

子どもの試行錯誤を どう保障するか

静岡大学教授 馬居 政幸

- ①子どもの試行錯誤の保障には、教師の授業観と子どもを評価する目（子ども観）の転換が必要。
- ②子ども一人ひとりが自分なりに考え、実践し、失敗しながら進むこと、つまり最短距離よりも回り道にこそ試行錯誤の価値がある。
- ③子どもをとらえるには、とらえる側（教師）に問題があることを認識する。

1 授業観の転換

本年（1998年）1月、教育課程審議会「中間まとめ」に掲示された「総合的な学習」についての小・中学校の先生方による研究会に参加する機会があった⁽¹⁾。その論議の過程で、中学校の先生から現行の選択履修幅の拡大と関連させて次のような疑問が出された。

「小学校の生活科とは違いますが、中学校でも3年次の選択教科の時間に、特定のテーマを生徒が選んで、調査や資料収集などを含めた体験的な学習活動を実践しています。たしかに通常の教科の時間と異なり、それなりに楽しくやっているようですが……ただワイワイ活動しているだけで……総合学習もそうならないでしょうか。

わたしはこの疑問を聞いて、「ああ、またか」と思わざるを得なかった。設立当初から生活科の授業実践にかかわって来て、小学校の先生、とくに生活科を実践する経験が少ない中高学年中心の先生や指導的立場の先生から、「子どもたちは元気で楽しんで活動していますが、それだけでいいのでしょうか」という質問を何度も受けてきたからである。

私見だが、「総合的な学習」は、生活科新設→新学力観による評価→「生きる力」の育成→新教育課程という教育（授業）改革の流れのなかにおいて、今と未来を生きる子どもたちが必要とする学びと育ちの保障を求めた、新たな授業実践のあり方を提起したものと評価している。しかしその実施に当たっては、生活科がそうであったように、さまざまな困難な状況に出会うことになる。その理由は生活科に始まる改革の流れに従うなら、「総合的な学習」もまた（こそ）、学習方法上のレベルの問題には止まらない家庭や地域社会のあり方も含めた教育システム全体にも及ぶ変化を必要とするからである。

私はこの変化の特性について、授業実践のレベルから、旧来の“教師が教科書を教室で教える”という授業の前提条件が“子どもたちが多種多様な活動と体験を創造しあう場”に転換（再構築）されると位置づけてきた。当然、この変化は、中学校の選択履修幅の拡大に伴う多様な学習活動に対してもあてはまる。だが、もしこのような授業観の転換を自覚しないままに、新たな授業実践のもとで活動する子どもの姿に教師が出会えば、その意

味を理解できず、困惑せざるを得ないであろう。先の選択教科の活動への疑問は、新たな授業実践に基づく子どもたちの活動を旧来の授業観によって判断することによって生じる問い（不安？）の典型といえよう。

ただし、たとえ否定的な文脈でも、「それなりに楽しく」という言葉とともに子どもの活動をとらえていることは重要である。その理由は、子どもの学びと育ちの過程は、子どもの活動する姿に教師が謙虚になったときに初めて見出せることを、生活科によって育つ子どもと教師の姿から学んだからである。

思うに、「それだけでいいのか」という問い（不安）の前提には、特定の知識あるいは目に見える技能を教えているという実感がなければ、さらにはその教えた結果を確認・評価できなければ教育ではない、という考えがないだろうか。だが改めて考えてほしい、どのような場合に子どもは元気に楽しむかを。それは主体的、意欲的に取り組んでいる証拠ではないか。主体的、意欲的な行動には、その子なりの表現や学びがないか。問題はそれらを見出すことができない（見ない、評価しない）教師の側にあるのではないか。

したがって、他の教科よりも「それなりに楽しく」、あるいは「元気に楽しく」活動していることが認められる以上、あとはその楽しむ姿のなかに学び育つ力を読み取る（評価）ことを教師ができるかどうかである。そして、このような教師の授業観と子どもを評価する目（子ども観）の転換こそ、本稿の課題である「子どもの試行錯誤の保障」のポイントであると考えている。理由は二つある。

