

## 学級経営と体育学習の相互連関に関する研究

野崎 武司・大西 美輪\*・山神 眞一\*\*・石川 雄一\*\*  
(高度教職実践専攻) (附属高松小学校) (保健体育) (保健体育)  
上野 耕平\*\*・宮本 賢作\*\*・米村 耕平\*\*・前場 裕平\*  
(保健体育) (保健体育) (保健体育) (附属高松小学校)  
石賀 惇也\*・山路 晃代\*\*\*・山本 健太\*\*\*・増田 一仁\*\*\*\*  
(附属高松小学校) (附属坂出小学校) (附属坂出小学校) (附属高松中学校)  
倉山 佳子\*\*\*\*・石川 敦子\*\*\*\*\*・三宅 健司\*\*\*\*\*  
(附属高松中学校) (附属坂出中学校) (香川県教育委員会事務局)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学大学院教育学研究科

\*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校

\*\*760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

\*\*\*762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校

\*\*\*\*761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校

\*\*\*\*\*762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

\*\*\*\*\*760-8582 高松市天神町6-1 香川県教育委員会事務局

## Practical Study on Co-Relationship Class Management and P.E. Lesson

Takeshi Nozaki, Miwa Onishi\*, Shinichi Yamagami\*\*, Yuichi Ishikawa\*\*,  
Kohei Ueno\*\*, Kensaku Miyamoto\*\*, Kohei Yonemura\*\*, Yuhei Maeba\*,  
Junya Ishiga\*, Akiyo Yamaji\*\*\*, Kenta Yamamoto\*\*\*, Kazuhito Masuda\*\*\*\*,  
Yoshiko Kurayama\*\*\*\*, Atsuko Ishikawa\*\*\*\*\* and Kenji Miyake\*\*\*\*\*

*Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

*\*\*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*\*\*Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 2-4-2 Bunkyo-cho Sakaide 762-0031*

*\*\*\*\*Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*

*\*\*\*\*\*Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

*\*\*\*\*\*Kagawa Prefectural Board of Education, 6-1 Tenjin-cho, Takamatsu 760-8582*

**要旨** 本研究は、「主体的・対話的で深い学び」を体現する大西実践に焦点を当て、「実践の中の理論」(①子どもたちの生命感の解放、②深い子ども理解、③子どもの文脈に沿った価値の共有という3つの考え方で教師が前に出る機序)のダイナミックな形成に迫った。

**キーワード** 主体的・対話的で深い学び 生きて働く知 生活世界のディスコース

## 1. 緒言

現在、「主体的・対話的で深い学び」が、教育改革の一つの焦点となっている。社会で通用する資質・能力の育成に欠かせないものとして位置づけられている。しかし子どもの価値観は多様化し、生活環境も文化的背景も多元化する中で、有意義な学び合い活動は難しくなる一方である。そうした中、優れた授業が実現するための前提として、学級（学習集団・生活集団）の形成が不可欠であることは様々な論じられている。ここで取り上げる附属高松小学校の研究の枠組みにも「集団づくり」の重要性は語られている。

本研究の目的は、「主体的・対話的で深い学び」の実現のために必要な授業づくりのあり方と、その基盤となる学級づくりあり方を明らかにすることである。特に体育授業においては、優れた学級づくりは体育授業の成果を高め、また優れた体育授業は学級の士気を高めるという相互連関が強く語られてもきた。

今回は、体育授業にも学級経営にも定評のある大西美輪教諭の実践を事例的に探りながら、その実践の背後にある「実践の中にある理論」を描き出したい。

## 2. 附属高松小学校の教科学習

ここではまず、附属高松小学校の授業づくりの考え方の特徴を簡単に整理しておこう。

黒田（2017, p.25-27）は、附属高松小学校の教科学習を、①教科の本質、②見方・考え方の重視、③自分にとって意味ある知、④知の構造化、⑤単元主義、⑥教科学習の評価、6つの観点から論じている。教科学習の本質とは、各教科の重要な概念を理解することに留まらず、実社会・実生活で自分にとって意味ある知を再構成するために必要な見方・考え方、知識・技能、情意的な態度を養い、自分なりに世の中を捉え直すことであるという。見方・考え方とは、自己を取り巻く「ひと・もの・こと」に対して、何をどのように見て、どのように考えていくのかという、見る方法や思考の筋道をも意味し、認識の仕方であるという。教科学習の学

