

舵を預ける：集団の中で育つ子どもと教師

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-05-11 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮下, 正史 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00028706

舵を預ける

集団の中で育つ子どもと教師

宮下 正史

「省察」の目的とは何か

「なぜ、省察が必要なのか」根本的でありながら、どこか掴みどころのない問いである。多くの学校現場でその必要性が叫ばれながら、二の足を踏む現場も多い。その原因は、その捉えどころのなさ、目的や効果について、教職員の理解が、得られていないことにある。理解には実感が伴う。しかし、実感はとにかくやってみなければ始まらない。

その結果従来通りの仔細な授業技術の吟味を中心とした授業研究会が例年通りに行われ、授業者や参観者は、その意味も消化しきれないまま、何とかやり過ごし、教師の徒労感だけが増している。そして年度末になれば研究記録の集積を依頼され、とにかく合本されたものが本棚へと収まっていく。次第に研究や研修自体が忌諱されていく。業務改善の名のもとに研究紀要の作成をしなくなった学校も少なくない。

本稿は、私の稚拙な実践を省察することで、省察することに具体的な意味を見出したい。教師として省察することにどんな意味が見いだせるのか、多難な時代の教師としての今後に展望が開けてくるのかを検証したい。現時点で、私は信念や哲学、授業観、実践という様々な要素の間に「つながり」が見えてくると仮定している。

そこで大きく分けて三つの章立てを設ける。第Ⅰ章として短時間の省察に焦点を当てる、1時間の私の授業実践について、時間を置いて今改めて振り返る。第Ⅱ章として、少し長い時間的な空間の中で、私の授業観の変遷を追ってみたい。自分が

何を目指して教師として歩み、その結果どう展開してきたかが明らかにされるであろう。第Ⅲ章として、省察することで見えてきた実践に裏打ちされた確かさをもとに、教師の役割について考察したい。そこに、省察の意味や省察がもたらす教師としての今後の展開の鍵が見いだせると期待してのことである。

Ⅰ. 教師としての立ち位置の自覚

1. 過去と現在

まず、過去の1時間の授業を改めて振り返ることから始めたい。子どもたちの言葉の中には、授業改善の宝が埋まっている。足元にある宝を掘り起こしてみたい。そこに次への足場が確立されると思うのである。

2015年10月の5年生社会科の授業記録を振り返る。単元名は「ギョギョギョ！日本の水産業」、小単元名は「高原さんから見える長野県の水産業」である。

長野県内でニジマスの養殖業を営む高原さんの姿を通して、海から遠く離れた地で水産業に携わる理由を、その地理的・歴史的要因に加え、仕事への誇りや工夫という面からも考えて、自らの社会を見る目を豊かにしていく単元である。

海のない長野県でも水産業が営まれていることに疑問をもった子どもたちは、ニジマスの養殖から加工品の販売までを手掛ける株式会社辰巳の社長高原さんに出会う。高原さんの養殖場を訪れ、話を聴き、高原さんの姿を通して長野県の水産業

の歴史、安曇野という場所の地理的な条件を学んできた。

そして、この時間は、年々養殖家が減り続け2軒のみとなった現在も、海のない長野県で「どうして養殖業を続けているのか」という子どもたちから出された問いについて話し合っている。

1)場面Ⅰ 社会科の授業づくりの側面

授業の前半の場面である。ニジマスの加工品である円揚げ（つぶらあげ）という商品が地元では給食にも出され、好きな人も多いという子どもの発言を受けて、教師から実は昨年度の辰巳の収支が赤字であった資料が提示される。

※（ ）内は子どもたちのつぶやき、○数字は発言数

教師：売れているって今、杏奈さん言ってくれたんだけど、みんなも好きだよ。魚を飼うって、どのくらいお金がかかるかなっていうと、このくらいかかるんだって、（板書5000万円掲示）毎年。でね。去年こうだったんだって、社長さんに聞いたら…（3000万円の赤字提示）

（「赤字？」）ザワザワ

⑨海斗1：ちょっと量がすごいクラス：うん。

⑩大翔1：たぶん魚を飼うってことだから餌代とかも含まれると思うんだけど、赤字だから、魚が売れなかったって言う事も入っていると思うんだけど、魚が死んじゃったっていうか、お金がかかっていない分、魚の量が少なくなっていると思うから、2000万円分、魚の量というか餌の量が少なくなっちゃって、それでほかにも魚の量が少なくなっちゃえば、出荷したときに、出荷できなくなっちゃうから、そうすると欲しいと思うお客さんにもあげられなくなって、でお金がどんどん、どんどん減っちゃうから、たぶん魚が、いなくなっちゃったり、なくなっちゃったり…

教師：今、大翔君言ったこと分かるかな？魚の量が少なくなるって、大翔君どこから言っているの？

⑪大翔2「何となく、魚を飼うってことは、餌の量とかが入ってくると思うから、餌の量が5000万円として考えた時に、3000万円少なくなっているから、その分いた魚は少なくなっているから、5000万の時よりも魚の量が減っていると思うから。だから、欲しいと思うお客さんに魚をあげられなくて3000万円分ストップしちゃって、逆に

売れなくて赤字。

教師：一馬君どうぞ。今なんかつぶやいていたね。

⑫一馬2：えっ。その3000万円というのは、一年の売り上げってこと？

教師：うん。5000万円ふだんかかっててね。普段どれくらいかかってますかねって聞いたたら、5000万円だって。普通は毎年は儲けは同じくらいだって。でも去年は3000万円出ちゃったって。うん。つまり、5000万円より3000万円余計にお金がかかっちゃっているよってこと。どうする？

（「足りないってこと？」）杏奈

（・また魚減らさなきゃいけないじゃん）

（・えーっ！）（・うーん）

（・「また、なぞが増えた…」航太）

（・「それだけ続けたってことだよ」）

⑬智一1：高原さんが言っていたんだけど、信州サーモンと円揚げを長野県の名物にしたいくて、6軒から2軒に減ったところで、作る会社がもうなくなっていくから、名物にしたいから。

（・「簡単に言えば、魚の気持ちを考えればさ…」大翔）

（・「魚の気持ち？」）

⑭俊太郎1：えっと、さっきの話に戻るけど、なぜやっているのかというので、前調べた資料によると、一番初めに養殖を始めたのは明科で、それで6軒から2軒に減って行って、それで、高原さんが辞めたら1軒になっちゃうし、1軒になったら結局つぶれちゃうし、高原さんのおじいちゃんが始めたのに、いろいろ考えて円揚げとか美味しいものとか考えたのに、ここでやめちゃったら、なんか伝統が途切れちゃうし、それではなんかいやだなあと高原さんは思っているんじゃないかと思います。

先生、それで信州大王イワナ…。

（・大王イワナ）

（・新聞に載っていた！）

教師：ちょっとさあ、うーんとなっている人多いけど、ちょっとペアの人と相談してみて、一回書いてみよう。自分の今の考え。

…間…

教師：どうですか。

⑮陽太1：高原さんは、魚の大切さというのを…
魚の大切さを知ってもらいたいから。

(・「十分知られていると思うよ。昨日ニュース
でやっていたもの」)

(・安曇野市で…)

(・あーあれ！見た見た！)

教師：つなげて

⑯智也2：付け足しなんだけど、あの明科(安曇
野)を有名にしたいというのもあると思う。

(・「あっ、アピールね」)

(・「PR. 鉄腕ダッシュ」)

⑰莉子1：ちょっと違うことになっちゃうんだ
けど、前、明科行ったときに、駅とかにニジマ
スとかの写真があって、なんかせつかく高
原さんのところは、ニジマスたくさん飼っ
ているから、私もニジマスを加工した円揚
げとかをなくしちゃったら、そのニジマス
も無駄になっちゃうし、ニジマスを使っ
ているから、そのPRっていうかほかの
ところにもPRとかしてあるから、ほかにそれを見
てくる人とかいたら、せつかく来たのに、な
くなっていたらだめだから、多分続けている。

(ザワザワ)

⑱大河2：たしか社会科見学で行ったときに、辰
巳さんの奥さんが、味をもっとよくしてい
きたいって言っていたと思うんだけど、そ
のことで、もっとお客さんに美味しくして、
喜んでもらいたいからまだ続けていると思
う。

(・「ていうかさあ」大翔)

(・つけたーし)

(・「無意識にやってるとかじゃなくて？」大翔)

(・「理由なくやってるとか」航太)

(・「理由なくやっていたら、ただ損しているだ
けってことだよ」一馬)

⑲一馬3：理由もなくただただひたすらやって
いるだけだったら、お金がどんどんなくな
ってだけで、資金が底をついていだけ
だから、何かの願いをもってやっている。

教師：資金が底をつく。何かの願いって何？みんな。

(・「それが分からないから今…」大翔)

子どもたちは、自分たちの思いと資料のずれか

ら、本時話し合いたい「本気の問い」を生み出し
ていく。以下は授業直後の私の授業分析である。

①本時は、方法論ではなく、もっと深いところで
話し合いたかった。前の時間もこれからどうし
ていけばいいかの方法論が話題に上った。で
も、どこか物足りなさがある。本時は、そこ
にとどまらず、高原さんの内面に迫りたかった。
“それでも続けている思い、理由、長野県の水
産業を支えるもの”を観たかった。だからこ
そ、早い段階で、切実な「本気の問い」に共通
の問いを深めたかった。そういう思いで、授業
開始10分。焦点化するため(土台をそろえるた
め)に、ここで資料を提示した。しかし、いま
読み返しても、拙速な感じはする。自分の思い
が先走っている。子どもたちは、急に出てきた
お金の話に困惑しているようにみえる。こちら
の意図はある。だが、杏奈さんの売り上げの話
を、もう一回子どもに問い返すことはできたよ
うに思う。子どものどんな言葉を聴き、資料を
どう提示していくかに課題が残る。

②杏奈さんは困惑している。子どもたちも困惑し
ている。資料提示後、沈黙とざわめきが起き
る。一馬君の発言から、資料の解釈が全体で必
要だと感じた教師は、赤字の意味を説明した。
すると、子どもは、「えーっ」と、唸る。ここ
での「困惑」は、先ほどとは違う。“次に向けて何
かを生み出そうとしている。乗り越えようと
している雰囲気”がある。思わず唸ってしまう
「本気の問い」にぶつかった。また、最後に思
いを深めたいと言いながら教師は「どうす
る？」と、方法を問いかけている。

