

刊行のことば

2022年6月2日に総合科学技術・イノベーション会議から「Society 5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」が発表されたが、この中では旧態の社会構造を人々が縦に積み上がったピラミット型の組織として描き、それに対して目指すべき未来ではフラットに広がった人たちが、分野・業種を超えて連携して問題に取り組んでいる姿が描かれている。いま日本は大きな変化のときにあるようである。

一方、小・中学校と順次実施されてきた新学習指導要領が2022年4月に高校からも実施された。この指導要領の改訂に込められた思いを文部科学省は次のように述べている。

学校で学んだことが、子供たちの「生きる力」となって、明日に、そしてその先の人生につながってほしい。これからの社会が、どんなに変化して予測困難な時代になっても、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、判断して行動し、それぞれに思い描く幸せを実現してほしい。そして、明るい未来を、共に創っていきたい。

さらに、このような教育を子どもたちに育むべき資質・能力として「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力など」「学びに向かう力、人間性など」三つの柱が示され、そこでは「(学びを人生や社会に生かそうとする) 学びに向かう力・人間性等」を原動力として三つの資質・能力に正の循環を生み出して育むことが必要、とされている。

文部科学省が上記のような理想を掲げ、またその実現に向けての方向性を指し示していることについて、私は心からの畏敬の念を持つものであるが、これを実現するためには多くの乗り越えるべき壁がある。特に「学びに向かう力、人間性」の育成については、現場の先生は多く戸惑いを感じておられように見える。さて大正時代に木下竹次が提唱した「奈良の学習法」は、本校に脈々と受け継がれて現在に至っている。木下はその著書「学習原論」の序文の中で「学習は学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るものである。学習は自己の発展それ自身を目的とする。」と述べているがこのような姿勢は日本が目指すSociety 5.0を支える人材の育成にとって本質的であるように思われる。とりわけ奈良の学習法の手法の一つである「独自学習と相互学習の往還」は「学びに向かう力、人間性」の涵養にとって有効なのではないだろうか、と考えて本校は文部科学省の研究開発学校事業に研究開発課題：『様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓く子どもを育成するため、自らの生活を語り発表する「かがやく時間」を新設し、力強く自分の考えを伝えようとする言語能力を育成する教育課程を研究開発する。』で申請、令和4年度に採択されている。

本書は、本校におけるこのような研究開発活動の記録である。これが現在大きく動きつつある日本の小学校教育に携わる皆様方の実践の手がかりとして少しでもお役立つことができるならば幸いである。

奈良女子大学附属小学校 校長 小林 毅

もくじ

刊行のことば	小林 毅	1
--------	------	---

特別寄稿

個別最適な学びの源流	奈須正裕	8
「奈良の学習法」の「しごと」に学ぶ	田村学	10
奈良の学習法の実践研究	宇佐見香代	12
「奈良の学習法」の歴史的経緯に学ぶ	富士原紀絵	14

第1章

令和の日本型学校教育と「奈良の学習法」

「奈良の学習法」における 個別最適な学びと協働的な学び	阪本一英	18
知・徳・体一体で子どもを育む「奈良の学習法」	阪本一英	28
コラム 「私が見た奈良女附小」	服部泰久	33

第2章

「令和の日本型学校教育」を体現する学校の姿

〈日記で自分を見つめる〉 日記を書き続けることで伸びて行く	三井栄治	36
〈日記で自分を見つめる〉 充実した生活 充実した自己を創る	井平幸子	38

〈日記で自分を見つめる〉 自分の生活を向き合う日記 ～自らの学びを俯瞰し、省察する～	武澤実穂	40
〈奉仕的に働く場〉 子どもが自ら動く 実行委員.....	中野直人	42
〈奉仕的に働く場〉 主体的に取り組む係や日直がつくる 子ども主体の学習生活	服部真也	44
〈教え伝える教育からの脱却〉 自分のためだけでなく、他者を意識し、その対象を 広げてゆく子ども.....	長島雄介	46
〈教え伝える教育からの脱却〉 けいこ（算数）における生活と学習をつなげた単元づくり	三井栄治	48
〈教え伝える教育からの脱却〉 子どもが動くのを待つ.....	中野直人	50
〈教え伝える教育からの脱却〉 自ら学びを創るために～けいこ（国語）の独自学習を中心に～	島袋光	52
〈多様な考えを受け入れ深める相互学習〉 相互学習の中の「なかよし」.....	河田慎太郎	54
〈多様な考えを受け入れ深める相互学習〉 相互学習の楽しみ.....	井平幸子	56
〈多様な考えを受け入れ深める相互学習〉 相互学習の中の「なかよし」.....	清水聖	58
〈みんなで問いを共有しながら深める学習〉 体験から問いが生まれ、問いで深まる「しごと」学習	清水聖	60
〈みんなで問いを共有しながら深める学習〉 ストーリー追究の実践から.....	武澤実穂	62
〈みんなで問いを共有しながら深める学習〉 みんなと解く学びを楽しむ.....	阪本一英	64
〈子どもが生き生きと表現できる環境〉 教師の意識を変え、子どもが生き生きと 表現する力を伸ばす.....	西田淳	68
〈子どもが生き生きと表現できる環境〉 子どもが自ら主体的に表現したいと思える 環境づくり.....	中村征司	72
〈子どもが生き生きと表現できる環境〉 本校におけるダンスの価値.....	青木恵子	74
〈子どもたちの知・徳・体を一体で育む〉 3人組で走る歩走納会.....	武澤実穂	78

