

体験的実践記録論

庭野三省*

1. この論文の主題

この論考の主題を端的に表すと、

『最後の授業』（小学校6年の文学的文章の教材文）の私の4回の実践記録の歩みを振りかえって、国語科の実践記録の書き方の知見を導き出すことである。

になる。さらに、この知見から、日々の授業の実践記録の書き方について一つの提案をしたい。実践記録の書き方は、現場の教師の課題の一つである。

2. 第1回の『最後の授業』の実践記録 一村上市立村上小学校（昭和50年度）—

(1) 実践記録の概要

新卒2年目の3学期にまとめた『最後の授業』の実践記録は、わら紙で70枚を越える大冊になった。

目次代わりの項目でその記録の概要を示す。

1. 指導案
2. 授業記録（本時1時間分）
3. 授業後の話し合い+本時のまとめ
4. 初発の感想
5. 『最後の授業』で勉強したこと
6. ふだんのフラんツについて
7. 二次感想
8. アメル先生の気持ち
9. 「みなさん、わたしは一、私は一。」の後に何をいいたかったのだろうか。
10. 「フランスばんざい」の意味、気持ちを書く。
11. 作者の願い——主題への発展
12. 「最後の授業」を勉強して

* 新潟大学教育学部附属長岡小学校（現在、十日町市立川治小学校勤務）

13. 感想の分析

14. 書くことについて+あとがき

(2) この実践記録の特色

授業で生まれた子どもの作文を中心にまとめられた実践記録である。研究授業のまとめも兼ねているので、研究授業1時間分の指導案と授業記録も載っている。

「書くこと」に研究成果を問う形の実践記録になっている。

(3) 書くことの意義

「書くこと」の意義について、新卒2年目の私は、次のようにとらえていた。

5年の『少年駅伝夫』の授業のとき、毎時間私は原稿用紙半枚書かせた。授業の終わりにその授業での読み取りを書かせた。子どもの書いたものを見ると、読みの変容が一目瞭然であった。指導案に「～を読み取ることができる」と書いても、その結果が測定しにくい。結局、研究授業なら発言がたくさんあったり、すばらしい発言があったりすると、この授業は大体ねらいが達成されたのではないかという、非常に印象的な曖昧な評価をしてしまう。

その点、書かせることは、具体的なものが事実として残るので、読み取りの実態がつかめる。A君はこんな発言をしたけど、B子さんはこんなことしか書いていない、と言う非常に厳しい読み取りの実態が明らかにされる。だから、きれいごとは言えない。

それはともかく、より具体的な提案をすると、40分の授業なら大体10分前後の書く時間を与えるべきではないか。授業の終わりに書かせるのもいい。あるいは一番最初に10分書かせるのもいいだろう。

本時の授業では前半と後半に5分ずつ書かせたことになった。こうやっていろいろ書かせて子どもの読みの実態を教師は素直に認めるべきだ。書くことは個別学習であり、話し合いは集団学習である。結局、書くことと話し合いをどう組み合わせるか。ここに国語の授業のポイントがあると思う。(以下略)

(同実践記録集より)

「何を書かせるか」の考察に欠けるが、1単位時間当たり(当時は40分授業だった。)に10分書こうと、大胆な主張をしている。根拠は曖昧だが、書くことを授業の中で重視する考えが、新卒時代から芽生えていたことに自分のことながら、驚いている。授業観は、その人の生き方から生まれる側面がある。

(4) 授業記録を文字化する意義

当時、子どもが書いた学習作文をまとめれば、一つの実践記録になると考えていたと思われる。(この辺は記憶がはっきりしていない。)

しかし、一方で1時間ではあるけれども、自分の授業を録音して、文字化している。文字化する意義を当時、次のように考えていた。

去年（5年）『少年駅伝夫』をやり、その録音したものを文字化したら、私はびっくりしてしまった。確か伊与部先生に、

「40分の授業で教師の話す回数を100回以下にしてみなさい。」

と言われた。

「あの授業では200回、300回話しているんじゃないか。」

と言われたとき、信じられなかった。しかし、実際に聞いてみるとそうなのであった。

今回は、それでも60回にへった。それだけ、児童の学習がふえたはずである。さらに、60回が30回、30回が15回ぐらいになったら、理想的な授業ができるのではないだろうか。

（同実践記録集より）

文字化することの労力の点は、ひとまずおいて、授業記録を作る価値を見出だしている。

（5）この実践記録の書き方の知見

以上のような論述から、私は次のような知見を見出だす。

- ① 自分の授業を記録し、文字化することは、教師の授業中の話し方を改善する。
- ② 子供たちが書いた学習作文は、実践記録の重要な要素になる。

録音テープからの授業記録の文字化は、できるだけ若いうちにやっておくべきである。教師修業に欠かせないハードルの一つだと確信している。

子供たちの学習作文には、子供たちの読み取りの実態が示されるので、授業評価の上で貴重な資料となる。

現在、国語教育界の一つの流れである分析批評の授業では書くことが重要な活動になっている。分析用語を用いた子供たちに評論文が、分析批評の授業の目玉になっていると見ていいだろう。子供たちがどれだけ書いたかに、分析批評の授業の成果を問うている。その代表的な著作が、大森修氏の『子供の評論文』（明治図書刊）である。

