

# 中学校教師の授業力向上に関する考察

## — 羅生門的アプローチによる討議を通じた授業観の変容 —

川田 英之  
(附属坂出中学校)

762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

### A Study on Improving Teaching Skills of Junior High School Teachers: Transformation of Class View Through Discussion by Rashomon Approach

Hideyuki Kawata

*Sakaide junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

**要 旨** 羅生門的アプローチによる授業討議を通して、中学校教師の授業観の変容が起こることが確認できた。特に、授業場面における実際の子どもの姿で語る意識が向上し、教師の鑑識眼の向上と授業力向上に寄与する可能性を指摘した。

**キーワード** 羅生門的アプローチ 工学的アプローチ 授業討議 授業観の変容 鑑識眼

#### 1 はじめに

本稿は、中学校における授業討議に、羅生門的アプローチを導入する効果、とりわけ、教師の授業観の変容にもたらす効果について検証するものである。

「主体的・対話的で深い学び」としての子ども中心の学習観が教育現場に定着した一方、実際の授業が子ども中心に変わったとは言い難い現状もある。その要因の一つに、教師の固定化された授業観、教師観、教育観がある<sup>1</sup>。

令和4年5月の改正教育職員免許法の成立により、教員免許更新制が廃止となり、新たな研修制度が導入された。今後、各学校あるいは自治体レベルでの研修や自主研修の場で、授業研究、授業参観と併せた授業討議が多く行われると予想される。教師の固定化された授業観、教師観、教育観のままでは、授業討議を重ねても、授業力の向上に多くは期待できないだろう。一方、教師の授業観の変容に資する授業討議であれば、研修の場が有意義となり、授業力の向上につながると考えられる。

本稿では、中学校の授業討議の場における教師の語

りに着目する。羅生門的アプローチによる授業討議が、教師の語りにも変容をもたらし、授業観の変容につながることを検証する。また、教師視点から子ども視点への授業観の変容が、より創造的で協働的な授業を促し、「主体的・対話的で深い学び」の実現につながる可能性についても検証する。

#### 2 羅生門的アプローチと工学的アプローチ

羅生門的アプローチは、1974年、「カリキュラム開発における国際セミナー」において、イリノイ大学教授J. M. Atkinによって言及された。Atkinは、羅生門的アプローチを工学的アプローチと対比する形で、次のように説明する<sup>2</sup>。

工学的アプローチは、最初に一般目標が設定され、次に具体的な特殊目標に分節化され、テスト等の測定可能な行動目標に定式化される。そして、それらの目標を実現するための教材が作成され、それをを用いた学習活動が試みられ、行動目標に照らすことで学習者の行動が評価され、それによってカリキュラムそのものが評価される。一方、羅生門的アプローチは、最初に

一般目標を立てるところまでは同じだが、それを直ちに特殊目標に分節化するのではなく、「専門家としての教師」としての経験と技術、技能を生かして、目標の実現を図る「創造的な教授活動」が行われる。教材の作成や活用もこの中に含まれる。そして、この教授活動によって学習者に何が引き起こされたかをできる限り多様な視点からできる限り詳しく叙述し、それによって一般目標がどこまで実現されたかを判断し、カリキュラム開発へフィードバックしていく。教師の即興的な働きかけや活動を重視した教授・学習過程であり、多様な視点からの「目標にとらわれない評価」を重視する<sup>3</sup>。その背景にあるのは、「カリキュラムの評価においては、意図された結果だけでなく、意図されていなかった効果、あるいは、気づかれもしていない効果、いわば副次的効果が、時には重大な教育的意義を持ちうる、という考え方」<sup>4</sup>である。

### 3 羅生門的アプローチの先行研究

姫野（2001）は、熟練教師である武田常夫の授業実践を分析し、武田の授業設計は、教材解釈をもとにして発問などの授業展開が作成されていること、実際の教授・学習過程においても、教材の価値を追究し即興的な教授行動を行うカリキュラム開発が行われていることから、羅生門的アプローチを発展させたカリキュラム開発の手続きを明らかにしている<sup>5</sup>。小野沢（2005）は、総合的な学習の時間における実践を分析し、総合的な学習においては、教科教育同様の教師主導の工学的アプローチはなじまず、羅生門的アプローチを導入することにより、教師の評価観の転換を図る必要性について論じている<sup>6</sup>。木村（2006）は、生活科の教科特性を明らかにする中で、子どもの全人的理解の必然性を明らかにし、これまでの教員実践研究の実情と「仮説検証型」としての工学的アプローチの限界を述べ、羅生門的アプローチの手法と校内研修の在り方について提案している<sup>7</sup>。芳賀・石川（2009）は、道徳授業における子どもの価値認識のプロセスとそれを支える教師のスタンスや発問の在り方を授業逐語記録に基づき分析・考察し、「授業のなかで生起する事象を目標にとらわれずに意味づけしようとする」羅生門的アプローチの指向する授業研究の在り方について論じている<sup>8</sup>。園部（2017）は、K. Sawyerの論考をカリキュラム開発の視点から読み解き、羅生門的アプローチとしての即興に着目し、「計画（構造）と即興のバランスを保つことによって、より創造的で協働的

な学習を促すことが可能になる」としている<sup>9</sup>。

こうした先行研究はあるが、羅生門的アプローチに関する研究は少なく、これまで行われてきたカリキュラム開発や授業研究が、計画—実行—評価に主眼を置く工学的アプローチ中心であったことが伺える。また、総合的な学習や生活科、道徳科等での実践分析はあるが、教科学習の分析は少ない。教科の学習には、教えるべき教科内容があり、工学的アプローチが教科指導には、より効率的、効果的であると一般的に認識されているためであろう。

### 4 授業討議における羅生門的アプローチ導入の意義

授業研究や授業討議を行う目的は、教師の力量形成にある。教師の力量とは、「子どもを育てる力」であり、子どもが育ったかどうかは、実際の子どもの姿を見取り、その姿をもとに語るしかない。授業研究とは、本来子どもの学びのありようについて語り、それをもとに改善していくものである。しかし、特に教科内容のある教科指導において、「目標に準拠した評価」「指導と評価の一体化」という観点で授業について語る際には、「子どもが育ったかどうか」が発問や支援といった教師のはたらきかけやテストの到達度といった結果に矮小化してしまう。「この教材でこの教授方法を駆使すれば、この知識・技能が身につくであろう」といった、子ども不在の実践研究が語られがちになる。こうした、工学的アプローチ観による教師の指導のあり方こそ改善されるべきであろう。

