

それが 子どもにとって **何**なのか

～「経験」を視点に教育を考える～

元浜松市立与進小学校長

中道充義

目 次

はじめに	1
第Ⅰ章 指導を見直す	
1 教育界の常識を疑う	3
(1) 授業の常識を疑う	3
(2) 私たちに求められる姿勢	8
2 授業の条件	10
(1) 授業改善のための2つの条件	10
(2) 「授業の条件」をクリアするには	13
第Ⅱ章 「学び」の本質を探る	
1 「経験」について	14
(1) 「体験」と「経験」の違い	14
(2) 「経験」とは何か	15
(3) 「感じる」ということ	17
2 「学び」と「経験」	19
(1) 「学び」とは「経験」	19
(2) 教師は学ばせられない	21
(3) 授業で子どもをどう見るか	23
(4) 「学び」を「経験」と見ると、何が、どう変わるのか	24
3 「科学の知」と「臨床の知」	25
(1) 「科学の知」	25
(2) 「臨床の知」	27
(3) 「臨床の知」と「経験」	29
4 「階段型」カリキュラムと「登山型」カリキュラム	30
(1) 学びのカリキュラム ①「階段型」	30
(2) 学びのカリキュラム ②「登山型」	32
(3) 「登山型」カリキュラムを創る	33
(4) 総合的な学習の「評価」	36
第Ⅲ章 指導のあり方を考える	
1 「常時4人グループ」	39
(1) 机の配置の仕方は授業観の表れ	39
(2) 「長方形型で一斉授業」の問題点	40
(3) 「協同的に学ぶ（学び合う）」ための手だて	41
(4) 「常時4人グループ」の導入	42
(5) 「常時4人グループ」を生かす指導	46
(6) アクティブ・ラーニングを支えるもの	49
2 「目標」と「評価」について考える	52

という反応が返ってきます。固定化されているのとは違う見方・考え方を知ったり、あるいはもっと深いところから考えてみたりできれば、これまでの教育の内容や方法を見直し、質を深めることができるかもしれないのです。

私はそれを願って、校長として在任していた6年間、職員向けに「校長室だより」を発行してきました。そして、固定化した見方・考え方に対し、「本当にそうなの？」「そうでなくてもいいんじゃないの？」と職員に問い掛け続けてきました。

この問い掛けには、一貫した視点があります。それが、本書のタイトルである、

「それが子どもにとって何なのか」

です。学校には、それがよいと考えてやっている（やらせている）ことがたくさんあります。それらについて、「それが子どもにとって何なのか」と問い掛けてみます。すると、たいてい「子どもが〇〇できるようになります」という答えが返ってきます。そこで、「〇〇できるようになるというが、それが子どもにとって何なの？」とさらに問い掛けます。すると、「そう言われると、どうだろうか……？」と答えがぐらついてきます。そういうことはかなり多いように思います。

「それが子どもにとって何なのか」と問うというのは、「**それが子どもにとってどんな『経験』になっているか**」という目で見るということです。授業をはじめとするあらゆる実践を、子どもの「**経験**」としてどうなのかを見直すということです。

このことは、冒頭に述べた子どもの特質の話にも当てはまります。子どもに「自ら進んでやる姿勢が足りない」という実態があると見ると、「では、その表れを改めさせよう」と考え、自分から進んで積極的にやらせるための方法をあれこれと取り入れる。しかし、積極性はなかなか伸びない。そんな状況にあるのではないのでしょうか。よいと思ってやっているのに改まらない。それはなぜなのか。それは、端的に言えば教師の見方が浅く、指導が固定化しているからです。効果を性急に求める方法論に走っているからです。

では、この状況を変えるためにはどうすればよいか。

それには、何よりも私たちの実践やそのもとになる見方・考え方を見直す必要があります。その視点が、「それが子どもにとって何なのか」であり、「それが子どもにとってどんな『経験』になっているか」なのです。

「経験」は、新しい教育のあり方を示すような目新しいものではありません。しかし、教育の見方やあり方の根幹に関わる重要な概念です。新しい教育のあり方が華々しく打ち出されても、根底に「経験」が据えられるか否かでその質は大きく変わります。新しい教育の質を深めるためにも、改めて「経験」の意義を理解し、その重要性を再認識することが大切だと私は思っています。

ここに集めたのは、主に私が校長時代に職員向けに発行した「校長室だより」に加筆し、章立てて内容を整理したものです。お読みいただくと分かると思いますが、「経験」が本書の内容を貫く軸になっています。「校長室だより」は、職員にはそれなりにインパクトを与えることができたようです。皆様にとっても、学校教育に対する見方・考え方が深まり、より豊かな実践を追究する一助となれば幸いです。

第 I 章 指導を見直す

1 教育界の常識を疑う

教育界には、「子どもとはこういうものだ」「指導はこうあるべきだ」といった“教育界の常識”とも言えることがたくさんあります。それらは、多くの学校や教師による長年の実践の積み重ねの中から見いだされ、創り上げられてきたことです。価値があるし、傾聴に値することです。ただ、常識であるだけに内容がもっともらしいので、頭から正しいものと考え、疑ってみることがなかなかされないのも事実です。しかし、私はそういう常識こそ、一度は疑ってみるべきではないかと思えます。

あまのじゃくと言われるかもしれませんが、私は、もっともらしいこと（＝教育界の常識）を、「本当にそうなの？」「そうでなくてもいいんじゃないの？」と疑ってみることは、とても意味があることだと思います。なぜなら、「そうとばかりは言えない」「それもそうだけど、こういうことだっていい」と思えば、それによって見方が広がったり選択肢が増えたりするからです。また、「そうじゃないかもしれない」と思えば、「じゃあ、本当のところはどうなんだろう」と、おおもと大本から考えることになるからです。どちらにしても、新たな可能性が開かれ、実践の幅が広がったり質が深まったりすることが期待できるのです。

(1) 授業の常識を疑う

私たちが毎日行っている授業。そこには、強固な理想のイメージがあるように思えます。それこそ、教育界の常識になっている理想の授業像と言ってよいでしょう。例えば、

① <進んで手を挙げ、発言する>

どの子ども自分の考えをもち、進んで手を挙げ、積極的に発言し合って学習を進める。それがよい授業だ。

私たちはこう考え、こういう姿を目指して授業をしているのではないのでしょうか。でも、この理想の授業、本当に可能なのでしょうか。ほかにもあります。

② <まず、自分の考えをノートに書く>

学習を深めるには、まずどの子ども自分の考えをしっかりとつことが必要だ。そのために、「ひとり学び」の時間を設け、自分の考えをノートに書かせるとよい。

こんな常識もありますね。でも、これも本当にそうなのでしょうか。
まず、この2つの「授業の常識」について考えてみましょう。

①〈進んで手を挙げ、発言する〉

私たちは、子どもが「進んで手を挙げ、発言する」ことに価値があると考えています。そのため、授業中はその意義を子どもに語り、そうすることを促し、そうした子どもを褒めています。だからでしょう。子どもの中には、学期始めにめあてを書かせると、これを挙げる子もいるほどです。教師がどれだけ強くそれを求めているかがよくわかります。しかし、私には次のような疑問があるのです。

- 「進んで手を挙げ、発言する」ことは、そんなに価値があるのだろうか。
- もし価値があるとしても、どの子にもそれを求めるような働きかけをすることは、適切なのだろうか。

学校教育は、子どもの将来の社会生活を見据え、それをよりよいものにしていくことを念頭に行われる、という側面をもちます。そう考えたとき、そもそも学校を出た後の社会で、「進んで手を挙げ、発言する」ことはどれくらい求められるでしょうか。また、どれくらいその機会があるでしょうか。

実は、そんなに強く求められることはなく、機会もそれほどあるわけでもない、というのが現実ではないでしょうか。もちろん、「進んで手を挙げ、発言する」ことに価値がないわけではありません。しかし、それは社会に出てからそれほど生かせることではないのかもしれない。だとすれば、あまり子どもたちに求めなくてもよいことなのではないか、そう思えてきます。そうすると、その価値は私たちが考えているほど高いものではなくなります。

こう言うと、「授業では、進んで手を挙げ、意見や疑問を活発に述べれば、学習が深まるのだから価値は高い」という反論がありそうです。もちろん、授業で「進んで手を挙げ、発言する」ことができるならそれに越したことはありません。しかし、そもそもどの子も「進んで手を挙げ、発言する」などということがあり得るでしょうか。きっとないでしょう。だいいち、求めている教師自身、それができていますか。職員会議のとき、自ら手を挙げ発言する教師がどれだけいるでしょうか。ごく一部です。それなのに、授業ではすべての子どもに強くそれを奨励し、求めている。それ故に、子どもを必要以上に苦悩させてきたのです。そのことを、私たちは知るべきです。子どもが「私は発表ができないからダメだ。もっと積極的に発表できるようになりたい」などと言っているのを聞くにつけ、申し訳ないと思ってしまう。

実現可能でもないのに、なぜ教師は「進んで手を挙げ、発言する」ことを求めるのか。それは、授業がそれを当てにして進めるものになっているからではないでしょうか。そうだとすれば、それは教師の都合です。なぜなら、授業の構造が違っていれば（「進んで手を挙げ、発言する」ことを当てにして進める授業でなければ）、子どもにそのような態度を求めることはなくなるはずだからです。

もし授業で、いつも以上に多くの子どもが手を挙げ、活発に発言が行われたら、教師としては嬉しいでしょう。「たくさん手が挙がって、みんな頑張ったね」と褒めるかもしれません。でも、多くの子どもの挙手があったということであって、全員が挙手したわけではありません。この日、手を挙げなかった子はどう評価されるのでしょうか。多くの発言さえあればいいのでしょうか。それこそ、教師の都合です。

「進んで手を挙げ、発言する」ことを子どもに求めることは、子どもにとって何なのか。この問いに説得力のある答えを返すことは、実は難しいのではないのでしょうか。そうであれば、私たちは「進んで手を挙げ、発言すること」を求め、それを当てにして授業を進めることを改めなければなりません。

子どもたちが社会に出たとき求められるのは、「進んで手を挙げ、発言する」こと以上に、

〔ア 自分の考え（意見）をもつ
イ 必要だと思えば、あるいは求められれば、自分の考え（意見）が言える
こういうことだと私は考えます。したがって私たちは、授業の中でアやイができる力を育てていくことをより重視すべきです。子どもたちにもアやイの重要性を理解させ、それに向けた努力をさせていくことが、私たちには求められると思います。〕

② くまず、自分の考えをノートに書く

授業中、まず一人一人に自分の考えをしっかりとらせ、その上で話し合いをさせようと考えて、「まず自分の考えをノートに書きなさい」という指示をする。そういうこともよく行われます。「ひとり学び」と呼ばれます。それによって、どの子にもまず自分の考えをしっかりとらせるようにしようというわけです。これも、「授業の常識」になっています。自分の考え（意見）をもつことは重要ですから、意図はよくわかります。

しかし、「まず自分の考えをノートに書きなさい」と指示して、果たしてどれだけの子どもが自分の考えを書けるのでしょうか。

以前、私が見ていた授業で、次のようなシーンがありました。先生の「まず自分の考えをノートに書きなさい」の指示で、多くの子どもが鉛筆を手にしました。私の目の前にいる子どももそうでした。しかし、なかなか書き出すことができません。自分の考えがはっきりしないのか、どう書けばよいか分からないのか、書くことができないのです。私は、周りの子どもにも目を向けてみました。ノートに鉛筆を走らせている子どもはたくさんいます。しかし、中には自分の考えがもてているようでも、見当違いだったり、考えが浅かったりする子どももいます。教師が机間指導の中でそういう子どもたちをすべて把握し、どの子どもにも自分の考えが書けるようにしていくことは至難です。

「まず自分の考えをノートに書く」。理想ではあるけれど、実はとても難しいことではないのでしょうか。こういう時間を設けること自体が悪いとは思いません。問題は、その時間で一人一人に、どんなことを、どの程度求めるかです。教師が求めたいと思うことが実際に求め得るかです。数多くの授業を見ていると、概して高いレベルのも

のを求めることが多いように思います。しかし、それでは多くの子どもにとっては、個人の手には負えない難題を課されたも同然です。そういう事態になることを、授業者は予想できないのでしょうか。それとも、時間さえ与えれば、何とかなると思っているのでしょうか。

まず自分の考えをノートに書かせることが、個々の子どもにとって何なのかを考えるべきです。そのために、この指示の下で、実際にどのようなことが個々の子どもに起きているのか。本当に効果があるのか。それを、私たちはもっとつぶさに見て取るべきでしょう。それがわかってくると、「まず自分の考えをノートに…」などと軽々に指示できなくなると思います。

2つの「授業の常識」のほかにも、私たちが抱いている理想には様々なものがあります。そのひとつに、次のようなものがあります。これについても考えてみましょう。

③〈自分の考えを最後まではっきりと発言する〉

コミュニケーションとは、人と人が言葉を交わすこと。だから、何よりも自分の考えをはっきり言うことが大切。多くの教師はそう考え、そのために、「自分の考えをはっきり言いなさい」という指導を行っているように思います。もちろん、自分の考えをはっきり言うことは大切であり、それができればいいと私も思います。でも、だからといって、「はっきり言いなさい」という指導をする。そんな直截なことでよいのでしょうか。

下の文章を読んでみてください。出典は内田 樹氏と名越康文氏による対談『14歳の子をもつ親たちへ』（新潮新書）です。読めば、私たちがコミュニケーションについて「教育界の常識」として抱いているとらえ方が浅く、狭いことを思い知らされます。

内田 ちょっと学校教育の方に引き付けて話しますけど、東大の教育学の佐藤学先生が、小学校の学校現場で「自分の意見をはっきり言いましょう」ということを原理原則にしているけども、これはおかしい、ということをおっしゃってました。小学校の低学年の子が、自分の思いとか意見とかをはっきりした言葉で言えるはずがない。言葉に詰まってしまうとか、あるいは複雑な感情だったら語彙が追いつかないから黙ってしまうというのが小学生中学生にとっての「当たり前」なわけであって、ほんとうに感受性が優れていて、言葉を大切に扱う子は、口ごもって「シャイ」になるはずだって佐藤先生は言うんです。

名越 教育学専門の先生で、そういうことおっしゃる方がいらっしゃると知ってホッとしました、今。

内田 でも、佐藤先生みたいな方は例外で、今の日本の学校教育の現場では、シャイネスはネガティブなものとしてしかみなされない。

名越 まったく。「教育が破綻した」と言われて十年ですけど、その間に新しい動きが起こってきて、僕も初めは「おお、いいぞ」と思ったんですけど、結局い

まともにも心配してるのはそのことです。コミュニケーションとは、自我をはっきり持って、それで自分の意見をはっきりと発信できることだってことになっているんですよ。

内田 むしろ逆ですよ。何を言っているのかははっきりわからないことを受信する能力のことでしょう、コミュニケーション能力って。聞いたことのない語を受信することによって「あっ、こういう言葉が存在するのか」というふうに驚くことを通じて語彙だっって獲得されるものなんです。言いたいことをきっぱり発信するだけでいいなら、「むかつく」という言葉を小学生の時に学習して、「ああこれは自分の気持ちにぴったりだ」と思った子どもは「むかつく」という言葉を死ぬまで言い続けていなければならないことになる。

名越 発信できるということだけだったら、大阪のオバチャンなんかいっぱいいますよ(笑)。コミュニケーションにおいて、自分の意見をはっきりと言うなんて後でもできるんです。発せられた言葉からどれだけの意味を感得できるか、どれだけのことを自分の中に取り込むことができるか。それこそが大事なことに、教育からどんどん抜け落ちてきている。逆のことをしてるんじゃないでしょうか。

内田 そう、逆なんです。教育問題の根本には、「自分の意見をはっきり言いなさい」「個性的に表現しなさい」といった、「一義的でクリアカットなメッセージを発しなさい」という強制がある。そういうことを子どもに強制するのはほとんど罪悪だと思うんです。むしろ言葉に詰まる子に対して、いくら言葉に詰まっても構わない、先生は待ってあげるから大丈夫だよ、と告げることの方がずっと優先順位の高い教育課題じゃないですか。人前で語ると、どうしても恥ずかしくて言葉が詰まっちゃうという子どもに、「シャイネスというのは美德なんだよ」って言ってあげる。あるいは、中途半端な言い方をしてしまっって、「こんな言葉づかいじゃ、僕の気持ちが伝えられない」と、すぐに前言撤回しちゃうので、話がグルグル回るばかりで、さっぱり結論に至らないというような、そういう子どもに対しては、そういう時こそコミュニケーション能力が飛躍的に成長する決定的なプロセスを通過しつつあるんだということを、忍耐強く見て取ってあげないといけないと思うんです。

～内田 樹・名越康文『14歳の子を持つ親たちへ』（新潮新書2005年）より～

コミュニケーションを活発にするために「自分の意見をはっきり言いなさい」と指導してきたけど、それでよかったのか疑問がわいてきた。コミュニケーションとはどういうものか、そのとらえ方がそもそも間違っていたのではないか。そう思われた。このような感想をもたれた方がきっと多くいるだろうと思います。また、「自分の考えをはっきり言いなさい」と指導してきたが、実はあまり効果があがっていない。そういうこともあるでしょう。

そういう方たちにとって、

- ・低学年の子が自分の思いや意見をはっきりした言葉で言えるはずがない。
- ・コミュニケーション能力とは何を言ってるのかははっきりわからないことを受信する能力のことだ。

・言葉に詰まる子に対して、いくら言葉に詰まっても先生は待っててあげるから大丈夫だよ、と告げることの方がずっと優先順位が高い。

こういった指摘はとても新鮮だったのではないのでしょうか。

コミュニケーションとは何か。コミュニケーションには何が必要か。私たちがこれまで「教育界の常識」として抱いてきた見方を見直して見る必要があります。その上で、子どもたちが仲間と一緒に話し合いや他の活動を協力して進められるようになるには、何が大事で、どのような指導が必要か、考えてみなくてはなりません。

(2) 私たちに求められる姿勢

「教育界（授業）の常識」ともいえること3つについて、本当に正しいのか考えてきました。いずれについても、「必ずしもそうではないらしい」ということがわかってきました。もっと広く見ていけば、この3つ以外にも私たちが日々行っている実践の中には、当たり前と思って疑ってみたこともないものがたくさんあるはずで

それなのに、疑ったらそうではないかもしれないを、私たちは日々の授業等で子どもにさせ続けているのです。とすると、それは子どもにとって何なのでしょう。子どもは、そこから何を学び、どんな価値観を形成しているのでしょうか。それを考えなければなりません。もっともらしいことを疑う意味は、そこにあります。

もっともらしいことこそ疑い、子どもに起きていることを見極め、意味を考え、よりよい教育実践のあり方を再考する。そんなアプローチをしていきたいと思います。それによって、私たちの見方や関わり方が変わり、子どもの新たな面が引き出されたり発見できたりする。そんな収穫がきっと得られるはずです。

◆ 理想でなく実相に目を向ける

「教育界の常識」だと思っていたことが、実は常識ではなく、大きな「？」がつくことがわかりました。では、なぜそんなことになってしまったのでしょうか。

私には、そうした常識には一つの共通点があるように見えます。それは、「**理想を先行させている**」ということです。「こうであつたらいい」という理想の授業像や子どもの姿を思い描き、それをそのまま子どもに求めているのです。その理想はとてもよいものであり、もっともなことなので、だれも反対しません。それで、常識になってしまうのです。しかし、そもそも理想先行なので、やがて「そんなことが本当に子どもにできるの？」と疑われることが生まれるのです。

理想は大切であり、理想をもつことが悪いわけではありません。しかし、だからといって、理想に子どもを当てはめることが直ちによいとは言えません。

では、どうすればよいのでしょうか。

それは、「**子どもの実相に沿って考える**」ことです。子どもの実際の姿をつまびらかにし、それをよりどころにして考えるということです。そのようにして、「教育界の常識」を見直してみましよう。

理想の授業では、「一人一人が自分の考えをしっかりとつ」ことを強く求めています

した。しかし、「もちましよう」と言われてもてるものか、という疑いを提示しました。「まず自分の考えをノートに書きましよう」と言われて書ける子は、はじめから自分の考えがもてているのです。だから書けるのです。では、はじめからもてない子はどうすればいいのか。

私は、はじめから自分の考えがもてるのではなく、「**だんだん自分の考えがはっきりしていく**」というのが、子どもの実相に近いのではないかと考えます。といっても、子どもが一人で頭をひねって考えを絞り出していく、というのではありません。そうではなく、グループなどになって、仲間と「ああではないか」「こうかもしれない」と、自由に思うことや感じたことを言い合い、その中から、混とんの中に光が見えてくるように、次第に自分の考えがはっきりしていく。こういうことです。これは、「まず自分の考えをしっかりと持ち、その上で話し合う」こととはずいぶん違います。しかし、多くの子どもにとっては、この方が現実的であり、また効果的ではないかと思えます。

こう言うと、「そんなことをしたら、グループのほかの子の真似をしたり、ほかの子に頼ったりするからよくない」と言う人がいるかもしれません。でも、いいではないですか。真似したり頼ったりしても。それで、その子どもにも考えがもてるのなら。わからないのに、できないのに、「自分でなんとかしなさい」と言われるよりよっぽどいい。それに、その子どもがいつまでも真似したり頼ったりしてばかりいるとは思いません。はじめは人に頼りながらも、自分の考えがもてたり解決できたりするという経験を重ねていけば、そのうちに自分の考えがもてるようになっていくに違いないのです。

仲間と一緒に学習を進めること。それが、自分の考えがはっきりしていくことを導き、一人一人の学習をより確かなものにして、学習への参加度を上げることになると私は考えます。

「子ども一人一人が自分の考えをしっかりとつ」とともに、「自分の考えを最後まではっきりと発言する」ことも強固な理想像でした。しかし、それにも疑問を呈しました。では、どう見直せばよいのか。

ここでも子どもの実相に目を向けてみます。教室の中を見渡すと、グループごとに話し合いや協同作業が行われています。各グループの様相は様々です。しかし、メンバー全員が積極的に発言しているグループはありません。では、活動が停滞しているのかというと、そういうわけでもありません。メンバーの中に関わりが生まれ、どの子も関わりの中に身を置いて活動に参加している。そういうグループがあります。どの子も他のメンバーに対し開かれ、他のメンバーを受け入れ合っている。そういう雰囲気を感じられます。私は、そういうグループ活動をいくつも見てきました。それらのグループには、共通していることがありました。それは、どのグループにも**聴き合う関わり**がある、ということです。グループのだれが、どんな発言をしても、他のメンバーは必ず耳を傾けて聴いているのです。

私が職員に常々言ってきたことがあります。それは、

コミュニケーションの基盤は「聴く」ことである。

ということです。

先に紹介した内田氏と名越氏の対談でも語られているように、「コミュニケーションとは、自我をはっきりもって、それで自分の意見をはっきりと発信できること」ではないと私も思います。それぞれが言いたいことを言うだけだったら、コミュニケーションにはなりません。コミュニケーションが成り立つためには、他者の発言にしっかりと耳を傾けること、つまり「聴く」ことが必要です。「聴く」ことができなければ、そもそもコミュニケーションは成り立ちません。

他者の発言に耳を傾け、それを受けて、自分の発言をする。そして、他者もそれを聴き、発言する。というように、互いに「聴き合う」ことが、コミュニケーションを成り立たせ、学習を進展させるのです。したがって、授業を改善するには、自分の考えをはっきりと発言する指導以上に、「聴く」指導が重要であり、それに力を入れることが必要です。そのようにして聴き合う関わりが生まれたとき、どの子も安心して自分の思いや考えを発信することができ、そこにコミュニケーションが成り立つのです。

2 授業の条件

教師には、常に授業改善に取り組むことが求められています。日々の授業を行うことは授業改善をすること、そう言っても過言ではありません。では、どうやって授業改善をしていけばよいのでしょうか。前節で挙げたのは、「授業の常識（もっともらしいこと）を疑う」ということでした。疑ってみて、「本当はどうなんだろう」と考えてみる。それが、授業改善の端緒を開くことになります。そして、具体的な改善策を探るときは、「理想を先行させないで、子どもの実相に沿って考える」こと。こういう姿勢が必要であると述べました。

しかし、授業改善をするためには、どういうところを目指し、そのために何に取り組んでいくか、という方向性が明らかであることも必要でしょう。それがあれば、目指すところを見定めて進めていくことができます。

(1) 授業改善のための2つの条件

私は、2校で校長を務めました。どちらの学校でも、授業改善を進めるためのよりどころとして、グランドデザイン上に「授業の条件」を掲げてきました。

「授業の条件」は、挙げようと思えば様々な事柄が思い浮かびますが、私は次の二つを挙げてきました。

◎ どの子にも学びが成立する

◎ 協同的に学ぶ（学び合う）

① 「どの子にも学びが成立する」とは

子どもが学ぶのが授業なのですから、「どの子にも学びが成立する」は当たり前のことのように思われます。しかし、現実に行われている授業を見てみると、いま行われていることに興味をもてなかったり、授業についていけなかったりして、「この子は授業に参加していない（＝学びが成立していない）」と感ずることがしばしばありました。

たとえ授業の中で子どもどうしが意見を交わし、白熱する場面があったとしても、その周辺に議論に参加していない子（発言しなくても議論に耳を傾けていればまだよい）がいたとしたら、それはよい授業であると評価することはできません。

同じ学年の子どもでも、能力や特性は子どもによって違いがあります。そういう子どもたちが集まっているのですから、「どの子にも学びが成立する」ように授業を行うのは容易なことではありません。しかし、たとえ困難であっても、このことに背を向けるわけにはいきません。授業が授業として認められるためには、「どの子にも学びが成立する」ことは絶対条件なのです。どの子にも学びが成立するにはどうしたらよいか。授業者には、常にその手だてを考えて授業に臨むことが求められます。

② 「協同的に学ぶ（学び合う）」ことの意味

二つ目の「協同的に学ぶ（学び合う）」は、学校の授業の特質とも言える条件です。逆に言えば、「協同的に学ぶ（学び合う）」のでなければ、学校の授業とはいえないということです。

学習塾や予備校は、学び合いなどしなくても、とにかく個々の子どもの力（もっぱらペーパーテストでよい点数を取る力）を伸ばすことを目指しています。ですから、学習塾や予備校の授業は、ひたすら先生の講義を聞き、問題を解くという学習が中心になります。

しかし、学校の授業は違います。学校の授業は、学び合うことで学習が進み、学び合うことで学習が深まるように組織されるものです。

この両者の違いはどこから生まれるのでしょうか。それは、「学ぶ」ことをどう捉えるか、という**学習観**の違いです。

□ 「学ぶ」とは、あらかじめ身に付けるべきとされた大事な内容を、落とさず身に付けること

という学習観があります。学習塾や予備校の授業は、この学習観に基づいて進められているといえるでしょう。この学習観からすれば、学び合いのようなことをさせるより、講義でしっかり教え込む方が効率的です。

これに対して私は、

㊦ 「学ぶ」とは、対象に能動的に関わることによって、個人の内部に“実感”や“納得”を伴う、その個人にとっての何らかの「意味」が生じること

と捉えます。「能動的に」とは、他人から操作されたり統制されたりするのでなく自己主導的に、ということです。また、「意味」については20ページで詳述しますが、学びの本質を成すものです。いろいろなことを身に付けても、その子にとっての「意味」が見いだせなければ、それこそ意味がない。学校の授業は、㊦の学習観の下で行われる「意味」を生む学びでなくてはなりません。

この学びを学校で行おうとする場合は、「協同的に」ということが欠かせません。なぜなら、学習を「協同的に」進めることは、子どもたちが学習を主導するということであり、教師が主導するときと比べ能動性が高まるからです。また、自分たちのペースで、自分たちの分かり方に即して学習を進めることができるので、“実感”や“納得”も生まれやすくなります。そのため、次のような効用が生まれるのです。

課題やテーマについて比較や検討、考察などを行う際、それぞれの見方や感想、考えなどが互いに影響を及ぼし合って、一人で学ぶとき以上に、一人一人の気付きや発見、理解を促し、また思考や表現の深化をもたらす。

学びが進み、深まるということです。その子にとっての「意味」は、こうした学び合いの中で生まれ、感じ取れるのです。

また、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことは、もう一つ別の働きをします。それは次のようなことです。

仲間の発言に耳を傾け、意見を交え、よりよいものを一緒に生み出そうとすることを通して、共に学ぶ相手を受け入れ、認め、尊重するという心情や態度を育て、他者と関わる力を伸ばす。

「協同的に学ぶ（学び合う）」という“形”を取るだけで（例えばグループで活動をさせるだけで）こうした効用が得られるわけではありません。仲間の発言に耳を傾けることを核とした教師の指導は必要です。しかし、人を思いやる、寛容の気持ちをもつ、敬意を払う、といった心情や態度は、人と関わる中で培われていきます。つまり、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことは、他者との関わり方を学び、他者とともによりよい生活をつくる経験の場になるのです。

このように、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことには、学習を進展・深化させ、「意味」を生む学びにするとともに、他者と関わる力も伸ばさせるという二つの効用があるのです。

「協同的に学ぶ（学び合う）」ことは、子ども一人一人にとってしてみると、自分の学びを確かなものにし、「意味」あるものにしていく上でも大きな働きをするとい

えます。すなわち、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことは、「どの子にも学びが成立する」という授業の第一の条件をクリアする上でも、有効な手だてとなるのです。

(2) 「授業の条件」をクリアするには

授業改善は、学校教育が時代の要請に応えるために必要なことです。どの学校でも真摯に取り組を進めています。しかし、なかなか思うように進まない、という声を多く聞きます。なぜそうなるのでしょうか。

それは、授業改善というと、授業のかたちを変えなければいけないという思い込みから、「方法論」が前面に打ち出されるからです。これまでの授業の“型”が見直され、何らかの新しい“型”が提案され、それに当てはめるようにして実践がなされる。校内研修では、その“型”の可否が問題とされる。方法論が前面に出るとこうなります。

しかし、授業改善は単に授業のかたちを変えることではありません。結果的に授業のかたちが変わるとしても、その前提として、授業観や子ども観、教育観が見直され、教育のあり方を見つめ直して試みることがなされなければなりません。授業とは、子どもにとって、自他の相互的な関わりの中で、自分の中の何かが変わるという奥の深い営みであり、教師が方法を駆使して子どもを変えることではないし、変えられることでもないからです。

授業改善へのアプローチは、学校教育を見直し、よりよいあり方を探究することにつながる学校運営の中核です。そこで、私は授業改善をグランドデザインの中軸に位置付け、その意義と重要性を示すようにしてきました。その核となるのが、2つの「授業の条件」です。

さて、そうすると、次のことが大きな課題となります。

2つの「授業の条件」をクリアする授業は、どうすれば実現できるだろうか。

この課題を解決するためには、上で呼べたように、まずは授業観や子ども観、教育観を見直し、教育のあり方を根底のところから見つめ直して、考えていくことが必要です。どのような授業観に依るかによって、授業の姿はずいぶん変わってくるし、そこに至る授業改善の取組も、その内容や方向が定まっていきます。

次章ではこの課題を解決するため、「学ぶ」とはどのようなことか、といった^{おおもと}大本のところ^{もと}に迫るアプローチをしていきたいと思えます。

第Ⅱ章 「学び」の本質を探る

1 「経験」について

- ◆ 考えがもてたり解決できたりしたという経験を重ねていけば…。
- ◆ 他者とともによりよい生活をつくる経験の場なのです。

どちらも、第Ⅰ章にある文です。どちらにも「**経験**」という言葉があります。この「経験」とはどのようなものでしょうか。よく使う言葉ですが、私たちはこの言葉の意味をどれだけ理解して使っているのでしょうか。

「経験」は、私にとってこれまでの教職生活の中で出会った最も重要な言葉です。「学ぶ」ということは、この「経験」という言葉の理解なくしてその本質的な意味に迫ることはできません。したがって、「経験」という言葉の意味を理解することは、教育者にとって必須のことだといえます。

(1) 「体験」と「経験」の違い

「経験」という言葉と意味がよく似た言葉に「体験」があります。

例えば、

- ・戦争を体験する／戦争を経験する
- ・体験を積む／経験を積む
- ・体験を生かす／経験を生かす

これらは、それぞれ「体験」と「経験」のどちらも使える表現です。「体験」と「経験」のどちらを使っても意味にそれほどの違いはありません。ですから、私たちは「体験」と「経験」をそれほど厳密に使い分けてはいません。

ただ、「神秘体験」とはいうけど「神秘経験」とはいわない。あるいは、「学識経験者」とはいうけど「学識体験者」とはいわないなど、はっきりと使い分けている場合もあります。その基準はどうなっているのでしょうか。

詳細に調べていけばきっと明らかになるのですが、私たちの関心はそこにはありません。教育を語る文脈の中で、「体験」と「経験」をどう使い分けるのか、そこをはっきりさせていきたいのです。

ということで、いきなり結論です。

「体験」と「経験」の違いは何か。それは、

- ◎ 「体験」は“する”もの
- ◎ 「経験」は“なる”もの

であるということ。つまり、「体験」は〈体験をする〉という使い方をし、「経験」は〈経験になる〉という使い方をする、ということです。「体験」は“行為”であり、「経験」は“結果”なのです。

これは私流の解釈・表現で、学者の言うことはこんなに易しくはないのですが、教育現場にいる者が二つの言葉を使い分けるためには、私はこれがわかりやすく、また使い分けやすくてよいと思っています。また、学者が言うこととそんなに外れてもいないと思います。

◆体験をする

- ・朝の会で1分間スピーチをする。
- ・調理実習でカレーライスを作る。
- ・修学旅行でスカイツリーの展望台から東京の街を見る。

⋮

〈体験をする〉とは、例えばこのようなことです。いわゆる身をもって何らかのことをする、ということで、一般的にもこういう使い方をされていると思います。

「体験」がこういうものであれば、「体験」は、しようと思えばできること、いくらでも、何度でもすることができると、ということになります。

◆経験になる

これに対し「経験」は、しようと思っただけでできるものではない。また、人にさせようと思ってもさせられるものではない。こういう特質があります。つまり、操作できないということです。他人のことはもちろん、自分のことですら自分で思うようにすることができない。それが「経験」です。

