

教育実践研究の基本的方向性

Practice, Theory, and Research in Education

石川英志*

宮本正一**

Hideshi ISHIKAWA* Masakazu MIYAMOTO**

キーワード：教育実践研究、開かれた学校づくり、実践者と研究者の関係、総合学習、子どもの可能性

教育実践研究はどうあるべきであろうか。まだ満足すべきモデルは示されていない。本研究はあるべき教育実践研究の方向を、Ⅰでは教育心理学から、Ⅱでは教育方法学から考察したものである。

Ⅰ 教育心理学からの教育実践研究

教育は人間の精神（いわゆる心）や行動に外から働きかけてその発達や形成を援助する営みであると言われている。そしてその実践は世界のいたるところで、毎日行われており、過去にも行われてきたし、明日からも行われる。その意味で、教育実践は歴史的・社会的な現実の営み・過程である。したがって、複合的で複雑な過程である。これを「研究」していくのが教育実践研究である。

これまで数多くの教育実践が報告されている。価値のある、後世に伝えていかなければならない実践も多いと思われる。しかし単なる知識・経験・信条の集積だけでは「研究」とはならない。研究と呼べるにはいくつかの条件が必要である。この種の条件は学問の領域により微妙に異なると思われる。ここでは教育心理学、あるいは心理学からの条件を考察したい。

心理学は行動の科学とも言われるように、観察された行動をその主体内・主体外の諸条件との関係において説明しようとする学問である。一般に学問が成立するためには理論と方法、鍵概念が不可欠である。心理学は不十分ではあるが、これまでの蓄積を持っている。これらを基盤にして実践の経験と行動科学の方法・知見とを突き合わせることもある程度可能である。

理論は研究を方向付け、結果を意味付け、次の研究の課題を明らかにする。精神分析学、場理論、行動主義、役割理論などの大きな理論が構築されている。さらに数多くの

ミニ理論がある。

方法は教育実践を分類しつなげ、切り分け重ね合わせる道具である。どのような手順で現象・実践を観察し、データに置き換え、誤差を分離し、一般命題を引き出し、真偽を検証し、理論と結び付けるかを明示しなければならない。実験法や観察法、質問紙法、面接法は現象や教育実践を一定の方法で組織的に検討を加え、分類し、分析し、切り分けることが可能である。

鍵概念は、広い範囲の現象がうまく説明し、きれいに整理し、全く新しい展望が開けるような概念である。たとえば「無意識」「原因帰属」「リーダーシップ」などが例としてあげることが出来る。また共感、転移、認知的不協和、準拠集団などの教育問題を考える上で意味のある視座を提供してくれる。

しかし心理学も若い学問であり、理論と方法、鍵概念の3つが十分に整備されているわけではない。これまで心理学が得意としてきた実験室内での現象には対応できるが、複雑多岐にわたる教育現象を「研究」できるだけの精度を持ってはいない。人間の精神、行動は観察が困難なものが多い。数量化できない事象があふれている。ことの本質はすべて、具体的事例の中に織り込まれているが、心理学的事実是个別の具体的な特性に依存している。そして一般化の可能性が限られている場合が多い。

しかしあるべき教育実践研究を考える場合、あくまでも理論と方法、鍵概念の三者を十分検討した上で、科学的・実証的研究を進めていくべきであろう。もちろん、教育の営みの多面性に応じて心理学的アプローチも多様でなければならない。現象を理論・方法・鍵概念に無理に押し込んではいけない。現場での実践に基づいて自己の理論・方法・

* 岐阜大学教育学部学校教育講座（教育学）

** 岐阜大学教育学部学校教育講座（心理学）

鍵概念の見直しを行い、その学問としての位置付けを明確にしていく必要がある。教育実践が示す事実・理論・方法・鍵概念の方が変容していく必要がある。単に学術的な論理にしたがって現場教育を「説明」するだけでは不十分である。新たな実践の方向を示し、現場の実践からモデルを創り出し、新たなパラダイムを模索することが重要である。

学問は「学んで問う」「問うて学ぶ」ものである。教育実践研究を学問としてかたちづくるためには教育現場で進行している教育実践の実質を研究者自身が知ることが必要である。筆者は中学校にスクールカウンセラーとして通う中で「現場を体で知っていることは強い、貴重である」という感を深くした。自分の中に有るこれまでの事実と異質のもの、食い違うものを受け止め、両者をつなげたり、重ねたり、合わせたりすることが必要になってくる。現象を具体的関係や文脈の中で捉えていくことが重要になってくる。主体と客体、観察者と観察されるものという対立関係ではなく、相手に接近し、かかわり、対話し、実践を続けながら認識していく方法が考案されねばならない。両者の絶えざる対話の中で実りある教育実践研究が形作られていくものと信じている。(宮本正一)

II 実践者と研究者の関係性の模索と構築

一 額田町立大雨河小学校の実践研究への参加を通して

1 学校の実践研究に対するこれまでの参加のスタンス

学校教育の中心的な営みである授業に焦点を当て、授業を通しての子どもの人間形成のあり方の研究をこころざして、はや20年ほどたった。その間現在に至るまで、現場での実践研究に研究者としてどのようなスタンスでかわり、実践者と研究者の関係性をどのように構成し反省し展望してきたのだろうか。私的な経験の考察を基盤にして、教育にかかわる課題やテーマに接近していくというこれまでの基本的な立場のもとに、私個人の経験の考察にもとづいて、学校の実践研究への研究者の参加、実践者と研究者の関係性の構築というテーマに接近したい。

これまでじつに多くの教室に足を運び、授業の観察や録音・録画を行い、教師や子どもの発言や行動をできる限り詳細に文字化した授業記録を作成し、それに即して、子どもの個性的な思考のあらわれ方とその背後にあってそれを支えるもの、子どもたちの思考の相互の関連性とその発展の方向、子どもの予期せざる動きや偶然的なできごとに対応しうる目標の柔軟性(教師の目標への姿勢)などを考察する、という授業分析を方法原理とする研究のあり方については基本的に変わらずにきている。

