

# 学びのたより

東海国語教育を学ぶ会  
2021年12月26日  
文責：JUN

## 教育の質を決めるのは、教師の“まなざし”

### 1 子どもへの“まなざし”

教師にとってもっとも大切な“まなざし”は、子ども一人ひとりに対するものでなければなりません。子どもの育ちと学びの深まりを目指して行うのが教育という仕事なので、その対象である「子ども」に向ける“まなざし”がまず大切にされなければならないのは当然のことです。

A先生が、Bさんのことが気になり始めたのは2時間目の途中でした。表情がいつもとどこか違う、そう気づいたのです。2時間目が終わった休憩時間、A先生はいつものように職員室に戻ることをせず、教室に居てそっとBさんの様子を観察しました。そのうえで、そっと彼女を教室外に誘い、「何かあったの？」と尋ねたのでした。

C先生の学級には、男の子同士でよくケンカになるDくんという子どもがいました。C先生は、すぐ手を出してしまうDくん、そうしてしまう何かがあるのではと思い、彼のこれまでのことを調べるとともに積極的に話しかけるようにしました。休み時間には彼の遊びに加わったりもしました。

E先生は、算数の時間になるといつもすぐには書き出せず、鉛筆をくるくる回しているFくんのことが気になっていました。そして、「あの子が『わからへん。ねえ、どうやってしたらええ？』と友だちに尋ねられるようにせんとあかんあ。それにはどうしたらええんやろ」、そう思ってベテランのG先生に相談することにしたのでした。

H先生が新しく担任になった学級は、一部の男子が声高に思ったことをしゃべっているのに対して、何人もの子どもが何も言えずにいる雰囲気がありました。特に女子の何人かが絶えず下向き加減で暗い感じがするのを見て、子どもたちの人間関係に何かがあると思いました。何かあるのか知りたい、それには自分が子ども一人ひとりとつながらなくては、そう思ったH先生は、翌日、全員にノートを配って、子ども一人ひとりとの「交換日記」を始めたのでした。

社会の時間でした。一応の教材研究はしてありました。だから、授業が始まるとすぐ課題を子どもに提示し、どういう考えを出してくるかじっと子どもの様子を見つめていたのでした。しばらくしてI先生は気づきました、どうも子どもが苦しそうだ。そして、これは課題がよくなかったのだと直感しました。以前、グループの様子がざわざわした感じになったことがあり、そのときは課題が易しすぎたのでした。今回はその逆でわからなくて戸惑っている、状態は違うけれど、これは課題の問題だ、I先生はそう思ったのでした。

物語を読む授業のときでした。授業が半ばを過ぎたころ、日頃からあまり発言しない一人の子

どもがじっと自分の方を見ているのにJ先生は気づきました。J先生ははっとしました。Kさんが何か言いたがっている、今だ、今、あの子の思っていることを引きださなければ、このチャンス逃してなるものか、そう思ったJ先生は、すぐにペアで聴き合うように指示したのでした。そして、Kさんのペアの近くに行って、そっと耳を澄ませたのです。彼女の考えを確かめたうえで、全体になったときKさんを指名しようと思ったからです。彼女がこんな素晴らしい考えをしている、それをクラスみんなに知らせる、そういう出来事を次々と生み出すことで、すべての子どもが安心して学べ、互いを大切にしようということができる学級にすることができる、そう思ったからでした。

これらは、子どものことをよくみつめている教師の事例です。このように子どもの事実は、いろいろな場でさまざまなあらわれ方をします。予測できることもあります。突然、瞬間的にあらわれることが多々あり、そういう事実がどこまでみえるか、みえていなければ手を打つことはできないのですから、みえる教師とみえない教師の差は大きいと言わざるを得ません。

しかし、どの子どもに対してもどんなことに対しても、見逃さないような“まなざし”を向けることは大変難しいことです。どれだけ心優しく子どもに思いをかけている教師であっても、すべての子どものどんなことも「みえる」ということはないと言ってよいでしょう。だからと言って、仕方がないと言って済ませることはできません。ゼロか百かではなく、万全には無理だとしても、ひとつでも多く「みえる」ようにする、その意識をもたなければならないのではないのでしょうか。私たちは教師であり、専門の職業人なのですから。

