

学びのたより

東海国語教育を学ぶ会

2016年1月16日

文責：JUN

「アクティブ・ラーニング」に向かって

2017年に告示される次期学習指導要領のキーワード「アクティブ・ラーニング」が、ここに来て話題にされることが多くなりました。教育誌の連載も始まりました。タイトルに「アクティブ・ラーニング」とついた教育書も出始めました。告示前年の来年度はこの傾向がさらに加速化することでしょう。

その「アクティブ・ラーニング」とはどのような学びなのでしょう。国語辞典を引くと「アクティブ」は「積極的、能動的」と記されています。ということは、子どもが積極的、能動的に取り組む学びということになります。まずそれだけで、教師に一方的に教えられる受動的な学習ではないということがわかります。それは、教師側から言えば、一斉授業型からの脱却を意味します。これまで、一斉授業型ではない子どもが探究する学びの大切さを訴え続けてきたわたしにとって、このキーワードは我が意を得たという思いです。

どんなことでもそうですが、理想論をどれだけ語れても具現化できなければ単なる想定に過ぎません。ですから、どのように積極的、能動的な学びを実現するかが大切です。そういう意味で、これまでその方向での授業づくりに取り組む教師たちにかかわってきたわたしの経験が今こそ生きるように思います。子どもが積極的、能動的に探究する学びを実現するためにはどういうことが必要なのか、改めて考えてみることにしましょう。

1 「アクティブ・ラーニング」は21世紀型学力

「アクティブ・ラーニング」は21世紀型学力だと言われます。今はまだ21世紀になって16年目、21世紀はこれから80年以上続くわけです。ということは、今、目の前にいる子どもたちは、まさにその21世紀を生きることになります。だとすると、その21世紀とはどういう時代なのか、そして、その時代を生きるための学力とはどういうものなのか考えなければなりません。「アクティブ・ラーニング」について考え、「アクティブ・ラーニング」を目指すということは、それが21世紀型学力と言われているわけですから、まさに子どもたちが生きる未来を想像することから始めなければならないのです。「アクティブ・ラーニング」の登場は、教師たちの目を21世紀という時代に向けることになります。

21世紀に入り、科学技術の高度化が進み、人間生活のもととなる産業がこれまで以上に変化しています。それは産業主義社会からの脱却を進めることとなり、情報、知識、サービス業などの第三次産業に従事する人の割合が増えるという傾向を生み出しています。そうした労働市場の変化は、当然、

国民の生活に影響を及ぼしています。まず、労働への向き合い方・考え方が以前とは変わってきているのではないのでしょうか。さらに、生活そのものが、第三次産業によってもたらされる情報によって大きく左右されるようになってきました。

その情報が年々高度化し複雑化しているのです。そこには相反する情報も多く、それらが氾濫し錯綜していると言っても過言ではありません。つまり21世紀は、そうした高度化・多様化・複雑化する社会の変化に対応し、よりよい判断をしないと生きにくい世の中なのです。

一方、忘れてはならないのは社会のグローバル化です。文化も習慣も異なり多様な価値観を有する人々とともに生きていく多文化社会になってきたのです。もう、生きることを地球規模で考えなければならない時代です。それは、違いを認め合い、新たなかかわり方を身につけ合う社会を生きるということなのです。そのためには、相互理解を可能にするコミュニケーションがなくてはならないものになるでしょう。

もちろん、今世紀の状況はもっと多様で複雑で簡単に述べられるものではないし、ここに記したこともここ当面のことであって今世紀の後半にどのような状況が生まれるのか予想もつきません。ただ、こんなにとらえ難く複雑な21世紀を生きるためには、常に自分の置かれている状況について考え、どうしていけばよいかの判断をしながら生きるよう心がけなければならないのではないのでしょうか。また、さまざまな人と共生するための「人とつながるころ」「人とつながる能力」はなくてはならないもののように思います。学校で身につけなければならない21世紀型学力は、こうした生き方につながるものでなければなりません。それは、自ら積極的・能動的に思考する探究力であり、他者と協同する経験であり、そのためのコミュニケーション能力だと言ってよいように思います。

そう考えたとき、それらの能力はそんなに簡単に身につくものではないとはっきりわかります。少なくとも、たくさんの知識を獲得させ、さまざまなことができるようにするという「量的」発想の教育では無理だということになります。自ら判断し、行動するということは、知識量があればそれだけでできることではないからです。

