

# 主体的学習に関する研究

——大村はまの実践の分析を通して——

新道仁志\*・福田 修

A Study on the Independent Learning  
—— Analyzing the Teaching by OHMURA Hama ——

SHINDOU Hitoshi, FUKUDA Osamu

(Received September 25, 2009)

## はじめに

本稿は、「人はどのような場が与えられれば主体的に学び始めるのか」について考察しようとするものである。

何らかの形で生徒や学生の指導を担当する立場にあるものは、彼らがやる気を見せないときに「やらされていると思ったらダメだ」、「自分からやらないと何事も身につかないぞ」、すなわち「主体的になれ」という意味の台詞を一度は口にしたことがあるのではないだろうか。我々指導する立場にあるものがこのようなことを言いがちなのは、自分自身の経験で、自ら学ぶ気がないと何も身につかないことを良く知っているからである。しかしながら、「主体的になれ」と口に出しても、それが全く効果を持つものでないこともまた、経験によって知らされる事柄である。

授業において、生徒たちから自ら学ぼうとする意欲を引き出すための理論として言われるのは、生徒が興味を持ちそうな教材を開発する「内発的動機付け」、あるいは内容自体に興味をもたせるのが難しい場合は、授業が楽しくなるよう工夫をするという「外発的動機付け」の理論である。そこで、教師が毎時間の授業を話術で生徒たちを魅了することができたらどうであろうか。おそらく生徒たちはその教師の授業を心待ちにして、授業に食いついてくるであろう。しかし、そういう授業で生徒が学んだものは、彼らの卒業後の人生で何かの役に立つことがあるであろうか。確かにそれで成績が向上し、教師に感謝する生徒が現れるかもしれない。しかしそれは、あくまでも教師のお陰なのであり、生徒自らが主体的に学んだ結果とはいえないのである。工夫をしてくれる教師がいなくなれば、彼らは学ぶことをしなくなってしまうであろう。

戦後を代表する国語教育実践家の大村はま（1906－2005年）は、生徒たちの卒業後の人生のためにどのような力をつけるべきかを考え、長年にわたる国語教師としての実践のなかで、生徒が主体的に学ぶようにさまざまな工夫を凝らし、努力を重ね、それを実現してきた。この大村実践から冒頭の問いに対する答えを導き出すことが本稿のねらいである。そのためにジーン・レイヴとエティエンヌ・ウェンガーが提唱した「正統的周辺参加論」を、大村国語教室での学びを捉えるための分析視座として用いることにする。

---

\* 宇部市立上宇部中学校

## I. 正統的周辺参加論

正統的周辺参加論は、レイヴとウェンガーがリベリアの仕立屋の徒弟制を観察したことによって提唱された理論である。彼らは「日常の仕立て作業で、ことさら教え込まれたり、試験を受けたり、あるいは機械的な真似ごとに終始するといったことがないまま、どうやって徒弟が、共通の、構造化されたパターンの学習経験に従事できるのか、それでいておどろくほどの少数の例外を除くと、みんな技能に長けた、尊敬される仕立屋の親方になれるのはどういうわけか」<sup>1</sup>という問題意識をもって観察した。すなわち、意図的な「教授行為」がないにもかかわらず、なぜ豊かな学びが生み出されるのか、という問いを立てたのである。そして、それに対する答えが正統的周辺参加という理論であった。

新入りの徒弟は、仕立屋という共同体の正式なメンバーとして迎えられ、正統的な地位を得る。彼はボタン付けやアイロンかけのように、責任は軽いが作業全体を俯瞰できる仕事を与えられる。作業全体を俯瞰できるという意味は、作業中の親方や先輩弟子の姿を見ることができると同時に、服が製品として完成するまでの全体像もおぼろげながら俯瞰できるということの意味する。たとえば、服が完成する直前のボタン付けの作業に従事することで、徒弟は衣服がどのように構成されているかという全体的な輪郭に注意を向けるようになる。また、ボタン付けに習熟した徒弟は次に縫製過程に進む。彼はこの作業を通じて、洋服を構成している様々な布地がどのように使われているのか、なぜそのように布地を裁断するのかに注意を向けることができる。そして最後に、これらの理解に基づいて、最終的に自分で型紙を作り、布地を裁断することができるようになる。つまり、それぞれの習得段階の局面で、いかに前段階の仕事が現在の仕事に貢献しているのかということを、学習者は自然に考えるようになるのだという。このようにして徒弟は、親方や先輩弟子の仕事ぶりを観察し、それらや完成された製品をお手本にしながら全人格的に共同体の実践への参加を徐々に深めていくのである。そして、知識や技能の習得は、実際の仕事に従事する過程に埋め込まれた形でなされるとするのである<sup>2</sup>。

このような過程をレイヴとウェンガーは「正統的周辺参加」と定義し、これこそが「学習」というものの本質であるとした。学習とは、個人の頭の中に知識が内在化することそのものを指すのではなく、実践共同体への、周辺の位置から徐々に中心的な役割、十全的参加 (full participation) へと参加の度合いを深めていく過程を指すものであるとした。そして実践共同体への十全な参加には、実践の結果として得た技能、知識の習得だけでなく、その実践共同体の十全な参加者であるというアイデンティティを持つことが必要であるとしている。それをレイヴとウェンガーは「熟練のアイデンティティ」と呼んだのである<sup>3</sup>。

学習というものをこのようにとらえてみれば、技能的に習熟することだけをもって学習したとみなされるのではないということになる。一例を示せば、ボタン付けやアイロンかけがうまくできるようになり、自分がボタン付けを終えて、そばに積み上げた服の山が以前よりも高くなっていることに学習者が満足感を覚えたり、先輩弟子たちにほめられたり、新しい仕事に進んでいき、態度や口ぶりなどが、入門当初のおどおどしたところが消えて、熟練者のような振る舞いができるようになったりすることをもって、「学習した」と見るのである。つまり、正統的周辺参加論でいう学習のとらえ方には、「何が教えられたか」ではなく、「何がどのように学ばれたのか」、そして、その結果として学習者の考え方や振る舞いがどのように変化していくのかを問題とする視点が貫かれているのである<sup>4</sup>。

つぎに、正統的周辺参加論で使われている基本概念を、次章での分析を進めるに必要な範囲でいくつか確認しておくこととする。

### 「実践共同体」

レイヴらは実践共同体とは何かについては、「おおむね直感的な概念のままになっている」として明確な定義はしていない<sup>5</sup>。著書『状況に埋め込まれた学習』全体からすると、実践共同体とは、徒弟制度の職場、学校のクラスや小さな会社のような、制度として存在している共同体だけでなく、それらをも含めて、人々が何らかの目的や動機をもって集まり、活動している現場や集団を意味していると思われる<sup>6</sup>。

