

学びの質に関する研究

Study on Quality of Learning

金 森 俊 朗^{*1}、辻 直 人^{*2}

要旨

どんなに教師が教えたところで、子どもが学ばなければ、その教育活動に意味はない。では一体、「学んだ」という状態になるには、学ぶ側がどのような条件を満たす必要があるのだろうか。授業実践において、求められる「学び」の質とはどのようなものか、考察した。我々が追究したい「学び」とは、身体感覚と結びつけることで深まる学びである。つまり経験から学ぶ、実生活と結びつけること、そこから新しい世界への知的好奇心の開拓が始まると考える。

キーワード：学びの質(Quality of Learning)／教育理念(Idea of Education)／
教育方法(Education Method)

I. はじめに(辻)

今年度、本稿筆者両名は「学びの質」を問うことを共同研究のテーマに掲げ、研究を進めている。本稿は現段階までの研究中間報告として、この半年に取り組んだ教育学的且つ教育方法論的課題について考察し、今後の方向性について検討したい。

この共同研究を始めるにあたり、次のような問題意識を筆者は共有している。すなわち、近年の学校教育では学力向上を強調する傾向が強まっており、広く社会でも「学力」を問題視することが多くなっている。しかし、何を持って「学力」が低下あるいは向上したというのか。「学力」を測ることよりも、我々はまず「学び」とは何か、その本質を問わねばならないのではないか。

教育活動に「学び」が必要不可欠であることは誰もが否定しないであろう。どんなに教師が教えたところで、子どもが学ばなければ、その教育活動に意味はない。ただ一方的に教授されただけでは、それは教師の独りよがりであり、子どもたちは「学んだ」のではなく、「教えられた」「やらさ

れた」という印象しか残らない。教育活動は学習者の「学び」によって成立する。

では一体、「学んだ」という状態になるには、学ぶ側がどのような条件を満たす必要があるのだろうか。一口に「学び」と言っても、実はその言葉を使用する時に含意される内容は必ずしも一致していない。子どもにとって「学んだ」と受け止められる状態になるためには、教師はどのような準備や働きかけが必要なのだろうか。授業実践において、求められる「学び」の質とはどのようなものか、考察したい。これが、本共同研究の目的である。

現在、「主体的な学び」が声高に追求されている。小学校から大学まで、児童生徒学生が主体的に学ぶ場を創造し参加することが教育現場に求められている。主体的に学ぶことが「学び」そのものを受け身にせず、理解した内容を深めるという点はあるだろう。しかし、主体的と言って児童や学生らに発言を多くさせたり、発表させたりすることが本当に学びを深めるのかどうかは、また別の次元から問われなければならない。あるいは、一見受け身的に見える学びの場でも、主体的な学びが成立することもありえる。そこで、本稿では、「学び」に関する理論的整理をし、具体的実践や教育論をいくつか取り上げて、そこから見える「学びの質」につ

*1 KANAMORI, Toshiro
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
社会科、生活科

*2 TSUJI, Naoto
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
教育史、教育学概論

いて考察を行うこととする。

Ⅱ. 「学び」のレベル(辻)

1. 「学力」と「学び」

子どもの「学力」に関する問題は、数ある教育問題の1つとして、教師や教育関係者間だけでなく、保護者の間など世間においても広く取り上げられる。たびたびマスコミや出版物において取り上げられるPISAの国際学力比較は、世界的に我が国の学力が何位になったかという危機意識を煽り、その順位の上昇で一喜一憂している現実がある。公立小学校では階段の一段一段に四字熟語や英単語などが貼り出され、日頃からこうした「知識」が子ども達の目にとまるような環境作りが進められている。

「学力」と言う場合、よく基礎学力と活用力という言い方がされる。すなわち、読み書き計算といった、学習上の「基礎」とされる部分を理解しているかどうか、その能力を基礎学力と呼ぶ。その基礎学力を土台として様々な問題に応用できる力を活用力と呼ぶ。何を評価するかによって学力観も変わってくる。

しかし、「学力」を問うためには、どのような「学び」によってその「学力」が習得されることを目指しているのか、と問うことなしには始まらない。大田堯が「まず教育ありきではなく、まず学習ありき」¹と述べているのは、教育よりも学習が先んじることを指摘しているのであり、学びのない教育には価値がないということでもある。

「学んだ」という状態には、いくつかのレベルがあることが考えられる。教師の指導を理解した、自分で教わった内容を繰り返すことができた(活用することができた)、という状態もその1つであろう。だが、ただ与えられた課題を理解し、自分で解けるようになったとしても、その子どもの「学び」は終わったと言っていいのだろうか。あるいは、教えられた内容を覚えて試験で教師の求める解答を書くことができたのなら、それで「学び」が完了したと言っていいのだろうか。

「学んだ」という状態になるためには様々な次元の「分かった」という経験を経る必要がある。佐伯暁は「子どもは常にわかろうとしている」と述べている²。しかし一方で佐伯は、知識の習得

について子どもの視点から以下のようにも指摘している。

知識というものを、おぼえるべきもの、やらねばならぬ苦役、他人から教示されることに従うことだとする考え方は、学年が進むにつれて深刻に「定着」していくようである。したがって、いよいよ社会に出て、文化の創造と発展に実質的な貢献をなすことのできる年齢に達したときは、人間文化の創造へ参加する意欲も気力も失ってしまっている³。