びのゴールは、各教科の重要な概念を理解することに留まらず、教科学習で学んだ見方・考え方で世の中の事象を捉えなおし、自分なりの意味づけを行うところまでを目指している。自分にとって意味ある知とは、教科学習の見方・考え方を生かして生み出す「自分なりの知や価値や問い」であるという。子どもが学ぶとは、授業前の素朴な概念が一度崩され、単元の中で知が再構成され、概念化するプロセスであるという。断片的な知が関連的な知へ、そして総合的な知へと構造化され、それを元に自分にとって意味ある知が構成されるという。知の構成の視点を欠けば、「考える素がないのに考えさせる授業」に陥るという。単元主義とは、単元を貫く問いを子ども主体で探究する授業と言える。たくさんの部品を主体的に集め、友達と共に組み立てては壊し、また組み立てて自分が納得するものをつくりあげる学びを保証するものである。本時の課題が子どもから出たものであっても、その本時で解決するのであれば、問いと答えの間が短く、知を教授されることはあっても、知の再構成は行われれないという。いわば本時主義は教師中心の授業であるという。教科学習の評価は、教師評価、自己評価、相互評価を大切にしている。中でも自己評価、相互評価は、「子どものものさしづくり」として表現される。子ども主体ということは、常に教師がそばにいて資料を与えたり、解決へ導いたりすることからの脱却である。そのために、「今自分がどこにいて何をどうしたらたどり着けるかを自己評価する力」が求められるという。問題解決のプロセスで、教師評価と子どものものさしの距離が近づくことが目指されている。

もう少し補足しよう。玉木（2017, p.37）は、附属高松小学校の研究の重要な概念である「感受・想像・意味づけ」を、「見方・考え方を生かして問題解決している姿であるとしている。あくまで子ども主体であるので、学習プロセスとは言わない。「感受」は、単に感じるのではなく、指導者が自分にとって意味ある知に至るための学びの過程を見通し、その過程において感じ取って欲しいことであるという。ここ

には、教師の指導性を見いだすことができる。「想像」は、解決への見通しを子どもが描いていくこと、「意味付け」は、見通したことを問題に照らし合わせて意味のあることと実感することであるという。

また玉木（2017, p.38-39）は、教科学習は自分にとって意味ある知を生み出すための見方・考え方を育むことを目指しているのだから、授業づくりの「しかけ」も見方・考え方を育むものとならなければならないとし、「志向：夢や憧れをもち働きかけること」「共感や協同：共に感じ課題を解決すること」「有用：自身にとって意味あるものにすること」を授業づくりの3つのしかけとして具体化している（ここでは詳述はできない）。

最後に、カリキュラムの土台となるものが集団づくり（どのような集団で学ぶか）である（附属高松小学校, 2018, p.15）。集団づくりの視点として次のような点が挙げられている。

- ・全員参加を保証する（役割と責任）
- ・存在そのものを肯定的に受け入れる
- ・言動の根拠を大切にすること
- ・掃除、給食、休み時間、授業など、全ての時間で子どもを育てる
- ・緊張と緩和のバランスを大切にすること など

### 3. 教科学習としての大西実践

さて以上のような附属高松小学校の研究の背景の中で、大西実践「第5学年体育科（陸上運動）ワン・ツー・ジャンプで100mごえ！」の一単元をビデオ撮影し、子どもの学習ノートなどの資料も合わせて授業者と意見交換を行う授業研究を行った。

