

教師のインターベンションを支える「見取り」と「
解釈」に関する研究：
小学校国語科の授業分析を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-01-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大和, 真希子, 松友, 一雄 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10321

教師のインターベンションを支える 「見取り」と「解釈」に関する研究

—小学校国語科の授業分析を通して—

大和真希子* 松友一雄*

(2017年9月28日 受付)

【内容要約】

本研究の目的は、主体的で協働的な学習場面を生み出す教師のインターベンションを抽出し、その背景となる教師の見取りと解釈を明らかにすることである。小学校の授業分析から明らかになったのは、低学年段階では教師が、児童を「発言者」として育てる機会として発言・音読場面を捉え、「姿勢の修正」や“みんな”を意識させるインターベンションを駆使していたこと、また、既習内容の再生化が「学習者の生活経験」と「教科書の記述」を結ぶためのイメージ化を果たしていたことである。さらに、高学年の授業では、登場人物の人間像を共有し、読解を深めようとする教師の意図が見出された。本研究では、さらに分析によって見出された教師の視座—個人の学習可能性を見取り、それを育成しようとする目—を獲得・向上させるための方略として、教員研修の組織化を提案している。

キーワード：教師のインターベンション、見取り、小学校での授業実践、教員研修

I. 問題意識—教授行為としての「インターベンション」と「見取り」とはなにか

「教科を超えた言語活動の充実」はすでに多くの小・中学校で取り組まれており、それをさらに延長する形で「アクティブラーニング」や「ディープラーニング」の考え方が学校現場に取り入

* 福井大学教育・人文社会系部門教員養成領域

れられつつある。こうした動きは、主体性や協働性の高い学習を学習者に保証するだけでなく、かれらの内面的な思考と認識を各教科において言語化する機会や、獲得すべき概念・方法的知識を顕在化する機会をもたらす。今後、こうした「アクティブ」で「ディープ」な学習が充実していけば、従来の講義型の授業に比して、児童や生徒が教室で学習する効果は量と質の両面において間違いなく高まるであろう。

しかし、ここで看過してはならないのは、授業の構成が学習者の主体的・協働的な活動で占められるようになれば当然、教師の役割も変化するということである。松友（2008）は、こうした教師の役割を「ファシリテーター」「コーチング」「インタープリター」と位置づけ直した。つまり「主体性」を「学習者任せ」と捉えるのではなく、学習者を活動に誘い、意欲づけ（ファシリテーター）、その活動の質を高める支援を怠らず（コーチング）、活動の意味や効果をフィードバックする行為（インタープリター）を、教師は計画的に遂行しなくてはならない⁽¹⁾。

また、学習活動に主体性や協働性が求められるほど学習者の「言語力」は不可欠となる。そのため、この「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く教師の「インターベンション」も不可欠となる。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行った⁽²⁾。その結果、自らの学力観や学習観をもとに教師が学習者の言語力を育てるべく学習者個々人と対話する行為は、「教授＝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を生み出すことが明らかとなった。

これに対して、一柳（2009）が扱う教師の「リヴォイシング」⁽³⁾は、話し合いに参加する児童が他者の意見をよりよく聴く上で重要な行為であり、学習者の協働性を維持する機能を有しているといえるだろう。しかし「リヴォイシング」は、教師の状況判断や長期的な展望を背景としない即時的なものという課題を有している。「リヴォイシング」の他にも、①授業秩序を維持するための教師のスキル⁽⁴⁾⁽⁵⁾や②学習者を教室談話に適応させる方略⁽⁶⁾、③学習者同士の議論・聴き合いの促進⁽⁷⁾、学び合う授業の実現に向けた教師の談話方略⁽⁸⁾など、教師の介入の効果は多数報告されている。とりわけ、昨今、学習者同士が考えをつなげたり、リヴォイシングを駆使した議論の質の向上を追求する③の成果は重要であろう。だが、これらの諸研究においても、分析対象である教師のコミュニケーションの詳細・特徴・効果は明らかにされつつも、介入の背景にある教師の認識や解釈にまで踏み込んだ分析には至っていない。

ただし、わずかながら、コミュニケーション場面における教師の認識に照射した研究も存在する。たとえば、教師のリヴォイシングを支える即興的思考の特徴を抽出するために、一柳は、教師がどのような視点から児童の発言や学習状況を認識しているのかを明らかにした。そこでは、児童の発言を導き出し、それらが教材を読み深める契機と捉えた教師の思考が、児童同士の発言をつなげ、授業展開に活かすためのリヴォイシングを生み出すことや、他者の意見とつなげた発言を賞賛するリヴォイシングの背景に、その児童の肯定的な変容を捉え、自身の言葉で意見を述

べる姿への教師の期待が存在することがわかった⁽⁹⁾。「教師自身の思考や判断」を教師へのインタビューによって示した一柳の知見は、コミュニケーションの「場面」や「現象」のみを第三者が分析し、その特徴を結論づけてきたこれまでの研究では決して得られないものである。

しかしながら、この研究も次の課題を克服できていない。1つ目は、分析対象があくまでも学習者の反応に対する教師のリヴォイシングに限られ、発話以外のアプローチや教師による先導的な介入を含みこんだインターベンションではないこと。2つ目は、話し合い場面のみを分析対象としており、それ以外の場面からなる授業の「連続性」は捉えられていないこと。3つ目は、リヴォイシングの背景に見出されるのは、学習者同士の協働性を企図した教師の思考が中心であり、学習者個人の言語能力の向上や発話の精緻化を狙った思考が漏れ落ちていることである。

