

授業研究を核とする学校づくり運動に関する総合的研究 — 斎藤喜博における授業論の独自性 —

Overall Research on the Creative School Management Movement Centered on Teaching-related Research; A Focus on Two Educational Theories in Development of Educational Movement from the 1950's to Present

狩野 浩二

Kouji KARINO

1. 授業をつくる営み

1) 一般的な授業

いくつかの小学校や中学校、幼稚園に継続的に入り、授業を見ることを続けている中で、各学校における授業に共通する課題を発見する。それは、授業がそこに物理的に生じている、つまり、教師がおり、教材（題材）があり、子どもたち（幼児・児童・生徒）が教室にいるということではなく、本当の意味で“授業”とよんでよい状況がどの程度そこに生じているかということである。

時間割上のうで表面的に見れば、それは“授業”と呼んでよい時間であるかもしれないが、しかし、教育実践の歴史的展開の成果に学べば、とても授業とはよべない状況というものがかかなり一般的に生じていると思えるのである¹⁾。

たとえば、教室には子どもたちがおり、自分の座席に腰を下ろし、一応は静かにしている。子

もたちは、意識を教師の方向に向けているように見える。しかしながら、教師と子どもとの関係においては、両者には深いつながり合いが無く、切れた状態になってしまっている教室がある。教師は、子どもたちに向かって話しかけているように見えるが、一向にその教師の声は子どもには届いていない。教師の声が子どもの頭をかすめて隣の教室にいつてしまったり、あるいはまた、子どもたちの足下に落ちてしまっている。こうした状況は、筆者が訪ねた学校においてしばしば見受けられるのである。

2) 教師と子どもとが響き合う授業

こうした教室の状況を仮に“A.一般的な授業”とすれば、筆者がここで論じようとしている教室の状況は、“B.本質的な意味で授業が成立している教室”である²⁾。“A.一般的な授業”には、始業の挨拶があり、教師の説明や発問があり、子ども

たちの学習活動が形式的には成立しているように見えるが、しかし、子どもたちと教師との生きた関わり合いがない。子どもたちは事務的、形式的に授業を受けてはいても、教師との間に生き生きとした心の通い合いがないために、無感動的、常識的な反応のみで、心の奥底から理解したとか、心を揺さぶられたというような経験をしていない。“B.本質的な意味で授業が成立している教室”には、形式的な意味での挨拶や号令がない代わりに、教室の中には子どもの生き生きとした活動が存在し、教師はその中でも考えあう仲間として存在している。一見すれば雑然とした教室のように見える中であって、児童生徒と教師の間には生き生きとしたつながり合いが存在している。

“A.一般的な授業”も“B.本質的な意味で授業が成立している教室”もいずれも日常的な教室の風景であり、とりとめてそのことを良いとか悪いとかいうものではない。そうではなくて、いずれの教室を目指すことが必要なのか、児童生徒のためには、いずれの教室を創り上げていくことが必要なのかという問題なのである。

3) 形式がはびこる教室

一般的に言って、筆者が訪ねた学校に展開する光景としては、“A.一般的な授業”が圧倒的に多い。たとえば、教室には、“声の大きさ（ものさし）”と書かれた掲示物があり、教師は、児童に対して今はどのくらいの“声の大きさ”がよいかと話している。明らかに教師の声はその“ものさし”よりずいぶんと大きなものであるけれども、そのことは問題にはならない。あくまでも子どもたちが従うべき“ものさし”が“声の大きさ（ものさし）”という掲示物である。その脇には、“話し方の形式”という掲示物がある。そこには、“話し言葉のルール”というものが書かれてあって、児童生徒が発表するときには、“挙手をする”ことが求められ、発言の際には、“私は〇〇と思います”とか、“〇〇さんの意見に賛成です。それは〇〇だから

です”と書かれている。教師の発言は、ずいぶんとぶっきらぼうであり、このルールからはそれているけれども、それは問題ではない。この教室では、あくまでも児童生徒がこの掲示物に形式的に従えばよいのである。

