

奈良女子大学附属小学校の学習法に関する事例研究

－「けいこ(国語)」の相互学習に焦点を当てて－

金津琢哉*

I. 序論

本研究の目的は、実践事例の検討によって児童の探究的な学びを促進する協同的な学習の在り方について明らかにすることである。

文部科学省教育課程課・幼児教育課編集の月刊誌「初等教育資料」で、「探究と協同の授業づくり－総合的な学習の時間を中心に」と題する特集が組まれたのは、2014年8月のことである。そこでは、総合的な学習の時間における指導改善のキーワードとして、探究と協同が挙げられている。田村学は「知識基盤社会と言われる二一世紀の社会に求められる学力は、「何がわかったか」だけではなく、「何ができるか」が問われる汎用的能力が中心になってくる」とし、汎用的能力の育成には「探究的で協同的に学ぶ総合的な学習の時間を中核とした教育活動を行うことが欠かせない」と述べている¹。

田村はさらに、汎用的能力の育成には「総合的な学習の時間における子供の学習の姿が探究的な学習になっていること」がポイントであり、「探究のプロセスを質的に高める協同的な学習であることが重要²」だと続けている。つまり、まずは児童の学習の姿が探究的であるのが前提となり、一連の探究的な学習過程の一部が協同的になるのが望ましいと考えていると言える。しかし、「探究的で協同的な」という並列では、「学習を探究的で協同的にすればよいのだ」という安易な並列で受け取られる可能性を否定できないのではないかと。キーワードの安易な並列がさらに進んだ場合、「学習を（全て）協同的にすればよい」というとらえ方を生む可能性もある。

だから、協同的な学習形態が児童の探究的な学習をどのように促進し、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力の育成に寄与するのかを明らかにする必要があると考える。

学習の協同的な側面に焦点を当てて授業改善を試みる動きは、学校改革の動きとも結びついて全国各地で起こっている。杉浦・奥田³はそれらを「学び合い中心授業（改革）⁴」と呼び、大きく3つの流れに整理している。杉江修治の協同学習、西川純の『学び合い』、そして佐藤学の学びの共同体である。

本論の第1節では、まず杉浦・奥田に依拠して学習の協同的側面に焦点を当てた授業改善の動きについて簡単に整理する。そして、全国生活指導研究会を中心に1960年代から脈々と続いてきた集団づくりに関する議論、最近になって教育心理学者の藤村宣之が提唱している探究的協同学習についても触れる。

本論の第2節では、大正期に奈良女子高等師範学校附属小学校主事として活躍した木下竹次の相互学習に着目する。木下は学習の協同的な側面について「徒に模倣もせず徒らに他人の意見に賛成するでもなく徒らに受動的に働くのでも無い」「皆独立自主の精神を以て能動的に協同生活に参加する」と表現した。そして、「相互学習は協同的であるが同時に自律的」であるため「相互学習を協同学習と云はない」と続けている⁵。学習者の自律に徹する木下の思想は、相互学習という独自の命名に色濃く投影されている。

つまり、独立した個人の探究的な学びが相互学習では想定されているのである。しかも、独自学習・相

* 東海学園大学教育学部准教授

互学習・独自学習の学習方法は、同附属小学校の教師によって学習法を実行する方法論として大正期から今日まで営々と受け継がれてきており、実践的な検証を経てきたと考えられる。そこで、木下の主張を踏まえた上で、実践事例をもとに相互学習の再評価を試みる。この事例研究により、探究のプロセスを質的に高める協同的な学びの在り方を探る議論に一石を投じたい。

Ⅱ.本論

1.協同的な学びに関する研究動向

(1) 協同学習

杉江によれば、協同学習は「協同を学習指導の原理とするさまざまな実践的、理論的工夫に対する包括的な名称」⁶である。

協同学習は大正時代から日本で工夫されてきた小集団を利用する指導方法の流れをくみ、1970年代以降の他人種、異文化の協力などを目的とした欧米での指導法改善の動きを背景としている。

杉江は、国際協同教育学会企画及び編集の“Learning to Cooperate, Cooperating to Learn”から、4つの代表的指導法を紹介し、その中でもジョンソン兄弟によって開発された協力学習法（Learning Together）が、日本の協同学習の進め方と最も近いと位置付けている。

愛知県犬山市では、協同学習の考え方が授業レベルで実行されてきた。犬山市の協同学習では、話し合いの型がある程度定められている。「数人の班に分かれ、班長を選ぶ。課題について班長の指示で順に全員が発言する。発言に対する質問や意見を述べる。時間まで話し合い、班長が班の意見をまとめて発表する⁷。」話し合いの型が定まっていることから、導入は容易であるという長所がある。逆に、形式的になる可能性もある。

(2) 『学び合い』

西川純の『学び合い』⁸は、「学校は、多様な人と折り合いをつけて自らの課題を達成する経験を通して、その有効性を実感し、より多くの人が自分の同僚であることを学ぶ場」であるという学校観、「子どもたちは有能である」という子ども観、そして「教師の仕事は、目標の設定、評価、環境の整備で、教授（子どもからみれば学習）は子どもに任せるべきだ」という授業観に基づいている。

西川は、効率的な教授方法を追究し、教授では全員が理解するのは不可能ではないかと考え、学習者相互の『学び合い』に着目する。つまり、教授・学習過程の効率化を学習者相互のコミュニケーション量の可能な限りの増大によって実現しようとする授業モデルと言える。西川は「手引き書」をインターネット上で公開し、『学び合い』の背景となる考え方を指導方法とセットにして明確に示すことで多くの教師が参加しやすいようにしている。

