

大学生の授業観の変化を促す授業の実践研究(2)

—教師の聴き方に着目した授業記録の分析—

名古屋石田学園 中等教育研究部部長

坂本 篤史¹

1. 問題と目的

大学において中等教育段階の教員はいかにして養成されるのだろうか。教師教育において、教職志望学生の被教育経験を克服することが大きな課題となっている²。被教育経験は、学生の授業に対する認識に大きな影響を与える。特に、大学の教職課程の学生たちの授業に対する認識は、直前の中等教育での経験が影響すると考えられる。

一般に、中等教育は、初等教育に比して、中間・期末テストによる評価、受験指導によって、テストの点数が重視される。授業もテスト内容をこなすための進度重視で講義式の授業になりがちである。秋田は、教職志望学生の授業イメージをメタファ法により検討した結果、中高教職課程の学生が新任教員や中高中堅教師より授業を「筋書き通り」と捉えていることを明らかにした³。したがって、教職課程の学生たちの授業に対するイメージは、知識の一方的教授を中心とした教え込みの授業の印象が強いと考えられる。

そのため、テストのために正解を覚えることが学習という認識が学生一般に根強くあると考えられる。このように「誰かによって決められた正解を覚えることが学習である」という認識を本稿では正解主義と呼ぶ。暗記型の学習観であり、「ごまかし勉強」を助長する認識とも言える⁴。このような学習観は、学生の学習行動を規定するものであり、暗記型の学習では本当の理解になっていない、ということを講義的に教えても、それを覚えるだけになるため、授業中の学習のあり方を転換させる必要がある。大学教育におけるアクティ

¹ 星城大学 客員講師

² Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.), (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

坂本篤史 (2007) 「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』第 55 巻 584-596 頁。

³ 秋田喜代美 (1996) 「教える経験に伴う授業イメージの変容：比喩生成課題による検討」『教育心理学研究』第 44 巻 176-186 頁。

⁴ 藤澤伸介 (2002) 『ごまかし勉強 (上) 一学力低下を助長するシステム—』新曜社。

ブラーニングに関する研究と実践は、こうした議論を一つの背景としている。

大学の教職課程における授業においては、学生の主体的な学習への取り組みが顕著に求められる。教育に関する国内外の様々な調査研究を踏まえ、初等中等を問わず言語活動の充実が学校現場の喫緊の課題となる中、児童生徒同士の話し合いや意見発表を重視しなければならないというメッセージを、学生同士の話し合いや意見発表をさせることなく講義形式で伝えることは、学生にとって説得力を持たないと考えられる⁵。教職課程の授業では、学生が主体的に学習に取り組むための授業のあり方が求められる。

このような問題意識から、前年度より大学の教職課程において、授業研究を実施してきた。その中で、学生の正解主義が、教師の聴き方によって助長されている点が課題となった⁶。協同的な学びへの授業観の変化を促すため、グループ活動や全体討論で、学生同士が話し合い互いの意見を交流する活動をメインに授業を協同的にデザインし、実践し、授業後、主に学生のワークシート記述を用いて協同的に省察した。結果、学生の授業観は、協同的な学習を重視する方向への変化がある程度見られたが、具体的な評価方法に関してはテストの点数のみを重視する正解主義が見られた。その要因として、「答えがない」という学生の発言を適切に聴き取れなかったことに表れるように、教師側の学生の発言に対する聴き方の問題が挙げられた。学生の言いたい事を汲み取れず、発言の終末のみを聴き取って板書したため、学生の視点からすると、教師の意図を読もうとする傾向を助長した可能性が考えられた。教師による学生の意見を板書する行為は、書き言葉によるリヴォイシングとして機能すると考えられ、学習者の聴き方に影響を与えることが一柳の研究により示されている⁷。したがって、学生同士が互いの意見を聴いて考えるためにも、教師が学生の言いたいことを聴き取る力量を持つ必要がある。

以上より、本年度の授業研究において、次の2点を研究課題として設定した。第1に、学生の正解主義の克服である。そのために授業デザイン上の工夫も行う。その成果を、学生のワークシート記述と授業記録から分析する。

第2に、教師の聴く力量を高めることである。そのために、教師の授業に対する省察⁸を

⁵ 金田裕子 (2012) 「大学で教師の卵を育てる：協同の学びを学ぶとは？」 和井田節子・柴田好章 編著『協同の学びをつくる-幼児教育から大学まで-』三恵社 71-84 頁。

⁶ 坂本篤史 (2013) 「大学生の授業観の変化を促す授業の実践研究-講義「教育心理学」の授業研究を通して-」『名古屋石田学園中等教育研究部紀要』第5巻 9-36 頁。

⁷ 一柳智紀 (2012) 『授業における児童の聴くという行為に関する研究-バフチンの対話論に基づく検討-』風間書房。

⁸ Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic Books.

