

## 途上の報告：学校と校内授業研究会にかかわる一参与者の視点から

センター協力研究員・埼玉大学教育学部助教授 庄司 康生

教師でもなく、児童・生徒でもなく教室に入ったのは教育学部の学生の頃が最初だった。教室のなかにいること、それはそれだけで特別な時間だった。

実習生でもないその立場は、今、諸処で行われはじめた学生の学校参加のはしりであったと言えなくもない。学部の指導の先生方からすれば研究者養成の一端であったのかもしれないが、わたしたちにとってはまず何よりも学校・教室、そして子どもたちに素朴に率直にふれ合い、また教師たちからさまざまなことを学び、校内授業研究会に驚きと喜びを抱きながら参加するきっかけとなった。それはまた指導の先生方の期するところでもあったろう。

研究者の一人として学校・教室にかかわるようになって、その驚きと喜び、素朴なふれ合い、ともにその場にい、教師たちから学び、さらに研究会で事実に基づく見えを交わし、見えないものを見ようとし、探り、発見を共有することは基本的に変わらない。それは研究者としてこの上もない幸せであるが、同時にそれだけでよいのかという問いも常に傍らにある。さらに今、学校が社会的な階層移動の装置として果たしてきた役割からその意味を変じて来ている今、学びの場への変貌を模索し学校づくりの試みが全国で熱く続けられている今、その問いがより重みを持ってのしかかってくる。

どの学校もそれぞれが貴重な存在であり、独自の歩みと営みを続けている。これまで、十数年にわたっていくつかの学校の校内研にかかわってきたことを三つの視点からふりかえってみたい。

まず一つ目は伝統的に校内研を続けてきた学校、あるいは充実した校内研を続けている学校の研究会の様子、二つ目は他者とともに、あるいは他者により学ぶ場としての教室をつくること、私が授業を見る視点として持ち続けてきた身体論(からだとことば)とどうつながり統合されるのか、三つ目は内側から動きはじめる学校にどうかかわるかの模索である。それはまた教師たちによってなされる授業研究(校内研)のあり方の分析・検討にもつながるものであると考える。

### ・授業研究会が充実している学校とのかかわり

私が最初にかかわりはじめ、また最も長くかかわっている学校——福島県郡山市立金透小学校。

「学校の生命(いのち)は授業である」という基本理念に立ち、「ともに学ぶ」を研究テーマに掲げて5年。金透の教師たちは、集中し参加して学ぶ子どもたちの姿を「やわらかく学んでいる」「しっとりと学んでいる」と表現する。「ともに学ぶ」以前は、「個の学び」と効力感をテーマに長年追求を続けてきた。追求しながら全員の教師が質の高い授業実践を続けるとともに、学校全体で一人ひとりの子どもを育てることが徹底していた。全児童の名前と顔のみならず性格や学びのスタイル、これまでの様子を全員の教師が共有していて、研究授業の合間にも授業者以外の教員が一人ひとりの子どもにかかわり、援助する。学校規模が小さくなった今の話しではなく、大きかった時期からそうであった。

授業研究会には伝統的に養護教諭が加わり、また特に総合的な学習の時間での野菜栽培等には事務職員も講師となる。学校が一丸となって子ども一人ひとりを知り、支え、教え、育む。

当然、授業研究会の話題は具体的な一人ひとりの子どもの姿を中心に、子どもの事実即した検討が即始まり、全員が発言しながらじっくりと続けられる。視点の深まりとともに、発見が生まれ、さらにその共有が促される。子ども一人ひとりの存在と事実即した探求が、教師同士の理解と共有を基盤として続けられる。そのようなシステムができているというよりは、子ども(の存在と事実)が教師やかかわる人たちを結びつけ、そのつど連携をつくり促しているように見える。たとえば養護教諭も大切な一員として、いてもらわなければならない、また養護教諭自身、そこにいたいと思う、そんな場である。

