

鑑識眼の育成に関する一考察

—哲学対話の授業実践を通して—

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 Cultivating Educational Connoisseurship: Through Philosophical Dialogue Classes

Hideyuki Kawata

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

要 旨 哲学対話の実践が、教師の鑑識眼の育成に有効であることを確認した。哲学対話において、子どもを見取り、それを学習に還流する鑑識眼が育成されることで、教科等の協働学習における授業力の向上につながることを期待できる。

キーワード 鑑識眼 哲学対話 協働学習 授業力の向上

1 はじめに

「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、教科学習においても、すぐに答えの出ない課題を他者とともに議論し、考えを深めていく協働学習の授業が展開されるようになった。一方で、実際の授業が、子ども中心に変わったとは言いがたい現状がある。その原因の一つに、教師の固定化された授業観、教師観、教育観がある。「計画したカリキュラムや学習指導案をどううまく行うか」「どう設定した目標に到達させるか」に教師の主眼が置かれると、子どもの思考を十分に見取ることなく、教師主導の授業になってしまうことも多々ある。

本稿では、授業における教師の子どもを見取る力としての鑑識眼に着目する。哲学対話の実践における教師の関わりの様子や授業への意識の変容から、哲学対話が協働学習における教師の鑑識眼の育成に有効性をもつこと、また、教科指導等の協働学習における授業力の向上にもつながることの検証を目的とする。

2 教師の鑑識眼の育成について

鑑識眼 (Educational Connoisseurship) は、アイス

ナーによって提唱された教育評価論で語られる教師の能力であり、子どもたちが見せる複雑で偶然性を潜めた活動の意味や価値を解釈し、臨機応変に適切な指導を行う教師に不可欠な能力とされる¹。優れた授業の技術をいつでも、誰でも適用できるような法則性を明らかにしようとする、ソーンダイクによって創始された科学的アプローチに対し、アイスナーは、授業における児童の経験の質を重視し、授業過程に着目して、そこで「何が起きているか」という意味を明らかにしようとする質的評価の力量が必要視されると主張した。そして、授業において、児童個々人が、文脈によって多様な特質を有することを教師が自覚し、芸術鑑賞やワインの味利きのように児童の経験の質を認識し、多様な質の差異を識別できる技巧をもつことを必要視して「鑑識眼 (Educational Connoisseurship)」と定義した²。

一つの授業は鑑識眼が発揮された教師の見え方の総体であり、優れた鑑識眼をもつ教師は、子どもの姿の意味を即座に解釈し、学びの価値性を高める臨機応変な働きかけを行うことができる。勝見は、アイスナーの質的評価論を包含しつつ、学習に還流させる上で何

をどうみてどう関与するのかという能動的な意図を伴うという意味から、児童・生徒の学習の文脈に参加し、協働的・相談的に関与する教師の役割を「鑑識眼による動的な評価」として定位する³。本研究で取り上げる哲学対話における教師の関わりも、能動的なものであることから、本稿では、勝見の定位に依拠する。

鑑識眼は、授業経験を通して高まるだけでなく、授業研究や授業討議において、優れた鑑識眼をもつ教師と、未熟な教師とが、対話的に語り合うことで共有・継承され、洗練されていく側面が大きい。しかし、近年、教師の大量退職と若年教師の大量採用に伴い、学校現場においてもベテラン教師の専門的な知識や指導技術の伝承が困難となりつつある現状もあることから、専門職として子どもを見取る鑑識眼が養われなまま、教職経験を重ねていく教師が増えたり、そのことで学校の教育力そのものが低下したりすることが危惧される。

そうした状況の中、教師の鑑識眼を醸成するための意図的な支援の方法として3点挙げる。1点目は、ベテラン教師と若年教師とが、時に学校の枠を超え、語り合う場や組織づくりを行うことである⁴。2点目は、教師の子どもを見取る力の育成を意識した研修を運営することで、教師の鑑識眼を高めていくことである⁵。3点目は、教師自身が自らの授業実践を省察し、鑑識眼を高めていく素養を培う機会や取組を設けることである。この内、本研究は、3点目に位置する。哲学対話における教師の関わりと省察に着目し、授業実践を通して、教師が鑑識眼を向上させていることについて考察する。

3 哲学対話による鑑識眼向上の有効性

近年、学校現場で哲学対話の実践が行われ、広がりを見せつつある。例えば、お茶の水女子大附属小学校は、文部科学省から新教科「てつがく」の指定を受け、研究成果を発表している⁶。NHK教育テレビでは、「子どものための哲学」が放送され、NHK for School サイトでも公開されている⁷。国語教科書にも、「『うれしさって何？—哲学対話をしよう—』（教育出版 小6下）や『幸福について』（東京書籍 中3）等、哲学対話を題材とする教材が掲載されている。

「子どものための哲学」を提唱したリップマンによると、哲学対話は、「哲学」を学ぶのではなく、「哲学すること（philosophizing）」、すなわち、問いの答え

を求め続けることを通して、客観的知識に接近すること、さらに、求め続けるための思考力、探究法、探究の態度を習得することを目的とする教育であるとされる⁸。

哲学対話は、「大人になるってどういうこと？」「幸せって何？」といった、答えがすぐには見つからない、答えが一つとは限らない、答えがないかも知れない問いに対し、子どもたちが、思い思いの言葉で対話することによって探究していく。そこには、①知的安全性—一人ひとりが平等に対話する場をつくる—、②知的共感—他者になった自分を想像して言葉を受け止める—、③探究の質を保証する問い—探究（対話的思考）をしながら、深く聴く—といった「主体的・対話的で深い学び」の要諦がある⁹。ファシリテーターとしての教師は、そうした対話が行われるよう、参加者が安心して自由に考えることができる雰囲気や醸成したり、対話がうまく進むようなきっかけを与えたり、それまでの議論の流れをまとめたり、ときには参加者と同じような意見を言ったり、あえて誰かの意見に反論したり、対話を止めてじっくり考えることを促したりといった役割を担う。そこでは、子どもを見取り、子どもの思考の流れに沿って、学習へ還流する教師の有り様—鑑識眼—が大きく問われることになる。

