

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

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-04-18 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/10098/9928

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

福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター 大和 真希子
福井大学教育地域科学部 松友 一雄

本稿の目的は、日々の授業の中で教師が学習者の読みの能力を「見とり」、その場でコミュニケーションをとることによって、読解力を育成させるための学習場面を生み出す方法としての「インターベンション」を抽出・類型化することにある。特に本稿においては、学習者に論理的な思考と表現力を育成することが求められる小学校高学年の授業分析を通して、高次の言語パフォーマンスを誘発し、それらをコミュニケーション的な学習へと構成するための教師の言語及び非言語的介入と、その効果を抽出することを目的としている。

キーワード：教師のインターベンション、教師の見とり、学習者の読解力育成、高学年授業

1. 研究の目的

1- (1) 問題意識

学習者同士の活発な言語活動を授業の中で組織することは、いまやどの教師にとっても不可避の課題となっている。日々、授業を「つくる」教師たちの試行錯誤の対象は、学習者に何をどのように学ばせたいのかと同時に、そこで必要となる学習者の主体的かつ協働的な活動をどのように充実させられるか、という側面にも向けられているといえよう。

しかし、言うまでもなく、授業においてこうした活動をただ形式的に導入するだけでは、その時間は決して充実したものにならない。学習者の授業への意欲や参加度は一様ではなく、話し合いをスタートさせれば学習者が自然と互いの考えを吟味し合い、熱心に議論を始めるわけではない。それどころか、教師の意図に反し、学習者の語りが目的とは大きく逸れてしまったり、学習者が相互の考えを理解しあえず「軌道修正」する術を見いだせないままであったり、はたまた、言語活動そのものに学習者自身が意義を見いだせないまま授業が終わるという事態も起こりえる。

子どもたちが、自分の見方や考え方を積極的に出し合い、それらを相互に比較、吟味し、問題に対する考えを協同構成する授業は確かに理想的だが、こうした学び合いを成立させることの難しさは多く指摘されている。なぜなら、話し合いの機会を設定するだけでは、それが単なる意見の出し合いにとどまってしまう (Maloch, 2002) からである¹。また、松友(2013)は、豊かな言語活動の成立には、学習者が自分でやってみようという情動を喚起され、方法を選択でき、段階的に自己評価を行えることが必要である²と述べている。

では、授業における「学び合い」を成立させるために、

教師にはどのような姿勢が求められるだろうか。それは、言うまでもなく、介入せずに見守り続けることでも、その責任を学習者の意欲や態度に帰すことでもない。話し合いの進度や質など、様々な状況に応じて効果的な働きかけを行うことである。つまり、学習者に多様な考えや視点に出会わせ、かれらの考えを深化させようとするならば、学習者任せにするのではなく、「その場」の状況を適切に見とった上での教師の意図的な介入 (インターベンション) が不可欠となるのである。そして、その介入とは、尾之上ら(2011)が指摘するように、ある方法をルーティンとして用いるのではなく、目の前の状況を多様な視点から解釈し、その文脈に応じて柔軟に運用する姿勢に裏打ちされていなければならない³。

これまで、こうした問題意識は、教師の効果的な介入を類型化した松友・大和(2012)や、介入を支える教師の「見とり」に関する分析が行われてはいる。だが、これらはまだ緒に就いたばかりである。

1- (2) 先行研究

授業における「教師のコミュニケーション」や「働きかけ」は、これまで長きに渡って研究の俎上にあった。教師の行動をカテゴライズし、厳密にカウントする数量分析や、教師の期待感情と非言語行動との相関を学習者の意欲への採用という視点で考察したもの⁴など、手法や研究領域を異にしながらも、それらは効果的な授業や子どもの動機づけを導く上で重要な知見をもたらしてきた。

しかし近年では、研究の視点が、教師の行動よりもむしろ学習者への影響にシフトしているといえるだろう。つまり、単に教師の発話や行動の現象を観察・記述するのではなく、教師の発話が生じた文脈や学習者の発話・態度への作用にまで分析の視野が広がっているのである。

たとえば、教師の即時的な働きかけが学習者同士の議

論や「聴く行為」にどのような作用をもたらすか、などは「学習者への影響」をダイレクトに追究する代表的な研究だといえる。同時に、こうした研究の中で明らかにされる教師の、子どもの発言を教師が言い換え、再確認する「リヴォイシング」⁵や、発言の精緻化や反省的思考を促す「リフレクティブ・トス」などが近年の教師のコミュニケーション研究におけるキーワードとなりつつある。高垣らは、自分自身の考えの明確化や相手の考え方や推論への働きかけ、相手の思考の深化をもたらす「トランザクティブディスカッション」を生起させる教師のリヴォイシングの特徴を明らかにした⁶。

