

授業研究における「批評的行為」の構築

—授業事後協議会の発言の意味をめぐって—

The Costruction of “Critical Activity” in Lesson Study

—On the Meaning of Remarks in Post-Lesson Coference—

近藤 茂明 Shigeaki Kondo

(家政学部家政学専攻)

抄 録

本稿は以下の全3部により構成される。①前半部はエリオット・アイズナーの思想的鍵概念をなす「教育批評」の4特性である「記述」「解釈」「評価」「主題」のうち、とりわけ「記述」と「解釈」の関連について、マックス・コゾロフの「翻案」、ステュアート・ホルの「解説」という2概念と重ね合わせ、「批評的行為」という新たな概念を見出し、本稿の思考的枠組みの前提を同定する。②後半部はひとつの研究授業をめぐる授業協議会における参加者の発言構成を5視点で分類整理し、授業研究を深める上で重要と考えられる「教師の役割」「個と集団の関連」という2課題に焦点化して、各参加者の発言を通じた「批評的行為」の意味を探る。③最終部は授業協議会を通じた「批評的行為」の5視点と「翻案」「解説」の関連を表として整理する。以上のことに基づき、本稿の目的は授業協議会における参加者の「批評的行為」が相互交流され、質的経験としての批評世界、すなわち授業研究の世界を構築する手がかりを見出すことである。

キーワード

教育鑑識眼 (educational connoisseurship)

教育批評 (educational criticism)

批評的行為 (critical activity)

授業事後協議会 (post-lesson conference)

目 次

- 1 はじめに
- 2 「教育批評」の諸相
 - 2.1 「鑑識眼」と「批評」の関連
 - 2.2 「批評」の4特性
- 3 「批評」から「批評的行為」へ
 - 3.1 「解釈」における「芸術性」と「科学性」
 - 3.2 「批評的行為」における2つの鍵概念 - 「翻案」と「解説」 -
- 4 授業研究を通じた「批評的行為」の構築
 - 4.1 授業研究における「批評的行為」の5視点
 - 4.2 論点1「教師の役割」に関する発言構成
 - 4.3 論点2「個と集団の関連」に関する発言構成
- 5 「批評的行為」における「翻案」と「解説」の関連
- 6 おわりに

1 はじめに

E.アイズナー (Elliot.W.Eisner, 1933-2014) はアメリカの戦後教育において芸術教師として出発し、カリキュラム論、教育評価論、質的研究等を通して「教育鑑識眼 (educational connoisseurship, 以下「鑑識眼」)」「教育批評 (educational criticism, 以下「批評」)」という鍵概念に基づき、子どもたちの学びを質的に読み解く必要性を唱えた研究者である。その成果は「スタンフォード・ケッターリング・プロジェクト (Stanford's Kettering Project, 1968-69)」に代表される芸術教育カリキュラム作成等で知られている。

本稿が彼の「鑑識眼」「批評」に着眼する理由はふたつある。ひとつは今日、日本の学校教育現場で行われている校内授業研究の実態である。その際、いくつかの学校の授業事後協議会に参加してみると、抽出児童や話し合いの論点を前もって設定して行うことが多いようである。しかし、そこで展開される議論そのものは、ほとんど印象の域を出ないような発言を並べて展開されることが目立つ。そのため、授業研究を経て、各教師の授業づくりや教育実践を質的に深める契機となることがあまり望めない状況にあると考えられる。

もうひとつはこの数年間において訪れている団塊世代の教員の大量退職により、熟練から少経験への教員人口の構成移動が現実味を帯びてきた現在⁽¹⁾、教育実践、とりわけ授業づくりという教師に求められる力量をどのように高めていけばよいのかという喫緊の課題である。ここに後述するアイズナーの「鑑識眼」「批評」を通した「批評的行為」について検討する理由が存在すると考えられる。

さて、これまでアイズナーに関する先行研究はいくつも見られる。しかし管見の限り、授業研究を視野に入れて「鑑識眼」の洗練や「批評力」の育成を論じた研究は限られている。例えば、鶴田 (1986)、伊藤 (1993)、桂 (2005)、勝見 (2007) 等である。

その際、鶴田は「教育鑑識眼のすぐれた批評家によって先取的に示された、授業の見方、着眼点、表現法等が多くの人々にとっての『道標』(guidepost) として役立つ」とした上で「すぐれた文学作品のように、教育批評は結果的に読み手に影響を与える」⁽²⁾、いわば「鑑識眼」「批評」の意義と唱える。しかし同時に、鶴田は「鑑識眼という人間的な資質、能力を錬磨する方法は果たしてありうるのか。また、それを他者に伝達し、共有することができるのか」

という「批評」力育成の難しさも指摘する。

一方、勝見は授業研究を通じて「鑑識眼」を育成する具体的な方法として「プロンプター (prompter)」という役割をもつ教師を中心とした授業研究を活性化した実践的方法を提示する。その手順は「解釈の多層化の促進」「解釈と授業の具体的事実との還流化」「授業全体の構造的特徴の顕在化」「授業改善のための価値ある事実への焦点化」という4段階で構成される⁽³⁾。

しかし実際には、鶴田や勝見の指摘するような「優れた批評家」「プロンプター」の役割を担うことのできる教師がどの学校にも必ずしも存在するとは限らない。さらに今後は教員の大量退職も加わり、その傾向に一層拍車がかかると予想される。

これらの実態を受け、本稿では、優れた教育実践や授業づくりの力量をもつ教師を育てる手だてのひとつとして、アイズナーによる「批評」の考え方を起点として、授業研究、とりわけ授業事後協議会における「批評的行為」という新たな概念についての検討を目指す。その上で教師が「批評的行為」の意味を内面化して、教育実践や授業づくりを発展させる契機を得ることにつなげていきたい。

2 「教育批評」の諸相

2.1 「鑑識眼」と「批評」の関連

アイズナーによると、「鑑識眼」は「個人的な行為であり、ある特別なものの質を認めて味わうことであるが、それらの質に対して、公の判断や記述を要求することはない。その特別なものの知覚や鑑賞は感覚的記憶を要求する」⁽⁴⁾。そのため「鑑識眼」は知覚する出来事や対象物の質を「鑑賞する (appreciate)」技術と言えよう。一方、「批評」は「経験してきた質を明らかにし、解釈し、評価するような公の形に変える仕事」である⁽⁵⁾。そのため「批評」は出来事や対象物の質を「開示する (disclose)」技術と言えよう。したがって、「鑑識眼」の「個人的な (private)」性質をもち、「批評」は「公的な (public)」性格をもつ行為として対比される。

さらにアイズナーは「人は批評の技術なしでも鑑識家であることはできるが、鑑識眼の技術なしでは批評家であることはできない」という「鑑識眼」の優位性、言い換えれば、批評 (家) の難しさを指摘する。それは「言語を使ってそれ自らが推論的ではない質や意味を公にするためにある種のパラドックスが存在する」からである⁽⁶⁾。このことから、個人

的な世界から公的な世界に「質」を変容させるために、言語を介して行う「批評」の難しさを読み取ることができるであろう。それと同時に、彼は「鑑識眼」と「批評」の関連について、「我々に必要なことは重きをおくことを認めるために批評家の鑑識眼のレベルを成し遂げ（achieve）、学校で利害関係にある者に対して、見えるものをはっきりさせるために批評の形を創造する（create）ことである」と位置づける⁽⁷⁾。ここから彼の唱える「批評」に託された教育的意味を理解することができるであろう。

2.2 「批評」の4特性

アイズナーによると「批評」は「記述（description）」「解釈（interpretation）」「評価（evaluation）」と、後に加えた「主題（thematics）」⁽⁸⁾を合わせた4つの特性を有する。

まず1つ目の「記述」は「言葉を使って教育生活に関連のある質を見分け、その特徴を述べ、描写または翻案する試みであり、その質はおそらく特定の学級また学校の自然な環境または文化スタイル」であると言えよう⁽⁹⁾。その際、読者は「他人の身になって感じるように参加する（participate vicariously）」ことが可能となる。換言するならば、「記述」はある対象を少しでも読者（受け手）に身近なものとして受け止めることを求めているのである。

2つ目の「解釈」は1つ目の「記述」と対比して特徴づけられる。すなわち「記述」が「説明する（account of）」行為に対して、「解釈」は「理由を説明する（account for）」行為として対比される。またアイズナーは「記述」と「解釈」の関連について、「記述と解釈の間の境界線を描くことに明確な区別はない」とみなす。この指摘は両者における「強調」と「焦点」の違いを挙げる補助線として理解できるであろう⁽¹⁰⁾。具体的には、記述が「何（what）」を扱うのに対して、解釈は「なぜ、またはどのように（why or how）」に焦点を当てると比較することで、両者の対象をとらえる質の深さの違いを対比する。その上で、アイズナーは「時々、人は信頼できる記述をほしがめるものであるが、もしその努力が人々に対して出来事もしくは状況の意味を理解することであるならば、解釈なくしてはほとんど十分ではない」⁽¹¹⁾ととらえ、「記述」に対する「解釈」の優位性を示すのである。合わせてアイズナーは「教育批評家」という立場の人間について「経験したことを明らかにすることだけでなく、この目標がしばし

ば求める意味を説明したり、先行する要因を見分ける文脈で記述される内容を言葉に移したりすることに関心をもつ。また、そのことは観察された実践の潜在的な重要性を明らかにしたり、見られたものの説明理由を提供したりすることを意味する」という「教育批評家」の重要な役割を指摘する⁽¹²⁾。それゆえ、教育批評家による「記述」がある対象の質の一面を切り取って理解しようとする試みであるのに対して、「解釈」はその奥に潜む質の本質を少しでも理解しようとする試みであると読み取ることができるであろう。

3つ目の「評価」はアイズナーによると、「教育は規範的な企てであり、その目的は単に生徒を変えるだけでなく、彼等の生活を向上させることである」。同時に、彼は「規準準拠（criterion-referenced）」「集団準拠（norm-referenced）」ではなく、「個人準拠（personally referenced）」評価に注目する⁽¹³⁾とともに、「本当に能力のある教育批評家は自分が賛成する教育的価値だけでなく、拒否された価値も認める」ため、「評価」は「批評」全体に行き渡る「開かれた価値選択を志向する」行為であるとみなすのである⁽¹⁴⁾。

4つ目の「主題」は「先に起こる材料から引き出される主な考えや結論の精髓（distillation）」であり、ある意味、教育批評における主題は批評の本質的な特徴の精髓をもたらすとともに、他の学級、学校、または授業実践家の知覚を導くことのできる「自然主義的一般化（naturalistic generalizations）」をもたらす。そして、他の教育的状況を理解するひとつの方法として、人が批評を使えるようにする広がりをもつ⁽¹⁵⁾。同時にアイズナーは「主題はひとつの浸透する質（a pervasive quality）のようであり、状況や対象に浸透し統一しようとする」という「主題」の特性をとらえる。このことから、彼の唱える「主題」は、デューイの唱える「浸透する質（pervasive quality）」とも関連をもつと推論することができる⁽¹⁶⁾。

アイズナーはこれら「批評」の4特性の相互関連について、「教育批評は記述に焦点化され、解釈をもたらす評価的であり、特別な事例の所から発達させる主題を生み出す。これら4つの特性は一般的に統合的である」と整理する⁽¹⁷⁾（傍点は筆者による）。このことから「批評」の特性の構造化を試みるならば、【図1】のように整理される。すなわち「批評」がある対象と向かい合う時、まずその質を「記述」

し、そこから「解釈」を導き出す。そのことは対象の「主題」（換言するならば「浸透する質」）を探究することにつながる。そして、これら3つの特性に通底するものとして「評価」が存在するという全体構造である。このように「批評」の4つの特性は相互に連動しながら統合されていく発展的な活動として読み取ることができるであろう。



次に、これら4特性において本稿と強い関わりをもつ「解釈」の意味に触れ、授業研究を通した「批評的行為」に対する論考へと進めていきたい。

3 「批評」から「批評的行為」へ

3.1 「解釈」における「芸術性」と「科学性」

アイズナーは「批評」における「解釈」の位置づけを行う際、彼の思想的出発点とも言える「芸術的視点」を大切にする。ただし彼は「社会科学からの考え (ideas from the social sciences)」も大切にする。すなわち「批評の解釈的特性には社会科学からの考えがとても頻繁に活動に関わる。これら両者によって、教育批評家が起こっている出来事の理由を説明したり、その結果のいくつかを予想したりすることが可能となる概念マップ (conceptual maps) を作る」という考え方を示す⁽¹⁸⁾。

またアイズナーは「曖昧さ (ambiguity)」という概念について、「認知領域理論 (cognitive field theory)」を援用した説明を試みる。その際、理論はひとつではなく多数あり、個々の熱心で確実な結論ではなく、枠組みであることに主眼点を置く。しかし同時に、彼は多数の理論を用いる難しさについても触れ、法律理論における「決疑論 (casuistry)」が理論的知識と実践的知恵を結合する複雑な技術であるとも言及している⁽¹⁹⁾。

さらにアイズナーは「解釈」の役割について、クリフォード・ギアツ (Clifford Geertz, 1926-2006) の「深い記述 (thick description)」という概念と関連づける⁽²⁰⁾。その際、効果的な「批評」を創り出すため、芸術的言語を使用する重要性、すなわち詩的・流動的な言葉や言い回しの広がりを求めるだけでなく、実践の源にある価値や歴史を理解する必要がある、

「批評家は明白で表面的な (superficial and apparent) ことだけでなく、微妙で隠された (subtle and covert) ことにも気づく立場にいないなければならない」と唱える⁽²¹⁾。これらのことより、アイズナーが「批評」における「解釈」に対して、「芸術性」「科学性」の両方に共通される「質」のもつ重要性に注目していると読み取ることができるであろう。