しかし、書くことは分析批評だけの特権ではない。分析批評の授業が産声をあげる前から、多くの教師によって書くことは、実践記録の中に取り入れられてきたのではないだろうか。（私でさえもやってきたのだから。）

残念ながら、この辺りの歴史的な流れを考察する資料や時間が、私にはない。過去の日本の教師の中で優れた実践記録を遺した人がいたことを信じたい。その中には、子供たちの素晴らしい学習作文があるにちがいない。

3. 第2回目の『最後の授業』の実践記録 一山古志村立種芋原小学校（53年度）—

（1）実践記録の概要

昭和53年度の2学期に、『最後の授業』の実践をする機会に恵まれた。この実践ではわら紙で80枚

の実践記録をまとめた。量的には、2の項の実践記録とたいした変わりがないが、内容が大きく変化した。一言でいうなら、実践記録の中心が授業記録になったのである。

内容を目次で紹介する。

○ 指導案	(12枚)
○ 授業記録	(31枚)
○ まとめの感想	(18枚)
○ 初発の感想・問題	(4枚)
○ 『最後の授業』テキスト	(6枚)
○ 続「私の国語教室」	(16枚)

指導案と授業記録について、次のようなコメントをそれぞれ添えている。

研究授業向けの指導案が7枚である。あとの5枚は、①から段落⑤までの毎時間の指導案である。研究授業のために指導案を書くのではなく、毎日の授業のために指導案を書く。これは理想論だが、現実にはなかなかできない。この5枚の指導案だけは、自主的に書いたものである。

(同実践記録集より)

1時間目から研究授業にあたった7時間目の連続のノートである。テープを聞いてノートに文字化し、さらにガリを切るわけである。

休日を丸一日テープに耳を傾けて、山の教員住宅でガリを切った。私の授業の恥部をさらけ出す作業となった。お蔭で授業テープを聞くのは慣れてしまった。

残念なことに、8時間目以降のテープを文字化する気力がなくなってしまった全時間の授業記録の夢は、はかなく敗れたり。

(同実践記録集より)

(2) この実践記録の特色

なんといっても、連続7時間の授業記録を録音テープに忠実に文字化したことに、この実践記録の特色がある。それも全て私個人による孤独な作業から生まれたものである。

こういう記録を個人で持っている教師は、少ないはずである。もちろん、試みた教師はいることだろう。

当時の私は、『最後の授業』の全時間の記録を作ろうと意気込んでいたようである。しかし、7時間で挫折してしまった。それほどこの作業は困難を極める。

巷に出版されている国語教育図書を見るだけでも、全時間の忠実な記録の出版がいかにむずかしいか、分かることだろう。

私を知りえているこの類の実践の報告は、次の通りである。

- | | | | |
|---|---------------------|---------------|------|
| ① | 読みを深める授業分析（全6巻） | —全授業記録と考察— | 明治図書 |
| ② | 「手ぶくろを買いに」の全発問・全指示 | 大河内義雄著 | 明治図書 |
| ③ | 「大造じいさんとガン」の全発問・全指示 | 本多博行著 | 明治図書 |
| ④ | 西郷竹彦授業記録集 3 | 「気のいい火山弾」全記録 | 明治図書 |
| ⑤ | 西郷武彦授業記録集 4 | 「注文の多い料理店」全記録 | 明治図書 |

これらのものは、ごく最近のもので、昭和53年当時は、「全記録、全発問・全指示」の類の報告書を見ることはなかった。（もちろん、誰かが出版していたかもしれない。私自身は知らなかったまでである。）

ところで、上の①、④、⑤などの本は、多くの人の手によって記録が公開されたものである。一人の教師の孤独な作業の結果、生まれたのではない。また②、③は教育技術の法則化運動の流れの中で生まれた本で、その人の実践記録史の中でどのくらいの必然で生まれたのか、判断しかねる。

いずれにしろ、一つの教材なり単元の全記録を残すことは、限りなく難しことだけは確かである。

(3) 授業記録から

どのような授業記録を作ったのか、以下、示す。

教師の発問、児童の反応、考察の三つの観点で記録している。考察は、記録を作ってから入れたので、授業のときに自覚したことと後で考察したことが、混合している。

	教師の発問	自動の反応	考察
読む (10分)	T ₁ 今日勉強するところを読んでもらおう。	(ハイハイ) P ₁ (勇二) 始めから読み始める。 P ₂ (全) ちがうよ。②の段落からだよ。	昨日より元気がある。 教師が直してやるのもいいが、子どもにまかせてもよいだろう。
	T ₂ もう少し練習して下さい。次直之君。	P ₃ (勇二) そんなこと言ったの。 P ₄ (全) 言ったよ。 P ₅ (勇二) ②の段落から読み始める。 5P14行から6P10行まで P ₆ (直之) 6P11行から7P14行まで読 読	まとめ言葉を一つぐらい言えないのか。
	T ₃ もう少し元気に…。またこの3人は手を上げなかったね。3人に読んでもらおう。	P ₇ (丈二、浩、敏彦) 6P4行まで P ₈ (歩、勇二、直之) 6P10行まで	
	T ₄ 直之君だけ一人で「戸を開けて」から読んで下さい。	P ₉ (直之) 少しおおきめな声で読む。	ここまでの直之は、声が小さかった。始めは大きくても、だんだん尻すぼみになってしまう。
	T ₅ 最低でも、その位の声をだして下さい。だんだん小さくなるから。	P ₁₀ (清子、利幸、忠広、吉江) 6P11行～7P3行まで読む	ここで音読に10分使った。読みまちがえたりつかえたりすると、くり返して読ませたからである。しかし、どこかの時間で、音読の指導の十分やる必要がある。音読の時間を使いすぎることは、ないはずである。今日の場合、このあとの読解は忘れて、子ども達にしつこく読ませたかったようである。
	T ₆ そろわない。「わたし」のところから読んでもらおう。	P ₁₁ (") 4人読む	
	T ₇ 早い人は自分勝手にいかないで、あわせなさい。最後はこの列ですね。	P ₁₂ (和美、千春、ゆづき、聡) 7P3行～7P14行まで読む。	

