福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI REPOSITORY

授業を見るということ：「私は、なぜ授業を見るのか」という問いを通して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2014-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 真由美 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8395

授業を見るということ

「私は、なぜ授業を見るのか」という問いを通して

小林　真由美

はじめに

新採用で敦賀西小学校に赴任し、川西中学校、成和中学校、足羽中学校そして福井大学附属中学校を経て福井市教育委員会で指導主事として勤務し、昨年度は教頭として清水西小学校で勤務してきた。この間、授業づくりについては日々頭を悩ませ奮闘しつつ、いい授業をしたい、授業の腕を磨きたい、それが教師としての最も大きな使命であると信じて努力してきたつもりである。しかし、附属中学校に赴任した頃からか、授業をするという機会とともに、授業を見る機会が増え、特に市教委で指導主事として学校を訪れる際には、授業をすることがなくなり、もっぱら授業を見る立場となった。さらに、現在は、こうして教職大学院に在籍し、拠点校、連携校を訪問して、授業参観を行っている。この先を考えても自分は授業をすることより、授業を見ることが主になるのだろう。そう考えると私に今できることは、授業の腕を磨くことと同様に、授業を見る目を磨くことかもしれない。どう見るか、そしてどう伝えていくか、さらにどう広げていくか、ここで改めて考え、これからの自分の授業を見るという力量形成を図っていきたいと考えている。しかし、さらに新たな疑問が湧いてくる。それはいったい「何のため」なのだろう。授業の力量アップを目指して？いや、この先、自分が授業する機会はそれほど多くない。良い助言やアドバイスがしたいから？それは単なる自己満足に過ぎない。授業分析につなげたい？それは研究者としての捉えであって私はあくまでも実践家である。「私はいったい何のために、授業を見る目を養いたいのか」その問いの答えも探りながら、これまでの自分の「授業を見る」という実践を振り返っていくことにする。

1.授業参観の実践をたどる

(1)附属中学校での“授業を見る”

人は誰でも「できない」という状況に立たされ、つらい思いをすればなんとかそれができるようになりたいと思うものである。私が「授業を見る」ということに関して初めて壁を感じたのは、附属中学校での授業研究会であった。福井地区中学校数学研究会委員長や勤務校での研究主任を務めたり、教育実習生を担当したりと、それまでも授業を見る機会は幾度となくあり、その都度、研究会でも何らかの発言をして授業の見取りを語ってきた。異動してきたばかりの私は、教科が違っても、それができないことはあるまいとたかをくくって授業を参観した。しかし、附属中学校の授業は、これまで参観してきた授業とは違っていた。一単元分の感想文や意見文をグループになって自分のファイルに綴じ直す国語の授業、一時間ずっと全く動かずに準備運動のやり方を話し合う体育の授業、実験のやり方を延々と話し合う理科の授業、自分の製作したいものを求めて校内を歩き回る技術の授業、教師は時々支援に歩くだけ・・。いったい何をしているのだろう。授業が見えない。子どもの側から授業を見てと言われたが、その発言だけを書き出せばよいのか？時には、雑談になりどんどんテレビ番組の話に逸れていくのを私はずっと書き綴る意味があるのか？研究会では、見取った発言や気づきをそれぞれ参観した教員が共有ホルダーに入力し、子どもの様子が一覧表のように示されて、その様子を語り合った。「それで？だから何？」と言いたくなるのをこらえて、「これは授業状況報告会であって授業研究会じゃない」とつぶやいてい

た。それでも一年が過ぎようとする頃には、自分の中で入力していることが変わってきたことに気づいた。理科（酸化鉄に関する実験）の授業記録の一部である。

○実験１開始・・・体験を伴うことで子どもたちの互いの科学的会話が増える
「下おさえてねじあけてよ」「まだ火がついてない。ガスだけ漏れるよ。気をつけて」
「おまえ、肺活量すごい」
「（みんなへ）どっちが調整ねじですか。復習 してみよう」
「もっと火の上のとこにあてると燃えるはずだよ。炎の外が温度高いんじゃなかったっけ？」
「えー中の方じゃない？」
計測して重さが増したことを確認。予想に反した結果に興奮する。
「えー増えてる。」「すごい、めっちゃ増えてる」
「えーなんで？」まずは大きな驚きの声
「純度が増したってこと？」
「化学反応じゃないの？」
「化学反応って別のものにならないとあかんやろ」
「燃やしても鉄は鉄だよ」
「燃やしたら密度が増したんじゃない？」
（この時点で燃やして別のものになったのでなく、燃やしたから何となく固まってぎっしりとなってなぜだかわからないが密度が増した・・・というイメージでとらえる）
「ほんとに今でも鉄なんか？においとか嗅いでみたら？」といいつつ
○実験２開始
酸素だけを集めて燃やしたことで実験はよりダイナミックに！「わあすごい！！かっこいい。」「もう一回やりたあい！」（全員目を輝かす）
「わあ、水上がってきたよ。なんでなんで？」
○考察の時間
「まずスチールウールの変化をみよう」（口々に）「燃えた」「溶けた」「いやいやこれ、もう鉄じゃないよ」「これが酸化鉄っていうものなんか？」「刀を燃やしたようなもの？」「もうこんなにもろいよ。鉄じゃないよ」「酸素と化合した！」
「でもさ、酸素と化合したからって何で水が上がってきたの？」
「気圧の関係？」「ストローと同じでしょ。酸素足りなくなってすーっと吸われた感じ」
実験１のあと、さしあたってこれは鉄がぎゅっと固まったものと考えた彼らは、他のグループの話を聞いてなにか違うものにかわったらしいとつかみはじめ、実験２によってあきらかに別の酸化鉄に化学反応が起きた事を納得しました。水が上がってきたことについてはなんで？を繰り返していましたが、ようやく最後の意見で酸素が減ったということに気付き始めたところで時間切れでした。

とにかく全てを書きとめて入力しようとしていた当初から比べると、授業を一つのストーリーの中で捉えようとしていることがわかる。昨日見たドラマの話まで書き綴っていた当初と比べると、授業を形作るのに必要な言葉だけが残されている。無駄な言葉は、むしろ私の中で聞こえなくなっていた。半分意図的に、私は子どもたちの言葉を取捨選択して書き綴るようになったのである。それは同時に自分が授業の流れをつかもうとする姿勢の芽生えでもあった。自分の専門である数学に関しては比較的捉えやすいが、他教科ではその授業の意義がつかみにくい。私は子どもと同じレベルで一緒に考え、そのグループの一員としてその考えをつかむしかなかった。単発の授業はつかみやすいが、附属のように単元全体でのストーリーが構成されているときは、読みづらい。担任のクラスはわかりやすいが初めて訪れたクラスはつかみにくい。私自身が子どもの中に入ろうとするために、まるで自分は転校生で、本日初めてそのクラスで授業を受けている状態が作られるからである。また、一人一人の発言に記名はされていない。一人の子どもの考えの変容を捉えるのでなく、とにかく、そのグループとしての思考がどう動いているかをつかもうとする。そしてこの頃の授業記録の特徴としては「よいことしか書き綴っていない」のである。その心情の裏には「この授業の価値がわからないようでは附属の研究がわからない」という暗黙のプレッシャーもあった。「これはいったい何の意味がある授業なの？」と抱いた疑問も、それを語り合う先生方の姿を見て、それを否定するのでなく、自分も理解できなければならないという思い込みが、私の授業の見方をゆがめていた。「良い授業としてみる」これがこの頃の自分の授業参観の姿勢となっていた。

しかし一方で、こうして子どもの側から授業を参観する視点は、自分の授業作りにも大きな変化をもたらした。以下は附属中学校での平成２０年度紀要からの抜粋である。

Ⅲ．なぜ学びを見取るのか

「面積の決まった正方形を作ろう」の単元では，初めは無理数の導入を図る予定であった。当初予定した私の頭の中では５ｃｍ２の正方形の一辺の長さはいくらなのかということが生徒にとっての一番の疑問であろうと思ったからである。しかし，彼らの疑問は，それよりも「なぜ12個しかできないのか」であった。最初の予定を変更して無理数の導入よりその疑問の解決を図ることにした。それが結局，三平方の定理の発見にまでつながったわけである。生徒が最も調べてみたい，考えてみたいと思う気持ちこそが学ぶ意欲につながる。学びを見取ることで本当の生徒の思考をつかむことができる。これまでの授業の中でも，生徒の学びをたどりながら，授業の流れを変更してきたことは幾度もあった。さらにいえば，生徒の学びによって次の授業を組み立ててきたともいえる。グループ活動の中で発せられた言葉，小さな付箋に書かれたほんのひとこと，レポートの中に表された言葉，そうした一つ一つが次の授業を創る鍵となった。授業中の探究活動で残されたもの全てが，私にとってのその後の見取りの探究の材料となったわけである。

（中略）図形の中で等しい関係を見つけることはできても，その根拠がわからない亮介，根拠をあげて等しいことを示すことはできても，その後の証明の流れに必要なものとそうでないものを取捨選択できない志穂，私自身が今まで見えなかった新たな見取りができるようになった。そうした生徒に個別に机間指導したり，補習したりすることは必要だが，さらにそれを授業に活かすことも大切である。なぜなら授業は，わからない生徒も含めてみんなで作り上げるものだからである。亮介のグループに机間巡視の際「なぜこの角が等しいといえるの？」と聞いてみた。「見た感じ」と答えた亮介に「ここに二等辺三角形があるからだよ」と拓人が丁寧に説明する。このグループの流れ図には，その説明の文の詳しい付箋が貼られ，さらにわかりやすいものができた。

何時間か後の「平行四辺形の秘密を探ろう」では向かい合う辺が等しいことをグループの丁寧な流れ図を通して理解した亮介は，「おれ，今日初めてほんとにちゃんと証明が書けたって感じがするわ」とうれしそうに語った。

こうして個の学びを見取るように心がけるようになって，数学的な考え方の優れた生徒の意見を活かして深く授業を広げていくこともおもしろいが，あまり理解できないという疑問の声をたどってみる方がより興味深い授業になることも多いことがわかった。先の「わからない」という状態はすなわち「今からわかっていく可能性がある」ということだからである。そしてその可能性は私たち教師が最も大事にしなければならないものでもある。なぜなら，「わからない」が「わかるようになりたい」とつながるときその意欲が大きくなるが，「わからない」が「もうだめだ」につながったとき，すべての意欲は消滅してしまう。「わからない」というシグナルをタイムリーに見つけて取り上げ授業に活かすべき瞬間は，その生徒にとって大きなダメージになる瞬間でもある。そしてその判断は授業者に科せられた大きな責任でもあると思う。

