

教師間の対話を促す間主観的アプローチ（その二）

—子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで—

大関 健一・青柳 宏

宇都宮大学教育学部教育実践紀要 第6号 別刷

2019年8月9日

教師間の対話を促す間主観的アプローチ(その二)[†]

—子どもたちが育む授業の「ゆたかさ」を語ることで—

大関 健一*・青柳 宏**

真岡市立長沼小学校*

宇都宮大学大学院教育学研究科**

日常の何気ない授業は、子どもの学びの「ゆたかさ」に満ちている。しかし、その「ゆたかさ」は、それを価値付け、対話の中で味わう教師たちの存在なくしては、瞬間的な現象として過ぎ去っていく。本実践は、教師間の対話を促し、私を含む教師たちが、日常の授業からゆたかに学び合うことを目指した。教師間の対話を促す間主観的アプローチとして実践したフィードバックシート「言葉の力」、教師それぞれの教育観に焦点を当てたりフレクションシート「ひかり」、インタビューによる教師との対話は、教師たちの主観と主観をゆるやかに交差させる「生成的・対話的スパイラル (Dialectical Spiral)」を産み出していった。

キーワード: 「ゆたかな」学び, 対話, 間主観的アプローチ, 生成的・対話的スパイラル

1. はじめに

宮沢賢治「銀河鉄道の夜」の中に、以下のようなやりとりがある。主人公のジョバンニ、銀河鉄道で出会った女の子と青年、その三人が交わした会話である。それはジョバンニの言葉で始まる。

「そんな神さまうその神さまだい。」

「あなたの神さまうその神さまよ。」

「さうぢやないよ。」

「あなたの神さまってどんな神さまですか。」青年は笑ひながら云ひました。

「ほくほんたうはよく知りません、けれどもそんなでなしにほんたうのたった一人の神さまです。」

「ほんたうの神さまはもちろんたった一人です。」

「あゝ、そんなでなしにたったひとりのほんたうのほんたうの神さまです。」

(宮沢賢治, 1980p.152.)

宮沢賢治自身の想いを語る主人公ジョバンニは、「ほんとうのほんとう」のことを言葉にしようとする。しかし、それはうまく言葉にならず、女の子と青年には伝わらない。

「ほんとうのほんとうの神さま」とは、なんであろうか。ジョバンニは「ほくほんたうはよく知りません」と言う。しかし、「ほんとうのほんとう」があることは感じている。それは「知る」という知識ではなく、「分かる」という認識でもないのかもしれない。

私は、この物語を読むたびに、「ほんとう」という言葉に心奪われる。「ほんとう」のことはジョバンニや宮沢賢治のように言葉にならないものなのかもしれない。ただ、それは確かに感じるもの。それは、一瞬一瞬、見出し、そして過ぎ去っていく現象のようなもの。一つの言葉では、掴まえられないもの。だからこそ、ジョバンニ、宮沢賢治が「ほんとうのほんとう」と表現したもの。

子どもたちは学校で何を学んでいるのだろうか。子どもたちの「ほんとう」の姿とは、見取れるのだろうか。それは、科学的、客観的なアプローチをもってすれば捉えられるのであろうか。または、私の主観をもって意味付ければよいのだろうか。私はそうは思わない。

[†] Kenichi OZEKI* and Hiroshi AOYAGI**: Intersubjective Approach for the Dialogue between Teachers (part 2)

* Naganuma Elementary School of Moka

** Graduate School of Education, Utsunomiya University

(連絡先: aoyagi@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

子どもたちが日々、何を学んでいるのか。それが、私たち教師の毎日の授業の姿であり、学校の姿であると考えて。

本実践は、客観的にも主観的にも捉えがたい子どもたちの学びの姿を、教師たちの中で間主観的に価値付け、語り合うことを目指した。

それが、私たち教師にとっての「ゆたかな」学びになると信じて。

2. 実践に至るまでの経緯

2. 1. 本実践のはじまり

本実践報告は、宇都宮大学大学院 教育学研究科教育実践高度化専攻（教職大学院）の「教育実践プロジェクト」において取り組んだ研究テーマ「授業を核とした『ゆたかな』学びの創造～対話を促す間主観的アプローチ～」の実践の一部、即ち、教師に対する間主観的アプローチであるフィードバックシート「言葉の力」、リフレクションシート「ひかり」、ビデオリフレクション、インタビューについての実践報告である。

まず、これらの実践が生まれた経緯について記しておくたい。

実習校である上三川町立明治南小学校では、平成25年度から対話を取り入れた教育活動に取り組んできた。本年度は、特別活動を研究領域とし「自主的、実践的に活動する児童の育成～主体的な意思決定を基にした実践力を育む特別活動の指導の工夫・改善～」というテーマのもと、子どもたちの主体的な学びを目指している。

一方、私自身にも、教師として授業を行ってきた中で生まれていた課題意識があった。

「日常の何気ない授業で、同僚はどんな授業をし、子どもたちとどんなかわりをもち、子どもたちはどんな学びをしているのだろうか。」

日常の授業は、子どもたちの「ゆたかな」学びに満ちていると私は感じている。学校教育の中で最も大切な子どもたちの姿が、日常の授業の中にある。しかし、見取り、価値付ける者の存在なくしては、それら子どもの学びの「ゆたかさ」は現象として過ぎ去っていつてしまうのではないだろうか。その日常の授業における子どもたちの学びの姿を見つめることが、私たち教師の学びをより「ゆたかな」ものにしていくのではないだろうか。

私たち教師には、採用前から現在にいたるまで、

一体どれほどの授業、子どもたちの学びの姿を見る機会があるだろうか。毎年、何度かの研究授業はあるとしても、日常の授業となると一層機会は少なくなると思われる。

全国的な動向に目を向ければ、平成18年7月、文部科学省は中央教育審議会の「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において「教員をめぐる現状」として「教員の多忙化と同僚性の希薄化」について以下のように述べられている。

「教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要であるが、昨今、教員の間に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある。」

また、平成27年12月「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では

「近年は、学校の多忙化等が指摘される中、教員が孤立化しているという指摘もある。今後、教員の資質・能力を上げていくためには、それぞれの学校において、教員集団の資質・能力の向上に取り組むことが重要であり教員が『チームとして』教育活動に取り組むことが求められている。」

としている。

同僚性やチームとしての教師の資質・能力の向上を求め、研修についても、様々な形で実施されている。

しかし、現実的には、日々教師は教室という閉ざされた空間の中で、互いの学級の子どもたちの学びの姿を見ることができず、互いの授業や指導についても直接的に共有する機会をもたない。

ドナルド・A・ショーンは

「教師が教室において、同僚である他の教師たちと隔てられて仕事をしていることも行為の中の省察を妨げている。」

（ショーン、2007:p.350.）

と教師の間にある隔たりを指摘している。

また、秋田喜代美氏は、授業の中の教師として「教師はすでに自分がもっている実践的知

識を使用して授業をデザインし、授業中に子どもとの相互作用を通じて即興的な判断をしている。」

(秋田、2007:p.180.)

「実践的な知識に支えられながらの即興的な判断こそが教師の専門性といえるだろう。」

(秋田、2007:p.177.)

とし、日常の授業における「実践的な知識に支えられながらの即興的な判断」に教師の専門性を見出している。今後、子どもたちの充実した学びを目指していく上で、教師同士が互いの実践的知識や即興的な判断、その直感ともいえる授業における専門性、その専門性を支える主観を大切にしながら、子どもの学びを語り、授業を語る。そんな教師による学びが、今まで以上に求められているのではないだろうか。

以上の、M小学校が目指している子どもたちの主体的な学びの実現と自らの課題意識から本実践がスタートした。

2. 2. 昨年度の実践から

平成29年度のフィードバックシート「言葉の力」(以下、「言葉の力」と表記。内容の詳細については、

3. 1. フィードバックシート「言葉の力」において説明)は、計12回の配布であった。それらは、私を含む教師と教師の間に、対話を産み出した。

「言葉の力」を触媒に産まれた対話は、声を出し語り合うことだけではなく、そこにある物事や出来事、現象についての互いの意味付けの「ことなり」に気付くことや感じることも含まれる。

平成29年度の実践は、子どもの学びの姿を語り、よりゆたかな学び、授業を目指す上で、価値のあるものであった。詳細は(大関・青柳、2018)を参照いただければと思う。

しかし、一方で課題も残った。「2. 1. 実践のはじまり」でも述べたが、「言葉の力」は、「教育実践プロジェクト」における研究「授業を核とした『ゆたかな』学びの創造～対話を促す間主観的アプローチ～」の実践の一部である。「言葉の力」においては、私と教師の間に対話を産み出すことが主となり、教師と教師の間の対話に対するはたらきかけが少なかった。もちろん、「言葉の力」を読み、教師間にそれぞれ「ことなり」が生じ、他の実践の中で、対話的過程は産まれていた。しかし、より深い教師間の対話、教師間の学びを産み出すためには「言葉の

力」を基軸とした、さらなる取組が必要だった。

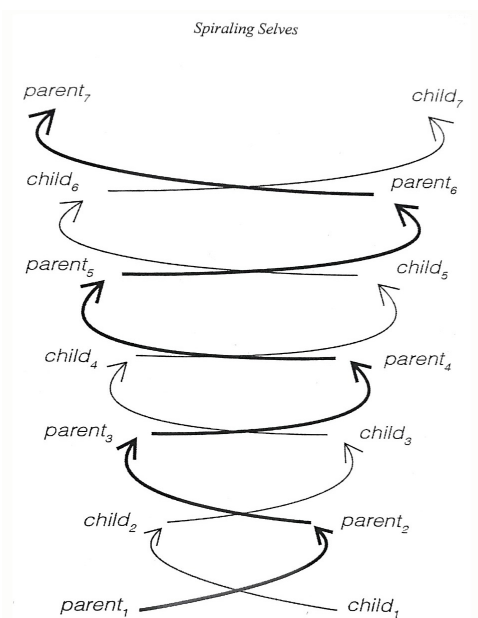
そこで、平成30年度は、「言葉の力」を基軸として、リフレクションシート「ひかり」、ビデオリフレクション、インタビューという4つの実践を関連させながら、教師の「ゆたかな」学びの実現を目指した。

2. 3. 本実践における「間主観性」

具体的な実践内容の記述に入る前に、本実践における間主観性の考え方について記したい。本実践では、ブロック パーラー氏の『メルロ・ポンティとレヴィナスの無邪気な平和 ～生成的・対話的スパイラルとしての間主観性～ (Childlike Peace in Merleau-Ponty and Levinas: Intersubjectivity as Dialectical Spiral)』(2016)における理論を基盤とした。

私たちは、目にしたものをありのままに解釈するのではなく、自身の関心、主観によって、解釈し意味を見出している。そこで見出された意味はそれぞれに「殊なる(ことなる)〈特別な〉」ものであり「異なる〈違う〉」ものである。このように生じる「ことなり」から対話が始まるのだと考える。

対話の中では、意味の共有が起きているのではなく、他者が受け取った意味はすでに「ずれ」をはらみ、その「ずれ」こそが新たな意味を再構築していく。対話とは下図のような「スパイラルで終わらない過程そのもの」であると考えている。



Brock Bahler (2016: p.163.)

