

<資 料>

A 小学校における 2 年間の教育改善経過事例

杉 江 修 治

はじめに

この報告は、人口約 85,000 人のベッドタウンにある市立 A 小学校の、2 年間にわたる授業に重点を置いた教育改善の取り組みの経過である。筆者はこの間、授業づくりの研究者として、助言的役割を持って参加した。

個別の学校における教育改善への努力は、さまざまな要因によって実に多様な内容と方向性を持つ。本校は児童数約 700 名、1980 年頃開発された関西圏の比較的古い団地内にある。このような住環境は近年増加傾向にあり、その中では住民の高齢化やコミュニティの連携の緩みにはじまる、さまざまな課題が生じてきていることは全国的にもいえることである。

A 小学校では、家庭の状況も多様化し、児童一人ひとりが抱える問題に対応するための教師の仕事量は非常に多く、それに加えて学級の荒れが複数の事例見られ、教師集団としての組織的な新たな対応が喫緊の課題として存在していた。

新校長が着任し、授業から教育の改善を図ることを基本とした学校経営の方針が立てられた。筆者は以前からの校長との縁により、2005 年度の夏休みからこの学校の実践にかかわるようになった。第 1 回目は子ども主体の学びを保障する授業の進め方を、主に協同学習の理論と実践事例を用いて講演し、授業改善の視点を提供した。筆者のこれまでの経験では、講演によって学校の実践が変わるといふ事例には出会ったことがない。そこ

で、以降、授業参観を伴う研修会を学校で準備してもらい、そこに筆者も参加するという形をとった。第1回目の講演からはじまり、2年間で、授業を伴う研修会への参加は9回に及んだ。

10月13日の初めての授業参観では、印象的な風景を見た。低学年のクラスに入った瞬間、非常な違和感を覚えたのである。そのクラスでは、体の小さな児童たちが、教室いっぱい広がって机を並べていた。雑然とではなく、整然と並んでいるのだが、隣同士の距離がいかにも遠い。おそらく、つい騒ぎがちな児童相互が無駄話をしないようにと離して座らせたのであろう。

教師は一人ひとりの児童に学習事項を届けようと一生懸命の努力をしているのだが、全員にその働きかけを届けることは不可能である。教室の後方で観察をしていると、授業が進むにしたがって、児童の間に、筆者にも感じ取れるほどのストレスの増加が生じていったのである。知りたい、伸びたいという児童一人ひとりの要求を、一人の教師の奮闘では満たすことができないのである。

協同学習の専門家の筆者が参観しているということで、その教室では学習指導過程にグループ学習のステップを入れ込んだのだが、7グループの内2グループで仲間に泣かされる児童が出てきた。そのような事例に出会うことは通常の小学校では極めて希である。自律的な学習機会が、それまでの授業で蓄積したストレスのはけ口になってしまったと思われた。

教師一人の精一杯の努力も、その方向が間違っていたのではかえって学級の荒れを引き起こす原因になりかねない。この第2回研修会では、教師の「指導」から子どもの「学びの支援」へと努力の方向を移すべきであることを、実際に観察できたこの日の事例を元に指摘した。

以下は、10回の研修会終了後、毎度学校に寄せた私のコメントである。この学校の教育改善の実態を振り返り、毎回書き留めたものである。記述を追うことで、A小学校の2年間の実践改善の推移を知ることができよう。そしてあわせて、学校単位の教育改善の試みの過程で生じる、なかなか乗り越え難い高いレベルの課題の存在も明らかになるであろう。

1 第1回, 2005年8月24日のコメント

今回は第1回目ということで、授業づくりの基本について講演をした。先生方のこれまでの経験の相対的な改善ではなく、経験を抜け出した新しい授業全体像をつかんでもらうべく、「学び」の授業を創るための事例と工夫の解説をした。児童観、学力観、指導観の点検からはじまり、子どもの主体的学習活動を保障するための3つの観点、「参加」「協同」「成就」の、授業における実現の仕方を内容とした。

先生方との意見交流の端々に、まだ旧来の指導観、すなわちいかに「教えるか」を工夫することが授業研究であるという構えを感じたが、今日の講演で言及した参加、協同、成就の具体的工夫を、次回の研究授業にどれほど取り入れてくれるだろうかという期待の持てる受講態度も多くの方々の中に感じることができた。