教室をすべての子どもが生きられる場所にする、安心して学ぶことのできる場所にする、そのため、「すべての子どもへの“まなざし”を忘れない」、私たち教師は、それが教師であるための第一条件なのだと考えなければならないのです。

## 2 題材、テキストへの“まなざし”

教師であるための第二条件、それは、「題材、テキストに対する“まなざし”」です。

教師の仕事の中心は「授業」です。通常、授業は1日、4時間～6時間あります。教師は、そのほとんどの時間、授業を行っています。

それらの授業で、教師は、なんらかの題材もしくはテキストをもとに、子どもの学習を請け負っています。つまり、その時間における子どもの学びは、授業に携わる教師の進め方に担われているということになるのです。

その授業に当たり教師がなんとしても行わなければならないのは「教材研究」です。子どもに学ばせる題材・テキストに対して、どれほどの深さの認識を有しているか、それが子どもの学びを大きく左右することは、だれが考えてもわかることです。だから、教師は、授業以外の時間において、日々の授業の「教材研究」を行っています。そのとき、求められるのが「題材・テキストに対する教師の“まなざし”の深さ」なのです。

「主体的・対話的で深い学び」への授業改善がいわれるようになり、逐一教師が説明して教えていく授業ではなく、子どもが仲間と対話的に課題に取り組む学びが求められるようになりました。この授業観の転換は今後の授業づくりにとって重要なことなのですが、「教材研究」が大切であることに変わりはありません。いつか、逐一教えなくてもよく、子どもに取り組ませればよ

いのだから、詳細で深い教材研究はしなくてもよいのではないかという誤った考え方が生まれたようですが、実は、むしろ子どもに取り組みさせる「主体的・対話的で深い学び」にすればするほど、教師の教材研究の深さがものをいうことが明らかになってきました。

近く訪問する学校から送られてきた授業デザインを見て、「これはすごい!!!」と思わずつぶやいてしまったことがありました。中学3年数学「相似な図形」の授業でした。私が感嘆したのは、その授業で教師が準備した学習課題が見事だと思ったからです。

授業が始まってすぐ、教師が子どもたちに見せたのは右図のような「パスタメジャー」でした。パスタは、右下のような乾燥させたものを茹でて調理しますが、どれだけの量を茹でるかの計測に使うのが「パスタメジャー」です。棒状の乾燥パスタは写真のように束になっています。それをメジャーに開けられている穴に通すと、穴の大きさによってパスタの量が計測できるというわけで、今はこのような便利な調理道具があるのです。一番小さい穴で計測したパスタを1人前とすると、2人前、あるいはもっと多い5人前にしようとしたら、穴の直径はどれだけになるのか、そのように考えることが「相似」の学びになるというわけです。



中学2年音楽「曲の構成のよさや面白さを味わいながら鑑賞しよう」の授業でした。L先生が子どもたちに提示した学習課題は、これまで見たことのないものでした。まず、L先生が取り上げた曲がムソルグスキーの「展覧会の絵」だったことに「ほおっ」となりました。L先生は、「この曲は、ムソルグスキーが友人の画家の展覧会（遺作展）に掲げられていた10枚の絵をモチーフにして10の楽章で作曲したものであり、今日はそのうちに5つを聴くことにします」と話しました。そのうえで、「この5つの絵が、モチーフになっている10のうちの5つです。みんなに聴きながら考えてもらいたいのは、どの曲がどの絵をモチーフにしたものなのかということです。絵を見ながら耳を澄ませてよく味わってください。これが今日の課題です。」と話したのでした。音楽の鑑賞であるとともに絵画の鑑賞にもなる素晴らしい学習課題でした。