しかしその間に、「講師」や「指導者」という立場で、1時間程度の授業をみて「講評」や「指導」をするという実践への権威的で安直なスタンスが自分のなかに形成され固定化されていった。学校における講師や指導者としての私の行動のあり方をふりかえると、訪問の拠点となる校長室、研究授業の行われる教室、研究授業をめぐる話し合いが行われる会議室という3カ所の間の行き来にとどまり、一般の先生方との気楽で自由な懇談、子どもたちと直接的な会話をかわすこと、日常的な授業の光景などからへだたりのある位置にいた。教師や子どもたちの学び合う教室の空間は、私にとって観察の対象であり、私はあくまでもその外側に位置している。したがって私の身体をその場に投入して、授業とともに創造する楽しさを共有することはなかった。研究授業として実施された1時間分の授業を分析の対象として、そこに展開される教師と子どもたちの言動を解釈する者でしかなかったのである。そこでは「絶えず『よそ者』(stranger)であることにつとめ、たとえ自らの存在が状況に何らかの影響を及ぼしていようとも、その関与がない状態を理想化して観察し記述し概念化すること」¹⁾を求めてきたといつてよいだろう。

実践とのそうした関係のもち方からなんとか脱却して、教師や学校とどのような共同関係を築いたらよいかについてこれまでさまざまな模索を続けてきたが、その過程にはいくつかの段階ないし局面がある。

1つには、授業者から依頼を受けた単元構想や指導案の作成に関する相談において、それらが子どもの問題意識や追究の筋道に対応して作成されているかどうかを中心に、共同で検討することである。

2つには、学校で設定された研究授業の日とは別の日にインフォーマルにその授業の行われる教室を訪問し授業を参観し、研究授業を単元の前後の文脈のなかでとらえようとするのである。そこでは、学級の子どもたちと会話をかわしたり、研究授業以外の教科の授業を参観することに広がっていく。

さらに、授業者によって構想され実施されてきた単元の方角や構成をめぐる検討に、私が途中から参加して、授業者との協議のなかでその修正や変更を行うことに発展していく場合もある。たとえば中1社会「中・南アメリカー中津川で働く日系ブラジル人を通して」(岐阜県中津川市立坂本中 平成4年度)では、当初日系ブラジル人が働きにきている背景、日本人との給料差などをめぐって、子どもたちは市役所や工場での調査・インタビューにもとづいて議論してきたが、さらに私も単元構成に参加して、授業者との検討を通して、教室への日系ブラジル人の招待と交流の実現、日本での子どもの教育の問題などへと追究を発

展させていった¹²⁾。

3つには、単元のテーマやその基本的な展開過程を私が提案し、それを授業者に依頼して実践してもらい、次時以降の具体的な展開の方向の修正や変更、子どもの追究の筋道などをめぐって、共同研究を展開することである。

たとえば、小2国語・生活「たんぽぽ」(愛知県西尾市立西尾小 平成5年度)では、4月当初より7月まで週に1回ほど、2年の4学級を訪れ、国語の教科書に記載された「たんぽぽのちえ」とたんぽぽにかかわる諸経験(日常生活のなかでのたんぽぽとのかかわり、学級や個人で行われたたんぽぽの観察や実験など)の両者を照らし合わせて、その関連性を追究するという私の提案した基本的な構想を手がかりとして、授業が展開された。授業後には学年部会を開き、授業の考察を行ったり、次時以降の展開をめぐって議論した。学年部会では実践の記録と考察をまとめて共同論文を作成した¹³⁾¹⁴⁾。

小2生活・音楽「おかあさんの一日」(岐阜大学教育学部附属小 平成5年度)では、おかあさんの一日を音づくりによる創作活動(道具を用いた楽器づくりや作曲)によって表現した。ここでもおおよそその単元構成を私がスケッチしておき、それにもとづいて授業者が実践し、そのつど子どもの動きと今後の具体的な展開の方向について、授業者を含む生活科部会と私と学生が共同的に考察した。

これらの3つの方向にわたる共同的な取り組みは、現在でも私にとって実践者や学校とのつながりを形づくる重要な位置を占めている。そうした取り組みのなかで、単元展開の見通しを子どもの足場や関心との関係においてどのように構成するか、子どもの足場が連続的に発展していくためにはどのような単元構成にすればよいかといった重要な実践的課題に直面して、1時間の授業を越えて単元を通して、授業の世界の構築に参加することに踏み出し、自分の視野が広がってきたという充実感をもてるようになったのである。

このようにして現場の実践にどう関与したらよいかについて模索してきたときに、愛知県豊田市立梅坪小の実践研究に参加するようになった。平成6年度から7年度にわたって、公開授業の単元構想や本時の授業案の検討を行う学年部会への参加、公開授業の共同考察、前田勝洋校長先生たちとの職員室や校長室での自由な懇談、低(2年)・中(3年)・高(5年)学年から1学級ずつ3人の学級担任との年間を通した学級づくりや単元構想や子どもの見方をめぐる懇談、社会科の学習での見学や聞き取り調査への参加、子どもたちとの直接的な交流など、学校の営みへの多様で日常的な参加をすることができた。

とくに教師が日常的に記述してきた週案簿の内容(授業

の反省的な検討、子どもの成長の芽にあたるものを発見した喜び、子どもとの関係の持ち方をめぐる悩み、学級で起きたトラブルやハプニングへの取り組みとその省察、こうした記述に添えられた前田校長先生の今後の展望を示唆する共感的なコメント)に接するなかで、教師が日常的にいかなる悩みや不安や課題を抱えて実践を展開しているか、その内面に接近しようとする姿勢が希薄であり、授業や単元を相対的に独立した閉じられた世界としてとらえて、これまで自分のなかに蓄積してきた授業論的な原理や技術の実践への応用によってなんらかのアドバイスができるという安易さが自分のなかにあったことをあらためて感じた。