次回の研修会に向けて、今の自分たちのやり方のどこがいけないのかというような後ろ向きの取り組みでなく、たとえ長いキャリアを持っている方でも、挑戦の心を忘れず新しく創造的な試みをしてほしいと思う。

今日の話の内容は、基本的には実践の裏打ちを持つものであり、納得したことからぜひ実行に移してみたい。子どものより素敵な表情に出会えるはずである。また、個別に取り組むのではなく、教師集団としてよりよい工夫を追究することが肝要である。今日は若い先生方の発言がなかったが、年齢を超えて、遠慮のない研修が行われることを期待する。教師集団が一致して追求すべき共通テーマの模索も必要かもしれない。

2 第2回, 2005年10月13日のコメント

3限, 4限, 5限の3時限にわたって、1, 2, 3年生の授業7クラス分を拝見した。その後2時間にわたり先生方全員との、学級、学年を越えた研修会を持った。拝見した授業数が多かったこともあり、杉江のコメントに時間を費やし、先生方との意見交換を十分に行う時間が取れなかった点は

残念であった。

実践では、これまでの枠を破ろうという試みを随所に見ることができ、授業改善に対する前向きな構えをうかがうことができた。また同時に、杉江が、改善が必要と思う点も浮き彫りになり、その意味でも有益な機会であった。

授業に沿った細かい改善点の指摘も行ったが、課題は大きく2つあると考え、それをお伝えした。1つは個々の教材から授業づくりを発想する前に、まず、その教材を通してめざす学力を十分に考え、その上で授業設計をすべきだということである。幅広い学力形成を常に念頭に置いて欲しい。今ひとつは、支え合う学習集団からもたらされる意欲づけを高めるために、子どもたちの横のつながりの形成に力を入れるべきだということである。

2点共に「教える授業」から「学びの援助」へという授業の図式の転換が要求されることからである。子どもの学びの実際の姿の変化に注目しながら、ぜひ継続的に取り組んでいただけたらと思う。

3 第3回、2005年12月1日のコメント

3, 4, 5限の3時間にわたって5, 6年生の授業を合計6コマ参観した。教科は算数, 理科, 国語, 社会, 体育など, 多様であった。その後2時間にわたって先生方全員との研究会を持った。

今回の実践では、どの授業でも児童の主体的な学びを可能にするための工夫が積極的に取り入れられてきていた。教師主導の印象が薄くなり、児童がじっくり個別に取り組む姿、小集団形態で学び合う姿を多く見ることができた。一斉形態の学習でも、意見発表者が自分の意見を仲間に伝えようという態度、仲間の意見をきちんと聞こうとする態度を強くうかがうことができた。教師自らの授業スタイルを大胆に変えるという試みは現実には難しいはずであるが、5, 6年生の教師集団が一致してその方向の取り組みを行ったことは高く評価できる。

学習課題を児童に明示するための表現、学び合い活動導入後の学び合いについての振り返りの導入などではまだ工夫の余地があり、具体的に助言

させていただいた。また、前回の課題2つ、めざす学力と指導方法とのかかわりを追求することと、子どもを横につなぐ学級集団づくりについて、今後も一貫して留意されるよう申し上げた。

4 第4回、2006年1月26日のコメント

1年生、生活科、2年生、算数科、3年生、国語科の3つの授業を参観した。また空き時間を利用してビデオによる6年生理科の授業も拝見した。

全体的な印象は、本校の実践が「学びの授業」に向けて大きく変化したということである。たとえば、理科の授業では、児童の積極的な学びへの構えづくりを的確に導く丁寧な導入の工夫がなされている。他の学校にもモデルとして提供したいと思うほどの水準の工夫であった。

授業案も、児童の学習活動の欄を一度り見れば、その時間の子どもの学びの動きを思い浮かべることのできる記述になっていた。学習指導の主役である子どもの学びを軸とした授業づくりの構えが反映されているためであろう。

1年生の授業は、主体的な学びづくりへの挑戦が随所に見られた。子どもの発達水準にまだ囚われているために、かれらへの要求が低い観はあるが、授業づくりの方向性については高く評価できる内容であった。

