

現代教育学部と教師教育 ——「主体的・対話的で深い学び」に迫る——

豊田 ひさき*

A Study of “Subjective, Interactive and Deep Learning”

TOYODA Hisaki

要 約

本論考の課題は、2017（平成29）年公示の新学習指導要領で要請されている「主体的・対話的で深い学び」を具現する授業の質、つまり、「主体的」、「対話的」、「深い学び」の内実を解明することである。本論では、①「深い学び」の「深さ」は、子どもが授業を振り返って書く「ひとりしらべ」ノートに一番現れやすい。②子どもが、授業でどれだけ深い思考・認識活動を行ったかということは、そのノートからある程度推測できるし、それと同時に、授業で為された学びの「主体性」・「対話性」との関係性も推測できる、という仮説を立てた。この仮説を、東井義雄が子どもに書かせた「ひとりしらべ」ノートを「羅生門的アプローチ」（rashomon approach）で分析し、仮説が妥当であるとの一定の成果を得た。と同時に、東井が実践した「教科の論理」（＝ロゴス）と「生活の論理」（＝パトス）を統一する生活綴方的教育方法の授業づくりは、「主体的・対話的で深い学び」をつくり出す教師と子どもの協働の仕事である、という事実も検証できた。

キーワード：アクティブ・ラーニング、東井義雄、「ひとりしらべ」ノート

はじめに

中部大学現代教育学部のミッションである教師教育の課題は、教育方法学という研究領域に結びつけられ、新学習指導要領で要請されている「主体的・対話的で深い学び」を具現する授業実践の質を解明し、提示する問題である。本論考では、授業改革に関して、わが国の優れた教育遺産から何を学ぶことができるのか、また、学ぶべきなのかという問題に取り組んでみたい。

新学習指導要領に関わって2016年12月に中央教育審議会が出した『答申』のキーワードに、「主体的・対話的で深い学び」を一人ひとりの子どもに保障していく授業改革がある¹⁾。ところで、「主体的・

対話的で深い学び」とは何か。授業で「主体的な学び」を保障せよ。「対話的な学び」を保障せよ。そうしてはじめて「深い学び」が生じるのだ、と言葉だけを並べられても、一体、学びがどういう状態になれば、それが「主体的」だといえるのか。そして「深い学び」とは、子どもの学習がいかなる状況に達することなのか。「主体的」「対話的」「深い」学びのそれぞれの内実が、十分には明示されていない。にもかかわらず、児童・生徒が一方的に聞いて覚えていくだけの古い学習方法ではなく、ディスカッション、グループワーク、討論などの学習方法がアクティブ・ラーニングには有効である。しかし、だからと言って「活動あって成果なし」には陥らないように、とも注文を付ける。これでは、実際教師は日々の授業をどう展開していけばよいのか、どう授業を改革していけばよいのか、戸惑うしかないではないか。

* 朝日大学

これからの教師教育にとっても大きな問題である。

本論考では、戦前からの生活綴方教師東井義雄が子どもに書かせた「ひとりしらべ」ノートを手がかりに、「主体的・対話的で深い学び」とは、このような状況を指すのではないか、という筆者の「見立て」を提示してみたい。本論の課題は、①「深い学び」の「深さ」は、子どもが授業を振り返って書く「ひとりしらべ」ノートに一番現れやすいのではないか。②子どもが、授業でどれだけ深い思考・認識活動を行ったかということは、そのノートからある程度推測できるし、それと同時に、授業で為された学びの「主体性」・「対話性」との関係性も推測できる、という仮説の検証である。研究手法は、「羅生門的アプローチ」(rashomonapproach)である。

1. 「ひとりしらべ」ノートの前提

東井は、新任2・3年目頃から本格的に生活綴方教育を始める。その際、授業では次のような学習指導の形態——東井の学校教師生涯にわたって一貫して継続される——をとった²⁾。

① ひとりしらべ

子ども自体が問題を見つけ、問題の所在を確かめ、問題を解決するために計画する。そして、計画に従って調べたことを書く(綴る)。書くということは、それ自身、考えるはたらき、探究するはたらきを伴う。この仕事はまた、「熱中」と「根気」を必要とする。

