

授業実践の様相—解釈的研究

—「発言表」による授業の内容的構造の追究—

田 代 裕 一

An Interpretative Study on the Aspect of Lesson Practice
: The Analysis of Teaching Contents by the Method of
HATSUGENHYO (Discussion Diagram)

Yuichi Tashiro

1 授業実践の様相—解釈的研究

本稿でいう「授業実践の様相—解釈的研究」とは、重松鷹泰が創設した記述—解釈的な「授業分析」¹⁾に基本的に依拠しつつも、授業の構造的全体像を作成して、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、教師の指導性、子どもの活動などを解釈し指摘しようとする研究である。

筆者は今まで、「発言表」という手立てを用いて授業の様相—解釈的研究を進めてきた。まず、学年発達という観点から、小学校1年生から中学校3年生までの授業分析を行い、さらに、適用範囲を広げるために、全体的な授業とグループ活動との関連の検討²⁾やカリキュラムの展開過程の追究³⁾を行った。このように研究を進めてきたが、本稿では、授業の内容的構造をより明確に示すために、さらに工夫を加えた「発言表」を用いて授業分析を行った結果を報告する。

前述した重松は、従来の（記述—解釈的な）授業分析の成果をいくつかまとめているが、その1つに教材の展開と子どもの追究との関連性の把握をあげている。「教材の深化や展開に子どもたちの力が大きくはたらくということの発見を、新しい成果としてあげることができる。教材はそのままに作用するのではなく、子どもたちの解釈や反応によって、新しいはたらきを持ってくる。…

略…子どもたちの追究の進むのに従って、教材が深化し展開するという事実の発見は、大きな成果といえよう。」⁴⁾

本研究は重松が指摘した、授業での教材展開と子どもの関わり⁵⁾（筆者によれば、そのことが具体的な学習内容の生成・発展である）を、「発言表」を用いてより明確に示そうとする試みだといえる。

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が⁶⁾、本稿では、分節ごとに使用された「主要な言葉」を、整理して記載する欄を本表の右側、もしくは別表として設けることで、授業の内容的構造⁷⁾がより明確になるような工夫を試みている（欄での表記は、その分節で多く出た言葉の順に、さらに数が同じ場合には早く出た順にしている）。そのことによって、授業内容が具体的にどのように構成されているのかを認識し、先々、内容構成に関する授業者側の統制可能性を高めることが期待できるのである。

なお、「発言表」の創始者である中村亨は、授業の当事者、関係者間のコミュニケーション可能性の観点からも、授業分析における記録資料では、その作成操作を可逆的に辿って、現象にまで到達し得る明瞭さを持つことが望ましいと述べ、授業実践を特にアナログ的に表現することの意義を指摘している⁸⁾。ここでいうアナログとは、「ある量またはデータを、連続的に変化しうる物理量（電圧・電流など）で表現すること」（広辞苑 第4版）である。また、アナログ（Analog）の語原はギリシャ語 analogos で、「類似物、類比」という意味だといわれる⁹⁾。とすれば、授業中の発言量を数値でなく長さで表現し、その傍らに、元の言葉をイメージしやすい（類似的な）記号を記載することは、実にアナログ的な方法だといえよう。「発言表」の原版はB4サイズであるが、ここでは紙面の都合で、縮小している（縦53%、横51%）。

3 今回、取り上げる事例

今回の分析事例は以下の通りである。

- ①長野県 Y小学校2年 H先生指導 国語「きつねのおきゃくさま」1996年度実施
- ②東京都 T小学校3年 S先生指導 社会科「お蕎麦屋さんと澤蔵司稲荷」2005年度実施
- ③滋賀県 I小学校4年 K先生指導 総合的な学習の時間「われら地球人!!」2003年度実施
- ④福岡県 M小学校5年 Y先生指導 社会科「私たちの国土と環境」2004年度実施

これらの実践は「社会科の初志をつらぬく会」¹⁰⁾の夏季全国集会で提案されたものであるが、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ので、「発言表」による分析対象として適切だと考えた。また今回、特に授業の内容的構造を追究するのであるが、これらの事例は、いずれも、教師がただ一方的に用意した内容を次々に子どもに提供するというものではなく、子どもから出た発言や考えを重視し、それを生かした授業構成がはかられているので、その意味でも適切だと思われた。

なお、筆者は事例④の実践には事前の段階から参加して、指導助言を行い、実際の授業を参観し、さらに授業検討会に参加して、諸事情を知る機会を得ている。この実践の授業記録も筆者の方で（学生アルバイトの協力を得て）作成している。

4 事例の授業分析

以下、事例の分析に際しては、論文の最後に記載した「発言表」を参照されたい。Tは教師の略号。Cは不特定・多数の子ども、もしくは発言者不明の子どもの略号である。

〈事例1〉

- 国語「きつねのおきゃくさま」1996年12月12日実施。この実践の原授業記録は、社会科の初志をつらぬく会の機関誌「考える子ども」240号 1997年8月（19～30頁）に掲載されている。児童数は明記されていないが、記録上の発言から37名以上といえる。

〈教材化について〉

…略…主題「孤独な存在であったきつねが、ひよこの純粋な心に接して、悪い心がよい心により心に変容し、相手のために尽くす行為となっていく。そのきつねの心を変えたのが、純粋な心と真実の言葉である」がとらえやすく、子どもたちが考えをもち、発言しやすい。…略…（教師の記述から一部抜粋した。）

〈単元の流れ 全19時間扱い〉

第1次

- ◆読み、音読、漢字練習、初発の感想。
- ◆感想発表、疑問を出し、学習計画を立てる。

第2次

- ◆話し合いを通して読み深める。(学習問題)
- ・第1時～第3時 何でひよこは「きつねのお兄ちゃん」と言ったのか？
- ・第4時～第5時 生まれて初めてやさしいと言われたのに、どうして「やめてくれったらそんなせりふ」と言ったのか？
- ・第6時 きつねはやさしいと言われて、本当はうれしいのか？それともやさしいという言葉は苦手なのか？
- ・第7時～第10時 どんなきつねか？
- ・第11時 神様みたいに育てたというのは、どんなふう育てたのか？…

本時

- ・第12時 どうしてきつねの体に、勇気がりんりとわいたのか？
- ・第13時 きつねは恥ずかしそうに笑って死んだ時、どんなことを考えながら笑って死んだのか？ きつねは何が恥ずかしかったのか？

第3次

- ◆学習のまとめをする。感想を書く。

〈きつねのおきゃくさまの概略〉

ある日、腹ぺこのきつねが迷子のひよこに出会った。きつねはひよこを太らせてから食べようと思い、家に連れて帰った。その後、ひよこが迷子のあひるやうさぎを誘ってきて、きつねはみんなを丁寧に世話した。ひよこたち

に、「やさしいお兄ちゃん」「神様さまみたいなお兄ちゃん」と感謝され、ぼうとなった。ある日、おおかみがひよこたちを見つけて、襲いかかろうとした。きつねはおおかみと戦い、撃退して、その晩、「はずかしそうにわらって」死んだ。(あまんきみこ作)

〈抽出児について〉

本実践では、抽出児の一人である YU の発言が重要な位置を占めているので、H 先生の YU のとらえをみておきたい（以下、H 先生のカルテの記述から筆者が抜粋し、要約した）。

…略…このように自分の思いを大切にしている面がみられる。しかし思い込みが激しく、人の考えを取り入れたり、再吟味しようとする姿が少し乏しいようにも思われる。またとちゅうで「あれ？」と思うことがあっても、「いったん自分の口から出たことを変える」ことに対する抵抗のようなものがあるように思える。人と違うことに何の抵抗もないのに、「いったん出した自分」を引っ込めるのには抵抗がある。そんな YU 君の姿が浮かび上がってくる。

自分の思いを大切にしながらも作者の思いや周りの人の思いを自分の中に取り込めるようになって欲しい。

○本授業の分節

以下の分節分け、および分析は筆者による（他の事例も同様）。なお、名前の後の数字は発言順の番号であるが、やや厳密にわけたので、原授業記録と違う場合がある。

・第1分節（T1～T33）

教師が、きつねの気持ちを話し合ってきて、意見が「悪い心」「いい心」「悪い心といい心」の三つになっていると述べ、今日は「神様みたいに育てた」のはどんなふう育てたのかをやり、前の問題（きつねの気持ち）に戻ると述べている。子どもたちは、やさしく育てた、時々怒る、自分の子どもを授かったように育てた、勉強も教えた、などと発言している。

・第2分節 (YH34～T36)

教師が、(悪いきつねからいいきつねに意見を変えた) 子どもの発言に言及し、さらに、以前書かれた子どもの感想文を取り上げて、読んでいる。

・第3分節 (T37～TE67)

教師が YU の意見 (いつもやさしいきつね、でもおしばい) を確認している。子ども達は、神様みたいに育てたとはどういうことかについて発言し、いいきつねに意見が変わったという子どももでてくる。YU は意見を変えないと言っている。

・第4分節 (YU68～T78)

YU が、きつねはベッドを作ったのでなく買ったと発言し、子どもたちはベッドを買うお金はない、うれしくなって作った、1日ぐらいでベッドは作れる、お金があれば食べ物を買う、と反論している。教師は、意見を変えない理由を YU に尋ねている。

・第5分節 (T79～T83)

教師がまだ発言のない子どもに発言を出させ、意見を変えた子どもの数や、変えていない子どもを確認して、感想をノートに書かせている。そして、次の学習テーマ (何できつねの体に勇気がりんりんとわいてきたのか) を選ばせて、授業を終了している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対2.45である。子どもの発言者は37名で大変多い。YU が6回発言しているが、その他には、RS、KI が3回、SN、IS、KE、MR が2回で、特に発言が多いという子どもはいない。第1、第3、第5分節の最初は教師の発言である。子どもたちの発言は3単位が4回で、あまり長い発言はない。

第1分節では、教師の4単位の発言の後、20名の子どもから列挙・羅列的な発言がある。SN、RS、YU、KI は2回発言している。全般的に次々と発言している。RS21 や KI23 は、教科書での記述内容に言及した発言である。教師は最初の発言の他に、6回発言があるが、1単位の短い発言がほとんどで、子どもの発言を簡単に確認していることが多い。T5 は2単位の発言で「子ども

が授かった」の意味を丁寧に説明している。

第2分節ではYH34の発言の後、T35の4単位の発言があり、YHに対して、「あひるもまるまる太ってきたぜ」の意味を尋ねている。さらにT36は8単位の発言をして、MIの感想文を読んでいる。