3.2 「批評的行為」における2つの鍵概念

－「翻案」と「解読」－

前述2.2で整理した「批評」の4特性をふまえ、本稿の中心である授業研究を通した批評活動、すなわち「批評的行為」に関する論考を進めていく。

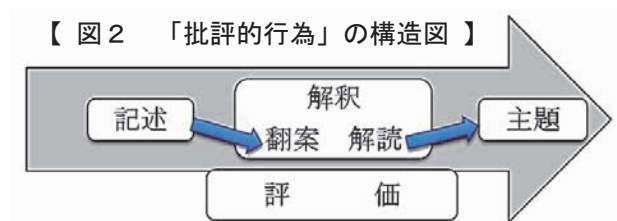
その前にアイズナーの注目する「批評」に関わる2つの鍵概念について押さえておきたい。それは「翻案 (rendering)」「解読 (decoding)」である。これらはいずれも「批評」における「記述」と「解釈」に注目した鍵概念である。具体的には「批評」の中で連動する「記述」と「解釈」について、前半部分の「送り手」による「記述」から「解釈」につなげるための「翻案」、後半部分の「受け手」による「解釈」から「主題」に向かうための「解読」という相互関連を指す。

前述したように「翻案」は「批評」の難しさに対するアイズナーなりのひとつの回答である。その際、彼は「批評」の難しさを解決する糸口として、マックス・コゾロフ (Max Kozloff, 1933-) による「翻案 (rendering)」という考え方を基にして「批評」のあり方を導き出す⁽²²⁾。その上で批評者(送り手)のすべきことは「翻訳できないものを翻訳するのではなく、ひとつの状況、出来事、または対象の翻案を創造すること」とみなす。この「翻案を創造する」という言葉からも読み取れるように「翻案」は批評者(送り手)の主体性にとって大きな鍵となる。このことをふまえ、アイズナーは「教育批評家として働く誰かによって翻案されるものは、そこで使われるいくつかの種類の地図、モデル、理論と同様に、彼もしくは彼女の意図次第によるであろう」ととらえる。⁽²³⁾

次にアイズナーは「解釈」に関わるもうひとつの鍵概念である「解読 (decoding)」にも注目する。彼によると「解釈するとは文脈上に位置づけ、説明し、包んでいたものを開け、詳細に説明することであり、システム内のメッセージを『解読する』活動である。確かに解くべきコードは何もない、少なく

とも技術的な意味ではない。しかし浸透される外面はある」。つまり、批評者（送り手）による「翻案」同様、鑑賞者（受け手）による「解説」の必要性を訴える⁽²⁴⁾。ちなみに“decoding” “encoding”は1970～80年代のカルチュラル・スタディーズの主張者、ステュアート・ホール（Stuart Hall, 1934-2014）によるコミュニケーション理論の中心的概念である。ホールは従来、マス・コミュニケーションモデルの3つの構成要素である「送り手」「メッセージ」「受け手（オーディエンス）」に対して疑問を投げかける。すなわち「まず第一に意味は送り手によって単に固定されたり決定されたりはしない。第二にメッセージは決して透明ではない。第三にオーディエンスは意味の受動的な受け手ではない」という問題提起である。その上で彼は「オーディエンスの仕事はメッセージの中枢に据え付けられた真の中核となる意味を発見することではなく、『相対的自律性』の範囲で意味を生み出すことである」とみなし⁽²⁵⁾、「受け手」の主体性に対する大きな注目と期待を寄せるのである。

以上の論考に基づき、前述した【図1】に対して、前半部分の「送り手」による「記述」から「解釈」につなげる「翻案」と、後半部分の「受け手」による「解釈」から「主題」に向かう「解説」を重ね合わせると【図2】のようになる。このことによって後述する授業研究を通した「批評」、すなわち「批評的行為」の内実を把握しやすくなると考えられる。



次に授業研究、とりわけ授業事後協議会の事例を通した「批評的行為」の2つの鍵概念である「翻案」「解説」、ならびに後述する「批評的行為」における5つの構成要素をめぐり、「批評的行為」という質的経験がどのように豊かになっていくかについて検討していこう。

4 授業研究を通した「批評的行為」の構築

4.1 授業研究における「批評的行為」の5視点

本稿は平成24年度、愛知県公立K小学校の校内現職教育の一環として実施された授業研究に基づく。

具体的には、小学校初任教師による第4学年国語科『ごんぎつね』を学校外でのN研究教義会で検討した様子を取り上げる⁽²⁶⁾。本授業協議会を取り上げる理由は、様々な異なる立場の参加者による発言ゆえに「批評的行為」の特性が顕著に表出されていると考えるからである。なお本授業協議会の参加者は、授業者A（初任教師）、拠点校指導教員B、特別支援学級担任J、外国人英語教師D、初任教師G・I、中堅教師M・T・O、ベテラン教師C・F・L・Q・R、研究者E・H・K・N等、合計19名である。また学校種別については、小学校、高校、特別支援学級、元教師、大学等で構成される。

まず本授業協議会では参加者全員が本研究授業のビデオ記録を視聴する（約45分間）。その後、提案者・授業者による簡単な補足説明（約5分間）を経て、協議するという流れを組む（約90分間）。本稿では、そこで取り上げられた様々な議論のうち、特に授業研究を深める上で重要と考えられる「教師の役割」「教師集団と個の教師との関係性」という2つの視点に沿って協議の様子を概観する。それらを受け「解釈」の特性を生かした「批評的行為」のあり方について検討を加える。その際、様々な発言者の趣旨（意図）を整理するために、便宜上、以下の5つの視点を設定する。それはこの5つの視点という具体的な視点設定を行うことによって、授業協議会を通した「批評的行為」構築のあり方を検討する材料になると考えるからである。

- 視点①…問題（課題）を提示・焦点化・明確化する視点
- 視点②…教師や子どもの具体的な姿に基づき、授業分析する視点
- 視点③…問題解決に向かう具体的な方法（手だて）を提示する視点
- 視点④…豊かな経験や感性に基づき、授業の様子や話者の考えを比喻化する視点
- 視点⑤…過去の実践や経験等を振り返り、問題（課題）と関連づける視点

4.2 論点1「教師の役割」に関する発言構成

論点1は授業における「教師の役割」をめぐる協議である。前述した5つの視点をふまえながら、参加者による主な発言を拾っていくと以下のように整理される。ちなみに発言者の後のアルファベットと数字は、発言者の区別と発言順、括弧内の丸数字は発現の視点をそれぞれ示している。

最初に口火を切った研究者(元教師) E10 は「この授業で先生は何をしたかったのか」という問題提起を行う(視点①②)。それは授業者Aの抱く学習目標の曖昧さゆえに見られた本授業の迷走ぶりを暗示する発言として読み取ることができる。E10の発言に対し、授業者A11は子どもたちの全ての意見を許容してしまった理由として「教師が出過ぎることで彼らの発言が出にくくなる」という不安を抱いていたこと、また「学級づくりとして一人一人を大切にしたい」という願いがあったことを挙げている(視点②③⑤)。

それを受け、ベテラン教師F12は子ども同士の意見を絡めていくことで対立の渦が巻き起こってくるという、自らの経験等に基づいたと考えられる問題解決に向けた具体的な代替案を提示する(視点②③⑤)。それを聞いていた初任教师G13は「えっ、結局どうなったんだろう。どこでつながったんだろう」という授業者Aの授業展開に対する素朴な疑問を重ね合わせ、自らもこの問題(議論)に関わろうとする前向きな姿勢を示す(視点②⑤)。

さらに研究者H16はこの協議を深めるため、授業の迷走原因としての授業者Aの授業の進め方について問い返す。すなわち「追い込んでいない」「出てきたものに対して教師は何も触っていない」「引き出すことはある程度できているが練り上げることは行っていない」という曖昧な授業の進め方に対する指摘である。なお、ここでは比喩的な表現を用いて、授業者Aが子どもの発言を練り上げる授業技術について、まだ十分身につけていないことも指摘する(視点②③④)。そこでもう一人の初任教师I17は、先の初任教师Gの発言に関連させ、自らの授業も指導案に縛られていることを振り返り「子どもの発言で授業を膨らませたい」という本音(願い)を語る(視点⑤)。

一方、特別支援学級担任J19は、子どもたちの意見の絡み合い方が薄いことを指摘する。さらにJは授業者Aの「そういうこと」という言葉の使い方にも触れ、教師が子どもの発言に対して的確な言葉を添えることの大切さを示す。これは子どもたち一人一人への対応を強く求められる、特別支援学級担任としての細かな部分にも目を向けた発言と読み取ることができるであろう(視点②③)。

ここでベテラン教師F20が再び発言を入れてくる。それは授業者Aの授業の迷走ぶりに対する代替案として、対立する意見をピックアップして、意見

の言いやすい流れを作るという具体的な指導方法である(視点③)。さらに子どもたちの読みを深める方法として、教材文に沿って読み取らせる学習活動の大切さについても触れる。それはそれまで本協議の中心が授業技術であったため、国語科の基本とも言える文章読解の指導法に立ち返った発言として協議の流れの変化にもつながった(視点③)。これらはFの豊かな教育経験に裏付けられた発言であると推測される。

この後、研究者K23は授業前半にはずっと発言しなかった子どもT(本協議会で度々話題が取り上げられる児童)が途中から何度も発言するようになった様子に注目する(視点①)。実はここから新たな議論が展開し始める。このK23の発言を受け、ベテラン教師L24は、もしかして子どもTが授業時に本教材の物語性をすでに理解していたのではないかと指摘する(視点②)。また学習内容を「押さえる」という言葉に対して、「押さえるべき所を押さえる」「教師主導でぎゅっと押さえつけて締めていく」という2つの意味があることも指摘する。さらに「リラックスして物語を楽しませる」という名人芸、自動車等のハンドルさばきに代表される「あそび」の大切さに目を向けた授業の心構えについても触れる(視点③)。

一方、拠点校指導教員B25は子どもTの発言の中に「……だけど」という言葉が必ず入っていた事実に着目する(視点②)とともに、しっかりした話し合いの軸を入れたり対立軸を立てたりした授業展開の具体的な方法を提示する(視点③)。この後、しばらく教師の指導法に関する協議(例えば、子ども同士による相互指名、話し合い中の板書記録の書き方、発問の必然性、教師による子どもの発言を復唱することの是非、授業のテンポを生み出す教師の言葉のあり方等)が展開され論点2に移っていく。

これら一連の発言群を「批評的行為」の5つの視点で整理すると次のようになるであろう。まず最初に視点①を起点として協議が開始される。ここでは2回に及ぶ視点①が見られる。1回目は研究者E10の示した授業者Aの迷走ぶりであり、2回目は研究者K23の示した子どもTの姿である。しかし、よく眺めてみると、視点①を受けた後の協議の流れについては1回目と2回目で違いが見られる。確かに両方とも視点②を絡ませながら視点③につなげていることは共通しているが、1回目は参加者の視点⑤があちこちで顔を出している。それは参加者同士が自

らの考えを語り合う「土俵づくり」を行っている側面があったからではないだろうか。それに対して、2つ目に入ると視点⑤が少なくなる反面、視点②の具体性が焦点化されてくる。ちなみに本協議会では子どもTの姿が取り上げられている。それは1回目の視点①に関する話し合いを通して、参加者相互に授業者Aの思いと自分自身の考えを「重ねていく」心理的作業のようなものが進められた結果ではないかと推論される。だからこそ、この後に具体的な指導のあり方をめぐる協議が展開され、話し合いが深まっていったのではないかと推察される。通常の授業研究における「批評的行為」の展開では、最初は発言者自身の振り返りである視点⑤を絡ませながら視点②③という発言となること多いが、本協議会のように話し合いが深まるにつれて視点②の焦点化がなされ、授業に見られる子ども一人一人、また授業者の姿に深く入り込んで協議する傾向の現出を読み取ることができよう。

4.3 論点2「個と集団の関連」に関する発言構成

次に論点2「集団と個の関連」をめぐる議論を取り上げる。この議論の口火を切ったのは研究者T43である。それは授業者Aの所属する小学校における授業研究の事前に教師集団で行う「共同教材解釈」に対する疑問である。それに対して、中堅教師Q45・47は「共同教材解釈」が授業者への過度の負担となったのではないかと発言する。確かにベテラン教師ならば、経験知に基づいて授業の流れを予測しながら進めていくことができるであろう。しかし少経験教師の場合、先の初任者I17のように事前に検討した指導案に頼らざるを得ず、結果的には授業が単線形になってしまう傾向が見られる。そのことによって、授業を整然と進めることができる反面、立ち止まって深めることは難しくなると分析される。さらに授業者の参加した「共同教材解釈」が本当に授業者の教材研究になっていたのかという根本的な問題提起が行われる（視点①②）。事実、授業者A54自ら「（みんなで考えた）課題を使っていかなければならなかった」と振り返っている。（視点②⑤）

これに対して、拠点校指導教員B52は「共同教材解釈」という教師集団による共同の学びが互いの「経験知の空白を補う」という考え方を示す。すなわち「共同の学びを創っていく中で生まれる新たな教材解釈が教師各自の経験知を補い合って授業づくりに役立つ」という考え方である（視点②）。そのよう

なB52の発言を受け、研究者Q53は学習課題の重さによっては授業の「柔軟性」が損なわれ、逆にその学習課題を行わなければならない「危険性」につながる「共同教材解釈」の課題（問題）を指摘する（視点②）。

