

子どもが見える教師の眼力：齋藤喜博の成長

著者名(日)	吉村 敏之
雑誌名	宮城教育大学紀要
巻	46
ページ	241-250
発行年	2011
URL	http://id.nii.ac.jp/1138/00000205/

子どもが見える教師の眼力

——斎藤喜博の成長——

*吉 村 敏 之

Teacher's insight into Children
——Professional development of SAITO Kihaku——

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

群馬県鳥小小学校長として、子どもの可能性を引き出す授業を創った、斎藤喜博は、子どもが見える眼力を備えていた。斎藤の専門性の成長は、新任期の玉村小学校での実践による。子ども一人ひとりに基礎学力を養うこと。学習が困難な子を学級集団の力で伸ばすこと。自らの日々の実践を記録すること。教師の力量形成を促す研究集団を組織すること。こうした毎日の実践に根ざした取り組みが、斎藤の眼力を磨いた。目の前の子どもの事実を観察し、記録する日々の蓄積が、教師を育てる。

Key words： 斎藤喜博・玉村小学校・鳥小小学校・授業記録・『草原』

目次

1. 子ども一人ひとりが見える
2. 子ども一人ひとりに基礎学力をつける
3. 日々の実践を記録する
4. 「劣生のない」学級をつくる
5. 子どもを見る眼が育つ
6. 教師が成長する研究集団を創る
7. 鳥小小学校の授業研究につながる

1. 子ども一人ひとりが見える

群馬県佐波郡の鳥小小学校（現在・伊勢崎市立境鳥小小学校）長を11年間（1952・昭和27年～1963・昭和38年）つとめ、子どもの可能性を引き出す授業を創り出した、斎藤喜博（1911・明治44年～1981・昭和56年）は、「見えることがすべてだ」と説いた¹⁾。教師の眼力が、子どもの学ぶ力をつける基となる。自らの事実

をふまえての主張だけに教育の真実をついている。

子ども一人ひとりの可能性を伸ばす教育を創る根底には、子ども一人ひとりの姿をとらえることのできる、教師の眼力が不可欠である。

子ども一人ひとりの事実が教師に見えるようになる過程はどのようなものか。教師がどのような訓練を積み重ねると子どもの事実が見えるようになるのか。この二つの問いについて、斎藤喜博の新任期における成長のあとをたどり、さぐる。

斎藤の鳥小小学校における「授業の創造」の源流は、玉村小学校（群馬県佐波郡玉村町）の学習指導研究に遡る。初任期からの13年間（1930・昭和5年度～1942・昭和17年度）に玉村小学校で身につけた、学習指導の方法と思想が、斎藤の卓抜な教育実践の根底を創った。自らの実践に根ざした知見が、鳥小小学校の教師たちの指導力を高めた。基盤をなすのは、子どもが「見える」眼力であった。

* 附属教育臨床研究センター

2. 子ども一人ひとりに基礎学力をつける

斎藤が新任期を過ぎた玉村小学校では、1926（大正15）年から宮川静一郎校長のもと、「学習法」の実践と研究がすすめられていた。木下竹次を中心に「学習法」が行われていた奈良女子高等師範学校附属小学校（現在・奈良女子大学文学部附属小学校）の実践に学びながら、すべての子どもたちの能力を伸ばす教育が追求された。

とりわけ低学年の教育が工夫された。「優秀学級、普通学級、遅進児の学級」の三つに分け、子ども一人ひとりの学ぶ力を最大限に養う指導が行われた。また、教科別の学習では子どもの力を伸ばしきれないとされ、一つの単元に様々な教科の内容を取り入れた「未分科教育」も試みられた。

斎藤が師範学校を卒業してすぐ、1930（昭和5）年4月に赴任した時は、玉村小の研究は5年目を迎えていた。教師たちの研究環境を、宮川校長が整えた。斎藤によれば、「一人ひとりの先生たちがみな、自信を持ち喜びを持って、のびのびと自分の実践をつくり出していた。」という。教員免許状を持たない代用教員が、検定試験によって形式的な資格をとるよりも、実践の質を高めることに力を注ぐほど、玉村小の研究は充実していた。

