

## はしがき

総合学習の時間の特徴は、学習者が主体的に教材構成を行う点である。学習者が主体的に教材構成を行うため、結果として既存の教科の枠に収まらず、クロスカリキュラムとなる。従って、学習者が主体的に教材構成を行う活動が中心となれば、結果として成立したものが、従来の教科と極めて近い教材構成であったとしても総合学習といえる。現在、試行的に行われている総合学習において、様々な方法によって学習者の主体性を引き出そうとしている。しかし、教師側には、学習の根幹の部分を学習者に任せることにはためらいがある。結果として、教師が大筋を定め、学習者には実施方法の一部を任せるにとどまっている。

本研究では、従来の学年別の学習ではなく、異なった学年の学習者を組み合わせることによって、学習の根幹の部分も学習者に任せられる部分があることを実証することを目的とする。本研究における異学年による学習は、部・クラブにおける学び合いの実態を、教科活動の中に導入するものである。歴史のある部・クラブの運営においては、伝統に従った年次計画の元、高学年学習者による集団的指導体制が形成されている。また、その高学年の姿を見ることによって、低学年学習者は来年度・再来年度における自身の役割を学ぶ。

異なった学年の学習者を組み合わせることによって、学習の根幹の部分も学習者に任せられることを実証することを目的とする。従来の異学年による指導は、「登下校」、「一斉清掃」などにも導入されている。しかし、教科学習の中に導入されることは殆どない。しかし、総合学習において、滋賀大学附属学校において一部導入されている。さらに、広島県の内村浩教諭の実践では、中学生を対象に高校生が自由研究の発表を行わせている。しかし、実践実施が中心となり、詳細な記録・分析は行われていない。

本研究では多様な学年の相互行為を記録分析すると共に、それを指導する教師の意識の変化を明らかにすることを目的とした。

筆者の勤務する上越教育大学は特異な大学である。学部が1学年160人で

あるのに対して、大学院の1学年が300人である。そして、その大学院の多くを占めるのは、現職の小学校、中学校、高校の先生である。筆者が上越教育大学に赴任したときは27歳であったが、その当時おしえた現職院生さんの中には校長も生まれている。かれこれ20年弱、上越教育大学に勤め、多くの現職者につきあった。最近、特に感じるのは、先生方が「忙しい！」と嘆かれることが多いように感じる。もちろん、かつて先生方は「忙しい」ことは確かである。クラブ指導で忙しい先生は、土日がないのが当たり前であった。また、研究が忙しい学校では、午前様がざらであると聞いていた。しかし、最近の「忙しい」は違うように感じる。かつての忙しさは、忙しいものの、なにかしらやりがいを感じていたように感じられる。しかし、現在の忙しいは、ボロボロになりかけている先生方の必死の叫びが感じられる。

何が原因なのだろう？色々な原因を挙げることが出来るだろう。しかし、筆者は「ネットワーク」の問題だと考えている。ネットワークを持たず、一人で抱え込み、それ故にボロボロになっていると考えている。本研究の成果を元にさまざまなネットワークの形成が有効であることを明らかにし、自分の背負っている荷物を子どもや同僚と共に担うことによって、どれほど素晴らしいことが出来るかを紹介したい。そして、誰も「忙しい！」と言わない学校が実現することを願うものである。

筆者

## 研究組織

研究代表者                      西川   純      （上越教育大学学校教育学部教授）

## 交付決定額（配分額）

|        | 直接経費     | 間接経費 | 合計       |
|--------|----------|------|----------|
| 平成16年度 | 7000000  | 0    | 7000000  |
| 平成17年度 | 9000000  | 0    | 9000000  |
| 平成18年度 | 9000000  | 0    | 9000000  |
| 合計     | 25000000 | 0    | 25000000 |

## 研究発表

### （１） 学会誌等

西川純、山田純一(2005.8)：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、日  
本学校教育学会、20、189-200

西川純、久光敏史、久保田善彦、戸北凱惟(2006.3):ゼミナールにおける属性  
の異なる構成員間の会話に関する研究、ゼミナールにおける会話構造、  
教育実践学論集、兵庫教育大学連合研究科、23-31

山田純一、西川純(2006.2):学び文化の伝承、臨床教科教育学会誌、日本臨床  
教科教育学会、5(1)、7-13

### （２） 出版物

西川純(2005):「忙しい!」を誰も言わない学校（単著）、全 159 頁、東洋館  
出版社

## 忙しいのは何故？

現在、総合的な学習の時間の再検討が議論されている。筆者は総合的な学習の時間は素晴らしいものだとは確信している。しかし、その素晴らしさの本当の姿が一般的でないことを不満に思っている。「総合的な学習の時間」とはどんな学習であろうか？世に多くある本を手にとると「国際理解」、「環境」等のタイトルを見ることが出来る。従来の国語、算数・数学、理科、社会、英語、音楽、図工・美術、体育、家庭科、技術科という教科では扱えなかった、教科横断的な題材を「総合的な学習の時間」で扱う場合が多い。しかし、そのようなクロスカリキュラムが「総合的な学習の時間」なのであるだろうか？

理科は物理学、化学、生物学、地学という異なる学問分野から教材を得ている。社会は日本史学、世界史学、経済学、倫理学、人文地理学という異なる学問分野から教材を得ている。すなわち、理科や社会科はクロスカリキュラムである。しかし、理科や社会科は「総合的な学習の時間」ではない。

それでは「総合的な学習の時間」とはどんな学習であろうか？「総合的な学習の時間」の目標は、『自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること』と指導要領に定められている。けっして「クロスカリキュラム」を学ぶことが目標ではない。

「総合的な学習の時間」の特徴は、学習者が主体的に判断し、教材を選択し、組み合わせることが出来る点である。学習者一人一人が判断するのであるから、結果として従来の教科の枠組みでは収まりきれずクロスカリキュラムとなる。即ち、学習者の主体的判断の結果として、クロスカリキュラムとなる。もし、教師の判断によるクロスカリキュラムが編成されるならば、それはクロスカリキュラムであっても「総合的な学習の時間」ではない。それは「総合的な学習の時間」ではなく、既存教科が一つ増えたにすぎない。逆に言えば、学習者が主体的に学習を構成した結果、その教材が特定教科の教材のみで構成されたとしても、それは「総合的な学習の時間」である。

誰しも親からはゴミにしか見えない物を集めたり、特定のゲームに熱中した経験があるだろう。それらの多くは、自身の所属する集団で熱中したもの

である。一人一人が何をやりたいかを決定しているのは、実は他者からの影響が大きい。もし、理科の大好きな教師が、その気持ちと知識を素直に出したならば、それは学習者に伝染する。その結果、学習者が学習を構成したとき、理科に極めて近い総合学習が成立する可能性がある(それは、国語であっても、算数であっても、美術であったとしても同じである)。その場合である。もし「この授業は総合学習ではなく、理科ですね」と質問されたら、「学習者が主体的に構成した総合的な学習の時間です！」と自信を持って答えてほしい。そう考えるならば、「総合的な学習の時間」とは時間割に配置された「総合的な学習の時間」のみではなく、月曜日から金曜日の全ての時間で実現可能である。

繰り返すが、「総合的な学習の時間」とは学習者が主体的に判断し、その決定が実現する学習である。そのためには、学習者が主体的に判断出来なければならない。本書では、その方法として、学び合い、特に異学年学習による学び合いを提案している。現在、筆者は異学年学習こそ、真の「総合的な学習の時間」の姿であると確信している。

ところが、総合的な学習はそのように捉えられていないように感じる場面が少なくない。以下は、ある研究会での筆者とある先生との会話である。その先生は、総合的な学習の時間の教えきれず、準備が大変で、忙しくてたまらないと言われた。それに対する筆者の返答は以下の通りである。

筆者「教えきれないなら、教えなくても良いじゃないですか。」

先生「でも、教えなければ、分からないじゃないですか？」

筆者「先生。「総合的な学習の時間」でやるようなこと、なんでも、かんでも知っているわけじゃないですよ。分からなかったら、どうします。おそらく、書店に並んでいる「総合的な学習の時間」の種本を読んでいるんじゃないですか？」

先生（うなずく）

筆者「それじゃあ、その種本を子どもたちに与えればいいじゃないですか。」

先生が理解しなくてもよい本なら子どもたちが学び取りますよ。」

先生「教師用の図書を子どもたちに与えるのですか〜？」

筆者「たとば、私は生物学を大学で専攻しましたが、先生は生物学の知識はどのレベルですか？大学では生物学を専攻しました？」

先生（首を振る）

筆者「高校の時の生物の成績は良かったですか？」

先生（首を振る）

筆者「ということは、失礼ながら、先生の生物学の知識は中学校、小学校レベル、ということですね。でも、そのような先生方でも読めるような生物学関連の「総合的な学習の時間」の種本ありますよね。それなら、子どもたちが全く分からないわけじゃないじゃないですか？それに、クラスの中には先生より生物学のよく分かった子どももいるんじゃないですか？」

先生「でも、とんでもないテーマを選んだら、どうしたらよいのでしょうか？」

筆者「そのテーマが成立するか、否かの最終的な責任を担任教師が背負っていると子どもが判断すれば、お気楽なテーマを選ぶ危険性があります。でも、その責任を自分が背負っていると子どもが判断すれば、責任ある判断をするものだと思いますよ。もしも変なテーマをあげる子どもがいたとしても、グループの中で自律的に方向転換が起こると思います。そう思いませんか？」

職業柄、総合的な学習の時間に関する研究発表を見る機会は少なくない。しかし、その発表の十中八九は、「教師の教師による教師のための総合的な学習の時間」である。教師が主体的になって、教師の勉強になっているが、それが総合的な学習の時間か？、と問われれば「？」である。上記で示した先生の場合、総合的な学習の時間を誤解して、その結果として忙しくしてしまっている。筆者は、子どもが担わなければならない、担わすべきものまでも、教師がお節介に担っているために忙しくなっていると考えている。

筆者は忙しい原因はもう一つあると考えている。実は、「子どもが担わなけ

ればならない、担わすべきものまでも、教師がお節介に担っている」のも、これに根ざしていると考えている。

ある研究会に参加したときの事である。ある先生が、小声で「若手を救おうと思うと、自分も死んでしまう。だから、若手が死んでいくのを、可哀想だけどじっと見ているだけ。現場は、それだけ余裕がないんですよ」と自嘲的・悲しげに語ってくれた。これは、本当に衝撃を受けた。その先生は、現場実践家として高名な方です。また、お話ししても、人柄の良さがにじみ出る方です。その方が、そのように語ることを聞き、顔には表さないようにしていましたが、腰が抜けるほど衝撃を受けた。また、別な先生から『私は今、困っている先生を助けずに溺れていくのを見ぬふりしています。「大丈夫？」とは言えることはあっても、一緒に考えたり、相談にのったりする時間はありません。正直言うと、こっちが聴いて欲しい状況です。たまりにたまって教頭に話すと、教頭が私以上に苦しんでいることを知るのでした。とにかく病んでいるんです。』というメールを頂いた。

一方、以下のようなメールもいただいた。

『指導力に問題がある先生は確かにいると思います。しかし、私が関わってきた先生方を見ると、それほど悲惨な状況ではないと思います。きっと、周囲がそうさせているだけだと思います。自分で指導力が無いと考えて頑張っていた、仲間のS先生も、今は一人でしっかりと教壇に立ち、立派な先生としてやっています。S先生を支えてきた教師の仲間達もいましたよ！教師の指導力不足や若年教師、経験年数が少ない教師に対するフォローは大変貧弱なことも事実でしょう。初任者研修が本当に教師を育てる意味で生きているかも疑問です。でも、私の身近にいて、私もいろいろと成長にかかわった先生方はほとんど例外なく、多くの先生方に支えられて立派になっています。若手や指導力不足の教師をフォローして育てると、ベテランも忙しくなりすぎて共倒れになるから見て見ぬふりをすると言う話は、信じがたい話です。たしかに若い世代と仲良くなることはエネルギーを必要とします。でも、その分エネルギーをもらえばいいだけの話です。結構楽しいです。ですから、

必ず世話をする人が現れます。困っている先生をそのまま見捨てるような学校は、病んでいます。指導力不足の先生の内、何とかしたいと考えている先生ならば、全く大丈夫のような気がします。というか、周囲の力でなんとかもなると考えます。』

いったい、どこが違うのであろうか？

筆者は多くの教師とつきあった。その中で、筆者なりの教師の職能観を形成した。一般的な教師の職能形成は、授業で必要とされる知識・技能の育成だと考えられている。しかし、そのような方法で職能形成は可能であろうか？無理である。教師に求められる知識・技能（本当は全ての知識・技能）は高度に文脈依存的である<sup>1</sup>。簡単に言えば、ある状況で有効な知識・技能は、別な状況では有効ではない。例えば、あるクラスで有効だった指導法が、隣のクラスで有効だとは限らない。あるクラスで有効だった教材が、隣のクラスで有効だとは限らない。教師は様々な学校、様々な学年を担当する。そのクラスを構成している子どもたちは多様である。そのような多様な状況・文脈で有効なものはあり得ない。そうであるならば、自分がである可能性のある全てに対応した知識・技能を獲得しようとするならば、際限が無くなる。

以上の理由から、「これこれを学ぶべき」とうものがあると仮定するような静的な職能モデルは意味がないと考えている。そのようなものはないと割り切るべきである。むしろ、その場その場で必要となる知識・技能を、その場その場で獲得することが必要である。そのようなことが出来る教師が、職能のある教師であると考えている。それでは、そのようなことが出来るためには、どのようなことが必要なのであろうか？