さらにB52、Q53の発言をふまえ、研究者H55は「共同教材解釈」の授業方法論をフルーツの食べ方にたとえた考え方を示す。すなわち「共同教材解釈」という学び合いを通して、最終的に1つの学習課題を作っていくことは「フルーツの皮をむいて食べやすくする」とことにつながるという指摘である（視点②④）。ただし、その方法はどの先生がやっても一定の授業として流れていく反面、「子どもの解釈」をあまりしていない教材解釈ゆえに「共同教材解釈」が「授業の中の揺れ幅が少なくなり」「規格化された味わいしか出てこない」「ある種の宿命性」を背負いながら授業を進めていくことになるのではないかと推察される。新たな問題提起も付け加えられる（視点①）。このような研究者H55の「宿命論」に対して、拠点校指導教員B56はフルーツの食べ方を別の料理の仕方にたとえる。すなわち「共同教材解釈」の課題として、授業者なりの隠し味や味付けを少しでも加えることが授業の「ゆるやかさ」（多義性）につながるという考え方である（視点②③④）。この議論に関連して、ベテラン教師F57は「共同教材解釈」に対する授業者自身の消化不良さが授業の「曖昧さ」につながることを指摘する。つまり授業者Aが必ずしも「共同教材解釈」の結果を全て受け入れるのではなく、納得しながら「自分ならこういうふうにする」という姿勢をもって取り組んでいく必要性である。そうすることで授業者としての「ブレ」が少なくなり、目指す授業展開につなげることができる（視点②③）。このような一連の協議を受け、初任教師G61は、教師主導の授業では面白くなく、子どもの意見を拾いながら自分の目指す方向へ向かう技術を習得する必要性に気づいていく（視点⑤）。

そして協議の最後において、研究者N79は授業における「目に見える部分と見えない部分」について言及する。それは言葉の少なくなる場面で生まれる、授業独特の重みに触れた発言である。つまり授業者が授業中に見せた不要なテクニック（技術）を捨てたことで見えてきた「授業の景色」という新たな指摘であろう。おそらくこのような発言は研究者N自らの経験豊かな教育実践に裏付けられた発言であったと推論される（視点①②）。これら一連の協議を

通して、授業者A82は子どもの意見を教師がどう扱い、学習目標と絡めていくかという自らの課題にたどり着く。さらにそこから研究者N79の意見を参考にして、授業づくりには「経験して捨てていかなければならない部分がある」という自らの授業実践の総括を行う（視点⑤）。

ここで論点1・2という両視点の関係について眺めておく。それは少経験教師と豊かな経験の裏付けられた中堅・ベテラン教師、さらには学問的知見に裏付けられた研究者の関係性である。各発言を視点別で追っていくと、論点2では論点1と同様に視点①が起点となる。そこでは「共同教材解釈」が本当に初任者の授業力につながっているのかという中堅教師T47の問題提起から協議が開始される。その過程において研究者H55は視点①をより具体化した発言を行う。すなわち「授業の揺れ幅」「規格化された味わい」という比喻（視点④）を用いた発言である。それを受け、拠点校指導教員B56、ベテラン教師F57の意見が引き出される。続けて、この議論に耳を傾けていた初任教師G61も自らの授業を振り返って課題をみつけようとする（視点⑤）。さらに研究者N79の発した「不必要な技術を捨てる」という少経験教師にとっては意外な発言は授業者A82には深く残り、今後の授業づくりの参考にしようとした本協議会の軌跡につながっていく。

5 「批評的行為」における「翻案」と「解読」の関連

では、これらの論点は授業研究という文脈上ではどのように読み取られるであろうか。換言するならば、授業研究を通した「批評的行為」に含まれる5つの視点を「批評」における「解釈」をめぐる2つの鍵概念である「翻案」「解読」と重ねていくと、どのようなことが言えるのであろうか。本稿では批評者、すなわち授業協議会の参加者が授業の諸相をどのように切り取って「翻案（rendering）」し、そこから教育実践としての重要性をどのように読み取って「解読（decoding）」しようとしたのか、すなわち授業研究を通した「批評的行為」における「翻案」「解読」の関連について論考していく。そのため、まず最初に授業研究を通した「批評的行為」の5視点を「翻案」「解読」という鍵概念に沿って拾い出す。次にそこから「批評的行為」における「翻案」「解読」の特性や関連を眺めていくことにする。

すでに4でも前述したように、授業協議会で協議

を進めるにはやはり「問題提起」を行う参加者の存在が必要となるであろう。本授業協議会においては、各論点の最初や途中において様々な問題提起を切り出す視点①である。例えば、元教師の研究者E10、ベテラン教師F20、中堅教師T47・53、研究者H55、N77、授業者A82の発言がそれにあたる。

それを受け、様々な立場の参加者が自らの経験、実践、知見を振り返りながら意見を出し合う中、視点⑤が抽出される。例えば、授業者A11・54、初任教師G13・61、I17、研究者N77の発言である。

その際、授業における教師や子どもたちの姿に対する分析作業を重ね合う視点②（翻案）が見られるようになる。例えば、研究者H16、N77、中堅教師T45、特別支援学級担任J19の発言である。時には質的経験の高まりを想起させる「批評的行為」に関して、隠された微妙な含意に注目した視点②（解読）が含まれることもある。例えば、研究者H16・55、N77、中堅教師T53、拠点校指導教員B52・56の発言である。実はこれらが「批評的行為」の厚みを生み出すことにつながっているのではないか。それはこれらの発言がその後の協議の方向性に大きな影響を及ぼすことになったと考えられるからである。

さらに問題解決に向かう手だてを交流し合う視点③が見られることもある。例えば、ベテラン教師F12・20・57、L24、特別支援学級担任J19、拠点校指導教員B52・56、授業者A82の発言である。

加えて「批評的行為」全体を通した発言において、経験や知見のイメージ化された比喩的な表現を行う視点④が含まれることもある。例えば、研究者H16・55、中堅教師T45・47、拠点校指導教員B56の発言である。それはこれらの比喩的な表現を通して、参加者に共通する教室内の授業における豊かな学び合いの「景色」が見えてくることにつながってくると考えられるからである。

以上、このような授業研究をめぐる「批評的行為」の各視点と「翻案」「解読」との関連は、本稿の最後部の表のように整理される。

6 おわりに

本稿の目的はアイズナーの唱える「教育批評」における「記述」と「解釈」の関連を整理し、授業研究を通した「批評的行為」のあり方を検討することであった。そのため、本稿前半で整理したアイズナーによる「批評」における「解釈」の特性より見出された鍵概念である「翻案（rendering）」「解読（decoding）」

【 「批評的行為」の視点と「翻案」「解説」の関連 】

「批評的行為」の視点と目的	「翻案」「解説」の関連	主な発言者の種別
①問題（課題）の提示・焦点化・明確化 ⇒「批評的行為」活性化のきっかけ	主に「翻案」的要素をもつ。質的に高いものは「解説」もある。両者は議論の深まりで区別できる。	学問的知見をもつ研究者 経験知をもつ中堅・ベテラン教師
②具体的な姿に基づく授業の諸相分析 ⇒授業を通した学びの姿の重ね合い	事実を大切に「翻案」と含意まで注目する「解説」の両方が見られる。いずれも「批評的行為」の質を左右する大きな要因となり得る。	学問的知見をもつ研究者 研究的知見をもつ教師 (経験年数には関わらない)
③問題解決の具体的方法の提示 ⇒様々な具体的な手だての相互交流	具体的な手だてを伴う「解説」であり、問題意識の高さが関与しており、解決に向けた代案等の提出という形を取る。	豊かな実践知をもつ中堅・ベテラン教師（経験年数には関わらない）
④経験・感性に基づく豊かな比喻による授業の様子や考え方の表出 ⇒授業という「物語」の語り	豊かな感性に裏付けられた比喩的表現、具体的で詳細な事実を語る質的に高い「翻案」「解説」を指す。参加者間の「批評的行為」の共有化に寄与する。	豊かな感性、比喩的表現、事実をつぶさに見取る力を有する全ての参加者
⑤経験・実践・知見等の振り返り、問題（課題）との関連づけ ⇒他の視点との結合	主に「翻案」に終始し、他の視点と関連させた「解説」を含むこともある。	全ての参加者（ただし個々の発言の質的な隔たりは大きい）

と「批評的行為」の特性を表す5つの視点を用いて、後半の授業研究における「批評的行為」のあり方への検討を試みた。本来「批評的行為」は個人内に独立して存在するものではない。「送り手」「受け手」の相互交流（interaction）を通して「翻案」「解説」の両面をふまえながら、質的に豊かな批評世界を構築していく地道な作業であり、授業研究の世界ともつながっていく行為である。このことはアイズナーの唱える「鑑識眼」の洗練、「批評力」の育成を図る道筋を開く可能性にもつながっているであろう⁽²⁷⁾。

今後の研究課題としては、加除修正を含めた「批評的行為」の各視点の精選、「翻案」「解説」の関連の再考、さらには「批評的行為」構築の可視化の作業等を通して、教育実践全体に広げた「批評的行為」の意味と課題を明確にすることである。そのことを通して、今日求められる教育実践者・研究者の資質能力の向上につながる知見となるように導いていきたい。

注

- (1) 文部科学省『公立小・中学校年齢別教員数』調査(2010)によると、2019年度までに退職する教員数は188,460人（全体の約34%）と推定されている。
- (2) 鶴田清司「E.W.Eisner の教育評価論の検討－『教育批評』(“educational criticism”)の概念と方法を中心に－」『東京大学教育方法史研究：教育方法学研究室紀要』第3集、1986年、133頁。
- (3) 勝見健史「授業実践を通した教師の『鑑識眼』育成の意義－小学校国語科2年『ニヤゴ』の実践を手がかりとして－」『京都ノートルダム女子大学研究紀要』第37巻、2007年、45-57頁。勝見には授業事後研究会を若手教師の力量向上という視点よりとらえた論文もある。同「小学校教師の『鑑識眼』に関する一考察－熟練教師と若手教師の授業解釈の差異性に着目して－」『日本学校教育学会紀要 学校教育研究』第26巻、2011年、60-73頁。勝見は若手教師の専門的力量育成として「鑑識眼」の洗練化の視点を総括し、①「重層的」に実践の解釈を行う場の保証、②「重層的」な実践の解釈を促す熟達モデル（メンター）としての教師の存在、③実践の事実を自覚的に実践的知識として意味化・価値化させる過程という3点を挙げる。また、本稿で取り上げた「プロンプター」を活用した授業事後研究会の手順とそれぞれの意義については次のように整理する。
 1. 事前打ち合わせ（プロンプターと授業者）
…「鑑識眼」深化のための視座の把握
 2. 本時指導案の各活動分節の枠組み記入（模造紙）
…事実の関係性と構造的性の把握

3. 授業開始前の付箋紙の配布
 - …教育批評の参加者の協調性、個別性、参画性の促進
 4. 授業中の教師と児童の言動および関係性等の記録
 - …事実の固有性・文脈性の尊重
 5. 授業事後研究会の開始時の意思確認
 - …実践的知識に基づく鑑識の交流による「鑑識眼」育成の意義の共有化
 6. 授業事後研究会の付箋紙による授業全体の構造的特徴の顕在化
 - …解釈の差異性と同一性の顕在化
 7. 授業事後研究会の解釈交流に基づく事実の再解釈、授業改善の方策の協働的検討
 - …授業改善としての鑑識眼の具現化
 8. 授業事後研究会による教育批評の成果の確認
 - …鑑識眼の洗練と発達の自覚化
- (4) Eisner, E. *The Educational Imagination Third edition*, 1994, p.215.
- (5) Eisner, E. *The Enlightened Eye*, 1991, p.86.
- (6) Eisner(1994), p.219.
- (7) Eisner(1991), p.22.
- (8) 桂直美(2005)によると、「批評」の4つ目の特性として「主題」が加わったのは1991年の *The Enlightened Eye* 以降である。その背景として、「質的研究」の様式としての説明がより強調されたととらえている。
- ・桂直美「E.アイズナーの『教育的鑑識眼と教育批評』の方法論－質的研究法としての特徴－」『教育方法研究会 教育方法学研究』15巻、2005年を参照されたい。
- (9) Eisner(1994), p.226.
- (10) Ibid., p.229.
- (11) Eisner(1991), pp.97-98.
- (12) Ibid., p.95.
- (13) Ibid., p.102.
- (14) Eisner(1994), p.232.
- (15) Ibid., p.233. なお Schwandt は「自然主義的一般化 (naturalistic generalization)」について、Stake の考え方を次のようにまとめている。
- 「例えば、ロバート・ステイクは『自然主義的一般化』と彼が名付ける重要性－形式的で命題的な一般化とは対照的に、生活内の関与もしくは代理的な経験を通して、研究者と読者の双方が到達する結論－を弁護する。彼は、構造が個性的で物語的で、豊かな詳細さのある解釈的な記述を発展させることによって、読者が自然主義的な一般化をできるように支援しなければならない。」
- Schwandt, T. *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry (Third Edition)*, 2007, p.127. T.A.シュワント『質的研究用語事典』北大路書房、2009年、7頁。
- (16) デューイの「浸透的質」については以下の上寺久雄、佐々木俊介の論文を参照されたい。
- ・上寺久雄「デューイの『質的思考』について－考察」『広島大学教育学部紀要』第一部10、1962年。
- ・同「デューイ教育哲学の根本問題－質的経験の経験理論－」日本デューイ学会編『デューイ研究』玉川大学出版部、1969年、191-201頁。
- ・佐々木俊介「デューイの質的思考理論と教育方法」『東