深める工夫を行う。聴き方に関しては授業記録から分析する。

2. 方法

2-1. 授業研究の流れ

昨年度に引き続き、次の流れで行った。大学で学生の主体的な学びを促す授業を実践するために、小規模で集中的な授業研究を行った。昨年度より図のような形で行っている⁹。

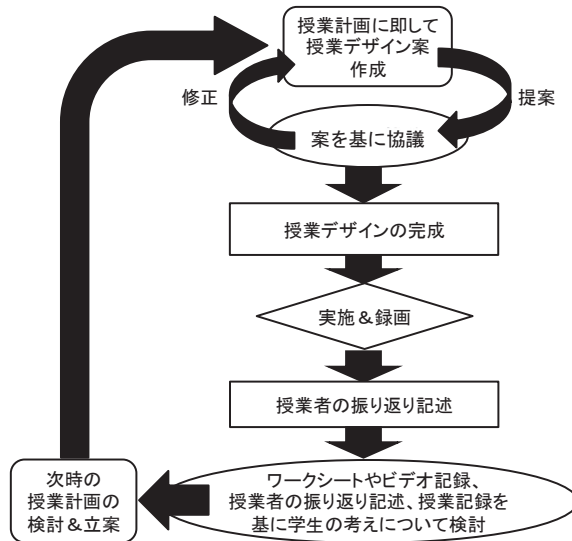


図1 授業研究の流れ

昨年度との相違として、第1に、本年度は全ての授業で、共同研究者である星城大学学長補佐の深谷孟延氏によるビデオ撮影が行われた。固定の状態と異なり、発言者へのズームや、授業展開に合わせた撮影により、録画映像としての質が向上した。

第2に、学生の座席を全て固定にして、座席表を作成し授業に活用した（右図2参



図2 コの字型の机配置

⁹ 坂本篤史（2013）前掲論文。

照)。座席は可動式の机がある教室でコの字型に毎回の授業前に配置し、座席配置による話し合いの活性化を狙った。ビデオカメラは、窓側の中間に三脚を立てて設置し、教師と学生の両方が撮影しやすいようにした。また、グループ活動の際は、4人で向き合うように机配置を変更した。

第3に、授業後、授業者は個人で振り返りを記述し、学生のワークシートと共に協議の資料とした。直後の授業者の振り返りの内容をデータとして残しておくと同時に、具体的な資料を基に協議することで、授業者の次時に課題を明確にした。さらに、第2回と第5回の授業においては、学生の考えが強く表出したと考えられることから、授業者が授業の逐語記録を作成し、それを基に協議した。

2-2. 昨年度の課題への対応

昨年度の授業研究を経て、学生の正解主義の克服が課題であった。この課題に対応するため、昨年度の成果として得られたオープンエンドな課題設定を、学生の考えに即して提示した。例えば、第5回の授業では、前時の学生のワークシート記述のコピーを用いて、「一人ひとりに合った授業とはどういう授業か」という課題を授業冒頭に投げかけた。また、シラバスに『**正解を求めるよりも、他者の意見を聴いて、自分なりの考えをつくることを大事にすること。**』と明記し、初回の授業でも口頭で伝え、さらには、ワークシートでも「あなたの考えを書きなさい」という文言を多用し、口頭でも頻繁に伝えるように授業をデザインした。教師の側で学問的な知識を伝達する必要が生じた際は、覚えるべき正解としてではなく、学生の考えや議論を深める際の素材として提示するようにした。

授業実践においては、教師の聴く力量を高めるため、授業後の振り返りを毎回行った。学生の考えを捉えるために、毎回、ワークシートや授業ビデオを用いて振り返り、自分が学生の考えを捉えられたかどうかを省察した。また、授業中にも座席表を持ち歩いて机間巡視の際に記入し、学生の考えを把握することも行った。

2-3. 対象授業科目の概要

前年度に引き続き、授業研究の対象は講義科目の「教育心理学」である。期末テストを含め前期16コマ(2013年4～8月)である。教職課程の49名が受講し、9割以上が1年生であった。よって、大学1年生向けの授業をおこなった。つまり、直前までは高校生だった学生がほとんどであり、また、はじめての教職課程の授業であるため、生徒の目線から教師の目線への転換が求められた。

16回の授業計画は次の通りである。毎授業後の振り返りに即して次回の授業デザインを立案したため、学生の学習過程に即して単元を再構築した。

表 1 全 16 回の展開

第 1 回	オリエンテーション	第 9 回	テスト問題を作ってみる
第 2 回	子どものやる気とは	第 10 回	テストの受け手を想像する
第 3 回	「おちこぼれ」の子 1	第 11 回	学習過程の分析 1
第 4 回	「おちこぼれ」の子 2	第 12 回	学習過程の分析 2
第 5 回	一人ひとりに合った授業とは	第 13 回	アプロプリエーション
第 6 回	やる気の出る授業とは	第 14 回	学び続ける教師像
第 7 回	学び合いの授業とは	第 15 回	教師になるためには
第 8 回	テストでわかること	第 16 回	期末テスト

単元として区切ると、第 1 回から第 7 回までが子どもの学習論に関する内容である。具体的なエピソードや研究知見に関する資料を用いた。第 8 回から第 10 回までが教育評価論に関する内容である。実際にテスト問題を解く活動、テスト問題を作成する活動を行った。第 11 回から第 13 回までが研究方法論に関する内容である。授業記録など子どもの学習過程を実際に分析した。第 14 回と第 15 回が教師としての学習論に関する内容である。今後、教師になるため、そしてなった後にどのような学習を行えば良いかを、資料を参考にしながら具体的に話し合った。

授業の基本的な構造として、学生同士の話し合い活動を中心とした。具体的な授業の流れの一例は、前回の授業の感想、教師による課題提示、全体討論、感想記述である。全体討論の中には、ワークシートへの書き込み、グループ活動、資料読解を含み、学生の実態に即して順序を構成した。

本稿では、学生の授業観を検討するため、特に第 1 回から第 7 回までの授業を検討対象とする。

2-4. 学生の状況

前年度に引き続き、教育評価論の授業の中で、図 3 の四則演算の計算問題をテスト問題例として実際に解かせた。なお、全問正解で正答したことになる。

正答率は約 6 割であった。前年度の約 4 割に比して高く、受験を終えてすぐの 1 年生が前年度より割合的に多い点が影響した可能性が考えられる。よって、高校までの学力や、学習意欲に課題を抱える学生もいると考えられる。