③最後のつぶやき「また謎が増えた」は、子ども
たちが「本気の問い」に直面した言葉だと捉え
たい。

④資料について考えてみたい。維持費5000万円
赤字3000万円という資料。私は、株式会社辰巳
ののびきならない経営状況を伝えたくて提示
した。子どもたちにわかりやすく、資料の読み
取りだけに終わらないように、ある部分だけ
を取り出して提示している形だ。これは、円揚げ
自体の売り上げではない。会社としての経営状
況だ。実際に円揚げだけでどのくらいの売り
上げで、ニジマスがどのくらい売れていて、設備

投資がどのくらいで、人件費がどのくらいで示した方が良かったか。しかし、そうすると、資料の読み取りに時間をかけることになってしまわないか。やはり、この授業のねらいに沿って必要な部分を提示する必要があると考える。

⑤資料の妥当性について考えてみたい。今回の資料のほとんどは高原社長や奥様へのインタビューによるところが大きい。具体的な数字での裏付けは、水産試験場の田原さんの協力を仰いだ。しかし、個人の物語となると、完全な裏付けに難しさを感じていた。時間的にも内容的にもである。授業に使う使わないは、別にしても、経営状況に関する詳細なデータを手に入れておく必要性を感じた。

⑥個人の物語に迫るとき、その裏付けをどのように保証していくか？

ここには、当時の私のこの場面の振り返りをそのまま載せることとした。取捨することなく載せることで、過去の自分と対話することになると考えたからである。捨てるようにした部分にこそ、それからの私があるように思う。

④⑤⑥の部分について、当日の資料についての振り返りである。社会科という授業である限り資料の吟味は不可欠である。この時間の中でも子どもたちはそこを根拠に話し合っている。この前年度の赤字は設備投資の部分が大きい。今もそこに自分の教材研究の甘さを感じながらも、大きな流れの中で見た時には、①②③に価値を感じる自分がある。だからこそ、当時も無意識に上位にもってきているのだろうと思う。

もう少し丁寧に振り返る。この時間の授業研究会において参観者からも資料の吟味について質問を受けたことも影響していると思われる。授業⇒研究会⇒省察という時制の中で書かれている。①②③に見られる「問い」＝子どもの発意から生まれるものというこだわりをもちながらも生産者の願いや工夫とそれを裏付ける資料の妥当性の間で揺れている自分がみえる。

そう考えていく先に、もう一度「なぜ、設備投資の資料を出せなかったのか」という問題を検討したい。何のための設備投資かと話し合えば、将来への備えという方向で話し合いは進んだであろう。一方でこの時、子どもたちは、その判断の裏

には何かの願いがあるのではないかという方向に進んでいく、そしてこの後「次につなげる」という発言が授業の山場に出てくる。当時の私は授業の中で生まれる核心に迫る「キーワード」を拾い、そこを問い合うことで、深めていく授業構想をしていた。この時も子どもたちのアプローチで本時のねらいである「高原さんの仕事への願いや誇り」という方向に進んでいくが、向かう方向はずれていない。

教師の思惑、子どもの話し合いの読み、準備した資料、一人一人の願い、直前の発言など様々な要素を紡ぎながら、教師は授業中、常に一瞬一瞬判断の連続である。

その判断のよりどころを私は「子どもの願い」においている。子どもにとって必然性があるか、そこから諸要素を意味ある形で繋ぎ学びを編み出そうとしている。

2)場面Ⅱ：個を位置づけるという側面から

同じ授業の終末場面である。ここでは、授業の中で個を位置づけるという側面から振り返ってみたい。

チャイムが鳴り語りはじめる。あかりさんは、1分30秒たって口を開く。

④あかり1：高原さんは、人生のほとんどを…漁業にかけているんだと思う…。私が思うには…高原さんは……………

教師：どうということ、もう少し詳しく説明してくれる？

教師：あかりさんは、人生のほとんどを高原さんは漁業にかけているんじゃないか、って言うてくれたんだけど、みんなその気持ち分かる？

(うん。)

(あー)

④蘭2：人生をお客さんとか円揚げを好きな人に、すごい漁業を続けて、お客さんに喜んでもらって、それをずっと続けて行きたい。

教師：ずっと続けていきたい。うん。美咲さん。今うなずいていたね。

④美咲1：うん。蘭さんと一緒に、お客さんに喜んでもらって、たくさんのお客さんが来るようになったら受け継いでいってもらいた

い。

(・「単元名ギョギョギョじゃないよ！ギョギョギョレベルじゃないよ」航太)

(「人生だ！」航太)

(「人生の賭けに出た！」琉生)

④杏奈4：あかりさんが言っていることは、そういうお客さんに喜んでもらうためにやって、それで、喜んでもらったのを何回も何回も繰り返していると、なんか自分もそういうつくって良かったっていうふうに、売り上げは減っているけど、食べてくれたり、喜んでくれたりしてくれている人がいるから、なんかよかったって思ってもらえるから、そういう人生の人生を漁業にかけているんだと思います。

・「先生、振り返り書ける？」航太

(うん。)

(・「やったー！」学習カードを裏にめくり書き出す。杏奈)

あかりさんは、1分30秒の沈黙の後、語り始めた。以下は、あかりさんに対する授業後の私の記録である。

あかりさんは、この単元を通して、「もっとニジマスを食べたい」「だから、生産量が増えてほしい」と願ってきた。ここで、彼女がニジマスへの自分の思いを語ることで、同じような思いを抱えた周りの子が触発され、これまで歩んできた道を重ねながら、クラスの中で自分語りが始まることを期待して指名した。しかし、言いよどんでしまう。緊張感もあるが、俊太郎君の「おいしいとは言えない」という発言の後という事や、周りがそれに対して意見をつぶやき始めた喧噪のなかで、言いよどんでいる。

言いよどむあかりさん。彼女の口から言葉が発せられるのを待った。1分30秒。しかし、これ以上、この状況で待つのは、彼女に過重な負担をかけていると思い。「その気持ちわかる？」と、全体に問いかけた。あかりさんが語った言葉とその空気感。杏奈さんは、目を離さずに聞いていた。ここから、空気が変わる。

思いを抱えながら授業を終えようとしていたあかりさんに教師は発言を促した。「人生のほとんどを…漁業にかけている」考えながら、絞り出すように発した声。言葉は途絶えてしまう。そこに反

応したのはクラスの子どもたちであった。私は子どもたちに助けを求める。子どもたちがその言葉の後を繋いでいくように言葉を発し始める。すると教室の空気が変わった。

私はここで子どもたちに「気持ちわかる？」と促している。社会科の思考を促す発問ではないかもしれない。苦し紛れである。しかし、子どもたちは、立場や意見が違っても友の考え方に寄り添おうとして思考する。あかりさんの言葉の意味を自分の中で咀嚼して語る。蘭さんは前の発言では「次につなげたい」と語っていた。「人生をかける」という意味をそこにつなげて語っている。続く美咲さんは更に「受け継ぐ」と語っている。杏奈さんはすぐに振り返りを書き始める。「今日はあかりさんが、人生をかけているんじゃないかというふうに言っていて、私もそうだと思います。理由は、こんなに頑張るまで漁業を作っているからです」

あかりさんの声が授業の潮目をかえ、子どもたちの声を引き出していつている。いま改めて振り返ると、あかりさんとクラスの子どもたちが授業を通してお互いの存在を認め合っているように見える。あかりさんの思いを周りの子どもが引き出し、あかりさんの声が周りの子どもたちの思いを引き出している。授業は相互の関係性の中で生まれ、子どもたちはお互いの存在を肯定しあっている。授業を通して子どもたちは育ち、学級はつくられていく。教師は個を捉え、生かし、位置づけていくことが求められている。

2. 繰り上がりを自覚する

授業記録を読み返してもう一度思考していく中で、自分の中の変容が見えてくる。それは自分の授業観の見つめ直しでもある。

振り返って改めて感じるのは、「子どもから」という自分の中の授業観の確認と「俯瞰する目」という二つのキーワードである。

私は「子どもから」ということにこだわりをもって授業をしていることに気付く。社会科という教科性を超えて、子どもたちの思いに付き合おうとしている自分がいる。そして葛藤してもいる。より分析的な資料か、働く人の想いに寄り添うのか、二つの狭間で迷いながら決断している。そして「社会的事

象の裏にある人々の営みに気付く」というところで昇華させている。「子どもから」という判断基準をもちながらも、常に関係性の中で迷いながら授業づくりをしている自分が見える。

二つ目の「俯瞰する目」は、その後の5年間でより一層増しているように思う。後述するが、社会科にとらわれない見方をしている現在の自分がある。当時に比べて、学校教育や集団の育ちを見るようになっていく。その後の自分の経験が関係していると考えられる。指導主事として多くの授業をみる機会や様々な書籍に触れ学ぶ機会、様々な先生方の話を聴き共に授業づくりをする機会にも恵まれた。経験年数も校種も専門教科も、校内での立場も違う様々な先生方との出会いと語らいが自分自身の見方を変容させてきたと考えられる。語らいを通して以前読み流した書籍の内容がよみがえり、改めて腑に落ちることもあった。人は、人との関係性の中で学習し、成長している。そしてこの視点の展開は、校内でも十分可能であると考えられる。

3. 自覚から展開へ

授業当時の私は、「思考体制」というその子をもつ社会を見る目を通して社会科の授業を組み立てる作業を行っていた。ゆえに徹底的に個を記録し、その子が何によって立って思考し、対象に向き合い、試行錯誤しているのかを見ている。40人の子どもたち一人一人の発言、日記、行動を追っている。そして次第に一人の子を見ることによって全体が見えてくる感覚をもつに至った。一人の子を縦系にして授業を構成する。そのことについては、今も確かな手応えをもっている。一人の子も見ることができなければ、全体を見ることはなほできないと思う。

今もう一度そこを問い直す。なぜ一人の子を見ることが全体を見ることにつながるのか。1つは「つなげる」という見方である。授業構想の段階において、ある子の思考傾向から授業を組み立てることは、その子と似た考えの子、あるいは反対の考えの子というようにつなげていくことになる。結果的にクラスの一人一人がどう思考していくかを、40人分、編みの目のように想い描いていくことになる。個と個をつなぐことで授業が立体的に浮かび上がってくる。当然授業の最中もつなげる意識が働く、常にだれが何を考えているかを思考しながら、状況を省察しリデザインしていくことになる。当時の記録から

