これは、筆者自身の見取り不足で子どもの状態を把握しきれていなかったことが原因である。他にも声をあげられずに困ったままだった子はいなかっただろうか。また、教師の見取り以外でも、積み上げ式の学びで単元計画を立てると、うまくできなかった子や学びにのれなかった子はどんどん取り残されてしまう可能性があることを再認識した。さらに、教師もゴールにたどり着かせようと思いつく道筋で学びを引っ張ろうとした。これでは自ら学ぶ子をはぐくむことはできない。

そこで2月実習では、子どもの学ぶ力を信じ、子どもに学びをゆだねる授業についてヒント⑥「大きな枠で単元計画を立てる」を中心に、積み上げ式の学習ではない授業づくりを行う。

3. 1年次2月実習に至るまで

3.1 後期授業科目「言語活動と協同学習」での学び

1年次後期、本教職大学院では、選択科目5科目、実習科目1科目、課題研究科目1科目を受講することになっている。第2筆者は選択科目としては、学習指導に関する科目群から「授業分析・リフレクションの理論と実践」、「言語活動と協同学習」、「国語科教育の理論と実践の高度化I」の

3科目を、組織運営に関する科目群から「組織的意思決定マネジメント」と「教師の成長とメンタリング」の2科目を受講している。ここでは、2月実習に向けて最も学びの大きかった「言語活動と協同学習」(第1筆者と比嘉俊准教授で担当)で、毎回の授業に対して第2筆者が記述した振り返りの内容をもとに、この授業を通した学び(一部)と2月実習直前の悩みについてみていく。

第3回の授業では、第2筆者の9月実習実践を報告した。事例報告準備のために第2筆者は、実習日誌と撮影ビデオを何度も見返すなかで、子どもの見取りや手立てに対する考え方が変わって来ている。実践報告では学びに乗りにくいR君に焦点を当てていたが、それを皆で視聴しその心境を想像するなかで、「「あーあれの続きか」と知っていることを繰り返すより早く進みたい気持ちや「動きたいな」と椅子を揺らす動き、「僕はここにはいない」とカーテンに隠れる心境」など、子どもを多様な存在として理解し、その心境を想像できるようになっている。

第12回は、失敗や経験を通した学びについてワークショップ的に考えた。授業後の振り返りのなかで、子どもの興味関心から授業を作るためには、「子どもの学ぶ力を信じる」こと、「ゴールは一つではないことを教師自身が認識する必要がある」ことを書いている。そのためには、「ただ試したくなる。試しているうちにうまくいく、うまくいかないというフィードバックを子ども自身が経験から受ける。その原因を考える中で知識を獲得する」という学びの道筋について考えている。そしてそのためには、「失敗経験を奪ってはいけない。教師がフィードバックを与えてしまっただけでは、正解することに意識が焦点化され、失敗を恐れてせまい学びになってしまう」ことも論じている。

3.2 2月実習直前での悩み

このように第2筆者は後期学習のなかで、教育観を深めていった。しかし2月実習の準備を行った第13回、第14回、それをどのように授業として具体化したらよいかについて悩んでいることが、授業後の振り返りに表明されている。

第13回の振り返りには、「今回は積み重ねではなく、活動を数時間のまとまりの中で行う、という大きなくくりの単元計画を立てたい」と考え、

「そのポイントとなるのは、単元学習の中核となる学びが何なのか明確に持つこと」とは書いているものの、「実際の学びがまだイメージできない」と述べている。

第14回は、授業後の振り返りに「実習準備として単元デザインから悩んでいる」と書いている。「これまでは、指導書にある指導事項はすべて押さえなければいけないと思い込んで盛りだくさんの「させる授業」になっていた」。しかし、ではどのような学習課題を設定すれば、「数時間のまとまりの中で」活動を通して学びが深まる授業ができるか、イメージできないということであった。本稿2.6でも、「2月実習では、子どもの学ぶ力を信じ、子どもに学びをゆだねる授業についてヒント⑥「大きな枠で単元計画を立てる」を中心に、積み上げ式の学習ではない授業づくりを行う」と書いているが、それを具体的にどのようにやればいいのか分からない、とのことであった。

この時点で、2月実習で担当する単元は決まっており(3学年説明文「ありの行列」7時間配当)、すでに単元計画等も作成済みであった。そこでは、「問い→実験→結果→まとめ」が繰り返されながら結論にたどり着く、という国語的な構造を学ぶ単元として構想されていた。単元中、中心部分を3時間連続で構想してはいたが、教師用指導書にあるような一般的な単元計画と大差はないものであった。指導事項を押さえ、大事な点に気づかせるという意識と、子どもに学びを委ねたい(けれどもどうすればいいか分からない)、という意識の狭間で生まれた悩みがあった。

そのような発言が、第14回の授業中にみられた。具体的には、「大きな枠で授業を作りたいが、どう作っていいかわからない」とのことだった。そこで1つのヒントになるかもと思い、第1筆者は鳥山敏子の「なってみる」授業実践(鳥山, 1985; 渡辺, 2009)を紹介した。実習開始5日前であった。2月実習で担当する3学年「ありの行列」は7時間扱いと、時間がたっぷりとれるわけではない。鳥山のように、場所を移動し、「スイミー」や「うなぎ」になって動いてみる(渡辺, 2009)、など大きなことは難しいであろう。そこまでやらないにしても、学者ウイルソンが行った実験を、たとえば4コマまんがにするような活動を取り入

れば、子どもがきちんと叙述に沿って理解していないことはみえてくるのではないか、そこから、あらためて教科書の文章を丁寧に読む必然性が生まれるのではないか、という提案をした。

