

「奈良さんぽ」学習にみるフィールドワーク体験学習の意義

—奈良女子大学附属小学校・谷岡義高教諭の実践から—

Significance of Fieldwork Experiential Learning on NARA-SAMPO Learning
Practice by Yoshitaka Tanioka in the Elementary School attached to Nara Women's University

宇佐見 香代*

Kayo USAMI

【要約】本研究は、2012年に奈良女子大学附属小学校の谷岡義高教諭担任の3年月組で実施された「奈良さんぽ」の「しごと」学習の展開を対象に検討を加え、フィールドワーク体験学習における充実した学習の有り様を探究し、そのような学習が成立するための手立てや条件について明らかにすることを目的とする。自律的学習の実践として定評のある奈良女附小のフィールドワーク体験学習で生み出される学習の豊かさをここに描き出していきたい。

【キーワード】フィールドワーク 体験学習 体験の表現 共同学習

1. はじめに

奈良女子大学附属小学校（以下、附小）の「しごと」⁽¹⁾学習の実践は、戦前の「自律的学習法」⁽²⁾と「合科学習」の実践研究の成果を戦後「奈良プラン」⁽³⁾として継承発展させ、現代の生活科・総合的な学習にも影響を与えながら、今日に至っている。各時代の各々の実践者は、自律的な子どもを育てることを目指す教育理念と学習法を共通のものとしながらも、独自の教育的信念に基づいて、個性的な実践を展開させている。本研究は、2012年に谷岡義高教諭担任の3年月組で実施された「奈良さんぽ」の「しごと」学習の展開を対象に検討を加え、フィールドワーク体験学習における充実した学習の有り様を探究し、そのような学習が成立するための手立てや条件について明らかにすることを目的とする。このことを通じて、自律的学習の実践として定評のある奈良女附小のフィールドワーク体験学習で生み出される学習の豊かさをここに描き出していきたい。

なお、これまでに谷岡教諭が実践した「さんぽ」学習については、『「学習力」を育てる秘訣』（2003年）の「さんぽを中心とした低学年の『しごと』学習」⁽⁴⁾や『学習研究』誌に谷岡教諭自身がその展開を記述したものがある⁽⁵⁾。本論の検討事例としては、2012年4月～9月末までに実施された実践展開を主な対象としているが、この学習は年度末まで継続された⁽⁶⁾。発表者がこの年の4月から参観することができた「さんぽ学習」の展開の実際⁽⁷⁾を主な検討の対象とするが、これまでに谷岡教諭が積み重ねてきた実践とその価値付けの立場を上記資料より参照し、さらに谷岡教諭に行ったインタビューの内容を加え、本論の内容を構成している。

本論では、まず「奈良さんぽ」学習の展開の実際を述べる。次に、この学習の充実を支えている学習の手立てやその特質を検討し、「体験を表現する」学習（＝独自学習）

が生み出す学習の質や豊かさについて考察する。この実践の価値の一つとして、学習の多くの局面で学んだことを表現する活動を実施したこと、その表現のための指導を継続して丁寧に行ったことを指摘したい。さらに、このような活動の発展として展開する「奈良さんぽの話し合い」（＝相互学習）を取り上げ、フィールドワークで触れた事象からどのように探究の課題が生まれるかについて考察する。深まった独自学習をベースに共同的な学習がどのように生成されるのか、その過程を本論に描き出したい。

以上のことを通じて、自律的学習がベースとなって展開するフィールドワーク体験学習の充実の手立てと条件を明らかにし、この学習展開の意義について考えたい。最後に奈良女附小の学習文化を継承・発展させた谷岡実践の個性・特徴についても考えたい。

2. 3年月組の「奈良さんぽ」学習の展開

3年生で実施される「奈良さんぽ」は、子どもたちにとっては「生活の風景になっている学習対象」を調べてから学級で訪ね、そこで子ども自身がつかんだ意味や価値を改めて表現し、抱いた疑問を探究の課題として学習を重ねていくことで展開される。「奈良さんぽ」のフィールドは、元興寺・奈良町、平城京大極殿、薬師寺など、あらかじめ教師が指定したところが主であるが、これに加え、春の遠足で訪ねた橿原昆虫館・天の香具山や、子ども自身が自由研究として持ち込んできた学習対象（新薬師寺・唐子鍵遺跡など）の発表などが加わって、「奈良さんぽ」に繋がるフィールド＝学習対象はどんどん広がりを見せる。奈良という地域の特性上、どこから入っても子どもたちの探究は奈良時代の事柄に繋がることが多く、当時の大陸の文化との交流に興味・関心がつながっていく。

ちなみに、さんぽに出かけるフィールドが奈良公園・飛

* 学校教育臨床講座

火野であれば、学習対象がシカやシカの糞をたべるルリセンチコガネとなり、東向商店街であれば、奈良漬や奈良のお土産などが学習対象となったことは、この学級の1年次の学習の展開からわかる。この3年月組の子どもの半数は、1年生の時の担任も谷岡教諭であり、すでに1年生の時から「奈良さんぽ」を体験していた。秋の葛城山合宿（3年のしごと合宿）では、一日目に葛城山の自然（植物・昆虫など）に触れた子どもたちが、二日目には法隆寺・中宮寺を訪ね、奈良の自然や歴史に触れる活動をおこなった。「奈良さんぽ」の学習材は社会科領域の事象だけでなく、理科領域の自然事象も含まれるが、本論では紙幅の制約上詳述しない。

