



ISBN4-324-04730-8 C3337 P2700E

定価2,700円(本体2,621円)

[3100399-01-001]

シリーズ・現代の
教育課題に挑むの

1
新しい学力観

編集
下村 哲夫

ぎょうせい

シリーズ・現代の教育課題に挑む

1

新しい
学力観

編集 下村 哲夫

ぎょうせい

「シリーズ・現代の教育課題に挑む」(全5巻)の刊行に当たって

戦後50年、私たちは様々な教育課題に直面してきた。残念ながらそのいくつかは克服できないまま、あるいはさらに問題を複雑にしながら今日に至っている。学歴社会と受験競争はむしろ戦前からの教育課題で、現在なお深刻さを増している。事実上の高校全入制、偏差値追放、そして生涯学習社会への移行のスローガンをもってしてもその解決は難しい。

しかもこの間、少子化は確実に進行した。近代学校の発足以来、我が国の人口は膨張路線をひた走ってきた。戦後、過大学校と「すし詰め教室」の解消が重要な政策課題とされたのは記憶に新しい。ところが、昭和50年代初めからは女性の出生率の急速な低下が始まり、まず小学校そして中学校、現在では18歳人口の急減が深刻な話題になっている。学校は小規模校化し、20人を下回る学級が増えた。学校の適正規模をどうとらえるか、学級規模の下限をどう見るか、これまで経験したことのない新しい教育課題に直面しているのである。

学校五日制は、月1回から2回に広がり、やがて完全実施が予定されている。学校から解放された子どもを家庭や地域社会でどう受け止めるか、学校と家庭・地域社会の機能分担が改めて問題になっているが、学校五日制は学校の在り方自体を変えるはずである。はたして、学校はこの挑戦に応えることができるか。様々な学校改善戦略はどれほどの効果を発揮できるか。これは今後の学校の命運にもかかわる重要な問題である。

しかも、昭和40年代以降深刻化した「落ちこぼれ」問題はまだ解決のめどもたっていない。校内暴力はやや沈静化したというものの、不登校児童生徒の増加はとどまることを知らない。「いじめ」は陰湿化・凶悪化を加え、中学生のいじめ自殺が相次いだ。「いじめ」は我が国だけの問題でないにしても、それは教師として弁解の理由になるまい。

そしていわゆる「新学力観」である。「新学力観」は、本来の意味での「新しい」学力観ではないが、その意味するものは教育界の多年の悲願であった。この教育の危機において「新学力観」に期待するところは大きい。はたして「新学力観」は危機打開の決め手になるだろうか。

我が国の教育は未曾有の転換期を迎え、様々な教育課題の挑戦に直面している。この時期に教師として教壇に立ち、教育研究者として研究に携わることができるのは、苦しみには相違ないが、一面、大いなる喜びではないか。

本シリーズは、次の5巻からなる。

第1巻 新しい学力観

第2巻 少子時代の学校

第3巻 学校五日制

第4巻 学校改善新戦略

第5巻 いじめ・不登校

各巻は、主として研究者による論稿と、実践者による事例で構成した。従来、この種のシリーズは各巻ごとに編集者を置くのが通例だが、本シリーズでは、あえて1人が全巻を通じて編集に当たり、全体の統一を図るとともに、執筆には各方面で考えられる最適の方々をお願いした。

これまで研究者の多くは、自分の専門領域に閉じこもり、当而する教育課題への発言にはむしろ謙恭的であった。しかし、この教育の危機にあって、いまや実践者とともに当而する教育課題に積極的に挑戦すべきときではないか。

本書が、多くの研究者と実践者に広く活用されることを切望してやまない。

平成8年1月

編集 下村 哲夫

まえがき

「新学力観」は、現行学習指導要領の理念として教育界の大きな話題になったが、その理念自体は決して仮初めのものではない。むしろ、学年・学級制度を備えた近代学校の発足以来、学校改革を標榜するものの多年の夢であった。

「新学力観」なる流行語を生む直接の契機になったのは、平成3年3月に発表された「小学校及び中学校の指導要録の改善について」（審議のまとめ）である。「審議のまとめ」は、学習指導要領の目指す学力観として「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するとともに、基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育を充実すること」をあげた。この文章が、学習指導要領「総則」、さらに教育課程審議会答申の4本柱をほぼそのまま踏襲したものであることはいままでもない。

すでに述べたように、「新学力観」は、本来、「新学習指導要領の目指す学力観」であって、必ずしも学力観自体が目新しいわけではない。「新学力観」と同じ趣旨の提言は、我が国でもかなり早い時期からなされてきた。考えてみれば「基礎・基本の重視」と「個性の尊重」は、表現こそ多少異なるものの、これまで学習指導要領の改訂のたびに繰り返してり上げられてきた課題ではないか。戦後、我が国の教育課程は、この両軸の間を揺れ動いてきたといえなくもない。にもかかわらず「新学力観」がなお新鮮な響きをもって迎えられたのは、これまでの提言が遂に実を結ばぬままに終わってきたせいである。その意味では、「新学力観」は、いわば教育の不易の理念であって一時の流行ではない。また、一時の流行に終わらせてはならない。

「新学力観」の描く子ども像は、これまでのように知識・技能の習得に奔命するのではなく、自ら生きて働く力を身につけた子どもである。そうした子どもを学校教育の中でどのように育てるかは、学校現場に課された重要な

教育課題であるとともに、教育研究者にとっても絶好の研究課題である。本書では、「新学力観」を「生きて働く力を育てる教育」ととらえた上（第2章）、「新学力観」の課題とする基礎・基本の在り方（第3章）、「新学力観」で学校がどう変わるか（第4章）、「新学力観」による評価をどうとらえるか（第5章）、「新学力観」を生かす教育環境はどうあるべきか（第6章）について述べ、さらに「新学力観」が授業をどう変えるかについて、道徳、特別活動を含め、小学校・中学校における実践事例を加えて構成した（第7、8章）。「新学力観」が教育界の流行語としていかに喧伝されようと、現実の授業を変えることができなければ、しょせん口頭禪に終わるのではないかという思いからである。

「新学力観」は言葉だけが先行して、内容が一向にはっきりしないではないかという声もないではない。本書では、「新学力観」の意味についておそらく最適の執筆者の方々のご協力をいただくことができた。この本が、「新学力観」の下で学校経営や教育実践に取り組む皆さんにとって最高の贈り物となることを確信している。

末尾になったが、この企画に賛同され、ご執筆いただいた皆さん、企画から編集・刊行に至るまでご尽力いただいた小寺百々樹氏ならびに齋藤健治氏、出版社「ぎょうせい」の皆さんには心からお礼を申し上げたい。

平成8年3月

編著者 下村 哲夫

〈シリーズ・現代の教育課題に挑む 第1巻〉新しい学力観／目次

第1章 教育課題としての新学力観

第1節 不易の理念としての「新学力観」	2
(1) 新学力観のタイムラグ	2
(2) 新学力観は「新しい」学力観か	4
第2節 個性と基礎・基本のバランス	6
(1) 「個性」をどうとらえるか	6
(2) 生涯学習社会に生きるための基礎・基本は	8
(3) 基礎・基本と個性の関係	9
第3節 新学力観を学校経営に生かす	12
(1) 新しき酒は新しき革袋に盛れ	12
(2) ソフトな学校づくりの夢を	14
(3) 学校ダイエットの勧め	18

第2章 新学力観の目指すもの——生きて働く力を育てる教育——

第1節 新学力が求められる理由	24
(1) 自己目的化する知識	24
第2節 新学習指導要領で求められているもの	28
第3節 生きて働く知識とは何か——シチュエーションとリアリティ——	31
(1) つながっている知識	31
(2) 知識のリアリティ	32
(3) シチュエーションとは何か	33
(4) 質の主体的側面と客体的側面	34
(5) シチュエーションと構成主義	35
(6) シチュエーションと個性	36
(7) 知識の体系	37

第4節 授業とシチュエーション	39
(1) シチュエーションをつくる	39
(2) 発展する教材を使う	42
(3) シチュエーションに引き込む	43
(4) 現実のシチュエーションの中に放り込む	46
第5節 思考する力を育てる筋道	48
(1) 身体運動のマスター	48
(2) 言葉の発達	48
(3) 遊びと遊びの精神	49
(4) 作業の意義	50
(5) 遊びと作業の相違	51
(6) プロジェクトを教育的にする諸条件	51
(7) おわりに	52
第3章 新学力観と基礎・基本	
第1節 教材の基礎・基本から学力の基礎・基本へ	56
(1) 教材の基礎・基本とは何か	56
(2) 学力の考え方が変わりつつある	57
第2節 子どもの学力の生態へ	62
(1) 子どもなりの算数の「よさ」がある	63
(2) 実践的意識が理念を支える	68
(3) 学力が子どもの中で動くために	74
第3節 学力の情意的側面の重要性	81
(1) 子どもは自己の感情を管理する	81
(2) ユーモアを授業に!	82
(3) 学力は子どもの主体性のためではなく	83
第4節 結論：アナロジー、ユーモア、生態的感覚(センス)	85

第4章 新学力観で学校が変わる	
第1節 まず子どもの見方を変えることから	88
(1) なぜ新しいのか	88
(2) 子どもが変わり、学校が変わる	89
(3) 子どものどこが変わったか	91
(4) 教師のどこが変わったか	94
第2節 先生が変わり、授業が変わる	97
(1) 先生、教えてあげる	97
(2) 子どもを「みる場」を創ることから	99
(3) 教室を出て多様な学習の場へ	101
(4) 一人ひとりに応じた支援を	102
第3節 校長が変わり、学校が変わる	107
(1) 経営方針の明示	107
(2) 教師を変えることから	109
(3) 自ら立つことを	111
(4) 学校は子どものためにある	112
(5) 開かれた研修	115
(6) 子どもの事実を語りあう	117
(7) 子どもとともに創る学級と授業	120
(8) 地域に開かれた学校づくりを	124
第4節 子どもにとっての知識の意味を	129
第5章 新学力観に基づく評価	
第1節 自ら学ぶ意欲を重視した評価	134
(1) 新しい評価の特徴はどこにあるか	134
(2) 「自ら学ぶ意欲」の強調は何をもたらすか	137
(3) 「関心・意欲・態度」評価の問題点はどこか	139
第2節 情意と認知、表出を関連させた評価	143
(1) 「関心・意欲・態度」と「思考・判断」の関連は	143

