

東井義雄の「つまずき」を生かしたカリキュラムマネジメント

—ブルームの完全習得学習（マスタリー・ラーニング）と比較して—

齋藤 義雄

東井義雄は、生活綴方等の「生活の論理」の実践で有名な教師である。東井は、教師として生活綴方以外に、「教科の論理」である教科学習にも力を入れ、つまずきを生かす授業を行った。彼は、子どもがつまづくことを肯定的に受け止めた。彼は、仏教の僧侶としての寛大な心で、子どもの自己肯定感を損ねないように配慮した。

一方、ブルームは、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）を提唱し、一人でも多くの子どもが理解できる授業を工夫した。ブルームの完全習得学習は、診断的評価、形成的評価、総括的評価により、つまずいた子どもには、フィードバックして回復指導を行った。完全習得学習は、システムティックであるがゆえに人間味に欠け、わからない子どもは、自己肯定感を損ねる心配がある。

東井とブルームには、子どもに学習をわかってもらいたいという共通の願いがあるが、つまずきへの対処法の違いがある。東井のつまずきへの対処法を、ブルームとの比較を通して明らかにする。ゼロトレランス（非寛容）の傾向が強まった今日、子どもに寛容な東井の実践は、再評価されるべきである。

キーワード：東井義雄 ブルーム カリキュラムマネジメント
完全習得学習（マスタリー・ラーニング） つまずき

1. 問題の所在

東井義雄は、子どものつまずきを生かした授業、子どものつまずきを許容した授業を行った。つまずきの原因を追究することで、理解が一層深まると考えた。つまずいた子どもを、落ちこぼれなどとは思わず一人一人を大切に、つまずきは、当然起こりうるものであるという立場から、子どもに救いの手を差し伸べた。

一方、ブルームは、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）を提唱し、一人でも多くの子どもが理解できるような授業の仕組みを工夫した。診断的評価によって子どもの実態を把握し、形成的評価によって達成状況を知り、つまずきをとらえて、フィードバックしてひとりでも多くの子どもが習

得できることを目指し、総括的評価で最終的達成率を把握した。

ブルームは教育目標の分類学（タキソノミー）でも有名である。ブルームは、日本においても、学習指導法に影響を与え、特に目標分析や評価の分野で教育に大きな影響を与えた。

東井義雄とブルームには、一人でも多くの子どもに学習を理解させようとする共通の願いがあった。しかし、つまずきへの対応は対照的である。つまずきを認め、授業に生かし、教師としての人間的な温かさで接した東井と、つまずいた後のフィードバックにおける回復指導でもシステムティックな機械的対応を図ったブルームの対応との違いである。

子どもは必ずつまづくものである。その時、どのように対応するかは、教師にとって永遠の課題

と言える。

東井は、ブルームのような大きな影響を与えたわけではないが、基本的な考え方で共通部分が少ない。

東井とブルームを対比するという視点に立ち、東井の実践を見てみると、ブルームと比べても遜色ない実践を行っているにもかかわらず、ブルームほどには評価されていないのが実態である。

2. 課題設定の理由と研究方法

日本の戦後において、優れた教師として全国の教師たちの模範となった東井義雄から学ぶべき点は、半世紀経過した現在でも多く、その実践はまだ光を失っていない。東井義雄の実践の特徴をより鮮明に描き出すために、同時代を生きたブルームとのつまずきへの対応について比較する手法をとる。東井とブルームは、日本とアメリカという地理的な条件は異なるが、同じ時代背景をもつという共通点があり、同時代の人物と比較することには意味がある。

子どものつまずきに関しては、東井義雄もブルームも、真摯に向き合い、その解決に努めた点では共通している。しかし、子どものつまずきへの対応には違いがあり、つまずきへの対応の相違点を明らかにする。

東井義雄の教育実践は、生活綴方の実践が有名であり、東井いわく「生活の論理」の視点から語られることが多い。生活綴方は東井の特色ではあるが、東井は教師として生活綴方と同様に教科指導にも携わっていた。本論は、東井義雄いわく「教科の論理」に焦点を当て、「教科の論理」における東井のつまずきへの対応について明らかにする。

東井とブルームの違いを明確にすることを通して、東井のつまずきへの対応や指導法の妥当性を検証することをねらいとする¹⁾。

3. 先行研究の整理

東井義雄の実践を教育課程経営（カリキュラムマネジメント）の視点から分析し、ブルームと比較した論文は、管見の限りではない。

東井の特徴は、生活綴り方と考えられており、

生活綴り方は、児童中心主義である。一方、ブルームの完全習得学習は、教科学習であるから、系統主義ととらえられる。したがって、この両者を比較した研究が少なかったと推測できる。

ブルームの完全習得学習（マスタリーラーニング）を日本に紹介した梶田叡一は、理論を紹介しているが、日本の実践者として東井を紹介していない²⁾。日俣周二も理論の紹介を行っている³⁾。1975（昭和50）年前後は、理論の紹介が中心だったと思われる。

1985（昭和60）年当時でも、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）は、最近の教育評価の動向として紹介されている⁴⁾。

東井とブルームを比較しているわけではないが、東井の評価について取り上げるとともに、同じくブルームも取り上げているのが、田中耕治らである⁵⁾。

東井は、移動分団学習（今日の習熟度別学習）では、はじめに診断的評価を行って、分団（グループ）を決定している。

また、田中らは、東井が「子どもはつまずきの天才である」と述べたことを例に引用し、形成的評価を実施していたことを示している。

田中らは、東井が1967年に相対評価の通信簿を改善し、現在の目標に準拠した評価の通信簿を作成したことに注目している⁶⁾。つまり、評定である総括的評価を大きく改善した。

このように、評価に関しては、東井はブルームの診断的評価、形成的評価、総括的評価を行っている。田中らはこの東井の実践に注目し、ブルームの理論を日本で実践した事例として引用している。

研究者・理論家であるブルームと、日本の実践者である東井義雄を比較した視点を有する研究は、希少である。

4. つまずきの定義と特徴

つまずきとは、大辞林によれば、「①つまづくこと。②失敗。過失。あやまち」である。本論では、授業における子どものつまずきを、「誤答や正解に至らなかったこと」と捉える。