この学校に私は14年間かかわり続けてきた。

金透の理科室、6年生がイワナを解剖している。早朝教師がとってきた養殖ではないイワナ。

子どもたちは慎重に、丁寧に腹を割き、消化管を取り出す。

そんな中、孝夫は消化管を取り出すことに躊躇していた。「魚がかわいそう」心の優しい子どもでもある。教師が後ろから声をかける。「消化管が一本につながっているのが分かる？」うなづく孝夫。「これが胃の部分。でかいなあ。何が入っているのかな、この中。」孝夫はおそるおそる胃に触ってみる。大きくふくらんだ胃。孝夫の心に何が入っているのだろうかという思いがふくらむ。「腸の部分をぎゅうっと絞り出してごらん。それから、胃の部分ははさみで切ってみてもいいよ。」驚いたように首をふる孝夫。教師も無理強いをせず、「じゃあ、まずここまでのことを記録してみようよ。」

子どもたちの目は、消化管に入っていたものに移っていく。子どもたちの思いを感じとり、教師は活動が進んでいる舞の様子をとり上げ、「あのね、こっちのグループの胃の中から虫が出てきたよ。」

あの孝夫はというと……やはり切れないでいた。胃をそとつつき、上から見たり、横から見たりと、胃の中身について知りたいという思いはあるが、どうしても切ることができない。

教師は孝夫に「ちょっと来て、このグループのを見てごらん。」未消化の毛虫が一匹、まるまると出てきたグループ。「すごい、これがでてきたの？」孝夫は目を丸くして驚いている。毛虫をじっと見ている孝夫。孝夫は自分の席にもどると、はさみを取り出し、「これ、切っちゃっていい？」と、隣にいる教師に尋ねる。教師は、みんなに見せながらやろうと提案する。孝夫のイワナの胃はひときわ大きく、何が入っているのか期待を持たせる。

「みんな、来てくれるかな。ここに孝夫くんのイワナがあるんだけど見てくれないかな。」

教師に導かれ、胃の下部にはさみを入れる孝夫。その表情にさっきまでの迷いはない。胃の中はどうなっているのか見てみたいという思いが強く感じられる。見つめる友達。「うわ、すごい!」「でかい!」切り口から大きな固まりが出てくる。「これは、クロカワムシといって、川の中にすんでいる幼虫です。大きいね。胃の中では、まだ形のまんま残っているんだね。」孝夫はクロカワムシをじっと見ながら教師の話の聞いている。授業終了の時間だが、「まだいるかもしれない」まだ胃の中を調べようとしている。

ここには、金透の教師たちが求める教師=授業者の一つの姿がある。孝夫の心の揺れや葛藤を感じとり、その気持ちに寄り添いながら学習を進めさせた教師。子ども一人一人が、今、どんな思いでいるのかを敏感に感じ取り、瞬間的に適切に対応する教師の動きである。

しかし、その教師にとっても「これ、切っちゃって

いい？」という孝夫の言葉は驚きであった。ためらいから徐々に心を開き、ついにはわき起こった次の学びへの思いを自分の言葉で素直に述べる事ができたことは、全くの予想外であった、……と言う。

(以上、平成14年度「金透小研究集録」より)

この予想外の孝夫の表現、あるいは表出=アクションが生まれる場を成り立たせたのは、この教師の寄り添うかわりであるとともに、学びの場にその子をひらき、あらし、他の子とつなげていくかわりである。他者とともに学ぶなかで、他者を契機としてみずから学びに向けて歩み始め、越えられないものを越えていく、……公共の場に己をあらわしていく、……そのような場を組織し、つくっていく教師たち。

中学校ではこんな姿もある。静岡県掛川市立東中学校社会科。

政党と選挙の仕組みについて4人ごとのグループで討論しながら学んでいる。

疑問があり考え込んでいるあるグループに教師が近づく。女子生徒が疑問を言う。教師はそのことに直接答えず、「これはゆかりさんが言ってたんだけど……」と他のグループの生徒の発言を伝える。

4人はしばらく考えているが、ふと「ああそうか」という雰囲気がグループに流れる。

(女子生徒1) そうか、(自グループ内の)誰そのの、○

(女子生徒2) ゆかりさん、なかなか。

しばらくして

(男子生徒1) でも、そうすると……(新たな疑問)

教師がしたことは他のグループの一人の生徒の発言を伝えただけである。

しかし、そのことでこのグループでは疑問を解決するとともに、次の新たな疑問に向けてまたみんなで歩み始めた。教師が仲介する他者とのかわりによって、問いの連鎖が生まれ、学び続ける生徒たち。他者を契機として学び続けるのみではない。自己の学びの内に理解と共感を持って他者が確かに位置づき、つながっている。評価という語感よりは、……他者評価とか自己評価という言葉よりは、学ぶプロセスの中で互いがつながり、共有しながら互いを理解し、互いの内に位置づきつながる場が生まれている。