ここで示されているのは、親 (parent) と子 (child) についてだが、この図によって表現された「生成的・対話的スパイラル」は、「その後の様々な対話の基盤になる」というバーラーの言葉からも、「言葉の力」を触媒に産まれた教師間の対話の間主観性をイメージするためにも有用であろうと考えた。

主観と主観、間主観性の上に起こっている出来事は「意味の共有」ではなく、終わりのないスパイラルな意味の再創造過程である。

主観と主観が交差するとき、そこに新たな「意味の再創造」が起きる。そこに新たな学びが産まれる。

このような理論を基に、

「子どもたちと教師に対する間主観的なアプローチを通して、それぞれの人の想いや言葉を大切にした対話を促し、学校の中に生成的・対話的スパイラル (Dialectical Spiral) を産み出すことで、『ゆたかな』学びの実現を目指す。」

という研究課題を設定し、実践に取り組んだ。

2. 4. 本実践における「ゆたかさ」

次に、本実践における学びの「ゆたかさ」の捉えについて記す。

本実践において、私がいう「ゆたかさ」とは「授業において、子ども一人ひとりが自分の感じ方や学びの論理にもとづいて、自分らしく物事を解釈し、考えを巡らしながら授業を育んでいく。」そのような学び、授業の展開、広がり、深まりを表している。中田基昭氏は、著書の中で、次のように表現している。

「授業が多くの場合、一人の教師と多数の子どもたちによって営まれているとしても、彼らはそれぞれ主体性をもった一個の人間としてその授業を生きている。子どもたち一人ひとりは、それぞれ自分の実存にもとづいて、教材を理解したり教師や他の子どもたちとかかわりあっている。」

(中田,1996:p.133.)

「教材へのかかわり方を子どもたちの自由に委ね、彼らのかかわり方を教師がひき受けることによって授業が展開する場合には、たしかに教材への彼らのかかわり方は多種多様となるが、それだけより一層、子どもたちにとっても、教材を学ぶことも学

んだことを経験済みにすることも容易になる。」

(中田,1996:p.149.)

子どもそれぞれによって、自分自身を含む世界の観え方、世界の掴み方は異なる。授業もまた、それぞれの実存によって、異なった仕方で現れてくる。授業も、教材も、出会ったその子どもによって、子どもの数だけ異なる現出の仕方がある。それらの異なりを受けとめあい、教師や子ども同士がかかわりあうことで産まれる学び、授業の展開、広がり、深まり。それらを「ゆたかさ」とよぶことにした。

3. 実践内容

フィードバックシート「言葉の力」、ビデオリフレクション、リフレクションシート「ひかり」、インタビューの実践を記す。

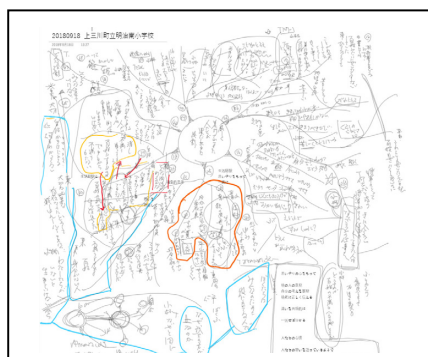
「子どもや教師の息遣い、子どもや教師の姿を感じる、そんな子どもと教師の言葉、エピソードを綴ることで、実践の姿を表すことができたなら」そんな想いから、以下、子どもたちと教師の言葉や姿、それに対する私の意味付けと価値付け、報告にあたり重ねた省察、そこで産まれた学びについて記す。

3. 1. フィードバックシート「言葉の力」～教師が気付いていない「ゆたかさ」～

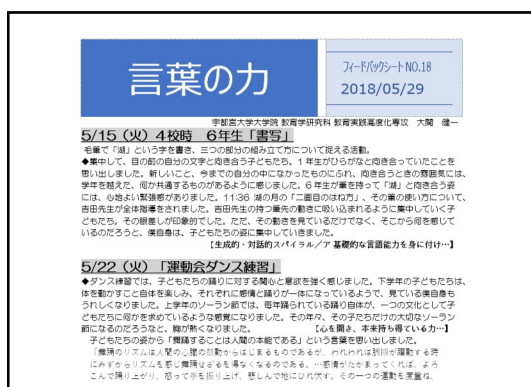
「言葉の力」は、日常の授業の中での「子どもの『ゆたかな』学びの姿」と、それに対する「教師のはたらきかけ」の記述により構成した。

授業参観 (T.Tを含む) で学習支援に入った全授業を対象に記録を行い、作成した「言葉の力」を全職員に配布した。一年半におよぶ教育実践プロジェクトにおいて、全36回の発行となった。

以下、Microsoft Onenoteを活用しての授業記録と実際の「言葉の力」を掲載する。



〔 Microsoft Onenote を活用しての授業記録〕



〔フィードバックシート「言葉の力」〕

私自身が日常の授業の中での見取った「子どもの『ゆたかな』学びの姿」とそれらに対する「教師のはたらきかけ」を記録した『言葉の力』は、先生方への配布を続ける中で、日常の授業における「教師自身が気付いていない『ゆたかさ』」を伝え、対話を促す間主観的アプローチとしてはたらいだ。さらに分類すれば「気付いていないが教師によって産み出される『ゆたかさ』」と「教師のはたらきかけとは関わりなく産み出されている『ゆたかさ』」を伝えることで、対話の触媒としてはたらいだ。

3. 1. 1. 気付いていないが教師によって産み出されている「ゆたかさ」

日常の授業の中で、教師は無意識、無自覚のうちに、子どもたちに対し、多くのことはたらきかけをしている。言葉によって、声によって、眼差しによって、動作によって、息遣いによって、佇まいによって、教師と子どもの間に生まれる様々な物事によって、あるいは教師の存在自体によって。

以下、授業者である教師自身は気付いていないが教師によって産み出されている「ゆたかさ」について、実際の『言葉の力』の記述を記す。

（なお、『言葉の力』の記述については◆印、本論述にともない付け加えた説明については○印で表記する。本文中の氏名はイニシャルに変更。）

【2018.7.12 フィードバックシート「言葉の力」NO.23より抜粋】

7/11（水）2校時 5年生

図画工作「糸のこぎり ホワイトボード作り」

電動式の糸のこぎりを使って、ホワイトボードを製作する活動。

◆Wさんが「虹、ホワイトボードを雲的にするの」と自分の製作について説明してくれました。Sさんは、野球でバッターがスイングしている絵を描いていました。「顔のバランスが難しい」と近くにいた僕に説明した後、集中して描き続けました。黙々と魚の絵に色を塗るMさん。「こわい」と言って、僕と一緒に板を切るTさん。上手にできて安心した表情が見られました。

伝えたい、作りたい、表したい、子どもたちそれぞれの、思い思いの活動が、そこにありました。E先生によって、子どもたちに委ねられた活動。子どもたちは、心の底から表現することを楽しんでいるようにみえました。

「図画工作科の目標（3）つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操を培う。」まさに、そんな姿だったように思います。

僕自身、参観して、一緒に切って、話してみても、改めて図画工作って楽しいなと感じた時間でした。

○E先生（40代 女性）は、子どもたちに活動を委ねていた。何をつくりだしたいか、どんなホワイトボードが自分の生活を豊かにするか、子どもたちは自分で考え、自分の想いを表現していた。大人からみた見た目のよさや価値の押し付けのようなことはなく、子どもたちがつくりだしたいものを共につくりだそうとするE先生のかかわりが、学びの「ゆたかさ」を産んでいた。

【2018.7.18 フィードバックシート「言葉の力」NO.24より抜粋】

7/17（火）4校時 1年生

「人権作文にちょうせんしょう」

◆自分でテーマを決めることが難しい子には「ほめ言葉のシャワー」について書いてもよいということで活動がスタートしました。多くの子が「ほめ言葉のシャワー」をテーマにする中、HさんとNさんは自分でテーマを決め、書き始めました。『わたしは、ほいくえんとき』と書いたNさん。12:02に一旦『わたしは』以外を全部消しました。その後、考え込み、12:05「あのさ」とA先生に相談にいきました。身振りからすると鉄棒に関わることを書こうと思って

いたようです。しかしその後、12:06『わたしは』を『わたしの』と書き直し、再度考え込み、A先生に相談にいきます。12:07堰を切ったように、『わたしのおねえちゃんは、さかなのえがじょうずですでもわたしは、さかなのえがじょうずじゃないですでもおねえちゃんは、わたしのえがじょうずだよ、ゆってくれました。』と書きました。自分の体験の中から、書きたいことを文字にすることの難しさと価値を感じました。沈黙の中で、自分自身と対話し、先生と対話し、書くことを決め、表現されたNさんの文章。Nさんのお姉さんへの憧れとお姉さんの言葉に感じた喜び、どんな想いがこもっているのだろうと何度も読み直しました。小林秀雄さんの「簡単な文章はない」という言葉を思い出しました。子どもの物語った文章。これまで、僕は一生懸命に子どもの文章を読んできたのかと、1校時に引き続き、自分自身を振り返る時間になりました。