果たして、このようなことで、教師と児童生徒との間に生き生きとした人間的な交流が生まれるのであろうか。むろん、児童生徒が丁寧な言葉遣いが出来たり、時と場合によって適切な発言が出来るようになることは大切であるが、しかし、形の上だけ、うわべだけでそれが出来たということがどれほど大事なことであろうか。そのようなことを繰り返して、本当に、子どもたち自らが心をひらいて、自分を表に出そうとするような開放的な教室が創り上げられるのであろうか。

4) 生きた通い合いのある授業

“B.本質的な意味で授業が成立している”教室は、児童生徒の心の奥底に語りかけるような静寂があり、集中があり、生きたつながりがある³⁾。“声の大きさ”をものさしとして示さなくとも、子どもは自らもっとも適切である声の大きさ—というよりも、“大きさ”などというような形式ではなく、実感を込めてその内容を生き生きと表現できるようになるものである⁴⁾。“話し方の形式”などを示さなくとも、そのときの思いや解釈を精一杯自分のことばとして紡ぎ出せるようになるものである。

しかし、これ（B.本質的な意味で授業が成立している教室）を実現するのは容易なことではない。“A.一般的な授業”の方が教師にとってはずっと楽である。形式的、義務的に指導する方が、教師の工夫はいらないし、第一、子どもがどのような実情であっても、それにはお構いなく教師は機械的に「指導」出来るのである。

その反対に“B.本質的な意味で授業が成立している教室”は、実に苦労が多い。子どもの実態はさまざまであり、その都度、その都度、新しい工夫を考えなければならない。子どもが考えている

こと、想像していることを教室の中に余すところなく引き出し、その内容を吟味し、それを教師が教える“合理の世界（教育内容）”へと導いていかなければならない。実に途方もない仕事であり、教師の側に余程の力がなければ実現し得ないものである⁵。

2. 教師の仕事として目指す世界

1) 教師の仕事をどう考えるか

すでに述べた“A.一般的な授業”の教室は、教師の仕事が、基本的には“a.子どもの力を見くびる”ところから出発するという特徴を持っている。「どうせこの子どもにはできっこない」、「この子どもたちにはせいぜいこの程度出来ればよい」、というような教師の発想である⁶。子どもというのは、まだ磨かれていない宝石の原石のようなものであり、教師の指導如何によっては、いかようにも成長しうるものであるという発想がない。“B.本質的な意味で授業が成立している教室”では、子どもが出来なかつたり、分からなかつたりするのは、子どものせいではなく、教師の責任ととらえる。

もちろん、すべての子どもがすべて出来るようになり、分かるようになるということが結果としてあるということではない。結果としてみれば、出来ないこともあり、分からないこともある。それは、やむを得ないものである。ただ、“B.本質的な意味で授業が成立している教室”では、“b.子どもには無限の可能性があるが、それがしばしば大人を含めた環境によって狭く限定されてしまっている”という発想から出発する。“a.「せいぜい」「どうせ」”のように発想することとの違いは、教師としての仕事の出発に、教師の自己研鑽があり、その自己研鑽の結果として、つくられる授業の世界(“B.本質的な意味で授業が成立している教室”)があり、その発想を支える児童生徒観として子どもの可能性をひらく(“b.「きっと出来るに違いない」”)という発想が通底しているのである⁷。

2) せいぜい、このくらいの世界

一般的に言えば、表面的に成立したように見える授業の世界(“A.一般的な授業”)と、子どもはせいぜいこのくらいであり、どうせできっこないという児童生徒についての学力観(“a”)が分かちがたく結びついてしまっている(“A+a”)。従って、“A.一般的な授業”の教室では、教師のお説教やお小言(“ α ”)が増加する。“そもそも出来っこない”、“分かりっこない児童生徒”であるから、児童生徒が自分たちで集中して学び合ったり、自ら学ぶというようなことは想定されていない。教師が定めた一定の枠組み(“A.一般的な授業”)からはみ出す児童生徒にばかりに教師の目が向かってしまう。“B.本質的な意味で授業が成立している教室”では、「子どもが出来ない」、「分からない」のは教師の指導の問題であるから、少しでも良い行為や言動があれば賞賛(“ β ”)し、それを教室の中に広げようと努力するし、子どもが出来ないところや分からないところを克服するために、教師が指導を工夫する(“ β ”)ように展開するのである。

