

授業研究を“核”とする学校づくり —教材解釈と授業—

Overall Research on the Creative School Management Movement Centered on
Teaching-Related Research
; Focusing on the Kihaku Saitou and the Educational Practice at Awase
Elementary School

狩野 浩二
Kouji KARINO

要旨

斎藤喜博を起点とする学校づくり運動において、教材解釈やそれにもとづく授業の最大の特徴は、授業において子どもの上に美を創造するという課題に挑戦し続けたということである。この場合の美は、集中という言葉キーワードとして先行研究において捉えられてきたものであり、何を美と捉えるかによって、授業のあり方が大きく異なってしまうものである。近年沖縄の学校においてこの運動が継続しており、筆者はその動向に注目してきた。その結果、子どもの上に美を創造するという授業観により展開する学校づくりのなかで、いきいきと自己を表す子どもが育ち、学力の向上が見られた。今後、この原則の下での学校づくりを継続していくことにより、斎藤喜博の教育思想を解明するための手がかりを得ることにつながっていくと考えられる。

1. 授業研究を“核”とする学校づくり

筆者は、1995年から沖縄における「授業研究を“核”とする学校づくり運動」に関して調査研究を継続してきた*¹。この研究は、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動の研究に位置付くものである。

本稿が着目する沖縄県沖縄市立泡瀬小学校は、沖縄本島の中部、沖縄市の東海岸に位置する公立

学校である。授業研究を“核”とする学校づくりをめざす沖縄の民間教育団体である「沖縄第三土曜の会」において、実践的な研究を続けてきた宮城和也校長が2014年度から学校づくりを開始した。その特長は‘授業研究を“核”とする学校づくり’であり、同時に“表現活動”によって、子どもの心をひらき、子どもの集中力を育てるところにある。

斎藤喜博（1911－1981）は、群馬県島小学校

(1952-1963)における学校づくりを出発点とし、その後自身の学校づくりに加え、全国各地の学校(小、中、高)において学校づくりを指導した。泡瀬小は、その系譜に位置付く学校である*2。

斎藤喜博の授業論や教師論を解明するためには、今日の学校において実際に「学校づくり」を実現することが必要である。そのことによって、斎藤喜博の授業論や教師論を解明することが可能であるし、また、今後の学校教育の改革、改善に資する原理・原則を明確化することが可能である。

本稿では、泡瀬小(沖縄)の学校づくりの事実を通じて、斎藤喜博がめざした学校づくりの内実—特に教材解釈と授業の実際—について光をあてる。特に、泡瀬小四年目の学校づくりにおいて、教師や児童の力が高まり、授業における集中の美が実現しつつある。そのなかで、教師による教材解釈や授業のあり方がどのように変容してきたかについて検討するものである。

2. 泡瀬小における授業研究の特色

斎藤喜博を起点とする学校づくり運動は、近年では、沖縄において継続している*3。その内実は時代とともに変化があるが、しかし、実質的な学校づくりの内容である「子どもの上に美を実現する*4」という課題は共通していると考えられる。

現在、学校づくりが展開している泡瀬小学校(沖縄県沖縄市、以下泡瀬小と略記する)においては、授業や表現活動の際にいかにして「子どもの上に美を創造する」か、ということにもっとも力を入れて教師や子どもが学び合っている。

ここでいう“子どもの美”とは、いわゆる“集中の美”である。子どもが一心不乱にものごとに集中する際生じる美というものを、授業や行事を通して実現していくということである。学習にもっとも集中した状況を指して、「美」と表現したわけである。そのために泡瀬小において取り組

んできたことが子どもが自立すること、つまり、教師の指示を待つのではなく、自主的な判断で行動ができるように子どもを育てることである。

例えば、校庭に幾筋も引かれた白線を消すこと、全校集会の際に使用していた拡声器やマイク、アンプなどを使わずに地声で話す(教師も児童も)ようにすることなど、地道な取り組みである*5。校庭に引かれた白線は、児童がそれを辿っていきさえすれば間違えずに目的地に到達できるという配慮のものに引かれたものである。しかし、それが児童の主体性や自主性、判断力を育て損なっていたのである。全校集会の際に使用されたマイクや拡声器、アンプは、騒々しい中であっても内容が児童に伝わるだろうという教師の配慮によって使用されていた。しかしながら、そのことがかえって児童自らが前に立つ児童や教師の声に耳を傾けようとする気持を育て損ねていたのである。このような身近にあるいわゆる教師の「教育的配慮が児童にとってみれば、非形成的な配慮になっていたということが実際の教育活動においては存在する。そのことに気付くかどうか、学校づくりの成否を決定づける要素となっているのである。

