

## 授業研究としての「アクションリサーチ」の試み — 小幡肇氏（奈良女子大学附属小学校）との協働による授業研究 —

森脇 健夫\*・小幡 肇\*\*

A trial of “Action Research” as the Lesson Study  
— A lesson study in collaboration with Hajime OBATA  
(Elementary School Attached to Nara Women’s University) —

Takeo MORIWAKI・Hajime OBATA

### はじめに

研究者の実践現場への参加の仕方として、アクションリサーチが脚光を浴びるようになってきている。アクションリサーチとは、もともとはクルト・レヴィン (Kurt Lewin, 1890-1947) の考案によるものであり、社会変革を実践研究の射程の中に入れていた。

アクションリサーチは歴史的に見れば、実験的な「科学的」な心理学の対抗軸として時には勃興し、衰退するという歴史を経てきたが、今日、あらためて実践研究の方法論として評価されているのは次の理由によるものと思われる。

一つは、研究者と実践者の関係の在り方の問題である。現場への一つの入り方として、講演や指導講師として大学の研究者が入るということは今日でも一般的だが、その際、研究者の主な任務は、教示や伝達であり、そこ（現場）で起こっている問題とは関係なく行われることが通常である。

もう一つの現場への入り方は、今日では少なくなってきたが、いわゆる「すぐれた」実践者の「後追い」型の現場への入り方である。なぜ「すぐれている」と言えるのか、そのことは問わずに、後付の解釈を試みようとするものである。

二つの現場への入り方は、両極端に見えるかもしれないが、現場と研究の在り方として、双方向的でなく一方的である点においては共通する。

こうした研究のスタンスに対する批判意識がアクションリサーチ再評価の根底にある。

二つ目は、研究そのもののとらえ直しがある。従来

の実証的研究（特に人間科学といわれる領域）が、エビデンスに基づいた一般的な法則定立に関心を向けてきた一方で、そうした研究の影になってしまう例外的な個別的問題、暗黙的なメッセージを無視してしまう、在り方に対して批判意識がある (D. Schön 1983)。現場にとって役立つ研究とは何か、ということがあらためて問われているのである。

その際、「研究者が教育の場に参加し見せてもらうことは、私もまた教育実践に関わる専門家や子どもから自分の関わりを見られることを引き受ける、いわゆる学術研究の評価だけではなく、自らの研究の意義や現場での関わりかたを教育の場から厳しく評価してもらうことになっている」と秋田は、その「厳しさ」を述べる (秋田 2005 a)。

本稿においては、私自身のある学級（小学校）におけるアクションリサーチのこれまでの試みを振り返ることによってこれまでの実践研究の成果と課題を導きだしたい。また現場と協働する研究方法としてのアクションリサーチの「良さ」と問題点を浮き彫りにしたい。アクションリサーチと一言で言っても、現場との真の協働の関係をつくりあげていくことはきわめて難しいことである。秋田が述べる共同生成的なアクション・リサーチの第一の過程「相互にラポール（信頼関係）をつくり、問題や考えを共有することが必要である」(秋田 2005 b) ことすら実際には難しい。これまでの経験の中でアクションリサーチの良さも発見することができたが、しかし、研究者と実践者には「越えることのできない」溝もあり、それを埋めていくのはとても難しいことであることも実感している。ただ、

\* 三重大学

\*\* 奈良女子大学附属小学校

だからといって協働の試みを放棄するわけではなく、  
 一步一步埋めていく努力が必要なのである。

## I 小幡肇の授業との「出会い」

アクションリサーチを始めるきっかけはいろいろあるのだと思う。問題がきっかけだったり、実践者との関係が起点だったり…。私は年間何十の授業を見る生活をここ 20 年あまり過ごしており、中にはすばらしい授業があり、すぐれた実践者がいた。しかし、なにがしかの理由（その理由の中には物理的な距離、限られた制度的時間枠とかお互いの内的な要求として成熟していない等も入る）により「出会い」にはならなかった。

なぜ小幡（小幡の授業）と「出会えた」のか、筆者の方の事情を語っておきたい。

筆者は、教材づくり、教材の授業における検証を通して自らの理論構築をしたいと考えてきた。とりわけ社会科の授業づくり、教材づくりを中心に行ってきた。

その中でとくに社会科教育、あるいはより広く教育の問題を考える上において私にとって大きな画期となった教材・授業づくりは「青い目の人形物語」である。別稿に詳述したが（森脇 1994）、簡単に言えば、子どもの思想信条の自由の問題と授業（教材の構造）の関係の問題である。つまり、教材の構成の仕方によっては、感情的に揺さぶることはできるが、その一方で多面的なものの見方を阻害してしまう可能性がある、という問題である。その問題は、「近現代史論争」（1995-97）を通して鮮明なものになりつつあった（詳しくは森脇 1997）。

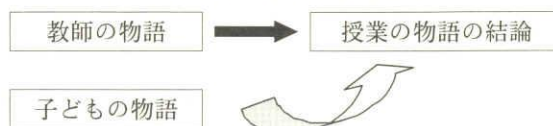
教師（教材作成者）の史観によってつくられる授業（教材）と子どもの史観の形成の自由の矛盾、一見アポリアとも見えるこの問題に一つの解決の道筋を与える授業がこの小幡の授業であった。

小幡の授業は「教えない授業」であった。教師は、子どもたちが議論をしているときは、口を出さずに黙々と板書をしている。子どもたちが自分の書いたコメントを読み上げる時間になると、それをつなぐことはするが、けっして自らの見解を押しつけることがない。その姿勢はきわめて徹底をしていた。この小幡の授業を私はかつて「装置としての授業」と呼んだ（森脇 2002）。一旦動かした「装置」は子どもはもちろん、小幡さえ止めることができなかった。そのことによって子どもたちは自分で授業を作っていかなければならない。小幡が授業のテーマに対して自分なりの見解を持っていることと、授業でそれを何らかの形で表すことは峻別されていた。

