

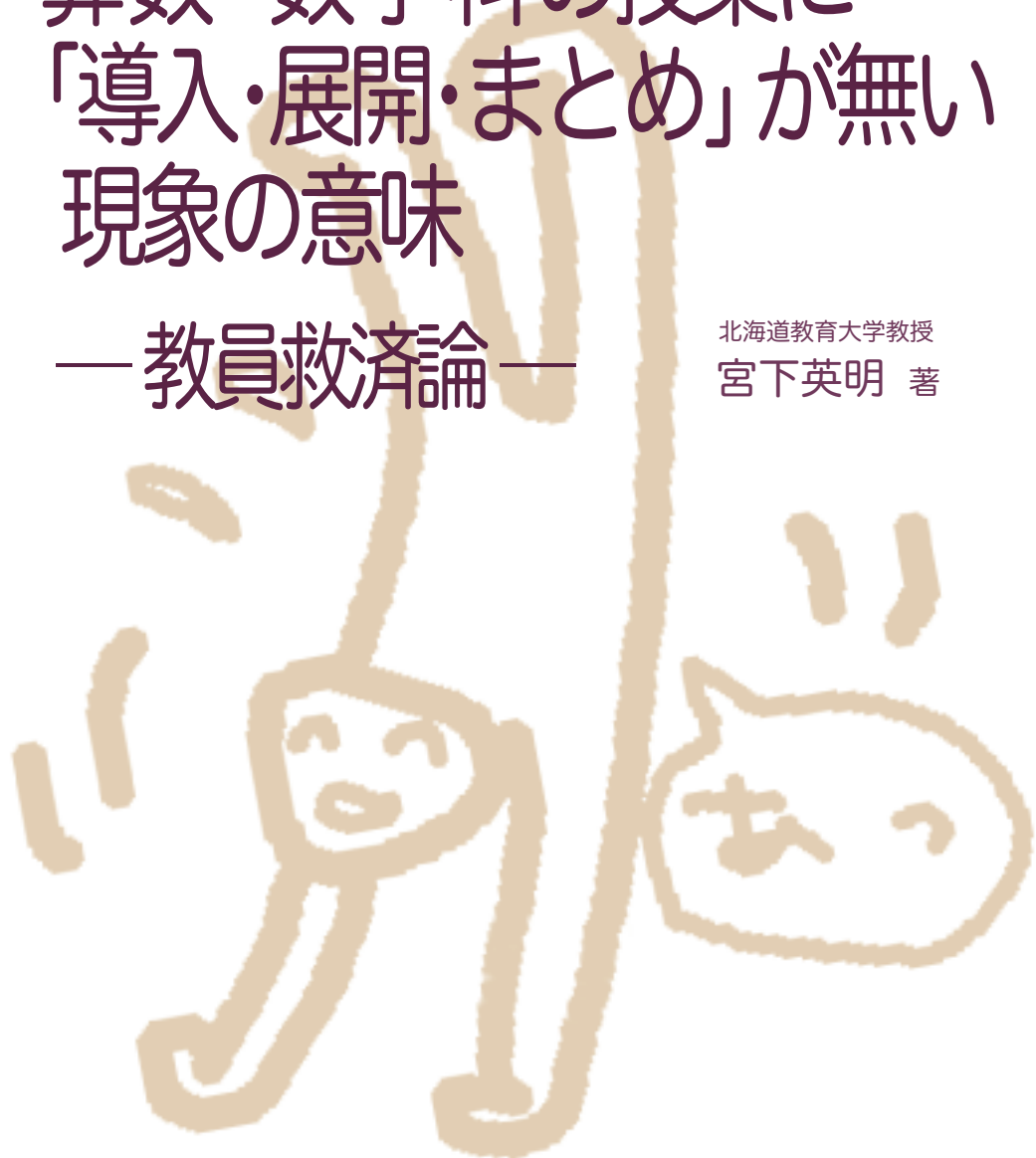
探求

現職教員・教員養成コース学生のための
「授業力陶冶の修業」シリーズ(3)

