

校内授業研究会での研究者の語りとその来歴

同志社女子大学

松崎 正治

キーワード：校内授業研究会、教師の実践的知識、共同研究者、立ち位置、ライフストーリー

1. はじめに

校内授業研究会は、教師の力量形成にとって、大きな役割を果たす。校内授業研究会の研究は、21世紀になって少しずつ行われるようになってきた。

しかし、その研究は、校内授業研究会で教師が学ぶ過程や教師の成長、研究会のシステムについてが大部分である。つまり、校内授業研究会に参加している教師（実践家）の側から光を当てている研究がほとんどなのである。

いっぽう、校内授業研究会には共同研究者として、研究者も参加している。この共同研究者の側からの研究は、ほとんどないといってもよい。理論と実践との関係を考えるには、共同研究者の側からも、探求する必要がある。そこで、本研究では、共同研究者の側から光を当てて論を進めていきたい。

2. 校内授業研究会の研究

2.1 校内授業研究会の重要性

教師教育において、校内授業研究会は、大きな役割を果たす。それは、教師が教室で使う実践的知識と実践的思考様式の性格によるところが大きい。

佐藤（1997）は、教師の実践的知識と実践的思考様式の性格を次のように特徴付けている。

▼実践的知識

①熟考的な知識、②事例知識、③探求する知識、④暗黙知、⑤個性的な性格を持つ知識。

▼実践的思考様式

①即興的な思考、②熟考的な態度、③多元的な視点の総合、④文脈化された思考、⑤問題表象を再構成する思考の方略

したがって、教師が実践的力量を形成しようとするれば、授業の臨床において事例研究として行っていくのが、最も適している。それも、授業が行われる場である学校という単位が規模からしてよい。

実際に、1990年代以降に、日本の授業研究（Lesson Study）が世界的に注目されるようになった。日本

では、学校を基盤とした授業研究が明治期期から行われ、今日まで続いている。こういった校内研修に起源を持つ、学校を基盤とした日本の教育研究の方法が、教師教育に有効なものとして、世界から評価されているのである（秋田&ルイス 2008、日本教育方法学会 2009）。

2.2 校内授業研究会の先行研究

校内授業研究会に関する先行研究には、例えば、木原（2004）、秋田（2008）、北田（2007、2009）、坂本（2013）、勝見（2013）が挙げられる。

秋田（2008）は、次のようにいう。

教師の自律的な協働学習の過程や学校という共同体での学習活動のシステムを考えていくためには、授業検討会のあり方が質の決め手になる。…教師の日常の仕事に埋め込まれたやりとりの中に、専門家同士の学習や学校としての授業の規準や規範がいかに形成・成立しているかを見るための窓口として授業研究の場がある（p.116）

このように、秋田は校内授業研究会の事後検討会で交わされる教師同士の談話分析を行って、教師の学びの過程を明らかにしようとしている。

同様に、1回の校内授業研究会における詳細な授業研究の事例研究を積み重ねたものが、坂本（2013）である。

校内授業研究会の長期にわたる記録分析は、北田（2007、2009）が行っている。

木原（2004）、勝見（2013）は、校内授業研究会のシステムのあり方と教師の成長を事例研究している。

以上のように、校内授業研究会における教師の学びの過程を様々な形で分析する研究が行われているのである。

2.3 共同研究者の立ち位置

校内授業研究会には、共同研究者、助言者、研究

会講師など、様々な呼び名はあるが、授業の事後検討会のアドバイザーが存在する。このアドバイザーを以下、共同研究者と呼ぶことにしよう。

共同研究者には大きく分けて二つのタイプがある。これは、理論と実践の関係、また研究者と実践家の関係をどう捉えているかによって分かれる。

ひとつは、伝達型である。研究者が理論を伝えて、それを実践家が実践で具体化するという関係性である。教育実践は、授業の科学的原理や技術の合理的適用だと考える。この発想にしたがえば、教師の成長は、教科書と標準的な年間指導計画をもとに、授業の法則性に即していかにもうまく教えるのかということに年々熟達していく直線的成長モデルとしてとらえられる。そこでの教師は、公的なカリキュラムに即した《教材の伝達→知識の記憶→評価》というサイクルの授業を行うものと想定されている。

もうひとつは、協働創造型である。実践家は、変化する実践状況の中で、直面する状況に応じて行為しながら、次の行為への思考や判断を行っている。研究者と実践家は、協働しながらこれらの実践を振り返り、意味づけ、新しい実践的知識を創造していくという関係性である。

ション(2001)は、「行為の中の省察」(reflection in action)を行い、実践的認識を深めていく教師を反省的実践家(reflective practitioner)と呼んだ。反省的実践家は、直線的に成長するのではなく、ライフコースで大小の成功や失敗を重ねつつ、いわば、らせん的に力量を形成していく。

実際の共同研究者のありようは、これらの伝達型と協働創造型とを両方の極として、この間にグラデーションをなしている。

このように考えてみると、校内授業研究会の研究は、共同研究者がどういう立場からいかに語っているのか、なぜそう語るようになったのか、その立ち位置が非常に重要であることが分かる。

校内授業研究会の研究の先行研究では、こういった共同研究者の立場に注目した研究は、ほとんどなかった。そこで本稿では、校内授業研究会における共同研究者について分析していきたい。先行研究(特に、秋田 2008)では、校内授業研究会の談話分析の一部で、共同研究者の発言について分析が行われるにとどまっている。本稿では、共同研究者はどのように語っているのか、なぜ共同研究者はそのように語るようになったのか、その個人誌に遡りながら、

事例研究を行いたい。

この事例研究は、当事者研究的な側面を持ち、本稿の執筆者=松崎自身を対象とした自己言及的な語りになっていく。したがって、ライフストーリーが語り手と聞き手が共同構築していく歴史的社会的側面に注目したものだとするれば、これは自己の現実の人生を想起し述べているライフストーリーともいべきものである(川又 2002 p.20)。

私の授業の見方や語りは、変化している。それにはいくつかの転機があった。共同研究者としての私は、協働創造型を目指そうとしていたが、意識しないままに伝達型になってしまうことがあった。その結果として挫折し、そこから立ち直りを模索する歩みの連続であったと言えるかもしれない。