○Nさんは、書いては消し、迷い、考え、自分の想いをゆっくり文字にしていく。そんなNさんの想いを受けとめ、繰り返し相談にのるA先生（40代 女性）。話したくて、聴いてほしくて、立ち上がりA先生のもとへ歩いていくNさん。A先生との話の中で、Nさんの想いは満ち、そして文字として綴られるに至る。

心理学者のヴィゴツキーは、子どもが「書く」ことが出来るようになるためには、子ども自身が内面において対話（内言）が出来るようにならなければならないという。またさらに、子どもが内面での対話（内言）が出来るようになるためには、身近な人との対話（外言）の経験が不可欠であるという（ヴィゴツキー,2001；青柳,2010）。

A先生は、まさにNさんの相談にのり、Nさんと対話することによって、Nさん自身の内言（内面での対話）を育てていると言える。「自分が本当はどんなことを書きたいのか」、内言（内面での対話）は子どもが自らの「ほんとう」と「意欲」を形づくっていくことにも直接関わっている。このように、A先生のNさんへの関わりは、Nさんと対話しつつ、Nさん自身が内言を産み出していくための関わりとして捉えられる。A先生にとっては、日常の何気ない対応かもしれない。しかし、Nさんの想いを大切にそのA先生の無意識の構えとふれあいは、まさに先に引いた秋田氏のいう「専門性」の現れであ

り、それに支えられたNさんの「ゆたかな」学びであったように思う。

【2018.7.18 フィードバックシート「言葉の力」NO.24より抜粋】

7/17（火）1校時 4年生

道徳「うめの木村の四人兄弟」

教材の音読を聴いた後、隣の友達のよいところを書き共有する活動。

◆8:50物語を聴いているとき、Sさんが立ち上がりました。Tさんは、物語の中の言葉に反応して、それをオウム返ししていました。体が反応しているような様子。遠くを見るような眼差しをする子、黒板に貼られた絵を見つめる子。物語の中に入り込んでいくような子どもたちの様子が印象的でした。子どもたちの入り込み方は、それぞれに違うように感じられます。そのそれぞれの聴き方が受容されている雰囲気、子どもたちの安心した学びにつながっているのだなあと感じた時間でした。以前、落語家の柳家小三治さんがインタビューの中で「落語は演じたら駄目、与太郎が出てくるんだ。その日、噺（はなし）が始まってみないと、どんな与太郎が出てくるのか分からない。」と話していました。物語の中を生きているかのような言葉。読み聞かせを聴く子どもの姿を見つめていると、子どもたちも同じように物語の中を生きていると感じます。

大人の僕は、子どもたちのように全身全霊で物語を読んでいるのかな、物語を生きているのかなと、自分自身を振り返る時間にもなりました。

○SさんやTさんは、自分らしく物語を生きているように感じる。時にその姿は、教師にとって落ち着きのない姿として意味付けられ、注意される対象として映るかもしれない。しかし、担任のD先生（30代 女性）は、その姿に価値を見出している。それぞれの聴き方が受容される雰囲気は、そんな先生の見取りと姿勢から産まれている。

物語の中を生きていることが出来た子どもは、自分自身の物語（人生）を創造していくことが出来るだろう。教材（作品）としての物語の中を生きていることが、自分の人生をどのような物語にしていくか、その創造力を育てていく。子ども自らが自らの物語（人生）を創造していくこと、ここに全ての学びの原点があると思われる。このことは、後（8/30）でみる2年

生のNさんの姿にもみることができるだろう。

**【2018.9.4 フィードバックシート「言葉の力」
NO.25より抜粋】**

8/30 (木) 1校時 1年生

算数「かずをせいりして」

野菜の数をわかりやすく整理して比べる活動。

◆A先生が黒板上で野菜（トマトやキュウリなどのイラスト）の数を比べていました。Uさんが、「それだと、やべえことになる」と発言しました。A先生は「やべえこと」ってどういうことと問います。A先生は、語彙についての指導だけでなく、「やべえ」という言葉の奥にある「Uさんが『感じていること』を知りたい」と想っていらっしゃるかなと、僕は感じました。《A先生いかがでしょうか？》その後、友達に違った言葉で表現してもらい、みんなでUさんの「やべえ」の意味をある程度とらえます。「やべえ≡下を揃えないと比べられない」その後、何度か出てくる「やべえ」は、一般的に使われる意味合いとは違うものとして、教室の中で価値ある言葉として使われました。

言葉や文字、それらを「道具」として上手く、要領よく、扱おうとすることで、僕たちは、子どもたちと一緒にいる方々の本当の想いを感じにくくなっているのかもしれない。そんなことを思った時間でした。A先生がUさんの「やべえ」という言葉を「道具」としてではなく、「想い」として聴き取ったからこそ、うまれた授業の流れだったように思います。

○A先生（40代 女性）は、言葉にならないUさんの想いを聴こうとする。低学年を担任することが多いA先生（インタビューより）。子どもから発せられた言葉に、時間を惜しまずじっくり耳を傾ける。そんな授業が印象的だった。言葉を子どもの想いとして大切にすると雰囲気が、また新たな子どもの言葉を産む。

**【2018.9.4 フィードバックシート「言葉の力」
NO.25より抜粋】**

8/30 (木) 2校時 2年生

図画工作「つづきえ どんどん」

正方形の紙に絵を描き、そこから物語を考えて、紙をつなぎながら絵を描き進める活動。

◆Nさんの横に座り、活動を見守っていた際、Nさ

んが僕に対して、「例えば…、例えば…」と次々に物語を語ってくれました。それらは即興的に、止まることなく物語られました。「命を失った主人公が悪魔に生き返らせてもらう物語」や「大工の棟梁が天の川に橋を作り、それによって織姫と彦星が毎日会えるようになった物語」「苦しんでいた女の子を男の子が助ける物語」など、7つから8つの物語を即興的に語り続けました。そこで一心不乱に語られた物語たちは、共通して、主人公の身に起こる「悲劇」と他者による「救済」の物語でした。

Nさんは一時間、熱心に語り、熱心に描きました。Nさんにとって充実した活動だったと思います。図画工作は素敵な教科だなどと改めて思うと同時に、自らの想いを思い切り表現できたNさんにとって、この授業はとても素敵な時間だっただろうなと思いました。

○Nさんは、学習面で学びにくさを抱える男の子である。また、友達と関係を築くことにも難しさを抱えている。そんなNさん自身の抱える苦しさは、「悲劇」と「救済」という物語として語られたように思う。授業参観をしていた私は「Nさんの支援ができたなら」「Nさんが描くものが見れたら」という想いから、Nさんの横に膝をつき、座っていた。偶然ではあるが、私はNさんが自分の想いを語りかける相手として、Nさんの想いを聴く相手として、そこに存在した。私自身は、Nさんの物語を聴き出そうとしたわけでもなく、何か問いかけたわけでもない。ただ、受けとめる者として、無意識のうちにそこにいた。ただ、その在り方が、結果としてNさんの学びにとって意味あるものとなったように思う。

内言（内面での対話）の発達にともない、子どもは、例えば自らの「救済」のために自ら「物語」を産み出すことが出来るようになる。しかし、そのためには、かたわらにいる存在が大切になる。物語を語ることが出来る、という発達の上に、誰かが物語りを聴いてくれることによって、語られる物語のあり方（ストーリー）は変容するのではないだろうか。このことをNさんは教えてくれたと言えるだろう。

**【2018.9.27 フィードバックシート「言葉の力」
NO.30より抜粋】**

9/27 (木) 2校時 5年生

道徳「そういうものにわたしはなりたい」

宮沢賢治の生涯をまとめた教材文と詩「雨ニモマ

ケズ」を読むことで、困難を乗り越え生きる姿にふれ、よりよく生きることについて考える時間。

◆身近な人の中で、困難を乗り越え強く生きている人を知っていますか。というE先生からの問いに、「大西瞳」「大谷翔平」「野口英世」などの答えが出た後、Sさんが不意に、何かを言おうとして口ごもります。先生が指名をし、話し出そうとするSさんを待ちます。しかし、Sさんは口を動かしますが、最後まで声に出して言うことができませんでした。E先生は「家族や親類の中にそういう人がいるのかな」と確認し、無理に話させることをしませんでした。

言葉として発せられる前のものが、Sさんにはあるのだと思います。ですが、それを言うべきか、言わないでおくべきか。伝わるか、伝わらないか。本当に大切なことになればなるほど、言葉にすることが難しくなり、覚悟がいるように思います。Sさんのその思いにふれ、言葉を待ち、その時を味わう関係がそこに在ったことに僕はよさを感じました。

その後、Tさんが自分のお兄ちゃんの話をしてくれました。Tさんは学級みんなに「お兄ちゃんが手術を乗り越え、先生や友達の想いに涙した出来事」を、一生懸命に語っていました。

宮沢賢治は、「農民芸術概論綱要」において「永久の未完成これ完成である」と記しました。その言葉どおり、宮沢賢治の綴った言葉たちは最期まで推敲し続けられました。出版されたわずかな作品も、どこか未完成だからこそ、向き合った僕たちとの間に生まれるものがあるようにも感じます。「銀河鉄道の夜」では、「ほんとうのほんとう」や「ほんとうのさいわい」について綴ろうとしました。言うべきか、言わないでおくべきか、伝わるか、伝わらないか分からない、本当に大切だと感じている「そういうもの」を「ほんとう」という言葉で覚悟をもって表し続けていたのだと思います。

改めて、自分の想いを言葉にすること、言葉にならないものの、尊さを感じた時間になりました。

○言葉にすることを求められることが多い。言葉にすることができる。意見を言える。自分の考えを書くことができる。できるということが強く求められているように感じる。しかし、表出することが目的化したとき、言葉にならない想い、心のひだにふれ

るようなふれあい、質的なゆたかさが見失われてしまうのではないだろうか。E先生（40代 女性）は、言葉にしないことを大切にされていた。Sさんの想いを沈黙の中で、表情から、仕草から、感じ取ろうとしていた。私には、そう思えた。