操作して、「経験をする」ことや「経験をさせる」ことができないわけですから、結果として「経験」に“なる”。それが、「経験」だということです。

(2) 「経験」とは何か

「体験」も「経験」も私たちにとっては大事な言葉です。意味をしっかりと理解して使い分けていくことが必要です。しかし、先に『学ぶ』ということは、この『経験』という言葉の理解なくしてその本質的な意味に迫ることはできません」と述べたように、「経験」の理解が私たちにとってはより重要です。

そこで、ここから「経験」とは何か、という核心に迫ることを取り上げていきます。あらかじめ断っておきますが、「経験」を言葉で説明するのはとても難しい。なぜなら、そもそも「経験」とは言葉で説明できるものではないからです。

①「経験」とは…

私の中で起こり、私という人間を形づくったもの。つまり、私という人間が、ほかのだれとも違うこの私として、いま・ここにあるようにしたもの。それが「経験」です。それは、意識して行えるものではなく、結果として、後で気付くようなものです。

哲学者の森 有正氏はこう言っています。

経験ということは、何かを学んでそれを知り、それを自分のものとする、というのと全くちがって、自分の中に、意識的にはなく、見える、あるいは見えないものを機縁として、なにかがすでに生れて来ていて、自分と分ちがたく成長し、意識的にはあとからそれに気がつくようなことであり、自分というものを本当に定義するのは実はこの経験なのだ、ということの理解を含みます。

～森 有正「パリの生活の一断面」(『遙かなノートル・ダム』講談社文芸文庫2012年)より～

私とは、「経験」を重ねることによって、いま・ここにいる私になった。つまり、「経験」が私をつくった。ただし、意図的・計画的に、このような私になろうとしてなかったわけではない。また、なろうとしてなれるものでもない。「経験」の結果として、このような私になった。つまり、**『経験』というものがその一人の人間を定義する**(森 有正「ひかりとノートル・ダム」前掲同書)ということです。「経験」とは、そういうものなのです。

哲学者の中村雄二郎氏は、著書の『臨床の知とは何か』(岩波新書)の中で「経験」を取り上げ、次のように述べています。「『経験』というものがその一人の人間を定義する」ということばに通じる指摘です。

自己と経験との関係から見れば、初めに自己があって、それからあとに経験が生じるのではなく、逆に、〈経験あつての自己〉ということになる。

～中村雄二郎『臨床の知とは何か』(岩波新書1992年)より～

②「経験」が言葉を定義する

むしろ、この「経験」そのものが、「わたくし」という言葉を定義する、と端的に言った方が正しいかも知れない。一つの《ことば》が定義されたのだ。

～森 有正『経験と思想』(岩波書店1977年)より～

森 有正氏は、こういうことも言っています。「『経験』が言葉を定義する」ということです。「えーっ、言葉を定義するんじゃなくて、言葉が定義するんじゃないの？ わけがわからない！」そう思うかもしれませんね。よくわかります。でも、これがわかると、「経験」の概念がより深く自分の中に落ちていくと思います。

例えば、美術館に行って絵画作品を見たとします。数多くの作品の中に、思わず足を止め、見入ってしまう作品があった。えもいわれぬ色合いに魅了され心地よい気持ちになったり、色の洪水とでもいうべき鮮烈な配色に目を奪われたりと、言葉ではうまく言い表せない、でも自分の心が揺り動かされる作品との出会いがあった。これは、「美」というものと出会った**「経験」**だといえるでしょう。でもそれは、「美」(「美

しい」「きれい）」という言葉を知っていて、それに当てはめて作品を鑑賞したのではなく、言葉を介さない、「美」との直接の出会いがまずあった、ということです。そして、後になって、「あれが『美』というものなんだ。『美』という言葉が表しているものなんだ」と思う。つまり、「美」という言葉の概念が、その「経験」によってより充足したものになった、ということです。これが、『『経験』が言葉を定義する』ということです。



「経験がその一人の人間を定義する」「経験が言葉を定義する」。この二つの言葉で、「経験」とはどういうものかを説明してきました。先に私が、

◎「体験」は“する”もの
◎「経験」は“なる”もの

と書き、

- ◆「体験」は、しようと思えばできる。 → 《行為》
- ◆「経験」は、しようと思っできるものではない。 → 《結果》
 - 〃 人にさせようと思ってもさせられるものではない。
 - 〃 操作できない。

と述べましたが、これがどういうことなのか、ご理解いただけたいと思います。

「経験」は、人間存在のありようを決める、決定的に重要なものです。当然、子どもにも当てはまります。日々の学校生活の中で生まれる「経験」が、一人一人の子どもをつくっているのです。だから私は、教室で授業を見るとき、いつも

いま・ここで行われていることが、子どもにとってどんな「経験」になっているか。

という目で子どもを見てきました。教師のねらいや意図とは関係なく、目の前にいる子どもの「経験」になっていること、そのことが、その子にとって決定的に重要だからです。なぜなら、その「経験」が、その子の何かを変え、新たなその子にしているからです。したがって、授業をしている教師は、一人一人の子どもの「経験」に最も大きな関心をもつようにしなくてはなりません。

(3) 「感じる」ということ

子どもたちは、毎日様々なひと・もの・ことと関わりながら、家庭で、学校で、そして地域で生活しています。その生活の中で、何が「経験」になる（「経験」を生む）のでしょうか。

ひと・もの・ことと関わっていると、何かを「感じる」ということが起こります。実は、この「感じる」こと、これこそが「経験」の根源、第一歩になるのです。なぜ

なら、「感じる」ことは、その子にとっての真実だからです。

感じ方に、正しいとか間違っている、ということはありません。「そんな感じ方はおかしい」と言われても、感じてしまうのだからどうしようもない。あるいは、こう感じなさいとかこう感じてほしいと思っても、本人ですらそのように自分に感じさせることはできない。「感じる」とはそういうことです。それは、自分の中に勝手に生じてしまう、誰も操作できない、しかし間違いなく自分の中に起きた事実です。つまり、感じた本人にとっては、動かしがたい自分にとっての真実なのです。

例えば、親がわが子に「お前はとても大切な子だよ」と言う。あるいは教師が受け持つ子どもたちに「先生はみんなが大好きだよ」と言う。どちらも、この気持ちを何とか伝えたいと力説する。しかし、どんなに語っても、子どもがそう感じなければ、それは真実として伝わりません。いくら力説しても、本当にそうだと子どもが感じなければ、それは本当のことにならないのです。

このように、「感じ方」がその子のありようを左右する、ということが起こります。表面的な行動は、他人でもコントロールすることができます。一方で、「感じる」ことで生じたその子にとっての真実は、誰にも（本人ですら）コントロールすることはできません。しかし、確実にその子の中に何かを生み、またその子の何かを変えます。だから、「感じる」ことは「経験」の根源、第一歩なのです。「感じる」ことは、それくらいその子本人にとって重要なことなのです。

①「感じる」ことを大切に

先に私は、教室で授業を見るとき、いつも「いま・ここで行われていることが、子どもにとってどんな『経験』になっているか」という目で子どもを見てきたと書きました。ここでいう「どんな『経験』になっているか」は、「どんなことを感じているか」と置き換えることができます。例えば、先生がどんなに大切なことを力説しても、子どもが「つまらない」と感じたら、子どもにはつまらないことでしかないのです。

ですから、私たち教師は、子どもに語りかけているとき、あるいは子どもに何かをさせているとき、いつも「この子はいま何を感じているだろうか」ということに意識を向けていなくてはなりません。そして、「こう感じているだろうか」ということが感じ取れたら（これも教師にとっての真実!）、場合によっては、それに基づいて軌道修正することが必要です。それをしないで（子どもが感じている事実を目を向けないで）、自分が正しいと思うことを続けていたら、結果としてそれは独りよがりの行為で終わってしまうことになりかねないのです。

②「考えること」と「感じること」

子どもの学習にとって、「考える」ことも重要です。私たちは、子どもの「考える」力を伸ばしたいと切に願っています。では、この「考える」と「感じる」ことにはどのような違いがあるのでしょうか。

それは、「感じる」ことは操作できないのに対し、「考える」ことは操作できる、ということです。

日常の実践で、私たちは「考え方には価値が内在している。だから、正しく考えたりその結果として適切に行動したりさせたい」と考えます。そこで、「その考え方は間違っている」とか「それはこう行動しなくてはいけない」などと、考え方や行動の仕方を改めさせたいと思うことがあります。そんなとき、私たちは子どもを呼び、丁寧に説いて聞かせます。子どもは、それが理解できれば、考え方や行動を改めることができます。指導として、それは必要なことであるし大切なことです。そのように、「考える」ことは操作する（改めさせる）ことができます。そこが、「感じる」ととの違いです。

ただ、このとき気を付けなければいけないことがあります。それは、

正しく考えたり適切に行動したりすることを求めるあまり、「経験（感じていることや感じ取ったこと）」をないがしろにしてはならない。

ということです。

例えば、子どもに、「正しいこと」や「価値あること」に適うように考えたり行動したりすることを求めるとき、その子が感じていることや感じ取ったことが、求められていることとはズレていたり違っていたりする、そういうことは十分あり得ます。その子にとっては、感じていることや感じ取ったことこそが、自分にとっての“真実”なので、それを大事にしたいと思うでしょう。しかし、教師がそれには目もくれず、「正しく考えろ」「適切に行動しろ」と求め続けていたら、子どもは自分の“真実”とのズレを処理しきれず、実感がないまま、形だけは正しく考えたり適切に行動したりしているように見せることになりかねません。しかし、それでは子どもにとって意味がありません。

考えや行動は改めさせることができる。それだけに、子どもの経験「(感じていることや感じ取ったこと)」をないがしろにせず、それと合致したものにしたい。それは、実感と納得を以て、子どもが自ら考えや行動を改めるようになる、ということです。そうなるよう努めることが、私たちには求められます。

2 「学び」と「経験」

(1) 「学び」とは「経験」

ここまで「経験」について述べてきました。日々の生活の中で生まれる「経験」が、一人一人の子どもをつくっている。その子が、いま・そこにいるその子になったのは「経験」によってである。「経験」は、それくらい人間存在の、そして教育の根本に関わる重要なものです。

さて、この「経験」について、教育の根本に関わることとして次のことを取り上げないわけにはいきません。それは、

「学び」とは「経験」である。

ということです。

例えば、本を読んだり話を聞いたりして何か新しいことを知ったとしても、しばらくしたらそれが剥落し、残っていないとしたら、それでは学んだとはいえません。たとえ知識として残っていたとしても、ただ覚えているというだけで、それが他に生かされることがないとしたら、それも学んだとはいえないでしょう。なぜなら、覚えていることが自分にとって意味をなさないからです。「学ぶ」あるいは「学んだ」ということにとって、この「意味」というものがとても重要です。

臨床心理学者のカール・ロジャーズは、著書の『自由の教室』（岩崎学術出版社）で「学習」を定義し、その要素のひとつとして、

「学習の本質は意味です。」

と述べています。学習（学ぶということ）は、その人にとって意味のあることを獲得することだ、ということです。これは、私たちが子どもを指導するとき、あるいは子どもの学びを評価するとき、核心を衝く観点になる指摘だと思います。

ただ、こういって、「小さな子どもが、『これは自分にとってどんな“意味”があるか』なんて考えないし、わからないだろう」という疑問をもつ人が当然いるでしょう。その通りだと思います。「学習の本質は意味」といっても、意味を意味として内省的に考えたり感じたりすることを直ちに求めるわけではありません。そんなことは小さな子どもには無理です。そうではなく、学習とは、自覚するかどうかは別として、その子にとって意味のあることを獲得することだ、ということです。カール・ロジャーズが前掲書で具体的な例を挙げて述べている箇所があるので引用します。

“ $2 + 2 = 4$ ”を覚えている子供は、ある日積み木とかおはじきをしていて突然、“2と2はほんとうに4になるんだッ！”と実感するのでしょう。この子は、自分にとって何か重要なことを、自分の思考と感情の両者を巻き込むようなやり方で発見したのです。また、苦労して“読み方”を習得した子どもが、漫画本であっても冒険小説であってもどちらでもよいのですが、ある印刷された物語に夢中になり、言葉というものは自分自身から自分を掘り上げて別の世界へ連れ込む魔法の力を持ち得る、ということをもがまざと感ずると、そこでこの子は“ほんとうに”、読むということ学んだのです。
(※アンダーラインは中道)

～カール・R・ロージャーズ『自由の教室』（岩崎学術出版社1984年）より～

ここに出てくる二人の子どもは、本当に「わかった！」と実感し、また読むことの本質をまがまがと感じ取りました。それは、これまでの自分の何かが変わる、自分にとって意味のあることを得る「経験」となりました。「学んだ」と本当に呼べるのは、

こういうことなのです。

教育哲学者であり教育者でもあった林 竹二氏は、こう述べています。

学んだことの証しは、ただ一つで、何かがかわることである。

～林 竹二『学ぶということ』(国土社1990年)より～

これも、「学び」の本質を衝いた名言だと思います。「何かがかわる」とは、単に知識が増えた、というようなことではまったくなく、自分にとって意味のあることを得た、あるいは意味のあることが起きた、ということです。意味のあることによって自分のなにかがかわったのです。これは「経験」にほかなりません。このように、「学んだ」というのは、自分にとって「意味」があったということであり、それは即ち「経験」になった、ということです。

◆「感じる」「意味」「学ぶ」そして「経験」

ここまでのことを整理すると、次のように表すことができます。

感じる = 意味のあることを得る = 学ぶ

経験

学校では子どもたちに様々な活動や行動をさせています。そのひとつひとつの場で子どもたちが何を感じているか。その活動や行動が子どもにとってどんな意味を生んでいるか。そのような見方をしていくことが教師には必要です。子どもの中に何が本当に生まれたのか。ひょっとして教師にとっては好ましくないことかもしれないけれど、それが子どもにとっての真実です。したがって、それが何かを見定めていくことこそが学びの評価の根本です。本書のタイトルは、この見方やスタンスを端的に表したものです。「それが子どもにとって何なのか」。この目をもつと、授業の見え方が、子どもの学びの見え方が、そして自分の評価の目が、少しずつ変わってくると思います。

(2) 教師は学ばせられない

「学び」とは「経験」です。裏を返せば、「経験」となってこそ「学び」といえま。だから私たちは、子どもたちに「経験」としての「学び」をさせたいと思います。

しかし、この思いの前には、やっかいなことが立ちふさがります。それは、「経験」とは、結果として“なる”ものであり、自分が「経験しよう」、もしくは他人が「経験させよう」と思ってできるものではない。ということです。これは、これまでにも述べてきたことですが、この意味するところは、

教師は、子どもに学ばせることはできない。

ということです。

「えーっ、毎日学ばせてるよ。何言ってるの!?!」そんな声がどこからか聞こえてきそうです。しかし、「学ばせている」と教師が思っても、子どもが実際に「学んでいる」かどうかは別なのです。

①「教える」≠「学ぶ」

教師は、「教える」ことはできます。算数科でも社会科でも音楽科でも、教師は毎日いろいろなことを教えています。しかし、「教える」と「学ぶ」ことは同じではありません。

「教える」は、教師の行為ですから、教師は自分が意図するように教えることができます。しかし、「学ぶ」は、子どもの中で起きることです。それを、他者である教師が操作する（学ばせる）ことはできないのです。ということは、子どもは、教師が教えたように学ぶとは限らない。もっといえば、教師が教えたいように、子どもに学ばせることはできないのです。

教師は、自分が教えたように学ばせたいと思って、熱意をもって指導します。教室をのぞけば、教師が教え、それに従って子どもが学んでいるように見えます。中には、教師が教えたことと子どもが学んだことがほぼ一致することもあるでしょう。しかし、決してイコールにはなりません。ましてや30名ほどの子どもがいるのです。全員が同じように学ぶなどということはあり得ません。

さらにやっかいなことに、**子どもは、教師が意図しないことを、勝手に学んでしまう**、ということも起こります。

例えば、教師が子どもに、「時間を守りなさい」ということを口うるさく指導しているのに、教師本人がしばしば授業に遅れて教室に入って来ていたら、子どもは「先生が遅れてくるじゃないか。なあんだ、時間なんて守らなくてもいいんだ」ということを感じ取って（＝学んで）しまっているかもしれません。また、クラスの中の少々手を焼く子どもを、教師が子どもたちの前でしょっちゅう叱っていたら、「あいつ、いつも叱られている。ダメな奴なんだ」と、その子を見下すような見方をするようになっていくかもしれません。こんなことを学んだり感じ取ったりしてほしいなどと教師は思いもしないのに、それをよそに子どもは勝手に学んでしまうのです。

②「主体的」の意味

- 子どもは、教師が教えたように学ぶとは限らない。
- 子どもは、教師が意図しないことを勝手に学んでしまう。

「学ぶ」とは、要するにこういうことです。何を学ぶかは、子ども次第。教える側には、コントロールできないのです。

私は、これが「主体的」という言葉の本当の意味だと思います。「自主的」とか「積極的」と似たような意味でこの言葉が使われることがありますが、そのような態度の

状態を表す言葉ではなく、行為や思考を当の本人として、他者のコントロールを受けず自ら行うという重い意味をもつ大切な言葉だと思います。「学ぶ」とは、**学ぶ者による「主体的」な営み**ということです。

(3) 授業で子どもをどう見るか

教師は、毎時間の授業の中で、子どもたちにどんな発問や指示をし、どんなグループ活動をさせようか、ということを考えます。“授業をする”行為として当然のことです。

これと同時に、教師がしなくてはならないことに“子どもを見る”ということがあります。授業中の子どもの様子を観察し、判断し、評価することです。これも、教師なら当然しなくてはならないことです。

では、どのような見方をすべきでしょうか。

教科の授業なら観点や目標がありますから、それに照らして「どこまで到達できているか」という見方をします。これは必要なことです。しかし、問題もあります。例えば、

- ・ 観点や目標があると、それから外れる表れは見落とされがちになる。
- ・ 子どもの表れには、到達度では評価しにくいものもある。

といったことです。要するに、私たちは通常、授業者の目的に沿うことを、目的に沿うような見方で見ている、ということです。こういう見方が当たり前になっていくと、「子どもにとっての意味」という見方は弱くなりがちです。

しかし、教科の授業でも、学びは子どもにとって意味のあることを得る経験であるはずですから、観点や目標に照らした到達度評価をするのであっても、「子どもにとっての意味」という見方を忘れてはなりません。

となると、“子どもを見る”とき、最も基本に置くべきは、

「経験」としての「学び」が成立しているか。

という見方でなくてはなりません。

とはいっても、これではどうすればよいかよくわからないかもしれません。もう少し具体的に示すと、

いま・ここで

- ◇ この子は何を感じているだろうか。
- ◇ この子にどんな「学び」が成立しているだろうか。
- ◇ それは、「この子にとっての意味」としてどうだろうか。

こういう見方をするということです。

後で詳述しますが、総合学習のような授業では、特にこうした見方（評価）をすべきでしょう。

一方、教科の授業には目標達成という使命がありますが、**目標に至ることが、個々の子どもにとって意味のあることにならなくてはなりません。**目標に照らした到達度評価であっても、このことを忘れてはなりません。したがって、教科の授業においてもこのような見方（評価）をし、目標達成に向かうことが、子どもにとっての意味を生み、意味を創るような指導をすることが授業者には求められます。

(4) 「学び」を「経験」と見ると、何が、どう変わるのか

「学び」と「経験」をテーマに述べてきました。基底にあるのは、「学び」は「経験」であるということです。

では、「学び」を「経験」と見ることで、何が、どう変わるのか。具体的に言えば、私たちの見方・考え方や実践が、これまでとどう変わるのか。それを整理してみます。

伝統的な教育観では、教育とは、何らかの方法を駆使して、教師が考える“理想の姿”に子どもを近付けること、という見方をしてきました。したがって、そのための《方法論》が重視され、どうやって子どもを“理想の姿”に近付けるか、という方法の開発にエネルギーが注がれてきました。その結果、評価も、子どもがどれだけ“理想の姿”に近付いたか、という見方で行われてきました。

このように、伝統的な教育観では、「理想（目標・形）」や「方法」が重視・優先されていました。

これに対し、「学び」を「経験」と見る教育観では、“理想の姿”を思い描いたとしても、根底に、「経験」は操作できない。教師は、自分が意図するように子どもに学ばせることはできない、という見方があります。そのため、《方法論》を前面に打ち出すことはしません。

もちろん、教師は様々な方法で子どもに指導をします。しかし、子どもの学習活動や教師自身の指導法に対する評価は、「どれだけ“理想の姿”に近付いたか（近付けられたか）」という見方ではなく、

**それが、この子にとってどんな「経験」になっているか（なったか）。
それが、この子にとってどんな「意味」があるか（あったか）。**

という見方で見たり考えたりします。そして、その解釈に基づいて、教師の次の働きかけを考えていきます。

ときには、理想の“形”を子どもに教え、“形”を具現できるようにさせる、という指導をすることもあります。その場合でも、“形”を具現できるようになることが第一ではなく、子ども自身が“形”に「意味」を見いだし、「意味」を感じることを重視し、子どもがそうなっていくような働きかけに努めていきます。

このように、

- ◎ 教師の目は、「理想（目標・形）」優先から「意味」優先に転換される。
 - ◎ 教師の働きかけは、「子どもを変える」のではなく「子どもが変わる」ことを意図するものになる。
- こうした変化が起こるのです。

3 「科学の知」と「臨床の知」

私が今まで読んできた本の中で、大きな影響を受けた本のひとつに、中村雄二郎著『臨床の知とは何か』（岩波新書）があります。

「臨床」というのは、「病床に臨んで」という意味ですから、学校には直接関係がなさそうです。しかし、「実地に、直接患者に関わる」という意味合いをもち、「現場に立つ」とか「現場を重視する」というスタンスの言葉であることを知ると、「臨床の知」は、学校現場にも通じるものではないか、という気がしてきます。

事実、この本の中で「臨床の知」と対比して示される「科学の知」を知り、それとの対比を通して「臨床の知」について理解を深めていくと、**学校の実践に関する「知」は、「臨床の知」として捉えられ、語られるべきだろう**、という思いが強くなっていきます。しかも「臨床の知」は、「学び」を「経験」として捉えるという、前節まで私が述べてきたことに通じるものなのです。そうなれば、「臨床の知」について知っていくことは、私たちの実践を深めていく上で大きな意味をもつものとなります。

一方で、「科学の知」はわかりやすく、説得力があるので、これまで学校の実践は広く「科学の知」で捉えたり語ったりされてきました。「科学の知」も重要であり、決して否定するものではありませんが、実践をどちらの知で捉えたり語ったりするかで、その様相は大きく変わってきます。私たちの日々の実践に大きな影響を与える二つの知です。『臨床の知とは何か』からその内容を紹介しながら、私たちの実践の見方・あり方を考えていきたいと思えます。（本節の引用はすべて 中村雄二郎『臨床の知とは何か』（岩波新書1992年）より）

(1) 「科学の知」

私たちの生活は、近代科学の恩恵に浴してきました。近代科学の所産がなければ、私たちの生活は、江戸時代のようなものになってしまうかもしれません。このあたりのことは、容易に想像がつかます。

では、なぜ近代科学はそれほどまでに人々に信頼され、生活に浸透したのでしょうか。その理由として、中村氏は近代科学がもつ次の3つの性質を挙げています。

〈普遍性〉… 理論の適用範囲がこの上なく広いこと。例外なしにいつ、どこにでも妥当するということ。

〈論理性〉… 主張するところがきわめて明快に首尾一貫していること。理論の構築に関しても用語の上でも、多義的な曖昧さを少しも含んでいないということ。

〈客観性〉… 或ることが誰でも認めざるをえない明白な事実としてそこに存在しているということ。個々人の感情や思いから独立して存在しているということ。だから、そのような性格をもった理論にとっては、物事の存在は主観によっては少しも左右されない。

近代科学がこうした性質をもつというのは、「科学の知」はいつでも、どこでも通用し、筋が通った説明ができるということです。それゆえに、「科学の知」にはとても強い説得力と信頼性があります。自分が何かを扱ったり目の前の出来事を説明したりするときは、「科学の知」に頼りたくなるのが自然です。

しかし、それでいいのか、という疑問を中村氏は投げ掛けるのです。

〈現実〉とは、このように近代科学によって捉えられたものだけに限られるのだろうか。というより、このような原理をそなえた理論によって具体的な現実捉えられているだろうか。否であろう。むしろ、近代科学によって捉えられた現実とは、基本的には機械論的、力学的に選び取られ、整えられたものにすぎないのではなかろうか。

中村氏は、近代科学によって捉えられた現実、言い換えれば「科学の知」によって扱える事からは、機械論的、力学的に説明できることだけではないだろうか、と言っています。この指摘は重要です。

私たちの関心にそって言えば、

学校の実践は、「科学の知」によってすべて理論付け、進めることができるのだろうか。いや、そうではない。学校の実践についても、「科学の知」によって説明でき、扱えるのは、機械論的、力学的なものが当てはまることだけだろう。

ということになります。それなのに、「科学の知」で学校の実践を扱おうとすると、それはどうしても機械論的、力学的なものになってしまうという危険性があるわけです。試しに、「科学の知」で語ってみましょう。

教育あるいは授業の方法は、普遍的なものであり、どこの、どんな対象（子ども）に対しても適用できる。また、教育あるいは指導によって起きることは、なぜ、どのような因果関係によってそのようになったのかが論理的に説明できる。そして、そのようにして起きることは、実施する教師によって左右されるものではなく、だれが行っても同じ結果を得ることができる。

また、授業における子どもの表れについても、なぜ子どもがそのような表れを示しているかを、論理的に、一義的に因果関係を説明できる。しかも、その因果関係

には普遍性があるため、どの子にも当てはまる。したがって、原因部分を変えれば、結果としての子どもの表れを変えることもできる。

すなわち、教育あるいは授業によって、ある成果(B)をもたらしたいとき、(A)という方法を用いれば、必ずその成果(B)をもたらすことができる、ということである。「子どもを(B)にしたければ、(A)をすればよい」という法則的な方法がある、と言ってもよい。これは、「科学の知」に基づいた、科学的な教育法である。

「科学の知」には、〈普遍性〉〈論理性〉〈客観性〉という性質があります。それゆえに、上で述べたように「(A)をすれば(B)になる」という方法や説明が、いつでも、どこでも可能になるわけです。

これがそのとおりであれば、学校の実践はとてもわかりやすく、扱いやすく、ある意味簡単になります。だから頼りたくもなります。事実、前にも述べたように、これまで（ひょっとしたら今でも）、学校の実践は広く「科学の知」で捉えたり語ったりされてきました。

しかし、学校の実践についても、「科学の知」が適用できるのは、機械論的、力学的なものが当てはまることだけのはずです。それは、どんなことでしょうか。どれだけあるでしょうか。また、「(A)をすれば(B)になる」という方法や説明はどうでしょうか。使えたら便利ですが、実際の子どもに当てはまるでしょうか。また、当てはめてよいでしょうか。

(2) 「臨床の知」

中村氏は、「近代科学によって捉えられた現実とは、基本的には機械論的、力学的に選り取られ、整えられたものにすぎないのではなからうか。」と述べた後、「もしそうだとすれば、近代科学の〈普遍性〉と〈論理性〉と〈客観性〉という三つの原理はそれぞれ、なにを軽視し、無視しているのだろうか。それらは、なにを排除することによって成立しえたのだろうか。」と問題提起します。そして、3つの原理に代わる原理として、それぞれに対応する形で下記の3つをあげ、「これらをあわせて体現しているのが、私が〈臨床の知〉としてモデル化したものなのである。」と述べています。

〈普遍性〉	〈論理性〉	〈客観性〉
<p>・ 事物のコスモス的な在り様を示す〈コスモロジー〉</p> <p>・ 有機的なまとまりをもった宇宙、他にない固有の場所としてのコスモス</p> <p>・ コスモスとは、(中略)生命体が個体的、集合的にそのなかに生きるさまざまな</p>	<p>・ 事物の多義性としての〈シンボリズム〉(象徴表現)</p> <p>・ 〈現実〉は、もっといろいろな側面あるいは多義性をそなえている。</p> <p>・ シンボル(象徴)の特徴は多義的なことにある。</p> <p>・ 論理性、いっそう正確に</p>	<p>・ 自分の身体を他人の視線にさらしておこなう行動、つまり〈パフォーマンス〉</p> <p>・ 事物とわれわれの具体的な関係を成り立たせているのは、働きかけを受けつつおこなう働きかけ、つまり受動的な能動とも言うべき</p>

固有の場所を指している。 ・普遍性を代表するものとしてデカルト的、ニュートン的な物理学の〈無限空間〉、〈絶対空間〉がある	は論理的な一義性は、一つの原因に対する一つの結果という単線的な因果関係を説くのにきわめて適している。	ものではなかろうか。 ・客観性は、基本的に、主観と客観、主体と対象の分離・断絶を前提している。
〈固有世界〉	〈事物の多義性〉	〈身体性をそなえた行為〉

(※中村氏の論をもとに中道が整理)

〈コスモロジー〉〈シンボリズム〉〈パフォーマンス〉が「臨床の知」の3つの原理であるというわけですが、私には正直なところよくわかりませんでした。ただ、中村氏はこの3つを、「わかりやすく言いなおせば」として、〈固有世界〉〈事物の多義性〉〈身体性をそなえた行為〉とそれぞれ日本語で言い直しています。これなら少しイメージがつかめます。そこで、これを手掛かりに、私は何度も何度も読み返してみました。そして、少しずつこういうことだろうということがわかってきました。大きなヒントになるのは、中村氏がこう述べているところです。

このようにして得られるのは、個々の場所や時間のなかで、対象の多義性を十分考慮に入れながら、それとの交流のなかで事象を捉える方法である。

「このようにして得られるのは」というのは、「『臨床の知』で得られるのは」ということです。「臨床の知」の3つの原理は、上の文中の言葉にそれぞれ次のように対応しています。

- ◆ 〈固有世界〉 → 「個々の場所や時間のなかで」
 - ◆ 〈事物の多義性〉 → 「対象の多義性を十分考慮に入れながら」
 - ◆ 〈身体性をそなえた行為〉 → 「それとの交流のなかで」
- これを整理してみると、

「臨床の知」で事象を捉える方法は、個別の事象ごとに、事象の中に身を置いて、事象のもつ意味を多面的に把握していこうとすることだ。

ことができます。〈普遍性〉や〈論理性〉や〈客観性〉を重んじた「科学の知」とはずいぶん違います。

では、「科学の知」と同じように、「臨床の知」で学校の実践を語ってみましょう。

一つ一つの授業は、そのとき、その教室で、そのときのメンバーで行われるものであり、たとえ同じ教科・題材・教材で授業をしたとしても、同じ授業は二つとして存在しない。そのように、実践は一回性、個別性という性質をもっている。子どもにとっては、一回限りの、個別の、その状況の中で起きたことが、その子にとっての意味を生み出す経験となっていく。

また、それぞれの授業の中で見せる子どもの表れは、単純な（単線的な）因果関係で説明できるものではない。例えば、あるグループの活動が活発に進まないとい

う表れがあったとする。そこでその要因を探ってみる。その結果、表れの要因を「課題の難度が高すぎたから」というように、一つの要因だけで説明することはできないだろう。ほかにも、例えば少し前にグループ構成員のAとBがちょっとした言い合いをしたためグループの空気が少しぎくしゃくしていたとか、ふだんは活発でグループの活動をリードするCがこの日は朝から調子が悪かったなど様々な要因が見いだせるに違いない。しかも、それらの要因が複雑に絡み合い、影響し合って、具体的な表れとなるのである。このように、子どもの表れは「(A)だから(B)になった」というような簡単な構造で判断するのではなく、一つの表れには様々な要因があり、しかもそれらが複雑に絡み合っている。そういう目で見えていかななくてはならない。

授業とは、教師と子どもが直接関わり、互いに影響を与えたり受けたりする中で進むものである。したがって、教師のその授業における子どもについての理解や評価は、そうした直接的な相互性の影響下にあり、第三者的になることはあり得ない。しかし、直接的な相互性の影響下に身を置くからこそ、第三者的な、客観的な見方では見えない子どもの思いや感覚を感じ取ることができる。それは、子どもにとっての意味となる真実につながるものである。

「科学の知」に比べ、「臨床の知」はなじみが薄く、わかりにくかったかもしれません。しかし、授業をはじめとする学校の実践を捉え、語り、考えるには、「臨床の知」がふさわしい。そう思っていただけたのではないのでしょうか。その意味で、「臨床の知」は「**学校実践の知**」と言ってよいでしょう。

(3) 「臨床の知」と「経験」

本節の話に入る前に、「経験」について取り上げ、「学び」を「経験」として見るこの意味や重要性を述べてきました。「臨床の知」とは、個々の場所や時間の中で、仮説や既存の枠組み・価値観にとらわれず、その場で子どもが感じ取るその子にとっての意味を大事にするというものです。このスタンスは、まさに「経験」を重視するものと言えます。「臨床の知」で実践を捉え、考えるということは、実践の中で起きていることを「経験」として捉えることだということです。「**臨床の知**」は、**「経験」をとらえるための有効な視点を提供してくれる**のです。

中村氏も、「科学の知」と「臨床の知」を対比し、次のように述べています。

臨床の知は、科学の知が主として仮説と演繹的推理と実験の反復から成り立っているのに対して、直感と経験と類推の積み重ねから成り立っているため、そこにおいてはとくに、経験が大きな働きをし、また大きな意味をもっている。

「科学の知」も重要であり、科学的な知見が有効に働く分野も学校にはあります。しかし、私たちの実践は「臨床の知」で捉え、語り、考えていく。そのスタンスを基軸に据えて実践に取り組んでいく。それが学校現場にふさわしいと私は考えます。

4 「階段型」カリキュラムと「登山型」カリキュラム

各学校には、それぞれ独自のカリキュラムがあり、それにしたがって教育を進めています。カリキュラムは、一般的には教育内容を組織したものと捉えられています。したがって、その内容がどのようなものであるかは、日々実践に当たる私たちにとっては極めて大きな関心事ですし、さらにはその組織化が、どのような学習観・授業観に基づいて行われているかは、カリキュラムの性格、ひいては実践の有り様に大きな影響を与えます。

佐藤 学先生は、『学びへの誘い』（佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 編／東京大学出版会）という本の中で、カリキュラムを大きく二つの様式に区別して示されています。それが、「階段型」カリキュラムと「登山型」カリキュラムです。これから、その二つを紹介していきますが、両者を対比して見ていくことは、「学び」を「経験」として捉えたとき、その「経験」を組織するカリキュラムはどうあったらよいか、という問いに大きな示唆を与えてくれます。そして、それを踏まえ、カリキュラムの主要要件である目標や評価はどうあったらよいかを考えていきたいと思えます。

