

計画訪問の前に全学習指導案を見る機会をいただいている。その中で危惧がつのるばかりだ。沼津市全体に二つの病気が蔓延している。一つはグループ学習への病的なまでの傾斜。もう一つはワークシート。環境政策をテーマに掲げる本市にとってワークシートに使う紙の浪費は資源の無駄も甚だしい。

班学習への警告

「班学習により」「班学習を通して」等々。そもそも班学習って何だろう？目標にかような文言を手だてとして記載する指導案まで登場しているが、班学習すれば学習内容が身についたり、本時の目標が達成されたりすると思っただろうか？もはや「班学習教」という宗教に犯されているようなものと言いたところだ。ならば、「一斉指導により」と目標に書いたらどうか？おそらく削除するような指導が入るであろうが、一斉指導と班学習の何が違うと言うのだろうか。静大附属中の研究協議会で「一斉指導もグループ学習」と講演会講師を務めた梶浦 真氏が語っておられたけれど、まったくそのとおりで。学年 10 数人の学校ではもう学年全体がグループであろう。子どもと子どもが絡み合っ、知の獲得や知の創造を行うという点では学級全体での学習も班学習もまったく同じだ。その人数が多いか、4 人組にするかしないかでしかない。班学習は、その学習過程の工夫の中で生まれてくる一つの形態でしかなく、本来はもっとも効果的な形態をその時々教師の創意によって変えていけばいいはずだ。授業形態そのものが効果的な学習の手だてになったり支援になったりするはずがないのだ。

私が班学習を危惧するのは他にも理由がある。この班学習が教師の個々の創意から生まれたものではなく、大概、校内研修でとか校長や教頭の指示で始まっていて、教師の創意から生まれているのではないという点だ。だから、ちぐはぐで、班学習を取り入れたために授業の流れが不自然になっている授業もいくつか見てきている。ばかりではない。班学習を取り入れた授業を見てみれば、教師はただ班のまわりをぐるぐる回っているだけで、子どもたちの活動を見ているだけ。たまに支援と称する教師の言葉かけがあったとしても、どの班にも指導が同じで、まるで一斉指導を 5 回 6 回と繰り返しているのと同じだ。

もっと気になることがある。4 人乃至 6 人の班員全員が班活動に参加しているかといえばそうではない。中心となる子どもとその従になる子ども 1 人 2 人で話し合いが進行し、他の子どもはまるで関係ないことをしている場合が多々あるということだ。そうでなくても、「班の意見を発表して下さい」で見事に少数意見は切り捨てられている。

もっともっと心配していることがある。授業中、子どもが意見を述べるということは、

二つの側面を持っている。一つは学習課題に対する自分の意見表明だ。もう一つは、意見を述べるという言語的行為の意味だ。集団に語るには、相手意識を持ち、分かりやすく話さなければならないから論理的に話す力を育成している。聞き手も自分の意見との相違を聞き分けながら、話の要点を聞き取るようとしている。つまり言語活動がそこには展開されているのである。しかしながら、班学習における話し合いでは日常語でぼつぼつ「しゃべっている」のである。班員にわかりやすく話し、それに別の子どもの論理的につないで意見を述べあって話し合いが成立している授業など見たことがない。

言語力はどんどん落ちる。私はこの点にも危惧している。

教師の育ちも心配だ。授業は三つくらいの発問で構成し、それ以上しゃべるな！先輩教師からよく指導されてきたことだ。もちろん一斉授業が前提のご指導で、研ぎ澄まされたような発問を工夫し、その発問によって子ども同士が学び合うように授業づくりをしろうという意味だったが、これは難しかった。ついついしゃべってしまう。だから、子どもが学び合う授業を目指して、例えば隣席の子どもに A 君が言いたかったことをまとめてごらんとか、「しかし」でつないでごらんとか発問を工夫して学習集団を育てていけと教えられた。