- 京教育大学研究集録』第3集、1964年。
- ・同「質的思考理論における質の性格」『日本デューイ学会紀要』第5号、1965年。
- (17) Eisner, E. *The Roots of Connoisseurship and Criticism Personal Journey, In Second Edition Evaluation Roots A Wider Perspective of Theorist' Views and Influences*, 2004, e-6.
- (18) Eisner(1994), p.229.
- (19) Ibid., pp.229-230.
- (20) Ibid., p.230.
- (21) Eisner, E. *The Art of Educational Evaluation*, 1985, p.112.
- (22) Eisner(1994), p.219.
- (23) Ibid., p.220.
- (24) Eisner(1991), pp.97-98.
- (25) Hall, S. *Encoding/decoding: Culture, Media, Language*, 1980, pp.128-138.
- ジェームス・プロクター『シリーズ 現代思想ガイドブック スチュアート・ホール』青土社、2006年を参照。プロクターは、ホールのエンコーディング／デコーディングの関係性における「受け手」の積極的な過程を次のように整理する。
- 「ホールはマルクスの語彙を奪用することで、伝統的なコミュニケーション・モデルの線状性をひとつの円環に置き換えた。この円環では、『送り手』は『生産者』となり、『受け手』は『消費者』となる。『受ける』ことはマス・コミュニケーション研究ではコミュニケーション過程の終点を示し、受動性を暗示するのに対し、消費することは意味の生産や『再生産』に至る積極的な過程なのである。」(同書、102頁)
- (26) 本稿は愛知県公立K小学校の校内現職教育の一環として行われた、研究授業の授業発言記録とビデオ映像に基づいて、N研究協議会で行われた授業検討の記録を参照して考察した。(2013年6月14日、参加者19名)
- (27) 「鑑識眼」の洗練ならびに「批評力」の育成については、拙稿「E.アイズナーの『教育批評』における『信頼性』『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』(2014)第61巻第1号、35-45頁を参照されたい。そこでは「批評の他者性」ならびに「批評の実践性」という「批評」の本質を導き出して検討を加え、以下のように意味づけている。すなわち「批評の他者性」とは、個人の批評という経験がその「信頼性」をもとにして、「参照の適性」を引き出し、さらに「合意の確認」を通して「信頼性」を高め、他者の質的な経験を深めていくという「批評」の特性である。一方、「批評の実践性」とは、「授業研究」という具体的な「共同的な探究活動」の場を通して、「批評の他者性」の考え方に沿って「批評」の交流を進める具体的な方法を構築することで「批評」という質的経験の有意義性を共有し、「鑑識眼」の洗練と、「批評力」の育成を図る道筋を開く「授業力」向上の可能性である。

【資料】授業事後協議会の発言記録（要約）

【司会（高校教師）C：1】ありがとうございます。ビデオによる授業検討では授業場面が飛び飛びになることがありますが、45分間ノンストップで見せていただき堪能しました。議論に移る前にここの所を補足しておきたいとか、当然質問されるだろうと予測されることなど、もしありましたらA先生、B先生、お願いします。

【拠点校指導教員B：2】（グループの話し合いで先生が）机間指導していた場面が何回ありました。授業分析資料（発言記録）の中に「机間指導Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ」とありますが、この辺りで先生はどういう子にどういうことを言ったか、例えば1頁目のT13（※Tは教師の略、数字は発言通し番号）の辺り、3頁目のT15、4頁目のT38辺り。ここは子どもたちに（グループで）考えさせている場面ですが、分かれば授業者のA先生から。

【授業者（初任教師）A：3】はい。机間指導についてですが、まず1頁目のT3。子どもたちそれぞれに（学習場面第6場面、『ごんきづね』の結末部分を）音読させていた場面がありました。この時の机間指導なんですが、一番最初に考えることは音読のペースがバラバラになってしまう音読が苦手な子がいるのですが、そういう子について（テキストを）指で今読んでいる所を指し示しながら自分も一緒に読んであげるで、読めない言葉とかどう読んだらいいか分からない言葉を補足してあげることで他の子たちに追いつかせてあげるという意図をもって机間指導をしました。あとは（授業ビデオで見た）第6場面ではなかったのですが、教室の後ろの方に座っていた子を机間指導していたのですが、今回の第6場面以前の第1、2、3場面とかではこの子は読むのがすごく遅くて、毎回毎回、（読み終わるのが）一番最後になってしまっていたので、4、5場面の時には「ここからここまででいいよ」ということで、読む場面を指定していました。それで今回の机間指導に行った時はペースを見て、もしもあまりにも遅いようなら「ここからここまでにしなさい」というような指導をするために近くまで行って、その子の音読を聞いていました。次は3頁のT15ですね。ここは「その明るく日もごんは栗を持って兵十のうちへ出かけました」と「行きました」の違いをグループで話し合いをさせていたのですが、グループでの話し合い中には（机間巡視しながら）それぞれのグループの意見を聞くことで自分が当てたい内容の子を見つけたりとか、その子たちの発言を促すようにその子の考えを肯定してあげたり、さらに意見を言っている子と言っていない子がいるので「友だちの意見を聞いてどう思うか」ということで考えが深まることを意図して机間指導をしました。続けて4頁のT38（「机間指導Ⅲ、3カ所で個別指導、1分30秒」）の所です。ここでは学習問題として「出かけました」「行きました」の違いを考えた所ですが、グループの中でどうしてもレベルの違いが出てきてしまうんですね。読みがすごく深まっているグループとあまり深まっていないグループが出てきてし

まっているので、さらに一斉読みをして話し合わせる段階で、その考えがあまり深まっていない子たちにこちらで支援して考えを出せるようにするということを意図して机間指導をしました。

【C：4】みなさん、この場はいわゆる「校内授業研究会」ではございませんので、おためごかしの褒め言葉は不要ですし、逆に言うと批判のための批判も要りません。率直にどんどん意見を出してください。ここで授業者に対して「あなたはこの時どう思っていたんだ、何考えていたんだ」という質問攻めはなるべく控えていただいて、「この授業を見て私はこう考える」「授業記録を読んでこう考えた」ということをご発言いただけると誠にありがたいと思います。では、どちらからでもお願いします。特に今日は小学校の先生、プロ教師の方がたくさんご出席です。

【外国人英語講師D：5】自分は中学校で英語を教えています。小学校では子どもたちがこのように生き生きとしているのに、中学校になると成長するはずなのにそういう発言が消えていくことを疑問に思ったりします。それからもう1つ、この授業の教え方を疑問に思っ、この授業全体の目的をつかんでいなかった。教科書を読み上げること、（登場人物の）気持ちを深く考えて、それを読み取れるようになるということは見えますけど、1つの授業を見ただけなので全体としては分からないけれど、そのことを疑問に思っていました。

【C：6】最初おっしゃったのは、中学校になるとだんだん生徒の手が挙がったり、積極的な発言が出たりすることがなくなるということ？

【D：7】（授業において）手が挙がらなくなる、数が消えるということもすごく残念でもあります。そして「個」を育てるというのに「個」が消えていくのが残念。

【C：8】なるほど、分かりました。今の質問の後半の質問の意味は分かった？

【B：9】ちょっと離れるかも知れませんが、私は今年拠点校指導員をやっていて中学校にも行っている者ですから、自分たちが卒業生させた子たちも中学にいます。中学校へ行っと思うのが歌でもそうですね。「えっ、こんな小さな声しか出せないの？」ということです。小学校で歌を歌ってきて6年生の時もうわーっと壮大な歌ができたのに、1年、2年経過すると、音楽の授業を見ることもありますが「ええっ」と思います。中学の座学の授業を見ても発言が計算してなされ、挙手する面はあるけれど、小学校のようにどんどん挙手があがるということがなくなっている。「どうして？」と逆に中学校の先生に私も聞きしたい。

【研究者（元教師）E：10】先ほどの質問に関連して、私も同じことを感じました。「この授業で先生（授業者）は何をしたかったのか」ということを感じました、厳しいことを言う。子どもたちがたくさん意見を言う。先生は「そうだね、そうだね」と受け止めている。でも国語の物語文・説明文、いろいろあるけれど、きちっ

とした読み方がある。どんな読み方をしてもいいわけではないので。例えば、ここをどうお考えになりますか？子どもの意見の中で「神様と言われて、うれしかったけど」とか、または「何だ（自分ではなく）神様のおかげと思われているのか（引き合わないなあ）」と、どっちもありましたね。これは絶対に「引き合わないなあ」と、ごんが思っている方で読まなければならない。ごんは子どもだから本心は「俺だと分かってほしいじゃん」と思っている。だからこういう行動に出たという布石なんですね。例えば、2つの意見が出たら「どっちなんだろう」と言ってきちんと突き詰めて、「ごんは（栗とかを運んだのは）絶対に自分だと分かってほしいと思ったんだよねえ」にもっていかないといけないと思う。こっちの見方の方が正しいんだと。先生が言うかどうかは別だよ。みんなで、ああだ、こうだと言って「ごんは自分だと知ってほしかった」と心に落としておいてから進んでいかないと。そのようにきちんと押さえておかないと、最後の場面でごんが目をつぶりながらうなずいた場面につながっていかない。そういう意味で先ほどの質問にあったように「先生はどこにもっていかようとしているのか、どんな読みをさせたいのか」ということが十分には伝わってこなかったなと思います、厳しく言っちゃおうと。

【A：11】この後、授業の後、すぐに授業研究会をしたのですが、やはりそういう意見が挙がりました。この授業において自分が子どものたちの意見に対して出ていって、それを「ゆさぶり」とかいう言葉を使うのですが「ゆさぶり」をかけて「じゃあ、どうなの？」と問いかけて「ここは考えさせなければいけないという所をとらえさせていくべきだった」という意見が出ました。私自身もそこが一番の反省点だと思っております。今回、『ごんぎつね』1場面、2場面、3場面と読んでいく中で僕の力の無さなんです、あまり僕が出過ぎると子どもたちの発言がなくなっていってしまう、子どもたちが意見を言いにくくなる場面もよく見られて。国語の教育としてはちょっとはずれてしまうかも知れませんが、教師の意図として学級づくりということをととても意識していて（授業を）作ってきました。（レベルが下の）読みの浅い子たちも一緒に授業に参加していくということを意識していたので、それゆえに今回の第6場面ではこちらはあまり「ゆさぶり」をかけずに全ての意見を許容する形になってしまいました。

【ベテラン小学校教師 F：12】第6場面の「出かけました」と「行きました」の違いを考える場面がありましたね。自分は『ごんぎつね』の授業を一回だけしかやったことがないのですが、「この所でこういう発問の仕方はしなかったなあ」と思い、どうなるのかなあと見ていました。結局どういう違いがあるのか。自分としては「出かけました」だと目的をもっていった。自分がもっていったことをPRしなければいけないという感じで行ったのかなあと思ったのですが、感想としてはすごくいい意見が出ています。どんどん途切れることなく発言がずーっと続いているので「すごい学級経営ができていなあ」と見ました。拍手が自然に湧いたり。それと子どもたちが発言する子を見えていますよ

ね。振り向いている子もいる。そういう所がいい、すごく温かい雰囲気。せっかく子どもたちが一生懸命考えて発言がいっぱい出ているので、子どもが先生に向かって言うのじゃなくて、子どもたち同士で意見を絡め合わせていくとすごく深まっていくのではないかなあということを思ったので。例えば、わざと対立する意見を見つけて「この子の意見、ちょっと面白い意見だけど、全く違う意見だよなあ。どうだろう？この辺りでみんな意見を深めてみようか」のようにもっていくと、もっと対立の渦が巻き起こってくるのではないかなあ。でも、すごく可能性のある、子どもたちがすごくいい意見をもっている。ですから先ほどの質問に関連するのだけれど、最終的に指導者として「ここを私は読ませたい」「だから子どもたちにここを考えさせたい」という側面がもう少し出てきてもいいんじゃないかな。それに子どもたちが多分付き合っ、子どもたちがいっぱい応えて（テキストを）読み取っていく力があるクラスではないかと感想として思いました。

【小学校初任教師 G：13】私は経験が浅いので先生方のような教育的視点よりも子どもよりの視点になってしまうかも知れないのですが、授業ではあつと意見が出て次の展開に移る時に、例えば先生はT40だと「そういう気持ちで出かけたんだ」とか、6頁だと「なるほど、そういうことをごんは考えていたんだね」とか言っていました。そういう「こそあど言葉」だと、自分では「え！結局どういうことだったの？」とちょっと分からないまま（授業は）次の場面に行っちゃって、何かいろいろな意見が出ている。対立している意見も出ている。そういうことの全て全部を含めて「そういう」ことなのかなあと私自身授業を見ていて。そうして授業の最後には先生から「ごんは兵十とつながれた。みんなとつながれた」とあったので「ああ、それが大切なことなのかなあ」と思ったんだけど、でも自分自身では「えっ、どこでつながったんだろう？」と考えちゃったので、何かご自身もおっしゃっていましたが、その辺をしっかりとやるともっとよかったのではないかと思います。

【D：14】もう1つ同じ問題で私も発言を減らしたくないので、逆にどう引き出しながらちゃんとと言えるようにするかについて、先生方の意見をもらいながらぜひ聞きたいと思います。

【C：15】今言われたのは本当に難しい所だよなあ。教師がどこでどう出なのか、意見をどうつないでいくのか。非常に高度な所が出ていると思うのですが、ご意見お願いします。

【研究者 H：16】今話をしている所が正に教師の学びですけど、追い込んでいないですよ、子どもをね。子どもから出てきたものは子どもに返る。先生は出る所では出ているのだけど、それは分節と分節の区切り目でそこではかなり意図をもって出ている。そういう所はたくさんあった。分節の区切りでは必ず教師の方から注目すべき所（課題）を出している。そこでは教師が出ている。そこで働きかけていって、子どもからいろいろ出てくるのだけど、出てきたものに対しては教師

は何も触っていない。だから今、子どもが出れる、そういう段階ではないのか。だからちょっといい方が悪いけれども「子どもに言ってもらおう」段階、「引き出す」はある程度できている。だけどそこから練り上げるということにおいて何か教師が「待った」をかけるか、あるいは子ども同士で何かをさせようとするか。それに行っていないというのは何だろう、先生が「まだその段階じゃない、今の段階は」と思ってこういうことをしているのか。その次に練り上げに向かう段階なのか？そういう所にあるのかなと思って聞いていました。さっきから何度も出ていますが、授業記録の3頁目あたりの最初、「行きました」と「出かけました」の違いで、子ども17と子ども31は他の子と逆のことを言っている。そこも教師は「なるほど」で流している。まずは子どもに言ってもらうことを考えていてね、その違いを問い直すようなことをしていない。