小学校4年国語「白いぼうし」の授業のときでした。「白いぼうし」という物語の最後は、主人公の松井さんの耳に聞こえてきた、「よかったね。」／「よかったよ。」／「よかったね。」／「よかったよ。」という声と、まだかすかに残る夏みかんのにおいで閉じられています。授業時間が残り10分ほどになったとき、授業者のN先生が、「よかったね。」／「よかったよ。」の部分を音読するように子どもたちに指示しました。1人の子どもが指名されました。その子は、やや緊張した表情でしっかりした声で読みました。さらにもう1人の子どもが指名され1人目の子どもよりハリのある声で音読しました。

そのときでした。一人の子どもが「そんな声じゃない!」とつぶやいたのです。それは瞬間的な出来事でした。ところがM先生は、たった一人の小さなつぶやきに即座に反応し、「ほおっ、じゃあ、どんな声かなあ?」と返し、物語に書かれている「それは、シャボン玉のはじけるような、小さな小さな声でした。」という文に着目させたのです。「素晴らしい!」、私は目を見張りました。しかし感激したのはそれだけではありませんでした。子どもたちの間で「シャボン玉のはじける

ようになってどんな声？」という声が出たそのとき、教卓の引き出しから、なんと、シャボン玉のストローと小さなお皿を取り出したのです。そして、「どんな声かよく聴いてね」と言ってお皿の中のシャボン液をつけてそっと吹いたのです。それはほとんど聴くことができない音でした。この後の子どもたちの音読が全く違う読み方になったことは当然の結果でした。

これら三つの事例は、すべて「題材・テキスト」に対する教師の“まなざし”の深さがあって生まれたものです。パスタメジャーと展覧会の絵については、授業を準備する段階における「教材研究」によって成し得たことだと言えます。授業における子どもの学びが、教師が提示する課題に沿って生み出していくものだということからして、この二人のような授業前の準備がどれだけ大切かよく分かります。

しかし、教材研究の大切さは授業前のことだけでなく、授業の最中において、さらなる必要性を増すということが「白いぼうし」の事例で言えるのではないのでしょうか。シャボン玉の道具をそっと用意しておいたのは、確実に教師の事前の教材研究の結果です。ただ、特筆すべきことは、用意しておいたにもかかわらず、子どもから「そんな声じゃない！」という声が出るまで、自分から出さなかったことです。「読むのは子ども」という鉄則を大切にしつつ、その子どもの気づきを深くする、それが教師の役割だということが分かっている、それがM先生なのだと言ってよいでしょう。

このように、子どもが取り組む学びであっても、いや、子どもが取り組む学びであるからこそ、その授業に携わる教師が有している「題材・テキストへの“まなざし”」が、学びの深まりの鍵を握るのです。子どもの取り組みを見守り、子どもによって学びが深まるように促進する、それには、それに応え得る課題を設定し、子どもの思考を受け止め支え方向づける教師の働きが求められるのです。それは、自分の予定通り一問一答式に教えることより遥かに深い知識と洞察力を必要とするし、そのための責任も必要となるのです。

その大元になるのが「題材・テキストへの“まなざし”」です。しかし、それは深淵なものであり何の苦勞もせずにはできません。けれども、ここに掲げた事例のような授業に出会うと、簡単なことではないけれど、その“まなざし”に魅力を感じないではいけないのではないのでしょうか。

### 3 「子どもの学び」への“まなざし”

子どもへの“まなざし”、題材・テキストへの“まなざし”と、二つの“まなざし”の大切さを述べてきましたが、ここで、その二つの“まなざし”の向こうに、さらに大切な“まなざし”があることを述べなければなりません。それが「子どもの学びへの“まなざし”」です。

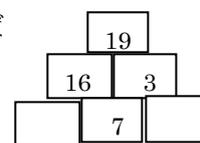
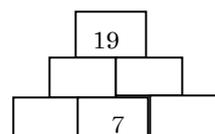
授業は、教師の予定通り進むものではありません。もしそうだったら、事前に作成した授業計画に基づいて淡々に行えばよいだけです。子どもは、そういう教師の進めるやり方に合わせて学ぶ、そう考えれば、教師にとって大切なのは、前述した二つの“まなざし”だけでよいということになります。