教師の観察眼も大切だ。梶田正巳氏は「間主観」という言葉を使われていたが、子どもの表情や発言を読み、あるいは、子どもの言葉の意味や可能性を理解し、次に自分がどのような発問を発するか、とっさに判断して次なる行動を決定する、その技術！

計画訪問で訪問した芝川町の柚野中の道徳授業だった。一人の教師が 1 時間中無言の女生徒を授業終了間際に指名して発言させた。

「○○さんはずっと考えていたようだね。それを教えてくれないかなあ？」。果たして指名された女生徒は、自分の「迷い」をとうとう語り始めたが、授業の核心に迫る内容だった。見事な観察眼と一人の子どもの生かし方だった。子どもの心を読み、それを生かした授業展開という教師の指導技術は集団力学を活用した日本の一斉授業のよさであり、海外でも高い評価を得ている日本の教師の優秀さだ。それは、はじめから教師個々に備わっているものではなく、伝統的な一斉指導を前提とした集団指導の技術として校内研修が育んできたものだった。かつてはそのような基本技術の上に班学習は存在していた。しかし…今は語るまでもないであろう。

一斉指導において子どもと対面したとき、明らかに授業に参加せず、つまらなそうにしている表情は否が応でも目に入る。いや最近ではそれすら目に入らなくなっているのかもしれない。自分の授業のつたなさに胸が痛むが、それが、また新たな授業づくりに向かう「ハ

ッパ」にもなる。そして、教師は成長してきたはずだ。班のまわりをぐるぐる回って、「はい時間ですからやめてください」というような指導でこのような基本技術が育つわけがないのである。

授業という一瞬にどのような教育的営みが行われているか。東大の汐見教授が次のように解説されているが、何度でも読んでほしい一節だ。

.....
他者と協同で探る知的な営みは、孤立した知的営みと異なって、絶えず自分の意見と他人の意見のぶつかり合いを生み出す。その際、誰か他者の意見によって自分の意見が乗り越えられることが必ずあるが、そのとき批判され乗り越えられた側の生徒には一種の”危機”が訪れる。自分が否定されたと感じることからくる自尊感情の危機である。この”危機”を単純な危機に終わらせないためには、自分がより真理・真実に近づくことができたという実感によってこの危機感を媒介させることが必要になる。つまり相手との優劣ではなく、真理を求めるという地平に立つことで、自分がむしろただされたと感じる体験へとこの危機の感情を転化させる体験である。こうして批判を自分の偏見が他者によってただされたと感じ取ることができると、その人は、その学びによって、他者を深く信頼するという人生のかけがえのない体験と真理・真実の前に自己が謙虚になることの喜びという体験をすることになる。…略…すなわちクラスメートや教師が与えてくれたことをありがたいと感じることができたときには、人間は深く他者と交わる条件を手に入れたことになるはずである。謙虚さというのは、そうして手に入れる人間性のことである。

(東大 汐見稔幸教授 教育展望2005. 6月号)

.....
汐見氏は授業の営みをこのように解説され、だからこそ学校の優位性は子どもたちが複数存在していることだと主張されているが、この一節から読み取れる授業イメージは学級全体でのやりとりの一コマと私には読み取れる。そして、これをコントロールしているのが教師であり、おそらく教壇に立つ教師は、このようなかかわり合いが行われるよう、全知全能を働かせて、子どもの表情を読み、子どもの発言を理解し、ほんの一言の意味を捉え、どのように切り返したり、問い返したり、補足したらよいか、どのように学習集団にかかわっていったらよいかを瞬時に判断して指導にあたっているであろう。教師が、1時間の授業が終わるとそれこそへとへとになるのは、このような目に見えない、すさまじいまでの精神的な労力を注いでいるからに他ならない。

現在目にしている多くの班学習は、このような労と手間暇と能力を要する一斉指導を避けて、子どもたちの活動を見ているだけの省力授業のように私には映る。

断っておくが、私は班学習自体を否定しているのではない。例えば、理科実験等は班学習は必然であるし、道徳においても班学習が不可能ではない。道徳は資料との出会い、多様な考えとの出会い、自分との出会いで構成しようと申し上げているが、この多様な考え