その提案を聞いて第2筆者は、まんがなどにするのは子どもには難しいと思った。しかし、そのような活動を行うことで読みのずれが確認できるのではないか、ということはヒントとなり、「理解できていないこと」をどう気づかせるかという視点が持てた。それまでは、子どもが知らないことを教えるという視点でしかなかった。指導書にも、「観察で得た事実をもとに仮説を立て検証して結論を導く、児童にとって初めて出会う論の展開の説明的な文章」と、「初めて出会う論の展開」であることが書かれているため、「知らないことを教える」という視点が中心になりがちであった。しかし、「段落相互の関係…」という指導事項を直接的に指導するのではなく、読みのずれについて、叙述を基に確かめ合う活動を通して、段落が相互に関わり合っていることにやりとりの中で気づく事が大事なのだ意識を変えた。

動作化（なってみる活動）は、以前「ありの行列」単元で行ったことがあった。ただしそのときは、ある程度学んだうえで、動作にすることで内容を確認をする、という程度だった。またこれまで、大学院で子どもに焦点を当てた授業観察を行う中で、「子どもは動いて初めて考える」ことをたくさん見てきた。子どもの感覚が授業展開の出発点となるという意味で、動作化は悪くないのではないかと思った。

特に、「読みのずれの確認」という指摘が、第2筆者としては大きかった。叙述に基づいて「構造に気づかせる」のではなく、「動作化することで叙述の読み取りのずれを確認する」ということである。「それを訂正していくために叙述に戻る」ということである。その活動をするなかで、段落相互の関係に気づくような発言が出ればいい、と思った。この段落に書かれていることが別の段落に書かれているこれだ、みたいな会話が出ればいい、と思った。

そこで翌日、単元計画を作り変えた。第2～4時に投げかけるのは、「どうやって行列ができるわけがわかったのか、ウイルソンになったつもり

で、ありの様子を観察してみよう」とした。当初の単元計画では、「ありの行列ができるわけが分かるまでに、ウイルソンは何回問いを持っただろう？」としていた。この投げかけでは、言葉（文章）を中心にした学びとなる。言葉をもとに、「問い→実験・研究→答え」を理解する形になる。動作化を入れることで、子どもの読みのズレが動作のなかに見えるのではないかと思った。

4. 1年次2月実習

第2筆者は1月末から2月中旬までの2週間（10日間）、県内公立小学校配3年に配属され、実習を行った（課題発見実習Ⅱ後期）。そこで、説明文「ありの行列」の授業実践を行った。配当時間は7時間であり、実習初日から授業を行った（2, 9, 10日目は授業なし）。そのなかから、4時間の授業について、実習日誌を示す。なお児童名のアルファベットは、9月実習と区別するため、小文字としている。当初、抽出児童として設定していたのはq君。それ以外にも気になる児童が複数おり、ここに取り上げた4日間でも、第2時と第4時にb君の名前が研究事項に挙がっている。

4.1 2月実習1日目（第1時）

授業の概要 第1時は、「ありの行列」を読み、初読の感想や疑問を共有し、単元のゴールを知る（言語活動）時間として計画された。

実習日誌より 授業前半①話題提示。ありの行列ありの挿絵提示からa君が、1びきのカマキリに向かうありの行列を見た経験を話し出した。カマキリがありに囲まれていた話をクラスの子のほとんどが興味をもって聞いた。しかし、私はa君の話から「行列」というキーワードが特別な状態であることに気づかせたくて「行列見たことある人？」その様子に話題を向かせてしまった。子どもの思考に寄り添った授業をしたいと思っていたにもかかわらず、教師の描く道筋で「気づかせたい」と思ってしまった。a君が見たありの行列がどんな様子だったのか、体験させればよかった。行列を自ら体験した子どもたちに「どのように行列ができたのかな」と本文に結び付ければよかったと授業後に猛省した。絵カードで「ありの行列」を15名ほど前に出て黒板に貼ったが、関心を持ってもらいたかったq君は動かずにはさみで筆箱を

こすり続けた。

続いて教科書範読。普段ありは行列を作らない話題から、「ありは、なぜ行列を作るのかな？」という研究をした人のお話を聞こうと範読へ移った。隠れるため身を守るためと「目的」に関する話が出た。q君は支援員さんに促され教科書を開いたが、はさみを置き、電子黒板の文を目で追いつながら聞いた。しかし途中で口笛を吹きはさみで机をこすり始めた。q君のイライラは2校時の社会ノートを書くことを拒んだときからずっと続いていた。書くのが嫌だと言っていたことから、「書かなくてもいいから話だけ聞かせて。なぜ行列を作ると思う？」と行き聞くと「砂糖を見つけたから」と答えた。b君はワークシートに何も書いていなかった。朝の話を聞いていたb君は、分からないことは悪いことじゃないよと伝えるとうなずいた。b君は、しばらくして再度近くに行くと、おしりから液を出すと書き「教科書から見つけた」と言って見せた。普段からなかなか自分からは学びに向かわないと担任から話を聞いていた子だったため嬉しく思った。

研究事項としては、「q君は、よくわからないことを共有する場面をつくると、話題について級友と話し始めるのではないかと設定していた。q君は範読後の問いには答えず、「わからん」と声を上げる予想をしていた。しかし答えた。答えたことはよかったが、それで終わってしまった。よくわからないことを共有することで学びに向かう姿が見られるかと思ったが、できなかった。理由は、授業直前に問いを変えたからだと思う。単元計画では、ウイルソンの実験内容に着目していく予定であるため、ワークシートの問いを「ありは、どうやって行列をつくるのかな？」と立てていた。しかし、教科書の問いの文に答える形のワークシートへ変えたため、初読の知識理解度チェックになってしまった。学ばせたいことを明確にして立てた計画であったのに、緊張のせい、教科書の問いと私が考えさせたい問いが「ずれてしまっているのではないかと考えてしまい、急遽変更したことが原因だった。結局q君は何を学ばかわからないままいらしながら時間を過ごしてしまった。寄り添う前に、何を学ばせたいのか、どのように発言をつなげるのか、ねらいを明確に