小幡の授業は「価値観押しつけ型授業」（直接的な

押しつけだけではなく、間接的に教材を通して押しつけることも含む）に対してすぐれてアンチテーゼ的であった。それと同時に授業がきわめて透明で、「教師の物語（見解）」と「子どもの個別の物語」、そして「授業において子どもたちが織りなす物語」の三層構造が把握できることも魅力的だった。

（社会科の授業で多く見られる授業構造）



子どもの個々の物語は授業を通じて変更・修正され教師の物語へと同化していく。このことを露わに「押しつけ」と見られない方法で巧妙に行うのがよい授業（小幡の授業構造）



子どもの個々の物語は子どもたちどうしの織りなす物語の影響を受けて変化をする。教師は自分の見解を表明することについてはあくまでも慎重である。子どもの物語 II が創りあげられてから、教師は自らの物語を表明する。

教師は土俵の設定、つまり大きな課題の設定（例えば年間テーマの設定や子どもの報告の順番などの決定）について調整し、さらには子どもの「気になること」について相談には乗るが、授業においてはあくまでも調整・整理役に徹している。

このような授業で子どもたちはどんな力を身につけるのだろうか？ 端的に言えば「問題発見解決力」なのだろう。副次的には、参観者が一様に驚く書く力を含む表現力なども鍛えられる。

## II 小幡の授業についての理解

授業を継続的に参観するようになったのは、2001年4月からであった。当初は授業が成り立っているそのシステムや背景のことも気になったが、日々起きる子どもたちのドラマに心奪われる日々であった。小幡もこの頃を「自分が気づかなかった個々の子どもに起こっているできごとを（森脇は）違った目で見ている」と振り返る。

小幡の授業は、従来私が行ってきた教科内容—教材—教授行為—学習者という授業分析の枠組みでは、理解しにくいものであった。

そのことについて私は次のように書いた（森脇2007）。

「年二回の公開授業の際には参観する先生方がかなり多数にのぼる。参観者は一様に、子どもたちの発表する力、書く力に驚く。しかし、授業後の検討会では、その授業が成り立っているシステムに関する初歩的な理解に終始し、子どもたちがよく育っていることへのコメントで終わってしまう。その参観に訪れる教師たちは、一時間の授業を見て、必ずしも「学べた」という実感を持つわけではないと思われる。というのは、その授業では、ほとんど教師が指導をしていないように見えるからである。実際にその授業において教師はほとんど言葉を発しない。授業の段取りは決まっています、整然と子どもたちがこなしているように見える。教師は子どもたちの発言を板書することに傾注しており、子どもへの言葉かけは、進行役の子どもに対して以外は、書き終わった後の子どもの発表に対する評価だけという徹底ぶりである。

一般的に行われている校内研究会における授業検討において問題になるような、教材、発問、あるいは指示、子どもたちの看取り、展開、評価などをそこからピックアップして検討することすらできない授業である。参観者側から言えば、一時間における教師の指導や子どもへの対応の技術を学ぼうとしても、学ぶことができない授業なのである。

強引に授業から「断片」を拾い出し、それを持ち帰ることは不可能だというわけではない。例えば、このときに授業の展開の中核となった子どもが持ち込んだ「疑問」を持ち帰るとか、板書に鮮やかな色づかいとともに書かれた内容を持ち帰るとか、考えられなくもない。だがそれは、偶発的な要素も含んだある種の作品のようなものであり、それをその場から切り離してみても、意味のないものである。高原に咲く可憐な花を、きれいだからといって、それを根を掘り返して、平地に持ってきて植えても、すぐに枯れてしまう、と同様の類のことである」

従来の授業参観のスタイルではなく、継続的な参加観察、エピソード記録、そこでの授業の構造と子どもたちが織りなすドラマを取材するという方法論をとった。その利点を次にまとめる。

- 1 継続的な参加観察による問題の本質への接近  
偶発的な問題→深層に横たわっている問題の現れとしての問題の把握が可能
- 2 問題の把握の方法  
脱文脈的な問題の把握→個別文脈性の「たぐり寄せ」が可能なこと
- 3 授業者との信頼関係の構築  
失敗場面の素直な吐露と建設的な相互批判ができ

ようになる

- 4 総合的な問題解決過程の中における理論の検証複雑な問題解決過程の中で理論が真に機能するか、問われる

一方で、小幡がどのようにして今日のような授業スタイルに至ったかをインタビューやそれを裏付ける資料等収集を行っていった。

### III 小幡との授業実践の問題の共有

小幡がつくりあげた「気になる木」のシステムはその後二回ほど危機を迎えることになる。2003年度の3年生、2004年度の2年生の学級の問題である。小幡の指示が通らないし、よそごとをしている子どもたちの姿が目立った。子ども達の関係性の薄さが意見の重なり、深まりの欠如という形で表れた。私は「装置」と子どもたちとのずれ…「装置」が機能する条件の欠如（自律性、関係性）が学級から失われてしまっていることに問題の根っこがあるのではないかと考えた。

2004年11月、私は次のようなメールを小幡に送った。一部抜粋する。

「前のクラスは、論理的な思考力や表現力（言語能力）については、小学校高学年の力を充分備えていたように思います。それでも『ぎすぎす』してしまったのは、子どもたちの感性や共感世界や人間関係構築力がそれにともなっていなかったのではないかと私は思っています。論理的な思考力や表現力は、それだけでは『きつき』としてあらわれてしまうのではないかと思うのです。

小幡さんの「気になる木のシステム」は、論理的な思考力や言語による表現力だけではなく、子どもたちのものの見方の『あたたかさ』や学びあう人間関係も必要としています。むしろ、高学年になると、そこが中心になってきます。去年の三星の子どもたちは、すでに十分に力としては、気になる木のシステムを『乗り越え』そして、そのエネルギーは『違う方』へ向けられていたような気がします」