(2) 「関心・意欲・態度」は学習の前提として存在するか	145
(3) 「関心・意欲・態度」をどう評価するか	148
(4) 子どもの資質・能力をどう評価するか	151
第3節 「支援システム」に基づく評価の実践	153
(1) 「支援システム」での評価はどうあるべきか	153
(2) 「子ども理解」のサブシステム	155
(3) 「支援システム」による図画工作科の実践例	159
(4) 達成感・自己評価力の評価と教師の支援	163
第6章 新学力観を生かす教育環境	
第1節 学習・生活空間	168
(1) 学校施設の構造	170
(2) 空間の使い方	178
第2節 学習・生活時間	184
(1) 時間の柔軟な使い方	184
(2) 必要な時間の保障	188
第3節 環境としての人間	190
第7章 「新学力観」は授業をどう変えるか	
第1節 毎日の授業を変える実践を	196
(1) 学校・学級で考えたいこと	196
(2) 体験的活動や問題解決的な学習	197
(3) ティーム・ティーチング	198
(4) ディベート	199
第2節 小学校の事例Ⅰ：創造性を高める授業を目指して（秋田県本荘市立鶴舞小学校）	201
(1) はじめに	201
(2) 創造性とは	202
(3) 創造性が高められた子どもとは	203

(4) 目指したい授業とは	204
(5) 研究実践の具体的な取り組み	204
(6) 各教科の実践	205
(7) 研究実践の成果と今後の課題	211
第3節 小学校の事例Ⅱ：自ら学ぶ子ども（千葉県千葉市立花園小学校）	214
(1) 保護者の信託に応える	214
(2) 自ら進んで取り組む「はなその」学習	215
(3) 新しい学力観に立って	215
(4) 各教科の実践	217
第4節 中学校の事例Ⅰ：新学力観に基づく評価の工夫（東京都北区立飛鳥中学校）	228
(1) 教師の意識を変える	228
(2) 研究経過の概要	229
(3) 通知表改定の実際	232
(4) まとめと今後の課題	238
第5節 中学校の事例Ⅱ：選択履修の幅の拡大（愛知県海部郡佐屋町立佐屋中学校）	245
(1) 選択履修の幅の拡大と教育課程編成	245
(2) 選択カリキュラムの展開	250
(3) 選択教科の評価	257
第8章 新学力観による道徳・特別活動	
第1節 新学力観の基盤となる道徳・特別活動	262
(1) はじめに	262
(2) 新学力観による教育を支える教師と子どもの関係	262
(3) 新学力観を支える価値観の育成	264
(4) プロセスを大切に	265
第2節 道徳の実践：「心がおどる道徳の授業」を目指して（東京都千代田区立麴町小学校）	267

(1) はじめに	267
(2) 研究への取り組みの基本	268
(3) 研究の内容	270
第3節 特別活動の実践：生徒が生き生きと取り組む部活動 ——一人ひとりの満足感を求めて——（宮城県登米郡南方町立 南方中学校）	278
(1) 部活動を取り巻く背景と課題	278
(2) 新学力観と部活動	279
(3) 実践の概要	280
(4) まとめ	286

第4章

新学力観で学校が変わる

第1節 まず子どもの見方を変えることから

(1) なぜ新しいのか

「自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」

「子供一人一人が豊かなよさや可能性をもち、それを発揮しつつ、主体的、創造的に生きることができる資質や能力の育成」⁽¹⁾

いずれも新学力観についての記述である。子どもの教育に真剣に取り組んでいる教師であれば、このような学力観に反対する方はおられないであろう。「新学力観」の「新」に「真実」の意味を付加して「真学力観」と称される理由である。

しかし、このことは、見方を変えれば、新学力観が指向する教育の中身の一つひとつは、決して新しいものではないということでもある。実際に、先の引用文にも見られるように、新学力観の名を冠して使用されることの多い、「主体性」「創造性」「自己教育力」「思考力」「判断力」などの概念は、教育の理想としては古典的ともいえる。

その意味で、私は新学力観の“新しさ”は、学力観を構成する個々の概念や理念というよりも、その実践過程において生じた“教育現場の変化”にあると考える。その理由としてここでは2点指摘したい。

その1つはこの言葉の広がり方である。少し大きさにいえば、明治5年の学制発布以来、百数十年の歴史をもつ日本の近代教育史上において、被教育者である子どもたちの支持により広がった初めての教育改革の総称が「新しい学力観」と考える。

周知のように、新学力観は平成元年に告示された新学習指導要領を実施す

る過程において提示された言葉である。ただし、今回の改訂時に文部省より提示されたキャッチフレーズは「個性尊重」や「変化への対応」であった。それに対して、「新しい学力観」という言葉は、学習指導要領に続く学習指導要録の改訂の際に、調査研究協力者会議の報告の基本方針にあった「新学習指導要領が目指す学力観にたった教育の実践に役立つ評価」という表現を、「新しい学力観の定着をめざす評価」と縮小して使ったことが起源とされる。「新しい学力観」は、昭和40年代の指導要領改訂時の「教育の現代化」や昭和50年代の改訂時の「ゆとりと充実」というスローガンとは異なり、意図的に文部省が提示した言葉ではない、というわけである。このことと関連して、学習指導要領改訂時の文部省初中局長であった菱村幸彦は、「新しい学力観という言葉は、あらかじめ理論的に構成された学力論があって、それを実践に移すために使われたというよりは、新学習指導要領がめざすこれらの教育の方向を一言で言い表したものと述べている。⁽²⁾

(2) 子どもが変わり、学校が変わる

なぜ、本来、文部省が用意したスローガンでもなければ、前もって理論的に構成されたものでもない「新しい学力観」という名称が流行語とまで評されるようになったのか。思うに、どのような改革であっても、その改革を実践する現場の支持がなければ成果をあげることはできない。学習指導要領の現場とは、いうまでもなく授業の場であり、子どもと教師の間に創造される世界である。

他方、新学力観をどのように評価するにせよ、実践上の牽引力になったのが生活科であることに異論がないであろう。その生活科の誕生時からかかってきた研究者の1人として、私は次のような社会過程が教育の現場とそれを取り巻く世界に生じたと考える。

すなわち、生活科実践過程の子どもの育ちと学びにおける確かな手応えが、教師の授業改革への意欲を生み出し、その子どもと教師の変化が学校の活性

化を促し、このような変化が施策の正しさを確認させ、マスコミもそれを肯定的に報道せざるをえなかった。そして、この過程で生じた変化は、「個性尊重」や「変化への対応」といった個別のスローガンでは表現しきれない大きなものであった。

これが当初の意図を越えて、「新しい学力観」が現代の教育改革の方向を総称する言葉として位置づけられるとともに、これまでの学習指導要領の改訂時と異なり、文部省の施策を肯定的に評価する言葉としてここまで広がった理由と考える。

ではどのような変化が教育現場に生じたか。

“教師が教室で教科書を教える場”というこれまでの学校と授業の前提条件が、“子どもたちが多種多様な活動と体験を創造しあう場”に再構成された、と表現したい。そして、これが新学力観の“新しさ”の2つ目の理由であり、日本の学校教育の在り方を大転換させる試みと考える。

さらに具体的には、新学力がもたらした学校の変化とは、まず、次の4つの授業づくりのレベルにおける変化として位置づけたい。

- ①教える前に子どもの見取りを
- ②教科書中心から活動や体験重視へ
- ③教室から出て多様な学習の場へ
- ④教師の指導から様々な人たちの支援へ

ただし、この4つのレベルは、授業づくりの段階ではない。むしろ、一定のパターンに従って実践すれば理想的な授業ができるという授業観から教師が自由になって、子ども一人ひとりが自己の多様な特性を自在に表出できる場を創造し続けること、これが新しい学力観が要求する授業と教師、そして学校の新たな在り方のポイントと考える。

このこととかがわって、授業研究会などにおいて、先生方から次のような質問をうけることが多々ある。

「新学力観が大事なことはわかります。でも実際にどのような授業をすれば

そのような学力を子どもにつけさせられるのですか。」

このような疑問に、私は次のように答えるようにしている。

「授業の仕方や子どもの学力を問題にする前に、自分自身の子どものとらえ方やかかわり方を“見直す”ことから始めて下さい。」

理由は2つある。1つは、前述したように、設立当初から生活科の授業（活動）づくりにかかわってきた者として、教師が準備した指導（活動）案を越えて子どもたちが夢中で活動するようになった時に見出される姿こそ、新学力観が指向する子どもの現れと考えるからである。

もう1つの理由は、そのような子どもの姿は、子ども自身の変化というよりも、研究者である私の場合も含めて、教師（見る側）の子どものとらえ方やかかわり方の変化に応じて現れ（見え）てくることを痛感してきたからである。そして、このような私見を裏付けるのが、私自身も共同研究者の1人として参加した、中央教育研究所による、「生活科の学習環境等に関する調査研究」の結果である。

③ 子どものどこが変わったか

この調査は、生活科が全面実施になった年の終わりに、全国の国公立小学校（分校を除く）から無作為抽出した3,000校の生活科主任の先生方を対象に実施したものである。

まず、図4-1（p.93）は、「①集中力のある子ども」から「⑭教師の指示にしたがわない子ども」まで14項目にわたり生活科実施により生じた子どもたちの変化を質問した結果である。その傾向を整理すると次のようになる。