こうした取り組みは、地道なものであり、これだけで学校づくりを成功させるということになるわけではない。しかしながら、泡瀬小において学校づくりの基盤を形成する上で大変重要なことであった。子どもはこの程度できればよいとか、子どもにはこんなことはできっこないというような制限を加えるのではなく、そうした制限を外して、こんなにすごいことができたのだとか、今までにはできなかったことが次々とできるようになったというように発想することで、実際に子どもは思いもかけなかったような新しい力を発揮するようになるのである。子どもの潜在的な能力を引き出したり、あるいはないものまでをも創造するのが斎藤喜博を起点とする学校づくり運動の特色なのである*6。

3. 子どもの可能性を引き出す授業づくり

①児童の表出を介入者が把握し、その意味を明確化することで学級全体の学習を深化させる

次の事例は、沖縄における学校づくりのなかで実際に展開した授業において起きた事実である。

授業において、教師は子どもの学習活動を組織する。一般的には、子どもはおのおのバラバラに学び、それぞれの学力を形成していく。しかしながら、学校教育においては、集団で学ぶ良さというものを子どもに実感させたい。子どもひとりでは到達できなかったようなことが、集団で学ぶことによってできるようになるということを経験させたい。それが、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動におけるひとつの特色になっている。

この運動のほとんどすべてが公立の学校である。特別な選抜を経ていない地域の子どもの通う学校である。それは、偶然ではない^{*7}。その現実的な能力や家庭環境、生育歴など、すべてが異なる子どもに対して、集団で学ぶ良さを実感させようとしたのがこの運動の一つの特色となっている。したがって、地域の子どもが通う公立学校において、教師が子どもの学習活動を組織するという発想が必要である。沖縄における学校づくり一特に泡瀬小では、そのことが一貫して追究されてきたのである。

教師が学習を組織するためには、子どものそれぞれの学習状況が教師によって把握される必要がある。子どもが今どのような状況にいるのかを瞬時に把握し、それを授業展開にいかす必要がある。斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、参観者が授業者とバトンタッチし、授業を展開させる、いわゆる“介入授業”とよばれる手法がある^{*8}。介入授業とは、授業者が見過ごし、見落としていたりした子どもの学習状況を参観者が察知し把握することにより、授業展開を授業者に代わって行うということである。これはすなわち、授業の最中に生起する子どもの学習状況を参観者全員で把握し、それを授業展開に生かす工

夫をするということである。

授業中に生起する学習状況は、いかなる精巧な機械を開発し、普及させても把握できないような性質のものである^{*9}。そのうえ授業者からは見えない、聞こえない場合がしばしばある。一般的には、授業を参観するものが授業中に発言することはタブーとされる事柄である。それをあえて逆手にとって参観者が授業展開に参加し、授業そのものの質を高めていこうと考えたのである。もっといえば、授業後に行われる事後検討会において「あの時ああしておけばよかったのに」というような発言が必ずある。それであれば授業中に指摘すればよいということなのである。授業の世界において介入授業という方法を編み出し、それを実際の授業研究において追究し、実践してきたのは斎藤喜博を起点とする学校づくり運動である。授業の事後検討会で誰もが感じる“ある種の不甲斐なさ”や“隔靴搔痒感のようなもの”を打ちくだいたのがこの運動の大きな成果であるといつてよい。

次は、授業者が行う授業の最中に生じた子どもの表出を把握した介入者が、それを課題として考える対象を明確化したという事例である。

スイミーの授業において、兄弟たちが大きな魚たちに飲み込まれてしまったあと、ひとりぼっちになってしまったスイミーの様子をとぼりとぼりと歩きながらみごとに表した児童がいた。その他の子どもたちは、大きさにえんえんと泣きわめくような動きをし、本文の解釈とは異なる動きをしていた。その中に掻き消されそうな子どもであったが、介入者がその動きを見つけ、子ども全体に示すことで授業展開を深いものに変容させた^{*10}。

その場に筆者も居合わせた。介入者によって指摘されて初めて、その子どもの表出の意味や価値というものを教室にいる児童や教師たちが明確に認識することになった。うっかりしていれば、このような子どもの表出というものは雲散霧消してしまうものである。これがもし授業後に行われる検討会において、あの子どもの表出を捉えて授業

