

授業実践の様相 — 解釈的研究

— 「発言表」を使用する授業分析 —

田 代 裕 一

A Study on Modality of Discussion in Classroom Process:
Analysis of the Learning Process by the Method of HASTUGENHYO (Discussion Diagram)

Yuichi Tashiro

はじめに

現在、日本の教育学研究において授業研究が再評価され、その意義が見直されつつある。この理由には様々なものがある。例えば、「総合的な学習の時間」の創設に伴うカリキュラム開発や、到達度評価への転換による評価研究など、今まで教育界では、授業過程そのものというよりも、授業の外側、授業の前後における教育活動に関心とエネルギーが集約される傾向があったが、それらが一段落してきた状況であろう。しかし、やはり大きな理由としては、日本の授業研究、とりわけ学校現場でのいわゆる「校内研究」が海外から注目され、評価され始めていることによる¹⁾。このような動きを背景に、2007年3月、日本教育方法学会では「世界における日本の授業研究の意義と課題を問う」というテーマで研究集会が開かれた。筆者もその会に参加したのであるが、そこで痛感したのは、日本では学校現場、さらには研究の場においても外国とは異なる独自の授業研究の方法・システムを作り上げてきたのであるが、その意義を自ら十分、自覚していなかった点、また海外に丁寧に発信していなかったという点である。さらに、それらの「財産」を継承はしてきたが、さらに発展させようという意識的な努力が、現在、不足している点である。

1 重松鷹泰の「授業分析」

1950年代、重松鷹泰は、教師および子どもの個々の言動を可能なかぎり詳細に記録した「客観的な授業記録」をもとに、様々な「主観的な検討」を積み重ねて、教師の指導性や子どもの思考・活動を関連的に分析するという、「授業分析」を創設した²⁾。その特徴の第一は、先に理論ありきという、理論の実践現場での検証という一方的な活動ではなく、教育実践を導く確かな理論を作り上げるため、理論と実践の往還的活動を重視している点にある。また、学校現場と研究者との協同が求められている点や、積み上げ的な検証という、「運動論」的な性格（この活動を重松は「教育の科学化」という）を持っている点にある。このように重松の「授業分析」は、仮説―検証に重点をおく外国の授業研究と異なる、独創的なものだといえよう。筆者も20数年間、この手法を用いて授業を研究してきたし、今後も続けていくつもりである。この方法によれば、子ども個々の発言の特徴・問題性や、発言の内容面の状況、思考の特性等について把握することができる。ただ、その一方で以下のような課題も有している。分析にかなりの労力・時間、分析者の力量を必要とする。また、その分析検討の際に、共通の判断基盤を得にくく、共同の検討の際に、結論がまとまりにくい、さらに授業の全体的な（発言）構造や授業での発言の関係性をとらえることは、この方法でも難しい。

それ故、筆者は、この「授業分析」に基本的に依拠しつつも、授業の構造的全体像（授業を、内容面を含めて形態として示したものの、いわば授業の「様相」といえよう）を作成して、その全体像を分析検討の際、共通の判断基盤にして、授業の特徴・問題性を解釈し指摘するという、「授業実践の様相―解釈的研究」の開発につとめてきた。「発言表³⁾」という手立てを用いた一連の研究結果は、本論集などで過去に報告している。ただ、その際、教育学研究としての意義の追究はやや弱かった面がある。そこで、今後は、この「発言表」によってさらに多くの授業事例を分析し、成果を集積する活動を進めながらも、その教育学研究としての意義の追究にも努めていきたいと考えた。

2 発言表を使用する授業分析

発言表は、授業での発言を、現象の時系列を壊すことなく「眺め渡す」表であり、授業分析にとって有効な補助資料を提供することをその第一の目的としている。発言表は言語状況について感覚的に受け取ることのできる情報、例えば、初回発言の系列や、個人の発言状況（連続・集中・偏りなどのある状況）、全体的な発言分布、相互関係などを形として示すことができる。中村亨がこの発言表の理論やオリジナルタイプを提案し、田代や田上哲がその改良や、応用的開発に取り組んできた。田代は特に、原型の発言表に対して発言量を示す線の横に主要な言葉を記号化して載せる、罫線の単位で発言量を表す、発言間の関係を図示する、等の、授業の様相が学習内容面を含んでより明確になるような「手立て」を加える試みを行っている。

ここで発言表の作成の手順について簡単に述べておく。発言表は基本的に、発言者名欄及び、発言状況欄からなる。発言状況欄には、授業記録上の全発言の長さを、縦の実線として記入する。本稿では授業記録（雑誌「考える子ども」掲載）での発言記録の二行分（一行…30字程度）を罫線の実線の一単位分にしている。さらに、授業において用いられた重要なコトバを記号化して載せている。表中の発言で重要なものや、注目すべきものは点線で囲み、また、発言と発言の関係は矢印などで表した。右の発言内容の欄には、その授業での内容展開や言語的応答関係を示す上で、重要と思われる言葉を抽出して記載している（原文の約4分の1）。発言表の原版はB4判サイズだが、紙面の都合上、縮小している。

3 今回、取り上げる事例

分析事例として取り上げるのは、「社会科の初志をつらぬく会⁴⁾」の夏季全国集会で提案された授業実践である。これらの授業実践を事例として取り上げる理由は、本会は問題解決学習を重視し、個としての子どもの追究活動を大切にしたい授業を目指しているので、一般的に、授業での子どもの発言が多く、子どもどうしの相互作用が活発であることが多く、発言表による分析対象として

適切だと考えたことによる。今回は小学校低学年の授業を取り上げる。分析事例として取り上げるのは、「社会科の初志をつらぬく会」の夏季全国集会で提案された小学校1年生の社会科および生活科の授業実践である。本会の機関誌「考える子ども」に掲載された提案の授業記録（授業記録集が作成された1978年から現在までの中から選択）を用いて検討する。なお、筆者は1982年から、この「社会科の初志をつらぬく会」の会員であり、提案の授業記録を検討する分科会などにも参加している。ちなみに、本稿で使用した事例①、事例②、事例④の検討分科会に参加している。

このような研究を積み重ねることによって、「発言表」による授業の様相—解釈的研究の意義と課題を追究してみたい。

4 授業の事例

分析事例①

○愛知県A小学校1年生 E先生指導 社会科「学校のいきかえり」1980年10月30日（児童数は原授業記録には明記されていないが、関連資料から見て29名以上と思われる。）原授業記録は「考える子ども」第24回夏季集會特集号 1981年（3頁～19頁）に掲載されている。以下の分節分け、および分析は筆者による⁵⁾。Tは教師、Cは不特定・多数の子どもの略号。