まず非常に多くの教師が「増えたと思う」項目は次の4項目である。

	(増えた)	(変わらない)	(減った)
⑧動・植物に親しみをもつ子ども	74	23	1
⑨工夫する子ども	67	30	0

④表現力のある子ども	65	33	0
⑦協力する子ども	63	35	1

次に約半数が「増えたと思う」項目は次の4項目である。

	(増えた)	(変わらない)	(減った)
⑤企画力のある子ども	54	44	0
⑥よく気付く子ども	46	51	1
③やりぬく子ども	44	53	1

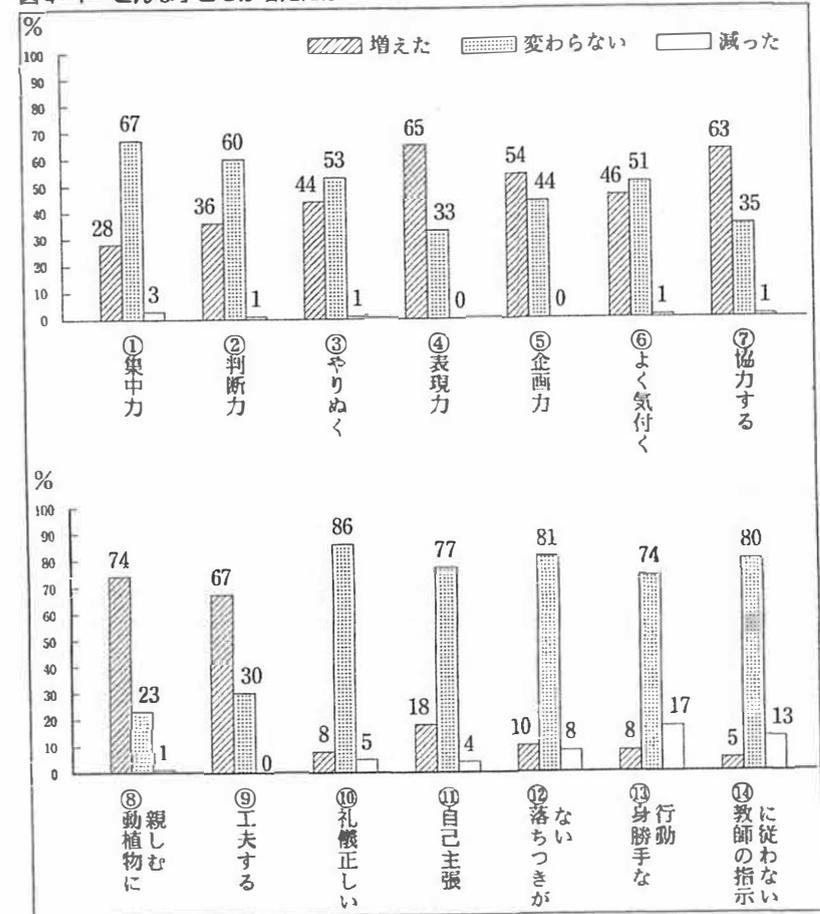
同様に3分の1が「増えたと思う」項目は次の2項目である。

	(増えた)	(変わらない)	(減った)
②判断力のある子ども	36	60	1
①集中力のある子ども	28	67	3

以上のことから、低学年の理科と社会に代わって生活科の授業が実践されるようになったことにより、非常に多くの子どもたちは、「動・植物に親しみ」をもつようになり、様々なことに「工夫」をしたり「表現」することができるようになり、友達と「協力」できる子どももかなり多くなっていることが理解される。また、「企画力」があり、様々なことに「よく気付」き、最後まで「やりぬく」子どもも、少なからず増えていると判断される。さらに、「判断力」や「集中力」のある子どもも、増えてきているようである。

いずれも、生活科が、従来の低学年理科や社会科と比較して、子どもたちのどのような能力を育てているかを端的に示す結果であり、その授業実践の中心にある体験や活動を通じての学習が、どのような学力を教え育てるかを示唆している。そして、教師の子どもへの評価が大きく変化していることを

図4-1 どんな子どもが増えたか



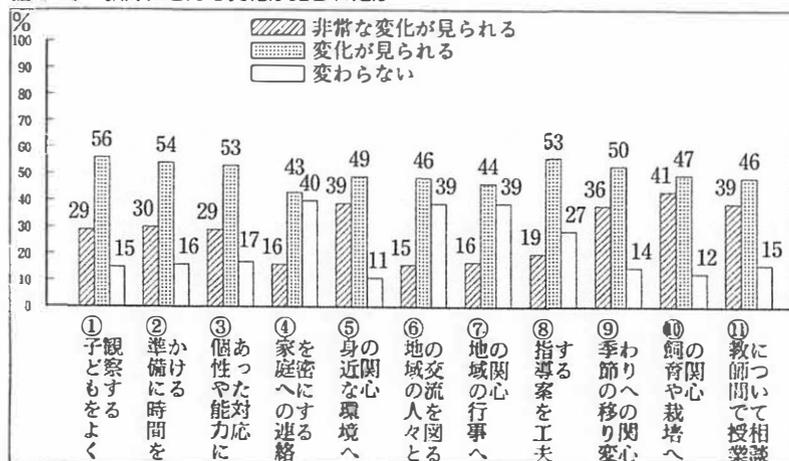
【出典】中央教育研究所「生活科の学習環境等に関する調査研究 第3次報告」平成5年10月
 【注】調査対象 全国の国公立小学校（分校を除く）から無作為抽出した3,000校。
 調査時期 平成5年2月。回答数（率） 1,148校（38%）

示すとともに、新学力観が指向する「肯定的子ども観」の内実を示すものと考えらる。

(4) 教師のどこが変わったか

次に図4-2を見てほしい。生活科実践により、低学年教師の間にどのような変化が見られるかを明らかにするために、「①子どもをよく観察する」から「⑪教師間で授業について相談」までの11項目にわたり質問した結果を示したものである。

図4-2 教師にどんな変化が見られたか



まず、「非常な変化が見られる」と「変化が見られる」を合わせたポイント数がいずれの項目も極めて高く、一番低い「④家庭に連絡を密」でも59%である。このことから、低学年の教師における変化の度合いは、子どもよりも大きいといえる。その中で、特に「非常な変化が見られる」と「変化が見られる」の合計が7割以上の項目を、「非常な変化」のポイント数の順に表にすると次のようになる。

	(非常な変化)	(変化)	(合計)	(変わらず)
⑩飼育や栽培に関心をもつ	41	47	88	12
⑤身近な環境への関心が高く	39	49	88	11

⑪教師間で授業について相談	39	46	85	15
⑨季節の移り変わりに関心をもつ	36	50	86	14
②準備に時間をかける	30	54	84	16
①子どもをよく観察する	29	56	85	15
③子どもの個性や能力にあった対応する	29	53	82	17
⑧指導案を工夫	19	53	72	27

この表から判断するに、生活科の実践を通じて、大部分の教師は、「飼育や栽培」、あるいは「身近な環境」や「季節の移り変わり」に、非常に高い「関心をもつ」ようになったといえる。また、実際に授業する上では、「教師間で相談」するようになり、「準備に時間」をかけるようになってきているようである。さらに、子どもたちに対しては、「観察」をよくするようになり、「個性や能力」に応じて対応することにも気をつけるように変化してきている。そして、このような変化は、「指導案」の書き方にも現れてきているといえよう。

他方、「非常な変化」と「変化が見られる」の合計が6割あるものの、「変わらない」も約4割ある項目を表にすると次のようになる。

	(非常な変化)	(変化)	(合計)	(変わらず)
⑦地域の行事への関心が高く	16	44	60	39
④家庭への連絡を密にする	16	43	59	40
⑥地域の人々との交流を図る	15	46	61	39

ここに挙げられた項目は、いずれも学校の外で生活する人たちとのかかわりの変化に関するものである。子どもたちの生活は学校の中だけではない。むしろ学校の外の生活こそ重要であろう。また、生活科の活動実践は教師以外の多くの方の協力が必要となる場合が多い。その意味で、一応は、6割の

学校が教師に「変化が見られる」と回答している以上、教師と学校の外の人たちとの関係は着実に深まっていると考えられる。だが他方で、4割が「変わらず」としていることは、今後の課題を示唆していると考えられる。この点については後に改めて考えたい。

しかし、少なくとも上記の2つの調査結果から、子どもの変化にもまして教師自身の変化が大きいことが理解できよう。加えて、この調査の共同研究者の1人として指摘しておきたいことがある。それはこの調査項目自体が、共同研究者が直接かかわってきた生活科の実践過程で見出した教師と子どもの変化に基づくものであるということである。

いかに精緻な科学的方法によっても、あるがままの子どもの姿を忠実に把握することはできない。調査結果には調査設計者の子ども観が反映せざるをえず、調査はそれを統計学的に確認する手段といえる。教師と子どもの関係も同じではないか。子どもの見取りは、子ども自身の姿からではなく、その子どもを見取る側の子ども観（フレームワーク）によって左右されることを忘れてはならない。これが、先に、まず問うべきは教師自身の子どものとらえ方やかかわり方であるとしたもう1つの理由である。

では、具体的に、教師は新学力観に基づく授業づくりを行うために、どのように子どもをとらえ、かかわることが重要なのか。そのための課題を、静岡県伊東市立南小学校の佐藤久美子先生が担任する1年3組の生活科の授業「あきとあそぼう（おしえてあげてね宝物）」で見出した子どもたちの姿と佐藤先生の実践を手掛かりに考えたい。⁽³⁾

第2節 先生が変わり、授業が変わる

(1) 先生、教えてあげる

南小は伊豆半島の東側海岸線を走る伊東線の川奈駅から車で5分の高台にある小学校。校門から櫛並木が続き、左に校舎、右に市民グラウンドが広がる。このグラウンドが子どもたちの探検場である。

佐藤先生は、この探検で見つけた、「秋の宝物」を自慢しあう子どもたちに対して、「楽しいたくさん宝物、みんなに教えてあげようよ」と家族をお客に招いてのお店形式の発表会を提案した。この活動の過程で、子どもたちから、また佐藤先生への取材により、私自身が教わったユニークな子どものモノの見方・考え方を紹介しながら、子どもを見直す課題を提示していきたい。

まず最初に紹介したいのは、バッタ屋のK君。彼は1ℓ牛乳パックを蜂の巣状に並べ、一つひとつの中に、朝グラウンドでとってきたコオロギや鈴虫を入れて売っていた。私がコオロギを注文すると、笑顔で「ありがとう」と言って、その中からコオロギを取り出して別の牛乳パックにエサとともに入れてくれた。私は、その手際よさに驚くとともに、牛乳パックをショーウィンドーにする彼の発想のユニークさに感動した。そのため、授業終了後に、佐藤先生に事前指導について伺った。

佐藤先生は「あんなにうまくいくとは思っていなかったんです」と前置きして、準備段階のやりとりを話してくれた。それによると、最初は机を並べてカンパンを置くだけだった様子。そのため、先生とK君との間に次のようなやりとりがなされた。

〔佐藤〕「ネー、K君、虫どうやって売くの」／〔K〕「ア、ソウダ、……牛乳パックでいい？」（といて彼が急いで生活科室から牛乳パックを持って

くる。それを見て) / [佐藤]「それに入れるの、虫が見えないよ」 / [K]「横に窓をあけるよ」 / [佐藤]「窓から逃げるんじゃない」、[K]「ウン、だいじょうぶ」、[佐藤]「そう……？」

佐藤先生は心配であったが、失敗するのもいい経験、と思いK君にまかせた。牛乳パックの上は閉じて使うものと考えていたからである。だが、当日は、既に紹介したように、蜂の巣状に並んだ牛乳パックの上から虫が1匹ずつ見える(1ℓパックは縦長のため虫は逃げられなかった)見事なショーウインドーができていた。

もう1人はカタナ屋のI君。彼は、活動の真っ最中に教室の片隅で一人黙々とカッターでススキの穂を切り捨て、残った茎に色を塗っていた。私は何を作っているのかわからず、「それ何なの」と尋ねた。彼の答えは一言「カタナ」。これには驚いた。私にとってススキといえば穂、それを捨てて茎を刀と“見る”ことは考えられなかったからである。