こうして学校や教室に生起するできごとひとつひとつの複雑さや微妙さや奥深さを洞察して、実践の場の全体にかかわろうとする姿勢を自分のなかに形成していく必要性を受け止めて、これまで研究対象とする特定の単元を構成する授業の展開に限定してきた視野を、子どもの学校生活の日常的な展開、授業や教室の諸事実の背後にある学級・学校づくりの過程、教師の成長と子どもの成長の相互性、教師相互の関係の形成などへと少しでも広げていこうとしたのである¹⁵⁾。

2 大雨河小の実践研究の展開とそこへの参加のあり方

梅坪小の実践研究への参加のなかで、学校・学級づくりや教師の成長と結びついた授業研究の探究へと視野が広がってきたとき、愛知県額田郡額田町立大雨河小(平成8年度学級数6 児童数27 教職員数12)との出会いがあった。

大雨河小は平成7年度より3カ年にわたり愛知県教育委員会西三河地方教育事務協議会より研究委嘱を受け、私が同校の研究に参加するようになったのは平成8年度からである。大雨河小は「学ぶ喜びがうまれるときー地域と小規模校の特性がいきるー」という研究主題のもとに「総合的単元学習」の実践に取り組もうとしており、以前からよく知っていた研究主任の荻野嘉美先生が同年度に大雨河小に転任してきたことが機縁となって、訪問することになった。

私は大雨河小において教育実践の日常性への感覚の形成をみずからに課そうとして、学校や学級の内部に少しでも身をおくように努め、教育実践をともに創造する関係を同校の人々との間に構築しようとする営みを展開したいと考えた。そうした私の願いを大雨河小の人々は快く受け入れてくださり、今日(平成10年12月現在)までおよそ3年間にわたって、けがによる入院生活と自宅療養の3ヶ月間をのぞいて、1週間の時間割に大雨河小への訪問が自然に組み込まれているような感覚が続いて、週に1、2日訪れて、これまで延べ170日ほどになる。

今では、職員室に設けていただいた私のデスクで、ビデ

オヤカメラやミニディスクの用意ができると、各学級を訪れる。どの学級の先生方も子どもたちもごく自然に迎えてくださり、これから展開されるできごとへの期待に満ちた私の楽しい一日が始まる。こうしたことが私の日常生活のなかで確かでごく自然なポジションを占めてきた。そして放っておけば、確実に固くなってしまいうちにちがいない心の弾み(わくわくするとか、はっとするとかなるほどそうかといった心の動き)を私に取りもどさせてくれる大雨河小の人々とのかわり、私にとってなくてはならないものとなってきた。

大雨河小の人々のふだんの営みやおたがいのかわりのありように日常的に接してきてとてもよく実感できるようになったのは、どの先生もどの子どもたちもひとりひとり学校のなかでかけがえのない存在として位置づいて生活を営んでいるということであった。この先生がいるおかげで、この子どもがいるおかげで、といったことを大雨河小の人々ひとりひとりについて、私はなんらかの指摘ができると確信するし、このことは私だけでなく、大雨河小の人々が校長先生から1年生の子どもまでそれぞれに感じていることであると思うのである。

こうしたことは小規模校だからということで、はじめから成り立っていたことではなく、この学校の人々による試行錯誤の取り組みのなかでしだいに準備され形づくられてきたものである。そうした取り組みとはどのようなものであり、どのように形づくられてきたかという同校の実践研究の展開の過程と、そこへの私の参加の過程についてふり返って考察することにする。

(1) 総合学習を対象とする実践研究から、総合学習を基盤とする実践研究へ

大雨河小は平成7年度より総合学習の実践に取り組んできているが、実践の共同的な省察を通して、人間形成にとっての総合学習ないし総合の意味、カリキュラムや日常的な実践における総合学習の位置づけは、教師のなかでしだいに変化してきたということが出来る。平成7年度から9年度までの実践をたどり語っている山口敏恵先生の次のことは、そうした変化を端的に表現している。

「3年前に取り組んだときは、たしかに私たちは教科の枠で社会科や生活科で取り組んできました。

やっぱりそういった枠でみていくと、こちらの教えたことがあって、それをどう子どもが、どう興味深く学習していくのにはどうしたらいいんだろうとなってしまうんですね。

それが2年目、3年目と実践してくるなかで、やっぱり学ばってということは、子どもたちがほんとうにやりたいこ

と、これを学習したいんだというその子なりのこだわりとか、その子なりの願いだか思いというものを、自分で達成するために追究するなかで……驚きや発見やら喜びがあつて、それが学習じゃないかというようなかまえに、私たち自身が変わってきたんじゃないかなと私自身はそう思います。

だから教科から考えていくんじゃないで、子どもたちがほんとうにやりたいことは何だろうというところから始まっていて、……子どもたちの内面的な成長をみていくんだというところから子どもたちのやりたいことをどんどんどんどんつないでいくと、総合的にいろんな教科がからんでくる形になってきたということが、研究の足跡じゃないかなあと私たちはとらえております。そこらへんの教師の頭というか、私自身少しずつ変えてきたんじゃないかなあ、わからなくなったら子どもに聞こう、授業も子どもに相談してつくっていけばいいんだということをこちらにみえる先生方に教えていただきましたので、子どもといっしょに学んでいくんだという教師の授業というか学びに対するとらえが変わってきて、教科の枠から少しずつ抜け出てきたんじゃないかなとそんな感じがします」(1997年6月12日大雨河小「教育実践を語る集い」中学年分科会での発言)。

ここには直接には、総合学習としてどんな学習内容やそれにかかわるどんな目標を設定しておいて、そこに子どもの興味や関心をいかに向けさせていくかというスタンスの取り方ではたしてよいのかと反省的に検討して、学びたいと願っている学習対象やテーマを子どもが自分で探究し決定し構成し発展させていく場ないし機会として総合学習を位置づけようとするスタンスを形成していく過程が語られている。