そして、リヴォイシングなどの効果を網羅しつつもこれらを「断片的なコミュニケーション」と位置づけ、長期的かつ計画的な教師の介入を言語・非言語両側面から抽出・類型化した松友・大和(2012)⁷や、低学年の授業に共通してみられる効果的なインターベンションを抽出した大和・松友(2013)による知見⁸は、きわめて重要といえるだろう。大和・松友(2013)では、教師のインターベンションが、基礎的な学習語彙の獲得が不可欠となる低学年の児童にとって、情感を込めた音読の聞き合いの組織化や、教材の世界に同化させる働き、自分の考えに「理由」をつけるトレーニングといった機能を有していたことが明らかとなった。

さらに、小学校の複数の授業分析を通して松友・大和(2014)は、教師の介入を、目的やゴールをもった長期的・計画的な教授行為と捉え、それを意図した教師の「見とり」を抽出している。そこで松友らは、教材理解のイメージ化を促すインターベンションの例を挙げながら、①学習者個人 ②学習集団 ③授業展開それぞれを見とりの対象とし、必要となる分析的・長期的な視座や情報を提示している(表1)⁹。たとえば、②を分析的に捉えようとする時、学習者の「コミュニケーション状況」や「授業への参加率」を把握しなければならないことなど、多角的で複雑な授業空間に学習者を誘いこむ手がかりを示している。

加えて、松友ら(2014)では、発言者よりも他の児童の寄り添って「聴く姿勢」を意識させたり、発話の速度

やトーンを落とすことで学習者を授業に誘発する、といった非言語的介入と見とりの関連性も明示されている。教師の「見とり」を、言語・非言語的側面から捉えたこうした視点は、「学び合う授業」を試みる教師の談話方略を分析・考察した尾之上らの知見¹⁰を発展させたものといえるだろう。

しかし、これら教師のインターベンションに関する研究もいまだ十分に蓄積されてはいない。大和・松友ら(2013)における詳細な分析も、低学年の授業を対象としたものに限られている。

そこで本稿では、小学校での学習の「集大成」といえる高学年の授業を分析対象とし、学習者の言語活動を支える教師のインターベンションの特徴と効果を抽出する。高学年の学習者に対する効果的なインターベンションについては、すでに児童の競争心や安心感、イメージ化を促す機能をもつことなどがすでに明らかにされつつある¹¹。だが、高学年に求められる論理的な発話や聞き合いに支えられた質の高い言語活動を生み出すための教師の働きかけをトレースするには至っていない。だからこそ、本稿でこれらを明らかにすることは、児童の学習の進展や高度化を「6年目の成果」という形で可視化することにつながり、高次な学習が求められる中学校段階との接続を見通すことができるという点でも、きわめて有益だろう。

2. 研究の対象

〈事例1〉

対象校：石川県K市 K小学校
 対象学年：6年生 A教諭(女性)教職歴15年
 授業日：2014年4月24日 5時間目
 使用教材：「カレーライス」(国語：光村6年)
 学習課題：「視点をチェンジして読むと、どんな気持ちが見えるかな」

〈事例2〉

対象校：福井県E市 M小学校
 対象学年：5年生 B教諭(女性)教職歴22年
 授業日：2012年11月20日 5時間目
 使用教材：「大造じいさんとガン」(国語：光村5年)
 学習課題：「大造じいさんの残雪への気持ちの変化を読み取ろう」

授業および学級の様子

〈事例1〉「カレーライス」という教材では、主人公の少年「ひろし」の立場から、父親への複雑な気持ちが語られている。本授業で扱われたのは、約束をやぶって長時間ゲームをしているひろしを見た父が、いきなりゲーム機のコードを引き抜いた場面である。学習者は、こうした父の行動を「絶対に許さない」としたひろしの気持ちを各々、推測し、言語化する。

表1 教師の見取りの多様性

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

本授業ではまた、父との様々な葛藤を「ひろしの立場」にたって想像する段階が“ビフォア”とされ、少年から見た葛藤場面を「父あるいは親の立場」から捉え直す段階を“アフター”と位置づけられている。学習者はこの2段階において、自身の考えを明確化し、共有しあうことが授業の狙いとなっているのだ。

