

子どもを育む環境としての学校、教師、授業

林 俊 雄

要 旨

我が国の教育制度の中で9年にわたって通学が義務化されている学校は、子どもの育ちの環境を考える際には最も重視しておかねばならないところである。教育の究極の目的は人格形成であるが、学校は主として授業を通して学力をしっかりと身に付けさせることでその役割の一端を担う責任がある。その際、何のためにどのような学力が必要になるのかを十分に吟味し、その形成が可能となるような授業づくりを目指さなければならない。その際、責任を持って指導性を発揮するのが教える専門職としての教師の責務である。目指すのは一人一人の子どもたちの学力形成・人格形成であるが、そのために一人一人に応じて学習課題を個別化するという方法が適切なのか。本ものの学力形成に繋げるために今課題にすべきは、異質集団での学びを前提とした学習課題の共有化ではないだろうか。

キーワード：学校の役割、本ものの学力、生活の危機、教師の指導性、学習課題の共有化

はじめに

現在の我が国には義務教育制度が定められており、一定の年齢にある子どもたちは望むか望まないかにかかわらず、公教育機関として設置されている「学校」へ行かなければならないことになっている。子どもの育みの環境ということを考えるに際して、すべての子どもがその中に置かれることになる「学校」という環境こそが最も大きな影響を与えても過言ではないかもしれない。学校にはそこで出会うことになる子どもの育みの専門家としての「教師」が存在し、そして健全な育みのためになされる計画的な授業のうちの中心をなす「授業」がほぼ毎日行われている。本稿では学校での子どもたちの育みのあり方、そこでの教師の役割、そして育みの中心となる授業づくりという三つの視点を基底にしなが、子どもと学校の望ましい関係を探ってみたいと思う。

1. これからの教育と学校の役割

子どもの育みにかかわるのは、もちろん学校だけではない。家庭も地域もそれぞれに重要な役割を担っているのは言うまでもない。しかし、学校が中心になって担わなければならない役割が

ある。学校に期待されるのは、学力形成を中心とした人格形成機能だろう。教育基本法に「教育は人格の完成を目指し」とその目的が明記されている。ここで問題としなければならないのは、どのような人格の形成を目指すのかというその方向性であろう。教育の目的を定めた教育基本法1条では先の文言に続けて、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して」とある。私たちが望む社会や国家、それに続く世界と繋がったところにある人格形成であることを忘れてはならないはずである。換言すれば、これからの社会と教育をどのように構築していくのかという問題なのである。

情報化、グローバル化が高速で進む時代と社会を迎えている。そうした世界情勢や社会情勢に乗り遅れないことをのみ目的とするのか、またはそこにある問題や課題をしっかりと見定めたいうえでより望ましい社会・国家・世界を構成するために必要な資質を育むことを目的とするのか、今まさにその分岐点の真ただ中にあるのかもしれない。このことについて藤田は、『共生原理』による教育と社会の構築を目指すのか、それとも、『競争原理』『強者の論理』によって教育と社会を再編し、そこで生じる諸々の不平等や差別・排除を能力主義と自己責任論によって正当化しようとするのか、その岐路に立っている」（藤田 2005）と述べている。これからの学校に求められる教育や学力形成の中身をしっかりと吟味しておかなければならないが、現時点では、情報化とグローバル化がさらに進んでいくであろうと予測されるこれからの社会においては、様々な人々の考えや文化を相互に理解し合い、認め合うという「共生原理」の構築こそが、学校での学力形成・人格形成に課せられた最重要の課題になってくると考えている。

2. 生きるへ繋がる本ものの学力とその形成

(1) 生活と切り結ぶ視点の大切さ

世界を席卷しているかに見えるグローバリズムの進行が、豊かな自然環境と長い歴史の中で積み上げられてきた独自の文化を破壊し続けてきていることに警鐘を鳴らす意見も多く聞かれるようになった（上田 2005）。固有の文化を認め合いながら共生のあり方を求めていけるような素養・資質を育てていくことが、これからの学校教育に課せられた大きな課題であり、そのような力こそが学力の内容になっていかなければならないと考える。

学力は主として授業で培うことになる。その内容は人間が長い歴史の中で生み出し、継承・発展させてきた様々な文化や科学や芸術について、それぞれその最も基礎的・基本的な要点となる部分を確実に習得するとともに、分析・総合の能力を高め、よりよきものへと再構築していくことができるようにすることである。

文科省は2008年改定の学習指導要領において、「確かな学力」の定着を図るためにも「指導内容の明確化」を重要な課題として掲げた。基礎・基本事項をしっかりと習得させるという意向の表明であろう。これには、国際学力調査の結果を受けて低下し続けてきた基礎学力をなんとか回復せねばならないという2000年代の半ばから盛んに取り上げられるようになった諸言説に対する素早い対応がされたという評価もあろう。しかし、見落としてならないのは、その同じ国際調