・第1分節（1T～18HY）

教師が小林通りで見つけたことを話すように促している。KEはミミズが小林通りに住みついたのは道がしめっばいからだと言し、子どもたちは小林通りはしめっばいかどうかを追究している。

・第2分節（19T～26KI）

教師に促されて、ONが坂道に水が流れていると言する。話題は坂に水が流れているか、に移っている。

・第3分節（27T～50T）

教師が水以外のことへ話題を変えようとするが、子どもたちはやはりドブに流れている水や、水がどこにどのように流れているか、を追究している。

・第4分節（51C～57T）

TOがおばあさんに聞いたとあって、小林通りの昔の様子について述べている。THも、旅をする人の旅館があったと、発言している。

・第5分節（58T～64C）

教師に促されて、HAが小林通りにある看板について、この道は小学校につながっていることを知らせていると発言している。行った先に何かがあるかわかるように知らせるため、昔の道だと知らせている、といった発言がでる。他の場所に看板があることも話題になる。

・第6分節（65T～76T）

教師がたくさん看板がある理由を尋ねている。子どもたちは、その理由よりも、どの場所にどんな看板があるか、を発表している。教師は看板のことも調べようといって授業を終わっている。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対5.4で、教師の発言に比べて子どもの発言が非常に多い。教師の発言は多くはないが、各分節での最初の発言は（第4分節を除くと）教師であり、授業の基本的な構成や方向づけは教師が行っている。その他、子どもの発言の確認などを数回、行っている。教師と子どもとの一対一的な対応もあまり多くなく、子どもたちどうしの質問—応答が多くみられる。子どもから3単位（発言記録上の2行分を1単位としている。したがって3単位は大体120字～180字に相当）以上の長い発言も6回出ている。全体を通して、KE、KIが9回、KZが7回、ROが6回といったように、一人で多くの発言をしている者もいる。

第1分節は最初に教師が発言し、授業のテーマを明確にしている。ここでの教師のもう一つの発言はKEの発言内容を確認するものである。初回発言者は8名である。2単位以上の長い発言も5回ある。子どもどうしの質問—応答もみられる。KEは5回発言している。その他の、複数回発言者は3名である。第2分節でも教師の発言は2回で、最初の発言はテーマを示し、子どもを指名するものである。後の発言は話題を転換している。このように授業の基本的な構成を行っている。初回発言者は3名である。ここでの子どもの発言は全て2単位で6回ある。このようみてくると、子どもたちは自分の

発見したことを十分に発言していることが伺える。第3分節でも、教師は最初に短く発言して、今までと異なる内容を追究すると言っている。水が流れている場所とそうでない場所について11名から計20回発言が出るなど、活発な子どもたちの追究がある。初回発言者も5名いる。KZは、5回発言している。またKIも4回発言している。第4分節は、TOが4単位の発言をして、新しい授業の流れをつくっている。他に2名（Cをいれると3名）が発言している。教師もTOに対応して発言している。第5分節では、教師が指名して今まで発言のなかったHAの意見を出させて、授業の話題を看板へと変えている。4名が発言している。第6分節も同じ流れであるが、8名が発言するなど、発言者が広がっている。短い1単位の単発的な発言が多い。教師も最後に1単位の短い発言をしてまとめている。

以上のようにみえてくると、本授業での教師の指導は、授業の基本的な方向づけや、子どもの発言の促進に焦点づけられていたといえる。一方、子どもたちは自分の発見や意見、予想を十分に発言していた。子どもどうしの質問—応答も第1分節～第3分節で見られた。

○言葉・概念の展開状況

教師が、子どもたちより先に出していた「重要な言葉」（ここでは、授業の内容構成を考える上でポイントとなるものとして筆者が選択して、記号化して発言表に掲載した言葉を意味している）は地図と看板であったが、それ以外の重要な言葉は子どもから出ていた。また、子どもたちは3個以上の重要な言葉を一度に含んだ発言を、4回も出していた。

第1分節の最初、KE2（この数字は授業での発言順番を示す番号である。記録作成上、原記録とは必ずしも一致していない。以下も同様）がミミズを出しているが、この分節で子どもたちはミミズ（5回）、水（8回）を用いて、ミミズを水と関連させて追究している。一方、教師はそれらの言葉をこの分節では用いていない。第2分節では教師がまず子どもの指名の際に、水を用いて、追究の方向を示している。子どもたちは水を4回、坂を3回用いている。この分節ではミミズは1回だけしか出ておらず、第2分節は、第1分節と追究内容が若干、違っていることがわかる。第3分節では、教師は水

以外を追究させようとしているが、やはり第2分節と同様に水（15回）や坂（8回）は多く出ている。その一方で、ドブという新しい言葉が10回出ている。また、ミミズは全く用いられていない。このように、徐々に新しい内容に変化していることがわかる。KZは、5回発言しているが、ドブを3回、水を3回、坂を3回、発言で用いている。また、教師T32は地図を用い、追究方法を示唆している。KI41も地図を発言で用いている。第4分節では、TO52から昔という言葉が出されて、小林通り（街道としての）を歴史的な観点から追究している。教師やCも昔を用いて応じている。TH55や、KI56は旅も用いている。第5分節は教師が看板を出した後、子どもたちは3回の発言で看板を用いている。KI60は昔、旅、KZ61も地図と昔を用いており、第4分節とも内容的に関連している。第6分節も教師が看板を用いて、子どもたちの追究を促進させている。子どもたちは10回の発言の中で7回、看板を用いていた。その他には地図が2回である。このように、この分節は看板そのものが話題になっていたことがわかる。最後の教師の発言76でも看板が用いられている。

以上のようにみえてくると、本授業の構成は大きく3つにわかれているといえる。第1分節から第3分節までは小林通りに流れている水を基に、ミミズ、坂、ドブなどが関連的に追究されるなど、いわば道の「理科的（自然科学的）な追究」といえる。第4分節は小林通りの昔という、「歴史的な追究」、第5分節・第6分節は、道にある看板の役割や看板のある場所など、「地理的な追究」になっているといえよう。このように子どもたちは、総合的な追究を行っていたのである。最終的に、第5、第6分節の教師の発言で看板のみが専ら用いられていることからわかるように、この授業では看板の追究に意識が焦点化されていった。ただ、第4分節なども、子どもの発言数は多くないが、社会科の追究問題として位置づけてもよいような貴重な発言（小林通りの昔）が出されていたのである。あと気になるのは、子どもたちが多用したミミズを教師は授業を通して全く用いていないことである。この辺りの、教師の意図と子どもたちの活動の若干のズレの意味についても今後、検討してみる必要がある。