この時間、学習者の机の配置は「コの字」型となっていた。冒頭には、2名の学習者が教室の前に立ち、「学習課題」と「学習のゴール」を全体に問いかけながら確認し、教師はそれを傍らで見守っていた。なお、学習者は、6学年に進級してからまだ1ヶ月に満たない時期であることや、多くの教諭や筆者らが参観している状況ゆえに、やや緊張している様子であった。そこで、A教諭は笑顔で「今日は楽しみましょう」と声をかける一幕もあった。

〈事例2〉

分析対象とした第2の事例は、「大造じいさんとガン」のクライマックス（「残雪」というガンを捕まえようとして何度も失敗した大造じいさんが、今度こそ、と意気込んでいる）場面である。そして、この授業最初の言語活動は、選択式の課題（自分が大造じいさんだったら、残雪を撃つか・撃たないか）に対する学習者自身の考えを発表し合うというものであった。ちなみに、この学級でも「コの字」の机の配列によって、学習者同士が表情を見合える環境がつけられていた。事例1と異なり、本授業の実施日が11月ということもあってか、教師の指示がなくても他者の発言に対して「同じです」「他にあります」「付け足します」などの反応を示したり、発表者の方に身体を向けて聞くというスタイルが定着している。

3. 結果と考察

本章では、それぞれの事例における教師の効果的なインターベンションを、言語および非言語的側面双方から明らかにする。なお、以下に示した教師と学習者のやりとりにおいては、便宜上、教師を「T」、学習者は「S」と表記し、教師の身体的介入は【 】で、学習者の行動は（ ）で示した。

3-1. 事例1の分析から

まず、〈事例1〉の授業冒頭で学習課題を確認する場面での教師の介入を見ていこう。

事例1-1：学習者の準備状況への見とり

（授業の冒頭：学習課題とゴールの確認場面）

S1：今日の課題は「視線をチェンジして読むとどんな気持ちが見えるかな」です。

S：（全員で）はい

S1：みんなで課題を言きましょう。

S：（全員で）「視線をチェンジして読むとどんな気持ちが見えるかな」

T：【全体を見渡し、うなずいている】

S1：何を考えればゴールですか。

T：【うなずきながら、挙手の状況を見る】

S1：Aさん

S3：はい、ぼくは視点をチェンジして読んで、どんな気持ちが見えるか分かったらゴールだと思います。

S：（全体）わかりました

T：【うなずきながらAを見て】わかるっていうか、考えられたらゴールだね。

S3：考えられたら、はい。

T：【Aの発言を聞き、それを板書しようとしているS2の方向に移動し、“ゴール”の書き方をアドバイスする】

S：（数人）他にもあります。

S1：S4さん

S4：はい、私は、“ビフォア”で気持ちを想像できたらゴールだと思います。

S：（数人）わかりました。

T：【視線を落として全体を見渡しながら】じゃあ“ビフォア”で誰の気持ち考えるんだっけ？①

S：（口々に）ひろし

T：そう、いいね、まずビフォアでひろしの気持ち考えるんだよね。

S1：S5さん

S5：えっとその後で“アフター”で、お父さんの気持ちも考えられたらいいと思います。

《教師の言語的介入について》

上記したのは、学習に入る前の場面である。ここでは児童2名（司会役のS1と板書役のS2）が主導し、本時の学習課題を全体で共有しようと試みている。

この部分は授業導入段階で学習課題を確認し、「ゴールにどうなっていればよいか」という点を学習者個々が言語化して捉え、それを学級で共有することによってこれから進められる授業に対して主体的に参加するための理解を生み出すことを目的にしている。

このような目的の導入を繰り返し行うことによって、学習者は「国語科の学習」に対する理解を深め、「教材のジャンル」や「言語活動の種類」によって学習方法やゴールが異なることを理解し、自らの学習活動をメタ認知する能力を高めることが可能となる。同時に、いわゆる「見通し」を持って学習に取り組むようになる。つまり、上記したような介入を通して学習者は個々に「学習自体に関する理解」を深めることで、主体的に学習に取り組む能力を身につけることができるといえるのである。

このような学習を組織することの必要性や学習者への効果については、K小学校全体で進めている研究の中に明示されており、5年間にわたって取り組み共有されている。授業者も研究開始当初から参加しており、様々な

学年においてこの取組を行い、その効果についても実感を持っている。

このようなA教諭の理解状況を踏まえて、以下のやり取りを改めて見たとき、A教諭のインターベンションは、S3が自らの学習のゴールとして「わかる」という言葉を使って表現していることを対象とした「見取り」に支えられていることが明らかである。