以下、次のような手順で論を進めていきたい。

- ①現在の私の授業の見方、語り方
- ②そこに至るまでの来歴とその分析
- ③共同研究者の立ち位置を明らかにすることの意味

3. 私の現在の授業の見方、語りの特色

3. 1 授業と教師をどう見るか

私は、校内授業研究会では、授業と教師を次のような存在として、参加者と考え方を共有したいと考えている。

- ①授業を含めた教育現象は、一回性、偶然性、複雑性を持っており、ドラマ性、物語性を持つ。
- ②したがって、教師には授業を綿密にデザインする力が必要であるのと同時に、芸術を見るような鑑識眼が求められる。つまり、教育現象の意味や価値を解釈し、即興的・臨機応変に適切な指導を行う熟練の技が必要である。
- ③数量的なものに還元できない学習者の質的な深まりや、鑑識眼によって見えてきたものを言語化して、実践を意味づける「教育批評」の力が必要である。
- ④学習者や教師としての自分、同僚の可能性を信じて、励まし合う関係を創造したい。

継続的に校内授業研究会に参加している学校では、まずこのような考え方で進めていくことを呼びかけている。

3. 2 授業の見方

校内授業研究会で、公開される授業を見る場合には、次のようなことに留意している。

- ① 学校や教室の雰囲気や体で感じる（教室の様子をよく観察する）。
- ② 学級の様子や歴史、授業の前後の文脈も出来れば聞いておく。
- ③ 授業での出来事に注目する。
- ④ 教師と子ども間のコミュニケーション過程に注目する。
- ⑤ 児童の学んでいる様子に注目する。

3.3 校内授業研究会の進め方

3.3.1 教育批評の四つの局面

私は、これまでの自分のやり方を基礎にしながら、勝見（2013）に学んで、次のような方法で校内授業研究会を進めている。

勝見（2013）は、Eisner（2002）を踏まえて、教育批評を四つの局面に整理している。

①描くこと（記述）

授業の中で繰り広げられる教師や児童の活動の特定の事実に対して、参観者がその場の状況や印象、感じたことを詳細に語る。

②読み解くこと（解釈）

記述された場面が、教師と児童の当事者にとって、何を意味するのかを解釈し、理解することである。

③実践の改善に向けて味わう（評価）

固有の物語として、その授業全体を特徴付け、構造化していく。授業者の実践を上手いか下手かなどと値踏みする評価ではけっしてない。授業者の文脈において、どのように意味づけしていけば、さらなる改善につながるのかを共に考えるためである。

④自然な典型化・一般化（主題）

参観者の関心の集中した出来事などから、授業一般に示唆すること、研究テーマに示唆すること、教師の実践的知識に関すること等へ典型化していく。

3.3.2 校内授業研究会のステップ

(1) 研究授業開始までに

- ①模造紙3枚か4枚を横長につないで、黒板に貼る。（枚数は、黒板サイズに合わせて）

そこには、模造紙の上・五分の一くらいに、学習指導案の「本時の展開」のうち「学習の段階」と「児童の学習活動」を書いておく。下の余白は、授業研究会で参観者が書いた付箋紙を貼るためのスペースである。

②参観者・記録者への指示

次の(2)の①②③を指示。

(2) 研究授業の実施中に

- ①記録者を決めて、記録用紙に全体の授業記録を書く（これは十分に出来なかった）。

- ②授業をビデオに撮っておく。

- ③参観者は、およそ10cm四方ぐらいの付箋紙に、次のように色別に授業を見て気づいたことを記入していく。

- ・空色＝なるほど！興味深く思ったところ。
- ・桃色＝授業者に尋ねてみたいと思ったところ。
- ・黄色＝その他

(3) 研究授業のあとの研究会で

①記述の局面

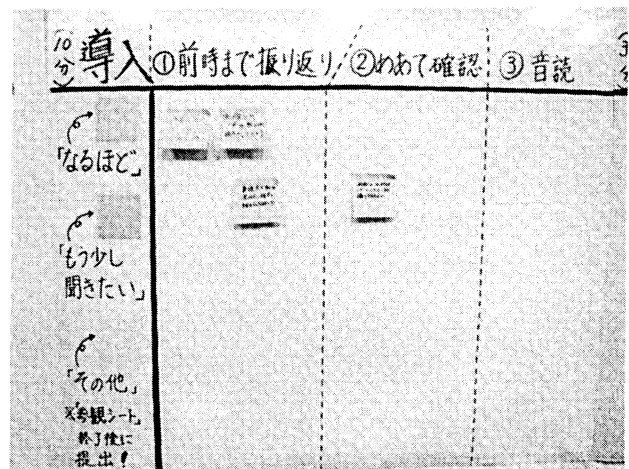
授業記録と板書写真を配付できる学校ではする。出来ない場合は、ビデオ記録を見ながら進める。

②解釈の局面

まず、授業者や該当学年団が授業を振り返る。その内容は、およそ次の五点である。

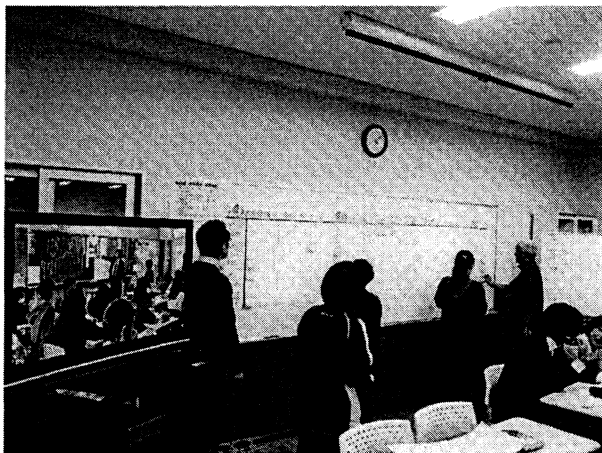
- 1) 授業のねらいや授業の背後の文脈（学級の様子や特定児童の様子）
- 2) 授業者の思いや願い、教材解釈、授業の工夫、
- 3) 実際の授業はどうであったか
- 4) 児童の学びの過程や変容
- 5) その他

次に、黒板に貼った模造紙の余白に、参観者はメモした付箋紙を授業の経過に即して貼っていく。



(写真1：模造紙に貼り付けられた付箋紙)

教員の中からファシリテーターが出て、授業の流れに沿って、貼り付けた付箋紙のコメントを整理し、それぞれのコメントの解釈を出し合う。そして、授業の構造化を図る。そのことにより、研究会の参加者個々人が、自分の持っていない解釈の視点を獲得していくことが出来る。



(写真2：授業ビデオ、付箋を貼り付けた模造紙)