つまずきは、様々な類型に分類が可能であり、

その要因はさらに多様である。子どもの人数だけ、多様な要因があると考えられる。つまずきに関して、長澤は、「つまずき」を定義として一義的に規定することは困難としている。長澤は、「つまずき」の基本的性格・特徴に関して以下のようにまとめている⁷⁾。

- ① 「つまずき」は、子どもたちの内面に、あるいは行為・行動に、何らかの要因によって生起し、1つの要因によるよりは、むしろ複数の諸要因による複合的・重層的な作用によって、意味関連的・構造的に生起するものである。
- ② 「つまずき」には、
 - ・わかる、できるといった子どもたち一人ひとりの認識・思考、習熟・練習、表現・構造といった対象的行為の過程で生起する
 - ・教師と子ども、子どもたち相互が応答的に関わり合い、主体的に共有されるべき合意の形成を追究するコミュニケーション的行為の過程（集団過程）で生起する
 - ・一人ひとりの自我形成や自己実現に向かう価値葛藤の過程、あるいは、自己反省的、省察的行為の過程で生起する
- ③ 「つまずき」には、単なる認識・思考過程における“ある一点のずれ”としての「正答とはずれた理解（答え）」とか、「期待されている行動が学習者の中に形成されて「いないこと」「学習者の行動が基準に達することに失敗していること」といった限られた側面だけでなく、学習活動の複雑で重層的な文脈性や状況依存性の中での、“異文脈、異状況の現われ“ねじれ””として幅広く奥深い、屈折した意味連関的なつながりをもって生起する。
- ④ 「つまずき」には、教師の持つ価値観・世界観やその「つまずき」の文脈性・状況依存性についての教師の意味連関的な理解との関係で、教師が子どものどのような状態をどのような「つまずき」としてとらえるのかに、つねに主観性という問題が含まれる。したがって、実践的には、この主観性の介在によって、教師の認識・理解、判断・対応が、また子どもの認識・理解や反応が異なり、「つまずき」

の現象の様相も異なったものとして解釈される。

- ⑤ 「つまずき」には、解決困難な問題状況における不安や緊張、葛藤に基づくフラストレーション、失敗による否定的評価や挫折感、無気力、自己存在感の喪失として獲得された心的蓄積、心的傾向性を反映しているものもある。

以上のように、長澤はつまずきを分類している。

本論でのつまずきは、主に多様な要因から起こり、子どもの認識の過程によって生じている。したがって、長澤の分類によると、本論のつまずきは、①のような多様な要因から起こり、②のように子どもの認識の過程によって生じるものと思われる。よって、本論のつまずきは、③、④、⑤はあまり当てはまらないと思われるので、本論でのつまずきは、①、②を想定する。

5. 東井義雄とブルーム

東井義雄とブルームは、ほぼ同時代を生きた。2人のプロフィールを確認する。

東井義雄（1912～1991年）は、日本の教育者である。兵庫県の浄土真宗の東光寺に生まれた。1932（昭和7）年に姫路師範学校を卒業したのち、小学校教師として勤務し、日本のペスタロッチ賞を受賞した。東光寺住職でもあった。主著に『村を育てる学力』（1957）がある⁸⁾。

ブルーム（Benjamin Samuel Bloom 1913～1999年）は、アメリカの教育心理学者である。ペンシルバニア州に生まれ、ペンシルバニア州立大学とシカゴ大学で学んだ。教育目標の分類化（タキソノミー）と完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の理論を提唱した⁹⁾。

生まれた時期がほぼ同じで、活躍した時期もほぼ同じである。また、教師、教育学者として、子どものために様々な実践を行ってきた。後ほど述べるが、東井は、ブルームの診断的評価、形成的評価、総括的評価を実践している。東井はブルームのように理論として整理してはいないが、東井もブルームに遜色ない実践を行っており、東井の実践の価値を正しく評価することには意味がある。よって、東井とブルームを比較する。

6. カリキュラムマネジメント

教育課程経営は、PDS マネジメントサイクルで行われてきた。PDS とは計画(Plan)、実施(Do)、評価(See) のことである。PDS マネジメントサイクルには、改善の段階がない。本来なら、サイクルとして回すには、評価を生かし、計画を改善するのだが、評価はしても改善しない実践が少なくなかった。このような誤解を防ぐ意味もあり、PDCA マネジメントサイクルが用いられるようになった。評価(Check)、改善(Action) というように、改善を明記したのである。それと相まって、教育課程経営は、カリキュラム・マネジメントと言われるようになった。教育課程経営の訳語が、カリキュラム・マネジメントであるから、定義も同じと考えられる。教育課程とカリキュラム、教育課程経営とカリキュラム・マネジメントを別のものとする研究者もいるが、本論では同じものと捉える。また、文部科学省はカリキュラム・マネジメントと「・」をつけて表記している。教育課程の研究者の多くは、カリキュラムマネジメントと「・」をつけないので、本論では「・」なしのカリキュラムマネジメントと表記する。

本論では、東井義雄の「つまずき」を生かす実践に関して、計画(Plan)、実施(Do)、評価(Check)、改善(Action) のPDCA マネジメントサイクルという視点から検討する。また、ブルームに関しても同様に検討する。

東井の時代は、学校経営や授業研究が中心であった。教育課程経営(カリキュラムマネジメント)のPDCA マネジメントサイクル等は、まだ普及していない。東井自身は、教育課程経営(カリキュラムマネジメント)の視点から記述していない。

しかし、実際には、計画、実施、評価、改善を行っていたというエビデンスが示せれば、PDCA マネジメントサイクルで分析することに意味があることになる。

なお、本研究はまだ途上であり、東井とブルームの実践において、明確に分類できていない場合がある。その場合は、それぞれの特徴的なことを記述する。

7. 計画 (Plan)

教育課程のカリキュラム上の2人の特色を確認する。

東井義雄自身は、生活綴方に力を入れていたが、教科の重要性も自覚している。教科にも力を入れてきたと考えている。しかし、東井の教育の特色はと問われれば、生活綴方と答える方が多いと推測できる。ブルームは、もちろん教科の学習の習得率をあげることを考えた。つまり、東井は、主に経験主義、ブルームは、系統主義ということになる。