第 1 回の授業時に、小学校から高校までの授業で、印象に残っている教科を 2 つ尋ねたところ、72%の学生が体育を挙げた。第 3 回の授業時に取得希望免許状の種類を尋ねたところ、63%の学生が、中高の保健体育科の免許状取得を目指していることが分かった¹⁰。中学、高校までで部活動に勤しみ、大学でも盛んに部活動を行っている学生も多いことから、運動が好きな学生が多いと言える。

$$\begin{aligned} &1+2-3\times 4\div 5= \\ &(1+2)-3\times 4\div 5= \\ &1+(2-3)\times 4\div 5= \\ &1+2-(3\times 4)\div 5= \\ &1+2-3\times(4\div 5)= \end{aligned}$$

図 3 計算課題

2-5. 分析方法

第 1 に、正解主義の克服に関して 2 人の抽出学生を対象に質的な分析を行う。1 人はワークシートに書かれた授業感想の記述から正解に対する意識の変化を分析する。もう 1 人はワークシート記述と授業記録から学生自身の意見の生成を分析する。

第 2 に、授業者の聴き方である。授業記録から学生の発言に対する授業者の対応と分析し、聴き方に関わる認識を検討する。

3. 結果と考察

3-1. 学生の正解主義

本授業を通した学生の正解主義の克服に関して、2 人の抽出学生の分析結果から述べる。

1 人目は学生 I (女性) である。初回の授業の欠席を、事前に筆者の研究室まで伝えてきたことがある。その時のことを授業者は次のように記している。

I さんが明日欠席の旨を伝えに来た。明日のことを説明して欲しい、と来た。そこで自分は予想外の事態にとまどった。そのためか、あやうく、欠席事由や教職への意志を聞きそびれる。(共同研究者の) 深谷先生から助け舟をいただいた。欠席事由は、車の免許のため。公民科の教師を目指すそうだ。シラバスの中の履修の注意を読んでくるように言った。しっかりした学生という印象を持った。

2 人目は学生 J (男性) である。初回の授業時に一番早く来た。初回授業後、授業者が授

¹⁰ 本学での取得可能免許状は、中高の保健体育科、高校の公民科、高校の情報科の 3 つである。

業ビデオを個人で見て振り返った際、次のように記している。

ピンクのパーカーの学生、Jさんが発言するときに、なぜか周りが湧いた。1年生だが、すでに何らかのキャラクターが定着しているのかもしれない。

3-1-1. 学生Iの正解主義の認識

まず、学生Iの正解主義の認識に関し、各授業最後の感想の分析を行った。

上述のように、学生Iは初回の授業を欠席し、第2回の授業から参加した。授業後の感想として次のように書いている。

今までずっと学生生活をしてきて、先生という視点から生徒のことを見るということをしたことがなかったので、とても新鮮な気持ちになりました。これから教職の授業を学んでいく中で、私も成長していくことができたらと思いました。色々な個性の生徒がいると思うけど、そんなことを考えながら、授業を受けていきたいと思いました。楽しかったです。

学生Iにとっては、はじめて受けた教職課程の授業となった第2回の授業を通して、教師の視点をはじめて意識したことが分かる。

続く第3回の授業では、次のような感想を残している。

この授業は考えさせられる授業だと感じた。色々な視点から考えてみることはおもしろいことだし、色々な人の発言を聞いてたくさん考え方があっておもしろいと思いました。次回からも楽しい授業になったらいいなと思いました!!

「色々な視点から考えてみることはおもしろい」という記述から、学生Iが他者の意見を聞く事の面白さを感じていることが分かる。また、「考えさせられる授業」と書いていることから、正解を覚える授業ではないと認識したことが分かる。

そして、第4回の授業での感想は次の通りである。

やはり教師になることも大変だけど、なることがゴールではなくて、なってからどのように授業をして生徒と関わっていくのは大変だと思いました。教育という人に大きな影響をあたえる仕事をするに少し怖くなってきた。自分の言葉、態度、行動でどのようなことを感じるの自分には分からない。人それぞれ違うから、怖いです。だからこそこの場で色々な人の意見を聞いて、考え方の違いなどを理解することが大切だと思います!!!

第4回の授業では、「落ちこぼれ」とされる子どもに関する具体的な資料を扱った。学生Iは、第2回より教師の視点を意識し、第4回では、「教育という人に大きな影響をあ

たえる仕事をするに少し怖くなってきた」と書いていることから、少しずつ授業や生徒の具体的なイメージが作られてきたと推測できる。一方で、「だからこそこの場で色々な人の意見を聞いて、考え方の違いなどを理解することが大切」と書いていることから、本授業の中で、他者の意見を聴いて学ぶことの意味を学生 I なりに理解していることが分かる。

第 3 回と第 4 回の感想記述を比較すると、第 3 回では他者の意見を聴くことが「おもしろい」という認識であり、第 4 回では他者の意見を今のうちに聴いておくことが教師として授業を行い生徒と関わる中で大事になるという認識である。「面白さ」という認識から、他者の意見を聴くことが教師として学ぶ上で実践的な意味があるという授業の意義の認識へと変化したことが推測できる。

一方で、学生 I が他者の意見を聴くことにこだわって記述していることは、学生 I の中で他者の意見を聴くことによる学習を意味づけようとする営みと考えられる。つまり、学生 I の中には、いまだ正解主義的な認識が残っていることも推測できる。

