

A. 校内研究における授業研究と助言者のあり方

授業づくりをささえる

-----授業づくりの支援者としての私の模索-----

センター協力研究員 石井 順治

1. 学校訪問にあたり大切にしたこと

昨年3月、私は、36年間にわたる教師としてのあゆみにピリオドを打ちました。教室の授業者としての22年間、教育委員会職員としての7年間、学校の管理職としての7年間でした。退職後、各地の学校の求めに応じて、その学校の授業研究に加わり、ともに授業づくりを考える日々を送るようになりました。子どもの目線で創る授業づくりを進めたい、授業者として成長したいと願う教師たちをささえたいという思いを持ち続けていたからです。

とはいっても、招きがあれば無条件で学校に足を運んだわけではありません。教育公務員には研修が義務づけられていますから、どの学校でも校内研修は行われています。しかし、そのどれもが、授業という教師として最も中心的な活動に目を向け、互いの授業を公開し合って、具体的に建設的に、しかも子どもの学びに視点をあてて取り組まれているわけではありません。講演を聞いて終わりという事例も少なくないのです。そういうあり方を助長するような立場には立つことはできません。

そういうことから、私は、学校からの依頼を受けるにあたり、次の7点を落とせないこととして大切にすることにしました。

- ①その学校の教師による授業が公開される研修会であること。
- ②私が参加する研修会が、年間複数回であること。
- ③1時間参観する指定授業とは別に、全学級の授業を参観する機会があること。しかも、できれば年間複数回。
- ④指定授業はビデオ撮影を依頼し、事後の研修会で必要に応じて活用すること。
- ⑤助言するというより授業のあり方の共同研究というスタンスに立ち、研究協議においては極力その学校の教師たちと学び合う雰囲気づくりに努めること。
- ⑥参観した授業一つひとつについてコメントすること。
研究協議の時間が取れない全学級参観などに対しては、後日送付するなどの工夫をすること。

⑦校長の学校づくりの方向を支援すること。

こうしてあゆみ始めた私の活動ですが、振り返ってみると、私自身の授業の見え方が問われ、授業づくりへの支援のあり方が問われた模索の日々だったと思います。ここでは、その事例のいくつかを報告します。

2. 「子どもの目線」の有無がコメントの分岐点

対照的な二つの授業がありました。この二つの授業への私のコメントに、私の支援活動の基本があります。

小学校4年生の国語の授業でした。教材は「一つの花」という物語文です。この日の授業は、出兵前に父親が愛児ゆみ子をめちゃくちゃに高い高いする場面でした。その際、父親が発した言葉の中に、「一つだけの喜びさ。いや、喜びなんて、一つだってもらえないかもしれないんだね」と「喜び」という言葉が二つあります。その二つの「喜び」を父親はその深さにおいて異なった使い方をしていると授業者は解釈していました。

授業が中盤を過ぎたときでした。子どもの言葉が途切れたそのとき、授業者の教師が子どもたちに問い合わせました。「このお父さんの言葉の中に、『喜び』という言葉が2度出てきますね」。こう言って、教材で確認させた後、「この二つの『喜び』は同じ喜びなの、違う喜びなの？」と発問したのです。こう問われると、どこか違うところがあるのだろうと思うのが子どもです。何人かの子どもが「違う」と反応しました。すかさず教師は、「どう違うの？」とたたみかけましたが、そこから子どもの反応がなくなり、雰囲気が極端に重くなりました。

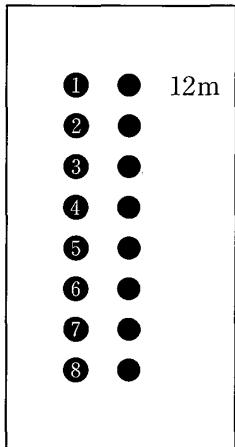
二つの「喜び」の違い、それは子どもにとって必然性のない唐突なものでした。そのことを突き詰めたい、そこから父親の思いを探りたいという必要感が子どもたちにはなかったのです。教師はこの授業者に限らず、自分が解釈したことを子どもたちに「教えたい」と考えます。それが、教師から子どもたちの目線を遠ざけ、子どもたちとの間に溝をつくるのです。

別の学校で、全学級の授業を1学級7,8分ずつで参観して回っていたときのことです。3年生の教室に入ると、算数の「かけ算」の授業をしていました。机がコの字型に並べられ広く空いた教室の中央に、赤い玉が8個まっすぐに並べられていました（図参照）。黒板を見ると、「赤いたまが、12メートルおきに8こならんでいます。1つめの赤いたまから、8こめの赤いたまではしったら、なんメートルはしったことになりますか。」という問題文と、Ⓐ「 $12 \times 8 = 96$ 」、Ⓑ「 $12 \times 7 = 84$ 」、Ⓒ「 $12+12+12+12+12+12+12+12=108$ 」という子どもたちから出されたであろう解法が板書され、互いの考えを出し合って、すでにⒸの考えは消えているようでした。

見ていると、一人の子どもが1つめの赤い玉のもう少し離れた位置にしゃがみ、「 12×8 ならね、ここから出発しないといけないでしょ」と説明をしました。つまりここでは乗数には個数としてのとらえ方が必要なのであり、「 $\times 8$ 」の8という数字は順序数ですから、この子は、個数として8を掛けるのなら、1個めよりもう一つ前の位置から出発しなければならないと述べたのです。すると、それを聞いた一人の子どもが、かなりはっきりした声で「分からん」と言ったのです。私は、この子こそⒶの考えを出した子どもなのだろうと思いました。