	<p>T₈この組が一番すばらしい。というのは、スピードがゆっくりしているからだ。ここなんかは早い人と遅い人に差がある。そろえて言葉をごまかさないうで、発音をしっかりと。</p>		
<p>話し合い (4分)</p>	<p>T₉まだ、読みが足りないようだけど、また明日があるな。さて、今日は段落②を勉強しますね。……この中で自分はここを書いてみたいなあというところをあげてもらおう。</p> <p>T₁₀浩君、何か理由ありますか。</p> <p>T₁₁あとの人で、ぼくは絶対ここだという人はいないかなあ。</p>	<p>P₁₃(歩) 7Pの前から3行目から最後まで……長いかな？ (ため息)</p> <p>P₁₄(浩) 5P5行目から10行目まで</p> <p>P₁₅(浩) 普通だったら、うるさくがやがやしているのに、静かになっている。日曜の朝のように静かになっていたから。</p> <p>P₁₆(ゆづき) つけたし。とてもフランツがこわごわしている。おそろしいというか、はずかしいというような気分だから。おそろしさがあらわれているから。</p> <p>P₁₇(聡) 両方ともちがうなあ。</p> <p>P₁₈(清子) ゆづきさんになにしているんですが、フランツの気持ちがよく出ているから。</p> <p>P₁₉(聡) ところが大ちがいから……ふちなしぼうしままで、ちょうど中間なんです。</p>	<p>始めに視写をつせるとき、私はこういう発問をよくやる。必ず、子どもの興味・関心が集中している文があるもので、それを子ども達はあげるものだ。</p>

(4) 実践記録への疑問

このような実践記録を作りながらも、私は実践記録や授業記録のあり方について、素朴な疑問を持っていた。この実践記録集の中の「はじめに」という最初の項目で、次のように書いていたからである。

非常に長くなるが、重要なので全文引用する。

理論よりも実践だと、人はよく言う。では、その実践とは何だろう。教育学者が文献をあさっている間に、私達教師は子どもを相手に授業をすることが、実践になり得るのか。そんなことでは、とても私は納得がいかないし、満足もしない。

記録として残らない限り、実践になり得ないのである。本を読むだけでは理論は生まれない。書くことによって、理論は確実にその人のものになる。それと同じように実践も書く（つまり実践記録を書く）ことによって、確実にその人のものとなる。そこで、私はこんな実践記録を作ってみた。

しかし、こんな厚い記録を書いてみても、私の内部には新たな疑問がわいてくる。端的に言うなら“実践記録とは何ぞや”である。私はこの冊子の中で連続7時間の授業記録を忠実に文字化した。この作業は、少なくとも教師の話し方をふりかえるには、大きなメリットがある。しかし、実践記録になり得るかという、疑問になる。ただ授業をすると同じようにただ記録しただけではないかと。

もちろん、連続7時間の授業記録だから、これだけでもいくらか価値があるのかもしれない。ある一場面をとりあげていかにもうまくいった印象を与えないからである。私の授業の真実が語られているのだ。私の授業は、この記録以上のものでなければそれ以下でもない。

迷う私は、最後に「続 私の国語教室」というささやかなレポートをつけた。授業記録だけでは満たされない私は、このレポートによっていくらかなぐさめられたようである。

誰でもいいから、実践記録とは何なのか教えてもらいたい。実践記録と授業記録は、どんな結びつきになるのかと。

結局授業記録を連続7時間書くことに全精力が傾いてしまい、何のためにそれをするのか、わからなくなった状態になってしまったのである。

また、授業記録を7時間も一人で記録を起こしていれば、私のような状態になるのも無理はないはずである。それだけ、この記録の作業は困難を伴う。これはやった者でなければ分かってもらえないだろう。

(5) この実践記録からの知見

以上の実践記録から得られる知見は、次のようにまとめられる。

① 全授業記録を録音テープから作るのは、個人の教師の仕事としては、ほとんど不可能な作業である。

② 授業の記録テープからの忠実な文字化は、一つの記録として価値があるがそれだけで終わってしまいやすい。

つまり大冊の実践記録を作る弊害が初めてわかったのである。

私たち教師が日々の授業の実践記録は、もっと気軽に書けるようであればならない。大冊の実践記録から抜け出る方法を求めなければならなくなった。しかし、この実践から四年ほど、実践記録の書き方について言及することはなくなった。その代わり、少しずつ、自分の実践論文が書ける場がやってきた。

