

「わかる子」「できる子」だけで進める授業を考える

～ モデルとなる授業像の必要性 ～

吉田 貴富

A consideration on lessons that are conducted only for
“children who understand” and “children who are good at studying”:
Necessity of image of a model lesson

YOSHIDA Takatomi
(Received August 3, 2023)

キーワード：授業、学びの共同体、教員養成、教育実習、指導方法

はじめに

教員養成に携わっている中で、以前から気になっていたことがある。教育実習等で学生の授業を見ると、ほとんどの学生が「わかる子」「できる子」だけを指名して授業を進めるのである。学部生だけではない。教職大学院の院生の公立学校実習における実地授業も、入学直後は同様である。いずれも真面目で優秀な学生である。

なぜ、こうになってしまうのか。改善のためにはどうすれば良いのか。学部の授業での実践を通して考察した。

1. 学生の実態

1-1 学部生

筆者は、山口大学教育学部の教科教育コース美術教育選修に所属している。

山口大学教育学部の教育実習は、「介護等体験実習」の他に、学部の2年次に3年生の基本実習を附属学校に参観に行く「参観実習」、3年次に附属学校で行う「基本実習」、4年次に山口県内公立学校で行う「委託実習」、副免許取得のための「オプション実習」がある。これらの中で、学生が授業を積極的に参観し自身で実地授業を担当するのが「基本実習」と「委託実習」と「オプション実習」である。

学部の方針として、基本実習の授業は、教員で手分けをして各所属学生全員の授業を参観することになっている。委託実習の授業の参観は、地理的な問題や時間的な問題があって、各選修で可能な範囲で行うことになっている。美術教育選修でも、学生の授業を、教員で協力しながら、できるだけ参観するようにしている。筆者は、基本実習での実地授業はできるだけ美術教育選修の学生全員の授業を参観するようにしているが、委託実習は難しい。特に、新型コロナウイルス感染症の流行によって、公立学校に学部教員が参観に行くことが難しくなって以降、低調になっているのが現状である。2023年度は委託実習参観には美術教育選修では行けなかった。

教科教育コースは、かつての小学校教員養成課程と中学校教員養成課程を言わば止揚・統合して、小学校と中学校の両方の免許を取得させるコースというコンセプトで立ち上げられた。入学後に、小学校と中学校のいずれをより専門的に学ぶかを決めさせて、主の免許を「基礎免許」と呼んでいる。卒業要件は、基礎免許（主免許）の校種の一級免許、副免許の校種の二級免許の取得であった。多くの学生が小・中の一級を取得して卒業していった。しかし、教員免許状取得に必要な単位数が増えたことを受けて、卒業要件を少し変更した。小学校を基礎免許とする場合に中学校の二級を要件とするのはそのまま、中学校を基礎免許とす

る場合の小学校二種を要件から外した。それでも中学校基礎免許の学生の多くが小学校免許を取得して卒業している。

3年次の実習は、後期に基礎免許の校種に「基本実習」（3週間）、前期に副免許の校種に「オプション実習」（2週間）に行く。前期のオプション実習は、基礎免許を小学校とした学生の中学校実習と、基礎免許を中学校とした学生の小学校実習である。

学部生の実地授業を参観する機会は、主にこれら3年次の教育実習である。これらいずれにおいても、学生の多くは、発問を投げかけ、挙手を待ち、挙手した児童生徒を指名して、その発言を用いて授業を進めて行く。児童生徒の発言は正解ばかりではないが、誤答を発言する児童生徒はきわめて少ない。ほとんどは正解、あるいは正解に近い発言である。「わかる子」「できる子」だけで進めているのである。その間、「わからない子」「できない子」は黙っている。わからないから黙っている、わからないから挙手しなかったのに、仲間の正答を聞き、それを使って授業を進めて行く教師（実習生）の話の聞き、板書を写す。これでは、わからなかった子がわかるようになる保証はない。教師（実習生）は、わからなかった子がわかるようになったかどうかを確認することもせずに授業を進めて行く。