しかし、熱心な研究にもかかわらず、すべての子どもに基礎学力を定着させることは難しかった。斎藤は、教職3年目に4年生女組76名を担当すると、子ども間の学力差（漢字や計算の習得）が激しい現実と直面する。

全員に基礎学力をつけるため、一人ひとりの習得の度合いを実際に知ることから出発した²⁾。国語は1年から3年までの漢字全部、算数は1年から3年までの全部の計算（一位の加法、一位の減法、二位数の加法減法、乗法など）について、テストをした。70人以上の子どもそれぞれについて、何ができて、何ができないかを、正確につかもうとしたのである。さらに、斎藤自作の漢字練習カードと計算練習のカードを子どもに練習させ、自信のついた子には検定（テスト）をした。検定の結果をふまえて、斎藤が個に応じた指導をした。子どもたちは朝や放課後に練習し、斎藤も授業以外の個別指導の時間を特別に設けた。

前年に3年生「優秀組」で行った指導を「よい子ど

もたちにとりかこまれてのんきな授業をしていた」と、後年、自ら評した³⁾。教科書を速く進めて補充教材として文学読本を読んだり、近くの利根河原で国語の授業や話し合いをした。劇や舞踊もよくした。当時流行した「自由教育」のにおいがするものである。基礎学力を培うという問題に向き合い、眼前の子どもたちに即した「方法」を創造する道に進んだ。

翌1933年、漢字の読み書きができるようになった、5年生の子どものために、斎藤は、国語の読方（教科書の読解）の方法を創った。教材の文章を学級全体で追求する前に、まず、すべての子どもたちが一通り読め、内容をつかめるよう、「予備学習」「独自学習」をさせた。子どもは、自分で辞書をひいたり、教師にきいたり、お互いに教え合ったりして、文章を読めるようにした。

斎藤は、子どもが独力で学習をすすめられるよう、なすべきことと順序を、「読み方学習指針」として示した⁴⁾。「・まず題に気をつける。・つぎに始めから終わりまで黙読する。・つぎにどんな感じのする文章かを考える。・文字や語句のわけ（意味）を調べる。[以下続く]」というものである。子どもは自力で学習し、自分が読めるようになったと判断すると、斎藤の検定を受けた。一人ひとりの学習の進捗を教師が点検したのである。その上で、子どもは、各自、文章から問題を見つけ、学級で問題を組織し、追求した。子どもが力をつける学習形態を、斎藤が創った。

子どもに力がつかないことを、子どもの能力や家庭の教育、社会の問題へと責任転嫁するのは、昔も今も、教師の通弊である。しかし、斎藤は、教師の方法を工夫して子どもの力を養うべきだと、強い意志をもって実践した。眼前の事実と立ち向かわない教師に対して、「どこがどんなにできないか調べてみたか」「具体的対策を真剣になって、一度でも考え、実行してみたことがあるか」と、斎藤は「心中たえられぬ憤激を感じる」のであった。

まず、目の前の、自分が責任を負うべき、子どもの実態を調査することから、方法の創造を始めた。

3. 日々の実践を記録する

子どもの事実を調べて記すことが、斎藤の力量を培う支えとなった。基礎学力の調査にとどまらず、子ど

もの生活をとらえ、記録した。自分の毎日の実践を、大判の大学ノートの見開き上下2頁分の「教室日録」に記した。教師としての「自己訓練」である。「のろまな、馬鹿気に見える」仕事の積み重ねが、「力」や「感覚」をつくったと、斎藤は、自分の成長過程を振り返っている⁵⁾。次のようなことを記録した。

- ・備忘：その日に起ったことで、毎日の放課直前に行く反省会のとき子どもたちに話す材料を書く。「きのうの掃除はよくできた」「来週お弁当を持ってどこそこへ行く」など
- ・予記：前日に、翌日の学習指導の予定や計画の、題目、範囲、指導法などを書く。「明日の国語の授業では、誰々はこの前こんなふうだったから、こんどはこんなふうに働きかけてみよう」「クラス的情況がこうだから、こういうところに心を配っておこう」など
- ・学習状況、欠席者、健康診断：その日の朝、クラスを見て書く。「今日はどうもうわついている」といった感じ。風邪をひいている子や足を痛めているとか観察して記入し、特別な注意を払う。
- ・指導記録：その日の学習指導の状況記録。「算数の時間にどうということがあって、どんなふうに切りぬけたとか、つかえてしまったとか」など
- ・指導生活：指導者としての私（斎藤）の生活を記録しておく。
- ・随感随想：その日一日の仕事がおわってからの種々の感想を書く。