算数・数学科の授業に 「導入・展開・まとめ」が無い 現象の意味

— 教員救済論 —

北海道教育大学教授
宮下英明 著



算数・数学科の授業に 「導入・展開・まとめ」が無い 現象の意味 — 教員救済論

本書について

本書は、

<http://m-ac.jp/>

のサイトで書き下ろしている

『算数・数学科の授業に「導入・展開・まとめ」が無い現象の意味』

を PDF 文書の形に改めたものです。

文中の青色文字列は、ウェブページへのリンクであることを示しています。

序

本論考は、『算数・数学科は、教員の授業力がなぜ低い——教員修業論』と合わさって一つになるものである。

教員を追い込むべき対象と定める体(てい)の修業論に対する、教員を救うべき対象と定める教員救済論である。

目次

はじめに	1
1 教員に対する〈導入・展開・まとめ〉の意味	3
1.0 要旨	4
1.1 授業は、〈導入・展開・まとめ〉	5
1.2 〈導入・展開・まとめ〉は、修業道	7
2 授業からの教員の救済	9
2.0 要旨	10
2.1 教員は、授業の修業道に入れない	11
2.2 教員の救済は、学校教育の系の要素	12
3 教員救済の形	15
3.0 要旨	16
3.1 「救済」の普遍形式	17
3.2 「すばらしい授業」を手近に示す	19
3.3 授業研究大会での人の集まる・集まらないのわけ	20
3.4 「すばらしい授業」ムーブメント	21
3.5 「すばらしい授業」教団	22
4 「すばらしい授業」の要素	25
4.0 要旨	26
4.1 教員は、わかっている・できる者として生徒に臨む	27
4.2 授業の必要条件を十分条件に転倒	28
4.3 〈考えさせる〉の対立概念が〈教える〉であるとする	29
4.4 一般能力陶冶が授業目標になる	31
4.5 「授業」を「コツ」の話にする	32
4.6 「楽しい」	33
5 教員救済は、生徒への矛盾転嫁	35
5.0 要旨	36

5.1 「すばらしい授業」はくわかる・できる〉を与えない授業	37
5.2 生徒を困う：くわからない・できない〉を見えなくする	38
5.3 生徒への矛盾転嫁は、学校教育のうち	39
6 教員救済における小学算数の特異性	41
6.0 要旨	42
6.1 小学算数は、中学数学以上・大人社会と隔絶	43
6.2 「子どもを大切にする」	45
6.3 「すばらしい授業」を受けた子どものその後	46
おわりに	49

はじめに

教員は、授業を務めるにする。

教員は、この務めを果たしていることを示さねばならない。

しかし、授業に難儀しているのが現実である。

務めを果たしている形になるためには、授業の方が自分に近づいてくれる必要がある。

そこで、生徒のためではない教員のための授業が、つくられる。

これで「教員救済」が成る。

現前の授業の形は、生徒のための授業の形である前に、先ず、教員のための授業の形である。

本論考は、この命題を改めて押さえておこうとするものである。

本論考は、「授業論・教員論」である。

この形を導いているものは、「授業」を捉える視座の遠近のとり方である。

本論考は、「授業」を捉える視座を、教員・学校数学全体・数学・社会・歴史を鳥瞰するところまで退いている。

(実際、〈視座〉の遠近法が、論考をつくるときのわたしのいつもの方法になっている。)

1 教員に対する ＜導入・展開・まとめ＞の意味

1.0 要旨

1.1 授業は, ＜導入・展開・まとめ＞

1.2 ＜導入・展開・まとめ＞は, 修業道

1.0 要旨

授業のゴールは、生徒の〈わかる〉である。

〈わかる〉を実現するために、〈わかる〉を実現するプロセスをつくる。

〈わかる〉を実現するプロセスづくりが、授業づくりである。

〈わかる〉を実現するプロセスは、理にかなったプロセスとして、理詰めでつくるものになる。

授業構成は、理詰めの結果である。

理詰めの結果としての授業構成は、自ずと一定の形をとる。

これは、「導入・展開・まとめ」として整理される。

「導入・展開・まとめ」は、「生徒の〈わかる〉を実現するプロセスは、必然的にこの形になる」を示したものである。

1.1 授業は、〈導入・展開・まとめ〉

授業のゴールは、生徒の〈わかる〉である。

〈わかる〉を実現するために、〈わかる〉を実現するプロセスをつくる。

〈わかる〉を実現するプロセスづくりが、授業づくりである。

〈わかる〉を実現するプロセスは、理にかなったプロセスとして、理詰めでつくるものになる。

授業構成は、理詰めの結果である。

理詰めの結果としての授業構成は、自ずと一定の形をとる。

これは、「導入・展開・まとめ」として整理される。

「導入・展開・まとめ」は、「生徒の〈わかる〉を実現するプロセスは、必然的にこの形になる」を示したものである。

これは、つぎのようになる：

I. 「導入」

1. 学習主題を「標題」の形を以て明示する。（「学習主題」）
2. 主題がどのようなストーリーの中に位置づくものかを示す。（「主題の意味」）
3. 本時の学習の目的とゴールを明示する。（「本時の学習の目的とゴール」）
4. 既習内容として用いるものの明示と押さえ。（「既習の押さえ」）