筆者が出会った優れた教師には、二つの共通点があった。第一は、「子どものせいにしない」というという特徴である。「子どもが悪い」、「親が悪い」、「学校が悪い」、「制度が悪い」という理由で合理化できる場面は多いだろう。しかし、それで合理化したならば、その場その場で必要となる知識・技能を

---

<sup>1</sup> 認知心理学では文脈依存性・領域特異性と呼ばれ、我々の知識・技能の一般的な性質である。

獲得しなくても良くなる。

何か問題があった場合、自らを省み、何とかしようとすることによって前進がある。しかし、「子どものせいにしない」ということだけでは不十分である。それだけでは、自らを責め続け、退職や、最悪の選択をする危険性がある。我々の力は限られている。どんなに本を読んでも、どんなに考えても解決できないような山はある。その場合助けになるのは、自分がおかれている状況を理解できる人（具体的には同僚、上司、部下）である。実は、人間の最も大事な能力とは、他人とつながり、その援助を得られる能力である<sup>2</sup>。

筆者が考える、先生方がボロボロになりながら「忙しい！」と言われる最大の原因は、「他人とのつながり」だと考えている。そして、その「他人とのつながり」が無いと、職員集団の中で伝えられていたものがとぎれてしまったため、「子どもが担わなければならない、担わすべきものまでも、教師がお節介に担っている」先生が出現したと考えている。

本書では、異学年を中心とした、子どもたちの大きなネットワークを生かすことによって、教師が不必要に担っているものをおろすことが出来ることを述べたい。そして、同時に、子どもたちの姿を通して、自らの職員室を顧みて欲しい。もし、筆者の伝えたいものが何であるかを感じられたとしたならば、『「忙しい！」と誰も言わない学校』をどのように創り上げるかの道が見えるはずである。

さあ始めましょう！

---

<sup>2</sup> 「学び合う教室」（東洋館出版社）の第1章に詳しい。

### 異学年学習の位置づけ<sup>3</sup>

#### 正統的周辺参加

本書では異学年での教科学習<sup>4</sup>について中心に述べる。しかし、その姿を想像することはかなり困難である。数年前、筆者の研究室所属学部 3 年生に、異学年による教科指導の可能性を語ったことがある。その際、「でも、低学年に合わせたら高学年はもの足りないし、高学年に合わせたら低学年はちんぷんかんぷんでしょ？」と学生さんに言われた。それに対する筆者の答えは以下の通りである。

「いま T ちゃんは、一人の先生が子どもたち全員にしゃべっている姿を想像しているんでしょ？」、(うなずく)、「でも僕が今言っている教室では、高学年と低学年が話し合っているクラスなんだよ」、「一人の教師が教えるという枠組みで考えるのではなくて、多くの子ども同士が教え合うクラスを言っているんだよ」

おそらく、今の段階では、筆者が何を言っているか分かりづらい方も多いと思われる。他ならない、本書で紹介する異学年学習の研究をされた方も、その当初は、信じられなかった方が多い。実は、異学年学習の方が自然で、同学年学習の方が異常な学習の形態なのである。このことを説明するために、正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation: LPP)の考え方を紹介する<sup>5</sup>。

正統的周辺参加のアイデアによれば、何かを生産をするというような一つの目標を共有する集団が存在する場合、そこには「学び」が生起するのが常態であるとしている。つまり、学校という特殊な場所にしか「学び」が生起するのではないと主張している。代表的な例は、徒弟制度<sup>6</sup>である。例えば「状

<sup>3</sup> 本章は、「学び合う教室」(東洋館出版社)に詳しい。

<sup>4</sup> 正確に言えば「総合的な学習の時間」は教科には含まれない。しかし、運動会、登下校、児童・生徒会と対比した意味で教科学習の中に含ませた。

<sup>5</sup> 筆者自身は正統的周辺参加(LPP)の専門家ではない。以下で展開するLPP論とは、筆者なりの解釈を、誤解を恐れずに述べていると理解してほしい。

<sup>6</sup> 全ての徒弟制度で正統的周辺参加が成立しているわけではない。レイブの本においても正統的周辺参加が成立していない事例を紹介している。

況に埋め込まれた学習」(レイブ他 1993)という本においては、「服を作る」ことを目標とし、そのことによって生活する西アフリカの仕立て職人の集団と、「子どもを産ませる」ことを目標とし、そのことによって生活するユカタン半島の産婆集団が正統的周辺参加の代表例として描かれている。

意図的な学びの制度化は行われませんが、徒弟制度において学びは成立している。西アフリカの仕立て職人の徒弟制度では、新入りは、まず親方、熟練工、半熟練工の仕事場でうろうろする。その中で彼らの仕事ぶりを見ることになる。また、彼らの間で交わされる仕事の話、家族の話、はては軽口・冗談を聞くことになる。この中で、その集団においての目標、すなわち何が大事で、何が大事でないか、何が賞賛され、何がいけないことかを学ぶ。また、自分自身が将来なるべき、半熟練工、熟練工、親方の全生活を伴った姿を学ぶことになる。このような学びは、「技は学ぶものではなく、盗むものだ」という形で行われる。そのような段階を経た後、簡単であっても、他の成員に本当に役立つ仕事を与えられる。初心者、そのような仕事をこなすことによって集団に貢献し、その中で集団にとけ込む。

このような正統的周辺参加は徒弟制度において端的に現れるが、実は、技能的な徒弟制度のみに限られない。例えば、大学における研究室がその代表的な例である。筆者は大学学部の時、生物物理学の研究室に所属した。そこではまず、代表的な専門書の輪読会に参加する。その中で、教官と先輩たちの会話の中で、専門書の解釈の仕方、他者への説明の仕方を学ぶ。また、控え室でのお茶、コンパでの酒の席で交わされる冗談やうわさ話の中から、その研究室のルールを学んだ。

研究室で最初にやらされる仕事は、シャーレ(平たいガラス容器)の洗浄である。筆者の研究室では酵母菌をシャーレの中に培養し、それに対して放射線や紫外線を照射する実験を行っていた。そのため、実験では毎日、使用済みシャーレが多数出る。ガラス洗浄といっても、ようは洗剤で洗って、水で流すだけのことである。しかし、素人が思うほど簡単ではない。思った以上に洗剤は水に流れず、ガラス表面に付着する。シャーレ上に汚れ、洗剤が付

着していないかを素早く判断するには、それなりの技術がいる。単調な仕事であるが、ガラス洗浄の基礎を学べる。そして、なによりも指導教官の実験で出た使用済みシャーレを多数洗浄することによって、指導教官の研究の役に立っていることを実感でき、かつ実際に感謝される。

次にまかされる仕事は、実験器具の殺菌である。器具によって様々な温度、圧力をかけて雑菌を殺菌する。この殺菌が不十分である場合は、その時の実験全てが失敗することになる。同時に、殺菌のための器具は高圧・高温であるため、誤ると大きな事故を伴う。しかし、先と同様に研究室における知的生産の役にたっていると実感できる。

半年程度たつと、指導教官の徹夜実験の際、器具の数値の読みとりや機器調整を先輩と一緒にやる。作業自体は比較的単純であるが、数億～数十億円という高額な機器を操作しているという感覚は格別であった。また、数値データを扱うことによって、器具の準備とは異なり、より科学研究を行っているという感覚を得た。このようなシャーレ洗い、殺菌、器具の操作の詳細は、先輩から聞いたり、見たりして学ぶ。このような仕事をこなしているうちに、研究室集団の中に自然ととけ込める。このような集団は徒弟制度や大学における研究室に限られるものではない。身近な職員室(その他の職場も)を思い浮かべてほしい。あてはまることは多いと思われる。

#### 学年別学習の起源

現在学年別カリキュラムを構築する根拠として、学習者の発達段階をあげることが多い。しかし、現在の学年別カリキュラムは、歴史的には発達段階を考慮した結果として成立したものではない。

アリエスは現在の学校制度の成立過程を詳細に記述している。それによれば、現在の我々が当然としている、あるものを学んだ後に次を学ぶという順序性に合わせて集団を構成するという「クラス」という概念ですら 16 世紀まではほとんど無かった。さらに、その集団であるクラスが年齢という基準によって構成されるようになったのは、せいぜい 19 世紀後半にすぎない。

その過程に関して『最初は決して人口学的な理由から構成されたわけではない学級は、こうして少しずつ、その起源においては予想もされなかった年齢カテゴリーへと生徒を構成するに役立っていくであろう。(中略)だが年齢ごとに分離するという配慮は、理論的に認識され主張されるのはもっと後になってのことではない。長い期間にわたり経験に基づき手さぐりされた後に、ようやく実践に移されたことなのである。』(アリエス 1984、180)とアリエスは述べている。

### 発達 of 幻想

たしかに歴史的には発達を根拠として学年別学習が成立したものでなくとも、それは発達論的に妥当性があると考えられる方も多いと思われる。そう思われる理由もよく理解出来る。我々、教師の殆どは心理学を専門とはしていない。そのような教師が学ぶ心理学は、大学学部教養レベルで学ぶ教職免許用の心理学の講義である。そこではスキナー、パブロフ、ワトソンらの行動心理学と並んで、ピアジェの発達心理学が教えられる<sup>7</sup>。ピアジェ心理学では、児童の認知能力に関して、一定の序列と構造があるとされている。

理科教育においてはピアジェの視点移動能力や保存の研究が参照され、それによったカリキュラム研究が多数行われていた。ピアジェによれば、一定の発達段階に達しなければ、異なった視点に立つことは出来ないとしている。理科学習で出てくる、月の動き、星の動きを理解するためには、自分の視点を地球ではなく、月、星に移動した場合を想像する能力が必要となる。従って、カリキュラムは視点移動の能力を考慮すべきだという研究は、かなり以前は少なくなかった。しかし、1960年代、70年代にピアジェの発達段階説に疑問を呈する研究が集中的に行われていた。少なくとも1980年代には、ピアジェの固定的な発達段階説は心理学では終息している<sup>8</sup>。

<sup>7</sup> 少なくとも、我々が学んだ10年前、20年前の大学ではそうであった。

<sup>8</sup> ピアジェ学派の認知研究はその後も発展している。また、ある種の発達段階の存在を完全に否定するものではない。しかし、それが固定的であったり、ましてや、年齢によって確定出来たりするものではないことは確かである。

我々教師の持つ教育理論、心理理論の多くは大学における教職免許科目で学ぶ。その多くは、100人以上の学生を前にしたものである。大学の研究者は自分の専門とする特定の内容を講義することは好むが、概論的に広い範囲を講義することは嫌がる傾向がある<sup>9</sup>。結果として、それでも引き受けてくれるような先生が担当することになる。そのような先生も、特定の分野研究者で、教える内容の全ての領域に関して最先端の理論を知っているわけではない<sup>10</sup>。さらに、みんなが避けるような講義を担当しようとする先生は、人柄からも仕事が集中する。そして、仕事は仕事と呼び込む。結果として、自分自身が大学・大学院で学んだ、20年以上前の内容を話す場合もある。それを聞いた学生が10年～20年後に、学校の研究主任となる。そのため、研究の最先端と学校現場の間には30年以上の時間のずれが生じてしまう。

### 異学年学習の可能性

振り返って、学校教育における中心的集団であるクラスを、正統的周辺参加の目で見ると異常な集団である。クラスという集団では、多様な能力、経験を持つ他者を、その生産の場面において観察する機会を得ることが出来ない。そのため、その生産の意味、自身が学ぶべき将来像を学ぶ機会を得ることが出来ない。想像してほしい。学校において、50才以上の教師、40才代の教師、30才代の教師、20才代の教師、新採数年の各々の職員室が別々で、それぞれが別な職員室で仕事をするなら、仕事になるだろうか？また、若手は育つだろうか？このように考えれば、学校教育における同学年学習の異常さが分かっていただけたと思われる。

もちろん学校教育における異学年学習は全く行われていないわけではない。

---

ここで終息したと述べたのは固定的な発達段階説に関してである。

<sup>9</sup> あくまでも一般論である。

<sup>10</sup> 筆者のもともとの専門は教科教育学である。その領域で学会賞もいただいた。しかし、教科教育学全体を分かるわけではない。筆者の専門とする領域以外の知識は、下手をすると大学の教養レベル程度の場合もある。そのため、学会で専門以外の発表を聞いても殆どチンプンカンプンである。一言弁明すると、狭い領域に特化することによって、その領域を深めることが出来る。全領域を深めることは一部の大天才のみが可能なことである。

部活動・クラブ活動がその代表格である。また、「縦割り班」、「姉妹学級」等に様々に呼ばれるが、いずれも異学年学習である。そのような異学年学習は一般的で、例えば香川県を調査対象とした調査においては、73.7%の小学校で縦割り班を構成している(毛利、石原 2001)。多くの小学校では、このような縦割り班を通して、集団登下校、掃除などを行っている。

中学校、高等学校では「縦割り班」、「姉妹学級」等を行われていない。しかし、それに替わるものとして部活動・クラブ活動という異学年学習の場がある。特別入学制度のない公立学校においても、特定の「部」において好成績をあげ続ける伝統校は存在している。それらの学校では優れた先輩がおり、その先輩からの指導により後輩が育つ。その後輩は、やがては優れた先輩となり、次の後輩を育てる。この連綿とした指導の連鎖が伝統校の実態である。

