

<実践報告>

子どもと共に在る授業
—教師の「からだ」に視点を当てて—

宮島 新 信州大学教育学部附属長野小学校

A Report on Lessons for Children with a Focus
on “Teacher’s Body”

MIYAJIMA Arata: Fuzoku Nagano Elementary School Attached to Faculty of
Education, Shinshu University

研究の目的	信州大学教育学部附属長野小学校の学校教育目標である「共に在る」を具現化していくための教師の在り方について明らかにすること
キーワード	教師の在り様 教師の「からだ」 子ども観 授業観 省察
実践の目的	子どもの主体的な学びを育む教師の在り方
実践者名	宮島 新
対象者	信州大学附属長野小学校の全児童
実践期間	2015年4月～2016年11月
実践研究の方法と経過	信州大学教育学部附属長野小学校での日常的な実践において、教師自身が子ども観や授業観を更新させていった事例、教師による省察をもとに、子どもの主体的な学びの姿と、そこにかかわる教師の在り様について考察する。
実践から得られた知見・提言	教師と子どもが「教える」、「教わる」というような関係性にある状況では、子どもが主体的に学ぶ授業は創造し得ないということ。教師も、子どもの姿に自身の在り様を問いながら、「共に探求する者」として子どもと共に「問い」を追い求めていくことで、結果的に「共に在る」授業となっていく。

1. はじめに

信州大学教育学部附属長野小学校では、大正期の「研究学級」での思想を今日に至るまで脈々と受け継ぎ、教育実践を積み重ねてきている。大正7年から大正13年まで、「研究学級」で教鞭をとった淀川茂重が、後にその6年間の実践を顧みて記した『途上』には、「児童の教育は、児童に立ち返り児童によって児童のうちに建設されなければならない。そこからではない。うちからである」とあり、「内から育つ」という教育理念のもと、児童の暮らしに根差した教育実践を探り続けてきた。そこでは自ずと、教師と子どもの関係性が問われることとなる。「教える者」、「教わる者」といった一方向の関係では、「内から育つ」は体現されないと考えるからである。近年では、平成28年度に学校教育目標を、「共に在る」とし、子どもと子どもが、子どもと教師が、そしてその媒介として学びの対象となる「材」とが、対話的にかかわり合う授業に、「内から育つ」ことの具現を探ってきた。

本研究では、平成28年度の研究テーマ「子どもと共に在る授業～教師の〈からだ〉に視点をあてて～」のもと、いくつかの具体的な事例をもとに、児童が「内から育つ」とはどういうことか、子どもと子どもが、子どもと教師が、そしてそれらと材とが、「共に在る」とはどのようなことなのかを明らかにしていく。また、技術や方法論でごまかすことのできない、教師自身の在り様を、教師の〈からだ〉とし、それを視点として教師の成長についても考察していく。

はじめに、教師が自身の在り様を問わずにはいられなかった事例から、教師の〈からだ〉について取り上げる。続けて、①教師が自身の子ども観をとらえ直すということ、②教師が子どもと「問い」を共にするという、という2つの事例から、「子どもと共に在る授業」がどのように創造されていくのか述べていく。さらに、視点としている教師の〈からだ〉がどのように育まれていくのか、ある教師の省察の深まりを手がかりに考察していく。

これらの事例を考察することを通して、「研究学級」の思想を形式的に受け継ぐのではなく、附属長野小学校で学ぶ一人一人の教師にとって、どのような立ち位置で授業を創造するのか、その思想を体現するために必要になることはどのようなことなのか、示唆を導き出したい。

2. 教師の〈からだ〉とはどのようなことか

A教諭（平成24年度に赴任）の学級では、小学2年生の4月に小さな子ヤギを迎えていた。皆で願って迎えたばかりの小さな命である。しかし、その子ヤギはわずか数日間で、仮小屋の囲いの隙間に首を挟み、命を落としてしまった。迎えたばかりの子ヤギの死は、そのものが言葉にできぬほどに悲しいものであったが、教師にとって、その後もこの「死」をどう受け止めていったらよいか迷い続けることとなった。あまりに短すぎる子ヤギとの時間では、その「死」を実感することも難しいと思われたのだ。かといって、命をすり替えるように、新しい命を迎えるわけにもいかない。教師が「死」に向き合わせることは、子どもたちを「死」に縛ることになり得るのではないかと、教師自身が子ヤギの「死」にとらわれていることを悟られぬように過ごしてきたつもりだった。