2年生では、子どもが豊かに横につながり、協力し合って学ぶ姿を見ることができた。授業を進める視点の大きな、望ましい変化が認められた実践である。

3年生は、子ども主体の学びを実現する授業のモデルに近い、水準の高い授業であった。子どもの主体的学びを十分に教師の仕掛けの下で実現させ、最後には学級全体が学び合い高め合う、学級全体の協同学習にまで持っていっていた。子どもの学習態度が積極的になっており、先進校といわれる学校の実践に肩を並べるといっても良い授業であった。

5 第5回, 2006年3月2日のコメント

4年生3クラス(国語, 理科, 算数少人数授業), 5年生1クラスの実践を参観した。それぞれ, 児童全員に対して学びの見通しを事前に与えることによって学びへの積極的な構えを作ること, 子ども同士の相互作用を活用して集団過程で得られる意欲づけの機能を高めようと試みること, 学習の最後に振り返りの機会を設け, 子どもの自己評価を通して学びの意義と成果を確認させる手続きへの配慮など, さまざまに有効性のある工夫を見ることができた。後の研究協議では, 実践が一定の水準に高まってきていることを前提に, さらなる改善点を各所指摘させていただいた。

新年度に向けて, 今の方向性を維持していただきたいと思う。同時に, 子どもの育ちの姿, すなわちどのような力をつけるべきかについて, さらによく議論し, それを実現することを共通の基盤として, 個々の教師の個性を生かしながら, 新たな実践の改善に取り組んでいただけたらと思う。学力を軸に実践を考えることで, 教師相互を一貫した筋で結ぶことができ, また, 実践をシステムとして改善していくことができると思うのである。

なお, 授業改善に教師集団としていかに取り組んでいくか, その体制も大切である。学年でしっかりとまとめ, 指導案の共同開発をすると同時に, その考え方については学年を越えて全体で確認する場を設けるなどの機会を, これまで以上に実質的に機能するよう設定されて行かれると良いと思う。

6 第6回, 2006年6月15日のコメント

昨年度に引き続いての研修会参加である。4年生と6年生, 各3学級, 国語の授業を参観した。その後, 6年生については高学年部会で, 4年生については中学年部会でそれぞれ1時間程度ずつの研修会を持った。

研修の折に, 次の点を一般的留意事項として申し上げた。

- ① 昨年の研修成果を踏まえた、積み重ねのある実践づくりへの努力が必要である。
- ② どのような学力を追求するのか、どんな子どもの姿を目標とするのか、この点の共通理解を深める継続的な取り組みが必要である。協同的な学習の手法の習得が研修の目的ではない。
- ③ 教師の指導はすなわち子どもの学びのための「仕掛けづくり」である。また、子どもが積極的に、成功的に学べるような「仕込み」が大切である。

4年生は、グループでの新聞づくりを課題とする単元であった。子ども同士の相互評価を通して、より質の高い文章を作り上げていくステップである。児童の学習参加度は高く、活発な学習活動、相互交流を見ることができた。

6年生は、児童がグループ単位で討論を交わす授業であった。さまざまな役割を経験することも仕掛けに入れ込んだ授業であった。しっかりとした発言が続き、個々の児童が安心して真剣に授業に参加できる学級づくりがなされている印象を持った。ただ、個々の児童の活動、グループの活動が最終的には学級全体の学習に貢献するという、学級全体の協同という意識づけに関しては不足を感じた。

児童の主体的な学習活動を促すための、学習課題や学習ステップの明確化の試みなど、昨年からの成果を踏まえた工夫を各所に見ることができたが、まだ工夫の余地のあるところもあり、「指導」から「支援」への教師の構えの転換がより徹底してなされることを期待した。

7 第7回、2006年7月6日のコメント

今年度2回目の研修会参加である。3限に3年生国語1学級、4限に1年生国語1学級、5限に1年生2学級の国語を参観し、その後の研究協議に参加した。4実践の参観と研究協議を通して、全体的に次のような印象を持った。