そして、第 5 回の授業での感想は次の通りとなった。

何回も授業を受けてさまざまなみんなの意見を聞いていると、ああこれもいいなと思うことも何度もあるし、これが正しいんだなと思っていたことも今回の授業を受けて、これは正しくないのか？と感じたり。なにが正しいのかが、どんどん分からなくなっていきます。もっと考えていきます。

この記述から、学生 I が「正しい」ものを求めている一方で、「何が正しいのかが、どんどん分からなくなっていきます」という記述からは、「正しい」ということが、そもそも何であるかという疑問が学生 I の中に生み出されている可能性が推測できる。また、「もっと考えていきます」という記述からは、学生 I の主体的な思考の萌芽が推測できる。

以上から、学生 I に関して、第 5 回の授業までで正解主義が揺さぶられていることが分かる。その要因の 1 つとして、学生 I には他者の視点と自己の視点との相対性に関する認識があると考えられる。この認識は、究極的には正解はないので、何も考える必要がないというニヒリズム¹¹に陥る危険性があるが、学生 I が「もっと考えていきます」と書いていることから、他者との認識の相違を実感した上で、自らの主体的な思考を展開していこうとする意欲があることが分かる。

第 14 回にそれまでの授業に対する感想を書かせたところ、学生 I は次のように書いた。

¹¹ 佐藤学 (2000) 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店。

授業の内容は、もし自分が教師になったら…と考えてみると、まだまだ自分は何も出来ないなと思います。人の意見を聞く事で、自分の考えとは違う考えも、もちろんある訳で、何回もそういう考えもあるのか！って何度もびっくりしました。これからは考えなければいけないことがあれば、自分1人で考えるだけではなく、他の人の意見も、アドバイスとして聞いていこうと思いました。それぞれ本当に意見や考え方、感じ方が違うので、それをふまえて、子どもを教育するという立場から接していかなければいけないと改めて感じました。これからも学べることはたくさんあると思うので、どんどん自分のものにしていきたいと思います！

「考えなければいけないこと」が何を意味するかは明確ではないが、「自分1人で考えるだけではなく、他の人の意見もアドバイスとして聞いていこう」という記述から、学生Iの中で、他者と協同して考えることの意義を認識したと考えられる。

学生Iの正解主義は揺さぶることができ、主体的に学ぶ姿勢もある程度育成できたと考えられるが、正解主義の克服には至っていないと言える。学生Iの思考の矛先が、「正しい」ものに向かっている可能性は否定できない。授業実践は複雑で両立しない価値に常に悩まされるジレンマ・マネージング¹²の連続であり、ある面では正しくとも、ある面では間違っている可能性が常につきまとう。そのような認識に至る可能性の萌芽は見られたが、本授業では、そこまで踏み込めなかったと言える。

3-1-2. 学生Jの主体的な思考

次に学生Jの変化について、第5回の授業記録から分析を行う。

3-1-2-1. 第5回授業について

授業記録の分析に入る前に、第5回の授業について述べる。第5回の授業では、前回のワークシートで、「どのような授業が求められているか」という課題に、多くの学生が記述した「一人ひとりに合った」という言葉に着目し、「一人ひとりに合った」とはどういうことかを全体討論した。

実際の授業では下記の流れになった。

- ①数人に考えを聞く
- ②グループ活動

¹² Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55, pp.178-194.

- ③全体討論
- ④資料 A を読む
- ⑤全体討論
- ⑥ワークシート記述
- ⑦全体討論

特に④の資料 A は「習熟度別指導の効果」と題された資料であり、習熟度別指導と学力格差の拡大に関する調査結果が書かれている。

本授業実践も事前検討会を行った。図 4 は、深谷氏とホワイトボードを用いて、検討を行っている場面である。

下記は、検討の記録である。() 内は筆者による補足である。第 5 回で用いる資料について検討している。資料 A は、上述の通りであり、資料 B はある小学校教師による「誰のための授業？」と題された内省的な記述である。



図 4 ホワイトボードによる授業前検討
(左：深谷氏、右：授業者)

深谷氏 1：この資料（資料 A）と、これ（資料 B）も資料？

授業者 2：資料です。

深谷氏 3：この資料の順番性は？

授業者 4：（腕を組んで考える）

深谷氏 5：これ（資料 A）先に使うか、こっち（資料 B）使ってからこれ（資料 A）にするか。あるいは、これ（学力に合った授業ではない方向）に行きそうにないときに（資料 A）を使うわけだな。

授業者 6：これ（資料 A）の方が強烈なんですよ。

深谷氏 7：そうだよな。

授業者 8：強い方を先にぶつけた方がいいか…あ、そうか（笑）

ここで、授業者は、資料 A を授業者 6 で「強烈」と言っている。また、授業者 8 で「強い方を先にぶつけた方がいいか…あ、そうか（笑）」と言っており、改めて振り返ると、意図性の強い資料を先に用いることで、学生の考えを方向付けることに気付いたと考えられ

る。授業者は資料 A について、学生の考えを強く方向付ける資料として認識していたと言える。該当場面について、実際の授業デザインでは、図 5 の通りである。

4 「では、『一人ひとりに合った』とはどういうことかについて、教室全体で話し合っていきたいと思います。どなたからでも、手を挙げてください。」

※ここで、できれば、数人が手を挙げるまで待ちたい。

<予想される考え>

一人ひとりの学力や意欲、得意・不得意に合わせる。

※ ここでの論議を通して、「学力に合わせる」というところから抜け出したい。意見が出ずに進めると次の課題に全員は入っていけないので、上記の二通りの考え方が出た段階で、次の資料に進む

