

尾石忠正「自立発見読み学習法」の創造と展開

—相互学習概念との関連を軸に—

The creation and development of Oishi Tadamasu's Learning method
which is autonomous and heuristic interpretation

— Centering on connection with the concept of interaction-learning —

金津琢哉*

Takuya KANAZU

キーワード：学習法，相互学習，自立発見読み学習法，尾石忠正，奈良女子大学附属小学校

Key words : Gakusyu-ho, interaction-learning, Learning method of autonomous and heuristic interpretation, Oishi Tadamasu, the elementary school attached to Nara Women's University

要約

本研究は日本の教師による日本の他の教師への教育実践の伝達の在り方に関して有益な知見を導くことを目的とする。奈良女子大学附属小学校（以下、「奈良女附小」と略記）の学習法を地方で展開・普及しようとした教師（尾石忠正氏，以下敬称略）に焦点をあて、転任によって構成原理が異なるカリキュラム間を異動する教師が自らの教育実践をどのように伝達し、周知を試み、敷衍に努力したか、その実態を明らかにする。研究方法は、その教師が生産した文献資料を素材として分析することから始める。本稿においては、相互学習概念との関連を軸に尾石忠正「自立発見読み学習法」の創造と展開に関する事実を明らかにし、未解明な問題を明確にする。

児童の自律を志向する試みを周囲の教師に普及しようとする過程に注目するため、奈良女附小に13年間在籍した尾石忠正が産出した文献を取り上げる。尾石は「自立発見読み学習法」を1983年2月から1987年2月まで足かけ4年をかけて13回に亘り段階的に論述した。「自立発見読み学習法」の「かたち読み」「みつけ読み」「ひびき読み」「あしあと」の4段階のうち、木下竹次の相互学習に該当するのは「ひびき読み」と考えられる。尾石は相互学習という用語を使用せず、「ひびき読み」という独創的な命名を試み、「共同の学習」「共同学習」「話し合い」などを使って説明した。

尾石は岐阜県に帰任後、2冊の著書を著す。『学習力をつける』（2002）では、「自立発見読み学習

* 東海学園大学教育学部教育学科

法」のうち地域の教職員に最も受け入れられやすいと思われた内容を「かたち読み」「みつけ読み」までと精選し、ごく一般的な言葉で説明した。『「自立発見読み」学習法』(2014)では、1カ所ではあるが相互学習の用語使用例がある。相互学習と「ひびき読み」についてはほぼ同様な意味で使用されている。

分かりやすさを心掛けた尾石は、慎重に用語を選択し、平易な言葉で、具体的な事例を示しつつ、自らの理論を構築した。尾石は「ひびき読み」の説明において「相互学習」の用語を使用しており、木下竹次の学習法をその実践の背景にして「自立発見読み学習法」を構想したと言える。そして、地方への帰任後には自らの置かれた状況に応じ、段階的で具体的な説明によって自らの指導法の展開と普及を目指したのである。

Abstract

The aim of a research is to achieve the goal that one Japanese teacher communicates with other Japanese teachers about the pedagogical concepts. Tadamas OISHI originated a learning method of autonomous and heuristic interpretation. He named it "Jiritu-hakken-yomi Gakusyu-ho" in 1983. He tried to educate rural teachers in his own theory in the elementary school attached to Nara Women's University. The curriculum of this school, "Gakusyu-ho" was famous as one of the New Educational Schools during the Taisho period. He built his own theory while choosing the term carefully because the concept came easily, and exemplified a concrete example by using easy words. He did not think about an education method based on a term and a concept. Also, he did not choose an easy method to realize his aim. Mr. Oishi introduced the concept of Gakusyu-ho individually. And he aimed at the theoretical development and spread by grades and a concrete explanation.

I 研究の目的と方法

1 研究の目的

本研究は日本の教師による日本の他の教師への教育実践の展開と普及の在り方に関して有益な知見を導くことを目的とする。

橋本美保は「新教育はなぜ繰り返すのか」という問いをあたため、新教育運動とそれを否定する学力低下論の台頭という形で、近大教育史上何度も見られた教育改革に着目した。「新教育はなぜ繰り返すのか」という問いは「新教育はどうして成就しないのか」という問いでもある。優れた教師、優れた実践がなかなか一般化しないのはなぜか。本研究は橋本の問いと近接する地点から出発する。

橋本は大正新教育を国際新教育運動の一環としてとらえ、その教育学的意義を思想史的なとら

え直しによって明らかにしようとした¹。1921年に開催された八大教育主張講演会で発表した実践家など大正期の教師を取り上げ、彼らの思想を歴史的社会的状況の中で読み解こうと試みている。橋本の他にも、金子(遠座)知恵²、鈴木そよ子³、豊田ひさき⁴らが、大正から昭和にかけて公立小学校で実践された教育改造を取り上げ、地域における新教育の実態の解明が進んでいる。

本研究では、奈良女附小の学習法を地方で展開・普及しようとした教師に焦点をあて、転任によって構成原理が異なるカリキュラム間を異動する教師が自らの教育実践をどのように伝達し、周知を試み、敷衍に努力したか、その実態を明らかにする。これにより、教育実践の展開と普及の在り方に関して有益な知見を導こうとするものである。

木下竹次や大正期から現代までの奈良女附小に在職した教師に焦点をあて、理論や実践を教育原理・教育方法等の側面から評価する先行研究には厚みがある⁵。しかし、転任によって構成原理が異なるカリキュラム間を異動する教師に焦点を当てる事例研究は皆無である。また、生活科、総合的な学習の時間などの新しい教科・領域が、教師にどのように周知されていくか、その過程に着目する研究もなされていない。本研究は、学習法を実践してきた奈良女附小と一般的な地方の学校の双方で勤務した教師に焦点を当て、教育に関する理念の伝わり方を解明しようとしている点で独創的と言える。