自分の実践の事実を掘り下げ、事実から教育の原理を「発見」する。「書いてからさらに、今こういう発見をしたなんて赤丸をつけたり重要だなんていって二重丸をつけたりして、そこからまた線を引いてきたりする」。すると、「自分の感想、反省のなかから何かがぎゅうっととらえられてきて、またそれをまとめて書いてみたり」する。記録の蓄積によって眼力が育つ。

斎藤は、現象の底にある原因をさぐる努力を続けた。

「朝、教室に入ったとき、なにか子どもたちがざわざわしてるなあ—こういうことは直観的にとらえられますね、そして、そういうことに対面した

時に、ではなぜだろう、原因はなんだろうと思うわけです。あるときにはクラスの中にボスがいてその問題がいろいろあった、というようなこともあるし、ある子どもの家庭状況がよくなかった、ということもある。前の晩がお祭りで、太鼓をじゃんじゃんたたいちゃったなんてこともあるんです。いろいろと事態や原因はちがいます。表面に出てくるのは、暗い感じとか、なんとなく淀んでいるとか、顔色が悪いとか、反応が鈍いとか、そういうことです。そういう現象から原因をさぐるという経験をして、この日録に書きこんでいくと、同じような現象にぶつかったとき、ははん、自分の過去の経験からすると、これはクラスになにか事件がおこっているな、というように考えられるようになります。それで調べていく。やっぱりそうだったとか、こんどはこんなふうになりがちだったとか、やはり発見があるわけです。」

日々の事実をとらえて記録する一方、斎藤は、テストや調査もしばしば行った。

知能テストも行った。ただし、斎藤は、知能を、先天的な固定したものではなく、教育によって伸びるものとみた。知能テストの成績は「いくらでも変わります」「固定したものではありません」と言う。教師の指導によって子どもの可能性が引き出される事実をつくった。

知能テストを「一つの目安」とした。「ある子が知能指数はでは90だけどなかなか学習ではよい、あなかなか頑張っているんだなあ、とか、120の指数だのにどうにもさえない、どこに原因があるのか、勉強をなまけているのではないか」といった、個々の子どもへの指導の手がかりになるという。

個に応じた指導を行うために、「能力分布図」を作った。能力を「その時の能力」ととらえ、「どんどん書きかえていく」ものとした。机の配置の図面を書いた。名前の右肩に、三角とか赤丸とかのいろいろな記号、AとかBとかの印、1とか2とかの数字を、「その時」の能力として、「肩章」を書きこんだ。テストや調査の結果である。

「図面を明日は国語でこういう授業をしようと考えながらながめていると、『ああ、この子はここんところにつかえてしまうだろうなあ』とか『この子はすぐわかるだろうなあ』とかいうふう

に頭にうかんでくるのです。子どもの方が『先生、そんなこと言ったっておれにはわかんねえよ』とかいうふうに出して呼びかけてくるのです。

それでまた授業案に工夫を加えたりするのです。」
毎日、放課後に授業を振り返ることによって、子どもの様子が具体的に見えてくる。

「授業がおわってから一生徒が帰ってしまった教室というのはまったくわびしいものですね、机に向ってこの分布図をみるのです。すると、この子は今日はぜんぜん返事をしなかった、とか、こいつわからないだろうと思ったら意外にわかった、とか、そういうことが浮かんできて、肩章のところが修正されてくるのです。」

「それから、今日一日、この子は肩をさわったっけ、この子は朗読に指名した、この子はほめてやった、この子は怒ってしまった、立ちん坊させた—立ちん坊だって働きかけにはちがいないんですからね、といろいろ出てくるなかで、何もされなかった、働きかけてやらなかった子もやっぱりあるんですね。この図面をみているとそれがはっきりしてくるんです。」