これまでの自分の授業作りはあくまでも教えねばならないことを与え、レールに載せて誘導してきた。もちろん、そこで子どもたちが意欲や興味を持てるよう様々な手立ては考えてきたのだが、それはあくまでも教師側の目線であった。しかし、こうして子どもの側から授業を見るようになると、学びを見取ることで「本当の子どもたちの思考の過程」をとらえようとするようになる。最初の予定を変更したり、理解できない子の疑問の声をたどってみたり、さらには「授業はわからない者を含めてみんなで作っていくもの」と明らかにこれまでとは違った観点で、授業作りを考えている姿が見える。授業を見ることで自分の授業が変わる。言い尽くされた言葉ではあるが、このことを実感できるようになって、私は授業を見ることが楽しく感じられるようになった。どんな授業を見ることも、それは必ず自分の力量形成に繋がる。そのことを実感できたことが附属中学校での大きな学びであった。

(２)指導主事としての実践

こうして何度も自分の中で「授業を見るとはどういうことか」という問いを繰り返し、完結せぬまま、私は指導主事として福井市教育委員会へ異動となる。そこには授業を見るだけでなく、そこからの指導助言という新たな課題が課せられた。初めて参観に行ったＡ小学校

の研究会は今でも忘れられない。帰りの車の中で、同行してくださった先輩の指導主事からたくさんのアドバイスを受けた。「まずは、先生方が議論している間に指導主事が割って入ったらだめだよ。指導主事の言葉は重いから、その後、先生方は何も言えなくなる。あと、抽象論じゃなく、これからどうしていくとかこの授業の意味づけをするとか・・・感想じゃなくて助言なのだから」改めて自分の立場が変わったことを思い知らされた。「指導助言」その言葉は附属で取り組んできた「子どもの側から授業を語る」とは違った響きがあり、「成果」を求めるものとして厳しさを感じさせた。しかも、助言は短くわかりやすく伝えねばならない。研究会での語り合いと違って、自分に与えられた時間は 10 分程度。その時間の中で、学校の研究テーマとからめて本日の授業がどう迫っていたかを総括して伝えねばならない。しかも提案授業ならば 1 時間の参観が可能だが、一般授業に関してはわずか 15 分である。教員として見られる側にあったときには「指導主事ってあんな短い時間しか見ないで、私の授業の何がわかるの」と思っていた。しかし、不思議なもので何回か訪問を重ねるうちに教室に入っただけで、そのクラスがどのような状況にあり、授業者はどんな先生であり、今日の授業はどう流れているか、何となくつかめてくるものである。達人とか名人とか言われる先生の授業に入っていくと、そこにみなぎる授業の渦のようなものがある。授業の途中で誰かが入ってきたとき「こんにちは」と挨拶する子どもたちは、礼儀正しいようで授業に飽きているだけである。ましてやそこで先生までご挨拶されては、その瞬間、思考は完全に停止する。

かくして私の授業の見方は完全に、どう見るかではなく、どう指導助言するかに主眼が置かれるようになった。指導主事として端的にわかりやすく、意味づけをするために学校訪問の際には、付箋を利用した。小さな付箋に端的に表現することで、伝える言葉もだらだらと長くはなくなった。授業中には判断できない助言の流れも、付箋で張り替えてカテゴリーに分け自分が捉えやすくしてみた。

まだ指導主事としての目線が抜けきらず、大学に来てすぐＡ中学校の音楽を参観し授業者に送った私の記録が残っている。

本時のねらいは
①音と音楽の違いに関心を持ち探究していこうという意欲を持たせる
②Ａ中の音楽、Ｙ先生の音楽で目指すものをつかませる
③音楽の時間のルールをつかませる
と私は思いました。それを感じたのは先生のこのような言葉からです。

「何かを感じてください。別にっていうのはだめ」②
「校歌はしません。先輩の姿を見てください」②
「授業最初はカデンツをしていてください」③
「わかったよと言うときははいっていってね」③
「記録を残してください」③
「１＋１は２じゃないこともある」②

特に①に関してはどの部分と言うことなくありとあらゆるところに先生のこの3年間に何を学ばせたいかという熱 い思いがにじみ出ていました。

事後研究会でも「無理に引き出させているわけではないのになぜ子どもから今日、学ぶべき事がわき出てくるのだろう」という話し合いがありました。私なりに参観者 の見解も踏まえて先生の下記のような仕掛けがあると分析しました。

１　子どものプライドを上手に利用する

子どもの意欲のベースにＡ中生徒として負けられない意識がありますよね。1年４月だからこそ、Ａ小はＡ小のプライドが、そしてそれに負けられない公立代表のプライドがありますね。最初の発言をした女の子はたぶん意図的に当てられたと思うのですが「男子はとても響いていて、女子は高い声がとてもよく通っていました」という上手な発言は次の子どもたちよりよく話さなきゃという十分なプレッシャーとなっていたと思います。さらに先生は何度も「〇〇小学校では」という言葉を発し、その小学校での活動に自信と誇りを持たせるよう「競争の仕掛け」もされていたと思います。

２　ねらいをつかんだ４つの選択肢

学生たちはCのドレミファソラシドが鍵だという見解でしたが、たぶんどの4つも先生が長年かけて練りに練った選択肢であったと思います。まさに先生が考える音と音楽との違いを意図して仕組まれた４つによって子どもたちは視点を定め話し 合いを深める事ができ

ていました。比較しながらという手立てもすばらしかったで す。

３　話し合いの共有化における意図的指名

グループの話し合いの後の共有はなかなかどの教科でも悩むところですが、全ての班を発表させることはせず、それをグループの記録という形でいったん書かせておられました。さらには短時間に机間巡視され、ご自分が伝えたいポイントを押さえているグループを瞬時に選んで、しかも７班を先に指名してさらにそれを深める2 班に話をつなげられたこと、ただただ感心しました。

４　話し合いに入る前の手立て

「まずはそれぞれA,B,C,Dについて振り返って話してみて。」「自分の持っている意見と相手の意見を比較して」などグループでの話し合いの方策についてもしっかりと初めにお伝えになっていました

そして最後に何気なくみんなが話し合ったことは学習指導要領にもある大事なことなのだと学びの確認をされ、これからの学習の大きなめあてを告げられました。「リズムだけ？メロディーだけ？間？組み合わせ？ハーモニー？１＋１は2じゃないこともあるよ。音と音楽はどう違うか、これはあなたたちがこれから三年間ずっと考えて。」どの子も本時が三年間を位置づける大事な一時間であったことを感じたと思います。「黙想の時に音を聞いてみて」とおっしゃっていましたが、きっと彼らはこれからありとあらゆる場面で音と音楽を意識して中学校生活を送ることでしょう。本当にすばらしい授業でした。ありがとうございました

附属中学校では、あれほど子どもの側から授業を見る経験を積んだのに、私の視点は全て授業者側になっている。授業者に添うというよりもあきらかに指導側の目線で見ていることがよくわかる。できるだけ箇条書きに番号を打ちわかりやすく伝えようとしながら、全ては授業者の手立てについての評価を行っているのである。授業を見ることで自分の授業作りの力量形成を図りたいという気持ちは消え、あくまでも指導する目線が育ってきていたのである。

こうして指導助言することを目標とした私の授業観察は指導主事としての４年間継続した。この頃のその参観の目的は「先生方によりよい授業をしてもらうこと」であった。２つの忘れられない授業がある。

若い数学の先生の授業だった。図形の論証の基礎となる「図形の証明」の単元で、彼はその基本をマニュアルとして徹底させたかったのであろう。授業の初めに括弧書きのプリントが配られ、授業はその括弧の中をグループの話し合いによって、埋めていく活動となった。しかし、それは私としてはどうしても納得いかなかった。括弧の中を穴埋めしていく活動に何の意味があろうか。答えを教科書から探して書き込むグループもたくさんあったが、全く彼らは数学的な能力を発揮していない。私は、若い彼がこういう授業づくりを行うことに大きな不安を覚えた。そして、その不安は、研究会の中で痛切な批判として表出した。彼が数学の教員でなかったら、ここまで厳しいことを言わなかったのでないかと思う。研究会終了後、校長先生から「授業者は相当にショック受けたやろうなあ」と言われた。指導しなければと思うあまり、授業者の気持ちを推し図ることもなく、蕩々と言いたいことを伝えた私に対する厳しい一言であった。この授業をするために彼は今日までたくさんの準備を重ね、緊張しながらこの日を迎えたはずである。授業者が伸びる指導支援とは、どういうことか。この日から私は、少なくとも批判することをやめ、その授業の中の価値を探していくようになった。

小学校６年生「組み合わせ」の授業であった。４色の色の中から２色を選び出す活動の中で樹形図や組み合わせ表、あるいは全ての場合を書き出してみる等やり方は子どもたちの考えでいくらでも広がるはずだった。授業者は表や樹形図の枠を与え、子どもたちへの手厚いお膳立てをした。子どもたちは先生からのヒントを基に、見事なまでのすばらしい語りで自分のやり方について述べ、互いにそのやり方を語り合う中で、それなりに思考を深めていた。私は、彼が誘導してしまった枠組みを広げるよう助言しつつも、子どもたちの語り合いの深さを称えた。しかし、参加者であった私の友人は、研究会後私にこう語った。「褒めておけばそれでいいんか？あれじゃ、その先生はあの授業でいいんだって思ってしまうよ。あの授業の中で先生からの枠付けは必要じゃなかったんじゃないか。」

私は指導助言を通して、何をしたいのか、この２つの授業から本当に授業者の力を付けるためにどう助言すべきなのか、それが私の指導主事としての課題となった。辛辣に伝えれば傷つけてしまう、ソフトに伝えても伝わらない、しかし伝わらないなら意味がない。相手に聴いてもらえるよう助言すること。しかしそれは決してうわべだけ褒めるのではなく、本当に授業者のためになる助

言ができるようになりたい。そう考えて行き着いた視点の一つが『授業者が最も力を入れたところはどこか』を見抜くことであった。いくつもの授業を見ると授業者の価値観が見えてくる。板書がとてもきれいな先生、前時までの学びの履歴を丁寧に提示した先生、課題が目新しく興味深い先生、グループ活動の手順を細かく示す先生、子ども一人一人を大事にする先生、「いまさら板書がどうのなどと・・・」とよくいわれるが、それにこだわる先生はそれを大事だと捉えて研究している。それを研究していればそこに何らかの成果が生まれている。授業者が一番力を入れて時間をかけたところを評価することは、授業者が耳を傾ける一番の関心事である。では、どうすれば一番力を入れたことが見えるのか。その当時の私には事前の研究資料とその日の授業にしか手がかりが見えなかった。送られてきた研究資料は、自分自身も研究主任だった頃に苦労して作った経験がある。苦労して作った分、読む側も一生懸命読まねばならない。そしてそこに授業者のねらいが詰まっている。事前の下準備で私は熱心に指導案を読み込むようになった。以下、指導主事としての当時の思いを書いたものから抜粋する。