S3：はい、ぼくは視点をチェンジして読んで、どんな気持ちかみえるか分かったらゴールだと思います。

S：(全体)わかりました

T：【うなずきながらAを見て】わかるっていうか、考えられたらゴールだね

S3：考えられたら、はい

またA教諭は、「わかる」という言葉を用いるこの学習者が、「答え探し」をするイメージで学習に参加しようとしていると判断している。そこで、「わかる」ではなく「考える」ということばでこれからの学習への取り組みを表現させようとして介入したわけであるが、それは、単なる「答え探し」ではなく、教材本文の読み取りや他の学習者との意見の交流を踏まえて自分なりの理解を得る学習なのだという理解を誘発しようとしたゆえである。このような、学習者の「学習に対する認識」への介入はマイクロではあるが、学習者の国語学習に対する理解の変容や、学習への質の高い参加度を実現させたと考えられる。

《教師の非言語的介入について》

基本的にA教諭は、進行をS1に任せながら教室前方で学習者の様子を見守っていることがわかる。

注目したいのは、児童A、児童Bの発言に対して他の学習者が即座に「わかりました」と反応するシーンである。ここでA教諭は、かれらのやりとりをうなずきながら受容しつつも、「考えられたらゴール」「考えるべきは誰の気持ちか」に焦点化した問いを発している。また、その際、波線①のように、A教諭の視線は、発言者AやBのみならず、それに対して「わかりました」と答えた他の学習者に向けられていることもきわめて重要である。発言をリヴォイス・精緻化しながら全体を見渡すというインターベンションが、学習課題と学習ゴールが発言者以外の多くの聞き手に意識化されたと考えられるためである。

続いて“ビフォーア”段階において学習者が主人公の心情を推測し、それを発言し合う3つの場面をみていこう。

事例1-2：学習者の考えの明確化

(1)

S6：えっと一番最初の行に「ぼくは悪くない」と書い

てあって、それがひろしの気持ちだと思います。

S：(少し間があって数名が)わかりました。

T：【板書しながら振りかえり、S6を見ながら】ひろしの気持ちなんだけど、【手をDの方にさしだしながら】② あなたがひろしになったとしてみたら、どんな気持ちだと思う？「悪くない」っていう…

S6：じゃあ…お父さんに対して絶対に悪くないと思っているんだと思います。

(2)

S7：えっと、僕は、12ページの2行目に「だから絶対に『ごめんなさい』は言わない」と書いてありますね。

S：はい

S7：そこは、あの、ひろしは、自分は絶対に悪くなくて、お父さんが悪いんだ、みたいな感じに思っているんだと思います。

S：わかりました。

T：自分が悪くなくて、お父さんだけが悪いって思ってる？【視線を低めてS7を見ながら話す速度をあげて】そういうこと？

S7：(うなずく)

T：【うなずきながら、S7以外の意見の板書を示しながら】じゃあ、ちょっと前のと似ているね。

(3)

S8：わたしは…14ページの16行目を見てください。

S：見ました。

S8：そこに「お母さんはいつだってお父さんの味方だ。それがくやしかったから何があっても絶対に謝るもんか、と心に決めた」と書いてありますね。

T：【うなずきながらS8を見る】

S：はい

S8：自分は、自分だって(ゲームが許されていた)30分を守らなかったのも悪いけど、お父さんだってゲームのコードをいきなり抜くことだって悪いのに、お母さんは、自分だけが悪いことをしたみたいひろしに怒って、お父さんの味方につくのがくやしかったから、怒っていると思います。

S：わかりました。

T：ふーん。そうか、いまS8さん、【板書の流れを手で指し示しながら、学習者の方を向いて】③前半じゃなくてやっ後半の方から出してくれたんだけど、ほかにもこの後ろの方から【S8の発言内容の板書と前半部分の板書を交互に指し示しながら】から出せる人いませんか。

《教師の言語的介入について》

高学年の読解学習では、複数の登場人物間のやり取りを読み解き、その関係性を理解することが求められる。

また、ストーリー上の人物のやり取りや感情の変化を位置づけながら読み進めることも必要となる。

この「カレーライス」という教材も、高学年に求められるこうした読み方が必要となる教材であるが、さらにこの教材では、「父」と「ひろし」それぞれが相互に抱く認識や思いがありつつも、それが言語化されず、伝えられないまま、それぞれの心の声として記述されている。それゆえに、学習者は「実際のやり取り」と「心の中の思い」の二重性を整理して読み解いていかなければならない。また、こういった作品の表現の複雑さに対する「整理する読み方」を学ぶことも、高学年の読解学習の目的である。