授業の軸をしっかりと持たなければ簡単に方向性がずれてしまう。今日の国語は正解を知っている教師が進める授業だった。a君が、授業終わり前にありのいる場所情報を提供してくれた。この生の体験を教材文と結びつけて、国語授業の中で言葉をもとに知ることが楽しいと感じる授業にするには、「体験させる」ことがやっぱり必要だったと感じた。

第1筆者の所見 本時における最大の収穫は、研究事項についてである。研究事項は、「q君は、よくわからないことを共有する場面をつくると、話題について級友と話し始めるのではないかと設定していた。q君はイライラしていたし、級友と話し始めたわけではなかったが、「わからん」と言うわけではなく、教師の問いかけに答えていた。教師が範読していたときには、「途中で口笛を吹きはさみで机をこすり始めた」にもかかわらず、である。第2筆者は、「答えたことはよかったが、それで終わってしまった」と反省しているが、しかし、一見範読をきちんとは聞いていなかったように見えても、その子なりに理解し考えを持っていた場面が確認できたということは、その後も、その子なりのやり方、参加の仕方、授業に参加する可能性がみえたという意味で、大きな点だったのではないかと。

授業者としては、「教師の描く道筋で「気づかせたい」と思って」しまう面はあるものの、授業後にこれだけ振り返ることができていたのであれば、こちらもその後の可能性に期待できるのではないだろうか。

4.2 2月実習3日目(第2時)

授業の概要 第2時は、行列ができるわけがどういうふうになったのか、ウイルソンになったつもりでありの様子を観察する、という「なってみる活動」(動作化)の初回であった。具体的には、最初の実験が紹介されている第3段落(実験1)を動作化した。

実習日誌より 研究事項としては、次の2点を設定していた。①子どもが知ることや考えることを楽しみながら意味を理解しようとする授業、②国語が嫌いで本を開いたり文を書いたりする動きが少ないb君は、体験する活動を取り入れることで、内容理解しようとする動き出すのではないかと。

本時は第2時だった。子どもの体験を生かした授業がしたいと考え、昨日の図工での映像から入った。子どもたちは自由に活動できる楽しさ、友達と一緒に作り上げる喜び、一緒に活動することで場が進化した驚きなど想起していた。本時は、アリの行列の研究をしたウイルソンがどのように研究を進め、わかるようになったのか、ウイルソンさんが見たことを体験する活動を設定した。はじめの実験は、砂糖を置いてみたところから始まる。a君がもっていた二日前の給食に出た魚ナッツ袋を砂糖に見立てることを提案したのでその案で進めた。授業前は、ありになって体験する子、ウイルソンになる子（残りの子）と立場を2分することを考えていたが、a君がウイルソン役と、役割を持たせてしまったためありになった体験する子以外の残りの子が傍観者になってしまった。

まずは、子どもたちに任せて自由に実験1を表現してもらった。b君はあり役に率先して参加した。子どもたちが知っている（予想している）ありの動きだったため、えさに向かって一気に集団で進んだ。傍観者にしてしまった子たちに「あれ？って思ったことない？」と投げかけると「一匹のありが迎えに来ていない」と発言し、教科書のどこにそれが書かれているのか確かめる活動へ繋がった。電子黒板でも確認したが、それぞれの児童がどのように第3段落を読み込んでいるのか把握できなかった。

その後も巣からぞろぞろ出てくる、行列になっていないなどの指摘でありの動きを確認し修正していった。どこで、本文と動作をつなげようかタイミングを考えていたが、なかなか発言とつなげることができずについ「教科書を読みながらやってみる？」と言ってしまった。一文ずつ読みながら4回目のありの動きをした子どもたちは、えさの前で行列のまま止まった。なぜ止まったのかと聞くと「帰りましたと書いてない」と誰かが言った。本文には、「列を作って、さとうの所まで行きました。」とまでしか動きの表現が書かれていなかった。本文を確かめながら動きを確認すると、叙述に基づいた表現をしようすることに気づいた。

授業後のリフレクションで主・副担当教員である道田先生と高瀬先生から助言を頂いたが、やはり子どもたちがイメージで動いていることが多

かった。音読をした子達とありの動きをした子達はそれぞれが確認し合いながら動いたわけではなかった。確かな読みや理解につながる活動にはなっていなかったと思われる。体験と叙述を関連づけさせる活動をどのように設定するかが課題であることが分かった。また、教師とフロアーの児童数人とのやり取りで、動きの誤りを焦点化して教師を介して確認する活動になっていた。子どもたちが必要な場面で、共に学び合う活動にするためのしかけが必要だ。この2つの課題解決に向けて、明日の授業は見る側、動く側の立場をはっきりさせる。教師はできるだけ子どものつぶやきを拾う。動きの再現と教材文の確認の場面を設定することを意識して授業を考える。

b君やその他の子どもたちは動くことと本文を結び付けながら体験することで楽しく学ぼうとする姿は見られた。授業後b君に、今日の授業ですごいと思ったことを聞くと言葉に詰まったが、一昨日だったらあると答えた。「ありが特殊の液体を垂らすのがすごい。どういう液体なのか、色は何色かなと思った。」と答えた。体験を通した学習は次時以降も生かしたい。しかし、動いて楽しいだけの授業にならないようにするためにも、どのように叙述に結び付けるのか、方法やタイミングをもっと検討し、国語で表現された内容や事柄を正確に理解する資質・能力をはぐくめるよう、単元学習での指導を改善していきたい。

第1筆者の所見 本時は、「なってみる活動」を通して読みを深めていく時間であった。第1筆者は授業を視察した。授業者は、前日の反省からか、子どもたちを強力に引っ張ろうとはせず、いい意味で子どもたちに振り回されながら、授業者として強く前に出ることなく授業を進めていた。最初の活動時、あり役の子たちは、冒頭から列になってえさに向かってゾロゾロと進んでいった。教科書には、「しばらくすると一匹きのありが、そのさとうを見つけました」とあるので、これはきちんと読めていないことが行動として明らかになった。動作化することで、子どもの読みのズレがあらわになりやすいことが確認できた。

