

**(3) 様々な〇〇観（授業観，子ども観，教科観，人間観等）を
磨き合い，新たな構築につなげる研修**
—12年間の歩みの振り返りにもとづく12年目研修受講者の立場からの一私案—

岐阜市立長良小学校 芳賀雅俊

I はじめに（12年目研修を受講した今）

本来なら客観的で、数値的な根拠があってこそ提言内容が成り立つのであるが、私は研修受講者の『実際』ということで、主観的で感覚的な提言になるのをあえてお許しいただきたい。（しかしながらむしろ教育の世界ではあながち感覚的、主観的なものの方が真実をついている場合があるとさえ思っている。）

今年度12年目研修を受講し、私は、大変実りがあったと感じている。それは様々な「〇〇観」を高められたことによる。「観」とは、授業観であり、子ども観であり、教科観であり、最終的には人間観であると思う。特に、「大学研修」では、授業分析を中心としたまさに授業観を磨き合うことができた。大学らしいゼミ形式で、互いの主張を出し合いながら、「この時の子どもの意識は」「この発言の裏側には」「この発問をすると子どもは」と意見をすりあわせていった。この論議の中には、確かに「子どもの姿」があり、「教師の指導の実際」があった。大学の先生も断定的な指導は一切されずに、教員の目指しているものを引き出そうとされていたようでした。同じ受講者の先生の見解も新鮮に感じ、私にはない目を持っておられ、授業観に深まりがもてたと実感することができました。

さて、私も含め、多くの教員は研修を必要と考え、むしろ意欲的な気持ちさえもっています。しかしながら実際には、「研修＝報告書（文書提案）」というイメージがつきまとい、さらにその文書は、いかにも無機質的で現実（子どもの実際）とかけ離れています。その文書の中に、生き生きとした「子どもの姿」や日々、子どものために思い悩み、立ち向かおうとするひたむきな「教師の指導の実際」の存在を感じないのです。それが阻害要因となって、前向きに研修に参加できないことも多くあります。

そこで、私は、「12年目研修では、授業を実践し、見合うこと」を提言します。12年の教職生活、人生経験を積まれた先生方は「授業」をどのように実践されるでしょうか、そして、どのような意見を持つのでしょうか。12年という実績を引っさげての研究会では、互いの「〇〇観」を滲ませながら、論議し合うことができ、深みのある会にできると思うのです。授業の実際を実践し、見合うのですから、実りも感じます。互いの刺激にもなります。さらに、初任者研修や6年目研修とタイアップして参観していただく……、このような研修を受けた後、私たち教師は「今すぐ授業をしてみたい。」「早く子どもたちに会いたい。」という思いになって帰って行くことができるのではないのでしょうか。

12年目研修を終えようとしている今、私は希望に満ちあふれた気持ちで上記のような思いを抱

いています。以下、このように思い至った経緯をたどってみたい。

Ⅱ 12年間の軌跡をたどって

①初任者時代（計画配置の四年間）

初任者として配置された小学校は、私が配置される2年前に小社研の県大会の会場校であったということもあり、社会科の研究に大変力を入れ、先生方も熱心だった。私自身の専門も社会科であったため、「好きなことをやれるのだから。」という思いで前向きに過ごすことができた。学校独自の社会科のプラン（カリキュラム）があり、「単元は自分で開発するもの」という雰囲気が当たり前だった。

初任者研修では、6月の配置校研修（授業研）を進んで引き受けてしまった私は、当時の主任の先生に手取り足取り教えていただいていた準備を始めた。5年生の6月下旬、一体どこの単元を組むのかカリキュラムの冊子をペラペラとめくりながら学年会をしていた折に、校長先生からさりげなくかけられた一言がきっかけだった。「教材開発こそうちの学校の味だよ。」と。この一言で自分で新しく教材を開発することに決まった。単元は、「伝統工業」である。私は市内の伝統工業で教材になりそうなものをやみくもになって探した。近郊で日本瓦の製造が盛んなことを知り、足繁く通って取材を続けた。瓦について必死になって書籍をあたったり、職人さんにたずねたりして勉強した。単元の指導の組み方は主任の先生に教わった。実際の授業はともかく、この授業研の取り組みを通して、私に『教材づくり』【教材観】をしていく構えが身についた。