〈ICTを活用した個別最適な学び〉 ICT活用における教師の役割	中村征司	80
〈ICTを活用した個別最適な学び〉 楽しくて便利だから使う学級なかよしでの タブレット端末の活用	中野直人	82
〈研究開発学校について〉 「かがやく」の時間で、豊かな人生を切り拓く子どもを育てる	西田淳	84
コラム 「私が見た奈良女附小」	檜原貴博	93

第3章

個別最適な学びと協働的な学びを一体的に育む 「奈良の学習法」

「しごと」の学び		96
「しごと」奈良にリニア（4～6年）	清水聖	98
「しごと」 みんなが過ごしやすい「校内の設備」を考える（5年）	服部真也	102
「しごと」 こんなもの こんなこと みつけたよ ～いきものの じじつから～ （1年）	長島雄介	106
「けいこ」の学び		110
「けいこ（国語）」 題名の意味を考えよう「一つの花」（4年）	井平幸子	112
「けいこ（国語）」 つながりのある国語学習を目指して「やまなし」（6年）	鳥袋光	116
「けいこ（算数）」 場合を順序良く整理して ～並べ方～（6年）	河田慎太郎	120
「けいこ（算数）」 主体的に学ぶ力を育む「生活算数」～くらしの中の対称な図形～ （6年）	三井栄治	124
「けいこ（理科）」 動物の生命を見つめよう ～みんなで様々な動物を飼育しながら～ （5年）	長島雄介	128

「けいこ（理科）」 理科で学ぶ子ども（5年）	中野直人	132
「けいこ（音楽）」 よりよい表現を追究する音楽学習 ～音楽会に向けた練習を通して～	中村征司	136
「けいこ（音楽）」 気づく力を育み、表現をひろげていく	天池美穂	140
「けいこ（造形）」 「子ども」から始める（5年）	服部真也	144
「けいこ（体育）」 動きを高めよう！器械運動（5年）	武澤実穂	148
「けいこ（国際）」 自律的な学びを支えるけいこ（国際）の「相互学習」とは（2年）	朝倉慶子	152
「けいこ（食）」 給食から自分の生活に繋げる学習を目指して	太田原みどり	156
「なかよし」		160
「なかよし」 給食を足場に子どもの生活につなぐ ～グループなかよし・日記から～	太田原みどり	162
「なかよし」 「健康な生活」を自ら開拓していく 暮らしグループの活動	辻村琳	164
「なかよし」 「1・6ペア」の効果	河田慎太郎	166
「なかよし」 入学したその日から受け継がれる「なかよし」～一人の日記に着目して～	長島雄介	168
「なかよし」 学級生活のなかよし ～つながる前に大切なこと～	島袋光	170
「なかよし」 子どもが進める秋の大運動会	河田慎太郎	172
「なかよし」 表現することの楽しさや喜びを実感し、学校文化の継承が行われる 「なかよし集会」	西田淳	174
コラム 「子どもの風景」	朝倉慶子	177
あとがき ー自律的に学ぶ子どもを育むー	阪本一英	178

特
別
寄
稿

個別最適な学びの源流

上智大学 奈須 正裕

1 特設学習時間

個別最適な学びの源流としては、ヘレン・パークストがアメリカで創始したドルトン・プランが有名だが、彼女が来日した際、あまりの先進性と徹底ぶりに驚いたとの逸話を残しているのが、奈良女子高等師範附属小学校（現在の奈良女子大学附属小学校）の取り組みである。

奈良女附小では、1920年から毎日第1校時を「特設学習時間」とし、子ども一人ひとりの興味・関心や必要感に基づく自由で個別的な学習を展開していた。特設学習時間の位置づけについて、主事の木下竹次は『学習原論』において「この時間は各学習者が純個人関係に立って独自学習を為すことを本体とする。分団学習を行なうことは変則としたい。学習者はこの時間は独自に材料と場所と用具と指導者とを選定して学習する」¹⁾と述べている。分団学習とは小集団学習のことであり、特設学習時間では、あくまでも個人での探究が強く要請されていた。

また、そのような状況下ですべての子どもに価値ある学びが着実に生じるよう「全校の教師は各学科教室または運動場、学習園等に出て、自分の許に集合する各学年の生徒を個人的に指導する。時には分団的に指導することはあるがそれは変則だ。各学科教室が研究室と図書室を兼ねておればはなはだ便利が多い。時には生徒は教師の間接指導の下に教師を離れて学習する時もある」²⁾とし、今日でいう全校ティーム・ティーチングによる手厚い指導体制の下、豊かに整えられた学習環境との相互作用の中で、一人ひとりの子どもが主体的、個性的に学びを創造していくことが目指されていた。

2 十人十色は日本の子育ての知恵

このように、奈良女附小はすでに百年以上前から、個別最適な学びに取り組んでいた。パークストが小学校を開校したのが1919年であるから、個別最適な学びの展開において、日本は決して遅れてなどいなかったのである。

ちなみに、学級を基盤とした一斉指導は日本の伝統的な教育ではない。一斉指導は、明治初期に当時最新の方法としてアメリカから直輸入された。明治政府には、富国強兵という国是の下、新たな時代が求める知識を国民全員に急ぎ身につけさせる必要があり、大勢の子どもに安価に教育が施せる一斉指導は好都合だったのである。そこでは、一人ひとりの個性や多様性などは、およそ斟酌されることはなかった。

当然、このような動きを批判し、寺子屋など日本の伝統的な子育ての知恵に学ぶべきとの言説も多数残されている。例えば、1922年に熊本県立第一高等女学校長の吉田惟孝は「十人十色は、吾等の祖先が経験から帰納した結論である。此の結論に基づいて、寺子屋教育も私塾教育も施されていたように思う。然るに、明治維新は歴史的に発達して来た我が国の教育を全く破壊し、欧米の学校教育法を採用して学級教授を行った」³⁾と書き記している。