以上のように、異学年学習には様々な可能性があり、実践も行われてきた。しかし、いずれの実践も教科学習以外であった。学校教育法施行規則第 27 条には『小学校において、各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当っては、児童の平素の成績を評価して、これを定めなければならない。』とある。即ち、学年ごと学習の成果を積み上げる方式を定めている。このような規定により、異学年学習での教科学習を行うことは困難であった。唯一の例外は、僻地校における複式学級である。指導要領においても、『学年別の順序によらないことが出来るのは、複式学級において「特に必要がある場合」で、「各教科の目標の達成に支障のない範囲内」に限られていることに留意する必要がある』と述べている。しかし、その運用に関しては限定的であることを強調している。さらに、実際の複式学級の多くでは、同じ教室で教科学習を行ってはいるが、実際に行っている内容は学年ごとに異なっている。担任教師は、ある学年の学習を見ているときは、他方の学年では自習を行わせている。さらに、両者の間での相互作用は意識されていないし、多くの場合、禁止されている。即ち、異学年学習は行っていない。

しかし一方、文部省異年齢<sup>11</sup>集団の活動の事例集(文部省 1989)においては『多様な人間関係をもつ機会が乏しくなってきた、対人関係の未熟さから登校拒否やいじめなどの問題行動の要因の一部となっている。(略)。異質集団は、家庭や地域から影を潜め、現代社会に育つ子どもたちは、異質集団活動を体験する機会が著しく乏しくなっている。』と現状を分析している。そして、『子どもの人間形成が改めて見直され、異質集団活動の重要性が再認識されるに至った。とりわけ国際化が進行するこれからの社会にあっては、価値観、文化、宗教、人種、言語をはじめ、様々な違いを持った人間と生活をともにしていかなければならない。』と異質集団活動の重要性を強調している。その異質集団の具体例として「異年齢集団(異学年集団)」をあげ、それを通して「自己中心的傾向からの脱却」、「対人関係の学習」を達成出来るとしている。

自己中心的傾向からの脱却、対人関係の学習の重要性は言うまでもない。学校教育の中心とすべき目標である。であるならば、学校教育の出来るだけ多くの場面で、それを学ばなければならない。言うまでもなく、学校教育の圧倒的大多数を占めるのは教科学習である。幸い、「総合的な学習の時間」の時間は、教科学習でありながら、内容に自由度がある。即ち、教科学習の中で、まず異学年学習を導入出来る教科である。特に、「総合的な学習の時間」に関しては、学習指導要領「第1章総則」第4の5(2)で『グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、(略)工夫すること。』と定められ、異学年学習を積極的に行うことが求められている。

### 異学年学習に対する子ども達の意識

子ども達自身は異学年学習をどのように捉えているのであろうか？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

---

<sup>11</sup> 本書において「異学年学習」、「異年齢学習」という言葉が混在しているが、今のところ両者はほぼ同じ意味で使っている。

のメンバーだと、みんなで楽しくたくさんのことをわかりあえるグループになるとおもいますか？」と質問した。その結果、同一学年の男女混合グループという一般のグループに対しては、分かり合えると答える子どもが多い(小学校の中間学年、高学年とも約 7 割の児童、中学生は約 6 割の生徒)。しかし、異年齢グループに関しては、分かり合えると答える児童生徒は、先の同一学年の男女混合グループの約半分にすぎない。その理由としては、小学校では「考え方が違う」、「知っていることが違う」のような学習内容に関連した回答が多い。一方、中学校では、先輩後輩関係の抵抗や「喧嘩してしまうかもしれない」のような対人関係を理由に挙げる生徒が多い。

異学年学習に対する抵抗感は根深いものがある。このことは異学年学習を徹底的に行っている小学校と、その児童集団がほぼそのままに中学校に入学する中学校を調査することによって明らかになった。この小学校は山間僻地校で、小学校と中学校では建物は別棟であるが同じ敷地内にあり、体育館が小学校と中学校の建物の中に位置していることから、休み時間では小中一緒になってドッチボールをすることもある。小中一緒にスクールバスに乗って登下校する。学校内活動では、委員会やクラブ活動はもちろん、縦割り班で毎日掃除をしたり、ランチルームで全校児童と教職員が一緒に食事をしたりする。また、帰宅をすると地区内に子どもがいないことから、放課後体育館にてプレイタイムと称して全校一緒になって遊ぶ。異年齢集団の学習としては、学年の人数が少ないことから体育で二学年合同授業が行われている。また、一部のクラスでは、「総合的な学習の時間」に、異年齢でのグループを組んで追究している学年もある。すなわち、学校生活内外にわたって異学年の関係がある学校である。

学校生活に関して小学校児童<sup>12</sup>にインタビューすると、「登下校の時とか、昨日だとタケノコにとって木イチゴ食べたり楽しい。前の学校の(異年齢での)学習では、運動会の前やプールであったくらい。こっちは人数が少ないので他の学年の人とやっても楽しい。」と答える。さらに中学校になって異学年学

---

<sup>12</sup> 山村留学によって都会の学校から転校してきた児童。

習が出来るかと質問すると、「中学になって異年齢でやってもいいんじゃない。なんか、いろいろな人と知り合えてよいと思う。」「中学生になったら、きっとやってみたら楽しいと思う。いやだなという気持ちはない。年が違う人と出来る理由は、楽しそうだし、いつもクラスでやっているより違う人とやると、違うことが出来そうだ。」と答える。9割の児童は肯定的に答えた。

先に述べたように、このような小学校の児童は、地区内の1つある中学校に進学する。即ち、集団としては小学校と中学校の集団はほぼ一致している。従って、その中学校の生徒達は、小学校の経験を踏まえて異学年学習に対して抵抗感が少ないことを予想し、アンケートを行った。ところが、先に述べた中学校(9校)を対象としたアンケート調査との差は認められなかった。すなわち、異学年に対して多くの経験を通して、肯定的な印象を持つ児童も、中学生になると異学年に抵抗感を持つことが明らかになった。

## 最初の試み

### 異学年学習を成立させるための手だて

異学年学習を「総合的な学習の時間」で実施することは困難が伴う。多くの学校では学年ごと、学校全体のテーマを設け、それに沿った「総合的な学習の時間」が計画され、時間割もそれによって調整されている。そこで桐生さん<sup>13</sup>は、異学年学習に対して興味を持ってもらえた二人の教師とチームを組み、二人が担任するクラス(1年、2年)の異学年による「総合的な学習の時間」を計画した。

1年の担任の願いは、第一に、他の人との関わりの中で、よりよい関わり合い方を身につけて欲しい。第二は、問題解決の方法を身につけて欲しいであった。問題解決も、単なるテクニックとしての方法ではなく、体験や経験による失敗や挫折を、仲間が支え合いながら達成する。問題解決の過程を重視したいと願った。一方、2年の担任の願いは、第一に人との交流を通して、多様な人間関係を感得してほしい。第二に、体を動かしながら、興味・関心を高め、追究する芽を育てて欲しいであった。ともに、人間関係を学ぶことを願っており、このことから異学年学習に興味を持ってもらえた。

授業では二つの学年で異学年の班を自主的に構成させた。「健康」、「福祉」、「遊び」の大テーマの中から、各班が自分自身の小テーマを決めた。

例えば、「健康」では、救急救命法(人体)、修行、栄養成分(健康によい食物、食事メニュー)という小テーマを作り上げた。「福祉」の場合は、保育園、幼稚園、デイサービスセンターを選び、「遊び」では、ニュースポーツ(ペタンク)、昔遊び(竹とんぼ、ベーゴマ etc)、紙飛行機を選んだ。最終的には小学校に出かけ、来年自分たちの中学校に入学予定の小学生に、各班が調べたことを発表することを目標とした<sup>14</sup>。生徒が自主的に計画を立て、実行する形式をとった。基本的には平常の総合的な学習の時間の形式を大きく逸脱

<sup>13</sup> 長野県中学校教諭。なお、本書において「さん」とお呼びしているのは、上越教育大学大学院に派遣され、西川研究室に所属された方々である。

<sup>14</sup> その小学校の6年生は、ほぼ自動的に桐生さんの異学年学習を実践した中学校に進学する。

するものではない。しいて特別な指導をあげるとするならば、「願いを伝える」、「遊ばせる」、「教えた気持ちは封印する」3つを挙げることが出来る。

### 願いを伝える

前著<sup>15</sup>で述べたように、教師は、教師の主導する特別な指導法によって素晴らしい授業が成立すると考えがちである。逆に特別な指導をしていないから問題が起こると考えがちである。しかし、本当は教師の授業観、子ども観が授業を左右している。中学校教師である相原さん<sup>16</sup>の研究を紹介したい。彼の研究によれば、4人班で実験をさせたとき、大多数の班で実験に全く参加しない「傍観者」が生じる。しかし、4月の最初の授業に4つのことを強調することで「傍観者」を減少させることが出来た。彼の述べたことは、「正解を求めるのではなく、グループ全員で協力して取り組む」、「話し合いでは、結論だけではなく理由を考える」、「教師に対して質問する前に、まずグループ内の生徒で相談する」、「生徒が自主的に行う話し合いを重視し、話し合うことを強制しない」の4つである。バカらしいほど当たり前のことである。しかし、彼はこの4つを授業の最初に述べる以外は特別な指導を全く行わなかった。しかしながら、相原さんのクラスの実験では「傍観者」はほとんど生じなかった。何故であろう？

実は4つのことを建前で語ることは多くの教師は行っているが、本気で信じている教師は少ない。例えば、「正解を求めるのではなく、グループ全員で協力して取り組む」といっているが、班の答えを特定の子どもに発表させて終わりとしている場合は多いのではないだろうか？「話し合いでは、結論だけではなく理由を考える」と言っているが、実際には結論を答えさせ、理由を聞く教師は少ないのではないだろうか？「教師に対して質問する前に、まずグループ内の生徒で相談する」とは言っているが、子どもから質問を受けると直ちに答えてしまっていないか？そればかりではない。仕事柄、

---

<sup>15</sup> 「学び合いの仕組みと不思議」（東洋館出版社）

<sup>16</sup> 埼玉県中学校教諭

いろいろな学校での研究授業を参観する機会が多い。理科の場合、実験を見せる場合が少なくない。授業の最後に結果発表を班ごとに行わせるために、授業終了 10 分前ぐらいになると、「もうそろそろ実験結果をまとめて」と求める。ところが、その頃になって、子どもが「先生、どうやってやるの?」と聞きにくる場合がある。子どもが説明を聞いて、その後から実験をしたとしたならば、とても授業時間内に終わることが出来ない。その時、「なんで今頃になって、こんなこと聞くんだ!」と言い、教師が実験器具を取り上げる。教師が「こうやって、こうやって、ほら、液が赤くなっただろう。」と教師が実験操作を終わらせ、「プリントの四角の中に「赤くなった」と書くんだ!」と指示を与えることさえある。

「生徒が自主的に行う話し合いを重視し、話し合うことを強制しない」と言っているのにも関わらず、「何時」、「どこで」、「どのように」話し合うかを指定してしまっているのではないだろうか? 例えば、上越教育大学に赴任当初の研究授業の時のことである。教師が次々に子どもたちを指名し、子どもたちが自分自身の意見を述べる場面を参観した。その際、「つけたしで」という言葉を最初に述べる子どもが連続する異常な光景を目撃した。明らかに、担当教師がルールとして与えたものであろう。これは、教師は表現にまで介入している証拠である。筆者は講演会でこの異常さを、以下の様に説明する。

『もし、みなさんが新しい学校に赴任した時を想像して下さい。その時、校長先生が「〇〇先生、よく本校に来ていただきました。本校では、職員会議を活発にさせるために、いくつかの約束があります。前の発言者の意見を受けた発言をする場合、「つけたしで」と最初に言ってください。〇〇先生、是非、活発な意見を期待しています。」と言ったらどう思います?』

参加者は一様にニヤニヤする。おそらく、「つけたしで」と言わせる教師も、その他の様々な話し合いのルールを課す教師も、悪気はない。ただ、自分自身に置き換えていないだけのことである。そして、その背景には「子どもは無力である」という子ども観が見え隠れする。

子どもは教師の建前ではなく本心を見抜く力を持っている。そして、教師

が望むものに沿って行動する。従って、子ども達に異学年で協力してほしいと願うならば、本気でそれを願う必要がある。そして、その願いを子ども達に伝えることが必要である。そのために、協力し合う教師間で異学年学習(また学び合い)の意義に関して十分に話し合い、お互いの考えを了解し合った。また、授業終了後には雑談を含めて話し合う機会を設けた。また、研究の中心となった桐生さんは、「総合的な学習の時間」と並行して、理科の授業を4ヶ月担当した。その授業の中で、桐生さんが「学び合い」が大事だと考えていることを伝えた<sup>17</sup>。

### 遊ばせる

先に述べたように、中学生は上学年に対して強固な拒否感がある。これをうち破る術として、ピア・サポート(滝 2000)、構成的グループ・エンカウンター(國分 1997)などがある。いずれも遊び(ゲーム)を通して、協力することを必然化するプログラムである。

具体的には、「犯人当てゲーム」というゲームを行わせた。このゲームでは班員が協力することによって、ある事件の犯人を捜し出すゲームである。しかし、このゲームが特に有効であったというわけではない。重要なのは、協力して遊ぶことによって、先輩・後輩という殻を壊すきっかけになるということである。なお、後の章で紹介する事例においては、発表者を誰にするかということによってジャンケンをやることで、同等の効果が見られた。さらに、このような遊びを特別に設けなくても、課題に関して協力し合う中で同等なことが生起する。しかし、ごく初期の段階で行うことによって、より早い段階で協力関係を成立させることが出来るという点で、有効な方法である。

