



琉球大学

University of the Ryukyus

Title	附属小教師と大学教員の協働による授業作りの試み
Author(s)	山内, かおり; 道田, 泰司
Citation	琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要(16): 67-76
Issue Date	2009-03
URL	http://ir.lib.u-ryukyu.ac.jp/handle/123456789/13608
Rights	

琉球大学学術リポジトリ
University of the Ryukyus Repository



琉球大学学術リポジトリ
University of the Ryukyus Repository



附属小教師と大学教員の協働による授業作りの試み

山内かおり* 道田 泰司**

An Attempt to Produce Lessons in Collaboration with an Elementary School Teacher and a College Teacher

Kaori YAMAUCHI* & Yasushi MICHITA**

問 題

本稿の第一筆者は社会科を専門とする教育学部附属小学校の教師であり、第二筆者は教育心理学を専門とする教育学部教員である。本稿の目的は、両者が協働で1単元の授業をアクション・リサーチ的に作ったその過程を記録し、小学校教師と大学教員の協働がいかによりうるかについて考察するものである。

アクション・リサーチとは、「実践の場で起きる問題、実践者から出された問題への解決対処をはかり解決過程も含めて評価していく研究方法」(秋田, 2001, p.97)である。ここで、特に教育の場におけるアクション・リサーチを考えたときに重要なのは、研究者は研究者で独自の課題を持って教育現場に入るのではなく、実践者とともに課題をみつけ、その課題の解決を模索しつつ実践の意味ある改善を作り出す過程に研究者が参加するという点である。

秋田(2001)で紹介されている筆者のアクション・リサーチは、小学校2年生1学級に1年間

30週毎週1回全日観察記録させてもらい、1ヶ月半に1度共同研究者たちで授業ビデオを視聴して語り合い、次の実践作りを考えていくカンファレンスを通して行われるものである。

それに対して本研究は、そこまで時間をかけそこまで丁寧にカンファレンスが行われているわけではない。それは、本研究の第一筆者が附属小学校研究推進委員会において研究副主任という多忙な分掌をこなしているからであり、また問題意識も、秋田(2001)のように年間を通じた学級作りにあるのではなく、11月に行われる公開授業研究発表会に向けてどのように授業作り(単元作り)をするか、という点にあった。本研究に関わる研究者(第二筆者)も、教育心理学を専門にしているとはいっても現場教師とのアクション・リサーチ的なかわりをきちんと行ったことはこれまでになく、また、第一筆者の専門である社会科に関してはほとんど専門知識はもっていない、という点もある。しかし一方で、第一筆者が担任をしている学年は1年

* 琉球大学教育学部附属小学校

** 琉球大学教育学部学校心理学教室(2009年度より教育実践学専修)

のときから特定学級の特定期目のみではあるが、比較的継続的に授業観察を行ってきているため、何人かの子どもについては1年生のときから見ているという利点もあり、また、第二筆者の授業については、附属小赴任当初から、社会科を中心にではあるが年に10時間以上は観察しており、第一筆者の授業作りの特徴や癖については多少のイメージを持っている、という利点もあった（なお本年度前期は、この学級の授業を6時間見ている）。また社会科が専門ではないが、附属小学校の研究テーマである「対話で学び合う授業の創造」に関しては、心理学という立場から第二筆者も関われるであろうと考えた。今後、学部教員と附属学校教員との間の連携が重視されてくる中、お互いに利用可能な時間の制約の中で、またお互いに提供できる専門知識の範囲で、どのような連携がありうるのかについて、本研究のプロセスを本稿で開示することによって、今後の示唆を得ることが本研究の目的とした。

筆者らが今回採用した方法は、毎時間の授業を観察、あるいは第一筆者が第二筆者に概要報告した後、短い時間でもいいからリフレクションを行い、それを元に第一筆者が次時の構想をする、というものであった。リフレクションとは端的に言うと、「今、ここで起こっていたことを確かめること」（藤岡，2002，p.18）である。あるいは鹿毛（2007）は、「教師が授業中の出来事を具体的に振り返ることを通して、何らかの「気づき」を得て、自らの授業を捉えなおすことを目的とした実践研究」（pp.202-203）と述べている。事実の振り返りを通して、そこで起こっていることの意味を見出し、それを通してアクションリサーチ的に次の授業を改善していくのである。無藤（2007）はリフレクションのポイントを、「すぐ授業の良し悪しに行くのではなくて、できる限り授業で実際に何が起きているかに即して、具体的に考えること」（p.247）と述べている。本研究ではこのような先行研究における考え方を参照しながら、模索的にリフレクションを通じたアクションリサーチを行った。

