

児童が主体的に学習に取り組む 教育的支援の在り方についての一考察

田中 雅代*

池島 徳大**

Masayo Tanaka*

Tokuhiro Ikejima**

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻*

School of Professional Development in Education, Nara University of Education*

奈良教育大学教職大学院**

School of Professional Development in Education, Nara University of Education**

1. 問題と目的

児童が主体的に授業に参加し、自由に発案や発言を行う風土づくりをどのようにしていけばよいか、授業の中で児童達に考える力ややる気を持たせることができるのか、などの点で教師の授業力が問われる。河村茂雄(2002)は、小学生は、教師の魅力という視点のなかに、教師の人間的な部分と教師としての役割に対する魅力が分化せず一緒になっていると述べる。つまり、教師の教科指導力と同時に教師に親しみやすさ、明るさなど教師が醸し出す雰囲気も重要であると述べている。確かに、人間的な部分の魅力がないと児童は授業に対してものってこないだろう。

筆者らは、児童の情緒的反応を受け止めながら、教育的支援を行っていくことが特に授業において大切だと考える。児童の気付きを受け止め、受け止めたことを全体に返すことで児童達が認められる機会を作り、生き生きとした表情で授業に参加できるような授業作りをしていくことが筆者らの願いである。

本大学院での学校実践(中学校)の授業実践で筆者(以下、第一著者)が痛感したのは生徒が授業に参加していなかったり、指導者として社会科に対する専門的知識が少なかったり、1問1答の授業方法であったことである。筆者の発問がどのように生徒達のやる気や学習意欲を高め、知的好奇心をくすぐるのであろうか。これまでの授業実践を振り返ったとき、一方的で講義的な指導であったように思われた。また教育現場の経験が少ない筆者にとって、今身に付けておく必要があるのは「授業力」だと思う。

子ども達との関係を重視しながら、授業の中で子ども達にどう教示するか。筆者にとって今、自分が実施した授業を見直し、自分の教示行動等を検討し

ていく必要があると考えた。

そこで本研究では、VTR記録された筆者の授業を逐語記録に起こし、筆者の授業方法と改善を要する点などを見直すために、我が国の社会科教育に多大な業績を残している有田和正氏の授業の逐語記録と比較考察し、どのようにすれば子どもが主体的に学習に取り組もうとするのか、またその教育的支援の在り方について検討したいと考えた。

2. 研究の方法

筆者が実施した授業(以下、田中実践と呼ぶ)の逐語記録を作成し、有田和正(1985)が実践した社会科授業(以下、有田実践と呼ぶ)と比較検討を試みる。

その際使用する分析カテゴリーは、パーソンズ(Persons, T.)とベーレンズ(Bales, R. F.)らにより作成され、深谷和子(1979)によって再構成された行動分析カテゴリーを、筆者らが授業用に作成したものを用いて分析する。

3. 比較考察する両授業実践の概要

今回比較考察する有田実践および田中実践について、その概要を以下に提示する。

3.1. 分析を試みた本時の授業実践(田中実践)の提示

生駒市立生駒北小学校で授業を行った。その概要は下記の通り。

3.1.1. 対象学年および人数

小学校5年生 A組 児童数38名(男子16名 女子22名)

3.1.2. 実施者

筆者（第一著者）

3.1.3. 本単元名

小学校第5学年社会科「わたしたちの生活と工業」

3.1.4. 本時のねらい

身の周りの工業製品について考えてみよう。

3.2. 比較検討する有田実践の概要

下記に、有田(1985)に記載されている情報をもとに、有田実践の概要を示す。

3.2.1. 対象学年および人数

小学校6年生有田学級 児童数不明

3.2.2. 実施者

筑波大学附属小学校（当時）有田和正氏

3.2.3. 単元名

日本の歴史—江戸時代の農民の暮らし—（本時は第1時）

3.2.4. 本時のねらい

四国の祖谷地方の農家の間取り図を見せ、一番日当たりのよい場所に、とび出すように「便所」が造られていることに着目させる。この便所は、「人糞や汚水をためて発酵させ、こやしとして利用するためのもの」であり、それは、増産に努める農家の人々の生活の知恵であることを考えさせる。（準備として四国の祖谷地方の農家の間取り図や慶安御触書）