---

<sup>17</sup> 特別なことはことさら行っていない。強いてあげれば最初の2回の授業にそれぞれ15分程度の自己モニター、ビデオ視聴(詳細は「学び合う教室」(東洋館出版社)を参照)を行ったのみである。重要なのは、先に紹介した相原さんと同様に、本気で学び合いが大事だと教師が信じることである。その教師が授業をすれば、自ずと伝わる。

### 教えたい気持ちを封印する

前著<sup>18</sup>で何度も強調したが、教師には「教えなければ」という強迫観念がある。その背景には、「子どもは無力である」という誤った子ども観がある。そのため、教師が教えなければ前に進めないと考えがちである。前著でも様々な事例で示したが、子どもは賢明で有能である。彼らを信じ、任せてみれば、その賢明さ、有能さに驚くこととなる。しかし、多くの場合、それを信じられないために、その賢明さ、有能さが表出する前に、教師が答えを教えてしまう。結果として、子ども達も、自身の賢明さ、有能さに気づかず、教師に依存した状態に甘んじてしまう。

重要なのは、子ども達が答えを出すまでに、教師が教えたい気持ちを「ぐっと」おさえ、「君たちを信じ、君たちに任せたよ」というスタンスを守ることである。これが実に難しい。他ならない筆者自身も、つい教えてしまう。

この教師の教えたいという気持ちを封印する、極めて有効な、そして意外な方法を桐生さんは開発した。それは指導のローテーションである。先に述べたように、この「総合的な学習の時間」では、幾つかのテーマを設けている。それぞれに複数の班が所属し、活動を行っている。それに対して3人の教師が「支援」している。桐生さん達は、一人一人が特定のテーマ担当となって、そのテーマの班の相談に乗る。面白いのは、その担当が毎回毎回、ローテーションによって替わることである。結果として、今回担当しているテーマに関して、前回、前々回に何が起こったかが分からない<sup>19</sup>。生徒も、「先生、前に相談したように・・・」という相談の仕方が出来ない。そのため、教師の方も、本心から「先生より君たちの方が分かるんだから、君たちに任せたよ」と言える。生徒の方も、そのことを当然のように捉える。結果として、実に自主的に活動する。

数年前のことである。ある講演会の後、参加者の先生から「総合的な学習

---

<sup>18</sup> 「学び合う教室」、「学び合いの仕組みと不思議」、「静かにを言わない授業」、「座りなさいを言わない授業」（いずれも東洋館出版社）

<sup>19</sup> 教師は授業終了後に話し合っているのです、おおよそのことは見当を付けることは出来る。しかし、詳細は分からない。

の時間」で困っている、と相談を受けたことがある。内容は、子どもたちに自由にやらせたいが、もしテーマが自分の教えきれないテーマになったら…、と言われた。それに対する、私は以下のように答えた。

私「教えきれないなら、教えなくても良いじゃないですか。」

先生「でも、教えなければ、分からないじゃないですか？」

私「先生。「総合的な学習の時間」でやるようなこと、なんでも、かんでも知っているわけじゃないですよ。分からなかったら、どうします。おそらく、書店に並んでいる「総合的な学習の時間」の種本を読んでいるんじゃないですか？」

先生（うなづく）

私「それじゃあ、その種本を子どもたちに与えれば良いじゃないですか。先生が理解しなくても、よい本なら子どもたちが学び取りますよ。」

先生「教師用の図書を子どもたちに与えるのですか〜？」

私「たとば、私は生物学を大学で専攻しましたが、先生は生物学の知識はどのレベルですか？大学では生物学を専攻しました？」

先生（首を振る）

私「高校の時の生物の成績は良かったですか？」

先生（首を振る）

私「ということは、失礼ながら、先生の生物学の知識は中学校、小学校レベル、ということですよ。でも、そのような先生方でも読めるような生物学関連の「総合的な学習の時間」の種本ありますよね。それなら、子どもたちが全く分からないわけじゃないじゃないですか？それに、クラスの中には先生より生物学のよく分かった子どももいるんじゃないでしょうか？」

先生「でも、とんでもないテーマを選んだら、どうしたらよいのでしょうか？」

私「そのテーマが成立するか、否かの最終的な責任を担任教師が背負っていると子どもが判断すれば、お気楽なテーマを選ぶ危険性があります。」

でも、その責任を自分が背負っていると子どもが判断すれば、責任ある判断をするものだと思いますよ。もしも変なテーマをあげる子どもがいたとしても、グループの中で自律的に方向転換が起こればと思います。そう思いませんか？」

残念ながら、最後まで怪訝(けげん)な顔で筆者の顔を覗いていた。しかし、筆者の主張を理解出来る方もいらっしゃるのではないだろうか。背負えないものを、背負う必要はない(無理だから)。背負えなければ、子どもたちと一緒に背負えばいい。我々が思う以上に、子どもたちは力持ちですよ。

「総合的な学習の時間」における教師の不安の多くは、「教えなければ」という強迫観念に由来している。しかし、桐生さんは「教えてしまっただけではない」という、全く逆の不安から、ローテーションという方法を開発した。全ては、授業観、子ども観の違いである(テクニックレベルではない！)。

#### 子ども達の変容

先に述べた「総合的な学習の時間」を足かけ6ヶ月間(全18時間)行った。「総合的な学習の時間」は三つのテーマごとに三つの教室で実施した。期間中は各教室1台のビデオで全体の様子を記録した。また、各班1台のカセットテープで班内の会話を記録した。その結果、多くの班で「お兄さん、お姉さん対弟妹」関係からの脱却が見られた。

例えば、ある男子4人班を紹介しよう。教師から「健康」という大テーマを与えられたが、健康になることは体を鍛えること、鍛えれば部活に役立つという考えから、同じサッカー部つながりで異学年のペアが出来た。それぞれが、同じ学年の友達をつれて異学年の4人班が出来た。

具体的な活動を決める中で、「鍛えることは修行」、「修行は座禅」、「座禅は地元の寺」という流れで、地元の寺に行こうと決定した。この間の話し合いでは上学年である2年生が主導をとった。さらに、2年生の家が地元の寺の檀家であることから、2年生が寺と交渉し修行をすることとなった。

調べ学習の中で、修行の基本は掃除であることを学んでいたため、掃除をしたいと希望し寺に行った。しかし、寺では座禅をしたが、掃除は出来なかったため、不満が残った。そこで、掃除がしたいという希望から、養護老人ホームで掃除をしようと決まった<sup>20</sup>。さらに、小学生へ掃除を含めた『修行について』発表しようと決まった。この寺から戻ってからの話し合いでは、1年生が主導した。また、1年生が小学校時代に養護老人ホームに行った経験があることから、ホームとの交渉も1年生が行った。

異学年13班中、大多数の11班では、後期において主導権は上学年に固定されている状態から脱していた。会話を見ると、言葉づかいは「それなり」の敬意を払っているが、仲間同士の会話となっている。

2A：さあやりますよ

1A：2年の〇〇という人かっこよくないって

2A：そうかよ

1A：うん、いや違う

1B：言ってねーし

2A：純パーだとか

1A：竜丘の何とかだし

1B：両方竜丘だし

1A：なあこれ競技にしてさ

2A：早く貼れ(雑音)

1B：〇〇！うるせーぞ

2B：まずはじめにな。僕たちは、この老人ホームに行きました。そこまで誰が言うのかジャンケンな

1A：僕が言うら

2B：駄目、お前は最後

1B：俺が言う

---

<sup>20</sup> 奇妙な希望ではあるが、子どもたちは大まじめである。

2B: はい、最初はグーじゃんけんポン、はい、じゃんけんちょキ、あいこの・・・

2A: パーだよ

(笑い)

2B: 最初はグーじゃんけんポン、セ、最初はグーじゃんけんポン

2A、1B、2B: あ! 変えた

1A: 最初はパーだったって

2A: 最初はグーじゃんけんポン

(以下、じゃんけんについて続く)

1B: おれここ(発表する原稿を指さしながら)

2B:そこはみんな〇〇君が読むのよ

1B: エー

1A: 最初は、グ。おまえ、ちゃんとやれよ

プロトコルに示されるように、仲間同士の会話となっている。同時に、個々の会話はぞんざいではあるが、どこを読むかという課題から離れることはなかった。

さらに、「上学年：教える一下学年：教えられる」という関係も崩れる。上学年も分からないことがあれば自然に下学年に聞き、下学年も自然に答える関係が出来る。

2A: 接するってどういう字だったっけ?

1A: テヘンに・・・

2B: テヘンに立つという字

2A: テヘンに・・・

2B: いいここに書いて・・・テヘンに・・・

2A: 私その時わからなかった。今わかった。

(しばらくして)

2B: 模造紙誰持つ?

2A: 貼る

2B: 貼る?

1A: 貼るの?

2A: 全員読むんだし、

2B: あ、そうか

2A: 2人ずつ持ってもいいし、一人で持つのは大変だし

2B: そうか。

(間)

2A: 話の「し」ってどんなだったっけ?

2B: うん?

2A: 話の「し」って

1A: 話す時は、「話した」はあるけど、「話をする」とかは、いない。

2A: じゃ、これはどうなるの? 「はなしをちゃんと聞いてあげる」

1A: い・・・(この後紙をこする音が聞こえてかき消される)

2A: 話をちゃんと聞いてあげるの「し」はどうなる? はなしの「し」。いない?

1A: いない

2A: いない、はい、いない。

(間)

2A: 「けんめい」ってさ、どんな字だったっけ? 糸偏になんかだったよな。

2B: うん?

2A: 「けんめい」の「けん」ってさ、

2B: 一生懸命の?・・・いとへん・・・だったけ?

1A: あ、あーーー。

2A: こんなような、なんか変わった字。ちょっと違うけど・・・。

2B: それ分かるけど・・・。

2A: (1年生に向かって)「けんめい」の「けん」ってどんな字?

1A: 今のこれに、下たぶん心だったよな。

2A: さすが1年生

2B:さすが1年生頭が柔らかいわ

2A: あたまいいわ。それで、こういうこと？この字だった。

1A: そうだっけ。

2A: あつとる？

1A: 下、糸だっけ？

2A: 漢字は後にしよう。

矢野は、異学年学習イコールお兄さん・お姉さん対弟・妹という枠組みを否定している(矢野 1999)。むしろ、『個人差を積極的に生かすことが出来てはじめて、異学年の集団を編成する意味がある』、また、『異学年集団がもつ個人差は、年齢を超えた対話と交流の文化を育て、集団の中での助け合い、支え合いなどの協同の精神を培うために生かすことが出来る。』ことの重要性を述べている。異学年で示したお兄さん・お姉さん役の脱却は、まさに矢野が指摘する姿である。

この異学年学習の後に、「他の学年と組んで追究する活動をどう思うか?」、「次回も他の学年と組んで追究したいか?」と質問した。その結果、前者に対しては約9割の生徒が、良い活動だと答えている。後者に対しては、約8割の生徒が、次も組みたいと答えている。先に述べたアンケートで示されるように、中学生の異学年学習に対する抵抗感が高い。それにも関わらず、異学年学習の学習後に約8、9割の生徒が肯定的に捉えていることは驚異的な変容と言えよう。

授業後に、保護者に対して、「総合的な学習の時間」のことが家庭で話題になったかを、保護者を調査対象としてアンケートを行った。さらに、「総合的な学習の時間」についての自由記述を求めた。その結果、異学年を行った生徒のほぼ全ての家庭では、「総合的な学習の時間」のことが家庭で話題になった。一方、その他のクラスにおいては家庭で話題になった割合は7割弱であった。さらに、その他のクラスの保護者で自由記述欄に記入する保護者は稀であった。一方、異学年学習を行った生徒の保護者の半数以上は、記述を行い、それらは全て肯定的な記述であった。

すなわち、生徒達は異学年のことを新鮮に、かつ、肯定的に捉えているため、積極的に家庭で話題にした。さらに、その話題を通して、保護者も肯定的に捉えたと考えられる。

学び合いの研究をするとき、それから得られた結果に、筆者自身も「エッ」と思うことが多い。しかし、自分に置き換えれば、当たり前すぎるほど当たり前であることに気づく。そして、何故、今までそれに気づかなかったのかが不思議に思うことが多い。

筆者のボスは私より 17 歳年上の T 教授<sup>21</sup>である。私が技官、助手時代からの、かれこれ 20 年弱のおつき合いである。この関係が職階に基づくものではない。現在では共に教授ではあるが、そうであっても筆者にとってボスであることには変わりはない<sup>22</sup>。昼は T 先生と、T 研究室、私の研究室的の皆さんと学生食堂で食事である。当然のことならば、T 先生と私の会話を聞くことになる。

私と T 先生との会話を聞いた院生さんは、「先生、T 先生にそんなことを言っただけですか？」と心配する院生も多い<sup>23</sup>。たしかに私は T 先生に「これこれはやって下さいね」とずばっと、要求する。また「これでは困ります」と文句も言う。また、食事中は T 先生をからかったり、じゃれ合ったりする。しかし、そんな院生さんも 1 ヶ月もたつと、私と T 先生の間を介して理解してくれる。というより、そのころになると、院生さん自身も、私たち教官に対してズバツと言うようになるし、からかったり、じゃれ合ったりするようになる<sup>24</sup>。皆さんも仲の良い先輩教師との関係を思い出してほしい。それなりの敬意を払い、役割分担をしつつ、かつ、堅苦しくない関係だと思ふ。その年齢差を思い出してほしい。たった 1、2 歳の違いの生徒間に、いつまでもお兄