③評価の局面

第二局面の解釈の交流により焦点化された、参観者の関心が集中している所や、解釈の多様性が顕著な所への再解釈や、授業改善に向けた他の方策の検討などを行う。

④主題の局面

〈記述〉・〈解釈〉・〈批評〉の局面を経て協同的に見出されてきた《教育的批評》の成果を、教師と児童が織り成す固有の物語として理解する。そしてそれはどういう物語であったのかという主題を、この研究会の成果（履歴）として蓄積していく。

3. 4 校内授業研究会での共同研究者としての語り

3. 4. 1 語りの立脚点

授業が終わった後、校内授業研究会の授業検討会での私の語りは、主に〈解釈〉・〈批評〉・〈主題〉の局面で語ることになる。

その時に、以下のことを念頭に置いている。

① 授業者の教師としての歩みを事前に聞いておき、それを念頭において語る。知っている先生なら、これまでの教師としての歩みを思い出して語る。

② 見た授業にはどういう意味があるのかを自分なりに語るが、松崎の枠組みがやはりある。その際には、教師の教えたいこと、教えるべき事と、学習者の学びの履歴との接点を考えようとしている。

③ 教育実践を取り巻く社会的文脈、ポリティックスを意識して、新しい教育情報やその根底にある考え方も紹介する。教育界の流行現象に惑わされない実践を創造して欲しいと考えてのことである。

これら三つの語りの立脚点をもとに、校内授業研究会でどのように共同研究者として語っているのか、以下に語りの具体層を説明していこう。

3. 4. 2 語りの具体層①～教師としての歩みを知っておく

授業前に教師としての歩みを校長先生に伺ったり、同一校で昨年もその先生の授業を見ている場合は、昨年の授業の記録を読み返したりしておく。そして、その先生の教師としての成長を語るののである。

例えば、初任者のA先生が、二年間続けて同じ二年生を担当した場合、年を隔てた二つの授業を比較して、その先生の成長ぶりを具体的な事実に基づいて語る。次のような語りになる。

A先生が、新任教師だった去年、二年生の「かさこじぞう」を12月に授業したとき、班での話し合いで初めて付箋紙を使うことを試みました。《じさまがかさこが一つも売れずに家路に着くときの気持ち》について、各人が付箋紙に考えを書いてから、班で一枚の紙に集約して貼り付けていました。そしてそれらの付箋紙を見ながら、子どもたちが自分の考えに自信を持って話したり、友だちの考えを自分の考えと比べながら聞くことができるようにしていましたね。とても工夫された試みでした。しかし、子どもたちが自分の考えに自信を持って話すところまではできていましたが、友だちの考えを自分の考えと比べながら聞くことまでは十分に出来ていませんでした。

A先生は、今年も昨年と同じ二年生を持たれて、今日の授業では「お手紙」に取り組みられました。今年も付箋紙を使っての話し合いに挑戦されました。去年、十分に出来ていなかった、友だちの考えを自分の考えと比べながら聞くことが出来るかどうか、私は授業中注目していました。

授業では、最後の場面で、がまくんとかえるくんが、二人でお手紙を待つ間の心情について、各人が付箋紙に考えを書いてから、班で一枚の紙に集約して貼り付けていました。そして発表を聞き合い、それについて、自分との違いをコメントしていました。

ちょっと授業のビデオ映像で振り返ってみましょう。(ビデオで当該の話し合い場面を映し出す)ここです。自分の考えと友だちの考えとの違いを比べながら言っていますね。

方法は、去年の「かさこじぞう」と同じです。でも去年は出来ていなかった《友だちの考えを自分の考えと比べながら聞くこと》が今年は出来ていました。その違いをもたらしたものの一つは、付箋紙を集約するワークシートの作り方だと思います。去年のワークシートは、中央に○が書いてあって、そこから放射線状に線が伸びていて、それぞれのコーナーに班のメンバーの名前が書いてありました。そこにメンバーの付箋紙を貼り、それぞれの発表を聞いて、中央の○に子どもたち代表的な意見を書くというものでした。

それに対して今年のワークシートは、二つの大きな楕円が部分的に重なり合って、三つの枠を構成するというものでした。三つの枠には、がまくん独自の心情、かえるくん独自の心情、二人の共通する心情を書き込むようになっていました。この枠に基づいて発表すると、子どもたちは「その考えには気づけなかった」とか、「僕も一緒に考えだ」など級友との比較が出来やすいようでした。

学習者別に書くようにしてあった去年のワークシートと、作品の登場人物別に書くようにしていた今年のワークシート。

この違いが、《友だちの考えを自分の考えと比べながら聞くこと》の充実につながったように思うのですが、A先生いかがですか？

私の解釈の後、授業者のA先生は、この一年間の歩みを物語った。同じ学年団の先生方のアドバイスや自分なりの考察、授業での試行錯誤、子どもたちの反応など、昨年の研究授業の後の物語の展開が語られたのである。

この物語を聞いた後で、私は次のような典型化を行った。技術的な現象としてはワークシートの改良が出来ようになったということだが、本質的には、

児童の思考過程・学習過程に即して、学びをデザインできるようになったということである。これが、A先生の実践的知識の成長であると思う。

3. 4. 3 語りの具体層②～解釈の枠組み

校内授業研究会での共同研究者としての語りは、同じ授業を見たとしても、誰もが同じものになるわけではないことは当然のことである。必ず、共同研究者として、授業を解釈し、アドバイスする時の枠組みがある。

私の枠組みは、例えば文学教材の1年「花いっぱいになあれ」(まつたにみよこ作 東書1年下)の場合、次のようなものである。

3. 4. 3. 1 教育内容・教科内容の局面

(1) 文学教材で身につけたいことばの力

- ① 文学教材を通して心を揺さぶるような読みの体験をさせたい(文学体験)
- ② 文学教材の読み方を身につけたい(読みの力)
- ③ 文学教材を媒介として、自分の思いを周りの人とコミュニケーションする力をつけたい(話すこと・聞くこと、書くこと)
- ④ 読書生活指導につなげたい(生涯を通して読書する力)

(2) 文学体験

- ①参加：虚構世界に入っていく
- ②同化：人物の喜怒哀楽を共に体験する(なってみる、動作化・身体化)
- ③対象化：人物と読者である自分と距離を置いて見してみる。
- ④典型化：作品世界を体験したもう1人の自分と自分が自己内対話をする。葛藤しながら、転換の可能性を感じる。