さらには、「一文ずつ読みながら4回目にありの動きをした子どもたちは、えさの前で行列のまま止まった。なぜ止まったのかと聞くと「帰りました

したと書いてない」と誰かが言った」という場面がある。これは、教科書にざっと目を通していた第1筆者も見落としていた点である。動作化を行うことで、正確な読みに向かう可能性を大きく感じさせる場面であった。

4.3 2月実習5日目(第4時)

授業の概要 第3段落(実験1)の動作化に第3時まで費やしたため、第4時は、第4段落(実験2)の動作化を行った。

実習日誌より 研究事項として設定したのは次の2点であった。①子どもが知ることや考えることを楽しみながら意味を理解しようとする授業、②b君は、8人グループ(座席2列分)で、教科書のどの文に着目して動くか話し合う場を設定すると、内容理解しようとする動き出すのではないか。

昨日は、授業後半で本文の言葉に着目したことをきっかけに動きが変わり始めた。そこで、本時はまず8人(座席2列分)ずつにわけ、4チームにした。人数を減らし、動く前に相談タイムを取り入れることで、本文のどの文章に着目して動きを考えるのか話し合う時間を設定した。

まず、自分たちの「本気で再現しようとした」前時、最後のグループの動きを動画で振り返ることから授業を始めた。そして、体験後の気づきカードを3名分紹介した。本当にありの行列を見ているようだと感じた子、「しばらくして」「すると」という言葉から、ありは目が見えないから時間がかかったことがわかった子、道筋から外れてはいけないと知った子を紹介した。ここでは、言葉に着目して動いてほしい、体験することで知るよさを感じてほしいという教師の思いがあった。

その後一斉音読を行い、「本気でありになるならどの文に注意してなりきりますか」と聞いた。「ちじぢり」「帰るときも、行列の道すじはわかりません。」とa君やc君などの大きな声が返ってきた。注目したい一文を見つけて「俺だったら」と話す声も聞こえた。教科書をもとに初めて話し合う姿が見られたため、しばらく時間をとることにした。b君も今日は教科書を音読し、グループでありについて話している声が聞こえた。1号車チームでは、石の向こう側に道の続きを見つけるありははじめのありと同じかどうか、そのうちに道を見つけたときはすぐに行列になるのかどうか

について話し合っていた。石に邪魔された後の帰る道は行く時と同じかどうかもあった。課題についてグループで話し合う活動の経験があまりないようだったので、どう動くかについて教材文をもとに自分事として考え始める姿が見られたことはよいことだと考えていた。

予定より話し合う時間が長くなってしまったために、3チームまでしか動くことができなかった。実際に動いたチームは、話し合いに積極的な子が先頭になることが多かった。行列の後ろの子は違う動きもしていた。一回の体験では修正することができず、自分たちの体験が終わると意識がそれでおしゃべりをする子も増えた。授業を構想する際には、体験活動は何度か繰り返し行わせたいと考えている。試す、やり直すチャンスはできるだけ持たせたい。しかし、本時のように4チームにすると待ち時間が長くなることは予想していた。2回目もやるからよく見ていてねとできるかどうかかわからないことを言ってしまった。他のグループが終わると、自分のグループの動きに取り入れたいことを話し合う、あれっと思ったことを指摘する、など視点をもたせたり、私は子どもたちの声を拾って他のグループへ広めようとしていた。これまで行っていた方法だった。

授業後道田先生とのリフレクションで、「教えたいこと、気づかせたいこと、言わせたいこと」で子どもたちの声を拾っていたことに気づいた。授業冒頭から教師の思う道筋をたどらせる学びをさせていたことに、実践中は気づいていなかった。子どもたちが体験を通して主体的に学び、理解する授業づくりをしたいと考えていたのに、授業中の瞬時に判断する思考はまだ以前のままだ。図工で見せた子どもたちの目の輝きを主要教科でも見たい。子どもたちが図工で感じた「自由に活動できる楽しさ、友達と一緒に作り上げる喜び、一緒に活動することで場が進化した驚き」は子どもたち自身が主体となる学びで感じたことだ。体験することで子どもたち自身が気づくこと、叙述で確認する活動を再度考える。子どもたちは本文の中に書かれた事実を言葉に着目し始めている。不完全に終わった実験2を再度行うことを子どもたちと約束した。単元終わりまで、あるいは終わっても続くと思っているが、豊かな体験が言葉とむす

びつきながら子どもたちの理解へつなげる授業改善を繰り返す。

第1筆者の所見 動作化は、最初(第2時)は「あり役をやりたい人」があり役をやり、それ以外は観察者であった。第3時はAチーム、Bチームと分けて、交互にあり役と観察者をやっていた。第4時は、あり役を4チームに分けて、全員が体験できるようになっていた。このように教師の試行錯誤を通してよりよい体験の場とすることは、非常に重要である。

ただし、「予定より話し合う時間が長くなってしまったために、3チームまでしか動くことができなかった」点は、「なってみる活動」を通して理解を深めるという観点からは、残念なものであった。このような体験は、何度も繰り返す中で発見していくものだからである。これは、話し合いに時間をかけてしまうというこれまでの教授行動が習慣として出たものと思われる。そうではなく、何回も繰り返す中で気づくような授業がデザインできれば、子どもたちの理解もそれに比して深まっていくものと思われる。こういった場面は、授業者のなかでも、旧来的な教育観ともう一つの教育観がせめぎ合っていると考えたほうがいいのかもわからない。

