

## 教師の間主体的対話的実践力の形成に関する研究 —小学校教師のエスノグラフィ分析を通して—

A study of forming teacher's competence in  
practicing inter-subjectivity and dialogue

山根法生\*・山崎準二  
Norio YAMANE and Junji YAMAZAKI

（平成15年10月1日受理）

### I. はじめに

#### 1. 問題意識

めまぐるしく変化する社会を生き抜く力を子供自らが主体的に培い、社会の成員として立派に自立する道を歩んでいくために、教師の果たすべき役割は極めて大きい。子供と同じく教師も教育の専門家として自立し、意味ある教育実践を主体的に実現していくことが今求められている。しかし、複雑で不確実な出来事が多様に生起する教育実践現場において、教師は、どのように自立を達成していけばよいのか。そこに本論文の問題意識がある。そこで、教育専門家としての自立を実現する実践力を探り、その力量形成はどのように図られるのかを追究していく実践的研究に取り組んだ。

#### 2. 主体的自立性を実現する教師の力量とその形成の理論的考察

今述べたように、教育実践の文脈は、複雑性、不確実性、一回性といった特色をもつ。この実践の出来事を生み出す根幹は、〈教え手—学び手〉あるいは〈学び手—学び手〉の2者間における、主にはコミュニケーション行為を媒介にした相互構成的な営みである。もちろん、これは、学級・学年・教師集団・家庭・地域・教育行政機関等、様々な集団枠組みの中に内包された営みであり、主体的自立性を実現する教師の力量も、これら関係性の中で把握されなければならない。この視点を踏まえて考えると、教師の主体的自立性は、これら多様な集団枠組みの中で、互いに〈主—主〉、同時に〈客—客〉となる関係性を意味するものと言うことができる。そこから、教師の主体的自立性を実現する実践力として焦点化されてきたのが〈間主体的<sup>(1)</sup> 対話的実践力〉であった。

では、その力量形成は、どのように図られるのであろうか。

反省的実践家 (reflective practitioner) という新たな専門家像を提起したドナルド・ショーンは、専門家とクライアントの関係から、専門家の専門的力量的形成について、次のように述べている<sup>(2)</sup>。

……専門家は通常、熟達者の役割を演じることが期待されているのに対して、ここでは折にふ

---

\* 2003年3月静岡大学大学院教育学研究科（教育学専修）終了、現・静岡市立清水有度第一小学校

れて彼の不確実性を露にすることを期待される。……ここでは彼の「実践の中の知」を公に反省し、自らをクライアントと向き合うことのできる存在にすることが期待される。

新しい能力へと接近するとき、専門家は、なじんできた満足のある部分をあきらめ、新しい能力に自分を開いている。……専門家の前に開かれる新しい満足は、そのほとんどが発見によるものである。クライアントに対する専門家の助言の意味の発見であり、彼の「実践の中の知」の発見であり、そして彼自身の発見である。

実践家が自分自身の実践の研究者となると、彼は自己教育の継続的な過程に関与している。……実践家が「実践の中の研究者 (researcher-in-practice)」として働くときには、実践それ自体が更新の源である。不確実性によって生じた誤りを認識することは、自己防衛の機会ではなく、むしろ発見の源となるのである。

クライアントとの反省的な対話関係に基づく実践の中で、生じていく誤りの状況を反省的に認識しながら、新たな発見を積み重ねていくとき、専門家としての力量は形成されていくと言うのである。ここで言う〈誤りの認識〉とは、「クライアントとの反省的な対話をとおして、自らの専門的熟練の限界を見出<sup>(3)</sup>」そうとすることであり、それこそが更新の源になるということである。また、この反省的実践を〈公に〉行うと述べるショーンの指摘も重要である。クライアントだけでなく同僚等も含め自らの〈実践の中の知〉を〈公に〉していくことが専門的な力量形成には肝要だという指摘である。

このクライアントとの対話的關係における〈誤りの認識〉と〈新たな発見〉を教職にあてはめて考えてみる。これに関してショーンは、マサチューセッツ工科大学における教師プロジェクトを例に挙げている<sup>(4)</sup>。

ランパートらの教師プロジェクトでは、指示を受けながらブロックを並べた子供の過ちの表れの原因について話し合った。始めは、その子が指示に従えないことについて話していた。しかし、ビデオを見直す中で、状況に対する自分たちの見方を修正する。その子は、指示をきちんと聞いていたのである。指示を聞けなかったのではなく、その指示ではブロックを操作することが不可能だったのである。このような経験をしながら、そのプロジェクトの何人かの教師たちにとって、最も満足のゆく経験は、「いつも口外しないで秘匿にしておくことを期待されている混乱を経験し、うち明けることを自分自身に認めて、『子どもに理を与え (give kid a reason)』、自分自身を生徒の役割においてみる経験<sup>(5)</sup>」だったという。

このことから、教師においては、まずなにより、子供との反省的な関係における実践の中の省察が意味をもつということが示される。また、同僚に対しても〈公に〉行為の中の知を公開し省察し合い、〈子どもに理を与える〉ことができたとき、その経験が専門的な力量形成にとって、最も満足のゆく経験になるということである。さらに、子供を取り巻く状況との対話も、この〈子どもに理を与える〉反省的実践を中核としながら、同時に進められていくことによって、子供に対する適切な対応を生み出すことになるといえるだろう。

このショーンの指摘から、〈間主体的対話的実践力〉の力量形成に、立ち戻って考えてみる。ショーンが提起する状況やクライアントと反省的に対話し問題解決にあたる反省的実践家という専門家像から考えていくと、〈間主体的対話的実践力〉は、教職における専門的な力量の中核に値するという認識が成り立ってくる。また、〈間主体的対話的実践力〉には、社会的な関係との対話力も考慮に入れる広い意味合いがある中で、ショーンが提起する専門家の専門性から考えていくと、その力量形成の焦点化するべき中核は、クライアントである子供の学びの意味を反省的に理解すること (=give kid a

reason) だということが明らかになってくる。動的に生成される子供の学びを中核にしなが、〈学び—教え〉活動を取り巻く状況(コンテキスト、道具の表現・表象、身体動作、空間や道具の配置、文化的・社会的文脈等)を合わせて反省的に省察し、理解・解明していく(=giving kid a reason) 実践的認識活動が求めている力量形成の中心的活動になるということである。また、〈行為(実践)の中の省察〉だけでなく、自らの〈行為(実践)の中の知〉を同僚に対してもひらき、互いに交流し、また吟味し合う事例研究、すなわち〈行為(実践)についての省察(reflection-on-action、reflection-on-practice)〉も含む反省的実践が重要な活動になると言えるのである<sup>(6)</sup>。

## II. 〈間主体的対話的実践力〉の形成の具体を探る研究の方法

本論文で焦点化する実践力の具体は、教師一人ひとりの暗黙知・身体知を含む固有性あるものだとこと言えることから、本研究では、ある一人の教師の力量発達の変容・成長を追う事例研究という形をとった。〈語りの様式〉における言動や行為から、教師が反省的実践により、どのような意味の感受・付与・認識をし、経験の再構成を行うのかを追う質的研究として、取組みを進めたのである。

本研究を行うにあたり、研究調査校としてS県内のF小学校に協力を頂いた。調査期間は、平成14年4月より翌年3月までの12ヶ月間であった。F小学校教師の中から、A教諭に〈研究参加者(participants)<sup>(7)</sup>〉となっただき、研究内容及び方法についてのオリエンテーションを行い、本研究に対する理解を得てから、研究実践に取り組んだ。

研究実践は、二重の取組みのもと行った。

一つは、〈子供に理を与える〉授業実践後の省察活動を中心に、教育実践を参与観察法(=現地参加観察法<sup>(8)</sup>)により追ったフィールドワークである。授業実践後の省察活動では、授業時のビデオ記録を連続再生しながら、子供の表れについて、授業時及び授業後に見取ったことを自由に話してもらい〈行為(実践)の後の省察〉に主眼を置くVTR再生法を取り入れた。VTR再生法では、授業実践時からの時間の経過により、記憶の忘却や思考・判断の再構成化などのバイアスが入るとい難点がある。しかし、教育現場では、主として自己の行った授業に基づき授業研究が行われるため、授業実施後できるだけ早く省察活動を行うことに留意しつつその方法を採用し、その省察活動の会話記録及びその省察活動後に自由記述してもらった記録を蓄積した。また、この省察活動は、基本的に2ヶ月に1度のペースで行った。さらに、学級経営案や学級だより、学級経営に対する各教師の願いを聞き取ったインタビューなども収集した。加えて、放課後の時間などを利用して子供の表れについて話し合うなどして、イベントサンプリングした。

このフィールドワークの実施にあたっては、基本的に箕浦康子の〈仮説生成法によるエスノグラフィ—作成〉の手法を参照することにした<sup>(9)</sup>。仮説の枠組みに基づき検証する仮説実証法と違い、仮説生成法では、実践力発達の様子を事実に従い柔軟に追うことができると考えたからである。ただし、箕浦が述べる仮説生成法の手順とは、幾分違いがあることも補足しておきたい。

仮説生成法では、全体観察等によるリサーチクエスションの設定、リサーチクエスションに基づく観察ユニット作り、観察ユニットを注視する焦点観察、観察ユニットにおける事象を捉える分析カテゴリーの抽出(理論的サンプリング)、分析カテゴリーに基づき事象を捉える選択的観察、エスノグラフィ—作成という手順を基本的に踏む。しかし、先に述べた研究テーマ(=リサーチクエスション)及び、授業を中心にした〈間主体的対話的実践力〉変容・発達への注目というユニットがすでにできている本研究では、そのユニットでの焦点観察から始めるフィールドワークとなった。

また、この仮説生成法の補助的取組みとして、研究の開始時と終了時に、〈教師の仕事〉というキー

ワードで、概念地図を書いていただき、教職概念の変容を追うことにした。別惣淳二は、教育実習時に実習生が概念地図を作成し、事前・事後とでマップを比較してその違いを語ることは、学習者の自己評価ツール及び、指導者の評価ツールとして有効性があることを示唆している<sup>(10)</sup>。もちろん、この手法は、教員養成課程の実習活動だけでなく、現職教師の場合にも援用できるものといえるだろう。そこで、本研究においても、仮説生成法の補助的取組みとして、概念地図法を取り入れることにした。

一方、このフィールドワークの内側では、同時にもう一つの取組みが進んでいった。それは、授業改善に向けたアクションリサーチである。

〈子供に理を与える〉反省的实践は、現場での現実の教育実践そのものである。当然、〈子供に理を与える〉取組みは、それだけで完結するのではなく、その省察活動から授業における問題が名づけられ再構成され(=naming and reflecting)、授業改善への取組みが進行することになる。このアクションリサーチ研究を研究参加者と共に進めていったのが二つ目の取組みである。つまり、フィールドワークの面から言えば、アクションリサーチ研究自体を対象化したフィールドワークを行うという方法だったということができる。

したがって、フィールドワーカーとしての立場は、研究参加者の実践活動への〈完全な参与者(complete participation)<sup>(11)</sup>〉をめざす試みを進めたということができるだろう。

資料1 間主体的対話的实践力形成過程を探る実践的研究の進め方及び経過

月	フィールドワーク及びエスノグラフィー作成	アクションリサーチ研究		
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オリエンテーション(研究目的及び計画説明)</li> <li>・第1回概念地図作成</li> <li>・学級作りの願い等の聞き取り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・窓口教科決定</li> <li>・窓口単元決定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アクションリサーチの 日常実践(問題→解決への方策・計画→実践→反省)</li> </ul>	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第1回授業研省察活動記録(VTR) 収集</li> <li>・イベント記録収集・日々の経営の記録等の収集</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業研1(21日実施)</li> <li>・省察活動(21日実施)</li> </ul>		
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イベント記録収集・日々の経営の記録等の収集</li> </ul>			
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第2回授業研省察活動記録(VTR) 収集</li> <li>・イベント記録収集・日々の経営の記録等の収集</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業研2(3日実施)</li> <li>・省察活動(6日実施)</li> </ul>		
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業研に基づき、実践力の変容について参加者との共同分析</li> <li>・エスノグラフィー作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1学期の成果と2学期の教育実践の課題</li> </ul>		
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イベント記録</li> <li>・日々の学級経営の記録等の収集</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分析カテゴリーに基づく選択的な注視。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アクションリサーチの 日常実践(問題→解決への方策・計画→実践→反省)</li> </ul>	
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第3回授業研省察活動記録(VTR) 収集</li> <li>・イベント記録収集</li> <li>・日々の学級経営の記録等の収集</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業研3(2日実施)</li> <li>・省察活動(2日実施)</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イベント記録</li> <li>・日々の学級経営の記録等の収集</li> </ul>			
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第2回概念地図作成</li> <li>・実践力の変容に関する共同探究</li> <li>・エスノグラフィー作成</li> </ul>			
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イベント記録</li> <li>・日々の学級経営の記録等の収集</li> </ul>			
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・イベント記録</li> <li>・日々の学級経営の記録等の収集</li> </ul>			
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第4回授業研省察活動記録(VTR) 収集</li> <li>→仮説生成</li> <li>・エスノグラフィー作成</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業研4(10日実施)</li> <li>・省察活動(28日実施)</li> </ul>