さらに、従来の「授業における教師のコミュニケーション」に関する研究は、「教育話法」⁽¹⁰⁾や「指導的評価言」⁽¹¹⁾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い。そして、そこで扱われるコミュニケーションも「教師」と「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。なぜならば、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」もその往復運動に支えられているという認識に拠っているためである。しかし、この捉え方では、「集団学習」に内在する「個の学習」を見落とすだけでなく、「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しまう結果となる。

より踏み込んでいえば、この二元論に陥ることは、わたしたちが学習そのものを教師の視点や計画性のみから把握するにとどまり、「児童や生徒が捉えた学習活動」という視点をもてなくなる危険性をはらむ。たとえば、教師がどれだけ班学習や学級全体での話し合いを組織しても、学習者がこれらの活動に参加する能力を持っていない場合や、参加に対するネガティブな感情を持っている場合、「個の学び」は成立しても「集団学習」との往復運動は生じにくくなる。実はこれこそが、集団学習を組織する教師の試みが頓挫する要因といえるだろう。だからこそ教師には、主体的で協働的な学習活動を単に計画・組織するだけでなく、学習者個々人の参加状況や能力をその場で「見取り」、協働性の質を見極め、作り出し、意味づける役割が求められるのだ。

以上のような問題意識に基づいて、本研究で捉えるのは、第一に「協働性の高い学習場面」や「学習者個人が能力を獲得する学習場面」を授業で生み出す目的行為としての教師のインターベンションである。そして第二に、そのインターベンションが効果を発揮するための適切な場面での適切な行使と、それを可能にする教師の「目」―学習者の発達や理解への配慮を生み出す教育学的視座や、学習活動の質を把握する教科専門的視座―である。したがって本研究では、小学校の授業分析から効果的な教師のインターベンションを抽出し、こうした教師の視座を示すことを目的とする。この目的を果たすことで、これまでの研究が陥りがちだった「個」と「集団」の二元論や、教師の発話や行動のみを分析し、意味づけてきたコミュニケーション研究からの脱却が可能となる。なおかつ、学習者の発達や理解への配慮、教材研究等の教科の専門性に依拠した教

師の「見取り」と「解釈」を起点に「インターベンション」が生まれるプロセスそのものを、改めて描き出すことができるだろう。

Ⅱ-1. 「インターベンション」の機能とは

実際の授業の中で教師が行うインターベンションを、介入の目的や誘発される学習の観点から類型化し、学校段階ごとに示したのが図1である。この5つのインターベンションはすべて、小学校の低学年段階から行われているものである。重要なのは、学習活動を充実させるこれらの介入の目的が「自律的な学習主体の育成」にあると考え、学齢に応じて、インターベンションを指導性の高いものから自律的学習を促すものへとスライドする必要があるということである。

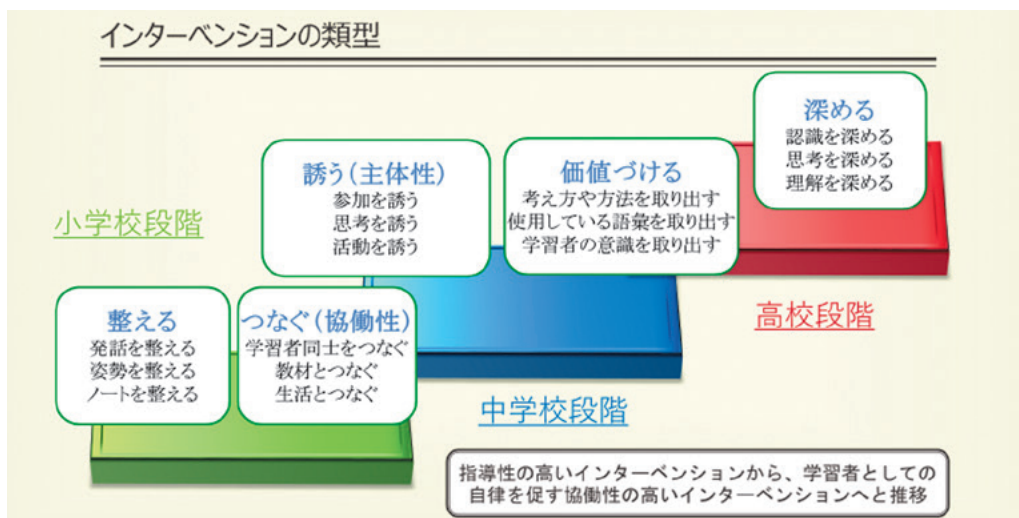


図1 教師のインターベンションの類型

まず、小学校段階では、基本的な学習規律の習得から各教科学習の基礎となる知識や考え方の習得を重視するため、児童の姿勢や発話を「整える」インターベンションが極めて重要となる。同時に、協働性の高い学習場面を授業の中に作り出すために、学習者相互を「つなぐ」インターベンションも重視される。なぜなら、この「つなぐ」インターベンションを支えに、学習者は「他者とのつながり方」を習得するだけでなく、自らの考えが深化・拡充する経験を繰り返し得ることができるからである。そして、小学校段階でこうした経験が長期的に確保されることは、自身の力で協同的な学習に参加できる学習者を育成することにつながる。