教科指導も含む授業討議に、羅生門的アプローチを導入する意義を3点述べる。

第1に「教師が子どもに教える」という教師のスタンスに対する意識の転換である。圧倒的な知識を持つ教師が未熟な子どもを教え導くのが授業であるという考えは今だ根強くある。「主体的」といいつつ、教師は意識的、また無意識的に子どもをコントロールしようとする。羅生門的アプローチは、「子どもを見る」「子どもの姿で語る」ことを軸とする。教師が子どもに意識を向けるようになる。もちろん、教育は意図的な営みで、特に教科学習では教えるべき教科内容があり、教師は教えるべきことは教えなければならない。しかし、子どもの姿を捉えていくことで、「即興とカリキュラムで定められた構造（計画）とを効果的に組み合わせながら実践を進めていける教師」「創造的な教師」<sup>10</sup>による「統制された即興」<sup>11</sup>が生み出されていく。

第2に、教師の鑑識眼<sup>12</sup>が培われることである。目標の到達に囚われすぎると、目標への準拠は目標による拘束となり、授業の中に生ずる豊かな意味を掘り起こし、味わおうとする鑑識眼が失われてしまう。羅生門的アプローチは、授業の中で生起している事象をできる限り詳しく見取り、そこに含まれる可能性を多様な視点から見いだそうとする。その過程で、教師の鑑識眼が養われていく。

第3に、カリキュラム開発における可能性を広げることである。授業の中で、子どもたちが主体的に学ぶ姿が見えたとする。しかし、その姿は、教師のはたらきかけによるものとは限らない。教師のはたらきかけのみに注目していくと、作成されたカリキュラムと実際の授業実践との乖離を生む可能性がある。子どもの主体的な姿は、たまたま様々な要素がうまくかみ合ったものかもしれないし、教師も子どもも思ってもみなかった事柄に触発されたからかも知れない。そうした学びの姿がなぜ生まれたのか、どういう指導の考え方があったからなのかが明らかになっていけば、子どもたちが主体的に学ぶ姿が、様々な場面で生まれていくであろう。この視点をもつことは、新たなカリキュラム開発につながっていく。

## 5 香川大学教育学部附属坂出中学校における羅生門的アプローチ導入による授業討議の変容

### (1) 羅生門的アプローチ導入前

香川大学教育学部附属坂出中学校（以下、附坂中）は、大学の附属校ということもあり、研究校として位置付けられている。2014年からは、ナラティブ・アプローチ<sup>13</sup>に基づく「ものがたり」の授業づくりをテーマに掲げ、教員が入れ替わりながらも「ものがたり」の授業、カリキュラム研究が継続されている。

筆者は令和4年4月に副校長として赴任した。子どもたちの個の「ものがたり」としての学びを重要視している以上、授業討議においては、本来、子どもたちの姿を基に語り合うべきはずのところ、「『ものがたり』の授業をどうつくるのか」といった教師中心の視点による工学的アプローチで討議が進んでいることに違和感を感じた。

ここで取り上げるのは、ある研究授業の授業討議の一部である。

〔実施日時〕 令和4年5月30日（月）

〔実施授業〕 「走れメロス」（国語）

〔授業者〕 A教諭

授業討議には、A教諭の他、異教科の教諭6名、筆者、外部指導者として香川大学教授1名、本校OB1名が参加している（下線筆者）。

- ① 授業の最初に大きな紙を使って、「人質」と「走れメロス」の比較をやったと思うんですけど、あれを行うことで、子どもたちの思考が広がったと思うんですけど、あれは計算内なのか、それとも、深まりはそこまで予想していなかったのか？（B教諭）
- ② 私の発問というか指示がいかなかったんですけど、シラーから走れメロスに書き換えられたところとか、加えられたところを考えたところで、走れメロスにおける役割を考えてほしいと思ってたんですけど、違いをなかなか見つけにくかったというのと、これからどうしようと考えとったんですけど、はい。（A教諭）
- ③ 昨年より進化してよかったと思うんですけど、昨年とは、学年の違いもあるのかなと思ったりしたんですけど、先生の願い、この単元を行うことで、何気ない登場人物にも意味があると言うことを感じさせる。それで、比較させるという所に、先生がねらう、ここここがこんなだから意味があるんだという、もし出てきてほしいものがあつたら、教えてください。（C教諭）
- ④ 気づいているところは、出てほしいところは出たのですが、発表したときに、「人質」は「忠僕」、「走れメロス」は「セリヌンティウスの弟子」で、書いている所を見つけるのではなくて、こう書き換わっているからこういう効果があると言ってほしかったんですけど、間違い探してみたいな所になって、なんで書き換えたのか、走れメロスではこう書き換えられていて、このような効果が生まれるっていうところまで出てほしかったんですけど、そこまで全然出てなくて、表にまとめさせることで、より発表の時も、これがこうなると違いを出すだけになってしまって、私もそこをどう突っ込んでいったら良いのか分からなかったりとか、はい、だからもう少し思考を、考えをしないといけないなと思いました。（A教諭）
- ⑤ 私も最初のところで聞きたいことがあります。「走れメロス」のほうでは「間に合う、間に合わぬは問題でないのだ」と問うところが出てきて、先ほどの先生が取り出したかった所というのはわかりました。「なぜこう変えた？」ってときに、子どもが「走ることが大事」と返答したのですが、あれは正解なんじゃないか？もし不十分であれば、先生がさっきおっしゃっていた書き換えの効果みないなところ、どういった発言が、生徒から出ればよかったと考えているかについて



教えていただきたいんです。(C教諭)