---

<sup>21</sup> 平成 17 年現在は副学長である。

<sup>22</sup> かつて「先生は私の上司なんですからね！」と言ったら、即座に、「俺は西川君の上司だと思ったことは一度もないよ」と言われた。T 先生には迷惑だろうが、かつてにボスだと筆者は思いこんでいる(現在も)。

<sup>23</sup> 院生さんばかりではなく、学会では他大学の先生から、真剣に注意されることも少なくない。

<sup>24</sup> もちろん、敬意を表しつつであるが。

さん・お姉さん対弟・妹関係が続くほうが異常である。もし、そのような関係が継続しているならば、人間関係が成立していないことに他ならことを意味する。

どんなとき変容したのか

どのようなきっかけで関係が変化しているかは様々である。例えばある班は、1・2年生が分担して模造紙を書いていたが、一段落し、下書き部分を1年生に消してもらう時、1年生の筆箱の中に入っている、リップクリームを2年生が見つけた。それをきっかけに話が盛り上がり、その後、関係が変化した班もある。また、上学年から竹とんぼの作り方を教えてもらう活動の中から関係が変化した班もあった。また、先に紹介したように、上学年が分からないことを下学年に聞くということをきっかけにした班があった。また、与えられた(自分らで決めた)作業などが一段落したときに、そこで雑談が始まり、それがきっかけとなる班がいた。

しかし、もっとも多かったのは、教室外に出かけることがきっかけとなった。関係が変化した11班のうち4班は交流先に出かけた後に、関係が変化していた。また、普段の教室とは異なる図書館で調べ学習をした後、関係が変化していた。

これらの班に関しては、教室外であるため何が起こったかに関しての正確な記録はない<sup>25</sup>。しかし、たまたま一つの班に関しては、その場面に教師が出会い、かつ、間接情報を得ることが出来たので紹介したい。

この班は、交流先に出向くため駅のホームに集合した。ところが、発車5分前に、駅の外にいた担当教師に、「電車賃を忘れたためホームに行けない」と下学年の1年生の一人が言いに来た。その時点では、もう電車に間に合うことが出来ない。その生徒は半分パニック状態に陥っていた<sup>26</sup>。しかし、そ

<sup>25</sup> カセットテープレコーダーを携帯させていなかったため、校外での音声記録を取っていなかった。

<sup>26</sup> 地方の駅であるため、電車を一本遅らせると1時間のロスとなる。そのためこの生徒は、自分をおいて先輩たちは電車に乗ったと考えていた。

の生徒が来ないことを心配した上学年は電車に乗ることを諦めその生徒を捜しに来た。下学年を見つけだし、その後、一緒に次の電車に乗ることが出来た。

その日の遅れた生徒の日記には次のように書かれていた。

昨日、総合の時間にお金を借りようとして遅くて電車が来てしまいました。けど、みんなは僕を心配してくれて僕は先輩達を尊敬しました。今度は絶対そういう過ちを犯さないように自分で気を付けていきたい。昨日はすごく反省しました。

教室の外では、同じ班員のみが仲間である。その仲間の協力によって、課題が達成出来る。そのような経験から、関係が激変したと思われる。

## 異学年集団における理科学習

前章において異学年学習は、教科外学習においても有効であることを述べた。しかし、「総合的な学習の時間」は国語や理科のような教科に比べて、教える内容の縛りは小さい。また、それまでに蓄積した知識・能力の差も小さい。そのため、「総合的な学習の時間」における異学年学習は納得出来たとしても、一般の教科学習において異学年学習を想像出来ない方も少なくない。

そこで小林さん<sup>27</sup>は理科において異学年学習を試みた。現状の学年別カリキュラムでは、学年ごとに学ぶべき内容が規定されている。そのため、異なった学年の子どもが、同一の教材を学ぶ可能性はほとんど無い。しかし、指導要領改訂の関係で、上学年、下学年とも未学習の単元が生じる。そこで、平成13年に「大地の変動」という単元を、中学校3年生と1年生が学ぶ異学年学習を試みた。単元構成は、以下の10時間構成であった。

| 授業時間  | 学 習 内 容                   |
|-------|---------------------------|
| 1     | 鉱物（黒雲母、長石、石英）標本づくり        |
| 2     | 課題提示と露頭 A、B の 2 枚の写真からの考察 |
| 3     | 地層観察のための班内打ち合わせ           |
| 4     | 地層観察と資料採取                 |
| 5     | 班を 2 つに分けて、2 カ所で観察        |
| 6     | 地層モデル実験                   |
| 7、8、9 | 追究活動（各班ごとにテーマを決め、追究活動を行う） |
| 10    | 発表会                       |

### 異学年学習に入る前の準備

異学年授業に入る前に、上学年・下学年とも約1ヶ月前から以下のような取り組みを行った。

#### ①話し合いの場面を設定する

<sup>27</sup> 新潟県中学校教諭

理科の授業を常に理科室で行うこととし、班として活動する場面や話し合いの場面を意識的に取り入れた授業を心がけた。具体的には1時間の授業のなかで必ず班内で話し合う場面や相談する場面を設定した。

## ② 学び合いの文化形成に努める

学び合いの文化を形成することを目的としてビデオ視聴をそれぞれの学年で1回行った。そのビデオには、班で話し合うとき出現する典型例を例示し、どのケースが良い話し合いであるかを班内で話し合いを行う機会を設定した。その後班内での話し合いの様子を録音したカセットテープレコーダーを聞くことで、自分達の話し合いの実態を自己モニターすることで、どんな話し合いが良い話し合いなのか生徒自身が考える機会を設定した。

この時に教師は「良い話し合いとは、このようなものだ」と言うことを避け、あくまでも生徒に考えさせることをポイントに心がけた。

さらに、教師はことあるごとに、学び合いの有効性について語り、他者と協力して学習する意義や大切さについて授業中に語った。

## ③ その他

調査校は給食をランチ室で全校一斉に食べることが出来、他学年の生徒同士が顔を合わせる機会が1日1回はある。

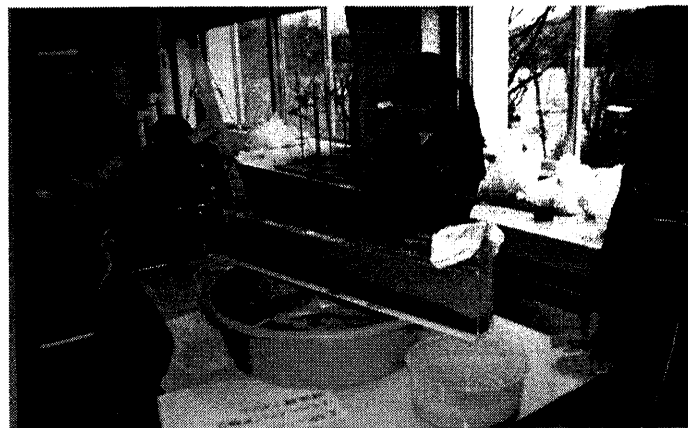
このように異学年学習をする前から下学年、上学年がまったく知らない仲というわけでもない。さらに、一村一校の中学校のため、中には幼い頃から知っている関係の下学年・上学年もいる。

## 学習上の成果

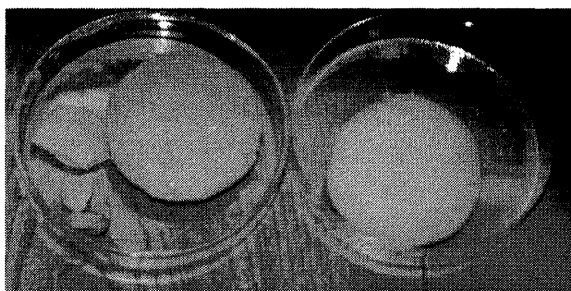
本単元は、「地層のでき方」、「地層の重なり方」、「地層の内容物」に気づき、過去の環境と年代を推定することを目的としている。班内での会話を分析した結果、「地層の重なり方」、「地層の内容物」については、全ての班で気づいていた。また、「地層のでき方」に関しても過半数の班で気づいていることが明らかになった。追究課題においても、「なぜ、地層Aは傾いているのか?」、「昔の地形はどうだったのだろうか?」、「地層の土をもっと調べる」、「塩は

地層を固くすることができるか？波で地層はできるか？」、「なぜ、地層 A は傾いているのか？」、「どのようにして地層はできたのか？」、「地層はどのようにしてできたのだろうか？」、「地層の内容物にはどんなものが含まれるのか？」、「色々な土(砂、粘土、レキ)があるのはなぜか？」という、本単元の目的にあった追究課題を自ら設定した。

例えば以下は、4 班が「波で地層は出来るか」というテーマで、モデル実験を検証している場面である。写真の中央にいる生徒が 3 年生で、両端にいる生徒が 1 年生である。この班の 1 年生が「波が砂や貝などを運ぶ働きがあることを思い出し、波の力で土が運ばれ、重なって積み重なって地層をつくったのではないか」という仮説を立てた。そこで、写真のように長い水槽を用いて波を起こし、地層ができるか検証した。結果的にはこの班は波で地層ができないと結論づけた。さらに、発表会での 4 班の説明から、長い水槽から水を捨て、実験器具をかたづける場面で、地層のような縞模様が出来たことから、「水が引いたか、陸が上がったことによって地層が出来たのではないか」と考察を深めていたことが明らかになった。



また、4 班は、海岸部の地層 A の方が内陸部の地層 B よりも固かったことから「塩は地層を固くするのではないか」という仮説を立て、写真 2 のように塩入の粘土と塩なしの粘土をつくり、検証実験を行った。結果的に塩は地層を固くすることはないと結論づけた((左:塩入り粘土、右:塩無し粘土)。



以上各班の追究活動を分析すると、全ての班の結果が学術的に正しいとは限らない面もあるが、生徒自身でテーマ、追究方法を決め、生徒自身たちなりに納得いく成果があったことは学習内容が達成したと言える<sup>28</sup>。

なお、異学年学習を行った2学期の定期検査のテストに関して、異学年学習をした3年生のクラスは、行わなかった3年生のクラスの平均点を3点上回っていた(1学期、3学期には差は見られなかった。)

#### 異学年間の会話

班内の会話を、分析すると、「班内で課題に関する会話がなない」、「同学年のみ課題に関する会話がある(異学年でない)」、「異学年・同学年で課題に関する会話がある」の3段階があることが明らかになった。

異学年当初の会話は堅苦しい。具体的には、「同学年との会話に比べ、明らかに上学年に対する言葉数が少ない。具体的には、頷(うなづ)くか単語でしか答えない」、「敬語を使い、かしこまっている」という特徴がある。以下は、異学年当初の会話の様子である。

3A: 分かんない! あたし、わかる? どっちがどっちか。

1A: ... (うなづく)

3A: すごい! やだー(驚き)どっち?

1A: 露頭 B。

3A: こっちが?

1A: 露頭 A。海がある。

<sup>28</sup> 学術的に正しいとは思えないところは授業者から生徒へ補足説明は行った。

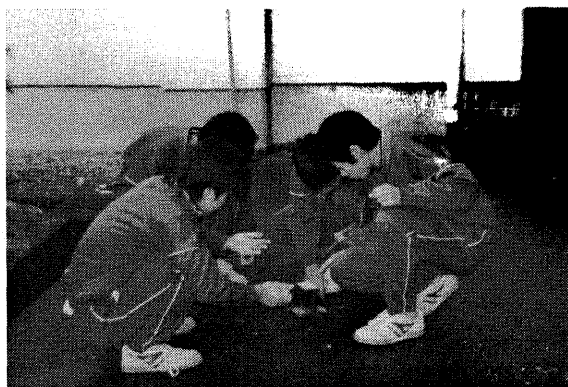
3A:うっそ。なに海があるの。私ずーと影かと思っていた。

この関係は、異学年同士の身体距離にも表れる。以下は最初の時間の標本作りの場面である。岩石標本を作るため、教室外に出て岩石をハンマーでたたき割り、割った破片を吟味している。異学年同士で会話は成立していない班では、身体的距離が離れている(立っているのが上学年、ハンマーでたたいているのが下学年)。



しかし、初回の 1 時間目の終了時では既に半数の班において、「異学年・同学年で課題に関する会話がある」に達していた。そのような班では、身体的距離が近づいている<sup>29</sup>(左の二人が上学年、右の二人が下学年)。

<sup>29</sup> 小林さんの実践を観察していた桐生さんは、最初から仲良くなっている様子にとっても驚いていた。桐生さんの調査校が地域でも最大の大規模校に対して、小林さんの学校が、郊外の中規模校であることに由来するものと思われる。



2 時間目では、それは 9 割を超えた。3 時間目では全ての班で「異学年・同学年で課題に関する会話がある」段階に達していた。以下は 3 時間目の会話で、地層観察の場所を決める場面である。3 年生が 1 年生に対し、地層場所をどこにしたいか希望を聞いたり、冗談を言って班内に笑いを誘って和やかな雰囲気をつくったり、1 年生の安全を気遣ったり、親身になって 1 年生の質問に答えていることが異学年間の会話の中から見られた。

3A：どっち(1 年と 3 年)がどっち(露頭 A と B)行く？

1A：あーどうしましょう？

3A：じゃあ 3 年生がこっち(露頭 A)の危ない方へ行くよ。死を覚悟して。

(班内に笑い)

3B：死んじゃあヤバイよ。

3A：1 年生は安全なこっち(露頭 B)行く？

3A：1B どっちに行きたい？

1B：俺露頭 B の場所わかんないし……。じゃあ露頭 A に行く。

1A：ここ(露頭 B)どこかわかんないしな……。

3A：それ(露頭 B)は 3C の家の近くにあるよ 3C の家知ってる？

1 年生の授業後の感想の中、「初めは 3 年生と話ができなかったが、だんだん 3 年生と話ができるようになった。」というものがあつた。その理由を明らかにするため、インタビューを行った。その結果、上学年が同じ立場になってくれたのが良かったと答えていた。

教師: どうして3年生に意見が言えるようになったの?

