

多学年における異学年学習

多学年における異学年学習

今まで例示した異学年学習では複数の学年での異学年学習である。しかし、実際の社会（例えば職員室）における異学年学習は実に多くの学年（職員室の場合は経験年数）の人たちが関わり合いながら学び合っている。そこで山田さん³⁹は多くの学年で異学年学習を行ったときの子どもたちの姿を分析した（西川、山田 2005）。

調査した学校は1年から6年まで各学年1クラスで、全校児童が二百名弱の小学校である。その学校では、各学年1～2名から構成されている班を構成し掃除を行っている。その掃除の班が3つ集まってチームを構成し、学校行事等で活躍している。チームでの課題を解決するため、チーム内に3～6人程度のサブチームが児童の任意で構成される。それらのサブチームは様々な学年で構成される場合があるが、それらは同学年で構成されるサブチーム（同学年サブチーム）と、2つの学年で構成されるサブチーム（2学年サブチーム）と、3つ以上の学年で構成されるサブチーム（多学年サブチーム）に分けられる。

山田さんは年間20時間で構成された総合学習における、児童が任意に構成したサブチームの様子を丹念に分析した。

この異学年活動を進める上で、以下の二つを全職員にお願いした。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">① 教師は目標である教師の願いを子どもたちにしっかりと伝え、方法は子どもたちが決めるというようなスタンスが必要である。② 教師の子どもの自主性を大切にしたい気持ちと教師の意図する活動に向かわせたい気持ちとの葛藤から生じる、必要以上の6年生への指示・期待をしない。 |
|--|

その他に、本書でも紹介した「可視化」、「立ち歩き」の有効性を教師に紹介した。

構成される学年による違い

³⁹ 新潟県教諭

まず、各サブチームで活動している時間の内、サブチームで実際に話し合っている割合を調べた。即ち、シーンとなっているか、ワイワイとなっているかを調べた。その結果、同学年サブチームの場合はワイワイと話している割合は約35%であった。一方、2学年サブチームは約60%、多学年サブチームは約95%であった。明らかに、構成する学年が多様であればあるほどワイワイと話していた。

次に、彼らの話している内容を「無関心ケース」、「強制ケース」、「安易な合意ケース」、「経験交換ケース」に分類した⁴⁰。

「無関心ケース」…課題と無関係な対話をしている。発話数が少ない。お互いの考えや経験に関心がなく交流を求めない。簡単に言えば、盛り上がらない班である。

「強制ケース」…他の子の考えや経験を強制的に排除または無視する。断定的な発話で言い合いをする。簡単に言えば、リーダー格の子どもが全てを仕切ってしまう班である。

「安易な合意ケース」…お互いの考え（知識）や経験を述べるが交流が浅い。意見の対立を避け、どちらかが同調し安易に合意する。簡単に言えば、とにかく友人関係を壊したくない、という気持ちが全面に出て、それ以外を犠牲にしてしまう班である。つまり、「トイレ仲間」の会話版と言えよう。

「経験交換ケース」…考え（知識）や経験をお互いに説明し合い、交流する。納得するまで対話しようとしている。

具体的な場面を紹介しよう。以下は、無関心ケースの代表事例である。

3年A：うーん。(模造紙を見ながら)

3年B：さっき、〇〇ちゃんさ、ボールをけったんさー。

⁴⁰詳細は、「学び合う教室」、「学び合いの仕組みと不思議」（いずれも東洋館出版社）に詳しい。

(休み時間の話題)

3年C：うん。

3年B：それで、そのボールが体育用具室に入ってるね。

3年C：うん。

(しばらくの間、休み時間の話題が続き、3年生Aは違うグループの様子を見に行った。)

この事例のプロトコルは3年生3人による新聞のレイアウトに関する話し合う場面である。課題から外れてなかなか戻らない様子が見られる。人間関係は、3人とも仲が良いというわけではない。3年生Aは仲良しグループが別であり、3年生Cは3年生Bと少しは遊ぶことがあるが、力関係で3年生Bに意見が言えない。このように、同学年では、仲間意識が話し合いの中で影響する。普段から仲の良い関係だと経験交換ケースが生まれる場合もある。しかし、力関係が上の子の場合は、強制ケースが生まれ、普段から話さないような関係だと無関心ケースになる場合が多かった。

以下は強制ケースの代表例である。

6年A：メダルは折り紙を使っていいよね。

3年A：いいよ。

6年A：形は、去年と同じように円にしたい。

3年B：うっ…ん。

6年A：じゃ、つくろっか。

(3年Bは、本当は星の形にしたかったが、言えなかった。)

この事例のプロトコルは、6年生1人、3年生2人によるメダルの工夫に関する会話である。この6年生は、自分1人が上学年であるため、とても張り切っていた。3年生Bに後日、インタビューをしたところ、自分の考えがあったにもかかわらず、6年生Aの強い発言のために言えなかったと答えた。このように2学年では、上学年がリードしすぎて、強制ケースになる場面がよく見られた。

次は安易な合意ケースの代表的事例である。

4 年 A：迷路は、どんなふうにしたらいいですか？

4 年 B：行き止まりなんか作ってさー。

4 年 A：(3 年) さんはどう？

3 年 A：どっかの遊園地で、迷子になるくらいの迷路があった。それがいい。

4 年 B：そんなの作れないよ。二つのコースをこうやって作ってさー、〇〇
するの。どう？

3 年 A：うん…。

この事例のプロトコルは、4 年生 2 人、3 年生 1 人による迷路作りに関する話合いである。3 年生 A は、遊園地で経験した複雑な迷路を作りたかった。しかし、4 年生 B が否定し、自分の考えを主張したため、それ以上、意見を押し通すことを止めた事例である。2 学年では、上学年に自分の考えが否定されると、安易に合意し、それ以上、主張しなくなる場合が多く見られた。

次は経験交換ケースの代表的事例である。

6 年 A：去年は、鉛筆で円だったよー。どうしようかな。

3 年 A：パワーアップだから、なんか工夫したい。どう？

1 年 A：シールが欲しい。

3 年 A：シールかー。シールいいかも、それでやろうか。

6 年 A：ちょっとまって、シールもいいけど、買わなきゃいけないからさー。
もうちょっと考えてみよっ。

1 年 A：作れば？

3 年 A：どうやって？

この事例のプロトコルは、6 年生 1 人、3 年生 1 人、1 年生 1 人による印の工夫に関する会話である。6 年生 A は、昨年の経験を語り、話し合いの流れをつくる。それを受けて 3 年生 A は 1 年生 A に話しかける。1 年生は幼稚園時代のシール作り(新鮮な考え)の経験を語る。このように、3 学年の場合は、上学年が話し合い全体をリードし、上学年である 6 年生の投げかけにすぐに中間学年である 3 年生が反応することによって、上学年→下学年の一方通行的な会話を抑制している。また、「ちょっとまって、…考えてみよっ。」

のように、中間学年と下学年との会話に関するアドバイスを上学年がするというような場面がよく見られた。

以上で分類すると、同学年サブチームでは半数以上が無関心ケースで、残りの殆どは強制ケースであった。2 学年サブチームでは強制ケースが半数以上で、残りの殆どは安易な合意ケースであった。ところが、多学年サブチームでは9割弱が経験交換ケースであった。このような質の違いが、先に示した活発に話している割合の値にも反映されていた。

現場教師であれば、職員の経験年数が多様でバランスがいいとき、職員集団の雰囲気良くなることは経験的に知っている。実は子どもも同じなのである。

多学年学習における各学年の役割

サブチームの場合は人数が少数なために同学年で構成されたり、2 学年で構成される場合がある。しかし、約20人で構成されるチームは常に6 学年を含んだ集団である。そのため、先に示される経験交換ケースの会話が多く、全員で活発に話し合う場面が多い。

我々は「お兄さん、お姉さんたれ」、「妹、弟たれ」と学年役割を強くない。なぜなら、その様なことをすれば様々な歪みが生じるからである。しかし、教師がその様なことをしなくても、子どもたちは自ずと云っての役割を担う。

上級生の役割は、「活動の確認」、「思いやり」である。以下は「活動の確認」の代表的事例である。

6 年生：みんな色塗りできたー？

5 年生：もうちょっと。

3 年生：できたー。

6 年生：見せて。丁寧だねー。字の色だけど紙が黄色だから白だと見えにくいかも？ どう？

4 年生：うん、見えにくい。どうしよー。上から塗ろうかな。

6 年生：それもいいし、字の枠を色で書いてもいいね。

3年生：やってみる。

6年生は、「みんな色塗りできたー？」のように全体の活動を気にし、確認をすることが多い。3年生が「できたー」と言い、その様子を見ると白紙に黄色字で書いてあった。6年生は経験上、近くから見ると見えるが、遠くから見ると見えにくいことを知っている。そこで、活動を否定するのではなく「見えにくいかも？」と問いかけている。一緒にやっていた4年生が「上から塗ろうかな？」と考えたが、「それもいいし」と認めた上で、汚くならないようにアドバイスを与えた場面である。このように、上学年は、自分の活動もするが、同時に集団全体の活動にも気を配り、活動の確認をしたり、アドバイスをしたりしているのである。

以下は「思いやり」の代表的事例である。

(6年生が黒板に字を書きながら)

6年生：ねえー、みんなこの字読める？

(教師が黒板に書いているときに)

6年生：先生、小さい子はその意味わかんないかも。

教師：おっ、そうか…

6年生が前に出て、話し合いをすすめている場面であるが、常に小さい子がわかっているか気にしながら進めている。この場面は、難しい漢字を使った時に読めるかどうか、みんなに確認をとっている場面である。また、教師が板書をして難しい言葉を書いた時に、先生に「小さい子はその意味はわからない。」と忠告した場面である。6年生は、教師よりも下学年の様子を気にしている。

一方、中間学年の役割は、「上級生の確認」、「下学年へのアドバイス」である。以下は「上級生への確認」の代表的な事例である。小林さんの実践にある「お伺いを立てる」に対応する。

4年生：ねえー、〇〇ちゃん(6年生)、ここに〇〇ちゃんと(2年生)と絵をい

れたいんだけど…。

6年生：いいじゃーん。明るくなるね。がんばって。

4年生：(笑顔で) やっていいって。やろやろ

2年生と4年生が話し合い、空白のスペースに絵を入れることになった。しかし、ちょっと不安になった4年生は、6年生にやっていいかどうか確認をとった。そして、確認がとれると安心して活動に取り組むことができた場面である。それぞれが活動をしていくと不安なことが出てくる。その時には、やはり、上学年に訪ねることが多い。そして、上学年が受容的に接することで自信をもつことができる。上学年がいるからこそ集団全体が安心して活動できる。

以下は、「下級生へのアドバイス」の代表的な事例である。

6年生：じゃー、これから吹き出しにコメントを書くよ。だれかやってくれる人？

1年生：吹き出し？(つぶやき)

3年生：マンガで人のしゃべっているところにある雲みたいなやつ。

1年生：あーあー！

3年生：そこに、字を書くんだよ。

1年生：ふ〜ん

6年生が集団全体に、吹き出しのコメントを書きたい人を呼びかけた。1年生が吹き出しの意味がわからず、「吹き出し？」とつぶやく。その隣にいた3年生が反応して、1年生に教えてあげる場面である。このように、上学年は集団全体に接することが多く、中間学年は、近くの下学年に接することが多い。それによって、いくつものローカル会話が発生し、班の話合いが活発になることが多い。

全体的に見ると中間学年は上学年と下学年の橋渡し役が多い。結果として、下学年は上学年及び中間学年のサポートを受ける。しかし、下学年はサポートを受ける一方ではなく、集団全体に対して役割を果たしている。その役割とは、「自由な発想」と「ムードメーカー」である。以下は、「自由な発想」

の代表的事例である。

6年生：迷路の作り方、どうする？

2年生：去年みたいにテーブルや机を並べて道を作る。

4年生：去年、それで簡単に分かっちゃったね。

6年生：何かいい考えない？〇〇ちゃん。

1年生：部屋を暗くすれば、わかんなくなる。お化け屋敷みたいに。

5年生：おーっ、暗くねー。どうやって暗くするの。

1年生：それは、わからんけど…。

6年生：暗幕のカーテン使えるね～。

迷路は去年も違うチームが行ったゲームである。2年生は去年の経験から意見を発表し、4年生は、その反省点から意見を発表した。考えが行き詰まった時に、1年生に問いかけると、「暗くする」と誰も考えなかった意見を発表した。きっと、経験がない代わりに、「わからない＝暗い」とお化け屋敷からイメージしたに違いない。他の学年なら、部屋を暗くするのは無理だと考え、自分の中で却下し、発表まで至らないのだが、1年生は、思い浮かべたことを素直に述べることが多い。それが活気的なアイディアにつながる場合も多い。

以下は「ムードメーカー」の代表的事例である。

1年生：3時間目って何すんの。

6年生A：続きだよ。だれが担当だっけ。

3年生：〇〇ちゃんだよ。

1年生：休み時間にしていいい？。

6年生A：まって。〇〇ちゃんがね、気やすくなっちゃんて呼ぶなよって。

6年生B：言ってねえーよ。そんなこと。

1年生：じゃー、飲んでやる。ジュースのなっちゃんだ、ジュースの。

3年生：飲め。

1年生：飲んでやる、ゴクゴク、やったカラカラになった。みや〇〇。

1年生：○?○じゃなくて、○ちゃん。○ちゃんは憎い顔で。(はははっ)。

6年生A：改造しろ、私だったら改造するぞー。(はははっ。)

6年生B：それでさ、これからやることなんだけど。(課題に入る。)

集団から外れての雑談ではなく、集団全体に共有されている雑談である。
集団全体の雰囲気が和み、意見が出やすくなる。

下学年はひらめいたことをそのまま言葉にする。そのことが集団の笑いを誘う。例えば、以下のような事例がある。

6年生：やる気ズのアピールを相談します。例えば、やる気の「や」だったら「やる気」とか、一文字に一つ入れていきます。

6年生：「や」でいい言葉ありますか。

5年生：やさしい。

6年生：「る」でいい言葉ありますか。

2年生：ルンルン。

6年生：「き」でいい言葉ありますか。

5年生：きずな。

4年生：気合い。

1年生：筋肉。(ハハハハッ。)

6年生：「ず」は？

1年生：ずんどこ。(ハハハハッ。)

チーム名の頭文字をとって、言葉にする内容を話し合っている。2・4・5年生は真面目なもっともらしい意見を述べているのに対し、1年生は、考えたこと、ひらめいた事をそのまま述べることが多い。集団は、それを否定することなく笑いがこぼれる。

このような下学年の役割を通して、上学年、中間学年の児童が下学年の有能性に気づく。最初は「アドバイス」は指導の色合いが強かった。しかし、徐々に「下級生の意見を知りたい」という気持ちが大きくなり、下学年の意見を促す発言が多くなる。結果として、上学年が話す量が減少し、相対的に中間学年、下学年の話す量が増加する。

例えば、以下は上級生が下級生に意見を求めている場面である。

6年A：フリースローの位置はどうする？

3年A：やっぱり、学年で変えないとよくない。高学年は上手いし。

ねえ、(1年生)ちゃん。

1年A：うん。

6年A：ねえ～、どのくらいの位置だったらいいの。

1年A：やって見ていい？

5年A：30秒CMだけだと、お客さんがあまり来ない気がする。

6年A：じゃー、ポスター作る？

5年A：それもいいし～。広告を配るとか。

4年A：見てくれないと意味ないし～。

6年A：ポスターも広告も紙だっけね～。(1年生)くん、いい考えない？

1年A：(少しおいて)うんと、人間に「来て下さい。」っていう紙貼って歩くの。

6年A：呼びこみ？

1年A：呼びこみって？

6年A：ゲームの時に、お客さんを誘うんさー。そういうのでしょ。いいじゃん。

1年A：来たくなくても、来させられる～。

全員：ははははっ。

プロトコルに現れているように、上級生は下級生の意見を「本当」に求めている。

このような関係が成立すると、集団の位置関係は円形に近くなり、全員が意見を言い、笑いが伴う。以下が代表的な事例である。

5年生：写真とか切って貼るのかな。

6年生：切って貼っていいんじゃないかな。説明とか入れて。他にいい案あ

る。のりないけど、はさみはあるよ。

4年生：切らないと、入らないよ。まずは、これを切らなくちゃいけない。

5年生：ぼく隠れていたから絶対写ってないよ。

6年生：そんなの今関係ないんじゃないの。入らないよ〇〇ちゃん。ああー、
ここ切り取らないと入らない。

4年生：ここらへん切ればいいじゃん、空いているスペースあるし。

6年生：ここを切ってもほら。ほら、はいんない。

3年生：ここらへん切っちゃえば、頭切るよりいいじゃん。

全員：あはははっ。

4年生：そうそう、顔だけ写っていればいいんじゃないかな。

6年生：顔だけだとかーえーよ。

全員：ははははっ。

この事例は、新聞のスペースに友達の写真を貼る場面である。スペースに入る、入らない、また、写真のどこを切ればよいのかなどを話し合いながら活動をしている。それぞれに仕事があるにもかかわらず、友達の様子を意識しながら活動をしている。お互いに円の形になりながら、顔を合わせ笑いが起こっている。