そこに、文科省が21世紀型学力として「アクティブ・ラーニング」を登場させました。文科省は「アクティブ・ラーニング」について「習得・活用・探究を通じた深い主体的な学び、対話的な学び」だと述べていますから、そこにはわたしが述べたような考え方があると考えられます。「アクティブ・ラーニング」というキーワードには、知識を有しているだけではだめで、活用・探究ができなければ21世紀を生きる学力にはならない、個人的に勝ち残るということではなく対話と協同によって共生する時代にしなければだれもがよりよく生きる社会にはならない、そういう考え方がみえるように思われます。

2 アクティブ・ラーニングは方法論ではつukれない

新学習指導要領告示が迫るなか、「アクティブ・ラーニング」に関する論や主張がさらにかまびすしくなるのは必至です。それはそれでよいのですが、そこに一つの懸念があります。それは、「こうすればアクティブ・ラーニングがつくれる」というハウツウが氾濫し、それを鵜呑みにする教師が出てきてしまうことです。「アクティブ・ラーニング」は方法論ではつukれないからです。

方法論に頼る教師は、自分の計画した手順で子どもに取り組みさせることになりがちです。それでは

とても子どもの探究にはなりません。教師から与えられた形に合わせて、与えられたことをこなすだけになるからです。

探究するということは、ああでもない、こうでもないとその都度考え、次はどうかと思案し、失敗すればその失敗を見直し、小さな一歩が踏み出せばその先を見通し、さらに歩みを進めていくという子ども主体の行為です。その進み方は、子どもによって、学級によって、そのときの状況によってさまざまなものになります。事前に計画した通り、もっと言えば書籍に書かれている通りに行くわけがないのです。

ですから、教師が子どもの探究を促進するということは、子どもの取り組みの成り行きをよく観察し、その状況を見極め、いま何が必要かを判断して探究の方向が定まるように仕向けていかなければなりません。つまり、刻々と変化する子どもの学びがみえなければ「アクティブ・ラーニング」の指導はできないということになります。

そういう意味で、「アクティブ・ラーニング」の指導は、教師もまた、常に何をどうすべきかの探究をすることになるでしょう。それは容易なことではありません。題材の奥行きに心をはせながら、何人もの子どもがどう取り組んでいるのか、どういう考えがどのようにつながり合っているのか、いま子どもがぶつかっている困難点はどういうものなのか、そして、その壁を越えるために何が必要なのか、子どもたちの探究のむこうにどういう可能性が存在しているのか、そのため、自分は教師としてどうすべきなのかといったさまざまなことを、みて、感じて、判断して、子どもの学びの支援をしていかなければならないからです。学び・探究しているのは子どもなのだけれど、そこに教師がどう存在しているかが問われることになるでしょう。それは、「こういう題材で、こういう方法で、このように取り組ませればよい」という方法論に陥っている教師では決して成しえない授業でしょう。「アクティブ・ラーニング」の教育は方法論では生まれえない、教師はこのことを胸に留めて実践しなければならぬのです。

3 主体性と協働性

「アクティブ・ラーニング」はグループで取り組ませる学習だと理解されているようです。文科省が「アクティブ・ラーニング」で取り組むときそこに「協働性」が伴うと述べているからです。「協働性」とは、子どもたち一人ひとりがバラバラに取り組むのではなく、仲間と協同的に取り組むことを表す文言ですから、この理解のされ方は妥当だと言えます。すべての子どもの、子どもが探究する学びの実現には「協働性」は欠かせません。その具体的なあり方はグループによる学びです。このことは、わたしたちが重視している学び方と一致する考え方です。ですから、グループ学習も一つの方法・やり方ですが、このことに関してはその他のこまごまとしたやり方とは異なり、欠くことのできない重要なものだと言えます。

しかし、そこにもそれが方法としてだけの導入に陥る危険性があります。グループで学ぶという形だけになってしまう危さです。大切なのは、子どもたちの「協働性」の具体的なすがたです。課題に向かってどのように聴き合い考え合っているか、何に焦点を当て、何を目指して、どう思考しているか、どこで学びが滞りそれをどう乗り越えようとしているか、そういった学び合いの事実こそが「アクティブ・ラーニング」の成否にかかわっているのです。