逆に教師の側から言い換えれば、「子どもが自分でわかることを選べるとか、選ばせるべきだ」という考えはありません。これこれのことを何が何でもわかってもらわなければならない、というだけです。さらに、子ども自身がそれをわかろうとしているか否かはおかまひなしに、「きみたちにはこれが必要なのだ」として押しつけてしまう⁴状態に陥っている。このような傾向が「学びからの逃走」を促していると考えられる。

2. PISA型授業の限界

上記のような「押しつけ」的、詰め込み的教育への反省と共に、近年の世界的な学びの傾向として、小学校を中心にいわゆるPISA型の授業、すなわち思考力や主体的判断力を養うような取り組みを導入することが増えている。具体的には、児童の体験的プログラムの導入、実験などの活動を取り入れ、個人あるいは班で話し合わせるスタイルが増えてきている。大学においても、アクティブ・ラーニングの導入が盛んに言われるようになった。

学生が主体的に学ぶということ自体は悪いことではない。特に今までの大学教育は講義型中心で、どうしても学生が受け身で学ぶことが多かったことは否めない事実である。そのような学習者主体の授業スタイルを変えようという動きは、小学校も大学も共通して進行している。普段から大学生の様子を見ていて、学ぶ意欲を喪失し、或いは学ぶ楽しみを見出せない彼ら、正に「学びからの逃走」に陥っている彼らを「学び」の世界に誘うことは重要なことであるのだが、しかし容易いことではない。彼らがこうなってしまったのは、一つ

にはそれまでの学校での教育経験に問題があったと言えるし、もう一つには学校制度そのものが持つ「近代性」、すなわち囲い込んで学力と学歴をめぐる競争をさせる体制に原因があると考えられる。

ただ、結局のところ今小学校で盛んに行われているPISA型授業が本当に授業改革として望ましい方向性を示しているのかと言え、恐らく手放しには肯定できないであろう。なぜなら、仮に子どもが授業中に主体的な活動をしていたとしても、学ぶ必然性が子どもの内側になかったり、結局は教師の敷いた流れに乗って動いているだけで終わる可能性も十分あるからである。「活動あって学びなし」という問題点も実際に指摘されている。結局、PISA型という子どもの主体的学びの導入が学校現場で試みられても、子どもの内発的な問いや関心と結びつかなければ、どんなに活動的場面を授業に取り入れたところで、本当の意味で主体的な学びにはならないし、「学び」の質は深まらない。

そもそも、現在推進されているPISA型授業というの、文科省自身が一つの世界的潮流に乗っただけであり、その世界的潮流に変化が生じたら別の方向にいと簡単に変化していく程度の改革に過ぎない面がある。第一、これらの授業改革を支える発想は、子どもの学びを豊かにしようという考えよりも、国際競争力への対応や学力向上という外側からの尺度で子どもたちの能力を測るだけのものに過ぎない。そして、こうした学力競争が学校教育や生活環境において子どもたちに様々なプレッシャーを与えている現実もある。つまり、やはり「学び」の本質を自覚的に問うことなしには、よりよい「学び」も創造されないと考える。

Ⅲ. 「学び」の理念的考察（辻）

1. 林竹二と竹内敏晴の対談より

教育哲学者の林竹二と演出家の竹内敏晴の対談『からだ＝魂のドラマ』は、学びの本質を考える上で示唆に富む著書である。竹内敏晴は教育者鳥山敏子の授業実践にも影響を与えた演出家で、鳥山は著書『からだが変わる 授業が変わる』（晩成書房、1985年）の中で竹内との出会いから「無意識の世界に隠れ、無意識のうちに抑圧し、しま

いこんでいる自分が、無意識の世界の裂け目から、つぎつぎとたちあられてきた⁵」と記している。ここでは、竹内の身体表現論を中心に、学びの本質を考える重要な指摘についてまとめておきたい。

まず竹内の演劇教室に集まる若者から、彼らの欲求と学校教育の現状について以下のように述べている。

この頃は少なくとも私の（演劇）教室なんかに来る若者は（中略）閉ざされている自分をもっと開きたい。からだ全体を叩きつけての自己表現を何とかみつきたいという願いを持ってくる人が非常に多いわけですね。だから役者になることよりも、そういう意味でクリエイティブな何かが自分の中で動き始めて、それで表現する何かがみつければいいという感じの人々が来るのです。（ところが現代の学校では）逆に子どものからだの反応を読みとれずに子どもたちを自閉的に追い込んでいくような、固まったからだの先生が多いということを非常に感じるわけです。（中略）生きものとしてはものすごく敏感に生きているわけですね。それをどんどん外側から殺していくのが現代だという感じが非常に強いのです。それに反撃して、子どもが内からその鎧を破るにはどうしたらいいか……⁶。

若者には閉ざされている自分を開いて自己表現を見つきたいと願う人が多い。しかし、学校はそのような欲求を却って押し込めているような働きをしているのではないかと述べているのである。竹内の学校へのこのようなまなざしは、授業をめぐる林竹二との対話と絡まり合っていく。