### 「正統的参加」

「正統的」な参加とは、その実践共同体の正式なメンバーとして見なされ、迎え入れられるということである。リベリアの仕立屋では、徒弟は公式な行事をともなって親方のもとに弟子入りをする。レイヴらが他の徒弟制の例としてあげた「ユカタン半島の産婆」の場合は、公式な入門の行事こそないが、代々その家の娘に産婆という仕事が受け継がれることで、最初から暗黙の正統性を有している、つまり、正式のメンバーとして見なされるための儀式、行事的なものは必ずしも必要とはされていない<sup>7</sup>。

新参者の立場からは、「正統的に参加している」とはどういうことだろうか。それは、その実践共同体の向かう方向、目的に意義を感じているということである。田中俊也氏はこのことを次のように述べている。

共同体に正統性 (legitimacy) を感じるとはどういうことであろうか。それは、自分の活動しようとする共同体が「本物の (authentic)」活動をしている、ということの確認である。さらにその「本物性」は次のように説明できる。

ある領域の活動は、その領域の文化によって枠付けをすることができる。その文化的共同体での活動の意味や目的は、過去と現在のその成員の合意によって社会的に構成される。こうした、実践共同体 (community of practice) における固有で有意義な目的的諸活動が「本物」なのである。(引用者による中略) こうした活動に参加しようとする意思が生じる時、その共同体に正統性を感じている、ということができる<sup>8</sup>。

### 「周辺参加」

『状況に埋め込まれた学習』の中でレイヴらが何度も強調しているのは、周辺の位置取りの重要性である。「周辺参加」とは中心部に対する周辺部という具体的な場所を表しているわけではない。仕立屋のボタン付けの仕事のように、責任は軽く、全体を見渡せる余裕のある位置取りを指す。この周辺の位置取りから、学習者は、「そこには誰が関与しているか、何をやっているか、日常生活はどんなふうか、熟練者はどんなふう話し、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか、実践共同体に参加していない人はどんなふうこの共同体と関わっているのか、他の学習者は何をしているのか、学習者が十全的な実践者になるには何を学ぶ必要があるのか」<sup>9</sup>という全体像を作り上げるのである。つまり、自分の将来像としてのお手本を見出せる位置取りなのである。

もう一つ、「周辺参加」には大きな意味がある。それは、仕立屋の新入りの徒弟が従事する仕事は、誰にでもできるような仕事が多い。それが周辺参加であるということは、その仕事が中心的な実践につながっていること、すなわち実践共同体の目的になくはならない仕事であるということが、新参者に見通せるものであるということの意味している<sup>10</sup>。言い換えれば、学習者が「自分も実践共同体の活動に一役買っているのだ」という所属感、充実感が得られるということも含んでいるのである。

### 「熟練のアイデンティティ」

熟練のアイデンティティについてもレイヴらは明確な定義づけをしていない。それは、最初

は新参者として周縁的な立ち位置から仕事をしてきた徒弟が、やがて少しずつ中心的役割を果たす十全的参加に向かっていく過程の中で得た、「自分も十全的参加をしている（しつつある）」という実感」を意味する言葉であると思われる。

また、レイヴらは「私たちはアイデンティティというものを、人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係であると考え。かくして、アイデンティティ、知るということ、および社会的成員性は、互いに他を規定するものになる」と述べている<sup>11</sup>。これからすれば、「熟練のアイデンティティ」とは集団の中での自分のあり方を示す言葉として使われていることがわかる。人類学者の田辺繁治氏は、「熟練のアイデンティティ」について次のように述べている。

自分は仕事に精通しているのだという熟練の感覚は、マニュアルを一人で読みながら実践を繰り返すことによっては、けっして達成されない。実践コミュニティの見方からすれば、熟練という知識や技能の達成状態は社会的に構成されるものであり、協働する過程のなかでたがいにそれを認めあうことにほかならない。そこでは、個々人の知識や技能を相互に承認することによって、人びとはコミュニティで共有されている活動の質や判断力を身につけ、それを尊重しながら自らの実践に責任を果たしていくのである<sup>12</sup>。

したがって、「熟練のアイデンティティ」とは、学習者が得た技術や技能の実感とともに、集団の中で自分の位置が認められているという、他者からの承認のなかで生まれるものであるということが出来る。

最後に、正統的周辺参加論においては、学習者が学ぼうとする意識をもつ動機についてどのように考えているのかを見てみよう。レイヴらはこれに関して次のように述べている。

徒弟制の実験的研究における「内発的報酬」といったような概念は、学習されるべき活動としての作業の知識や技能にあまりにも狭く焦点をあてたものである。そういう知識はもちろん大切である。しかし、共同体と学習者にとっての参加の価値のもっとも深い意味は、共同体の一部になるということにある<sup>13</sup>。

それ（徒弟が周縁的位置から描く共同体の実践の全体像：引用者注）はとくに手本（それが学習活動の基礎であり動機付けなのである）を提供する。手本には熟練者、完成した製品、さらに十全的実践者になっていく過程で一步先んじている徒弟が含まれる<sup>14</sup>。

「ああいう人たちになること」ということが具体化した到達点なのであり、それは目標、課題、あるいは知識獲得というような狭い、単純なことばで表現するにはあまりにも複雑なものなのである。参加者にとってはそれについて論じるべきことばはないのかもしれない——そこに暗黙のうちに仮定される（身につけられている）ものがあるとすれば、あらゆる複雑な意味において、熟練のアイデンティティという以外にはない<sup>15</sup>。

レイヴらは「内発的報酬」というもの、すなわち自分が今取り組んでいる仕事自体が楽しく感じられるから夢中になっているという姿を否定はしない。しかし、それだけが共同体のなかで人が学ぶ動機ではないというのである。人が学ぶ動機付けには内発的動機付けの理論をこえた、もっと大きなものがあるのである。新参の徒弟がする仕事自体の多くは、ボタン付けやアイロンかけなど単調で面白みに欠けるものである。それでも徒弟たちは学び続けるのであり、その理由は「ああいう人たちのようになりたい」というものなのである。