② みんなでのわけあい 磨きあい

ひとり調べの地固めの上にこの仕事が展開される。したがって、この仕事は、その場限りの思いつきのしゃべりあいではなくなる。ひとりしらべのノートが「ぼくはこう考えた」「わたしはこう思う」「こうしてみたら、こうなったよ。だから、それはこうではないのか」というように、磨きあいの原稿になってはたらく。

③ ひとりしらべ

みんなから教えられ、みんなから学んだことは、再び、自分の歯で噛みこなされる。学力は結局、……ひとりひとりの子どものものとならなければならぬ。

少し分析しておこう。子どもは、教師から宿題として指示されて課題をやるのではない。東井の場合、子どもは①でこれから学ぶ対象の中からわたしはこの問題を見つけた、それを〇〇のような計画にそって調べたい、と問題の発見とそれを解決するための「しらべ」の計画をたてる。この段階ですでに子どもは、問題を主体にたぐり寄せて、それを「身をもって考え」(後述の三木清)ようとする構えができていることがわかる。しかもその仕事は、「熱中」と「根気」を要するものであり、身体全体でぶつかっていくことを必要とすることは言うまでもない。

東井が新任時から熱心に読んでいた三木清は、この点をおよそ次のように説明している³⁾。

○行為(ここでは、調べたり、考えたり)するとき、われわれは身体をもって物そのものに突き当たる。

○行為するとは、広い意味において物を作ることであり、新しいものが作られることであるとすれば、行為の論理は創造の論理として構想力の如きものでなければならぬ。

①のひとりしらべの段階で、子どもは、「身体をもって物そのものに突き当たる」程の「熱中」と「根気」を要請される仕事に関わる。この種の調べる仕事や考える仕事は、三木の言葉を借りれば、「広い意味において物を作ることであり、新しいものが作られることであるとすれば、……創造の論理として構想力の如きもの」となる。この状況が東井が構想した主体にたぐりよせる「ひとりしらべ」である。自分が立てた問題の解決計画に従って、自分からその問題に全力で取り組み、新たに得られた結論までのプロセスを他人にもわかるような形で書きだし「ひとりしらべ」ノートを作成する。こうして「ひとりしらべ」の中で作られる物は、それが新しい物が作られることであるとすれば、子どもたち一人ひとりによって多かれ少なかれ異なった物が作られることになる。だから次の②(みんなでの)「わけあい 磨きあい」が必要になってくる。みんなによる「対話的な学び」が必要になってくる。

②「わけあい 磨きあい」は、こうして「ひとりしらべの地固めの上にこの仕事が展開される」ため、

「その場限りの思いつきのしゃべりあいではなくなる」ことは明らかである。①を前提としたみんなでの対話である限り、この対話は先の『中教審答申』が危惧するような「活動あって成果なし」の表層的な対話ではありえない。「ぼくはこう考えた」「わたしはこう思う」「こうしてみたら、こうなったよ。だから、それはこうではないのか」というように、子どもたち一人ひとりが身体全体をぶっつけた「わけあい 磨きあい」をくり広げることになる。こうして「主体的」と「対話的」が統合した集団での「学びあい」がつくりだされる。とすれば、教師は、授業の中でどのようにしたらこの種の「わけあい 磨きあい」が生まれてくるか、と授業の前に、さらには授業の途中で、常に全力で「身体をぶっつけ」て——ロゴス的な側面とパトス的な側面を統合させて——構想力を働かさねばならないことも理解されよう。ここでは、子ども同士の間で、そして教師と子どもたちの間で、「情や心をまで通いあわせる」コミュニケーションが生じているからである。

③「ひとりしらべ」は、②のみんなでの「わけあい 磨きあい」の中で、「みんなから教えられ、みんなから学んだことは、再び、自分の歯で噛みこなされる」段階である。ここでは、子どもがもう一度「自分の歯で噛みこなす」仕事をすることによって、自分の栄養とし、今まで自分にはなかった新しいものが、わが「身につく」のである。こうして、今まで自分にはなかった新しいものが身について初めて、主体にたぐりよせる「深い学び」が生じる、と東井は構想していたものと思われる。それが「学力は結局、……（こうして）ひとりひとりの子どものもの（身につくもの——引用者）とならなければならぬ」という意味である。以上が筆者の「見立て」である。