事例分析②

○長野県B小学校1年生 F先生指導 生活科「ぼく・わたしの正月」1990年1月12日(児童数は37名)原授業記録は「考える子ども」第33回夏季集会特集号 1990年(4頁～19頁)に掲載されている。

・第1分節(1YT～43T)

教師が、子どもに目を閉じさせて絵を黒板に貼って、これはなにをしているところかと尋ねている。子どもたちはごみ焼き、どんど焼きと答えている。教師はごみ焼きとどんど焼きの違いを確認している。

・第2分節(44T～149C)

教師がどんど焼きでは何を燃やすか尋ねている。子どもたちは、しめ飾り、だるま、松、書初め、破魔矢、松飾り、鎗矢、お守り、熊手、餅、輪じめ、お米、みかん、おまえ玉(まゆ玉のこと)、扇子、神様の御札、などをあげている。わからない言葉は確認しあっている。

・第3分節(150T～166C)

教師がどんど焼きはなぜやるのか尋ねている。子どもたちは、前の神様を送る、病気にならないように、一年間お世話になったから、などと答えている。

・第4分節(167T～173C)

どんど焼きをして燃やした時の気持ちについて子どもが自分の作文を朗読し、内容の確認を教師がしている。

・第5分節(174T～199HF)

どんど焼で、だるまを燃やしたときの気持ちを教師が尋ねている。子どもたちは、かわいそうだと思った、自分も燃やしているように見えた、だるまにも命があるといった発言をしている。

・第6分節(200T～227T)

教師は、大事な命があるのにどうしてこんな悪いこと(燃やすこと)をお父さんお母さんはするのかと尋ねている。子どもたちは、(だるまは)煙の中で生きている、自分達が健康になれるよう、燃やさないとどんど焼きじゃない、煙で天に送る、お正月の役目が終わったからかえる、と発言している。

・第7分節(228T～254YT)

教室で燃やすものがあるか、どこで燃やすかと教師が尋ね、子どもたちは、燃やすものや燃やす場所などを発言している。教師は、今回はこのクラスでどんど焼きをやろうということで勉強すると予告して授業を終了している。

○授業の発言状況

全体の発言は計 254 回もあり、非常に多い（教師の発言…97 回、子どもの発言…157 回）。教師と子どもの発言の比は 1 対 1.6 で、「社会科の初志をつらぬく会」の提案授業としては教師の発言がかなり多い。子どもの 2 単位以上の長い発言は 4 回だけで、1 単位の短い発言がほとんどである。さらに C（不特定多数の子ども）の発言が多いのも特徴で、92 回ある。一方、個人名が明確な子どもの発言は 65 回である。教師の発言は 2 単位以上のものは 5 回で、1 単位の短い発言がほとんどである。このように、本授業では主に、教師がクラスの子ども全般と短い対応を繰り返しながら授業を展開しているといえよう。

第 1 分節では計 43 回の発言中、教師が 23 回発言している。発言者名が明確である子どもの初回発言者は 6 名で、みな 1 単位の発言である。一方、C の発言は 14 回ある。第 2 分節では 146 発言中、教師の発言が 31 回で、最初と終わりのほうでかなり出ている。初回発言の子どもは 15 名で、発言者が広がっている。子どもどうしの質問—応答も若干あり、複数回の発言も多い（9 名）。C の発言も 44 回ある。第 3 分節では 3 名が 1 単位の短い発言をしている。初回発言者は 1 名である。一方、教師は 6 回、C は 8 回の発言があり、ここでも教師対子ども全般のやりとりが多い。第 4 分節では HF の 8 単位分の長い発言（作文の朗読）のあと、教師と C の発言の対応が少しある。第 5 分節では教師は 11 回発言しているが、C との対応は最初のみで、あとは個別の子どもと対応している。個別の発言者は 10 名である。初回発言者も 4 名おり、発言が広がっている。C の発言は 4 回で、この授業では少ない。第 6 分節は教師の発言が 11 回、C の発言が 10 回で、教師と子ども全般の対応が多いが、6 名の子どもの発言も出ている。第 7 分節では、教師は 11 回発言している。2 回は 2 単位以上の長いものである。また C の発言は 10 回で、ここではかなり教師と子ども全般のやりとりが多い。

以上のように、本授業では教師が多く発言して、子ども全般と丁寧に対応しながら授業を展開している。子どもたちからも多くの発言が出て、積極的な追究活動がなされているが、子どもどうしの意見交換や、質疑—応答といったものは少ない。

○言葉・概念の展開状況

子どもたちから主要な言葉が多く出ている。ただ、それらの言葉が多くの子どもたちの間で共有されたり、累積されたりすることは（第5分節を除くと）あまりない。

第1分節ではごみ焼きという言葉が子ども（C）から3回出ている。教師も2回用いている。これはどんど焼きとの違いを明らかにすることに通じるものであった。また、後半では願いがCから2回出ている。第2分節では、どんど焼きで燃やすものが多くあげられている。それらを全て記号化すると、授業が見えにくくなるので、ここではだるまだけを記号化した。だるまは2名の子どもが出し、教師もその都度、用いて対応している。その他に子どもから神が2回出ている。教師138も用いている。第3分節で子どもたちは神を4回用いて、どんど焼きの理由を説明している。教師154も神を用いている。FK160から病気をしないも出ているが、これもどんど焼きの理由として重要である。第4分節は、HF168がどんど焼きをした時の作文を朗読しているが、その中で、だるま、願い、病気をしないを用いている。第5分節は、どんど焼きで（だるまを）燃やした時の気持ちに関して、かわいそうが子どもの発言で6回用いられている。だるまも4回出ている。命は2回出ている。教師は、だるまを3回、かわいそうを3回、命を1回用いて、対応している。第6分節では教師が命を3回用いて、命があるのになぜ悪いことをするのか（焼くのか）と尋ねている。子どもたちは、かわいそう、病気をしない、自分のことしか考えていない、願い、を用いて発言している。特にMAのお正月の役目という発言は授業のテーマに迫る重要なものと思われる。教師はかわいそう、自分のことしか考えていない、お正月の役目などを用いて対応している。第7分節は自分たちのどんど焼きを考えるということで、1年3組が子どもたちから3回出されている。教師も1回、1年3組を用い

ている。また、命も用いている。

このようにみえてくると、教師は子どもの出した言葉に丁寧に対応して、繰り返し用いていることがわかる。神やかわいそうといった言葉は子どもたちに共有されていったが、病気をしない、お正月の役目、といった授業のテーマ（どんど焼きをするのはなぜか）を追究する上で重要な言葉は、あまり子どもたちの間に広がらなかった。教師は第6分節、第7分節で命を多用（計5回）していたが、このことが教師が追究させたかった内容だったのかも知れない。