(1) 学びのカリキュラム ①「階段型」

目標を立て、子どもに何らかの活動をさせる。学校では当たり前の行為ですが、そのとき教師は、知らず知らずのうちに“モノづくり”と同じような見方・発想をし、その手法を用いている。そういうことがきつとあると思います。算数の授業を例に挙げて考えてみましょう。

算数は、「〇〇の計算ができる」「〇〇の測定ができる」というように、目指すところを具体的な“到達点（値）”で示すことがしやすい教科です。ゴール（到達目標）がはっきりしていますから、そこに至る道筋も比較的容易に定めることができます。このとき活躍するのが、「**形成的評価**」です。学習指導の途上において、内容がどの程度理解できているか、どのようなつまづきがあるかなどを判定するために行います。しかも、それが個々の子どもについてできるので、個に応じた補充学習を実施しやすくなります。算数はこの形成的評価が取り入れやすい教科です。指導の最後には、目標に照らしてどの程度到達できたか、ペーパーテストで明確に評価することができます。とてもシステム的で、工場のモノづくりと似ています。佐藤先生は、こういうカリキュラムを「**階段型**」と名付け、こう説明しています（算数だけに限っているわけではありません）。

「階段型」のカリキュラムは、効率性と生産性を追求する様式であり、最終のゴールに向けて小刻みの階段が準備され、その階段を一段一段のぼってゴールに到達するよう、教育内容と学習活動が組織されている。

～佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 編『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』(東京大学出版会1995年)より～

「習得」を目的とした学習には最適ですね。

この「階段型」のカリキュラムは、前節で述べた「科学の知」に基づく授業づくりであり、授業の評価といえます。論理性のあるわかりやすい指導法ですが、それ故に次のような見方に陥ってしまう危険性もあります。

「時間さえあれば、A君ももっとできるようになるのに…」

私たちは、ため息交じりにこんなことを言うことがあります。「A君をもっとできるようにしてやりたい」そんな、A君を思う先生の気持ちが感じられる言葉ですが、この言葉からは、時間をかけて丁寧に、時には個人的に指導すれば、どの子も同じゴールにたどり着くことができる。学習をこのように捉えていることがわかります。これは、「階段型」の一つの特徴です。

「階段型」は、効率的で、システムの的で、わかりやすい学習カリキュラムです。算数以外でも、内容の定着を図ることが指導者の頭の中を占めていると、取り入れたくなるでしょう。しかし、時間が十分確保されればどの子も同じゴールにたどり着くといっても、現実には時間差は埋められず、個人の定着の度合いはどんどん拡大していくのです。また、このような学習では、子どもたちが一生懸命取り組んだとしても、[できる⇔できない][わかる⇔わからない]という面ばかりがクローズアップされ、学びとして得られるものは狭く、豊かさは感じられません。

こうしたことも含め、佐藤先生は「階段型」の問題点を次のように指摘しています。

「階段型」においては、そのプログラムが精緻化されればされるだけ、「教育目標」と「教育内容」と「学習活動」が細かな要素の段階的な系統で組織されるため、ますます学習の個人主義化と学習結果の序列化を促進するものとなる。

～佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 編『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』(東京大学出版会1995年)より～

そしてまた、次のような指摘もしています。

「階段型」は、さらに、個人主義的で心理学主義的な学習の見方を前提とし、子ども相互の教え合いと学び合いの社会的過程を軽視したカリキュラムである。

～佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 編『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』(東京大学出版会1995年)より～

この2つ目の指摘は、「**協同的に学ぶ(学び合う)**」を授業の条件とし、そのあり方を探究している私たちには重要な指摘です。

「階段型」でプログラミングされた学習は、一人一人ができる限り到達目標に近い「習得」に至ることに重きが置かれます。そのために、小刻みの階段を用意します。それは、佐藤先生の指摘に「個人主義的」とあるように、個々に上っていくことがで

きるためです。そこには、「学び合い」を学習の手だてとする発想はありません。学習が進展していくと、子どもたち一人一人が立つ階段のステップには上下の開きが出てきます。そうなってくると、「教え合い」すら取り入れにくくなります。なぜなら、「教え合い」は教わる側にメリットはあっても、教える側にはメリットがないからです（教えるより、早く自分の学習を進めたい）。両者の開きが大きければなおさらです。

「協同的な学び（学び合い）」に、「階段型」カリキュラムは適さない。

ここまで見てきたことから、こうした結論を得ることができます。

日々の授業のなかで、「習得」に主眼が置かれた授業のときは「学び合い」が成立しにくい、と感じてこられた方も多いのではないかと思います。それは、その通りだったわけです。

では、「学び合い」に適しているのは、どのようなカリキュラムなのでしょう。

(2) 学びのカリキュラム ②「登山型」

それは、「登山型」のカリキュラムです。「階段型」に対するもの、と言ってよいでしょう。では、「登山型」カリキュラムとはどのようなものか、上でも紹介した佐藤先生の著書から、それについて述べている部分を引用します。

「登山型」のカリキュラムの特徴は、大きな主題（山）を中心として、いくつもの学習の道筋（登山道）が準備されているところにある。「階段型」カリキュラムが「目標＝達成＝評価」の単位で単元を組織していたのに対して、「登山型」カリキュラムは「主題＝経験＝表現」の単位で単元を組織している。「階段型」においては、目標の達成（ゴールへの到達）が価値とされるのに対して、「登山型」においては、頂上への到達を目標とはしているが、その価値は、山登りの経験それ自体の楽しみに求められている。「登山型」においては、自分の道を選択し自分の方法とペースで山を登ることができるし、一步一步登るにつれて視界の広がりを楽しみ、たとえ頂上に到達しなくても、途上において意味のある経験を享受することができる。しかも、よほど危険な道を選択しない限り、「階段型」のように転落することはないのである。（中略）

「登山型」カリキュラムは、文化的・学問的経験と子どもの学びの経験との共通性と連続性を原理として成立している。文化・学問は、その本質からいって「登山型」に組織されており、「階段型」の組織は、その文化・学問の表層の結果を「効率性」の原理で「教育的」に簡略化したものにほかならない。文化の創造と学問の探究にわずかでも従事した経験をもつ人ならば、「階段型」の学習がいかにかに人為的であり、いかに文化的価値をそぎ落としたものであるかは容易に理解できるだろう。（中略）

～佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 編『シリーズ学びと文化④ 学びへの誘い』（東京大学出版会1995年）より～

自分のこれまでの授業実践の中で、「あれは『登山型』だったと言えるかもしれない」というものがあつたはずです。具体的に思い浮かばなかったとしても、総合的な学習は「登山型」に近い学習だったはずです。また、教科の授業でも、「探究」的な学習活動が行われた単元は、「登山型」に近かつたのではないかと思います。

ここで、「登山型」の学習について整理しておきます。

- ◎ 「主題(テーマ)」を掲げ、絶えず問いを生み、考えることを重ねながら思考を深める問題解決的な活動を発展的に繰り返していく。
- ◎ 「主題(テーマ)」に向かう道筋(学習プロセス)は、皆が同じでなくてもよい。
- ◎ 頂上に至ることよりも、途中のプロセスを重視し、そこでの気づきや思考、また創造的な活動や協同的な取り組み等の経験に価値を見だし、積極的に評価する。

「登山型」の学習は、あらかじめ到達点が見えない中で、問題解決的に取り組む活動を、子どもが主体的に進めていきます。アプローチの方法も、子ども自身が考え、決めることができます。こういう活動は、子どもが個人の力で進めるのではなく、チームを組み、メンバーがアイデアを出し合い、検討や考察をし合うなどして、協同的に取り組んでこそ進展していきます。

したがって、「階段型」カリキュラムに対して、次のように述べることができます。

「協同的な学び(学び合い)」には、「登山型」のカリキュラムが適している。

(3) 「登山型」カリキュラムを創る

「階段型」カリキュラムと「登山型」カリキュラムを紹介しました。それぞれの特徴はおおよそ理解できたと思います。

しかし、現実のカリキュラムは、「階段型」か「登山型」かのどちらかに、二者択一的にはっきり分けられるというものではありません。「登山型」のようでありながらも、厳密には「登山型」とはいえない単元は多くあります。「階段型」的な要素はあるが、子どもたちの思考や相互交流を重視してそのための時間を多く取り入れた単元もあるはずです。

大事なことは、子どもたちにどんな学びをさせたいか、ということです。

それについて言えば、「階段型」のカリキュラムを積極的に授業で取り上げよう、という教師はまずいないでしょう。「階段型」は、効率よく「習得」を図りたいという場面で、限定的に取り上げる手法であるからです。

『学び合う』授業をつくることを標榜している私たちとしては、「登山型」のカリキュラム、あるいはできるだけそれに近い、またはその特色を取り入れたカリキ

ュラムをつくり、授業実践をしていきたいものです。

そこで、ここからは「登山型」のカリキュラムを構想しようとするとき、大きなポイントになる目標と評価について考えていきます。

①「目標」について

『階段型』カリキュラムが『目標＝達成＝評価』の単位で単元を組織していたのに対して、『登山型』カリキュラムは『主題＝経験＝表現』の単位で単元を組織している。」という佐藤先生の説明を紹介しました。これを読むと、『登山型』カリキュラムでは、『目標』を設定しないのか」という疑問をもたれる方もいるかもしれません。

総合的な学習であろうが教科の学習であろうが、「登山型」あるいはそれに近い単元を構想しようとするときでも、目標を立てないことは現実にはあり得ません。目標を立てていけないわけではないのです。問題は、目標の性質をどのようなものにするか、ということです。

「登山型」カリキュラムには、その特質からいって到達目標はなじみません。ただ、指導要録の評価・評定が目標に準拠した評価に改められてから、目標といえば到達目標という見方が当たり前のようになっていきます。しかし、

目標＝到達目標

ではありません。目標には、方向目標もありますし、学者によっては体験目標とか表現目標などを挙げる方もいます。これらのうち、私たちにとってわかりやすく、取り入れやすいのは方向目標でしょう。

方向目標とは、文字通り学習の進むべき方向を示すもので、例えば、「工業製品と自分たちの生活との関わりを深く考える」「地域の自然の中で生きる生物への関心を高める」「進んで運動しようとする態度を育てる」といった表し方になります。現実にこういう目標を立てることは多くあります。

例文を見てわかるとおり、方向目標はゴールの到達点が具体的にわかりません。そのため、内容が曖昧で評価に主観が混じりやすいとの批判があります。しかし、だからといって、思考力や関心・態度といったものを到達目標として表すことは、そもそも無理があります。

この矛盾をどう乗り越えるか、ということですが、指導要録が求める各教科の評価のレベルは、

- A：十分満足できると判断されるもの
- B：おおむね満足できると判断されるもの
- C：努力を要すると判断されるもの

この3段階でしかないし、「十分満足」と「おおむね満足」の境界はとても曖昧です。各観点の評価基準の例を見ても、客観性が乏しいと思うものがたくさんあります。

要するに、目標に準拠した評価と言いながらも、求められているのはこのレベルなのです。このレベルでいいのです。ということは、方向目標的な目標を立てても、評価はそれほど難しくないのではないかと考えられます。

ということで、「登山型」あるいはそれに近い単元を構想しようとするとき、目標

は厳密な到達目標ではなく、どんな山への登山を目指すのか、ということがわかる方向目標的な目標でよいと私は考えています。

「登山型」カリキュラムは、「主題＝経験＝表現」の単位で単元が組織されるため、子どもたちは、主題を掲げて問題解決的な活動に取り組みます。そのプロセスの途上で、豊かな学びが繰り広げられることが期待されます。その学びの経験に価値を見だし、それを積極的に評価していこうというのが「登山型」カリキュラムです。教師が立てる目標は、方向目標的な目標でよいのです。

②「評価」について

先に、『登山型』においては、頂上への到達を目標とはしているが、その価値は、山登りの経験それ自体の楽しみに求められている。」という佐藤先生の言葉を紹介し、「登山型」カリキュラムについて、私なりに次のように整理しました。

◎ 頂上に至ることよりも、途中のプロセスを重視し、そこでの気付きや思考、また創造的な活動や協同的な取り組み等の経験に価値を見だし、積極的に評価する。

「登山型」の評価は、「頂上(ゴール)＝到達目標」にどれだけ近づいたかではなく、**頂上を目指すプロセスの中に価値を見だしてそれを評価する**、ということです。例えば、

「これから調べていこうというとき、とてもよい疑問をもったね」

「工場でもらったパンフレットと図鑑を見比べているんだ。とてもよい方法だよ」

「働いている人の服装や持ち物に目を向けたのか。目の付けどころがいいね」

「AとBを結び合わせて、そんなことを考え出したんだ。いい発見だね」

「この前より考えがずいぶん深まっているね。とても大事なことが書かれているよ」

「Cさんの願いや苦労を取り上げたんだ。そこに自分の感想も添えてある。いいね」

このように、学習プロセスの中には価値あること(＝個々の子どもにとって意味あること)がいろいろ見いだせます。それをその子の学び(成長)として積極的に評価するとともに、その子に返してやるのです。できればそれが単発的・散発的ではなく、その子の学習活動の軌跡をたどりながら、変化や深まりとして見いだしていけたらすばらしい！

こういう評価をしようとするとき、邪魔になるものがあります。それは、**評価の観点**です。

「えーっ!!」と思うかもしれません。しかし、観点があり、その観点で評価しようとするれば、その観点から外れた表れは評価されなくなってしまいうでしょう。もちろん、観点はあれば参考になりますから、あって悪いわけではありません。しかし、観点以外のことも評価できることがきっといろいろ目に入るでしょう。それは評価してやりたい。

というわけで、プロセスの評価にとって大切なことは、

観点にとらわれない評価

です。さらに言えば、目標もゴールを限定することになりかねませんから、

目標にとらわれない評価

をすることです。

ずいぶん大胆なことを言うなと思うかもしれませんが、しかし、学習とは目標があり観点があって、それに基づいて進められ評価されるものだ、と思い込んでいるからそう思うのです（観点や目標にとらわれない評価は、「臨床の知」で、対象の多義性を十分考慮に入れて事象をとらえることと合致しています）。

(4) 総合的な学習の「評価」

私は、総合的な学習こそ「登山型」でカリキュラムを組み、「観点にとらわれない評価」や「目標にとらわれない評価」をすべきだと思っています。それは、教科の学習ではできない総合的な学習の価値がそこにあると思うからです。

社会科と対比して考えてみましょう。

6年の社会科で太平洋戦争を取り上げます。総合的な学習でも太平洋戦争を取り上げることができます。同じ素材を取り上げたとき、社会科と総合的な学習の違いはどこにあるのでしょうか。前にも述べたように、社会科もできるだけ「登山型」に近い単元構成をするのがよいと思う（ということは総合学習と似てくる）のですが、それでも両者に違いはあります。

それは、社会科には厳然とした「内容」があるということです。指導要領に「内容」が書かれ、それに基づいて教科書が作られています。なぜか？

それは、社会科を含め「教科」には、人類が過去から現在にわたって築き上げてきた文化を対象とし、その継承と発展（個人の内では吟味と再創造）を図るという役割があるからです。

しかし、総合的な学習にはそのような役割はありません。

学習指導要領で総合的な学習の目標を見ると、「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とあります。「よりよく課題を解決する」資質・能力は、課題解決の活動を通して養われます。すなわち、課題解決のプロセス自体が重要であり、特定の内容を理解することを求めるわけではありません。また、「自己の生き方を考え」とは、自分や自分の周りとの関わりについて気付き、自分についての見方を深め、自分の生き方・あり方について考えるということです。それは、学習の中で自分にとっての意味を見だし、それを積み重ねていくことで可能になります。なぜなら、自分にとっての意味こそが自分という存在に迫ることができるからです。この内容を学び取らなくてはそこに至らない、

というものはないはずです。

こうした教科との違いがありながら、総合的な学習でも教科のように到達目標的な単元目標を掲げて学習を進めさせる。しかも、単元固有の「内容」を設定し、その理解の程度を評価する。もしそんなことをしたら、教科の学習となんら変わらなくなってしまう。指導要録ですら、総合的な学習の評価は「児童の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する」としているのです。到達点を定めてそこに至らせるという見方を排し、学習のプロセスを重視して、そこで生まれる学びに価値や意味を見いだす。すなわち、

**観点にとらわれない評価
目標にとらわれない評価
Ⅱ
その子にとっての意味を見いだす評価**

私は、これこそが総合的な学習の価値であり、魅力であると思っています。

京都大学教授でいらした藤岡完治先生が、5年生の子どもたちが特別養護老人ホームを訪れ、自分たちにできることに取り組んだ活動を取り上げて、「生きる力を育てる場としての授業と評価」という論考を教育誌に寄稿されています。先生は、老人が想定していたように反応してくれないことに子どもたちが戸惑い、苦慮し、それでも何とか関わろうとしていたことを紹介し、こう述べています。

筆者は「だからこの学習テーマはよかった」とか「学習の場の選定が的確だった」と言いたいのではない。この子たちには無理だとか、ボランティアの概念が間違っているというのは子どもたちの「経験そのもの」から見れば大人の論理に過ぎないということである。もし教師のやるべきことがあるとすれば、その子が十分に経験できているか、その子なりに意味づけがなされているかを確かめてみることであり、「あなたは自分の経験に自分で責任を負える主体なのだ」と励ましてやることなのである。

～『教育展望』（教育調査研究所1997年9月号）～

総合的な学習は、環境と福祉が2大テーマとなって実践が進められているように思います。しかし、環境も福祉も現実的ないまの課題です。一人一人がいま生きることに関わる大きな課題で、それは子どもにとってだけでなく、私たち教師にとっても同様です。しかも、そこには、これを学ばばよいといった教科のような内容は存在しません。そして、たぶん大多数の教師は、環境にも福祉にも専門性をもち合わせていない素人です。生半可な知識で「環境問題にはこう対処すべきだ」「福祉にはこう関わるべきだ」などとおさえ、授業構想を立てても、「活動（体験）主義」や「態度（心構え）主義」に陥るのが関の山です。

そう考えたとき、先生の論考は、総合的な学習を意味あるものにするための大きな示唆を与えてくれているように思います。

- ▽ 何を学ばよいかあらかじめわからない。
- ▽ 具体的な活動の中では実際に何が学べるのかわからない。
- ▽ したがって、何が学べたのかがわかりにくい。
- ▽ しかし、そこで何が学べたかがわからなければならない。

こういう状況の中で、総合的な学習は進められていくのです。

したがって、私たち教師にとって最も求められることは、藤岡先生の言葉にあるように、「その子が十分に経験できているか、その子なりに意味づけがなされているかを確かめてみること」です。これはまさしく「評価」です。総合的な学習の評価は、これまでの評価のように、「目標に照らしてどうか」といった具合にするものではありません。そのような評価をしていたら、その子がそこで経験していることが見えなくなってしまうでしょう。総合的な学習を支援する教師には、「いま・ここで、この子が何を経験しているかが見える」ことが求められると私は思います。

第Ⅲ章 指導のあり方を考える

2つの「授業の条件」をクリアする授業は、どうすれば実現できるだろうか。

この課題を解決するために、まずは授業観や子ども観、教育観を見直し、教育のあり方を根底から考えることが必要だと考え、第Ⅱ章で『学び』の本質を探る」と題して、「学び」と「経験」、「科学の知」と「臨床の知」、さらに「階段型」カリキュラムと「登山型」カリキュラムについて述べてきました。そこには、実践を考え、評価するキー概念として、「**経験**」が一貫して基底にありました。

- ・「経験」は操作できない。
- ・しかし、「経験」がその人(子)をつくる。
- ・だから、その子にとってどんな「経験」になったか、が重要。

この見方でいくと、実践のあり様はどのように変わっていくのでしょうか。そして、2つの「授業の条件」をクリアする授業は、どういうものになっていくのでしょうか。本章では、それを具体的に考えていきたいと思えます。

1 「常時4人グループ」

(1) 机の配置の仕方は授業観の表れ

教室の中に子どもの机をどう配置するか。そこには、授業における学習をどういうものとするか、という教師の授業観が表れるように思います。

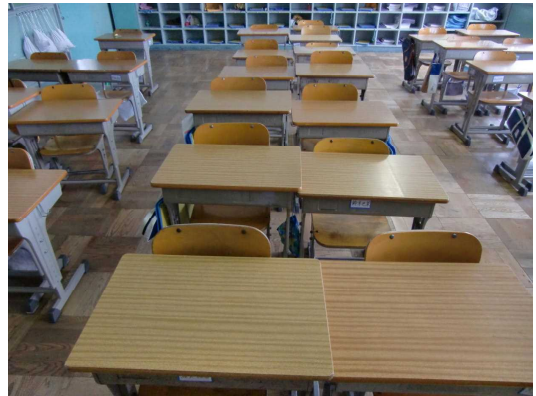
最もよく見られるのは、机がすべて黒板の方を向いて整然と並べられる配置（「**長方形型**」と名付けます）です。これは、第Ⅰ章の2「授業の条件」で述べた、

A 「学ぶ」とは、あらかじめ身に付けるべきとされた大事な内容を、落とさず身に付けること

という学習観を反映しているといえます。なぜなら、「学び」をそうしたものと考えたとき、この机配置で授業をするのが最も効率的だからです。両翼を多少斜めに配置する変形型もありますが、学習観は同じです。

そして、この長方形型の机配置で行われる授業は、効率的に授業を進めるため、当然のことながら一斉授業になります。学習塾や予備校では、ほぼ例外なく長方形型の机配置になっているでしょう。それは、上記**A**の学習観に基づいて、効率的に指導することを使命としているからです。

では、学校ではどうでしょうか。学校でも、長方形型の机配置が広く見られます。ただ、多くの教師は、学習観や授業観を意識することなく、「机配置といたらこういうもの」と、何の疑いもなく長方形型に机を配置しているように思います。しかし、無自覚的とはいえ、この机配置を選んでいる以上、その教師の中には上記[A]のような学習観が潜んでいるに違いありません。



整然と机が並ぶ長方形型の机配置

(2) 「長方形型で一斉授業」の問題点

そうはいつても、多くの教師は、発問の工夫等によって子どもの思考を促し、授業を深めようと努めているはずですが、無意識下には上記[A]の学習観が潜んでいるとはいえ、「教師が一方的に教え、子どもはひたすら覚える」授業でよいとは思っていないからです。しかし、実際の授業では、ほとんどの場合、発言するのは一部の子どもです。多くの子どもは、教師や級友の発言を聞き、板書されたことを黙々とノートに写す。そうした授業が日常的に見られます。どうしてそうなるのでしょうか。

それはやはり、あらかじめ身に付けるべき内容があり、最終的にはそれをしっかり覚えることが勉強だ（あえて「勉強」ということばを使います）、という学習観が教師にも子どもにも潜在的にあるからでしょう。だから、授業が受け身のものになるのです。そして、その態度を助長しているのが、「長方形型で一斉授業」という形態です。

一斉授業とは、基本的にどの子も同じ声を聞き、同じものを見、同じことを考えることで進む授業です。そこでは、個の違い（ペース、能力、特性等）に配慮することはほとんどできません。そのため、理解に時間がかかる子やじっくり考える子は、授業についていけなくなりがちです。挙手をするどころではありません。

そんな一斉授業が、長方形型の机配置で行われるのです。子どもは皆黒板の方を向いて座っています。子どもどうしの関わりは制約されざるを得ません。必然的に、子どもの学びは「個学」「孤学」に近いものになっていきます。「どうすればいいのだろう」「これでいいのだろうか」と不安感をもって授業に臨んでいる子、また、「よくわからない」「だれか教えてくれないだろうか」と支援の手を欲している子、そんな子どもたちが少なからずいるはずですが、そのような状況では、多くの子どもが発言することは望めません。自分の考えを表現したり主張したりする力が養われないのも当然のことでしょう。事実、長方形型の机配置で行われる一斉授業を見ていると、授業についていけない子が、一人また一人と生まれていきます。長方形型の机配置で一斉授業を行っていても、2つの「授業の条件」をクリアすることは望むべくもありません。

では、どうすればよいのでしょうか。

前述したように、「長方形型で一斉授業」では、子どもの学びが「個学」「孤学」

に近いものになる恐れがあります。それを解消するには、対極にある「**協同的に学ぶ（学び合う）**」ことをもっと取り入れることです。そもそも「授業の条件」の一つに「協同的に学ぶ（学び合う）」があるのですから、これは至極当然の策のように思えます。また、「授業の条件」のところでも述べたように、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことは、「どの子にも学びが成立する」という授業の第一の条件をクリアする上でも有効な手だてとなることが期待できます。

（3）「協同的に学ぶ（学び合う）」ための手だて

では、どのようにして「協同的に学ぶ（学び合う）」ことを取り入れていけばよいのでしょうか。すでに広く行われていることがありますから、まずはそれから検討していきます。

① 必要に応じたグループ活動

長方形型の机配置で一斉授業を行い、途中でグループを作らせて話し合いや作業などをさせることがあります。以前から広く行われていることですが、これで「協同的に学ぶ（学び合う）」ことを取り入れているといえるのでしょうか。私は、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことの意義から見たとき、次の2つの問題点があると考えます。

- ◇ 必要に応じてグループを作るといっても、一斉授業が基本になっているため、現実にはその機会はあまり多くない。
- ◇ たまにしかグループが作られないため、子どもたちはグループ活動に慣れておらず、グループがあまり機能しないことが多い。

実際の授業を見ると、教師の意識はやはり一斉授業なのです。そこからどれだけ脱却できるかが鍵ですが、現実にはなかなか難しいものです。また、グループ活動は、グループを作りさえすれば「できる」というものではありません。グループ活動の仕方を指導するとともに、グループ活動を数多く体験させ、子どもたちの手でグループ活動ができるようにしていくことが必要です（しかし、現実にはそれがとても少ない）。

② 「コの字型」の机配置

教室の机を「**コの字型**」に配置するという方法があります。子どもたちどうしが向かい合う、あるいは横を向けば顔が見える、という形なので、お互いの顔がよく見えます。そうなれば、意見を交わしやすくなりますから、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことがクリアされる可能性は高まるかもしれせん。

ただこの型は、あくまでも一斉授業の中での学び合い、すなわち全員での討論や検討などをより活発に進めやすくすることをねらっています。一斉授業であることは変わりません。そのため、子どもの発言が増え、活発になることは期待できるでしょうが、やはり自分は発言せず受け身のまま、という子は少なからずいるように思われま

す。

①も②も、「協同的に学ぶ（学び合う）」形にはなりません。しかし、問題点がそれぞれにあり、十分とはいえません。では、それを克服するにはどうしたらよいでしょうか。

(4) 「常時4人グループ」の導入

私は、校長として勤務した2校で、4人グループの形に机を配置して、それを常時の形態にすること（「常時4人グループ」と名付けます）を取り入れることを進めてきました。

これは、授業の開始から終了まで、さらには例えば登校時から下校時まで、教室内がずっとその机配置の状態にある、というものです。通常は長方形型の机配置で、グループで活動するときだけ4人グループの机配置に変える、という上記の①のようなものではありません。



「常時4人グループ」の机配置をしている教室

「常時4人グループ」は、佐藤 学先生の著書を見て知りました。ですから、全国的にはすでに取り入れている学校がいくつもあるわけで、私のオリジナルではありません。しかし、私が考える「授業の条件」に見合うし、これまでの授業や教室を変える“仕掛け”になると思いました。そこで、教員たちに「やってみたらどうだろう」と呼び掛けていったのです。

① 「常時4人グループ」の効果

2校でこの「常時4人グループ」に取り組み、その実践から次のような効果があることが明らかになりました。これらは想定して書いていることではなく、実際に各クラスでやってみて、事実としてこういうことがあった、と認められたことです。

<ul style="list-style-type: none"> ○ 気軽に（安心して）声が掛けられる、発言できる <ul style="list-style-type: none"> → 尋ねる、教える、確かめる、相談する、手助けする → 自分の考えを言う、多様な意見が出る → 考え合う、見せ合う、作り合う、など「〇〇し合う」 ○ 友達の発言に耳を傾ける態度が育つ ○ 連帯感が生まれる 	}	が生まれやすい
<ul style="list-style-type: none"> ◎ 「学び合い」がしやすい（生まれやすい） 		

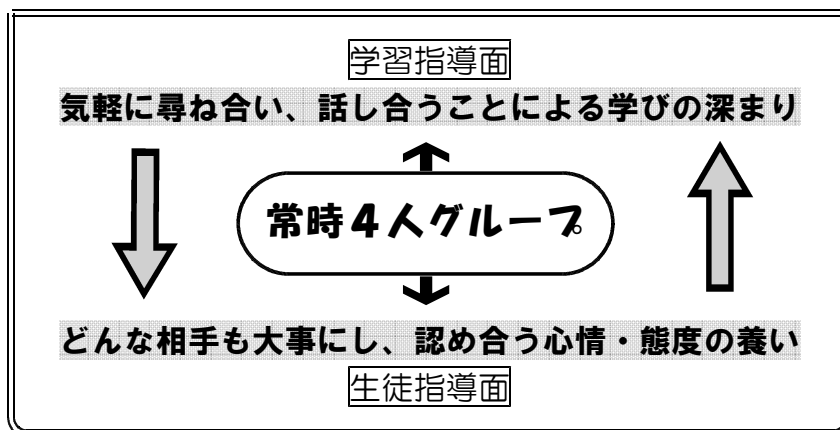
内容を見ると、「常時4人グループ」でいると、「協同的に学ぶ（学び合う）」ため

の力や態度が養われることが期待できることがわかります。「常時4人グループ」は、そもそも学び合いがもっと日常的に行われるようにするための形態なのですから、当然と言えば当然なのですが。

また、いまの子どもは人間関係能力が弱いとよく言われます。人間関係能力は、「協同的に学ぶ（学び合う）」ための力や態度の重要な要素です。そして、人間関係能力は人間関係の中でしか養うことはできません。そう考えれば、「常時4人グループ」は人間関係能力を養う場、と言うこともできるでしょう。

先に、『協同的に学ぶ（学び合う）』ことには、学習を進展・深化させ、『意味』を生む学びにするとともに、他者と関わる力も伸長させるという二つの効用がある」と述べましたが、「常時4人グループ」は、この効用を現実のものとする可能性をもっているのです。

《「常時4人グループ」の効果》



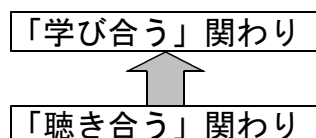
② 「常時4人グループ」が生きる基盤

しかし、「常時4人グループ」は“魔法の形態”ではありません。「常時4人グループ」にしたからといって、それだけで上に挙げたような効果が現れるわけではありません（ひょっとしたら4人グループでいるだけで、何らかの変化を生んでいるのかもしれませんが…）。「常時4人グループ」にしたのなら、「常時4人グループ」を生かし、その効果が現れるような指導をしなければなりません。では、それはどんな指導か。それを探るために、どのような状態にあると「常時4人グループ」が生きるのか、それを考えてみましょう。

ある教員が、「常時4人グループ」を実践してきてこう書いています。

「聴く」ということは、簡単そうでその定着は難しく、見取りも難しい。しかし、4人グループでの学び合いを続けてきたことで、意識することはできた。「聴く」ことができれば、学びは枝のように広がっていく。「聴く」ことは根底であると再認識できた1年であった。

第Ⅰ章で、「コミュニケーションの基盤は『聴く』ことである。」と述べました。上の教員のことばは、それを裏付けています。コミュニケーションを成り立たせ、学習を進展させる、つまり「学び合う」ことができる。そのためには、メンバーが「聴き合う」ことができる、このことが必要だということです。つまり、「聴き合う」関わりが「学び合う」関わりを生む基盤なのです。



③「聴き合う」関わりに求められるマナー

「聴き合う」関わりを築くためには、一人一人の子どもに、「聴く」姿勢や態度が育っていく必要があります。しかし、指導が「聴く」ことだけで終わってしまうと、よい聴き方だけがクローズアップされ、受身の態度が助長される危険性があります。「聴き合う」関わりは、それでは成り立ちません。「聴き合う」という双方向の関わりが生まれなくてはなりません。



穏やかに言葉を交わし合う子どもたち

「聴き合う」とは、仲間の声を「聴く」とともに、自分の声も「聴いてもらう」ということです。そのとき大切なのが、「安心して発言できる」ことです。どんなことを、どんな声で、どのように伝えても、最後までしっかり聴いてもらえる。それがあって、「安心して発言できる」ことが可能になります。

そのような「聴き合う」関わりを築くには、どのようなことが必要でしょうか。私は、次のマナーが身に付いていくことだと考えています。

- ◎ だれかが何かを求めたら、必ず応えること
- ◎ だれかが話を始めたら、必ず最後まで聴くこと
(途中で口を挟んだり遮ったりしない)

このマナーが、「常時4人グループ」で子どもたちどうしが関わり合うときには常に守られる。当たり前なこととして自然に実行される。そうなるように、地道に指導を続けていくことが教師に求められます。前ページで紹介した教員の言葉にあるように、それは簡単なようで難しい。しかし、このマナーを身に付けていくことが、「聴き合う」関わりを、そして「学び合う」関わりを築いていくことになるのです。

④「常時4人グループ」に関する「Q&A」

ここで、「常時4人グループ」について理解を深めていくために、多くの方が疑問

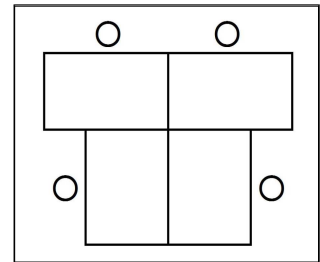
に思うであろうことを、「Q&A」の形で取り上げ、説明していきます。

◆なぜ“4人”なのか？

グループの人数を4人とするのは、4人が最も活動しやすいからです。5人以上になると机が3列になり、両端の子どもどうしの距離はちょっと遠くなって話がしにくくなります。

また、少人数で議論や検討、相談などをするとき、4人いれば深めることは可能です。人数として足りないことはありません。

こうしたことから、グループによる「学び合い」をするには、4人が最も適していると思われます。机配置は、右図のような「T字型」が活動しやすいようです。



◆なぜ「常時」なのか？

通常は「長方形型」の形で授業を行い、必要に応じてグループにすることはすでに多くの教室で実施されています。これがだめだとは言いませんが、「協同的に学ぶ（学び合う）」ための手だてのところで取り上げたような問題点があります。それは、