4. 第3回目の『最後の授業』の実践記録 —十日町市立東小学校（56年度）—

(1) 実践記録の概要

この実践は、今までの二つの実践記録のような記録は残っていない。ただ、論文形式にまとめたレポートがあるだけである。

この実践では、今までの二つの実践報告のように、研究授業の対象にならなかったことが、このような結果になっているのかもしれない。

このことは、研究授業をやらないとまとめた実践記録を残すことは限りなく難しいことを示唆している。

もちろん、この段階ではこんなことには気がついていなかった。ただ、論文にまとめるので精一杯であった。その論文の項目を次に示す。

表現が理解を豊かにする指導例 —十日町市立東小学校 庭野三省—

1. はじめに
2. 表現は読み（理解）を楽しくする
3. 表現は読み（理解）を確かにする
4. 表現は読み（理解）を広げる
5. まとめ

『最後の授業』の実践例を出しながら、理解と表現の関連学習の報告である。

その中から、2の項の「表現は読み（理解）を楽しくする」の全文を次に紹介する。

『最後の授業』の始めの方で、次のような描写がある。

役場の前まで来ると、金あみをはった小さなけい示板の前に人だかりがしていました。二年前から、敗戦だの、ちょう発だの、司令部の命令だのいった、いやな知らせは、みんなここからやってきたのです。ぼくは立ち止まりもしないで、「今度は何がおこったんだろう。」と考えました。

そして、広場を走りぬけようとする、見習いのこぞうといっしょにけい示を読んでい

たかじ屋のワシュテルが、大きな声でぼくに呼びかけました。

「おい、ぼうず、そんなに急ぐなよ。どうせ、学校にはおくれこないんだから。」

かじ屋のやつがぼくをからかっているんだなと思ったので、息せき切って、アメル先生の小さな中庭にかけこみました。

この物語の重要な伏線である。子ども達がこの作品を最初に読んでわからないことをあげると、まず、このワシュテルの言葉になる。光村版の指導書では、この場面の指導で教師の発問として「ワシュテルの言葉をぼくがどのように受け取ったか」がある。しかし、こんな発問では、ただ「からかっているんだ」ぐらいの反応しか返ってこないのではないか。大切なことは、どうして、ワシュテルがこんなことを言ったのか、真剣に考えることである。そうすると、子ども達は自然とけい示板に何か書かれていたのか、追求の目を向ける。

そこで、「けい示板には何か書かれていたか書いてみよう。」と発問するのである。実際の読書においては、こんなことはしないだろう。しかし、けい示板に何が書かれているのか想像しながら読んでいる子どもは、確実に読書技術を身につけている。

書かれていないことを想像して書くことは、子どもに喜びを与える。すでに一回通読して初発の感想を書いているならこのくらい想像力は、当然、求められる。

そこで、子ども達は次のように書いた。()は私の短評。

- ① フランスハ、センソウニマケタノダ。アシタカラハガッコウハフランスゴヲオシエナイデ、ドイツゴヲオシエルコトヲメイズル。アルザスハエイエンニドイツノリョウダトオモエ。ワカッタナ。(片仮名で書けとは指示しなかったのだが、片仮名で外国のけい示板の雰囲気を出そうとしている。)
- ② みなの方に申しわたす。ここからはフランス語を教えるはならない。ドイツ語を教えること。フランス語を教えている者がいたら、司令部まで申し出よ。ほうびを与える。フランス語を教えた者は。そっこく死刑になると思え。(これは、①とは反対でぐっと日本風にまとめている。歴史の学習が好きな子である。)
- ③ あしたからは、アルザスとロレーヌの学校ではフランス語ではなくて、ドイツ語しかおしえてはならなくなったから、アメル先生は、今日でこの学校で教えるのが最後です。(ふだんは目立たない子がこんなことを書いている。アメル先生の名を出したのは、この子だけである。)

このような表現の違いに一人ひとりの個性を読み取ることもできるだろう。これらを発表しあうことによって、授業は確実に楽しくなる。

(2) この実践記録の特色

すでに紹介したような二つの詳しい実践記録ではない。一つの主張をするために書かれた実践論文である。

こういう実践論文を、私たちは例えば月刊誌『国語教育』(明治図書)で読むことができる。主張を明確にするために、実践の一面をクローズアップした書き方になる。

(3) 実践論文が書ける舞台の必要性

一教材、一単元の全授業の実践記録を残していくことは、時間的に物理的に、さらには精神的にもほとんど不可能である。だから、自分の実践の一面を主張点を持って論文形式にまとめることが、実質的な実践記録になると言ってもいい。

しかし、一人の教師にこういう実践記録がどれだけ書けるかという、かなり、難しい状況がある。こういう論文は、発表できる舞台が設定されないと生まれないからである。発表できる舞台が設定されて、初めて教師は書く気になるから、このような論文は限られた教師しか書けない現実が見えてくる。

この意味において、論文を書くことを活動の最重点においた教育技術の法則化運動は、画期的である。論文を書ける教師の人数を飛躍的に拡大させたからである。

この教育運動においては、参加者の教師は、いつでも論文の読み手から論文の書き手にまわることができる。読み手と書き手のツーウェー運動を、教育技術の法則化運動の人たちは作り出した。

だから、教育技術の法則化運動に参加しない教師は、自分の実践論文を発表できる場を作らなければならなくなった。山の学校で悶々とガリ板を切りながら、実践記録のあり方を考えた自分自身の歩みの中から、こんな結論を出すのである。