第3分節では、最初に教師とYUとのやりとりがある。その後、14名の子どもから初回発言がある。その他に、既に第1分節で発言していたMT53やYU57が発言して、自分の考えを出している。

第4分節では、MRの意見に反対するYU68の発言が出ている。さらに、YUへの反論が次々に出ている(KI, MR, RS, KE)。いずれも2単位以上の発言で、考えが丁寧に述べられている。終わりの方で教師76・78とYU77との間でやり取りがある。

第5分節では、教師の発言後、初回発言者であるNE80、TH81の1単位の発言が出る。最後にT83は4単位の長い発言をして、次回の内容を確認している。

本授業では、授業の展開に応じた発言形態の違いを明確にみてとることができる。第1分節では、20名の子どもによる列挙・羅列的な発言がみられるが、2単位以上の発言も12回あり、内容的に豊富なものを含んでいる。第2分節は教師による子どもの追究活動の整理、および子どもの感想文の紹介で、ほとんど教師の発言である。第3分節は、第1分節と似て、14名の初回発言者が順に発言している。第4分節は、YUの発言と、それに対する4名の子もたちの反論が主である。YUは終わりの方でも1回発言しており、ここで議論が生じている。第5分節は2名の初回発言者のあと、教師が長く発言して、まとめている。このように発言が多くの子どもに広がり、かつ、子どもどうしの議論もあるという授業になっている。

○言葉・概念の展開状況

本授業では、教師から先に、やさしい、悪いきつね、いいきつね、神様といった、きつねの特徴に関する言葉が出されているが、それ以外の言葉は子どもたちから先に出ている。

第1分節では、教師がT1で、やさしい、悪いきつね、いいきつね、神様を

用いている。子どもたちからは、やさしい（17回）、神様（16回）が多く出ている。ここでは神様のようには内実としてやさしいが多かったことがわかる。その他に、怒るや自分の子どもが4回、楽しく、たくましく、親切が3回出て、神様のようには多面的に検討されている。怒るも悪いことをした時という条件付きで、神様のようには、プラスの意味で子どもたちにとらえられていることがわかる。教師は神様を4回、やさしい、悪いきつね、いいきつね、怒る、自分の子どもを1~2回用いている。神様が多いのは、その内実を子どもたちに確認する活動が多かったからである。YU9は神様、やさしいの他、シチュー、ベッドといった、具体的な行為（食事や生活の世話）にかかわる言葉も出している。また、怒るという、他の子どもが出していない言葉もYUが用いている。なお、やさしい、親切は教科書の文中で用いられているが、シチュー（食事）やベッドは挿絵に描かれている。

第2分節では、YH34が悪いきつね、いいきつねを用いて、自分の考えが変化したこと（悪いきつね→いいきつね）を示している。T35は悪いきつね、いいきつねを用いてYHの意見を確認している。さらにT36はMIの作文を読んでいるが、その中で、悪いきつね、いいきつね、やさしい、親切、神様、うれしいが用いられている。

第3分節では、まず、教師がT37で神様、やさしいきつねを用いて、YUの意見を確認している。YU38はおしばいを用いて、意見を変えないと発言している。T39はおしばいを用いて、YU38の発言を確認している。HK41はいいきつね、悪いきつねを用いて、いいきつねに自分の意見が変わったと発言している。また、文中の記述から、勇気がりんりんも用いて、最後におおかみと闘うときに勇気がわいたことを、いいきつねの根拠にしている。RT43も悪いきつね、いいきつねを用いて、自分の考えがいいきつねになったと発言している。この分節で子どもたちは全般的に、神様（7回）、やさしい（7回）を多く出しているが、後半、MR51、MT53、HA63はベッドとシチュー、SI66はベッドを用いて、いいきつねであると主張している。ここで、用いられたベッドとシチューは第1分節でYU9が出していた言葉である。

第4分節では、このMRたちに対して、YU68がベッドを用いて、ベッドは

きつねが作ったのではなく買った（だから、悪いきつね）と反論している。この発言に対して4名から反論がある。MR72はやさしい、うれしい、KE75はベッドを用いて、きつねはやさしいといわれてうれしくなって作った、ベッドは買ったものではないと発言している（なお、ベッドを買ったのか作ったのかの記述は本文中にはない）。これに対して、YU77は勇気がりりんを用いて、勇気がりりんとわいたのは、（いいきつねというわけだからではなく）ただわいたと発言している。

第5分節では、初回発言者であるNE80から自分の子ども、TH81からやさしいが用いられており、神様のようにの中身について述べられている。終りに、T83は勇気がりりんを用いて、その意味を説明し、次回、「何できつねに勇気がりりんとわいてきたのか」を話し合うと述べて、授業を終了している。

本授業では、いいきつねか悪いきつねかを考えるために、神様のように育てたとはどういうことかが追究されており、神様のようにの内実を説明する言葉が多く出ていた。第1分節では、やさしい、自分の子ども、楽しく、たくましく、怒るといった、気持ちや態度に関わる言葉が多かった。第3分節では、シチューやベッドなど、食事や寝室の世話といった、具体的な行為を示す言葉も出ていた。第4分節では、このベッドをめぐるYUと他の子どもとの間で議論が起きていた。また、第2分節から、いいきつね、悪いきつねも用いられて、自分の意見の変化を示す発言も出ていた。そのような中、YUはおしばいや勇気がりりんを用いて、自分の意見は変わらないと述べていた。教師は神様を7回用いて、その内実を明らかにしようと努めていた。また悪いきつね、いいきつねも3回づつ用いて、子どもの立場の変化を丁寧に確認していた。さらに、最後の方では、YUらが出した勇気がりりんを用いて、この問題を（子どもたちに確認して）、次回の追究テーマにしていた。

〈事例2〉

○社会科「お蕎麦屋さんと澤蔵司稲荷」2005年11月11日実施 この実践の原授業記録は「考える子ども」303号 2006年8月（17～29頁）に掲載されている。児童数は明記されていないが、国立大学の附属小学校であること

から、40名程度であると推測できる。

〈単元の目標〉

善光寺坂の棕の木に伝わる話について調べることを通して、竹早のまちの昔についてさらに知る。また、竹早のまちに残る古いものを大切にしていこうとする人々の思いや区の働きについて知り、この木のこれまでとこれからについて考える。

〈展開の計画と実際の概要〉

- ①よく見てみよう善光寺坂の木
- ②木に聞いてみたいことを出し合って、解決したい謎をはっきりさせよう。
- ③澤蔵司稲荷の遠田さんにお話を聞きにいこう。澤蔵司稲荷を探検してみよう。
- ④大発見、不思議を絵と文でまとめてみよう。
- ⑤大発見、不思議を出し合い、知りたいことを考えよう。…本時
- ⑥お蕎麦屋さんに聞きたいことと、予想をはっきりさせよう。
- ⑦蕎麦を供え続けている、松村さんのお話を聞き、心に残った言葉、思ったことを出し合おう。
- ⑧もう一度、慈眼院の遠田さんにお話を聞こう。
- ⑨この木が、どんなことをお話してくれるのか書こう。
- ⑩今と昔の木の写真を比べてみよう。
- ⑪文京区役所の杉崎さんに、聞きに行こう。
- ⑫これまでの学習を振り返って、神様の木とお話をしたり、お手紙を書いたりしよう。

〈澤蔵司稲荷の伝承について〉

伝通院は、家康の生母於大の方の菩提寺である。元和4（1618）年4月、澤蔵司と名のる僧が入門した。澤蔵司は浄土教を修得し、元和6年の夜、和尚らの夢枕に立ち「そもそも余は太田道灌公が千代田城内に勧請せる稲荷大明神なるが浄土の法味を受け多年の大望ここに達せり。今より元の神に帰って長く当山を守護して法澤の荷恩に報い長く有縁の衆生を救い、諸願必ず満足せしめん。速く一社を建立して稲荷大明神を祀るべし。」と言ひ残し暁の雲に隠れたと記されている。その為、慈眼院が別当寺となり元和6年澤蔵司

稲荷が建立され現在に至っている（浄土宗滋眼院「澤蔵司稲荷」公式ホームページ <http://takuzousuinari.com/> から抜粋し、筆者が要約した）。

善光寺坂の棕の木はこの澤蔵司の魂が宿るとの言い伝えがある。なお、澤蔵司は伝通院で修行中、門前の店に、よく蕎麦を食べに行っていたと伝えられており、本授業ではそのことが後半、話題になっている。

〈抽出見について〉

本実践では、MI が抽出見として設定されている。MI は本時、1 回発言している。

○本授業の分節

・第1分節（MB1～T22）

本時の学習テーマである、「今までの学習での大発見や、不思議を出し合ってこれから知りたいことを考えよう」が確認され、知りたいこととして、慈眼院の昔のこと、なぜきつねが滋眼院にいたのか、滋眼院と伝通院の関係、空襲で滋眼院は大丈夫だったのか、お蕎麦屋さんはなぜきつねにただで食べさせてあげたのか、きつねの通った穴、滋眼院の木のこと、などが出ている。

・第2分節（T23～AI54）

教師がまだ発言のない子どもに発言するように促し、木の根の大きさ、木の高さ、高さの調べ方、などを知りたいとの発言が出ている。

・第3分節（T55～T67）

教師がMOを指名して、自分の学習カードを読ませている。MOは「毎日初ゆでのお蕎麦を供えられて、お稲荷様はどう思っているのか」という問いを出している。教師はMOにどう思うかと尋ね、週に1回ぐらいでいいかなと答えている。教師はさらにみんなにどう思うか、と問いかけている。

・第4分節（ST68～C79）

STが、なんでわざわざめんどうかいことをするのか（毎日、初ゆでのお供えするのか）、と疑問を出し、教師はその疑問をとりあげて追究問題に設定し、全員にノートに書いて発表するよう指示している。

・第5分節（T80～T129）

いつも食べてくれたお礼としてやっている、伝通院を守ってくれているお

礼としてやっている、毎日食べにきてくれたので（もういないけど）毎日お供えする、面白いと思ってやっている、いいことが起こる、商売が繁盛する、といった様々な意見が出ている。

・第6分節（YU130～KS137）

YUから、めんどうくさいことをする理由（伝通院を守ってくれるように）と、第3分節でMOの出していた問いに対する自分の意見（お稲荷様は極楽と思っている）が出ている。さらに、STから、おばあちゃんちでも（もういないけど）お供えをしている、といった発言が出ている。その他、江戸時代は神様を信じていた、といった発言が出ている。