まずは当初の授業構想を確認しよう。高学年から学習指導要領で位置づけられている陸上運動の走幅跳を教材にした8時間単元である。単元を貫く問いとして「大学生のように遠くまで跳べるようになりたいな。どのようにしたらふわっと体を浮かせて遠くまで飛ぶことができるのだろうか。解決に向けて友達の動きを見たり、何度も試したりしながらコツを見つけよう。みんなで合わせて100mを跳びこえよ

う」を想定している。単元冒頭にアシスタントティーチャーである大学生（陸上部）の跳躍を見せるという「志向」のしかけを置いている。また「達成しがたいのある困難な壁」としての「みんなで合計100mを跳ぶ」も「志向」のしかけである。大西の想定では、様々なノモグラム（個人の能力に応じた目標設定）なども用意してあった。第一時で大学生のパフォーマンスに感受した子どもたちと話し合う中で「全員で100m」が掲げられたのである。

大西が知の構造化として想定していた内容は次のようなものである。「断片的な知」：助走、踏切、空中動作、着地、助走スピード、助走のリズム、踏切の仕方、上体を引き上げる動作.....

「関連的な知」：助走スピードを上げながら最後の一步は強く！ 踏切を強くし体を下から上に引き上げる！

「総合的な知」：「遠くに体を浮かせて跳ぶためには、助走スピードを生かしながらリズムミカルな踏切をすることで上方へ体が浮き、遠くに跳ぶことができること」

「自分にとって意味ある知」：A児：オリンピック選手でも同じような助走―踏切―空中動作―着地を意識しているのかな？ B児：走高跳でも同じように助走スピードを生かして跳んでいるのかな？ C児：跳び箱でも助走―踏切―空中動作―着地と同じ運動をしているな。同じようなコツはあるのかな。

以上のような授業構想をもとに、授業実践が展開されるのであるが、ここでは詳述はできない。大きな特徴を挙げておこう。「共感や協同」の授業のしかけとして、「集団で解決するよさの実感」がある。5年生になり、夏の水泳の授業の単元で学び合う体育が試みられた。しかし自分だけで泳ぎたいという子どもらしい子どもはなかなか学び合いを行わない。クラスのある班の記録の伸びがぐっと高まったことをフィードバックし、「班で学び合うからこそ記録が伸びる」事実としてのデータを突きつけた。それ以降、体育授業において集団で解決することのよさの実感が広がったという（学習集団形成）。

大西の授業展開の大きな特徴として、「感受した根拠の共有が子どもの学び合いを生み出す」がある（大西 2017, p.54）。例えば子どもが「すごい」と感受した友達の動きに対して、なぜすごいのか根拠を探る形で授業が展開する。それは、助走、踏切……と教師が学習内容を展開していくのではないということである。もちろん教師は学習の見通し（例えば助走スピードが上がれば踏切で高さを出すのが難しくなる→そこで高い技術が必要、等）を持っているが、授業中の子どもの言動やノートの記述の読み取りなどを編集して、子どもの興味・関心や問いに即しながら全体学習場面を構成している。そうした全体学習で、上手な子の踏切時の目や顔の向き、胸の向き、腕の使い方など子どもたちで断片を切り出し、「ハルクポーズ」と命名された上体の引き上げ動作をクラス全体で共有している。

知の再構成を意識していることもあり、大西実践では疑問文の言葉かけが非常に多い。例えば最も身体能力の高い男子Hのノートでは、男子H:「今日は足の歩数が合わなかったから綺麗に……」に対し、「足の歩数？ 助走の歩数も大事なの？」と問いかけている。その後Hは7歩助走を固定し、様々な追究を行うこととなる。H:「助走はなるべく同じスピードで……」に対し「スピードが同じというのは、速いスピード？ 遅いスピード？ 本当かな？ 7歩しかないのに。もっと長い助走でも同じ？」などと問いを重ねている。その後Hは7歩助走の各歩幅が一定になる調整をし、助走距離を安定させていく。