常に意識されていることが見えてくる。

では視界に入っていないことは何か、個を追究するそのことの及ぼす影響については考えていない。個が集団に与える影響や集団が個を支える関係についての考察が見落とされがちになる。また、社会科を追究しているから当然、他のものはそぎ落とされていく。さらに俯瞰した目で、学級経営に及ぼす授業研究の価値には思い至っていない。例えば、私の「苦し紛れの発問」は、社会科を離れて集団作りの面から見れば、支え合いを生んでいる。最後の場面のお互いの支え合いは、教科に限らず広がっている子ども同士のつながりだろう。目的としてこの時点では意識されていないが、副次的に集団が育っている。教師の発問や方法論のみに終始してしまう授業研究では、ここが見逃されている。「研究をしていると学級づくりができない」という誤った価値観を生み、授業研究を敬遠する空気を生んでしまう。まさに授業づくりは学級づくりである。

繰り返上がった自分を自覚するたびに、同時に見えなくなった自分もいることを自覚したい。そのことを自覚して常にバランスを見失わないようにしたい。

次に私の中に「子どもから」という判断基準がつくられていく授業観の展開を次の章で明らかにしたい。

Ⅱ. 歩みと気づきの文脈

1. 卒業生からの便り

新型コロナウイルス感染症対策にかかわって、学校の臨時休業が続く中、今年度高校生になった小学校で担任をした卒業生たちから便りが届いた。そこには、無事義務教育を終え、高校に進学した報告と小学生の頃の思い出が綴られていた。

「最初のころは友だちとうまくいかず、宮下先生にたくさん助けられました。小学生のころ宮下先生が私にかけてくれた言葉、行動があったからこそ今の自分があるのだと思います。」(A子 原文ママ)

「6東のメンバーもそれぞれの高校に進学することができたそうです。ちなみにここら辺のメンバーとは今もご飯に行ったり遊びに行ったりしています。皆ちょびっと大人になったけど中身は6東のまま変わっていません！これがいいことなのか悪い

ことなのかは別にして…。とりあえず6東はずっと仲が続く素晴らしいクラスだったってことです！」(B男 原文ママ)

子どもたちの無事を喜ぶとともに、教師という仕事の一言一言、一挙一動の重みについて改めて考えさせられた。

この子たちと過ごした4年間、授業というものについて、教師という職業についてとことん考え、試行錯誤した時間であった。

2. 授業とは何か？

1)それまで

以前から私は「子どもを中心にした授業」を志していた。それは2校目での先輩教師の授業との出会いを経てより明確で確かなものとなった。また、ずっと「授業がうまくなりたい」と思ってきた。自分の授業が独善的なものに陥らないように、より広い目で見返せるようにと、県外の授業研究会にも参加するように心がけていた。そのような取り組みの一つとして「一人研究授業」と称して毎日授業の様子をビデオで記録するようになった。校内の研究授業は年に数回である。しかし、ビデオに撮って放課後見返せば一人で年間200回できる。教室の後ろにビデオカメラを置き、黒板を中心に教室全体を撮った。そして放課後に一人で見返す。話すときに右側を向く、自分の体の向きや間の取り方など話し方の癖が気になった。次の日はそこを意識して授業をした。流石に年間200回とはいかないが、2日に1回は一人研究会を行った。最初はビデオが気になっていた子どもたちもいつしか日常になっていた。

それまでの10余年の教師としての営みの中でおよそ次のような授業の形を私は構築していた。

- ①子どもの話し合いを中心にした授業構想
- ②座席配置は子ども同士が常に向かい合う形式
- ③授業中は、子ども同士の相互指名
- ④教師の出(発言)は極力少なくする
⇒「今日の出は、マッチ棒何本まで」と決めて臨む。できれば発しないことが理想。
- ⑤ビデオを使った授業の振り返り

しかし私は、この営みの中で見えなくなっていくものに気付いていなかった。

2)子どもを真ん中にした授業とは何か？

見えなくなっていくものとは、教師とは何かということである。授業がうまくなりたいと考えていた私。しかしいつも心にある言葉が引っかかっていた「授業は下手な方がいい」同じ恩師の下で働いた先輩教師からの助言である。一方で恩師からの年賀状には毎年決まって「よい授業をしてください」と書かれていた。よい授業とは、授業がうまくなることではないのか、そんな疑問が心の中にあった。

そのころ学校が変わり前述の子どもたち(当時は小学校3年生)との生活が始まっていた。音楽集会での子どもの活動の様子をみていた同僚から「子どもたちの後ろに教師の色が見える」と言われた。「そんなことはない、子どもの意見でやっている」と反発しながらもショックであった。すべてを子どもを真ん中に進めていると思っていた。その年、自分の授業研究のテーマを、子どもに「舵を預ける」と据えた。

3)ターニングポイントは授業を通して

(『せん人のおくりもの』記録・省察を振り返る)

次の年の公開研究会で道徳の授業を公開した。研究会で参観者から教師の役割について問いかけられた。教師の役割について再構成した当時の授業と省察を振り返る。

4年生道徳(内容項目:畏敬の念)

「せん人のおくりもの」立石喜男作(あらすじ)
もさくは、いつもは優しい母に叱られて家を飛び出してしまう。崖の上で白髪の老人から黒い石の塊を二つもらう。「清水をあたえるのだ。するとおまえにも何かが見えてこよう。必ず、おまえにもわかる…。」翌日、清水を与えると、片方の石は不思議な模様や色が出てきた。しかしもう一方は変わらない。もさくは浮き出る模様を眺めるのが楽しみになった。毎日清水を与え続けた。苦しいこと、悲しいこと、いやなことがあるたびにこの石に救われた。ある日今度は父親から叱られる。今度は崖に行かなかった。石がある。でも何か違う冷めた感覚が広がる。ふともう一つの石を手にとったもさくは驚く。石の中から小さな緑の二葉が顔をのぞかせていた。「こんな固い中から、緑の葉っぱ…。」今まで味わったことのない温かな思いが、もさくの心に広がっていった。

私は、ねらいである「美しいものや気高いものに感動する心」は外から与えられるものではなく、子どもの内にあるという授業観のもとに授業を行った。以下は、子どもの内から授業の中心的な発問が生まれる場面である。本学級の授業は子ども同士の相互指名で行われている。

問いが生まれる場面

() : 教師の出・意図(当時の記録より)

(ハートマーク『生きる』黒板中央に掲示。)

教師「10月の道徳は、『生きる』でしたね。」

(「老人(せん人)」人物絵掲示)

(「せん人のおくりもの」板書)

(資料「せん人のおくりもの配布」)

(子ども:何か、聞いたことあるな…、読み始める)

教師:じゃあ、いつものように読みますから、わかるなあとか、不思議だなと言うところね。線を引きながら聴いてください。

(範読:机間指導しながら、どこに線を引くかとらえられるように)

(・子ども「おらだって一生懸命やったんだ、あんなに怒らなくて…」すぐに線を引く)

(読み終わる)

(感想を待つ)

(子ども:挙手し始める)(1分後指名)

○莉子:3行目で、おらだって一生懸命やったのに、あんなに怒らなくて…」って言うところがあるんだけど、私もお母さんやお父さんに怒られることがあるんだけど、同じように思うことがある。

教師:私もそういうことがある?(うなずきながら)

○花:こっちだって、がんばってやったのに、なのにあんなに怒ったら、うーん。やった意味なくなるって感じる。

教師:そうやって感じちゃうんだ花さん。

○一馬:僕は一生懸命やって叱られたら、もうやりたくない。

教師:ほー、なるほどね。(うなずく)

○結菜:最初は…何なのって感じだったんだけど、裏の8行目と9行目のところの「このたから物さえあれば、毎日が楽しくて仕方なか

った」って、書いてあって、最初は、何でもよかったんだけど、だんだん清水をくみに行くにつれて、宝物って大事になった。

教師:大事になってきた…。

○大翔:不思議な石になってきて、もともとはそこらへんにある石に見えたんだけど…それがもさくは、最初はただのその辺にある石ころに見えたのに、だんだんとそれが宝物に見えてきたように思います。

○琉生:裏の6,7行目で「苦しいこと、悲しいことやいやなことがあるたびに、この石に救われた」っていうところで、ぼくもそういう苦しいこととか、悲しいこととかあったけど…分かるんだけど、僕もつらいこととかあった時に、いろんな人に救われたから、分かりました。

○大河:「おい、こぞう、何を悲しんでおるのかな」から、ふつうは、悲しんでいても通り過ぎたりするんだけど、仙人は何かそういうのを認めると言うのが、何かすごいなと思った。

○航太:表の15.16行目くらいの「よいか、この石に清水をあたえるのだ。すると、おまえにも何かが見えてこよう。必ずお前にもわかる」誰にでも、お話しできずに、それを言われると、だれでも癒される。

○陽太:なんか、ぼくはいろいろお母さんとケンカしたときに、悲しくなったりするんだけど、でも、その後に自分の好きな事とかすると、なんかその気持ちも無くなる感じがして、なんか僕も、もさくと同じような感じしたなと思った。

○斗真:怒るんじゃないくて…。

○杏奈:琉生君と同じところなんだけど、自分も石じゃないんだけど、なんか心がスッキリするような感じの、癒してくれるものがあったりするから、同じだなって思った。

○奏太:陽太君と同じで、怒られた時に何か、自分の好きな事と言うか、自分のいつもやっている楽しいこととかをすると、なんか悲しい気持ちとかがなくなって、少し癒される感じがする。

○新:裏の21行目で、「石の中からは、小さな緑のふた葉が、顔をのぞかせていた」で、はじ

めは模様を見るのが楽しくて、水をかけていたんだけど、ある日気づいたら、小さい植物を育てていた。⇒（新は、3人前の陽太の発言につなげるところから挙手を始めている。そして、この時に、一段と力強く挙手をする。今ここ、タイミングを感じているように思える。自然性を経て、不思議な事、関心ごとの中心を語り始める子どもたち。子どもたちは、道徳の授業で、およそ15分くらいすると、ターニングポイントになる部分、モヤモヤのところに向かって自然と舵を切っていく。なぜ、自然と流れていくのか？それは、話の流れや、自分と重ね合わせる過程が大事で、そこを経てここへ来るからだと考える。）