しかし、「手引き書」によると、学習内容については教科書に依存し、児童の思考力・判断力をどのように伸長するかという道筋が示されているとは言えない。

(3) 学びの共同体

「学びの共同体」とは「子どもたちばかりでなく、教師、さらには保護者や市民も、学校の改革に協力し合って学び育ち合う学校づくりのこと」⁹であり、「二一世紀の学校は地域社会における文化と教育のセンターになるべき」¹⁰という、学校を起点とする社会改革とも言うべき構想を含んでいる。

佐藤にとっても協同的な学びは重要な意味をもつ。佐藤は学びを〈対象世界との対話（認知的実践）〉と〈他者との対話（社会的実践）〉と〈自己との対話（実存的実践）〉の三つの対話的実践の総合と認識しているからである。そして、協同的な学びは「聴き合う関係づくり」から出発するとしている。「聴き合

う関係」つまり、対話的コミュニケーションを組織するのが、授業における教師の仕事（佐藤によれば、「聴くこと」と「つなぐこと」が教師の教える活動の中心）となる。

「学びの共同体」における協同的な学びは、例えば男女混合の4人グループで、わからないことをたずねるように習慣化し、共有とジャンプを組織する。個人作業の協同化や考えをすり合わせるグループ活動を低学力層の底上げのために行うのが共有である。共有を進めた後に、学習内容の活用・応用や拡大・深化を目指した課題に取り組む。これがジャンプ課題である。佐藤の議論は学校教育の現場での膨大な観察、共同研究を踏まえており、「学びの共同体」を志向する学校は増加している。共有とジャンプを組織する協同的な学びは、実践的な広がりと共に、深く思考する力を育成する事例を積み上げていくことが予想される。

しかし、佐藤の言うジャンプ課題を実行するためには、教師が単元の本質を深く理解し、子供の状況に即して応用する臨機の指導力を備えていなければならない。そのため、佐藤の構想では、教師の専門的力量的の向上（教師教育改革）が必要とされている。

(4) 学習集団研究（全国生活指導研究協議会）

学び合いを中心とする教育改革の流れは、2000年以降に急激に広がった。これに対して、1959年に全国生活指導研究協議会（以後「全生研」）が教師や研究者によって結成され、現在に至る集団づくり研究の蓄積を看過するわけにはいかない。1963年に結成された全国授業研究協議会では、生活指導研究者でもある宮坂哲文が中心となり、集団の教育力を軸にすえた班・核・討議づくりという全生研の方法を用いた学級集団づくりが1970年ごろまで盛んに行われた。

1970年代後半には、集団の抑圧性が問題視されるようになった。これに対して、折出健二は教科固有の学習方法の獲得と習熟によって学習集団の質を高める「教科に固有の学習方法論」¹¹を提起した。また、吉本均は身体論・関係論¹²を組み入れた学習集団の把握と指導へと集団づくり研究の転換を提起した。

このように学習集団研究は、集団の教育力に対する楽観的な信頼から出発し、時代の状況に対応して理論的、実践的な改善を試みてきた。しかし、集団「づくり」と考える根底には、集団をコントロールすることによって目的の実現を図る方向性が根強く残っているとと言えるだろう。

(5) 協同的探究学習

最近の新しい動きとして、藤村宜之の協同的探究学習¹³が挙げられる。藤村は、学力について各種調査結果を分析し、手続き的知識やスキルの適用である「できる学力」¹⁴と、概念的理解やそれに関連する思考プロセスを表現する力である「わかる学力」¹⁵とに大別した。その上で日本の子どもたちが比較的苦手な「わかる学力」向上のために、協同的探究学習を提唱した。

協同的探究学習の理念は、「思考プロセス、意味理解、社会的相互作用を重視すること」¹⁶にある。方法としての特質は次の4点にまとめられる。①既有知識活用型教材構成、②個別探究場面の組織、③協同探究における関連付けの重視、④再度の個別探究の組織。

藤村の議論は、数学や理科の概念理解の促進が出发点となっているため、研究フィールドは主に数学・理科の領域である。だから、上記の①～④は「既有知識を活用して解決可能な問題」「別の問題に取り組む」など、1単位時間に解決すべき「問題」（指導事項）が明確な段階となって構成されるカリキュラムが前提となっている。概念的理解や思考プロセスを表現する力を育てるために、協同的な学びに着目した藤村の理論と方法は注目に値する。しかし、総合的な学習のような「問題」そのものの検討から出発する可能性のある教科・領域では、一律の適用は難しいのではないだろうか。

(6) 協同的な学びに関する研究動向のまとめ

(1)～(5)に挙げた先行研究は、いずれも運動論的であったり集団への帰属意識または集団そのもの

への信頼に依存したり、あるいは教科によって効果に偏りがみられたりする。自律的に探究を進める個人を重視する協同的な学びの在り方は、佐藤や藤村の議論を除く先行研究では必ずしも十分にあきらかにされてこなかったと言える。

2. 奈良女子高等師範学校（現在は奈良女子大学）附属小学校の相互学習

(1) 奈良女子高等師範学校附属小学校の自律的学習法

1919（大正8）年、木下竹次が奈良女子高等師範学校附属小学校に主事として着任した。木下は1940（昭和15）年までの22年間を通して自律的学習法を主導した。

木下の自律的学習法は、端的に言って「学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るもの」¹⁷である。木下は学習の目的を「経験的自己を向上させること」¹⁸「社会的自己の建設」¹⁹におき、「機会均等に自己の発展を遂げ自己を社会化していく」²⁰姿を目指した。そして、「教授・訓練・養護に関する事柄を一括して、これを児童生徒の側面からみて学習と称し、研究を進めていこう」²¹と宣言し、他律的な教育法に対して（自律的）学習法という用語を前面に押し立てた。