中学校段階になると、各教科で扱う学習内容が複雑化し内容量も増加することから、学習内容にひきつけたり、生徒に主体性をもたせるための教師の介入、具体的には「誘う」インターベン

ションが重要となる。これは、単に生徒を動機づけるだけではなく、複雑な学習内容を焦点化させ、問いを持つことや思考活動を促進させる。また、学習経験の蓄積を基盤として生徒は、各教科の学習を支える思考や認識の方法知や教科の学習内容を支える概念を獲得しなければならない。したがって、生徒の優れた方法知を言語化したり、学習の背景にある概念を取り出し、共有する「価値づける」インターベンションが重視される。なぜなら、教師による「価値づけ」を通して生徒は自律的に、抽象的な方法知・概念を具体的な経験・学習を往還させるようになるためだ。

高校段階では、各教科での学習の焦点が学習者の既存の思考や認識を質的に深化・拡充することに置かれている。そのため、自己の考えと他者の考えの相対化やインテグレーションを支える「深める」インターベンションがきわめて重要となる。このインターベンションを通して学習者は、多様で複雑な思考と認識を整理し、自分の中に取り込むことができるようになっていく。

Ⅱ-2. インターベンションを支える「見取り」と「解釈」

先述したように、教師のインターベンションの起点はその教師の「見取り」と「解釈」にある。授業の中で教師が意識を向けているのは、主に「学習者個人の学習状況」、「学習集団の学習状況」、「学習過程と時間」の3つであり、これらの見取りを支える教師の専門性を示したのが表1である。それは、教育方法に関する理解を中心とした教育学の知識、動機づけなど学習者の意識に関する理解を生み出す教育心理学の知識、教科の専門的な知識、自身の授業経験などであり、それらを基盤に複雑な学習状況を「見取る」ことが介入の起点となる。

質の高い授業を実現するためには、適切で効果的な教師の介入によって様々な学習が誘発され、マネジメントされる必要がある。インターベンションの質を支えているのは「見取り」の質である。教員研修や自己の授業経験の蓄積と対象化によって「見取り」の質を向上させることが、ひいては授業の質を向上させることとなる。

表1 教師の見取りの対象と視座

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

しかし、こうした「見取り」と「インターベンション」の関係は決して直接的ではない。両者の間には状況に対する教師自身の「解釈」が存在し、この「解釈」こそ後に続くインターベンションを大きく左右するといえよう。たとえば、話し合いの状況に対して教師が「生徒同士のつながりが浅い」と見取ることができても、「このクラスはいつも相互のつながりが浅い」との解釈し、問題状況の発見にとどまれば、その教師の介入は生徒の意欲や姿勢への叱責・非難という形の介入に終始しかねない。だが一方で、同じ状況に対して教師が「重要なところを探しながら他者の発言を聞くよう促せば、つながりが生まれる」と解釈し、生徒の「学習可能性」に目を向けたならば、その視点は具体的な方法知の明示や意識化を促す介入につながりうる。

つまり、質の高い「見取り」が効果的なインターベンションの起点となることは言うまでもないが、より重要なのは、見取った状況に対して教師が学習可能性（どうすれば理解が深まるか、授業に参加しやすくなるか等）を発見できるかどうかである。

Ⅲ. 効果的なインターベンションの実例 一小学校の事例から一

本章では、複数の授業場面から、目的とゴールをもった意図的・長期的視野に立つ教師の効果的なインターベンションを抽出し、それを支える見取りと解釈を示したい。

1. 研究方法

(1) 分析事例について

本研究では、小学校での授業事例を扱う。それは、教室での基本的な学習スタイルの獲得が求められる低学年から高い論理的表現力の育成が求められる高学年まで、幅広い段階でのインターベンションの実際を網羅できるためである。また、地域特性や学校の特色、教師の教職経験の多寡という影響要因を少なくするため、筆者らが授業研究に携わっているA県とB県の3つの小学校の授業データから教職歴の異なる教師の授業データを選んだ。本研究では、その中でもとりわけ介入の効果が捉えやすい低学年と高学年の5つの授業を分析対象とした（表1）。

(2) 事例の収集方法

授業はすべて、教室後方からビデオカメラにて録画した。筆者らは、その映像とフィールドノートをもとに事例ごとにプロトコルを起こし、教師によるインターベンションによって児童の学習状況に変化がもたらされた場面を抽出した。なお、以下では、発話に付随する動作、表情、雰囲気等は、教師の場合は【 】、学習者の場合は（ ）の中に記し、言いよどみや聞き取り不能な部分は「―」と標記した。また、発言者は便宜上、事例順にアルファベットで標記している。

(3) 教師の見取りと解釈の抽出について

筆者らはこれまで、分析対象である5名の教師と授業後のカンファレンス・授業検討会にて対話を重ねながら、授業計画や授業後の反省点、インターベンションを行った意図やそのときの状況理解について授業者自身に語ってもらう機会を得た。本研究では、インタビューという形をとらずに、あくまでも授業者自身が想起できる範囲での語りを筆者らが記述するという形をとっている。以下で示す各事例の考察において記した授業者の「見取り」と「解釈」とは、この対話の中で得た記述・記録から抽出した。