次に、今年度実施されている「奈良さんぽ」学習展開のこれまでの概略を示す。

①事前の調べ学習

子どもは、フィールドに出かけるまえに、すでにその場所についての事前の調べ学習を自ら進めている。前年度3月下旬に行われる担任発表の直後に示された学年通信で、谷岡教諭は、〈春～夏〉の「しごと」の学習の内容として「奈良市周辺の歴史や産業の学習」を示して、「東大寺、薬師寺、唐招提寺、奈良町などへ『奈良さんぽ』にでかけます」と記しているが、この活動先の情報が事前に保護者にもたらされることによって、春休みや5月の連休中にフィールドにでかける家庭が見られる。この他、図書・インターネットなどを使って、子どもたちは事前に、でかけるフィールドについての情報を各々自ら集めていた。

②「奈良さんぽ」の実施

学校行事である4月の春の遠足で橿原昆虫館や天の香具山などに出かけたあと、本格的に「しごと」学習の「奈良さんぽ」が始まったのは、5月の連休が終わった頃である。

- 5月 9日 ならまちさんぽ（元興寺・格子の家）
- 5月16日 平城京さんぽ（大極殿・平城宮跡資料館）
- 5月30日 平城京さんぽ（平城京歴史館）
- 6月 6日 薬師寺さんぽ
- 9月21日 しごと合宿（葛城山自然研究路・法隆寺・中宮寺）

それぞれのフィールドで子どもたちは、住職や係の方にその場所を解説するお話を聞いて「おたずね」をしたり、史跡・展示物などを見学したりする。いずれのフィールドも、2時間程度の活動の後で、電車を使って午前中に附小に戻ることができる距離にある。

③ふりかえり・まとめと学級での話し合い

子どもたちはフィールドから教室に帰り、まずはその日のふりかえりのレポートや作文を作成する。この表現には子どもそれぞれの独自の着眼点や思考が反映されている。その後、別の時間に「奈良さんぽの話し合い」が行われる。調べたこと・わかったことの発表から、「おたずね」＝疑問が出され、それが学級全体の探究の課題となって共有・展開されていく。「話し合い」は、この課題が解決されるための共同的な学習の場である。また、この「話し合い」「相互学習」が少しずつ充実してくると、フィールドに出かけ

る前にも、それぞれの調べ学習を持ち寄って展開される相互学習が成立する。フィールドに出かける前に、あらかじめ子どもは、それぞれの他の子どもが持ち込んできた情報をすり合わせて、自分が確かめ探究したい課題を明確に持つことができる。

以下、3年月組の子どもの作文・日記を示す。

子どもの作文より（平城京歴史館を訪ねた（5月30日）後のもの）

○5月30日

「きょうは平城京歴史館に行ってきました。めあては昔の遣唐使船に乗っていた阿倍仲麻呂様は、どんなきびしい生活をおくっていたのか知りたいです。まず、ぼくは百人一首の本と国語事典とコンピューターで阿倍仲麻呂様のことについて調べてみました。

仲麻呂様は、十九才で、第9回の遣唐使船に乗船し、中国の唐に留学生としてわたりました。そして、16年たち第10回の船で、帰りたいと玄宗皇帝に伝えると帰ってはいけないと言われてしまいました。

そして、第12回の船に乗船しました。そのとき鑑真は無事に日本にたどりつきました。ですが仲麻呂様がのっていた船は、ぼう風雨で、ベトナムの方に流されて上陸しました。そして歩いて中国に行きました。それから、38年間中国に住んでいました。そしてその間に右大臣になりました。ですが73才になった。仲麻呂様はなくなってしまいました。そして鑑真はじゅかいをおこなうかいだんいんをたてました。そしてとうしょうだい寺も、仏教を広めるためにつくられました。

ぼくは船の上でのくらしはすこしか分かりませんでした。ぼくは仲麻呂様の中国でのくらしのことはすこしわかったので、もし明日みんなが言っていたらメモちょうにかいて、このように作文にして先生にみせたいなと思っています。そして、今日は鑑真様のことがあまりかけなかったので、また日記などにまとめてかいていきたいと思っています。」

○5月30日

「ぼくが歴史館で学んで感じたのは、粟田真人・司馬達等・行基様たちの勇気ある行動に驚かされました。東アジアの先進的な唐文化の摂取をしに渡航する勇気など、命がけの人生なんだろうなと思いました。みんなの努力があったからこそ平城京や東大寺大仏殿が今から千三百年前に完成できたんだと思いました。遣唐使船の大きさを見たときに小さい！！と思った。でもお話を聞くとあの船に一〇〇人～一五〇人も乗ると言っていました。ぼくは、そんなたくさんの人と船の中で何日もすごすなんて考えられません。昔の人ががんばってくださったので、今の日本があると感じたので、ぼくも勇気のある人になれるようにがんばりたいです。」

子どもの日記より（遣唐使船についての話し合いが行われている時期のもの）

○6月14日

「四時間目は、しごとでした。そして、遣唐使船の話し合いをしました。ぼくは、なかよし集会で、菅原道真をすることになっているので、がんばって手を挙げました。菅原

道真がなぜ遣唐使船を廃止したのか、遣唐使船はなぜ沈みやすかったのかなど話し合いました。当時の遣唐使船は船底が平らになっていて、まるで箱が浮いているようなものでした。そのため、波をうけるとあっけなく沈んでしまったそうです。菅原道真はこんな危険な船に乗りたくなかったので、廃止したのだと思います。」

○6月15日

「今日は、学習研究発表会がありました。そして、しごとの授業をしました。しごとの授業では、特に、昔の人の生活の事を話し合いました。ぼくが一番心に残ったのは、○君の言った『遣唐使船では何を食べていたのか』です。ぼくは、平安時代にはつりざおは作られていたので、魚など海の生き物を採って食べていたのだと思いましたが、本当はお米とお水しか食べていなかったとの事でした。そこで遣唐使船にかかる重さを考えてみました。人数が一五〇人で一人の体重を60キロとすると、9トンです。水が、一人一日十リットルとして一五〇人では、1.5トン。唐に着くまで十日として15トン。米は一人一日1.5キロとして、2.5トン。これらを全て足しても、三〇トンにはならない計算になります。ですが、当時の船で、これだけの物を運ぼうと思ったら大変なのだろうなあと思いました。」