教科学習の指導においても、教師の鑑識眼は求められるが、哲学対話との違いは、学習目標の有無にある。

勝見は、国語科単元学習において、子どもを見取り、それを学習に還流する教師の有り様に着目し、若手教師と比較しつつ、熟達教師A教諭の鑑識眼を明らかにしている¹⁰。同時に、「全てを完璧にこなせる教師」であるA教諭であっても、「学習目標」「評価規準」の前提性があるがゆえに、学びが子ども主体になりづらく、「児童の多様な学びに併走して、教師がいつ、何をみとり、何を還していくのか、について、もがき、揺れる教師の葛藤」「『児童主体の学習の実現』と『国語学力を育てる』ということを乖離させずにいかにして一体化させるか、この点を克服しようと試行錯誤を重ねるA教諭の姿」¹¹について述べる。また、澤田は、教科指導において、教師が「単元の目標を持つことで、どうしても目標からの落差で子どもたちの実態を見てしまう困難」について指摘する¹²。教師が学習指導目標を設定し、その力をつけることをゴールとすると、どうしても学習の道りが単線化されがちになり、個々の学習者の特性、既有知識、理解度、関心の

差異等に応じた主体的な学びから遠ざかってしまう。専門家としての教師が成長するには、普遍的、一般的な授業理論を学ぶことに加え、授業の教室の文脈の中での鑑識眼を向上させることが、一層重要視されるべきであろう。

先に述べたように、哲学対話は、思考力、探究、探究の態度を習得することを目的とする教育であり、そこには、教科学習のような身に付けるべき教科内容は存在しない。また、「答えのない課題」について語り合うが故に、教室の文脈が教師の予想どおりに進むことが少なく、いかようにも展開が変わっていく要素を秘めている¹³。そこでは、子どもの多様な語りから、教師がどこで、何を見取り、何を還すかが、対話の深まりに大きく影響する。子ども主体の学習が展開され易く、教師によるコントロールが行いづらい。教科指導より教師の力量が問われることになることから、教師の鑑識眼の育成が図れる場になると考える。

4 哲学対話の実践

4.1 香川大学教育学部附属坂出中学校の「語り合いの時間」の取組

本研究で対象とする、香川大学教育学部附属坂出中学校（以下、附坂中）は、生徒が共に語り合い、探究する集団に育っていくための土壌づくりを目的とし、令和元年度から、こども哲学を参考に「語り合いの時間」を創設し、実践を続けている。年度による方法の変遷はあるが、概ね、各クラスを数グループに分け、1グループを一人の教師が指導者となり、一つのテーマについての語り合いと振り返りを50分間で構成して実践する取組を、年間数回実践している。

令和2年度末の生徒アンケートでは、90%近い生徒が「語り合いの時間」を楽しんでいると感じており、回数を重ねるごとに「楽しい」と回答する生徒が増える傾向があること、教師側の反省として、語り合うテーマや生徒の状況によっては、活発な語り合いにならないことが報告されている¹⁴。

4.2 研究対象

研究対象は、2023年度「語り合いの時間」の実践である。全校9学級（1学年3学級×3）で、各学級年間3回（3年生は2回）の実践を行った。1学級35名を4グループに分け、生徒が8～9人と教師一人が1時間語り合う。また、同学年の3学級が別日時で実施するため、1回の実施で、一人の教師が、生徒が異なる

状況下で3回程度実践を行うことになる（表1）。テーマは、第1回（4～7月実施）は、教師が設定した実施、第2回（10～11月実施）、第3回（12～1月実施）は、生徒が選択しての実施となった。

表1 「語り合いの時間」の実施方法

1	ねらい
	あらゆる出来事や問題を自分ごととして捉え、自ら考え、語れる生徒の育成
2	実施時期と実施回数
	・1・2年生は前期1回・後期2回の計3回、3年生は前期・後期共に1回の計2回
	・各クラス4つのグループで実施 （例：35名の場合、9人・9人・9人・8人）
	・教員が1名入って一緒に語り合いを行う
3	実施方法
	① 哲学対話（40分）
	・哲学対話のルールと語り合うテーマを確認する
	・お互いに、問い、考え、語り、聞き合うことを意識する
	・発言はコミュニティーボールを使用する
	② 振り返り（10分）
	・振り返り用紙で今日の取り組みや考えの変容を振り返る

尚、各回の実践前後に、教師間で簡単な情報共有を行うことはあるが、授業討議等の省察の場は設けていない。

4.3 分析方法

調査の分析に当たっては、以下の資料から考察した。

- (1) 教師対象の意識調査（アンケート）
 - (2) 抽出教師Aの発話分析（観察・レコーディング）
 - (3) 抽出教師Aへのインタビュー（レコーディング）
- 鑑識眼は、勝見の「熟達教師の鑑識眼の特徴」を参考に¹⁵、以下の7観点で分析した。

- ① 視点の多様性と視野の広さ
- ② 現在の児童を時間軸で意味づける
- ③ 児童のメタをさらに高次にメタ化
- ④ あえて意図的に見守る
- ⑤ 同時並行的・複眼的な見方
- ⑥ 個別化・複雑化の状況下での「寄り添い」
- ⑦ 児童の「わかり」のあり方

(1) では、「語り合いの時間」の全実践終了後、教師（対象15名）にアンケート調査を行い、「語り合いの時間」実践を省察することでの教師の意識の変容について分析した。調査項目は、①「『語り合いの時間』は、自分の専門教科の授業と比べて難しいか」、②