【初任教師 I: 17】私も初任者で授業をしていく中で B 先生からよくご指導を受けているのですが、「子どもはこの授業の中ですごくいい意見をたくさん出してたよ。宝物は一杯あるのに、あなたはそれをぶちまけたまま何もしていない」というようによく言われます。本当に子どもたちはいい意見をぼんぼん言ってくれるんですけど、自分の頭のなかに指導案とかが残っていると、どうしてもそっちに導いてしまいたいという意識が強くなってしまって、子どもがもしもいい意見を出して「ここは対立している。でも、ここに話をもっていくともう次の展開に行かないな」と思って、どうしてもそれを拾えなくて流してしまうという悪い所が私にもすごくあるのですが、子どもの意見でもって授業を膨らませられるようになれば、もっといい授業になると思います、はい。

【C: 18】心ある教師なら、みな悩んでいる所ではないかと思うのですが、ご意見を。

【特別支援学級担任 J: 19】子どもが意見を出しながらということですが、特別支援を担当しているので特に感じたのですが、さきほども出たように、S 児とか他と違う意見が出ているのに教師が「そういう気持ちでね」として次の内容に話は進んでいるので、「そういう」って「どういう？」とみんななっていますね。次の所に進む時に「そういう」「こういう」というのは特に低位の子たちは理解できないと思います。「いろいろな意見が出てきたけど、じゃあ、どういうこと？どれを使ったらいいの？分けわからない」という状態になってしまったら意見も言いにくいと思うので、子どもたちがもっと意見を言えるようにしようと思うのなら、逆に「そういう」については教師の方がちょっと言葉を添えてあげなければいけないと思います。さらに次の段階かも知れませんが、ある子が何か言った、次の子がまた何か言うというのが続いている。意見と意見の絡み合いが薄い。ダーっと流れていく。そこで「誰々さんがこう言ったことについて私はこう思います」と次に言えるようになってくると、子どもと子どもとの意見の絡み合いも出てきて、「出かけました」「行きました」の違いをひとつ取っても、もっとぐっと中に入っているのではないかなと思いました。

【F: 20】子どもたちの意見はすごく出ているので、先ほど申しましたように、ある子とある子の意見をわざとピックアップして、そこで対立する意見を子どもたちに示しながら「みなさんはどちらの意見に賛成ですか？」と示すと、子どもたちは「そうか、このどちらかの意見について自分の考えを述べればいいんだな」となるので、意見が言いやすいのではないかと思います。つまりそれが先ほど出ていた「教師がどうすれば子どもたちの意見が深まるか」ということへのひとつの答えになると思います。それといろいろな意見が出てくると、想像でものを言ったり、印象で話をしたりする、そういう子も出てくると思いますが、「それは教科書のどこにある？」「あなたの意見は素晴らしいと思うのだけど、それはどこから分かる？」とたずねて、きちんと言わせること。するとしっかりと（教材テキストの）記述に従いながら読んでいく力もつくし、「ああ、こんな表現からも登場人物の気持ちが分かるのかあ」と学ぶことができるので、友だちの意見を聞きながら読み深めが（教室のメンバーに）広がっていくのじゃないかと思っています。

【H: 21】気になっている子がいて S 児です。たくさん発言しています。（※S 児の発言番号をあげていく。出席者一同それを発言記録からチェック）何が彼をここまで発言させたのか、これが気になります。それはさっきの話とつながっているのかも知れない。教師の承認をほしがっているのかな、彼は。教師からいつまでたっても「うん」という言葉がないので「まだだ、まだだ」と思って（※会場から「うーん」の声）、何回も発言しようとしたのではないかな。（全体で）たくさん発言していると言っても何度も発言する子もいるし、少ししか話をしていない子もいます。それは普通かとも思うのですが、彼が気になりました。

【C: 22】印象的に何回も発言していた子、女の子でもいましたね。

【研究者 K: 23】S 児はこの時間それまでずっと発言してなかったのに、ここから何度も何度も発言しますね。まだ考えがまとまっていないのですが、この子は感情面もあって。

【ベテラン教師 L: 24】先生（授業者）は学級づくりに絡めたいとおっしゃっていましたね。授業と学級づくりはちょっと別だと思っんですね。S 児の発言を見ると、物語としての面白さを S 児は気づいちゃっている。そう思いませんか。途中の所までこの物語にややこしい所はないわけで、ごんは一貫して「（兵十と）友だちになりたい」、兵十は一貫して「ごんはいたずら者だ」と思っている。ごんは友だちになりたいが行動としては違うことをやるわけです。そこで最後の一番いい所を神様にもっていかれちゃうわけでしょ、そういう物語。兵十はごんなんかと仲良くしようなんて思っていない。また姿が現れたから鉄砲でドンと撃って殺しちゃうわけでしょ。そこで初めて気づいて「何だ、神様じゃなくて、お前だったのか」ということでひっくり返るという物語性を、どうも S 児は分かっちゃったのではないかな。そうすると個々の場面での、この気持ち、この気持ち、というのも分かるけれど、そもそもひとつの

ストーリーとして、ごんの気持ちはずうっとどうだったか、その行動はずうっと場面、場面でどう変化していくかということがあって。そして兵十の気持ちはどうだったかということと対比できると、物語としての楽しい読み方ができるんじゃないかと思います。だからあちらの先生が「押さえるべき所は押さえて」とおっしゃったが、ぎゅっと押さえつける授業は僕もしたくないと思う。押さえるべき所を押さえる授業と、教師主導でぎゅっと押さえつけ締めていくという授業は必ずしも一致しているわけではない。だから授業者が学級づくりのために分からせようという気持ちもすごく分かるわけだけでも、一方でもっとリラックスして物語を楽しませようという所をもたれてもよかったとのじゃないかなという気がしました。

【B : 25】S 児の発言、僕も授業発言記録を起こしている時に気になったのですが、この子の発言の中には「何々だけど」という言葉が必ず入っている。「だけど」は逆接、違うことを思っているということ。それはこの子の発言を構成している考え方の中に、最終場面のここに来て、自分の中にごんの気持ちとか兵十の気持ちもそうでしょうが、「どちらなのかなあ」ということがS 児の中に最終的にストンと落ちる所に来ていない。または仮説的に言うと、授業者の意図というのが反映されていないから、S 児の中に「何々だけど」という思考ないし、発言を生み出したかも知れない。もしS 児の中にまだ揺れがあるとしたら、これはまた違った意味でそれを生かしてあげる授業の仕方があったかも知れない。また、もっと前の段階で曖昧なまま揺れを残していたとしたら、他の先生方から指摘があった部分のように、しっかりとした筋を入れたり対立軸を立てたりする中でもう少し授業を深めたら、もしかして「～けど」も少なくなったかも知れません。

【C : 26】ついでにS 児の話から少しずれてしまうといけないのですが、子どもたちの表情がおかげさまでよく見えたのですね。子どもたちの表情の変化にもお気づきだと思うのですが、その辺の切り口から何かありますか？

【研究者（元教師）N : 27】一貫して先生に話をしているんだね、ずうっと。いかにも「子どもに言わせたい、言わせたい」というのだけど、「先生に（対して）言わせたい」というのがすごく見えて、他の子はしつけとして、その子を見ているのだけれど、本当に聞いているのかなという面もあることにはある。そういうことを感じた。だから先生（授業者）が「自分が出たら発言が減っちゃう」というのは、先生との関係がそういう関係でずうっと一貫して授業が進んでいたということがかなり強く出ているなあということがあるんですね。でも、まあ最初からそんな（子ども同士の対話に）できるわけないのだから、（笑）そんなことを言っても仕方ないのだけれど、でも「発言のある時はその子の顔を見ようね」という指導はふだんからかなりやっているのだと思う。だからこう（発言する子）を見ているのだけれど、話す子に対して「いや、先生に言うのじゃないくて、みんなに向かって言うのだよ」という言葉はあまりかけていないのかなという感じを受けたとい

うのは正直な所です。だからけっこう先生に言うことが楽しいという感じで、場面で表情が変わるのではなくて先生にお話ができるという所で（来ている）、だから（場面ごとで）あまり表情が変わらない。（教材テキストの）この場面でこんな（いつもの）表情で（教材テキストを）読めるのと思う。つまり先生に自分の考えを言うこと自体が楽しい。物語の中に入っていくという面では逆にちょっとそれが邪魔をしている所が見えるということが少し気になったですね。もちろん、これはねえ（教師が）誰でも通る段階なんですよ。（授業を）一生懸命やればやるほど、（子どもは）全部、先生の所に来るんです。だからそこから抜けていくということは本当に大変なことなんですけど。

【B : 28】教師の立ち位置も大体（教卓のある）前の定位置にいないじゃないですか。そうすると教師と子どもの対面の関係がどうしても軸になると思う。その時に発言している子の反対側に行って子どもを挟んだりすると、初歩的な技術ですが、みんなに向かって発言しているように感じられる。最初の段階ではそういうちょっとしたことから始める。横につながる発言というか、こう、ばあっと根が広がっていく感じがあると面白い！となる。今回の授業で根が栄養をもって、わあっと広がる感じについては少し弱いのではないかと思います。

【D : 29】子どもの発言とかを数字で「今日は28日だから28番」とか、よく中学校、高校でありがちですが、あまり好きじゃない。すごく気に入っていたのが先生ではなくて生徒が選ぶ。先生に選ばれるより友だちに選ばれた方がうれしいし、ディスカッションに慣れる可能性はあるので、それが（授業ビデオを見て）新鮮だったので、そういうことはよかった。それは小学校では普通ですか、よくあることですか？

【C : 30】今、相互指名の問題が出たのですが、私は高校教員で、今日は小学校の先生の参加者が多いので聞きたいのですが。僕自身はこれは功罪相半ばする、使う人次第だなと思っているのですが、どうですか。

【E : 31】35年間、小学校と中学校にいましたけれど、今は大学ですが、校長をされていてたくさんの授業を見せてもらいました。学び合うとか子ども同士で関わり合わせるとかの時にその相互指名の手を使うのは、本当は僕はいいとは思っていない。H 先生は授業を見ていただくと分かるのですが、授業がすごい。子どもたちは自分たちで勝手に立ってしゃべる。自由発言形式です。「ここではあの子の意見を聞きたい」と先生が指名することは必要ですよ。「あの子は反対のことを言うに違いない。あの子に言わせて対立の場面を作ってやろう」と仕掛けることも必要です。意外とベテランの先生でも相互指名をさせることで関わり合いをつくってように思っている場合がありますが、僕はこれは間違いだと思っているので「やっぱり誰々さんと僕は意見が違うんですけど」という接続語を使って意見をからめていく、深めていくという訓練をした方が子どもたち一人ひとりのためにはいい。同じ意見だともう言えないという場合でも、「ちょっと〇〇さんに似ているんですけど」と言わせる訓練をしていくと「何々君と同じなんですけど」と言える状況を作ることで意見が

深まっていくし、「いや、何々君と意見が違います」も出てくる。そこで先生が（流れを）さばいていく。さばきのうまさ身についてくると教師も授業がうまくなったなあと思う。さばき方のキーワードをうまく使って、最後の落とし所までどうもっていくか。子どもたちに考えさせながら、正しい考え方を追求させていく。これも技術だと思う。やっぱり20年はかかる。毎日必死にやって10年かなあ。

【中堅小学校教師 M : 32】先生に向かって非常にいい表情で話しているなあと思います。本当に先生のことが大好きな子たちがたくさんいるなあと思って、とてもたくさん発言が出ているので、これをいきなり変えろというのは少しもったいないし無理矢理な感じもします。これまでも出ていましたが、子どもたちからたくさん意見が出る中でたくさんの意見の無駄打ちがあったとしても、先生が後で大事なものを少しピックアップしてあげることで、人の意見に対してもこだわりがもてるかなと思います。せっかくこれだけ教科書の文章にはこだわりをもっているのに、友だちの意見にはあまりこだわりがもっていないなあと思ったので、先生がそこでひとつだけ「ここは少し違うよね」とすると子どもたちもすごく変わるのかなと思います。

【C : 33】この件と教師の立ち位置の件とに絡んで私も聞いたことがあって、先生はずっと板書されていましたね。これについても皆さん、ご意見があるのではないのでしょうか。相互指名についても追加の意見がありましたら、お願いします。これは板書の写真ですね。

【N : 34】先生がずっと前にいるということはずっと板書をしているということなんです。だから子どもたちも前を向いている。子ども同士が相互指名で関わり合っているというのだけれど、実はあまり関わり合っていないくて、先生に向かって一生懸命やる。先生は子どもの意見を受けて必ずこう板書（※黒板の写真）をする。必然的にそうなりますよね。ここでポジショニングに話をしている子の反対側にちょっと回ってという方法は事実上難しいですよ、この授業方法ではこの授業の流れの中でポジショニングをやれというのは無理。

【C : 34】板書についても（子どもの意見を受けて）うまく使っている先生、そうでない先生、無駄に使っている先生と様々だと思いますが、そこで何かありますか？

【F : 35】自分なんかは、今回の授業者と同じように子どもたちの意見を黒板に書いていくんですね。黒板に書いていきながら「あっ！この意見とこの意見は対立するな」とか「発言で出たこの言葉はどこを根拠に出たのかな？みんなに戻して掘り下げて考えさせたいな」という時は板書を使って考えさせるのですが、基本的に（私の学級の）子どもたちは私の方を向いて発言はしなないです。自分は板書しているんだけど自分だけが子どもたちの外にいるというか、子どもたちは内側を向いてどんどん発言しているので。あっ！内側といっても学級会みたいにコの字型になっているわけではなくて、こんなふうに発言する時に子どもたち側の方を向いて発言していくので。最初は難しかったのです。どうしても子どもが先生の方を向いてしまう。なぜかという小学校1年生の時前から前を向いて発言することだけ