すると、また別の子どもがとことこと教室の中央に歩いていって、赤い玉と赤い玉の間を指差して、「この赤い玉と赤い玉のあいだが7つあるでしょ。あいだは8つじゃないから、 $\times 8$ じゃなくて $\times 7$ 」と説明しました。ところが、例の子どもはまたまた「分からん」と言ったのです。

それを見ていた教師は、「そしたらね、先生が1つめの赤い玉から8つめの赤い玉まで行ってみるから、みんなでいっしょにどれだけ進んだか数えてね」と言って、まず、1つめの赤い玉から2つめの赤い玉まで進みました。すると、子どもたちが口を揃えて「12メートル」と答えました。こうして3つめ、4つめと進むと、その度に「24メートル」「36メートル」と子どもたちが答えます。そして、8個めの赤い玉まで来たときでした。当然子どもたちは「84メートル」と答えました。その中に、例の子どもがいたのです。彼は、みんなと同じ答えを自然と口にし、その瞬間、きょとんとした顔をしました。



彼は気づいたのです。自分の考え方の誤りに。

ここまで見届けて私はその教室を出ました。 $\times 8$ と答えていた彼はこの後、「ではどうして $\times 7$ でなければならないのだろう」という疑問に立ち向かうことになります。私は、その道筋の一部分を垣間見たに過ぎないのですが、なにかほのぼのとした気持ちに包まれていました。

この算数の授業のように、学級で最も算数の苦手な子どもに学級全員が寄り添って学び合うか、「一つの花」の授業のように、教師の解釈に無理に追い込もうとするか、その違いは歴然としていると思いました。子どもの学びが生まれる授業づくりを子どもの目線で考えることを、現場の教師たちと追求していくことを考えていました。私にとって、この違いを認識して授業づくりがされるように仕向けていくことは欠かせないことがでした。

ただ、その際決して「一つの花」の授業のような事例を頭から否定することだけはしてはならないと考えていました。このような事実は、ある意味、誠実に授業づくりに取り組む教師が陥りがちなことだからです。その誠実さが、教師からの一方向的なものとなっていることが問題なのです。大切なのは、その誠実さを子どもの学びをさぐり、子どもとともに学びを創り出す方向に向けることです。そう考えて、授業をめぐる研究協議の場では、できる限り具体的にていねいに授業の中の事実を取り上げて、私の見え方を聞いてもらうように努めました。私が見てきた授業の中に「一つの花」のような事例がいくつもあったことを考えると、こうした授業に接するときこそ、私の役割が問われているのです。こうした教師たちの転換にどう寄り添うか、その大切さを思います。後日、「一つの花」の授業者の先生が、授業のあり方を問い合わせ直し学び直そうとしておられる様子に接しました。心からうれしいと思いました。

一方、先の算数のような事例については、具体的な「学び合い」のすがたとして、私が訪問する先々で紹介するようにしました。理屈を繰り返し述べるよりも、具体的な事例を示したほうが、授業のイメージもその授業のよさも伝わると思ったからです。こうして、学校と学校の事実をつなぎながら、大切な何かを現場の教師たちと創り出していくこと、それが私にとっての大変な営みの一つになったのでした。

3. 授業から何を発見し、どうコメントするか

冒頭で述べたように、私の学校へのかかわりは授業を見ることを抜きにしては成立しません。だとするならば、その授業をどのように見取り、その事実をもとにどのよ

うにコメントするかが、最も重要なこととなります。ここでは、その一つの例として、高砂市の米田小学校における国語の授業（授業者：今村良子教諭）に対する私のコメントを報告します。

(1) この授業までの経緯

高砂市教育委員会が「学び合う学校の創造」を掲げて「授業研究研修」に取り組み始めたのは平成13年度のことです。その高砂市教委が調査研究校として指定した二つの小学校の授業研究に私がかかわることになったのは、2年目の平成14年度からです。

高砂市が掲げた「学び合う学校」を具現化する授業は、教師の解釈から導き出す発問と活動で収斂する授業にはなりません。そこでは、子どもたちが何に疑問を持ち、どういう発見をし、どういう道筋でつなぎ合っていくかという子どもの事実を仔細に見取ることが求められます。それは、解釈や発問のあり方を検討してきた従来の授業研究のあり方とはかなり異なる視点です。それほどこれまでの学校では、授業というものを教師の側から考えてきたということになります。高砂市の教師たちが直面したのは、その転換への壁だったのです。

平成14年度から15年度にかけて、二つの学校で多くの授業を参観しました。先生方とも語り合いました。そして、「学び合う授業」のイメージはかなりはっきりしてきたのですが、それぞれの学校の授業の事実として生まれるところまではいかず、今ひとつ手応えが感じられないもどかしさを覚えていたのでした。