なおリフレクションの形態について鹿毛（2007）は、授業者が1人で振り返る「自己リフレクション」、集団で行う「集団リフレクション」、2～3人で対話をしながら進める「対話リフレクション」の3つに大別した澤本和子らの考えを紹介している。この言い方でいうならば、本研究で行ったのは、対話リフレクションを中心として授業者の自己リフレクションを促す方法といえよう。

方法

アクション・リサーチについて

第一筆者は、10月下旬から公開研に向けての単元に入った。研究者である第二筆者は大学での授業もあり、すべての授業を参観することはできなかったが、授業参観が可能なときは参観し（週1回程度）、また、授業がビデオで記録されている場合は、授業者である第一筆者と授業ビデオを視聴した。

その上で、第一筆者は授業をやって思ったことや課題として感じていることを話し、第二筆者は感じたことを話し、そこから検討すべき課題や、その対処策などについて話し合った。このような対話リフレクションは、ときには授業後に立ち話あるいは電話で行い、ときには放課後に教室で板書などを見ながら行った。

単元について

対象とした単元は、「琉球かすり」を教材とした単元であった。自分たちが住む沖縄県の地理的特色をつかみ、伝統的な産業や他県や外国との交流によってまちづくりに努めている地域を事例にしつつ、県民の一員としてこれからの産業のすがたについて考えることができる単元が社会科第3・4学年の内容(6)に位置づけられている。伝統的な産業は大量生産による一般的な工業とは異なり、手作り感や高い品質によってその存在価値を維持している産業であるが、県の自然や社会の特色と絡めて捉えることが教材としての価値を高めることになる。中でも「琉球かすり」はもともと沖縄の風土を特色づける樹木の多様性が恵みとなって生まれた工芸品である。また、美しい図案やデザインは地元

の自然や文化から題材を求めて型取られたものであり、県を代表する工芸とも言える。

そこで、南風原町で取り組まれている「かすりの里」を調べ、かすり産業で頑張っている人々の存在に気づき、自分たちもかすりを通して沖縄県の特徴をつかみ、産業の振興に何かできないかと考えるように促したいと考えた。他方、本単元は沖縄県の自然的特色や産業、交通、人口などの地理的概要についても扱う必要があり、「かすり」を生み出した諸条件として県の地形や気候、観光土産物を関連させて扱いたい。かすりの染色に使用する福木や車輪梅は沖縄独特の樹木であり、インドや中国から紡ぐりの技法が伝わり、外国の伝統産業と交流があることを扱うことで子どもたちの視野を広げたいとも考えた。

単元目標

- ① 琉球絣は伝統的な着衣として受け継がれてきたもので観光立県を代表する工芸品となっていることが分かり、沖縄県の地理的特性を背景に独自の植物（染料）と技術から生まれ、洗練された文化であることがわかる。
- ② かすり会館での体験学習から伝統工芸である絣に興味を抱き、絣産業や伝統文化に関して仲間や教師、ゲストと協同で吟味することで工房の人の知恵や工夫に触れ、学習前に持っていた、絣への見方を工芸品としての見方に変えていき、そのよさを受け継いでいこうという意識をもつことができる。

結果と考察

以下に、毎回の授業の概要、事後に話し合ったこと、それに基づいて実践者が計画したことを列記した。

第一・二時

授業の概要 琉球絣の反物を提示した後、それぞれの知りたいことやたずねたいことを、個人・グループで整理させた。「絣の歴史に、どうやって伝わったのも入る？」など、子ども同士で確認しながらさらにグループのおたずねを整理していき、最終的に16のおたずねが完成した。そ

の中で「どんな時に着るの?」を吟味していくと「普段着と思う」「高そうだし普段着だったら買えない」などの話から値段のことに関心が向けられ、「手織りなの1か。それとも機械織り」「どれくらいの時間で織られたのだろう」などの問いにさらに広がっていった。

授業後のリフレクション 第二筆者はこの授業は参観できなかったが、ビデオ記録で授業の一部を見ることができた。この学級は、話し合いなどで集中するときと非常に緊張感がないときとの差が大きいと第二筆者は感じていたが、このときの第二時の話し合いは非常に集中度が高く、これまでに見た中でも最も高い集中度を見せていた。ビデオ記録から見取ることができるのはそのぐらいであったので、第一筆者に「子どもたちがこんなに集中したのはどうしてだと思いますか?」とたずねたところ、第一時で絣を見たり触ったりして、おたずねしたい気持ちが高まっていたからではないか、とのことであった。そこで、授業を2時間セットで考え、1時間目は知識や情報や感覚を溜め込む時間、2時間目は話し合うことでそれを同級生と交流し深める時間とするといいいのではないか、という話をした。