(2)では、「ひろし」の気持ちを読み取る前提とした学習者の理解が浅いという「見取り」を起点にし、「自分が悪くなくてお父さんだけが悪いって思っている？」という介入を行っている。これは、「ひろし」の心情を「ひろし」と「ひろしの置かれている状況」とで読み解こうとしている学習者に対して、「父」と「ひろし」の関係性や「ひろし」の認識する「父の姿」を意識した読み取りを行うことを誘発しようとしたものである。

同様に(3)も、板書に示されているストーリー上に学習者の読みを位置づけ、更に後半のストーリーに関わる読みを行うことを学習者に促している。

これらのインターベンションは、先にも述べたように、高学年の読解学習で求められている「複雑な表現を整理しながら読み解く能力」を育成することを目的としたものであると結論づけられるだろう。

《教師の非言語的介入について》

上記のやりとりからわかるように、S6とS7はどちらも、「父親の行為に対して許せない、絶対に自分は悪くない」とひろしの気持ちを代弁している。特に、(1)からS6が、教科書冒頭の「ぼくは悪くない」という一文をそのままダイレクトに「ひろしの気持ち」と位置づけていることがわかる。しかしここで、A教諭は、S6の発言に対する他の学習者の反応が少ないことを見とり、聞き流すことなくS6に手を差し出し(波線②)「あなたがひろしだったら」とすかさず問いかけた。この介入は、学習者に「ひろしの気持ち」を教科書の記述からただ「再現」するのではなく、ひろしの立場に自分を置き換えて考える必要性をきっかけになったと考えられる。また、(3)においては、根拠を示したS8の言葉を受け、A教諭が具体的な位置からの発言を求めた介入がみられるが、ここで板書を交互に指し示すことによって、学習者の「場所」への意識化が活性化されたと思われる。

3-2. 事例2の分析から

それでは、事例2において見いだせた効果的なインターベンションとはどのようなものだったのだろうか。以下にはまず、「自分だったら残雪を撃つか、撃たないか」

という問いに対する学習者の発表を止めたB教諭の介入場面を示した。ここでB教諭は、「今日こそ、あの残雪めに」ひとあわふかせるために大造じいさんが一羽のガンをおとりにし、残雪をおびき出そうとする場面をふりかえりながら、ガンを急襲したハヤブサと、仲間を助けようとする残雪の勇姿を、切り絵を用いて確認している。

事例2-1：物語の流れ・心情理解を促す動作化

- T：はい、ちょっとごめんなさい、ストップします。はい、いい？【挙手している学習者に向かって】はい
- 【残雪が仲間を助けている場面のイラストを黒板に張りながら】残雪がおとりのガンを助けたところをもう1回見てみたいと思います。ちょっと教えてください。えっと、まず、逃げ遅れた…おとりのガンを…
- 【おとりのガンの切り絵を貼りながら間を取る】④
- S：(口々に)おとりのガン
- T：誰がねらったんですか
- S：(口々に)ハヤブサ
- T：ハヤブサがねらいましたね【黒板に張ってあるハヤブサの切り絵をガンの切り絵に近づけながら】そしてもうひとけり【ハヤブサの切り絵を、ガンの切り絵に近づけながら】⑤ しようとしたときに
- S：助けた
- T：残雪がぱーっと横切って【残雪の切り絵をハヤブサとおとりのガンの真真中に移動させる】ここへ入ってきたんやな。そして、これが【おとりのガンの切り絵を下方に移動させながら】逃げた… さあ、その姿が【黒板の切り絵を見ながら】何だって？【視線を低めて学習者を見渡し、矢継ぎ早に】⑥ じいさんの心に響いたんか？じいさんの心に響いたんか？ うん？
- S：(口々に)撃とうとした。
- T：うん、撃とうとしたのに…【銃を構える姿勢を取る】⑦ ちゃんとみんな、狙ってごらん、銃で
- S：(銃を構える姿勢をつくる)
- T：撃とうとしたのに【切り絵を指し示しながら】この残雪が横切って、どうしたの？銃を
- S：(大きな声で)構えた
- T：構えたの？【大きな声で】
- S：(お互いの姿を見ながら何か言い合っている)
- T：はい、ここやなあ、はい【黒板に紙をはりながら】なんで下ろしたんやったっけ？じいさんは撃たなかったんですけど、みなさんにも「撃たない」という気持ちをたくさん今ね、言ってくれたんですが、【貼った紙を指しながら】「なんて思ったか、再び、じゅうを下ろしてしまいました」

《教師の言語的介入について》

高学年の読解教材では、ここで示す「大造じいさんとガン」のように、複雑な動きが細やかに描写されていた

り、位置関係が複雑に描写されていたりする。こうした細やかで複雑な描写を読み解く際には図や絵など視覚化することによって整理しながら読むことが求められる。登場人物の心情理解や作品のテーマに迫る読みに至る道筋でも、詳細で複雑な描写を読み解く必要がある作品を教材化することで上に示すような読解力を育成する。

