

国語科授業における教師の「見取り」とインターベンション

——効果的なインターベンションを生み出す即時的評価——

松友 一雄

0 研究の目的

言語活動が授業の中に取り入れることが、学習者の主体的で協働的な学習を生み出すためには、教師の意図的かつ効果的な介入（インターベンション）が必要である。

松友・大和（2012）¹及び大和・松友（2013）²では、言語活動を取り入れた授業を対象に学習者の主体性や協働性を誘発している教師のインターベンションを言語・非言語の二つのレベルで抽出し、その目的や効果を観点とした分類を進めてきた。

その結果、効果的な介入を行うためには、学習者の言語活動を「見取る」行為が起点となっており、その即時的な評価行為の質の差異が介入の結果生み出される学習効果を左右していることが明らかになった。松友・大和（2014）³

本論文では、「インターベンション」は、「リボイジング」⁴や「指導的評価言」⁵といったこれまでの教育学研究で扱われてきた教師のコミュニケーション技術とは異なり、計画的かつ長期的な展望に

立った教授行為であると考え、教師の「見取り」と「インターベンション」の関係を類型的に明らかにし、教師の即時的評価の質を高めるための教員研修のあり方を提案することを目的としている。

1 言語活動を学習活動に転化する必要性

実際の授業では、教師の提示した言語活動は、学習者によって読み解かれ、学習者の言語能力の範囲内で調整され、多くの場合教師の意図した言語パフォーマンスよりも低いレベルのパフォーマンスとして具現化される。

提示した言語活動が教師の授業計画の中でどのように目的化されているかによって、提示した言語活動が試行錯誤や思考を伴わない単なる作業に終わるか、主体的で協働的な学習活動を生み出すかを左右している。つまり「提示した言語活動がより多くの学習者によって遂行されること」や「途中でやめる学習者が少なく、多くの学習者が活動のゴールに到達すること」を目的としている教師は、言語活動の質を向上させる介入ではなく、活動の手順を確認したり、

作業の進捗を支えるために活動そのものを手伝ったりする。こうした教師の支援は学習者の試行錯誤する学習機会を奪い、言語活動を作業化する結果を生む。

提示した言語活動の質を「見取り」とインターベンションを通して向上させていくことを目的として考える教師は、教師の提示した言語活動を「学習者がどのように理解し、どのように言語パフォーマンスとして遂行したか」という突発性の高い点に向き合うことの難しさを乗り越え、学習者に自らの遂行した言語活動の質を意識させるとともに、その向上に向けた試行錯誤を学習として誘発することを目指すため、方法知のメタ認知が活性化されるとともに、学習者自身が自身や他の学習者の言語活動の質を捉える評価眼の形成を生み出す。

特に以下の図に示すような状況の場合は教師のインターベンションによって学習者の言語活動の質が向上する。

- ① 学習者の言語パフォーマンスの質が低い場合、その質を向上させるための観点を与えることで試行錯誤を生み出す。
- ② 学習者の言語パフォーマンスが個別性の高い場合、互いに吟味し合う観点を与えることで、言語活動の質をとらえる観点を学習者に獲得させる。
- ③ 言語パフォーマンスを支える方法知への意識が低い場合、それを取り出して言語化することで目的や状況に応じて言語運用が調整される。