文化の伝承

上記で述べた次の年に、同じ活動を行った。その結果、明らかな文化の伝承が行われていた。即ち、初年度よりも速やかに異学年の活動が活発になった。先の分類の「経験交換ケース」の割合を調べると、上記で述べた初年の場合は、その前期では1割強、後期では6割強であった。ところが2年目の場合、その前期においても9割であり、後期ではほぼ全ての班で経験交換ケースの話し合いがなされていた。大きな差が出た前期の話し合いの発話量を調べると、低学年の増加が著しい。1年目の前期は低学年の発話量は1割弱であったのに、2年目には3割に増加してる。一方、高学年の発話量は、1年目の前期は7割弱であったのに、2年目は3割に減少している。即ち、異

学年が如何なるものかということが分かると、高学年の発話量は減少し、一方、低学年の発話量は劇的に増加する。

1年経つと低学年だった子どもは中間学年になると、昨年の中間学年の子どもと同じ役割を演ずる。同様に、中間学年の子どもが高学年になると、昨年の高学年の子どもと同じ役割を演ずる。つまり、その子どもの性格等のキャラクターによって役割が決まるのではなく、集団の中の相対的な位置関係で決まる。特に劇的なのは1年から2年の変容である。先に述べた低学年の特徴である自由な発想、行動は1年生が特に顕著である。例えば、以下の事例はその代表的な事例である。

3年 A：まわってから話すか？
1年 A：目まわる～。(あはははっ。)
5年 A：まわると目立つけどね。
1年 A：目立つ？目立つといいの？。
3年 A：だって、30秒 CM だからね。
1年 A：目立つ服来てもいいの？。
3年 A：いいじゃん。かっこいいの。買う？作る？。どうしょう。(5年生)ちゃん。
5年 A：買うと高いでしょ。裁縫道具あるから一応作れっかな。

この事例では、30秒 CM に回転をいれようとしている場面である。1年 A は無邪気に回って楽しんでた。5年 A が「まわると目立つ」と言い、1年 A はその意味がわからなかった。そこで、「目立つといいの？」と単純な疑問を投げかけた。また、目立つという言葉を受けて、目立つ服を着るというアイデアを出した。自由気ままに、自分が考えたことをそのまま発言している。

観察した1年生は殆どこのような言動をしていた。ところが、2年生になると、注意・問いかけが多く、話し合いの中心になる。例えば、以下の事例が代表的な事例である。

6年B：ダンスの時に付けたいものがあります？

1年B：なんでもいいの？

2年B：じゃまにならないのだったらいいんじゃないの。

1年B：バッチは？

2年B：いいと思うよ。ねえー、バッチいいよね。

6年B：いいよ、いいよ。

2年B：ほらね。いいって言ったでしょ。

1年B：うん、作りたい。

2年B：(うるさくしている1年Cと3年Bを見て)そこ、静かにしてよ。

先の事例の1年Aが、次年度の2年Bになった時の様子である。隣にいた1年Bの疑問に対して、アドバイスをしている。そして、少し心配だったらしく、6年Bに問いかけて確認している。また、うるさくしていた1年Cと3年Bに対して注意もしている。集団の個人を意識していて、とても活動的である。観察していて、最も大きな変化が起こったのは、この1年生から2年生の変化である。

上記で述べたように、子どもたちの間に文化の伝承が行われた。このような文化の伝承が異学年学習の最大の特徴である。即ち初年度は、教師がある程度伝える部分があるが、次年度はそれが減少する。何故なら、子どもたちが伝え「られる」からである。部活指導の経験のある先生ならば、「あ～あれだな」と感ずる「あれ」である。多くの先生は「部活」では当然としているものの、それが学習も同じであるということを意識されていないように思われる。しかし、それは全く同じである。さらに、もう一つの文化の伝承が行われたことを付け加えるべきであろう。それは教師である。初年度には異学年学習を進めるにあたって、いくつかのお願いを行った⁴¹。しかし、次年度はそれらは不要であった。

⁴¹ 本章の最初で述べた「二つのお願い」や可視化・立ち歩きの紹介。

ゼミでの異学年の会話

教師がしゃべる

異学年での活動をやって、いつも山田さんの実践のように成功するとは限らない。必ずしも異学年の良さが出るのではなく、悪さが目につく場合がある。それは他人事ではなく、筆者自身も同じである。筆者にとってのクラスとは西川研究室がそれにあたる。筆者の研究室には、学部生、修士課程院生、博士課程院生の二十数人で構成されている。最年少は 20 歳を満たない学生から、上は筆者とほぼ同じ 40 歳代の現職院生もいる。まさに究極の異学年である。この集団が学び合い、高め合う集団とするのが筆者の最大の仕事である。不遜ながら、その質が高いため、数多くの学術論文をコンスタントに発表でき、かつ、本書を含めて多くの本を出すことが出来ると考えている。

しかし、いつもいつも満足しているか、と言えば、そうではない。偉そうに書いている筆者自身も不安になることがある。そこで、研究室での話し合いを研究の対象とした(西川、久光ら 投稿中)。

筆者らは上越教育大学を含む複数の大学の 6 つの研究室でのゼミの会話を記録分析した。対象となった研究室は、その大学で所属希望が多い人気研究室で、かつ、学術達成度も高く評価されている研究室である。各研究室のゼミの会話を、教師の発言と、その他のメンバーの発言に分けて分類した。その結果、教師の発言が多いと、他のメンバーの発言が少なくなる傾向が見られた。その原因を調べると「一問一答」形式に陥る場合や、「長い演説の後の沈黙」が見られた。以下は、「一問一答」形式の例である。

教員：ちょっと質問の仕方が悪かったね。その〇〇モデル。

院生 A：はい。

教員：こう〇〇〇はこういう質問項目がある。

院生 A：はい。

教員：〇〇〇はこういう質問項目がある。

院生 A：はい。

教員：再構成されていくよね？

院生 A：はい。

教員：それは何に使うわけ？

院生 A：えーと動機付けの意識レベルの強度というか強さというかその実際の関数で当てはめて、計算式で出す。

教員：うん、それもそうなんだけど。

院生 A：はい。

教員：それは実際調査するわけでしょ？

院生 A：はい。

教員：その質問紙を子ども達に書いてもらうわけでしょ？

院生 A：はい。

教員：そしたら(3)は授業観察だけじゃないじゃない。方法としては質問紙法もあるじゃない。

この形式に陥ると、ゼミの会話の半数以上を教師が占めることとなる。さらに進むと以下のような断定的な会話となる。

教員：学級全体の相互作用を阻害するようなことをえー応（ ）しておけば。

院生：はい。

教員：これはむしろ分析の枠組みで学習過程の実際の分析になっているときにこれは例のこうゆう要因が作用でこういうことが起こっているという説明のみなんだよ。

(10 秒間沈黙)

院生：そうすると一資料を持ってきて（ ）して分析すればいいですか？

教員：そうそうそう。

このように「なんだよ」と断定されれば、反論は出来ないだろう。

また、以下は「長い演説の後の沈黙」の例である。

教員：あのさーそういうことが積み上がれば、おそらく、一番最後のテストだって、それは矛盾無く出来上がってくれると思うんだよ。〇〇さんも

言ったけど、△△ちゃんは一応、フォーカスとして、形成的な効果のところでやっているんだけど、総括的な評価の段階でも使えるように、これまでやっていると思うんだよね。最終的な成績をつける段階であってその評価をつけなくて、自分の力をはかるんだって気持ち子どもも達からやれば、1なり2なり3なり付けられたとしても、それが序列じゃないって安心感をさえもっていれば、それを受け入れて、自分の評価を正直に出すって言う形までいけばベストだよね。そこまでいったらすごいよね。でも、ぼくは△△ちゃんが実践するクラスはそれができるクラスなんじゃないかなあって勝手に想像しちゃってんの。それができなかったとしても、形成的評価の段階でも有効だと思うの。そして、方法的には似てる方法があるけど、根本的に違うのはやはりその相互作用を使っている部分があるけれども、やっぱり教師がフィードバックするっていうのが頭の中にあるはず、そこはやっぱり形は似てるけど心が違う。ほんとに子どもも達同士がフィードバックしながら、相互作用しながら解決するっていう考え方があればおそらく違った面の展開っていくらでもできると思うのね。なんか方法のレベルでじゃなくて、いろんなこと。だから僕は答えがわからないけど、そういう気がするの。方法じゃなくて考え方が、教師が見るって言うのが主じゃなくて、形成的な段階として子どもが自分自身、及び子どもが見ることなの。その文化が出来上がって、成績は序列じゃなくて、自分を正しく評価するって事が見えれば、一番最後の段階で総括的な評価も、学び合いであっても確実に1人1人の最高の能力をはかれるってことが可能なんじゃないかと思うわけ。

(20秒間の沈黙)

教員：教員がしゃべりすぎるとしーんとなっちゃうわけ、じゃこれで出発します。あとよろしくね。(教員が退席する)

学卒院生 2B：例えばさー、俺中学校のことしかわかんないから言うけどさー、理科とかで光合成がわかる、葉っぱの選び方がわかる。って言うのをさ、隣の人と項目ごとに()。項目ごとに隣の人と交換して、質問し

あつて、()そうすれば〇〇さんにもフィードバックされるじゃん。あつごめんね、わけわかんなくて。

学部生 4A：いやいやいんです。私にフィードバックしなくてもいいんですよ。自分が分かっていないって言うことを・・

学卒院生 2B：わかればそれいい？

学部生 4A：いいんじゃないかなあ。

学卒院生 2B：うんうん、進める上で過程がわかるかなあと思ってごめんね。わかんなくて。

学部生 4A：自分がわからないって言うことが分かって、その相手の子もその子がわからないっていうことをわかれば、その子がわからない子に教えれば、先生が教えなくてすむじゃないですか？で、その子の教える言葉は教員が教える言葉よりもわかりやすい。

学卒院生 2B：分かりやすい。

学部生 4A：言葉だと思うんですね。だから、教員は・・・教員が教えるんじゃないくて、分かてる子が教えればいいんじゃないかなあって思うんですよ。それでそこで教員は見てればいいってわけじゃないんですけど、・・・それができるような。

学卒院生 2B：環境を作れば。

学部生 4A：いいんじゃないかなあと思って。

この例で示されるように、教師が長い演説をすると「シーン」となってしまう。6 研究室の記録を調べると、1 分間以上教師が演説した事例が 35 事例合った。その 35 例全て、その後 5 秒以上の沈黙が生じた。何を隠そう、上記の長い演説の事例は筆者である。このような沈黙が生じた場合、筆者は退出するようにしている。教師がいなくなると、また議論が盛り上がるようになる。そのような経験を積み重ねているため、教師がしゃべりすぎるとろくな事がない、という経験則を持っていた。しかし、他研究室と比較して、それが事実であることを再確認した。

上記のように、教師がしゃべりすぎるとろくな事がない、という経験則を

持っていたため、しゃべりすぎないように気をつけるようにしている。そのため他の5研究室では約半数は教師の話によって占められるが、筆者の研究室では10%程度である。

しかし、教師がしゃべらなければいいか、といえ、必ずしもそうではない。筆者の研究室の会話を1年間継続的に記録分析した。その結果、教師がしゃべらないと、年長の院生が長くしゃべり、結果として、若い学部生が発言しなくなる現状が明らかになった。例えば、以下では年長の院生同士（現職院生）で話が進行し、学部生が殆ど参加していない事例である。

現職院生 2A：課題に取り組む、自分たちで取り組むじゃん。あの一雑談してても、なんでなんだろう？やらなきゃいけないと思うからかなあ、しゃべっていると怒られそうだからと思うからか、でも現場入ってるのに、なんにもいわないのね。真中、真中は雑談、始めと終わりだけ課題やっていたり、なんなんだろうね？わかんないんだけど、別に怒られると思って課題に取り組むって言うわけじゃないんだよね、なんで、なんでかなあ・・・中にはちゃんと話し合おうよっていう子もいるんだけどね、それはほとんどいなくて、自然と課題にうつるんだよね、なんでだろう？

現職院生 1B：思ったより、課題をこなれる、慣れるのに消化するのに、時間がかかるのかなあと思うけどなあ。

現職院生 2A：うーん・・・

現職院生 1B：ひとつは、どんなにこっちが伝えるように咀嚼してあるような課題でも、なんか伝わるまでにそれぞれの個人差があったり、速くばっつと飲み込める子もいれば、よーく、よーく吟味する子もいるだろうし、いろんな答え出してくれるだろうし、なんか〇〇さんの話聞いて、それが起こってきて、でもやると飽きてくるじゃんね、僕ら50分って考えているけどさー、子供達の（ ）時間って本当はもっとみじかかったりして、けどなんかあきたことで、なんかつまんねーなって遊んでんだけど、遊びにもあきてちゃうわけね、そんで戻ってきてすごくあれだけども

現職院生 2C：飽きるっていうこともあるけど、それ以上にアイドリングっていうのかなあ。ようするにぜんぜん自分の課題とは違う話、作業をしても、頭の中にそのことがはいつていることがすごくあるでしょう。

現職院生 1B：うん・・・

現職院生 2C：ようするにまだまだ言語化できないとかね、もやもやしている時ねっていうのはアイドリング状態に持って行って、ふっとでるとまたそっちにもどっていくとかさ、そういうことってすごい多いように思うんだよね。だからあの一無駄話が無駄話じゃないとかね、冷却みたいな自分の中に戻してそれこそ戻してというようなさ感覚って自分は大きい、だからさーまたそれが得た時にふっと戻れんのかなって、子どももの中を観察しているとそういうところってすごく多いよね？

学部生 4D：はい

また、以下は院生の長い演説である。結果は教師の長い演説と全く同じである。

院生：俺ね、きっとやるに、あっごめんね（学部生の発言をさえぎったため）。わからない子だけ、自分でわからない情報を伝えるだけでなく、さっきここでも（雑談で）言ったんだけどわかるって言う情報を伝えることを一緒にやらないと、出来ないと思う、俺。僕わかってるから言わせる。すごいこれやったらね、とたんに効果があがったんだよね、実際に。これちゃんとデータを出さないとダメなんだけど。そうすると、わからない子がわかるこのところへ聞きにいけるのね。黙ってると、だれがわかってて、わかってないのか、わかんないやつにはなんて言う、恥ずかしくないから手を上げろって言わせるんだけど、わかってる子には僕はこの問題自信もって答えられるよっていえば、その子のところに聞きに行くもん。そうすると対等になるじゃん、はじめて。わからない子だけ言わせるとわかんない子だけ差をつけてるけど、わかる子にも言うって言うふうにすると、そこに始めて対等な状態ができて、わかるとわかんない

いってというのが初めて対等になるじゃないかなあと思うのね、自分は。わかんないって言うだけ言わせると、わかんない、じゃああとはわかっているんだなと思けど、それは勝手な教師の理解なんだなあと思けど。どっちもって言うのもいるんだよ。当然、わかっているのにわかんないっていうやつ、わかんないのにわかっているって言うやつもいるんだろうけど、はっきりさせるんだったら、この周りの子どもに伝えるって言うことをやらせるんだったら、僕はこの問題説明できるって言わせるように指導していかないと、あれだと思うよ。うまくいかないような気がする。それやったら、とたんにしゃべるようになったっていうか、まわりが関わり合うようになったから、あのー2点目のところにもつながると思うんだけど、周囲の子どもがわからない子がいたら、教えてあげるっていうのはこの時点で差ができちゃっていると気がするんだよね。対等ではないような気がするのね。立場が、一方通行じゃない、そうすると強制ケースの話し合いにならないのかなあと思うんだけど。

(20 秒の沈黙)

つまり教師がしゃべらなくなると、教師の代わりのミニティーチャーが出現する。結果は、教師がしゃべるのと同じ結果になる。しかし、幸いなことに、このような状態はしばらくすると解消され、学部生も盛んに会話に参入するようになる。学部生の参入しはじめるきっかけの場面を分析すると、院生が発言を促す行為が見られる。例えば、以下の事例がそれにあたる。

院生 2A：それはさーテストの中だけじゃなくて、表れているのってさー山の学校に行ったときがあるんですよ！それはもう、小学校の前から、幼稚園の時からずーっと 9 人なんだよ。あっ 12 人なのか。12 人で生きるんだよ、男子はずーっと同じく、幼稚園から入って、小学校 6 年までずーっと全部同じなの。そうすると、勉強できるできない以外もう、それ以上の何て言うのかなあ上下がすごいはっきりしているわけね。