しかし、学ぶのは子どもなのです。しかもそれぞれに異なる一人ひとりなのです。その子どもの題材・テキストに対する思考の状況を察知しないで、勘案しないで、事前に考えておいた計画通り進めることで授業が成立するということは考えられません。授業は、子どもが教師のやり方

に合わせるというより、教師が子どもの事実に合わせて進めるものでなければならないのです。

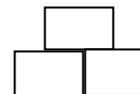
事前に計画した学習指導案通りに進めた授業が良い授業だと考えてはなりません。もちろん、事前に考える案は適当なものでよいと言っているわけではありません。考えられるだけ考えておくべきです。しかし、どれだけ考えておいても、その通りにいかないのが授業です。それほど子どもが生みだすものは豊かです。その豊かさを生かしてさらに深めるには、その子どもの豊かさがみえなければなりません。教師であるための第三の条件、それは「子どもの学びへの“まなざし”」なのです。ところが、これがもっとも難しいものなのです。

1年生の算数の授業で、子どもが右のような「けいさんピラミッド」という問題に取り組んでいました。「たし算」を学んだ最後に出されている発展的問題で、左右の数を足した和をどんどん積み上げていってピラミッドを完成させるという問題です。すると、一人の子どもが右下のように、2段目のマスに数字を入れていたのです。2段目のマスに入れた数字を足して上の段の19にすればよいのですから、この子どものしたことは意味が通っています。しかし、一番下の段にどのような数字を入れればよいかでわからなくなって困ってしまったという状態だったのです。



このとき、教師は、すべての子どもを早く正解に至らせるよりも、子どもたち自身でやり遂げさせることを大切にしなければなりません。そして、そのことを通じて、子どもたちが何を学ぶことになるのかという見通しをもたなければなりません。

ここで大切なことが3つあります。一つは、2つの数を足して「19」になる場合は、この子どもが考えた「16+3」だけではなくいくつもあるということです。二つ目は、右のような3つのマスを2段に組んだ形が、問題の中にいくつかあり、それがどこにどのように存在しているか見つけなければいけないということです。そして、三つ目は、2段目に入れる2つの数は、足す数や足される数になるとともに、和の数にもなる、という二重の意味をもつということです。この3つを頭に置いて、その時の子どもたちの状況からして、そのうちどれから子どもたちに考えさせればよいかという順序を判断することになります。それは、正解に至らせるためというよりも、そこで学んだことを足場にして、子ども自身にやり遂げさせるためです。やり遂げることを通じて、算数的考え方を学ばせるためです。



5年生の国語で「雪わたり」という宮沢賢治の物語を読んでいました。この物語に「キックキック トントン」というフレーズが全編を通じて何度か出てきます。その日の授業は、物語の終盤で、四郎とかん子が招待された幻燈会できつねの子どもが踊る場面でした。そこでもその「キックキック トントン」が出てきているのです。

一人の子どもが、それは四郎とかん子が持ってきたお餅をつく動作を表していると言って、みんなの真ん中でその動作をしてみせたのでした。他の子どもは必ずしもその考えに賛同したわけではなかったのですが、教室は和やかな雰囲気になりました。それは、どの子どもの考えも大切に認め合う教室づくりをしてきたN先生の日々の営みによるものにちがいませんでした。

そのとき私ははっと気づきました、この「キックキック トントン」は、「雪わたり」という物語のリズムをつくり出す重要なものとして表現されているということに。そして、この子どもが「キックキック トントン」を学びの場に出してくれたことは素晴らしいことだったと思いました。この絶好のチャンスに、物語全体をリズムカルに彩る「キックキック トントン」を子ども