教員としての東井の実際は、生活綴方ばかりではなく、教科学習も行っている。むしろ教科の学習の方が多いくらいであったと推測できる。ブルームは、教師ではないが、あえて表にすると次のようになる。

	教育課程	
	経験主義	系統主義
東井義雄	生活綴方	教科
ブルーム		教科

一般的に、東井は生活綴方で有名であり、「生活の論理」が中心だと考えられている。しかし、生活綴方の主なフィールドは、教科国語であることも事実である。また、算数も教えるなど、学級担任制の小学校では、すべての教科を教えていた。つまり、教師としての東井は、生活経験主義だけでなく、系統主義の中にも身を置いていたと言える。

一方、学者であるブルームは、完全習得学習(マスタリー・ラーニング)の理論を提唱し、系統主義の中に身を置いていた。

2人の接点は、両者に共通である系統主義の教科の部分である。

8. 実施 (Do)

8-1 東井義雄の授業

1) 教諭としての授業

① 東井義雄の授業の特色

東井義雄は、戦後日本の教育に能力主義が広まり、自分やわが子さえ良ければという利己的な考

えが広まったころ、『村を育てる学力』（1957年）を発表した。東井は、村を捨てて、自分が立身出世することを助長するような教育ではなく、自ら所属する共同体を守り、発展させることのできる学力形成こそ目指さねばならないと主張した。東井の授業方法には、板書法、学習帳（ノート）活用法、ひとり調べ学習などがある。ひとり調べ学習は、集団思考を行う前後に、必ず子ども一人ひとりに考えをまとめさせるというものである。東井の生活綴り方的な教育方法は、「ひとり調べ、みんなで分かち合い・みがき合う、ひとり学習」の学習サイクルだった。

東井いわく、子ども一人ひとりが「生活の論理」に「教科の論理」をたぐり寄せながらそれぞれの「生活の論理」をみんなで太らせていく学習方法であった¹⁰⁾。

東井は、ひとり調べで書いたノートに必ず目を通していた。

東井は、つまずきを生かした授業を心掛けた。児童のつまずきを取り上げ、その原因を考えさせることで、より深い理解を目指した。東井は、自らが仏教の僧侶であり、仏教を背景とした慈愛の心から、つまずいた児童の自己肯定感が損なわれないような配慮をした指導を行った。

言い換えれば、子どものつまずきは、教師のつまずきである、ととらえる反省的実践家であったということができる。

このような東井の指導姿勢は、つまずいた児童にとっては安心感を抱かせてくれるものである。

② 各教科の大切さに気付く

東井は、生活「綴り方」のおかげで、児童中心主義的なものであったにせよ、子どもの命の不思議さを知り、子どもの生きているということのすばらしさを知り、それを大事にしなければならぬということを知らせてもらったという。

「綴り方」だけががんばっていても、「綴り方」だけでも十分に伸ばすことはできないのだ、と知ったという。各教科で、それぞれ、そういうものを大事にしあって、子どもの生活が耕され、その土壌の上に、各教科の「力」が育つのではないかと気づかされた、という。

生活「綴り方」は、生活経験主義であり、各教科は系統主義である。つまり、経験主義と系統主義のどちらも重要だし、バランスが重要であるというのである。

東井のこの考え方は、現在の教育課程に行かされている。具体的には、教育課程のもとである学習指導要領では、各教科の他に、「総合的な学習の時間」や生活科が存在し、系統主義と経験主義のどちらかに偏ることなく、バランスを保っている。

2) 校長として授業

① 授業における校長の役割

東井は、昔から「校長は、うんと賢いか、うんとばかがいい。」という言葉聞いたことがあるという¹¹⁾。賢い校長先生は、先生方が、『させられる』立場になってしまう。校長先生がわからないということはないが、わからないふりをして何も言わない校長先生は、先生方が『する』立場、学校づくりの主人公の立場に立ってもらうようにする。さらに、とても賢い校長先生は、若い者を育てることが上手い。実際にお世話になった校長先生の例を挙げ、授業研究でも、方向づけをしてくれる。また、教師同士の授業参観でも、その橋渡しをしてくれる。

つまり、東井は、校長として、一人一人の職員がやる気になることが重要だと考えた。職員が研修を『させられる立場』にいるのではなく、研修を『する立場』にしなければならぬと考えた。校長こそ勉強が必要で、「世界的な視野に立って勉強しなければならない」として、校長こそ、広い視野に立つことが重要だと述べている。

東井が言うように、良い校長先生は、教師が主体的に研修に関わるように仕向ける。これが校長先生の重要な役割であると思われる。

② 職員をうまい授業者に育てるには

東井は、職員をうまい授業者に育てるには次の4つが重要であると考えた。

- ・授業研究の雰囲気を作る
- ・自分で自分の授業を磨こうとする
- ・一人の仕事はみんなのもの

・授業は一人一人が創造していくもの、
が重要だと言う。

・授業研究の雰囲気をつくる

学校全体の校内研究授業より、「普段の授業そのものを磨きあげていくことの方が、どうも効果的であるように思えてならない。」と言い、「普段着のままの授業研究」と表現している¹²⁾。

普段の授業から磨きあげるという姿勢は素晴らしい。日常的に授業研究をするということであり、時々研究授業を行うというのではわけが違う。

・自分で自分の授業を磨こうとする

『させる』『させられる』の立場の全校校内研究会は好きになれない。普段の自分の授業をもっと大切にしなければならない。「教師ひとりひとりが、自分で自分の授業をもっと磨いていかなければ、という気持ちになってくれることが、何よりも大切ではなからうか。」という。

また、若手の教師に、「させられる立場ではなく、子どもをする立場に立たせなければ授業は伸びない」と話している。

東井のこの考えのように、子どもが主体的に学ぶように仕向けることは、教師としての指導技術の基本であろう。

・一人の仕事はみんなのものに

東井は、校長として職員の授業を参観した時は必ず、「できるだけ素直に、しかし、感謝の意だけはこめて、私の感想を書きつけては返す。」という。

校長が参観することにより、教師は校長に認められたと感じるであろう。

・授業は、ひとりひとりが創造していく

「この授業をやれば、必ず、どんなできない子どもでもできるようにするというような、効果てきめんの授業があるものだろうか。」とも言っている。東井は多様な指導法を認めているのであり、教師の個性を出した創意工夫を求めている。文字通りの「完全習得学習」は存在しないと考えた。

