

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	子どもの事実と向き合う授業づくりの可能性 : 教師サポーターとして
Author(s)	稲田, 八穂
Citation	国語教育思想研究 , 32 : 195 - 201
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054817">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054817</a>
Right	
Relation	



# 子どもの事実と向き合う授業づくりの可能性 —教師サポーターとして—

元・筑紫女学園大学 稲田 八穂

キーワード：教師サポーター、概念型カリキュラム、逆向き設計

## 1、はじめに —北九州は教育の原点—

臨床国語教育研究会北九州部会「ゆいの会」は、20年の節目を迎える（2003年発足）。設立者である難波博孝氏は来福されるたびに、「北九州は教育の原点。ここで起きていることはいずれ日本のどこでもおきるはず。」と言われてきた。実態は20年前と同じで、会員は相変わらずの荒れと向き合い奮闘し続けている。（詳細：難波編（2007）『臨床国語教育を学ぶ人のために』）

難波氏（2003）は、実践研究にかかわる研究者を教師サポーターとする。その臨床アプローチを「教師と教師サポーターという立場の異なる者が協働していくことで、「ミクロな視点」に立って今まで見過ごされてきた授業の「具体的個別的事象」を「主観性」「関係性」を排除することなく記述し「多様な声」を拾うことで、その授業で起こった「出来事」を記述しながら、次の実践への手がかりを得ようとする」と述べる。

小学校教員時代の筆者は、数名の研究者と共同研究を行ってきたが、臨床的な立場での研究ではなかった。実践者と研究者が共同で授業計画を立て、その成果について協議することが主である。これまで参加してきた授業研究会のほとんどがそうであった。もちろん、「具体的個別的事象」を取り上げることもあったが、それは授業展開の中での予測された事象として語られることが多かった。

「ゆいの会」で難波氏がひたすら傾聴するのは、予測されたゴールに向かう学びの「具体的個別的事象」ではない。理論だけを話題の中心とすることなく、学習者や教師の「具体的個別的事象」に目を向ける。それは学習場面だけでなく、学習者や教師の生活も視野に入っている。難波氏という教師サポーターが聴くことで、その場に集う教師全員が自らの力で答えを探そうとする。仲間の実践を自分のこととして捉える集団になってきているのである。

## 2、教師サポーターとして

筆者は大学に勤務して以来、研究者として小学校や中学校の学校研究に関わることがあった。しかし、振り返ってみるとあくまで学校研究としての計画に組み込まれ、積み重ねられていく。子どもたちや教師を対象にした臨床的な教師サポーターとして入ることはできなかった。それには筆者自身の力不足があり。学校もそれを求めていたわけではない。

しかし、保育所に入っている場面では、かろうじてそれが可能であった。学校研究のように形として残すものではなく、今ここにいる園児や保育士の「具体的個別的事象」を見る、聴くことが求められたからである。もちろん、「デザイン性」について話をすることもあったが、何よりそこで起きる「出来事性」に目を向けることが求められた。日々成長する園児の姿に保育者の目が向き、協働することの成就感を味わうことができた。研究者としてではなく、まさにサポーターだったと言える。

小学校でもそのようにできないかと、常々考えてきた。なぜなら、筆者が聴くことにより、保育士自身が自信をもって指導に当たれるようになったからである。学校研究として求められるのではなく、こちらから勉強させてほしいという姿勢で入れないかと考えるに至った。そこで、「ゆいの会」で苦勞しながらも奮闘している A 小学校の B 教諭のクラスに入らせてもらうこととした。学校長に B 教諭から話して貰うと快諾を得ることができた。

大切にしたいと考えたことは、子どもたちの実態についてよく聴き、自分の目を通して見ることである。そのために、生活場面からの観察を大事にしたいと考えた。また、授業づくりに対する B 教師の願いを知り、一緒に考えていくことにした。これまで、どちらかという研究という名のもとに提案することが多かったが、児童や教師の思いをまず知ることが大切だと考えたからである。