学び合い活動に関して詳述はできない。単元を通じて最も記録の伸びの大きかった女子Oは、最後のノートにこう記している。「今日は個人記録で280cmとびました。最初は170cmなので110cmのびました。……このたんげんからまなんだことは、上をみてとおくへとぶために協力することだとあらためてわかりました」。また当初から300cmを跳んで、毎時間記録の伸びが鈍かった女子Mはあるきっかけで10cmの記録更新。そのノートにはたくさんの友達の名

前が登場する。「ダメなところは上を向いていなかったことです。Mさんと同じでこわくて上をむくことができませんでした。なのでFくんのように一しゅん下を向いて、少し上を向くだけであんなにとべることに感動。FくんがとぶのとHくんがとぶのを合わせてみて、自分の中でもっといい記録を出したいです」。この記述から、子どもたちの班での追究が、断片的な知を組み上げて、仲間と共有する新たな知を構成している（深く学び直している）ことを確認できる。

#### 4. 大西の学級経営（朝の会から）

大西実践では、子どもたちの主体的な活躍と子どもらしい等身大の問題解決を端々に見ることができる。こうした教科学習を可能にしているのは、二領域カリキュラムの相互作用であるという。創造活動で養われた資質・能力（特に正解が一つとは限らない困難な課題に対して、主体的に粘り強く取り組む姿、グループでより良い解を見出すために吟味する姿）は教科学習だけで培われたものではなく、創造活動においても育まれてきたからこそ発揮される姿だという（玉木 2017, p.40-41）。また、「教師のレールの上を進む合理的、効率的な概念形成を求めるのではなく、子どもなりの個性的な捉えや独特の解釈を楽しめる余裕やゆとりを教師が持つことで、子どもたちが伸び伸びと学び、自分らしさを発揮できる状況が、あちこちで生まれてくるようになった」ともいう（附属高松小学校 2018, p.15）。

創造活動は、子供たちの自由な追究の場である。そこでの教師の支援は、感受・想像・意味づけが豊かに行われる状況をつくりあげることにあるという。現時点で有効な支援として、○拾い上げる ○意味づける ○根拠や背景を問う ○広げる ○共通理解を図る などを取り上げている。また教科学習と同じく「志向」「共感や協同」「有用」の3つの授業づくりのしかけも提示されている（附属高松小学校 2018, p.30）。そこでの教師の大きな役割を「見取る・考える・返す」としている（附属高松小学校



2018, p.36)。子どもの姿を没頭サイクルをもとにどのような状況にあるか「見取る」。そして教師は子どもの姿や状況の背景を探っていく。見取った姿に応じて、さらに没頭が進んだり、深まったりするようなしかけや支援を「考える」。その上で子どもに最も適切な支援を「返す」。こうした営みは、教師が子どもの世界に降りていき、子どものやりたいことを引き出して、それを実現させることであると言われる(橘研究主任による全体提案報告H30.2.1.)。

以上のような創造活動の取り組みで、最も学んでいるのは教師ではないか。大西(2017, p.54-56)は、教師の「待つ」姿勢の重要性を明言し、附属高松小学校の実践研究から学んだと述べている。

今回は、筆者の都合で学級創造活動や縦割り創造活動を継続的に観察することはできなかった。その代わり平成29年度の10月から毎週火曜水曜の朝の会に参加観察し、大西実践の背後にある「実践の中の理論」に迫ることとした。朝の会をビデオ撮影し、特徴的な場面に関して筆者らで解釈を深め合うこととした。今回は以下の4つの場面を取り上げる。

#### ①日直スピーチ

大西学級の朝の会は子どもたち主体が始まる。日直が前に出て着席を促し、健康観察などのルーティンをこなす。その後に行われるのが日直スピーチである。正直、日直スピーチが始まるまで雑然としていたと感じていた。大西がクラスに入るのは日によって異なるが、担任がいてもいなくても日直主導で朝の会が始まる。日直スピーチは個人に任されており、それこそ興味・関心のままにスピーチする。クイズ形式が流行るとしばらくそれが続く。学級創造の時間で探究した中味をクイズにする者もいれば、いたずらクイズに興じる子もいる。