1A: 先輩に意見を言うことが恥ずかしかったんだ。けど……。だんだん自分の意見が言えるようになった

教師: なんでそうなったの?

1A: 自分の意見を言わなければならないと思ったから……。

教師: それは、どうして?

1A: 先輩から優しい言葉をかけてくれたので……。

教師: 例えばどんな?

1A: 先輩から「1年生はどう思う?」とか「わかんないよね。うち(3年生)もわかんないもん」と言ってくれると自分の意見が言えるようになった。

関係の変化は異学年関係ばかりではなく同学年においても生じた。例えば以下は平常の同学年学習の事例である。1Aは能力は高いものの、相対的に弱い生徒を攻撃する傾向があった。特に1Bは同じ小学校出身であるが、小学校時代に悪質ないじめを1Aから受けていた。その関係が中学校進学後も続いている。以下の場面では、1Aは1Cと一緒にあって1Bをからっている。1Aは1Bに対する言葉づかいも悪くバカにした言い方をしている。さらに教師からも注意を受けるが、いったんはからかいは改善されたかのようにみえたが、1Bへのからかいがその後も続いた。

1A: 1B。このシャープペン、お前の?

1B: 俺のじゃない。

1A: お前のじゃない! 本当かよ。

1C: お前(1B)のなんだよ。

1A: 芯見てどうすんだよ。そんなの見てわかんのかよ。

1B: 俺のじゃない。

1C: お前んのなんだよ。お前んのがさっき落ちたんだって。俺がさっき、お前のが落ちててもどうでもいいと思ってあっちへ蹴ったんだいや。バ～

カ！バカかお前は、泣いてみっか！

1B：このやろう！

(1Bは1Aと1Cに向かっていく)

この関係は異学年学習の当初は見られた。しかし、上学年の介入により喧嘩にならなくなっていった。以下は、1Bが付箋紙を余分に教卓から持って来た後の場面である。余分に持ってきたことを1Aが怒って1Bに小言を言った。しかし、先輩の寛容な態度が、同学年だけだったら言い合いになる場面を回避した。

1A：1B。そんなに持ってきていいんか！

1A：早く返した方がいいですよ。先輩。

(3Aに向かって)

3A：みんなの分あるから大丈夫だ。

(このあと、1Bは余分な付箋紙を返しにいく。)

異学年学習を行うと、3年生という1年生にとっては立場の違う他者を意識すると、普段は意識していなかった同学年の存在が逆に自分にとって立場の同じ仲間という意識が強まり、同学年同士の関係を強める。やがて、1Aと1Bは共に課題を解決するようになる。もともと能力のある1Aは1Bと協力しながら、班をリードするようになる。以下は、異学年の授業が進み、6時間目の場面である。このころになると1Aは自分の考えをどんどん述べる姿が見られた。1Bに対してもからかう場面は1度もなく、いままでの接し方とは違い、協力者として認めるように変化した。そのような1Aの活躍ぶりは班の中心的存在へと発展している。

1A：わかった。地層をつくるには土とか砂とか水とか全部ペットボトルに入れて、こうやって混ぜればいいんだ。そしたら重たいのが下にいて軽いのが上にいくんだ。

3A：あーなるほど。

3B：よし、混ぜよう。

1A：粘土、1B。入れちゃって

1B：あいよ。平らにしてか？

3B：おまえら(1年生)すげえよな。

1A:理科は実験してだんだん分かっていくんですよ。

3A：へー。

この場面は、前章の桐生さんの研究でも現れた「お兄さん・弟役」の離脱の状態である。また、会話の変化も前章で示した変化が見られた。

上記のように会話は同学年同士の会話に近づく。しかし、常に変わらぬ関係が維持される。それは、「お伺いを立てる」会話・行為である。例えば、以下は、1年生が3年生に活動の許可を求めている場面である。

1A：これまず溶かしないと・・・まず。どうしよう？

3A：溶かす？

1A：溶かしましょうよ。

3A：溶かす？

1A：どうにかして溶かしましょうよ。これ溶かしていいですか。

3A：うん・・・・。(考え込んでいる)

1A：だめ？洗うときれいですよ。

また、以下も同様な事例である。

1A：1D(他の班の)たちは、(地層の)傾きは何で違ったのか・・・。地層全部かもしれない。

1B：じゃあ俺たち、(地層の)固さ・・・

1A：固さは何で違うのか・・・。

1B：何で・・・・。

3A：「はい」それでいいよ。それで決定。よし。

以下は、上学年が提案し、下学年の反応を見て、上学年が判断する場面である。

3A：露頭Aの土もってきたでしょ。含まれているものの違いとか。

3B：あー、いいね。

3A：何調べたいか言ってって。

1A（笑い）

3A：ほら、全部！

1A：はい。

．．．．間．．．．

3A：うちらが思っていたのはこっち（露頭Aのサンプル）とこっち（露頭Bのサンプル）土持ってきたでしょ。土の中に含まれているものの違い、あったでしょ。木の．．．。

1A：はいはい

3A：その違いを調べれば良いと思うんだけど．．．。1Bと1Aは何がいい？

1B：賛成です。

3A：おい！．．．。1Aは？

1A：1A（私）も賛成です。

3A：じゃあそれで．．．。

また、1年生が3年生に自分の意見が正しいか確認を求める場面である。

1A：黒(クロウンモ)すよね．．．。たぶん。

3B：これってさ．．．。白がさ．．詰まった感じだよね．．。

3A：黒ダイヤ。

1A：いや、これ灰色ですよ。

3B：これ完璧白だね。

このような「お伺いを立てる」会話・行為があるが、上学年は基本的にそれを了承・是認、そして賞賛で答えていた。以下は、異学年学習に対する1年生のインタビューである。

教師：3年生と話せた？

1D：うん。知らないうちに．．．

教師：何かきっかけがあったの？

1D：うん・・・。よくわかんないけど・・・。何回か笑ってましたよ。班内で・・・

(中略)

教師：先輩からいろんなことを教えてもらえた？

1D：うん。なんかわかりやすかった。

教師：何が

1D：地層の図が・・・

教師：具体的に教えてよ。

1D：順番が書いてあって、その隣に図があって、その隣に説明があって・・・

教師：先輩からしてもらってよかった所ある？

1D：何を言ってもダメとか言わずに応えてくれた。

教師：そうなんだ。これダメだと言われなかったんだ。

筆者にとって、上記の状態は極めて分かりやすい状態である。先に述べたように、筆者にはT先生というボスがいる。筆者とT先生の会話を知らない人が聞けば、どちらが年長・上司なのか誤解されるだろう。しかし、長い間に出来上がった間合い、関係はちょっと目には分からないものである。そのT先生とは、毎日最低30分間(長いときは3時間)以上話し合っている。何を話あっているかと言えば、たわいもない馬鹿話が大部分である。しかし、その骨格は仕事の話である。その話の中で、筆者がやろうとしていることをベラベラと一方的に話すことも多い。T先生はたいていの場合、ニコニコして、最後に「いいんじゃない」と言われる。また、活字にして問題が起こりそうな文章(具体的には、特定の人が怒りそうな文章)の場合、必ずT先生に読んでもらう。この場合も、大抵は「いいんじゃない」と言われる。このT先生の「いいんじゃない」の言葉を聞くと、とても安心する。仮に、対外的な圧力を感じたとしても、T先生は認めてくれるという安心感があるため、自信を持って踏ん張ることができる。

我々が先輩に承認を求める内容の殆どは、絶対に大丈夫だと考えていることである。それにも関わらず、我々は先輩に承認を求める。その理由は、その事に関して連帯責任を負ってくれることを期待しているからである。何か

あったとき、一緒に責任を負ってくれる人がいることによって、勇気を持って進むことが出来る。また、年長者にとっても、面白いと思っていることでも、自分自身がやるには躊躇いがある場合がある。しかし、若手が「若手のアイデア」として提案するならば、それをサポートは出来る場合は少なくない。いずれにせよ、年長者にとっても若手にとっても、一歩、一歩進めるに有効な関係といえる。

読者の方にも、思い当たる先輩・上司がいるのではないかな？異学年学習は実は意外に簡単である。子どもたちは、上下関係の堅苦しさを比較的短期間に解消することができる。しかし、どこまで仲良くなったとしても、残るものがある。それは、年長者として判断を求められる（そして承認を与えてくれる）関係である。これこそが、文化の伝承とともに、異学年学習の意義の一つといえよう。

おまけ 小林さんからのメール

修士論文研究がまとまった後、「研究を終えて、異学年学習をどのように捉えています？」と質問した。その回答メールは以下の通りである。

『私は異学年の学び合いとは、同学年で学び合いが出来ている、いないに関わりなく、異学年の学び合いは成立することができると考えています。むしろ同学年の学び合いよりも簡単に異学年の学び合いは成立すると考えています。このことは異学年の学び合いの授業を体験した授業者である私でしか分からない感覚だと思います。事実、選択理科、必修理科で、初めて異学年になった生徒同士がすんなり学び合っているのです。

その理由を挙げろと言われれば、異学年の学び合いは、「違う(学年、立場)」からスタートしている分、適切な課題を与え、一緒に学習をする環境を設定すれば、寄り添う方向にしか働かざるを得ない気がします。つまり、お互いがそれぞれ違う分、より相手を大切にし、気を遣い、歩み寄りながら学習を進めて行かざるを得ないのです。(ただし、課題を達成しなければならないという目標が共通理解された下で)

しかし、同学年は「同じ(学年、立場など)」からスタートする分、離れていく方向にしかいかない気がします。磁石で例えるとNとN(同じもの)は、反発する方へ、NとS(違うもの)は引き合う方へ行こうとするものなのではないでしょうか。異学年でも時間が進み、相手のことをよく知っていくと同学年に近い親しい仲になると思います。しかし、異学年間ではどんなに親しくなったとしても決して同学年と同じ仲間とはなりえない部分(後輩は先輩として一目置く、先輩は後輩の面倒を見ようと思う気持ち)があり、その同じになりきれない部分があることが学び合いには必要だと思います。

学び合うために最も重要なことは「相手をバカにしない」ことだと思います。同学年での会話を聞いていると特に下学年の男子に多いのですが、「相手をバカにする」発言や行為が実に多いことに驚かされます。「こんなものわかんねえのかバカ!」と当たり前前に授業中言っています。これも相手に気をつかう気持ちがあれば、決してでてこない発言です。そう考えると、むしろ同学年の学び合いよりも異学年の学び合いの方が簡単にでき、それも長く続くと思うのです。』<sup>30</sup>

筆者も全く同感である。

---

<sup>30</sup> なお、メールにはありませんでしたが、雑談の中には「学習の成立が難しい下学年クラスと上学年クラスがあっても、異学年によって改善させる自信はあります!」と力強く言ってくれました。

### 一緒にいるだけの異学年学習

現状の学年別のカリキュラムでは、「総合的な学習の時間」の時間、また、選択科目のような特殊な科目でしか、異学年学習の教科学習を実施することは困難である。先の小林さんの実践は、指導要領の移行期という特殊な環境で実現できたものである。しかし、特別な教科でなくてもできる。そのことを説明するために、情報における学び合いを紹介したい。ここで紹介する研究は水落さん<sup>31</sup>の研究である。

水落さんは大学の専門は国語で、もともとは中学校の教師であった。その後、小学校に異動した。その際、情報担当になり、小学校での情報教育で実践を重ねていた。その実践では、レッスンのように進め、細かいステップごとに操作法を教えていくという方法であった。しかし、その指導法に限界を感じていたとき、大学院派遣の機会を得た。そこで筆者の研究室に所属し、「学び合い」にふれることになった。

研究室に所属し、半年間、我々の研究室の文化に触れることによって、子どもを信じた授業を試みたいと希望することになった。現場に入って2週間経って、大学に戻ったときの水落さんは意気消沈していた。「先生(筆者)、だめです。やはり教えなければ駄目です」と話された。それに対して、「歴代の院生さん(現職者)も同様でした。あと2週間待って下さい。とにかく、私を信じて、子どもは有能であるということを信じてください。もし、私が信じられないとしても、歴代の現職院生さんの成果を信じてください。」と語り、慰めて、現場に再度送り出した。それからさらに2週間後(つまり4週間目)に、再度面談した。表情は一変していた。生き生きと子どもたちの様子を筆者に語り始めた。

水落さんは小学校5年3クラスの社会を3ヶ月担当した。そこで、「和紙の良さを伝えるCMを作ろう」、「自分の選んだ伝統工芸品の良さを伝えるCMを作ろう」、「自動車工場の秘密をまとめよう」、「理想の自動車を考えてCMを作ろう」の4つのテーマを与え、調べ物学習をさせた。

---

<sup>31</sup> 新潟県小学校教諭

その結果、殆ど何も教えないにもかかわらず、子どもたちはコンピュータやインターネットを縦横無尽使い、質の高い課題達成を行った。その詳細は前著『「座りなさい！」を言わない授業』（東洋館出版社）に書いたもので、そちらを参照して貰いたい。