小幡自身、悩んでいた。だが、しかし小幡は、「気になる木」のシステムの根本的な変革ではなく、微修正で対応しようとしていた。

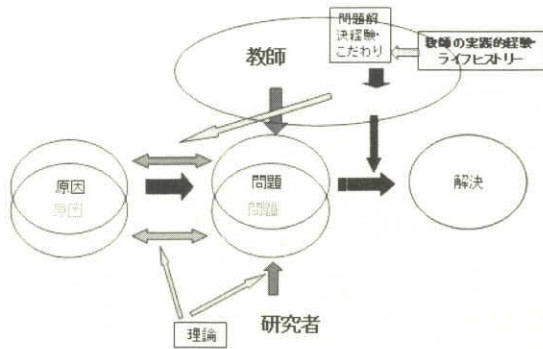
この頃の両者のずれは次のように考えることができる。一つは問題の所在についての両者の認識のずれである。問題の所在についても次のような把握の違いがあった。

- ①表層的な問題なのか深層的（本質的）な問題なのか？
- ②一時的な問題なのか長期的にわたる（今後も続く）問題なのか？
- ③取り上げるに値する問題なのか？



④解決過程における「変数」と「不変数」の違い  
 (「こだわり」の存在) が問題のとらえにも影響する)

研究者と実践者の問題の把握のずれ



二つ目は問題の解決方法の「ずれ」である。いわば原因追求的研究者に対して解決志向的な実践者という構図がある。つまり研究者が、問題を因果関係的にとらえようとするのに対し、教師には強烈に解決への志向性があり、それが問題のとらえを規定している。

研究者の目から見るとそれは問題をすりかえているようにすら見えるのだが、しかし問題のある側面にきわめて焦点づけた問題のとらえだとも言うことができるかも知れない。

そのとらえのところに、教師の「こだわり」がとても強くかかっているのではないかと感じられた。おそらくここまでくると、なぜアクションリサーチにおいてライフストーリー的アプローチが必要なのか理解できると思う。実践者の問題の「とらえ」、を理解するためには、実践者の「こだわり」、すなわち内的な世界を知る必要がある。

研究者の目から見ると、この問題は「気になる木」の「装置」そのものに必然的に伴う問題のように思われた。しかし、小幡はあくまでもこの「装置」にこだわった。小幡自身が子どもたちを声でコントロールしたら問題は解決したかもしれない。それをあえて彼はしなかった。

なぜこの「装置」にこだわるのか？そのルーツや問題意識の根元をたどる必要がある。そうでなければ、本当の意味での問題の共有はできない。

氏のライフストーリーを取材して次のようなことが明らかになった。

小幡氏の「しごと」の授業においては、子どもたちは少なくとも年に一度、「小さな授業者」として教室の前方の小さなお立ち台に立たなければならない。約一時間、一年生の子どもの一人でも一人でもがんばらなければならない。なぜそのような経験を子どもにさせるのだろうか。その疑問に対して小幡氏は次のように答える。

小幡氏は少年時代、東京から大阪を経由して北九州まで、たった一人で夜行列車に乗って旅をしたことが

ある。彼はその一人旅を通して、「人間はたった一人で、自分だけで行動しなくてはならないことがあることがわかった。しかし一方で、その旅ではさまざまな人の助けを借りることができ、無事に旅をすることができた。人は自分自身で生きて行かなくてはいけない。しかし一人一人では生きていけないということを考えさせられたのだという。

子どもが自分の力で状況を切り開いていくことに対して彼は強い「こだわり」と願いを抱いている。そのことが彼の授業スタイルの「核」となっている。氏によれば、一時間の授業は、その日の小さな授業者のための授業である。それは例えば、授業に集中していない子どもに対して「〇〇さんに失礼です」という言い方一つにも表れている。そのかわり舞台に立った授業者は、助けを借りるときも自分の力で借りることが要求される。行き詰ってしまった「小さな授業者」に対して氏は小さな声でアドバイスをする。でもそれはあくまでも自分一人で場を切り開くためのアドバイスなのである。

「その授業で一番成長するのはお立ち台に立った子ども」だと彼は言う。その子はまさに一人旅をする小幡少年そのものである。

小幡の内的な世界全てを知り得るわけではないが、ここまで来て、やっと問題の共有への入り口（小幡の問題の把握の理解）に立てたのである。

#### IV 小幡の変容

小幡はタイムラグがありながらも自らの実践のコンセプトを変容させていく。そのことを、彼が公開研究会の協議会における授業検討の課題としてどのようなことを挙げてきたか、で追ってみよう。なお、当校では協議会のテーマ設定は授業実践を行った教師に任されている。

小幡は次のように課題を挙げてきた。

2004年度…2年生 「問題発見と解決過程」

2005年度…3年生

2006年度…4年生 「問いにかかわる力・問いを受けとめる力」(2006. 6)

「子どもがつながる」学習指導(2007. 2)

2007年度…5年生 「子どもがつながる」学習指導(2007. 6)

ここで2006年度の後期研究会から「子どもがつながる」ことをテーマに挙げていることに注目したい。

なぜ「子どもがつながる」学習指導が必要なのかについて、小幡は次のように述べる。

- お互いのことを思う「あたたかさ」が媒介となって働き、「子どもたちが育ち合う関係を自分たちで築いていく（子どもたちの関係性が構築していく）ための時間（福島大学・岩崎紀子氏）が創られていく。
- 「どうなっていたかな？」という『『問い』（論理性を学ぶ萌芽、三重大学・森脇健夫氏）につなげる力』の「芽」が生まれたり、「たしか、こうなっていたかな？」と『『問い』』に対する『『予測』（論理性を身につける手順、三重大学・森脇健夫氏）につなげる力』の「芽」が生まれたりする 小幡（2007 a）

小幡の授業のその姿はあまり変わらないように見えるが内実を変えてきていた。私のコメントとの関係を述べれば次の通りである。私の小幡実践へのかかわり方に位置づけてみる。