「『語り合いの時間』は楽しいか」、③「前期と後期を比べて、教師（自分）の関わりは変わったか」、④「前期と後期を比べて、鑑識眼は向上したと思うか」の四つである。①②では、「語り合いの時間」と教科指導との教師の意識の違いについて、③では、実践における関わりの変容について、④では、鑑識眼の変容の自覚についての省察である。③④においては、勝見の鑑識眼の分類を基に分析を行った。(2)では、一人の中堅教師A教諭（教職6年目）の実践の発話を分析することで、鑑識眼の向上について検証した。A教諭を対象としたのは、前任校の4年間で、協働学習をほぼ行わず、基本的に「教師が教える」授業実践を行ってきており、附坂中で1年間協働学習に取り組んだが、苦手意識を持っている状態であると自覚していたこと、実践を通して大きな変容が見られたと筆者が判断したことによる。(3)では、実践終了後に、実践の全発話プロトコルを基に、筆者がA教諭にインタビュー調査を行い、鑑識眼の向上について分析した。ここで、授業における生徒と教師の発話をプロトコル化した記録を解釈の対象としたのは、発話のみの情報に限定化した解釈を行うことによって、授業を意味化する根拠が特定化されるため、解釈の着眼点が明確化できること、筆者の恣意性を極力排除できること、の2点の理由による。プロトコルを基に、A教諭の発話部分について、「なぜそのように発言したのか。その根拠は何か」を問うインタビューを行い、自身の実践を省察してもらうことで、解釈的場面における鑑識眼が教師固有の実践的知識と関連して発揮されていたかを考察する手がかりとした。

5 分析結果

5.1 教師全体の省察から

教師アンケートの結果は、資料1～4である。

「『語り合いの時間』は、自分の専門教科の授業と比べて難しいか」（資料1）では、「難しい」3人、「やや難しい」8人と、多くの教師が困難さを感じていた。「自分である程度予想（意見の割合、語り合いの流れ、問い返し等）を立てていても覆されることがほとんど。語り合いの後にはいつも『～した方がよかったな』と後悔が残る」「目の前で起こっている現象を根拠に語る理科の授業に比べると、共通の根拠がないため難しいと感じる」等、子どもの反応等を見取って関わることの難しさを主な理由として挙げており、「語り合いの時間」は、教科の授業よりも、子

もの反応を見取る鑑識眼とその対応の必要性と困難さを教師が感じていた。一方で、「あまり難しくない」と答えた教師4人は、「『答えを出さなくていい』『一緒に悩めばいい』と思うようになって心が楽になった」「生徒と一緒に自分の考えを深められる時間と捉えて、ありのままで時間を過ごしていけるから」等の理由を挙げており、教師が設定したゴールに導こうとするのではなく、「子どもと一緒に考える」姿勢で生徒の文脈に参加し、協働的・相談的に関わろうとしていることが伺えた。

「『語り合いの時間』は楽しいか」（資料2）については、「楽しい」10人、「やや楽しい」4人、「あまり楽しくない」1人、「楽しくない」0人である。「生徒の意見によって流れが変わる。教師の意図から（よい意味で）外れていく」「生徒の当たり前を問いの再設定でゆさぶれた時、やりがいを感じる」等の教師の関わり、「生徒の価値観が見られるから」「自分の発想と違う考えが、よく子どもの中から出てくるから」等の生徒理解を主な理由として挙げている。①の結果と併せると、ほとんどの教師が、「語り合いの時間」の関わりの難しさを感じつつも、実践する中で「子どもを見取る」ことの楽しさと鑑識眼の向上を実感していたことが伺えた。「あまり楽しくない」（1人）の理由としては、「どんな姿が表出すればよいのか分からない」「語り合いという土台にのせなければならぬ」が挙げられており、まだ教師が求める姿に子どもを導こうとする意識が強く、子どもを見取る楽しさにつながっていないと考えられる。

「前期と後期を比べて、教師（自分）のかかわりは変わったか」（資料3）については、「変わった」5人、「やや変わった」7人、「あまり変わっていない」3人、「変わっていない」0人である。鑑識眼に関連すると思われる理由を、「4.3」で示した7観点で分類した結果は、以下のとおりである¹⁶。

①視点の多様性と視野の広さ（1）

・生徒の発言を分析、サビ分けしながら聞き取るようになった。

③児童のメタをさらに高次にメタ化（2）

・生徒の発言を聞いて終わりではなく、その理由や意図等を尋ねるようになった。

・自分の考えを伝えるより、子どもたちに質問することの方が多くなったと思う。

④あえて意図的に見守る（4）

・できるだけ司会進行（教師が進めている感）を減

- らそうと意識している。
- ・相変わらずしゃべりすぎているとは感じる。
- ・あまり入らず、生徒が語り合えるといいと思って変わった。
- ・かかわりすぎはよくないと思っているので。
- ⑤同時並行的・複眼的な見方（１）
 - ・全体の流れや課題を、視覚的に共有しながら進めるようになった。
- ⑦児童の「わかり」のあり方（４）
 - ・参加で関わるようになった。
 - ・生徒の発言を聞いて終わりではなく、その理由や意図等を尋ねるようになった。
 - ・あまり入らず、生徒が語り合えるといいと思って変わった。
 - ・自分の考えを伝えるより、子どもたちに質問することの方が多くなったと思う。

鑑識眼の向上と関わる12個の記述が確認できた。教師自身が、子どもの姿が「見えている」ことによる関わりの変化（また、「見えている」が関わりの変化に至っていないこと）を自覚していることから、「語り合い」の実践が、鑑識眼の向上の機会になっていることが伺えた。

「前期と後期を比べて、鑑識眼は向上したと思うか」（資料４）については、「向上した」２人、「やや向上した」８人、「あまり向上していない」４人、「向上していない」０人、「分からない」１人である。鑑識眼の向上に関連すると思われる理由を、「43」の７観点で分類した結果、以下の21個が確認できた¹⁷。

- ①視点の多様性と視野の広さ（４）
 - ・「言いたいけど言えない」生徒の考えを引き出せるようになった。
 - ・重層的・関係的な解釈は、以前よりもできるようになってきたと感じている。
 - ・価値的な解釈と、物語的な解釈が向上したと思う。
 - ・発言や表情に注目するようになった。
- ②現在の児童を時間軸で意味づける（５）
 - ・個々の物語的な解釈を意識して、子どもたちにかかわるようになったと感じる。
 - ・生徒の今の状況は、誰のどの発言や場の雰囲気になったのかというのを考えるようになった。
 - ・語り合いの生徒の発言の中から、生徒の生活経験や価値観に合わせて問いの内容を考えようと意識はした。