2 研究の方法

学習法を地方で展開し普及しようとする過程に意味を見出すため、同校教官として勤務した後、郷里に帰任した1人の教師に焦点を当てて、事実を元に考察する。したがって、研究方法は、その教師が生産した文献資料を素材として分析することから始める。本稿においては文献調査により、明らかになった事実と未解明な問題を明確にする。

奈良女附小の教育は、創立から今日まで100年以上もかけて重厚に展開されてきた。本研究においては奈良女附小の教育を構成する各種の概念から相互学習に絞り込んで検討する。相互学習は協同的な学びを表す学習の形式であり、木下竹次が学習法を説明する際に使用した用語である。

木下竹次は、大正期に奈良女子高等師範学校附属小学校(大学制度改革により高等師範学校が廃止され1952年から奈良女附小となる)において当時の訓導と共に学習法を実施し、その成果を踏まえて1923年に『学習原論』を発表した。木下の学習法は、大正新教育運動の中でも「奈良の学習法」と呼ばれて注目を浴び、多いときで年間2万人以上もの参観者を集めた。戦後は重松鷹泰を主事に迎え、「しごと」「けいこ」「なかよし」という3部面に教育構造を整理し、奈良プランとして再出発した。重松は文部省において社会科の創設に関わっており、木下の学習法を引き継ぎ、発展させるのに多大な貢献をなした。このように同校では、戦時中の国民学校時代を除いて木下の学習法に基づく教育実践を大正期から今日まで営々と継続してきた。

木下は「学習は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⁶」とし、出発点を教科ではなく生活におく。つまり、教科を中心とするカリキュラムとは、構成原理を異にして

いると言える。松本博史⁷は、1921年度の奈良女附小「学級教育経営」「学級教育功程」を分析し、木下が提示する教育理念を、当時の奈良女附小の教師がそれぞれに咀嚼して、それぞれの学習法として実践し、互いの実践を交流し、それらを木下が理論にまで再構成する過程を明らかにした。松本は木下の理論と教師の実践との関係を「相互依存的な共有化」と表現している。木下の学習法は、理論と実践との往還によって成立した後、今日に至るまで数多くの教師によって个性的に実践されてきた。

常に一定の注目を浴びてきた同校であるが、成果を直接に敷衍できたわけではない。同校の自律的学習法に学ぼうとした教師も教科カリキュラムの中で教育実践にあたらなければならず、教科カリキュラムの範囲内での指導改善に留まらざるを得なかったからではないだろうか。しかし、具体的な活動や体験を通して自立への基礎を養い、生きる力を育成する試みは、心ある教師によって各地で灯火のように営まれてきた。このような知られざる実態に迫り、児童の自律を志向する試みを周囲の教師に普及しようとする過程に注目したい。それは、おそらく自他の教育観を知り、了解可能な言葉を探り、互いの納得を目指す試みとなったはずである。

また、相互学習に着目するのは、2017年に告示された新しい小学校学習指導要領で学習過程の質的改善を目指して「主体的・対話的で深い学び」が強調されているからである。「対話的な学び」は子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深めるものであると説明されている⁸。

学習過程の質的改善という意味では、すでに生活科、総合的な学習の時間が創設され、日本生活科・総合的学習教育学会を中心に実践研究が進んでいる。「対話的な学び」については、話し合い、交流活動、協同的な学びなどの言葉によってその内実が検討されてきた。例えば、加納誠司は子供にとって最も身近な他者は同じ学級の友達であると述べ、気付きや考えを深める学級での交流活動の重要性を指摘し、友達の発言に耳を傾け、自分に返して学びを発展させていく姿を望ましい交流活動として主張⁹している。また、立野文州・松本謙一によれば、参与観察した授業実践のうちのいくつかは、「形式的なグループ活動が展開されがち」「協力することが目的となり、個としての子どもの学びが不明確である」と協同的な学びに関する問題点を指摘している。そして、個人個人の探究的な学びを促進する協同的な学びの在り方を実践事例に基づいて検討し、次の内容を留意点として示した。「まわりの子にとって、価値ある本気の追究をしている子どもの姿勢を教材と捉え、その子どもを中心とした話し合いの場を設定する。話し合いの中心となる子どもの追究を、まわりの子どもが共感的に開ける状況をつくる。話し合いの効果は、追究する過程で必要に応じて表れてくるという姿勢で授業を捉え、すぐには話し合いの効果を求めてはいけない¹⁰」。また、三宅なほみの知識構成型ジグソー法による協調学習や藤村宜之の協同的探究学習は、主に学習科学の探究から得られた知見に基づき、探究的な学びを生み出す学習過程が示され、今後の事例研究の蓄積が予想される。

松本博史が指摘したように奈良女附小の相互学習は、木下の理論を背景に数多くの優れた教師によって个性的かつ重厚に実践されてきた歴史がある。本研究では1教師の事例に絞り、その教師によって个性的に生み出された指導方法について書かれたテキストを資料にして相互学習概念を軸に分析、考察する。それによって、探究的な学びを生み出す協同的な学習過程の質的改善についても何らかの寄与が可能となるような課題を明らかにしたい。

II 尾石忠正による「自立発見読み学習法」の創造と展開に関する事実

児童の自律を志向する試みを周囲の教師に普及しようとする過程に注目するため、奈良女附小に13年間在籍した尾石忠正が産出した文献を取り上げる。

尾石は1944年岐阜県瑞浪市に生まれる。岐阜大学教育学部を卒業し、岐阜県公立小学校に勤務した。1974年4月奈良女子大学文学部附属小学校(当時は文学部附属)に赴任する。今井鑑三(岐阜県出身。1945年から29年間同校に在籍)が1974年3月に退職しており、両者とも国語科に関する学習研究を主としているため、尾石は今井の後任として着任したと見ることができよう。今井は、1947年に主事となった重松鷹泰を中心に「しごと」「けいこ」「なかよし」と称する形態と各種能力指導系統表という特徴を持つ教育計画「奈良プラン」を策定した当時の教官である。