- ① 一日の中でグループを作って活動する機会が少ない。そのため、子どもたちはグループ活動に慣れず、活動があまり深まらない。

ということでした。これに加え、次のような問題点も指摘できるでしょう。

- ② グループ化やグループ活動の大半が、教師の指示に従って行われる。そのために、子どもの主体性が発揮されにくい。

こうした問題点を解消することが期待できるのが、「常時」ということです。すなわち、「**常時4人グループ**」にするのは、**授業展開の中で、いつでも仲間とたずね合ったり確かめ合ったり、また意見を交わし合ったりすることができるから。さらにそれによって、安心して、また意欲をもって授業に臨むことができるから、**というのが上の「Q」に対する私の答えです。

こんな光景を目にしたことがあります。「常時4人グループ」を取り入れている6年生の授業でのことです。全体交流の中でひとりの子どもが発言をしました。それを聴いていた子どもたちは、その発言が終わるとグループで自然に言葉を交わし始めたのです。教師が「グループで話し合ってください」と指示をしたわけではありません。指示がなくても自然にこういうことが始まる。これは、「常時4人グループ」だからであり、こういうことが起こるのが「常時4人グループ」のよさです。何かを聴いたり見たりした後、誰かに感想や意見をたずねたり内容を確認したりしたくなる。それは自然なことです。「常時4人グループ」はそれに応えているのです。

◆「常時」だと勝手なおしゃべりが増え、集中できなくなるのではないか？

上のようなことを聞くと、皆さんの中には「常時4人グループ」にすると勝手なおしゃべりが増え、集中できなくなるのではないか、という心配を抱く方もいるかもしれません。それについて、ある教員がこんなことを書いていたので紹介します。

1月中旬から教室の机配置を4人グループにしているが、1か月経って振り返ると、今のところ長所が多いように感じる。

一人で集中すべき時と話してもよい時とのけじめがつかない時期を通り過ぎると、学級全体、特に「今はしゃべってはだめ」などと言わなくても、自分たちで判断して学習できるようになったと思う。

教師の許可や指示がなければグループで言葉を交わすことができないのではなく、いつでも自由にそれができる。だから、教師や友達が発言しているときでも、多少は言葉を交わす声が聞こえることがある。私たちはそれを「**自然なざわざわ感**」と呼んでいました。それが、この教員の言葉にあるように、授業の流れを妨げずにできるようになるのです。もちろん、指導は必要です。知っていただきたいことは、指導すれば、「常時4人グループ」だと勝手なおしゃべりが増え、集中できなくなる、ということはないということです。

(5) 「常時4人グループ」を生かす指導

「常時4人グループ」取り入れるなら、「常時4人グループ」を生かす指導をしなければなりません。それはどのようなものか。ここではそれを取り上げていきます。

① 「常時4人グループ」ならではの関わり方を生かす

「常時4人グループ」は、いつでも子どもたちが関わって活動できるための形態です。「いつでも」と言っても関わり方は常に同じではありません。関わり方には次の3つのパターンがあります。

ア 自由に言葉を交わす

《1時間の授業》 

授業中は近くにいる子と勝手に話をしてはいけない。多くの教室でそうなのに対し、「常時4人グループ」では、教師の許可や指示がなくても、そうしたいと思えばグループの中で自由に言葉を交わしてもよい。すでにその状態を「自然なざわざわ感」として紹介しました。いつでも自由に言葉を交わしてもよいから、授業の中で分からないところをすぐに尋ねたり、不安なところを確かめたり、意見を交わしたりすることができます。これは「常時4人グループ」だからできることです。

イ 短い時間で考え合う

《1時間の授業》 

これは、授業中に教師から何らかの問いかけや指示があったり、友達の発言があったりしたとき、それに対して、その都度4人グループで確かめ合ったり検討し合ったりするものです。イメージ図でわかるように、**ウ**のように長い時間をかけるのではなく、短い時間で行います。その代わりに、1時間の授業の中

で何度もその機会が作れます。発問等に対し一人で考えるのではなくグループで考えを交わすことができ、それを積み重ねていくので、思考をより深めることができます。「常時4人グループ」の形態は、この活動に最適です。

ウ グループで課題に取り組む

《1時間の授業》 ————— **グループ活動** —————→

これは、「常時4人グループ」でなくても、グループ活動として一般的によく行われています。何らかの課題について、グループで話し合ったり協同作業をしたりして解決する活動で、比較的大きな課題に、時間をかけて取り組むよう設定されます。そのため、1時間の中でグループ活動が行われるのは1回、多くても2回です。それだけに、課題がどのようなものであるかが活動の成否を大きく左右します。また、子どもたちがグループ活動に慣れているかどうかも重要です。そういう実情があるため、よく行われるわりに実は難しく、高度な活動です。

ア・イは「常時4人グループ」ならではの関わり方と言ってよいものです。特に**ア**は、通常は「してはならない」とされていることですから、「常時4人グループ」にしたからといってすぐにできるものではありません。そこで、まずは自由に言葉を交わしてもよいことを伝え、それが「常時4人グループ」のよさであることを理解させていきます。しばらくすれば、実際に自由に言葉を交わす場面が見られるようになっていくでしょう。そうしたらそれを取り上げてクラス全体に紹介し、認めていく。こういうことを重ねていきます。徐々に子どもたちは、「こういうことをしてもいいんだ」ということがわかっていきます。そしてそのよさを知り、そうすることが自然な姿になっていくのです。

教師の許可や指示がなければ話してはいけない。そう思っているのは教師も同じかもしれません。だとすると、教師にも意識の転換が必要です。すべてを自分の統制下に置くのではなく、子どもの自由な発言を認めていく。それは些細な疑問や気づき、感想を大事にしていくことでもあります。教師のその懐ふところの広さの中で、子どもたちは自由に言葉を交わしながら、一つ一つ理解を確かなものにし、自分の学びをつくっていくのです。

アが自然発生的な子どもどうしの関わりであるのに対し、**イ**は教師が意図的に子どもどうしの関わりを生み出そうというものです。授業中、例えば教師が発問をして思考を促そうとしても、それが少し高度な内容だとどの子も自分の考えをもつことは難しい。そんなとき、教師が**イ**のような場を設けます。一人で考えるより仲間と確かめたり考え合ったりする方が理解や思考が進む。そういうことは多々あります。それを1時間の中で随時行うようにするのです。長方形型の一斉授業でも、「近くの人と話し合ってください」とこういう短時間のやりとりを促すことがあります。机配置は長方形型のままなので子どもたちは言葉を交わしにくい。この関わり方に価値を感じ随時活用しようとするなら、「常時4人グループ」にしたらいと思います。

ウも**イ**と同じく教師が意図的に設けるものですが、**イ**が授業の展開に応じて臨機に取り入れる場合があるのに対し、**ウ**は事前に計画して取り入れることがほとんどです。

それだけに、子ども主体で取り組ませるにふさわしい内容と場を吟味し、設定する必要があります。上で述べたように、よく行われるわりに難しく高度な活動ですから、活動内容に応じた方法の提示や教材・教具等の周到な準備、また子どもたちの活動に生じそうなつまずきや滞り等に対する支援策を考えておくことも必要です。ウの活動は、自分の考えを表すことに慣れていたりメンバー間に聴き合う関係ができていたりしないと成り立ちません。その点、「常時4人グループ」ならア・イの経験が生き、大きな抵抗を感じず主体的に活動に参加できることが期待できます。

ア・イ・ウそれぞれの特質と取り上げ方を述べてきました。特質に応じて子どもたちの関わり方も異なります。必要なことは、授業の中で、それぞれの関わり方を生かした取り上げ方をすることです。一般的にはウだけになりがちなところをアができるようにしていき、イも必要に応じて積極的に取り入れるようにする。取り上げ方は教師に負うところ大ですが、それぞれの特質を生かした関わり方が子どもの手でできるようにしていくことが、教師に求められる重要な指導です。

②「聴き合う」マナーを身に付けさせる

先に、「聴き合う」関わりを築くために子どもたちに身に付けさせたいマナー（「聴き合う」マナー）を紹介しました。子どもたちがこのマナーを身に付けていくようにするには、どのように指導していったらよいのでしょうか。

マナーはルールとは違います。ルールは、守らなければならないという義務性・強制性があり、守らないとペナルティーが科せられることもあります。「聴き合う」マナーはそういうものであってはなりません。マナーは、自らの意志で主体的に行われたとき機能するものだからです。したがって、守らなくてはならないからそうするのではなく、そうすることが当然だからそうする。そういうものとして身に付けていくことが求められます。そのためには、ルールがもつ義務性・強制性を前面に出さないこと、できないからといってペナルティーを科さないこと、この2点は指導の原則としておさえておく必要があります。

人がマナーを身に付けていくのは、一般的に〔ア:知る（理解する）、イ:受け入れる、ウ:やってみようとする、エ:やってみてよさを感じる〕という段階を経ることが考えられます。したがって「聴き合う」マナーの指導も、この段階を踏んでいくことがよいのではないかと考えます。この指導で大きなポイントになるのは、マナーとして表される形（行動や態度としての表し方）に、子どもが「意味」を感じることです。実際に「聴き合う」マナーを実行してみて、「〇〇さんがたずねてきたことに答えてあげられてよかった」とか「どの人の話も最後まで聴いてみて、大事なことだなと感じた」などと、マナーを実行してみてよかったと感じることが必要です。上記の段階でいうと「エ:やってみてよさを感じる」ことです。そのためには、聴き合うことができていたグループを取り上げて賞揚したり、聴き合えてよかったという子どもの声を紹介したりする。はじめはこのようなことから始め、それを続けていきます。次第に「聴く」ことが意識され、「聴き合う」ことよきや大切さを感じ取る子どもが増えていくでしょう。こういう経験が重なっていくことで、マナーのよきや大切さが実

感として感じ取れ、自ら行うマナーになっていくのです。

③ 子ども自身に課題として意識させる

「聴き合う」関わりを築くための指導として、子どもに「聴き合う」ことを自分や自分たちの課題として意識させることも重要です。「常時4人グループ」で活動するときは、いつも「聴き合って活動しよう」と意識させ、活動が終わったら聴き合うことができたかを振り返らせるのです。具体的には、例えば「だれの発言も最後まで聴く」とか「発言をせかしたりけなしたりしない」、また「発言は穏やかな声でする」など、その時々の実態に応じた、確かに必要だと子どもたちが感じる具体的な内容を課題とします。

ここで重要なのは、課題をもたせることや振り返らせることを、教師の一方的な指示で行わないことです。すでに述べたように、「学び」が生まれるのは子どもが「意味」を感じたときです。例えば「だれの発言も最後まで聴く」ことは、「だれの発言も最後まで聴かないといけないな」とか「聴くようにしよう」などと子どもが自ら思い定めたとき本当の課題になります。また活動が終わったときも、「最後まで聴けたな」とか「ちょっと途中で口を挟んでしまってよくなかったな」などと子ども自身を感じてこそ本当の振り返りになるのです。これは、マナーを身に付けていくときと同じです。課題をもつことや振り返ることも重要な学びを生みます。「感じる」ことを伴った子ども自身の課題や振り返りになるよう導くことが、教師に求められます。



「常時4人グループ」は“方法”ではありません。“方法”とは、「～のためには、～すればよい」と定式化されたものです。しかし、「常時4人グループ」は、そのように、取り入れるだけでよい効果が現れる、というものではありません。「常時4人グループ」は単なる“形態”です。

「常時4人グループ」がそのよさや可能性を発揮するには、「常時4人グループ」であることを生かすことが必要です。ここでは、そのために取り組んでいくとよいことを挙げてみました。それらは“方法”ではなく、どのような指導をしたらよいかを考えるための視点や方向性を示しています。

その意味で、「常時4人グループ」は、何かを変える“仕掛け”ということができます。その「何か」とは、授業であり、子どもの他者と関わる態度（[開かれー受け入れる]関係をつくる態度）です。また、教師の意識や授業観・教育観・子ども観、さらには子ども自身の学習観をも変える可能性を秘めていると言えるのです。

(6) アクティブ・ラーニングを支えるもの

子どもたちが成長できた2学期でした。目標に向かって、みんなで話し合い、課題を解決してきました。1学期と比べて変わったのは、わからないことをわか

らないと友達に伝え、理解しようと努めていることです。人ごとではなく、友達との活動でいい刺激をもらい、どうにかしたいという思いが今までより強くなったようです。また、格好つけず、すこし格好悪くてもいいという姿を見せ合えることです。学級のこのままの雰囲気を最後まで維持させたいです。

「子どもたちが成長できた2学期でした。」こう断言された書き始め。インパクトありますね。この教員の評価・反省がよいのは、この後、子どもたちの成長が、具体的に挙げられているところです。

- わからないことをわからないと友達に伝え、理解しようと努めている。
- 人ごとではなく、友達との活動でいい刺激をもらい、どうにかしたいという思いが今までより強くなったようだ。
- 格好つけず、すこし格好悪くてもいいという姿を見せ合える。

こういった姿から見えてくるのは、子どもたちの関わり（人間関係）が良好であるということです。

- ・ わからないことはわからないと言える。
- ・ 少しくらい格好悪く見られてもいいと思える。

これは、他者に対して“開かれている”姿だといえます。構えず、防御せず、ありのままの自分を出せる。こういう姿が示せることが素晴らしい。ありのままの自分を出すことが、単に言いたいことを言うだけとか、無遠慮な態度であるとかだったりしたら相手はそれを拒絶するでしょう。しかし、この子たちはそうではなさそうです。

また、はっきり書かれてはいませんが、態度を示される側の子どもも、相手の表現（表し）をきちんと受け止め、受け入れているように思われます。相手を同じ仲間として認め、尊重しているからでしょう。

こういう両者の態度が相まって、子どもたちの中に“何でも、安心して、言える・表せる”関係がつけられています。「すこし格好悪くてもいいという姿を見せ合える」（傍点中道）のです。格好悪い姿を一方的に見せるとか隠すのではなく、見せ合えるのは、何でも安心して表せる関係があるからでしょう。子どもたちの間に、**【開かれー受け入れる】関係**が築かれているといえます。

この子どもたちは、こうした【開かれー受け入れる】関係の中で、「理解しようと努め」たり「どうにかしたいと」思ったりしています。向上心を持ち、自ら学ぼうとしています。そうした態度は、一人一人が【開かれー受け入れる】関係の中にあることで支えられ、より強く発揮されているように思います。なぜそう言えるのでしょうか。

自ら学ぼうとする態度は、個人の意志や資質・能力に依るところが大きいのですが、それだけではありません。共に取り組む仲間や、相談に乗ったり助言したり、また自分の取り組みを認めたり励ましたりしてくれる仲間がいる。そのことが、自ら学ぼうとする態度を高めます。なぜなら、仲間の支援や支えが、自分の学びに見通しをもたせたり自分を奮い立たせたりしてくれるからです。【開かれー受け入れる】関係にあ

る仲間がいることが、自ら学ぼうとする態度をもち続けたり高めたりするための大きな力となるのです。共に学ぶ仲間がいることは、学びを受身にするのではなく、逆に能動的・主体的な学びを生むのです。

◆「主体的・対話的で深い学び」と「常時4人グループ」

「アクティブ・ラーニング」は、新しい学習指導要領改訂の目玉の一つです。言葉が一人歩きしすぎたためか、いまは「**主体的・対話的で深い学び**」という言い方をしているようですが、どちらにしてもこれからの授業改善の方向性を示す重要なものだといえます。

実施に当たっては、指導法を一定の型にはめたり授業の方法や技術にばかり光を当てたりしないことが重要であり、そういう指摘もされています。すでに述べてきたように、子どもを型にはめ、特定の方法や技術で変えていくというのは、極端に言えば工場でモノをつくるのと同じ発想です。しかし、教育は、モノづくりのように「こうすればこうなる」「こうすればこう変えられる」と因果関係を明示できるようなものではありません。様々な要因が複雑に絡み合っ、子どもは変わっていくのです。

その様々な要因の中で大きなウェイトを占めるのが、子どもたちの関わり（人間関係）であり、それが**【開かれー受け入れる】関係**であるか否かです。子どもたちのなかに**【開かれー受け入れる】関係**がつくられているか否かで、一人一人の学びの様相はずいぶん違っていきます。当然、アクティブ・ラーニングにとっても、成否を左右するものになります。なぜなら、アクティブ・ラーニングは、他と関わることで学びを生み深めるものだからです。

アクティブ・ラーニングを「主体的・対話的で深い学び」と言い換えたとき、まず取り上げたいのは「**対話的な学び**」です。「対話」には、子どもどうしの対話だけでなく子どもと教員、子どもと地域の人などとの対話もあるようですが、中心になるのは子どもどうしの対話でしょう。

これは、例えば「あらかじめ個人で考えたことを意見交換したり議論したりすることで、新たな考えに気付いたり自分の考えをより妥当なものとしたりする」など、「子どもどうしの協働等を通じ、自己の考えを広げ深める」ものだとされています。これは、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことを取り入れる目的と何ら変わりません。したがって、「対話的な学び」を実現するためには、ここまで多くを述べてきた「協同的に学ぶ（学び合う）」ための取り組みを進めていけばよい、といえます。

「**主体的な学び**」は、個々の子どもの学びに向かう態度の問題であり、子どもどうしの関わりは関係がないように見えるかもしれませんが、確かに「主体的な学び」は個人の意志や資質・能力に依るところが大きいのですが、それだけではありません。一人一人が「開かれー受け入れる」関係の中にあることが、その成立に大きな影響を与えます。なぜなら、前ページで述べたように、仲間の支援や支えが、自分の学びに見通しをもたせたり自分を奮い立たせたりしてくれ、自ら学ぼうという態度をもち続けたり高めたりするための大きな力となるからです。つまり、「協同的に学ぶ（学び合う）」ことは、「主体的な学び」にとっても適しているといえます。

「**深い学び**」は、「主体的な学び」と「対話的な学び」を通し、その結果としても

たらされるものです。したがって、「深い学び」のためにも「協同的に学ぶ（学び合う）」ことがふさわしいのは言うまでもありません。

以上のことから、次のように言うことができます。

常に協同的（対話的）な学びが行われることによって、自ら学びを進めようとする主体性が強化され、深い学びが生み出される。

ここで気を付けなければならないことがあります。それは、「主体的・対話的」と言っても、教師の働きかけをできる限り排した子どもたちの手だけで実現すべきものではない、ということです。学びを子どもたちの力だけで深めるのは至難です。「深い学び」のためには、「主体的・対話的」な子どもたちの学びの中に、教師の発問や助言、また教材提示などを適切に組み入れることが欠かせません。それはどうあつたらよいか。そのことも、協同的な学びをつくっていくことと同時にそれと不可分のものとして、私たちの探究の大きなテーマになっていきます。

ここまでの検討で得た結論は、

◎ **「協同的に学ぶ（学び合う）」ための取り組みを進めていくことが、自ずと「主体的・対話的で深い学び」を生むことにつながる。**

ということでした。そしてこの「協同的に学ぶ（学び合う）」ための取り組みとしてもっともふさわしく効果が期待できるのが、「常時4人グループ」を取り入れることでした。

「常時4人グループ」は、[開かれー受け入れる]関係によってその機能が発揮されます。したがって、「常時4人グループ」の中に[開かれー受け入れる]関係をつくっていくことが必要です。そのことも含め、「常時4人グループ」を機能させるための指導の視点や方向性を、本節の(5)で『常時4人グループ』を生かす指導」として紹介しました。いずれも「主体的・対話的」な学びを実現するため視点や方向性を示しているともいえます。「常時4人グループ」を取り入れ、生かすことで、「主体的・対話的で深い学び」を実現していきましょう。

2 「目標」と「評価」について考える

(1) 「教育目標」は工場から生まれた？

私たちは、何事かを成し遂げようとするとき、また子どもに何らかの学習に取り組ませようとするとき、まず

① 「目標」を立てる

ということを行います（させます）。そしてその後は、たいてい次のように進めていきます。

- ② 目標を達成するために「計画」を立てる。
 - ③ 計画に基づいて「実行」する。
 - ④ 一区切りついたところで「評価（反省）」をする。
 - ⑤ 評価（反省）の結果をもとに「改善策」などとの新たな「計画」を立てる。
- （※ 以下、上に戻って同じプロセスを経る。）

このプロセスは、いわゆる「**PDCAサイクル**」と言われるものです。もう当たりまえのものようになっていきますし、当たりまえのものとして実践して（させて）いきます。

ただこのプロセスは、もともと大きな工場で製品を生産する流れ作業の方法をモデルにしたものなのです。「産業主義モデル」と言います。

このことを、下の文章でもう少し詳しく述べていますから読んでください。

教育の文献に「教育目標」という言葉が最初に登場するのは、ポビットの文献においてである。工場生産における「生産目標」という言葉が「教育目標」に置き換えられて登場したのである。こうして、「教育目標」を中心に教育の過程を組織し、学習の過程を効率化し、教育結果を「品質管理」としてテストするシステムが、大工場の生産工程をモデルとして完成する。このアセンブリ・ラインとしての教育過程は、1910年代から20年代にかけて世界各国に急速に普及し、今日の学校教育の基本的な構造を構成している。

～佐藤 学『教育方法学』（岩波書店1996年）より～

「アセンブリ・ライン」とは流れ作業のこと。工場で大量に製品を作る過程を、教育にも応用したということです。「教育目標」が「生産目標」をヒントに生まれたというのはその象徴のようなことですが、このことを初めて知ったとき、私は少なからぬショックを受けました。「教育って、モノづくりと同じか!？」と。

(2) PDCAサイクルと「効率性」

工場で製品を作る場合、特に重視するのは「**効率性**」です。時間や労力をできるだけかけずに生産性を上げることが、経済活動としては最も重要でしょうから当然です。つまり、PDCAサイクルは、効率よく事を進めるのに適しているということです。

教育にも、「効率性」が求められる分野があります。それは、例えば特定の知識や技能を子どもたちに確実に身に付けさせたい、といった場合です。いわゆる「**習得**」型の学習です。この目的を達成するには、PDCAサイクルはぴったりです。Pの「目標」も「計画」も、数値を用いて具体的に示せます。Dの「実行」は、とにかく教えて反復練習させることです。Cの「評価（反省）」は、達成度がテストで数値化できますからこれまたわかりやすい。Aの「改善」は、達成度が不十分な者をピックアップし、時間をかけてさらに反復練習させることになります。どうですか。知識や技能

を効率よく身に付けさせるには、P D C Aサイクルは優れた方法でしょう？これが少人数でやれたら、もっと効率よく進められます。

授業が、工場における大量生産と同じように「効率性」を前面に出して進められるものだったら、こんなにわかりやすく、また進めやすいものはないでしょう。素人だってできます（塾の講師が学生で務まるのですから）。

しかし、言うまでもなくそんな方法が適するのとは特定の分野に限られます。学校の教育活動には、効率は悪く、反復練習は馴染まず、結果の数値化は適さない。そういう分野がたくさんあります。そして現に私たちは、そういう分野も大事にして、教育活動を進めているはずで

にもかかわらず、私たちはたぶん無自覚的にP D C Aサイクルを採用している。どんなことをする際にも目標を立て、計画を立案し、実行して、…と、P D C Aサイクルで進めることが正しいと疑いもせずに。

私たちは、学校教育の中でP D C Aサイクルが適するのはどのような分野なのか、よく検討しなくてはなりません。また、現にP D C Aサイクルを採用しているものがあつたら、どの程度そのサイクルが機能しているのか。あるいは、形はP D C Aサイクルになっているが、内実は「目標」と「P」が合わず、「P」と「D」が合わないということはないか。そういうことを見直して見る必要があります（しばしば学校のグランドデザインや学年・学級経営案等に数値目標を掲げているものを見ますが、それはどうなのでしょう。そもそも数値の根拠も曖昧、というものが多々あるように思えるのですが…）。

私は、「(教育) 目標」やP D C Aサイクルを否定しているわけではありません。「(教育) 目標」を立てて何らかの活動をする（させる）場合、知らず知らずのうちに、モノづくりと同じような見方をし、効率性を重視した手法を用いているかもしれない。そのことに注意を払いたいということなのです。

(3) 信頼される「評価」とは

評価については、「登山型カリキュラム」を取り上げたとき、「観点到に捉われない評価」「目標に捉われない評価」が、特に総合的な学習では必要ではないかということを書きました。これは、「観点到や目標に捉われず、子どもが学習プロセスの中で経験したことに目を向け、それをその子にとっての意味として積極的に評価しよう」という立場で評価に臨もうというものでした。

しかし、そのような評価は特殊であり、評価は基準に照らして客観的に行うものだ、という反論が返ってきそうです。客観的でなければ、公平・公正な評価はできないのだから。多くの方はこう言うに違いありません。「客観性」は、「科学の知」の性質の一つです(26頁参照)。評価が客観的であれば、「科学の知」のように正確さが保証され、信用が得られます。客観的な評価が重視される所以です。

確かに、評価が客観的で正確であることは、例えば子どもを選抜したり順位付けをしたりするためには必要でしょう。しかし、評価は必ずそういうものでなければなら

ないのでしょうか。子どもの力を伸ばし、成長を促すため、という本来的な目的を考えたとき、評価は客観的であることが絶対的に必要なのでしょうか。

東大名誉教授の東^{あづま}洋^{ひろし}氏は、評価のあり方について、著書の中で次のように指摘しています。

教育評価というものは公平で客観的で正確であることだけが能ではなくて、評価自体が、評価方法自体が、評価される人、あるいは評価情報の受け手にどういう意味を持ち、どういう種類の刺激となるかということと関係してそのあり方が決められなければならないものなのです。

～東 洋『子どもの能力と教育評価 [第2版]』（東京大学出版会2001年）より～

評価は「信用」されるものでなくてはならないし、「信頼」されるものでもなければならぬ。一般的にはこう思われているでしょう。しかし、信用も信頼も得られる評価というのは、現実にはなかなか難しいのです。というのも、東氏の指摘にもあるように、評価を何のために行うのか、そのためにどんな内容を取り上げ、どんな方法で行うのか。それによって、信用と信頼のどちらの性質が濃くなるかが決まってくるからです。

評価が客観的で正確であることは、「信用」に結び付きます。誰もが納得する結果が示されるので、信用されるのです。しかし、信用される結果であるとしても、例えばそれが子どもに能力の低さを突きつけるものであったらどうでしょう。「自分はダメな子なんだ」と自分を蔑^{さげす}む子が現れてしまうかもしれません。そうなると、たとえ評価が信用されるものであっても子どもを伸ばすものにはならない、ということが起こり得ます。

では、信頼される評価とはどういうものなのか。

客観性は多少乏しいかもしれない。先生の主観も入っているだろう。でも、あの先生が、「とてもよく頑張っているね。力も伸びてきたよ。」こう言ってくださるのはとても嬉しいし、親子とも励みになる。

これは、ある母親のつぶやきです。この評価には主観が入っています。しかし、子どもへの評価がこういうものであれば、この子はきっと伸びていきます。これは「信頼」される評価と言えます。主観的であっても、信頼は得られるのです。「評価は客観的でなくてはならない」と思い込んでいる人にとって、これはインパクトのある指摘でしょう。

なぜ主観的であってもよいのか。それは、主観的であるということは、**親しく、密接な**関係にあるということだからです。客観的な観察では目に入らないことに気付き、感じ取れるからです。対象のことを、温かい目で、より深く理解している。これは、信頼を得る大きな要件になります。

❖ 「先生が、どこまでも子どもの成長を願って関わってくれている。努力して

くれている」。子どもも親も、先生のことをこう見ている。

- ❖ 「先生はわたしのことをよく見ている」「先生は子どものことをよくわかっている」。子どもも親も、こう感じている。

子どもや親がこのように先生を見ていれば、その先生の評価は信頼され、子どもの伸びや成長につながります。信頼される評価の「信頼」とは、評価内容への信頼という以上に、先生への信頼です。子どものことを温かい目で深く理解しようとし、その子の伸びを願う。そういう先生の評価であれば、主観的であっても信頼されるに違いありません。

信頼につながる客観的評価は必要です。しかし、すべてがそうである必要はありません。たとえ主観的な評価であっても、それが信頼され、それで子どもが伸びれば、その評価は大きな意味をもつのです。主観的だからダメ、と決めつけるのではなく、信頼される主観的評価を大切にしていきたいと思います。

3 校内研修の意味とスタンス

校内研修は、教師一人一人が行う授業づくりに大きな影響を与えます。研修を進める考え方やスタンスが、日常の授業に影響を与える（ときには授業の形を規定する）し、研修による議論によって、授業についての見方・考え方が深まり、授業改善を進める推進力になるからです。私は、学校を変えるいちばんの力になるのは校内研修だと考えています。

そこで、ここからは校内研修をどう考え、どう進めていったらよいかについて述べていきたいと思います。

(1) 「実現」「達成」を目指す研修

多くの学校が掲げる研修テーマは、「実現」や「達成」を目指したものになっているのではないのでしょうか。目指す子どもの姿や授業の姿を描き、その実現や達成を図ろうというものです。ゴールが明確ですから、そこに至るための「**方法論**」が重視されます。実際、様々な方法が編み出され、実践に移されてきました。

この「方法論」としてよく見られるのが、「**仮説—検証**」という様式です。これは、「**Aのためには、Bをすればよいだろう**」という仮説を立て、授業の中で実際に「B」をやってみてその効果を検証する、というものです。わかりやすい例を挙げると、

計算力を高めるには、難易度が異なる練習問題を多数用意し、少しずつ難易度を上げながら、繰り返し練習に取り組ませればよいだろう。

このような仮説を立てたとします。研究授業では、子どもたちが少しずつ難易度を上

げながら練習問題に取り組む様子を観察することになります。授業後は、練習問題の用意のされ方はよかったか、練習問題の選択のさせ方はよかったか、計算力は上がってきているか、などが検討されます。結果の多くは数値的な測定によって得られますから評価もしやすい。

これは“科学”の方法です。第Ⅱ章の3で述べたように、科学には【普遍的】【論理的】【客観的】という3つの性質があります。「科学の知」で説明できることは、いつでも、どこでも、何にでも当てはまる、ということです。それ故に、大きな信用が得られます。学校の授業もそれに当てはまるのであれば、理想の姿の実現や達成を目指すには大変都合がよい。

しかし、科学的な「仮説－検証」様式は、校内研修（授業研究）の方法としては大きな問題があると私は考えます。それは、「Aのためには」の「A」とは“子どもを変える”ことであり、仮説の「B」は“方法”であり“技術”であるということ。つまり、“何らかの方法（技術）で子どもを変える”ことを志向しているということです。また、仮説として「B」という“方法（技術）”を立てれば、それ以外の要素は視野に入らなくなってしまいます。さらには、研究の目的が「仮説の検証」にあるため、授業はそのための“手段”ということになってしまいます。しかし、

子どもは方法（技術）で変えられるものではありません。

子どもは、関係の中で変わっていくのです。

“関係”の中には、もちろん“方法（技術）”を伴う教師の働きかけがあります。影響としてはとても大きいでしょう。しかし、どの授業にも適用できる方法（技術）などあるはずがありません。ある方法（技術）がうまくいく授業もあれば、うまくいかない授業もある。同じ方法（技術）を採っているようでも、教科によって、子どもによって、授業者によって、どこかに違いはあります。授業とは、そういうものです。ある方法（技術）で、すべての授業がうまくいくほど授業は単純なものでも、簡単なものでもありません。

しかも、子どもが変わるのは方法（技術）だけに依るではありません。教師の表情やしぐさ、声の調子、また教師の子どもへの思い、他方でその時の子どもの心情や置かれている状況、さらにはその場の雰囲気など、様々な要素があります。それらが複雑に、そして微妙に影響し合うことで子どもは変わっていくのです。

となると、「Aのためには、Bをすればよい」などと、“方法（技術）”を断定的に示すことなどできないはずです。“方法（技術）”で子どもを変えることができるなどというのは、教師の傲慢だと私は思います。

(2) 「探究」としての研修

「実現」「達成」を目指す研修に対し、私が校長を務めていた学校では、「探究」としての研修を進めてきました。簡単に言うと、授業を参観し、目の前で起きた子どもの学びの「事実」をつかんで、その「要因」を探っていく。そうした探究を重ねることを通して、「こういうことが言えるだろう」ということが次第に明らかになって

いく。そして、それを授業のあり方を見直し、変えることに生かす。こういうものです。

なぜ「探究」なのかと言え、教えることや学ぶことについて、私たちにはわからないことがたくさんあるからです。わからないから「探究」するのです。

例えば、「学び合う授業」を目指そうとっているにもかかわらず、「学び合う」とはどういうことか、どういう姿なのか、実は私たちははっきりわかっていません。それなのに、「学び合う」とはこういうことだろうとその姿を想像して描き、それをゴールと定めて、これまた有効であろうと考えた方法で実現を図る。それでは真の学びに迫ることはできません。

そこで、授業における実際の具体的な子どもの姿をもとに、「学び合うとはどういうことか」を探っていき、少しずつでも「学び合うとはこういうことではないか」と言えそうなことを明らかにしていく。それが「探究」です。

では、実際の研究授業ではそれをどのように進めていくのか。もう少し具体的に見ていきます。

- ① 授業者は、テーマ（例えば『学び合う授業』をつくる）に向けて、「これをしてはどうだろう」「こうやってみよう」と、自分なりの考えで授業を行う。
- ② 授業者及び参観者は、授業の中で子どもがどんな姿を示しているか、どんな変容が見られたかをつぶさに観察・記録する。
- ③ 授業後の検討会では、テーマに関わりのありそうな子どもの表れや変容を挙げ、それが現れた要因（教師の対応、子どもどうしの関わり、等）は何だったのかを、あらゆる要素を排除することなく様々な観点から検討し、明らかにする努力をする。（グループ討議 → 全体討議）
- ④ ③から、確かにこういうことが言えるだろうということを皆で整理し、それを「知見」として蓄積・共有財産化し、それぞれの次の実践に生かす。

①で、授業者は何らかの方法で授業を行うのですが、学校として方法論は採らないので、例えば「学び合うのだから、こうさせてみよう」など、自分なりの考えで授業を行います。その際、④の「知見」がすでにあれば参考にします。