- ・物語的な解釈はしようとしている。
 - ・物語的な解釈が向上したと思う。
 - ③児童のメタをさらに高次にメタ化（３）
 - ・生徒の今の状況は、誰のどの発言や場の雰囲気になったのかというのを考えるようになった。
 - ・発言をメモし、「さっき……と言っていたけど、今の意見についてはどう？」という聞き方や、「考え込んでいる感じだけど、今何を考えていた？」という聞き方をねらうようになった。
 - ・書記役になることで、「さっきはこう言ってなかった？」などの発言はできた。
 - ④あえて意図的に見守る（１）
 - ・より生徒の対話に任せて
 - ⑤同時並行的・複眼的な見方（４）
 - ・個々の物語的な解釈を意識して、子どもたちにかかわるようになったと感じる。
 - ・生徒の今の状況は、誰のどの発言や場の雰囲気になったのかというのを考えるようになった。
 - ・語り合いの生徒の発言の中から、生徒の生活経験や価値観に合わせて問いの内容を考えようと意識はした。
 - ・物語的な解釈はしようとしている。
 - ⑥個別化・複雑化の状況下での「寄り添い」（２）
 - ・発言をメモし、「さっき……と言っていたけど、今の意見についてはどう？」という聞き方や、「考え込んでいる感じだけど、今何を考えていた？」という聞き方をねらうようになった。
 - ・書記役になることで、「さっきはこう言ってなかった？」などの発言はできた。
 - ⑦児童の「わかり」のあり方（２）
 - ・発言をメモし、「さっき……と言っていたけど、今の意見についてはどう？」という聞き方や、「考え込んでいる感じだけど、今何を考えていた？」という聞き方をねらうようになった。
 - ・書記役になることで、「さっきはこう言ってなかった？」などの発言はできた。
- また、「あまり向上していない」「向上していない」の理由、「向上した」「やや向上した」の中の「まだできていない」理由の中にも、鑑識眼に関連する部分は、以下の８個が確認できた。
- ①視点の多様性と視野の広さ（１）
 - ・見て分析する余裕を持ちたい。
 - ②現在の児童を時間軸で意味づける（３）
 - ・物語的な解釈はまだまだ。生徒一人一人や生徒同

士のやり取りに対するストーリーを読み違えているから
・生徒一人一人の文脈を見取ることがまだできていない

・物語的な解釈をする力はもっと必要

④あえて意図的に見守る（１）

・深めようと思って、教師が入りすぎると生徒は冷める。

⑥同時並行的・複眼的な見方（２）

・物語的な解釈はまだまだ。生徒一人一人や生徒同士のやり取りに対するストーリーを読み違えているから

・生徒一人一人の文脈を見取ることがまだできていない

・物語的な解釈をする力はもっと必要

⑦個別化・複雑化の状況下での「寄り添い」（１）

・即興的に生かすことができていない。

「向上していない」「できていない」中にも、鑑識眼を向上させようとする意識が伺えた。教師の経験知や実践知によって、授業の「見え方」の違いは異なり、変化していくものであるが、「語り合いの時間」の実践は、個々の教師の鑑識眼の育成につながっていると言える。

事後アンケートの結果を総合すると、教師は「語り合いの時間」において、教科の授業指導より困難さを感じつつも、「子どもを見取る」楽しさを実感する機会となっていること、教師が鑑識眼を向上させていく機会になっていること、が確認できた。

5.2 教師Aの省察から

5.2.1 教師Aの実践と省察方法

A教諭は、実践終了後の教師アンケートで、以下のように回答していた。

（A教諭のアンケートより）

①「『語り合いの時間』は、自分の専門教科の授業と比べて難しいか」

→回答：やや難しい。ファシリテートのタイミングや、今どんな言葉を投げかけるべきか、ベストな選択が分からず、また考える時間がなくリアルタイムで物事が起こっていく。事前の予想が難しい。

②「語り合いの時間」は楽しいか」

→回答：楽しい。どう転ぶか分からない話の筋にリアルタイムで挑むことに、少しやりがいを感じる。

③「前期と後期を比べて、教師（自分）の関わりは変わったか」

→回答：変わった。まとめ役のつもりだったが、アドバイスをもらって、参加で関わるようになった。

④「前期と後期を比べて、鑑識眼は向上したと思う

→回答：やや向上した。向上したと思うが、よく分からない。

対象の授業記録は、A教諭が2023年度に行った、以下の4回の「語り合いの時間」の詳細な発話プロトコルである。

（前期）

I「もしタイムマシンがあったら、行きたいのは過去か未来か？」（5月29日 3年2組にて実施）

（後期）

II「普通って？」（10月18日 3年2組にて実施）

III「結果と過程どちらが大切か？」（11月16日 3年3組にて実施）

IV「自由とは？」（12月14日 3年1組にて実施）

筆者によるA教諭へのインタビューは、I、II、III、IVの文字起こし後、令和6年4月16日（火）10：45～11：35に実施した。

5.2.2 教師Aの鑑識眼の向上

授業全体の発話記録を読む解釈的場面において見られた、A教諭の鑑識眼の向上として4点挙げる。

（１）教師の発話回数と内容の変化

インタビューで、A教諭は、「語り合い」全体の印象について、I、IIIを「苦しかった、やりにくかった」、II、IVを「おもしろかった」と語っていた。

しかし、「苦しかった、やりにくかった」と答えたI、IIIの発話回数を比較すると、違いが見られた（表2）。

発話回数が3分の1に減っている。特に相槌と問い返しが大きく減っている。これは、Iが「教師→生徒→教師→生徒→教師…」であるのに対し、IIIが「教師→生徒→生徒→生徒→教師→生徒…」と、語り合いが進行したためである。

表2 A教諭の発話回数（単位：回）

発話内容	発話回数	
	I	Ⅲ
①司会進行	16	11
②相槌	15	4
③問い返し	19	3
④問いの再設定	4	1
⑤その他	3	0
合計	57	19

(A教諭のインタビューより)

(Iのあと)しゃべりすぎだと思い、以降は、質問とか入る回数をあえて意図的に減らしたと思うんですけど。

A教諭が「④あえて意図的に見守る」姿勢で意識して関わった結果が、発話回数の減少につながっていた。

次に発話内容を分析すると、次のような違い（下線）が見られた。

I 5月29日実施

T39 一応ドラえもん見てるから知ってると思うんやけど、過去からそういうふう^①に持ってきたり、持っていくのは全然ありやと思うんやけど、それに^②応じて、一応起るかもしれない影響^③っていうのもいっしょに。