表2 分析対象とした授業

事例	授業日	学年	学校名	教材名	教諭のイニシャル・性別・教職歴
1	2012年12月	1	A県K小学校	ずうっと、ずっと 大すきだよ	T 女性 5年目
2	2008年11月	1	B県N小学校		N 女性 20年目
3	2014年4月	2	A県K小学校	たんぽぽのちえ	O 女性 15年目
4	2010年10月	6	B県K小学校	海の命	M 男性 18年目
5	2012年11月	5	B県M小学校	大造じいさんとガン	S 女性 22年目

2. 事例分析と考察

(1) 学習者の姿勢・発言を整える効果

まずは、低学年とりわけ「入門期」の学習者に対する教師の効果的なインターベンション場面をみよう。「ずうっと、ずっと大すきだよ」は、「ぼく」と共に育ってきた愛犬「エルフ」の死を

扱った教材である。《事例1》は授業冒頭での音読場面、《事例2》は「年老いて死んだエルフは、かわいそうかどうか」について、児童が挙手しながら意見を交わすシーンである。

《事例1》「ずうっと、ずっと大すきだよ」

T教諭：音読、用意――さあ、今日は何ページからかな。【笑顔で全体を見渡す】

児童：（教科書を開き始める）

T教諭：【教室後方の児童に近づきながら】はい、Aさん、何ページからですか

児童A：（小声で）49ページからだと思います。

児童：（数名）49――49――あった

児童：（49ページを開き教科書を両手に持つ）

T教諭：用意はいいですか

児童：いいです

T教諭：【笑顔で】いい姿勢、Bさんからいい声出てきそう【①教科書を開いたまま机の上にお
いている児童に近づき、立てて両手で持つように促す】【教卓の前に戻って全体を見渡す】最
初の言葉はなんですか。

児童：…「いつしか」

T教諭：「いつしか」からですね、用意はいいですか。

児童：はい

T教諭：Cさん、こうじゃなくてこうやって読もうね【②教科書を立て、両手を伸ばして持つ
姿勢をCに見せる】

児童C：（顔をあげ、教科書を持ち直す）

T教諭：では、「いつしか」、さんはい

ここから明らかなのは、児童に「授業を受ける適切な姿勢」を獲得させるT教諭のねらいである。その意図は、笑顔で全体を見渡しつつ準備状況が不十分な学習者をすかさず見取り、その学習者への接近（①）と姿勢の提示（②）という介入となって顕れている。T教諭の勤務するK小学校では、授業の中で学習規律を獲得させることに重きをおいている。

一方、《事例2》で教師が見取ったのは、児童Dに対する他児童の反応の少なさであるが、着目したいのは教師が反応の乏しい他児童ではなく、Dに32ページを見たか、と問うたことである（③）。それに対して児童Dは、全体に向けて再度「32ページを見ましたか」と問い（④）、ようやく「かわいそうだと思う」と自身の考えを述べるに至っている。

《事例2》「ずうっと、ずっと大すきだよ」

児童D：32ページを見てください

児童：はい（まばらな返事）

N教諭師：③【Dに対して】32ページを見ましたか

児童D：④（全体に向けて）32ページを見ましたか？ ぼくはかわいそうだと思います。「ある朝、目をさますとエルフがしんでいた」で、エルフが死んでいたところはおうちの人や家族が悲しくてたまらないと思います。

児童：いいです

児童：（数人が挙手）つけくわえて言います

児童D：Eさん

児童E：はい（起立する）、30ページを見てください。エルフは—

N教諭：⑤見ましたか【全員に向けて】みんなの方に向かって、Eさん

児童E：ぼくは、エルフがかわいそうだと思います。エルフは階段を登れなくなったからかわいそうです。

両事例から見いだせるのは、学習者の発話内容やその質よりも、かれらの姿勢や発話行動を整えようとする教師の介入である。《事例1》からは、姿勢が定まらない児童への叱責や非難ではなく、教師自身の身体的アプローチ（姿勢の見本を見せる等）を伴う「姿勢の修正」を通して、「みんなで一緒に読む」スタイルを定着させようとする教師の意図がうかがえる。

また《事例2》が示すのは、児童Dの発話を止め、「みんな」に場所を意識させる介入である。N教諭の「Dの発言に対する周囲の反応が乏しい」状況への見取りはもちろん、介入③でN教諭の視線がDに向けられていることも重要である。なぜなら、この視線には、周囲の反応の乏しさに対するN教諭の解釈が顕在化しているからである。つまり、N教諭は、単なる発言者ではなく、聞き手に意識を向ける「発表者」として児童を育てようと意図しており、上記した状況がまさにその瞬間であると判断・解釈した。ゆえに、周囲ではなくDに“言い直し”を要求したと考えられる。教師のこうした解釈が、根拠を述べる際に“みんな”に身体を向け、“みんなが聴いているか”にアンテナを張る意識を学習者に内在化させるインターベンションとして顕れたといえる。

（2）イメージ化を促進する効果

次に、小学校2年生の事例をみよう。事例3には、児童が教科書からたんぽぽがもつ知恵を探し出し、発表する場面を示した。児童は「茎を伸ばして、綿毛に風があたるようにする」と各々述べているが、授業開始から25分以上が経過していたため、かれらの中には集中力が低下し、手持無沙汰な様子で黒板を見たり、姿勢が崩れてしまう者も見受けられた。以下は、そのような状況でO教諭が児童の発表をストップさせた場面である。