その一つは、生活科と選択教科、あるいは「総合的な学習」においても、教師が「それだけでよいのか」と疑問視した子どもの活動する姿こそ、“いま、ここで”問うべき「試行錯誤」の過程であること。その二つは、このように位置づけるなら、子どもたちの活動をいかに豊かにするかが、試行錯誤を保障する手だてとなること。では具体的にどのよう

な授業のあり方と子どもへのかかわり方が豊かな試行錯誤を保障することになるのか。

2 四つのレベルと条件

私はこれまで上述した新たな授業観（学力観）による授業づくりの過程の変化を次の①～④のレベルでとらえてきた⁽²⁾⁽³⁾。さらに各レベルの実践化を図るための必要条件となる学習環境の特性（→）と十分条件としての教師の役割（⇒）を次のように整理した⁽⁴⁾。

- ①教える前に子どもの見取りを
→子どもの多様な現れを保障する環境
⇒ニーズを喚起する機会と雰囲気形成
- ②教科書中心から活動や体験重視へ
→子ども一人ひとりの学習課題に応える環境
⇒多様な学習過程の支援と結果の評価
- ③教室から出て多様な学習の場へ
→校舎のなか、校舎の外、学校の外へと広げる環境
⇒学びと活動の場の保障
- ④教師の指導からさまざまな人たちの支援へ
→学校の内と外を結ぶ環境
⇒子どもの学びを支える人と情報のネットワーク化

まず①は、授業実践の基盤が教える側ではなく学ぶ側のニーズ（学習欲求）に変わり、授業の主役が教師から学習者である子どもたちに転換したことを意味する。その結果、教師の役割は子どもの学習ニーズの把握から始まる。ただしニーズである以上、強制ではなく主体性や能動性が前提。子どもの多様な現れを保障する「学習環境」の準備が必要条件とされ、子どものニーズを喚起する「機会」と「雰囲気」づくりが十分条件となる理由である。そして、このような学習環境の構成と教師によるはたらきかけが試行錯誤の保障の基盤となることもまた容易に理解できよう。

次に②の特性は二つある。一つは、共通内容を等しく教えること（教科書）よりも、子ども一人ひとりの学ぶ過程（活動や体験）を重視すること。二つは、その過程で学び取る

力もまた一人ひとり異なること。したがって、学習の過程と結果のいずれにおいても、学習者の多様性が前提である。それは授業の主体となる子どもたちを、みんな同じとするのではなく、一人ひとり異なる個性と能力をもった存在とみなすことを意味する。

そして、このような子ども個々の学習課題に応じた多様な学習過程を積極的に支え、その子にとっての価値を評価する視点から授けること。このような教師のあり方が、失敗を恐れず新たな試みに進んで挑戦する子どもの意欲と態度を培う条件である。

さらに、③に示すように、体験や活動を重視する授業はその内容に応じた多様な学習の「場」が必要となる。校舎のなか→校舎の外→学校の外へと広がる「学びと活動の場」は、子どもが自分の課題を追求する過程を求めて「試行錯誤する場」の広がりでもある。

また④にあるように、子ども一人ひとりに適応した学習過程と結果の重視は、学習の場と同様に多様な教師を必要とする。学校の内と外を結ぶ学習環境として、子どもの学びを支える“人と情報のネットワーク化”を提起した理由である。そして③の「場」と同様に、多様な「人」と「情報」は、一つのゴールに向かって一斉に最短距離を競うことよりも、紆余曲折をおそれずさまざまな道を歩む過程＝活動にこそ、豊かな学びの世界があることを、子どもたちに感得させる「機会」になる。

ところで、旧来の多くの授業は教師が事前に準備した指導案に基づき実践され、その指導案との一致、不一致がすぐれた授業の条件とされる傾向が強かった。いいかえれば、教師が事前に想定した（誰かが定めた）教育目標（子どもの理想像、通常は単数）に、やはり教師が事前に把握した子どもの現状（学力、通常はマイナスイメージ、複数）を、どの子ども等しくどれだけ近づけることができたかが（複数の現状から単数の理想像へ）、教師の力量を計る尺度である。

この授業観のもとでは、目標と現状のい

れも教師が想定（把握）することが前提、授業の主体はあくまで教師である。もし、このような授業観のもとで試行錯誤を子どもに奨励すればどうなるか。事前にゴールが提示されている以上、そこへの最短距離を求めることが課題になるはず。その結果、試行錯誤とは名ばかりで、教師が求める解き方を当てるための“トライ&エラー”にならないか。