別の箇所では竹内は、「からだの内から沸きあがるリズム」について強調し語っている。すなわち、「個人々々の体の中から湧いてくるリズムがまとまっていくというか全体が一つのリズムで動いてゆく、そういう状態になることは非常に難しいことではあるけれども、しかしそれが成り立たないと本当に生き生きとはしてこない⁷」。逆に「からだ＝主体の動きが外的なものに規制され」と「からだの中から湧き起こってくるリズムは死んでしまう⁸」。この部分は、先ほど引用した若者の欲求と学校の関係とパラレルになっていると考えら

れる。すなわち、人間は一人一人内側から湧き起こるリズムや感情がある。その湧き起こるものを大切に延ばさないと生き生きしてこない。逆に外から規制されると内側からの生き生きしたものが死んでしまうのである。学校は残念ながら、外から規制する役割を果たしてしまっている部分がある。

更に竹内は続ける。「自分の中から外に現れたがっているものを見つけ出し、なんとかそれにことばとしての形を与えて発声するまでの模索というものはものすごく大変な作業」であるけれども、「子どもたちがこうやって考え込んでいる状態は、自分の中に動いているものを名づけることによって、自覚したい、ことばとして形を与えたい、という人間としてもっとも大切な創造作業の最中にある」⁹のだと。正に内側からうごめき外に出ようとする「声」の模索こそが、人間の大切な創造作業であり、このような作業を否定してはならないのである。こうした観点から、竹内は『からだそだて』を全教科の基礎とし、かつ『からだ』を人格存在そのものにとらえれば、教育全体の目標とも考えうる¹⁰と述べている。従来の学校教育を根底から問い直し構成し直した発想と言えるだろう。

こうした竹内の考えを受けて、林竹二は独自の授業実践から自らの教育論を展開している。林は授業において大切なのは「ドクサのそぎ落とし」だとよく指摘している。「ドクサ」すなわち借り物の知識でいくら物事を眺めても、本当の姿は見えない。例えばあるものが美しいかどうかを十分に吟味しないで、世間で言われているから美しいとか、何となく美しく見えるからそれを美しいと考えるのでは、本当の意味で美しいことを「知った」ことにはならない。「真の知識が欠けていると否応なくドクサに支配されて行動することになる」¹¹のである。そうでなくて、「子どもはこちらから見てこうだと思いついていたのが、あちらから見るとまるで別に見える、違って見えるのを知って、固定したものの見方から解放される。ああなるほどこれじゃだめなんだということを子どもが自分で発見して心の底から納得すること」¹²が、林の言う真の「学び」と言うことになる。

林竹二の授業を参観した竹内敏晴は、林の授業を「大変演劇的だ」と評している¹³。この評価は

ある意味意外なものだ。というのも、林竹二の授業はどちらかというと講義形式で、「こどもたちの発言をおさえて、ひたすら聴かせる授業」だったからである¹⁴。しかし竹内の真意は、例えば林の「開国」(日本の幕末の歴史)に関する授業について言えば「子どもに史実を教えるのではなくて・・・その場に立たせちゃう。つまりおまえさんが阿部正弘だったらこの場合どうしますということころへ子どもを立たせる」¹⁵のだと言う。別の授業(ビーバーと人間の比較)でも「あんたがビーバーだったらどうしますか」と林は児童に尋ねているが、「その場に立たせるということは、何かを教え込むのと根本的に次元の違う作業」だと竹内は指摘する。つまり、授業の登場人物に成り代わって考えることは、実際に演じるわけではないけれども、こどもたちの頭の中で演技が起こっていることになる。竹内にすれば、仮に頭の中であつても子ども自身が内側から考えを引き出しまとめていく作業を授業中に行っているということになる。表面的には講義形式で子どもたちは受け身のようなのであるが、子ども各自の内面では学びが創造されているということであろう。

渡部淳の提唱する教育方法論の中に、「演劇的知」を導入した授業実践がある¹⁶。渡部は「生徒の自主的な『学び』を重視する獲得型授業」を目指して寸劇やプレゼンテーションを中心とした授業(高校生対象)に取り組んでいる。正に演劇的要素を導入活用した授業である。林の授業とは対照的に、具体的に生徒が自ら発表内容を調べてまとめ聴衆の前で演じ伝えるという、いわゆる主体的参加型学習方法であり、こうした方法が大学にも広く導入し始めている。ただし、学習方法については林のような授業観についての検討も今後必要となるのではないだろうか。

2. 大田堯の「教育＝アート」論

大田堯は『教育とは何か』(岩波新書、1990年)を初めとして多数の著書があり、教育の本質を問い続けた教育学者である。その教育論の全体像は丁寧に検討すべき内容を持っている。本稿では共同研究の一端として、大田の「教育＝アート」論に着目して検討したい¹⁷。

大田は「教育」という言葉への違和感を述べて

いる¹⁸。本来educationという言葉は子どもを引き出し（産み）育てることを指している¹⁹。しかし明治時代にこの言葉が日本へ紹介された時、「上から論ず」という意味合いが強くなってしまった。その象徴が「教育勅語」であり、「教育」に対して、天皇のお言葉としてありがたく臣民が頂戴するというイメージが広く定着したと言えるだろう。