【2018.12.4 フィードバックシート「言葉の力」NO.35より抜粋】

12/4（火）2年生 2校時 国語「かさこじぞう」

じいさまとばあさまの会話や気持ちを読み取る活動。

◆じいさま、ばあさま、ナレーションと役割を決めて音読をしました。その中で、徐々に体が動き始めるFさん。餅をつく動作。B先生が、子どもたちの様子に合わせて、全体で動作化を取り入れていきました。授業後半、子どもたちは、ワークシートに登場人物の言葉を書き写す活動やそのときの気持ちを考える活動に取り組みました。ずっと個人の活動に入っていき集中する子どもたちの姿が印象的でした。前半の子どもたちらしい教材とのかかわりがあったことで、後半の学びが充実したように感じました。

また、僕は、この一時間でTさんの姿が心に残りました。Tさんは、B先生の問いに何度も答えていました。つぶやくときもあれば、大きく反応することもあり、時間の経過とともに、立ち上がり、B先生に向けて答えるようになっていきました。答えたと後は、先生からの価値付けに満足そうな表情で座ります。しばらくすると、また、ぱっと、先生の問いに反応します。その繰り返しの中で、先生との直接的な対話の中で、学びへの意欲を高めていく様子が印象的でした。子ども同士の対話に目がいきがちな僕ですが、改めて、授業者と子どもの対話の大切さを感じた時間になりました。ありがとうございました。

○Tさんは、友達と喧嘩をすることが多く、よく友達関係で困ることのある男の子だった。自分の想いを聴いてもらいたいという気持ちが強い、そんな印象を受ける。B先生（50代 女性）は、何度もつぶやきながら、大きな声で答えるTさんの発言を、丁寧に価値付ける。それにより意欲が高まるTさん。また、B先生による価値付け、認めは、他の子どもたちの耳にも入る。学級全体が受容的な雰囲気の中で、学習活動は活気を増していった。

3. 1. 2. 教師のはたらきかけとは関わりなく産み出されている「ゆたかさ」

授業において、授業者が、教材へのかかわり方を子どもたちに委ねた場合には、子どもたち自身によって、授業自体がゆたかに育まれていく可能性がある。授業における子どもたちの営みが多種多様になることにより、教師が気付かない子どもの学びの広がり、教師のはたらきかけとは関わりのない「ゆたかな」学びが子どもによって産み出される。

以下、授業者である教師のはたらきかけとは関わりなく産み出されている「ゆたかさ」について、実際の「言葉の力」の記述を記す。

(なお、「言葉の力」の記述については◆印、本報告にともない付け加えた説明については○印で表記する。氏名はイニシャルに変更。)

【2018.5.10 フィードバックシート「言葉の力」NO.15より抜粋】

5/9 (水) 4校時 3年生

国語「自分をしょうかいしよう」

前時に書いた文章をもとに、一人一人が自己紹介をする活動

◆Mさんは自己紹介で、自分の好きなものを紹介していました。怖い話、ホラーが好きとのことでした。それに対し、Sさんから「どんな種類の本が好きですか」という質問がありました。Mさんは「探検してみたくなる本」と答えていました。発表した友達に対して、多くの子どもたちが質問をしていました。全員が発表を終え、C先生から「友達の新しい一面を知って、また、一層仲良くなっていったほしい」といった趣旨のお話がありました。

チャイムが鳴り終わった後も、熱心に学習の振り返りを書くMさん。書き終わったものを見せようと、自分に質問してくれた友達の名前とその内容が丁寧に書かれていました。

対話は、一つの活動、一つの授業の中だけで捉えるものではなく、その子の生活の中で、その前から、その後へと、広がりをもって展開していくものなのだろうと感じました。Mさんは、この後もMさんらしく友達と関係を築いていくのだと思います。自分を開示して、友達に向き合ってもらえて、それを大切そうに振り返ったMさんの学びの姿は、大変勉強になりました。

○Mさんは、怖い話、ホラーが好きという発表をした。Mさんは、休み時間に、Sさんと一緒に怖い話をして遊んでいる。Sさんは、自分と一緒にやっていることを発表したMさんを好意的な表情で見つめ、新たな質問をした。Mさんにとって、Sさんが質問してくれたこと自体がうれしかったのだろう。授業が終わった後も、Sさんの名前をはじめ、自分に質問してくれた友達の名前を、ノートに丁寧に記録していた。日常生活の友達との関係の上に授業があり、学びがある。子どもたちに委ねられた活動の中では、子どもたち自身が、友達との関係の中で、授業を「ゆたかに」育んでいくのだろう。

【2018.5.16 フィードバックシート「言葉の力」NO.17より抜粋】

5/15 (火) 2校時 2年生

国語「たんぼぼのひみつを見つけよう」

たんぼぼのひみつをワークシートにまとめる活動。

◆各自、ワークシートが終わり、全体で教科書を読み確認していた10:00。Eさんが急に立ち上がり、たんぼぼのことについて話したいと、B先生のところに行きました。その後、自分の席で話し始めたEさん。「たんぼぼは人間みたいく…」「宇宙空間は酸素がなく…」「晴れだと飛ばせる、雨だと…」その内容は、一見関係のないことのように感じられました。何人かが「分からない」と言うと、B先生は聴くことを促されました。Uさんが「分かった」「濡れたら…ってこと?」「でも、風が強ければ…」など、理解、解釈し、自分の考えをつぶやいていました。Eさんは3分間、一生懸命に話しました。たんぼぼの綿毛と種子が、晴れた日に空を飛ぶこと、雨で濡れたら飛ばないこと、宇宙空間での人間のこと、地上での人間のこと。僕は、Eさんは「重力」のことを話していたのだと思いました。「重力」という言葉は、知らなかったのだと思います。ただ、綿毛と種子はなぜ、空を舞うのか。それについて、自分の考えを自分の言葉で語っていたのだと思います。何人かの友達が「伝わったように」反応していました。自分の想いを何とか言葉にしようとするEさんの姿とEさんの想いに耳を傾け、聴いていた先生と子どもたちの姿に、感動しました。

○自分の想いを語り続けるEさん。Eさんは、友達との関わりを苦手としている男の子である。日常生

活の中で、自分の想いを上手に表現できず、涙を流す姿が多く見られる。Eさんは、この時間、一生懸命に自分の考えを語った。授業者である担任のB先生（50代 女性）にも、よく分からない話だったようだが、何人かの子どもたちは伝わったようだった。子どもたち同士の共感性、大人の言葉ではなく、子ども同士のやりとりの方が伝わることもある。そんなことを改めて感じた時間だった。すべてを語り終えた後の、Eさんの満足気な表情が忘れられない。

【2018.5.29 フィードバックシート「言葉の力」
NO.18より抜粋】

5/22（火）1～3年生 1校時
体育「運動会ダンス練習」

◆ダンス練習では、子どもたちの踊りに対する関心と意欲を強く感じました。下学年の子どもたちは、体を動かすこと自体を楽しみ、それぞれに感情と踊りが一体になっているようで、見ている僕自身もうれしくなりました。

「舞踊のリズムは人間の心臓の鼓動からはじまるものであるが、われわれは脈搏が躍動する時にみずからリズムを感じ舞踊せざるを得なくなるのである。…感情がたかまってくれば、よろこんで踊り上がり、怒って拳を振り上げ、悲しんで地にひれ伏す。その一つの運動を度重ね、繰り返す時にそこにリズムの形体がととのう。これが舞踊である。」

邦 正美. (1968) .舞踊の文化史 岩波書店

○まさに、子どもたちの溢れ出す感情と身体の動きは同じものであるように感じた。子どもたちの「感情」と「脈搏の躍動」。友達や先生と共に踊るという行為、互いが互いをより一層踊りへと誘う。そんな印象を受けた。

ややもすれば、感情をあらわにすることは、学校の中では否定的に捉えられてしまう。しかし、わきあがってくる感情をどのように形にし、一つの表現にしていくか、それは子どもにとって（また大人にとっても）重要な課題である。そして、それを実践していくための「機会」は、「ダンス練習」等から生まれてくる子ども自身の感情と身体の動きの中にこそあると言えるのではないだろうか。

【2018.5.30 フィードバックシート「言葉の力」
NO.19より抜粋】

5/30（水）1～3年生 1校時
体育「運動会ダンス練習」

◆8:52隊形の変更を確認した際、歩いてついていくだけにもかかわらず、楽しそうに笑う1年生。音楽がかかるのを踊りながら待つYさん（1年生）。説明をしているA先生が隣を通るだけで笑顔になる3年生のNさん。活動への気持ちや先生方への信頼が、表情、身体に溢れ出す子どもたち。または、反対に、歩いていくという動き自体が喜びを生んだり、身体が自然と踊り出すことで気持ちが高揚したりするのかもしれない。先生の笑顔を見ること、先生からの笑顔に呼応することで、Nさんは笑顔になったのかもしれない。そこに起こっている子どもたちそれぞれの対話を感じたいと、改めて思った一時間でした。

○対話は話すことだけに留まらない、自己の内に起こる、世界とのつながりの中で起こる現象のようなものであると私は考える。それは、時に表情において、視線において、身体において、子どもたちの表出や世界との交わり、話すことだけに留まらない現象としての対話を見つめたとき、子どもたちの学びの「ゆたかさ」は、私の前に立ち現れてくるのではないだろうか。

【2018.6.14 フィードバックシート「言葉の力」
NO.21より抜粋】

6/12（火）5校時 4年生

学級活動「ホテル観賞会に向けて」

ホテル観賞会に向けて係を決め、お礼の手紙を書く活動。

◆手紙を書いている際、Fさんが手紙にホテルの絵を描き始めました。しばらくすると隣のWさんの手紙にもホテルの絵が。それぞれが黙々と手紙を書いているのですが、隣同士の子どもの色の塗り方が似ていたり、色合いが似ていたりしました。一見、かわりなく活動しているように見えたのですが、隣の友達から何かしらの影響を受け合っているのだなあと感じました。Fさんは花の絵の中に「ホテル…」と一文字ずつ描きました。Wさんも花の絵の中に「LOVE…」と描きました。話し合うことや相談することを先生が指示するかどうかではなく、本当に必要ならば、子どもたちは自然にかかわり合う中で影響し合っていくのだなと改めて感じた時間でした。

