

論文題目

バフチンの対話理論による教育実践解釈、 および教育実践開発に関する研究

2014 年

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

前原 裕樹

内容

第Ⅰ部 「問題の所在と本研究の目的」	4
序章 研究の概要	4
第1章 授業における「対話」に関する先行研究の外観	5
第1節 問題の所在	5
第2節 本研究の理論的枠組み（バフチンの対話理論による教育実践解釈の到達点と課題）	15
第3節 バフチンの対話理論における鍵概念の検討	18
第4節 まとめ	22
第2章 研究の方法と本研究の構成	27
第1節 サンプルング	28
第2節 本研究の構成	31
第Ⅱ部「バフチンの対話論による実践解釈分析」	33
第3章 出会いの材「クロツグミ」における対話性	33
第1節 本章の目的	33
第2節 研究方法	34
第3節 分析結果	35
第4節 総合考察	46
第4章 授業における発言に対する児童の「応答」プロセス	49

第 1 節	本章の目的	49
第 2 節	研究方法	50
第 3 節	分析結果	52
第 4 節	総合考察	62
第 5 章	授業における児童の対話スタイルに関する研究	63
第 1 節	本章の目的	63
第 2 節	研究方法	64
第 3 節	分析結果	65
第 4 節	総合考察	69
第 6 章	国語科授業における対話の変容—発言の「宛名」を手がかりに— ...	71
第 1 節	本章の目的	71
第 2 節	研究方法	72
第 3 節	分析結果	74
第 4 節	総合考察	87
第Ⅲ部	「バフチンの対話論にもとづく対話事例シナリオの開発と実践」	91
第 7 章	教室における、教師および方法に内在する権力・権威構造の理解を促す 対話型事例シナリオの開発—『23 分間の奇跡』を事例として—	91
第 1 節	本章の目的	91
第 2 節	実践の計画および実施内容	92
第 3 節	分析結果	100

第4節 総合考察	103
第Ⅳ部「総合考察」	105
終章 研究の成果と課題	105
第1節 研究の成果	105
第2節 今後の課題	108
資料	115

第Ⅰ部 「問題の所在と本研究の目的」

序章 研究の概要

本研究は、学級、および授業における学習者の学びの変容プロセスを明らかにするものである。学習者の学びを考える際には、その学びの質が重要な観点となる。他者と学ぶことの重要性は、学びの共同体論や学び合い論など、これまでいくつかの指摘がなされてきている(後で詳しく述べる)。しかしながら、学級、および授業における関係論的な学びと内容論的な学びとを結び付けて論じられている研究はいまだに少ない。その要因の1つとしては、以下のことが考えられる。すなわち、教師や観察者が授業において、学習者の関心や意欲の向上を重要視し、学習者が他者と関わっている、といった状況を学びと認識していることにあるのではないだろうか。そのような観点に加え、理解や解釈といった内容を深めている学習者の思考過程やその内実を捉えることは、学習者の学びの質を検討する上で、大変重要なことである。

そこで、本論の第1章では、これまでバフチンの対話理論の鍵概念、とくに「多声(性)」 「宛名」といった鍵概念の整理を中心に行う。バフチンの対話理論のさらなる理解とその他の対話諸理論を整理することを通して、対話論についてのさらなる見識を深めていく。

次に、本研究の第3章から6章では、小学校の継続的な授業観察を行い、学習者の学びの可視化をバフチンの対話理論を援用することによって試みた。すなわち、バフチンの対話論を理論的背景として、授業における児童の学びに内在されている関係論、および内容論の相互作用を検討し、その変容プロセス、および、児童の学びの詳細を明らかにしようとするものである。これは、教育実践における新たな解釈や理解、つまり、教室における事象に対し、意味づけを行うことを通して、教育実践および授業実践の可能性を追求するとともに、教育実践における理論的仮説を生成しようとするものである。

そして、第7章では、これまでの研究によって明らかになった知見を踏まえ、「自らが有する権威・権力と葛藤しながら、どのようにして学習者にとっての真の学びを創造していくことができるのか」、といった教室空間における対話と権威・権力の関係性について、事例シナリオを作成し、教師を目指す学生に教授するために、実際の現場で起きている出来事を題材にした対話型事例シナリオを作成し、実施および検証する実践的な研究を試みる。

第1章 授業における「対話」に関する先行研究の外観

第1節 問題の所在

1 関係論的学びの意義と課題

中央教育審議会答申(平成20年1月)における「7. 教育内容に関する主な改善事項」の第一項目では、「言語活動の充実」が記されている。すなわち、学校教育における言語活動の充実は、全教科に共通する課題である、といえる。

しかしながら、極めて重要な観点として、これまで行われてきた言語活動の意味を踏まえた上で、これからの言語活動について議論する必要があるだろう。

そもそも、90年代以降の学校教育、とりわけ授業においては、学び手としての主体性の回復が求められ、そのための方法として、他者との関係性を重視した協同的な学びとしての「学び合い」や「学びの共同体」といった学習共同体の重要性が指摘されてきた⁽¹⁾⁽²⁾。

(佐藤学, 2000, 西川純, 2000 など)

それに伴い、学力や能力に対する認識、およびそれに伴い研究の方法論が大きく転換してきている。例えば、佐藤公治(1999)は、従来の心理学研究の発達観や学習観について「絶えず他人よりも秀でた人間になっていくことが善であるという個体主義的な能力観を、社会や教育や、そして発達の研究の中で持つようになった」と述べている⁽³⁾。

授業に関して言えば、佐藤学(2003)は、「者」や「モノ」との関わりによって生まれる学びを「対話的实践」と表現し、次のように述べている⁽⁴⁾。

「学びとはテキスト（対象世界）との出会いと対話であり、教室の仲間との出会いと対話であり、自己との出会いとの対話である。学びは対象世界との対話と仲間との対話と自己との対話的实践によって構成されているのであり（学びの三位一体論）、『活動（activity）』、『協同（collaboration）』『反省（reflection）』の三つで構成される『活動的で協同的で反省的な学び』として遂行されている」

佐藤学は、学びの本質を、対象世界を間においた自己と他者との対話と位置づけているといえる。

以上のように、現在の発達観・学習観は、従来の個体主義的なものから、相互作用的⁽⁵⁾（佐藤公治, 1996）、関係発達の⁽⁶⁾（鯨岡峻, 2000）な発達観・学習観へと転換してきているといえる。他者と関わりながらの学習が求められ、協同的な学びや児童同士の自律的な実

践も展開されてきている。

石井順治(2004)は、授業における教師の役割について、「教師の仕事の中心は『つなぐ』こと」と述べている⁽⁷⁾。また、「つなぐ」はたらきを、「考えと考えをつなぐ」、「子どもの考えとテキストをつなぐ」、「子どもと子どもをつなぐ」、ということの 3 つに分けている。ここでいうつながりは関連づけるつながりである。さらに、石井は今求められる教育として、「人と人とのかかわりを回復し、他者とともに学びを深める教育」とも述べている。

しかしながら、このような他者との関係性を重視した学びにおいては、どのように児童の学びの深化や理解をみとればよいのか、という課題も指摘されている⁽⁸⁾(森脇健夫, 2012)。

教室での関係性の学びの問題を考えるにあたり、まず学級という集団の中で学ぶことの意義について考えていきたい。

吉本均(1994)は、教育における集団として、共同自治的集団の重要性を述べている⁽⁹⁾。

子どもたちは学級集団という規範＝環境に働きかけ、自分たちの総意をねばり強く結集することで、それを自分たち全員のものとしてつくり変え、いっそう文化的で豊かな環境を生み出していくこと、そしてまた、その過程で、同時に、子どもたち自身もよりいっそう能動的な活動主体として自己変革を遂げていくということ、そうした個と集団との弁証法的過程を指導していくところに、われわれの民主的集団づくりのもつ人格形成的意義が存在しているのである。

つまり、吉本は、集団と個が相互に関連し合うことを通じて、主体的な児童同士らの手によって新たな価値を生み出していく営み、が重要だと考えている。

この集団といった考え方を学習集団に置き換えた場合、豊田ひさき(2001)は次のように述べている⁽¹⁰⁾。

わたしたちが主張してきた「学習集団づくり」とは、(中略)学級を主要教科の授業のための少人数クラスに編成するというシステム、つまりハード面の整備のことではない、ということである。「学習集団づくり」のづくりには、教師と子どもが、共に学び合う、という学級の意識づくりの主人公に、子どもたちを立ち上らせていく取り組み、という意味がこめられている。

学習集団においては、学習集団の形成過程の中で、児童自らが主人公となって、学びを

創出していく、という意識を集団が持つような学級の文化が重要だと考えられる。

このような学習を集団によって組織する考え方に、前述した「学びの共同体」といった考え方がある。協同的な学びとしての「学びの共同体」について、佐藤雅彰（2011）は、次のように述べる^{（11）}。

「学びの共同体」では、子どもたちが対等な立場で学び合い、お互いを尊重し合い、お互いにケアし合う、民主主義を基盤とした協同的な学びを組織する。具体的には授業の中に「作業的活動」「グループによる活動」「表現と共有」の三つの活動を組み込み、知識・技能だけでなく、多様な人々が共同する生き方を学ぶこととする。

このような佐藤が主張する「学びの共同体」と吉本・豊田らとの学習集団という考え方は必ずしも同義ではない。その違いの1つは、集団と個の関係性である。吉本・豊田が主張する学習集団は、学級において教師が集団と個を同時に組織し、その中で児童が学びの主体となっていく営みを重要だと考えているのに対し、「学びの共同体」は、小グループの集団と個の関係性による児童の主体的な学びを重要だと考えているのである。

それでは、このように学級や授業において、対象世界を他者とともに理解することが求められる授業において、どのようにして学びの質を検討していけばよいのであろうか。そして、そのような学習を集団や共同体の中で組織するには、教師はどのような理念と方法を実践しているのだろうか。

この点に関し、筆者は次のような研究仮説を持っている。すなわち、教室においては、他者との関わりの変化と学習内容の深まりが相互に関連している、ということである。対象と自分との二項関係に、自分とは違う存在である「異質な他者」（教師や他の児童）が介入することにより、これまでとは異なった解釈や理解が起こるのであり、他者（教師や他の児童）と自分の二項関係だけでは、対象への理解は深まらない。つまり、授業内における学習内容の理解や解釈は、対象と他者と自分の三項関係の中で、変化していくといえる。

よって、他者の関わりと学習内容の深まりがどのように関係しているのか、そして、教師がいかにして、そのような協同的、自律的な学びの実践を構築する教室空間を作り出すのか、その過程を明らかにしていく必要がある。

2 教室における権力・権威構造

それでは、教室空間を考えるにあたり、権威・権力の問題について考えていく。そもそも、権威・権力はどのような違いがあるのだろうか。なだいなだ(1974)は、この2つの概念の違いについて、次のように説明している⁽¹²⁾。

権威も権力も、いうことをきき、きかせる原理に関係している。権威は、ぼくたちに、自発的にいうことをきかせる。しかし、権力は、無理にいうことをきかせる。そして、今のぼくたちの社会は少し、それがくずれかけてはいるけれど、この権力と権威が二重うっしの1つのイメージを作っていて、それがぼくたちにいうことをきかせ、まとまりを作らせている。

しかしながら、この権威や権力というものは、そう簡単には区別できない。その理由は、権威や権力の構造にある。すなわち、権威や権力というのは、自覚しにくい構造になっているのである。

そもそも、権力概念は、一般的にトップダウンの抑圧の象徴として認識されている。ある特定のものが権力という大きな力を手にし、それをある対象に行使するという図式が最もわかりやすいであろう。

しかし、こうした従来とは異なった権力概念を提唱したのが M.フーコーである。フーコーは権力が暴力的な抑圧の象徴ではなく、権力関係を構築する関係論的な権力の様相を《規律・訓練＝discipline》という概念として提唱した。

難波江和英・内田樹(2004)は、このようなフーコーの概念を次のように説明する⁽¹³⁾。

フーコーは、人間の存在を無視しているのではなく、人間を知らないあいだにあやつり、支配・被支配の対象に変えてしまう目に見えない力のはたらきを「権力」と呼ぶことによって、そこに人間独自の問題をたちあげようとしている。(中略)例えば、わたしたちは、警察や病院といった機関、教育や結婚といった制度、さらには常識や道徳といった価値観を自然なものとして受け入れて現実を生きている。しかしその現実のありようは、わたしたちが思っているほど自然なものではなく、なんらかの原理によって形成されてきた経緯がある。それにもかかわらず、わたしたちはたいてい、そんなことに注意をはらわずに毎日の生活を送っている。

その観点から見れば、フーコーが「権力」と呼ぶものは、たしかに特定の個人(たとえば上司や政治家や国王)、あるいは価値観といった社会の根幹をつくり、それをとおして日常

生活に浸透しながら、人間の言動をコントロールしている規律的な作用のことである。

フーコーの権力論が独創的なのは、ある特定の権力者が権力を「もつ」のではなく、支配へと至る「戦略・技術」という点において、広く社会一般を視野に入れた権力の概念を提示したことにある。フーコー(1977)は次のように述べる⁽¹⁴⁾。

権力の行使とは、ある者が他者の可能な行為の領野を構造化する仕方である、という定義を再び取り上げよう。このよき権力関係にとって固有なものとなるのは、権力関係が諸行為に対する行為の様態である、ということだ。すなわち、権力諸関係は社会的結合に深く根ざしているものであり、全面的に消滅的できるとおそらくは夢想しうるような補足的な構造を『社会』の上空に再構成しているのではない。ともあれ、社会で生きるということは、たがいに行為に働きかけあうことが可能となるように生きるということである。『権力諸関係なき』社会とは、ひとつの抽象でしかありえない。

ここまで権威と権力について整理してきた。それでは、このような権威・権力が学校における教室空間において、どのように作用しているのだろうか。教室における権威・権力について、佐藤学(1994)は次のように述べる⁽¹⁶⁾

現代の教育の危機が、おおかたの予想に反して、学校と教師の権威と権力の過剰にあるのではなく、逆に、学校と教師の権威と権力の失墜から生じていることを、物語の語り手が認識しえていないことを指摘できるだろう。(中略)教室という場所は、その特有の装置を介して、社会の権力と権威が忍び込み特有の様式で作用する場所なのである。そうだとすれば、教室の権威と権力の暴露と告発に終始するのではなく、教室という場所で生成し機能している政治力学の解明こそが、研究の課題として設定されなければならない。

そのような学びを創出する対話的空間を構築するに教室空間における机や椅子の配置について、稲垣・佐藤(1996)は次のように述べる⁽¹⁷⁾。

子どもたちの机と椅子の配置も、教室空間と権力関係を規定し表現している。通常の教室のように黒板に向かって整然と列をなして並べられた机と椅子は、教師の一方的な伝達

と説明を基本として遂行される一斉授業に適した教室空間を構成しているし、教師を中心に「一望監視システム」(ミシェルフーコー)として構成された権力空間を表現している。この教室の一方方向性に対して、多くの教師が、子どもたちの机と椅子を「コの字型」に組み替えて、子ども同士のコミュニケーションを空間的に教室に準備する試みを行っている。さらに、協同学習を重視し子ども同士の教え合いを尊重する教師は、いくつかの机をテーブル状に合わせて配置する教室空間を準備している。

稲垣らが指摘するように、このような教室空間に存在する権威・権力構造を机や椅子の配置の転換によって、対話的な教室空間に変容させていくことで、より豊かな学びを構築していくことが可能であろう。

教室空間において、権威や権力に固定化されてしまっただけでは、子どもの学びもそこで衰退してしまう可能性がある。威圧的で、教え込みによる弊害を自覚している教師は多いであろう。しかし、教室空間において、フーコーの指摘するような、みえない、またはみえにくい権威と権力構造が存在することを、自覚し、その権威・権力と葛藤し続けることで、本当の意味で子どもたちが学べる教室空間を構築していくことが可能であると考えられる。

3 文化的実践としての授業の意義と授業構造が抱える課題

先述した教室空間の構造と同様に、授業における構造も子どもの学びを考える上では大変重要な観点である。授業の基本構造は、学習者・教師・材^{注1}という3つである。材は文化的価値を内包し、かつ教師の意図や願いが込められているものである。佐伯胖(1995)は、学習を「文化的実践への参加」、と定義し、文化を次のように説明している⁽¹⁸⁾。

つまり、ここでいう文化というのは、つねに過去の伝承とともに未来への新たな文化づくりのさまざまな実践が行われているという、未知なる世界に開かれたいとなみをさしているのである。

こう考えると、私たちがいう「文化」の概念には、ものごとの意味の根源に立ち返り、ものごとを再吟味し、味わいなおし、「新たな文化の作り手」として世界と関わるという実践(それが「文化的実践」である)がいとなまれていることが前提になっているのである。しかも、そのようなないとなみ(文化的実践)は、絶えず問い直され、修正され、より広い社会との関係の網目がつむぎだされていくものなのである。そのような共同的ないとなみとその産物こそが文化なのである。

授業という営みが、「文化的実践の参加」としての学びという前提にたつことで、冒頭にも述べたように、対話的空間を構築するその必然性があらわれてくる。

しかしながら、授業の構造それ自体に対話空間を構築することを困難にさせる要因が存在する。

藤岡信勝は、授業書による教材開発、および授業の特徴について次のように述べる⁽¹⁹⁾。

- ① 一般に、教師から子どもに与えられる情報は、教師の口頭による場合、板書される場合、および文章による場合がある。授業書はこのうち、徹底した文章中心主義をとっている。

- ② 「問題」にはじまる一ステップの結末が、クローズド・エンドである。すなわち
 - a 「問題」には正解がある
 - b その正解を教師は知っている
 - c 最後にはその正解が子どもに知らされる

- ③ 子どもは「問題」を解く主体である。いいかえれば
 - a 問題を発見する主体
 - b 問題を提起する主体であるとはみなされていない。子どもは自由に、何でも考えることが許容されているが、それはすべて教師側の与える「問題」の枠内における自由にすぎないのである。

- ④ 授業書では、ステップの順次性に自由度がない。あらかじめ教師(授業書)が予定したコースを一本道で進んでいく。その場合の状況に応じたコースの変更は原則としてありえない。コースを変更せざるをえないとすれば、それは授業書の欠陥とみなされ、次の段階では授業書が改訂される。

藤岡の批判を踏まえれば、授業において学びを構築するためには、子どもが自ら問を立てて、それを共有し、それを解決していくものである、という授業観への転換と変革であろう。

よって、教室空間において教師がどのようにして材を設定し、子どもに提示し、子ども自らがその問いを立て、解決していく過程としての学びを展開していくのか、また、教室

および授業における権力構造や授業構造と常に対峙しながら、いかに学びを創出していくのか、について明らかにすることは重要であるといえる。

4 教職課程における対話型シナリオ材の開発意義と課題

ここまで、学級、および授業における対話の重要性について述べてきたが、対話空間を構築する教師をどのように育てていくことが可能なのか、についても考える必要がある。

現在、学校教育現場において、団塊世代の教師の大量退職に伴い、初任教師が多く採用されてきている。そのために、学校教育現場においては、早急に初任教師や若手教師を養成することが緊急の課題となっている。

そこで、筆者は、将来教師を目指す学生に対して、以下のような力量が必要だと考える。すなわち、学校、および授業における本質的な問題や実際に起こった出来事をテーマとして扱いながら、その問題の本質に学生が気づく、つまり「問題を発見する力」を身につけさせることだと考える。教育事象においては、その問題がどこにあるのか、ということがみえにくく、わかりにくい場合が多い。そして、その問題が見えなければ、解決する手立ても持つことができない。よって、その問題を発見できる力をつけることが重要となる。そして、学生自らが発見した諸問題を解決できる実践的指導力の育成を目指す必要がある。

それでは、どのようにしてそのような教師を育てることが可能であろうか。その一つの方法として、事例シナリオがあげられる。教員養成教育において、すでにいくつかの事例シナリオの試作・試行が行われている⁽²⁰⁾⁽²¹⁾⁽²²⁾⁽²³⁾(山田ほか, 2010; 三輪ほか, 2011; 前原, 2013 など)。これらの先行研究が示唆することは、教員養成段階において、それぞれの専門や教科を事例シナリオとして用いて学習することができるということである。こうした事例シナリオはシナリオとして蓄積・共有が可能であり、各領域の専門性の維持や向上に効果的である。しかしながら、それらの事例の蓄積は十分とは言えず、また、特定の専門や教科だけではなく、教育方法をはじめとする、教育学を扱った事例をシナリオ化することも急務である。

そこで、本研究では、教員を目指す学生に対し、教室における教師、および方法に内在する権威・権力構造の理解を促す事例シナリオを開発し、その実践の効果を検証する。

それでは、教育実践においてシナリオ事例を用いることの意義について考えていきたい。教員養成大学においてシナリオの開発・実践を試みている森脇健夫ら(2013)は、教育実践における事例シナリオの有意味について、以下のように述べている⁽²⁴⁾。

1 つ目は、教育実践研究においても学生がなかなか出会う機会のないトピックや対処の仕方を間違えば、人間関係を損なったり、あるいは事例によっては命にかかわる問題につながる(例：大津のいじめ自殺事件のような)事例については、シナリオ化すること自体に意味があるだろう。(中略)2 つ目は、教育実践研究分野できわめてはっきりとした理論や基礎・基本について事例研究を通して獲得させることができる、という場合である。3 つ目は、シナリオを明文化することによって、教材としての共有が可能になり、発信・受信しながら、より質の高い教材文化を作っていく道を開いていくことにつながり、という意味においてである。

そして、そのような意義から、対話型事例シナリオを提唱し、その原則・原理を以下のように主張する。

- 1 目的は正解に至ることではない。むしろ、多角的に問題を捉え、問題の所在を確定し、問題の探究のために必要な情報や知識を得ることが目的となる。
- 2 専門家の知識(見識)に触れる機会は重要だが、専門家の解決過程をなぞる、ことが学習のたどるべき過程となるわけではない。専門家の解決が唯一無二の「正解」ではない。
- 3 対話型シナリオの授業実践化(授業実践における使用)にあたっては、事例シナリオと学習者が対話できるように授業者は支援を行う。

さらに、森脇らによれば、対話型事例シナリオは以下の3つの型があるとされている。すなわち、①「問題状況判断型事例シナリオ(以下、「判断型シナリオ」とする)」、②「判断根拠追求型事例シナリオ(以下、「追求型シナリオ」とする)」、③「物語産出型事例シナリオ(以下、「物語型シナリオ」とする)」である。

森脇らの指摘を踏まえ、本事例シナリオにおいては、有意味の2つ目である「教育実践研究分野できわめてはっきりとした理論や基礎・基本について事例研究を通して獲得させること」を目標としている。また、類型としては、①「判断型シナリオ」に分類される。

しかしながら、対話型事例シナリオには以下の2つの課題がある。第1に、学習者に対してどのように授業者が対話できるように支援するのか、ということである。第2に、学生の対話をどのように明らかにするのか、である。

本論においては、これらのことを念頭に置き、実践の開発を行っていく。なお、本論で

いう事例シナリオの実践開発、とは次のことを指す。すなわち、材の選定と解釈、学生に教えたいことの明確化、それを達成するためのガイディングクエスチョンと方法、を統合した過程そのもの、である。

第2節 本研究の理論的枠組み（バフチンの対話理論による教育実践解釈の到達点と課題）

先述してきた研究課題に対し、昨今では他者との関係性における学びを「対話」という観点から分析する研究が行われてきている。その際、分析観点として、様々な対話論によって分析されている。本論においては、その中でもバフチンの対話論に着目する。ミハイル・ハイロビッチ・バフチン(Михаил Михайлович Бахтин 1895－1975)は、言語学や美術、哲学において幅広い著作を残している思想家の1人である。それでは、なぜバフチンの対話論が注目されるようになってきたのか。それは、他者との関係性を重視し、なおかつ学びの深化や理解といった側面からも児童の学びを捉える観点を与えてくれるからであろう。これまでに、バフチンの対話論を理論的背景とした授業実践分析の試みがいくつも行われている。バフチンの対話論を用いた実践分析には、その対話的思想を大きく扱った研究(例えば、松崎正治,1994 や佐藤公治,1996 など)と、鍵概念に照らした研究とがある⁽²⁵⁾
⁽²⁶⁾。

鍵概念を用いた研究では、一柳智紀が、児童の聴く、という行為に着目した一連の研究(2007, 2009a, 2009b, 2010)^{(27) (28) (29) (30)}を行っているが、とりわけ一柳(2007)においては、「収奪(appropriation)」の概念を用いて、小学4年生における一斉授業で、聴くことが苦手な児童を対象とし、そこから一斉授業で聴く、という行為の持つ特徴を明らかにしている。

一柳は、一斉授業で聴く、という行為の持つ特徴を「(1) 先行する他者の発言を自らのうちに取り入れ、(2) 聴き手によって支えられている話し合いの流れを考慮し、(3) 教師以外の複数の児童をも『応答的な理解』(Bakhtin,1975 伊東訳 1996)を行う聴き手とし、彼らが自らの発言に対してどのような返答を行うかを考慮に入れ、先行する発言に対する自己の返答の言葉を形成すること」と論じている。一柳の研究は、一斉授業における「聴く」という行為の能動的な側面を明らかにしている。しかし、聴くことが苦手な児童の特徴と現象理解に焦点をあてているため、話し手や聴き手の「宛名」がどのように変容するのか、それが学びとどのようにつながるのか、については言及されていない。「宛名」や「収奪」の概念に着目し、話し手や聞き手の変容過程について言及することで、その変容がもたらす学びの様相を明らかにすることが必要だと考えられる。なぜなら、変容がもたらす学びの様相を明らかにすることによって、「授業改善」「よりよき実践へ」という「志向性」へとつながるからである。

また、田島充士(2008)は⁽³¹⁾、「多声性」の概念を用いて、中学2年生での理科の電流保存概念における概念理解についてのインタビューを行い、そこから、単声的学習が多声的

学習の基礎にあることと、単声性と多声性の絡み合いの認知発達過程の実態を明らかにしている。

田島の研究は、他者の介入によって意味交渉過程へと導くことにより、生徒の理解を深めるという、理解が静的なものではなく、動的なものである、という対話的側面を明らかにしている。つまり、理解を、ある一定のところでとどまるものとして捉えるのではなく、常に対話の中にあるもの、として捉えるということである。

そして、田島の研究では、授業後に、研究者が他者として、一対一で生徒へのインタビューといった形での介入を行う、という研究方法をとっており、田島自身が、生徒を意味交渉の過程へ導く役割を担っている。そのために、田島の研究者としての「他者」と通常の授業における教師や児童といった「他者」とでは、教室におけるその意味が異なっている。その違いは、他者の複数性である。インタビューは、一対一で行われているが、教室内において、たとえ形式の上は、一対一で発言している場合であっても、その発言は他の児童も聴いている。そのために、児童はそのような他者を意識して、発言を行っていると考えられる。

したがって、教室においては複数の他者が存在している、という特徴を十分に踏まえた上で、児童と児童(教師)がどのような対話を行っているのか、について明らかにする必要がある。

さらに、先行研究となる一柳と田島の研究で共通して、授業における子どもと材との関わりについて、十分に検討されていない、という課題があげられる。

児童と他者(他の児童や教師)と材の三者の対話が相互に関連している授業において、教師は児童に学ばせたい事柄や児童同士の関係性を常に意識しながら授業を展開している。したがって、教師が設定している授業の目標やねらいと、その授業における子どもの学びの様相とを照らし合わせることにより、授業、および子どもの学びを検証する必要があるだろう。そして、材に内包された授業のねらいや目標、および教師の願いと子どもの学びとの関係をバフチンの対話論によって明らかにすることは、教師が自身の実践を省察する1つの機会となり、明日のよりよき実践への志向性をもたらしにつながっていくと考えられる。

材との関係性に関して、濱田秀行(2010, 2011)^{(32) (33)}は、「専有」の概念によって、高等学校の国語における小説の読みについて分析を行っている。濱田(2011)は、高校1年の「羅生門」の話し合い場面を対象として、生徒のワークシートの記入に関して分析を行った。その結果、(1)学習者が他者の読みを取捨選択するだけでなく、その物語テキストに

についての自らの読み方に準拠するように加工して取り込むこと(2)学習者が読みの授業において、生成する新たな読みの中に、自らの読み方に基づいて他者の読みのことばの内容を組み合わせただけのものと、読みの交流過程において学習者が自身の読み方を精練化することで生まれたものがあること、を明らかにしている。濱田の研究は、学習者の読みが、他者の発言を自分の言葉とすりあわせていく過程においてその深化が促される、といった対話的な側面を明らかにしている。また濱田は、バフチンのいう「appropriation」概念とワーチの述べる「専有」概念(ワーチ, 2002)⁽³⁴⁾との違いを明確にし、さらに学習者が他者の「読み」の内容を自らの「読み」の校正に当たって利用する過程を「収奪」,「専有」は生徒の学習を記述する概念として区別し、実践分析に援用することで、バフチンの「appropriation」概念に対する一定の解釈を与えてくれる。

しかしながら、どのような言葉(内容論)やどのような他者(関係論)を取捨選択して「appropriation」を行うのか、といった点については明らかにされていない。これらを明らかにすることは、生徒の読みを深化させる上で大変重要な観点となるであろう。

第3節 バフチンの対話理論における鍵概念の検討

1 多声〈性〉ポリフォニー

対話の重要性については、先に述べたが、ここでは、筆者がバフチンの対話論を実践分析に援用する理由、そして概念の検討を行う。

筆者が、バフチンの対話論に注目する理由は、以下である。すなわち、授業における学習内容の深まりを、対話を行った後、結果として起こるもの、として捉えるのではなく、永続的な意味交渉過程としての対話、として捉える観点を与えてくれるからである。それは、対話過程そのもののの中に理解や解釈といった学習内容の深まりが内包されている、と捉えることである。このことに関して、バフチン(1989)は次のように述べる⁽³⁵⁾。

「あらゆる真の了解は能動的なものであり、応答の萌芽をなしている。(中略)他者の発話を了解するということは、それに対して定位し、しかるべきコンテクストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く、本質的なものになる。(中略)あらゆる了解は対話的である。了解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話に対置している。」

このような観点を与えてくれるバフチンの対話論は、諸概念によって説明されている。本研究では、鍵概念のうち、先行研究において分析の枠組みとして用いられている①「ポリフォニー(polifoniia)」＝「多声(性)」②「宛名(アドレス)」③「占有・収奪 アプロプリエーション」を取り上げ、検討していく。

バフチン(1995)は、「ポリフォニー」という概念について、以下のように説明している⁽³⁶⁾。

「それぞれに独立していて互いに融け合うことのないあまたの声と意識、それぞれがれっきとした価値を持つ声たちによる真のポリフォニーこそが、ドストエフスキーの小説の本質的な特徴なのである。彼の作品の中で起こっていることは、複数の個性や運命が単一の作者の意識の光に照らされた単一の客観的な世界の中で展開されていくといったことではない。そうではなくて、ここではまさに、それぞれの世界を持った複数の対等な意識が、各自の独立性を保ったまま、何らかの事件というまとまりの中に織り込まれてゆくのである」

このバフチンのポリフォニーという概念について、桑野隆(1987)は、次のように説明している⁽³⁷⁾。

「バフチンのいうポリフォニーは、種々の『イデオロギー的・社会的立場』の人格が発する声のポリフォニーであり、現にあるモノローグ的文化・社会状況への批判としてあった。〈他者〉と能動的に〈対話〉するためのポリフォニーであった。」

ところで、「ポリフォニー(polifoniia)」＝「多声(性)」に類似した概念として、「多声(mnogogolosost')」がある。この2つの概念は、類似した概念であるため、しばしば混同して用いられており、その訳語としても「多声」「多声性」「多声的」のように、様々に訳されている。しかし、ポリフォニーと多声の違いについて、桑野(2008)は「mnogogolosost'」には『たくさんの声があること』という意味はあっても、そこには作者と主人公の関係が入っていない」と述べている⁽³⁸⁾。つまり、多声(性)とは、多声に作者と主人公の関係が入ることで、両者に緊張関係が生じるのである。そして、そこから両者の対立、および葛藤が生起していくのであり、そのダイナミズムこそがポリフォニーと呼べるのである。そして、この「ポリフォニー」という概念を授業分析に援用することによって、児童と児童(教師)が材について語る、材との対話、といった授業の中で起きている学びのダイナミクスを明らかにすることができる、と考えられる。このことが、本研究において「ポリフォニー」をキー概念として扱う理由である。

以上のことを理解した上で、本論においては、桑野(2008)の訳語にならい、「polifoniia」を「多声(性)」と訳し、用いている。

2 宛名(アドレス)

それでは、次に「宛名」概念について検討する。バフチン(1988)は次のように説明している⁽³⁹⁾。

(前略)だが発話は、言語コミュニケーションの先行だけでなく、後続の環ともむすびついている。発話が話者によってつくられるとき、後続の環はもちろんまだ存在していない。けれども発話は最初から、ありうべきさまざまな返答の反応を考慮して構築されるわけで、本質的には、それらの反応のために発話はつくられるのである。(中略)発話の本質的な(生来の)特徴は、それが誰かに向けられていること、それが宛名をもつことである。

さらに、バフチン(1988)は重ねて次のように説明している⁽⁴⁰⁾。

発話が誰かに向けられていること、宛名をもつことは、発話の生来の特質なのであり、それを抜きにして発話は存在しないし、存在しえない。(中略)いかなる言語的手段の選択も、多かれ少なかれ、受け手とその予想される返答の影響のもとに話者によってなされるのである。

以上より、そもそも発話は宛名を持っているのであるが、宛名を持つということは返答がある、ということが想定される。宛名と返答があることにより、それらがぶつかることで、そこから理解の深まりが促されたり、新たな解釈が生起されたりしていくと考えられる。そして、発話の宛名に着目することで、1年間の授業における児童の対話の変容のダイナミクスを明らかにできる可能性がある。

しかし、バフチン(1988)は、想定する他者＝受け手について、「発話は作者をもつし、受け手をもつ。(中略)またそれは、まったく不特定の、具体性を欠いた他者のこともある。」と述べている⁽⁴¹⁾。

ここで注目したいのは、発話の受け手が「まったく不特定の、具体性を欠いた他者」という想定である。発話には全て「宛名」が存在するが、話し手が想定する受け手が具体性を欠いている場合もあるということである。このことを、学級や授業の中で考えた場合、子どもの発話には全て「宛名」がある、というような解釈をすることができる。しかし、その「宛名」の受け手、つまり「発話が誰に向かっているのか」について、「具体性を欠いた他者」も想定できるため、観察によって全ての「宛名」を特定するのは困難である。本研究においても、そのような「具体性を欠いた他者」を想定している。よって、「宛名」を定める際に、先行する前の発話を十分に考慮した上で、「宛名」を推定している。推定する際には、発話内容（名前や接続詞）や視線、姿勢などに着目する必要があるだろう。

3 占有・収奪(アプロプリエーション)

バフチンの対話論の鍵概念の1つに、「appropriation」という概念がある。「appropriation」の訳語については、「収奪」の他に、「専有」(ワーチ, J. V 佐藤公治他訳『行為としての心』北大路書房 2002), 「吸収」(バフチン M.M 著 伊藤一郎訳, 1996), 「領有」「占有」(茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー(認識と文化)』金子書房 1999⁽⁴²⁾)や

「専有」「収奪」(佐藤公治, 1996)というように、訳者によって様々である。本論では、先行研究の言葉をそのままの形で引用することにする。

それでは、「appropriation」とはどのような考えなのか。バフチン(1996)は、次のように述べている⁽⁴³⁾。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから!) 他者の唇の上に、他者のコンテクストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。そして、あらゆる言葉を、誰もが同じように、容易に収奪し、自分のものとして獲得できるとは限らない。頑固に抵抗する言葉は多いし、相変わらず他者の言葉にとどまり、その言葉を獲得した話者の唇の上で他者の声を響かせ、その話者のコンテクストの中で同化することができず、そこから脱落してしまう言葉もある。それらの言葉は、いわば自分自身、話者の意志にかかわりなく、自分を括弧の中にくくっているようなものだ。言語とは話者の志向が容易に獲得しうる中性的な媒体ではない。そこにはあまねく他者の志向が住みついている。言語を支配すること、それを自己の志向とアクセントに服従させること、それは困難かつ複雑な過程である。

この概念に関して、先述した濱田(2011)は、その研究の中で、バフチンのいう「appropriation」概念とワーチの述べる「専有」概念との違いを整理し、次のように述べる。すなわち、学習者が他者の「読み」の内容を自らの「読み」の校正に当たって利用する過程を「収奪」、「専有」は生徒の学習を記述する概念として区別している。