をずうっと学習してきている。しかも質問する人が先生なので、どうしても聞かれた人の方に向かって話すという本能でもあろうと思う。こちら、先生の方を向いちゃう。そこで「そうじゃないよ、授業はみんなで作っていくものだよ。みんなの方を向いて言ってよ」と教える。最初、真ん中の席の子は戸惑いますね。どっち向けばいいの？って、くるくる回ることもあるんですけど（笑）、その子の発言に対する自分の意見なので「その発言した子の方を向いて言えばいいよ」というふうにやっています。私も若い時に授業者の先生のように子どもたちがいっぱい意見を言う段階を経験しまして、ある先生に「いっぱい意見が乱立しているのだけれど、全然からみ合っていないね。結局、何を子どもたちに学ばせたかったのかははっきりしない」と言われました。私も絡み合わせたいと思っていたのですが、それが子どもたちになかなか伝わらないということがあったものですから、何とか絡み合わせたいなあと思って、そこで「対立というのはどうだろうか。すると賛成か反対かで必ず意見を言わなくてはならなくなる」という方法を取ったり「誰々さんの意見に賛成で、でも後半部分は違うので」という言う方を子どもがしたら「あっ！今の発言はつながり発言になるよね。前の人の発言につないでいるよね」と評価したり、黒板の横の所に「今日のつながり発言」を（ほめて）貼ったこともあります。「ああ、そう発言すればいいのか」ということを子どもたちなりに学んで、そうすると少しずつ絡み合ったような発言が出てくるので。そうするとだんだん面白くなってきますよね。すると先生が一回発言すると、その後は子どもたち同士でどんどん話し合っていく場面が出てくるので、教師の方も「この後の展開をどう考えようかな」と考える余裕も出てくる。だから（展開への）考えをもちながら、黒板に子どもたちの発言を板書しながらというような授業形態で私はやっていますけれど、口で言うほどすごい展開になっていくわけではなくて、先生の授業では発言がいっぱい出ているなあと感心して見せていただいたわけです。

【B : 36】ふたつあるのですが、相互指名発言については子ども同士の了解事項があると思うのです。教師の意図的介入ありきを前提にしている。「そういう介入もあるよ」という前提を伝える中でやらせていかないといけない。相互指名になった時に教師が引いてノータッチというのを最初からやるというのは、子どもを信頼するしないの問題ではなくて話がどこかに行ってしまう、そのまま漂ってしまうということがある。当然それは（教師から）「ちょっと待った」をかけると思う。子どもとの関係の中で最初にそれを確認する中でやらないといけない。「君たちが意見をつないでいけるようになったら先生の出番は少なくなるだろうね」ということを言った中で相互指名というシステムを入れていく。それであれば教師による普通の意図的指名とかの方が、つまり教師が子どもの表情とかで読み取れたこととか、これまでのことを踏まえて指名した方がよほどつないでいけるものですからこっちの方が妥当になる。でも「最後は子どもに委ねていきたい、子どものつながりを

大切に」というのなら、そこに向かう一段階として相互指名から入っていったらどうだろうということで、ステップ化するわけではありませんが、私自身はいきなり相互指名を入れることはしません。それと授業の中での問い、「発問の必然性」ということをよく言うのですが、本当に詰めていく感じで主題までということが通常は想像されるのですが、正直申して難しいかなと思う。だから本時に関しては「ここだけはこだわって詰めていくぞ」という思いをもって、そこに至ったら俄然、先生が変わっちゃうのではないですが、対立軸を導きだすとか。極論を言うと、そういう一カ所でいいから出て行くことをやった方がいい。それができるようになったら、もう少し修練というか、そういう中で先生たちも共有してイメージして重ねていって、そこを明確にする部分を教師自身が授業者としてやり取りできるようになるかなと思うのですが、(授業の)理想をみんなで語って目指しているのですが、最初の段階では全く新任さんもそうですが、この授業では無理かなあと正直思っています。「この所だけは絶対こだわると腹をくくって臨もう」と私は校内で、そして、この先生たち(※Bが担当している新任教師たち)には声をかけようと思います。この発言は消極的かも知れませんが。

【L: 37】授業記録2頁の教師の発言が今と絡むと思うのですが、いい質問だなあと感じます。「ごんの気持ちが表れていると思う所を聞いてみたいと思います」という発問なんですね。そうすると子どもは「ごんはぐったりとして目をつぶったまま、うなずきました」を出してくる。「では、どんな気持ちだろう」となるじゃないですか、次の発問は。「ああ、君、そこ選んだの。いい所選んだね。じゃあ、ごんはどんな気持ちなんだろう？みんなはどう思う？」となる。その所を先生が「いいですねえ、はい、次」とやっちゃうと(流れて消えてしまう)。先生がさっきおっしゃったような焦点化できる発言がここにずっと並んでいるのです。Y児「その明くる日もごんは栗を持って兵十のうちへ出かけました」もすごく大事なところでしょ。「割に合わないな」と思ったのにその次の日も行く(出かける)。そこから投げかけられるのではないかと僕は思うのですけれど。先生がいちいち「なるほど、いいですねえ」と評価される。しかし、子どもの発言の評価というのは①「みんなの前できちんと発言できたことへの評価」と②「発言の中身の評価」とは別だと思う。先生は①で「よく手を挙げてよく発言してくれたね」と言う。そこで子どもたちも「よし、もっと手を挙げて発言しよう」となるのではないかなと思う。その所の構造化が必要だと思います。

【ベテラン教師 Q: 38】これは光村の教科書でしょ。5年生ぐらいから言葉の論理性がすごく出てくる。例えば、自分が「人にこういう所を伝えたい時にこういう言葉がありますよ」のように教科書のあちこちに自分の考えを述べたり、感情を述べたりする時にこんな言葉があります。「その使い方、こんな文章で言うと人に伝わりますよ」というのが出てきます。そういうことの訓練がまだないのかなあ。例えば「この部分で私はこ

ういうふうに思いました。なぜならそれはこういう理由です」という発表の仕方することに慣れていると、聞いている方もまず結論としてこういうことを言いたいのだなあと分かりやすい。子どもたちは本当に一生懸命自分たちの意見を伝えようとしている、言っている。すごくいいなあと思う。しかし、言っている内容が子ども同士では分かりにくいだろうなあと感じますね。だから先ほどから言われているように、先生が子どもの言っている言葉をもう一度分かりやすい言葉で言ってあげることが必要なのかなあ。そうすると子どもも「あの子はこういうことが言いたいのだなあ」と分かれば、そのことに対する思いもまた言えるのではないかな。言語技術の問題なのかなあと思いましたが。作文を書かせる時にどうしたらいいかという時もそれで悩むので、光村の教科書には「こういう言葉を使いなさい」「こういう書き方をしなさい」とたくさん出てくる。どういう機会に訓練したらいいか分からないのですけれど、そういうことが必要だなあと思いました。

【H: 39】先生の言われる通りではあるのですが、すぐにそれを取り入れると、N先生が言われたように発言者を見ることになっているから発言者を見る。この時はこうすると(形式的に)なっちゃう。話をするようになってから話をする。それを揺るぎなものにするためには、発言した後に「うん」「うん、うん」「えっ!」とか、子ども同士の発言の中につながりが出てくる必要がある。そうすると「だから、誰々さんはこう言っているのだけど、こういう点からすればこうなんです」という言語技術が生きてくる。今は「何を言っても担任の先生は受け入れてくれる」という(レベル)、ここに横の関係が出てくると「それもいいのだけど、やっぱり私はこう思う」というように説得したい気持ちが出てくる。そうするとそこで論理的な話型とか言語技術とかでつなぐ。これをセットにしていく。友だちとの意見同士の関わり合い。

【C: 40】そういうことで言いますと、ちょっとずれるかも知れませんが、小学校での追求は非常にレベルが高い、一部では。それが中学校、高校になるとほとんど消えてしまう。その中で今「言語活動の充実」が提唱されている。そうすると危うい入り方、つまり「活動させればいいじゃ」ということが前面に出る。「言語活動の充実」そのものは本来正しいことかも知れないけれど、現場に変な入り方をすると本当の技術ではない技術、変な無駄なことをやっていることにもなりかねない。もしかしたら小学校にもそういう風が吹いているのかなと思います。今の議論は非常にまともな議論ですけれど、そうじゃない怖い議論も起きてくるのではないかと気になっています。今の私の発言へのコメントは不要です。ちょっと気になってますということです。だいぶ時間が来ています。まだ発言のない方、早めをお願いします。

【元高校教員 R: 41】拝見していて、信頼関係づくり、クラスづくりができていくなあという印象をすごく受けました。子どもの表情を見ていても、先生が意見を全部受け入れられる時に私がちょっと気になったのは、先生が「なるほどねえ」といつも評価が出ているのです

ね。そこで一回、止まってしまう。それととても活発で本当に次から次への意見が出るように授業を作っているらしいと思うのですが、国語の物語の主人公の心情をこうつかんだりする所では、テンポのよさが逆に思考を止めてしまうケースもあるのではないかと思います。対立を作るのも効果的だろうと私も思いましたが、それだけでなくちょっと止まって、ちょっと静かに少しひとつのことを一人ひとりが考える時間をもつことで思考が深化してくるということもあるのではないかなあと思っているの、わあと言ったり、拍手をしたりの中で進んでいくのだけではない、授業の作り方みたいなものも工夫されるとより違った面が出てくるのではないかな。それと課題をこう提示されて順番にそれを追求していくと、その答えを出していくことになるのだけれど、例えば、最後に先生が書かれたものを黒板にぱっと貼られたのだけれど、いろいろなつながりの中で「なぜごんがそう思ったか」は全体のつながりの中から逆に言葉を探していく作業が子どもたちの中でできるようになると、物語の読み取り方はすごく深くなっていくのではないかと思います。

【B：42】今のご発言の前半の部分なんですけど、中学校の新任の先生とも一緒につき合っているのですが、面白い現象で、間というカスपीドなんです、ある先生が行くクラスによって全然しゃべりのスピードが変わるんですね。どうしてかという、早くしゃべる時はそのクラスが絶えずノイズが聞こえているクラス。そうすると経験も浅いということもあるでしょうけど、そのノイズに負けまいと、あせって知らないうちに早口になってしまうということがある。だけど一方で、学級づくりとかある程度進んでいるいいクラスだと、子どもも聞くことが非常にできるものですから、これはいいとか悪いとかではなくて、そうすると教師の方もゆったりとしゃべれる。経験の浅い先生たちというのは子どもたちの雰囲気の中で自分の言葉すら左右されてしまうような段階がまだあるのだということに関わる中で気づきました。本人もそれに気づいているのです。でも「今の自分ではそれが止められない」、そんなことを吐露していて、そういう段階にまだいるのだなあとということを感じました。

【中堅教師 T：43】前回の例会で B 先生と X 先生のご発表を聞いていたので、そのつながりでいろいろ考えていました。要するに Z 先生（現職教育で講師をするベテラン教師）がご自分で授業をされ、最後には（教員たちによる）共同教材解釈の検討会があって、それに基づいて今回の授業案が立てられている。そこで（授業者 A に向かって）先生、だいぶ練習されましたか？

【A：44】練習ですか？そうですね。模擬授業もしましたし、板書計画もしてから（研究授業を）行いました。

【T：45】非常にスムーズに授業が進んでいたの、かなり研究されたのかなあと思っていました。だからこの授業の背後で授業者の先生にはかなり重いものがのしかかっていたような（笑）状況を自分で引き受けて授業をされていたのだと思うとすごいなと思うわけです。先生は『ごんぎつね』の授業をするのは初めてですか？

【A：46】はい、そうです。（※授業者 A は昨年度の新任教师）

【T：47】何が飛んでくるか分からない状況でやっておられる。経験のある先生は「大体この辺で子どもはこう来るだろう」とか「前の経験からこうなるだろうな」とか、おおよその予測ができるから何かできるのですが、それが分からないと頼り所が指導案しかないんですよね。だから授業が線形（※一本線の意）になる。きれいには進んでいる。学級づくりもされているのだけれど、何かどこかで立ち止まってこう深めるとか、どこかで子どもの表情がすごく真剣になって考え出すという場面にはまだ行かない。私は授業研究の在り方が自分の専門なんです、自分の専門の立場でいうと、今回の共同教材研究で行われたのは主に（学習）課題を作る所に（主眼が）あったのかなと思います。一方で教材研究をする時、ベテランの先生方は子どもの発言を聞くという、子どもの発言と教材とのつながりを見ているから「あつ、この子、今すごいことを言ったぞ」と思えるような発言を自分が聞くために教材研究をするのだなあと最近感じるがあります。だから共同で教材研究をしてきたことで授業の形にはなったのですが、それが本当に授業者 A さんの教材研究になっていたのかということを考えました。だからそこが難しい所だと思いました。

【M：48】そうですね。子ども同士の意見をぶつけて話し合いを深めるとか引き出すとかの重要性は今までお話しいただいた中で十分認識できたと思う。このことについて授業をした先生はどのように思われましたか。

【A：49】意見の絡ませ方とかですよ。いろいろな方から意見をいただいて、自分自身もその通りだなあといいながら聞かせていただいて。この授業の後の事後検討会でもそのような意見が出たのですが、絡ませるためには先ほど意見をいただいた「対立させて、その対立の中で意見を言わせる」とか。それから今回は相互指名ということできりあえず「（発言したら次の子を）当てていきなさい」とやりましたが、正直言って、この相互指名もまだ完成形ではないという感じです。今後どのように変えていけるのかなあと自分は考えているのですが、例えばハンドサインとか使って「似ている」とか「ちょっと違って」とか「同じで」とかという話形も使っていけるといいなあと。そうすることによって、まず関連している意見を言う子をまず中心に当てていけば、意見の深まりがもてるのではないかなあとということも考えました。だけど「ハンドサインはあまり使わない方がいい」という先生方もいるので、一概には言えないなあと思っています。見せていただいた他の授業では、反対意見という言葉が強すぎるから、「ちょっと違った意見」とか「ちょっと違って」とか言うみたいですけど、まずそれを言わせると立場がはっきりするので、深まってくるのかなあ、そのように絡めていければいいなあと今考えています。