それに対し大田は、教育に対しては「生命と生命のひびき合い、アートである、教育ではなく共育の方が正解ではないかと思う」と主張する。石川啄木も「本来教育は人間を創ることであり、規格品を作ることではない」「最高の教育というのは芸術である」と述べているということだが、「人間が生きる土台にある感性に根づいたものでなくては、ほんとうの知識理解ではないことを、啄木は見抜いていた」と指摘している²⁰。こうした「芸術性」を生活綴方教育にも見出していく。ここでいう「芸術性」とは、いわゆる美しい文章の書き方などを指しているのではない。これは先ほどの竹内敏晴と共通している点と言えるが「心の底から自分を表現するというのが、本来の音楽であり、絵画であり、作文であり、芸術である」と考えている。こうした自己表現を表出させることで「自分を取り戻してく」ことになり、「あらゆる教科で子どもたちが感性から納得してもらうことをめざして、素材を提供するのが教科教育」のあるべき姿と主張しているのである²¹。

また別の箇所では「生まれた途端、学習をしないと生きられない。だから、人間は生まれたときからすでに学習を始め、息をひきとるまで学習をしている（中略）これが学習の本質」²²であり、「教育は、その子その人に寄り添って、その子その人のその気が引き出されるように、必要な情報を提供する、あるいはその子その人をめぐる自然や人間関係を工夫して、その気になるような環境を演出すること」²³と述べている。すなわち教師の仕事は指揮者（コンダクター）であり、「一人ひとり音色のちがう子どもたちに、それぞれ存分にその持ち味を発揮してもらえるよう出番を用意する」役割を持つと考えている²⁴。

IV. 教科実践における「学び」の検討

1. 社会科の学び・中曽根実践の分析（金森）

(1) 教科書の内容

金森が実践分析の対象としてまず取り上げるのは、2014年に長野県松本市筑摩小学校4年生と共に取り組んだ中曽根力の「水とくらし」の実践である²⁵。中曽根は筆者と同じ日本生活教育連盟に所属し、社会科を中心に実践的研究に取り組んでいる。筑摩小学校は水豊かな松本にふさわしく中庭には地下水をくみ上げるポンプが設置され、大きな池と校舎を横切ってグラウンドまで流れる水路と途中に作られた2個の池に清流を入れ、流している。また、グラウンドの隅には水田が作られ、そこを潤す専用の地下水くみ上げポンプも設置されている。この学校・地域に学ぶ子どもにとって、地下水が豊かに湧き出す光景は当然のように思われる。（筆者はこの学校を2度訪問している）。中曽根はその故郷の水こそ誇り得る宝だと認識させたいと願っていた。さらに、学習の最後に井戸掘削業者の協力を得て、子どもと共に飲用できる井戸を掘り、感動を生ませたいと願っていた。

まずは、指導要領に従って教科書の学習内容とその展開を、東京書籍発行の「新しい社会」3・4下からみてみたい。

「5 住みよいくらしをつくる 1 水はどこから」
 【つかむ わたしたちは、どんな場面で水を使っているのでしょうか 身のまわりの水と水不足】
 【つかむ わたしたちは、水をどのくらい使っているのでしょうか わたしたちが使う水の量】
 →「こんなに使って、久留米市では、どうして水不足にならないのかな」
 【調べる 学校のじゃ口はどこにつながっているのでしょうか じゃ口の水が通る道】学校の中を調べたよ まちの中を調べたよ
 【調べる じょう水場では、どのようにして、水をきれいにしているのでしょうか きれいな水をつくるために】浄水場
 【調べる 安全でおいしい水をつくるために、働く人は、どんなことに気をつけているのでしょうか 安全でおいしい水をつくるために】浄水場
 【調べる 水はどれだけのきよりを旅してくるのでしょうか 地図でさがそう】ダム
 【調べる わたしたちが使う水のふるさととは、どこにあるのでしょうか 水のふるさとを調べてみ

よう】

【いかす 川をたどって、ほかの地いきの小学校と交流してみましよう きれいな川をつなげるために】

【いかす かぎりある水を使い続けるために、わたしたちは、どんなことができるでしょうか 大切な水のために】 写真だけだが、スーダン・ソマリア・アフガニスタン・サウジアラビア。

教科書でも子ども主体の学びを生み出すように、つかむ段階で一定の調査をした結果より子どもから問いをださせ、以後それを追求するように必要な現場を「調べる」配慮が強くなされている。さらに、浄水場の仕組みにとどまらないで、そこで働く人の努力も叙述されている。続いて、水源の森とそれを守る人、水を求めて苦悩する世界の様子まで視野を広げている。いずれも叙述は極めて浅いが、問題意識を持つような配慮は感じられる。教科書を参考に、地域の実態をリアルに調査をしながら学習を進めれば、一定のレベルの学習が展開できる可能性を提示していると言ってよいだろう。

問題点として、水を求める苦闘の歴史、現在強くなっているお金や労力をかけてでも安全でおいしい水、健康に良い水を求める市民・消費者の動き、家庭・学校以外の暮らしに関わる施設、例えば病院や商店、娯楽施設、浴場などに視野を広げること、水道代の問題、災害時の被災者が緊急に必要な水などについては全く触れていない。また、山の森は単なる水源として位置づけられている。森は、自然のダムであると同時に浄水場でもあり、清浄な地下水を育む場でもある。平地、特に都市部に住む子どもたちには、森に強い関心と認識を育てることが必要である。