- ⑥ 正解というよりは、ここに着目して、「間に合う、間に合わぬは問題でない」っていうふうに、今までは日没を意識して走っていたメロスが、日没を関係なく、フィロストラトスの場面で出てたと思うんですけど、「ああ日が沈む、どんどん沈む」それ以降に、フィロストラトスからセリヌンティウスが待ってるって聞いて、「日がまだ沈まぬ」という発言が出たので、ここからこの生徒が言ってること「走るのが大切」そういうのを読み取れたのは、良かったと思います。(A教諭)
- ⑦ 変容…最後(犬が)蹴飛ばされたやつ、あれ面白いなと思ったんですけど、あの意見が出てきたとき、先生がねらう「全ての登場人物に意味がある」という先生のねらうところではあるんですか？(C教諭)
- ⑧ 全ての登場人物、今回登場人物やったんですけど、設定されている場面には必ず意味があるというふうに見たのであれば、私は意味があるかなと思います。ただやっぱり最後のほうに○さんとか「いらぬ」と見ている人がいるとか、他のキャラクターとか、例えば山賊は別のもので代用できるとか、そう考えている者もいるので、それが出たということは、やっぱり全部の登場人物という目では読めてないんだなというのが、振り返ってみて分かりました。(A教諭)

下線部は工学的アプローチによる発言であると、筆者が判断した部分である。①では、「子どもたちの思考が広がった」と感じたことを教師が予想していたかどうか尋ね、②で授業者は、「自分の指示が悪く、思い通りではなかった」と答えている。③では、教師のねらいについての質問に対し、④で授業者が「生徒がこのような発言をしてほしかったがそうはならず、混乱した」と答えている。⑤では、生徒から出た発言が正解だったのか、またどんな発言を教師が欲しかったのかと尋ね、⑥で授業者が「そう読み取れたのは良かった」と答えている。⑦では、生徒の発言が教師のねらいどおりだったかどうかを尋ね、⑧で授業者が「意味がある」つまり、意図通りであったが、他の生徒から読めていないような発言があったのが意図と反していたと答えている。

授業討議は、57分間行われた。内、質疑応答は29分間あり、「参観者の質問→授業者の返答」という19回のやりとりがあった。内容は、教師の意図やねらいについて8回、教具について4回、授業や単元の流れについて3回、教授法について3回、生徒の思考につい

て1回であった。生徒の思考についてのやりとりは、次の部分である(下線筆者)。

- ③④ ○さん(生徒)は、忠僕だったらお前には関係ないと思うけど、セリヌンティウスの弟子だったら説得力があるみたいな発言をしたのですが。(C教諭)
- ③⑤ それもハテナっばいですね。○さんは何の弟子やと思っているのですか？ハテナ。(D教諭)
- ③⑥ セリヌンティウスの弟子というのは言っていたので、たぶんそこは理解は。自分のっていついたの。(C教諭)
- ③⑦ 自分の忠僕と言っていたので、自分が待たせている人の弟子に言われると、説得力があると。あんまりそこもきちんと押さえられていなかったので、忠僕と弟子という言葉だけが出とって、誰のというのが出てないので。(A教諭)

③④で、生徒の発言に注目した質問が出たが、③⑤③⑥とその生徒が「理解していたかどうか」の発言が続き、③⑦で授業者が、自分の指導ができていなかったと答えて終わっている。

授業討議の発言は、教師のしかけやかかわりに関することが中心であり、教師中心の授業観の根強さが見て取れた。また、教師は、子どもの発言を捉えようとはしているが(実際、抽出生徒を設定して教師は参観している)、発言等の表面的な部分しか見ておらず、その子どもの発言の背景、なぜその発言が生まれたのか、対話等の相互のかかわり等を見ようとする意識が低いことも伺えた。

こうした教師の意識の背景にあるのは、研究の視点が「単元における『授業者のねがい』の設定」「『自己にひきつけた語り』を生み出すためのしかけ」(①問いを自分のものにするためのしかけ、②他者と語り合うためのしかけ)であり、「教師がどうしかけるのか」といった教師の視点からの授業づくりが中心であったことも関係している。

## (2) 羅生門的アプローチの導入

筆者は、仮説検証型としての工学的アプローチの限界と羅生門的アプローチの提案、そして「まず子どもありき」であり、「子どもの姿を出し合って、その背景について語る」ことの重要性について話した。また、「しかけ」に意識を向けすぎると、教師中心の授業になりかねず、子どもたち一人一人の「ものがたり」を大切にする前提のはずが、多くの子どもの学びを取りこぼしかねないことの危惧についても話した。

後期の研究授業前には、授業討議のあり方について、研究部長から、以下のような修正の提案が示された。

抽出生徒を担当していた先生だけでなく、すべての先生が1人の生徒の姿で語る。

●授業者のしかけに対して生徒の姿は？

例)・授業者のこの発言で生徒は～になっていた。

・生徒はこの場面で～な姿を見せていた。

・～な姿を生徒が見せたのはなぜだろう？

後期研究授業における授業討議では、子ども中心の研究、研究授業討議を実現するために、生徒の見取り記録を取り、その記録をもとに、背景や子ども同士の関わりについて、多面的・多角的に話し合うようになっていった。

### (3) 羅生門的アプローチ導入後

次は、後期研究授業の3回目(11月)に行われた、E教諭の授業後の授業討議の一部である。

〔実施日時〕令和4年11月30日(水)

〔実施授業〕「オオカミを見る目」(国語)

〔授業者〕 E教諭

授業討議には、E教諭の他、異教科の教諭5名、筆者、他校の国語科教員2名が参加している(下線筆者)。

③⑩ タブレットはあの時間にあのタイミングで出す予定だったのか。即興なのか。(筆者)

③⑪ 即興です。○さん(生徒)が「調べたい」って言ったけん、「じゃ調べる？」って言って、思ったような意見が出なかったので、作っていたイエローストーン(の資料)を配ったんですけど、あれも出そうかどうかめっちゃ悩んで、このままいったら結論に行かなくなって思ったので、最後は配ることにしました。なので、配ってよかったかなって、ちょっと思います。(E教諭)

③⑫ 指導案を変えた。「どこに入れるか」は成功したとみんな言ってたけど、タブレットはどうだったか。見てどうだったかを話すと勉強になる。(筆者)

③⑬ タブレットの出したタイミングについて、よく生徒が「こうしてみたい」って言った時に「あるよ」って出したらいいよねって聞いたことがあったんですけど、まさにあれやなって。先生から「調べ学習です」って言うんでなくて、調べたいという声で、みんなも「調べよう」ってなったから、具体的になったというか、新たな事実を基に語れていたから、少し、前まで