このような実際の学習者の言語パフォーマンスの不十分さを補うことが教師の役割であり、授業の中で学習者の言語パフォーマンス

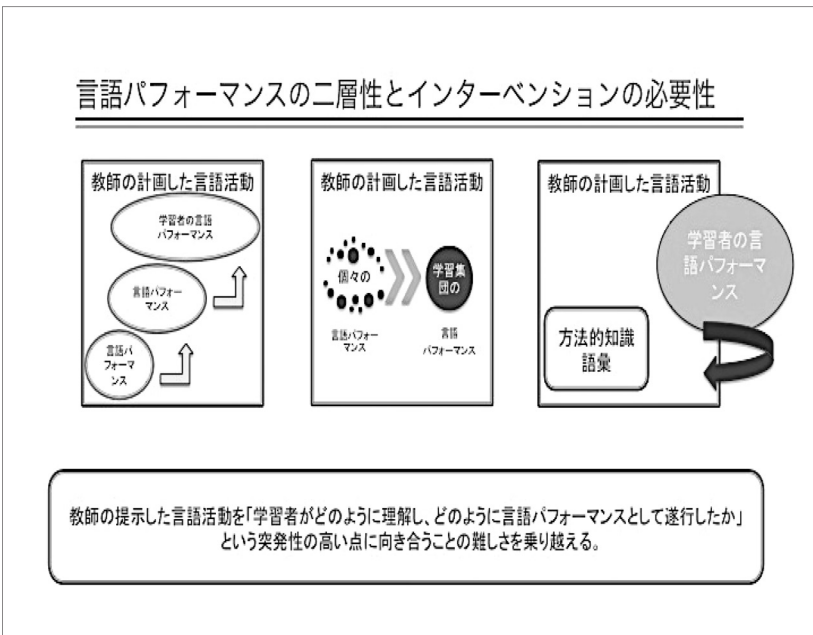


図1 言語活動の質を向上させるための介入場面

の質を高めるためのポイントとなる。これは授業の計画段階で教師がある程度想定できるものではあるが、やはり実際にはその場で学習者の言語パフォーマンスを見取り、効果的な介入によって学習場面を生み出していくしかない。つまり、現在の「言語活動」を取り入れた授業を充実させるためには、教師が自ら提示した言語活動を「学習者がどのように理解し、どのように言語パフォーマンスとして遂行したか」という突発性の高い出来事にその場で向き合っていくという難しさを乗り越えていく必要がある。

さらに、先にも指摘したように、言語活動の遂行そのものを目的化している教師は、指示と手順によって言語活動を学習者に提示するため、学習者は「言われたことを言われた通りに行おうとする意識が強くなり」、言語活動が作業化する。

こうした「言語活動の作業化」は多くの教育現場で起きている問題であり、こうした問題を解決するためには、教師が、学習者の発言や発表に耳を傾け、授業の場に取り上げ教材化することで、学習過程を学習者の主体的で協働的な学習場面へと転換していく必要がある。

2 教授行為としての教師のインターベンション

授業の構成が、学習者の「主体的学習活動」や「協働的学習活動」で占められるようになると、当然教師の役割も変化してくる。松友(2008)⁶では、こうした教師の役割を「ファシリテーター」「コーチ」「インタープリアター」として捉え直し、学習者に任せきり

になるのではなく、活動に誘い、活動の質を高める支援を行い、活動を位置づける教師の主体的な教授行為を計画的に遂行していく必要性を指摘した。

しかし、日々に授業の中では、こうした「言語活動」と「学習者」を結びつける行為だけでなく、学習者の「言語力」を育成するために、長期的な展望と即時的な見取りに基づいて対話的に遂行する「インターベンション」が不可欠である。松友・大和(2012)では、こうした長期的な展望に立ち、学習者個々人の「言語力」育成を目的とした教師の対話的教授行為を言語・非言語両側面から抽出し、その類型化と効果について検討を加えた。

この研究が教師の主体的視座からのものであるか、分析者としての客観的なものであるかは別にして、教師と学習者個人の関係性を対象にして分析をしている。教師が自らの学力観や学習観を生かして学習者の言語力を育成するために、計画的に学習者個人と対話する行為は「教授Ⅱ学習」過程に「個の学び」を成立させ、学習者個人の主体的学習活動を生み出す働きを持っているといえよう。

これに対して、一柳(2009)で扱われている教師の「リボイジング」のような教授行為は、即時的な状況判断に基づく行為であり、具体的には、学習者相互をつないだり、学習課題に対して並列的に出された学習者の発言を分類、整理するような「言語活動」に協働性を持たせ、維持する働きを持っている。