木下は学習の性質を発動的、創作的、努力的、歓喜的の4要性に整理し、学習が4要性を具備するための基盤として環境を重視した。学習は一種の環境改善でもあり、「教師は自分は環境の一部であると自覚せねばならぬ」²²と述べるほど木下は環境を重視している。児童生徒の自由な自己活動や個性的な活動に学習の本質があるとみていたからである。

自律的学習法の効果を確認しつつ、木下は実践上の困難を自覚していた。「教師はなるべく直接の指導を避ける」としつつも、「教師は児童生徒の環境の統一的中枢」であり、「教育の方法がいかに変化しても学習の方法がいかに進歩しても優良なる教師を要する必要は少しも変化するものでない。むしろ一層優良なる教師を要することになる」²³と述べていることから、自律的学習法の理念を実践できる教師の育成が不可欠と考えていたのは明らかである。

自律的学習法は、木下が中心となって奈良女子高等師範学校附属小学校の訓導たちの実践を通して創出した理論であったため、合科学習、特設学習時間、独自学習および相互学習などの方法論を備えているという特徴がある。1920（大正9）年前後は、大正デモクラシーを背景に、各地で新しい教育理論や方法が次々と実践された時期である。いわゆる大正自由教育の高揚期であった。その中でも、木下の自律的学習法はとりわけ広く受け入れられ、奈良女子高等師範学校附属小学校の参観者は増加の一途を辿ることとなる。

戦後、重松鷹泰が主事として着任し、当時の教官との協議の末、「しごと」「けいこ」「なかよし」という教育構造をもつ「奈良プラン」が構想され、現在に至っている。

(2) 自律的学習法における相互学習

奈良女子大学文学部附属小学校「わが校五十年の教育」によれば、奈良プランは、重松の「当校には長い伝統があり、尊い遺産がある。それを土台として、子どもたちを育てていく上の、急所を明らかにすることができるはず」²⁴という目論見により、日々児童の自律的学習を指導している教官の議論を経て生み出された。だから、奈良プランにおいても、木下が主導した自律的学習法は様々な形で引き継がれていると考えられる。

奈良プランでは、学校の教育形態が「しごと」「けいこ」「なかよし」の3部面に整理された。これは、戦前の合科学習（大合科・中合科・小合科）の形態を、児童の生活部面を念頭に学習指導の実態を踏まえて読み替えたものと考えられる。合科学習や特設学習時間の名称がなくなり、「しごと」「けいこ」「なかよし」に改められた。「独自学習・相互学習・独自学習」の学習方式も、奈良プラン以後の「学習研究」誌で特集や論文タイトルとして取り上げられることはなかった。1978年の「学習研究」第256号掲載の論文

タイトル（「相互学習時における私の脱皮を求めて」片桐清司）に「相互学習」の文言が再登場し、その後しばしば「独自学習」「相互学習」の文言が「学習研究」誌上で論文タイトルとして表れるようになる。つまり論文のタイトルを見る限り、1978年まで「独自学習・相互学習・独自学習」の学習方式が直接に課題となることはなかった。しかし、効果的な学習方式として実践的に同校の教師たちの間で受け継がれてきたとみることができる。そこで、梅根悟による以下の指摘を拠り所に、なぜ「独自学習・相互学習・独自学習」の学習方式が実践的に受け継がれてきたのかという問題を考えたい。

梅根は、大正後期から昭和始めにかけての「奈良の学習」の全国的な広がりを認めた上で、しかしながらそれは教科指導の枠内での教材の学習の在り方として「独自学習・相互学習・独自学習」という学習方式のみが受け入れられるような実態であった²⁵と指摘している。このような指摘となった理由は、単なる自学自習にとどまらず「生活即学習」という生活教育に徹する木下の思想を梅根は高く評価するからである。そのような梅根の立場からすると、相対的に「独自学習・相互学習・独自学習」という学習方式は、教科的、知的学習において行われる部分的な学習方式にすぎないという見方になってしまう。

しかし梅根は、奈良の学習方式を決して低く評価しているわけではない。「自由と協同の両原理を共に徹底的に生かし個別教育、個性教育の原理と、民主的共同思考の原理とを共に生かすように工夫された学習形態として、一つの完成品の域に達しているといっているであろう」²⁶とさえ述べているからである。

「独自学習・相互学習・独自学習」が教科的、知的学習のみへの適用となっていたかどうかという問題は別として、「奈良の学習」に学ぼうとした教師たちにとって、この学習方式は受け入れ可能であったと考えてみる必要がある。教科カリキュラムを生活カリキュラムに一足飛びに転換するのは難しい。教師の指導力量も千差万別だろう。だからこそ、多くの教師に受け入れ可能だったという「わかりやすさ」にこそ、大きな意味があったと考える。

「独自学習・相互学習・独自学習」は知的探究の過程を典型化した学習方式だった。個性を基盤にした個別学習を徹底的に尊重する独自学習から始まり、個人での学びの行き詰まりや停滞、成果発表の欲求などに突き動かされるようにして相互学習が設定され、共同思考によってさらなる問題解決への糸口をつかんだ児童は、再び独自学習に取り組む。

多くの教師に受け入れられた「わかりやすさ」と、木下の生活教育の理念を背景として創案された事実とを考え合わせるとき、相互学習の再評価は今日の協同的な学びの在り方を考える上で一つの指針となり得るのではないか。