リフレクションに基づく授業者の考え 第二筆者が言うように集中度に波がある。それに、これまでの社会科の実践を振り返ってみても、話し合い活動に発展することが多い。一時間サイクルだと次回に話し合いを行ったときに、子どもたちの意欲が萎えていたり、何について話し合っただったのか思い出すのに時間がかかる。そういった点から考えても2時間サイクルを試みたいと思った。

第三・四時

授業の概要 琉球絣が「伝統的工芸品」であることを伝えた後、全国伝統的工芸品ポスターを提示し、おたずねさせたら「なぜ、北海道はないの」「全国にはこんなにたくさんあるんだ」などの声があがった。すると、ある子の「こんなにたくさん受け継いで何の意味があるの?」という問い。その問いを境に一気に学びが活性

化していった。「伝統を守るため」「県の自慢だから」「広がっていくことで観光客がかってくれる」などの意見に対して「見てのだけでつけないのはどうか」「知られていないから」「あっても着ない」「今の時代に合わない」の意見に分かれた。双方で吟味した結果「飾るだけでもいいのでは？」という意見から「つけるために作ったのでは？」という伝統工芸品のあり方へと広がっていった。そこで、これまでに生まれてきた問いを解決するための方法を話し合った。その結果、実際の織り体験で、よさを実感してみたいと話していた。また、緋の仕事に従事している人におたずねすることになった。

授業後のリフレクション 緋の染色と織り体験の合間に、これまでに出品された子どもたちのおたずねをどのように取材させていくかが課題であるということをも第二筆者に相談。そこで、学級40人を4グループに分け、草木染、緋織り、藍染、取材の活動をローテーション、問題の取材に関しては、ワークシートをみんなで共有して最終的に完成させていくという方法を試みてはどうかと提案された。

リフレクションに基づく授業者の考え これまで、多くのおたずねを効率よく聴け、各グループのおたずねを分担することで、体験学習後のまとめで伝えるという点でも必然性を持って取材することができると思う。

第五・六時

授業の概要 琉球緋会館や大城さんの工房で製造工程や染色・織り体験をした。その際、子どもたちが採取したゲットウや福木の染色を行った。普段草木からは、想像できない色、風合いに驚き、織り体験では、模様のでき方、糸の仕組みにかなりの興味を抱き、織り機を四方八方から覗き込んで不思議がっていた。しかし実際に織ってみると「簡単だ」「楽しい」との声。大変さや難しさなどの声が出ることを想定したが以外にもなかった。取材であるが、それぞれが各グループの担当のおたずねを丁寧に聞き取っていた。分担したことで、ゆとりが出来たせいも、また、後に皆に伝えるという必然を持って

いたこともあり、わからないことを聞き返すなど能動的にかかわっていた。

授業後のリフレクション みなに伝えるという必然から聞き取りはある程度充実することができた。だからこそ、学んできたことを何らかの方法で学級に共有させたい。しかし、体験学習後のまとめに毎回時間がかかる。また、今回の体験学習が単に「楽しかった」「またやりたい」などの内容のない活動のみのものにしたくない。第二筆者と話し合った結果、七時はおたずねをQ&A方式でまとめ掲示することになった。八時は、体験学習後に新たに生まれた問いを生み出す方向を確認した。

リフレクションに基づく授業者の考え Q&A方式にして掲示することでいつでも見ることができ時間の問題がクリアできる。また、新たな問いから次につなぐことができる。実は、今回は、特に子どもたちの「問い」をつないで授業を構想することを意識的に行っている。それは、子どもが必然性を持つことができ、「もっと知りたい」「なぜだろう」と探究につながると考えるからである。20時間余りの単元を子どもたちが最後まで追究し続けるためにも「問い」は大きな役割を果たすからだ。

第七・八時

授業の概要 体験後、お互いで見たり、感じたことを共有しながら、おたずねの解決を行った。おたずね体験ワークシートを活用しながら、各グループでQ&Aを作成しまとめていった。八時に入って子どもたちに、さらにおたずねしたいことをまとめるように促したが、いまいちだった。そこで、「体験に行く前と体験後で変わったことはないですか」と発問すると「なるほど。わかった」と一気に活性化した。新たに生まれた疑問や知りたいことを学級全体で吟味したところ、「どうして年間生産量が昔は6万反に対して現在は6千反に減ったのだろうか」「受け継ぐ意味なんだろうか」「値段が高いから買う人はいないのではないか」などの問いが生まれ次時に吟味させることにした。