夏季休業中に高砂市全校を対象とした研修会が開かれました。終了後、10月に指定授業をされる米田小学校の今村先生から、その授業の教材にする詩を紹介してほしいという依頼を受けました。話をうかがうと、間もなく中学生になる子どもたちが味わえる詩で、子どもたちが互いの読みを学び合う授業にしていきたいということでした。いわゆるベテランの域に達している今村先生が、自らの殻を破るべく挑戦しようとされるすがたに接し、私はありがたいと思いました。とは言っても、授業者ではない私が教材を決めるわけにはいきませんから、後日、これはと思う詩を5編ほど選んでメールで送りました。今村先生が授業で取り上げたのは、その中の1編、谷川俊太郎の「海の駅」でした。

(2) 公開授業から事後の研修会までに考えたこと

研修会当日、今村学級の子どもたちは、実にしっとり

とそれぞれの読みを聞き合い、学び合うすがたを見せてくださいました。それは、高砂市が求めていた待望の子どものすがたでした。私は、心底うれしいと思いました。そして、この授業の中の子どもたちの学び合うすがたを具体的にていねいに取り出して、米田小学校の先生方や当日参加されていた市内の先生方に知ってもらいたい、そう思いました。それには、ビデオ映像を使って、もう一度子どものすがたを見て、子どもの言葉を耳にするのがいちばんです。問題は、どの部分を再生するかでした。

この日の研修会は、全員がそれぞれの授業の見え方を語ることを大切にすること、6つほどのグループに分かれて協議し、その後で、私のコメントの時間が設定されました。ということは、ビデオ映像は私のコメントの中でしか使えません。それなら、再生場面は私のほうで決めるしかなく、以下に掲載する授業の後半部分を選ぶことになりました。

(3) ビデオ再生した場面の授業記録

海の駅

谷川俊太郎

ぱくはもう飽きたのに
ぼくはもう遊ばないのに
玩具の機関車がぼくを追いかけてくる
もう子どもじやないんだ
もう違う夢を見るんだ
もうひとりきりになりたいんだ
それなのにまだ間ぬけな汽笛を鳴らして
水平線にまで線路は続いているかのように
捨てちまうよ
海の中に投げこむよ！
どうしてかそれはできない

（理論社『どきん』所収）

【ビデオで再生した場面までの授業経過】

- 詩を読んで感じたことを出し合う
 - ・この人は玩具の機関車でよく遊んでいた。
 - ・この機関車に思い出がつまついていて、この人にとって宝物みたい。
 - ・でも、子どもっぽくて、うっとうしい。
 - ・機関車のことは忘れなければならない。
 - ・どうしてかそれはできない。（このことに子どもたちの読みが焦点化）
- グループで語り合う
 - ・子どもたちの読みが焦点化されたことを受け、それぞれの考えを少人数で語り合う。
 - ・考え方を統一するためではなく、それぞれの読みをす

り合わせるためのグループ学習である。

- ・授業者はまんべんなく各グループを回って、子どもの考えを聴いている。

【授業記録】

- 教師 1 はい、「それはできない」というのは、いつたい何ができないのかな?
- 子ども 1 いまままでずっと大切に遊んでいたから、できない。
- 子ども 2 小さいときの思い出とかあるから、捨てられない。
- 子ども 3 この人にも思い出があるけど、小さいとき一緒に遊んだ機関車にも思い出があるから捨てられへんと思う。
- 子ども 4 家族がせっかく買ってくれたのに、捨てたくても思い出の一つだから捨てられないと思います。
- 子ども 5 私は、ゆめは捨てられないからだと思います。
- 教師 2 そこをちょっと詳しく説明してください。
- 子ども 5 「玩具の機関車がぼくを追いかけてくる」というところから、ゆめに追いかけられているみたいだから、ゆめを捨てられないと思います。
- 教師 3 わかる?わかる?C5さんはゆめを持っているんやね。大きくなつてもそのゆめを持ち続けているわ言うて機関車を追いかけていたんやね。
- 子ども 6 私は、ぼくは過去に縛られているんだと思います。
- 教師 4 はあー、わかる?いま、C6さんの言うたこと。ちょっと自分の言葉で言うてみて。・・・難しい?ちょっと?
- 子ども 7 C6さんは、ぼくは昔に縛られていると言うたけど、縛られるというのは、その、昔から、昔を捨てられない、捨てきれない。
- 教師 5 そういう意味? C8くんはどう?
- 子ども 8 昔の思い出が、捨てようとしているところを引き止めているような感じがした。
- 子ども 9 僕の言葉にしてみます。体では間抜けな汽笛を鳴らしてもう一生出てこないようにしてほしいと思うけど、心の中では、やっぱり昔遊んでいてその思いが強いから、行動でも体がいうことをきかないと思います。
- 子ども 10 C9くんと同じで、体では捨てようとしても、心の中ではその機関車とかを忘れられなくて、「どうしてか」と書いてあるから、本人もなぜだかわからないけど、心の中が行動を止めているんだと思います。
- 教師 6 すごい!
- (C10の発言に感動したように)
- 子ども 11 機関車は昔、機関車と遊んでいたぼくだと思います。だから、機関車と遊んでいたぼくを、海の中へ投げ込んでしまうので、できない。
- 教師 7 わかる?わかる?この「捨てちまうよ」ということは、玩具を捨ててしまうのではなくて、その中に込められた自分も捨てることになるから、捨てられへんということ。わかった?
- 子ども 12 私は、「どうしてかそれはできない」のところは、いろんな思いが機関車に詰まっている。だから、捨てたくないと思っていると思います。
- 子ども 13 「捨てる」ということは、小さいときのことも捨てるということになるということになるから捨てられないのじゃないかなと思います。
- 子ども 3 捨てたくても、思い出も入っているし、その思い出も捨ててしまうことになるし、捨てられへんのは見えへん紐なんかで縛られて投げられへんとかそういう感じ・・・。
- 教師 8 ぼくの言葉で・・・うまいこと表現してる!
- 子ども 14 買ってもらったときのうれしい思い出とか、遊んだときの楽しい思い出が、まだ詰まっているし、だから「海の中に投げ込むよ」言っているけど、投げ込めないと思います。
- 教師 9 もう一回・・・。うれしい、楽しい。
- 子ども 15 (板書された文字の上部に引かれた一本の線を指して) 上に線がある。
- 教師 10 これ、何?
- 子ども 15 海の中に投げ込みたくなるけど、投げようとすると昔の思い出がよみがえってきて、投げられへん。
- 子ども 16 「海の中に投げ込むよ」というところで、投げ込もうとしているところで考えて、その線が出ている。
- 子ども 8 ちょっと話、変わるけど。全体読んで思ったことは、ぼくたちにもありえそうなことだと思います。小さいときに好きだったものを使っていたものを大きくなるとどうしても使えなくなる。そういう気持ちを書いた詩だと思いました。