「能力分布図」を、次の日に、誰にどう働きかけるかを考える標とした。教師の眼力を高めるために、斎藤は、子どもの事実から、その時点の力を知るようにした。事実をふまえて指導の見通しを立て、具体的な子どもへの働きかけを構想した。指導した後は、授業中の子どもの姿を思い出し、成果をあげた点と不十分な点を明らかにして、翌日の授業に備えた。記録した事実を、指導の指針とした。

4. 「劣生のない」学級をつくる

斎藤は、個人を集団の中で伸ばす力をつけた。学習集団を組織して個の力を伸ばした。

「劣生がない」学級づくりを実現しようとした⁶⁾。
「健全な学級においては、決して劣生というものは現われるものではない」。「劣生」が生じてしまうのは「学級の悪い雰囲気」のためだと、斎藤は考えた。「どんな子どももが、みにくい優越感を持たず、また劣等感を持たず、皆がたがいに友だちの特質を理解し他人の長所を認め合い、友だちの行為をほめ合い、学級全体が一丸となって、学級伸展のために、自己伸展にいそ

しむという、ほんとうのよい学級の雰囲気」を求めた。そのためには、教師の「細心な指導の工夫」が必要だと、斎藤は自らの経験から学んだ。「微妙なところから学級が生きもし死にもする」という。「ささいなこと」「微妙なこと」に注目できる眼力が要る。斎藤は、個人の伸びをとらえる力を重視した。子どもの間の比較（横の関係）とともに、個人の成長（縦の進歩）に注意した。具体例が示されている。

「今ここに学級でいちばん書き方の上手なAという子どもと、学級でいちばん書き方の下手なBという子どもがいたとする。

ある時間のBは非常な努力をして5の進歩をとげた。ところがAはその時間なまけていて2しか進歩しなかった。けれどもやはり結果においては、天賦的に上手なAは依然として学級でいちばんうまく、Bは学級でいちばん下手であった。このとき指導者が、迂闊にAをほめ、Bに向かって『お前のように下手では困る』などといってしまっただろうか。

それはたしかに、学級全体の横の関係だけを見て、機械的に子どもの成績をならべていけばそうなるであろうが、そういう指導者は、個人の縦の進歩ということを少しも認めないのである。このばあいでは、AよりむしろBの方が3も努力しているのだから、Bこそ賞せられるべきである。すなわちAに向かっては『君はこの前までは毎時間5ずつ進歩していたのに、きょうは2きり進歩しなかった。原因がどこにあるかよく反省してごらん』Bに向かっては『君はこの前は2の進歩だったのに、きょうは5の進歩をした。えらいね、この前と合わせると7の進歩をしているのだよ』というように、その発展を示してやるべきである。それを、あべこべにAを賞しBの進歩を認めないようであれば、それはAをもBをも殺してしまうのである。」

教職10年目の1939年度に3年生を担任し、「合科教育」に取り組んだ。斎藤の眼力によって、学習の困難な子が集団の力で活躍できた。実践の成果を、9月に第15回群馬県初等教育研究会で発表した⁷⁾。

ふだん、授業中は何もせずに、廊下を通る子を待ち伏せしていじめる、「あばれ屋で狂暴で手に負えない」松木栄一（仮名）が、「非常に興味を持って真剣に学

習した」。栄一の学習の成果をもとに、学級全体で追求する問題を作った。小黒板に書いて相互学習の際に発表するように促すと、栄一はさらに懸命に取り組んだ。その様子を、斎藤は次のように描いている。

「栄一は『先生、黒板に書いて発表するん、書いていいん』と幾回も念をおしていたが、そのうちうれしそうに小黒板を持って廊下へ出た。私が少ししたって廊下へ出てみると、井戸へ行く渡り廊下で、克明に一字一字幾回も消しては書き消しては書きして努力しているのがあった。私はその字のきれいなのをほめてやり（その字は実際きれいであった）、誤字などもなおしてやった。なお、渡り廊下を全部ふさいで書いているので、はたへよけて人が通れるようにする仕方を教えてやった。