○集中して、言葉を交わすことはない子どもたち。しかし、時に互いの活動を意識し合っている。一瞬、隣の友達に視線を送り、友達の活動からよさを見出し、真似をする。子どもたちは、様々な仕方に対話をしている。対話とは、手段ではなく、そこに在る存在の間で産まれるもの。表出されるものだけに目を向ける時、それらは見失われる。そんなことを感じる「ゆたかな」子どもたちの学びの姿だった。

【2018.9.11 フィードバックシート「言葉の力」NO.27より抜粋】

9/11（火）2校時 2年生

国語『『ありがとう』をつたえよう』

ありがとうの気持ちを伝えたい出来事、ありがとうの気持ちを伝えたい相手を考える活動。

◆授業の導入時、Tさんは、UさんやNさんと言い争いになりました。B先生が話をじっくり聴いてあげたことで、落ち着きスムーズに活動に入ることができました。先生が想いを受け取ったことが、Tさんだけでなく、子どもたちの、本時における学びの土台を築いたように感じました。

個人の活動になり、何を書こうか難しそうな表情で考えているTさん。隣に座り、「去年、Tさんが電車のお話をしてくれたこと、うれしかったよ。僕はTさんに電車のお話をしてくれてありがとうと感じています。」と伝え、しばらく考えて「…思い出した」と、はにかみ、楽しそうに活動に取り組みました。Tさんは「ありがとうの気持ちを伝えたい出来事」を書くことができ、その書いた内容に関連して、以前お世話になったW商店さんの話を始めました。近くの席のUさん、Nさん、Yさんと「W商店さんはおまけをしてくれること」「イカフライのこと」「すごくいいお店だということ」を語り合っていました。自分の生活経験から語られる四人の言葉と、目の前の四人の表情は、とても生き生きとしたものでした。

その子の世界からスタートすること、その子の感覚や意識から出発することなくして、もしくは、それらを大切にすることなくしては「主体的な学び」と呼ばれるものにはなりにくいと感じました。本時は、それぞれの子の世界の観え方を大切に、たくさんその子らしい学びが、教室の各所で「ゆたかに」生まれた授業だったと感じました。大変勉強になりました。ありがとうございました。

○ありがとうの気持ちを伝えたいと感じた出来事を書き終えたTさんは、友達とW商店の話を始める。先生に促されたわけではなく、「ありがとうの気持ちを伝えたい出来事」を振り返る中で、お世話になっているW商店を思い出、自然に友達同士で話し始めた。一生懸命にW商店のよさを語り合う子どもたち。子どもたちの生活経験から産まれた話題。話したい友達と話したいことを話す。そこに産まれる主体的な姿と学びの「ゆたかさ」。

3. 2. 「ゆたかさ」を伝えることで産まれる教師間の対話

一年半にわたる実践の中で「言葉の力」は私と教師の間に対話を産み出した。以下、「言葉の力」の記述とそこから産まれた対話、または、教師との対話から産まれた「言葉の力」の記述を、一部紹介したい。

（なお、「言葉の力」の記述については◆印、教師との対話、本論述にともない付け加えた説明については○印で表記する。本文中の氏名はイニシャルに変更。）

3. 2. 1. 「言葉の力」の記述とそこから産まれた対話の内容

【2018.5.8 フィードバックシート「言葉の力」NO.13より抜粋】

5/7（月）1校時 5年生

「一つの言葉から」（詩や俳句で表現する活動）

◆Hさんは、舞い散る桜に春の訪れを感じ、一方、Tさんは、散る桜に夏の始まりを感じると表現していました。散る桜の「意味」は、その人の経験や想い、願い、感受性などによって、変わるのだなあと思えて、改めて感じさせてくれる二人の「異なり（違い）」でした。

○放課後、この「言葉の力」の記述内容を読んだ担任のE先生（40代 女性）は、「Tさんが『散る桜』という表現をまねているというようにしか捉えていなかった。」と話してくれた。私自身は、一見同じ言葉のように感じる「散る桜」の奥にあるHさんとTさんの想いの「ことなり」に目を向けていた。そもそも、想い以前に、HさんとTさんの思い描いている「散る桜」の像は異なるものなのだろう。私は、二人が書いている詩の中の、その「ことなり」に心

ひかれた。

E先生は、そんな私の見取りにふれ、そこに私との「ことなり」を見出した。そのささやかな、それでいて、心に残る「ことなり」とまでいえないズレ、違和感。それが対話の根源なのかもしれない。そんなことを強く思うようになった。そんな出来事であった。

また、E先生は、HさんがTさんに与えた影響、TさんがHさんの表現によさを感じ、「散る桜」という表現をまねたことを見取っていた。E先生は、子ども同士のかかわりの中で学びが展開していく様子を授業者としてはっきりと見取っていた。

そんなE先生の見取りを聴き、私にとってのHさんとTさんの学びの姿は、新たな異なる意味をもつものとなった。それぞれに異なる想いがこもっている「散る桜」という言葉は、HさんとTさんの二人のかかわりをも含む言葉として、在り方を変えた。

【2018.9.20 フィードバックシート「言葉の力」NO.29より抜粋】

9/12(水) 5校時 1年生 研究授業

国語「どうやってみをまもるのかな」

◆授業の中で、僕はTさんの学びに心引かれました。教材文に出会い、自分自身がヤドカリを演じ体験することで紡ぎ出した「かいがらをかぶして/かいがらをかぶせる」という言葉。教材文の文字ではなく、自分の言葉でヤドカリの行動を説明したTさん。自分の想いや身体とつながった言葉を表出した時間があったことは、Tさんにとって、とても「ゆたかな」学びだったのではないかと思います。一見、活動の趣旨から外れたように見え、遠回りのように感じる行為ですが、「自分が見つめる世界を味わい、そこから生まれる想い、言葉を味わうこと」を大切にすることで、子どもたちは自分らしく世界をつかみ、学びを深めていくのだと思います。

「かぶして/かぶせる」や繰り返された「ヤドカリやりたい」という言葉、Tさんの学びは、教材を超えていたのだと思います。教科、領域、教材、活動など、様々な枠がありますが、子どもたちの思考や物事の捉え方、世界の見え方、学びの広がり、それらとは異なっていると感じさせてもらえたTさんの姿でした。もしかしたら、そんな子ども自身の学びが、僕たちが考えた教材を成長させ、より「ゆたかな」ものに彩ってくれるのかもしれないと思い

ました。

A先生の教材への想いが生んだTさんの姿だったのだと思います。

○1年生のTさん(女の子)は、学習面に課題を抱えている。この授業において、Tさんの姿に対する授業者であるA先生(40代 女性)と参観者としての私の想いには「ことなり」があった。説明文を扱った読解力の向上を目指した授業。単元の終盤である本時、A先生は、発展的な内容、活動を意識して授業を構想していた。

そんな本時の中、説明文には書かれていない言葉を使うTさん。動作化がしくて「ヤドカリやりたい」と繰り返すTさん。A先生は、動作化はまた後でやるように声かけをして、教材の文章から正確に情報を書きぬくよう、Tさんを促した。

授業後、私は「あのとき、『ヤドカリやりたい』というTさんの想いを認め、活動を委ねたとしたら、どんな授業になっていただろうなあとと思うんです。」とA先生に対し、お話をさせていただいた。私は、教師の構想にTさんを合わせるのではなく、Tさんの言葉や想いからTさんにとっての授業をつくっていった方が、結果的にはA先生の目指す読解力の向上へとつながるのではないかと考えていた。

後日、A先生にインタビューをした際、Tさんの「ヤドカリやりたい」という言葉について、私の考えについて、どう思ってお聞きした。私の話に対し、A先生は「それもわかる」とした上で、それでも「学力向上を目指した研究授業として」の流れがあったことをお話してくださった。

A先生も私も、互いの考えていることには一定の理解があった。「想いはわかる」という交わり。しかし、こうすべきであったという答えを導き出そうとはしない。A先生と私の考えを交差させることで、それぞれの中に、あのときのTさんの学び、これからのTさんの学び、これからの授業についての想いが産まれることを目指した。

授業とは、教育とは、子どもが学ぶとは、学力とは、そんな観念の「ことなり」から、求める授業の姿は変わっていくのではないだろうか。A先生と私の対話は、授業や指導の仕方についてではなく、その奥にある観念を交差させるものであったと思う。そんな「観念の交わり」の大切さと楽しさを感じることでできた対話であった。

3. 2. 2. 教師との対話から産まれた「言葉の力」の記述

【2018.5.29 フィードバックシート「言葉の力」NO.18より抜粋】

5/21（月）ビデオリフレクションでのS先生の御質問へに対する御返事

Q. どのような視点で授業（子どもの学び）を観ているのか。

A. 子ども一人ひとりが自分の感じ方や学びの論理にもとづいて、自分らしく物事を解釈し、考えを巡らしながら、授業を育んでいく。そんな学びの「ゆたかさ」を見つめようとしています。

例)

- ・ 授業の課題に対し難しさを感じている子、学びのテンポが緩やかな子のところへ。
- ・ 子どもの声がよく聴こえるところ、声が全く聴こえないところへ。（黙るだけの理由がある）
- ・ 一見、授業から離れていそうな子のところへ。（その子らしく学びを展開していることが多い）

何より、「子どもたちの声」や「声にならないもの」が聴きたくて、子どもたちの言葉を味わいたくて、そばにしゃがみ込んでいます。そこには、その子だけの世界があるように思えて…。

○放課後に子どもたちの学びの姿を撮影した映像をつかってビデオリフレクションを実施していた。昨年度から何度も実施してきたビデオリフレクションであったが、5/21（月）教務主任であるS先生（50代 男性）から、子どもの学びの見取り、その視点について御質問いただいた「言葉の力」とビデオリフレクションの中で、子どもたちの姿にふれてきた。S先生にとっては、私の見取りの視点は、御自身のそれとは「ことなる」ものであったのだと思う。考えてみれば、授業の中でまったく同じ視点で同じ価値を見出すということはあるのだろうか。たとえ、同じ視点で見取るとしても、「ことなる」主観をもって見つめたとき、それは、それぞれにその教師による唯一の見取りとなるのではないだろうか。

S先生の質問は、見取りの提供者である私との「ことなり」の中で、見取り方というよりは、私の視点、何に心惹かれているのか、どんな想いをもっているのか、そんな教育観、授業観、子ども観にもふれる