3 「孤独の味」と「聞き合い」の学び

「奈良の学習法」では、特設学習時間を典型とした個人による自立的な学習を「独自学習」と呼ぶが、同時に協働的に学び合う「相互学習」も大切にしていて、独自学習→相互学習→独自学習という学習過程を理想としてきた。

したがって、まずは独自学習により一人ひとりがしっかりと学びを深める。もちろん、算数の授業などでよく見る「自立解決7分間」といったちやちやなものではなく、丸一時間、場合によっては数時間をかけて一人でじっくりと課題や教材と向かい合い、納得がいくまで考え抜いたり調べたりする学習になることが多い。

戦後、同校の主事を務めた重松鷹泰は「孤独の味」という言葉で、独自学習がもつ独特なたたずまいを表現している⁴⁾。これは、個別最適な学びを考える上で、是非とも心に留めておきたい視点であろう。一人静かに沈思黙考して課題と正対し対話すること、また、その過程において必然的に生じるであろう自己との正対や対話は、その子の学び、そして成長にとって、決定的に重要な経験となるに違いない。

そのような深く真剣な独自学習により、自分としては一定の結論を得て、もうこれ以上は考えられないという地点にたどり着いたとき、子どもは同じく懸命に独自学習に取り組んでいる仲間の考えを聞きたくなる。この段階で相互学習を設定すれば、仲間の考えに耳を傾け、自身の学びとのすり合わせの中で生じた感想や疑問を率直に語り合う、すぐれて互惠性の高い学びが生じるであろう。それゆえ、奈良女附小では相互学習による授業を「話し合い」ではなく「聞き合い」の授業と呼び習わしてきた。

仲間の考えを聞き、自分の考えも聞いてもらい、それらについてのお尋ねや応答、そこで見えてきた問いを巡っての議論なども活発になされる中で、もちろん全員が納得し、決着のつく事柄も数多くあるだろう。しかし、むしろ大切なのは、先の独自学習では気づけていなかった点、あらためて調べたり考え直したりすべき事柄が明らかになってくることである。

さらに興味深いのは、残された課題や追加で検討すべき事項には、全員に共通するものも一定程度はあるが、多くは一人ひとりに固有なものであり、少なくとも重みや焦点が微妙に違っていることであろう。よく授業の終盤で見えるような「今日の授業ではこのことがわかりました」といった平板で画一的なまとめで一件落着になる他人事の浅い学びとは正反対の地点に「奈良の学習法」は碇をおろしてきた。

だからこそ、相互学習が一段落すると、子どもたちは再度の独自学習へと向かっていく。仲間との「聞き合い」でわかったこと、考えたこと、疑問に思ったこと、課題として残ったことを各自で整理し、もう一度「孤独の味」の世界に没入して、なにより自分に対し誠実に、さらなる学びを深めていくのである。

個別的な独自学習と協働的な相互学習は、相補的で相互促進的な関係にある。相互学習が深まるには独自学習の充実が不可欠であり、相互学習を通すことによって、独自学習はいっそうその子らしいたしかなものになっていく。2021年1月26日の中教審答申が『『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実し』(19頁)と述べているのは、まさに「奈良の学習法」が百年以上大切にしてきた、このような学びのあり方を示唆している。

引用文献

- 1) 木下竹次『学習原論』明治図書、270頁、1972年。
- 2) 同書、270～271頁。
- 3) 吉田惟孝「最も新しい自学の試み ダルトン式教育の研究」厚生閣、2頁、1922年。
- 4) 重松鷹泰「教育方法論Ⅱ 教育科学」明治図書、57～59頁、1975年。

「奈良の学習法」の「しごと」に学ぶ

國學院大學 田村 学

1 答申はなぜ出されたのか

令和三年一月二六日、中央教育審議会は、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」を出した。学習指導要領が改訂されたのは平成二九年である。小学校における全面実施が令和二年、中学校では令和三年になる。新しい学習指導要領が実施されていく最中の答申について、多くの方が「なぜ今？」と疑問に思われたのではないだろうか。教育課程の基準が改訂され、学習指導要領が告示され、各学校には「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けての授業改善が期待されている中、「個別最適な学びと協働的な学び」といった新しい言葉が示されたことに、いくらかの驚きと違和感を抱いている方もいるのではないだろうか。

このことについて、私たちはどのように理解すべきだろうか。一つは、それだけ激しい変化が起きていることと考えることができよう。新型コロナウイルス感染症の感染が拡大する中、オンラインを使った学びが求められ、加速度的に広がってきたように、学校教育を取り巻く状況が劇的に変化し始めていることを認識しなければならない。Society5.0時代と言われる社会は一気に目の前に現れてきている。過去における学校教育のよさを踏まえながらも、大きな変化は待たなしで進めていかなければならない状況にあると理解することができる。その象徴的な施策にGIGAスクール構想やSTEAM教育の推進などが挙げられよう。

もう一つは、本来期待していた豊かな学びは

変わるものではなく、異なる文脈からの説明であると考えることができよう。つまり、「主体的・対話的で深い学び」は、能動的な学習、いわゆるアクティブ・ラーニングの文脈から示された期待する学びの姿である。一方、「個別最適な学びと協働的な学び」は、一人ひとりの個に応じた学び、いわゆるアダプティブ・ラーニングの文脈から示された期待する学びの姿である。期待する豊かな学びを、いくらか角度を変えて示していることであり、決して違うものを目指すようなことではない。これまでと同じ資質・能力の育成に向けて、授業改善を進めていくことと理解することができる。

