

気にかかる指導場面の状況記述とカンファレンスによる実践的指導力育成に関する質的検討：
アシスタントティチャーとして学校参画における省察から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-29 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石上, 靖芳 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006844

気にかかる指導場面の状況記述とカンファレンスによる 実践的指導力育成に関する質的検討

ーアシスタントティチャーとして学校参画における省察からー

石上靖芳*

A qualitative study of a conference approach to overcoming student teacher anxiety and promoting teaching ability

ーA reflection on the experience of student teachersー

Yasuyoshi Ishigami

Abstract

A study committee was held once a week to promote the teaching ability of students involved in assistant teaching roles. Students described situations that caused them anxiety, and exchanged opinions. A qualitative review confirmed gains in the assistant teachers' value as educators, with improvements in classroom techniques and student understanding.

キーワード：状況記述 カンファレンス 実践的指導力 学校参画

1. はじめに

教員養成学部においては、実践的指導力の育成の視点から教職科目の改善・充実や学部全体のカリキュラム改革が推進されてきている。その大きな特徴は、大学における授業の一環として学校参画を中核に位置づけ、大学での学びと学校現場における体験から得た学びを往還的に結びつけようとするものである。本学部においてもいくつかの専攻・専修でカリキュラムが開発され実践がなされてきている。例えば、教育実践学教室の静岡市立F小学校への参画などである。教育実践学教室の取組内容は、授業科目「学校教育実践研究Ⅰ～Ⅳ」で構成されており、1年生から4年生までの履修として系統的に位置づけられている。このカリキュラムは、F小学校の好意によるところが大きく、1年から4年生までの学生は各学級に配属され、週1日をアシスタントティチャーとして参画するものである。また、学んできたことを大学で検討する会として後期に「振り返りの会」が実施されている。その会にはF小学校の教頭をはじめ何人かの先生方も参加し、講話・グループ協議等から構成され実施されている。平成18年度においては、授業、児童理解、特別支援などをテーマに協議がもたれている。この振り返りの会は学生から好評であり、学校や教室の中で出会った事実や体験に基づいた議論は、子ども理解や授業等の本質の理解を図り、自身の教育に関する価値観の源が形成されていくことが期待できる。しかし、テーマの漠然性や時間的な制約のために踏み込んだ議論や焦点化されなかった場合もあった。このような成果と課題を踏まえた上で、より一層、協議の内容を深めるとともに質的な充実を図り、実践的な指導力につながる方法や内容を検討することが急務であると考え。そこで本研究においては、学校参画における体験から得た授業における指導場面や児童への対応場面を振り返り、その状況を記述しその意味を考察する。さらにその内容をグループで検討する場を設定する。これらの一連の取組について、その効果や意義について検討を行うものである。

ところで、体験を記述し、その省察を通して専門性

を高めていく方法として、プロセスレコードによる記述の方法がある。この方法は、主として看護教育において看護場面における患者と看護者との相互作用の分析を通して実践的指導力を高めていくために活用されている手法である。長谷川(2001)によれば、「患者との対応において気がかりが生じた時、私たちは、自分自身の経験の振り返りという作業をします。この場合の振り返りとは、自分自身の言動と感情を振り返り、熟考することをいいます。再構成とは、この『振り返り』を目的として経験されたことを言語化することです」と述べている。このように実際に体験した場面の記憶をたよりに記述により再構成し、省察や検討を通して実践的な力量の形成とその向上を図るものである。学生たちは、学校参画において、教師の振る舞いや子どもへの対応において気がかりな場面が必ず生じているはずである。しかし、その場、その瞬間では、出来事の動きに気をとられ、教師の振る舞いや指導方法、子どもの言葉や行動の意味を考えられずに対応してしまうケースや、行為の意味そのものを気にとめず流してしまっていることが想定される。そこでそうした場面を客観的に振り返り、言語化し協議することによって情報の共有化を図ることは意義のあることであると考え。

こうしたプロセスレコードを用いた教育分野における研究は、山口(2007)らに見られる。山口らは、教育実習中の出来事を記述したプロセスレコードを事例として取り上げ、省察の視点として、対象・状況そのものを振り返る場合と、自己の意識・行為に関する振り返りの2点を事例として取り上げ、省察することの意義についての知見を示している。また、プロセスレコードを用いた討議において、事例を提供した学生自身の振り返りとは違う視点が出され、省察の深まりがあったことを報告している。本研究では、こうした知見を踏まえつつ、学生の変容を質的に追うことで気にかかる指導場面の状況記述と事例検討会の効果等について検討を行うものである。

2. 研究の方法

(1) 事例検討会の開催

1) 対象者

静岡大学教育学部附属教育実践総合センターを経由

* 附属教育実践総合センター

して公立小学校へ学生ボランティアとして参画している学部4年生7名を対象とする。この7名は、小学校教員の志望があり、平成19年度に筆者が前期に担当している「教育実践開発論」の授業を受講している学生6名とその友人1名である。(O:環境教育、Y:教育相談、H:社会教育、T:情報教育、R:環境教育、I:教育実践、M:教育心理に所属し、O、Y、Hが男子学生、T、R、I、Mが女子学生である。)