しかし、そのような教師の計らいは、教師自身も気が付かないうちに子どもに伝わってしま

っていることを目の当たりにすることになる。以下は、その時の教師の在り様について綴った T 児の日記である。

わたしは、コロが死んでしまって、いつもこう考えていました。「コロに会えたらいいのに」と思っていました。それはさみしいからです。コロが死んでしまってから、A 先生がこわくなった気がします。先生も、命をまもりたいのだと思いました。でも、わたしは、そんなにこわくはありません。コロが死んだのはかなしいけれど、コロからプレゼントをもらったからです。それは、考えることです。命を大切にすること、(新たに迎えた子ヤギの) ロコを大切にすることです。

教師は、この T 児の日記を読み、驚きを隠せなかった。「コロが死んでしまって」から、自身が「こわくなった」ととらえられているという事実。そして、そのことが、教師が理不尽に機嫌を悪くしているということだけでなく、「先生も、命を守りたいのだ」ととらえているということ。一度ヤギを失い、もう二度と失うことがないようにと、子どもたちとヤギとのかかわりを、それまで以上に慎重に見ていたつもりだった自分の姿を、T 児は「見ていた」のである。それは、「気がする」といった僅かな異変なのかもしれない。しかし、教師にとって、少なからず自戒してきたことなのだった。「命を失わぬよう」という気負いは、自ずと子どもたちへの、「そうすることは、命の危険につながるかもしれないぞ」と転ばぬ先の杖となり、自身の表情や言葉、態度に滲んでしまうのだろう。子どもの綴ったものから、そのような自分を振り返ると同時に、その子の日常の中に居る「教師」を感じさせられるのだ。また、自身のそのような在り様によって、子どもがそう書かざるを得ないような状況に陥ってはいないかと、その子の真意を考えずにはいられなかった。「T 児は、なぜそう書いたのだろうか」と、ヤギの死を介して、教師はさらに子どもの姿を感じようとしていった。

教師が、目の前の子どもの真意を感じようとする。その子を分かりたいと願うこと。それは、そう願えば願うほどに、そのことの果てしなさ、難しさと直面する日々とも言える。目の前にいる子どもたちの前には、そこに少なからず影響を与えてしまう自分がいるのだ。言葉なくとも子どもたちに「感じさせてしまう」もの、そして、目の前の子どもの姿を「そのようにとらえてしまう」もの。だからこそ、教師自身が自分の在り様にもう一度目を向けずして、子どもの姿だけを理解することなどできないのではないだろうか。子ども観や教材観、さらには生き立ちまでも影響しているのではないかと思われるその教師の在り様。それを教師自身の〈からだ〉と考えた。「子どもと共に在る授業」を願う教師の〈からだ〉とは、どのようなものであるのか、本校での教育実践での事例をもとに、さらに考えていきたい。

3. 「子どもと共に在る授業」の可能性と教師の〈からだ〉

「子どもと共に」と言ったとき、わたしたちは子どもとどのような関係にあるのだろうか。以下の子どもと教師の姿から考えたい。

3.1 教師が子どもをとらえ直すとき

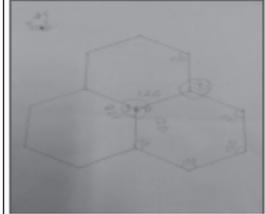
K教諭（平成27年度に赴任）は、担任して半年ほど経ったところで、C児を「面白そうなものにはすぐに飛びつくが、なかなか追究が深まらない」ととらえていたという。実際、様々な学習場面で、C児は追究意欲が続かないことによって授業に気持ちが向かないことすらあったのだ。そこで、授業の構想を練る際も、「C児が興味を持つような材」を最優先に考えていた。以下の事例はそのようにとらえていたC児の算数での姿である。