分析事例③

○静岡県C小学校1年生 G先生指導 生活科「城北公園探検隊」1999年7月3日（児童数は原授業記録には明記されていないが、指導案などの資料から少なくとも32名以上であると推測される。） 原授業記録は「考える子ども」261号 2000年（4頁～15頁）に掲載されている。

○授業の構造と分析

・第1分節（1C～26MZ）

カラスはなぜ城北公園に来るのかという問題が日直から出され、子どもたちが追究している。カラスの好きなものを捨ててある、子どもが迷子にならないかみている、餌がある、はじめからいた、木がいっぱいある、虫がいる、巣がある、といった意見が出ている。また、カラスはどこにでもいるかという点も確認されている。

・第2分節（27IM～35MT）

IMがカラスは光るものが大好きと発言し、城北公園にある光るものが話題となっている。

・第3分節（36SD～51SG）

SDがカラスはなぜC小学校（自分たちの学校）には来ないのか、と疑問を出している。子どもたちは、食べ物が落ちないから、巣がつくれないから、えさがないから、と発言している。

・第4分節（52T～58ST）

教師がカラスは何を食べるのかと尋ね、子どもたちはカラスの食べるものについて追究している。

・第5分節（59T～62C）

城北公園のビデオを見て話し合っている。教師が、公園の管理人さんの話（大人はごみをすてないように注意しても聞いてくれない）を紹介している。

・第6分節（63T～69T）

教師が今までの単元で学習してきたこと（城北公園にカメ、ネコ、カラスがいる理由など）がわかったか確認している。子どもたちは、わかったと答え、特にK Oは長く発言している。教師は今後の公園の使用について考えよう、と今後の予定を示している。

○授業の発言状況

この授業での発言は、（一部、ビデオ視聴とその前後の記録が省略されていることもあるが）計69回である。教師と子どもの発言回数比は1対3.3である。第5分節、第6分節では、教師の発言が最初にあるが、それ以外の分節では子どもの発言が最初である。子どもの2単位以上の長い発言が後半に4回ある。

第1分節では、C（当番）1の発言のあと、14名の子どもの初回発言がある。発言回数は計20回である。いずれも1単位の短い発言である。途中、カラスがどこでもいるかどうかで少し議論になっている。教師は2回、短い発言をしている。第2分節ではI Mの発言がまずあり、それを受けて教師が話題に位置づけている。I Mを含めて4名の発言がある。教師も3回発言して、子どもの発言内容を確認している。初回発言者は1名で、発言者の広がりにはみられない。第3分節では最初にS Dの発言がある。S Dの出した問題に関わって、他に8名が発言している。S G、M Tは2回発言している。また2単位の発言も2回ある。第4分節では教師が発問して、4名の子どもが答えている。第5分節も教師が2回発言して、ビデオの確認や解説をしている。教師とK Oの応答もある。第6分節でも教師が4回の発言をして、今までの学習内容を確認して、次回の予告をしている。ここでもK Oが応えている。このようにみえてくると本授業の発言状況は、子どもたちが列挙・羅列的

に順を守って発言する箇所（第1分節）、話題に即してお互いの意見をのびのびと出し合う箇所（第2・第3・第4分節）、教師が子ども全般と対応しつつ解説、まとめをする箇所（第5・第6分節）といったように、メリハリのあるものとなっている。

○言葉・概念の展開状況

この授業では、子どもから重要な言葉が出て、よく共有されていた。また分節ごとに子どもたちが用いる言葉がかなり異なっていた。

第1分節ではカラスが城北公園に来る理由として、木が7回、餌・食べ物 が5回、虫が3回、ゴミが2回、巣が2回、出ている。前半は餌・食べ物、 ゴミが多く、後半は木、虫が出るなど、やや焦点が移っていた。この分節では教師は子どもたちの出した重要な言葉は用いていない。第2分節は第1分節と異なり、カラスの好物としての、光る（もの）が出ている。I M27 が出して、教師29も応じている。その後、子どもたちの3回の発言で用いられている。第1分節で出ている重要な言葉はここでは全く出していない。第3分節もSD36がC小学校という言葉を用いている。教師37もC小学校を用いて、全体の追究課題（なぜカラスがC小学校に来ないのか）にしている。その後、C小学校は多くの発言（5回）で用いられている。さらにカラスがC小学校に来ない理由について、第1分節、第2分節で用いていた餌・ゴミ、光る、木、巣、などが出ている。このように第4分節は、総合的な観点から追究がなされている。第4分節は、ゴミが3回だけ出ている。教師54もゴミを1回用いて応答している。第5分節でも教師61がゴミを用いている。第6分節はKO66と教師67が各1回、ゴミを用いている。

このように、第1分節は様々な言葉、第2分節は光る、第3分節はC小学校及び、第1分節と第2分節で出ている言葉、第4分節、第5分節、第6分節はゴミ、といったように、授業の主な内容に明確な違いがある。また、重要な言葉は子どもから出て、他の子どもたちにも共有されているが、その際、教師は子どもに素早く対応して、その言葉を用いて、明確にしている（第2分節…光る、第3分節…C小学校、第4分節…ゴミ）。このような素早い対応は低学年の指導として非常に重要である。

分析事例④

○岡山県D小学校1年生 H先生指導 生活科「かぞくっていいな」2004年2月16日（児童数は原授業記録には明記されていない。） 原授業記録は「考える子ども」289号 2004年（4頁～15頁）に掲載されている。

○授業の構造と分析

・第1分節（1T～13C）

教師が、YKの作文（お手伝いはやったがいいが、ずーっとやったら飽きるからそんな時はやらなくていい、といった内容）を読んで、「お手伝いはいやならなくてもいいの？」と板書して尋ねている。子どもたちは口々にダメといっている。

・第2分節（14YK～76MH）

教師が、どうしてダメなのか尋ね、YKはやるのが本当だが、ずっとやったら飽きると発言している。そこから、「お手伝いはいやならなくてもいいか」について子どもたちが色々な意見を出している。

・第3分節（77T～142T）

教師がMTの意見（子どもだから好き勝手してはいけない）を紹介している。MTはお手伝いをやりたくないと思ったことは全然ないと発言し、子どもたちはMTのお手伝いの内容について確認している。弟にミルクをあげるということから、だんだん、話は赤ちゃんにミルクをあげることになっている。

・第4分節（143YK～167T）

YKが1日1回はお手伝いしたがいい、と発言し、教師はそれはなぜかと訪ねている。どれぐらいお手伝いをしたらよいかが発究されるが、次第に話は母親の出産の際のことや人はだれから生まれたか、ということになっていく。