・第7分節（T138～T139）

教師は本授業で出た発言を板書で確認し、この授業でみんなが知りたくなってきたことをノートに書くように指示して授業を終了している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対2.3である。発言者は23名である。発言が多い子どもは、TU 11回、KS 6回、ER 6回などである。第2、第3、第5、第7分節の最初は教師の発言である。子どもたちの発言には3単位のものが13回あり、全般的に長い発言が多い。

第1分節では、10名の子どもの発言がある。複数発言も5名で、最初の段階から活発に意見を出し合っている。3単位の長い発言も4回ある。教師は4回発言して子どもの発言内容を確認している。

第2分節では、教師の2回の発言の後、12名の子どもが発言している。初回発言者も9名いて、発言が広がっている。TUは教師や他の子どもと対応しつつ、9回発言している。長い発言（MT27…5単位、YU47…3単位、AI54…4単位）も出ている。教師は7回発言して、子どもの発言内容の確認や指名などを行っている。Cの発言も4回あり、子どもどうしの短いやりとりもみられる。

第3分節では、教師がT55で3単位の発言をして、MOに自分が書いたカードを発表するよう求めている。MOは教師やCと対応して3回発言している。その他に、TU65の1単位の発言がある。教師は6回発言しているが、3回は3単位で、丁寧に確認している。

第4分節では、STが3回発言し、それに教師やCが対応している。教師は5回、Cも5回発言している。

第5分節では、ERが教師と対応しながら6回、断続的に発言している。初回発言者は4名である。SNは教師と対応して3回、発言している。Cの発言も11回と多い。その他、ST、KZが3回、SK、TOが2回発言がある。教師は17回発言して、丁寧に応答している。

第6分節では、YUの4単位の発言の後、ST、KSの各2回の発言がある。これらも2単位以上の発言である。

第7分節で教師は2回発言している。T138は7単位の長い発言で、本時のまとめを行っている。

本授業では、第1分節で列挙・羅列的な発言が少しみられたが、その後、子ども個々が教師や子ども全体(C)と対応しながら、何度か連続して発言していることが多かった。長い発言もあり、子どもたちは自分の考えを十分に出していた。第3分節では、教師がMOに学習カードを読ませ、さらに、第4分節で、STからMOに関連する疑問が出され、これを教師が追究問題にしていた。第5分節でこの追究問題に対する様々な意見が出ていた。第6分節では、より一層、深い追究がなされていた。ただ、この追究の盛り上がりは授業の終わりの方で起きたこともあり、本格的な議論というよりも、何名かの子どもが意見を出し合っている状況であった。教師の発言は子どもの発言内容を確認する短い問いかけが多かった。第3分節～第5分節では教師と個々の子どもとの一対一的な対応もかなりみられた。

○言葉・概念の展開状況

本授業では、教師から先に出された主要な言葉は、380年のみであった。それ以外は子どもから先に出て、豊富な内容が形成されていた。

第1分節では、これから知りたいことについて、滋眼院、きつね(澤蔵司)、伝通院、昔といった言葉が多く出ている。さらに、蕎麦屋、木も2回出て、滋眼院やきつねに関連する言葉が主に用いられている。お金、神様も出て、蕎麦屋の代金の支払いについても言及されている。本分節の終わりの方で、KS19・21は木を用いている。教師も木をT20・22で用いて対応している。

第2分節では、第1分節の終わりに出た木が主な話題になり、子どもたちに6回用いられて、椋の木は伝通院を守ったのか、木の高さはどれくらいか、どうやって高さを測るのか、などが検討されていた。教師もT32で木を用いて、子どもの発言を確認している。このような中、MS28はきつね、伝通院、守った、を出して、きつねは本当に伝通院を守ったのか、との疑問を出している。

第3分節では、教師に発言を促されたMO56が、神様、木、きつね、蕎麦屋、毎日、初ゆで、お供え、と多くの言葉を用いて、神様は毎日、初ゆでの蕎麦を持って来るのをどう思っているのだろうか、という疑問を出している。教師はT64で蕎麦屋、お供え、T66で毎日、お供え、380年を用いて、蕎麦屋さん380年前からずうっと初ゆでをお供えしていることをどう思うかと、クラスの子どもたちに尋ねている。ここで、教師は380年という言葉を出して、お供えを始めたのが380年前と、その期間の長さを示している。

第4分節では、STが3回(67・70・72)発言して、めんどうを2回、初ゆでを1回用いて、なんでわざわざめんどうくさいことをする(初ゆでを持っていく)のかと、疑問を出している。教師はT73・78で380年、T77でめんどう、毎日を用いて、なぜめんどうなのに、380年も毎日届けているのかと述べて、このSTの疑問をもとにして全体的な追究問題を提示し、ノートに書くよう指示している。

第5分節では、この追究問題について発表しているが、全般的に、お礼、毎日、きつね、お供え、初ゆで、蕎麦屋が多く用いられている。まず、KI81が、毎日、きつね、蕎麦屋、お礼、お供えを出して、いつも食べに来てくれたお礼として、と発言している。これに対して、ST82はお金を用いて、食べてくれたといってもお金じゃないと述べている(STは第1分節の5発言でもお金を用いて、葉っぱはお金のかわりと発言していた)。SK86・88は伝通院、守った、お礼を用いて、伝通院を守ったお礼に、と述べている。教師はT87で伝通院、守った、お礼と、同じ言葉を用いて対応している。ERは6回発言して、その中で、毎日を4回、お供えを3回、いないけどを2回用いて、きつねはもういないけど毎日来てくれたから、毎日食べられるようにお供えしていると、発言している。教師もT98でいないけどと毎日を用いて、このERに対応している。

SNは3回発言して、初ゆでを3回、きつねを2回、お供え、蕎麦屋、毎日、神様を1回用いて、神様だったから初ゆでにしたと述べている。NT107は初ゆで、きつね、毎日、お供えの他、第4分節でST67が用いていた、めんどうを用いて、めんどうなことをするのはきつねにすごく感謝しているからだと、STの疑問に正対して答えている。KZ114はきつね、守った、お礼、初ゆでを出して、お寺を守っているお礼と述べている。KZ128はきつね、お供え、お礼を用いて、お供えのお礼が商売繁盛だと述べている。この分節では教師も比較的多く出て、毎日、きつねを2回、伝通院、守った、お礼、滋眼院、いないけど、初ゆで、お供えを1回用いて、子どもに対応している。

第6分節では、YU130がめんどう、伝通院、守った、毎日、初ゆで、きつねを用いて、STの疑問に正対して、その理由（伝通院を守ってもらうため）を出している。さらに、YUは自分がお稲荷様だったら極楽と思うと、第3分節でのMO66の発言にも正対して答えている。MOの問題提起に答える者がほとんどいなかったことを考えると、このYUの発言は貴重である。その後、STは132で、いないけどお供えを、134で初ゆでと神様を用いて、第5分節でER93が出していた、いないけどお供えをするという意見を、自分がおばあちゃんの家で経験したことで説明している。これは学習内容の敷衍であり、アプロプリエーション（言語共有）の観点からも重要である。KSは136・138の発言で、めんどうの他に、昔と神様を2回、380年、きつね、お供えを1回用いて、江戸時代の人は神様を信じており、380年前の昔から言い伝えられたと発言している。このように、歴史的な観点が出ている。本分節で教師は2回の発言があるが、主要な言葉は用いていない。

第7分節では、教師は7単位の発言をしているが、主要な言葉は用いていない。

本授業では、これまでの学習での発見や不思議に思ったことよりも、今後さらに知りたいことが主に話し合われていた。第1分節では滋眼院、伝通院、きつね、昔、蕎麦屋、木といった澤蔵司の伝説に関わる基本的な内容が出ていた。特に多かったのは滋眼院の8回で、これは伝通院の昔のことはもう既に調べている、といった子どもたちの意識が影響しているようである。第2分節では木が5回と多く出ていて、木そのものが話題になっていた。第3分節以降、本授

業の内容的構造は大きく変わる。教師に促されたMOの発言から、神様、木、きつね、蕎麦屋、毎日、初ゆで、お供えが出て、毎日きつねのために初ゆでをお供えすることの不思議さが問題になる。さらに第4分節でSTからめんどうという言葉が出て、めんどうなのになぜそのようなことをするのか、といった追究問題が成立している。第5分節、第6分節で、その理由が追究され、きつね、初ゆで、お供え、お礼、守った、いないけど、めんどう、といった多くの言葉が出て、多面的かつ深い検討がなされていた。特に、いないけど、は教師が重視していた「古いものへの畏敬の念を抱き…」といった観点からも貴重な内容のように思われる。教師は全般的に、子どもの言葉を後追的に用いていることが多く、めんどう、いないけども用いていた。ただ、380年は子どもよりも先に出しており、回数も3度と多かった。ここから、教師が歴史的な視点を本時の追究の際に重視していたことが伺える。また、教師は第6、第7分節で主要な言葉は用いていなかったが、これは本時の終わり方がオープンエンドになっていることと関係している。

〈事例3〉

○総合的な学習「われら地球人!! ―イラク問題から教室の中の問題へ―」
2004年3月12日実施 この実践の原授業記録は「考える子ども」289号
2004年8月(46～56頁)に掲載されている。児童数は30名。本事例の分析
に関しては、抽出児であるTKとHRを見ていくことが重要と考えたので、
特にHRの「つぶやき」として記されている言語活動も、「発言表」に記載
している(やや薄い線で示した。ただ、つぶやきであっても教師に聞き取れる
位の声量だったと考えられる)。

〈学習の流れ…全16時間〉

- ・戦争といえば
- ・戦争から考えたいこと、調べたいことを考える。
- ・自分の課題の中から、特に調べたいものをピックアップする。
- ・自分の課題についての調べ活動。(2時間)
- ・みんなの課題から、学級で解決する課題を選ぶ。

- ・「戦争はなぜ起こるのか」
- ・「なぜ土地の奪い合いをするのか」
- ・「それでは、戦争をしている相手の兵士を助けるのか？」
- ・「戦争が起こるとなぜ仲良くできないのか。本当に憎み合っているのか？」
- ・「自分のいのちがなくなる可能性があるイラクに行って怖くないのか？」
- ・「もし自衛隊の人が、おそわれてイラクの人を殺してしまったり、建物を破壊してしまったらどうなるのか？」
- ・「ワークショップ『大切なもの』」
- ・「様々なもめごとを解決していくためには戦争以外に方法はないのか？」