ような部分を引き出そうとしたものであったように思う。

その質問に対し、私はその場で答えるとともに、改めて「言葉の力」の中においても、考えを整理し伝えた。その場、その時だけに留まらず、また、S先生と私だけに留まらない、そんな学びのために、「言葉の力」を対話のための触媒として活用した。この時の対話は、後の「教育実践プロジェクト」全体において、大きな意味をもつものであった。

私の教育観、授業観、子ども観を言葉にし伝えた、まさに私自身が自らの主観を大切に先生方に対し、自らを開いた。今、振り返ると、このとき、生成的・対話的スパイラルがゆるやかに展開し始めたように思う。

【2018.6.7 フィードバックシート「言葉の力」NO.20より抜粋】

6/6（水）2校時 6年生

理科「ヒトや動物の体」

ヒトの体の中について予想し、学習計画を立てる活動。

◆食べ物と空気の通り道を予想する活動で、Kさんは、脳や肋骨、胃、腸など様々なものを描いていました。S先生が全体発表の場で、Kさんの発想ゆたかな予想を取り上げた際、Kさんは「脳は指令を出している」と発言しました。そこから、話は体内の臓器が発するメッセージへと移っていきます。先生から「NHKスペシャルシリーズ人体」についての紹介があり、臓器が他の臓器と対話するためのメッセージを発しているという事実が子どもたちに伝えられました。子どもたちの驚きと気持ちの高揚。授業終了後には、Nさんが、先生のところへ「NHKの人体を見た」と話しにきていました。

S先生は、僕がプロジェクト説明で「宮沢賢治 春と修羅 序」を引用した際にも、「わたくしといふ現象は…」という宮沢賢治の言葉と人体の不思議とを関連させてお話しくださっていました。子どもと、相手と、一緒に考える。大変勉強になります。

【2018.9.11 フィードバックシート「言葉の力」NO.27より抜粋】

9/11（火）1校時 4年生

道徳「全校遠足とカワセミ」

自分の体験と教材文の内容から、正しい判断につ

いて考える時間。

◆「これは悪いことだと思って、やめたことはある？」という先生の発問に、8:58「どういうことだ、どういうことだ」とつぶやきながら悩むFさん。書けていない子のために数名が発表。(D先生による配慮)「そういうことか」と理解し書き始めるFさん。その後「お母さんをびっくりさせようとしたけれど、やめた」体験を発表しました。

9:03「なぜ、やめたの」という発問に、他の子が「怒られるから」「相手がかawaiiそうだから」「後悔するから」と答えるのに対し、Fさんは「やった後『不思議』に思うから」と答えました。

9:06教材文の中で正しい判断をした主人公。物語の最後に、走り出した主人公は、気持ちよさを感じていました。「なぜ、気持ちよかったのか」という発問に、「正しい判断をしたから」「やっぱり駄目だから」「はっきり言えたから(主人公が友達に)」と答える子が多い中、Fさんは「風が気持ちよかったから、走っていることが気持ちよかったから」と答えました。

Fさんの言葉は特徴的であるとともに、教材設定のねらい「善悪の判断、自律、自由と責任(1)正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。」どおりには、主人公の心情を想像していないようにも感じました。

僕はそこにとっても魅力を感じました。Fさんは「自分」から出発しているのだと思いました。子ども自身が、それぞれの感じ方から物事を捉える。たとえ、その考えが大人の意図に沿わなくても、一時間の道徳の授業の価値に沿わなくても…。子どもの感じ方を道徳的価値に合わせようとするのではなく、子ども自身から出発し、子ども自身が価値を見いだすことでしか、本当の意味で、その子自身のものにならないように思います。自分らしく教材に向き合うことのできる授業が大変勉強になります。ありがとうございました。

先日、S先生から御紹介いただいた映画「いまを生きる(Dead Poets Society)」1989が頭に浮かびました。教師ジョン・キーティングが発するラテン語「Carpe Diem」の日本語訳「いまを生きる」、厳密には「いまを生きろ」「いまを掴め(つかめ)」だそうです。

子どもたち自身が自分で「掴む(つかむ)」ために、子どもたち自身から出発することを大切にしたいな

あと思った時間でした。

○S先生(50代 男性)とは、宮沢賢治についての話や映画「いまを生きる」の話など、様々な話をした。それらはいずれも、宮沢賢治や映画を通して教育について語る、そんな対話であった。互いに本を紹介することもあった。S先生との対話は、「教育実践プロジェクト」における私自身の授業実践に大きな影響を与えた。

3. 3. ビデオリフレクションとの関連の中で

今年度、月に一度の頻度でビデオリフレクションを実施してきた。本実践におけるビデオリフレクションは、私が授業参観において撮影した子どもたちの姿を、放課後に職員全員で見えるもので、互いの主観的な見取りを大切に、そこに産まれている学びを語り合う活動である。

「言葉の力」で紹介した子どもたちの学びの姿を、ビデオリフレクションの際に映像で再提示し語り合う。「言葉の力」とビデオリフレクションを関連させることで、より教師間の対話を促すことを試みた。以下、ビデオリフレクションとの関連を図った「言葉の力」の記述の一部を抜粋する。

(なお、「言葉の力」の記述については◆印、本論述にともない付け加えた説明については○印で表記する。本文中の氏名はイニシャルに変更。)

【2018.5.8 フィードバックシート「言葉の力」NO.13より抜粋】

5/7(月)3校時 3年生

国語「自分をしょうかいしよう」

前時に書いたメモを使って、自分を紹介する文章を書く活動。

◆書きたいという気持ちが強く、活動が始まると、全員が一生懸命に作文を書いていました。丁寧な確認とC先生の個別支援により、全員が大変スムーズに活動していました。11:25 Oさんが自分の書いた作文を読む練習(内容を覚えていて暗唱のよう)をしていました。隣のSさんは、自分の活動に一息ついて、その姿に見入っていました。少し恥ずかしそうに、おどけてみせるOさん。笑うSさん。Sさんの目を手で覆ったり、Sさんの髪の毛をくしゃくしゃにしたりするOさん。楽しさや恥ずかしさなどの自分たちの気持ちを、身体のふれあいの中で感じ

確かめるようなやりとり。二人のゆたかな表情が心に残りました。

○ビデオリフレクションにおいて、OさんとSさんの姿から、対話のはじまりとしての身体のふれあいやそれを産む授業の雰囲気などについて語り合うことができた。OさんとSさんのやりとりを、学習への集中が切れ、関係のないことをしていると見るか、その子の気持ちを出することで産まれる学びの「ゆたかさ」があると見るかによって、おのずと授業の在り方は変わる。先生方の中には、「なるほど」と思う方もいたが、「集中していない」と見た方もいた。ビデオリフレクションとの関連を図ることで、子どもの姿をどう意味づけるか、その主観による見取りを伝え合うことができた。

【2018.5.15 フィードバックシート「言葉の力」 NO.16より抜粋】

5/14（月）1校時 5年生

家庭科「はじめてみようクッキング」

グループで卵の固まり具合を調べる活動

◆グループで協力しながら、鍋に水と卵を入れ、コンロの上に置きました。「布巾の上」「拭いて」「…の共同作業」など、子どもたちの楽しそうなやりとりが印象的でした。1班が準備を終えたところに、隣の班のMさんが様子を見に来ました。1班のTさんは、うれしそうにMさんに抱きつきました。Yさんの卵から黒いもの（殻に文字を書いた油性マジックのインク）が溶け出たことへの興奮、卵を茹でることへの高揚感、活動の楽しさ、喜びが溢れ出した微笑ましい姿でした。

○家庭科での調理実習。グループによる活動の様子を撮影したもの。授業者の担任 E先生（40代 女性）は、物理的に全グループの活動の様子を見ることはできない。「言葉の力」を読んだ時にも「そんなことがあったんですか」という反応を示していた。さらに、映像を通して、自分の全体への指示に反応している子どもたちの姿や子どもたちの感情が溢れ出すようなふれあいを見ることができた。

【2018.9.10 フィードバックシート「言葉の力」 NO.26より抜粋】

9/6（木）3校時 3年生

国語「『保健だより』を読み比べよう」

◆Yさんは、活動開始時、友達と少し話をしましたが、しばらくすると、机に顔をつけ右を向いたり、左を向いたり。その後、消しゴムと筆記用具で、手遊びを始めました。

後半になると、ポスターの絵について友達に提案をし、友達の輪の中で絵を描き始めました。休み時間になっても描くことをやめないYさん。Yさんにとって充実した時間だったように思います。

※僕は、絵を描き始める前のYさんの姿（手遊び）に、とても心引かれました。詳しくは次回のビデオリフレクションでお話しできたらと考えています。

○Yさんは、時々、登校を渋ることがある男の子であり、学習や友達関係にも難しさを抱えている男の子である。

Yさんの手遊びについて、以下の文章を引用して、私自身の見取りを伝えた。

「子どもがそのようなモノと専心没頭してかかわるときは、実は、モノに対して、『どうすれば、どうなるか』を聴いている（試している）のです。」（佐伯胖、2017p.16）

ここで、書かれている「子ども」は乳幼児のことであると前置きをした上で、Yさんの手遊びについて私の感じている意味を伝えた。

学校や家庭での人間関係に難しさを抱えているYさん。消しゴムや鉛筆で手遊びを繰り返しながら、友達のやりとりや先生の話聴いていた。人間関係に難しさを抱えるYさんにとって、このモノとのかかわりはとても自然に必要なことなのではないだろうか。もしも、この手遊びによるモノとの対話がなかった場合、授業後半におけるYさんの意欲的な学びは産まれていたのだろうか。集中して学習に取り組みなさいと、手遊びを止めさせ、学び方を教師が示していたとしたら、後半のYさんの「ゆたかな」学びは産まれていたのだろうか。そんなことを先生方に伝えた。それに対し、授業者である担任 C先生（30代 男性）は、あえて手遊びを止めなかったと話してくれた。C先生は家庭でのことや最近の学習全般に対する意欲など、Yさんの気持ちや現状を配慮した。机にもたれかかり手遊びをする、そんなYさん自身の抱えている想いが表れているような姿