院生 1B：うん、わかるわかる。

院生 2A：俺ね、あの状態見てね鶏のつつきの世界だなあって思ったんですよ。新しい子が入ってきたとするならば、まず全部あたってみて、どの順位に入るんだって言うことをそのやっているような気がしてかこのクラスは鳥小屋の何、熾烈な生存競争みたいな。

院生 1B：サル山の世界だね。

院生 2C：〇〇さんの教育実習そうだったでしょ？

学部生 3D：はい、そうです。

院生 2C：そんな感じだって。

学部生 3D：はい 2 年生が。

院生 2C：子どもも達が俺より上とか下とか殺伐とした雰囲気だったんですよ？

学部生 3D：（ ）

学部生 4E：僕、幼稚園から中学校まで 10 人のクラスでずっと変わらずのクラスでだったんですけど、やっぱりリーダー的存在はもう、絶対的で。

院生 2A：そうだよね。

（以下、学部生達が経験談を語った）

プロトコルに現れているように、「〇〇さんの教育実習そうだったでしょ？」や「子どもも達が俺より上とか下とか殺伐とした雰囲気だったんですよ？」のように院生が学部生に質問する。それに応えて、学部生が発言するようになった。その理由を大学院生に大学院修了直前にインタビューしたプロトコルが以下の通りである。

質問者：なんで現職院生が発言を控え、学部生が発言を取り入れたのか？教えてもらえますか？

院生 A：やっぱり聞きたいなって気持ちなんじゃないかなあ。あの一なに考えてんのかなあ・・・結局 6 年生、異学年もなんかもそうなんだけど、自分だけで進めていくのに、やりながら疑問を感じているんだよ、子どももそれは満足していないんだよ。ただ、そういう雰囲気になっている

だけで、実際に本当の話し合いが進めば、ここに目標があれば。

院生 B：ティームティーチングの研究をそうすると、むこうが(先輩教員)がなんかこう、聞きにきてくれるんだよ、ここでこういうのやってるんだけど、どうかなあ？ってこういうのやってるんだけどどうかなあって質問にきたときに、それでいいと思います。ってというような感じから、意見交換ができた感じがするなあ。

我々の研究室は学び合いを研究している。しかし、最初は自分自身が主導している状態を客観的に見ることは出来ない。その結果として、教師主導のクラスのように年長の院生が研究室のゼミを主導してしまう。しかし、やがてそれに気づき、院生は筆者と同じように発言を控えるようになる。しかし、院生が発言を控えただけでは、沈黙が広がるだけであった。その沈黙に耐えきれず、また、長話をする、という繰り返しをしはじめる。しかし、色々な場面で話し合っている内に、学部学生の有能性に気づくようになる。その結果、「学部学生に言わせよう」ではなく、「学部学生の意見が聞きたい」と思うようになった。その結果として、「どうなの？」と自然に聞けるようになる。その結果として学部生が発言するようになる。その学部学生の発言を、ちゃんと受けとめ、それがきっかけとなり話し合いが盛り上がる。そのような経験を積み上げるなかで、「この集団では意見を言っても拾ってくれる」という確信を学部学生は持つようになる。さらに、学部学生の意見が自分たちと違った新鮮な視点を与えてくれることを感じる経験を繰り返すことによって、院生はより本心から「どうなの？」と聞くようになる。このような連鎖の中で全員が学び合う環境が出来る。

さて、振り返ってみて、ここで明らかになったことは、前章で紹介した山田さんの研究結果と全く同じである。さらに、思い浮かべて欲しい。うまくいっている職員集団が、職員室の横のお茶飲み場で雑談しながら相談している様子、また、職員会議の様子を思い浮かべて欲しい。両者に違いはあるだろうか？筆者の経験したお茶飲み場・職員会議は、本書で紹介した子どもたちの姿そのものであった。

職員会議において年長の先生の発言を占めている学校では、若い先生の発言は少ない。ところが学校全体が一つになっている学校では、相対的に年長の先生の発言は減少し、若い先生の発言は多くなる。その違いは何か？それは、年長の先生方が若い先生方の有能性に気づいて、その意見を欲しているかないかの違いである。決して、「若い先生に発言の機会を与えよう」として発言を控えるのではない。「若い先生方はどんな面白いアイデアを持っているんだろう」、「若い先生に任せた方がうまくいく」と考えるからこそ、その意見を求める。その結果として、年長者が長い演説をするのではなく、「〇〇先生はどう思う？」というような問いかけが多くなる。そうなれば、発言量は減少するのは当然である。一方若い先生は、年長者に意見を求められることによって勇気を持ち、さらに、自分の発言が集団に受け入れられる経験を通して、ドンドン発言するようになる。新任の時は突拍子もない発言、しかし、それによって沈滞した状態を脱する発言をしていたが、次の年には一人前の顔をして、話をリードする。そんな若い先生を中堅・ベテランの先生が好ましいと感じている。そんな職場はいいと思いませんか？子どもも同じなんです。

北風と太陽の寓話は異学年においても同じである。無理に話させるのではなく、話すことが必然となるようにすることである。それでは教師がすべき事は何か？それは高い高い志を持って貫くことである。今まで通り、自分 1 人で解決できるような課題しか無い場合、あえて異学年になる必要はない。しかし、高い高い志を持つならば、自分自身の考え、また、自分と同じような考え方を持つ人（つまり同学年）の発想では解決できない。それを越えた解決策を求めるとき、異質な人の意見を求めるようになる⁴²。

⁴² 逆に言えば、若手だけが集まるということは、若手だけでも解決できるような課題しかないことを意味する。

異学年を失敗させる方法

役割を強いる

多くの異学年学習の実践校での報告書を詳細に読むと、上級生の意見として「下級生の世話をするのが負担だ」という意見がある。一方、下級生は「自由に出来ず、不自由だ」という意見がある。これらは、教師が上級生に対しては「お兄さん・お姉さんになれ」と強い、下級生には「妹・弟になれ」と強いることによる。

異学年学習の特徴は、異質な学習者による役割の分化が生じることによる。しかし、その役割は、決して上司・部下という関係ではない。むしろ、頼り・頼られるという関係である。その基本は、学習者同士の信頼・尊敬に基づくものであり、他者（例えば教師）が強いるものではない。我々の研究室で異学年学習を実践すると、異なった年齢の子どもたちが、まさに犬がじゃれ合うように語り合い、遊び合い、そして課題を達成する。言葉づかいはぞんざいになる。また、上級生は、「上級生であらねば」という肩の力を抜いてくる。下級生は、「遠慮せねば」という遠慮が無くなってくる。しかし、ポイントポイントで、下級生は上級生にお伺いを立て、上級生は承認・賞賛を下級生に与える。

教師が上級生にリーダー性を求めることは誤りではない。しかし、教師がそれを「強いる」ことが問題である。さらに、問題なのは、何か問題がある度に「上級生なのに！」とか「下級生なのに！」というように教師が強いた役割に関連させ叱ることである。子どもにとっては、「やりたくてやっている役割ではない！」というのが本当の気持ちであろう。また、自分の「使いつ走り」で上級生を使えば、やる気を失わせる。しかし、上記のことは不必要（いやむしろ有害）である。

そのようなことが無くとも、「先輩はすごい！」とか、「先輩、これであってます？」とか、「先輩、どうしたらいいんでしょうか？」という下級生の言葉が、上級生をリーダーに育てる。また、「すごいじゃないか！」とか、「それでいいんだよ」、「それ難しいよね、私たちだって難しいもん」、「どうした

らいいかな〜？」という上級生の言葉が、上級生と下級生の暖かい関係を育てる。

想像して欲しい、もし、新規採用教員が赴任したとき、校長があなたに「〇〇先生、今度来られた先生の面倒を見て欲しい」と個人指名し、その先生が失敗するごとに文句を言われたとしたら……。また、あなたが新規採用教員だった頃を思い出して欲しい。もし、校長が「〇〇先生、何をするにも、あの先生の指示に従って下さい」と1人の先輩教師を指定されたとしたら。両者の関係は、同僚の先輩・後輩ではなく、上司・部下の関係になってしまい、「負担だ」、「自由に出来ず、不自由だ」という、異学年学習の失敗校の子どもたちと同じ愚痴を言うのではないだろうか？

これらに共通する問題の根本は、学習者集団の中に、自ら関係（それも最善の関係）を作り出す力があるとは信じられない子ども観がある。実際は、子どもは有能である。少なくとも、我々教師が職員室の中で出来る程度のことは、小学校低学年でも出来る⁴³。

異学年で行う必然性を与えていない

異学年学習の集団をつくっても、異学年でいる必然性が無い場合は、いつのまにか同学年で集まってしまう場合がある。自分より10歳以上年齢の違った先生と飲みに行った場合を想像して欲しい。おそらく、酒の肴も「漬け物」と「手羽先」の違いがあるだろう。焼酎を何で割るかも違うだろう。カラオケで歌う曲も違うだろう。職員旅行の二次会で、年齢別のグループが生じるのはある意味で必然性がある。では、どういうことがきっかけで、年齢の違った先生と仲良くなれるのか思い出して欲しい。そこには、なにか共通の目的があったのではないか？それは、学年の行事、学校の行事、校務分掌

⁴³ いや実際には幼稚園・保育園でも可能である（現代と保育編集部、1999）。事実、ある西川研究室OBによると、地域の保育園では10年前から4～6才の異学年集団で生活をしている。その園では、上学年が下学年の園児の世話をしたり、遊びを一緒に行ったりしている。園児同士で、箸の使い方を教え合う様子は、大人が教えるよりも獲得率が早く、なんでも意欲が違うとのことであった。

等があるだろう。それらをこなすためには、若年者は年長者の経験を必要とし、年長者は若年者のパワーとフットワークを必要とする。そのような経験から、自分にはない異質に対して信頼と尊敬が芽生え、良き先輩・後輩の関係が成立しているのではないだろうか。

それでは、このような関係が異学年学習で成り立つために何が必要かと言えば、異学年学習が必然となる「目的・目標」を教師が子どもたちに与えられるか否かである。例えば、先輩の経験が下級生に必要で、下級生のパワーが必要である課題を考える必要があるだろう。また、現行の学年別カリキュラムに慣れた子どもの意識を改革するきっかけとして、異学年の組み合わせを初期段階として設定する必要がある場合もある。どうしたらいいか？それは高い高い志を持たせ、困難な課題を与えればよい。

学習指導と生徒指導を表層で捉えている

上記の1、2の問題が生じるのは、学習指導と生徒指導を表層で捉えているからである。短期的な学習効率から考えれば、学習指導及び生徒指導とも、同学年学習の方が効率が高いように見える。何故なら、とにかく同じ事を一度だけ「言えば」ば事足りるからである。しかし、ちょっとでも子どもたちの実態を詳細に見るならば、「教師の言った」は「言った」に過ぎず、「伝わった」ではないことが明らかになる。何故なら、子どもたちが抱える学習上、生徒指導上の問題は多種多様で、それらの万能の処方箋は無いからである。子どもたちの抱える多種多様な問題を解決出来るのは、子どもたちしかない。子どもたち同志が互いの問題に関われるためには、子どもたちの人間関係が良好であらねばならない。良好であり、かつ、教師の目標設定が適切であれば、学習指導に成果が現れる。逆に、学習成果の向上が、より強固な人間関係を作り上げる。そのようなことが理解出来るならば、学習指導と生徒指導を分離して考えることの愚かしさが分かりすぎるぐらい分かる。

このことは決して難しいことではない。職員集団において、なぜ、職員旅行があるのだろうか？職員同士の飲み会があるのだろうか？それらを、学年

会がうまくいくため、校務分掌がうまくいくため、というように割り切っているだろうか？普通は、そのように分析的に意識することはないだろう。とにかく、気持ちよく働け、楽しい職場をと思うだろう。しかし、そのような職場だからこそ、良い仕事も出来る。子どもたちも同じである。

教師が理解していない

1～3のようなことが起こる原因は、煎じ詰めれば「教師集団が子どもの有能性を分かっていない」に尽きる。

教師も、子ども自身も、「授業というのは同学年でやるもの」、「授業というのは教師の書いた黒板をノートに写すもの」という文化の中でならされている。しかし、教師が変われば、子どもも変わる。その子どもが変わった姿で、教師がより変わるのである。まず、最初の一步は、教師から始めなくてはならない。

「手をさらす」ことの意味

我々と、その他の教育論・方法論との大きな違いの一つは、学習者に「手の内をさらす」ということがある。この背景には、学習者を有能と信じ、協同に学びを創る仲間だと思っていることがある。

多くの授業書では、教師に対して様々な情報を与えるが、その情報を子どもに与えることはない。より正確に言えば、子どもに与えるということを考えてもいない。それらは、当たり前すぎて意識出来ないほどではないだろうか？例えば、本屋に行けば、山と積まれた「総合的な学習の時間」の「虎の巻・ノウハウ本」がある。我々の考えによれば、それらは子どもに与えればいいことだ。山のような「あんちょこ」から、彼らが取捨選択し、組み合わせ、高めて「総合的な学習の時間」を作り上げればいいと考える。ところが、多くの場合、教師だけが「総合的な学習の時間」の「あんちょこ」情報を独占し、その情報を、ちょこちょこ子どもたちに小出しにして、「総合的な学習の時間」を進めようとしている。また、授業案などで「予想される児童・生徒の反応」という項目がある。しかし、「そ～ら、やっぱり思った通りになった」という教師の驕った考えが見え隠れするのではないか。そのような反応が予想されるならば、その予想を学習者に伝えるべきではないか？優れた操り人形師・鶴匠が理想の教師というのでは悲しくないだろうか？

そんなことは出来ない、というのが平均的な反応だと思われる。しかし、我々の場合は、基本的に手の内をさらす。「さらさない」場合もあるが、それは、教師の考えを押しつけないように、という配慮に基づくものである。その場合でも、基本的な情報は出来るだけさらすようにしている。少なくとも、教師が情報を独占し、「そ～ら、思った通り」と、ほくそ笑むことはしない。本書で紹介した実践においても、出来るだけ手の内をさらすように努力している。

例えば、筆者自身の研究室運営も同様である。研究室のメンバーには、筆者はどのような考えであり、どのような方針で研究を進め、研究室を運営するかということは、研究室のメンバーには全て公開している。長年、院生さん、

学生さんを観察した結果、典型的な成長の過程が見ることが出来る。しかし、2年間に起こるであろうこと、予想される院生・学生の成長の過程、予想される躓きに関しても、全て公開している。

例えば、筆者のホームページには以下のように公開している。

『院生さんの2年間の成長には一定のパターンがあるようです(以前のメモ「私から見た大学院2年間」にも書きました)。最近の例で言えば、多くの院生さんは、入学以前から我々の研究室の本をよく読んでいますので、だいたい我々の考え方が分かって入られます。ところが、ところどころに旧来の枠組みを残していますので、それがチョコチョコ出てきます。4～6月は研究計画を立てる段階ですが、それを議論すると、チョコチョコ出ます。その度に、「それって教師がしゃしゃり出すぎじゃない」、「子どもはバカじゃないよ」、「それって現場に帰って役に立つの？立ったとしても、あなたの教師人生数10年の中で何回ぐらい役に立つの」、「重要なのはテクニックではないよ、子ども観・授業観だよ」と話しながら議論します。「そんなバカな～」と思いつつも、実際にその考え方で成功を収めている修士2年がいるのですから、徐々に納得してくれます。

次の転機は9～12月に行われる、修士1年での最初の実践研究です。それまでは理屈では理解しているんですが、やはり「本当なのかな～」と今一つ信じられない状態なんです。そんな気持ちで、実際に教室に入り、我々の子ども観・授業観で授業実践をします、さらにその過程を数十台のビデオ、カセットで記録し、分析します。そうすると本心で信じてもらえるようです。そうすると、私との議論や、修士2年の人との議論において、子ども観・授業観では一致します。

修士2年の4月～7月に実践研究を行います。このころになると、子ども観・授業観に自信を持っていますので、修士1年に比べるとブレは小さくなります。この時期は修士1年で確立した子ども観・授業観の拡充期です。剣道に守破離という言葉あります。つまり、守一形を守る段階(初心)、破一形を破る段階(達人)、離一形を離れる段階(名人)の段階で進むという教えです。

実は、この時期までが「守」の時期です。

次の転機は、8月～11月です。その時期になると、修士1年での研究、修士2年での研究を全体で見渡し、まとめる段階です。その段階に達すると、それまでの我々の研究室での成果だけでは、分析しきれない現象が現れます。そこで悩み始めます。悪戦苦闘しながら、今までとは別な視点、一段高い視点を見いだします。つまり、型を破る段階に達します。この段階になると、教官の私から見てもオーラのようなものを感じます。

次の転機は、修士論文が書き終わり、投稿論文が書き終わった段階です。そのころになると、大学院で学び取ったものを客観的に見直します。それまでの10数年の教育経験から学び取ったもの(ある意味では旧来の枠組み)と、大学院で学び取ったものを、自信を持って取捨選択出来る段階です。つまり、「離一形を離れる段階」です。近くで見ている私にとっては、うれしい反面、とても寂しく感じます。この段階に達した方に関しては、とても勝てないなと思います。』