3. 相互学習事例の検討

(1) 取り上げる事例について

学習を協同的に進めようとするとき、何らかの方法が集団内で共有されなければならない。そういう意味での方法が、相互学習について定められているわけではない。管見であるが奈良女附小の「学習研究」やその他の著書には、相互学習の進め方を共有した形跡が見当たらない。相互学習は概念として語られ、事例として断片的に紹介されている²⁷。つまり、相互学習は教師が児童のコミュニケーション能力の実態をつかみ、集団内での振る舞い方を少しずつ改善し続ける営みそのものだと言えるのではなからうか。したがって、相互学習が実践者によってテキストに表現された事例を検討し、それらを比較対照していく必要がある。相互学習について1つの実践事例を示して典型例とすることは妥当性を欠くことになるからである。

そこで、ここでは平成7年から平成17年に奈良女子大学附属小学校に在籍した筆者の記録を取りかかりの参考事例として示し、検討の手始めとする。

(2) 相互学習の背景となる考え方

筆者は『学習研究』第410号に「しぶとく結び合っていく子ども」²⁸を発表し、「話す力・聞く力」について、自らの教師生活を振り返り、低学年から高学年までの育ちを念頭に論じた。これによると教職に就いた当初は「活発な話し合いを、どうしたら教室に実現できるのだろう」という問題を強く意識してきた。そして、この問題に関する3つの発見を、教職を歩んだ時系列に沿って述べている。

第1の発見は「(話し合いを)無理矢理活発にする必要などない」という気付きだった。国語教師でもある筆者は、「子どもを話せるようにするのは、教師として基本的な力量」と認めた上で、「話し合い」を目的化する在り方について批判的に振り返って、「子どもが盛んに学習していればそれでよい」という考えに至る。いくら活発に討論が行われていようと、それが形式的に行われ、子供の思考を促すものでなかったとしたら意味がない。「活発な話し合い」の実現ではなく、「子どもが盛んに学習して」いる状態の創造を目標におくという、ある種の転換(発想の飛躍)が起きた。

第2の発見は、「伝え合いの枠組み」を指導すべきという気付きだった。自由研究の発表を取り上げ、次のような「伝え合いの枠組み」を例示している。「まず、発表したい内容があり、やる気満々で発表する。そして、聞き手は、発表者からどれだけ豊かに引き出せるか、どれだけ新しい何かを生み出せるかを試みる」。つまり、ここで言う「伝え合い」とは、漠然と集団を見る見方とは明確に一線を画している。学習を進めている個人の存在が前提となっているのである。「伝え合い」とは、学習を進める個人がそれまでの成果を表現することからはじまる。そして、聞き手は発表者に対してさまざまな角度から質問し、発表者から知識や情報などの引き出しを試みる。

これを、奈良女子大学附属小学校では「おたずね」と言い習わしており、その意義や実践例について、学習研究誌上で繰り返し考察し報告されてきた経緯がある。さらに、研究者の側からの最近の言及としては、太田誠²⁹や江間史明³⁰の論考がある。

筆者は、「おたずね」という形式を主とする伝え合いの枠組みを指導することにより、活発な意見交換を実現した。そのみならず、子どもが司会をして、子どもが話し合いを運営することも可能となった。しかし、「発言内容を仔細に吟味」する分析により、「結局は一人ひとりがバラバラ」であり、「乾いた言葉の取り交わり」となっていたことに気付くようになる。

第3の発見は、「個性への開眼」だった。発言する側の児童について言えば、「おたずねにしても感想にしても、何の脈絡もなく出てくるものではなかろう」と考えた。そして、聞く側の児童については、「どこまでも个性的に受け止められ」、「自分の経験やものの見方・考え方に照らして受け止めようとする」と考えた。話し合いをそのように考えると、重要なのは話し合いの形式ではなく、一人の児童に何が起きているのかという事実なのだと思います。つまり、「目を一人に落ち着いたならば、その子がどう聞き取り、何を考えようとしたかが問題となる」と考えるようになったのである。

第3の発見に至ったことにより、形式的な伝え合いの枠組みは、相互学習を構成する理念の追究と実現へ向けての指導改善へと質的な転換を果たした。相互学習における聞く態度に着目した筆者は、次の5つの態度を児童に求めた。

- ① 頭から否定しないで、まずじっくり聞こう。
- ② 話された内容に関わって、自分のことを思い出そう。
- ③ 自分の思い方と似ている所や違う所を探そう。
- ④ 言葉を交わし合って、互いの違いを埋め合おう。よりわずかで、より深い違いに気付こう。
- ⑤ 聞き合いを通じて自分の中の何がどう変わったかをはっきりさせよう。

(3) 実践事例「遺跡と私」単元の流れと本時の位置

前節のような考え方による実践事例として、2003(平成15)年に実施された奈良女子大学附属小学校6

年星組の記録を取り上げる。単元名は「遺跡と私」で、9月15日に始まってから次のように学習が進行した。

第1次 「平城宮跡と私」を考える。

第2次 「遺跡」について課題研究に取り組み、ポスターセッションで情報交換をする。

第3次 学習問題を作り、現地調査、文献調査等で追究する。

第4次 広島見学の計画を立て、原爆遺跡の下調べをする。

第5次 校外学習（広島原爆資料館その他）をする。

第6次 「平和のとりでを築く」を、「遺跡と私」を考える資料として読む。

第7次 「遺跡と私」を題材に学習発表劇を作って、児童集会で発表する。まとめの意見文を書いて文集を編む。

一連の学習が終了したのは12月だった。6年生2学期の「しごと」学習（部分的に「けいこ」「なかよし」を含む）のほぼ全てを充てた、総合的な学習である。

本稿で検討する記録は2003（平成15）年11月11日の相互学習である。国語教科書教材「平和のとりでを築く」を使用し、意見文を中心に扱っていることから、国語的能力を育成する「けいこ（国語）」の学習と言える。筆者がビデオカメラで撮影し、逐語記録を作成した。同年11月22日に開かれた研究サークル「春蘭」で、追究課題を「伝え合い、響き合う子にどう育てるか」とした実践報告の基礎資料として掲載されている。実践報告によれば本時は、第6次の後半に該当する。第6次は次のように学習が進行した。