《事例3》「たんぽぽのちえ」

○教諭：ちょっと、先生なんだかわからないんだけど、背を高くする方が綿毛が風が当たって、種を遠くまで飛ばすことができる、ってFさんが言いましたね

児童：（数人が小さな声で）はい

○教諭：ねえ、ふーん。じゃあ、たんぽぽさんは種を遠くに飛ばしたいんだ

児童：（数人がうなずきながら）はい

○教諭：飛ばしたいんだ

児童：（数人）はい

○教諭：ほおー

児童：（数人）なかまをつくるために

○教諭：なかまつくるため？

児童：なかまつくるために種を遠くまでとばして---

○教諭：【驚いた様子で】そうなの？---でもちょっとわからないんですよ、⑥なんでわざわざ背を高くしなくちゃいけないんですか。だって別に低くてもいいじゃありませんか。ここにこういうふうになってたんでしょ【黒板に貼った“ぐったりとしているたんぽぽ”のイラストを軽く叩きながら】背低くてもいいんじゃないの？⑦なんで高くしなくちゃいけないのかね

児童G：（すかさず）はい（挙手）

○教諭：先生ちょっとここ、わからないですけどみんなも不思議に思わん？別にこのままでもいいじゃない

児童：（口々に）--- ええ？ だめです

○教諭：【大きな声で】いいと思うんだけど、先生（教室がざわつく）

児童：（大きな声で）いいえ、だめ---（数人が挙手）わけいえす、はいはいはい

児童：（口々に）わけをいえす

○教諭：はい、先生の意見に賛成の人

児童：（一斉に手を下ろす）

○教諭：【挑発的に】低くてもいいじゃありませんか

児童：（口々に）だめです---よくありません---なんでって、風をうけるために---

○教諭：---種を遠くまで飛ばしたいって、⑧飛ばすだけなら別に低くてもいいじゃありませんか

児童：（口々に）よくありません だめです---わけいえす（挙手が増えていく）

○教諭：---そうですか、おねがいします

児童H：ほくは、背を高くする方が種を遠くまで飛ばすことができるからです

○教諭：うん、---って書いてあるね

児童：（口々に）書いてある---わかりました。なにを言いたいのか、わかりました。

○教諭：⑨たしかに書いてあるけど、なんでわざわざ高くしなきゃいけないのかな
（中略）

「遠くまで種を飛ばして仲間をたくさん増えるようにするため」という理由を数人が発表する

○教諭：【挑発的に】ほんとかね、⑩別に低くても飛んでいけばいいんじゃないですか？

児童：（口々に）低いと少ししかあたらない ---少しだと遠くまでいかない---

児童F：背を高くしないと、下に葉っぱがもしあったら、じゃまして、風がよくあたらないと
私は思うから、背を高くして綿毛に風をよくあてたほうが良いと思います。

このように、学習者の参加率が低下した状況を見とった○教諭がまず行ったのは、「なぜ背を高くしなくてはいけないのか」という問いかけである（⑥⑦⑨）。教科書の音読や叱責といった方法をとらず、「ちょっと先生、わからないんだけど」といきなり切り出し、「たんぼぼさんは種を遠くにとばしたいんだ」とあえて既習の内容を確認し、背を「わざわざ」高くする必要があるのか、との問いかけを繰り返している。児童Hが教科書の記述（背を高くする方がたねを遠くまでとばすことができる）に言及しても、教諭は「たしかに書いてあるけど」（⑨）とコメントするにとどまり、なぜ背を高くしないといけないのかと再び全体に投げかけた。

また、次第に増えていく児童の挙手に対して、すぐに指名せずに目視し、「飛ばすためなら背が低いままでもいいのでは」とかれらを挑発してもいる（⑧⑩）。こうした挑発に呼応するように○教諭を注視したり、発言者に視線を向け、うなずき、続けて挙手しようとする児童の姿が見られたことも無視できない。Fの発言後、○教諭は「みんなはたんぼぼになったことがないからわからないでしょう？」と問いかけ、児童全員を起立させ、風が強くあたる感覚を想像させてもいた。

これらのインターベンションの背景には、児童の参加率が低下した状況に対する○教諭の解釈があった。つまり、この状況を教諭は、たんぼぼの背が高くなる理由（風が強く当たるから）を正しく述べることも、背を高くすることの意味に着眼させるチャンスと捉えたのである。ゆえに○教諭は、「わざわざ背を高くするのはなぜか」「飛ばすだけなら背が低いままでもいいのでは」との問いを何度も投げ、児童からの反論を誘発している。この結果として、花の軸をぐったりと地面に倒し、種を太らせて綿毛をつくったたんぼぼが再び起き上がり、「せのびをするようにぐんぐんのびていく」状況を個々の学習者がイメージできたといえるだろう。背が低いと他の

植物の葉にじゃまされ、風があたっても種を遠くに飛ばせない可能性に言及したFの解釈は、まさにこの目的が達成されたことを意味している。

O教諭が児童の発表をストップさせ、介入を行い、学習者の反応や解釈を引き出すまでに要した時間はわずか数分間である。しかし、この数分間をきっかけとして学習者は、風があたりやすくなるから、という理解にとどまらず、種を「遠くまで」飛ばし、次世代を残そうとする身近な植物の生命力を想像できたのではないだろうか。