佐藤先生も同じであったとのこと。準備中、こんなものが売り物になると思えなかったが、懸命に作っている姿を見て、激励のつもりで色塗りを提案しただけであった。ところが開店したら大好評、あわてて増産している場面に私が遭遇した。

K君の牛乳パックの虫籠(ショーウインドー)、I君のススキの茎の刀剣、ともに佐藤先生も私も考えつかない商品である。牛乳パックの上は閉じるもの、ススキは穂が中心、という大人の教師2人の常識が彼らの工夫を評価する目を曇らせたからである。

なぜこのような子どもの姿が現れたのか。佐藤先生は私にもわかりませんが、と苦笑しつつ次のように話してくれた。

「だいたい、みんな私の指導なんか聞かないんです……。1学期の頃はよく聞いてくれたんですけど。でも2学期になるとだんだん聞かなくなって。子どもたちが自信もったみたいですよ、好きなようにやっていいんだって。工夫したり発見したことを先生に教えてあげる、先生のよりもっと面白いのを作

ってみよう、先生が知らないものを見つけてあげよう……。って。私はほめるだけでした。教えられることばかりでしたので。」

通常、1年生の1学期は、先生の話子どもが聞けるようにするための学級づくりが中心、本格的な授業は2学期から、と考える先生が多いのではない。ところが佐藤先生は逆、自分の話を聞かなくなることが1学期の成果というわけである。もちろん、全く聞かないのではない。先生の子想いを越えて子どもが工夫し発見できるようになることが、学級づくりの目的。そのために佐藤先生が最も気をつけたことは、子ども一人ひとりに応じて“ほめる”ことと“自信”をもたせることであった。

(2) 子どもを“みる場”を創ることから

子どものモノの見方や考え方あるいは個性や発達度は、一般的で普遍的なものとしてあるのではない。個別的で具体的な行動の過程にしか現れない。さらにそれは一人ひとり異なるものであり、時と場と相手により変化するものでもある。いいかえれば、一つひとつの活動の中で見えてくる子ども一人ひとりの姿の積み重ねの中にしか、その子にとっての「見方や考え方=個性やその育まれる過程(発達特性)」は見出しえない。

また、子どもは1人でいるわけではない。子どもの現れは多様な人とのかわり合いの中で生じる。とりわけ、教師の期待に応じて行動する傾向が強いはず。子どもの現れと教師の指導・支援(かかわり方)や予想(とらえ方)は相互に影響しあう関係にある。

K君のショーウインドーは、佐藤先生の「虫はどうやって売くの」という問いかけがあったからこそ生まれた工夫である。逆に、もし佐藤先生が牛乳パックなんてダメよ、ちゃんと虫籠を用意しなさい、と指導していればどうなったか。彼の工夫する意欲はそがれ、先生が教えてくれる答えを待つ子どもにならなかったであろうか。

同様に、I君のカタナも、色を塗るようにとの佐藤先生の激励があったか

らスキの茎ではなく刀剣であることが明確になった。そんなもの売れないわよ、と否定的に佐藤先生が評価していればどうなっていたか。

指示待ち症候群という言葉がある。何事も指示されなければ行動できない若者を揶揄する言葉である。その原因に、家庭の中の過保護が挙げられる場合が多い。だが、教室の中も例外ではないはず。教師の指導が丁寧であればあるほど、子どもは自ら考え工夫する意欲を失って、教師が教える答えを待つようになっていないだろうか。

したがって、新学力観に基づく授業づくりの第1の課題は、変化流動する子ども一人ひとりの多様な現れを保障する“雰囲気”と“機会”という2つの“場の創造”である。

“雰囲気”づくりのポイントは、子どもたちを“ほめる”こと。特に、小学校に入ったばかりの1年生にとって、自分を表現すること自体が大変な作業であるはず。それをどれだけ自由に表現させることができるか。佐藤先生の実践が教えてくれるように、彼ら彼女らが自分を表現することに“自信”をもてる学級づくりが、その第一歩といえよう。

さらに、より重要なのは、子どもたちの“自信”は具体的な“活動の過程”で生まれ育まれること。子どもが発揮できる力の多様性は活動の“機会”の多様性次第である。K君やI君のユニークな発想や工夫は、先生が教室の中で教科書によって秋の虫や植物を教える授業では表しえなかったはず。グラウンドで“秋とあそぶ”という“体験”によって、あるいは教室と廊下と中庭全体を使っただけの“おしえてあげてね宝物”という“活動”だからこそ表現できた力である。

加えて、このような自己を表現することへの“雰囲気”と“機会”の必要性は、低学年の生活科のみの課題ではないはず。中学年から高学年へと子どもの自己形成の高まりとともに強化すべき課題であるはず。

新学力観が子どもの“よさ”を育むことを重視し、“活動や体験”の必要性を強調する理由である。

(3) 教室を出て多様な学習の場へ

新学力観に基づく授業づくりの第2の課題は、教師としての自己評価である。

これまで、この年齢の子どもはこのような見方や考え方をするから、こんな活動や教材を準備して、という前提で授業づくりを行ってこなかったか。あるいは、授業過程において、自分の予想（指導案）どおりに子どもが考え行動すると自負する教師はいないか。いずれも、新学力観に基づく限り、自己の子ども観や指導の在り方を問いなおすべきである。

冒頭に列記したように、新学力観の目的は「自ら課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」にある。他方、子どもの見方・考え方は、佐藤先生や私がそうであったように、教師の常識と異なるはず。子どもは大人とは異なる世界に生きる異文化の住人、“大人の常識の世界（ヒト、モノ、コトの定義＝自己と生きる場の見方・考え方）”とは、“異質な見方・考え方をする存在”だからである。

このような観点から、子ども一人ひとりに応じて、その子なりの見方や考え方を十二分に表現できる“機会”と“雰囲気”を用意することができたかどうか。これを改めて問うことから教師としての自己評価を進めてほしい。

ところで、一般に異なる世界の住人の理解すなわち異文化理解において最も重要なことは、その現れの背後にある“生きる世界”とセットで理解することといわれる。子どもの場合も同様であろう。

子どもの生きる世界は学校の教室の中だけではない。家庭や地域あるいは情報空間といった学校の外の世界で学び育っている。そこで培った見方・考え方を見だし評価することが、新たな授業づくりのための子どものとらえ方やかかわり方を問いなおすもう1つの課題である。

このこととかがわって紹介したいのは、やはり南小の“お店屋さん”で見出したコマ屋のAちゃんである。

佐藤先生は彼女を友達の後について活動するおとなしい女の子と思っていた。ところが、なぜか今回は仲良しグループから離れてそれほど親しくないYちゃんとコマ屋を始めた。少し心配したが、Yちゃんは積極的な子なので何とかなるだろうと見守っていた。だが、予想に反してリーダーシップを発揮したのはAちゃんの方であった。家から持ってきた大量のダンボールを床と囲いにして卵形の店屋をつくり、コマを入れる小袋を家の包装紙でたくさん作ってきた。

実はAちゃんの家は酒屋さん。彼女が先生に出す日記には、店を手伝う様子がよく書かれていた。だが佐藤先生は教室の中の消極的な姿しか見ていなかった。佐藤先生は次のように語ってくれた。

「家庭で培った力ですよね。自分の力を発揮できる場をやっと見いだしたんだな、と思いました。だからいつもの友達とではなく、コマ屋をやりたいYちゃんと一緒になったんですね、私の見方が間違っていました、反省します。」

Aちゃんが教えてくれるように、子どもは学校の外の世界で学び育っている。だが、そこで培った見方・考え方を、教師は従来の教科の学習において、どれほど評価してきたか。逆に、佐藤先生と同様に、Aちゃんのような子どもに消極的というラベルを貼らなかったか。もし教室にその見方や考え方に不安な子どもがいれば、改めて、教師としてその子の日常生活全体（学校と家庭とその間の世界）を視野においた多様な活動をどれほど用意できたかを問いなおしてほしい。

これが新たな授業づくりのために子どもを見直すための第3の、そして最も重要な課題である。

新学力観が活動や体験とともに、教室の中から出て多様な学習の場を求め、家庭や地域との連携を重視する理由でもある。

(4) 一人ひとりに応じた支援を

では、教師は活動の場を用意すればすべてを子どもにまかせて、ただ観察

するだけでよいのか。勿論そうではない。このことに関して、再び佐藤先生の実践から考えてみたい。それは、この日の活動の冒頭に参加してくれたお母さんやお父さんを前にして、見事な歓迎の挨拶をしたMちゃんとのかわりである。

佐藤先生は彼女のために挨拶のリハーサルを4回行った。理由は、先生の希望通りに挨拶をさせるためではなく、彼女を見ていて、自分がやりたいという意欲の高さに比べて、それを可能にする実力や努力が伴っていないと考えたからである。特に、開会の儀式は彼女が他の希望者と競争して獲得した晴れの舞台。それも自分でつくった挨拶文を暗記してできることが条件。これは結果の善し悪しが明確に判断できる活動である。

加えて、佐藤先生は他の子どもたちにも、自分たちの意欲と実力には差があり、それを埋めるには努力が必要であることに気づいてほしかったこともあって、彼女のリハーサルをみんなの前で繰り返した。

しかし、1回目は彼女が挨拶文を準備してくるのを忘れてリハーサルにならなかった。2回目は出だしの部分のみ佐藤先生が手伝ってなんとか行った。3回目は、小さい声であったが、一応は最後までやれた。しかし、暗記はできなかった。そのため、4回目は暗記をあきらめて、原稿を見ながら大きな声で話すことを中心に指導して本番を迎えた。ところが、本番は見事に挨拶を、それも先生が知らない内容を自分で書き加えて挨拶した。私も含め参加者は感動の大拍手。

授業終了後に、凄いい子だねという私の評価に、佐藤先生は笑いながら、あんなにうまくやるなんて信じられない、と嬉しい誤算として上のことを教えてくれた。さらに、次のようにも語ってくれた。

「本番に強い子、っているんですよね。その時はくやしくて、あの普段の姿はなんだったんだって。でもうれしいんですけど。逆に、この子は大丈夫だ、と思ったら、大体失敗するんです。ダメだともイイともきめずに、今日はどうかな、と思いながら毎日子どもたちに接しているんです。どんな良い子に

も波がありますし。心配な子どもがいても、すぐ手をうたずにじっと待つんです。時にはすぐ声をかける場合もありますが……、あんまりはっきり言えないんですけど、この子には今はすぐ言わなければ、あるいはこっちの子にはしばらく待ってみよう……って……なんか矛盾するみたいなんですけど……。」