2) 実施時期

2007年5月初旬～7月下旬にかけて9回の事例検討会を毎週水曜日10:30～12:30を目安に自主ゼミナール形式として実施した。

(2) 気にかかる場面の状況記述について

事例に記述する項目は、長谷川(2001)らによるプロセスレコードの記述方法及び奈良大学教員養成GP教育実践事例集(2007)を参考に、「タイトル」、「場面」、「対応者(教師・自身)」、「考察・分析」、「この場面から学んだこと」で構成した。看護教育におけるプロセスレコードの記述は、気にかかる患者の言動と私の言動との相互作用に関するプロセスを振り返り、その時に感じたことを含めて時間軸に沿って書き、それぞれの行為の分析と考察を書くものである。患者との1対1の場面であるなら事後に再びその場面を振り返りやすいが、教室の中における出来事は、教師と多数の子どもとの相互作用の中で生まれる場合が多く、こうしたプロセスの詳細を逐次思い出して記述するのは難しいと判断したため、気にかかった指導場面や子供への対応場面限定し、その場面の状況をできるだけ分かりやすく記述するよう学生に指示をした。学生は原則、週1回アシスタントティチャーとして学校参画しているので、気にかかった指導場面を振り返り、事例として記述した報告書をもとに検討会で協議することとした。発表の本数に関しては、制限はつけなかったが、一人1本から2本の気にかかる場面を記述することが多かった。1事例を報告者が5分程度で概要を説明し、その後20分から30分程度をかけてフリーディスカッションの形式で検討を行い、最後に筆者がコメントをするという形で実施した。

(3) 分析方法

事例検討会で議論された発話内容の分析、学生への質問紙による調査から質的に分析する。事例検討会の分析は、第5回(6月13日)にICレコーダーで録音されたものである。また、質問紙調査は、第9回(7月11日)に調査を実施したものである。

3. 事例検討会の経過

事例検討会で報告された事例の内容は表1の通りである。アスペルガー、LD傾向等の軽度発達障害を抱える児童への対応場面、児童への具体的な指導場面に関する事例など広範囲に渡った。事例の報告は、Oが13事例、Yが11事例、Tが7事例、Rが6事例、Hが5事例、Iが2事例の計44事例であった。

表1. 事後検討会の内容一覧

回	実施日	事例検討会の内容
1	5/16	(1)「アスペルガーT君への対応」(T) (2)「算数の授業における教師の適切な対応」(Y) (3)LD児気味のM君の忘れ物指導に対する担任の対応(Y)

2	5/23	(1)LD児気味のM君の忘れ物指導に対する自身の対応②(Y) (2)「授業の始まり」(R) (3)「みんなで選んだ代表者」(R) (4)「子どもとの話し合い」(O) (5)「間違いの意味を理解させること」(O) (6)「異文化理解」(O)
3	5/30	(1)「どうしたら分かりやすく支援できるかな?」(O) (2)「信頼関係の築き方」(O) (3)「先生、矛盾していない?」(H) (4)「ついうっかり…」(Y) (5)「評価規準」(Y)
4	6/6	(1)「本人の前で言わなくても…」(Y) (2)「談合は必要!」(H) (3)「ちょっと難しい段落の要約」(T) (4)「不満たっぷりの結果発表」(T) (5)「初めての「総合的な学習の時間」」(T) (6)「教師の教育的愛情」(O) (7)「音楽の授業にて」(O)
5	6/13	(1)「特異な子どもへの対応」(T) (2)「教師の五者」(H) (3)「全員を主役に!」(R) (4)「優秀の彼方へ」(Y)
6	6/20	(1)「失敗を認め合おう」(O) (2)「思い込みを捨てること」(O) (3)「よい教師になるためのヒント」(O) (4)「教師の教育的愛情②」(O) (5)「みんなの前ではめるといふこと」(Y)
7	6/27	(1)「心の余裕」(I) (2)「罰?」(I) (3)「通り抜け禁止!」(H) (4)「英語に触れて日本に気づく」(Y) (5)「席替えをする意義と立候補するということ」(T) (6)「我がクラスの子どもは特別かわいい!」(R) (7)「怪我の対応」(R)
8	7/4	(1)「水泳指導」(Y) (2)「注意するタイミング」(R) (3)「教師は人間の艦」(H) (4)「自分の言葉で伝えるということ」(T) (5)「授業研究での出来事」(O)
9	7/11	(1)「給食指導も一苦勞」(O) (2)「虫捕り ～夏の陣～」(Y)