②③が「探究」のメインになる活動です。以下、「常時4人グループ」で「学び合う授業」を目指して研究授業をした場合、実際にこうしてきた、ということを紹介します。

<「常時4人グループ」で行う「学び合う授業」の参観・授業検討会>

- ②-1 参観者が観察する子どもを、参観者一人について一人、あらかじめ指定しておく。
- ②-2 参観者は、指定された子どもの近くで、その子の言葉や行為、グループの他の子どもとの関わり、教師の働きかけとその子の反応などに目を向けながら、その子がどのように授業に参加しているかを、その時間の始めから終わ

りまで観察・記録する。

- ③-1 授業検討会は、授業を行った教室で行い、参観者は観察した子どもの席に座る。同じグループに属する子どもを観察した参観者（観察した子どもはそれぞれ異なる）が、同じ4人グループの席に座ることになる。
- ③-2 グループ討議は、それぞれが観察した子どもの様子や子どもに起きたことを報告し合うことから始まる。主として子どもどうしが関わっていた場面を取り上げ、「学び合っていたか」「なぜそう言えるのか」「何がその要因だったのか」など、具体的な事実をもとにそれぞれの見解を出し合い、検討する。
- ③-3 グループ討議の後、全体でさらに検討をする。「このグループでは子どもにこういう事実があった。このことから、こういうことが言えるのではないか」ということを、参加者が自由に発言していく。それらをもとに、「学び合い」について議論を深めていく。

「学び合い」がテーマなので、観察した子どもは異なっても、子どもたちの関わりを複数の目で観察することになります。参観者それぞれの目に映った子どもの様子や参観者の見解などが述べ合われます。

私は、このグループ討議の場に何度も立ち会いましたが、毎回、どのグループもとても活発に話し合いが行われました。止めなければいつまでも続く、という状態でした。若い教員からベテラン教員まで、経験年数の差など関係なく言葉が交わされ、途切れることはありません。「先生たち、話をしたいんだなあ」と見ていていつも思いました。自分が見た事実をもとに、「問い」はあっても「正解」がないことを話し合うので、自由に自分の思いや考えが出せるのでしょう。

各グループにおける子どもの様子は、それぞれに異なります。したがって、見解も、「学び合いと言えるようなことはなかった」「学び合っていたが、あまり深まらなかった」「だんだん学び合いが深まっていった」など様々です。その要因を考えていくと、これまた様々な事実と見解が述べられます。しかし、全体討議がかみ合わないということはありません。

確かに、全体場で述べられるのは個々のグループのことです。しかし、どのグループで討議されたことも「学び合い」についてであり、そこは同じです。したがって、各グループで検討された事実や見解、さらにそれをもとにした全体討議によって、見方がつながったり対比されたり補強されたりして、「学び合い」についての概念が広がり、深まっていくのです。

司会者は、共通して言えることがありそうなら、それをクローズアップし、徐々にその内容をはっきりさせるようにしていきます。例えば、「こうすれば子どもはこうなるなどと、簡単には言えないなあ」討議から参加者がこういうことを感じ取ったとしたら、これも大きな収穫です。

④で、「③から、確かにこういうことが言えるだろうということを皆で整理し、それを『知見』として蓄積・共有財産化」と述べましたが、正直なところ、絶対的な結論を見いだすことはできないでしょう。つまり、「こうである」と断定しない、断定できない、ということです。これは、「探究」における重要なスタンスです。だ

から、「知見」として整理されたことがあったとしても、そのときのとりあえずの「知見」であり、次回にはそれが変わっていくことは十分あり得ます。ただ、否定されることはまずなく、補強されたり深まったりしていくことがもっぱらです。

「探究」としての研修とは、

○ よりよい授業のあり方を、子どもの事実から“探る”。

というものです。したがって、

○ 授業の前（指導案づくり）よりも、授業の後（検討会）の方が重要であり、重視する必要がある。

こういうことが言えます。

研究授業は、「探究」のための機会と材料の提供であって、「失敗してはいけない」などと無用のプレッシャーを感じるようなものではありません。

みんなで探り、みんなで考え、みんなで見つけ、授業を変え、子どもの力を伸ばしていく。そんな研修を進めなければなりません。

(3) 授業参観で子どもをどう見るか

「常時4人グループ」で行われる「学び合い」の授業を例に、授業参観や授業検討会の進め方を述べてきました。しかし、一般的には、机がすべて黒板の方を向いて整然と並べられている教室で授業が行われ、それを参観することが多いでしょう。その場合でも、授業の参観の仕方には、「常時4人グループ」で行う「学び合う授業」の参観と共通するものがあります。それを述べたいと思います。

机が黒板の方を向いている教室で授業を参観するとき、皆さんはどこから授業を見ますか。教室の後ろから前の方を見る方が多いかもしれません。その場合、参観者の目に映るのは授業者です。子どもは背中しか見えません。それでも教室の後ろから授業を見るのは、子どもより教師を見たい、つまり教師がどう教えているかを見たいという思いがあるからでしょう。

しかし、これまで述べてきたように、教師が教えたように子どもが学ぶとは限りません。授業者を見て、「上手に教えているなあ」と思っても、そのように子どもが学んでいなければ、その教え方は参考になりません。

私たちにとって重要なのは、教師がどう「教えて」いるかではなく、子どもがどう「学んで」いるかです。それは、子どもの背中を見てもわかりません。子どもの表情やしぐさ、態度を見なければわかりません。子どもがどう学んでいるかが分かって、その授業を批評することができるのです。

○ 授業参観は、教室の後ろから、教師がどう「教えて」いるかを見るのではなく、教室の横や前から、子どもがどう「学んで」いるかを見る。

これが、授業参観の大原則です。

では、子どもの表情やしぐさ、態度に目をやり、何を見たらよいのでしょうか。具体的に挙げれば、次のようなことです。

- 子どもが、何を、どう学んでいるか
- 何が要因で、そのような学びを生んでいるのか
- (もし学んでいるように見えなければ) なぜ、子どもは学んでいないのか 等

まずは、子どもの「**学び**」の**事実をつかむ**ことです。評価の観点があっても、それだけにとらわれず、それ以外の事実も見ていきます。

ここで気を付けることがあります。それは、事実を見るといっても、「～した。それから～した」というように、単に行為の記録を取るのではないということです。私たちが知りたいのは、「学び」の**事実**です。そんな記録だけでは、学んだかどうかはわかりません。

とは言っても、本当に学んだかどうかは、本人にしかわかりません。だから、私たちに言えるのは、例えば「このとき、どうしたらいいかとすごく悩んでいるように見えた」「友達の考えを聞いて、やっと分かったように感じられた」ということ。要するに「**解釈**」です。

観察記録は必要ですが、大事なのはそれをもとにした「**解釈**」です。子どもの授業に限らず、事象の分析、批評、評価とはすべて「**解釈**」であり、それに基づいて次の一手が決まっていくのです。

「学び」の事実をつかんだ後は、その**事実の「要因」を探る**ことです。

こういう「学び」があったように見えたという場合も、学んでいるようには見えなかったという場合も、その「**要因**」は何かを探ることです。「～がその要因だろう」となるわけですから、これも「**解釈**」です。

こうなってくると、解釈の妥当性を高めることがとても重要になってきます。そのためには、解釈の材料をできるだけ多くすることが必要です。いろいろな材料をもとに、多面的に検討して解釈することで、その妥当性が高まります。

そこで、次の2つのことを取り入れるようにします。

- ① 複数の目で一つの事象を見る。
- ② 一つの事象を最初から最後までずっと追いつける。

一人の目では見落とすことがあっても、複数の目ならそれが防げます。また、一つの事象をずっと追うことで、なぜ、そこで、そういうことが起きたか、という**要因**がつかみやすくなります。

ここまで述べてきた授業参観の仕方(子どもの見方)は、「常時4人グループ」で行う「**学び合う授業**」の参観の仕方(子どもの見方)と共通します。私が勤務した2校でも実施してきました。

一人の子どもを1時間ずっと追ってその子の「**学び**」の**事実をつかむ**。そして、同じグループを追ってきたメンバーとともに、つかんだ**事実と解釈**を検討し合う。そうすることで、子どもの「**学び**」の**実相**が見えてくる。

こうした経験を、教師それぞれにしてもらいたい。そう考えてこの仕方を取り入れてきたのです（もちろん“経験”はしようと思っただけのことではありませんが）。

◆一人の子どもを追い続けて気付くこと

私は以前、こういうことを経験しました。

私は、A君を授業の始めから見ている。全体での活動が終わり、各自が活動をする時間になった。A君も近くの子と時々言葉を交わしながら自分の活動を続けていた。しばらくすると、A君のところへ先生がやってきた。先生は、「どうだ？」と声を掛けながらもA君の様子を見て取ると、すぐに「こうするといい」というアドバイスをした。先生が立てたこの日の授業のねらいからすれば、そのアドバイスの内容は妥当なものだった。

しかし、このときA君の関心は別のところにあった。先生のアドバイスは、その意味でA君の関心からはズレていた。

先生はアドバイスをし、「やっぴごらん」と声をかけると、別の子どもの方へ行ってしまった。A君は、自分の関心からズレているアドバイスをもらい、「どうしようかな」と少々戸惑っているようだった。

教師のアドバイスが、A君の関心とはズレていたこと。教師が去った後、A君が少々戸惑っていたこと。これらは、私が授業の始めからA君をずっと見続けていたから感じ取れたことです。ずっと見ていれば、その子がいま何をしようとしているのか、それはなぜか、そして、やりながらどんなことを思っているかなどが、表情やしぐさ、つぶやきなどから感じ取れます。

しかし、子どものところに行き、すぐにアドバイスをした教師にはそれがわかっていません。無理もないことです。子どものところに行っただけで、子どもがそのときどんなことに心を向け、どんな世界に身を置いているかなどわからないのですから。

教師のアドバイス内容は間違っただけではありませんでした。しかし、A君を見ていた私は、「ああ、それじゃあ、A君には受け入れられないだろうなあ」と感じました。突然やって来て、いきなりアドバイスをする教師は、A君にしてみれば自分の世界に土足で足を踏み入れた侵入者のようなものです。教師としては的確なアドバイスをしたつもりでも、A君本人には戸惑いを生むものでしかなかった。アドバイスをしたからといって、必ず受け入れられるとは限らない。一人の子どもをずっと見ていると、こういうことがわかるのです。

では、子どもにアドバイスを受け入れてもらうために、教師はどうすればよいのでしょうか。

それは、子どものところに足を運んでも直ちに声を掛けるのではなく、しばらくの間、目の前の子どもがいま何に心を向け、何をしようとし、どんなことを思っているか（＝どんな世界に身を置いているか）をつかもうと努めることです。それがわかってくると、子どもが求めていることもわかってきます。そうなったとき、教師は子どもと同じ世界に身を置き、子どもと同じ空気を吸っています。子どもは、教師のアド

バイスをすっと受け入れていきます。

これは、想像して言っていることではありません。授業で一人の子どもを追い続けている中で、子どもが教師の言葉を受け入れたシーンに出会った経験から、こういうことが言えるだろうと確かに感じ取ったことなのです。

(4) 4人グループのコミュニケーションを掘り下げる

「では、4人グループで話し合ってください」

教師の指示で、それぞれのグループで子どもたちが口を開き始めます。どんなコミュニケーションが生まれていくか、各グループにおけるコミュニケーションの様相をつぶさに観ていくと、まさに千差万別、多種多様。中には、これがコミュニケーションと呼べるのか、というグループもあります。

そもそも、グループのメンバーが活発に意見を述べ合い、話し合いが盛り上がるという“絵に描いたような”話し合いが、実際にどの程度起こり得るのでしょうか。教師が思い描く理想的なイメージで、実際に生まれているコミュニケーションを評価してよいのでしょうか。現実には、子どもがあまり口を開かないので話がつながっていない。あるいは特定の子ばかりが多く語る。そういうグループもあるはず。それを、コミュニケーションが成り立っていない。あるいは浅い。だから価値は低い。こう評価してよいのでしょうか。表面的にはそういう状態であっても、そのとき、個々の子どもの内に何が起きているか。それこそが重要であり、解明していかななくてはならないことのはずです。

ある授業で、こんな場面を目にしました。

理科室での授業だったのですが、私が見ていたグループの子どもたちは、実験は始めたもののほとんど言葉を交わさないのです。では活動も停滞しているのか、というところというわけでもなく、実験は進んでいくのです。

「話をしないね」

「でも一緒に活動はしてますよ」

私は、このグループと一緒に見ていた教員とこんな言葉を交わしました。その教員も同じことを思っているようです。私たちは、興味津々で子どもたちの様子を見続けていました。

よく見ていると、言葉のやりとりは乏しくても、アイ・コンタクトやちょっとした仕草などによって、意思のやりとりはできているように見えます。言葉を越えた（言葉を介さない）コミュニケーションといえるものが成り立っているのではないかと。そして、それが実験を進め、学びを生んでいるのではないかと。私たちにはそう見えてきました。

言葉だけにとらわれず、そこで生まれている関わりや幅広いコミュニケーションにも目を向け、「学び合い」の成否、内容、深浅等を観察・評価すべきだ。このグループを見ていて、そう思いました。その意味で、この日の授業参観は、私たちが新たに

考えていくべきことを見つけさせてくれるものになりました。

これから生きる子どもたちには、「自分の意思や考えを他者にしっかり伝える」そんな力を養い、身に付けて行ってほしいと思います。しかし、だからといって、言葉を介さないコミュニケーションを否定することはない。言葉は十分でなくても、コミュニケーションがあり、学び合いが起きているなら、それはそれとして評価すべきだろう。そんなことを考えさせられる場面でした。

理想的なイメージに照らして観るのではなく、事実として子どもの中でどういうことが起きているのか、子どもがどんな経験をしているのか、それを探っていく。「**それが子どもにとって何なのか**」を考えていくのです。それこそ、「探究」と呼ぶにふさわしい態度だと私は思います。

第IV章 日常を考える

1 「ことば」について考える

教師の「ことば」

(1) 子どもに発することば

子ども日本人は、無意味な言語に忍従するよう馴らされている。さらにいえば、言語というものは魅力のないものだとあきらめてもいるのである。

(中略)

言語は、ひとりごとである場合以外は、他者のものでもある。聴かされる側にとって、自分の時間と体力と、それに相手の言語が喚起する想像力という三つのエネルギーを話し手に提供しているのである。魅力のない言語は、拷問にひとしい。
～司馬遼太郎『風塵抄』（中央公論社1991年）より～

これは、司馬遼太郎著『風塵抄』からの抜粋です。この文章に「教育」ということばは使われていません。しかし、教師という立場で子どもにことばを発している私たちに対して、厳しい問いが突き付けられているように思います。

◇「子ども日本人は、無意味な言語に忍従するよう馴らされている。」

——どこで馴らされているのでしょうか…？

——学校で、ということはないのでしょうか…？

学校では、「先生の話はしっかり聞きなさい」という指導をします。それに異を唱える人はほとんどいないでしょう。だから、私たちも当たりまえのようにそう指導します。でもそれが、「学校の先生の話だから」という理由だけで聞かせていることはないでしょうか。だからこそ、問い直してみたい。

——私たちは「無意味な言語」を発していないか？

——「しっかり聞く」が「忍従」になっていないか？

——「しっかり聞く」よう「馴らして」いないか？

教師が発することばが「無意味な言語」でなければ、子どもがそれに「忍従」させられることはありません。ということは、教師のことばが「無意味」でなければよいのですが、そもそも教師の口から出ることばが「無意味」というようなことがあるのでしょうか。

私たちはだれでも、聞かされる話がすでに知っていることであると、その話に意味を感じません。子どもたちも、例えば、

- ・友達とは仲良くしなくてはならない。
- ・苦しくても一生懸命努力することは大切だ。
- ・任されたことは最後まで責任をもってやり遂げることが必要だ。

といったことは知っています。にもかかわらず、教師は道徳の時間をはじめ様々な機会にこういう指導をします。子どもが知っていることを指導するのですから、子どもの心に響くような工夫が必要です。その工夫が十分でないと、子どもは新鮮みを感じられず、自分を見つめたり価値の大切さを再認識したりすることは望めません。しかし、教師は“正しい”ことを話すので、しっかり聞くことを求めます。結果として、「無意味な言語に忍従」させるということが起きてしまう可能性があります。“正しい”ことだから、そのとき、そこにいる子どもにとって「意味」がある、とは必ずしも言えない。そのことを私たちは肝に銘じておかななくてはなりません。

◇「言語は、ひとりごとである場合以外は、他者のものでもある。」

教師は、子どもにことばを発するのが仕事です。ひとりごとではありませんから、司馬氏の言に従えば、そのことばは他者、すなわち子どものものもあります。しかし、私たちに、自分が発することばが「子どものもの」でもあるという意識がどれだけあるのでしょうか。子どもが、自分の時間と体力と想像力という三つのエネルギーを自分に提供している。そんな見方をして話をしている者がいるのでしょうか。少なくとも私はしていませんでした。

しかし、確かに人の話を聞くということは、聞く側にとってみれば自分の時間と体力と想像力を使っているわけですから、それに見合う話を聞かせてほしい、そう思っただけで当然です。しかし、自分のものでもあるのに、自分にはどうにもできない（聞きたくなくても拒否できない）。そういう理不尽ともいえる関係にある。学校で教師が子どもに発することばとは、そういうものなのです。

◇「魅力のない言語は、拷問にひとしい。」

自分にとって意味を感じられない話を、拒否することもできず、じっと聞かされる。それは拷問にも等しいのではないか。

なんと厳しい指摘でしょうか！

「拷問」と言われたら、言われた者は傷つくでしょうが、結果として本当に拷問のようになっていたら、返すことばもありません。常に子どもにことばを発している私たちは、常にこの指摘に謙虚に耳を傾ける姿勢をもち続けていなくてはなりません。



校長職にあると、毎月の朝会で全校児童を前に話をします。始業式や終業式、また運動会や学習発表会などでも話をする機会があります。その話が「無意味な言語」になっていることはないか。その話に子どもたちが「忍従するよう馴らされている」ことはないか。私は、この問いがいつも自分に突きつけられていると感じていました。ですから、たとえ5分間の話であっても「無意味な言語に忍従」させてはいけません。

強くそう意識して、かなり準備をして話に臨むようにしてきました。

結果はどうだったか、子どもたちにたずねてみるしかありませんが、「校長の話なのだからしっかり聞きなさい」というような求め方をしたことはありません。もし聞いていないな、飽きているな、ということが見て取れたら、それは私の話の魅力が足りないからです。子どもたちに申し訳なかった。私はそう思ってきました。

司馬氏の指摘は、前章まで述べてきた「学ぶとは、意味あることを得る経験」ということに合致しています。「話は、聞く側（聞かされる側）の子どもが『自分にとって意味がある』と感じるものにならなくてはならない」ということです。司馬氏は、「自分にとって意味がある」ことを「魅力」ということばで形容しています。私たちは、子どもへの話が「魅力」あるものとなるよう、常にその内容に心を砕いていかななくてはなりません。

と同時に、司馬氏の指摘は、「人の話はしっかり聞く」ということに代表される「しつけ」についても大切なことを教えてくれます。それは、「しつけ＝“形”の強制」といったことに短絡的に走る愚を犯してはならない、ということです。“形”を指導するのなら、“形”のよさ・意味を子どもが感じ取り、受け入れ、身に付ける、という指導が必要です。私たちは、「魅力」ある話とともに、「意味」ある指導に心を砕いていかなければなりません。

(2) 「子どもたち」に要注意！

私たちがよく使うことばに、「子どもたち」があります。私たちは、よく「子どもたち」を主語にして子どものことを語ります。

- ・子どもたちは、楽しそうに活動しました。
- ・子どもたちは、挨拶がとてもよくできます。

⋮

さて、このように語っているとき、この「子どもたち」ということばは、具体的にだれを指しているのでしょうか。目の前にいる子ども全員でしょうか。それとも一部の、あるいは大部分の子どもでしょうか。そうだとしたら、それはどの子とどの子とどの子なのでしょう。

このように問われて、皆さんはどのような答えができますか。

私たちが「子どもたち」ということばを使うとき、たいていは「子どもたちの中の多くの子ども」という意味で使っているように思います。「全員の子どもの」ということはまずないでしょう。ということは、「楽しそうに活動した」「挨拶がとてもよくできる」に該当しない子どもがいるということです。しかし、「子どもたち」には多くの子どもが該当しているため、話としてはそれでよしとなってしまいます。該当しない子どもに目が向けられることはまずありません。

さらに、「子どもたち」ということばが指している子どもとはどの子なのか、具体的に示せることもまずないでしょう。実体は実に曖昧です。しかも、「子どもたち」

を主語にして語られるのは、対象としている子どもたちの大まかな特徴や様子であって、個々の子どもについて見たとき、すべての子どもがその特徴や様子にぴったり当てはまるわけではありません。

このように見ていくと、「子どもたち」ということばで子どもを語ることには、いろいろな問題が潜んでいることがわかります。「子どもたちは〇〇した」「子どもたちは〇〇だ」と述べて子どものことが語れたと思っても、対象は曖昧で、語られていることがだれに該当するかもはっきりしていない。しかも、該当しない子どもも存在する。となると、そのように語られる内容は、一人一人の子どもにとってどれだけの意味があるのでしょうか。あるいは、そのように語ることで、教師は一人一人の子どもにとってどれだけの意味を生んでいるのでしょうか。このことを私たちは肝に銘じ、考えて、「子どもたち」を使っていかななくてはなりません。

「子どもたち」に要注意です！

(3) ことばが表す意味を問う

もうだいたい前のことになりますが、H小学校の研究発表会に参加したときのことで、生活科の授業を参観し、分科会にも出席しました。その分科会での発表を聞いていて、こう思いました。

ことばが表す意味を問い、“本当のところ”を語らなくてはいけない。

分科会の話には、私たちが教育現場でよく耳にすることばが出てきました。教育用語と言ってよいほど教師たちにはなじみ深いことばです。しかし、よく使われることばだけに、その意味をどこまで突き詰めているだろうか。吟味して使っていないのではないだろうか。そんな疑問が頭をもたげてきたのです。

研究発表の生活科の実践では、「多くの人との関わりを重視してきた」と述べていました。このこと自体は、生活科の存在価値にもつながるほど重要なことで、授業で積極的に取り入れるべきことです。問題は、「人との関わりを重視する」とか「人と関わる」ということを、どこまで明確におさえてそのことばを使っているのか、ということなのです。

確かにH小では、学習ボランティアの母親とかサポートティーチャーと呼ぶ地域の方が大勢見え、子どもと関わっていました。こういうことは、他の多くの学校でも取り入れられ、いまや定番になっています。では、母親をはじめ多くの様々な人が子どもたちと関わるような場を設定すれば、それで「人との関わりを重視した」ことになるのでしょうか。子どもたちがその人たちと何らかの形で接すれば、それは「人と関わった」ことになるのでしょうか。この点を考えてみたいのです。

例えば、子どもたちが地域の人にインタビューをしに行くとします。すると、往々にして、

— 仕事をしていて大変なことはどんなことですか。

「〇〇〇ですよ」

— どんなことがいちばんうれしいですか。

「△△△です」

— ありがとうございます。

：

こういう、型どおりのインタビューに終わってしまうことはないでしょうか。事前に考えた内容を、事前に考えたたずね方でインタビューしてくるだけ。これで、この人と関わったと言えるでしょうか。

また、授業では、ゲストティーチャーを招き、何かについて詳しく話をうかがうということもよくあります。ただ、その話が一方的な説明で終わってしまい、質問はごく一部の子だけ、ということになってしまうことはありませんか。これで、この人と関わったことになるでしょうか。

- ・子どもが「人と関わる」とはどのような状態をいうのか。
- ・なぜ「人と関わる」ことを重視するのか。
- ・どんな関わり方をすれば学びが生まれるのか。
- ・「人と関わる」ことはどのようにすれば導くことができるのか。

：

このように突き詰め、明らかにしていって、はじめて「人と関わる」ということばが使えるのだと思います。ただ単に多くの人と接する場を設定したというだけで、「人と関わることを重視した」などと短絡的なことは言わないことです。

「人と関わる」だけではありません。「意欲的に取り組む」「生き生きと活動する」「自分の課題をつかむ」「友達と協力する」…。これらは、私たちがよく使うことばです。教育の目的や本質につながるとても大事なことばです。それなのに、ことばが表す意味を深く問うことをせず、安易に使っていることはないでしょうか。大事なことばを使うなら、そのことばが表す意味を深くおさえて使う。そして、“本当のところ”が子どもの姿で語れる。そうでなくてはならないと思います。

(4) 「正論」は正しいか？

あの子の言動にはどうも問題がある。親はちゃんと分かっているのだろうか。子どもときちんと話をしているのだろうか…。A先生は、そんなことを思って、家庭に電話をしました。そして、親に伝えました。

「ご自分の都合は後に回し、親子で時間をかけてじっくり話し合ってください」

また、以前にはこんなことも言いました。

「お父さんが、しっかりお子さんと向き合ってください」

：

正論です。よいこと、正しいことを言ったので、A先生は気分よく帰宅できました。でも、受話器を置いた後、親はこうつぶやきました。

「先生は、何もわかっちゃいないな」

“正論”は、文字通り正しい説、正しい考えです。しかし、個々の子どもや家庭は、それぞれ違った状況下で生きています。その違いや具体を慮ることなく“正論”

をぶつけても、それがその状況にとって適切とは限りません。

“正論”は、一般論として正しいに過ぎないのです。“正論”で事が解決すれば、だれも苦勞はしません。「お説ごもつとも！」というだけになってしまいます。“正論”を楯に、無理なことやできないことを子どもや家庭に求めていったら、「先生はわかっちゃいないな」と思われ、かえって教師への信頼をなくしてしまいます。

(5) 「学年だより」は“前書き”に力を入れて

どの学年も毎月発行している「学年だより」。そこには、ほぼ例外なく“前書き”が書かれます。それが、型にはまった画一的なものになっていることはないでしょうか。

たとえば、夏休み明けの9月号では、次のような文面をよく目にします。

- ・「久しぶりに会う子どもたちは、どの子も一段とたくましく成長し…」
- ・「真っ黒に日焼けした子どもたちからは、2学期への期待が強く感じられ…」

：

うーん、確かにその通りなのかもしれない。でも、躊躇ちゆうちよしながらも「先生、本当にそう感じたの？」と問い返したくなってしまいます。

子どもが学年だよりをもらってくると、保護者は「どれどれ、なにが書いてあるかな」と期待を込めて読み始めるでしょう。そのとき、最初に目にする前書きがこういうものだ、保護者はどう感じるでしょうか。保護者として学年だよりを読んだ経験のある方、どうでしたか。

前書きがこうになってしまうのには、理由があるのでしょう。

夏休み明けならこういう文面で、という固定したイメージができているのかもしれませんが。しかし、それにそのまま従えば、型にはまった時候の挨拶のような文になるに決まっています。

また、子どもたちの様子を最大公約数的にまとめて表現しようとするため、常套的なステレオタイプの表現になってしまうのかもしれませんが。しかし、それでは生き生きとした子どもたちの様子が伝わらないものになってしまいます。

固定したイメージを捨て、ステレオタイプの表現を避けましょう。そのかわりに、個の具体的な様子が見えるようにしましょう。ある子どもの表れを紹介する。ある子どもの日記を紹介する…。とにかく具体的であることが重要です（個が特定されない配慮は必要ですが）。具体的であれば、個の表れが他の子どもの様子もイメージさせたり、全体的な雰囲気や想像させたりします。そしてなにより、教師が個人個人を見ていることを自ずと知らせることになります。具体的であることのインパクトは大きいのです。

前書きは、ありきたりのことが書いてあるところ。保護者も教師も抱いているその固定観念をひっくり返しましょう。そのために、「具体」を生かして伝えたいこと、知らせたいことを凝縮する。保護者はきっと、その前書きに引きつけられるに違いありません。

(6) なぜ大仏をつくったのか…？

6年生社会科の歴史学習では、奈良の大仏が必ず登場します。そして、大仏の大きさを実感させるために、運動場に実物大の大仏を描かせてみたり、手のひらや眉など体の一部分を取り出してその上に乗せたり、あるいは子どもの身長と比べさせたりする。そんなことがよくやられています。

私も以前、そのことに熱を入れ、体育館のフロアに実物大の大仏を新聞紙で作らせたことがありました。出来上がったら校舎の屋上から垂らしてみるつもりでした。何時間もかけて貼り合わせ、色も塗らせて、やっと完成！ ついに体育館から運び出すときがきました。期待で胸が高鳴ります。しかし、いざフロアから持ち上げようとしたとき、貼り合わせにつかっていたガムテープがそこ



大仏作りに取り組む子どもたち

で体育館のフロアにくっついてしまっていて、持ち上げることができないのです。無理にはがそうとすると、新聞紙が破れてしまいます。なんということでしょう。持ち運ぶどころか、体育館のフロアから上げることすらできないのです。見通しが甘すぎました。何時間もかけたあの時間はなんだったのか。**大失敗**でした。

さて、私がこんなことを紹介したのは、同じ失敗をしないようにということをお願いしたいからではありません。時間をかけてまで大仏の大きさを実感させようとする、その目的を考えてみたいからです。

大仏の大きさを実感させる。それは、ほとんどの場合、

「聖武天皇は、どうしてこんなに大きな大仏をつくらせたのだろう」

という学習問題を導き出すためです。もう定番と言ってもよいでしょう。子どもたちはこの学習問題が提示されると、それを解くために教科書や資料集を調べます。そして、めでたく答えを見つめるのです。

ある教科書にはこう書かれています。

いっこうによくない世の中をなげいた聖武天皇は、仏教の力で社会の不安をはずめて国を治めようと願い、741年にばく大な費用をかけて国ごとに国分寺を建てることを命じました。そして、743年には大仏をつくる詔（天皇の命令）を出しました。

また、ある資料集には、「まとめ」のコーナーにこんな記述があります。

聖武天皇は、仏教の教えによって世の中の不安を取りのぞき、国を守ろうと考え、全国に国分寺・国分尼寺を、都に東大寺・大仏をつくった。

これらは、もちろん間違いではありません。だから、テストで「なぜ大仏をつくらせたか」という問題が出たとき、「仏教の力で国を治めようとしたから」といったことを書けば○がもらえるでしょう。同様に、授業でも教科書に書かれているようなことでまとめていくことが多いのではないのでしょうか。

しかし、それでは社会科の学習にはならないと私は思うのです。私は、子どもたちにこの答えで納得してほしくありません。だから、

「みんな、この答えで『ああ、そうか』って納得しちゃだめだよ」

と挑発的なことを言います。そして、

「『おかしいなあ』とか『どうしてかなあ』と思うこと、ない？」

とたずねます。

すると、子どもたちの中には必ず疑問をもつ子がいるものです。

「仏教の力で病気が治ったり、争いが収まったりすることはないと思う」

ある子どもがこう発言しました。私はほかの子どもたちの顔を見回しました。「うん、うん」とうなずいている子もいますが、「ん？ 何のこと？」と、言われたことがピンと来ないといった表情の子も少なからずいます。

そう、子どもたちにはそもそも「仏教」が身近ではないのです。6年生とはいえ、子どもたちがもっている仏教についての知識なんて、ほんの断片的なものに過ぎないでしょう。そんな子どもたちにとって、「仏教の力で社会の不安を少しずつ…」という結論は、とても実感的に納得できるものにはなりません。だから、「これが正しい答え」として覚えさせても、それは無味乾燥したものでしかないのです。

ではどうすればよいか。まず仏教についてのイメージが少しでもふくらみ、具体的になるように、仏教に関わる知識や体験を自由に出させていきます。そうすると、「受験合格」とか「交通安全」「病氣平癒」などで祈禱をしてもらった経験などが出てきます。それで、「仏教の力で不安な世の中を…」ということに少しは近づくことができます。

しかし、そうなればそれに対して、

「仏様にお祈りしても、必ず合格したり病気が治ったりするわけではない」

という発言が出てきます（もし出てこなければ、教師が問いかけましょう）。この発言には、多くの子どもが「そうだよな」と同意を示すはずですが、いよいよ核心に迫ってきました。そこで、

「それじゃあ、大仏をつくって仏教の力で不安な世の中を少しずつめようとするなんて無意味なことじゃないか？ それなのに、なぜ大仏なんてつくったんだ？」

と切り返すのです。

ここが、子どもたちにいちばん思考を巡らせたいところ。時間をかけたいところです（そう思っていたら、以前やった授業では、すぐさまT君から次のような発言がありました）。

「いまの世の中は科学が発達しているから仏教の力でなんとかしようとは思わないけど、この時代はまだ科学なんてなかったと同じだから、仏教の力でなんとかできる

と思ったんじゃないのかなあ」

いきなり核心を突いています。そうなんです。「仏教の力で不安な世の中を鎮めるなんてことはあり得ない」と思うのは、科学が発達し、合理的・実証的に事象を見ることが当たりまえになっている現代だからこそ言えることなのです。しかし、いま問題にしているのは奈良時代。ここの定番資料になっている山上憶良の「貧窮問答歌」を見れば、庶民（農民）の生活が弥生時代とさほど変わっていない（かえって苦しくなっている）事実を知ることができます。

そのようにして、奈良時代の実相を少しでも具体的にしていくことが、この大仏づくりの学習では重要です。そうすることによって、この時代の生活実態・生活感覚から考えれば、よくないことを治めるのに仏教の力に頼らざるを得なかった、ということがわかっていくでしょう。それが、ここで最も大切なことなのです。少し社会科の先生らしいことを書いてみました。

(7) キーワード3つ

下に3つのことばを挙げました。私たちがよく目にし、よく使うことばです。当たりまえのように使っています。しかし、その意味を掘り下げて考えてみると、本当に正しく意味を理解して使っているだろうか、という気がします。

3つのことばは、学校教育に携わる私たち教師にとって、特に重要だと私が考えることばです。どれも人間存在の根源にかかわることばです。また、教育もそこにアプローチする営みです。それだけに、3つのことばの意味を深く理解することは、教育観を左右する極めて重要なことだと言えます。この3つは、教育の“キーワード”だと私は思います。

《キーワード》その1

「主体的」

私たちは、よく「主体的」ということばを使います。“教育用語”のような感さえあります。

例えば、「主体的に取り組む」という言い方があります。それを、「自主的に取り組む」とか「積極的に取り組む」という言い方とほぼ同じような意味で使っていることはないでしょうか。しかし「主体的」とは、そういったエネルギー的な意味を表すことばで置き換えられるものではありません。「主体的に取り組む」で言えば、他のだれにも規制や強制されることなく、自分の意志で、自分の判断・決定によって取り組むということ。つまり、自分が行為・行動を行う当の本人であるということです。見方を変えれば、他者のコントロールを受けないということです。これは同時に、**他者はコントロールできない**ということでもあります。このことは、とても大きな意味をもちます。