また、四年間のうち全校研や学年部研はもちろんのこと、文部科学省指定の授業発表会も経験することができた。もちろん全て社会科の授業である。この社会科の指導案を考えることを通して、授業の展開の仕方、つまり、『問題解決型学習』という【授業観】が私の中に焼き付いた。「学習課題は子どもの発言から設定できるようにしよう。そのためには、導入でどんな資料がよいのか…」「調べる資料だけでなく検証する資料も必要だ。」などを意識していた。そして、この問題解決型学習のいわゆる『型』が全ての教科の展開の基本となり、どの教科においても問題解決型学習の展開に合わせられるようになった。またこの当時、私は、よく「どうやって教えればいいのですか。」と先輩の先生方に相談する度に、「教えるんじゃないの、考えさせるの。」と指摘されていた。当時の私は、いかに分かりやすく教えるかということがよい授業だったのだ。（このことで、現在教育実習生を指導させていただける立場にあって、切に思うことがある。教育実習生の先生方は、「どうやって教えればいいのですか。」という質問をよくされる。そして授業の実際でも、子どもたちが思考を始めようとしているそのとたんに、説明が始まる。いわゆる「しゃべりすぎ・教えすぎ授業」なのである。そして説明が終わると「分かった？」と念押しされ、子どもたちの元気な「はい。」という返事にころりと自己満足にいたってしまうことがよくあります。「教える授業から考えさせる授業へ」という【授業観】の転換を早いうちに会得しておく必要があると思っています。）

このようにして、初任者として配置された一校目では、【教材観】【授業観】を高めることができた。

②第二校目時代（研究領域の転換）

第二校目には、三年間勤めさせていただいた。社会科を中心に実践していた私にとって困った事態になった。二校目では、赴任したその年と次の年に、「道徳の時間」で研究発表会があったのだ。今まで社会科にまっしぐらだった私は、「社会科をしっかりとやれば道徳は必要ない。」とさえ思うようになっていたのだ。

赴任した一年目、とにかく学級経営で道徳の授業公開を乗り切った。授業の学習過程をある程度パターン化していた私は、そのパターンを子どもにも教え、子どもたちが自分で学習を進められるように指導していた。当時の私は、このことを「主体的に学ぶ子」としていた。そして、「聞く・話す」指導を徹底し、子どもたちに学習基盤を身につけさせた。「学習過程が分かっている子」「聞く・話すに身についている子」この二点を徹底することで、いわゆる「見栄えのよい授業」をつくっていた。

校内で道徳の授業研は何回も行われた。一年目は7回の道徳の授業を公開し、指導案を作成した。そして二年目には、「中部道徳大会」という大きな発表会があった。その二年目の時に私にとって二つの衝撃的な出来事があった。

まず一つめは、6年目研修のことである。校内では道徳の時間を研究していたものの、郡教研では、社会科に所属し、授業研で郡の先生方に公開した。「学習過程が分かっている子」「聞く・話すに身についている子」に「独自の教材」（この時の学習課題は、「なぜ信長は義昭からの副将軍や畿内一國という誘いを断って、堺という都市を手に入れることを願ったのだろうか」）の三点を示すことができた。やや得意げになっていた私に6年目研修で、「学習指導要領」の読み方の指導を受け、『教科の本質』【教科観】という視点がなかったことに気づいた。「この授業で子どもたちにどんな公民的資質が養われたというのか、どんな社会的な力が身についたのだろうか。」これらのことをきちんとふまえた授業を考えなければならない。このことで、逆に「道徳の時間の本質は社会と違う」と考えるようになり、道徳の授業の研究にも前向きに取り組めるようになった。この頃には既に、「私がやりたかった（人の生き方）ことは、実は社会科ではなくて道徳の授業でねらうことだったのでは。」と思い始めていた。