(3) キーワード共有と人物像に迫る効果

では次に、高学年の事例を示す。《事例4》（「海の命」）は、長年の宿敵（クエ）とようやく対面できた主人公（太一）が「なぜ泣きそうになったのか」について、児童が発表する場面である。教科書にはその理由は書かれていないため、児童は「太一が泣きそうになった理由」を各々で推論し、それを書き込んだワークシートを見ながら発言に臨んでいる。

以下は、「謙虚ではない自分」に気づき、「クエを倒せるか迷ってしまった」主人公の心情を理由に挙げた児童Iに対して、他の学習者が「わかりました」と反応した場面である。

《事例4》「海の命」

児童I：ぼくは、太一は、自分ではこの魚は獲れないと思ったんだと思います。理由は、この大魚は自分に殺されたがっているような気がして、父のことを思い出して、父は謙虚だったから、それを、えっと---なのに自分は謙虚じゃなくなってしまっ、えっと、その大魚を倒すのが---迷ったんだと思います。どうですか

児童：わかりました

M教諭：わかった？ 謙虚だったの誰？⑪

児童：父

M教諭：うん、その父の教えを、---うん、太一は守ろうとしていたけど、それでも、今の自分は実際にはどうやった？

児童：謙虚ではない

M教諭：謙虚ではない、どうしようとした？⑫

児童：（口々に）クエを---

M教諭：クエを---

児童：---

M教諭：殺そう---殺そうとしている。【児童Iに向けて】そのことは謙虚さとは違う？⑬

児童I：はい（うなずく）

上記からは、児童Iの発言をただ受容するのではなく、主人公の「父」の姿に焦点化した教師

のインターベンションが確認できる。しかも、その介入は、全体への問いとなっている(⑪)。これをきっかけとして学習者は、「謙虚だった父」や「その父の教えを守ろうとしていた以前の主人公」の姿を想起したわけだが、M教諭はなぜ、このような介入を行ったのだろうか。

それは、Iの発言に対する理解が十分でないまま他の学習者が「わかりました」と反応している状況を見とったからである。そしてM教諭は、この状況を放置してしまえば、「謙虚ではない自分自身」に気づいた結果、「迷い」に陥ってしまった太一の心境を他の学習者がイメージできないと解釈した。そこで、謙虚さのモデルであり太一の目標でもあった「父」の人物像をあえて抽出し、「クエを殺そうとしている（謙虚ではない）」太一の姿と対比させたのだと考えられる(⑫)。人物像の対比を導くこのようなインターベンションは、獲物に向き合い、宿願だった父の仇を討つことができるまさにその瞬間、主人公が抱えた葛藤や苦悩を児童にイメージさせた効果をもったといえる。くわえていえば、全体への投げかけの後の、児童Iへの視線の移行(⑬)には、Iの発言を評価し、意味づけたいとするM教諭の思いがあったことを示唆している。

(4) 根拠の明確化と表現の精緻化を促す効果

最後に、5年生の事例を示そう。「残雪」というガン撃とうとして失敗を重ねた大造は、今度こそと意気込むが、皮肉にも大造が放ったおとりのガンがハヤブサに急襲されてしまう。しかし、そこでおとりのガンを助けたのは宿敵である残雪であり、その気高さに圧倒された大造は構えた銃を下ろしてしまった。以下は、その場面を読んだ児童が「勝ったのは大造じいさんか残雪か」について、自身の意見を述べ合う一幕である。

《事例5》「大造じいさんとガン」

児童J：ほくは、残雪の勝ちだと思いました。理由は、残雪はガンの仲間たちを全員守りながらも頭領としての威厳を持ちながらも死んで―殺される―倒されると思ったけど―（言葉につまる）やはり、仲間を守ったので大造じいさんの負けだと思う。

S教諭：ちょっと質問してもいいですか、Jさん【左手を軽く挙げて黒板の左寄りから教卓に近づき、教科書・資料を確認しながら】えっと、殺されると思って…どこのとこで思ったの？死ぬかもっていうか、「死ぬ」って聞こえちゃったんだけど、どこでそう思ったの？⑭

児童J：なんか―

S教諭：うん、何ページ？

児童：（Jの様子を見て、教科書から関連する記述を探そうとしている）

児童J：（小さな声で）「ひとあわふかせてやるぞ」っていう―113ページに―

S教諭：うん、【教科書とJを交互に見ながら】そこで思ったの？残雪は殺されるって思ったの？

児童J：はい

S教諭：【声のトーンを上げて】残雪がよ、残雪がもう、これは最期かもしれないってどこで

思ったの？【Jを見ながら黒板の左寄りまで後退する】^⑮

児童J：（うつむいて教科書を見ている） えっと---うんと---

S教諭：うん【数秒、Jを見守りながら他の児童に視線を移す。^⑯ 軽く挙手する動作をとりながら】 ちょっと誰か助けてあげてください、Jさんを^⑯

児童：（数名が挙手し始める）

S教諭：【全体を見渡し】 はい、じゃあKさん

児童J：（着席する）

児童K：はい、117ページの「最期のときを感じて、せめて頭領としてのいげんをきずつけまいとしているようでもありました」のところだと思います。どうですか

児童：いいです

S教諭：【Jの方に腕を差し出しながら】 どうですかJさん、そこでしたか？

児童J：（笑いながらうなずく）

上記より、まず児童Jが残雪の勝利の根拠を、「死を覚悟で仲間を助けた」姿に見出していることがわかる。しかし、教科書には、いよいよ自分は殺されるのだと思った（であろう）残雪の心境や「死ぬ」という言葉はいっさい書かれていない。そこでS教諭は、教科書のどの部分からどのように推論したのかを尋ねたが（^⑭）、Jはそれには応えず、「今日こそ、あの残雪めに、ひとあわふかせてやるぞ。」という大造のせりふを小声で述べるにとどまった。さらにS教諭が、「最期かもしれないと残雪が思った」部分について質問を重ねるが、結局、Jは沈黙してしまう。