○智也：仙人がくれた石は、同じもようしか出ないから、そのうち飽きてきちゃった。

○大河：「それでも、わざわざ清水をくみに行き、二つの石に丁寧に振りかけた」ってあるんだけど、僕だったら、わざわざ汲みに行かないで、家とかに置いておくんだけど、仙人の言っていることを信じて、かけにいらしてすごいなと思いました。

⇒（「せん人」「すごい。」にこだわりがある。そこから「信じる」という言葉につながった大河。「信じる」と板書。私はこれも一つの畏敬の念だと思う。石のことについての話題が続き、さらにもう一步、芽が出てきたことについての言及を待っている教師。ここで、切り出すか迷っている。20分まで焦点化されるのを待つと決める。）

○蘭：私も石にふりかけたというところなんだけど、私もそれだったら、捨てるけど、仙人からもらった石を信じて水をかけたら、それが本当で、信じるっていう勇気がすごい。

○大翔：もさくは、夢を見ていたと錯覚した…というのが僕も分かって、例えば、通常ではない人が目の前に来た時に、何ていうんだろう…、いない人？死んじゃっていない人とか、絶対いない人が、目の前にいた時には、信じづらいから、だから錯覚したというのは、分かる。

○一馬：大河君につけたしなんだけど、もし僕だったら、かた方だけが、何か起きて、かた方

が何も起きなかったら、かた方はどこかへやっちゃったりするんだけど、両方に水をしっかり与えて、それで、信じていたから芽が出た。

⇒（大河のあと、ふた葉から離れていく発言が続いたが、関心ごとは、再び戻って来る。手を打つ準備、ふた葉の掲示物を用意する。）

○颯真：僕は何か、もさくは、石に支えられてたから、琉生君もいったけど、僕も支えられたことがあったりしたから、良く分かるな。

○杏奈：裏のページで、（ ）がついているところで、「こんなかたい中から、緑の葉っぱ…」って言うところで、石から普通、葉っぱとか出たりしなくて、出てきたらびっくりするから、びっくりする気持ちが一緒だなんて思った。

○紬：仙人からもらった石を、かた方は、模様とかもでなかったのに、でもあきらめないですごいな。⇒（ここで、紬が初めて挙手をし、指名される。教師、用意してあったふた葉の掲示を取りだし、黒板に貼る。舵を切る。立った紬がそれを見てニコッとする。話し始める。）

○美咲：模様がある方は、ただ楽しいと言うだけだけど、本当に叱られた時は、何も変化なかった石のほうに…変化がなかった石にふた葉が出た。

教師：「本当に叱られたってどういう事？」

（本時の中心発問にかかわる部分について、もさくの気持ちの変化を認める考えと感じて、焦点化を狙って問い返した。）

○美咲：前と同じくらい、お父さんにこっぴどく叱られたっていう事。

（挙手再び増える）

○暖：模様はただの楽しみだけど、ふた葉が出てきたやつは、毎日成長して行って、形が変わるから、毎日見る。おもしろい。

教師：「今、暖くんが、模様はただの楽しみだけど…、これは違うの？」

（二つの石の違いについて、明確にすることで、問い（モヤモヤ）を焦点化することをねらった。）

○暖：うん。あの、どんどん成長して行って、一番大きくなったら、花がさくんじゃないか。

教師：花がさくんじゃないか…。(復唱)
 ○暖：うん。そして、しおれてタネになる。
 ○美羽：もさくは、いつも怒られていたんだけど、
 ○颯真：(付けたし)最後にあるんだけど「今まで味わったことのない温かな思いが、もさくの心に広がっていった。」というところで、この部分で、ちょっと何か、成長して行って、この芽は、もさくが水を毎日あげていて、たぶん育ったから、この葉っぱももさくに支えられたと思うから、どっちも支えられて成長したから、多分あったかい思いが広がったと思う。

(「はい」挙手活発化)

教師：もさくは、葉っぱといっしょに成長しているの?…どう、みんな?

教師：ちょっとじゃ、ごめんね。何も配ってなかった。(学習カード配る)

(子どもたちの様子を見て、挙手の声に張りが出てきたことと、複数回語る子が増えてきて、発言者が偏り始めたのを感じて、ここで一度立ち止まり、全員がしっかり考えられるように書く活動を入れることを意図して話をとめる。)

教師：今、みんなの中から、もさくは成長していたんじゃないかって、話が出てきたよね。で、何人かの人が手をあげてくれていたけど、もさくが成長?どんな成長していたの?

(はい、はい。)

教師：うん。ちょっと、書いてみてくれる?

(多数、手があがり始め、子どもたちの気持ちが向かっていく様子を確認して、本時の中心発問について、一人ひとりがじっくりと考えられるように書く時間を設けた。)

授業直後の当時の教師による省察

○子どもたちは、自然と「ぼくなら…」と語り始めていく、そして、予想される関心ごとである「ふた葉が出てきた不思議」が出てくるのを私は待っている。子どもたちの話し合いは一見右往左往しているようで、次第に関心ごとに焦点化されていく。毎回、これが15分から20分かかる。その経験から、あえて焦点化せずに「待つ」ことを決めて、子どもの語りを聞いている。20分過ぎたら出ようと腹を据え

て待つ。

○しかし、子どもたちは、こちらの想定を飛び越えて、かた方の石に注目し、暖のふた葉の「成長」から颯真のふた葉ともさくと一緒に「成長」という語りで「不思議」のカベを突破していく。そこで、私は「成長」を、聞いてみようとする。

○「成長」に関する語りが続いたところで、本時のキーワードと捉えた私は、一度話し合いを止めて、全員が議論に参加できるように書く時間を設けた。

教師が徹底的に「待つ」という構え。その一方で「教師の役割」について考えている。子どもの内から道徳的価値を引き出すとき、その兆候を発言やしぐさから引き出そうと考えながら授業デザインを繰り返し調整している。当時の自分は相互指名という授業の形をとっていたが、指導法についての吟味はしていなかった。相互指名で進めているからこそ、一つの教師の出が子どもたちにも与える影響が大きい。そのことを含めて協働するというものの意味を改めて問い直したい。子どもを信じて授業を任せているようで、実際はお釈迦様の掌の上に乗せることを目指している自分がいなかこの時の私はジレンマを感じていた。

いま改めてみると、子どもの変化に合わせて授業をリデザインしながら、共に一つのものを生み出そうとしている。この描き直され続ける関係づくり、これも授業における協働の一つの形である。

授業の山場の場面

(子どもたちが挙手し始める。2, 3人)

(挙手が20人以上になってきた頃合いを見計らって)

教師：斗真君

○斗真：自分も怒ってすぐに家を飛び出す感じだったんだけど、どんどん模様を見ていったり、心が広がって、簡単にすねたりしなくなった。

(つけたし!)

○智一：斗真君につけたしで、最初に、「おらだって一生懸命やったんだ、あんなに怒らなくなつて…」で、だんだんと石を見て、楽しくなつ

てきて、お父さんに怒られてもそんなにすねたり、いじけたりしなくなった。

○紬：斗真君に付けたしで、もさくは心が成長して、智一君が言ったように、最初は…だったんだけど、父親から怒られて、崖に行こうとしたけど、そうしなくて、自分にはあの不思議な石があると思って、だから心が成長した。

教師：（「父」板書。黄色）

○湊：斗真君につけたしで、裏の10行目の「ある日もさくはまた大失敗をやらかし、今度は父親からこっぴどく叱られた。」って書いてあるんだけど、でも、いつもだったらまた崖に行つて、悔しんでたんだけど、でもそれをがまんして、石に水をやっていたから、それが成長。

教師：（「ガマン」板書。黄色）

○悠人：お父さんに叱られたり、お母さんに叱られたりしたら、あきらめたり、いじけてたけど、日に日に石と一緒に成長している。

教師：（「石と一緒に成長」板書）

○結菜：もさくは、わざわざ…最初は家を飛び出してしまふほどだったんだけど、この石をもらった後は、家を飛び出す気持ちを抑えて、かわりにこの石だけで気持ちが落ち着くようになってるから、この前より心が成長したと思う。

教師：（「飛び出す気持ちおさえて」板書）

○俊太郎：もさくは、斗真君とちょっと似ているんだけど、最初は怒られたら、もうだめだと思って、なんでそんなに怒るんだって言って、もういやだって、自分のいけないところを認められないで逃げていたけど、石を見ていたら、だんだん怒られても我慢強くなった。

（・「はい」「つけたし」活性化）

教師「我慢強くなった。」（板書。黄色）

○大翔：もさくはそうやって怒られたら、怒られるたびに、大人になるために成長していて、その成長を追っかけるように、石から生えてきた葉っぱも、どんどん大きくなって花を咲かせようとしていて、もさくは大人になって社会に入っている感じがします。

教師：（「大人になるため」「社会へ」板書。黄色。）

○智也：一番最後に、「今まで味わったことのない、温かな思いがもさくの心の中に広がっていった」というところで、それは、心が成長したってことだから、あのそこで成長している…。

い、温かな思いがもさくの心の中に広がっていった」というところで、それは、心が成長したってことだから、あのそこで成長している…。

教師：（うん。うんとうなずきながら聴き）心が成長すると、温かな思いになるの？

○智也：うん。

○航太：紬さんと斗真君に付けたしなんだけど、最初は家から飛び出していたけど、だけど、その模様を見ていくたびに、心を落ち着かせる気持ちになって、最後にこっぴどく叱られたけど、そこすねないで、自分の心が成長した。

教師：（「すねない」板書）

○葵：少しずつ成長しているから、一番最後の「味わったことのない温かな思い…」

教師：今、みんなが言っている味わったことのない温かな思いって、どんな思い？

（自分の経験と重ねて、今回のもさくが感じた成就感を感じられるように問い返した。深めるねらい）

○蘭：温かな思いは、うれしいときとか、助けてくれたときとかに、ホッとする感じがするから、それが温かな思い。

教師：（「ホッとする」板書。赤字）

（それまで、反応していなかった子たちも拳手づく。活性化）

○栞奈：最初はその石から何も出てこなくて、けどあきらめないで、ずっとそこに水をかけていたら、その小さな芽が出てきたから、何かやり遂げたという思い。

教師：（「やり遂げた」板書。）

○柚月：その石に清水をあげたりして、大切にしたら、優しい気持ちがした。

○琉生：少し話が変わるんですけど、今思ったことで、石は特別なもので、崖で悲しみを、前までは癒していたんだけど、今はその石を使って癒していたから、なんかその石は特別なもので、崖の代わりみたいな、そんな感じがする。

