

教師にとっての学びを再考する

—「子どもと共に在る授業」を手がかりに—

宮島 新 高度教職実践コース

キーワード: 省察的实践 子ども観・授業観の更新 教師の在り様 同僚性

1. はじめに

教師にとっての「学び」とは如何なるものなのか。教師はそれぞれにもつ教育理念や理想を、どのようにして実現していくのか。教師の研修として、教育情勢を知ったり、教育技術を獲得したりすることが位置付いており、そのような研修を受けることを「学び」としているのが一般的ともいえる。しかし、それが具体的な実践に反映されなければ、教師の学びとなり得ていないとも言える。

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」の創設以来、1世紀に渡ってジョン・デューイの教育観（Learning by doing）を礎に実践研究がすすめられてきた。そして、現在、研究テーマ「子どもと共に在る授業」のもと、子どもと教師が共に学び合う授業の実現を願い日々の実践を積み重ねている。この中で、教師たちが具体的な授業を通して、教育技術に限らず、子ども観や授業観を大きく変容させている姿がある。本研究では、テーマ「子どもと共に在る授業」の実現を手がかりに、教師の子ども観、授業観の更新に着目して、教師にとっての「学び」について、実践事例をもとに再考する。

2. 実践事例より

2.1 子どもの内面を思い巡らすようになっていったS教諭

1年生の担任になったS教諭は、授業時間を超えても泥遊びに夢中になり、教室に戻ってこない子どもの姿を前に立ちすくんでしまった。それまで「いかに子どもをコントロールするか」という技術を身に付けてきたつもりだったが、それがまったく通用しない。そのようなとき、同僚に「S先生は泥に入らないの？」と声をかけられたことに「ハッ」としたという。翌日、恐る恐る泥に足を踏み入れると、泥は温かく、なんとも言えぬ感触があり、「それは教室には戻って来ないよなあ」と、子どもの内面を思い巡らした。また、そこで出会った子どもの生き生きとした表情にも驚いたという。このS教諭の姿は、子どもと共に同じ体験を通して、子どもと出会い直した事例とみることができる。

2.2 子どもの「分からなさ」を手掛かりに授業観を更新していったI教諭

4年生の担任になったI教諭は、「割り算の筆算」を考える算数の授業場面で、R児の言い放った言葉に、呆然としたという。以下はそのやりとりの抜粋である。

教師：72÷3の答はいくつかな？ 子ども：24
 教師：どうして24なのかな？ 子ども：だって、 $24 \times 3 = 72$ だから。
 教師：どうしてそうやって考えたのかな？ 他に考え方はないのかな？
R児：先生、もういいよ。先生は全部知っているんでしょ。先生の考えでやらせようとして
いるんでしょ。

それまで、「いかに合理的に分かるように教えるか」ということを考えてきたI教諭であるが、R児の言葉はその立脚点を根本から問い直すものだった。その日「今まで自分は何をしてきたのか」、「そもそも授業は誰のためのものか」と振り返ったI教諭は、同僚にその思いを打ち明けた。そこで見出されたことは、「本当にどの子どもも『分かった』のだろうか」ということだった。翌日、「本当はよく分からなかった」と語ったY児の思いをもとに授業を進めていくと、子どもたちは「ここまではどう?」、「このやり方ならどう?」と、Y児に向けて語り始めた。前日とは全く違った温かな雰囲気が出来てきた。筆算の方法や、合理的な授業展開について教師には見通しがあった。しかし、I教諭はこの場面で、改めて子どもの「分からなさ」に注目して授業を再構成していった。この授業を通して、I教諭は、「教師が自身の都合で合理的に進める授業」から、「子どものための授業」へと、自身の授業観を更新していったとみることができる。

3. 事例から示唆されること

2つの事例では、共にそれまでの教師が持っていた授業観が更新されている。S教諭は、教師側にある枠組みから子どもを見ていたことを振り返り、これまでの自身の在り方を問い直していった。また、I教諭も、限られた授業時間の中で、「いかに合理的に授業を展開するか」という、教師側の都合で進めていたことについて、立ち止まっている。この2つの事例は、それまでの方法では通用しなくなる、または説明できない現実と直面することによって、教師は自身の在り方を自ずと問い直していった事例としてみることができる。また、このような問い直しの契機において、同僚との対話にも注目したい。S教諭に問いかけた同僚の言葉、またR児の言葉の意味I教諭と共に考えた同僚との対話、この働きによって、S教諭、I教諭らの振り返りは、新たに意味づけ直され、観の転回が促されたと捉えられることができる。このように、同僚との対話を通して、教師が自身の在り方を問い、新たな授業観や子ども観へと更新していくことは、技術的省察から実践的、または批判的省察へとその質を高める（V・マネン、省察モデル、1977）ことにつながると捉えることができる。この過程に、教師にとっての学びの可能性があるのでないかと考えた。

4. 同僚との対話が生まれる授業研究について

上記のような教師の「学び」はどのようにして生まれるのか。「自身の在り方への問い」と、「同僚との対話」を手掛かりに、Y教諭と筆者と共同で行なった次の事例から考えていきたい。