このような学校の校内研は、即本質的な議論がはじまる。よけいな挨拶やほめことばはなく、本論に入りぐい

ぐい深まっていく感がある。

中学校が教科を越えて校内研をはじめ、軌道に乗りはじめるとそのような迫力が生まれてくる。

金透小の校内研。通常ふたつ程度の公開授業の後、校内全員が参加して校内研がはじまる。学校規模によっては、学年、ブロックでの校内研も有意義であろう。そこに市内、県内、あるいは県外からの教師たちもや中学校の教師たちも出席し、広がる輪の中で共有と討論が行われる。年に一回の研究発表会よりも、このような通常の校内研の方が実のある議論ができるという声もよく耳にする。（個人名はいずれも仮名です。）

### ・ともに学ぶことと子どものからだが語ること

金透の教師たちの目は子どもたちのからだ語り、あらかずことを共感的に読みとる。

彼(女)らはこう語る。

子どもの学びは、その姿に如実に表れる。孝夫の優しさ、迷い、決意。どれも微妙な身体の動きとして表れていた。それを教師は見逃すことなく、そのときそのときに孝夫の心に寄り添いながら、孝夫を励まし、学習のねらいが達成される動きへと導いていった。

授業で子ども一人一人に「発見」「対立」「こだわり」「共感」の意識が生まれると、子どもは思いを膨らませ、眼差しが一段と輝いていく。ときに声や表情にはっきりと表わし、ときに声や表情に出さなくても、目で、心で、問いかけながら、もの（教材）、友達、そして教師に語りかけるその子どもの学びの姿が見えてくる。

（平成14年度「金透小研究集録」より）

子どものからだは常に語っている。からだの中で動くもの、例えば、感情・情動・思考・直観・感覚、それらすべてが、常に言葉になるわけではない。しかし、それらはからだの中に現れ出るとは、沈み込み、次々に動き、時にはからだ全部を領したりする。それをもし「思い」と言うとするなら、ほかに言い表すことばはすぐには見つからない。その「思い」の表出がからだからそこに立ち現れ、子どものからだは常に何かを語っている。孝夫君の、そして子どもたちのからだ（が語るもの）に金透の教師は寄り添い、学びを共有した。

彼(女)らは、子どものからだとその語るものをていねいに見るとともに、さらにその内と外にある濃密な動きをそこに見る。子どもの内で動きはじめ、また子ども同士のからだとかからだがあたかも水面下でつながっている

ような一つの動き、「学びの渦」をそこに見る。「学びの渦」が動きはじめると、眼差しや聴く耳を一点に集中し、ときに心静かに、ときに心躍らせながら、友達と深くかかわり合いながら学習に参加する子どもたちの姿がある、と言う。

私自身は身体論の観点から、言いかえれば、からだと声とことばの表出・表現から自己と他者の関係性を見る、そのような視点で教室にかかわってきた。それは自己がいつ何を契機として動きはじめ、アクションをはじめるか、そしてそれと同時に、人と人がどのようにふれ、互いの声とことばが届き、出会うかという対人関係の側面をはらんでいる。ものとの出会いも同じ深まりを持つ。こどものからだ・声が語るものを見とり、教師と子ども、子どもたち相互、さらにテキストや教材や人にどのように出会い、ふれ、対話するか。その問いはまた、教師自身、参与する研究者自身が問われるものでもある。

このような視点はしかし、授業を語り合う研究会の中では「学級経営の問題ですね」と理解されることが多かった。学級経営で授業の基盤をつくり、その上に立って知的な授業を展開する。一見、理にかなっているようである。しかし、学ぶこと自体が身体と関係性の問題なのである。論理的な筋道だけではない。声と声が響き合い、重なり、積み重なっていく中にもともに学ぶ学びがある。

他者にふれること、他者との出会いが自己の内に何かを動かしはじめる。触発と契機をもたらし、一人では越えていけないところ、至ることができないところに他者とのかかわりの中で到達することができる。身体論と学びとの統合の予感を持ちつつ学校にかかわり、授業研に参加し続けてきたが、現在は一つひとつの子どもの学びがその身体をベースにし、他者との関係性の中で成立することを強く実感する。