## Ⅱ. 大村はまの実践に見る正統的周辺参加

大村はまは、1906（明治39）年に横浜に生まれた。東京女子大学を卒業後高等女学校の国語

教師をつとめ、終戦後は中学校に身を転じた。終戦直後の混乱期に、教科書もノートもない状況のなか、走りまわる生徒に新聞を切り抜いて作った教材をあて、生徒を学びに導いていった。その後、大村は独創的な単元学習を展開し、1980（昭和55）年3月74歳になるまで教壇に立ち続けた。大村の授業の様子については、授業を参観した井上敏夫氏が次のように述べている。

大村先生の教室を参観した人は誰でも、いつでも、またどの学級でも一様に、子どもたち全員が優等生みたいに見えることに驚く。石川台中学といえども、普通の公立中学の一つである。当然、生徒の学力に何がしかの差異があつてしかるべきだと思われるのに、みな生き生きと学習にとりくみ、それでいて少しもきぼることなく、自分自身の能力を最大限に発揮しているように見える<sup>16</sup>。

大村自身も「大村先生の教室には劣等生はいないのですか」と聞かれることが一番うれしかったと、いろいろな機会でのべている<sup>17</sup>。大村の授業においては、すべての生徒が優等生のように主体的に学習を繰り広げていたのである。

### 1. 単元の概要

本章で考察する大村はまの実践事例は、1974（昭和49）年の「単元 外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」<sup>18</sup>である。この単元は、大村単元学習における「深化期」に属するものであり<sup>19</sup>、大村自身も「私の成功した数少ない単元のなかの一つ」とのべている<sup>20</sup>。また、鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」においても、資料展示の一角を占めており、大村単元学習の代表的な実践の一つと目されている。大村実践の一つの到達点を示したのものであると言つていいものであろう。

さて、この単元の学習は、東京都大田区立石川台中学校の3年生を対象に10月18日から12月24日にかけて行なわれた。世界という視野から見た日本（日本人）をテーマに扱った国内外の著者による書籍などの資料を、生徒たちが分担して読み、単元計画の終盤に設けられた「読書会」で内容を報告して、意見交換を行ない、最終的には生徒各自がそれらの成果をひとつの論文にまとめるという単元である。大村自身、その生い立ち（比較的多くの外国人に接していた）から、外国人が日本人をどう見ているかということに興味を持って過ごしていた。そして、このテーマで単元学習をしたいと以前から考えていた。1972年、この単元を実施した3年生が1年生のとき、大村は「この人たちが3年生になったら『外国の人は日本（日本人）をこのように見ている』というこの長年温めてきた単元の学習をしよう」と心に決めた。そして自分自身資料を集め始めた。さらに、教師が集めて提示するだけでなく、生徒自身の手で探し集めたものを使おうと考えた。生徒に資料集めを呼びかけ、1年の秋から3年の秋まで、時折集めた資料を報告する小さい授業を繰り返してきた。その結果、この単元のために準備した棚に並ぶ資料がだんだん増えていった。最終的に書籍60余り、新聞記事もほぼ同数、放送の録音テープ7本がそろった<sup>21</sup>。

次に、この単元がどのように進められていったかを簡単にまとめてみよう。

10月18日（第1回目）、手引きをもとに「読書会」の持ち方を知り、カードにメモを取ることを知る。10月22日（第2・3回目）、読む本を決め予定を立て、読み進める。11月1日～8日（第3～7回目）、計画に従って読み進める。11月9日（第8回目）、自分の読んでいる本にはどんな観点が多く含まれているかをプリントに書いて提出する。11月11日（第9・10回目）、読書会資料のレジュメの書き方について理解する。11月12日（第11回目）、レジュメを書き、本を読み進める。11月15日～18日（第12～15回目）、読書会の準備をする。11月19日～12月17日（第16～29回目）、読書会。12月20日～24日（第30～32回目）、読書会のまとめの記録を書く<sup>22</sup>。

## 2. 大村実践に生起する正統的周辺参加

### (1) クラス共通の目的と「仕事」としての学習

最初の時間に、この単元の目標が「これまでみんなで集めてきた資料を読みあい、読書会を開こう」ということであることが確認された。その読書会とは、配布された「てびき」に示されているように大村が示した3種類の読書会のなかで一番レベルの高いものであった。それは、「一つの題目について、いろいろな本を手分けして読んできて、内容を紹介しあい、話しあう」というものであった。大村は「みんながしっかりと勉強すれば、大変収穫が多い」と意識づけた<sup>23</sup>。

生徒たちはその読書会への準備としての「仕事」を始めることになる。その「仕事」とは、自分が読んでいる本の中から、日本（日本人）のことについて次の観点から述べられている箇所を見つけたら、それをカードに書くのである。その観点とは、「1 日本の自然について 2 日本の生活、風俗について 3 日本人の性質（国民性） 4 日本人のものの考え方について（宗教に関しては、この中に含めておく） 5 日本の文化、芸術について 6 日本語について」である<sup>24</sup>。この「仕事」の後に行われる読書会では、上記の観点ごとにテーマが定められ、たとえば「1 日本の自然について」であれば、生徒たちは、自分の書いたカードの中から「日本の自然」について書かれたカードを抜き取って参加するわけである。

生徒たちはめいめいで本を読みながら、カードに要旨や要点を書いていく。普通の授業であれば、要約という学習は教師の指示のもとでそれ自体を目的とした活動としてなされるが、この授業では読書会に参加するための準備の「仕事」の一部となっている。この単元に先立つ3年前、同じように資料を生徒が各自で読み取り、後に報告会をもつという単元の授業を経験したことがある、教え子の荻谷夏子氏は次のように述べている。

大村が仕組んだのは、もっと自然な、一人前の大人の実生活に近い頭の使い方、鍛え方だった。張り合いのある、興味をもてる課題に取り組む中で、要旨がわからないと仕事にならないから、本気で読んで要旨をつかみ取り、先へ先へと進む。そのとき、「要旨を取る」というような意識などない。仕事の一部として、それは自然にとけ込んでいるのだ。要旨ということばすら自覚しない中で、実際には刻々と要旨をつかみながら、作業をする。それが大村教室のひとつの典型的な姿だった<sup>25</sup>。

この作業の要諦は、普通の授業のように教師の「要旨はなにか」という問いかけがあるから、要旨の読み取りをするというのではなく、要旨を取ることが、クラスの級友と読書会をするという目的から生まれた「仕事」をする上で必要だから、生徒たちはそれをやっているということにある。ここで、それは要旨を取るという国語の大切な力の習得が仕事をする過程に「埋め込まれて」なされるという、まさに正統的周辺参加論が示唆する学びであるということを確認しておきたい。大村はこのことについて次のように語り、それが意図的に仕組まれたものであることを示唆している。