1-2 教職大学院生

山口大学の教職大学院では、山口県教育委員会と公立学校の理解を得て、院生は週に2日間、県内公立学校で実習をさせてもらっている。また、1名の院生に、大学教員3名を指導教員としてつけて（第1指導教員から第3指導教員という名称・役割）丁寧でより多面的な指導をしている。第1指導教員が最も多く実地授業を参観し、第2指導教員と第3指導教員は年間数回以上参観に行くという方針である。筆者はこれまで、第2指導教員と第3指導教員を担当した。2020年度以降は新型コロナウイルス感染症の流行があり、実習そのものや実地授業およびその参観が制約を受けてきた。大学院1年次にほとんど実地授業がなかった学生もいた。新型コロナウイルス感染症の流行が落ち着いた今年度も実地授業の回数は多くはない。そのため、第1指導教員と第2・第3指導教員の参観回数に大きな差はないのが現状である。

このような体制の中で、可能な限り院生の授業を参観してきたが、当初、その授業を観て驚いた。児童生徒は全員黒板に向かって座り、教師（院生）は一方向的な教え込みの授業を展開したからである。授業後の協議会で、筆者は冗談半分で「昭和のように旧い」と言った。実際には、昭和時代は授業研究が盛んであった時代なので、昭和時代の関係者に失礼である。大正時代は、明治時代の教育への反省から自由主義教育など、個や体験を大切にす授業が試みられた時代である。したがって、正確には「明治のように旧い」と言うべき旧い授業であった。

多くの院生の大学院初期の授業が同様であった。皆、真面目で優秀な学生であるだけに、筆者は衝撃を受けた。担当した院生は全員、山口大学教育学部の卒業生だったので、先に述べた「基本実習」と「委託実習」そして学生によっては「オプション実習」を経験しているにも関わらず、そのような授業をしたのだった。それらは一方向的な教え込みであるだけでなく、学部生の授業と同様に、全体に発問を投げかけ、挙手した児童生徒を指名し、正解を引き出し、それを使って進める授業であった。「わかる子」「できる子」だけで進める授業である。しかし、院生の場合、そこからの成長が大きいのである。

院生の実地授業の後には協議会が開かれるのが基本である。参加者は、院生、実習校の指導教員（メンター）、学部教員が基本で、実習校の管理職の先生方が加わられることもある。授業は、「構想」「実践」「省察」によってその実践力が高められていく。授業後の協議会は重要である。これを、時間をかけて丁寧に行うことが大切である。筆者が観た授業の後の協議会に、学部から指導教員3名がそろって参加したことが何回かあった。メンターの先生からはもちろんお気づきをお話いただくのだが、学部教員も各々の気づきを話す。一方的に話すだけでなく、むしろ授業者である院生に問いかけ院生に語らせる形で主に進められる。ある院生の場合、院生としての最初の公開授業で、知的におもしろい発問も、グループ学習もない一方向的な教え込みの授業を行ったので、その院生に対しては、各指導教員から厳しい内容の指摘が優しい言葉で投げかけられた。この院生は入学時の研究計画として「対話的な授業」をテーマに掲げていた。学部生の時に、指導教員とともに宇部市の「学びの共同体」公開授業研究会に参加していたし、「学びの共同体」の文献を何冊か読んでいた。それでもそれが自身の授業には全く反映していなかったのである。しかし、その基盤があったからであろう、その後の成長は目覚ましかった。実地授業の回を重ねる中で、目に見えて授業が変わって行った。1年次の最後の授業では、よく練られた発問を投げかけ、グループ活動を効果的に組み込

み、グループでの話し合い、全体への発表、共有を行う授業となっていた。

筆者は教職大学院での指導体験から、教職大学院の必要性を改めて実感した。院生たちの多くは、大学院において、最初には旧くて硬い授業を行うが、それからの2年間で多くのことを学び、授業が変わり、成長して修了して行った。しかし、逆に言うなら、大学院入学時の授業実践力は未熟である。教職大学院でそのことに気づき、勉強する機会を得た修了生は良き戦力として巣立って行ったが、学部を卒業してすぐに学校現場に出て行った卒業生はどのような授業をしているのか、改めて心配になった。

2. 授業モデル

2-1 規範・模範とすべき授業モデルの不在

学生が「わかる子」「できる子」だけを指名して授業を進めるのは、そのような授業しか知らないからではないか。自身が受けてきた授業がそうであった、見た授業がそうであった、という理由だけで授業を構想し実践しているのではないか。