たちに味わわせることができればどんなによいだろう、そう思わないではいられませんでした。

大胆なことを言えば、その判断はとても難しいことだけれど、この後、授業者が予定していたことを捨て、ここまで「キックキック トントン」がうたわれていた場面に戻すなどして、そのときの状況を読み描かせたらどうだったでしょうか。それには「音読」しなければなりません。そうすれば、一人ひとりの子どもが、描いたシーンの中に溶け込むようにして「キックキック トントン」を聴くことができるからです。物語を彩る「キックキック トントン」の豊かさは、説明することではなく、描くこと聴くことでしかと味わうことはできないのです。

「キックキック トントン」はお餅つきの動作だと言う子どもの考えは、一人の子どもが出してきた微笑ましい授業の1コマであり、日々起こり得るなんでもない出来事です。けれども、それがここに記したような大きな学びになる可能性が含まれているのです。そう考えると、授業をしているその場で、そのことの重要さに瞬間的に気づくことができたらどんなによいだろうと思わずにはいられません。N先生がよい学級づくり授業づくりをしている人であるだけに、きっとそのように思われたにちがいありません。

以上2つの事例を読んでいただいた皆さんは、このようなことが「学びをみる」ということだということに納得していただいたのではないのでしょうか。題材・テキストへの“まなざし”は、教材研究に務めたり、他の教師や書籍から学んだりすればそれなりに深くなるでしょう。しかし、授業の中で、そのとき突然に生まれる子どもの事実を、しかも何人もいるなかの一人ひとり個別の事実を、その瞬間咄嗟にとらえる「みえる」ということはそれほど簡単には身につかないのです。完璧にはできるようにはならないと考えたほうがよいでしょう。けれども、学んでいる子どもたちのことを思えば、自分の能力いっぱいにとらえたい、とらえて、少しでも子どもの学びをよいものにしたい、そう思うのが教師なのではないのでしょうか。

それは、こうすればできるようになるというものではありません。マニュアルがあるわけではなく、心がければすぐできるということでもありません。けれども、私はその「みえる」「まなざし」が自分にほしいと思いつけました。その原点にあるのは、教師になってすぐに出会った「齋藤喜博先生」の授業をみる“まなざし”への憧れだったのです。私の目の前で、私にはまったく見えないものが齋藤先生には「みえる」、私はそういう経験を何度となくしたのです。それは、私には強烈な思いをもたらしました。「みえるようになりたい」、その思いを抱いた私は、こうしてこの年齢になるまで、その一本道を進んできたのでした。

今、はっきり言えることは、「子どもの学びへの“まなざし”」は、意識的な経験をしなければ身につかないということです。自らの授業をふり返り、また実践する、そんな愚鈍な経験の蓄積が、ゆっくりと体内に育んでくれるものなのです。

子どもの学びを深められる教師は、この「子どもの学びをみつめる“まなざし”」を常に磨いています。自らの授業のリフレクションによって。

#### 4 自分自身への“まなざし”

私は、子どもの事実がみえることが教師の専門性の最たるものだと考えている、どれだけ教材にする事柄について研究していても、子どもの事実に沿えなかったら子どもの育ちと学びに寄与することはできない、そう考えています。

それには「みえるようになりたい」と念じなければなりません。そして、そのための取組を行わなければなりません。それは、まさに、教師としての「自分自身」を正視することに他なりません。子どもの事実が「みえない」自分を正視し、その原因である自らの「弱さ」「鈍感さ」を正視し、それを克服するため取り組む自分の実践につなげる、それを可能にするのが、教師であるための第四の条件、「自分自身への“まなざし”」なのです。

自分で自分自身をみる、それは易しいことではありません。「目」にうつるものは、周りの他者や景色・事物であり、だれの目にも自分自身はうつっていません。それは、物理的に見えないからだけれど、それだけ自らのありように目が向いていないということにもなります。もちろん、こんなことをしているのか、これでよいのか、言い方はこれで大丈夫なのか、などと自分の行動について心を働かせてはいるでしょう。けれども、それはそのときの自分の状態を外から客観的に見て判断しているわけではないのです。ということは、その判断がかなりの思い過ごしであったり、間違いであったりすることもあるわけで、そうすると自分自身がどうあるべきか全く見えていないことになります。それでいてある程度自分のことはわかっていると思い込んでいたとしたら、それは恐ろしいことになります。そこで大切になるのが、どのようにして「自分自身をみえるようにするか」です。