④「奈良さんぼ」の劇の創作と発表

このような「しごと」学習と平行して展開されているのが低学年「なかよし」集会⁽⁸⁾での劇での発表の準備である。グループに分かれ、訪ねたフィールドごとにそこを紹介する台詞を自分たちで考えて、1～3年生が集う前で発表をする。調べたこと・わかったことを低学年にも分かりやすく発表するために、子どもたちは表現に工夫をし、練習を積み重ねる。

以下、「奈良さんぼ」の劇の台詞の一部抜粋を掲載する。

3年月組「なかよし」低学年集会発表より 6月22日

司会：これから3年月組の発表を始めます。題は奈良さんぼです。

私たちは、5月からいろいろなお寺や平城京に行って来ました。そのことをみんなで分かりやすくまとめたので聞いてください。礼

(舞台上、遣唐使船の絵登場) (歓声)

司会：こぎつねたちは1300年前にタイムスリップしました。ここは1300年前の平城京です。日本は唐の優れた文化や政治を学ぶために、遣唐使船を出発させました。4隻の内1隻だけでも、無事に着くといいですね。

○遣唐使船が出発しました!

○私は、山上憶良です。帰国後若い頃の聖武天皇の先生をしていました。歌人としても有名です。「しろがねも、くがねのたまもなにせむに、まされるたから子にしかめやも」

○僕は、空海です。空海は遣唐使として中国に行き、中国から真言宗を持ち帰り、金剛山に金剛峯寺を建てました。三蔵法師が亡くなった6月の15日に空海が生まれたので空海は三蔵法師の変わりだと呼ばれています。

○僕は、鑑真和尚です。鑑真和尚は、54才の時に、日本に行くことを決意しました。そして、743年の6回目の

航海で日本に渡ることができました。

○僕は、阿倍仲麻呂です。僕の乗った遣唐使船は嵐にあり、日本に着くことができず、ベトナムに流されてしまいました。そして、中国の唐に戻りました。百人一首にもなっている、「あまのはら、ふりさけみればかすがなる、三笠の山にい

でし月かも」という歌を詠みました。
○僕は、菅原道真です。遣唐使を廃止しました。百人一首にもあるように「このたびは、ぬさもとりあえず手向け山もみじのにしき神のまにまに」を詠みました。

○僕は、せんとかんです。みなさまにおたずねをしていきましょう。菅原道真さんはなぜ遣唐使を廃止したのですか?
○それは、菅原道真も遣唐使に行けと言われて、自分は中国に行ったら帰ってこれないと思って、遣唐使を廃止しました。

○はい。

○これから、遣唐使が日本に帰ってくるのを劇でやります。

○おーい! やっと日本に渡ることができました!

○鑑真和尚さん、ようこそ日本へ!

(みんなで握手する)

○やっと、日本の土を踏むことができました!

(後略)

(*奈良さんぼの劇は①奈良町(元興寺)②平城京(大極殿)③遣唐使船④生活(奈良時代)⑤平城京(粟田真人)⑥薬師寺の6つのグループに分かれてそれぞれ台詞を考えました。上記の抜粋はグループ③の場面より)

「なかよし」低学年集会の日の日記より

「今日は、集会で奈良さんぼの劇をしました。皆で見学した所で勉強した事や聞いた事等を劇で紹介しました。私は平城京の暮らしをしました。貴族や庶民の食べ物、服装を発表しました。その中でも私は貴族の食べ物について、自分で作った貴族の衣装を着てはっぴょうしました。昨日、あまり練習ができなかったのに百二十点を先生からもらったので嬉しかったです。私は大きな声で発表ができたと思います。でも少し画用紙を上げるのが遅れたのが反省点です」

3. メモ記録とふりかえり、劇表現の活動が生み出す学習の豊かさ

ここでは、まず上記の「奈良さんぼ」学習を支えている学習の手立てやその特質について、メモ記録、ふりかえり、劇表現の活動などを中心に考える。「体験を表現する」活動の中にみる学習の意義とそこで育つものを考えたい。

まず、活動先での①メモ記録の充実について検討する。3年月組の子どもたちが1年生の頃、遠足をきっかけに持ち込まれたメモ帳というツールが学級には定着しており、さまざまなフィールドでの学習の記録に活用されていた。

「教師生活ももう終わりの頃になって、初めてすごいことに気がつきました。1年生の子どもたちが、メモ帳を常に持ち歩いて、お出かけや集会や劇作りなどの時に上手に活用するという事です。どうして、今までメモ帳を教育の中で活用してこなかったのかと、つくづく悔やまれる発見です」⁽⁵⁾。谷岡教諭は、自律的学習を充実させている奈良女附小の三つの学びの秘訣である「朝の会、日記、自由

研究」に匹敵するような、「第四の学びの秘訣」としての価値、「独自学習の原点にあるツール」としての意義を子どもたちが持ち込んだメモ帳という体験の記録手段に見いだしている。日常の生活のなかでメモ帳を持って出かけることが定着した頃に、「行き先や見たもの、聞いたことの記録が、正確に表現されている」日記にその成果が現れたことを谷岡教諭は見逃さず、メモ帳の活用の可能性を子どもの表現から見いだしたのである。当時の子どもの日記には、日常生活の中や出かけた先で出会ったひとに「おたずね」をして、そのやりとりをメモ帳に記録し、それを元に日記をまとめるという一連の独自学習の展開が、すでに1年生の5月の子どもの日常生活の中で成立していた。

