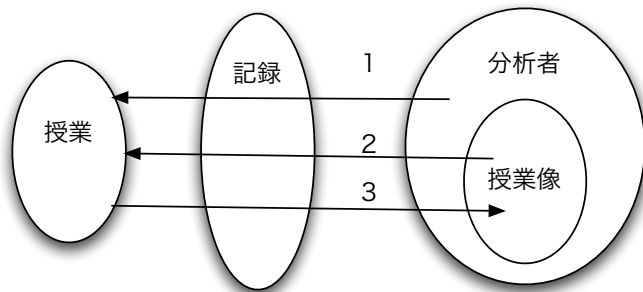


授業記録との対話

—授業記録を深く読むための3段階—

1 授業記録を読むことの重層性



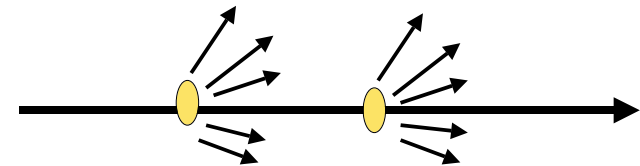
- (1) 分析者（わたし）は、記録をとおして授業で起こったことを知る。
- (2) 自らの授業像に照らし合わせながら、授業で起こったことをとらえる。
- (3) 授業記録から読み取ったものにもとづいて、自らの授業像を豊かにする。

2 授業記録を深く読むためには（1）

- 自らと関わらせて記録を読む
 - ・視点をもつ
 - ・記録をすらすらと読まない
 - ・シミュレーションをする
 - ・問いを立てる

- ・前提としての共感的理解

- 視点をもつ
 - ・記録のどこに着目して何を汲み取るかを意識
 - ・自分自身の授業観、授業像が反映
 - ・どのように授業をとらえようとしているのか、その立場を表明
- 記録をすらすらと読まない
 - ・あえて、「つかえながら」読む
 - ・何度も読み返したり、後戻りしたり、
 - ・前のことと関連付けながら後を読んだり
- シミュレーションをする
 - ・自分が授業者だったら
 - ・自分が子どもだったら
- ・授業展開の別の可能性



- 問いを立てる
 - ・おや、あれ、なんで？
- 前提としての共感的理解
 - 「自分ならこうする」
 - 「ここではこうすべきであった」
 - 行き過ぎると、押し付けに

授業者の、ねらい、願い
 授業観、教材観、価値観
 子どもの発言の背後
 価値の追求と実現の過程としての授業

3 授業記録を深く読むためには(2)

- 他者との対話を通して読みを深める
 - ・対話の意味
 - ・視点の相対化
 - ・対話の前提
 - ・異質性と同質性のはざまの関係
 - ・授業に対する見解は、自己をさらすこと

(未定稿)

授業記録の読み方(1) —自らを関わらせて記録を読む—

柴田 好章

(名古屋大学大学院教育発達科学研究科助教授 教育方法学)

※ 本稿は、2003年9月6日に、開催された社会科の初志をつらぬく会東海研究部の研究会に柴田が提案した資料にもとづく。

1. はじめに

授業とは、シナリオのある計画的な営みであるともいえるし、その時、その場によって、多様な姿をみせる即興的な営みであるともいえる。毎日数えきれない授業が、特別なこととしてではなく、ごく当たり前のように、日常的に繰り返されている。いっぽう、あらためて指摘するまでもなく、授業は、一回性のものであり、まったく同じ営みは他には一つもない。そのとき、その場の多様な要因と、それらの関連のあり方が大きく左右される複雑な事象である。さらに、同じ授業を見た場合にも、見る者ごとに多様な意味がもたらされるものである。

授業を記録するとは、記録する対象として授業を意識的にとらえ、「残す」ということである。浮かんでは消える授業のサイクルのある一点において、時間の軸を止めて、その授業のもつ意味をじっくりと検討、吟味することを可能

にするという点に、記録の本質はあるといえよう。

筆者は、自身の研究活動を遂行するために、また授業や教育への理解を深めるために、授業記録からさまざまなことを学んできた実感している。あるときは、そうしようと思ったわけではないのに、何度も考えながら記録を読んでいるうちに、気づいたときには、授業のある場面の発言が頭に深くきざまられるようになっていたこともある。記録とは、単に後で参照可能な形式に「残す」という意味にとどまらず、それを読み、そこから何かをつかんだ者に対しては、授業や教育に対する新たな見方という貴重な財産を「残す」という意味を持っているのではなからうか。