を大事にしたC先生のかかわりが、Yさんの授業後半における「ゆたかな」学びを実現させたのではないだろうか。

以上のように、ビデオリフレクションと関連させた「言葉の力」の取り組みは、時間や場所、立場を超えた対話を産み出すことにつながった。

3. 4. 「ゆたかさ」を伝えることの価値

M小学校の教師を対象に実施したアンケート結果から抜粋する。

- ・フィードバックシートには、子どもたちの気付きや一瞬の表情から見とった大関先生自身の気付きが描かれていて、とてもうれしい気持ちになりました。まさしく、「描く」です。いつも、子どもの表情が思い浮かぶような先生の表現力の高さに感心していました。また、担任にとっては、授業における自分自身が考えている意図が、どう子どもに伝わっているのか、を確認する一つの手がかりとして使うこともできたと思います。
- ・我々教員は、指導法については様々なところで学びますが、「子どもの見とり方」については、経験に頼るしかありませんでした。しかし、ビデオリフレクションのような手法は、同じ場면을教員が共有し、様々な見方で子どもを捉えることができます。こうした研修を積むことで、教師力が高まり、より質の高い授業を創造できるのではないかと思います。

「言葉の力」の作成、配布は、子どもたちの「ゆたかな」学びの姿を伝えるという目的を果たすものとなったのではないだろうか。また、子どもの姿を見取ることの大切さや子どもの姿から授業を語ることの意味と価値を伝えることとなったようにも思われる。

研究会等で参観した授業を振り返るとき、指導方法や教師の発問に焦点をあて語られることが少ない。子どもたちのことを語る際にも、「子どもたち」という複数形で、抽象的な内容になることがある。そこに立ち現れてくるものは、授業を生きている子どもの存在を切り離した授業の姿ではないだろうか。

子どもの姿を意味付け、価値付けるところにはた

らく教師の主観。その主観を大切に、教師が自分の言葉で見取った子どもの姿を「描く」ことで、そこに産まれる「ことなり」と「対話」。それらが教師にとっての「ゆたかな」学びにつながるのではないだろうか。

3. 5. リフレクションシート「ひかり」

「言葉の力」の配布を基に対話を続ける中、「より教師の教育観や授業観、子ども観、教師観に焦点をあてた学びの機会をデザインできないだろうか」という想いが、私自身の中で大きくなっていった。その課題意識から「言葉の力」と関連し、より「ゆたかな」教師の学びを産むためのアプローチとして、平成30年9月、リフレクションシート「ひかり」による取り組みを開始した。

リフレクションシート「ひかり」の実施方法

1. 職員室で回覧する方法をとった。
2. 教師の教育観や授業観、子ども観を問うようなワークを印刷し、職員全員が回答しながら回覧していく。
3. 回答が終わった「ひかり」は、次回の「ひかり」の裏面に印刷し再度回覧する。
4. 先生方が、互いの回答を読み、興味のある回答をした方と話をする。

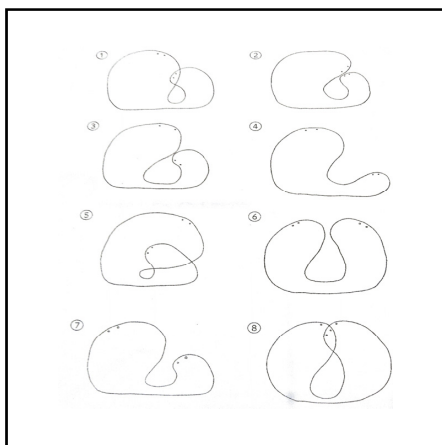
ワークの内容については、岩瀬直樹・寺中祥吾(2014).『せんせいのつくり方“これでいいのかな”と考えはじめた“わたし”へ(株式会社旬報社)』を参照した。

3. 5. 1. 教師としての自分を問う

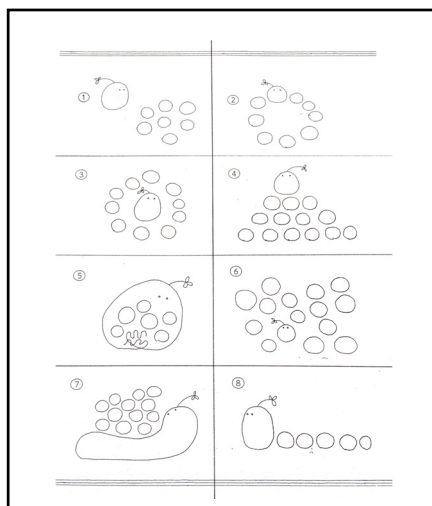
以下、実際のリフレクションシート「ひかり」の内容を紹介したい。(なお、本報告にともない付け加えた説明については○印で表記する。)

【2018.9.10 リフレクションシート「ひかり」NO.1 より抜粋】

先生としての「わたし」と自分自身としての「わたし」の关系到近いイメージを1つ選んでください。(また、なぜそれを選びましたか。)



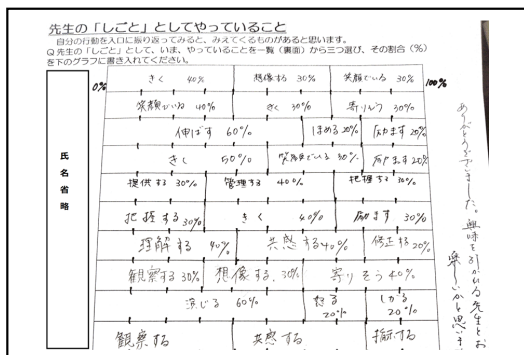
(岩瀬・寺中,2014:p.26.)



(岩瀬・寺中,2014:p.26.)

【2018.9.13リフレクションシート「ひかり」NO.2
より抜粋】

先生の「しごと」として、いま、やっていることを一覧から三つ選び、その割合（％）を下のグラフに書き入れてください。



(岩瀬・寺中,2014:p.26.)

【2018.9.20リフレクションシート「ひかり」NO.3
より抜粋】

子どもたちと「わたし（先生）」の関係に近いものはどれですか。また、子どもたちから見た「わたし（先生）」は、どのようにみえると思いますか。

○リフレクションシート「ひかり」において、以上のような教師としての自分を問うワークを繰り返し実施した。

普段、教師間では、指導法や職務遂行のための実務的な話が多いのではないだろうか。反対に、リフレクションシート「ひかり」は、教師としての在り方や教師としての自分自身を問い、互いの主観をもって教師観を表出し合うこととなった。アンケートにおいて、B先生は「普段、授業、業務におわれている中で、ふと教育の原点にもどることができる投げかけで、大変刺激になりました。」という感想をくださった。

3. 5. 2. 互いの授業観を問う

【2018.10.3リフレクションシート「ひかり」NO.4
より抜粋】

あなたが授業をする上で大切にされていることは、どんなことですか。授業をもたれていない先生におきましては、子どもとともにいる際に大切にされていることをお書きいただけるとうれしいです。

以下、先生方からの回答の一部を抜粋する。

S先生：常に児童のリアクションを見て、自分の話し方、説明、例示等、うまくいっているのかを考えている。そうしながら、その場のひらめきを大切にしている。

N先生：子どもの様子を見ながら、また実態にあわせながら、音楽の技能を目ざすところを変えられ

るようにしています。うまくいなくても笑顔で授業を進められるといいのですが…（中学の時はダメでした。）

○授業をする上で大切にしていることは、教師によって異なる。そこには、教育観や子ども観が色濃く表れる。実際の先生方の回答には、それぞれ異なる授業への想いが綴られていた。また、N先生の「中学（中学校勤務）の時はダメでした。」というような、自分の中でうまくいかない部分が綴られることも少なくなかった。自分にとっての弱みも自然のうちに表出されることとなった。結果的に、リフレクションシート「ひかり」は、同僚性の向上に対してもアプローチする形になったのではないかと考えている。S先生（50代 男性）はアンケートに対し「教員それぞれの主観を感じることができ同僚性が高まったと思います。」と回答してくださった。

3. 6. インタビュー ～教師との対話～

フィードバックシート「言葉の力」、ビデオリフレクション、リフレクションシート「ひかり」で展開し始めた生成的・対話的スパイラル（Dialectical Spiral）をより実りあるものへと、そこで起きている教師間の学びをより深化させるために、かわりの深い先生方へのインタビューを実施した。ここでは、音声で記録したK先生（30代女性）のインタビュー内容を綴ることを通して、K先生と私の教育観、そこに産まれた対話の価値について考察してみたい。

3. 6. 1. 実践者としての私の変化～教師としての在り方～

K先生 : でも大関先生も変わられましたよね。なんとなくですけど、全部知っているわけではないですけど、最初にお会いした時となんかだんだん、こう感じが、私の受け取り方かもしれないですけど。でも、慣れてきたこともあるのかも。

大関 : どんなふうにですか

K先生 : 最初はすごく……。なんて言うのかな。緊張されていたのもあると思うんですけど。今は、すごくいろんなものを何でもこう、受け入れる。やわらかい感じがします。普段からそうなのかもしれないで

すけど。

K先生は、私の変化を見取っていた。気をつかってか「最初はすごく……。なんて言うかな」と、はっきりと言葉にはしない。視点を変えて「今は、すごくいろんなものを何でもこう、受け入れる。」と話してくれた。K先生は「受け入れる」という変化後の姿を肯定的に語っている。K先生にとっては、「受け入れる」ことや「やわらかい感じ」は教師にとって大切なこととして価値付けられているようである。そう考えると、出会った時すでに、K先生の中には、「受け入れなさを抱える私という教師の姿」と、「受け入れることを肯定的に捉えるK先生」という「ことなり」が産まれていたのだろう。出会いから一年半が過ぎたこの時、止まっていた「教師としての在り方」の対話が、インタビューの中で動き出す。教師とはどう在るべきなのか、答えを導き出すための対話ではない。あくまでK先生と私の自然なやりとりの中で、互いの教育観が交差する。そんな対話であった。

3. 6. 2. 子どもたちに対する畏敬の念

K先生 : なんか、いつも自分はいいのかなあって常に思ってますね。なんか、ほんと、前おっしゃってたけど、自分は正しくないと思ってるのはすごく感じてて、ほんとに、なんか、今彼らといてなんかすごい楽しいけども、いつ何があっても、というかちょっとした危機感はいつももちながら、なんか、なんていうのかな、安心してではないけど、やっぱりちょっとそこには、何が起きてもっていう、なんか、ありますね。