このように、メモした内容が日記や振り返りの作文に反映して、正確で豊かな表現に結びつくことに気づいた谷岡教諭は、「朝の会」の発表の記録をさせる活動を毎日重ねている。子どもたちは「書くことで、集中して聞き、内容をより正確に捉えることができるようだ」という手応えを谷岡教諭はこの活動の中でつかんでいる。聞き取った内容をメモにすることは、低学年の子どもには困難を伴うが、それでも毎日の積み重ねが、集中して傾聴し、要点を聞き取って言葉にしたためるという力を確実につけている。この毎日の活動に支えられて育つところによってフィールドでのメモ記録の活動が充実し、フィールドで出会った事象をしっかり観察し、出会った人の言葉にしっかりと耳を傾け、熱心にメモをとる子どもの姿がそだっている。

メモ記録は、活動するフィールドで行われる活動である。子どもたちは、フィールドで様々な事象に触れるが、そこでの学習はいわゆる「体験知」「臨床知」であり、フィールドでの体験学習は子どもたちが直に事物に関わって「直観」し、「実感からくる真理観」を伴って学ぶ学習である。言い換えれば、フィールドでのメモ記録は子どもの体験に最も近い表現であると言える。子どもがフィールドで出会う豊かな事象が刺激となって能動的な活動を誘発し、そこでは子ども独自の志向性や独自の感情、身体感覚を伴った学習が生起する。教科書や準備された教材のように、子どもたちの効率的な飲み込みを考慮して存在しているのではないそれらの事象は、子どもにとってはそのときに持てるすべてで自ら関わる能動性と手立てを発揮することでしか、その意味を感得できない。ここでは、個々の事象の有り様と同時にそれらの関係性に気づき、それらを見通してその事象の意味を感得する力が必要となる。

子どものレポートより（薬師寺さんぽの後に作成）

「薬師寺の月光菩薩は、日光菩薩と違う手を挙げている、頭についているものも違う。二つの菩薩はいわば看護婦さんで、月光菩薩は夜たん当だそうです。日光菩薩は月光とちがうことで、病院では朝～昼担当です。疑問：なぜ月光と日光はちがう手を上げているのか？ それは、左右対しようといって、手などがうつくしく見えるようにするとそのようになっただけです」

また、事前の学習によって既に獲得されていた知識は、フィールドワーク体験によって、彼らの知覚をくぐり抜けて構成されるリアリティや実感を持った認識に深化する。

メモ記録は、まさにこの瞬間になされるものである。

次に検討したいのは、このメモ記録を元にした②ふりかえりのレポートや作文、日記である。フィールドから帰った後時間を置かず作成されるこれらの表現には、子どもが体験して、特に記述を残しておきたいと強く響いた生きた事実が、メモ記録から精選されて記される。このような表現の活動を通じて、子どもは自分でフィールドに身を置いて見聞きした事象を振り返って考え、意味づけ、表現する。教科書を使った学習と対比して、教科書を使用しないフィールドワーク体験学習の学習内容は、子ども自身が自ら意味あるものとして自得した事柄となり、そこで発揮されるのは、存在する事象の意味を捉えそれらの関係性を見通して自得する力である。振り返る中で曖昧なところが出てきた場合は、事前の調べ学習や現地で頂いた資料などを活用して記述する場面も見られる。メモ記録の断片的な情報を整理しながら、自分で創り上げる表現の中には、子どもの個性的な着眼点やこだわりが見て取れる。

谷岡教諭は、「しごと」学習以外でも、まとめのレポートを書かせる活動を重視している。「子どもそれぞれの自律的な学習を目指して、独自学習を核に据えた学習を進めている私たちの学校では、一つの学習の取り組みが終わると、自分の学習の足跡を辿り、学習の過程をそれぞれに確認することが大切になります。登山をする人が、通ったコースを緻密に地図上で辿り直して再検討するのと似ていて、振り返ってみて初めて見えてくる自分の学習の成果の確認です。自分の成長を実感し、次への取り組みの目標を見いだす時間です」と述べている。「自分の学習」を辿り、その成果を確認することの重要性と、そのことがさらなる探究への意欲とつながることを谷岡教諭は指摘している。

最後に、③劇表現の中には、子どもがフィールドで出会った人々や生きものが登場し、学び手である子どもとの対話のうちに、子どもの探究の過程が描かれる。子どもたちが「おたずねしてもいいですか」と問う相手は、歴史的な人物であったり、この街に暮らす人であったり、時には薬師如来であったりする。劇に登場するのは、奈良の自然に生きる生きものであったり、伝説に登場する鬼だったり、困難を乗り越えて日本にたどり着いた高僧の思いであったりする。子どもたちが1300年前にタイムスリップした想定で展開される「おたずね」や歴史の中に生きた人物の自己紹介、寺に伝わる伝説の劇化など、子どもたちは想像力をふくらませてそれぞれの登場人物と対峙し対話を展開する。フィールドで心を動かされた事象を題材にして、子どもたち自らが創り上げた表現のうちには、子どもがフィールドで出会ったものと共にどう生きたのかの事実が描かれている。

谷岡教諭は、劇表現を創り上げる過程は、「独自の学びが合わさる」瞬間ととらえている。それぞれの台詞はその役を演じる子どもに任せられ、子どもは独自学習で積み重ねた学習の蓄積を持ち寄り、グループ内でそれらをすりあわせて脚本をつくり上げていく。教室や体育館で実際に練習を重ねるたびに台詞や動きが変わって行く過程は、共同的な探究が深まる過程でもある。「こんな場面では〇〇はなんて言うかな？」「どんな台詞にしたら1年生にもわかりやすいかな」という投げかけが教師や子どもたち同士でなされ、台詞以外にも動き・立ち位置・姿勢や声の通り具合、