しかし、一人ひとりが自分なりに考え、実践し、失敗しながら進むことこそ、いいかえれば、最短距離よりも回り道にこそ試行錯誤の価値があるのではないか。

なぜこんな逆転が生じるのか。

3 問題はとらえる側に

私たちはあるがままの現実社会をそのままではとらえることができない。そのためさまざまな社会調査の方法を用いる。しかし、どれほど精緻な科学的方法も把握できるのは現実の一部であり、調査者の主観を排した認識もまた不可能である。子どもをとらえる場合も例外ではない。いかにコンピュータを駆使した実証調査も、質問内容（インプット）と調査結果の解釈（アウトプット）に調査者の主観が入り込む。むしろ調査の成否は科学の手順よりも調査者の子ども観（フレームワーク）の豊かさによることを強調したい。

まして、実際の教室のなかの授業過程では、実証科学の手順を媒介にした調査者と被調査者との関係とは異なり、子どもたちは教師の期待に応じて行動する傾向が強いはず。したがって従来の指導案に代表される授業実践のもとで、子どもたちに自由な試行錯誤を望んだとしても、子どもは教師の期待する失敗と成功の演技をするしかない。

もし本当に個性、主体性、創造性といった能力の育成を目的とした試行錯誤を重視するならば、教師の期待と異なる行動こそ評価すべきである。少なくとも、教師の期待がその子にとってもつ価値を問いたうえでの判断が必要。いかに評価できる行為も、教師の

期待どおりなら、主体性や能動性を育む契機となりうるか疑問だからである。さらにより深刻なのは、低く評価される行為も、実は教師がある時点で抱いたマイナスイメージに子どもが応えた結果かもしれないことである。

このような“期待するに”応える”という関係は、いうまでもなくすべての“人と人の間（あいだ）”において生じる現象である。すなわち、人は対面する相手に応じて異なる自分を表現し、自分が置かれた“場と機会と雰囲気”（状況）によって異なる行動をとる。さまざまな子どもの現れは、その現れが生じる契機（縁）となった“人”と“場”と“機会”と“雰囲気”が統合されたものであることを忘れてはならない。先に新たな授業づくりの条件にこれらをあげた理由である。

もし教師が一元的な子ども観により教科書を教室で一方向的に教えるという雰囲気のもとで授業が展開されれば、子どものほうもまた一元的に自己を表現せざるをえない。「これだけでいいのか」と問う前に、その評価の前提にある自己の子ども像を省みてほしい。そしてどうしても子どもの現れを認めることができなければ、その子が多様な自己を表現できる“人・場・機会・雰囲気”という四つの条件を教師としてどれだけ用意できたかを問い直すことから始めてほしい。

次に、教師として子どものよさや行為の正しさを判断する自己の基準を問い直してほしい。個性、主体性、創造性を重視するならば、特定の基準（モノサシ）で評価することに謙虚でなければならない。一人ひとりの個性や能力が異なるということは、試行錯誤のあり方やその評価の基準もまた一人ひとり異なることを前提にしなければならないからである。

その際に最も重要なことは、子どもの学習＝活動の過程と結果の評価は、あくまでその子にとっての価値が問題であって、他の子どもとの比較のうえではないことを強調したい。理由は、たとえ他と比較してあらゆる面で劣っている子どもであっても、その子の人生を

誰も代われない以上、マイナスイメージのラベルをはる権利は誰にもないからである。

まして、わずかの期間しか関係を持つことができない教師に、よいところが全くない、といった判断がなぜ可能なのか。それはその子どもの人生のすべてを引き受けることができる者しかできない判断ではないか。

さらにより厳密にこのことがもつ問題を指摘するならば、もし他の人と能力が劣ることが問題ならば、ハンディキャップを持つ子どもはどのように位置づけられるのか。ハンディもまた個性である、という人間観を基盤にしてはじめて教師は子どもの側にたつて評価しうる資格をもつと考える。そして試行錯誤という学習活動の次元においても、このような教師の人間観に支えられない限り、“その子にとって”の個性や創造性を育む過程を保障することにならないことを強調しておきたい。