第4節 まとめ

バフチンの対話論を踏まえ、本論において「対話」を次のように定義する。

対話とは、「1つに融合することのない(弁証法批判にもとづく)、永続な意味交渉過程における、葛藤を伴う相互変容の過程」である。

そして、対話理論における諸概念によって授業実践の解釈を行うことは、以下のことを明らかにできる可能性を持っていると考えられる。

第1に、児童と児童（教師）が材について語る、材との対話、と言った授業の中で起きている学びのダイナミクスを明らかにすることができることである。

第2に、1年間の授業における児童の対話の変容のダイナミクスを明らかにできることである。

次に、対話理論にもとづいた実践開発を行うことは、次のことを明らかにできる可能性があると考えられる。すなわち、学生の持つ教師観や授業観などの認識変容を促すことである。

最後に、その他の対話理論、例えばハンス・ゲオルク・ガダマー（Hans-Georg Gadamer）やユルゲン・ハーバーマス（Jürgen Habermas）では、不十分なのか、について簡単に述べておく。すなわち、実践分析の対象の教師の理念や実践に照らし合わせた際、彼らの対話理論よりもバフチンの対話理論のほうがより実践の意味づけを行うことができるからである。ガダマーやハーバーマスの対話理論は、「地平の融合」⁽²⁾や「合意形成」⁽³⁾といった用語であらわされるように、相互作用における共通理解の構築を前提とした対話概念を基本としている（この点がバフチンの対話理論と決定的に異なっている）。本研究において、対象とした実践の教師は、子ども同士の「対立」ということを非常に大切にしており、その対立における児童の学びの様相を照射するには、バフチンの対話理論のほうがより示唆的である、と判断したためである。このことは、以下の章、とりわけサンプリングの箇所にて詳しく説明する。

脚注

(1)本論では、教材を「材」と表記している。材と表記することで、教師として「教える」材という意味だけでなく、子どもの「学びの対象となる」材という意味を含んでいる。また、筆者は、教師が「学ばせる」・子どもが「学ぶ」ための単なる道具や手段として材を捉えるのではなく、材に深く関わることでそれが、人間が豊かに生きていく上での文化価値そのものだと考えている。

中内敏夫は、教材を次のように定義している。

「大人と子ども、あるいは子どもと子どもがつくりだしている教育関係の中に登場し、教育の媒介となるすべての文化財」

中内敏夫「新版 教材と教具の理論」あゆみ出版，1990，p.24

(2)丸山高司は、ガダマーの「テキストとの会話」について、次のように説明している。

「真の会話(ないし対話)においては、『我』と『汝』とが真摯に対決しつつ、それぞれの真理要求を提示し合う。自己の真理要求を真剣に打ち出すとともに、他者の真理要求に虚心に耳を傾けようとする。そして、たがいに『問い』と『答え』を出し合いながら、やがて『事柄における一致』を打ち立て、あるいは『共通の意味』を形成しようとする。ガダマーは、こうした『会話』をモデルにして、テキスト理解を分析しようとする。」

丸山高司『ガダマー 地平の融合』講談社，1997，p.144

(3)野平は、ハーバーマスのコミュニケーション的行為について、次のように説明している。

「コミュニケーション的行為は対話者間の間で成立する了解を目的とするものであることを示している。(中略)すなわち、言語による他者とのコミュニケーションは、それらの世界の布置が自らの発言のとおり聞き手との間で妥当していることを、聞き手に要求する行為であり、了解は、その要求に対する聞き手の承認という形で、話し手と聞き手との間に成立するのである。」

野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房，2007，p.90

引用文献

(1)佐藤学『授業を変える学校が変わるー総合学習からカリキュラムの創造へ』小学館，2000

(2)西川純『学び合う教室ー教師としての学習者，プロデューサーとしての教師の学習臨床学的分析』東洋館出版社，2000

- (3) 佐藤公治『対話の中の学びと成長』 金子書房, p.3, 1999
- (4) 佐藤学『教師たちの挑戦—授業を創る, 学びが変わる』 小学館, p.3, 2003
- (5) 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習を目指して』北大路書房, 1996
- (6) 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』 東京大学出版会, 2005
- (7) 石井順治『「学び合う学び」が生まれるとき』世織書房, 2004, pp.28-29
- (8) 森脇健夫『「存在論的なつながり」と『認識論的なつながり』』学習研究会『学習研究』456号—4月, pp. 24-28, 2012
- (9) 吉本均『教室の人間学—「教える」ことの知と技術』明治図書, p.154, 1994
- (10) 豊田ひさき『学び合い育ち合う学習集団づくり』明治図書, p.86, 2001
- (11) 佐藤雅彰『中学校における対話と協同「学びの共同体」の実践』ぎょうせい, p.26, 2011
- (12) なだいなだ『権威と権力—いうことをきかせる原理・きく原理—』岩波文庫, 1974, p.62
- (13) 難波江和英・内田樹『現代思想のパフォーマンス』光文社, 2004, p.162, p.165
- (14) M.フーコー/田村俣訳『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社, 1977, p.27
- (15) M.フーコー/渡辺守章訳『性の歴史 I 知への意志』新潮社, 1986, pp.121-123
- (16) 佐藤学「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」(『教育学年報3 教育の中の政治』) 世織書房, 1994, p.4
- (17) 稲垣忠彦, 佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 1996 pp.68-69
- (18) 佐伯胖 「第1章 文化的実践への参加としての学習」佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版, 1995, p.30
- (19) 藤岡信勝「V 教材を見直す」『岩波講座 教育の方法3 子どもと授業』岩波書店, 1987, pp.182-183
- (20) 山田康彦・上山浩・三輪辰夫・奥田二郎「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発(1)」『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』、30、2010, pp.1-8
- (21) 山田康彦・上山浩・三輪辰夫・近藤真純『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』、第32号、2012、pp.17-22
- (22) 三輪辰夫・山田康彦・上山浩・奥田二郎「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発(2)」、『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』、31、2011、pp.13-19

- (23) 前原裕樹「教員養成課程の学生へ減災・防災教育を促す対話事例シナリオの開発」
学校防災研究プロジェクトチーム『生きる力をはぐくむ学校防災』協同出版、2013、
pp.160-169
- (24) 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加「教員養成型
P B L教育の研究（その1）－対話型事例シナリオの原理－」『三重大学教育学部研
究紀要』第64巻（教育科学）、2013、pp.325－335
- (25) 松崎正治「授業作りへの社会・文化的アプローチ」グループ・ディダクティカ編『学
びのための授業論』勁草書房、1994
- (26) 佐藤公治『前掲書』1996
- (27) 一柳智紀『「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為；『対話』
に関するバフチンの考察を手がかりに』日本教育方法学会『教育方法学研究』第33
巻，pp. 1－12，2007
- (28) 一柳智紀「児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴：学級と
教科による相違の検討」日本教育心理学会『教育心理学研究』57(3), pp. 361－372，
2009a
- (29) 一柳智紀「物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討：児童の発言と直
後再生記述の分析から」日本発達心理学会『発達心理学研究』20(4), pp. 437－446，
2009b
- (30) 一柳智紀「物語文読解授業における聴くという行為の習得：聴くことを重視する学
級における授業談話と直後再生記述の検討」日本読書学会『読書科学』第53巻 第
3号，pp. 47－59，2010
- (31) 田島充士「単声的学習から始まる多声的な概念理解の発達 バフチンおよび33 ヴィ
ゴツキー論の観点から」、『質的心理学研究』第7号，pp.43-59，2008
- (32) 濱田秀行「小説の読みの対話的な交流における『専有』」全国大学国語教育学会『国
語科教育』68，2010,pp. 43－50
- (33) 濱田秀行「物語の読みの交流過程における読み方の学習－“appropriation”概念を
手がかりとした高等学校授業分析をもとに－」日本読書学会『読書科学』第53巻 第
4号，2011，pp. 95－105
- (34) ワーチ．J．V 佐藤公治，黒須俊夫，上村佳世子，田島信元，石橋由美訳『行為と
しての心』北大路書房，2002. (James V. Wertsch “*Mind As Action*” Oxford Univ Pr
on Demand, 1998)

- (35) バフチン.M. 桑野隆訳『マルクス主義と言語哲学 改訳版』 未来社, p.158, 1989。
 (V. N. Voloshinov. *Marksizm i filosofiya:osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke*, Mouton in The Hague ,1972)
- (36) バフチン.M. 望月哲男, 鈴木淳一訳『ドストエフスキーの詩学』 筑摩書房, p.15, 1995
 (M.M.Bakhtin *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Khudozhestvennaia literatura.,Moskva,1972)
- (37) 桑野隆『バフチン〈対話〉そして〈解放の笑い〉』 岩波書店, p.260, 1987
- (38) 桑野隆「『ともに』『さまざまな』声をだす 対話的能動性と距離」『質的心理学研究』 第7号, 2008, pp6-20
- (39) バフチン. M. 新谷敬三郎, 伊藤一郎, 佐々木寛訳『1970-71年の覚書 ことば対話テキスト. ミハイル・バフチン著作集 8巻』p. 131, p. 181,, pp. 297-298, 新時代社, 1988. (V. N. Voloshinov. *Marksizm i filosofiya : osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke*, Mouton in The Hague, 1972)
- (40) 同上, pp. 188-189
- (41) 同上, pp. 180-181
- (42) 茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー(認識と文化)』 金子書房, 1999
- (43) バフチン. M. 伊藤一郎訳『小説の言葉』 pp.67-68, 平凡社, 1996. (M. M. Bakhtin *Voprosy literatury i estetiki : issledovaniya raznykh let* , Khudozhestvennaia literatura, Moskva, 1975)

第2章 研究の方法と本研究の構成

前章では、問題の所在と研究の目的を明らかにしてきた。本章では、研究の目的を達成するための方法について説明する。

本研究では、実践解釈に関する方法として、①授業観察、②教師へのインタビュー、③材の分析、④T-C 記録の分析、実践開発に関する方法として⑤対話シナリオの検討、⑥学生のワークシート分析を行った。それぞれの方法の詳細は、各章で述べることにし、ここでは実践分析のサンプリングの理由について説明する。

第1節 サンプルング

本実践を取り上げる理由はM教諭の「観」と実践の関係にある。M教諭は、インタビューの中で子どもたちに対する願いを「聴く」ということと「対応」という言葉で次のように語っている。

1 「聴く」ということ

最近特に「聴く」ということが全ての行動、全ての学びの大前提になるってことが分かった、もっと明確になってきたものやから、ここ数年、2、3年、もうちょっと前かな？「聴く」ということの徹底っていうのは、以前よりも徹底させる、徹底するようになってきたと思うし、もっと価値があるなっていうのはね。例えば、人の話を聴いてないと、問題を作ったりだとか、課題作ったりとかできへんのやんかな。それがもっともっと明確になってきたなって、自分の中で。ここ数年、2、3年前、もうちょっと前からかな、聴かなあかんっていうのは。以前から大事やなって思っていたけど。(中略)聴かないと座っても何も始まらない。そのスタンスっていうのは変えていないんやんか何でも「聴く」ことから始まる。「聴く」というのは、ある意味別の言い方をすると、「集中」なんやんかな、集中力。そのこととセットなんやんかな、いつも考えていうのは。それともう一つは、「話す」ってあるでしょ、自分で言うっていう。自分で言うっていうことも、聴けない人間っていうのは言えへんねん。単なるおしゃべりやねん、発言じゃなくて。ベラベラ言っているだけで、聴いて自分はどう持つの、どう考えるのかっていうことを相手に伝えるっていう意図があるやろ？でも、聴かなくて伝えるっていうことはありえない。だから、話すことも全部「聴く」ことが前提になってくる。聴けない人間は話せない。そう思います。(中略)「聴く」ことによって子どもが考えを深めたり、議論したり、論証したり、討論したりっていう、結果として生まれてきているので、すごく大事なことやなって思う。

M教諭は、「聴く」ことが「全ての行動や全ての学びの大前提」である、と考えており、特に授業の中では「問題を作ったりだとか、課題を作ったりとかできへん」と考えている。そして、授業において「聴く」ことを「集中力」と「話す力」と結びつけて捉えている。そして、黒板には次のように書いている。

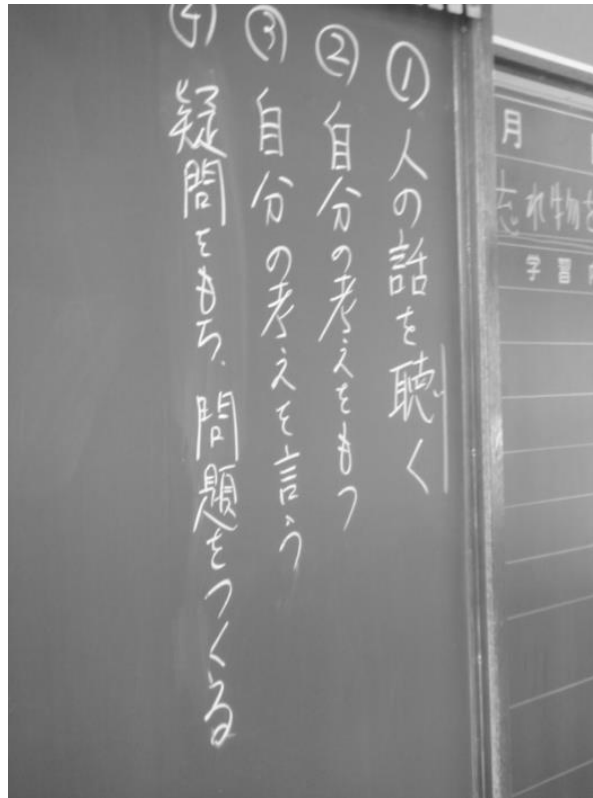


図1 授業の中でM教諭が大切にしていること (2009年4月)

2 「対応」すること

やっぱり、気付くってというのは人間として大事なことやと思うし、それを行動に移すってことはもっと大事なことやと思うし、その力を付けたいって思っていて、対応ってというのはそういう意味ですごく大事なことやなって思っている。だから、「聴く」っていうこと、反応っていうことに限定すると、やっぱり友達が言っていることを大事にしているっていうことがそういうことで分かるわけやんかな。友達はこう言ったのに、子どもたちに言うねん、話すっていうことは、同時に何があるかっていうと、話すことと同時に「聴く」ことが成立するわけやんかな。「聴く」人がいないのに話すことはありえへん。話すと「聴く」は同時に起こる、同時に行う対応なんやんかな。クラスの中で誰かが話すっていうのは、みんなが「聴く」っていうのが前提となって起こるわけやんな。だから、話すっていうことと「聴く」っていうことは別々に起こらないっていうことをすごく意識させるんやけど。だから、話す人がいたら「聴く」っていう対応があるし、反応があるし、対応があるし、「聴く」人がいたら話すひとが同時にあるわけやから。それ、すごく大事なことやと思うで。「聴く」人と話す人は同時にあるっていう。

M教諭は、「対応」ということは、授業だけではなく、生活していく中で重要なことだと考えており、児童に対して、「対応」できる人になって欲しい、という願いを持っている。そして、「対応」の大事さを「聴く」とことと関連させて述べている。



図2 M学級のクラス目標 (2009年4月)

M教諭がインタビューで述べているような「聴く」「対応」という考えは、対話について探求しているバフチンの対話論と非常に近い考えである。例えば、Mの「(中略)聴いて自分はどう(考えを)持つの、どう考えるのかっていうことを相手に伝えるっていう意図があるやろ？」や「話す人がいたら聴くっていう対応があるし、反応があるし、対応があるし、聴く人がいたら話すひとが同時にあるわけやから。それ、すごく大事なことやと思うで。聴く人と話す人は同時にあるっていう」という考え方はバフチンの「宛名」と受け手の関係と解釈できる。また、Mの「『聴く』ことによって子どもが考えを深めたり、議論したり、論証したり、討論したりっていう、結果として生まれてきているので、すごく大事なことやなって思う」という考え方は、バフチンで言うところの「意味交渉過程」「絶え間なき言語的交通」として解釈できる。そして、そういった願いを授業の中で具現化しており、1年を通して児童の変容を促し、変容によって児童の学びを深める実践を行っている。

以上のような理由によって、M教諭の実践を対象とした。

第2節 本研究の構成

本研究における研究課題は、以下の4つであり、表1に方法および章の対応表を示す。

研究課題① 授業における対話性、とりわけ材に内包される対話性を明らかにする。

研究課題② 学級における児童の対話の変容過程について明らかにする。

研究課題③ 学級における授業の対話の変容について明らかにする。

研究課題④ 教室、および「方法」に内在する権威・権力構造について学生に理解を促す実践を開発する。

表1 本研究の方法と課題の対応表

対応する研究課題	主な研究方法	対応する章
① 授業における対話性、とりわけ材に内包される対話性を明らかにする。	観察、材の分析、T-C、教師へのインタビュー分析	第3章
② 学級における児童の対話の変容過程について明らかにする。	観察、エピソード記録	第4、5章
③ 学級における授業の対話の変容について明らかにする。	観察、T-C記録分析	第6章
④ 教室、および「方法」に内在する権威・権力構造について学生に理解を促す実践を開発する	シナリオの検討、学生のレポート分析	第7章

本研究では、上記の4つの研究課題について4部構成、全8章で検討する。

第I部「問題の所在と研究の目的」は以下2つの章からなる。第1章「授業における『対話』に関する先行研究の外観」では、先行研究の検討を行い、本研究の研究課題を明らかにした。そして、その理論的背景であるバフチンの対話理論の概念整理を行った。

第2章「方法と本研究の構成」では、研究課題を明らかにするための方法として、主にサンプリングの理由について説明した。

第Ⅱ部「バフチンの対話論による実践解釈分析」は、以下の3章からなる。

第3章「出会いの材「クロツグミ」における対話性」では、研究課題①授業における対話性、とりわけ材に内包される対話性を明らかにするために、授業観察と材の総合的な分析を行った。そして、そこから実践の意義について考察した。

第4章「授業における発言に対する児童の応答プロセス」では、研究課題②学級における児童の対話の変容過程について明らかにするために、児童の他者の言葉への応答のプロセスについて考察した。

第5章「授業における児童の対話スタイルに関する研究」では、研究課題②学級における児童の対話の変容過程について明らかにするために、児童の対話の特徴とその変容を参与観察によって検討した。

第6章「国語科授業における対話の変容—発言の「宛名」を手がかりに一」では、研究課題③学級における授業の対話の変容について明らかにするために、4月と11月の授業を比較・検討することで、授業における対話のダイナミクスを分析した。

第Ⅲ部「バフチンの対話論にもとづく対話事例シナリオの開発と実践」は、以下の章からなる。

第7章「教室、および「方法」に内在する権威・権力構造について学生に理解を促す事例シナリオの開発と実践」では、研究課題④教室、および「方法」に内在する権威・権力構造について学生に理解を促す実践を開発するために、シナリオの開発・実践を行い、検討を行った。

最後の第Ⅳ部「総合考察」では、第3章から第7章までの内容を踏まえ、本研究の意義と今後の課題について整理した。

第Ⅱ部「バフチンの対話論による実践解釈分析」

第3章 出会いの材「クロツグミ」における対話性

第1節 本章の目的

小論では、出会い⁽¹⁾の材「クロツグミ」授業実践の分析を通じて、「クロツグミ」に込められた教師のねらいや願いを明らかにし、児童が材、および他者といかに対話しているのかを明らかにする。

それでは、「クロツグミ」自体が有している対話性、「対話」を促そうとする教師のねらいや意図、そして、実際の児童の対話(=学び)、これらの3つがどのように展開されているのか、以下で詳しく述べていく。

第 2 節 研究方法

〈対象(研究協力者)〉

対象(研究協力者)は、M 県の公立小学校の教師歴 22 年の M 教諭(男性)1 名と M 教諭が担任した 5 年生 32 名(男子 15 名, 女子 17 名 単一学級)である。

〈材〉詩「クロツグミ」作者：高村光太郎『詩集・典型』中央公論社刊 昭和 25 年 10 月号 集録

(全文は Figure 1 を参照)

M 教諭は、「クロツグミ」を出会いの材とした実践を、10 年以上も続けている。

〈時期〉 2009 年 4 月

〈本時〉 全 5 回中第 2 時

分析の対象である国語の授業については、ビデオカメラ 1 台で録画し、それをデータ化した。また、フィールドノートからのエピソード記録を作成した。ビデオ記録のデータは主に M 教諭と児童の発話が中心であり、そこで表せない非言語的情報やその空間で感じたことなどをエピソード記録で補完した。分析の際、M 教諭に行ったフォーマルなインタビューや休み時間の雑談などを考察対象に含めた。

第3節 分析結果

1 インタビュー分析

それでは、以下のM教諭へのインタビュー分析から、M教諭の考えているクロツグミの意味について明らかにする。

(1) 自分の考えを短時間で変えることのできる材

(日時：2009年6月1日 10:22～10:28 小学校にて)

前原：どうして、先生が一番最初に、去年はちょっと違ったのですが、結構4月の早い段階で、出会いの材として『クロツグミ』を持ってきていて、6年生だけじゃなくて、今年5年生ですけど、そこでも持ってきている、そこには理由があるんだと、そこで、なぜ最初に『クロツグミ』を持ってくるのかってことをお聴きしたいんですが

M教諭：えっとね、本当は力をつけようと思ったら、こういう長い長文、文学、物語でやるほうがいいと思います、本当はね、やんなあかんと思う。ただ、『クロツグミ』を一番最初に持ってきたのは、いきなり長い文をやることのしんどさ、っていうのを感じてしまったら、っていうのがあって、最初の1週間くらいの短時間でできて、しかも自分の考えが確実に変えられる、自分のイメージがな、自分のイメージが考えられる教材、でね、短時間で、考えが変えられる、きちんと教材から見つけられて、何年生でも、その学年に応じたところから入っていける、学年、学年に応じて内容をつかむことができるね、だからやってる

M教諭は、「いきなり長い文をやることのしんどさ、っていうのを感じてしまったら、っていうのがあって」と述べ、児童にとって、長い文の読解がしんどさとなることを危惧している。そこで、文が短い詩を持ってくることで、児童がしんどい、と感じることを回避しようとしている。

さらに、M教諭は、クロツグミを通して、児童に考えを持たせ、さらに短い時間で自分の考えを変えさせようとしている。そして、クロツグミはその考えを変える根拠がはっきりとあって、わかりやすい、と考えている。また、2年生から6年生までならどの学年でも内容をつかむことができる、とも述べている。

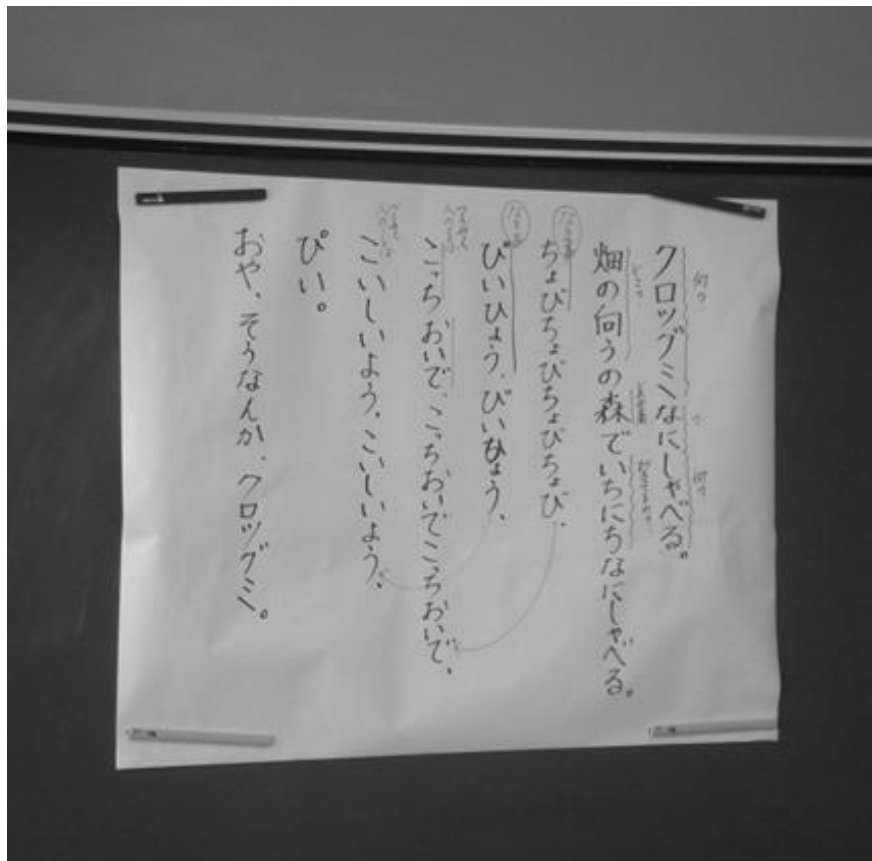


Figure 1 クロツグミの本文

(2) 自分たちで問を立てる

(日時：2009年6月1日)

前原：過去3年の『クロツグミ』の一番最初の問としては、てん、てん、てん、まる、
っていう

M教諭：毎年そこから入る、それが一番最初にびっくりさせる、できるからな。で、問題も作りやすいのだよ、ここはな、ちょびちょびで、やっぱり鳴き声だとか、そうすると問題作りやすいから、一番最初のカギ括弧のところは、てん、まる、のところは、一番最初やね、どの学年でも

前原：この次って言うのは、それを解決した後って言うのは、だいたい次は

M教諭：おや、そうなんか、『クロツグミ』の、そう、って言うのを

前原：そうって何か

M教諭：何か、そのカギ括弧の中の内容を読んでいくって言う

前原：先生の中ではそういう組み立てがありますよね、これをやって、この後にそう、
って何なのだ、って。その後は

M教諭：だから、そうって何か、って言う、おや、がね、おや、そうなんかのおや、おや、
って言うのはね、予想外なことなのだよ、その予想がどこにあるのか、って言うのを
やって、それ1行目なんやけど、それと反対のことが起こっていて、反対なことはなんな
のか、って言うのをカギ括弧の中、ちょびちょびちょびのところで探していく、そのとき
にしゃべるって言うことばとかさ、こいしいう、とかこいしいう、とか、よ、とかそういう
ことを使わなかったら解決しないって言う、そういうことをやりながら内容を深めてい
くって言う

M教諭は、授業の中で、自分たちで問を立てることの重要性を児童に対して繰り返し述べている。「クロツグミ」の授業では、「(この文を)言っているのは誰か」という問が児童たちから出される。児童たちからは、「ちょび、ちょび、ちょび、ちょび、」から、「ぴい。」までの部分で意見が複数出てくる。そこで、M教諭は文の終わりは「まる」、という根拠によって、文が一文であること気づかせようとする。その後、「おや」、という言葉に注目させ、作者の予想は何だったのか、ということについて考えていく。このように授業を展

開することによって、M 教諭は、詩の内容について深めていこうとしている。

先のインタビューにおいて M 教諭が述べているように、その年の児童、学年によって、教える範囲が異なっている。今年の 5 年生では、「てん」や「まる」によって話し手に気づかせたところで、いったんクロツグミの授業を終えている。昨年は、「おや」の言葉の背後にある作者の予想のところの途中で授業を終えている。一昨年は、こいしい、のところまでやってから授業を終えている。M 教諭は、クロツグミという材にある一定の役割を持たせている。そして、その役割が果たされたところで、クロツグミの授業を終えている。それでは、クロツグミという材の役割とは何か。これまでの観察とインタビューから、M 教諭の考えているクロツグミという材の役割を含めて、出会いの材であるクロツグミの意味についてまとめておく。

M 教諭は、児童たちは、誰か(他者)による考えの変容の機会が少ない、と捉えており、そして単一学級であるがゆえに、児童たちには固定的な関係ができあがっている、と捉えている。そこで、M 教諭は、クロツグミという材を、これからの学級作りにつなげることができる材として選定している。具体的に、M 教諭は「クロツグミ」に以下のような願いを持っている。まず、児童が自分の意見や考えを持てる、という願いである。次に、自分の意見や考えを持ち、誰か(他者)の意見によって自分の考えが変わるという願いである。そして、自分の意見や考えを他者と交流していくことで、他者に対するこれまでとは異なった理解や解釈を重ねていく経験を促し、このことによりこれまでの固定的な人間関係を打ち破っていくという願いである。そのために、クラス全体で問を立て、その問をクラス全体で共有していく。そして、その問に対する考えや意見をクラス全体で出し合い、証拠を発見することによってそれまでの自分の考えを変化させていく必要がある、と考えている。

しかし、「クロツグミ」は教師の願いを達成するための単なる「道具」や「手段」ではない。教師は、「イメージを変える」「内容を深めていく」と述べており、児童に文学作品を解釈するという行為の面白さに気付かせたい、と考えているのである。

それでは、このような意図を持つ教師が、どのように実践を展開しているのか。多声(性)という観点から、実践の分析を行う。

2 実践分析

『クロツグミ』の解釈をめぐる対立(2009年4月8日)

(児童の名前は全て仮名である。また、発言者が特定できない場合や内容が聴きとれない場合は、**と表記している。)

授業は、児童から出された3行目の「ちょびちょびちょび」から7行目までの「ぴい」は誰が言っているのか、という問に対する答えをみつける、という流れである。あゆみ、なほみ、はると、ふゆきが次のように答えている。

(13:22)

あゆみ：①なんとなくなんやけど、5番と6番を人のことばにしたのは、鳥はこっちおいでこっちおいでこっちおいで、とかしゃべらへんし、人間のことばをしゃべらへんから、人

T：これは人なんじゃないかと、あれ、賛成か反対かどっちかいわないと

複数の児童：賛成の人

T：おー、すごいな、賛成の人。あゆみちゃんの意見に賛成か、いいね、反対の人、よし、反対の人の訊いてみたいな。座ったままで座ったままで、聴いてみようか、はい。なんとしても聴こう

なほみ：②クロツグミは畑の向こうの森で一日しゃべるって書いてあるから、なんとなくだけど、こいしいうって言っているのは人間がこっちおいで、って言っているから鳥かな

T：鳥が言っているんじゃないの、一日しゃべるっていうのは鳥が言ってるんじゃないの、ってことどう、賛成？

複数の児童：賛成の人

T：今はこれでいいんやで、賛成の人って訊いたけど、誰かが言ったらすぐ同じ、とか賛成とか言ってあげたらいい。言える、賛成とか、違うよ、って言える？はい、反応した、なんか違う意見ある、出して

はると、ふゆき：③えっと、5番は親が言っていることだから、子に言っていることで、親がちょびちょびで、こいしいうこいしいうっていうのが子ども

①あゆみ、②なほみ、③はると・ふゆきから出された意見から、M 教諭は、3 行目から 7 行目は誰が言っているのか、について児童全員の意見を挙手によって確認していく。

(20 : 07)

T : ④親と子が出てきているのは 2 人以上、賛成という人親じゃなくてもいい。2 人以上出てくるのに賛成の人。はい、数えて。しっかり手を挙げる、しっかり手を挙げる。はい、私です

ゆうさく : 先生、6 番と 7 番が子どもやったら、8 番が親になる

T : おう、変わってくるね、とりあえず、ここはおいておこうか、これが子どもやったら、これが親になる、なるほど。ややこしくなってきた。5, 6, 7 の中に 2 人以上いるかいなか、賛成の人、いるって言う人。いるんちゃうの、どっちや？数えて

児童ら : 8

T : ⑤ここは 1 人や、っていう人。そうか、分からなくなってきたな

複数の児童 : ⑥難しくなってきた

T : これが、A さんが言って、これも A さんが言って、これが、B さんが出てきて、これも B さんが出てきて、もしくはこれが A さんで、この中で A とか B とか 2 人以上いる、ってことに賛成なのか、いや、そうじゃないよ、例えば 1 人だよ、さあ、どっちか、っていう。分かる？親が出てきているもんな、子どもと親の場合、子どもと親というのは、この考えは、どっちに入る、こっちに入る、それともこっちに入る？はい、訊いてみたい。これは、子どもと親というのはどっちに入る？1 に入る、2 に入る？1 やと言う人、1 に入るよ、という人。おう、すごい、正解。これが分かっただけでもすごい、じゃあこれ訊くよ、クロツグミと人や、っていうのはどっちに入る？これどっちに入る？はい、1 やと言う人、すごい、正解。これも 1 に入る、これもこっちに入る。だから、クロツグミと人でも OK、クロツグミの親と子でも OK、あの中に 2 人が、2 人以上いるか、いや、1 人だよ、って手を挙げる。どっちか。こう思っていたらどっちに手を挙げなあかんの？

** : えっと、1

T : こう思っていたらどっちに手をあげないといかんの？

児童ら : 1

T : さあ、自分の考えを決める。こっちかこっち。はい、近所の人といっぺん相談してみる。相談できるかい？1 か 2 か、決めてや

児童たちは、④の教師の問に対して、手が挙がらない。その様子から M 教諭は⑤「わかんなくなってきたか」と訊き、児童から⑥「難しくなってきた」と返ってくる。そこで、M 教諭は問題を丁寧に整理した。その上で再度児童に、「3 行目のちょびちょびちょび、から、7 行目のぴい、までの中に 2 人以上言っている人がいるのかいないのか」を問う。

児童の意見を尋ねた結果、2 人以上言っている人がいることに賛成、と答えた児童は 29 人であり、反対と答えた児童は 2 人であった。反対に手を挙げたゆうさくとかずは、周りの様子を伺いながら手をあげていた。そこで、ゆうさくが指名され、「ちょびちょびちょび、から、ぴい、までは 1 人が言っていること」の根拠を述べる。

(27 : 07)

ゆうさく : ある

T : はっきりと分かる証拠がある

ゆうさく : はい

T : 待って、これ証拠を訊いてみよう、座ってでいいよ

ちょっと待って、今から証拠探しするのに、みんながそれを聴いていたいと思っているかどうかだよ、これ意見分かれているのだよ。しかも、2 人のほうが劣勢なのだよ、その方がお前ら違うぜ、これは 1 人だけ、っていう証拠を言おうとしているんだよ。それは楽しみやな。いくよ、はいどうぞ。

ゆうさく : 1 年か 2 年で習ったと思うけど、まる

T : ちょっと、うん

ゆうさく : ⑦まる、が文の終わりやから、言っていること、「ちょびちょびちょび」から
がクロツグミで、「てん」やから、「ぴいひょうぴいひょう」もクロツグミで、また、「てん」
やから、「こっちおいでこっちおいでこっちおいで」もクロツグミで、「こいしいうこい
しいう」もクロツグミで、「ぴい」がクロツグミで、つまり、「まる」までがクロツグミ

ゆうさくは、話し手が 1 人である根拠として、下線⑦「1 年か 2 年で習ったと思うけど」
「『まる』が文の終わりやから、言っていること、『ちょびちょびちょび』からがクロツグミで、『てん』やから、『ぴいひょうぴいひょう』もクロツグミで、また『てん』やから、『こっちおいでこっちおいでこっちおいで』もクロツグミで、『こいしいうこいしいう』もクロツグミで、『ぴい』がクロツグミで、つまり、『まる』までがクロツグミ」と述べて

いる。ゆうさくがこのように述べるが、他の児童からはあまり反応が返ってこない。そこで、M 教諭は他の児童に「今、わかったって人」と訊く。すると、ようすけが次のように答える。

(28 : 42)

T : ということか分かる、今？分かったって人？

複数の児童 : 分かった

T : 分かったよっていう人すごいな、今彼が言ったことがちゃんと頭の中入ったっていう人、説明が。ちょっと訊いてみよう。どういうこと言ったん？

ようすけ : ⑧ちょびちょびちょびでは、ぴいひょうぴいひょうっていうのの終わりは「てん」やけど、「てん」では終わらへんから、ぴいまで続いているから、それは 1 人の人が言ってる

T : ⑨そうや、納得っていう人？おーすごいじゃん。そうなのだよ、すごいな、これ国語の決まりなんだよ。文てさ、どこで切れるの？

児童ら : まる

T : すごいな、よく知っている、ここで切れるよとするならば、これはいくつの文からできているの？

ゆうさくの発言では他の児童からあまり反応がなかった。けれども、ようすけが下線⑧のように述べると、他の児童たちから「あー」という反応がある。M 教諭は、「納得っていう人」と尋ねる。おおよそ半分の児童は手を挙げるが、残り半分の児童の手は挙がらない。

場面 1 納得していない児童

ゆうさくが発言すると、他の児童はぼかん、としている。ということなのか、わかっていなかったようである。教師が、今言ったことがわかったかどうかを他の児童に尋ねると、数人の児童が手を挙げる。そこで教師はようすけを指名する。ようすけはゆうさくの発言を少しだけわかりやすく繰り返す。すると、他の児童から「あー」という反応が返ってくる。教師が、「納得？」と尋ねると半分くらいの児童が手を挙げる。しかしながら、後の半分の児童は、納得していないようである。声には出さないが、その表情は「そうだ、