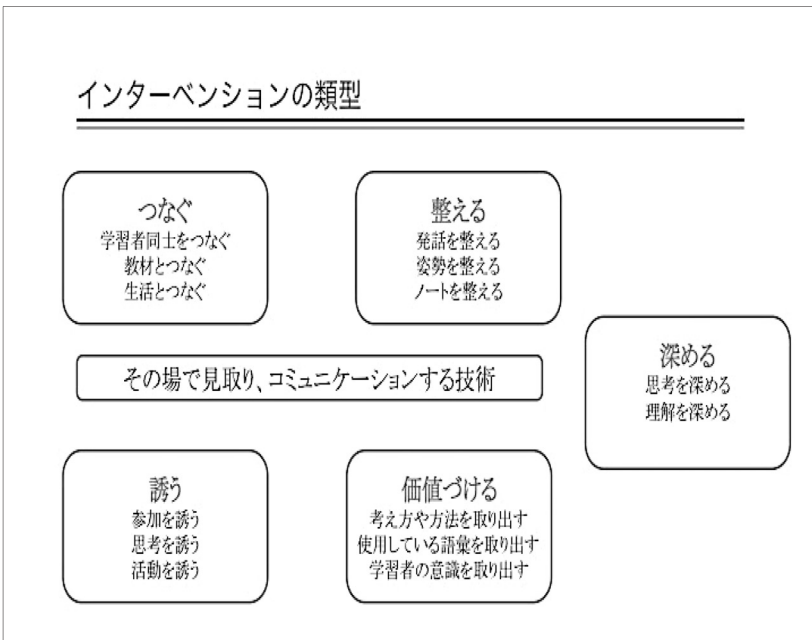
「言語活動」の授業への導入は、学習者が他の学習者に自分の考えを説明したり、学習者相互に自分の意見を交流させたり、班での話し合いなどで自分たちの意見を吟味したりする学習にかなりの時間

を割くことにつながる。言うまでもなくこれらの学習場面は即時性の高いコミュニケーション場面であり、教師の効果的なインターベンションに支えられなければ、学習者は言いたいこと言っているだけで、コミュニケーションが成立しない。これらの活動が「学習活動」として授業の中で機能するために、教師にはその場で学習者の表現内容や学級の状況などを「見取り」、より多くの学習者の参加を促しながら思考の深化を生み出すような「コミュニケーション場面」を作り出していく必要がある。

こうした、多角的で複雑な教授行為を授業のまさに「その場」で行わなければならないようになってきた点で、「言語活動」を取り入れた授業を行うことは難しいのである。こうした教授行為そのものの変容に対応するためには、学習者の表現内容の質を捉える「眼」の形成、学習者の発言から思考や認識、表現の方法をメタ認知して抽出し言語化する「眼」の形成に加え、学習者相互をつなげたり、学習課題を焦点化して話し合いを深化したりするコミュニケーション技術の習得が求められている。

また、授業における教師のコミュニケーション技術の研究は、「教育話法」や「指導的評価言」など個人の学習効果を高める目的で行われるものに焦点化される傾向が強く、そこで扱われるコミュニケーションも「教師対学習者個人」の一对一の対話とそれを傍観する他の学習者の関係性の中で分析されてきた。これは、学級集団における学習活動を捉える視点が「集団学習」と「個の学習」という二元論に陥っており、「教授⇨学習過程」はその往復運動に支えられているという認識に拠るものである。

図2 インターベンションの基本類型



しかしこの捉え方は、「集団学習」に内在する「個の学習」を見落とす結果となり、「個の学習」の不断の連続性を「集団学習」という仕切りによって分断して捉えてしまうことにつながっている。さらにこれは、学習そのものを教師の視点もしくは教師の計画性の上で把握することを意味しており、「学習者の視点」から捉えた「学習活動」を見えなくしてしまう。

例えば教師がいくら班学習を組織しようとも、学級全体で話し合いを組織しようとも、学習者個人がこうした用意された学習に参加する能力がなかったり、参加することに對してネガティブな意識を持つていたりする場合、連続する「個の学び」は存在していても、「集団学習」との往復運動は生じていないことになる。これが、授業でいくら集団学習を組織しても、実際にうまくいかない大きな原因である。教師は、学習過程の組織に加え、学習者個々人の「教室」への参加状況や能力を「見取り」ながら、その場で「協働性のある学習場面」を作り出していかなければならない。

こうした協働性の高い「場」を教室の中に作り出していく教師の教授行為は、例えば教室掲示の整備や学級文庫など学習内容に関する情報を供給するなど環境的側面での働きかけに加え、協働的な学習に對して学習者のポジティブな意識を形成するための長期的なカリキュラムを構成したり、協働性の高い場面に参加するための言語力を育成したりする意識や能力を育成する働きかけも含まれる。