- ① 教師の関心が、教材研究にとどまる、いわゆる「教え方」の工夫にとどまるのではなく、子どもの学びを促す学習指導法の工夫にまで及ぶという文化が学校に定着してきている。
- ② 子どもを横につなぐ工夫も重ねられてきており、望ましいことであるが、まだ子ども相互の連携の姿として教師が求める内容が甘い印象が無いではない。高め合いに伴う厳しい鍛え合いというところまで踏み込む余地がある。
- ③ 授業改善の主たる目的としての、めざす学力、すなわち主体的な学習態度の育成という点で、それを一貫して実現させていこうというところではなお、より徹底した工夫が必要である。

3年生の授業では、子どもが成功裏に学ぶことができるための仕掛けを凝らしており、また、単元全体を含む学習の見通しを与える工夫も加えられており、児童の主体的な学びの構えづくりに配慮が加えられていた。きちんとした導入の工夫は、同時に子ども達の学びへの望ましい構えづくりに明らかに貢献するものであった。ただ、子どもの思考を十分に保障する配慮についてはまだ工夫の余地があり、また、全体交流のステップでは、やや実効性の面で疑問に思われる進め方もあった。子どもの思考過程を、よりの確に想定した進め方の工夫が、さらに可能であるという印象を持った。

1年生の3クラスの授業はいずれも同じ題材を扱ったものであった。1年生の1学期という時期であったが、彼らの読んだ本の紹介を、グループ単位で協力しながら発表するという、挑戦的な試みがなされ、ほぼねらいが達成できた実践であったように感じた。子どもへの要求水準はある程度高く持つことが必要であることを立証する授業であった。クラス内での児童間の相互作用の場面で、しばしば協同的な活動を促す方向づけも教師によってなされた。学習のしつけ面も、強制されたものではなく、子どもの中に納得されて定着している印象を持った。なお、子ども同士の学び合い、高め合いを促す仕掛けとして、話す側だけでなく、聞く側にも課題意識を持たせることができればより効果が上がると思われる。また、すべての機

会で一貫した学級集団づくりのために、授業後にでも、仲間との学びのよさを振り返らせることも、折に触れ必要であろう。

8 第8回, 2006年10月19日のコメント

今年度第3回目の校内研修会への参加である。3限に3年生国語2学級、4限に全校公開の1年生国語1学級、5限に3年生国語1学級を参観し、その後教職員全員による研修会と3年生担任との懇談会を持った。これらの実践の参観と研究協議への参加を通して次のような感想を持った。

- ① 子どもたちを横につなぎ、学習集団のもたらす意欲づけを高める努力が確実に実を結んできている。要支援の児童の学級適応のよさ、積極的に課題達成に向けた児童相互の話し合いの姿などを高い頻度で見出すことができた。
- ② 子どもへの学習期待の高さ、いかえれば、子どもに対する学習の要求水準を高く設定する試みがなされていた。しばしば、教師の方から子どもの学習の限界を低く設定しがちな小学校の実践では大切な観点である。校内の実践全般でこの観点がより広く認識されることが望ましい。
- ③ 通常の実践では常識的に導入されてきている教師と児童の問答による授業の進め方に、しばしば非効率な面があることに言及させてもらった。当意即妙の挙手行動の背景にある児童の動機の質を考える必要がある。問答の過程でいわゆる子どもの「つぶやき」を拾うことの意義も、安易に捉えてはならない。仲間に向かう学習活動か、自分自身にのみに向く活動かの見極めがいるだろう。
- ④ 学習参加度をより高め、児童相互の交流をより促すグループ活用の手法について2, 3アイデアを紹介した。また、児童の学習活動を的確に方向づける学習課題、集団課題の示し方にもさらに工夫を重ねる必要があると思われた。
- ⑤ 1年生の実践で見られたような、教師があらかじめ関連資料を集め

て、児童の手の届くところに豊かに展示するというような、日常的な興味関心の高まりを図ることのできる学習環境づくりの試みはよい事例として評価できる。他の指導機会でもそういった実践を広げる必要があるだろう。

- ⑥ 教材研究をさらに深める必要がある。国語と関係の深い読解力（広い意味の）育成を、教科を越えたどの教材でも実現していくために、一歩踏み込んだ教材理解をする余地がまだあると感じられた。

9 第9回、2006年11月16日のコメント

2006年度第4回目の今回は、3時間目に5年生の研究授業を参観し、4、5時間目に2年生の授業を2クラスずつ参観した。教科はいずれも国語である。その後、2年生の先生方との研修会、続いて先生方全員との研修会を持った。今回の研修会での成果と課題は次のようにまとめることができる。