学級の実態については、B 教諭の記したものの中から箇条書きで抽出する。

「俺だけじゃない」—認めることの大事さ—

- ・ 5年 Cクラス (男子16名、女子13名)
  - ・ 男女の仲は比較的良好
  - ・ 体育が大好きで、教え合う場面も見られる
  - ・ 「死ぬ」「バカ」「消えろ」が日常的な言葉
  - ・ しつこいくらい攻撃的
  - ・ 学校や学級のルールが守れない
  - ・ 始業時に席に着かない、掃除時間遊んでいる
  - ・ 低学力
  - ・ 指を使って計算する子どもが数名
  - ・ かけ算九九を覚えていない子どもも数名
  - ・ テストはルビを付けないと読めない
  - ・ わかりたいという思いはある
- [4月最初の出会]
- ・ 敵意をあらわにする視線、こちらを値踏み
  - ・ 挨拶をしているのに勝手に話し始める
- [翌日]
- ・ 勝手に席を移動する
  - ・ 大声で話し始める
  - ・ トランプ、オセロなどのゲームを始める
  - ・ 時間中に教室を抜け出し、廊下を走り回る
  - ・ 学習時間中にトイレに行き戻ってこない

この状態に驚いた B 教諭は、4年生までの状況について話を聞く。原因は定かではないが、3年生で転入があり、学級全体の荒れが目立つようになってきたようである。学習中に教室を飛び出す、勝手な話を始めるなどが見え始める。

4年生になっても状況は改善せず、保護者との関係悪化で担任が病休に入ったとのことだった。その当時のことは筆者にもわからないが、子どもたちは不安や恐れを抱いていたに違いない。彼らの反抗的な態度はその裏返しではないかと考える。

荒れを改善するため、1学期から以下の取り組みを始めている。

[1 学期]

勝手に席を移動したり教師の話を無視して大声で話したりなどが続き、学習する状況ではなかった。個人で学習する意識を持たせるため、席移動

をしないように声を掛け続けた。他と比べることは絶対にしないようにした。怒られ続けてきた気持ちを解消するため、小さなことでも褒めるようにした。担任外の協力で少人数学習を中心に学習を始めた。

6月ごろまで収集が付かない状況で、さすがに B 教諭も倒れてしまいそうだったらしい。病休を踏みとどまった。7月に入ると徐々に落ち着きを見せ始め、離席がほとんどない状況になった。

[2 学期]

指導の方針は1学期と変えず、どんな小さなことでも褒め続けた。褒められると嬉しいようで、具体的な子どもの様子を取り上げることとした。教師の話の時に全体が静かになり、前を向いて聞くようになってきた。

[3 学期]

来年の担任は誰か、どの先生が出ていくのかと心が揺れ動きはじめ、また、荒れを見せ始めた。しかし、決して怒ることはせず、最低限のラインを守るように指導を重ねた。最終的にはある程度の落ち着きを見せ始める。委員会活動など小グループの活動を継続したことで1年間頑張り続けることができた。周囲から認められ始めたことが大きかったと思われる。

B 教諭の聞き取りを簡単にまとめたが、きっとこれだけではなかったはずである。「もうだめだ」と思った6月をどのように乗り越えたのか、別の機会に聞き取りをしたいと考えている。

ある程度の成果を見せた要因は、B 教諭が子どもたちに敵対する関係ではないことを示し続けたからではないかと考える。これまで子どもたちはきっと怒られ続け、自分たちが悪いのだと植え付けられてきたに違いない。担任がころころ代わることへの不安もあっただろう。B 教諭はそこに目を付け、担任は守る存在である姿を見せ続けたに違いない。怒るのではなく、少しでもいいところを見つけて褒めてくれるそんな存在になってきたのであろう。

指導の方針を変えなかったことも大きいと思われる。教師が毅然とした態度で最低限のことを指導していくことは、子どもたちの安心感へつながる。方針をころころ変えず、これだけはというものを示すことに安心を覚えたのではないか。どんなに荒れて