このように成長の過程を院生さんに公開しても、次の学年も同様な成長の過程をする。しかし、院生さん・学生さんが研究に行き詰まったとき、自分の成長の過程全体を見通すことによって、行き詰まりを自ら乗り越える力を得ることも可能となる。

蛇足であるが、もう一つ付け加えたい。筆者は習熟度別学習には反対である。それは、その方法は情報伝達のレベルで極めて効率の悪い方法であるからである。しかし、それを越えて反対である理由は、教師が「嘘」をつかなければならないからである。何故なら、習熟度別学習を行う本当の理由を言うならば、「勉強の出来る子の学習には、勉強の出来ない子は邪魔」、「勉強の出来ないこの学習には、勉強の出来る子は邪魔」と言わなければならない。しかし、そのようなことは口が裂けても教師は言えない。オブラードに包んだ、口当たりの良い説明をする。しかし、その説明を子どもや親は本気に信じているだろうか？おそらく、見透かしているだろう。学習の目標に関して「嘘」をつく教師に、子どもは燃えて学習してくれるだろうか。筆者は「否」

であると確信している。手の内を正しくさらすこと、逆に言えば、さらせるものを手の内とすることが大事である。

筆者と学生さん・院生さんとの会話

研究の進行状況の報告に来ない学生さんに対しては、「〇〇ちゃん、私は何を言いたいと思う？」と質問する。本人も自覚しているので、すぐに「報告が無いこと」だということを察し、答える。次に、「それでは、〇〇ちゃん、どうしたらいいと思う？」と聞く。そうすると、私がすべきだと思っていることを答えてくれる。その後は、「じゃあ、そうしてね。信じているから。」で終わる。

研究室に所属した当初は、研究の方法で相談に来る学生さんは、大抵、「先生どうやったらいいんでしょう？」と漠然と聞く。それに対しては、「〇〇ちゃんは、どうしたらいいと思う？」と質問する。そうすると、学生さんの考えている研究方法を説明する。その後、「なぜ、そういう方法にしたの？」と質問する。そうすると、学生さんは一生懸命考えているから、大抵の場合は妥当な道筋で考え、妥当な研究方法を答える。そのため私は、「じゃあ、そうすればいいんじゃない？」と答える。これが進行すると以下のような院生さんとの会話になる⁴⁴。

院生さん：「先生・・・」

筆者：「いいよ、それで」

院生さん：「先生、何も言っていないです」

筆者：「私はあなたを信じていますから」

院生さん：「先生、それでは不安です」

筆者：「私が「いいよ」と言って、すぐ安心するような人でないから、安心し

⁴⁴ もちろん、この禅問答が成り立つためには、たえず研究の進行状況をそれとなくモニターし続けることと、先に述べた「承認を与える」という年長者の役割とのバランスを取る配慮が必要である。

て信じられるんですよ」

もし、院生さん・学生さんが一生懸命考えても答えられない場合は、二つの方法を探る。もし、筆者の知っている典型的な教育研究の躓きの場合は、筆者の書いた本⁴⁵の該当ページを示して、「この部分読んだ？これ読んで分かなければ、もう一度聞きに来て」と答える。大抵の場合、これで解決出来る。しかし、それでも解決出来ない場合は、「実際の学校現場のことは私なんぞより、院生さん(現職派遣の院生さん)に聞いてみな。例えば、〇〇さんに聞けば、私と違って懇切丁寧に相談にのってくれるよ。相談した後で、もう一度聞きにきな。」と言う。また、同様なことで過去に悩んだ上学年がいる場合は、その上学年に相談するよう勧める。実際、私よりずっと良いアドバイスをしてくれる。これで95%以上の問題は解決出来る。筆者が指示を与えるのは、残りの5%程度の部分である。

筆者が指示を与える場合も、大抵は直接に「これこれしなさい」と言うことはほとんどない。大抵は、「これこれのことはどう思う？」という質問をしているうちに、学生さん自身で解答を見つけ出す。大抵の場合、筆者が最初に提案したものより、ずっと良いものを考え出す。

そのような過程を繰り返すと、身近にある情報(本の場合もある、人の場合もある)を自らが探し出すようになる。筆者としては、必要な情報を彼らが自由にアクセス出来る環境を整える。また、優れた情報を持つ人とネットワークを組める文化と環境を整える。そのような役割を担うとき、情報を独占し、小出しにする必要はない。

上記は大学の研究室の場合であるが、上記の簡略版は現場でも可能である。

植物を観察しスケッチさせることは理科でよく行われる。その際、「うまいスケッチ」を例示することがある。一般的には、植物図鑑等を用いる場合がある。筆者は、その例示の時に、「プロが書いたものだよ」と言う場合と、「先輩が書いたものだよ」と言う場合とを比較した(西川、橋本、相原 2002)。その結果、全く同じ図を例示したのにもかかわらず、両者には差が見られた。

⁴⁵ 「実証的教育研究の技法」(大学教育出版)

もっとも差が見られたのは、例示した際の子どもの注視の様子である。

教師が例示した際、視線が図の方向に向いている子どもの数をカウントした。その結果、プロと説明した場合は 50%弱にも関わらず、先輩と説明した場合は 70%を越える子どもが注視していた。また、例示の後で、「例示のようなスケッチが描けそうか？」と質問したところ、プロと説明した場合は 16%の子どもが書けそうと答えた(逆に言えば 84%の子どもは書けないと思っている)。しかし、先輩と説明した場合は 29%に上昇した。教師の説明で、たった一言「先輩が書いたものだよ」といっただけの効果としては、極めて顕著な差と言える。

また別な方法もある。例えば、何らかの課題を子どもたちに課す場合、上学年が行った成果(例えば発表用の資料)を見せる方法が考えられる。教師が整理する必要はない。生の成果で十分である。子どもたちは、山のような雑然とした資料の中から必要な情報を見いだす。どうしても整理する必要がある場合⁴⁶、教師が行うのではなく、子どもたちに「次年度に成果を繋げる」ことを課題として与えればよい⁴⁷。その際に注意は、その成果を作成した先輩の名前が分かるようにすることである。仮に時間があるならば、子どもたちの活動の様子、課題の発表の様子をビデオに撮り、それを視聴させる方法も考えられる。先輩の名前、また、先輩の映像によって、それに関して聞きたい場合、誰に聞けばよいかが分かる。作品、映像は、いわば検索項目・インデックスである。重要なのは、それを作り上げた人にこそ「生きた」情報がある。

つまり、手の内をさらし、ネットワークを形成出来る環境を整え、見守る、それが重要だと考えている。

⁴⁶ 殆ど考えられないが。

⁴⁷ 自分(教師)だけでは続けられないようなことをするより、子どもたちと一緒に行うことが重要である。

ジェンダーを意識した理科

学び合う学校を成功させるか、失敗させるかのキーは、どれだけ複雑で大きなネットワークを子どもたちが形成出来るかにかかっている。前章までで、学年という枠を越えたネットワークを形成することの意味と方法を述べてきた。しかし、学校教育の中に存在する大きな障壁は学年ばかりではない。男女という性別が、子どもたちのネットワーク形成の障害となっている。以下では、その現状と解決策に関して述べたい。

小学校の現状

筆者はもともとの研究の出発点は理科教育であった。理科教育において、その興味関心、理解に男女差があることは一般的に認められていた。さらに、それに関する研究も少なくない。例えば梅埜らによれば「理科の好き嫌いのための男女差及び理科の成績についての男女差は、小学校5年生の段階ですで見られる」と指摘している(梅埜ら 1992)。このような調査は国際的な調査においても指摘されている(国立教育研究所 1998)。他ならない筆者が書いた、3番目に書いた論文は、電気に関する理解の男女差であった(小林、西川 1985)。

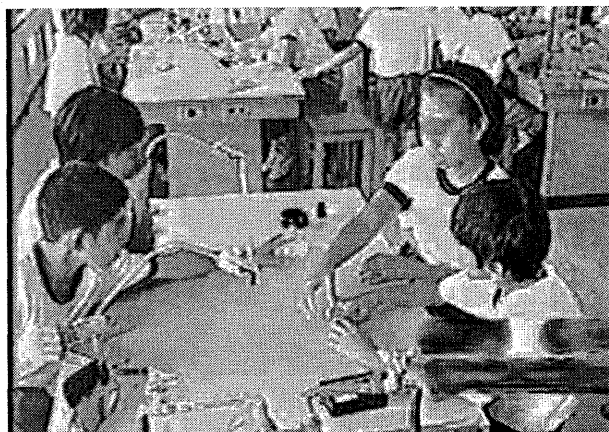
このような見方に対して、子どもたちはどのように考えているのだろう。湯本らの調査によれば、子どもたちの中にも理科において男女差があることを意識している(湯本、西川 2004)。非常に興味あるのは、男子が「男子の方が得意だ」と考える以上に、女子が「男子の方が得意だ」と考えていた。即ち、この男女差の存在は男女ともに意識化されていた。

しかし、現状での調査ではアンケートを主体としている。そこで、湯本さん⁴⁸は現場に3ヶ月間入り、その実態を調査した。典型的な事例を紹介したい。

男子が行為者で女子が異議を唱える場面

⁴⁸ 長野県小学校教諭

以下は4年生の事例である。実験準備後、アルコールランプに火を点火する場面である。女子Dがアルコールランプに点火を行おうとすると、男子Aが女子から「男子のだぞ」とアルコールランプを取り上げてしまう。その行為に対し女子が異議を唱える場面である。



教師:ちょっと試しに火をつけて下さい

＜女Dがアルコールランプに火をつけようとする＞

男A:男子のだぞー！

女C・D:なんでー！？

＜強く異議を唱える＞

教師:炎の様子どのくらい当たるか見て下さい。

＜女Dは隣の班の様子を見て＞

女D:誰でもいいじゃん！！

女C:そうだよ＜つぶやき＞

小学校の児童にとって、アルコールランプに火をつけることは実験の「華」である。そのため、女子が火をつけようとした。それに対して、男子は「男子のだぞー」と異議を唱える。しかし、女子は他班で女子が火をつけていることを確認すると、強く抗議した。

しかし、このような女子が抗議するという事例は、4年生、5年生、6年生と学年を経るごとに減少する。例えば5年生に以下のような事例があった。



本時は、一定量のビーカーの水に、どのくらいホウ酸・食塩が溶けるかを調べる実験である。この写真の左下の女子は3つのノート(自分自身のノートと男子二人のノート)を横に並べ、男子が出す結果を流れ作業で書いている。さらに女子はホウ酸や食塩を溶かすといった本実験の中心的役割には一切触れていない場面である。彼らの会話は以下の通りであった。

男 A:4 杯だぞ。

< 女 C は、男子の所有する学習帳 3 冊に記録 >

女 C:溶けた？

男 A:ぜんぜん溶けねー

< 席を離れてウロウロしだす >

< 男 B:ビーカー見ながら >

男 B: おお、溶けそー。用意して。

< 女 C に次の準備の催促をする >

女 C:溶けた？

< 女 C の次の準備をしだす >

男 A: オリャーアア。溶けた！

< 女 C の前にビーカー差し出し次の段階への催促。それにより女 C は、無言で準備をする。 >

この写真で見える4つの班の女子は、似たような行動をしていた。この場

面では、女子は全く抗議していなかった。しかし、この女子はこの状態に満足しているわけではない。実験後にインタビューを行った結果は以下の通りであった。

Q:3つ並べてね(学習帳のこと)...。(中略)あの時自分ではやりたいと思った？
溶かすこと。

A:うん、やりたいと思った。

Q:なのに何で記録になったと思うの？

A:男子やりたいって言ってたから...やらなかった。

(中略)

Q:このごろ理科はどう？

A:あんまり楽しくない。

Q:なんで？

A:あんまり実験とかできないし。

一方、男子にインタビューをすると、当然のように男女差があると考えている一方、その理由を説明することは出来なかった。以下は、教師から男女別の班と、男女混合班のどちらがいいかという問いかけに対する回答である。

A:男子と女子は一緒の班の班がいいと思う色々できるし・・・(中略)・・・。

Q:うーん…、色々できるってどうゆうこと？

A:男子にできることとか、女子にできることとかあるから

Q:例えば男子のやることってどんなこと？

A:火を使う実験とか…

Q:そうゆうのは男子？

A:…うん。＜頷く＞…

Q:じゃあ女子のやることはどういうこと？

A:うーん…。その間、先に記録しておいてみんなにあとで言う。男子とかが何か持っていたりすると書けないから……。

Q:何で女子は記録係なの？女子が火ついたりすればいいじゃん

A:……＜考え込む＞…

Q:なんとなく…そう？

A:うん……。たまには逆になってもいいけど…

しかし、先に述べたように男女差があると考えているのは男子のみではない、女子にもその意識はある。例えば、以下の4年生の事例では、実験の初期段階において、誰がアルコールランプに火を付けるかを決めるところである。女子Cが2名の男子と同様に「アルコールランプ点火する者を決定するジャンケン」に参加する女子Dの様子をみて「女らしさ」を伝播する場面である。

男 A:オレ火つける。

男 B:おれー、俺もやる。＜女 D も手を挙げて＞

女 D: 私もやりたーい。

男 A:ジャンケン、ジャンケン。

＜3人でジャンケンする＞

男 A:ヤッターオレー番！

男 B:じゃあオレ、セッティング。

女 C: えーMちゃん(女 D)もつけたいのー？女の子なのに。

＜この後女 D は火をつける件について触れることはなかった＞

結果として、4年生、5年生、6年生と学年が進行するごとに、男女差を求めたり、当然とする事例は増加していた。さらに、先に述べた通り、男女差を求められた場合、女子が異議を唱える事例は減少していた。さらに、それらは実験の場面に現れるのみではない。例えば、実験室に入る順序も、最初に入る児童の殆どは男子であり、最後に入る児童の殆どは女子であった。

中学校の現状

このような男女の関係は、中学校になるとさらに一層深刻となる。小学校(10校)、中学校(9校)を対象としたアンケート調査を行った(桐生、西川 2002a、2002b)。アンケートでは、「グループで学習する時、どんなグループ

のメンバーだと、みんなで楽しくたくさんのことを分かり合えるグループになると思いますか？」と質問した。その結果、小学校では男女混合グループの方が分かり合えると答える児童(中間学年、高学年とも約7割)が、同性グループを分かり合えると答える児童(中間学年の約3割、高学年の約4割)を上回っている。しかし、中学校になると状況が一変する。中学生の約8割の生徒は同性グループに対して「分かり合える」と答えている一方、男女混合グループに対して「分かり合える」と答える生徒は6割にすぎない。即ち、同性グループに対しては、分かり合えると答える生徒は急激に増加する。一方、男女混合グループに対しては分かり合えると答える生徒は減少する。

実際、男女の混合によって、グループ内の会話は激変する。坂井はグループの男女構成に着目し、その話し合いの実態を中学校で調査した⁴⁹。まず、対話者対に関して調査した。例えば、太郎と花子の二人の場合は、太郎対花子の対話者対しか存在しない。しかし、太郎、花子、恵子の場合、太郎対花子、太郎対恵子、花子対恵子の3つの対話者対が成立し得る。グループの人数が多くなれば、その組み合わせは増加する。坂井は、可能な対話者対の中で、実際に会話が成立した対の割合を調査した。その結果、男子のみのグループ、女子のみのグループの場合は、成立し得る対話者対の約6割の対話者対が成立していた。一方、その他のグループ(男女混合)では、成立し得る対話者対の約3割弱しか成立しなかった⁵⁰。その男女混合グループの中での対話者対を調べると、男子が多い混合グループの場合約8割は男子同士の対話者対であった。女子が多い混合グループの場合も、約5割強は女子同士の対話者対であった。即ち、男女間の会話は成立しがたいことを示している。

また、会話の質も異なる。男子のみのグループ、男が多い混合グループ及び男女同数のグループの場合、約半数の会話は強制ケースであった。一方、女子のみのグループ、女子が多い混合グループでは、安易な合意ケースが約

⁴⁹ 坂井雄丞(平成14年卒業)の卒業研究

⁵⁰ ここでの数値的データは絶対値として捉えるのではなく、相対値として捉えてほしい。

6割を占めた。すなわち、一般には、男子が主導権を握る場合は、男子のリーダー格の生徒が、他の班員の意見を圧殺し、自分の意見を押しつける。一方、女子が主導権を握る場合は、女子同士で安易に合意する会話に陥いることが明らかになった。