それらに触れることはもちろんだが、教科書に従った学習であっても、こどもたちが生き生きと示す興味や問いを大切に、具体的な問題、例えばおじいちゃんが週に何回かは名水を求めて水を汲みに行っていることを自ら積極的に調査するといったようなことが生まれてくると、質の高い学びを創ることができる。中曽根実践は、子どもが自ら問い、調べ、それらを発表し、交流に寄って深め、さらに新たな問いを課題に深めるような質

の高い学びを創造し得たのであろうか。

(2) 中曽根実践の分析

中曽根実践の学習の流れは以下のようになっている。

1) 学校でどのくらい水を使っているの？

2) 学びたいことを出し合う

ア、世界・日本・長野県・松本市・学校・家では、1年間に何立方メートル使うのか。それは、お金にするといくらなのか。2リットルのペットボトル何杯分なのか。どんな場面で使うのか。

イ、どこから来るのか。どれくらいくるのか。山がない県はどうするのか。

ウ、どうやって自分の家まで来るのか。貯めておく場所はどこか。水道管の長さはどのくらいか。川の水は水道と関係あるのか。

エ、どのようにして飲めるようになるのか。きれいにするのか。どこでするのか。水は何でできているのか。

オ、水道の水とペットボトルの水は何か違うのか。力、足りるのか。

キ、使った水はどこへ行くのか。もう一度使えるのか。ごみみたいに再生されるのか。リサイクルされるのか。できるとすればどうやって？

イが多かったという。しかし、イの中でも教師が取り上げたのは、「どこから来るのか。(どれくらいくるのか。)」という問いであり、「山がない県はどうするのか」という問いは切り捨てられている。山=森が無い、あるいは少ない、あるいは少なくなった、あるいは荒れてしまった県、国、土地の問題を追求することもとても重要である。なぜなら、その問題への追求は、中曽根がこだわっている「水を生み出す長野・松本のすばらしさ」を浮き彫りにするからである。

オの問いにこだわった子はどれくらいいたのだろうか。筆者にはこの問いが面白く学習が展開できそうに思う。イの問いを含みつつ、水道水の問題、消費者の求めるもの、踊らされている消費者、地下水の質、価格問題などの世界に迫ることができる²⁶。子どもの問いであっても、教室では、教師との応答によって深められたり、遠ざけたりし

ながら整理されるので、教師が興味深いと感ずれば、子どもとの応答もまた興味深くなる。

だが、中曽根は以下のようにイを中心に据えて、かなり一般的な入り口から実践を展開する。

- 3) ダムと浄水場の見学
- 4) 一日こんなに使っている
- 5) 見えない水もあるんだ(生き物、食べ物に含まれる水分量)
- 6) 水がない国があるの?(道徳)
- 7) 松本は水がいっぱいあるよ
- 8) 湧き水めぐりをしよう(総合)源智の湧き水と井戸 蔵の井戸
- 9) 井戸の水は安心して飲めるだろうか

8) の見学後の授業で、源智の湧き水に対し「汚い!」と言っていたタケルを「自分の意見をちゃんとと言っている」と評価していたユラの手紙ノートを紹介し話し合いに入った。

c: この間の鳥の死骸とか入っていきそうだし、汚い。
タケル: 鳥だけじゃなくて猫とか虫もそうなのかな。

リオン: そうだよ。いっぱい虫とかつくんだよ。そこを水が通って来るんだよ。汚いと思わない?
子どもたち: おえ〜、汚い。(半数)

これを受けて中曽根は「井戸の水が安心して飲めるか飲めないか」という一般化した課題として引き取ってしまった。さらに、そこから「地下水が生まれる地下の積層の仕組み」学習に意図的に入った。学習がどんどん抽象化していった。ここで子どもたちは、中曽根も筆者も予想しない考えに半数が傾いていった。「今 飲んでる井戸水はおよそ15~20年前の雨がしみこんだものを飲んでいる」という松本市博物館発行のパンフの説明に「それだったら腐っているのではないか」と言い出して、「汚い」「飲めない」論調を強める。その後も「飲める、飲めない」の議論は数時間続く。子どもの否定的な意見=感覚的な考えを整理すると以下ようになる。

- a・砂・泥が混ざっていて汚い
- b・鳥・猫・虫の死骸を通してきて汚い
- c・薬(消毒)をまかないと小さな菌がとれない

- d・おなかが痛くなった人もいる
- e・20年経っている水は腐っている
- f・現代は、道路・車・ゴミのポイ捨てによって土が汚くなっている
- g・浄水場の水は消毒しているから安心

両者の意見は平行線をたどって一学期は終了する。中曽根は「井戸水を安心して飲めるか、飲めないか」の議論後の「展望として、水に関する様々なデータを持っている井戸掘り専門会社の人を招いて実験や語りを」組むと言う。その展望を実現しても、とても子どもが納得するのは難解であろう。四年生には、有機物がバクテリア等によって無機物に分解されるという化学的認識は無理である。だが、学習を深めるために度々訪問していた井戸掘り専門会社の人が積極的に新たな学習を提起する。湧き水がすぐ出る学校敷地に「先生、実際に掘ろう」と、子どもたちの学習と中曽根の勉強ぶりに惚れてしまった専門家を引き寄せたのである。専門業者が無償で子どもの学びに参加する事態は高く評価できる。