授業後のリフレクション 第一筆者は第八時の

最初に、「かすり体験を振り返って、思ったこと、感じたこと、疑問に迫ったことをまとめよう」との発問で子どもたちに5分でノートに書かせようとした。しかし書けないで困っている子が少なからずおり、結局15分費やした。しかし先生が途中で「最初こう思ってたけど、行ってみたらこうだった、とかでもいいよ」といったのがよかったようで、子どもたちの発表のほとんどがそういう形になっていた。そのことを第一筆者に伝え、「体験に行く前と体験後で変わったことはないか」という問いを最初から行ったらよかったのではないかと伝えた。「体験してきておたずねしたいことはないですか」の曖昧な発問で躓いていた子どもたちが何を書いたらいいかが明確になったからではないかということだ。

リフレクションに基づく授業者の考え 「体験してきておたずねしたいことはないですか」との発問からは、なかなか生まれにくい。なぜなら、事前にたずねたいことをある程度聞いているから、満足しているのだ。「体験に行く前と体験後で変わったことはないですか」の発問は、比較するものが明確であるからだ。教師はよく意味不明な発問をする。意味不明な発問を繰り返すことで、子どもの思考を混乱させてしまうことがある。改めて発問の重要性に気づいた。

第九時

授業の概要 前回の子どもたちのおたずねである「伝統的工芸品を受け継ぐ意味はあるのか」「値段が高いから買わないのではないか」「生産量がへっている。それは買う人が少なくなっているのではないか」「作る人が減っているのではないか」を互いの考えの根拠をもとに吟味していった。ほとんどの子が「意味はある」という考えの中、「意味がない」という考えの子が「生産量が昔の6万反から現在は6千反に減っているから」に対して「買う人がいないのでは?」「緋のよさを受け継ぐ人がいなくなってきたのでは」という生産量や後継者の話から「でも値段も30~50万円で、消費者に届くまでには、90~150万円になる。高いから買わない。」など切

実な問題に直面した。しかし子どもたちの多くは、よさを伝えるためには、「子どもが使えるような手軽なものがあってもいいのでは」という意見から、コースターなど、自分たちが体験したものを例に挙げながら話し、生産量をアップさせるための製品化のアイデアの話になっていった。また、現在の売れ行きを調べるために、土産品店や、工房などから聞き取りの調査をすることにした。

授業後のリフレクション 第一筆者の課題である、今回(第9時)の子どもの問いと、第10時で教師の学ばせたいこととどうつなげるかという点について話し合った。これまで、第一筆者は子どもの問いから授業を創り出すことを意識してきき、習得させないといけな内容(沖縄の風土である気候や地形)がつなげにくいという点である。そこで、第二筆者から、問いは、問いで残しつつ、学ばせたいことをはっきりさせて展開してみようかということだった。つまり、無理やりつなげなくてもいいのではないかということだ。

リフレクションに基づく授業者の考え このような場面は、何度か経験があるが、子どもの問いと教師の学ばせたいことが、かなり開いている場合に、それを無理やりつなぐと、時間もかかるし、子ども自身が何について考えていいのか曖昧になると考える。

第十・十一時

授業の概要 子どもの問いである「なぜ高いのか」と「緋の染料は何か」を関連づけ緋の良さへとつなぐために、緋の染料である沖縄に生息するフクギや琉球藍と沖縄の地形や気候と関連づけることを目的として授業を行った。地形や気候につなぐ視点として①フクギは地図帳で位置づけるとフィリピンや奄美諸島に生息する植物であることから、他県とは異なる植物であること(緯度と亜熱帯気候)②フクギは沖縄の気候の特色にあっていて、防風林としても役立つ。③織り方も独特であり、本土から離れた風土であること、独自の文化を生み出した条件を備えていたことが、緋の織り方などに独特さを保て