「正六角形を敷き詰めたとき、なぜ隙間ができないのか」を考える場面で、N児が正六角形の1つの角が120度であることや、3つの角が集まると360度になることを語った。C児は、3枚の正六角形の図【写真①】を手にし、角を手がかりに調べていった。

正六角形の1つの角の大きさを120度と求め、次に3つの角が集まる場所を360度と求めると、しばらく学習カードを眺めていた。その後、Y児のもとへ行き、Y児が正六角形の1つ1つの角の大きさを求めているのを見て【写真②】、「分かった」とつぶやいた。自分の席に戻ると正六角形の辺を赤く塗りはじめた。そして、Y児が求めているのと同じように正六角形の1つ1つの角をすべて求めていった。

ここで、偶然にも左下に位置する六角形の外角【図④のA】に分度器を当て、「60度」と書き込んだ。これまでにない場所に分度器を当てたC児の様子に驚いた教師は、思わずその直線の外側にできる180度【写真③】を指さし、「ここは？」と問いかけていた。当然「180度でしょ」と返ってくると思っていた教師だが、C児は新たな直線を引き、ここに対頂角を見つけ出した【図④のB】。ただ、直線が六角形の辺の延長からは多少ずれていたため、分度器を当てても「85度だ」と対頂角とは異なる大きさが出てきた。C児が測ろうとした角が(A)の対頂角となるよう、教師と一緒に定規を当て、六角形の辺の延長線を引き(B)も60度となると、C児の表情はペアッと明るくなり、残った角の大きさを120度と求めた。交差する2直線の対頂角が、「120が3つだから…」と筆算を始めたC児は、「360度だ」とうれしそうに語った。

その後、周囲で友が教室中の360度を探す活動を始めても、C児は黙々と学習カードの中に補助線を引き、そこに表われる角を調べ続けていった。定規で直線を引くことと、そこにできた角に分度器を当てることを続けたC児だが、5箇所ほど角を調べると、その後は定規で補助線を引いただけで、120度と60度と書き込むようになっていった。C児の学習カードはみるみるうちにボールペンで真っ



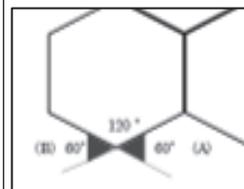
【写真①】



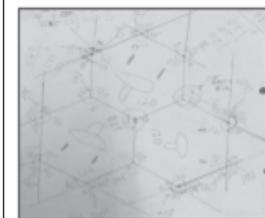
【写真②】



【写真③】



【図④】



【写真⑤】

赤になるほどの補助線と「360度」の数字で溢れていった【写真⑤】。時間いっぱい360度を発見し続けたC児は、時折、教師を呼び、自分の手の平に交差する2直線をかき【写真⑥】、「こことここで360度になる」とつぶやいた。そして、学習カードをY児の方へ向け、「360度がいっぱいだ」と語った。

〈4年 算数 「折り紙づくりから見出す 立体と平面の性質」〉



【写真⑥】

これまで、教師がポリドロン（東京書籍の立体図形作成用教材）を用意すれば、まだクラスの仲間が座っている時から飛び出してきて、真っ先に自分の分を持って行き、すぐに活動を始めていたC児。担任であるK教諭にとって、一時間の追究の中で、いかにC児が夢中になれるものに出合わせられるのかと悩んでいた日々もあった。そのC児が、一人で図に補助線と、角の大きさをかき続けた。周りでは脚立を持ってきて天井にある電灯に分度器を当てるなどの活動をしているにも関わらずだ。K教諭は、予想もできなかったC児の姿に驚き、そこに何があのかを知りたくなったという。