そこで留意したいのは、文科省が「協働性」とセットにして「主体性」ということを述べているということについてです。この「主体性」は当然、子ども一人ひとりの主体性です。つまり、一人ひとりがしっかりした課題意識を有して学びに向かわなければ、すべての子どもの「アクティブ・ラーニング」にならないということです。「協働性」に気を取られてこの「個人としての主体性」を忘れると、どれだけグループで取り組ませても学びの深まりは実現できないでしょう。

佐藤学先生は、グループの学びは「個人作業の協同化」だと述べておられます（『学校を改革する』岩波書店）。つまり、学びは一人ひとりの個人作業であり、その一人ひとりの個人の学びを実現するために「協同的な学び」が必要不可欠なものだということです。何人かで一つの考えを見つけたり一つの結論を出したりするのがグループの学びではなく、一人ひとりの学びを豊かにするためにグループが必要だということです。わたしは、この「個人作業の協同化」ということと「主体性と協働性」がセットになっている考え方とは共通していると受け取っています。

そう考えると、「アクティブ・ラーニング」に取り組む教師は、どういうグループの学びにするのかというグループ学習に対する認識が問われます。子どもをグループにして取り組ませるだけの教師、グループにおける一人ひとりの学びをみようとしなない教師には豊かな「協働性」は生み出せないでしょう。なかでも特に留意しなければいけないのは、結果を一定のものに行き着かせようとする画一性です。「主体性」による学びが実現すれば一人ひとりの考えや発想が大切にされさまざまなものが生まれてくるはずですが、それはこれまでの教育では生み出せなかった目を見張るような事実になるにちがいありません。つまり、その多様性にこそ「アクティブ・ラーニング」の魅力があるのです。

こうすればアクティブ・ラーニングができます、というお手軽で画一的な方法・やり方はありません。教科の本質が存在する内容豊かな題材を、子どもが魅力を感じるように提示し、その課題に子どもがどのようにアプローチするかを楽しみにしながら、一人ひとりの学びにところを砕き、協同的な学びのありようを見つめ、子どもたちの探究のゆくえを見定め、子どもとともに探究する授業、これほどやりがいのある学びはないのだけれど、それは、その授業づくりに夢中になって取り組む教師になることでしか実現できないように思います。

「アクティブ・ラーニング」の登場は、これまでの授業を変えることになりましたが、それは、子どもの学びを変え、その学びに立ち向かう教師を変え、学校を変え、子どもたちの未来をも変える可能性を有しているのです。「アクティブ・ラーニング」に向かって、いま教師は、それだけの自覚と覚悟を持たなければならないのではないのでしょうか。

裏側の面にも思いを及ばせて

わたしたちは、いろいろなことに対して「こうでなければいけない」と考えることがあります。自分でそう判断することもあれば、だれかに言われてそう考えることもあります。それは日常生活のさまざまな場面で起こっていることですが、授業研究の場でも生まれています。そして、それらのことを決まりごとのように受け取っていくことがあります。それはそれで有意義なことなのですが、そこに危険な落とし穴があることに気づいていないと、その考え方は意味を失ってしまいます。そうならないために、どんなことであろうと、それが表の面だとすると、その裏面に存在するものの意味を考え

てみなければいけないのです。

その一つの例が、前号で述べた「聴くことと話すこと」の表裏関係です。「聴くこと」の大切さはどれだけ強調しても過ぎることのないほどのものですが、その反対側に存在する「話すこと」についてもしっかり考えていないと、「聴くこと」も豊かにならない、そういう意味のことを記したのです。

このようなことがほかにもいくつかあるのではないのでしょうか。反対側・裏面について考えないために、せつかくの大切なことが一面的なものに陥ってしまう危険性のあることが…。

1 研究授業は普段着の授業で

わたしはいくつもの学校に年間何回か足を運んでいます。そのたびに、その学校のすべての学級の授業を参観します。子どもたちの学びが深まるよう、教師が成長していくよう、学校として進展していくよう、その時点の事実に基づいたはたらきかけをするためです。

わたしが参観する授業はその日限りのイベントではありません。連日行われている授業の1コマでなければなりません。わたしが参観しコメントしたことが日々の授業づくり・学校づくりに生きなければ、わたしの訪問は何の意味もないということになるからです。そういう意味で、訪問時の研究授業は、特別な、見栄えのする、いわゆる「よい授業」を目指すのではなく、教師一人ひとりが授業者としての「今」を見つめ、その先へと歩みを進めるために行うものでなければなりません。そういう心構えで行う一年を通した教師たちの営みが、子どもたちの学びを深め、学校としての進展を実現していくのです。