- 教師11** 自分にぴったりくるものがC8くんあるわけだね。C17くんも同じようなこと書いてなかった?
- 子ども17** ぼくは、小学校の高学年くらいのときだと思いました。わけは、玩具の機関車とかで遊んでいたけど、飽きてやめてしまうのは小学校の高学年くらいのときからだと思ったからです。
- 子ども18** えっと、僕は、まだ機関車とちょっとだけ遊びたいと思う。
- 教師12** その気持ちがあるから捨てられへんの? 今(グループで話し合っているときのこと)何か言うとったやんか。ゲームの話をしながら言うとったやんか。
- 子ども18** えっと、僕たちがゲームとか飽きたりしたら、使わんようになつたり友達にあげたりしているけど、また何年とか何ヶ月とかしたらまたやりたくなったりするから、だから、機関車も、ここの中のぼくも、そういう経験があつて、玩具の機関車は捨てたら、後でやりたくなって動いとるとことか見たくなつて、それを後悔したくないから、それはできへん。そうすると、玩具にこういうのが入つていいから·····。
- 子ども9** 「どうしてかそれはできない」という文章で、僕は、「どうしてか」のところで、何度も何度もこの人は捨てようとしたけれど、昔の思いが重過ぎて、どうしてかそれはできないのだと思います。
- 教師14** 思いが重過ぎるというと?
- 子ども9** 押される、思いに。···だからさっきC14さんが言ったように、昔の過去のいろいろ遊んだことが、何度も捨てようとしても過去の縛られていて、どうしてかそれはできないのだと思います。
- 子ども15** C9くんが「気が重い」と言ったけど、「思いが強い」と言ったほうがわかりやすいと思います。
- 教師15** C9くん、それでいい? 「気が重い」ということは、どういうときに使うの?
- 子ども15** やる気が起きないときとか、調子が悪いときとか。
- 教師16** ではなくて「思いが強いとき」とは?
- 子ども15** 何かをすごくやりたいとか、何かのことをすごく考えているとき。
- 教師17** それでいい?
- 子ども15** 「海の中に投げ込むよ」と強く書いとつて、もうそのときは投げ込んでやると思つたけど、その上の線のところで投げようと思ったら考えとつて、どうしてもやる気がなくなつてしまつた。投げようと思う気持ちが静まつていつた。
- 子ども8** C15くんの意見に納得です。
- 教師18** ああ、同じ思いをしているということやな。
- 子ども8** 聞いて納得した。
- 教師19** 聞いて納得した。こここのところが。このへんのところも。
- 子ども18** だれが言つたか忘れたけど、機関車にゆめがあつて、機関車の運転手さんになりたいとかそういうゆめがあつて、捨てられへん。ゆめがあつて集めとる人もおるやろ。そんなみたいに集めてないけど、機関車を捨てたくないなと思う気持ちになつたと思う。
- 教師20** そういう気持ちがここで出てるんやな。さつき、「僕らのいまの気持ちを表しているんとちがうかな」と言うてくれたんやな。僕らと同じ小学生かな、ちょっと大きいかなというくらいのが表れている。だから、僕らもこういう経験をしたことがある。
- 子ども** (口々に) ある。あるっぽい。
- 教師21** ある。あるっぽい。···何? 自転車にたとえると、どうぞ。
- 子ども8** 自転車だと6年くらい使うことがあって、小さいときから使うとどうしてもそれに愛着がわいてしまうから、乗れなくなつてどこかにあげるか売るかしようとしても、長いこと使ってきたからどうしても売れないと思ひます。
- 教師22** それを大事にして次の段階のステップに、僕は進んでいくんやな。成長していくんやな。それも大事に···うん、何?
- 子ども15** 「ぼくはもう飽きたのに」とかそういうのを思ったのに対して、「もういや」ということをずっと考えとつて、考え方が「投げる」やのに、思つてしまふほど昔の思い出が強い。