(2時間) …本時はこの2時間目

〈抽出児について〉

本実践は、抽出児や学級の実態を強く意識して設定されているので、以下、M先生による抽出児2名のとらえをみてみたい。M先生は、以下のように述べている（以下、カルテの記述から筆者が抜粋し、一部、表記を変えて記述した）。

…略…イラク問題を教材として取り上げたのも、学級とイラク問題解決を子どもの考えの中でシンクロさせながら問題に取り組ませたいとの思いがある。HR、TKの発言とそれに対する周りの子どもたちの発言が、擦り合わされることにより、HR、TKが学級の中で生きられる空間、時間を作り出すことができるのではないかと考えた。とりわけ「わからないから面白くない」授業に反発し、妨害してきたHRにとって、考え込むことができる授業にすることができたらいいと考えた。さらに、HRにとって「戦争」という問題は、日頃から非常に強い関心を持っており、その問題に対しては、調べ学習や授業への積極的な態度が促せるといったことも教材化した大きな要因である。以上のことから、HRにとってこの教材が、興味・関心を醸成させるものとなり、自分自身の問題を捉え直すきっかけにしたいと考えた。

○本授業の分節

・第1分節 (T1～TK36)

戦争は仕方ないかという問題に関して、TYが平和にする方法があったと発言し、ガンジーの無抵抗主義の取り組みを紹介する。

・第2分節 (T37～HR50)

教師がTYの意見に関して、他の子どもたちの意見を求める。俺たちとは違う、武装解除しないとイケない、平和にしようという心や助けようとするのが大切、といった意見が出ている。

・第3分節 (T51～HR63)

ARがアメリカとか戦争しているところにも憲法9条をつくれればいいと発言し、憲法9条とはどのようなものか確認されている。

・第4分節 (T64～TK75)

教師が平和にできるかと尋ねている。TKやHRはできないと発言している。その理由としてTKは平和な心を育てることができない、と述べている。

・第5分節 (T76～TK97)

平和な心をこのクラス全員が持てるかと教師が尋ねている。持てないという発言が多く出て、その理由(けんかして悪口をいってしまう、など)が述べられている。

・第6分節 (TY98～HR132)

TYが差別をなくしたら、戦争がなくなるのかなと発言し、教師がその発言を取り上げ、このクラスだったらどうする、と尋ねている。このクラスでも差別をなくしたらいいという意見が出ている。差別をなくしたら平和になるかという教師の問いに、HRとTKはならないと答えている。

・第7分節 (T133～HR151)

「それなら、どうしたらええねん」と教師が尋ねている。TKとHRのふざけ合いの発言の後、相手の気持ちになってみるといった意見がKMやSYから出ている。さらに、(なかなか言わないが、教師が粘り強く対応するうちに)HRから「相手の心を癒したらいいねん」という意見が出ている。

・第8分節 (T152～T181)

教師は「いい言葉知ってるね」と言って、この意見を皆に紹介し、癒すとはどういうことか尋ねている。子どもたちは気持ちいいこと、リラックスさせる、ストレスを解消するなど発言している。さらに教師は人の気持ちを癒すためにはどうすればいいか尋ねている。人の気持ちを考える、面白いことを言う、といった発言が出ている。笑っている顔が平和な顔といった発言も出て、どのような笑いがいいのか検討されていく。教師は（HRが笑いを振りまいたりしているのを見て）平和なクラスにする方法をHRくんが考えていると述べ、友だちの意見から学んだことをノートに書くよう指示して、授業を終了している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対1.87である（授業記録に記載されているTKのつぶやきを含む）。初志の会の提案授業としては教師の発言は多い方である。発言者は16名であるが、特に発言が多いのは、HR38回、TK33回（その内、つぶやきが9回）、TY16回で、やや特定の子どもに集中している。子どもたちの発言の多くは1単位の短いもので、2単位以上の発言は6回だけである。第6分節以外の各分節の最初は教師の発言である。

第1分節では、教師の発言の後、TYが教師やHRと対応しながら、9回発言し、平和にする方法として自分が考えたことを述べている。TY33発言は3単位である。その他、HRも10回発言しているが、思いついたことをそのまま述べていたり、授業と関係なくずっと絵を描いていることを教師に注意され、それに応答するものが多い。TKは4回発言があるが、いずれもつぶやきである。その他、AKが1回発言している。ここでの教師の発言は11回と多い。

第2分節では、教師の発言の後、7名の子どもが発言する。初回発言者も5名でやや発言が広がっている。TB39とKN43は2単位の発言をしている。TKは3回の発言があるが、その内2回はつぶやきである。HRも1回発言している。教師の発言は5回である。

第3分節では、AR52の発言の後、TYが2回、発言している。その後、HRが4回、教師と対応しながら発言している。TKも2回発言している。教師の

発言は4回である。

第4分節では、教師による問いかけの2単位の発言の後、TKの5回、HRの3回の発言があり、教師と応答している。TKはここでは、つぶやきはない。教師は5回発言している。

第5分節では、HR5回、TK5回の発言がある。その他に、TA80、YK89の初回発言がある。教師は9回発言している。

第6分節では、最初の方でTYが教師と対応して2回発言している(97・99)。その後、TKから4回、HRから7回の発言がある。その他に、KN105、YK107の発言がある。また、初回発言者のKMはここで差別の問題に関して3回(109・112・124)発言している。教師は13回と多く発言している。

第7分節では、T133で「それなら、どうしたらいいねん」という、教師のある意味、「開き直った、あるいは窮地で立往生したような問いかけ」が出ている。ここで、HRは7回発言している。最初の方はややふざけているが、HR149では教師の問いにきちんと答えている。TKも3回発言している。また、KM143、SY144も話題にそって発言している。教師は6回発言している。

第8分節では、TKが6回発言しているが、これはいずれも授業の話題に即したものである。HRは1回の発言がある(HRは人を笑わせる活動も行っている)。SYは5回発言している。KMも2回発言している。TY153、RY165、HR175も1回ずつ発言している。教師は9回発言している。

本授業では、このように、最初、TYが懸命に平和にする方法について発言しているが、HRとTKからあまり授業に関係のない不規則な発言が多く出ていることもあり、議論はなかなか広がっていかない。しかし、第6分節あたりからクラスの課題が対象になり、次第に、テーマ(このクラスを平和にできるか)に即した発言が多く出るようになっていく。特に第7分節の終わりに、HRの重要な提案が出て話し合いが盛り上がり、クラスを平和にする方法に関して、子どもたちの多くが納得できる結論に至っている。これは、TYが終始、自分の意見を出して積極的に発言し続けたことや、粘り強い教師のTYたちへの対応、等によると思われる。特に教師のT133発言は、HRに届く言葉だったと思われる。全般的に、教師の発言はかなり多かったが、それは抽出見への丁寧

な対応を行っていたからといえよう。

○言葉・概念の展開状況

本授業で教師の方から先に出た主要な言葉は、戦争、争い、しゃあない、クラス、差別、どうする、である。特に、争い、クラスといった言葉は、イラク問題から学級の問題へ、という教師の意図を反映したものだといえる。それ以外の主要な言葉は子どもから出ており、教師の発言は多いものの、子どもの意見を重視して、授業に反映させている。

第1分節では、教師はT1で戦争、争い、しゃあない、を用いて、前回までの流れを確認している。ここで争いを用いているが、それは本時で戦争のみでなく、幅広い争い（特にクラスでの争い）について検討することを含むからである。T2では戦争、しゃあない、を用いて、戦争はしゃあないと思う子どもの数を確認している。これに対してTY5は平和、方法を用いて、平和にする方法があったと発言している。教師も方法を用いて、その内容を確認している。TY7は9条、戦争を用いて、日本国憲法9条が戦争を放棄していると述べている。AK13は戦争を用いて、みんなが戦争を起こしたり、人を殺したりすることを考えなければいいと発言している。さらに、TY23はガンジーも用いて、その無抵抗主義について発言している。TK24もガンジーを用いて、ガンジーって誰やとつぶやいている。その後、TY33はガンジーの他、心や戦争も用いて、ガンジーの心が大きかったことを述べ、抵抗しない方がいいと発言している。教師はT34で心を用いて、このTYの意見を確認している。

第2分節では、教師がT37で再度、戦争、しゃあないを用いて、戦争はしゃあないと言っていた人、どう？と尋ねている。TK38はガンジーを用いて、ガンジーは強いが俺たちは弱いつぶやいている。TB39は戦争を用いて、武装解除が必要だと発言している。T40は平和を用いて、TBの意見を確認している。KN43は戦争、平和、心を用いて、平和にしようとする心が大切だと発言している。TK44も平和を用いているが、平和になるんだよと脅せばよいと発言している。SK45は戦争、平和、心を用いて、平和な国にしようという心が大切だと言っている。ER48は気持ちをを用いて、助けてあげようという気持ちがないといけない、と発言している。このようにガンジーから、人間の心や気

持ちのあり方に話題が広がっている。

第3分節では、教師がT51で戦争、争い、しゃあない、方法を用いて、戦争はしゃあないといったけど、このような方法があるらしいよと、今までの流れをまとめ、問いかけている。AR52は戦争、9条を出して、アメリカのように戦争をしている国にも9条をつくれればいいと発言している。TY53も9条、戦争を出して、9条について説明している。その後、TK54も9条を用いながら発言している。このように9条が話題になっている。

第4分節では、教師はT64で9条、戦争、争い、しゃあない、を用いながら、戦争や争いはしゃあないと言っていた人は、しゃあないことないような気がしませんかと尋ねている。ここでも、このように戦争と争いを用いている。その後、T69は平和を用いて、平和にできるか尋ねている。TK72は平和と心を用いて平和な心を育てることができないと発言している。教師はT73で平和と心を用いて、このTKの言葉を繰り返している。全般的に、教師はこの分節で平和2回、9条、争い、戦争、しゃあない、心を1回と多くの言葉を用いているが、子どもからは平和1回、心1回のみが出ているだけである。

第5分節では、教師はT76で平和、心、クラスを用いて、平和な心をクラス全員が持つことはできないか、と尋ねている。ここでクラスという言葉が出ているが、その後、次第に話題はクラスの問題に移っていく。TA80は心を用いて、悪い心をもっているから（できない）と発言している。T82は平和、心を用いて、平和な心を持つとすれば持てる人、と尋ねているが、ほとんど手はあがらない。YK89は悪口を用いて、けんかして悪口をいったりするから、と発言している。TK92・94も悪口を用いて、悪口を言わないのは疲れると発言している。この発言に教師はT95で悪口を用いて対応している。このように悪口をいうことが主に話し合われている。