〔注〕

- (1) 平成10年1月24日「連続セミナー 授業を創る」第11回合同セミナー。
- (2) 拙稿「新学力観で学校が変わる」下村哲夫編「シリーズ・現代の教育課題に挑む1 新しい学力観」ぎょうせい。
- (3) 拙稿「新しい子どもをとらえ方・生かす方（社会学の立場から）」藤岡完治・北俊夫編「評価で子どもを育てる」ぎょうせい。
- (4) 拙稿「学習環境の改善(1)―子供と地域に開かれた世界を」【初等教育資料】平成10年3月号。

解説キーワード

■活動を評価するための四つの“みる”

- ①「見る」→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。
- ②「観る」→一定の学習課題を追求する立場から子どもにかかわること。
- ③「診る」→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わること。
- ④「看る」→その子なりの成長を見守りながら成長を支え授けること。（詳細は〔注〕(2)を参照）

- はじめに河野 重男/有田 和正・9
 「生きる力」の育成と指導方法の改善有田 和正・11

I 指導方法をめぐる課題

- 1 指導方法はなぜ画一的になったのか谷川 彰英・16
 2 現行学習指導要領にみる指導方法多様化の可能性藤井千恵子・20
 3 多様な指導方法を展開するために教科書をどう位置づければよいか波 巖・24
 4 指導の多様化と学級経営の課題は何か飯塚 峻・28
 5 指導の多様化と子ども理解の課題は何か霜田 一敏・32
 6 指導の多様化と指導案作成の課題は何か大森 修・36
 7 指導の多様化を実現する教務主任のリーダーシップ亀井 浩明・40
 8 指導の多様化を実現する研究主任のリーダーシップ上杉 賢士・44
 9 指導の多様化のために評価をどう改善するか石田 恒好・48
 10 多様な指導方法の工夫と教材研究のあり方佐島 群日・52
 11 家庭・地域との連携で多様な指導はどのように可能か次山 信男・56

II 授業形態の弾力化による多様な指導方法

- 1 個性化・個別化と授業形態の弾力化加藤 幸次・62
 2 一斉授業のなかでの指導の多様化をどう図るか森 透・66
 3 ティーム・ティーチングを成功させる経営的条件は何か奈須 正裕・70
 4 習熟度に応じた指導の留意点は何か齋藤 勉・74
 5 小集団学習の指導の留意点は何か吉田 貞介・78
 6 1単位時間を弾力的に運用する留意点は何か澤本 和子・82

【実践事例】

- やりたいことが、いつでも自由にやれる新しい授業体制〔愛知県知立市立来迎寺小学校〕
島原 洋・86
 子どもとつくる授業展開の工夫〔茨城県水戸市立常盤小学校〕井戸 紀子・93
 生涯学習につながるボランティアの学習〔東京都世田谷区立塚戸小学校〕駒井 隆治・99
 授業形態の弾力化による主体的に追究する子どもの育成〔新潟県三条市立三条小学校〕
小林 修・106
 個の追究を保障する多様な学習活動〔愛知教育大学附属岡崎小学校〕白井 博司・112
 学習者の論理を生かす授業形態の工夫〔常葉学園大学教育学部附属橋小学校〕安藤 雅之・119

III 問題解決的学習による多様な指導方法

- 1 思考力・判断力の育成と問題解決的学習安彦 忠彦/中村 明彦・128
 2 問題解決学習で学習の仕方を育てられたか片上 宗二・132
 3 学習問題をどうとらえさせるか藤井 千春・136
 4 子どもの試行錯誤をどう保障するか馬居 政幸・140
 5 問題解決的学習における教材研究のあり方——学習の本質に迫る教材の揭示
梅野 正信・144

【実践事例】

- パターンブロックを用いて分数概念を導入する〔東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校〕
中村 享史・148
 思考力を高める算数科の複式学習指導〔高知県香川村立名野川小学校〕清久 博文・154
 小規模校におけるコンピュータを活用した問題解決的学習の試み
 〔高知県南国市立奈路小学校〕北村 智世・161
 オープン化を目指した学習活動の創造〔福井大学教育学部附属小学校〕浦井 寿尚・167