ジェンダー

このような現状を打開するために、どのような指導が必要であろうか。一般的な見方としては、男女同権に関して教師が「こんこん」と説教する、というものであろう。そこまでいかないにしろ、多かれ少なかれ、教師が説教する場面が含まれる。しかし、我々は、そのような方法は採らない。我々は、学習者は有能であると考えている。従って、ごちゃごちゃ説諭しなくても、考えるきっかけを与えれば十分であると考えている。そのような場合、我々が採る方法は自己モニターである。自己モニターとは川合さんによって開発された方法で、その後も様々な場面で利用している⁵¹。方法は極めて簡単である。子どもたちに話し合わせ、それをカセットテープで5分間程度記録する。教師は、その5分間をグループで聞き直すことを求める。その際、教師は「あれこれ」言わない。教師が「あれこれ」言わなくとも、子どもたちは記録の中にある自分を客観的に見直すことが出来る。むしろ「あれこれ」言わないからこそ、子どもたちが多面的に見直すことが出来る⁵²。

ビデオを見直すと、女子の中からは「むかつく～」という声が発せられたり、男子の方は顔を伏せたりする場面が見られた。先に述べたように、そのあと教師はビデオに関してふれることなく授業を終えた。それ以降、実験場面における男女差を強要する場面や、また、それを当然とする場面が激減した。例えば、以下は6年生の場面である。二酸化炭素を試験管に入れ水と攪

⁵¹ 「学び合う教室」、「学び合いの仕組みと不思議」（いずれも東洋館出版社）

⁵² 職員会議の様子をビデオで記録し、職員が見直すことによって、職員会議が変わると信じて疑わない。「変」な発言をする教師は、「変」であることを知らないのではない。ただ、第3者として自分自身を見直すことがないだけのことである。

拌し、二酸化炭素が、水に溶けることを調べる実験である。攪拌用の試験管は各班に 1 本ずつしか無く、試験管を振ることは、大変重要であると共に、子ども同士の力関係の現れやすい行為である。本事例では、女子が試験管を振るが、男子が独占的に行わず、その行為を女子と共有しようとしている場面である。

教師:いいよ振って。

男 B:ゴム・・・栓・・・いい。えー誰振る？

＜男 B は女子の様子をうかがっている＞

男 A:俺らいつもやってから・・・、女子もやる？やる？

＜男 A は女子に勧めている。＞

女 D:あーやる！！

＜女 D は手を伸ばし試験管を振る＞

男 A:いい、いい。もっともっとがんばれー。

男 B:シェイク、シェイク。

男 A:シャカ、シャカ＜男 A も同じように手を振る＞

男 B:そういい、いい。もっと振ってもいんだよ。

＜女 D 笑いながら試験振る＞

また、同じ 6 年で以下のような事例があった。リトマス紙で調べた水溶液の性質の結果を記録する者を班内で討議し決定していく場面である。今までの男女の性による役割固定化、さらにはジャンケンにおいても固定化が見られるという懸念から、みんなが平等と思える順番制を取り入れている。

男 A:記録さー誰やん？

女 C:ジャンケンにする？ジャンケンで負けた人がやれば。

男 B:そうそう、それでいいかも。

男 A:早く早く。でー、でもさ同じばっかになる

女 C:そうだよー、ジャンケンでやってもいつも同じ人になる人いるかもしん

ないし。

男 B：いつも同じ、じゃかわいそ？

女 D：しょうがないよ。いいよジャンケンでさ。

男 B：やっぱ順番にすればいい。そのほうがいい。

男 A：今日から決めておけばいい。

(中略)

(その後男子 A が記録役になった)

さらに、いわゆる「～らしさ」から脱する 6 年生の場面も見られた。炭酸水のビンを振り、二酸化炭素を取り出す実験である。女子が「女らしさ」というジェンダー的概念に囚われず、炭酸水の栓を抜く様子が見られる場面である。

女 D：栓抜きは？

男 B：こっち、これ。

男 A：結構こうゆうの堅てんだよな。1 回でうまくいかねーし。

男 B：缶との方が楽に栓開く。

女 D：でも、D(自分)力あるし。1 回で、できるこんなの。

男 B：やってやって。

結果として、ジェンダー的事例は 4 分の 1 程度に激減した。また、先に述べた実験室への入出順序も、男女差が見られなくなった。このような変化に対して女子は好意的であった。

教師：この間女子と男子のことやったよね(注 自己モニター)。あの時どう思った？

女子：やっていて自分たちの班でも似たようなことがあるなーと思った。

教師：例えばどんなことあった？

女子：実験とかで、いつも書記(記録係)を女の人がやっていたり、男子がほとんどやっていた。

(中略)

教師:前と比べてどう？

女子:うん。今の方がいい。

教師:そしたらさ、前より理科時間どう？

女子:面白くなった。なんか実験とかも自分でできるし、記録とかもいろんな人がやってくれるしそういうところが良くなったので楽しいかな。

一方男子も好意的な意見が多かった。

教師:この間さ、女の子と男の子のことやったけどどう思った？

男子:なんか実験する時とか男子とか決めちゃって、それで悪いなーとか思った。

教師:どうゆうふう決めてたの？

男子:実験やる時男子とかがやって、書くのは女子にやらせていた。

(中略)

男子:書くのとか交代、交代でやるようになった。

教師:交代で・・。それって誰が言うの？

男子:エー僕が一応言ったんだけど。みんな賛成してくれた。

教師:女子はどうだい？

男子:なんかそのほうが女子もいい感じがするし、みんなでやってる。

ジェンダー研究をすること自体が、ジェンダーであるという批判はある。即ち、男女差を調査するということ自体、男女差があるという前提に立っているという批判である。一面の真理である。しかし、そのような批判をする方に以下の事例を紹介したい。以下は、炭酸水のビンを振り、二酸化炭素を取り出す実験である。炭酸水は各班に1本ずつしか無く、炭酸水の栓を抜くことはその班において重要な役割であると共に、児童間の力関係の現れやすい行為である。この場面では、男子が自分の行動を振り返る機会を得て、栓を抜くことを女子に譲渡した。しかし、女子Cは、譲られた行為をそのまま受けとることなく、男子Yに目をむけ、栓を抜くという行為を譲る場面である。男子Yは男子ではあるが、実験に参加することは殆ど無い児童である。

教師:じゃあ栓を抜いて下さい。

男 A:じゃあ、俺、抜くぞ。あつやる？

＜女子にサイダーの栓を抜くようにすすめる＞

女 C:いいよ、Yだっていつもやってない。

男 A:そうか、Yやってみ。

＜女 C が男 B の前にサイダーのビンを差し出す＞

女 C:ぱっと抜かないと。

＜女 C はサイダーのビン押さえてる＞

男 A:ぱっとやって。ぱっと。

＜男 B サイダーの栓を抜く＞

男 B:シュュー。＜栓の抜けた真似＞

女 D・C:できた、出来た。

男 A:おお、抜けた…。

この事例を湯本さんから初めて聞いた時、感激のあまりウルウルしてしまった。

先に述べたように、ジェンダー教育を研究しようとする事自体「ジェンダー」だという批判はある。男女が違うという偏見があるからこそ、ジェンダーを研究しているという批判である。その批判にも一理はある。もし、本当に男女を同一視しているならば、ジェンダーという研究テーマ自体を思いつかないだろう。

しかし、上記の事例は、そのような批判に対して明確な答えを与えているように思う。湯本さんや筆者は、ジェンダーに対する対応として自己モニターを導入した。しかし、女子Cはそうのように受け取らなかった。女子Cは「女子も実験に参加出来る」ではなく、「実験が参加出来ない児童が実験に参加出来る」というふうに捉えていた。即ち、「愚かな教師」がいくらジェンダーに囚われていても、有能な学習者は「民主教育」という一段も二段も高い次元で解釈していた。筆者は感激しました。感謝しました。

おまけ

湯本さんは、上記の研究をある学会で発表した。それに対する質問を聞いて「ああ、よくある質問だな～」と筆者は思った。その質問とは、「そのクラスの子どもたちのジェンダーは社会や親や教師の指導に基づくものであるの、それが明らかでないので不十分だ」という趣旨のものである。

社会や親が影響するのは予想に難くない。当然そうである。しかし、社会や親がどのように影響するかを明らかにすることが本当に出来るのであろうか？絶対に無理とは言わないが、それだけで一つの研究テーマになってしまふ。結局、それまで研究を広げたとした場合、何がなんだか分からない状態に陥いる。次に、仮に社会や親の影響が分かったとする(無理であろうが)。分かったとして、どうなるのであろうか？その結果に基づき、法律を成立させることは我々の目的ではない。親を学校に呼びだし、コンコンとジェンダーに関して「説教」しようとするのでもない。我々は、教師が普通に出来ることを通して、教育改善を目指している。知っても教師がどうしようもないことを、あれこれ調べたとしても意味がないように思われる⁵³。

また、「教師の指導」に関しては、一面、正しいような響きがある。しかし、質問者の言葉には、教師が行った個々の指導の指導履歴を云々していた。しかし、そんなこと分かるのであろうか？分かったとして、教師は日々変わる状況で、ジェンダーを意識した指導を積み上げなければならないのであろうか？そんなの現実の教師には無理である。だから、我々は個々のテクニックではなく、子ども観・授業観に着目している。場面を取り上げるとしても、その時に行った個々の指導がどうのこうのという意図はない。その個々の指導を通して、子ども観・授業観を理解しようとしている。それでは、本章で示したい子ども観・授業観とは何か？それは、本書でも前書でも繰り返し述べているように、「子どもは有能である」という子ども観である。さらに、そのことを前提とした、子どもの有能さを生かす指導(例えば自己モニター)が重要であるという指導観である。

⁵³ 我々は研究のための研究ではなく、授業改善に繋がる研究を求めている。

おまけ 2

研究がまとまってから、湯本さんから下記のメールをいただいた。

『この2年間で学んだことはたくさんあります。まず研究テーマに関わるジェンダーについてですが、ジェンダーの歴史的背景やジェンダーについての研究について、大まかな概要をつかむことが出来ました。さらに、こうしている今も、ジェンダーは学校現場において頻繁に表出し、多くは児童相互において現れています。そして、学校現場がジェンダーの強化・再生産装置となり、ジェンダーが子どもたちに受け継がれていることです。

これを是正するには、まず、教師がジェンダーに気づく目を持つことが大切です。

そのためにも、教師自身が、ジェンダーについてのイメージを問い直すことが必要であると考えます。しかし、このイメージは、個々に依拠するところが大きいので認識をしにくいと考えます。ジェンダーを問うことはそれ自体、自分への問いかけであるといえます。ジェンダーが人権に関わる問題であるということを念頭に置き問い直すことが必要だと思います。

また、自分の教師観が大きく変化しました。それは、ジェンダーだけでなく、他のことについても言えることですが、教師が何もかも教え、＜こうしなさい＞といった指導の限界というか、子どもの力を信じることの大切さを感じました。これは、研究から言えることですが、子どもは、小さな投げかけを真摯に受けとめ、自分たちで修正を行いました。なぜそう出来たか考えると、本来、子どもには、発達に応じた自己修正能力が備わっていると考えます。

さらに、教師が子どもを助けているのだという意識が大きくなりすぎるのはけっしていいことではないと思います。多くの教師は、実は目にはっきり映らなくとも、子どもの自己修正能力により助けられているということを、忘れないでほしいと思います。

たかが教師なのである

その気持ちを大切に、子どもを中心とし、謙虚さをいつの間にか失った教師集団に感じてほしいと考えます。しかし、このことはジェンダーの研究で無くとも、本研究室で学べば、きっと誰もが感じることはないかと、私は思います。

また、授業の詳細を記録することにより、実に子どもはさまざまな会話をしていることも学びました。教師が分かっているつもりでも、子どもは、教師が想像出来ないほどの情報量を持ち、なるほどと感じるほどの的確な判断をしていることです。教室の片隅に、机の上に1つ記録媒体を置くことにより、今まで、見れなかった子どもの世界を、垣間見ることができるということです。しかし、これは大変だと考える教師がいるかと思いますが、聞くこと自体は大変なことではないと思います。車の中で通勤時間に聞くだけでも「おや・・・」という発見があるはずです。案外子どもの本音や世界を知るには大変有効なことだと思います。子どもの気持ちは、教師の耳の届かないところで、目の届かない場所であらわれていることが、多いと感じました。

この2年間の学びは、これからのジェンダーの研究に大きく関わると思いました。ジェンダーについてはこれからも、自分なりの研究をしたいと考えました。しかし、学習臨床的なジェンダーを現職という立場で、どういう機関で研究したらよいのか、その辺の戸惑いはあります。

最後に、学校がジェンダーの強化・再生産装置であるという立場で研究したが、学校がジェンダーの強化・再生産を阻止する装置でもあることを忘れてはならない。そして、21世紀が個人の「性」により「生」を決定してしまうようであってはならない、と思います。』

いじめに関して(教師の仕事)

筆者には「いじめ」に関する議論を読むとき、常に不満に思っていることがある。それは教師が何をすべきかに関してである。

筆者は定時制高等学校に勤めて2年目に担任となった。その際、先輩教師より「担任心得」を教えていただいた。以下のようなものである。

1. 生徒の金を立て替えるな

担任は、給食費(定時制高校には給食がある。)、修学旅行の積立金等の集金を行わなければならない。持ってこない生徒もあり、かつ、家庭の事情を考えると強く督促出来ない場合がある。少額だと、立て替えてやろうという気になる。しかし、その立て替えの回数が増えると、かなりの金額になる。先輩教師によると、立て替えたお金が返ってきたことはないとのことであった。親にも、子にも督促しても、右に左にのりくらり。借金を踏み倒したまま、卒業式にいけしゃーしゃーと両親(晴れ着)とも出席するそうである。その先生曰く、「せめて、すみませんの一言があれば許せるが」とのことであった。

2. 子どもを助けようと思うな

どうしようもない親はいるものである。どう考えても、その親と一緒にいることは、その子にとって不幸なことだと思えない場合があります。いくつか、詳しい事例を聞いたことがあるが、本当に救いがない場合がある。

その子を救い出すためには、親から離さなければならない。しかし、先輩教師は、それはするなと教えてくれた。何故かと言えば、「親から離すと言うことは、自分自身が親代わりの責任を負う覚悟がなければならない。そのような責任を負うことは、ものすごい責任で、その影響は自分自身の家族までも巻き込むことになる。自分自身が救うべきは、まず、家族であるべきだ。」とのことであった。なるほどと思った。即ち、テレビ番組のような教師像は絵空事である。

3. 何をいつ指導したかのメモをノートに記録しろ

どんなに教師が一生懸命やったとしても、問題が起こる可能性がある。その際、親と「言った／言わない」、「やった／やらない」ということで意見が食い違う可能性がある。そのため、先輩教師の場合は、毎日、どんなことがあり、どんな指導をしたかを丹念に記録していた。

4. 退学勧告しなければならないと予想される子どもの親に、頻繁に連絡せよ

小・中と異なり、高校には退学がある。といっても、学校側から退学を命じることは殆どなく、自主退学の形式をとる場合が多い。

担任教師の大きな仕事は、欠席・怠学の著しい生徒に対する指導がある。当然、個別指導等の様々な対応をします。しかし、どうしてもなくなった場合、親に自主退学を勧め、すんなりと手続きをとってもらおうという仕事もある。この際に、親とのトラブルが起こる原因は、親が実状を知らなかったことに由来する。「そんなことは知らなかった」、「何故、いままで連絡がなかったか」等の不満がそれである。

そのため、どうしてもなくなりそうになりそうだという生徒の親には、毎日の放課後に、今日、何が起こって、どういう指導を行ったかを、こと細かく説明した。だいたい、30分弱は話します。自分の子どもが、どんな子であるかは、親が一番よく分かっています。そして、どうして良いのか分からないので、一番悩んでいるのも親である。しばらくたつと、大抵の場合は、「先生、今まですみませんでした、退学させて下さい」と親の方から退学したいと申し出る。

私の場合、幸い1～3のような事例はなかった。しかし、「4」は何人も経験した。これがとても辛い。しかし、学校の組織という中で、やらざるを得ない状況に追い込まれる。実際、このことを嫌がり、先延ばし、先延ばしし、その結果、多くの先生方に迷惑をかける人もいる。担任している生徒はかわいいし、また、なついてくれる。何とか救いたいと思う。しかし、放課後に親に電話をかける時は、「結局、退学させるために俺は電話しているんだなー」と感じる。

大学の教師になって、一番うれしいことは、この退学のための手続きをしなくても良いことである。

これらのことに一貫して流れるものは、「教師は、生徒の全人格に関して責任を負うのではなく、自分が担当した勤務時間に責任を負うことが仕事だ」ということである。その勤務時間の殆どは、教科学習なのであるから、教科学習が教師の仕事の中心である⁵⁴。

今まで紹介した事例を見れば、いじめの種は教科学習の中にあり、かつ、解決の糸口は教科学習の中にあることがお分かりになっていただけたと思われる。では、教科学習の場面で、どのように対応すべきであろうか？テレビ番組的な教師であれば、問題行動を起こす子どもと親身になって接し、理解し、対応する方法をとる。しかし、誤解を恐れずに言えば、筆者は「親身になって接し、理解する」必要はないという考えを持っている。少なくとも、それが必須条件ではないし、むしろ障害になる場合もある。