わかった」というような表情ではなく、「どういうことなのか」といった様子である。

M 教諭は、授業の最初に、詩の言葉にそって児童たちに問を出させる。「クロツグミってなに」「なになになに」「しゃべるって何」、「～って何」、という形で様々な問を出すように促す。このように、自ら問を立てていくことによって、児童は、材にコミットしていく。そして、ちょびちょびちょびってなに、ぴいてなに、という問から、鳴き声なのではないか、「誰が言ってるのか」という問に発展していく。M 教諭は、問に対して、一斉に自分の考えを言うように児童に指導している。その際には、手を挙げず、すぐに自分の意見を返すように指導している。

児童からは、「人間が通訳しているのではないか」「親と子が言っているのではないか」という意見が出てくる。

そこで、M 教諭は一行一行、「誰が言っているのか」と全児童の意思を挙手で確認する。児童らの意見は、3～7行目の部分でわかる。この時点では、様々な解釈が可能である。「いろいろな解釈ができるね」で終わってしまう授業もあるだろう。しかしながら、M 教諭は児童に議論をさせることで葛藤を促し、文法的な根拠を発見させることを通して、児童の解釈を根拠あるものにしようとしている。そのようなやりとりの中で、M 教諭は、児童から出た様々な意見が、文法的な根拠によって、児童の認識の変化を促すこと、つまり「自分の考えが変わる経験」をさせようとしていた。児童は、これまでの議論の中で、それぞれの自分の解釈を支持していた。しかしながら、ゆうさくの「1年か2年で習ったと思うけど」という発言にもあるように、これまでのあたりまえに使っていた句読点を、「クロツグミ」の解釈という異なったコンテキストに結び付けることにより、つまり、教師は普段何気なく使ってきた、児童自身が備えている句読点という知識を思いがけなかったこととして、「クロツグミ」とつなげることで、新しい解釈の一步として、「一文がつながっていること」をまず発見させる。そして、この発見は、児童の持っていたこれまでの解釈とは異なった別の解釈を可能にしていく。教師が難しい知識を教えたりするのではなく、児童自身が気付くようにしたのである。このような経験を積み重ねていくことで、教師が一方的に教え込むのではなく、児童自ら学ぶようになるだろう。

その一方で、議論を通して、ゆうさくが「てん」や「まる」に気づくことに対し、M 教諭は児童らに「納得した」と訊く。訊かれた児童らの半分は「納得した」と答えている。けれども、残りの半分の児童が納得していない様子がみられる(場面1)。一見、納得していない児童らの姿は、理解していない、もしくは他者や材との対話をやめてしまっている

ようにみえるだろう。しかし、バフチンの対話論により、この事例を分析することで、そのような納得していない児童らの姿というのは、ゆうさくや M 教諭の解釈と自分の解釈を突き合わせる、という新たな対話を開始している、とみることができる。なぜなら、バフチンの対話論は「絶え間なき」対話、「1 つに融合して統一されない」対話を根本としているからである。

従来、このような納得していない児童というのは、教師や研究者から、はっきりと理解できていない、もしくは他者や対象世界との対話をやめてしまっている、とみなされてきた。その結果、教師にとっては、「実践の失敗」として、そして児童にとっては「学び損ない」というように判断されてしまいがちであった。

しかし、バフチンの立場からすれば、このような児童を「対話を続けている児童」として解釈しなおすことが可能であり、対話に参加しようとする志向を芽生えさせているのであると評価し直すことができるのである。

そして、「学び損なっている児童」と「対話を続けている児童」とを二項対立的に捉えるのではなく、「学び損なっている児童」を「対話を続けている児童」として捉え直すことにより、教師の児童への介入方法の選択余地を増やすことにつながると考えられる。例えば、教師がじっくりと材に関わることができるように「待つ」ことや、他の児童の意見を「聴く」といった介入をすることは、対話を続けている児童に対し、材や他の児童の意見といった「他者の声」の突き合わせていくことになる。このようなことを重ねていくことで、さらに、理解や学びは豊かになっていくのである。しかし、どのような児童も「対話を続けている児童」と捉えることができるのではない。対話を続けている児童として捉えるには、児童の発言内容や身体的な表出(本論においては、場面 1 にみられるような納得のいかない児童の様子)などによって判断することが必要であろう。

バフチン(1988)は、対話の中に立ち現われてくる葛藤を次のように述べる⁽¹⁾。

「理解者は変化の可能性、あるいは自分の既成の視点や立場を放棄することすら認めざるをえない。理解の行為のうちに闘いが生じ、その結果相互の変化と豊富化が生じる。」

児童の納得していない状態というのは、「先生はそう言っているけど、本当にそうなのか」「どういうことなのかよくわからない」という疑問が生まれている状態である。そのよ

うな疑問というのは、新たな対話の始まりである。新たな対話の始まりは、児童が自分で問を立て、その間を解決しよう、という対象との「コミットメント」へとつながっていく。

3 「クロツグミ」における多声(性)

ところで、このような対話を支えているものは何か。それは、「クロツグミ」という詩である。「クロツグミ」自体が一義的な解釈をすることができない、多声(性)を保持した対話の構造を内包している。「クロツグミ」の詩には、作者、書き手、聞き手、語られる対象、といった様々な声が存在している。「ちょびちょびちょび」「ぴい」と実際にないているクロツグミ、それを聴いている聞き手、作者、そのような多声的な登場人物によって、多声的な詩の構造が作られている。そのために、多声的な解釈をすることが可能となり、対話が起こるのである。

最後に、出会いの材としての「クロツグミ」の材の意味についてまとめておく。「クロツグミ」は、児童の手で様々な問を出すことが可能である。自ら問を立てる、ということは材との対話の入り口となる。そして、「クロツグミ」の材の解釈は、読み手に様々な解釈可能性を委ねているが、「てん」および「まる」を手掛かりにして、ある1つの読みの解釈を提示することが可能な材である。このように、ある1つの読みの解釈が可能なことによって、児童それぞれが持っている詩の解釈と教師の解釈との間に葛藤が生じることから、解釈への「変容」への可能性が開かれている。ここに対話(=学び)が生起しているのである。これから始まる「絶え間なき」意味交渉過程としての対話の基点となるという意味で「クロツグミ」は意味がある。しかも、対立する者同士の対話だけではなく、材との対話(コミットメント)を促す材としての意味がある。「クロツグミ」という材は、児童と対象世界との出会いの材なのである。

第4節 総合考察

本研究の目的は、出会いの授業である「クロツグミ」実践を多声(性)の観点から分析し、その実践における対話性、つまり、教師がいかにして児童と対象世界を出会わせているのか、また児童はどのように対象世界と対話しているのか、を明らかにすることであった。

その結果、①「クロツグミ」は、「児童の手によって、様々な問を立てることが可能な材」であり、そのことが材との対話の入り口となること、②「クロツグミ」の解釈は多様ではあるが、文の中にある根拠をもとに、ある1つの読みの解釈を提示することが可能な材であること、③「クロツグミ」の実践には、これから始まる「絶え間なき」意味交渉過程としての対話の基点となるという意味、および対立する者同士の対話だけではなく、材との対話（コミットメント）を促す材であることが明らかになった。以上のことから、「クロツグミ」を間においた教師と児童の対話によって、後の「変容」への契機となる対話が構築されている、と解釈できる。

今後の課題として、以下の2点があげられる。1点目は、異なったキー概念による実践分析である。本論では、「多声(性)」の概念にのみ着目している。そのため、児童の発言について、前の発言をどれだけ自分のものとしているのか、といった観点からは分析できていない。児童の発言の中身を詳しく分析することで、より材との対話について理解できると考えられる。そこで、児童の発言内容を先行する発言と照らし合わせ分析が必要となる。そのためには、「収奪」や「宛名」といった概念からの検討が必要であろう。

2点目は、授業における他者・他者性についてである。柄谷行人（1993）はバフチンの考える他者・他者性について次のように説明している⁽²⁾。

「ポリフォニック、つまり多声的というのは、メタファーだから注意してほしいとバフチン自身もいっているように、ポリフォニーは、多くの視点や「声」（思想）が交錯しあっていることではないのです。（中略）つまり、重要なのは、近代小説＝独我論的な構えが、破られているか否かにあります。そして、それは“他者”の問題であると同時に“言語”の問題です。換言すると、“言語の他者性・外部性”の問題にほかならないでしょう。」

柄谷は、「ポリフォニーは、多くの視点や「声」（思想）が交差しあっていることではない」とし、バフチンの述べる他者・他者性を「言語の他者・外部性」と述べる。そのよう

な他者・他者性について授業の中でどのように理解したらよいのか、またどのようにして他者・他者性に変容するのか。本研究では、教室における教師と児童の他者・他者性については言及していない。そのため、他者・他者性について踏まえる必要がある。その理由は、教師の言葉は権威を持っており、児童の「内的説得力」を促す言葉になりにくく、そのため児童同士の対話が必要となるからである。バフチンは、内的説得力を持つ言葉について、次のように述べる⁽³⁾。

「うわべだけの権威的な言葉とは異なり、内的説得力のある言葉は、それが肯定的に搾取される過程において、〈自己の言葉〉と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において、内的説得力を持つことば、半ば自己の、半ば他者の言葉である。内的説得力のある言葉の創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないと言う点にある。」

このことは、他者の言葉を能動的に取り入れようとする際に、生じる葛藤を含んだ対話、と解釈できる。

内的対話を促す「心に染み入る対話」がどのような過程で生み出され、また、そのような他者にどのように変容していくのか、ということを今後明らかにしていく必要がある。

脚注

- (1) 「出会い」という言葉は、著者自身の言葉であるが、ここには2つの意味がある。1つ目は、教師が4月最初の授業において、児童に文学作品を解釈することの面白さを「出会わせる」、という意味の「出会い」である。2つ目は、児童が「対話的实践」と出会う、という意味の「出会い」である。そして、両者にとって「出会い」の材である「クロツグミ」は、この先の1年間の学級作りの基点になる実践である。

引用文献

- (1) バフチン.M. 新谷敬三郎, 伊藤一郎, 佐々木寛訳『1970-71年の覚書 ことば対話 テキスト.ミハイル・バフチン著作集 8巻』新時代社, 1988, pp.297-298
(M. M. Bakhtin *Iz zapiski 1970-1971 godov, Estetika slovesnogo tvorchestva* , Moscow, 1979)
- (2) 柄谷行人『言葉と悲劇』講談社, 1993, p.106
- (3) バフチン.M. 伊藤一郎訳『小説の言葉』平凡社, 1996, p.165
(M.M.Bakhtin *Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya raznykh let, Khudozhestvennaia literatura, Moskva, 1975*)

第4章 授業における発言に対する児童の「応答」プロセス

第1節 本章の目的

第3章では、出会い材の総合的な分析を行い、児童にとって対話の起点となる、という仮説を生成した。しかしながら、その後、児童がどのような対話をしていくようになったのか、といったプロセスは明らかにすることはできていない。そこで、小論では、授業における発言に対して児童がどのように「応答」しているのか、について、児童の行為(非言語や発言)の分析、分類、解釈を通して、授業における児童の「応答」の変容プロセスを教師の支援と合わせて検討する。

学級集団の形成や発問に対する答え、内容の深まりには、児童同士の「応答」が影響していると考えられる。授業における児童の「応答」の仕方や変容を明らかにすることで、学級や授業の構造、認識の変化を可視化することが可能となる。また、類似した児童の他の行為、例えば「話す」「聴く」といった行為などと「応答」の差異やその関係性を明確にすることにも可能となる。

第2節 研究方法

1 対象(研究協力者)

対象(研究協力者)は教師歴 22 年の M 教諭(男性)、および M 学級の児童である。M 教諭、M 学級の理由は、M 教諭へのインタビューから、他者に対して、「反応」「対応」することを重要と考えている教師の「観」と関連がある。

「それはもうね、対応っていうのは、うちのクラスの、うちのクラスっていうか、なんか全てなんやんか、対応っていうのは。人間関係っていうのもそうやし、人間の行動っていうのも全部対応なんやんかな。対応っていうのは、こういう状況やからこの状況に応じた自分の行動をする、っていうのが対応やろ、簡単に言うと。だから、ここに反応という言葉があるけど、反応っていうのは言ったことに対する、人のこと聞いたことに対する自分の受け答えが反応って、自分は言っていて、それも対応の一つなんやんかな、反応っていうのは。反応は対応の一つなんやんか」(11 月 29 日、インタビュー記録抜粋)

以上のような教師の観を授業で具現化し、1 年を通して児童の変容を促し、変容によって児童の学びを深める実践を行っているからである。

M 学級は、公立小学校の 5 年生で、このクラスは単一学級のため、5 年間クラス替えはない。

クラス児童数は男子 15 名、女子 17 名の計 32 名である。

2 対象児

対象児は、ようすけくん(仮名)である。ようすけくんを抽出した理由は、M 教諭、筆者ともに、ようすけくんを他の児童の発言に対して、「よく応答する」と認識している。しかしながら、観察当初から「よく応答していた」のではなく、「よく応答する」ようになっていった。であるから、ようすけくんの応答に着目することで、「応答」の変容プロセスを明らかにできると考えている。

3 観察時期

2009 年 4 月～同年 6 月

4 観察の方法

筆者は、国語の授業の参与観察を 4 月から 6 月までの計 9 回(4 月：3 回、5 月：3 回、6 月：3 回)であった。国語の授業を、ビデオカメラ 1 台で録画し、それをデータ化した。また、フィールドノーツからエピソード記録を作成した。ビデオ記録のデータは M 教諭と児童の発話を中心であり、そこで表せない非言語的情報やその空間で感じたことなどをエ

ピソード記録で補完した。分析の際、M教諭に行ったフォーマルなインタビューや休み時間の雑談などを考察対象に含めた。総時間数は、371 分で、平均時間は 41, 2 分であった。国語の授業で扱われた材(教材)は、詩と物語文であった(表 2)。

表 2 観察日時と材

授業月日	材	備考
2009年4月7日	クロツグミ①	
4月8日	クロツグミ②	
4月22日	新しい友達①	
5月13日	新しい友達②	
5月20日	新しい友達③	
5月27日	新しい友達④	
6月1日	新しい友達⑤	
6月17日	春①	
6月22日	春②	
合計 9回		

第3節 分析結果

本稿では、児童の「応答」場面を「身体的・言語的な、他者に対する意識的反応」と定義し、考察の対象にした。その際に、教師の発言への「応答」とみなされるものや児童の発言内容に対する「応答」であっても、教師の再声化(リヴォイス)に対する「応答」と考えられるものは除いた。定義に基づいて、授業記録および観察記録と映像記録から、他の児童の発言に対するようすけくんの「応答」場面を抽出した。児童の発言の総数は、1352場面であり、その中でようすけくんの「応答」場面は51場面であった(表3)。

1 「応答」場面の種類

ようすけくんの「応答」場面の検討から、以下の8つのタイプの場면을抽出した。A:身の乗り出し/体を向ける、B:相槌 うなずき、C:発言の復唱、D:呼びかけに対する挙手、E:発言内容の是非、F:発言に対する賛成・反対の意思表示、G:自分の考え・解釈などのつぶやき、H:発言に対する疑問・問題の投げかけ、の8つである。各タイプの例は表4に示す。

続いて、各授業の「応答」場面回数については、以下のようにカウントした。「応答」場面において、複数のタイプが同時にみられた場合は、それぞれカウントした(例えば、「発言している児童の方をみながら、うなずく」、という場合は、それぞれ1つずつカウントした)。また、同じ授業時間内に同じタイプの「応答」がある場合、それぞれ1つずつにカウントした。各授業の「応答」場面回数については、表5に示す。

その結果、「応答」場面でもっとも多かったのは、D:呼びかけに対する挙手の24場面であった。続いて多かったのは、A:身の乗り出し/体を向ける、の16場面、B:相槌/うなずきの6場面であり、残りは1場面ずつであった。また、5月13日と6月1日の2回、「応答」場面がみられなかったが、これらについては、授業が音読や、辞書での意味調べといった授業内容が影響していると思われる。

以下では、具体的な事例を示しながら、ようすけくんの「応答」の変容プロセスと教師の支援の関連、および「応答」の意義について検討していく。

(1) 児童による授業進行の契機

表5をみると、呼びかけに対する挙手場面が全24場面中、22場面が4月にみられた。呼びかけに対する挙手としての「応答」には次の2つの意義があると考えられる。1つ目

は、授業への参加である。2つ目は、児童らが授業を進めていくことである。

表3 発言場面と応答場面の回数

授業月日	全教師の 発言場面	全児童の 発言場面	全発話場面	全ようすけくんの 他の児童の発言に 対する応答場面
2009/4/7	130	113	243	9
2009/4/8	83	79	162	10
2009/4/22	228	297	525	6
2009/5/13	94	94	188	0
2009/5/20	142	152	294	4
2009/5/27	97	107	204	4
2009/6/1	118	119	237	0
2009/6/17	189	234	423	8
2009/6/22	139	157	296	10
合計	1220	1352	2572	51

表4 ようすけくんの「応答」のタイプとその例

A: 身の乗り出し/体を向ける		
先生：これを使って、問題を作ったんだよ、どんな問題？		
	複数の児童：ヒロが	
先生：はい（まさこを指名する）		
	まさこ：ヒロの願いは何？	
	てつろう：そう	
先生：もう一回		
	まさこ：ヒロの願いは何？	
	複数の児童：うん、そう	
(ようすけはノートに書いていた手を止め、4列左のまさこのほうをみる。 けれども、まさこをみるには他の児童の頭が邪魔なようで、身を乗り出してまさこのほうをみよう		
B: 相槌 /うなずき		
先生：わかりきったつもりになってるけど、絶対じゃないから、もう一回やってみたいんだよ、いい、出してみて。はい、どうぞ		
	とし：まりちゃんが	
先生：はい、とし。僕問題できたんだけど、変なところあるんだけど		
	とし：僕変なところあるんだけど、	
	<u>ようすけ：おー</u>	
	複数の児童：おう、何何	
(ようすけは、としの発言に「おー」と言って、相槌をうっている)		
C: 発言の復唱		
先生：次だれ		
	かず：はい。	
	(間が空く)	
	かず：僕（問題）できたんだけど、	
先生：きいてない人いっぱいいる。みんなきいてない。せっかくな、僕問題できたんだけど、って言うてるのに、問題できてへん人が「あいつできたんか」ってきいてないといかん		
	**：何	
先生：うん		
	かず：21段落の	
	<u>ようすけ：21段落</u>	
(ようすけは、かずの言葉を復唱している。かずが言い切る前に「21段落」と口ずさんでいる)		

D:呼びかけに対する挙手				
先生：そうしたら、この中でひろの望みが隠れている、ここから分かるよ、隠れているよっていうのは、これなの？これなの？これなの？どこでしょう？はい、選んで				
	かず：決めた			
	てつろう：決めた			
	ようすけ：決めた。まだの人？			
	複数の児童：まだの人？			
	複数の児童：一の人？			
先生：うわあ、0				
	複数の児童：二の人？			
先生：0				
	複数の児童：三の人？			
先生：0				
	複数の児童：四の人？			
	<u>児童ら(ようすけ含む)：はい(挙手)</u>			
先生：お、すごいな、これは全員				
	複数の児童：全員			
(ようすけは、児童からの呼び掛けに対して、挙手という形でこたえている)				
E:発言内容の是非				
	児童ら：お母さんに、おはようといったら殴られるはずがないのに、いきなり殴られたって変じゃない、おかしい			
先生：最後は適当に言えればいいんだけどな、はい言える人、あー、あがった、みゆちゃんあがったな、				
先生：はい、まさし言ってみて				
	まさし：お母さんにおはようって言ったら、殴られたのは**、お母さんにおはようと言ったら、普通は殴られないのに			
先生：うん、きいてる？				
	<u>ようすけ：うん、いい</u>			
(先生が提示した例文を、復唱できたまさしに対し、ようすけは「うん、いい」と復唱できていることを肯定している)				
F:発言に対する賛成・反対の意思表示				
先生：はい、じゃあみつるちゃん言って				
	みつる：わたしの知っているまりちゃんじゃないような気がするから			
	てつろう：うん			
	みつる：前のまりちゃんの方になってほしい？			
	てつろう：うん			
	複数の児童：一緒			
	ちひろ：ちょっと言い方が違うけど			
	<u>ようすけ：一緒、ちょっと言い方が違うけど</u>			
(ようすけは、みつるの意見に対する同意を示す。言い方の違いまでは述べていない)				

G: 自分の考え・解釈などのつぶやき					
先生：何ってきくの、いいよ					
		とし：「まりちゃんなら大丈夫」って、先の ことなのに何でわかるの？			
		てつろう：ああ、なるほど。それは思う			
		複数の児童：ああ			
		ようすけ：勘やな			
(ようすけは、としの発言した疑問に対し、自分なりの答えを示している)					
H: 発言に対する疑問・問題の投げかけ					
		みほ：おかんってお母さんのこと？			
先生：おかんってお母さんのことか？					
		複数の児童：そう			
		みほ：おかんやのに、ちっちゃい体ってどう いうこと。			
		てつろう：僕問題できたんだけど、一連の5 番のとこの、「びよっこり浮かして」、って 浮いてるの？			
		複数の児童：ああ			
先生：浮いてるの？					
		あゆみ：それって、もしかしたら、もう（う まく言葉にできない）			
先生：わかった、おかんは魔法使いやから、					
		複数の児童：違う			
先生：違うの？					
		あゆみ：うちみたい人間			
		みつる：えっと、大きな空やから、大きな空 にとって人間はちっちゃいから			
		てつろう：なるほど			
		複数の児童：ああ			
先生：だから、浮いてるって、マジック で？そういうこと（なほにきく）					
		なほ：（首をふる）			
先生：絶対ありえない					
		ようすけ：問題できたんだけど			
		てつろう：なんや			
		ようすけ：これは事実なんか、想像なんか どっちなん？			
(ようすけは、他の児童の話し合いを聴きながら、問題ができたようである。そして、その問いをクラス全体に投げかけている)					

表5 各授業の「応答」の内訳

授業月日	身の乗り出し /体を向ける	相槌 / うなずき	発言の 復唱	呼びかけに 対する挙手	発言内容 の是非	発言に対する 賛成・反対の 意思表示	自分の考え・ 解釈などの つぶやき	発言に対する 疑問・問題の 投げかけ
2009/4/7				9				
2009/4/8				10				
2009/4/22	2			3		1		
2009/5/13								
2009/5/20		1	1		1		1	
2009/5/27	2	2						
2009/6/1								
2009/6/17	4	2		1				1
2009/6/22	8	1		1				
合計	16	6	1	24	1	1	1	1

事例1 児童にクラス全員の意見をきかせる(4月8日)	
1 先生：じゃいくよ、聞いて	
	2 複数の児童：クロツグミの人
3 先生：クロツグミの人、ゼロ。はい、聞いて。	
	4 複数の児童：人やと思う人
5 先生：全員手を挙げてるか見て。手の挙げ方、昨日教えた挙げ方してる人、この人やってる、この人やってる、数えて。これは明らかに全員。よし、2つ目の問題。2つ目はどうなの、聞いてみて、みんなに聞いて	
	6 みつる：クロツグミの人
7 先生：ぱっと、みんな聞いているでしょ、全員でぱっと見なあかん、人に任せたらあかん。もう一回聞いて、クロツグミの人って	

事例1は、「詩：クロツグミ」の授業である。詩の各文について、「それぞれ誰か言っているのか」、について議論しているところである。その意見について、教師が児童に児童の意見をきかせる場面である。教師は1「じゃいくよ、きいて」といい、児童に児童の意見をきかせる。それに対して、複数の児童が2「クロツグミの人」4「人やと思う人」と児童に尋ねる。4の発言が小さく、また周りの反応もあまりなかったため、教師は5でもう一度きくように指示するそこで、みつるが6「クロツグミの人」と再びきく。それに対して、教師は7で、意思表示として手をあげるだけでなく、1人1人がその様子や意見の数を確認することを促す。

このように、児童たちが児童にきき、それに児童が応答し、またそれを児童が確認する、という形の授業の構造ができあがっていく。このような構造によって、児童は授業に参加し、また自分たちで授業をすすめていく契機となっている。しかしながら、5月以降、これらの「応答」場面は2場面と、かなり減少している。それでは、どのような「応答」に変わってきたのか。

(2) 発言を「受け取る」場の構築

4月の終わりから6月にかけて、増加してきたのが「身を乗り出す/体に向ける」「相槌/うなずき」といった「応答」である。これらの「応答」には次の2つの意義があると考えられる。1つ目は、学びのために「聴く」という行為の意識付けということである。2つ目は、発言者が安心して発言できる、ということである。

事例2は、「物語文：新しい友達」の授業である。本文中の「うれしい」という言葉の意

味が「願いがかなう」との意味から、登場人物であるヒロの願いは何であったのかについて議論しているところである。教師は8で「(本文中の『うれしい』という言葉の意味から)どんな問題(ができたか)」と児童に尋ねる。それに対し、複数の児童がそれぞれ9「ヒロが」と話し始める。その児童の中から、教師は10「はい」と言ってまさこを指名する。まさこは11「ヒロの願いは何？」と発言し、てつろうは12「そう」とまさこの発言に同意している。しかしながら、てつろう以外の児童から言語的な「応答」がないことや、まさこのほうを他の児童が向いていないために、教師は13「もう一回」と言ってもう一度まさこに発言を促す。まさこは、14「ヒロの願いは何」ともう一度発言する。すると、今度は複数児童が15「うん、そう」と言葉で「応答」する。言葉で「応答」していなくても、ようすけのように、体を発言者のまさこのほうに向ける児童もいる。しかしながら、まだ発言者の方を向いていない児童がいたため、教師は再度まさこに16「もう一回」ともう一度発言を促す。他の児童もまさこの発言に言葉や身体で応答した。

このように、教師は、児童が発言していることに「応答」することを徹底している。その際に、教師は、「応答するように」といった指示ではなく、実際の場面を何度も繰り返このことによって、児童が行為を実際にできる場面創出している。そして、これらの支援は、教室内で発言された児童の発言に対し、聴いている側に当事者意識を常に持たせることにつながっていく。そのような意識を持つことによって、そこから新たな疑問やこれまでとは違った考えを持つことができるのではないか。また、発言者も、自分の発言が他の児童から無視されず、必ず何らかの「応答」が返ってくることによって、安心して発言できるようになっていくのではないだろうか。

(3) 意味交渉としての教室空間

これまでのプロセスを経て、6月になると「発言に対する疑問・問題の投げかけ」といった「応答」場面が現れてくる。この「応答」には「他者を意味交渉に導く」といった意義があると考えられる。

事例2 他の児童が「応答」するまで発言を繰り返させる(5月27日)	
8先生：これを使って、問題を作ったんだよ、どんな問題？	
	9複数の児童：ヒロが
10先生：はい（まさこを指名する）	
	11まさこ：ヒロの願いは何？
	12てつろう：そう
13先生：もう一回	
	14まさこ：ヒロの願いは何？
	15複数の児童：うん、そう
	（ようすけはノートに書いていた手を止め、4列左のまさこのほうをみる。けれども、まさこをみるには他の児童の頭が邪魔なようで、身を乗り出してまさこのほうをみようとしている）
16先生：もう一回	
	17まさこ：ヒロの願いは何？
	18複数の児童：うん、そう。そうや
19先生：1回で4年生、2回で3年生、みんな一年生レベルに下がっちゃったね、悲しい。	

事例3 児童の発言から生まれた疑問(6月17日)

20先生：問題できたん？	
	21さやか：えっと、くわにもたれることってできるの？
	22**：できひんなー
	23なな：できる
	24**：やろうと思ったらできるんちゃう
	25みほ：おかんっておかあさんのこと？
26先生：おかんっておかあさんのことか？	
	27複数の児童：そう
	28みほ：おかんやのに、ちっちゃい体ってどういうこと。
	29てつろう：ぼく問題できたんだけど、一連の5番のこの、「ぴょっこり浮かして」、って浮いてるの？
	30複数の児童：ああ
31先生：浮いてるの？	
	32あゆみ：それって、もしかしたら、もう（うまく言葉にできない）
33先生：わかった、おかんは魔法使いやから、	
	34複数の児童：違う
先生：違うの？	
	35あゆみ：うちわみたい人間
	36みつる：えっと、大きな空やから、大きな空にとって人間はちっちゃいから
	37てつろう：なるほど
	38複数の児童：ああ
39先生：だから、浮いてるって、マジックで？ そういうこと（なほにきく）	
	40なほ：（首をふる）
41先生：絶対ありえない	
	42ようすけ：問題できたんだけど
	43てつろう：なんや
	44ようすけ：これは事実なんか、想像なんかどっちなん？
	ようすけは、他の児童の話し合いを聴きながら、問題ができたようである。そして、その問いをクラス全体に投げかけている。
45先生：これはってどこのこと？	
	46ようすけ：一連
47先生：一連は事実なのか想像なのか、手を挙げて	
	48複数の児童：想像
49先生：手を挙げて。これは事実って言う人。想像っていう人。そこで問題、今の。どこで想像ってわかるの？	
	50複数の児童：浮いてるっていうとこ
	51かず：やろで、やから
52先生：はい、何	
	53かず：やろで、やから
	54児童ら：あー

事例 3 は、「詩：春」の授業である。授業は本文から児童が問題を作っているところである。教師は児童に 20「問題できたん」ときく。すると、児童それぞれから疑問が出てくる。教師はそれを 26 や 31 のように復唱する。すると、ようすけは 42「問題ができたんだけど」44「これは事実なんか、想像なんかどっちなん」と発言している。これはつぶやきではなく、クラス全体にきこえる声である。その後、この問いはクラス全体のものとなり、児童同士で考えを出し合い、根拠を探していく。

ようすけの 44 の発言は、他の児童を問いに巻き込んでいく発言であり、対話の他者としての役割を担っている。しかしながら、このような問いが生まれたのも、それまでの他の児童の発言に「応答」していたことが関連しているだろう。しかしながら、45 や 47 の教師の発言にもあるように、授業に対して教師が介入している。他の児童の発言から、児童らが問題を出すことはできるようになってきたが、出された問いをさらに深めていくことはまだ教師の役割だと言える。今後、出された問いをどのように児童同士で深めていくのかについてさらに検討が必要である。

第4節 総合考察

他の児童の発言に対するようすくん「応答」場面の検討から、「応答」の変容プロセスについてみてきた。その結果、次のことが明らかになった。

ようすくんの「応答」は、授業に参加し、児童自らが授業を進行できるための「応答」を基点とし、発言者に対する言語的・非言語的なコミットメントによって「発言への当事者意識」を持ち、「安心して発言できる場」の構築をもたらすような「応答」を経て、他の児童を意味交渉に導く他者としての「応答」という変容プロセスをたどる、ということである。このような変容プロセスは授業における「他者・他者性」の変容とも考えられる。つまり、共感的・受容的な他者から、意味交渉の場に導く他者へと変容している。

以上の「応答」の変容に対し、教師は以下2つの支援を行っている、との仮説を生成するにいった。

1つ目は、児童自身に授業を進行させるために、教師の役割と考えられている行為、具体的には問題を作ることや、考えを尋ねる、再声化といった行為を児童にさせる、ということである。

2つ目は、児童の「応答」の行為について、言語化だけではなく、実践中で繰り返し、できるまで徹底させていく、ということである。

今後の課題としては、次の2つのことがあげられる。1つ目は、他の児童の「応答」について検討することである。例えば、「応答」していない児童について検討することなどが考えられる。2つ目は、学級の対話構造の変容についてである。

第5章 授業における児童の対話スタイルに関する研究

第1節 本章の目的

第4章では、児童1名を抽出し、他者の言葉への応答のプロセスを明らかにした。しかしながら、他の児童がどのようなプロセスを経ているのか、を明らかにすることはできていなかった。そこで、小論では、授業における児童の他者の言葉への応答を対話スタイルとし、学級における児童らの対話スタイルの特徴を明らかにする。具体的には、2名の児童を抽出し、彼らの特徴から、学級における他者との関係の変化と認識の変化が相互に関連している過程を明らかにしていく。

第2節 研究方法

1 対象(研究協力者)

対象(研究協力者)は教師歴 22 年のM教諭(男性), およびM学級の児童である。M学級は、公立小学校の 5 年で、このクラスは単一学級のため、5 年間クラス替えはない。クラス児童数は男子 16 名、女子 17 名の計 33 名である。

2 対象児

対象児は、次の 2 名である。2 人を抽出した理由は、その対話スタイルが大きく異なるからである。1 人目は、ようすけくん(仮名)である。ようすけくんを抽出した理由は、M 教諭、筆者ともに、ようすけくんを他の児童の発言に対し、よく応答する、と認識している。つまり、ようすけくんは、他の児童の発言に対し、積極的に応答するようなスタイルを持っているといえる。

2 人目は、はるとくん(仮名)である。はるとくんを抽出した理由は、ようすけくんとは異なる発話スタイルを持っていることである。M教諭は、4 月当初、はるとくんを以下のように認識している。

「やっぱはるとはね、昔はてつろうにしか言わへんかった。今でもそうやで。てつろうに意見を言うねん、4 月の最初ずっと。(中略)一番初めに変えやなあかん子ってクラスの中でおるやんか?それが今回、てつろうとはるとやったもんで」(M教諭へのインタビュー記録抜粋)

つまり、はるとくんは他の児童にはあまり応答せず、特定の児童に応答するスタイルである、といえる。

以上のことから、ようすけくんとはるとくんは、異なった対話スタイルを持っていることが示唆される。

3 観察の方法

国語の授業の参与観察を 2009 年 4 月から 12 月までの計 24 回行った。国語の授業を、ビデオカメラ 1 台で録画し、それをデータ化した。また、フィールドノートからエピソード記録を作成した。ビデオ記録のデータはM教諭と児童の発話が中心であり、そこで表せない非言語的情報やその空間で感じたことなどをエピソード記録で補完した。分析の際、M 教諭へのフォーマルインタビューや休み時間の雑談などを考察対象に含めた。

第3節 分析結果

それでは、2 人の特徴的な発言場面とその過程の事例分析から、2 人の対話スタイルを明らかにしていく。

1 事例1 ようすけくんの対話スタイル

まず、表6の場面1において、ようすけくんは、よしきくんの『『まりちゃんなら大丈夫』って、先のことなのに何でわかるの?』という疑問に対し、「勘やな」と自分の解釈をつぶやいている。しかしながら、このようなようすけくんのつぶやきは、発言の宛名が明確にあるわけではない。

次に、表6の場面2において、ようすけくんは、児童らの話し合いを聴き、「これは事実なんか、想像なんかどっちなん」と疑問を抱いている。しかも、その疑問を「問題できたんだけど」と言って、クラス全体に向かって述べている。

そして、表6の場面3において、ようすけくんは、なほみちゃんの「おとりのガンも残雪が弱ってしまうから、どっちも失ってしまう。」「おとりのガンも残雪もハヤブサに持ってかれてしまう」という発言に対し、「逆に好都合。大造じいさんは、残雪が邪魔で憎かったから、逆に好都合ちゃう?」と尋ねている。また、しゅうくんの「正々堂々、自分で打ちたかったんじゃない?」や、ゆうさくくんの「それは、ライバルをハヤブサに取られるってこと?」という発言に対し、「それは、ライバルをハヤブサに取られるってこと」と、その真意を確認している。しかしながら、しゅうくんやゆうさくくんとようすけくんだけの話し合いにとどまらず、エピソード2のように、自らの疑問を他の児童に呼びかけたりしなくても、他の児童がこれらの話し合いに参加しており、クラス全体の対話へと広がっている。

表6 ようすけくんの対話スタイル

場面1 「児童の発言に対する自分の考えのつぶやき」 5月13日 国語：物語文・『新しい友達』

先生：ほいじゃあちよときかせて、変だ、おかしい見つけた？
 児童ら：見つけた。
 先生：見つけた、見つけた。
 児童ら：見つけた。
 先生：わかりきったつもりになってるけど、ぜったいじゃないから、もう一回やってみたいんだよ。いい？
 出して。はい、どうぞ。
 よしき：まりちゃんが…
 先生：はい、よしき。ぼく問題できたんだけど、変なところあるんだけど。
 よしき：ぼく変なところあるんだけど、
 ようすけ：おー。
 複数の児童：おう、なにになに？
 先生：なにってきくの、いいよ。
 よしき：「まりちゃんなら大丈夫」って、先のことなのに何でわかるの？
 まさふみ：ああ、なるほど。それは思う。
 複数の児童：ああ。
 ようすけ：勘やな。