東井は、移動分団学習、現在の習熟度別学習をするときは、予備調査を行っている。これは、ブルームの完全習得学習（マスタリー・ラーニング）でいえば、診断的評価となる。用語こそ違いが、内容的には全く同じである。東井の場合は、習熟

度別に分けるという目的だが、普通の授業でも実施することができることを示しており、習熟度別のクラス編成にするという目的以外にも活用できる。つまり、グループ分け以外の普段の授業でも児童の実態を把握することが必要な場面では、診断的評価を行っていたと推定できる。

東井は、国語の「読み方」の移動分団学習（現在の習熟度別学習）をするときは、「一番遅れた」グループを担当した。このことについて、「これは、私にとって、しあわせ、この上もないことであった。」と回想している¹³⁾。

また、以下のようにも語っている¹⁴⁾。

35人の「遅進児」たちが集まってきた。

「どの子どもどの子どもみんな、どこかへんだった。どこか、顔形が調和を欠いていた。体の発育の目立っておくれている子ども、顔色が黒白くて、目が異様に光っている子、顔面がのっぺりとしていて、いつも唾のようにだまりこんでいる子、コチコチの小さいかたい頭をしている子、口がふにゃけて、四六時中ニヤニヤしている子、・・・」と表現している。

現在ならば特別支援学級に所属するような子どもであったと推測できる。当時は、医学的にきちんと障がいと判定されなかった面もあり、普通学級に所属していたと思われる。

今は、インクルーシブ教育で、障がいのある子どもは、普通学級で一緒に学ぶ流れになっている。状況としては、東井の時代も現在と同じであるとと言える面がある。

現在は、特別な支援が必要な児童や、学習障害（LD）等と言われているが、東井の時代は「遅進児」であり、あくまで普通の子ともである。そうはいつでも、東井の表記から考えれば、何らかの障がいをもってたと推定できる。

現在、文部科学省の全国学力・学習状況調査などでは、明らかに障がいのある児童は、採点の対象としないことが認められている。

文部科学省は、全国学力・学習状況調査について以下のように示している¹⁵⁾。

特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級に在籍している児童生徒のうち、調査の対象となる教科について、以下に該当する児童生徒は、調査

の対象としないことを原則とする。

- ア 下学年の内容などに代替して指導を受けている児童生徒
- イ 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科の内容の指導を受けている児童生徒

採点の対象となっていないから教えないというわけではなく、現在は障がいとして認められているということである。東井の時代は、それも認められていないと思われるので、あくまで普通学級の「遅進児」であった。そのため、同じ教材で、普通の児童よりむしろ熱心に教えたと思われる。

『子どもたちは、漢字の多い文のことを「色の黒い文」と呼んで嫌っていた。私も「色の黒い文」は嫌いだったし、腹が立った。この文は、一体、この子らをこんなにいじめるに値するねうちをもっているのか、この字は、この子らをこんなに苦しませるに値する文字なのか、と思うと、腹が立った。』と言っている。

教える内容が子どもの学力にふさわしくないと嘆くのである。現在のように特別支援学級に所属していれば、下学年の教材での学習も可能となる。現在の特別支援学級ほど学力が低くない場合は、同じ学年の教材になる。東井は、遅進児の場合、内容が難し過ぎると嘆く。

それは、移動分団学習の遅進児のクラスの授業をしてみて痛感したことは、「教育界には、不必要なもの、役立たぬもの、にせもの、有閑的なものが多すぎる」ということであった。

カリキュラムとして、学ぶ時期が早すぎるとし、シーケンスが妥当でないということであろう。また、「色の黒い文」という表現からわかるように、漢字の多い文は、遅進児にとって、スコープが妥当でないということを意味している。

③ 村を育てる学力

東井義雄は生活経験主義の考えから、普遍妥当な価値の体系が、子どもたちの「生活」の中に消化されて、はじめて「学力」になると考えていた。価値はそのままでは学力ではない。それが、「学力」となるためには、一度、どうしても、子どもの「生活」を通さなければならない、という¹⁶⁾。

学習の主体性を高めると学力は向上する。しかし、それは「村を捨てる」立場から育てられた「主体性」であり、「村を捨てる学力」が形成される。この「村を捨てる学力」に欠如しているものは、「土」への「愛」であると東井は言う。

ここで、東井の「土」に関する考え方を引用する¹⁷⁾。

- ・ほんとうの人間らしいよい子というのは、やはり、心豊かなあたたかな家庭という「土づくり」の中で育つようだ。
- ・下農は雑草をつくり
中農は作物をつくり
上農は土をつくる

東井は、貧しい村を愛することができるなら、貧しい「国土」も愛してくれるだろう。そして、そのことの中に、「生きがい」を見つけてくれるようになるだろう。たとえ、村を出ていくことになっても、行ったところで、生きがいを切り開いていってくれるだろう、という¹⁸⁾。

東井の「村を育てる学力」は、国を育てる学力に通じる。つまり、国のためになる学力のことである。この対義語は、利己的な学力であり、それは、当人だけに役に立つ学力を意味する。当人のためになる学力は、広い目で見れば国のためにもなる可能性はあるが、基本的な目指すべき方向性が異なる。社会のためになる学力は、公共性があり目指す方向性としては妥当である。

9. 評価 (Check)

9-1 ブルームの完全習得学習における評価

1) キャロルの時間モデル (学校学習モデル)

完全習得学習 (マスタリー・ラーニング) は、「出来不出来の差は、学習者個人の資質によるものではなく、学習に必要な時間をかけなかったことによる」というキャロルの時間モデルの考えに基づいている。