尾石は、着任する前年の1973年に現職教員の内地留学生として今井のもとで奈良の学習法について学んでいる。そのため、奈良女附小独自のカリキュラム、そして「けいこ」としての国語的能力の学習指導の在り方について、ある程度の予備知識と経験を得ていたと言える。

1 「自立発見読み学習法」の「ひびき読み」と相互学習

尾石忠正は、29歳で奈良女附小に着任して以来、一問一答で進める授業、探し読み(作品中にある字句を取り出すだけ)の授業、場面を区切る細切れ読みの授業、初めの感想と終わりの感想の形式的な取り扱い、話し合い学習の共通問題の(子ども任せの)設定、子どもの発達段階が念頭にない授業、気持ち(の読み取り)に偏向する授業、音読を軽視する授業、子どもを駒のように扱う授業、学習内容の系統を意識しないままの授業など、思わしくない授業への批判と反論を温めてきた。そして、1983年2月に『学習研究』第289号で「自立発見読み学習法」を発表する。

自立発見読み学習法は、発表当初、①かたち読み、②みつけ読み、③ひびき読み、④学習の位置づけの4段階とされていた。しかし、「④学習の位置づけ」は、後に「④あしあと」と名称が変更される。1983年2月に全容が発表されたわけではなく、1987年2月まで足かけ4年をかけて13回に亘って段階的に論述されている。

尾石は、「ひびき読み」について「共同の学習」「共同学習」「話し合い」という言葉を使って説明している。「個の学習があり、共同の学習があり、さらに個の学習に戻る」という説明は1924年の『伸びてゆく』での説明「何にかぎらず、先づ獨自で学習してみる、疑うて、解いて、又疑

うて、手の着くところから学習を進める。或は実験實習に依り、或は圖書圖表により、或は指導者にみちびかれて。かくして、相互学習に進み行く。更に再びもとの獨自學習にもどる。ここに著るしい自己の發展がある」と酷似している。従って、⑤「ひびき読み」が相互学習を指すと考えてよいだろう。しかし、「ひびき読み」の説明部分はもちろん、それ以外の叙述を探しても、13回の連載中、相互学習という用語が全く使用されていない。

2 帰任後の尾石忠正を取り巻く状況

尾石は、1987年3月まで奈良女附小に勤めた。教職に就いた1968年から奈良を去った1987年までの時期は、教育内容の現代化が推進され、その弊害への対応として学習負担の適正化が図られるなど、社会的な要請と子どもの実態との間を巡って学習指導要領の方針が大きく揺れ動いた時期と重なる。

1987年4月、岐阜県内の小学校に尾石は帰任した。42歳という働き盛りの年齢であり、13年間奈良女附小で培った知見の地方における展開・普及が望まれるところであろう。しかし、尾石は5年生を受け持つ1人の担任として通常に異動してきた教師と同様に扱われた。翌年、6年生へと持ち上がる。

帰任して2年間に担任として勤務した後、1989年から2年間は瑞浪市教育研究所の専任所員となる。教育研究所に着任した年は、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を目指して生活科が新設されるなど、教育改革が進行していた。

教育研究所の勤務内容は、研究所主催事業として1960年代から継続してきた授業分析による授業研究が主な仕事であった。その他、市内教員向けの機関誌『教育みずなみ』の編集作業や各学校への校内研究の指導なども担当する。

2年間の瑞浪市教育研究所勤務を終えて、尾石は岐阜県小中学校の教頭・校長を歴任する。校長として勤務している期間に、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を期して、総合的な学習の時間が創設されるなどの改革が実行された。

3 尾石忠正の2つの著書の概要

(1) 授業の前提として必要な力を育てる

尾石は土岐市立泉中学校で校長として在職していた2002年に、第1の著書『学習力をつける』を著した。1998年の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間が新設されて5年が経過しようとしていた時期のことである。

同書「はじめに」で、尾石は「児童生徒にどのような力が備わっていれば、お互いによい授業ができ、個々人の学習が進展するか」という問題を解明しようとしたと述べている。そのために必要なのは、児童生徒をそれぞれ「学習する姿勢をもつ」ように育てることであり、その「集団を学習集団にすること」としている。そして、研究の着眼点として「子どものありように着目する」立場と「授業・学習力の基礎・基本」を考える立場を示した。

「集団を学習集団にすること」が、相互学習への言及と考えられるので、同書から「学習集団」の育成に関する記述を抽出することとする。

目次の大項目Ⅰ、Ⅱは、それぞれ八または五の小項目で構成されている。Ⅰにおいて授業・学習力の基礎・基本を示す理由を述べ、それを五項目で提示し、Ⅱでは五項目について具体的な指導法が書いてある。だから、Ⅰ(18ページ)に対してⅡが、141ページと分量で圧倒している。

尾石が言う「授業・学習を支える五つの基礎・基本」は、子ども達を反応豊かな子ども達にすること、どの子にも自分を自覚させること、実質的な力を継続的に計画的につけること、考える力を養うことから導かれている。

これらのうち、「学習集団」の育成と関連する内容を検索したが、1つも見られなかった。もちろん、相互学習という用語を直接使用して書かれている箇所もない。児童生徒をそれぞれ「学習する姿勢をもつ」ように育てるための考え方と方策に重点をおいて記述されている。

(2) 「自立発見読み学習法」の全容を解説

尾石は退職後、約10年を経た2014年に第2の書『「自立発見読み」学習法』を自費で著し、知人に配付した。「おわりに」で出版の動機について、お世話になった方への感謝を記し、次の2点について触れている。