東井は、『村を育てる学力』（明治図書、1957年）を出版した翌年『学習のつまずきと学力』（明治図書）を出版する。その中に「小林弘の『ひとりしらべ』——『村をささえる橋』しらべ——」がある。東井は、小林弘（5年生）の「ひとりしらべ」を取り上げた理由を次のように記す⁴⁾。

子どもに、自分の感じや思い、考えや行動、「おやおや」や、「はてな」、「それでも……」や、「なるほど」を大事にさせる行き方、それを大事にし

あう教室、そういうものを育てることが、子どものしあわせにつながり、住みよい世の中につながるんだ、そう考えては、私は私を励ます。

子らは考える。考えながら読み、考えながら調べ、考えながらノートを育てていく。学習の中で、みんなに役立つことを念じ、みんなに考えをわけてやる方法を考えて書いていく。この過程の中で、新しい子ども、新しいひとりひとは育ち、背骨を確立しつつあるのだと思う。

ここには、子ども「ひとりひとりの背骨を確立するしごと」が授業だという東井の教育観・授業観が端的に表されている。子どもは、「考えながら読み、考えながら調べ、考えながらノートを育てていく。」これが東井が構想する「ひとりひとりの背骨を確立するしごと」=授業である。このような授業の中で、つまり、集団での学びあいを通して、綴られた小林弘の「ひとりしらべ」ノートを詳しく分析していくことによって、東井が構想した「主体的・対話的で深い学び」の内実に迫ってみたい、というのが本論の課題である⁵⁾。

2. 「ひとりしらべ」ノートの分析

授業は5年国語「村をささえる橋」（『5年生の国語 下』学校図書）。直前の教材は筆者が『東井義雄の授業づくり 生活綴方的教育方法とESD』（風媒社、2016年、PP. 200-220）で紹介・分析した「稲むらの火」である。学級の子どもは12名。教材文のあらすじは、

水が乏しいために、産業は興らず、だんだん疲弊していく白糸村（＝現在の熊本県上益城郡山都町）のために、庄屋布田保之助は、艱難辛苦の末、木製の高く長い橋を谷にかけ、その上に木製の水路を通した。しかし、いよいよ水を通してみると、艱難辛苦の橋と水路は、ひとたまりもなく崩れおち、無残な木片と化してしまった。にもかかわらず、罵声の中に立ち上がった保之助は、再び綿密な調査研究を重ね、石橋と石の水路をつくり、命がけでそれを完成し、ついに村を救った。

小林弘はどのような「ひとりしらべ」ノートを作り出したか。授業を受けた後、家で書き直し、書き直ししながら作り上げた彼のノートを分析していこう（〈 〉内斜体は教科書の文言）。

〈熊本の町の東南、あその山すそを流れる緑川……〉

あその山といえば、あそ山のことだろう。この山はふん火している山だ。ラドンのえいがを見ると、この山がふん火して、ラドンがしんでしまうところが映る。えいがだからあの話はつくりごとだけれども、この山がおそろしい火山であることはほんとうだ。

「すそ」というのは、「きもののすそ」「ふくのすそ」というように、下のはしっぽの方のことだ。

相田小学校5年生の小林は、おそらくまだ本物の阿蘇山を見たことはないであろう。しかし主体にたぐりよせようと、以前自分が見た映画ラドンを引き合いに出してくる。そして映画で阿蘇山が噴火する場面を思い出し、阿蘇山が恐ろしい活火山であることをイメージすることに「熱中」している。しかし、あれは映画で「つくりごと」が含まれているということもきちんと分別した上で、本物の阿蘇山も噴火する活火山であるという客観的な認識に至る。ここからは、小林が「身体をもって物そのものに突き当たる」程の「熱中」と「根気」を示しながら、だからといってパトスだけに流されることなくロゴスとも統一しようとする「主体的に考える行為」がうかがえる。なお、ラドンが上映されたのは筆者が中学生時代の1956-7年頃。当時5年生の小林弘さんは、前東井義雄記念館長衣川清喜さんと同級で2017年現在70歳になっておられるはずである。

それともう一つ、身近さという点からいえば、阿蘇山は見たことがない、そんな山は知らない、自分とは関係ない、とそこで思考を停止するのではなく、この前映画で見たあの阿蘇山とイメージを広げていくだけの強じんな主体性が育まれていることもわかる。ここにも小林の「熱中」と「根気」の基がうかがわれる。

