

2. 教師の可能性を支え切り拓く授業研究の在り方

—学校現場に生きる大学院での学びを求めて—

下呂市立中切小学校（岐阜大学大学院） 江馬靖子

I はじめに（現場の授業研究に対する実践者としての問題意識）

教育現場における研究の多くは、テーマと仮説を立て、実践を通してその検証を行うという形で展開される。研究授業を軸にして、事前研究会では、単元構成や単位時間の在り方を中心に、事後研究会では、研究授業における課題や発問の在り方、資料提示の仕方や個への対応などを検証し、目標はどこまで達成できたか、評価のあり方は適切であったかといった教師側に視点をあてたものが多い。私がこれまで多く取り組んできた国語の場合でいうと、指導要領に示された「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域のうち、1領域に絞り、子どもたちの技能を高めるための教師の在り方を問うものが多い。授業後に行われる研究会では、指導案に示された内容が予定通りに実施されたかを中心に問い、授業中に予想外の出来事とか事態が起こった場合、事前の実態把握が十分でなかったとか、課題や発問が適切でなかったとか、その出来事への教師の切り返しが不確かであったとかいう教師の対応の問題として扱う傾向が大きい。

その一方で、子どもの発言一つひとつの意味を考えたり、その背景を探ったりする研究は少ないようである。現場の教師は、自分も含めて、授業を大切に、一人ひとりを大切に、授業中の子どもの発言を大切にと言いながら、意外にも子どもの発言を一つひとつ丹念に捉えていないのではないだろうか。

したがって、授業研究会では、まず子どもたちの学びの諸相を明らかにし、その基盤に立って、それに関わる教師のあり様を明らかにするという方向にシフトする必要がある。その根底にあるのは、発言のもつ意味合いやそこに含み込まれた可能性を推察していくことが大切だという考え方である。子どもの発言あるいは子どもの発言相互の関連性を丹念に分析・考察し、その意味を探ることを通して、子どもの可能性の構築やその支援にかかわる教師のあり様に関わって研究を進める必要がある。

例えば、私の在籍校の研究テーマ「一人ひとりの豊かな学びを生み出す指導の在り方の探究～仲間との関わりを通して自分の学びを進めていく子をめざして～」で考えてみる。ここには二つの視点がある。一つは、子どもたち一人ひとりの豊かな学びとは何かというものであり、もう一つは、子どもたち自身が豊かな学びを生み出すことに関わる教師の指導はどうあるべきかという教師の在り方である。豊かな学びとは、どういうものだろうか。教師は、子どもたち一人ひとりの豊かな学びというものが、どのようなものであるかを共通認識しているだろうか。豊かな学びと抽象的な言葉で言うのではなく、実際の具体的な子どものさまざまな学びの姿を一つひとつ出し合いながら、また、中にはその意味を十分に見出せなかったものも丹念に拾い上げ、そ

の意味を考えたり、その意味をめぐって教師同士が話し合ったりする中で、豊かな学びというものの内実をふくらめ、それとの対応関係で、初めて指導の在り方がみえてくる。指導の在り方というものが一人歩きをしないように、指導の在り方そのものを問う前に、子どもの学びの諸相を捉えることが大切である。しかし現場では、指導技術を磨けばよい授業ができるという考え方にもとづいて、指導の在り方や指導技術を中心に考えようとする傾向が根強く見られる。

これに関わって検討したいこととして、授業と教科の関係をどのように考えるかというテーマがある。私たちは現場において、教科の本質という言葉をよく口にしてきたが、どのような文脈において、またどのような意味合いを込めて使ってきただろうか。振り返ってみると、子どものさまざまな問題意識や経験の在り様を捉えて、それにもとづいて教師の想定している目標そのものや内容の適切さを検討するという文脈ではない。あらかじめ想定しておいた目標を基準として、そこに子どもの学びの在り様がどの程度迫りえているか、それをめぐって教師の指導技術が適切に機能しているか、子どもの学びの質はどのようなものかなどを判断するという文脈ないし枠組のなかで使用されてきたと考えられる。それとは対極的な位置にあるのが、眼前の子どもの今ある学びの在り様を捉え、その子どもがこれからどのような学びを発展させていくかを推察し、その発展の筋道を支えるものとして、どのような目標や内容を設定したらよいかを想定するという視点や枠組であろう。