展開の課題として生かしていれば、きっと子どもの学習活動は深まったに違いない、と言ったところで、すでに授業は終了しているわけである。授業の最中に介入者によって授業展開の契機として生かせる子どもの表出が指摘されたことで、子どもの思考活動が活性化し、深い学習—集中の美の創造—となるわけである。

②介入者による授業展開によって生じた児童の表出を介入者自身が把握し、その意味を明確化することで学習の質を深化させる

授業において、教師が子どもの学習状況を把握し、その状況から真に意味のあるものを取り出して、子どもたちの学習活動を一気に高めていくということを、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、「事につくる展開の契機」*11と名付けた。その上で介入授業によってそのことの本質的な意味を明確化してきた。しかしながら、介入者が行う授業において、介入者自身が授業者として「展開の契機」を「事中」すなわち、授業の最中に発見し、それを課題とすることによって、授業の質を高めていくということがある。いわゆる示範授業とよばれるものである。授業者の力量が高まれば、介入者の力を借りなくとも展開の契機たる状況を察知し、それをとっさに授業展開に生かしていくことができるようになる。

斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、しばしば教師教育と学校づくり運動とが互いに協力し合っている。それは授業づくりというものが、いわば教育学における「臨床」の学たり得る研究であるからである*12。授業の実際から学ぶということは、教育学研究において「臨床」の学を構築することになる。そのことが斎藤喜博を起点とする学校づくり運動において、常に意識されてきたことなのである。

できるだけたくさんの数え棒をつかみ取り、その数え棒の本数をなるべく正確に分かりやすく勘定するという算数の授業において、少しまだるっこしいのではあるが、地道に一所懸命努力してい

る子どもの姿を発見し、また、その子どもと同じグループに属する子どもたち（級友の挑戦を心から応援しながら見ていた子どもたち）の良さというものを明確に学級全体に示すことにより、学習活動をより深いものに展開した。

この事例は、いわゆる示範授業として行われた授業*13である。授業者は、ベテランの教師である。自ら行う授業においてとっさに生じた展開の契機を生かしつつ、授業展開の質をみごとに高めた。医学に例えれば、臨床系のすぐれた医師が患者の訴えに耳を傾け、そのなかからとっさにすぐれた診断を行い、治療へと展開していくことと同じである。

一般的にいえば、授業中に子どもの表出を教師が把握し、それを授業展開の活性化に生かしていくという発想は、子どもの生活訓練の系譜として捉える場合がある。いわば生活（生徒）指導と学習指導とが未分化な状態であるとして、開発途上にある授業研究であるとみられる場合がある*14。しかし、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、むしろ子どもの思考活動を鍛えるためには、生活（生徒）指導と学習指導とを一体化させて捉えることが必要であると発想している。地道に学ぶこと、一所懸命に学ぶことなど、学習に対する態度は、その学習活動においてどのように学ぶことがよいことなのかを繰り返して指導することによって身につくものである。

この事例においては、小学校1年生の児童が学習活動を“雑に”、“乱暴に”“デタラメに”行うことではなくて、“真面目に”“丁寧に”、“一所懸命に”取り組むことに価値があるのだということ、同じ教室内の同級生の表出によって学び取った。こうしたことを、例えば「帰りの会」において「あのときのあの子の行動はよかった」などと観念的、概念的に知るよりは、実際にそのことが生じた場面において教室内の子ども同士が学び合うことに意味がある。内容からすれば生活（生徒）指導と判断されるような場合であって、これは学習指導の場面であるから指導を控えるな

どということはないのである。生活（生徒）指導とか、学習指導という概念は、あくまでも教育の理論を深めるためには必要な名付けであり、教育の“臨床”の場面においてそれを形式的に適用すべきではない。

③教師と介入者の教材解釈の相違から、学級全体の学習の質を深化させる

子どもの発想というものは実に深遠である。授業の世界を意味深いものにしていくのは、子どもの発想の豊かさによるところが大きい。それが誤答として退けられたり、誤概念として修正すべきものであると片付けられてしまえば、せっかくの「展開の契機」が授業に生かされない。同様にして授業者の解釈というものも多種多様である。事前の教材解釈においてはまったく予想もしなかったようなことが授業の中に現れてくる。こうしたことを一般的な事後検討会のような場で事後において指摘されても、授業は既に終わってしまっている。そうした教師の解釈の相違というものの、授業の場において検討されることによって、実は子どもの学習活動を深化させることにつながる。教材解釈は、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動において、重要視されてきたことである。