〈まわりは緑川と、その支流にとり囲まれてはいるが……〉

「いるが」の「が」は、その次にはんたいのこととがらが出てくる前ぶれのことばだ。

〈水田は開けないし、作物さえ……〉

「開けないし」の「し」で、おなじょうなことがまだほかにもあることがわかる。「作物でさえ」で、作物だけでなく、なんにもぐらいできないことがわかる。

〈場所によっては飲み水にもこまるほど……〉

「飲み水にも」の「も」で、飲み水だけでなく、なんにもぐらいこまっていることがわかる。「こまるほど」で、大ぶんこまっていることがわかる。

〈村の人たちは、毎年、よその村々の田が緑の波をうつのをながめるにつけ、それが豊かにみのつてこがね色になるのを見るにつけ、ただ、ため息をつくだけであった〉

……たち＝ため息をつくのは、一人や二人でないことがわかる。

毎年＝今年や去年だけのことではないのだ、いつもだ。

ながめるにつけ……みるにつけ＝なにをながめても、なにをみてもためいきがでるのだ。

それが＝緑の波をうっていたいねのことをいっているのだ。

ただ……＝ほかにはどうしようもないのだ。ためいきをつくだけで、ほかにしあんはないのだ。

小林が、「が」「さえ」「し」「も」「ほど」「だけ」……などの助詞をきちんと押さえながら盛んにイメージを膨らませる仕事をしていることがわかる。一つひとつの言葉、さらには言葉どうしの関連・相関——たとえば、東井の授業でよく出てくる〇〇と△△は「ひびきあっている」——にまで目配りしながらイメージを膨らませる仕事、つまり、共通の言葉や文（ロゴス）を根拠に「わたしはこう感じる」「わたしはこう思う」というそれぞれ各自の情動（パトス）までも動員してイメージを膨らませていく仕事が授業前に一定程度「仕組まれている」からである。この解釈が妥当なら、国語に限らず他教科の授業でも、東井が言った

「教科の論理」(＝ロゴス)と「生活の論理」(＝パトス)を統一する授業は、「主体的・対話的で深い学び」をつくり出す教師と子どもの協働の仕事である。[仮定Ⅰ]

と定義することも可能になってくる。

授業展開を少し端折って、木製の水路を完成させ、試験的に水を通す場面に移ろう。

〈はげしい水の力で、水道は、ひとたまりもなくふき破られ、木片は、深い谷底へばらばらになって落ちてしまった〉

はげしい水の力＝前に書いてあった「とうとうと(流れる)」ということばとひびきあっている。「むこうの村にはじゅうぶん水がある」の「じゅうぶん」ともひびきあっている。

ひとたまりもなく＝(直前の文章の)「なんというあっけなさ」とひびきあっている。

ふき破られ＝「ふき」で水の「はげしい」力がわかる。また、木製の水道のよわさもわかる。水の力に水道の力があっさりまけてしまったのだ。

木片
ばらばら
おちてしまった

— せっかくつくった木製の水道が、ひどいことになったことがわかる。

ひどい失敗だ。

〈けれども保之助の志はくじけなかった〉

けれども＝ひどい失敗をしたが、というわけがふくまれている。

保之助の志＝なんとかして白糸村に水をひこうという考えのことをいっている。

くじけなかった。＝あんなひどい失敗をしているのに、考えはかわらなかったのだ。ぼくは、保之助のえらいところはここだと思う。ぼくはスキーを作る時、失敗をしてくやしいので、かなづちでスキーをこなごなにやめた。保之助はまけていない。保之助はここがえらい。

〈村の人たちに何といわれようと、村の幸福を思う気持ちは消えなかった〉

村の人たちが、いろいろひどいことを言ったら

しい。それでも、保之助は村の人たちの幸福のことを考えているのだ。二宮金次郎が、木をおいながら勉強したのを、村の人がわらった。それでも金次郎は勉強をやめなかった。えらい人は心が強いのだ。心がぐらぐらしないのだ。保之助はひどいことをいわれても心がかかわらないだけでなく、ひどいことをいう人たちの幸福を考えている。ここが保之助のほんとうにえらいところだ。