①「平和のとりでを築く」を通読する。

- ・意味の分からない言葉を分かるようにする。
- ・読めない漢字を読めるようにし、書けない漢字を書けるようにする。
- ・文章の組み立てが分かるようにする。（形式段落、意味段落）

②独自学習を進める。

- ・筆者の主張がよく分かったかどうか。どこがどうなっているから分かりやすいのか。
- ・心に残った表現はどこか。どうして心に残ったのか。
- ・それまで書きためてきた意見文と比べて、書きぶりで学べることは何か。

③相互学習をする。2003（平成15）年11月11日（火）第2校時

- ・独自学習の様子を見て、第一発言者としてKR子を抽出する。KR子の独自学習を聞き出すことから始めて、お互いの考えを響き合わせていく。
- ・自分の意見文や体験と比較して、教材文の良さを鋭く見つめた独自学習を話題とする。

④学習のまとめをする。（意見文に書きまとめる）

（4）実践事例「遺跡と私」の相互学習

相互学習の記録を話題にしたがって5つの分節に区切って示す。（ ）内は全39回の発話に付した通し番号である。

第1分節；どんな授業にしていきたいかを確かめ、KR子が意見文を発表する。（1-4）

第2分節；原爆や戦争に対して、どのように行動すればよいか。（5-14）

第3分節；原爆を投下した理由や戦争が起きる原因は何か。（15-33）

第4分節；争いごとをなくすにはどう行動すればよいか。（34-36）

第5分節；KR子の振り返りと教師の発言を聞く。（37-39）

第1発言者KR子の意見文は次のとおりである。

命の大切さ。私は、平和記念資料館へ行ってすごく大きな衝撃を覚えた。そして、広島から帰ってきて教科書にある『平和のとりでを築く』を読んでからも小さいけれど、小さな衝撃を覚えた。その衝撃は、「戦争は人の心の中に生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。」というところからでてきた。この言葉に、疑問をもったからだ。その疑問とは、『原爆をおとすひどい戦争は、人の心の中が決めているというのだろうか。』だ。ひどすぎる。人の心が優しいとか、人の心がきれいとかならわかるけれども、原爆をおとしてやろう。などという人の心があるといえるだろうか。ちょっといいすぎかもしれないが、原爆をおとした人の心は黒にそまっている。私たち、ふつうの人の心は白だ。たった一人がだした命令で、何千人いや、何万人の人が死んでいく。死にたくて死んでいったんじゃない。生きたい、生きたいと思いながら死んでいったにちがいない。被爆者たちの中でなくならなかった人もいる。その人は、みんながいなくなった広島の中で「もしかして、私は地球の中で一人になってしまったかもしれない。」と思ったかもしれない。それだけでもこわかったのだろう。

今、私たちはこの世の中に生きているのだから、もっともっと命が大切なことを知ろうよ。

修学旅行へ行って私が一番学んだことは、被爆者がいった、「今の人は『殺す』とか『死にたい』とか言うけど、原爆でなくなった人たちは、死にたくて死んだのではない。」ということ。修学旅行へ行って、『生命』というのがどんなに大切なものかわかった。このことを心にしまって、今の自分をふりかえてみたい。

人と人とお互いに精一杯生き、争いごとをしないで平和に暮らす世界の実現を願うKR子らしさが、よく表れている。KR子のよさは、被爆者の言葉を学級の実態を思い起こしながら受け止めた点にあると考えた。他人事としてやり過ごすのではなく、自分も含めて心ない言葉を発してしまう姿は、人間の生き方として弱々しく甘えたものだったとの自覚につながる。しかし、その反面、心を黒白に色分けして二分法的に抽象化したり、あいまいな想像をもとに話を進めたりするなど、抽象化でごまかしたり、突き詰めようとしないで済ませたりする弱さもみられる。KR子が抽象化に安住しないために、そして身近な生活場面に引き寄せて広島からの発信を受け止めようとするすばらしさを引き出すことを願って、筆者はKR子を第1発言者にした。

相互学習について検討するため、本来なら全ての記録を示すべきだが、紙幅の都合もあり第2分節と第3分節の記録を示す。

第2分節：原爆や戦争に対して、どのように行動すればよいか。(5-14)

5. T) KR子さんに言ってもらいましたけれども、後は回し発言でお願いします。これだけの素晴らしい文です。黒板にだいたい先生がまとめましたが、KR子さんの一番の疑問というのは「原爆をおとすひどい戦争は、人の心の中が決めているというのだろうか」人の心の中から戦争が起きてくるのか。もっともっと命が大切なことを知ろうよ、と呼びかけています。この意見文を読んで、あなたたちはどのようなことを感じ、考えましたか。
6. KR子) TM子さん。
7. TM子) KR子さんの「原爆を落とした人の心は黒に染まっている。私たち普通の人の心は白だ」という所からなんですけど、私は、戦争をする人の心だけが汚れているとは思いません。私たちも、人を嫌ったり憎んだりするから、濁ってない人など赤ちゃんぐらいしかないとします。だから、戦争の原因、そのたった1人の指導者に、自分の過ち、相手の正しさを認める勇気と、いかにして争いを避けるか考える知恵が足りないからだだと思います。その心の強さを得るためには、やはり命が大切なことを教えるべきだと私も思いますが、KR子さんは命の大切さを教えるにはどのよ