場面2 「クラス全体に投げかけられた疑問」 6月17日 国語：詩・『春』

てつろう：ぼく問題できたんだけど、一連の5番のこの、「ぴょこり浮かして」、って浮いてるの？
 複数の児童：ああ
 先生：浮いてるの？
 （中略）
 みつる：えっと、大きな空やから、大きな空にとって人間はちっちゃいから。
 てつろう：なるほど。
 複数の児童：ああ。
 先生：だから、浮いてるって、マジックで？そういうこと？（なほにきく）
 なほ：（首を横にふる）
 先生：絶対ありえない。
 ようすけ：問題できたんだけど。
 てつろう：なんや？
 ようすけ：これは事実なんか、想像なんかどっちなん？

場面3 「特定の児童に向けられた対話のクラスへの広がり」 11月25日 国語：物語文・『大造じいさんとガン』

先生：じゃあ、他の人も言って。
 かず：びっくりしたから。
 なほみ：今撃ったら、残雪が弱ってしまうから、どっちも失ってしまう。
 なほみ：おとりのガンも残雪もハヤブサに持ってかれてしまう。
 ＊＊：おとりはどうでもいいんやろ。
 ようすけ：逆に好都合。大造じいさんは、残雪が邪魔で憎かったから、逆に好都合ちゃう？
 まさこ：おじいさんがやらなくても、残雪がいなくなればいい。
 ちひろ：ガン取り放題や。
 しゅう：正々堂々、自分で打ちたかったんじゃない？
 ゆうさく：うん、自分で殺したことにはならへん。
 ようすけ：それは、ライバルをハヤブサに取られるってこと？
 ゆうさく：そうじゃないけど。
 れお：勝てない相手に立ち向かっていくほどの残雪に感動した。
 さえこ：残雪が分かってたかは分からへんけど、大造じいさんに撃たれるかもしれないのに、自分の命を捨ててまで仲間を救おうとする姿に感動した。
 れお：「他のことは忘れて」って書いてあるから、残雪は大造じいさんのことも忘れていたんちゃう？

表7 はるとくんの対話スタイル

場面4 「特定の児童への関わり」 4月7日 国語：詩・『クロツグミ』

先生：小鳥じゃないのって、ほい、ひよこなのか小鳥なのか、今ね、ひよこなのか小鳥なのかね。
ひよこ、これはひよこの話だよ、って、これは小鳥の話だよって、ちょっと今ここに出てきて
るのはひよこなのか、小鳥なのか、他に出てきてるのってある？
* * :グミが出てきてる。
先生：他に出てきてるのは？
児童ら：クロツグミ。
先生：おう、クロツグミっていうのは何なのっていうことだよな、クロツグミが出てきてる。
はると：鳥の名前。
先生：正解。
はると・ふゆき：いえーい。

場面5 「教師との対話から生まれた全体への問い」 6月1日 国語：物語文・『新しい友達』

先生：さあ、こういう自分、こういう気持ちがある、自分のことがいやな、という気持ちがあつて、この気持ちは、まりちゃん
ともぎくしゃくしてるんやろ、ぎくしゃくっていうのはあまり仲よくしてない、っていう、そういう気持ちが、自分のことが
嫌やという気持ちがいつ、消える？
はると：今日。
先生：今日っていつ？今日っていつのこと言ってるの？
* * :昨日。
* * :金曜日。
先生：わけわからんこと言ってるな。月曜日とか金曜日とか何のこと言ってるの？いつ、どこで、この気持ちが…
はると：今日。
先生：今日って言ったのだけ？
はると：おれ。
先生：どういうこと？
はると：その日の、気付いた日。
先生：気付いた日にこの気持ちはなくなる？
はると：そう。
先生：それがいつなくなるのか探してほしい。教科書のここ、っていうのを探して欲しい。この気持ちがなくなるのはどこか。
読んで探してみて。みつけた、と思っただらしるしつけたらいい。おう、どこにあるやろ。ない？

場面6 「教師に対する答えが、他の児童にひろわれる」 11月25日 国語：物語文・『大造じい
さんとガン』

先生：みんな、何か自分の考え持った？何でもええから、自分の考え持たなあかんで？はい、じゃあ、
なんでやと思う？
はると：残雪はおとりのガンの近くにおったから、残雪を撃つと、おとりのガンにも当たるかもしれへん。
児童ら：そうかもしれない。
ゆうさく：はるとと少し違うけど…残雪の近くにおとりのガンがおって、おとりのガンに当たるとあかんから、あ、
一緒か。
みつる：じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの？
さえこ：おとりのためにそのガンを育てたんやから、おとりのガンを当たるとか考えてないんちゃうかな？

場面7 「他の児童から応答されることによる考えの再考」 11月25日 国語：物語文・『大造じい
さんとガン』

先生：大造じいさんにとってこれ（残雪からりょうじゅうのたまが届く範囲に入ってきたこと）はどういうこと
かってことを考えやなあかんよ。
みつる：ありがたいって気持ちが無いて人の意見が聴きたい。
先生：はい、じゃあ言って？
はると：すごい。
児童ら：え～？
はると：すごいっちゃうか。おどろいた。
先生：あ、撃たなかったんじゃないくて、撃てなかったんや？
* * :撃たなかったは意思で、撃てなかったは自然。

2 事例2 はるとくんの対話スタイル

まず、表7の場面4において、はるとくんは、教師の「クロツグミっていうのは何なの」という問いに対し、「鳥の名前」と発言する。そして、自分の発言が教師に「正解」と言われると、近くの席に座っているふゆきくんに向かって「いえーい」といってハイタッチをする。また、教師のインタビューの「4月の最初はずっと『てつろう、なあ?』って、てつろうと『なあ?』とか言っていた。ほんまずっとそうやったもん」ということから、特定の児童に向かう発言が多いことがわかる。

次に、表7の場面5において、はるとくんは、教師の問いに対して応答する形で、一対一のやりとりをしている。このとき、発言はすべて教師に対して向けられている。教師は、はるとくんとやりとりを踏まえたうえで、クラス全体に向けて「いつなくなるのか探してほしい」という次の問いを出している。

また、表7の場面6では、はるとくんは、教師の「なんでやと思う?」という問いに対し、「残雪はおとりのガンの近くにおったから、残雪を撃つと、おとりのガンにも当たるかもしれへん」と答える。この発言は教師に向かって発言されているのであるが、他の児童らは「そうかもしれない」と言って、その発言に応答している。

さらに、表7の場面7においては、教師の「大造じいさんにとってこれ（残雪からりょうじゅうのたまが届く範囲に入ってきたこと）はどういうことかってことを考えやなあかんよ」という問い、そしてみつるちゃんの「ありがたいて気持ちが無い人の意見が聴きたい」という発言に対し、はるとくんは、大造じいさんの気持ちには「すごい」という気持ちがあった旨を発言する。すると、その発言に対し、他の児童から「え〜?」と疑問形で応答が返ってくる。その応答に対し、はるとくんは、児童らに向かって「すごいちゅうか、おどろいた」と言い直している。はるとくんは、他の児童の反応を敏感に感じ、それに応答しているようである。

はるとくんの発言は、他の児童から応答されることにより、発言の宛名が他の児童に向かうようになっている。

第4節 総合考察

小論の目的は、授業における児童の対話スタイルについて、その特徴を明らかにすることであった。そこで、国語科授業におけるM学級の児童2名の対話スタイルを比較検討した結果、以下のことが明らかになった。

すなわち、M学級におけるようすけくんは、①他者の発言に対し応答し、②他の児童の発言をきっかけとし、新しい疑問や問題の発見し、③学級の児童を意味交渉の場へ導いていく、という対話スタイルが明らかになった。このことから、ようすけくんは、発言の宛名が教師に限らず、発言をした児童、もしくは学級全体に問うような対話スタイルである、といえる。また、はるとくんは①特定の児童との対話、②教師との1対1の対話、③他の児童による応答により、発言の宛名が他の児童へと広がっている、という対話スタイルが明らかになった。このことから、はるとくんは、特定の児童、もしくは教師に向かって発言しているが、他の児童によって自らの発言に応答されることで、特定の児童や教師以外の児童に向かって発言することが可能となるような対話スタイルである、といえる。

最後に、このような異なった対話スタイルをもつ児童が教室に存在するということの、「多声的な教室空間」の意味について言及したい。すなわち、このような対話空間を児童が生きることが、教室における「権威的な言葉」⁽¹⁾ (バフチン.1996)にからめとられない、生き生きとした対話を行える土壌がある、ということである。

教室空間において、児童それぞれが独自の対話スタイルを保持し、その独自のスタイル同士が相互に応答しあうことで、内的説得力のある言葉となっていると考えられる。

しかし、今後「多声的な教室空間」が保障されているということと授業における学びの質の向上とは関連がある、という仮説のもと、以下の課題に取り組む必要がある。すなわち、授業における児童と材との関係、つまり学びの質についての検討である。児童の発言の宛先に関する変容の分析や児童の発言内容を先行する発言と照らし合わせる分析、そして、それらと児童が記述したノートやドキュメント、児童へのインタビュー分析等を合わせて検討することで、児童・生徒と材との対話を明らかにできると考えられる。

以上の課題を乗り越えることで、より精緻な仮説を生成していく必要があるだろう。

引用文献

- (1) バフチン. M. 伊藤一郎訳『小説の言葉』p. 165, 平凡社, 1996. (M. M. Bakhtin *Voprosy literatury i estetiki : issledovaniya raznykh let*, Khudozhestvennaia literatura, Moskva, 1975)

第6章 国語科授業における対話の変容—発言の「宛名」を手がかりに—

第1節 本章の目的

第5、第6章では、児童の対話スタイルのプロセス、およびそれらの特徴に注目し、児童個々の学びの過程を明らかにしてきた。しかしながら、クラス全体においてどのような変容があったのか、については明らかにできていなかった。また、児童の対話スタイルに焦点化していたため、児童の認識の変容に関して、検討が不十分であった。そこで、小論では、同一学級のもと、異なる時期に実施された授業の比較・検討を行い、発話⁽¹⁾の「宛名」の変容を明らかにし、学級における対話のダイナミズム、および児童の学びについて考察する。

第2節 研究方法

1 〈対象(研究協力者)〉

対象(研究協力者)は、M 県の公立小学校の教師歴 22 年の M 教諭(男性) 1 名と M 教諭が担任した学級(単一学級)である。M 教諭は、国語を自身の研究教科の 1 つとして、長年、赴任校において実践されている。そして、深い教材解釈に基づいた、児童による話し合いを中心とした授業を行っている。さらに、M 教諭は自らが中心となって教師の主体的なサークルを運営しており、その教材の解釈およびその実践は他の教師によって認められている。

また、M 教諭の授業の特徴は以下のようなものである。すなわち、M 教諭は 4 月の段階から、文学材の模造紙を黒板に提示し、「この文で問題できる？」や「誰か問題できた？」などといった発問をすることで、児童が自ら問を立て、立てた問をクラスで共有し、それを解決していくような授業を目指した働きかけを行っていた。さらに、児童の発言は挙手による指名制ではなく、児童らのつぶやき基にし、そのつぶやきに対して積極的に応答し、それらを児童に返すという形で、児童同士で話し合いができるような授業を構成していた。そして、M 教諭は、児童同士の話し合いが滞り、沈黙が続いた場合や論点が多様に広がった場合には、話し合いの流れを整理したり、論点を絞ったりするなどの話し合いが深まるような介入を行っていた。

2 〈期間と方法〉

観察の期間は、2010 年 4 月から 2010 年 12 月まで、全 25 回行った。対象学年は、5 年生児童 32 名(男子 15 名、女子 17 名)であった。(児童の名前は全て仮名である)

週に 1、2 回の頻度で朝の活動と 1、2 時間目の授業、および休み時間に参与観察を行った。分析の対象である国語の授業については、ビデオカメラ 1 台で録画し、それをデータ化した。また、フィールドノートからのエピソード記録を作成した。ビデオ記録のデータは主に M 教諭と児童の発話が中心であり、そこで表せない非言語的情報やその空間で感じたことなどをエピソード記録で補完した。分析の際、M 教諭に行ったフォーマルなインタビューや休み時間の雑談などを考察対象に含めた。

取り上げる事例は、M 教諭が 2010 年度に担任した 5 年生の 4 月の授業(以下、事例 A)「新しい友達」(石井陸美、光村図書、5 年上)と 11 月の授業(以下、事例 B)「大造じいさんとガン」(椋鳩十、光村図書、5 年下)である。いずれも 45 分の授業であり、文学・物語を扱っている。これら 2 つの授業における児童の発話の「宛名」、およびその発話の内容を比較・検討を行った。この 2 つの授業を比較した理由は、M 教諭の実践の典型性を有

している点にある。すなわち、M教諭の文学材の実践の特徴として、児童らが「登場人物の行動や心情に対する『変だ、おかしい』」という場面に対する疑問を持つ」という、自ら問いを立てることを、重視している。ここで取り上げる2つの授業は、事例A「すごい謎見つけたんやんな?」「うれしかったら普通?」、事例B「なんで大造じいさんが再びじゅうを下ろしたか、ここやな」、と2つとも、「登場人物の行動や心情に対する『変だ、おかしい』」という疑問に対する発話から始まっている。

以上が、2つの授業を抽出し、比較する理由である。本研究では、分析する際に、比較妥当性の観点から、①45分間における総発話②授業開始からの四分の一(授業開始から10分弱)の発話を抽出し、比較した。事例A(101開始)については、発話101~232までの132発話(総発話522)、事例B(701開始)については、発話701~738までの38発話(総発話152)を比較した。

また、分析の観点として、先行研究の知見より、①教師と児童の発話量の変容、②授業において用いられる児童の発話に含まれる接続詞数、③児童同士の発話の連続性、を用いた。なお、発話は話者の交代を1カウントとしている。

第3節 分析結果

1 それぞれの授業に対するM教諭の文学材の解釈

それでは、M教諭のそれぞれの解釈について説明する。

事例A「新しい友達」(石井陸美 光村図書 5年上)の解釈は以下の通りである。

解釈 「16～22 段落」

ひろは、帰ってきたまりちゃんは、新しいクラスになったら知らない友達もいるし、いろいろ迷うはずであると思っていた。ひろは、それが心配であった。そんなときは私が助けてあげる。そのためには同じクラスでなければならない。ひろはそう思っていたし、そうなることを期待していた。しかし、ひろの予想は外れ、まりちゃんは全くとまどうことはなかった。ひろの心配はなくなったのであるが、まりちゃんを助けるという自分の役割を果たせなかったことが期待外れで、ひろは素直に喜べなくなっている。

本時の位置 全10時間中 第6時

本時のねらい

- ・ひろが素直に喜べない原因を追及する中で、ひろが、まりちゃんが戸惑い、自分が助ける立場になることを期待していたことを発見させ、ひろの複雑な心情を読み取らせる。
- ・日頃よく知っていると以为がちの言葉「うれしい」「喜ぶ」などの意味を知り、それを適用し、問題を考えさせる。
- ・全員で課題を考え合う中で、自分の考えをもつ、友達の考えを聴くことを意識させる。

本授業の主題は、登場人物のひろの気持ちについてである。海外から帰ってきたまりちゃんが、はきはきとしたまりちゃんになっていたことに対し、「それはすごくうれしいことなのに、なぜひろは素直に喜ぶことができないのか、なぜ自分にとまどってしまうのか」というものである。

続いて、事例B「大造じいさんとガン」(椋鳩十 光村図書 5年下)の解釈は以下の通りである。

解釈 「53～59 段落」

大造じいさんは、「ぐっとじゅうをかたに当て、残雪をねらう」が、再びじゅうを下ろす。

大造じいさんは残雪のことをいまいまして思っていた。これまで、一度も残雪は猟じゅうの届く範囲に入ってきたことはなかった。であるから、本来猟じゅうの届く範囲に入ってきたならそのまま引き金をひくはずである。しかしながら、大造じいさんは、自分の前を横切り、弱肉強食の自然界では起こり得ないはずのハヤブサにガンである残雪が向かっていく、ということに対する驚きのあまりじゅうを下ろしてしまうのである。

本時の位置 全 18 時間中 第 13 時

本時のねらい

- ・大造じいさんがじゅうを下ろすことに対して、「変だ、おかしい」という疑問を持たせる。そして、「大造じいさんがじゅうを下ろしてしまった」原因を追及する中で、「いきなり」「不意をうたれて」という言葉に注目させ、大造じいさんには何が起きたかわかっていないことを気付かせる。そして、この場面では仲間を助けにきたことに対する感動という気持ちはないことを理解させ、大造じいさんは「おどろきのあまり」に思わずじゅうを下ろしてしまうことを読み取らせる。
- ・「いきなり」「不意を打たれて」などの言葉の意味を知り、それを適用し、問題を考えさせる。
- ・全員で課題を考え合う中で、自分の考えをもつ、友達の考えを聴くことを意識させる。

主題は、「大造じいさんはどうして再びじゅうを下ろしたのか」である。授業は前回の復習から始まり、「なぜ大造じいさんはじゅうを下ろしたのか」の原因について児童らは考えようとしている。M教諭は、大造じいさんがじゅうを下ろす、という行為が「とても変だ」、ということを見童に再確認させ、見童らは大造じいさんの気持ちに迫っていく。議論を通して、おとりのガンに対する気持ちがあるから下ろした、という気持ちがないことを確認する場面である。

2 発話の「宛名」に関する結果

まず、表 8 の総発話について注目してみると、事例 A は 522 発話に対し、事例 B は 152 発話である。総発話は事例 A と比べると事例 B の方が少ない。特徴的なのは、教師の発話と見童の発話であり、教師の発話と見童の発話を比較すると、事例 A では、全体に対し、教師の発話が約 43%、見童の発話が約 57% である。その一方、事例 B では、全体に対し、

教師の発話が約 36%，児童の発話が約 64%である。これらのことから、事例 B の授業が事例 A の授業よりも児童の発話中心で授業が展開されていることが伺える。

次に、表 9 の児童の発話に含まれる接続詞数を分析した結果、事例 A はみられなかったのに対し、事例 B では 3 回使用されている。接続詞使用数は量的に見ればほとんど有意意味な差がないと思われるが、児童の発話の質や先行する発話(テキストおよび他の児童の発言)と児童の発話との関連を検討する上で、接続詞の機能については重要な観点であり、事例の詳細な分析が必要である。

さらに、表 10 からは、教師と児童の応答について次のことがわかる。すなわち、児童同士の連続した発話場面が事例 A、B ではほとんど変わらないにも関わらず、児童の総発話は、事例 A は事例 B の約 3 倍近いことである。これらの結果と総発話とを総合して考えると、事例 A が教師と児童の 1 対 1、および 1 対全体のやりとりで授業が進行しており、事例 B では、児童同士の発話の連続によって授業が進行していると解釈できる。

表 8 総発話(45 分)の比較

月	総発話 (N/回)	教師の発話(回)	児童の発話(回)
4 月	522	227	295
11 月	152	54	98

表 9 児童の接続詞使用の比較

月	児童の総発話 (N/回)	児童の接続詞使用数(回)
4 月	295	0
11 月	98	3

表 10 児童同士の連続した発話

(* ある児童の発言に対し、教師の介入なしに他の児童の発話が 3 回以上連続した場면을 1 回とした)

月	児童の総発話 (N/回)	児童同士の連続した発話場面数(回)
4 月	295	13
11 月	98	10

事例 A

番号

- 101 先生：今ね，みんな机の上に辞書を出しているやろ？辞書に遊ばれるか遊ばれへんか，戦いやぞ。まずその戦いに勝たなあかん。3，2，1，ポン。辞書に遊ばれへん。OK？
- 102 複数の児童：うん
- 103 先生：OK？
- 104 児童ら：OK
- 105 先生：じゃあ，やります。すごい謎見つけたんやんな？
- 106 児童ら：うん
- 107 先生：謎見つけたんやんな？
- 108 児童ら：うん
- 109 先生：その一つがどれや？
- 110 児童ら：それはすごくうれしいことなのに，素直に喜ぶことができない自分に
- 111 先生：うれしかったら普通？
- 112 複数の児童：喜ぶ
- 113 先生：喜ぶんや。でも，うれしいのに？
- 114 複数の児童：喜べない
- 115 先生：これ，変だよな？この謎，今からみんなの力で，どこまで迫っていけるか。で，いいかい？
- 116 複数の児童：うん
- 117 先生：ええな，反応してくれている。いいかい？
- 118 児童ら：いいよ
- 119 先生：はい。じゃあ，この謎に関して，とにかく自分の予想を出してほしい。こうこうだから，多分こうなんじゃない？多分こういうことがあるやろ？いい？
- 120 複数の児童：いい

121 先生：いいかい？
122 児童ら：いいよ
123 先生：出せる？
124 複数の児童：出せる
125 ゆうさく：多分

事例 B

番号

701 先生：なんで大造じいさんが再びじゅうを下ろしたか，ここやな。なぜやから，原因を探す。じゃあ，一人一人本読みしてみて。
702 複数の児童：**（それぞれ本読みを始める）
703 先生：棒読みはあかんで。
704 児童ら：（再び感情を込めて本読みを始める）
705 先生：違う違う，これは原因を探してほしいの。考えながら読んで。（児童ら：本を読む）
706 先生：みんな，何か自分の考え持った？何でもええから，自分の考え持たなあかんで？はい，じゃあ，なんでやと思う？
707 はると：残雪はおとりのガンの近くにおったから，残雪を撃つと，おとりのガンにも当たるかもしれへん。
708 複数の児童：そうかもしれない。
709 ゆうさく：はるとと少し違うけど，残雪の近くにおとりのガンがおって，おとりのガンに当たるとあかんから，あ，一緒か。
710 みつる：じゃあさ，それは，おとりのガンを死なせたらあかんの？
711 さえこ：おとりのためにそのガンを育てたんやから，おとりのガンを当たるとか考えてないんちゃうかな？

BOX 1 は、「宛名」の違いに着目したい。BOX 1 の事例 A 109 の M 教諭の「その一つがどれや？」という発話に対し，児童らは 110 で「それはすごくうれしいことなのに，素

直に喜ぶことができない自分に」と応答する形で発話している。その発話に続いて、さらにM教諭が 111「うれしかったら普通？」と児童に発話する。しかし、同じBOX 1の事例BM教諭の 706「はい、じゃあ、なんでやと思う？」という発話に対し、707ではところが「残雪はおとりのガンの近くにおったから、残雪を撃つと、おとりのガンにも当たるかもしれない」とこたえと、その発話に対して 708複数の児童が「そうかもしれない」と発話する。そして、その後 709ゆうさく「はるとと少し違うけど、残雪の近くにおとりのガンがおって、おとりのガンに当たるとあかんから、あ、一緒か」、710みつる「じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの？」、711さえこ「おとりのためにそのガンを育てたんやから、おとりのガンを当たるとか考えてないんちゃうかな？」と続いていく。事例Bでは、事例Aのように、M教諭と児童が交互に発話するのではなく、児童の発話に対する発話と考えることができる。とくに、710みつるの「じゃあさ、それは、おとりのガンを死なせたらあかんの？」という発話に注目したい。みつるの発話は、「じゃあ」という接続詞から始まっている。また、発話内容は、おとりのガンをめぐるものである。はるととゆうさくは、大造じいさんは、おとりのガンのことを気にしている、と考えている。それに対し、みつるは、その意見に対し、疑問を持っている。接続詞や発話の内容からこれら総合して、みつるの発話は、前の 709ゆうさく、もしくは 707はるとの発話、もしくはゆうさくとはるとの両方の発話に対するものであると考えられる。バフチン(1996)は、応答的な理解について、次のように述べる⁽¹⁾。

「応答的な理解は、言葉の形成に関与している重要な力であり、その上、それは言葉が自己を豊かにする抵抗、あるいは同調として知覚している積極的な理解なのである。」

みつるの発話は、自分と異なる意見に対し、自己を豊かにするための積極的な理解のための言葉であると考えることができる。

以上のことから、事例Aでは児童の発話の「宛名」が児童から教師であるM教諭であったのに対し、事例Bでは、児童の発話の「宛名」が児童から児童へと変容していることがわかる。

b BOX 2 「テキスト(教科書の本文)」に対する拘り

事例 A

番号

- 126 先生：多分でいいよ。こんなもん，勘なのよ。今から見つけていくわけ。とにかく，こうかな，こうかな，ああかな，こうかな，ってどれでもいい。はい，出せる人？(複数の児童が挙手する)
- 127 先生：え？これだけ？はい，近所で相談
- 128 児童ら：(周りの児童と相談する)
- 129 先生：しゅうじ，ゆま。そこ，ゆま入れて，そこ。はい，後ろ向きな。
- 130 先生：3，2，1，はい。さあ，言ってもらいましょう。あのな，簡単には持てへんのや。これは，非常に難しい問題や。難しいけども，持てへんかった時は，友達が言ってくれるヒントを聴いて，あっ，自分はその人の意見に近いなとか，僕はあのと同じや，僕は反対やなっていうようなことを自分の頭の中で比べながら聴くの。いい？
- 131 複数の児童：はい
- 132 先生：聴ける？
- 133 複数の児童：聴けます
- 134 先生：言える人？言ってみようって人？
- 135 先生：増えているやん。うわ，これだけ人おる。同じかな？違うかな？考えてみような。はい，じゃあ行ってみようか。一旦手を下ろして。誰からでもいいよ。はい，言ってみ
- 136 複数の挙手：はい(挙手)
- 137 先生：だから，手を下ろしてって。手を挙げなくてもいいから。一番最初に言った人に，みんなが対応できるかどうか
- 138 複数の児童：(それぞれの意見を言う)
- 139 先生：ようし。ほら，今，同時に言った。同時に言うの大事やけどな，一斉に言うのは。はい，誰が言う？
- 140 先生：手は挙げやんでもいい
- 141 複数の児童：(それぞれの意見を言う)

142 先生：ちょっと待って，今誰が一番最初に言
った？

143 複数の児童：なほみ

144 先生：はい

145 なほみ：ひろの知っているまりちゃんじゃな
いような気がしてしまうから

146 複数の児童：一緒

147 先生：わあ，すごいな。一緒って，同じ人お
るな

事例B

番号

719 先生：おとりのガンに意識があったのか，なかったのか。じゃあ，どっちやと思
う？決めて。意識があったと思う人？

（複数の児童が挙手する，15人である）

720 先生：意識がなかったと思う人？

（複数の児童が挙手する，17人である）

721 先生：なんでそう考えるん？

722 ちひろ：前に，ガンを見ていたってあるで，それは意識があったからやと思う。

723 れお：大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから，残雪に
しか意識がない。

724 ようすけ：それに，おとりのガンが襲われとったんはとっくの前に知とったか
ら，意識していたらじゅうをかまえやん。

725 はると：ずっと前からおとりにしていたか
ら，意識があったんちゃうかな。

726 あゆみ：じゅうをかまえて…(本文より)てことは，残雪に集中しとって，おとりの
方には意識無かった。

727 ゆうさく：でも，2年前からおとりのガンを飼い慣らしとって，口笛鳴らして呼ん
だり，それで肩に乗るくらい飼い慣らしとったから，意識はしていると思う。

- 728 先生：じゅうを下ろしたのはどこに書かれと
る？この中（模造紙）のどこ？
- 729 複数の児童：55 段。
- 730 先生：すごい！そう，55 段やんな。ここだけ，55 段だけ見て。このときに大造じ
いさんはおとりのガンに意識あった？
- 731 ちひろ：おとりのガンのことは書いてない。
- 732 なほみ：ちひろに似とるけど，ここにおとりのガンに意識があったか書いてない
と思う。
- 733 しゅう：今までは意識していると思っていたけど，みんなの意見を聴いていて，
意見が変わった。残雪が憎くて殺したいと思っていて，じゅうをかまえたから，
おとりのガンのことは意識してないと思う。
- 734 先生：うん。
- 735 まさこ：書いてないって言っていたけど，意識あるような気がする。

まず，BOX 2 の事例 A では，139 の M 教諭「はい，誰が言う？」と児童に尋ねると，複数の児童が一斉に考えを言う。その中で，一番早かったのはなほみである。M 教諭は，なほみに対し，144「はい」という。すると，なほみは 145「ひろの知っているまりちゃんじゃないような気がしてしまうから」と応答する。このなほみの発話の「宛名」は BOX 1 の事例 A と同様に，M 教諭に対するものであると考えられる。しかしながら，ここでは，なほみの発話に対し，複数の児童が 146「一緒」と反応している。M 教諭は発話に対して児童らの反応がないときは，同じことを繰り返し発話している（BOX 1 事例 A より）。そういったこともあって，児童らは発話者に対して，146「一緒」などと反応するようになっている。児童らが発話に反応したことに対し，M 教諭は 147「わあ，すごいな。一緒って，同じ人おるな」と児童らを評価している。M 教諭は，児童らの行為に対する意味づけやそのための手立てを児童らにわかりやすく伝えている。例えば 130 の「これは，非常に難しい問題や。難しいけども，持てへんかった時は，友達が言ってくれるヒントを聴いて，あっ，自分はその人の意見に近いなとか，僕はあの人と同じや，僕は反対やなっというようなことを自分の頭の中で比べながら聴くの。いい？」などが挙げられる。児童らの行為に対し，意味づけをし，そのための手立てを児童らにわかりやすく伝え，それが

できたときにはほめるのである。

ところで、事例 A では 145 なほみの「ひろの知っているまりちゃんじゃないような気がしてしまうから」という発話に対し、146「一緒」というような意見がすぐに出る。この 146「一緒」という発話の「宛名」は一見、なほみに対して向けられているように見える。が、しかし、ここではそのように断定することはできない。なぜなら、この発話が、反応することを強調してきた M 教諭に対する反応であるとも考えられるからである。であるから、ここでの発話は、なほみに向かっているかもしれないし、M 教諭に向かっていることも考えられる。

次に、BOX 2 の事例 B では、BOX 1 の事例 B と同様に、727 ゆうさくの「でも、2 年前からおとりのガンを飼い慣らしとって、口笛鳴らして呼んだり、それで肩に乗るくらい飼い慣らしとったから、意識はしていると思う」という発話は、「でも」という接続詞から始まっている。そして、発話内容を踏まえると、「おとりのガンに対する意識はない」と前に発話している 723 れお「大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから、残雪にしか意識がない」、724 ようすけ「それに、おとりのガンが襲われとったんはとっくの前に知っとったから、意識していたらじゅうをかまえやん」、726 あゆみ「じゅうをかまえて…(本文より)てことは、残雪に集中しとって、おとりの方には意識無かった」、の発話のいずれか、または全てに対するものだと考えることができる。これらの発話で特徴的なことは、発話された意見の中に、意見の根拠としてテキスト(教科書の本文)を引用していることである。例えば、723 れお「大造じいさんはじゅうをかまえて…(本文より)って書いてあるから」、726 あゆみ「じゅうをかまえて…(本文より)てことは」という発話である。それに対し、BOX 1 の事例 A 145 なほみの発話の中には、そういった根拠が示されておらず、また、登場人物の気持ちも推測されていない。このことは、事例 A で M 教諭が 126「多分でいいよ。こんなもん、勘なのよ。今から見つけていくわけ。とにかく、こうかな、こうかな、ああかな、こうかな、ってどれでもいい」という発話が影響していると思われる。M 教諭は、どのような意見でもよいから意見を出す、ことを事例 A では大事にしている。しかし、事例 B では、意見の根拠をテキスト(教科書の本文)から引用するような発話に変容しているのである。

○ BOX 3 意見に対する「つつこみ役」と宛名の広がり

事例 A

番号

- 158 ようすけ：似ているけど，ひろは今まで，前のまりちゃんとは違うまりちゃんを感じていたこと
- 159 先生：ああ
- 160 複数の児童：ああ
- 161 先生：（板書をしながら）違うまりちゃんを
- 162 複数の児童：違うまりちゃんを
- 163 先生：言ってくれるとうれしいなあ。読んでくれているっていうのは，ちゃんと先生の書いているのを見てくれているっていうことやんな。すごい，対応やんな。はい，まだある？
- 164 あゆみ：ひろ
- 165 先生：うん，はい
- 166 あゆみ：ひろ
- 167 先生：はい，対応できる？
- 168 あゆみ：ひろは，今のまりちゃんを，好き**今のまりちゃんは**からいいと思っているけど，本当は前のまりちゃんの方が好きやったんちゃう？
- 169 複数の児童：ああ，なるほど
- 170 先生：今のまりちゃんも好きだけど，前のまりちゃんの方が好きや（黒板に書く）
今のまりちゃんも好きだけど，前のまりちゃんの
- 171 複数の児童：今のまりちゃんも好きだけど，
前のまりちゃんの
- 172 先生：「方が」か？
- 173 複数の児童：方が
- 174 先生：方が好き
- 175 複数の児童：もっと好き
- 176 先生：もっと好きだから，喜ぶことが？
- 177 複数の児童：できない
- 178 先生：他にある？
- 179 **：無い

180 先生：じゃあ，みんなの考えていうのはこの 3 つの中にある？

181 複数の児童：ある

事例 B

番号

731 ちひろ：おとりのガンのことは書いてない。

732 なほみ：ちひろに似とるけど，ここにおとりのガンに意識があったか書いてないと思う。

733 しゅう：今までは意識していると思ってたけど，みんなの意見を聴いていて，意見が変わった。残雪が憎くて殺したいと思っていて，じゅうをかまえたから，おとりのガンのことは意識してないと思う。

734 先生：うん。

735 まさこ：書いてないって言っていたけど，意識あるような気がする。

736 ちひろ：（まさこを見て）どこで意識あるって分かるの？

737 まさこ：（ちひろを見て）どこで意識がないって分かるの？

738 複数の児童：（笑う）

B O X 3 の事例 A では，M 教諭の 176「もっと好きだから，喜ぶことが？」178「他にある？」という発話というのは，児童に対する疑問である。事例 A において，児童の発話や考えに対し，M 教諭がつっこみ役となっている。しかし，B O X 3 の事例 B の 735「書いてないって言ってたけど，意識あるような気がする」，736「（まさこを見て）どこで意識あるって分かるの？」，737「（ちひろを見て）どこで意識がないって分かるの？」の発話は，視線や発話の内容から，「宛名」が互いに向けられていることが理解できる。そして，まさことちひろは，互いに疑問を言い合っている。このことから，事例 A では相手に疑問を投げかける「つっこみ役」を教師である M 教諭が担っていたのに対し，事例 B ではその

「つつこみ役」を児童同士で担っていることがわかる。バフチン(1988)は能動的な返答について次のように述べている⁽²⁾。

生きたことば，生きた発言(ママ)の理解はどれも，能動的な返答の性格をもつ(なるほど，能動性の度合いはじつにさまざまだが)。どのような理解も返答をはらみ，なんらかのかたちでかならず返答を生み出す。つまり，聴き手が話者になる。

バフチンの言うように，このちひろとまさことのやりとりは，返答に対する返答，という形で議論している。そして，まさこが話をしているとき，ちひろは聴き手であり，まさこが話終わると今度はちひろが話し手になり，まさこが聴き手となっている。お互いに能動的な返答をし合っている。

さらに，注目したいのは，733 しゅうの「今までは意識していると思っていたけど，みんなの意見を聴いていて，意見が変わった。残雪が憎くて殺したいと思っていた，じゅうをかまえたから，おとりのガンのことは意識してないと思う」という発話である。733 以前の発話は，しゅうへ向かっている発話ではなく，しゅうへの「宛名」を持つ発話はなかった，と考えられる。しかしながらしゅうは，発話者が意識していない宛名をひろい，発話の新たな「宛名」となっていることがわかる。

バフチン(1996)は，内的説得力を持つ言葉について，次のように述べる⁽³⁾。

うわべだけの権威的な言葉とは異なり，内的説得力のある言葉は，それが肯定的に搾取される過程において，〈自己の言葉〉と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において，内的説得力を持つことば，半ば自己の，半ば他者の言葉である。内的説得力のある言葉の創造的な生産性は，まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉と呼び起こし，内部から多くの我々の言葉を組織するものであって，他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないと言う点にある。

しゅうにとって，自分の発話の先行する他の児童の発話が，彼の考えを変える内的説得力のある言葉となっていると考えられる。

第4節 総合考察

以上、4月の授業事例Aと11月の授業事例Bについて「宛名」の比較・検討を行った。BOX 1, 2, 3から明らかになったことは、次の3点である。

1点目は、児童の発話にみられる「接続詞の使用」に関してである。まず、4月の授業では、発話に前の発話を受ける「接続詞」が用いられておらず、また発話の根拠として本文を取り上げる児童の姿がみられないのに対し、11月の授業では、発話の中に「じゃあさ」(710)「それに」(724)「でも」(727)といった前の発話を受ける「接続詞」が含まれるようになってきている。これは、前の発話を受けると同時に、話者の発話が次の「宛名」を想定していることを示している。そして、そのような「接続詞」とともに、発話の根拠として本文を取り上げる児童の姿が見られる。これは、発話が意見の言い合い・出し合いに留まらず、発話の論拠、つまりテキスト(教科書の本文)をめぐる話し合いへと発展していることを示している。