2001 年度～2004 年度…子どもの事実の指摘、構造の把握

2004 年度～2006 年度…問題点の指摘と方向性の提案

その中でとくに「温かい人間関係の必要性」

(2004. 5. 18 メールにてコメント、前掲)

およそこの時から二年半たって、「つながる」というキーワードとして小幡自身に位置づけられることになる。

一方、小幡の授業実践は次のような内的な変革を行っていく。

「修行」→「子どもがつながる指導」へ

「修行」としての授業

修行としての授業のキーワード群

小さな授業者を鍛える（ルーツ：小幡氏自身の少年時の体験）、待つ（自分自身での問題解決）、指さしでの無言の叱責、完全な役割分担（板書は教師）、時間の長さ

硬い構造＝「装置」（森脇 2002）

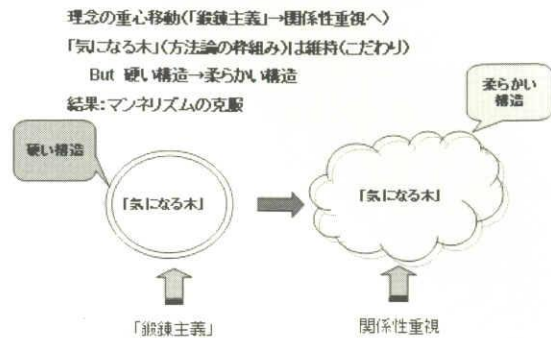


「子どもがつながる」学習指導

「つながる」学習指導のキーワード群

対話への丁寧な指導、聞かせる指導（メモ取り）、板書への子どもの参加、時間短縮、etc  
柔構造

### 小幡氏の授業の変容



## V 漸次的改革

2007 年度になって、小幡の教室に継続的に参加することが森脇の事情でなかなか難しくなってきた。そこで教室を訪れるたびに小幡にメールを送るようにしている。返信とともに載せておきたい。こうした対話の中で、小幡も授業を漸次的に授業を変革してきている。2007 年度の授業をめぐる「対話」と変革の過程を記す。

\* 森脇、小幡往復書簡 2007

小幡肇様 (20070424)

5 年生になって、やはり子どもたちは少し大人になったような雰囲気がありました。立ち振る舞いとか言葉とか仕事とかです。やはり高学年という節目は大きいのですね。

30 分あまりの「しごと」でしたが感じたことを述べます。歌が変わりましたね。二重唱になっていました。どなたが指導されたのでしょうか？

なかなかいいですね。

A くんシナリオ、その質問が素晴らしいと思いました。質問力がありますね。

大学生に見本として見せたいと思います。鍛えられているインタビューワです。ただ、それと「気になること」にギャップがあるように感じました。なぜ、そのようなことが気になったのでしょうか？気になることのうしろにある本当の A くん「気になること」を知りたいと思いました。S さんの発言に高学年らしい筋を通そうとする気概を感じました。彼女はあまりこれまで私の視野に入っていない子どもさんでしたが、育てているなあと思いました。あと少し気になったのは、やはり子どもの発言を子どもたちが聞いていないのではないかということです。S さんが発言をし、A くんが答えているとき、後ろの私のまわりの子どもたちは、ノートはとっているのですが、万年筆を交換したりしていました。



聞いているということと書いているということにずれがあるように思います。

黒板に書いてあることを写しているからでしょうか？聞いたことをかいてごらん、と言うとどうなるでしょうか？つらつらと思いつくままに…。

小幡→森脇（20070429）

今日、2回目のN君「キューピー伊丹工場」をしました。

A君のは、日本の工業と輸送機関の関係も取り扱っておきたかったので、結果的にあのことにしました。あれから考えて、「なんでそんなにたくさんの卵を集めることができるのかな？」とした方が良かったかなと思いつきました。昨日から今日にかけて、しごとノートに日本の高速道路網や航空路などの地図を描かせました。

昨日のSさん（同僚の教師）の研究授業の協議会でも板書のことが話題となったので、今朝、研究会の要綱の袋詰め作業を黙々としたことを体で覚えて学習時に生かして欲しいことと、子どもたちに「先生が後ろを向いていて、自分たちを見ていないということから黙々と取り組めていないような気がするので、板書をやめようと思います。と投げかけてみました。すると、O君が真っ先に「板書がないとおたずねができないのでやって欲しい」とか、多くの子から「えっ」と言われました。そして、改めて「やはり板書はあった方がいいですか？」とたずねると、「やって欲しい」ということだったので、

- ①前の日に「調べてみてスッキリしないことや納得いかないことなどをみつけてから、「気になること」・理由・「たぶん」・「でも」をこの紙に書いてくる指示をしておきました。前期の発表者にも配布、これから1次・2次と練っていくことの指示。
- ②そのN君が書きこんだ用紙を印刷して配布。
- ③「気になること」・理由・「たぶん」・「でも」を板書する時間帯に使えるような資料や経験、これまでに見学した様子などを見つける時間帯にすること。
- ④「気になること」・理由・「たぶん」・「でも」についての「おたずね」と応答は僕が板書し、「たぶん」を話し終えた子どもには、話を聴いて書く場所を指示し、話した本人に書かせることにしました。

今日は、「1958年にポリボトル容器に変わったけれど、なんでポリボトル容器に変わったのかな？」でした。

N君の「工夫できなかった」から「容器を生産しやすい、軽量化（Yさん）」「使いやすい工夫（O君）割れない工夫（M君）」「特許（AS君）」「面倒さの改

良（Mさん）（Fさん）（I君）」、板書には入りきれなかったけれど、「光で腐りやすいことの改善（Mo君）」「容器の中で固まらない工夫（H君）」「工場での製品のつめ易さの改良（N君）」などが生まれました。とくにT君が、袋詰め作業で10枚ずつの束を作る係を終えた充足感からか、「はっば」も「作文」も手を挙げて読み上げました。また、久しぶりにAS君も活躍していました。