長い不毛的な要素も含む論議だったが、互いにこだわっただけに、かえって専門家の仕事と話には食い入っていくであろうとも評価できる。そうならば、どこにもない、筑摩小学校のみに成立した質の高い学びが創られるであろう。としたら、不毛的な要素も含む論議も時には学びの質を生み出すためには、必要だと考えられる。特に小学生の社会科においては、社会的経験が乏しいだけに、行きつ戻りつ、一見無駄のような試行錯誤をしながら少しずつ分かっていくことは否定できない。一定の量の蓄積が質の転換を生むからである。このことは、さらに多くの実践を分析しないと早急に結論は下せない。今後の課題としたい²⁷。

上記の評価も生まれる一方、やはりこれだけ長い話し合いの時間は必要かつ意味があったのかは厳しく問われなければならない。学びの質という観点から見れば、社会的事実に基づかない話し合い・思考は不必要である。事実を探ることにこそもっと時間を注ぐべきだ。例えば次のようなやりとりが行われている。

飲めない派のリオンは「浄水場だったら、炭・砂・砂利で3層しっかりあってやっているし、それを消毒までしてやっているんだから安心できる。

井戸水は安心できないと思います」と浄水場で学んだことを取り込んで発言している。これに対して飲める派のタケルは、「本山浄水場の水は、人の手を加えてやっているし、薬も入れてあるから飲んで当たり前。だけど、井戸の水は消毒も何もしていない。リオン君は、自然がちゃんとしてないって言うけど、自然がちゃんとしているから人も来るし、水がいっぱい飲めるようになっていると思うから安心して飲めるんじゃないの」

その論争の途中で子どもの自主的な調査活動による事実確認は生まれていない。ここでも学びは深化していないが、むしろ問題はもっと以前にあった。なぜ「地下水が汚い・・飲めない」という感覚的なこだわりが生まれ、長く尾を引いたのだろうか。その原因は、源智の湧き水見学後の授業にある。見学後の授業でまずしなければならないのは、見学によって確かめられた、例えば以下のような社会的事実の押さえである。

- ・たくさんの人がタンクを持って汲みにきていた。
- ・観光客がわざわざ見に、汲みにきていた。
- ・新しい木を使って囲んである。
- ・掃除をしている人がいる。
- ・わざわざあずまやまで作ってあった。

次に、その事実、そこに生まれていた現象に対して生まれた思いや考えの、例えば以下のような交流である。

- ・誰もが走って行って飲んで、美味しいと叫んでいた。私も飲んだら冷たくてとてもおいしかったので、水道水よりこっちを飲みたい人がわざわざ汲みにきているんだと思った。どこからきているのだろうか。
- ・土から水が湧き出ているので、砂とか泥とか混ざって汚いのではないかと思った。毎日、これを飲みたくないな、水道水の方がいいと思った。(手紙ノートに登場するタケルやリオンの、筆者が推測した声)

こうした事実把握整理とそこからの思いを交流すれば、こうした湧き水・井戸は松本にどれくらいあるのか？ どうして松本では町の真ん中に湧き水が出るのか？ (他の町から転校してきた子が問うはず) どうして多くの人がわざわざ汲みに来ているのだろうか？ という問いが必然的に生まれてくる。中曽根学級の子どもなら、その日の内にイ

ンタビューしてくるだろう。利用者と父母からのインタビューを整理すると、地下水と水道の水温、味、臭い、ミネラル含有量などの違いが浮き彫りになってくるはずである。商店に売られている天然水(ナチュラル-ウオーター、ナチュラル-ミネラル-ウオーター、ミネラル-ウオーター、ボトルド-ウオーター)にも突き当たるはずである。ではなぜ、筑摩小で湧いている水は飲めないのかも問題になってくるはずである。あれだけ長時間の観念的な論議をしなくてもゴールとして描いた夢は実現できると筆者は考える。

中曽根が、見学時の感動を生かして、学びの質を高めることに失敗したのは、社会的事実の確認をおろそかにしたからだが、なぜそうなったのかを考える必要がある。筆者は、中曽根がここ最近の実践課題を「子どもの声を聞くこと=手紙ノートを生かす」としていて、それにこだわりすぎたからだろうと推測する。長い議論の時間を確保し、共通点と相違点を整理する機会(教師の指導性)を持たなかったのも同じ理由であろう。

2. 算数科/松村綾佳実践(金森)

松村実践の分析は、最終報告において触れる。課題としておきたい。

3. 『希望の教室』に見られる金森の教育観(辻)

前期幼児児童教育学科2年生対象のプロゼミAで、筆者は金森俊朗の『希望の教室』をテキストに取り上げ、同書で提示されている教育観について学生と共に分析を重ねた。この『希望の教室』は小学3年生の1年間の様々な教育実践を綴った記録である。この文献を検討して明らかになった金森教育観の特徴を列挙すると、以下のような点が挙げられる。

①臨機応変な対応 ある教科の時間でも、場面を見て臨機応変に授業内容を変更し、学びをつなげていく。例えば田んぼの学習をしていて、学校の目の前の水田で農家の人たちが作業をしていたのを発見し、時間割を変更して教室を飛び出している²⁸。あるいは、教室で飼っていたモンシロチョウの幼虫がさなぎから羽化している様子を発見するや急きよ社会の授業を理科に変更した²⁹。学びのタイミングを逃さずに子どもの興味関心を湧き