の出会いとして班学習を位置づけることは可能である。大切なのは、班を解いた時で、班になる前と考えが変わった人はいますか？班になって迷いが生まれた人はいますか？このような問いかけで、班学習が「多様な考えとの出会い」として機能していくのである。

形態はフリーダム。前後の黒板を使用した授業もあれば、ペアもある。対面 2 グループだってある。肝要なのはねらいであり、目標で、子どもを確かな学力の定着に導くことだ。

ワークシートへの警告

現在目にしている多くの班学習が教師の省力授業の様相を帯びていると苦言を申し上げた。そういう意味では、ワークシートも同じで、ワークシートに書かせることは授業を作業化することだ。教師が発揮すべき子どもたちを学習内容の本質に向かわせたり、学び合わせたりするための教師の専門的、技術的能力を封印してしまうことでもあるし、見方を変えればそれで済む状況をつくることなのである。ただ書かせて済むなら、授業は誰でもできる。誰かにワークシートを作ってもらい、ただ見ているだけでいい。それならアルバイトだってできることだ。

「この話の感想を書いてください。簡単でいいですよ。」「はい、時間がないのでやめてください。」「まだ、書いている人もいますね。」「○○さんどうですか。」「書いてない?」「○○さんは□□について書いてましたね。」「書いてない? 確か書いてあったと思ったのですが…」「書いてあることでもいいですから発表してください。」このような発言が繰り返されるたびに子どもの手は止まる。もう子どもの学びはプツンで、書かせることの有効性などどこかに吹っ飛んでいる。

よく考察すれば、教師の発問は「はい、書いて」「書けましたか?」だけで、後は書けたかどうかの確認的な発問だけだ。本当にこれで学びが成立するのか? 不思議でならない。

書いてから発表させるのも非科学的な指導法で、教育科学を学んできた教師がしてはならないことだ。書くという行為は頭の中に死蔵されている体験と知識を呼び覚まし、自分の中に整理していく行為で、それにはカルタスを伴うというのは講談社現代新書に「原稿の書き方」を執筆している尾川正二氏だった。だから、一度書いたことは強固で誰かの書いたことをもとに、自分の書いたことを改めるようなことは起こりがたいのである。

反対に話すことは聞くこととセットになった行為で、聞きたいという願いや聞かなければならないという必要感が実感でき、他者を受け入れ、自分の考えを再構成していくことに直結する行為なのである。だからこそ話し合いが存在するのである。

要するに外部に遮断して内省的に行われる書くという行為に対して外に開いていくのが話すという行為で、学習の場において、この順序がどうあるべきかは語るまでもないであろう。

きちんと話し合わせてから書かせていく。

それが学習内容を自分の中に知識体系を築いていく有効な順序だと申し上げたいのである。

目標準拠型評価であることを忘れてませんか

さて、なぜ、ただ活動するだけの班学習やワークシートがはびこっているのか。

沼津の授業にはもう一つの特徴がある。目標が書けていないのである。書けていないというより目標にならない目標が跋扈していると申し上げた方がいいであろう。

申すまでもなく、平成14年度年より指導要録の改善に伴って、従来の絶対評価を加味した目標準拠型評価から一步踏み込んで、観点別評価も評定も目標準拠型評価に変わっている。目標準拠型評価というのは、目標とセットになった評価であり、ゴールがある。