このように考えるならば、教育を取り巻く状況が大きく変わる中、令和の日本型学校教育の構築として「個別最適な学びと協働的な学び」が示されたことの意味を理解することができる。子供が自ら学びに向かうことを大切にするとともに、一人ひとりの子どもに応じた学びの充実に、今まで以上に意を配らなければならない。また、そうした学びの実現のための指導の在り方や学習環境などを見つめ直さなければならない。

2 答申で目指す「個別最適な学び」

答申で着目すべきは、「3. 2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿」にある。ここでは、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・

能力を育成することが求められている。」としている。この表現は、今回の学習指導要領において位置づけられた前文と同じであり、方向性が変わるわけではないとしてきた先の記述と重なるものである。

答申の3. では、現在の学習指導要領と変わることのない資質・能力の育成を目指しているものの、より一人ひとりの子どもに応じた文脈において、どのような学びをイメージすればよいのかが明らかにされている。冒頭では「我が国ではこれまでも、学習指導要領において、子供の興味・関心を生かした自主的、主体的な学習が促されるよう工夫することを求めるなど、『個に応じた指導』が重視されてきた。」とし、「個に応じた指導」の重要性を再確認している。一人ひとりの子どもに応じた学び、個に応じた学びを充実させることを中心に「子どもの学び」が論述されている。

3 一体的に求められる「協働的な学び」

この一人ひとりに応じた「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、これまでも多くの学校が取り組み、優れた実践を生み出してきた「協働的な学び」の一体的な実現が期待されている。

「令和の日本型学校教育」においては、これまで以上に一人ひとりの子どもに応じた「個別最適な学び」を重視することが大切にされる。そのことは、一方で、これまで以上に「協働的な学び」が欠かせないものであることをも想像させる。つまり、「個別最適な学び」と「協働的な学び」は相互に補完し合う関係にあり、両者は支え合い、往還し合うことによって、子ども一人ひとりの学びは豊かさを増すと考えることが大切なのであろう。

実際の授業で、学習者である子どもに聞いて

みると、このこと確かさが明らかになる。ある子供は、次のように語っている。

「クラスみんなで話し合ったり、意見をもらったりすると、自分の考えを広げていくことができる。たくさん発言を友だちに伝えていくことができ自信にもなる。発言することで、自分で考えることにもなるし、話し合いをする中で、自分の考えがはっきりしてくる」

このように個の学びは、集団の学びによって一層磨きをかけられ、確かさを増すことになるのであろう。両者は往還しながら、それぞれに高まっていく。

4 「奈良の学習法」の「しごと」に学ぶ

「個別最適な学び」と「協働的な学び」が一体的に行われるとき、そこには期待される「主体的・対話的で深い学び」が実現される。その具体的な姿を「奈良の学習法」における「しごと」に見ることができる。

「しごと」は自らの暮らしの中の問題を取り上げ、一人ひとりの子どもが真剣に本気で探究し続けることを大切にしている。その姿は、「個別最適な学び」における「学習の個性化」をリアルに実現した姿と受け止めてよいだろう。一方、「しごと」の学びは個人の中で完結するわけではない。「おたずね」を子ども同士で繰り返す中で、友だちの気掛かりは自分自身の気掛かりと変容し、みんなの気掛かりが高まっていく。そのことは、一人ひとりの子どもの探究の質を高めていく。

個の学びが集団の学びを高めるとともに、集団の学びが個の学びに深く影響をもたらす。こうして、子どもの学びは「深い学び」へと向かっていく。令和の日本型学校教育の具体的な姿を確認するためにも、私たちは、改めて「奈良の学習法」に学ぶことが求められている。

1 実践研究者としての教師集団の誕生

「私共教育実践家の任務は理論を研究すると共にその理論を実際化して児童の成績を向上させ、更にその実際から理論を帰納するにある。實際を離れて理論だけをやかましくいふのは、教育実践家の任務ではない」¹⁾

戦前の奈良女附小の教員集団の中心にいて、附小の実践研究をリードした清水甚吾は、自著でこう述べている。これを読んだときに、この学校において、大正期新教育運動の子ども中心の立場や個性の尊重の「理論」が、具体的な奈良の自律的学習法という「方法」として提示され、「子どもの学ぶ姿」としてその意義を示すことが、100年以上も可能となっていた理由の一端がわかったような気がした。実践の研究者という役割と自負を自覚した教師集団は、学習研究会の名の下に今日に至るまで、学習法の実践研究の成果を広く還元しており、本書の発行もそのひとつである。「理論と実践の往還」は、今や我が国の教師の専門職教育を支えるキーコンセプトである。「令和の日本型学校教育」が、理念的な投げかけ・かけ声に終わらないようにするためには、理論と実践の両方の研究が欠かせない。というより、清水が指摘したように、「帰納」即ち実践の過程で生まれた個々の事実から、さらなる理論の進展や再構築が導きだされてこそその教育の発展であり、実践的研究と理論的研究の協働がこれまで以上に必要となってくる。

「理論的研究も勿論大切であるが、其の理論的研究が児童の教育上に好影響を与えなければ、其の研究は価値が少ない。理論を理論とし

て研究するのは学者の立場であって、私共実践家の使命は理論と実際、実際と理論との結合を図って、児童の成績を高め児童教育上に貢献するにある。単に理論の研究に終わって、実際に少しもあらわれない研究をしては、実に物足りないものである」²⁾