いても、子どもたちは示してくれる道を待っているはずである。

#### 4、教師サポーターとしての筆者の実践

##### (1) 子どもの様子を見る

授業に入る前、子どもたちの様子を知りたいと考えて学級を訪問した。他教科の学習、休み時間を観察させて頂いた。体育館に行くと、中学校の教師が体育の指導をされていた。驚いたことに一斉学習ではなく、それぞれが自分の好きなようにバスケット練習をしていた。中学校の教師の下でドリブルの指導を受けている子どもたち、数名で攻防のゲームをしているグループ、一人でシュートの練習をしている子ども、フラフープを出して遊んでいる子どもと、実にばらばらであった。しかし、どの子も満足げに活動をしていた。

後から聞いて理解したのだが、個別活動を主にしているとのことだった。最後に全体で集まり、中学校の教師から話を聞いていた。話を聞いていない子どももいたが、敢えて聞き方の指導はされていなかった。B教諭はそれぞれの活動の場を回り、話しかけたりアドバイスをしたりしていた。

その中で気になった D 児がいた。数名で攻防のゲームをするグループにいたのだが、はじき出されて一人でシュート練習を始めた。すかさず B 教諭が近づき、何か話しかけていた。そして一緒にシュート練習を始めた。学級で一番の低学力で、友達となかなかうまく関われないとのことだった。B 教諭が気にかけていることがわかり、その様子を観察していくことにした。

教室に入り、筆者が B 教諭と協働で国語の研究をしていることを説明し、このクラスで観察させてほしいと依頼した。何者かという思いだったかもしれないが、半数近くが興味を示してくれ、中には気軽に話しかけてくれる子どももいた。しかし、離席をして暴れる子どもが目立った。また、後ろの席でトランプゲームをする子、関係のない絵を描いている女子もいた。不審なものが教室に入ってきて、構えている感じを受けた。子どもたちの警戒心が強いことを改めて感じた。研究のためにビデオ撮影させてほしいことも話したが、反応はなかった。このビデオ撮影が授業終了時

に大きな問題を呈すこととなる。この点については改めて述べたいと思う。

##### (2) 授業の構想を話し合う

子どもたちの実態を踏まえ、B 教諭の授業に対する考えを聴き、「大造じいさんとガン」の授業構想を一緒に立てることにした。以下聞き取りを箇条書きで記す。

###### [子どもたちの実態]

- ・低学力で、読解力に欠ける
- ・物語は好きである
- ・読み聞かせは聞くようになってきた
- ・表現することは好きである
- ・書くことに大きな抵抗があり、書けない子どもが多い

###### [授業に対する考え]

- ・詳細な読解は無理である
- ・一人一人の思いを聴きたい
- ・書く活動を極力減らしたい
- ・比較的意欲を示す発表活動につなげたい

B 教諭の思いを受け、子どもたちが負担に感じない授業作りを考えることとした。詳細な読みと書く活動を減らし、物語に対する興味を引き出す学びを目指す。

筆者は昨年愛媛大学の「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」<sup>3</sup>に携わった。その中で低学力の子どもたちにも有効な授業作りに関するいくつかのヒントを得ることができた。「読解力の概念化」<sup>4</sup>と「逆引き設計」<sup>6</sup>である。