と違った状態でまた語り直せたから、よかったなって思いました。○さんになるんですけど、○さんとかだと、まず調べようとキーワードが特に示されてなかったから、まず何て打つてとところに時間がかかってたり、最終的に何かのページは開いたんですけど、それが○さんにとって考えていく上で、必要な情報を調べとったかなというのは、そこだけを見るとどうだったかな?という感じではありました。(F教諭)

③⑭ 必要な情報は○さんは調べたい情報はあったかなと感じました。調べたのですが、最初から最後まで主張が変わらなかった所を見ると、そんなにタブレットが機能したかという、あそこに関してはそんな感じ。他に何か新しい展開があったかなと思いました。(G教諭)

③⑮ 新しい情報が入ると拡散する。もしこの状況を想定しているのであれば、欲しい情報を与えるとか。(思考が)めっちゃくちゃストップしていたので。タブレットの後で、先生が出すか出さんか迷った資料は、出したあと○さんとかは考えていて。(H教諭)

③⑯ 家庭科でも結構調べたりするのですか?(G教諭)

③⑰ 自分で好きなように調べるよりは、キーワードとか言ってやってそこから調べていくという。(H教諭)

③⑱ タブレットで調べたいっていうのはすごくよくて、調べたとことにアクセスできた班は「うお～」と言いながら調べていた。調べられなかった班は、ヨーロッパのオオカミでなくて、世界のオオカミについて調べていて、あいまいなことを調べている印象を受けたんですけど、共有とかではどんな文章を入れるか。(A教諭)

③⑲ 最後文章出すかどうか迷ったって言ってたじゃないですか。それをどう生徒から感じましたか?(筆者)

③⑳ 8班は出てきたとき「どうするどうする」ってなって、「必要ない」って言うてるのに「必要」ということで、ゆさぶりという形にはなっていたと思います。最後の最後に出して良かったかなと思います。(G教諭)

③㉑ 昨日(のクラス)は半分半分くらいだったので、早めに出したんですけど、今日は「載せない」人たちが少なかったから、「載ってるで」って言ったなら沈むかなって思って、出さずにいこうかなって思ったんですけど、ヨーロッパじゃなくてアメリカだから「アメリカや」ってなったらヨーロッパのでないので、どうしようかなって思ったけど、結局出しました。(E教諭)

③㉒ みんなヨーロッパのことを調べていた。アメリカでなくて。(G教諭)

③㉓ それも言ってほしかった。「アメリカの例はいらん」と言ってくれたら「お～」となったと思うけど。(E教諭)

③㉔ でも発表してくれた人で「まとめの前にこれがあ

たら」って言ってたけど、あれも私は想定してなかった意見でしたよ。(筆者)

下線部は羅生門的アプローチによる発言であると、筆者が判断した部分である。③⑩で、指導案には示されていないかった、子どもたちにタブレットで調べさせた学習が、授業者による即興の指示だったかどうか尋ね、③⑪で授業者が、子どもが情報を欲しそうに判断したゆえの即興だったこと、あわせて、その後の学習で追加資料を配ったことも迷った末でのことであったと答えている。③⑫では、参観者がタブレットで調べさせたタイミングは生徒の思考の流れ上よかったと思いつつも、必要な情報を子どもたちが得られたかどうかについては疑問だと見たことを話し、③⑬⑭で、別の参観者がそれぞれ見た子どもの様子から同調している。③⑮では、調べたい情報が得られた班では意味があったが、調べられなかった班の混乱について参観者が話している。③⑯で、その後の学習で資料を出したことの是非(③⑰で授業者が迷ったと発言したこと)について尋ね、③⑱で、参観者が生徒の様子から良かったように見えたと話している。また、③⑲で、「タブレットで調べていたヨーロッパの情報と後で出したアメリカの資料とは違うのでは」という参観者の疑問に対し、③⑳で授業者が、それも生徒の思考の深まりのための一つのねらいだったことを明かしている。

この討議の場面では、一つの話題で15回のやりとりがつながり、内容が深まっている様子が見て取れた。また、次のようなやりとりも見られた(下線筆者)。

- ⑲ (指導案と発問を替えたことについて) よかったなと思いました。あそこで火がついたなという感じがして、具体で話をするので新しく見えてくるところがあるんだなという。勉強になりました。(G教諭)
- ⑳ 私もそこ聞きたかったんですけど、指導案でいうと「3」でやること、予定にしとったやないですか。一個だけのカードを出して教科書でさそうと思ってたけど、ここでいきなり出したなって思ったんですよ。それはなぜ?そこ大事やと思うんですよ。即興の部分。(筆者)
- ㉑ 盛り上がると思って。(E教諭)
- ㉒ どうしてここで盛り上がると思ったのですか?(筆者)
- ㉓ 指導案のようにすると、空中戦になるなと思ったので、教科書にかえらなって思って、教科書にかえるんだしたらここに入れるっていうほうにした方が教科書

を見るなって思って、早く出しました。カードはなくていいなって思いました。(E教諭)

・・・・中略・・・・

- ㉔ (前略) 授業の内容は、○先生がおっしゃってた「入れるとしたらどこ」の問いのところが、ぱっと見てたら「早いな」って感じがしたんですけど、そこから盛り上がりだしたんで、「これでいけるんや」って思いながら。もうちょっと○(生徒)の意見を聞きたいなって思いながら、あそこから火が付いたのは間違いないので、「早めにいくのもありなんやなって」思いました。あと社会科もけっこう対立軸でやるんですけど、何のために必要なか不必要なかっていう目的というのがある方がいいのかない方がいいのか、どっちなんかなって思っていて、それはたぶん、「より分かりやすい文章にするために」っていう枕詞がつくと、おそらく議論は「より分かりやすい文章にするために」みたいな読者視点で言い出すと思うんで、ある意味視点ははっきりするんで、しやすくなるんだなという気がしています。ただ、いろんな意見を出したい、悩みたいっていうのがあるんだしたら、何も出さない方がいいんな視点からの意見が出るので、その方がいいんだろうな。ただ、何も視点なしで、目的なしでやっちゃうと、議論が薄くなりがちなので、この薄くなりちなのをどうすべきか自分でも結構悩んでいるところで、E先生を見せてもらって、早めに問いに移ることでねらっている方向に行くこともあるんだなって見ていて思いました。その点勉強になりました。来週僕は、枕詞を出して視点をはっきりさせてやろうと思っているので、どうなるか。ありがとうございました。(I教諭)