### Ⅲ. A教諭のエスノグラフィー及び分析

#### 1. 授業後の省察活動を中心としたA教諭のエスノグラフィーとその分析

##### (1) 子供の学びと自己との間に際立つ差異と、共有できる学びを生み出そうと努めるA教諭の姿 (第1回目調査段階)

5月21日に第1回目の調査を行い、授業研及び事後研を実施した。事後研は、VTR再生法を用い、授業時に、子供の表れに対してどのようなことを考えていたのか、すなわち、子供にどんな理を与えていたのかを中心に発話するようお願いした。私は、基本的に聞き手となり、質問等は極力抑えた。ただし、内面の思考(省察)が発話につながらない場合も考えられるため、沈黙が続く場合には、適宜どんなことを考えているか促す質問を時にすることもあった。事後研は、二人のみで行った。事後研の全体を後方よりビデオで撮り、その記録を収集し、エスノグラフィーの資料とした。

また、授業記録のビデオが終了した後もビデオを回し続けた。これは、ビデオによる省察活動が終了した後の現在、どういう考えをもっているかを記録するためである。この時は、聞き手である私もA教諭の省察に対して、意見を述べ、疑問点は質問した。この時の意見交流の中で、A教諭自身の省察を見取った私の認識の誤りや不備を指摘していただくと共に、具体的な子供の表れの理解や教師の取り組み方について、互いに研修を深めることができた。

このような過程を経て行った授業後の省察活動において、A教諭が子供の学びの中に入り込み、授業で生起している出来事・状況に没入して、間主体的対話的実践へアプローチしていく過程が観察された。すなわち、子供の学びの展開と教師の描く展開との間に生まれる差異に対して、教師が共有できる学びを生み出そうと努めるところに立ち止まりが起こるといふ出来事が観察されたのである。

この出来事は、〈差異から共有のベクトルを相互の学びに導き出す〉ところに、〈間主体的対話的実践〉実現の大きな難関があり、教師にとって自己の〈間主体的対話的実践力〉伸長の一つのハードルとなっていることを物語る典型例だと考えられた。実際に、〈子供の学びとの間に生まれる差異〉に関わって、授業展開時や生徒指導時等においてA教諭の立ち止まりが観察されることが頻繁にあった。A教諭自身も、その点について次のように語っている。

○指導書とか読めば、一般的にどうすればいいかという流れは、だいたい自分なりにつかめるんだけど、難しいのは、どう自分たちのクラスに合った授業にして行くかということ……。自分の組には、自分の組の流れがあって、一時間一時間の授業でも、思ったことと違ういろいろな表れがあって……。でも、最近は、突拍子もないのを楽しむようにしている。ああ、そういう考えもあるのかって。ただ、研究授業なんかで、そういうの出てくると、やばいなって感じだけど……。

そこで、この時の授業後の省察の記録に触れながら、この〈教師と子供の学びの差異への立ち止まり〉について、まず詳述してみたい。

教材には、立原道造の「ガラス窓の向うで」(光村図書5年上2002年版)を取り上げた。

VTR再生(すなわち、授業開始時)と同時に省察活動に入った。その省察活動の様子について抜粋して以下に提示する。VTR上では、子供たちの一斉音読が終わり話し合いが開始された直後(授業開始からは約6分経過時)から、話し合いが終了するところ(授業開始時からは約25分30秒経過)までの約20分間の発話記録である。

## 資料2 5月21日実施 A教諭との授業後の省察活動の記録(抜粋)

発話者	省察活動の発話内容 (A = A教諭、Y = 山根)	備考 (授業展開等)	
A	なぜこの子を指したかって言うと、わりと珍しい子だから (笑)	○授業開始から約6分、音読が終了し子供たちの話し合いが始まって約1分後から。	
A	この子もそうだね。		
A	沈黙(約1分)		
A	この子もいいこと言ったなって思ってた。やさしいって。		
Y	これ、この発言?		
A	うん。		
A	この子もいいなあって思って、板書しちゃったっけ。		
A	沈黙(約40秒)		
A	おもしろいこというねえ。雨ならすごいことになっちゃうって。		
A	沈黙(約40秒)		
Y	このあたりは特に、ふんふんって感じ?	○授業開始後約8分40秒後、子どもたちの話し合いが開始されてから、約3分40秒後	
A	だから、それぞれがどう感じたかを言わせて、やっぱりあそこの二行をどうとらえるか、そこへもってきたいなあって思ってたから……。やっぱ、そこがこの詩の一番読みどころっていうか……。どう読むかでしょ、あそこを。		
A	沈黙(約40秒)		
A	題名の所にね、目をつけたんだよね。俺つながってもいいなあって思ったんだけど。		
Y	ふうん。		
A	これ、ちょっと例えばって言ったんだけど。		
A	なんかさ、その子の生活が出てくればといいなあとと思ってさ。わたしっただったら、ガラス窓の向こうから橋が見えるよとかさ……。作者は、朝が小鳥とダンスしたのが見えたけど、おれっちは違う、こういうのが見えるよとかさ……。それぞれの朝が出てくるっていいなあと。		
A	沈黙(約30秒)		
Y	この時は、はあーって感じだったんだ?		
A	えっ、(子供は)なんて言ったの?		
Y	窓の外にお天気、空が見えたって言ったんだよ。青い空。	○話し合い開始後「ガラス窓の向こうに他にも何か見えそう」という子どもの発言に「例えば?」と切り返す自分の姿を見て。	
A	ああーっ。		
A	沈黙(約50秒)		
A	比喩のこと言おうとしたのかなあ。		
A	これをさ、そうN君がこの子のをこうじゃないかなって言うんだよね。すごくいいなあって思ってさ、支え合いの……。		
A	沈黙(約30秒)		
A	メルヘンチックだって言いたいと思うんだけど…違うのかな。		
Y	ああー。		
A	不思議じゃん、朝が小鳥とダンスするなんて。		
A	沈黙(約50秒)		
A	それをK君は、言いたかったと思うんだよ。朝がダンスしてるのはおもしろい。それをN君は不思議だって言うでしょ。つながってんだよ。	○途中で発言内容がわからなくなり着席した子の姿を見て。	
A	沈黙(約45秒)		
A	(今発言している子は、) 見えたことをそのまま詩に書いたっていったよね、今。さっき(の子)はさ、想像して書いたって言ったよね。そのへんがね、なんかひっかかってたんだよ、ずっと、授業やりながら。後で、その後(の子)も想像して書いたって言ったんだけど、全然見てないところで、作者見てないところで、想像してこの詩を書いたって誤解しているのかなって思ったこの子っち。		
Y	はあーん。		
A	……俺の解釈だと、作者は、自分の家の中で、ガラス窓の向こうに、小鳥と朝がダンスしているように見えた、それを詩に表したってなるんだけど、だから想像って言われちゃうとさ、なんか違うところで、例えば、夜、自分の部屋の中で書いたっていうような解釈してる子もいるのかなあと思ってそこがどうしたらいいのかなあっていう迷いがあったね。		
A	そう、こいつまたなんかちょっと違うこというよね。M君。		
A	沈黙(約35秒)		
			○話し合い開始後約15分20秒後。景色は、想像か見えていたものかについて、教師が問いかけているところ。

Y	M君は、なんて言ってるんだっけ。	
A	M君は、見えたものを書いたんじゃないって、言ったしょ？	
Y	そうそうそう。	
A	想像して書いたって言ったしょ。俺、それ違うなって思ってたんだよ。	
A	このへんでぐちゃぐちゃしてるんだよね。	
A	この子が朝の解釈を広げてくれたよね。朝と小鳥の……ことで息詰まってるときに、朝ってというのは、太陽だ、朝日だっていうのが、そこからこの朝の風景が広がってる。ただ、漠然としていた朝が、朝日とダンスしてるとか朝の空気とダンスしてるとか後から誰かがいったけど。朝の解釈を広げてくれたと思ったっけ。	
A	沈黙（約1分間）	
A	自分の、あれしょ、家から見えたもの言ってるでしょ。……自分の体験と重ね合わせて、こういうのがもっと出てくりゃいいなあってこの時思ってたよ。	○話し合い開始後、約20分経過。
A	ここまた、朝の解釈を広げてるね。……	
A	沈黙（約1分20秒）	
Y	このへんは？	
A	このへんは、何考えてたんだろ？……感心して聞いてたよね。自分がイメージわかなかったから、朝日とか空気とかさ、出てきて、なるほどなあって感じで聞いていたよ。	
A	またここで、想像って言葉が出てきた。なんかひっかかってんだよ、自分で。	○太陽の方を向いて想像したという発言を聞いて、想像？と切り返しているところを見て。
A	沈黙（約1分間）	
A	自分の解釈と子供たちとずれてるなって思って、（発問に出た）。…	○景色は想像かどうかを子供たちに切り返している。
Y	Aさんは、想像じゃないと。目に見えてるものを詩に歌ってると思ってたから。想像っていうとさ、見えてないのに、自分で頭の中で思い浮かべて書いてるってさ、勘違いしてる子もいるかなって、作者がどこにいたのとかさ、余計なこと聞いているんだけど。	
A	沈黙（約15秒）	
Y	子供っちは、見えてるんだよね。見えてるって言ってるんでしょ？この時点では。	
A	見えてるって言ってるねえ。	
A	わかってないよ。	
Y	わかんなくなってる？	
A	わかんなくなってる。	
A	結局さ、座席表とってさ、子供っちのさ考えとか把握してないしさ、浅いから……。わかってれば、もうちょっと誰かにつっこむこともできたかもしれないし……。	○話し合い終了。話し合い開始から、約20分30秒。授業開始から約25分30秒後。

授業における話し合い開始されて約3分40秒からおよそ4分40秒後にあった次の発話を取り上げた。

○だから、それぞれがどう感じたかを言わせて、やっぱりあそこの二行をどうとらえるか、そこへもってきたいなあって思ってたから……。やっぱ、そこがこの詩の一番読みどころっていうか……。どう読むかでしょ、あそこを。

○なんかさ、その子の生活が出てくればといいなあとってさ。わたしっちだったら、ガラス窓の向こうから橋が見えるよとかさ……。作者は、朝が小鳥とダンスしたのが見えたけど、おれっちは違う、こういうのが見えるよとかさ……。それぞれの朝が出てくるといいなあと。

続いて、数回の沈黙を挟みながら、次の発話がある。

○比喩のこと言おうとしたのかなあ。

○これをさ、そうN君がこの子のをこうじゃないかなって言うんだよね。すごくいいなあ

って思ってさ、支え合いの……。

- メルヘンチックだって言いたいと思うんだけど…違うのかな。
- 不思議じゃん、朝が小鳥とダンスするなんて。
- それをK君は、言いたかったと思うんだよ。朝がダンスしてるのはおもしろい。それをN君は、不思議だって言うでしょ。つながってんだよ。

両者の発話の変化に注目したい。話合い開始3分40秒から4分40秒後に発話された内容は、A教諭側から見た授業構成の意図、あるいは子供の発言内容に対する期待や願いといえることができる。恐らく、その前後においては、詩の最後の二行に関する発言がいつどのように出てくるかという教師側の意図や願いから見る視点での省察に重心がかかっていたのではないだろうか。

ところが、発言内容がわからなくなり途中で着席した子の姿を見たあたりから、急激に発話内容が変わる。子供の発言の意図、関係性、価値を省察する内容に重心が移っていくのである。

さらに、その発話から45秒ほどの沈黙において次のような発話へと重心が移動する。

- （今発言している子は、）見えたことをそのまま詩に書いたらっていったよね、今。さっき（の子）はさ、想像して書いたらって言ったよね。そのへんがね、なんかひっかかってたんだよ、ずっと、授業やりながら。後で、その後（の子）も想像して書いたらって言ったんだけど、全然見てないところで、作者見てないところで、想像してこの詩を書いたらって誤解しているのかなって思ったこの子っち。
- 俺の解釈だと、作者は、自分の家の中で、ガラス窓の向こうに、小鳥と朝がダンスしているように見えた、それを詩に表したらってなるんだけど、だから想像って言われちゃうとさ、なんか違うところで、例えば、夜、自分の部屋の中で書いたらっていうような解釈してる子もいるのかなあと思ってそこがどうしたらいいのかなあっていう迷いがあったね。
- 想像して書いたらって言ったしょ。俺、それ違うなって思ってたんだよ。
- ……感心して聞いてたよね。自分がイメージわかなかったから、朝日とか空気とかさ、出てきて、なるほどなあって感じで聞いていたよ。
- 自分の解釈と子供たちとずれてるなって思って、（発問に出た）。……
- わかんなくなってる。

これは、子供の発言の意図・関係性・価値の省察をするメタ的な思考を越えたものだと言える。子供の学びに耳を傾け、子供の学びと同値に並び、子供の学びと自己の学びを交流・対話させる形で省察が進んでいる。

この省察の重心移動の間にある沈黙は、自己の授業構成の意図、あるいは子供の発言内容に対する期待や願いという面での省察に重心が置かれた時の沈黙と全く意味が違っている。すなわちここでの沈黙は、子供の発言を味わい鑑賞し（appreciation）、自ら子供の発言の中に入っていき沈黙だと言えるのではないだろうか。