そうだとすれば、「わかる子」「できる子」だけを指名して進めるのではない授業を知らせなければならぬ。

筆者は、佐藤学らによる「学びの共同体」に可能性を感じているので、文献を読み、茅ヶ崎市立浜之郷小学校他、小・中・高の「学びの共同体」公開授業研究会に参加して勉強してきた。「わかる子」「できる子」だけを指名して進めるのではない授業のモデルのひとつが「学びの共同体」の授業である。

以前から、学部の3年生対象の中等教育の「教科の指導法」の授業（山口大学教育学部「美術科教育法Ⅰ～Ⅳ」）において、「学びの共同体」の実践記録のコピーを学生に配付して読ませてきた。オプション実習か基本実習を体験した後に読ませてきた。授業を構想・実践・省察した経験が無い段階で実践記録を読ませても得るものが少ないと考えるからである。

2-2 学部の授業における教材の試み

教材とした文献は、佐藤学著『教師たちの挑戦—授業を創る 学びが変わる』（小学館、2003年）¹⁾である。この文献に収められている実践記録から、これまでの授業でいくつか配付し読ませてきたが、毎年、必ず読ませてきたのが、「Ⅰ章 聴き合う関わりから学び合う関わりへ」の中の「『わからない』と言える教室」（pp. 52～59）である。概要を以下に記す。

学び合う授業をつくるために、教室の中でマージナルな（周縁の）位置にある子どもをコミュニケーションの中心に設定する。その授業の例として新潟県長岡市黒条小学校の小林教子さんの算数「比」（6年）の授業が紹介されている。黒条小学校はこの時点で「学びの共同体」に取り組んで5年目である。教師全員が校内で授業を公開して、子どもたちが聴き合い、一人ひとりの思考を丁寧に築く授業づくりに挑戦してきたという。

課題は「840mlの薄めたジュースがあります。水とジュースの比率は5：2です。水とジュースはそれぞれ何mlでしょう？」である。前時の授業で子どもたちは自分の解き方を模造紙に図で示す作業を終えていた。子どもたちは4つの方法で解答を求めていた。その4つを交流して「比」の量的な意味と計算の意味を理解するのが本時のねらいであった。

最初に、もっともわかりやすい方法で計算した綾子が指名された。しかし、綾子は、小さな声で「解けたんだけど、説明はできない」と告げ、もう少し待ってほしいというメッセージを小林さんに示した。ここで、一般的によくある光景のように他の子がハイハイと手を挙げることはしない。小林さんの支援を受けて、綾子は2：5に区分された線分図を示しながら、 $840 \div (5 + 2) = 120$ という式の意味を説明し、 $120 \times 5 = 600$ （水の量）と $120 \times 2 = 240$ （ジュースの量）の式と解を説明した。

ここで突然、最前列の席の健治が「僕は全部わからない」と、困りきった表情で小林さんに語りかけた。小林さんは「よく聴くんだよ」と健治に声をかけ、「誰か、綾子さんに代わって健治君に説明してくれる人？」と挙手を求めた。最初に説明した和志は、綾子の線分図を使いながら、全体が7であり840mlだから1つ分が120ml、水は5つ分だから600mlでジュースは2つ分だから240mlと要領よく説明した。その説明を聞いた健治は「 $840 \div (5 + 2)$ は、どうやってそうなるの？」と聞いた。健治は式の意味がわ

からないようで、「僕だったら、足し算も引き算も掛け算も割り算も、どれがどれかわからずに無茶苦茶してしまいそうな気がする」と小声でつぶやいた。

和志に続いて、良子が式の意味を説明した。「水とジュースが5：2でしょう。全体が7になるから、だからここで括弧の中で5+2になっている」。その説明の途中で、健治は「うーん、むずかしい」。そこで美紀が「ほら、全体が840mlと書いてあるでしょ」と説明に乗り出した。「それは、よくわかる。問題に書いてあるから」と健治。その声に自信を持った美紀は「水が5でジュースが2だから、線分図を見ると全体が7でしょう」と続けたが、また健治は「うーん、わかんなくなっちゃった」と言ったので、美紀の説明はそこまでとなった。こうして、次から次へと子どもたちは全体を7で説明したり840mlで説明したりして、線分図の意味を説明しようとするのだが、健治は、どうしても840mlを(5+2)で割る意味と、その割った数(120ml)に5を掛けたり2を掛けたりする意味が理解できないらしい。しかし、健治は「僕がわからないのは、どうして掛けるのかということ。5を掛けるのは5回足してもいいんでしょ」と言い、そこから理解は早まった。何とか健治がわかったのは、20分近く経過してからだった。