キャロル (John B. Carroll 1916 ~ 2003 年) の学校学習モデル (時間モデル) が発表されたのは 1963 年である。個人差を「学習に必要な時間と学習に使った時間の差」として捉えた。キャロルの時間モデルは、課題達成の度合いは、その課題を達成するのに必要な時間に対して実際にどれだ

け勉強に時間を使ったかの割合であるとした。学力差は個人の資質の差であるという従来の考えから、学習にかけた時間の差であると主張した。個人の資質だから勉強してもできるようにならないという考えを否定した。

鈴木克明は、以下のように説明している¹⁹⁾。

キャロルの学校学習モデルは、学校で授業を受ける中で、ある子どもは成功しある子どもは失敗を重ねていく現象がなぜ起きているのかを説明し、失敗を防いだり立ち直らせたりするための手だてを提供するにはどう考えたらよいかを模索した結果として生まれたものである。

例えば、ある教科のテストで90点を取ったA子と40点を取ったB子がいたとしたら、その差は何が原因だったと考えるだろうか。A子は頭がいい子でB子はそうでない子、あるいはA子は真面目に努力したがB子はさぼった。あるいはその両方だった。少しひねくれれば、A子のヤマがあたってB子ははずれただけとも考えられる。教え方の反省をする先生ならば、自分の授業がA子には適していたがB子には合わなかったと考えるかもしれない。実際にはどの場合もありうるが、どの点を考えるかで、その後の対処の仕方も変わってくる。

キャロルは、成績の差が子ども個人の資質（生得的能力、知能指数など）に起因するものだと考えずに、「良い成績をおさめるために必要な時間を使わなかったこと」が原因だと考えることで授業改善の道を模索した。どのテスト結果を見ても歴然とあらわれる個人差を固定的な能力差とみなすと、それで工夫の余地が閉ざされる。どんなに頑張ってもできない子には難しすぎてだめだと思ふよりも、「大抵の子どもは、その子に必要な時間さえかければ、大抵の学習課題を達成することができる」という視点に立つのはどうか。そうすれば、その子にとって課題達成に必要な時間をどう確保し、どんな援助（環境、問題、助言など）を工夫したらもっと短い時間で良い成績がおさめられるような授業になるのかを検討できるのではないかと考えた。

確かに、ある学習課題を短時間で達成してしまう子と、じっくりと時間をかけて取り組む必要が

ある子がいる。それを同じような授業を同じ時間だけやって、同じテストをすれば差がでるのは当たり前である。「頭の悪い子」とレッテルをはるよりも、「時間をかけて勉強する必要がある子ども」、あるいは「援助が余分に必要な子ども」と考えれば工夫の余地が生まれてくる。

キャロルは、課題達成の度合い（テストでの成績）は、ある子はその課題を達成するのに必要な時間に対して、実際にどれだけ勉強に時間を使ったかの割合で表現できるとして、次の学習率の式にモデル化した。

$$\text{学習率} = \frac{\text{学習に費やされた時間 (time spent)}}{\text{学習に必要な時間 (time needed)}}$$

別の本では、次のように紹介されている²⁰⁾。

$$\text{学習の程度} = f \frac{\text{学習に費やされた時間 (time spent)}}{\text{学習に必要な時間 (time needed)}}$$

ある一定の割合である変数 f が表示されているかどうかの違いである。

基本的には、同じである。

例えば、C子がマスターするのに2時間必要な課題に対して1時間しか勉強しなければ2分の1(50%)の出来になるのは仕方ない。これは十分に時間を使わなかった結果であり、2時間勉強すれば100%達成可能であると考え(2分の2)。同じ課題がD子にとっては1時間でマスターできる内容であって、1時間の勉強で100%達成することも当然ある得ることになる。

キャロルは、学習率の変数は、学習に必要な時間を左右する要因3つ、学習に費やされる時間を左右する要因2つであるという。

◎学習に必要な時間を左右する要因

○課題への適性

ある子どもにとって理想の授業が行われる時、ある課題を達成するのに必要な時間の長短によって表される学習者の特性を課題への適性という。つまり、理想的な学習環境における課題達成の所要時間が短ければ短いほどその課題への適性が

高いとみなす。課題への適性は、課題ごとに異なると考える。ある特定の課題を学ぶのに要する時間の長短は、その子のもつ天性の才能やこれまでの学習経験によって積み重ねてきた学習技能や既存の知識全体に影響を受ける。しかし、同時に、その特定の課題を学ぶために直接必要な前提事項や関連事項を前もってどの程度学んできたのかによっても影響を受ける。言いかえれば、何でもスイスイこなす天才も、ある課題にコツコツ取り組んできた努力家も、課題達成に必要な時間が同じならば、その課題に対する適性は同じだと考える。

○授業の質

子どもの課題への適性が許すかぎりにおいて短時間のうちにある課題を学べる授業かどうかを授業の質としてとらえる。質の低い授業の場合、最適な援助が与えられない分だけ課題達成に余分な時間がかかってしまうことになる。同じ時間をかけてもクラスごとに差がでる原因のひとつである。質の高い授業の要件としては、少なくとも何をどう学習するかが子どもに伝わっていて、はっきりとした形で材料が提示され、授業同士が有機的に次につながっていて、授業を受ける子どもの特性に応じた配慮がなされていることが挙げられている。言うまでもなく、ここに述べた授業の質は、教師自身が実施する授業だけでなく、教科書、教材などにも等しくあてはめられるべき基準である。

○授業理解力

授業の質の低さを克服する力を授業理解力と呼び、これが第三の要因となる。一般的な知能と言語能力が高い子どもは、授業理解力も高い傾向がある。なぜならば、質の低い授業において、一般的な知能の高い子どもは、不親切な授業で丁寧に説明されてない事柄どうしの関連を、自分自身で推測する必要があっても補うことができ、言語能力の高い子どもは、知らない言葉が出てきてもその意味をつかむことができるからだ。よって、授業理解力の高い子どもは質の低い授業においても余計な時間を必要とせず課題をこなせるが、授業理解力に欠ける子どもは授業の質の低さの影響を