一言で言えば、この現象は、〈状況への没入〉ということになるだろう。ドレイファスは、看護婦の看護実践をエスノ分析等しながら、専門家（expert）までの5段階モデルを提示し、プロ（第四段階）及びエキスパート（第五段階）が実践の中に〈没入〉し、仕事を遂行していくことを明らかにしてい



る<sup>(12)</sup>。A教諭に関しても、子供の発言の意図・関係性・価値の省察を進めるうちに、子供の学びの中に自らも入り込み〈わたし—あなた〉〈主—主〉という関係性の中で、子供の発言を味わい鑑賞しつつ、子供の見方と対話をしながら、授業の組織化・構成を図ろうとしていると言えるのではないだろうか。この後、A教諭の省察は、次のように続く。

○結局さ、座席表とってさ、子供っちのさ考えとか把握してないしさ、浅いから……。わかってれば、もうちょっと誰かにつっこむこともできたかもしれないし……。

この詩は作者の想像ではないかという予想外の見方が子供たちの間から出される中で、それへの動的対応、意味のある授業の動的組織化がうまくできなかった自分自身に問題意識を感じて、その対応への手段として、さらに子供の認識を知ることが重要だと省察しているのである。これは、子供の学びへの没入が自発的に起こり始めたからこそ、生まれた省察だと考えられる。すなわち、子供の発言を味わい鑑賞し、子供の学びと自分の見方との対話が始まり、子供の学びへの没入し始めた中で、逆に子供の学びとの距離感・差異を直感的に感じ取り、その差異性が埋められないまま、引き続きの子供の学びへの没入と共有化へのベクトルを生み出す柔軟な対応が十分にできないことを省察していると言える。

このことから、A教諭が授業を、まさしく〈間主体的対話的实践〉と認識していることが理解できた。また、A教諭の省察から、子供の学びの中に没入し、差異から互いに意味があると考えられる学びへの共有のベクトルを授業の中に生み出すところに、〈間主体的対話的实践〉の一つの難しさがあることがわかる。

ここでさらに特筆すべきなのは、共有のベクトルを生み出すために、A教諭が一般化された方法論で次の対応を図ろうとしていない点である。〈もうちょっと誰かにつっこむこともできたかも……〉という語りからわかる通り、授業の展開を、あくまでA教諭自身と子供間の間主体的対話に還元して、次の取り組みを創り出そうとしている。また、共有のベクトルを生み出せない原因を、子供の学びに一方的に還元してしまっていないところも重要である。〈読む力がない〉などと、子供の学びに原因を求め、自分と子供ときり離れたところでこの事態を理解しようとはせず、あくまで間主体的対話に還元しようとしている。この志向性から、さらなる子供理解の必要性の認識が生まれているのであり、子供に理を正しく与えつつ、動的に不確実に進行する授業に没入し、次の展開を柔軟に組織する実践力を求める衝動が、教師の内面に育まれていると言えるのである。

## (2) 教室の外との対話的關係性成立へ向けて課題意識をもつA教諭の姿(第2回調査段階)

A教諭が〈間主体的対話的实践〉の実現を意図し、学級の子供たちと取り組みを進め、子供を知り子供との対話的關係性が徐々に構築されていく中で、今度は、教室の外との対話的關係性に立ち止まる動きが観察された。7月3日に、矢野哲治著「海にねむる未来」(光村図書5年上 2002年版)を教材に授業を実施し、同6日その授業の事後研を行った時のことである。VTR再生法に基づき、授業ビデオを見ながら同時に省察活動を行った後の省察活動、つまり、〈授業についての省察〉を行っていたときにそれは観察された。

以下に、その時の省察の記録を抜粋して提示する。

## 資料3 7月6日実施 A教諭との授業後の省察活動の記録(抜粋)

発話者	省察活動の発話内容 (A = A教諭、Y = 山根)	備考 (授業展開等)
A	文章から離れちゃいけないっていうのはあったね。頭の中に。環境の話に行って、赤潮だ、プランクトンだっていうのがあったけど、あんまりその方向ばっかいかいっちゃってもまずいだろうなって思いながら、聞いていた子供の話を。あんまりそっちの方向に行っちゃうようだったら文章に返さなきゃって思った。	○授業 VTR を見ながら同時に行う省察活動 (reflection in action) が終了した後の、授業についての省察活動 (reflection on action) 時から。 ○筆者の言いたいことは何かという学習問題で話し合いは行われた。 ○海には、宝物が眠っているという考え方や生きるための知恵があるという考え方、環境問題について考えてほしいという願いがあるという考え方が出された。
Y	あのへん、いくつか意見が出たけどさ、0君が整理したじゃん。あのへんについて、Aさん自身どう思ったの？いくつか出たところで。	
A	ひとつひとつ全くその通りだなんて思って聞いてたけども、でも(座席表に)書いてあること言ってるだけだから、正直おもしろくはないなって聞いてた。なんかこう、自分の言葉で、もうちょっと文章は文章でいいんだけど、それをそのまま伝えるんじゃなくて、なんかこう自分の言葉に置き換えたりだとか、もっと子供らしい言葉で言ってもいいのになあって。	
Y	ああ。〇〇って書いてあるからこうだと言ってるだけだ。	
A	そうそうそう、書いてあるからこうだと言ってるだけだから、おもしろくはなかったね。確かにその通りだと思っていただけ。	
Y	そういう気持ちでいたんだね。それがおもしろくなってきたのは？	
A	やっば、0君が、ぼくは、こう思うんだけどって言ったところ、一つには決められないと思うけどっていう、それは、0君の言葉じゃんねえ。で、おれも聞いているうちに、やっばわかんなくなってきたのよね。どれが筆者の一番言いたいことなのかね。13、14段落のとくに、14段落のところは、眠ってるっていうのもそうだし、……生きるための知恵とか……。	
Y	生きるための知恵がたくさんあるとか。	
A	そうそう。	
A	で、やっぱり、んー、つい環境問題と結びつけちゃってたんだけど、自分の中では、教材解釈として。だから海の中にそういう宝がいっぱいあるよ、で、まだ、眠ってるんだよで終わってるけど、だから、みんな海をきれいにしようとかね、環境大事だねとか、環境これから、うん、守っていきようよ、21世紀の子供たちに守ってほしいよっていう、そういうものが、矢野さんっていう人の中には書いてないけど、あるのかなって思ってたから、そういう考え方が出てくるといいなあって思ってた。	
Y	でもあの、違う見方が出たときに、広げていこうとしてるじゃない。あのへんはどうなの。協力しろとかさ。	
A	それもいいと思った、すごく。俺の中にはなかったから。全然。協力していこうとか。そんなんなかったから。で、宝探し、実際にそれじゃどういう形で協力できるのかね。みんな海に潜って海綿探すのかね。そういう子供らしいのが出てくるかなって思ったけど。あのー、結局やっば自分たちにできることは何かって考えると、ゴミを捨てないとかさ、守っていきようよとか。そこらへん来たかなって。なんかこう自分の生活に、この文章をきっかけにして自分の生活をもう一回見つめ直す事ができるのかなって、それはそれでいいなって思ったけど。 …中略…	
A	……(環境問題について考えたいという自分の)考えが影響を及ぼしちゃってるっていうか、環境をクローズアップさせすぎちゃったかなっていう考えがなきにしもあらず。	
Y	環境に行ったら良かったかどうか。	
A	自信がないね、それでよかったのか。	
Y	それだもんで広げられたのかな。ずっと授業の中でもそんな動きもあったのかな。迷いというかさ。	
A	授業の中では、迷いはなかったけど、本当に筆者のメッセージってなんなのかなって改めて考えてみると、環境、書いてないわけじゃん。書いてないことを子供たちに話し合いさせてしまって良かったのかなっていう。環境のかの字も書いてないんだよ、あの説明文の中には。ただ、自分がそこまで考えていたから、それでT君がいたから、これおもしろいと思って、広げたいなってやっちゃったけど、それでよかったのかどうか。	
Y	T君をね、ひとつのポイントにしてたんだ。	
A	そうそうそう。あれでもK君が変わったし、D君も活躍できたから、それはそれで良かったんだけど、この教材の最後の授業として、あれで良かったかどうかや疑問です。自信はないです。	

「海にねむる未来」は、3人の生物学者の研究の取組みを事例に、サメや海綿、カブトガニなどの海の生物から、人類に役立つ薬品の開発が続けられており、今も海には、まだ未発見の宝が眠っているという要旨で構成された説明文である。

この教材に対して、A教諭は、事例として挙げられた三人の研究者の取組みを丁寧に読み取ると共に、最終段落の筆者の主張に対する子供一人ひとりの読み（その子なりの見方・考え方）を交流させることを意図して、授業づくりに取り組んだ。そのうち、授業研究には、筆者の主張に対する一人ひとりの読みを交流する単元終盤のところを選んだ。

この授業に関して、A教諭は、海にねむるという筆者の主張を〈環境保護〉の視点まで拡張させて捉えたいという考えをもち、座席表作成を通して把握した「筆者は、環境を守ってほしいと言っている」というT君の見方を、授業づくりの柱に据えることを意図していた。これは、〈宝物が海に眠っている〉という筆者の言葉からすると、かなり発展させた読み方だと言える。しかし、だからといってA教諭は、そこへの発展を性急に求めることはしていない。子供の発言に対して、柔軟な対応をしていることが授業についての省察の次の発話からわかる。

- 文章から離れちゃいけないなっていうのはあったね。頭の中に。環境の話に行って、赤潮だ、プランクトンだっていうのがあったけど、あんまりその方向ばかりいっちゃってもまずいだろうなって思いながら、聞いていた子供の話を。あんまりそっちの方向に行っちゃうようだったら文章に返さなきゃって思った。
- ひとつひとつ全くその通りだなんて思って聞いてたけども、でも（座席表に）書いてあること言ってるだけだから、正直おもしろくはないなって聞いてた。なんかこう、自分の言葉で、もうちょっと文章は文章でいいんだけど、それをそのまま伝えるんじゃなくて、なんかこう自分の言葉に置き換えたりだとか、もっと子供らしい言葉で言ってもいいのになあって。

この発話から、筆者の主張を組み入れた〈教師—子供—筆者（教材）〉の三項関係で内容を考えていく必要があること、子供自身も自己の内面を通し、認識と態度が結びついた上での言葉で語ることを求めていることが見て取れる。すなわち、子供が対象（教材）との対話、自己との対話を行いつつ、間主体的に自己の考えを作り上げていくことを求めているのであり、また、その上で、A教諭自身も間主体的に子供との対話、対象との対話を成立させ、真実の追究に共に没入したいと考えているのである。しかも、この没入を伴う対話的実践は、事実として成立していく。

- やっぱ、O君が、ぼくは、こう思うんだけどって言ったところ、一つには決められないと思うけどっていう、それは、O君の言葉じゃんねえ。で、おれも聞いているうちに、やっぱわかんなくなってきたのよね。どれが筆者の一番言いたいことなのかね。13、14段落のとくに、14段落のところは、眠ってるっていうのもそうだし、……生きるための知恵とか……。
- で、やっぱり、んー、つい環境問題と結びつけちゃってたんだけど、自分の中では、教材解釈として。だから海の中にそういう宝がいっぱいあるよ、で、まだ、眠ってるんだよで終わってるけど、だから、みんな海をきれいにしようとかね、環境大事だねとか、環境これから、うん、守っていきようよ、21世紀の子供たちに守ってほしいよっていう、そういうものが、矢野さんっていう人の中には書いてないけど、あるのかなって思ったから、そういう考え方が出てくるといいなあって思った。

- ……（環境問題について考えたいという自分の）考えが影響を及ぼしちゃってるっていうか、環境をクローズアップさせすぎちゃったかなっていう考えがなきにしもあらず。
- 授業の中では、迷いはなかったけど、本当に筆者のメッセージってなんなのかなって改めて考えてみると、環境、書いてないわけじゃん。書いてないことを子供っちに話し合いさせてしまって良かったのかなっていう。……自分がそこまで考えていたから、それでT君がいたから、これおもしろいと思って、広げたいなってやっちゃったけど、それでよかったのかどうか。

子供の学びの文脈に入り込んでいく中で、〈環境保護〉にまで筆者の主張を広げて考えようとした自身の授業の取り組み方に迷いが生じそれを省察する発話が続いている。この省察は、O君の「一つに決められない」という見方を始めとした子供たちの発言及び筆者の言葉を、自己の見方と対話させ折り合わせる中で、自己の考えが相対化され生まれてきたものだといえる。

ここで重要なのは、この省察が子供の学びとの対話だけでなく、教室の外にいる存在である筆者も含めた三項関係に基づく対話に基づき行われている点である。〈教室の外にいる人たちは、筆者の主張をどう読むか。筆者自身は、何を伝えたいというのか〉という〈子供—自己—教室の外にいる他者—一般あるいは筆者〉という三項関係の中での省察ということである。

〈間主体的対話的实践〉は、社会における文化的実践との整合性も求められるものである。教室における教育実践が教室の中だけで留まる閉じた系ではなく、教室の外に対しても対話的に開かれていくことが必要である。このことをA教諭は、子供理解を中核にしたこれまでの実践の中で、実践的知識として習得し、自己の取組みの中に根づかせていると言えるだろう。