4. 使用する行動分析カテゴリー

使用する行動分析カテゴリーは研究の方法でも述べたが、パーソンズ（Persons, T.）及びバールズ（Bales, R. F.）らによる小集団の相互作用分析の方法を修正し、深谷(1979)によって修正開発された5つのカテゴリーを用い、授業における分析に使用できるように改変したものを使用した。

その内訳は、A肯定(10項目)、B否定(5項目)、C提案(5項目)、D意見・評価(3項目)、E方向付け(5項目)の全28項目である。主に指導者側の受け入れ方及び指導方略に着目して作成されたものである。

5. 結果と考察

5.1. 有田・田中両実践の5つの行動分析カテゴリー別集計

図5-1に示したのは、田中実践と有田実践の5つの行動分析カテゴリー別比較グラフである。

図5-1からも明らかなように、有田実践は「肯定」（例えば「なるほど。」）や「方向づけ」（例えば「ここは火をつかったところ？」）などが圧倒的に多く、「否定」は全くなかった。

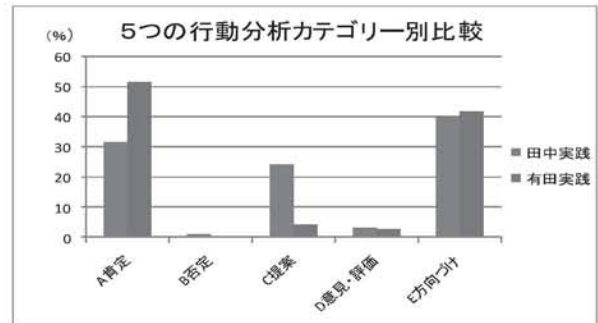


図5-1 5つの行動分析カテゴリー別比較

有田実践は1単位時間における児童の発話数(133回)が、田中実践(102回)よりも学習者の発言が多い授業になっており、授業展開をみても子どもたち自身が課題を追究する授業となっている様子がうかがえる。

他方、田中実践では、筆者自身、授業では児童を認め、受け止めることが大切だと考えているものの、「肯定」では有田実践(51.4%)の約半分(31.7%)で、「否定」することもあった。例えば、ため息をついた児童に対して「おお？ため息ついた？」と皮肉のように述べる場面があった。

「方向づけ」では、それぞれ有田実践(41.4%)田中実践(40.2%)と両実践ともほぼ同じような数値となったが、田中実践で行われたその中身を見てみると、有田実践で行われているような発問ではなかった。田中実践では、前述の逐語記録にあるように1問1答が中心で、例えば「工場で作られているものって何があるん？」のように十分に授業のねらいにそった発問ではなく、児童の考えを引き出すことができていない。さらに、有田実践では、有田氏の発問の中で子どもが発言したことをまずは「肯定」した上で、「方向づけ」行っていることが、45分の授業の中で10回行われていた。例えば「(子ども：家の中にあります。) 家の中に？なるほど、そうだね。そんなとこにね」と「肯定」し「それで、特徴は何でしょう。」と「方向づけ」を行っている。

5.2. 各行動分析カテゴリー別比較

有田実践と田中実践において、顕著な違いがみられた「A肯定」「C提案」「E方向づけ」について比較を試みた。(図5-2-1～図5-2-3)

図5-2-1から明確に分かることは、有田実践は指導者側の受容的に支えられた授業を展開していることである。特に「同意」「共感・支援・励まし」「共感的繰り返し」が多い。