II. 「展開」

5. 「主題へのアプローチとなる作業課題」の導入を明示的に告げ、そしてこれを提示する。(「導入問題」)
6. 課題に取り組ませる。
7. 作業状況の回収として、主題の数学的定式化(定義ないし定理)に導く。(「主題の数学的定式化」)
8. 数学になった主題を身につけるための作業を課す。(「練習」)
9. 学習評価(「小テスト」)
10. 本時の学習ゴールに到達したことの確認(「ゴール到達」)

III. 「まとめ」

11. 授業の振り返り・まとめ(「まとめ」)
12. つぎのステップ(「次時の授業内容」)

→ 『数学の授業法』

1.2 <導入・展開・まとめ>は、修業道

授業力は、授業力陶冶を修業として自らに課しこれを行うことで、身につけていくものである。

修業は、形(かた)の修業である。

形(かた)とは、それを行えば自分の稚拙・未熟が現れるようにつくられたものである。

形(かた)を修めたとは、稚拙・未熟を治めたということである。——形(かた)を修めて、「免許皆伝」となる。

実際には、この境地にはいつまでも至れない。

修業は、形(かた)を極めるという趣で、いつまでも続く。

授業力陶冶の修業における「形(かた)」は、「導入・展開・まとめ」の授業の形(かた)である。

これを自分の授業で実践することが、授業力陶冶の修業である。

なぜ「導入・展開・まとめ」か？

数学の授業力は、つぎの3つが要素になると述べた：

1. 授業内容になる数学を身につけている
2. 授業の形(かた) —<わかる>実現の形(かた) —を身につけている
3. 生徒が見えている

「導入・展開・まとめ」の実践は、このすべてに対し自分の稚拙・未熟を暴露するものになっている。

それゆえ「形(かた)」なのであり、これの実践が授業力陶冶の修業となる。

2 授業からの教員の救済

2.0 要旨

2.1 教員は、授業の修業道に入れない

2.2 教員の救済は、学校教育の系の要素

2.0 要旨

授業をすることは、〈導入・展開・まとめ〉をすることである。
しかし、〈導入・展開・まとめ〉は、教員のできないものである。
実際、〈導入・展開・まとめ〉ができるようになるためには、長い修業
に入らねばならない。これは、教員にはできないことである。

授業をすることが〈導入・展開・まとめ〉をすることである限り、教員
は〈教員＝授業を務めとする者〉でいられないことになる。
ここに、教員は、救済すべき対象になる。

教員の救済は、学校教育の系の要素である。

教員はつねに救済されている。

つねに救済されるように学校教育の系ができあがっているので、「救済
されている」が意識されることもない。

2.1 教員は、授業の修業道に入れない

授業をすることは、〈導入・展開・まとめ〉をすることである。
授業ができるようになるためには修業しなければならず、そしてその修
業は、〈導入・展開・まとめ〉の修業である。