要旨を取らせるという場合、この文章の要旨は何かと聞くのではなくて、要旨を取る必要のある、また要旨が取れなければできない作業を考えるということが大事なのではないかと思います。目標を生で生徒にぶつけない、ということです<sup>26</sup>。

### (2) 一人ひとりが正統的周辺参加者

この単元が実施されるまでに集まった資料は、前述のように書籍が60余り、新聞記事がほぼ同数、放送の録音テープが7本であった。これをクラスで分担して読むわけであるが、大村は「多くの本は、一冊であって、全員がそうした自分だけの読んでいる本を持つようにした」として、その意図を次のように語っている。

その本を責任をもってよむこと、もし、その本がよく紹介されない場合は、クラスとして損失になる。このことはまた子どもたちの緊張を高め、誇りのようなものをもたせたようであった。

それが、非常に打ち込んだ読書態度を育てていった<sup>27</sup>。

これだけでなく、一人ひとりに分担の本を渡すときも、大村は演出ともいえる工夫をした。

本を渡すときには、一人ひとりに「これはこういうものだけれどもね」と言いながら渡したり、「これは八章あるうち二章読めばいいから」と言って渡します。黙って本をサツと渡すということはありません。必ずことばを添えていました。そして、たいていのことばはみなにも聞こえるように、たまには小さい声で話していました。(引用者による中略)

さて私は、その大部な本を、できがあまりよくないとされている子に預けようとしてきました。「では」と言って持ち上げた時、あまり大きいものですから、見つめていたクラスのみなは、「オー」というような声を出しました。「これはね、ちょっとたいへんだけれども、でも隅から隅まで読むのではないからね、手伝いますからね」とそう言いました<sup>28</sup>。

このようにして、読む力が多少劣っている生徒に大村が個人指導をすることが不自然でない配慮をした。このような配慮をしないと、「子どもの方も、自分ができないから先生がしょっちゅう来ると思ってしまふし、ほかの子も先生が手伝っていると思ったりする」からである<sup>29</sup>。

自分だけに任された本があるということは、生徒の立場からはどのように感じられたのだろうか。荻谷夏子氏は、同じように自分だけの本を与えられた単元のことを振り返って次のように述べている。

責任重大だが、こういう種類の責任は、中学生にとっていやなものではなかった。人とくらべられることもなく、みんなの知らないことについて報告するのだから、言ってみれば明るい、前向きなプレッシャーだ<sup>30</sup>。

大村はどの生徒にもこのようにして、クラスの中心的活動に責任を伴って参加する正統的周辺参加者として、主体的にならざるを得ないような工夫をしていたのである。

さて、このように一人ひとりが「自分の読んだ本の内容を皆に伝える」という責任を果たすための準備に励んだ後の、実際の読書会はどのような様子であったのだろうか。大村は特に友達の発言を聞くときの生徒の様子について次のように語る。

聞いていないと叱られるなどというものではなくて、みんながほんとうに聞きたいのです。(引用者による中略) また、聞いてなければあとでまとめるときに困る——困るといふと、いやなのを我慢しているようですけれども、そういう困るではなくて、レポートが満足に書けなくて、つまらないでしょう。とにかく、聞きたくてならないことを、聞かないはずがないと思います。ですから、必要に迫られて聞く、も含めても、ぜひ、聞きたい、聞きたくてつまらないというようにできたら上々で、あの単元が私の成功した数少ない単元のなかの一つに入っているということは、私が子どもに、何も小言を言わないでも、いつのまにか、ひとりで子どもが一生けんめいに聞いた、もっと聞きたくてつまらなくなった、こういうことになったからだと思います<sup>31</sup>。

発言する側だけでなく、聞く側の生徒も自然に主体的に参加していたのである。

この読書会においても、生徒一人ひとりが参加できるようにするための工夫がなされている。11月9日の授業、つまり生徒たちが自分に割り当てられた本を読み進めているとき、大村は生徒たちに「自分が読んでいる本はどの観点が多く含まれているか」ということを記入させて提出させている。それによって、「たとえば日本の自然について、どの本を読んだだけだれが発言で

きるか、ということがあらかじめ一覧できるようにした。これは、読書会において、ある問題について発言できる内容を持っている生徒をタイミングよく指名できるようにするために<sup>32</sup>であった。

### (3) ともに目標を目指す者としての教師の指導のあり方

このような学習が行われているときの教師の役割はどんなものであったろうか。大村は「身をもって教える」ことの大切さを強調してきた教師の一人である。特に「話し合い」の場面において、大村自身が手本となって、生徒の一人として、あるいは司会者として入っていくことが効果的であることを、大村は何度となく語っている<sup>33</sup>。

この単元においては、大村自身も2冊の本を担当して、読書会に使う資料のレジュメを書いている。大村は自分をお手本として、「身をもって示す」ということを実践したのである。このことについて荻谷剛彦氏は次のように述べている。

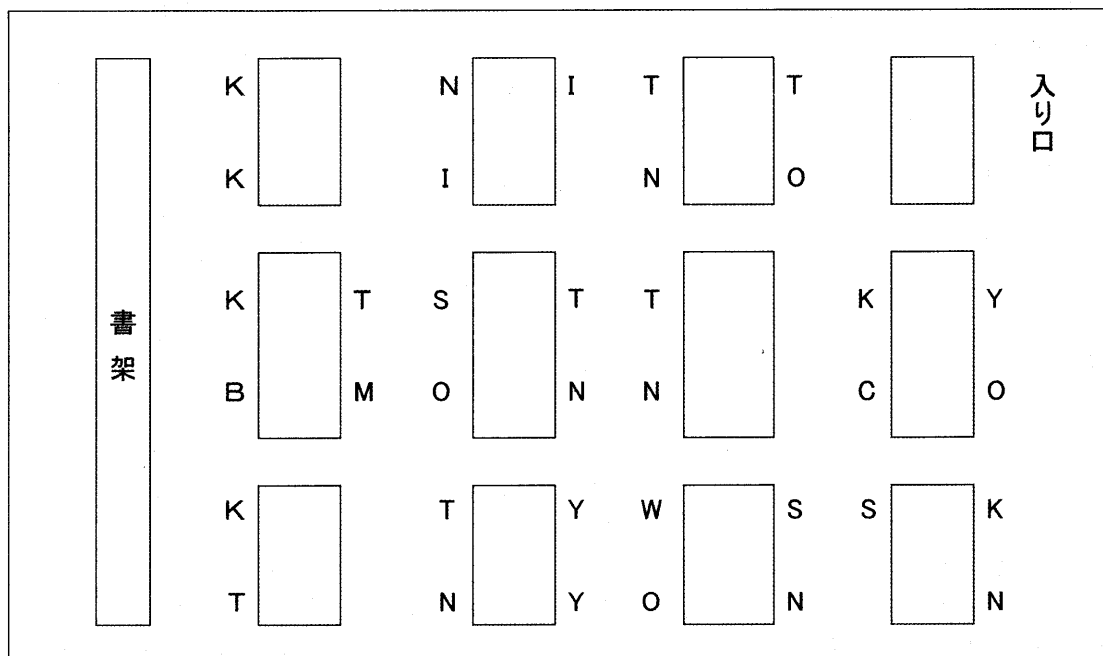
ここには、自分がモデルとなることで教える、という教え方が示されている。それだけに、全体的であり、具体的であり、リアルである。そうやればいいのか——学ぶ側からすれば、まさに丸ごとの例示として、その場でもっとも必要な知識や技能の手がかりを受け取ることができるのである<sup>34</sup>。