(4) この実践記録の書き方の知見

以上の実践記録から得られる知見は、次のようにまとめられる。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 研究授業がない単元の実践記録は、記録の量が少なくなる傾向になる。② しかし、実践論文を書く舞台が設定されていると、一つの視点から主張のある実践記録が生まれる。③ 実践記録を発表できる舞台が、教師になければならない。 |
|---|

①や②の問題は、一人ひとりの教師にまかされた問題である。しかし、③になると一人ではどうしようもない。

私が所属している中越国語教育同好会では会員の実践記録集を、この度、作った。私が編集して十八名の実践論文を集めることができた。(平成元年2月25日発行) 実践論文を発表できる舞台作りは、今後ますます重要になる。

5. 第4回目の『最後の授業』の実践記録 一新潟大学教育学部附属長岡小学校 (61年度)―

(1) 実践記録の概要

この実践以前に、私は初めて国語科通信を書いた。伝記教材の『田中正造』の研究授業のために書いたものである。研究授業向けだったので、この国語科通信は校内の先生方に配った。これは2学期の実践であった。

この体験を受けて、3学期に『最後の授業』を実践する機会に恵まれた。これも研究授業の対象になったので、国語科通信を書いたのである。

『最後の授業』の国語科通信は、全部で20号分書いた。その概要を号数で示す。

1号 ~ 4号	教材分析
5号 ~ 7号	1時間目の授業
8号	初発の感想
9号 ~ 10号	2時間目の授業
11号~12号	3時間目の授業
13号~16号	4時間目の授業
17号~20号	5時間目の授業

5時間目で終わっているが、6時間目の授業が研究授業になった。その研究授業の成果を、私は昭和62年度の研究会で全体発表した。

(2) 実践記録には教材解釈を

1号から4号にかけて、私は『最後の授業』の教材解釈をしている。どんな単元でも、教師の教材解釈は、是非、必要である。授業を展開しながら教材解釈を示していくことも、できるが、最初に教材文の教材解釈を、まずやってみることは、もっと大切である。

私の教材解釈の現場を紹介することにする。(次ページ)

国語科通信

1号

昭和62年
2月17日

単元名 最後の授業

教材分析 1

最後の授業

再び、研究授業に挑戦である。二学期にやった「田中正造」が失敗したからである。六年生のこの時期になるともう教材が見つけられない。そこで浮上してきたのが、教科書から消えたこの「最後の授業」である。この単元での研究主題は、「キーワードに對する自己内対話の姿」

アルフォンス・ドーデ

を具現させることである。そこでまず教材分析をする。

その日の朝、ぼくは、学校へ行くのが、たいへんおそくなった。それに、アメル先生が分詞について質問すると言われていたのに、ぼくは、それをひとつも覚えていなかったの、しかられるのがとてもこわかった。一度は、学校を休んで、野原をかけ回ってみようかしら、そんな気にもな

た。

暖かい、よく晴れた日だった。森のはずれでは、つぐみが鳴いている。リベールの原っぱでは、製材所の裏で、プロシア兵が教

練をしているのが聞こえる。どれもこれも、分詞の規則よりずつとおもしろそうだ。けれども、ぼくは、そんな気持ちをやつとおさえて、大急ぎで学校へ走って行った。

役場の前まで来ると、金あみを張った小さな掲示板の前に、人だかりがしていた。二年前から、

「ワードになるが、一読ぐぐいでは子供は着目できない。先を読むことにより、より返らせて、気付かせたい。」

三省野庭行集編

敗戦だの、微発だの、司令部の命令だのといった、いやな知らせは、みんなそこからやってきたのだ。ぼくは、立ち止まりもしないで、「今度は、何が起こったんだろう」と考えた。

そして、広場を走りぬけようとすると、見習いの小僧といっしょに、掲示をよんでいたかじ屋のワシユテルが、大声でぼくに呼びかけた。

「おい、ぼうず、そんなに急ぐなよ。どうせ、学校にはおくれっこないんだから。」

かじ屋のやつがぼくをからかっているんだなと思ったので、息せき切って、アメル先生の学校の小さな中庭にかけこんだ。

ふだんは、授業の始まるときは大さわぎで、それが通りにまで聞こえてくるほどだった。机をあけたりしめたり、日課をよく覚えようと、耳をふさいで、みんながいつせいに、大声でくり返したり、先生が大きな定規でテーブルをたたいて、

「もつと静かに——」

とさげんだりした。

ぼくは、このさわぎにまぎれて、こつそり席につくつもりだった。ところが、その日にかぎって、まるで日曜の朝のように、何もかもひっそりとしていた。友だちはもうめいめいの席にならんでいる。アメル先生がおそろしい鉄の定規をかかえて、行ったり来たりしておられるのが、あいた窓ごしに見える。ぼくは、この静まり返ったまっただ中に、ドアをあけて、はいつていかなければ

ている姿と教室の後ろに集まっている村の人たちの姿のちがいがわかるのである。幸い、音藤拓也が初巻の感想でこのワシユテルのことは問題を持っていた。私の過去三回の実践では、この両者を対比的にとりえることになってきた。また、「文芸研究教材研究ハンドブック」の最後の授業の全授業の記録を読んでも、この点は追求されていない。