一つのエピソードを紹介したい。筆者の研究室では、学部学生と院生（現職者）が合同でゼミをする。学部学生は教育実習に行って、その経験をレポートにまとめました。現職院生さんにも回覧してもらい、アドバイスをいただいた。ある学生が、子どもを理解することの大切さをコメントした。それに対する、院生さんのアドバイスは感動ものである。その中でも、特に感動した部分を紹介したい。

『子どもの理解について、3日目に自己認知出来たことはすばらしいと思います。また、より子どものいいところを探そうという姿勢は大切です。大事にして下さい。○さんも教師になると分かりますが、どうしても人間的に好きになれない子がクラスに1人か2人はでることがあります。その時に、この教育実習で感じたことを思い出せたら最高ですね。しかし、気になるところがあります。それは「大切なのは子どもを理解しようとする姿勢だろう」というところです。私も以前はそう思っていた時期もありました。しかし、

⁵⁴ このことに関しては「心の教科指導」（東洋館出版社）に詳しい。

西川研に来て、それは少し変わってきています。結論から言うと、子どもは教師から理解してもらわなくても生きていける。子ども同士から理解してもらえないとクラスで生きていけないのであると。つまり、大切なのは、子ども同士の中、相手を尊重する関係になるよう教師がコーディネートすることだと思います。たくさんのクラスを見ている私のような年代になると、子どもを理解しようとしている先生はたくさんいます。しかし、そういうクラスでも子ども同士が理解しあっているかというとは決してそうではありません。そこにはいじめがあったりします。』

例えば、ある子どもが問題行動を起こした場合、テレビ番組的には教師がその子どもに対応し、解決する。しかし、1人の子どもがおかれている問題は根深く、「たかが」1教師が何とか出来るわけのものではない。さらに、教師が特定の子どもの熱心に指導するならば、他の生徒を「ほっぽる」ことになる。それが一度や、二度ならば子どもたちは許してくれるだろう。しかし、それが続けば、白けてしまう。結果として問題行動を起こしていない子どもまでも問題行動に走らせてしまう。

筆者は「1人の子どもを変えることは出来なくても、クラス全員を変えることが出来る」と確信している。この矛盾に思える言動も、「たかが教師 1人では、1人の人を変えることは出来なくとも、クラス全員で一丸となるならば1人を変えることが出来る」という表現にすれば納得しやすいだろう。

ある学部学生から教育実習での経験に関連して相談を受けたことがある。その学生は、問題のある子どもに対して、どれくらい対応したらいいか、その子どもとの間合いをどれほどにすべきかを質問した。筆者は、「君が全ての子どもに、やり続けられる程度を目安にしたら良いんじゃない。もし、そんなことをやり続けるのが難しかったり、ましてや、多くの子どもにやるのが不可能ならば、それは不適切な対応だと思うよ。子どもと近づくほど良い先生というわけではないよ。君が近づくことによって、多くのクラスメートが近づくことの壁になる危険性はあると思うよ。自分1人で解決するのではなく、クラスで解決するしかないよ。もちろん、それで解決出来ない場合も

あるかもしれない。でも、そのような場合、君 1 人でやったとしても解決出来ないと思うよ。」と答えた。

教師の仕事は、子どもと繋がることではない。むしろ、子どもと子どもが繋がりやすい場を作ることである。現代の「いじめ」問題の根元には、子どもたちの持つネットワークが単純であることがあると考えている。1 人の子どもが 1 人の子どもにしか繋がっていないならば、その子は必死になって、その繋がりを維持しようと思うだろう。結果として、例え意に添わなくとも、繋がる子どもが他者を攻撃する場合、共に攻撃することにもなる。逆に、1 人の子どもとのネットワークが切れたとたんに、その子は孤立無援となってしまう。結果として、いじめの対象ともなる。

しかし、もし 1 人の子どもの持つネットワークが複雑であったら・・・。国語の時のネットワーク、理科の時のネットワーク、バレーボールの時のネットワーク、さらには学年を越えたネットワーク、異性とのネットワーク・・・。このようなネットワークが複雑に絡みあうならば、例え一時的にあるネットワークが切れたとしても、その子は別なネットワークによって救われ、守られる。

教師の仕事は、「〇〇ちゃんがかawaii そうだから仲間に入れて」としゃしゃり出ることではない。多種多様な課題を提供し、多種多様な場を作り上げることが教師である。そのような姿はテレビ番組の熱血教師の姿とはほど遠い。また、優しい先生イメージとも違い、ある意味ではクールであるとも言える。しかし、自分に置き換えて欲しい。新任の学校で、まだ、周りの先生の誰とも親しくなっていない状態を想像して欲しい。その時、校長が「〇〇先生。新任の〇〇先生が独りぼっちです。仲良くして下さい。」なんて、職員会議で発言したとしたら、ありがたく思うだろうか。むしろ、楽しい「新歓コンパ」を企画したり、また、多様な課題（運動会・遠足・スキー合宿等の企画）を与えてもらい、その中で他の先生と一緒に働ける場を与えてもらえた方が良いのではないだろうか？

それ故筆者は、異学年学習はいじめにおいて重要な意味を持つと考えてい

る。平常の学年別のクラスと異なった異学年のネットワークを形成すれば、いじめは激減すると固く信じている。子どもの中には、同学年の方が相対的に得意な子どももいるだろう。一方、異学年の方が相対的に得意な子どももいるだろう⁵⁵。重要なのは多種多様なネットワークを組める場を教師が与えるならば、少なくとも1つ場だけでも、繋がれる、そして救われることが出来る可能性は高まる。

⁵⁵ 筆者は、このタイプの子どもの方が本当は多いと信じている。

学び合う学校で大事なこと

本書をお読みになっている方の多くは、「面白いけど、本当かな～」と思われていると予想される。しかし、その中には「試しにやってみよう！」とお考えの方もいらっしゃると思う(本書は、まさに、そのような人のために書いた)。でも、ちょっとお待ちください。

我々の研究室の全体ゼミでは、我々の研究室の本が、若い先生に読まれたとき、どうなるかということが話題になることがある。ある院生さん(中学校教諭)からは、「あの本を若い先生が読めば、混乱する」と言われた。また別な院生さん(中学校教諭)からは、「誤って学び合いを行い、失敗して、学び合いは有効ではないという誤った考えを持ってしまうのではないか？」と言われた。さもありなんと思う。

我々の考え方で間違われやすいのは、「任せる」という本当の意味である。別の全体ゼミの時にも「任せる」に関して議論があった。ある院生さん(小学校教諭)は、「若い頃、ベテランの先生から、子どもに任せてみろって言われるけど、あれ、困っちゃうんだよな」と発言されていたが、自分の新規採用の当時を思い出すと、さもありなんと思う。そうすると、いままで静かにしていた別な院生さん(中学校教諭)が急にニコニコしながら、「先生の本を誤って理解し、間違った任せ方をして大変になったクラスがあるんじゃないですか～」と筆者に言った。筆者は、「そんなことはないよ。我々の本を読んでも、直ぐに納得する人って少ないんじゃない。「面白いけど、本当かな～」と思う人が大多数じゃない。(実際、講演会での反応の殆どは、そうである。)その中の何人かの先生が、出来る範囲内でちょっと試して見ようかな、と思うんじゃない。本でも書いたけど、5分程度の話し合いの時間を設けることは、あまり無理はないし、失敗も少ないと思うよ。そんなことを少しずつ積み上げていくなれば、間違った「任せ方」はしないと思うよ。」と応えた。

しかし、その院生さんは一層ニコニコしながら、「本を読もうとする先生は、きっと何かの悩みがある先生ですよ。読んで、そうかということで、いきなり間違った任せ方をさせてしまうことは十分あり得ますよ。どうしま

す？(一層、ニコニコ)」と言われた。そうすると 別な院生さん(小学校教諭)も、「そうだよな～、僕も西川先生の「なぜ理科は難しいと言われるのか」を本屋で見つけて読んだのが大学院に来たきっかけだし」と言い、全員でニタニタ 筆者の方を見る。筆者の方は、そんなバカな、と思いながら、涙を流しながら、げたげた笑い転げてしまった。

自分のことを思い出してもそうであった。新任の先生の場合、とにかく明日の時間に、子どもたちの前に立てることだけにきゅうきゅうとしている。とにかく、毎日毎日数時間の教案を考え出さなければならないのであるから当然である。結果として、「その背景となる考え方」なんてどうでもよく、とにかくすぐ使えるノウハウに走りがちである。しかし、何年かたつうちに、教材の知識がつく。その頃になると、詳細な板書計画の必要がなくなり、話の骨格がたてられれば授業が出来る。結果として、視線が教案から子どもたちに移る。また、クラス作りが出来ると、授業全部を自分の主導で進める(つまり、1時間先生が話し続ける)のではなく、子どもの自由な発想を引き出し、それを楽しめるようになる。我々の研究は、そのようなレベルに達した先生に、分かる研究である。ゼミの院生さんには、「皆さんが、うちの研究室を選んだのは、うちの研究室の成果を「ああ、あれだな」と感じられる経験を持っているからだと思います。同時に、教材やテクニックの有効性は理解しつつも、その限界を感じているからだと思います。」と筆者は語ることがある。

前著にも書いたが、院生さんたちの指摘は十分理解しているが、ノウハウ的に書くことはしたくないと思っている。例えば、「自己モニター」実施の方法を細かく指定し、注意すべきポイントを詳細に書くことも出来る。そうすれば、成功する確率はかなり高くなる。しかし、そのようなことは書かずに、「自己モニター」の背景になる、「子どもを信じる」という考え方を理解してもらうことに力点を置きたい。何故なら、ノウハウ的に書けば成功出来るが、でも、いつまでも自立できない状態のままである。さらに、我々が気づきもしない方向に発展させる芽を摘んでしまう。先に紹介した水落さんのメールに以下のような部分がある。

『昨年の現場研究で「教える」ことをやめたら子ども達のすごさに出会うことができた。そしてそれをじっくり見つめる時間ができたからたくさん感謝・感激することができたのです。けっして私の狙った通りに動いたことをほめたのではありません。むしろそれ以上のことを連発する姿に感動したのです。』

我々の研究室も、上記のようでありたいと願っている。

最近、筆者の研究室では教師の教育観がどのように変容しているかに興味を持っている。現在、ある院生さんは若い先生の成長を見ている。若い先生と関わりながら、我々の考え方を理解して貰う過程を観察している。その院生さんのホームページに、その若い先生の初期段階の様子が書いてあった。そこには「私からボス（筆者）の著作の数々を借り受けて読み、実践したようですがうまくいかなかったようです。」という書かれていた。著者としては気になるので、早速、問い合わせのメールをした。その結果、その若い先生は、本に書かれていたプロトコルをなぞるように再現させようとしたそうである。なるほど、と思った。

色々な本にも何度も書いたように、テクニックが重要なのではなく、考え方が重要である。考え方が分かれば、表出するテクニックはその人によって様々であっても子どもは応えてくれる。ところが、考え方が無しで、テクニックをなぞっても子どもは応えてくれない。なぜなら、子どもはテクニックを見ているのではなく、教師の考え方を見ているからである。つまり、子どもはそれだけのことが出来ることが分からなければならない。しかし、多くの熱意ある若い教師はテクニック漬けになっているように思う。

とりあえず使える雑誌のプリントをコピーし、目を引く特別な指導法に頼り……。筆者はそのようなことを全面否定するつもりはない。筆者も新規採用当初の自分が、どんなに教材づくりに追われて、アップアップしていたか分かる。先輩の教師が作ったプリントをコピーしたこともある。子どもがわっと喜んでくれる、面白実験本に頼ったこともある。しかし、その頃の筆者は、子どもを私の意のままに動く存在であると思っていたし、教師の仕事は

子どもを意のままに動かすことだと思っていた。もし、その頃の筆者が今の筆者の本を読んだら、子どもを意のままに動かすテクニックの一つとして理解するだろう。一方、自分ではテクニックを脱したと思うだろう。なぜなら、たしかに面白実験本やプリントを使うよりは、非テクニック的であるから。

我々の研究室の本で、様々な生の事例を紹介している。しかしそれは、我々が感激した経験を追体験して貰い、考え方を伝えたいと思うからである。本の事例を単純になぞるのは、あたかも恋人にどうやって告白したらいいか悩んだ人が「ロミオとジュリエット」を読み、そのまんまの行動をするようなものである。馬鹿げている。本当は、本を読むことによって学べるのは、方法ではなく、彼らの経験を追体験し、そのことによって彼らの気持ち・考え方を理解することである。そして、他人様におんぶにダッコではなく、その考えの基に、自らの頭を使って行動を定めることが必要である。

多くの先生が失敗する原因としては、「諦めてしまう失敗」、「目標が不明確な失敗」、「手段を与えない失敗」、「強いる失敗」、「最悪の失敗」がある。簡単に言えば、学び合いが文化として根付くには数週間程度の時間がかかる。ところが、その文化が根付かないうちに「子どもが主体的になる授業なんて無理だ」と諦めてしまう失敗である。「目標が不明確な失敗」とは何をやるべきか子どもが理解できない場合である。「手段を与えない失敗」とは、やろうと思ってもやれるような状況を整えない失敗である。「強いる失敗」とは教師が無理に型にはめた学び合いをさせようとする失敗である。「最悪の失敗」と信頼と放任を取り違える失敗である。

クラスの状況によって、どんな失敗が起こるかが分かる。まず、クラスが全くもとのままであるならば、「諦めてしまう失敗」をしたことを意味する。子どもたちに任せると遊ぶ場合は、「目標が不明確」な失敗である。子どもたちが右往左往し、教師にぶつぶつ文句を言い始めた場合は「手段を与えない失敗」である。一応、学び合っているようだが、いまひとつ盛り上がり欠けている場合、それは「強いる失敗」である。学級崩壊が起こったならば、それは「最悪の失敗」をしたことを意味する。

上記に関しては、前著⁵⁶に述べたので、詳細はそちらをお読み頂きたい。ここでは、絶対に「学び合い」を実現できない条件を述べたい。それは私の知る限り5つしかない。逆に言えば、その条件以外は必ず、我々の述べるような学び合いが成立する。

第一は、子どもが1人だけである場合である。これでは学び合いは無理ある。ただし、インターネット等の手段を用いれば僻地校でも学び合いを導入することは出来るだろう。また、全ての学年の総計が1名という学校は考えにくいので、本書で述べたような異学年学習を活用すれば解決できる。

第2は、期間が短い場合である。学び合いは文化である。旧来の教師中心の文化の中に生きていた子どもたちに、直ぐに成立させることは出来ない。最低2週間、まあ4週間は必要である。しかし、小中高の場合は、これが障害になる場合はないだろう⁵⁷。第三は、ちょっと複雑である。

子どもがクラス以外の集団に準拠し、その集団の目標が、クラスの目標と矛盾する場合である。分かりやすい例で言えば、暴走族に属している子どもがそれにあたる。教師がクラスの中に学び合いの文化を成立させるには、まず、子どもたちにとって管理者（もしくはボス）と認識させる必要がある。人間は群れる生物である。群れからポツンと離れた状態の子どもであれば、その子どもに適切な群れを提供すれば、早晩、その群れの中に混じるはずである。ところが、別な群れに入っていれば、ことさら群れに入る欲求は起こらない。そして、その群れの目標が、クラスの目標と矛盾するならば、積極的にクラスの群れにはいることを拒否する。教師は、自分の群れ以外の子どもに対しては管理者としての力を発することは出来ない。

「子どもがクラス以外の集団に準拠し、その集団の目標が、クラスの目標と矛盾する場合」に対応するにはポズナー(Posner *et.al.* 1982)らの概念変容のモデルが参考になる。彼らのモデルは科学概念が変容するにはどのような

⁵⁶ 「静かに！」を言わない授業（東洋館）の第4章に記した。

⁵⁷ ただし、筆者のような大学の教師の場合、大抵の講義は15回で完結してしまうので、この限界が障害になる場合がある。

な条件が必要かを示すモデルであるが、先の問題解決にも有効である。彼らによれば、我々が概念変容するためには、以下の4つ条件が成り立つことが必要である。

- ・先行概念への不満が生じなければならない。
- ・理解可能な新しい考えが、利用可能なものでなければならない。
- ・新しい考え方は、もっともらしくなければならない。
- ・新しい考え方は、先行概念より生産的でなくてはならない。

これを暴走族の場合に当てはめると、以下のようになる。

- ・暴走族への不満が生じなければならない。
- ・クラスが受け入れ体制がととのっていないなければならない。
- ・クラスが良いクラスでなければならない。
- ・クラスは暴走族より生産的でなくてはならない。

暴走族のような反社会的な集団の場合、子どもにとって色々な不都合が生じる。それに暴走族が悪いな～ということは、心の中では理解している(少なくとも筆者の教えた暴走族はそうであった)。だから、暴走族に属している子どもに対して、学び合いのクラス(つまり受け入れ態勢の整った良いクラス)を提供すれば、もしかしたらクラスに戻るかも知れない⁵⁸。