そういうことから、わたしは、参観する授業にイベント的なおいを感じると、授業研究への向き合い方がそういうものにならないよう教師たちに語るようにしています。わたしの訪問時だけ授業を公開することになっていないか、日頃から互いの授業を見合い考え合う同僚性が築けているか尋ねるようにしています。そして、わたしがコメントしたことが次の訪問日までどう取り組まれているかに注意を払うようにしています。

そのときよく口にするのが「普段着の授業」「お惣菜のような授業」ということばです。授業をよりよく見せるために飾り立てる行為を否定し、普段の授業のどこがどうなのかを見つめることで日頃の授業がよくなる、その極めつけのことばとしてそう語るようにしています。わたしのかわる学校の取り組みが何年も持続しているのは、こういう考え方に基づいているからだと思っています。どれだけ苦勞することであっても、子どもにとって、教師である自分自身にとって、そして自分たちの学校にとって、確かな手ごたえがある、そこに教師としての喜び、充実感が存在するからでしょう。

しかし、この「普段着の授業」という考え方を、いつもやっていることをそのままやっていたらよいと考えがちだとすると、その学校の教育も教師たちの授業も低迷することになるということを忘れてはなりません。

昨年6月、「ジャンプの課題」に子どもたちが夢中になって取り組む圧巻の授業を見ました。もちろんその授業をその学校のすべての教師が参観したのですからそれは大変意味のあることでした。わたしは、この授業がその学校の授業づくりを新たなステージに上げることになると思いました。

何か月か後、授業をした教師がその授業が生まれた経緯について語ってくれました。それは、どういう課題にすれば子どもたちが魅力を感じる「ジャンプの課題」になるのかという試行錯誤の事実で

した。ということは、その授業はいつもの「普段着の授業」ではなかったということになります。つまり、普段していない特別の授業、挑戦の授業だったのです。

こういうこともなければいけないのです。ただ漫然といつもやっていることをいつものようにやっているだけでは手ごたえも喜びも生まれません。この授業をした教師は、授業の後、何人もの子どもが「楽しかった」「またこういう授業をしてほしい」と言ったとうれしそうに話してくれました。それは、この特別の授業、挑戦の授業づくりがもたらした実践の喜びだったのではないのでしょうか。

「普段着の授業」という裏面にある「特別な授業への挑戦」ということにはこういう意味があるのです。そして、その特別な授業が日々の授業を変えていって、時間の経過とともにそれが普段着の授業になっていくのです。「普段着」ということを、いつもと同じことをするだけでよいと受け取ってはなりません。こうしてみよう、こんなことにも取り組んでみようと切磋琢磨することも「普段着」にならなければいけないのです。

物事の裏面に考えを及ばせ、自分がいまやろうとしていることはどういうことなのかじっくり考えてみないと、そのことが内包しているものの奥行きはみえてきません。表面だけを一面的に短絡的にとらえないために、裏の面について考えてみることはとても大切なことなのです。

2 一人学びは必要ない

「一人学び」という学習形態は、「個人学習」という言い方も含めて、日本の学校において普通に行われてきたと言ってよいでしょう。それは、一人で考えたり取り組んだりすることによって一人ひとりの学びを深めることができると考えたからでした。ところが、「学び合い」の授業づくりをするようになって、どちらかと言うと子どもが一人ひとりで取り組むよりも仲間と学び合うことを大切にするようになりました。学び合うことによってすべての子どもの学びを深めることができると考えたからです。そして、こうした授業づくりの進展とともに「一人学び」はしないほうがよいという考えまで生まれてきました。かつて一人学びを重視していたのも、協同的な学びを重視するようになったのも、どちらもすべての子どもの学びを深めるためだったはずですが、どうしてこのようなことになったのでしょうか。そして、このことをわたしたちはどう考えればよいのでしょうか。

まずはっきりしておかなければいけないのは、学びは一人で行うよりも他者とのかかわりで深めることができる、けれども、ともに学んだ何人かが同じ結果に達するのではなく、学びは一人ひとり個別に微妙な違いを伴って生まれるという、さらっと耳にただけでは矛盾しているかのように受け取られてしまいかねない二つが共存しているということです。