起こしている。また、過去の学びを思い起こさせ、今の学びとつなげていく。田んぼの学びにしても種の学習においても、長期に渡って（季節ごとに）話を振り返り、今学べる内容と結び付けていく取り組みがなされている。このような学びは、積み重なり子どもの中でも系統立てて思考することができるようになる。

②教科横断的取組 算数は算数、社会は社会という風に、学校での学習内容は教科ごとの縦割りになってしまいがちであるが、金森は教科間の垣根が低いと考えられる。例えば計算問題で「一見、数字や記号の羅列に見えるものも、子どもたちが自分の手元に引き寄せていく手助けをすれば、じつに魅力的な教材に生まれ変わる」³⁰ということで、「ぼくたちは、これまでにどれだけ歩いてきたか」を考えた。すると、小学校3年間で実に石川県から南アフリカまでの約12,000kmを歩いたことになる。地球儀を見ながら自分たちの普段の行動を視覚的に振り返ることで、単なる計算問題が地理の学習にもなり、自分の振り返りにもなる。更に関連する絵本や伊能忠敬の話を紹介することで子どもたちの関心は一層掻き立てられ、自ら図書館で伊能忠敬について調べに行った子どもも出てきた。子どもの学びが深まっていく様子がよく分かるエピソードである。

③心と体を開く取り組み 金森学級では4月から、自分のことを皆の前で語って交流することに力を入れている。朝の会では時間を延長してでも子どもたちの「学習にちなんだ疑問や発見、友達や家族のことを話し合う」³¹ことを常としていて、誰かに宛てて書かれた「手紙ノート」もこの時よく読まれた。思いや悩みを共有することで仲間同士のつながりを作る学級作りは、金森実践の基本的姿勢の1つである。つながりから生まれる連帯意識が友だちを励まし合い、何かの問題に直面した時も一緒に立ち向かっていくことができる。また、自分の言葉を仲間が受け止めてくれるのが分かるから、悲しみや怒りであってもクラスで表現していいと思える。心を開くためには体同士のぶつかり合いも大切にされており、Sケンや泥んこサッカー、雪遊びなども積極的に取り入れられている。いわゆるフェスティバル文化を学校においても取り入れ、思いを行動に表して発散させるこ

とが目指されている。こうした取り組みは、身体表現を強調していた竹内敏晴の主張と重なるところであろう。このようなクラス作りは一足飛びにできるものでもない。4月の段階で話し合える雰囲気づくりをした上で、折に触れ子どもの内なる声に気付かせ表出させる促しがなされている。例えば学年後半に入った10月には黒板に氷山の絵を描いた上で「ものが起きてくるときには、奥行きというものがある。目の前に現れるのは、ほんの少しです。その下には、隠れているもの、見えないものがある」と説明し、かつて受け持った児童がクラスで爆発させた怒りについて話した³²。こうした適切なエピソードの紹介や教師の声掛けがあつて、子どもたちも自らの声を発信しようとするようになるのである。その際大事なものは、弱さも含めて自分を見つめさせているという点であろう。

④身近な実社会と学びの結びつき 人とのつながりは教室にとどまらず、家族や地域の人たちとの連帯にも広がっていき、彼らへの共感、思いをはせるような取り組みがされている。普段は大人の生きている姿に思いをはせることは少ないが、実際田んぼで農作業をしているおじいさん（第四章）や、家族のために働いている両親のこと（第六章）を調べることで、より身近に感じ、自らの生き方も振り返ることができる。

⑤教科学習や諸活動の根底にあるもの 上記数点にわたって、金森実践の特徴を挙げてきた。教科横断的取組が何故起こるのか、何故心と体を常に開こうとするのか、といった実践の特徴について話し合ったところ、実践の根底にはある共通した土台（根っこのようなもの）があるのではないかという考えに至った。それは現段階で表現するならば、ある人間観であると言えるだろう。ある人間観に根差してあらゆる教育活動が展開されている。それは個々の存在が尊重される当時に、皆が協力し助け合って生きていく姿勢、それが社会の基盤となる。金森の描く人間観、社会観がベースにあつて、しかしそれを押し付けるのではなく、子どもたちの内側から思いと考えを引き出しながら一緒に育てていく、そんな教育スタイルが貫かれていると言えるだろう。

著書のタイトルにも使われている言葉、金森の

言う「希望」とは何だろうか。興味深いことに、本文中には学力と「希望」ということばを結びつけて語っている箇所がある。

「学力とは、自分と自分を取り巻く世界を読み解き、それを自分のことばで表現し、他者に伝え、交流し合う力だと私は考えている」「それらは(知識の暗記や数の操作)、自分の存在やこれから生きる社会や自然にどのような希望があるかを見出す力として発揮されなければならない」³³。ここに、この共同研究の目指す方向性が示されているのではないか。

V. まとめに代えて(金森、辻)

以上、この半年における「学び」の質を考察した結果をまとめた。まだ中間報告であるので、理念的整理と実践分析との関連性が見えづらく、理念的視野から実践を分析した時に、子どもの様子がどう変化したらその子にとって「学んだ」ことになるのか、考察しきれていない。この点の考察は今後の課題とし、著者同士の討議によって議論を深めることとしたい。