3. 教育実践の歴史的展開の中で

1) 子どもの発達を阻害するもの

日本における教育実践の展開の中では、基本的には形式的、義務的な教室(“A.一般的な授業”)が主流を占め、教師の児童生徒観、学力観は、どうせ出来っこない、せいぜいこのくらい出来ればよい(“a”)という発想が中心となってきた。この両者(“A+a”)の結びつきの中で、教師というものは、基本的には子どもを叱っておればよい、お説教を繰り返していれば、いずれは分かるようになる(“ α ”)という発想がはびこってきたのである。仮に、児童生徒の学力が育たなくとも、それは、そもそも子どもは出来っこないし、せいぜいこのくらい出来ればよい(“a”)のであるから、それは教師の責任とはならない。たとえば、“声の大きさ(ものさし)”を掲示物にして貼り出した

り、“話し方の形式”を示しているのであるから、十分に教師としての“仕事”は果たしているのである。それが結果として児童生徒の学力形成に資するものではなくてもよかったのである。

伝統的な日本の学校は、形式的な挨拶や規則を作り（“A”）、せいぜいこのくらい出来れば良いというように児童生徒を見くぶり（“a”）、子どもを叱責したりお説教したりするなかで（“ α ”）、基本的には展開してきた（“A+a+ α ”）のである。それが“指導”だと思い込んでいる教師があまりにも多い。

2) 子どもは学びたいと思っている

たとえば、これから授業が始まるという新鮮な雰囲気の中であって、いつまで経っても授業を始めない教師がいる。教師によれば、これから挨拶をしようというときに、全員が前を向かなければならないということである。しかし、そうこうしているうちに、はじめから高い意欲を持って授業を受けようとしていた児童生徒が次第に疲れてくる。明らかに「先生、早く授業を始めて下さい」と哀願するような表情になる。しかし、教師はそうした姿にまったく気づいていない。教師が求める型から“はみ出す”児童生徒を注意することばかりに気が行くのである。それでいて、気持ちのこもっていない、形式的な挨拶であっても、挨拶をしさえすればよしとされてしまうのである。筆者から見れば、むしろ形式的で、心のこもらない挨拶を機械的に繰り返す方がずっと問題で、子どもにとっては有害であると思うのだが、それは、教師の“ものさし（A.一般的な授業）”からすれば、十分に及第点をもらえるのである。

こうしたことを教師が毎時間ごとに繰り返していけば、児童生徒は、次第に形式的、義務的にものごとに取り組むようになる。どんなに一所懸命やっても、真面目にやっても、評価はされず、むしろいい加減にやっても、教師のお眼鏡にかないうえに及第である。一所懸命とか、真面

目とかいうことが、学校の教室の中で次第に価値を失っていくわけである。

3) 子どもの事実を見据える教育実践の展開

日本における教育実践の歴史的な展開の中で、以上述べてきたような“A+a+ α ”型の形式主義、場当たりの対応とは異なる教師集団、教育運動の展開が生じることになる。それがひとつには大正期から日本の教師たちの力によって工夫され、教育方法として定着した“生活綴方”であり、ほぼ同時並行的に進行し、学習と「生活」との結合を目指した“生活教育”であり、群馬県島小学校の教育実践をはじめとして、日本の学校教育において「授業研究」を核とする学校づくり運動をリードしてきた“斎藤喜博”である⁸。必ずしも、これらはひとつの系譜とは重ならないものの、上記の（“B”）本質的な授業の成立を目指し、（“b”）子どもには環境による限定はあれ、豊かな可能性が秘められていると発想し、（“ β ”）子どもの思考の中から豊かな可能性の果実を拾い上げていく努力をしてきた教師たちである（“B+b+ β ”）。