この結果、A教諭の省察は、〈この方法・内容なのか〉という枠組みの省察になっている。

専門家を技術的熟達者として考える教育実践では、省察は主に、〈この方法・内容で、いかにできたか〉という枠組みとなる。この枠組みでは、その方法を用いるまでや本時における子供の学びの文脈を軽視し、その方法の選択に至った目的、扱う学習内容を批判的に問うまなざしを排除している。

しかし、〈子供に理を与える〉中での〈間主体的対話的实践〉では、A教諭の省察からもわかるように、子供の学びの文脈の中に教師自身も入り込み、〈主—主〉関係の中で対象を共に認識しようと努める中で、初めに立てた目的、方法、内容が相対化していく。しかも、その相対化は、教室の外（社会）とのつながりを含めた相対化である。さらに、いずれかに絶対的なものを定位するわけではなく、自己の中で、自己と子供と教室の外にある対象・社会が互いに相対化され、真正な学びの実現に向けて、実践は開かれていっているのだと言える。

逆に、〈間主体的対話的实践力〉の形成に向けては、A教諭の省察にもある通り、大きな困難を伴う。自己を子供や対象・社会との枠組みの中で相対化させていくことになるからである。迷いや葛藤を生じ、自己の正しささえ疑われることもあるからである。

ある日、雑談の中で「K君のことをどう思うか。」と、A教諭に話しかけられたことがあった。K君は、ビデオによる授業の省察活動の時にも、A教諭がかなり気にする行為が見えていた子である。K君は、活発な子で、落ち着いて学習に取り組むことは、苦手なタイプである。事象を感覚的に捉え、思ったことを臆せず口にする。自分の考えに強くこだわることは少なく、その点から言えば批判的に見ようと思えば見られる子だと言える。

しかし、A教諭の言葉が意味するものは、〈K君をどう理解できるか〉という自己への問いであり、批判的にK君を理解するのではなく、自らの子供理解の枠組みを広げて、K君との〈間主体的対話的实践〉の構築をめざそうとする姿勢の表れだと言える。

けれども、自己の枠組みを広げていくのは、容易く簡単にできることではなく、しかもやみくもに自己の枠組みを広げては、自己がもっている信念、正しさの確信が失われてしまう。〈間主体的対話的実践〉においては、子供や対象・社会との対話の中で、自己の取組みを相対化し、批判的に内省し、より開かれた実践を構築しようとするところに、もう一つの難しさがあると言えるだろう。実践者は、この壁を越えてより開かれた教育実践を実現しようと、自らの力量を磨く実践的取組みに力を注いでいると言えるだろう。

### (3) 子供の学びを味わい・鑑賞しつつ、最も意味ある学びの共有点を探す意志決定を進める姿

#### (第3回調査段階)

10月の授業では、進行する授業の中で、A教諭が子供の学びを味わい・鑑賞し即座に子供に理を与えると共に、学ぶ対象の核心へと子供たちを出会わせる共有点を子供の学びの中のどこに置くかについて意志決定を進める姿が観察された。

10月2日にA教諭は、社会科単元「冷蔵庫工場にズームイン」の授業を行った。本単元は、冷蔵庫生産を窓口に、日本の工業生産の現状を追究しようとするものである。その中で本時は、冷蔵庫を分解した後、その作業の中で得た互いの見方や考え方を交流する中で、冷蔵庫工場見学のめあてをつくっていくことを目標に行われた。学習問題は、「冷蔵庫を分解して、思ったこと気づいたことを話し合おう」であった。話し合いでは、分解したときに見た部品が一体何に使われているのかという疑問が多く出された。一つ一つそれに対する予想が話し合われながら、最終的には、多くの部品を組み合わせ、一分間に約5台もの冷蔵庫をどのように生産しているのかという点に話し合いが集約されていく授業であった。同日省察活動を行った。その時の記録を抜粋して以下に提示する。

#### 資料4 10月2日実施 A教諭との授業後の省察活動の記録(抜粋)

発話者	省察活動の発話内容 (A = A教諭、 Y = 山根)	備考 (授業展開等)	
A	これ(冷蔵庫の拡大写真)ね、磁石ちゃんと貼ってあったんだけどね、(黒板に)つか	○授業開始直後からの省察活動。 ○授業は、「冷蔵庫を分解して、思ったこと、気付いたことを話し合おう」という学習問題での話し合いだった。 ○この中で、A教諭は、冷蔵庫の生産のしくみ、工夫への疑問に目が向いていくことをねらいとしていた。	
Y	焦った?		
A	いや、別に、すぐに棒の磁石使えばいいことだから。		
A	なんか、このへん笑いがあっていいね。入り方として。		
A	(沈黙約15秒)		
Y	一分ぐらい?(自分のノートを見直し発表の準備をする作業のこと)		
A	一応一分ぐらいって言ったけど。		
A	こんな集中するのは、久しぶりなあっと思いながら、様子を見てた。		
Y	あんまりなかった?		
A	ないよ。がちがちしてるもん。		
A	T君は、(自分のノートを)隠してたんだよね。		
Y	ああ、ああ。		
A	だもんで、何で見られたくないのかなって思って。		
A	T君よかったよ。ふふふふ。初めてだよ。こんなT君。		
Y	暴れん坊とは、誰も思わない?		
A	うん。		
A	(沈黙約25秒)		
A	ううん。ちょっと疑問って言われた時、ちょっとどきってしまったんだけど、やっぱこの子は、たぶん冷蔵庫の作り方でもそういうところ(部品の多い冷蔵庫の生産への疑問)には目を向けてなかったから、それは言わないだろうって思ってさしたわけ。一番最初になんか(何に使われるのかよく分からない部品があること)言ったんだけど、俺の頭の中では、あれだなんてわかったんだけど、子供たちはわかってないかなって思ったものだから、(その部品を廊下から)ちょっと持ってきて見せてあげてって形で。		○話し合い開始。部品についての疑問が出る。

Y	ふうん。	
A	実際のところ俺もわかってない。これが何なのかってのが。	
A	(沈黙約15秒)	
A	N君もえらいなあって。どもらないで言えたもんなあ。	○子供たちは、よくわからない部品が何に使われるのかについて予想を出す。
A	(沈黙約30秒)	
A	D君。	
A	(沈黙約15秒)	
A	D君らしいよね。K君が言うのとちょっと違うだけどっていうふうを受けて。だからやっぱつながってるんだよね。で、この子はすごいプロペラに目をつけてたから。らしくってというのは、何。あの、冷やすのがあの道具じゃなくてプロペラだっていう違いを言ってるのが？	○D君は、その部品とは違うプロペラの話をした。
Y	そう。	
A	(沈黙約15秒)	
A	これは、これでね、この話題がひとまず収束したなあと思って。まあまあよかったなあっと。	○A教諭がその部品については、見学で聞いてこようと投げかける。
Y	ほんと、わかんないんだよおっていう振り方よかったなあっと。	
	ほんとにわかんなかったからねえ。知ってたらまた違うかもしれない。	
A	(沈黙約10秒)	
A	今思えば、もっと驚きをもって受け止めてあげてよかったかなあって。よく数えたねえとかさ。	○部品を数えたら99個あったという発言が出る。
Y	ああそう。	
A	そういう思いもする。	
Y	そのときは、別にそうでもなかったんだ。何度も聞いてたから？	
A	まあねえ。知ってたしね。	
Y	じゃあ、こっちの方が素でよかったんじゃない。……今のリアクションの方が。	
A	この子ね、気持ち悪いから帰りたいって言ったんだよ。給食の前に。でもね、なんかこう、みんなでがんばりたいなあって思って、ちょっと精神的な部分があったから、うまくいってないんだよ、クラスの子と。	
Y	ああ。	
A	で、みんなで授業作ったっていうのを残したいなあって思って、頑張れるかって言ったら、頑張れるって言うからさ、給食の時。で、手を挙げたからうれしかったよね。	
A	(沈黙約20秒)	
A	来たねって感じだね、やっぱし。絶対来るって思ってたから。	○外箱の内側に充填されたウレタン樹脂の役割についての疑問がでる。
Y	Mさん、来るって思ってた？	樹脂の役割について予想が始まる。
A	Mさんだから来るっていうか、誰かから来るって思ってた。	
A	(沈黙約10秒)	
A	板書しながら、これって聞いているんだよ。もっとこの子見ながら、聞いてあげたかったなあって、今思えば。良いこと言ってるんだよ。市場(で見た魚を入れる発泡スチロールは、熱を逃がさないためだった)とか例えてさ。	
A	(沈黙約25秒)	
A	なるほどなって感じだね。ううん、そうだなって。	○樹脂は、熱を中に入れないためという発言が筋道立てて出た。
Y	(笑い)	
A	この子あんま発表しないんだよ、普段。なんか今日あったんだね。来るものが。それがT君につながると思うんだよ、次の。違ったっけかな。……ああ、そうそう、中の温度を変えないって言ったんだよ。	
A	だから、この子っちなりに、その発泡スチロールの意味を理解できたんだよ、ここで。共通理解できたっていうか、分かってない子もいたから、何で発泡スチロールがあるのっていうのが。	
Y	ああ、そうか。ジャンプする場所だったんだ。	
A	(沈黙約15秒)	
A	これも来たねって感じだねえ。写真もあったし。	○何本もある細い管についての疑問が出る。
Y	(笑い)	
A	(沈黙約15秒)	
A	ここが出るんだ。(=生産のされ方についての疑問が)	○壊すのに2時間、作るには何時間かかるかという疑問がでる。
A	ここは、まだ速いでしょうって感じだね。ちょっとここ取り上げちゃうには。だから、板書は、しといたけど。	

Y	ああ。	
A	(沈黙約25秒)	
A	これはねえ、座席表に書いてなかったよね、確か。作るの難しいとは、書いてなかったと思うんだよ。	○部品がたくさんで作るのは難しいだろうという発言
Y	ああ、そう。	
A	(沈黙約35秒)	
A	ううん、作り方の方に、	○詰まった部品、どうやって組み立てたのかという疑問が出る。
Y	来てるね、ずっと。	
A	来てるね。ところどころまた変なところもまた入るけどさ。	○部品数700という発言が出る。
A	(沈黙約20秒)	
A	ううん。俺ね、もっとね、部品の数756個とか759とか言っていた子もいたもんで、ここで取り上げてやればよかったなあって思って、指導案にも書いてあったんだけど。	
Y	その時何で出なかったの？	
A	何で出なかったのかなあ。	
Y	迷い？	
A	ううん、何でだろうね。(笑い) 700以上ですましちゃったもんね。しかも、この時俺板書もしてないんだよ、それ。	
A	で、M子さんがコードがカラフル、見えないところのコードがカラフルなのはどうしてかなっていうのを受けて、T君がつながりが分かるようになって言うのだよ。おお、今日のT君違うなあっていうのがさ。(笑い)	○一日に一台ぐらいしか生産できないだろうという予想が出る。
A	(沈黙約50秒)	
A	一日に一台じゃさ、採算取れないじゃんね、工場で。そういうことは子供たちはなんとも思わないのかなあって思った。(笑い)	
	(沈黙約20秒)	
A	ここらへんも迷ってるね。	○工場だと機械でたくさん作れるという発言が出る。
Y	ああそう。	
A	ここらへんでちょっと、ぐうっていくか。	
Y	台数で？	
A	台数で。うん。	
Y	その迷いを整理してるんだ。	
A	ただ、もうちょっといろんなこと言わせたいなっていうのもあるわけ。半分以上。	
Y	半分以上(笑い)	
A	(沈黙約35秒)	○分解は手でやったから時間がかかり、工場は、機械があるという発言が出る。
Y	ふむふむって感じ？	
A	ううん、いや迷ってる、迷ってる。すごく迷ってる。	
A	いっぱいっていうのと、一台っていうのと対立があるわけじゃんね、ここでね。	
Y	ああ。	
A	ここで思い切って、この話題に焦点化するのか……。	○冷蔵庫は、一日何台作られるのかについて予想する発言が三人ほど続く。
A	(沈黙約20秒)	○授業開始から約16分30秒経過。
A	作り方とか人とか機械とかそこらへんもさ指導案に書いてるところあったんだけど、今来てるんだよ、話題が。ここは、出るところかな。(笑い)	
Y	そのときは、もうちょっとって思ってたんだ。	
A	うん。	

- T君よかったよ。ふふふふ。初めてだよ。こんなT君。
- N君もえらいなあって。どもらないで言えたもんなあ。
- D君らしいよね。K君が言うのとちょっと違うんだけどっていうふうを受けて。だから、やっぱつながってるんだよ。この子は、すごいプロペラに目をつけてたから。
- この子ね、気持ち悪いから帰りたいって言ったんだよ。給食の前に。でもね、なんかこう、みんなでがんばりたいなあって思って、……頑張れるかって言ったら、頑張れるって言うからさ、給食の時。で、手を挙げたからうれしかったよね。

上記のような省察開始冒頭からの発話を見てもわかる通り、A教諭は、授業開始直後から、子供の学びを味わい鑑賞することを頻繁に行っている。所々見られる沈黙も、子供の発言に耳を傾け、発言内容を味わっているのが見て取れた。社会科授業として、学ぶべき価値にどの程度迫っているかなどといった〈教師一対象（教材）〉の側から理解する側面よりも、その子の学びそのものを見つめ味わおうとする視点に意識が傾いた省察だと言える。子供の学びと切り離れることがない〈状況への没入〉が、授業当初からさっそく起こっているとと言えるだろう。