読書会というクラス共通の目標をとともに目指すものとして、「熟練者としての生きた手本」を示したのである。ここにある教師の姿は、正統的周辺参加論のモデルとなった徒弟制における師匠の姿である。

### (4) 級友を俯瞰できる学習の場としての図書室

大村は普通の授業は教室ではなく、図書室で行っていた。生徒がすわる席は单元ごとに大村がプリントで示している。今回の座席の配置は図1のとおりである。

図1 座席配置図



注 3年C組生徒K, 国語学習記録「旅立ち(前編)」(鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」蔵)に綴じこまれた座席配置プリントに拠る。



子どもたちは基本的に机に対面式ですわっているが、教室の周囲の机には内側向きにすわるよう指定されている。この配置ですわることにより、生徒はお互いの学習の姿を俯瞰できるようになる。つまり「お手本」としての級友の姿が目に入りやすくなっているのである。梶田正巳氏は、理科の授業に関する論文のなかで、次のように述べている。

一斉授業においても、実は能動的な観察学習が、常に起きている。教師に当てられた友達への応答は、生徒にとって見習うべき重要な外部のリソースになっているといえるだろう。

このように、授業を調べるだけでも、他の生徒の学習行動を観察学習によって吸収するという活動が、頻繁に起きていることに気づく<sup>35</sup>。

お互いの姿が俯瞰できる図書室で、いつも授業が行われたということは普通の教室よりも観察学習の機会が多いといえる。事実、上述の荻谷夏子氏は、転校したばかりの授業について語った部分で、「おしゃべりしないで、と言われて、確かに同級生たちは黙って小さな紙に向かっている」と<sup>36</sup>、「一步先じた」級友たちの学習姿勢に気づかされるシーンを記述している。また、この単元の実践ではないが、同じように図書室で学習していた生徒は次のような記録を残している。

いちばんほんとうにそうだなあと思ったのが、「煙が残り惜しそうに離れていく屋根」だったので、これから書いた。みんな書こうと思ったけど五つしか書けなかった。浅野さんはとってもどんどん書いていた。笠上さんは、「ほんとうにそうだなあ、ほんとうにそうだなあ」って言い言い、書いてた<sup>37</sup>。

図書室での座席配置を工夫することで、周辺の位置取りから「他の学習者は何をしているのか、学習者が十全的な実践者になるには何を学ぶ必要があるのか」を自然に見出せるよう促しているのである。

また、図書室で授業を行ったことには、生徒の学びを誘発する効果もあった。この単元では、大村は生徒が1年生のときから資料を生徒といっしょに集めていた。そして、集まった資料を図書室のワゴンに入れておくようにしていたところ、授業のために図書室に来た生徒たちが、「この本は何の本?」、「これはこういう人の書いた日本日記」などというやりとりをすることが度々となったと述べている。大村は「こうして、この単元の学習の機が熟していった」と述懐している<sup>38</sup>。このように、自然に生徒を学びに誘う様子は他の単元でも見られた。

私はワゴン式の本棚を持っていて、それに次の単元の資料を集めて乗せておきました。そうすると子どもが「これなにやるの?」と言って、「おもしろそうだな」と寄って来る。そうやってだんだん、子どもがとんでもないことが好きにならないように、私がしたいとおもっていることに、みんなの興味が集まってくるようにしました。そうすると、その学習を予定している一月前くらいになると、なんとなくみんながその本を楽しんで見るようになっていました<sup>39</sup>。

図書室の資料があるテーマで集められていき、しだいにそのテーマが見通せるようになっていくにしたがって、生徒の興味が誘発されていくよう導いているのである。

多くの優秀な弟子を育てた宮大工の棟梁の菊池恭二氏は、徒弟修業における動機付けについて次のように述べている。

弟子は、1年目から穴掘りやホゾ付けでノミやノコギリは使いますが、カンナはまだ使わせてもらえません。それでも毎晩、研ぎの練習はしていますし、仕事場に行けば、毎日、師匠や先輩大工がかっこよくカンナ削りをしているのを見えています。研いだカンナの切れ味を試してみたくするのは当然で、「早くあんなふうに削ってみたいなあ」とうずうずし

てきます。

見習い修行の肝は、まさにこの「うずうず」にあります。やれと言われてやるのではなく、どれだけ自分自身でやる気を引き出せるか。それがすべてだと言ってもいいと思います<sup>40</sup>。

現場での先輩大工の姿を見ることで、現在の自分がしている仕事と目標の関係が見通せるようになり、弟子の「やる気」が引き出されるというのである。正統的周辺参加による動機付けである。大村の図書室での生徒への動機付けも同様に、目標への見通しを与えることを通してのものであったのである。

#### (5) 学習の「手びき」

大村の単元学習を語るときに、「手びき」は欠かせないものである。大村は、授業を進めるにあたって、「手びき」をプリントして配布することが常であった。大村は「手びき」を、「生徒の学習を文字通り手を引くようなつもりで、学習の手伝いをするこぼ」と表現している<sup>41</sup>。また、「子どもの学習を掘りおこすエネルギーのもと」になるもので、「子どもたちがどこから手をつけていかかわからない状態になっているときに、ちょうどよいヒント、それが一挙に学習意欲を燃え上がらせ、活発な学習活動に入らせる」ものであるとも言い表している<sup>42</sup>。