本稿では、このような授業記録を読むという行為が有している意味について考えてみたい。特に、読み手が何らかをつかむために、自らと深く関わらせながら記録を読むための方途について論じたい。

2. 授業記録を読むことの意味の3段階

授業記録を読むという行為は重層的な構造を有している。筆者は、その行為の意味を、次の3つの段階としてとらえられるのではないかと考えている。

(1) 記録をとおして授業で起こったことを知る。

(2) 自らの授業像に照らし合わせながら、授業で起こったことをとらえる。

(3) 授業記録から読み取ったものにもとづいて、自らの授業像を豊かにする。

まず、(1)の段階は、記録をとおして授業で起こったことを知る段階である。だれが、いつ、どのようなことを言ったのか、それに対して、どのような反応がなされたのか。授業記録は、時間の経過にしたがって、授業で起こったことを記されている。それを読むことの第一歩は、当然ながら、授業で起こったことを知るということである。

次に、(2)の段階は、(1)のように授業で起こったことを知るだけにとどまらず、自らの授業像に照らし合わせながら、授業で起こったことをとらえる段階である。すなわち、記録を通して読み取った授業に対して、何らかの感想をもったり、判断を行ったりする段階である。

たとえば、「この授業は平凡だ」というような印象を持ったとすれば、それは「授業とはこういうものだ」という自分の中にある常識の範疇に含まれるものとして、その授業を受け取ったことだといえる。あるいは、「この授業(あるいは、この発言)は、たいへんすばらしい」というような印象をもったとすれば、それは「授業とはこうあるべきだ」という規範や、「授業とはこうありたい」という理想からみて、それに近い状況が生起しているという判断がある

といえる。逆に、「よくなかった」と感じた場合は、その反対のことが起きているといえる。

このように、(2)の段階とは、自らの授業観ないしは授業像、すなわち、授業とはこういうものだ、あるいは授業とはこうあるべきだ、こうあって欲しいというようなイメージと対照させて、記録から読み取った授業をとらえる段階である。

さらに、(3)の段階とは、授業記録から読み取ったものにもとづいて、自らの授業像を豊かにする段階である。すなわち、授業記録を読むことが、読み手にとって新たな気付きや発見をもたらす段階である。たとえば、「このようにところにも学ぶということの意味があるのだ」、「こうしたことも子どもの成長のきっかけになっているのだ」ということに気付くことは、子どもの発達やそれをもたらす授業の新しい可能性を発見したことになる。それは、それまでもっていた授業像に修正を迫るものであり、より豊かな授業像へと授業記録を読む者を成長させることに資する。

ただし、同時に、これは安定していた状況を打ち破るものでもあり、当人にとっては、不安定な状況に追い込まれることにもなる。わかっていたはずの授業、わかっていたはずの子どもが、実は自分の知らなかった別のところで、実はこんなに意味があったのかと思い知らされることもある。自分にとっての成長の契機であることには違いないが、同時に大きな危機として実感させられることもありうる。

しかし、その危機を乗り越え、自らの授業観を不断に更新していくことが、われわれ教育に携わる者の使命であり、また、大きな喜びでもあると思う。

ところで、この3段階とは、1つずつ段階を経ながら次の段階へと進むというものでもない。実際の授業記録を読むという行為には、これらが重なりあいながら行われる。したがって、段階ではなく層と読んだほうが適切かもしれない。しかし、(1)から(3)にいくにしたがって、より深く自己と関わらせて授業記録を読むことが行われることになり、その方向性を強調するために、ここでは、段階ということばで呼ぶこととした。

3. 授業記録を深く読むためには

それでは、授業記録を実際に読むにあたって、自らを関わらせながら深く読むためにはどうしたらよいのだろうか。すなわち、(1)の段階の読みから(2)や(3)のように読みを深めていくためには、どうするのがよいだろうか。

<視点をもつ>

まずは、漫然と記録を眺めるのではなく、視点をもって読むことを提案したい。視点をもつとは、記録のどこに着目して何を汲み取るかを意識することである。それによって、漫然と読んでいただけでは見えてこなかったことも、見えてくる。

このようにいったとしても、どのように視点を見つければいいのかが問題になる。それについては後述するが、書物等で得た知識や他者の意見などを参考にすることはあったとしても、視点を持つということは本来的には自分自身でしかなしえないことである。他人が授業をどうみているかも気になることでもあり、そこから学ぶこともあるだろうが、最終的には自分の問題意識次第ということになる。