それゆえに、ストーリーの理解や場面の理解に熟達してきた高学年の学習者でも、詳細で複雑な描写の読み解きが充分ではない場合がある。そうした場合、その不十分さを「見取り」、視覚的に整理することを誘発するような介入が教師に求められることが多い。

事例2で示した教師の言語的介入は、この教材のクライマックスでもある「おとりのガン」を攻撃した「ハヤブサ」に「残雪」が立ち向かっていく場面の読み取りにおいて、その詳細で複雑な描写の理解が浅いと「見取った」教師が、視覚的な整理を誘発しようとしていたものである。この後、残雪を撃たなかった大造の心情を推論する学習へと向かっていくのであるが、ここで、この場面の詳細かつ複雑な描写を学習者とのやり取りを通して視覚的に整理しようとした意図を、B教諭は教師授業後のカンファレンスで「読みの能力の低い学習者にも出来る限り大造の心情の推論をさせたかったからだ」と述べている。

つまり、高学年になると、学習者の読解力にも差が開いてくるため、重要なポイントに向かう前には、そうした学習者の多様な理解状況を支える必要があること、また、できるかぎり重要な課題にチャレンジできる学習者を増やすことを意識することが必要となる。B教諭の働きかけは、こうした意識を基盤にしたインターベンションであったと評価できよう。

《教師の非言語的介入について》

事例2でも、教師の非言語的介入の効果が浮き彫りとなった。では、そこにはどのような効果が見いだせるだろうか。上記から明らかなように、忸怩たる思いを抱きながら、「今日こそ」と意気込んだ大造じいさんが、いよいよ作戦をスタートさせようとしたまさにその時、上空で何が起きたかを、B教諭は巧みに再現している。波線④・⑤から明らかなように、「おとりのガン」「ハヤブサ」「残雪」三者の関係性や動きを、口頭で説明したり教科書の記述を音読させるのではなく、具体物によって視覚化し、学習者の視線の集中に成功している。学習者の視線が切り絵に釘付けとなり、なおかつ、B教諭の問いかけに口々に応答する様子がその証左であろう。

こうしたインターベンションによって、学習者は大造じいさんが見た「風景」に同化しやすくなり、次に続く「じいさんの心に響いたんか？」という問いに対して、スムーズに考えを生み出せたと考えられる。

注目すべきは、この問いを発したB教諭の話すスピードが上がる一方で声のトーンが低まり、さらには視線が

低くなったことである(波線⑥)。介入の冒頭からB教諭の口調は明瞭かつ穏やかであり、間も取られていたのだが、主人公の心が動いたかどうかを問うこの時、口調は明らかに変化している。それだけでなく、B教諭はこの問いを発しつつ、自ら「銃をかまえる姿勢」をとり、「みんな、ねらってごらん」と学習者に同様の姿勢を求めながら(波線⑦)、「なぜ構えた銃を下ろしたのか」と質問を重ねている点も見落としてはならない。なぜなら、それまでの穏やかな声のトーンや視線の高さが変わることによって学習者はB教諭の問いに引きこまれただけでなく、「銃を構える」という非日常的な行為の動作化を通して「にもかかわらず銃を下ろした」大造じいさんの心情を、強くイメージすることができたと思われるからである。

事例2-2：学習者の発話の補足・共有

次に、授業後半の課題「勝ったのは大造じいさんか、残雪か」をめぐる学習者が意見を出し合う場面を見てみよう。多くの学習者が、自らの危険を顧みずにおとりのガンを助けた残雪を勝者だと述べる中、ある学習者の発言に対して、B教諭は以下のように介入した。とくにそのインターベンションにおける非言語的側面は重要であろうと思われる。

S9：ぼくは、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死んで…殺される…倒されると思ったけど…(言葉につまっている)…やはり、仲間を守ったので、大造じいさんの負けだと思う。

T：ちょっと質問してもいいですかS9さん【左手を軽く挙げて黒板の左寄りから教卓に近づく。教卓の教科書・資料を確認しながら】⑧

えっと、殺されると思って…どこのところで思ったの？ 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？

S9：なんか…

T：うん、何ページ？

S：(S9の様子を見ながら、教科書から関連する記述を探そうとしている)