この単元では4枚の「手びき」を配っている。単元の最初に配った「手びき」は、「単元『外国の人は日本（日本人）をこのように見ている』学習のてびき」である。それは、「一、読書会のいろいろとその長短」として、3種類の読書会をあげその長所短所を説明し、「二、私たちの読書会」として、これからする読書会がそれらの内のどれに相当するのか、読書会のテーマと読んでカードを取るべき観点を示し、「三、注意」として、これからの予定などを記載している<sup>43</sup>。この「手びき」によって、単元の概略を生徒は読みとることができるようになっている。すなわち、徐々に学びへの興味を誘発されてきた生徒たちは、これによって周辺の位置取りに正統的に立つことになるのである。しかも、そこから見える実践共同体の目標は高い。「手びき」に示された3種類の読書会はそのまレベルの高低を表しており、自分たちが取り組むのはレベルの一番高い位置づけを与えられた読書会である。「一つの題目について、いろいろな本を手分けして読んできて、内容を紹介しあい、話しあう。みんながしつかり勉強すれば、たいへん収穫が多い。集団であってこそその得るものがある。どうしても自分で読まなければならない。読みたい本も発見できる」というものである。中学の最終学年としての3年生、大村国語教室ですでに2年あまり学んできた生徒にとって、「学習意欲を燃え上がらせ」てくれる目標である。この第1回目の授業をうけた時に、生徒は「責任重大 研究の中身を深いものに」と書き、不安な気持ちも交えて取り組みへの決意を表明している<sup>44</sup>。最高レベルの読書会を実践できる人になりたい、すなわち「ああいう人になりたい」という正統的周辺参加による動機付けである。

つぎに配布されたのは、11月11日の「読書会資料作成のてびき」である。これは、読書会で一人ひとりが配布するレジユメの書き方を解説したものである。書名などの書誌的事項のほか、「4 紹介」、「5 特色」、「6 どの観点についての資料があるか」などの項目のもとに、レジユメの内容とそれを作成する作業の手順が具体的に示されている<sup>45</sup>。

読書会の前には「読書会てびき」が配布されている。一部を紹介してみよう。

- それは、たいへん、おもしろそうな本ですね。このほかにも、いろいろな点を取りあげていますが。
- 私も、同じような意見をよんだことがあります。

- ……という考えですね。
- まるで反対のことも言われています。この、私のよんだ本では……
- 反対の見かたの出ているものもあります。「——」という本で。
- そのことを、たいへんくわしく書いている本があります。……
- ここでぜひ紹介したいのは、……
- 似たようなことが私のよんだ本のなかにあります<sup>46</sup>。

この「手びき」は、読書会で自分の発言を切り出すときの「お手本」という意味合いが強い。「読書会」に参加している生徒の心情を察すると、その読書会のテーマがたとえば「日本の自然」だったとすると、生徒たちは自分の机の上の自分が書いた「日本の自然」のカードを手に取り、「いつ、どのようなタイミングで発言しようか」と緊張していたと思われる。発言のタイミングというものは大人である我々も難しいものである。どんなふうに分が話を切り出すか、どんなふうに分の発言につなげるかということが、この「手びき」を読めばヒントとして得られるようになっていく。「手びき」の発言例から、自分で選り取って自分なりに使っていくのである。この「手びき」は読書会に参加するための「お手本」になり、「参加」を促すのに効果的であったと思われる。

授業の最後の取り組みの段階には、まとめの文章を書くための『読書会通信』に「てびき」が配布された<sup>47</sup>。書くべき項目と内容が、書きだしの例示がなされるなどして、分かりやすく示されている。

大村が授業実践で考案した「手びき」は、これら4種類だけにとどまるではない。非常に多くの種類の「手びき」を創り出している。ここでは、主体的学習と「手びき」との関わりを考察するために、「心を耕すものとしての手びき」を取り上げてみよう。それは大村が著作の中で「手びき」のことを述べる際に、必ずと言っていいほど例に出すものである。大村は『日本人のこころ』を読んでその内容に惹かれ、生徒たちに読ませたく思っ「手びき」を作成して本とともに配布した。その一部を引用すると以下ようになる。

- (1) 「これは問題だ。考えてみなくてはいけない」
- (2) 「これはおもしろいことだ。もっと調べてみたい」
- (3) 「ほんとうに？それでは考えてみなければならない」
- (4) 「そうだったのか。それでは、これはどうなのだろう」
- (5) 「これは驚いた。どうしてだろう」
- (6) 「そうだとすると……こういうことを考えなければならない<sup>48</sup>」

生徒はこの「手びき」を見ながら『日本人のこころ』を読んでいったのである。このような「手びき」を用いた意図を大村は次のように述べている。

本を読んで、何か考えたこととか、なんでも思いついたこと、おもしろいと思ったところをメモしていくといったようなことは、よくあることですが、ただ、そういうことをするように、と言っただけでは、指導にならないと思いますし、また、よく考えて書きなさい、というような言い方は不親切でもあり、子どもの心を開拓し、読んでいる心、感想を育てることにはならないと思います<sup>49</sup>。

そして、大村はこの「手びき」に誘われて書いた生徒の感想文を紹介した後で、次のように語っている。

これは全部、ひとりの感想文なのですけれども、もし、この本を読んでいろいろ感じたことがあったらうから、感想文を書いてごらんとか、おもしろいことを中心に感想を書い

てごらんといったのでは、とても、この個性的な感想文は生まれなかったと思うのです。また、子どもは非常に苦しんだと思うのです。(引用者による中略) このてびきがありましたために、知らない間に、自分のほんとうの気持ちを、かなり楽に、そしてぐんぐん出すことができた<sup>50</sup>。

この「手びき」があったために、「思わず読んだり書いたりする」ことができたというのである<sup>51</sup>。大村はこのような「手びき」を、「しなければならぬことや、考えなければならぬことがあった時に、それができるようにする心の耕し方」を示すものであるとしている<sup>52</sup>。子どもたちが感想文を書きやすいように、思考の道筋や視点を示すことで、学びを誘い出しているのである。

さて、大村が単元学習で使用した「手びき」は多岐にわたっており、種類も複雑でここすべてをとりあげることはできない。大村の「手びき」に関する先行研究は多く、特に国語教育学の分野では、大村の「手びき」の働きを分析し分類する研究がなされている。しかし、正統的周辺参加論の見地から言えば、「手びき」は次のポイントでまとめられる。「手びき」は、それが指示であれ、お手本であれ、心を耕すものであれ、その時の学習の課題となっていることを解決するための道筋を示した印刷物ということである。