他方、田中実践では、共感的繰り返しが圧倒的に多く、有田実践の約2倍である。

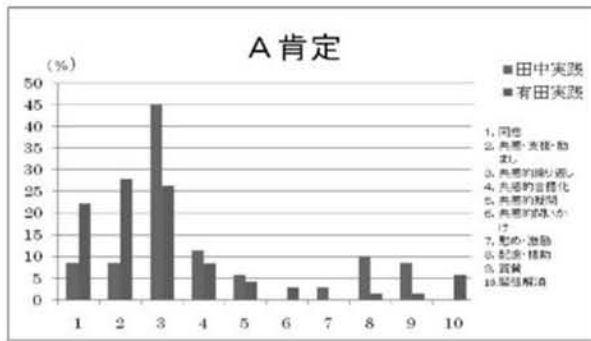


図 5-2-1 「A 肯定」の 카테고리比較

子どもの発言を受け止めるために子どもの発言を繰り返した結果である。しかし、こればかりに意識が働いていたために、受け止めそこから子どもに投げ返すような問いかけができていない。ここでも田中実践は単純な繰り返しによる応答に終始し、肝心の授業のねらい迫る深まりが見られていない。まさに受容的な態度の偏りが見られる。

有田実践では緊張解消の声かけも行われている。例えば「トイレトペーパー、これやってみる？」などである。そこで子どもたちは一同に笑っている場面が多くみられた。ユーモアは、子どもの緊張感を解きほぐす。安心して自由に発言できる雰囲気づくりはさすがである。

筆者も授業実践中に、ご指導いただいた現場の先生や学習者である子どもたちに、「もっとおもしろい話をして欲しい」と言われたことがある。単なる雑談でなく、授業の内容に絡めた話ができるにはその単元の教材研究をしっかりとっておくことが必要だと痛感する。筆者には「肯定」的な投げかけのレパートリーを増やすことが必要だと思う。

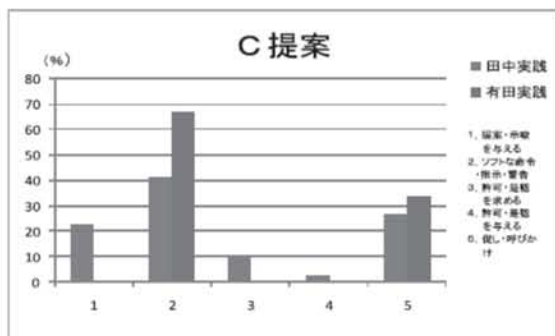


図 5-2-2 「C 提案」の 카테고리比較

図 5-2-2 のグラフからは、有田実践ではソフトな命令・支持・警告や促し・呼びかけが多く表わされるが、実際には6回しか発言されていない。

しかし、田中実践では、54回も行われている。実践中に気づいたのは、自分は「促し・呼びかけが多い」ということである。実際、筆者は、促したり呼

びかけたりすることが子どもの意欲を高めると思っていた。しかしそうではないことが、有田実践から比較し気づくことができた。

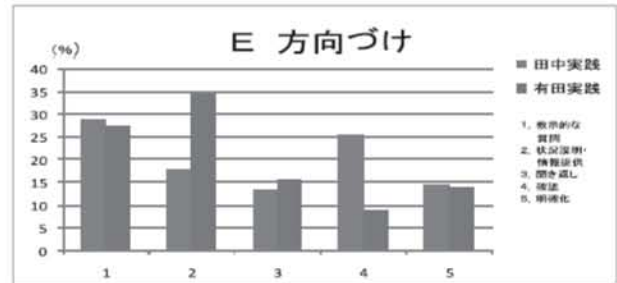


図 5-2-3 「E 方向づけ」の 카테고리比較

図 5-2-3 は、「E 方向づけ」の 카테고리比較である。特に授業を展開する上で重要な「教示的な質問」に着目したい。田中実践でも多く示されているが、しかしその発話の内容を見ると大きく質に違いがあることがわかる。