ワシユテルの言

葉が、キーワー

ドになる。その

中でも、どうせシ

がポイントであ

る。この言葉に看

目すると、フラン

ス語の最後の授業

を知ったときの村

の人々の対応の仕

方を対比的にとり

えらぬのである。

つまり、ワシユ

テルのように、ど

うせしめあきうめ

教材に即した読みを、教師が始めることから、国語科の読みの授業の実践記録が始まる。具体的な発問や指示が生まれるのは、その次の段階である。もちろん、ふだんの授業ではこの二つのことは同時進行である。しかし、突発的に発問や指示は生まれない。必ず、その教師の教材解釈が、それらを作り出しているのである。

(3) 一時間目の授業の記録

『最後の授業』の国語科通信から引用する。

まず、黒板に“最後の授業”と板書する。

指示 1

題名から物語の内容を予想して、一枚目のプリントの所に書こう。

ここでは、話し合いをさせなかった。予想は予想でしかないから、時間を費やす必要がない。大切なことは、予想することによって、作品を読みたくなることだ。(以下略)

(「国語科通信」5号)

たった一つの指示でも、意図が明確なものは、こうやって説明しておくことが大切である。発問や指示が教師のどのような考えから生まれたのか書いておくことが、その教師の授業能力を高めてくれると、私は信じている。

もちろん、強調したい発問や指示だけである。全部の発問や指示について説明をしておくことは、不可能である。

(子供たちが予想して書いたプリントを十人紹介したあとに次のようなことを書いている。

一庭野注)

最初の読みを、教師の範読(?)にするか、子供一人一人の黙読にするか、迷ったが、範読を選んだ。いくら私の音読がへたでも、これの方が共通のイメージがはかられけると思ったからである。そのために、私はたったの二回しか練習をしなかった。この辺は、私の修業の足りない所だろう。

音読すると、大体、十二分かかる作品である。

(「国語科通信」6号)

実践記録にはこうやって事前にやった教師の取り組みを書いておいたことが、意外と価値があるのかもしれない。

私の国語教育の師にあたる青木幹勇氏(文教大学講師)は、教材文を事前に美しい毛筆で視写をなさる。私も始めてみたが、途中で断念した。毛筆に自信がないとこの方法は長続きしない。しかし、かなり、有力な教材研究の方法の一つである。

(4) 座席表指導案を書く

この『最後の授業』の実践で、研究授業以外は、座席表指導案を書いた。それも研究通信に書き加えていった。2次の3時間目の座席表指導案を、次に示す。

6年2組3学期『最後の授業』3/3 (A) 2限 2次 3時間目

主眼 ワシユテルとオゼールじいさんらとの行動のちがいに ついて着目させ、オゼールじいさんが学校に来た理由を読み取らせ、アルゼストとロレ一ヌがプロシアに占領されたことに気付かせる。

展開の概要

- 1 ワシユテルとオゼールじいさんらたちのちがいを発表しあう。
- 2 オゼールじいさんが学校に来たのか考える (問題成立)
- 3 元の村長を考える。(仮説のかかわり)
- 4 次時の◎を決める。

長谷川裕雅 ④はけい示板を見た。⑤は今日から休みだと思っ ていてる。	松永加奈子 ④は学校に出かける。⑤はひねくれた感 じでアララツツに話しかけてる。	渡辺竜史 ⑥は先生がきらいだ。	堀直に悲しむ理由を素直にとれなかつた。	④はアメル先生とあまり親しい仲とはいえない。⑤は最後の授業を見に行く。	星野憲二 ⑦はひねくれているから学校に行かない。	小林立 ④は学校に来ている。⑤は学校に行っていない。
前田さよみ ⑦はアメル先生に対する感謝がない。	渡辺竜史 ⑥は先生がきらいだ。	西川貴子 ⑦はなんとも思っていない。⑧はがっかりしている。	高野展行 ④は小さいころ、学校に行かなかったことを後悔している。	竹人愛子 ④は昔からアルザスの人達で、フランス語が使用できなくなると悲しい。⑤はフランス語のことがなんかに気にしていない。	平澤薫 ④は学校にこなかつたことを残念に思っている。	関谷政則 ④は学校に行かない。⑤はアメル先生の最後の授業を見に行っている。
元井隆 ⑦は学校に来なかつたことをくやんでいない。⑧達はくやんでいる。	西川貴子 ⑦はなんとも思っていない。⑧はがっかりしている。	斎藤拓也 ④は後悔、感謝、敬意。⑤は上がない。	飯田桂子 ④はたびたび、学校に来なかつた事をこうか いしている。	⑦アメル先生とは関係ない。⑧アメル先生とのわか れをおしんでいる。	浅井直人 ⑦学校に行つたつてしようがない。⑧アメル先生の最後の授業を見に行っている。	斎藤克仁 ④は悲しそうだ。⑤はひねくれているなら⑥と逆の立場。
原操 ⑦は示板を見たのに⑧はアメル先生の所に行かない。⑨は世話論になっているからアメル先生に行く。	斎藤拓也 ④は後悔、感謝、敬意。⑤は上がない。	高橋壮大 ⑦はアメル先生に感謝なし。ゆうちよう。⑧はかなしそう。	小林一貴 ④悲しんで授業に参加する人。⑤はかんけいな人のちがいがいい。	④は学校に行かないの桃を悪いと思っ ている。⑤は学校に行こうと思っ ていない。	岩本眞理 ⑦は学校をばかにしている。⑧はアメル先生に感謝している。	⑦は④と同じ立場なのに学校へきていない。
中村史 ⑦は示板を見たのに⑧はアメル先生の所に行かない。⑨は世話論になっているからアメル先生に行く。	斎藤拓也 ④は後悔、感謝、敬意。⑤は上がない。	高橋壮大 ⑦はアメル先生に感謝なし。ゆうちよう。⑧はかなしそう。	久保早苗 ④は学校に来なかつたことを後悔している。	⑦は先生を気の毒に思っ て学校に行くこともできなかったのではな いか。	高垣隆 ⑦は先生がいないと思っ ている。⑧はまだアメル先生がい いと知っている。	④アメル先生に感謝している。⑤は学校をばかにして いる。
ワシユテルとオゼールじいさんたちのちがいを 発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する	ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する	ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する	ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する	ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する	ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する	ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに 対して提示する