査で明らかにされてきた「学びの意欲」、「学びの喜び」、「学びの意味」に関する我が国の子どもたちの悲惨ともいえる評価状況を回復しなければならないというもう一方の問題点への対処が求められているという事実である。基礎・基本的な内容の習得状況の向上には、全国一斉学力調査の実施も一定程度効果があるのかもしれないが、学びの意欲の回復・向上を伴った学力の向上を図るには、普段の教育実践・授業実践の改善しか他に方途はないのではないかと考える。そのためにも、本ものの学力とは何かを今一度検討し、授業改善のための最重要課題を見定める必要があろう。

先に学校の主たる役割は学力形成を中心とした人格形成機能であると述べた。学力形成は学校の主要な任務である。しかし、誤ってはならないことは学校だけで培える学力などというものはありませんということである。そのことを忘れたとき、子どもたちにとっては学校での学びの意味が分からなくなり、おもしろくなくなり、無味乾燥した苦行としか感じられなくなってしまうということである。生活者としての子どもをきっちりと見据えながら、学校における学力形成論を論じる必要があろう。

(2) 柴田の学力構造論と形成論から学ぶ

学校ではどのような学力をつけるべきかを問う際に、その基本構造について合意形成しておくことが有効だと思われる。ここでは柴田の提示している学力構造と相互関係から学んでみたい(柴田 1994)。

柴田は学力を「学んだ力(基礎的知識・技能)」と「学ぶ力(自ら学ぶ力、学び方)」と「学ぼうとする力(学習意欲)」の三つの要素で構成されるとしている。その上で、「学ぶ力(学び方)」を中心とした学力構成の重要性を述べ、「学び方の論理的側面」としての基本的な思考様式—推論的思考様式、実験的思考様式等—と「学び方の技術的側面」としての実践的知識—辞書の使い方、発表の仕方、情報機器の使用法等—という方法を教育内容として系統的にきちんと位置付ける必要性を強調している。とりわけ、数学、自然科学、文芸などのそれぞれの教科の背後にある科学・文化・芸術等の諸学問の方法に従って、対象の本質や法則性に迫る学び方の学習、つまり「問うことを学ぶ」という真の学問の方法の習得(学び方の論理的側面)が目指されねばならないことを強調している。このようにして「学ぶ力」という学力を育てることを中心にすることで、結果として「学んだ力」と「学ぼうとする力」を総合的に形成することができるという考え方である。

さらに注目しておきたいのは、このような「学ぶ力(学び方)」の育成を意図した学校教育を効果的に推進していくためには、じつは乳幼児期からの子どもたちの日常生活をも視野に入れて、基本的な前提としてそれとの関連性を重要視している点である。入学後、学校という場の教育で求められるようになる意識的学習の基礎はそれまでの日常生活における「まねる」という体験にあるという。「まねる」という体験的学習の重要性を指摘し、それは豊かで安定した生活体験が可能な環境の中でしか実現されないことを述べている。生命の営みが実感できる自然環境と生活を共有できる家族や仲間という社会環境の中で、遊んだり働いたりという豊かな生活体験を

蓄積することがあってこそ、学校での学び（真の学問としての学び）の意味や喜びの実感へと繋げていくことができるのであろう。

（3）生活の危機とその対応としての学校教育

それでは、就学前または就学後の今の子どもたちの日常生活はいったいどうなっているであろうか。柴田が提唱するような豊かな生活体験がされているであろうか。それが可能な環境が整っているといえるであろうか。

数年前に読んだある調査結果と概説を印象深く記憶している。それは小・中学生を対象としていくつかの自然体験や社会体験について、どのくらい経験があるか（ないか）を問うたものであった。資料が手元に残っていないので詳細については述べることはできないが、大いに驚いてしまったのが「日の出や日の入りを見た」経験がないという子どもが半数近くいたことである。「生まれたばかりの赤ちゃんを見たこと」や「川や海で魚釣りをしたこと」よりも経験が少ないという結果だったのを記憶している。山の稜線や海の水平線から出入りするものでなければ日の出・日の入りとは言わないというのであればそれを見たことがないという子どもも多いかもしれない。しかし、街並みの家々の屋根であろうとビルの谷間であろうと天気さえよければ、1年に何回もそれを目にするチャンスはあろうはずなのに。

私の推測にすぎないが、日常生活の中で、もはや日の出や日の入りなどを意識の端に上らせることもなくなってしまったために、本当は目にしたことはあっても記憶にとどまっていなかった子どもたちが増えてきているのではないかと思われる。かつて、昼間は活動し夜は休むということが大方の人間にとって当たり前の生活リズムであった時代には、日の出・日の入りは一日の活動の始まりや終わりを示す指標として、いやでも人間の意識に上るものであったはずである。遊びに興じる子どもたちでさえ、「日が沈んだらすぐにうちに帰ってきなさい」という親の言葉をきっかけとして沈みゆく夕日を見ながら一日の終わりを意識していたように思うのである。しかし、いつ頃からか社会の変化に呼応するかのように子どもたちの生活も一変してしまった。まず、外遊びをすることが激減した。その上、日没後といえども塾や習い事に忙しい時間を過ごしている子どもたちが激増した。日の出も日の入りも、子どもたちにとっては日常生活の中で意識する必要のない、自分とは何の関係もない自然現象にすぎなくなってしまったのかもしれない。日の出や日の入りだけにとどまらず、空調の完備した屋内で過ごすことが多くなった子どもたちは、気温の変化に関する意識まで減退してきているように感じることもある。日常生活におけるこのような天候や気象に関する意識の減退が進む中、理科の授業でこれらに関する内容を学ぶことになっても、自分の生活とは関係がなく、当然味気もなく、おもしろくもなく、何のために学習するのか意味もわからないという子どもたちが増えてきて決して不思議ではないだろう。