自分自身をみる方法として教師の皆さんにやってもらいたい方法が二つあります。一つは、授業を他者に見てもらいコメントを聴くことです。自分を磨くには、他者、とりわけ信頼できる人、優れた実践をしている人に教を乞うことです。自分自身に閉じ籠っているではありません。自分のやり方にいつまでもこだわっていてもなりません。自分の今行っていることがどういうことなのか、それを知るには、他者の声に耳を澄まし、謙虚に受け止めることです。

とは言っても、勤務する学校にそういう雰囲気がないとか、どうも言いだしにくいとかいうことであれば、一旦学校内のことは置いて、学校外のどこかにその機会を求めることでもいいです。つまりその気になりさえすれば、そういう場は必ずあるということです。

一方、自分自身で自分を見るという手段が全くないわけではありません。それには機器を活用することです。授業をビデオカメラで撮影してそれを視聴することで自らの授業をみることができます。最近、子どもたちの学びにおいても、タブレットで撮影した自分の演技を再生してよりよい演技につなげるという方法がとられるようになりましたが、同じように、教師も授業を撮影してリフレクションすることができます。医療の場においては、医療の事実を撮影しその映像をもとに検証するという「カンファレンス」が当たり前のように行われていますが、教育の場においても、それは必要なことだと言えます。

私は、教師が自らの専門性を深めるために大切なのは「経験」だとこれまでずっと述べてきました。教師の授業づくりにマニュアルはなく、ひとつの方法に当てはめれば、だれでも、いつでもよりよい授業ができるということは決してありません。それは、教師の専門性の最たるものが、瞬間、瞬間に起こる子どもの事実に応じて適切な手を打つことだからです。子どもの事実、マニュアル通りに生まれることはなく、予想もしないことが多々生まれます。そういう事実に対応し、その場でどのようにしていけばよいかの判断をし、よりよい方向に舵を切る、それが教師の専門性なのです。

その専門性を高めること、それが教師にとってもっともやらなければならないことですが、そのために大切なのが「授業をリフレクションする経験の継続」ということなのです。教師は「反

省的実践家である」という言葉がありますが、謙虚に、しかし熱い思いを抱いて、率直に自分自身のありようをみつめる、そこで「みえてきたもの」を次の実践につなげていく、その営みが最も大切なのではないのでしょうか。

教師にとって、「自分自身への“まなざし”」は決定的に大切であり、その“まなざし”によって「反省的実践家」としての自分を磨いていきたいものです。

## 5 教師たちへの“まなざし”

教師が自分自身のありようをみつめるために「他者に見てもらおう」ことが不可欠だと述べましたが、それは、同僚や研究会仲間に対する“まなざし”をもつということです。

学校というところは、大勢の子どもたちが育つ場です。その子どもの育ちを請け負っているのが自分たち教師なのですが、それは、自分一人で行っていることではありません。1つの学級は1人の教師で担当しているのがほとんどですが、子どもも教師も、他の学級と関係なく存在しているわけではありません。学校は「共同体」なのです。子どもたちも、教師も、共同体にならなければ、よりよい学校にはなりません。

大切なのは、共同体がどのようなものになっているかという内実です。同一步調をとらなければと、画一化することは「共同体」の真の姿ではありません。しかし、かつての日本の学校では、その画一化をすることが“まとまりのある学校”であると考えられてきたきらいがあるのではないのでしょうか。

「共同体になる」ということは、一人ひとりの存在を尊重し、一人ひとりの良さや特性が生きるようにしながら、互いに認め合い学び合うことを基盤に、集団としての組織としてのよりよい姿を目指していくということではなければなりません。そして、「共同体の学校」は、一人ひとりすべての子どもの育ちと学びの保障を目指すためのものでなければならないのです。