劇のやりとりの改良だけでなく、また、少しずつ、ニューバージョンの発見を目指していきます。

森脇→小幡（20070522）

5月22日の小幡学級

M君の気になる木研究

M君とフロアの劇…このようにした理由は？

台詞を全員が言うという形で参加はできるようになったと思いますが、一方で劇らしくはなくなってしまったということも起きているのでは？劇の妙味は薄れてしまった感じがします。

全体的に声が小さなのはなぜなのでしょう？小幡さんはどのようにとらえていますか？

1つは子どもたちが高学年になって思春期に入りかけ、シャイになってきたという発達段階の問題があるかもしれません。このハードルは誰もが越えなくてはならないですね。

ただ、学級内の空気をみて思うのは、やはり聞いている子、聞こうとしている子が少ないのではないかとことです。小幡さんは子どもの声を聞こうとしています。しかし、自分をその子どもの声に「開こう」としている子どもは少ないのではないかと、思うのです。S君やAzくんは、ちゃちゃを入れたりします。それは授業にとって邪魔にはなりますが、一方で彼らはその小さな声を拾おうとしています。後ろからでも前の子どもの小さな声をしっかりとらえ反応しています。そのようなAz君やS君のような子もいるのですが、そのようなことがクラス全体に起こっているとはあまり思えないのです。聞こうとしている雰囲気でない場合、声は誰に届けたらいいのかわかりません。もしかすると相手が誰でもなく話しているということが声を小さくさせている原因だと考えられませんか？

それにかかわって気になるのは、前の子どもの発言を後ろの発言の子どもがあまり意識していないことです。もちろん、自分の意見を自分の言葉できちり言うことはかなりの子ができています。しかし〇〇さんにつけたしですが…とか〇〇さんのこの部分は賛成ですが、とか前の子どもの発言を受けた発言が少ないのではないかと、思います。そのことについて小幡さん

はどう思われますか？

社会科的調べ学習について

問いに対しての追究が調べ学習に基づいたものになり、内容的にはとてもレベルが高いものになってきたと思います。

ただ、そのこととM君が輸入の主体がどの国であったか？ということについての認識が不十分であったこと、また最後まで視点の転換ができていなかったように思われたことについて、それが共存しているのはなぜなのだろうと思いました。

最後のM君の発言は、「税金がかかったりする。お金がかかる。お金がなくなる」というものでした。その前にAzくんが発言をして、輸入自由化がいいのは日本にとって？あるいはアメリカにとって？ということが問題になっているのに、それに関係なく、M君は自分の考えを進めているというか、最初の自分の考えがあまり動いていないように思えるのです。それは先ほどの問題（発言内容が連なっていない）とも関連しているように思います。自分の主張を貫くという点ではいいと思うのですが、自分の主張を構成することで頭がいっぱいいっぱいなのかもしれません。

社会科的追究と「生の声」

前項ともかかわるのですが、社会科的追究、つまり原因と結果の因果関係をたぐり寄せていく営みと、子どもの「生の問い」…例えばN君の（牛肉自由化を）「9年も待てますか？」という声のどちらが子どもたちに響くのかという問題です。

おそらくN君のこの言葉は、輸入自由化をさせようとしている側の声だと思いますが、Az君の考えとかかわらせると、国内においても「9年もまてますか？」と言っている勢力もあるかもしれません。牛丼店などはそうでしょう。

こういう声と社会科学的な追究のどちらが子どもたちに訴えるか、とても関心があるのですが、学級内のレスポンスがあまり変わらないと感じました。松浦さんの「貿易摩擦」にしても、小幡さんは反応していますが、学級内の子どもたちはあまりその発言の意味がわからなかったのか、あるいは聞き流していたのか、反応は普通の発言に対するものと変わらなかったような気がします。

T君の発言を小幡さんが伝えたときには、牛肉の運び方について多少うしろの方でもざわめきがおき、どう考えるか意見の交換がありました。本筋とは離れましたが、Tくんの「生の問い」は子どもたちを揺り動かしたのだと思います。

理想的にはこうした「生の問い」が研究的な問いと

して洗練され、共有されていくという過程があるといいですね。

最後の小幡さんの問いについて

なぜ「この次何の自由化を求められますか」と発問したのでしょうか？

少しそれまでの教室内の議論とはずれているように思いました。例えば、輸入自由化で困る人？と輸入自由化で得をする人？と聞くようなことは考えられなかったのでしょうか？

小幡→森脇（070527）

とても参考になりました。

まず、劇の妙味…と全員参加…どちらをとるか？また、改善は可能か？

「相手役と練習する」ことができない、そこから、イコール「覚えなくてもよい」と安易な方向に流れた発表者と見ることができそうです。

このことに限らないのですが、5年になり、塾への傾斜度に拍車がかかり、「手を抜く所」と「手を抜けない所」を計算する子どもが増えてきたことも関係していそうです。できれば、「手を抜けない所」は増えて欲しくないといった所でしょうか。

また、私の方も、セリフを覚えることについて、かつてほど強いていない所（子どもへの時間的な気遣いもあるのですが）が、拍車をかけているような所もあるような…。金曜日、集会のエントリータイムで合唱を披露しました。「手を抜く」子は一人もいませんでした。先生の「コメント」にあった「聴こうとする子ども」とも関係するのですが、まずは、発表者は「セリフを覚える」ことを、発表に必要な必須条件としてみました。つまり、形態は全員で行う、しかし、発表者はセリフを覚えておく。（S君は、それをこなしていましたから、「気になること」を話し合うときにも明確に回答していました。そのあたりのことも関係してくると思われま。）