私は、目的が明確になった時に佐藤先生の厳しい指導がかえってMちゃんの潜在的な能力を引き出したと考える。ただし、佐藤先生の指導は常に子どもが考える余地を残した指導であったことを忘れてはならない。Mちゃんが自分なりに努力しその成果が現れることを辛抱強く、また繰り返し待ったことも忘れてはならない。さらに、Mちゃんは佐藤先生の意図を越えて新しい見方や考え方を表現していることも忘れてはならない。

子どものモノの見方や考え方は活動とセットであることは先に述べた。だが、子どもは活動の過程で、自己の力を適切に評価できなくなる場合もある。ほめることがかえって、その子の可能性の芽を摘む場合もある。自分の意欲と実力のズレに気付かせ、努力したり工夫したり教わったりしなければならぬことを自覚させることがあってこそ、それまでにないその子どもの力が現れることも忘れてはならない。

子どもたちがそれぞれ自分の意欲を自由に発揮できることが大前提。その意欲を、その子なりの結果に結ばせるための努力や工夫の意欲に転化させることができるかどうか。これは教師の指導如何である。これが支援の意味であろう。

ただし、それは指導か支援かという言葉の定義の問題ではない。重要なのは、子ども一人ひとりの特性とその子どもの行為が生じる社会的状況（時と場合）に即した対応を、教師が臨機応変にとることができるかどうかである。その際の判断と具体的な子どもへのかかわり方の困難さと醍醐味を象徴するのが、佐藤先生の「なにか矛盾するみたいなんですけど」という表現ではないか。

そして、新しい学力観が、このように曖昧ではあるが、一方で子ども一人ひとりの個性を伸ばしつつ、他方で確実にその子どもに即した力を育むために、最も必要な教師のかかわり方を示す言葉として、「指導と評価の 体」という観点を加味して、あえて「支援」という言葉を提起した理由と考える。

この支援という教師の子どもへのかかわり方へのヒントとして、次のような、私なりに考える子どもの「よさ」を育むための4つの「みる」を紹介しておきたい。

①「見る」 ②「観る」 ③「診る」 ④「看る」

まず、教師が自己の子ども観や授業観を一度白紙にもどして、謙虚に子ども一人ひとりの多様な現れに学ぶことが「見る」である。その上で、一定の学習課題を追求する立場から子どもにかかわるのが「観る」である。さらに、子ども一人ひとりに即した課題や問題を解決する立場からかかわるのが「診る」である。そして、その子なりの成長を見守りながら支え援けることが「看る」である。

さらに、この4つの「みる」の基盤となるのが子どもの「よさ」への思いであることを、私は次の佐藤先生の言葉から学ぶことができた。

「新指導要録になって通信簿をこれで7回つけました。最初は、良いことを書きなさいという指導なので何とか書こうとしましたが、どうしても良いことが見つからない子がいました。でもなんとか見つけなければ、と思って回を重ねていくと、段々見えてくるものですね。悪い所を指摘しなければと思って見ていたのとは違う側面が見えてくるんです。これまで子どもを見ていなかったということなんでしょうか。」

以上、新学力観による学校改革の前提となる新たな授業づくりへの課題を、教師による子どもの見直しという観点から指摘してきた。

他方、学校は学校長を中心とする教職員と児童生徒からなる組織である。その意味で、学校の変化は、その組織の長の変化と密接不可分の関係にある。

そこで、次に、改めて学校長の視点から、新学力観に基づく学校づくりの課題を、静岡県藤枝市立青島小学校長の成岡桂三先生の実践をもとに考えてみたい。

第3節 校長が変わり、学校が変わる

(1) 経営方針の明示

青島小学校はJR藤枝駅から車で10分、長距離トラックが昼夜走る国道1号線と松並木が残る旧東海道に挟まれた住宅地域にある。本年（1995年）は1, 3, 4, 5学年が4学級, 2, 6学年が5学級, 特殊学級が2学級, あわせて28学級で編成され, 少子化が進行中の昨今では, かなり大きな学校といえよう。

この青島小学校に, 成岡桂三先生は4年前（1992年）に校長として赴任された。この時から, 私は, 成岡先生の依頼により, 毎学期実施される公開授業を中心とする校内研修会に, 講師として継続して参加することができた。その結果, この4年間に, 学校長が自己の教育観を明示し, それを具体化する学校経営により, 教師が変わり, 子どもが変わり, 学校が変わる過程を学びとる機会を得た。

ところで, 藤枝市はかつて東海道の宿場「ふじえだ」として栄えた町であった。しかし, 近年では静岡市までJRで20分という地の利を生かした住宅団地の開発が急速に進行し, カラフルな商店街と現代的な住宅で彩られた静岡県中部地域で最も活気ある都市の1つに姿貌しつつある。

この藤枝市の中心部が青島小学校の学区だが, 特別な研究指定校ではない。どこにでもある都市近郊の小学校である。しかし, 現在の青島小学校を訪れた方は, 子どもたちの気取りのない明るい笑顔に迎えられるであろう。授業を見れば, 自分の言葉で自由に考え行動する子どもたちの自然な姿に, さわやかな感動を覚えるであろう。ただし, 4年前に成岡先生が校長として赴任した当初の青小の雰囲気は異なっていた。

1970年代から80年代にかけて、全国各地の急激な都市化が進行した地域では、旧来の慣習のもとで生きる地元住民と新たな居住地を求めて移り住んできた新住民の間に、生活習慣や価値観の相違による様々な軋轢が生じることが少なくなかった。その影響は子どもたちの世界にも現れた。かつて校内暴力の嵐が全国に吹き荒れた時期、都市近郊の新興住宅地域を学区にもつ中学校に問題が多発したことを、記憶されている方もおられよう。藤枝市もまた先に述べたように住宅開発が急激に進んだ地域であった。

もちろん、校内暴力に類する問題は既に解決して久しい。だが、学校に秩序がもどった後も、再び荒れた学校にしないために、多様な子どもたちに対し、一元的な校則に基づく生徒指導による秩序・正しさを求める中学校が少なくなかったことも否定できない。その影響は小学校にも及んだ。特に大規模校では、厳格な生徒指導を基盤にした教育方針をとりがちであった。青島小学校もまた学区内に新旧の住民が生活する大規模校であった。

すなわち、市の中心部商店街と新旧の住宅地域を学区にもつ青小には、親子三代が通う家庭の子どももいれば、たまたまこの地で生活するようになった家庭の子どももいた。この多様な子どもたちを、“みんな同じ”ように“青小にふさわしい児童”に“変える”ために、先生方は多くのエネルギーを費やしてきた。

このような青小の教師と子どもたちの姿を見て、成岡校長が、まず最初に行ったことは、『学校経営書』の中に、次の3つの観点から学校経営の方針を先生方に明確にすることであった。

①「教師の人間観」 ②「学校教育目標」 ③「経営方針」

前節で述べた授業づくりの課題を踏まえつつ、この3つの観点のもとに成岡校長が学校経営書に記した内容ならびにその具体化・実践化の過程を紹介することにより、学校経営の立場から新学力観が求める新たな学校づくりの課題を提示していきたい。

(2) 教師を変えることから

成岡先生は校長としての経営方針の第1項目として、「教師の人間観」と題し次のように述べている。

教育という営みは教育する者とされる者との人間的なふれあいの中で行われる。したがって、教育する者の考え方が非常に重要である。

人にはものの見方、考え方がさまざまあるが、大きく2つのタイプに分けられる。人間観として「人間は本来善なり」と考えるか、「悪なり」と考えるかであり、社会観として「社会を肯定的」ととらえるか、「否定的」ととらえるかである。

教育の場で両者を対比してみると次のようになる。人間を善と考え、社会を肯定的にとらえるならば、そこには信頼感をもとにした暖かな教育が行われるであろうし、人間を悪と考え、社会を否定的にとらえるならば、そこには不信心のみられる厳しい教育がなされるであろう。教師の人間観として、前者の立場に立って学校教育を推進していきたい。

新学力観が指向する肯定的子ども観の前提にある人間観と教育観を端的に示した内容である。成岡校長は新学力観に基づく学校経営の推進を提示したわけである。ただし、成岡先生が青小の校長に赴任した1992（平成4）年は、新学力観が話題になり始めた時期ではあるが、教師の授業実践のレベルにまで具体化されていなかったはず。その意味で、この「教師の人間観」は、新校長となった成岡先生自身の判断に基づく教育観と子ども観であると考えられる。このことをふまえ、成岡先生の「教師の人間観」の提示が新学力観に基づく学校づくりにおいてもつ意義を2点指摘したい。

その1つは、いうまでもなく、学校教育の原点が教師の人間観にあることを明記したことである。

もっとも、青小にかぎらず、一般に学校経営書には類似した教育の理想が記述されることが多い。だが、後に紹介する「学校教育目標」と「経営の基

本」の内容も含めて、これほど明確に、また一貫して、学校長が自らの教育観を「教師に向かって説く」形式で書かれた経営方針を、少なくとも私は見たことがなかった。「学校経営の基本を教師の自己改革におくことを、学校長が先生方に対して宣言したもの」、これが初めて成岡校長の経営方針を目にした時の私の感想である。変わるべきは子どもではなく教師の側であることを明言したわけである。

その2つは、教師の変え方である。

本章の冒頭で論じたように、どのような改革も、それを実践する現場の積極的な支持がなければ具体化できない。とりわけ新学力観に基づく新たな学校づくりにとって、このことは最重要課題といえる。子ども一人ひとりの主体性や個性や創造性を重視する以上、上からの強制では、新学力観に基づく教育の成果をあげることは、原理的に不可能だからである。

その意味で、私は青小赴任以前の成岡先生を知る者として、この方針の背後に次のような成岡先生の先生方への思いがあることを感じた。

「文部省や教育委員会が、新学力観を提示したから述べるのではない。今を生きる子どもたちの世界を、自分の五感で感得することから、このような教育観が教師に必要と「選択・判断」したからである。さらに、強制ではなく、青小の先生方一人ひとりが、21世紀を担う子どもたちを教え育てるためにどのような教育観が必要かを、改めて選択・判断してほしいために、校長として選択・判断した理由を明記する。」

ではなぜ成岡先生はこのように選択・判断されたのか。これまでの教職経験に加えて、学校の外から子どもたちの教えと育ちの現状と課題を知る機会をもったからである。私が成岡先生と初めて出会ったのは、3年間にわたり家庭教育担当の指導主事として、静岡県教育委員会社会教育課で活躍されている時であった。また、それ以前に2年間、静岡県が地域住民に密着したサービスを行うために設置した機関（行政センター）での指導を経験されていた。この5年間に、学校の教師とは異なる立場から、現代の子どもたちの教