これらの教授行為は、協働性のある学習場面を教室に作り出すための間接的な働きかけなのであり、最も直接的な働きかけである「教師のインターベンション」が効果的に行われなければ、こうした学

習場面を教室に作り出すことはできない。

これまで教育学研究を中心に行われてきた授業における教師のコミュニケーション技術、例えば「教育話法」や「リポイジング」、「フォールディング・バック」、「指導的評価言」などは、学習状況に對する即時的なコミュニケーション技術であり、①学習状況の見取りから②コミュニケーションにより介入、③学習場面の構築にいたるプロセスは類似しているけれども、あくまで断片的なコミュニケーション技術である。

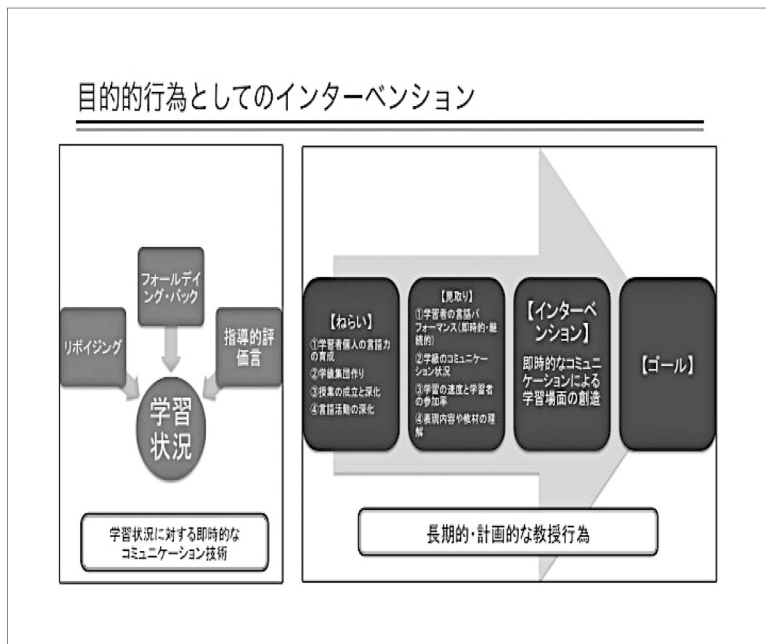
これに對して、教師のインターベンションは「ねらい」と「ゴール」をもった長期的で計画的な教授行為である。「学習者の言語力の育成」にしても、「協働性の高い学習集団づくり」にしても、長期的で計画的な教師のインターベンションを積み重ねていくことで実現することである。

3 学習の実際を読み解く観点としての「インターベンション」

授業における実際のインターベンションは、一瞬のやりとりである事が多い。それが多くの学習者にとって意味のある学習場面として成立する事を考えると、実際の授業ではこうした細かな学習場面の生成の繰り返しと連続なのである。

授業の中で、学習者の何を「見取り」、誰に對して、どのように介入するのかということの違いが、個々の教師の実践的力量的の違いであると同時に、まさに授業の中で起こりえた学習そのものがいった

図3 インターベンションの生成のプロセス



いどのようなものであったのかという点を明らかにする観点となる。たとえば、次に二人の教師のインターベンションの実際を挙げてみる。⁷

A 教師

S2 「僕は『まもなくエルフは階段も登れなくなった』のところが心に残りました。どうしてかというと、エルフが階段も登れなくなっ
てかわいそうだから心に残りました。」

T 「あゝそう、エルフ階段登れなくなっちゃんだ、かわいそうだね。ずっと階段登れなくてかわいそうのままなんだ、ずっと階段登れなかったの、じゃずっと一階にいたの？ちがうの？二階に行けたの？どうして二階に行けたの？二階に行けたよと思う人？その人どうしてエルフは二階に行けたんだと思うの？」