た要因であるというように地形上の制約が関係している。をあげ、授業を展開。子どもの前回の問いである「高すぎるから買わないのでは？」をうけて「琉球絣は、なぜ高いのか？」という問いかけをした。教師が準備した資料をもとに、地図帳や地球儀を使って、藍や福木の生息地から緯度について触れ、合わせて経度、赤道、から亜熱帯気候、また、福木は防風林であることから沖縄の気候に合っている、沖縄の形や位置（県外との距離）離島の数を県外と比較しながら独自のものを多く編み出していった背景には地形との関係があることを浮き彫りにした。子どもの問いから次回につなぐ必要性を感じた。そこで「手織りだから高い」のもうひとつの根拠であった、「41もの工程が実際には行われていた。自分たちが体験したのは、39工程目。だから簡単にできたんだ。」から「なぜ、41の工程で作業をするのか。もっと簡単にできないのか」との問いが生まれた。子どもは、39工程目である織る作業を体験している。しかしながら、その他の工程については、よくわかっていない。だから、「楽しかった」「またやりたい」という感想が出てきたのだ。今回の授業からもわかるように「41もの工程が実際には行われていた。自分たちが体験したのは、39工程目。だから簡単にできたんだ。」は、体験をしたからこそ生まれてきた声である。子どもたちは、資料では、各工程の様子がよくわからないと言い出した。そこで、DVDによる工程を視聴することになった。

授業後のリフレクション 第一筆者は、授業前から気候や地形といった沖縄の風土に、何とか前時の子どもの問いから、つなげたいと考えていたが無理があったようだ。第二筆者によると「琉球かすりはなぜ高いのか」という問いかけから始まり、子どもが「手織りだから」「染める色」とポイントをつく答を述べたのだが、そこから先はよく分からない流れだったようだ。琉球藍と福木の資料を配布し、琉球藍の産地が亜熱帯（インド、インドネシア、台湾、沖縄）であることを、世界地図などを見ながら確認した。それが何のためにやっているのかは、全く

分からなかったということである。

リフレクションに基づく授業者の考え 教師の学ばせたいことに無理に近づけようとしたときに、第二筆者も述べているように、何のためにやっているのかは、全く分からない、見えない授業になってしまうということである。つまり、教師の中で意味づけはされているものの、子どもにとって何の必然性も持たなければ、知識の押し売りになってしまうような気がした。習得させたいことは、最初から思い切って、教える形にしてもいいのではないかと考える。

次時につなげるために、必然性から、最終的に出てきた、子どもたちの問い「41もの工程が実際には行われていた。自分たちが体験したのは、39工程目。だから簡単にできたんだ。なぜ、41の工程で作業をするのか。もっと簡単にできないのか」の追究につなげたいと考えた。41工程を詳しく知ることは、今後、伝統工芸品の価値や高価である意味につながると考える。これは、これまで子どもたちが抱いていた問い「伝統工芸品を続ける意味は何か」とも密接に関連しているからである。41工程の視聴で新たな問いが生まれるように、「おたずね」を意識したい。

第十二・十三時

授業の概要 子どもたちの問いである、「なぜ、41の工程か。もっと簡単にできないのか」との問いを解決するために、DVDを視聴した。しかしながら、追究課題はあっても漠然としていて、視点を与えずに1時間近く流したため、途中から集中力が途切れ、必然性が生まれなかった。その後、感想やおたずねを書かせた後、それぞれの考えを語ってもらった。「なぜ、41工程までして、絣をつくろうと思ったのか」の問いに対して「機械もあるのになぜ、難儀するのか」に続き、「それに高くてあまり売れない」との意見が出された。また、「41工程だからそれなりの価値がある」との反対の意見も出た。子どもたちの関心は、機械化に向かい「機械を使うと伝統的工芸品といえないのでは」などと「41工程の作業は地味だから若い人も少ないの

では」という意見に広がった。最終的に、ある子が「DVD 機械作業していたよ」の声から全員でもう一度確認し「伝統的工芸品でも機械を使うのでは？」という問いが生まれた。伝統工芸品＝手作業という概念が崩れたと同時に伝統工芸品でも機械を使うという仮説が生まれた。琉球かすりだけではわからないので、他の伝統的工芸品はどのようなのか、インターネットで調べることにした。

授業後のリフレクション 第1筆者の感想として、後半は盛り返したものの、前半は、集中が途切れた感じだった。またしてもという感じだ。第二筆者とその点について話し合った。明らかに今回も、考えることが漠然としていて、見る視点がなかったために、子どもにも必然性が生まれなかったことが原因ではないかということになった。ただ、流しているだけになってしまった。しかし、後半は、感想やおたずねをノートに記録させ、それを全体で共有していく場面を作り出していくという方向ですすめたことで、先ほどまで見ていたDVDを根拠に吟味していき話し合いが活性化した。さらに明確にしておくために、大城さんにゲストに来てもらう方向に進んだ。