わたしたちは、協同的な学びによってどの子どもの学びも深めることができるという確信を抱いています。それは、ヴィゴツキーの学説でそう述べられているということもありますが、子どもたちに向き合い「学び合う学び」を実践した経験から引き出した確信だと言ってよいでしょう。

しかしその一方で、子どもが一人で取り組むことの大切さも持ち続けています。それは、そうはっきりと認識しているかどうかには個人差があるでしょうが、前述したように、学びは大勢の子どもに同じように生まれるのではなく一人ひとりの内に生まれるものだからです。それには、一人ひとりが課題に立ち向かわなければなりません。だから「一人学び」という言い方でそのための時間を設けて

いるのです。

ところで、「一人学び」不要論はどうして生まれてきたのでしょうか。それは、一人ずつ孤立させられ、どうしてよいかわからないまま何分間もぼんやりしている子どもの状態から出てきたのです。教師から課題が出て、まずは一人で考えるように指示されます。しかし子どもの中には、その教科の学習が苦手な子どももいます。そういう子どもにとっては一人で考えることは容易なことではありません。やってみようとはするものの途方に暮れてしまう子どももいるだろうし、はなからあきらめてしまう子どももいるかもしれません。にもかかわらず、教師は一人で考えることを子どもに要求しています。そのことによって、自力でやろうとする頑張りを引き出そうということなのでしょう。しかし、そういう教師の思惑通りになることはほとんどありません。途方に暮れた子どもは途方に暮れたままになってしまうのです。そういう状態をかたくなに何分も続けるのではなく、仲間に尋ねることのできる状態に早くしてやれば、こうした子どもも課題に立ち向かうことができるにちがいません。こうした子どものためにも、「一人学び」よりも「協同的な学び」なのです。

「一人学び」不要論にはもっとはっきりした根拠があります。それは、他者から学ぶこと、もっと言えば、模倣すること、教えてもらうことはよくない行為ではないからです。人の成長に模倣は欠かせないことであり、創造的なこともベースに模倣がなければ生まれません。前述したヴィゴツキーの学説でそのようなことが述べられています。そういう意味では、そもそも学びを一人だけで行うと受け取られかねない「一人学び」は、たとえある時間帯だけのことであっても他者から学ぶことを禁じてしまうわけでそれは要注意です。もちろん一人で考えて気づくことはあります。何かがわかるということもあります。けれども、「学ぶ」ということは文字の字源から言っても、学説的に言っても、他者とのかかわりによって成し得ることなのです。だから、子どもを「一人」に縛りつけるということは、教師の意とは逆の学べない状態にしてしまうと考えられるのです。

では、一人で課題に向き合う時間を設けず、課題を出したらすぐグループにしたらよいのかどうか考えてみることにしましょう。

これは、一人学びは必要ないということを受けて、最初からグループにして考えさせたある学級で見られた光景です。課題が出て子どもたちはすぐグループになりました。すると、一人の子どもがとうとうとしゃべり始めたのです。この子どもは学力のある子どものようでした。ですから、グループで考え合うまでもなくもうわかったのです。だから、自分はこうわかったと話したくてたまらなかつたのでしょう。わたしは他の3人がその話をどのように受けとめているか観察しました。一人の子どものは、うんうんとうなずきながら聴いていたのでこの子どもも理解できているようだと感じました。ところが、後の2人の表情がさえないのです。戸惑っているようにも見えます。しかし、その戸惑いを口にできず、ただしゃべられることばを茫然とシャワーのように浴びているように見えました。そのときわたしが感じたのは、この2人には学びは生まれていないだろうということでした。つまり、一人学びよりもグループの学びだということで、一人で考えさせることをやめてグループにしたとしても学びの深まりにはつながらないことだってあるということなのです。

では、どういうグループだったらよいのでしょうか。それは、ケアし合う関係のあるグループだと言えます。雄弁な子ども、よくわかっている子どもが席卷するグループではだめなのです。わからなさを抱えている子どものわからなさに寄り添って考え合うグループ、つまり、どの子どもも安心してわからなさも気づきも出し合うことのできるグループ、一人ひとりの存在が尊重されているグループ