田中実践では「工業っていったい何？言葉で説明できる子。」と聞いている。まさにその授業内で学ぶことを単刀直入に質問しているのである。

有田実践では、肥料を作りだす家の様子を「(家の中の)特徴はなんでしょう。」と欲しい答えを急がず、しかも段階を追って質問している。子どもの学びを促す見事な展開であることに気づいた。

5.3. 子ども・教師ののべ発話数比較

表 5-3、図 5-3 に示したのは、子どもと教師がそれぞれ発した、のべ発話数をカウントし、集計したものである。

表 5-3 子ども・教師の発話数 (割合)

	子どもののべ発話数	教師ののべ発話数	総発話数
田中実践	102(31.3)	224(68.7)	326
有田実践	133(48.7)	140(51.3)	273

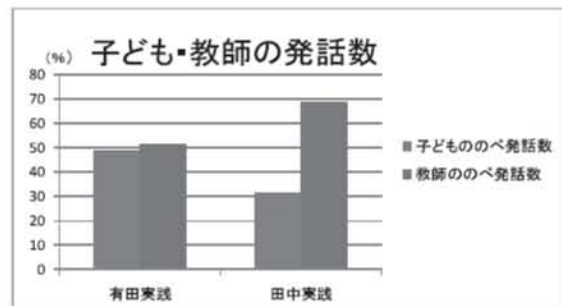


図 5-3 子ども・教師の発話割合の比較

表 5-3 を見ると、田中実践での子どもと教師の発話数は約2倍以上であり、授業中に指導者の一方的な話を中心で進められていたことがわかる。この点のご指導いただいた現場の先生にもご指摘していた

だいたところである。逐語記録からも、子どもたちが発話している状況が極端に少なかった。授業後に、いつも筆者が感じたのは「話疲れたな」ということであった。

5.4. 子ども一人あたりの発言文字数比較

具体的に授業時間内に発せられた最小発言文字は有田実践、田中実践ともに「えっ」「はい」「ない」という2文字数である。発話内容も変わらない。大きく違ったのは最大発話文字数である。

表5-4 子ども一人あたりの発言文字数比較

	最小	最大	発話文字数	平均
田中実践	2文字	20文字	392文字	3.8
有田実践	2文字	248文字	5715文字	43

表5-4に示すように、有田実践の子どもたちは田中実践の子ども達よりも12倍以上発話している。

有田実践での最大発話した子ども（最大発話文字数：248文字）の発話内容をみると、「農村のことについて思いついたんだけど、やっぱしね。これ、効果なんだから、くわとかつかうわけなんでしょう。でも、このへんは牛で耕しているとは思えないから。だからね、そうなるとう当然、くわとかを自由に持ち出しをしなくちゃいけないでしょう。でね、この場合だと、くわとかしゃべるとかじゃ物置においてあるわけね。で、あの場合だと、くわとか置いてあるのはたぶん物置だと思うから、やっぱり農家だから、毎日のように田畑に行くでしょう。だから、物置からまず出入りするときに、家の中がよごれちゃうんじゃないかな。」とある。確かに、筆者が担当した学年よりも一学年上であるとはいえ、この差は歴然である。指導者の授業力によって、これほどまでに子どもは成長するのであろう。

この子どもに限らず、学級の子供達も社会科で学んだ知識をもとに、自分の考えを述べている。

他方、田中実践で一番多く発話した子どもの発言は、「それって車それぞれによって違うんじゃないん？」といった質問にすぎなかった。授業内容での質問ではなく、活動を進めるにあたっての確認を子どもが行ったにすぎなかった。

次に、全発話文字数の比較を行うと有田実践(5715文字)、田中実践(392文字)で、約14倍の差がある。どうしてこのような結果になったか。田中実践では子どもの多様な発想を引き出すことができていないことが考えられる。