続いて2つ目の解き方として、美智子が、ジュースの量をxとして「 $x \div 840 = 2/7$ 、 $x = 840 \times 2/7 = 240$ 」、同様に水の量をyとし「 $y \div 840 = 5/7$ 、 $y = 840 \times 5/7 = 600$ 」という解き方を示した。多くの子どもが文字式による解法を知らなかったため困惑。小林さんが「ちょっと、わからないかな?」と言葉を添えると、すかさず健治は「僕は、ちょっとじゃない。かなりわからない」とつぶやき、ほとんど投げ出している。その後、何度も美智子に対する疑問と応答がなされ、美智子の「 $6 \div 2 = 3$ で $2 \times 3 = 6$ だから、 $x \div 840 = 2/7$ だったら $x = 840 \times 2/7$ 」という説明で、子どもたちはやっと理解することができたが、健治は質問しようとしなかった。

牧子が提示した3つ目の解法は、より単純化され洗練されていた。全体を1にする線分図を示して、「 $840 \times 2/7 = 240$ 、 $840 \times 5/7 = 600$ 」という式で解いた。この解き方については、半数以上の子どもが「なぜ全体の量に2/7あるいは5/7を掛けるのか」という点について理解できないと言った。

その時、授業者小林さんにも、観察し記録していた佐藤学にも予測できないことが起こった。健治が「線分図だけはわかる」とつぶやきながら、「僕の説明を聞くと、みんなよけいにわからなくなってしまうよ」と申し訳なさそうに黒板の前に出てきて説明し始めた。「ここが全体で840mlでしょ。それでこれが5：2だから、分母を全体とすると5/7と2/7になるでしょ。ここが水で5/7、こっちがジュースで2/7。それで840mlを分母の7で割って分子の5を掛けると、この水の量になって、分母の7で割って分子の2を掛けると、このジュースの量になると思う。ほら、よけいにわからなくなってしまうたでしょう。ごめんね」そう言って、健治は席に戻った。小林さんが「わかった人?」と聞くと、どの子も「やっとわかった」「わかった」「すごい」と挙手した。健治は、それでも「ごめんね。よけいわからなくなったんじゃない」と小さくなっていたが、「僕はよくわかったよ」と笑顔を浮かべていた。

3. 考察

3-1 学生の反応・感想から

筆者(教材の筆者佐藤ではなく吉田。以下同様)は学部の3年次の授業で上記の教材を学生に読ませて、感想を書かせたり発言させたりしてきた。その中から、注目すべき反応・感想を取り上げて考察する。

「わからない子」を中心に据える授業を「難しい」と感じる学生がいる。もちろん、「わからない子」を中心に据える授業は容易ではない。「学びの共同体」は学校全体の取り組みである。学校として取り組んで、その中で同僚と共に何年も授業実践と協議会を重ねていく中で教師は様々なものを獲得し成長していく。学生たちはもちろんまだそこまでは学習していない。それでも「難しい」と学生は言い、「かなり難しい」と述べる者もいる。筆者は学生に「教育という営みに対して謙虚であるべき」と話す。その意味でも、「容易だ」と捉えるよりも「難しい」と捉える方が良い。しかし、「難しい」が免罪符として機能し、「難しいから挑戦しない。学ばない」となるとは、授業力の向上は期待できないであろう。このことを筆者はこの課題のまとめの授業で述べておいた。

「マージナルな子どもを授業の中軸に据えることにはリスクが伴う」という趣旨の感想がある。マージナルな子どもを授業の中軸に据えると、授業が進まなかったり成立しなかったりするという懸念である。この