もっと根底的な実践研究の変化もここに語られている。多角的な究明とその関連づけを必要とするどのようなテーマや学習対象を取り上げて、それに子どもをどう向かわせるかという総合学習の内容構成を中心的な研究対象とする実践研究から、総合学習を基盤や手がかりとして、学びたいことを自分で探究し決定し発展させていくことこそ学びの本来的なあり方としてとらえるようになり、そうした学びを子どもが実現するために、子どもとの相互的成長の関係性を構築しようとする実践研究へと進んでいったことである。

こうした研究の変化に大きく関与しているものとして、総合の意味するものが大雨河小の教師のなかで動いてきたことがあげられる。研究主任の荻野先生はこれまで実践を積み重ねてきた過程で明らかになってきたことの1つとして「わたしたち自身の『総合学習』というもののとらえ方の深化」¹⁶⁾をあげて、次のように述べる。

「わたしたちは、何よりも子どもの人間的な内面的な成長を求めて、学ぶ喜びが生まれるような授業や実践を手さぐりで模索してきました。地域素材（地域にある自然・社会・文化・人間）の掘り起こしと教材化をし、子どもが自分の思いや願いをもとに体験を通して体当たりの学習を展開していったとき、それは子どもの追究の姿として、総合的な様相を見せるということがわかってきたということです。……単に教科を関連づけたり、総合的なテーマのもとにいろいろなことを関連づけて学習を進めるという観点からだけでは『総合学習』ではないのですという思いを込めて……地域の自然・社会・文化・人間とじっくりふれ合い、自分の思いや願い、疑問や関心にこだわり、五官を働かせ、体で感じていく体当たりの追究を通して、問いを持ち、考え続けていく、人間の内面的な成長を求めていくような学習を大切にしていきたい」。

はじめて大雨河小を訪問した第1回校内授業研究会（平成8年6月3日）の懇談において、私は「カリキュラムにおける総合から、子どもの内なる総合へ」ということを今後の研究の指針となりうるものとして提起したが、ここにいう「『総合学習』というもののとらえ方の深化」とは「カリキュラムにおける総合から、子どもの内なる総合へ」にはほかならないと考えられる。このことばを私が提起した背後には、次のような問題意識があった。

総合学習ないし総合的な学習で扱うとされる環境・国際化・情報化・福祉・ジェンダーなどのテーマは、既存の個別の教科では十分に掘り下げて扱うことができない複雑で多義的な関連のなかにあり、多角的な究明とその関連づけを必要とする。それだけにどんなテーマを取り上げ、それに子どもの追究をどのように向かわせるかに重点がおかれることになるが、こうしたテーマの追究が子どもの学びの内面的な要求や問いの筋道にかかわりなく設定されようとするならば、子どもにとっても教師にとっても新たな負担となる1つの「教科」となってしまう可能性がある。重要なことは、総合する主体はあくまでも子ども自身にあり、かれらがその内面において自己の論理や経験に照らし合わせて、そうしたテーマの追究の過程において出会う新しい経験や知識を問い直し意味づけ再構成していく動きをどのように展開させていくかということである。したがって子どもたちの総合学習での取り組みが、学校生活や他の教科の学習、子どもたち相互の社会的な関係性、教師と子どもたちの人間の見方、自己への自信や信頼感など、さまざまな局面にしだいに浸透して、子どもの思考や行動の個性的な全体的な発展にいかなる大きな意味をもたらすか、という奥行きのある視野をもつことが教師にとって大切となってくる。

大雨河小の先生方はこの私の提案を快く受け入れてくださったのだが、注目されるのは、総合学習を窓口として子どもの内面的な思考を究明するという課題を、子どものどんなところに成長の可能性の芽ないし成長の契機があって、それらがどのように発展していったかという観点から子どもの内面的な思考を究明するという実践的な課題としてとらえ直し、しかもそれに対応して教師としてどのようにかわるかという省察を進めてきたことである。その過程は「教育実践ノート」と題した週案簿や学級通信や「すだちの記録」と題した父母との交換日記などにつづられてきた。荻野先生は平成9年度冒頭の「教育実践ノート」に「自分の心の置き方」として、教師の人間研究の基本を次のようにあげている。

「〈自分の心の置き方〉

- ① 子どもの人間的な内面世界を見つめること、成長の契機となる伸びようとする芽を見つけることにもっとも自分の心をそそぎたいと思っている。
- ② 自分の実感として、子どもの成長を発見できることを素直に感動している。学級通信にも、子どものこうした成長の芽、発展の契機となるものをのせていくようにする」（荻野「教育実践ノート 5年生8人+2人の仲間の新しい出発」1997年4月14日）。

なお「+2人」とは、荻野先生と私のことをさしている。

それでは「成長の契機となる伸びようとする芽を見つけることにもっとも自分の心をそそぎたい」というスタンスのもとに、子どもの成長の可能性の把握という営みがどのように展開されてきたかという、形式的には相互に関連する次の2つの方向において展開されてきたと考えられる¹⁷⁾。

1つには、担任教師によって子どもの可能性の構成ないし再構成が持続的に営まれ、その過程のなかで子どもの言動を生み出し支える基本的な姿勢への把握が深められていくものである。その場合に重要なことは、子どもが抱えていると教師の側で判断され把握された課題の克服ないし解消という方向に直接的に可能性を求めるのではなく、その可能性を構成し展望する方向をもっと幅広くとらえ、子どもがどんなところで学ぶことに前向きに取り組めるか、その萌芽となるものを見逃さないで、それがより発展していく方向に子どもの可能性を構成し、そこに教師としていかなることをなすのかを模索していくことである。