4.4 2月実習8日目（第7時）

授業の概要 単元学習最終時。子どもたちが体験して理解する最終機会として設定された。主担当教員として第1筆者は、前日の授業を視察し、「明日は最終時なので、場合によっては一旦研究のことは忘れ、とにかく単元を終わらせることも考えてはどうか」と助言している。ただし第2筆者はあくまでも、「子どもたちが体験して理解する最終機会」と捉えている。

実習日誌より 研究事項として設定したのは、子どもが体験を通して意味を理解しようとする授業であった。

子どもたちの半数は、ありのおしりから出る「とくべつ」のえき」が行列に関係していることを知っている。やっとウイルソンの研究でありの行列ができるわけを解明した段落まできた。この場面こそ、これまでの実験から徐々に明らかになってきたことがつながり、なぜありの行列ができるのかわかる場面である。子どもたちが体験して理解す

る最終機会だ。

授業開始から6分程はこれまでの実験1、実験2の確かめをパワーポイント活用して行った。その後ウイルソンが研究した段落を音読後、段落にあるキーワードを短冊にし、バラバラに黒板に貼った。挙手した5名に順番並び替えしてもらったが、なんか違うんじゃない？と教科書の記述順になっていないところを別の3名が気づいて直した。短冊言葉の意味についてやり取りの後、ウイルソンの研究について話し合った。「特別の液にすぐにたどり着いたと思う？ぼくたちだったら最初どこから研究する？」と聞くとa君は「あたま」と答えた。「めんたま」と聞き間違えたが、その後「あし、手、おしり、口、体の中…」次々に子どもたちから出た。小さい体を調べたウイルソンはすごいと書いていたdさんの初読の感想を話した。a君は、においのある液を出すことに対して「先生、目が悪い代わりに鼻がいい」と言って叙述にあるありの様子と結び付けながら発言していた。特別な支援を要する子も体験を重ねるごとに理解を深め、おしゃべりや立ち歩きをするが、自分にできることから取り組み学ぼうとしている姿は新鮮であり、とても嬉しく思った。

今日は最終日で、ある程度まとめなければいけない授業だったので、言葉のやりとりで進む。e君（日本語教室通級）は横を向いて座り指遊びをしていた。ここまで授業開始から15分経過し、a君はあくびをし「はやく体育に行きたいな」と発言した。行列ができるわけが特別な液であることまで確認したところで、「そろそろ、動きたいでしょう？」と聞くとf君「動きたーい」、g君は体を大きく前後に動かした。f君はe君と同じく日本語の読み書きが得意ではない。体を動かしながら内容を確認してきた子だった。

8段落まで一斉音読をした。e君は横を向きながらも音読をしている。おしゃべりをしていたa君も音読をした。

「10時10分までは何度も確かめできますが、8段落の通りに動けなかったら次のチームへ行きませ。」と条件を伝えると初めにやるチームが渋った。失敗が怖いのだろうか？「みんなやらないなら1番に…」「失敗を学べば…」dさんがつぶやくと「そう、それをやりたいから俺ら…」c君が

続く。dさんは、学校は少しずつ成長するところという実習初日の私の話を覚えているのか、縄跳びをするときに「今日は100回連続できて成長した」と伝えに来た。また、あや跳びができない子に「できなくてもいいんだよ、チャレンジ」と声をかけていた。今日も先に動きをやってみようとする。こんな声がクラス中から聞こえてくる学級集団なら、遊びも学びも心地いいだろうなと思った。互いにチャレンジしながら学び合える学級集団をはぐくみたいと思った。

教師の一文読みに合わせて号車ごとに再現した。砂糖はお手玉、特別な液は黄色い玉入れの玉（一人2個ずつ持つ）を使った。h君は立ち上がり、他のチームの動きをじっと見た。しばらくして教科書を手に取りページを開いた。3チーム目に入ると、h君はありの行列を誘導するような手合図をしながらありの世界に参加していた。全員帰りの道で特別な液を付け（落としながら）えさを持ち帰った。4チーム目は子どもたちに一文読みをお願いした。行列が一往復で終わったため、「行列っていつなくなるんだっけ?」と聞くと「えー、さとうが無くなるまで」といくつもの声が挙がった。すると砂糖がなくなるまで行列の往復が続いた。最後に床に並んだ黄色い特殊な液の後を見てふり返りを書いた。

学習時間の終末、dさん「自分たちでやってみて体験するとより分かった。」、hさん「文章とか読むだけより、体験するとなんか気持ちがあった」と発表した。ふり返りにe君は「うごいてたのしかった。えさをだすのがたのしかった」と書いた。a君は「うごいてたのしかったまたやりたいです。」、q君「たのしかったです。ありになるのがたのしかったです。」、i君「よんでやってみてたのしかたけとさいしょはよくわからなかったけどたんだんわかってたのしかった（記載通り転記）」と書いていた。

7/7時、限られた時間ではあるが、どうしても子どもたちが本文を体験することで理解につながった。体験することで読み飛ばしをしている子や言葉として知っているだけで文脈の中で本当の意味理解につながっていない子もいることが分かった。これは、教師である私だけでなく、実際に体験することで気づいた子もいたと思う。国

語科での体験は低学年でよく行われる。動作化して登場人物の心情や置かれた状況を疑似体験してきた経験はあると思われるが、年に数回あるかどうかである。また、物に触れ、見て、五感で感じたことを文章に書く活動もよくある。しかし年間を通してみると経験としては少ない。国語科では、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成する。今回の実習では動作化することでイメージしながら文章が読めるようになる資質・能力を育みたいと考え、単元計画を立てて実施した。他の単元ではどのようにいかせそうか、体で学ぶ授業は他教科でもいかせそうかなど考えたい。自ら学ぶ子をはぐくむための授業づくりの方向性として取り組みたいと考えている。