しかし注視すべきは、Jの発言の根拠が不十分であることを見取りつつその発言の重要性を見逃さなかった点である。つまりS教諭は、Jが教科書に記述のない残雪の覚悟を「死んで」「殺される」「倒される」という言葉で紡ぎ出した状況を、最期だと直感しながらも仲間を助けようとする残雪の生き様を浮き彫りにするきっかけと解釈したため、問いを重ねたのである。

また、この状況を、S教諭は他の児童の認識を誘発する機会と解釈していたこともわかる。うつむいてしまったJをS教諭は叱責せずに見守り続けるだけでなく、他の児童がJを見たり、教科書から関連する記述を探し出そうとしている姿を見逃していなかった。それを可能にしたのはS教諭がJ以外の学習者の状況に視線を向け、全体を見渡せる位置への移動であったことは間違いない。児童の言い淀みに対するこれらの解釈に裏打ちされたS教諭のインターベンション（^⑯）は、人物関係や視点、立場などを意識した論理的な整理を誘発（^⑫）し、Kという新たな発言者を生み出しただけでなく、Jにとっての「根拠の修正・再生」の機会を他者とのつながりの中で保証するものであったと考えられる。

Ⅳ. 総合考察

以上、5つの事例をみてきたが、まず低学年の実践からは、授業の冒頭でみられた姿勢の修正や場所の明確化、“みんな”を意識させるインターベンションの背景に「みんなで一緒に学習するスタイル」の定着をはかるための教師のねらいがあったことが明らかとなった。授業におけるこうした細やかなインターベンションの蓄積は、小学校の「入門期」にある1年生を「発言者」として育成する起点になるといえよう。また、授業の中盤で学習者の発話を止め、既習の内容を問う介入が「学習者の生活経験（身近な植物）」と「教科書の記述（その植物の知恵）」を結ぶためのイメージ化という目的に支えられていたことも明らかになった。実物を用いず、あくまでも言葉や表現を媒介に読解を促す国語科の授業を支える不可欠なインターベンションといえる。

さらに、論理的な発話や構文力が求められる高学年においては、登場人物の人間像を共有し、読解を深めようとする教師の意図が見出された。その意図は、キーワードを取り出し、登場人物の関係の整理を促すインターベンションや、個人の発話に不足した「根拠」を起点に、その個人の説明力を促そうとするインターベンションとして実現されていた。高学年の事例でみられたこれらの介入は、多様な情報を吟味し、自律的な議論・対話への参加が求められる中学校段階の素地として、極めて重要であると考えられる。

すなわち、本研究において抽出した複数の授業からは、「個の学習」を単に「集団学習」につなげるのではなく、個人の学習可能性を起点に、「個の学習」の連続性を長期的に保証しようとする教師の視座が見出せた。それをより具体的にいえば、第一に、学習者個人の参加状況や認識を授業のプロセスの中で見取り、かれら個々の能力を育成するための学習場面を生み出す教育学的視座である。そしてもう一つが、その教育学的視座をベースとした教科専門的視座―登場人物の心情・人物像の理解、人間関係の整理など国語科に不可欠な学習を組織化―であろう。この多様な視座が、授業者の見取りと解釈を支え、インターベンションとして具現化されたといえるだろう。

Ⅴ. 教師の「見取り」の質を向上させる研修の組織化について

最後に、教師の効果的なインターベンションを生み出す「見取り」の質を向上させるための方策を提案したい。筆者らは、図3で示したように、教師の見取りを「多角化」、「適切化・細分化」、「長期化」の3つの観点から捉えている。これらに沿って教師個々人の「見取り」の質を捉え、その向上に向けた研修を組織することが必要となる。しかもこれは従来行われてきた「研究授業」ではなく、あくまでも教師個人の日常の授業を対象とした「授業研究」という形で組織化されなくてはならない。しかし、授業者が自身の「日々の授業」に対して客観的、分析的、専門的な視座から向き合うことは決して容易ではない。そこで重要となるのは、大学の教員や指導主事などの第三者が授業者と関わりをもつことである。