このように、授業を捉える視点やその背後にある枠組には大きな違いがあることが推測される。そこで本論では、ある一つの授業を分析者（複数）がどのような視点から分析しているか、その背後にはどのような枠組（これまでの教職経験や実践研究で形成されてきたその人の授業像など）があるかという点に焦点を当てて具体的に考察する。それらの考察の根底にある分析枠組の相互比較を通して、現場の教員研修の中核に位置する授業研究をどのような展開すればよいか、その手がかりとなるものを明らかにしたい。

Ⅱ 分析対象とする授業の概要

分析対象として取り上げるのは、私が実践した小学校1年国語「だれだかわかるかな」光村図書1年上（全7時間中4時間目かぶとむしの場面）の1時間分の授業記録と、それをめぐる複数の考察者の分析記録である。

初めに、この教材と授業の概要を述べる。

本教材は、1年生が初めて出会う説明文である。3種類の昆虫について、ヒント・質問・答えというクイズ形式で説明されている。昆虫それぞれについて、第1文でその身体特徴を挙げ、第2文で「だれだかわかるかな。」と疑問を投げかける。第3文以降は、その昆虫が生命保持のために、「あげはちょう」では花は蜜を、「しおからとんぼ」では飛んでいる虫を、「かぶとむし」では木の汁をどのように得ているかに関わる記述がされている。

本時を、全部で13の分節に分けた。第1分節（以下①と表記する）課題作り、②音読、③教科書文視写、④かぶとむしのつめの話、⑤角が4本の話、⑥角の形状、⑦角の本数、⑧角の生え方、⑨角の役割・機能を理解するための動作化、⑩かぶとむしが他の虫を追い払うことについての話、⑪かぶとむしから話題が逸れる、⑫本時のまとめ、⑬次時の予定、である。

このうち、予想外の出来事が起こった第5分節から第8分節の四つの分節（T154～C269）の

概要を述べる。

(第5分節) K155「かぶとむしの角は、前のここの角が4本尖った所があって、」K157「あのね、ここ、1、2、3、4。」K158「どうですか。」という一連のKの考えを、教材の写真で確認した子どもたちから拍手が起きる。Kの発言「角は4本」が、子どもたちに理解され受け入れられる。

続いて、Yが「かぶとむしの背中にとげがついています。(Y161)」と、大きな角の後ろの小さな尖ったものを「とげ」と表現する。角に注目していたみんなが、その後ろについているものにも目を向けることになる。これを受けてKは「ぼく思ったんやけど、ここの写真は2本やと思うけど、4本と合う大きさだから、3本だと思う。(K165)」と発言する。Kが考えるかぶとむしの角は、先端の分かれた部分だけを指す。前の大きな角の先端部分が四つに分かれていることに気づいたKにとって、大きな丈夫な角と後ろの小さなとげを組み合わせると、その二つがぴったりと噛み合わなければならない。そうだとすると、角の先端部分の4本と噛み合う数として、とげの先端部分は3本あるはずだということである。

しかし、このKの考えが、学級のみならずに広まらない。T167「かぶとの角って、何本あるの?」と確認する。C168「2本。」C169「4本。」C170「6本。」角という言葉の対象を、子どもたち一人ひとりがさまざまに捉えている。この場面で、子どもたちは、Kの考える角がどこを指すのか、自分の考える角とどのように違うのかを、角の数の差から一生懸命に考えようとしている。

(第6分節) 角の数の話題を早く切り上げたいと願う教師は、T192「写真を見て分かったこと、角のお話で。」さらに、T197「数の話は置いといて」と子どもたちに働きかける。加えて、T198「かぶとむしは、どんな角をもっていますか」と本文に着目させようとする。C199「がっしりと強そうな角」で本文に立ち返ったと思えるが、K205「長い」、K206「長くて短い」と、Kは、角の相互の関係や長さに着目する。教師の発問の意図とずれているのは、角の数が子どもたちの中で曖昧なままになっているからである。

(第7分節) この時点で、教師は、T217「さっきの数のところへ戻るけど」と発言しているが、その背後では、角は根元が一本で、先が二つに分かれているという全体像を捉えさせることを目的とし、そのための数を引き出したいと考えている。それゆえ、T222「遠くからかぶとの角を見た時に、かぶとの角は何本?」と尋ねるが、「遠く」の意味を子どもたちは理解できない。K228「だってさ、4個あるでしょ。ここにはまるのは3本だけでしょ。だからさ、2本だこっちかこっちにしかはまらないから、全部にはまるには3本いるんや。」をめぐって、子どもたちは、角の数やその根拠、「4本あるのに、はまる」という意味や後ろのとげについて考える。