第II章の2『学び』と『経験』で述べたように、

「学ぶ」とは、学ぶ者による「主体的」な営み

です。「学ぶ」ことが「主体的」な営みということは、他のだれによっても（もちろ

ん教師によっても) コントロールできない。つまり学ばせられないということです。何を学ぶかは、学ぶ者に委ねられている。「主体的」とはこういうことです。

「主体的」であるのは、「学ぶ」ことだけではありません。特に重要なのは、
人間は、だれもがそれぞれに「主体的」な存在である。
 ということです。

人間は、大人も子どもも、A君もBさんも、だれもがみな「主体的」な存在です。社会生活を営む以上、自分の行為・行動が他者によって規制や強制をされることはあります。しかし、自分が人間として生きることや自分が自分であることは、他の何ものによっても規制や強制をされたり侵されたりしてはなりません。というより、できないのです。人間としての尊厳が侵されない、と言ってもいいかもしれません。“人間である”とか“人間として生きる”ということは、ただちに、いかなる場合も、絶対的に「主体的」であるということです。その意味からすれば、教師も子どもも、「主体的」な存在として対等な存在であるのです。

◎「学ぶ」とは、学ぶ者による「主体的」な営みである。

◎ 教師も子どもも、だれもがそれぞれに「主体的」な存在である。

私たち教師は、教師であるから特に、常にこのことを肝に銘じて子どもと向かい合わなくてはなりません。

《キーワード》その2

「自ら」

これもまた、教育界では好んで使われることばですが、みなさんはこれをどう読みますか？「みずから」と読むのが一般的でしょうが、私は「おのずから」とも読みたいと思います。(※「おのずから」は正しくは「自ずから」と表記しますが、ここでは「みずから」と「おのずから」を対比して考えたいため、あえて「自ら」と表します。)

人が何かを行うとき、それを「^{みずか}自ら」行うと大きな成果を収めることが期待できます。また、「^{みずか}自ら」行おうとする姿勢は、人間を成長させます。それだけに学校では、子どもたちに「^{みずか}自ら」をとても求めます。それは、「^{みずか}自ら」が重要な姿勢であるだけでなく、自分の意志でコントロールできることでもあるからです。そのため、「^{みずか}自ら」を求めることが、強い意志を求めることになっていきます。「強い意志さえもてばできる」「よくできないのは意志が弱いからだ」。「自ら」を「^{みずか}自ら」とすると、このように子どもを追い込むことになっていく危険性をはらんでいます。

子どもが何かに取り組む場合、その行動を「^{みずか}自ら」発したときよりも、「^{おのずか}自ら」発したときの方が学びが成り立つ。そういうことがあります。「意志」のコントロールによるのではなく、知らず知らずのうちにのめり込んでいたり、徐々に面白さが増していったとき、すなわち「^{おのずか}自ら」発したときに、学びが成り立ち、成長や発

達が見られる。そういうことは多々あります。「自ら」では強い意志を求められ、子どもは追い込まれていきますが、「自ら」なら子どもたちはのびのびと事象に向かい、探究に取り組むことができます。そうであるなら、私たちは、「自ら」ばかりを求めることを改め、「自ら」をもっと大事にし、「自ら」発するような学習が成り立つよう努めていくべきです。

教育の大きな役割は、人間の「自ら」発する力に加勢することでもある、ということをおのずかにはもって知らなくてはなりません。したがって、私たちは子どもがどんなときに、どのようなことを「自ら」発しているか、もっと知っていくことが必要です。そして、そこにどう加勢して、その子が学びを生み、深めていく援助ができるかを考えていかななくてはなりません。

《キーワード》その3

「感じる」

「感じる」ことについては、すでに第II章の1「『経験』について」の中で詳しく取り上げたので、ここでは簡単に述べます。

「感じる」ことや「感じられる」ことは、人間が変わる（学ぶ、成長する）ときの根元的な“経験”です。しかし、いまの学校には、「感じる」ことがあまり重んじられない傾向があるように思います。これは、「感じる」ことの重要性がよく理解されていないからかもしれません。私たちは、子どもが感じていることやその重要性にあまり目を向けず、正しく考えたり、正しく理解したり、正しく行動したりすることに重きを置きすぎているのではないのでしょうか。

たとえ正しいことであっても、子どもに「～と考えなさい」とか「～と思いなさい」と言っても、子どもはそれを簡単に受け入れることはできません。自ら「～と感じられる」とき、はじめて受け入れることができるのです。つまり、理解の元は「感じられる」ことにあるのです。私たちは、子どもが何を感じているかにもっと目を向け、そこを基点に、「ではどうしたらよいか」を考えていくよう心がけていかななくてはなりません。

子どもの「ことば」

子どものことばや表現は、教師が取り扱う最も大きな領域のひとつです。私たちには、子どものことばや表現の力を伸ばすという大きな責務がありますが、指導に当たってどんなことを大事にすべきか。ここからは、そのことについて考えていきたいと思えます。

(1) ほんとうのことを書く

私たちは日頃の指導の中で、子どもが「ほんとうのこと」を書かなくても「よし」

としていることはないでしょうか。そんなことを言うと、「うそを書いてよいなんて指導はしていない」と叱られそうですが、「ほんとうのこと」ではないというのは、子どもが書いたことに真実みを感じられない、また文章の内容がその場しのぎの取り繕うようなものになっている、そのような場合のことです。

すぐに思い浮かぶのが次のような例です。

外部講師を招き、子どもが通常ではなかなか実現できないようなことを体験した。あるいは、林間学校や修学旅行などの大きな行事をした。終了後、そのことを振り返って作文を書かせる。すると、文章の締めくくりに出てくるのが、

「この体験を、これからの生活に生かしていきたいと思います。」

こんな表現です。よく目にします。よく耳にします。なぜでしょう。

それは、「こう書けば（こう言えば）、『よし』としてもらえる」ということを、子どもが学んできているからです。つまり、指導者がこの表現を「よし」としているということです。

これで「よし」となるのなら、子どもにとってはとても便利な表現です。なぜなら、体験をこれからの生活にどう生かしていけばよいか、たいして考えなくても済んでしまうからです。この表現を「よし」とする指導者は、子どもにとっては楽な先生だということになります。

私は、子どもがこんな表現をしたら、

「どう生かすの？ それを書いてきなさい」

と突き返します。なぜなら、体験の重要な意味が、「体験をこれからどう生かすか」ということにあるからです。

体験をしたのなら、それを通して得たことや感じ取ったことを自分や自分の生活に引き寄せ、自分との関わりについて考えさせることをしなければいけません。「体験をこれらの生活に生かしたい」ということを述べないにしても、体験が自分にとってどんな意味があったかということが重要であり、そこを掘り下げることが必要です。それをしなければ体験をした意味はないと言ってもいい。しかしそれが無い。だから安易な表現が生まれるのです。逆に言えば、自分との関わり（自分にとっての意味）を深く考えさせれば、安易なまとめ方にはならないはずなのです。

もう一つ例を挙げます。

4月はじめの新任式。新しく赴任してきた職員を迎えるため、代表の児童が「迎えることば」を述べます。その中で、3月末に離任した職員との別れが寂しかった、ということが述べられることがよくあります。それはそれでいいのですが、そのときの気持ちが、

「心に大きな穴がぽっかり空いた気がしました」

などと表されたら、どうでしょうか。

この児童が、ほんとうにこう感じたのだったらこれでいいでしょう。しかし、心に大きな穴がぽっかり空くほどの空虚感といったら相当なものです。心のダメージはかなり大きいはずで、この児童には、ほんとうにそんなダメージがあったのでしょうか。

寂しさを表す表現として「心に大きな穴がぼっかり空く」という表し方を知っていて、それがきれいで上手な表現だと思うばかりに使ってしまった。もしこういうことだったら、「ほんとうのこと」を書いていないということです。

きっと寂しさは感じたのでしょう。そうだとしたら、例えば
「先生たちの顔を見ていたら、『4月からはもう会えなくなるんだ』と、寂しい気持ちが急にこみ上げてきました」
 というように、離任式で感じたままを飾らず述べればいいのです。また、教師はそのように事前に指導すべきなのです。

「ほんとうのことを書く」というのは、
深く考えもせずに、その場しのぎの、取り繕うようなことを書かない。
 ということです。

子どもが実際に感じたことや“経験”をないがしろにして、きれいな、決まり文句のようなことばや表現を「よし」としない。
 ということです。それは、

真実みがあることを書く。
 ということです。もし子どもが書いたことに真実みが感じられなかったら、指導者は「本当にそう思っているか」と問わなくてははいけない。

子どものことばや表現について、このことはとても重要です。ことばは単なる伝達的手段ではなく、ひとりの人間の真実を表現するものです。その人の“生”に直接つながる重みをもっています。子どもの表現を指導する役割を担う私たち教師は、このことをしっかり胸に刻み込んでおかななくてはなりません。**自分のことばや表現に対し、不誠実な子どもを育ててはならないのです。**

(2) 真実みはあるけれど

真実みがあることは、子どもの表現にとってとても重要だと述べました。では、真実みがあればよいのかというと、必ずしもそうとはいえません。例えば、
「体験したことがどう生かせるか、今はまだわかりません」
 こう書いた子がいたとします。これを「よし」とすることができるでしょうか。この子は、ことばを飾らず、正直な気持ちを書いています。その意味で、真実みがあります。しかし、「どう生かせるか」をどこまで掘り下げて考えたか、ということになるとどうでしょうか。

体験が自分にとってどんな意味があったかということは、体験をした後には必ず考えなくてははいけないことです。ただそれは、とてもエネルギーがいることだし、なかなか答えが見いだせなくて苦しむこともあります。しかし、そこに向き合うことが大事であり、そこから逃げてはいけません。

「体験したことがどう生かせるか、今はまだわかりません」ということばが、そう

いう過程をしっかり経た上で発せられたものなら価値があります。しかし、深く考えることなく発したとしたら、真実みはあっても価値は低い。先に「真実みがあればよいのか」といって、必ずしもそうとはいえません。」と書いたのは、そういう理由からです。

いま、時代を覆う空気には、「率直」や「正直」は価値あること、という気分が色濃く漂っています。特に若者ほどその傾向が強く、自分の思いや考えを率直に、正直に言う人が多いように思います。ことばを飾ってもっともらしいことを言うより、その方がよっぽど好感がもてます。だから決して悪いことではない。しかし、率直であり正直であっても、深くない、というのではいけない。時代の気分ですから、子どもたちにもそういう傾向が表れないとも限りません。

「自分に正直であること」と「深く考えること」が共にあるような表現をする。そんな指導をしたいものです。

子どもたちには、取り繕うようなことばではなく、ほんとうのことを表してほしい。自分の発することばを大事にしてほしい。それは、子どもたちがこれからどんな生き方をしていくかにもつながることです。だから、子どもたちにどんなことばを発するように指導していくのか。それは、私たちに課せられたとても重要な責務だと思います。

(3) ことばが符丁になっていないか

子どもへのことばの指導がどうなっているか、引き続き考えていきましょう。まず、次の文章を読んでみてください。(※アンダーラインは中道)

◆—◆

子どもたちはほぼ、「今生まれることば」の次元でしゃべっている。ところが教師たちは、常に「情報伝達のことば」を、いかに正確に組み立てるかを訓練しようとしている。その時、子どもたちのからだがどのように追い込まれるかについて、更に考えてみたい。

ある幼稚園で男の子と女の子がけんかをして、女の子が泣き出した。そこへ保育士さんが駆けつけてきて、「女の子を泣かしちゃダメじゃないの」と男の子を叱って、「とにかく「ごめんなさい」と言いなさい」と強要した。男の子は、「だってあいつが悪いんだもの」と、なかなか言うことをきかなかったが、しつこく求められて、とうとう「じゃあ、ごめんなさい」と応えた。すると保育士は「ごめんなさいと言ったわね。さあ、それでいいわ。じゃあ皆、あちらで遊びましょう」と、子どもたちを連れて行ってしまった。見ていた年輩の女性はこの結末に驚いて、考えた末、子どもたちに質問を試みたという。

「ここに二人の子どもがいます。一人は、何か悪いことをして叱られるとすぐ「ご

めんなさい」と言う。だけどまたすぐ悪いことをする。またとがめられると、また「ごめんなさい」と言う。100ぺん「ごめんなさい」を言う子が、ここに一人います。もう一人は、なかなか「ごめんなさい」を言えない。しかし、もう二度と同じようなことはしない。みなさんは、どちらが良い子だと思いますか？」と。すると子どもたちが一せいに手を挙げて、「100ぺん「ごめんなさい」を言うのが良い子」。

問いかけた女性は呆然としたというが、この例に、現在学校教育において進行している「ことば」の教育の到達する地点が明確に現れている、と私には思われる。

「ごめんなさい」ということばを、一人の主体が相手に向かって真に人間として発する場合には、自分の秘かな正しさの自負や、それにもかかわらず、たしかに相手を傷つけてしまっていることへのとまどいや、相手への思いやりと、自分が相手に屈することへのくやしさを、いらだちや、さまざまな方向に揺れ動きながら、しかもなお、一つの行為を決断して相手に働きかけることになる。そのような複雑な人間的な内容が、この幼稚園における「ごめんなさい」からは一切捨象されて、ただ六つの音が「開けゴマ」のような一つの符丁として並べられているにすぎない。ここには「情報伝達のためのことば」の正確ささえはるかに越えてしまった言語の非人間化・無意味化がある、しかもそれを教育者が全く自覚していないという頽廃がある。

私にとって更に気になるのは、一人取り残された男の子のことである。かれは、「じゃあ、ごめんなさい」と言う時、どのような屈辱を味わい、かつどのような主張によってそれを償おう——と幼い心の中で決意したのだったろうか。

慣習化されたこのような取り扱いにまだなじみきっていなかったならば、の話であるが、一切の思いを発言する機会をいきなり封じられてしまったかれのからだは、ううっと内へ閉じこもり、緊張して縮こまっていくであろう。反対に100ぺんでも「ごめんなさい」を言える子どもたちは、「ごめんなさい」と言ったとたんにコンプレックスをすべて投げ捨ててしまっているのだから、何もからだを歪ませるものはない。一見、きわめてのびのびとした姿勢で遊ぶことができる。そしてかれらは、いじけている男の子を見た時に不審のことばを投げかけるであろう。「何でいつまで、そんなにグズグズしているんだよ」と。「暗いな」ということばが、そこで現れてくるのである。

子どもは「のびのび」と育ってほしい、とは親ならばだれしものが持つ願いである。だが現代は、一見「のびのび」した姿が、実は決定的に非人間的でありうる、という厄介な状況を私たちにつきつける。歪んだ姿こそが人間的であるという逆説。すると教育に携わるものは、どのような目を持たねばならぬのか？

～竹内敏春「からだから見た教育」（岩波講座《教育の方法》第8巻『からだと教育』1987年）より～

ここで竹内氏が私たち教師に問い掛けているのは、

- ことばを単なる符丁（記号やしるし）として子どもたちに使わせていないか。
- 日々の指導が、結果として「ことばは単なる符丁だ」ということを子どもに

<p>教えることになっていないか。</p>

ということでしょう。

アンダーライン部分を読むと、「ごめんなさい」ということばを発することには、なんと複雑なところの揺れ動きがあることか、ということをお教えられます。それほど重いことばだということをお自覚して子どもたちに使わせてきたか、と問われると、心許ない限りです。

こんな例もあります。

子どもたちを引率して社会見学に行きました。見学が終わってよいよ帰校するとき、子どもたちを整列させ、引率教師の一人がことばを発します。

「それではお礼を言って帰りましょう。『ありがとうございます』」

このことばに続いて、子どもたちも一斉に言います。

「ありがとうございます！」

とても元気のよい挨拶です。施設の方も、にこにこ手を振りながら子どもたちを見送って下さいました。私たちには、とてもなじみ深い光景です。

さて、この「ありがとうございます」は、「単なる符丁」になってはいないでしょうか？

ほかにもあります。

- ◆ 朝会で、代表児童の「おはようございます」に続いて、全児童が「おはようございます」と言う。
- ◆ 当番が「今から○時間目の○○の勉強を始めます」と言うと、ほかの子どもたちが一斉に「始めましょう」と言って席に座る。
- ◆ 給食のとき、「○年○組です。おいしい給食いただきます」と言って配膳室に入る。

：

これらがすべてダメだと言っているわけではありません。これらも「単なる符丁」になっていることはないか、考えてみようと言いたいのです。

「単なる符丁」になっているということは、本来は相手に届けたいことばが、相手に届いていないということです。相手に聞こえてはいるかもしれないけれど、届けたいと思っている気持ちが伝わってくるような、そんな聞こえ方はしない、ということです。

上に挙げた例を見ると、「挨拶」のことばが多いことに気付きます。しかし、挨拶は単にことばがやりとりされることではありません。

コンビニで買い物をすると、若い店員が「ありがとうございます。またお越しくださいませ」ということばを発するのをよく耳にします。その多くは、いかにもマニュアルで指示されたことばを口から出しているだけ、という感じがします。だから、「ありがとう」という気持ちも「また来てほしい」という気持ちも伝わってきません。マニュアル的に発せられたことばは、たとえことば自体は丁寧であっても、ことばに

込められている気持ちは伝わりません。

人に何かを話し掛けるときは、その人に伝えたい、聞いてほしい、そういう気持ちで話し掛けるのが普通です。それは、挨拶であっても同じです。挨拶も必ず相手に伝えたいことがあってことばを掛けるのです。だから、挨拶のことばを発しさえすればよいのではないのは言うまでもありません。

「挨拶は大切だ。だから、進んでしっかり挨拶ができる子に育てたい」

私たちは、こう考え、願っています。にもかかわらず、単に挨拶のことばを発するだけのことをさせていないか。そして、それでよしとしていないか。教室で、学校で交わされる挨拶のことばについて、見直してやる必要があるなと思っています。

ここまで、子どもたちの使う「ことば」について、そしてことばを使った「表現」について取り上げてきました。一貫して問うてきたのは、「ことば」や「表現」が**形だけのものになっていないか**、ということです。

「形だけの」というのは、**紋切り型の**、あるいは**もっともらしい**、さらに言えば**おざなりの**、ということです。子どもがそういう形だけのことばを使ったり、形だけの表現をしたりしていても、それを「よし」としてきていないだろうか、と問いかけてきました。

もし、「よし」としているとしたら、**子どもは形だけのことばを使ったり、形だけの表現をしたりしていいんだ**、ということことを学んでしまっています。その事実を教師は知らなくてははいけません。

「そんな学びはよくない」「そんな学びはさせたくない」と心ある教師ならだれもが思うでしょう。しかし、教師の意図にはお構いなく、子どもは勝手に学んでしまうのです（「学び」とはそもそもそういうものです）。それを止めることはできません。

だとしたら、教師は、そのような学びが生まれないようにしなくてはなりません。それには、子どもが形だけのことばを使ったり形だけの表現をしたりしたら、それを「よし」とはしないことです。もっと言えば、**形だけのことばを使ったり、形だけの表現をしたりさせない**ことです。

子どもが自分の思いや考えを表現したとき、「浅いな」「形だけの表現だな」と感じたら、「そのときどんなことが心の中に浮かんだ？」「〇〇するって言うけど、どんなときに、どうやるの？」などと、掘り下げさせたいことを具体的にたずねます。そうすることで、子どもは自分の思いや考えと向き合い、より深めることができます。そうなれば、形だけの表現は姿を消し、同時に、子ども自身が、真実みのあることを表現することの大切さとその方法を体得していくことになるはずで、そのような指導を、日ごろから心がけていきたいものだと思います。

(4) 「目標」を立てることを大切に

「子どものことば」の締めくくりに、もうひとつだけ取り上げたいと思います。それは「**目標**」のことです。

目標は、教育活動には切っても切れないものです。学校教育目標をはじめ、学級目

標、生活のめあて、また指導案に書く単元目標や本時の目標など、いろいろなところで活用しています。それらは、教師が立てる目標と子どもが立てる目標の二つに大別できます。ここでは、子どもが立てる目標について取り上げ、考えていきます。

子どもが立てる目標のひとつに、一人一人が毎学期始めに立てる目標があります。ほとんどの教室で背面の掲示板に掲げられている、あれです。

学期始めに「学習」「生活」「運動」の3分野についてそれぞれ目標を決めさせ、たいいていの場合、月末ごとに反省した結果を青・黄・赤の丸シールで貼らせる。こんなことをしていると思います。それを否定するつもりはありませんが、皆さんに問いかけはしたいと思います。

それ、効果はありますか？

なぜこんな問いかけをするかというと、「目標を立て、反省をする」ということが、子ども自身のものになっているかということ問い直してみたいからです。

学期の始めに目標を立てるが、その後の日常生活ではほとんど顧みることではない。月末になると担任から「反省のシールを貼ろう」と言われるので、そのときだけは何色かを考える。しかし、その後はまた目標のことは頭から離れてしまう。もしそのような状態になっているとしたら、目標や反省が子ども自身のものになっているとは言えません。

「子ども自身のものになっている」とは、目標を立てることの必要性や意義を子ども自身が感じ、目標に向かって努力し、その結果を子どもが自ら振り返り、反省する。そのように子どもができるということです。このことは、毎学期の目標に限らずどんなことでも、目標を立てて事を進める場合は最も重要です。なぜなら、それがなければ目標が目標として機能しないからです。

ことばや表現だけでなく、目標を立てることも形だけのものにはいけません。

学校では子どもたちに様々な場で目標を立てさせます。目標を立てて取り組ませることは、教育的に意義が大きいと考えるからです。しかし、現実にはそれが形だけのものになっていることはないでしょうか。子どもは、先生がそうしなさいと言えば目標も立てるし反省も書きます。しかし、それは先生がそうしなさいと言ったからそうしているだけ。そういうことになってはいないでしょうか。

もしなっているとしたら、いくら目標を立てさせたり反省をさせたりしても、ほとんど意味はありません。いや、それどころか、子どもが「目標や反省なんてそんなものでいいんだ」と思ってしまいます。それが一番恐れることです。

では、そうならないように、つまり目標が形だけのものではなく、子ども自身のものになるようにするには、どうすればよいでしょうか。

それには、**目標を立てることのよさや大切さ（効果）を実感する経験を子どもがすること**です。経験を意図的にさせることはできませんが、子どもにとって意味のある経験になるよう、どんなことを、どのようにしていくとよいか、きめ細かく場を設定していくことはできます。それを、目標を立てる前〈活動前〉、目標を立てて活動が

始まった後〈活動中〉、そして活動が終わった後〈活動後〉の3段階に分けて示してみます。

- 1 〈活動前〉 目標を立てるプロセスを丁寧に扱うなど、目標が子どもにとって切実なものになるようにしていく。
- 2 〈活動中〉 活動の進み具合を常に目標に照らして確認していくようにするなど、目標の切実さが一層増していくようにしていく。
- 3 〈活動後〉 目標があったことで活動がどう進んだかを、活動を振り返る内容の一つとして取り上げるなど、目標があったことのよさを感じられるようにする。

目標は、「今から目標を立てよう」と言われて作ったそのときから、切実感のあるものになることはまずありません。目標が徐々に子どもにとって切実なものとなっていく、つまり、「目標を達成したい」「目標めざして頑張るぞ」と子どもが内心で感じるようになっていく。このことを重視し、そのプロセスを大切に上げていくことです。そして、活動後に振り返ったとき、目標を立てることのよさや大切さ(効果)が実感できる。そんな経験を導いていくことが大切だと思います。

目標を立てたり反省をさせたりすることには、大きな教育的な意義があります。それは、子どもが自らよりよい生活や生き方をつくっていくためには、欠かせない重要な機能だからです。それだけに、「目標を立てる」「反省をする」ということを、丁寧に上げていくことが必要です。形だけのものにしてしまったら、本来の機能が働かないだけでなく、目標や反省を軽視する姿勢すら養いかねません。目標や反省が子ども自身のものとして機能しているかに常に目を向け、そうなるよう働きかけを続けること。それが私たちには強く求められていると思います。

2 『たいせつなきみ』を読んで考える ～評価について～

子どもたちに読み聞かせをしたいと思っていた絵本があります。

マックス・ルケード作『たいせつなきみ』という本です。

読み聞かせをしようと思って何度か目を通してうちに、人を評価することについて、私自身がこの絵本からいろいろなことを考えさせられました。それを紹介していきたいと思います。

絵本の内容は、次のような話です。

ウイミックスという小さな木の小人たちがいた。みんな、エリというひとりの彫刻家に作られて同じ村に住んでいた。そして、毎日朝から晩まで、町中どこで

でも、お星さまシールとだめじるしシールをくっつけ合って暮らしていた。

かわいくてきれいな小人たちや、才能のある小人たちは、いつもお星さまシールをもらっていた。でも、あまりいろいろなことができない小人や、木がでこぼこだったり絵の具がはがれたりしている小人は、灰色のだめじるしシールをくっつけられた。

パンチネロも、そんな小人のひとりだった。いつも失敗ばかりで、みんなからだめじるしシールをくっつけられ、体じゅう醜いだめじるしだらけになっていた。

ある日、パンチネロは、お星さまもだめじるしもつけていないウイミックスに出会った。名前をルシアといった。みんな、ルシアにもシールをくっつけようとしたけどつかなかった。

「ぼくもあんなふうになりたいなあ」

とパンチネロは思った。それで、ルシアにどうすればいいか聞いてみた。

「毎日エリに会いに行くのよ」

ルシアはそう答え、エリの仕事場に行って、いっしょにお話しすればいいと教えてくれた。パンチネロは、エリに会うために、丘のてっぺんにある仕事場へ向かった。パンチネロはエリに会った。自分がつらい思いをしていることを話すパンチネロに対し、エリはとてもうれしくなることを話してくれた。それは、とても大切なことだった。

私は、子どもたちにこの絵本を読み聞かせた後、次のような問い掛けをしようと思っていました。

「あなたは友だちに『だめじるしシール』をはっていませんか？」

皆と同じようにできない、見劣りする…。そんな姿を見せる友達に対し、見下したりけなしたりするようなことばを掛けていないか。そういう態度を示していないか。それを振り返らせることを意図した問い掛けです。

この問い掛けを、どうやって子どもたちにしようか。そんなことをあれこれ考えていたとき、私の中にふと次のような疑問が生まれてきたのです。

『たいせつなきみ』のメッセージは、これなのだろうか。

(1) 『たいせつなきみ』のメッセージとは

ほかのウイミックスからだめじるしシールをたくさんはられたパンチネロが、こうつぶやくシーンがあります。

もう、だれからも悪いとか言われたくないよ。

パンチネロは、「だれからも悪いと言われたくない」とつぶやいたのではありません

ん。「いいとか悪いとか言われたくない」とつぶやいたのです。「悪い」と言われることだけでなく、「いい」と言われることもいやだと言っています。

私たちは、「いい」行いや態度は積極的に取り上げ、褒めていこうと考えます。一般的にも、それは肯定的に受けとめられていると言ってよいでしょう。「いい」と言われればだれだって嬉しいだろうとふつうは考えます。しかし、パンチネロはそれも否定しているのです。これは、どういうことでしょうか。

「悪い」だけでなく「いい」も言われたくない。これは、「評価」されることを拒んでいるのです。

よく考えてみると、「いい」と評価することにも問題点が潜んでいるように思われます。ちょっと考えてみればわかることですが、「いい」の対極には常に「悪い」があります。「悪い」があるから「いい」もある。私たちが何かを「いい」と評価すれば、どこかの何かを必ず「悪い」と評価していることになるのです。

そう言うと、『悪い』には目を向けず、『いい』だけを評価すればよいではないか」という反論がありそうです。つまり、だめじるしシールははらないで、お星さまシールだけをくっつけようということです。これなら、一見よさそうです。しかし、そうなればそうなったで、お星さまシールをたくさんもらえる子とあまりもらえない子が出てきます。そうすると、お星さまシールがあまりもらえない子は、結局「だめな子」と言われるのと同じになってしまいます。これが「いい」と評価することに潜む問題点です。

「いい」と評価されることの裏には、こうした暗い影が潜んでいる。パンチネロはそれを敏感に感じ取って、「いいとか悪いとか言われたくない」とつぶやいたのではないのでしょうか。

このように見ていくと、
「友達にだめじるしシールをはるのをやめよう」
ということが『たいせつなきみ』のメッセージではないのではないかと、という気がしてきます。

では、真のメッセージとは何なのか。

エリを訪ねていったパンチネロに対し、エリが次のようなことばを掛けます。

「みんなが どう思うかなんて たいしたことじゃないんだ パンチネロ。
もんだいはね このわたしが どう思っているかということだよ。
そしてわたしは おまえのことを とてもたいせつだと 思っている」

「それはね おまえが わたしのものだからさ。
だから たいせつなんだよ」

「わすれちゃ いけないよ」

… (中略) …

「この手をつくったから おまえは たいせつなんだってことを。
それから わたしは しっぱいしないってこともね」

私は、ここに『たいせつなきみ』のメッセージが読み取れるように思います。

ここに見えるのは、“絶対的な親の愛”です。“絶対的”というのは、「いい」とか「悪い」を超えたところにある、ということです。親は、我が子がよい子であるかどうかなどということには関係なく、その子のすべてを受け容れるものです。たとえ世間的にその子がどのような子と見られようが、我が子は愛しく大切な存在です。それが親というものでしょう。そういう親の愛に包まれる中で、子は人に対する信頼や優しさといった心情を育んでいきます。

エリは、パンチネロにとってまさに“親”です。自分が親だから、エリにとってパンチネロはとても大切な存在なのです。

エリがパンチネロに掛けたことばの中には、「たいせつ」ということばが3回も出てきます。「たいせつ」は、絵本のタイトルにも使われています。このことばが、『たいせつなきみ』に込められたメッセージのキーワードだと考えられます。

「おまえは、私にとって、とても大切な存在だよ」

親にこう言ってもらえることは、子にとって生きる勇気や張り合いや意欲をどれだけ呼び起こされることでしょうか。子にとっても親は「大切な存在」。その大切な人から、自分を大切だと言ってもらえる。これは無上の喜びです。そう言ってもらえる子は、自分のことを粗末にせず、大切にしようという気持ちを高めていくことができるでしょう。『たいせつなきみ』は、世の中の親に対し、次の問いを投げ掛けているのではないのでしょうか。

「あなたは我が子を、『いい』『悪い』という評価を越えて、“絶対的に大切な存在”として受け容れていますか。」

こう問われたとき、きっとほとんどの親は、「もちろん、そうしています！」と答えるでしょう。そして、実際にそうであれば、子どもは“絶対的な親の愛”をきっとどこかで感じ取っているでしょう。世の中のすべての親と子がこうであってほしい。そう願わずにはられません。

ところで、子どもが“絶対的な親の愛”を感じるのは何からでしょうか。親のことばからか。あるいは、親の仕草や態度、行為からか。きっと、それらを含め様々なのでしょう。いずれにしても、欠かせない重要なことがあります。それは、子どもが「自分は大切にされている」と感じる。ことです。

(2) 感じるということ

「感じる」ことについては、既に「経験」について取り上げたところで詳しく述べましたが、この機会にもう一度考えてみます。

嬉しいとか悲しいと「感じる」ことは、自分の意志や思いでどうにかなるものではありません。簡単に言えば、勝手に感じてしまうということです。例えば愛する人が

作ってくれた料理を食べるとき、自分ではおいしく食べたいと思っけていても、口に合わなければ自分の思いにはお構いなしに、自分のからだは「まずい」と感じてしまいます。それが「感じる」ということです。「感じる」ことは、意志や思いでコントロールすることはできないのです。

それに対し、「考える」ことは違います。「考える」ことはコントロールが可能で、簡単ではありませんが、納得できれば考え方を変えることは不可能ではありません。それが「感じる」こととの大きな違いです。

つまり、

《考える》…「こう考えなさい」→ 実行可能

《感じる》…「こう感じなさい」→ 実行不可能

ということです。

それはなぜなのか。

それは、「感じる」ことは「考える」ことよりももっと深い、自分の内奥から生じることだからです。つまり、「感じる」ことは、その人にとっての“真実”だということです。本当の自分が表れているとあってよいでしょう。その意味で、「感じる」ことは人間にとって極めて重要なことなのです。

上で、子どもが「自分は大切にされている」と感じる[・]ことが、不可欠で重要だと述べました。これは、別の言い方をすれば、たとえ親が「おまえのことがとても大切だよ」と何度言ったとしても、子ども自身が「自分は大切にされている」と感じなければ、それは子どもには伝わらないということです。親は子どもに「大切にされている」と感じさせることはできないのですから、これは大変なことです。どう感じるかは、まったく子どもに委ねられているのです。

『たいせつなきみ』の最後、エリの職場を後にしようとするウイミックスに、エリが声をかけます。

「わすれちゃいけないよ。…この手をつくったから おまえは たいせつなんだってことを。それから わたしは しっばいしないってこともね」
そして、次のように物語が締めくくられます。

パンチネロは立ちどまらず 心の中でこう思った。
ありゃ ほんとだぞ。

そして その時 ひとつの だめじるしが じめんにおちた。

パンチネロは、エリが自分に対し、「おまえはたいせつなんだ」と言ったことを、

ありゃ ほんとだぞ。

と心の中で思っています。ここが重要です。

パンチネロは、自分はエリに大切だと思われていると、確かに感じたのです。それが本当だと思えたのです。それは、エリの愛がパンチネロにとって“真実”になったということです。だから、だめじるしシールがひとつ落ちたのです。

ここで、だめじるしシールがひとつだけ落ちたのは重要な点です。最後に全部のシールがパラパラと落ちたら、幕切れとしては劇的でしょうが、話は浅いものになってしまいます。

ひとつだけ落ちたのは、「大切にされている」ことは一度だけで深く感じられるものではないということの意味しています。どこかにまだ、疑心暗鬼の気持ちが残り、全面的に信じることはできないのです。それくらい重いことなのです。

それはエリにもわかっています。だから最後の方で、エリはパンチネロに、

「今にわかるよ。時間はかかるがね。
 …（中略）… これからは毎日 わたしのところへおいで。
 わたしが おまえのことを どれくらい だいすきだか わすれないように
 ね」