教師：（「特別なもの。がけの代わり」板書）

○花：この黒い石っていうのは、自分の成長を表して、で、自分の成長のタネとして、それは、ほかのどこにもない石。

教師：（「どこにもない、成長のタネ」板書）

○颯真：石が勇気をくれたから、だからあったかい気持ちになれた。

（「はい」「はい」）

教師：はい。ごめんね。楓さん。

○楓：今まで嫌だったというところが、石は自分が成長、最初は自分にあまかった気持ちが、自分に強くなって、心が広がったような感じ。

（「はい」「はい」）

教師：「あまかったのが広がった。」（うなずきながら復唱）

教師：「みんな、ごめんね。最後もう一回黒板を見てください。みんな、今日の話し合いで、最初こんな気持ちだったのが（黒板を指しながら）、もさくが成長しているんじゃないかなって、話し合いしてくれました。黒板を見て、今日大切だなって感じたところを振り返り、書いてください。」

授業直後の当時の省察

○板書が「共に舵を取る」手立てになっている。板書を見ながら子どもたちは語り合っている。そこに焦点化している。また、「復唱する」という行為も、先を示す灯台の灯りの役割をしている。この二つは、私の授業でとても怖い存在になっていると感じている。深まるのも深まらないのも、何を板書したか、どこに板書したか、どの言葉を復唱したかを子どもは感じ、語る言葉にかかわってくる。

○最後に「先生は、最初このお話を読んだときには、ここまで分からなかったんだよ。みんなすごいね。」と話せば、話し合い、語り合いの成就感・意欲につながっていったのか。終末部分での教師の在り方について、さらに考えたい。（ただ、せっかくの話し合いを教師がまとめてしまう形は避けたい。）

自分自身の経験と照らし合わせながら物語る子どもたちの姿が見えてくる。「大人になって社会に入っていこうとしている気がします」という発言には自分たちがここに集い、学ぶ意味をも問おうとしている姿が見える。

子どもは、集団の中で学びながら、自分も集団の一人としてそこに居場所を築いていく。そういった個々が40人集まって、日々授業を通して学級をつくっているのだろう。また、それは自分づく

りでもある。

教師も伴走者としてそこにあり、授業の子どもたちの言動を通して、教師として成長していく。

「どこで出て、ここは出ない。授業をこう組み立て直そう」などなど、その関係作りの一つ一つが、その集団の中での教師の立ち位置を決め、教師自身を形づくっていく。そうした長い連年の先に今の教師自身が出来上がっていく。

授業の終末の展開を振り返る

（チャイム）

○碧人：一つは清水をかけていろいろ変わって、勇気づけてくれて、もう一つは、ずっと自分に負けてたけど、葉っぱが芽を出したときに、その姿を見て、自分にかかった。

○大翔：ぼくは、自分に甘いところがあるから、もう少ししめて、きつく忘れ物しないように頑張りたい。

○陽太：石から出た緑の葉が、もさくの心を強くしたり、勇気とか希望とかをくれたんだなと思いました。

○美咲：私はがまんして、すぐに投げ出さないような自分になりたいです。

○海斗：碧人君と似ているんだけど、前は、自分にまけていたけど、今度からは自分にかてるようになりたい。

○悠人：成長のことなんだけど、成長は一気にしないで、少しずつ成長していく。

○颯真：ぼくは、みんなが支えてくれているから、ぼくも支えて、良いクラスにしていきたい。

○楓：がまんや強い心から成長できたと思います。何か壁がある時、がんばったりがまんしてやっと成長ができると思います。私もこんなふうのがまんして成長したいです。

教師：ごめんね、学習カードあつめます。先生また読んでおきます。

教師：授業のばしてごめんなさい。

授業直後の当時の教師による省察

○自己に返す、振り返りの在り方を考え直したい。何のためにあるのか。本時であるならば、それまでの段階で子どもたちは自分を通し

て語っていた。本時の価値の念押しのような形になってしまっている。そうであるならば、時間もなく、本時はなくてもよかったのではと思っている。

○指導者の高柳先生は、最後のこの部分を、私や参観された先生方への、子どもたちからのメッセージ（「宮下先生、良い授業したよ」「僕たち言えるようになったよ」）だったと解釈してくださった。その言葉に胸が痛む。

当時の私の役割は、「待つ」ということであった。子どもが本当に話し合いたいと思っていることを遮らずに待てるかどうかという課題を抱えていた。自分の路線に引き込まずに子どもの声を真摯に聴くことができるか。子どもの声をじっと待つことができるかということである。道徳で教えたいことは、外からではなく、子どもの内にあると考えていた。子どもにとって私が信頼できる教師であれば、その内側を開いてくる。私は、今まで子どもを本当に信じていたかを自分自身に問いたい、研究課題を「舵を預ける」としたのはそんな思いからであった。

「ぼくは、みんなが支えてくれているから、ぼくも支えて…」と、ここでも凶らずも子どもたちは、自分づくりをしている。教師が無理に引っ張らなくても、子どもたちは集団の中で「成長」していく。では教師の役割とは何なのだろう。

次に当時の研究会後の省察を見てみる。

当時の省察(授業研究会後)から

省察「舵を預ける前と後」

参会の先生から、「舵を預ければなしでよいのか？その前と後にやるべきことがあるのではないか」とご意見を頂いた。この視点から、自分の授業をふり返ってみたいと思う。

確かに、本時子どもたちは、資料を読み取り、私を感じてほしかった道徳的価値「自立」や「成長」というキーワードを、語り始めるのに20分ほどかかった。しかも、そこまでの話し合いは紆余曲折を経ており、真っ直ぐにスムーズにそこへ向かったのではない。おそらく、私が出て交通整理してあげることで、時間的にはもっと早くここに行きついていたのだと思う。また、「成長」についての話し合いでは、教師が出て、

さらに焦点化することで、言葉の上では、話し合いは深まっていったらう。

まず、本時の共通の関心事である「成長」にたどり着く前の段階であるが、ここまで週一回の道徳の時間を



子どもたちと積み重ねてきた中で、私の中に一つの確信がある。子どもたちは、その資料の持っている価値に、自ら気づくことができる。そして、およそその時間は15分から20分で訪れる。そうでないとすれば、よほど子どもたちの実態と資料がかけ離れている状態である。その資料を選んだ時点で私の負けである。自分と子どもの歩みをどこまで信じ切れるか、前半部分で「舵を預ける」とは、日々の授業の積み重ねの結果が、否応なく問われているのだと感じている。授業は面白い。

後半のそれは、まさに今から生み出される新たな私と子どもの学びの履歴である。次の時間の羅針盤を子どもたちはここで手に入れていく。本時を迎えるにあたり、私は子どもたちが「自立」「新しい自分」「成長」などのキーワードに、もさく(主人公)の姿を通して気付ければ良いと考えていた。畏敬の念とは、そんなもさくの姿を見て「すごいな」「えらいな」「ぼくもなれたらいいな」と感じられる気持ちであるのだと思う。そこを上記のような言葉で表してくれればよいと思っていた。「成長」までくれば、本時の後半は、目標達成後の時間であり、子どもたちに自由に語らせながら、私は、次の新たなゴールを、資料分析をもとに、その場で選択、判断し進めていこうと考えた。

ここが、子どもたちに“僕たちをどこまで伸ばしてくれるの”と、自分自身が問われている場面であり、子どもたちとの生の真剣勝負の場面である。授業の醍醐味である。そのための資料分析であり、今の子どもたちの状況を見ながら、その中から今日のゴールを探り選択していく。私は、子どもたちの語りが、「温かな思い」、

つまりもさくの中に広がっていく成就感に向かったことを感じ、そこを深めたくなった。そこをこの子たちは、それぞれがもつ経験からどんな言葉で語るのかを聞いてみたかった。しかし、その時「舵を預ける」私の立ち位置はどうにあったらよいのか…。子どもたちの思いにどう応えていけばよいのか。ここに私の問いがある。

授業を振り返ったとき、自分の問いへの答えの一つとして見えてくるのは、板書である。本時でも、子どもたちは、板書を見ながら話し合いを進めている。書かれたことに影響されて次の発言が語られていく。だが、その板書から今日の授業の肝が見えてこない。舵を預かる子どもたちの行く先を示す灯りをともせていないのではないか。そして、暗がりの中、結局は、本時の到達度を確かめずにはいられない衝動から、念押しのような「振り返り」を子どもに求めてしまう私がいた。

子どもに「舵を預ければなしでよいのか？」
「目的地にたどり着くのか？」この言葉が私の中に今も響いている。それは、これまで何年も何度も授業をしながら、その度に投げかけられる言葉であるからだ。授業において「教師の役割とはなんなのか。」私は、この問いから逃れることはできないのだと思う。

◇次に向けた再構成（道徳に寄せて）

①板書を通して話し合いを焦点化し、ねらう道徳的価値を深める。（深めたい価値が見える板書）

②必要感のある時に、効果的な形で「振り返り」を位置づける。判を押したような書く活動だけではなく、その場で板書を通して振り返り、子どもが、語り出すこともあるだろう。必要なければ、書くことがないこともあり得るだろうし、私が同じ目線で、自分の思いを語ることもあるだろう。もっと幅を持ちたい。

ここには、子どもたちの学習の最後の姿を、どう位置付けて、背中を押してあげたらいいかを悩む教師の姿がある。授業の最後に、子どもたちが繰り上がりを自覚することができるような「振り返り」の在り方、教師の出について試行錯誤している。