はげしい水の力の「はげしい」は、前に書いてあった「とうとうと」や十分水があるの「じゅうぶん」とも「ひびきあって」いる、と小林は「ひびきあう」というタームを使いながら読解を深めていく。ここで彼は、「ふき」で水の激しい力、「また、水道のよわさ」もわかる、と水の力と水道の弱さとの関係性を認識することを土台にして、水の力に水道の力が「あっさり」負けてしまった状況を一層リアルにイメージしている。また、自分がスキーを作る時、失敗をした悔しさのあまりスキーを粉々にしたのと比べて、失敗に負けていない保之助の「えらさ」のイメージをさらに深めている。

その後、二宮金次郎が人に笑われても勉強を続けた例を引き合いに出しながら、「えらい」人は「心が強い」し「心がぐらぐらしないのだ」と断定しているところ、そして保之助は「ひどいことをいわれても心がかかわらないだけでなく、ひどいことをいう人たちの幸福を考えている。ここは保之助のほんとうにえらいところだ」などは、小林がいかに主体にたぐりよせながら認識を深めて行っているか、彼の「熱中」さと「根気」強さが伝わってくる。ここの「保之助」だけでなく以前に習った「二宮金次郎」まで引き合いにだすことによって、「保之助」の偉さを相対化しながら、再認識しようとしている姿がうかがえる。こうして、小林には、保之助や二宮金次郎という「他者を鏡として、己を理解しようとする」態度が形成されつつあることがうかがえる⁶⁾。この状況を「主体的な深い学び」が生じている一つの証拠、と筆者は解釈する。少し省略して石橋を造る場面へ移ろう。

〈しかし、それにはたいへんな労力と、費用がか

かるし、なんといっても、むずかしい大工事である」
しかし＝前と反対のことがでてくることがわかる。
前にはせいこうするとういうよううれしい
ことが書いてあったから、こんどは、反対に苦
しいことがでてくるとわかる。

ひ用がかかるし＝「し」で、もうひとつおなじ
ようなことがあることがわかる。

むずかしい大工事＝前に書いてあった「容易な
ことではない」とひびきあっている。

それには＝保之助の考えを成功させるには、と
いうこと。

〈よし、こんどは、できるだけ確かな調査と研究
をしてからとりかかろう〉

よし＝何か考えたようだ。

こんどは＝前の失敗のことを思いだしなが
らっているようだ。

できるだけ確かな調査と研究＝はじめの時には
これがたりなかったから、こんどは、できる
だけ確かな調査と研究をして「から」とりかか
ろうとしているのだろう。第一回目の時の「すぐ
実行に移した」ということばとひびきあった考
えのようだ。失敗してもえらい人は、その失敗
を役に立てていくところがえらいのだ。えらい
人でも失敗することはあるのだ。ぼくは、教室
のかざり係だが、なかなかうまくいかない。ぼ
くはうまくいかないと、すぐあきらめる。保之
助さんはあきらめない。そこがぼくとちがうと
ころだ。ぼくの係も研究したら、うまくいくよ
うになるのだろうか。

〈註〉この子どもの読解は、ずい分論理的で
あり、教科の論理のおさえ方も鋭いものを持っ
ているが、その論理的追究の底には、強じんな
主体性が働いていることがわかる。

はっきり、「自分」というものを持ち、「自分」
というものを確立するために読み、「自分」と
いうものを育てるために、論理的追究をやっ
ている。というように感じられる。

東井は〈(上の)註〉で、小林の「読解は、論理的で、
教科の論理のおさえ方も鋭い」と指摘した後、「(が)、
その論理的追究の底には、強じんな主体性が働いて
いる」と記している。ここで東井は、[(小林は) はっ

きり、「自分」というものを持ち、「自分」というも
のを確立するために読み、「自分」というものを育
てるために、論理的追究をやっている。]として、「教
科の論理」をしっかりと押さえることを通してはじ
めて「生活の論理」を太らせていくこともできる
という自分の授業観を主張している。このように整理
していて、筆者は阿部昇（当時、「読み」の授業研
究会代表）の次の文章を思いだした⁷⁾。

今までの説明的文章の指導では、この部分（「構
造分析」「論理分析と総合」にもとづいて、文章
について吟味していく）があまりにも弱かった。
しかし、この文章を吟味し評価していくという過
程があつてこそ、子どもたちは、本当の意味で主
体的な読みとりをしていくことができるのである。
そして、将来、社会人となった時に、自立し
た人間として、世界を社会を切り開いていけるの
である。その意味で、この過程を持たない説明的
文章の指導は、何と言おうと、客観的に子どもた
ちの主体性を奪い、子どもたちの将来の自立を妨
げているということになると思う。