(4) 私がコメントしたこと

若干の前置きの後、私は、この授業の場面を見つめました。ここで時間ががあれば、参加者それぞれの見え

方を出し合ってもらい、ともに授業というものを考えていくことにしてよいのですが、この日はその余裕はなく、私から話すことになりました。

① つながり合って学び合う子どものすがた

まず何よりも伝えたかったのは、「学び合う学校の創造」を目指してきた高砂市の授業に、聴き合い、学び合う子どもの事実が生まれてきたという喜びでした。それには、子どもの聴き合うつながりを明確に示す必要があると考えました。

私がとらえた子どものつながり。そこには、つながりの基点となるいくつもの子どもの言葉があるように思われました。次のようなものです。

<子ども6> 「過去に縛られている」というこの子どもの考えは、その前の「ゆめを捨てられない」という考え方を受けて出てきたものと思われます。今もってゆめを捨てられないのは、その玩具と過ごした過去に縛られているからだとこの子どもは言っているのです。この「縛られている」という感じ方が、他の子どもの感覚を搔き起し、次々と実感のある言葉を引き出します。子ども7は「昔を捨てきれないぼく」、子ども8は「昔の思い出が引き止めてる」、子ども9は「体がいうことをきかない」と心と体の分裂を表現し、それを受けた子ども10が「心の中が行動を止めている」と考えを述べています。見事なつながりです。その基点となったのが、子ども6だったと思いました。

<子ども11> この子どもの発言を聞いた瞬間、私はほおっとため息をつきました。「機関車はぼく自身なのだ、だからそのぼくを投げこめない」というこの子の考えは、恥ずかしいことですが私の読みを超えていました。この子どもの感じ方はどこから生まれてきたのでしょうか。そう考えて気がつくのは、「体がいうことをきかない」という子ども9の発言です。きっとこの子はこの発言を耳にするなかで、ごく自然に機関車すなわちぼくという考えを浮かべたのでしょう。

<子ども8> 「ちょっと話、変わるけど」と前置きして彼が語ったこと。それは、この詩に描かれていることは絵空事ではないということでした。それまでの何人の言葉を聞きながら、彼の胸中を駆け巡っていたこと、それは、彼自身の体験だったのです。詩を読むということは自分を読むということだという詩人の言葉をどこかで読んだことがあります、子どもはそれをごく自然体

でやってのけます。彼のこの思いが仲間の言葉を聞くことから引き出されたのと同じように、いえ、それ以上の力で、その後の他の子どもたちの感じ方を生み出します。子ども17の「小学校高学年くらいのとき」という現実感、そして、子ども9の「何度も何度も捨てようとしたけれど昔の思いが強過ぎる」というリアル感のある言葉につながっているのです。そして、それ以上に、自分自身を語る次のような子ども18の言葉につながったのです。

<子ども18> 前述の子ども8の発言から2人目、子ども18が、頬を赤らめ、訴えるように語ったのが、「僕は、まだ機関車とちょっとだけ遊びたい」でした。この子どもの感じ方は、明らかに「自分たちのこと」という子ども8とのつながりで生まれたものです。私は、こういう子どもの感じ方こそ大切にしなければならないと常々思っていました。それだけに、この彼の言葉を聞いた瞬間、そんな言葉が生まれる授業の素敵さと、こういう子どもの考えが生きる授業にしたいという願望でいっぱいになりました。

<子ども5> こうして仔細に見ていくと、子どもたちの一つひとつの言葉は、それぞれ孤立しているのではなく、明確なつながりが感じられます。もちろんそのつながりは一様ではありません。ストレートにつながったり、少し別角度に方向を変えたり、微妙な違いを共鳴させたりしています。この聴き合い、考え合いの中に、本物の「学び」が存在している、そう思いました。

私は、どの子どもの考えも素敵だと思います。一つひとつ大切に受けとめたいと思います。それでいてここにあえて掲げたのは、学び合いの起点になっているものとらえることの大切さを思うからです。その基点になっているという点で、もう一つ耳に残っている子どもの言葉があります。それは、子ども5の「ゆめに追いかけられているみたいだからゆめを捨てられない」という考えです。この子どもの「ゆめを捨てられない」という考えが、ずっと子どもたちの発言の中に生き続けているような気がしてならないのです。特に、私が最も心ひかれた子ども18の「もっと遊びたい」という素朴な考えに、いくつもの発言を経由してつながっているのではないかでしょうか。

② 聴き合うかかわりをつくり出す教師のはたらき

私がこの授業についてコメントしたいことの二つ目は、今村先生の授業者としてのはたらきでした。「教える」授業づくりから「学び合う」授業づくりに転換する

上で、この日の今村先生のあり方から学ぶことが多々ある、そう思ったのです。

この場面の教師の言葉を聞いて何よりも強く感じるのは、子どもの言葉をよく聴いているということです。

たとえば、教師3、教師4、教師7で、「分かる？」というなげかけをしています。これは、その前の子どもの発言を受け止めた感動から、その読みを他の子どもたちに伝えようとして発せられた言葉です。子どもの読みに予想以上のものを感じ、心打たれているという様子は、そこだけではなく、教師6、教師8からも感じられます。少なくとも、今村先生は、教師が解釈したことを読み取らせようとしたのではなく、子どもが読み語り合う学びをつくり出したいと考えて授業されているということは確かです。そういう教師の授業への構えが、子どもの素敵な読みを引き出し、その読みに感動する教師の感覚をも生み出したのだと言えます。