S40 (聞き取り不能) 現象みたいな。

T41 そうそうそうそう。また振られてきたね。今だけこう、さっき織田信長が死ぬのに、こっち連れてきたら、絶対歴史変わるやん？そういうとこまで。過去にスマホ持っていったら。変わる。これ変わってしまう。ジョブズにこれ見せたら変わってしまう。

S119 縄文人にこれ渡した世界見てみたい。縄文人にスマホを普及させた世界。

Ⅲ 11月16日実施

S39 過程はいくらでもよくできる。結果はそれはさっきみたいな。例えば運動会。さっき言ったけど、過程は得られるやん。たとえ結果が悪かろうがよかろうが、過程が良くて結果が良かったら、あ、過程からこういうのを得られましたね。あ、結果も良かったからよかったね、みたいな。過程が良くて結果悪かっても、まあこういうのがあったから成長できた

よねみたいな。過程はない。結果がよかれ悪かれ何かしら得られるんじゃないですか？とにかく。ただ何か。まあ、そう。

T9 ちょっと抽象的な話になってるけん、具体的な話を聞かせてほしいんですけど。まあ、みんな多分なんかイメージしたり、何かを聞いたりとか、今見たり経験してきたことを元に語ってくれてるようだと思うんやけど。具体的に、例えばこう社会からの評価とか学歴とか。誰とかなんかそういう具体的ななんかをイメージしてほしい。例えばあの孫さんをイメージしてましたとか。そんなところそうじゃないですか？ぴったりじゃないですか。ソフトバンクの社長。一代で成り上がった。そのNTTとか国がやったやつから独立したドコモとかじゃなくて、本当に一人で立ち上げたとか。スティーブ・ジョブズみたいに、一人がアップル立ち上げていうのは、世界中に 아이폰入ってる人たちだとか。まあ、こう私のイメージ、まさにこれで。こんなみたいな話。具体の話があったら質問しやすい。

S40 やっぱり結果ですね。具体は過程だけよくした過程を。もしAさんとBさん同じかって。

I (T41), Ⅲ (T9) とともに、A教諭の教科専門領域である情報系の「孫さん」「スティーブ・ジョブズ」の例を出して問い返している部分であるが、インタビューでは、発話の意図が異なると語っていた（下線一筆者）。

(A教諭のインタビューより)

I (T41) について

これはただのジョークやと思います。過去に行って、ジョブズにスマホ見せたら未来が変わるといふ。(中略)この時はタイムマシンは制限がないみたいな感じでけっこうみんなけっこう好き勝手言っていて議論が散らかっていたので、広がりすぎるのを抑える制限として、そうすることで、今とか未来にどういう影響があるのか想像して欲しいなと思って言ったんですが、(中略)深まらなかった。

Ⅲ (T9) について

ソフトバンクの孫さんやジョブズは、結果持ち上げられて喜ばれているけど、この二人はそうじゃなくて。この二人はもっと新しいことをしたい、こんな楽しい物を

作りたいという過程に重きを置いたから、結果がついてきたという部分を入れたかったから。(S39の) 話の流れが結果に寄っていたので、この人たちは結果じゃなかったから入れたかった。

I (T41) が、語り合い全体の流れを漠然と捉えた中での問い返しであるのに対し、III (T9) は、語り合いが「過程よりも結果が大事」という生徒の発言(S39)を受けての問い返しであり、発言の意図を捉えた「①視点の多様性と視野の広さ」が見て取れる。発言回数の減少と併せると、これは、A教諭が、子どもの発言を即座に補填、改善を図る指導を実施せずに、教師の意図的な関与として「④あえて意図的に『見守る』」鑑識眼の中で生まれたものであると考察できる。

(2) 語っていない生徒の見え方の変化

II において、A教諭の以下の発話(下線)があった。

II 10月18日実施

T6 何かいいたいことがあるみたいで。

S28 あるっていうか、頭がちょっと・・・はい。

T7 どのあたりからちょっとずれる、おかしいなって？どのあたりから困ってる？

S29 なんか、普通って何？とかやったら・・・なんか普通って考えたら、その人によっていろいろ変わってるじゃないですか？社会とか、いろいろ。それが何のためにあるんかなって考えたら・・・。

T6、T7において、A教諭は、発言していない生徒に発言を促し、S23、S29の発言を引き出している。同様の、発言していない生徒への関わりとしての発言は、I (0回)、II (2回)、III (2回)、IV (1回)、確認できた。

これについて、A教諭は、インタビューで次のように語っている(破線、下線一筆者)。

(A教諭のインタビューより)

前期と後期は、あきらかに関わりが変わっているとは思う。表情とか目線で、言い足りそうな子は分かる。この子何考えてるんやろうとか、本当はこの子はもっと別のことを言いたいんだろうとか、この子に振ったら面白そうやなとか。それを瞬時に判断して、生徒を見取ってやれたら面白いやろうな。

下線部で、A教諭は、個々の生徒の状況をどう見たか、どのように関与しようとしているか、について語っている。破線部と併せると、A教諭の「①視点の多様性と視野の広さ」「③児童のメタをさらにメタ化」しようとする鑑識眼の特徴が見受けられる。

(3) 即興的な関わりの変化

II において、A教諭の以下の発話(下線)があった。

II 10月18日実施

S92 畏怖。意味は尊敬がゆがんで怖がっているような感じ。混ざっている感じ。こう肯定して、遠ざける。

T14 普通に枠にはまらない人ははじかれるってことで、でははじくのはどうかということ。ちょっとだけ具体例を。昨日1組の給食の時間にあったんやけど、今日のこの題を見た時にそれを思い出した。昨日〇〇先生と、〇〇君と〇〇君が話してたんやけど、学校は、お茶と水はオッケーやん。ある人が紅茶を持ってきたと。でもな、その子はおかしいやろって誰かに言われて、これは紅茶やからお茶ですと。だからいけるんやと。他の子はその子に対して「普通で考えろよ」とそんなものいらんやんって。聞いたら紅茶はいける派と。「お茶やから」と。「それは違うやろ。入らんやんお茶は」派と。