※事例検討会の内容は、報告書に記述されたタイトル

4. 事例検討の分析

(1) 事例1「特異な子どもへの対応」

表2の事例は、第5回(平成19年6月13日実施:Y、O、T、H、Rの学生が参加)にT(女子学生)が報告したものである。小3女兒の特異な行動に対して即座にどのような対応をしたらよいかを参加者に問かける内容だった。アシスタントティチャーとして学校参画している最中に、即座の対応が求められる出来事に遭遇する場合を想定することができる。この事例を報告したTにとって、何らかの小さな虫によりお腹を食べられたアゲハチョウの幼虫の死骸をビニール袋に入れて嬉しそうに見せた女兒に対して、どう言葉かけをしたらよいか見当がつかなかった。それを気にかかる場面の事例として記述したものである。

表2. 特異な子どもへの対応として記述された事例

タイトル:『特異な子どもへの対応』(6月13日実施) 報告者 T		
児童・生徒の学年	対応相手	授業中・授業外
小3年	児童	休み時間
場面	休み時間、自分の学級の児童と中庭で虫探しをしていたとき、ひとつのビニール袋を大事そうに持った女の子が私に近づいてきて話をかけてきてくれた。初対面ではあったが、担任と一緒にいたので3年生ということだけは分かった。ビニール袋の中には、アゲハチョウの幼虫がお腹からたくさん小さな虫に食べられているのがはっきりと分かるとても残酷なものだった。その児童は、とても嬉しそうに私に見せながら説明してくれた。	
対応者	(自分が対応) その袋の中の残酷な状態に言葉を失い、ただ「ひどいよね、こんなの初めて見たよ。でも見せてくれてありがとう。」としか言えなかった。一緒にいた担任も児童と一緒に説明してくれるだけだった。	
分析	死骸を大事にする児童にどう接していいものなのか困惑した。児童の気持ちに同感することは大切だが、こういう場合の言葉かけはどうだろう…。今回の場合は、その児童と初対面ということもあって、どういう児童なのか、何か問題を抱えているのか、ということは一切分からなかった。	
学んだこと	・急な場面での適切な言葉かけの難しさ。	

表3は、この事例の検討に関する発話記録の最初の部分である。学生がこの事例検討から学生同士の相互作用を通して何が学ばれているのかを検討する。

報告者のT(女子学生)は、事例の概要を述べた上で「①」のように語った。子供への共感を大切にすることを前提にするという価値観を窺うことができるが、アゲハチョウの死骸をビニール袋に入れて嬉しそうに見せている女兒に対して何か危うい感じを抱いている。この場面においては、具体的な理由はないが、最初からこうした行為が良くなく、受け入れにくいということを前提とする価値観が発言から伝わってくる。Tの投げかけに対して最初にH(男子学生)が「②」のように口火を切った。Hは小学校3年生の発達段階からこうしたことに興味を示すことが珍しくはないということを経験として前提とした上で、「なんかかわいそうだねって」と伝えることを表明している。ここに価値観の相違が明確に表れている。すなわちこの女兒の行為を良いとするのか、あるいは悪いとするかの対立する価値観である。続いて、Tが報告書には記述しなかった具体的な状況を「③」のように語り、この女兒の行為を否定的に捉え、補足説明している。

その後、アゲハチョウの腹を食べている虫がアブラ虫であることが会話の交流によって推定された。そこで再びHはすかさず「④」と発言している。この女兒の行為を特異な行動として捉えるのではなく、生命維持のために避けられないという価値観を根底に、具体的な優れた教材に成りうると行為を肯定し、指導の方向性を示すことで視点の転換が図られている。この発言を受け、R(女子学生)は、「⑤」のように述べ、Hの考えを肯定する発言をしている。Rは自身が虫に対してあまり抵抗がない価値観を吐露した上で、食べる

食べられる関係について教えることができたらいと述べ、Hの意見を受け継いでいる。続いて今までの議論を聞いていたY(男子学生)は、本人に実際のことを聞いてみたいと発言した上で、「⑥」のように述べ、女兒のとした行為の意味を「かわいそうだから」、「興味本位から」の2点に類推し、興味をもっているならそこから広げていけることや、単なる興味本位であるなら死や命について考えさせなければいけないことを柔らかに意見として述べ、この女兒への対応方法を導き出している。命の問題に議論が展開したことで、Hは「⑦」のように述べ、教育において、命の問題に関する理想と現実のズレから、そのような内容を扱う場合の難しさについて指摘し、こうした問題を考えることの重要性や生命を扱うことの意義を問い直すよい機会であるとして投げかけている。