2次3時間目の座席表指導案

状況 教材 発問 案

ワシユテルとオゼールじいさんらとのちがいに ついて発表するが、両者のとつた行動を支えている心情や考えを深められている子どもに
対して提示する

「元の村長、元の郵便局長」―「今の村長、今の郵便局長」を対比した図を提示して
「教室に来た人は、アルザスではどんな立場の人だろうか」と問えば
アルザスがプロシアに2年前から少し占領されてきた事実を読み取るだろう。

日々の授業のために書ける指導案の形式というのは、どういうものがいいだろうか。教育実習の度に、実習生が書く指導案を見ながら、思うことでもある。そこで、私の場合はここ2年ばかり、自分でも指導案を書いて授業を教育実習生に見せるようにしている。そして、その指導案は、学級通信に書くようにした。

研究授業の指導案については、かなり、現場では論議されている。しかし、ふだんの授業の指導案については、ほとんど論議の対象にならないようである。せいぜい、「週案を書こう」のレベルである。しかし、週案は授業時数を調べるのが、主な目的になっている節がある。

ふだんの授業の指導案を考えると、座席表指導案は存在価値が出てくるのかもしれない。しかし、これとて毎日となると自信がなくなる。低学年を担当している最近の2年間では、ほとんどこの種の指導案を書いていない。

(5) 授業記録を子どもに書かせる。

『最後の授業』の国語科通信の17号は、次のように始まっている。

指示1

前の時間は、ワシュテルとオゼールじいさんたちのちがいについて書いてもらいました。それを発表してもらう前に、そのことが書いてあるところを読んでもらいます。

小林一貴に指名。3の段落を一気に読みあげる。どうしても、話し合い—書くこと、書くこと、一話し合いのサイクルになり、音読する時間を確保するのに困っている。

指示2

ワシュテルとオゼールじいさんのちがいを発表してください。

渡辺 ワシュテルはけい示板を見ていたけど、その前に見ていて、学校に行った。

中村 渡辺君に似ている。オゼールじいさんたちは、けい示板を見ているかはっきりしないけれども、感謝の気持ちを持っている。

高橋 ワシュテルはふざけているが、オゼールじいさんたちは、真剣にアメル先生のことを考えている。

高塩 ワシュテルは、フランス語を教えられなくなったので、もうアメル先生に会えないと思って、学校に行かなかったけれど、オゼールじいさんはいることを知っていたので別れに来たと思う。

岩本 ワシュテルは、アメル先生をバカにしているようで、オゼールじいさんたちはアメル先生に感謝している。

桜井 岩本さんに似ている。オゼールじいさんたちはアメル先生に四十年間ありがとうと感謝していて、ワシュテルは全然感謝していない。

(以下略)

(「国語科通信」17号)

このような記録を、どうやって教師は書くことができるだろうか。授業後、思い出してここまで書ける教師は、そういないはずである。自分の授業を、どれだけ正確に思い出せるかに、授業者としての教師の力量が問われると私は判断している。

このような授業記録を私は思い出して、書くことは当時できなかった。(今でも、この事情は変わらない。)

そこで、私は授業を記録する係の子どもを作ったのである。この授業では、記録係を3人おいた。その3人が順に記録を書いていった。発言が控え目で書くのが速い子どもを選んだ。

おそらく、授業記録の当番は、全員の子どもに取り組みさせるのがいい方法だと思われる。記録を書くことも立派な授業参加の形になるからである。この方法は、もっと積極的に取り入れたい方法である。

さて、子どもが書いた授業記録をもとにして、紹介したような授業記録を研究通信に書いていった。おそらく、そんなことまでして授業記録を残す意義を疑う人もいるだろう。しかし、自分の授業を真剣に振り返るには、このレベルの記録はどうしても必要である。

(6) この実践記録の書き方の知見

以上の実践記録から得られる知見は、次のようにまとめられる。

- | |
|--|
| <p>① 授業を記録する係を作り、この記録を基にして、授業の進行にあわせながら、国語科通信を書いていく。</p> <p>② 日々の授業の指導案は、座席表を工夫する。</p> |
|--|