教師のはたらきはそれだけではありません。先程の教師3、教師4、教師7の「分かる？」もそうですが、今村先生はただ子どもの読みに感激しているだけではなく、子どもと子どもをつなごうとしておられます。例えば、子ども6が前述した「過去に縛られている」という考えを出したところでは、すかさず「自分の言葉で言うてみて」と他の子どもたちに振り向けています。だから、その後、子どものつながりが生まれているのです。

「学び合う学び」における教師のはたらきで重要なのは、「つなぎ」と「もどし」と「ジャンプ」だと佐藤学先生が常々おっしゃっておられますが、この授業場面からもそのことが確認できる、そう思いました。もちろん、研修会において私がコメントできる時間はそれほどあるわけではありませんから、ここまでに記したことすべてを語ることはまずできません。このような私のとらえを与えられた時間内にどう語るか、そこが難しいところです。

③ 子どもの学び合いをさらに深めるために

授業を見ていた私が、特に心ひかれたのが「まだ遊びたい」という子ども18の発言だと述べましたが、その点については、この授業に心残りがありました。どうも、彼の考えの大重要な点が伝わっていないと感じたからです。ここまでつながり合ってきている授業だけに、惜しいと思いました。では、あの時、授業者としてどう対応していればよかったのだろうか、私の振り返りは当然そこになりました。

私が18の子どもの発言にはっとしたのは、他の何人の子どもたちが機関車のことを思い出と見ていたのに対

して、彼は、思い出なんかじゃなく今もその遊びはぼくの中で生きているのだということを述べたからです。それは、宝物のような大切な思い出として捨てられないということとまた違った意味合いを持っています。彼のこの考えに立つと、1連の「飽きた」「要らなくなった」「遊ばない」というのは額面どおり受けとめるのではなく、その思おうとするのだが、なかなかどうしてまだまだ機関車は自分の中で生きているというように読めます。その読み、なんとも魅力的ではありませんか。

もちろん彼の読みが絶対なのではありません。大切なのは、多様な読みが表出され、聴き合い、学び合うことなのです。それには、彼の読みの中身が見えるようにしてやる必要があります。それには、様々なやり方があるでしょうが、少なくとも思い出という考え方との違いについては気づかせるようにしてはと思いました。

コメントの中で私がとった方法、それは、この場面の子どもたちの考えを図にして、そのかかわりを見てもらうということでした。そうすることで、子どもの読みと読みとのつながりや違いが視覚的に伝えられ、それを基盤に18の子どもの考え方の生かし方について考えてもらえると思ったのです。

私は、「学び合う学び」には「教師の聴く力」が欠かせないと考えています。いかに子どもたちが多様で豊かな読みを出しても、教師に聴く耳がなければそれは瞬間瞬間に消えていってしまいます。子どもたちに「聴くこと」を語る前に、教師こそが聴けないといけないのです。そのことを考えていただくのに、絶好の場面であり、そのことで高砂市の学び合う授業づくりが明確になるのではと思いました。

(5) 校内研・事例研究会における指摘

1月11日に東京大学で開かれた「校内研・事例研究会」において、この「海の駅」のビデオを見ていただき、私がどんなコメントをしたかを報告しました。報告にあたり、授業に対するコメントには支援者の見え方が凝縮されるのであるから、そのコメントの事例を報告することは、私の見え方が吟味にかけられるのだと考えていました。

一通りの報告が終わると、即座に指摘を受けたのは、私が、子ども3、子ども9の発言をどう受けとめていたかでした。子ども9については、「体がいうことをきかない」というとらえ方の魅力は感じてはいましたが、それよりその彼の考えを引き出した子ども6のほうに重きを置いていました。また、子ども3については、それほ

ど注意を払っていなかったというのが正直なところです。

指摘を受けて授業記録に目を通しました。そうすると、この場面で9の子どもがもう一度発言していることに気がつきました。それは、「何度も何度も捨てようとしたけれど、昔の思いが重過ぎる」という非常に重要な発言です。この二つの発言をつなぐと、「心は、何度も何度も捨てるということを考えるのだけれど、昔の思いが重過ぎて、体は心のままは動かない」というつながりが見えてきます。人の思いと、理性的な考えだけでは動かない体とのかかわりを、この子どもはここまで敏感に感じ取っていた。それはすごいことだと思いました。

そして、子ども3。この子どもは、「ぼく」というこの人が捨てられないという一般的な読み方ではなく、どちらかと言うと、「機関車が自分を捨てさせない」というような読み方をしているのです。授業中にもなんとなくそのことに気づいてはいたのですが、そのことにそれほど重きを置いていませんでした。私は、子ども18の読みに着目して、そのような読みが生きるような授業にというコメントをしました。そのことについては、この事例研究会でも共感していただけました。その上で、子ども3の発言について考えるうち、実は、子ども18の発言の源がそこにあるのではないかということに気がついたのです。「機関車が捨てさせない」は「まだ遊びたい」という思いと明確につながっていると思ったからです。そう考えて記録をよく見てみると、この子どものもう1回の発言が目に付きました。彼は、そこで「見えへん紐かなんかで縛られている」ということを述べています。だとすると、「ぼく」を縛るその紐は機関車から出てきている、彼はそうイメージしているのでしょうか。授業を見ているそのときには、全く気づかなかつたことでした。