そこで、T230「みんな、かぶとむしになって、角やってみてよ。足りなかったら、お隣に借りようか。」と、計画では予定していなかった動作化を促す。

(第8分節) ここで、教師は、Kの考えにとことん付き合うことにする。

T240「頭のところからの生え方は?」と発問した後で、子どもの答えに応じて、角を模して自らの頭にペンを4本立てて見せる。T242「最初から4本こうやって分かれて生えてる?」K245「当たり前やん。だって、ボウリング(先のふくらみのある部分)みたいのが4本あるもん。」K247「違う。にわとりやん。」T254「だって、みんな、前に4本て言ったじゃん。」K257「棒が無くちゃだめでしょ。」T258「棒は何本あるの?」C259「棒は1本」T260「そして、角が2本。」C262「本体が2本」ここから、角は、1本の「棒」の先が2つの「本体」に分かれていること

が明らかとなる。

ある子ども K について簡略に紹介する。

K は、いろいろなことに興味を示し、思ったことを元気よく話す活発な男の子である。授業中につぶやきが多く、彼の発言から学級の子どもたちは新たなものの見方を学び、一人ひとりが自分なりに考え、彼の考えに関わって話す姿がよく見られる。K がいるから、私の学級の仲間たち一人ひとりが、その子が予想していた学び以上のものを得ていると感じていた。担任の私にとって K は、この学級になくってはならない子である。

この K の言動に視点をあてながら、K を含めた子どもたちの学びのさまざまな可能性がどのように切り拓かれつつあるかを、分析者たちが、どのように分析しているかを明らかにしたい。

Ⅲ 授業分析の分析・考察

ここで 4 人の分析者を取り上げたい。

A 氏の場合（表は分析記録の抜粋）

授業逐語記録	考察記録
数人挙手 T146 「じゃあ、今手挙がらん人ね、後でお友達の話聞いて、そうやったそうやったってつけたしできる、お話できる？がんばれる？」	ここは全員挙手をさせたい。どの子どもも気がついたこと、わかったことをもっているはずである。いや、もたせなければならない。どの子にも手を挙げさせるようにすることは、一人一人を大切にすること、つまりは参加意識、参加意欲、所属感、存在感という目には見えない大切なものを一人一人にもたせ、いわゆる隠れたカリキュラムとして、ひいては、集団を後押しするすごい力となるにちがいない。 「がんばれる？」とあるが、そういうことではないと思う。自分の意見をもつことに至らせるのは、教師の責任としたい。
C148 「聞こえない、小さい。」	こういうことも日頃からのある種、訓練である。できるようにすることを大変ととるか、できないままでいつも同じ状況を繰り返すかである。教室で皆と快適に勉強する上で、（全員に聞こえる声で話すことは）必要なルールである。
K157（前に出て）「あのね、ここ、1、2、3、4。」 K158 「どうですか」	先生に前に出るように言われていなくても、友達の質問に答えたくて、自分から前へ出ていることはすばらしい。この 4 本が何のためにあるのか、また文でいう「がっしりと強そうな」という言葉とつなげて、この 4 本をどう説明するか切りかえしていきたい。
C159 拍手	とてもいいことだと思う。この拍手は、賛成という意味も、前に出てきてわかりやすく説明できたことに対する拍手であったことをあえて言い、よいことを広めたい。
C183 「だって、めあて、写真を見てって。」	子どもに救われている瞬間である。いいことをいってくれたねと、助け舟をそのまま受けたい。

A 氏の分析のほとんどは、発問を中心とする教師の動きに対するものである。子どもの発言に対しても分析は行われている。しかし、その発言に対する教師の対応の仕方を分析しているのであって、発言の背後にある彼らの経験や関心・問題意識を捉えたり、他の子どもとの関わりを探ったりするものではない。