衣装や提示する資料がよりよいものへと発展し、学習成果の身体化、言語以外の表現活動が展開する。谷岡教諭の「大きな方向性は決められているのですが、それぞれ、自分に近い領域での動きや振る舞いの決定は、関係性や間合いで、それぞれが自己決定していくことを目指しています。そのため、一人ひとりが、活性化されていなければ成り立たない学習です。個同士の関係性の中での自律を目指している学習なのです」という考えの下で劇作りが行われているが、「個同士の関係性や間合い」が文字言語表現に比べ、より具体的に確認しやすいのがこのような劇表現の良さであろう。

ここでは、以上のような「**体験を表現する**」活動①②③の**充実**の中で、子どもの中に育つところを考える。谷岡教諭によると、上記のように「体験を表現する」活動の充実によって、子どもの独自学習の深さが変わってくるという。既存の資料を丸写ししてノートを作成してくる調べ学習に比べ、本実践のように学習の展開の多くの局面で記述・表現する場を多く設けることが、子どもが独自に展開する学習の質を深めることになる。この深い独自学習の先に、話し合い（＝相互学習）が展開される。

この実践を検討する中で気づかされたのは、表現の機会を多くすることで「学習における自己」を貫徹させようとする学習の意義である。表現の主体は自分であり、表現する事象は自らの知覚をくぐり抜けた独自のものとなる。そこには子どもの独自の視点や個性が反映されている。このような表現を支えるのは、教師によるメモ記録、日記、レポートのほか、劇の創作などの指導であり、子どもたちが学習を進める中で辿ってきたところを形にできるために、教師は丁寧に関わる必要があることに気づかされた。

4. 「奈良さんぽの話し合い」に見えてくる子どもたちの探究の世界

「奈良さんぽの話し合い」（＝相互学習）は、このような体験を表現する活動のうちに個々に生じた疑問が学級共通の探究の課題となっていく過程である。復元された遣唐使船や平城京の暮らしの様子を展示した博物館を見学した子どもたちの興味関心は、「遣唐使船での生活」や「平城京の生活」「奈良時代の人々の暮らし」へと焦点化され、話し合いが展開される。谷岡教諭の実践記録に、「相互学習は、何時間も話し合いを進め楽しみました。例を挙げると、遣唐使船の中の身分の違う人々の生活、どんな物や人が遣唐使船で運ばれたのか、平城京の農民と貴族の生活の違い、薬師寺東塔と西塔のこと、薬師如来がなぜ造られたのか、奈良時代の伝染病など、本当に思ってもいなかった追究テーマが見いだされ、話し合われました」と記されている。「最近、相互学習が、教師の手からフッと離れる瞬間があります。子どもの互いの働き合いが活発なとき、思ってもいない素晴らしい発想が出る時があります。育ってきているなあ、嬉しくなる瞬間です」とも述べている。

これらの追究テーマはあらかじめ教師が準備したものではなく、子どもたちが調べたりフィールドでの学びを振りかえったりして、わかったことを発表し共有する過程（＝相互学習）で出された「おたずね」がつながって生まれたものである。「鑑真は日本に黒砂糖を持ってきたそうだけ

どなぜなのか。日本からは何を持って行ったのか」、「遣唐使船では何を食べていたのか、なぜ水と干し飯だけなのか」、「平城京の貴族と庶民とは、なぜそんなに生活が違うのか」、「農民のかまどにクモの巣があるというけど、なぜそうじできないのか」等、他の子どもの発言のうちに興味をもって投げかけた「おたずね」や、子ども同士の話し合いの中で重なりつなげた疑問には、子ども自身の日常生活との比較から生まれるものが多い。子どもは自身の日常（現代の生活）や子どもがすでに持っている認識と比べて、そこからずれを生じさせている事象に出会った時に、探究の意欲と力を発揮するのがわかる。ここでの探究のテーマは、自分が生きる「ここ」に、「むかし」生きた人々の生活の具体である。「ここには一体何があったのか」「ここではむかしは実際どうしていたのか」というような具体がイメージできないときに、疑問として提示されるのが分かる。

「話し合い」（＝相互学習）という共同的な学習が豊かに成立する条件として指摘したいのは、既に述べたように子どもの独自で深い学習が成されている「話し合い」ということである。子どもたちは自分の学習の成果を手元におき、「話し合い」の初めに「今日はこんなことを発表したいです」という自分のめあてと意欲を確認してから、話し合いがはじまる。「話し合い」が始まった頃は、ただ自分の発表しなかったことを言って満足している子どもたちに、谷岡教諭は「他の人の発表におたずねをしなければ」「つなげて発表して」と声をかけ、子ども同士をつなげる役割として指導性を発揮していたが、次第に子どもだけでどんどん話をつないで深めることができるようになっていく。話し合いの大きな「学習のテーマ」は共有されているが、個々の子どもが持ち寄る学習成果に多様性があるので、子どもの発言はどんどんつながって、発言が切れることはない。

以下、「奈良さんぽの話し合い」の一場面を掲載する。この話し合いに先立ち、子どもたちは既に平城宮跡資料館に行き（5月16日）、平城宮の発掘調査（土器や瓦、木簡などが出土）によって判明した天平時代の人々の暮らしを再現した展示を見学している。

「奈良さんぽの話し合い」記録より（学習テーマ「貴族の生活と庶民の生活」6月27日）

C1：僕は、農民のかまどの事について調べてきました。農民は貧しすぎて、奈良時代のずっと前の竪穴式住居に住んでいました。そして、そのなかにあるかまどは、かまどは一応ありますが、クモの巣がはっていて、クモの巣が張っている意味は、農民は貧しすぎて、かまどでたくお米もないので、かまどにクモの巣が張っていました。

C2：私は平城京の貴族の食事のことを言います。穀類のことを言います。米、麦、豆、くり、あわ、ひえ、きびなど、米は主食として、おかゆ、おこわなどにして食べていました。麦は粉にして、おかしを作りました。