そう考えたとき、学校でともに仕事をする教師一人ひとりが、同僚である他の教師たちにどのような“まなざし”を向けているかが決定的に大切なものとなります。

その際、二つの大事なことがあります。

一つは、目指す方向に対する共通意識をもてるようにしているということです。

そしてもう一つは、違いを大切にしているということです。

この二つは、相反することのように思えます。しかし、この二つが共存するようにできるかどうか、共同体構築の鍵を握っているのです。

日本の学校には、画一化することをよしとする風潮があったと述べましたが、それは学校だけのことではないでしょう。「長い物には巻かれろ」ということわざがあるように、日本社会には歴史的にそういうものの考え方がしみ込んでいるように思います。

もちろんそれとは逆に、一人ひとりが自分の考えを主張し合い譲り合わず、てんで勝手にバラバラなことをしていたのでは、組織や集合体がよりよいものになるはずがありません。それでは、その組織や集合体に属している一人ひとりが不幸になるだけです。

私が教員をしていた頃の校内研修は、研究主題を定め、研究教科を一つに定め、授業の単元構想を共通のものとし、学習指導案も定式化し、というようにいろいろなことを統一して行っていました。中には、授業の発言の仕方や授業の組み立て方まで揃えている学校もあったほどです。

こうして、いろいろなことを同一のものとすることによって、決められたとおりにしていればよいという安心感が生まれるのでそれを大切にしたいのでしょう。しかし、その安心感は「頼る体質」を増幅させることになりやすく、本当の意味での教師の創造性をなくさせることになりました。こうして、授業とは子どもの事実に応じてその場でつくり出す創造的な行為であるにもかかわらず、定められた枠にはめこむものとなってしまったのでした。

私がいま訪問している学校で、研修教科を一つに定めている学校はありません。子どもの学びはすべての教科の授業で生まれるわけだからさまざまな教科で取り組むのは当然だからです。(研修教科を一つに定めて取り組んだのは、子どもの学びを深めるというよりも、教師の指導技術とか教科の指導法を研修するという意味合いが強かったからでしょう)

どの教科で子どもの学びの深まりを目指すかを決めず、それぞれの教師の選択に任せるということは、さまざまな教科の研究授業が行われるようになります。そうすると、それで授業がよくなるのか、学校としての「まとまり」がつかれるのかという疑問が必ずと言ってよいほど出てきます。しかし、教科を定めず取り組んでも、そこに「理念」の共通意識があれば、むしろ学校の教育はよくなります。たとえば、すべての子どもの学びの保障を目指す、そしてその学びの深まりを図る、そのために子どもたちの協同的な学び合いを育成する、それを「理念」にしている学校で考えてみましょう。この「理念」は、人間である限り、だれもが抱いていなければならないほど大切なことです。それがどの教科の授業でも実現されることになったら、子どもたちの学びは総合的に深化することになるのではないのでしょうか。しかも、「もたれ合い体質」がなくなり、一人ひとりが「自分の授業」を目指すことになるとともに、教師も子どもたちと同じように互いの授業の「学び合い」を実践すれば、本質的な「まとまり」が作られるのではないのでしょうか。

大切なのは、この「理念」について、しっかり語り合い、聴き合い、学び合って、教師全員が納得した共通意識をもつことです。そのために必要なのが、校長や教務主任・研究主任のリーダーシップですが、それがあかないか、それが、鍵を握っていると言っていいでしょう。無理に統一したり揃えたりするのではなく、違いを大切にしながら「理念」で「共同体」になるには、信念をもった信頼できるリーダーの存在が不可欠なのです。

最初からすべての教師の思いが一致することはありません。もしずっと一致したとしたら、それは「長いものに巻かれる」的意識なのではないかと疑ったほうがいいでしょう。「理念」の共通意識を生み出すには、真摯に向かい合う教師同士の「聴き合い」が不可欠です。