これは、5月の授業の時の姿と比べると極めて大きな変化だと言えるだろう。5月の授業では、子供の学びと自己の授業構想との間にある差異が間主体的対話的实践の実現を困難にした。間主体的対話的实践は、個人名のある子供と教師との間に具体的に育まれていく実践的対応力のため、子供を十分に知らなかった5月の時点では、子供の学びを味わい鑑賞し理を与えることがうまくできず、動的に進行する授業において、間主体的対話的に子供との次の取組みを作ることができなくなってしまったのである。それが、10月の時点では、子供の発言を楽しみつつ味わい鑑賞する受動的なゆとりが生まれている。これは、子供との間に、間主体的対話的關係性が構築されている事実を示すものだと言えるだろう。また、この子供の発言を味わい鑑賞する姿は、7月の授業時よりもさらに高まっているとも言える。7月の授業時には、子供の発言に対して〈教材文の文言をただ話しているだけ。自分の言葉で話してほしい。〉という見方を持ち、子供の発言を味わい鑑賞することが十分できない場面が見受けられた。しかし、10月の授業では、「思ったこと、気づいたことを話し合おう」という広い間口の学習問題の中で、始めに出された部品の用途に対する子供の疑問をまず一つ一つ受け止め、子供たちが部品の用途について予想し合うところを味わい鑑賞しながら見守っている。子供も対象との対話、自己との対話を行いつつ、間主体的に自己の内側からの見方や考え方を出すことができ、A教諭もそれを受け止め味わい鑑賞し、子供の学びに理を与えることができているのである。この姿に、7月より高まった間主体的対話的实践実現の事実を見取ることができると言えるだろう。

さらに、7月の授業と比較して言えば、もう一点大きな変化がある。A教諭は、子供の学びを味わい鑑賞しつつ、一方で、子供の学びの中から、対象への価値へ迫るポイントをどこに置くかに対して意志決定しようとする省察を行っている。

- ここは、まだ速いでしょうって感じだよね。ちょっとここ取り上げちゃうには。だから、板書は、しといたけど。
- うん、作り方の方に、……来てるね。所どころまた変なところもまた入るけどさ。
- ただ、もうちょっといろんなこと言わせたいなっていうのもあるわけ。半分以上。
- ううん、いや迷ってる、迷ってる。すごく迷ってる。いっぱいっていうのと、一台っていうのと対立があるわけじゃんね、ここでね。
- ここで思い切って、この話題に焦点化するのか……。
- 作り方とか人とか機械とかそこらへんも指導案に書いてるところあったんだけど、今来てるんだよね、話題が。ここは、出るところかな。(笑い)

対象の価値、すなわち日本の工業生産の現状を学ぶ上で追究すべきことは、大量生産の仕組みとその中での人々の工夫を探ることであるとA教諭は押さえていた。最近の動向を見ると、消費者の多様なニーズに応える生産や環境に配慮した生産なども重要な視点である。しかしそれも踏まえた上で、A教諭は、子供たちが学ぶ上での核心は、大量生産の現状を学ぶことだと考えていたのである。



一方、子供たちも、冷蔵庫分解を通して、冷蔵庫が生産される仕組みについての課題意識をもち始めていた。ただし、それらはもちろん各個により思いは様々であり、どうやって工場で生産されているのかが全くブラックボックスの状態では疑問をもつ子もいれば、機械の使用など、ある程度の予想を立てながら疑問を感じている子もいる。生産量に目を向けている子は、日量数十台の生産だろうという見通しをもつ子もいれば、たくさん作って売れるのかという疑問につながって迷っている子もいる。

〈作り方とか人とか機械とかそこらへんもさ指導案に書いてるところあったんだけど……〉と、A教諭が語っているように、A教諭にとって問題だったのは、大量生産の現状を学ぶという対象の価値に対して、幅広い子供たちの学びのどこから入り込んでいくことが集団的な学習を組織する上で最も意味があるのかであった。動的に進行する40人の子供たちが交わすコミュニケーションの中から、間主体的対話的に教師も子供も最も意味のあるポイントと考える共有点を意志決定し、授業を組織しようとしたのである。

この省察は、言い換えれば、〈デザイナー〉〈媒介者〉としての教師の役割が具現化されていく姿を物語っているものと言えるだろう。〈子供—対象（教材）〉〈子供—子供〉の関係性を動的に理解し、A教諭は、対象の価値へと子供たちが出会っていく媒介者として、創造的に授業をデザインしようとしているのである。また、この役割を果たせたのは、A教諭が、〈自己—対象（教材）〉の関係において安定した理解を創り上げていることが大きいと言える。7月の授業時には、子供の学びとの対話を続ける中で、〈本当に学ぶべき価値、内容は何か〉という課題意識をもつに至った。いわば、〈自己—対象（教材）〉との関係が不安定な状況に陥ったのである。しかし、10月の授業においては、A教諭にとって〈自己—対象（教材）〉の関係には、揺るぎない確信があった。〈工業生産の現状を学ぶ上での核心は、大量生産である〉という理解、強い信念が子供の学びを柔軟に受け止め、デザイナー、媒介者としての役割を果たすことにつながっていったのである。

#### (4) 子供の学びを味わい・鑑賞し続け、子供の学びを共有していく姿（第4回調査段階）

3月には、文部科学省発行の「心のノート」を利用して、「友達」について考えていく道徳の授業をA教諭は、行った。以下に、その授業の省察活動の記録を提示する。

資料5 3月28日実施 A教諭との授業後の省察活動の記録（抜粋）

発話者	省察活動の発話内容（A = A教諭、Y = 山根）	備考（授業展開等）
A	（白紙を配り、友達をキーワードに概念地図を個々書かせ始めた場面で……）	○省察開始（授業開始）から2分経過時から。
A	（沈黙約40秒）	
Y	とりあえずこのへんは、乗ってるなど？	○ビデオを凝視している。聞き手の私の話より、ビデオの中の状況に集中し始めている。  ○会話になっていない。○Sさんの机間指導をしている場面。私の問いかけに対して、ここでも会話になっていない。
A	いつもとおんなじだなあということだね。乗ってはいないしょ。……がちゃがちゃしてるだけ。	
Y	がちゃがちゃしてる感じ？	
A	どうもさ、何かこう、具体的に指示出して、ぱっと入るよりも、何かこういう時間があるんだよ、うちのクラス。	
Y	ああ、何かいろいろ質問してきたり…。	
A	そうそうそう。友達の様子見てたりだとか、話してたりだとか。	
Y	ああ、何か自己主張の時間があるわけね。	
A	あ、ちょっと落ち着いてきたね、今、少一し。	
Y	書く作業に入ったって感じ？	
A	……ずうっと、Sさんが書けないんだよ。	
Y	ほう、ああ。	
A	とうとう書けなかったね、最後まで。その友達っていう言葉から。	

Y	ふうーん。	
A	Sさんのこともずっと気にしてた。	
A	(沈黙約15秒)	
Y	すごい目立ったの？	
A	俺の中では、もうちょっとSさんのことは気がかりだったから。この前から。	
Y	あ、前からね。	
A	うん。上靴隠されたりだとか。だからさ、なんか話をしたんだよ。	
Y	ああ、こう書いたらって？	
A	後ろ向いているけど、やっぱなんか気になってるって状態だね？	
A	なんかこう、あれだね、友達と会話してたんだ。声は出てないけど。誰かと会話して	○ビデオに、目で会話する二人の子供が映る。
Y	る。	
Y	これ誰？	
A	Iさん。	
Y	Iさんか。	
	(……中略……)	
Y	これよく言うけど、あれだね、ほら。今日の授業こいつだっていうのがあるじゃん。	
	ね、そういう意味で、今日のは、Sさんでやってるのかな？	
A	うーん。Sさんピンポイントじゃないけど、……なんかこう、女子のことはすごいあったね、頭の中にねえ、女子の人間関係が、すごくこうグループかが、ね、してるから、なんとか、そのへんがこう、少しね、風通しよくできるような、一時間になればいいかなあって。仲良しグループをぶっつぶそうとかさ、さあ、みんなで手と手を取り合ってみたいな、そんな構えてはいないけど、なんかこう女子の関係を風通しよくしたいなっていう感じかな。後、男女のあれもね、支え合いみたいなものも、少し頭の隅にあったんだけど、ちょっとそこまでは、一時間で二つを求めるのは、厳しいかなと思って。心のノートには、その男女の協力とか支え合い、男子がいたから今の私があるみたい女子の日記も載っていてそれもいいなと思ったんだけど、そこはもう、目をつぶって、また6年になってからやればいいのかと思って。	○子供は、概念地図を作製している。
Y	来年担任だしね。(笑)	
A	そうそうそう。	
	(……中略……)	
A	今なんて言った？	
Y	わからない、聞いてなかった。	
A	(沈黙約35秒)	
Y	これ、他のパターンも考えてたの？例えば、概念地図グループでみようとか。そういうパターンも考えながら、	
A	考えてなかった、そんなこと。	
Y	ああ、これでいこうと、ずっと思ってた。	
A	書いたら、発表させようと思ってた。	
Y	はあーん。	
A	最初に見合おうと考えてても、やっぱやんなかったと思うね。書いてなかったし、Sさんが。	
Y	ああ、そうか。	
	(……中略……)	
A	腹が痛くなるっていったんだよ。こいつ。(笑) こいつ、友達で腹が痛くなるって言うてるもんで、だもんでさ、聞いたら、友達と一緒にいると、笑うから、笑うと腹が痛くなるって。	
Y	はああ。	
A	めずらしいなって思って。(笑) 深いんだよね。なんかよくわかんないけど。	
	(……中略……)	
A	(沈黙約45秒)	
A	ああ、T君、教科書忘れたんだよ、心のノート。また忘れたなあって思って。Aさんの後半聞いてないよ、きっと。T君が気になって。	○省察開始から約15分経過
A	(沈黙約40秒)	
A	もうちょっと0君だったらねえ、まともな答えが出てくるかなと思ったんだけど。いきなり、(友達) 良いとか言われたもんで、つつこんで聞いた。	○文科省発行「心のノート」を利用して、友達について話し合っている。
A	(沈黙約20秒)	

Y	(発表したのは,) O君だよ。	
A	(沈黙約10秒)	
A	何て言った?	○省察開始から約20分経過。
Y	わからない。	
A	(沈黙約1分30秒)	
Y	なんて書いてあるんだろう?	
A	ああ、けんかだ。	
Y	ほおー。	
A	(沈黙約10秒)	
Y	一回こっへ振ったのは、どういうことだろう?けんかかっていうのはさ。いい、いいっていうことできたじゃん。でも、けんかに振ったじゃんね。	○「友達とけんかする事ってある?」と投げかけている。
A	だからその時が、けんかした時ってというのがお互いの意見が通じないとかさ、理解し合えないときだよっていうことで。でも、そういう時こそ、逆に言うと、その人のこと理解できるチャンスだよっていうことをやりたかったんだよ。	
Y	ああ。	
A	だから、けんかしたからって、そっぽ向いても、ね、あの、次につながってかないよってこと。逆にそういうお互いの意見が合わないときにこそ、じっくりね、相手のことをわかってとして、話をするとか大事だよっていうこと事やりたかったの。だから、そっちへもっていった、話を。	
Y	そうか、どうしてもお気楽にさ、仲良くとか楽しいとかじゃなくて。	
A	そうそうそうそう。もう一步深い友達ってうか、友情。	
A	(沈黙約55秒)	
A	(今の子供の発言の内容) わかった?	
Y	わかんない。	○省察開始から約23分経過。
A	(沈黙約15秒)	

A教諭の省察について、まず、特筆すべきなのは、A教諭が子供の学びを〈味わい・鑑賞〉し続けている点である。例えば、授業冒頭部分。授業開始時の子供の状況は、決して落ち着いたものとは言えなかった。しかし、騒々しいくらいの子供の動きを、A教諭は、子供たちらしさとして〈味わい・鑑賞〉し受け止めている。また、この時、A教諭は、ビデオを凝視し続け、刻一刻変化する子供の動きを注視しているように見えた。〈ああ、何か自己主張の時間があるわけね。〉の筆者〔山根〕の問いかけを遮るように、〈あ、ちょっと落ち着いてきたね、今、少一し。〉と語るころから、ビデオに集中し、子供の動きを追っている様子がわかる。

このビデオの凝視は、その後も継続されていく。また、この時、断続的に沈黙に入る姿が観察された。抜粋記録中、〈今、何て言った?〉と、3回聞き手である私に問うているところからも、この沈黙は、子供の声を聞き状況を把握するために沈黙し、授業展開に没入していつている姿の表れと言えるだろう。しかも、沈黙を破っているのは、聞き手の筆者〔山根〕であることがほとんどだった。抜粋記録中では、8度沈黙を破る発話がある。そのうち6度は、筆者〔山根〕である。筆者〔山根〕が口を挟まなかったら、A教諭の沈黙は、さらに長く続いていたのではないと思われる。