次の事例は、授業者と介入者の解釈が異なっており、子どもたちもどちらの解釈をとるべきか逡巡することになった授業である^{*15}。

「かさじぞう」の授業において、6番目の地蔵に自分の手ぬぐいをかぶせたという部分での解釈が、授業者と介入者の間で対立した事例である。授業者は、「継ぎ接ぎだらけの手ぬぐい」を「ボロ」と表現し、介入者は、これが「ボロ」かどうか考えてみてはどうかと促したのである。授業中にはこの対立は解消せず、子どもたちはこの問題を授業のあとも考えつづけることになった。

一般的に言えば、授業のねらいに辿り着けなかったわけであり、授業の振り返りもできずに終わった。ところが子どもの追究はその後も続いたのである。いったいこの解釈は、授業者（担任）

の言い分がよいのか、それとも、介入者（筆書）の言い分がよいのかをめぐって、いつまでも議論が続いた。これによって子どもの学習が深まったとってよいかどうかは別として、このように授業者と介入者の意見が相違することによって、子どもの学習対象が明確になる場合がある。

以上のような事例を見る限りにおいて分かるように、「子どもの上に美を創造する」こと、すなわち、集中の美を創造するためには、学習過程を高度化することが必要となる。学習過程をより質の高いものにしていくためには、授業中における子どもの表出や表現の事実を把握することが鍵になる。その上で子どもの表出や表現の事実のもつ意味を明確化する。それにより、またさらに質の高い課題を創造していくことが可能となる。いわゆる事中研究—事前や事後に対して、授業の最中に行う授業研究—という研究が、これにあたるわけである。

4. 授業を支える教材解釈

①「きつねの窓」（国語6年教材^{*16}）における教材の核をめぐる討論

授業の質を高めるためのいわゆる事中研究とともに重要なのは、授業の事前研究となる教材解釈である。授業の前において、使用する教材に対する解釈を教師が明確に把握しておくことによって、授業中におけるいわゆる事中研究を豊かなものにする。授業中に生起する子どもの姿をいかに明確に把握しても、教材解釈が浅ければ授業中において明確な課題をとっさにつくることはできない。教材解釈の深さと授業中における子ども把握の確かな力は、「子どもの上に美を創造する」、すなわち集中の美を創造するために必要な教師の力である。

次の事例は、沖縄における学校づくりにおいて教材解釈の場面で、その内容が検討されたときのものである。

小学校6年生の授業においてこの教材（「きつね

の窓」をどのように解釈するのが課題となった^{*17}。作品の筋からすれば、若者が“今はなき母親の姿（実際には、母親が登場するかもしれないような幼少期のふるさとの家）と「きつねの窓」を通して“再会できるかもしれない”と心を躍らせる物語である。子狐に騙された振りをしながら子狐の接待を受けた若者であったが、そのことをきっかけに「きつねの窓」の虜になってしまった。その過程がヤマ場となる作品である。若者は“いつ「きつねの窓」の虜になったのか”ということは追究するに値する課題ではあるが、しかし、小学校6年生の教室でそのことを追究するには少し幼すぎるような気がするのである。小学校生活の総まとめとして、この作品を読みとっていくとすれば、どのようなことを課題とすればよいのか。

筆者は、この作品をひとりの読者として自立していく子どもの、いわば出発の学習としてはどうかというように考えた。この作品を通読して、私たちはどこに魅力を感じるのか。「きつねの窓」という作品の持つ魅力のようなものを6年生の児童と存分に語り合ってみたいと思ったのである。

例えば、描写の中には、「鉄砲」という表現がある一方で、「サンドイッチ」なども登場する。「猟銃」とか、「ライフル」などと描写されれば、マタギや猟師などを想像するが、「鉄砲」を担いで、「サンドイッチ」で腹ごしらえをするといわれると、どうも人物のイメージが軽くなる。子狐に染めてもらった指をあろうことか帰宅後にうっかり洗い流してしまうくんだりなど、なんとも間抜けで拍子抜けする。このような作品の持つ魅力のようなものを6年生の児童と話し合ってみたら、ひとりの読者としての“作品との向き合い方”を学ぶよい教材になるのではないかと考えたのである。この解釈の成果を生かした授業は、12月に行われる予定である。