この修業は、長い修業になる。

そして、成果は僅かずつしか現れてこない。

この修業は、教員にはできないものになる。

2.2 教員の救済は、学校教育の系の要素

授業をすることが<導入・展開・まとめ>をすることである限り、教員は<教員=授業を務めとする者>でいられないことになる。

ここに、教員は、救済すべき対象になる。

教員の救済は、「<導入・展開・まとめ>は要らない」「何でもあり」のことばを教員にかけてやることである。

教育行政が、このことばを唱えるところになる。

このことばを唱える教主の役を任ずる者も、学校の内外から自ずと現れてくる。

教員の救済は、学校教育の系の要素である。

教員はつねに救済されている。

つねに救済されるように学校教育の系ができあがっているので、「救済されている」が意識されることもない。

3 教員救済の形

3.0 要旨

3.1 「救済」の普遍形式

3.2 「すばらしい授業」を手近に示す

3.3 授業研究大会での人の集まる・集まらないのわけ

3.4 「すばらしい授業」ムーブメント

3.5 「すばらしい授業」教団

3.0 要旨

教員を救済してやる形は、

「＜導入・展開・まとめ＞をしなくてよい」

「ひとからすばらしいと言われる授業を、あなたもできるようになる」

のことばをかけてやることである。このことばが、権威の形で降りてくるとき、教員は救われる。

このことばは、いろいろなところから出てくる。

学校教育行政は、このことばを発するところである。

指導格の教員も、このことばを発する。

こうして、教員はつねに救済されている。

3.1 「救済」の普遍形式

「救済」の普遍形式は、「相手のいまのままをそっくり認める」である。
——これの反対が、「修業を課す」である。

「相手のいまのままをそっくり認める」とは、何を行うことか？

「すばらしい」の形を、手近に示してやることである。

すなわち、「すばらしい」を実現している者を、相手の身近に示し、相手に「自分もできる」と思わせてやる。

そして、相手が「すばらしい」を試行したその内容に対し、「すばらしい」の声をかけてやる。

「救済」は、救済されたい者同士が互いに「すばらしい」の声をかけ合う形が、最良である。

そこで、救済されたい者が集える会をつくってやる。

救済されたい者が集う契機を上手に仕組むことが、要諦である。

これができれば、後は、集う者たちが自ずと会を発展させていく。

会は、＜教主・執行部・一般会員＞の構図を、自ずとつくる。

これは、会のダイナミズムである。

この中で、個人は、互いに引っ込みのつかない形に、己の身を定めるふうになる。

執行部には、特に＜「すばらしい」を実現している者＞の役回りがつく。「教団」でいえば、「高弟」の役にあたる。

会には、ライフサイクルがある。

<発展>のフェーズのつぎは、<硬直化>のフェーズである。

「すばらしい」が、全体を支配する。

だれもこれに抗えない。

硬直化した会は、教団化するか自然崩壊するかのどちらかの道をたどる。

古今東西、例外はない。

会の理想は、「柔らかい会」である。

しかしこれは、極めて実現困難である。

会のダイナミズムが、個人を圧倒するものになるからである。

3.2 「すばらしい授業」を手近に示す

教員救済は、教員に「いまのままでもいいしょうぶ」を言ってやることである。

これは、教員のいまのままのできる授業として、「すばらしい授業」を示してやることである。

示してやるとは、こういうのが「すばらしい授業」だをことばに表し、併せて、「すばらしい授業」ができている者を身近に示してやることである。

授業に対し「すばらしい」を言うのは、「すばらしい授業」を身近の事実というふうにしなければならないからである。

《授業はどこまでいっても「すばらしい」を言えるものでない》とすることは、修業を示唆することである。しかし、教員は授業の修業道に入れない。したがって、教員救済は、現実の授業に対し「すばらしい」が言えることにしなければならない。

強調：「すばらしい」を言うのは、「すばらしい授業」を身近の事実にするため。

3.3 授業研究大会での人の集まる・集まらないのわけ

授業研究大会で人の集まらないのは、一つは、それがお定まりのものになっているからである。あるいは、そのように見えるからである。

お定まりであるとは、開催することになっているから開催するとか、形式的な進行であるとか、プログラムの要素が時間消化のためのものになっているとか、である。

また一つは、「自分の求めるものはそこには無い」と教員から思われているからである。

教員が授業研究大会に求めるものは、

「素晴らしい授業を自分もできるようになるのか？

なれるとしたら、何を行えばよいのか？」

の答えである。

しかも、手近な答えである。

その答えの形は、〈授業のコツ〉である。

さらに教員は、答えが絶対的に示されることを欲する。

答えを示してくれる者であり、かつ自分が頼り切ることのできる者を、欲する。

すなわち、教主を欲する。

翻って、授業研究大会は、教員にとって《自分もできるようになる素晴らしい授業を見ることができ、そして教主が素晴らしい授業のコツを伝授してくれる》場に仕上がっているとき、人の集まるものになる。