下線部は、㉔の「火がついた」発言から始まった、授業全体の転換点、時間の流れに沿った子どもの思考の転換ポイントを捉えている語りの部分である。㉔では、I教諭が、「子どもに火が付いた」発問の意味を自分なりに捉え、自分の授業とつなげながら思考し、発言している様子が伺える。

授業には、子どもの思考の流れや停滞、深まりがあり、それは指導案等では決して捉えられず、授業を実際に見ることでしか学ぶことができない。子どもの姿から、学びの質の転換点を捉えていくことが、それぞれの教師の授業づくりにおける質の変化を捉える感覚の共有につながる。

授業討議は、47分間行われた。内、質疑応答は39分間あり、参観者の質問や授業者の返答も併せて42回のやりとりがあった。内容は、教師の意図やねらいにつ



いて2回、授業や単元の流れについて3回、教授法について1回であった。羅生門的アプローチ導入前の討議と比較すると、次のような違いが顕著であった。

- ・ 参観者が見取った具体的な子どもの姿をもとに多面的な視点から質疑応答が行われている。授業の中の一人の子どもの発言がどのように変化したか、深まっていったか、停滞したかについて語ることで、一人一人の学びの出来事が、実際の子どもの姿から捉えられている。
- ・ 討議における一人の発言が長い。
- ・ 参観者（質問）→授業者（応答）というやりとりではなく、参観者A（質問）→授業者（応答）→参観者B（応答）→参観者C（応答）というように、一つの話題が連鎖してつながっている。結果、話題に対する内容が深まっている。
- ・ 参観者が授業者を詰問するのではなく、ともに聞き合い、考え合おうとする受容的雰囲気です。

#### (4) 授業討議に外部から参加した教師の感想

他校から参加していた国語科教師2名に、授業討議後、筆者がインタビューを行った。2名は、別の研究校（Z中）の授業参観および討議への参加経験がある。附坂中の研究内容等については予備知識も無い状態で、当日に授業と授業討議に飛び入りで参加している。以下、インタビューの記録である（下線筆者）。

〔日時〕 令和4年11月30日（水）

〔場所〕 附坂中学校長室

〔参加者〕 J 教諭（公立中学校在籍）

K 教諭（公立小学校在籍）

筆者（インタビュアー）

筆者：お二人はZ中（研究校）の授業討議に参加されたそうですが、本校の授業討議との違いはありましたか。

J：Z中は、恐ろしかったですね。

K：すごく恐ろしかったです。今日の坂出さんは、小学校もそうですけど、今の現職教育みたいな討議会だったんです。Z中は各教科それぞれに時間が30分くらいあって、前半は教科の本年度のねらいみたいなのがスライドで出ましたね。出て、ねらっていたぶん、「今日これ授業しましたよ」っていうので、そこから「今日授業どうでしたか」って、いろんな教科から質問がぶわっと出るというか。

J：生徒の姿というよりも、研究に対しての意見が多かったなという感じです。Z中は。

K：本年度の各教科の研究のねらいに、本時の指導案が合っているかどうか、生徒の目指すべき姿になっているかどうか、資料は適切だったかとか。

J：そういう所への意見とか突っ込みが多くて、今日（附坂中）は、生徒の姿をみんなが語るというような形だったので、そこが大きな差かな。

筆者：（在籍の）小学校もこんな形なのですか。

K：そうです。

筆者：（在籍の）中学校はどうですか。

J：研究というのがあまりずどんと無い感じですが、あるけど「そこにいかに沿っているか」というよりは、「生徒の様子がこうやった」の方が多い。あと先生のスキルの話もよく出る感じです。

筆者：どちらがいいかどうかは分からないんですけど、どちらがいいですか（笑）。

K：私は、坂出のほうが。抽出。気になる子がおるんですよ、教科で。小学校も「クラスで気になる子がいるので見ていてください」というのをお願いしたりするんですけど、似てるなあと思いつつ見させてもらったんですけど、Z中は、置いてけぼりな感じがしませんか。

J：（Z中は、）研究はすごいこだわってやってるんだなあっていうのはすごく分かったんですけど、そこに生徒がついていかなかったら意味が無いから、やっぱり生徒がねらいに対して、どのくらい考えてとかどう変わってとかという所を見ないと。しかも、（Z中は、授業を）1時間で3教科見たり、2教科見たりしてたから、正直子どもをあまり見る時間がなかったというか、慣れていたらそれでもできるかも知れないんですけど、（私は）できなかった。だから、先生が用意しているものとか、そういう所に注目するしかなかった。1時間見るっていうほうが分かるかなと思いました。そうですね、新鮮ではありましたが（笑）。

K：すごい忙しかったイメージしかなくて、Z中は。見た時は。

筆者：子どもを見てないんですね。子ども不在の討議だった。授業の進め方みたいな討議だったと。

K：そうですね。研究の主題の説明とかがあるじゃないですか。「この言葉はどういう意味？」とか、言葉尻を突いていくような感じだったので、ものすごく言葉に気を遣うなみたいな印象しかなくて。

筆者：授業者はどうだったの。

K：どうでしょうね。若い方もけっこう。いや、若い

方少なかったですかね。保体の先生がお若いくらいで、あとは40代くらいでしたかね。

筆者：けっこう私は、授業後の討議って大事だと思っているんです。研究のやり方も大事なんやけど。勉強になりました。ありがとうございました。

K：いやいや。外から参加するんだったら絶対こっちの方がいい。

下線部は、J教諭、K教諭がZ中の授業討議の様子についての印象を語っている部分である。羅生門的アプローチによる討議を始める前の附坂中の姿と重なる部分もあるが、研究校が往々にして陥りやすい「こうなってはいけない」という討議の姿でもある。

第1に、「授業討議は、授業者だけでなく、参加している全ての教師が学ぶ場である」という意識が希薄な点である。この意識が無いと、討議は批判的になり、授業者や授業に対する批評中心で行われることになる。

第2に、「授業で起こった事実に基づかない議論が幅をきかせる」点である。そうした授業討議では、自ずと授業方法や教師の発問、指示の是非が話題の中心となる。授業がどう行われたかに関係なく、参加者の知識や経験から、それぞれの持論が展開されることが多い。授業は子どもの学びを深めるために行われるものであるのに、子ども不在の「発問はどうか、どう指導するか」「授業は、研究のねらいや方向性に沿っていたか」といった、工学的アプローチ中心の討議が行われがちになる。