次に、児童の発話が「前の発話を受けている」かどうかの判断については、先に述べた接続詞に限られない。すわなち、BOX 1(事例B)の「そうかもしれない」(708)や「それは、おとりのガンを…」(710)といった、いわゆる「文脈指示」用法の指示詞の使用もその根拠の1つとなるであろう。このような指示詞は、発話談話文脈において、聞き手が提出する文脈を再び提示しようとする際や話し手が提出する先行文脈を再び指示しようとする際に用いられていると考えられる。これらの機能からも、児童の発話が「前の発話を受けている」ことがわかる。

さらにBOX 2(事例B)の「ちひろに似とるけど」(732)といった発話者の名前を含んだ発話や「書いてないって言っていたけど」(735)のような前の発話の引用などからも、児童が「前の発話を受けている」ことがわかるであろう。

2点目は、4月の授業では、児童の発話に対して、意味交渉過程へ導く「つつこみ役」を教師であるM教諭が担っている。それに対し、11月の授業では児童の発話に対して、意味交渉過程へ導く「つつこみ役」を児童が担っていることである。これは教師と児童の対話から、児童同士の対話へ変容を示すと同時に、教師の役割を児童が果たすようになってきていることを示している。

3点目は、4月の授業では、「宛名」が観察者からは特定できない発話に対して、その発話を児童がひろうことがなかった。それに対し、11月の授業では観察者からは「宛名」が

特定できない発話を児童がひろうことができるようになってきていることである。これは、児童が他の児童の発話を「内的対話をもたらす言葉」と捉えることができるようになってきていることを示している。つまり、宛名が明確化に意識されることによって、具体的な他者を欠いた発話に対しても、児童はそれを自分に向けられた発話、または、無関心でいてはいけない発話だと捉えるようになっていく、といえる。

以上のことより、M学級において「宛名」は、教室における文学材の解釈活動といった物語作りへ、教室にいる児童に参加を促す機能を持っている、と捉えることができる。バフチン(1988)は、理解の行為について「理解者は変化の可能性、あるいは自分の既成の視点や立場を放棄することすら認めざるをえない。理解の行為のうちに闘いが生じ、その結果相互の変化と豊富化が生じる。」と述べている⁽⁴⁾。

児童の発話の「宛名」が教師から児童へ変容することにより、児童が意味交渉過程に導く役割を教師から引き継いでいる。そして、そういった児童の発話は、教師の「権威の言葉」(バフチン, 1996)とは異なり、児童の内的対話をもたらす言葉となる。そうすることにより、自分の言葉と他者の言葉とで葛藤が生まれる。対象である材を間に置き、対象について自分の言葉と他者の言葉を突き合わせ、互いに変容することにより、そのような過程で理解を深めたり、考えや解釈が変化したりしていくのである。

今後の課題は、以下があげられる。すなわち、研究方法の信頼性と妥当性についてである。本研究においては、文脈固有性といった観点からは、妥当性を保持していると考えられる。しかしながら、データの種類や数など、一般性や信頼性、比較可能性については不十分であると考ええる。文脈固有性といった妥当性を保持しつつ、他の事例との比較可能性や一般性を高めていくことが課題である。

最後に M 実践の意義と課題について述べておく。M 教諭は、授業において児童が疑問をもつことおよびそれに対して自分の考えを持つことを徹底して行っている。そして、そのように考えが持てるような材の選定、および教材解釈を行っている。また、子どものつぶやきを丁寧に拾い、それを全体で共有し、新たな問いや考えを生み出す、といったダイナミズムを作りだしていく。その際、教師は、「考えの対立」を非常に意識している。やがて、そのダイナミズムは、児童同士で作られていき、その過程において児童は、材に対する疑問や解釈を、他の児童との対話を通して、新たな問い、新たな解釈を創出していくのである。

しかし、次のような課題がある。それは、教師の権威・権力の問題と関わっている。つまり、児童同士で創出された教材理解は、教師の教材理解を越えていない可能性である。授業において、解釈の過程において、教師が介入する場面はいくつか見られるが、その介入は、児童のつぶやきを拾ったり、児童の考えを整理し直したりするものである。そして、ときには教師の解釈を伝えることもある。しかし、このことによって、話し合いや解釈が教師の想定内のものにとどまってしまうことや児童が教師の解釈をそのまま受け取ってしまう、こともある。授業における教材および他者との関わりを教師がどこまで児童にゆだねることができるのか、そこに教師の権威・権力の問題が関わっている、と言える。

よって、M 教諭とともに、教室における権威・権力の観点をより一層自覚しながら、よりよき実践を志向することが今後の課題である。

脚注

(1)筆者は、「発話」は「まだ外に表出されていない思いや考えを含むことば」、「発言」は「思いや考えを音声として外に出したり，他者に伝えたりする行為を伴うことば」として，区別して捉えている。本論においては，児童の「発言」を分析しているが，バフチンの考えを援用するにあたり，音声にはならないが，その背後にある児童の「思いや考え」を含んだ発話も意識しているため，「発話」の表記で統一している。

引用文献

- (1) バフチン．M． 伊藤一郎訳『小説の言葉』平凡社，1996，pp. 46－47，(M. M. Bakhtin *Voprosy literatury i estetiki : issledovaniya raznykh let* , Khudozhestvennaia literatura, Moskva, 1975)
- (2) バフチン．M． 新谷敬三郎，伊藤一郎，佐々木寛訳『1970－71年の覚書 ことば対話テキスト．ミハイル・バフチン著作集 8巻』新時代社，p. 131, 1988 (V. N. Voloshinov. *Marksizm i filosofiya : osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke*, Mouton in The Hague, 1972)
- (3) バフチン．M．『前掲書』1996，p. 165
- (4) バフチン．M． 新谷敬三郎，伊藤一郎，佐々木寛訳『前掲書』1988，pp. 297－298

第Ⅲ部「バフチンの対話論にもとづく対話型事例シナリオの開発と実践」

第7章 教室における、教師および方法に内在する権力・権威構造の理解を促す対話型事例シナリオの開発—『23分間の奇跡』を事例として—

第1節 本章の目的

第1章においては、バフチンの対話理論の整理、第3章から第6章までにおいては、バフチンの対話理論によって、教育実践の解釈を試みてきた。小論では、そこで得た知見から、教師を目指す学生に対して、教室において対話空間を構築するための理解を深める教育実践開発を試みる。

第 2 節 実践の計画および実施内容

筆者は 2013 年度、私立大学において教育課程論、および教育方法論を担当している。そして、教育課程論において予備調査、教育方法論にて本調査を行った。なお、本調査を行った教育方法論のシラバスは、以下である。なお、本実践は、第 3 回目に相当する。

授業の概要 / Course Outline

教育目的を達成するためには、適切な教育方法・技術を欠くことはできない。本講義では、教育方法・教授法の歴史や理念、学習指導論、教育課程論、教育評価論等の観点から、実際に授業実践を行うために必要となる教育方法・技術についての基礎的知識を獲得することを目指す。講義は、教育実践におけるパソコンや視聴覚教材を含む教材の効果的な活用についても目を配りながら展開する。

到達目標 / Attainment Objectives

- ・「子ども」の内面世界、外界認識についてイメージすることができる。
- ・授業を「つくる」基本的な技術、姿勢を身につける。
- ・授業づくりの基本的な枠組みについての知識および実践的能力を養う。
- ・本講義の学習過程を通じて自分なりの授業ビジョンを描くことができる。

表 11 授業スケジュール / Course Schedule

授業回数 Lecture	テーマ Theme キーワードKey Word
第1回	テーマ/Theme オリエンテーション キーワード/Key Word 本講義の説明、教育方法とは、教育トピックス
第2回	テーマ/Theme 「教え」と「学び」の関係 (1) キーワード/Key Word 学校の成立、学校の役割
第3回	テーマ/Theme 「教え」と「学び」の関係 (2) キーワード/Key Word 権威と権力、政治的空間
第4回	テーマ/Theme 「教え」と「学び」の関係 (3) キーワード/Key Word スクールワイズ、潜在カリキュラム
第5回	テーマ/Theme 子どもの学びをどうとらえるか (1) キーワード/Key Word 大人と子ども、「異文化」としての子ども
第6回	テーマ/Theme 子どもの学びをどうとらえるか (2) キーワード/Key Word 子どもの頃の不思議、問いの消滅
第7回	テーマ/Theme 子どもの学びをどうとらえるか (3) キーワード/Key Word 子どもの「つまづき」と学び、学校での「学び」と学校外での「学び」
第8回	テーマ/Theme 「学び」を創造する材 (1) キーワード/Key Word 材とは何か、教材、学習材、財、材
第9回	テーマ/Theme 「学び」を創造する材 (2) キーワード/Key Word 材の要件、材に込められたメッセージ
第10回	テーマ/Theme 「学び」を創造する材 (3) キーワード/Key Word 材との対話、他者との対話、自己との対話
第11回	テーマ/Theme 教授行為 キーワード/Key Word 説明、発問、指示、指導言・評価言
第12回	テーマ/Theme 授業の構造・形態 キーワード/Key Word 個性的な学び、集団的な学び、協同的な学び、
第13回	テーマ/Theme 教師の仕事・資質・力量とは、 キーワード/Key Word 教師の学び、初任教师、熟練教師
第14回	テーマ/Theme 子どもに「寄り添う」とは キーワード/Key Word 聴く、待つ、つながり
第15回	テーマ/Theme 本講義の学習の全体総括 キーワード/Key Word

* 表 11 は、教育方法論のシラバス概要である。本実践は、第 3 回にあたる。

以下、シナリオ材、およびその実施過程について述べていきたい。

それでは、小論において作成した対話型事例シナリオについて、その目標、および経緯について述べていきたい。まず、以下のような目標を設定した。

1 シナリオ材による学習目標

- ① 教室空間における、教師の方法に内在された権力・権威構造を理解する。
- ② 人間(特に子ども)は、言葉巧みに動かされてしまう可能性を知るとともに、

教師は、自分の用いる方法に内在する「権力・権威」に無自覚であってはならないことを理解する。

- ③ 方法に内在する「権力・権威」を常に自覚することを通して、反省的实践家としての教師像を持つことができる。

2 シナリオ材の選定

次に、シナリオ材の選定を試みた。対話型事例シナリオの材として用いたのは、「ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23 分間の奇跡(原題: The Children's Story...but not just for children)』集英社文庫,1981 年」⁽¹⁾である。

また、本作は映像化もされている。本講義においては、映像化作品を採用した。

それでは、なぜ本書および作品がシナリオ材に適しているのか、その理由は以下である。すなわち、物語の読解を通して、教育の方法論に内在する無自覚な権威・権力構造を暴くことが可能だからである。教師の権威や権力については、学生自身の被教育経験の中である程度自覚されていることが予想できる。しかし、いくら表面的な権威・権力を排除しようとしても、教師や教室空間に内在する方法論的権威によって、相手を変容させてしまう可能性、すなわち潜在的な権威が存在する。このことを知ることは容易ではない。

原書においては、物語のタイトルの「奇跡」という言葉や子どもに対する厳格な前の先生と言葉巧みな新しい女の先生との対比によって、この物語や新しい先生に対し、ポジティブな印象を受ける学生が存在することが予想される。つまり、学生にとって、新しい先生と子どもとのやりとりが一見「権威をふるわない、理想的な教師」に見える部分が存在する、ということである。そして、そのことは学生らの印象を、ポジティブとネガティブの2つに分けるであろう。ともすれば、若い女教師に対し、本当によい教師なのだろうか、という問いを学生自身のうちにたちあげることができる。そして、それを契機とし、学生間での話し合いにおいて意見の対立を生起させ、その結果として、教師観や子ども観などを変革することに寄与する、と考えられる。

しかしながら、予備調査(結果は後述)より、学生にとって、原書から方法論および教師の権威・権力構造を読み取ることが難しいと判断し、教師のもつ方

法の怖さが、その演出によってより明確に伝わると思われた映像資料の方を採用した。

以上の理由から、本書および作品をシナリオ材として選定した。

なお、倫理的配慮として、予備調査および本調査において、学生には口頭および講義の Web コースツール上にて、ワークシートを授業改善および研究のために分析する旨を伝えている。

3 予備調査

(1)対象と方法

実施日時：2013 年 4 月 15 日、教育課程論受講の私立大学の学生 47 名(男性 28 名、女性 19 名)に対し、予備調査を行った。時間は 16:10~17:50 の 90 分であった。なお、学生の名前は全て仮名である。

抽出学生：全 15 回の講義の中で、『23 分間の奇跡』を自身の教育観や児童観等の変容に意味づけている学生 4 名のレポートを抽出した。

そして、シナリオ材に基づき、ガイディング・クエスチョンを設定した。設定したガイディング・クエスチョン(以下 G.Q)および、手順は以下である。

(2)G.Q の項目、および手順

① 『23 分間の奇跡』の全文を配布し、次のように指示する。

筆者「タイトルにちなんで、23 分間で読んでみましょう。作中、2 名の教師が登場しますが、この 2 人に着目して読みましょう。23 分たった時点でワークシートを配布するので、記入しましょう(約 20 分程度)

② 個人でワークシートの記入 (約 15 分)

ワークシートの設問は、次のようである。

■ 1 読み終わった今の感想は、以下のどちらに近いですか？

A. ポジティブなイメージ

B. ネガティブなイメージ

(楽しい、明るい、好き etc)

(楽しくない、暗い、嫌い etc)

■ 1-2 そのように選んだ理由や根拠を教えてください。

■ 2 2人の教師が登場しますが、2人の教師の「相違点」「共通点」はどんな点でしょうか。

相違点

共通点

③ 司会役を設定し、グループ3～4名で意見交換 (約20分)

その後、筆者からこのシナリオの観点を提示し、講義の感想を記入させた。
以上のシナリオ材、対象、方法および手順によって実施した。それでは、次に結果を示す。

(3)実践後の学生の意味づけ

ここでは、結果として、本シナリオが自分にとって、意味があった、とする学生のレポートの分析を行う。村井淳志(1996:19)は、当事者が学習を意味づける行為について、次のように述べる⁽²⁾。

「意味」を感じなかった学習者から意味を聞き出そうとする試みには、それこそ意味はない。「意味」を語ることができるのは意味があったという実感をもつ学習者だけである。私たちの調査対象(母集団)は分析する教育実践を受けた人すべてではなく、受けた教育に「意味」を感じた人なのである。意味を感じなかった学習者をどう見るかという分析上の問題はそれとして残ることになるが、まず意味を感じた人たちから、それはどのような深さと質をもっているのかを聞き取ることが先決である。

村井の主張は、実践を受けた子どもの数十年後の意味づけの意義について述べている。しかし、実践を受けた期間が短期間であっても、実践を自分なりに意味づけることの重要性は、ある一定程度あると考えられる。

そこで、最終レポートのテーマを、「講義を通し、あなたの教育観、子ども観、

教師観、授業観、世界観 etc がどのように変容したのか、について論述しなさい」とし、本シナリオを自身の教育観等の変容に影響を与えた、と意味づけている学生の記述を抽出し、分析を行った。

なお、『23分間の奇跡』に関する講義が、自分の教育観等の変容にとって意味があった、と感じている受講生は、47名中4名であった。

事例 1

T.H この授業では、とあるクラスの2人の教師の物語を読んだ。この物語の2人の教師は生徒との接し方が正反対であった。生徒たち(ママ)はその接し方の違う2人の教師にそれぞれ違った顔を見せた。一方の教師は生徒に質問を禁じ、多くを語らず、ただしなければならないことだけをこなすだけの人物であった。もう一方の教師は、生徒に質問を許し、多くのことを教え、生徒とのコミュニケーションを図った。その結果、コミュニケーションを図った教師はわずか二十数分で生徒の心を掴んでしまった。私は教師の態度や生徒に対する接し方で、生徒の心の開き方に差がでることを学ぶことができた。

事例 2

M.A 「23分間の奇跡」を用いた講義の中では、教師の働きかけ次第で、子どもたちの意識が簡単に変容してしまうことに脅威を感じた。良くも悪くも生徒たち(ママ)の心は簡単に変化し、左右される。指導者である大人にはその操作を簡単に行える。教師が生徒に与える影響は大きく、教師はそのことを自覚し子どもたちと関わっていく必要があると感じた。

事例 3

T.A 私が子ども観を述べる上で最も印象的だった講義が「23分間の奇跡」であった。最近の子どもたちは言うことを聞いてくれない、という思いを持っていた私だが、この物語の場合、いささかやりすぎではあるが、教師次第で子どもはどのようにでも変容することを実感した。

事例 4

F.S 2回目の講義の時に、「23分間の奇跡」を読んで、自分はポジティブなイ

メージを抱いた。前任の教師の行う授業は、全ての子どもたちを同じように上から教え込んでいて、社会が均一化してしまうのではないかと疑問を持ち、新任教師の子どもたちと同じ目線に立って、それぞれに疑問を投げかけていくことで、子どもたちの自主性を養おうとしている場面のあり方をよい教育だと感じた。しかし、その後の話し合いの際にグループの人から「新任教師の疑問は、一見子どもたちが自分で考えているように導いているが、実際は子どもたちの意見を全て否定している」という指摘が出た。その時、自分は話の表面しか読みとっていなかったことに気づくと同時に、それまで自分が持っていた教育観についても疑問を抱く結果となった。

以上の学生の感想より、本実践を通して明らかになったことは、子どもに対する教師の影響力を自覚することはある程度可能であるが、権威・権力構造の自覚、およびその怖さではなく、教師の接し方の善し悪し、という観点で読んでもしまう学生がいる、ことである。例えば、事例1の「私は教師の態度や生徒に対する接し方で、生徒の心の開き方に差がでることを学ぶことができた」や事例3の「教師次第で子どもはどのようにでも変容することを実感した」である。よって、権威・権力構造を自覚化できるような発問やグループワークのあり方などを引き続き模索する必要がある。

以上の予備調査をもとに、以下のように本調査を行った。

4 本調査

(1)実施日時：2013年10月11日、教育方法論受講の私立大学の学生76名を対象とし、実践を行った。時間は14:40~16:10の90分であった。

シナリオ材に基づき、ガイディング・クエスチョンを設定した。設定したガイディング・クエスチョン(以下 G.Q)および、手順は以下である。

(2)G.Qの項目、および手順

①『23分間の奇跡』の動画の10分間を視聴し、その後次のように指示する。

Q1,この後、物語はどのように続くのでしょうか。次の2点を踏まえて、考えを書きましょう。

(この後、女教師がとしぶーに対し、どのように対応するのか。物語の結末)

② 個人でワークシートの記入 (約 7 分)

ワークシートの設問は、次のようである。

③ 司会役を設定し、グループ 3 ～ 4 名で意見交換 (約 10 分)

④ その後、動画の後半を視聴し、新たに次の問題を出す。(約 10 分)

Q2, 教師にずっと反発していたとしぶーが、最後は教師に反発しなくなりました。このように、としぶーが変わってしまった理由として、どのようなことが考えられますか。

Q3, この教師の方法には「決定的に欠けているもの」があります。その「決定的に欠けているもの」とは为什么呢。

⑤ 再度、グループ 3 ～ 4 名で意見交換 (約 15 分)

その後、筆者からこのシナリオの観点を提示し、方法について学んだこと、および質疑・感想を記入させた。

提示した観点は以下である。

I 「方法(言葉や表情含む)」により、人(子ども)は、たやすく変わってしまう、巧みに操られてしまう可能性があること

II 教師は、自分の方法の「あやうさ」に対して、無自覚であってはならないこと

III 方法のもつ「功罪」を常に自覚する必要があること

以上のシナリオ材、対象、方法および手順によって実施した。それでは、次に結果を示す。

第 3 節 分析結果

学生の回答については、以下のように分析を行った。すなわち、第 3 回講義の設問 2、3 については、学生の記述内容に対して、内容・語彙の意味を変えないように要約し、1 つの意味・内容を 1 データとした。1 データに要約された内容のうち類似するものをまとめてカテゴリーへと抽象化した。また、第 3 回の学生の学んだこと、については、KHCoder によるグループ編成のテキストマイニング手法を採用した。なお、第 3 回設問 1 については、本テーマへの導入の位置づけであったこと、および個人によって多様な回答が期待できることから、今回の分析からは除いた。

まず、第 3 回において、問 2 の「としぶーが変わってしまった理由」に対する答えを分析したところ、次の 4 つのカテゴリーに分類することができた。すなわち、①周りの子どもからの賞賛、②教師からの評価、③クラスにおける地位や特権、④教師の謝罪である。

このことから、学生は子どもを変えるきっかけが、教師の人間性およびその教育方法であると認識していることがうかがえる。

続いて、問 3 の「実践に欠けているもの」に対する答えを分析したところ、次の 2 つのカテゴリーおよび以下のサブカテゴリーに分類することができた。すなわち、①《子どもの主体性を尊重すること》〈子どもの声を聞く〉〈子どもの個性を大事にする〉〈子どもの考え方の多様性〉、②《教師の人間性》〈愛〉〈倫理性〉〈道徳性〉である。

このことから、学生は教室において子どもの主体性が重要である、ということに気付くことができることを示唆する。しかしながら、子どもへの愛や物を壊さない道徳性、といったその教師個人特有の問題に起因してしまう、表面的な事象理解にとどまってしまう学生もいることがうかがえる。

さらに、本講義で学んだことの分析手順、結果は以下のようなものである。まず、自由記述回答データをテキスト形式に整理し、同一の意味単語、例えば「先生」は「教師」、「生徒」や「児童」は「子ども」、といったように使用単語を統一し、

KH Coder を用いて分析を行った。その際、「思う」「考える」「感じる」「改めて」「今日」の言葉を除外した。頻出語について、出現回数 7 回以上の単語を分析した。そのリストを表 12 に示す。

次に、それぞれの頻出語の関連性および類似性をみるために、階層的クラスター分析を行った(最小出現数 9、word 法、ユークリッド、クラスター数 5)。クラスター 1 は、「考え」「意見」「授業」から構成され、《授業における子どもの意見や考え》と名付けた。具体的な感想としては、「子どもによりそのようなクラス運営を進めていかないと自分の考えを押し付けるだけになってしまうと思いました。担任になった際には、子どもの考えを尊重できるようになりたいです」である。クラスター 2 は、「良い」「悪い」「方法」「教育」から構成され、《教育方法の功罪》と名付けた。具体的な感想としては、「子どもは簡単に心が変わってしまうことがわかった。良いこともあるが、その反面悪いこともつながってしまう」である。クラスター 3 は、「影響」「与える」から構成され、《教師が子どもに与える影響》と名付けた。具体的な感想としては、「教師(大人)は子ども(子ども)に対して、大きな影響を持っているのだと感じた。また、教育がその国の未来を左右するということがあるのだと思った。そのため、教育は最重要な点だと思う」である。クラスター 4 は、「教える」「子ども」「教師」から構成され、《教師が子どもに教えること》と名付けた。具体的な感想としては、「教師は子どもを教えるときに無自覚ではあってはいけないと思いました」である。クラスター 5 は、「力」「操る」「行動」「必要」「教える」「持つ」「自分」「人」から構成され、《自分の持つ力》と名付けた。具体的な感想としては、「教師は子どもを操ることができる存在である。それを常に意識して日々子どもと接することが必要なのだと実感した。また、今後このような人に操られないように自分をしっかり持って行動したい」である。

以上より、学生の学んだこととして、以下の 4 点のことがいえる。

第 1 に、表 12 から、「操る」「洗脳」「押し付ける」「危険」といったネガティブな表現が頻出していることより、学生が教育方法や教師に対するあやうさに気付いていることがうかがえる。

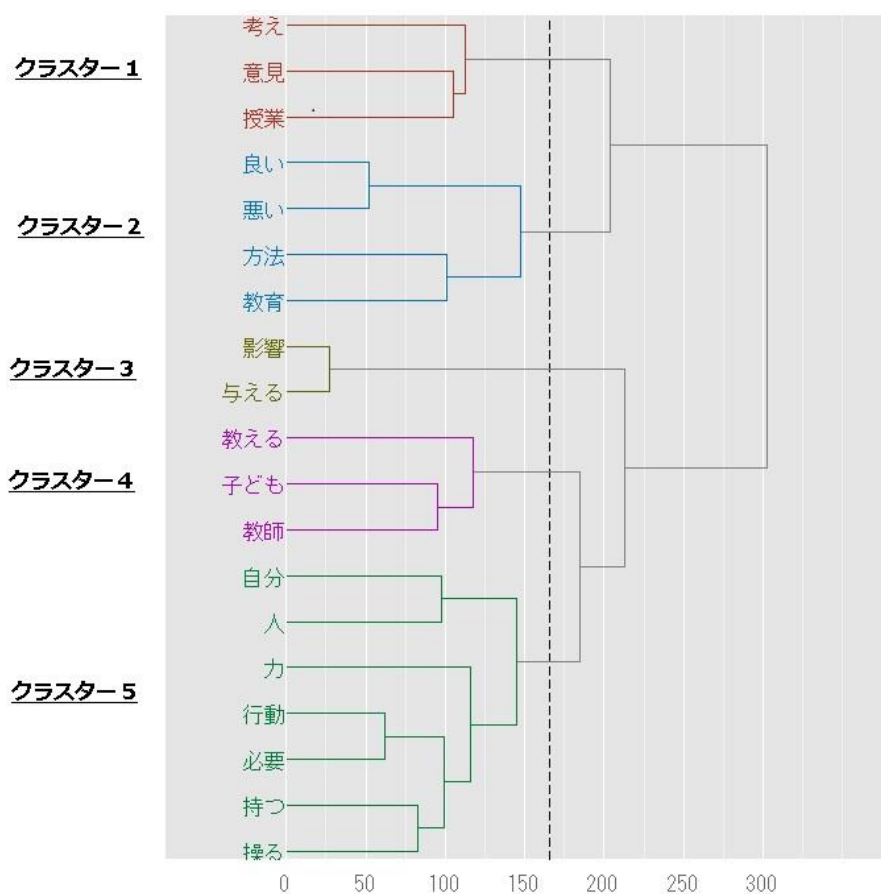
第 2 に、学生は、教育方法により子どもが変わってしまう可能性、およびその怖さについて認識していることが表 13 のクラスター 2 からわかる。

第3に、学生は、自分のもつ影響力を自覚するようになったことが、表13のクラスター5からわかる。

第4に、学生は、教える内容やその方法(自分のやり方や価値観について、どれくらいの妥当性があるのか)について再考をせまられていることが、表13のクラスター4からわかる。

表12 抽出語(出現回数7回以上)							
子ども	80	悪い	11	押し付ける	7		
教師	74	意見	11	危険	7		
方法	37	授業	11	言う	7		
教育	30	行動	9	思想	7		
自分	30	操る	9	自覚	7		
影響	16	必要	9	正しい	7		
人	16	与える	9	存在	7		
考え	14	力	9	大きい	7		
良い	13	心	8				
教える	12	洗脳	8				
持つ	12	大人	8				

表13 階層的クラスター分析の結果



第4節 総合考察

本実践で明らかになったのは以下のことである。

第1に、本事例を通して、学生は、教師の人間性や教育方法が子どもを変えうる可能性、およびそれらのもつあやうさを自覚するに至ったことである。教室に内在する権威・権力構造を自覚することで、教える―教えられる、という一方的な関係性ではなく、教師と子どもがともに主体をもった関係性の中で実践を展開していくことにつながるであろう。このことは、これまでの学生自身の教育観および教師観の変容をせまる契機となっているといえる。例えば、「前回と今回の講義でやっぱりあの女教師の方法はしてはいけないと思いました。しかし、指摘されたとおり今の日本の教育でああいう方法は見かけられるものです。教える側も教えられる側でもそういういつのまにか価値観を押し付けているということに無自覚であってはいけないと思いました」という学生の意見にみられるように、学生は、自身の持っていた教育観について、事例、および学生らとのグループワークを通してそのように変容している、と考えられる。

しかしながら、『方向』と『方法』について、『方向』が間違っていなければ『方法』はなんでも良いかもしれないと思いました」というような認識を持った学生も複数いた。このことは、教育方法の理念がどんなものであっても達成できてしまう、という真のおそろしさはわかっていない、ともいえる。そのような考えを学生に提示し意見を求めることや、理念の妥当性について考える機会を設定する必要があるだろう。

第2に、本事例から、学生は教室における子どもの主体の重要性を認識できることである。しかしながら、学生の中には、本事例における実践を教師の人間性や道徳性の欠如、といったその教師個人の特有の問題に起因してしまうような表面的な解釈にとどまっている学生も数名いた。これは、教員側の事例の説明不足やガイディングクエスチョンの拙さもその要因であると考えられる。よって、さらに講義の展開やガイディングクエスチョンの工夫などさらなる改善が必要であろう。

引用文献

- (1) ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23 分間の奇跡』集英社文庫, 1981
(James Clavell “*The Children’ s Story… but not just for children*” Dell Publishing, 1981)
- (2) 村井淳志『学力から意味へ 安井・本田・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから』草土文化,1996,p.19

第Ⅳ部「総合考察」

終章 研究の成果と課題

第1節 研究の成果

本研究の目的は、学級、および授業における学習者の学びの変容プロセスを明らかにすることであった。それらを達成するために、バフチンの対話理論を整理した上で、研究課題を4つ設定し、それぞれ教育実践の解釈と分析、および実践の開発を試みてきた。本研究の成果を整理すると、以下のようになる。

第1の課題に関しては、教師がいかにして児童と対象世界を出会わせているのか、また児童はどのように対象世界と対話しているのか、について明らかにした。そのための方法として、教師へのインタビュー、授業記録、および参与観察データを収集し、これらのデータを総合的に分析した。その結果、①「クロツグミ」は、「児童の手によって、様々な問を立てることが可能な材」であり、そのことが材との対話の入り口となること、②「クロツグミ」の解釈は多様ではあるが、文の中にある根拠をもとに、ある1つの読みの解釈を提示することが可能な材であること、③「クロツグミ」の実践には、これから始まる「絶え間なき」意味交渉過程としての対話の基点となるという意味、および対立する者同士の対話だけではなく、材との対話（コミットメント）を促す材であることが明らかになった。以上のことから、「クロツグミ」を間においた教師と児童の対話によって、後の「変容」への契機となる対話が構築されている、との解釈に至った。

第2の課題に関しては、授業における学級における児童の対話の変容過程について明らかにするため、まず、児童1名を抽出し、他者の言葉への応答のプロセスを明らかにした。その結果、以下のことが明らかになった。すなわち、抽出児の「応答」は、授業に参加し、児童自らが授業を進行するための「応答」を基点とし、発言者に対する言語的・非言語的なコミットメントによって「発言への当事者意識」を持ち、「安心して発言できる場」の構築をもたらすような「応答」を経て、他の児童を意味交渉に導く他者としての「応答」という変容プロセスをたどる、ということである。そのプロセスを踏まえ、次に、児童の対話スタイルの特徴について明らかにするため、児童2名を抽出し、2名

の対話スタイルを比較検討した。その結果、以下のことが明らかになった。すなわち、児童の一人は、①他者の発言に対し応答し、②他の児童の発言をきっかけとし、新しい疑問や問題の発見し、③学級の児童を意味交渉の場へ導いていく、ということが明らかになった。また、別の児童は①特定の児童との対話、②教師との1対1の対話、③他の児童による応答により、児童の発言の宛名が他の児童へと広がっている、という対話スタイルが明らかになった。このことから、異なった対話スタイルをもつ児童が教室に存在するということが、「多声的な教室空間」を構築している、との仮説を生成するに至った。

第3の課題に関しては、国語科授業を対象に、4月と11月の授業を比較・検討した。その結果、3つのことが明らかになった。1つ目は、4月の授業では、発話に前の発話を受ける「接続詞」が用いられておらず、また発話の根拠として本文を取り上げる児童の姿がみられないのに対し、11月の授業では、前の発話を受ける「接続詞」が含まれるようになってきていることである。2つ目は、4月の授業では、児童の発話に対して、意味交渉過程へ導く「つつこみ役」を教師であるM教諭が担っているのに対し、11月の授業では児童の発話に対して、意味交渉過程へ導く「つつこみ役」を児童が担っていることである。3つ目は、4月の授業では、「宛名」が観察者からは特定できない発話に対して、その発話を児童がひろうことがなかったのに対し、11月の授業では観察者からは「宛名」が特定できない発話を児童がひろうことができるようになっていることである。

以上より、児童の発話の「宛名」が教師から児童へ変容することで、児童の発話が、教師の「権威の言葉」とは異なり、児童の内的対話をもたらす言葉となる。そして、対象である材を間に置き、対象について自分の言葉と他者の言葉を突き合わせ、互いに変容することにより、そのような過程の中で理解を深めたり、考えや解釈が変化したりしていく、と解釈できる。

第4の課題に関しては、教室における権威・権力構造の理解を促す事例シナリオを開発し、実践を試みた。事例を提示、ワークシートの記入、およびグループワークの講義を行った後、学生の学びの記述分析を行った。その結果、次のことが明らかになった。第1に、本事例を通して、学生は、教師の人間性や教育方法が子どもを変えうる可能性、およびそれらのもつあやうさを自覚する

に至ったことである。第 2 に、本事例から、学生は教室における子どもの主体の重要性を認識できることである。

以上のことが本研究において明らかになったことである。

第2節 今後の課題

今後の課題は、以下の通りである。

すなわち、第1に、バフチンの対話理論における鍵概念のさらなる検討である。「収奪」をはじめとするその他の鍵概念の検討は不十分である。そして、これらの鍵概念が教育実践解釈に援用可能かどうか、についても十分検討できていない。また、バフチン以外の対話諸理論の整理も課題として残っている。バフチンの対話理論のさらなる理解とその他の対話諸理論を整理することを通して、対話論についてのさらなる見識を深めていく。

第2に、対話理論の言語領域以外の拡張の可能性についてである。本論においては、談話の分析に焦点をあててきた。しかしながら、低学年の児童や国語以外の領域、たとえば芸術領域など、言語化することが困難な対象について、対話理論がどのように援用可能か、についても検討していく。

第3に、対話に関する諸問題にかかる事例シナリオの作成と蓄積である。本論においては、権威・権力構造についての実践開発にとどまっている。今後は、本シナリオのさらなる改良、および実際の授業などをテーマとした対話型、および対話に関する新たな事例シナリオの開発を行っていく。

引用・参考文献一覧

○ 著書

- ・ 秋田喜代美『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会，2006，p.85
- ・ 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店，2000
- ・ バフチン.M. 桑野隆訳『マルクス主義と言語哲学 改訳版』未来社，1989，p.158
- (V. N. Voloshinov. *Marksizm i filosofiya:osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke*, Mouton in The Hague , 1972)
- ・ バフチン.M. 望月哲男，鈴木淳一訳『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房，1995，p.15
- (M.M.Bakhtin *Problemy poetiki Dostoevskogo*, Khudozhestvennaia literatura., Moskva, 1972)
- ・ バフチン. M. 新谷敬三郎，伊藤一郎，佐々木寛訳『1970－71年の覚書 こ
とば対話テキスト. ミハイル・バフチン著作集 8 巻』，新時代社，1988，p.
131, pp. 180－181, p. 181, pp. 188－189, pp. 297－298 (V. N. Voloshinov.
*Marksizm i filosofiya : osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v
nauke o yazyke*, Mouton in The Hague, 1972)
- ・ バフチン. M. 伊藤一郎訳『小説の言葉』pp. 46－47, pp.67-68, p. 165,
平凡社，1996. (M. M. Bakhtin *Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya
raznykh let*, Khudozhestvennaia literatura, Moskva, 1975)
- ・ 藤岡信勝「V 教材を見直す」『岩波講座 教育の方法 3 子どもと授業』岩
波書店，1987，pp.182-183
- ・ 平田オリザ『対話のレッスン』小学館，2001，p153, p.155
- ・ 稲垣忠彦，谷川俊太郎，河合隼雄，竹内敏晴，佐伯胖，野村庄吾，佐藤学，
前島正俊，牛山栄世，石井順治『国語 I 漢字の字源をさぐる』岩波書店，
1991
- ・ 稲垣忠彦，佐藤学『授業研究入門』岩波書店，1996 pp.68-69
- ・ 石井順治『「学び合う学び」が生まれるとき』世織書房，2004，pp.28-29
- ・ 佐藤学「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」(『教育学年報 3 教