第6分節では、TY97が戦争を用いている。教師はT98で差別を用いて、TYの発言の意図（差別がなくなれば戦争がなくなる）を確認している。TY99は差別と戦争を用いて、戦争をなくすための自分の意見を出している。T100は差別、平和、クラス、悪口、どうする、など多くの言葉を用いて、平和なクラスにするにはどうすればいい、とクラスの問題解決をどうするか、尋ねている。

T102でも、どうするを用いている。さらにT106では平和、クラス、どうする、戦争、心、差別を使って、平和なクラスにしようとしたらどうする、戦争やったら差別なくしたり平和な心もったりすることが平和になるとみんな言ったね、と発言している。ここには、戦争の解決方法に思いを致すことで、そのことを転移させてこのクラスの問題を解決したいという教師の意図が示されている。つまり、クラスの問題解決の方が目的で、どちらかといえば戦争の解決が手段といった関係なのである。TY107はクラス、差別を用いて、このクラスで少しでも差別をなくしたらいいと発言している。T108もクラス、差別を用いて、どんなことか尋ねている。その後も、教師はT114・129で差別、T119・131で平和を用いて、差別をなくしていったら平和になるか尋ねている。それに対してTKやHRはならへんと一致して言っている。この第6分節では、教師から差別が5回、平和4回、クラス3回、どうする2回、悪口1回、戦争1回、出ているが、子どもたちからは差別3回、戦争2回、平和2回、クラス1回で、教師の方がより多く主要な言葉を出している。特にこのクラスでどうするのかを教師は重視にしていたことが伺える。

第7分節で、教師はT133でどうするを用いて、(差別をなくしていても平和にならないなら) どうしたらいいねん、と尋ねている。その後も教師は差別、平和、心、どうするなどを用いて尋ねている。KM143やSY144は気持ちを用いて、相手の気持ちになると発言している。教師はHRがちょっと来て、言ったげよ、というので、HRの側に行き、T148で方法を用いて、いい方法じゃないの? と言ってHRの発言を引き出そうとしている。HR149は心、癒し、差別を用いて、人の心を癒したら差別がなくなると教師に言っている。この発言が、その後の追究を深める貴重な契機になる。第7分節でも、全般的に教師の方が多くの主要な言葉を用いているが、特に、どうする2回、方法1回を用いて、平和にする方法を重視している。

第8分節では、教師はT152で心、癒し(これはHRが出した言葉である)を用いて、癒すとはどんなことか尋ねている。T157では気持ち、癒し、どうするを用いて、人の気持ちを癒すにはどうすればいいか尋ねている。TK158は気持ちを用いて、気持ちを考えると答えている。T163は心、癒し、どうす

るを用いて、人の心を癒すにはその他にどうしたらいいと尋ねている。(HRが笑いを振りまいたり、笑わずネタを考えているので) 教師はT167で平和を用いて、今の状態は平和か尋ねている。C168は平和を用いて、平和だと答えている。AK170も笑い、平和を用いて、笑っている顔が平和な顔だと述べている。T171は笑いを用いて、(HRが調子にのってお笑いの活動をしている中で)、SNのめがねがとれ、それを大笑いしているが、笑われたSNさんはどうかと尋ねている。TK172は癒しを用いて、癒されていないと答えている。教師はT173・176でも笑いを用いて、どんな笑いでないといけないか尋ねている。SY177は笑いを用いて、楽しくおしゃべりするのがいいと発言している。T178は戦争、争い、しゃあない、方法を用いて、戦争や争いはしゃあないといっていたが、いろんな方法があったことがわかったね、と本時の活動をまとめている。さらにT179は戦争、争い、しゃあない、方法を用いて、色々な方法があることがわかったと述べている。T181では平和、クラスを用いて、HRが今、平和なクラスにしようとしていると発言している。このように本分節では、HRが出した癒しや、TKが出した笑いという言葉が教師が大切に、そのことを平和にする方法として、みなに納得できるようにしていつている。

本授業で、平和は教師が14回、子どもたちが9回、戦争は教師7回、子どもたち11回と、どちらも多く用いていた。一方、教師はしゃあない(6回)、どうする(5回)、争い(4回)、方法(4回)、クラス(4回)、などを多く用いて、子どもに問いかけたり、発言を引き出そうと懸命に対応していたが、子どもたちは、これらの言葉に関しては、方法とクラスを1回のみ用いているだけであった。それに対して、9条は子どもの方が多く用いており(4回)、教師の方が少なかった(1回)。差別は子どもから4回、教師から5回とほぼ同じ程度で用いられており、双方で重視されていた。授業の終わりの方(第7・第8分節)で癒し、笑いが子どもから各2回、教師から各3回用いられていた。癒し、笑いは子どもから出た言葉であるが、教師が非常に丁寧に対応していることがわかる。また、この癒しと笑いは争いをなくす方法として、子どもたちにも受け入れられており、本時の重要な学習内容になっていた。このように、教師は戦争ということだけでなく、クラスの争いをなくして平和にする方法につ

いて追究させることを大切にしていた。

〈事例4〉

○社会科「私たちの国土と環境 ―日本の森林と林業を営むIさんの国産材―」2005年3月16日実施 この実践の原授業記録は「考える子ども」296号 2005年8月（32頁～40頁）に掲載されている。児童数は28名。

〈教材について（教師の記述から一部、抜粋した。）〉

森林を扱ったこの教材を教科書で見ると、二つの側面があると思われる。一つは国土の保全のための森林の働きを学習するという側面。もう一つはその森林を育てる林業の側面である。

福岡市の教育計画では、学年末の単元でもあるためか、福岡市の研究発表会や実践報告などで、この森林や林業の問題が取り上げられることは少ない。目にすることがあっても、森林の働きに重点をおいたものであり、「森林を大切にしよう」というスローガンでまとまっているものが少なくない。筆者は、今回の実践では国内の林業の実態に目を向けたいと考えた。…略…。

〈学習計画…全11時間〉

- | | | |
|-----|------------------------------------|------------|
| 第1次 | 森林について調べ、学習計画を立てる。 | （時間配当）…2時間 |
| 第2次 | 森林の働きと林業の役割について調べる。 | …3時間 |
| 第3次 | 林業の現状とIさんの努力や工夫について調べる。 | …3時間 |
| 第4次 | 国産材の需要を増やすための方策について話し合う（本時はこの1時間目） | …2時間 |
| 第5次 | 学習をまとめる。 | …1時間 |

〈抽出見について〉

本実践ではHGが抽出見として設定されているので、Y先生のHGのとらえをみてみたい（以下、カルテの記述から筆者が抜粋し、一部、表記を変えて記述した）。

…略…HG君は、社会の授業に意欲的に取り組み、よく発言をする。社会的な事象にも関心が高く、ポキャブラリーも豊富であるが、思い込

みが激しく、視野が狭い発言、自分勝手な発言もある。根拠がはっきりしないときは、みんなを煙に巻くような発言をしてしまい、みんなから反発されてしまうこともある。MMやWTなど、根拠をしっかりと話すことができる子の考えを聞いた上で、それに対する自分の考えをねばり強く伝えて欲しいし、広い視野で森林や林業の問題を考えて欲しいと授業者は願って本実践を仕組んだ。

○授業の分節

・第1分節 (T1~NN8)

どうしたらもっと国産材が使われるかという問題について、たくさん生産して木を安くする、外国からの輸入を減らす・なくす、森林の現状を知ってもらう、木の良さをわかってもらう、といった多様な意見が出ている。

・第2分節 (HG9~HG13)

森林の現状を知ってもらうにはアンケートがいいという意見が出て、どんなアンケートにするのか、教師が確認している。

・第3分節 (T14~T31)

教師は今までの子どもたちの意見を3点(○木材を増やす、○輸入をなくす・減らす、○森林の現状やよさを知ってもらう)に整理して、まず、木材を増やした際の効果を尋ねている。木を多く生産して安くするといった意見やそれに対する反論が出ている。

・第4分節 (HG32~HG40)

チャシをはったら林業にもっと関心を持ってくれる、という意見が出て、チャシは有効かが検討されている。一般の人に言っても意味がない、台風で強いコンクリートの家が求められているので、チャシはあまり意味がない、といった反論も出ている。

・第5分節 (YT41~HG67)

(前の分節で出ていた)コンクリートの家は台風で強いという意見への反論として、木の家に石垣を作ればいいという発言が出て、木の家に石垣をつくることの是非が議論されている。

・第6分節 (KH68～WT82)

話題は一転し、木材の輸入をなくすか、減らすかをめぐって議論が起きている。

・第7分節 (T83～T88)

木材の輸入を完全になくした方がいいか、に関して2名の対立する意見が出ている。教師は木材の輸入に関して今3つ考えられる(なくす、減らす、両方よくない)とし、次回にまた意見を聞くと述べ、授業を終了している。

○授業の発言状況

教師と子どもの発言回数比は1対2.18である。このクラスの28名中14名の子どもが発言している。分節の最初の発言は第1、第3、第7が教師、それ以外は子どもである。HGは20回と、子どもの発言総数(61回)の約3分の1の発言をしている。また全分節で出ている。他には、MMが7回、MSが6回発言している。

第1分節では、教師の発言の後、7名の子どもから1回ずつ初回発言がある。WT6、MZ7は2単位、NN8は3単位で、徐々に長くなっている。

第2分節は、子どもの発言者はHGとYHのみである。HG9の発言に教師はT10で言及している。YH11は6単位の長い発言をしている。その後、HG13も3単位の発言をしている。

第3分節では、教師はT14で4単位の長い発言をして、第2分節までの流れを整理し、発問を出している。ここでも、HG15が4単位の長い発言をしている。その後、5名の発言がある。初回発言はMS、HZ、YGの3名である。教師は、最初の発言の後、7回発言しているが、いずれも1単位の短いもので、子どもの発言内容を確認していることが多い。

第4分節では、最初にHG32が発言して、自分の意見を出している。それに対して、MM35、WT36、MS38から反論が出ている。さらに、HG40が再反論している。

第5分節では、YT41の1単位の発言があり、それに関連して8名から発言が出ている。HGはYT41の意見に反論している。HGはここでも計8回発して、自分の意見を述べている。初回発言はKHとOYの2名で、その後、初回