たとえば荻野先生によるK男（平成8年度4年生）の成長の可能性の把握と、その実現のための働きかけの過程をあげると、書いたり読むことに抵抗があり、授業中に集中力がとぎれやすく、整理整頓がうまくできないといったK男像の日立ちやすい諸側面を変える方向だけにかれの可

能性を直接求め、働きかけるのではなく、しだいにその言動のなかにもっと多様な「成長の芽、発展の契機となるもの」が含み込まれていることを発見して、それらを結びつけて、かれの可能性への洞察をより深めていき、それらを実現していくために教師としてどうすればよいか、その具体的な方策を模索していく。

担任となった最初のころの「こだわりの強い。ときに燃えることがある」という印象的な把握の段階では、集中力の乏しさなどが日常的に目立つなかで、まだ漠然としているが、K男が追究に鋭さをみせる場合があることを荻野先生は感じている。しかしどんな対象に対してそうした追究を展開するのか、その「こだわり」とか「ときに燃える」ということのなかにK男の可能性が含み込まれているという意識は、まだ荻野先生のなかに形成されていない。そしてK男との日常的なかわりを重ねていくなかで、授業で集中力が持続せず、作文を一字も書けずじまいに終わってしまう場面に接することもあれば、他方「ときどきものすごい素晴らしいアイデアや発想をおもしろいことばで表現する」、「とてもユニークな考えや発想を的確な表現でいい表す」ような場面に接することもあって、荻野先生は「どういう場面でかれが自分の考えを出したり表現したり熱中できるのか」を探究することを自分の課題として位置づけるようになる。

そこで2学期に入ると、「教育実践ノート」にはK男がどのような対象や問題事態において自分の見方や感じ方を発揮して鋭角的に迫ろうとするかを把握しようとする観点が前面に出てきて、それに関連したK男の動きが記述されるようになる。たとえば、猪の捕獲用のおりを見学したときに、入り口の戸の落下するしくみに関心をもち、そのしくみを調べて、みんなに明快に説明してくれたこと、総合学習「自然の池作り」を進めるなかで2つの地点(学校と川向こうの山の余り水の取水口)の高低差の程度について、水の取水口から校舎の屋上が見えることに着目して、その程度であれば、逆サイホンの原理によって水を学校まで引けると判断したことなどがあげられる。そうしたK男の一連の動きには、かれが具体的な事物や事態をその根底において支えたり動かしている原理ないし構造に関心を向け、それらを直観的に把握し、対象に鋭角的に迫っていく姿がよく現れ、そこに荻野先生はしっかりと目を向けていることが理解される。こうしてK男の成長の可能性について、「具体的な事物に直面したときに、そこにある事物の構造に目を向け、直観的にそのしくみをわかって想像をふくらませていく指向」とより踏み込んでとらえるようになっていく。さらにそうした追究と書くことの両者を密接に対応させようとして考案された荻野先生の具体的な方策(追

究の過程で感じたり考えたことを相互に自由に出し合って発見や問題を共有することと並行させて作文を書く)によって、K男は対象への直観的鋭角的な把握をその文章表現に何とか反映させていこうと努めるようになってきたのである。

2つには、教師どうしの学び合う関係のなかで、子どもの表現の含み込む意味合いを掘り起こし、そこからその子どもの成長の可能性ないし課題、それらに対応した教師の基本的なスタンス、単元の見通しなどを共同的に探究し構成しようとするものである。そこでは、子どもや授業や教科をめぐるおたがいの見方や感じ方が立ち現れて、自分のそれが相対化され問い直され、より柔軟な見方や感じ方の形成につながっていくと考えられる。

一般的にみて、教師が授業を共同で考察することのなかに、子どもの成長の可能性を探究するという方向は十分に位置づけられてこなかったのではないだろうか。むしろそこでは授業者による「反省」と授業者への参観者からの質問を中心に、子どもへの教師の働きかけに焦点を当てて、単元ないし本時の目標に子どもを迫らせるために、教師による問題の設定は有効であったか、教師の発問は適切なものであったかといった考察に重点がおかれることが多かったように思われる。また子どもの言動についても、本時の目標がそこにどう具体化されているかという観点からの考察にとどまり、まして予想しなかったような子どもの言動については、教師が「切り返し」の対応を適切に行うことができたかといった次元でかたづけられることが多かったように思われるのである。

ここで子どもの成長の可能性を共同的に探究し構成する教師の学び合いのあり方を、6年総合単元(社会科)「雨山六人衆」の授業(「六人衆はどうして訴え出たのだろう。反対した人はいなかったのか」)についての話し合い(授業者・真木三重子先生 平成8年度)をめぐる教師の共同的な考察にみてみたい。なお雨山六人衆とは、江戸時代天保年間に大雨河の農民たちが重い年貢や徴収金に追われ、手代(役人)の不正に苦しむなかで、和吉という人物を中心に江戸の領主へ窮状を訴えに行くが、帰路で手代によってとらえられ、牢内で全員死亡した6人をさす。

教師の共同的な考察で注目されるのは、W男の和吉に対する意識がこれまでの一人調べの過程で大きく動揺しているにもかかわらず、授業では十分に出されずじまいに終わったことにかれの成長の課題ないし可能性を推測し、それを実現していくための今後の授業のあり方を共同で構想していることである。

W男は、学芸会で演じる雨山六人衆の創作劇にかかわって、「ほくは絶対和吉の役をやりたい」、「和吉は自分から

訴えたからえらい」。「和吉さんは死んでしまうけど、そういう役もやってみたい」といって、和吉の行動に大いに共鳴し、その立場に自分を置きたいという強い意欲をみせていた。しかしその後の追究のなかで「ぼくが和吉さんだったら、ほんとに『死』ということになると、ぶるぶるふるえてしまって、和吉さんようにはいかなと思う。ぼくは和吉さんになりたいというのがこわくなった」というように、その考え方が大きく揺れ動いている。しかしこの日に行われた授業では、W男はそうした自分のなかの変化や動揺を外に出さずに終わった。したがって共同的な考察では、W男が自分の内にある意識の変化やそれにもなう動揺を外に表明しなかったことと、W男の和吉への意識が大きく変化してきていることとの2つに含み込まれている意味（可能性）を探究することをめぐって、教師どうしの見解が相互に触発されながら展開されていった。私もこの考察に参加している。