4. 授業の成立と教師の指導性

1) 日本固有の教師文化

日本の学校において長い時間守られてきた相対的な評価による評定や評価、教師の指導というものは、いずれにしても、“A.形式的、義務的な指導”のなかで、“a.せいぜいこの程度出来れば御の字”という児童生徒観、学力観を支え、なおかつ“ α .だめな子どもを叱り、しっかりしろとお説教する教師の「指導」”というものを創り上げてきた。このことは単に学力観とか、教育評価観とかいうものというよりも、もう少し根強い教師「文化」とでも言ってよい世界であり、なかなか払拭されにくいものである。なぜなら、本質的な授業の成立（“B”）を目指したり、子どもの可能性に信頼をおいたり（“b”）、子どもの思考の状態をつねに察知しつつ、集団で学ぶ喜びを味わさせた

り(“ β ”)することは、本当に骨が折れるからである。つつい安易な方向へ、楽な方へと流されてしまうのが人間の常である。

筆者が関わっている学校においても、こうした根強い教師「文化」というものがなかなかなくなる。むしろ、教師の意識の中に“教えねばならぬ”という強い意志というか、信念のようなものがあればあるほど、それが強化される。

たとえば、子どもには、伸びる可能性が豊かにあるといっても、それは幻想に過ぎないと切り捨てられてしまう。確かに、現実には厳しいし、子どもの発達というものをあまりに楽観的に考え、指導を放棄することは問題であるが、しかし、伸びる可能性を最初から切り捨ててしまってよいものだろうか。授業においては、子どもを集中させることが大事であるといっても、それだけで子どもの学力がつくはずはないと批判される。なかには子どもが集中し、一所懸命に学習し、大きな達成感を得ているのにもかかわらず、それを単に“楽しいだけで中身の無い授業”であるなどと批判する向きもある。実に、根の深い問題なのである。

2) 子どもの事実に根ざした学校づくりの必要性

もう一つは、特定の教科目や領域等をテーマとしたいいわゆる“授業研究”の不毛、もしくは、子ども不在という問題がある。国立の教員養成系大学・学部等の附属学校に顕著であるが、中学校や高等学校と同様に、小学校の教師までもが特定の教科目や領域等を専門分野として死守し、蛸壺化し、縦割り化してしまう。それが縄張りとなり、お互いに不干涉、つまりは、重箱の隅をつつくようなおきまりの授業研究“事後検討会”が量産されるわけである。こうしたいわゆる“研究”の結果として、授業のなかに生起する児童生徒の実態についての特徴(いわば“ $B+b+\beta$ ”型)を議論するより、教科専門的な教材研究論や教材選択論等に議論が終始してしまう⁹⁾。児童生徒が教材をどう受け止めたかが課題となるはずのこうした授業研究にお

いても、いつの間にか、“ $A+a+\alpha$ ”型の形式的議論がはびこるのである。

3) もう一度原点に立ち返って

かつての学校では、さまざまな学校行事の場面で、子どもの学習した成果を発表し、地域住民をも巻き込んでその内容を評価し、子どもの成長ぶりを喜び、励ましたものである¹⁰⁾。それがいつの間にか、子どもの姿を見てもらうことよりも、保護者や地域の人たち自身が楽しむような内容の行事へと変質し、行事のために特別の用意や訓練をするようになってしまった。学校公開研究会なども、肝心要の子どもの姿よりも、教師や保護者の姿ばかりが際立っているように見える。“児童生徒のため”ということは、それぞれの学校教育目標には掲げられ、必ず大事にされているはずであるが、しかし、実際の活動では、子どもがいないがしろにされている。まずは、こうしたことから改革していくことがこれからは求められるのである。