難しいのは反社会的でない集団に依存している場合である。具体的には、例えば塾・予備校である。つまり、塾・予備校で勉強しているから、クラスをバカにし、クラスメートをバカにし、教師をバカにしている場合である。この場合は暴走族より難しい。まず、その子の目標が「受験」に限定された場合、「不満」も生じないし、「塾・予備校の方が生産的」という場合もあり得る。従って、目標を変える段階からしなければなりません。しかし、もし、その目標設定を「保護者」が行っていた場合、教師がそれを変更するよう求めるか否かは悩むところである。

子どもが赤ん坊である、というのも候補かも知れない。もしかしたら可能

⁵⁸ 暴走族を脱退するということまで行くかは確信はないが、少なくともクラスと暴走族をそれなりに折り合いをつけることだけは確信がある。

かも知れないが、少なくとも私の手元にある情報では幼稚園以下の情報はない。まあ、DNA の中にあるのだから絶対に無理だと言うことはないと思う。おそらく学び合わせるよりも、親子の関係を成立させる方が先決だと思う。それに親子の関係も学び合いと捉えれば、これは不可能な条件とは言えなくなる。少なくとも、幼稚園の年中以上では学び合いが出来るというデータはある。従って、義務教育段階以上で、どんな教師でも学び合いが成立させられない、もしくは、極めて困難な状況は3つということになる。

ただし、上記は教師が学び合いを理解している、という前提のものである。従って、最後の条件は「教師が学び合いを理解していない」である。

残念ながら、子どもは学びの主体者たり得ると信じていない教師は多い。何から何でも、教師がフォローしなければならないと信じている教師は多い。また、子どもが学びの主体者たり得ると信じている教師であっても、それはある条件を満たす場合のみだと考えている教師も多い。例えば、〇〇という教科は出来るが、〇〇という教科は教師がしっかり教えなければならない、とか。小学校は出来るが、中学校は出来ない(また、その逆)とか。クラブ指導は出来るが、教科学習は出来ない、とか。さらに、〇〇という単元は出来るが、〇〇という単元は出来ない、とか・・・。

しかし、我々が確信していることは決して難しいことではない。我々が主張していることは、心ある先生方の中には気づかれている方はいると思う。少なくとも、それに近い経験をされた方は少なくないと思う。

西川研究室を卒業した M ちゃん(学部卒)から「昨日のできごと」というメールが来た。書き出しは、「昨日、感激したことがあったので、先生にメールを書かなきゃ！！！！と思いました。」である。最初は、校内研修の様子を紹介して、「昨日も講師の先生が来て下さって・・・」と研修の様子を書いた。その後、以下のように書いてあった。

『昨日も講師の先生が来て下さって話をして下さいました。理科の先生でした。その先生の授業様子をビデオでみせてもらい、話を聞きました。ビデオでの理科の授業の様子は、K さん(注：西川研究室のOB)の授業のように

子どもたちが言いたいことを言い合い、聞き合っている様子をみてびっくりしました。その授業は 10 年ほど前にやった授業だと聞いてさらにびっくりしました。そして、その先生は、授業の様子をテープレコーダーに録音してあとで聴き直し、自分の授業の悪さを確認したり、子どもたちが何を話しているのかを聞いて、そのプロトコルを起し理科通信というプリントを発行し、その中に子どもたちの言葉を載せていたそうです。自分が話をするよりも子どもたちが話した方が子どもは良く聞くというのがわかったので、それからはでしゃばらないようにしたと話されていました。ゼミ(注 つまり昨年まで所属していた西川研究室)で、このような話し合いをする(出来る)のは、普通だと思っていましたが学校で、しかも自分のこんな近くで、しかも 10 年以上も前に自己モニターを実践していた先生がいたことにびっくりし、感激しました。なぜ、そのような方法をしようと思ったのですか?と尋ねてみたら「風邪で声が出なくなったから、子どもに代わりに話してもらったら良く聞くことから、言いたいことは子どもに言わせるようにしようと思った。テープで撮ろうと思ったのは、どんな授業をしているか分かかるために。それで、聞いてみたら、なんてつまらない授業なんだと気がついて恥ずかしかったよ。つまらないきっかけだけどね。」と話して下さいました。』

読み終わって「やっぱりね」と思った。本⁵⁹にも書いたが、教育上の真理は分かってみれば当たり前のものである。今、この瞬間にも数百万人の「先生」がいる。明治の学校教育制度が成立した時代に限っても、「先生」という職についた人の数は膨大である。その先生方の中で、心ある先生方が色々な試みをしているはずである。従って、正しいことを気づく人は少なくないと思われる。我々は、今、正しいと信じるに足ることを明らかにしつつある。しかし、それが歴史上初めてだと主張するつもりはない。正しければ、正しいほど、きっとだれかが気づいているはずである。逆に言えば、本当に歴史上初めてであるならば、それは正しくないのかもしれない。

ただ、それを気づけるには(もしくは経験するには)、少なくとも教案では

⁵⁹「実証的教育研究の技法」(大学教育出版)

なく、子どもを見ることが出来るレベルに達しないと難しいと思う。しかし、ノウハウ本ではなく本書を手にとっている方は、さらに、ここまで読まれた方なら、その多くの障壁は越えているように思う。

先にポズナーらの概念転換モデルを紹介した。実は、それは教師の概念転換モデルに置き換えることが出来る。すなわち、我々と共感していただくためには、以下の4つ条件が成り立つことが必要である。

- ・子どもが愚かで、それ故に教師が主導しなければならないという考えに不満が生じなければならない。

- ・「学び合い」が利用可能なものでなければならない。

- ・「学び合い」がもっともらしくなければならない。

- ・「学び合い」がより生産的でなくてはならない。

おそらく、本書を手にとって、ここまで読まれた方は、第一の条件は満たしているだろう。しかし、第二、第三、第四の条件をどれだけ満たしているだろうか？現在、それに応えるべく、我々は賢明に研究している。本書も、そのための本である。しかし、我々の力は限られている。皆さんの力を借りたいと願っている。少なくとも、以下のことを実践してはいかがだろうか？

「毎日5分間程度の話し合いを継続的に続ける」、「自己モニターをやる」という前著「学び合う教室」レベルの実践であつたら、比較的失敗無く出来ると思う。出来れば、安いテープレコーダー（1台でも結構）を用意し、子どもたちの会話を記録し、聞くことは多くのことを教えてくれる。また、ビデオで自分自身の授業を1学期に1度でも記録し、それを視聴することは、子どもたちへの自己モニターと同様に有効である。また、固定カメラで、教室の後ろから子どもを写すと、違ったクラスが見える。形に囚われず、無理のない程度に、徐々にやれば良い。ただし、常に自分で判断して欲しい。しかし、その際、「子どもは愚かである」という既存の考え方から、「子どもは有能ではないか？」という問いかけを自身にして欲しい。少なくとも、そのように問いかける先に、どのような夢があるかは、ここまで読まれた方は分かっていただけだと信じている。

おまけ 学び合いの難しさ

実は、学び合いを実現するために、もう一つ障害がある。それは自身の中にある「良い教師像」の誘惑である。

我々が提案する学習者観、授業観は、ある程度の授業能力が無いと実践できない。それではどれほどの能力かといえば、とりあえず学習者をコントロールできる能力である。具体的には、「静かに！」と言え、それなりに静かにさせることが出来る先生である。その先生が子どもを信じることによって、全く違った次元に進むことが出来る。しかし、「静かに！」と言っても、子ども達に「せせら笑われる」先生が、子どもを信じようと思っても、結局、授業崩壊が起こってしまう。

別な言い方をすれば、猿山の集団の中でボスと認められなければならない。おそらく、昔は「先生」というだけで、子ども達も敬意を表したのかもしれない。しかし、今は違う。殆どの先生は、それなりの方法を持っていると思う。例えば、最初は怖い面を出してびびらせ、徐々にゆるめていくとか。しかし、筆者はその方法をとらない。かつて定時制高校の教師だったとき、その方法をやって手痛い思いをした経験があるからである。それでは、どういう方法をとるかと言え、徹底的に面白く分かりやすい授業で、子ども達をねじ伏せるように1時間のあいだ聞かせる。それを1ヶ月ほど続けると、クラスの過半数は教師として認めてくれる。これは、難しいようで、ある程度は簡単に実現できる。先輩教師という生きたノウハウ本を最大限に生かし、面白い話、聞かせる話を仕入れる。また、興味を引く教材、引き込ませる発問などを仕入れる。これらを大きな声で、はっきりとした発音で、早口にならないように注意しながら話せば、まずまずのことが出来る。さらに慣れてくると、身近な日々の出来事を、自分なりにまとめて、話の導入に使えるようになって上出来である。

しかし、クラスの中には、なかなか筆者をボスと認めない生徒もいる。しかし、ころっと変わる場合がある。あるとき授業中にガムを噛んでいる生

徒がいた。教師になりたての時は、ガムを噛んでいる生徒を見ると怒鳴ってしまった。しかし、彼らはガムを噛むことは悪いことだと認識していないので、筆者が怒ると、何を怒っているのか理解できない。そして、筆者の怒りに対抗する手段として、とにかく私以上に怒るという方法で反撃する。そのような失敗があるため、ニコニコしながら近づき、授業中にガムを噛むことは駄目であることをゆっくり説明する。そうすると、嫌々ながらも、ガムを捨てようとして紙を探し始めた。しかし、ノートも教科書も持ってきていない彼はガムを包むようなものがない。そこで、私は手を出して、この上に出すよう言いつた。しかし、自分が噛んだから、と遠慮していた。しかし、「おまえが噛んだもの俺は汚いと思っちゃいけないよ」と筆者が促すと、おそろおそろ筆者の手の上にガムをはき出した。そのガムをそのまま筆者の口の中に入れ、一言、「授業中にみんなはガムをかめないけど、先生はガムをかめるんだ。悔しかったら、大学に進学し、教職免許を取って、先生になってみな」と言いつた。その後は、ニコニコとガムを噛みながら授業をし続けた。授業後に、その生徒をよんで、さんざん筆者が噛んだガムをつきだし、「授業が終わったからガムかんでもいいよ」と言い、突き出すと、「きったね～」と笑い出しました。そこでガムを手近な紙で包んで彼に渡し、ゴミ箱に捨てるようお願いした。自分の噛んだガムを躊躇わず口に入れたときから、彼は筆者に飲み込まれていますので、素直に従ってくれました。それ以降、彼は筆者のシンパになってくれた。つまり、つまらなくても騒がず、うつぶして寝てくれるようになった。それ以降は、寝ている彼の耳に息を吹きかけ、「おはよう！」と声をかけるようになった。

上記の話をノウハウ的に表現する方法ってあると思うだろうか？筆者はないように思う。例えば、「生徒が授業中にガムを噛んだときは、手を出して、それを自分でも噛むこと」なんてルールか出来ると思います？第一、都合良く、ガムを噛んでくれるとは限らない。

筆者が、上記のような対応がすんなり出来たのは、何故かと種明かしすれば、種はある。それは、先輩教師からの生々しい経験談である。その話を聞

くことによって、子ども達が何を求めており、教師がどのような行動をすべきかが学べる。さらに、筆者はそれを語る教師を知っている。そのため、各々の先輩教師の経験談を、筆者から見える先輩教師のキャラクターによって解釈し、意味づけられることができる。その結果、すんなりと行動できた。繰り返すが、その経験談は一つの経験談ではない。この場面における私の行動を作り上げたのは、私の尊敬する先輩教師5人のそれぞれから聞いた100以上のエピソードの総和である。

教師であれば、多かれ少なかれ、筆者のような経験を通して、子どもたちのボスになる術を持っているだろう。学び合いを実現させるためには、ある程度は従来の「良き教師」の特性が必要である。例えば、「話がうまい」、「優しい」等々がある。ただし、テレビ番組的な名人芸を必要としてはいない。しかし、「静かに！」と言え、それなりに静かにさせることが出来るレベルは必要である。そして、これは日本の殆どの先生はクリアーしているレベルであろう。そして多くの先生は、それに「誇り」を持ち、それによって得られる「快感」を喜びとしている。しかし、学び合いを実現するには、それを捨てなければならない。これが教師（実は筆者も）にとっては非常に辛い。学び合いが出来るためには、学習者を引きつける能力と同時に、それを捨て去る覚悟が必要となる。しかし、強調したい。捨て去った後には、それに固執した教室では味わえない、素晴らしい喜びが待っている。

おわりに

筆者の研究室では異学年学習の臨床的実践研究を行って10年弱である。本書はその成果を載せている。その間で学んだ最大のことは、異学年学習は簡単で有効だということである。もちろん、我々の研究室でも、異学年学習は有効であることはある程度予想をした。かつ、異学年学習は可能であるとも予想した。何故ならば我々の日常生活における学習は、常に異学年集団で行われている。また、優れたクラブでは、先輩・後輩間の学び合いがあることは周知である。また、教師世界でも年齢バランスの良い学校は、良い学校である可能性が高いことも良く知られていることである。しかし、これほど有効であるとは予想がつかなかった。さらに、こんなに簡単に出来ることは、全く予想が出来なかった。予想が出来なかった理由は明白である。筆者自身が学年別学習という文化の中で育てられていたことである。そのため、異学年学習は可能ではあるとは考えていたが、ある意味で学年別学習より簡単であるというところまでは予想出来なかった。「何故、これほどまでに簡単なのか？」というテーマは、今後、何年も研究しなければならないテーマであろう。しかし、今現在でも言える理由は、役割の棲み分けがスムーズに出きる点である。

筆者は大学院修了後、東京都の定時制高等学校に勤めた。教職員が10名程度の小さい学校である。それ故に、慰安旅行への参加率は、給食・用務職員を含めて100%というまとまりの良い学校である。筆者と同期に新規採用になった先生は、大卒の理科の男の先生であった。しかも、専門は筆者と同じ「生物」である点まで一致している。性格は明るく、生徒に対する指導も熱心である。また、下宿は筆者のアパートの隣の部屋である。それにも関わらず、酒好きな筆者は、一度もその先生と二人で飲んだことは無い。といって仲が悪いわけではない。筆者は一度も、その先生を嫌だと思ったことはない。おそらく、その先生も筆者を嫌だと積極的に思ったことはないと信じている。一方、筆者は先輩の先生には可愛がられた。50歳代、40歳代、30歳代の5人の先生とは個人的にも教師としても大変お世話になった。なぜ、そ

んなことが起こったのだろう。

今になって、より冷静に分析することが出来る。同期の先生と親しくなれなかった理由は、あまりにも似すぎていたためである。そのため、「張り合い」の気持ちがあったのは確かである。「生徒に人気のあるのは俺の方だ!」、「俺の授業の時は〇〇も静かに授業を聞いている!」、はては「俺の方が、バレンタインチョコが多い」、口に出したことはなかったが、負けたくないという気持ちは強かった。さらに、同じ理科教師ということで、「理科実験をより多くやっているのは俺の方だ!」とも思っていた。これには同期の先生も閉口しただろう。なにしろ週4時間の理科の授業の3時間は実験を含んだ授業なのだから。定時制高校は学年が1クラスであるため、一つの実験を別なクラスで繰り返すことが出来ない。そのため、新規採用の教師が、毎週7、8の実験の準備をするのであるから、大変である。しかし、筆者は取り憑かれたように実験を含んだ授業をやった。一方、その先生は教科指導の王道である平常の指導を着々となしておられた。きっと、同期の先生は生徒から、「何でうちのクラスは実験が少ないの」と聞かれたのに違いがない。今思い返すと、赤面するし、悪いことをしたという気持ちが起こる。

一方、先輩教師に関しては「張り合う」必要がない。例えば、「生徒に人気がある」ということも筆者と先輩教師では質が違う。筆者の場合は、「元気の良い若い兄ちゃん」という人気であり、先輩教師の場合は「暖かい優しいお父さん、お母さん」という人気である。質が違うので、張り合う必要もない。筆者にとっては、自分が10年、20年先になりたい教師の姿であるのだから、「あらを探す」のではなく「盗む」つもりで姿を見られる。実際、多くのことを教えてもらった。さらに、教えてもらったものも50歳代、40歳代、30歳代のそれぞれの先生からは、別々な種類のことを教えてもらったので、先輩教師を比較することもなかった。

一方、筆者もそのような先輩に教えることもある。筆者が教師になった1980年代半ばではコンピュータ・ワープロの価格も60万程度(現在の貨幣価値でいえば約100万)である。当然、それらを使える人も少ない。そのよう

な当時、キーボードを見ずにパチパチとキーを打てるならば、コンピュータの天才のように見えた。幸い、筆者はワープロも表計算も一通りは出来た。そのため、先輩教師の担当する、学校内の手書き文書を、どんどんワープロ文章化することが出来た。そのような場合は、先輩教師に対して、偉そうなことを言うことになる。先輩教師は、改めてコンピュータを勉強し直そうという意識もなく、とにかく筆者に任せようという立場であったので、張り合う気持ちも起こらない。何故、先輩教師と仲良くやれたのかは明白である。目指す方向は同じであるため、互いに協力し合える部分が多い。しかし、異質であったため張り合うこともなく、互いの役割の棲み分けがスムーズであったことが理由である。