3.4 「素晴らしい授業」ムーブメント

教員は、〈授業〉から救済されることを求める者であり、この意味で、「素晴らしい授業」を求める者である。

ここに、「素晴らしい授業」を教示する会がうまく組織されるとき、「素晴らしい授業」学習の気運が、教員の間一気に高まる。

この気運と「素晴らしい授業」の会の運営は、互いに相乗効果をもたらす。「素晴らしい授業」ムーブメントになる。

3.5 「すばらしい授業」教団

ムーブメントになった「すばらしい授業」は、つぎに、集団のダイナミズムを現してくるものになる。

このダイナミズムは、個人に役割を与えていく。

個人は、この役割に抗えない者になる。

役割は、タイプが3つである。

すなわち、教主・執行部・一般会員である。

これは、構造的に、教団（「教主・高弟・一般信者」）の現出である。

教団において、教主は、一般信者の期待を裏切れない者である。

一般信者は、教義に異を唱えられない者である。

高弟は、教団の維持に禍となるものを許してはならない者である。

3つの役割は、互いに牽制し合い、互いにすくみ上がる格好をつくる。

個人は、それぞれ引っ込みのつかない者になる。

教団の硬直化である。

教団の現出とこれの硬直化に続くフェーズは、自然崩壊である。

<飽きる>が、自然崩壊の形である。

これが、教団のライフサイクルである。

したがって、構造的に教団である「すばらしい授業」教員救済企画に対しても、純粋な形では、このライフサイクルを展望することになる。

「すばらしい授業」教員救済は、様々な地に様々な形で繰り返される。

そしてこれらが、教員世界の活性をつくり出している。

経済に喩えると、「景気」「経済効果」をつくり出しているわけである。

4 「すばらしい授業」の要素

4.0 要旨

- 4.1 教員は、わかっている・できる者として生徒に臨む
- 4.2 授業の必要条件を十分条件に転倒
- 4.3 <考えさせる>の対立概念が<教える>であるとする
- 4.4 一般能力陶冶が授業目標になる
- 4.5 「授業」を「コツ」の話にする
- 4.6 「楽しい」

4.0 要旨

「すばらしい授業」は、教員救済の授業である。
教員救済の論理が、「すばらしい授業」に現れている。
「すばらしい授業」は、教員救済の論理必然形である。

4.1 教員は、わかっている・できる者として生徒に臨む

教員救済は、「いまのままでだいじょうぶ」を言ってあげることである。
言い換えると、「修業の道に入らねばならない」が含まれるようなことを、
言わないことである。

そこで、教員は、〈わかっている・できる者〉になる。
わかっていない・できない者は、修業の道に入らねばならないからである。

こうして、授業は、〈わかっている・できる者〉である教員が、〈わかっていない・できない者〉である生徒に対して行う、という絵図になる。
教員にとっての授業の課題は、「生徒の扱い方」の一点になる。

「生徒の扱い方」は、「修業の道に入らねばならない」が含まれないように述べなければならない。
そこでこれは、「授業のコツ」のように述べることになる。
(→ §「授業」を「コツ」の話にする)

4.2 授業の必要条件を十分条件に転倒

「すばらしい授業」が授業の要件として示すものは、授業の必要条件である。しかし、救済されようとする教員は、〈答えを手短に求める〉の構えになっている者であるので、授業の必要条件を授業の十分条件に転倒してしまう。

すなわち、「この要件がしっかり満たされている、すばらしい授業だ！」となるわけである。

4.3 〈考えさせる〉の対立概念が 〈教える〉であるとする

教員救済は、「いまのままでだいじょうぶ」を言ってあげること、「修業の道に入らねばならない」を言わないこと、である。

そこで、教員は〈わかっている・できる者〉になり、生徒を上手に扱えるかどうか、残る問題ということになる。

「すばらしい授業」は、生徒が所期のパフォーマンスを確かに現した授業のことになる。そして、所期のパフォーマンスのうち、最も重要となるものが、〈自分で考える〉である。

「生徒に自分で考えさせる」は、授業の必要条件である。しかし、救済されようとする教員は、〈答えを手短に求める〉の構えになっている者であるので、「生徒に自分で考えさせる」を授業の十分条件に転倒してしまう。(→ § 授業の必要条件を十分条件に転倒)

すなわち、「生徒に自分で考えさせる授業になっている、すばらしい授業だ！」となるわけである。

「すばらしい授業」が「生徒に自分で考えさせる授業」と同じになるとき、〈考えさせる〉を実現していることが、いまの自分の授業に対する合理化の形になる。

合理化するときは、〈考えさせる〉の対立概念を立てることになる。そしてそれが、〈教える〉になる。

〈考えさせる〉の対立概念がなぜ〈教える〉になるのか？

(実際、生徒に自分で考えさせることは、〈教える〉の要素の一つである。〈考えさせる〉と〈教える〉は、もともと対立概念になるものではない。)