授業討議は、目の前で行われた授業における子どもの姿一個々の子どものどこで学びが生まれたのか、または生まれなかったのかという事実一を基に語られるべきであり、教師の指導の有り様や指導は、そうした語りの中で浮かび上がってくるものである。授業を参観した全員が、何をどう見たかを語り合い、聞き合い、考えることでのみ、子どもの見方や学びの在り方は、深めていけるものである。

## 6 教師の授業観の変容

附坂中の令和4年度後期研究授業は、令和4年11月9日（水）から令和5年2月15日（水）の期間に全8回、15本の授業と15回の授業討議が行われた。附坂中の全教師の他に、公立学校等、外部からのべ38名の参加があった。

後期研究授業終了後、附坂中の教師を対象にアン

ケートを実施した。結果は、資料1～3のとおりである（有効回答14人、複数回答有）。

資料1「『研究授業（参観）』『授業討議』に臨む意識は前期研究従業と比べて変わったか」については、14人全員が「変わった」と回答した。自由記述では、「方法や授業の流れについてだけでなく、生徒に何がどう影響を与えたのかという視点で発言、考えながら参加するようになった」「授業参観の際に、一人の生徒の50分間のドラマを見ている感覚。その生徒はなぜ、この時目の色を変えて活動にのめりこんだのか。一方、なぜこの生徒は熱中できなかったのか。子どもを主語にした参観・討議のなかで、活動や問いの有効性について考えることができた」等、子どもの視点で参観し、その思考や背景を見取ろうとする意識への変化が主な理由として挙げられている。資料2「授業討議を通して、自分の授業への考え方が変わる部分（授業観の変容）はあったか」については、「あった」が11人、「なかった」が2人、「どちらともいえない」が1人という結果であった。自由記述では、「一人一人を焦点化した討議を聞く中で、停滞したり火が付いたり様々な生徒の姿が50分の中でもたくさんあることに気づかされた。そこから、より一人一人の声を聞きたい、考えを知りたいと思うようになった」等、個や個の背景の見取りについての変容や、「これまでの授業の中で、自分は、学びが深まる種をたくさん見逃しているのだらうと思った。逆に、生徒から発せられる気づきや考えをうまく拾えるようになると、可能性が広がると思った。一人一人の学びの跡をしっかりと見れる手立てを考えていきたいと思った」等、個や個の背景の見取りからの授業づくりの視点の変容が主な理由として挙げられていた。「なかった」「どちらともいえない」の自由記述を見ると、既に子ども中心に授業をつくる意識をもっていた教師の意見であり、羅生門的アプローチ自体に否定的ではないことが伺えた。資料3「授業討議を通して、自分の授業力の向上につながる場所はあったか」については、14人全員が「あった」と回答していた。自由記述を見ると、「学びに向かうようになった瞬間や、逆に停滞した姿を見せているのはなぜか、この生徒にはこれまでにどんな生活経験や文脈があったのかを考えることは、自分の授業作りにも役だった」「やはり、授業中に生徒一人一人の発言や反応をこと細かに見取することは難しい。他の先生方から詳細を聞くことで、新たな気づきがあり、自身の授業改善に活かされた」等、討議の中での他の教師の子



## 資料1 教師アンケート①

### ●「研究授業（参観）」「授業討議」に臨む意識は前期研究従業と比べて変わったか

<変わった> 14人

- ・今まで授業参観で先生のかかわり、いろいろなグループの活動を見るために歩き回ることが多かったが、“個”を見る観点から、研究授業は一人の児童・生徒をじっくり見るようになった。討議も「その子がどうだったか」や「先生がこうしたが、その子は～だった。自分なら…」と考えるようになり、先生の手立て中心から、子どものこと中心で質疑するようになったと思う。
- ・これまでは授業者の発問の仕方、題材の切り口など、授業者に焦点化して授業を見ていたが、一人の生徒の姿を追い続けようとするようになった。参観している際に、一切授業者の方を向かなくなった。
- ・子どもの1時間での変容を見取ろうと、一人にじっくり関われるようになったから。
- ・方法や授業の流れについてだけでなく、生徒に何がどう影響を与えたのかという視点で発言、考えながら参加するようになった。
- ・今までは教師の発言やしかけを見ていましたが、今回は生徒の姿を意識して見ることができました。自分が授業するときには気づけないような生徒の発言やアクションが見られてよかったです。
- ・子どもを中心に授業を見るようになった。
- ・研究授業を参観する際に、生徒全員の平均値でなく、個々の変容に目を向けるようになった。つまり、これまでは「全体の理解度はどれくらい（何人）だろう」や「分かっていない子どもは、どれくらい（何人）だろう」という視点だったが、「生徒Aは教師のしかけによって、何を感じ、どのように変容していくのだろう」という視点になった。
- ・他教科については、よく分からない部分があったり、単元の中でもその1時間しか見ていないので、いまいちつかめないことが今までは多かったが、その時の子どもの姿に注目することはできる。また、専門的な知識がなくても、子どもの姿を伝えたり、そこから感じたことを伝えたりすることは自分にもできると思った。その視点で授業参観をすると、今までよりも自分にとっての気づきや学びも大きくなったと思う（生かせる）。
- ・以前は（公立の時も含めて）指導案を中心に授業を見たり質問したりしていたように感じる。討議の際も、主語は基本的に授業者。「先生がねらった通りだったか」「先生としてはこの発言はOKか」など。今では、授業参観の際に、一人の生徒の50分間のドラマを見ている感覚（例えとして適切かは分かりませんが）。その生徒はなぜ、この時目の色を変えて活動にのめりこんだのか。一方、なぜこの生徒は熱中できなかったのか。子どもを主語にした参観・討議のなかで、活動や問いの有効性について考えることができた。
- ・以前よりも、生徒一人一人の反応や変化を見ようとする意識が強くなった。討議に入る前に、「なぜこの子はこんな発言・反応をしたのか」を自分で考えるようになった。授業を見る視点が増えて嬉しい。
- ・今までよりも、生徒を見る、語りを聞くことへの意識が高まった。
- ・授業を漠然と見ていて盛り上がったらいいい授業！というイメージだったが、生徒が一喜一憂するような姿がより意識的に見えるようになり、自分の授業の考えるヒントをもらえた。
- ・前期の研究授業では、過去の研究冊子や指導案ばかりを見ていました。考えていたのも、授業の流ればかりです。後期では、条件をそろえたり教具を選択する時に、生徒の反応や出そうな意見を考えるように変わりました。また、振り返りを以前よりもよく確認するようになりました。そのうち、他教科の先生方の視点が気になるように変化していったのを覚えています。