一方で、「手応え」が「確信」に変わるような

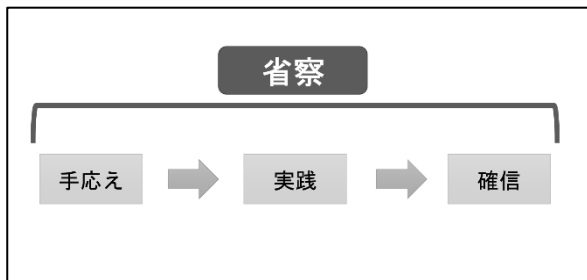
感覚も感じている。私は、「子ども中心の授業」を目指してきた。しかし、いつもそれは自分の掌の上で体よく見栄えのよい形をつくってきただけではないかと悩んできた。しかし、この時の子どもたちの姿を通して、子どもたちは自ら学んでいくというそれまでの手応えは、「確信」に変わったように思う。今の子どもたちを見つめ、次に子どもたちが掴んでいくものを見極め、教材を準備し場を整えれば、子どもたちは自ら学んでいく。この時に得た「子どもを信じきる」という授業の「確信」と、だからこそ「教師の役割」は何かという問いは、私の一つの転機となった。実践者としての歩みは、「手応え」⇒実践⇒「確信」と新たな「問い」の大小のスパイラルの繰り返しである。それまでの私も、話し合い中心に授業を構成していた。しかし、その話し合いは、子どもにとって必然性があったのであろうか。例えば、教師の指示で決まりごとのように4人グループやペアになり、時間を教師がタイマーで計り話し合いを打ち切ることの必然性は、子どもにとってではなく、教師の必然性ではなかったか。

「教師の色が見える」という同僚への一つの答えが、授業の舵を子どもに預けるということであった。この日から私が日々記録するビデオカメラの位置は教室の後ろではなく、前に置くこととなり、被写体は教師から子どもたちへ変わった。授業を参観するときも、斜め前から子どもたちの表情と教師の姿が見える位置で行うようになった。授業は、子どもだけでなく、教師だけでもなく、教師と子どもの関係性の上に日々新たに創られるものだからである。相互の信頼しあえる関係の中で学びは生まれ、つくられる。

3. 教師の展開を支えたもの

この授業を通して教師に繰り上がりをもたらしただけは何であろう。省察という「道具」を用いることで、当時の私は、授業と自身のもつ子ども観を再構成している。そこでは、一つには、子どもの思考を促すにはどうすればよいのかや板書や教師の出のような、次の時間から直面する授業技術についての再構成が行われている。実践⇒省察⇒再構成のサイクルが回っている。また、上記の教師の「子どもを真ん中にする」という授業観の質についても教師に「確信」をもたらししている。

それまでの実践から省察を通して「手応え」を感じていた子どもに「舵を預ける」ということについて、授業という実践経験を通して「確信」し、授業観について再構成をもたらしている（下図）。



そして、この「確信」は、将来またそれ自体を問い直すその次のスパイラルの入り口となる。

さらに今回、省察するスパンと時を変え、改めて振り返るといことが、異なった様相を私にもたらした。それは、「子どもたちと教師の関係作り」について、授業というもののもつ意味である。関係作りという側面から実践を振り返ってみたい。この章の最初に紹介した教え子たちからの手紙にあるように、成長した子どもたちに残っているのは仲間づくりの思い出である。日々の授業を通して子どもたちが学んでいることは、教科の内容だけでなく、よりよい集団づくりと自分自身の居場所づくりである。

授業に参加している個々の児童にとって、日々の授業は自分の居場所づくりになっている。「最大の生徒指導は毎日の授業」という言葉がある。教室では、授業という共有経験を通して、個々の居場所づくりが日々繰り返されている。

また、授業を通して自己を作っていくのは、子どもだけでなく教師自身も同様である。教師も参加者の一員として子どもたちとの関係性の中で自分づくりを行っている。当時の私がそうであったように、毎日の授業であっても、日々子どもとの関係性や自分の在り方を調整している。そしてやはり授業という子どもとの共有経験を通して日々再構成されていく。時と場を共にしていくことで創られていくものがある。「協働」がもたらす一つの意味であろう。そこに生まれるお互いの目に見えないやり取りの部分を、上記の授業研究会において、講師の先生が「子どもたちからのメッセージ」として指摘してくださっている。

「よい授業とは何か」、それは体（てい）良く、滞りなくうまく進めることではなく、お互いが安

心して表現しあえる場であるかどうかではないだろうか。そこでは教科の枠を越えたところでお互いにとっての学びが生まれている。むしろ、参加者である教師と子どもは教科の目標を超えたところに、その目指す姿を共に見据えているように思える。安心して打ち込める授業は、教師と子ども、お互いにとって必然性のある展開となっている。

教師の内にこのような長いサイクルの繰り返りを生んでいくには、ある程度の時間と自覚が必要である。私が6年前の授業を今振り返って新たな気づきをもたらされるように、そこにはその間の経験と他者との語り合いというファクターが必要になる。

この転機の後も、繰り返上がった「確信」を基に日々授業は展開され、繰り返されている。教師は日々の実践を通して得た経験とその時の思考や情動をアンカーとして記録すること、そして記録を基に振り返ることで自身の成長を自覚する。

そして本稿で出てきたような同僚の言葉、研究会等での他者との対話を通して新たな視点をもたらされる。省察が自己の繰り返りを自覚する「道具」として作用している。

次章では、再構成したその先の繰り返上がった教師と子どもの次なる関係性の展開を追ってみたい。

Ⅲ. 教師としての役割を省察する

1. 舵を預けた先に在るもの（音楽集会の取り組み）

1) 子どもを信じる力（他者を信じる力）

子どもたちと教育活動の舵を共に握った時に、どのような学びの様相が見られるのかを、音楽集会を通した子どもたちの姿を通して振り返りたい。

C小の全校音楽集会は各クラスが持ち回りでホストを担当する。1年間にどのクラスも1回ホストが回ってくる。ホストのクラスは、全校で歌う曲の選定、当日までのおよそ2週間の全校の取り組みの企画運営（多くは一人一人が分担して各学級に朝昼毎日2回訪問し、音楽集会に向けた願いや意図を語り、曲を共に歌い、担当学級の児童と時と場を共有する）、また、音楽集会当日の企画運営を行う。当日はホストクラスの保護者も参加する。子どもたちが発

信し、子どもたちの手でつくる音楽集会である。

2)見取る(当時の日記をつなげて)

以下は、6年生の子どもたちが音楽集会に臨んでいく様子を、担任である私が当時の日記に綴っていた記録である。尚、文章中に出てくる6東とは、6年東組という当時のクラスを表している。また、当時この学校には音楽集会とは別に「総合」の取り組みの様子を共有する場である「つどい」という場があった。年間で各クラス(1年から6年まで)に2回のホストを務める全校行事があったが、全体的なカリキュラムの見直しの中でクラスでの発表は年に1回となった。その内容を音楽にするのか、「総合」にするのか、または別の形か、その発信の仕方や全校の参加の仕方などの形態はどうするのかを含めて一から考える改革の年度となった。子どもたちは最高学年としての誇りや伝統の継承と改革の間で葛藤する。小学校生活の集大成として年度の最後に受け持つことも多い6年だが、子どもたちは話し合いの結果、その年の最初の場を6年東組で受け持つことにした。

2016年6月15日 6東集会について やる意味はどこにあるのか?～対話する子どもをみつめて～

昨日の話し合いの続き、(当時の学級目標「笑顔」から導き出された集会のテーマは「笑顔」)。「笑顔」の意味は?(あかり)どんな笑顔?(航太)新しい伝統は劇(大翔)劇も取り入れて、その空間でみんなが楽しめる(柚月)担任から、「なぜやるのか」「なんのためにやるのか」「それでいいのか」明日の議題は「劇と歌で笑顔の意味は違うのか?」6東が目指すのはどちらの笑顔か?

ここまで、断続的に2週間話し合ってきた。最初にやる決意は決まっても、教育実習などで中断している。修学旅行後、七海さんから「歌声」の声が上がり、最初は6月18日のオープンキャンパスでやりたいといったのに、間に合わずに立ち消えた。その後の話し合いで、伝統の灯を絶やさないために、最後ではなく、最初にやりたいと決まった。じゃあ、そのつなぎたい、あるいは創り出したい「灯とは何なのか?」子どもたち全員の気持ちが聞きたい。まだ、温度差があるような気がする。でも、いつまでも話し合ってもいいから。

あかり、七海、二人の願いを支えていきたい。

2016年6月16日 笑顔ってなんなの?

音楽か?劇か?

「6東のおもしろいところを見て、楽しいじゃなくて、全校みんなで同じことをする笑顔、楽しさ、自分もできる楽しさ。」(葉奈)「みんながアンコールしたい。みんなの気持ちがそろって楽しさ」(智一)「音楽集会をやることで、歌って楽しいなどと思ってもらいたい」(莉子)

「全校で一つになる意味ってなんなの?何になるの?歌って楽しいの?」(暖君)の問いには、私も子どもたちもぐうの音も出ない。

「歌うことで自然に笑顔が出てくる」(美咲)「全校でやるから意味がある。楽しい気持ちになる」(陽太)「みんなが笑顔になると、この同じ場所で、心がつながるような一つのことで歌ったりして、みんなの笑顔を見て、みんなで楽しい気持ちになれる。」(柚月)

「何で一つになると笑顔になるのか?」(暖)

「組体操の達成感。うれしかった。」(航太)「みんなの心がそろえば、嬉しくて一つになれる」(蘭)

音楽集会かつどいか、予想した以上に子どもは葛藤している。それぞれの思いがある。一方通行でなくて、双方向の交流がある「笑顔」

今、やる意味とは?