また、単元計画の立て方も工夫した。指導事項の精選を行い、本単元で中心となる学習活動を3時間という大きな枠時間を設定した（実際には6時間）。時間的ゆとりを持たせたことで、子どもの様子から次時の授業改善を行い、ねらいに向けて異なったアプローチをしながら授業を行った。子どもも私自身も初めての授業となった感じがする。お互いに作り上げていく授業だなと感じた。また、1時間ごとの積み上げ式の単元計画でないということは、子どもも教師も心にゆとりが生まれることも分かった。できない事の積み残しだと、子どもも教師も焦る気持ちがあつていく。しかし、単元計画の中で、複数時間で取り組むことにすると、できていないことは明日また試せる授業になることが、安心感とチャレンジしたい意欲にもつながると思った。このような計画は、深い教材研究と授業構想が大事であることも分かった。とても悩んで今回チャレンジしたが、教師としての授業力向上のためにも子どものためにももっと研鑽を積みたい。授業実践では、教師が学ばせたい、気づかせたいという思いが強すぎると子どもたちの顔が見えなくなり、声が拾えなくなった。子どもたちの学ぶ力を信じる、子ども自身が気づいた時が学ぶチャンスであること、多くのことを学んだ。一気に全部取り入れながら子どもたちの育ちへいかすことは難しい。少しずつ試しながら、自ら学ぶ子をはぐくむ実践を重ねたい。

第1筆者の所見 第1筆者としては、最終時なのでともかく単元を終わらせることを考えるよう

伝えているが、授業者は、体験できる最後の時間と捉えたようだ。前日の授業後の振り返りでの第1筆者の提案「何度も確かめを行う」形とし、結果的に、日本語教室通級の児童もチーム活動に参加する場面が生まれている。それらは、この単元での大きな成果といえよう。

4.5 第2筆者による2月実習の振り返り

2月実習は、3学年国語「ありの行列」（全7時間）の実践である。単元計画を立てる際には、まず教材研究をもとに単元における指導事項の精選を行った。段落相互の関係に着目しながら、叙述を基に捉えることができるようにウイルソンが見たことを再現する活動を設定した。そして、叙述に即して動作化することを通して、場面を具体的にイメージしながら意味が分かるということ目標とした。さらに、主活動（体験を通して学ぶ）時間を3時間という複数時間枠で計画した。これまでの学習を確認し本教材の特性を考える深い教材研究と、複数時間枠でどのように考え、どのような学習課題を持ってくるかという授業構想力が必要であり今回は大変悩みながら作成した。なぜなら、作成するにあたって、学びにのれない子がのれるような授業づくり、資質・能力の育成を目指した長期的な子どもの成長を意識した教育観が必要だったからだ。これまでは、指導事項はすべて押さえなければいけない、既習事項も確認しながら定着させなければいけないと教師の思いが強く、授業の中で行う学習確認作業が多かった。今回の単元計画では、子どもが何をどのように学ぶのかが明確であり、教師自身にも授業前にゆとりが生まれた。何かを感じさせたい、引き出したいという思いよりも、まず子どもたちはありという生きものや行列に対して、どのようなことを知っているのか、どのように考えているのか知りたいという気持ちで臨めた。子どもたちも、ありの行列ができる様子を繰り返し楽しく体験した。今日できなかったことを明日また試せる機会があることで、安心感とチャレンジしたい意欲にもつながったと考える。

しかし、子どもの持つイメージと叙述の違いに気づく子はいるものの、体験と叙述を関連づけて教材文で確かめる活動が弱かったため、筆者は毎時間異なったアプローチを試しながら授業を行っ

た。単元が進むにつれ進度が思うようにいかなかった際には焦りが出て、教師と数人の子どものやり取りで授業を進めてしまう場面もあった。子どもの声を聴くことよりも気づかせなければという思いで教師が引っ張る授業をしてしまった。悔しかった。なかなか簡単には変わらないことも受け入れながら、省察を通して少しずつでも前進したい。

自ら学ぶ子をはぐくむことを目指した授業づくりにおいて、大きな枠で単元計画を立てること以外にも手ごたえがあった。子どもが体験を通して学ぶ授業、何度もふり返り、やり直す機会がある授業である。教師が指示をしなくても子どもが必要感を感じて話しあう、教科書で確かめるなど自ら学ぼうとする姿を見ることができたからだ。パーキンソン（2000）は、「教師は生徒を『教える』代わりに、生徒自身が自らを教育することを助成する—それは生徒が自らの誤りを発見してそれを排除できる環境—誤りから学ぶ環境を創造することである。」（p.132）と、子どもが自ら誤りに気づき、それを修正する手続きを通して学ぶことができる環境（授業）づくりが必要であるとしている。

また、2月実習では、特別支援学級在籍児のa君が、初めて国語単元学習7時間をすべて交流学級で学んだことや、a君自身が望んで学習へ参加したことを支援学級担任教諭から伺った。このa君の学びの様子は日誌に記したが、2月実習における取り組みは、すべての子が参加できる授業や自ら学ぶ子をはぐくむことにつながるヒントになると感じた。4月から現場でも試行錯誤しながら子どもの学ぶ力を信じて、子どもにゆだねる授業づくりを模索する。

5. 総合考察

5.1 第2筆者による総合考察

2月実習は、子どもたちの学びに向かえていない姿の捉え方について再度考える機会となった。これまでは、机上に教科書等が散乱している子、文字を書かずにぼうっとしている子、離席をする子には、「片づけさせる、または一緒に片づける、書いてと声をかける、座ってと声をかける」など現状変容を求める直接的な関わり方が多かった。そうすることも教えることだという意識で指導し

てきた。確かにどれも身につけてほしいことではある。しかし、奈須(2021)がいうように、子どもの授業における学びへの向かい方はさまざまであることや学びに向かうタイミングもさまざまであることを、実習で繰り返し個に着目した見取りを行うことで気づいた。教師は子どもの姿からその状態の意味をその子に即して考察し、まず寄り添い、ときに必要な支援を行うのであり、その子ならではの学ぼうとしている姿として受け入れることが大事なのである。これを無理に教師の描く筋道に合わせようとする、学びに向かえない状態になっていく様子を、観察を通して実感することができた。