（中略）

C3：さっき、C1くんの竪穴式住居のかまどのクモの巣が張っていると言っていたけど、普通お米がなくても、使わなくても、汚くなったら嫌だから、クモの巣がはりだしたらそうじして手入れするけど、なんでしなかったんですか。

C1：調べてないので分からないけど、たぶん、かまどをみて、あらうことができなくて、おながが減って、しかも、風も吹いて寒くて、風に混じり雨が降り、その雨が混じっても寒かったので、その力がなかった、力がないのに何も使わないのに、洗う必要がなくて、洗わななかったと思います。

谷岡T：洗う、というより掃除やね。

(中略)

C4：私はC1くんにおたずねするんだけど、私がテレビで江戸のことを見ていたら晩ご飯や朝ご飯は白いご飯があるといっていたのですが、さっきC1くんはかまどはあまり使わないから掃除はしなくていいと言っていたのですが、どっちなんですか。

C1：ぼくもよくわかりませんが、昔は竪穴式住居でも、税があったので、税にとられていっていたので、自分たちは租・庸・調・雑徭・兵役というのがあって、それで家族がいて、家族がお父さんが兵役で兵隊に行き、その間にお母さんとかははたらくんですが、お父さんの方が力がつよくてはたらけるので、お母さんたちははたらけなくて、税にもっていかれてお米がなくなった。

C5：僕はおたずねに多分でこたえるんだけど、農民の竪穴式住居はなぜどっかに引っ越しとしないのか。木簡に家族が何人って役人がかいてあって、(役人が)来ていなかったらびっくりするから、(T：怒られるんやね)怒られるから逃げられない。

谷岡T：住所があって、そこに何人住んでいるって記録されているんだって。だから逃げられないんだって。

C6：私もC1君におたずねなんだけど、さっきC1君は、かまどはつかっていない、っていつているんだけど。(自分の資料に)米を脱穀したりはひえやあわを粉にするために、かまどとうすときねをつかっていたとかいてあるけど、どうなんですか。

C1：僕が言ったのは、何も食べるものがなかったのかまどを使ってなくて、あるときはたぶんつかっている。

C7：C1くんにおたずねですが、使うときは使うといったけど、使うときはクモの巣ははったまま使うんですか(笑)。

C1：使うときはクモの巣を無理矢理外すんだと思います。

C7：C2さんにおたずねなんだけど、あわはなんですか。

谷岡T：あわとかひえはなんですか。

C2：穀類のところに入っているの、お米とにているとおもいます。

谷岡T：お米とは似ているんだけど、こうこうこういうものって言えるといいね。

C8：昔の人は、かまどをつかうとっていたんだけど、昔の人はどうやって火をつけていたのですか。マッチとかないとおもうけど。

C1：竪穴式住居の復元の写真があるんだけど、みたらわかるんだけど、周りに森があって、たぶん木を、木をすったら火がつくので、木をつかうと思います。

C8：それにおたずねなんだけど、木で火をおこすというのは？ 石、花崗岩でおこしていたんだけど、どうですか。

C1：周りを見たら森だったので、木だとおもいました。

(後略)

C1の子どもが、フィールドワークの後に深めた独自学習の成果を発表したが、そこを起点におたずねがつながり、農民が税に苦しんで貧しい生活をしていたようすが少しずつ浮かんでくる。当時の人々が食した食材や家族・戸籍・税のこと、火をどうつけるか、竪穴式住居はどんな場所に作られていたのかなど、おたずねと答えが繋がっていくなかで、わからないところは「たぶん」こうだったのではないかといった予想・想像も交えて、当時の人々の様子が具体的に描かれていく。

このような「話し合い」の中では、時間内で解決しきれない「問い」が子どもたちから多く出される。それらは、教師からの「また調べておいてね」といった投げかけによって、子どもの次の独自学習のテーマになり、真実を求める子どもなりの独自の探究が始まる。

○6月14日の日記

「今日のしごとの時間、菅原道真についての話ができました。興味をもったので、調べて見ました。菅原道真は遣唐使船を出すのをやめた人で、政治家、文章博士でもあります。学者で右大臣にまでなった人です。(学者で右大臣になったのは、菅原道真と吉備真備だけです)。それまでは中国をまねる事が多かったけど、遣唐使が廃止されると日本独自の文化が出てきます。この日本独自の文化を国風文化といいます。少し前の国語で漢字の音と訓をしました。音は中国式の読み方で訓は日本独自の読み方です。ひらがなは漢字がくずれてできたもので女性の使う文字ということになっていました。かなの発明は大変重要な出来事でした。かなを使って日本の言葉をその文字の順番で記録できるようになりました。奈良時代に作られた古事記は全部漢字で書かれていました。すごく苦労したと思います。遣唐使が中国の文化を伝えたことも大切だと思ったけど、日本独自の文化ができることも大切だなと思いました。」

系統的な歴史学習を経験しない子どもたちの「奈良さんぽ」は、日常の意味の発見の過程でもある。調べ学習→フィールドワーク→まとめ→話し合い→ふりかえり→次の学習として展開される学習の中に、「日常の風景」だった事象が探究の対象となり、改めて出会う日常が学習の対象として豊かな意味を持つことを身をもって知る。自分の日常や生活圏と重なりを持ちながらも、一歩広がった世界に触れる「奈良さんぽ」のフィールドには、子どもの探究の課題が豊かに存在しているのであり、それに気づいた子どもたちは学校外での日常のなかでも独自の探究を始める。谷岡教諭が「土日の日記帳には、日本の古代史を語る記述がたくさん見られます。日常の日記の中に、『親子さんぽ』の学びが重なり、学校の学びと家庭生活の境界がぼやけてきます」と述べるように、学校の「学習」と日常の「生活」がつながりながら相互に発展を遂げていくのである。