S9：「ひとあわふかせてやるぞ」っていう…113ページに

T：うん、【教科書とS9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？

S9：はい…

T：【声のトーンを上げて】⑨ 残雪がよ、残雪がもう、これは最後かもしれないってどこで思った？

【S9を見ながら黒板の左寄りまで後退する】

S9：(うつむきながら教科書を見て)…えっと…うんと

T：うん【数秒、S9を見守りながら、他の学習者に視

線を移す。軽く挙手する動作をとりながら】⑩

ちょっと誰か助けてあげてください、S9さんを

S：（数名が挙手し始める）

T：【全体を見渡して】はい、じゃあS10さん

S9：（笑いながら着席する）

S10：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

S：いいです

T：【S9の方に腕を差し出しながら】

どうですかS9さん、そこででしたか？

S9：（笑いながらうなづく）

上に示したのは、殺されることを覚悟した残雪が最期の威厳を保とうとした姿を「勝者」の理由としてあげながらも、途中で口ごもってしまったS9に対してなされたインターベンションである。S9の意見を板書する体勢で黒板の左寄りから様子を見守っていたB教諭は、波線⑧に示したように、すぐに教卓（教室前方の中央）に移動し、そこからS9の「残雪が死ぬ」という表現を拾い、その根拠を尋ねている。

さらにB教諭の介入は続く。質問を受けたS9は「ひとあわふかせてやる」という記述（教科書の113ページ）を根拠として述べたのだが、それに納得できないB教諭から驚いた口調で「そこで思ったの？」「残雪がもう、これは最後かもしれないってどこで思った？」とさらなる質問を受けることとなった（波線⑨）。

そこで注目すべきなのは、質問を投げかけたB教諭がS9を見守りつつも、他の学習者に視線を移した部分である（波線⑩）。B教諭は、他の学習者がS9の方を見たり、教科書から関連する記述を見つけようとしている姿を見取り、「ちょっと誰か助けてあげてください、S9さんを」と声をかけているのである。

発言者の言いよどみや、沈黙を責め立てることなく、周囲にサポートを求めたこのようなインターベンションは、単なる発言の修正を求めたものではなかったと思われる。なぜなら、うつむいてしまったS9と一緒に答えを探すべく教科書をめくり、結果、新たな根拠を発言する「聞き手」の存在を可視化したからである。それは、S9に、自分の発言が教師ではなく、聞き手であるクラスメートによって補足される経験となり、かつ、他の学習者にとってはS9の発言を「我が事」として受け止める機能を果たしたのではないだろうか。

4. 結論と今後の課題

以上、本稿では、高学年の2つの授業から、教師のインターベンションの効果を考察した。その結果、学習者の準備段階で学習に対する認識を明確にしながらかみ取りの浅さを見取った介入や、物語の流れや心情理解を促すための視覚化や動作化、発言の不備を補うサポートが

抽出できた。これらはいずれも、学習課題を浸透させ、学習の見通しを持たせるだけでなく、質の高い発話やそれを軸とした協働性を担保しようと企図した教師の認識に支えられている。

では改めて、高学年の読解学習に見られた言語・非言語的介入の類型と効果を整理しておこう。

①学習に対する認識を対象とした「見取り」を起点にした介入について

学習経験が蓄積された高学年では、各教科の学習や学習全般において、学習能力と結びつける形で教科の内容や学習方法に関する認識が形成される。しかし、こうしたいわゆる「学習の構え」における学習者の認識の質や方向性は、未熟で不十分な場合が多いと言わざるをえない。ゆえに、教師が学習の中でその未熟さや不十分さを「見取り」、学習の認識自体を言語化したり、補うことを目的とした介入を行わなければならない。

日々の授業において、教師がこうしたインターベンションを意識することは、学習者にとって適切な「学習の構え」を形成することにつながる。また、学習者は、それぞれの教科の学習内容や学習方法に関する理解を深めながら、自らが取り組んでいる学習に対するメタ認知を形成でき、「見通し」を持って主体的に学習に取り組むことができるようになるといえよう。

②詳細で複雑な描写に対して整理する読みを誘発する介入について

本稿でも指摘したように、高学年の読解学習で求められる読解力の中でも、教材の中で展開される詳細で複雑な描写を整理して読むことは重要な1つである。ただし、こうした読みの力は学習者に任せておくだけでは、育成されない。教師が、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する介入や、詳細で複雑な描写を視覚的に整理することを誘発する介入を行う必要がある。

学習者の読解力の差が大きくなる高学年の読解学習では、特に、こうした詳細で複雑な描写の読み取りにその能力差が顕著となってしまう。それゆえ、上記したインターベンションは、読み取る力が不十分な学習者の理解の浅さを補う働きを有していたのではないだろうか。