大西は、附属に来る以前には、きちんと朝の会を行っていた。「きちんと」が美德だと疑っていなかったという。しかし附属に来て、「きちんと」という教師の構えが子どもに浸透してしまうと、「授業がかたくなる」という。子どもが伸び伸びと発言しない授業である。「きち

んと」の浸透は、子どもが授業中に何か思いついても、それを口にさせない縛りを子どもに埋め込んでしまう。子どもは無自覚のうちに発語を自制するのだ。そうした状況に対抗して、大西は朝の会を「心の解放」の場にしたいと願っている。自分の言いたいことを言って、それを仲間を受け止めてもらう機会が子どもたちをほぐす。子ども同士が生き生きと言葉のキャッチボールを楽しむ活動の保証が、生き生きとした授業の根底にあると考えられる。

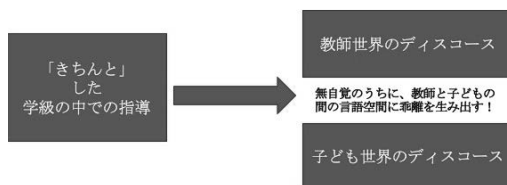


図1. 教師と子どものディスコースのズレが授業をかたくなる

#### ②「どこが好き？」

大西は、様々な場面で「どこが好きか」を子どもたちに問いかける。新しく手にした合唱曲、初めて歌い合わせて「みんなはどこが好き？」と問う。「サビの歌詞」、「一番最初」、「二番の一番最初」、などと子どもたちが口々に応える。感覚・感性を大切に附属高松小学校の固有の実践(「感受」への意識的な取り組み)でもあるだろう。

大西は、附属に着任する以前に、感じる力の弱い子ども(小学生らしさに欠ける子ども)に出会ってきたという。多かれ少なかれそんな子どもは確かに存在する。好きなものをはっきり捉えられない子は、作文が書けない、絵が描けない、つまりは自分の好きなテーマやモチーフを掴めない。ひいては他人の気持ちも感じられない。それゆえ大西は子どもたちに「今自分が何を感じているか」に関して敏感であって欲しいと願っている。

これは有田和正(2002, p.47-58)の「はてな？」発見技能を鍛えることに似ている。有田(2002, p.38-41)は、子どもの「はてな？」を見出す力を育てる端緒として、「意思表示」の大切さを主張している。どちらが好きか、手を

挙げさせるような取り組み、自己紹介で名前とともに「〇〇が好きです」と言わせる取り組み、そうした中で大きな声で言った子をほめる、他の子と違ったことや面白いことを言った子をほめるといった取り組みが子どもの感じる力を伸ばすと解釈できる。こうした微細な関係性の中に自己形成の契機があると再認識させられる。

大西の「どこが好き？」の子どもへの関わり方には、もう一つの特徴がある。大西（2018）は、子どもの成果をすぐにはほめない。「上手にできたね」とすぐに声をかけることによって子どもの思いとの食い違いが生まれる場合がある。それゆえ子どもの声をしっかり聞きながら称賛したり、悩みを共有したりするという。あくまでも子どもの世界にしっかり入り込んで、その上で関わりを持とうとする周到な関わり方である。朝の会でも、合唱のある場面で子どもから提案が出された際、みんながどう思うかを問いかけ、みんなの反応を確かめてから、教師の感想が示されている。

### ③気づき・考え・行動

これは大西の提示したクラスの合言葉である。常に「周りを見て、今何をすべきか考え、行動しなさい」というメッセージである。大西は、担任として「何をもちもたしているの！急ぎなさい！」と言いたい場面でもこの合言葉を投げかけ、できた子を褒めるという取り組みを積み重ねている。作業に遅れのある友達を見つけては手伝うというシーンを、授業の中でも、学級活動の中でも散見することができるのは、この合言葉の成果である。