S93 それは違う気がする。自分がいろいろ持ってきたいもん持ってきてるから、腹立ってるのかなって。

A教諭は、T14についてインタビューで次のように語っている(下線一筆者)。

(A教諭のインタビューより)

これ即興です。前日に実際こういうことが給食の時間にあって。(中略) 多分、抽象的な話になっていたのじゃないかと。抽象的な話になったら具体へ、具体的な話だったら抽象へと振ってみたら話が深まるというので、話の流れの中で、たまたま昨日あった事を思い出して具体例を入れてみた。本当にたまたま昨日あって。(中略) 紅茶の例から「普通」について再度語り合うことができ、話が深まったと思う。

下線部の、語り合いが抽象的なら具体的に、具体的ななら抽象的に語り合いを促そうとした関わりは、A教諭の蓄積された実践知の中で定型化されたことを基にした「統制された即興」¹⁸である。これは、活動展開に

一定の「想定」と実際の「想定外の表れ」から可変性や臨機応変性を踏まえ、生徒に対応した「⑥個別化・複雑化の状況下での『寄り添い』」の鑑識眼を発揮した発話である。A教諭が語り合いの流れを見取りつつ、時間・場所・対象が異なる事実（前日の出来事）を文脈化し、新しい解釈が生徒に生まれることを期待して投げかけたということである。

（4）他の実践への還流の意識

4回の「語り合いの時間」全体を振り返って、A教諭は、インタビューで次のように語っている（下線、破線一筆者）。

（A教諭のインタビューより）

語り合いは面白いと思います。同じ題材というわけではなく、毎回違う意見が出て、それがとっちらかったりするのを何とかできないかなとあがく自分が面白かったり。しんどいですけど、他の先生とかにアドバイスもらったりしてやってちょっとうまくいったりとか。あとは、ちょこちょこっと生徒の本音が漏れてきたりというのが、そこで活躍したりとか。(中略) 計算通りにいいたら安心はする。計算どおりいかない時は、振り返ってみたら面白かった。その時はあがいて苦しいんだけど、予想もしない答えが出た時は、面白いのと、意外な感じと。それこそ鑑識眼じゃないけど、生徒を見る目が変わったなど。それを聞いてから、普段の生活の中で困全体の中で生徒を見る目が変わったなど。(中略) それを教科の指導にも役立てたいとは思っています。(中略) 「語り合い」をしないよりは全然違う。対話とかファシリテートとかは苦手、というよりは、ほぼやってこなかった。「語り合い」で、語り合わせて、苦しいけど、初めは全然訳が分からなかったんですけど、「語り合い」で苦手意識みたいなのは薄まってきたかなと。むしろやってみようか、教科でもやってみたいな、という思いは出ました。

下線部では、A教諭にとって、「語り合いの時間」での自らの学びを通じた関わりの知識や方法が、収斂され、語られている。また、破線部では、「語り合い」で見られた姿を、「②現在の児童を時間軸で意味づける」鑑識眼の特徴を持ち、生徒指導面や教科の授業等、他の指導にも、生かしていこうとする意欲の向上が見て取れる。

以上の結果から、「語り合いの時間」の経験を通る

ことによって、A教諭の関わりが経験値として自覚化され、鑑識眼を向上させている、と考察できる。

6 結論と今後の課題

実践における、教師全体およびA教諭の分析と考察を通して、哲学対話の実践が、教師の鑑識眼を向上させていると判断できる。その要因として、次の2点を挙げる。

(1) 哲学対話は、教科学習のような教科内容がなく、教師の予想どおりの展開で進むことも少ないことから、教師や子どもとの間で繰り返られる事実を鑑識眼によって解釈し、状況によって臨機応変に対応していく柔軟性と創造性がより求められる。不安定な状況による即興的な思考を再構成し続けなければならないことから、教師の関わりについての内省を促す要素を包含している。

(2) 不安定な状況故の面白さ、教科の学習指導や普段の生徒指導では見られない子どもの姿が見える面白さと、自身の鑑識眼の向上の実感を教師が感じることから、習得した知識を他の実践に転用しようとする意欲が生まれ、実践経験が定型化される。哲学対話以外の、教科の学習等に活用される知識として、蓄積され¹⁹、教師の専門的力量を洗練化することにつながるものが推察される。課題として2点挙げる。

(1) 哲学対話の実践においても、教師同士が、ともに実践を解釈し合う場の設定を意図的に行うことが効果的であろう。実践の解釈を対話的に学び合う場を保証することで、より実践を重層的に解釈する場となり、共働的に鑑識眼の向上に関与することができる。その対話の過程を明らかにすることで、哲学対話の有効性がより明確になるであろう。

(2) 教師が、哲学対話の実践における試行錯誤の経験を実践的知識として意味化し、他の実践に行かず過程を明らかにすることが必要である。哲学対話の経験をとおした実践知が、その後の実践場面で機能する実践知としてどのように更新、進化されていったかを明らかにすることで、教師の鑑識眼の向上に対する、哲学対話の実践の有効性が検証できる。

2点については、筆者の今後の課題としたい。

資料1 教師アンケート①「語り合いの時間」は、自分の専門教科の授業と比べて難しいか

<難しい> 3人

- ・どこまでできればよいか分からないから。深いところまで語らせるためにどうすればよいか…。年3回の今のままの語り合いでは難しい。
- ・一人一人の価値観や考え方による影響が大きいから。自分である程度の予想（意見の割合、語り合いの流れ、問い返し等）を立てていても覆されることがほとんど。語り合いの後にはいつも「～した方がよかったな」と後悔が残る。
- ・教科の授業では「学ばせたいこと」があって、そのためにしつけや活動を考えられる。自分の専門知識がある上で授業づくりができる。語り合いは、「考えてほしいこと」があっても、価値観注入になってしまうのか、どの程度オープンエンドでもいいのか、分からない。