栄一は素直にそのとおりにしてうなずいていた。」この事実から、子どもの可能性を見つけて伸ばす教師の眼力の重要性を、斎藤は痛感する。

「平素廊下を通る女の子などをいじめては泣かせていたこの子にも、こういうしおらしい半面があるのだと思うと、そのとき私は、教育への期待と責任と喜びとをいっそう思わずにはいられないのであった。腕白だとかばかだとかいって、ほおり出してしまうことの罪悪を痛切に思うのであった。この栄一もこんなふうな事実から、だんだんと救われていくのではないかと思ひながら、楽しい気持でこの子のひとときを渡り廊下の上で送った。」

栄一の問題は「(1)かいこわなんでくわをくうかといふとくわおくわないとまいになりません。(2)をかいこわなからうまれるのですか。てふてふからうまれるのです。」というものであった。稚拙なもので、誤字もある。しかし、他の子が笑って、栄一の努力の芽を摘まないように、むしろ、栄一の努力を学級全員がたたえるように、斎藤は注意した。栄一の問題をもとに、蚕の一生の学習をした。栄一の発表からよい学習ができたことだから、栄一に「ありがとう」と言った。「まちがった発表や幼稚な発表を笑うというようなことは、健全に発展している学級においては決して現われるものではない」「興味を持って努力し真剣に学ぶ限り、必ず進歩はある。その進歩を楽しませ、その進歩とか仕事とかの価値を教えることはできる。大ぜいのなかで自分の力なりに生き生きと活躍し、のび

のびと楽しんで生活するように教えてやることはできる」と、斎藤は確信した。

5. 子どもを見る眼が育つ

斎藤は、他の教師が「劣生」とみなした子どもの可能性を発見した。6年生女子組での指導の例が示されている⁸⁾。「まことに手のつけられない悪者のように」言われていた、杉田春江（仮名）への指導である。個人を悪くする集団の問題を見つけ、学級集団の質を改善する。

「私はその学級を受け持ってみて、その子がほんとうに悪いのかどうか疑問に思われてならなかった。それはその子が私のいうことをじつに素直に聞くことや、それから、ときどき示すきわめて素直なやさしいことばづかい、顔つき等、さらにその子の書くきれいな子どもらしい書き方の文字からであった。」

「私はそれらのことから、どうしても春江はほんとうに悪いのではなく、春江を悪くする原因はほかにきっとあるにちがいないと思っていた。そこで当分叱らないで暖かく見守ってやろうと考え、友人にもそのことを話し、春江が悪いことをしても春江を責めないで、そのまま観察し考察していたのであった」

春江を悪くする原因が学級の人間関係にあることに、斎藤は気づく。「学級の悪い雰囲気」「家庭的もしくは能力的に、優越感を持っている子どもが非常に多かった」。彼女たちは「一つのグループをつくって、劣生を軽蔑し、劣生とは決して遊ばないというような状態であった」。劣生の中でも生活力のある元気な子は、「能力的にも物質的にもどうしても対抗できないので、ついに暴力で対抗し反抗し抗争するという結果になっていた」。その蓄積が、春江を荒々しい性情にしまった。

「ある日春江は、みんなが遊びの仲間に入れてくれないといって悲しがり、休み時間私のところで、ひとりさめざめと泣いていたのであるが、私はそういうことを考えるごとに、春江がかわいそうに不びんでならなかった。叱るどころか、大いにいたわり育ててやらねばならないと思ったのであった。」

春江のよさを斎藤が見つke、他の子たちに知らせることによって、学級の状態を改善した。

「できるだけ春江を責めないで、学級全体の人生観を変え、学級全体の子どもたちが春江に対して態度をかえるように力をつくした。休み時間なども極力いっしょに仲間に入れて遊ばせるようにしてやり、優生だけの悪いグループを打破することにつとめた。また春江のよいところを他生に示したり、他生のよいところを春江に示したりもした。」

「いつか子どもたちは融和し、春江の狂暴性は自然と影をひそめ、本来のやさしい世話好きな性格が光ってきたのであった。それと同時に優生たちも、本来のよさであった人間的な美しさを発揮してきた」。小学校を卒業して奉公に行く時、自分の描いた図画や書き方を記念として他の子に送った。