教員は、〈教える〉ができない。

また、〈教える〉に向かうことは修業に入ることであるが、教員は修業に入れない。

そこで、教員を救うとは、教員を〈教える〉から逃がしてやることである。

こうして、教員救済である「すばらしい授業」は、〈教える〉と対立させる形で自分を立てるものになる。

「すばらしい授業」は、〈教える〉と対立させる形で自分を立てる。

そして、〈無意識〉が、これを行う。

「合理化の心理」と呼んでいるもの、それがこの〈無意識〉である。

4.4 一般能力陶冶が授業目標になる

教育行政は、算数・数学科の目標を一般能力陶冶にする。

「問題解決能力」「リテラシー」「コミュニケーション能力」「思考力・判断力・表現力」といった具合である。

学校現場は、一般能力陶冶が行政から降ろされてきて、当惑する。

しかし実は、学校現場 / 教員は、一般能力陶冶の目標を授かることで救われている。

〈教える〉から逃げられるからである。

「何でもあり」ができるからである。

一般能力陶冶を授業目標に書く教員は、自己欺瞞を自身に許す者になる。

《自分のことを棚に上げて、一般能力を子どもに求める》を自身に許す者になる。

「問題解決能力」「リテラシー」「コミュニケーション能力」「思考力・判断力・表現力」は、「おまえはもっているか？」と問われたらだれでも「……」となるものである。

一般能力陶冶を授業目標に書く教員は、「自分に処方してみたらよからう」と返される者である。

教員は、慣れで、この自己欺瞞が見えないふうになっていく。

心理の機微で、見ないようにすることが〈無意識〉になってしまうのである。

4.5 「授業」を「コツ」の話にする

教員救済の形は、「あなたにもすばらしい授業ができる」を言ってやることである。

「すばらしい授業」は、具体的な行為によって到達できるものとして示さねばならない。

それは自ずと、「授業のコツの伝授」の形をとるようになる。

研究授業をメインにする研究大会だと、授業のコツをキャッチフレーズにした大会名がつけられる。

4.6 「楽しい」

算数・数学科の内容は、楽しいとするものではない。

<教える>授業では、教員はつぎのように言うことになる：

「この内容は、楽しいというものではないが、うまく考えたものだと感心するだろう。ここは一つ、先人に敬意を払うとしようじゃないか。」

<教える>ができない教員は、「うまく考えたものだと感心するだろう；先人に敬意を払うとしようじゃないか」をやれない者である。

教員が生徒を授業につなぎとめるためにできることは、授業を「楽しい授業」にすることである。

<教える>からの教員救済が、「すばらしい授業」である。

これは、「楽しい授業」を、自身を合理化する形としなければならない。

「すばらしい授業」は、「楽しい授業」になる。

また、「楽しい授業」を「すばらしい授業」と呼んでいくことになる。

なお、「すばらしい授業」である「楽しい授業」は、概して、生徒をハイテンションにする授業である。

5 教員救済は、生徒への矛盾転嫁

5.0 要旨

5.1 「すばらしい授業」は、
くわかる・できる>を与えない授業

5.2 生徒を困う：
くわからない・できない>を見えなくする

5.3 生徒への矛盾転嫁は、学校教育のうち

5.0 要旨

教員の救済は、「教員が救済されメデタシメデタシ」で終わるものには
ならない。

さらに問題を生むことになる。

救済されている教員の授業は、生徒にくわかる・できる>を与えられ
ない授業である。

そこで、教員の救済は、さらに生徒の救済を含まねばならない。

このときの生徒の救済とは、生徒を「わからなくてよい・できなくてよ
い」にしてあげることである。

生徒を「わからなくてよい・できなくてよい」にしてやるものも、こと
ばである。

「問題解決」「リテラシー」「コミュニケーション」「思考力・判断力・表
現力」「関心・意欲」「主体的」「活発」等々である。

このことばも、いろいろなところから出てくる。

学校教育行政は、このことばを発するところである。