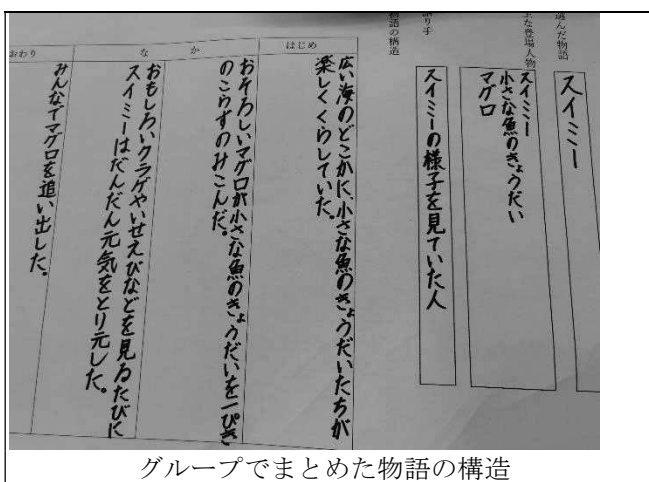
##### (3) 単元導入前 「読解力の概念化」

H・リン・エリクソン他(2020)は「単元例：国語：テキストの理解」で、「物語の要素・登場人物・設定・対立・解決・主題」を挙げている。エリクソンは、子どもたちの理解に概念化を図ることで物語の構造を自らの読解につなげることができるとしている。

これは、コンスタンス・マクグラス(2010)の「読みの環境調整・課題改善」<sup>5</sup>とも通じる。マクグラスは、「読み理解に困難のある子どもたちは、認知面の特性により、文字情報を理解することが困難である」

とし、読解では「予備知識やこれまでに得た知識を活用する」「以前学習した内容と新しい内容とを関連付ける」「内容をまとめるためのストラテジー（誰、何、いつ、どこ、どのように）を教える」ことを提唱している。

物語が好きだという子どもたちの特性を生かして、これまでに学習した好きな物語を紹介するという活動から入った。学習した教材なので抵抗感はない。書くことに抵抗を感じないように、3人グループで活動することとした。登場人物、語り手（初めての指導）、物語の構成（はじめ・中・おわり）を分担してまとめた。また、「語り手」の指導も入れた。既習学習を想起するという活動は初めての経験だったようである。取り掛かりは面倒くさがっていた子どもたちも次第に意欲を見せてきた。小グループの活動はこれまでも経験してきていること、一人でまとめるなくてもよいことが功を奏したのであろう。



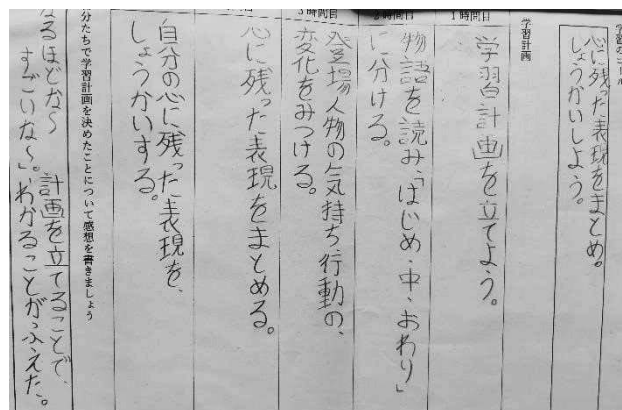
グループでまとめた物語の構造

B教諭は、3人グループで活動したことについて「やりきった感がどの子にもありました。自分に役割があることで責任が持てたようです。」と振り返る。発表場面をビデオ撮影されたことも初めてだったので。恥ずかしそうだったが、分担部分をしっかり発表していた。単元に入る前に3時間取った活動だったが、このことがその後の学びにつながったと考える。

#### (4) 単元計画を子どもの手で「逆向き設計」

先の富田<sup>3</sup>は「概念型探求は逆向き設計を前提として、概念的理解への到達を狙っている」と提案した。では「逆向き設計」とはどのようなものだろうか。奥村（2021）は、「子どものゴールの姿からカリ

キュラムを設計する」で「単元末や学年末といった最終的な子どもたちの姿から遡って（逆向きに）単元や長期的な指導計画を設計」と「目標にどのよう到達できたかを評価するかという評価方法を含めて事前に設計」という二つを挙げている。この手法は実践場面でよく見かけ、筆者も取り入れてきた。