リフレクションに基づく授業者の考え いつでもいえることだが、活動をするときの目的と方法を明確にしないと、何の必然もなく、受動的な学びになってしまうということを再確認できた。

第十四・十五時

授業の概要 「伝統的工芸品でも機械を使うのでは？」の問いを追究するためにかすり以外の沖縄の伝統的工芸品も機械を使っているのかインターネットで調べ確認させた。その結果、ある部分では、機械を使っていることを知った。しかし、芭蕉布だけは、完全に手作業らしく理由は「芭蕉は細くて切れやすい。だから機械が使えない」というのだ。その後「なぜ、機械織を使うところがあるのか」の疑問から「簡単な、早く作業したいところは機械」「細かく大切なところは手織り」「逆にミスしたりずれたりし

ないように機械？」に広がり「ずれは手織りのよさであり個性になる」との伝統工芸の本質に迫るような発言が生まれた。

授業後のリフレクション（第一筆者による自己リフレクション） 調べ学習でいつも感じることだが、時間がかかる。また、目的に応じた検索方法である。言葉の壁も大きい。課題である。リフレクションに基づく授業者の考え 次回の内容は、教師の学ばせたいところである。第14・15時で他の地域の伝統工芸品に触れているので、直接入ることにしてみる。これは、第9時の反省からもその方が有効であると考えからである。

第十六・十七時

授業の概要 南風原町のかすり以外にも視野を広げるために『観光学習』の副読本や全国伝統的工芸品のポスターから、琉球絣以外の沖縄県内の織物産地についても学習した。調べながら宮古市、石垣市など県内の主な都市名とその位置についても地図帳で照合し、県内の交通、人口などの概要を習得した。石垣島を事例に、ミンサー織りを取り上げ、沖縄が島ごとで織物を発達してきたことを知った。

授業後のリフレクション（第一筆者による自己リフレクション） ここは、前回の第9時の反省を生かすことができた。無理がなく自然だった。

リフレクションに基づく授業者の考え 子どもの問いだけでは、習得させたい部分に行き着かないことがある。思考を深めていく上でも知識を溜め込む時間や広げる学びも重要ではないかと感じた。今回は、子どもたちのおたずねの解決の場面である。大城さんから話を聴く必然や、さらなる問いを生み出したいと考える。

第十八・十九時

授業の概要 おたずね①②を解決するために第12・14時で生まれた問い①「なぜ、41の工程で作業をするのか。もっと簡単にできないのか」と②「なぜ、機械織を使うところとそうでないところがあるのか」の問いをゲストにたずねた。

機械には負けない独自の技術をもっているゲスト大城さんの生きざまにふれた。南風原町には戦前から多くの織り手がいたこと、技術を習得するために緋の学校もあったことなどから地元に着した産業として発展してきたことも補足してもらった。

授業後のリフレクション 道具の提示により部分的には活性化していたが、大半は、大城さんが一方的にしゃべっているという感じであった。確かに、子どもたちは、体験学習で、おたずねしたいことの大半を聞き取りしていて、改めて聞くということはあまり多くない。それにしても子どもたちが、なぜ能動的にならないのかを第二筆者と話し合った。その結果、ゲストを中心とした学びにおける教師の役割について考えさせられた。話し合いで明確になったことを板書で整理するということである。

リフレクションに基づく授業者の考え ゲストにより子どもは、分かりなおしをしているはずだが、何がわかって何がはっきりしないのかという思考の整理ができなかったのだ。これまでゲストをよんで学びを展開したことはあるが、子どもたちが受身で、活性化しなかったのである。ゲストに任せっぱなしで、ゲストと子どもをつなぎきれてなかったのである。教師の果たす役割が重要であることに気づかされた。

第二十時

授業の概要 ゲストとの学びをビデオ記録として残していたので、それを使って、板書で整理しながら分かりなおしを行い、さらなる問いを明確にしていっていった。機械化できない理由として、素材が植物だから、本土から離れていて機械化が遅れたから、機械には負けないという職人の自信があるから、の3点にまとめることができた。なぜ、機械を使うところとそうでないところがあるかについては、伝統工芸品を守り抜くための「きまり」に基づいていることや、細かいところは、やはり手作業が必要になり、力が必要なところは、機械を使うなどして工夫しているということがわかってきた。ここまでに、子どもたちは、ゲストである大城さんの話や体