ところが、そこに次の問題が浮かび上がります。それは、先生の「子どもが持つ、感性の機能や容量が異なる」に関して、「子どもがこなせる力の機能や容量が異なる」ことだと思うあたることもあります。例えば、正直…M君、T君、Oさん、Yさん、Ydさんは、それが劣ると見れると思います。そのため、インタビューした事実のとらえや創った劇の量、またセリフを覚えこむなど、自分のもっている機能や容量をオーバーしているように見えます。

しかし、同じように、自分のもっている機能や容量をオーバーしていようが、やりおこなそうとする子どももいることは確かです。例えば、Fさん、Fuさん、Iさん。そういった子は、毎日を目的的に、毎日に生

きがいをもってくらししているように思えます。そういった子が3人もいることが素晴らしく思えます。

確かに、これまでは、社会的事実や自然的事実を踏まえながらも、どこか物語を読み込むような所で「気になること」を扱った部分が、5年となり、社会的事実や自然的事実への傾斜度を増すようにしたのはなぜか？

高学年の学習事項の理解ということも頭をよぎります。「社会科」ではなく「しごと」だから、そのような学習事項の理解ということは結果についてくるものと見れないところを感じます。つまり、低学年、中学年ときて、次第に、この高学年の学習事項の理解にむけた機能や容量が適正でない子どもが増えてきたと感じているわけです。では、そういった子は、ほんとにそれが無理なのか？

積み重ねの頻度が解決すると考えています。つまり、S君、Az君、Hさん、Kさん、Mさんは、そのあたりが伸びとして、少ない頻度の積み重ねで可能となっていく子どもなのでしょう。逆に、M君、T君、Oさん、Yさん、Ydさんはかなりの積み重ねの頻度を必要とする子どもなのだろうと。

これは、冒頭に書いた塾への傾斜度とこなせる機能や容量とも関係していると思われまます。つまり、M君、T君、Oさん、Yさん、Ydさんは塾でこなせる機能や容量に無理があるにもかかわらず、その不足を補うために一層、そちらへの傾斜度を増やすしかない。すると、もっている機能や容量のオーバーによって、どこかに無理が出る。しかし、学校での必須はそれほどの無理に対するペナルティや損が発生しないといったことが、子どもの中で潜在的に働いているような気がしてなりません。

そこで、今、次の発表者のHさん（彼女も塾への傾斜度がとみに強くなってきた）、O君、Mさん、Y君、T君には、まずセリフを覚える指示をしました。と同時に、自分が「たぶん」を思いつく自信のあるところと関係付けて「気になること」をみつけてみてと指示しています。それは、これまでの中から、理由や「たぶん」の不明確さが授業に混乱をきたしているところもありはしないか思えるようになったからです。そこで、逆に「たぶん」が自信をもって浮かぶ所を「気になること」にしてみるとどうなるのか？と。一つには「分かっている」という仮自信もあるでしょうし、明確に回答していくことができる中で揺れ動きが生まれるのでは、（これまでの数回は、どうやら自分の仮自信すら無いところで勝負をさせてきた。それが傾斜度を増した社会的事実や自然的事実にタイアップさせてきた。）ことをどう切り替えるかを考えてみました。

最後に「生の『問い』」…また、役に立つ言葉に出会えたと思いました。「仮の『問い』」「生の『問い』」「真の『問い』」これらがあいまってみつかっていくのが「子どもによる授業」かなと。また、そこに触れさせることによって、先ほど書いた子どもの姿を変えていくことができるのではと、思いました。

森脇→小幡（20070609）

昨日の研究会、ごくろうさまでした。

研究会全体の参加者数が少なかったようですし、分科会もギャラリーが少なかったですが、落ち着いて授業について語れる雰囲気ができてかえってよかったと思いました。

ギャラリーが多いと授業やカリキュラムの説明に費やす時間が多くなってしまいます。

授業についてですが、いくつかの気になる点を克服してしまっただけについては驚きました。まず、Aの点ですが、授業中にメモをとることによって見事に「静謐な環境」をつくりだしました。少なくとも「聞くこと」ができていたと思います。ついでにさすがに「書くこと」が鍛えられている子どもたちだと思いました。書くことの一つ一つの積み重ねがこうしたメモの際にも生きていたと思いました。

このメモを見れば、子どもたちがどの程度他の子どもの意見を聞いているか、それにからんでいけるか課題がわかりますね。できれば、このメモを議論に生かすことができればいいなと思いました。書いている段階では、意見は個人的なものにとどまり、なかなか意見のぶつかり合いや折り合いによる発展が具現しないからです。

それから「生の問い（声）」「生活者の問い」についてですが、「でも」という言葉で、気になることに対して「ひととおり」の答えではなくて「生の問い（声）」とつなげるように工夫をしていました。

ここで気をつけなければならないと思ったことは、「でも」を取り入れれば、＝「生の問い（声）」を取り入れる、ことには必ずしもならないことです。「でも」の内容が重要なのだと思います。たぶん……の……の情報と同じレベルのでも……の内容になっている場合があるからです。子どもの生活者の視点、立場が本当に反映されているかという点です。

Tくんの「でも」は私にはあまり生活者の視点を感じませんでした。同じ栽培法が広まっているのに…やはり資料の情報レベルの内容だと思えます。Iくんの問い「同じとは限らないのでは？」が実際、具体的に引き戻す問いだったと思います。

このIくんの問いにTくんはもごもごとしていま



した。実際、具体的にTくんは目がいていないなど感じました。多分このことが、例えばFさんの意見に目が向かないTくん、にも共通しているのではないのでしょうか？

Tくんは、見ていて「いっぱいいっぱい」でした。それは、研究授業の緊張感もあったのですが、かなり背伸びして調べているな、と感じました。いっぱいいっぱいだった彼は、もしかしたら、他の意見に耳を傾ける余裕がなかったのかもしれませんが。だから自分の意見を補強するNさんの意見だけを取り入れることしかできなかったのかもしれません。