でなければいけないのです。そういうグループの学びが実現できている学級では、わからなさが宝物のように扱われ、「わかんない!」「どうしてこうなるの?」「ねえ、教えて」と言える安心感と信頼感が生まれています。そういう学級になっていない状態で「一人学び」不要論を鵜呑みにして何が何でもグループにしてそのグループに任せてしまうと、学びが滞るばかりか、学ぶ魅力も生み出せないことになってしまいます。

ところで、もう一つ大切なことについて考えてみなければなりません。それは、一人で考えることは全く無意味なのかということです。佐藤学先生が「協同的な学び」は「個人作業の協同化」だと記されているということ。「アクティブ・ラーニング」のところで前述しました。その「個人作業」とは、一人ひとりが個人で行う学習のことです。ということは、協同的な学びは、一人ひとりの子どもの個人作業が存在するところで成立するということです。それは、かたくなに子どもを分断し、孤独な「一人学び」を強いることとは異なるものです。学びは一人ひとりに生まれるのです。ですから、一人ひとりが課題に取り組もうとしていること、それがよくわからないことであつたらわかりたいという思いを抱いていることは必須のことです。その一人ひとりの意欲を引き出さないで安易にグループにしても、何ほどの学びも生まれません。

では、一人ひとりが意欲的に課題に向かうなかで子どもと子どもがつながり合ったらどうなるのでしょうか。ある授業を参観したとき、そのあるべきすがたを目にしました。それは次のようなものでした。

教師から課題が出ると、子どもたちは、すうっと一人ひとりで取り組み始めました。すると、一人の子どもが隣の子どもに何か語りかけたのです。話しかけられた子どもは自分が書き始めたのを止めて、その話に耳を傾けました。そこから2人の間で二言三言対話があり、やがて話しかけた子どもがにっこり微笑んで自分のノートに戻っていきました。もちろん話しかけられた子どもも自分の作業に戻りました。教室中を見渡すと、そういう子どもと子どものかかわりがあちらでもこちらでも生まれているのです。教師からそうしなさいという指示があつたわけではありません。この学級では、わからなくなったり、困ったりしたことがあつたらためらうことなくすぐに相談する、そして、話しかけられた子どもはその相談に寄り添うように対応する、そういう学び方が自然にできるようになっているのです。それは、まさに「個人作業の協同化」だと思いました。

わたしはこの光景を見ていて、教師に指示されて行うグループやペアよりも、子ども自らかかわりを求めて行くこういうつながりこそ本物の協同的な学びだと思いました。それは、一人ひとりの学びたいという願望と学びに対する積極性が感じられたからです。もちろん、教師の指示によるグループやペアも、ここで必要だという教師の判断に基づくものとしてなくてはならないものにちがひありませんから教師は積極的に仕掛けていく必要があります。

このことから、一人ひとりの学びと協同的な学びは相反するものではなく、つながり合つて行うものだということがはっきりわかります。学びは一人ひとりに生まれます。一人ひとりの子どもがそれぞれの学びの深まりを求めて他者と学び合うのです。そういう意味で言うと、子どもたちは協同的に学び合いながら自らの学びを生み出しているとも言えるし、自らの学びを実行しながら協同的に学び合っているとも言えるのです。

確かに「一人学び」という言い方は誤解を与える言い方かもしれません。教師が強制的に「一人」だけで思考しなければいけない状態にすることは、学びの本質から考えるとよいことではないと言え

ます。けれども、だからと言って、子どもが一人ひとり自分の内で考えたり取り組んだりすることがよくないということではないのです。そういう意思と行動がなければ、どれだけグループで学び合っても、個々の子どもに学びが生まれることがないからです。大切なのは、いつでも、必要に応じて、他者との協同的な学びができる状態にすることです。特に、わからなさに直面したときは、必ずためらいなく他者から学ぼうとする行動が起こせなければいけません。「ねえ、これ、どうしたらいいの?」「わからんよ。教えて!」と言える学級にしなければならないというのは、そういう理由からなのです。

3 大切なのは事前研究? 事後研究?