一見、正六角形が3つかかれた図。実際、K教諭はこの図に、「正六角形の頂点が集まった所の角の大きさが360度であることを確認できればいい」としか考えていなかった。しかし、六角形のすべての角を調べるY児の姿を見たC児は、自分でも分度器を当てて角の大きさを調べたくなったのだろう。何箇所にも分度器を当てていったC児は、偶然にも一つの外角が60度であることに出会ったのだ。C児が外角に目を向けていることに気づいた教師は、自身が発見したかのように興奮していた。そして、思わずその反対側にできる角を指さし、「ここは？」と語りかけていた。C児の学習カードの中で、教師とC児が一緒に見つめた角。慎重に定規を当てて、補助線を引くことによってC児の学習カードはみるみるうちに360度の角で溢れていった。また、「作られる角の大きさが常に60度と120度であること」はC児にとって大発見だったのだろう。補助線を引くことによる新たな角の出現、常に同じ角の大きさになるというきまりの発見。このような発見をC児が一時間の中でしたことが、K教諭にとって驚きだった。教師自身、正六角形が3つかかれた図にそこまでの面白みを持っていなかったからである。最後に一息ついてからK教諭のもとへ完成した図を持ってきたC児の顔は、これまで見たことがないほど輝いているように見えた。K教諭もC児が一時間追究した姿を感じ、思わず、「うおー」と興奮の声を上げながらC児の肩を抱え、共に真っ赤になった図を眺めていた。

これまでK教諭は、「C児は、具体物を操作するように、自ら動いて調べることに面白みを感じるだろう」と思い込んできた。しかし、C児と一緒に、360度を発見していった教師には、C児が安易に「面白そうなもの」に飛びついているとは思えなくなっていた。教師自身がそこまでの「面白み」を感じていなかった学習カードは、C児が夢中になって書き込まずにはいられない「面白いもの」になっていったのである。まるでC児にK教諭が「面白いもの」を教えてもらったかのような場面だった。

教師は対象（子どもたちが夢中になっている世界）を共に味わうことで、その子どもの新た

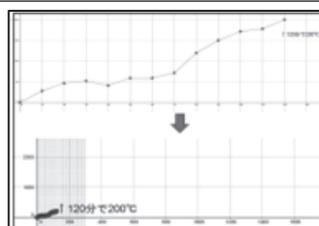
な一面を感じていくのではないだろうか。そして、ここでその子を「この子は、こういう子だろう」といつの間にか自身の中で決めてしまっている子どもの「とらえ」を感じるのだ。思わず興奮の声を上げた K 教諭は、C 児のこのような姿に出会えた喜びと同時に、「C 児はそういう子である」と決めつけていた自分自身の（からだ）を、「それでいいのか」と問われているかのようにであったという。

3.2 教師が子どもと「問い」を共にするとき

先にも教師と子どもが「教える者」、「教わる者」という関係性であるところに、子どもの「内からの育ち」は生まれないのではないかと述べた。ここでは、附属小学校の土で焼き物を完成させたいと願った S 教諭（平成 26 年度本校に赴任）と子どもたちの事例を見ていきたい。

「本当だ、何か直線に見える」S 児は目を輝かせた。

S 児は、それまで粘土窯の焼成温度上昇の目安となるグラフを、できるだけ現実の温度上昇と同じになるようにと、それまでの測定結果をもとに「グニャグニャ」したものにとらえてきた。しかし、「0℃から 120 分で 200℃のところをすっごく小さくすれば直線になるんじゃない？」という H 児の声をきっかけに、教師が電子黒板でグラフの横軸を短くすると、ここに S 児が言う「直線」が表われたのだ【写真⑦】。



【写真⑦】

教師は、子どもたちと共に何としても「附属小の土で作った焼きもの」を完成させたかった。6年生の秋、土作りから始まり、「お世話になった家族に、役に立つ物を贈りたい」、「自分たちで作った土で焼き上げたい」と願い、活動に熱中していく子どもたちと一緒に過ごす時間はたまらなく心地よかったのだ。「何としても」という教師の願いは、焼きものの専門家との出会いを生み、そこで焼成温度の目安となるグラフを教えていただいたのだ。5時間で 700℃。ずっと引かれた一本の線は、まさに比例のグラフそのものだった。