## 資料2 教師アンケート②

### ●授業討議を通して、自分の授業への考え方が変わる部分（授業観の変容）はあったか

<あった> 11人

#### ●個や個の背景の見取り 4人

- ・一人一人を焦点化した討議を聞く中で、停滞したり火が付いたり様々な生徒の姿が50分の中でもたくさんあることに気づかされた。そこから、より一人一人の声を聞きたい、考えを知りたいと思うようになった。
- ・平均値的な視点では、自分の授業を分析する際にも、全体がぼやっとしていた。理由は、+1と-1でも平均は0、+10と-10でも平均は0、つまり個の様子が分からない。それが、個の変容についてピンポイントで分かったとき、自己の改善点が明確になった。（これは時に残酷であると感じた。なぜなら、この改善点は、容易に解決するものではなかったからである。）また、羅生門的アプローチを行うには、単に子どもの振り返りのみを観察するだけでなく、子どもの発話、表情、しぐさ、感情等も観察しなければいけないと感じた。
- ・今までは、授業全体の流れを重視していた（指導案通りにスムーズに流れるか等）。この1年を通して、生徒一人一人の関心や思考に寄り添うことの大切さを感じている。まだまだ不安もあるが、今は生徒たちがこだわるところなら立ち止まってみたいと思う。
- ・これまでいろんな子の反応を見ていたが、一人or一班の子をずーっと見るようになったから。

#### ●個や個の背景の見取りからの授業づくりの視点 7人

- ・発問やしかけが生徒の思考に合ってなかった時と合っていた時の生徒のリアクションや意欲の違いがけっこう分かって、自分が授業するときも生徒のリアクションで「うまくいってない？」と分かるようになってきました。
- ・（前）学級全体の思考の把握→単元構成、授業展開を考える→学びが広く浅いものになってしまう。（後）抽出生徒の思考と題材の本質に迫れる問いに絞って授業を組み立てる。
- ・教師のねがいやゴールがより具体的になったと思う。今までも授業づくりの中でねがいは考えていたが、後期研究授業を通して、子どもの姿をイメージしながら授業づくりに臨むことができたように感じる。（余談になりますが、「子どもの姿で語る」という話が夏頃集会で出ていたので、9月の実習で国語の実習生にもこの視点で授業を参観するよう伝えました。視点を与えなかったときの討議の話題の中心は“時間配分”。視点を与えた際の討議では、発問の仕方や活動の有効性が話題となり、実習生にとってもこの視点は効果的であると考えました。）
- ・各班で行われている対話の内容を聞き、生徒の声をつないで全体の学びにしていく意識ができるようになった。
- ・これまでの授業の中で、自分は、学びが深まる種をたくさん見逃しているのだろうと思った。逆に、生徒から発せられる気づきや考えをうまく拾えるようになると、可能性が広がると思った。一人一人の学びの跡をしっかり見れる手立てを考えていきたいと思った。
- ・生徒主体の授業を考えるようになった。そのために単元構成や授業の組み立て方などをより意識するようになった（大切さが分かった）。
- ・生徒の思考の過程に沿った指摘は大いに参考になりました。また、自分で意識していても喋りすぎているという指摘もあり、自分が言いたい言葉をどう生徒の口から発言させるかを今も考えています。

#### ●その他 3人

- ・それぞれの教科の手法、流し方、しかけ、熱量など、参考になることがたくさんあったから。
- ・勉強になる、参考になる意見が多々あった。

<なかった> 2人

- ・自分の授業に対する考え方（授業観）自体は変わっていないと思う。
- ・生徒の姿や思考の見取り方は変わらない。自分の授業では一人の子だけをずーっと見るわけではなく、全員の子の様子を見ざるをえないから、生徒の様子は把握しきれないと思う。

<どちらともいえない> 1人

- ・授業は子どもたちと一緒に作っていくという根本自体は変わらなかったが、先生方の意見を聞いて、良いと思ったことは取り入れようとした。

### 資料3 教師アンケート③

#### ●授業討議を通して、自分の授業力の向上につながる場所はあったか

<あった> 14人

- ・他の先生方の発問の仕方や、生徒の新たな発見があり、それを自分の授業に生かすことができたから。
- ・学びに向かうようになった瞬間や、逆に停滞した姿を見せているのはなぜか、この生徒にはこれまでにどんな生活経験や文脈があったのかを考えることは、自分の授業作りにも役だった。
- ・授業作りをする視点の変容があった。
- ・生徒をよく見ることの大切さを改めて感じました。生徒が発言しない、盛り上がっていないときは、何か原因があると考えようになってきました。
- ・勉強になる、参考になる意見が多々あった。
- ・学級全体だけでなく、特に抽出生徒の思考に注目し、問いを立てる方法。
- ・授業討議の中でも、②の視点（個の見取りのこと－筆者注）でアドバイスをいただくことができ、自分のできたこと、できていなかったことが、より明確になった。また、②の内容（個の見取りのこと－筆者注）から、「結果（振り返りに記述や試験の点数）」に重点を置くのではなく、「過程（どのように学んでいるのか）」を重視していかなければならないと感じた。
- ・先生方のお話から、今まで見えていなかったことが見えてきたり、新たな発見がたくさんあったりに見える世界が広がったので、授業を実践する前までの思考はレベルアップしたと思う。授業を進めるスキルはまだまだ十分身に付けられていないので、今後挑戦しながら伸ばしていきたい。
- ・今までも授業討議に参加して学ぶことはたくさんありましたが、どちらかというと方法（技？テクニック）。二項対立、ネームプレートを使うなど。後期研究授業では子どもの姿から授業を検討することで、「自分だったら」どう問うか、どのように活動を設定するか考えることができ、授業を自分ごととして見つめ直すことができたように思います。
- ・やはり、授業中に生徒一人一人の発言や反応をこと細かに見取ることは難しい。他の先生方から詳細を聞くことで、新たな気づきがあり、自身の授業改善に活かした。
- ・生徒の細かな反応まで討議することで、しかけやファシリの重要性がよりわかったから。
- ・授業の時に生徒の様子を見ながらクラスによって少し流れ方を変えるようなことが少しは意識できるようになった。
- ・他教科だから関係ないではなく、自分の教科がよくなるために真似できるところをやってみたいと思った（感情を動かす工夫など）。
- ・自分の反省点は、公立でずっと当たり前にやっていたことで、それはただの教え込みと変わらないことだったと感じました。生徒が考える授業が附属で出来るようになりたいと感じています。