ひとつは、1993年から2014年にかけて20年以上も指導してきた清水市立小河内小学校の訪問を終えることになったため、指導の区切りとして著書にまとめようと考えたこと。

『学習力をつける』の目次

- Ⅰ 授業・学習力の基礎・基本
 - 一、基礎・基本は大切
 - 二、基礎・基本は大切にされているか
 - 三、基礎・基本の二つの考え方
 - 四、日常指導の盲点を補う(教師の意識改革)
 - 五、授業・学習を支える基礎・基本の必要性
 - 六、授業・学習を支える五つの基礎・基本
 - 七、この力は並行して伸ばすもの
 - 八、どの時間を利用するか
- Ⅱ 授業・学習力の基礎・基本とその指導法
 - 授業の前提として必要な力 -
 - 一、「解・気・感・想」の力をつける
 - 二、「自分」を意識する力をつける
「朝の健康調べ」
 - 三、「考える姿勢・考える力」をつけるための
「学習日記」
 - 四、表現力をつけるために、技術的な「書く力」をつける
 - 五、表現力をつけるために、技術的な面と内容面での「話す力」をつける

『「自立発見読み」学習法』の目次

- はじめに
- 【Ⅰ】「自立発見読み」学習法の提唱
 - Ⅰ なぜ、「自立発見読み」学習法
 - Ⅱ 「自立発見読み」学習法を考えるに至った理由
- 【Ⅱ】「自立発見読み」学習法の詳述
 - Ⅰ 「自立発見読み」学習法とは
 - Ⅱ 基本的な流れと形態
 - Ⅲ 「かたち読み」の学習展開
 - Ⅳ 「みつけ読み」の学習過程
 - Ⅴ 「ひびき読み」の学習過程
 - Ⅵ 「あしあと」の学習過程
- 【Ⅲ】学級経営と「自立発見読み」学習法
 - Ⅰ 学級経営と授業について
 - Ⅱ 学級経営と「自立発見読み」学習法
- 【Ⅳ】付録『学習研究』誌から四編
- 【Ⅴ】参考資料
- おわりに

もうひとつは、奈良女子大学附属小学校に同期で赴任した大津昌昭が長編小説『芸三職 森川杜園』を出版したのに触発されたことである。

さらに、「はじめに」では、第2の著書のコンセプトとも言える次のような記述が見られる。尾石は、まず「各地で行われている国語の読み取り学習が、一定の方向性を持たず」、「継続性のないものが多い」と問題点を指摘している。そのため、授業を受けている子供から見ると教師の指導や指示に従わざるを得ず、主体的な学習になりにくいと批判した。そこで、継続できる国語学習の「型」として、「自立発見読み」学習法を提唱したと説明している。

大項目【I】～【V】のうち、【II】「自立発見読み」学習法の詳述が210頁のうち125頁も占めており最も記述分量が多い。尾石が最も力を注いで記述した内容であると考えられる。大項目【II】の中での記述量を比較すると、「IV「みつけ読み」の学習過程」が58頁を占めており、尾石は「みつけ読み」について最も詳しく説明している。

Ⅲ 「自立発見読み学習法」の創造・展開過程に関する考察

1 相互学習を使用しなかった理由

1983年から尾石は自立発見読み学習法を発表し始めた。『学習研究』誌で継続して発表される一連の説明の中で、協同的な学びについて説明する言葉として、尾石は「共同の学習」「共同学習」「話し合い」などの用語を使用している。相互学習という言葉は一度も使用されていない。

当時は、奈良女附小の機関誌である『学習研究』誌で、学習法という用語の使用例が増加している。だけでなく、次に挙げる複数の事実が物語っている。

まず、1962年に出された『わが校五十年の教育』では、「II 学習法の主張」の章を長岡文雄が担当し、木下竹次が学習法を打ち出した当時の状況を数々の資料からつまびらかにしている。当時の職員会議や研究会の記録を元に詳細に辿り直して記述されており、資料的価値が高い内容となっている。長岡はその後、さらに資料分析を深めて1983年に『学習法の源流—木下竹次の学校経営』を出版している。長岡は、『学習研究』誌の巻頭論文で、1979年2月から12月まで「合科主義の学習法(1)～(3)」を3回に分けて掲載した。『学習研究』誌261号(1979年10月)で設定された特集テーマは「独自学習と相互学習」であり、長岡の連載時期と重なっている。

また、尾石が着任した1974年には奈良女附小から『学習法の体得』という著書が出されている。

217号(1972年6月)「私たちの望む学習法」
223号(1973年6月)「学習法の実践と深化」
230号(1974年8月)「学習法の実践」
235号(1975年6月)「学習法実践の成果」
238号(1975年12月)「学習法と学力観」
247号(1977年6月)「学習法の基本的要件」

1968年の『創造的学習の要件』から6年後のことであった。1968年以降の『学習研究』誌の特集テーマに学習法という言葉が使われている例を左に示す。

特集テーマや論文のタイトル、著書名から類推すると、1962年以後に奈良女附小で木下以来

の学習法を再評価しようという動きがあったのではないか。奈良女附小には、校内研究会や研究発表会等に関する史料が整理された形で保存されている。それらの参照と分析に基づく裏付けが必要であり可能と考えるが、今後の課題としたい。

学習法という用語使用例の増加は、尾石が着任する以前からの動きである。尾石は自らの着想に「自立発見読み学習法」と名付けた。学習法を冠した事実から、尾石も学習法の用語を使用して自らの実践を語ろうとする教師たちの中にいたとみることができるだろう。ところが、相互学習とは言わず、「ひびき読み」という独創的な命名を試み、その内実の解説にあたっては「共同の学習」「共同学習」「話し合い」という平易で一般的な言葉を用いて語ったのである。