【写真⑧】

ただ現実として粘土窯の温度が時間と比例して上昇していくことなどあり得なかった。ここには、注がれる油の量や、空気の量、季節によって変動する外気温などあまりに複雑な要素がからんでいたのだ。自身が考える目安として、S 児は当初、5時間で 700℃の直線をひき、そこに 10 分ごと点を打っていた。【写真⑧】。現実にはあり得ない関係を直線でとらえた S 児の姿を教師は、「大雑把なところがある S 児らしい考え方」というように受け取っていた。しかし、S 児のその考えは、M 児の「グラフが直線になるのは現実的ではない」という考えによって、「グニャグニャ」した折れ線グラフが妥当だと変わっていった。その S 児がグラフを縮小した際に表われる線を再度「直線」と語ったのだ。最初にとらえた「直線」ではなく、現実として「グニャグニャしている折れ線グラフ」が「直線のグラフ」ととらえ直されたことに、教師は驚いた。直線のグラフを作成した後「すべて（今まで何回もやって

の素焼きのグラフを重ねて、重なった点を打っていけば、目安のグラフになると思う。でも、それはできないから直線なのかな」とS児は学習カードに綴ったのだった。

〈6年・算数「ともなって変わる時間と温度の関係から探る 直線のグラフ」〉

「何としても焼き上げたい」と願ったのは子どもたちだけでなく、教師も同じだった。だからこそ、専門家に教わった直線のグラフを、子どもたちとどう考えたらいいのか迷った。現実にはあり得ない、焼成温度と時間の比例関係。粘土窯の開閉や油量調節によって微妙に温度は変化するのだ。現実的には折れ線のグラフで表されるであろう焼成温度と時間の関係を「専門家が教えてくれたから」と、無理矢理直線のグラフにすることはできなかったのだ。教師は、当初直線で表そうとしたS児が、M児の考えに触れ、折れ線グラフが妥当だとしていったことに共感していたのだ。しかし、「何としても」という願いのもと、失敗しないように子どもたちと焼成温度の目安となるグラフを考えていくうちに、「直線のグラフ」が単なる直線ではなく、そこに微妙な温度調節を試みる子どもたちとの焼きものづくりが重なっていったのだろう。グラフの性質から、時間軸を縮小すれば、点と点の間が詰まることによって確かに直線に近いグラフとなる。「直線と見なす」考え方に至ったのではないだろうか。同じ時間、同じ温度上昇の様子であっても、そこにかかる子どもたちの思い、教師の思いがぎゅっとなつまっているのだ。S児の内側で、1本の直線のグラフのとらえ方が更新されていることを感じた教師は、同時に自分自身の内側でも専門家が記した直線の意味をとらえ直していることを感じていた。今ここにS児をはじめとする学級の子どもたちと教師にとっての焼きものの焼成温度の目安が生まれたのだった。

現実にはあり得ない焼成温度と時間の比例関係のグラフを「本当に直線で表していいのか」という「問い」をもつ子どもと教師だったからこそ、専門家が直線で表していることの背景まで思い巡らし、自分たちにとっての「焼き方」を見出そうとすることができたのではないだろうか。大切にしたいのは、「こうすればいい」という「答え」ではなく、教師も一人の探求者として、子どもと「問い」を共にすることなのだ。そして、そのような時、「子どもと共に在る授業」は体現されていくのではないだろうか。

4. 教師の〈からだ〉が育まれる時

では、どのようにして子どもと共に在ろうとする教師の〈からだ〉は育まれていくのだろうか。以下の事例から考えたい。

4.1 立ち止まる教師の姿と省察の深まり

本校に赴任して3ヶ月。I教諭（平成27年度赴任）は日々悩んできたという。子どもたちが夢中になっていく授業を願い、自身にできる教材の準備や授業の構想を万全にしたつもりでも、「本当にこれでいいのだろうか」と子どもの学ぶ姿に悩むという。一体I教諭の中で何が起きていたのだろうか。以下の授業場面のI教諭の振り返りから考えてみたい。