験を通して、高価だが、伝統工芸品の価値やよさを学び、ほぼ全員の子が「手織りがいい」という考えに傾いた。

授業後のリフレクション 第二筆者が見取ったこととしては、どこを中心に見せたいという感じはなく見せていたため、ビデオの音声を聞くよりも板書を写すことに一生懸命になっている子や、手遊びしている子、本を読んでいる子がいた。確かにそうだと感じた。一度、学んだことを再度、ビデオで見るということは、子どもたちにとっても、苦痛である。あらかじめ、見せたい部分（子どもたちの問いとの関連）をピックアップしておくか、もしくは、子どもたちに、再度確認したい部分を上げてもらい視聴する必要があった。子どもの集中も途切れていたし、何よりも時間がかかってしまった。

リフレクションに基づく授業者の考え 子どもたちに、ビデオを見る視点や目的をはっきりと伝えていなかったために、必然性のない、与えっぱなしの学びになってしまったような気がする。子どもが能動的に活動に参加するためには、そこに必然性をもたせ、目的につながるような教師の働きかけが必要であるということに気がついた。

第二十一時

授業の概要 手織り、機械織り、コピーのかすりの布の違いを4人グループで比較・検討させた。なんと、ほとんどのグループが機械織りを手織りと間違えたのだ。理由は、手触りと見た目。さすがに子どもたちはショックを隠せない。その姿からもジレンマが起こっているのがわかる。そこで、子どもたちがつぶやいたのが、「あまり変わらないのなら、手間のかからない、安い機械の方がいいのではないか」という考えである。かくしても、第二十時の手織りが断然いいといていた思いが、機械織りに逆転する瞬間であった。

授業後のリフレクション これまで、機械織りのよさには触れてこなかった。ここで初めて触れることになった。これほどまで変化が起こるとは思わなかった。しかし、依然として、ゲス

トであった大城さんの想いは伝わっており、これまでの学びが子どもたちに大きな影響を与えていることは間違いない。伝統工芸品の価値は、徐々に感じてきている。今回は、いよいよクライマックスの授業である。機械織りと手織り巾着や生産額のグラフを提示して揺さぶり、伝統工芸品の持つ意味について吟味させるような状況を生み出したいと考えている。第二筆者と話し合ったところ、吟味させる場面に重きをおきたいのであれば、導入は軽く流す程度に考えてはどうかということである。時間配分を思い切って後半にかけるために、導入にかけないという考えだ。

リフレクションに基づく授業者の考え これまでも、似たような授業のときに、導入部に時間がかかり、肝心の吟味する場面がようやく活性化しかけたところで授業が終了するといったパターンが多く、子どもたちが消化不良の状態になってしまうことが多い。これでは、授業のねらいに近づけることができない。もともと、子どもたちは、ひとつの話題ごとことん吟味したがりが、なかなか広がらないという実態である。このようなことから考えても、時間で区切ることは有効に働くのではないかと考える。

第二十二時（公開研当日）

授業の概要 伝統的工芸品の持つ意味について、自分に引き寄せながら考えるために、売り上げデータを提示し、守りぬくことと消費の関係でのジレンマを起こさせた。これまでの子どもの問いであった「伝統工芸品を受け継ぐのに何の意味があるのか」を追究する。売上高のデータを示し、「買う人が減ってきているし、もういらぬのではないか」「伝統工芸品がなくなってもみんなは困らないよね？」と揺さぶる問いかけをすることで、生き残れるか否かという考えに分かれ、伝統的工芸品と自分とのかかわりについて吟味することで、伝統工芸品の持つ意味についての見方や考え方が更新されるだろう。売り上げデータから、売れてない背景（高価で地味など）を引き出し、発問として「買う人が減ってきているし、もういらぬのではないか」

「伝統工芸品がなくなってもみんなは困らないよね？」で子どもの思考を揺さぶった。

授業後のリフレクション 今回は、導入に時間をかけずに、メインである「伝統工芸品がなくなっても困らないのではないか」で吟味する場面に重きを置くという設定だった。これは、毎回、第二筆者に指摘されていたことだった。これまで、なかなか克服できずにいたことだ。生産高のグラフの吟味のところで、深い内容に入り込みそうになったが、「前年度から生産高が極端に減っている」という事実だけ押さえて、メインにつなげていった。このように、時間で区切ることを意識していったことで、「学びが活性化してきたころに授業終了」といった、パターンを切り抜けることができた。子ども達が、必要な場面で思いっきり話し合うことができたのだ。

リフレクションに基づく授業者の考え 時間で区切るためには、導入部は、目的が達成したら、あまり深みに入らない前に切るという教師の働きかけも必要であることがわかった。