木下竹次の『学習原論』をはじめとする学習法の理論研究は、奈良女附小の実践の拠りどころとなってきたことは言うまでもない。しかし、どんなすばらしい理論であっても、子どもに貢献していなければ価値がない、子どもに日々接する教師だからこそその研究を進めなければならないという使命感が、100年の奈良の学習法の実践研究を支えていた。昨年、中央教育審議会が示した「令和の日本型学校教育」には、奈良の学習論に含まれている要素が多々あるが、奈良の学習論の強みは、長年の実践研究の蓄積に支えられている点である。「令和の日本型学校教育」の実現のためには、ここから学ぶことから始めるのがその近道となる。

2 職員室の環境構成

この学校で授業参観をお願いすると、授業後に職員室に置いてあるソファに座りコーヒーを頂きながら、あれこれと語り合うことがある。他の学校を訪ねても、校長室に応接セットが置いてあるところはあるが、職員室にある学校はあまり記憶がない。このソファは職員室内では大きくスペースを取っている。個人の事務机でお仕事をされる先生も多いが、ソファにゆったり座って学習材の準備をしたり、子どもの日記に目を通したりする姿もお見かけする。奈良女附小の子どもは、日記ノートを2冊持っていて、

毎日交互に提出するので、教師は放課後に子どもの日記を読むことができる。

あるとき、ソファに座って談笑されていたある先生が、「あっ！」と声を上げて席を立たれた。先生が目線の先には、運動場にいる子どもの姿があった。ソファは運動場に面した場所にあるので、そこから外で活動している子どもを眺めることができる。何か気になる動きを子どもがしていたのだろう、そこから子どもについての語り合いが始まることもあった。

奈良女附小に長期間滞在したことがあり、その間、このソファで主幹の先生、専科や非常勤の先生、養護の先生と給食をご一緒させて頂いた。話題はやはり、気になる子どもの様子や教室のできごとが多かった。もちろん、自分の教室から戻られた先生もそこに加わって語り合うことがあり、その内容は事務机に座っている先生の耳にも届く。職員室の環境構成は、自然に教師同士のつながりと共有ができるつくりになっている。もちろん、この学校にも会議はあるし、自分の教室で日記に目を通す先生もいる。放課後の教室での教師は、おそらく今日の子どもの学習を反芻しながら、明日どう働きかけようかと思いを巡らしている。その真剣な様子に声をかけるのをためらわれたものである。

チーム学校、働き方改革が課題となる昨今、教師が自分のペースで仕事ができる場、時にゆったりとくつろぐ場、課題や悩みの共有を自然に可能にする場、そしてそこから協働の実践研究が始まるような場として、職員室の環境構成をすることの価値を学んだ。

3 実践研究の難しさ

実践研究の難しさのひとつに、経験や事実の言語化があるだろう。僧籍にあった奈良女子大学の亡き恩師から、啐啄の機（そったくのき）

という禅の言葉を伺ったことがある。ひな鳥が卵からまさに今かえろうとするとき、母鳥が外から卵の殻をつついてやる、そのタイミングが合う瞬間を見抜くことをさしている。奈良の学習法では、子どもたちは自分の生活の文脈で自身の学習を進めようとするが、子どもが伸びようとする筋道と瞬間を見抜いて、子どもがよりよい学習をたどれるような最適な働きかけをしていくのが難しいところである。その個別の一人ひとりの学びの筋道をどう見取ったか、最適な働きかけの瞬間をどう見極めたのか、教師は教室でこれを瞬時に行っており、これらをつぶさに言語化可視化するのはなかなか難しい。教室で行われるこのような教師の実践的思考を「省察」というが、個々の文脈に即しているため一般化しづらく、しかし指導の個別化を支えるには必要な、高度な専門的思考である。

また、奈良の学習法では、独自―相互―独自の学習経路をとる。この独自と相互、個別と協働との間で、どのようなタイミングでどのように移行するか、それぞれの教室における子どもたちの学習の見極めが前提となる実践的な判断であり、この見極めが適切でないと充実した学習が展開するのは難しい。

奈良の学習法の実践研究では、このような難しさの解明と克服も視野に入れてほしい。奈良の学習法が令和の日本型学習法として広く行き渡るためには、不可欠なことである。そのためには、奈良の学習法の実践の事実について、やはり語り合いを続けていく必要がある。

引用文献

- 1) 清水甚吾「学習法実施と各学年の学級経営」1925東洋図書 p.4
- 2) 清水甚吾「実験実測作問中心算術の自発的学習指導法」1924日黒書店 p.10

「奈良の学習法」の歴史的経緯に学ぶ

お茶の水女子大学 富士原 紀絵

1 「奈良の学習法」を歴史的に捉える視点

「令和の日本型学校教育」で示されている「個別最適な学びと協働的な学び」を戦前の新教育の意義とともに「奈良の学習法」の実践と結びつけて解釈する試みは、すでに奈須正裕氏(2021)により『個別最適な学びと協働的な学び』(東洋館出版社)の中でなされている。同著での奈須氏の検討に屋上屋を架すようではあるが、ここでは集団で学ぶ学級という組織で「個」を位置づけることに、附小では歴史的にいかに対峙してきたのかに着目してみたい。

「奈良の学習法」、とりわけ「独自学習」と「相互学習」による学習形態は1911年に附小が開校した当初から取り組んでいたわけではない。1919年に大正新教育の担い手として著名な木下竹次が主事として着任し、様々な教育改革に着手した後、彼によって1922年に「呼称」として定着させたという経緯がある(松本博史 神戸大学博士論文『奈良女子高等学校附属小学校における清水甚吾の算術教育』2004年、75頁)。