そして，最後に，これが一番大事なことだが，事前に送られてくる研究資料や指導案をしっかり読み込むこと。学校ではこの冊子を作成するために多大な時間を費やしている。その分，指導主事もきちんと読み込む必要がある。私は次の三点に配慮して準備してきた。

・学校全体で目指していることは何かを把握する。

（目指すこと（青）・他校にないこと（黄）・課題と感じていること(赤）で色分けする）

・それぞれの授業が学校全体で目指していることに繋がっているか把握する。

・授業風景を思い浮かべて読み解く。

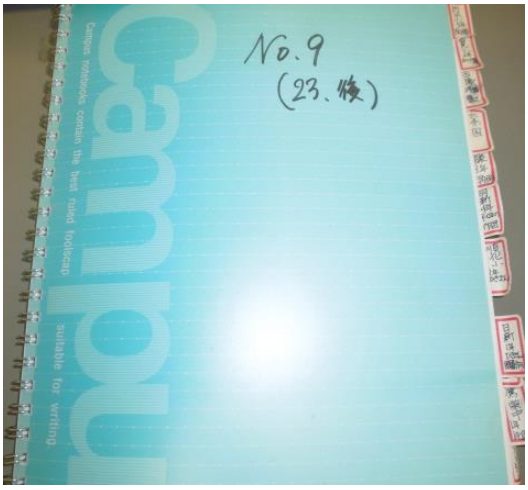
忙しくてじっくり読み込めないことも多かったが，このくらいの準備をすることは学校へ行くにあたっての礼儀であろう。読み込むとやはりその分，細かいところが見えてくる。（中略）前述のとおり，指導主事は学校訪問を通して教員にやる気を与えることが大事な役割である。授業者が授業をするにあたって，最も力を入れた点について評価することがその努力に対する報いである。うわべだけのお世辞ではなく，大事なところを的確に評価する，子どもたちにそして学校に求められていることに対してどのような意味をなすのかを意義付けする，それが授業者への本当の支援となる。

（秋田紀代美編：対話が生まれる教室から

「学校の授業研究を支える指導主事のあり方」
小林真由美）

前述の付箋を貼ってまとめられた指導主事訪問記録ノートには、この頃から事前に書き込みがされるようになる。

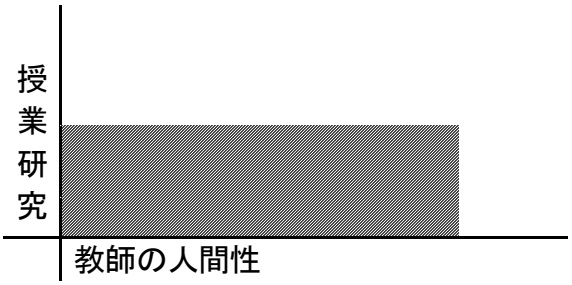
「導入課題は調査の動機となるか」「調査するための資料は対象学年に適切か」「調べたことを自分の言葉で話せるか」「自分の考えとしてこれからの生活に活かせるか」など授業者が力を注いだであろう点を読み取り、それを見る視点として事前に付箋で書き込んでおく。こうして私は指導主事としての授業参観のスタイルを確立していくことになる。事前に研究資料や指導案を読み込んで学校が目指すものや授業者の思いをつかむ。それを元にした視点を定め、事前に付箋に書き込む。当日はその視点を元に授業を参観し、違う色でさらに見取ったことを加える。研究会までにカテゴリーに分け、できるだけ整理してわかりやすいように助言する。授業者が力を入れたことについての助言は、すんなり理解しやすく学校全体にも伝わりやすい。この頃には助言の内容も自分なりにわかりやすくなったと満足していた。4 年間で



記録ノートは9冊に及び、今もなお宝物として保管している。そしていつの頃からか、私は学校訪問に「わくわく感」がなくなってきたことを感じていた。今、このノートを開いてみるとその原因は容易につかむことができる。私の授業参観は枠がはっきり決まっているのである。「見たいものを決めてみると見たいものしか見えない」附属中学校で後半に覚えた授業を良いものとしてみる見方は、今度は課題に添ってだけ見るという見方として、ある意味「技術」として私の中で確立されてきた。そしてその分、その授業から自分が学ぼうとするものが失われ、むしろ自分の助言に添った授業が展開されるようどこかで誘導していたことに気づかなかった。

（３）教頭としての実践

四年間の指導主事としての経験を経て、私はＳ小学校に教頭として赴任した。新採用以来の小学校は何もかもが新鮮であった。生まれた初めて4年生の理科と6年生の社会を担当し、改めて授業をする側になってみると、いかに自分が口だけで勝手に助言していたのかを思い知った。授業をすることは難しい。「春を探しに行こう」と外へ出かけ、子どもたちに思いっきり春を味わわせようと思ったが、途中でいなくなる子、けんかし始める子、最後は泣き出す始末で、この授業を指導助言したらどんな厳しい言葉を告げたくなるだろうと情けなくなった。理論と実践の融合と簡単に言うけれど、授業者はどこか職人のようなもので、いくら授業を上手に見ることができても、それが上手に授業をすることにはつながらない。今考えると、授業には少なくとも2つのベクトルがあるのではないだろうか。一つは教材研究や授業作りなど授業への研究の深さ、そしてもう一つは子どもとの人間関係、学級づくりといった教師の人間性である。指導案だけを見ると、こんなあいまいな考えでねらいに迫ることができるのかと思うときがある。しかし、教室に一歩入ると、何とも言えない子どもとの一体感が漂い、その教師の人間性が温かなムードを醸し出す。そんなときは、授業の構想が今ひとつであっても、おもしろい授業になる。逆にこれだけ準備万端ならどんなにいい授業になるだろうと思っても、教室の中に凍てつく雰囲気が漂う。つまり授業はこの二つの縦横のベクトルが作る両方の量で決まるのかもしれない。



私は 4 年間の指導主事としての生活の中で、上記の横ベクトルを失っていたのかもしれない。とにかく授業をすることと授業を見ることは別である、そう思い始めた私は、指導主事として偉そうに助言してきた自分が恥ずかしくなり、子どもたちにきちんと授業することができている若い先生方にも尊敬の念を抱いた。隣のクラスを持つ若い理科の先生は理路整然としてわかりやすく、それでいながら子どもたちの発想に上手に寄り添っていた。何回も彼の授業を見に行ったが、それは決して指導助言のためでなく、自分の学びのためである。指導主事として「先生方によりよい授業をしてもらうこと」が授業を見る目的であった私が「自分がよりよい授業をすること」のために授業をみるようになっていた。私の授業参観メモには「板書内容は・・」「理科ワークへの書き込みは・・」「実験上の諸注意は・・」などまるで教育実習生のように先生の動きが書かれていく。当然のことながら、発問や板書、授業の流れなど形だけ学んで、そのままやってもうまくいくわけがない。案の定、私の授業はどんどん悪化していった。授業は自分が自分で苦労して築いていくものである。そんなことは、今まで何度も実習生に告げてきた。実習生と同じように、お手軽に形だけなんとか取り繕って授業しようとした自分が情けなかった。それと同時に、教員は、わらをもすがる思いで、形だけ整えて授業をしようとするときには、授業を参観して授業者のみの姿を追い、それをまねて授業しようとするということがよくわかった。もしかしたら、それが今まで学校で行われてきた授業研究会のスタイルだったのかもしれない。「子どもの姿を追って授業を見る」というと必ず「そんなことして、明日の自分の授業にどう生かされるのか」と問われるが、教員の姿を追ってもやっぱり明日の自分の授業には生かされないのである。

それと同時に私は教頭としての任務も忘れていた。授業参観した後には、「指導してください」と授業者がやってくる。しかしながら、指導するほどの授業力

もないことを悟った私には、今までのような助言はできない。では、改めてこの学校で、何のために授業を見るのか。自分のためでなく先生方のためになるように、自分にできることは何か。ここで行き着いた答えは「先生方を元気づけてあげたい」ということだった。教頭として少し離れて教員を見ると、本当に多忙で大変な仕事である。何か力になりたい、何か助けてあげたい。忙しい中で、日々、教材研究に取り組み子どもたちのために授業をしてくれている先生方にできることは「授業を見て、やる気を起こさせてあげること」であると感じた。その視点での参観の記録をたどってみる。

〇〇先生、今日は本当にすばらしい授業、ありがとうございました。ここまでＳ小学校全体で取り組んできた国語研究が形として提示され、若い先生方にも具体的に捉える良い機会となりました。私自身も大変勉強になりました。

たくさんの先生方に囲まれて、ちょっと緊張気味の１組の子どもたち！でも「緊張する」といいながら、みんな笑顔でうれしそう。張り切っていますね。先生が普段通りの温かさで、全く緊張する様子もなくいらっしゃるので、すぐいつも通りの彼らになりました。Y さんも本当にいつも通りで、私にパンチする真似をしていました。本時の授業で特に心に残った点について簡単に記しておきます。

〇前時の学びの活用

たぶん、先生がもっとも意識されたのは前時の「バスとの比較」ではなかったかと思います。ワークシートへの書き込み方、学習の手順、話し合いのやり方など前の時間のバスで学習したスタイルが上手に活用されていたので、子どもたちも見通しを持ってスムーズな活動につながっていました。しかも、先生の巧みな仕掛けによって同じような繰り返しに見えながら、すべてが少しずつレベルアップしていることに感動しました。ワークシートはマスへの書き込みから行になっていたり、途中に意図的にバスの絵を提示して比較する場面を用意したり・・それが大変有効に働いていました。M さんと K さんのペアの話し合いの場面です。

M「なんでこんなとこ（運転席）、まるつけるんやって。ここ（はしごの上）に人のせるんだよお」

K「ここ、運転してる人いるの。」

M「だから仕事はここ（はしごの上）でするんだって」

K「昨日、バスの運転手さんが仕事の工夫してたやん。はしご動かすの運転手さんやろ？」

M「こんなとこ（運転席）からか？中にいる人に聞こえないやん」

K「もう一人いるんやって。おーいって呼ぶ人」

M さんはふーんと言いながら自分の図にも運転席に赤丸をつけました。大きな学びですね。K さんが説明をする際に、バスの話を活用してその図を提示しました。見事に先生がされたかったことが、形として表れて思わず大きく頷いてしまいました。