子どもが自分の考えを持つよう段階的な発問をすることができていない点も、発話数が少なかったことに起因していると考えられる。

有田実践は子どもと教師の発話数がほぼ同じこと

から、子ども中心で進められていることが分かる。

田中実践は教師中心であり、子どもの発言があっても中身は濃くない。一方的な講義調形式であり、一問一答であることがはっきりした。

6. 有田実践に学ぶ社会科授業

有田実践を詳細に検討し考察を行う。その視点として筆者が学ぶべき視点を次の4つに絞り、検討を試みる。

6.1. ねらいを明確にもつ

有田実践のめあては、以下の通りである。「四国の祖谷地方の農家の間取り図を見せ、一番日当たりのよい場所に、とび出すように『便所』が造られていることに着目させる。この便所は、『人糞や汚水をためて発酵させ、こやしとして利用するためのもの』であり、それは、増産に努める農家の人々の生活の知恵であることを考えさせる。」である。他方、田中実践は「身の周りの工業製品について考えてみよう。」である。明らかに違いが発見できる。子どもに具体的かつ何を考えさせるのか、そのねらいが明確になっているか。それが授業を展開していく上で、指導者にとってぶれない展開になると思う。本大学院において、授業VTR記録を用いての筆者の授業力検討会でも、筆者が行う授業の学習目標についての指摘があった。工業のどんな種類について考えるのか、自動車の生産工程について考えるのか、これからの学習の見通しを考えるのか、一体何を考えるのか、「身の周りの工業製品について考えてみよう。」からでは、具体的なねらいが見えてこないなどの指摘である。

指導者は指導内容と方法を考える際に、実際に子どもの立場に立ち発問の意味が通じるか、また子どもが理解できるかまで考えることが必要だと思う。

6.2. 子どもの気持ちを引きつけ、追求させたいネタの発掘

子ども達が問題意識を持つには、授業での興味付けが重要と考える。安藤史高・布施光代・小平英志(2008)は、「自律性の高い動機づけは積極的授業参加を促進する」と述べている。子ども達が「追究したい」と思える授業を展開するには教材、つまり有田実践でいう「ネタ」が鍵を握るだろう。その点について筆者も授業では重視しており、本物の自動車のハンドルやポスターを用いた。

しかし、教材の活用に問題があった。有田実践では、農家の間取り図から、江戸時代の農家のくらしをクローズアップすることになった。それは民家のつくりから「慶安御触書」に結びつけるというものである。

しかし、田中実践での教材の活用法は違った。まず授業の前半で工業についての定義を教え、さらに分解された工業製品のポスターを見せ、その工業製品が何で作られているかをあげさせるものであった。興味付けのための教材を授業中盤にもってくることで授業半ばに起こる中だるみをなくそうとした。

しかし、本大学院における授業力検討会において現職院生の先生からご指摘いただいたのは、今回の教材を授業の最初にもってくることであった。

今回の取り上げた授業は、単元導入の1時間目であることから、子ども達に「これからどんなことを勉強するのだろう」というような期待感を抱かせたいと思っていた。

子どもの気持ちを引きつけるための教材が、単なる部品当てゲームになっていたといっても否めない。教材は、意欲を高めるとともに、何を学ばせたいかまで練る必要があるだろう。

有田(1985)は「子どもが小さくても自分なりの問題を発見して、それをその子なりに追究しているならば、授業は成立している。」と述べている。

その教材からどんなことがわかり今後の学習内容に結びつけていくか。田中実践では単発的な教材を用いているように感じた。

6.3. 「子どもに追求したい」と思わせる指導と発問の工夫

(1) 有田氏の学習指導

表 6-3 は、有田氏が作成した社会科学学習指導案の略案である。略案であるが、授業の流れで鍵となる発問や子どもの学習活動を端的に表している。

「学習活動・内容」の欄に太字で示された部分がある。これは、田中実践の学習指導案にはなかった文言である。

筆者は授業における学習指導案を作成する際、よく「○○を知る」という文言を使う。どのように知るのか、何を知るのか、今後の授業の展開上何に為に知る必要があるのか、作成する際に細かには考えていなかった。