(3) 各学年で育てたいことばの力

小学校から中学校まで、九年間でどのようなことばの力や一般的な思考力を付けていくべきかの「全教科で育てたい学力 — 基盤学力・基本学力・基礎学力」系統試案である。

これは、先駆的な、西郷(1996)や浜本(2011)等を参照して作成したものである。

(次のページ参照)

全教科で育てたい学力 — 基盤学力・基本学力・基礎学力

ことばの発達	《基本学力》 全教科に共通		《基礎学力》 国語科の基礎、言語運用の基礎					
	思考力	自己学習力	言語能力					
			言語事項	聞く話す	読む（読書）	書く	見る	
中学校 小高学年 小中学年 小低学年	言語文化 メタ認知 二次的 ことば中心 一次の ことばから二次的 ことば・言語生活	・批判的思考力 ・推論解釈力 ・論理的思考力 ・比喩的思考力 ・共感する力 ・コード解釈力	⑤自己評価力 ④情報活用力 ・集める ・選ぶ ・編集する [産み出す] ・発表する ③協同する力 ②学習構想力 ①課題発見力	ことばとは何か ことばの仕組み (パラダイグマティック軸とシンタグマティック軸) 書写 言語感覚 文章知識 文法 語彙語句 文字 発音	▼種類 会話 対話 独話 ▼聞く ①対事意の認識(話の内容への構え) ②対他意の認識(話し手への構え) ③対自意の認識(聞いている自分への構え) ▼話す ①談話を管理するメタ認知能力 ②話す力 ▼話し合う ①受けて返す力 ②協同的態度(共有世界を創る) ▼プレゼンテーションする	▼文学的文章を読む ①表現を読む ②視点を調べる ③人物を読む ④構成を読む ⑤文体を読む ⑥意味づけ ⑦典型化 ⑧批評 ▼説明的文章 ①事柄を読む ②表現の工夫 ③筆者の意図 ④吟味・批評 ▼読書 ①図書館との連携 ②朝読 ③アニメーション ④本の探し方 ⑤多読 ⑥ジャンル・テーマ・作者別の読書 ⑦読書紹介録 ⑧読書記録 ⑨その他	▼種類 ①生活的文章 ②論理的文章 ③文学的文章 ▼双方向・リアリティ ・想像 ▼方法 ①書き換え ②レクリエーション ③コピー作文 ④伝え文	メディアリテラシー (理解表現)
		●観点(目的・価値づけ) ●名付け ●比較(分析・総合) ●順序 ●類別(分類・区別) ●類推(関連・相関) 理由(原因・根拠) 条件(過程・予想) 構造(関係) 選択 仮説(模式)						
			《基盤学力》 学習意欲 身体性(体・五感で感じる)	生活習慣 文化資本	言語化能力			

3.4.3.2 学習過程の局面

(1) 表現を読むために

① パラディグマ軸 [選択] の問い (この語を違う語に置き換えて比較する)

・ <金いろの花>⇒類義<きいろの花>

② シンタグマ軸 [結合] の問い (この語があるのとないのとではどう違うか、どうつながっているか)

・ <目をこすって>+<しっぽをたてて>+<ほう>

③ 作品に同化するための問い

・ なってみる (どんなふうに見えるかな)。

・ 動作化・身体化してみると?

→ ひまわりの花を見る。

④ 作品に同化したり、作品を対象化するための問い

・ 似たような自分の経験を思い出す、比べる。

→ ひまわりの花を見た経験があれば思い出す。

(2) 構造を読むために

① 変わった人物は誰でしょうか。(変わったことは何でしょうか。)

② その人物はどのように変化しましたか。

③ その人物は、どんな出来事に出会って、なぜ変化したのでしょうか。

・ 「コンは、わあわあ なきました。」

→ 「うわあい、……いいゆめ」

(3) 作品を意味づけるために

① その変化を讀者であるあなたはどうか考えますか。

② この作品を読んで考えたことを書きましょう。

(4) 読書に広げる

① 同じ作者の作品に読み広げる

② 同じようなテーマの作品に読み広げる

3.4.3.3 学習者の局面

① 学習者が解釈を巡って語り合う場をつくる。学習者の一般体験、文学経験の持ち込み。互いの違いに気がつく。新しい発見。身体表現化なども重要な理解方法。

・ 「ここがおもしろかったよ」

・ 「こんな風船を飛ばしてみたいな」など

② 学習者の解釈に絶対的な正解を求めない。いわ

ゆる「作者は何を言いたかったでしょう。」発問からの訣別。読者の意味づけは多様であるが、深い浅い、より面白いのか、納得するかしらないか等はある。

③ 学習者を読み方に自覚的にして、自己学習力をつけるようにする。そのために、上記のような読み方も教える。学習用語としても教えたい。例えば、対比・順序・語り手・視点など。

3.4.4 語りの具体層③～教育のポリティクス

教師には、教育実践を取り巻く社会的文脈を意識して、教育界の流行現象に惑わされない骨太の実践を創造して欲しいと、私は考えている。

例えば、「アクティブ・ラーニング」という概念である。2014年11月20日に、中央教育審議会が文部科学大臣に諮問した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」は、「アクティブ・ラーニング」の充実を謳っている。

「アクティブ・ラーニング」は、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習方法として重要な課題であると私は考えるが、なぜ、こういう学習方法が今強調されるのかという社会的文脈を知った上で、その本質に遡って、自分の実践の中で取り組めるものは取り組んで欲しいと教師に望んでいる。それだけでなく、教育界は皮相な流行現象に流され、翻弄される歴史を繰り返してきた。

そこで、もうすぐ喧伝される「アクティブ・ラーニング」とは何か、その意味合い、そしてその背景にある考え方などの情報を提供すると同時に、その背景となる世界的な動きを紹介した。PISA 調査での読解・数学・科学リテラシーなどで有名になった〈新しい能力〉概念と、そのコンピテンシーベースのカリキュラム改革の動向である(松下 2010 2015、石井 2015)。

そして、「アクティブ・ラーニング」に該当するような実践を先生方はこれまで相当蓄積しているし、それを社会的文脈を意識して、自分なりに位置づけ直していけば、新しい言葉に振り回されることはないことを強調した。