〇「自分の図鑑づくり」への意識

事前研究会でお話しいただいたように、一年生の幼い子どもたちがちゃんと単元の見通しを持っているのは、「図鑑づくり」への意識のおかげですね。どの子のワークシートも美しく描かれ、大事にしている様子がうかがえました。（Y さんのも・・・）自分の図鑑になるという意識付けが十分されている証です。本時も最後のワークシートの書き込みになると普段のノートへの書き込みと違って、一文字一文字丁寧に書き込みました。あの姿こそ、この単元を貫く大きなめあてでしょう。しかも、ああやって一時間一時間が自分の手元で蓄積されていくので、K さんは話し合いの中でもさっと自分のバスのページを開いて活用しました。すばらしいですね。

〇視覚的な提示

一年生を知り抜いている先生だからこその、最初のビデオ映像を取り入れたり、バスの絵やはしご車の絵を並べて提示したり子どもたちの興味関心を引き出す技を見せたいただきました。ビデオが始まった瞬間は Y さんも T さんも食い入るように画面を見ました。先生が事前に予想したとおり Y さんは自慢げに「ぼくのお父さんもあれ乗ってるんや」との一言。先生もすかさず「ああ、そうだね。Y さんどんなのに乗ってるのかお話しして」と、まさに筋書き通りでしたね。さすが先生です！

Y さんも自慢のお父さんのお話とあって一生懸命語ってくれました。興味津々に聞き入る子どもたちの姿も印象的でした。

〇話し合いにおける仕掛け

前時にバスで話し合いをしていることもあり、ペア学習はスムーズでした。何より話形など気にせず型

にはめずに自由に語らせたこと、図を提示して話しやすくしたことが功を奏していたと思います。同じところに〇をつけていなかったペアほど互いによく語り合っていました。互いの違いを見いだし、論点を見つけ出していたということですから本当にすばらしいですね。
私が示した上記の 4 点はたぶん、先生が授業の中で特に力を入れられた点ではなかったかと思います。そのねらいを子どもたちは十分受け止め、その成果がよく表れていました。なにより全体を通して、先生が子どもたちをよく把握しておられて、きっとこういうときにあの子がこう発言するだろうと予想されたとおりに、授業が流れていくことにびっくりしました。日頃のご指導のたまものですね。緊張していた彼らもいつもの1組らしい明るくやる気満々の1時間、私もとっても楽しかったです。図鑑のできあがりも楽しみですね。またぜひ見せてください。

今、こうして授業記録を振り返ってみると、私の視点は完全に授業者のねらいを捉えようとすることになっている。先生はどのようにこの教材を捉え、どこを工夫し、どんな授業にしたかったのか、それがどのように子どもの学びにつながったのか、それを参観する者として見極め、伝えてあげることが自分の使命であり、それが授業者のやる気につながると考えていた。さらに、指導主事時代と大きく違うところは、子どもたちもどういう子どもなのかを自分が分かっている点である。普段から何かと大変な Y さんはどんな様子だろうか。さっき休み時間にけんかしていた K さんと M さんはどうなっただろうか。いつも優秀な T さんはどんな風にワークシートをまとめただろうか。やはり子どもを知っているということは、より的確に授業を見ることができる。担任の先生が特に気にかかる子どもたちの様子も、第三者として伝えることができる。

しかし、今、考えてみると、これでは授業者にとって全く同じ視点でしかない。知りたいことを知らせてあげて評価しただけで、知らなかったことを知らせてあげることにはつながらないのである。教頭として教員を育てるとか学校全体を把握するといった発想はなく、ただ日々、目の前に降りかかったものだけをこなして、管理職としての欠けた部分について自覚することなくいたせいであろう。

こうして私は教頭としての授業参観のスタイルをつかんで、全 11 クラスを参観し続け、そのたびに授業者に見取りを伝えることで、その労をねぎらったつもりになっていた。

(4)大学教員としての実践

大学に異動してからは、また違った立場で授業参観に出かけることとなった。小中学校しか見たことがない私にとって、高校の授業参観や県外での参観は目新しくうきうきした。指導主事ほど助言に重圧がかかるわけでもなく、なかば好きなことを勝手に言える気楽さもあって私は授業参観がますます楽しくなり、授業者に迷惑にならない程度に積極的に出かけていった。しかも、教職大学院ではチームで参観することが多く、そのたびに多方面の先生方から授業についてのコメントを聴くとその多様な見方の違いが興味深く、教科によっても校種によっても見方に違いが出るし、それを授業者にどう伝えるのかも目的によってずいぶん変わってくることを実感する。私の授業記録は、写真を加えるようになり、子どもたちの姿を振り返りながら、授業全体の姿をわかりやすく捉えていこうとする形に変わっていった。

授業開始前
大休みから戻ってくる。私の姿を見て「こんにちはあ」と元気なあいさつを口々に！
体も大きくなって中学生に近づいた感じ。いつものごとく何気なく先生は子どもたちに声をかける。しゃがんで何かをとろうとした先生に
「ちょっとお。美人先生！おしりだしたらあかんよ！」（フレンドリーな一言の中にもきちんと先生への敬意が感じられる一言！先生は何気なくかわす）
「大縄どうやった」の一言に次々と「毎回毎回増えてるよ」「入るとき押してる！」「そうや、こうやってこうやって・・・」とみんなが口々に。全員が目を輝かせ何かをつぶやいたり、笑顔で聞いたり・・・楽しい大休みを過ごしたことがうかがえる。
「今日はね、またなんですけど、ノープランです」（先生は十分準備されているが W 先生のノープランの日はある程度から子供に沿って子どもとともに作ってみようという姿勢の表れである）「わあーやはり？！」（子どもたちは逆にわくわく！先生に頼って授業を受けるのでなく、ここは自分たちが作ってみようと意欲を見せる）
DVD 視聴する。アンパンマン登場。みんなわくわくしている。自然とみんなが歌い出す。（本当に自然に）
何気なく「2 番知ってる？」「え？」ちょっと度肝を抜かれた感じ「もう一回聞く？」「聞く聞く」

2 回目はよりいっそうのりのりで歌う。声高らかに笑顔いっぱいで歌声。誰一人歌っていない子がいない。
「今の何で流したの？」いっそう何が待ってるのとわくわくしている様子（先生がいつも楽しくってわくわくさせてくれる授業をしていることがよくうかがえる）
アンパンマンの歌詞を配布。先生のすてきな朗読。思わず誰からともなく「おー」拍手。
「感想をぱぱっと書いてみて」（指示はこれだけ。どこに書くとか、どう書くとか一切いらないことを言わない。あうんの呼吸が感じられる。）
これだけで全員が本当にぱぱっと書き出す。（常に発問はスピーディ。受け取る子どもたちもしゃきしゃきのリアクション。キャッチボールが鮮やか）

なにげなく歌ってきたけど
普通に歌ってきたけど
アンパンマンのことだと思っていたけど
小さい頃はこれで勇気づけられたんだけど
とどの子の感想にも「けど」が表現。今、この歌詞を改めて考えてみた驚きがうかがえる。

自分に置き換えると深いなあ。
生きる大切さみたいなものがわかる。
今を生きる。
命を感じる
勇気づけられる
生きる価値

と子どもたちの感想は「生きる」ことへ向けられ、明らかに 4, 5 歳の時に無邪気に歌っていた自分と今の自分とを比較している。
「今日はね、「生きる」って言うことを考えてみよう。先生もね、年取ってきたからなんか無意味に生きるのはもったいないかなあと最近、思うんやわ」何人もの子が大きく頷く。
（先生のこの授業への願いが伝わる。子どもたちもその意を受け取り、本気で「生きる」ことを考えてみようと思う様子）

「まずね、自分にとって「生きる」ことのネックになっている、と思うことを付箋に書いてみて。こういうところが自分にはないなあ・・・とかこういうことが大事なんだけど・・・っていうこと」（なかなか難しい発問。しかし子どもからの「～みたいなのでいいんですか」などの問い返しはない。一斉に考え出す）

平田（すぐ書く）
「人を思いやる気持ち」「ありがとう、ごめんなさいをいえること」書いてから（私はちゃんといえないかも）と付け足す。
樫山
「何事にもおそれない」「あきらめない」
山川
なかなか書けない・・・考え込む。
「あきらめない」（ずいぶん考えてようやく書く。考えていた自分に言った言葉だろうか）
「自分で考える」

「じゃグループでそれを話してみるよ。気楽な感じで話してみて。1 人 1 分くらい。
聞いている人は「あー」「へえー」とか相手がしゃべりやすいように聞いて（傾聴への促し）それを「へえ」とかそのまま模造紙にマジックで書いていって」（ワールドカフェの方式を説明）
山田「私からでいい？」8 枚の付箋を説明。「あーあるある」「全部俺もあるわ」と共感。あるあるとそのまま自分の声を模造紙に記入。
（塚元）「自信を持つこと」（山田）「へえ？自信ないの？」「いつも発表とかして自信満々みたいやのに」「意外やなあ」とみんなが口々に・・・

（山本）「僕はやりたいことを書いた。」「簡単なことより難しいことをやる！」
この一言は全員が「あー、それいいわ」「それ大事やがの」「楽な方へ流れてまう」「でも簡単なことばっかりやってるとすすまんのやって」「ゴールは遠い」「そう、難しいことをやった方が意外とゴールは近いんやって」（山田）「難しい方を選ぶって大切なことやわ」としみじみ言う。みんなが頷く。

「でもさあ、生きるって考えるよりまず生きてないとあかんがの」「今の自分の命を守ることが大事なんじゃないか」「命の大切さを知ることが基礎や」「死んだらこんな授業してられんしなあ」この一言は付箋には書いていなかった。話し合いの中から生まれた考え。みんなが納得して語り合う。「でもさ、命の重さを私はよくは知らない」「あー俺、一回頭ぶつけて死にそうになった」「一回失敗すると思い知るね」「失敗は成功の元、みたいな」「だから先生に怒られる方がいいってこと？」「生きることに感謝できていない」（だんだん言葉が繰り上がる）

「じゃあね、今、グループで話し合ったことをグループの中の一人が違うグループの人に伝えるよ。グループで1人ホストを選ぶ。くじ引きします」
塚元「よっしゃ、俺ホストになりたい」「わたしもやりたい」
グループの話し合いは十分盛り上がってみんながホストをやりたい様子。
しかし・・・・このくじ引きの結果、藤川に決定「え～私？」と困惑。彼女はこの盛んなグループ討議の中でほとんど発言していない。他の4人はやりたくてたまらない様子であるだけに責任の重さに困った様子。