こうして校内研修としての授業研究が始まったら、共通理解した「理念」具現化のために、どう授業していけばいいのかという取組が始まります。それは、決められた方式に当てはめるというより、それぞれの教師がデザインすることを大切にすることになります。その学級の子どものことをもっともよく知る担任が、一人ひとりの状況に合わせてデザインする、その創造性がないと、子どもの学びを本当には生み出すことはできないからです。こうして授業は、一人ひとりの教師の手づくりになります。

その一方、自分の授業のデザインはこれでいいのか、そして実施した授業がどうだったかの判断を自らの内に閉じ込めてしまうと、それは独断になり、もしかすると気がつかないうちに、確認し合った「理念」とは違う方向に向かっているかもしれません。だから、一人ひとりの手づくりの取組を支え深める上での、同僚間のかかわりがとても重要になるのです。校内研修に必要なのは、この「一人ひとりの手づくり」の営みと、その一人ひとりを支え学び合う「同僚間のつながり」なのです。学校が「学びの共同体」になるとき、この二つがこのような関係性をもって両

立していなければならないのです。一人ひとりのオリジナリティ、アイデンティティは、共同体の学び合いによってより確かなものになっていく、それが「学びの共同体」です。

教育の質を決める5つの“まなざし”、皆さんはどのように感じてくださったでしょうか。

人の“まなざし”には、それぞれの人の意志と人間性と生き方が表れます。私たちが大切にしなければならないものとして、もっともっと“まなざし”について意識していく必要があるのではないのでしょうか。

## 2021年を終えるに当たり

夏のセミナーがオンライン開催になり、学校訪問もオンラインでしかできないといったように、新型コロナに翻弄された一年でした。その年もあと数日で幕を下ろそうとしています。

この一年を振り返って思うのは、とにかく「夢中」だったということです。

前半期、私は、2冊の著書の出版を目指し、ただただ文章を綴ることで頭をいっぱいにしていました。学校に出かけられず家に閉じ籠らざるを得ない日々、病の妻のことで時として胸が締めつけられるようになる、そういう状態で、私にとって「生きる」ということは「学び合う学び」を凝視する、そのための文章を綴るということだったのです。その時期に、文科省編集の『初等教育資料』に私へのインタビュー記事を掲載していただいたことは、大きな励みとなりました。

コロナパンデミックが落ち着きを見せ始めた10月以降、一気に学校訪問が可能になりました。こうして週に3日も4日も出かけるという日々になったのですが、その多忙さで私は息を吹き返した気持ちでした。

そのような折、東北や北海道から学校訪問の依頼が来ました。私に迷いはありませんでした。年齢を重ねていることもあり、行けるうちに行く、そう決めました。東北についてはまだ実現していませんが、北海道の学校は12月初旬に訪問できたのでした。素晴らしい人たち、透明感のある子どもたち、そして熱い思いでつくられている「協同的学び」の授業、行ってよかったとしみじみ思いました。

その間、個人的にはしんどさを感じることもありました。妻の状態は依然として変わりがないし、身内の不幸もありました。その一つひとつが、私にとって「生きる」1コマ1コマになるわけで、そう考えると、今年一年は、とにかく「夢中」で生きてきたというのが実感です。

そんな私を支えてくれたのは東海の「学ぶ会」の仲間であり、訪問する学校の先生方であり、オンライン例会に参加してくださった全国の皆さんでした。その皆さんの期待に応える、その思いが私を奮い立たせてくれたように思います。

そして、一年の最後に、こんな私の生き方を励ましてくださるようなことが起きました。公的機関から受章の栄を賜ったのです。私は、その知らせをひっそりと胸にしまいました。そして、これはこれまでの私の行為に対する評価なのだから、私がしなければいけないのは今のままの生き方を続けることだと胸に刻みこんだのでした。

「夢中」で過ごした一年でしたが、この「夢中」は来年にも持ち越すことになるでしょう。

皆さん、よいお年を。一年間ありがとうございました。

2021年12月

JUN