育とそれを担う教師にとって何が課題かを判断された。そのエッセンスを提示したのが「教師の教育観」であったと考える。

(3) 自ら立つことを

成岡先生が「教師の教育観」に続いて学校経営書に記した第2の観点の「学校教育目標」は「自立できる子ども」である。その内容について次のように展開されている。

「自立できる子ども」とは「自分の考えをもち、物事を自ら判断し、行動する力を身につけた子どもである」と考える。

非常に簡明な表現である。生活科の目標に「自立への基礎を養う」とあるように、新学力観が目指す教育の方向を、最も簡潔に示した目標といえる。だが、簡潔すぎて、当初、青小の先生方は新校長の意図を図りかねたようである。このことに関連して、成岡校長のもとで研修主任を2年間担当し、現在は静岡県教育委員会中部教育事務所の指導主事として活躍されている杉原啓子先生に伺ったエピソードを紹介したい。それは遠足の際に子どもが用意するお菓子の額である。

杉原先生が従来への慣習に従って、新任校長である成岡先生に、子どもたちが遠足に持っていくお菓子の額の上限をいくりにするかを伺った。ところが、校長は即座に次のように厳しく杉原先生を指導された。

「そんなものは子どもに任せればよい。教師が前もって額を決めるから子どもたちは自分で判断できなくなるのだよ。」

それから4年、本年（1995年）11月25日に開催された平成7年度青島小学校学習指導研究発表会において、参加者に配付された『実践記録集IV 自ら学ぶ子供が育つ授業——自ら考え、判断し、活動する子をめざして——』の「まえがき」に、成岡校長は子どもの日記を引用しつつ青小の先生方の教育

実践の特性を次のように紹介している。

「過日、修学旅行にでかけたが、本校では小遣いの上限は定めていない。子供の自己判断である。『お母さんが、修学旅行のお金3,800円じゃたりないって言うけど、十分たりののでうまくなっとくさせます』これは事前事後指導の日記に書かれたものである。強制的な指導ではこのような言葉はでてこない。子供の素直な心にくいいる指導があってこそと思う。」

この4年間、子どもは確実に自立への力を育んできたようである。同時に、私は、「子供の素直な心にくいいる指導があってこそと思う」という表現に、厳しい要求に応じて、子どもたちに向かった先生方の教育実践に対する成岡校長の信頼と感謝の思いを読み取った。あわせて、教育の成果は子どもたちに、教育実践への称賛は先生方に、問題解決の責任は学校長に、それが成岡校長の基本的立場であることを示唆する表現と考える。

そして4年前、この「自立できる子供」という「学校教育目標」を具体化するための基本的な方向と実践の枠組みとして、成岡新校長が学校経営書に記した3つ目の観点が「経営方針」である。

(4) 学校は子どものためにある

成岡校長は、次に示すように、「i 経営の基本」、「ii 指導の姿勢」、「iii 研修の重視」という3つの方向から、先生方一人ひとりが「教師の教育観」に基づき、「自立できる子ども」を育成することを目標とする教育実践に必要な青小の「経営方針」を提起した。

i 経営の基本

「学校は子供のためにある」との考えにたつ。子供はひとりひとりの子供であり、青島小学校に在籍している〇〇君、〇〇さんという固有名詞の子供である。この子供たちの健やかな心身の成長をうながすために学校は存在するのである。

成岡校長の立場は極めて明快である。

これまで青小の先生方は、様々な子どもたちが学校のルールに従って同じように行動できることを“自立”と考え、努力を重ねてきた。だがそれは、たとえ子どもが“自発的”に行動したとしても、学校と教師の側に合わせることを子どもに求めることに変わりはない。

成岡校長は逆。学校と教師が子どもたちに合わせるのである。多様な子どもたちに対して、その多様性を生かしつつ教養育てるために学校と教師は何をすべきか。この問いを青小の先生方に投げかけたわけである。

もちろん、無原則に子どもに合わせることを求めているのではない。重要なのは、一方で、子どもは一人ひとりの顔が異なるように、性格や能力もまたそれぞれ異なる存在であること。他方で、どのような子どもも、世界に一人しかいないかけがえのない存在であること。この2つのことを、学校と子どもたちとの関係の基本に置くことである。

そしてこのことを前提にするなら、“自立できる子ども”が教育目標である以上、“自ら立つ”ための課題もまた一人ひとり異なり、その課題達成のための学校の仕組みや教師の指導の在り方もまた、一人ひとりの違いに応じて柔軟に対応できるものに変えていかなければならない。

これが「固有名詞の子ども」とあえて強調する意図と考える。

しかし、これは大変なことである。教師はどのように指導すればよいのか。この問いにも成岡先生の答えは明快である。教師が子どもたちを自分の思う通りに教えようとするから大変なのである。子どもたちは自ら育つ存在、それをいかに支え助けるかが教師の課題である。

ii 指導の姿勢

どの子どもすばらしい可能性を秘めている。その芽をみつけ伸ばすのが教師の仕事である。そのためには子供を自由な雰囲気の中で育てることである。一定の型にはめた画一的な教育ではなく、子供との信頼関係の中で自

由を保障し、創造的な活動をさせ、それぞれの能力いっぱい出しきれるよう指導する。

子どもは可能性に満ちた存在。問題は教師がどこまで子どもを“信頼”して、子どもの“可能性を見出す”ことができるかどうか。そのための課題は、子どもが自分を自由自在に表現できる“雰囲気”と“機会”という“場”をどれだけ創造できるかである。いずれも前節で紹介した、佐藤久美子先生の実践に学んだ新たな授業づくりの課題と重なる課題であることが理解できよう。

そしてより重要なのは、教師の研修である。

iii 研修の重視

研修を学校経営の中核に据え、学校教育目標「自立できる子供——自ら考え、判断し、行動する——」の具体化をはかる。

授業は勿論のこと、生活、行事等あらゆる場を通して目標にせまるよう研修を進める。

一定の知識を教えるためなら、教授技術を磨けばよい。学校に子どもを合わせさせるためなら、生徒指導を厳しくすればよい。だが、「固有名詞の子ども」が「自立できる」ための力は一人ひとり異なる以上、教師の指導と支援の在り方も多様にならざるをえない。教え育てる場も多面的にならざるをえない。当然、教師の研修の在り方も異なってくる。

その意味で、ここまで紹介した成岡校長による新たな学校づくりへの課題は、この「研修の重視」に集約されるといえる。

では具体的にどのような研修が行われているか。成岡校長が自ら記した部分は上記の内容のみだが、学校経営書には青小の先生方が取り組む研修計画が詳細に記載されている。

特に、校長就任4年目に当たる『平成7年度 学校経営書』には、子どもたちへの教育内容を示す「生徒指導」や「各領域の指導」に先んじて、「研修計画」の章が総ページ数の約1割を割いて設けられている。教師の研修がいかに重視されているかを証明するものであろう。その中から青小の研修の特性を要約した「研修の方法」を抜き出したのが表4-1である。

表4-1 青島小学校の平成7年度研修計画から

- (a)研修の母体を学年とする。
- (b)研修の母体は学年であるが、研究の理論を深めるために、全体研修や教科部研修なども設定し、共通意識での研修推進に努力する。
- (c)本校職員の力を相互に活用できる工夫をする。
- (d)窓口教科は、自分の得意教科とする。
- (e)一人一人公開授業を行う。(大・中・小及び訪問の中心)
- (f)大研・中研には、それぞれ協力員を依頼する。
- (g)研究発表会を行い、職員の力量を高める機会とする。
- (h)講師は、静岡大学教授・馬居政幸先生にお願いする。(1学期・2学期・研究発表会・3学期に来校予定)
- (i)研修推進委員会をおき、研究の運営にあたる。委員は次の10名とする。
 - ・学校長 ・教頭 ・教務主任
 - ・小澤(1年) ・飯塚(2年) ・水野(3年)
 - ・吉澤(4年) ・杉本瑞(5年) ・原(6年) ・西村(杉星)

(5) 開かれた研修

青小の研修の特性は3つある。

その1つは、研修方法が非常に“柔軟で重層的”であること。

特定テーマを掲げ、研修や研究を重視する学校は多い。だがその際に、ともすれば一定の研究主題や研究方法を重視し、学年や教科あるいは教師一人ひとりの相違点よりも、学校全体の統一性を優先する傾向がないだろうか。

青小は異なる。

研究主題は、教育目標の具体化として、「自ら学ぶ子供が育つ授業——自ら考え、判断し、活動する子をめざして——」に統一されている。だが、その研究・研修方法を見ると、非常に多様かつ多元的である。

まず、表4-1の(a)(b)に記されているように、研修の母体は学年単位の教育実践を中心とする小学校教育の特性をふまえて、各学年に置かれている。だがその一方で、研究の質を高めるために、学校全体を単位とする研修ならびに教科を単位とする研修が並行して設定されている。学年、教科、学校全体という3つのレベルが、それぞれの独自性を生かしつつ相互に連動する研修システムになっているわけである。

また、(c)に「本校職員の力を相互に活用」とあるように、教員のみでなく、事務職員を含めた文字通り全教職員の持ち味を生かした相互研鑽を重視する研修方法である。

さらに注目したいのは、(d)の「窓口教科」という視点により、一人ひとりの主体的な取り組みを基本にした研修システムになっていることである。「自ら学ぶ子供が育つ授業」は「自ら学ぶ教師」があって初めて可能である。そのためには、教師一人ひとりが「個性を発揮」できる得意教科に取り組むことが要求される。「自立できる子供」は「自立した教師」のもとでこそ育まれる。

2つ目の特性は、研修過程の“公開を重視”すること。

まず、(e)(f)(g)(h)にあるように、教員全員が公開授業を行うのが原則。また、全教職員が参加する大研(学期一回)と低・中・高学年単位に実施される中研(学期数回)では、公開する授業の教科に関して力量の高い教師を他校から協力員として招待し、授業後の研究会で指導を求める。さらに年一回、学習指導研究発表大会を開催し、全教室が授業を公開する。このいずれにも、講師として、私は私見を提示する機会を与えられている。

加えて、ここには記されていないが、毎年、次のような冊子により、教育

実践を公開している。まず1学期の始めに、『学級経営書 学級における道徳指導計画』を学級担任のみでなく、級外の先生方や養護教諭や事務主任も含めた全教職員の執筆によりまとめる。次いで2学期始めに、『1学期の実践集』を同様にまとめる。さらに、2学期末に開催される学習指導研究発表会では、当日の『学習指導案集』に加えて『実践記録集』を発行する。いわば青小の全教職員は、少なくとも年3回は自己の実践を反省し、その過程を文章にして公開する義務を負うわけである。