学び手がいるとき、学び合う関係が成立し、そこは学びの場になる。その学び手は教師でもよい。いや、教師こそ学び手である。

ある幼稚園。サッカーの得意な年長のY男、いっしょに遊んでいる子らにボールの扱い方を教えたがる。教えて上手にさせて試合をして勝ちたがっている。はじめはY男の勢いに乗って興味を持っていてもだんだんつまらなくなり、その場の雲行きが怪しくなる。遊びが崩壊しそうになる。そこに教師が来ていっしょに遊ぶ。その子に教えられながら自分が学びながら。ときどきわざとかボールをそらしたりしながら。その場が暖かくなり、サッカーに熱が入ってくる。

教え合う関係ではなく、学び合う関係のなかで育つも

のは何か、考えさせられる。教師が教えるだけの存在なら子どもの学びはどこから始まるのか。

このことはまた、日本の学校が社会階層の移動装置としての役割を終え、新たに意味を模索している今、大きな意味を持っている。

学びの意味が変化し、学びのスタイルが変化し、学校の持つ意味が変化している。子ども自身が学ぶ場としての学校への模索が、今の学校づくりの大きなうねりを生んでいるように思われる。

授業の場に参与し、授業研に参加しつつ、私は自己のからだと声とことばをふりかえり、体験的に学ぶ身体ワークをいくつかの学校でさせていただいている。

授業研の中でももちろん、子どもの身体や声、ことばについて語られる。まず、気づくのは教室に特有の言語、形式的な再現としての発表、届かない声、テキストや教材にふれることなく対話が成立しない時間……ただの作業でしかないような。同時に一方で、子どもたちが他者・異質な人たちにふれ、老人や友人でもいい、いろいろな人たちにふれ、出会い、テキストに出会い、ものにふれ対話し、自己を越えていき、他者とつながる出会いの学びの時間もある。

そこでは、ほぼ明確に、二つのあり方が区別される。それはたとえば、言語の様態(パロールとラング)、時制(現在と過去)、人称(一人称か、三人称か)、行為の様態(アクションかジェスチャーか)であり、それらはまた密接につながっていて、どれか一つが成り立てば、他も成り立つという関係性を有している。教師自身が自らのからだをとおしてこれらを体験し、気づき、ふりかえっていくことが大切であると考えている。

からだが語るものは見えやすいものではない。あたかも水面下の回路のようなものであり、情報をプレゼンテーションするよう見えやすい回路ではない。しかし、見えないその回路をつなげていくことが教師の仕事である。声にならない声、形になる前の表出を聴き分けること、正確に。そのことのために教師自身がからだをとおして体験的に学ぶことは授業研の一助になるものと思う。

#### ・内側から動きはじめる学校とのかかわり

子どもが学ぶ場としての学校をつくることは、教師の本務であり、誇りである。その意味では、教師自身が生き、学ぶ場をつくることでもある。しかし、これまでの歴史的な経緯の中で何かが違うと思っていても、どの方向にどう踏み切っていけばよいのか、学校は暗中に模索

しているように思われる。

特定の教科やあるテーマについて指定校として研究をすることはあっても、これまで独自の研究、授業を中心とする研究をしてこなかった学校もある。そのような学校にかかわるとき、難しさと喜びを交々味わうことが多い。

もしその学校が自分たちで研究を始めようとしてはじまったのであれば、それはすでに始まっているのであって、参与者としての私たちは即、子どもたちの学びの姿、授業を見る視点についてともに探っていけばよい。今まで自分たちがやってきたことが何か違う、もっと違うあり方があるはずだ、という問題意識はすでにさまざまな模索、追求をはじめさせ、ある視点をつかませている。

あるいは市教委等が校内研を援助する事業をはじめ、その一環として校内研をはじめめる学校もある。このように学校が歩み始めるとき、視点のシフトが必要となる。子どもたちの学びの事実を目を向ける視点のシフトが必要になる。変な言い方であるが、授業を見て子どもを見ていない授業研究会とか、そもそも子どものいない研究授業もけっこう多い。子どもの事実を見るのではなく、子どものからだが見ることを見、聞くのではなく、「授業」を見てしまう。授業の上手下手、指導案の書き方、盛りだくさんの内容を時間通りに進める展開の手際の良さ、めずらしい教材・器具・用具、指名の仕方の変った工夫、……一回こっきりの「研究授業」がそこに展開し、校内研は、にぎにぎしい挨拶と美辞麗句で終わる。あとに何が残るのだろう。しかし、それは教師たちの本意ではない。これまでの状況が彼らをしてそのようにさせているのである。目をふさいでいるのである。