グループ移動。「私、ちゃんとはなせるかな」と不安。新しくやってきた子たちが「大丈夫、ちゃんと聞くから」と励ます。温かなムードでみんながちゃんと聞こうとする。
藤川は一生懸命語る。
「難しいことに挑戦するとゴールは意外と早い、だからチャレンジ精神が大事」
「あ～苦あれば楽ありか」「確かにそうやの」
「えーとあとなんやったっけ」「大丈夫やよ。聞いてるから」
「命を大切にすることがそもそもの基礎。」「操り人形でなくて自分でやること」
「失敗するのをおそれて進まないより失敗して何かを得る方が大きい」

グループの中ではにこにこと黙って人の発言を聞いていただけの彼女は、ちゃんとポイントを押さえて大事なことを落とさずに語る。時々言葉に詰まると、聞いている子たちは「大丈夫！がんばって」と励ます。藤川は「ごめんなさい。上手にはなせなくて」と返す。終始、温かな雰囲気。藤川はこの温かな励ましがとても嬉しかったことが後でわかる。聞き手の子どもたちは
「「めんどくさい」って確かにそういってたら前にすすまなくなる」「失敗して何かを得る方が大きい」ってそうやなあ。しみるなあ」と共感。どんどん赤で言葉が書き込まれる。
元のグループが席に戻る。「わあ！めっちゃかいてある。」藤沢「みんな共感してくれたよ」「うんうん」とうなずきながら、他のグループの書いてくれたのを一生懸命読む。「命が大切」の部分に「中には一歳までしかいきられない人もいるから、まずは生きてることに感謝すべき」の朱書きに「わあ、いいこと書いてある」と感動。

先生から「グループの中でもう一度書いてあることの中から3つを選んで書いてみて」と指示。このグループはここまでの間に十分話し合いがされてきたので話の中心になった3つをすぐ選択。
「やっぱ基礎や基礎。」と山田が繰り返して「生きていなかったら意味がない」が基本だとみんなが納得。「簡単な道を選んでもゴールは遠い」「自分の人生は自分で作り続ける」の3つを書く。この3つはちゃんと藤沢がポイン

トとして他のグループの子に紹介したものと一致。藤川なりにちゃんとホスト役が果たせたことに満足している。
そして各グループの書いたことを見て回ると、いつの間にやらバックミュージックで「栄光の架け橋」が流れる。子どもたちは真剣な表情で見て回る。子どもたちはこんなに高尚な話し合いができたことに満足している様子。もちろん本当の生きる意味を知るにはまだまだ経験も人生も知らないのだけれど、こうして真剣に大きな課題に向けて仲間と語り合えた誇りを感じている。最後の感想を各場面ではだれもためらうことなく必死で書きまくっている。この授業の中身の濃さがよくわかる。鉛筆の音だけが漂うこの時間がまたとてつもなく素晴らしい時間である。
「誰か発表してくれるか」という先生からの投げかけに、今まであんなに引っ込み思案だった藤川が手を上げる。「できないからやめようってあきらめてばかりではどこにも進めないと言うことに気づきました」と自分の書いた文章を読みながら「発表するときだって自分はできないなんて思わずに、みんなといっしょなら、みんなが聞いてくれるなら、できるっていうように何でも積極的に進んでいきたい」と書いてないことを付け加える。
彼女は本時のホスト役を果たした経験を今の自分の心境そのまま、照らし合わせて話した。まさに今、彼女はどうやって生きていくのかをこの時間の間に学んだのである。長い長い感想の最後の文は「自分に少し自信がついたような気もしました」としめくくっている。彼女にとってグループの話し合いを伝えるという大役が、この素晴らしい感想に繋がったのである。
さらに最後に先生からのお話。ここまでほとんど子どもたち任せにしっかり考えさせてきた先生がこの授業への願いを語る・・・
「人間はね、ただ今を生きてるだけなんやの。でもこの今、今、今、がつながっていつしか人生になっていく。人生って今を繋いでいくことなんやね」黒板に書かれた今、今、今、今の文字が子どもたちの胸の中に染み渡る。自然に小さな拍手をしている子が何人もいる。この授業を支えた先生の願い「卒業を目の前に子どもたちに今この思いを伝えたい」が深く深く染み渡る。
本授業を通して生きることを考え抜いた子どもたちは授業後にも晴れ晴れとした表情で「ああ、おもしろかった」と学んだ楽しさを口々に発していた。

これまでの授業記録と比べると、授業者のためにという意識は少なくなっている。授業のみならず、授業開始前から教室に漂う雰囲気を感じとり、授業者と子どもたちの関係をつかもうとしているのもうかがえる。また、これまでどうしても一人の子どもを中心に見取ろうとしていたが、子ども同士のつながりを探ろうという意識も芽生えている。それと同時に一人一人の発言がどのように生まれてきたものかをつかもうとしている。その中で子どもたちの学びは何か、授業者のしかけは何かを見取ろうとしている。つまり助言したり、支援したりという観点でなく、授業のあるがままをつかもうとしているのである。それは、私が大学で出会った研究者の先生方の見取りに影響されていると考える。「この時点で彼は急に姿勢が悪くなりましたね」「話し合いをしているのに、彼らの間になぜ筆箱がおかれたままなのでしょうか」「この子の貧乏ゆすりがここで急に止まるんですよ」といった研究者の見取りは、私が全く気づかなかった視点であった。研究会の度に自分の気づかなかった点を指摘され、新たな発見と驚きを感じた。しかし、一方で同時に「それで何だというのだ？」という目的論も生まれてくる。「大学の先生方はいったい何のために授業分析をしているのだろうか」それは、授業をしっかり参観して、明日の自分の授業に役立てたいと思ってきたこれまでの実務家としての自分に、「では今の自分はいったい何のために授業をみているのか」という問いを返すことになる。

2 .何のために授業を見るのか

(1)違う立場から１つの授業を見あう

こうして様々な立場から授業を見ることを経験してきて、自分の中での授業を見るということが変化してきた私は、どうしても実現したいことがあった。同じ授業を立場の違った者が見あうとどうなるのか、立場の違いは見方の違いを生みそれを話し合うことに、どういう意味があるのかを検証してみたいと考えたのである。そこには、大学に来てから自分の中に生じてきた「今の私は、何のために授業を見ているのだろうか」という問いがあったからである。福井県授業名人であるＢ中学校　Ｔ教諭に協力を得て、１つの中学 3 年生国語の授業における授業研究会を実施し、Ａ（大学研究者）Ｂ（大学研究者）Ｃ（指導主事）Ｄ（国語科教員）授業者そして私の 6 人でそれぞれの立場における授業の見取りを語り合った。

以下は私の授業記録である。

「先生、きよいませんよ！」と和やかにスタート「あらあ、ほんとにどこ行ったの？」と楽しく応対する。たくさんの参観者に動ずることなく生徒も先生も、もういつものことと慣れた様子で授業が始まる。さすがは授業名人です。
「自分がね、昔と比べてよくなくなったことある？」
「昨日聞いたのはよくなったことだね。今日は悪くなったこと、なんかある？」
悪くなったことは言い易くさらに昨日の関連もあってすぐ思いつくらしい。たくさんの挙手がある。
「姿勢が悪くなった」
「細かい作業がめんどくさくなった」「そうそう」
「自分もそうだなって言う人！」
（これはきっと授業者自身が共感したのでしょう。私もわかる。）
しかし意外に、彼らはまだまだ若々しく共感する子２人だけが挙手する。
「あら？」と少ないことにびっくりリアクションする。授業者が自分の素で授業している様子が楽しい。
「元気がなくなった」「睡眠不足」「ああこれはあるかもね。睡眠不足の人？」今度はたくさん手が挙がる。「手伝いをしなくなった」等、この後もいろいろ自分が躍動的でなくなったことや素直でなくなったことを例に出して話す。
ここまでのやりとりがとてもテンポ良く進む。いらない時間をかけない。しかしこのしばらくの時間はとても有効である。参観者がたくさんいる中で、つかみやすく例を挙げやすいこの問いは、場を和ませる。そして何より本日の課題にうまくつながっていく。

この「自分の昔」に関するやりとりのおかげもあって、本日の課題を的確に明確にそしてあっという間に伝える。適当な無駄話のテンポとウオーミングアップの課題の話し方と、そして大事な本時の課題の説明の仕方は声の音量もテンポもまったく違う。これこそ授業名人の技ですね。
（私はいつも授業参観すると、スタートにこれまで何を学んできて今日はどうするのかがはっきりつかめないのですが、今日はすぐ理解できました。）

天谷さんのグループの様子
難しい文学作品の上に、ワークシートも細かく書き入れてあったので互いの考えを共有しにくいのでは？と思ったのですが、ここには先生のすばらしいしかけがあって、子どもたちはちゃんと互いの考えを共有し深め合いました。このグループの深まり合いを紹介します。
天谷：ルントウは卑屈になったんじゃないかと思いました。109Ｐの 19 行目からお金になるものを狙っていた・・・・・（ワークシートを読みながらもみんなを見わたし確認しながら話す。）
清田さん、教科書の部分を指で確認　大山さんも熱心に読む　山さんは少し注意散漫
しかし、116Ｐ「旦那様」の説明には「上下関係を保つのに必死だった」と天谷さんが言うと山さんも確認する（自分も書いていたところなので彼の琴線に触れたと思われる）
清田：どういう悪巧みをしてたの
天谷：ここにさ、炊事の時わらを燃やすっていうのは嘘やぞ。わらの下にいろいろ隠してだまして持ってかえったんや。
清田：え？隠すって燃やしたんじゃないってこと？
山さん、大山さんも乗り出す。「どこどこ」「へえ」
山：ルントウは引っ込み思案になった・・
天谷：年齢がいったから立場がわかって引っ込み思案になったってこと？
山：昔はなれなれしいだろ。どうかわったっていうと、ほらさっきの「旦那様」「ご隠居様」とか・・・
清田：大人になるにつれ身分の違いがわかって媚びを売るって言う感じか
天谷：でもルントウがそうなったって言うのは年齢のせいか？
山：年齢もあるって。身分の違いがわかったっていうか
ルントウについて心の変化にこだわる天谷さんは、山さんの言う年齢だけではないと主張する。山さんも自分の引っ込み思案になる原因は、大人になったことで身分の違いがわかってきてしまったという心の変化を主張する。
清田：ルントウは自分の気持ちに嘘をついてまで相手を敬う振りをして助けを求める人になった・・・
大山：プライドを捨てたってかんじか。ああ、自分の立場を下げてね。