学級という集団で学習活動を行う日本では「個」に応じる教育をめぐることは、今日に至るまで常に問題であり続けてきた。「独自学習」という形で「個」を位置づける「奈良の学習法」の意味をあらためて解釈するのであれば、なぜその方法が生み出されたのか、その経緯を踏まえておく必要があるだろう。それは、現在のみならず、時代が変わっても通じる教育の本質を見極める視点を得ることに繋がるからである。

2 附小の教育における「個」の把握の推移

上述の通り、「独自学習」と「相互学習」と

いう学習形態は木下竹次が1919年に着任した後に取り組んだ様々な教育改革の一端である。では木下の着任以前、附小ではどういった学習指導がなされていたのだろうか。

附小の個別の訓導の実践については既に多くの先行研究が存在する。研究対象として特に注目されてきたのは、1911年の開校時から1945年まで長年にわたり在職し「名訓導」と呼ばれた清水甚吾の実践である。ここでは吉村敏之氏(「3. 「学習法」実践の展開」木村元研究代表科研報告書『戦前の初等教育の変容と中等学校入試改革に関する実証的研究』1999)、前掲松本博史氏の先行研究に依拠し、清水の取り組みについて見てゆきたい。

1911年に清水が附小に着任した当時、附小は学区制であった。よって公立小学校同様、教科の学習での児童の個人差は大きかった。清水は個人差を埋めるべく「分団式教授」の実践に熱心に取り組む。児童を能力別にグルーピングする分団式教授とは、今日の習熟度別指導である。

児童を能力別に分けて指導を行う分団式教育について、明石女子師範学校附属小学校主事の及川平治による『分団式動的教育法』(1911)が当時、教育書として異例のベストセラーになった事実が見逃せない。このことは全国の教師が多人数の学級という集団で指導を行う上で、児童の能力差にいかんが苦慮していたかを示している。附小の始期において、清水が目にした教育的に問題としての「個」とは、全国の教師の抱えていた問題と同様、子どもの能力差を意味するものであった。

そうした中で、1919年に木下が主事として着任し「自習法」、後に「独自学習」とされる研

究に着手するよう訓導たちに指示した。

松本氏の研究によれば、清水はそこで直ちに個人の能力差を無視した取り組みを行ってはいない。1921年頃まで優等・中等・劣等の能力別分団（教授）学習を残したままであった。

清水が木下の指示する「自習法」の研究に取り組む際に最初に直面した課題は「自発的な学習態度の形成」である。詳細な経緯は省くが、その取り組みの中で「子どもの個性を発見」してゆく（吉村1999：24-25頁）。彼は「自発教育」の実践研究を進める中で、「結果の優劣」として顕れる「能力の個人差」よりも、学習活動における子ども各自の学びの有り様の相違、すなわち「個性」に気づいてゆくのである（清水「自発教育の眼目」『学習研究』1922年の論文等）。

ここにおいて、教育の問題としての「個」は能力差以上に、「個性の違い」にいかに応じるかに変わってゆく。学び方の個性の違いに応じ、個性を伸ばす学習活動が、木下の主張した「独自学習→相互学習→独自学習」の形態であり、個性が違う子ども間で学び合う「優劣共進」だったのである（木下『学習原論』1923年、復刻版1972年：257-258頁）。清水の実践も、1922年になってから分団教授と明確に一線を画した、木下の主張である「優劣共進」の学習形態に変わる（松本2004：101-102頁）。

かといって、清水の中で問題としての個人の能力差が消滅したわけではない。特に劣等の子どもへの配慮への言及は欠かさなかった（同上清水：113）。能力差の存在は集団で学習する以上、不可避であり、むしろそれを前提として、子どもが「相互」に学び合うことで得られる成果を重視したということである。

附属小は1921年度に学区制を撤廃し、選抜制になった。子どもの能力差が狭まったことで個性に注目した実践が可能だったという知見もあ

る。しかし、たとえ選抜された附属の子どもであっても、個人の能力差は確実に存在する。要は、教育において結果としての能力差を重視するのか、学びの個性を重視するのかにより取り組みに違いが生じたと見ることができる。

清水の辿った取り組みの経過は、今日、算数等（清水の中心研究教科は算術であった）一部の教科で習熟度別指導が定着しつつある状況下での「個別最適な学び」と「協働的な学び」の要請を考える上で示唆的ではないだろうか。

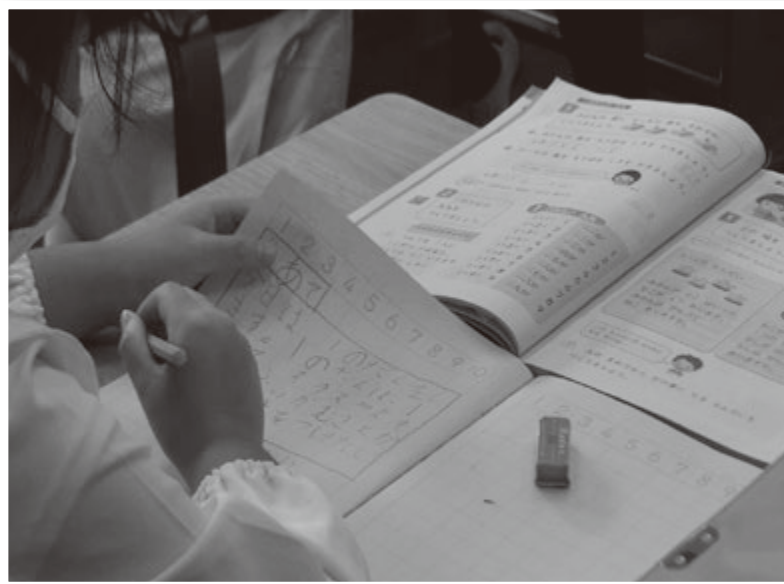
4 「優劣共進」をどう考えるか

手元にある『学習研究』501号（2022年1月号）には田中耕治氏による「子どもはつまづきの天才である」というタイトルの特別寄稿が掲載されている。田中氏はタイトルの言葉を発した戦後の生活綴方を代表する教師、東井義雄の実践を論じている。