S3 「言ってもいいですか、僕は（沈黙）」

T 「だれか助けてくれる人？」

S4 「私は僕がエルフを抱っこして一緒に二階に連れて行ったのでエルフは二階に登れたのだと思います、どうですか？」

S 「同じです」

この部分では、年老いたエルフの不便さを大きくなった僕が支えていることをイメージ化して読み取らせたい部分である。教師は、

エルフが二階には登れなかったのかどうかという問いを発し、実際には書かれてはいないが、エルフと僕との関係性や他の記述を根拠にして推論をさせている。結果的に、エルフを抱えて運ぶ僕の姿が強くイメージ化され、僕の心情に迫るための基礎となるイメージを多くの学習者が想起することにつながっている。

B教師

S1「ほくは、Aさんにちよつと付け足して、みんな泣いて肩を抱き合っただと思います。どうしてかという、みんな泣いて肩を抱き合っただと、みんながエルフのことを好きだったから、みんな肩を抱き合っただと泣いたのだと思います、どうですか」

S「いいです」

T「聞いていい？みんなって誰？家族って誰？」

S「兄、妹などつぶやきが起こる。」

T「家族に僕は入れますか？僕と」

S「兄」

T「兄」

S「妹」

T「妹」

S「ママ、パパ」

T「パパ、ママじゃあ、五人家族でいいですか、この五人が家族でいいですか。みんなで肩を抱き合っただね」

この部分では、授業も中盤を迎え、学習者の集中力が衰えを見せ始めていることを教師が見とっている。S1の発言に対して「いいです」と安易に答える多くの学習者に対して、「みんなで肩を抱き合っただ泣いた」という表現は、発表したS1ほど実感を持って読み取られていないことを察知し、イメージ化を図ろうとしたインターベンションである。「誰が肩を抱き合っただ泣いたのか」という問いは一見確認の発問のようにも受け止められるが、そうではなく、学習者に家族全員の方を抱き合っただ泣いている姿をイメージ化する作用をもたらしている。

二人の教師のインターベンションの実際は、どちらも学習者に「表現に目を向け、イメージ化を促すためのインターベンション」である。幼児期に読んできた絵本を中心とした読書経験を基盤にした低学年児童の読解力の内実は、言葉に着目してイメージを形成する読み方である。これに対して教師は、時系列による整理と因果関係の抽出を行い、ストーリーを読み取る能力の形成を目指す。

このような読解力の育成を目指した授業の中では、幼児期の読書経験の差異などによって生じる教材理解の個人差を見とり、それを補うためのインターベンションを行うことで、より多くの学習者を授業に参加させ、児童の読解力を底上げすることにつながる。

時間にすればわずか2分程度のコミュニケーション場面である。

教師は学習者のイメージ化の不足を見取り、イメージ化を促す介入を行うことで学習者の読みをより確かなものへと誘っているのがわかる。小学校1年生を担当する教師二人が、期せずして同じ目的の

「インターベンション」を行っていることについては、それぞれの教師の授業経験から導き出された経験則に基づくものであると考えられるが、こうした「見取り」や「インターベンション」が適切に行えないために、授業の中に学習場面を生み出せない教師も多い。それは、その場で「見取り」、その場で「介入する」という即時性の高さによるものであるともいえるが、多くの教師のインターベンションを分析することを通して、むしろ教師の学力観や授業観、知識や経験を基盤にした「見取り」の質の違いによるものであることが見えてきた。いかにその類型を示す。

4 教師の「見取り」の質を高める教員研修

言語活動を取り入れた授業では、学習者が表現活動をする機会が多く、こうした活動をその場で「見取り」、効果的に介入する必要性が高いことはこれまでに述べてきたとおりであるが、どのような形態の授業にせよ、教師の介入によって効果的な学習場面を授業の中に作り出すことが、個々の教師の授業力のコアであることは言うまでもない。

こうした授業力のコアな部分の質を高めていくことは、これまで行われてきた「研究授業」という研修方法ではできない。取り出して分析検討する対象が異なっているからである。また、年に一回程度の研究授業では、教師の「見取り」の質も高まらないし、「インターベンション」も上達しない。