有田氏の指導案にある「気づいたことをノートする」「話し合う」「考え合う」、この文言からも子どもたち主体に授業が進んでいく様子がうかがえる。学習者の視点から、何をどのように深めようとしているのか。その視点を明確にしていることがこの文言は表していると思う。

小林宏己(1985)は、社会科学授業に求めるものとして次の4点を挙げている。

第一に多面的に考える社会科、第二に事実を見て考える社会科、第三に書くことを重視した社会科、第四に楽しい社会科である。見ること、書くこと、話すことの三位一体となった学習指導である。授業

の展開を考えることも大切ではあるが、筆者は、まず学習を進める上での指導方法の基礎基本を身につけることが、社会科授業をよりよくするための秘訣であると学んだ。

表 6-3 有田氏の学習指導案

学習活動・内容	指導上の留意点
1. 気づいたことをノートする。	○資料①「農家の間取り図」を提示する。—どんな反応を示すか。
2. 気づいたことをもとに、農家の間取りについて話し合う。	○気づいたことを話し合いながら、便所のことに焦点化していく。 ○このような便所のつくりは、京都などの町でも同じであったことを補説する。(エピソードを話す)
3. 南向きのいちばんよい場所を作っているわけを考え合う。 ・南向きにつくっているわけ ・大きな便所をつくっているわけ ・風呂が便所にくっついているわけ ・居間のすぐ横でくさくさなかったのか	○発酵させるために南向きの日当たりのよいところに作っていることに気づくか。 ○「このような便所は、農民が自らつくったのか、それともつくられたのか?」・・・資料②
4. トイレットペーパーや、いろいろの関係を考える。 ・植物の葉やわら→肥料になる ・いろいろの灰→便所へ入れる	○便所というより「肥料製造工場」だということに気づかせたい→増産への意欲が出ていることを考えさせる。
5. どうしてこんな便所を作ったのか考える。	

(2) 発問

田中実践では、前述したように一問一答の授業が圧倒的に多かった。それは子どもたちに考える自由度をせばめる発問であるといえる。この点について、大西忠治(2008)も「(一問一答などの)答えがはつきりした『ゆれない発問』は子どもも反応しやすいし、授業もみかけの活発さ、おもしろさを引き出しやすい。その反面一人ひとりの子どもの微妙にちがう、自由な意見を出すことができない。()は筆者」と述べている。田中実践で行われた発問は、子どもたちの考えを引き出すようなものではなかった。

有田実践では指導者は受け身になり、肯定的に子どもの発言を受け止めて全体に返していた。発話文字数からも分かるように授業が進むにつれ、自然と子どもたちは発言し、指導者の発話回数と同等に飛び交い、意欲が高まっていったのだろう。

6.4. 子どもの発言を受けとめる受容的態度

本研究において一番重きを置いている指導者側の受容的態度を有田実践と比較する。

有田実践と田中実践とを比較をすると、有田実践では受容的に子ども達の発言を受け止めて、励まし

子どもに投げ返すことを重視している。子どもの発言に耳を傾けることを大切にしているといえる。

その際には「褒めること」も忘れていない。たとえば「⑧これ、ちょっと新説だよ。新しい考えだぞ。」である。これらは受容的な応答として行われたものであるが、おそらく表情においても子ども達を否定することなくにこやかな表情でなされたものと思う。

表6-4 有田・田中両実践の「A肯定」カテゴリ一比較 ()は児童の発言

有田実践のA肯定カテゴリ	田中実践のA肯定カテゴリ
①そうだね。	①おお、そうやな。
②ああ、なるほど。	②今日難しい言葉覚えたね。
③(おふろは?) あっ、おふろ。おふろも書いておきましたよ。	③(材料か。) そう! 材料。
④(このところは点線だから、地というか...) 庭ですね。	④(人間...) 人が使うものやんな。
⑤どうだろう。	⑤(種類によってちがうんじゃない?) 種類によって違うかな?
⑥(この奥にもう一個扉があると思うの。) これ?	⑥プリントの枠からはみだしでもオッケー! みんな字の大きさそれぞれあるから。
⑦(決まってるよ。) まあ、いいいや、はい。	⑦知ってる?
⑧これ、ちょっと新説だよ。新しい考えだぞ。	⑧みんなすぐに答えてくれたね。
⑨トイレットペーパー、これやってみる?	