ような感想を述べる学生の文章や発言の全体の趣旨を汲めば、学生たちが決して後ろ向きでも否定的でもないことがわかる。しかし、マージナルな子どもを授業の中軸に据えることは「リスク」である、と述べていることは衝撃的である。要は、「わからない子」「できない子」は授業の足手まといだと学生は捉えているのである。「リスク」という言葉を用いない他の学生も程度の差こそあれ、同様であろう。先の「かなり難しい」にも同様のニュアンスが感じられる。裏返せば「マージナルな子どもを無視すれば授業は簡単」となるのだから。筆者は、この課題のまとめの授業で、「そもそも授業は『わからない子』のためにあるのではないか」と述べておいた。このことを明言し、丁寧に述べておかなければ、この学部生たちはおそらく先に挙げた大学院生と同様になってしまうのだから。

なお、「わからない子」「できない子」は授業の足手まといだという考え方は一般的に珍しくない。それが端的に表れているのが習熟度別指導である。かつて小泉純一郎首相も習熟度別指導を奨励していた。現在も日本の各地で習熟度別指導は行われている。しかし、習熟度別指導は先進国ではほとんど行われていない。あまり効果が無く、むしろ弊害があるからである。海外で多くの学校を観て来た佐藤学がそう述べている²⁾。習熟度別指導が良いと考えてしまうのは、言わば素人の発想であり、教育を専門的に学んでいない証拠である。我々教育の専門家が習熟度別指導を無批判に行ってはならない。教員養成においてこのことを学生に教えなければ、今後もこの国で習熟度別指導は続けられることになる。

3-2 「わからない子」「できない子」を授業の中心に据えるために

3-2-1 教師の取り組みと学校の取り組み

「このような授業をつくるために、この先生は普段何をしているのか」「どうやってこのようなクラスにしたのか」という疑問が学生から提示される。授業というものをよく理解していることが窺える感想である。あのようなクラスや授業は一朝一夕にできるものではない。さらに授業実践は、教師個々の力量によるところが大きい。教師がひとりで実践できるものではない。学校全体、学年団、教科など教師集団としての方針や取り組みがある。既に述べた通り、「学びの共同体」も学校全体の取り組みである。

山口大学の教職大学院では、院生が週に2日、公立学校で学ばせてもらっている。実地授業も担当させていただく。公立学校でこのような受け入れをしていただいていることは大変ありがたいことである。が、教職大学院に限らず、学部の4年次の山口県内公立学校での委託実習においても（これもありがたいことに山口県教育委員会と公立学校のご理解をいただいて長年受け入れていただいている）、実習生が実習校の体制（態勢）を超えることを試みることは難しい。たとえば、「わからない子」「苦手な子」を巻き込んで授業を行うにはグループ学習が不可欠と言っても過言ではないが、実習生がグループ学習をさせようと思っても、実習校がグループ学習に対して消極的である場合には難しい。

このような疑問は学びの契機である。学生の中には、このような疑問を呈した後に、「おそらくそれはこの文献の他の部分に書いてあるのでであろう」と書いた者がいる。その通りであって、その疑問は、たとえばこの文献1冊、全体を読むことによってかなり解決する。このことは、まとめの授業において述べておいた。

3-2-2 子ども観の転換

通常、学部の授業で筆者から講じる内容を、上記の課題の中で自ら気づいた学生がいた。ある学生が「印象に残っているのは、せっかく答えようとしている子どもの発言を遮ってハイハイと手を挙げないところである。私のいた小学校は、他の人の発言を潰すようにハイハイと手を挙げるような小学校であった。黒条小学校のこのクラスのように落ち着いて一人のクラスメイトの発表をじっくり聴ける姿勢がクラス全体で作られていることは素晴らしいことだと感じた」と述べた。「わからない子」が「わからない」と言える土壌に気づいているのである。

筆者は、授業の中で次のことを話すことがある。仲間である児童生徒が言い淀んだ途端に「ここぞ」とばかりに「はい」「はい」と大声を出して挙手をアピールするクラスがあるが、悪いクラス、悪い指導である、と。教室で起こっていることのほとんどは教師の指導の結果である。仲間である児童生徒が言い淀んだ途端に「ここぞ」とばかりに「はい」「はい」と大声を出して挙手をアピールするクラスにしているのは教師である。「はい」「はい」と大声を出して挙手をアピールする行為を良しとして、「元気がいいねえ」などとほめたり奨励したりしてきた結果である。そうせずに、「今、●●さんの発言が止まっているよ。どうし