さらに、A教諭の発話に注目してみたい。A教諭が、授業構成の意図・ねらいについて発話している箇所は、2カ所ある。しかし、その発話は、聞き手である私の問いに対して答えたものであり、教師側の意図・願いが出ているのは、省察記録中、O君に対しての発話の1カ所だけである。A教諭自らが発話し始めた内容は、ほぼ子供の発言を〈味わい・鑑賞〉していたものであった。このことから、A教諭が授業展開に没入し、子供の学びを〈味わい・鑑賞〉しようとする志向性を強く働かせていたと考えることができる。また、つけ加えると、授業構成の意図を問う私の質問に、かなり長いセンテンス

で答えているところから、授業の組織化を図る教師の役割をA教諭がないがしろにしていたわけではないということもわかる。授業の組織化を図る教師の役割を認識し、授業構成の意図をもちながらも、むしろ、それは、意識の奥に潜み、子供の学びを〈味わい・鑑賞〉することに主眼が置かれていたと言えるのではないだろうか。ただ単に、子供の学びを〈味わい・鑑賞〉することに傾注し、いわゆる〈這い回って〉いたわけではないことをつけ加えておきたい。

以上のような分析から、A教諭は、子供の学びを〈味わい・鑑賞〉する点において、一層の高まりを見せたように思われる。またこの時、5月当初には〈教え手—学び手〉間に明らかに見えた〈差異〉が影を潜め、A教諭は状況に没入しながら、柔軟に出来事を進行させている様子を垣間見ることができた。さらに、この姿は、〈教え手—学び手〉の関係性よりむしろ、〈わたし—あなた〉という関係性の中で、学びを共有し合いながら、授業を創っていく事が現実に達成できている姿と言うこともできるだろう。1年を経て、A教諭の〈間主体的対話的实践〉は、このような質的な変容を見せたのである。

## 2. 概念地図からみるA教諭の教職観の変容

### (1) A教諭の研究参加当初の教職観

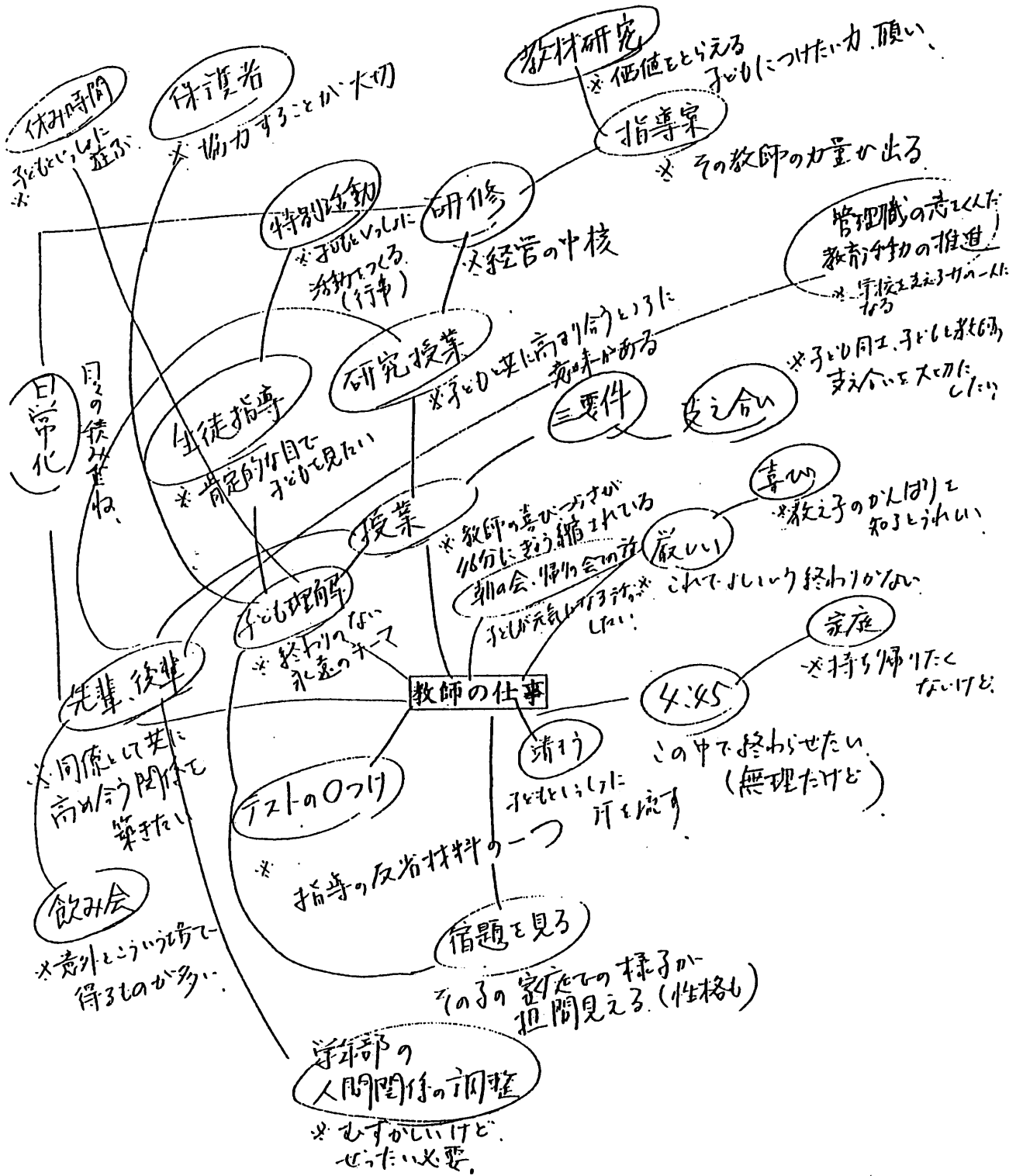
上述したエスノグラフィーの補足的な取組みとして、A教諭には、研究開始時の4月と約半年が経過した12月に、〈教師の仕事〉と題して、概念地図を書いていただいた（次ページ及び次々ページに一括して提示）。エスノグラフィーの補足として、その概念地図を比較・考察する作業を行ってみたい。

A教諭（男性）は、研究参加当時、教職14年目で、F小学校赴任3年目にあった。5年生を担任し、研究主任の職にあった。

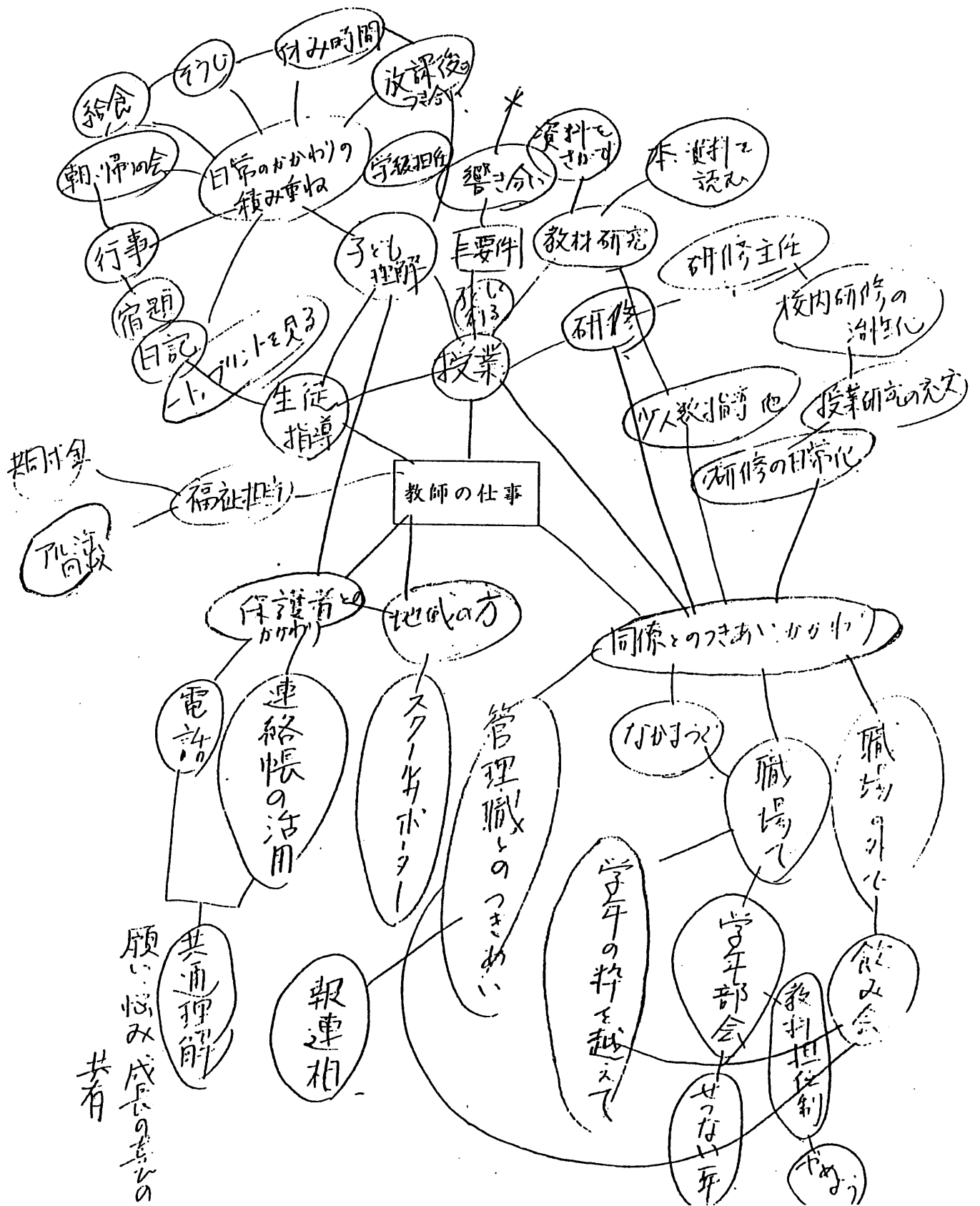
A教諭は、〈子供に理を与える〉実践的研究への参画を、快く引き受けてくださった。なぜなら、A教諭自身も、〈子供に理を与える〉ことから、子供にとって真に意味のある授業へと改善を具体的に図っていく教育方法の重要性がこれまでの実践を通して、深く認識されていたからである。

この学校（F小学校）へ来て、始めに研修計画聞いたときは、子供理解なんて当たり前じゃんと思ってたもん。でも、一学期にとなりのクラスのN先生とI先生の算数のTTの授業見て、その時、S君が「4つの条件で合同な四角形は書けるということが出たけど、本当のことはまだわからない。これからも探していきたい。」みたいなこと言ったんだよね。そんなこと言える子がいるなんて驚いたんだよね。それが一番かなあ。それからF先生の授業見て、やっぱりその時も教師と子供がつくる授業やって、その後、おれが授業やって、全然子供の思いとずれた授業やっちゃってさ、もっと、子供を大事にしなきゃいけないって思ったよ。落ち込んだよ。その時は、けっこう。

資料6 研究参加当初の〈教師の仕事〉に関する概念地図



資料7 12月時点での〈教師の仕事〉に関する概念地図



F小学校に赴任した一年目、子供同士、子供と教師の学びの事実・軌跡を授業記録などをもとに丁寧に把握し、その事実把握に基づいて授業を組織し続けていこうとするF小学校の研究実践に触れたA教諭。実はA教諭は、前任校であるH小学校での教育実践経験の中から、徐々に子供理解に基づく授業を求める志向性をもち始めていたという。

授業をした時の喜びって二通りあると思うんだよ。一つは、見通しがうまく当たって、計画通りに進む授業。もう一つは、見通しとは全然ずれちゃったんだけど、子供と一緒に作ったなあっていう授業。子供が意外なこと言って、でもその意味を理解しながら、中味のある授業ができるのもおもしろいって思うようになったのは、前任校の頃（教職9年目から11年目）からかなあ。授業に余裕ができたからだと思う。

ところが、F小学校において自己の授業記録の分析を行ったとき、A教諭は、現実には、子供の発言や行為の意味・価値等の理解及びそれに対する教師の取組みの相互作用をまだ十分に行うことができていなかったと省察したのではないだろうか。〈もっと、子供を大事にしなきゃあって……〉の言葉に、それが表れていると言える。

F小学校において、これまでの〈自己の子供理解〉についての認識と、授業記録から分析された事実との違いを具体的に学び取ったことがきっかけとなり、以降現在に至るまでその子供理解に基づく授業づくりの取組みの中に、A教諭は、身を置くようになったと言えるように思われる。したがって、数年に渡るA教諭の教育実践の足跡を経て、〈子供に理を与える〉反省的实践は、A教諭にとって、すでにA教諭の教育実践の中核に据えられてきたものと言えるだろう。

現に、本共同研究に入るにあたり作成していただいた概念地図を見ると（前々ページ資料6）、教職の中核は授業であり、その授業の意味は、周辺に教師間の同僚性や保護者との協力、家庭時間との関連などの広がりをもちつつ、子供との相互作用のもと共同構成することが核になるものという認識が高くあることが推察できる。また、〈喜び〉〈つらさ〉〈厳しい〉などの感情表現からは、複雑で不確実な実践を認識し、教室で生起する出来事・事実に基づき、それと離れない適切な対応をしようとする教職観が窺える。