河村茂雄(2002)は、「子どもの存在を尊重する」ことが、教師の人間的魅力を背景にした対応であると述べている。筆者も自分の実践で心掛けたことは、子どもに笑顔で視線を合わせること、しっかり子どもが発言した言葉をうなずきながら聞くことである。

しかし、有田実践では、それに加えてねらいとする授業目的にそって子どもに安心感を与え自由に自分の考えを表現できる学習環境を作っている。

筆者は、本大学院の講義「生徒指導・学校教育臨床」「ピア・サポート実践論」などで「傾聴スキル」を学んだ。授業外でもこの態度を生かし、不十分な筆者の授業でも、子ども達は真剣に話を聞き、活動に取り組んでくれた。筆者自身、これまでの学校生活を振り返ってみて、先生に認められると授業もがんばろうという意欲が高まった経験を持っている。

ただ、先ほども述べたが、子ども達がどんな考えも自由に発言できるような学級の環境を整えておくとともに、本時のねらいとする学習目標が達成できるように授業計画をきちんと仕組んでいくことが大切であることを学んだ。

7. 今後の課題

「教師は子どもとの関係が大切」。そう思い、本大学院に入学し「生徒指導」「学級経営」の2点についての力を身につけることに重点を置いてきた。しかし、授業内容、特に社会科に関しての知識を深めて

はこなかった。本大学院入学以来、実践を終える度に、教職に対しての視点が変わってきた。それは教科指導力の重要性である。現在、筆者は基礎・基本的な授業における指導力を高めたいと強く思っている。そのためには、まずは1時間の授業を成立させることが先決だと思う。「今日はどんなことを勉強するのだろうか?」「先生は何を教えてくれるのだろうか?」という、子ども達の輝く瞳に応えられるような教師になりたい。私は、学校生活すべての中で、子ども達の成長を一番に喜べる教師として教壇に立ちたいと思う。その為にも、日々学び続ける姿勢でいたい。

8. 謝辞

本研究報告において、指導教官である池島徳大先生には、カウンセラーとしての教師の視点から丁寧なご指導をいただきました。また、吉田明史先生には、授業力を高める視点から多くの助言をいただきました。そして諸先生方には多方面に渡るご指導、ご助言をいただき、教職に関する視点が広がり知識も増えました。

また、実践でお世話になった担当教諭の先生方には生の教育現場の様子や現職教員としての実践力を教わり、現場の苦労とともに子どもたちとの触れ合いの中で教職の楽しさや喜びを見つけられました。

今後教育現場に出ても、日々向上心をもって教員としての力量を高めることに切磋琢磨したいと思う。

参考文献

- 有田和正・向山洋一 (1985) 社会科立ちあい授業—全記録と討論の報告 授業研究 8 No. 283 明治図書
- 安藤史高 布施光代 小平英志 (2008) 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響—教育心理研究 56 pp.160—170
- 大西忠治 (1988) 発問上達法 民衆社
- 河村茂雄 (2002) 教師のためのソーシャル・スキル 誠信書房
- 小林宏己 (1985) 授業に学ぶ日常指導と教材開発の厳しさ (有田和正・向山洋一 1985 社会科立ちあい授業—全記録と討論の報告 授業研究 8No. 283 pp.110—121 明治図書)
- 深谷和子 (1979) 幼児・児童の遊戯療法 黎明書房