W男の思考の筋道をたどるなかで、W男にとって、和吉の行動が理解できなくなってきたのは、訴えに行けば必ず殺されることはわかっていたのに、いったい何が和吉をそういう行動に駆り立てたのか、という和吉の生き方そのものにかれの目が向かうようになってきたからであり、追究が深まりつつあることを示しているのではないかという理解が、教師どうしのなかで共有されていくとともに、これに関連して次のような見解も提起されていった。

1つには、和吉を代表とする雨山六人衆の学習を、江戸時代の農民のくらしの理解にとどめず、現在の自分たちの生活や考え方を意識し、問い直す契機としてとらえることである。W男が自分のなかに形成してきた考え方を授業という公の場で十分に表現し切れないでいる現在の自分のあり方を足場として、江戸に出かけて領主に訴える行動を起こすまでして自分たちの願いを伝えようとした和吉のなかにいかなる思いや悩みがあったかを推測するということである。

2つには、自分の感じたり考えたりしたことを表現し他者に伝えることができないというW男の課題が把握され、その課題に対応した次時以降の授業の展望を探ることである。具体的には、かれにこれまでの一人調べの軌跡を読んでもらい、そのなかでいちばんいいことをいってもらい、何をきっかけとして和吉になり切れないとする変化が生じてきたのかをなんとかいい切れるようにすることが提起される。

3つには、子どもが自分の考え方を存分に表現できるようになることに対応した教師の基本的スタンスのあり方を論じていることである。教師が子どもに聞きたいことを出させるというよりも、子どもが教材に触発されてこだわっ

ていることには何らかの意味（可能性）があり、それが引き出され発展していく授業を展開するということである。そこには、子どもの取り組む事実や事態そのものがかれらの感じ方考え方をどのように触発し発展させるかという点に教材の中心的な役割を期待し、そこに立ち現れた子どもの多様な追究に対応できる視野の広さをもった授業を実現しようとする基本的な考え方がある。

4つには、W男たちの追究と、真木先生の設定した本時のテーマや単元の見通しとの関連性ないし距離を考察することである。W男がこだわっていることの追究が、真木先生が子どもたちに願う江戸時代当時の農民の生活状況や生き方の追究へとつながり、そのことを通して、W男たちが自分の生き方を考えていくことになりうると推測している。

子どもの発言との対応を大切にしながらこうした共同的な考察を通して、W男の成長の可能性が具体的に把握され、その実現のための教師のスタンスや授業の進め方などが幅広く探究されていった。

私は当初こそ「講師」という立場から出発して、「カリキュラムの総合から、子どもの内なる総合へ」など研究の指針を提起する役割にとどまっていたが、子どもたちの可能性の探究と構成をめぐる実践研究の展開のなかに日常的に入り込むなかで、しだいにそうした指導的な立場から抜け出て、大雨河小の一員として、そこにくり広げられるさまざまな実践に授業研究という枠を越えて多面的にかかわっていくようになっていったのである。

(2) 外と内に開かれた学校づくりへの参加

大雨河小は、小さな学校というスケールを越えて、多様な人々の豊かな出会いと語らいと交わりの場となってきた。これまでも論じてきたが、そこには2つの側面があると考えられる⁶⁸⁾。

1つは「内に開かれた学校」として、「学校を構成する人々が、教える教師と教えられる子どもの関係、教師間の職務のちがいが、子どもたちの学年（学級）のちがいがなど、学校の内にある種々の垣根を低くすることに努めて、対話や話し合いや協力の機会と場を日常的に豊かにもつ」営みを展開してきたことである。

これに関連して黒柳諭校長先生（平成8～9年度在任・額田郡幸田町立深溝小校長）は次のように書き記している。

「教師である以上、子どもの成長を願わない人はいない。平凡に見える生活の中で、仮説も立てず、構えず、すぐに成果を求める検証もせず、子どもに少しの成長があったからといって微笑み、〇ちゃんが楽しそうだったよ、と職員

室で大声を出して喜ぶ。その姿に他の教師も笑みをもらす。そして、明日もこの姿をみたくて、それぞれに少しの工夫を重ね、登校する。本校の教師はそういう集団である」⁹⁾。

こうした小さな日常的な光景の積み重ねのなかに「内に開かれた学校」の核心があるのではないと思われる。職員室に日常的に身をおいていると、とてもよくわかるのだが、教師どうしが子どもの可能性の芽や子どもに対する自分の見方や単元構成の見通しなどについて発見したことやうれしかったことや迷っていることなどをめぐって職員室で気がねなく話の輪を広げて、自分のなかの子どもの見方や授業観を相対化し省察してきた。たとえば梶のり子先生は1年から2年まで担任してきた知的遅滞のあるH男の新しい成長の芽を発見すると、ほんとうにうれしそうに学校の他の先生たちや私にかれの描いた「ドラえもん」の絵や綴った文などを片手に語り、まわりのみんなでその喜びを共有していく光景をこれまで幾度となくみてきた。

荻野先生もこうした光景のもつ意味を「教育実践ノート」のなかでこう書き記している。

「よく梶先生が、H男君の絵を見せたり、H男君がひらがなを読むのを本当にうれしそうにみんなに話してくださるのに、自分はいつも感心している。子どもの成長の先端を受け止め、そのことのもっている意味を発見し、その成長ぶりを自分のことのようにともに喜んでくれる人がいるというのは教育の本質をなす教師の資質の重要な構成要素であるなあという思いを新たにす」(荻野「教育実践ノート 1-2年生の授業研究会での子どもと先生のひびきあい」1998年6月26日)。