大西は、附属に着任した折に、「あいさつ」ができない子どもたちに驚いたという。子どもたちの主体的関わりを重視する附属学校であればこそ、自分から関係性の中へと自らを投じる「あいさつ」という営為は重要だと感じていた。生徒指導主任となり、全校生徒に向けて「あいさつ」の重要性を説き、広める活動を展開した。その時から「子どもたちが主体的に関わりあう」ことへの願いが込められていた。今年度も生徒指導主任を継続することとなり、「気づき・考え・行動」を全校の基本テーマに掲げたという。

大西は、「気づき・考え・行動」を単なるスローガンとはせず、日々の子どもの姿の中に価値づけたい局面を見出し、それを切り出して取り上げ、全体にフィードバックする形で、実生活とつなぐことを重視している。ここでも子どもたちの多様な出来事の中から本質的なことを「見取る」教師の力量が問われる。スローガンが実生活と繋がり、その価値が内面化されるからこそ、「作業に遅れのある友達を見つけては手伝うというシーン」が生まれてくる。教師の掲げるスローガンを子どもの実生活の出来事とつなぐ活動を通じて、学級を作っている（生活集団形成）と考えられる。

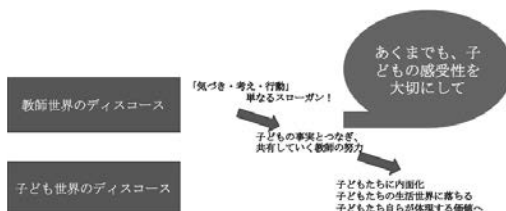


図2. 教師の願いを子どもたちのディスコースにすりあわせながら共有化

こういうシーンが生まれる場面は、必ず集中して短時間で事務的な作業をこなすような場面である。クラスの中に、緊張と緩和のメリハリがあることもここでは特記しておきたい。

### ④教師主体への切替

以上のように、子どもの世界をととても大切にする大西であるが、「教師が出るべきところはある」と口癖のように言う。朝の会は、子ども主体で雑然と展開するのであるが、最後は教師がしっかりリードして伝達事項をはっきりと示す。その転換点となる切替場面が、教師の挨拶である。

毎回教師主導の挨拶で教師主体の朝の会に切り替わる訳ではないが、よく教師が「おはようございます！」と数回繰り返す場面に出くわした。時には声色を変えて挨拶を繰り返すのである。その途端、子どもたちの視線は教師に集中し、整然とした雰囲気生まれる。ある種の魔術のような技法である。

教師の一回目と二回目の挨拶の繰り返しの間

には、「そんな小さな声では許さないよ！」といった暗黙のメッセージが織り込まれている。それゆえ二度目の挨拶には、ひととき大きな声で子どもたちは挨拶を返す。声色の変化は、大西の遊び心であるという。それゆえ、教師主導の朝の会になっても、何かしら笑顔があり、子どもたちは自由な雰囲気発言する。

挨拶は、大西が附属に着任して以来、重点的に指導してきた最も大きな課題の一つであった。それゆえに子どもたちにも大きなものとして捉えられているのかもしれない。

ここではまず、大西の学級づくりで特徴を、以下の3点に集約したい。①子どもたちの生き生きとした言葉のキャッチボールを保証すること（＝「きちんと」指導することの解体と再生＝子どもたちの生命感の解放）、②子どもの感受性を大切に、子どもの世界にしっかり足を下ろして子どもを理解しようとする（深い子ども理解）、③教師世界のスローガンを子どもの世界の実事と繋ぎながら価値づけ、意味づけ、その浸透を図り、子どもたちを引き上げようとする（子どもの文脈に沿った価値の共有）。

話は異なるが、大西の体育（身体表現）の授業を参観したある大学教員が次のようにコメントしていた。「大西先生は、教師がさせたいことをはっきり持っている。子どもから何をしたいか引き出しながら、子どもから出てきたものを教師のさせたいことと繋いで、子どもに落としている」。大西の身体表現の授業は、表現の基礎を順々に教えるというものではない。子どもがそこで生み出して踊っている中に入り、共に動き、動きあう中で子どもたちの動きを高め