・第5分節（168T～205T）

教師は、話を元に戻して、BTが「おかあさんのお手伝いしなかったらお母さんつかれるよ」と発言していたことに言及し、お母さんが疲れて寝込んでいたらどうなると尋ねている。ダメ、ご飯が食べられんといった発言の後、お母さんや家の人が入院していた時の話がどんどん出る。教師はお手伝いしないと家の人は大変だから、お手伝い名人になれるように練習していこ

うと発言している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対2.4である。第4分節、第6分節、を除いて、分節の最初の発言は教師である。教師の発言は、第1分節、第6分節では比較的多い。教師の発言はあまり長くなく、3単位以上の発言は3回である。8割以上は1単位の短いもので、子どもの指名や、発言内容の問い直しによる確認を主に行っている。MTが28回、YKが23回と発言を多くしている。

第1分節では、教師が7回発言をして、作文を朗読し、子どもたちに意見を尋ねている。教師の発言は2単位のものが3回あるなど、比較的長い。一方、子どもの側はMTが1回発言しているが、それ以外はC（不特定多数）が5回発言がある。1単位の短いものである。第2分節は、お手伝いはいやならやらないでいいかについて意見が多く出ている。YKは10回発言しているが、2単位以上の発言も4回している。10名の初回発言者がおり、発言者が拡大している。教師の発言は17回で、1単位の発言が15回と多い。Cの発言も13回と多い。第3分節ではMTの発言が15回と非常に多い。他の子どもの発言はこのMTに関わって出ている。初回発言者は5名である。YKの発言も7回と多い。Cの発言も7回ある。教師は、21回発言しているが、MTの意見を明確にするための発言を多くしている。第4分節では、MTの発言は6回あるが、1単位の短いものである。YKの発言も5回あり、また2単位以上の発言も3回あって、自分の考えを十分に述べている。その他、SKやYUが発言している。終わりの方で4回、Cの発言がある。第5分節では、MTが4回発言している。また、今まであまり発言していなかったNO（それまで3分節で3回発言している）が7回発言している。最後には2単位の長い発言がある。教師もこのNOに丁寧に対応して（2回にわかれて計6発言）いる。YUも5単位の長い発言1回を含んで3回の発言がある。ここでの初回発言者は2名である。

以上のように、本授業では基本的にMT、YKが多くの発言をして、他の子は、それらに関連する形で意見を述べていた。ただ、第5分節ではNOが

積極的に出て、重要な意見を出していた。子どもたちは積極的な議論にまでにはいたっていなかったが、課題（あきたらお手伝いをしなくてよいのかどうか）への自分の意見を十分に出していたといえる。教師は子どもの意見を明確にするために問い直したり、全員に問いかける発言を粘り強く行っていた。

○言葉・概念の展開状況

この授業では、分節ごとに子どもたちが用いる重要な言葉がかなり異なっていた。またその言葉が他の子どもによく共有されていた。

第1分節では、教師7が飽きを用い、C10はお手伝いを用いている。第2分節では、子どもたちからお手伝いが5回、飽きが3回、大変が1回、あと終わりの方で気持ちが1回の発言で出ていた。教師は飽きと気持ちを用いていた。第3分節では、大変という言葉が8回出ている。そのうち、4回はMTの発言であり、MTがお母さんの仕事が大変であると強く認識していることが伺える。また、楽しいという言葉がMTが2回、MOが2回用いて、お手伝いは楽しいのが話題になる。途中からYK111が用いたミルクが、多くの子どもに共有されている（6人で計8回）。また、BT140は疲れるという言葉を出している。教師は、大変3回、ミルク2回その他、気持ち、楽しい、お手伝い、疲れるなどを各1回用いている。このように教師は丁寧に子どもの発言内容に対応している。第4分節では、MTが疲れるを2回用いている。さらに、入院も出している。教師は疲れるを1回用いている。第5分節では、教師168が手伝い、疲れるを用いて子どもたちに尋ねている。3名の子どもが大変を用いている。その後、NO186が病気、入院を用いている。本分節でNOは病気、入院を各4回、用いている。この入院が他の子どもたちに共有され、他の子どもたちも、5回入院を出している。教師も入院を2回用いている。さらにNO203は、病気、入院、お手伝いを用いて、お手伝いと母親の病気の関係を示す発言（自分がお手伝いをしていたら、母親にストレスがたまらなくて、病気にならなかったのかな）をしているが、これはこの授業での第4分節までの内容（お手伝いはしたがよいか）と、第5分節の内容（お母さんの病気・入院）とを統合する貴重な意見といえる。教師は、最後の発言でお手伝い、大変を用いて、お手伝いをしてあげないとお

家の人は大変だ、お手伝い名人になれるよう練習しよう、とまとめている。

このように、本授業は主要な話題（お手伝いはいやならしなくていいのか）が、時折、赤ちゃんのミルクや、家族の入院へズレることもあったが、第5分節の終わりの方で次第にまとまっていったといえる。特にYK、MT、NOの積極的な発言によって、お母さんの仕事やその大変さの理解が次第に深まり、お手伝いをするこの意義が確認されていったといえよう。

5 まとめ

本発表では以上、4つの授業を取り上げて分析した。事例①では「小林通り」という身近な道について子どもたちが自分の考えや意見を十分に出し、また、子どもどうして簡単な質問—応答を行いながら、総合的な追究（「理科的な追究」、「歴史的な追究」、「地理的な追究」）を行っていた。教師は、授業の基本的な方向づけや、子どもの意見の促進、追究の方法（絵地図の活用）の提示などを主に行っていたが、そのような指導が、このように活発なコミュニケーションのある授業にむすびついたと考えられる。事例②では教師が多く発言して、子ども全般と丁寧に対応しながら授業を展開していた。子どもからも多くの発言が出て、積極的な追究活動がなされていた。授業のテーマ（どんど焼きをするのはなぜか）を追究する上で重要な言葉（病気をしない、お正月の役目）も出ていた。ただ、子どもどうしの発言の関わりや、問題にこだわっての追究はあまりみられなかった。教師自身も「自分の発言が多すぎた」と述べていたが⁶⁾、もう少し、子どもどうしの意見交換や、質問—応答を位置づけた箇所があってもよかったように思われる。事例③の授業は、子どもたちが列挙・羅列的に順を守って発言する箇所、話題に即してお互いの意見をのびのびと出し合う箇所、教師が子ども全般と対応しつつ解説やまとめをする箇所といったように、メリハリのある授業構成がなされていた。また、重要な言葉は子どもから出ていることが多かったが、その際、教師は子どもに素早く対応して、その言葉を用いて明確にしていた。このようにメリハリのある、即時的対応がなされていたが、低学年の指導では重要であると思われる。また、公園に来るカラスという一見、遠いような話から、公園のあり方を考えさせていくことも低学年に適していた