子どもの成長の可能性をめぐる教師どうしの語らいが、前述の授業の共同的な考察としての現職教育の場だけでなく、ごく日常的な場に位置づいて、現職教育でのフォーマルな討議と日常的な懇談が自然に連続しているのである。

また平成9年度の1-2年は、梶先生と真本先生が「野菜の先生」(1年生Y男の祖母)に教わる野菜づくりの実践を協力して展開してきたが、その背後には子どもの持ち味や単元の見通しをめぐる「ミーティング」という楽しい語り合いがふだんになされ、それが欠かせないものとなっていた。そこでは、子どもの可能性の芽についておたがいの把握のしかたに発見があつて、子どもに対する柔軟な見方や関係性の形成につながっていったからである。

また内に開かれた学校のあり方を象徴するようなできごともあった。前述の6年「雨山六人衆」の授業を考察する校内授業研究会において、W男の可能性とその実現のための方策を中心とする話し合いが展開され、それにもとづいて、次時の授業を翌日に研究主任(4年担任)の荻野先生が行うことになった。たいへんおどろいたことに、当日

の授業では、4年の子どもたち8人、1年の梶先生と子どもたち3人、3年の山口先生と子どもたち2人、5年の尾崎幸克先生と子どもたち6人、さらに黒柳校長先生や他の先生方も教室を訪れて、もともと6年生2人と真本先生の3人だけの教室はたくさんの人でいっぱいになった。しかもまわりの子どもたちは授業の外側にいて参観するというのではなく、4年生と5年生は授業に参加して積極的に発言していったのであった。また途中で6年生のW男が1年生の子どもたちの席まできて、今自分たちが取り組んでいる地域の歴史について少しでも理解してもらおうとゆっくりと話しかけるという場面もあった。こうした光景がごく自然に展開されていったのだが、6年教室を舞台としつつ、学校を構成する人々で6年生の取り組みをあたたく見守るとともに、6年生とともにその学びを共有しようとする空間と時間がそこに現出したのであった。

もう1つは「外に開かれた学校」として、「子どもたちと教師の取り組みになんとか力になろうと訪れるあるいは子どもたちが会いに出かける、地域で生活を営み労働する人々や父母や祖父母をはじめとするさまざまな人々との語らい」や「それらの人々を先生とした、地域の文化の伝承や共有の喜びをみんなで分かち合う空間や時間の創造」を進めてきたことである。そうした場に私は積極的にかかわるなかで、学校ないし授業というものを教師と子どもたちに閉じられた場としてだけでなく、さまざまな場で生きて労働してきた人々の文化が単なる一時的なイベントとしてではなく、実質的に日常的に持ち込まれて、いろいろな人々との出会いが豊かに展開されていく場へとシフトされていくことが必要であると感じるようになっていった。

さらにはそうした文化や技術を伝承し、担い、創造してきた地域の人々だけではなく、もっと多様な人々が集まり交流する場としていくことが必要であると考えた。ここでは、実践者と研究者のともに学び合う関係の構築という観点から、私に日常的に同行する大学の学部生や院生の存在が、大雨河小の人々と私にもたらしてくれる意味について考えてみたい。

かれらが私に同行することは、もともとというまでもなく私のためではなく、かれらに授業を中心とする学校の具体的な営みに実際にふれさせるためのものであった。しかしそうして継続的に同行したり、平成9年度および10年度の7月に大学の授業の一環(「教育方法特講」学外実習)として、学部3年生が担任教師と協議して、単元を構想し、授業を実施し、授業記録の作成と分析を行う、あるいは修士論文や卒業論文の作成のために学部生と大学院生がそれぞれ特定の学級に入り込み、教師や子どもたちとの関係を築いていくということが、私と大雨河小の学び合う関係の

構築の新たな展開につながる重要なものになってきた。授業だけでなく、会話や遊びや放課のサッカーなどを通して、かれら学生と子どもたちとの関係の形成を通して、私や担任教師の視野に入っていないような子どもの言動や子どもどうしのつながりをかれらが発見して意味づけて、私たちの子どもへの見方や関係のもち方が相対化され、反省的な考察へとつながっていったからである。また子どもたちにとっても、日常の生活のなかで顔を突き合わせてことばを交わす人々が少ない学区の過疎の状況のなかで、少しでも多くのいろいろな立場の人々とかかわることはかれらの人間形成にとって重要な意味をもつと考えるのである。

学生による子どもと教師の動きの観察とその考察を一部みてみたい。(平成9年度学外実習レポート 3年「水雲の術を身につけよう」の授業の計画と実施 学部3年後藤裕子)

「〈B男君〉

私が6人のなかでいちばん最初に覚えました。それは、5月に一度訪問にうかがったときに、忍者ベースを案内してくれたからです。久しぶりに山登りをした私たちは、かれについていくのにせいいっぱいなのに、かれはどんどんいろいろな場所を紹介してくれました。その身のこなしと説明のときの達者な口調によって、なんてしっかりとした子なんだろうと感激したことが記憶に残っていて、今回うかがったときもすぐに名前を思い出せました。

私はいろいろな面で両極端の顔をもっていると思います。

まずB男君は努力家です。どちらかというと地味にこつこつと行っているイメージがあります。忍者ベースでかまどを作っているとき、授業のなかで黙々と自分の考えを描いているとき、工作をしているとき、ある意味でマイペースですが、そのマイペースさがいつも冷静な子のように感じられます。

このように一見学者的なイメージを与えるかれですが、子どもたちの間ではどちらかというと、『しかたのない子ね』という世話をかけてあげる子のイメージをもっているように感じました。とくに給食を食べるのが遅いので、みんなにせかされていることもあります。私のなかでは、かれはほかの子どもたちとひと味ちがうのかな、少し大人びているところがあるのかなと思っていましたが、やはり“もちつもたれつ”の関係のようでした。またことばの使い方など、とてもはきはきしているときもあれば、みんなに強い口調でいわれて自信をなくしてなよなよしてしまうこともあります。