今までの議論を聞いていたO(男子学生)は、「⑧」と意見を述べている。女兒自身の考え方がポイントであるとした上で、出てきた言葉によって価値付けをするという具体的な指導方法として意見を展開し、周辺の議論から、この女兒への適切な指導をどう教師として対応していけばよいのかという本質的な議論へと導いている。さらに、今までの議論にあったように、興味本位のものであるなら、初対面の児童であってもある程度厳しい指導が必要であるとし、「⑨」のように述べ、児童に分かりやすく具体的な身近な例を用いて説明する方略を示している。また、自分の所属する学級以外の児童であっても、教師として指導しなければいけないという義務・仕事であるという価値観を根底に強い信念を吐露している。また、厳しく指導して女兒が泣いてしまった場合、近くにいる担任との連携について触れ、考えられる指導と対応については、女兒の出方次第であるという意見を述べている。場合によっては厳しい指導が必要であるといったOの意見に対して、Hは「⑩」の内容のように、真っ向から反論している。あくまでも好奇心が大切であり、その抱いた好奇心から子供を引き伸ばすことが大事であることを「④」で述べたことを一貫して主張している。その反論に対してOは、「⑪」のように興味と悪ふざけでは価値は違うとし、女兒の具体的な発言内容を見極めた上で指導することが大切であると持論を具体的に展開し、先に述べた「⑨」と同じ内容の意見を繰り返して、参加者の価値観の違いを認めた上で、自身の指導方法を主張している。

以上、議論された内容の一部を検討してきた。この議論から見えてくることは、この提示された事例から、その事例の持っている意味を参加している学生が、それぞれの経験に基づく価値観を背景にして、対応方法に関する意見を出し合い、広げ深めていることである。最初の提案者の変な感じで危ない子供にしか捉えられていなかった提案が、生命を取り扱う教材としての価値、子どもの反応を確かめることの必要性、具体的な指導方法のあり方などの視点からこの事例のもっている教育的価値が豊かに検討され、その意味が深く捉えられていった点である。現段階において、学生にとっては、教育に関する価値観に相違はあっても、検討会を通して子供の意図は何であるのか、その指導はどうあるべきなのかの意見交流を通して、子供理解や適切な指導の方法が再構成されていったものと思われる。指導方法を考える上で、二律背反として捉えるのではなく、状況に応じて、様々な方法があることを客観的に理解していくことが、豊かな教育観を育み、実践的な指導力の育成を図っていく基盤を形成していくことにつながっていくものと考えられる。

表3. 「特異な子どもへの対応」の検討内容
(一部を抜粋)

- (T): 「死骸を大事にする児童にどう接していいのか困惑しました。児童の気持ちに同感することは大切ですけど、こういう場合の言葉かけはどうだろうか大変悩みました。一緒にいる先生も普通に話しかけているだけだったので、どうしたらいいのだろうかと思って。でも他のクラスで初めて見た子だったので結局どういう子なのかもちゃんと聞けなくてそのまま終わってしまったんですけど、すごく印象に残った瞬間でした。みんなだったらなんて言いますか。」(①)
- (H): 「小学校3年の子だとただこういうのに興味があってうれしそうに見ることもあるので、おれはべつにこういうのをみても何とも思わないから、なんかかわいそうだねってと答える・・・」(②)
- (T): 「なんか残酷だよな。「えへへみたい」にと笑いながら言って 危ない…思っちゃあいけないけどだいじょうぶなのかと思って。先生と2人でいるってことは障害でもあるのかと思ったんだけど結局確認もできないまま終わったんですけど・・・」(③)
- (H): 「虫ってありさん?」
- (T): 「なんか緑の虫がたくさんいていっぱい」
- (O): 「アブラ虫だ。」
- (T): 「お腹から食べていてみどりの虫が一杯いてなんかお腹から食べられていて、かわいそうだねと言っているんだけど、かわいそうと言いながらなんかうれしそうだったから そんなこと言っちゃいけないけどなんかうれしそうと言っちゃいそうだった。」
- (H): 「「アブラ虫だったらこうやって食べていかねければいけないんだね」と言ってあげれば、その子はいろんなものの命を他の物の命を採って自分も生きているという事を伝えられるからそれでよい教材になりそうだなという感じがする。」(④)
- (T): 「私もその子どものことをよく理解してないからなんともいえないけど私自身もなんか怖いとか自分自身が怖いとか、そんなに虫に対して思わないから「すごいね」って食べる食べられる関係とか、そういうのを理解できたらいいなと、子どもに理解させることができたらいいなと思うし、もし本当にその子どもが死体とかに興味をもっていて、そういう心の問題とかがあるという関係から先生が理解していたんならその時に対応していると思うし、対応しなければいけないと思うけど。ここで先生が子どもと一緒に、その虫について説明しているということはなんかその先生自身が子どもに教えるということをしていると思う。」(⑤)
- (Y): 「しゃべれる言語能力がどういのか分からないけど、どういうふうに思っているのかを聞いてみたい。食べられていくのがかわいそうだからもってきたかも知れないし、ただ単に興味があるとかが死んでいるのがもしかしたら面白かったから、よからぬ気持ちかも知れないから一概にはいえないけど、何かに興味を持っていることはそこからどんどん広げていける、さっきの食べていかなくてもいけないとかというのもあるし、ただ単に虫が死んでいるのが楽しいとか、そういうふうのものだったら死ぬってことや命ということについて考えなければいけないと思うし・・・」(⑥)
- (H): 「虫って難しいよね。アゲハチョウ殺すとなんか問題になりそうだけど。例えば蚊をつぶすとか蟻を踏むとかハエをたたくっていうのは全然OKだから、なんでそこが違うのかと子どもたちが思っていると思うし、実際自分たちも思っているし、そういうのを考えるいいチャンスかも知れない。」(⑦)