Tくんを小幡さんはどのように見ておられましたか？

全体に5年生になって高い知的な水準（社会認識の水準）が求められる段階になってきたと思います。抽象的な言葉、あるいは高度な情報が教室の中に飛び交うようになってきました。その際に、Tmくんの存在は大事ですね。

小幡さんがTmくんを大事にしていることで、クラスが救われているような気がします。

彼の具体的な感覚的な事物にこだわる発想…この発想は今居場所を与えられるという形で存在していますが、もっと抽象的な言葉を具体的に返したり、経験とのつながりの中で抽象的な言葉や情報を理解する際に、表舞台に出てきていいと思ったりします。

分科会での発言に多少補足をさせていただきました。また、授業を見るのが楽しみです。

小幡→森脇（20070614）

「でも」の話についての早速の指摘をありがとうございます。また、考えていきます。ただ、「たぶん…の…の情報と同じレベルのでも…の内容になっている場合がある」の部分をもう少し教えていただけるとありがたいです。

また、T君については、なるほどと思いました。確かに、せいっぱいのところでとまっていた気がします。そこで、火曜日のTuさんには、「出てきた話を聴いてあも考えられる、こうも考えられるといったことをつなげてみてください」と話したところ、彼女は、そのようなことができていました。その背景には、今の原稿三章にも書いているのですが、彼女がYさんに感銘を受け、教えていただいたことをよりどころに昨年を学習に取り組んだことによって、今年大きく育った子の一人だと感じていたからです。そういった教えていただいた人に感銘を受けるといった要素が弱かったのかもしれませんが。なお、堀本さん（前担任）に話すと、彼女は仲がいいからと言った瞬間に、そういえば、二人は学園前の同じマンションにすんでいる

ことがおもしろいありました。

お母さんも、子どもが完全に把握しきっているとは思っていないのか、心配して資料検討時に毎日来ていました。とても気のいいご両親で、子どもがその分ふわわとしていることがあると感じ取っているのでしょう。そこがT君のよさかもしれません。ただ、T君は、そのようなところが、きんちょうのたかまりとなってどもりがでるところがある子です。そのような牧歌的な要素をもつ子に授業のこの先をさぐるような賭けをしたのかもしれませんが。T君を今回取り上げた背景には。

以下は、4月の森脇のコメントに対して小幡が早速、修正を行ったことである。

しかし、5年の最初、そのような「見事な授業」をした子どもで、授業に集中していないと思われるような姿が見られた（※三重大学、森脇健夫氏）。

そこで、それを子どもに投げかけてみた。「T、もう板書をやめようと思う。」すると、子どもは叫ぶ。「c、えっ！『おたずね』が見つけれない！」「c、なんで？」正直に感じるまま話した。「T、君たちは、4年の最後の『しごと』の授業の時間に自分たちで真剣に授業を創ることができたのです。そのようなことができるのに、自分たちで真剣に授業を創る時間に色ペンの貸し借りに気が向くことが気になります。自分たちで真剣に授業を創っている姿と言えるのかな？と。そして、板書していることで君たちに背中を向けるからではないかと思うようになったからです。」その後、子どもに尋ねた。「先生が君たちの話を板書で整理した方がいいですか？」「c、やっ！あった方が助かる。」

かといって、今まで通りのことを行うのでは、何も解決しない。そこで、5年『しごと』学習の2回目からの板書では、

・「おたずね」と応答の話は、教師が板書する。  
・「気になること」について話した「たぶん」の話は、話した人が板書する。  
(その際、板書する位置は、互いの話の関連や発展を考慮して教師が教える)

この取り組みによって、子どもを包む空気に再び緊張感が戻ってきた。

(小幡 2007 b)

メールでの対話を振り返ると、とくに小幡が問題を子ども1人1人の生活や過去、現在の文脈の中でとらえようとしているのがあらためてわかる。森脇のピンポイント的な指摘に対して、その指摘に対する小幡の応答が多少迂遠に感じるのは、指摘を真摯に受けとめながらも小幡なりにさまざまな文脈を辿りながら問題を検討しているからだろうと思う。

こうした問題にかかわっての対話の対話が、アクションリサーチにおいてきわめて重要なのではないだろうか。

## 子どもを育てる勘所（教師）

『批判的思考』の子どもから『受容的思考』と『反省的思考』をする子どもに育てる教師

小幡 肇

10月31日から16日間、フィンランドとスウェーデンの教育視察（※授業レベルでは、本校の「学習法」による授業の方が、子どもが育っていることを改めて認識できた）に参加した。帰国によってホッとすることかと思いきや、なぜか両国で過ごした日々が懐かしく思える日々を送っている。そして、あくせくと過ごしてきた、これまでの自分に戻りたくないと思うようになった。なぜだ

ろう？

北欧にあって、日本にないもの。それは、魔女の宅急便の背景に出てくるような街並み（空間）を毎日歩く楽しみ。あるいは、オペラやミュージカル等の文化を楽しむ時間だろう。（※このような生活が「人間らしい」生活なのだろう）

どうやら、それらの「ゆったりとした空間と時間」が、これまでの「子どもを育てる」仕事に携わってきた私自身の携わり方をも内省させる結果となったようだ。

最近、経験年数豊かな教師の退職を耳にする。なぜだろう？私も同様の年数（30年）となり、少し分かる気がする。

経験年数豊かな教師を悩ます要因の一つは、授業中や遊び時間における、子どもの「『批判的思考』による言動」場面ではないかと思える。

「『批判的思考』による言動」は、決して「子ども自身が伸びる」ことにつながらないと考える多くの教師は、どうすればよいのかと悩み、指導に取り組む。が、子どもの「『批判的思考』による言動」はいつか改善していかない。かく言う私も、その一人であった。

ところが、「ゆったりとした空間と時間」を過ごしたことによって、帰国後、「『批判的思考』による言動」の姿、それも「その子どもの姿」と、子どもを「ゆったりと見つめる」ことができるような自分が生まれつつある（※これが良い事なのか、そうでないのかはまだ分からないが）。どうやら、自分に不都合と映る子どもの姿をも「受容できる」教師自身が必要なことに気づかされた。そして、それを可能とするのが、「ゆったりとした空間と時間」と考える。