では、教師に視点を当てる A 氏の分析は、どのような分析枠組のもとに展開されているのだろうか。以下に列記する。

- ・ 発問に対する全員挙手
- ・ 全員に聞こえる声で話すルール

- ・ 指示されなくても前に出て、聞き手に伝えようとする発言スタイルへの評価
- ・ 曖昧な発言を明確にさせるための繰り返し

ここでは、指導上の技術や学習上のルール等を教師も子どもたちも習得することが、授業成立のために重要だという枠組が働いていると考えられる。A氏は、授業成立のための条件に着目しているのである。

発問による授業のスタートを子どもたちが〈全員が挙手〉できるところから始めるべきとし、それが〈教師の責任〉とあるところから、授業の動機づけや方向づけは、まず教師が行うべきものという考え方がある。また、子どもの声の大きさについては、全員に聞こえる声で話すことの〈日頃からの訓練の必要性やルール〉を記しているように、学習規律を重んじようという意識が働いている。学習規律として、授業に対する子どもたちの発言スタイルや学習参加の望ましい態度を想定しており、拍手や前に出て、聞き手の方を向いて話すことを良いこととして認めている。拍手は賞賛に値するものも含まれるので、C159の発言に拍手が起こったことを、〈とてもよいこと。よいことを広めたい。〉としているが、発言内容に触れて何が賞賛に値するかを分析していない。

しかし、現実には挙手できない子がおり、みんなに聞こえる声で話せない子がいるので、その現実からスタートしなければならない。なによりも、授業の主体者は子どもたちである。子どもたちが互いに関わり合って、自らの疑問や分からないことを明らかにする過程を大切にするためには、授業を見る視点を発言スタイルや学習参加の望ましい態度形成から、子どもの発言内容そのものの分析考察へと移す必要があるだろう。

B 分析者の場合

K196「あまのがわみたい」この授業で抽出児となっているKのこの感性の鋭さを私は評価したい。かぶとむしの角についている模様の様子を比喻していることは、予想がつく。さっそく手元にある教科書の写真を見ると、なるほどKは、太くて強い角にもこんなにもすてきな模様があることに感動しているのだと考える。これに対して、直後のT197「数のお話おいといて」という応答には、少々失望だ。子どもの思考は変化が激しい。196の発言の前までの、角の議論はすでに子どもの中では、一旦終わっている。なのに、教師はそのことに気づかず、教科書の「がっしりとつよそうな・・・」の表現を発言させたいことだけで頭がいっぱいである。196のKの発言を逃さず、「なるほど、角の様子にKさん気がついたね。どんな角かもう少し教えて?」とでも切り返せば、素直に出てくるだろうと考える。

C266「鶏の手みたい」子どもの比喻のすばらしさが読み取れる。

K341「・・・虫の世界はね、手出しをしてはいかんのやて、あんまり」まるで生き物世界を悟るかのような発言。すでに子どもたちは、昆虫の世界をよく知っているのがある。

T342「じゃあ・・・どうやって追い払うの」教科書43ページ2段落目の「かぶとむしは、つをつかかって、ほかのむしをおいはらいます。」の解釈を動作化により読み取りを図ろうとしている意図は分かる。おそらく授業者は、本時、かぶとむしの「がっしりとしたつよそうなつ」に注目し、以後の解説文の読み取りにねらいを置いているものと思われるが、果たしてこの単元のねらいとすることに本時の位置付けは適切であったかどうか疑問が残る。この単元は、説明的文章の基本文型に慣れさせ、論理的思考力を養うことにあるわけだから、個々の虫に対する深い読み取りが必要であったか議論の余地があるものと思う。むしろ、教科書の3つの昆虫だけにこだわらず、他の虫で教科書のような説明的文章を作ったりすることの方が、単元のねらいに近づいたり、また子どもたち自身の学びの意欲につながるものと考えられる。その証拠に、授業の最後で、T419「図書館・・・予定だったけど・・・」C421「本借りたい」K422「図書館で見つけない」C425「ふんころがしおもしろいよ」など、教師の意図する方向からすでに子どもたちはそちらの方へ学習意欲がわいているものと考えられる。

B分析者は、自分の専門とする理科を通して、授業の全体の流れなどには目が向けられておらず、ある特定の場面に着目している。

全427発言中、取り上げている子どもの発言は9発言に過ぎず、いずれも「天の川みたい」「鶏の手みたい」「…虫の世界はね、手出しをしてはいかんのやて、あんまり」などの理科に関する内容だけである。その反面、子ども同士が互いの発言をどのように理解しあっているか、子どもが教材にどのような関心をもって追究しているかということについては、ほとんど言及がなされていない。