<やや難しい> 8人

- ・ファシリテートのタイミングや、今どんな言葉を投げかけるべきか、ベストな選択が分からず、また考える時間がなくなりリアルタイムで物事が起こっていく。事前の予想が難しい。
- ・テーマが抽象的なので、生徒の発言が予想できないから。（そこが面白いところでもあると思います。）
- ・その場の判断が苦手。
- ・授業も語り合いもファシリが難しい。
- ・目の前で起こっている現象を根拠に語る理科の授業に比べると、共通の根拠がないため難しいと感じる。
- ・向かうゴールが定まっていないから。
- ・経験が少ないから。1時間の授業の中で、一つのことだけを問うことが教科とは違うから。
- ・美術の鑑賞の時と似たところがある。（どちらも難しく、生徒の発言をつなげたり問いを再設定する必要がある）

<あまり難しくなく> 4人

- ・あらかじめテーマを知ること、流れを組み立てることができる。生徒の反応を予想することができる。
- ・行き着きたいゴールがない分、子どもたちにある程度、議論を投げられるから。
- ・ずっと難しいと思って取り組んできたが、「答えを出さなくていい」「一緒に悩めばいい」というようになって心が楽になった。「よい語り合い」とか言われるときついが、そうでなければ楽しい時間だと思えるようになった。
- ・専門的な知識が必要なわけではなく、生徒と一緒に自分の考えを深められる時間と捉えて、ありのまままで時間を過ごしていけるから。

<難しくなく> 0人

資料2 教師アンケート②「語り合いの時間」は楽しいか（理由は複数回答）

<楽しい> 10人

●教師のかかわり

- ・生徒の意見によって流れが変わる。教師の意図から（よい意味で）外れていく。
- ・どう転ぶか分からない話の筋にリアルタイムで挑むことに、少しやりがいを感じる。
- ・無理にファシリテートしようと思わなくなってから楽しくなった。私は基本書記で、みんなが発言しにくいと思った時だけ問いかけてみた。でも、私の発言で逆に迷走したこともあって、その辺は難しいが、それも“生”なのでOKだと思えるようになった。完璧はない。
- ・生徒の当たり前を問いの再設定でゆさぶれた時、やりがいを感じる。

●生徒理解

- ・生徒の普段の授業とは違う一面が見られるから。
- ・生徒の価値観が見られるから。授業中あまり発言の無い生徒も語りたいテーマならとてもよく語るため。
- ・あまり関わっていない生徒が、こんなこと考えているんだと分かるから。
- ・生徒の新たな一面を知れるから。生徒の思考をしっかりと感じる（理解する）良い機会であるから。
- ・発言してこなかった生徒が後半に言いたくなって発言した時などに、やりがいを感じる。
- ・その子の自分のもっていた生徒観を変えるような発言が聞ける。
- ・生徒の見たことの無い、知らなかった一面に出会うことがあるから。

●自分自身

- ・ああでもない、こうでもない、それもある！こっちの方が…と考えたり話したりするのがもともと好きだから。

<やや楽しい> 4人

●教師のかかわり

- ・初めは18人を相手にファシリテートすることが難しく苦痛ですらあった。9人になったことや、ある程度慣れることで、生徒の発言の違いなどを楽しむことも少しできるようになった。

●生徒理解

- ・教科の授業では見られない生徒の一面が見えておもしろい。自分（教師）の意見を言ったときに、生徒が「それは違うと思う」「賛成できない」などと素直に言ってくれるのも、語り合いならではのと思う。
- ・本音が聞ける。
- ・自分の発想と違う考えが、よく子どもの中から出てくるから。

<あまり楽しくなく> 1人

●教師のかかわり

- ・そもそも、語り合いの時間で、生徒のどんな姿が表出すればよいか分からない。「考えている」でOKならば、沈黙の時間が続いて語らずに終わっていいのか。「語る」ことを求めるのであれば、語り合いという土台にのせなければならぬが、そこまで至っていない。

<楽しくなく> 0人

資料3 教師アンケート③ 前期と後期を比べて、教師（自分）の関わりは変わったか（理由は複数回答）

<変わった> 5人

- ・まとめ役のつもりだったが、アドバイスをもらって、参加で関わるようになった。
- ・意味のないあいづちを減らそうと努力した。問いを三つ考えておくことで、生徒の発言を分析、サビ分けしながら聞き取るようになった。
- ・ネットの記事を参考に、語り合いの進め方をパターン化すると、ある程度ファシリしやすくなった。
- ・ガチガチに緊張しなくなった。会話するときの頭のギアチェンジが少し上手になった気がする。
- ・問いを準備したことで、展開を具体的に予想し、準備することができたから。

<やや変わった> 7人

- ・板書により、全体の流れや課題を、視覚的に共有しながら進めるようになった。
- ・いろいろな先生の語り合いに記録として入らせてもらって、客観的に観ることによって、いいなと思ったことを真似するようになった。
- ・できるだけ司会進行（教師が進めている感）を減らそうと意識している。生徒の発言を聞いて終わりではなく、その理由や意図等を尋ねるようになった。けれど、未だに場の沈黙は苦手で、自分がたくさん話してしまっている。
- ・どの辺りが論点になりそうかということはある程度読んだ上で臨むことができるようになったと感じる。相変わらずしゃべりすぎているとは感じる。
- ・テーマを自分たちで決めているので、生徒が自分たちで語り合ってくれる。説明の時間が必要ないので良かった。あまり入らず、生徒が語り合えるといいと思って変わった。
- ・生徒の思考の流れの見通しを事前に立て、設定する問いを大まかに用意しておくようになった。以前からしていたが、より意識するようになった。
- ・今までは、テーマのみ把握して語り合いに臨んでいたが、いくつか問いを用意して臨むようになり、自分の考えを伝えるより、子どもたちに質問することの方が多くなったと思う。

<あまり変わっていない> 3人

- ・ファシリの技術はあまり変わっていない。
- ・かわり「極小」→「小」くらいになった。少ししゃべろうと思った。かわりすぎはよくないと思っているので。
- ・意識しようとはしているが、実際の関わりはあまり変わっていないと思う。逆に難しく考えてしまうようになった。2, 3回目は問いについて考えることが多かったから（脳内が）。

<変わっていない> 0人

資料4 教師アンケート④ 前期と後期を比べて、鑑識眼は向上したと思うか（理由は複数回答）

<向上した> 2人

- ・「言いたいけど言えない」生徒の考えを引き出せるようになった。
- ・自分の他の考えを楽しむようになった。
- ・関係的・価値的解釈から、個々の物語的な解釈を意識して、子どもたちにかかわるようになったと感じる。