この概念地図の分析から見ても、A教諭にとっては、〈子供に理を与え〉、自らの子供との取組み方を構成しようとする教職観が、すでに教育活動の中核になっていたということができるだろう。

## (2) 12月時点でのA教諭の概念地図

12月に入り作成していただいた概念地図（前ページ資料7）を4月に書いていただいたものと比較すると、〈保護者とのかかわり〉と〈同僚とのつきあい、かかわり〉に、膨らみができていることがわかる。

これは、例えば、〈電話〉〈連絡帳の活用〉〈教科担任制〉など、これまでの教育実践の具体を通して、クローズアップする事柄に関するキーワードが増えたと見る事ができると同時に、A教諭の内面に、子供を取り巻く他者との関係の重要性をより一層認識する見方が形成されてきているということが言えるのではないだろうか。この中での〈共にどう育てるか〉という協働的な見方・姿勢は、間主体的対話的実践の実現をめざす中で、意識の遡上に強く登ってきたものではないかと推察する。すなわち、間主体的対話的実践実現をめざすことが、教室の外に対して開かれていく志向性と教室の外との関係の重要性を一層認識させるように、内面に働きかけていくのではないかとということである。ただし、

A教諭は、次のようにも語っている。

○保護者や同僚なんかとの仲間作りは、子供が帰ってから考えること。授業が並列。でも、  
(全てのキーワードの中の) 一番は、やっぱり子供理解かなあ。

A教諭にとっては、〈子供理解〉があくまでも教師の仕事の中核にあるというのである。この見方は、重要である。A教諭にとって、子供を理解し切るといふことはあり得ないという認識を示しているからである。日々起こる新たな取組みの中で、子供を理解しようと努め続け、そこに間主体的対話的に次の取組みを作っていくとする実践スタイルがA教諭の中に根づいていることが、この言葉に示されていると言えるだろう。

A教諭の概念地図及びそれに関する語りから、間主体的対話的实践実現に向けては、一方で、教室を取り巻く他者との関係性をより重要視する認識が高まりつつも、あくまで中核には、〈自分—子供〉があり、〈子供理解〉がすべての活動を創造する根源となり続けている認識を示すものと考えられるだろう。

### 3. エスノグラフィー分析から仮説の生成へ

—間主体的対話的实践力形成の中核＝境界線の移行と〈器〉からの視点—

以上、エスノグラフィーを中心に概念地図の補足的な取組みも入れながら、A教諭の1年間の実践を追いかけ、分析・考察してきた。次に、これまでの分析・考察をもとにしながら、エスノグラフィーの最終的な到達点である仮説生成の作業を行っていくこととする。

およそ1年にわたるA教諭の実践の分析・考察から、〈間主体的対話的实践力〉という力量形成の途上には、

- 子供の学びを味わい・鑑賞すること
- 子供の学びとの間に生まれる学びの差異から、互いに意味のあると考えられる共有の学びを間主体的対話的に導き出すこと
- 教室の外の実践との間主体的対話的な開かれた実践を実現しようとする事

の3点において、実践者の内に課題性が生起することが見出されてきた。ただし、ここで1つ留意しておきたいのは、この課題性の生起は、学び手との相互作用の中で、主にはコミュニケーション行為を媒介としながら、形成・実現されていくものということである。すなわち、この事態を引き起こす〈間主体的対話的实践力〉というものも、教師の内面に固定化・実体化して存在するものではなく、あくまで、学び手との関係性の中で、捉えられなければならないのである。このことを踏まえ、この課題性が生起しているときの実践者の内面をさらに考えてみると、次のような仮説が導き出されてくるのではないかと考えた。

その仮説とは、〈間主体的対話的实践〉が実現していく途上においては、その前提・根幹に、〈教え手〉と〈学び手〉との間にあった〈自—他〉の境界線が移行し、自分のものとも相手のものとも区別が付かない事態の中で出来事が進行するということが起こっているのではないかとということである。すなわち、本来〈教え手—学び手〉という互いに対峙し分かち別れている関係にあるものが、少なくとも教え手から見ると、学び手との間にあった認識と態度の境界線が移行し、相手が自己の中に内面



化し（あるいは相手の中に入っていき）、今取り組んでいることが自分のことなのか相手のことなのかが不明確になっている事態が起こっているのではないかということである。

A教諭の事例を踏まえると、この三点の課題性が生起するきっかけは、〈教え手〉が教師の役割として内面にもつ授業計画の進行・授業の組織化への使命感、対学び手に対する権威維持欲求感、統制欲求感などという意識を一端かっこの中に入れ、〈わたし—あなた〉という関係性の中で、〈教え手〉が自己の内面にある経験知（practical wisdom）を駆使して、〈子供の学びを味わい・鑑賞すること〉が起こるかどうかだと考えられる。

この〈味わい・鑑賞する〉営みが起こると、相手の認識や態度が内面化して（あるいは、相手の認識や態度の中に自己の方から入って）、学び手との境界線が移行していき、同時に、対峙し分かち別れていた〈教え手—学び手〉の関係性が解消し、共に学び合う〈間主体的対話的実践〉は、実現されていくのではないかと推察する。しかも、この境界線が移行し相手が自己の中に内面化して（あるいは、相手の中に入って）いくのは、いわゆる〈馴れ合い〉とか〈甘え合い〉などという言葉で語られる自己中心・自己都合の状態を生み出すものとは異質なものとする。

カウンセリングマインドをもって、クライアントと対話的に問題解決に当たる臨床心理の立場から、川寄克哲は、次のように述べている<sup>(13)</sup>。

……意識論的に見れば、[自/他]という具合に境界（/）で他と区切られた《自》意識から、そのような《自》意識が変性し背景に退き、〈器〉（[ ]で示される部分）としての意識状態へと移行するということになる。

この[自/他]の図式は教育現場では[教師（教える者）/生徒（教えられる者）]として現れるのが日常であろう。教師が教える者として生徒との境界を明確にしていくことは職業的要請でもあろうが、それゆえに教師のペルソナは硬直していく危険をはらむものとなる。……心理療法の場面で、治療者がその役割を固定しかけるとクライアントは巧妙にそこをついて崩そうとすることは、よく経験することであるが、これは教師に対する生徒にとっても同様であろう。特に〈問題児〉はこの辺りに敏感である。ここに前述のような方向で取り組んでいこうとする教師は、意識的にせよ、無意識的にせよ、〈器〉への移行を試みているわけである。

元来、教育活動は、〈教える者—教えられる者〉〈知っている者—知らない者〉という関係性が前提にある。また、両者の関係性には、社会・文化の代表者という使命感をもった教授者側への学習者の同化を求めるベクトルが作用している。ここに、意識的にせよ無意識的にせよ権威維持欲求感や統制欲求感などが芽生えてくるのだと言えるだろう<sup>(14)</sup>。しかし、その同化のベクトルを阻む者が、両者の間にある年齢・性別、立場や役割、人格的なものなどを含む差異であり、それが、川寄によって〈/〉で示される境界線を形成していると言える。

〈間主体的対話的実践〉は、簡単には解消されない差異を前提に、一方的な〈同化〉ではなく、〈共有〉を生み出そうとする実践であり、常に磁力が反発するような緊張関係も内包するものと言える。したがって、〈馴れ合い〉や〈甘え合い〉等という自己中心・自己都合の事態が発生することはあり得ない。

その緊張関係の中で、〈教え手—学び手〉間の認識や態度の〈共有点〉を見出そうとし、また時に〈共有点〉が見出される取組みを続けるうちに、《自》意識が背景に退き、差異によってひかれた境界線が移行し始めるのではないだろうか。例えば、先に挙げたA教諭の7月の授業における省察活動にあっ

た沈黙について、A教諭は、「自分がイメージわかなかったから、なるほどなあって聞いていた。」と語っていた。この沈黙こそ、その〈境界線の移行〉の事実が起こっていた瞬間なのではないかと推察する。

この沈黙の間、A教諭は、明らかに子供の発言の中に没入していた。固着する自己の見方・考え方はなかった。ただ、子供の発言に身を預け、子供の発言を〈味わい鑑賞して〉いたように見える。おそらくこの時、A教諭は、実践の状況に没入すると同時に、A教諭の内面にある〈境界線〉が、柔らかくあいまいなものとなっていたのではないかと推察する。同時に、〈境界線〉は、子供の側へ（あるいは教師の側へ）移行を始める事態が起こっていたのではないかと推察する。

この過程の先に、川崎は、〈器〉（＝ [ ]）の位置に視点が移るといふ。確かに、A教諭の場合にもその事態が起こっている。

「……自分がそこまで考えていたから、それでT君がいたから、これおもしろいと思って、広げたいなってやっちゃったけど、それでよかったのかなって……。」という省察は、それを物語っている。A教諭が子供との学び合いに没入する中で、社会的実践との整合性を求めた省察は、自己の境界線が子供の側へ（あるいは教師の中へ）移行する中で、子供を協働する学び手として捉えた〈器〉の位置から起こったものと考えられるのである。

この〈器〉の位置に立ったとき、その視点は、冷静で醒めているという特徴にも触れておきたい。A教諭の省察は、自己と子供との学びの足跡を、冷静に観照しているように見える。これが〈器〉の位置に立った時の視点と言えよう。自己と子供との取組みを一端社会的実践との関係から相対化し、冷静に切り離して見る。その中から、改めて〈自己—子供—社会的実践〉との三者の関係の中で、〈共有点〉を見出そうとしている省察である。実践に没入しながらも、〈馴れ合い〉や〈甘え合い〉といった自己中心的な視点とは違う、極めて冷静で客観的で醒めた見方を求めている視点ももっているのである。

さらに、〈器〉の位置から見ると、そこでの問題解決は、学び手のことを考えているようでもあり、自分のことを考えているようでもある混沌とした事態として起こっていると言えないのではないかと推察する。A教諭が授業展開上起こった滞りを、一般的な方法に還元したり、一方的に子供の責任に還元しなかった理由もここにあるのではないだろうか。〈器〉の位置の視点から見ているとき、その中で起こっている問題は、〈教え手〉〈学び手〉と切り離すことができない共有する問題となっている。つまり、子供の学びに起こるなにがしかの問題は、即教え手側が共有する問題になって跳ね返ってくる。

しかも、〈学び手と共有する問題解決〉の多くは、簡単には解決されない、教師自身の自己の問い直しまで求めてくるような、多くはネガティブな事態として教師に認識されるものと言えるように思われる。前述したように、A教諭が「思ったことと違ういろいろな表れがあって……。でも、……突拍子もないのを楽しむようにしている。ああ、そういう考えもあるのかって。」と語っているのも、元を正せば、自己の境界線が移行し、自己の見方・考え方・取り組み方の問い直しまで求められてくるネガティブな事態を、むしろ実践をより良いものにしていく契機として、ポジティブに捉え直そうと試みていることを語っていると言えないのではないだろうか。

#### IV 終わりに

##### 1. 〈間主体的対話的实践〉への入り口と到達点

〈間主体的対話的实践〉の実現をめざす実践者の内側に起こる出来事についての上記の仮説を踏まえつつ、最後に、本研究の補足点として二つの問いを立て、それらについて考えながら、今後の研究の

課題の方向性を示すこととしたい。

一つ目は、上記で述べたような〈間主体的対話的実践〉の営みの世界に、教え手が入り込んでいく端緒、きっかけとは何かということである。すでに教職に就き10年以上が過ぎ、実際に〈間主体的対話的実践〉を志向していたA教諭のエスノグラフィー分析から、この問いに根拠をもって答えていくことには無理があるとも言える。しかし、〈間主体的対話的実践〉は、〈起こすもの〉ではなく、〈起こるもの〉だとして、教師個々の経験のもと自発的に生起するのを待つしかないものだというだけでは、あまりに消極的すぎると考えた。推測の域を出ないところがあり不十分だと指摘されるのを承知しながら、まず始めに〈間主体的対話的実践〉実現への営みを駆動させたきっかけは何なのかを探してみたいと考える。

二つ目には、〈間主体的対話的実践〉の最終的な到達点はどこなのかということについても考えてみたい。〈間主体的対話的実践〉に入り込んだ実践者は、その実践力の形成を図りながら、どんな到達点を求めて、実践に取り組んでいくというのだろうか。この問いも、今後のA教諭の取組みの具体等を見守る中から考えていくべき必要性を感じており、結論を出すのは、性急なことかもしれない。しかし、現時点で言えることに絞って、考えを述べてみたい。

#### (1) 〈間主体的対話的実践〉に入り込むきっかけとなるものとは何か

A教諭には、〈自己（教師）—対象〉の関係よりも、〈子供—対象〉の関係を注視しようとする志向性が、共同研究に入った時点からすでに高くあった。もちろんこの根幹には、子供を大切に思う感情、すなわち児童愛の深さが基盤としてあったことはいままでのない。認識論的にいえば、〈自己—他者（子供）〉の間にある差異を尊重し、差異を前提に子供との相互作用を図る態度と認識を元来もっていたということである。