実際に、この話をした校内授業研究会の後で、ある先生が次のような感想を述べてくださった。

「図書館教育の集まりで、アクティブ・ラーニング

の話がこの前あったんです。その時、あんまり何のことも分からなかったんですけど、そういうことだったんですか！」

「そういうこと」とは、「アクティブ・ラーニング」とは何かということと、どういう背景でそれが急に喧伝されるようになったかということである。

校内授業研究会では、こういった実践を取り巻く、広い意味でのポリティックスを意識して、自分の実践の歴史的な立ち位置を確かめながら進んでいって欲しいと考えている。

4. 校内授業研究会に関わる私のライフストーリー

4. 1 大学院生時代～学校現場に学び、理論に学ぶ (1980年代の7年間)

4. 1. 1 実践研究との出会い

4. 1. 1. 1 附属学校との共同研究

まず、私の教育実践との出会いは、神戸大学教育学研究科修士課程の院生時代の1981年から始まって、1987年まで参加した大学の国語研究室と附属小・中学校との共同研究であった。浜本純逸先生(1937年-)が中心となって、語彙指導の研究を行うものであった(浜本1990参照)。また、単元学習の研究も同時並行的に行い、大村はまの著作を先生方と一緒に読んで、語彙指導の実践に活かすということも行った。ここで私は、語彙指導の先行研究を踏まえた上で、新しい語彙指導の体系を実践的に構築していくダイナミズムを体験することが出来た。また、学習者中心の授業を構想する面白さ、大切さを実感した。

4. 1. 1. 2 日本文学協会国語教育部会の合宿

院生時代の1981年から数年間、国語教育担当の難波喜造先生(1924 - 2005年)に連れられて、日本文学協会(日文協)国語教育部会の合宿に参加するようになった。益田勝美先生(1923 - 2010年)、小野牧夫先生(1924年-)、大河原忠蔵先生(1925年-)、伊豆利彦先生(1926年-)、草部典一先生、小澤勝美先生(1933年-)、など、日文協の戦後をリードしてきた方々の議論を聞いていた。また当時30歳過ぎの若手教師だった須貝千里先生(1950年-、当時武蔵工業大学附属中学校・高校)、府川源一郎先生(1948年-、当時横浜国大附属鎌倉小学校)の

実践報告には新しい息吹を感じた。

こういった社会歴史学的な文学研究への深い造詣を基盤にして、自由闊達に教育を語るスタイルは、研究的実践の一典型として私の心に深く刻まれた。

4. 1. 1. 3 国語教育の理論と実践 両輪の会

神戸大学教育学部国語科を卒業した教師歴五年未満の実践家・院生を中心に1986(昭和61)年に実践研究会を結成した。浜本純逸先生に顧問をお願いして、月例研究会を開始した。国語教育の理論と実践とをつなぐという意味を込めて「両輪の会」と名付けられた。会員も年々増え、神戸大学の卒業生以外にも輪は広がっていった。年二回の合宿研究会には、小学校・中学校・高等学校・大学所属のメンバーが、実践や研究の報告をして切磋琢磨し合った。その成果は、研究誌『国語教育の理論と実践 両輪』第1号(1989年)から第42号(2004年)までまとめられている。ここでの実践は、単元学習的な展開をするものが多く、学習者を大事にしながら、教材開発を行う姿勢は、私の授業づくりの基本となった。

ここでの学びが私の教育実践研究の基礎となっている。実践の多様性、奥深さを学ぶと共に、研究的にどう教育実践を評価し、実践者を育てていくかをつぶさに学ぶことが出来た。浜本純逸先生の実践に対する助言は、教師や学習者の授業中の発言、記述に基づいて、実践家自身も気づいていないような実践の本質や意味を引き出し、それをさらに発展させる方法を具体的に示されるのが常であった。発表した実践家は、その助言によって、行く手も見えないジャングルから、見通しのよい道に出たような希望を見出し、明るい顔になるのが見て取れた。具体から抽象、ミクロからマクロへと縦横に往復し、見えないものをありありと見えるようにされるその助言に、私は魅了された。

また、実践家との研究会の持ち方も学ぶことが出来、後に私は鳥取・京都で同様な研究会を持つようになった。

4. 1. 1. 4 教育方法学研究室での学び

1983年に進学した神戸大学大学院文化科学研究科博士課程は、杉山明男先生(1926 - 2011年)・土井捷三先生(1943年-)の主宰される教育方法学研究室に所属し、1987年まで研究活動を行った。

ここでは、学校の先生方と文学の授業を一緒に作ったり、授業を分析する実践的な研究を中心に行った。そのために、日曜日に小学校の先生のお宅に伺って、カレーライスをご馳走になりながら、授業プランを作ったことを思い出す。

杉山明男先生は、文学読本『はぐるま』（1967年～）の編集に加わり、その読本を実践する〈はぐるま研〉（後には、「同和教育における授業と教材研究協議会」〔略して同授研〕）という教育研究会の講師として活躍されていた。私も杉山先生に連れられて、集会や研究会に参加して、多くの民間教育研究運動の理論家や実践家の先生方と出会った。生活綴方で有名な佐古田好一先生（1908-1991年）や文芸教育研究協議会の西郷竹彦先生（1920年-）、百ます計算創始者の岸本裕史先生（1930年-2006年）ほか、日本作文の会や教育科学研究会等で鍛えた先生方。こういう先生方の理論や実践の話の数多く伺った。

そして特筆すべきは、博士課程に入って1年ほどした1984年頃から、杉山明男先生のご推薦で、〈はぐるま研〉教育研究集会の教材ごとの講師を任されたことである。ベテランの先生方が、ある教材の実践を報告されるのを聞いて、共同研究者として何事かを語るという役割である。実践現場の経験もない、当時20代半ばの若造の私は、事前に懸命に教材研究をしたり、その教材に関わる実践報告を集めて読み込んだりして臨んだのだが、いったい何を語ったのか、ほとんど覚えていない。大学院で習った、授業における教師と児童とのコミュニケーション過程を分析していたのだと思う。いたたまれないような気持ち、申し訳ないような気持ち、早く年を取りたいという気持ちを感じたことを強烈に覚えている。

また、実践記録を分析したものを〈はぐるま研〉の機関誌に掲載してもらうことも始まった。それまでは、教材研究を書いていたのだが、上記の共同研究者経験と同時ぐらいに、実践記録の分析の仕事も始まったのである（松崎1984）。これも非常に緊張した。こういう実の場で鍛える杉山明男先生の院生教育の方法によって、本による学びも、リアルな実践を想定したものにならざるを得なくなった。また、実践から何を引き出したらよいか、熟達した先生方にそれを説得的に語るにはどうしたらよいか、真剣に考えるようになった。さらには、民間教育研究運動を通して、教育の社会的文脈、ひいては教育のポリティクスを考えるようになった。