自分たちできめた学習計画

B教諭に尋ねると、ゴールを決め、自分たちで学習計画を立てる経験はないとのことであった。「大造じいさんとガン」を読んで大まかに内容を把握した後、ゴールにどのような学習がしたいかを話し合った。経験がなかったためか、子どもたちからなかなか出にくかったが、ある子どもの発言からゴールを決めることができた。B教諭は、「その後の学習計画を立てる段階では戸惑いの方が大きかったようだったが、徐々に発言が増え始めました。ゴールに必要な活動を子どもたちの発言から拾うことができました。」と振り返る。ゴールから遡ったことについては、「ゴールが明確になり、必要な学習を自分たちの言葉を使ったことで、先の流れが見えやすくなったようです。」と付け加えた。

子どもたちの学習プリントを見ると、「むずかしかった」「楽しかった」「何をしたらいいかわかってきた」等の感想が見られた。初めての経験に戸惑いながらも、新たな学習経験を積んでいく様子がよく分かる。

#### (5) 観点を絞った読み

単元導入前の既習教材を想起する活動を生かし、観点を絞った読みの活動に入る。詳細な読解では子どもたちが学習についてこないことをB教諭に聞いていたからである。プリントには短い言葉でしか書か

れていなかったが、意欲が続いていたことが伺えた。ただ、この学習は一斉指導で進めないと理解できない子どもが多かったのも事実である。教師と一緒に場面や心情をまとめていった。どのようにまとめていったらいいのかという概念化を図る読みであったと考える。

B 教諭は、「あまり長いと集中が持たず、意欲もなくていきます。観点を絞ることで苦手意識を持たせたくないなと思いました。」とも付け加えた。

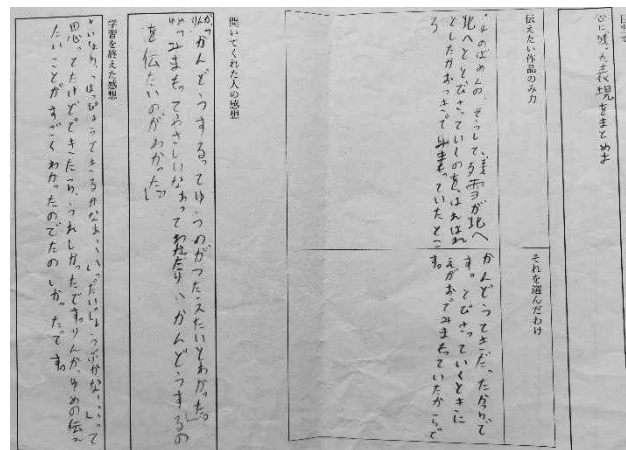
場面	1	2	3	4
大造じいさんのしたごと、気持ち	大造じいさんのしたごと、気持ち	大造じいさんのしたごと、気持ち	大造じいさんのしたごと、気持ち	大造じいさんのしたごと、気持ち
思ったこと	思ったこと	思ったこと	思ったこと	思ったこと

#### 観点を絞った読み

すべての子どもがプリントに自分の思いを書いたわけではなかった。しかし B 教諭は個別に回って思いを確かめていた。書くことが重要ではない、そこで何を考えたかという経験をさせることが大切なのである。B 教諭に尋ねられると素直に返す姿が見られた。残念なのは、全体での意見交流の場がないことであった。

#### (6) 表現活動に向かう読み

読解は苦手だが、表現することには意欲を示すという子どもたちの思いは、ゴールの「自分の心に残った表現を紹介する」に表れていた。子どもたちの心に残ったのは、「戦いの場面」「大造じいさんがガンを助けた場面」「最後にガンを見送る場面」が多かった。物語の主題について、彼らなりに感じ取っていることが伺えた。



#### 心に残った表現を紹介する

B 教諭は「個別に聞いていくと、ほぼどの子どもここだという場所を見付けていました」と振り返る。自分で見つけられない子どもも、教師との対話により発見できたことがわかる。日ごろの B 教諭の語り掛けが生きているのだ。さらに、「書くことに抵抗感のある子どもも、自分が見つけたことは伝えたいという思いで頑張って書いていました。」と活動の様子を話してくれた。やはり、表現に向かう読みは子どもに意欲を持たせる。B 教諭は、この活動でもグループ活動にした。全体ですると、どのようになるかが見えていたのである。学級の実情に応じて活動形態は考えられるべきである。「全体だと分かりにくいのでグループで発表しました。相手の話はしっかり聞くことが出来ていました。ただ、感想の書き方が分からない子どもがいました。」と反省を述べた。学習経験のない活動はやはり難しいようである。文章として書けなくても、口頭で告げることができればそれでよいと考える。今の自分ができることをするという学習態度を身に付けていくことの方が大切である。