2016年6月17日

朝、司会「みんなが一つになれるのが楽しい人?」凛「全校で集まって歌うと、自然に楽しい。笑顔になれる。」理沙「何で楽しくなるかはよくわからないけど、みんなで集まって歌ったりすると楽しくなる。」湊「みんなが一つになるから楽しいんじゃないかって、楽しいからみんなが一つになる。」光一「学校中が歌声であふれるから楽しい。」咲良「みんなで全校で歌って笑顔になると、楽しくなる。」葵「みんなと同じ気持ち、楽しくなる」滯「一つになることで、楽しくなることはよくわからないけど、一つになるとみんなが笑顔になることだからよい」柚月「一つになるっていうことは、去年の5東の音楽集会みたいにみんなで丸くなって手をつないだり、自然に笑顔になる」七海「みんなで同じ空間でつながっている気分

になる。楽しい気持ちになる。」海斗「暖君はみんなが一つになって楽しくないの？」暖「考えたこともない」

司会「一つに決めよう」

大翔「みんなが楽しい。それをみて、自分たちが楽しくなる。だから全校が楽しくなるように。」「主役は全校のみんな」「暖君の悩みをクリアしていこう！」柚月「演奏するのは、一曲って思っているかもしれないけど、例えばみんなで『笑顔』（いきものがかり）を歌って、最後に『じょいふる』（いきものがかり）でいい」

智一「1年生が歌詞を分かるような曲でないという意味がない。気持ちがこもらない」

…曲が『笑顔』に決まる。

2016年6月22日 「授業がしたい」

そこはかたない違和感。生徒指導の毎日。学級経営に関する恐怖。行動、人間関係、言葉遣い、後片付け、通らない指示、人任せの係…。何のために「今」6東が集会をやらなければいけないのか？この集会が「最後」であるはずなのに、語られない、受け止められない一人ひとりの思い。修学旅行で満足してしまっているとしたら、この喪失感は何だろう。修学旅行に行かないほうがよかったとさえ思う自分がある。

2016年6月28日 「動いて考える」

音楽集会に向けた学級訪問が始まった。いや、毎日が音楽とともに在りたい。本番でありたい。日常のそこかしこに音楽があふれるような環境を作りたい。それが、6東が目指す音楽の力。日常の音楽。音楽を通して笑顔になる。2時間目休み時間に急遽、子ども発信の「路上（廊下）ライブ」を行った。2時間目にアイデアが出て、その場で、自然発生的にチームができた。楽器を持ち寄り歌った。体育館チームはやはりみんな遊びに夢中で振り向いてもらえなかったようだ。2階廊下グループは、大翔君がドラムを担当し、音楽のD先生がギターを弾き、道行く人の足を止めることができた。



音がうるさいという苦情や、場所を考えたほうがよいという意見、帰ってきて振り返りも活発だった。「動いて考える」子どもたち。授業を後回しにして、今、「学びは暮らしの中に」ある。

2016年6月29日

「学級訪問は、私は、今回が初めてでした。湊君と大河君が教えてくれたので、今はかなり慣れてきました。給食を運びに行くときに、5東（5年東組）さんが『笑顔』を教室で流していたので、うれしく思いました。音楽集会は、6年東組の第一歩だと思います。みんなが思い出して楽しかったなと思える音楽集会にしたいです」（咲良）



2016年7月4日

月曜日、どこか先週までの熱は冷めている。どんな音楽集会にしたいのかを問いつつ。体育館でやることに決定する。「どこでやるかが問題じゃない。どんな歌にするかだ。」（悠人）僕らが伝えたいことは何だろう？ どういう形がいいのだろうか？

2016年7月5日

2時間目、音楽集会当日の体育館での隊形、配置について話し合う。6東の楽器隊（バンド）をアリーナの真ん中にして、全校がその周りを囲んで歌う構想。

休み時間。音楽室で子どもたちと何度も歌う。ひたすら歌う。それが心地よい。みんな笑顔だ。この子ども達と歌うのも最後だという思いがそうさせるのか。あと3日



2016年7月7日

突き放す。また繰り返す。突き放すと「もがい

て、ぶつかり、協力する」物理的に傍にいと、この動きが起こらない。

明日は音楽集会です。全校のみなさんが笑顔になって、歌の力を感じてもらえる音楽集会にしたいです。6東全員でやりたい!!!! (凜)

音楽会のリハーサルがありました。ぼくは、この音楽会を大成功にさせたい理由があります。この集会についてみんなでカベを乗り越えてきたたくさんさんの思いを大切に全校が笑顔であふれるものにしたからです。みんなのためにビデオを作ってくれた俊太郎君、一生懸命歌っている光一君、MCで問題を乗り越えた大翔君、杏奈さん。そのほかたくさんの方が頑張っているものを、明日は一心同体でがんばりたいです。(陽太)

明日はついに6東LIVE「昨日E先生が1西の

みんなは、『笑顔』が大好きで、歌詞を全てノートに写しているんだよ」と言ってくれて、1西のみんなが「

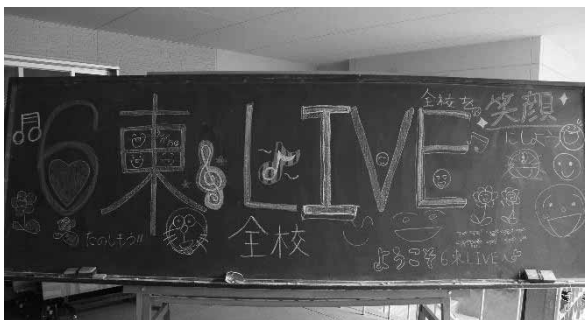


ほら、見て」とか「新しいノートにも書くよ」とか笑顔で話してくれたのが、すごくうれしかったし、この曲を選んでよかったなあと思いました。明日、笑顔であふれるLIVEにしたいし、教室にいる岳君や宮下先生も、途中でできなくなる自然に歌いさせるような歌をみんなで歌いたいです。

(柚月)

2016年7月8日 LIVE

(終了後 休み明けの子どもたちの日記より)



今日は6東集会がありました。今までの2週間一つ一つの大切な学級訪問を積み重ねて、音楽集会が迎えられたから、成功したんだと思いました。

この6東で、この歌でしかできない音楽集会だと思いました。(斗真)

今日、6東の音楽集会をやりました。歌の力で全校が笑顔になったので良かったです。音楽集会の伝統を感じてもらえたと思います。クラスとしてもすごく楽しい、いい会になったと思います。

(凜)

朝の6東集会で、2、3週間前から、準備してこの朝、僕らが期待していた以上に、楽しくて、学年やクラス関係なく、一緒に楽しんで、心の底からみんな笑っているように見えて、やっぱり笑顔っていいんだなあと思って、終わった後も、6西さんや3東さんが来てくれて、楽しい音楽集会にできたし、去年の6年生を超えられたかなと思います。(碧人)

「今日の6東LIVE」

み～んながそれぞれ、肩を組んだり、手をつないだり、ピョンピョン飛んだりして、今まで歌ってきた中で、一番笑顔だったし、私もすごく最高の笑顔で歌えて、楽しかったです！一年生が「もう終わり～！」とか「もっと歌いた～い」とか「楽しかったよ！ありがとう」とか言ってくれて、うれしかったし、学級訪問の時でも「またくる？」とか言ってくれて、やっぱりこの曲にしてよかったなあと思ったし、最高の笑顔があふれる6東LIVEになりました！（柚月）

今日は音楽集会がありました。きのうからずーっと楽しみで、夜も眠れないほどでした。こんなに楽しい音楽集会、生まれて初めてでした。F先生が「学級訪問や日々のライブや練習をやって、初めて音楽集会が楽しいと思える」と言っていました。確かに、そうだなと思います。私は3東さんに行っていたんだけど、本当にいつも楽しそうに歌ってくれていました。それに集会のときだって、肩を組んで歌ってくれていたし、その後、算数をつぶしてまでライブに来てくれて、もうすごくかんげきでした。それと同時に、私の担当のクラスがこんなことをしてくれていると思うと、すごく誇らしく思います。もう学級訪問はいけませんが、休み時間のライブは楽しいので、続けていきたいし、これからも少しでも時間があつたら、またみんなでこんなふう楽しく歌いたいです。それと今回、あんなにめんどくさそうにしていた岳君が、一緒に肩を組んで歌っている姿がありま

した。うれしかったです。やっぱり葉月さんが来なかったのが心残りだけど、葉月さんリハーサルの時に来てくれて「来たいと思ってきている」そんな気がしました。6東ライブ、サイコー!! (葉奈)



2016年7月11日 幼稚園保育体験

年少つくし組。笑顔。何を思い動かされているのか。積み木を積み上げる。テレビになる。家になる。この動機の延長線上に「学び」がある。ストレートな願い。その表情を見ると、私が癒される。帰ってくると給食の用意をしていた6東。子どもたちに対する向き合い方が柔らかくなっている自分のからだの変化に気付く。

2時間目休み時間。音楽室でドラムをする岳君。8日もドラムに挑戦していた。リズム感がいいと声をかける。G先生からお昼に岳君が「やっぱり笑顔いいな」と言っていたと聞く。放課後莉子さんと岳君が教室を訪れる。表情が柔らかい。心が和む。やはりF先生に言われた言葉「岳君のそばにいればいい」が、心に響く。

昼の学級訪問の時間、「じょいふる」でみんなで盛り上がる。どの顔も笑顔。ここに歌はある。

2016年7月12日 光一君の日記より

「(音楽集会の)ポスターをはがした時、悲しかったです。昇降口に貼ってあったポスターを剥がした時、さみしさが少しありました。(6東の記念品です)あの団結力を持続したいなと思いました。ちなみに今日はとても楽しかったです。

教師は、日々迷いながら、次の一手を考え、子どもと接していたことが分かる。また子どもも教師も試行錯誤しながら「こと」に臨んでいる。未来は分からないが今最善と思われることを選択しながら一步一步臨んでいく。活動しながら掴んだ手応えからくる確からしさを確認しながらである

。そして学級づくりと個々の自分づくりが行われていく。岳君は集団から足が遠のいていたが、活動を通して徐々にかかわってくる。自分の役割でそれぞれに課題を抱えながらそれを乗り越えてきた一人一人の姿がある。そして友のその歩みをしっかりと見ている子がいる。このような関係作りの営みは一つの活動や授業に限定されるのではなく、日常の連続性の中で行われている。ゆえに1章の社会科の授業の最後の場面のように、その友達が直面している背景を考えて、待ったりつないだりする子どもたちの姿が一つの授業の中で現れる。そうやって築き上げてきたものの上に立って、子どもたちは自分たちで決めながら音楽集会を創り上げていった。

3)子どもを信じる先にあるもの

およそ1か月におよぶ6東LIVEに向けた取り組みの中で、子どもたちと担任は、目的を何度もお互いに確かめ合いながら成長している。社会科や道徳など各教科等の授業で育まれた力を駆使しながら新しい伝統を生み出そうとしている。それはまた自己を集団の中で表現していく過程でもある。集団の中での自分の立ち位置を調整しながら自分の居場所を見つけていく自分づくりの営みである。

今回の音楽集会で言えばさらにそれが、全校の中の立ち位置の組み立て直しに広がっている。「この学校において6年生はどうあるべきか。」「この学校の伝統とは何か。」「私たちはここに何を残していくべきなのか。」と、学校内での自分たちの居場所について、子どもたちはその時々自らに問い、意味や意義を共有しながら学習していく。

また、クラスメイトへの意識も同時に働かせている。多様な居場所をもつ仲間を認めながら学級の在り方についての共有も図られていく。集団の中で学び、同時に集団をつくっている。