知能指数が60だった、川村ちよ子（仮名）の力も、斎藤によって引き出された。川村は、体操の時間へ外へ出ずに教室で大の字になって寝ていた。「どうしていつも体操には出ないで寝ているのであろうか」と、斎藤が、不思議に思って調べると、前の担任が体操に出なくてもいいと言ったことがわかった。出ると列が乱れるからという教師の都合であった。

「よりいっそうそういう場面に登場させ、その子の力なりに十分活躍させてやらなければならない」と、斎藤は川村に体操をさせた。「事実、川村は私が体操をやらせたら喜んでしたし、また運動会のときにも下手ながら喜んで遊戯もし体操もしていた」。

ある日の書き方の時間のことである。「子どもたちが『先生、川村さんが呼んでいます』という。行ってみると、川村は私に清書が見せたくて、小さい声で私を呼んでいたというのである。私がそばへ行って『川村さんよく書けたね』という、川村は恥ずかしそうに、にこっとして清書の上からだをかぶせてしまい、もう一度私の方を見上げて笑ったのであるが、こんないじらしい子どもの姿こそ、かわいく尊くありがたいのではなからうか。こんな世界こそ、私たち教育者だけが味わいえられる、暖かい楽しい世界なのではなからうか。」

斎藤は、子どもの事実から可能性を引き出す目を磨いたことで、教師のみが味わえる体験をできた。

「子どもの世界」について、斎藤は、次のように書いている⁹⁾。

「子どもというものはどんな子どもでも、悪いことをしたりよいことをしたりしながら、だんだんに成長しておとなになっていく」

「優等生は悪いことをしないもの、よい子はいつでもよい子であると考えerことは危険」

「子どもをみるにはできるだけあたたかい眼と、大きい心で素直にみなければならぬ。」

あるがままの子どもの姿を客観的に、多面的にみないと正当の子どもの姿をみることはできない。」

「己れをむなしうして、むしろ子どもの側に自分をおき、子どもから学びとろうという態度でない、あるがままの正しい子どもの姿はみることができない。子どもの行動の現われは、その子個人として単独に起こることより、その子の生活している周囲の状況、周囲との関係によって起こることのほうが多いのであるから、そういう横の関係とか、それ以前からの縦の関係とかをもよくよく観察して、その個人とか、そのできごとだけから、その行動を判断しないようにする態度も必要である。」

生活する環境との関係を考慮して、子どもの事実をとらえている。

6. 教師が成長する研究集団を創る

斎藤の実践を支えた思想は、事実から出発して事実を創る、「素朴なりアリズム」であった。形式主義を排するたたかひがあった。他の教師も成長できる研究集団を組織した。

1933年4月に、研究を推進した宮川校長が転任する。代わった校長は、教育の実質を豊かにするよりも、形式にこだわった。斎藤ら学習指導の研究に取り組む教師たちとは、対立する点が多い。1933年9月、研究を持続するために、清水成、今井正義、西園実澄、石川勝、斎藤の5人が「土曜会」を結成した。土曜日に集まって、自分たちの実践について話し合ったり、学校全体の方向を考えたりした。授業研究会を開くなど、実践を創る中心となった。

1935年8月には、斎藤たちの編集によって、玉村小の教師たちの研究雑誌『草原』第1号が刊行される。

以後、10号（1943年1月）まで続いた。『草原』には、教室での子どもの姿、授業の記録、自分の実践への省察など、教師の日常の事実に基づく文章が載せられた。

「子どもの現実から出発する」ことが、玉村小の教師たちの実践の指針であった。1935年4月に玉村小へ転任してきた教師、黒崎三郎は、次のように記している¹⁰⁾。

「一番強く私のねぼけ頭を打ったことは、『現実に徹せよ』『すべて教育上の研究は、自己の担当せる児童の一人一人を、いかように教育すべきかの眼前の問題について、それを出発点として行うべきで、たとえよほど深い学的研究に向かうとも自己当面のことを断絶しては真理に至ることが難しい。』『現実の生活ほど痛切なものはないから、教訓の上からも現実生活は痛切な教訓を与える。』