5 資料配付：「習熟度別指導の効果」

「ここで、学力に合った指導、ということの関連で、一つ資料を読んでみましょう。」

資料を教師が読む。

6 「学力に合った授業は、本当に、子どものための授業なのでしょうか。まず、2、3分、今の資料を元にグループで話し合ってください。」

図 5 第 5 回の授業デザイン（一部）

授業デザイン上では、「学力に合わせる」という考え方と別の考え方が出たところで、資料 A を出し、学生の議論を活性化する狙いがあったことが分かる。

第 5 回の最終板書は図 6 の通りである。右端には座席表が貼られている。黒板には最終的に計 20 名分の意見が書かれた。学生の意見は、全て学生の名前を横に記している（図中の黒部分）。授業で学生の意見が求められた主な課題は、「『一人ひとりに合った』とはどういうことか？」という課題と、「学力／やる気に合った授業は子どものためになっているか」の 2 つであることが分かる。

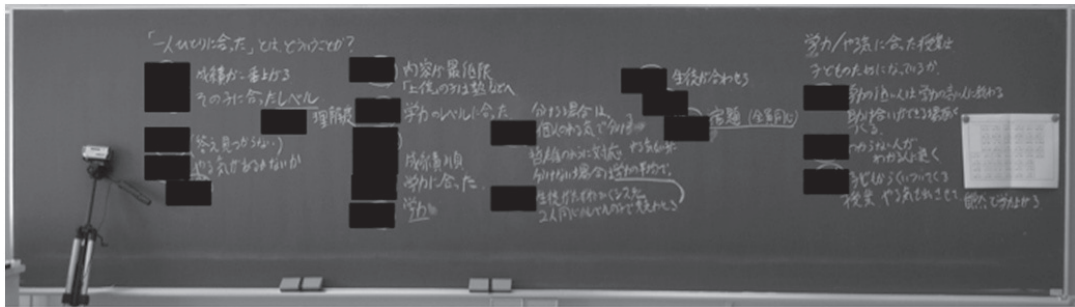


図6 第5回授業の板書

(授業直後に撮影。左端に立てかけてあるのは録画に用いたビデオカメラと三脚)

3-1-2-2. 授業記録による学生Jの発言の分析

以下では、第5回の授業記録における学生Jが発言した箇所を分析する。授業が始まって、44～45分頃のことである。

- T75 : もう数人に訊いてみたいと思います。Yさんは、どう？
- Y76 : えっと、その、個人個人に合う、ていうか
- T77 : 個人個人に合う？もうちょっと詳しく。
- Y78 : 学力、に、なんて言うの
- T79 : 学力？
- Y80 : 学力のレベル
- T81 : やっぱり学力
- Y82 : (うなづく)
- T83 : 学力のレベルに (板書: 学力のレベルに合った) Jさんは？
- J84 : えっと、待ってください、考えてます。
- T85 : ちょっと考える？
- J86 : 考えてます。

学生Jは直前に学生Yの言ったY80の学力のレベルに合わせるという考えに乗らずに、J84で「待ってください。考えてます。」と答えた。したがって、学生Jは、学力に合わせるという考えとは異なる考えを持っていたと考えられる。しかし、この時点では、言語化できなかったと考えられる。

その後、学生 MK によって、学力に合わせるという考えが資料の内容に反していることが指摘された後、⑥の個人でのワークシート記述になる。そこで、学生 J は次のように書いた。

このプリントにも書いてあるように、習熟度（能力）別指導は生徒学力向上につながったとは書いてなく、生徒の学力が向上した調査結果はないと書いてあるので、やっぱり学力のレベルに合ったクラス分けをするのではなく、クラスの学力のレベルはバラバラにしたほうがいいと思う。なぜなら、クラスの学力がバラバラだと学力の高い人はそのままの勉強をしていけばいいと思うし、学力がそんなに高くない人は分からない問題などが出ると思うので、この場合は、学力の高い人に教えてもらったほうがいいと思う。その結果、分からない問題を教える人も学力の向上へとつながるし、教えてもらう人も学力の向上となり、クラスの平均点が高くなると思うので、クラスの仲間同士での助け合いが必要。

そして、ワークシートへの記述が終わり、⑦の全体討論の最初で学生 J を授業者は指名した。授業開始から 74～76 分頃である。なお、（*～）は授業中の授業者の思考を示す。

T160 : では、ちょっと聞いていきたいと思います。えっと、さっき考え中と言っていた、J さん。

J161 : はい

T162 : まとまった？

J163 : 大体。えっとまあ、さっきも言ったように、資料に書いてあったように、調査結果、失敗、て書いてあるじゃないですか。なんで、学力のレベルでクラス分けをするのではなく、クラスの学力はバラバラで、その、学力の高い人、いるじゃないですか。その人は、そのまま勉強を続けて、分からない人は、問題、分からない人、レベルの低い人いるじゃないですか。その人は、問題分からないところとかあるじゃないですか。そういうところがあった場合は、その意欲が高い人に教えてもらい、その結果、分からない問題を、教える人も、学力の向上になると思うし、分からない人も教えてもらったり、て、問題が分かるようになると思うんで、どんどんクラスの平均点が高くなり、高くなると思うんで、クラスの仲間同士の助け合いが重要。（*ここで、助け合いの方にきたか。）