どもの見取りを聞くことで、自身の授業力向上につながる意識をもったことが伺えた。

#### 7 まとめ

本稿の目的は、授業討議に羅生門的アプローチを導入する効果、とりわけ、教師の授業観の変容にもたらす効果について検証することである。検証の結果、授業討議に臨む意識や討議の場での発言が変わることで、教師の授業観の変容が起ることが確認できた。特に、授業においては、子どもに着目すること、授業討議においては、子どもの姿を通して授業を語ることへ

と、教師の意識が変化した。今後の教師の鑑識眼の向上と授業力向上に寄与する可能性があることも指摘できる。

教師は生涯学び続けなければならず、校内研修を始めとした授業研究や授業討議は、教師の授業力向上に重要な役割をもっている。授業研究、授業討議に参加する全ての教師が、実際の子どもの姿で語る意識をもてば、授業に対する意識も変わってくる。授業討議で子どもの姿を語るには、子どもの事実を捉えようという意識で授業を見なければならぬ。参観する教師が、授業者の授業をよく見る責任を引き受けることに



なる。それが子どもを見る目、学びを見る目を養うことになる。教師としての専門性も磨かれるのである。

また、授業討議の場では、参加者それぞれの視点から一人の子どもの多様な姿が語られることになる。参観者が、多様な視点から、何をどう見たかを語る責任を引き受ける機会が増える。結果、授業討議の内容につながりが生まれてくる。授業者と参加者の協働の対話が生まれてくるのである。教師視点から子ども視点への授業観への変容は、より創造的で協働的な授業を促し、「主体的・対話的で深い学び」の実現につながるであろう。

今後の課題として、羅生門的アプローチをより効果的に生かす授業討議を検討していくことが挙げられる。例えば、討議の進め方を変えていくこと等がある。付箋を使った意見交流を中心とした対話型の授業討議形式も広がりつつあるが、授業者の反省、質疑応答、討議・意見交流といった形式的なスタイルによらず、参加者が子供の姿を語り合い、聞き合うことで学びを深めていくことを主眼に、柔軟に授業討議の構成を変更していくことで、学校の質や教師同士の同僚性を向上させていくことができるだろう。

さらには、授業討議における教師の発言の質を向上させていくことも重要となる。授業討議において子どもの姿で語る際には、子どもをどう見たかが、討議を深める上で重要である。子どもの学びにはいろいろなストーリーがあり、それを見取ることなしに表面的な理解だけで語るべきではない。「どの子どもが、どの場面で、どのように語っていたのか、その背景や内面はどのようなのか」という具体的な姿で語り合うことの質の向上が求められる。そのためには、さらに多様な視点からの語りが創出されるような討議となるべきであるという課題が、本研究からは導出されたとも言える。子どもをどう見取るかは、教師の鑑識眼の力量そのものであり、教師の授業観察の力量、授業の力量に直結している。鑑識眼の高い教師同士が語り合う授業討議こそが羅生門的アプローチの根幹であり、教師としての力量形成、ひいては教師集団としての質的向上につながると思う。

尚、鑑識眼の向上に向けた教師同士の共同的な関与のあり方、および鑑識眼の向上の具体、実際の授業力の向上との関連については、筆者の今後の課題としたい。

## 注

- 1 筆者は平成30年4月から令和元年3月まで、香川県教育委員会事務局西部教育事務所に、主任指導主事として勤務した。その間、約60校の小中学校を訪問し、授業や授業討議を参観したが、子ども主体と言いつつも授業者が多かった。授業者と筆者との対話の場でも「この発問がよくなかった」「時間が足りなかった」といった教師視点からの授業論が多く語られていた。「主体的・対話的で深い学び」に至らない要因として、教師の「計画したカリキュラム（学習指導案）をどううまく行うかに教師の主眼が置かれてること」「子どもの思考を見とれてないこと」が大きいと実感した。
- 2 文部省（1975）「カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」大蔵省印刷局
- 3 注2に同じ。49-50頁をもとに筆者が整理した。
- 4 注2に同じ。52頁
- 5 姫野完治（2001）「教授・学習過程におけるカリキュラム開発：武田常夫の授業実践の分析を通して」『大阪大学教育学年報』6，131～140頁
- 6 小野沢美明子（2005）『「総合的な学習の時間」の『工学的アプローチ』批判—『羅生門的アプローチ』を支える評価観転換の必要性—』『教育學雑誌』40巻，33～47頁
- 7 木村吉彦（2006）「子どもの全人理解にもとづく生活科実践研究—研究手法と研修の在り方への提案—」『柏崎市立剣野小学校公開研究会（06'10.26）紀要』
- 8 芳賀雅俊・石川英志（2009）「道徳教育における子どもの価値認識のプロセスに関する分析的研究」『岐阜大学カリキュラム開発研究』26（1），30-41頁
- 9 園部友里恵（2017）「カリキュラム開発における即興性—K.Sawyerの論考を手がかりに—」『三重大学教育学部研究紀要』第68巻，教育科学，197-204頁
- 10 注9に同じ。203頁
- 11 注9に同じ。203頁
- 12 「鑑識眼」については、勝見健史（2011）「小学校教師の『鑑識眼』に関する一考察—熟達教師と若手教師の授業解釈の差異性に着目して—」『学校教育研究』26，60-73頁に詳しい。
- 13 「ナラティブ」にはいろいろな日本語表記があるが、香川大学教育学部附属坂出中学校では、「語る」行為とられた「物語」とに着目し、学びの意味や価値を実感し、自分自身について語ることを通して自己形成を図る学習行為論として、2013年より「ものがたり」と表記している。

本稿執筆にあたり、日々研究を深めている大西正芳研究部長をはじめ、香川大学教育学部附属坂出中学校の先生方に、心より感謝申し上げます。