- (O): 「こういう場面にたちあつたらおおすごいって話になってしまう。⑧その子がどう考えているのかというのが一番のポイントだと思う。例えばどこで見つけたのかそれを見てどう思うって話をしたときに、その子からもし食べられて悲しいねってとか、死んだ虫は少しくさいねという言葉がでたらその感情を認めてほめてあげるとすごいね。だれだれはそうやって考えてあげてすごくうれしいよ。優しいねと答えてあげて。本当におもしろいと思うなら、そこは初対面であってもある程度厳しい姿勢でやらなければいけないと思うし、一緒になってすごいねってしてしまうと死や命に対して軽い考えをもってしまつて困るから、そこは厳しい態度ではじめの子でもでも接するようにしてこれ本当に面白いねっていうようにしたい。⑨もし君の家族が同じように死んだときに誰かにみせびやかしたら君は同じようにおもしろいと思う(?)とか、自分の身にうまく置き換えるようにして死んでしまつていても低俗に扱うものではないってことを厳しい態度でここは教えるのが、自分の担任の子どもでなくても義務、教師の一番の仕事だと思うから。そうやっていわれたら、またにかけるわけではないけど反応によっては厳しい姿勢を見せていかなければいけないと思うし、もしその子が泣いてしまつたらそれはその隣にいる担任の先生にフォローをお願いして、ちゃんとこういう意味で教えていたんだと、そこは連携の話になってくるから別にそこで気にする必要はないのかなと思う。」
- (H): 「ぼくはそれにはちょっと反対で、子どもがそれを見て面白いて思ったことはその子が生物に興味を持っていることだから、その生物のことを調べたいっていう知的な好奇心だからそこをつぶしてしまうってことは問題だと思う。」(⑩)
- (O): 「面白いなというのが興味に対する面白いならいいが、だけどふざけて面白いとは価値として違う。こういうのもいるんだね。という意味合いで言っていると感じると思うなら、もしそうなら「そうだね」とそこは認めてあげるところだと思うけど例えば、「見て見て、先生なんか死んでいるのに食われてしまっている」とか、そうやって雑に扱うような軽率な発言だったら見極めるのが大切だと思うけどそうだったら指導したいと思う。いい教材と思うから興味があるのをつぶすのは悪いと思うけど、軽んじるような興味だったらがつんといかなければと思う。それが俺の価値観だから、考え方だからどっちが違っているってわけではないから、それは互いにそうするじゃないのか。」(⑪)

(2) 事例2「優劣の彼方へ」

表4の事例は、第5回(平成19年6月13日実施)検討会において、静岡市内の学校で学部の3年生の時から継続してアシスタントティチャーをしているY(男子学生)が、算数の時間に教師が復習でプリントに取り組ませているときの状況を記述した内容である。プリントに取り組ませている間、子供はそれぞれが前回の達成時間を上回ることを目標として実施されていること、競争をさせるのではなく自信をつけさせてあげたい思いを教師の独り言から読みとり、その教師の指導のすばらしさを報告したものである。また、小学校4年の算数から抽象的な概念が取り扱われ、難しくなっていくことから適度な難易度の問題を取り入れ扱っていく授業構成方法のよさについての記述が成されている。

表4. 算数の時間の最初の導入のよさを捉えて記述した事例

タイトル：『優劣の彼方へ』		
児童・生徒の学年	対応相手	授業中・授業外
小4年	児童	算数の授業中
場面	算数の授業のはじめに全員で3年生の復習プリント（解が一桁となる割り算）をやっていた。プリントをやり終えるまでのタイムを測定し、その後に答え合わせを行った。ある児童が「2問間違えちゃった～」と言った。	
対応者	（教師が対応） 児童の発言を聞き教師は「この前より間違いは減ったんじゃない？」と聞いた。子どもは「うん、そう。」と答え、教師が「時間は縮まった？」と尋ねると「30秒縮まった！」と答えた。その後教師は全ての子どもに向かって「どう？みんなもタイム良くなってる？」と尋ねた。どの子どももタイムが良くなっているようで、思い思いの喜びの言葉を口にしていった。その様子を見て教師が「これは自信になるんだなあ…」と独り言を言って、児童に「また今度の時間もやるからね」と伝えた。	
考察・分析	児童の様子を見た後の教師の独り言が印象的だった。このように授業前に復習問題に取り組むということは、時間のメリハリをつける方法として、また既習の内容を思い出し新しい学習内容への応用をスムーズにするための手立てとして、有効であると思う。しかし、教師はそれだけではなく、子どもに自信を持たせるためという視点も持っているように思う。小4年以降の算数の学習は、抽象的な内容も増え、だんだんと考えるにくくなっていくことも考えられる。そのような学年において、授業の最初に難しすぎず易すぎず、適度な難易度の問題に取り組むことで、児童が「できた！」という気持ちになれるということは、重要なことであると感じた。タイムを計測しても、他者と比べず、以前の自分の結果とだけ比べたというのも良かったように思った。	
学んだこと	・安易に競争をあおらない姿勢 ・子どもに自信を持ってほしいという思いと、そのためのアプローチ方法の一例	