自分の専門教科の視点から授業を捉えようとするところに、B氏の分析の特徴が見られるが、子どもの発言内容を専門教科の視点で分析し、さらなる発展の方向を見出すまでに至っていない。では、かぶとむしの生態に関わる子どもたちの具体的な発言に着目したB氏の分析の次の展開を、どのような方向に求めればよいだろうか。例えば、文章の中のかぶとむしに留まることなく、実際のかぶとむしの生態と対応させてKの発言を吟味し、角と（後ろのとげ）との関係などを追究することを授業研究会で提起するならば、一人の教師のもつ教科の知識的な専門性が生かされ、授業者ならびに教師集団の教材解釈の幅が広がる可能性がある。

C氏とD氏の場合

ここでは、同じ子どもKに焦点を当ててはいるが、その捉え方が大きく異なるC氏とD氏を取り上げたい。

C氏の場合

Kは、かぶと虫の角の本数・形状について、K174「だってさ、そこ3本だと思うよ」、K176「どう見たって2本だよ」、K206「長くて短いつの」と表現する。かぶと虫の質感については、K196「あまのがわみたい」、K209「とげとげ」と表現する。更に角の構造・機能については、体を使ってK228「だってさ、4こあるでしょ。ここにはまるのは3本だけでしょ…」、K263「こうやって、こうなってて…」、K288「かぶとむしは、つをつかかって、おすどおしてたたかきをする…」と表現する等、豊かな観察力を持った子どもである。Kの豊かな観察力は、K16「かぶとむしになつたり、話そう」やK308「先生ちょっとやっていい。これが木としてつかまってみていい」のように、身体活動を通して身に付いたものではないだろうか。その表現力に目を向けてみると、K22・24では「ああ、あれがあったらなあ」と表現を助けるものを想起したり、K157・K206では前に出て来て写真で説明したりする等、視覚や模範的表現に頼る傾向にあり、言語的な表現が苦手である。

次に、Kの発言や行動の傾向から、Kの言語的な表現能力を高められたかという視点で教師の関わりを分析し、次の5点にまとめている。

1. Kは豊かな観察力を持ち合わせた慎重・丁寧な子どもであり、1つのことに集中すると気持ちの切り替えが難しく、言語的な表現能力が苦手な子どもである。
2. 教師は学習の動機づけ（集中させること）では、Kの遊びを通して学びたい気持ちに共感的態度を示し、Kを学習へ動機づけていた。学習に遊び感覚と励ましを取り入れ、Kの学習意欲が低下しないよう働きかけができていた。
3. 教師はKの言語能力を広げる関わりとして、模擬体験を取り入れていた。Kはその体験から生き物の行動や情動を理解し、自らの生活体験や考えを言語としてうまく表現できるようになった。
4. 教師は角を表す子どものユニークな発言にあまり関心を示さず、「角の構造」や「角の機能」に授業の流れを持っていくため、「角の数」に話を戻してしまう。Kの言語能力を広げるためには、子どもが発言した様々な「角」の表現をどの部分を指しているのか、皆はどう考えるのか、本当に角の部分の指しているか等を整理し、子どもたちが言語を共通に認識できるよう支援する必要がある。
5. 教師はT385「なぜ、ほかの虫を追い払うのか」と問いかけることによって、子どもたちが読書活動への動機づけを行った。読書はKのように視覚や模範的表現の得意とする子どもにとっては、文章を「読むこと」、写真や絵を「見ること」を容易に統合させ、新たな言語の習得を助ける。また、マイペースで学習できることから授業を補足する教材として役立つ。

D氏の場合

K155「カブトムシの角は、前のここの角が4本とんがったところがある。」ビデオによると、Kはじっと絵を見ていた。ずっと考えているのである。観察と彼の学習のスタイルが結びついていることがここから感じられる。これ以降のKの意見は、じっと考えていた結果出てきた、彼の深い思考を少なからず反映したものと言えるのではないだろうか。つまり、ここから彼が問題にする、「角の数」というのは、彼が「見つける」作業の結果、最も気になった部分であり、かぶとむしを理解する上で入りやすい部分であることが考えられる。