②「大造じいさんとがん」（国語5年教材^{*18}）における教材の核をめぐる討論

大造が罎の雁を使って、ライバルである残雪を捉えようとするシーンが印象的な作品である。そこにどこからかやってきたハヤブサが罎の雁を捕らえようとするが、残雪がその罎を救おうとするというところに深い情を感じる物語である。

教材解釈においては、作品のヤマ場がどこであるかを読みとるという課題が提示された^{*19}。確かに教科用図書にも“作品のヤマ場”という表現があり、それを見つけることが学習課題にもなっているようである。作品をバラバラに場面ごとに読解し、精読するという風潮に釘を刺す課題であり、実際初任研においてそのような指導がなされているとのことであった。そのこと自体は大事なことである^{*20}。作品からヤマ場を見つけるという学習は、高学年の子どもにふさわしい内容である。

しかし、いったいこの作品のヤマ場はどこにあるのだろうか。大造が残雪の行動に深く感動し、尊敬の念まで思い抱くようになったのは、どこだろうか。教材解釈の検討会においては、「大造が銃を下ろしたところ」という考えのみが提起された。罎の雁により残雪たちを誘き寄せることに成功した状況において、残雪に銃口を向けた大造が突然やってきたハヤブサに襲われた罎の雁を呼び戻そうとするところである。この機に乗じて残雪にねらいを定めた大造は、「なんとおもったか」銃口を下ろしてしまうのである。

問題は、子どもが別のところをヤマ場としたときの対応である。例えば、ハヤブサと残雪とが雪原に落ちていったとき、その様子を見るために大造が駆けつけたとき、大造が差し伸べる手をじっと凝視し、雁の頭領としての威厳を保った残雪の描写の場面など、さまざまな意見が出てくるだろう。怪我を負った残雪を介抱し、元気に飛び立てるまで面倒を見るこの後の描写からすれば、必ずしも「銃を下ろした」ところがヤマ場と言い切れるものではない。したがって、子どもが考えるヤ

マ場ということと同時に、教師としての教材解釈によって、教師が妥当と考えるヤマ場もまたしっかりと考えておく必要がある。それをしないで、授業で子どもが考えるままに任せていては、思考を深めることは難しい。

この授業は、12月の公開研究会において行われる予定であり、その際にこの教材解釈の成果が生かされた授業づくりとなると思われる。

③「モチモチの木」(国語3年教材^{*21})における教材の核をめぐる討論

この物語の特質は、怖がりで臆病者の子どもがある出来事をきっかけにして大きな力を発揮するところにある。そして、その出来事が終結し、時間が経過してみれば、いつも通りの怖がりで臆病者の子どもであるという物語である。

あることについては、“絶対に守らなければならない”としたり、“それは絶対に譲れない”というものが人間にはある。それが幼い子ども(豆太)にとってはどのようなものであったのかというところがこの作品の読解において軸にしたところである。しかしながら、教材解釈の場においては、しばしば主人公の心情が変化すると捉えられがちである。怖がりで臆病者の主人公は、ある出来事をきっかけとして心情が変化すると捉えるわけである。心情とは、「こころで感じ、思っていること。あるものごとに接したときのこころの中のおもい(日本国語大辞典^{*22})」である。では、はたしてこの作品において主人公の子どもは、世話になっている老人の体調の急変に際して、「こころで感じ、思っていること」や「あるものごとに接したときのこころの中のおもい」というようなものが胸中に生じたであろうか。

これは筆者の経験であるが、高校生の頃、通学するバスの車内において発作を起こした乗客が突然倒れてしまうという場面に居合わせた。慣れ親しんだ通学バスではあるが、その時どこを走っていたかは定かではないものの、とっさにバスを飛び降りて近くの商店に駆け込み、救急車を呼んだ

ことがある。後から考えれば、その商店はかなり離れたところにあり、とっさにそこまで全力疾走したことが信じられない。気が動転しており、駆け込んだ商店では、店主が鍵を持ってこなければ救急車を呼べない赤電話ということであったが、どのようなやりとりをしたかも記憶にないのである。このように緊急事態というときには思ってもみなかったような力が発揮される。とてもその間において心情などというものが揺れ動くような状況ではない。つまり冷静な判断力などはまったく失われてしまっているわけである。