「私は「 $72 \div 3$ 」をどう解いていったらいいのか考えることで2桁 \div 1桁の割り算の仕組みを理解させようと考えていた。しかし冒頭5分で、「24だ」と子どもたちから式の答えが出されてしまった。45分の授業が5分で終わってしまった現実には、「どうして24になるのか」を追究する授業に切り替え、執拗に、「どうして24になるの?」、「どうやって24を出すの?」と問い続けた。「だって、 24×3 は72になるから」、「24が3つあれば72になるから」と子どもたちは私の質問に答えてはあったが、私は自身が求めている答えが出るまで何度も何度も聞き返したのだ。

私が求めていた答えとは、「72の70をまず3で割って20、余った10と2を足して12、それを3で割って4、20と4で『24』」というもの。それは次時に予定していた「割り算の筆算」の学習にもつながるのだ。次の授業につなげるためにも、なんとしてもこの考え方を子どもたちから出させたかった。

この状況で、R児が「先生、もういいよ。先生は全部知ってるんでしょ。先生の考えで俺たちにやらせようとしているんでしょ」と語った。私は頭が真っ白になった。何とか苦笑いをしてその場をやり過ごしたが、その後どう授業が終わったのか覚えていない。）

この日の夜、ひどく落ち込んだI教諭はO教諭のもとに相談に行った。このときのことをI教諭はさらに以下のように綴っている。

〈O先生の部屋を訪ね、「どんなことで悩んでいるの?」と聞かれたとき、正直言葉に詰まった。どこから話し始めればよいものか。わたしは悩んでいるのか、何で苦しんでいるのか、考えた末に出た言葉は、「全部です」だった。その後、授業が成立しないこと、子どもがこちらの思いどおりにならないこと、そして、今日の5時間目の算数で発せられたR児の「先生全部知ってるんでしょ」。そして、この教師人生13年間で何だったのか問い直していると話しているあたりで、涙が流れてきた。今まで自分が歩んできた道、教師として輝かしいと思っていた道、社会的に高い評価を得て自信に満ち溢れていた道。そんな道がすべてなかったことだったんじゃないか、意味のないものだったんじゃないかと思い始めた途端、涙があふれてきた。自分は今まで何をしてきたのだろうかと。

(I教諭 6月1日の振り返りより)

I教諭の話聞きながら、O教諭はその言葉を放てるR児のすごさを思うと同時に、R児の言葉をしっかりと受け止めようとするI教諭の姿に惹かれていたという。そして、I教諭と共に、明日の授業を構想しながら見えてきたのが、「本当にどの子どもたちも『24』を求めることができたのだろうか」ということだった。周りの子が「24だ」と言っているのに、自分も「24」と分かったつもりになっていることはないだろうかということ。授業中は頭が真っ白になってとらえることができなかったというI教諭の脳裏に、その時の子どもたちの様子が浮かんできたのだった。

翌朝、I教諭は前時「困っていたかもしれない」と感じた子どもたち数人に「どんな思いでいたのか」と聞くことから始めていった。算数の授業の始まりでは、その子らの思いをもとに、

「Yくんや、Mさんは、『本当はどうして24になるのかな?』って思っていたんだって。Yくんが納得できるような説明ってできそうかな?」と全体に投げかけた。すると、R児をはじめ、何人もの子どもが「俺、わかんねえ」と語り始めていったのだ。その子どもたちに呼応するように、「説明したい」と黒板の前で語っていく子どもたち。「Yくん、ここまでどう?」、「Mさん、ここは?」と、説明する子どもたちの視線の先は、教師ではなく、友へと向いていた。徐々に広がっていく、「ああ、そういうことか」という納得の声。I教諭は、「次時につなげるため」と、子どもに言わせようとしていた前時とはまったく違う雰囲気の中に立っていた。子どもが分からないものを、「分からない」と語り、その仲間のために、語ろうとしていく。「授業は子どもたちのためにあるものだ」とI教諭は感じたという。