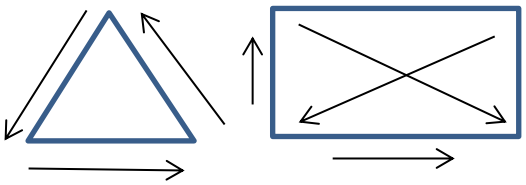
天谷：こういう世の中で自分で生活していくってこんなことまでしないとできないんや。旦那さまぁって（すがっている仕草）
天谷：ああ、だからわらに隠してまでこんなことしてしまう
さらには清田さんの助けを求めるという新たな視点によって、それも時代の中で仕方のないことだと共感が生まれてきている。すごいですね。私まで同じように思いました。
大山：相手にぺこぺこする人間になった。
おまえという言い方から旦那様って心が追い詰められていった。こんなことするのいやなんだけど、お金持ちと思うとぺこぺこしないと生きていけない。
清田：じゃまとめる？お金ないからぺこぺこする。
天谷：いやちょっとちがう
清田：生きるために助けを求める
天谷：いやそれは表向きはちがうんや
なかなかまとまらない。そこで山さんの一言「生きるために何でもするようになった」
全員「あーそれ」と全員の腑に落ちた感じ。
清田：じゃそれがわかるとこは・・あ、それはもうみんながかぶってたとこはこれじゃない？
全員声をそろえて「旦那様！」山さんも言いました。4人でそろって言ったことに和やかに笑い！
「理由は何？」「何でもする理由」「追い詰められて」「身分をわきまえて」「いやあわきまえただけじゃないんやって」「時代背景とか」「月日がたったから」いろいろ出るのに決まらない「なんかいい表現ないかな」みんなの考えが凝縮していく「これ、みんななんやわ」「そう精神面・身分の差・そして時代背景！」すごい話し合いじゃありませんか？見ていて私も感動しました。

こんなに話し合いが深まっていく鍵は、課題のしかけではないかと思います。「○○○な人間になった」という課題は授業の最初に自分のことを表現したように子どもたちにとって自分自身も考えやすいだけでなく、相手のイメージがとらえやすいのですね！！だから共有しやすい。しかもそれぞれのイメージの捉えが各自違うのでそれはまるで絵に色づけするように徐々に重なり合って深まり合うのです。しかもここから先もまた感動しました。
次のクロスセッションでは、意見をたくさん言っていた清田さんについて行きました。
彼女はもうすでに言いたくてたまらない感じです。
「私から言っていいか」と切り出し蕩々と語る。それもなんと、自分の最初の意見ではなく、グループで練り上げた「生きるために何でもするようになった」を説明する。
新たなグループから次々質問が出される。「何でもするって具体的には？」「ものを隠してとったり。自分を殺して呼びたくないのに旦那様って呼んだり・・・」「ほんとは昔のように仲良くしたいんかな」
出倉：やんおばさんはきつい口調でしか、今の自分を表現できないんや。
「魯迅のことねたんでるんだよ」「なんできつい口調？」「自分のことは知られたくないの」「きつい口調で言うことで助けを求めている」
清田：ああ！きつい口調の裏に実は助けを求めてるみたいなこと？
藤田：ルントウは他と打ち解けようとせず心まで疲れ果てているんじゃない？
「心が疲れたってどういう感じ」「うう～ん。今となっては旦那様やからねえ。つらいんや」
などの話し合いを経て彼女はさらに考えている様子です。ここで先生が出倉さんを指名して、彼の素晴らしい発言です。
出倉：やんおばさんは本当は自分は弱いのに強く見せようとしている。攻撃は最大の防御みたいな感じ。
これを受けて最後のまとめに藤田さんは「やんおばさんは自分のことしか考えないと思ったけど出倉さんの発言で自分の弱みを知られたくないのだとわかった」と書く。しかし、清田さんのまとめには
「二人とも月日がたつにつれて自分の生活が苦しくなり、自分の置かれている状況を何とか少しでも楽にして生きるために仕方なくかわっていってしまった」と書かれた。彼女の最初のワークシートの「ルントウは自分の気持ちに嘘をついてまで相手を敬う振りをして助けを求める人になった」も読みは深かったと思いますが、ここまでの彼女の学びが凝縮した最後の一文ですね。ルントウだけでなく、ヤンおばさんもまた変わったのだが、それは変わらされたのであり、その背景には生活の苦しさや時代背景やらそして何より山さんの言った生き抜くために変わっていかざるを得なかったことを深く深く読み取った。彼女にとって大きな学びの１時間でした。

授業は文学作品の初回の読み取りでメンバーをクロスさせてグループ活動を 2 回仕組んだ流れであった。記録にあるとおり、話し合いも活発で互いの発言が深まり合うという授業名人ならでは、の技のある授業であった。この授業を参観した者で以下の研究会を開催した。

A（大学研究者）B（大学研究者）C（指導主事）D（国語科教員）同じ授業を見ていたはずなのに、それぞれの立場によって見方が違うことを改めて感じた。以下、研究会での発言をそれぞれの立場に分けて挙げてみる。

A：グループ活動のなめらかさに感心。男女の壁も低く日頃の学級づくりが感じられる。
C：6 月の時点でこの状況ができあがっていた。学級づくりがあってあの授業があると言うより、ああした授業で学級を作っている。
B：何気なくグループ活動をしているように見えて、手順やルールをきちんと設定し、グループを動かす手立てを与えている。そのルールがよく見える。
C：話し合いは 3 人グループがベスト。4 人だと必ず遊ぶ子が出てくる
B：3 人がいいときも 4 人がいいときもあると思う。
A：3 人グループと 4 人グループを両方見た。
3 人グループのところは一通り 3 人で一人ずつ意見を言いその後、「どれにする？」「出羽君のでいいよ」と一人の意見を代表に決めてその後、停滞した。隣の 4 人グループは北川さんがリーダーとなって会話がクロスした。互いの会話が弾んで 4 人全員の言葉を紡いで一つの結論に至った。
（下記のように図示して説明）



C：いや力学的には 3 人がいい。4 人で会話が弾んだのも、1 回目の活動で 3 人でじっくり話し合ったから。
B：ただ、中野君は 3 人の時には話をしなかった。後半の 4 人になったとき、自分から初めて話し出した。途中、こんな風に（ipad の動画を提示）ボタンをいじりだし、何があったのか見取ろうとした。自分と違う立場の子がしゃべっているときはこうやっていじっている。自分がしゃべり出してそれが止まった。しゃべりたくてたまらないという思いがあったと思う。

ここまでの会話と自分の授業記録を比較してみると、私の授業の見方と比べて研究者の見方には客観性がある。私が内容を捉えて一人一人の言葉がどう繋がっているのかを見取ろうとしているのに対し、会話の流れ、学級の状況、子どもの仕草に至るまで包括的に授業を見ているのがよくわかる。指導主事は、やはり以前の私がそうであったように、どこかに「そうなるはず」という自分の柱がある。たくさんの授業を見てきて、4 人グループより 3 人グループの方が話が弾む、というのは彼の中に確立された理論なのだろう。子どもの言葉を拾っている自分は、意外と見えていないものがたくさんあることに気づいた。研究者が提示した ipad の映像には話をしていない中野君の姿が捉えられている。私は子どもの言葉を追うことに一生懸命になって、話をしていない子を見ることができていない。さらに、教頭としての授業の見方の名残なのか、私は授業を良いように見ようとしている。話が弾んでいるグループにあえて付き、その流れや思考を追う。そしてその価値を何とか見いだそうとしている。研究者は客観的である。停滞していれば、停滞している事実を捉える。そしてその停滞の原因を探ろうとしている。私の中のどこかに、授業者に『へつらう』気持ちが存在する証かもしれない。さらに研究会は国語科教員の話に続く。

D：今日の授業はＴ先生のスタイル。しかし私の中には疑問が残る。国語では読む、書く、聞く、話すの 4 つが大事な学び。本時はどれもフル回転している。しかし、中心は「聞く、話す」になっていないか？本時はやはり「読む, 書く」を中心とした文学作品としてのねらいが必要ではないか。本時の授業における授業者の役目はなんなのだろうか。本当に全員が読み取れたのだろうか。
小林：一斉授業でひっぱったとしても本当に全員が読み取れるだろうか。
D：力量のある先生が一斉授業で大事なことを踏まえながらやりとりしていく方が全員を本当に持っていきたい方向へ持っていけるのではないか

小林：本時の授業は子どもたちが勝手に話し合っているのではない。一見して自由に話し合っているようで、課題にもグループ活動への指示にもそして最後の共有化にも先生の見事なしかけが隠れている。それがすごいと思う
授業者：鵜飼いのようなイメージで授業作りをしている。泳がしているようだが、実はどの鵜も自分がちゃんと綱を携えている。最後のおとしどころも持っているがそれを逆算しているようなイメージで、落としどころに行き着くまでに、その前の活動は？その前は？そして最初の課題は？と考えている
Ｄ：いつも同じパターンでいいのだろうか。
授業者：パターンは似ているかもしれないが、例えば今日の最後の出倉さんの発言は意図的に引き出した。ルントウとヤンは互いに変わっていっただけでなく、二人の共通性に気づいてほしかった。子どもたちの発言だけではここまでは出てこない。出倉さんが言ってくれることを予想して、指名した。
小林：それによって最後の彼の「なんか二人とも似てるなあって思った」の発言があった。結局、出倉さんの発言によって引き出された。それはきっと教師の一斉授業では出てこなかったのでは？大事なことはみんながその課題について考えること。教師が引っ張ってそこを強調してもみんなが考えたことにはならない。一斉にそれをまとめたいというのは、ある意味、教師の自己満足に過ぎないのでは？
Ａ：ただ、出倉さんの発言の際、2，3 人の前の方の生徒が身を乗り出して振り向いた。孝久先生の言うところの出倉さんの捕ってきた魚は、本当に素晴らしい。でも、もしかしたら僕だってこんな魚持っているよって言いたかった子たちはたくさいたかもしれない。時間という制約が惜しいが、本当ならもっと最後はこれまで考えてきた思いを出し合う場面が必要だったかも。先日見た授業では、休み時間になっても、教師がまるでタクトを振るかのような感じで子どもたちの発言を繋いでいた。
Ａ：もう一つ言うと、北山さんは最後のまとめを自分の言葉で書こうとしていた。しかし、そこで出倉さんの発言によって自分の考えがストップしてしまい、書けなくなってしまった。自分の考えは出倉さんの考えとある意味似ているがそのまま納得はしていない。だからその葛藤で書けなくなったと思われる。価値づけることの良さもあり、弊害もある