K165「ぼく思ったんやけど、ここの写真は2本やおもうけど、ここの写真も2本だと思ふけど、4本とあう大きさだから、3本だと思ふ。」、C173「ここが、2ほんで、ここが4ほんだと思ふ。」から、C191「写真を見てやったほうがいいんだよ。」ここは、Kの角の数に対する考えをみんなで考えている部分である。Kは、2本の角が、後に出てくるが、はまる、とか、噛み合わせる、というように頭の中で構造化しているの、3本と4本で7本ということを主張している。一方、「そんなにあるか。」というように一言物申している子どもがいる。私もそんなにあるとは思わなかったし、分かれているところを角と呼ぶのかどうか分からなかった。そして、写真を見てやった方がいいんだよ、など、Kの見方に対して、他の子どもが「待った」をかけようとしている。これは、きっと、それぞれの子どもが、角の数に対してある考えを持っていて、Kの少し違った考え方に対して、働きかけをしているように思われる。TもKの意見を繰り返して、計算をして、7本を納得しようとしているかのようなそぶりを見せることで、子どもの中の「本当にそれでいいの?」「何かを基準にして考えていった方がいいんやないの?」というような部分を引き出しているように思える。

クラスに、Kのような発想の子がいる一方で、「本当にそれでいいの?」「何かを基準にして考えていったほうがいいんやないの?」と考えられる子どもがいる。その2つの意見は、マイノリティとマジョリティというところから考えると、Kはマイノリティの部類に入るように思われるが、マジョリティが動き出すようなマイノリティの存在は貴重であるように思うし、マジョリティの意見にじっくりおさまるといって、実にそっけない授業をダイナミックなものにしているように思える。「当たり前じゃん。」という世界観は、マイノリティの存在によって、「当たり前じゃん?」という懐疑につながる。そうすると、懐疑の状態は、ある種、不安で、揺らぐ状態にあるので、この違いに関して、働きかけがお互いに生じ出す。

K228「だってさ、4こあるでしょ。ここにはまるのは、3本だけでしょ。だからさ、2本だとこっちか、こっちにしかはまらんから、全部にはまるには3本いるんや。」C229「なんで、かぶとむしのこのつのはまるの?」T230「みんなかぶとむしになって角やってみてよ、たりなかったら、おとなりに借りようか。」K231「右手で下から4本、左手で上から3本出して、噛み合わせる。」

C229「なんで、かぶとむしのこの角はまるの?」は実に素朴だが、Kに素直な疑問をぶつけたように思える。これが、お互いの分からない部分に関して、自分の知っているところから、Kに対して働きかけようとしている部分だと思える。それに対してのTの動作は、「ナイスタイミング」と横から言いたくなるようなタイミングだと私は感じた。Kの個性はここで発揮されるからである。しかも、噛み合う、という動作は、手でやることによって、実にわかりやすく伝えられるように思う。(見ても、やっても。)

だから、Kの「右手で下から4本、左手で上から3本出して、噛み合わせる。(K231)」という意見は、Kの意見をしっかりとその子の中で位置付けているように思われるのである。(噛み合わせる、に独自性が感じられる。)

C235「これ、はいつているから、ここにぴちっとくるんだ。」K236「こういう意味だ。(Jのところまで行って)あなたはかぶとむしとします。4本あります。2本だとすると、どっちかしか…」

「こういう意味だ。」は言い切った言い方で、堂々としたものの言い方である。自分の考え方に自信があるのだろう。自分の考え方を教えようとしている。この教えてあげるといことは、角をきっかけとして、自分のもっているものを相手にわからせようとする事と、自分の考えをまとめるのに役立っているように思われる。特に、この教えるという行為は、教える相手や聞いている人をとても意識したものだと思う。自分の考えを他者へ関わらせるということは、このように、自分の見ている世界観を、自分以外の人に説明するにはどのようにしたらよいか、どうしたら分かりやすいだろうか、ということを考えることや、ここではないが、人はどのように考えているのだろうか、といったことを子どもが必然的に考えることになるのではないだろうか。

あと、噛み合わせる、というKの独自の考え方は、何かKの思考の一部を表しているように思える。噛み合わせががっちりとはまる、ということは、最初から、かぶとむしの角やくわがたのはさみは、はさむものだ(はさんで使うものだ)、ということを考えていたのかもしれない。