以上のように、この「奈良さんぽの話し合い」(＝相互学習)は、個々の子どものこだわりを深めた独自の探究がつながりあうことで次の次元の共同的な探究へと発展する場である。独自学習の深まりと相互学習の広がり、さらにそれらを経てさらなる独自学習や子どもたちの日常生活発展に帰っていく学習の展開が見られるのが、本実践の特

色である。

5. まとめ フィールドワーク体験学習の意義

以上のように、「奈良さんぽ」学習の実践の検討から、豊かな日常から学習を立ち上げ、そこで創造される豊かな学習が日常とつながり、子どもの生活世界を豊かにしていく過程が見られた。最後に、このような豊かなフィールドワーク体験学習が成立した他の要件を考えると、以下の点が指摘できる。

まず、「奈良」というフィールドのもつ歴史的自然的環境の豊かさが大きい。身近なところにある実際の本物に触れる機会が多いことに加え、それらの研究成果の情報量の多さや博物館展示の充実などに子どもたちがアクセスしやすく、一見地域の学習環境に恵まれた特別な条件を提示しているように見える。しかしながら、客観的にこのような環境にあるにもかかわらず、それらに子どもたちをつなぐ学習が充実していないと、「その価値に気づいていない」で生活する奈良の子どもが生まれる。奈良以外の地域についても、学習環境の整備の必要性和それらの環境にどのように子どもをつないでいくべきかについてはこれからも考える必要があるだろう。

次に、戦前からの伝統である奈良の自律的学習法をはじめ、奈良女附小が持っている日記・朝の会（自由研究）・独自学習－相互学習－独自学習の学習展開・「なかよし」集会など、子どもが本来持つ力を信頼してそれらを発揮させる学習文化・教育理念＝「学びの秘訣」が共有され徹底されているところが重要である。奈良女附小では特に、子どもの表現の場を豊かに設けることによって、子ども自身が体験から学習したことの意義を引き出し明確にする契機が多く見られる。「話し合い」という共同的な学習の中で、子どもが一人では解決できないことでも、体験を共有する多くの友だちと共に考え合うことができる。「奈良プラン」は、「しごと」「けいこ」「なかよし」と学習の相を3つの局面に分けているが、本研究が対象とした「奈良さんぽ」実践は、「しごと」学習をその中心としながらも、そこを起点として他の局面の学習への影響を波及させ、さらに「学習」と日常の「生活」との相互の往還の姿を現した。即ち「学習即生活」「生活即学習」の理念の実際を提示している。このような学習文化が、学校全体で共有されているところが、他校にはない特色であり、学年の進行によって、担任が替わっても継続的発展的にこのような学習文化や教育理念の下で指導ができることの意義は大きい。

一方、谷岡実践の特質を生み出す一つの要因は、谷岡教諭が理科、中でも地質学を専門とするところであろう。巡検（実地調査・現地調査）によって資料収集を行い、自ら研究資料を得る研究方法を多用するこの領域を得意とする谷岡教諭によって、フィールド・サイエンスの探究方法が「奈良さんぽ」には持ち込まれている。谷岡教諭は、現地で出会った個々の要素の観察を重視しながら、一方でその要素を総合的に扱いそれらの関係を見通す力の育成を重視している。フィールドで触れる豊かな事象の関係性を考えることを子どもたちに求めており、このようなフィールドでしか学べない学習の価値を体現していることに気づかされる。子どもたちが持ち寄る個々の深い探究の成果を、話し合いの中

でつなげて行こうとする指導が現在も積み重ねられており、個々の深い探究を経た子どもたちの学びの共同を成立させる中に、「奈良」という地域がもつ自然・社会事象の関係性を感得させながら奈良で生きる子どもを育てる実践を行っている。奈良女附小は、上記のような学校全体で共有する学習文化を元にししながら、一人一人の教師が自分の専門性を発揮して独自の学習理念を持ちその実践の発展深化を図る姿勢が見られるのも特筆すべきところである。

以上「奈良さんぽ」の実践をもとに、フィールドワーク体験学習の意義と自律的学習における探究の豊かさを考えてきた。一般に探究の「豊かさ」といった時に、学習で獲得した概念・知識の量が問われるかもしれない。しかしながら、ここでは「豊かさ」という言葉には学習の量ではなく質の問題を込めたい。充実した学習には、本実践のように子どもの学習の中に、「学習における自己」が貫徹されていることが必要であると思われる。自己が貫徹された自らの学習には、子どもの個性やこだわりが表れ、子どもの真剣な探究が生まれてくる。そのような子ども独自の探究が深められてのちに、それらが合わさり相互につながりあうときに、学習はより豊かで充実した展開を産み出すことが出来る。

事象にみずから関わろうとする子どもを育て、子どもが自ら学び自ら考え、自分の日常や生活を豊かにする学習を創り出すうえで、教師がすべき必要なことは、一体何だろうか。まずは、本実践が示すように、学習の様々な局面で、自身の体験を表現する機会を多く設け、その表現のための指導を行い、さらに子どもの表現をつなげて共同的な探究を創り出すことだろう。個々の子どもが個性的な自らの探究を深めながら、他者の探究に触れて新たな探究の課題を産み出すような学習の場を創り出すことが必要である。このような学習を深めることができる子どもは、奈良という地域で生きる生活そのものを発展させていくことができる。と考える。

実際にフィールドに身を置くことで、空間的身体的な知覚を伴って学び確かめた事象は、子どもたちの発見の喜びと探究の意欲をさらに沸き立たせる。以下は、谷岡教諭の学年通信より抜粋した文章である。