3つ目の特性は、研修推進の役割を“広範な人々が担う”こと。

研修の中心者はいうまでもなく研修主任である。だが、研修の推進については、幅広い人たちの意見を取り入れるシステムになっている。

まず、(i)にあるように、研修の母体である各学年の代表と「杉の子 星の子」と名付けられた特殊学級2学級の代表に加えて、校長、教頭、教務主任が、それぞれの立場から研修推進の役割を担う仕組みになっている。

さらに、他校の協力員の先生方からも、訪問時のみでなく、随時意見を伺うシステムになっている。そして、私もまた講師として、青小の先生方とともに研修推進の役割を担う1人である。

以上の3つの特性を一言で表せば、“開かれた研修システム”といえよう。それは、先に、成岡校長が「ii 指導の姿勢」として提示した、子どもの可能性を見出すための自由な“雰囲気”と“機会”の創造を、先生方の研修に適用したシステムといえる。子どもたちの教育にのぞむ前に、まず教師一人ひとりが自分の可能性を自在に発揮することこそ重要であり、そのための“場”が、青小の“開かれた研修システム”である。

6) 子どもの事実を語りあう

これまで紹介してきたように、理念と方法を明示し、それに基づき教師を鍛えることが、校長としての経営方針である。このことにかかわって、成岡先生はことあるごとに青小の先生方に次のように述べている。

「有能な教師を集めたがる校長は多いが、私はちがうよ。転勤させるのは、どこの学校にいても力を発揮できると判断した教師だからだよ。」

通常なら、力ある先生は手元に残しておきたいのが経営者としての常識であろう。成岡先生は逆。どれだけ力ある先生を育てて、他の学校に排出するかが、校長の役割と考える。そのためには、研修のみでなく、日々の授業から年間を通しての学級経営まで、つねに厳しい指導の目と言葉を先生方一人ひとりに向ける。それも抽象的ではなく、事実に基づき問題点を提示する。このような成岡先生の指導の過程から私なりに学んだポイントを5点紹介したい。

その1つは、授業の中の“子どもの姿を自分で把握”すること。

『実践記録集II』の「まえがき」に成岡先生は次のように記している。

「赴任以来、授業をよく見てまわった。子供の姿を見るのだから教室の後ろから入るようなことはしない。いつも前から入って見る。子供の能力が発揮されているときの表情は美しい。自然体で目が輝いている。教室が今にもはちきれそうだ。このような姿に接したときはすがすがしい。このような授業がふえてきていることはたしかだ。

青小の子供が変わってきている。まったく徐々にではあるが学校が変わってきているのだ。子供側の教育になってきているのだ。」

校長就任2年目（1993年）の12月3日の日付けで書かれたものである。実際に、私も何度か共に回る機会があったが、成岡校長は実によく学校の中を歩き、授業に顔を出す。それも廊下の窓越しや教室の後ろからそっと入るのではない。堂々と正面から入って子どもたちの顔をみている。成岡先生の判断基準は教師の教え方ではなく、子ども一人ひとりがどれほど自分で判断して、個性を発揮しているかにあるからである。逆に、いかに流暢に学習内容を教師が語り、多くの子どもが手を挙げ発表していても、それが教師の一方的な授業であったり、子どもの行動が画一的な形式に整えられたものであれば、授業終了後に校長の厳しい指導が待っていた。

その2つは、全教職員が互いに“子ども一人ひとりの具体的な事実”によって“語り合う”ように指導すること。

成岡校長が自分で把握した子どもの事実で語る以上、当然、他の教職員も、抽象的な理念や一般論で子どもとその教育について語ることは許されない。具体的な事実で語るためには、子ども一人ひとりをよく知らなければならない。加えて、子どもの世界は学級だけではない。事務室、廊下、玄関、運動場、そして学校の外の様々な場で自己を表現している。それらを教師のみでは知ることはできない。気づいたことを、互いに連絡しあわなければならない。

その結果、青小では、職員室、事務室、廊下と、どこにいても子どもの名前が飛び交っている。担任であるかどうかにかかわらず、すべての教職員が、子ども一人ひとりのことを、その家庭のことも含めて、実によく知っている。まさに「固有名詞の子ども」として把握されているのである。

このような青小の雰囲気伝えるのが、養護教諭の長房仁恵先生の次の言葉である。

「青小の先生方は、児童の身辺の変化や気になる行動について保健室によく報告や相談に来てくださる。5年生のMさんについても、家庭訪問の時に気づいた点を知らせてくださったため、たいへん役立った。私も相談の内容と援助の実際を報告し、共通理解を得ることができた。

担任の先生との連携はたいへん重要なポイントである。保健室でどう過ごしたのか、どんな表情だったか、休養させた根拠はどこにあったかを的確に報告すると共に、教室に出た後の様子はどうだったかを確かめておく必要がある。話しをする中で家庭の様子や、友達関係を知ることができる。保健室と担任の連携がうまくいくと、子供たちが安心して来られるし、教室に出すタイミングも良くなる。」

長房先生が「からだの痛みはこころの信号」と題し、『実践記録集IV』に「保健指導の実践」として報告したものの一部である。青小の子どもたちを

教える教職員のネットワークがどのように形成され、そこを流れる情報が子ども一人ひとりの変化に応じていかに詳細に把握されたものであるかを理解できよう。加えて、その詳細な情報の収集と交換が、子どもを指導し管理するためではなく、一人ひとりの個性や生活状況に応じて、子どもの自立への過程を支え助けるためのものであることを、私は「子供たちが安心して来られる」という長房先生の言葉から読み取った。

(7) 子どもとともに創る学級と授業

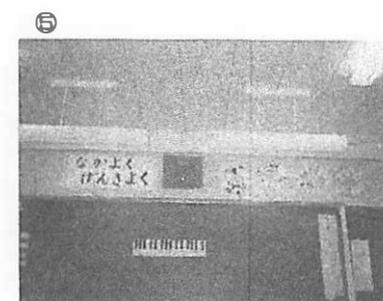
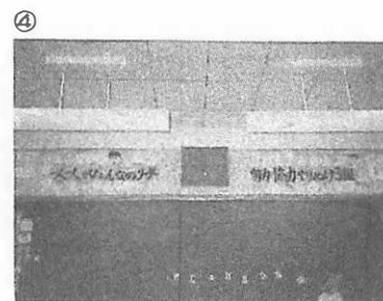
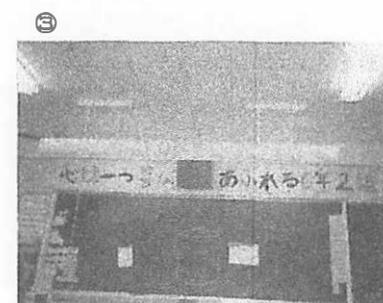
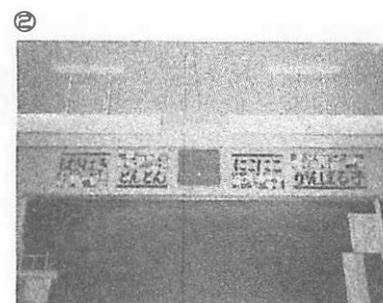
成岡先生が教師を鍛える過程で私が学んだ第3のポイントは、学級経営から授業づくりまで、1つの形式に統一することを認めず、「教師一人ひとり」が「子どもとともに創造」することを求めたことである。

すなわち、子どもと教師が異なれば、授業スタイルもまた当然異なるはず。教材も学習課題に応じて教師と子どもたちで工夫しなければならない。授業と教材が変われば、机の並び方も変化し、発表の仕方も子どもと教師の個性によって多様になるはず。授業実践の報告も、変化する一人ひとりの子どもの事実を語る以上、表現方法も含めて、教師一人ひとりによって異なるものでなければならない。一人ひとり異なるということは、スーパースターはいらないということ。一人ひとりの教師がその人ならではの姿で向上し成長することこそ重要。これが成岡校長の持論である。

このような校長の授業づくりへの指導が結晶したのが、これまで幾度か紹介してきた『実践記録集IV』の目次(図4-3)である。

「研究概要」と題する理論編はわずか5頁。あとの95頁はすべて実践編である。理論を軽視するわけではない。だが、理論のために実践があるのではない。重要なのは、実践過程における子ども一人ひとりの学びと育ちにおける変化である。この事実をどれだけ、教師一人ひとりが子どもの側に寄り添いながら、その教師ならではの視点と方法により表現できるかどうか。これが、青小の先生方が実践記録に取り組む前提である。その一端は、先に紹介

写真4-1～5 子どもたちが作った学級目標



いると、実に個性一杯で、どの子もやる気にあふれ、希望をもってキラキラしていて……その輝きの中に、もっと違う自分を見つけたい、って思いを感じたんです。嬉しかったです。この子たちが作った目標が『夢の実現集団』でした。

それから、子どもたちと共に暮らすなかで、どんなことにも楽しさって隠れているんだね、楽しいのが一番だよ、って言葉がよく聞かれるようになったんです。これだと思いました。みんなの合言葉『何ごとも楽しさに変える6年5組』の誕生です。自立って、一方的に子どもにまかせたり、やらせることなく、子どもと教師がおりあっていくなかで、いつのまにか育まれているんですよ。」

子ども一人ひとりの違いを“個性の輝き”にとらえ、その中に“新たな自分”を表現しようとする“子どもの思い”を見出す村松先生の“子どもたちへの思い”。子どもたちのみでも、松村先生のみでもなく、先生と子どもたちの“思いが重なり合う世界”に生まれたのが、6年5組の学級目標と合言葉である。そして、「子どもたちと共に暮らすなかで」、「子どもと教師がおりあっていくなかで」という松村先生の言葉に、青小の先生方と子どもたちの関係が象徴されていると考える。

(B) 地域に開かれた学校づくりを

私が成岡校長から学んだ4つ目のポイントは、学校の中のヒト、モノ、コトを学校の外に“開く”ことである。

ただし、これは学校・家庭・地域の連携といった特別な目標を掲げて学校経営に当たることを意味するのではない。校長としての理念と指導を具体化するためには、学校の中のみでは不可能だからである。理由は2つある。その1つは、青小の学校教育目標である子どもの自立は、子どもの生きる場全体において実践されてこそ価値が生ずることである。

すなわち、子どもは学区という地域社会の中で生活している。だが、教師

は学区の外から通ってくる。その教師が中心となる学校は、どうしても子どもの生きる地域社会から遊離した場になりがちである。その意味で、「学校は子どものためにある」という成岡校長の経営方針の可否は、“地域社会という場”と“学校という場”の間にある“境界”をいかに低くするかにかかっている。そしてそれは、前節で指摘したように、新しい学力観が指向する新たな授業と学校の創造において最も重要な課題である。