4.1.1.5 北海道大学教育方法学研究室

土井捷三先生が北海道大学教育方法学研究室で学ばれたこともあって、その研究室に関係する人々が集まる北大グループの研究集会に1983年から1987年頃まで参加した。北大グループは、教育内容研究と教材開発を中心に行っている所に特徴があった。理科、音楽科、算数・数学科、英語科、国語科などの教育内容の系統性研究と教材開発を行っていた。教育内容と教材の関係はきわめて自由であった。例えば、「カツラで見る音楽史」という授業書は、音楽が王侯貴族のものであった時と、市民のものになった時とでは、音楽家の髪の毛（カツラを着用するかしないか）が違うことに着目した教材である（八木1987）。

北大の鈴木秀一先生（1929 - 2015年）、高村泰雄先生（1930 - ）を中心としたこの研究会では、専門的な深さを持つ教育内容研究の必要性と、教育内容を系統的なカリキュラムとして構成する重要性、そして教育内容を担った教材を自由な発想で創造することの面白さを学んだ。

4.1.1.6 教科教育理論研究会

神戸大学教育方法学研究室の助手であった佐藤年明さん（1954年 - ）から、1983年頃から京都大学の教育方法学研究室の院生や卒業生で行っている教科教育理論研究会に誘っていただいた。これは、教育学や関連分野の本を読んだり、自分の研究を発表し合うという研究会であった。勝田守一、中内敏夫、柴田義松、藤岡信勝、佐藤学、ヴィゴツキー、認知心理学の本等を読んだ。次第に就職等で遠隔地へ行く者も増えたので、年2回の合宿になり、自分の研究を発表しあったり、後には共同で本を書いたりするようになり、現在も続いている（グループ・ディダクティカ1994, 2000, 2007, 2012）。

この研究会では、違う教科や教育学、心理学などの国内外の動向を幅広く知る事ができ、国語科教育だけの内部に閉じこもって狭い研究になってしまうと自覚できた。

4.2 鳥取大学教育学部の教員時代

4.2.1 鳥取県の学校現場に行く

1988年に鳥取大学に赴任すると、立場上、まず附

属小中学校の研究会に出ることになった。そして次第に、鳥取県の学校現場に呼ばれるようになった。

最初は、教材開発や単元学習の話をしたが、十分理解されなかった。また、授業の分析方法は、藤岡信勝の教育内容・教材・教授行為・学習者の4レベルで分析することを中心にしてきた。

研究会の後、酒席に誘われることもあった。師範学校を出た退職校長やそういう師範世代に育てられたベテランの男の先生方には、古い先生気質を教わることがあった。女性教師は「女先生（じょせんせい）」と呼ぶのだとか、研究授業では板書から指導案から発問から、全てに渡って厳しい叱責を受けて、教師として成長してきたのだとか、なかなか普段は聞けないようなことも教えていただいた。

こうやって、地元の先生方と関係を作るようになると、三年四年と毎月のように継続に通う学校も増えてきた。記録を詳細に残している2001年を例にとると、六つの小中学校を中心に、71回の校内授業研究会に参加している。毎回、午後の1時頃から5時過ぎまで、一つか二つの授業を見て、授業の事後検討会を行うというものである。毎週二回弱、半日の校内授業研究会に参加していたことになる。

また、学校現場の先生方の有志に依頼されたことから、月例実践研究会「土曜研究会」を結成した。これは、両輪の会に運営方式を学び、1990年から2003年まで14年間続けた。

こうして、私は数多くの実践と一緒に学ぶ機会を与えられて、授業のイロハを教わった。

4. 2. 2 共同研究者としての転機

4. 2. 2. 1 児童中心の教育に惹かれる

院生の時代から、ずっと教育内容の系統性とそれを具体化した教材開発を研究の中心としてきた。

そんな中で、1988年に赴任した鳥取大学での同僚である若狭蔵之助先生（1929 - 2010年）と、教育実践や教育学研究について親しく話すようになった。若狭先生は、日本生活教育連盟所属の著名な元小学校教師であり、1981年にフランスのフレネ学校に一年間留学してから、子供たちが生活から学ぶフレネ教育に傾倒し、日本の小学校現場で、フレネに学ぶ教育実践を展開し、著作を発表し続けていた。

フレネ教育とは、セレスタン・フレネ（Celestin Freinet, 1896-1966）の教育理念に基づいた児童中心

主義教育である。子どもの興味から学習を出発させ、教科書による一斉授業ではなく、様々な手仕事や自由作文を重視して、それらの複合的な活動を組み合わせた学習活動によって、学びを構成している。

フレネ教育は、私がそれまで研究してきた教育内容中心主義の教育とは、対極にある発想の教育である。しかし、子どもの興味から出発し、教材も手作りする教育に、私は大きく惹かれていった。そして、フレネ教育研究会主催のフレネ学校訪問の旅に参加するに至って、大きな影響を受けた（松崎 1994）。

4. 2. 2. 2 挫折と転機

同授研の機関誌で、文学教材の実践を研究者が検討する座談会があった。たまたまであるが、フレネ教育を研究している佐藤広和先生（三重大学）と国語教育研究の藤原和好先生（三重大学）と私との三者による座談会であった。私が鳥取大学に赴任して五年目の1992年に行われた（佐藤・松崎・藤原 1992）。

ちょうどフレネ教育に大きな影響を受けているときであったから、「さるかにばなし」という文学教材の実践が気になって、次のような発言をした。

私は、子どもを中心にみていくと授業の全体が変わってくると思うんです。……例えば「さるかにばなし」ですと、教師が「サルというのは憎い奴だ」と発問でワクにはめてしまっている。……どの先生も民衆の願いとか変革への願いを読みとろうと熱心なんです、学習者から物事をとらえ直すという発想から言うと、作品のもつふくらみとも関係があるのでしょうか、形は違えども教師が教え込んでいるという感じがするんです。……

戦後の民間教育研究運動は、どの教科に限らず科学的概念を系統立ててきちっと教えていこうとするものだったと思うんです。（この後、理科の仮説実験授業、算数の水道方式、西郷文芸学を例示。引用者注）……しかし、子どもの側からとらえると曲がり角ではないか。……子どもの持っている文脈に徹底してこだわる以外ないんじゃないでしょうか。（p.166）