- 育の中の政治』) 世織書房, 1994, p.4
- ・ ジェームズ・クラベル 青島幸男訳『23 分間の奇跡』集英社文庫, 1981
(James Clavell “*The Children’s Story… but not just for children*” Dell Publishing, 1981)
 - ・ 柄谷行人『言葉と悲劇』講談社, 1993, p.106
 - ・ 木原健太郎編『戦後授業研究論争史』明治図書, 1992
 - ・ 久保斎『一斉授業の復権』子ども未来社, 2005
 - ・ 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会, 2005
 - ・ 桑野隆『バフチン〈対話〉そして〈解放の笑い〉』岩波書店, 1987, p.260
 - ・ 前原裕樹「教員養成課程の学生へ減災・防災教育を促す対話事例シナリオの開発」学校防災研究プロジェクトチーム『生きる力をはぐくむ学校防災』協同出版, 2013, pp. 160-169
 - ・ 松崎正治「授業作りへの社会・文化的アプローチ」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房, 1994
 - ・ 丸山高司『ガダマー 地平の融合』講談社, 1997, p.144
 - ・ M.フーコー/田村俣訳『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社, 1977, p.27
 - ・ M.フーコー/渡辺守章訳『性の歴史 I 知への意志』新潮社, 1986, pp.121-123
 - ・ 村井淳志 『学力から意味へ 安井・本田・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから』草土文化 1996, p19
 - ・ 森脇健夫「授業研究方法論の系譜と今後の展望」田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一『授業づくりと学びの創造』学文社, 2011, p.78
 - ・ 茂呂雄二『具体性のヴィゴツキー(認識と文化)』金子書房, 1999
 - ・ 中島義道『〈対話〉のない社会 思いやりと優しさが圧殺するもの』PHP 新書, 1997, pp.133-134
 - ・ 中内敏夫「新版 教材と教具の理論」あゆみ出版, 1990, p24
 - ・ なだいなだ『権威と権力—いうことをきかせる原理・きく原理—』岩波文庫, 1974, p.62
 - ・ 難波江和英・内田樹『現代思想のパフォーマンス』光文社, 2004, p162, p165
 - ・ 西川純『学び合う教室—教師としての学習者, プロデューサーとしての教師の学習臨床学的分析』東洋館出版社, 2000

- ・ 野平慎二『ハーバーマスと教育』世織書房，2007,p.90
- ・ 佐伯胖 「第1章 文化的実践への参加としての学習」佐伯胖,藤田英典，佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版,1995, p.30
- ・ 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習を目指して』北大路書房，1996
- ・ 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房，1999, p.3
- ・ 佐藤学『教師たちの挑戦—授業を創る，学びが変わる』小学館，2003, p.3,
- ・ 佐藤学『授業を変える学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ』小学館，2000
- ・ 佐藤学『教育の方法』放送大学教育振興会，2004
- ・ 佐藤雅彰『中学校における対話と協同「学びの共同体」の実践』ぎょうせい，2011, p.26
- ・ 柴田義松「『学びの共同体』と学習集団の実践」『現代教育科学』 591号，pp90-94, 2005
- ・ 多田孝志『対話力を育てる—「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション—』教育出版，2006, p35-36
- ・ 豊田ひさき『学び合い育ち合う学習集団づくり』明治図書，2001, p.86
- ・ U・フリック.小田博志.山本則子.春日常.宮地尚子訳 『質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論』春秋社，2002
- (Uwe Flick.” Qualitative Forschung.” Rowohlt TB-V., Rnb. , 2002)
- ・ ワーチ．J．V 田島信元 佐藤公治 茂呂雄二 上村佳世子訳『心の声 媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版，1995, p.29 (Wertsch V. James *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*, 1991, Harvard University Press)
- ・ ワーチ．J．V 佐藤公治，黒須俊夫，上村佳世子，田島信元，石橋由美訳『行為としての心』北大路書房，2002. (James V. Wertsch “*Mind As Action*” Oxford Univ Pr on Demand, 1998)
- ・ 鷺田清一『臨床とことば』阪急コミュニケーションズ，2003
- ・ 吉本均『教室の人間学—「教える」ことの知と技術』明治図書，1994 , p.154

○ 学術論文

- ・ 一柳智紀「『聴くことが苦手』な児童の一斉授業における聴くという行為 ;『対話』に関するバフチンの考察を手がかりに」日本教育方法学会『教育方法学研究』第 33 巻, 2007, pp. 1-12
- ・ 一柳智紀「児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴 : 学級と教科による相違の検討」日本教育心理学会『教育心理学研究』 57(3), 2009a, pp. 361-372
- ・ 一柳智紀「物語文読解の授業談話における「聴き合い」の検討 : 児童の発言と直後再生記述の分析から」日本発達心理学会『発達心理学研究』 20(4), 2009b, pp. 437-446
- ・ 一柳智紀「物語文読解授業における聴くという行為の習得 : 聴くことを重視する学級における授業談話と直後再生記述の検討」日本読書学会『読書科学』第 53 巻 第 3 号, 2010, pp. 47-59
- ・ 磯村陸子・町田利章・無藤隆「小学校低学年クラスにおける授業内コミュニケーション : 参加構造の転換をもたらす『みんな』の導入の意味」『発達心理学研究』 16, 2005, pp.1-14
- ・ 藤江康彦「一斉授業における子どもの発話スタイル : 小学 5 年の社会科授業における教室談話の質的分析」日本発達心理学会『発達心理学研究』10(2), 1999, pp.125-135
- ・ 濱田秀行「小説の読みの対話的な交流における『専有』」全国大学国語教育学会『国語科教育』 68, 2010, pp. 43-50
- ・ 濱田秀行「物語の読みの交流過程における読み方の学習 - “appropriation” 概念を手がかりとした高等学校授業分析をもとに -」日本読書学会『読書科学』第 53 巻 第 4 号, 2011, pp. 95-105
- ・ 桑野隆「『ともに』『さまざまな』声をだす 対話的能動性と距離」『質的心理学研究』 第 7 号, 2008, pp6-20
- ・ 松尾剛・丸野俊一「子どもが主体的に考え, 学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか - 話し合いを支えるグラウンド・ルール of 共有過程の分析を通じて -」『教育心理学研究』 55, 2007, 93-105
- ・ 三輪辰夫・山田康彦・上山浩・奥田二郎「図工・美術分野における教員養成

- PBL 教育シナリオの開発 (2)」『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』31, 2011, pp.13-19
- ・ 森脇健夫・山田康彦・根津知佳子・中西康雅・赤木和重・守山紗弥加「教員養成型 P B L 教育の研究 (その 1) - 対話型事例シナリオの原理 -」『三重大大学教育学部研究紀要』第 64 卷 (教育科学), 2013, pp.325-335
 - ・ 森脇健夫「『存在論的なつながり』と『認識論的なつながり』」学習研究会『学習研究』456 号 - 4 月, 2012, pp. 24-28
 - ・ 酒井朗 金田裕子 村瀬公胤「教師のビリーフと教授行為との関連からみた授業の教育臨床学: 小中学校における理科の授業の比較分析にもとづいて」お茶の水女子大学人文科学紀要, 55, 2002, pp.167-191
 - ・ 佐藤学「学びの共同体の系譜 - フェミニズムとのクロスロード」国立女性教育会館研究紀要第 6 号, 2002
 - ・ 田島充士, 「単声的学習から始まる多声的な概念理解の発達 バフチンおよびヴィゴツキー論の観点から」, 『質的心理学研究』第 7 号, 2008, pp.43-59
 - ・ 山田康彦・上山浩・三輪辰夫・奥田二郎「図工・美術分野における教員養成 PBL 教育シナリオの開発 (1)」『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』30, 2010, pp.1-8
 - ・ 山田康彦・上山浩・三輪辰男・近藤真純『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 32 号, 2012, pp.17-22

謝 辞

博士論文を書くにあたって、たくさんの方にお世話になりました。

学部時代に同じ研究室で学んだことをきっかけにして、卒業論文作成時からの6年間、M先生には大変お世話になりました。大学で共に同じ研究室で学んでいたときの姿とは違った一面を拝見することができました。また、授業やインタビューを通じてたくさんのことを教えていただきました。まだまだ学ばないといけないことが山のようにあることを実感しています。これからもM先生の授業を見続けさせていただきたいと思っています。ありがとうございました。

そして、M学級の児童のみなさんにもお世話になりました。毎週行くたびに、成長したな、変わったな、と感じていました。観察に行く日が待ち遠しかったです。今後のますます成長していってくれることだろうと思います。6年間楽しく研究をさせてもらいました、ありがとうございました。

また、週に1度、多いときには2度3度と訪問させていただいたM小学校、そして校長先生に感謝しています。運動会などの学校行事にも参加させてもらいました。学校行事に参加させてもらうことで、授業とはまた違った児童の姿を見ることができました。ありがとうございました。

そして、同じ研究室で学んだ先輩、後輩、OB OGのみなさまに感謝しています。佐藤研究室で学んだ3年間に、たくさんの方と出会うことができました。特に、現職の先生方からたくさんのことを学ぶ機会となりました。佐藤研究室で学んだことを今後活かしていきたいと思っています。ありがとうございました。

そして最後になりましたが、佐藤先生。厳しい指導、助言、苦言もしていただきましたが、それがあっての今の私だと思います。知識、経験、技術どれをとってもまだまだ未熟ですが、研究者としてスタート地点にたてるようになったのが私の成長だと思います。研究室での3年間、本当にお世話になりました。今後も、いつまでもお世話になりたいと思います。今後ともよろしくご鞭撻のほどよろしくお願いします。

2013.10.31

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

前原 裕 樹

資料編

資料

M学級の観察記録

回	日付	観察時間
1	2009/4/7	①国語「クロツグミ」
2	2009/4/8	①国語「クロツグミ」 ②音楽
3	2009/4/13	国語「クロツグミ」
4	2009/4/15	(朝)漢字ドリル ①算数 ②国語「クロツグミ」
5	2009/4/20	①国語「新しい友達」
6	2009/4/22	①国語「新しい友達」 ②国語
7	2009/5/11	①暗唱 ②百ます計算
8	2009/5/13	①音楽 ②国語「新しい友達」
9	2009/5/20	①音楽 ②国語「新しい友達」
10	2009/5/25	②国語「新しい友達」 ③国語
11	2009/5/27	①音楽 ②国語
12	2009/6/1	①国語 ②国語
13	2009/6/17	③国語 詩
14	2009/6/22	①算数 ②国語
15	2009/7/1	①暗唱
16	2009/7/13	①暗唱 ②国語
17	2009/9/28	②国語(授業者:五嶋) ③国語(授業者:五嶋)
18	2009/9/30	①国語「大造じいさんとガン」 ②国語(授業者:五嶋)「大造じいさんとガン」
19	2009/10/14	①国語「大造じいさんとガン」 ②国語(研究授業)「大造じいさんとガン」
20	2009/10/20	①国語「大造じいさんとガン」
21	2009/10/23	①国語「大造じいさんとガン」
22	2009/10/30	①音楽「まっかだな」「タンホイザー行進曲」 ②国語「大造じいさんとガン」
23	2009/11/24	①先生のお話 ②国語「大造じいさんとガン」
24	2009/11/25	①音楽 ②国語「大造じいさんとガン」
	2009/11/29	インタビュー
25	2009/12/4	公開研究会②「大造じいさんとガン」

M教諭のライフヒストリーに関するインタビュー記録

場所：2008.04.14 (wed) 10:40 ~11:25 なかよしルーム (小学校内)

前原：今年の研究テーマは、大人が子どもをどう変えるか、っていうのが基盤になっているんですけど、去年1年間見させてもらって足りない視点っていうのがわかってきたな、っていう

M教諭：どんなんだんなん

前原：たとえば、M先生は教材、っていうことを言われていましたし、卒論でも年明先生からもっと教材じゃないですけど、授業の内容にもちゃんと触れてください、ということを指摘されて、そうしないと第三者にはわかってもらえない、ということを言われたので、大学院では国語の教材についてのとかあとか、読み研とかを進めていこうかな、というのがひとつあります

M教諭：読み研ってあれか、科学的読み、あっちいくの？

前原：っていうのも少しやらないと

M教諭：うちはあそことは対立しているからな、僕はね読み研の人とはよく話を、学会とかでもするんだけど、あそことは根本的に違うん(違うんですか)違う

前原：僕も全然不十分なので、そういった

M教諭：森脇先生は読み研の人とは知り合いの人っている？

前原：いや、いないんじゃないですかね

M教諭：読み研はね、よくぼくたちのやっていることとよく似てるっていうんやけど、全然違う(違うんですか)違うんだよ、僕に言わせてみるとね

前原：そういう教育方法みたいなのところもやって

M教諭：それは構へんと思うけど、やらんとあかんよな

前原：いろんなことを知らないとわからないじゃないかって。先生のずっと学んできた斎藤喜博ってところはやらないといけない

M教諭：そっか、すごい幅広くなってきたな

前原：裾を広げて大学院1年は、っていうことで、M先生の授業とこう

M教諭：で、来年1年はテーマ絞って(はい)

前原：今年1年は教師の意図とか考えていることとか願いとか、っていうものを深めていきたいな(そうやな)M先生にインタビューをさせていただいて

M教諭：今年N先生おるやろ、あの人ずっとついてくれてるもんでさ、N先生からみて客観的に見てるからさ、あの先生からも聞いてみるといいかもしれんけどな。どういう風に見えるとか、第三者的な立場からみていてどう変わってきたか、どうやったとか何かとかさ、教えてもらえるかもしれないけどなでもまーほんとに今年は、願ってることは去年とまったく1緒やねん、何にもかわらへんのだけど、でもやっぱりアプローチの仕方はいろいろ、やること根本は1緒なんやけど、アプローチの仕方はいろいろ変わってくるやろうと僕は思うわ。そらあの40人を集中させる、っていうことが大変で、しかも、だから見ていて勉強に対する意欲なんて全くないあの子ら

前原：表情がなんていうんですかね、女の子は下を向きがちで、男の子は横とか手とかで遊びがちっていうような

M教諭：強烈やもんな、あれ1週間たってまだこんなんっていうのはあんまりないもん(そうなんですか)今まで、ま一來週になったら今週1週間どんだけできるかやな、って思うけどでも困るわ、でも正直。なんかさ。あの子たちにしみついているこう悪い習慣ってあるじゃん、授業中遊ぶ、特に授業中遊ぶし、人の話聞かんでも過ぎていく、っていう習慣、周りのこと考えんでも大丈夫、っていう習慣っていうのは、それはやっぱりすごく強いと思うな。その習慣をどうとっばらうのか、っていうことをまず1番の課題やろな、と思うけど。ええ手が浮かばへん、っていうかきちんと毎日1つずつやってくしかないんだけど、そんなん、即効で効くような薬なもんないからさ、朝なんかでもあの委員会でもぐちゃぐちゃやるやろ、泣くしな、あんなんなやもん

前原：自分で決める、ってゆっても隣の子と1緒になる

M教諭：なるなる。なんかいつでも手もあがらへんやんか、あげよっていった

も、1発で決められへんやんか、あういう弱さって、弱さでもありいい加減さって、物事に対するいい加減さでもあるんやけども、ああいうことってさなんかしみついてきたもんなんやろな、どうしたらいいんやろな、って

前原：5年生まではずっと2クラスできていたんですか

M教諭：そう、ずっと2クラス。で、今年初めて1クラス、きついで、このパターンも、なんかあんまり、どうしていいんかと思うもん、ほんとに。どうしたらいいんやろな

前原：ちょっと気になるのは、子どもたちが、先生が去年だったらこうやっぱ1人とか2人ができ始めるとこの子みたいに、という風に広げていくと思うんですけど、今年は起点となるような子

M教諭：まだまだ、もうちょっとやねん、もうちょっとやねんけどな、女の子はいけそうな子おんねん、何人かいるやんか、でも男の子は女の子に影響されへんねん、あんまり、なんかね、2クラスだったのが1クラスになる、っていうのがあってさ、ものすごい警戒心はあると思うのよ(ほかの子に)なんかやっぱたくさんの中にいるからもう埋もれてしまう、っていうこともあるし、それから逃げ場がいっぱいあるねん、自分が隠れとつてもすんでいく、っていう。少なければ少ないほど逃げ場ないやん、20人やったら20人全然逃げ場ないやん、やらざるを得なくなってくるけども、40人っていうのは逃げ場がいっぱいあるやろ、隠れてしまう、隠れられんねん(自分がやらなくても)すんでいく、っていうことが多いねんかな、そこの自分は戦いやな、と思ってんねんけどな(やらせる、っていうことですか)逃げさせない、っていう、隠れさせない、っていう。だって隠れている子いっぱいいるやんか、やらんでも済んでいく、ほんでこっちは戦わなあかんから徹底してやらせようと思うけども、でもな、やっぱり自分でも今回そのなんていうの、見逃してるとこってあると思う。これは困ったな、と思う。どうしたらええんかな、っていうか。やっぱそこ大きな課題やと思うな。特に後ろの男の子隠れてるやんか、女の子も友達とぐちゃぐちゃ隠れる、やらんでもいい、かくれるっていう。それがな(今席は)好きなもん同士、朝初日入ってきたまんまやねんけどな、今日席替えしようと思った

んだけどよう作らんくてさ、どう組み合わせよう、て考えてたらできやなくて、明日くらいかな、と思ってるんだけど、それがな、大変や。困ったな、ちょっと難しいわ、でも難しくてもやる方法は変わらんのやけど、授業やりながらやってくしかないんやから。1 番初めきたの水曜日やったやろ(そうです)ちょっと変わってる？

前原：僕からみてですか？いや、たぶん今までなかったようなことを子どもたちが最初の 1 週間で体験とかしていく中でさっきの休み時間もそうなんですけど、座れるようにもなってきたし時間はかかるんですけど、なんとなく空気を読みながら次はこういうことしなきゃいけないんだな、ということをする姿は出てきました、続くか続かないかはわからないんですけど

M 教諭：続けさせるのはこっち側の技術やねんかな、でもそこで逃げささんようにしてかなかんし、難しいよな。

前原：今年聞きたかったことが、去年聞きたかったんですけど、M 先生のライフヒストリーというか、大学生のときに、大学生くらいのときからいいんですけど、おそらくその頃何かきっかけがあって、今に至っているんじゃないかと思うんですけど。

M 教諭：いや、大学中全くきっかけ無い。教師になってから。

前原：先生になってからなんですか。

M 教諭：教師になったときに、小学校のときに僕の担任の先生やった先生が、僕が言うてた宮坂先生っていう、宮坂先生に教えてもらっていた人で、ちょっと三重大の大学、そんなときは専攻科っていうてたんやけど、僕が三重大行ったときに会って、宮坂先生のうけいりを受けて、新採の年にその小学校の先生から 1 緒に勉強しよって連絡がきて、そこからやねん、これ。

前原：あ、先生になられてからなんですか？

M 教諭：そうそうそうそう、それまで全くやったで。

前原：サークルとか何か…

M 教諭：してへん。学生るとき遊んでばかりやった。

前原：それは、何年頃とか分かりますか？

M 教諭：それはだから、ちょうど昭和 64 年よ。平成元年のなった年。それが 1 年目やってん。今から 21 年前。

前原：1989？

M教諭：そう、だから昭和 63 年か。昭和 63 年や。昭和 63 年の春か。やから千九百…分からん。

前原：1988 くらい？

M教諭：88 くらいかな。

前原：ね。僕が 59 ですから。

M教諭：そやな。

前原：それは三重県の小学校？

M教諭：うん、三重県の小学校。で、今の矢持、旧の青山っていうところ。矢を持っって書いて矢持。今はもうあらへんのやけどな。そこで 4 年おって、そんで阿保(あお)小学校っていうところに移って。そこで、阿保小、青山小に変わんねんやん、この年、その矢持とかが統合して。青山小にかわって、そんで、その阿保小・青山小で 15 年おって。

前原：ここで 15 年。

M教諭：その最後の 2 年間は大学行ってたんやんか。

前原：今年のは 3 校目なんですか。

M教諭：3 つめ。実際には 3 校目なんやんかな。学校名は 4 つめやけど、実際には 3 校目。

前原：そうなんですか。

M教諭：青山小は青山小で研究していたから、研究の関係で変わらへんだもんで、ずっと

で、ライフヒストリーていうのは、どういうことやねん？例えばどういう…。ようあったよな？**さんとか好きやった。

前原：なぜそういうことをしなきゃいけないかっていうことがあるんですけど、教師の人は自分で、どんな思いとかを積み重ねていく中で、授業の方法が変わっていったり、子どもの見方っていうものが変化したり、っていう変化を遂げる中で今の形があるっていう…

M教諭：変化って無いねん、僕。僕ね、初任のときから 1 つだけ、その宮坂先生と 1 緒に…戸田先生って来てたん見た？

前原：女の方？

M教諭：女の先生、ベテランの先生。

前原：はい、分かります。

M教諭：あの先生の授業を見て憧れしか無いねん、自分。

前原：戸田先生の…

M教諭：戸田先生のする授業への憧れしか無いねん。それを目指しているだけやねんずっと変わらずやで。

前原：そうなんですか。

M教諭：だから、こうやってみてああやってみて云々ていうのは、その憧れの中で、こうやったらできるようになる、こうやったら近づけるようになる、こうやったらどうなるやろかってだけであって、あれもやろかこれもやろかっていうのは全く無い。ずーっとそれ。未だに。やればやるほど、追いつけへんていうことは分かってるねん、でも。でも、それでもやっぱり戸田さんの授業に対する憧れがあって。あと、それに近づけるためには宮坂先生に教えてもらわなあかんていうのが、ずっとあるもんで。だから、自分の思っているのは、戸田先生への憧れしかない。私の授業の中で。これ、ほんまやで、ほんま。だから、あんま変化無いん。

前原：あ、先生の気持ちとしては変化が無い。

M教諭：無い。

前原：アプローチとか、そのときの子どもとか…

M教諭：方法はいろいろあって違うから、こんな風にやってみよ、あんな風にやってみよってあるけど、目指す授業像とか子ども像っていうのはそこにある。ずっとそうやねん、20年間。珍しい？珍しいか、どうや？

前原：どうなんでしょうかね、僕分らないんですけど。作ろうって言われた小学校のときの先生っていうのは、戸田先生では無い？

M教諭：戸田先生とは違う。戸田先生は長野の人やからな。

前原：はい。その研究をしていく中でですか？1緒に…

M教諭：だから、戸田先生はずっと宮坂先生と学校来てもらっていたりしてもんやから、だから、初任のときに戸田先生の授業を見させてもらったから。最初は全然難しいことやって、よう分からへんかったんやけど、戸田先生の授業を見たときの衝撃ってのはすごかった。なんかそれだけやな、それ

しか無いな。

前原：どういういきさつで、1 緒にやらないかっていうことになったんですか？

M 教諭：いきさつっていうのはね、その小学校の先生にはずっと進路のことも相談には乗ってもらっていて、高校の進学どうするかとか、大学の進学どうするかとか相談に乗ってもらっていた先生で。

前原：え、それは先生が小学校卒業されてからも

M 教諭：そうそう、いろいろ相談乗ってもらっててん。んで、今でもいろいろあるんやけどさ。で、その新採になったときに、4 月すぐに電話かかってきてさ、1 緒に勉強しよかって言って。

前原：ああ、先生になったならっていう。

M 教諭：そうそう。こういう勉強会があるんやけども来やへんか、っていう。

前原：その勉強会っていうのは？

M 教諭：今でも続いている勉強会、授業研究会っていう

前原：国語ですか？

M 教諭：いや

前原：授業ですか？

M 教諭：そう、授業。まあ、国語中心として合唱とか体育とか図工とか表現とかそういうのも含めてな、やってる研究会。だから、その頃宮坂先生の授業研究会とかできとって、できかけの頃、まだ初期の頃やからな、そこへ僕行かせてもうて。その頃からずっとやな。

前原：初任の頃からずっと。

M 教諭：ずっとこの方法やねん。で、上手いいかんと、今でも全然うまくいかへんけど、そうやってやっている最終的にはやっぱり、宮坂先生に教えてもらった斉藤先生のな。

前原：去年の卒論では、とても喜博までは行けないといういことで、1 年で期間的には無理だよということを先生に言われてやらなかったんですけど、あと 2 年ありますから。

M 教諭：喜博の勉強、僕も全然してへんけどさ、やらなあかんとは思うんやけど。僕は喜博理論のことを宮坂理論て言うてるんやけど、実際のところはな。宮坂さんのあれやし。でも、やっぱりやればやるほど、何て言うか難しい

っていうのが見えてくるし、上手くいかへんていうか、今でもそうや、今でも今年でも上手くいかへんってすごく苦しみながらやってるし、毎年。すごい苦しんでるよね、自分の中で。思ったように変わらんっていうのはな。でも、なんか、ボチボチやってかいなあかんのやろな。めっちゃ苦しいやろな、考えてみたら。でも、みんな、ライフヒストリーとかやってたけど、やっぱり他の人とか変化あるんやろか？

前原：1 応、森脇先生とか大西さんがやられた研究とかを見せてもらったんですけど、その時は、先生を追って、やっぱ変わるんですよ。授業を、最初は教師主導だったのを、ある時をきっかけに子ども主導にするんだけど、裏では先生が握っている。

M 教諭：当然そうそう、そうやんな。

前原：それでまあ、そこで何かのきっかけなどがあったりして、変わっていくんです。それをどうしてそうなったのかというのを追いながら、今の実践とつながりとかいうのを。

M 教諭：ああ。僕も具体的に言わせてもらったら、結構あると思う。あこがれはそのままあこがれやん。それに対する自分の授業観、授業スタイルが変わってきたっていうのは当然あるし、分からんことが分かってきて変えていくきっかけにすることはあるやろけどな。

前原：はい。今年 1 年、こういう時間を使いながら。

M 教諭：本当にもう。できるだけやめたいと思っているんやけどさ何か違う仕事があったらええのになって思ってる。本当にいややねん。

前原：そうなんですか？

M 教諭：おう。やってもね、やりがいはあるけど、自分の力の無さっていうのを痛感しているもんで、おれが何でこんなことやってるんかなっていう、やっぱ思うわな。逃げたいと思うわ。すごいそういう怖さっていうのがある。

前原：それは責任の重さ？

M 教諭：責任の重さもあるし、それからやっぱりこう、戸田さんの授業…戸田先生の学級、戸田先生の授業とやっぱりギャップというのがあって、おれなんて教師している資格無いから**あるで。あんなすごい授業する人い

んのに、おれなんてやってられへん。やっていたらあかんって自分で思うところあるし

そう思うとやっぱ自分の力不足を痛感するもんで、子どもに申し訳ないなって思うし。だから全然自信無いのよ、自分に。だから、平気な顔してさ、何て言うの、学級荒らしながらも平気な顔して授業やっていても、全然責任感じてへん人とかおるけど、正直な、そう人もおるやんか？ 訳分からんもんな、ああいう人たちの意識っていうのが。なんであんなんで平気でいられんの、って思うもん。どうしようかな。本当に悩んでいる

前原：いつ頃からそれは？ ずっと？

M教諭：ずっと思っている若い時はさ、そんなん無くてさ、がむしゃらにやっててさ、いつかはってやるやんか。でも、この歳になってくると分からんもん。この歳になっても変わらへんし、おれって限界来てるんかなって思うもんな。

前原：そうなんですか。

M教諭：うん。なんかやっぱ良い授業できへん。

前原：戸田先生は、その何歳頃の授業…？

M教諭：若かった。あ、戸田先生の授業は、当然、初めて見たのは 40 後半くらいやった、40 半ばくらいちゃうんかな。今から 20 年前やから。今、60…退職して 60 なんぼかな。そやな、40 越えたくらい。戸田先生、若い頃からすごかったって聞くし。

前原：へえ。

M教諭：感覚がもうちゃうし。やっぱ違う。子どもをピリっとさせてしまう何か、子どもを尊敬させてしまうものを持っているしほんで、前も言っただけど、子どもの状態を見たら、次何をさせなあかんかすぐ分かる。段取りが見えるって感じでさ。ほんとすごいと思う。そういうのを聞くと、おれには無理やと思えてくるしな。それはおれにはできやんのかな。(24 分 24 秒) やっぱあこがれしかないよね

前原：戸田先生の方法じゃないですけど、戸田先生の授業の中で 1 番大切にされていることとか、

M教諭：やっぱり子どもの姿、

前原：戸田先生の学級の子どもの姿

M教諭：すごいよ、姿みているだけで涙出てくるくらいきれや、**姿、授業している姿、なににつけても、やっぱり見事っていうか、やっぱり変わっていくし、意見言わない子おらんくなってくしな、みんながその子の意見受け止めるし、子どもも大人がついていけないくらいの賢さ。どうやってそれを身につけようかと思うけどな、

前原：戸田先生とお話する機会とかは

M教諭：しょっちゅう、しょっちゅうある、電話かかってくる、わからんし、ついてけやんし。すごく感覚的なところあるしな。でも自分の中では整理できているしなとてもとてもおいついていかんし。戸田先生のビデオみたことある？

前原：授業はみたことないんですよ

M教諭：今度貸すよ、びっくりすると思うよ

前原：先生はずっと公立小？

M教諭：ずっと公立小。それを付けさせないことには当然算数とか解いていけへんやろうし、前向きに生きていこうという気持ちあってこそその勉強

前原：そうですね

M教諭：当然勉強できるから前向きに生きていく、っていうところもあるやろうしさ、やっぱもっと頑張ろうとか、もっと一生懸命やろうという気持ちがあれば、落ち着いてくると思うけどな。どうやってそういう気持ちにさせるかっていう、大変なことやと思う。今まで何にもやってこなかった、前の担任さんは腹は立たへんけど、何してきたんや、っていう、大きな疑問を感じてしまう。でも、1ヶ月たったら自分の責任やと思う。1ヶ月たったら前の人の責任にしたらあかん、と思う1ヶ月してなおらんかったら自分の責任屋と思う。去年のことというのはあと1週間、2週間で終わる。だから、難しいね。今年は教材と、教材の中身と子どもとの関係、子どもとの関係というものをみれたらいいよな

前原：そうですね

M教諭：だって、自分の発することばって子どもの行動に対する言葉なんやけども、授業の中身とは切り離せないと思うからね。子どもの認識変えたり

するっていうのはやっぱり中身が勝負であって、セットでみれたらいいと思う。

前原：今年の仮説じゃないですけど、三項関係だと思っていて、子どもと教師で教材を介して、取り組むということで、先生と子どものコミュニケーションだけでは、違うな、と。

M教諭：来年が本番なんやろ、

前原：今年かけるなら書きたいですけど、

M教諭：今年ある程度見通しつけといてさ。来年また来てもらってもいいけどさ、6年生かはわからへんけどさ、もうほんといやでさ、正直もうつらくって、子どもに申し訳なくってさ、そういう気持ちがあるものすごい強い、子どもに申し訳ない、つまらんやろうなと思ったり、こっちはできるだけわかりやすくっていかさ、それでもわかりにくいやろ、と思うし、だから全員ほっとかんようにするためにさ、何回も何回もテスト、って言ってさ、ごちゃごちゃやるけどさ、あそこで絶対覚えておこう、と思わせられへん自分がいる。これは今まで無かったパターンや、たいがい覚えていたけどな、でも今年違うなそこらへんの統制もきちんとできやんしな、昨日も土日時間あったけど、何も授業の準備できんかった、しんどくて、なんか気が重くて。ほんとほんと、まじで

前原：へえ、1週間

M教諭：なんか準備しているんやけど、準備せなあかんと思っていながらできへんかったね、昨日もでもどう変わっていくんやろうな、なんとかなるのかな、不安になる。ならへんかったらごめんな、ぐちゃぐちゃのままやったら

前原：40人っていうのがみていて、

M教諭：大変やと思うやろ

前原：そうなんですよ、流れとしては30人とか少人数で、という。40人学級というのは珍しいなと

M教諭：40人いたら2つに分けるやろ、普通はな、20人20人で、他の学校やったら分ける、と言われる。去年の33人から7増えて、多いな

前原：はい、すごく多く感じる

M教諭：さっきも言ったけど、やっぱり隠れられるからね、これどうするか、
っていうね、

前原：まだやらない子のほうが多いんで、まだそっち側につく、というか、自
分だけが、っていう部分は

M教諭：なんかいい感じしているやろ、子どもたち、解放されてないというか
さ、なんかじっとしていたら、じっともしてへん、ごちゃごちゃしてて、
手遊び多いしな、ようあんなんで担任さん、ようあんなんほってきたな、
と思うもんな、もっと徹底して

前原：黙っていても音が聞こえてきますからね、前と後ろから聞こえてきます
から

M教諭：だから半分に分けてって言ったんだよ、クラス分けよって。やっぱり
クラス分けるとな、差が出るもんで、僕が1組もって、もう1人の人が2
組持ったときに、1組との差が出るのが怖かったみたいで、だから1つに
してしまっ、おれにやらせよ、と任せたようで。でもそれはちょっとな、
と思って、めっちゃ大変

前原：今日授業をみて唯一感じたことは、辞書最後調べた時に、子どもたちは
取り組みになんか違ったんですよ、授業が1回止まったんですけど、すぐ
自分で取りにいった、自分で調べていた。ひょっとしたら子どもたちは辞
書使って自分で答えを見つけることができる方法がようやく見つかったん
じゃないかな、と思って、今まではわかんなかったら考えなかったし、答
えをみたっていう感じなんですけど、辞書っていうツールは調べるのが目
的であって、後ろの男の子、かずきくんだと思うんですけど、あったあっ
た、ということでわかったことに対して、やればできる、というか、そう
いうような感覚を子どもたちが持ったんじゃないかな、と

M教諭：勉強のために調べていくっていうかさ、ちょっとでも手がかりを見つ
けていくっていうことかな、これから繰り返してやっていかなかんと思う
んやけど、ただなんかそういう感覚はあったかもしれんな。でも辞書がス
タートや、ということは子どもに教えなあかんと思うし、

前原：辞書だよりの子にはなっちゃいけないと思って

M教諭：辞書を引けば全てわかったみたいなのは間違いやと思うしな、今から

問題つくっていかないとな、

前原：今まで国語って自分の意見を言うんですけど、正しいか正しくないか、
というのがよくわかりにくいというか

M教諭：それでオッケーというところがあるねんか、国語の授業ってなんでも
オッケー、そこはなんでも議論になるんやけどさ、それぞれの読みがあっ
ていい、みたいなものがあるから、たぶんうちの学校でも議論になると思
うけど、うちの学校研究指定にあたっさ、2年間、伊賀市の学力の、国
語とか算数でやるんやけど、僕担当。そこらへん議論になると思うよ。1
人の意見を否定しなあかんのか、っていう。でもそこは目的が違うわけで、
思考力、論理性を育てるっていうことやんな、相手を論破する論理性って
欲しいし、そこらへんのことをやらないと、学力なんてつかないと思うし

前原：自分の意見がいいかわるいか、っていうまま進んでいくっていうのは、
子どもとしても不安じゃないですけど、

M教諭：なんか不完全燃焼、なんなんやったんや、どうでもいいんか、ってな
るやろ、

前原：ちゃんと証拠があって、というのだと子どもたちも探することができる、
というか、できたとか、そういうことはやっぱ

(3時間目が終わる)

前原：先生今日はありがとうございました。

実践に関するM教諭のインタビューデータ①

2009/06/01 『クロツグミ』の理由 10:20～10:40 5年生教室

前原：どうして、先生が一番最初に、去年はちょっと違ったんですけど、結構
4月の早い段階で、出会いの材として『クロツグミ』を持ってきていて、6
年生だけじゃなくて、今年5年生ですけど、そこでも持ってきている、そ
こには理由があるんだと、そこで、なぜ最初に『クロツグミ』を持ってくる
のかってことをお聞きしたいんですが、

M教諭：えっとね、本当は力をつけようと思ったら、こういう長い長文、文学、

物語でやるほうがいいとおもいます、本当はね、やらなかんと思う。ただ、『クロツグミ』一番最初に持ってきたのは、いきなり長い文をやることのしんどさ、っていうのを感じてしまったら、っていうのがあって、最初の1週間くらいの短時間でできて、しかも自分の考えが確実に変えられる、自分のイメージがな、自分のイメージが考えられる教材、でね、短時間で、考えが変えられる、きちんと教材から見つけられて、何年生でも、その学年に応じたところから入っていける、学年学年に応じて内容をつかむことができるね、だからやってる、

前原：1年生でもできる？

M教諭：1年生は無理やね、1年生の4月では誰やっても無理やと思う、2年生やったらできると思う

前原：2年生から6年生までできる

M教諭：できる、

前原：6年生と5年生では教える内容は変える？

M教諭：いや、レベルによって、5年生でできても6年生でできない場合もあるから、それは学年じゃなくて、子どもの実態だよ、子どもの実態に即してやな

前原：そう考えると、初年度というか、2年前はわりと高いことされていた

M教諭：内容はな、

前原：去年は

M教諭：途中で止めた、できへんかったから

前原：その前に違うのを持ってきましたよね？詩だと思うんですけど、短歌か、それはやっぱり『クロツグミ』よりももう一個何か、という

M教諭：あれはな、ちゃうねん、たまたま研究会で、みんなで、5年生これ最初にいっぺんやってみよ、ってなってる

前原：研究会のために、

M教諭：だからあれは論外、あれは『クロツグミ』から入ったと思ってもらったらいい

前原：去年だけちょっと違うな、と思って

M教諭：この教材でできるかな、という試しもあったん、ちょっと

前原：なるほど、

教科書のここに載ってるやつやねん、6年生の

前原：ちょっと特別だったんですね

M教諭：そうそうそう、これでもいっぺんできるかな、と思ってやってみよ、
という試しもあったね、でもあんまり、まあまあだったけど、もっともっ
ときちんとできやなあかな、という気するけど