西川研究室の大きなテーマは異学年学習である。その影響を受けた水落さんは、異学年学習を一部取り入れる試みを行った。具体的には、授業の後半に、前年度にコンピュータを利用した経験のある上学年である6年との交流の機会を1回だけ設けた。水落さんは「手のあいた上学年に聞きに行っても良いよ」と5年生に指示した。さらに、6年生に対しては、「もしかしたら5年生が聞きに来るかもしれないけど、よろしくお願いします」と指示した。しかし、それ以上の指示は行っていない。

しかし、上学年である6年生は、実に優秀な教え手となっていた。例えば、以下の場面である。

(A B C Dは5年生、6は6年生)

A：これを印刷してもうちょっと大きくしたい。

6：ここに出したいわけ？

A：うん、最大化！

6：コピー？

A：コピーってなんだ？

6：おっきくするんでしょ？

A：うん

(中略)

(その後、6年生が機能の説明を始め)

6：ここで伸ばすんだよ。

A：やってやって！

(6年生が極端に拡大してみせて)

A：おおっでかすぎて見えねえ！！ワーオ！

(周囲まで笑いに包まれる)

コンピュータをよく知る教師であった場合、「これを印刷してもうちょっと大きくしたい。」と言われた場合、印刷について質問されたと判断してしまう。結果として、長々と印刷機能に関して説明してしまう。おそらく、児童は、だまって拝聴し、解決したふりをして、教師が離れるのを待つであろう。しかし、以前に同様の作業を行った経験がある 6 年生は、「印刷」という言葉に基づいて判断するのではなく、彼らの作成中の作品を見て、足りない部分を判断した。結果として、コピー・ペースト(複写)機能を用いて、作品の中に図を入れ込みたいと 5 年生が願っていると判断した。そのため、5 年生が知らない「コピー・ペースト」の説明をしたのである。このような説明が出来るためには、コンピュータに対する知識・技能以上に、求められている課題に対する理解、また、その課題解決において何が必要とされているかという経験が必要とされる。教師は、課題を与えはしているが、実際に課題を解決してはいない。課題を解決した経験のあるのは、教師ではなく、身近な上学年である。

しかし、この交流において問題があった。第一に、上学年である 6 年生は「教えよう！」と身構えてしまった。しかし、質問されるのは、ごくごく一部の時間である。呼ばれて来た上学年は、大多数の時間、手持ちぶさたになってしまった。さらに、1 時間程度の交流なら問題が少ないが、中・長期にわたる異学年交流を実施する場合、上学年の学習の障害になる。

さらに、先に述べたような、課題を共にする異学年交流の場合、「総合的な学習の時間」、選択科目のような特定の科目で実施可能であるが、一般の教科で実施するのはかなり困難である(少なくとも今の学年別カリキュラムでは)。

異学年交流は学校教育の教科学習では希であるが、一步、学校の外に出れば一般的である。例えば、職員室がその代表例である。職員室では、経験年数の異なる、様々な職員が、相互に学び合い、協力しあいながら仕事をこな

している。その様子を思い浮かべれば、そこには「教え役」という専任の役はない。一人一人に課題がある。その課題を達成する上で、必要となる情報を他者から得ている。教科学習における異学年交流も、これをモデルにすることが可能と考えた。

水落さんは5年生と6年生の異学年交流を試みた。両学年とも調べ学習であることは同一であるが、別々な課題を課した。具体的には、以下の通りである。

### 5 年生

教科 社会科

単元名「工業生産を支える人々」(教育出版)

#### 学習課題 1(時数)

「自動車工場の工夫について大切だと思うことを選び、班ごとに分担して調べて発表会をしましょう」(6 時間)

#### 学習課題 2(時数)

「理想の自動車を考えて CM を作ろう」(6 時間)

### 6 年生

教科 社会科

単元名「武士の世の中」(教育出版)

#### 学習課題 1(時数)

「鎌倉時代の始まりから戦国時代が終わるまでに起きた出来事の中から大切だと思う出来事を選び、班ごとに分担して調べて発表会をしましょう」(6 時間)

#### 学習課題 2(時数)

「江戸時代に起きた出来事の中から大切だと思う出来事を選び、班ごとに分担して調べて発表会をしましょう」(6 時間)」

対象となった5年生は、調べ学習の経験はほとんどなく、5年生の社会科学習では調べたものをレポートにまとめる経験は初めてである。調査前に、

ローマ字入力の練習を3回行い、名前と1～2行程度の文を1～3分で入力できるようになった状態である。一方6年生は、前章で紹介した実践を経験したクラスである。

以上のように5年生と6年生は別々な課題を持っている。しかし、両者の活動が互いに見えやすい状態(可視化)で、かつ交流を可能にするため、同一の部屋で活動した。さらに5年生と6年生が隣り合ったPCを使い、また、コンピュータを利用する以外に活動する机も5年生と6年生それぞれ1つずつの班で机を共有して使うこととした。また、活動の初期に簡単な自己紹介と話し合い<sup>32</sup>を行い、全員でアイデアを出し合うことの大切さを確認した。

一見、現状の複式学級における教科学習に極めて似ている。しかし、一般の複式学級では異学年間の交流を意図していない。ただし、交流せよと教師が指示するのは子どもたちにとって「大きなお世話」である。ただ、交流できるようにすればよい。具体的には、教師が交流の壁にならなければよいだけのことである。「壁」と言うとは何を言っているのか分からない方も多いだろう。一般の複式学級では、絶えず一方の学年は教師の話を「静聴」しなければならない状態である。そのため、両学年の交流は出来ない。そのことを「壁」と表現した。

一方、複式学級でやっていることを職員室でやったらどういう事になるだろうか？職員室では、ベテラン・中堅の先生方と若手・新規採用の先生方が別々な場所に座っている。校長がベテラン・中堅の先生方に演説をしているときはベテラン・中堅の先生方は静聴している。その時、若手・新規採用の先生方は教材研究をしている。やがて、校長が若手・新規採用の先生方の机のあたりに異動し演説をする。その際は若手・新規採用の先生方は静聴し、ベテラン・中堅の先生方は教材研究をする。さて、このような状態で、教材研究に関する現場の英知が若手・新規採用の先生方に伝わるだろうか？また、ベテラン・中堅の先生が若手のエネルギーを必要としたとしても、それを得

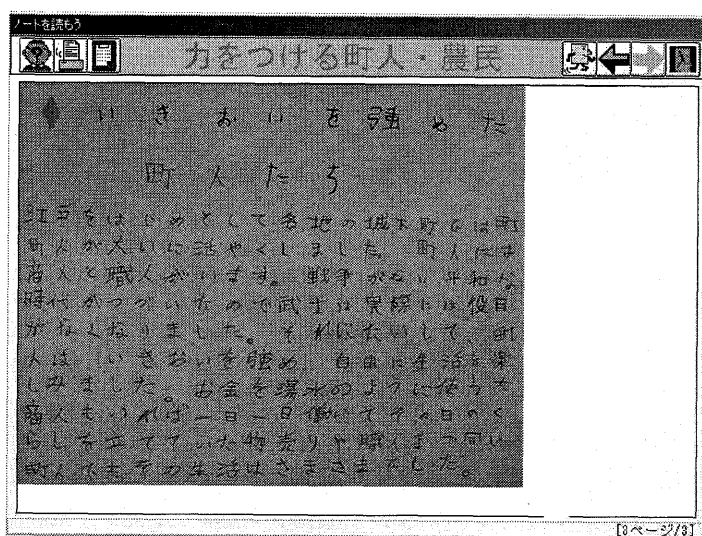
---

<sup>32</sup>構成的グループエンカウンター(ブレンストリング)。ただし、極めて簡易版である。

ることは出来ないだろう。ナンセンスなことである。そんなことを複式学級でやっているのである。

また、意図的に仲良くさせる必要はない。想像して欲しい。職員会議で、「ベテランの先生と、若手の先生方は仲良くしましょう」と管理職（校長・教頭）が発言したら、どう思われるだろうか？実際の職員室はどうであろうか？同じ職員室にいて、机を並べる。大型機器は共同利用する。さらに、異動者に対して歓迎会を年度当初にする。それで十分であるのと同じである。むしろ重要なのは、今までの実践で示したような、燃えるような課題を与えることである。

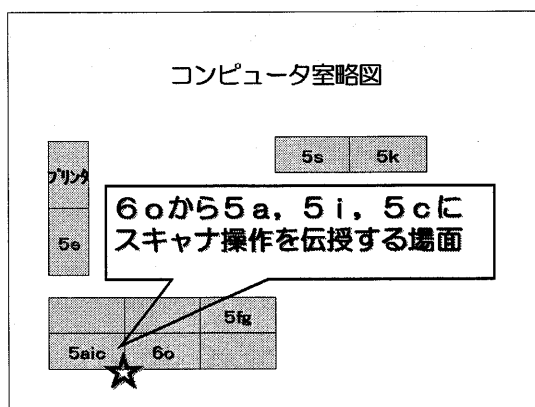
このような一緒にいるだけの異学年学習ではあるが、実に多くの影響が現れた。例えば、同学年学習に比べて半分の時間で高いレベルの課題達成をお実現した。5年生にインタビューしたところ、上学年である6年生から、前年度の成果を参考にすることを進められたことがきっかけになっていることが明らかになった。さらに、同学年学習では見られなかったコンピュータ利用方法が見られた。例えば、ある班では手書き文字をデジカメにとり、それをコンピュータに取り込む方法を考えた。



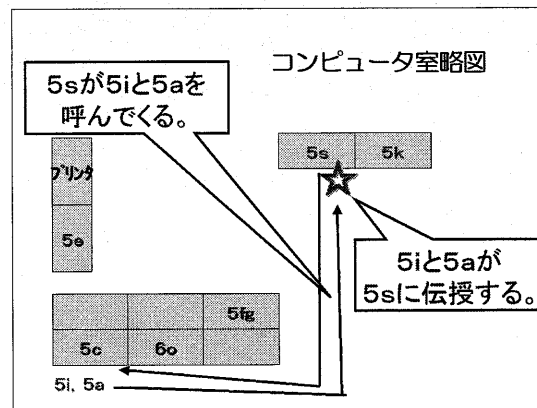
その班の子どもにインタビューしたところ、「前に模造紙で発表した時に、字が小さくて読みにくかった。デジカメで撮って、PCで発表すれば、みんな見やすいと思った。」と答えた。授業者である水落さんは、この種の授業を

何度も実践した。しかし、デジカメを上記のように利用する方法を思いついたことはなかったと言っていた。

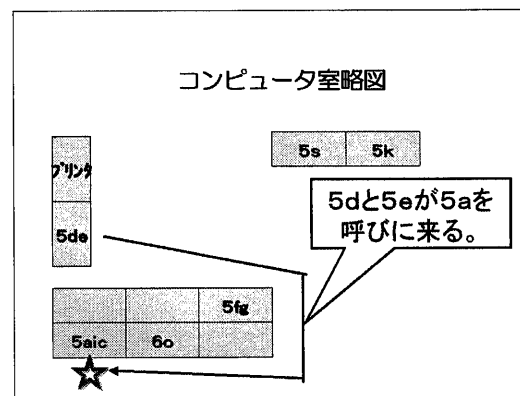
上記のように異学年交流は様々な影響を与えていた。それでは、どのような形で上学年から下学年に情報が伝わったのであろうか。その代表的な例をスキャナー利用の事例で紹介したい。先に述べたように、5年生はローマ字入力を数回学んだ程度である。また、家庭でコンピュータを使った経験のある子どもも、家にはスキャナーがないため、スキャナーに関しては無知である。一方、6年生は昨年度の授業で、画像をコンピュータに取り込むために何度も利用している。あるとき、6oという6年生がスキャナーを使っているのを隣の机で学習している5cという5年生が見つke、使い方を教えてくれるように頼んだ。6oは、5cにだけでなく5cと一緒にの班の5a、5iにも優しく分かりやすく操作法を教えた。



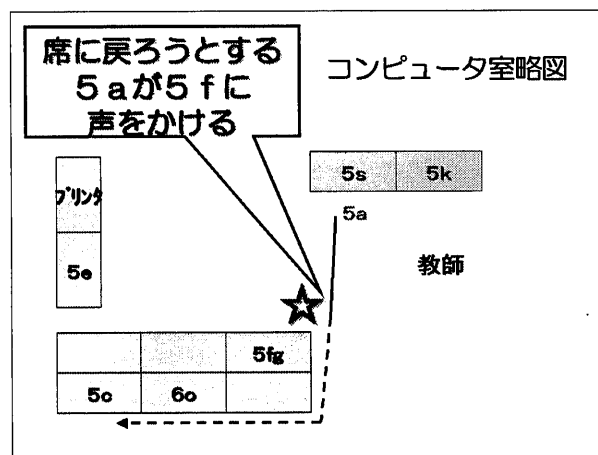
その結果、5a、5i、5cの3人はスキャナーを使えるようになった。その様子を見ていた5sが5i、5aを自分たちの席に呼んでスキャナーを教えてもらった。



その様子を見ていた 5d、5e が 5a を自分たちの席に呼んで教えてもらった。



説明が終わって席に戻る途中の 5a を 5f が呼び止め、教えてもらった。



このような連鎖が引き続き行われ、瞬く間にスキャナーの操作方法が 5 年生全体に伝わった。これらの現象の面白いのは、6 年生から 5 年生への情報の伝達はたった 1 回にすぎない。しかし、一度伝わると、瞬く間に 5 年生全

体に伝わる<sup>33</sup>。

次に、各段階での説明にかかる時間を測定すると興味深い事実が浮かび上がる。最初の 6 年生から 5 年生の説明では、説明は 9 分かかった。しかし、各段階を経るごとに、説明にかかる時間は短縮された。なぜ説明時間は短縮されたのか？