この雑誌が発刊された後に、「さるかにばなし」実践を行った新人教師を同じ学校で「育てていた」ベテランの女性の先生から、抗議文がきた。要点だけ記せば、次の二点である。

① 当該実践は子どもの文脈を重視している実践で

あって、教師の押しつけではないということ。それを見抜けていないのではないか。

② 新人教師を育てている途中でこういう批評をされると新人教師が育たない。

この後の一年近くにわたる長期のやりとりは省くが、このベテランの先生から相当厳しく批判された。私自身はこの一件で自分の共同研究者としてのあり方が、これまでと同じではいけないと感じた。1984年の26歳の頃から共同研究者としての歩みを恐る恐る始めてから八年余で、初めての挫折だった。「若い先生をつぶした」とまで言われて、非常に辛い一年間を送った。ともあれ、実践者と研究者の関係を改めて考える必要があった。

さらに、同じ頃、もう一つ心を痛めることがあった。上記の座談会の前年、ある小学校で新任女性教師の国語科一年生文学教材「くじらぐも」の校内授業研究会に参加した。その授業は、指導書が示す学習過程に即してそつなく行われていた。しかし、児童の思いが十分に引き出され、級友の中で交流されているとは言いがたい授業であった。そのことを事後の研究会で伝え、次の段階としての学習のあり方示唆したつもりであった。

それから数ヶ月経って、先の批判を受けている最中に、「くじらぐも」を実践した若い先生が、授業がうまくいかなくて相当悩んでいると、同じ学校の先生から仄聞した。若い先生は、私に指摘されたように、児童の思いを引き出し交流する授業を目指そうとするのだが、そこに至るまでの基本的な読むこと、話すこと、聞くことなどの基本的な学習指導の技術がまだ十分ではないので、授業がうまくいかないということであった。

これらの経験から私自身は実践者と研究者の関係を次のように変えていくべきではないかと考えるようになった。

① 研究者が自分の理論的枠組みを持つことは必要だが、それを実践に当てはめて実践者を裁断することは避けるべきだ。実践者のよさを引き出し、さらに発展させる過程を示唆すべきである。

② 子どもの文脈の重視を言うなら、教師の文脈も重視すべきだった。教師としての歩みも考慮しておく必要がある。教師～学習者～教材という実践の主要要素のそれぞれの社会的文脈を踏まえて、その重なりの中で実践の意味を考えるべきである。

③ 教師としての成長過程を見極めて、その折々に

即したアドバイスをすべきである。正論だけを述べても、その教師にとって段階的に難しいものである場合も存在する。

④ 共同研究者は、校内授業研究会において、ある種の権力を持っている。研究者が権威として実践者に理論を強制する政治空間が無意識下で存在しているのである。研究者がそのポリティックスを自覚しているかどうかによって、校内授業研究会における語りに大きな差異をもたらす。

こうしてこれらの挫折経験は、私の共同研究者としての転機となった。

4. 2. 3 自分の子育て体験から

4. 2. 3. 1 子どもの保育所時代

私には二人の子どもがいて、妻も中学校の教師をしていた。夫婦のそれぞれの実家も大阪で、鳥取では完全な核家族として暮らしていた。

子どもが一歳の時から、保育所の送迎が始まった。保育所の開所時間が午前8時から18時であった。中学校教師としての妻は送迎に行く時間がとれず、私が二人の子どもを保育所に送迎することになった。1990年から始まって、1998年まで九年間続いた。

子どもは、よく病気にかかる。特に保育所に通い出した一年間は、母乳の免疫も切れて、数多くの雑菌にさらされるために、毎週のように病気になった。親が出勤する前の朝方に、子どもが突然発熱することも多かった。病児保育もなく、夫婦の間でどちらが休みを取るかという相談をすることになる。しかし、中学校の教師は簡単に休めない。子どもの病状がさほどではなくて、私も授業や会議がある場合、病気の子どものみを大学に連れて行くことがあった。私が授業をしている間、学生さんに見てもらっていた。

ともかく中学校の教師は忙しい。妻は、土日曜日にも、部活の指導で出勤することが多かったし、平日も帰宅は早くても7時過ぎ。遅い日は、夜の10時、11時ということも多かった。妻は、男性の会議の進め方が遅すぎると、いつも嘆いていた。

私自身も、大学で授業や会議をして、午後から学校現場へ出掛け、慌てて学校を出て夕方6時の保育所に滑り込んで子どもを迎えに行く。すると、我が子が最後に一人残っていて、先生と一緒に戸締まりをしている姿を見かけることが多々あった。

こんな綱渡りのような生活をしていると、どうし

てここまでしてお互いが働くのか、男性と女性の役割など、根本的なところを考えるようになる。悩みながら働いているのだ。そして、多くの男性が女性の働きに当たり前のようになりかかっている、しかもそのことをほとんど意識していないということを実感した。自分もかつてはそうであった。イリイチのいうシャドウワーク (shadow work) の意味が、身にしみて分かった。

また、個別状況は違うものの、保育所に通う親は、懸命に子どもを育てていた。一緒に保育所役員をしていた、シングルマザーの吉田さんや工務店を夫婦で切り回していた影ちゃん。みんな忙しい中、子どもを本当に慈しみ、必死で日々をやりくりしていた。

保育所に通う日々を通して、私は次のようなことを実感するに至った。

- ① 家族を持って働く女性教師の過酷さ。悩み。
- ② シャドウワークを巡る男女のポリティックス。
- ③ 親が子どもにかける思い。

これらは、全て身体感覚である。理屈ではない。

4.2.3.2 子どもの学童保育時代

上の子どもが小学校に上がることを意識したとき、校区には学童保育がないことが分かった。それで、保育所の他の親と協力して、学童保育を作ることにした。1994年から一年半かけて準備をして、上の子どもが小学校入学と同時に「ぼっかぼかクラブ」として開所することが出来た。

形態は公設民営だったので、小学校に施設を間借りして、運営を保護者で行うことになった。私は、子どもが在籍している間の1996年度から2003年度までの八年間、運営委員会の会長か副会長を務めた。

仕事は、指導員の確保、保育場所の確保(教室の間借りから独自の建物建設、改築)、指導員と相談しながらカリキュラムづくり、財政の確保、保護者会や運営委員会の開催、小学校との交渉、全市的な学童保育協議会の設立と運営、市役所児童家庭課との交渉、市会議員・市長への陳情などであった。