さっきのはまずかったかなあと思いながら。でもよかったです。彼らと2年間過ごせて。

K先生は「…自分は正しくないと思ってるのはすごく感じてて…」と語る。「正しくない」という想いはどうして産まれるのか。「さっきのはまずかったかなあと思いながら」日々、子どもたちと接しているK先生。子どもを想い接するが、自分の行為や言葉、在り方はそれでよかったのかと、K先生は常に「危機感」をもっている。その想いの奥には、子

どもに対する敬いや畏れの念があるのではないだろうか。子どもの存在自体に対し畏敬の念を抱き、「正しくない」のではないかと自分に問う。それは、自らの教師としての在り方を振り返り続けることでもある。まさに、繰り返される省察の中で子どもと向き合う教師の姿がそこにあった。

3. 6. 3. K先生からの問い～「教」と「育」の間で～

大関 : K先生の中で、変化というか、もしくは、なんか、こうやってみようかなとか。なにか。

K先生 : あ、大関先生のやっているのを見て？ああ…。そうだなあ。ビデオはとれないけど…。変化ね。変化ね。う～ん、そうだなあ、そっかあ、変化ねえ、変化ねえ、あ、でも、やさしい気持ちになりました。わかんないけど、なんか穏やかな雰囲気を見て、やさしくなった気がします。

たぶん、前はもっとがらがん言ってたのに、ねえ。

ちょっと真面目にもなりました。もうちょっと、私、ふざけるほうで笑かして、なんか、笑ってればいいやっていうのもあったけど、あ、もうちょっと勉強しなきゃと思いました。

わかんないですね。自分のことだとほんとに。

でも、そう、前にね、「十歳の子に送る言葉」って、たまに朝読んでたんですけど、なんか、私の言葉だけじゃなくて、今までこういう人がこうやってやってきたんだよ。っていう言葉もすごく伝えたいなと、彼らに思ってきて、本でね、いろいろな立場の方を、いろんな出会いは、いろんな刺激になるなあって思いました。

大関 : あれは今年、あれですか。

K先生 : そうです。読書週間に、私も本読もうって思って、本屋さんに行った時に、目についてたので。伝えたいなあと思った時に伝えられるのが一番いいんだろうなって思いました。

大関 : K先生の子どもたちを見る目が温かいと

いう感想が・・・。

K先生 : おばあちゃんみたいな感覚だと思います。親戚のおばさんみたいな気持ちになります。子どもはね、大人同士はあれですけど。子どもはね、なんか、なんていうのかな、わかんないけど、温かい目でみているのかなあ、わからないですね。でも、おもしろいですね。常におもしろい。いつも違いますもんね。365日いつも違うし、おもしろいですね。一緒に学んでいる感じもします。・・・

・・・予想外なこといっぱい言ったりしますもんね。でもそこに、穏やかに反応しようとしている自分もいて、どんなびっくりなことを言っても、あっそれ想定内みたいに返す時もあれば、やたら驚くようなことを、ね、わざと言う時もあるし、人によって違うのかなあ。う～ん、そういうやりとりを楽しんでいるのかもしれない。子どもという時間は楽しい。「は」って言っちゃだめですね。なんか、作んなきゃいけないとか、そういうのよりずっとやっぱり、学校にいても、教室にいたりとか、こう時間が幸せだなあって思います。そういう時間が多からそうになっちゃうのかもしれないですけどね。

上のK先生の言葉の中で、とりわけ印象に残ったところ。

「…そういうやりとりを楽しんでいるのかもしれない。子どもという時間は楽しい。『は』って言っちゃだめですね。なんか、作んなきゃいけない、(でも)そういうのより…こう時間が幸せだなあって思います。…」

実践研究は、今はないものを生み出そうとする営みであると考え。しかし、K先生はそのような次元では生きていないように思う。「子どもという時間は楽しい」という時の「時間」と、実践研究における「時間」とは異なるのだと思う。子どもという時間、それは子どもと一っしょに「生きている時間」であり、ことさら子どもを成長させようとする時間ではないように思う。「教育」という言葉をあえて

「教」と「育」に分けるならば、実践研究の時間は「教」の時間、「子どもという時間」は「育」の時間、といえるかもしれない。さらに言えば、「対話」を「教」の時間の中での営みとして考えるか、「育」の時間の中での営みとして考えるか「どうなのでしょう か？」とK先生は潜在的に問いかけているように思 う。

インタビューの中の「…私、ふざけるほうで笑か して、なんか、笑ってればいいやっていうのもあっ た…」『十歳の子に送る言葉』って…今までこうい う人がこうやってやってきたんだよ。って言葉もす ごく伝えたいなと…」という言葉も、「育」の「時間」 の中での「営み」として捉えたと、より深くその意 味が理解できるのではないだろうか。私自身は、「教」 を「育」にしていきたい、あるいは「教」と「育」 のバランスをとりたい。そう思って実践を重ねてき た。「教える」というよりも、子どもに委ね、子ど もから出発し、授業者と子どもたち自身が、授業を、自分を「育んでいく」そんな教育実践を目指してき た。

しかし、それでも、私とK先生との対話には、「教」 的立場の私と「育」的想いをもつK先生との生成的・ 対話的スパイラル、想いの交差が生まれていること を感じた。

それらの対話は、「子どもという時間」の意味と は何なのか、改めて私自身の教師としての在り方を 問う、そんな対話となった。

4. おわりにかえて～主観と主観のゆるやかな交差～

以上が、本実践におけるフィードバックシート「言 葉の力」、リフレクションシート「ひかり」、ビデオ リフレクション、インタビューによる間主観的アプ ローチである。

教師間の対話を促す間主観的アプローチは、私と 教師の間、教師と教師の間に、主観による想いの表 出を大切にした対話を産むこととなった。そこで産 まれた対話は、主観の「ことなり」を感じるという 言葉にならない対話から、言葉による直接的な対話、 時間を越えつながら対話、場所を超え続く対話など、 様々な形をとることとなった。これらの対話は、精 神的にも、物理的にも、「ゆるやかな」ものだった。 主観と主観が「ゆるやか」に交差する。そんな「ゆ るやかな」対話がM小学校にはあった。それは、 間主観的アプローチが、何か科学的・客観的な結論

を導き出すことを求めているがゆえに、対話をよ り互いの想いを込めた「ゆたかな」ものに育んでいっ た結果であると考え。対話の中心には、常に「子 どもの学びの姿」と「教師の学びの姿」があった。 それらを対象化することなく、そこに生きるものとし て、その存在の生を切り離すことなく語り、意味 や価値を見出そうとしたことが、生成的・対話的ス パイラルを産み出すことにつながったと考える。

本実践は、客観的にも主観的にも捉えがたい子ど もたちの学びの姿を、教師たちの中で間主観的に価 値付け、語り合うことを目指した。本実践報告も同 様に、子どもの学びの姿、教師の言葉、教師間の対 話を綴り、その意味や価値について考察を重ねた。 そこに、教師たちの「ゆたかな」学び、教師たちの 観ている世界が立ち現れてくることを目指して。

最後に、本実践報告自体が、筆者と読者の対話の 触媒としてはたらく、間主観的アプローチとなるこ とを願ってやまない。

尚、本稿で報告した実践は全て大関健一が上三川 町立明治南小学校において行ったものであり、本論 中の「私」は基本的に大関を指す。しかしまた、大 関の実践全体についての、さらなる意味付けについ ては、大関、青柳の間の対話の中で行われ、また一 部の記述は青柳が担当していることをお断りしてお きたい。

引用文献

- 青柳宏 (2010) .「言語活動の充実」のために:L.S. ヴィ
ゴツキーの言語発達論に則して. (『宇都宮大学
教育学部紀要』第60号 第1部)
- 秋田喜代美 (2007). 授業研究と談話分析 放送大
学教育振興会
- Brock Bahler (2016) . Childlike Peace in Merleau-
Ponty and Levinas : Intersubjectivity as
Dialectical Spiral LEXINGTON BOOKS
- 宮沢賢治 (1980). 銀河鉄道の夜 新修 宮沢賢治
全集 筑摩書房
- 中田基昭 (1996). 教育の現象学－授業を育む子ど
もたち 川島書店
- 大関健一・青柳宏 (2018) . 教師間の対話を促す間
主観的アプローチ:子どもたちが育む授業の「ゆ
たかさ」を語ることで. (『宇都宮大学教育学部
教育実践紀要』第5号

佐伯胖 (2017). 「子どもがケアする世界」をケアする—保育における「二人称的アプローチ」入門—ミネルヴァ書房

ショーン、ドナルド・A. (2007). 省察的实践とは何か 鳳書房

中央教育審議会、今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）文部科学省（2006.7.11）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm

中央教育審議会、チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）文部科学省（2015.12.21） http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm

ヴィゴツキー、L.S. (2001). 新訳 思考と言語. 新読書社

*冒頭に記したように、今回、私（大関）は宇都宮大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻（教職大学院）の「教育実践プロジェクト」として、上三川町立明治南小学校において実践させていただきました。本実践に際して、上三川町立明治南小学校校長・荒川幸広先生をはじめ、諸先生方には、大変温かく迎え入れていただき、学び多き一年半を過ごすことができました。また、授業が学びの「ゆたかさ」に満ちたものであると気付かせてくれたのは、他でもない明治南小学校の子どもたちでした。

中でも、今年度、多くの時間を共に過ごした4年生の子どもたちと、実践に対し多大な御協力をいただいた担任である神田純子先生には、子どもたちと先生のかかわり、その日々の姿から、多くの教えをいただきました。明治南小学校のために、何かお役に立てることはないかと努力した「教育実践プロジェクト」でしたが、振り返ってみると、私自身が、教師としての自分の在り方を見つめ直した一年半であったように思います。

教師としての「ゆたかな」学びを産んでくださった荒川幸広校長先生、神田純子先生、諸先生方、子どもたちに、心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

平成31年3月26日 受理

Intersubjective Approach for the Dialogue between Teachers (part 2)

Kenichi OZEKI, Hiroshi AOYAGI