こうしたギャップがかれの魅力だと思います。

私の行った授業においては、授業の流れが水雲の第一弾の試作品について、ほかの5人の発想が、発砲スチロール

の容器に飛びついて、それを用いる発想から抜け出せないでいるなかで、ひとり以前からもっていた考え方を発表してくれました。遠くからみていたために、前からもっていた意見をいえたのだろうといえればそれまでですが、私はそうではなく、自分もきちんと離れたところから授業に参加していた上での行動であるにとらえ、冷静さと周囲に流されずに意見をいえ、発想を出すその点を評価してあげたいと思いました。かれの水雲の作品は未完成に終わったために、その作品で水雲の術に挑戦することができなかったのは非常に残念でした。第一弾の試作品での挑戦はまるで練習を事前にしていたかのように乗りこなしていました。B男君の作品をもう少し完成に近いところまでもってあげることができたらよかったと思います。ほかの5人が主な素材を発砲スチロールに求めているのに比べて、かれの作品だけは木を主な素材としていたので、できあがっていたら、きっと作品発表のときもおもしろい展開になっていたように思います」。

「……遊びのなかで、3年生A男君がたまたま石を人のいるほうに向かって冗談で投げようとするシーンがありました。すると、今までにこにこしていた同じ3年生のR男君が急に口調が変わり、『石を投げる子は額田の子じゃない』とすごい剣幕でいい放ちました。私はこれを聞いたとき、驚いたと同時に感動しました。子どものなかで自分が住んでいる額田という地域に誇りをもっているからいえることばだと思いました。自分が小学校のときは、自分の住む地域に対する意識よりも、自分の所属する小学校に対する意識の方が大きかったように思います。なかのいい友だちにも、そのように強くしかることができる勇氣と自分の住む地域に対する誇りをみた気がしました。このできごととはたまたま3年生でしたが、ほかの子どもたちのなかにもきっと自分の住む地域に対する誇りのようなものをもっていると思います。それはただ先生が訴えかけても身につくものではないと思います。これは、各学年が取り組んできたテーマが地域に密着しているからだといえるのではないのでしょうか。自分の地域のことを知れば、見方も変わってくると思います。自分の地域についてそれほど深く学び、誇りに思えることをうらやましく思います」。

B男のみせる2つの面のギャップは私たちも感じていたのだが、それをどう埋めていくかという方向にしぼってかれのあるべき姿を描いていただけに、魅力として受け止めるというとらえ方は新鮮であり、そうしたとらえ方を根底においてこそ、かれのギャップを埋めるべきものというよりもあるがままに受け入れて、そこにこれから新たな可能性のイメージを構成していくことができるという新たな展望をもつことができたのである。1つの例をあげてみたが、

学生によるこうした子どもの姿の把握とその考察が私や教師にも共有されていき、B男やA男の行動や考え方や、大雨河小の子どもたちのなかに育ちつつあるものを発見することができたのである。

以上にみるように、大雨河小の教師、地域の人々、学生との共同的な教育実践の創造をこれまでどのように展開してきたか、その軌跡を概略的にたどってきたが、中学校や大規模校や都市部の学校をはじめとする他の学校においてそうした関係性をどのように構築できるのか、そこにどのような新たな困難さが待っているのか、今後続けて探究していきたい。(石川英志)

- (1) 佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」(佐伯胖他「心理学と教育実践の間で」東京大学出版会 1998年)
- (2) 石川英志・小林良英「遠い対象への追求過程の構造ー中1社会科単元『日系ブラジル人』における子どもの思考過程の検討ー」『岐阜大学教科教育学研究』第3号 1994年7月
- (3) 石川英志「生活科を足場とする国語科単元の構想とその展開」(柴田義松他「教科構成の再編(分化と統合)に関する基礎的調査研究」平成5-7年度科学研究費(総合研究A)研究成果報告書 1996年)
- (4) 西尾市立西尾小学校2年学年部会「自ら学ぶ力の育成ー個性を伸ばし、粘り強く追究する力を育てる『タンポポ』単元の設定ー」(愛知県教育委員会教育研究論文共同研究の部最優秀作品)『教育愛知』第41巻増刊号 1994年3月

- (5) 石川英志「教育研究の新しい可能性ー子どもの動きに対する教師の視野や柔軟性ー」(豊田市立梅坪小学校「自ら進んで学び合う子どもたち」平成6年度研究紀要)

石川英志「授業と人間形成(9)教師の姿勢の変革と子どもの成長」『考える子ども』223号 1995年3月

石川英志「授業と人間形成(10)子どもの成長と教師の成長の相互性」『考える子ども』224号 1995年5月

石川英志「子どもの人間形成と教師の成長の相互性(1)」『岐阜大学教育学部研究報告(人文科学)』第44巻 第1号 1995年

- (6) 荻野嘉美「学ぶ喜びを求めてのわたしたちの歩み(研究の全体構想)」(額田郡額田町立大雨河小学校「学ぶ喜びが生まれるときー地域と小規模校の特性がいきるー」1997年)
- (7) 次の論文において、2つの方向について、それぞれに具体的な記録(K男の成長と教師の共同的な考察の2つの記録)を掲載して、詳しく論じている。

石川英志「教師と子どもが育つ授業分析ー授業分析の思想の意味するものー」(日比裕・的場正美編「授業分析の方法と課題」黎明書房 1999年)

- (8) 石川英志・荻野嘉美他「総合学習における教師と子どもの人間形成の過程ー額田町立大雨河小学校における教師と子どもの成長と学校づくりー」『岐阜大学教科教育学研究』第6号 1998年
- (9) 前掲「学ぶ喜びが生まれるときー地域と小規模校の特性がいきるー」