てだろう。●●さんは困ってるんじゃないかな。どう言おうか考えているのかもしれない。●●さんの次の言葉を聴いてみようね。それまで待ってみよう」などと指導していれば、言い淀んだ仲間を差し置いて自分の意見を述べようとする人間にはならず、仲間がなぜ言い淀んだのかを推し量り思いやる人間になっているはずである。

佐藤学は「うるさい教室は、教師がうるさい」と言う。「聴くことが大事」「教師が聴き上手だと、子どもたちも聴き上手になる」とも言う。その通りである。仲間が言い淀んだ際に自分が発言しようとする子どもには聴く姿勢が欠落している。それを良しとしている教師も、言い淀んだ子の発言の続きを聴こうとしていない。即ち、まず教師に聴く姿勢が欠落しているから子どもたちが聴かないのである。

教室で子どもたちに必要以上の大きい声を出させている教師、あるいは自身が必要以上に大きな声で授業をしている教師。そのような先生方は是非とも、茅ヶ崎市立浜之郷小学校など、「学びの共同体」の取り組みが進んだ小中高等学校の授業を見るべきである。教師も児童生徒も、誰も大声を出していない。先生が、仲間が、何を言うか児童生徒は耳をそばだてている。

「子どもは明るくて元気であるべき」。この子ども観が転換されるべきである。年齢や学年は関係ない。大人として、人間として考えれば良い。先の「ハイハイ」も、この子ども観に基づいている。この場合の「元気」は、「健康」という意味ではなく「活発」という意味である。「子どもは明るくて元気であるべき」ということは、裏を返せば「暗くて活発でない子どもは良くない」ということである。この子ども観のおかしさについて、ここまで言われなければわからない教員や学生が多いことを、筆者は、これまでの大学の授業や更新講習や認定講習で実感してきた。

3-2-3 「教え合い」ではなく「聴き合い」

学生に読ませた授業記録が、わかっている子がわからない子に説明するという形式であったため、学生の中に誤解が残ってはいけないと思い、授業で補足しておいた。

佐藤学は言う。「教え合うのは良くない。聴き合う関係でなければ」「『これ、どうして?』と仲間尋ねた時に学びが成立する」と。「学びの共同体」の学校では、どのクラスも、わからなければ仲間聞けば助けてくれる、一緒に取り組める、だから学校に行けば何とかなる、だから学校に行くのが楽しくなる、だから不登校が減るのである。

「できた人、わかった人は、まだの人に教えてあげて」という「教え合い」。これは古典的な指導であるが、「教え合い」は「わかった子」にも「わからない子」にもメリットがない。「わからない子」は、何がわからないかがわからない場合も少なくないので、勝手に一方的に教えられても、聴く態勢もできていないし、自分の疑問やつまづきに合致しているとも限らない。つまり「大きなお世話」なのである。

「学びの共同体」の授業を観ると、3人か4人のグループで、児童生徒が自然体で小さな普通の声で話しながら課題に取り組んでいる。「それ、どうやったん?」などと。見慣れてしまうと当たり前であり当たり前の光景だが、実際に目の当たりにすると、やはりちょっと感動的である。このようなクラスにすることが、「わからない子」が「わからない」と言えるクラスにすることなのである。

対照的に、言わばドラマ「金八先生」式の、ひとりひとり机がバラバラで、全員が黒板を向いて座っているクラスでは、上記のような助け合いは起こらない。「わからない子」「できない子」は孤立し、諦めるしかない。実際に筆者は、山口県内の公立中学校で、そのような座席の授業で男子数名が机に突っ伏しているのを見たことがある。突っ伏さないまでも、わからないまま誰にも聞けずに黙って座っている生徒も孤立していることは変わらない。ここでもグループ学習の必要性が確認できる。