国語科通信のヒントは、向山洋一氏から得ている。

しかし、私にも国語科通信を書ける状況が自然と生まれていた。それは、学級通信を12年、それも日刊のペースで8年間にわたって書いていたという事実があったからである。

継続して書くことに慣れていたし、学級通信の書き方も求めていたからである。書くことが、日常化していないと、実践記録は生まれえないかもしれない。

6. 現在の私の実践記録

(1) 学級通信に授業記録を書く

2年前から私は低学年の担任をしている。そこで国語科を中心に日々の授業記録を学級通信に書いている。国語科通信が学級通信の中に吸収されてしまったといえる。

やはり、学級通信の中に授業記録を書いていくのが、一番、煩雑でなくてよさそうである。この辺りの事情をある月刊誌の中で、次のように書いたことがある。

<p>向山洋一氏が中心になって主宰している教育技術の法則化運動は、今、学校現場にさまざまな反映をもたらしているようである。</p>

<p>私は、この運動を全面的に指示していない。むしろ、傍観者の立場にいる。ましてや、分析</p>
--

批判など生理的に受けつけない。

しかし、この運動から次の二つのことを私は学んだ。

「学級通信に発問や指示を明示した授業記録を書こう。」

「一単元の全授業記録を書こう。」

私は、法則化運動の人たちの学級通信を読み、授業記録の書き方を学んだ。しかし、正直の所、がっかりした。教師と子どもたちのドラマが見えてこなかったのである。

そこで、私なりの授業記録を学級通信に書いてみようと思いついた。

昨年、教職十四年にして初めての一年担任になり、学級通信に授業記録を合い言葉にしてとにかく書いてみることにした。(以下略)

「私の授業記録公開術」 その1

『国語教室』1988年7月1日発行

授業記録を、自分のノートなどに書いていく方法よりも、親向けの学級通信に書くことによって、最低の数の読者は確保できる。ノートに書くだけだと、公開がないのでやがて書く意欲もなくなっていくことだろう。なお、学級通信については、次の野口芳宏氏の言葉が示唆に富んでいる。

実践を記録し、それに整理を加えることは非常に大切である。

単に経験の量を増やしても向上するわけではない。経験は意図的に積み重ね、しかも、それに整理を加えなければ意味がない。

これは、私が新卒の頃、ある先輩から言われた言葉で今も忘れない。

新卒や若年の教師が、いい年をした先輩教師の実践を凌駕していけるのは実はこの経験の質とその積み重ね方に違いがあるからである。

しかし、そうでなくてさえ多忙な日々にあって、実践を記録するなどということは至難の技だと思う。言い易いが、その実践はなかなか困難である。

だが、そこも工夫次第である。学級通信を自らの実践記録とすればよい。

これは名案だから是非お奨めしておきたい。

学級経営の歩みはむろんのこと、授業の中から大切な流れをかいつまんで書く自分の読書感想を書く、親からの便りを載せる、自分の旅行記、エッセー、子どもの作文、教育時事問題から、最近買ったワープロの話まで、何やかやみんな書くのである。(以下略)

『学級づくりで鍛える』明治図書

私は、この言葉に随分救われた。授業の大切な流れ以外のことは、それまでの学級通信にかなり書いてきたからである。あとは、授業そのものをどれだけ書くかにかかっていた。

(2) 実践記録を学級通信に書くには

私は、現在、次の単元の全授業記録を学級通信に書いてきている。

『大きなかぶ』	(小1)
『花いっぱいになあれ』	(小1)
『音のことばをみつけよう』	(小1)
『そして、トンキーもしんだ』	(小2)
『さけが大きくなるまで』	(小2)
『かさこじぞう』	(小2)

これ以外の授業記録も書いている。とにかく学級通信という発表の舞台があると、どんどん授業記録を蓄積されていく。

学級通信に授業記録を書くために、私が心がけていることは、次の二つである。

- | |
|------------------------------|
| ① 事前に授業プランをノートにメモしておく。 |
| ② その日の授業はその日のうちに学級通信に書いてしまう。 |

①をやると、あとで授業を思い出すときに楽である。②ができないと予想されるときは授業後板書をノートに書き写しておくといい。板書記録を見ながら、授業を思い出すのである。

思い出しながら書く記録は、実際の授業とは違っていることがたくさんある。しかし、録音テープやビデオに頼っていては、日々の授業記録は、いつまでたっても書くことはできないだろう。授業を思い出しながら、その大体の流れを書いていくことも、今思うと大切な教師修業でのように思える。

プロの棋士たちが、自分の将棋を最初から思い出しながら感想戦をやっている場面を、テレビ将棋で見ることがある。

授業も、あのよう思い出しながら、

「あのとき、こういう発問をすればよかった、この指示は悪かった、～君がいい発言をしてくれた。」のように、ぜひ、振り返られるようになりたい。学級通信に授業記録を書き続けることがこのことを可能にさせるだろう。

(3) 結びにあたって

過去4回の『最後の授業』の実践記録の書き方の知見と学級通信に授業記録を書こうという主張の間にずれが見られるかもしれない。しかし、教職十五年の自分史の中で生まれ実践記録であり、主張である。

実践は、一貫した論理では生まれない。実践には、主張や理論を作り出す前の汗が必要である。過去4回にわたる『最後の授業』の実践記録は、その汗に相当する。

学級通信に授業記録を書くことを覚えた私は、今後、その授業記録の書き方について、研究を深めていきたいと考えている。