- ① 新しい教科書は、幅広い意味の「読解力」を高める仕掛けを組み込んだ教材構成になっている。それらは従来の指導手続きを踏襲しようという発想では対応できない。今回の5年生の授業は、児童主体の学びを促す単元の流れを、児童の学習の心理に沿って計画した跡がみられ、「読解力」を高める上で有意義な実践となった。

本時では、児童の学習の構えを主体的にするための導入の工夫として、学習課題の明示、学習手続きの明示など、十分な時間をかけて試みていた。また、単元の流れを掲示し、見通しを持たせると同時に学びの跡づけを可能にするという試みもなされており、児童の学びを促す工夫が当初から十分になされていた。座席配置も車座という形を取り、学習活動に応じた工夫がなされていた。

「話す」「聞く」「伝え返す」という、コミュニケーション技能にかかわる目標が明示され、学習後の振り返りでも同様の評価の視点が明示された。こういった首尾一貫した計画がなされていたことは大切な

ことである。

なお、児童の一斉形態での交流に際して、彼らの中で話し合いが進んでいく仕掛けを作り出していた。教師の介入は最小限に抑えられ、本当に必要な視点の転換などに支援を限っていた点も、子どもの広い学力を育てる上で大事なアプローチである。学級を、課題解決で協同するという課題解決志向型の集団として育て上げてきている成果を十分にうかがうことのできる実践であった。

- ② 2年生の4クラスでは、クラスによる差は見られたものの、総じて子どもの学ぶ姿に落ち着きが見られた。また、5年生と同様に、学習の見通しをさまざまな形で持たせる「仕掛け」を導入してきている。研究授業にとどまらず、より多くの教科教材で簡便に、同様の考えに基づく「仕掛け」を組み込むことが必要である。単元単位で予め作っておく「振り返りカード」などは、単元の学びを見通す道具にもなるものであり、積極的に活用されることが望ましい。

また、各クラス共に「週間ニュースを」を児童全員が書き、仲間と教師のコメントを掲載している。教師も含めた学習集団成員の信頼を増す装置として有効であるように感じた。

- ③ 年度当初から試みられてきている、児童を横につなぐ試みが成果をあげてきているという印象である。また、児童の学びをいかに主体的な形で促すかという視点からの授業設計に心を砕く姿も強く見られる。常に、どういう子どもを育てるのかという、求められる学力観を念頭に置くことを忘れず、本校の実践が重ねられるならば、学級から学校全体（教師も含む）にわたる協同的で、全員の伸びを全員の喜びとできる学校づくりが可能になるように思われる。

今回は、年度当初からの教師集団の一致した努力が着実に成果をあげてきているという印象を強く持つことのできる機会であった。

10 第10回, 2007年2月18日のコメント

2006年度最後, 第5回目の今回は, 5年生3クラスの国語授業を各1時間ずつ参観した。各クラス共に児童の主体的な学びを促す仕掛けづくりに配慮の加えられたものであった。学習課題の提示と組み立て, 内容に応じた学習形態の変化の導入, 自己評価の機会を与えることによって学びの振り返りの機会を設けるなど, 昨年からのさまざまな試みが一定の方向性を持ってきていることをうかがえる実践であった。ただ, まだ, 各所で教師の出番が多くなる傾向も見られ, 児童主体の学びを保障することがめざす学力を育てるのだという, 教師の側の指導態度の一貫性についてはまだ課題が残っていることがうかがえた。

なお, 各クラスにいるはずの要支援の児童が, 参観中ではほとんど際立つことなく, 授業に参加意欲を見せており, 支え合う学習集団としての学級の成長をうかがうことができた。

2006年度は本校の5回の研修会に参加した。この学校が向かっている授業改善の方向は, 主体的な学習意欲, 学習態度の形成を促し, 習得を高める筋道として適切であると思う。この方向を見失わないために, 来年度も引き続き次の3つのポイントでの留意点を課題として, 実践的研究を進めていただけたらと思う。

その1は, 自ら学ぶことのできる力の育成をすべての学習指導場面で一貫させること, 言い換えれば, どのような学力を見に付けさせたいのか, 常にそのことを確認しながら実践を進めることである。また, そのようなめざす学力について, 教師集団として共通の確認をすることである。