### 5 考察

#### (1) 授業を終えて

筆者は、毎回授業に入ったわけではないが、子どもたちの学習態度に変化が見え始めたことを感じていた。離席をして暴れたり、トランプやオセロをしたりする姿が徐々に減ってきたのである。

最後に発表の練習をする場面に入ると、そのような姿は全く見られなかった。全員前を向いて勝手な話

をすることもなく、教師の話聞いていたのである。鳥肌の立つような感動を覚え、本当はこんな姿なんだと改めて考えさせられた。

B 教諭はそのような姿を見せたことに対し、「自分たちで学習計画を立てたので、先が見えていたことが大きいと思います。また、物語自体は好きなので、どんな話かつかめたことで「できる」と感じる事ができたのも大きかったと思います。」と振り返る。B 教諭の指摘したこの2点は、まさに学習意欲を持ちにくかった子どもたちにとって「先が見えること」「できると感じられること」は、学びの大きな転換点であったのだろう。たとえ学力的に問題があるとしても、先が見えたらやろうという気になり、できると感じたら取り組める。このクラスの子どもたちから、B 教諭はしっかりと学んでいる。そのことを筆者も教えられた。何が学びへ向かう転換点になるの



真剣に学びに向かう子どもたち

かは、子どもたちの「具体的個別的事象」によって違うだろう。大切なことは教師が「主観性」「関係性」を排除することなく記述し「多様な声」を拾うことであると改めて考えさせられた。

## (2) B 教諭の振り返りから

○ 落ち着いた教室で学習に真面目に取り組む子どもたちがいることについて

「ずっとあのような状況下で学習していることを考えると申し訳なく思っていました。」

喧騒の中でも黙って学習している子どもたちが三分の一はいた。教師の話に耳を傾け、グループ学習にも一生懸命取り組んでいた。その表情が少しも暗くないことに驚かされた。どんな状況でも自分の学び

ができていたのだ。それをもっと表に出してはと考える。

B 教諭は学習に向けない子どもたちに手がかり、よさを褒めることに一生懸命だったのだろう。サイレント・マジョリティの子どもたちをもっと認める場を作り、その子どもたちの思いを受け止め、良さを学級全体に広げられるのではないかと考える。子どもたちの「関係性」を授業の中で作り出していくのである。されてはいるだろうが、もっと前面に出していくことを勧めたい。

○ 一人一人の思いを知ることを大切にしていることについて

「本当はどの子も分かるようになりたいと思っているのは、1年間の付き合いで強く伝わってきました。書けなくても思っていたり、考えていたりしていました。表現の仕方が分からず、困ってあのようなことをしていた部分はあったのかなと思います。なので、あなたはちゃんと学習しているんだよという安心感を得られることがこの子どもたちの肯定感につながり、前向きに進む原動力になるのかなと思っています。」

授業に入らせていただき、B 教諭の子どもたちに向かう姿に感心させられた。全体に話しかけることよりも個別に話す場が多いのである。教師は全体に話すときには、だいたい指示をしている。B 教諭は全体への指示が少ない。個別に話すことで、その子どもつまずきに対し、適切なアドバイスをしている。また、良さを認めている。

低学力と言われた D 児がプリントに自分の考えを書いていた。文字を書くことも苦手な子どもであるが、他の子どもが書き終わっていないときにもう終えていた。筆者が「すごいね。」と褒めると、「先生と一緒に考えてくれた」と嬉しそうに答えた。自分は勉強ができないと思っている子どもに、適切な支援をすることで成就感を味わわせることができる。「できた」と感じることで明るい笑顔を見せてくれる。