発言はない。教師は6回発言して、子どもの発言内容を明確にしている。

第6分節では、KH68の発言が出て、授業の流れが戻っている。ここでもHG対他の子ども(KJ・HZ・HD・WT)の間に議論になっている。2単位以上の長い発言が7回出ているが、MS71、HG77、HD80の発言は3単位以上である。教師も4回発言して、子どもたちの発言を整理している。

第7分節では、HGとMMから対立する意見が出ている。教師は4回発言しているが、最後の発言は、3単位と長い。

本授業では、最初、列挙・羅列的な発言形態が少しみられたが、早い時期(3分節)から子どもどうしの議論が起きていた。第4分節～第7分節は、HG対他の子ども(特にMM)といった形で議論になっていることが多かった。初回発言は第5分節までで終わっており、あまり発言が広がっていない。教師の発言は1単位の短いものが多く、子どもの発言の確認が多かった。またHGにもよく対応していた。

○言葉・概念の展開状況…授業の内容的構造

本授業では、教師が第1分節で国産材を出していたが、それ以外の「主要な言葉」は子どもの方から先に出ていた。

第1分節では、教師がT1で国産材を用いた後、子どもから輸入が4回、国産材が3回、木材が2回出ている。また、WT6、NN8は森林も出している。その他、KJ2は生産、MZ7は木の家など、後々の話し合いで出てくる言葉を用いている。

第2分節では、子どもからアンケートが3回(HG9・13、YH11)出ている。教師もT10でアンケートを用いて対応している。また、HGは2回の発言でいずれも森林を用いて、森林の現状を知ってもらうことを強調している。YH11は木の家の他、コンクリートも用いて、木の家を知らない人にどんなアンケートをとればよいか述べている。このように森林や木の家について知ってもらう方法が話題となっている。

第3分節では、まず、教師がT14で木材、輸入、森林、生産を用いて、今までの話し合いをまとめ、さらに、木材の生産を増やすことの意義を尋ねている。子どもたちは安くを8回、木材を5回、生産を2回用いて、木材を多く生

産して安くすることを話題にしている。MM20は木材、安く、輸入、国産材を用いて、輸入した木材の方が安いと主張し、木材の増産に反対している。教師は2回の発言（16・18）で安くを用いて、本当に木材が安くなるのか確認している。

第4分節では、林業、チラシが比較的出ている。HG32は生産、林業、チラシを用いて、チラシで林業に関心をもってもらおうと発言する。教師もT34で林業、チラシを用いてHGの発言を確認している。MM35は林業、チラシを用いて、一般の人に言っても意味がないと反論している。教師はT37でコンクリート、木材、木の家を用いて、チラシに反対する子どもの意見（MM35、WT37）を要約している。MS38は木材、台風、コンクリート、木の家と、教師37の出した言葉を用い、台風にはコンクリートの家がいいと述べている。

第5分節では、用いられる言葉が大きく変わって、子どもから石垣が10回、木の家が6回出ている。また、台風が3回、コンクリートが2回と、第3分節で用いられていた言葉が再度出ている。まず、YT41が木の家、石垣を出して、木の家でも石垣があればいい（台風の際に安心である）と発言している。これは第4分節でのMS38の発言への反論である。これに対して、HG43が石垣、木の家を用いて、石垣は意味がないと主張している。HGはこの分節で8回発言があるが、4回の発言でこの石垣を用いている。教師はT49で石垣、木の家を用いてHGの意見を確認している。MM51は木の家、石垣を用いてHGに反論している。その後、MS58は台風、石垣、KH59も石垣、木の家、台風を用いるなど、台風の際の木の家の安全性が話題になっている。教師はT60でコンクリートを用いて、それなら最初からコンクリートの家をつくれればいいのでは、と子どもたちに問いを出している。MS61、OY62もコンクリートを用いて、木の家とコンクリートの家を比較している。このように、第5分節は木の家の安全性が確認されているともいえるが、話題が石垣の是非についてとやや狭くなり、授業の主な流れからはズレている。

第6分節では、KH68から話を戻したらという発言があり、教師はT69で輸入を用いて、輸入をなくす・減らすという点に追究を向けている。ここでは、子どもから輸入が11回、国産材が4回、制限が3回、森林が2回出て、輸入

をなくすべきか、減らすべきかが議論されている。MSは2回の発言(71・73)で輸入、国産材、制限をそれぞれ用いて、輸入を制限したほうがよいと主張している。これに対してHG77は輸入、森林、木材を用いて、外国の森林がなくなってきたので輸入をなくしたほうがよいと述べている。このHGに対して、KJ78、HZ79、HD80、WT82は輸入を用いて、輸入を減らすほうがよいと主張している。

第7分節では、HG87が木材、輸入を用いて、資料をみても1年間に使う木材が少ないから輸入をなくしてよいと発言している。これに対してMM88は木材を用いて、1年間に使う木材が少ないとはいえないと反論している。教師はT89で最後に輸入を用いて、輸入を完全になくす意見についてどう思うかと投げかけて、次時につなげている。

本授業では、どうしたら国産材が使われるようになるのか、といった問題が追究されていたが、特定の分節にのみ集中的に多く出ている言葉があり(第2分節…アンケート3回、第3分節…安い8回、第4分節…林業・チラシ2回、第5分節…石垣10回、第6分節…輸入10回)、多様な局面(木材を増やして安くする、森林の現状やよさを知ってもらう、輸入をなくす・減らす)で検討がなされていたことがわかる。ただ、後半、検討の中心となっていたのは、輸入をどうするか、といった問題であり、次回の授業にも引き継がれていた。多くの発言をして本授業の内容展開に影響を与えていたHGは、他者(特にMM)からの反論には十分、答えきれていないところがあったが、第2分節、第6分節で森林を出し、また、第4分節で林業を出しており、森林と林業を関連的に広く追究しようとしていたとも解釈できる。さらに、アンケートやチラシも出すなど、森林と林業の現状を訴えたい意識は強かったと思われる。教師は子どもの出した言葉を用いて発言するなど、丁寧に対応していた。また第4、第5分節でコンクリート、木の家をそれぞれ用いており、両者を比較させようとしていたと思われる。

5 まとめ

このように今回は4つの事例を分析した。

事例①では、まず、第1分節で神様のようにの内実に関わる言葉（やさしい、楽しく、たくましく、自分の子どもみたいに、など）が出ていた。第2分節から、いいきつね、悪いきつねという言葉が子どもの方からも出て、自分の考えの変化が示されていた。第3分節ではシチューやベッドといった、きつねの行為に関わる言葉が出て、追究が深まっていた。一方、抽出児であるYUはシチューやベッドの他、おしばいや勇気がりんりんを用いて、いいきつねではないという、自分の考えを主張していた。他の子どもはYUを説得しようと、様々な観点から考え、発言していた。そのことが第4分節での活発な意見交換につながったと思われる。YUにはやや意固地になっているような面も伺われるが、それでも、(いいきつね)でもおしばいという発言は、貴重だったと思われる。それは、ひよこたちを守るためおおかみと戦ったときまで「おしばい」だったのか、どこで「おしばい」でなくなったのか、などを検討していけば、最後にきつねが「はずかしそうにわらって死んだ」ことの解明に至るであろうし、そのことが本単元全体の理解を深めることになるとと思われるからである。

事例②では、今までの学習をもとに今後知りたいことが話し合わせ、慈眼院や澤蔵司の伝説に関わる内容（第1分節～第2分節）から、徐々に、毎日きつねのために初ゆでをお供えすることの不思議さが話題となって、追究されていた（第3分節～第6分節）。第4分節で、めんどうくさいのになぜそのようなことをするのか、という発言が出たが、この発言は、子どもたちが深く追究する重要な契機になったと思われる。教師もこの発言を取り上げて、丁寧に追究問題にしていた。また第5分節で出た、いないけど、という、お供えの意味を示している発言も重用だと思われる。この発言には、STが言及して、自分の経験をもとに内容を敷衍していた。このように、後半、子どもたちが相互に関連する発言をしており、活発な追究がなされていた。ただ、このように授業を見てくると、教師は最後に、(坂書事項を指さしている)、具体的に内容に言及しているともいえるが、「…いろいろと出たね、…そして最後みんなで考えた。…今日みなさんが知りたくなってきたこと。…それを最後にノートに書いてください。…一つ書いた人はそれで満足しないで、二つ目、三つ目と書いてください」とまとめているのであるが、もう少し、この授業における追究活

動の意味や、到達した内容を確認・評価してもよかったのではなかろうか。重要な追究活動も授業の終わりの方で出ているので、全体への影響はそのままでは強くないように思えるからである。

事例③では、不規則な発言をする子どもたちがいる中、TYが平和にする方法として、憲法9条やガンジーの無抵抗主義、差別をなくすといったことを最初の段階から、粘り強く言い続けており（第1～第6分節）、そのことが、次第に後半での、子どもたちの真剣な追究を引き起こしていったように思える。また、教師の発言が多いことで、一見、教師が強引に進めているように思えるのであるが、それは、子どもの発言の中から貴重な意見を発見し、提示しようとする行動であったといえる。実際、教師は第7分節で、HRから癒しという言葉を引き出しているが、これは、このクラスを平和にする方法として貴重だったのである。さらに、より具体的な方法として、第8分節で笑いが出て、その内容が追究されている。この癒しや笑いは、現実の平和の実現を考える上でも、このクラスの問題を解決する上でも実に重要であった、と考えられる。実際、この授業の後、HRの他の子どもへ関わり方が徐々に変化し、相手の人格を全否定する暴言から、冗談交じりのコミュニケーションをとろうとするような「からかい」になったとのことである（「考える子ども」289号 56頁 参照）。本授業の「発言表」からは、発言の広がりや内容の関連化の状況はあまり見えにくいのであるが、教師が悪戦苦闘しながら、子どもたちと共に、このクラスにとって意味のあるものを生み出そうとしている姿が見てとれるのである。

事例④では、どうしたら国産材がもっと使われるか、という問題に関して、子どもたちの活発な議論が次々に起き、国内の木材の生産を増やすことは有効か（第3分節）、林業に関する張り紙（チラシ）は有効か（第4分節）、台風に備えて木の家に石垣を供えれば安全か（第5分節）、木材の輸入を減らすべきか、なくすべきか（第6分節）、といった点が次々に問われていた。分節ごとに用いられる言葉にかなりの相違があることから伺えるように、それぞれの箇所でも明確な結論はせず、次に移っているが、話題は最終的に木材の輸入をなくすべきかになり、次時の授業に引き継がれていった。教師は子どもの出した言