学童保育の運営に携わる中で、印象に残る家族がある。一つは、進行性筋ジストロフィーになったお子さんを持つ家族である。筋が年々萎縮していき、運動機能が低下していく病であるから、学童保育での活動をどうするか、学期毎に対応を考えていった。年々進行する病状に立ち向かう親子の姿は、できる

だけ生活の質を確保しつつ生き抜こうとする必死の思いを感じた。

もう一つは、男の子とお母さんの二人だけの家族である。お母さんは生活していくために、お昼はハムを肉屋に運ぶ仕事をされ、夕方から夜は別の仕事をしておられた。母親は仕事に追われてくたくたで、子どもは朝夕の食事も十分に与えられていないような育児放棄に近い状態であった。私は指導員さんと一緒に家庭訪問して、お母さんの窮状を聞くことが出来た。育児放棄と母親を非難することはたやすいが、生活のために働く中で追い詰められて精神的な余裕も全くないお母さんは孤独であった。指導員さんは子どもさんのことは任せてくれとお母さんを励ます一方で、子どもにご飯だけは何とか食べさせてくれるように相談していた。

さて、私が学童保育に関わって学んだことは何か。

- ① 学童保育を取り巻く福祉行政、政治の具体を体験し、子育ての社会的文脈、ポリティックスを体で感じ取ったこと。
- ② 保護者は様々な状況の中で、子どもを必死に育てようとしている。しかし、うまく出来ないこともあり、行政や周囲の人との関わりが必要である。
- ③ 様々な社会的に弱い人々の立場、困窮、ジェンダー問題を実感した。

作り運動から十年関わった学童保育運動から、結局学んだことは、次のようなことである。教育実践の背後には、保護者の文脈、行政・政治、地域社会の文脈がある。これらを意識しつつ、教師～学習者(子ども)～授業との関係を問う必要がある。

こういった実感は、佐藤学の一連の著作(佐藤1996, 1997, 1999)を読む中で、理論的に整理されていき、本稿の3「私の授業の見方、語りの特色」へつながっていった。

5. おわりに

以上のようなライフストーリーから分かるように、研究者として教育実践にどのように関わるかは、院生時代に形成されていた。1981年から1987年の20歳代には、教育内容の系統性と教材開発、単元学習的な学習者を大切に育んだ。

いっぽう1988年に鳥取大学に赴任後の16年間、30歳代から40歳代には、研究者と実践者との関わり方は、挫折経験を経て、教師の社会的文脈や発達

段階を踏まえるように転換した。さらに子育て経験を通して、保護者や行政などへも視野が広がった。

2004年からは、現在の同志社女子大学に移る。この時期は鳥取時代に培ったものを総合して、3で述べた観点から共同研究者として関わっている。

こうして共同研究者の立ち位置を歴史的に遡って明らかにすることの意味は、校内授業研究会におけるポリティックスを少しでも見えるようにしたり、相対化することにつながるのではないだろうか。

参考文献

- 秋田喜代美・キャサリン＝ルイス編 (2008) 『授業の研究・教師の学習～レッスンスタディへのいざない』 明石書店
- 秋田喜代美 (2008) 「授業検討会談話と教師の学習」、秋田喜代美・キャサリン＝ルイス編『授業の研究・教師の学習～レッスンスタディへのいざない』 明石書店 pp114-131
- Elliot W. Eisner (2002) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs and Preparing for the PRAXIS Exam: A Guide for Teachers Package (3rd Edition)*, Pearson.
- グループ・ディダクティカ (1994) 『学びのための授業論』 勁草書房
- グループ・ディダクティカ (2000) 『学びのためのカリキュラム論』 勁草書房
- グループ・ディダクティカ (2007) 『学びのための教師論』 勁草書房
- グループ・ディダクティカ (2012) 『教師になること、教師であり続けること～困難の中の希望』 勁草書房
- 浜本純逸編 (1990) 『小学校語彙指導の活性化』・『中学校語彙指導の活性化』 明治図書
- 浜本純逸 (2011) 『国語科教育総論』 溪水社
- イヴァン・イリイチ (1982) 『シャドウ・ワーク』 岩波書店〔原著 1981年〕
- 石井英真 (2015) 『今求められる学力と学びとは～コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』 日本標準
- 勝見健史 (2013) 『ポートフォリオを活用した小学校教員の「鑑識眼」育成プログラムの開発』 科研究費研究成果報告書 (研究課題番号 22530918)
- 川又俊則 (2002) 『ライフヒストリー研究の基礎』 創風社
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』 日本文教出版
- 北田佳子 (2007) 「校内授業研究会における新任教師の学習過程～<認知的徒弟制>の概念を手がかりに」・『教育方法学研究』第33巻 日本教育方法学会 pp.37-48
- 北田佳子 (2009) 「校内授業研究会における教師の専門的力量的形成過程～同僚との協同的学習過程を分析するモデルの構築を目指して」・『教師教育学年報』第18号 日本教師教育学会 pp.96-105
- 松崎正治 (1984) 「授業記録の分析・「川とノリオ」」・『月刊どの子ども伸びる』第89号 9月号 部落問題研究所 pp.52-56
- 松崎正治 (1994) 「フレネ教育の足跡と現在」・『国語教育の理論と実践 両輪』No. 14 両輪の会 pp.128-163
- 松下佳代 (2010) 『〈新しい能力〉は教育を変えるか～学力・リテラシー・コンピテンシー』 ミネルヴァ書房
- 松下佳代 他編 (2015) 『ディーブ・アクティブラーニング』 勁草書房
- 日本教育方法学会 (2009) 『日本の授業研究』(上・下) 学文社
- 西郷竹彦 (1996) 『西郷竹彦文芸・教育全集』全33巻 恒文社
- 坂本篤史 (2013) 『協同的な省察場面を通じた教師の学習過程～小学校における授業研究事後協議会の検討』 風間書房
- 佐藤広和・松崎正治・藤原和好 (1992) 「《座談会》これからの文学の授業を考えるー子どもの文脈にそくしてー」『月刊・どの子ども伸びる』第188号10月臨時増刊、部落問題研究所、pp. 163-179
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評ー公共性の再構築へ』 世織書房
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー反省的实践へ』 世織書房
- 佐藤学 (1999) 『学びの快樂ーダイアログへ』 世織書房
- ショーン, D. 佐藤学ほか訳 (2001) 『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみる出版
- 八木正一 (1987) 『音楽の授業 40 のアイデア』 国土社