<やや向上した> 8人

- ・見せてもらうことで、自分だったらこうするだろうとか、生徒の今の状況は、誰のどの発言や場の雰囲気になったのかというのを考えるようになった。
- ・重層的・関係的な解釈は、以前よりもできるようになってきたと感じている。けれど、物語的な解釈はまだまだ。生徒一人一人や生徒同士のやり取りに対するストーリーを読み違えているから、語り合いのファシリテートが上手いかないのではないかと思う。
- ・向上したと思うが、よく分からない。
- ・語り合いの生徒の発言の中から、生徒の生活経験や価値観に合わせて問いの内容を考えようと意識はした。生徒一人一人の文脈を見取ことはまだまだできていないので、ファシリテートが苦しい場面が、1回の語り合いの中でたくさんある。
- ・物語的な解釈はしようとしている。
- ・少しは意識してファシリテートができるようになったと思うが、即興的に生かすことができていない。
- ・生徒の成長もあるが、より生徒の対話に任せて、発言や表情に注目するようになった。発言をメモし、「さっき……と言っていたけど、今の意見についてはどう？」という聞き方や、「考え込んでいる感じだけど、今何を考えていた？」という聞き方をねらうようになった。
- ・特に、価値的な解釈と、物語的な解釈が向上したと思う。語り合いを担当させてもらう中で、どうすれば…？と考えることが増えたから。

<あまり向上していない> 4人

- ・自分ではあまりよく分からないが、物語的な解釈をする力はまだ必要。
- ・まだ数をこなせておらず、向上したとは言い難い。来年度、場数をこなしていく中で高めていきたい。
- ・よく分からない。
- ・余裕がない。でも、書記役になることで、「さっきはこう言ってなかった？」などの発言はできた。深めようと思って、教師が入りすぎると生徒は冷める。見て分析する余裕を持ちたい。

<向上していない> 0人

<分からない> 1人

- ・その視点をもって取り組まなかったから。

注

- 1 勝見健史 (2020) 「『鑑識眼』による国語単元学習の動的な評価」日本国語教育学会『国語教育研究』10月号, 42-49頁
- 2 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
- 3 注1に同じ。43頁
- 4 組織づくり及び実践については、川田英之 (2016) 「国語科若年教員の授業力向上に関する一考察」香川大学教育学部附属教育実践総合センター『香川大学教育実践総合研究』第32号15-26頁, 及び川田英之 (2022) 「国語科若年教員の研修の在り方に関する考察—オーナーシップに着目した参加者の主体性育成の観点から—」『香川大学教育実践総合研究』第45号1-9頁を参照されたい。
- 5 授業討議の質的向上については、川田英之 (2023) 「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授業討議を通じた教員の授業観の変容—」『香川大学教育実践総合研究』第46号11-22頁を参照されたい。
- 6 お茶の水女子大学附属小学校 NPO法人お茶の水児童教育研究会発行 (2019) 『第81回教育実践指導研究会発表要綱 学びをひらく—ともに“てつがくする”子どもと教師—』
- 7 <https://www.nhk.or.jp/school/sougou/q/>
- 8 酒井雅子 (2017) 「ポールの教科教育を支える思考・哲学教育—リップマンの『子どものための哲学』の探究力」『クリティカル・シンキング教育』早稲田大学出版部, 177-219頁
- 9 酒井雅子 (2022) 「哲学対話にみる『対話的な学び』の要諦」『教育科学国語教育』明治図書, 6月, 88-91頁
- 10 注1に同じ。44-47頁
- 11 注1に同じ。49頁
- 12 澤田英輔 (2023) 「物語を編む手伝いをする—『指導と評価の一体化』に乗り切れない思い—」日本国語教育学会『国語教育研究』2月号, 16-21頁
- 13 道徳科の授業も、「答えのない問い」について「考え、議論する」点では哲学対話と同じであるが、教科の目標としての主たる価値（内容項目）がある点において、哲学対話と異なる。
- 14 香川大学教育学部附属坂出中学校 (2022) 『研究紀要』, 28頁
- 15 勝見健史 (2023) 『国語科 主体的学習における教師の「指導」』文溪堂, 114頁。尚、勝見は他に「単元を通して力をつける」「単元学習で育つ多面的学力への意識」「国語学力の『育ちの見届け』」を挙げているが、本稿は哲学対話の実践であり、教科内容がないことから、本分析の視点から除いた。ま

- た、勝見は、それらの特徴をまとめ、「重層的な解釈」（ある事実を同時にできるだけ多様な複数の視点から解釈しようとする）、「関係的な解釈」（ある事実を他の事実と関係づけて解釈し、新たな意味を見いだそうとする）、「価値的な解釈」（ある事実を学習目標や教育的なねらい・願いに照らして解釈しようとする）、「物語的な解釈」（時間・場所・対象が異なる複数の事実を文脈化し、事実を児童固有の成長の物語の一部として解釈しようとする）とする。同115頁
- 16 複数の観点に関わる記述は、重複して分類した。「あまり変わっていない」理由も、「そのことが見えている」と判断したものは、分類に加えてある。
 - 17 資料3と同様、複数の観点に関わる記述は、重複して分類した。
 - 18 園部 (2017) は、K.Sawyerの論考をカリキュラム開発の視点から考察し、Sawyerのカリキュラム観の重要な概念として、「統制された即興」（カリキュラムという構造の内部で行われる即興）を挙げ、Sawyerが創造的な教師を「統制された即興」の専門家と捉えている、と述べる。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
 - 19 藤原 (2000) は、教師は過去の状況の解釈の中で、形成された実践的知識に基づいて現在の状況を解釈している点を指摘する。藤原顕 (2000) 「教師のカリキュラム経験—実践的知識の形成と教師の成長—」グループ・ディダクテティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房, 63-81頁

〔付記〕

本稿執筆にあたり、「語り合いの時間」をはじめ、日々研究を重ねている、島根雅史研究部長をはじめ、香川大学教育学部附属坂出中学校の先生方に感謝申し上げます。