指導格の教員も、このことばを発する。

こうして、生徒はつねに救済されている。

しかし、救済は、教員にとっては確かに救済であっても、生徒にとって
は<見掛けの救済>である。

すなわち、生徒は、学校の中にとどまっている限り、救済されている。

生徒はやがてその学校から出て行かねばならない。そしてそれは、「わ
からなくてよい・できなくてよい」が通用しなくなるときである。

5.1 「すばらしい授業」は、 くわかる・できる>を与えない授業

「すばらしい授業」は、教員がいまのままの自分で到達できる授業である。
この授業の形に至ったのは、教員が授業本来の形をできないためである。

授業は、くわかる・できる>を与えるプロセスである。

このプロセスを実現する形が、授業の形である。

そしてそれは、「導入・展開・まとめ」になる。

これが、授業本来の形である。

そしてこれを教員ができないために、「すばらしい授業」がつくられる。

「すばらしい授業」は、くわかる・できる>を与えることを辞めた授業
である。

生徒は、くわかる・できる>を与えられない。

5.2 生徒を困う： くわからない・できない>を見えなくする

「すばらしい授業」は、生徒にくわかる・できる>を与えない。
生徒にくわかる・できる>を与えていないことは、隠されねばならない。

これは、生徒を困えるところでは、可能になる。
一つの教室、一つの学校、一つの学校種では、それぞれ程度は違ってくるが、これが可能になる。

「隠す」は、教員が自ら意識しないものである。
「すばらしい授業」によって教員が救われているとは、教員が「隠す」を意識せずに済んでいるということである。

この教員救済は、生徒への矛盾転嫁である。
生徒は、やがて「困り込み」の外に出て行くことになる。
そしてそのとき、くわからない・できない>を与えられなかったことが、その者にとって困ることになる。
一方、教員の方は、その者のくわならない・できない>に関接しないで済む。

5.3 生徒への矛盾転嫁は、学校教育のうち

教員救済は、生徒への矛盾転嫁になる。
ここで「生徒への矛盾転嫁」は、これに対し良い悪いを考えることではない。

教員救済は構造の必然である。
したがって生徒への矛盾転嫁も、必然である。

実際、生徒への矛盾転嫁は、学校教育のうちである。
学校教育は、生徒が社会の矛盾に慣らされていく（矛盾に対する耐性をつくっていく）場である。

現前の授業は、生徒にくわかる・できる>を与えない授業である。
教員救済の矛盾が生徒に転嫁される授業である。
しかし授業は、現前の授業である他はない。
一般に、無いもの・得られないものを求めるとき、系はおかしくなる。
現前は、理（ことわり）をこれに見ていくことになるものである。
「現前の授業に、教育の理を見る」が、ここでとるべき考え方になる。
(→ 『学校数学「何でもあり」論の方法』)

6 教員救済における小学算数の特異性

6.0 要旨

6.1 小学算数は、中学数学以上・大人社会と隔絶

6.2 「子どもを大切にする」

6.3 「すばらしい授業」を受けた子どものその後

6.0 要旨

算数は、小学数学である。

「小学生仕様の数学」が、この意味である。

したがって、学校数学として、本来、中学数学以上と連なるものである。

しかし、算数は、授業からの教員の救済が、学校数学の中では特異な展開を現す。

すなわち、教員救済が、幼児性を生徒に続けさせるという形をとる。

幼児相手の授業は、幼稚な授業でよい。

この「幼稚な授業で教員をやっていける」が、教員救済になる。

中学数学以上では、これはやれなくなる。

6.1 小学算数は、中学数学以上・大人社会と隔絶

「教員の救済」が矛盾を現さないで済むのは、せいぜい小学算数までである。中学数学以上になると、「教員の救済」は不可能になる。

中学数学以上でも、教員は「＜導入・展開・まとめ＞はしなくてよい」を任じる者である。しかし、「ひとからすばらしいと言われる授業を、あなたもできるようになる」のことばには傾かない。授業の現実を前にするとき、このことばは嘘になるからである。