T164 : あ、助け合い。（板書：学力の高い人は低い人に教わる。）例えば、どうい

風に助け合いの場면을授業に作る？

J165 : 授業で、分からない問題を、それで、分からない人は、分かる人に助けを求めて、それで、分かるように、理解していく。

T166 : (*具体的なイメージまではできてなさそうだな。) そういう場면을授業の中に作っていく、ていう。(板書：助け合いができる場面を作る。)(*お、NTさんが顔を上げています。さっきのグループではNさんに説得されかかっていたが、どうだろう) NTさんは、どうですか？

ワークシートに記述した直後の発言のため、記述内容と発言内容はほぼ同様である。J163 から、学生 J は、「一人ひとりに合った」ということを学力という視点で考えているが、クラス内の学力差を「助け合い」によって生産的な意味に変える、という協同的な学習の視点を自ら考え出したと言える。その点について、第 5 回の感想で、学生 J は次のように記している。

「一人ひとりに合った」とはどういうことか？という議題に対して、初めは本当に難しい議題で、なかなか意見が思いつかなかったけど、みんなの意見やプリントを読んでいるうちに意見が思いつくようになった。

学生 J は、学力に合わせるという議論を聴きつつも、資料との整合性がないことから納得しなかったと考えられる。また、⑤で出た学生 MK や学生 N の、授業は平均的なレベルで全員同じに行う、という意見をそのまま受け入れているわけでもない。この授業の中で協同的な学習の考えは、学生 J がはじめて出したものである。これにより、学生 J の授業観がある程度変化したことが推察できる。

その傍証として、第 4 回の授業での記述と、第 6 回での記述を検討する。第 4 回の授業で、「どんな授業をすれば良いか」という課題に、学生 J は次のように書いている。

学生 MK が言ったように自分もひとりひとりに合った授業を行えばよいと思う。なぜなら、勉強ができない人が勉強できる人と一緒に授業を行っても勉強できる人はまた学力が上がるけど勉強できない人はこの授業がわからなくて、つまらない授業となり、勉強できない人の学力は上がらずに並行のままか、また低迷する一方だと思うので、自分もひとりひとりに合った授業を行っていくことが重要だと思います。

そして、第 6 回の授業冒頭で、「やる気を出させる授業として、具体的にどういう授業をしますか。」という課題には、次のように書いている。

私が思うのは、生徒同士が分からない問題で協力し、助け合い、また、やる気を出さ

せる授業というのは楽しくて、やりがいのある授業だと思っており、そういう授業作りをしていけば、生徒のやる気も出るんじゃないかなと思います。

第4回の記述では、「ひとりひとりに合った授業」という記述であったが、第5回の授業を通して、「助け合い」という考えに具体化したと考えられる。しかし、第5回の授業記録で、授業者に「どういう風に助け合いの場面を作るか」と尋ねられたとき、学生Jは具体的に述べるができなかったことから、学生Jの協同的な学習に関する考えは確立したものではないと言える。

その原因として、学生Jが「資料に書いてあったように」と発言していることから、資料の内容に学生Jの思考が引きつけられた可能性がある¹³。授業デザイン上は、「一人ひとりに合った」という点について、学生の議論が学力以外に出た段階で、資料を提示する予定であった。しかし、学生の考えが十分に出ないまま、資料を出したことによって、資料の内容に学生の考えが引きつけられた可能性が考えられる。資料の適切性と同時に、資料を出すタイミングについても、今後の検討が必要である。

3-1-3. 学生の変化のまとめ

学生Iは、他者との意見の相違を実感することで、正解主義が揺さぶられ、自ら主体的に考えていこうとする姿勢が生まれたと考えられる。しかし、正解主義の克服には至っていない。

一方、学生Jは、他者の意見を聴き、資料を読み込むことで、主体的に自らの思考を進めることができたと考えられる。しかし、授業者の準備した資料に思考が引きつけられた可能性が考えられる。

本授業の目標に即して2名の変化は、教師の意図からすると不十分な点もあり、さらなる授業改善が必要になる。一方で、ある程度達成できたこと背景として、第5回の授業では特に、学力格差という、学生にとって切実な問題が議論された点である。学生たちの多くは1年生であることもあり、学力格差の実態が身近であったと考えられる。学生たちにとって、学力格差を授業でどのように扱うかは、自分自身の被教育経験とつながるものであったと考えられる。このような学生にとっての切実な問題を扱うことによって、大学の授業がより活性化すると考えられる。そのためには、学生たちの考えていること、学生たちの経験や、根本的な授業観、学習観、教師観を捉える必要があり、授業研究が重要だ

¹³ 2013年11月9日「授業で育つ教師の会」で、本授業研究の内容を発表した際、小学校の教師より、資料に学生の思考が引きつけられた可能性を指摘された。

と言える。

3-2. 教師の聴き方

教師の聴き方についてである。教師がどの程度学生の発言を聞けるようになったかを実際の第5回の授業記録から分析する。授業の文字記録を起こす最中に反省したことを（反省：～）として記録中に記入するようにした。なお、授業記録は、授業を行った次の日に起こした。

この第5回の授業記録の中に、学生の発言を聴き取れていないことを反省している箇所が2場面あった。まず、1つ目を検討する。授業が始まって、48～52分頃であり、授業者が次の課題に進めようとしたところで、学生MKから声が出た場面である。