③協働性を維持させる視線配分と思考を誘発する声のトーン

本稿で抽出した教師の非言語的インターベンションは、高学年の授業では、言うまでもなく質の高い言語活動が実現されるべきである。そのためには、発言者には、単語ではなく論理性の高い構文で、かつ、発言の根拠を明確にしながらかみ取り姿勢が求められるわけだが、実はこの時に不可欠なのは、「その他大勢」がどのように聞き、発言者を支えるかという点だ。高いハードルを求められる発言者は時に困惑し、発話を躊躇してしまうことがあ

るが、このとき、教師が発言者を急かしたり責めたりせずに、周囲の「聞き手」の様子に目を配ることは十分に効果的であろう。なぜなら、「聞き手」の意識を把握するだけでなく、かれらが発言者となつてつながりを生み出すからである。ゆえに、こうしたインターベンションは結果として、発言者を聞き手の存在を通して発言者をサポートし、聞き手には「意識的に聞くこと」を求める機能を有していたと考えられる。

また、声のトーン・スピードをあえて変えながら重要な問いを投げかけたり、心情を理解させるための視覚化は、学習者の思考を誘発するために、きわめて重要なインターベンションだったのではないだろうか。

これらの非言語的側面は、先行研究で行われた授業分析からも見いだしている¹²ことから、高学年特有のインターベンションを成立させる必要条件であると結論づけられよう。さらにいえば、こうした共通性は、教師が学習者の準備や理解状況を見とりながら接近したり、学習者の「がんばり」に対する直接的な感情表出（笑顔や驚きの表情）を特徴とする低学年固有のインターベンション¹³とは明確に異なるものであることも指摘しておこう。

なお、(1)教師がもつ教材観・授業観・児童観とインターベンションとの関連を分析することや、(2)中学年の事例を集積・分析することによって、小学校段階全体を見通した教師のインターベンションの変容を描き出すことの2点は、今後の課題としたい。

【引用文献】

¹ Maloch, B (2002), Scaffolding Student Talk :

One Teacher's Role in Literature Discussion Groups. Reading Research Quarterly, 37, 94-112.

² 松友一雄「言語パフォーマンス能力の質を捉える理論的枠組に関する研究—国語科授業における現象的側面に着目して—」福井大学言語文化学会『国語国文学』第52号、2013年、21-28ページ。

³ 尾之上らは、教師の「働きかけ」の変容やそれを支える認識、学び合う授業に対する児童の認識変容を分析した。その結果、単純なリヴォイシングから、複数の考え方の共通点や相違点を思考させるための働きかけが教師のコミュニケーションの中で増加することで、学習者の間に反論や質問が生じやすくなることを明らかにした。尾之上高哉・丸野俊一・松尾剛「学び合う授業の実現に向けて、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号第2巻 2011年、39-55ページ。

⁴ 主には教育心理学の分野での研究成果である。教師の視線行動や微笑みの頻度によって、自分への期待感

情を感じとることで、児童の学習意欲が高まるということが明らかにされている。蘭千尋ほか「学習意欲に及ぼす教師期待の効果—教師の非言語的行動の分析」防衛大学校紀要（人文科学分冊）No. 71, pp. 1-13, 1995など

⁵ 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、373-384ページ。

⁶ 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、23-33ページ。研究対象となった授業は、質量保存の法則をテーマにした理科実験であり、子どもたちが「予測」（ビーカーに入った100gの水に10gの食塩を混ぜると、ビーカーの食塩水の重さは110gより軽くなるか・同じか・重くなるか）を議論しあう場面である。

⁷ 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—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

⁸ 大和真希子・松友一雄「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』第38号、2013年、45-53ページ。

⁹ 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「見とり」に関する研究」『福井大学教育実践研究』第39号、2014年、49-57ページ。ここでは、教師のインターベンションを「目的」や「ゴール」をもった長期的で計画的な教授行動と位置づけている。

¹⁰ 尾之上高哉・丸野俊一「如何にしたら、児童たちは、学び合う授業の中で『自分の考え』を積極的に発言できるようになるのか」『教授学習心理学研究』第8巻第1号 2012年、26-41ページ。

¹¹ 前掲7 9ページ。

¹² 前掲9 54-55ページ。

¹³ 前掲8 50ページ。

**Research on Immediate Evaluation with Teachers' Intervention to Enrich
Students' Reading Comprehension in the Upper Grades of Elementary Schools**

Makiko YAMATO & Kazuo MATSUTOMO

Keywords: Teachers' Intervention, Immediate Evaluation, Enrichment of Students' Reading Comprehension,
The Upper Grades of Elementary Schools