と言っているのです。

(3) 評価の目的と機能する条件

ここまで『たいせつなきみ』のメッセージについて考えてきました。その中で「いい」と評価されることの裏には暗い影が潜んでいる、ということも浮かび上がってきました。この暗い影とは、子どもによってお星さまシールをもらえる数に違いが出てくる。お星さまシールがあまりもらえない子は、結局「だめな子」と言われるのと同じになってしまう。こういうものでした。お星さまシールをもらっているにもかかわらず、つまり肯定的な評価をされているにもかかわらず、結果としてそれが否定的な評価になってしまう。こうなると、「いい」と評価することも控えた方がよいのかという危惧が生まれてきます。しかし、私たちは教師ですから評価を避けて通るわけにはいきません。評価せざると得ない立場として、このことをどう考えたらよいのでしょうか。そして、どう対処していけばよいのでしょうか。本節の最後にこのことを考えていきたいと思えます。

お星さまシールをもらっているのに、それが「だめな子」と言われるのと同じ意味をもってしまう。こういうことが起こるのはなぜでしょうか。それは、お星さまシールをもらった数を比べるからです。たくさんもらっていればいるほど「よい子」で、少なければ「だめな子」になる。お星さまシールをもらうのは肯定的な評価をしてもらうということなのに、その数を比べただけで反対の意味が生じてしまうのです。比べること、つまり「比較」による評価にはこういう怖さが潜んでいます。

しかし、それにもかかわらず、この「比較」による評価を私たちは案外気軽に行っ

ているのではないのでしょうか。例えば、

- ・「君はA君より〇回も多くできたじゃないか」
- ・「あなたはみんなより〇〇が優れて立派だ」

といった具合です。子どもを認め褒める手段としてよく口にしていませんか。また「比較」による評価は、内容が否定的な場合でも行われます。

- ・「おまえはB君やCさんたちと比べて〇〇ができないね」

こんなことばを子どもに掛けていることはないのでしょうか。

こうしたことばを掛られたとき、子どもの心には何が芽生えるのでしょうか。^{ねた}嫉み、恨み、屈辱感、劣等感、そして自信喪失。たとえ肯定的な評価であっても、人と比べて褒められることは、人への蔑^{さげす}みや侮^{あなど}り、また優越感といった人を見下す心を生みかねません。このように「比較」による評価は、たとえそれがその子を伸ばそう、励まそうという善意によるものだとしても、結果として自分や他人を貶^{おとし}める心を生む残酷なものになってしまう危険性をはらんでいるのです。前に、パンチネロが「だれからもいいとか悪いとかいわれたくない」と言っているのは、「評価」されることを拒んでいると書きましたが、厳密に言うと、「比較」による評価を拒んでいるのだと言えます。人と人を比べることは人の尊厳を傷付ける。パンチネロは、そう感じ取ったに違いありません。

そもそも“評価”は何のためにするのでしょうか。

こうたずねると、個々の子どもの学習状況や学習内容の定着度等を把握するため、という答えが返ってきそうです。しかし、この答えでは「それは何のため？」という問いをまた生んでしまいます。突き詰めて考えていくと、評価の目的は何だと言えるのでしょうか。

先に紹介した東大名誉教授の東^{あずま ひろし}洋氏は、その著書『子どもの能力と教育評価』（東京大学出版会）の中でこう述べています。

教育評価の究極の役割は、子どもたちが、自分が行為すること、ひいては自分が存在することが意味があることなのだと認識するのを助けることだと思います。

～東 洋『子どもの能力と教育評価【第2版】』（東京大学出版会2001年）より～

自分の存在を肯定的に意味付け、自分に自信をもつ。このことは、人間が主体的な存在として、社会の中でよりよく生きるために極めて重要です。これが「生きる力」になると言ってもよいでしょう。評価は、一人一人がこうした力を養い育てることに役立つものでなくてはならない。東氏が言うのはこういうことだと思います。私には大いにうなずける指摘です。もちろん、すべての評価がこれを直接の目的としているわけではありません。しかし、どのような評価であっても、ここに挙げた究極の役割に結び付くような評価でなくてはなりません。そう考えると、「比較」による評価は自分や他人を貶^{おとし}める心を生む危険性があるわけですから、到底該当するとは言えません。

では、究極の役割に結び付くような評価になるためには何が必要か。前掲の東洋氏の著書には、評価に当たって極めて重要な条件が述べられています。

評価をすることは一つのコミュニケーションであり、コミュニケーションがよい効果を持つためには情報の背後に相手の基本的な好意ないし受容が感知されなければなりません。

親が、あるいは教師が自分を基本的に大好きなのだというコミュニケーションに埋め込まれた評価なら、かなりきびしい評価でも子どもの自己受容の邪魔にはなりません。

教育評価での否定は、基本的な肯定の中に埋め込まれた否定でないと、育てる力が弱いものになるでしょう。教育評価が学習者を「自分が嫌いになる」ように追い込んでしまったら、どんなに正確であっても精密であっても、また理論的にすぐれていても、それはよい評価方法だとは言えません。

～東洋『子どもの能力と教育評価【第2版】』（東京大学出版会2001年）より～

結局のところ、評価は人と人との関わり合いの中で行われることです。子どもと教師の間にどんな関係があるか、それが評価の成否を左右します。端的に言えば、子どもが教師に敬意をもち、教師も子どもを大切だと思っている。互いにそう感じられる関係の中で行われる評価でなければ、子どもが教師の評価を受け入れることはなく、結果として成長ももたらさないでしょう。

前にも述べたように、客観的で正確な評価は、“信用”できる評価かもしれません。しかし“信用”できる評価が人を伸ばすとは限りません。評価にとって重要なのは、“信用”以上に“信頼”です。東洋氏が述べている重要な条件は、“信頼”関係をつくる条件であるとも言えます。“信頼”に支えられてこそ、人は伸びていくのだと思います。

私は、「教師」を仕事としている人のすごいところは、目の前にいるのは血のつながりのない他人の子なのに、その子どもたちのことを好きになったり大切に思えるようになったりするところだと思います。子どもの進歩や活躍を我がことのように喜べるのは、「お金を積むからやって」と言われてもできることではありません。でも我がことのように喜べるから、子どもも教師に対して心を開くのでしょう。教師のことに耳を傾けるのでしょう。

教師が子どもとともに過ごす日々は、両者のこうした関係をだんだん深く強固なものにしていく日々だと言えます。そして、そのために大きな役割を果たしているのが評価です。評価とは、何よりもまず子どもを理解する営みです。それは、子どもへの愛情を基盤にした理解です。

私たちは、今後も理解としての評価を大切に、信頼関係を深めながら、子ども一人一人のよりよい成長を支えていきたい。そうありたいと思います。

～絵本の本文は、『たいせつなきみ』 マックス・ルケード 作／セルジオ・マルティネス 絵／
ホーバード・豊子 訳（いのちのことば社 刊 フォレストブックス）より引用～

3 教師の日々を生きる

(1) 「自主性・積極性」が弱いと言うけれど…

自分の学校の子ども、あるいは自分の学級の子どもの特質をたずねると、返ってくるこたえは…、

「決められたことはまじめに、一生懸命行えるが、自分から進んで積極的にやろうとする意志や態度が弱い。」

つまり、「自主性・積極性」が弱い。こう評する声をよく聞きます。本書の冒頭でもこのことを取り上げ、「でも、本当にそうだろうか」という疑問を投げ掛けました。そして、子どもの特質をそのように語るのは、教師の見方が浅く固定化しているからではないか、ということを描きました。この特質についてはそれ以上深く掘り下げることがしませんでした。私たちにとっては大きな関心事です。そこで、改めて子どもの「自主性・積極性」について考えてみたいと思います。

① 漠然と「自主性・積極性」を求めているか

「子どもの『自主性・積極性』が弱い、育っていない」ということを聞くとき、それが具体的な状況性を欠き、漠然としている。つまり、具体的にどんな場面や状況で「自主性・積極性」が弱いというのか、発揮されないというのか、それがはっきりしていない。そういうことがほとんどであるように思います。ここに大きな問題点があります。

教師が求める「自主性・積極性」がそうしたものであると、子どもたちに対しては、「どんなことでも進んで…」 「自分のやりたいことを積極的に…」 といった求め方になります。しかし、こういう求め方をされたとき、子どもはどう応えるのでしょうか。

先生から「進んでやろう」「積極的にやろう」と言われるけど、わたしは何をやればよいのか、どうすればよいのか、わからなくて困ってしまう。
なぜって、わたしは休み時間は楽しく過ごしているし、学校生活に特に大きな不満もない。それに、そもそも「これをしたい」「あれをやろう」と思うようなことがないのだから…。

漠然と「自主性・積極性」を求めても、子どもはこんな姿しか返せない。それは無

理もありません。それなのに、「自主性・積極性」が弱いと教師は嘆く。それは見当違いなことなのではないでしょうか。

このことに関連して、佐藤 学先生が、著書の中で次のように指摘しています。

子どもの自立的で自律的な学びは授業の重要な要素の一つであるが、その自立的で自律的な学びも、教師の働きかけや教材や教室の仲間との関わりや学習環境の関係において認識される必要がある。教師、教材、仲間、環境との関わりの中で学びは生成し発展しているのであって、それらと無関係に子どもの「主体性」が作用したり、「関心」や「意欲」や「態度」が前もって存在しているのではないのである。

～佐藤 学『授業を変える 学校が変わる』(小学館2000年) より～

これは、「自主性・積極性」について、非常に重要なことを私たちに教えてくれています。

私たちは、とかくどんなときでも、どんなことにでも、子どもが《自ら進んで積極的に取り組む》ことを求めてしまいがちです。しかし、佐藤先生の言われるように、「教師、教材、仲間、環境との関わりの中で学びは生成し発展しているのであって、それらと無関係に子どもの『主体性』が作用したり、『関心』や『意欲』や『態度』が前もって存在しているのではない」のです(文中に「自主性」や「積極性」ということばは出てきませんが、書かれていることは「自主性・積極性」に置き換えても通じることです)。

つまり、自主的・積極的に取り組む態度は、具体的な授業等において、子どもが教師や教材、仲間、環境と関わり、学びが生まれ発展していくプロセスの中で、現れ、働くものだということです。具体的な状況と無関係に求めるものではないのです。ですから、同じ子どもであっても、ある授業の中ではとても積極的な姿勢を見せながら、別の授業ではおとなしく、指示に従っているだけということは十分あり得るわけです。

②「自主性・積極性」をどう育てるか

では、具体的な状況において子どもが自主的・積極的に取り組むために、私たちにはどのようなことが求められるのでしょうか。

皆さんには、次のようなことはないですか。

授業(特に社会科や総合的な学習など)で、学習課題や学習計画を立てる際、また個人の追究活動をさせる際、「自主性・積極性」を重視するため、何をやるか、どうやるかを子どもに自分で考え、決めさせ、取り組ませる。

これは、子どもに自己選択・自己決定をさせていて、一見「自主性・積極性」を重視しているように見えますが、実は子どもに任せ過ぎ。「自主性・積極性」の“強制”と言ってもよいでしょう。これでは、大半の子どもは、何を、どうやればよいか確か

な見通しがもてず、時間が経過しても上べだけの浅い学習に終始する。そんなことになりそうです。

何をやるか、どうやるかを子どもが自分で考え、決めて、それで学習が進められるのなら、そこに教師は必要はありません。また、学校でそんな学習をさせる必要もありません。自主的・積極的に取り組ませるためには、教師の働きかけは欠かせないのです。

とはいっても、内容も方法も教師が指示をし、子どもはそれに従って活動するだけ、というのでは、「自主性・積極性」が発揮されることは期待できません。これは容易に想像できることです。ただ、だからといって、教師から「～してみよう」と投げかけるのは一概にダメかというとも言い切れません。例えば、教師側から「こうしていこう」と投げ掛けたとしても、その時子どもたちにはなかなかよい考えが浮かばず行き詰まっていて、教師の提案が「それはいい!」と思えるのなら、それは教師の押し付けとはまず受け取られません。子どもたちはこの後、「自主性・積極性」を発揮して取り組んでいくことが期待できます。このことをどう考えればよいのでしょうか。

子どもが「自主性・積極性」を発揮しようとするのは、**やりたいことがあり、やれそうだという見通しがもてる**ときです。その状態になるために、教師の働きかけは大きな影響を与えます。その働きかけが、子どもの思いや考えを大事にし、生かそうとする助言や提案であれば、子どもは「やってみよう」という気持ちを起こすでしょう。逆に言えば、たとえ教師の助言内容がよくても、それが子どもの思いや考えとは離れたもので、子どもが同意・納得できるものになっていなければ「やってみよう」という気持ちにはなれません。教師の働きかけという“形”が問題なのではなく、教師の働きかけが**“子どもの思いや考えにとってどうなのか”**、が問われるのです。

このことは、教師の働きかけだけでなく、教材や仲間との関わり、学習環境についても同じことが言えます。例えば、教材が子どもの関心を引くものだったり、その時子どもが求めているものだったりすること。仲間との関わりが[開かれー受け入れる]関係であり、[聴き合い、学び合う]ことができるものであること。そして、子どもの「やってみよう」という思いや考えを実現できる環境が様々な面で整備されていること。こういった状態にあることが、子どもが自主的・積極的に取り組もうとする態度を引き出します。

このようにして、子どもが学習活動に自主的・積極的に取り組み始める。教師としては、その姿が導入時だけでなくその後も続けて示され、学習を深めていってほしいと願います。

その際ポイントになるのは、
人は自分の行動の結果に動機付けられる。
ということです。

何かをやってみて、「楽しかった」「思うようにできた」「もっとやりたいことが生まれた」といった気持ちを生む結果になれば、その活動をもっと続けたい、あるいは新たな活動に取り組みたいという意欲が生まれます。逆にうまくいかず次への見通し

がもてなければ、もうやりたくないという気持ちになるでしょう。つまり、自分の行動の結果が、「自主性・積極性」を引き出す大きな要因になるということです。したがって教師は、活動のプロセスにおいても子どもに寄り添い、思いや考えが実現できるよう助言や支援をしていくことが必要です。そうした働きかけの積み重ねの中で、子どもの「自主性・積極性」が発揮され、育っていくのだと思います。

(2) 「きまり」 — その教育的意味

学校は、様々な「きまり」を設けて子どもたちに守らせています。それは、何のためでしょうか。改めて考えてみたいと思います。

私は、「きまり」を設けて子どもに守らせることには、次の2つの目的があると考えます。

<p>1 【訓育】のため 子どもにとって、現在あるいは将来において、有益な、何らかの力や態度を養うことになる。</p>
<p>2 【管理】のため 他のメンバーに迷惑を及ぼさないなど、学校や学級等の集団生活を円滑に営ませることになる。</p>

このことを、次のような「きまり」を例に考えてみます。

A 廊下は走ってはいけない
B 給食の食器は、午後1時5分までには返すこと
C 特別教室へは、二列になってしゃべらずに移動すること

これらの「きまり」は、上記1・2の目的から見て、それぞれどのような意味をもつでしょうか。

A	<p>1 【訓育】の面 2 【管理】の面</p>	<p>○：公共施設等における公衆マナーが身に付く。 ○：事故を防止し、落ち着いた雰囲気醸成する。</p>
B	<p>1 【訓育】の面 2 【管理】の面</p>	<p>△：給食室の片付け作業にとって有益であることを知る。 ○：給食室での効率的な後片づけに役立つ。</p>
C	<p>1 【訓育】の面 2 【管理】の面</p>	<p>×：子どもに身に付くものはない。 ○：移動中の騒々しさを防ぎ、授業に全員が間に合う。</p>

○△×の評価は、「そうだろうか」と疑問に思う方もいるかもしれません。A～Cの「きまり」について、子どもたちに対し実際にどのような指導をしているかによって、評価（特に【訓育】の面に関して）は変わってくるからです。上の評価は次のような想定に基づいています。

Aについては、ただ単に「走るな」と指導するのではなく、なぜ走ってはいけないの

か、どうすればよいのか、廊下以外にどんな場所で同じことが必要か、など丁寧に指導した場合を想定しています。**C**については、言わば問答無用の「きまり」で、「こうしなさい」と指示（命令）をした場合を想定しています。**A**と**C**はずいぶん違いがありますが、実際にこの想定のように指導している教師は、案外多いのではないのでしょうか。

私は、**X**がつく**C**の指導のあり方を考えてみる必要があると思います。なぜなら、**C**は【管理】の面では、騒々しさを防ぎ、授業に全員が間に合うという有益性がありますが、子どもにしてみると、たとえその有益性は理解できたとしても、自分に身に付くものは何もないからです。

こういう例は、ほかにもあります。例えば、

- D** 朝会や始業式などで体育館に来た子どもたちが、一言もしゃべらずじっと座って待っている。
- E** 授業の開始前に「1分間黙想」をする。（特に中学校で盛ん）

などです。

どちらも、静かな、落ち着いた雰囲気の中で式や授業が始められる、というメリットがあります。教師側は、それを求めているのでしょう。だから、子どもにさせているのです。

しかし、上の**C**と同じく、それで子どもに何が身に付くのでしょうか。子どもにとって、現在あるいは将来において、有益な力や態度が身に付くのでしょうか。残念ながら、「ない」と言わざるを得ません。

「きまり」は守らなくてはいけません。しかし、そこに「集団生活を円滑に営ませる」というメリットがあるにしても、“形”として守れているかどうかだけを評価の対象にすべきではありません。それ以上に重要なことがあるからです。それは、「きまり」を守る指導の中で、「子どもにとって有益な力や態度」を育てることです。

では、それは何か。

「判断力」です。

子どもにとって必要なことは、特別教室へ、二列で、しゃべらずに行くことではなく、どのような移動の仕方が適切かを考え、判断し、行動することです。体育館に行ったら、しゃべってはいけないのか、しゃべってもよいのか。しゃべってもよいのならどんなしゃべり方が適切なのか。それを考え、判断し、そのように行動できることです。

子どもが、このような経験を重ねることで、場に応じた行動の仕方を考え、判断し、適切に行動できるようにしていく。それが、教師がなすべき「きまり」を守る指導であると私は考えます。

(3) 自己肯定感を高める

○さんは友達から「だめだよ」と言われることが多く、「だめ」と言われたことに“自分が認められない”という怒りを覚え、教室を出たり隅に隠れたりしていました。

私は、「みんなが○さんに注意していることは決して間違っていないのだけれども、『だめ』と言われると自分の敵だと思えて、自分の気持ちを抑えるために教室から出たり隅に行ったりするのだ」と○さんの気持ちを代弁し、子どもたちに「～するといいよ」と声を掛けるとよいことを伝えました。子どもたちは頑張って実行していました。

このころからではないかと思えます。○さんが椅子に座って学習に取り組むようになってきたのは。○さんが学級の中で自分の居場所を感じるようになるようになったのは。

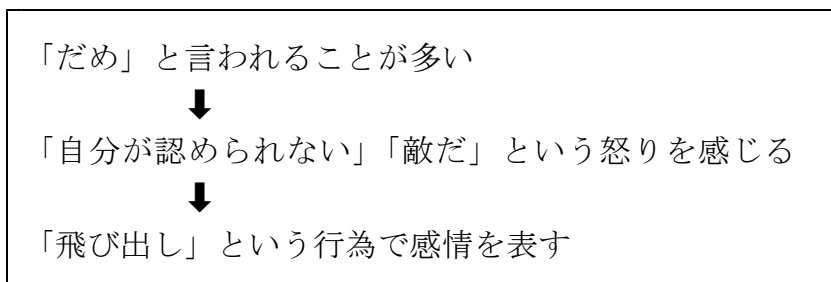
そういった一人一人の頑張ったことや素晴らしいところを、言葉に結んで1学期最後を締めくくりました。

これは、1年担任のT教諭が、1学期最後の週案に書いたものです。

1学期の初めのころ、○さんはしょっちゅう教室から飛び出していました。それが上の文章に書かれているように、1学期後半になると飛び出しが減り、自分の席で落ち着いた生活を送るようになったのです。

○さんはなぜ変わったのでしょうか。その要因を上から読み取り、考えてみましょう。

まず、初めのころの○さんの表れを整理してみます。



飛び出せばまた「だめ」と言われますから、上の循環は切れることはありません。

そこで、T教諭は学級の子どもたちに、「みんなが○さんに注意していることは決して間違っていないのだけれど」と言いながら、「だめ」ということばの代わりに、「～するといいよ」ということばを掛けるとよいことを伝えます。子どもたちもそれに応えます。そして、それを境に○さんは変わっていくのです。

もちろん、現実にはこんなにさらっと、絵に描いたように変わったわけではないでしょう。行きつ戻りつ、紆余曲折があったに違いありません。しかし、何か○さんを変えていったことは間違いのないのです。

では、その起因となったのは何だったのか。

それは、

「だめ」ということばの代わりに、「～するといいよ」ということばを掛ける

ことです。

この「だめ」というのは、Oさんの存在を「だめ」と否定したのではなく、Oさんの行為を「だめ」と言ったことばです。しかし、行為とはその人のパーソナリティの一側面ですから、行為を否定されたり禁止されたりすれば、自分自身を否定・拒絶されたように感じてしまうものです。行為だけでなく、ことばや性格などでも同じです。否定語・禁止語というのは、人の心に突き刺さり、自尊感情を傷つけることばなのです。

一方、「～するといいよ」ということばはどうでしょうか。これを「〇〇語」と名付けるのは難しいのですが、“助言”や“励まし”のことばと言えるでしょう。同じように行為を促すものとして「～しなさい」ということばがありますが、これは“強制・命令”です。両者には大きな違いがあります。

その違いとは、ことばを発する人間が、相手の存在を認め、受け入れているか否か、です。相手を見下したりばかにしたりしている人が、“助言”や“励まし”のことばを掛けることはないでしょう。それどころか、「早く～しろよ」。こんなことばが口をついて出てきそうです。言われた方は心にグサリと刺されたように感じるでしょう。否定語・禁止語と同じです。

Oさんの場合は違いました。教室を出たり隅に隠れたりすることはあっても、子どもたちはOさんの存在を否定することはありませんでした。それは、T教諭が「みんながOさんに注意していることは決して間違っていない」と子どもたちのことを認めているのが大きな要因でしょう。「注意なんかしてはいけません」と子どもたちの行為を否定していたら、子どもたちは素直に「～するといいよ」ということばを掛けることはなかったに違いありません。

Oさんは、周りにいるみんなから認められ、受け入れられていることが感じ取れてきたのだと思います。「～するといいよ」ということばも素直に聞き入れることができます。こうして、徐々に変わっていったのです。

この事例に、Oさんの自尊感情や自己肯定感を直接高めるような「ことば」や「行為」は出てきません。しかし、明らかにOさんの自尊感情や自己肯定感が高まっています。そこが重要です。

子どもたちの自尊感情や自己肯定感を高めていくことは、私たちの大きなテーマですが、そのための働きかけは、決して直接的なものばかりではないということがこの事例からわかります。いや、現実にはその方が多いかもしれません。

だから私たちは、どのような働きかけが自尊感情や自己肯定感につながるかを知らなくてはなりません。また、直接結び付きそうもないことを、自尊感情や自己肯定感につなげるにはどうしたらよいかを考えなくてはなりません。

このことを、生活目標を例に具体的に考えてみます。「ていねいなことばで話をしよう」という目標を例に挙げます。

生活目標は、具体的な行動の改善・向上を目指すためのものです。ですから、一般的には次のような指導が行われます。

- ① 現状について具体的に振り返る
 - ② 問題点を浮き彫りにし、課題を明らかにする
 - ③ 課題に対する改善策を考える（決める）
 - ④ 実行する
 - ⑤ 反省（評価）する
- ← } ※④⑤は毎日繰り返される
← }

具体的な行動の改善・向上を目指すのですから、月末には何らかの変化が期待されます。もし変化があまりないとしたら、効果的な指導・取組ができなかったということです。

正直なところ、取組が終わっても「あまり改善されていない」ということが少なからずあるのではないのでしょうか。でも、それも無理からぬところがあると思います。なぜかという、③の改善策はとても難しいからです。「ていねいなことばを使わせる」具体策って、何があるのでしょうか。どんなことばがていねいなことばかを具体的に列挙してみる、くらいのことは思い浮かびますが…。まさか、子どもどうして、「あっ、ていねいなことばじゃない。言い直し！」なんて言い合わせるようなことをするわけではないですよ。

ついでにもう一つ。⑤の反省は効果を挙げていますか？ もし帰りの会で、「今日ていねいなことばで話できた人？」とたずね、手が挙げた人数を数えてシールを貼り、「明日も頑張りましょうね」で終わり。こんなやり方をしているとしたら、効果は薄いでしょうね。

⑤の反省は学級全体で行いますから自己評価ではありませんが、目的や機能にはかなり近いものがあります。そこで、自己評価について少し触れます。

自己評価は、授業の終末段階でよく取り入れられます。しかし、正直言って、自己評価がよく機能している授業に出会うのは稀です。なぜなら、授業の主導権が教師側にある授業がほとんどだからです。自分で主導できなかったことを自己評価するなんて矛盾しています。子どもの側に学習の主導権があり、自己評価したように次時も進められるのなら、カードなんて用意しなくても子どもは自分から自己評価します。させられる自己評価は、形だけになりがちです。それでは、子どもに自己評価力はつきません。

⑤の反省も同じです。子どもが生活の中で常に意識して、「変えよう」としてきたことなら、反省させることも効果はあるでしょう。しかし、生活目標として取り上げるような内容を子どもが常に意識するようなことは、なかなか難しいものです。

③の改善策も⑤の反省も難しい。これでは生活目標を立てても、具体的な行動の改善・向上を得ることは難しいということになります。

ではどのような対応をすべきでしょうか。再び「ていねいなことばで話をしよう」という目標で考えます。

ここで考えられるのが、「褒める」「認める」ということです。

今日、〇〇さんと一緒に職員室に行ったら、〇〇さんは「A先生はいらっしゃいますか」と、とてもいねいなことばを使っていました。私はとても感心しました。

算数の時間に4人で面積の求め方を話し合っているとき、〇〇さんが「Bさんのやり方も間違っていないと思うけど、ぼくのやりの方が簡単にできるんじゃないかな。どうかな」とやさしく言ってくれました。そういう言い方をしてくれて、うれしかったです。

こんな声が、日々子どもたちの中から挙がれば、ていねいなことばに対する子どもたちのモチベーションは徐々に高まるはずです。もちろん、教師が耳にしたり目にしたりした子どものよい表れもどしどし紹介するのです。特に教師からは、帰りの会を待たずに、耳にしたり目にしたりしたその場ですぐ褒めることも効果大です。皆がいる給食の時間に紹介するのも効果的でしょう。

これは、言うまでもなく**自尊心**や**自己肯定感**を高めることにつながります。機械的な取組になりがちな生活目標も、生かし方ひとつで自尊心や自己肯定感を高めることに結びつけられるのです。そして、結果的に生活目標をクリアすることにもなる。生活目標以外にも、授業や日常生活の中には、そういう機会がたくさんあります。教師が、様々な機会を生かして自尊心や自己肯定感を高めていこうとする意識をもつことが大切です。自尊心や自己肯定感を高めることは、生活をよりよくしようとか勉強を頑張ろうなど、子どもが意欲をもって取り組む姿勢を引き出すための、きわめて有効な視点なのです。

(4) 「体験」を考える

子どもたちは、日常生活の中で様々な「体験」をしています。そして、その中で本人が気付かないうちに何がしかの学びをしています。それは、意図的なものではなく、結果としての「学び」です。体験的な活動導入の難しさはここにあります。つまり、こういう体験をすればこういう学びができると、あらかじめ言えないということです。他人（教師）が意図をもって操作できないのです。

また、体験的な活動にはもう一つの難しさがあります。それは、どんな体験を選び、取り上げればよいか、だれにも確定的なことは言えず、だれにもわからないということです。

でもそれは、「だから体験しさえすればいい」という体験至上主義を導くわけではありません。生活科や総合的な学習は、簡単に言えば、知育偏重・体験不足への反省という文脈から導入されてきました。生活科の導入時には、「体験することが目的だ」とさえ言われました。でも、体験さえすれば生活科の学びになるわけでは決してありません。

私が6年生を受け持っていたとき、「戦争と平和」をテーマに総合的な学習（「統

合)の授業をしたことがあります。10時間以上の時間をかけ、戦争体験者からの聞き取りや資料等を通して、子どもたちは戦争の実情や悲惨さについて理解を深めていきました。その中で、ある子どもがその日の自己評価でこう書いていました。

…なんだか知らないけど、どんな本を読んでもどんな話を聞いても、いきつくところはいつも同じなんです。けっきょく「戦争はこわかった」「あらゆるものを消し去った」というせりふなんです。本当にこれからやっていって変わるのでしょうか。

戦前・戦中世代の人たちは、ことごとく戦争や戦時下の生活という他では決して味わえない「体験」をしました。きっとだれもが「戦争は悲惨だ。戦争はやってはいけない」と言うでしょう。しかし、その中に上の子どものことばに応えられる人はどれだけいるのでしょうか。こんなことを言うと不遜の謗りそんそしを受けるかもしれませんが、戦争という体験をしたからといって、だれもが反戦の意志や平和を希求する心を持ち、それを自分の生き方に昇華させているとは限らないと思うのです。

体験しさえすればいいということではない、ということと言いたかったわけで、体験は“素材”に過ぎないと考える方がよいように思います。

また一方で、体験を押しつけてはいけないからといって、体験を導くために多くの時間を費やすこともあります。しかし、そのために体験が目的化し、体験がほとんどゴールになって、「とってもよい体験ができました」でめでたく幕が引かれる。こういうパターンも多いように思います。それも避けなければなりません。

体験は素材であり、それを教材化していくプロセスに価値がある。そして、そのプロセスに学びを見だし、組織し、新しい体験を導く、その手助けをするのが教師。こういうことなのではないでしょうか。この考えに立って、先に挙げた体験的な活動の2つの難しさをもう一度見てみましょう。

- こういう体験をすればこういう学びができるとあらかじめ言えない。他人（教師）が意図をもって操作できない。
- どんな体験を選び、取り上げればよいかだれにも確定的なことは言えず、だれにもわからない。

この2つの難しさは、どちらもPlan（計画）の段階における難しさであることに気がきます。つまり、Planを重視するからクリアできないのです。それを上のように、[体験＝素材 → 教材化]というプロセスを重視する立場に立てば、この難しさは相対的に小さくなります。

体験の中で子どもは何を感じ、何に心を惹ひかれているか。そして、それは何につながり、どんな活動や学びを導き出しそうか…。そのようなことを教師が探りながら、子どもとともに次の活動を見だししていく。このように「いま・ここ」にスタンスを置くことが、体験的な活動の成否に関わる重要なことだと思います。

(5) 「プロ」になる

私たちは、教育の「プロ」でしょうか？

プロが、その行為の対価として金銭を得ている者を指すのなら、私たちはみなプロです。しかし、ここで問題にしているのは、そういうプロではありません。高い専門性を持ち、それを発揮して大きな専門的成果を収め、それによって周りから称賛され敬意が払われる。そのようなプロを指しています。私たち教師は、ほとんどがそのようなプロになりたい、あるいはそのようなプロでありたい、と思っているに違いありません。では、それはどのようにしたら実現するのでしょうか。

次の文章は、東大・青山学院大名誉教授の佐伯 胖氏による「文化的実践への参加としての学習」からの抜粋です。

それでは、実際にプロと呼ばれる人はどうやって判断したり実行したりしているのだろうか。あらためて、人が「プロ」になっていくプロセスを分析してみると、おどろくべきことに、そのふるまいは「法則」どおりでなくなっていくこと、臨機応変に、その場その場の状況に即興的に応じられるようになることなのである。

たとえば、P. ベナーは、看護婦の看護技能の習熟過程を「初心者」「新人」「一人前」「中堅」「達人」の5段階にわけている。

初心者は、「文脈不要の規則」に従って処理できる範囲内のことだけをする。新米の看護婦は、血圧の測り方とか小水の量の測り方などで、どういう測定値のときにはどうする、というように、ほかのことをまったく考えないで、「そのことだけ考えていけばよい」規則だけを忠実に守るのである。それ以外のことに手を出してはならないということも重要な規則であり、自分のなすべきしごとの領分をわきまえなければならない。

新人になると、「分脈」が見えるようになる。このレベルで「分脈」というのは、はっきりとした分析的な「要素」として抽出できないが、コトの流れや全体の様子を把握できたり、その変化を察知できるというもので、ものごとの気配といったものである。看護婦見習いは肺水腫と肺炎のちがいを呼吸音で聞き分けられ、それに応じた処置がとれるようになる。

一人前になるとさまざまな事実の関連で、今、ここで大切なことはなにかを瞬時に判断し、全体との相互関係の中で判断や決定を下せる。ものごとを処理する順序を、その場に応じて組み立てたり、当初の計画をその場で変更したりできる。上級看護婦は、どの患者が何を緊急に必要としているかを見て、仕事の手順を組み立て、対応策を立てる。その際、単に傷の具合の医学的な診断結果だけでなく、患者の心理面も考慮し、当人にどう説明するかなども計画される。

中堅になると、作業の全体を見渡せて、大きな流れをとらえてその中に没入できる。ほとんどのことが意識しなくてもできるようになり、ごくたまに、必要に応じて事態を分析的にとらえ直したり、視点を変えて全体を見直したりもするが、

ただちにもとの自然な流れに入れる。

最終段階の達人というのは、「直観」がとぎすまされて、説明はあとからくる。達人の域に達した看護婦は、患者の病状の悪化を感じとり、医者に対応策を促す場合もある。あるいは逆に、医者がほとんど絶望視している患者に対して回復の可能性を感じとり、特別の看護を続けて回復させる場合もある。

人が一般的にこのような段階を経てものごとに熟達していくのだとすると、脱・分脈的に抽象化された知識などは、初心者の段階での「とりあえず」の知識にすぎず、むしろ学習が進むにつれて、ますます状況に依存した、具体的なものごとへの気配りや総合的判断が重要になってくるのである。

しかもこのような「状況に埋め込まれた」知識というのは、個別の具体的な事態に即した実践の経験の中で獲得されるものであり、言語化されて「覚え込まれる」たぐいのものではないのである。

～佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 編『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』(東京大学出版会1995年)より～

看護師と教師とでは当然違いがありますが、ここに示された**初心者**から**達人**への熟達段階は、教師にも通じる場所があります。私たちが目指したいプロというのは、ここでいう**達人**です。