少し戻るが、T197「数のお話おいといて」これは、Tの葛藤場面が一番の山場だと思う。Tは角の役割に目を向けたい。しかし、子どもたちが興味を持って、話し合おうとしているのは、数のことである。子どもたちの話は聞いてやりたいけれど、自分の立てた計画もある。しかし、子どもたちの気にしている数から、役割へ進むことはできるのだろうか。Kの言うことは面白そうだが、でもKの話ばかり聞いていたら、時間が終わってしまう。など、いろいろな葛藤があったのかもしれない。

この後、長い短いについて少し触れるが、T217「さっきの数のところへもどるけれど」これで、Kと向き合うことを決意したのではないだろうか。または、この先の見通しが、Tの中で組み上がったかではないだろうか。本数から、Tは角の構造に目を向ける。子どもの数のことを一緒に明らかにしていく過程であるように思う。それは、T240「頭のところからはえかたは？」T258「棒は、何本あるの？」T270「その角どんな角やったっけ？」T277「その角でかぶとは、何をするの？」というように、数から、構造、役割へと、角の概念を考えていっている。角の構造を考えていくことが、結果的に角の役割へと向かったのである。270、277は当初やりたかった、「角の役割」へと導いているが、Kがきっかけで、子どもたちが興味をもった数から、あたかも子どもたちが自然と考えていくように導いていったように思える。

結局、角について考えるということは、本質である所の、「角の存在意義」へと導かれるように思う。それというのは、角の数がその数であるのは、理由があるからであり、その角の形状もまた、理由があるからである。そして、角の構造も理由がある。それらは、つまるところ、角を必要とする、何らかの理由（存在理由）へとつながるといえることである。

C氏は、Kの一連の発言をつなげて捉え、Kを<豊かな観察力をもった子ども>とよさを認めながら、Kの課題は<視覚や模倣的表現に頼る傾向にあり、言語的な表現が苦手である>としている。そこで、Kの表現スキルに視点をあて、Kの言語的な表現能力を高めるために、教師がどうあったらいいかを5点にまとめている。Kを通して、結局教師の在り様を見ていることとなり、先のA氏やB氏と同様に、教師の働きかけ、動作化の有効性、授業の運び方や補助発問などの支援の在り方など技術的側面を明らかにしている。

一方、D氏は、授業者の意図を汲み、Kの発言の意味するものを流れの中で丹念に捉えている。Kの角は7本という考えに、<私もそんなにあるとは思わなかったし、分かれているところを角と呼ぶのかどうか分からなかった。>と記述しながらも、その考えを否定することはなく、むしろその考えが契機となり授業におけるKと他の子どもたちの関わりが広がっていることを捉えている。Kの考えを、目標から逸れていると捉えずに、角の数や仕組みを問題にしようとする子どもたちの追究活動を生み出した、つまり授業のダイナミズムを生み出した子として位置づけている。

また、Kの「囁み合わせる」という表現の背後にどのような考えがあるかに注目し、かぶとむしの角の仕組みや他の虫に対する働きまでも視野に入れたその子なりの論理を展開していると捉えている。

以上のようなKの思考の分析と対応させて教師の思考の過程を、順に解き明かしている。

- ・ T197「数のお話おいといて」※この発言の背後にある教師の葛藤を次のように推察する。<角の役割に目を向けたい。しかし、子どもたちが興味を持って、話し合おうとしているのは、数のことである。子どもたちの話は聞いてやりたいけれど、自分の立てた計画もある。しかし、子どもたちの気にしている数から、役割へ進むことはできるのだろうか。Kの言うことは面白そうだ。でもKの話ばかり聞いていたら、時間が終わってしまう。>
- ・ T217「さっきの数のところへもどるけれど」<これで、Kと向き合うことを決意したのではないだろうか。この先の見通しが、Tの中で組み上がったかではないだろうか。本数から、Tは角の構造に目を向ける。子どもと数のことを一緒に明らかにしていく過程であるように思う。>
- ・ T240「頭のところからはえかたは？」T258「棒は、何本あるの？」T270「その角どんな角やったっけ？」T277「その角でかぶとは、何をするの？」<数から、構造、役割へと、角の概念を考えていっている。角の構造を考えていくことが、結果的に角の役

割へと向かったのである。270,277は当初やりたかった「角の役割」へと導いているが、Kがきっかけで、子どもたちが興味をもった数から、あたかも子どもたちが自然と考えていくように導いていったように思える。>