この作品の場合は、どうであろうか。夜中において、真っ暗闇の中突然に熊のようなうなり声が聞こえる。そこにいるはずの老人を探すがない。ほとんど手探りの状況である。そのような状況の中で、老人の急変を少年(豆太)は察知するわけである。まさに気が動転する状況であると思われる。その証拠に少年は霜柱が足に噛みつくのもなんともしないのである。そのようなことはまったく気にはならない。とにかく医者呼びに行かなければならないということに集中しているのである。

高校生であった筆者とこの作品の子どもが同じような状況であったということはできない。しかしながら、同様のことはしばしば私たちの身に降りかかるわけである。ある種の緊急事態において日ごろはとてもできないようなことができてしまうということはしばしばある。“火事場の馬鹿力”ということばが、庶民の言葉として生き延びてきたのも、そうした状況を形容してのことである^{*23}。

授業においては、子どもがこの作品をどのように受け取るのかということが鍵になる。その際、教師としてはどのような解釈を持って臨むのかということが肝要である。無論、心情が変化すると読みとることが駄目であるということではない。しかしながら、もしかすると、変化するような余地がなかったかもしれないという解釈をぶつけることで、子どもの思考に新たな化学反応を生

じせしめるかもしれない。それは、授業の中で実証されることである*²⁴。

以上のような事例を見る限りにおいて分かるように、事中研究の成立には、事前研究としての教材解釈が確かなものになる必要がある。子どもがどのような思いで教材を受けとめるのか、子どもの理解の状態に対応して、どのような発問を出す必要があるのか。子どものつぶやきやしぐさ、表情などから、子どもの思考状況を読みとりながら柔軟な授業展開を組織するには、どうすればよいのか。事前に考えるべきことは実にさまざまである。しかしながら、実際の授業は、子どもと教師との真剣なやりとりである。いかにして深い授業を組織するかは教師の力量に負うところが大きい。

斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、その授業の展開の最中をもっとも重視した*²⁵。授業中においてのみ子どもの深い集中力、すなわち、「子どもの上に美を創造する」ことができる。それが芸術活動における“創造”と酷似した世界であると捉えられた。泡瀬小は、その系譜に位置付く形で授業研究を核とした学校づくりを実践してきたのである*²⁶。

5. 学校づくり運動の成果と課題

泡瀬小における学校づくりが今年度で四年目を迎えた。年度ごとに、学力・学習状況調査の結果は向上してきた。はじめはB問題から、後にA問題の成績が向上してきた。学力調査の結果は、経過を観察するものではないものの、知識の活用力が先に向上し、後に知識の基盤の部分が増える。これは、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動において共通するものと考えられる。それは、「子どもの上に美を創造する」という課題がいかにして子どもが集中し、深く学ぶかということを研究してきた成果である。集中のある質の高い学習活動を経験した子どもは、知識の活用力が格段に伸張し、その過程において基盤となる知識や技

能を並行的につけていくことが分かってきた。つまり問題を発見したり、解決したりする過程を通して、基盤となる知識・技能を身につけているということである。

すべての教育活動は、子どもの幸せのために取り組まれているものである。実際にそのことを事実をもって示してきたのが斎藤喜博を起点とする学校づくり運動であるといつてよいだろう*²⁷。

毎年この学校づくりに関わりながら思うことは、子どもや教師、保護者、社会的な状況、さまざまなことが常に変化し、一つとして同じものがないということに対応して、学校づくりを行うということの面白さと苦しみの両面である。常に変化し、変容している事実に対応して、新たな手を打っていかねばならない。そのことの楽しさと苦しみの両方を感じるのである。一つだけ時代が変わっても変化しないものが“教材”であるが、その教材とて、“昨年度に読みとった内容”と“今年度のそれ”では変化している。去年の方法が今年には通用しないということが普通である。このように生々流転する世界において、「子どもの上に美を創造する」という仕事に取り組むことは、苦労は多いが実りも大きいものである。

今年度は、学校公開研究会を実施し、その後で学習発表会を実施する予定である。教育実践の成果は、一般的には教育実践記録等で文書等により表現される場合が多い。しかしながら、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、学校公開研究会において実際に子どもの姿を見てもらうことでその成果を検証してきている*²⁸。授業や行事のなかで、子どもがどの程度集中し、その気になってその世界に没頭しているかを見てもらうわけである。はたして、そこに現れた子どもの姿は、どのようなものであるか。本当に確かな力が付いているといえるのかを実際の子どもの姿から読みとっていく*²⁹。これは一方では教育実践の成果を検証するということである。学校づくりの成果が実際に子どもの姿のなかにはどのように見られるかを検討する。子どもや教師からすれば、