このことにかかわって、“青島小学校という場”がどのように変化したかを示すエピソードを紹介したい。今年の2月の初め、青小を訪れた時のことである。研究会を終えたあと、校長室の窓から何気なく校庭を見ていて不思議な光景に出会った。大小様々な子どもと大人がいっしょになって“サッカーらしきもの”をしていたからである。

「スポーツ少年団ですか。それにしてもいろんな人がいますね。」

私の後ろで同じように眺めていた教務主任の中屋先生に尋ねた。

「青小の子どもたちと若い先生方と近所の中高生ですよ。」

私は驚いた。放課後になれば、子どもは学校を出て家に帰るもの。校庭を利用する者がいても、それはスポーツクラブなどの団体であり、それも一定のメニューに従って秩序だって使用するもの、という固定観念があったからである。

もっとも静岡県はサッカー王国、放課後の校庭で、子どもがサッカーをしていること自体は珍しいことではない。だがその多くは、同年齢の子どもがメンバーの少年サッカーチームを、大人のコーチが指導する、という光景になる。青小は違っていた。青小の先生はいてもサッカー仲間、指導者ではない。メンバーの年齢も様々。ルールもメンバーの数と力量に応じてその都度決められる。要するに、私が子どもの頃、近所の空き地にたまたま集まった者で行った草野球の雰囲気と同じであった。

そして、兄弟姉妹のいない私は、この草野球によって、知らず知らずのうちに、野球の技術ではなく、人としての在り方を学び取っていた。教師は近

所の若者であり、年上の中高生であり、年少のチビたちであった。

私は、サッカーを終えて帰ってきた先生方に、中高生といっしょにサッカーをするようになった理由を聞いた。答えは非常に簡単なもの。

「たまたま目があったんですよね。」

ある日、若い先生方が放課後にサッカーの練習をしようとした。ところが人数がたりない。運動場を見回すと、卒業して中学にいった子がいた。目があった。「やるか」「うん」、これだけのことである。次の日から、様子を伝え聞いた中学の仲間や先輩の高校生も参加してきた。小学生も加わってきた。「青小の先生方」は学校の教師から“近所の若者”に変身したわけである。同時に“高校生、中学生、小学生”は、それぞれ“近所の先輩と後輩”に変身したわけである。“小学校の校庭”は、地域の子どもや若者が自然に集まって遊ぶ“地域の広場”に変身したわけである。

このような青小の若い先生方に対して、成岡校長は特別な指導をしたわけではない。ただ、ニコニコ笑って見ているだけである。しかし、彼らは校長室に気兼ねなく出入りする地域の人たちと校長との語らいを普段目しているからこそ、違和感なく地域の若者に変身できたと考える。

そして、この“校長と地域の人たち”との何気ない“語らい”によって得られる“理解と支援”によってこそ、子どもたちの自立への歩みは確実なものになる。これが学校を開く2つ目の理由である。

これまで指摘してきたことから理解できるように、成岡校長のリーダーシップの方向は非常に明確である。それだけに、成岡先生は自分の指導を修正するための契機を常に用意している。その1つが、先に紹介したように、自分の目で子どもたちの姿を見ることであり、私も含めて外部の講師を学校に招待し、その意見を、厳しい批判も含めて取り入れることである。だが、いずれも教師の目である。またいくら子どもの事実に向おうとしても、学校の外の子どもの姿を追うことは物理的に不可能である。そのために成岡校長が心していることは、子どもたちと生きる場を共有する地域社会の人たちの意

見に耳を傾けることである。

すなわち、地域の人たちの理解と支援を得るために学校を地域に開く理由は、子どもの自立への支援を得るとともに、校長としての在り方を反省し、教師と子どもへの新たな指導の糧を得るためでもある。

このことと関連して、本稿執筆のために、成岡校長にインタビューした際に、私に語ってくれたことを紹介しておきたい。

「私は何事もはっきりいう性格ですから、逆に、はっきりものを言ってくれる人を歓迎するんです。青小の教職員にも、どんどん私に論争を挑んでもらっています。もちろん、子どもの事実に基づいた意見でなければ、厳しく対応しますがね。だから、事務主任にも教師と同じように子どものことを聞き、年度始めにまとめる『学級経営書』に執筆してもらおうのです。『実践記録集』にも書いてもらったこともあります。

それから、私が気をつけてきたのは、特殊学級の「杉星」の子どもたちです。青小では校舎の真ん中の一番いい場所にこの子たちの教室をもってきました。他の教室の子どもたちと一緒に育てたいからです。そして本校で最も力のある先生を担任にしています。この子たちこそ、一人ひとりの個性に応じた自立への指導が必要だからです。その点で片山富士夫先生と西村美佐子先生は本当によく指導してくれます。いま、パソコンを使った新しい授業づくりに挑戦しています。文字がなかなか覚えられなかったSちゃんが、マウスをもって目を輝かせて画面に漢字を書いているんですよ。感動しました。この子たちこそコンピュータが必要なんですね。

それから、毎日、1人で学校に来れるように指導してくれています。実はこのことができるようになったのは、地域の人たちの手助けがあったからなんです。最初は家庭の人が学校に送り迎えしていましたが、それでは自立できないから1人でこさせるようにと、片山先生が指導したんですよ。これは大変なことで、もし途中で何か事故があれば学校の責任になりますから。でも、家から学校までの間をいくつか区切って、行きは家庭の人が、帰りは

教師が送りながら、段々と1人で歩く距離を多くしていったのです。その様子を地域の人たちが見て、私に教えてくれるんです。片山先生の指導の素晴らしさとともに、親御さんを含めて地域の人たちが支えてくれるからこんなこともできるのです。」

私はこの話を伺いながら、成岡先生は青島小学校の校長であるとともに、青島学区という“地域社会の校長”でもあることを実感した。そしてこれが、青小に通い続けた4年間に、私が成岡先生から学んだ5つ目の最も重要なポイントである。

第4節 子どもにとっての知識の意味を

これまで、新学力観が指向する新たな学校づくりの方向を、授業づくりという教師の視点と、学校経営という校長の視点から、具体例をもとに論じてきた。最後に、この2つの方向の基盤となる視点として、新学力観と知識教授・評価との関係についての私見を提示しておきたい。

私は、本章の冒頭で、“新しい学力観”という言葉の起源が指導要録が提示した評価観にあることを指摘した。この指導要録が提示した観点別学習状況に基づく評価に対して、客観性に乏しく、教師の主観に陥りやすいとの指摘がある。さらに、このような意見は、新しい学力観は基礎・基本となる知識を軽視している、という批判と結びつきがちである。

だが、主観性を危惧し共通する知識の教授を重視する人も、子どもの顔がそれぞれ異なるように、個性や能力もまた一人ひとりによって異なること自体は認めるであろう。もし、子どもの多様性が前提であれば、知識を全員に確実に教えるためには、その指導案と教授方法は一人ひとり異なるのが当然のはず。この子ども個々の状況に応じた指導と支援の在り方を要求するのが、新学力観に基づく授業づくりである。

新学力観は子どもが知識を学び取ることを軽視しない。逆である。知識が一人ひとりの子どもに即して確実に学び取られることを最も重視するのが新学力観に基づく評価規準である。その知識の規準は学習指導要領に明確である。だから、成岡校長は特殊学級の子どもたちを学校の最も中心の教室で、最も力量の高い担任によって育てようとしている。

逆に、基礎・基本の名のもとに、一定の知識を教えこむことに急で、その知識が子ども一人ひとりにもつ意味と価値を問うことを避けてきたのが、旧

来の授業ではないか。前もって教科書の中にストックされた概念中心の知識を、学習主体の状況にかかわらず、教師の側が一方的に教授（伝達）した結果を、子どもにとっての意味と価値を問うことなく、知識の理解度（記憶量）により評価（序列づけ）すること、これが客観性の名のもとに行われてきた指導と評価ではないか。

繰り返すが、知識が子ども一人ひとりに即して確実に理解され、彼ら彼女らの日常生活に展開されるまで追い続けること、これが新学力観が求める知識理解と評価と考える。そして、一人ひとりに応じる以上、教師の子どもへの思いに支えられた見取り、すなわち主観がその基盤にある。その意味で、新しい学力観は客観的な基準ではなく、主観的な規準に貫かれたものである。だが、人間が人間に働きかける行為から主観を排せばいずれかが機械になる。それは教育という行為ではなくなるはず。

客観性を求める教師の意識の中に、子ども一人ひとりに応じた授業の創造とその結果に対する評価の責任を、自分1人で担うことを忌避する主観が潜んでいないだろうか。

ただし、これまで幾度か指摘してきたように、新学力観に基づく授業づくりを、教師1人の力や学校の中だけで実践することは不可能である。何よりも子どもが必要とする知識は学校の中だけでは学びえない。学校の中で学んだ知識も、学校の外で生かされてこそ本当の知識である。

加えて、子どもたちが何のために学ぶかを問い直してほしい。学校の中ではなく、学校の外で自立することが目的のはず。だが、学校には、学校でしか通用しないルールや知識が存在しないか。学校に適應すればするほど実社会の生活から離れる面がないだろうか。

生きて働く力という言葉を使用する教師自身が、学校の外の世界にどれほど適應しているか。1人の人間として生活する上で学校の知識はどれほど有効であろうか。新学力観に基づく授業改編は、学校の外の地域社会や家庭生活の改編に支えられることによってこそ、その目的は達成可能であることを

改めて指摘したい。そしてこの地域や家庭の改編を可能にするのが、学校五口制であることもまた強調しておきたい。

最後に、活動や体験重視が、ともすればかつての経験主義的教育観や高度経済成長以前の日本社会の慣行と混同されがちであることに付言しておきたい。新学力観が求める活動や体験とは、過去への郷愁ではなく、21世紀を担う子どもたちの関心・意欲・態度を育むものでなければならない。チーム・ティーチングに代表される新たな学習方法の開発や高度情報機器を駆使する情報リテラシーの育成が、新学力観に基づく授業を展開する上で不可欠な要因であることを、青小の「杉星」の子どもたちのコンピュータを用いた学習が教えてくれることを強調しておきたい。

—注—

- (1)文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館、1993
- (2)菱村幸彦「新しい学力観とカリキュラム改革」日本教育学会『教育学研究』第62巻第1号、1995
- (3)佐藤（旧姓中井）久美子先生による1993年度の実践。なお、佐藤先生の実践と子どもたちの様子については次の論考を参照いただきたい。
 - ①中井久美子「教師が変わる生活科」日本生活科教育学会『せいかつか』2号、1995
 - ②馬居政幸「新しい学力観で子どもの見方を変える」『総合教育技術』1994年11月号
 - ③馬居政幸「生活科の評価と課題」『総合教育技術』1995年8月号