実習校では担任の先生と話をして気になる子について情報の共有を意識した。これまでもそういう子どもの背景を知ることの必要性は認識しており、主に生徒指導など生活面で関わる際にいかしていた。しかし、授業における姿ではその背景を関連づけて考え、関わろうとする意識が低かったように思う。実習校では、授業における気になる子qの姿にすぐに反応しないようにした。調子が悪いな、何かあったのかな、家族の誰かともめたのかな、喘息で睡眠不足のかなと考え、受け止める心のゆとりがあった。放課後q君に、翌日の国語の学習に関係する段落を伝え、家で音読してきてねと声をかけた。当日、気分が荒れていて読んできたことを確認しなかったが、一緒に読もうかと声をかけるとなずいた。q君がノートに書きたくないとイライラしているときは考えを聞くだけにとどめた。書く作業を省き、はかりで重さを量る活動にすぐに入らせる個別支援を行うと、q君はすぐに学び始めた。

子どもの見取りと学びの捉え方は9月実習の省察を通して気づいた筆者自身の課題であったが、2月の実習では意識して行うことができた。参観者として子どもの学びを見取り、授業を考えたり対象となる子に必要な支援をしたりすることができた。しかし、自身が授業者となったとき、授業時間内でうまく見取れていないという課題はまだ残る。

次に、第2筆者の研究テーマである「自ら学ぶ子をはぐくむ」ことについて述べる。そのための授業づくりについて必要なことは何か、その手掛

かりとなるものを見つけたいと考えていたものの、9月実習ではなかなか主体的な学びにはならなかった。実践授業の省察を行う中で見えてきたことは、上でも記したが、授業づくりを行う以前に子どもの見取りに課題があったことだ。学びの姿を教師の思い描く授業や子ども像にあてはめて、できているかどうかの評価の視点で見ている。そして、学びに向かえない姿を子ども自身の課題として捉えていた。これは、教師が教えなくては子どもは学べないものであるという、学びに対する捉え方が深く関係していることが分かった。「人は教えなければ学べない存在であり、効果的に知識を身につけるためにはまず教える人が必要である」という考え方を稲垣・波多野(1989)は「伝統的な学習観」と呼んでいる。筆者の持つ「伝統的な学習観」が、子どもの主体的な学びを阻害していることが分かった。筆者の授業課題から、自ら学ぶ子をはぐくむためには、子どもの学びの事実をきちんと見取ること、子どもの学ぶ力を信じて授業づくりを行うという新たな研究の方向性が見えてきた。教師主導の学びではなく、子どもに学びをゆだねる授業のあり方について課題発見実習Ⅱや2年次の課題研究、課題解決実習を通して研究を行う。

筆者の授業課題は、個の姿に着目し、その子の発言や表記物だけでなく、表情やしぐさなど動きなども含めて具体的な姿から授業の省察を繰り返すことで気づいた。子どもはあらゆる経験をもとに教科学習以外の日常生活そのものについても学ぶ。鹿毛(2017)は、「子ども達のこのような「残念な姿」にはガッカリさせられるだろうが、それらは彼らの気持ちや体験の素朴な反映だと考えた方がよい。」(鹿毛, 2017, p.16)と述べ、目の前の子どもの姿には、その子自身が何を感じてどう過ごしたのか、体験を積み重ねて学んだ姿が現れるとしている。このように子どもの事実に着目して授業を省察することで、自身の授業課題を見つけることができたことも課題研究における大きな学びであり、現時点における成果と考える。子どもの学ぶ姿の見取りにもとづく授業改善を次時へ、次の単元へ、他教科の学びへとつなげ、自ら学ぶ子をはぐくむための授業づくりを今後も試行錯誤しながら行う。

5.2 第1筆者による総合考察

本稿の目的は、教職大学院1年次の教壇実習で、現職院生が何を考えて授業に臨み、何を見取り、そこから何に悩み何を学んだか、そのプロセスを検討することであった。9月実習前でいうと、第2筆者が考えていたのは、大きくは「すべての子が学びに向かえる授業にしたい」である。具体的には、「話し合いの時に自信がない子が多いので、自分が考えていることを隣の子に話せるようになる」といい、集中力のない児童を意識しながら授業実践に臨んだ。

9月実習は第2筆者にとって、悩みの多い時間だったであろう。それに真摯に向き合ったからこそ、今後の授業実践のための6つのヒントを得ることができた。それを再掲する。ヒント①「教師が細かく説明しない」、ヒント②「一時間の活動を細かく区切らない」、ヒント③「導入を短くする」、ヒント④「活動中の子どものつまずきや困っていることを知る」、ヒント⑤「子ども自身が必然性を感じるような活動」、ヒント⑥「大きな枠で単元計画を立てる」。

ここで注目すべきは、これらは単なる手立て集ではない、ということである。それらの根底にある考え方が重要である。5.1で第2筆者も書いているように、学習観の問題である。人がどのように学ぶものかと考えるかという、学びを捉える視点の問題である。一方の極にあるのは、伝統的な学習観である（稲垣・波多野，1989）。教える人がいなくては知識を身に付けることはできないと考え、学び手は受動的で有能ではない存在であるとか、学ぶ前は白紙の状態だと考えるなら、活動を細かく区切って段階的に学ばせ、細かく説明してしまう。しかし人間は幼少期より、意図的・意識的に知識を伝達されなくても、能動的で有能なやり方で自ら知識を構成することができる（稲垣・波多野，1989；奈須，2017）。これが伝統的な学習観の対極にある学習観であり、稲垣・波多野（1989）は「もう一つの学習観」と呼んでいる。これらはもちろん、学習者が学ぶために教師はどのように関わるべきか、という教育観、指導観ともダイレクトにつながっていく問題である。