二つめの出来事は、校務分掌で児童会を任されていたときのことである。児童会では、朝のあいさつ運動をすることになり、私は執行部の子たちに「朝は何時にどこであいさつをするのか」を決めさせ、実際に並び方まで決めてリハーサルをした。その時である、同僚の先輩のK先生から、「何でそこにかたまってるんだ。自分であいさつが必要と思う場所に行って一人ひとりやるんじゃないのか。」と直接子どもに指導されてしまった。私にはこの指導が一体全体どういうものか皆目分からず、困ってしまった。「どういうことだ？あいさつ運動だからみんなやるんじゃないのか。バラバラにやっていたら、運動しているかどうか分からないし、さぼる子も出てくるんじゃないか。」と半ば憤りさえ感じていた。困った私は、同じ学年の副主任の先生に相談した。その先生からいたってシンプルにさらりと言われたのは、K先生は個を育てようとしてるんだよ。」だった。「個」という響きが私の頭の中をぐるぐるとかけ回った。今までの私は「集団」指導だった。授業もシステムづくりに力を入れ、そこに子どもたちを当てはめていた。それにしても「個を大事にする」「個性化教育」なんて聞かない日はないぐらいよく耳にしていたはずだ。「自分は何をやっていたんだ。」と自問自答せざるを得なかった。

いずれにしてもこのことで【子ども観】が変わった。【子ども観】の転換は当然【授業観】の

深まりにもつながった。

このように、二校目では、【教科観】【子ども観】を高めることができた。

※教職七年目、私は一つの決断をした。自分の教職としての研究領域を「社会科から道徳」に転換したことだ。先述のK先生は道徳の実践者であり、この方からの影響が大きかった。またK先生を通じて、他の道徳の実践者から（指導的な立場におられた方が多かったが）指導をいただける機会に恵まれ、そのたびに「〇〇観」が深められた。「このような方々の指導を受けられるならば。」という思いで決断に踏み切った。

③第三校目時代～現在（研修校に赴任して）

研究に思う存分打ち込める環境に恵まれた。個人研究スタイルで全校研究を進める研修校に赴任することができたのだ。道徳の授業について本格的に研究が始まった。正確には、道徳の授業を通してといった方が的確かもしれない。なせならば、現在の私は、全ての教育活動を道徳的な視点から見られるようになったからである。

さて研究が本格的に始まったと言っても、成果は遅々として上がらなかった（未だに上がっていない）。しかしながら、授業研を通して、学ぶことは果てしなくある。道徳の授業は「話し合い」を活動の主体とするため、発言分析が欠かせない。この発言の分析において、最初に指導されたのは、「子どもを丸ごと捉える」ということと「子どもを信じる」【子ども観】ということだった。

発言記録をテープから起こし文字化したものを先輩の先生に見ていただいた。まず言われたことが、「子どもの発言を一音もらさず、全て記録されていい。ところでここにつまんで言えなくなっているようなところがあるけど、この子は何秒黙っていたの？」「この時の子どもはどんな目をしていて？どんな話しぶりだった？」というものだった。今までにない子どもへの見方であった。「子どもを丸ごと捉える。」というのは未だに捉え切れていないが、どういうことが大切なのかということがわかってきた。

次に言われたことは、「この時の子どもの発言の背景は？」「なぜこんな発言をこの子はしてきたの？」である。子どもを信じる目がないとこの分析はできない。私は子どもを信じているかどうかと問われれば、「はい」と言い切れるだろうか？

そして、授業の度に力の無さを悔やむのは、資料分析（解釈）である。どうにも読み取れない。次の先輩の先生の一言がこの原因を的確に指摘している。

「資料解釈は人間解釈である。」【人間観】

12年間の歩みを「〇〇観」という視点に基づいてたどってみました。自分の歩みに紙面を多く割きましたが、私は、このような歩み方がよいとか、多くの教員が同じように歩んでいるとは当然思っていません。私が言いたいのは、その人なりに12年間で様々な「〇〇観」が築き上げられているということです。このことに間違いはないでしょう。そして、この「〇〇観」には正答もない（深淺はあるかも知れない。当然12年目の私たちは、12年前の私たちより自己内では深まっています。）でしょう。