東井と阿部の授業観の親しさと、東井学級の5年
生の子どもたちがここまで読解力を「鍛えられ」て
いることに驚くのは、筆者ひとりではあるまい。小
林はここでも、言葉相互、段落相互、文相互の論理
関係を読み解いていく仕事の中で、「できるだけ確
かな調査と研究」のところでは前回（木製の水道）
と今回（石の管）を比べながら、「失敗してもえら
い人は、その失敗を役に立てていくところがえらい」
「えらい人でも失敗することはあるのだ。ぼくは
……」と自分にたぐりよせ、自分と同じところがあ
ると「共感」しながらも、「ぼくはうまくいかないと、
すぐあきらめる。保之助さんはあきらめない。そこ
がぼくとちがうところだ。ぼくも研究したら……う
まくいくようになるのだろうか。」とまだまだ未熟
な自分の「生活の論理」を太らせていこうと「応答」
している様子がうかがえる。

石橋と石の管が完成して水を通す場面に移ろう。

〈いよいよ、水を通す日がきた〉

いよいよ＝まっていたような感じのことばだ。

成功するか、失敗するか、ひやひやさせるようなことばだ。

〈礼服をつけて静かに橋の上にすわっている保之助のすがたをみた時、役人も、村人たちも、はっと心をうたれた〉

なぜ礼服をつけてすわったのだろうか。もしも、前の木製の水道だったら、木片といっしょに、ばらばらになって谷底におちてしまうだろう。そうすると、保之助は、失敗したら橋といっしょに死ぬつもりかもしれない。それで、死にぎわをかざるために礼服をつけているのかもしれない。ほくは「調べるだけは調べた……」というところと、この「静かに」とひびきあっているような気がする。ほくでも、しゅくだいをわすれていたたり、わるいことをしていたりすると、びくびくするが、ちゃんと、することがしであると、静かな心持でおれる。それにしても、石橋といっしょに、ぐにゃぐにゃになってしまうかもわからんのに、「静かに」すわっておれる保之助さんはえらい。もう、これまでから自分のいのちは村のために、という心でやっていたから、こんな時「静かに」しておれるのだろう。役人も村人たちも、保之助さんはいのちがけだったことがわかって「はっ」と心をうたれたのだろう。ここはまとめると、保之助さんの心が書いてある。

小林は、「いよいよ＝まっていたような感じ……成功するか、失敗するか、ひやひやさせるようなことばだ」と「共感」した後、〈なぜ礼服〉→〈失敗したら死ぬつもり〉→〈でもそうすると、「静かに」はすわれないはず〉→〈こんどは自信がある〉→〈調べるだけは調べたとこの「静かに」はひびきあっている〉→〈僕でもそうだ〉と自分にたぐりよせ、〈それにしても……保之助さんはえい〉→〈自分のいのちは村のため〉→〈(だから) こんな時「静かに」しておれる〉→〈(見ていた) 役人も村人たちもいのちがけだとわかって「はっ」と心をうたれた〉と何重にも思考を重ね、「ここをまとめると、保之助さんの心が書いてある」と、この段落の小括をしている。

ここでも、ロゴス的な側面とパトス的な側面を統

一する〔＝共感と応答を積み重ねる〕仕事をするこ
とで読解が深化していくという「見立て」が成り立
つ。吉本均の言葉を借りれば、小林は、「保之助の
中に自分をみる」共感と「自分の中に保之助をみる」
応答の行為をしながら、読解を深化させている⁸⁾。

最後の部分を小林は次のように記している。

〈橋の名は通潤橋と名づけられ、それから、百年
余りを経た今もなお、深い谷間に、にじのような
すがたをよこたえ、一村の生命を支える柱となっ
ている〉

ほくなら保田橋と名をつけたいようだ。それで
も、保之助さんが、そんな名はつけさせないか
もしれない。

百年余りを経た今日もなお＝百年余り前とかわ
らず、びくともしていないのだろう。確かな調
査と研究をしてしたことだから、こんなにつよ
いのだろう。大ぶんりっぱなものでも、百年たっ
たら、いたんでくるはずだ。保之助さんは死ん
でも、保之助さんの、村の幸福を考える心は死
なずにはたらいっているのだ。村をささえる橋だ
のに「柱」といってあるのはなぜだろう。家の
大こく柱にたとえてあるのだろうか。