教師の本務は授業です。特別なことがない限り毎日授業をしています。授業数は一年をトータルすれば相当なものになります。当然ことですがその一つひとつに事前の準備が必要です。教師たちは、教室に向かう廊下で教科書をめくりながら「さて、どうしようか」などと呑気に考えるようなことはよほどのことがない限りしないように努めています。授業の構想とイメージと心構えを抱いて教室に入らなければ子どもたちのよき学びは生み出せないからです。授業とは子どもの事実に応じてその場で創る創造的な営みであり、予備知識がないままマニュアル通り組み立てる作業とはわけがちがうのです。多忙を極める日々のなか、一つひとつの授業に納得できる質と量の準備ができないジレンマを抱えてはいるけれど、それでも教師たちはできるだけのことをして日々授業に向かっています。

しかし、教師の仕事は、毎日毎日授業をしているだけで全うできるものではありません。何人もの子どもを対象に一人ひとりに応じて学びを生み出さなければならない授業という営みには専門的な見識と技量が必要であり、それはただ繰り返し授業をしているだけでは身につかないからです。もちろん、授業をするだけでも技量アップにつながるでしょう。一つひとつの授業のプランを立てる際、過去の経験を思い起こしさまざまに考えるでしょうから、その経験が重なることで一定の成長にはなるからです。けれども、それだけでは教師として成長できないのです。それは、どれだけ授業を繰り返し、その授業のたびに計画と準備をしても、授業をしている自分を見ることができないからです。自分がどのように行っているかを知らなければ技量アップも成長も実現できないということは、授業だけのことではないでしょう。人が行うことはどんなことでもそうなのではないでしょうか。ということは、授業のたびにどれだけ事前の準備と研究を行っても、それだけでは教師としての成長を図ることはできないということになるのです。

そこで大切になるのが授業の後で行う事後研究です。その日行った授業がどうだったか、うまく行かなかった授業だったらそれはどこに原因があったのか、そもそも課題が子どもの学びに適していたのか、自分は子どもの学びがみえていたのか、子どもの学びに対応できていたのか、そうなったのは教材のとらえに問題があったのか、学びに対する対応力の貧しさに起因しているのか、そういったことをつぶさに振り返るのです。それはつらい作業です。けれども、それが現実なのですから、それを見つめない限り自らの授業力を高めることはできません。

もちろん事前研究を行うことは前述したような意味のあることです。しかし、やり方を間違うとかえってよくない状況を生みだします。事前研究は諸刃の剣なのです。

「研究授業は普段着で」の項で例にあげた「ジャンプの課題」は、授業前の研究の大切さを物語っています。事前に何ほどの研究をしないでただ教科書を手に進めているだけの授業と比べて考えれば、どういう課題が子どもの学びをジャンプさせるだろうか、子どもが夢中になって取り組めるだろうかと考えた事前研究の大切さがよくわかるでしょう。

しかし、事前研究をやればやるほど実際の授業が機能しなくなったという事例は枚挙にいとまがありません。それは、事前研究によって、こうしたい、こうわからせたい、これだけ研究したのだからこうなるはずだという教師の思い込みが強くなるからです。学ぶのは子どもなのに、教師はそのことを忘れ、こう教えたいというエアークケットにすっぽりはまり込んでしまうのです。その傾向は、授業を振り返る事後研究をそれほどやっていない教師ほど顕著です。振り返る経験をしている教師は、子どもの学びをよくみていて、子どもの学びへの自分の向き合い方をいつも考えているため、授業は事前のプラン通りに行くものではないということをよく知っているからです。

事前研究がよくない結果を生むこととしてもう一つ考えておかなければいけないことがあります。それは、授業者本人だけの事前研究ではなく、その授業を参観する同じ学校の教師たちによる研究会として行うことについてです。教材についてあれこれと論じ合うのは悪いことではありません。何人もの人の考えを聴き考えるということは、考えの幅を広げたり深めたり、自分の方向違いに気づいたり、新たな気づきを生みだしたりするからです。しかし、全員で一つの結論を出すようなことになってはなりません。大切なのは、授業を行う本人がどういう考えに至るかということなのです。先輩教師がこれはこうなのだと一方的に教える協議にしてはなりません。

それ以上によくないのは、授業展開を検討することです。授業をどう展開するかは授業者本人しか考えられないことです。対象の子どもに向き合っているのはその教師だからです。子どもとのかかわりの薄い他者があれこれ言うのは、特別な場合を除きできる限り控えるべきです。大切なのは、授業をする教師が自分なりに精いっぱい考えて自分の手足で授業に臨むことです。結果的にそれが反省多き授業になったとしても、その経験がその教師の成長につながるのです。間違っても、ベテラン教師の指示通りに若い教師に授業させるようなことがあってはなりません。もちろんだれが考えてもよくないことがあればそれは言わなければなりません。そうではないベテラン教師の考え方ややり方を踏襲させるような助言は助言とは言えません。しかし、事前研究の量が増えれば増えるほどいつの間にかそういうよくない状況になりかねないのです。そうならないように皆で心したいものです。