といえる。事例④では、子どもの意見を明確に出させるために教師が問い直したり、全員に問いかける発言を粘り強く行っていた。そのような対応によって、子どもたちは課題（あきたらお手伝いをしなくてよいのかどうかに関する）への自分の意見を十分に出していた。時折、話題がズレることもあったが、第5分節の終わりの方で内容が次第にまとまっていった。

各事例でいえることは、非常に重要な発言を1年生も出しているが、それは瞬時に教師が対応していかないと、流れていって、クラス全体のものになりにくいという点である。そこで、低学年の発言に対しては粘り強く対応することと、瞬時に対応することとの双方が求められるといえよう。そのためには子どもの発言の意味、意図をよく「聞く」ことが肝要と思われる。また、子どもの発言への対応のメリハリをつけること（授業の各段階で対応の仕方を変えていく）もある程度、必要だと思われる。

また、低学年の話し合いの授業の特徴として、列挙・羅列的な発言が多いこと、しかし、そこから次第に追究のポイントができることもあること、1回の発言の中にあまり多くの重要な言葉が含まれないこと、分節が異なると発言中の重要な言葉も一挙に変わることが多いこと、しばらく間をおいて、以前、用いられた重要な言葉が復活することがあること、教師との一対一的な対応が多いこと、などがわかった。これらは学年発達における話し合いの特徴を示すものと思われるが、今後、他の事例も集めて慎重に検討していく必要がある。

おわりに

筆者たちの他に、重松の「授業分析」を継承し、その発展的な研究を進めている有力なグループに名古屋大学の教育方法学研究室がある。この研究グループの一人、柴田好章は、そのような発展的研究（「授業諸要因の関連構造の研究」）の学問的・実践的意義の検討を深めるために、教育学的な授業分析に課せられる条件を以下の5つに整理している⁷⁾。

- (1) 事実にもとづく理論構成（先行する仮説・理論の排除、事実の整合的解釈）
- (2) 教育実践からの参照可能性のある理論構成（耐性、先導性、共有可能性）
- (3) 可塑性のある理論構成（相互規定性、事実の優先的地位）

(4) 子どもの思考過程の解明（学習の現場への遡及）

(5) 動的な把握（身体的理解）

柴田は、この条件を基に「授業諸要因の関連構造の研究」を厳しく点検している。そこで今回、この5条件をもとに、「発言表」による授業の様相—解釈的研究についても点検してみたい。無論、この条件そのものの有効性も今後、検討しなくてはならないが、筆者とほぼ同一の理論的基盤に立ちながら、別種の、「授業分析」の発展的研究を推進した柴田だけに、その提起した条件には参照できる面が大きいと思える。

まず、(1)の条件についてであるが、「発言表」による授業研究は、先に特定の立場の仮説・理論にのっとっているのではなく、授業中の教師および子どもの発言という事実に基づくものである。さらに、その発言の様相をもとに、整合的な解釈をして、次第に理論を形成していくことを目指している。このような意味で本条件をよく満たしているといえる。ただ、分析の対象とする授業に関しては子どもの発言が多く、豊かなコミュニケーションのある事例と、やや限られている。(2)の教育実践からの参照性に関しては、本研究はある程度、量的な研究成果の積み上げの中で、学年ごとの話し合いの特徴や、その際の効果的な指導のあり方を徐々に導き出すこと、等を想定しているので、いまだその形成途中にあるといえるかも知れない。本稿でも1年生としての話し合いの特徴を示してはいるが、まだ教育実践からの参照の可能性として、十分な状況とまではいかず、今後の積み上げの検討が必要である。ただ、教育実践に近い面での意義として、「発言表」による授業研究はその授業の実践者である教師に対して、授業の中でおきていることを言語の観点から明確にして示すこと、つまり「その教師の授業のコミュニケーションスタイルを明瞭にすることで、授業改善への手がかりを示すこと」ができるのではないかと考えている。(3)に関しては、発言表は一度、作成してそれで終わりというのではなく、その授業がより明瞭になるように、作成した後も再検討して、分析する言葉を変えてみたり、発言どうしの関係を示す表現を変えたり、記号による表現の仕方を変えたりと、変化・発展するものである。このように往還的なものである。(4)については、発言表を参照しつつ、元の授業記録に立ち戻って分析する

ことで、子ども一人ひとりの思考だけでなく、子どもどうしの思考の関係についても検討することが可能である。(5)については、発言表は発言中心であるが、授業記録での子どもの言動や、子どもの個人記録ともいえるカルテと連動させることによって、まさに、柴田のいう「具体的で個別的で一回性の授業の世界を、子どもがどのように生きているかを捉える⁸⁾」ことに寄与できると考えられる。

以上のように検討してみると、「発言表」による授業の様相—解釈的研究の教育学研究としての意義は全般的に高いといえよう。また、課題は特に(3)の教育実践からの参照可能性のある理論構成、にあるといえる。この点を意識しつつ、今後の研究に励んでいきたい。

[注]

- 1) 「世界における日本の授業研究の意義と課題を問う」日本教育方法学会 第11回研究集会報告書 2007年9月 2頁など。
- 2) 重松鷹泰『授業分析』明治図書 1961年。
- 3) 発言表の理論や基本的な考えについては以下の論文、等に発表されている。中村亨「発言表を使用する授業分析 —授業における子どもの相互関係にふれて—」教育方法学研究第12巻 1987年、田代裕一「発言表を使用する授業分析 —ワープロ処理による授業の内容的構造の追究—」教育方法学研究第14巻 1989年、田上哲「授業の縦断的研究に関する一視点 —個人別発言表を使用した子どもの発言の追究—」教育方法学研究第16巻 1991年、田代裕一「授業の様相—解釈的研究 —発言表を使用する授業分析—」九州教育経営学会研究集録第5号 1999年 その他
- 4) 「社会科の初志をつらぬく会」は民主主義社会を支える人間の形成を目指す、そのための学習法として、特に社会科での問題解決学習を重視している。
- 5) この事例については、かつて「考える子ども」252号 62頁～65頁で、言葉の記号化を経っていない簡単な発言表を作成してその概略を紹介したことがある。今回は発言表に言葉を記号化して掲載するなど、新しいタイプの発言表を作成している。また、授業の分析も詳細に行うなど、より本格的な検