T103 : じゃあ、ちょっと、考えをまとめることをしようか、その前にちょっと、
聞いかけたいんですけども、学力に合った授業、

MK104 : おかしくね？

T105 : というのは、本当に、その子たちのためになっている？

MK106 : ダメ、て書いてあるじゃないですか。

T107 : うん？

MK108 : 研究結果でダメ、て書いてあるじゃないですか。

T109 : ダメ、て書いてあるね。

MK110 : はい。

T111 : MKさんはどう思う？

MK112 : 勉学のモチベーションの高さとかかいてあるじゃないですか。そこで効果がある、て書いてあって、モチベーションというのは、個人のやる気とか、やろうと思えば、できるわけじゃないですか。別に、分ける、分けないとかじゃなくて、分けるんだったら、やる気ない人たちに対して、前回の哲雄くん¹⁴でしたっけ。やったじゃないですか。あの指導をすればいいと思うし。個人に対して。逆に分けないんだったら、そのまま。

T113 : (板書：個人のやる気で分ける) 分けるのであれば、やる気で分ける。

MK114 : はい。やる気ない者に対しては、哲雄くんの授業あったじゃないですか。

¹⁴ 「哲雄」とは第2回の資料中のエピソードで登場した発達障害傾向のある児童のことである。

それを取り入れる。

T115 : ああ、哲雄に対するように対応を。(板書：哲雄のように対応。)

MK116 : 分けないのであれば、学力ていうのは、全体の平均で見て、やった方が。

T117 : ああ、平均で見る。(板書：分けない場合は学力の平均で) てことは、大体、真ん中の方に合わせる？ (*やっぱり学力から抜け出せないなあ。どうしようか。)

MK118 : そうです。

T119 : うん。どう、でしょう、他の方。うん、MKさんの意見では、学力で分けるんじゃないくて、個人のやる気で分けなきゃあかん、と。今、2つ出てますね。学力に合った、というものと、やる気に合った、というもの。ちょっと訊きたいのですが、学力、やる気に合ったことで分けた場合に、やる気のない子たちはどうする？

MK120 : 哲雄くんのように対応する。

T121 : 具体的には。

MK122 : その、だから、個人指導のやつやったじゃないですか。なんでやる気ないのか。何かしら絶対理由があるはず。

T123 : (板書：やる気ない子に)

MK124 : まずはその、分けることにお勧めはしないですけども。

T125 : あ、分けない。

MK126 : 分けない方が強いです。分けるんだったら、ていう話です。(反省：学力から抜け出せないことで、焦っていたように思う。それで、MKさんの言いたいことがきちんと受け取れてなかった。)

T127 : (板書：分けない場合は) あ、わかった、わかった。こっちな、こういう授業をしなきゃいかん、ということ？

MK128 : え？そうです。分けない場合は、学力の平均。

T129 : 大体、真ん中の層に向けて授業をする。それが、一人ひとりに合った、ということか。

MK130 : そうすれば、そうしなきゃいけない、ていう感じじゃないですか。

T131 : そうしなければ、ああ、それを見るとね。(＊新しい視点が出て来たから、もう一人ぐらい意見を聞いておきたい。さっきグループで話を聞いた、Nさんにここで聞いておこう。) Nさん、どう？

授業者は T119 で「やる気のない子たちはどうする？」と尋ね返しているが、学生 MK は MK112 で「やる気のない者に対しては」と、以前の授業の内容からどのように対応するかをすでに述べている。T121 から授業者は、その対応を具体的に学生 MK がどう考えているかを知りたかったと考えられるが、T123 での板書は MK122 を反映していない。したがって、MK126 の後に「反省」が記述されたと考えられる。

授業者が T119、T121 と問い返したことは、MK126 の「分けない方が強いです」という考えを引き出す結果となり、学生の考えを正確に聴き取ろうとする授業者の姿勢が見られるが、MK112 では「別に、分ける、分けないとかじゃなくて」とあり、学生 MK は分けるか分けないかという問題設定自体を疑問視した可能性がある。よって、授業者が学生 MK の持っていた考えと異なる方向に教師が誘導した可能性がある。その原因として、T117 で「*やっぱり学力から抜け出せないなあ。どうしようか。」と授業中に考えていることから、「反省」で記述されたように「学力から抜け出せないことで、焦っていた」点が考えられる。

だが、この「学力から抜け出せない」という記述には解釈の余地がある。つまり、抜け出せない主体が、学生たちの議論と捉えるか、授業者自身の解釈と捉えるかという点である。先述の MK112 の「別に、分ける、分けないとかじゃなくて」は、学力で分けるという考えから抜け出す萌芽でもあったと考えられる。一方で、T119 の「今、2 つ出てますね。学力に合った、というものと、やる気に合った、というもの。」という発言に示されるように、授業者自身が、分けることを前提に学生の発言を聴いていたと考えられる。つまり、「学力から抜け出せない」は、授業者の解釈枠組みの問題であり、学生の議論を正確に捉えていないと言える。

反省の 2 つ目は授業開始から 58～60 分頃の場面である。

T151 : F さん

F152 : 自分は、宿題とかで、なんて言うか、プリントが一枚の宿題とかで、その提出するとなんもないんですけど、出さなかった場合、もう一枚プラスとか、罰則があるとやるしかないんで、嫌でもやると思うので、という感じで。

T153 : F さんは、じゃ、一人ひとりに合ったというのを、どういう風に捉えている？

F154 : えーと、普通の、いつもやっている授業で、クラスの、なんて言うんですか、クラスで、一律にやればいいと思うんですけど、それで宿題、ていうので、

あの、やっぱり、宿題はどうしてもやらなきゃいけなくなっちゃうから、そうしたら、もしやらない子でも、あまり、なんて言うんですか、頭悪い子はあんまりやらないじゃないですか。だけど、やるしかないんで、自然とちょっとずつでも分かるように。