表5は、この事例の検討に関する発話記録の最初の部分である。事例1と同様この事例検討から学生同士による相互作用を通して具体的に何が学ばれているのかを質的に検討する。

Yの事例の概要の説明の後に、Oが最初に「①」のように口火を切り、早く解くことがよいことかを懐疑的に質問し、「②」で早くできるより正解することの方が大切ではないかという考えを暗に述べている。さらに「③」では、「2問間違えて30秒掛かった子と10問間違えて15秒掛かった子」との比較を具体的に分かりやすく例示して、早く出来るより時間がかかっても正確に取り組んだ方がよいという意見を述べている。Oの算数に対する価値観として、早くやるより正確さに重きを置いていることを発言から推察することができる。

一連の発言を受けてYは「④」のように「正確さあつてのタイム」であることを述べ、Oも「⑤」に述べているように同意する発言をしている。さらに、「⑥」では、小学校で大切にされる教育に関する価値観の代名詞として標語的に用いられる「はかせ」（早い、簡単、

正確）を引用し、この順番ではなく、「正確」「早い」「簡単」の順に入れ替え、これが大切であることを述べている。事例提案の時には、自己の時間を更新することが自信につながるという状況分析を行っていたが、議論を通して正確さが伴った早さが大事であるという考えに整理されていったことが窺える。これを受けて、発言をしばらく聞いていたHは「⑦」のように、子供の視点に立ち、早さと正確さの2項目が評価の対象になることが選択肢を広げ、子供にとってよいのではないかという発言をしている。そして討論は、具体的な状況に関する内容に進んでいる。

その後、時間の測り方がどうであったかのやりとりがあり、Yが「⑧」で、できた子供たちが淡々と丸付けをして、出来た順番であるとか優劣に何も触れられないで進められていたことを述べている。自分たちなら勝ち負けにこだわってしまうという意見が表明され、Oは「⑩」の発言のように子供たちの表れが「不思議だ」と感想を述べている。一連の発言からOは、一般的な子供の事態や自分自身の経験から出来ることの早さが優先されて求められる場合、必ず優劣が重視されてしまうと捉えている価値観が窺える。Yはこの発言を受け、「⑫」で不思議であることに賛同し、その原因を教師の力量にあるのではないかという発言をしている。また、子供たちの顔がよかったことについての状況を述べている。その後、早くできた子が静かに見直しをしていることのすごさに議論が進展している。

そうした一連の発言の展開から、Hが「⑬」で教師の力のすごさについて述べている。これを受けて、Yは「⑭」で5分に限定され、見通しを持てていることが、子供たちの集中や活動を生んでいることを具体的に理由としてあげ、自身の提供した事例の価値を振り返り再構成している。この発言に触発され、Rが「⑮」で授業の始まりに計算を位置づけることで子供たちの意欲を高め、授業と休み時間のメリハリをつけることが可能になることに触れている。これは、以前の検討会で、子供たちがなかなか時間通り授業が始まらなく指導に手を焼いていることを吐露しており、それと関連させ子供たちを自発的に動かすためには、やりたいという動機を持たせることが大切であることに議論から気がついた発言と見ることができる。

以上、議論された内容の一部を検討してきた。この事例における検討においては「早さ（時間）」が大切なのか「正確さが大切なのか」かの教育的価値が対立してでてきたが、正確さあつての早さであるという議論へと展開していった。これは、どちらかの価値観に偏ることなくバランスを保つ、あるいは広く捉えることの大切さを議論により導き、その理解が再構成されていったものと考えることができる。また、子供の特徴から、早く終わってしまえば、うるさくなるという自身からの体験に基づき、なぜこの場合に限って静かにしていられるのかを、教師の指導力のよさ、授業の導入場面において5分という限定された時間と見通しが子供の内発的な動機を高めているなどの理由から議論が展開され、事例に内在している教育的な価値の本質に迫っていく過程が見られることである。特に学生たちは、教師の指導力により優劣にこだわらない子供たちを育成していることに対する驚きと畏敬の念を抱いており、自身たちでは到達不可能な指導技術のレベルの差を強く感じとっていることを会話から確認することができる。