ていくとでも言うしかない指導の仕方である。

ここで捉えた大西の学級づくりの3つの特徴（実践の中の理論＝優れた教育実践を導く暗黙の考え方）は、もちろん附属高松小学校の実践研究の中で培われていることは間違いないが、大西が身体表現の実践者またその指導者として宿してきたものの成果であるようにも捉えられる。

## 5. 教師が前に出るとき

筆者がここで最も注目したいのは、教師が「前に出るところ」と「待つところ」を切り替える機序、実践の中で作動する機序である。教師が高い目指すところを持ち、子どもの現実をしっかり降り立ちながら、子どもたちを引き上げていく動態である。

例えば大西は、学級での生徒指導で、「このまま帰してはいけない！」とピンとくる時があるという。その時はしっかり前に出て指導する。クラスの子どもたちに関わる問題はいつも頭の中にあり、次にどういう手に関わるか百通り考えるくらい思いを巡らしているという（「日々悩み、日々反省」と口にする）。いわば「待つところ」と「出るところ」とを思いあぐねながら、また対応策を考え抜きながら、ピンとくる経験的勘どころの作用で「出る」という行為に踏み切っている。

さて、附属高松小学校の教科学習は、問いと答えの間を広げた單元主義の考え方のもと、子どもたち自らの追究の中で、見方・考え方を磨き、世の中の事象を捉えなおすような自分にとって意味ある知の構成を目指すのであった。また創造活動では、子どもの主体的探究を保証しながら、没頭サイクルを参考に、子どもの状況を「見取り・考え・返す」教師の関わりが求められる。こうした教科学習や創造活動の学習過程の中でも教師は、「待つところ」と「出るところ」の判断に迫られる。

附属高松小学校の授業研究では、教師が前に出るときは、「認識の質的転換点」として語られる。授業の中で子どもたちは主体的に追究する。子どものノートの記録や、授業中のつぶ

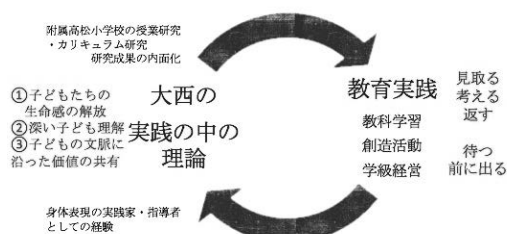


図3. 大西実践の背後にある「実践の中の理論」

やきなどから、子どもたちの問いと認識の飛躍を導く機会が訪れる。その機を逃さず、教師は前に出て、それらをつないで授業を組織し、子どもたちの「見方・考え方」(認識)の質的転換を図ることが求められる。

研究授業の討議会では、様々な観点で見ていた教師たちから、「逃したなあ!」と指摘されるという。あとで指摘されたら、「確かにあの子のつぶやきから展開させればよかった」と、気づかされるという。大西は、教科の学習においても「日々悩み、日々反省」しているという。附属高松小学校の授業研究では、教師の「待つ」姿勢が重視されるが、一方で「教師が前に出るとき」そのものが実践研究の重要な対象となっている。

このように、教科学習・創造活動の中でも教師は「出る」タイミングを常にねらいすまし、日々の実践の省察(ときに同僚との授業研究)から「実践の中の理論」を築き上げていると考えられる。それは学級経営においても大きな影響を与えているに違いない。学級においても「出る」時は、クラスの抱える問題の「認識の質的転換点」であるべきだからである。子どもの主体性を重視する附属高松小学校であるからこそ、「教師が前に出るとき」は、極めて大きな研究テーマ、実践的に追究すべきテーマとなっている。学校の研究として議論の焦点となっている「認識の質的転換点」は、教科学習・創造活動の問題であるが、それは大西という教師の中で内面化(身体化)するとき、その

知見は暗黙のうちに様々な場面に敷衍して展開する。

以上のように、教師は日々の教育実践に向き合うとき、暗黙の「実践の中の理論」を頼りに臨むのであるが、そこでの関わり方を常に問い直し、追究する姿勢である限り、教師の「実践の中の理論」は生きもののよう成長するのではないだろうか。