前原：2年前は『クロツグミ』って一気に

M教諭：やった、一気にある程度までやったな、確かな、

前原：去年は途中で

M教諭：もう止めた、それはもうね、子どもの実態に応じてね、今の子どもた
ちじゃいけへんと思ったから、それともう一つは考え方が変わってきてて、
昔はね、最初に詩ばっか3つも4つもやっててん、とんとんって、でもな、
こういうふうなこととか、言葉のいみとか考えて、そうすると、やっぱ
詩では足らんよ、言葉の意味とか接続語とか、使えへんのよ、あんまり、
イメージを変えることはできるで、でも、言葉の適応とかことばの意味の
発達とかを考えたときは、やっぱり文学をせなあかん、みたいに変わって
きてて、だから最初国語っておもしろいな、裏があるんやな、っていうこ
とが詩でわかったら、後はその文学を使って、言葉の意味の効果っていう
かね、子どもの足腰を鍛える、文学の授業をすることでね、武器を持たせ
るためにね、やっぱり早い段階からやらさせなあかんと思ってきたから、
早い段階から長文やるようになってきた

前原：なるほど、一回『クロツグミ』やった後には長文

M教諭：長文、終わったら、新しいところ入ったと思う、去年も

前原：今年は『クロツグミ』まだ途中ですか？

M教諭：まだまだ

前原：また戻す

M教諭：うん

前原：なるほど。過去3年の『クロツグミ』の一番最初の問いとしては、てん、
てん、てん、まる、っていう

M教諭：毎年そこから入る、それが一番最初にびっくりさせる、できるからな。

で、問題も作りやすいんだよ、ここはな、ちょびちょびで、やっぱり鳴き声だとか、そうすると問題作りやすいから、一番最初のカギ括弧のところは、てん、まる、のところは、一番最初やね、どの学年でも

前原：この次っていうのは、それを解決した後っていうのは、だいたい次は

M教諭：おや、そうなんか、『クロツグミ』の、そう、っていうのを

前原：そうって何か

M教諭：何か、そのカギ括弧の中の内容を読んでいくっていう

前原：先生の中ではそういう組み立てがありますよね、これをやって、この後にそう、って何なんだ、って。その後は

M教諭：だから、そうって何か、っていう、おや、がね、おや、そうなんかのおや、おや、っていうのはね、予想外なことなんだよ、その予想がどこにあるのか、っていうのをやって、それ1行目なんやけど、それと反対のことが起こっていて、反対なことはなんなのか、っていうのをカギ括弧の中、ちょびちょびちょびのところで、探していく、そのときにしゃべるっていうことばとかさ、こいしいう、とかこいしいう、とか、よ、とかそういうことを使わなかったら解決しないっていう、そういうことをやりながら内容を深めていくっていう

前原：なるほど、今はどのレベルで止まっているんですか？

M教諭：今は、。で止まっている

前原：まだ内容はちょっと

M教諭：だって、『新しい友達』はよ入らんと、と思ってたからさ、これをやってからのほうが深くやってけると

前原：予想外っていうのは予想があった、ということばで、中身を、なるほどなるほど、

M教諭：やっぱり言葉少ないやんか、詩は。だからそれだけやって、けど、とかついたのいっぱい出てくるやろ、そのたびにこれどうやったこれどうやったってできるように、そうそうそう、問題作って。長文の中で必ずうれしい、とかってほとんど出てくると思う。どういうことかって、逆接は説明文で、で、てみる、もそうやし。だから、6年生でカレーライスやったやん、

前原：必ず接続詞が出てくる、

M教諭：教科書の編集者はそんなこと 1 人も思っていないと思うね、思うけどもそれは 4 月の段階で足腰鍛えやな、ほんとに内容で。いい教材やな、と思う、この『新しい友達』っていうのも、よかったと思う

前原：今年ってゆうさくくんが、先生がみんなに意見を聞く前に、1 人目指したときに、正解っていうか、1 年のときに習ったんだけど、

M教諭：やったけ

前原：まる、があるから

M教諭：そうそうそう、

前原：先生はそのときかなり驚かれたように思ったんですけど、そのときはどういう感じでゆうさくくんを指名したとか、

M教諭：あいつ勝手にゆったやろ

前原：いや、先生がじゃあ言ってみて、って

M教諭：もう言わせたろ、って思ってたん、いや、たぶんでえへんと思ってて、でえへんから、出るはずないと思ったら持ってるんやったら出させてやろ、って思っただけ

前原：そしたら

M教諭：ズバツっと、

前原：ちょっと早かった、って感じだったと思うんですけど、答え出てくるのはもう少し議論が

M教諭：いやいやいや、あそこで議論をさせてもしゃないな、と思って、でもあれはズバツと出た方が早い、いいと思う。議論させたかったんやけどな、でもあれだけやって、読みが変わるっていうことがわかればな、最初に

前原：やっぱりあの瞬間が読みの変わる瞬間

M教諭：子どもたちがえっ、っていう、証拠みつけたら読みが変わるっていうな、

前原：どっちかな、と思っていたのがどっちかになった、っていう。やっぱりその瞬間のための出会いの材っていう、そこですよ、

M教諭：そこはやっぱり教師が意図的にな、やらなかんことやと思うしな。よく教材だして何を教えるか、ってやるんだけどさ、何々を読み取るってあ

るじゃん、でも読み取るってどういうことか一般にはどういうことかわからんのやって、やっぱり文学でやることによってイメージを変える、イメージを変えるために文学は書かれてるからね、こう思います、あー思います、こんなふうに感じます、だけではやっぱりあかんのや、と思う。だから、『クロツグミ』はイメージを変えるのに有効なんやと思う

前原：今までの子どもたちの流れもくみながらですよ、

M教諭：短時間でできるやんか、ほんとに 1 時間、2 時間でできるやんか、しんどくないってことと、短いのにそういう言葉が隠れているっていう。短時間でびっくりさせることができるっていう、驚かせることができる、っていう。やっぱり勉強っていうのはこういうもんやっていう、文学を読むっていうのはこういうもんや、っていう 4 月の一番最初に経験させやなあかんし、

前原：子どもたちの感想みたいなものっていうのは、最初のその瞬間の

M教諭：やっぱりあれちゃう、びっくりした、っていう感じちゃう

前原：先生は過去にそういうこと聞いたことってないですか

M教諭：あるよ、書いたで、最初の国語の感想って。今年の子たち書いたんかな、

前原：もし可能ならちょっと聞きたいんですけど

M教諭：あったらね、いっぺん探してみるわ。1 週間終わった後に何か書いたの覚えてるんやけど、『クロツグミ』のこと書いたのかわからへんねやな。他に、どういう内容を報告しようとしてるの？

前原：一応タイトルは、出会いの材としての『クロツグミ』材と対話と、という感じなんですけど、教師の意図と、その実際の子どもたちの様子、対話の様子を

M教諭：でも、『新しい友達』で同じことをできる人がいるならば、それでええと思う。目的はそれやからな、なんでもええと思う。『クロツグミ』は有効な手段の 1 つやで。それがベストじゃなくて、これよりもベターっていう、ベストなんてわからへんからな、

前原：先生はずっとですか、教師になられてから

M教諭：いや、何年かしてから、何年くらいかな、でももうこれでやって 10

年、10年以上は『クロツグミ』でやってるな、どれくらいから始めたかわからんけど。でも、去年くらいから考え方が変わってきてな、『クロツグミ』を最初にやるけども、最初はちがったん、一週間に1本、詩を3つも4つもやってな

実践に関するM教諭インタビュー①

(空き教室にて) 2009/06/17 10:40～11:00

<p>春</p> <p>おかんはたった一人 峠田のてっぺんでくわにもたれ 大きな空に 小ちやいからだを びょっくりうかして 空いっぱいになく雲雀の声を じっと聞いているやろで</p> <p>里の方で牛がないたら じっとひびきに耳をかたむけているやろで</p> <p>大きい 美しい 春がまわってくるたんびに おかんの年がよるのが 目に見えるようで かなしい おかんがみたい</p>	<p>坂本 遼</p>
--	-----------------

<http://ww7.tiki.ne.jp/~tassy/harunosi.htm>

M教諭：あの一連にあんなことが隠れてるってこと分かんやろ。

前原：隠れているところっていうのは峠だってことですか？

M教諭：いや、どうでもよかったんや。ほんとはやらなあかんかったんやけど、あれはあ母さんの状況っていうのを、最後に、何て言えばいいんやろ、最後に作者がお母さんをみたいっていうところにね、その「みたい」っていう原因が一連、二連にあるわけやんか。つまり一連はああやって、問題なんは**でね、なぜね、その作者は休憩している時間を想像するんやっていう。何でか分かる？

研究協力者1：分からない。

M教諭：普通さ、人が働いてる姿を想像しやへん？なんで休憩する姿を想像するんやって、変でしょ？だから、作者にとってお母さんが休憩している時間しか見てないんだよ。つまりな、ちょっと働いては休み、ちょっと働いては休み、しやん(しやなあかん)くらい過酷な仕事してて、それで、おかんはもうかなり歳いっててね、すごい弱ってる。だから休憩している姿しか想像できない、ってことなんや。元気な人やったら働いてるとこ想像するやんな？例えば、人が仕事とかしているときとか一生懸命やっているととか、子どもやったら一生懸命勉強しているととか想像する

けど、でも、おかんに関してはそうやね。二連ていうのは、「牛がないたら　じっとひびきに」っていうのは、牛がいないんやんかな。牛がいたらもっと仕事が楽なのよ。でも、そのお母さんはな、牛がいないっていう。なんでいないかっていうと、これは書いてへんのやけど、他の詩に書いてあるんやけど、作者の妹おつるっちゅうんやけど、おつるを嫁にやるために、嫁入り道具を買うのに、牛を売ったのよ。そういう情景があるんやけどな。で、その**牛がいないっていう。だから二連があるわけよ。おつる死んじゃうんやけどな。ただ、その一連二連があって、最後にお母さんがみたいっていう。三連が一番大事なんやけど、中身としては大事。

前原：で、証拠が一、二連にある…

M教諭：一、二連に動機があるんやんかな。その、「おかんがみたい」っていう動機があって。でそれがどうしてかっていうと、三連に「大きい春が回ってくる」っていう、「大きい美しい春」やから、春が作者はものすごい好きで、好きやからその春が回ってくるから、繰り返し来るってことやろ。回ってくるたんびに「年がよる」って書いてある。普通年はとるっていうやろ？その違いって分かる？

前原：考えたこと無かったです。

M教諭：分かる？

研究協力者1：分かんないです。

M教諭：誕生日来たら、年を「よる」って言う？「とる」って言う？

研究協力者1：年をとるっていう…

M教諭：年を「とる」って言うやろ？だから、お母さんが名、きっと子どもは、春に誕生日があるっていうんや、絶対に。としを「とる」ってとるんや、「よる」を。でも、としを「とる」っていうのは、1歳が2歳になる、10歳は10歳になる、20歳は20歳になるってことにしよ。年が「よる」っていうのはな、年が「よる」っていうのは、死に近づくっていうことや。老けるってことなんやんか。としを「よる」っていうのは、老けるっていうこと、簡単に言うと。で、「目に見える」って書いてあるやろ？年をとったのって目に見える？例えば、彼が今日誕生日で、昨日23歳

やったんが 24 歳になりました、年とったやんか、見える？

研究協力者 1：見えないです。

M 教諭：見えないやろ？それが、年を「よる」っていうのが目に見えるっていうことは、どんなこと？明らかに目に見えるほど、おかんは弱るってことなんやんかな。つまり、腰が思いっきり曲がるとか、もう髪の毛が真っ白になるとか、しわしわになるとか、ぐっと痩せるとか、そんな状況なのよ。年が寄るっていうのは。で、「春」っていうのは何かっていうと、春はな、田の中で一番過酷な仕事なんやんか。田植えの前に、しろかき、知らんやんな？しろかきっていうて、土作りをせなあかんねん。冬の間ほったらかしとったんを耕して、水入れて、ならさんとあかん、それがめちゃくちゃしんどい仕事なんやんか。春が来るとそれをしやなあかんわけやんか。だから、おかんにとっては一番苦しい仕事やったんやな、田んぼの中で。その春が来る、大好きな春やのに、春が来ればおかんがこっだけ弱っていくっていう。そのおかんは今日もきっと一人で休んでるやろな、牛がいたらいいのになってきっと思ってるやろな、そんな春の状況の中で、また春が来ればおかんが弱ってしまう、それを嘆いてるわけよ。だからおかんが「みたい」っていう。「みたい」っていうのは「見る」じゃなくてね、面倒を「みたい」っていう「みたい」なんやけど、漢字書いてないからな、あの「みたい」っていうのは平仮名で。それでも作者はやっぱ、何か事情があって、おかんの元に帰れないっていう事情があるんやろな。その時の葛藤っていうのがあるわけ。深いやろ？

前原：深いですね。

M 教諭：読めへんけどさ、簡単に。

前原：これはどこまで行こうと？

M 教諭：最後までやる。

前原：「おかんがみたい」のところまで？

M 教諭：やるやる。

前原：結構時間かけてって感じですよ？

M 教諭：でも、来週はまた新しいところに変える。今週どこまで行けるかやってみて。

前原：またやったら戻ってきて…で感じなんですかね？

M教諭：戻る、戻る。

前原：『クロツグミ』はいつ戻すんですか？

M教諭：え～とね、2学期にしようかな

前原：2学期

M教諭：もっと力ついてからしようかなと。

前原：それは、結構難しい内容ということですか？

M教諭：そうそう、そうそう。

前原：今日見ていて思ったこと。先生、よく子どもたちのイメージを変えるって言われるじゃないですか。その「イメージを変える」っていうことと、「考えを変える」っていうことっていうのは、先生の中では分けられて想定されているのか、それとも同じような意味合いなのか。

M教諭：いや、ちょっと違う。考えって言うのは言葉であって、でも、イメージっていうのは内容やんかな。ほぼ重なってるんやけど、イメージっていうのは、言葉とちゃって(違って)、もっと膨らませることができると思う。例えば、峠のここにあるっていうのは、考えが変わったってことやろ？

前原：そうですね。てっぺんにあると思ったのが、あの間にあるっていうこと。

M教諭：でも、その峠田の状態、峠田っていうのはここにあって、で、おかんがてっぺんというのは、峠のてっぺんに立ってて、誰か言うてたやんか、そのバックが広い空があって、ここにいたらおかんが浮いてるように見えるっていう、それがイメージが変わったっていうことやんかな。今気いついた。そんなことあんま区別はしてへんのやけど。でも、もっともってイメージは膨らませられると思う。足らん、まだまだそこが足らんねん。自分の力の**なとこ。

前原：僕はそこがちょっと分からなかったんで、子どもたちの考えが変わるっていうことはどういうことなのかな、と思って。

M教諭：考えっていうのは、問題があって、問題に対する自分の考えがあって、それが変わるっていうことやから、そんな風に捉えたらええと思う。その考えが終わった後にイメージができんねん、当然、イメージができん

のやけどな。

前原：考えが終わった後のイメージの変化っていう感じ

M教諭：そうそう。だから、イメージは変化するっていうより、喚起されるっていうか、もう一回想像が膨らむっていうんかさ、そういうことなんやけどね。だから、思ってたことと違うことが見つかる、そしてイメージが膨らむっていう。さっきも言ってたおかんの苦しみとかさ、おかんが大変やとか、もっとやらなあかんねん。峠田のてっぺんでひとりぼっちで、今度そんなことはしやんのやけど、そんなこと想像するのかっていうことするんやけど。おかんが、例えば、5分働いたら30分休んで、5分働いたら30分休んで、っていうことを繰り返してるんやでって、そういうことが出てきたらイメージやと思う。しんどさっていうのは分かるやんか。たった一人でやってる、峠田の**がしんどい、そのしんどさっていうのを想像してしまうくらいの、しんどさってのをイメージとして膨らましていくっていうかな。

前原：情景っていうより、心情に寄ってるって感じですか？

M教諭：いやいや、情景あるし、心情もあるしやと思う。そう、情景もあるよ、情景の場合もある。でもあそこでは、お母さんが「びょっくりうかして」立ってるていう、そんな情景を想像するよりも、作者が、主人公は作者やから、作者がなぜそういうことを想像しているのかっていう風なことでイメージ膨らます方が大事やと思ってるんや、あそこでは。

前原：見方ってことですか？最初は割と山の情景で、お母さんの情景だけですよ、おそらく子どもたちは。僕もそういう感じ。でも、やってく中でもっと違った視点で…

M教諭：違った視点っていうか、それを想像している作者のことがおかしいってもってかなあかんと思うねん。

前原：作者の…

M教諭：そう。なぜそんなことを想像するのかっていう、そっちが大事やねん。

峠田がどこにあるとか、おかんがどんな状況か分かることよりも、それを使って、作者がなぜこんなことを想像するのかっていうことのが大事やねん。

前原：じゃあ、作者の側に…シフトしていくために…

M教諭：そうやで。中心人物が作者やもん。

前原：ああいうことをしてくっていう。

M教諭：そう。物語と一緒にやんか。中心人物がなぜこんな変な行動するの？ていうことと一緒に、作者はなぜこんなことを想像するの？なんで**みたいなことをするの？なんで作者は年がよるのが見えるなんてことを言うの？おかんがなぜみたいで言うの？ってことやからさ。

前原：子どもたちはでもまだそんなこと最初は**…

M教諭：まだまだまだ。

前原：情景だけの、それが最初のイメージであって、

M教諭：そうそう、そうそう。

前原：言葉とかを調べてったりとか、議論とかしてく中で、作者の意図というかそっちに近づかせていく、そこが変わればイメージも変わる、という。

M教諭：変わる。そうじゃないと、なんかあかんやろなあっていうか。

前原：物語でいうと、主人公の見方、見方というか、主人公の方へシフトしていく。

M教諭：そうそう、そうそう。中心人物ですよ。だから、物語やったら中心人物で行かなあかんのやけど、今回中心人物誰かというとな作者ってもう出てくんのやけど、あれは作者がなぜこんな想像したのかなんてことは出えへんから、いきなりは。だからまず、あっから(あそこから)入っていっただけのことなんやけど、うん。

前原：詩っていうのは、構造上すべて作者が書いてますよね？

M教諭：当然そうや。

前原：『クロツグミ』のときも、あれ子どもたちがいっぱい言ってましたけど、あれもやっぱ作者が全部言ってるんですね？「ピィ」のところも。

M教諭：そうそう、「ピィ」のところも。あっ、「ピィ」はあれ、クロツグミが言ってる。

前原：あれはクロツグミが言ってる。でも、それを聞いている作者がいる。

M教諭：そうそう、書いてるからな。

前原：あれ、どっちで解釈したら？

M教諭：作者。

前原：作者ってことですね。クロツグミが言ってることを作者が聞こえて、そのまま書いてるっていう見方ですか。

M教諭：うんうん。でも、詩によったらさ、登場人物がやる場合もあるよね。そりゃそういう詩もあるからな。

前原：割と、詩っていう材って複雑だなっていう。

M教諭：難しいよ、詩、難しいねん。

前原：書いた時点とこうやって教材になった時点では、大分質が変わるっていうことを、この前教えていただいて、『クロツグミ』はどういう風なのかなって考えたので。

M教諭：でも、作者の手離れてしまったら、こっちがどう解釈しようが、それは自由やねんけど。でも、作者ってのは言葉・文の作り方とかつなぎ方とか、すごく意識してやってるから、それ、やっぱこっちが読み解かへんかったら、好きで読んでもええっちゅうことじゃないんやんかな。結局、その読みを深めるっていうのは作者の意図が分かるっていうことやと思うしね。でも、今日のあの『春』って詩の内容には、そういう風な子どもの、子どもをそういう風に考えさせていくための内容があるわけやんかな。でも、そのことに気づかへんかったら、あの詩も、あんな風な授業は絶対できやへんやんか。ただ読んで、あ、おかんのことみたいと思ってるんやな、って言って、なんでおかんが、あっこ(あそこ)はだから普通の授業やったら、おかんが年よるのが悲しいからみたいと思ってるですぐ終わってしまうかもしれやんけど、そうじゃないからね。それはやっぱ教材解釈やねんと思うんやけど。

前原：今日ちょっと気になったというか、印象的だったのが、大分子どもたちから前半ワァーってたくさん出てきて、これってすごいなって思ったんです。でも問題を誰でも出していけるっていう。で、人に、聞いてそれを受けて返したりとか、さらについていう感じがあって、すごく盛り上がってる感じがあったんですけど。峠のときになったときに、先生が「道はどこに作るの？」って言うときに、ちょっと分かりにくそうな感じになって、「今、何やってるんだろう？」みたいな、で、どうしてこっちな

のとか上手く説明できなかったじゃないですか。で、結構先生が細かくやってっただのかなって思った。で、村があって、ここに道が通るんだよってことで、こっちだってことになったじゃないですか、峠田のその。子どもたちの反応から、あんまり分かってないような印象を僕は受けたんですけど。

M教諭：それは分からへんと思うよ。こっちが説明せなあかんと思ったくらいやもん。峠って何かってことを。辞書引いても、多分分からへんやろなっていうのはあるしね。

前原：道ってことを調べなきゃ分からなかったですよ。道が何かっていう。

M教諭：そうそう。あれもね、難しいよ。例えばさ、子どもがね、やっぱり、言葉の適応っていうのをできへんと思う。例えば、峠なんて、「今晚が峠です」って言われることがあるやん。例えば、病気とかで。そういうときとかに、もう今晚生きるか死ぬかっていう瀬戸際やっていうことやからさ、そういう「峠ってこういう使い方があるよ」っていうことが子どもたちから出てくりゃ、それで使えるんやけどね。でも、そういうのが子どもたちに無いもん。無いし、あそこはもう説明せなあかんって思ってた。ほんとは峠でやるつもり無かったんや。本当は、今日は。やるつもり無かったし、こんなんこっちが説明して「ここやで」ってやるつもりやったんやけど、子どもがたまたま「峠田って」とか「てっぺんて」というようなことが出てきたからさ、やったんやけどね。そこを使おうと思ったんやけど。あれはあれで仕方なかったんちゃうかなとは思う。

前原：子どもたちは、割とてっぺんっていうのに引っ張られたのはありますけど、多分田んぼは山の上に、山の方に道があるとも多分思ってたと思うんですよ。

M教諭：当然そう。

前原：高いところにも上る道もあると思っていて、こっちの道だってことに対して、「じゃあ、こっちの道は何のためにあるんだ？」とか、そういうのでできなかったのかな、と思って。まあ、そこは先生はどういう風に？

M教諭：そんなん何にも考えてなくてね、早く解決したかった。

前原：大分時間かかりましたよね？

M教諭：うん。時間かけてやることでも無いなって思ってたもんでね。ただ、峠田っていう、最後のあれは必要やったんね。あの…たった一人がてっぺん、たった一人が一番不利な条件で田んぼ作ってるってことをやらなあかん。それは作者が「みたい」っていうきっかけの一つになるからな。

実践に関するM教諭インタビュー②

日時：2009/11/29 13：00～14：30 場所：M小学校 5年生クラスにて

インタビュアー：前原 研究協力者1

研究協力者 1：いつも授業を見せていただいている、先生が黒板に書かれている「きく」

M教諭：うん、よく書くよね。耳への「聴く」やろ？

研究協力者 1：はい、「聴く」。これは、私が見させていただいている範囲なのですけど、いつも子どもたちに言われるときは、耳へんの方の「聴く」を使われているんですか？

M教諭：ええ、そう。これは、昔からそうで、「聴く」という言葉の意味を子どもたちに伝えるんやけど、普通、門がまえの「聞く」やんな？

研究協力者 1：はい。

M教諭：例えばね、こういうコンコンという音。（指で机をたたく。）これやったらどっち使う？

研究協力者 1：門がまえの「聞く」。

M教諭：門がまえの「聞く」やろ？音には意味なんて無いやんか。例えば、ここを歩いて行く車の音も聞くで、門がまえの「聞く」やろ？「聴く」というのは、その内容を聴き取るっていう意味があるねん。だから、人の話をきくっていうことと、音が耳に入ってくるって聞く、門がまえの聞く、それもきくってことやんな？例えばなんか音が聞こえてきた。それは、こちらが意図的にじゃなくて、向こうから勝手に入ってくるっていうのも門がまえの「聞く」やけども、耳への「聴く」は、こっちが聴こうとしなくては聴けないって意味。だから、内容を聴き取る、こっちが意識して内容を聴き取るという作業が、授業の中では絶対必要な。授業だけじゃなくて、集会とかそういう時もそうなんやけど。わざと耳への「聴く」というのを使って、門がまえの「聞く」と耳への「聴く」の違うっていう意識をさせている

研究協力者 1：それは、4月の最初から？

M教諭：もう最初から。どの学年持っても、どの子たちでも。で、これは「耳から入って十四の心」って書くやんか？で、そういうことを言うねん。耳から入って十四の心で聴くっていうことをな。十四じゃないけど、一応十四ってことになるやんかな、これ。耳から入って十四の心、そうい

うことやねん。

研究協力者1：今、昔からおっしゃっていたのですが、それって…

M教諭：もう、初任のころから。

研究協力者1：一番最初から。

M教諭：いろんな先輩たちから教えてもうたこともあるから、「聴く」って大事なことやっているのがあって、それはしてきたんやけども、でも、最近特に「聴く」っていうことが全ての行動、全ての学びの大前提になるってことが分かった、もっと明確になってきたもんやから、ここ数年、2、3年、もうちょっと前かな？「聴く」っていうことの徹底っていうのは、以前よりも徹底させる、徹底するようになってきたと思うし、もっと価値があるなっていうのはね。例えば、人の話を聴いてないと、問題を作ったりだとか、課題作ったりとかできへんのやんかな。それがもっともっと明確になってきたなって、自分の中で。ここ数年、2、3年前、もうちょっと前からかな、聴かなあかんっていうのは。以前から大事やなって思っていたけど

研究協力者1：聴くことが大事っていうことをよく言われるようにはなっているじゃないですか？でも、他のいろんな授業とかを見せていただいても、M先生の授業というのは聴くことが大事っていうことがとても分かりやすくて、今もおっしゃっていたように問題を作るにも大事とか、どこに大事なのかっていうことが分かりやすいし、子どもたちの変化も見取りやすくて。

M教諭：その、聴かないと座っても何も始まらない。そのスタンスっていうのは変えてないんやんか。何でも「聴く」ことから始まる。「聴く」っていうのは、ある意味別の言い方をすると、「集中」なんやんかな、集中力。そのこととセットなんやんかな、いつも考えていうのは。それともう一つは、「話す」ってあるでしょ、自分で言うっていう。自分で言うっていうことも、聴けない人間っていうのは言えへんねん。単なるおしゃべりやねん、発言じゃなくて。ベラベラ言っているだけで、聴いて自分はどう持つの、どう考えるのかっていうことを相手に伝えるっていう意図があるやろ？でも、聴かなくて伝えるっていうことはありえない。だから、

「話す」ことも全部「聴く」ことが前提になってくる。聴けない人間は話せない。そう思います。

研究協力者1：今、初任の頃から「聴く」ことを大事にされているっておっしゃっていたんですけど、それは、いろんな先生から聴いていたんですか？

M教諭：えっとね、僕は同じ研究会に所属していて、その研究会の先輩、先生たちの実践というのは「聴く」ことを大事にされていて、それにかなり影響は受けている。でも、みんな「聴く」ことは大事にしている、「聴かなあかん、聴かなあかん。」って。どの先生だって言うじゃない？でも、じゃあ、具体的にどうやって子どもたちが聴けるようにするのかっていう具体性なんか、みんな持ってない。「聴きなさい」っていうだけで。聴いたとしても、何を聴いたのか、聴いた結果どんな風なプラスのことが生まれたのかっていうのは、あんまみんな実践中에서도見せへんやんかな。結果として見えへんことない？「聴きなさい。」とは言うやん？「聴きなさい、聴きなさい。」って。でも、その聴くことで何が生まれたのかっていうことをきちっと事実として出してない人がたくさんいる。でも、「聴く」ことによって子どもが考えを深めたり、議論したり、論証したり、討論したりっていう、結果として生まれてきているので、すごく大事なことやなってしまう。だから、「聴きなさい」っていうのは簡単なんやで、言葉で。よく言うやんな？

研究協力者1：よく聞きますよね。

M教諭：「聴きなさい」っていうて。で、子どもたちに「聴きなさい。」っていうて、子どもがシーンって静かになったら聴いているって勘違いしている人おらへん？聴いてないもんね、あれは。

研究協力者1：静かにさせるとか、自分の指示に従いなさいっていうことが「聴く」ってなっていることが多いなって

M教諭：そういうこと。そういうことやと思いますよ。

研究協力者1：それとは、先生の「聴く」は違うだろうなって思って。

M教諭：違う、違う。僕、「聴きなさい。」なんて言わへんもん。「聴きなさい。」とか絶対言わへんもん。聴くように持っていくだけでね。

前原：研究会なのですけど、ある先生の実践を見てそのときって感じですか？

一つの実践で、っていう？

M教諭：いやいや、何人もの人。でもな、すごかったのは、ある先生がいてんねんやけどな。その人の授業っていうのはびっくりするよ。その先生の授業の中で、子どもっていうのを徹底して聴くのよ。もうすごく聴く。その授業を見たら、「聴く」なんてことはいい加減なことじゃないってことが分かる。もうそれは初任の頃から見ていたから

前原：その授業を見て、「聴く」ことの大事さを痛感したっていう？

M教諭：もう、すごいわ。だから、その授業に対する憧れってのがあって、その授業をしようと思うと、「聴く」ことが大事やってことも分かるし。自分はそういうすごい先生の実践に憧れて今までやってきたから、やればやるほど近づけへんって思うんやで。でも、あれを目指さなあかんていう気持ちがあるもんやから。

前原：その実践に出会うまでは「聴く」なんてことは全然大事だと思ってなかった？

M教諭：だって、学生のとくに「聴くことの大切さ」なんて教えてもらわへんやろ？

前原：先生は心理学を特に…

M教諭：うん、心理学。

前原：先生、大学はどちら？

M教諭：京都教育大学。

前原：京都教育の心理学…

M教諭：京都教育の教育学科の心理学科。

前原：そこで4年過ごされて。

M教諭：過ごしただけで。勉強せえへんかった。行っているだけ、あんまり行ってもなかった

前原：現場に行ったりとかも無くて？

M教諭：無かった。全くなかったね。

前原：教採を1年で、4年のときに通って？

M教諭：うんうん。あの頃簡単やったから。誰でも通ったし、俺でも通ったんやから。採用試験覚えているわ、全然できへんかったのミシンの名称書

きなさいって言われて、全然書けへんかった。

前原：この頃は特に、教師になったら大事にしようっていうものは無かった？

M教諭：無かった。あの頃って、テレビドラマで先生のドラマって多いやん？

研究協力者1：学園ドラマ。

M教諭：学園ドラマとか。金八先生とかあったし、それからいろんなやつあって、ああいう熱血感のある先生が良い先生やっていうのがあるやんかな。

でも、現場に行ったときにそんなん通用しないって本当に分かるよ。もう初任の4月から、現場に行く前から、そういう研究会で先生たちと勉強していたから、春休みの段階からだから、ちょっと心構え持って現場入っていったから。

前原：春休みに行って、その「聴く」っていうか、授業のすごさっていうのに…

M教諭：4月からどんなこと意図的にやっていくかってことを徹底して教えてもらった。だから、フワフワした気持ちでは行かへんかったと思う、自分では。

前原：それは何人くらいみえたのですか？

M教諭：研究会、あの頃ね、20人くらいいたと思う。

前原：初任は先生だけ？

M教諭：いやいや、同じ同期のやつ何人かおった。3、4人おったかな。でも、その先生はさ、その同期のやつはみんな宮坂研究室の人やねん、三重大の。

前原：なるほど。じゃあ、ずっとそういう勉強を？

M教諭：そう、ずっと勉強してきた人らなんやんな。僕だけ全然知らんとそこ行っているから

研究協力者1：その勉強会は、絶対行けとかそういうのではないのですよね？

M教諭：いや、誘われたん。自分の恩師の先生が入っていたから「来やへんか？」って言われて。でも、初任の頃からそういう授業していくための武器っていうのをどんどんどんどん吸収できたもんで、今でもやってるんやと思う。僕、無かったらもう辞めていると思う

――

研究協力者 1：この M 学級の 5 年生に話が飛んじやうのですけど、4 月頃に M 先生にお話していただいた時に、子どもたちは聴くことができていないとおっしゃってたんですけど、どのような子どもの様子とかどのようなことを見て、そう思われたんですか？

M 教諭：んとね、手遊び。友達とのおしゃべり。それから、当てた時に何も答えられない。それからもう一つは、言っても反応が返ってこないとかね。この子たちで一番多かったのは手遊びと友達とのおしゃべり。すごかったね。だから、そういうところを見ると、「聴く」っていうことは全くできてへんなって思った。

研究協力者 1：この手遊びやおしゃべりに関しては、「やめなさい。」という方向で行くのか、遠まわしにというか…

M 教諭：「やめなさい」とも言う。けど、「やめなさい」と言ってもやめられずはうがないから、それをやっていることの無意味さっていうのを、ちゃんと子どもたちに伝える。それが全く意味が無いということ、それが勉強の妨げになるっていう話をする。で、それをじゃあやめさせるためには、直接言わんと他の方法を使う。例えば？

研究協力者 1：はい。

M 教諭：例えば、いろいろあんねんけど、思いつかへんのやけど。例えば、隣の子が手遊びをやめたとするやろ？「あなた今、一瞬でも集中したね。」って「みんな分かる？この子が集中したの。何で集中していたか分かったか分かる？」って言うのと「分からん。」って。「この人ね、さっきまでね、こうやってしていたのだけどね、先生の方パッと見たんだよこの人すごいね。こういう事が自分を変えたってことなのだよ。」って言って、他の子たちをその気にさせていく。そういう手を使う。とか、「今日はあなた 1 分我慢したよね、明日は 2 分できる。」とか。だから、結果的には「やりなさい。」じゃなくて、課題を与えるんやんな。課題を与えて、それを突破させて、「自分っていうのは手遊び無くなってきた。」「俺ってできるんやな。」「私ってできるんやな。」っていう気持ちにさせていく。「一瞬できたよね。これが 10 秒できるかな？」って。「今日はずっと 1 時間手遊びせんかったよね。」とか。「あなた友達とのおしゃべり、スッ

とやめたな。」とか。「すごいね、誰も言わなくて。」とか言って。「次の時間は、それがもっとできると良いよね。」とか言って、やらせていく。いろんな手を使う。

研究協力者1：子どもたちが褒めてもらって、反応を見ていて、すごい嬉しそうですね。ただ、変な言い方、5年生くらいになると、褒められても何か…

M教諭：冷めているんやんかな。

研究協力者1：そう、冷めているっていう感覚があるのですが、この子たちはすごい…

M教諭：無いよね？無いし、そこでな、6年生とか去年、一昨年もそうやったけど、子どもらが引くやんか、「あほちゃう？」とか。それでもやらなあかんって思ってんねん。で、それでもやって、とことんやって、「この先生は嘘じゃなくて、ほんまにそう思ってんのや。」って思わせるまでやらなあかんって思ってる。そこで諦めちゃうと、冷めたから言わんところになっちゃうと、「やっぱ先生嘘やったんや。」ってなる、子どもたちが。あるいは、その時だけのおべんちゃらやったんやって。なんぼ冷めても、子どもたちが引いたとしても、「これはすごいよ。」とか「あなたすごいね。」って言い続けて、言い続けて。本当にそう思っていたら言えるからやっぱそういう価値観、本当に子どもがやっていることがすごいって感じられる教師じゃないとできへんのやで？そういう教師が、子どもたちを変えられると思う。だから、冷めても引いても、しらってしてても、こっちが徹底してやっていくことが必要やと思う。