このように、D氏の分析は、Kの思考を中心に分析することから、Kの考えだけでなく、他の子どもたちの思考や教師の見通しの立て方（試行錯誤の過程）をより深く見ることにもつながっていくことを示している。

IV 分析の比較考察

A氏とB氏は、はじめから教師側の視点で授業を見ている。C氏とD氏は子どもに焦点をあてているが、C氏は、子どもを通して、A氏やB氏と同様に教師の在り様へと結論付けている。D氏だけは着目したKに最後まで寄り添って分析している。

教師側の視点でも、A氏は学習規律を重んじ、発問に対して想定した答えが返ってくることを期待している。そのため、特に予想外の出来事に対する分析では、<この4本が何のためにあるのか、また文でいう「がっしりと強そうな」という言葉とつなげて、この4本をどう説明するか切りかえしていきたい>としているが、Kの発言の背後にあるものを探ろうとはしていない。B氏も<K196の発言を逃さず、「なるほど、角の様子にKさん気がついたね。どんな角かもう少し教えて?」>とでも切り返せば、素直に出てくるだろうと考える>と表現に見るように、Kの発言の意味するものを捉えようとするものではなく、教師がどのように切り返せばよいかというところにとどまっている。

C氏の分析の多くも、教師の技術面への提言となっている。一人ひとりの子どもの在り様を捉えるにしても、Kの場合<視覚や模擬的表現に頼る傾向にあり、言語的な表現が苦手>な子という印象的な把握にとどまっている。そのため、その把握に即した事実としての発言を集めている。したがって、Kがなぜ3本と考えたかには言及せず、Kや仲間との関わりにも目が向けられていない。

このような教師に焦点をあてることにとどまる授業の見方には、一つの授業を教師の描く指導案どおりに展開するのがベストという考えが支配してはいないだろうか。授業中の予想外の出来事への対応の意図やそこから学びえたことに目を向けることがあるだろうか。

授業では、常に予想もできない出来事が起こる可能性がある。その時、教師がいかに対応するかで、授業のよしあしが決まるのではなく、そこで、子どもたち一人ひとりがいかに考えいかに行動し、互いの考えをすり合わせて、新しい知や考えを獲得していく変容の過程を見届けることが、本当に一人ひとりを大切にすることにつながると思う。

V 今後の授業の展望

授業において生じる予想外の出来事にどう向き合うかということに、分析者の授業観や子ども観が象徴的に表れてくる。

本時では、Kによって提起された角の先端の数に他の子どもたちが着目することを通して、予想外の話合いが展開された。この展開を、当初の目標との関連性の希薄な派生的脱線的な場面と捉え、教師の発問が適切でなかったことによると判断するだけであれば、子どもたちがかぶ

とむしの角というものをどのように捉え理解しようとしていたかという過程を、教師は理解できなくなる。当初の目標に向かっているかどうかで子どもたちの学びを捉えるだけでなく、かぶとむしの角の在り様やそのしくみをどう捉え、その捉えをおたがいにどう関わらせているかがよく表れている場面にこそ焦点を当てて、糸を解きほぐすようにして、一人の子どもの発した複数の発言あるいは子どもどうしの発言の関連性を丹念に分析考察することが大切である。そのことによつてはじめて、一人ひとりの追究の背後にあるその子どもらしい論理、ある子どもが他の子の考え方をどう受け止めて自分の考え方を豊かにしようとしているかをようやく見取ることができる。

授業の中の事実との対応関係を重視しながら、自分の見方や感じ方・考え方を出し合うことを通して、それぞれの差異を確かめ尊重する中で、新しい視点を得ることができる。したがって、教師の実践研究は、個人研究であっても同僚との共同において行うことが大切である。他教師の授業を見るときや校内研究会において、最初に教師の働きに焦点を当てた視点を設定しておくことが多い。しかし、そうした視点に限らず、子どもの動きや表現の背後にあるその子の意図などを探究するさまざまな視点での話し合いが展開されるならば、本時の分析・考察は、多様で発展性のあるものになったであろう。かぶとむしの角の先端部という微視的な部分について子どもたちがこだわって話し合っていることの意味を教師同士で考察できたならば、Kの言動を教師の予定を妨げるものと捉えるのではなく、角の仕組みや角全体をめぐる探究へと子どもたちを導くものとなりえたであろう。