尾石が目指したのは、教師にとっても児童にとっても明確な学習方法を提示し、それらの方法を体得させることを通して児童が主体的に学べるようにすることだったのではないか。しかも、学ぶ内容は特定の能力(国語的能力、特に読み取りの能力)が想定されている。尾石のこのような態度は、戦後に奈良プラン草創期の教師が「しごと」「けいこ」「なかよし」の内容を生みだそうと苦闘した姿と重なる。

奈良プランでは、児童の生活部面を3つに整理し、生活の発展と学習の深化を渾然一体のものとして実現することを目指す。その理念は木下竹次の学習法に由来している。そして、児童の実態から単元学習を出発させ、多様な単元の事例や児童の実態調査から「能力の指導系統表」を独自に作成するに至った。尾石の態度は、例えば「けいこ」の必要性が児童のどこに生じ、必要とされる能力をみがくためにどのような学習活動が可能か探究した奈良プラン当初の教師の姿と似通っている。尾石は「けいこ」の内実を追究し続け、奈良プランにおける国語的能力育成のために学習法を個性的に表現したと言える。

それは、自学自習主義ではない。木下の生活発展主義でもない。独自学習・相互学習・独自学習というわかりやすい学習方式でもなかった。それは、国語的能力を育てるために特化された、「けいこ」の方法論であった。尾石の論考には、「しごと」実践における能力の拡充と関連付けて「けいこ」を考えたものが見られない。それゆえ、「けいこ」のみの筋立てになっている理論的な危うさをはらんでいる。しかし、その弱点を考慮したとしても、尾石の成し遂げた仕事は奈良女附小の歴史の中で特筆に値するだろう。

学習法という用語使用例の増加という大きな流れの中で、尾石は「けいこ」に徹して自己を燃焼させた。当然、尾石の語る言葉には、木下竹次が大正期に学習法を説明した用語である相互学習が含まれないこととなる。尾石の語る言葉が平易なのは、教師にとっても児童にとっても明確な学習方法を提示し、それらの方法を体得させることを通して児童が主体的に学べるようにすることだったからである。

2 地方での展開と普及の在り方について

(1) 第1の著書『学習力をつける』(2002)で尾石が試みたことは何か？

第1の著書『学習力をつける』において、尾石は徹底して独自学習を説いたと言えるのではないか。この見立てについて、同書において「集団学習」に言及している唯一の部分を示して例証としたい。

『学習力をつける』のⅡ-2「[自分]を意識する力をつける[朝の健康調べ]」で、次のような記述が見られる。「学習するのはひとりひとりの個人である。学習は個に始まり、集団学習での切磋琢磨を経て、再び個に戻る流れをとる」。木下竹次が『学習原論』自序で自律的学習法について「いずれの学習者も独自学習から始めて相互学習に進み、さらにいっそう進んだ独自学習に帰入する」と説明した記述と尾石の言葉とが重なる。

木下の場合、独自学習や相互学習という造語に自律的学習法思想や方法論を盛り込んだ上で単純化して述べている。これに対して尾石は、一般的な言葉を使って単純化を試みている。つまり、木下の場合、複雑な思想や方法論を維持しながらの単純化であり、尾石の場合、「個」のイメージを明確にするために「個」「集団」という一般的な言葉を対比的に使うことによって、「個」が学び進めていく有り様を表現していると言える。

では、なぜそうせざるを得なかったのだろうか。帰任して以来、自律的学習法または自立発見読みを、地方で展開し普及を試みたと考えられるが、残された資料は限られている。おそらく、帰任直後2カ年の担任業務は、教室の枠内に留まらざるを得なかったのではなかろうか。

瑞浪市教育研究所における仕事に目を向けてみよう。専任所員としての仕事は事務量が多く、自らの教育理念の展開と普及ができる状況になかったのではないか。機関誌『教育みずなみ』の編集に携わっていたが、それは自らの主張を展開できる立場ではない。『教育みずなみ』の記述から、尾石の努力の痕跡を辿ろうと試みた。しかし、尾石が書いたとみられる「編集後記」などの僅かな記録からは、自律的学習法の敷衍につながる内容が発見できなかった。

1989年11月号『教育みずなみ』で「子供を伸ばす教師、芽を摘む教師」と題して尾石が書いたコラムを取り上げて検討してみる。尾石は、伸びようとしている子供の芽を教師が摘んでしまう場面が見られると現状を批判し、「教師は、自分の固定した思い方や方法に、子供を合わせさせる形での教育を良しとしてはならない」と指摘した。この指摘は、はっきりとした型を持たず、行き当たりばったりの指導によって児童を他律的にしてしまう実態を端的に示している。かつて『学習研究』誌で批判したこのような実態に対する処方箋は、尾石であれば自立発展読み学習法であったはずである。

しかし、続いての叙述は、「その子その子の思いを見だし、教師が子供に添い、子供を伸ばしていける豊かな見識を持てるよう、日々研鑽したいと改めて思う今頃である」というものだった。尾石はすでに「教師が子供に添い、子供を伸ばしていける」学習法を体得する道筋を打ち立てていた。それにもかかわらず、「豊かな見識を持てるよう、日々研鑽したい」と書かざるを得なかった。尾石は『教育みずなみ』の編集者であり、自らの教育観を敷衍する立場になかった。そのた

め、抑制を効かせるしか方法がなかったと考える。

瑞浪市教育研究所での勤務を経て、公立小中学校教頭、校長を歴任する。校長になって4年目に『学習力をつける』を世に出した。自立発見読み学習法を発表してから19年が経過していた。『学習力をつける』でも相互学習という用語は使用されていない。それどころか、協同的な学びに関する記述はごく僅かであった。