学校教育活動におけるヤマ場をつくることである。そこを目指して一年間努力するということがつながるのである*³⁰。

教師と子どもが一年のヤマ場に向かって、ともに努力していく中で、さまざまな劇的な出来事が生まれ、相互に切磋琢磨しあう関係が構築される。そこに現出する授業や表現活動の場において、子どもはいかに自己を表し、集中した姿を見せるのか。その姿の上に美が創造されるかどうか—いかなる集中力を発揮するか—ということである。いわば一回限りの授業という場において、いかにして集中の美を創造するか、ということが斎藤喜博を起点とする学校づくり運動の特色であり、また、そのすべてであるといってもよい。

本研究によって、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動において、取り組まれてきた事前と事中の研究が、実際にその学校の教師たちや児童を真に高めていくことが明確になった。学校公開研究会によって、そのことが実証される。かつては、斎藤喜博自身や斎藤喜博の身近にいた教育研究者によって、授業研究を核とする学校づくり運動が継続してきた。それが、世代を超えて、斎藤喜博没（1981年）後において、その思想を基盤に学校づくりを行うことが可能であることが明確になってきた。既に取り組まれてきた学校づくりとの相違や共通性の検討は、今後追究すべき課題である。今後の課題としたい。

附記

本研究にあたり、平成29年度十文字学園女子大学プロジェクト研究費の補助を受けた。

注

* 1 その成果の一部は、以下の通り公表してきている。◇2000年、伊江村立西小学校の教育実践、『鹿児島大学教育学部研究紀要』第52巻、193-210頁◇2001年、「沖縄第三土曜の会」の教師と教育実践、『鹿児島子ども研究センター

研究報告』No10、67-80頁◇2004年、事中研究の実際、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第14巻、69-78頁◇2005年、沖縄における現職教育の充実に関する教育実践、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第15巻、139-148頁◇2006年、沖縄における学校づくり、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第16巻、51-67頁◇2007年8月、沖縄・宇栄原小学校の学校づくりに学ぶ、『事実と創造』第315号、一莖書房、2-10頁◇2009年1月、心をひらく学校—沖縄県那覇市立宇栄原幼稚園・小学校の学校づくり—、『学校マネジメント』No626、明治図書出版、56-57頁◇2010年、これからの時代における教員研修のあり方に関する実証的研究—沖縄県宜野湾市立長田小学校及び、埼玉県新座市立新座小学校における教育実践を中心として—、十文字学園女子大学人間生活学部児童教育学科『児童教育実践研究』第3巻、第2号、89-96頁◇2016年、授業研究を“核”とする学校づくりに関する実証的研究—泡瀬幼稚園・小学校（沖縄）の教育実践を中心として—、『十文字学園女子大学紀要』第46巻、89-98頁◇2017年、授業研究を“核”とする学校づくりの現状—沖縄県と泡瀬小学校の場合—、『十文字学園女子大学紀要』第47巻、129-142頁◇2017年、授業研究を“核”とする学校づくり運動と教師教育—第1回教師教育は学校づくりとどうつながるのか、『SYNAPSE』ジダイ社、Vol.57、2017年6月、7月号、36-39頁。

* 2 狩野浩二、授業研究を“核”とする学校づくりの現状—沖縄県と泡瀬小学校の場合—、『十文字学園女子大学紀要』第47巻、2017年、129-142頁。

* 3 2017年、授業研究を“核”とする学校づくりの現状—沖縄県と泡瀬小学校の場合—、『十文字学園女子大学紀要』第47巻、129-142頁◇2017年、授業研究を“核”とする学校づくり運動と教師教育—第1回教師教育は学校づく