- うにすればよいと思いますか。
8. KR子) 私は、今のこのクラスでも「殺す」とか「死ね」とか言っている人もいるから、それを少しずつ直していけば、殺人とかそういうのを防げるんじゃないかと思います。
9. TM子) そういうために「命の大切さを」というのと、また違うんですか。だから、「この人が死んだら」とか、そういう心ない言葉を止めていくために、命が大切なことを教えるのですか。
10. KR子) みんなが「命が大切」と言うこと、自分が生きている…お母さんから生まれてきたことを、運とかいうふうに思っている人がいるから、赤ちゃんが生まれてきて、お母さんがどんなに喜んだかということを考えていくということです。
11. TM子) ああ。意見はありますか。NNくん。
12. NN男) KR子さんは、原爆を落とすひどい戦争は人の心の中が決めていると言うけど、なんだかどちらかと言うと、落とした側のアメリカばかり責めているような気がします。僕は、それだけじゃなくて、そういう状況に追い込ませた日本も、ある程度そういう状況まで持ち込ませてしまったのもやっぱり悪いし、それに、日本だって原爆ほどじゃないけど、戦争で人を何人も殺しているんだから、お互い様なんだけど、やっぱり戦争をなくすんだったら、お互いの意見を尊重し合ってお互いに講和し合うべきだと僕は思います。
13. KR子) 私は、原爆を落としたのが悪いんだけど、戦争が悪いって責めているわけじゃなくて、アメリカが原爆を落としたことを悪いって思っていないから、それはどう見てもおかしいと思います。他にありませんか。USくん。
14. US男) 広島で起きたことは、原爆がもともになっているので、僕はそのことについて考えていて、今、地球上には全人類を何回も全滅させられるほどの大量の核兵器があります。そういう心配をなくすには、地球上から核兵器をなくしてしまうのが一番良いに決まっています。しかし、核兵器を持っている国は「核兵器はやめます」とはなかなか言わない。核兵器を持っていることを武器に、自分の国を守ったり、外国に睨みをきかせたり有利になっていると思うからだと僕は考えています。皆さんは、核兵器をなくすには、どういうふうにもっていったらなくなると思いますか。何か意見がある人…外した？ 外した？

第2分節で、KR子はTM子の「命の大切さを教えるにはどのようにすればよいと思いますか」という問いかけに対して次のように答えている。「私は、今のこのクラスでも「殺す」とか「死ね」とか言っている人もいるから、それを少しずつ直していけば、殺人とかそういうのを防げるんじゃないかと思います」。TM子に問われたことで、KR子の問題意識が表面化した。しかし、TM子は自分の文脈で理解しようとする。「心ない言葉を止めていくために、命が大切なことを教えるのですか」というTM子の再度の質問は、命の大切さを教え、分からせるための戦略を問うている。しかし、「命の大切さ」を情緒的に訴えるのがKR子のやりかたである。「みんなが「命が大切」ということを、自分が生きている…お母さんから産まれてきたことを、運とかいうふうに思っている人がいるから、赤ちゃんが産まれてきて、お母さんがどんなに喜んだか、ということを考えていくということです」。方法論からのTM子の問いかけに対して、KR子は自分本来の考え方をより強くする。つまり、先の発言からKR子の発想の根っこに「お母さん」への感謝の念が力強い支えとなっていると解釈できる。そして、KR子が、困ったとき、立ち止まったときに、いつも戻っていける拠り所となっている可能性があるとして見取れる。

第3分節；原爆を投下した理由や戦争が起きる原因は何か。(15-33)

15. T) それは大きいテーマだから、また改めて考えたいことですね。思い方を聞いてもらう、そんな時間にしよう。

16. US男) はい。他にありませんか。TA子さん。
17. TA子) 私は、KR子さんが、疑問で「原爆を落とすひどい戦争は、人の心の中が決めているというのだろうか」と書いているのだけれど、原爆を落としたアメリカは「太平洋戦争は日本が起こしたものだ。このために大勢のアメリカ人が命を落とした。原爆を落としたことで戦争が終わるのが早まり、戦争が続いていれば死んだはずの大勢のアメリカ兵の命を救った」と言っているから、そういう戦争を起こしたくて起こしたんじゃないって、アメリカ人も大勢の人たちの命を救いたくて落として、早く終わらせたかったんだと思います。だから、アメリカ人は、命の大切さを知らないんじゃないって、知ってたからかえって原爆を落としたんだと思います。(長い沈黙)
18. TA子) 他にありませんか。IY男くん。
19. IY男) 「死にたくて死んでいったんじゃない。生きたいと思いつつ死んでいったに違いない」って書いてあるんだけど、KR子さんは何でそういうことを思ったのですか。
20. KR子) えっと、原爆を落とされたときには、それが原爆だということも知らなくて、原爆という言葉も知らなくて、知らないうちにやられたことで、死にたいと思った人なんかいないと思います。怪我とか火傷とかしても、戦争中は命がすごく大切だから、怪我とか火傷とかしても、生きたいと思っていたんだと思います。
21. IY男) わかりました。他にありませんか。
22. T) なぜ、それを聞きたくなくなったの。
23. IY男) えっ。
24. T) なぜ、そのことを尋ねたくなくなったの。
25. IY男) えっ、あの…みんながみんな、生きたいと思っているんじゃないと思ったからです。
26. T) 死にたい人もいた。
27. IY男) いろいろあって、全員が…世界中の全員が…日本中の全員が、生きたいと思っているわけじゃない。(問) それで尋ねたくなくなったのです。(問) 他にありませんか。(後略)