三上は、学力危機の根本には実はこのような子どもたちに日常生活の危機があることに警鐘を鳴らし、必要なのは本当に豊かな生活の中での人間的体験の回復であることを強調している（三上 2004）。社会全体が大きく変化し、以前のように各家庭や地域を基本とした人間的体験ができる日常生活の復活がもはやそんなに簡単でないことだとすれば、子どもたちが多くの時間を

過ごしている学校環境やそこで行われる授業そのものをそれに代わるものとして整えていく必要もあると言えよう。「言葉を交わし、交信し、相談し、工夫し、失敗し、悲しみ、喜び、そんな人間的体験の中から、生きるために必要な学力獲得への『その気』が生まれ、学力がよりよく生きるための必要不可欠のものとなってゆく」（三上 2004）わけである。授業の中で体験的に自然や文化に出会ったり再会したりする工夫をはかること、またそうした体験を共有する仲間を組織することがきわめて現代的な授業づくりの課題になってきているのではないだろうか。

先述した柴田の論に当てはめてみると、これからの学校教育において育てていくべき子ども像を次のように描くことができよう。日常生活や学校において経験する「自然」「労働」「文化」「仲間」についての諸体験をベースにして、人間の長い歴史の中で概念・法則・知識・技術として体系化されてきた「学び方」を中心とした学問の世界と学校教育の中で出会う。その出会いによって、学ぶことが理解でき、学ぶことが意欲が高まり、生きるために必要な本ものの学力を身につけていける子ども像である。

3. 専門性としての教えの大切さと課題の共有化（まとめにかえて）

ここまでで学力形成は学校の主要な役割であり、本ものの学力形成を目指す授業づくりが焦点の課題であることを述べてきた。授業は教授＝学習過程といういわれ方をするように、教えの主体である教師と学習の主体である子どもが共同で作りなすものである。学校教育もそこでなされる授業も子どものためにあるわけだから、目的論的に言えば子どもが主体にならないような授業は当然授業と言えないだろう。だからといって、子どもの自主性の尊重という名の下に、子どもがやりたい思うことを自由にやらせることがよい授業でありよい教育であるということにはならないはずである。そのことを勘違いすると、かつてのように、これからは指導に代わって支援に徹するべきであるといったような誤った言説が流布することになってしまう。支援と指導は対立概念では決してないはずである。子どもが主体的に学ぶために教師は強烈にその指導性を発揮しなければならない。目標・内容の設定、教材づくり、発問を含んだ授業過程の構想などの授業づくりは「教師の指導性＝教え」なしには成立しえないものである。とくに体育科教育においては、約30年にわたって先のような教師の指導の後退性がかえって賛美されるような不幸な状況が続いた。それによって最も懸念された影響は、「何のために何を教えるのか」ということに関して子どもたちの目の前に立つ一人一人の教師が責任を持つとしなくなることである。そしてその結果として、教師としての自尊心や自信を見出しにくくなってしまったことであった。

子どもは一人一人異なるのだから、学びたいことややりたいことも異なるはずである。大切なことは自分に合ったためあてを持って自主的に学習を進めることであるという趣旨の下で、「めあて学習」という学習スタイルが全国の小学校の体育授業を席卷した。課題の個別化こそが個性化をはかり、すべての子どもを学習の主体者にすることに繋がるという論理であった。しかし、時の経過とともにその欠点が露わになっていった。課題の個別化は子どもたちの結びつきを分断するだけではなく、技能の向上に不可欠な「わかる・できる」力を高めるものにならなかった

ある。

一人一人の子どもを学習主体として育て、よりよく生きるに必要な学力を確かに身につけていくために、一人一人異なる子どもたちがみんな（異質共同の学習集団で）、学習課題を共有化できるような授業づくりに向けて今こそ教師の指導性を全面的に発揮するときであると確信している。

〈引用文献〉

- ・上田紀行 生きる意味 2005 岩波書店 P.72
- ・柴田義松 学び方を育てる先生 1994 図書文化
- ・藤田英典 義務教育を問いなおす 2005 筑摩書店 P.14
- ・三上 満 明日への銀河鉄道—わが心の宮沢賢治— 2004 新日本出版社 P.271

〈参考文献〉

- ・出原泰明 異質共同の学び—体育からの発信— 2004 創文企画
- ・苅谷剛彦・西研 考えあう技術—教育と社会を哲学する— 2005 筑摩書店
- ・林 俊雄 学びの質を高める学習集団をつくる 2006 体育科教育第54巻第4号 大修館書店