田中氏の論考を読むと、現在の附小の教師と東井の「子ども」へのまなざし、学習に関する教師の指導の関わり方の根源に共通点が多いことに気づかされる。つまづく子どもですら「天才」として表現する東井は、そうした「天才」である子どもを、わざわざ「つまづかない子ども」と分けて別に学ばせる機会をつくることは想定しなかったであろう。

今日、子どもたちの間で学力が格差問題として拡大しつつある中で、習熟度別指導は成果を上げていると認識されている。子どもの学びの有り様の「個性」に応じて「優劣共進」する教育の実現が困難であるには違いない。ここでは「つまづく子ども」を、集団での学習において、いかなる存在と捉えるのかによって「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実践の内実と両者の関係性が異なってくることを、歴史から学ぶ視点として、最後に指摘しておきたい。

令和の日本型学校教育と 「奈良の学習法」



「奈良の学習法」の根幹は、子どもたちを自律的に学ぶ存在に育むことにある。そのため、子どもの生活そのものを学習の場とし、子どもの全人格を一体的に発達・成長させることを重んじてきた。この伝統の中で、学習や生活を「やらされたり教えられたりするものではなく、存分に自分らしさを発揮して自分の考えを進めるもの」と、当たり前前に捉えられる子どもに育むことを重視してきた。

日本型の学校教育のよさも、やはり、子どもの全人格を一体的に発達・成長させようとするのであろう。本章では、一人ひとりの子どもを学習者・生活者として発達・成長させようとする奈良の学習法の姿を、令和の日本型学校教育の理念に照らし合わせて考えていきたい。

「令和の日本型学校教育」と 「奈良の学習法」

令和3年1月26日、中央教育審議会が『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」をとりまとめた。この答申には、子どもたちの知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」が諸外国から高い評価を得ていることが示されている。そして、この日本型学校教育を令和の日本型学校教育として目指すために、個別最適な学びと協働的な学びを実現することを通して、全ての子どもたちの可能性を引き出すことに重点を置こうとしていることが読み取れる。

ところで、私たちの奈良女子大学附属小学校は、100年以上の長きにわたり「奈良の学習法」の実践に取り組み続けてきている。その根本精神とでも言うべき「学習即生活」「生活即学習」の言葉に現れているとおり、子どもたちの生活そのものを学習の場とし、子どもの全人格

を一体的に発達・成長させるべく、その教育の在り方を模索し続けてきた。また、令和の時代（社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」）に必要とされる「個別最適な学びと協働的な学び」を一体的に充実させることについても、「独自学習—相互学習—さらなる独自学習」という学習展開を掲げ、長きにわたり実践研究を積み上げてきている。つまり、私たちの学校は「令和の日本型学校教育」について、100年以上も前から研究し続けてきている学校なのだとと言えるのである。

本書では、私たちが長年積み重ねてきた「奈良の学習法」の実践研究を、「個別最適な学び」「協働的な学び」という視点から語り直し、「令和の日本型学校教育」はいかにすれば実現していくことができるのかを明らかにしていきたいと願っている。

「奈良の学習法」における個別最適な学びと協働的な学び

【個別最適な学び】

私たちの奈良女子大学附属小学校は、「奈良の学習法」という教育理念をバイブルに、その理念を実現するために、それぞれの教師が自由に様々な実践を繰り広げてきた学校である。それぞれの教師が自由に実践を繰り広げていても、その実践が真摯に「学習法」の理念実現（このことの議論は常に続けているのだが）に向かう限り、学校としての歩みがバラバラになることはない。勿論、一人ひとりの教師は、個々の実践のよさを認め合い、時にそのよさに習い、独自の追究を加えて自分ならではの「学習法」を

つくり上げようと励む。自分らしさが尊重されるからこそ、私たちの学校の教師は「伸びて行く（本校が目指す子ども像）」ことへ向けて頑張れるのである。つまり、私たちの学校は、教師一人ひとりにも「個別最適な学び」が保証されている学校なのだと言える。

私たちの学校の「個別最適な学び」実現への取り組みは、それぞれの教師により幾つもの迫り方がある。その代表的な方法を紹介する。

◇「35人いれば35通りの学び」ができる学習
体育科の器械運動の学習で考えてみる。

器械運動は克服的要素の強い学習であるから、例えば「開脚跳びができる」ことを目指すことを主眼とした学習になることが多い。教師は、学級にいる多様な子どもたちのことを考え、様々な段階の子どもに合わせたスモールステップやつまづきの乗り越え方を示した学習カードを準備して学習に臨む。しかし、「開脚跳びができる」という一通りの学びしかない学習の中では、「頑張らなくても直ぐに開脚跳びができた」子どもが優れていて、「頑張ったけれど開脚跳びができるまで時間がかかった」子どもは運動が苦手なのだ、という意識が固定されてしまいがちである。結果として、小学校の体育学習で「運動のセンスはないとわかったから、運動にかかわらないで生きていこうと思うようになった」という子どもを生み出してしまいうことも多い。「頑張ってできた子どもよりも、頑張らないでできた子どもの方が優れている」という、努力と評価が逆向きの価値観を固定させてしまっているのである。いくら多様な子どもたちに最適な学びを準備したつもりでも、結果として個別最適な学びは進んでいないと言わざるを得ない。