「『批判的思考』による言動」をする子どもを、いつまでも教師自身の批判的な見方・とらえ方で見ていても仕方がない。「『批判的思考』ではないものを考えなければならぬ。それに値するものが、『受容的思考』ではないか」と考える。

例えば、生活科の学習に取り組む子どもの姿は、見ていてホッとさせられる。なぜだろう？

そこには、自分の持っている「力」を発揮して、自分の思い描いたことに取り組む子どもの姿があるだけでなく、友だちの様子や活動を「受容的に見つめ、かかわる」子どもの姿があるからであろう。特に、幼稚園の子どもを招いて行う活動では、1・2年生の子どもが幼稚園の子どもに対して「受容的」な姿を創り出していく。このとき、子どもは「『受容的思考』による言動」の姿を見せる。

各教科の学習も、また学級生活も、このような「『受容的思考』による言動」の姿でもって、営まれていくなれば、どの子どもにも「伸びる姿」を見ることができよう。

では、どうすればよいのか？

例えば、学級生活において、友だちに嫌なことをされたことや友だちの良い所を指摘する際に、「（指摘した後）だから、皆も『～と言わないようにしましょう。（～のようなことをしないようにしましょう。）』私（僕）だったら、『～と言わないようにします。（～のようなことをしないようにします。）』と、学級生活への提案に切り替えていくことである。

あるいは、画用紙に印刷した座席表を配布して、帰りの会のときに、一日一人、「今日見かけた友だちの姿」を記入させる。そして、朝の会で報告させる。取り組みを行っていく「あたたかさのある学級経営」を行うことである。

また、「おたずね」を単なる授業活性化の手法にとらえるのではなく、「『おたずね』が相手を知り、理解していこうとする『かかわり（あたたかさのあるつながり）を育てる』ことができる」ととらえ、『おたずね』を活用して「子どもがつながる学習指導」を行っていくことである。

（※拙著「そこが知りたい『子どもがつながる』学習指導」大阪書籍 をぜひ参照していただきたい。）

生活科の学習過程では、「作る・試す・作り直す・遊ぶ」というような学習過程がよくある。これは、問題発見・解決学習の過程である。そして、生活科の学習活動において、「受容的に見つめ、かかわる」子どもがいるからこそ、このような学習過程を通して『反省的思考』を育てることが可能となる。

このことは、子どもと過ごす教師にも置き換えて考える必要がある。「受容的に見つめ、かかわる」教師である。

実は、現在、担任している学級（2・3・4年と続けて担任）が5年生になったとき、教師は子どもの話はしっかり聴こうとしているが、友だちの話をしっかりと聴こうとする子どもがいないという状況（手遊びやメモ回しなど）となった。

そのような状況を見抜き、指摘した森脇健夫氏（三重大学教育学部教授、週に一度は授業を参観しに来られていた）とのメールでの交信を通して、改善策を考えた。

それは、子どもたちにこれまで、「子どもの話」を一言一句板書していたことをやめようと思う（背中を向けてしまうことの弊害）と、投げかけたことだった。すると、子どもたちは学習作文を書く際に必要だから続けて欲しいと言った。そこで、自分の話の内容が発表者に確認されたら、先生が板書する位置を示すから、そこに書くというシステムに切り替えた。また、友だちの話をメモする欄と、聴いた瞬間にどのようなことを思ったか（へえ、そういうことか、ちょっと違うなあ等）をメモする欄を設けたワークシートに取り組むように切り替えた。

このような取り組みによって、再び授業に集中する子どもが戻ってきた。どうやら、教師に不都合と映る子どもの姿を、教師自身の問題点としてとらえ、解決策を考えて取り組んでみるのが功を奏したようである。そのような『反省的思考』を教師自身も大切に、子どもに問題発見・解決学習過程を通して『反省的思考』を育てることを今後も取り組んでいきたい。

しかし、そのような気持ちにたてるのは、やはり、子どもも、教師も、「ゆったりとした空間と時間」に身を置くことから始まるのだろう。

これまでの、森脇氏とのアクションリサーチ（授業公開とメールでの交信）は、きっと森脇氏の言葉を「受容」的に読み取っていくことによって、「ゆったりとした空間と時間」に身を置くことを可能とし、そこから『批判的思考』で子どもを見ていた教師から『受容的思考』と『反省的思考』で子どもを見る教師に育ててくれたのだと、感謝している。

#### 参考文献

- 秋田喜代美（2005 a） 子どもと教師が生きる場の発達研究、  
教育研究のメソドロジー、東京大学出版会、p.17
- 秋田喜代美（2005 b） 学校でのアクション・リサーチ、教育研究のメソドロジー、東京大学出版会、pp.177-178
- D. Schön（1983） The Reflective Practitioner; How Professional Think in Action, Basic BooksD.（D. ショーン、専門家の知恵、佐藤・秋田訳、ゆみる出版、2001）
- 森脇健夫（1994） 教材と学習者の間に——教材「青い目の人形物語」再論——、学びのための授業論、勁草書房
- 森脇健夫（1997） 歴史教育学の成立のために、奈良歴史研究会、戦後歴史学と「自由主義史観」、青木書店
- 森脇健夫（2002） 「装置」構築としての授業 — 小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう〜きゅうしょくをつくるおたばら先生・大研究』（一年生）の授業分析 —、三重大学教育学部研究紀要、第53巻、pp.143-154
- 森脇健夫（2007） 授業スタイルの形成としての力量形成、学びのための教師論、勁草書房
- 小幡肇（2007 a） 「子どもがつながる」学習指導、平成18年度学習研究発表会冊子、pp.54-57
- 小幡肇（2007 b） 子ども中心の授業づくり、平成19年度学習研究集会冊子、p.89