「子ども主体」とか、「子どもたちが自ら学ぶ」など、授業の主役が子どもであることを表す言葉は少なくない。しかし、I教諭はその一方で、教科書の学習内容を位置づけるために、あるいは次時への見通しのために、あたかも子どもが主体的に学んでいるかのように装っていたようにも思えてならないと言う。そのような中で出会った今年度の子どもたちとの授業では、それまでの授業スタイルが通用しなかったのだ。「授業が成立しない」と振り返るI教諭の迷いは、R児の「先生全部知ってるんでしょ」という一言で暴かれていく。「授業とは?」、「子どもたちのためとは?」、「教師の役割とは?」といくつもの問いが生じた。O教諭のもとで、「全部」としか言えないI教諭の立ち止まりは、そのような問いの中で生まれたのだ。

O教諭と共に考えた「明日の授業」。教師が子どもに何かを問うのではなく、子どもの迷いや子どもの思いを学級へと広げていく授業場面。ここで目の当たりにした、分からないものを「分からない」と語り、分かろうとする友のために自分の思いを語っていく子どもたちの姿。確かに教師は「わり算の筆算の方法」は知っているのかもしれない。しかし、目の前の子どもが「分からない」と語るその「分からなさ」までは分からないのだ。たった一人の子どもの「分からない」について思いを巡らせていくことで、分かったつもりになっていた教師と、子どもたちが一緒になって考えていく場が生まれていった。友に心に向けて語る子どもたちの姿に、「次時への見通し」しか見ていなかった教師を感じたという。

I教諭の立ち止まりからは、それまで「教師が設定した達成目標に子どもを到達させるために、教師がとった方法は有効であったか」というような技術的省察をすることで授業改善をしようと考えてきた教師が、子どもの言葉によって、「自分は何のためにその方法をとったのか」、「授業は誰のために行なうのか」といった批判的省察(吉永 2017)を促された事例ととらえることができる。このような省察の深まりは、I教諭自身の授業観の更新を意味していると言える。

5. おわりに

「子どもと共に在る授業」を追い求めながら、それまでの子ども観や授業観などにとらわれ、わたしたちは、そのことの難しさ、果てしなさを痛感してきた。おそらくそれはこれから先も変わらないのかもしれない。しかし、本研究を通して、第一に目の前の子どもの事実を受け止

めようとする柔らかな〈からだ〉をもつということ、第二に子どもと共に真実を解き明かしていこうと「問い」を共にする〈からだ〉を問い続けることによって、気が付けば「共に在った」という授業が創造されていることが見えてきた。また、そのような教師の〈からだ〉の形成は、「省察を深めること」による教師の自己更新の営みそのものとも言える。

学習指導要領や時間的な枠組みなど、「やるべき」、「教えるべき」とされるものがあるのも事実であるが、今一度、学びの主体が子どもであることを考えておきたい。今から 100 年以上前に、国家政策としての教育の行き詰まりを指摘した淀川茂重をはじめ、附属長野小学校の実践者たちの足跡をたどりながら、これからも「内から育つ」とはどのようなことなのかと、問い続けていきたいと思う。

文献

畔上一康, 2015, 「教師の体」を育てる-to have から to be へ-, 教育実践学研究, 第 17 号 2 巻, pp.3-4

信濃教育会出版部, 1989, 信州総合学習の源流 - 淀川茂重『途上』から生活科・総合的な学習へ - 信教印刷株式会社, pp.12-13

信州大学教育学部附属長野小学校百年史編集委員会, 1986, 信州大学教育学部附属長野小学校百年史, pp.420-476

信州大学教育学部附属長野小学校初等教育研究会, 2016, 研究紀要第 59 集「子どもと共に在る授業」

信州大学教育学部附属長野小学校, 2016, 平成 28 年度学校要覧

吉永紀子, 2017, 「授業研究と教師としての発達」-田中耕治編著「戦後日本教育方法論史(上)」ミネルヴァ書房-, pp.247-266

(2017 年 8 月 21 日 受付)