討を行った。

- 6) F先生は提案授業記録の最後の箇所に以下のように書いている「…子どもたちにその学び方、追求の仕方を教え諭していただろうか。とにかく1年生はかわいい。掛け値なしでそう思う。特に中学3年生を送り出してみるとそう思えてならない。/かわいいだけ、うれしいだけでは授業は成立しない。わかっているが、何もしてくれてもうれしいのである。そのつけがやはり授業に出ていた。どんだんしゃべっていく自分を子どもたちはどんな思いでついできたのだろう。」「考える子ども」第33回夏季集会特集号 1990年 19頁 (*下線は田代による。)
- 7) 柴田好章「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性 — 重松鷹泰・日々裕の授業分析の方法を手がかりに—」教育学研究第74巻第2号 日本教育学会 2007年 6月 58頁
- 8) 同 上

西南学院大学人間科学部児童教育学科

愛知県 A小学校1年生 E先生指導 社会科 1980年10月30日													1980年10月30日	きかけり	1							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	教師	授業における発言内容の部	分							
E	K	I	R	T	S	H	O	K	M	A	T	K	I	T	S	C	教師	児童	内容	分		
1																				小林通りであつたこと	どうして小林通りにミズがた りかかっているのか 田代さんね 水がでたから よそのおばさんがバケツで水を かけている ミズが少なくなつたもんで、 そこに行つてしまつたか 田代さんね おばさんが水をかけるのは、 まだ見たことはない わたしは見たことがあります それは、朝早くじやないか 屋根の上から雨が降ると、なん か、水が流れてくる時がある じやないか K先生 どうして朝早く(水を かか)るのよ 朝早く水をまくと、道がしめっ つる。七月ごろおばさんが道に でも、このころは雨がしばい あつたから、わかりました。 ミズはあんまりいりかゝつた	節
2																				ONちゃん 水のこと	あの道 暫ども、雨が降ると 水が流れてきてねえ、つが、 ONちゃんに言いたい 雨降りの日に、流みたいに水が 道の奥に雨が降つて水が流れて 来るの 奥に水まであんだけ小林通りに 来た、水が流って、流れて 流れるの流にうたがいかい穴 そこを頼んだら水が流れて、	2
3																				K先生 水を流したこと	K先生は流しあつていて とまどまど流してあつてい た	3
4																				ONちゃん もしかしたらド ブのこと	ちがうこと言いたい おばさんに聞いたけど 言は 学校へ来る道は小林通り しかなくて、はまかただった おばさんが言っている、昔 水道のこと	4

愛知県 A小学校1年生 E先生指導 社会科 1980年10月30日																							「がっこうのいきかえり」②	
T	K	J	H	R	T	S	H	H	O	K	H	M	A	T	K	K	I	H	T	S	C	授業における発言内容の一部		分
E	K	K	O	N	T	M	Y	N	I	B	A	K	H	Z	S	O	A	M	H			教師	子ども	節
																						昔の道 思い出はある人? 田A君 小森崎や 坂	昔の道 坂をする人、出る坂	4
																						60	どうしてあそこに看板を作ったの道はT小学校 町や小森崎は昔、坂をする人が多かった道 何かあるかってわかる道 何かあるかってわかる道 地図でやると、こちらは昔の道 覚えて、知ってたために引継ぎはくんだら、坂も昔、そういう看板が立っている学校の前の道、坂がり奥の坂の坂とる 見た	5
																						70	たくさん看板が、どうしてかな ガガガガの所にも、一とここのほうへ道がつながっているかも知れないと見た 地図のもつとこのほう 地図のやつ、その道にも 関楽寺山に行く道にも看板 学校のまわりの道だけに看板 看板、は横へってかいてあって、道をなす、坂道に看板、家の前、もったまき坂 看板、おんきまのほうにも、ぼくは引継ぎさん、聞っていた 看板のこと、言いたい	6
																							看板のこと、調べなまかあ	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	*本授業で出された主要な言葉・概念とその記号		
M.....ミミズ																								
#.....水																								
D.....坂																								
D.....ドブ																								
@.....(絵) 地図																								
壘.....昔																								
人.....旅																								
●.....看板																								

長野県 B小学校1年生 F先生指導 社会科 1990年1月12日

「ぼく・わたしの正月」

授業における発言内容の一部		分
教師	子ども	館
	授業を終わります	
	目をつむいて(能をほる) 目をのらいて 鼻を	
	何をしてるところ	1つの欄下
	ごみ置き 先生も ギルマ	ごみ置き
	ごみ置き	ごみ置きじゃない
	ごみ置き	ごみ置きじゃないよ
	何もなく どうしたらいいですか 何があるか どの置きじゃない	違う
	何置き 何をいいたい	違う
	どんと置きどうしたの これとどんと置きは同じか	どんと置き
	何きどうに	違う
	何い出して 七夕	うん
	七夕どうしました	うん
	どこで置いた	置いた
	何れもごみか	何れもごみを置かず隣の所
	何置きさん あれごみですか	違う
	何きどう神うのあったじゃん	違う
	何きどう神うのあったじゃん	えっ 何いごと
	何きどうの、何いかなかった	何いごと
	何んなんぞらな一	なんで置いたか忘れた そうか
	どんと置きとほどうも違う どんと置きをわったところ 何きどうか	おすれた一 手 何きどうか
	どんと置きには何を置かず	はい一
	この列の人	はい一
	しめ飾り(横書)	しめ飾り
	だるま	だるま
	Yちゃんと同じだるま	Yちゃんと同じだるま
	しめ飾り	しめ飾り
	まだある	はいはい
	まだある	まだある
	じゃあこの置り	ああ一
	何	あ
	かきぞめ	御初め
	御歳末	御歳末 あいわれた
	御歳末	Rちゃんと同じ
	まだありますか	はい一はい一
	Rちゃん	はい一はい一
	何置き	何置き 何置き はい
	何置きして	Rちゃんに置きたいこと 何置きって何ですか 何置き 何置きじゃないだ一
	何置きのこといいですかそれで	Rちゃん何置きして 何置き 何置き はい

長野県 B小学校1年生 F先生指導 社会科 1990年1月12日

		「ぼく・わたしの正月」	
		授業における発言内容の一部	
		教師	子ども
			それじゃどんと焼きにならない
			だめかまい知識だしてくる
			どんと焼きをやってみたい人
			やってみよう
			どいうどんと焼きをやりたい
			1年3組の みんなの
			話だつて
			1年3組のどんと焼きをしたい
			友美さんの 真流の入手を呼び
			1年3組の 下まやかに
			時間だよすまてきたな
			下まやかに楽しくやる
			自分の機やしたいもの 命
			命にまよふ
			いつどこで 何時に何を機やす
			先生
			そういうことを機論したい
			各時間目の授業を終わります