『学習力をつける』の内容を、自立発見読み学習法と照らし合わせてみる。『学習力をつける』において記述の大部分を占めていたのは、「Ⅱ 授業・学習力の基礎・基本とその指導法」の「一、[解・気・感・想]の力をつける」だった。「解・気・感・想」は自立発見読み学習法で「みつけ読み」に位置付けられている。『学習力をつける』において、相互学習の用語が全く見られなかったことから、協同的な学びを示す「ひびき読み」には至っていないと分かる。尾石は、『学習力をつける』において、「かたち読み」「みつけ読み」までの内容を、相互学習などの自律的学習法を語る用語を使用しないで、ごく一般的な言葉で説明しているのである。

この事実を、帰任後の尾石の置かれた状況と合わせてみると、自立発見読み学習法の段階的、部分的な展開を意図した尾石の戦略が浮かび上がってくる。帰任してから、自立発見読み学習法の敷衍が思うように進まなかった解決策を、尾石は語り方と語る内容の精選に求めたのである。自らの指導法体系のうちで帰任した岐阜県で最も受け入れやすいと思われた内容を「かたち読み」「みつけ読み」までと精選した。その中でも、「解・気・感・想」の指導法を中心に地方で展開し普及を試みる考えに至ったと考えられる。

(2) 第2の書『「自立発見読み」学習法』(2014)で尾石が試みたことは何か？

自立発見読み学習法は、『学習研究』誌で1983年から継続的に発表され、1987年2月をもって完結した。その後、岐阜県への帰任、教育研究所、管理職を経て27年後にあらためて『「自立発見読み」学習法』としてまとめられた。奈良女附小に勤務していた時期に発表された自立発見読み学習法と比べると、尾石自身が『「自立発見読み」学習法』において「(自立発見読み学習法は)多少の修正を加えながら現在に至っている」という記述に見られるように、大枠に変更はないものの27年の経験による「多少の修正」があったという。そこで、相互学習という用語の使用を手がかりにして、「多少の修正」の内実を見ていくこととする。

まず、『「自立発見読み」学習法』で相互学習という用語がどれほど見られるかを検索したところ、「はじめに」で「独自学習で個人が読み取ったものを持ち寄り切磋琢磨する相互学習の「ひびき読み。」という記述が1ヶ所見られた。

2002年に著した『学習力をつける』において、相互学習という用語が一切使用されていなかったのに比して、2014年の『「自立発見読み」学習法』では1カ所ではあるが相互学習の用語使用例がある。全く見られなかったところからの変化を重く受け止める必要があるだろう。

相互学習という用語は、「ひびき読み」を説明する中で使われている。『学習力をつける』では、

同じ内容を集団学習という用語で説明していた。「ひびき読み」を説明するために、集団学習から相互学習へと使用する言葉を換えた点について、『「自立発見読み」学習法』で特に断り書きは見られない。従って、尾石にとっては集団学習も相互学習もほぼ同じ意味を持つ言葉として認識されていると言える。

しかも、「相互学習の「ひびき読み」」という記述から、相互学習と「ひびき読み」についてもほぼ同様な意味で使用されている。先ほどの引用から「相互学習の」を抜いても「独自学習で個人が読み取ったものを持ち寄り切磋琢磨する「ひびき読み」」となり、意味が通るからである。「相互学習の「ひびき読み」」の「の」は、「法律の本」や「事故の報告」などのように物事の具体的な内容を表す格助詞として使われている。

さらに、「はじめに」でのみ出現していることから、『「自立発見読み」学習法』を書きまとめた

時点での総括的考察において

27年間の経験による「多少の修正」が表出している箇所と言える。これまで、一度も使用してこなかった相互学習という用語を初めて使用したのは、想定される読者との関係を念頭に置いたからではないか。つまり、相互学習という用語が読者に受け入れられると想定して執筆しているからこそ、用語使用が変化したのだと考える。

尾石が岐阜県に帰任した1987年以降、奈良女附小の著書は『自己学習力を拓く学習法の実践』（1988）『子どもの自立をたすける学習法（全6巻）』（1993）『奈良の学習法：「総合的な学習」の提案』（1998）など、学習法という言葉を必ず書名に入れている。『学習研究』誌のテーマを見ていくと、「学習法に根ざす授業づくり－相互学習

頁・行	記述(1文単位で抽出)	見出し
p.16,1.1	②『学習は「個」から始まり「相互」(共同)を経て再び「個」に戻る』を基本とする観点から。	【Ⅰ】「自立発見読み」学習法の提唱
p.16,1.8	と同時に、「個・相互・個」の学習過程の、それぞれの一時間単位の授業構想に精通することも大切である。	【Ⅰ】「自立発見読み」学習法の提唱
p.43,1.4-6	「かたち読み」では、ひとりひとりが確かに読めるように、「みつけ読み」では、ひとりひとりが自分の足場を(ひとり読みなど)を持って作品と対峙するように、「ひびき読み」では、まず「個」があって「相互」の学習があり、その後再び「個」にもどる。	【Ⅱ】「自立発見読み」学習法の詳述
p.43,1.7	「自立発見読み」学習法は、まず「個」に始まり「相互」を経て、再び「個」に帰るのである。	【Ⅱ】「自立発見読み」学習法の詳述
p.171,1.3	これは「個」に立脚しながら、共同、相互を視野に入れた学習である。	【Ⅲ】「自立発見読み」学習法と学級経営

－」(1992-4),「総合的な学びを育てる学習法－独自学習・相互学習－」(2002-2),「『学習法』の体得へ向けた取り組み－独自学習から相互学習へ①－」(2008-10)など,年を追って頻繁に相互学習の用語が使用されるようになっていく。