この文は、はじめ、むかしの白糸村のことを書
き、今の白糸村のことを書いて、むかしと今と
の間に橋をかけるようなくみたてになっている。

ほくなら「保田橋」と名づけたいが、と自分の気
持ち（パトス）を出す「それでも……保之助さん
が、そんな名はつけさせないかもしれない」（ロ
ゴス）と否定している様子がうかがえる。ここでも、
「保之助の中に自分をみる」共感と「自分の中に保
之助をみる」応答の関係がみられる。「百年たっ
たら、いたんでくるはずだ」がこの橋は「びくとも
していない」ともう一度、「確かな調査と研究」の結
果を小林は確認している。そして、「保之助さんは
死んでも……村の幸福を考える心は死なずにはた
らいている」→「村をささえる橋」なのに「柱」と書
いてあるのはなぜだろう→「家の大こく柱にたと
えてあるのだろうか」と、ここでもロゴスとパトス
を統一することを介して、認識を深めていっている
ことがわかる。最後の「この文は、はじめ、むかしの

白糸村……今の白糸村のことをかいておいて、むかしと今との間に橋をかけるようなくみたてになっている」と、文全体の構造をとらえ直しつつ、橋なのに柱と書いてある……むかしと今との間に橋をかけるようなくみたてになっていると主題に迫っているところは、小林に文章を構造的に読んでいく力が相当に育まれていることの証拠だ、と筆者は考えている。全校児童数が100人にも満たない小さな村の学校で、1950年代末に、5年生の子どもにここまで深く読み込ませる授業を展開していた東井の指導力には驚く。

以上の小林ノートをも東井自身はどう捉えていたか。ここまでノートを紹介した後で東井は次のように記している。

ずいぶん長い「ひとりしらべ」である。これだけのものを調べあげるだけの根気と、努力と、熱中が、あの子にもできたかと思うと、私はうれしい。

これは、もちろん、あの子だけの努力や根気であることではない。ほかのみんなの、熱中と努力のふんい気があったればこそ、できたことである。私は、それを思うと、よけいうれしい。

子らはみんな、それぞれの背骨をのばして、育ちつつあるのだ。

「ずいぶん長い」「ひとりしらべ」と東井は言っているが、筆者がここで引用したのは、その1/3ほどに過ぎない。それはさておき、先の東井の記述からは、彼が、小林の「ひとりしらべ」ノートを紹介しつつ自分がこの子どもたちとここ2年間やってきた生活綴方的教育方法＝〔〈ひとりしらべ→みんなでのわけあい 磨きあい→ひとりしらべ〉という学びあいのサイクル〕に則って子どもたちと協働して努力し続けてきた授業づくりが、自分でもまあ納得できるという状態にまで達した、と判断していたものと筆者は推察している。

これで、国語に限らず他教科の授業でも、東井が言った「教科の論理」(＝ロゴス)と「生活の論理」(＝パトス)を統一する授業は、「主体的・対話的で深い学び」をつくり出す教師と子どもの協働の仕事、と定義することも可能になってくるという〔仮定Ⅰ〕

の検証作業を終わる。

蛇足だが、2016年4月14・16日の熊本大地震で熊本城の石垣は無残に崩れ落ちたが、通潤橋は少し漆喰が剥がれて水漏れが生じたぐらいの被害で済んだ。そして今、町を挙げて18年度中の復旧をめざす復旧作業に入っている——保之助の村を思う心は今なお生き続けている証拠と言えよう。

3. 「生活の論理」をつかまえる努力

東井は小林の「ひとりしらべ」ノートを紹介して、「(この) 授業づくりが自分でもまあ納得できるという状態にまで達した、と判断していたと推察される」と先に書いたことに対しては、補足説明が要る。それは、『学習のつまずきと学力』が再収録された『著作集2』の「解題」で東井自身が次のように記していることを無視できないからである。

私が、いくら心して子どもの生活の論理を予想し、予想してかかっても、子どもは、巧みに私の手からぬけ出して、私の授業をつまづかせ続けた。そして、気がついてみると、私の手からすりぬけていった子どもは、やはり、それだけの理屈をもち、論理をもってすりぬけているのであった。今度こそは子どもの生活の論理をひつつかまえず、と思っていたも、いつの間にか私の手からすりぬけて、勝手につまづいてしまっているというありさまで、私が子どもの生活の論理を厄介なものとして実感させられるのは、失敗した授業の場合、特に顕著であった。