彼らの会話を分析すると、最初の 6 年生から 5 年生への説明の際は、まず、スキャナーというものがある、という段階を説明していた。さらに、スキャナーが画像をコンピュータに取り込ませる機能があることを説明し、それを実演していた。しかし、次の段階(5s が 5i、5a から教えてもらう段階)では、5s は 6 年生が説明する様子を遠くから見ていたため、スキャナーというものがあり、画像取り込みの機能があることは既に知っていた。そのため、5i、5a はスキャナーの操作の仕方のみを説明すれば良くなる。それ以降になると、部屋にいる 5 年生は、操作の概略を遠くから見ていることになる。そのため、操作の仕方の説明が、よりコンパクトになるという特徴があった。

即ち、具体的に「教える／教えてもらう」ということがなくても、互いに見える／聞こえる環境があれば伝わるものがあり、それによって効率が高まったのである。昔から、「門前の小僧、習わぬ経を読む」という言葉がある。まさに、それが実現されたのである。このことは可視化の重要性を示すものである。

研究をまとめた水落さんがゼミで語った最終結論は、「文化はそれを使う人によって伝わる」であった。

### 異学年交流の意義

本書のこれまでのところで、異学年学習の素晴らしさを知っていただけたと思う。それは人間関係の改善、それによる学習達成度の向上である。しかし、なによりも、文化の伝承が起こり、それにより学習者が主体的になれる

---

<sup>33</sup> 即ち、上学年と下学年の 1 対 1 の組み合わせを必ずしも作る必要性はない。これも職員室を思い浮かべれば当然であろう。

という特徴がある。これこそが、異学年学習の素晴らしさである。この文化の伝承は1年目では生じない。2年目となって、学んだ学習者が上学年になることによって初めて成立する。その意味で本章の結果は、その効果を示す結果である。

この文化の伝承は、2年目より3年目、3年目より4年目と向上する。上越教育大学の大学院は2年間である。そのため、研究としては最大2年間の変化しか追うことは出来ない。2年以降に何があるかは、桐生さん、小林さん、水落さんが現場に帰ってからの課題である。しかし、長期間にわたる異学年学習で何が起こるかに関して、身近に実例がある。他ならない、西川研究室という集団である。

筆者の研究室には大学院生(1年、2年)・学部学生(3年、4年)を合わせて、例年10人以上が所属している。一人一人の研究テーマは、筆者の節操のなさを反映して実に広い。そのため初期の指導形態は、個人指導が主で研究室単位の活動はコンパのみであった。また、そのコンパも大学院生と学部学生が別々であった。

しかし、平成4年に漠然とした直感、おそらくは筆者自身の大学での経験<sup>34</sup>から、大学院生全体の討議の場<sup>35</sup>を設けようと考えた。「院生全体で研究する体制をつくりたい」と、当時の大学院1年の院生の方々に相談した。そして、1月から3月にかけて、大学院1年だけで自分自身の研究テーマを発表する機会を設けた。院生の方々には、「4月になったら、新しい大学院1年生の前で発表してほしい。そして、あたかもそのような発表会が古くからの伝統のように新大学院1年に思わせてほしい。皆さんは4月中に発表して、5月には新大学院1年の方に発表してもらいたいと思っています」と依頼した。本学の院生の方々は現職教員でおられるので、即、了解・理解していただいた。

4月のゼミナールの時間では、大学院2年の各院生(つまり3月までは大学

---

<sup>34</sup> 第1章参照

<sup>35</sup> 以下では全体ゼミと呼ぶ

院1年)はOHP、レポートを用意し、手慣れた様子で自身の研究の目的、今までの経過、結果の分析を説明した。ゼミナールの時間は1時間半である。その時間の担当者は30分間の発表をする。そのあと、その内容に関して他の院生からの質問、意見を受け、説明しなければならない。このような、討議が30分から1時間続く。その際、出席した院生には守るべきルールを与えた。そのルールとは『出席者は最低1回、質問・意見を述べなければならない。全員が質問・意見を行うまではゼミナールは終わらない。』というルールである。そのため、居眠りをしてはトンチンカンな質問をすることになり、他の院生から失笑をかう。1年間継続したが、意外にもスムーズに進行した。院生が現職派遣の教師であり、説明もうまいし、またこのような発表の経験もあるという利点もあったと思われる。この活動を通して、他の院生が何をやっているかの了解を、院生全体が持つことが出来た。また、質疑・応答の経験はそれに関する能力を著しく向上させた。

また、筆者自身は自分自身に対して『基本的に発言はしない。ゼミナール中は、発表者と質問者との間で意志疎通が出来ない場合に、両者の考えを解説するにとどめよう。』というルールを設けた。これは、教官が何らかの意見を出してしまうことによって、院生の方々がその発言に縛られてしまい、結果として低調な討論になることを恐れたからである。もし必要がある場合は、ゼミの後、発表者を筆者の研究室に呼び、個別に指導を行っている。

4月の段階で、新大学院1年の院生の方には、5月には自分自身がやりたい研究に関して発表してくださいとお願いした。したがって新大学院1年の院生の方は、このような大学院2年の説明を1ヶ月聞く間に、用意をしなければならない。5月は新大学院1年が発表し、6月は大学院2年が4月、5月の調査結果を発表する。このようなサイクルを1年間続けた。その結果、大学院1年の院生の方は、そのようなゼミナール運営がごく当然と考えるようになった。次の年は、発表順番を院生の方々が自主的に決めるようになった。

以上のサイクルをもう1年繰り返した年、すなわちゼミナールを作ろうと考えてから2年目に、ゼミナールに学部学生を入れることを試みた。最初の年は4年生、3年生とも院生の発表を聞き質問・意見を述べるのみで、自身の発表は課さなかった。そして、それまで別々であった研究室院生のコンパと、研究室学生のコンパを合同にした。

なんで院生と学生のコンパが別々で行ったか、いぶかる方もおられると思う。しかし、これは本学の特質に由来する。本学は全国から多数の現職教諭を院生として受け入れている。年齢は30代中盤が多いが、40代の方も含まれる。そのため、酒席の話題も、家庭の話、色めいた話、あまり綺麗ではない病気の話などが含まれる(もちろん、学問、教育論に関する話題も多いが)。そのため、20才そこそこの学生諸君の話題とはだいぶ異なる。また、院生の方々は小・中・高校における先生であるため、学生諸君にとっては院生というより教官と同様の先生として見る傾向が多い。そのため、長らく院生のコンパと学生のコンパは別々に行っていた。最初のコンパはどうなるかと心配したが、ゼミナールでの経験のためか、合同コンパは大盛況となった。このあたりから、筆者の研究室特有の専門用語が研究室全体で自然に使われるようになった。

筆者の経験では、初年度は大変だが、次年度以降は学習者に任せられる部分が多い。異学年の学び合いに関して、サポートすることの大変さよりも、教師が出しゃばらないように気を付けることの方が大変な場合が多い。

その後も以上のような運営方法を行っている。しかし、その後の10年弱の中で、徐々に変化したことがある。第1に、筆者が出しゃばる部分が極端に少なくなった。ゼミの中で活発に議論がすすみ、筆者が「言わねば」と思うようなことは、院生さん・学生さん同士の討議の中で解決される場合が多い。従って、全体ゼミの後で、筆者の研究室に呼び出し、個人ゼミをする頻度が減少している。

第2に、初期の段階は、筆者が全体ゼミの開始と終了を宣言していた<sup>36</sup>。しかし、いつのまにか、それらは院生さん、学生さんが判断するようになった。

第3に、筆者が出席しないことに抵抗感が無くなった。最近は会議等の関係で、欠席・遅刻することが少なくない。しかし、粛々とゼミは進行している。ある日のことである。人間ドックのため午前中は近くの病院に行き、午前中の全体ゼミは欠席することとなった。ところが、思いの外、早く終わったので途中から参加出来ることになった。急いで帰ると、二番バッターのHさんの発表の途中であった。部屋に入ると、皆さん真剣に資料を読みながら、Hさんの発表を聞いている。末席に座ったが、その間、私の方を見る方はいない。強いてあげると、Koさんが「ちらっ」と資料から視線だけ動かし一瞥した後、すぐに資料に視線を戻した。つまり、だれも、筆者を気にかけている様子はない。筆者がいなかった時も、いた時も、全く無関係に、粛々と、かつ、熱心にゼミをされていた。末席に座りながら、とても心地よくいた。

第4に、私語が多くなった。筆者の研究室のテーマの一つは、授業中の私語である。その研究成果より、私語は、教育的価値が高いことが明らかになった<sup>37</sup>。そのような研究成果が徐々に浸透することにより、ゼミ中の私語が一般的になった。もちろん、メインの発表者の発言、それに対する質疑応答はそのままである。それと並行した小声の討議が、全体ゼミの至る所で起こるようになった。

第5に、討議の進行が非定型となった。初期の段階より7年間は、質問者が「お願いします」と発言し、発表者が「お願いします」と答え、質問が始まるという定型があった。これに関しては、筆者が一度も、それを強いたことはない。おそらく、何らかの理由で型が形成され、その型が連綿と続いたと思われる。

最近になって、発言者の会話を遮って、別の人が発言するという会話(我々

<sup>36</sup>最初の「もうそろそろやろうか」と、最後の「ご苦労様でした」

<sup>37</sup>「静かに！」を言わない授業」(東洋館出版社)に詳しい。

はオーバーラップ発言と呼んでいる)の教育的意味を明らかにする研究が行われた。その研究が全体ゼミの中で議論されることが何度も行われた。しばらくすると、人の発言を遮ったり、先読みしたりする発言がゼミで行われるようになる。そうすると、他のメンバーから「〇〇さん、今日のオーバーラップ発言が〇度目だよ！」と「からかわれる」ようになる。そのようなことが繰り返すうちに、オーバーラップ発言の頻度が高くなる。

以上の変化が西川研究室の10年弱の変化である。学び合うことにより、新たな成果を出し、その成果によって、自らの学び合いの形を変えていく。このことこそ異学年学習の醍醐味といえよう。

#### おまけ ある日の水落さんのメール

サル学者である杉山は、その著書の中で、『人間では、行動で教えるだけでなく言葉で教えるところに最大の特徴があることはもちろんだ。それも、先見性に基づいていて、つまり将来を見越して教えていくところに重要な点がある。ところが、その先見性を振りかざして多くのことを教え込もうとするが、教えられる側がろくに要求していないことはもとより、理解していないうちにぎゅうぎゅう教え込もうとするところに、教える側と教わる側のずれが生じる。これが現代社会の教育がもたらした問題点の一つだろう。昔の職人は、けっして手をとって弟子に教えたりはしなかったという。全てがそれで良いわけではないが、しかし、教わる側の欲求の高まりを待つ、これが教育の基本かもしれない。』と述べている(杉山 1999、97-98)。杉山は教え込むことの無意味さを述べている。しかし、教え込むことの問題は、そればかりではない。もし、子どもが有能であると信じるならば、教え込むことは、彼らの能力を阻害してしまう。教え込めば、教師が思いつく程度のことは、「うまくいけば」伝えることが出来る。しかし、教師の思いつかないレベルにまで達することは出来ない。ところが、子どもが有能であるならば、教師の思いつく程度のことは、意図もたやすくクリアーし、それを越えたレベルに達することが出来る。

筆者は、この瞬間こそ教師の醍醐味のように感じられる。教師の喜びとは、自分が思った通りになったとき、「ふおふお、よく出来たではないか。感心、感心。」ではないと思う。むしろ、子どもたちの姿に驚き、感謝する、その瞬間だと考えている。この実践を行った水落さんから、以下で示すメールをもらった。

『昨年の現場研究(注 前章で紹介した研究)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出来た。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・感激することが出来たのです。けっして私の狙った通りに動いたことをほめたものではありません。むしろそれ以上のことを連発する姿に感動したのです。』

以前、個人ゼミ(筆者との個人面談)で「評価」で大切なのは「見ていること」と(筆者が)おっしゃいましたが、それに尽きると思います。私は子どもの力を信じると同時に、教師の力も強く時信じています。今の教師と子どもにもっとも必要なのは間違いなく「時間」であり、「学び合い」はそれを可能にすると確信しています。』

また、前章で紹介した研究で現場実践校にいる時、こんなメールをもらった。

『今日こんなことがありました。お昼休みに、ボーっと学校の中を歩いてみました。こんなふうに客観的に(落ち着いて)自分の働く場所を見たことはなかったとびっくりしました。その時思いました。私は今まで「子どもが主役」と言いながらも「授業」というステージを演出し、常にその中心に自分を置いてきたと。コンピュータを授業で説明するのも、「どうだ！すごいだろ！」というようにカッコつけた状態だったとかなり恥ずかしくなりました。先日もお伝えしましたが(注 筆者との個人面談のとき)、私がカッコつけて説明しなくても子どもはインターネットを使っています。うろうろと教室を歩き回っていると便利屋のように扱われているようで情けない気持ちになる時もあります。やはり教師を目指すときは青春ドラマのような場面をイメージしたことがあり、子どものやりやすいようにと目立たないところで働いて

いる姿はイメージしたものとはかけ離れているような気分になるのだと思います。(今日は、ある程度自信を持てる日だったせいか)それで良いじゃないか、と思えました。忙しさに押しつぶされて自分で自分にスポットライトをあてたくなることのないように過ごしていきたいものだと思います。本当のプライドを手にするために。』<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> 私は院生さんのメールを読んで、感激して泣くことがよくあります。このときも泣いてしまいました。感謝しました。