学校によっては、実験授業とか予備授業とか称して、立てた授業展開による授業を別の学級で行っているようですがそれも危険と背中合わせのことです。授業は教師と子どもの関係によって微妙に変わるものであり、しかもその子どもは学級によって異なります。それなのに、予備授業をすると他学級における結果をそのまま持ち込んでしまうのです。それではその学級の子どもの状況に合わせられません。そうなったら子どもの学びは混乱するか形だけのものになります。そういう危険性があるので

つまり、事前研究に力を注ぐことでもっとも危険なことは、学ぶのは子どもであるのにその子どもに目を向けずに、教師側の論理で授業を考え組み立てるようになることなのです。教師の中で子どもの存在が薄くなったとき、その授業にいのちが通わなくなるのです。

教師の成長、授業者としての技量は、子どもの学びにどれだけ対応できるかということに尽きます。ですから、事前よりも事後の振り返りのほうがはるかに大切なのです。自分のありようをみつめない

取り組みに高まりはありません。けれども自分で自分をみつめることほど難しいことはありません。ですから、公開授業・研究授業が必要なのです。他の教師にみてもらって指摘を受けることが必要なのです。それは、他者の目を通して自分をみつめることができるからです。

事後研究会での協議で、その日に行われた子どもの事実そっちのけで教材解釈がどうのこうのといった一般論はしないというのは、上記のような趣旨に即した協議にするためです。授業者が子どもの見方、学びの見方について振り返ることができるように、どこで学びが生まれたか、どこで学びが滞ったか、それは教師のどういう対応によるものかを出し合うようにしなければなりません。そのことによって授業者はおろか参観した教師も子どもの学びの見方を深めることになるでしょう。

その際、授業を撮影しておいて協議会で再生している学校があります。これは大変有効な方法です。映像にその授業の事実が存在しているからです。授業者は他者のコメントや協議をしてもらったことにつなげるように撮影された映像をみることになるでしょう。それは授業をする自分自身をかなり詳細に振り返ることになります。それを年間に何回か行うのです。そうすれば、その振り返りはその後の授業づくりに必ずつながっていくでしょう。教師の専門性は、こうした振り返りの経験の積み重ねで身につけていきます。教師はこうした事後の研究で自らを育てることができるのです。

もちろん、事後研究を重視するとは言っても事前研究をいい加減にしてよいということも言っているわけではありません。学ぶ対象に対する事前研究を疎かにして教科の本質に合致する良質の「課題」を設定できるわけがないからです。けれども、事後研究で、しっかり子どもの学びをみつめ、その子どもの事実とつなげながら課題の検討をした教師だからこそ、次の授業の事前研究において子どもの実態に即した課題を考え出すことができるのです。事後研究に端を発していない事前研究は子どもの事実と離れた机上の空論になりかねません。そういう意味では、子どもの学びをみつめ、子どもに提示した課題について検討する事後研究を充実させていけば、必然的に、やらなければいけない事前研究に精を出すようになるのではないのでしょうか。要するに、事後研究で子どもの学びや題材を「みつめる」ためにどういう検討をすればよいのか、事前研究では何をすることが子どもの豊かな学びにつながるのか、何が本質的なことなのか、そのため事前と事後のつながりをどうつくればよいのか、そういう根本的なことについてしっかり考えて実行することが大切なのです。

普段着の授業づくりということについても、一人学びは必要ないということについても、事前研究と事後研究の関係についても、一方の面だけでわかったような気持ちになりそれを鵜呑みにするとその考え方が有する大切なことを見失ってしまいます。どんなことでもそうですが、それが表の面だとすると、裏の面についても考えてみたほうがいいのです。そうすれば、どこに気をつけなければいけないか、何を大切にしなければいけないか、そういったことがみえてきます。

裏側の面にも思いを及ぼせる、本質的なものを求めて取り組むとき、それは忘れてはならないことなのではないのでしょうか。