第3分節では、KR子の「原爆を落とした人の心は黒にそまっている。私たち、ふつうの人の心は白だ」という二分法的で抽象的な見立てが主な問題となる。KR子は「私は、原爆を落としたのが悪いんだけど、戦争が悪いって責めているわけじゃなくて、アメリカが原爆を落としたことを悪いって思っていないから、それはどう見てもおかしいと思います」と発言番号13で答えた後は沈黙する。広島原爆資料館の入口付近には、原爆投下までの社会情勢が解説してある。それをかなり熱心に見入っている児童の中にKR子の姿があった。資料館では展示の都合上、大局的な記述になる。それをそのまま素直にKR子は受け入れているのだと考えられる。

原爆を使用する側が一方的に悪いと思いつつ死んでいったのに、その思い込みを覆すような意見が続く。KR子は、いったいどのような思いでそれらの発言を聞いていたのだろうか。KR子を書いた授業後の振り返りをもとに、ある程度推測することができる。

「六年星組は優しいクラス」 KR子

私は、今、自分の意見文を読みおえた。そうしたら、なぜか私の頭の中に修学旅行の時に原爆の時のことを話してくれた、かじ本さんの顔がうかぶ。かじ本さんから学んだものをこの意見文にも書いたのだ。

私は、この授業の最後に「みんな教室の中では「殺す」とか「死にたい」とかの言葉を使っているけど、本当はみんな、ちゃんと「命の大切さ」がわかって優しい人なんだなあと思いました」と言った。本当に優しい人たちがそろっているクラスだなあと思つた。意見を言った人はみんながみんな

な優しい人だと思った。とくに、みんなが「命の大切さ」を大事にしているというところで…。私は、みんなが「殺す」とか「死にたい」と言うのはただのストレス解消なんじゃないかなあと思う。私はその言葉を言った理由は、本当はみんな悪口を言われるから、言いかえしの言葉がないから言うんじゃないのかなあとも思う。

私は、修学旅行に原爆のことをはなしてくれたかじ本さんがいたからこそ、こういうふうに授業中に「もっともっと命が大切なことを知ろうよ」とよびかけられたわけだから、かじ本さんにありがとうと言いたい。

原爆のおそろしさをおしえてくれたかじ本さん、そして私に優しさをおしえてくれた六年星組のみんなありがとう。

まず、第一に言えるのは、二分法的な善悪論が全く見られなくなっていることである。「日頃、教室で心ない言葉が聞かれるが、本当は命の大切さがわかって優しい人たちなのだとわかった」というKR子の到達点は、依然として抽象的である。しかし、被爆体験を話してくれた梶本さんの顔を思い浮かべ、「みんながみんな優しい人だと思った。特に、みんなが「命の大切さ」というのを大事にしているというところで…」と綴るKR子の考え方は、抽象と具体を行ったり来たりしているように見える。特に、「私は、みんなが「殺す」とか「死にたい」と言うのはただのストレス解消なんじゃないかなあと思う」「悪口を言われるから、言いかえしの言葉がないから言うんじゃないのかなあとも思う」と考えている部分は、具体的な状況に目を向けてじっくり考える強さを身に付けつつあるとも見ることができるだろう。

KR子は、抽象的で二分法的な論理を乗り越え、「命の大切さを知ろうよ」という呼び掛けに議論の落としどころを見出そうとしているのではないか。これは、人と人とお互いに精一杯生き、争いごとをしない世界を願うKR子ならではの結論の導き方ではなからうか。このように、相互学習では、KR子が具体的な考え方をする力強さに目覚めたように、その子らしさを踏まえた、その子ならではの学びを互いに促進し合い、互いに期待し合い、依存すべきは依存して伸びていく。

では、上記のような相互学習を教師はどのように指導するのか。特徴的な教師発言を示して考察したい。

(5)「遺跡と私」の相互学習における教師発言

第1分節の発言番号1で教師は「今日の授業で、どんな授業にしていきたいと思いますか」と投げかけている。これに対してMY子が発言番号2で「KR子さんの命の大切さと自分の意見文と比べて…KR子さんの命の大切さというのがわかるように…もう一度修学旅行で学んできたのと同じくらいに…いろんな考え方や思い方をして、自分の意見を深めたいです」と答えた。MY子の回答に、相互学習に参加する児童としての思考態度が明確に出ている。目的は「自分の意見を深め」ることなのである。

また、KR子の意見文を聞いた後、教師は発言番号5で「…これだけのすばらしい文です。…この意見文を読んで、あなた達はどのようなことを感じ、考えましたか」と投げかけている。ここからも、それぞれの考察に重点があるという教師のメッセージを読み取ることができるだろう。

さらに、発言番号15では「それは、大きいテーマだから、またあらためて考えたいことですね。思い方を聞いてもらう、そんな時間にしよう」と、児童から出された話題に対するコメントを遮っている。発言番号14での問いかけは「皆さんは、核兵器をなくすには、どういうふうにもっていったらなくなると思いますか」である。核兵器を廃絶するための方法論は、KR子の意見文に対する部分的な関連であり、その追究が幅の広がりや要求すると予測できたから、それ以上の追究を停止した。それに加えて、「思い方を聞いてもらう」の言葉は、被爆者の言葉を学級の実態を思い起こしながら受け止めているKR子の主張の核心に迫ってほしいという教師の願いが色濃く投影している。