T155 : (板書：宿題) この宿題は、全員同じではない？ (反省：たどり着きたい場所にこだわっているのかもしれない。だから、今後の展開に迷いが生じ、うまく聴き取れないのではないか。)

F156 : 全員同じ。

T157 : 全員同じ宿題。(板書：全員同じ)

F158 : で、なんて言うんですか、クラスでやる人はいるんですけど、やらない人もいるじゃないですか。で、やった人のものを見せてもらったりしてる人とかいるじゃないですか。(＊お、リアルな話が出て来たぞ。) それでも、やれば、一応、少しは分かるようになると思うんで、それで、なんて言うんですか、少しでもやればテストとかできると思うんで、やらないよりはマシかな、と。

T159 : 一人ひとり違うけれども、宿題で対応する、と。(＊これ以上聞いても、学力に合わせる以上のことは出なさそうだなあ。時間も迫っているし、一度ワークシートに書かせよう。だが、課題をどうするか。) じゃ、ちょっと、今のところのところで、ちょっと一回書いて、考えをまとめてもらいたいと思います。(ワークシートを配付)

T155 の「反省」では、「たどり着きたい場所にこだわっているのかもしれない。」と、授業意図と学生の議論の推移とのズレを、聴き取れない原因として振り返っている。

学生 F は、F154 で授業は「一律にやればいい」と発言し、宿題によって、できない子を授業に合わせていく、ということを行った。そのため、宿題は全員同じということになると考えられる。授業者は T155 で「この宿題は、全員同じではない？」と問い返したことから、一人ひとりに合わせた異なる宿題と考えていたため、聴き取れていなかったと考えられる。しかし、その後、学生 F が F156 で「全員同じ」と言ったことで、学生 F の宿題に対する考えを T157 で板書に書くことができた。

学生 F が F152 で「宿題」や「罰則」について話した後、T153 で「一人ひとりに合った、というのを、どういう風に捉えている？」と最初の課題に戻している。しかし、学生 F は、その後も同様に「宿題」について話した。よって、学生 F は、「宿題」の方が言い

たかったと考えられる。

この場面では、教師と学生のズレがある。学生 F は、一人ひとりに合わせるための授業の工夫について考えていたことが分かる。教師はこのズレを授業中に感じ取り、T153 で問いを述べたと考えられるが、学生 F は、すでに先を考えている。一方で、教師は、T159 で「*これ以上聞いても、学力に合わせる以上のことは出なさそうだなあ。」と考えていることから、まだ一人ひとりに合わせるとはどういうことか、という問いにこだわっていることが分かる。学生が先を考えていることを意識できていないと考えられ、それ故、聴けない可能性が推察できる。

以上より、教師の聴き方に関し、学生の考えを引き出そうと問い返すことを行ったが、それにより、学生の言いたかったこととずれ、教師の意図に引っ張った上に、授業目標からも離れていったことが示された。

4. 総合考察

本年度の授業研究から、昨年度からの課題に関し、次の点が言える。

第1に、学生の正解主義の克服についてである。本年度の授業実践で、学生の正解主義的思考を揺さぶり、学生の主体性をある程度育てたことが、2人の抽出学生の分析から明らかになった。その背景として、授業研究を通して、学生の経験を想像し考えを把握したことが示された。しかし、学生が正解をどこかに求めようとしていることや、資料の意図性が強く出たことから、正解主義の克服はできなかった。そもそも、正解主義を克服するとはいかなることであるかを含め、次年度以降、さらに検討して行く必要がある。

第2に、授業者が学生の考えを問い返しによって引き出そうとしたが、授業者の解釈枠組みが授業展開に引きつけられていたため、学生の考えを聴けていなかったことが示された。結果的に、問い返すことで、学生の発言を授業者の授業意図に即して方向づけることになり、学生の主体的な考えの育成に不十分な聴き方であったと言える。

よって、このような教師の聴き方が、学生の正解主義を克服できなかった要因として考えられる。学生たちの様々な考えを授業中に表出させることで、正解主義を揺さぶったが、授業者による問い返しによって、学生の考えを教師の意図に誘導したと考えられ、正解主義の克服につながらなかった可能性がある。

5. 今後の課題

本授業研究を通して、資料の扱いと教師の聴き方に共通する今後の課題として、授業者

の授業意図から、いかに授業者が自由になるか、という点が挙げられる。この課題は2つに分割することができる。

第1に、授業中にいかにして授業者が授業展開の再構成が行えるか、という点である。授業展開を戻すような発言が出た際、授業者が頭の中で授業の流れを再構成することができれば、学生の主体性を育てることができると考えられる。しかし、一時間の流れだけでは不十分な可能性がある。したがって、単元全体の中の一時間としての意識を持ち、再構成することが求められる。

第2に、授業中にいかにして学生の発言を丁寧に聴くかという点である。学生の発言を待つて聴くことはもちろん大事であるが、授業者が聴き取れていないときに、「言いたいことは何か」という問い返しを行うことで、学生の主体的な考えを育成することができると考えられる。

特に、教師が聴き取れない場面が、学生と教師の間の「ズレ」であると考えられる¹⁵。この「ズレ」をさらに研究に活かし、大学授業研究の新たな発展につなげることも、今後の重要な課題であると言える。

¹⁵ 田中每実(2012)「大学教育学とは何か」 京都大学高等教育研究開発推進センター(編)『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版 1-24頁。