個別最適な学びを実現するためには、多様な子どもたちの一人ひとりに、「頑張ったらいい学習ができる」のだと、「頑張ること」と「いい学習ができる」ことが同じ方向に向く前向きな意欲を育てることが肝要である。ずっと頑張り続けている子どもを、「最後までできなかったから、あの子は運動が苦手だ」と見てしまうのではなく、一人ひとりの子どもの頑張りや成長がそれぞれに認められるような学習をつくりたいのである。だから、私たちの学校の取り組みの中には「35人いれば35通りの学び」ができることを目指すものが多い。器械運動で言えば、跳び箱だけでなくマットや平均台やろくぼく等

たくさんの器械器具を用いて、その子なりの動きをつくり出すような学習である。運動能力の高い子は高い子なりに自分にできる精一杯の動きを目指し、運動能力の高くない子もその子なりに精一杯の動きを目指す。ここで子どもたちに育みたい力は、「開脚跳びができる」というような個別の内容（コンテンツ）だけでなく、多様な資質・能力（コンピテンシー）を重視して見定める必要がある。「この子の学びは自分にとって最も追究し甲斐がある課題を見つけ出せているのがいい」、「この子の学びは、課題についての自分の現状と友だちの様子を見比べ、課題解決の方向を見つけ出せているところがいい」と、一人ひとりに合わせて個別最適に評価できるように、多様な価値観で学びを見とれる学習にすることを重視しているのである。そうしてこそ、「頑張ってもどうせ、みんなよりはうまくできないから…」という否定的な見方に囚われてしまうのではなく、「よし、自分らしさを発揮していい学習をつくるぞ」と、生き生きと自律的に学ぶ姿を導くことができると考え、実践研究を進めている。

◆一人ひとりの学びの文脈がつけられる学習

個別最適な学びの実現を考えると、その学習の中で一人ひとりの学びの文脈が立ち上がっていくかどうかに着目することは重要である。そして、このことに応えるために、教科書の中に示された何処か架空の設定の問題ではなく、子どもの実生活に即した切実な問題で学びを進めるという取り組み方がある。

「しごと」学習の取り組み

私たちの学校の取り組みの中で、最もこのことが現れるのは「しごと」（生活科や総合的な学習の時間にあたる）学習である。例えば、奈

良公園の鹿に着目した学習を進めるとする。奈良市内に在住する子どもたちであれば、奈良公園の周辺に鹿が住んでいることはよく知っている。市内を循環するバスに乗っていて、街中を鹿が歩いている光景を見ている子どもも多い。そこで、教科書の中だけの何処か架空のことの学習ではない、子どもたちにとって身近な題材として「奈良公園の鹿について調べよう」という学習を立ち上げる。

このような設定なら、子どもたちはそれぞれに自分に合った文脈で学習に入っていくことができる。お家の人に鹿せんべいを買ってもらって、おそろおそろ鹿にあげた経験から学習に入る子どももいれば、土産物屋の前にたくさん鹿の糞が落ちていてそこを歩くのが嫌だったことから学習に入ることもあるかもしれない。子どもたちがそれぞれに、自分の文脈の中で「奈良公園の鹿」に迫ろうと取り組むことができる。

私たちはこのような「奈良公園の鹿について調べよう」というような学習問題を、仮の学習問題として捉えている。つまり、当面、子どもたちがそれぞれに自分の文脈で学習に入っている学習問題ではあるが、まだ学級のみならず追究していくに値する学習問題になったとは捉えていないのである。しかし、子どもたちはそれぞれに、自分の文脈の中で追究を進めることはできるので、子どもたちの中から様々な追究の結果が報告されるようになる。多くの観光客が鹿を見に集まってくること、土産物屋では鹿に関する土産物を多く販売していること、鹿の糞がそこら中に落ちていて不潔だと思われること、鹿が道を渡ったり寝転んだりして迷惑だと思われることなど、「奈良公園の鹿」の様々な事柄が、報告した子どもだけではなく学級の子どもたちの中に浸透していく。そして、例えば「奈良公園の鹿は人間にとって必要なのか」と

というような問題も浮かび上がってくる。学級のみんなで確認し合ったことの中で、「鹿が道路を横断するから、車はブレーキをかけて止まらなければならない」ことに着目した子どもは、「鹿はいない方がいいのではないか」と考えるかもしれない。逆に「鹿がいるからこそ、観光客が集まっている」と考えた子には、「鹿がいなくて人間は困る」と考えを進めるかもしれない。鹿についての様々な事柄を学級で共有し合う中で、どの子どもが「自分はこう考えている」という文脈を伴う学習問題を設定していくのである。私たちの取り組みの中に、学級のみならず共有できる「真の学習問題」を模索し続けることで、どの子どもが切実に自分の学習だと思える学びの文脈が立ち上がるよう苦心を重ねている実践は非常に多い。

「けいこ」学習の取り組み

私たちの学校では、「しごと」学習として取り扱うだけでは抜け落ちてしまう、それぞれの領域ごとに系統的に取り扱うことが望ましい内容を、「けいこ」学習として位置づけている。この「けいこ」学習では、それぞれの領域に特有な見方・考え方を重視し、その領域の系統等も重視して学びを進めていく。いわゆる各教科にあたる学習である。

「けいこ」学習においても、より子どもたちの実生活に近い、一人ひとりの子どもが自分の文脈で学習に入っていることを重視して取り組みを進めることも多い。

算数科の「単分量あたり」の学習で考えてみる。教科書の問題文は、「単分量あたり」を考えるために必要な数字などのみが提示された、算数科の学習に特有な文脈の問題文となっている。そこで、子どもたちの実生活に即した文脈を伴わせるため、「小学校にコインパーキング