しかし、子供を大切に思う感情・姿勢を資質としてもっていたから、〈子供—対象〉の関係を注視する志向性が高まったと短絡的に考えるてはならない。もともと、その感情・資質は、教職に就くもの全てがもっているべき資質だからである。その資質・感情をもっているもなお、〈教える—教えられる〉〈知っている者—知らない者〉の関係性の中で、間主体的対話的関係に開かれていくことができないこともあるのである。では、なぜA教諭は、〈間主体的対話的実践〉に開かれていったのだろうか。

先に述べた通り、A教諭は、F小学校赴任当初の同僚・先輩教師の授業参観とそれに続く自己の授業実践体験がこの志向性を高めている。この事実が重要なのではないだろうか。すなわち、教師集団内において、教師相互が共に織りなした〈間主体的対話的実践〉に開かれていく経験がA教諭の実践転換の契機を創り出していると言えるのではないかということである。言い換えれば、A教諭も含めた教師相互の創り出した同僚性〈collegiality〉が両者の教育実践を転換させているのではないかということである。しかも、この教師間の同僚性は、いずれも同学年を担当した同僚・先輩教師との間に形成されたものだということが特筆すべき要素ではないだろうか。つまり、この規模における同僚性こそが、A教諭の〈間主体的対話的実践〉への転機をもたらすものではないかということである。

このように考えるのは、〈間主体的対話的実践力〉の性質による。例えば、〈漢字の習熟度を確かめるために、空書きをさせる〉というような、言語を通して伝達できる技術的力量と違い、〈間主体的対話的実践力〉は、固有な状況や文脈に動的に対応していく各教師ならではの実践力である。したがって、例えば、〈子供の声に耳を傾け、差異を聞き取りなさい〉などといった一般化した言語化できるレベルで力量を伝え合っても、ほとんど意味をなさないと言っていいだろう。実際には、どう差異を教師が聞き取るのか、聞き取った差異に対して教師はどう判断するのかという具体的取組みの事実の中

にこそ、この実践力の具体もあるのである。学年の教師集団は、各教室ごと隔てられた空間があるとはいえ、協働で子供への指導をする機会は多い。互いの指導を互いに見合う機会は、他学年の教師に比して、格段に多いのである。互いに子供を知り、その上で互いの指導・行為を言語を通して語り合うことは、研修面だけでなく、学年運営上必須の要件である。いわば、この互いに互いを見、互いを語り合わなければならない状況の中で、具体的事実を照らした理解や振り返り〈reflection〉が起き、〈間主体的対話的实践〉に開かれていく土壌を形成していくのではないだろうか。ただし、このときに交わされるコミュニケーションが、結局は、〈だから子供にはこうすればよい〉といったような一般的な指導方法や見方を示したり語り合ったりするだけに留まった場合には、事実上、一般化されただけに留まるわけであり、〈間主体的対話的实践力〉は、互いの会話の中から消えて見えなくなってしまう。あくまで、個人名をもった子供に対して、個人名をもった教師がどのような理解をし対応をしたのかというレベルで、コミュニケーションが交わされる必要がある。すなわち、状況固有の出来事だという認識を見失わず、子供や教師の行為や言動を一般化して見ることなしに、実践を語り合うということである。しかし、子供との具体的な取組みを進める現場の最前線においても、一般化された言説で教育実践を語ってしまう事は多々ある。固有の状況・文脈を離れず、互いに実践を語り合うことは、実は極めて難しい作業であり、微妙なコミュニケーションの違いから、結果として事実を一般化して語ってしまうことは、よくあることなのである。その中で、A教諭が〈間主体的対話的实践〉へと開かれていったということは、彼を身近で取り巻いていた同僚性がそれだけ特有のものをもっていただけではないだろうか。

二点目に言えることは、今述べた経験のあり方が基盤となり、引き続きA教諭の教育実践上に起こる数々の出来事（事実）の意味が、技術的实践などとは違う形に組み替えられ、自己の〈間主体的対話的实践〉に関する経験知の質に変化がもたらされたのではないかということである。つまり、具体的な子供の学びとの状況や文脈を含みこんだところで、相互構成的・創造的に創りだしていく経験として教育実践を理解し、それがまた次の具体的・個別な出来事について、〈受動—能動〉の営みを自発的に引き起こし、さらに〈間主体的対話的实践〉に関する経験知を反省的に構築・創造していくという教育実践経験のサイクルが、展開されているように思われるのである。

三点目に、教育実践を相互構成的なものとして理解し、〈自己—他者（子供）〉両者の差異を前提に、〈子供—対象〉の関係を注視しようとする志向性のもと、教育実践上の転機だと自己自身も明らかに自覚できる〈間主体的対話的实践〉へのターニングポイントが生まれていったことも重要だと考えられる。A教諭は、F小学校に転任して、自己の授業分析を行ったり、同僚の授業を参観したりした出来事及びその中で感じた〈子供理解なんて当たり前だと思ってた……もっと、子供を大切にしなければ……、正直落ち込んだよ……〉という感情の発現がそれだと考える。A教諭は、授業分析の事実から子供との相互作用、相互構成的な授業づくりに問題意識をもった。この事実の認識が以降の〈間主体的対話的实践〉に開かれていく取組みを生み出している。子供との相互行為について、自ら取り組み方や考え方の至らなさ・改善点を自己の内からネガティブな感情を伴うほど衝撃的に実感する経験を味わうことが〈間主体的対話的实践〉のサイクルに入り込む重要な契機となっていると思われる。

さらに四点目に、現在の教育実践を取り囲む社会的状況に目を向けると、子供との相互行為の事実を大切に教育実践を構想することを求める要請が高まってきていることが挙げられるだろう。とりわけ80年代以降の臨教審や中教審の答申、教課審答申とそれらに基づく学習指導要領の実施、県及び地教委による子供の学びの事実を重視しようとする数々の施策の実施等の状況が、教職に就き教育実践を積み重ねているA教諭の経験と、ちょうど時期を重ねるかのようオーバーラップする。このよう

な回りの状況によってもたらされる職場内外でのコミュニケーションなどが、二人の〈間主体的対話的実践〉の実現のための力量形成の営みを、背後から支えているのではないかと考えられる。

## (2) 〈間主体的対話的実践〉実現の到達点とはどこか

以上四点にわたる整理のうち、特に第一点目に取り上げた学年教師集団レベルの〈小さな規模の同僚性〉が〈間主体的対話的実践〉に開かれていくきっかけとしての意味は、大きいと考える。

A教諭と筆者〔山根〕は、いわゆる同僚教師である。幾度か繰り返した授業研究のときだけでなく放課後の職員室や休み時間などにも、子供のことや指導のことなど語り合うときがあった。

この時おもしろいのは、互いの見方や考え方が違うということが前提にあることである。例えば、授業での教師の出方について話し合っていたとき、相手の考えたことと自分の考えていることの違う点やまだ話合いに出ていない見方などを、コミュニケーションしながら互いに出し合っていく。無理にそうしようとしているのではなく、話し合っていると違いが出てきて、自然に話題は、「ああでもない、こうでもない」と広がっていくのである。そのコミュニケーションが続く原動力は、恐らく相手との共有点を探そうとしていることにあるのではないかと考える。また、できれば、自己の見方に共感して思いを共有してほしいという願いがあるのかもしれない。もっと言えば、考え方や見方を共有する仲間となってほしい相手だと感じているからこそ、コミュニケーションし続けるのだらうと思う。その中で、共有点を見出せるような会話が生まれることもある。しかし、授業をすれば、互いに全く違う授業をする。やはり、差異が解消されることは、あり得ないのである。

これが、本論文で意味している同僚性〈collegiality〉の特徴的な姿を表していると言っている。〈間主体的対話的実践〉においては、同僚教師の間においても、〈わたし—あなた〉という関係性の中で、互いの実践について差異を前提に、共有点を探し合う語り合いが行われるのである。こうした話合いは、すでに終わった授業の出来事を語り合っているものであり、教科の側から言えば、すでに終わったことであり無意味なことではないかという声も聞こえてきそうである。しかし、〈間主体的対話的実践〉は、教科が変わったり単元が変わったりしてもなおそこにあり続ける〈教え手—学び手〉〈わたし—あなた〉の関係性に目を向け、対象（教材）を媒介にしながら、間主体的対話的に意味のある学びの事実を作り上げていこうとする実践である。〈間主体的対話的実践〉をめざす者にとっては、そこで得た子供理解、自己理解は、次の新たな続きづくりに生きて働くものだと言えるのである。

ただし、ここで得たものが、次の実践に直結して全て生きていくかということ、そうとは限らないことも述べておく必要があるだろう。なぜなら、実践は、不確実性、複雑性、一回性という性質をもつものだからである。実践は、常に新たな出来事に出会う場であり、実践を振り返りながら得て積み上げてきた子供への認識や態度を次の場に適応しつつも、また新たな課題が見えてくるのである。自ら課題を見つけ出す場合もあるし、実践を互いに交流し合う中で、同僚の違う見方が気づけなかった自己の課題に気づかせてくれるときもある。子供に対して同僚とともに実践の取組みを進める中で、常に動的に課題が生み出されていく。またその課題は、そこで終わる課題ではなく、次の続きづくりの取組みに生かされる、また生かさねばならない課題なのである。

結局、〈間主体的対話的実践〉に入り込んだ実践者は、〈間主体的対話的実践〉のより良き具体を同僚と共に求め続けることになるのであり、常に新たな課題と出会い、次の続きづくりに取り組んでいくサイクルの中に突入することになるのだと言えるのではないだろうか。その点から言えば、〈間主体的対話的実践〉の到達点、求めるべき確固とした姿は、存在しないと言っているだろうか。〈間主体的対話的実践〉が完全に実現され続けた具体の姿など、あり得ないと言っているのではないだろうか。〈間

主体的対話的实践)に入り込んだ実践者は、とらえることがなかなかできない未知なる具体を求めて、終わりがなく出口が見えない中を、目の前の子供たちとの実践を手がかりに、より良き〈間主体的対話的实践)をめざして取組みを続けることになるのではないだろうか。

## 2. 今後の研究の課題

この〈間主体的対話的实践)に入り込んだ教師の、入り口から到達点までの営みの姿を、より明らかにしていくことが、今後さらに追究していくべきテーマだと考える。エスノグラフィーにおいては、信頼性・妥当性が重要な鍵を握る。その意味からも、事例の収集を今後も現場の実践の中から地道に進め、〈間主体的対話的实践力)の形成の内実を探りたい。また、これは、教師の自立を実現する実践力とは一体何かという根本の問題にも立ち返り追究していく必要があるものと考え。

また同時に、これまでの教育言説や現在における教科教育学、学校経営学、教育実践学、教育心理学等の教育言説など、それぞれのディスコースにおいて語られていることに耳を傾け、これら様々な要素との関連を考えながら、〈間主体的対話的实践力)の教育における意味と役割を具体的に自己の中で位置づけ、実践の中で統一させていく必要があると考える。

現場の教育に直接携わる者として、今後の自らの教育実践経験と、その時々重ね合わせながら、丁寧に追究を進めていきたい。具体と離れず、具体の中から真実を探っていきたいと考えている。

## 引用文献及び注

- (1) 身体の同型的・相補的交換を含む二者間の関係性を指す意味から、〈間主体)という用語を用い、英訳の上では、〈inter-subject)とした。平凡社の哲学事典によれば、〈inter-subject)は、一般に〈間主観)と訳される。しかし、上述の理由から、〈inter-subject)を、本論文では、〈間主体)と対応させて用いることにした。
- (2) ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵 専門家は行為しながら考える』ゆみる出版 2001年 153—154ページ。
- (3) 同掲書 148ページ。
- (4) 同掲書 115—118ページ。
- (5) 同掲書 154ページ。
- (6) 秋田喜代美「解説 ショーンの歩み—専門家の知の認識論的展開」同掲『専門家の知恵』217ページ。
- (7) アクションリサーチ研究も含むフィールドワークであるので、情報提供者としての〈インフォーマント (informant)〉という呼称は用いず、〈研究参加者 (participant)〉という呼称を用いることにした。
- (8) 平山満義は、〈参与観察法)という訳語が、研究者が現場に入り込み受け入れられる中で、本音のデータを得るという意味合いからほど遠い印象を与えること、〈参与)の語感が研究者の地位の高さをイメージすることから、〈現地参加観察法)という表現をとることを提起している。(平山満義著『質的研究法による授業研究』北大路書房 1997年 39ページ。)
- (9) 箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ

書房 1999年 2—86 ページ。

- (10) 別惣淳二著「教育実習生の知識構造から捉えた反省的思考に関する研究——コンセプトマップ法の活用を通して——」『広島大学教育学部紀要 第一部 (教育学)』第44号 1995年 199ページ。
- (11) 前掲 箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門』38ページ。
- (12) ヒューバート・L・ドレイファス/スチュアート・B・ドレイファス著 椋田直子訳『純粹人工知能批判』アスキー出版 1987年 54—65ページ。
- (13) 川寄克哲「教育現場における『境界の移行』としての心理療法的接近」河合隼雄編『不登校』金剛出版 1999年 203ページ。
- (14) 教師が〈統制〉意識や〈管理〉意識をもっている点について、近藤邦夫氏が、以下の著書において指摘している。近藤邦夫著『教師と子どもの関係づくり 学校の臨床心理学』東京大学出版会 1995年 139—157ページ。