本書で述べたように、異学年間は仲良くはなるが、同学年と同じ関係になるわけではない。しかし、だからこそ異学年学習は、同学年では成り立ち得ない安定した関係を成立させることが出来る。さらに、一般社会において同学年ではなく異学年学習が一般的である最大の理由は、文化の伝承がおこるからである。もし、異学年学習が成立しなかったなら、教師役が常に必要となり、毎年、毎年、同じ繰り返しを行わなければならない。その結果として、発展性が無く、前年度と同じ程度の成果しか期待出来ない。

では、それほど自然な異学年学習が現在の学校制度の中で行われていないのか？学年別カリキュラムの呪縛を逃れ、異学年学習の意味を分かるようになると、異学年学習が成立しないことの方が不思議である。

宮澤は第1章で紹介した、学級・学年別カリキュラムの成立過程を分析したアリエスを参照しながら、『学校は子どもの中の異年齢集団を破壊した。近代以前の西洋の学校では、七、八歳の子どもが、十七、八の子ども—今日という青年—と同じ学習集団にいたことがごく普通であった。そのような場合、子どもは教師より年長の仲間の行動に左右されやすい。それを嫌った近代の教師は、年長の子どもが影響を及ぼす関係を断ち切るために、年少者を隔離しようとする。そこに同一年齢集団としての近代学級が成立する。』（宮澤1992、184）と述べている。さらに、その背景として、『近代学級のねらいは、

学習の能率を上げることである以上に、教師によって統制しやすい集団を作ることである。』(宮澤 1992、184)と手厳しい指摘を行っている。宮澤の指摘である「教師によって統制しやすい集団を作る」は、16世紀以前の教師も同じ欲求を持っていた。したがって、宮澤の指摘で重視すべきは「学習効率を上げる」ことが相対的に重視されなくなったという指摘である。筆者自身は、「個々の先生方が、学習はさておき、統制しやすい集団を作ろうと思って学年別カリキュラムを作り上げた」という性悪説⁶⁰には、とても乗り切れない。しかし、学習効率を軽視する環境が、現在の学年別カリキュラム発生の要因になったのではないか、少なくとも重要な要因ではないか、と感じている。

第1章の正統的周辺参加で述べたように、学習は学校教育の専売特許ではない。社会のありとあらゆる場所で学習は行われている。それらでは学習が最大目的ではなく、別な目標を持ち、その方法として学習がある。例えば、会社では売り上げがその目標となる。学校教育においても、「大会の優勝」という目標がある部においては、当然のごとく異学年学習が行われている。先に述べたように、研究という目標がある大学の研究室においても異学年学習が行われている⁶¹。現在の学校は、学習自体を目標としており、学習の目的を失っている。もちろん、学校教育の目標は「人格の完成」である。しかし、「人格の完成」を客観的に評価する方法は曖昧模糊である⁶²。

「学校教育の目的とは何か」を議論するのは空理空論のように思われるだろう。特に、実践の場で長年ご苦労された多くの教師にとっては、無意味であるように感じられるだろう。しかし、どんなレベルであったとしても、まず、明確な目標を持つ必要があると思われる。例えば、「人格の完成」に比べ

⁶⁰ もとより宮澤氏もそのように書いていない。

⁶¹ 受験という目標を持つ予備校で異学年学習が行われていないのは、第1に、現状のカリキュラムが学年別になっていることに対応した結果である。第2は、受験期間が中学校3年、高校3年という単学年が基本であるためである。しかし、その予備校でも高校3年と浪人生が同じ部屋で学ぶことを当然としている。

⁶² 筆者自身は他者とのコミュニケーション能力と捉えている。そのことは「学び合う教室」(東洋館出版)の第1章に詳しい。

て、一段も、二段も下がると評価の低い「受験」もその一つとなる。

現在の受験制度の中で、子ども達は「偏差値の高い学校」へ行くという、極めて単純で結果の判別も明確な目標を持たせられている。ただし、この受験戦争を悪とは筆者は捉えていない。もちろん、西欧諸国のように職人の社会的な地位が高く、その職人になるための学校制度が存在する社会の方が、受験戦争は緩和されると思われる。しかし、程度は緩和されても、4年制大学への進学を目指した受験戦争は起こるだろう。また、職人の地位が高くなれば、それに対応した受験制度は起こるだろう。なぜなら、なりたい人が、なれる人を上回れば、競争が起こる。民主国家において、その競争は「生まれ」によるものでは無い。ペーパーテストの不備は声高に叫ばれるも、それに替わる方法が安定して実施された例を筆者は知らない。そのことは、総合的に現在の競争のありようが、それなりの妥当性をもつことを示すものであると考えている。その競争故に、なるべき人がなれるシステムが出来る。

それでは筆者の代案は何かと言え、子どもにとって身近な集団である同じクラス・同じ学校の児童・生徒同士が競争相手となるのではなく、ともに戦う仲間となつてほしいと願うのである。受験戦争は小さくは学区、大きくは全国という、一つの学校を越えた大きな集団の中で行われる。そのような競争をしなければならないならば、なんで、同じクラスの中で足の引っ張り合いをする必要があるだろうか？むしろ、外に向かって打って出るための仲間となるべきであろう。クラスがその仲間集団になるためには、まず、学び合うクラスを作り上げなければならない。さらに、そのクラス以上に優れた仲間集団を作り上げるためには学び合う学校を作り上げなければならない⁶³。

ここでは卑近な受験制度を例に挙げ、異学年学習の意義を述べた。しかし、ここまで読んでいただいた方には、学び合うことによって「分かる・出来る」という以上に重要な、他の人とコミュニケーションすることを学べることは良くお分かりのことと思う。いずれにせよ、何のために、という目標を明確に持

⁶³ 名門私学中高一貫校が受験に強いのは、そのような文化を形成していると考えている。

つならば、異学年学習を取り入れることは必然ではないかと考えている。

現在のカリキュラム編成の中で、異学年学習を教科学習の中に取り入れるには様々な障害がある。しかし、最大の障害は、我々教師の中にある学年別学習への慣れ・囚われである。現在のカリキュラム編成に由来する障害、我々の中にある慣れ・囚われに由来する障害、それらを打ち破る突破口として、「総合的な学習の時間」を高く評価したい。「総合的な学習の時間」は、同学年、異学年での学び合いに適切な場である。いや、同学年、異学年の学び合いがないならば、旧来の教科の亜流にすぎず、真の「総合的な学習の時間」は成立し得ないと、筆者は強く主張したい。

本書の殆どは、皆さんが毎日目にしている子どもたちの姿を例示した。しかし、それが実は皆さんの職場を写していることを理解して頂けたと信じている。教師が変わることによって子どもは変わる。であれば、教師集団が変わるならば学校の全ての子どもが変わることが出来る。凄いことである。何をすべきであるか、それは子どもたちが指し示している。それによって、潰れていく若手・中堅・ベテラン教師が救われ、そして、『「忙しい!」を誰も言わない学校』が実現できると確信している。

最後に、筆者の夢に関して述べたい。それは校長になる夢である。この夢は、学び合う学校を研究するようになって強くなってきた。この本をお読みの方は、小学校、中学校、高等学校の先生だと思われる。皆さんも、教え子の成長を見ながら、夢を描くであろう。筆者にとっての現場とは大学・大学院である。私にとっては、20歳代前半の学生さん、30歳代～40歳代の院生さんが、「可愛い」教え子である。

院生さんが現場に戻って3ヶ月かけて授業実践を行う。結果として、子どもたちが従来の授業の型から逃れ、生き生きと活動し始める。その変化は、3週間ぐらいから顕在化する。現在、1～3ヶ月の継続調査を行っているが、子どもたちの変化は劇的である。その成果は本書に示した通りである。しかし、それがより長期になれば、その教科・授業のレベルを超え、そのクラス全体の文化に成長させることが出来る。また、そのような授業実践を行う教

師が複数いれば、もっと多様に授業実践が可能である。さらに、そのような授業実践を行う教師が、その学校の大多数だったら。きっと、現在の常識から言えば、非常識と思われる授業実践を大胆に行うことが出来る。まさに、学び合う学校を実現することが出来る。

指導教官バカ⁶⁴であるが、西川研究室の全体ゼミでの院生さん・学部学生さんの議論の質は最高である。ここでの議論の10分の1のレベルの議論が、学会においてなされるのは希だと自負している(不遜ですが)。その議論は、相手の考えを否定するのではなく、高め合う議論である。なぜなら、全員が同じ方向性を持っているからである。その議論を横で聞いている時、もし、この方々を丸ごと、どこかの学校に転任させたら、どんなことが起こるだろうか、と考えることがある。想像すると、鳥肌の立つような、ものすごい学校が出来る(かなりの確信を持って)。

もし校長(それも力の強い校長)になることが出来たら、最初は「学び合いを理解している先生」を一本釣りして呼び寄せる(だいたい3人ぐらい)。その先生方の実践を他の先生に見てもらうことを通して、徐々に「学び合い」を試してみようとする先生を増やす。そのような先生方を、「学び合い」を既に行っている先生方が勇気づけ、サポートする。徐々に「学び合い」を理解する先生が増え、職員室・お茶のみ場の会話が、現在の筆者の研究室での全体ゼミ(または食堂での会話)のような会話になる。筆者としては、そのようなことが可能となるよう対外的な調整(例えば人事・予算。そして、なによりも対外的な批判からの盾となり、スポークスマンとなる。)を行う。その中で育った先生方を、徐々に全国に輩出する。もちろん、その学校でやっていることの多くは現在の大学院でやっていることである。しかし、大学院では1年間という授業実践は行えない。また、院生の方は2年間しか派遣されない。もし、「学び合い」を5年以上のスパンで学ぶことが出来、共に学ぶ教師集団がいて、1年以上の授業実践が行えるとしたならば、今より、もっと素晴

⁶⁴ 親バカも人に迷惑をかけない程度なら、ほほえましいものである。この程度の指導教官バカをお許し下さい。

らしい学校が実現されるはずである。

しかし、筆者は大学の先生で、校長にはなれない。なれたとしても、お飾り物の附属学校の校長先生止まりである。その点、現場の先生方は校長になれる。学び合う学校をつくることが出来る。本当に、うらやましいと思う。でも、私はあと 20 年、大学に在職出来る(今の上越教育大学の定年制が続いたという仮定のもとですが・・)。であれば、学び合う学校を、その目で見られる可能性は、決して少なくないと確信している。

「生涯一教師」を目標とされている素晴らしい先生方を、職業柄、数多く知り合うことが出来た。その先生方には、つねに「管理職になって下さい」と言っている。「教師としてあなたが関われる子どもは限られています。あなたが「良し」とする教育に共感してくれる先生を守ることによって、あなたはもっと多くの子どもと関われると思います。あなたが素晴らしい先生だからこそ、管理職になって下さい。」と語る。もちろん、私なんぞの言葉には力が無く、かつ、私なんぞが語ることなど百も承知、二百も合点だろう。そして「私は生涯一教師」といいはるかもしれない。しかし私は何度でも何度でも語る。私の果たせぬ夢は、校長になり真の「学び合う学校」をつくることだから。私の果たせぬ夢を託せる方に、何度でも・・

注意 我々の研究室では学習者・教師の生の姿を分析の対象としている。そのため、基本的に以下の基準を設けている。

データ収集することは知らせている

我々の研究では、数台のビデオカメラと数十台のカセットテープレコーダーを用いて記録している。それらは、学習者・教師の目の前にあり、隠すことはしていない。さらに、カセットテープレコーダーのスイッチの on/off は学習者が行っている。

データ収集の意図を伝えている

調査意図が伝わると、それによって学習者・教師がそれに沿った行動を無理に起こす危険性がある。しかし、その危険性がない（少ない）範囲内で、出来るだけその意図を学習者・教師に伝えている。また、その危険性があつたとしても、調査が教育改善に用いられるという目的を伝えている。

データ収集の対象

我々は、学習者・教師は有能だと考えている。そして、その有能さを示す、素晴らしい姿を積極的に収拾している。

データ解釈

学習者・教師の有能さを示すため、それとは対照的な姿を記録し分析する場合がある。しかし、その姿を見せる原因は、その学習者・教師の個人的な問題とは捉えない。その学習者・教師のおかれた場によって、「させられている」姿と捉えている。我々は「犯人探し」をしているのではなく、場を変化させることによって教育改善を目指している。

映像

学習者・教師の有能さを示すため、それとは対照的な姿を記録する場合、個人特定が可能な映像情報は避けるようにしている。必要な場合は、像の縮小、画質劣化、また顔正面が見えない写真を選ぶ等の処理を行っている。そのため、本書においても見づらい写真があるが、上記の配慮のためである。

最後に

我々の研究室の成果の多くは、現場経験の豊富な優秀な教師によるものである。個人的につきあっていて、人間的にも、もちろん教師として尊敬出来る方々である。それらの方々の研究者としての視点のみならず、教師、そして社会人としての良識によって支えら得ていることを最後に強調したい。本書によって、教育改善が一步でも二歩でも進むことを祈念している。

文献

- アリエス：＜子どもも＞の誕生、みずす書房、1984
- 古田豊、西川純：小学校理科学習における学び合いの発達に関する研究、話し合いケースに着目して、日本教科教育学会誌、24(2)、11-20、2001
- 現代と保育編集部（編）、異年齢保育、ひとなる書房、1999
- 桐生徹、西川純：異年齢学習形態における学びの成立に関する研究、臨床教科教育学会誌、1、46-57、2002a
- 桐生徹、西川純：異年齢学習形態を用いた授業実践の研究、臨床教科教育学会誌、1、58-65、2002b
- 小林秀樹、西川純：中学校理科における異学年の学び合い、臨床教科教育学会誌、臨床教科教育学会、2(1)、18-28、2003
- 小林学、西川：高等学校生徒の電気概念の理解の男女差について、筑波大学学校教育学紀要、7、11-20、1985
- 國分康孝：エンカウンターで学級が変わる中学校編、図書文化、1997
- 国立教育研究所：第3回国際数学・理科教育調査最終報告書—小学生の算数教育・理科教育の国際比較、東洋館出版、1998
- レイブ、エティエンヌ・ヴェンガー、状況に埋め込まれた学習、産業図書、1993
- 水落芳明、西川純：他の学習者の学習状況を見えやすくすることによるコンピュータリテラシーの間接的伝播と効果、相互作用を軸とした異学年学習の実践から、教育工学雑誌、日本教育工学会、27(Suppl.)、177-180、2004
- 水落芳明、西川純：学習者の相互作用を中心としたメディア活用の授業に関する事例的研究、相互作用のプロセスの解明と教師の役割の検討、科学教育研究、科学教育学会、28、206-213、2004
- 宮澤康人：特論、学校を糾弾するまえに、学校の再生を目指して(所収)、佐藤学、汐見稔幸、佐伯胖編、東京大学出版、1992
- 文部省：小学校教育課程一般指導資料Ⅳ 異年齢集団活動の事例集、東洋館

出版社、1989

文部省：学校における情報教育の実態等に関する調査結果、2001

毛利猛・石原和子：異年齢の仲間づくりに関する研究－「縦割り班」の活動を中心にして、香川大学教育実践総合研究、3、57-79、2001

西川純：学び合う教室、東洋館出版社、2000

西川純：学び合いの仕組みと不思議、東洋館出版社、2002

西川純、橋本牧、相原豊：「先輩が書いたものだよ」という一言の重み、理科の教育、東洋館出版社、600、64-65、2002

西川純、久光敏史、久保田善彦、戸北凱惟：ゼミナールにおける会話構造に関する研究、ゼミにおける会話分析を中心として、投稿中

Posner, G., Strike, K. A., Hewson, P. W., and Gertzog, W. A.: Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change, *Science Education*, 66(2), 221-227, 1982

杉山幸丸：サルの生き方ヒトの生き方、農文協、1999

滝充：ピア・サポートで始める学校づくり中学校編、金子書房、2000

梅埜國夫、松原静郎、金野二三男：理数長期追跡調査、理科の好き嫌いに関する男女差の経時的変化、日本理科教育学会、42、390-391、1992

矢野裕俊：異学年(異年齢)集団での学習が適切なのはどのような場合か、平野朝久編：総合的な学習の多様な学習形態を工夫する、92-95、教育開発研究所、1999

西川純、山田純一：異学年同士が学び合う有効性に関する研究、同学年・2学年・3学年の小グループ比較を通して、学校教育学研究、20、189-200、2005

湯本文洋、西川純(2004)：理科実験における学習者の相互行為の実態と変容に関する研究、理科教育研究、日本理科教育学会、44(2)、83-93、2004