上記の例から言えることは、本事例の相互学習では児童の考察に重点が置かれるという点である。しか

し、提出される考察は、ばらばらで勝手な意見の寄せ集めではない。聞き手は自分の経験を想起しつつ他者の主張を受け止め、理解し、どのように理解したかを表現し、互いに突き詰め合うことを通して、自らの考察を新たにしていけるのである。

Ⅲ. 結論

協同的な学びに関する研究動向は、運動論的であったり、集団への帰属意識または集団そのものへの信頼に依存するものであったり、あるいは教科・領域によって効果に偏りが見られたりする。従って、自律的に探究を進める個人を重視する協同的な学びの在り方は、先行研究においては必ずしも十分に明らかにされてこなかったと言える。

これに対して、奈良女子大学附属小学校の相互学習は、自律的学習法の理念を実行する方法の一部として大正期の訓導たちの実践を経由して構想されたという出自をもっている。そして、戦後になって「奈良プラン」として再出発した際に、表立って取り上げられることはなかったが、生活カリキュラムを実行する上での方法論として附属小の教師によって営々と実践的に受け継がれてきた。つまり、相互学習は知的探究の過程を典型化した学習方式だったからこそ、大正期に多くの教師に受け入れられ、その後も今日まで附属小の教師達によって実践的に受け継がれてきた。

しかし、相互学習はそれぞれの教師が児童のコミュニケーション能力の実態をつかみ、集団内での振る舞い方を少しずつ改善し続ける営みそのものであり、定式化されていない。そこで、事例をもとに再評価を試みる必要がある。その取りかかりの事例について検討したところ、相互学習では個々の児童の考察に重点が置かれ、聞き手には自分の経験を駆使して他者の主張を受け止め、理解し、どのように理解したかを表現し、互いに突き詰め合うことを通して、自らの考察を磨く姿が求められているということが明らかになった。

次の点が残された課題と考える。第一に、相互学習を指導する教師の働きについては、まだ部分的にしき明らかになっていない。今後、探究のプロセスを質的に高める協同的な学習の在り方を求めて、他の教師による相互学習の実践事例を取り上げ、検討する必要がある。第二に、同じ教師の複数の事例を比較検討すること、違う教師の事例との比較、そして実践された時期の違う事例との比較を試みる様々な検討方法が考えられるが、研究目的から考えて最適な方法に絞り込む必要がある。第三に、木下竹次の自律的学習法と奈良プランとの連続性についてもわからない点が多いので、相互学習の実践事例という窓口から自律的学習法の継承がどのように為されたかという点についても明らかにしていきたい。

注

- 1 田村学（2014）探究的で協同的な授業づくりと21世紀の社会. 初等教育資料, No.916, p.3.
- 2 同上, p.3-4.
- 3 杉浦健・奥田雅史（2014）学びの共同体の授業実践－理論, 現状, 課題－. 近畿大学教育論叢 26 (1), 1-15.
- 4 同上, p.1.
- 5 木下竹次（1925）相互学習汎論. 学習研究, No.43, p.10.
- 6 杉江修治（2004）教育心理学と実践活動, 協同学習による授業改善. 日本教育心理学会. 教育心理学年報 43, 156-165.
- 7 犬山市教育委員会（2005）自ら学ぶ力を育む教育文化の創造－犬山市の教育改革のさらなる展開. 初版, 黎明書房.

- 8 西川純. 『学び合い』の手引き書. 平成26年11月3日版.
<https://dl.dropboxusercontent.com/u/352241/manabiai-data/net-book/tebiki.pdf>, (参照2015-6-5).
西川は、『学び合い』について二重鉤括弧を使用して表記するように求めている。そのため本論文でも西川に従って表記する。
- 9 佐藤学 (2013) 地域と学校で創る学びの共同体. 飯田市歴史研究所. 飯田市歴史研究所年報11, p.8.
- 10 佐藤学 (2009) “教育の公共性と自律性の再構築へ”. 変貌する教育学. 第1刷, 世織書房, p.288.
- 11 折出健二 (1982) 学習集団の指導過程論. 第1刷, 明治図書. (生活指導選書44).
- 12 吉本均 (1982) ドラマとしての授業の成立. 第1刷, 明治図書.
- 13 藤村宜之 (2014) 協同的に学ぶことの価値. 初等教育資料, No.916, 14-17.
- 14 同上, p.14.
- 15 同上, p.15.
- 16 同上, p.16.
- 17 木下竹次 (1972) 学習原論. 初版, 明治図書. (世界教育学選集64), p.13.
- 18 同上, p.28.
- 19 同上, p.21.
- 20 同上, p.13.
- 21 同上, p.18.
- 22 同上, p.163.
- 23 同上, p.186.
- 24 重松鷹泰 (1962) “奈良での仕事”. わが校五十年の教育. 奈良女子大学文学部附属小学校編. 非売品. 394-395.
- 25 梅根悟 (1951) “木下竹次と「奈良の学習」”. 日本教育史. 東京教育大学教育学研究室編. 金子書房, 232-242., (教育大学講座3).
- 26 同上, p.240.
- 27 例えば, 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会 (1998) 奈良の学習法:「総合的な学習」の提案. 明治図書. または, 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会 (2003) 学習力を育てる秘訣-学びの基礎・基本-. 明治図書.
- 28 金津琢哉 (2004) しぶとく結び合っていく子ども. 学習研究, No.410, 16-21.
- 29 太田誠 (2012) 子どもの「おたずね」が授業の質に及ぼす影響力の検証:算数科授業の全体交流の場面を通して. 京都教育大学大学院連合教職実践研究科. 京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報, 34-44.
- 30 江間史明 (2011) 学習に向かう生活と「おたずね」. 学習研究, No.449, 24-29.