まともに受けてしまい、それだけ学習に必要な時間が増加する。

◎学習に費やされる時間を左右する要因

○学習機会（許容された学習時間）

ある課題を学習するためにカリキュラムの中に用意されている授業時間を学習機会（許容された学習時間）と呼び、学習に費やされる時間を左右する第一の要因と考える。学校で多くの教科を教えることが期待され、さらに教科の中に内容が多く盛り込まれれば、その結果として、一つの課題に割り当てられる学習時間は少なくなる。その結果として、ある課題に時間をかけてじっくり取り組むことができなくなり、大多数の子どもにとって未消化のうちに次の学習課題へと進む授業が続く。これが次時における課題への適性を低下させる大きな要因となり、悪循環が続くことは想像に難くない。

○学習持続力（学習意欲）

与えられた学習機会のうち、子どもが実際に学ぼうと努力して、学習に使われた時間の割合を学習持続力と呼ぶ。使われた時間の割合が高ければ高いほど学習持続力が高いとみなす。授業の時間の半分しか集中しない学習持続力の低い子どもは、せっかく与えられた学習機会をフルに活用していないので、学習機会がそのまま学習に費やされる時間とはならない。同じ授業を受けていても（学習機会は均等でも）、学習持続力の差によって、学習に費やされる時間に個人差がでてしまう。

学習持続力はいろいろな要因に影響を受ける。その一つは学習への意欲、もう一つは授業への適応・不適応が挙げられている。

以上の5つの変数を学習率の式にあてはめると次のようになる。学習率を高めるためには、学習に必要な時間を分母の要因に注目して減らす工夫と、学習に費やされる時間を分子の要因に注目して増やす工夫ができる。

$$\text{学習率} = \frac{\text{学習機会} \cdot \text{学習持続力}}{\text{課題への適性} \cdot \text{授業の質} \cdot \text{授業理解力}}$$

○個人差への対応

キャロルの時間モデルに含まれている五つの変数は、教師として授業を工夫し、子ども一人ひとりが学習に費やす時間を確保し、また、学習に必要な時間を短縮していくためのチェックポイントと考えることができるという。

以上のように、鈴木克明は説明する。

キャロルのモデルが、何人の検証によって導き出されたのかにより、妥当性が推定できる。

数名による検証に基づくモデルであれば、信頼性は低く、多くの人数での検証であれば、信頼性が高いことになる。

9-2 キャロルの時間理論の妥当性

キャロルの時間理論は、ブルームの完全習得学習の理論的な根拠となる。

筆者は、学習に時間をかければ、それ相応の学習結果が得られるものと考え。しかし、それは正比例の関係ではない。学習成果は、エビングハウスの忘却曲線から想定できるように、曲線を描くと思われる。その中で、途中のある一定の区間においては、正の相関を示し、その区間を過ぎると、時間をかけた割には成果が望めなくなると考えられる。

つまり、時間理論には、適応できる範囲が存在することになる。それは、どんなに時間をかけても、満点が取れない児童は存在するという現状を考えれば明らかであろう。ただ、その児童も、学習時間をかければ、相応の向上が見られると考えられる。正の相関があるのであれば、時間の割に成果が期待できなくとも、時間をかける意味はあると思われる。授業中ならば、かけられる時間には限度があり、自宅の学習でも学習に飽きが生じることがある。したがって、際限なく時間がかけられるものではない。また、先述の、エビングハウスの忘却曲線を考えると、時間がたてば、忘れる度合いも増えることになる。よって、その学習にかけるべき、適正な時間が存在すると思われる。

キャロルの理論では、5つの変数で示されているが、実際にいくつになるのかが、不明確である。変数であるから、学校・学級によって違うのであるが、類型化されたりモデル化されたりしてい

ばわかりやすいが、実践での多くの検証を経ている理論だと思われるので、理論的には未整理だと思われる。

つまり、完全習得学習と日本語では訳されてしまったが、もともとはマスタリー・ラーニングであり、「完全」は、やや言い過ぎの感がある。完全ではないが、85%から95%の児童生徒に成果が認められるのであれば、完全習得学習を行う意味がある。

9-3 完全習得学習

完全習得学習は、学習の過程で形成的評価を行い、児童が教育目標を達成できているかを確認する。達成できていない児童に対しては、補充教材を与え、再び考えさせ、個別に指導を行う。これを繰り返すことで、完全な習得を目指す。ブルームは、キャロルの時間モデル理論を活用し、時間が確保できれば90～95%の児童が目標水準を達成できると主張した。ブルームが言う数値が妥当であるかどうかは疑義があるかもしれないので別と考え、一定程度の児童に対して学力の向上が図れると思われる。これによって、いわゆる「落ちこぼれ」と称された児童を生んだ問題が軽減されることが期待できた。しかし、他方で、それでも成果が得られない児童が5～10%はどうしても残ってしまうことにより、自己肯定感を低下させる要因になる懸念も残る。

9-4 つまずきに対する視点の比較

1) 東井義雄のつまずき

東井義雄の「つまずき」やしくじり、失敗に関する考え方をよく示している言葉を引用する²¹⁾。

- ・子どもはつまずきの天才である。思いもよらぬつまずきを、平気でやってのける。しかし、考えてみると、子どもは、わけもなくつまずいているのではないようである。
- ・子どものつまずきの底に、子どもをつまずかせる何かがあるようである。3と(たす)3は5だとつまずく子は、その子なりの理屈、論理が必ずある。
- ・3と(たす)3は6だということを、感動をもって分らせる授業をしようと思ったら、3と

(たす)と3は5だとつまずく子を大切にすることだ。授業は「つまずいている子」の目玉が光ってくるようなものでないと、「つまずいていない子」にとってもたいくつなものだ。

- ・一番はえらい でも 一番よりえらいじりもある
- ・しくじりはつらい しかし、しくじりは、自分にいちばん欠けているものを教えてくれるために現れたお使いかもしれないのだ しくじりから学ぼう 失敗を大切にしよう 失敗から学ぼう
- ・失敗は私に私の一番いけないところを教えにきてくれた大切なお使い
- ・人間にくずはない 人生にむだはない

東井義雄は、つまずきを生かす授業を展開した。つまずきの要因を明らかにすることで、さらなる理解につながると考えていた。つまずきがあっても、それによって周りの児童の理解が深まったのであれば、つまずいた児童に感謝する気持ちさえ抱かせた。つまずきは解消できれば良いが、つまずきが理解の役に立つことを示すことにより、つまずいた児童への配慮が感じられる。