子どもたちは試行錯誤しながらも、自信をもって進む方向を決定し、物事を成し遂げようと進む。一つ一つの場面では、迷いながらも、継続して粘り強く話し合いを重ねる姿は、それでもこの先には目指すべきものがあり、この道を行けばたどり着けると感じているからだろう。お互いに対する信頼と安心感、そして自分たちの経験から育ちを実感している。同時にこの取り組みの最中にも、自己の更新が行われ、視野を広げクラスメイトから全校の動き、教師

の動きさえもその視界に取り入れている。

4) 教師と同僚

6 東 LIVE に向けた取り組みは、担任教師と同僚教師の協働の営みでもある。文中にも何度か出てくように、時々同僚教師が子どもたちに声をかけ、そのことが子どもの背中を押している。また、適宜行われる職員間での情報共有では、その時の担任の迷いをもとに意見交換が行われる。同僚教師たちは、そこで共有される担任の願いを汲み取りながら子どもたちに接していくこととなる。子どもたちが路上ライブ（廊下で）を行う時にも音楽科の同僚をはじめとした協力があり、何より日々行われている学級訪問では、子どもたちが運営をしているが、各教室でそのクラスの学級担任の支えを受けている。そういった全ての子どもたちとのかかわりに対して、同じ思いで職員が取り組んでいる。子どもたちと担任だけではなく、音楽集会を通して子どもたちと全職員の関係作りが日々行われていることになる。

そして、各クラスの取り組みに対して同様のかわりが年間に渡って 12 回行われる。全教職員と全児童との学校づくりであり、全校での「自分づくり」である。

2. 省察を様々な cycle で繰り返す意味

今回は、省察することの意味について、比較的最長いスパンで振り返って考えてきた。その過程で、「子どもを真ん中に」ということの確信と自身の転機について発見し、「教師の役割」と「自分づくり」という授業についての新たな問いと手応えが生まれてきた。そしてこの章では、転機のその後の子どもの姿を追うことで、さらに「教師の役割」への確信や組織化への手応えを感じてきた。

省察は、様々なスパンで繰り返して初めて、自身の重層的な繰り上がりが自覚でき、手応えが確信へと変わっていく思いがする。その確信が次の実践への原動力となる。ここまで見てきたように活動の中で、または直後に、前後の単元とつながって、あるいは数年単位でと、様々なスパンで振り返ることで違った地平が見えてくる。また、時を置いて何度も行われる省察では、その度ごとに自分自身の環境が変わっている。時が経てば、様々なコミュニティ、より広い他者の中で振り返ることになる。このこともより広い視界の中にある自

分、重層的な繰り上がりを自覚し、職業を通じて成長していく自分を実感することにつながっている。そして、実感したことは意識化され日々の実践へと生かされていく。実践で繰り返されることで、習慣化されて馴染んでいき身体化されていく。Ⅱ章で意識されたことは、Ⅰ章やⅢ章の実践の基盤となっている。

この章の最後にもう一度、見えてきた「教師の役割」について整理したい。

3. 教師の役割とは？

子どもに舵を預けたとき、教師の役割は何であろうか。あるいは子ども中心の授業と放任の授業の違いは何であるのかを考えてみたい。

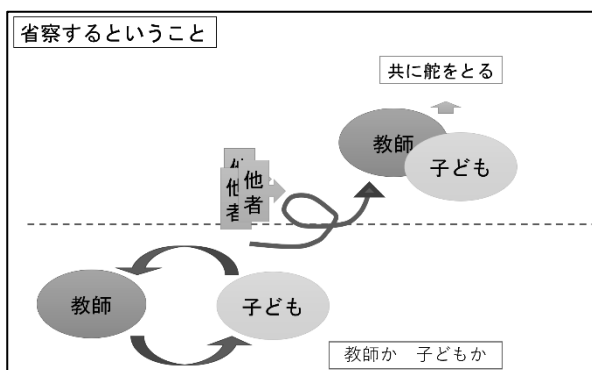
Ⅰ章において教師は、子どもにとって必然性があるかを判断の基準として授業を構想し、授業内で発言の促しや問い返しを行い、子どもの発言を学習の中に位置づけている。Ⅱ章では、省察を通して、教師にとっての必然性から子どもにとっての必然性に気付き、それはお互いの関係性を再構築していく営みであることに触れた。また、子どもたちの学びの姿をどう位置付けてよいかを悩む教師の姿があった。そしてⅢ章では音楽集会に向かう子どもたちを支える教師の役割を描いてきた。音楽集会に向かう子どもたちの願いを支えるために話し合う場と時間を設け、LIVE の場所と時間を保障し、休み時間の路上ライブの設営や楽器や放送器具等の校内施設の使用などの環境を整える。また職員間の情報共有を行う。このような主体性を支える時間や人、ものを整えることは教師としての役割である。ここで見られる姿は明らかに放任ではない。教師の組織的な援助があって教育活動が成り立っている。教師は、子どもたちと目的を共有し、協働しながらも「半歩先に行く」ことが求められる。子どもたちとの学びの経験の延長線上に立ち、未来を見据えて今の場をリデザインし続ける。それは、環境を整え、発言を促し、時には黙し、子ども一人一人の声を聴くことに徹し、個の学習を集団の中で位置づけていくという行為となって現れる。「舵を預ける」という表現は、自戒から授業において教師が主役の座を降りることを強調した言葉である。教師が教えようと構える視座から、子どもと共に、あるべきかたちを見つけようと、「聴こう、見つけよう、引き出

そう」とすることに徹した時に、授業は生まれ、子どもと教師は生き生きと学ぶことができる。

IV. 省察から生まれる展望

日々成長し続ける子どもを支える半歩先行く教師であるために、教師は学び続けなければならない。そしてそれは、連続性の上に成り立たなければならない。教師もまた個々に独自の背景をもち、教師としての歴史をもっている。これまでの学習の上に立ち、その先に将来がある。闇雲に学びに続けるのではなく、自身の経験から学び、方向性をもって将来に展開するよりほかにない。その際に「省察」が重要な道具となる。

今回の省察を通して、私自身の「子ども中心」という授業観自体の捉えの変容が見える。「子ども中心」の意味が、「教師か子どもか」という二律背反する地平から、「共に舵をとる」という相互性の問いへと変容している（図）。



文字に起こし、対話して省察することで、教師と子どもの授業の中でのその時々々の個々の判断がつながり、文脈となって顕在化して、教師としての立ち位置を改めて自覚できるようになる。これは、これまでの授業技術を吟味し合うことを中心にした短いスパンの授業研究会ではカバーしきれなかったことである。

子どもにとって、自身の繰り上がりを位置づけてくれる教師があるように、自己の変容には、そのことを自覚させてくれる多様な他者の存在が不可欠である。子どもにとっての教師、教師にとっての同僚等の存在は、日々の歩みを意識化してくれる重要な他者となりえる。「記録と語り合い」そこに含まれる他者の視点は、学び続ける教師にとって不可欠の要素であろう。その時々々の自分を記録し、他者とその歩みを振り返る機会をもつ。

日々の実践を多様な視点から照射してくれる多様な他者との交流が求められている。ゆえに省察は自己の内省の記録にとどまらず、それを他者に開き、聴き合い、語り合うことで意味を成す。多くの学校では実践記録や内省の蓄積がこれまでに研究紀要としてまとめられてきているであろう。また、理論書や哲学書をかつて読み合わせていた学校もあることだろう。校内には何十年にも及ぶ蓄積があるはずである。学校に眠る実践の記録や書籍を現教職員で読み合い、少人数で語り合うことから省察の実感が始まる。そうすることで、次第になぜ記録に残す必要があるのかが、個々の教師に実感されていくことと思う。また、職員間の聴きあう関係の構築は、本稿の子どもと教師のように、校内の教師一人一人の居場所づくりにつながると思う。安心して自分で居られる集団の中で教職員も成長する。

教師は自己の成長はもちろん、次の世代を育てていくこと、継承していくことも責務である。校内で省察（記録と語り合い）が広がり、自己の成長と共に、次の世代の教師をも育てていく土壌が耕されていくことを期待したい。

[参考文献]

- 木村素衛(1933). 「一打の鑿」『表現愛と教育愛』信濃教育会出版部, 1965
- デュエイ, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波書店, 1957
- デュエイ, 市村尚久訳『経験と教育』講談社, 2004
- 信州大学教育学部附属松本小学校学習指導研究会『思考体制と社会科学習指導』明治図書, 1969
- 上田薫『個を育てる力』明治図書, 1972
- プラトン, 藤沢令夫訳『国家』(上)(下) 岩波書店, 1979
- プラトン, 藤沢令夫訳『メノン』岩波書店, 1994
- ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書, 1993
- 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店, 1995
- 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店, 1996
- 牛山榮世(2001). 『学びのゆくえ—実践者牛山榮世の軌跡』信州教育出版社, 2017
- エティエンヌ・ウェンガー, リチャード・マクダーモット, ウィリアム・M・スナイダー, 野村恭彦監修・野中郁次郎解説・櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社, 2002
- リヒャルト・フォン・ヴァイツゼッカー, 永井清彦訳『新版荒れ野の40年ヴァイツゼッカー大統領ドイツ終戦40周年記念演説』岩波書店, 2009
- F・コルトハーヘン, 武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社, 2010
- 野田恵『自然体験論—農山村における自然学校の理論』電子書籍版 みくに出版, 2013
- 野中郁次郎・竹内弘高, 梅本勝博訳『知識創造企業』電子版 東洋経済新報社, 2014
- 松木健一「教職大学院の教育課程における理論と実践の往還とは—教師の内なる理論である実践の「あしば」を再検討する」『教師教育研究』Vol.8 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻, 2015
- ドナルド・A・ショーン, 柳澤昌一・村田晶子監訳『省察的実践者の教育—プロフェッショナルスクールの実践と理論』鳳書房, 2017
- ピーター・M・センゲ, 枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳『学習する組織』英治出版, 2017
- 奈須正裕『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい, 2020
- 拙著. 信州大学教育学部附属松本小学校道徳研究部・下條拓也監修『道徳研究紀要—生きることの美しさを問い続ける道徳—問いを生きる子どもと教師』信州大学教育学部附属松本小学校, 2015
- 拙著「問いが生まれ更新されていく社会科学習」『学びを拓く・未来を拓く—附属松本小学校公開研究会紀要』信州大学教育学部附属松本小学校, 2015