東井は授業が「自分でもまあ納得できるという状態にまで達した」と思えるようになってからも、子どもは絶えず「教師の手からすりぬけ出して」しまい、授業の失敗を繰り返していた。しかし、「私の授業をつまづかせ続けた」に象徴されているように、失敗した時でも、悪いのは子どもではない、子どもの「生活の論理」を捉える教師の力不足、と反省し続けたのが東井である。「私の手からすりぬけていった子どもは、やはり、それだけの理屈をもち、論理をもってすりぬけている」という事実をしっかりと認識し、今度こそは「(その) 理屈と論理」をつか

んでみせるぞとあきらめずに自分の身体全体を動員して再勝負を挑み続けたのが東井の授業づくりである。実はこれが、A・ショーンがいう「実践の中の省察」の内実でもある、と筆者は評価している¹⁰⁾。

もう一つ、この間の事情を語っている東井の言葉を引用しておこう¹¹⁾。

こういうような、子どもの論理の歯車に、授業の論理をかみ合わせることでできないような失敗の授業というものが、私たちのまわりにいっぱいあるわけだが、そういう時、たとい一時間の授業で失敗してしまっても、そのことによって「ああ、子どもという奴は、こういう奴であったのか、こういうつまずきの理屈をもっていたのか」ということがわかれば次の対処の仕方を考えることができる、というのが、授業が下手なくせに、子どもという奴の魅力から離れられない私の思いであった。「学習のつまずき」を大切にしていくなら、「子ども」という奴を支えている彼らの論理の鉾脈に迫り得る、という、私の思いがこみあげてきた。

東井の場合、「学習のつまずき」を大切にすると、子どもがつまずいた「理屈」を見抜くために教師が一層たくましく構想力を研ぎ澄ませていく仕事＝修行、とまとめることができる。授業とは、結局、教師の構想力と子どもの構想力の身体を張っての対決（＝主体と主体のぶつかりあい）なのである。この対決に教師が勝つためには、子どもがこれなら主体にたぐり寄せたいと構想（イメージ）するに値するものを出し続けていく必要がある。授業では、それほど教師の器量が問われているのである。このような緊張感のある授業の中で、はじめて子どもの側に「主体的・対話的で深い学び」も生ずることが可能になる、というのが本論考の結論である。

おわりに

以上で、本論考の課題であった①「深い学び」の「深さ」は、子どもが授業を振り返って書く「ひとりしらせ」ノートに一番現れやすい。②子どもが、授業でどれだけ深い思考・認識活動を行ったかということは、そのノートからある程度推測できるし、それと同時に、授業で為された学びの「主体性」や「対話性」も推測できる、ということが明らかになった。

直前のまとめで、本論考も結局「教師が授業をするということは難しいなあ」という印象を読み手に与えたかもしれない。その「難しさ」観を少しでも縮減していくことが、筆者の今後の課題である。

最後に、現代教育学部の教師教育に関連づければ、学部FDや紀要などにおいてもこの種の「羅生門的アプローチ」を研究手法とする研究が十分に認められる研究的雰囲気も必要ではないか、という筆者のささやかな期待を記して筆を置く。

注

- 1) 『朝日新聞』朝刊（2016年12月21日付）参照。
- 2) 『東井義雄著作集2』明治図書、1972、pp. 198-199
- 3) 『三木清全集8』岩波書店、1988年、PP. 15-18. 参照。
- 4) 東井前掲著作集、PP. 200-201
- 5) 同上書、PP. 201-213
- 6) 鈴木晶子（2011）『教育文化論特論』放送大学教育振興会、P. 98
- 7) 阿部昇（1996）『「説明的文章教材」の徹底批判』明治図書、p. 68
- 8) 『吉本均著作選集3』明治図書、2006年、P. 177
- 9) 東井前掲著作集、P. 267
- 10) ショーン、D. A.（2017）『省察的実践者の教育』鳳書房、PP. 39-43
- 11) 東井、前掲著作集、P. 268

受付日 2017年 9月29日

受理日 2017年11月 9日