「聴く」ということは、その人の器の大きさでしか聴こえない。指摘を受けてつくづくとそのことを感じました。コメントーターとして私は、自分自身の器を磨くしかありません。こうして報告することもそのための一つの方法です。こうした営みを続けながら、それでいて、臆せず自分の考え方を語ることもまた大事なのだと思います。完璧を求めるのではなく、ともに学び合うために。

(6) コメントへの私の思い

ここまで的事例でも述べてきたように、授業へのコメントには様々な配慮を要します。学校の授業づくりの方向と現状、その授業までの校内研修のあゆみ、授業をし

た教師の授業者としてのあゆみと現状などがそうです。そういうミクロな事実を把握しながら、日本の教育の現状という広いとらえ方と照らし合わせながら、何をどうコメントするかを引き出さなければなりません。授業はこうあるべきだという私の理想論をぶつても何も伝わりません。そうではなく、実際に目にした授業の事実をていねいに取り上げて、この次どんな授業にどう挑戦しようかという教師たちの意欲が湧いてくるようなコメントにしなければなりません。それには、手の届かないような理想論ではなく、その学校や教師に応じた具体性のある指摘が必要なのです。

しかし、こうしたコメントをするということは、言葉ほど簡単なことではありませんでした。何よりも支援者である私自身に授業が見え、子どもが見えなければならないからです。さらに、教師や学校があゆんでいる道筋が見え、彼らの今いる位置とその先が見えなければならないからです。それは、私自身のあり方、教材感、もつといえれば教養が問われ、人間性が問われることでした。コメントする立場に立っている限りは、そのことに対する弱音ははけません。自分自身を磨いていくしかないのですが、確信と不安の交差する毎日だったというのが正直なところです。

4. 学校への期待と学校が克服しなければならない課題

昨年4月以来、多くの学校に足を運び、実にたくさんの授業に立ち会いました。その経験は、一つの学校でその学校の子どもたちとの営みをつくっていたころとはまた違った思いを私にもたらしてくれました。これから学校に期待する思いも膨らみました。その一方で、なぜに学校というところはこうなってしまうのだろう、という自嘲に似た思いが浮かんだりしました。どっぷり学校という世界に浸りきっていたときにはそれほど強く感じられなかったことが、愛着を持ちながらもやや客観的に見られるようになった今、様々な思いが私の感覚を揺さぶるのでした。

● 生まれてきた学校への期待感

- ① 子ども相互のやわらかな関係が生まれてきている。
- ② 子どもの「学び」を中心に語り合う方向が生まれてきている。
- ③ 校内研修を教師として育つ営みとして考えるようになってきている。
- ④ 学校と学校のネットワークが生まれ弾みがついて

きている。

いずれも、本年度私がかかわった学校における印象です。「子どもの目線」で、子どもの「学び」を話題に、授業づくりに取り組むことによって、こうした方向が生まれてきていることは確かです。最後に挙げた「学校間のネットワーク」については、まだはっきりとしたかわりが生まれているわけではありません。しかし、K小学校の公開研究会に参加したA小学校、T小学校が大きな刺激を受けて、それぞれの学校の研修を活性化しています。実際の授業や子どものすがたを目にしたことから、目指すものがはっきりしたのだと言います。そういう連鎖をつくるいくのも、私たちの役割なのだと、改めて感じました。

● 克服しなければならない課題

① 不必要な「カタチ」に縛られる教師たち

教室に足を運ぶことを重ねるうち、それまでなんとなく感じていたことが確信に満ちたものになったことがあります。それが、「カタチ」に縛られているという教師たちの現実です。そのほとんどが、実社会ではほとんど行われていない、学校の教室でしか見ることができないものだということが問題です。

- ・授業開始のセレモニー・・・このときの子どもの声のなんと無機質なことか。
- ・教師の板書・・・教師たちにとって黒板に書くということは常識化しています。意味のない板書のなんと多いことか。
- ・発言の作法・・・子どもが発言しようとしている内容よりも、立ち上がり方、椅子の入れ方などにこだわるおろかさ。
- ・発言する子どもの言葉づかいのパターン化・・・「～です。～ます」調の不自然な語り口。「聞いてください」「皆さんどうですか」などという決まり文句のわざらわしさ。
- ・話し合い方の不必要的「カタチ」・・・ゲー、チョキ、パーで、賛成、付け足し、反対の意思表示をするハンドサイン。発言者が次の発言者を指名する相互指名。

このような教室の「カタチ」は、色濃く教室に入り込み、半ば常識化しています。そのようなすがたを部外者として見ることになって、その不自然さ、無意味さに気がつきました。こうした「カタチ」が、子どもたちの学びを形式化し、学ぶことそのものをカタチだけのものとしていることにそれを取り入れている教師たちは気づいていないのです。

② 授業を教師サイドからしか発想できず、子どもの中に生まれているものがキャッチできない教師たち
教師は、「教えなければならない」という考え方で縛られています。もちろん子どもを教え導くのが教師の仕事ですから、それはそれでよいのです。けれども、「学ぶのは子どもだ」という逆の発想がないと、「教えること」は力を失います。学ぶ子どもの目線に立ったとき、様々に思考をはたらかせる子どもの考え方方が見えてきます。そんな子どもの考え方をとらえ、その一つひとつに、また子ども一人ひとりに尊厳の気持ちを抱けるようになったとき、学ぶことのおもしろさと楽しさがすがたを現すものと思います。