4.1 自身の在り方に問いを抱いていたY教諭との授業実践

Y教諭は、それまでの学級経営について、どの学校でも「似た雰囲気になる」と語っていた。その雰囲気とは、「特に問題行動が頻発することもなく、一見まとまっているように見える」というものである。この学級の様相について、「子どもが、教師の意図を読み取り、それに付き合っているのではないかと、Y教諭は自身の在り方に問いを抱いた。一方、筆者の学級は、Y教諭の学級と対照的な奔放さがあった。なぜそのような違いが生まれるのかということについて、溝上淳一の『シマヘビの苦しみ』を扱い、教師の応答に着目して、その傾向性を探ることを試みた。

4.2 Y教諭の授業における傾向性への気づき

Y教諭の学級では、『シマヘビの苦しみ』を子どもたちに読み聞かせた直後に、作品の主題ともいえる、「シマヘビの苦しみとはどういうことなのか」ということに迫る発言が出ている。また、学級で飼育している羊のことについて、子どもたちが自分自身に引き寄せながら、自分事として語る言葉も溢れている。しかし、Y教諭は、そのような場面で、「何をどう整理するか迷ってしまった」と言う。一方、筆者の学級での展開は、一見騒然とした場面も見受けられるが、子どもたちが、それぞれに感じた言葉が溢れ、それが、「シマヘビの苦しみとはどういうことなのか」という問いとして、浮き出てくるような形となった。Y教諭は、「この状況は、自分の『授業』では起きない」と語る。この点から示唆されることを次のようにまとめてみた。

4.3 事例から示唆されたこと

まず、Y教諭が「迷った」と語る理由を考えていくと、Y教諭が自身の思い描いた読みに向かうために、帰納的に子どもの語りを聞くことで、授業は整理された樹木型（※F・ガタリ1980）のような展開となり、段階的に整理できない予想外の子どもの語りは授業の中で位置付けにくくなる。一方、筆者の場合は、子ども語りを聞きながら、筆者が他の子どもの語りとつなげながら聞き、板書で図示していくような形で位置付けていく。結果的に、子どもの語りはすべて意味づけられ、根茎（リゾーム）型（※）に授業が展開していくこととなる。このように、この授業の比較検討は、Y教諭だけでなく、筆者にとっても自身が「どのように子どもの語りを聞いているのか」その傾向性について認識し直す機会となり、その聞き取り方が及ぼす授業の展開の様相との関連の中で、教師の在り方（授業観・指導観）について考察することができた。このことについて、Y教諭は次のように述べている。

これまでA教諭（筆者）だからと、とらえていた授業の雰囲気について、A教諭がリゾーム型的に子どもの語りを聞いているということだけでなく、その子どもの語りがどこに位置付くのかということについて、かなり丁寧に教材研究をしていることを感じた。徹底した教材研究や児童理解の裏付けがあること。自分の磨くべきものが見えた気がした。

これまで、教師の個性として結論づけていた授業の様相や、様相に起因する教師の子どもの受容と応答にかかわる傾向性について、Y教諭と筆者の間での対話を通して、具体的に言

語化することで、自身のよさや課題を明確化し、授業改善への手がかりを得ることができた。またこのことは、「子どもと共にある授業」の具現に向けた道筋は、一般化一様化されるものではなく、教師のアプローチの在り方もまた個別なものとして考える必要性を示唆している。

5.考察

以上の事例から、実践に還元される意味ある教師の学びの過程では、前提として、その教師が自身の在り方への問いをもつような現実との出会いがあると捉えた。本実践研究においては、授業での子どもの言葉や姿にその契機を見いだすことができた。また、教師が抱いた問いは、同僚との対話を通して意味づけ直され、教育技術の根底にある教師の観が耕され転回していくと捉えた。このことについては、コルトハーヘンが省察的実践者の在り方（コルトハーヘン，2010）について述べているように、省察的実践の一つの過程とみることができる。この過程において、省察的実践は技術的省察から実践的省察や批判的省察へと深化（Vマネン，1977/吉永，2017）し、授業の根本的な改善につながっていくと考える。また、エーリッヒ・フロムは、「to have（持つ）と to be（在る）」（フロム，1977）と、その様式の違いについて述べているが、事例で取り上げた教諭たちの学びは、技術の持ち方（to have）から在り方（to be）へと、指向する様式が変容した姿とみることができる。しかし、こうした教師の学びが授業改善に還元されるためには、転回した在り方が具体化されるその方法を見いだす視点が不可欠となってくる。そのために、本研究で試行したように、実際の授業に現われている教師の傾向性を探り、その自己理解に基づいて、その教師がとっている技術面への還元が求められているのではないかと考える。本研究を通して、何人もの教師の姿に触れ、筆者は、筆者自身の傾向性を知るに至った。「己を知る」ということ、それが筆者にとっての教師の「学び」ともいえる。そして、己を知った教師が、子どもの姿や同僚の言葉に、もう一度自身の在り方を問い続けていくということ。ここにその教師にとっての「学び」の新たな可能性を感じている。

文 献

- 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*. 長野：大日本法令印刷
- 信州大学教育学部附属長野小学校初等教育研究会（2015）. 研究紀要第 58 集
- 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
- コルトハーヘン（2010）. *教師教育学*. 東京：学文社
- 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）*. 東京：ミネルヴァ書房，247- 266.
- エーリッヒ・フロム（1977）. *生きるということ*. 紀伊國屋書店.
- G・ドゥルーズ/F・ガタリ（1980）. *千のプラトー*. 東京：河出書房新社