### (3) 教師サポーターとしての反省

ビデオ撮影が授業終了時に問題となったことについて述べたい。最初に学級を訪問した際、ビデオ撮影させてほしいと子どもたちに告げた。しかし、担任でない研究者が撮影することが果たして可能なのかは考えてみなければならなかった。学校長と B 教諭には許可をもらったものの、子どもたちの許可は得ていなかった。小学校教諭時代に研究者と共同研究していた経験から、当たり前だと思っていたのではないか。個人情報について厳しく言われるこの時代、安易に考えるてはならない。

それに気づかせてくれたのは E 児であった。E 児は欠席が多く、2 回目の出会いだった。1 回目はウノで、2 回目はオセロで遊んでいた。休み時間にビデオ撮影の用意をしていることに気づき、「盗撮や」と詰め寄ってきた。「勉強していないときは撮らないよ」と言うと、「勉強していない人は撮らない」と言われたと勘違いしてしまった。B 教諭に尋ねると「学力は高いけれど、学習に向かう気持ちがあまり見えない」とのことであった。ただ、授業参観に保護者が来ると真面目に取り組むらしい。ビデオを保護者に見せられることを心配したのではないかともしつけ加えた。結局その日は授業参観を取りやめることとした。ある意味、教師サポーターとして失格である。「具体的個別的事象」に向かう姿勢が甘かったと反省した。

教師サポーターが「具体的個別的事象」に目を向け、教師と協働で授業作りに向かうことの難しさを本実践で改めて考えさせられた。B 教諭はここまで学級を持ちこたえさせるためにどれだけの苦労をしたであろう。単元一つ授業作りをすればいいという単純なものではなく、年間を見通した関わりが必要である。そうでなければ見えないことの方が多い。

それには学級コミュニティ作りから教師サポーターが関わる必要がある。先のコンスタンス・マクグラスは、「学習面と同様に社会性が成長する子どもたちは、その学級にはなくてはならない者としてほかの子どもたちから信頼を寄せられています。そしてそのことが、よい振る舞いや行動をし、実力を発揮しようとする子どものモチベーションを高めます。(中略) 同級生や担任と友好的関係を築くことができる子どもたちは、学校のことが好きで、自ら楽しんで学習に励

む」「疎外感を感じている子どもたちは、勉強をしなくなったり、周囲を混乱させるような行動に走ったり」と述べる。授業作りと同時に学級コミュニティ作りに関わる必要があるのである。

自身の今後の教師サポーターとしての在り方について深く考えさせられた実践となった。4 月から卒業生の教師サポーターとして学級に入ることにしている。今回の反省を生かし、授業作りの方法や技術だけでなく、「具体的個別的事象」に目と耳を働かせ、「多様な声」を拾う学級コミュニティを視野に入れて協働していきたいと考える。

### 【注 i】

A 小学校 福岡県内の 18 学級の中規模校、繁華街の中にある。

B 教諭 20 代男性教師、転勤してきたばかりで荒れたクラスの担任となる。(特定されないようデータは改変。)

### 【引用文献】

- 1 難波博孝編(2007)『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社 pp. 127-148
- 2 難波博孝(2003)「臨床的アプローチをどのように有効なものにしていくか—国語科授業研究を中心に—」『日本語学』22(3)明治書院 pp. 48-57
- 3 富田英司(2023. 2. 14)「令和 4 年度学力向上のための基盤づくりに関する調査研究事業報告会」資料
- 4 H・リン・エリクソン他、遠藤みゆき他訳(2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』北大路書房 pp. 206-221
- 5 コンスタンス・マクグラス、川合紀宗訳(2010)『インクルーシブ教育の実践』学苑社 pp. 72-76
- 6 奥村好美(2021)「子どものゴールの姿からカリキュラムを設計する「逆向き設計論」とは」言語活動に取り組む先生のためのサイト/公益財団法人日本漢字能力検定協会 teachannel. or. jp