「教えなければならない」という教師の思い込み。それはこんなところに表れています。

- ・常に先回りして準備し過ぎること・・・子どもをわからなくさせないよう、つまずかせないよう、あらかじめ万全の準備をしておくことが教師のよい指導であるという思い込みが根強くあります。
- ・子どもの考えを受けてとめ、つなぐことより、効率よく先に進むこと・・・限られた時間に、与えられている事柄を、落ちこぼれなく教えなければならないという使命感に教師は縛られています。それだからでしょうか、教師の指導はあまりにも先に先にと急ぎ過ぎます。そこから、技術的に上手い授業至上主義が頭を出すのです。
- ・教えたいたという意識に縛られ、待てないこと・・・子どもには子どもの時間があります。その時間の中で、ひらめいたり、じっくり考えをつくり出したりします。それを待てない教師のなんと多いことでしょうか。待ってもらえない、信じてもらえない子どもの心が教師に届いていないのです。

この「先回り」「先に急ぐ」「待てない」という3つの課題の克服は必須のことです。それには、やっぱり「子どもの目線に立つ」ということを徹底するしかありません。

③ 自立を阻んでいる教師集団

私は最近、教師に背骨がなくなっているのではないかと心配しています。教材を手づくりして、子どもと教師で独自の学びをつくっていける「総合的な学習の時

間」が導入されたにもかかわらず、学びのないイベント化した時間を費やしてしまっている教室のなんと多いことでしょうか。学力低下がクローズアップされると、すぐマスコミでもてはやされている学習方法に飛びつくなど、右にも左にも無節操に揺れる教師のなんと多いことでしょうか。

もっと心配なのは、周りに合わせるために汲々とする教師集団のあり方です。多くの学校に、学年で指導案をつくって、その通り授業を繰り返すことが、学年グループの輪であるという考え方方が根強くあります。それはいかにも助け合う人間関係のように見えますが、みんなでつくった指導案は、「みんな」を隠れ蓑にして自立を阻み、責任を転嫁することになってしまうのです。「群れる」ということは、そういう安易さをもたらし、結局は、助け合う人間関係どころか、牽制し合い、監視し合う、猜疑心に満ちた関係をつくってしまうことにもなりかねません。「群れる」ことで安易な居場所をつくり、「群れる」ことで自分を守っているうちは、本当の教師としての自立はできないし、本当の「学び合う」集団もできないでしょう。学校のこの体質を変えることなしに、授業の質の高まりは期待できないと思うのですが、それには、授業のあり方とともに授業づくりを中心とする学校のあり方そのものが問われることになるでしょう。

5. 終わりに

授業を子どもの目線で考えることができるように、成長したいと願う教師たちをささえることができるようにと、そう願ってあゆんできた私の9ヶ月の一端を報告しました。報告の終わりにあたり、冒頭でも述べたように、まさにそれは模索の日々だったという感慨があります。

報告で述べた教師たちの課題、それは、長年学校にいた私自身も無縁ではありません。大なり小なり私もこういうことをしてきたのです。それを思うと心が痛みます。私は、学校教育を支援するそのあり方を研究する立場にはありません。教師たちの課題は、そのまま私自身の課題であり、教師たちの授業づくりはそのまま私の授業づくりです。教師たちの悩みはそのまま私の悩みであり、

教師たちの喜びはそのまま私の喜びです。それは、実践者であった私の支援者としての生命線だと言えます。この感覚だけはなくさないようにしていきたいと思います。

ただ、それは全く教師たちと同じではないということも心しておきたいと思います。あくまでも私は、外からの協力者、支援者なのです。その外に居る私が、私の考え方による一方向的なコメントを続けていけば、おそらく私の言葉は力を失い、教師たちに届かなくなるでしょう。授業を「子どもの目線」で見るのと同じように、私の支援も「教師たちの目線」でとらえていかないと、ともに授業をつくる関係は生まれないでしょう。

もちろんそれは、それぞれの教師の考え方方に無節操に合わせるということではありません。迎合するということでもありません。そうではなく、何かを創っていく、変えていくというときには、双方向の行き交いがあるはずだと思うのです。相手の考えを受けとめ、その相手に自分の考えを届けていく、その行為は、一つの「対話」です。学校への私の支援は、「対話的活動」でなければならぬのです。何かを伝えよう、もっと言えば分かつてもらおうとしたときは、逆に「学ぼう」とする気持ちが不可欠なのです。私のこの考えに最も強い影響を与えてくださったのは、稻垣忠彦先生(東京大学名誉教授)です。何年も稻垣先生とご一緒させていただき、先生の居方から私は学ばせてもらったのだと思っています。

佐藤学先生は、「学ぶ」ということは、「出会い」と「対話」による実践だということをおっしゃっておられます。私は、これから多くの学校、教師、子どもたち、授業、テキストなどと出会うことになるでしょう。その出会いを大切に、相手を受けとめる気持ちを忘れず、「対話」を心がけていきたいと思います。

最後になりましたが、校内研・事例研究会で報告の場を設けていただきとともに、文章化にあたり温かい励ましをいただいた秋田喜代美先生に心からお礼申し上げます。

(追記 本稿は、2004年度校内研修事例検討会で石井先生がご報告ください、2005年にまとめられた原稿である。)