このような体験によって切り取ってきた状況場面である教育的行為そのものを記述し、それを議論することにより、教育的価値観が豊かになっていく過程を見ることができ、事例検討会の意義を見いだすことができ

きるのである。

表5 「優劣の彼方へ」の検討内容（一部を抜粋）

- (O) : 「これふと思ったんだけど、何で時間を計ったの？
タイムが良いってどういうこと？早く解けばタイム
が良いってこと？」(①)
- (Y) : 「そうそう。」
- (O) : 「それって微妙じゃない？だって結局、丁寧に全問
合わせるの方が大事じゃないかって俺は思う
んだけど。」(②)
- (Y) : 「あー、そうそう。あつ、でもなんて言うのかな。」
- (O) : 「例えばさ…、分かるかな？」
- (Y) : 「確実にやるってことでしょ。」
- (O) : 「2問間違えて30秒掛かった子と10問位間違えた
けど15秒で終わった子だったら、タイムが良い
って言われれば15秒の子の方がよね、でも、でき
ているのは30秒掛かっちゃったけど、2問しか間
違えなかった子の方がよね。」(③)
- (Y) : 「そう、それがね、この日が2回目か何回目かだっ
たんだよね。だから、その前にもしたら言っ
ていたかもしれない、一様、終わった子は見直し
するなり、何なりして…」
- (O) : 「そう、そう。聞いていてちょっと思ったんだ。ど
ういう意図で言っているのかなって。」
- (Y) : 「うん。タイムって言うのも正確さあつてのタイ
ムっていうか。」(④)
- (O) : 「そうそう、俺もそう思ったからさ。」(⑤)
- (Y) : 「最終的な目安って言うか、実際、計算速いにこし
た事はないし、一番分かりやすいかなって思っ
ても、たぶん正確さがまず第一だから。「はかせ」
ではないんだよね。「はやい・簡単・正確に」では
なくて、「正確に・早く・簡単に」なんだよね。」(⑥)
- (H) : 「でもこれ、仮に正解した数に絞っちゃったら、ひ
とつ間違いが増えてしまった子というのは、もう
それだけでショックだよね。もし時間が早くなっ
たて言う項目がもう一つあれば…、二つあると
いいかな。」(⑦)
- (O) : 「どっちか良ければいいしね。」
- (T) : 「どうやって時間はかっていたの？」
- (Y) : 「俺が、ストップウォッチで…。いきなり、じゃあ
Yさんタイム測ってと言われて。」
- (T) : 「聞いてあげるの？」
- (Y) : 「出来たら、子どもたちが手を挙げるから、それ
言っておいてください。」
- (T) : 「何秒、何秒って？」
- (Y) : 「そう、手を挙げたら2分30秒とか。それで、子ど
もは自分が手を挙げたときの記録を覚えておく。
それで、プリントの上の方に書いておいて、その後
にみんなで丸付けをするって感じでやっていて、
順番だとかは先生も触れないし、子どもも触れて
なかった。お前よりオレ早かったとかじゃなく
て。」(⑧)
- (H) : 「それも全然言わない？」
- (Y) : 「それも全然言わなくて、すごいな、こいつらって
思ってる。」
- (O) : 「オレ、たぶん言うと思うよ。自分が子どもだった
ら。イエーイ、オレの勝ちって。」
- (H) : 「言っちゃうよね。」
- (O) : 「隣の子とかに、お前何秒だっけ？イエーイ、オレ
の勝ちじゃんで、自分が子供だったら。」
- (H) : 「もし、そういうのが出たときにどういふ対応する
かだよな。」(⑨)
- (O) : 「出なかったんだね。不思議だね。」(⑩)
- (Y) : 「うん、出なかった。不思議だね、だからこの先生
の力がすごかったのか。そもそも、最初にやった
ときに出て、人と比べるものじゃないよって話し
たのかもしれない。すごい。でもね、淡々と話し

ていたよ。ほんとにこれやった後の子どもたちの
顔がいい顔しててね。」(⑪)

(O) : 「するよね。」

(Y) : 「うん。」

(O) : 「バカ楽しいからね。」

—途中省略—

(T) : 「出来た子は静かに待っているの？」

(Y) : 「うん。静かに待っているか、見直ししてなよって
言われている。」

(O) : 「最初に言ったのかもね、競争じゃないよ。みたい
な事をさ。」

(Y) : 「そう言われてみれば静かだったな。すごいな。」

(O) : 「すごいって言い方が良いのかどうか分からない
けど。」

(H) : 「担任の先生に力があるんだろうね。」(⑫)

(O) : 「言っちゃうもん。騒いでいる子とかいるもんね。
早く終わっちゃった子とか。先生、何とかして良い
？みたいなことを聞く子もいるものね。」

(Y) : 「5分という見通しがついているのも子どもに
とっては良いのかもしれない。5分経てば終るみ
たいな。」(⑬)