葉をよく用いて発言するなど、丁寧に対応していたが、特に抽出児のHGの考えを明確にしようとしていた。HGは多くの発言をしていた。他者からの反論には十分、答えきれていないところがあったが、森林と林業を関連的に広く追究しようとしていたと解釈することもできる。

今回、分節ごとの主要な言葉の欄を加えた「発言表」をもとに授業分析を行うことで、上記のように授業の展開過程における主要な言葉・概念の具体的な展開状況や、分節間での変化の状況について明瞭に示すことができた。これは授業の内容的構造の明確化といえよう。いずれの事例も子どもたちの積極的な追究活動によって、教材がより深化し、豊かな授業内容が形成されていた。特に、事例①、③、④では、教師にとって一見すると「不都合な子ども」（抽出児に設定されている）が、内容を深める上で重要な働きをしていた。ただ、このように検討してみると、望ましい授業の内容的構造（「発言表」の形態）が予め存在するというよりも、授業の目標や教材、クラス、子どもに応じてふさわしい構造が形成されていくと言うことができる。その姿を今後も「発言表」でとらえていきたい。また今回、国語の授業を取り上げたが、国語は、教科書の文中からも授業で用いられる主要な言葉がかなり出てくるので、そのような言葉と、子どもたちの考えや経験から出た言葉とやはり分けて検討することが重要だとわかった。

なお、事例②、③の授業者には特にお願いして、この「発言表」による分析結果へのコメントを電子メールにて送って頂いた。掲載許可も得ているので、このコメントを以下に紹介する（なお、子どもの名前など、表記の一部は筆者の方で変えた）。

事例②…S先生からのコメント

たいへん遅くなりました。発表原稿を読ませていただきました。まず、私の気づかなかった視点です。

- ・NTの発言が、STの出した「めんどう」という言葉を使っている。
- ・YUの発言が、MOの出した問い「お稲荷様は、どう思っているのかな？」に対応している。

子どもの言葉を大切に追っていくからこそ、見えてくることですね。「発言表を用いた分析」だからこそそのよさであると思います。

- ・「授業の終末に次時への問いを集約せず、開いてしまったこと」も、そのとおりです。私は、思いを込めてお蕎麦屋さんの行為の謎を子どもたちの前に出しましたが、この授業を経て「どんな問いをもつのかは、一人ひとりに任せようかな」という迷いがあったことも事実です。

さて、田代先生が私の授業を取り上げてくださることとつなげて、私の発表でもこの授業の記録を出し、ゼミでの協議を経て私の心に何が残ったのかということ、考察の例として少し語りしたいと思います。私の心に残ったこととしては、

- ・ERと私とのやりとりの中で、ERの真意がだんだんわかってきたこと。そして、それを聞いて、STが「ERさんに関係する、関係する」とつぶやき始めたこと。
- ・KZの「何かいいことが起こる」発言の後に、子どもたちが口々に話し始めますが、そこには何があったのか。

このようなことです。では、当日を楽しみにしています。

(2011年9月30日(金) 11:28pm)

上記のコメントから、「発言表」は授業の実態に関して、実践者自身が気づきにくい局面（子どもどうしの複雑な関わりや教師の指導性の特徴、など）について明瞭に示せることがわかる。ここに「発言表」による授業分析の実践的意義があるといえよう。S先生とは第47回日本教育方法学会（2011年10月2日）で同じ分科会になり、はからずも、お互いにこの実践をとりあげて、それぞれ異なるアプローチから発表することになった。このように、「発言表」による分析は、実践者と研究者との間での授業に関する意見交換や、積み上げ的な相互検証を可能とするのである。

事例③…K先生からのコメント

返事が遅くなり申し訳ありません。論文拝読させていただきました。先

生のされておられる授業分析の方法に大変感動しました。これまであまり見たことのない分析手法で、斬新さを感じました。

…略（授業の実施日や学級の人数の連絡についての記述）…田代先生の論文部分ですが、かなり自分自身を振り返ることができ、今後の自分の授業実践に参考にさせていただきたいと思います。私のつたない実践を研究していただきありがとうございました。

また、先生と出会える日を楽しみにしています。

(2011年11月6日(日)9:47am)

K先生のコメントには、このような分析法の意義への言及や、自分を振り返ることができ、今後の実践の参考にしていきたいとの記載があることから、「発言表」による授業分析は実践からの参照可能性があったと言えるのではなからうか。今後も、実践現場からの意見・指摘を参考に、教育実践に貢献できる授業分析法の開発に取り組んでいきたい。

【注】

- 1) 重松鷹泰『授業分析』明治図書 1961年。
- 2) 拙稿「授業実践の様相—解釈的研究 —グループ活動を含む授業事例の分析—」教育方法学研究第35巻 2010年。
- 3) 拙稿「カリキュラムの展開過程の研究 —『発言表』を用いた生活科授業分析—」西南学院大学人間科学論集第6巻第2号 2011年。
- 4) 日比裕・重松鷹泰『授業分析の方法と研究授業』学習研究社 1978年 22頁。
- 5) 記述—解釈的な授業分析によって、教材の展開過程を追究した先駆的な論考には以下のものがある。石川英志「授業内容の動的展開」教育方法学研究第7巻 1982年。
- 6) 中村亨がこの「発言表」の理論や原型を考案し、田代らがその改良や、応用的開発に取り組んできた。田代は、原型の「発言表」での発言量を示す線の横に「主要な言葉」（授業の内容の構造を明確にする上でキーとなる言葉）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明確になるような「手立て」を加える試みを行っている。なお「主要な言葉」の記号は、あまり煩雑になると実際の作成や解釈が困難になることもあり、例えば1回の発言で同じ「主要な言葉」が複数回出ても、「発言表」には記号を一つだけ記載することにしている。また、「発言表」の右側に発言内容の欄（14文字分）

を設けて、その授業での内容展開や応答関係を考察する上で、参考になる言葉をそのまま抽出して記載している。なお、「発言表」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…23字～27字程度）を罫線の実線の一単位分になっている。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 など。

- 7) 柴田好章は、授業における語（言葉）の量的分析を行い、語の出現パターンの一覧図から、授業の展開過程の特徴を把握できると指摘している。これは筆者とは違う観点からの研究であるが、今後、様相―解釈的研究を進めていく上でも参考になる。柴田好章『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』風間書房 2002年。
- 8) 文献6) 111-112頁。
- 9) 石井米雄「語源の楽しみ第89回」http://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/culture/archive_81-90.html
- 10) 「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し、そのための学習方法として、特に生活科・社会科での問題解決学習を重視している。筆者は1981年から本会に参加し、現在、会の理論担当の常任運営委員である。

西南学院大学人間科学部児童教育学科

長野県 Y小学校2年 H先生指導 国語 ① 1996年12月12日

「きつねのおきこくさま」授業での発言内容の一部(分)

教師	子ども
	きつねさんの気持ち 話し合っ 合ふある 悪い いい 悪い心といふ 神様みたい 前であつた。どんどん風が吹いて
	楽しんで育てた。神様、存分で やさしくたましく育てて 悪いことしない 神様の人、やさしく育てた やさしく育てた。神様はいい人 悪いことはしない やさしく育てた。神様はいい人 ひよこにもやさしく 全然悪いことをしないように 自分の子どもがたいに、楽しんで 神様みたい。チャーをわっ ペッドを作って、胸を暖かく
	どうして怒るの？ 神様でも、私の顔は二歳まで 神様みたいに育てたというの 神様、立派、悪いことしない どうやって神様になつた
	神様にしちゃったの？ 神様みたいに育てたかという やさしく育てたと言います 自分の子どもを殺したように
	殺めたって言葉分かんない 子どもが生まれないお母さん お祈りに行って、生まれた やさしくて、大きくして 39P 悪いあるでしょ いんちきささいことを言っ 自分の子どもがたいに育てた 39P 悪いあるでしょ 神様、やさしいでしょ やさしい、神様の神様みたい 力持てて、神様、やさしく やさしいことをやっやける 悪いことをしないようにとか やさしく育てた。時が経たたり 神様、悪いこと 怒るからです
	神様、悪いことをすると怒る やさしくしたり、おしいもの 神様、いいことを言います SY君と同じ、やさしく育てた 時を怒る、私の顔は二歳だから 自分の子どもだと思って、可哀 やさしく育てたと言います 神様になる、お願ひも願えた
	神様みたいになるために、神様 言葉を覚えて SY君と同じ 悪いことばかりいひつづぬに、 △、お話をしたの分かる？ 悪いこと言えない人 Y君自、言葉、食べようとして お話を覚えて、言葉は、言葉は 先生、お話を覚えて、言葉は 笑っている人が多いことが ちよつと話わね、MIさんが 何であつたか(お話を話した) 悪いこと言えない言葉は違ふ 眼がなまきつねという言葉、5回 先生、お話を、MIさんの お話を覚えて、言葉は お話を覚えて、言葉は Y君は話して言っている？ でもお話しはいい言っているよ お話しはいい言っているよ 親切にしてあげたりする神様 やっぱり言葉を覚えて、いい きつね 37P、親切した お話を覚えて、言葉は
	△、お話を覚えて、言葉は お話しはいい言っているよ お話しはいい言っているよ SY君 いひつづねにわかつたと思ひ YU君のお話が聞きたいです 神様みたい、赤ちゃんみたいに 赤ちゃんみたいに育てるの いい、YU君のお話が聞きたい TS君と同じで、力持た 60Pのお話を覚えて、言葉は YU君のお話が聞きたいです MR君のお話が聞きたい

長野県 Y小学校2年 H先生指導 国語 ㊦ 1996年12月12日

「きつねのおきくさま」		授業での発言内容の一部 (分)	
教師		子ども	
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40
41	42	43	44
45	46	47	48
49	50	51	52
53	54	55	56
57	58	59	60
61	62	63	64
65	66	67	68
69	70	71	72
73	74	75	76
77	78	79	80
81	82	83	84
85	86	87	88
89	90	91	92
93	94	95	96
97	98	99	100

*本授業で出された主要な言葉の記号

- ♡……やさし・優し(い・く)
- ◆……悪いきつね
- ◇……いいきつね
- ☺……神様(みたい)
- I……楽しく
- ㊦……たくましく
- ♀……うれし(い・く)
- ☺……自分の子ども(みたいに・のように) 子どもを授かったように
- ★……おしばい
- ☺……シチュー
- II……ベッド
- ㊦……怒(る・った)
- ♀……親切
- ☆……勇気がりんりん

長野県 Y小学校 2年 H先生指導 国語 (3)