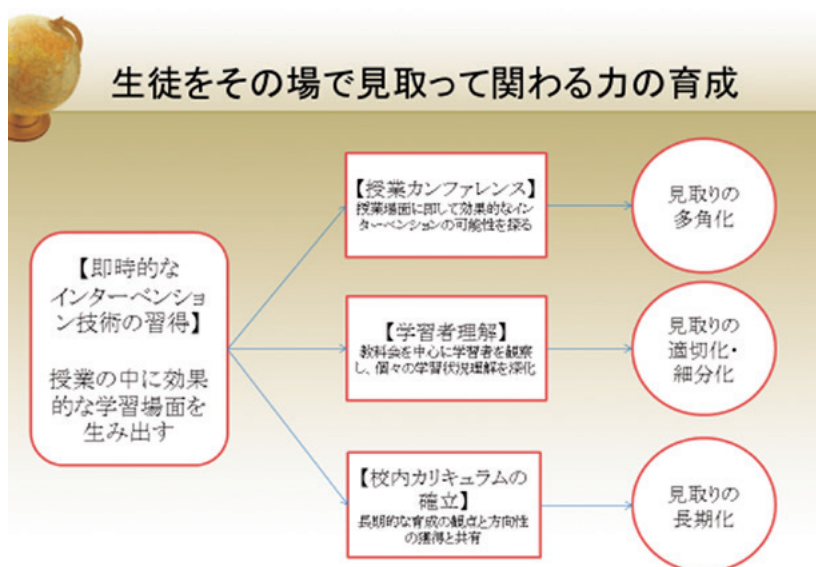


図3 教師の「見取り」の質的向上を目指した支援体制

さらに筆者らは、第三者による専門的な視点から教師個々人が日々の授業に向き合うためのサポート「授業カンファレンス」という形で行っている。図4にはその流れを示した。



図4 授業カンファレンスの流れと目的

このような「授業カンファレンス」では、学習課題の内容や提示方法、学習者同士の交流場面の仕かけ方、学習者に対するコミュニケーション、学習のゴールを確かめる場面をどのように作ったか等を授業者本人とともに検討する。つまり、主体的で協同性の高い学習の構築に向けた授業計画の部分から、学習者の学習状況に応じた「見取り」とインターベンションが効果的であったか等、多様な観点から教師個人の日々の授業の質を向上させるのが、この授業カンファレンスの目的なのである。

より踏み込んで言えば、授業の計画性や教材解釈の質を問う「研究授業」から、日々の授業の質的向上を目指す「授業研究」へのシフトチェンジは、教師が次の観点にもとづいて自身の授業を捉え直すことを可能にする。その観点とはすなわち、①自分が日々の授業の中で何をどのように見取っているか ②効果的な学習場面を生み出せているか ③協同性の高い学習場面をマネジメントできているか ④学習者の思考活動を誘発することができているかである。こうした検討を日常的に重ねることは、授業を多角的に分析し、改善するための糸口を教師に提供するであろう。

Ⅵ. 今後の課題

本研究では、効果的な教師のインターベンションと見取りを実際の事例から描き出し、その関連性を提示できたといえる。しかし、本研究はいまだ以下の2つの課題を残している。

第一に、小学校入学時から学習の最終段階に至るまでのプロセスで、教師がいかなる変容・学習可能性に着眼したインターベンションを行っているのかについて明らかにできていない。今後、中学年で事例を集積し、詳細に分析する必要がある。また、見取りの質的向上への提案をより精緻化させるために、個々の教師がもつ学習者観・授業観や教科の専門的知識等とインターベンションとの関連を析出しなくてはならない。授業という場にとどまらず、教師の属性や実践経験、認識に踏み込んだ分析も今後の研究課題となる。

第二に、授業カンファレンスの効果検証である。本研究では、教師の解釈や見取りを抽出する上でこのカンファレンスが不可欠であった。しかし、授業後に第三者の視点も加わったこうした授業研究が、教師の日々の授業にどのように影響したのかについては検討していない。具体的なインターベンションや、見取り、それに付随する状況の認識、さらには、教師の授業観や学力観をどう変容させたのかを追ひ、上記の授業後の対話がいかなる効果をもちうるのかを検証する必要がある。

注

(1) 松友一雄「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』教育開発研究所、2008年、98-103ページ。

(2) 松友一雄・大和真希子「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 研究一言語・

- 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』第37号、2012年、1-10ページ。
- (3) 一柳智紀「教師のリヴォイシング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、2009年、pp373-384
- (4) 藤江康彦「一斉授業における教師の「復唱」の機能 小学5年の社会科授業における教室談話の分析」『日本教育工学論誌』23（4）、2000年、201-212ページ
- (5) 藤江康彦「授業デザインとしての教師の教室談話マネジメントー小5社会科単元『日本の水産業』の一斉授業における発話タイプの方略的な使い分けを事例として－」『関西大学学校教育学論集』関西大学初等教育学会2011年、17-28ページ。
- (6) 磯村睦子・町田利章・無藤隆「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味」『発達心理学研究』第16巻第1号、2008年、1-14ページ。
- (7) 高垣マユミ・田爪宏二・清水誠「理科授業の議論過程におけるトランザクティブディスカッションの生成を促す教師の介入方法」『教授学習心理学研究』第2巻第1号、2006年、22-33ページ。
- (8) 尾之上高哉・丸野俊一・松尾剛「学び合う授業に向けて、教師は如何に談話方略を運用しているのか」『教授学習心理学研究』第7巻第2号、2011年、39-55ページ。
- (9) 一柳智紀「教師のリヴォイシングにおける即興的思考ー話し合いに対する信念に着目した授業談話とインタビューにおける語りの検討ー」『質的心理学研究』第13号、2014年、134-154ページ。
- (10) 例えば野地潤家『教育話法入門』明治図書出版、1996年。
- (11) 山下政俊『学びをひらく第2教育言語の力』明治図書出版、2003年。
- (12) 大和真希子・松友一雄「小学校高学年児童の読解力を育成するための教師の『見とり』とインターベンションに関する研究」『福井大学初等教育研究』第1号、2015年、1-9ページ。