また,最近では、『わが校百年の歩み』「第Ⅳ部 現在に生きる学習法」で,木下以来の自律的学習法と奈良プランとの整合性が論じられている。その中で,相互学習も積極的に再評価され,「平成の学習法」を語る有力なキーワードとなっている。戦前の『学習研究』誌の『独自学習号』(1925-4,293p),『相互学習号』(1925-11,320p)を奈良女附小が復刻するなど,学習法が始まった当初の理論と実践に学ぶ動きもある。尾石も,『学習研究』誌の講読などを通じて,こうした動きについては当然知っていたと考えられる。

次に,相互学習を念頭に置いて「相互」と省略しているとみられる記述を『「自立発見読み」学習法』から検索したところ,右の表のように5ヶ所の記述が見られた。

自立発見読み学習法を発表した当初は,「ひびき読み」を説明する際には「相互」ではなく「共同」や「集団」という言葉を使っていた。2002年に出された『学習力をつける』においても,「相互」という用語は全く見られない。「集団」という言葉がわずかに見られるだけである。2002年から2014年までに産出された記述に「相互」の使用例が見られると考えられることから,上記の表の記述例はごく最近の執筆と推測される。

また,相互と共同とを併記している2カ所に着目する必要がある。16ページでは,「[相互](共同)」と括弧付きで共同を付している。これに対して,171ページでは,「共同,相互」と併記ではあるが共同が先にあり,相互が後になっている。両者の使用の仕方は,ほぼ対等と言える。尾石にとって,相互も共同もほとんど同じような意味で使用されている。

相互や共同,そして集団という,学習の協同的な側面を表現する用語について,尾石はそれほど厳密に定義したり使い分けたりしているわけではない。しかし,ごく最近になって相互や相互学習という用語を使い始めたのは事実である。奈良女附小と地方の教育現場の双方で教育実践にあたり,管理職を経験した尾石にとって,どんな立派な理論も伝わらなければ全く意味をなさなかったに違いない。

木下の学習方法論であった「独自学習・相互学習・独自学習」は,尾石にとって自立発見読み学習法の骨組みとして応用されることになった。自立発見読み学習法が発表された当初は,学習法の用語使用例が増加した時期だった。しかし,奈良女附小の教育構造は奈良プランであったため,「けいこ」の指導法として説明された。そのため,木下の用語である相互学習を直接使用する理由がなかった。その後,学習法の用語使用例の増加はますます進み,頻繁に相互学習の用語も使用されるようになった。そのような状況を踏まえて尾石は,もともと自立発見読み学習法を着想した原型である「独自・相互・独自」という用語を使用するに至り,2014年の『「自立発見読み」学習法』で「相互学習」「相互」という用語の使用となった。

IV 結論

自ら学び、主体的に考え、判断し表現する次世代を育成しようと試みる現代の教育改革は、それを担う教師に伝わる理論的枠組みと言葉によって語られてはじめて有益な実践を生み出せるのではないか。本論では、奈良女附小と地方の小中学校という大きく考え方の異なる職場を経験して自らの学習論を打ち立てた教師に着目し、その語り方を切り口にしてその教師の学習論の展開と普及の在り方を描き出そうと試みた。

分かりやすさを心掛けた尾石は、慎重に用語を選択し、平易な言葉で、具体的な事例を示しつつ、自らの理論を構築した。尾石の在り方は、用語や概念を先行させ、教室の実態を用語や概念に合うように跡付けていくものとは明らかに異なる。また、何らかの価値的な目標や概念が示され、その内実がどうやったら実現できるのかと、簡単にできそうな方法や手本を求める姿でもない。

尾石は、先行する木下らの自律的学習法の理論を自らの内部に取り込み、実践的に応用をきかせて指導法を個性的に具現した。その上で、段階的で具体的な説明によって自らの指導法の展開と普及を目指した。このような尾石の歩みの中でも特筆すべきは、自らの着想を語る用語へのストイックなまでの具象性、実現可能性、伝達可能性への配慮である。尾石のこのような配慮は、淡々とした、柔らかさの中に強靱さを秘めたたおやかな彼自身の人柄に支えられて発揮されたのではないか。

語られた言葉を頼りに尾石の歩みを辿り直すことによって、学習論の展開と普及の在り方を浮き彫りにしようとした。しかし、依然として次のような課題が残されている。

第一に、文献資料のみに基づいている弱さは否めないもので、推論によって得られた結論を仮説として本人へのインタビューを試みる必要がある。例えば、奈良女附小に勤務していた時期に相互学習という用語を使用しなかった理由をさらに妥当性の高いものにするには、当時の状況に関する本人からの聞きとりが重要な資料となる。そこで、未解明な問題を明らかにするために質問項目を構想・精選し、その教師に対する半構成インタビューを実施する。量的手法で得られた事実の妥当性を質的データにより高めるという方法によって研究を進める。インタビューデータをまとめ、分析・考察をとおして教育実践の展開と普及に関する知見を導き出す。

第二に、相互学習という言葉で語られる教室の事実が一様でない可能性があるため、教室の事実を記録に基づいて検討する必要がある。この課題は、自立発見読み学習法を説明する過程で尾石が示している授業記録の分析と共に、同時期の奈良女附小の教師の記録を中心に他の教師が残した記録と比較、検討することも含まれる。この作業と最近の協調学習や探究的協同学習との比較等を通して、探究的な学びを生み出す協同的な学習過程の質的改善についても何らかの見解を生み出せる可能性がある。