ただ、「学び」は教師の側の思い通りにすることではなく、子ども自身が気づき、発見し、変わっていく(成長していく)ことによって深まり進んでいくものであることは、改めて確認できた。学びの質を層によって分類する必要があるが、現段階で、我々が追究したい「学び」とは、身体感覚と結びつけることで深まる学びと指摘しておく。つまり経験から学ぶ、実生活と結びつけること、そこから新しい世界への知的好奇心の開拓が始まること。そのような学びの場を提供するために、教師はどう授業や学習空間を組織していかなければならないのか、逆に学びを深めていくことを阻む要因は何か、今後の検討課題とし、教育実践の向かうべき方向性を見極め、そのための改革を実行していくための提言を今後検討していきたい。

その他、具体的検討事項として、震災復興における教育と希望の問題は追究すべき内容である。両筆者は2014年6月に福島県南相馬市を訪問し、現地の小中学校の様子を見させていただいた。日常を奪われた空間で、子どもたちがどのような希望を語るができるのか、学校や教師はどのような取り組みができるのか、検討したいと思う。

本稿は2014年度北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部共同研究費『『学び』の質に関する研究—これからの教育現場で求められる『学び』の探究』、及び平成25年度科学研究費 挑戦的萌芽研究「震災復興と中山間地振興に資する教材開発及び教師教育プログラムの構築」(研究代表:田村真広社会事業大学准教授)による研究成果の一部である。

<参考文献>

- 1 大田堯「総序—未来に託して」『大田堯自撰集成』1、藤原書店、2013年、6頁
- 2 佐伯胖『「わかる」ということの意味』[新版]岩波書店、1995年、3頁
- 3 佐伯胖『「わかる」とはどういうことか』『「わかり方」の探究』小学館、2004年、19頁
- 4 佐伯胖『「わかる」ということの意味』[新版]岩波書店、1995年、6頁
- 5 鳥山敏子『からだが変わる 授業が変わる』晩成書房、1985年、2頁
- 6 林竹二、竹内敏晴『からだ=魂のドラマ 「生きる力」がめざめるために』藤原書店、2003年、68~70頁
- 7 林、竹内前掲書、89頁
- 8 林、竹内前掲書、88頁
- 9 林、竹内前掲書、93頁
- 10 林、竹内前掲書、10頁
- 11 灰谷健次郎『わたしの出会った子どもたち』角川文庫、1998年(初出は新潮社、1981年)、230頁
- 12 林、竹内前掲書、36頁
- 13 林、竹内前掲書、50頁
- 14 伊藤功一『魂にうたえる授業 教えることは学ぶこと』日本放送出版協会、1992年
- 15 林、竹内前掲書、50頁
- 16 渡部淳『教育における演劇的知 21世紀の授業像と教師の役割』柏書房、2001年。J.ニールズ、渡部淳『教育方法としてのドラマ』晩成書房、2009年
- 17 興味深いことに、アメリカでもHigher GilbertによるArt of Teachingという著作がある(Vintage, 1989. 初版は1950年)。大田の「教育=アート」論はGilbertの翻訳ではなく、独自の研究考察から導き出した論であるが、Gilbert自身「教えることは科学ではなく芸術である」と指摘しているように、両者の論理において共通点も多く見受けられる。両者の比較考察も大きなテーマであるが、今後の課題としたい。

- 18 大田堯「教育はアート—その遺産から考える」『大田堯自撰集成』1、73頁
- 19 寺崎弘昭「教育と学校の歴史」藤田英典、田中孝彦、寺崎弘昭『教育学入門』岩波書店、1997年、104～106頁
- 20 大田前掲書（2013年）、75頁
- 21 大田前掲書（2013年）、79頁
- 22 大田前掲書（2013年）、92頁
- 23 大田前掲書（2013年）、94頁
- 24 太田堯『教育とは何か』岩波新書、1990年、129頁
- 25 2014年日本生活教育連盟第66回夏季全国研究集会レポート
- 26 筆者はかつて4年生と共にこの問題を追求したことがある。市販品を調べると余りの多さ価格の違いに驚いたり、ミネラルウォーターとの名称から、ミネラル（無機物）を多く含んだ飲料水のことと思っている大人は多いが、ミネラルウォーターにはミネラル成分の品質規定がなかったり、水道水よりも水質基準がゆるく（砒素濃度が水道水の5倍まで認められるなど）、また水質検査間隔などの規制もゆるいなど多くの問題点が分かってきた。
- 27 かなりの量の対象を長時間観察し（学び）続けることが質の高い学びを生み出すことは、拙著『希望の教室』第二章「人間にだって羽がある〈チョウの一生〉」や『町にとびだせ探偵団～お米と水をさぐる』（ゆい書房1994・1.20）に実証済み。しかし、それらは、ここで問題にしている「這いずり回るような試行錯誤の学び」とは違う。
- 28 金森俊朗『希望の教室 金森学級からのメッセージ』角川書店、2005年、124頁
- 29 金森前掲書、55頁
- 30 金森前掲書、146頁
- 31 金森前掲書、18頁
- 32 金森前掲書、33頁
- 33 金森前掲書、166頁