笠原良郎氏が述べているように、映像を見たり、音声を聞いたりして直感的に理解することとは違い、「読む」という行為は「その活字を一字一字たどりながらその意味を考えるという作業を必要とする」のである<sup>53</sup>。つまり、同じ指示を受けても、指示を「聞く」のに比べて、「手びき」を手にとって「読み取る」ということは、その行為そのものが主体的にならざるを得ないという特徴を持つといえるのである。荻谷夏子氏は、「手びき」を使って学習している姿を次のように回想している。

てびきのプリントを目の前に置いて、記録用の紙も用意して、鉛筆を握って、そしてテキストを読んでいくわけですね。本を読む、たまにはプリントを眺める、あ、そうかこういう感じ方、こういう視線もあるんだなと、もう一度本に戻る、そんな読み方をするのでした<sup>54</sup>。

このように「手びき」がプリントに書いてあるからこそ、学習者はいつでも自分で必要だと感じたときに取り出して、自分の意志で使うことができるのである。

#### (6) 自己成長の実感・充実感＝「熟練のアイデンティティ」

この大村の実践には、生徒にとって自分が成長したという実感をもつ機会が豊かに仕組まれている。まず、出発点は自分だけに割り当てられた本を読むという「この読書会の一員としてになっている、確とした責任」が与えられる<sup>55</sup>。そして読書会に臨み「協同学習」に参加し得たという実感が得られる。その後、また個の自分に戻って、「まとめの文章」を書く過程でこの単元で得たものを振り返る。この単元が終わって、生徒たちの手元に残ったものは、かなりの文字数のまとめの文章と、自分自身が書き込んできたカード、そして罫紙に書いた感想やメモ類である。さらには、クラスの一人ひとりが読書会のために書いて提出したレジュメがクラス全員分1冊に綴じられている。このクラスのレジュメ集の分量は94ページにも及んだ。生徒たちはこれらをめいめいの「国語学習記録」の中に綴じこんでいく。そして、主に学期が終わるごとに、綴じ込まれたすべての資料を自分の考えた分類にしたがって配列しなおし、目次、まえがき、あとがき、自分で考えた表題、表紙、奥付などをつけて1冊に製本する作業を行なう。この過程で、生徒はそれぞれにさまざまな達成感や自己成長の実感を得たことが推測される。ここでは、2人の生徒の「まとめの文章」を引用してみよう。

### まとめ終わって

今、この学習をまとめ終わって、まず感じることは、一年生からの学習なので、やりきったということを実感として感じる。

では、この学習をして何を学んだか。まず第一に、ある一つの研究をするためには、豊富な資料が必要であるということがよくわかった。それから、カードに記録していくということの大切さ、というものがよくわかった。

内容的には、私たち日本人が外国からどのように見られているか、また、世界の中でどんな地位におかれているかなどということがよく理解できた。

最後にこのまとめの文章を書いてみて、このような文章を書いているうちに、多くの漢字やことばが自然に身についたような気がする<sup>56</sup>。

### 読書会が終わって

みんなで意見を交換することは価値のあることだ。自分の意見を相手に伝え、相手の意見を聞く。私は自分の考え方の浅さを思い知らされたことがたびたびか……。また、言いたくて、うずうずしていたのだけれど、お流れになったところ少々。それでも私はずいぶんこの意見交換、本の内容交換から吸い取らせていただいた。それだけでも私は役に立ったと思う。もう一度卒業前にやらせてほしい<sup>57</sup>。

一つの単元の学習をやり遂げたことの充実感、それを通じて自分が成長したことの実感、新しいものの見方を獲得したことが語られている。正統的周辺参加による「熟練のアイデンティティ」を獲得している姿がうかがえるのである。

### おわりに

以上見てきたように、大村の実践には正統的周辺参加論が示唆する効果的な学びが成立していた。生徒たちは自分の責任を自覚し、読書会への準備の「仕事」をする過程で、自分に与えられた本のなかから必要な部分を探し出し、要約したりした。また、読書会では何をどのように発言すればよいかを考え、級友の発表も大村から「聞きなさい」といわれなくても、自分から聞くようになっていたのである。

したがって、「人はどのような場を与えられれば主体的に学び始めるか」という問いに対する答えは、「正統的周辺参加の場を与えられること」ということになる。それでは、正統的周辺参加の場を与えるにはどうしたら良いであろうか。大村のやり方をそのまま真似することであろうか。それは果たして可能なのだろうか。大村は、単元学習に関して次のように述べている。

単元学習の実践といっても、研究授業のときとか、一学期に一遍とか、一年に一遍とか、試みられているということのようです。

しかし、単元学習はそういうされ方では、効を奏しません。年中単元学習でやっているのであれば効果がありません<sup>58</sup>。

また、単元学習を行なう上で考慮しなければならないことを、荻谷剛彦氏は次のように指摘する。

大村は、どうすればどうなる、という、いわゆる目的—手段の関係にとっても自覚的であるが、それができたのは、大村が自分でカリキュラムを作る実践をしてきたからだろう。

普通の教師は、教科書を手がかりに教える。教科書を教える教師も少なくない。教科書

とは、ほかの誰かが作りだしたカリキュラム（≒学習指導要領）の反映物だといえる。そういう教科書で教えるのではなく、教材を自分で作りだすという実践をするためには、どのような材料を使えば、生徒はどんな頭のはたらかせ方をするのかを、自覚的に考えざるを得ない。しかも、ある単元が終わったときに、そこに含まれたいろいろな学習活動が、組み合わせや積み重ねの結果、どんな大きな目標の達成につながるのか、そこまで計算しておかなければならない<sup>59</sup>。

この苅谷氏の指摘は、中途半端な真似は、昔は「はいまわる経験主義」といわれ、現在は同じようなニュアンスで語られるある種の「総合的な学習」の実践と同様なものを生んでしまうことへの警鐘を意味する。大村のような単元学習は、安易には真似することができないものなのである。

これに加えて、教師を取りまく社会的な情勢も関係してくる。たとえば、名声を得た大村自身でさえも、「教科書を使わない」などといった誤解のために、教師生活の晩年の数年間は高校受験に関係する3年生を受け持つことができなかったのである。現在の教育現場で、大村の実践を丸ごと真似することは普通の教師にはなかなかできないことであろう。

とすれば、大村の実践に学ぶことは、ハードルが高すぎて全く出来ないことなのであろうか。大村のやり方をそのまま真似することは出来ないとしても、大村の実践を正統的周辺参加の学びたらしめたものからは学ぶことが出来るであろう。すなわち、仕事の一部としての学習、各種の「手びき」、座席配置の工夫、共通の目標に向けての個別の課題を与えての支援、ともに目標を目指す者としての指導のあり方、「熟練のアイデンティティ」を感得させる成果物など、示唆するものは多いといえよう。