今、私はそのような互いの『〇〇観』を聞く（聞き取る・見抜く）ことが楽しくてたまりません。

それは「学べる」という実感があるからでしょう。そのことに基づいてある一つの提言をⅢにおいて述べてみたい。

Ⅲ ある一つの提言（【教育観】を磨き合い、構築できるような12年目研修を）

現在、校内で様々な授業研や会議などで先生方と話し合いをしています。その時に互いの「〇〇観」の違いから、「通じないな。」「どうして分かってもらえないのかしら。」と思うことがよくありました。例えばこんなことがありました。本校のある算数の授業で、先生の説明したことに子どもたちがムキになって、『先生の言ってることは違ってるよ。だってほらここ見てよ。』と真っ赤な顔をして教科書を突き出して迫っていました。私には、この時の子どもの姿がほほえましく観えました。授業者の先生も私と同じように受け止めていたように思えました。しかし、この後の研究会で、授業を参観された他校の先生が、「あの時もっとこうすれば子どもたちは迷わずにすんだ。おかげで練習問題をやる時間がなくなってしまったではないか。」と指摘されました。授業者の主張とこの指摘された先生との主張は終始噛み合いませんでした。「なるほど、迷うことをマイナスと捉えるのか……。」私なら迷うことはプラスであると捉える。そういう【授業観】や【子ども観】なのである。しかし、指摘された先生は「学んだことを練習問題において身につけさせなければならない。」という【授業観（算数観）】なのだと推察できます。どちらが正しいというものではありませんし、敢えて言うならどちらも正しいでしょう。とにかくこのような互いの【〇〇観】まで迫るような話し合いができることが大切だと考えるのです。まして12年を経験した教職員なら様々な【〇〇観】が滲み出て、互いに学び合えることが多くあると思うのです。

今年度12年目研をやってきました、大変実りがあったということは最初に述べましたが、それを前提で一つの提言をしたいと思います。

例えば次のようなことはできないでしょうか。

20人程度で一つのチームをつくります。（できれば、同じ学年や同じ教科など、共通した立場があることが望ましい。）さらにそのチームを二つにわけ、仮にAグループ、Bグループとします。そして、グループから一人の授業者を出します。授業はできうるならば、同じ教科や同じ単元や同じ学年などとした方がよいでしょう。それを一日に午前午後と分けてA・B両グループの提案授業として見合うのです。もちろんそのために、二ヶ月前程度にまずチームで集まって、「何の授業を提案するか」という話し合いの時間が必要となってくるでしょう。仮にもし私がそこにいれば、道徳で同じ資料文を使うことを提案します。同じ資料を使った授業でA・Bグループでどんな違いが出てくるのでしょうか、全く楽しみです。しかし、授業者だけの提案になってはいけませんので、授業までにグループごとで検討し合う時間を設定する必要があるでしょう。（短期間で二度も三度も集まることは学校運営に支障を来しかねないので、授業を10月頃に実践することにし、夏期休業の研修でグループごとの検討会が行えればよいかも知れません）その検討会では、互いの12年間の【〇〇観】が出されることでしょう。

「導入はこの資料では子どもたちは食いついてこないよ、こうしなくちゃ。」

「この文は〇段落と関連しているんじゃないだろうか。」

「最後のまとめで教師はここまで語らなくちゃ。」

「以前、この単元やったとき、子どもがこんな反応してたよ。」

このようなやりとりがきつと出てくると思いますし、このようなやりとりの中で教師としての

力もグッとつくと思います。

そして授業後に、A・B両グループの研究会をします。この時は、互いに比べてどちらがよかったというような話し合いの方向はあってはならないでしょう。互いに「何を指そうとしたのか。」を研究会の主たる話題とする必要があるでしょう。教師一人ひとりの【〇〇観】を高め合うことが目的なのですから。この研究会でのお一人おひとりの意見の背景にある【〇〇観】も聞き取る構えも必要でしょう。蛇足ですが、この授業を例えば初任者研や3年目研修とタイアップし、参観していただくのもよいと思います。そして、その授業の解説を授業者以外のグループの方々にやっていただけたらいかがでしょうか。指導するというまでもいかないまでも、「説明する」という立場を与えられることでまた力がつくのではないのでしょうか。

12年目研で一緒にさせていただいた多くの先生方が、「いろんな先生方と話をすることが一番よかったことです。」と言われていました。互いに話をすることで、互いの【〇〇観】に刺激され触発されたのだと思います。だとしたらそのような機会を設定することこそ……。

社会の風潮の中で「学校同士もっと競い合うことも必要だ。民間の厳しさを取り入れるべきだ。」という考えがあるようですが、こうすることで、教師は互いに切磋琢磨し、刺激し合えると思います。

少なくとも私の周りには（出会ってきた方々にも）、いわゆる「やる気のない教師」などは一人もいません。みなさん「学びたい」「授業がうまくなりたい」「いい学級をつくりたい」という向上心に燃えている方ばかりです。このような向上心に燃えた教師たち（私たち）の願いに応え、さらにこのような教師たち（私たち）が確固とした【教育観】を構築できる研修ができたらと思います。