2つ目は, 児童の主体的な学びを支える学習集団づくりの手綱を緩めないことである。教師の介入をできるだけ減らし, 学習課題の解決という児童共通の仕事に協同して取り組む機会をできるだけ多く設定することが望まれる。そのためには課題設定などの教師の仕掛けの工夫の徹底がさらに重要となる。

3つ目は、評価、特に自己評価によって学びの結果としての自分の成長を確認させる機会をきちんと設けることで、本物の意欲づけを図ることである。振り返りカードの工夫など、教師同士の実践成果を持ち寄って常に改善していくことが求められるだろう。

おわりに

第3回以降のこの学校の実践の変化は大きかった。子どもを横につなぎ、子どもの学びを促す仕掛けづくりへと教師の努力の方向が大きく変わった。その変化は、筆者がこれまでにしかかわった多くの学校におけるそれと比べても顕著であった。

もちろん、その変化をもたらした要因は、全10回の研修会に限るものではない。2年間で約70回にわたる校長通信を出し、文章を通して実践の振り返りを教師にフィードバックし続ける校長の学校経営の手腕にもその変化の秘訣があるかもしれない。学校の中に、日常的に実践を確かめ、教師相互で情報交換をしていくという研究的実践の風土が早い機会に定着していた印象も持つ。また、この学校が抱える深刻な当初の課題が、教師を内から支える力となってもいただろう。

A小学校の実践は、学びの授業づくりに向かう強い力を持ったものであった。第4回目にはすでに高い評価ができる状況にまで実践が進んでいたのである。このことは、適切な学校経営、適切な支援があれば、学校が大きく、しかも早期に変わることができることを示している。

しかし一方、一定の高みに進んだ後の更なる発展には十分解明できない障壁があるようである。そのことは第5回以降、授業の水準の高さは評価しながら、筆者が繰り返し同じ課題を指摘し続けているところに見ることができる。本稿のねらいは、学校単位での教育改善の事例の紹介と共に、実践の改善におけるこの障壁の存在を明らかに報告したいというところにある。「めざす学力と整合する指導過程の実現」が、しばしば教師の不要な「指導」、すなわち教師主導の活動によって妨げられてしまうのである。教師の善意が、「教えなくては」という誤った学習指導文化の下で発揮さ

れてしまうことにより、主体的な学びでなく、受身的な学びを助長してしまうケースにあまりに多く出会うのである。

教師たちは頭では分かっているが、子どもが転ぶ前に手を差し伸べるという「指導」文化の習癖からなかなか抜け出すことができない。また、すべての教科を通して子どもの身につけさせるべき「学力」があるはずであるにもかかわらず、個々の教材の習得だけで授業を終わらせるような実践に比較的容易にもどってしまう。一人ひとりの子どもの育ちを支援したいと考えながら、自分ひとりの直接的な働きかけのみをもって接しているがために、すなわち、子どもの自発的、協同的な学びの機会を仕掛けるという発想を忘れてしまうがために、自らにも、そして教師の手が届かなかった子どもにも欲求不満が残ってしまう。新しい発想の実践を先に行っているが、従来の学校文化、教師文化の枠についつい後もどりしてしまうのである。実践校によっては、新年度に入り、教員の人事異動があった後に、一気に前年度の実践が忘れ去られ、教師の「教える」授業にもどるケースがしばしばある。幸い、このA小学校ではそのような落ち込みは小さかった。

A小学校では2005年度当初、授業に重点を置いた改革以前には、しばしば保護者から、子どもの学級適応に起因する抗議、要望が寄せられたという。しかし、2006年度に入りそれらはほとんど影を潜めた。第9、10回のコメントに記したように、たまに参観する筆者では要支援の児童を見分けることができないほど学級が成長してきている。目に見える改善が進んできているのである。

しかしまだまだ、学校は実力を高め得るはずであり、次の大きなステップにいつ至るか、興味を持って見守りたいと思っている。現状の成果はあくまで途中経過の上の成果であり、ここにとどまっていたのでは、知らぬ間に以前の学校文化、教師文化に後もどりしてしまう可能性が高いのである。

(受理日 平成19年4月11日)