私を含めたＡ，Ｂ，Ｃの４名の参観者も授業を絶賛する中で、国語科教員Ｄには授業への疑問が残る。確かに生徒は活発に話し合い、多様な意見も出てきた。その中身も深い。しかし、この授業はあくまでも読みの授業、本当にこうした話し合いが必要だろうか、後半のような共有する場面がもっとあれば、国語科として押さえるべきところをもっとちゃんと定着させられるのではないか、と悩む。彼女には自分もこの場面の授業をしたことがあるだけに、自分の理想のスタイルがある。そのスタイルと比較しながら授業を見ているのではないか。彼女の言葉は、私が中学校の数学の授業を見ているときの発言とよく似ていた。こうあるべきという根幹が揺らがないので、ある意味、多様に見ることができなくなる。授業者から、意図なく話し合いをさせているのでなく、鵜飼いのようにどこかで手綱を引いているのだ、という解説がある。私にもそれは見えていた気がする。授業者のしかけがあればこそ、最終的には意図した方向に子どもたちが考えていく。しかし、研究者Ａはそのしかけにも一石を投じる。指名した一人だけの発言で、切り口が見せられたものの、果たしてそれは全ての子どもの学びに添っていたのか。もっと共有の場を深めるべきではないか。さらに話し合いは続く。

Ｃ：あんな授業がしたい。しかし、できないなあ。でもあのクラスならきっと自分にもできると思う。
Ｄ：一つのスタイルとして確立されているから。私にはあのスタイルを作り出せない。
Ｂ：トレーニングしている。グループでのルール、根拠や理由を述べる話し方、それとしかけがある
小林：あのクラスをそのままもらってもあの授業はできない。一時間の中にもあらゆるところにしかけがある。しかけていることを気づかれずにしかけていることが素晴らしい。

指導主事と国語科教員は本時の授業は日頃の学級づくりの賜だと判断する。研究者Ｂと私は、本時の授業の中にもその働きかけがあり、それがよく見えていたと考える。後日、授業者から話を聞くと、同じ内容でも対象クラスによって課題もやり方も少しずつ変えているという。本時は自分の担任するクラスであったが、他のクラスでやったときの方がうまくいくことも多い、とのことであった。授業者は固定的なスタイルを確立しているわけではなく、対象者によっても、その時間の様子に応じて課題やスタイルを変えている。だからこそ、この授業はこのクラスをもらっても、他の者にはできないのである。

この研究会は私にとって大きな意味があった。同じ授業を見ても立場が違うと見方が違う。そのことを実証で

きたことが最も大きい。

指導主事は、私がその立場にあったとき、そうであったように、自分の考えの揺るがない柱がある。子どもたちに専門的で広域的な力が確かにそなわることを求め、そのための筋を大事にする。自分のやってきた授業、これまで見た授業その経験を構成し直して、理想の授業を作り上げている。それが自分の柱になっている。だから指導助言の内容はぶれないし、わかりやすいのである。

研究者は、授業の中で起こるすべての出来事を捉えている。それは発言者だけでなく、聞いている子どもの仕草や表情、グループの形態、授業者のふとした表情、私がこれまで全く見ようとしなかったものを見ながら、ありとあらゆる根拠を示して授業者に提示する。しかもそれは客観的に事実を伝えることが多い。

では私は何を見ているのか。後日、授業者と二人で研究会の振り返りを行った。以下は彼女から私に告げられた言葉である。

> 研究会はとても興味深かった。自分の授業について、あんなに多方面から語り合ってもらったことが何より嬉しい。普段、自分一人でやっているならほとんど振り返ってみることもしない。特に研究者の先生は、教員と違った視点が新鮮だった。思いも寄らない言葉で自分の授業が語られることは、本当に意気に感じた。しかし、私が一番嬉しかったのはあなたの発言だった。あなたの言うことは、全て私が時間をかけて練って練って、工夫したところだった。課題の出し方、グループ内での深まり方、そして最後の共有化のしかけ、実はこの授業をするにあたって私が練って考えたことはすべてあなたが見抜いていた。それを完璧に見てとってしかも賞賛してくれた。まさに授業者にやる気を与える助言だった。

授業者から言われたときには、嬉しい一言であった。「授業者にやる気を与える」それは私が教頭として授業を見る際に心がけてきたことであり、それが授業者に通じたということは何より嬉しかった。自分が授業を見る際には、これからもこういう視点で見ていこう。授業者の最も力を入れた部分を見抜いて、そのしかけに対して子どもたちはどう受け止め、どのような成果があったか。それを伝えて授業者に返してあげることが私の役目だと自分なりの授業を見ることに対する答を得た気持ちになっていた。

(2)FD での問い返し

大学の FD（Faculty Development）の際に、ここまで綴ってきた概略を話したことがある。「授業者にやる気を与える」という自分の授業参観の意義を意気揚々と語った私に、グループの先生方の反応は微妙なものであった。「それは、研究者だってそう思っているよ」「授業を見るということは授業をする人に返してあげて、そこから次に役立ててもらいたいのだもの」と研究者の先生方は当たり前でしょう、というリアクションである。また、渡辺本爾先生からは「それは褒めてあげるということだろう？果たしてそれが授業者のためだろうか」「人は耳の痛いことほど、自分の中に大きく言葉が残っていく。忘れたいと思っても忘れられないのは厳しいひと言じゃないか。私が校長だったとき、指導主事にはぜひ、厳しいことを言ってくれと頼んだものだよ」と逆の提言もいただいた。悩んで自分なりに行き着いた結論であったので、簡単に他の人の言葉を受け取れない自分がいて、無理矢理「いや、私はこれでいいんだ」と言い聞かせる。もちろん、その場合に応じて見方を変えていけばよいということはわかっている。しかし、この時のひっかかりは自分の中に大きな課題として残り「やっぱり、今、私は何のために授業を見ているのだろう」と気になっていく。

(3)中国での問い返し

平成 26 年 3 月には、ついに国外の授業を参観する機会を得た。大学という場所に来なければ一生得ることのできない経験であった。最初に参観したのは、上海揚浦高級中学という高校である。上海の指定校で優秀なエリート校とあって、参観した英語の授業はハイレベルであった。いつものように授業を見取り始める。

休み時間というのに全員が席に着き自主学習に取り組む。問題集に書き込む姿は、日本の受験生のようである。チャイムで授業がスタートする。2 つずつ机をくっつけ縦に 5 列、横に 8 列の 40 人くらい。Reading の授業でもちろん教師も生徒も All English である。しかも相当なハイスピードで、私の陳腐な英語力では半分以上が聞き取れない。聞き取りができないと授業の見取りも十分できず、ただ圧倒された。いつもの私の授業記録のノートは埋まっていかない。子どもの姿を追うにも子どもが何を受け止め、何を考えているのかつかめない。私自身が焦り始めた。授業が見えないのである。稚拙な私の英語能力で何とか聞き取ろうとした。まるで自分がこの授業を

受けているかのように。

初めは「この人について知っていることは」的な話から始まり、アルフレッドノーベルが電子黒板に表れる。若く美しい女性教師は、流暢で息も継がせぬ English シャワーを浴びせ続ける。教科書を確認することはせず、内容についての問いが次々投げかけられ、生徒は緊張した面持ちで聞き入る。聞いていないと答えられない。次々と指名していくが言葉に詰まる生徒もおらず、彼らもまた流暢な英語で答えていく。電子黒板を駆使してきれいに流れていく授業は、おそらく彼女の筋書き通りなのだろう。しかし、退屈そうな表情の生徒は誰一人も見あたらず、むしろ必死についていこうとしている。以前テレビで見た入試直前の塾の合宿講座の風景が脳裏をよぎる。ノーベル自身に関する質問から「彼はなぜノーベル賞を設立したのか？」と「ノーベル賞」に話が移り、キュリー夫人、カーター大統領等ノーベル賞受賞者に関して「いつ、どんな分野でノーベル賞が贈られたか」を答えさせながら文型を練習する。ほとんど一問一答式のやりとりが続くが最後に来てノーベル賞授与式の話になると「なぜ若い人たちをこの授与式に招待するのでしょう？」とオープンな質問が提示された。グループで考えを話し合うがやはりここでも English only である。いつもなら子どもたちのそばに行き、耳を澄ませて会話を聞き取ろうとするのだが、聞き取ろうにも英語が分からず、見取ることはできない。グループ代表者はいっそう流暢に語る。研究者としての将来が約束されるからといった第三者的な意見は少なく、(自分なら) さらなる研究意欲が喚起される、(自分が) face to face で受賞者とコミュニケーションできる、世界の将来の利益に (自分が) 貢献できる、など自分がその授与式の場に招かれた者としての意見が自信満々に語られる。最後に語った女の子はとりわけ流暢で、「革新の旅に自分が関わることができる」と詩の一節のような答えで、さらにそれに頷く生徒の姿に驚異を覚えた。彼らにとってノーベル賞は手の届かぬ遠いものではないのだろうか。

まとめてはみたもののいつもの授業記録の半分にも満たない。そして私はまた同じ問いを自分に繰り返す。「私は何のために授業を見たのか」さすがに授業者にやる気を与えるためではない。彼女に何の助言も感想も伝えることはできないのである。では、私は授業を見て何を得たのか。英語の授業のあり方ではなく、子どもたちに力がついたかでもなく、私はそこに中国の教育を見たのである。授業の中で、中国という国が何を目指してどこへ進もうとしているのかほんの少し見えた気がしている。帰国後に書き留めた記録に、下記のように記した。

なんだか自分がやってみたいという気が起きない。日本ですばらしい授業を見たときにいつも感じるわくわく感が湧いてこない。きれいに流れるし生徒も一生懸命学んでいる。きれいすぎるのか。日本の教室に入ったときに感じる雑多な、でも確かに生きている授業の息吹が感じられないのである。それは翌日の附属小学校の授業でも同じだった。図工の授業では「夏祭り」を題材に、サインペンで提灯とそこに集う人たちを、お手本に従って丁寧に丁寧に描いていく。子どもたちの目は真剣で誰一人いい加減に描くものはいないので、どの子の絵も美しい。算数の授業では 9.□6＞9.□7 に何が当てはまるかと問われて両方に 1 と答えた少年の解答をみんなで修正しながら、右辺を 0 とすれば良いことに気づき、答えは 1 つではないことをつかんでいく。学びの深い良い授業なのに何か引っかかる統制感は、自分の先入観だろうか。体育の授業はいわゆる体操であった。「楽しい体育」ではなく「鍛える体育」で逸脱する子は私には一人も見つけられない。「学ぼうとしない子」がいないのである。後の校長先生との懇談の中でも生徒指導的な話は全く出てこない。「不登校」も「いじめ」も学校の問題ではなく(陰にはきっとあると思うが)それを取り上げて何とかしようとは思っていない。溢れる者は掬わない、溢れる者は溢しておくのだろうか。すべての子どもたちに楽しい授業を！と教師が必死に努力する日本の授業はどこか雑多で、どこかごたごたで中国の授業のような美しさがない。中国では、徹底的に上位の子どもを伸ばし、しかも自国にとどまらせず、ある意味貪欲に世界に出て行かせる。校長先生によれば常に「子どもたち一人一人が世界にどうやって役に立てるか」を考えているとのこと。その陰にいる多くの、その他の子どもたちはどうなっているのだろうか。流暢に英語を駆使する高校生と裏腹に、ホテルの受付係は「Where is the toilet?」「Can you speak English?」さえ通じない。追い抜かれるかも、と焦った気持ちは消え、日本の目指す教育はここと は違うのだと納得した。