【M：50】もしこの授業がもう一回できるとして、深まるような話し合いをさせたいわけですけど、一番最初の方に「行きました」と「出かけました」の比較は4年生の子にとっては難しいと思うのです。こちらが期待する意見と全然違う意見の両方が出てきていますよね。核心に至る前段階の部分で意見が対立すると流すしか

ないですね。本当にやりたいことは別にあるので。けど全然違う意見を流すというのも何かちょっと気持ち悪い所がある。もしまたできるとしたら、「行きました」と「出かけました」の比較ではなくて、別の形でごんの気持ちがだんだん変わってきている意識が兵十の方に向いてきていることを分からせるために、どんなものをもってくるか？

【A: 51】この場面とらえさせたかったものは「この日はごんにとって特別な日だった」ということです。これは授業時間の関係で省いてしまった部分でもあるのですが、6場面が一番最初の行に「そのあくる日も」という文章があるんですね。辞書を引くと「あくる日」というのは「何か特別なことがあった時のすぐ次の日」という意味があるそうです。言ってしまうと、ごんは兵十と村人の話を聞いたすぐ次の日ということになります。ですから、もし次またこの授業をする機会があるならば「特別な日なんだよ」ということを子どもたちにとらえさせることができるというなあと考えました。

【B: 52】先ほどT先生が言われたことと今のことをつなげて申し上げると、校内授業研という形でこの授業を実施したということで、今T先生は経験のある先生ならやりとりを伸び縮みさせてうまく対応していく、ところが経験のない先生は一方ではできない、やりにくいということがあると。共同教材解釈という手法というかシステムを採用しているのは「共同の学び」という言い方でいいと思うのですが、それは「経験知の空白」みたいなものがこの人たちにもしあるとしたら、経験の空白を教師集団の中で少しでも埋めることに寄与するから。意見がつながる、イコール、経験知と思うことは更々ないのですが、そこに空白があることは間違いないと思う。だからそこを埋めていくことを教師みんなでやっている。正しく「あくる日」と授業者が言ったのは、共同教材解釈の中でみんなで見つけていったことで、多分この考えというのは共同教材解釈をやっていなかったら生まれなかったかも知れない。もし一人で授業を組んでいたら。そこはいいか悪いか難しい判断かも知れないが、少なくとも教師側の共同の学びみたいなものを教師みんなで作っていく中でそれが生まれたということは、経験知を補うということ、そういうことが私たちの学校でやっていることの中には大きなねらいとしてあるのかなという気がしています。実は今年も夏休みに同じZ先生に来ていただいて、また若い先生たちも入ってきたこともあって（勉強会をやります）こういうことは学校文化とまではいなくても、やっていく中で教材解釈の幅を広げていきたい。我々教師もいろいろ思い込んでいたことが共同教材解釈をやると「えー、こんな考えもあるんだ」と、ある程度経験を踏んでいる人でも気づいていないことなんかはある。そういう面白さがあって、逆に年配教師も学べることはいくらでもありますから、こういう場を活用していくことが、現職教育、校内研のあり方であると模索している。今は発展過程で今年がそういう取り組みを始めて3年目になりますね。（この会の）先生方にはそういう校内研をやっている場合、「こういうことに注意しないと一人一人の教師の力にならない」

とか「ズレが生じるなどの危険性があるよ」ということをもし指摘していただけるなら、またもって帰りたいと思います。

【T: 53】研究授業がみんなに支えられていることは分りますし、共同教材解釈がなされていたこともよく分ります。その良い面と難しくしてしまう面とがあると思います。みんなで考えることで「この指導案のこのひとつの課題がものすごく重いものになる。これは行かなければならない」ということに心理的にはなっていくと思う。それが難しくなること。だからどうしても授業が柔軟性を帯びるというよりは何とかこの課題を授業時間内に出不さないとけないという形になってしまうかも知れないという危険性。

【A: 54】課題自体を渡されたという感じはないのですが、やっぱりおっしゃられたように、みなさんで考えていただいたものがあるから、そのものは「使っていかなければならない」ではないですけど（笑）、課題自体はみんなで考えたものであるのも、むしろそっちの方が重かったかと思いつつ、「その中で自分で決めなさいよ」という感じだったので、確実にこれ（を使い）というわけではなかったですね。

【H: 55】この共同解釈というのは非常に価値はあるのですが、教師みんなでやっていて、最初はそこで学び合えるのだけど、やはり最終的にはひとつの学習課題を作っていくわけですね。それをフルーツにたとえると、皮をこうむいて食べやすくするような（面がある）。元々作品のなかには皮と実の間のようなものがある。それをきれいに美味しく食べれるようにしてある。『ごんぎつね』では最期のごんの前に兵十をもってきます。そこでまず兵十に目を向けて、それからごんに戻ってくると、先ほど先生が言われたような「転換」に非常に気づきやすくなる。その意味では食べやすい形でカットしたフルーツである。だからある程度ですけど、どの先生がやっても一定の授業は流れていくと思う。逆にこの共同教材解釈の時は教材の解釈をしているので、子どもの解釈はあまりしていないのではないか。「この子ならどう言うの」とか。だから授業の中で子どもの中での揺れ幅というものは少なくなるのじゃないかな。企画化された味わいしか出てこない。先生は実を食べてほしいのだけど、ある子は皮ばかりを食べている。そういうことは普通の授業ならあり得るのだけど、それがあまりない。それにどこで気づくかということ、例えば「そのあくる日」の所、「こっそり」とあるんです。「こっそり」はあまり注目させていない。（贈り物をくれるのは）神様だと（兵十に）思われて、もう一回来たという所で、単なる償いだけではなくて、やっぱり分かってほしいという所を食べさせたいという意図があるので。でも、分かってほしいと思っても、堂々とは行けないと思うんですね、今までの経緯があるからね。ごんが「自分がもってきたんだよ」という顔をして行くわけにはいかない。その微妙な心理状態の所、やっぱり「見つかったらまずい」という思いもあって「こっそり」。そういう微妙な心の揺れ動きみたいなもの。それは実と皮の間みたいなものなんですけど、そういうものを残しておいた方が授業は混乱する

かも知れないけど、もうちょっと子どももいろいろなことが言えるかなあという気もしないわけではない。だからこれはどっちがいいというわけではなくて、共同教材解釈の授業というのそういうこと（＝分かりやすさ）を大事にしてやっているの、ある種の宿命性を背負いながらやっていく授業ですね。授業はひとつではない。いろいろなやり方があっていい。「今はこの段階なんだからこのことを大事にしよう」ということでこの方法をやっていくのならば、私はいいのではないかなと思います。

【B : 56】フルーツでカッティングしたら食べるしかないわけですけど、まあ料理でいうと、隠し味をつけたりするじゃないですか。そういうことができれば、ひとつのベースはあるのだけれど、そのお店、その授業者独自の味つけが入っていけば、先生が言うような少し緩やかさが出てくるのではないですかね。ひと味つけるようなことをどこでやっていったらいいか。そういうことも課題としてもっている必要があるということですね。

【F : 57】共同解釈ではいろいろな解釈が出てきて、人数が増えれば増えるほど解釈の幅も広がってきますよね。問題なのは授業者がいる、だけど周りからいろいろな解釈が出てきて、自分のものにならない消化不良のまま授業に突入していくと、やはり何をしっかり教えていかなければならないかということがすごくあやふやになってしまう。教材解釈をした上でその授業者が納得しながら「自分ならここはこういう風にやる」と全てを受け入れるのではなくて、「自分としてはこの部分は受け入れられるけれど、これは自分とは解釈が違うな」というのをしっかりもった上でやっていく必要があるなあと思いました。だから「出かける」と「行く」の比較はなかなかいい比較だなあと思う。ここから特別な日であることを読み取らせて、そして、あつと最後の場面につないでいく。これはどんなふうになるかなあとすごくワクワク期待しながら（ビデオを）見させていただいたので。ですから、いっぱい意見が出ているのだけれど、授業者が「自分は最後にはここを押さえる」ということがブレなければ、子どもたちにも「だから、ここについてもっと意見がほしいのだ」とか言える授業展開になっていたのではないかなと思ひながら見ていました。最後の所はごんは目をつぶりながら、うなずくのだけれど、ニコッとうなずいているのか、それともポロッと涙を落としながら悲しいうなずきなのか、その所だけでもかなりの解釈が出てくるし。それから兵十が立っている位置ですね。例えば、ごんからどのくらいの距離なのだろうか、どのくらいの声で話しかけたのかな？とか、そんな所まで見えてくると、かなり読み取りができるのではないかなと思ひながら。そんな立場で自分はここに子どもに感じさせたいなという立場で子どもたちの前に授業に臨んだとすると、やはり意見の出しさ方も絞れてくるかなあと思ひながら勉強させていただきました。

【C : 58】だいぶ時間も経ってきました。まだ全く発言されていない方は？

【中堅教師 O : 59】大学の授業で『ごんぎつね』を扱った（受

けた）ので少しだけ意見を言わせてください。第4・5場面と6場面で気持ちを考えようと本時の課題に挙げられていますが、台詞だったりとか気持ちだったりとかですが、私が受けた大学の先生の授業では二項対立型の意見の出し方を進めるには読み取る部分がもっと深くて、そんなに意見を何個も言う形じゃなくて、本当にどういう感じなのかと読み込む型の進め方を（大学の国語教育の）授業ではしていたので。そういうのよりかは、（今回見た授業、議論された授業のあり方は逆に）意見を出す型の授業でした。『ごんぎつね』を題材として扱うにあたって、どういう進め方がいのだろうか今回この学習会に出て、今まで授業で学んだことを考えながら、どっちが？と学生として思いました。

【C : 60】みなさま、これについてはいろいろお考えがあり、本当は合宿して検討したいぐらいのネタですが、これ以上終了時間を遅くするわけにはいかないので、ぜひという方？（※特に発言なし）では私自身、先生方に伺いたいことがひとつありまして、子どもの表情のことです。子どもの表情の（教材場面に応じた）変化があまりなかったとのご意見もありましたが、私は子どもたちの表情はそれなりによく変わっていたなあと思ひます。ついでに言うと「鍊り合い」という言葉もあるし、私もそれがいいなあと思ひます。先生が「うんうん」とうなずくだけで全部委ねてしまうわけにはいかない。選ばなくてはならない。しかし教師が自分の思ひをもって聞くだけでも、子ども同士の意見の結びつきみたいなものもずいぶん変わってくるのではないかなあ。それは授業記録の文字に表れない所でもあるなあと思ひながら、私もいろいろ考えさせられて勉強になりました。では、こちらの方から順番に（発言を）回していきますので。パスでもいいです。または今日の気づき、ひと言。では、お願いします。

【G : 61】今日は A 先生の授業を参考にたくさんの意見を伺ったのですが、本当に初心者としてはとても貴重なご意見ばかりいただいて、これからの授業づくりに生かしていけたらなあと思ひました。子どもの意見を拾いながら授業を進めていくことは本当に難しく、とにかく自分の進めたいようにということが頭にあったのですが、やっぱりそれだと先生主導型の授業になってしまつて全然面白くないと思ひます。自分がうまく子どもの意見を拾いながら、なおかつ自分の向かいたい方向へ連れていければなおよいのですが、そういう技術がだんだん身につけていけばなあと思ひます。

【I : 62】はい。私も初心者で全然授業がうまくいかず「子どもからこんな意見が出てきた、どうしよう」という授業の場面が多々あつて、「うーん、どういうふうに言えばよかったんだろう。最後どういうふうにとまとめればよかったんだろう」という思うことがあるので、先生方のご意見を聞いて、「ああ、なるほど」と思ひることと、「ああ、耳が痛いなあ」という所もあったのですが、自分自身ちょっと深まつて一歩成長できたのではないかなと思ひます。参加してよかったなと思ひます。ありがとうございました。

【M : 63】私は5年生をもつていて『ごんぎつね』はまだ先な

のですが、今日勉強したことがそのまま使えるので。見せていただいた授業だけじゃなくて、この授業計画全体を見て、短冊に書くとか子どもに課題づくりをさせるとか、すごい面白いやり方だなあ、自分がやったらどうなるのかなあと思いました。ぜひ参考にさせていただきたい。ありがとうございました。

【O: 64】私も高学年をもつことが多いのですが、先生がまだ完成形ではないという話をされたので、このような素直で人と関わっていけるような子たちで上の学年に上げていただけると来年もつ方がまた助かると思います。

【J: 65】今の教科（特別支援）では国語はないので、将来国語をもった時、活用できることがいっぱい学べたと思いました。過去、自分が国語を教えていた時に同じように、悩んでいた時にひとつの突破口になった新しいアドバイスをベテランの先生からもらったのですが、ひとつの授業の中で特に考えさせたい「ここ！」という所に関しては他の所以上に「抑揚をつけた、こう言い回し。そういうことをやるといい」ということを聞いたこともありました。授業者の先生は「なるほど、なるほど」と言われるのですけれど、「なるほど」も（低調の）「なるほど」で終わってしまっていて、（抑揚がついた）「ううーん！、なるほど〜〜おっお！」とは違うんです。ね、こう、子どもの感じ方も。そういう違いが生かせたらいいなということをひと言添えさせていただきたい。