東井は、子どものつまずきの例を以下のようにあげている²²⁾。

分度器を使って、運動場の国旗掲揚柱の高さを測った。その記録を、後でノートにまとめさせたのを見てみると、ある遅進児が、その末尾に「夏になったら、もっと高くなるだろう」と書いていた。

初めのうち、何の意味か、どうにもわからなかったのだが、気づいてみると、温度と角度をごっちゃにしていることがわかった。

温度は彼の生活の中にもあって、「夏になると高くなる」ことも「彼のもの」となっていたわけだが、その「生活の段階」で「角度」も受け取ってしまったわけだ。

「角度」の指導の前に、「角度」が、問題とされるような足場を、もっと本気で固める必要があったわけだ。

この事例での、「温度」と「角度」の混同は、教師として指導力不足という一面もあると言われ

かねない。失敗事例ともとられかねないことを平気で記述できるのは、東井の人間性の素晴らしさである。

東井は、校長として勤めている小学校での移動分団学習にも触れている。現在の習熟度別学習であると思われる。教師たちは、「こういうつまずきをしている子どもはほくが引き受けよう」といった具合に、学級を解体して子どもに即応した指導を工夫した。また、移動分団学習には疑問があるという教師もおり、まさに教師が創造性をもって取り組んでいた。東井が校長である学校では、子どもはつまずくものであり、教師は様々な工夫をして、子どものつまずきを乗り越えさせる役割であるという共通認識がなされていた。子どもの自己肯定感が高かったと思われる。

東井義雄は、学習のつまずきに関して、自ら以下のように述べている²³⁾。

子どもたちの学習のつまずきを掘り下げていくと、ついには「教科の論理」か「生活の論理」あるいは、その両方に関連をもってくるということは、いったい、どういうことだろうか。

私は、このことが、子どもに力をつけていく上に、どうしても踏まねばならない大事なすじ道を語っているように思う。

でも、「教科の論理」とか「生活の論理」とかいうものは、具体的にいつて、どういう構造をもっているものなのだろうか。そういうことがらのはっきりしないと、実践のメドがつきにくいのではないだろうか。

ただ、こういう問題を追及するときに忘れてはならない大事なことは、こういうすじ道に気がねして、肝心の子どもが粗末にならぬということだ。

わかりきったことではあるが、第一義のものは、あくまで、目の前の生きた子どもだ。それを粗末にしないために、問題を追究せずにはおれない、そういう立場を堅持したい。

以上のように東井は述べている。

東井は、子ども第一主義とでも言うべき、子どもを一番尊重する姿勢が見てとれる。

2) ブルームのつまずき

ブルームにとって、つまずきは回避すべきもの

である。もしつまずいたとしたら、つまずきは解消するものであると思われる。完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の結果、学級の90～95%以上の児童に学習内容を習得させようとした。つまずきの解消には、個に応じた補助教材を用意し、つまずいた本人が解消できるように工夫した。形成的評価によってつまずきが発見された場合の対処法がシステム化されていた。しかし、他方では、それでもつまずきから抜け出せなかった5～10%の児童の自己肯定感を低下させ、やる気のさらなる低下につながる心配がある。

10. 改善 (Action)

東井のつまずきに対する考え方は、改善への姿勢を示している。

東井のつまずきに対する考え方について、豊田は、次のように指摘している²⁴⁾。

「反省的教師」や「プロフェッショナルによる行為の中の省察」に関して注目されているショーンの『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』を読み返して面白い文章に出会った。

ショーンがトルストイの例を挙げているとし、豊田は以下のように引用している。

最も優れた教師は、生徒を悩ませているものについて、できるだけ多くの方法的知識や新しい方法を考案する能力を手に入れるのである。

特に、ある方法のみにこだわるのではなく、あらゆる方法は一面的であるという信念をもつことや、最も優れた方法は、生徒が陥るあらゆる困難にこたえられる方法であり、したがってそれはもはや方法ではなく、〈わざ〉であり才能であるという考えを手に入れる。

豊田が指摘したことと同じように、万能の授業方法などないと東井は語っている。

豊田は、トルストイの言葉を引用したショーンの説明について、以下のように紹介している。

〈わざを豊かにもつ〉教師は、子どもが読み学習でつまずくとき、それを子どもの欠点としてではなく、「自分自身の教え方」に問題があるととらえられる。したがって教師は、生徒を困らせているものは何かを説明するすべを見つけなければ

ならない。教師は授業の時間という場所で、小さな実験研究を実行しなければならない。また、子どもが感じるつまずきは子ども独自のものであって、教師は説明できるレパトリーをもっているからそれで十分だ、などと考えることはできない。

教師は新しい方法を考案し、「新しい方法を発見する能力を自分自身の中で開発していくよう努力し続け」なければならないのである。

豊田は以上を引用し、「先のトルストイの実践例と、それに関するショーンの説明に出会って、これは、東井が戦前から追求してきたことと同じではないかということに気づいて正直驚いた、と述べている。

豊田の指摘は、現在、「反省的実践」として注目されていることが、すでに東井が実践していたことを意味する。東井は、間違いなく反省的実践家としての条件を備えている。

反省的実践家であることが、なぜ重要かということ、反省に基づき改善する姿勢をもっているということである。

東井が、反省的実践家であるということは、改善を行っていたことを示せばよい。次のような事例を取り上げる。

東井は、5段階の相対評価の問題点について、「1学期の3と2学期の3では内容が違うはずなのに、3としか表現できず、具体的な子どもの認識の伸びやつまずきをとらえられないことを強く批判した²⁵⁾。

校長となった東井は、通信簿の改善を図っている。1967年に、兵庫県八鹿小学校では、校長の東井を中心に、相対評価を廃した通信簿を作成したのである²⁶⁾。東井は、各教科・学年ごとに目標を設定し、「三重〇よくできる、◎できる、〇十分でない」の三段階とした²⁷⁾。