「まつねのおまわくさま」 1996年12月12日

分節	教師	子ども
1	☐☐☐☐☐	♡♡♡♡♡
	♡♡	♡♡♡♡♡
	☹☹	♡♡♡♡♡
	♦	♡♡♡♡♡
	◇	☐☐☐☐☐
	☐	☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
2	♦♦	♦
	◇	◇
	☐☐☐☐☐	☐☐☐☐☐
3	★	☐☐☐☐☐
	♡	☐☐☐☐☐
		♡♡♡♡♡
		♡♡♡♡♡
		♡♡♡♡♡
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		☐☐☐☐☐
		★☆☆
		Ω

分節	教師	子ども
3	(前紙に記録)	(前紙に記録)
4	☐	☐☐
		♡ ☐ ☆
5	☆	☐
		♡

東京都 T小学校 3年 S先生指導 社会科 ㊦

「お蕎麦屋さんと澤蔵司稲荷」 2005年11月11日

授業における発言内容の一部																									各分節での主要な言葉		
教師																									教師	子ども	
T	M	R	A	K	S	Y	K	T	T	M	K	M	M	T	E	H	K	M	A	K	S	S	N	C	節	教師	子ども
																									1		
																									2		
																									3		
																									4		
																									5		
																									6		ひんがし ◆ E L S R M 水 月 ◎ の 全
																									7		
																									8		
																									9		
																									10		
																									11		
																									12		
																									13		
																									14		
																									15		
																									16		
																									17		
																									18		
																									19		
																									20		
																									21		
																									22		
																									23		
																									24		
																									25		

*本授業で出された主要な言葉の記号（出現順）

- 川 ……伝通院
- ……昔
- ① ……滋眼院
- ……きつね おいなり（お稲荷）さん・様 澤蔵司（稲荷）
- △ ……蕎麦屋（さん）
- ⋄ ……お金
- ↑ ……木
- ……神様
- 〃 ……守っ（た・て）
- ◎ ……毎日
- 〇 ……初ゆで
- 〇 ……お供え 供え
- ∞ ……380年
- ◆ ……めんどう・めんどうさい
- 井 ……お礼
- ……（もう）いないけど

滋賀県 I 小学校 4 年 K 先生指導		総合的な学習	2004年3月12日
わたれら地球人!!!		授業に基ける発言内容の一部	各別の子数の記入・言語
教師	子ども	教師	子ども
1	「戦争や争い、しゝない」	先生、また	↑↑↑↑
1	「しゝない」と言う人は?	(手を挙げる、12人-3人)	↑↑↑↑
1	どんな方法があった	手組にする方法あった	↑↑↑↑
1	何で誓ったん? 田代くん	調子いいと誓ったんを 日本国憲法第9条、戦争を 断ったやん、調子いいやん	↑↑↑↑
1	何で誓ったん? 田代くん	調子いいと誓ったんを 日本国憲法第9条、戦争を 断ったやん、調子いいやん	↑↑↑↑
1	田代くん、お話を聞かぬぞ	調子いいと誓ったんを 日本国憲法第9条、戦争を 断ったやん、調子いいやん	↑↑↑↑
1	明日(調子)するから	おかっています、調子いい	↑↑↑↑
1	はい、Yさん	わかっています、調子いい	↑↑↑↑
1	何んて言うんですか?	あしたさんの? 調子いいの?	↑↑↑↑
1	田代くんやめとさ、明日する	おめての保証、ボンゾー 調子いい、調子いい、またまた ボンゾーって調子いい	↑↑↑↑
1	何間とった	明日しないや	↑↑↑↑
1	必死大きく書くつってこと	ボンゾー、みんなに披露されて 高くするし、調子 いいかかってるもって、おめと さ、調子いい	↑↑↑↑
1	TV見てこういってたやど	おめと、調子いい、調子いい みんなに披露されて、高くするし、 調子いいかかってるもって、おめと さ、調子いい	↑↑↑↑
1	武裝解除すれば平和国家が	みんな自分分においやる	↑↑↑↑
1	憲法にあるや、憲法	地球の国々が平和にして いる心を持っているから大抵 調子いいから	↑↑↑↑
1	なるほど、人の心でなくて	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	田代くん、またおぼに	調子いい(一紙、やめる)	↑↑↑↑
1	こんな方法があるらしいよ	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	全ての法律の一書基になって いらんな法律があるや 全ての国日本国憲法なんぞ	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	1年間で2つは時間より	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	先生褒められっや?	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	調子いいから大丈夫	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	しゝないことないような気が	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	平和にできると調子いい?	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	何でできると調子いい?	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑
1	どうか、平和な心で二人ひとり	みんなが調子いいやという	↑↑↑↑

滋賀県 1 小学校 4 年 K 先生指導 総合的な学習 ② 1 われら地球人 1 1 2004年3月12日

授業における発言内容の一部

分	教師	子ども	教師	子ども
0		クラス30人全員が持つことば	できないやつが多い	
1		なんぞ?	できません	
2		平氣な心 持ってるってう人	さあ?	
3		自信がない? YKさん	悪い心持ってるから?	
4		おい 聞かない!	勇気、ゆずりしんりとか	
5		いいかげんにときや	よてん	
6		そういうことば、あるんだ	強だってちっちゃいもん	
7		運命のためにするの?	どうおもわかん	
8		涙口いうたら涙れへんの?	強人のとか白人のひととか	
9		涙顔だから?	涙顔なくしたら、競争なくなる	
10		涙顔をなくすと平氣になるのこのクラス どうしたら	全員通すねん	
11		どうする?	だから全員通すねん	
12		平氣言うやん	あの世で平氣にならん	
13		平氣なクラス、どうしたらいい	あんなに涙顔なくしたらいい	
14		競争、涙顔をなくしたり	少いでも涙顔なくしたらいい	
15		このクラスで、涙顔ってどんな	仲間はずれ	
16		涙に神目はある?	例えば、なんかをやってない	
17		涙に涙顔とかはある?	あは、ドゥッとかで	
18		それならまっさ、泣かへん	涙を流してより回している	
19		そういうことば、なくして、平氣	仲間はずれ	
20		なんぞや?	ならへん!!	
21		あて言うのはどういうこと?	涙にあるから、わからんけど	
22		涙やでて言ってあげること	涙を流して言われること	
23		からかいをなくしたら、平氣に	仲間に入ると思う	
24		それなら、どうしたらええねん	泣き止んで泣く人、泣き止ま	
25		涙顔をなくしたら、平氣に	それと別	
26		涙顔しないの、どうしたらいい	あんなに泣いて	
27		どんなことがあつたら	泣き止んで泣く	
28		いい方法はないの?	泣き止んで泣く	
29		泣かへんから涙顔が	泣き止んで泣く	
30		ちよっと高橋に聞いてや、高橋	泣き止んで泣く	
31			泣き止んで泣く	
32			泣き止んで泣く	
33			泣き止んで泣く	
34			泣き止んで泣く	
35			泣き止んで泣く	
36			泣き止んで泣く	
37			泣き止んで泣く	
38			泣き止んで泣く	
39			泣き止んで泣く	
40			泣き止んで泣く	
41			泣き止んで泣く	
42			泣き止んで泣く	
43			泣き止んで泣く	
44			泣き止んで泣く	
45			泣き止んで泣く	
46			泣き止んで泣く	
47			泣き止んで泣く	
48			泣き止んで泣く	
49			泣き止んで泣く	
50			泣き止んで泣く	

福岡県 M小学校5年 Y先生指導 社会科 ② 『私たちの国土と環境』 2005年3月16日

TKMLHWHWMINYMHYIKOC		私たちが国土と環境」		2005年3月16日	
JMGDTZNSHSZGTHY	教師	子ども	教師	子ども	
1		HG君の意見は違うと限ります			
2		ちよっといいかな?			
3		HG君はそんなことは無理			
4		意見がないんじゃないかって			
5		疑問に置いている木の家の			
6		全部つぶれていることなる			
7		みんなの意見は反対で			
8		家と家の間に間をすればいい			
9		木の意見にどう反対なんですか			
10		木の家を全部つぶすんじゃない			
11		でもつぶすって言うていない			
12		白紙でも行かなくて			
13		話も聞きあつたよ。木造の家は			
14		鉄筋コンクリートで			
15		鉄筋コンクリートの家			
16		今いる話したってよ			
17		コンクリートで、一階だけ木造			
18		戻るとだけと、石版を作る			
19		福岡市を台風がめったのは			
20		コンクリートで作った家の方が			
21		HGくん、賛成なの反対なの?			
22		賛成でも反対でもなくて			
23		えーって			
24		5年生になつてからの3回			
25		1回戻った方が早いと限ります			
26		輸入をなくす、縮らす			
27		外国からの輸入をなくす			
28		MS君が発表してくれた			
29		鋼、日本の車がドイツに輸出			
30		今それが、日本におきている			
31		外国の本が日本に売れて			
32		貿易摩擦、制限する福岡さんの			
33		国産材を使うは今制限されて			
34		輸入しないで、国産材がままだ			
35		それを、今制限されると			
36		MS君が言っているのは			
37		輸入が多すぎて、日本の本が			
38		日本の本はこれだけしか			
39		なくすと縮らすとどう思う?			
40		輸入をなくす、素材をやめて			
41		国産材を使うと、縮らすは			
42		輸入をなくした方がいい			
43		外国は切った木に帯を貼らない			
44		素材がなくなっている			
45		日本にない木の国産材を輸入			
46		林業で働く人が減っている			
47		HG君がいうように			
48		完全に輸入をなくして			
49		人家になつてしまう、少しは			
50		完全になくしたら間隔になる			
51		輸入した木にも帯い道がある			
52		なくすと縮らすの方がいい			
53		なくすのダメなんじゃない			
54		さあみんなはどうですか?			
55		完全になくした方がいい			
56		何月号ですか?			
57		3月号、1年間使う木材の量			
58		ば、少ないとまえました			
59		外国からの輸入をなくした方が			
60		HG君は少ないと感じるのか			
61		日本の木材だけで作る、難しい			
62		今輸入をなくした方がいい			
63		縮らすの方がいい、それとも			
64		縮らすってはいけない、3週間			

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

*本授業で出された主要な言葉の記号

- ……国産材
- ◎……生産・生産量
- IO……木材
- ▼……安く(する)
- #……輸入
- ノ……制限
- ◆……森林
- △……木の家(木を使った家・木造の家)
- ……コンクリート
- ……(鉄筋)コンクリート
- ……林業
- ◇……チラシ・張り紙
- @……台風
- III……石垣