（ニュースレター63 号　掲載）

授業にはその国のあり方さえ、凝縮されている。そういえば私がこれまで見てきた授業にも、たくさんの中身

が詰まっていた。授業者のその授業への思いや日頃の学級経営、教材観、時にはその人となり、子どもたちの学習する姿勢、学力、お互いの人間関係、学校全体の様子など、今回の中国のように、今の日本の教育情勢までもがその中にある。授業を見るということは、それを見い出すということなのかもしれない。授業の中には教育のすべてが詰まっている。私は授業を見ることで、その教育を感じているのかもしれない。「授業を見ることで教育を知る」新たな発想であった。もちろん一方で、知るだけでよいのか、知ってどうするのかという新たな問いが湧いてくる。しかし、中国での、授業者にとって何の益にもならない私の参観は、「良い助言をする」という指導主事時代も「授業者にやる気を与える」という教頭時代も、今、考えるとどこか上から目線で、授業者に何かしてあげようとしていた自分におごりがあったことを思い知らされる貴重な経験となったのである。

(4)「責任」という新たな問い返し

自分が課題を抱えているときには、何気ない日常のできごとや他者からの言葉が、自分の課題にひっかかって関わってくる。『何のために授業を見ているのか』その問いの答えは徐々に自分の中でまた、さらなる問い返しをもたらしていく。

平成 25 年度には文部科学省指定事業の指定校 A 学校の協力者として、研究部から「授業研究の活性化」についての相談を受けた。これまでの授業研究会がコの字型で挙手して発言する授業研究会では、発言する人も決まっていてなかなか全員で参加する形になっていないことから、「みんなで語り合う小グループ形式」「子どもの姿を通して教科を超えた視点での話し合い」を提案した。これまでほとんど発言することのなかった先生も自由に意見を交わし、先生方にとっても、授業者にとっても深まりのある研究会となったと感じていた。しかし、研究会終了後、校長先生から次のような話があった。「みんなで好きなように語り合うことで研究会は活性化したように思える。しかし、自由な語り合いの中に教員として決して忘れてはならない『責任』という大事な視点を失ってはいないか。我々は授業者とともに、本校の教員として本校の子どもたち全員に責任を負っている。こうしてみたら、ああしてみたら、という提案もイノベーションも必要ではある。しかし、子どもは実験台ではない。一人一人の発言に本当の責任が意識されていただろうか」まさに、学校全体にもっとも重い責任を負っている校長先生のお言葉である。確かに無責任な発言をしていたわけではない。しかし、この一言は私自身に、どこか部外者として手放しになっていて、授業者としての立場を忘れているのではないかという新たな問い返しをすることになる。

現場の先生は、授業者はもちろん参観者も様々な責任を担っている。一人一人の学力保障、円滑な子ども同士の人間関係、健全な学級経営、その裏の我が子に託された親の願いまで・・・そんなことをすべて背負うと、初任の先生はこのように語る。「グループにすると上手な課題が与えられないときは、学級がしらけてしまう。それが学級の荒れにつながっていくのではと不安で、挑戦してみることができません」授業研究会で好きなように語り合っているとき、教員一人一人に、その子どもたちに寄り添う本当の責任が意識されているのだろうか。そして、私自身はどうなのか。指導主事として助言するときも、大学教員として研究の一助を担うときも、その授業の中で初めてであった名前も知らない子どもたちに、『責任』を担っているのだろうか。

見る者も部外者ではない。その子どもの成長に一役を担うべきではないか。私は授業を見ることで、授業者に何かを返してあげようとしていた。本当に返すべき相手は、名前も知らない、しかし確かにそこで一時間を一緒に過ごした子どもたちではないのか。

見ることで、「責任」をもって目の前の子どもたちを育てる

これが私の新たな気づきとなったのである。

(5)授業を見て、子どもたちを育てる

安居中学校の加藤学教諭は、教職大学院の修士論文にあたる彼の長期実践報告書の中で下記のように記している。

> 授業研究の目的は、決して授業技術の向上だけではない。授業研究を通して、教師は生徒の学びを見取り、学びの筋を捉え直していく。授業研究の先にあるのは、教育観や授業観の変容であり、生徒理解そのものの向上である。そう考えると、授業研究を「公開授業」から「参観授業」へと転換させていくことは間違っていない。

いかようにも見えてくる授業、どのようにも捉えられる授業、そこには自分の教育観、授業観が加わっている。ということはそれもまた、授業の一環ではないだろうか。授業者だけが授業を作っているのではなく、参観者もま

たいっしょにその授業を作っているのではないだろうか。漠然とこんなことを考えるようになっていた私は、それを語る中で福井大学教職大学院の杉山晋平氏から、「小林先生がおっしゃってるのは、授業者の手足というか感覚器官の一部になるというような感じですね。それは授業をしたことがある実務家の先生にしか味わえない感覚かもしれません。」と言われた。授業の中には多くの教育の種が詰まっている。その教材のねらいや目的に加えて、授業者の教材観、指導観、子どもたちの学力、学ぶ意欲、子ども同士の関係、学校の目指す姿、現在の様子、教育の求めるもの、国家の行く末までも・・・・。それは決して授業者と子どもたちだけの、そしてその一時間だけの問題ではない。そこに潜むものを見出し、それを捉え課題としてあげていくのは、授業者よりも参観者の使命かもしれない。その責任を担う参観者として、私にできることは何か。私が探っていたのはこの答えなのである。答えはまだ見つからない。しかし、今、私のイメージは、この杉山氏の言葉にある授業者の感覚器官となって、共に授業を作ることである。ある意味、授業を見る側に立って授業を作ろうとすることは、授業をする側に立つよりも難しい。教室に入るとすぐに、その雰囲気を感じ取ろうとする。何を見ればよいのかを考えるためには、その瞬間に何をしようとしているのか、子どもたちもどう受け取っているのかをある程度、見通さなくてはいけない。何より、その見るという力量を磨かなければ、それらは見えてこないし、そのことで子どもたちを育てるなど、到底できないのである。

（６）平成 26 年度に取り組みたいこと

平成 26 年度に入り、私がそうした思いで参観した最初の授業は、生まれて初めて見た幼稚園の授業であった。『子どもたちのために授業を見る』と新たな意識で参観に望んだ私にとって、幼稚園は新たな学びの場であった。そこにはすべての教育の基本がある。幼児はとても正直である。我慢することをしない。つまらなければ飽きてしまうし、どこかへ行ってしまう。おもしろければ、いつまででも取り組み続ける。させられることは嫌がるが、好奇心は旺盛で、何でも果敢に挑戦する。『見ることで育てる』というものの、それは授業者の領分を侵して、授業に口を出すことではない。まずは子どもたちの学びを受け止めることだろう。以下は 3 歳児の砂遊びの 1 シーンである。

１つの赤いバケツから互いのお皿に土を盛っていく。二人の会話はないが、何も言わないのに赤いバケツは互いの共有物、黄色い皿はＡちゃんのもの、白い皿はＳちゃんのものになっている。さりげなく 2 つおかれた環境のしかけであり、それを互いに分かち合った二人の学びの芽生えであろう。互いに自分の皿の上に、よりたくさんの土を盛ろうとしている。

飽きたのか別のことに興味があったのか、Ａちゃんはふいにいなくなる。Ｓちゃんはどこから見つけてきたのかおにぎりの型を使い始める。盛られた土の上におにぎりの型をおさえつけると、ぽっこりおにぎりが出現した。よほどそこで、おにぎりの型の中に土を入れて、ひっくり返す方法を教えてあげようかと思ったが、ここは黙ってＳちゃんの学びに寄り添う。たくさん土が盛られているとより一層かたどられることに気づいたＳちゃんはさっきまでは、単に、よりたくさんの土をお皿に載せようとしていたが、今度は、真ん中を高く積もうとしていく。これも何気なくおにぎり型をおいてあった環境の力であり、それを活用しようとしてみたＳちゃんの学びの意欲である。

ふと、我が子にもこんな時代があったことを思い出す。おそらく我が子にも遊びの中に、S ちゃんのような学びの芽生えの瞬間はあっただろう。しかし、きっと当時の私は、それを何気なく目にしながらも、気にとめることなく流したに違いない。我が子は見取る力のない母親のせいで、学びの機会を失ったかもしれない。「見ることで責任をもって育てる」ためにはまず見逃さないことだと痛感した。学びに気づいて、あるいは逆に、学べないことに気づいて見取ることができれば、そこからどう育てていくのかも広がっていく。しかしながら、そこからどうやって子どもの成長につなげていくか。参観者からいきなり授業者になったり、T2 になったりするのでは、かえ

って授業者や子どもたちに混乱を招く。あくまでも参観者として、授業者と協働していくことだろう。さしあたって、幼稚園にはつたない記録をお返しした。こうして26年度の最初のこの幼稚園での参観は私にとって、今年度の自分の課題を明らかにする第一歩となった。

「見て伝えることで、『子どもを育てる』ことを授業者とコラボする」これが今現在の「何のために授業を見るのか」という問いへの私なりの結論である。これまでもこれが結論、と思いながらも、また何度もそれは覆されてきた。きっとこの答えもまた変わっていくことだろう。それこそが私にとっての大きな学びである。学ぶことは楽しい。こうして授業を見ることを繰り返していくうちに、授業を見ることそのものが楽しくなっていた自分に気づく。今年度もより多くの授業を参観し、「子どもを育てる」ことを授業者とともに考えていきたい。そう考えてみると、授業を見にいく機会が与えられている今の立場に心から感謝する。平成26年度のスタートにあたり、改めて1回1回の参観の機会を大事にして、自分により多くの力をつけていかねばならないと感じている。

【参考文献】

福井大学教育地域科学部附属中学校研究紀要　第36号「学びを拓く【探究するコミュニティ】(2008.6)
秋田紀代美編集：対話が生まれる教室「学校の授業研究を支える指導主事のあり方」小林真由美(2014.5)
「News letter 63号」福井大学大学院教職開発専攻発行,(2014.5)
学校改革実践研究報告　No.186　加藤学著(2014.3)