では、最初の問題に戻ります。私たち教師は、どのようにすれば**達人**と言われるようなプロになれるのでしょうか。

佐伯氏によれば、「こういうときはこうすればよい」という「法則」のような知識をたくさんもっているのがプロではなく(佐伯氏は、そのような抽象化された「法則」は、その場の状況に即興的に応じることが必要な場合には役に立たない、と言っています)、「個別の具体的な事態に即した実践の経験の中で獲得される」知識が重要であり、役に立つ、と言っています。

これは、どういうことを言っているのでしょうか。

「いろいろな経験を積んでプロになる」

という言われ方をよく耳にします。確かにそういうことはあるでしょう。しかし、「いろいろな経験を積む」とはどういうことなのか、考えてみると曖昧でよくわかりません。

例えば学校でいえば、どの教員も毎日、教育に関わる「いろいろな経験を積んで」います。そう言って間違いはないでしょう。だとしたら、教員の中のベテランと呼ばれる人はみなプロになっているはずですが、しかし、すべてのベテラン教員がプロであるかという、残念ながら「そうだ」とは言えないのが事実です。

となると、「いろいろな経験」の「経験」とは何か、一人一人がどんな「経験」をしているのか、その内実が問われることになります。すなわち、「経験」ということばで表される行為や出来事が、本当の意味での「経験」に値するものであるかどうか問題になるということです。

中村雄二郎氏の『臨床の知とは何か』(岩波新書)に、次のような記述があります

が、まさにこのことを指していると思います。

ただなにかの出来事に出会ったからといって、それがただちに、われわれ一人ひとりの生の全体性に結びついた経験になるわけではない。なにかのかなり重大な出来事に出会っても、ほとんどなにも刻印をわれわれのうちに残さないような経験、つまり内面化されることのない経験、うわの空の経験、擬似的な経験というものがある。このようなことは誰にも思い当たるところがあるはずである。

～中村雄二郎『臨床の知とは何か』（岩波新書1992年）より～

「経験」については、すでに第II章の1で詳しく取り上げましたから改めて述べることはしません。教師が日々、授業やその他様々な教育活動の中で経験していることが、「内面化されることのない経験、うわの空の経験、擬似的な経験」であって、本当の意味での「経験」（＝「生の全体性に結びついた経験」）に値するものでなければ、教師のプロに近づいていく契機はそこには含まれない。したがって、いくら経験を積んでもプロと呼ばれる存在にはなっていない、ということになります。

毎日授業をしても、その授業が漫然としたものであったり、教師が一方的に話す講義調のものであったり、あるいは発問はあっても内容が浅くスイスイと進んでいくようなものであったりしたら、その授業は、教師にとって意味のある「経験」にはならないだろう、ということです。

そうした授業には、共通するところがあります。それは、授業の中に、教師にとっての「抵抗」や「壁」になるものがない、ということです。「抵抗」とか「壁」というのは、授業の中で教師がぶち当たり、悩まされ、どうしたらよいか考え、乗り越えなければ先に進めないようなもののことです。

先に紹介した『臨床の知とは何か』（岩波新書）の中で、中村氏は次のように述べています。

われわれ一人ひとりにとって経験とは、ただなにかの出来事に出会うことでもなければ、ただ能動的に振舞えば足りることでもない。その際にどうしても欠かせないのは、身体をそなえた主体として、他者からの働きかけによる受動＝受苦にさらされるということである。

ひとが〈経験によって学ぶ〉のは、ただなにかを体験するからではなく、むしろそこにおいて否応なしに被る〈受動〉や〈受苦〉によってである

～中村雄二郎『臨床の知とは何か』（岩波新書1992年）より～

経験が本当の意味での「経験」になる条件が述べられています。それは、行為が〈受動〉や〈受苦〉にさらされるということです。〈受動〉や〈受苦〉、それは私が述べた「抵抗」とか「壁」のことです。

では、授業の中に〈受動〉や〈受苦〉があるとはどういうことでしょうか。

例えば、授業中、教師が予想していなかったような子どもの反応や表れがあったり、

出来事が起きたりする。それらは、教師にとっては驚きや困惑、苦悩を招くものだが、授業の成否に関わることなので無視することはできない。そこで教師は、子どもの反応や表れ、また出来事を受け止め、それらへの対応を考えて、行為する。予期せぬことだが受け止めざるを得ないし（受動）、どうしたらよいか悩んだり思うようにならずに苦しんだりする（受苦）。しかし、そういう〈受動〉や〈受苦〉から逃れず、それを乗り越えたとき、教師にとって意味あるものを得ることができる。こういうことであろうと思います。

「いろいろな経験を積んでプロになる」の「いろいろな経験を積む」とは、いま述べたようなことです。そのようにして、私たちはプロになっていくことができます。「思いどおりにならないときこそ、自分が伸びるチャンス」と捉え、チャンスを生かしていきたいものです。

(6) 教師にとっての「見る」と「聴く」

私も学級担任をしていた時期があります。そんな私の経験の中にも、少しは参考になりそうなことがあります。それを紹介します。子どもを「見る」ことと、子どもの声を「聴く」ことについてです。

①「見る」

学級担任をしていたとき、明日が「週案」提出日となると、用紙を机に広げ、いざ書こうとします。その学校では、「週案」の裏面に、1週間を振り返って自分の指導・実践の記録や反省を書くことになっていました。しかし、「書くことがない！」こんなことが何度かありました。1週間は決して短くありません。それなのに「書くことがない」というのはどういうことでしょうか。

答えは簡単です。子どもを見ていなかったのです。もちろん、授業はしています。必要な指導もしてきたつもりです。しかし、子どもを見ていなかったのです。

子どもへの指導は、子どもを「見る」ことから始まります。ことばを掛けるにしても、声を聴くにしても、他の何らかの働きかけをするにしても、先ず「見る」ことをします。そして、その結果に基づいて次の行為を行っています。だから、子どもを見ていないことなどあり得ません。それなのに、子どもを見ていなかったとはどういうことなのでしょう。

それは、授業中でも休み時間でも、ただ子どもの姿が目に入っているだけだったのです。私は、「子どもたち」を相手にしていたのです。(第IV章の1(2)参照)

目に入るだけでは、子どもについて発見できることはわずかしきありません。それでは「書くことがない」のは当たりまえです。せいぜい「子どもたちは〇〇の活動をした。みんな熱心に、夢中になって取り組んだ」といった文が書ける程度です。個々のことがわからないから、全体的な漠然としたことしか書けないのです。

子どものことは、見ようと意識して見なければ、何かを発見したり何かがあったりすることはなかなかありません。逆に言えば、「あの子の、こういうことを見てい

こう」と意識して見ていけば、ふだんは見えなかったことがたくさん見えてくるのです。それは、授業にとっても生徒指導にとっても貴重な情報になります。日ごろからそうした見方を心がけていけば、指導の質も深まるでしょう。そうなれば「書くことがない」ということはなくなるに違いありません。

②「聴く」

私が6年生を受け持っていたときのことです。私のクラスに、学力も低く、家庭的にも恵まれない男子児童がいました。ご多分に洩れず、いわゆる「問題のある」「困る」と形容される男子児童でした。図工の時間に描くのは、いつも暗く、汚く、雑な絵ばかりです。そのほかのことも、私にはどうしてもその子の行動が目についてしまいます。そして、そのたびに諭したり言い聞かせたり、の繰り返しでした。でも、その子は変わりません。逆に、どんどん私から離れていってしまうような気がしました。

あるとき、その子に対して、腰を据えて話して聞かせようと思ったことがありました。しかし、二人になって話したり問いかけたりしているうちに、逆に私がその子の話をじっと聴くという結果になっていきました。ひょっとしたら、私がその子の言い分を聴いたのはそのときが初めてだったのかもしれませんが、私は、そんなこともしていなかったのです。

私は、聴いていて、その子が少しわかったような気がしました。今まで、「困る子」という見方で占められていたその子のイメージに、そのとき穴が空き、これまでにはなかった明るい光が差し込んできたような気がしました。同時に、子どもの話や言い分を「聴く」ことのよさや大切さもわかったような気もしました。私は、そんなことも知らなかったのです。

このときを境に、私のその子への関わり方が変わりました。私が先に指導めいたことを言うのではなく、まずその子の言い分を聴くように心がけました。聴いていくと、その子の言い分もわかるということが多々ありました。私は、少しは共感的に聴けるようになったのでしょうか。

その後で、私として言うべきことを言おうとするときも、今までよりずっと心穏やかに話すことができました。そして、その話を、その子も案外素直に聞き入れていったのです。

もちろん、このことだけでその子が劇的に変わるなどということはありません。というより、変わったのは私であり、私の関わり方だったのだと思います。

図工の時間、それまでの私は、その子に対して「もっと丁寧に」といった類の指導ばかりをしてきたように思います。確かに、その子の技能は十分なものとは言えません。しかし私は、その子がいま、そこでそんな表現をしてしまうその心情に目を向けるように心掛けました。そして、「どう描こうとしているのだろうか」「こう描きたいのだろうか」そんなことを考えながらアドバイスをするようにしました。そんな私は、その子を受け容れることができるようになっていたのでしょうか。

それから少しずつ、その子の絵が変わってきました。技能は相変わらずなのですが、

色づかいが明るくなってきました。そして、何よりその子は、自分の絵を大事にするようになりました。

卒業を間近に控えた3学期、全校で行う学級対抗の「みんなでジャンプ」大会がありました。本番に向け、昼休みに練習をすることが多かったのですが、その子は率先して「おい、練習に行くぞ」と皆を誘ってくれました。その子は、クラスの皆からも受け容れられる存在になっていました。

(7) 子どもを^{わら}嗤うな

今から何年も何年も前のことです。私は、生徒指導の指導員として、A小学校を訪問しました。

授業が終わってしばらくたち、分科会場に案内されました。すでに集まっていたA小の先生たちは、楽しげに雑談をしていました。私が席についてもすぐに会が始まる様子はなく、先生方はまだ話を続けています。かばんから資料を出しながら準備をしている私の耳にも、それが入ってきます。その日参観した授業で見た子どもの様子のようにです。

「今日のT男、えらく張り切ってたじゃないか」

「ほんと、どうしちゃったんだろうね。あの子があんな意見を言うなんて」

「T男もあんなことが言えるんだねえ。ふだんは困らせてばかりいるのに」

：

温かみが感じられる会話ではありません。嘲笑です。

「ここは生徒指導の分科会なのに。いまから生徒指導の話し合いをするのに。これじゃあ、だめだろうなあ」

私は、情けなさや怒りと失意の入り混じった気持ちを胸にしまい、表情だけは穏やかな笑顔を見せながら、開会を待ちました。

会が始まり、授業についての話し合いになりました。しかし、参加者が順に一言ずつ発言してそれで終わり。案の定、話されたことは、通り一遍の何とも薄っぺらいことばかりです。

「では、指導員の先生からご指導を」

私は、用意してきた資料を使いながら、伝えたいことを一生懸命話しました。が、鈍い反応に空しさも覚えます。指導員なのですから、本当はこんなとき「あんなことでいいのですか」と言えればよかったのですが、気の弱い私にはとてもそんなことは言えません。「一人でもわかってくれたらなあ」そんな淡い期待を抱きながら、私は話を続けました。

子どものことは大いに語るべし。

当然のことながら、それが子どもの欠点であったり、問題行動のことであったりすることもあるでしょう。しかし、どんなことを語るにしても、それは子どもに対する温かさが感じられるものであってほしい。私は心底そう思います。ただ単に子どもを非難したり^{あざけ}嘲ったりしているのは、傍で聞いていて眉をひそめたくなくなります。

(8) 教科書的

「教科書的」ということばがあります。「教科書的」とは、「教科書に書かれているような」ということです。しかし、その使われ方を見ると、

- ・そんな教科書的な答えではだめだ。
- ・教科書的な方法では解決しない。

：

といった具合で、あまりよい意味では使われません。何か問題が生じたとき、それを解決しようとするのだけれど、示された意見や考えが建前であったり通り一遍のものだったりして役立たない。そんな意味で使われているように思います。ということは、「教科書に書かれていることは役に立たない」ということです。考えてみれば、これは大変なことではないですか。

私たちはその教科書を使って毎日仕事をしています。そんな私たちは、教科書をどう見ているのでしょうか。そしてどう使っているのでしょうか。

一般的に、教科書とは、基礎的・基本的な内容が書かれているもの、と言ってよいでしょう。「基礎・基本の徹底」ということがいつの時代も声高に叫ばれますが、それは、教科書にある基礎的・基本的な内容をそのまま子どもたちに身に付けさせるということでしょうか。

いや、それでは、基礎的・基本的な内容はきっと役に立たないでしょう。そのまま身に付けさせるなんて、それこそ「教科書的」な授業の典型です。

では、教科書を利用しながらも、「教科書的」にならない授業とはどのような授業でしょうか。

それは、

「教科書を教える」のではなく、「教科書で教える」授業

であり、また、

「教科書を“ゴール”にする授業」ではなく、「教科書を“スタート”にする授業」

であると思います。

基礎・基本とは、あくまでも何かのための基礎・基本であるはずですが。何かに使われ、何かに活かされて、はじめて基礎・基本としての役目を果たすのです。基礎・基本に意味をもたせるためには、「教科書で教える授業」「教科書を“スタート”にする授業」をすることです。それは、具体的な状況の中で、基礎・基本が活かされる授業を創っていくことです。それが、「教科書的」な授業から脱するうえで重要なことではないかと思えます。

(9) 「障がい者」と名付けられれば…

「障がい者」と名付けられた人には優しくする。しかし、「障がい者」と名付けられなければ、逆に「ヘンな人」「困った子」として冷たくする。そういうことはないだろうか。私にはそんな疑念が前々からありました。

だいぶ前のことになりますが、あるJRの大きな駅の構内に、「視覚障がい者の店」と大きく記した看板を掲げた店がありました。たぶん、手作りの菓子とかケーキといったものを販売していたと思います。障がいをもっている人が自立を目指し、店を開くことに何ら異論はありません。しかし、「障がい者の店」ということをことさら強調する看板には首を傾げてしまいます。

その看板は、『障がい者が作ったものなのだから買ってあげよう』という気持ちを、駅構内を歩く人に起こさせよう」ということをねらったのではないのでしょうか。裏を返せば、『障がい者が作ったもの』と言えば買ってもらえるだろう」という考えがあるということになります。それはうがちすぎだ、と言われるかもしれません。しかし、「障がい者」ということばを看板に掲げている限り、それを商売に利用していることには違いないと思うのです。

食べ物の店なら「味」で商売すべきです。そこには、作ったのが障がい者か否かということとは関係ないはず（障がい者の看板を掲げた店の方も、障がい者ではよい味は出せないなどとは言わないでしょう）。そうであれば、「視覚障がい者の店」という看板は外し、他店と対等に味で勝負をする。それが本当の自立につながるのではないのでしょうか。「視覚障がい者の店」という看板を出している限り、障がい者であることを利用し、それに甘えることになり、かえって本当の自立や対等の関係をもたらすことを阻むような気がします。

「障がい者」という名前が付くかどうか、それによって私たちの見方や関わり方が変わるような気がします。「障がい者」という名前が付けば、かわいそうであり、不憫であり、優しくすべきだと。

これもまただいぶ前のことになるのですが、私がクラスを受け持っているとき、総合的な学習の授業で「障がい者」を取り上げました。実際に障がい者の施設を訪問し、そこで暮らしている方と交流もしました。子どもたちは一生懸命でした。障がい者についてもっと知りたい、という思いが高まり、施設の職員に質問の手紙を書きました。「障がい者についてもっと理解してあげたいと思うのですが、どうすればよいでしょうか」そんな内容だったと思います。

しばらくして、施設の職員から返事が来ました。そこには、こういうことが書かれていました。

「障がい者をもっと理解してあげたい」その気持ちはわかりますが、「理解してあげたい」というのは、あなたたちが障がい者を上から見下ろしていることになるのですよ。

思いも寄らぬ指摘を受け、子どもたちはことばを失いました。私もこの指摘を見て、「なるほど、そうか」と思いました。確かに「理解してあげたい」というのは、理解する者が理解される者より優位な位置にある場合に使うことばであるように思います。

「理解してあげる」に限らず、「～してあげる」という表現は、みな基本的に同じ構造にあるのでしょうか。「優しくしてあげる」「売っているものを買ってあげる」。どれにも、“上にいる者が下にいる者に対して”という意識が潜在的にあるように思います。そうだとすれば、要注意です。

先に、『障がい者』という名前が付くかどうか、それによって私たちの見方や関わり方が変わるような気がします。『障がい者』という名前が付けば、かわいそうであり、不憫であり、優しくすべきだと」と述べました。名前が付いたとたんに見方や関わり方が変わるというのは、そこにも“上にいる者が下にいる者に対して”という意識が潜んでいるからでしょう。

障がい者に対して優しい気持ちをもつことは、間違っただけではなく、むしろ好ましいことです。ただ、そこで気を付けたいのは、「優しくする」なのか「優しくしてあげる」なのか、ということです。ある障がい者が、「私は不自由ではあるが、不幸ではない」と書いていたのを見たことがあります。障がい者を「哀れみ」の目で見たら、障がい者は不快な気持ちになるでしょう。「哀れみ」の目は“上にいる者”の目だからです。

一見優しくしているようだが、その裏には差別の心が潜んでいる。

こういうことがないよう、私たちは教師として、また一人の人間として、気を付けていきたいと思います。

(10) 「宣誓」はだれに対して行っているのか

山本七平氏が『「あたりまえ」の研究』(文春文庫)という著書の中で、人間の行動や考えのおおもとになるものについて述べています。主として西欧人との対比の中で、日本人の行動原理について明らかにしていこうとするものですが、その中で、西欧人の行動原理についてこう書いています(文中に「彼ら」とあるのは西欧人を指しています)。

彼らの社会では、最終的にその人を支えている原理は、「自己」対「絶対者」の関係であり、その絶対者への、自己の自由意志に基づく宣誓だけが絶対なのである。

～山本七平『「あたりまえ」の研究』(文春文庫1986年)より～

ここに「宣誓」ということばが出てきます。宣誓は、すでに私たちの生活の中でも、例えば就職の際に行ったり、いまでは小学校の運動会でも開会式に「選手宣誓」を行ったりするなど、珍しいことではなくなっています。

山本氏の文には「自己の自由意志に基づく宣誓」とあり、それだけが自分にとって

「絶対」だと述べています。宣誓とは本来、自らの意志で行う、自分にとっては絶対的な重さをもつものである、ということです。そう見ると、私たちが行う宣誓とはどういうものなのだろうと考えてしまいます。私たちは、宣誓の重みをどこまで感じ、どれほど自覚的にそれを行っているのでしょうか。

例えば、小学校の運動会の宣誓。これは、児童が自由意志に基づいて行っているわけではありません。プログラムの中にあらかじめ児童による宣誓が組み入れられ、それにふさわしい内容や仕方が指導されて行われています。つまり、運動会の宣誓は、形は宣誓であっても、上述した宣誓の要件を満たしているわけではありません。

日本の例をほかに挙げれば、高校野球や国体、また就職時の宣誓でも同じです。あらかじめ宣誓というセレモニーが用意されており、宣誓者に選ばれた者はそれにふさわしい内容を考え、練習して、大会や組織の長に対して宣誓をします。高校野球が開幕するときには、必ずといってよいほど宣誓の様子が報道されます。しかし、そこで関心が向けられるのは、宣誓者がどれだけ立派に、どんな内容の宣誓をしたか、というパフォーマンスに対してであって、宣誓が本来の意味の宣誓になっていたかではありません。

これに対して、オリンピックやアメリカの大統領就任式などで行われる宣誓も、確かにセレモニーとしてあるとはいえ、日本で行われている宣誓とは違う意味をもっているように思えます。というのは、山本氏の文にあるように、西欧人の行動原理に「自己」対「絶対者」の関係があり、絶対的な存在に対して自己の自由意志で誓うということが、自分の行動や考え、生き方の根底にあるからです。こういう人間にとって宣誓は、日本人がパフォーマンスとして行う宣誓とは比べものにならない重さをもつに違いありません。たとえそれがセレモニーで行われる宣誓であってもです。宣誓者は、けっして特定の人物に対して行っているわけではありません。人間存在を越えた絶対的なものに誓うという精神構造があるのですから。

私たちは、行事等で宣誓を取り入れるのなら、“宣誓はだれに対して行うのか”ということを考えなくてはなりません。運動会の開会式で児童代表が宣誓をする場合、その相手として学校長が台上に立つのが普通です。つまり、宣誓は児童が学校長に対して行うということになります。しかし、学校長は宣誓の対象になるのでしょうか。オリンピックで選手宣誓が行われるとき、宣誓者はオリンピック旗を持って宣誓をします。宣誓者の前に、IOC会長や開催国のオリンピック委員長、元首などが立つことはありません。日本人にとって絶対的なものというと、「神や仏」が思い浮かびますが、日本で行われる宣誓で、神や仏を意識することはまずありません。それどころか、学校の運動会で神や仏に対して宣誓をさせたらたいへんなことになってしまいます。

このように見ていくと、宣誓はそもそも日本の文化、日本人の精神構造になじまないのではないかと思えてきます。それなのに、様々な場で宣誓が行われており、それは以前より増えているような気がします。しかし、形だけの宣誓をしてなんになるのでしょうか。宣誓とは単なるパフォーマンス。かえってこういった意識を子どもに植え付けることになりはしないのでしょうか。日本になじまないのならやらない方がよいように私には思えます。

(11) 「お蔭さま」と「お互いさま」

もっと使われるようになるといいな、と思うことばがあります。

それは、「お蔭さま」と「お互いさま」です。

「お蔭さま」は、自分の身に何かよいことがあったとき、「それは自分の力だけで成し遂げたわけではありません。あなたをはじめ、ほかのいろいろな方の力添えがあったからです」という“感謝”の気持ちを表すことばです。

「お互いさま」は、主として相手が行った行為によって、こちらにマイナスの結果がもたらされたとき、「こちらも同じようなことをすることがあるからいいですよ」という“寛容”の気持ちを表すときに使われます。

相手（人）に対する“感謝”と“寛容”。これが、いまとても希薄になってきている気がします。

何かをしてもらうのは当たりまえ。それどころか、何でもっとしっかりやらないんだと文句を言う。“感謝”ではなく“要求”。“寛容”ではなく“非難”。世の中全体を、そうした攻撃的な、ぎすぎすした気分が覆っているような気がします。でも、人に要求し、人を非難しても、自分がハッピーになることはまずないでしょう。逆に、自分もいろいろなことを要求され、非難され、ますます傷つき、嫌悪感が募る。そんな悪循環に陥っていくのではないのでしょうか。

それよりも、「お蔭さま」「お互いさま」ということばを自分の心の片隅にしまっておき、何かあればそれを引っ張り出して、「お蔭さまで、ありがとうございました」「お互いさまですから、いいですよ」と相手に伝える。相手は、嬉しくなり顔をほころばせることでしょう。言った当人も気持ちがよいはず。もともと、お蔭さまとお互いさまということばが広く使われる世の中になっていくといいなと思うこのごろです。

終わりに

藤岡完治先生のこと ～結びに代えて～

私が藤岡完治先生と出会ったのは、もう20年以上も前のことになります。そのとき私は、静岡大学附属浜松小学校に勤めていました。附属小では、研究のために毎年著名な講師を招き、直接指導を受けることができました。毎年夏に東京で開かれる教育セミナー（教育調査研究所主催「教育展望セミナー」）に教員10名ほどで参加し、そこに名を連ねた講師の中からこれぞと思う方を招くのです。何とも贅沢なことです。藤岡先生はそのお一人で、その当時、横浜国立大学の教授でいらっしゃいました。

藤岡先生と初めて出会ったときのことで。

その日、校内の研究会議で、私たちは二つのチームに分かれて実践について話し合っていました。そこに、藤岡先生も顔を出してくださいました。先生が附属小を訪ねられたのはその日が初めてです。

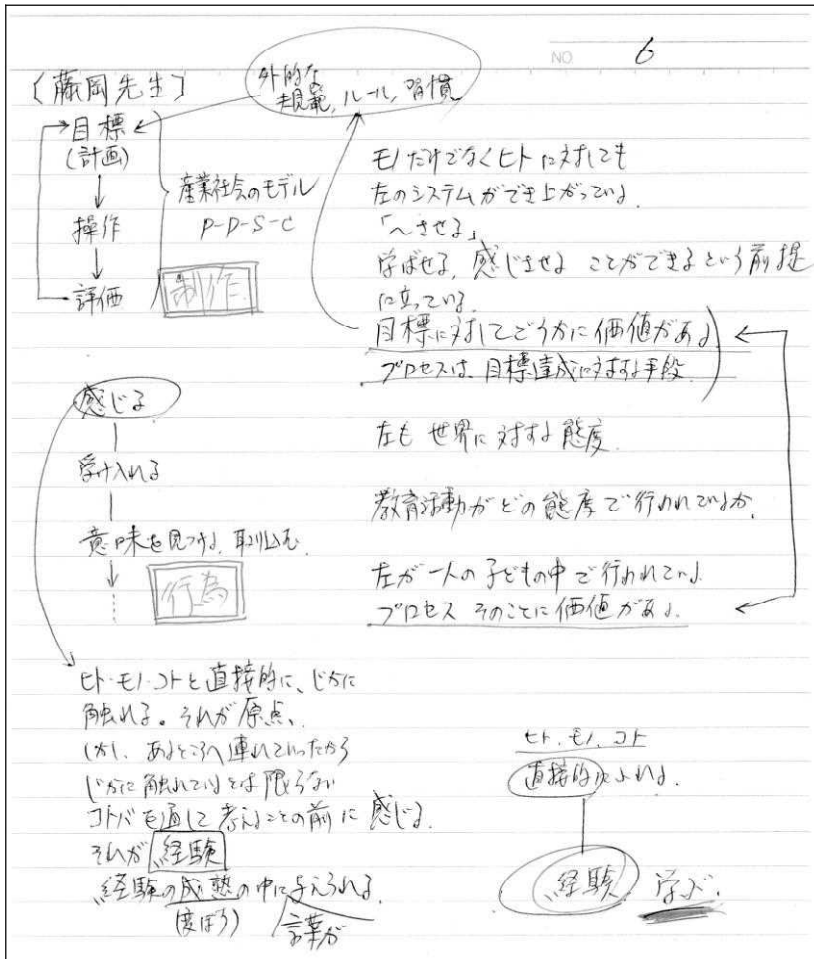
私は、「統合（≡大規模な総合的な学習）」で「福祉」を取り上げ、授業の中で子どもたちと一緒にある大きな障がい者施設を訪ねていました。帰校後の授業で、ある男子児童が、「ぼくはもう行きたくない」と言い出しました。私は、この言葉を研究会議で紹介し、「行きたくないなんて言い出した子がいて困ってしまう」といった発言をしました。この後まだクラスでその施設を訪問する予定でいたからです。すると、それを聞いた藤岡先生が、「行きたくないと言うなら、学校に置いていけばいいじゃないですか」とおっしゃったのです。

私はそれを聞いて、「この先生、学校の授業のことがわかってるのかな」と少々^{ぶぜん}憮然とした気持ちになり、「一人だけ置いていくわけにはいかないんですよ」と先生に伝えました。それを受けて、この後、なぜ学校に置いていけばよいのか、その理由を先生がお話ししてくださいましたが、そのときの私は、たぶんよく理解できなかったと思います。でも、今ならよくわかります。要するに、「経験」なのです。行きたくないのに無理やり連れて行くことが、この子にとってどんな意味があるのか。それよりも、自分だけ学校に残ったという「経験」の方が、この子にとっては大きな意味を生むのではないか。そういうことです。

私は、このとき初めて「経験」という概念と出会いました。もちろん「経験」という言葉は知っていましたが、「経験がその一人の人間を定義する」(森 有正) という意味での「経験」を初めて知りました。といっても、すぐに明解にわかったわけではありません。その後、藤岡先生からご指導いただく機会が何度もあり、先生が書かれたものを読む機会もあって、次第に「経験」が私の中で重要なキーワードになっていったのです。

藤岡先生との出会いは、私には衝撃的ともいえるものでした。なぜなら、これまで私が至極当然と思っていた世界観が大きく揺さぶられることになったからです。下のメモを見てください。これは、ある日の研究会議で先生のご講話を聞いて私がノートに書いたものです。

左上の〔目標(計画)→操作→評価〕という図とその意味(右側に書いたもの)は、この日の私でも分かりました。



しかし、その下の〔感じる→受け入れる→意味を見つける、取り込む〕というのは、この日の私にはよく理解できませんでした。これも「世界に対する態度」だと先生は言われたのです。

学校のように、目標を立てて意図的・計画的に教育をし、成果を評価するというシステムで動いている世界に漬かっていると、理解は難しいと思います。でも、世界に対してこういう関わり方もあることが、いまならわかります。「感じる」が「経験の原点」「学びは経験」「その子にとっての意味」という、私が本書でここ

まで述べてきた世界です。上のノートに記録されたメモのひと言ひと言が、いまの私にはスッと入ってきます。

藤岡先生と出会い、教えを受けて、私の中に入ってきたことが、いまの私の教育観や学習観のベースになっています。藤岡先生との出会いがなければ、私はいまだに〔目標(計画)→操作(実行)→評価→フィードバック〕という世界との関わり方しか知らず、それですべてを見、評価し、指導していたに違いありません。それを思うと、ゾッとします。

私は、そんな藤岡先生から学んだ世界を、学校の職員にもぜひ紹介したい、知ってもらいたい、そう思って「校長室だより」を書き、研修などの機会に話をしてきました。この世界だけが正しいなどと毛頭思っていない。ただ、この世界を知ることは、職員にとっても、教師として、一人の人間として、とても大きな、大事な出会いになるのではないかと思います。「この世界を知ることができてよかった」そう思ってい

ただける方が一人でも多くいると嬉しく思います。

本書では、佐藤 学先生のご著書も随所で引用させていただいています。佐藤先生の書かれたものからも、私はずいぶん学ばせていただきました。藤岡先生とともに大きな影響を受けた先生です。

実は、佐藤先生には、私が附属小に勤務していたとき、学校にお越しいただいて直接ご指導を受ける機会が何度かありました。藤岡先生に「よい講師はいないでしょうか」とご相談したとき、佐藤先生のお名前を覚えていただいたのです。佐藤先生は、そのときは東大の助教授でしたが、新進気鋭の教育学者として注目を集めていらっしゃいました。藤岡先生は「忙しいから無理かもしれないよ」とおっしゃったのですが、私は大胆にも、佐藤先生の研究室に直接電話をかけました。すると、なんと佐藤先生ご本人が出られたのです。私が、研究の講師としてご来校いただきたい旨をお話しすると、先生はその場ですぐ「いいですよ」とお返事してくださったのです。これを僥倖きようこうと言わずして何と言うか！ こうして、私たちは藤岡先生と佐藤先生のお二人から直接ご指導いただく機会を得たのです。いま思えば、本当に幸せな、また贅沢な時間でした。

藤岡先生はすでに亡くなられ、もうご指導を受けることができません。それが本当に残念です。しかし、先生が書かれたものは折りを見れば読み返しています。私にとって、藤岡先生が書かれたものは「座右の誌」なのです。

本書では、「経験」がキーワードとして全体を貫いています。皆さんにも、またどの学校でも、「経験」を“視点”として、子どもの学びや自分の実践を見たり考えたりするようになってほしい。そう願っています。

学校は、子どもたちにとって、他では得られない貴重な「経験」の場でなくてはなりません。では、現実の学校は、子どもの「経験」にとってどのような場になっているのでしょうか。また、私たち教師は、子どもの「経験」に対してどのような態度や考えで臨んでいるのでしょうか。

それを考えるために、最後に藤岡先生の書かれた文章を紹介します。

(前略) 今日私たちの学校文化が陥っている最大の危機は、自他の経験に対して、基本的に不寛容だということである。

学ぶということは「人・もの・こと」にかかわり、その経験を自分で意味づけ、経験の成熟を図っていくことである。その意味において、学ぶことは生きることである。問題はこの学ぶことと生きるということの統合の場であるべき学校が、子どもの経験に対して不寛容、無関心だということである。たとえば子どもは自分の経験を他者（教師や仲間やそのほかの権威）に承認してもらうために、自己がそこで成り立つ経験の意味を、約束や制度として成立している「正しい」感じ方や「正しい」知識に委ねてしまう。小川はさらさらと流れ、山は青々と連なっていなければならないのである。また「D君の言っているのはこういうことだね」

と自分が経験していることを教師や仲間によって意味づけられることによって、自分にとっての意味をすっかり取り替えられることもある。

経験に対する不寛容は、伝統的な教育観の中に深く根ざしている。たとえば教育は伝統的に「準備」として考えられてきた。つまり、将来の目的に役に立つという理由で、その意味も意義も感じられない知識や技能を学ぶ学習作業が強いられてきた。いつも現在（「いま・ここ」における経験）ではなく、未来とそこでの目的が教育において重要だったのである。

また、「無力なものの指導」という教育観も子どもの経験に対する冒瀆の元凶であった。その教育観によれば、人間は無知、無能、未熟で社会的依存の状態で生まれる。その後の子どもの成長過程も無知や未熟さに彩られている。そこで訓練や道徳的なしつけによって、大人が子どもを自立できるところまで高めていかなければならないと考えるのである。

いずれの教育観のもとでも、子どもは自分の経験を真に承認されないことによって、自分自身の危機に直面させられている。もちろんそれは学校だけに限られたことではない。R. D. レインの言うように「いたるところで経験を冒瀆し凌辱することの上に、私たちの文化は基礎を置いている」のである。

～藤岡完治『関わることへの意志』（国土社2000年）より～

「進んで手を挙げる」「大きな声で発表する」「よい姿勢で話を聞く」。学校では、当たり前まゝのこととして子どもたちに求めています。しかし、それが子どもたちにとって、藤岡先生の言う「経験に対する不寛容・無関心」になっていることはないでしょうか。

進んで手を挙げることも、大きな声で発表することも、よいことです。しかし、よいことを形として子どもに求めるのは、子どもの「経験」から見ると、危険をはらんでいます。よいことだからといって、子どもにとってもよい「経験」になるとは限らないのです。

それが子どもにとって何なのか。

子どもにさせていることが、その子にとってどんな「経験」になっているのか。そういうことを見定め、吟味し、教師としての自分のあり方を見直したいと思います。それが、「経験」を重視し、「経験」をないがしろにしないために、私たちに求められることだと思います。