国立教育政策研究所は観点別評価をB OR Cと説明し、Bの中の質的な高まりのあるものをAと解説している。要するにB（おおむね満足できる状況）か、そうでないかを見極めなさいと言っているのである。同時に指導と評価の一体化を主張されているが、このことは、Cは指導すべき対象ですよと宣言しているのである。もう少し突っ込んでお話しするなら、この授業で、誰が、どのような点において目標に達していないのか、それを明確にできるボーダーをもって授業に臨めということであるし、達していない場合の指導も構想して授業に臨みなさいということなのである。例えば、これは今手にした無作為の学校の無作為の指導案だが、「…2つの三角形の特徴について理解を深めることができる」が目標で、評価は「2つの図形の特徴について理解を深めることができる」になっている。目標と評価は同じ文言だが、この目標で、誰が、目標のB段階に達して誰が達していないのかが判断できるのであるか？理解がくせ者で、理解とはどうなることかさっぱり分からないし、そこに教師の判断基準が示されておらず、教師もこれでは児童の誰が本時の目標に達していないか把握できないであろう。おそらく「理解」は知識とセットであるから、評価の本当のところはテストにあって、そこに判断を求めることになる。

「豆太に寄り添い、豆太の気持ちを想像できる」という目標には「豆太の気持ちを想像する」という評価だ。想像できたかどうか、どのようにして見極めるのか？頭の中をかち割ることはできない。ワークシート・発言で判断しているが、この基準は何だろうか？

「進んで「水（ミヅ）」のつく漢字を集めたり文を作ったりする」という目標もあった。これは目標ではなく活動だ。この目標なら活動していれば全員B基準達成だ。

要するに、本時の授業で子どもを導くゴールが設定されていないのである。子どもの姿と言うべきゴール（判断基準）が授業の芯になるはずだけれども、その芯を指導者が持ち合わせていなかったら、授業に筋が通るはずがない。支援などもできようはずがないのである。ここにあげた事例は無作為指導案だったが、共通事項が一つあった。いずれもワー

クシートを使うこと。

教師の多くが総括的評価だとエスメグロワードは語っているが、目標準拠型評価に転換して10年経とうとしている。しかしながら、評価を生かすという、この評価の本質をいまだ実践化できていないと私は思っている。

この評価に転換したのは、完全学校週5日制を実施するにあたり、当然のことながら授業時数が減少する。それに伴う学力低下に備え、評価から担保しようとしたのが大きなねらいだった。

確かな学力の定着。そのための評価であり、それは目標毎にその目標に至っているかどうかを明確にしなさいよという意味であり、至っていない場合には指導しなさい、それが指導と評価の意味でもあった。

当然、その補充的な指導には、授業過程における評価が機能すればするほど授業は個に応じた指導展開が必要になるし、これまた当然ながら単元計画の中途でもそのような指導が必要になってくる。

平成10年告示の学習指導要領において選択教科に補充学習や発展学習を可能にしたのもその理由に依っているのである。

教材とのかかわりにおける子どもの姿

結論めいた話をしようと思う。

そもそも「学習の成立」をどう理解しているか？平成元年告示の学習指導要領から背景とする心理学が認知心理学に変わっている。かつては行動心理学をベースにした学力観で学習の成立は外に現れた行動のみを対象にしていた。だから、テストが重要で、テストで正解を得られなくては「学習の成立」とは見なかったのである。だが、認知心理学をベースにするようになってから、学習の成立は自分の中に知の文脈ができたかどうかで「学習の成立」と見るようになった。「個」の確立である。だから問題解決型学習が重要で、問いから解決までの文脈形成こそ命なのである。自然な思考の流れというのもこれに依っている。学びをつくり、その学びによって知を獲得し、その流れの中で次なる問いが生まれる。単元構想が大切なのはそのような理由によるが、単元構想が大事だからといって本時の指導案が必要でないなどというのはカリキュラムの本質が分かっている似非学者がいうようなことだと私は思っている。カリキュラムとは体験の積み重ねであり、その体験の質こそが重要で、それは1時間の設計と密接な関係を持っている。確かな学力の獲得。「分かった」という、快感をすべての子どもが味わうような「学び」の館に学校はなるべきだと思うのである。

班になってぶつぶつものを言っていれば、本時が成立するなどということは妄言に等しく、指導者の執拗なまでの教材研究と子どもの姿による目標設定と指導情熱が授業の命であり、自らが未来を切り開いていける子どもを育てるといような私どもの仕事の崇高さともつながっている。とても省力化授業では不可能なのである。