3-2-4 授業を観ること

筆者の実践では「授業を知ろう」と題して文献を読ませたが、授業を知るには、文献を読むことと同時に、授業を観ることが大事である。筆者は、自身が茅ヶ崎市立浜之郷小学校などの「学びの共同体」公開授業研究会に参加して勉強してきたし、宇部市の「学びの共同体」公開授業研究会や広島市立祇園東中学校の「学びの共同体」公開授業研究会に学生を誘って参加してきた。

これらに一度参加するだけですべてが理解できるわけではない。佐藤学らスーパーバイザーの講話を聴くことも有効であるし、文献を読むことによって理論的なことを理解することや実践記録に当たることも必要である。

それでも、「学びの共同体」の授業を見れば、教師が一方的な教え込みをしていないこと、「わかる子」「できる子」だけで進めていないことはわかるはずである。子どもたちがグループの仲間と自然体で話しながら課題に取り組んでいる姿からは、グループ学習の必要性を実感するはずである。

今年度の美術教育選修の3年生7名には、上記の課題の後で、こう話しておいた。「本気で教職を目指しているなら、今年12月の祇園東中学校の公開授業研究会には是非とも参加しなさい」と。全国の「学びの共同体」公開授業研究会の予定はインターネット上で毎年度公開されているが、今のところ宇部市での公開が予定されていないので、広島市まで行くしかないのである。今年も佐藤学がスーパーバイザーとして来校するし、「学びの共同体」の公開授業研究会の基本形通り、午後の全体の研究授業とは別に、午前中に全授業が公開され、どのクラスを観ても良いので、収穫は山ほどあるはずである。

おわりに

課題を与えて、挙手した「わかる子」「できる子」を指名して、「正解」を言わせて、それを板書してノートに写させる授業。これならば誰でもできる。教員免許状を持っていない人でもできる。このような授業をしている限り、授業の質は向上せず、「わからない子」「できない子」はずっと置いてけ堀である。そのような授業に「わからない子」「できない子」がいつまでも黙ってつき合ってくれるはずもなく、やがて不登校や荒れとなって現れる。

佐藤学は、「学びの共同体」は、学校の荒れを鎮めるために取り組むのでもなく、学力を向上させるために取り組むのでもない、と言う。結果としてそうなるだけである。

学校の外を見ると、能力が異なる人たちが補い合い助け合って生活している場面はいくらでもある。「学びの共同体」は、そういう有機的で民主的な社会の基盤づくりでもある。したがって「学びの共同体」は、特に地域に根差した公立学校でもっと取り組まれるべき理念・方法である。

繰り返しになるが、筆者が以前担当していた教職大学院の学生は、大学院1年次の前期の授業こそ一方的な教授型の授業であったが、実地授業と授業後の協議と省察を繰り返す度に授業が変化し、課題の設定やグループ学習の使い方が上手になっていった。その院生は、入学時から研究テーマを「対話的な授業」としており、学部生の時から宇部市の「学びの共同体」の公開授業研究会に参加したり「学びの共同体」に関する文献を読んだりしていた。目指す授業像、モデルとなる授業像があったのである。だからこそその成長であったと筆者は最近改めて感じている。

筆者は、美術教育選修の学生に尋ねてみた。「あなたの中に、こんな授業をしたいというモデルのようなものはありますか?」と。ほとんどの答えは「ありません」であった。皆、主に自分の児童生徒としての経験だけに基づいて授業を行っているのである。

これまでの学部の授業実践において、優れた授業記録をひとつ読ませて考えさせるだけでも、学生は多くのことを読み取って考えている。自分が知らなかったことを知ったし、考えたことがなかったことを考えたのである。今後も、様々な方法を用いて、学生に、モデルとすべき授業像を形成させるよう学部・大学院の授業や指導を行っていききたい。

註

- 1) この文献は、今年度、公費（院生指導経費）で図書館の図書として2冊購入し、担当している院生2名に長期貸し出しをしている。うち1名、中学校を専門としている院生には、これに加えて、佐藤雅彰・佐藤学著『公立中学校の挑戦 授業を変える 学校が変わる 富士市立岳陽中学校の実践』（ぎょうせい、2003年）も同様に購入して貸し出ししている。いずれも、今年度前期にこの2名の授業を参観した後のことである。
- 2) 佐藤学：『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店、2004年。