参考文献

- 木下竹次. 学習原論. 初版, 明治図書, 1972, 369p., (世界教育学選集 64).
- 瑞浪市教育研究所. 教育みずなみ. 1955～2015. (非売品)
- 瑞浪市教育研究所. 教育研究所二十五周年記念誌: 二十五年のあゆみ. 遠山印刷所, 1981, 164p. (非売品)
- 瑞浪市教育研究所. 教育研究所五十周年記念誌: 五十年のあゆみ. 丸理印刷, 2005, 180p. (非売品)
- 文部科学省教科書局実験学校連盟. 生活カリキュラム構成の方法. 初版, 六三書院, 1949, 400p.
- 長岡文雄. 学習法の源流 - 木下竹次の学校経営. 初版, 黎明書房, 1983, 285p.
- 奈良女高師附属小学校学習研究会. たしかな教育の方法. 再版, 秀英出版, 1949-6, 308p.
- 奈良女子大学文学部附属小学校. わが校五十年の教育. 奈良女子大学文学部附属小学校創立五十周年記念事業実行委員会, 1962, 502p. (非売品)
- 奈良女子大学文学部附属小学校. わが校八十年の歩み. 奈良女子大学文学部附属小学校創立八十周年記念事業実行委員会, 1991, 408p. (非売品)
- 奈良女子大学附属小学校. わが校百年の教育. 奈良女子大学附属小学校創立百周年記念事業実行委員会, 2012, 437p. (非売品)
- 尾石忠正. 自立発見読み学習法. 学習研究 281 号, 1983-2, p.46-51.
- 尾石忠正. 自立発見読み学習法(Ⅱ). 学習研究 283 号, 1983-6, p.20-25.
- 尾石忠正. 自立発見読み学習法(Ⅲ). 学習研究 284 号, 1983-8, p.14-19.
- 尾石忠正. 自立発見読み学習法(Ⅳ). 学習研究 286 号, 1983-12, p.34-39.
- 尾石忠正. 「解・気・感・想」を鍛える授業展開(V). 学習研究 287 号, 1984-2, p.40-45.
- 尾石忠正. 自らの体系を創る(VI). 学習研究 289 号, 1984-6, p.40-45.
- 尾石忠正. 読みの自立(VII). 学習研究 293 号, 1985-2, p.20-25.
- 尾石忠正. 「自分の読み方」吟味の具体(やまなし)(VIII). 学習研究 295 号, 1985-6, p.40-45.
- 尾石忠正. 「ひびき読み」の学習活動(IX). 学習研究 298 号, 1985-12, p.40-45.
- 尾石忠正. 「ひびき読み」学習成立の要件(X). 学習研究 299 号, 1986-2, p.26-31.
- 尾石忠正. 「あしあと」の学習活動(XI). 学習研究 302 号, 1986-8, p.34-39.
- 尾石忠正. 「あしあと」の学習活動(XII). 学習研究 304 号, 1986-12, p.20-25.
- 尾石忠正. 「あしあと」の留意点(XIII). 学習研究 305 号, 1987-2, p.20-25.
- 尾石忠正. 学習力をつける. 2002. 東洋館出版社. pp179.
- 尾石忠正. 「自立発見読み」学習法. 2014. 山田印刷. pp210. (非売品)
- 梅根悟. “日本の新教育運動 - 大正期新学校についての若干のノート - 木下竹次の「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, 1951, p.232-242., (教育大学講座 3).
- 梅根悟・石川松太郎. “木下竹次”. 近代日本教育の記録(下). 浜田陽太郎編. 第 1 刷, 日本放送出版協会, 1978, p.73-85.

註

- 1 橋本美保・田中智志編著「大正新教育の思想-生命の躍動」2015, 東信堂, 566p.
- 2 金子(遠座)知恵「田島小学校における体験教育の実践的展開-「遊戯化教育」の位置とその特徴」2004, 日本の教育史学 47, 67-87.
- 3 鈴木そよ子「公立小学校における新教育と東京市の教育研究体制-1920年代を中心に」1990, 教育学研究 57(2), 149-158.
- 4 豊田ひさき「「子どもから」のカリキュラム編成に関する歴史的考察—三國小学校における三好得恵の実践を手がかりに」2005, 教育学研究 72(4), 492-504.
- 5 例えば木下竹次については梅根悟(1957)「講座・日本生活教育の遺産・第四講:木下竹次と「奈良の学習」カリキュラム(103)や, 中野光(1967)「木下竹次研究-「学習法」の理論とその思想背景-」教育学研究, 長岡文雄(1983)「学習法の源流」黎明書房などの基本文献の他に, 最近では岩花春美(2011)「木下竹次の「学習法」の構造-J. デューイの探究の理論との比較を通して」教育方法学研究(36), 深谷圭助(2011)「近代日本における自学主義教育の研究」三省堂などがある。学習法を実践した訓導に関しては, 小森茂(1988)「山路兵一の合科学習指導論-低学年指導の場合を中心に」鳴門教育大学研究紀要(教育科学編), 前田賢次(1995)「鶴居滋一の合科学習の実践-低学年の地理的学習を中心に-」滋賀大学教育学部社会科教育研究室紀要, 吉村敏之(1993)「奈良女子高等師範学校附属小学校における「合科学習」の実践:教師の「学習」概念に注目して」東京大学教育学部紀要(32)などがある。
- 6 木下竹次「学習原論」1972, 明治図書出版, 世界教育学選集 64, 13.
- 7 松本博史「奈良の『学習法』成立前夜—1921(大正10)年度「学級教育経営」「学級教育課程」の分析を通して—」2006, 教育諸学研究 20, 11-20.
- 8 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」2017, 77.
- 9 加納誠司・木村吉彦「生活で新設された内容『(8)生活や出来事の流れ』が意味するもの」せいかつ&そごう 16, 日本生活科・総合的学習教育学会 2009, 5-8.
- 10 立野文州・松本謙一「探究を支える協同的な学びとしての「話し合い」—5年総合「福野大好きわれら37名+1プロモーションビデオを作ろう」の実践から—」せいかつ&そごう 22, 日本生活科・総合的学習教育学会 2015, 74-83.