全体討論

本研究の目的は、両者が協働で1単元の授業をアクション・リサーチ的に作った過程を記録し、小学校教師と大学教員の協働がいかにありうるかについて検討することであった。

今回の試みにおいては、1単元のほぼすべての授業について、ごく短い時間であれ、リフレクションを行なうことができ、それを通して第一筆者が行なった授業についての理解や、その授業に対する子どもたちの反応の理解が格段に進んだことが大きな収穫であった。大学教員との協働による授業作りという、ややもすれば、いかに最新の研究成果や知識を元に教材研究を行うか、などの方向に傾きやすいのではないかと考えられるが、そうではない、授業後を主とした関わりを通して、小学校教師側にも大学教員側にも大きな収穫があったのが今回の試みの成果であった。

日常の授業づくりにおいては、授業後に「振り返り時間」が十分には設定されていないこと

が多い。もしくは、設定されるとしたら、特別な研究授業後の授業反省会のような場面に限られるように思われる。つまり、日常的に振り返りが行われていないのである。小学校では、各教師による授業が毎日平均、5～6時間行なわれているにもかかわらず、振り返る（リフレクション）時間が設定できているのは、年間で二、三回、あるいは皆無の場合もある。しかし本研究のように、1回5分であれ、第三者の目を交えて授業について振り返ることは、授業の向上に大きな力を発揮するようである。

今回は、授業後の「振り返り方」も有益であった。通常の授業反省会で取り上げられる話題の中心は、教材論や授業方法論であり、いかにいい教材や方法によって授業を創り上げていくかに反省会のエネルギーが注がれている。今回は第二筆者が教科の専門家ではなく心理学者ということもあり、目の前の子どもの学ぶ姿という事実に沿った話題でリフレクションが行われた。どんなに素晴らしい教材、先進的な方法で行われていても、肝心の子どもたちの思考がそれから乖離し、整理できなかつた場合には、少なからず、授業は、教師の自己満足的なもので終わるか、もしくは、子どもの学びが表面的なものにとどまらざるを得ないことになるだろう。「振り返る時間」をもっと子ども自身の受け止め方や思考に寄り添うような検討に変えていくことが必要であり、そのためにも、子どもの心理などに精通した大学教員と協働する意義は大きい。

本研究のように、学部教員と小学校教師とが授業を恒常的にリフレクションすることで、授業で起こっている事実から、その課題を浮き彫りにし、その対処法をリアルタイムで受けられ、即時の授業で検証するといったことを繰り返すことで、子どもと教師、子どもと子どもの学びが必然性をもった豊かな学びになっていくのではないかと考える。

なお今回のリフレクションにおいては、「必然性をもたせる」ということが毎回のように出てきている。これは第一筆者にとって、これまでの授業研究会でもワンショット的に指摘され

ていることではあったが、腑に落ちず、自分ごとになっていなかった。それに対して今回は、恒常的にリフレクションすることで、「必然性をもたせる」ことの意味が腑に落ちたことが大きな収穫である。それは、日々の実践の毎時間において授業リフレクションを繰り返し行なうなかで、教師の暗黙知が引き出され、それらをわかり直しすることで、教師と子ども、子どもと子どもの応答的な関係性が生まれ、授業が豊かに展開していったのではないだろうか。

本研究では、社会科の1単元のほとんどすべての時間に対して、短い時間であれ対話的リフレクション（時には第一筆者のみの自己リフレクション）を行なうという試みを行なった。それは大きな成果をもたらすものであることが明らかになった。しかし本来ならば、リフレクションは、授業のビデオを見ながら、そのときどきの子どもの声をていねいに拾いながら、授業時間の倍程度の時間（90分）はかけて行なうべきであろう。そのようなリフレクションを毎時間毎時が、多忙な附属小教師にとって可能なのか、それが授業作りにどのような影響を及ぼすのか、またそこから得られることは今回のリフレクションから得られたものとどのような点が同じでどのような点が異なるのかについて検討することは、今後の課題である。

引用文献

- 秋田喜代美（2001） 教室におけるアクション・リサーチ やまだようこ・サトウタツヤ・南博文（編） カタログ現場心理学—表現の冒険（pp.96-103）.
- 藤岡完治（2002） 仲間と共に成長する—教育実践臨床研究の視座 教育実践臨床研究 学びに立ち会う—授業研究の新しいパラダイム—（pp.7-23） 藤沢市教育文化センター.
- 鹿毛雅治（2007） 子どもの姿に学ぶ教師—「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」 教育出版.
- 無藤 隆（2007） 学問と現場のふれあうところ—教育実践の現場から立ち上がる心理学 新曜社.