したがって、設定した視点には、読み手である自分自身の授業観、授業像が反映することにもなる。ある意味では、自分がどのように授業をとらえようとしているのか、その立場を表明したものが、授業記録を読む視点(授業分析の視点)であるといえよう。

<記録をすらすらと読まない>

それでは、自分なりの視点をつかむためには、どうしたらよいのだろうか。とくに、(3)の段階というのは、あらかじめもっていた視点ではなく、自分が記録を読む中で導きだした視点が生かされる段階ともいえる。

このためには、記録を「すらすらと」読まないということを提案したい。「つかえながら」読むのである。何度も読み返したり、後戻りしたり、前のことと関連付けながら後を読んだりすることである。

授業の流れは必ずしも一方向ではなく、複数の流れが混在したり、行きつ戻りつしたりすることがある。もちろん、そうした流れを理解するためにも、記録を「すらすら」とは読んではいられない。しかしそれでも、記録は時間の経過に従って出来事が順序よく並んでいるのであるから、読もうと思えば、前から順々に読めなくはない。

ここで強調したいことは、読もうと思えば順々に読めるところを、あえて「つかえながら」、記録と対話するように読むということである。

<シミュレーションをする>

より具体的な読み方として、シミュレーションをしながら読むという方法を提案したい。例えば教師がある発問を行ったとする。そこで、すぐに記録の先を見ずに、どんな答えがでるだろうかを予測するのである。自分が子どもだったら、あるいは自分が知っている子どもを想定しながら、あの子だったら、と考えると、より具体的になる。ある子どもの発言や様子に対して、自分が授業

者だったら、どのように対応するだろうかを考える。こうすることは、子どもや授業者の意図をより深く読み取ったり、意外性を発見したりすることにつながっていく。

また、こうしたシミュレーションは、授業展開の別の可能性を探ることにもなる。記録、すなわちすでに行われた授業とは、現実には生じた授業展開の過程である。その意味では、授業が辿った筋道は唯一であり、それは事実として記録されるのである。しかし、現実の授業とは、あらかじめ起こるべきと予見されいたことが、必然的に起こっているわけではない。判断の連続であり、偶然的な要因にも影響を受ける。子どもの多様な意見、授業者の意思決定によって、分岐した別の筋道がありうる。すなわち、記録された事実はあくまでも固定された事実であるには違いないのであるが、場合によっては他の筋道があり得たかもしれない。授業の中で、特に重要となる判断の分かれ目となる場面で、子どもの発言をどう位置づけるのか、拾うのか流すのか、どんな情報をどのように提示するか、など、「授業者の出」について検討することによって、別の授業展開の可能性を探ることができる。

<問いを立てる>

さらに、問いを立てることは、深く関わらせながら記録を読むことになる。「なんでこんな発言がでてくるのか?」、「この発言の意図は何だろうか?」などと、自問自答してみることである。まずは、「おや?」、「あれ?」、「なぜ?」、という、素朴なひっかかりが問いのもとになる。このような心の動きを意識的にとらえ直すことによって、自分の視点が自覚され、さらに発展した問いを導きだしていくことができる。

<前提としての共感的な理解>

以上、自らを関わらせながら深く読むということについて論じてきたのであるが、前提として、行われた授業に対する共感的な理解の重要性を指摘しておきたい。自分が授業者の立場で記録を読むと、「自分ならこうする」「ここではこうすべきであった」ということが頭に浮かぶ。これは、上でみてきたように、自らを関わらせた読みであり、段階としては(2)の、自らの授業像に照らし合わせながら、授業で起こったことをとらえるというものである。しかし、<その授業>の意味をとらえられず、一方的な押し付けになってしまうこともある。「こうすべきなのに、この授業はそうっていない」と、断定的に切り捨ててしまい、そこから先を考えないのである。授業記録を読む意味は、そこで止まってしまい、広がりを持たなくなる。このようなことに落ち入らないためには、まずは、(1)の記録をとおして授業で起こったことを知ると

いう段階で、謙虚に起こった事実には学ぼうという姿勢が大切である。授業者が、<その授業>でねらいとしていたものはなにか、どんな願いがこめられているのか、その背後にはどんな授業観、教材観、価値観があるのか。子どもの発言の背後には、どんなことがあるのだろうか。授業の過程で、どのような価値が追求され、どう実現されようとしているのか。まずは、共感的にくその授業>を理解しようという前提が重要である。