中学数学以上における授業の現実とは、何か？

生徒に課す内容がどんどん多くなるということである。

＜わかる・できる＞を生徒に与えられない教員は、生徒をどんどん落ちこぼしていく。

さらに大人の社会は、企業であれば、社員と経営者がそれぞれリストラされる者・リストラする者になる。小学算数の「救済」社会とのギャップが、途轍もなく大きいのである。

そして、このギャップを埋める役回りを、中学数学以上が持たされるというわけである。

小学算数において立てられる「教員の救済」、そしてこれが導くところの「生徒の救済」は、小学算数だけに通用する。

このことは、中学数学以上や大人の社会全体が見える視点に立って、見えるようになるものである。

小学校教員は、小学校の閉じた領域でもっばら「救済」を思考するため、自分の立てる「救済」を普遍化してしまう。

<導入・展開・まとめ>が授業から無くなるプロセスは、小学算数においては直截的なものになる。

すなわち、小学算数は、<教える>を却ける指導法が強力に立てられることで、<導入・展開・まとめ>が無くなる。<教える>を却けるこの指導法の意味は、「救済」である。

中学数学以上では、授業は<教える>で立てるものになる。ここには、<教える>を却ける指導法が強力に立てられるような契機は、存在しない。

小学算数は、「救済」をもち出せるので、「救済」をもち出す。

中学数学以上では、「救済」をもち出す余地がないので、「救済」をもち出さない。

これが、「救済」に関わる小学算数と中学数学以上の違いの全てである。

6.2 「子どもを大切にする」

小学算数では、「教員の救済」そしてこれが導くところの「生徒の救済」が、「子どもを大切にする」に転倒される。

小学算数は、「子どもを大切にする」を唱えることを、文化にしている。教員は、「子どもを大切にする」をいつも唱える善人を、自分の役回りにする/しなければならない。小学算数の教育論がしばしば宗教がかったふうになるのは、このためである。

中学数学以上は、「子どもを大切にする」は唱えられない。

落ちこぼしが、目に明らかなものになっているからである。

「子どもを大切にする」を唱えられるのは、小学算数までである。

一方、いまの社会状況は、小学算数の「子どもを大切にする」が、社会全般に及ぶふうになっている。ただしそれは、<リストラされる者・リストラする者>が<大切にされる者>を背負うという絵図である。これは、よいわるいの問題ではなく、生命的系のダイナミズムの問題である。

人の系も、大地の系と同じく、<幼年期→壮年期→老年期>を繰り返す。

いまわれわれの社会は、老年期を迎えている。

小学算数の「子どもを大切にする」は、「老年期との符合」という視点からも見ていくことになるものである。

6.3 「すばらしい授業」を受けた子どものその後

「すばらしい授業」で活発な子どもは、以降ずっと活発な者続けるのではない。

年が上がってくると、その活発が子供じみたものになり、抑制がかかるようになる。

また、学ぶものが多くなり、わからない・できないことが増え、活発でいられなくなる。

「わかる・できる生徒」をやれている者も、周りからの突出を嫌味なものに思うようになり、活発をやめる。

さらに年があがると、わからない・できないが普通になり、活発になりたくともなれなくなる。

小学算数で活発でいられたのは、子どもだったからであり、能力として求められるものが少なかったからである。

おわりに

算数・数学科の現前の授業には、「導入・展開・まとめ」が無い。

無いのは、教員がこれをできないからである。

《できないからやらない》の無意識があり、この無意識が「やらない」を合理化する論法をつくりだす。

この論法によって、教員は《できない》から救われる。

授業をすることは、「導入・展開・まとめ」をすることである。

「導入・展開・まとめ」の《できない》から救われるということの意味は、授業の《できない》から救われることである。

「導入・展開・まとめ」を説くことは、授業の修業道を説くことである。

しかし、教員はこの修業道に入ることはできない。

教員は、修業道に入れない格好でそのまま教員として認めてやるものになる。

こうして、「導入・展開・まとめ」を説く授業修業論は、「導入・展開・まとめ」をしなくてよいを説く授業救済論と合わさって一つになる。

ただし、修業論と救済論二つのどちらが重要かと問われれば、救済論の方だと答えることになる。

修業論は、机上の空論になる。

教員は、修業を行う者ではないからである。

教員は、修業から救われることを俟つ者である。

よって、救済論が実際論になる。

宮下英明 (みやした ひであき)

1949年、北海道生まれ。東京教育大学理学部数学科卒業。筑波大学博士課程数学研究科単位取得満期退学。理学修士。金沢大学教育学部助教授を経て、現在、北海道教育大学教育学部教授。数学教育が専門。

註：本論考は、つぎのサイトで継続される（この進行に応じて本書を適宜更新する）：

<http://m-ac.jp/me/teaching/religion/>

算数・数学科の授業に「導入・展開・まとめ」 が無い現象の意味 —— 教員救済論

2012-11-30 初版アップロード (サーバー：m-ac.jp)

著者・サーバ運営者 宮下英明

サーバ m-ac.jp

<http://m-ac.jp/>
m@m-ac.jp