一般的に、「◎よくできる〇できる△十分でない」と思われ、△を使用しなかった点で、東井の配慮が感じられる。

東井は、このように様々な改善を行った。

11. 終わりに

11-1 成果

東井義雄のつまずきを生かす授業と、ブルーム

の完全習得学習（マスタリー・ラーニング）との比較を試み、東井のようなつまずきを生かす教師の姿勢が、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の弱点を補完するものであると思われる。東井のような姿勢の教師によって、児童の自己肯定感が損なわれずにすむ。

東井は、生活経験主義が中心であると言われ、ブルームは教科の系統主義が中心である。東井は、教師という実践家であったから、生活経験主義ばかりでなく、教科という系統主義の教育にも身を置いていた。その中でも、生活経験主義の立場や視点を忘れなかった。その立場や視点は、系統主義の中に人間的な温かさを注ぎ込んだ。ブルームの、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）は、システム化された合理主義の賜物だが、これを東井のような生活経験主義的な視点をもった教師が教えることで、完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の機械的な一面を補完し、つまずきに対し、人間的な対応となり、児童の自己肯定感を傷つけないで済むなどの効果が期待できる。

東井は、移動分団学習において、集団を固定せず、学期ごとに分団の構成を見直すため診断的評価を行った。授業中は子どものつまずきを拾い、授業に生かすという形成的評価を行っていた。また、評定をつける関係で、総括的評価も行っていたことになる。つまり、ブルームのマスタリーラーニングに影響を与えたキャロルの時間モデルは、発表されたのが1963年である。日本の学習指導要領教育の現代化に反映したのが1968年である。東井は50代後半であり、東井は校長となっており、直接授業は行っていない。しかし、それ以前に東井は、ブルームと同じ診断的評価、形成的評価、総括的評価をすでに実践していたことになる。東井がブルームと同じ実践をしていたことが明らかになり、もっと評価されるべきである。

アメリカ等で行われた、ゼロトレランス（非寛容）の動きは、日本にも影響を与え、非寛容の傾向が強まっている。児童生徒に厳しく接することも必要な場合もあるが、現在の日本では、非行や暴力への対応よりも、不登校や引きこもり、不適應への配慮が必要であると思われる。つまり、教師は、児童生徒に対して、人間的な温かさをもち、

寛容の姿勢で接することが重要になった時代だととらえられる。このような時代だからこそ、東井義雄の寛容の姿勢は、多くの示唆を与えてくれる。

11-2 課題

完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の手法である、診断的評価、形成的評価、総括的評価は、現在でも授業展開の方法として浸透している。ブルームがシステムとして整理してくれたことの成果は大きい。教師は、つまずきは回避し、解消するものであるという考えになりがちであり、児童は自己肯定感を抱きづらくなる懸念がある。東井義雄のつまずきを生かす授業、児童に対して受容的態度は、教師のモデルとして再評価されるべきである。しかし、学力向上の風潮の中、教師に余裕がなくなり、東井のように児童に温かく接することができる教師が減少することを危惧する。

参考・引用文献

- 1) 齋藤義雄「東井義雄の「つまずき」を生かした指導法の研究—齋藤喜博の「つまずき」への対応と比較して—」『現代児童学研究』第1号 現代児童学研究会 2018年
- 2) 梶田淑一「形成的評価とマスタリーラーニングの理論」梶田淑一『教育における評価の理論』金子書房 1975年 pp.103 - 124
- 3) 日俣周二「完全学習（マスタリー・ラーニング）」日本教育評価研究会・代表橋本重治『教育評価の最新動向』図書文化社 1976年 pp.38 - 44
- 4) 吉田辰雄「第1章 教育評価の歴史と現状」吉田辰雄『教育評価の理論と実践』福村出版 1985年 pp.24 - 28
- 5) 田中耕治『よくわかる教育評価第2版』ミネルヴァ書房 2010年
- 6) 川地亜弥子「通信簿事件」田中耕治『よくわかる教育評価第2版』ミネルヴァ書房 2010年 pp.208 - 209
- 7) 長澤憲保「授業における「つまずき」の教授学的構造分析に関する研究—教材・指導者起因性「つまずき」の構造分析を事例として—」『学校教育学研究』第7巻 1995年 pp.7 - 17
- 8) 『日本大百科全書』小学館 電子版

- 9) 同上書
- 10) 豊田ひさき「東井義雄『村を育てる学力』の源泉を探る」中部大学現代教育部紀要7号 2015年
- 11) 東井義雄「授業研究における校長の役割」『学校運営研究』1962年 明治図書
- 12) 東井義雄「教職員をうまい授業者に育てるには」学校運営研究』1970年明治図書
- 13) 東井義雄「私の歴史—私の歩いた授業研究の道」『授業の探究』1961年 明治図書
- 14) 同上書
- 15) 文部科学省ホームページ「全国学力・学習能力検査」
www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/ (2018年3月28日閲覧)
- 16) 東井義雄「学力の普遍性と地域性」『村を育てる学力』1957年 明治図書
- 17) 米田啓祐・西村徹『東井義雄一日一言 いのちの言葉』2007年 致知出版社
- 18) 東井義雄『村を育てる学力』1957年 明治図書 pp173 - 174
- 19) 鈴木克明『放送利用からの授業デザイナー入門～若い先生へのメッセージ～』1995年財団法人 日本放送教育協会
- 20) 吉田辰雄「第1章 教育評価の歴史と現状」吉田辰雄『教育評価の理論と実践』福村出版 1985年 pp.25 - 28
- 21) 前掲書17)
- 22) 東井義雄「学習のつまずきと学力」『東井義雄著作集』第2巻 1976年 明治図書 pp.10 - 11
- 23) 同上書 p48
- 24) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり—生活綴り方的教育方法とESD』2016年 風媒社 pp.71 - 73
- 25) 川地亜弥子「生活綴方の評価」田中耕治『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房 2010年 pp.204 - 205
- 26) 川地亜弥子「通信簿事件」田中耕治『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房 2010年 pp.208 - 209
- 27) 赤沢早人「通知表の歴史」田中耕治『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房 2010年 pp.156 - 157
-
- (受付 2018.3.28 受理 2018.7.6)