校内研を続けるなかで、違う何かが動きはじめる。もともと彼(女)らが持っていた視点、しかしクローズアップされていなかった視点が浮かび上がってくる。子どもの姿や表情や声や動きや交流が何を語っているか。教師としての彼女ら自身のからだは何を感じているのか。

このように視点がシフトしてくると、具体的な事実を共有する基盤が生まれてくる。互いが自分の見えを語り、自分にとっての事実を語り合い、理解し合い、ささえ合う、同僚性の基盤が生まれてくる。

このようなシフトが生じることに、参与者はどのようにかかわればよいのか。私は、失敗したことがある。失敗ばかりである。

そのようなシフトのためにはとにかく回数を続けることが必要である。回数を続け、十分時間をとった討論を続ける内にそれは生じてくる。しかし、それを励まそう

とするあまり、授業を見ずに、授業を見ている教師たちの様子ばかりを見ていたことがある。そして、どんなふうに校内研をもつかということばかりをコメントしていた。その学校の教師たちからは、授業を見る視点を教えてほしいと要望されていたのに、私にとって、それは校内研を続ける内に自ら現れて来るものだという意識が強すぎて、的確なかかわりをしないでいたのであった。参加者が具体的に的確に授業を見ていて、それを「ご指導」ではなく、ともに参加しながら検討し合うときに共有され、ともに豊かになり学び合う場が生まれる。

授業を開いて語り合うそのなかで、自分の授業について語られ、何か見えなかったものが見えたり、気づいたり、学んだり、おもしろいと思ったり、子どもを発見したり同僚について発見したり、そのようなことがなければ、校内研の意欲にはつながらないだろう。授業の検討を通して、子どもの姿の共有とその語り合いを通して実はわたしたちがつながり、学ぶ場が生まれる。そこにありそうなのに見えなかったものが見えてくる。かたまっていた自己の視座が動き出し、自由になっていく。子どもの姿と学びがつながってくる。

教師たちはすばらしい。授業研を続けていく中で、必ず「あらわれてくる」人たちがいる。自分の授業観をベースに、自分に見えた事実を自分のことばで語り始める教師がかならずあらわれる。まるでデビューとでも言うような感じで。そのように人があらわれるとき、その語りの中に子どももあらわれている。具体的な個人名を持った一人称と二人称の存在として。校内研がそのような場になると、学校としての方向性も熟してくる。参与するわれわれも視点をクリアーに語るようになる。

授業の善し悪しの批評ではなく、ほかのやり方を教え

てもらって得したような気分になる(?)代替案の交流でもなく、人が学び育ち、かかわり合う場に学校がなっていく。このように動きはじめた学校はなかなかつぶれない、と思う。簡単な道ではないが、簡単にはつぶれない、と思う。

そして、このように動きはじめようとする学校は、学校どうしつながっていくことが大切だと思われる。現に多くの学校がつながり、研究会に参加し合い、交流を進めている。

研究者がどう参与しかかわるか。私は金透をはじめ、多くの学校に育てられてきたと自分で思う。ともに学ぶ場に参加して子どもの学びと授業を見る視点を鍛えられ、参加者として育てられてきた。私は学校に甘えているのかもしれない。支援者としての私のあり方が問われている。同時に、外部者だからできること、そしてもちろん外部だからできないことの双方がある。

子どもが育つ場であり、教師が育つ場であれば支援者も育つ、という言い方は、参加者としては責任の不履行かもしれない。しかし今、授業への参加者、校内研への参加者、支援者を育てることの必要性は大である。今回、この東大の研究会に参加させていただいて、校内研のあり方を交流し検討し合うことは、それぞれが個別に行ってきたことをはじめて交流・共有し、吟味し合う試みであったと思う。きわめて有意義であり、また今後さらに継続発展させなければならないことを痛感しています。以上

(追記：本稿は2004年校内研修事例検討会で報告され、2005年にまとめられたものである。)