【K: 66】いっぱい考えさせてもらえて、今日はとってもよかったと思っているのですが、C 先生（司会）がおっしゃった子どもの表情を私も見させていただいて、〇〇ちゃんとか、△△ちゃんとか、すごい、「ねええ」みたいに言って、4年生ですけどすごくかわいくてキラキラしている。その一方で□□ちゃんみたいにすごく近くの子を見ていて、彼女なりのペースで一生懸命しゃべったり考えたりしている。あっ、後ろの子で気になる◎◎ちゃん、発言としては出てこないけれど、先生が机間巡視で行かれて、そこで先生とお話している。あの時、先生は何をおっしゃったのかなあと考えて、先生が何か言われてそこですごく変わって笑って。そういう静かにしているけれど、すごくいい表情を見せる子もいる。女の子文化もそれぞれありそうですけど、先生がうまく接していると感じました。男の子たちでは先生の近くにいた◎◎くん、彼は最初の礼の時から固まっていて、大丈夫かなあって見ていたんですけど、固まっていたけれど、先生がいつも気にしていまして手を差しのべるので、先生に言ったりやったり。でも「みんなで話して」と言われると、後ろの子と話したり、そっちの子もちょっと心配でしたが、途中から元気に話している。そういう意味では1時間のうちにいろいろな顔が見られました。先生が一番やさしく接していたのが子どもたちが最後に感想を書いている時で順番が分からなくなっちゃたのですが、先生が心配だったのだろうなあと思う子の所に行き、しゃがんで見て、肩をたたいたり、そういうことがすごく温かくて、あそこの場面で先生もホッとされて、子どもと寄り添えたのかなあと。T さんがおっしゃったように先生にはやるのがいっぱいあって、子どもはいっぱい発言

してくれていたのだけど、ご自身はあまり聞けていない部分があったのかなあと考えて、そして最後の所でやっと気になっていた子の所にも行けて、ホッとしている感じの先生がこう温かい感じでした。これがもうちょっと授業全体の中でもそんなふうに楽にいられたらいいなあと思いつながら見ていました。もうひとつ、★くんとかのいろいろな先生の意見を聞きながら、ああそうかと思って。例えば、H 先生が先ほど「承認をされない」という話をされていて、先生が「ああ、なるほどねえ」と聞いてはいらっしやるのだけど、★くんにとっては何か受け取ってもらえていない感があって何回も言うてみる。「〇〇くんも言うてたけど」とまた再チャレンジしている。そういう彼の受け取ってもらえてい無さというのが何回も出ている。それはN 先生がおっしゃったように彼は何かすごく言いたいことをつかんだ。訴えているのだけどスルーされている感があって、それで何回も出てきちゃったのかなあ。だから先生方の取り組みの素晴らしい所があるなあと思いつつも、もう一步、子どもの発言を教材につなげていく部分でもぜひいろいろな先生の知恵というか経験が「あの時ね、〇〇がこんなこと言ってさ、僕、びっくりしたんだよね。それでこんな解釈を広げてみたんだ」みたいな話も教材解釈の中に入ってくると、子どもと教材をつなぐ回路もできる。そうやって子どもの発言を聞き、それを教材につなげていく回路ができてくるかも知れないなあと思って。そうすれば、もうちょっとゆったり先生も（子どもの声を）聞けるかなと。ともかく授業者の先生はすごく勉強されていて、子どもたちも一生懸命で、先生が大好きで素敵で元気をいただきました。またぜひ授業を見せてください。ありがとうございました。

【C: 66】新任なんですよ。今年で2年目ですから。これは去年、ピカピカの新人だった時の実践だもんね。

【?: 67】ひとつの授業を見させてもらって、すごいいろいろな見方があるのだと学ばせていただきました。ありがとうございました。

【F: 68】愛知県尾張の一宮という所なので新美南吉（※『どんぐつね』の作者・知多出身）の生誕百年なんだけれど、私も子どもたちもピンと来ないのですが（笑）、今日は知多の先生の授業を見させていただいて、地元では、新見南吉、どんぐつねに子どもたちも思い入れがあるだろうなあと思いつながら見させていただきました。ありがとうございました。

【E: 69】1年目の時と授業と聞かせていただいて大したものだと。これだけ子どもとの関係を作って、あれだけ自由にものを言わせるように（している）。まずそれがなければ（いけない、それがあつた）、これから「深める」へいける所なんだなあ。5年くらいはやってみえるのだろうと思っていましたので大したものだ。これから日に日によい授業ができていくのだろうなあと思いました。学校で教材解釈に取り組んでいるということですけど、きっとその時点は先生方にとってはとても勉強されて、そこが先生方の勉強になっている。それを代表して（研究授業を）やられる所で、その部分に授業者の「俺はこうしたいんだあ」というものが入って

くるところとの兼ね合いが難しいのかなと思いますが、最後は自分の授業なので、さっきも言いましたが、あなたの授業なんだから、あなたが最後はやりたいうにやって、それを（見て）皆様からいろいろ教えていただく形がいいだろうと思いました。（※資料プリントを開いて）この学習問題は誰が作られたのですか？

【A：70】この問題づくりの型自体は我々を指導してくださったZ先生という方が型をくださって、型の後の（実際の）問題は今回、一緒に授業を作らせていただいた隣のクラスの先生（キャリア10年ぐらい）と一緒に、まあお互いのクラスで使えるようにということでお互いのクラスのものを照らし合わせて、今回この問題を作りました。

【E：71】これはすごいなと思いました。第1場面で「どうして（ごんは）いたずらばかりをするのだろう」、この答えが分かったら、この物語の言いたいことが分かるだろうなあ。第3場面で「俺と同じ、ひとりぼっちの兵十かあ」となって最後の場面になっていく。ごんの行動が変わっていったということがきちんと書かれているので、これはすごいなあ、とてもいいなあと思いました。ありがとうございました。

【？：72】私も知多に住んでいて『ごんぎつね』は本当に身近です。この東浦町に近い所に住んでいますが、共同教材解釈に学校で取り組んでいらして、多分そこでは若い先生も自由に発言をなさって、言いたいことをいいながら、こう作っていかれるのだろうなあと思います。うらやましいと思いますし、授業をやって振り返りをやられてということをずっと繰り返していらっしゃるのだろうなあと思うので、そういうことが名古屋市でもあればいいなあと思いました。ありがとうございました。

【T：73】本当は授業の中身のことで言いたいことがいっぱいあったのですが、それ以外にも面白いことがいっぱいあったのであまり言えませんでした。僕は最近こだわっていることがあって、むずかしいなあと思うのが、ベテランの先生から見れば、授業で「何でそこはこうしないのだろう」と思って、そこに（若い先生が）行けないということの難しさがあって、単純にそうやればいいというものではなく、もっと根本的な難しさというものがあるんだろうと感じるのです。ひとつあるのは、先生と子どもたちの間にはすごくいい感じができてきていること。それは新任の先生のよさだと思う。そういう新任ゆえの子どもたちとの距離の近さと、一方で「それでも自分はやっぱり教師なんだ」という思いとがこううまく重ね合わないというか、何か教師らしくあろうとする意識が過剰に出てしまう所がひょっとしたらあるのかも知れない。それが授業の固さを生むという所もあるのかも知れない。これは証拠があるわけじゃなくて、ただの想像です。そこで何かお力になれることがあればいいなあと思いながら見ていました。ありがとうございました。

【？：74】こういう研究ができるということが素晴らしいなあ。あんまり名古屋市のことを言っているのはいかなのですが、研究してそのことが子どものいろいろなことにつながるんだなあと思いながらも、なかなか忙しくて

やれなくて。やらない方がいいというわけでもないですけれど。でも「（授業研究を）こんなにやると、こんなに子どもが輝いている。ああ、全員がいい意見を言っているじゃん」、そういうのを見て、そのよさが分かってくれたら、他の学校でも名古屋市のいろいろな所でも研究をやりたいうなあと思いたいのと思うので、また誰かに「こういうことやっているよ」ということを伝えたいと思います。ありがとうございました。

【Q：75】若い先生が意見がいっぱい出てきて、どうしようかと迷われるそうですけど、その真剣さが子どもにすごく伝わるんですよ。だから逆に何年かたった後に新任みたいな授業ができたらすごいと思う。役者と同じで、先生というものは多重のサインを出している。指導の言葉だけではなくて、目線とか手の動きとか、懸命な走り方やら、後ろ姿とかも子どもに影響がある。それらを意識して複合的なサインが考えられるといいなあと思います。授業者の先生、ありがとうございました。勇気をもって素材を提供してくださった。ありがたいなあと思いました。我々が『ごんぎつね』から離れて何十年もたつのに、ありありと思い出して話ができること自体、素材のよさがある。そこを踏まえた次の展開があるといいと思いますし、逆に言うとこんなことを言うと叱られますが、教科書の中の教材には煮ても焼いても喰えないような、わけの分からない素材がある。ひとつひとつ、よく読み込んで扱わないといけないと思います。（笑）ありがとうございました。

【D：76】先生方は自分の教室に埋まってしまうという現象があると思うので、授業者の先生、勇気を見せていただいて。それから、みんなの意見、とっても貴重、価値がすごくあって、この会があって勉強できるということをすごく感謝しています。今日はありがとうございました。

【N：77】初々しい授業を見せていただいて、あの一、言いたいことはいっぱいあるんですよ。うん、これが『ごんぎつね』の途中ならこれでいいけど、最後の場面ですよ。そうすると「これでいいのか」疑問ということがすごくあるんですよ。最後がこういう読み取りなの？ということはあるんですよ。でも、それは何度も（授業を）やると出てくると思う。むしろここでは「言葉が少なくなっていく」というよさがなければいけない。今日のビデオで一番よかったのは最後に感想を書いている所ですね。ああいう場面が要るんです！！誰も何も話さないで物語にそれぞれが入っていくという場面があって初めて、あの『ごんぎつね』に入っていくということがあると思う。だからそういうことはこれからいっぱい経験されると思うので。今日（の授業ビデオでは）、いろいろなテクニックをやっているんだけど、そのテクニックがすごく気になって、見るたびに（心が）ざわざわ、ざわざわしてくる。「あれを無しにするといいのに。これも無しにするといいのになあ」と思うことがいっぱいあるんだけど。

【H：78】私もそう思います。

【N：79】だけど、私だってハンドサインを使っていた時期もあったし、相互指名をやっていた時もあるし、いっぱい（使った経緯は）あるんですよ。それがあって「こ

れは駄目だ、これも駄目だ」と捨ててきた過去はあるわけです。だから経験しなければいけないこともあるのだなあとすごく感じました。今は2年目だから感じておられるだろうけど、むしろ発言が少ないからすごく子どもたちが考えているんだなあとということも多分感じていると思う。「発言が多いというのはまずいなあ、本当に真剣にはなっていないなあ」と思う瞬間は必ずあると思う、国語の授業では。そういうことをいくつか踏まえて次のステップに行くのだなあと今日見せていただいてつくづく思いました。ありがとうございました。

【C : 80】僕もひと言。ついこの前まで勤務校に教育実習生が来ていました。私は担当ではなかったのですが、私はその実習生に最後に言いました。「あなたは若いのだからチャレンジしなよ」と。チャレンジをしない安全な研究授業をやらうとすると、たいてい失敗するんですね。ですから今後もぜひチャレンジを続けていただきたいなあとも僕も思いました。最後に発表者から。

【B : 81】自分も年で、あと数年したら30何%の教師が退職でゴボッと抜けるということを自分もひしひしと感じています。残りの60何%と補われた新人たちで授業を教育を創っていくという時に、今学校でできできないことを今やっておきたいなあと思います。普通で言えば教師教育ということです。そういうことを日に日に考えている自分がいて、現職教育をやっているとストレートに肌を感じるものですから。実は今日も新任の人達を誘ったら一緒に来てくれて。まあドキドキしていただろうけど、うれしかったのはこの人達が自ら発言してくれて、最後にではなくて途中で自分の意思で発言してくれたこと、そして先生方が僕なんかではとても言えないようなことをいっぱいこの人たちに（言ってくれました）。まあ、どこまで分かったのかは分からないわけですが、伝えてくださったということに今日一番感謝の気持ちが強くて、（その伝えられたことの真の意味を）後から気づくこともあるだろうと。それとある程度経験を積んだ先生の方がよいだろうに、この新任の山本先生に研究授業（検証授業）をやってもらおうと思ったのには経緯があります。（中略）「この先生に何かをつかんでもらいたい」という気持ちが強くて、魔が差したと言ってもいいのかも知れませんが、そうお願いしました。並行して授業をされたもう一人の先生は力もあって熱心ですから、ほかっておいても自分でやっていけた。こっちは私が白羽の矢をたてた形でやっていった。でも彼は2年目の今、（この研究会に来て）この場でも堂々とやってくれた。やはり昨年的一年があったから彼は今このようになってくれたのかなと思うので。これは同僚性というか教師の学び合いの中でいろいろな立場の先生がそれぞれでできることがあると思うので。そして次世代につないで行くという時代が確実に来ている。それが無いともう明日はやってこない。だからやれることはやりたい。泣いたりすることもあるかも知れませんが、やはり要求したいこともあります。すいません、自分の感想を言っちゃった。

【A : 82】本日は貴重なご意見、ありがとうございました。もう本当にみなさんが言われる通りで反省点ばかりの授業かなあとと思います。子どもたちは頑張ってくれるので、子どもたちの意見を教師がどう扱っていくのかが本当に大切だなあとひしひしと感じています。自分のこれからの課題としては意見をどう絡めていくか。貴重なご意見をいただいて、やっぱり経験して捨てていかなければならない部分がある。それは子どもたちの（貴重な）時間を使ってしまうので、もったいないことかも知れないですけど、そうしてこれから自分が教えていく子どもたちによりよいものを提供できるように精進していきたいと思います。本当にありがとうございました。（※盛大で長い拍手、司会者の挨拶で閉じる）

（※発言者が明確に特定されないものについては「？」という記号を用いている）

（原稿受理年月日 2019年10月10日）