- りとどうつながるのか、『SYNAPSE』ジダイ社、Vol.57、2017年6月、7月号、36-39頁。
- * 4 横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』国土社、1997年、127-129頁。
 - * 5 狩野浩二、授業研究を“核”とする学校づくりに関する実証的研究—泡瀬幼稚園・小学校（沖縄）の教育実践を中心に—、『十文字学園女子大学紀要』第46巻、2016年、89-98頁。
 - * 6 狩野浩二、鳥小における教職員の力量形成、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第10巻、2000年、P47-62。
 - * 7 狩野浩二、授業研究を“核”とする学校づくりに関する実証的研究—泡瀬幼稚園・小学校（沖縄）の教育実践を中心に—、『十文字学園女子大学紀要』第46巻、2016年、89-98頁。
 - * 8 狩野浩二、鳥小の教育実践—横口（介入）授業の展開とその意味—、『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』第57巻、2006年、P133-149。
 - * 9 狩野浩二、鳥小の教育実践—授業づくり、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第12巻、2002年、P39-59。
 - * 10 詳しくは、以下に紹介した。狩野浩二、授業の中における子どもと教師—スイミーの授業—、『事実と創造』No.292、一莖書房、P2-17、2005年9月。
 - * 11 横須賀薫編『授業研究用語辞典』1990年、94頁、教育出版
 - * 12 横須賀薫、共同研究の出発にあたって—特に教員養成における「臨床部門」の確立のために、十文字学園女子大学『児童教育実践研究』第1巻第1号、P1-9、2008年。斎藤喜博が「教授学」としてその確立を目指した内容や方法は、おそらくこのことを指していたと考えられる。
 - * 13 詳しくは、次に紹介した。狩野浩二、事中研究の実際、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第14巻、2004年、69-78頁。
 - * 14 狩野浩二、鳥小の教育実践—初期における学級づくりを中心に—、『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』、第53巻、2002年、P235-254。
 - * 15 詳しくは、狩野浩二、2017年、授業研究を“核”とする学校づくりの現状—沖縄県と泡瀬小学校の場合—、『十文字学園女子大学紀要』第47巻、129-142頁。
 - * 16 安房直子作。教育出版発行の『ひろがる言葉 小学国語 6下』（平成26年3月5日検定済）、日本書籍発行『わたしたちの小学国語 5上』の1992年、1996年、2000年発行のもの、教育出版発行の『新版 国語 6年上』の1977年、『小学国語 6下』1980年以降（教科書名変更あり）に掲載。
 - * 17 2017年8月25日、泡瀬小校内研修会。
 - * 18 椋鳩十作。光村図書版をはじめ、多くの教科用図書に掲載されている。
 - * 19 2017年8月25日、泡瀬小校内研修会。
 - * 20 かつてのように一文ごとに精読し、30時間かけたとか、40時間かけたとかが美談となるようであっては困る。小学校の高学年となり、いよいよ総仕上げの時期になっているのに、学習している内容は低学年と同様であるようなことでは困るのである。子どもは一年一年と力をつけている。これまでつけてきた力を基盤として、さらに確かな力を育てていってほしいものである。
 - * 21 斎藤隆介作、滝平二郎絵、光村図書他に掲載。
 - * 22 小学館、精選版、2006年。
 - * 23 もちろん、こうした出来事を経た後の少年（豆太）が、出来事の前後で成長していくことはあるし、そうした事実を文脈から読みとっていくことができれば、さらに深い学習活動となるだろう。日本文学の研究が古典の解釈学から脱皮し、日本文学を通じた人間研究に成長することが求められるように、国語の授業が人間論としての深まりをもつためには、叙述から浮き上がる人間の内面を追究す

- るという姿勢が重要であると考える。
- *24 この授業は、12月において公開研究会の中で取り組まれる予定である。
 - *25 例えば、同時代において林竹二は授業後の子どもの感想文をもとに、授業の内容や方法を検討しているが、斎藤喜博を起点とする学校づくり運動においては、授業後に実践記録を書くことは教師の勉強として大事にしながらも、その記録をもとに学び合うことよりは、授業の最中に学ぶことを重視してきている。
 - *26 授業と表現活動の関わりについては、以下に詳述した。狩野浩二、鳥小の教育実践—学校行事一、『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』第55巻、P131-158、2004年、狩野浩二、鳥小における学校行事の展開、『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』第56巻、P137-163、2005年。
 - *27 先述したとおり、子どものためといいなが
- ら、実は子どもを損なうような教育実践はあちこちに存在する。ひとつひとつの取り組みが本当に子どものためになっているのかどうかを検証することが、筆者のように教師教育を専門とするものの大きな仕事であるといつてよいと思われる。
- *28 狩野浩二、授業研究を“核”とする学校づくりの現状—沖縄県と泡瀬小学校の場合—『十文字学園女子大学紀要』第47巻、2017年、129-142頁。
 - *29 狩野浩二、西幼稚園・西小学校（沖縄）の学校公開に学ぶ、2006年6月『事実と創造』No.301、一莖書房、P11-21。
 - *30 狩野浩二、鳥小の教育実践—学校行事一、『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』第55巻、2004年、P131-158。