研究協力者1：特にまさしなんか結構冷めてる感じの子なんですけど、すごいうれしそうに笑ってる。

M教諭：まさし、笑っている照れてるけどね。

研究協力者1：先生もおっしゃっていたのですが、今何でこの子が褒められているのかをちゃんと分っているっていうのも大事なのだなって…

M教諭：一昨日か、大阪の宮川小学校に行って、6年生にオペレーターっていうか、表現活動と一緒にしてたんやけど。大阪の子や、みんなな、冷めた子もおるわ。それでも徹底してやる。「あなたすごい。」って、2時間

3 時間やり続ける。すると、子どもたちも変わってくる。

研究協力者 1：その時間で？

M 教諭：その時間で。本気でやっているから大人でもそやんかな、褒められてうれしいやんか。「あなた、この論文すごくまとまっているわ。」とか言われたらな。「今日のプレゼン、すごく分かりやすかった。」とかな。子どももそやと思うんやんかな。自分の良いところ見つけてもらえるって最高のことやんか。だからこっちがね、負けたらあかんねん、子どものその雰囲気。よう負けてしまうねん、先生。ザワザワザワザワしてきてさ、特に荒れている学級なんかに行くとき、学級の雰囲気を壊してしまうボスみたいなやつが 2 人か 1 人くらいいやへん？そいつが学級の雰囲気作っちゃうっていう。それに負けたらあかへんと思う。4 月段階で教師が本気で作ってかなあかんと思っている、徹底してだから、4 月最初は勝負や。

研究協力者 1：今、4 月に比べて、11 月の終わりになるのですが、子どもたちは「聴く」ことができるようになったな、とは感じられますか？

M 教諭：大分できるようになってきている

研究協力者 1：それは、どういうところを？

M 教諭：反論をできるようになってきたっていうことと…。反論って、「でもな」とか「私は違うのやけど」とか、そういうのが増えてきて。まだあかんのやで、子どもたち、友達の言うてること、安易に「そやな」「うん」って納得してしまう子も結構いるけど、でも、その中でも反論できる子が徐々に出てきてるっていうことは、本当はもっと早い時期にせなあかんのやけども、それはね、「聴く」ことができてるって証拠やと思うんやんか。どういうことかっていうと、自分の考えと比較しながら聴いているからできることなんやんか、「でもな」とかっていうのはだから、僕がいつも子どもに言うのは、「聴く」っていうのは、必ず自分の考えていることとか自分の意見との違いを聴かなあかんって言うんやけど、それができてきているっていうところに、初めて「聴く」ということができるようになったって感じている。だから、変に「うん、うん。」って言っているのは、聴いてない証拠やと思っている。自分の考えとの違いという

ものを明確に分かってきたという、それが、僕はようやく聴けるようになってきたと思っているそういう子が何人か出てきているっていうのは、あれやと思うし。もう一つは、こっち側の指示を1回でできるようになってくるのは大きいなって。普段の生活の中でやったらな、成長やと思う。結構いろんな複雑なことを言うけども、1回でこうやってこうやって、次はこうせなあかんのやなっていうことが分かる、それは「聴く」ってことやなってしまう。

研究協力者1：それも4月から大分変化してきた？

M教諭：多分。だから、後にも出てくるのやけど、やっぱ聴いたことによって対応できるっていう、それができてきてるっていうのは一つの結果やと思ってるね。

研究協力者1：私から、見せていただいてなんですけど、すごい変わったなとか、成長したなと感じているのは、よく今までもお話させてもらってたんですけど、はるととしゅうじが、私の中ですごく変わったなと思って、この2人に関してM先生は、どのように変わったなとか考えられていますか？

M教諭：逆に、何が変わったと思う？はるとはどう変わって、しゅうじはどう変わったって見えているの？

研究協力者1：まず、はるとは元々自己主張が強かったと思うのですね。自分が言いたいことを言うだとか、あと人を選んで話すっていうところがすごくあって、4月なんかは1番前にいたんですけど、隣の子じゃなくってわざわざ離れた子と話すだとかいう場面を私はずっと見てて、最近は積極的に周りにいる子と相談したり、結構安易に「うん、うん。」って言ってるんですけど、話を聴こうとしている姿勢は見えてきてるんですよね。あと、24日、前の前に来させていただいたときに、はなちゃんがちょっと黙ったシーンがあったじゃないですか？で、そのあとに、まきちゃんとはるととまさしに当てるねって言ったときに、はるとの前で先生が質問を変えたんですね。

M教諭：そやった？覚えてないけど。

研究協力者1：銃を下ろしたのが何で問題になるのだっていう話だったんです

けど、はるとのところに来た時に、どこからそれが分かるって訊いたんですよ。それに対してはるとが、ちょっと時間がかかったのですが、ちゃんと適格に答えてたんですよ。結構今まではるとの意見って、的を外すことがたまにあって

M 教諭：聴いてへんからな。

研究協力者 1：子どもたちが「え〜？」っていう場面が結構あったのですが、この場で即、自分が問いに対して対応し、その後、ここにこう書いてあるからこうで、だからこれは問題なんだってところまで自分で持っていたんですよ。これはすごいなって思っていてはるとは聴いて、先生はその時「どこから？」って訊いているのですが、それを訊いた意図として、それが問題になる原因なのだっていうところまで読み取っているって感じて…はるとは先生のことを好きだなってというのは感じるのですが、内容的にすごい聴けるようになったなって思っていて。しゅうじは態度がすごい変わったんですよ。一番最初の頃、ここ（座席を指す）にいて、ずっと辞書を触っていたり

M 教諭：遊んでいた

研究協力者 1：はさみイジイジしたり。見ているだけでも、聴くフリもしないっていうのがしゅうじだったのですが、とりあえずその手遊びが一切無くなって、先生の問いに対して答えようとする姿勢が見えてきたというか、はるとでもあったのですが、周りの子と相談しようとしているっていう場面から、この 2 人はすごい感じたのですが。

M 教諭：よく見ているな。僕よりはるかに子どものことよく見えているなと思うんやけど。毎日毎日会っているけど、そんなあれやって分からんけどやっぱはるとはね、昔はてつろうにしか言わへんかった。今でもそうやで。てつろうに意見を言うねん、4 月の最初ずっと。ほんで、言われた通り、あの子はちょっとな、自分の集中の焦点が定まらんやと思うわ。だから、何訊かれているか分からへんし、何答えていいか分からへんし、っていうのがあって、でも言いたいものやから、適当に思いついたこと言うてるんやけども、でもやっぱりそういう点も聴けるようになってきているもんで、訊かれた内容に対して答えるようになってきたと思うし、

それと僕もてつろうから離れることを徹底して言ってきたのよ「お前、てつろうと一生一緒にいるんか？」って。徹底してやったから、だから、みんなに言おう、みんなに言わなあかんって思っているやろし、できていると思っているやんかな。ただ、はるととしゅうじも共通しているのは、やっぱりね、ちょっと怖くなってきているのは、みんながすごいからそれでしゅうじなんかは特にそうなんやけど、ああいう性格で「自分だけやらんでも。」って 4 月そうやったけども、みんなが進んでいるから、「俺もちょっとついていきたいわ。」って思っているねん。はるとにしても。だから、よう言うねん。嫌味で言ったんねんやんかな、「しゅうじ、やらんでもええからさ。」って。「もう先生も、無理にしろって言わへんし、もう疲れていたら休んでてもええよ。」って。「いや先生、俺、やりたい。」って言って。だから、本当の気持ちの中では、しゅうじもはるともみんなと一緒にやりたいし、できるようになりたいっていう気持ちはものすごい強いと思う。それがね、上手く引き出されているんやと思う子どもってそうやんかな？どんな子でも、どんな悪さしているやつでも、どんないい加減なやつでも、できるようになりたいって思っているし、ほめられたいって思っているし、ちょっとでも自分良くなりたいて願ひ、みんなあるんやんかなその願ひがあるにも関わらず、この子はやらへん子やって教師が決めつける、その子のやる気を出させやんってどこあるやん。で、みんな卑屈になってくし。そうやけども、上手にあの子たちの前向きな気持ちってのを引き出されているような気がする。で、周りがさ、遊んでいる雰囲気無くなってきているやろ？今までは、はるとが遊んでいても、しゅうじが遊んでいても目立たへんかった、4 年生までは。みんなそうやから。でもさ、今さ、そんなことしていたら自分だけ取り残されているっていう感じが実感としてあるんやと思うやっぱ、その中に自分だけ乗り遅れたらあかんていう、そういう気持ちが強いんちゃうって気がする。だから、友達によって変えられたんやと思うわ。周りの友達に。だから、はるとなんかにしてみても、てつろうがはるとだけに言うなんてことあらへんからさ、てつろうはみんなに言うから、はるともそんな風が変わってきたと思うしね。やから、しゅうじ

にしてもはるとにしてもやっぱり、「俺このままだったらあかん、もっとやりたいな。」っていう気持ちが強く出ているんじゃないかなって気がする。だから、まだまだ不十分やと思うで。やっぱ、はるともしゅうじも学力的にしんどいところあるから。それで、友達の言うてること聴きにくいと思うし、難しいと思っていると思うなんて言っていていいか分からんくて、戸惑って、っていうところがあるかもしれやんけど、でも、〇〇さん(研究協力者1)がおっしゃったように、ちょっとでも、はるとにしても何とかして聴いて、自分の考えを持とうとして必死になってやっていると思う。しゅうじもウダウダやけど、何とかせなあかんっていう気持ちになっていると思うまだあの子たちの中では、何とかせなあかんと思ってない子の方が多いと思う。ただ、目立たんという子っているやん、どの学級にも、うちでも。ぴちっとしていたらそれで済んでいく子、あの子たちってのはなんとかせなあかんっていうのは思ってへんと思うから最近、まきを指したりとかさ、はなもそうやねん、ふゆきとかもそうやけど、あの子たちは別に普通の子やねんか。だから、座っていたら済んでいくと思っている子やからさ、今度はあの子たちに徹底して当てて、あの子たちをどうするかっていうところをやっていかなあかん。

前原：当てるっていうのは、自分からでは言ってこないだろうっていうのが分かっているっていうことですよ？

M教諭：そう、言わんでも済んでく子たちやからな。でも、言わんとあかんのやっていう、聴かんとあかんのやっていうことをな。わざとあてんねん。

前原：はるとくんの話、てつろうにだけ言っているっていうのがあって、ビデオを観て僕らもちょうと調べようと思っているのですが、いつ頃からてつろうくんとは言わなくなったとか…。

M教諭：分からへんわ。

前原：気づいたらですか？

M教諭：4月の最初はずっと「てつろう、なあ？」って、てつろうと「なあ？」とか言っていた。ほんまずっとそうやったもん。

前原：去年もずっとあんな感じだったのですか？

M教諭：やろな。4年生の時知らんけどね。

前原：最初〇〇さん(研究協力者1)は、はるとは先生にかなり見ているって言って、先生の言っていることしか聞いてないだろうって言っていたのですが、てつろうくんにもかなり同意を求めている？

M教諭：必ず同意を求めている。

前原：てつろうくんがしゃべると「うん、うん。」みたいに聞いていて。

M教諭：そうそう。

前原：ここの関係が面白いなと思ったのですが、いつ頃からはるとくんがそうじゃなくて、他の子にも聴くようになったのかとか、何がそうさせたのかとか、

M教諭：なんやろな。いつ頃かとか分からへんけど、やっぱ、2 学期になってからちゃうかな？全然覚えてへんわ。いつの間にか。

前原：それは仲が悪くなったわけじゃないのですよね？

M教諭：ないよ。休み時間とか一緒にいるし。給食とか一緒に食べているしその時も言ったもんな、「あんた、てつろうと結婚するの？」とか言って。

前原：その時何て言っていたのですか？

M教諭：知らへん。「離れろ。」って、バシっと言った。その時は厳しく。

前原：てつろうくんは最初、てつろうくんのことなのですが、大分クラスを中心になってきたという感じがして。

M教諭：てつろうとはるとは今でもこいつら覚えているのやけど、てつろうとはるとはこのクラスの一番の癌やったんや担任の先生に反抗する、言うこと聞かへん。で、てつろうなんかは、今でも他の先生にものすごい嫌われている、悪く言われる、「M先生の前だけええ格好しているだけや。」って言われる。だから、ええとこ見つけたってくれたらええんやけどな、そうじゃなくて、「まだM先生がおらんところではいい加減なことやっている」って散々言う人はおる。それくらいてつろうは曲者や。4 月最初、てつろうとはるとはいつもセットでいるから、てつろうとはるとは 4 月最初全然やらへんかったよね、話聞かんかったし。でね、いつやったっけな、まだ始まって 1 週間経たん時くらいかな話して、絵描いて、「てつろうとはるとな」って言って、覚えているわ、ここ（先生の机）に呼んでな、「(絵を描きながら) ここな、4 月のスタートやってん。M号こ

これからスタートして、今みんなここまで来ている勉強して。でもな、てつろうとはとだけ、まだここにおるで。ここ、もうな、先生よう迎えにいけへんから、自分ら泳いでおいでや。船って言ったと思うわ。ここまで泳いでおいでや。戻らへんでな。明日はまたここまで行くからな。あんた、自分今ここにおるってこと知っている？」って言って。「ああ。」って。こんな話したん。次の日から、変わって変わって。

研究協力者1：「やばい。」って思ったのですかね？

M教諭：うん。てつろうなんて全く変わった。お母ちゃんも家庭訪問した時に、「先生、変わりました。」って言っていたもん。家でも「対応、対応。」言うてるって家庭訪問の時に言うてたよ。

前原：4月の初め頃にあの話をして？

M教諭：4月の半ばやったと思うよ。終わりまで行ってなかったと思うよ。

前原：じゃあ、結構早い段階で。

M教諭：てつろうとはとを、このクラスの癌やから、この子らを変えるのがまず先決やと思ったもんで。一番初めに変えやなあかん子ってクラスの中でおるやんか？それが今回、てつろうとはとやったもんで。だから、てつろうを変えればはるとは変わらなと思ったから、はるとはてつろうに影響されるんやから、まずてつろうなんやんかな。てつろうを変えることで、はるとも徐々に変わってきて。てつろうは賢いもんで、要領良いもんで、はるとばっかに授業中言わへんやろ？それにはるともそういう風に合わせていくんやと思う。

前原：授業が始まる前に、てつろうくんが一番「前はこういうことをやって」って言う。

M教諭：言うやろ？調子乗っているんやと思う

前原：それで、ここにコミットしているってことはすごいことなんだろうと思いますし、そういう前の話があったらさらにすごいなと思って

M教諭：そう、そう、そういうこと。てつろうがまず核やったから、変えたっていう、一番最初。

前原：しかもその最初だけじゃなく、最初に入ってもうその後来ないかって言ったらそうじゃなくって、ここで録画している時に、「確かにそれもある

な。」とか言っていたりだとかしているの、ずっと授業に居続けたり、人の意見聴き続けてるのかなって。

M教諭：そうなんやで。

前原：割とやんちゃな感じがしますが。

M教諭：確かに人を下に見ることがあるんや、てつろうは。だから、他のみんなもてつろうに対して気を遣うところがまだあんねんけど。でもまあ、この1年が終わる頃には潰したろうと思っているんやけどなそういうところがある。

研究協力者1：私はずっと4月からはとを見せてもらっているんで、はとがてつろうの真似をしているのかなって感じるころはあったのですよ。

M教諭：そうそう。もう、てつろうの言われたままやねん、あいつ。だから、自分ちゅうもん無いから。

研究協力者1：なんか、てつろうが「うん。」って言えば、「あ、てつろうも言ったから俺も言うんだ。」みたいな、「うん」って言う。てつろうで気付くみたいなところがあるのかな、ってずっと思っていたんですけどこの前、ちょっと聴き方が変わったなというのが、思っていて。それこそ、「うん、うん。」とかものすごく言うタイプじゃないですか、はとは。それが、あまり無くなっている。

M教諭：あ、それは止めさせた。

研究協力者1：そうなのですか。

M教諭：「あなたちね、本当に聴けるようになったらね、そういうのは先生耳障りだ。」って言ってね。

研究協力者1：そうなのですか、なるほど。すごい聴き方が変わったなって。

M教諭：しつとりと聴けるようになったよな。みんなそんな感じやんな。「うん、うん。」ってあんま言わなくなった。あのね、「耳障りだ。」って言った。でね、「それは本当に聴いているのか分からない。」って言ってね。聴いている証拠っていうのは、対応、反応なんやで。でも、その反応っていうのは、すごい初期の段階でな、自分の考えを出せたときに次の段階に行けるって話もしたし、そうしてくると「うん、うん。」で止まっていたのはダメだ。「それで満足したらあかん。」っていう話をした。しかも、耳

障りでうっとうしかった。

研究協力者1：なるほど、そういうこともあったのですね。

M教諭：「それはね、形になっちゃうでしょ？」って。だから、「うんうんって言って、聴いているって先生が満足していると思ったら大間違いやぞ。」って。

前原：大体いつも、始めに反応しろとかした方がいいよという形でみんな「うん、うん。」って言っていくじゃないですか。それが、ある時にちょっとここでいけているかなと思ったら…

M教諭：そう、言うし、「あの人の聴き方良いよね。」とか、うんって言わなくても。「この人の方が本当に聴いている感じするよな、あなたのうんうんより。」とか言って。

前原：なるほどね。

M教諭：言うたんねん。「今日はこんないい天気やね。」晴れの日でね、「今日は雨が降っているね。」って。「うん。」って、「降ってないやないか。」「聴いてないのに、うんって言っているやないか。」って、そんなんがあるからね。

研究協力者1：最初の「うん、うん。」っていうのは、聴く意識をつけさせる感じですか？

M教諭：そうそう。形やねん。形やと思う。あんまり意味は無いと思うんやけどな、でも形から入ることも大事やねんけど、でもそれに証拠出しているやんか、聴いている証拠出せって言うやろ。聴いている証拠の一つは反応「うん。」であり、それよりもっとすごい証拠出しているのが反論。「そうや。」って言葉で言う。「僕も一緒。」とか「僕ちょっと違うのやけど。」って、そういうレベルがあって、最初分からへんかって、そんなん出せやん時は、聴いていた証拠として、「うん、うん。」って言えればいいよねって話すから。それでみんなそれはしていくねんと思うんやけどな。それで、本当に聴いていたら、「違う。」って、違うなっと思うことには「うん。」って言わへんやろ。「え〜。」って言ってから、「でもな、あのな。」って言うやんかな。だから、内容がちゃんと分ってくると、聴くってことがちゃんと出来てくると、反応も変わってくる。今、そんな風な

状況にちょっとようになってきているんちゃうかなって気がする

研究協力者1：形の話が今あったのですが、対応っていうのを先生がよくおっしゃっていて、それはどういうことをしてほしくて、子どもたちにどういう風になってほしい時に、この対応っていう言葉を使われているのですか？

M教諭：それはもうね、対応っていうのはうちのクラスの、うちのクラスっていうかなんか全てなんやんか、対応っていうのは。人間関係ってのもそうやし、人間の行動ってのも全部対応なんやんかな。対応っていうのは、こういう状況やからこの状況に応じた自分の行動をするってのが対応やろ、簡単に言うと。だから、ここに反応っていう言葉があるけど、反応っていうのは言ったことに対する、人のこと聴いたことに対する自分の受け答えが反応って、自分は言うてて、それも対応の一つなんやんかな、反応っていうのは。反応は対応の一つなんやんか。たとえば、誰かが、前原さんが鉛筆を落としたら、拾ってあげるっていう対応があるやろ。これも対応やんかな。だから、暑くなって思ったら窓を開ける、これも対応やんかな。チャイムあと5分で鳴るなって思って戻るのも対応やんか。全ての生活、全部対応でできているわけだから、対応ってのができないと、人間の生活っていうか、自分の生活をより良く生活するっていう点では、対応ってのが欠かせへんと思ってんねんやんか。だから、全ての時に対応っていうのは言うもん。対応っていうのはな、対応するためには頭使うんねんで、脳みそ。やっぱ、すごくいろんなこと気付いてないと、瞬間瞬間の判断判断っていうのが欲しいわけで、常に頭働かせてへんと対応っていうのはできへんから、そういう脳の発達とかも対応によって生まれるって思っている。だから、うちの子どもらはよく働かって言われる。5年の子は。気が付いたらすぐ動いてよく仕事するし、他の学年の先生もよく言われる。だから、挨拶も対応やんかな。「おはようございます。」っていうのも対応やんかな。だから、全て対応関係。

研究協力者1：先生がおっしゃる通り、一応辞書で調べてきたのですが、周囲の状況とか相手に応じて物語をすることって書いてあったのですが、その周囲を察知するというか、気がつくっていうことと、それに対して何

か行為をするっていうことが対応として大事なとこというか…

M教諭：その通りやと思う。ゴミ落ちていても気付かへん人おるやんかまだ、ゴミに気付いて拾うっていうのはすごい上等なことで、気付いていても拾わない人もおるし、気付かへん人間だっておるわけやんかな。やっぱり、気付くっていうのは人間として大事なことやと思うし、それを行動に移すっていうことはもっと大事なことやと思うし、その力を付けたって思っていて、対応っていうのはそういう意味ですごく大事なことやなって思っている。だから、聴くっていうこと、反応っていうことに限定すると、やっぱり友達が言っていることを大事にしているっていうことがそういうことで分かるわけやんかな。友達はこう言ったのに…子どもたちに言うねん、「話すっていうことは、同時に何があるかっていうと、話すことと同時に聴くことが成立するわけやんかな。聴く人がいないのに話すことはありえへん。話すと聴くは同時に起こる、同時に行う対応なんやんかな。クラスの中で誰かが話すっていうのは、みんなが聴くっていうのが前提となって起こるわけやんな。だから、話すっていうことと聴くっていうことは別々に起こらないっていうことをすごく意識させるんやけど。だから、話す人がいたら聴くっていう対応があるし、反応があるし、聴く人がいたら話す人が同時にあるわけやから。それ、すごく大事なことやと思うで。聴く人と話す人は同時にある」っていう。

前原：そういうお考えっていうのはどういうところで？もうそれも最初、初任から、最近？

M教諭：それは、最初の頃から。若い頃から。

前原：それは、先生の中で？それともそれも学んだこと？

M教諭：やっぱそれは気付くこともあるし、実践していたらそうやな　って思うこともあるし、教えてもらって「なるほど、そうやな。」ってときもある。

前原：今僕が研究しているバフチンもまさに、発話は全て対話であるっていうことを言っていて、全く同じことを言っている。要するに話すっていうことは必ず宛先があって、誰かに言っていることだし、聴き手と話し手というののも分けられないと言っていて。

M教諭：だから、「聴きなさい」って先生よく言うやろ。じゃあ、先生が聴かせるような話し方をしているかって言ったら、そうではない時ってあるやん。わあってそんなん聴きたくないやん。聴かせるように、子どもが聴きたくなるような話し方ってのをせなあかんやんな、やっぱり。伝えるっていう意識でやらないあかんからね。授業でもそうやんか、「誰誰さんどう思いますか？」っていうのとき、「誰誰さ、これ、どう思う？」っていうのとでは、全然子どもたちが違うやんかな。教師の話す側も考えやなあかん、聴くためには、相手に聴かせるためには。でも、教師はあんまりそういうこと意識してない。だから、対応っていったときに、話を聴くって聴く側に責任もあるのやけど、同時に話す側の責任ってのもあるよね。どんな話し方をするかっていうこと。退屈な講演なんか聴きたくないよな。しょうもない話とかさ。それと一緒に、どうやったら聴いてもらえるかっていうことを考えやなあかん。聴く側も聴く側でどんな風に聴くかって意識せなあかん。それはやっぱ大事なことやと思う、役割として。それも対応やな、一つの。

研究協力者1：そう考えると、子どもたちがすごく聴くようになったっていうのは、内容として聴きたくなるようなものになってきたということですか。

M教諭：それはな、分からんけど。よう見に来てくれる先生らが、M先生の言うことは、子どもらによく入りますねって言われる。上手やって言われるわ。子ども説教するのも、説教やないように説教していて、子どもに「あ、そやな。」と思わせるような説教の仕方をするって言われいてな。自分では分からへんねんけど、そんなことをよく言われた。

研究協力者1：それは、感じました。この前、ちひろちゃんがプリントを無くしたときに、あれは子どもに残るなって思ってた。

M教諭：何か言ったっけ、俺。

研究協力者1：「予備はあるから全然あげられるけど、もったいないね。」って言っていたときに、先生すごいなって。

M教諭：もったいないなってな。

前原：あれは見つかったんですか？

M教諭：知らへん。一昨日と昨日、いやへんかったから。多分見つかってへんと思う。「もったいないね。」って、あれは大事にせなあかんと思う。

前原：それは無くした行為では無くて、あったものへの大事さっていうものを伝えているのであって。

M教諭：そうそう。せっかく自分が勉強したね、書き込んだ。ちひろは泣きかけていたもん。だから、あの子もすごいもったいないと思っているんやんかな。

研究協力者1：あの時、みんなも「無くしてなんだよ」とかじゃなくて、「かわいそうに」とか「俺も気をつけよ」みたいな雰囲気になっていたのも、なんか良い雰囲気だなんて思っで見させてもらっていました。

M教諭：ああいうことも、こっちが言い方のな、「何しとるんや、気をつけろよ」って言ったとしてもな、それは意味無いしな、どうそれが本当に無くしたことが辛くなるのかとか、無くしたことによってどれだけ自分が「まいったな」って思うかっていうことが大事やからね。叱られたことしか残らへんやんか。叱られたことじゃなくて、自分が無くしたことの辛さを感じさせやなあかんから。周りの子もそのことから勉強せなあかんから、ちひろのことから、ああいう言い方をするんやけどね。

研究協力者1：いろんな意味で感受性が育てられているなって感じがしてて。

M教諭：いやいやいや、そうかな。分からへんけど。

研究協力者1：先生がおっしゃっている対応っていうのは、このクラスの子どもたちはできているなって先生は感じられていますか？

M教諭：いやいや、十分じゃない。そんなん、対応なんてゴールは無いし。行きつくところは無い。十分できているかっていうと、そんなんできてないと思うよ。でも、あの子らなりに気が付いて動ける子ってのは出ていると思うし、そういう面では成長しているなって思う。言われやんでもやるし、言われたこともきちんとできるっていう子が増えてきていると思う。面倒くさがらんとやっていると思う。だから、この前もね、すごいこと一回あって。毎朝8時20分から体育館で歌の練習している、全校で。初日の練習の時に、5年生遅く来てん。他の学年より遅く来てん。あとから、「先生、今日すごい残念なことあって。何やと思う？」「＊

＊でたこと？」「いや、そんなんでもええわ。」って。「何やろ？」「いや、先生はな、きっと 5 年生が一番最初に来るって思ってたんや。それがな、一番後やったもんな。それが残念でな。先生が一番最初やと信じてたんやけどな。」って。次の日からめっちゃ早い、毎日毎日。一番最初に来る。全員がダーって来て。でな、あの時はな「ここで並ぶの待ってん、先生。」と言うからな、「あ、そうなんや。待ってたんやな。でもな、そんなんしていたら時間経ってくしな。揃って行く意味とかあるんかい？」って話した。「無いなあ。」って。そしたらばあって来て。一番最初に来たの誰か知っている？一番早い。

研究協力者 1：一番早かった人ですか？

M 教諭：毎日早かったやつがおんねん。分かるやろ？

前原：男の子？てつろう？

M 教諭：てつろう。一番最初に来る。8 時 15 分くらいに来る。

前原：彼、何でも一番が好きっていうね。

M 教諭：やっぱな、認められたいねん。褒められたいのね。だから、てつろうが一番最初に来ている。一人で来る。はるとと一緒にじゃなくて。誰よりも早い。

研究協力者 1：それも今先生がおっしゃっていた対応なのですかね？

M 教諭：対応やろ。子どもはそうしようって思っている。こんなんね、叱ったらな、「ちゃんと来い。」って言ったら、「明日からちゃんと来い。時間通りちゃんと来い。」って言ったら、次の日は来るで。でもな、だんだんそういうのが崩れてくんねん、子どもって。でもな、「ああ、先生残念やわ。期待していたのに。」って言うとな、子どもらは必ず来る。ほんまに来る、見事に。もう 1 週間 2 週間続いているから。

研究協力者 1：子どもたちがなぜ早く行きたいのか、ていうのが子どもたちの中にあるんですよね、多分それは。「早く来なさい。」って言われたのは、ただ先生に怒られるのが嫌だから行くだけであって。今の M 先生への対応っていうのは、何だろ、子どもたちの的には「先生をがっかりさせたくない。」とか。

M 教諭：そんなんもあるんちゃうかな。期待されているからっていうのもある

んちゃうかな。叱られるっていうよりも、それも対応やと思っているしな、子どもらは。時間との対応っていう。20 分から始まっているのに 25 分やったんやもん、集まるの。ちょっとそれはな。どんなにドッチボールしている子でも、パッと止めて入ってくる。言わんでも。だから、木、金と丸々自習やったやんか、この前ずっと自習やったんやけども、何の問題も無くやっていたみたい。遊ばんと、プリントとか。大きな問題無く、きちんとやっていた。子どもたちも自分で書いていたけど、大体点数が 100 点とか 90 何点、101 点、102 点、(プリント見ながら) 102 点、これ嘘やろ。102、102、101…こんなんや、大体。まあ、かなりできたと書いてあるな。よくやっていると思うよ、自習もねそれも対応なんな。先生いやへん時やからこそ、あなたたちの力が試されるって言うてんけどな。「大丈夫か？」って言うて、あいつら「大丈夫や。」って言うて、「ほな、任せるで。」って言うて。

研究協力者 1：先生が今、対応はゴールが無いっておっしゃっていたのですが、ちょっと難しいかもしれないですけど、大体このくらいに行ってほしいなみたいな基準って無いんですか？

M 教諭：やっぱりね、目安は教室がいつでもきれいであるということ。整理整頓できているっていうことと、あと、そうじが上手やってことこんな汚いけどな、ロッカーとかどんだけきれいに整理できるとかね、それから靴箱に靴をどんだけきれいに入れとるとかね、そういう風なこと。意識せなできへんことやから、きちんと入れるって。パンって放り込んだりとかさ。ああいうファイルの入れ方とかも、子どもたちきちんとやっているけどさ、入れるとか、ああいうところでやっぱ分かるねん無造作に置いてないか。そういうことができてくると、「ああ、きちんと対応できているな。」って。

研究協力者 1：気付く力？

M 教諭：そうそう、そういうことね。それと、教室がきれいだということはね、整理できるっていうことはね、汚いところに違和感を感じるっていうことやんかな。違和感感じて直しとこっていうことやんかな。それができると、人間としてすごい成長やと思うんやんかな。それは欲しい、すご

い大事那力やと思う。

研究協力者 1：それは結構直接言われたりするのですか？

M 教諭：言うよ。違和感感じることは大事やって言うよ。それと、ある子が片付けてくれたこととか、ある子が何かしてくれたことは認めて、「この子こんなことしてくれたんやで。」って。帰りの時とかは自分たちで戸を閉めに行ったりとかしているわ、窓閉めに行ったりとかでもやっぱり、できへん子もいっぱいおるよ、人任せの子とか。要領の良い女の子とかおるよ。

研究協力者 1：そういう面で、元は人任せやったけど、最近自分から動くようになったなって感じる子とかいますか？

M 教諭：だから、はると、てつろうなんかはその典型やと思うで。ちゃんと言わんだらそんなことやってへんかったと思う。でも、あの子ら率先してそういうことやると思うし。意識が変わったっていう子は誰かっていうより何人かおるんやけど、意識が変わったなっていうのは、女の子やと思う。女の子はとにかくよく仕事やると思う。でもね、先生のことをやるねん。分かる？職員室にこれを持って行くとか、先生が音楽室行く時に鍵を取りに行くとか、そういうことをよくやるやんか、喜んで。でも、大事なものは、人がいない時にどれだけできるかなんやんかな。人に褒められたいからやるとか、人に怒られやんようにやるっていうのは、本当の力じゃないから。ただ自分がそれをやりたいからやるっていうところに行き着いた時って、そういったことも対応やと思うのやけど、そういうところまでできてきてる子っていうのが何人かおるんやんかな。そういう子っていうのはすごいなって思うな。褒められることって誰でもやりたがるやん、「先生に、これ職員室に持ってたら、仕事してるって思われるわ。」ってことは。そういうのじゃない。

前原：ちょっと戻るのですが、「聴く」のところでどうしてその「聴く」をできるようになったとを感じるかっていう時には、授業の中で反論ができるようになってくるとかっていうくだりが、それは僕もそう感じていますし、〇〇さん(研究協力者 1)も感じていて、僕はそれが自分で大事なところだと思うし、この 4 月から違うなっていうところで、さらに〇〇(研

究協力者1)さんは、違いを言うだけならできるかもしれないけど、それじゃ「あなたそう思うの?」「私こう思うの。」で終わっちゃうんですけど、そのあと根拠を本文中から持ってこられるようになったというところが質的な違いじゃないかと言っていて、最初はこう思うっていうのが多かったのが、「でも、あなたの言うことは違うのじゃないか。」とかそういう根拠付けして、そこが違うのだろなと感じているんですけど。これは、「聴く」っていうことができるからできるようになったからか、それはもっと別の要因があるのか、そこらへんが僕の関心なんですけど。

M教諭：えっとね、本文戻ったりとかいうことも含めてっていうことやろ?それはね、内容によると思う。教材の内容と、あとね、大事なのは聴くだけじゃなくて、論証活動やと思う。今まで経験してきた。つまり、「聴く」ことによって問題を作る。さっきも言ったけど、違う意見出るやんかな? 違う意見出たときに A か B かっていう一応対立する形になったときに、A か B 違う、A か A で対立したときに、その証拠を文から探すということをしなければ、論証にはならへんわけやんか? で、「こうこうこうやから A」、簡単に言うと、「ここにこうこうこういうことが書いてあるから A、B ではない。」という結論が出るわけでしょ? そういう経験を、あの子らいくつもしてきているんやんかな? その経験の中で子どもたちっていうのは、話し合っていくには証拠がいるっていうことを覚えてきていると思うだから、論証活動が無い限り、ただ「聴く」っていうだけではそこまで行かへんと思う。

前原：うん。それは、僕もそう感じていて、その「聴く」っていうだけでなく、先生の授業の方法論じゃないですけど、そういう問いを作って、それに対して、発言に対してつつこまれて、それでまた対立が生まれて、解釈が導き出されいたりとか、先生が本当にそうなのかということを常に問い詰めるという、これは根津先生の言葉なのですが、「問うものが問われる」という、装置というふうに表現していたのですね、根津先生は。

M教諭：「そうち」ってあの装置?

前原：普通の装置。そういうシステムがこのクラスにはあって、M教諭もそれは意図的に創り出しているし、そういうことと聴くことで、というのが、

子どもたちの変容っていうのをもたらせているのだろうと。

M教諭：そうそう。だって、論証の中には「聴く」ことが絶対入ってくるもん。

聴かへんかったら絶対論証なんかできへんもん。相手のこと聴かへんかったらね。必ず聴くっていうことと、意見を言うっていうことと、それから証拠探しっていうのはセットであるわけやから。その中の一部やんかな、「聴く」っていうことは。

前原：そうですね、大事な要素。

M教諭：そう。はずせへん要素やから。だから、論証活動の経験、証拠見つけて何かっていうと、真理を見つけるっていうかさ、どっちが正しいかっていう結果を見てきて、それから自分の考えていたことをひっくり返されるっていう経験が無い限り、子どもたちはこれを面白いと思わへんと思うんやんかな。この前でも、授業をしていた時にさ…あれいつやった？水曜日に来てくれたな。終わった時に「月曜日まで無い。」って言ったら、子どもたち「え～、やりたい。」って言っていたやんか。あれってそうやんな。やっぱり面白いからさ、やりたくなるんやと思う。

前原：驚きがある。

M教諭：あるし、何かがあるはずやと思うからね。やっぱそれは子どもたちの経験として、論証すれば、みんなで話し合ってね、議論すれば何かが見えてくるっていう経験があるからやと思う。だから、そういう欲求があるから聴きたくなるねん、逆に言うと。子どもは「どう思ってるねんやろ？」とか思うしさ、聴く必然性っていうのは生まれてくるし、聴いたことを言う必然性も生まれてくるし。やっぱり「聴く」っていうことは、聴く必然性を生まなあかんと思う。それがすごい大事やと思う。それをやっぱりね、お説教無く聴けへんやろ？それは聴く必然性がないからなんやんかな。でも、ああいう風に謎を解くとか、そういう子どもたちに「何か考えたいな。」とか「何か知りたいな。」っていう風な必然性が生まれた時に、初めて聴きたいと思って、聴くっていう行為が生まれてくるんやと思う。でな、それは授業の中でしかできへんと思う。言い過ぎかもしれやんけど、やっぱり一番大事なのは、授業の中でできることなんちゃうかなって。教材の中身、いつも言うてるやんかな、教材の中身

が大事やって。そう思う。