そこで、教師の日々の授業を対象にした「授業カンファレンス」

図4 教師の見取りの類型と基盤となる情報

見取りの対象	見取りの視座	見取りに必要な情報
学習者個人	分析的	①国語学力に関する理解 ②言語活動を支える方法的知識の体系的理解
	長期的	①言語力の発達に関する理解 ②複数学年を担当するなど系統化された指導経験
	内面的	①学習態度や動機付けに関する理解 ②学習者個々人の日常的な学習状況に関する情報
学習集団	分析的	①コミュニケーション状況に関する理解 ②学習者の参加率への意識
	長期的	①学習集団作りに関する理解 ②多様な担任経験とクラス作りのノウハウ
授業展開	分析的	①学習速度（個人差）への意識 ②学習時間や空間作りの技術

を授業力向上のための研修として行っている。この授業カンファレンスでは、学習計画や学習過程、教材分析などを直接的には対象としないため、学習指導案は求めていない。それは、日常のかつある程度複数回カンファレンスを行うことを考えての負担軽減であるといえるが、それ以上に、その場でどのような学習場面を生み出しているのかという対象としているため、学習者への関わりそのものを計画して授業に臨んでもらうために、「課題をどう提示するか」「つながりやをどこでどのように生み出すか」「最終的な学習者の理解は何か」といった点を記述する。

また、いわゆる研究協議のようなものも行わず、個別面談（カンファレンス）を20分程度行い、授業者の話をこちらが聞く。

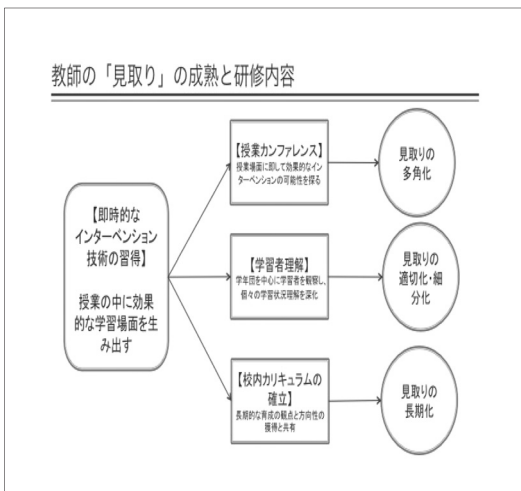
このような授業カンファレンスを通して、日々の自分の授業に向き合い、自分が学習者の何をどのように「見取り」どのように学習場面を生み出しているのかということに自覚的になることで、自らの「見取り」の質を向上させる意識が高まってくる。

学校の中での校内研修としては、筆者のような外部の専門家がカンファレンスの方法や観点を示しながら、実施する場合も多いが、それと並行してこうしたカンファレンスを組織し実施できるスクーラーリーダーの養成が必要となる。校内研修の質の向上を目指して、教師同士がカンファレンスでできる体制の整備が求められている。その際に以下の図に示したような「見取りの多角化」、「見取りの適切化・細分化」、「見取りの長期化」など目的に応じた多様な校内研修を効果的に組み合わせることが必要となる。

図5 授業カンファレンスのプロセス



図6 校内研修のあり方と教師の「見取り」の成熟



注

1 松友一雄、大和真希子（2012）「言語活動の質を向上させるための教師のインターベンションに関する研究—言語・非言語コミュニケーションの観点から—」、福井大学教育実践研究、No. 37 pp. 1-10

2 大和真希子・松友一雄（2013）「小学校低学年の授業における教師のインターベンションの共通性と効果に関する研究」福井大

学教育実践研究、No. 38 pp. 45-53

3 松友一雄・大和真希子「言語活動を活性化する教師のインターベンションを支える「見取り」に関する研究」福井大学教育実践研究、No. 39 印刷中

4 柳智紀（2009）「教師のリボインシクスの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」『教育心理学研究 57』 pp. 373-384 など

5 山下政俊（2003）『学びをひらく第2教育言語の力』明治図書出版など

6 松友一雄（2008）「言語活動の基盤としてのコミュニケーション能力の育成」（高木展夫編『各教科等における言語活動の充実—その方策と実践事例』 pp. 98-103 教育開発研究所）

7 二つのインターベンションは「ずっとずっとだいたいすきだよ」（光村1年）の授業である。A教諭は福井市N小学校教諭で勤務歴22年、B教諭は金沢市K小学校教諭で勤務歴13年である。
(福井大学)