## 注

- 1 ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993年、p.3.
- 2 以上の記述には、上記『状況に埋め込まれた学習』pp.50-52のほか、次の文献を参照した。稲垣佳世子、波多野誼余夫『人はいかに学ぶか 日常的認知の世界』中公新書、1989年、pp.124-126。西川純『学びあう教室 教師としての学習者、プロデューサーとしての教師の学習臨床学的分析』東洋館出版社、2000年、pp.110-111。坪井貴子「保育実習における実習生の学びに関する研究—身体技法としての学び」(『高松大学紀要』41号、2004年) pp.30-31.
- 3 前掲『状況に埋め込まれた学習』pp.1, 5, 12, 25, 67.
- 4 同前、pp.30, 62, 長岡健「ファシリテーションという教育実践への状況論的アプローチ：ディブリーフィングにおける「強制される自由討論」のパラドックス」(『シミュレーション&ゲーミング』17(1)、2007年) p.42.
- 5 同前『状況に埋め込まれた学習』p.18.
- 6 たとえば、同前、p.80など.
- 7 同前、pp.45, 46, 48.
- 8 田中俊也「状況に埋め込まれた学習」(赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年) pp.178-179.
- 9 前掲『状況に埋め込まれた学習』p.77.
- 10 同前、pp.96-97。レイヴらが引用した「ユカタン半島の産婆」の徒弟制度では、産婆の娘たちが、小さいときから使い走りや備品を求める行動をすることによって、その意義を自然

に理解していく様子が描かれている（同前，pp46-47）．また，逆に，肉屋の徒弟制では，熟練者の仕事ぶりを見ることができない徒弟たちが「あそこにいると何をしていたかまるでわからない」（同前，p.59）と嘆く姿が描写されている．この肉屋の徒弟を指して，レイヴらは「肉屋の徒弟たちは正統的に参加はしている．しかし周辺的ではない」（同前，p.88）と述べている．そして，ここから田中俊也氏は「正統だと認めた共同体へ参加しようとしている初心者レベルの『私』と，やがてそのことが中心的活動の基幹に強くつながるという，その実践共同体の中心的活動との中間部分が『周辺性』の本質である」（前掲，田中「状況に埋め込まれた学習」p.183）としている．

- 11 前掲『状況に埋め込まれた学習』p.30.
- 12 田辺繁治『生き方の人類学 実践とは何か』講談社現代新書，2003年，p.133.
- 13 前掲『状況に埋め込まれた学習』p.97.
- 14 同前，p.77.
- 15 同前，p.67.
- 16 大村はま白寿記念委員会編『かけがえなき この教室に集う 大村はま白寿記念文集』小学館，2004年，p.226.
- 17 たとえば，大村はま『大村はま・教室で学ぶ』小学館，1990年，p.100.
- 18 大村はま『大村はま国語教室』第7巻，読書生活指導の実際（一），筑摩書房，1984年，pp.205-261.
- 19 倉沢栄吉「解説」（大村はま『大村はま国語教室』第1巻，国語単元学習の生成と深化，1982年）p.538.
- 20 大村はま『大村はま国語教室』第2巻，聞くこと・話すことの指導の実際，1983年，p.22.
- 21 前掲『大村はま国語教室』第7巻，pp.205-210.
- 22 以上の記述には次の資料と文献を参照した．3年C組の生徒Kによる国語学習記録「旅立ち（前編）」（鳴門教育大学附属図書館「大村文庫」蔵）．大村「国語教室通信」（大村はま『大村はま国語教室』資料篇2，国語教室通信，昭和49年—54年，1985年．甲斐雄一郎「『大村国語教室』における学習の記録 1974年度卒業生の学習記録に基づく調査記録」（人文科教育学会『人文科教育研究』30，2003年）pp.114, 125.
- 23 前掲『大村はま国語教室』第7巻，p.219.
- 24 同前，pp.219-220.
- 25 荻谷夏子『優劣のかなたに一大村はま60のことば』筑摩書房，2007年，p.157.
- 26 大村はま『大村はま国語教室』第11巻，国語教室の実際，1983年，p.66.
- 27 前掲『大村はま国語教室』第7巻，p.221.
- 28 大村はま『教室をいきいきと』2，筑摩書房，1986年，pp.81-82.
- 29 大村はま，荻谷剛彦，荻谷夏子『教えることの復権』ちくま新書，2003年，p.110.
- 30 同前，p.53.
- 31 前掲『大村はま国語教室』第2巻，p.22.
- 32 前掲『大村はま国語教室』第7巻，p.230.
- 33 たとえば，前掲『大村はま国語教室』第11巻，pp.273-274.
- 34 前掲『教えることの復権』p.178-179.
- 35 梶田正巳『授業を支える学習指導論 PLATT』金子書房，1986年，p.85.
- 36 前掲『教えることの復権』p.19.

- 37 大村はま『大村はま国語教室』第12巻，国語学習記録の指導，1984年，p.290.
- 38 前掲『大村はま国語教室』第7巻，p.207.
- 39 大村はま『教師大村はま 96歳の仕事』小学館，2003年，p.136.
- 40 菊池恭二『宮大工の育て—木も人も「癖」があるから面白い』祥伝社新書，2008年，p.42.
- 41 前掲『教室をいきいきと』2，pp.115-116.
- 42 大村はま『教えながら教えられながら』共文社，1989年，pp.154-155.
- 43 前掲『大村はま国語教室』第7巻，pp.219-220.
- 44 前掲，3年C組生徒K，国語学習記録「旅立ち（前編）」10月18日の記述．
- 45 前掲『大村はま国語教室』第7巻，pp.224-225.
- 46 同前，p.234.
- 47 同前，pp.240-241.
- 48 引用したものをふくめて全部で16挙げられている．同前，pp.93-95.
- 49 同前，p.93.
- 50 同前，p.97.
- 51 前掲『教えることの復権』p.106.
- 52 前掲『教室をいきいきと』2，p.127.
- 53 笠原良郎『読書するということ』全国学校図書館協議会小冊子，非売品，2002年，p.6．
- 54 前掲『教えることの復権』p.103.
- 55 大村はま「解説」（西尾実『西尾実国語教育全集』第7巻，国語教育実践への指標，教育出版，1975年）p.476.
- 56 前掲『大村はま国語教室』第7巻，p.254.
- 57 前掲，3年C組生徒K，国語学習記録「旅立ち（前編）」．
- 58 大村はま『授業を創る』国土社，1987年，p.165.
- 59 前掲『教えることの復権』p.177.