## 6. まとめ

以上から、大西実践に潜む「実践の中の理論」を明確に描き出したい。单元主義や、授業づくりのしかけなど、附属として研究してきた知見を、しっかり自分のものとして体得し、教材研究や授業構想の中に生かすことのできる力量が、大西実践の魅力の一つとなっていることは間違いない。また身体表現の実践家・指導者として、ある意味、響きあう身体的コミュニケーションのセンスの持ち主であることも大西の大きな力量の側面であるだろう。本研究は、それらを基盤にしながら、①子どもたちの生命感の解放、②深い子ども理解、③子どもの文脈に沿った価値の共有という3つの考え方を描き出してきた。そうした大西の「実践の中の理論」は、日々の教育実践の中での省察(日々悩み、日々反省)を通じて、また附属高松小学校の実践研究としての省察を通じて、生き生きと深化していると考えられる。「主体的・対話的で深い学び」が大きな教育課題である現在、大西の教師としての学びは、極めて本質的なものであると考える。

さて、附属高松小学校の教科学習が目指すものは、「自分にとって意味ある知」の再構築であった。それは教科の重要概念の理解にとどまらず、自分なりに諸事象を捉え直し、意味づけを行うところまでを目指しているのであった。それはある意味、「生きて働く知識」<sup>(注1)</sup>とも言えるだろう。本研究の文脈からすれば、「自分にとって意味ある知」=「生きて働く知」とは、教師のディスコースの水準にある知を、子どもの(自らの)生活世界のディスコースの水準で獲得することである。そこにあって方法と



図4. 「実践の中の理論」と校内研究



しては、子ども目線の追求を欠かすことはできず、同時に教師の「待つ」「前に出る」関わりも欠かせない。子どもの主体性を重視しながら、「教師が前に出る」タイミングへの問いは極めて重要な実践課題となっている。

これを教師の学びの水準で捉えよう。教育理論や、附属学校の研究の蓄積をお題目のように学ぶところから、「実践の中の理論」の深化は望めない。大西の魅力の大きなところは、「自分にとって意味ある知」＝「生きて働く知」という考え方を、自らの学びに体现しているところにある。たえず一教師としての日々の実践という生活世界のディスコースとしっかり接合しながら教育研究に取り組んでいる姿勢こそが、「日々悩み、日々反省」という言葉として表現されているように思う。

#### (注1)

有田(2002, p.26-28)は、「生きて働く知識」に関して次のように述べている。『『知識』は必要だ。『知識』がなければモノが見えない。……どんな知識が生きて働くものになるかは、体験でわかることもあるが、多くは教師が教えずにはならない。どうしても将来必要だと教師が思うことは、子どもが興味をもって学べるようにしなければならない。……授業を行うとき、『これだけは何としても教えたい』という内容を持たなければ授業にはならない。ただ『教えたいもの』を『教えてはならない』ということである。ではどうするか。子どもが『何としても追究したい』というものに転化するのである』。

#### 付記

本研究は、平成29年度の学部・附属学校園共同研究プロジェクト(研究代表者:野崎武司)として実施されました。

#### 参考・引用文献

有田和正(2002)『学習技能の基礎・基本 教え方大辞典小学1～2年編』明治図書  
大西美輪(2017)「主体的・対話的で深い学びを求めて 第4学年リズムダンスの実践から考える」

『体育科教育』65巻8号 pp.52-56

大西美輪(2018)「5年緑組学級創造活動支援案」平成29年度附属高松小学校研究大会報配布資料(未公刊)

黒田拓志(2017)「附属高松小学校の研究」附属高松小学校編『創る』東洋館出版社 pp.22-34

玉木祐治(2017)「附属高松小学校の教科学習」附属高松小学校編『創る』東洋館出版社 pp.36-43

堀場規朗・橘慎二郎(2017)「附属高松小学校の創造活動」附属高松小学校編『創る』東洋館出版社 pp.90-103

附属高松小学校(2018)『分かち合い、共に未来を創造する子どもの育成』平成29年度研究紀要