(O) : 「10分くらいで終るならやった方が良いと思う。」

(T) : 「ほんとに休み時間と授業のすごいメリハリがつ
いて、あつ、次計算があるから早く教室に戻らな
きゃみたいなものができると思う。」(⑭)

(H) : 「そうだね、時間が来れば勝手に始めちゃうよって
言っておけば。」

(R) : 「ちゃんと戻ってきてくれそう。」

(O) : 「漢字テストみたいなものでしょ。」

(Y) : 「まあ、席に着かせるためのものではないと思うん
だよな、いちおう待ってはいたからさ、始めるのを。
でもこれがあればいきなり授業にバツて切り替え
られる。だから、一つの方法かなとは思った。」

(H) : 「これができるようなクラスになれば良いね。」

5. 事例検討会の意義の分析

表6は、事例検討会に関する質問紙調査による7名の学生の意見である。「事例検討会」で学んだことに関する設問では、「考えを広げるきっかけとなった」、「教師の具体的な指導方法に関する理解」、「仲間の指導観に触れることができた」との記述が見られた。また、「学校参画において検討会で学んだことがどのように役だったか」の設問には、「討論で検討が実際の場面での確かな見方につながった」「積極的に学校内でのトラブルに対して、対応してみようという気持ちになった。」などの記述に見られるよう実践において有効であったことが推察できる。「事例を書くことで学んだことは何か」の質問に関しては、「活動がやりっぱなしにならない」、「振り返ることができた」などの記述が見られ、体験が省察され、言語化することを通して、その意味や意義が再構成されていることを窺うことができる。気にかかる場面の状況記述と事例検討会は、学生のアシスタントティチャーとしての学校参画の意味を後押し、子供理解、具体的な指導技術を高めるとともに、教育的価値観を広げており、実践的な指導力の資質や能力を向上させる取組となっていることを推察することができる。

表 6. 事例検討会の意義に関する質問紙調査結果

◎ 事例検討会で学んだことは何か。

- ・他者の意見を聞くことで、教師として子どもの前に立つときの考えを広げるきっかけとなった。
- ・自分で学んできたこと考えを深める広げることができた。他の人の話を聞くことができたこと、先生の話聞くことができたことはとても大きい。自分が何気なく流していたことを他の人は深く考えていて「あ、そうか!!」と気づく機会が多かった。
- ・ボランティアの児童に対する観察意識が高まった。
- ・様々な事例に触れることで応用力がついた。
- ・望ましい教師の態度について知ることができた。
- ・具体的な事例から指導法、参加した仲間の指導観を知ることができた。また、自分の報告したレポートの内容に意見がもらえて有益であった。
- ・現場の先生方の具体的な対応を知ることができる。
- ・一人では考えつかない教師としての振る舞いを多くの人と話し合うことで確実に理解が図れた。

◎学校参画において検討会で学んだことがどのように役立ったか。

- ・似たような事例に出会った時に落ち着いて対応する事ができた。
- ・事例から学んだことでその内容と比較して更に理解を深めることがあった。
- ・積極的に学校内でのトラブルに対して、対応してみようという気持ちになった。
- ・討論での検討が、実際の場面での確かな見方につながっていたと思う。
- ・似たような事例の状況に遭遇したとき、実践することができた。
- ・ボランティアで悩んでこと、どのようにするべきかを話し合うことで見通しをもつことができた。

◎事例を書くことで学んだことは何ですか。

- ・自己の振り返りにとても役に立った。活動がやりっぱなしになってしまっていたのでそれがなくなった。
- ・書くことで考察までたどりつくことができる。
- ・自分の中で振り返りまとめになる。
- ・書くことでその日の学校での体験を振り返ることができた。
- ・自分自身が書くことによって手立てを考えられた。

6. おわりに

本学部においては、強い教職志望をもった学生が、年間に200名近くもアシスタントティチャーとして学校参画を行っている実情がある。こうした学生の主体的な活動を最大限に認め、学校現場と大学を往還して学びが深まっていけるような事例検討のシステムの構築を図ることが急務である。物理的な制約から、7名の学生を対象に、事例記述、検討会を実施してきたが、教育的価値観を広げ、実践的な指導力につながる基盤を形成していく上でも大変効果のあるものであることを確認することができた。

最後に、協力していただいた7名の本学4年生にこの場を借りてお礼を申し上げます。

引用・参考文献

- ・山口美和・越智康詞・山口恒夫『教師教育におけるリフレクション方法の検討ー「プロセスレコード」による事例の振り返りを通して』信州大学教育学部紀要No. 119, pp. 79-90, 2007. 3
- ・長谷川雅美・白波瀬裕美『自己理解・対象理解を深める プロセスレコード』日総研出版, 2001
- ・平成17年度資質の高い教員養成推進プログラム『教育実践事例集 鍵的場面での「対応力」を備えた教員の養成』奈良教育大学, 2007. 3