「(合宿)二日目の法隆寺では、最初に案内の方に15分ほど解説をしていただき、その後3つのグループに分かれて見学をしました。独自学習の深い子どもがたくさんいて、子ども達が先生に教えてくれます。子どもと同じガイドブックを持っていると、『先生、ここは〇〇ページです』と先生の指導をしてくれています。私たちは『教師が先に言葉を発しないようにすると、子どもが自律的に学びを創っていく』のがとても嬉しく、周りにたくさんいる他の学校の先生方にも誇らしく思いました。大宝蔵院の見学でも、水の流れのように、次々に高校生の団体が通り過ぎていく中、独自学習の資料を見ながら、先生に話したくてしかたないように『先生、来て来て』と呼んでは説明をしてくれず。子どもたちのひたむきに学ぶ姿に、涙が出そうになります」。

奈良に生き奈良に学ぶ子どもは、奈良にある豊かな文化や自然、「奈良での生活」の意義や価値を意欲的自律的に自らのものにしていく子どもに育ててほしい。

注

- (1) 「しごと」は、戦後の奈良女子大学附属小学校の教育構造を示す3部面「しごと」「けいこ」「なかよし」のうちのひとつ。「しごと」学習は、「自然、人間、社会の真実の姿を求めて、その地検と視野を広げ、身近な現実の問題を追求して新しい社会生活のあり方を洞察させ、それに向かって自己の生活態度ならびに生活環境を作りかえていく意欲と実践力を育てることを主眼として、総合的な単元学習の形態をとる」ものとされている。これに対し、「けいこ」学習は、「特定の目標に応じた分科的な学習形態をとる」ものである。
- (2) 「自律的学習法」とは、1919（大正8）年に奈良女子高等師範学校に赴任し附属小学校二代目主事となった木下竹次の下で実施された奈良女高師附小の教育方法である。学習とは「学習者が生活から出発して生活の向上を図るもの」「学習の目的は自己の建設である」という学習論を基盤に、「教授法」「教授学」や「教授訓育」などの言い方が通例であった当時の教育現場に「学習」という概念を全面的に取り入れた。「自律的学習法」では、一般に、独自学習→学級相互学習→独自学習という定式化された学習経路を踏む。「学習生活の方法は学習者みずから生活してその間に問題を発見し次に工夫してこれを解決していくことである」として学習材の生活化を求め、その後「合科学習」の主張・実践へと展開する。
- (3) 奈良プランは、戦後教育改革期の1948年9月より重松鷹泰主事のもとで実施された教育計画で、戦前の「自律的学習法」「合科学習」の実績を発展させて作成された。「人間として強い人間」を育てることをめざし、1. 開拓、創造の精神を育てる、2. 真実追究の態度を強める、3. 友愛、協同の実践を進めることを教育目標とした。これを反映させ、学習生活の三部面を「しごと」「けいこ」「なかよし」として捉える教育構造を持つ。これらは単なる形態上の区分ではなく、相互に力動的・有機的な関係をもって成立しており、本実践例が示すように、どこかの領域に起点がありながら、他の領域へと緩やかにつながっていく実践が多くみられる。
- (4) 谷岡義高「さんぽを中心とした低学年の『しごと』学習」『「学習力」を育てる秘訣』奈良女子大学文学部附属小学校編、明治図書2003年p.88-93
- (5) 谷岡義高「さんぽで見つけた生き物 ―むしむしどうぶつランドをひらこう―」382号、「さんぽから広がる新たな世界 ―1年コンピュータで絵本を作ろう―」383号、「こぎつね奈良さんぽ（二年）―アメリカの友達に奈良を紹介しよう―」386号、「子どもと作るさんぽの歌」387号、「二年 奈良さんぽとその表現」391号、「総合と教科学習の関連の持たせ方 ―3年昔の道具調べ―」397号、「地学巡検とさんぽ学習」398号、「しごと合宿 ―4年滋賀県『比叡山・琵琶湖・城』研究―」400号、「奈良研究から京都大阪研究へ ―しごと学習の低学年から高学年への広がり―」405号、「『仏教の学習』の探求（しごと） ―奈良の子どもの可能性―」409号、「『東京しごと合宿』紀行 ―奈良の子どもの学習場の可能性―」411号、「『さんぽ』で育った子ども達 ―6年間のしごと合宿には、まずさんぽがあった―」413号、「『しごと』で育つ自律的学習力 ―大和は国のまほろば―」422号。以上は全て『学習研究』（奈良女子大学附属小学校学習研究会）（1999.12-2006.8）に掲載。
- なお、別稿として、谷岡「『しごと』で育つ自律的学習力 ～大和は国のまほろば～」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム開発センター、第3号、平成19年（2007）4月、p.54-65 もある。この他、本研究では、谷岡「独自の学びが合わさる劇の創造へ ―劇『一年月組ならさんぽにいこう』」2010年10月、447号p.30-35、谷岡「独自学習の原点にあるツール ―メモ帳を持つ子どもたち―」2011年2月号、449号、p.36-41を引用・参照した。
- (6) 今年度の「奈良さんぽ」実践については、谷岡義高「『奈良さんぽ』という日常の学び」（『学習研究』奈良女子大学附属小学校学習研究会2012.8月第458号p.30-35）に谷岡教諭自身の紹介がある。
- (7) 本発表文中の子どもの作文・日記（子どもの作文及び日記集『こぎつね文庫』1号～8号）やレポートの閲覧・記録撮影の他、谷岡教諭による学年便り「あおによし奈良」などを谷岡教諭より資料提供を受けた。
- (8) 「なかよし」は「さまざまな集団による実践的な学習形態をとる」ものとされ、この集団は学級内に限らず、なかよし委員会、学級なかよし、グループなかよし、グループリーダー会、くらし委員会、低学年なかよし集会、高学年なかよし集会、なかよし行事など、学年を越えた集団組織とそこを中心とした行事を多様に設定するものである。