沖縄県宜野湾市長立田幼稚園、小学校では、現在、校長を中心として、学校行事や授業の改革に取り組んでいる¹¹⁾。まさに子どもの可能性を引き出し(“ b ”)、子どもの集中した学習活動を組織し(“ β ”)、本質的な意味で授業を成立させる(“ B ”)実践に取り組んでいる。そうした取り組みが成功している背景に、筆者は校長自身が胸襟を開いて学びつつ、悪しき学校「文化」(“ $A+a+\alpha$ ”)から脱却しているということがあると考えている。この学校では、授業や学校行事という場を“子どもが可能性を発揮する場”として把握しているということも特長である。いわば教育評価の原点である“子どもの姿を発表する”という考え方が一貫しているのである。こうした学校が今後ますます増えてほしいものである。

【要約】

学校教育における授業は、ややもすれば形式的なものとなってしまう、本来授業がもっている子どもの可能性を引き出す世界から遠ざかってしまいがちである。その理由は、子どもの可能性を引き出すということが困難なことであり、余程の覚悟がなければ実現できない世界であるということである。そして、一般的には教師は形式的な指導に落ち込んでいってしまうのである。筆者が共同研究を進めている沖縄県長田幼稚園、長田小学校は、校長自らが形式的な指導から脱却することを志し、子どもの事実に立脚した学校づくりを展開している。そして、学校公開研究会を目標として、胸襟を開いて教師たちが学び合っているのである。そこでは、子どもの姿によって学校づくりの成果を検証する姿勢が貫かれており、日本における学校づくり、授業研究をリードしてきた斎藤喜博の教育論、授業論を受け継いだものであるといつてよい。

-
- *1 狩野、授業をつくる教師、田嶋一・中野新之祐・福田須美子・狩野浩二『新版やさしい教育原理』194-201頁、有斐閣、2007年を参照。
- *2 狩野、授業を改革するために、田嶋他『新版やさしい教育原理』123-127頁、同前を参照。
- *3 たとえば、斎藤喜博編『島小の授業』麥書房、1962年では、教師と子どもとが心を通い合わせ、生き生きとした交流を授業のなかで展開させている事実に出会う。
- *4 たとえば、土田茂範『村の一年生』国土社、1955年では、子どもたちの実態に即して、生きた学力を育てるために苦闘した教師の姿が活写されている。
- *5 狩野、生きる力をはぐくむ教育指導、梶田叔一・山際隆編著『教育の最新事情』55-60頁、ミネルヴァ書房、2009年を参照。
- *6 狩野、子どもについての理解、梶田他『教育の最

新事情』50-54頁、同前を参照。

- *7 狩野、教師とは何か、田嶋他『新版やさしい教育原理』177-188頁、同前を参照。
- *8 狩野、教員と社会との関わり、梶田他編『教育の最新事情』61-65頁、同前を参照。
- *9 狩野、多様な受講生とともに、山極隆・千々布敏弥編『教員免許更新ガイドブック』198-199頁、明治図書出版、2009年を参照。
- *10 佐藤秀夫『学校ことはじめ事典』64頁、小学館、1987年を参照。
- *11 横山芳春校長。平成21年度から長田幼稚園、小学校の校長として、授業を核とした学校づくりを展開している。前任校における実践が『1000の子どもに1000の可能性』ジアース教育新社、2007年にまとめられている。また、狩野、心をひらく学校—沖縄県那覇市立宇栄原幼稚園・小学校（横山芳春校長）の学校づくり—、『学校マネジメント』56-57頁、第48巻第1号、明治図書出版、2009年参照。

【付記】

本研究ノートの執筆にあたって、科学研究費補助金（研究代表者：横須賀薫）〈授業研究を核とする「学校づくり」運動に関する総合的研究〉基盤研究（B）一般、課題番号20330166、平成20～22年の補助を受けた。また、沖縄県宜野湾市立長田幼稚園、小学校学校長の横山芳春氏には、校内研修の実情等を隠すところなくお話しいただき、また、教職員の研究等にも参加させていただいている。元島小教諭の川嶋（旧姓児島）環氏には、実践資料の提供とともに、授業や表現活動等の指導にあたって、さまざまにご教示いただいている。元沖縄県教育庁那覇教育事務所長の西江重勝氏には、物心ともにご協力いただいた。記して感謝申し上げます。