*本授業で出された主要な言葉・概念とその記号

- ☼……ごみ焼き
- ♡……願い
- ⊙……だるま
- ◎……神
- ◇……病気をしない・健康
- ♥……かわいそう
- ◆……命
- ∩……自分のことしか考えてない
- ✿……お正月の役員
- Ⅲ……1年3組

静岡県 C小学校1年生 G先生指導 生活科 1999年7月31日
城北公園探検

教師	児童	内容の一部	分
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	1
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	2
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	3
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	4
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	5
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	6
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	7
		カラスはなぜ城北公園に来るの？	8

(この表、SDの発言内容から意見が抽出したと教師が判断し、城北公園のビデオを見ながら授業を進める)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

* 本授業で出された主要な言葉・概念とその記号
 ●……顔・食べ物
 ○……ゴミ
 △……木
 □……虫
 ○……果
 ☆……光る(もの)
 ■……C小学校

岡山県 D小学校1年生 H先生指導 生活科 2004年2月16日

「かぞくて、いいな」													分										
授業における発言内容の一部													分										
T	M	Y	K	K	M	N	A	S	Y	M	R	Y	S	A	B	T	T	C	教師	子ども	節		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
																				始めます 同じようなこと みんなで見繕しておきたい	なあ、ぼくの紙んで		
																					紙で紙まきしてもらうからね YKさんの紙まきでやるよ 今日の紙まき合いの問題に關係 して下、紙りなさい いけん	M先生、紙って	1
																					紙って KSさん お風呂の水いれて 紙まきから「したくない」	お手紙いはいやなの……	
																					紙まきで紙んでみて	いやならしなくていいの？	
																					どう紙う？	なあ	
																					どうしてだめなの？	紙っていいですか いいよ	
																						お手紙いはい やるのが本當 ずーっとやったら飽きるから なんでもいいんし、いいの 紙まきはずーっとやることば らう、紙ってください お紙まきはずーっとやることに	
																					どういうことかわかりますか	わからない わからない わからない わからない	
																					わからない なんで聞かないの	どういうことですか ずーっとお紙まき紙やらない わたしの紙まきちゃん 「だめ」って言うときもある 「だめ」って言うときもあるの？ いやならしたくない お手紙いはいした方がいい	
																					KS君の真見はKG君とどう	はい はい お紙まきは紙まきしたくない そういうこと言うかも知れない イラストにしたい	
																					紙が折れないとか、壊れない	お紙まきは紙まきたります	
																					紙まきたりますとあるかも知 紙まきさんもやらないって	はい、はい 折れにくい 折いてください はい YKさんと 紙で紙まき 一日に一回はしたほうがいい	2
																					なぜ？	お紙まきもお紙まきちゃんも業 界についてください はい 折ることしないとお 紙まき 生かさないといひななくて	
																					ほかのことをする時間か	ずい時間かすまじし、まう NOさんに聞いて	
																					YKさんどうぞ	一日に一回は紙まきやらないと 同筆 お紙まきも折るし 紙とか筆、いっぱい用筆が 折っていいですか いいよ 一日に全部、ちよっと天候 やらないといけない お手紙い、折られるからいい	
																					いやなん、どう紙う？みんな	お手紙いも折きになるよ いっぱい折ることが出来る いっぱい折ってたら折きに 折れない人になれるかも知れない	
																					「紙まきしたんで」って折った いっぱい折った折きになる？	どっちなんだ？ 一つ一つに折られるから	
																					ああそう、どっちなんだ？	折方がいいんじゃない	

岡山県 D小学校1年生 H先生指導 生活科 2004年2月16日									
「かぞく」のいいな②									
授業における発言内容の一部									
教師	子ども								
	めんどくさいからやりたくない いつもは夕ご飯の用意とか								
Ⅱ	本当の気持ちは何かい			70					
Ⅰ	ああ、やっだんだ								
Ⅰ	練習したら上手になるかもね								
Ⅰ	本当?								
Ⅱ	ちよーと練習に慣れてみよ この練習はたの、遅いでも やりたくないなあと思うことは 全然ない								
Ⅱ	なんでそんなに頑張れるん								
Ⅱ	もうちょっと大きな声で言っ て								
Ⅱ	MT君に聞きたいことある?								
Ⅰ	聞かされた								
Ⅱ	大きな声でいってください								
Ⅱ	お母さんが難を 大変そう お手伝いまして業人ですか 楽しい どんなふうに楽しいですか わたなのが楽しい								
Ⅰ	洗濯物をわたなのが楽しいの?								
Ⅱ	(うずきく)								
Ⅱ	お母さんに聞い 聞いてください はい								
Ⅱ	きらいなお手伝いはないん ないです 好きなのは何ですか ……								
Ⅱ	聞かれましたか								
Ⅱ	もう一回言ってください。 聞いてください 聞いてください はい								
Ⅱ	お母さんわかる 何が三人か二人 だよ 娘								
Ⅱ	大変だよ 娘が なんかあげたり ミルク 娘さんがする MT君の一番嬉しいお母さん お母さん なんかお母さんですか ミルクです ミルクあげて、ミルクじゃ ミルクが難儀 それでもお母さん お母さんがいないときは ミルクを自分で飲ませてあげる								
Ⅱ	T君(一番下の弟)に								
Ⅱ	ミルクあげたことあるん?								
Ⅱ	お母さんがいる時は?								
Ⅱ	A君さんはどんな大変?								
Ⅱ	どんな、ちよーと話して								
Ⅱ	ARさんもお姉さんしてる MT君はいやになることがない								
Ⅱ	すごいなあ								
Ⅱ	ぜんどうじゃないって思ってるん								
Ⅱ	みんなはどうかな								
Ⅱ	どうして、BT君								
Ⅱ	MT君、(いたずらな)お母さん お母さんも頑張るよ とんが								
	一日一 練習にやっだりうん								

岡山県 D小学校1年生 H先生指導 生活科 2004年2月16日

「かぞくって、いいな」^④

T	M	Y	K	K	M	N	A	S	Y	M	M	R	Y	S	A	B	P	P	T	C	授	業	に	お	け	る	発	言	内	容	の	一	部	分					
																						教	師															節	
																																							5
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20																					思ったと 子どもの意見が 出た																		
*本授業で出された主要な言葉・概念とその記号 O.....飽き(る) T.....お手伝い K.....大変 V.....気持ち ☆.....楽しい B.....ミルク(あげたり) J.....疲れ(る) ♠.....病気 台.....入院・病院																																							