このように、第2筆者が9月実習から学んだヒントは、人の学びをどのように捉えるかという考

え方に関わるものであった。そのために、これまでのスタイルから抜け出すことは難しく、転換することは難しいものであった。新しい学習観を、頭で理解することは早い段階でできていたが、それを基にした教授行動を起こすことが難しいことであった。それが瞬時の行動として現れるためには、2.4「9月実習7日目」の「第1筆者の所見」に書いたように、体のレベルで染み込んでいる必要がある。2週間の実習でそこまで行くのは容易ではない。しかし自分の体（象）のクセを知ることができる。最初の教壇実習である9月実習では、そのような自分の癖を知る時間と考えるのがいいのかもしれない。

その際に大事になってくるのは、学習に向かうのが難しい具体的な子をしっかりと見取りながら実習を行うことであろう。今回も、抽出児はいつも集中力がないわけではないことが見えてきた。第2筆者はこれまで、学びに向かえていない児童がいたとき、それは本人の能力や性格の問題だと考えていた。しかし2度の実習で子どもを丁寧に見取る中でみえてきたのは、それは必ずしも本人の問題とは限らないし、環境が変われば行動が変わる場合がある、ということであった。

ここには、「子どもの行動の原因をどのように考えるか」という、社会心理学でいうところの「原因帰属」の問題が絡んでいる。行動の原因を、実際以上に本人の性格や態度、能力といった内的な要因に偏って考えてしまう、という基本的な帰属の錯誤（外山，1998）がみられる。これまでの子どもの見方は、行動の原因を内的なもの（性格、態度、能力）として考えてしまう基本的な帰属錯誤の例といえるのである。「基本的」と名がついているように、この現象は、さまざまな場面でさまざまな人に見られる、人のものの見方の錯誤（エラー）なのである。そのような見方を打ち破るには、一人の子を、さまざまな場面で丁寧に見取っていくしかない。そうすればたいい、その子どもも動いている場面が見つかる。それを手がかりに、抽出児以外の子どもを含め、すべての子が自分なりに動くことのできる環境を考えていくことが、教師には必要であろう。

2月実習では、「もう一つの学習観」に基づく授業を行おうとした。そのために、具体的にどの

ように授業を計画するか、という問題が生じ、実習開始直前、行き詰りそうな状況であった。しかし動作化を中心とした学び、というヒントから、授業の方向性が大きく変わってきた。実習では、伝統的な学習観からくる指導がところどころ顔を出しつつも、最終的には日本語の苦手な児童も参加する授業になっていった。ここでの成果は、今後大学院2年次学生として、勤務校で引き続き実習を行っていくうえでの方向性を示すものになるであろう。

その際に留意すべきは、2月実習でみえてきたように、すべての子は、それぞれがその子なりのやり方、参加の仕方学んでいるということであろう。これは、「一つの授業であっても、そこには子どもの人数分の学びのストーリーがある」(鹿毛, 2017, p.13)ということであり、どのタイミングで何を学ぶかを、教師が厳密にコントロールすることは難しいということである。そうであるならば、第2筆者も引用しているように、「生徒が自らの誤りを発見してそれを排除できる環境」(パーキンソン, 2000)を作ることで、学びの場を、各自が自分なりに学べる「自由な環境」とすることでであろう。それは、中央教育審議会(2021)のいう、「多様な子供たちを誰一人取り残すことのない」個別最適な学びの場をつくるということであろう。

第2筆者は今後、すべての児童が自分なりに学べる場づくりを模索することになる。そのために教師に必要なことは、日々の子どもの姿を基に次の手立てを模索することに尽きる。それはまさに、「質的授業改善の取組を日常化する」(沖縄県教育委員会, 2022) 姿ということができようであろう。

7. 引用文献

- 中央教育審議会(2021)。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』文部科学省 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)
- ハース, C. & ハース, D. 千葉敏生(訳)(2016)。スイッチ!—「変わらない」を変える方法 早川書房(ハヤカワノンフィクション文庫)。
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫(1989)。人はいかに学ぶか—日常的認知の世界 中央公論新社(中公新書)。
- 鹿毛雅治(2017)。授業研究を創るために 鹿毛雅治・藤本和久(編著)「授業研究」を創る—教師が学び合う学校を実現するために(pp.2-24) 教育出版。
- カーネマン, D. 村井章子(訳)(2012)。ファスト&スロー(上) 早川書房(Kindle版)。
- 道田泰司(投稿中)。現職院生における教育観と教授行動の変容(3)—座学学習と実習を通じた変容/不変容。
- 奈須正裕(2017)。「資質・能力」と学びのメカニズム 東洋館出版社(Kindle版)。
- 奈須正裕(2021)。個別最適な学びと協働的な学び 東洋出版。
- 沖縄県教育委員会(2022)。沖縄県学力向上推進5か年プラン・プロジェクトII～学びの質を高める授業改善・学校改善～〔令和4年度版〕 沖縄県教育委員会 (<https://www.pref.okinawa.jp/edu/gimu/jujitsu/shisaku/h29gakuryokukoujousuisin-project.html>)
- パーキンソン, H. J., 2000, 『誤りから学ぶ教育に向けて—20世紀教育論の再解釈—』勁草書房。
- 鳥山敏子(1985)。イメージをさぐる—からだ・ことば・イメージの授業 太郎次郎社。
- 外山みどり(1998)。「基本的な帰属のエラー(Fundamental Attribution Error)」をめぐる—大阪大学人間科学部紀要, 24, 231-248。
- 屋嘉比 理・道田泰司(2022)。教職大学院の現職院生は実習を通して何を学ぶか 琉球大学教育学部紀要, 101, 159-172。
- 渡辺貴裕(2009)。鳥山敏子とイメージの世界—生き生きとしたからだをとりもどす— 田中耕治(編著) 時代を拓いた教師たちII—実践から教育を問い直す—(pp.39-50) 日本標準。