と言うことにまとめられる。」

学習指導の経験を積んだ斎藤は、若い教師たちのよき導き手となる。斎藤のまわりには、若い教師たちが集い、授業や教材の質問をしたり、実践記録を見せたりした。

新任の教師も、子どもを細やかに見る眼を培った。自分の眼の前の子どもの事実をとらえ、子どものよさを見つけた。見る眼の甘さを反省した。

高野正義は、子どもの可能性を発見したことについて、次のように記した¹¹⁾。

『「あ…花があるけど葉っぱが駄目だ』『水をやんべえや』……

松雄は昨日きれいな山ざくらをもってきた。

『今日ね松雄さんがとてもきれいな花を持ってきてくれたんだよ。なんていう花だろうね』と先生はこどもに聞いて松雄の行為をほめてやった。

松雄は学校中に有名ないたずら小僧で便所のガラスを破ったり、屋根の瓦をおっぱがしたり、田んぼの藁にゅう〔注：刈稻を円錐形に高く積み上げたもの〕に火をもしつけてにげ出したり、手におえぬ子だったのだ。

その松雄のけさのひとりごとだった。

松雄にこんな反面があると思うと見直しをさせられる。

この子は見どころがある。すなおだと先生はひとりよがりかと思いつつまでもほほえんで見ている。」

片山保男も、子どもの意外な面を見つける¹²⁾。

風邪をひいて高熱を出して家で寝ていると、子どもたちが見舞いにきた。子どもの新たな面に気づく。

「隣の小母さんがあとで遊びに来て、『子どもは可愛いですね、裏の方で「先生が病気だと心配でしょうがない」と言いながら行きましたよ』と、話してくれた。言ったのは山田昇らしいが、よく喧嘩する彼に、こんな半面があるのか、と驚かされた。

いつも教壇からばかり見ていないで、たまにはこうした角度から子どもたちを眺めることが、いかに大切であるかということをしみじみ感じた。」

1940年4月に女子師範学校を卒業してすぐに赴任した新任教師、永井多知子は、成績の良い子のずるさを見抜いた¹³⁾。

「私の級では、掃除のときなど大抵劣生中生の方が生き生きと立ち働いている。黙々と仕事をやりとげている。またどんなことを言っても、素直に動いてくる。私がいなくて、まれに、優生の中に、監督のように掃除をしている友だちをみまわしている子がいる。そんなときに私が教室へ入ってゆくとその子は急に掌を裏返すように、すばやく行動し始めるのです。私はにがにがしいことだと思っている。(略)

中劣生の中に当番などをまじめにする者の多いことがわかる。掃除のときは劣生はよろこんでいる。優生よりも勇ましい気持で、いや優越感というようなものまで、持っているのかもしれない。私は劣生たちが当番をすることに、自分らのゆくべき道をそして喜びを見出してゆく姿を喜ぶとともに、どんなことにも真剣に心を保ってゆける優生のより多くなるよう、指導してゆくつもりである。」

永井は、教職1年目から、学習指導の方法、子どもをみる目を、斎藤に学び、指導力をつけた。

斎藤の「放課後のこども」(『教室愛』1941年刊行に所収)を読んで、永井は、「ささいなこと」の重要性に気づく¹⁴⁾。「私がのんきに考えていたことあるいは意識していなかったことなどが、意外に考えなくてはならない問題であったり、ささいなことが教育技術の上にはたいへん役立つことであるということやら、小さなところに教育の効果を上げる鍵があるのだ」とわか

る。声の大きさを配慮することの重要性に気づく。

「私は声の大きさなどについてあまり考えたことがなかったのであったが、玉村校へきてはじめて声の大きさなどが教室の雰囲気に密接な関係をもつことを注目させられた。近頃では意識するようになった。」

斎藤の仕事ぶりから、毎日の実践を省察することの意義を知る。

「AにはBには子どもたち一人一人を考えられ、その日の指導を反省なさって後日の資料となさる熟慮にただただ感激のほかはない。かく熟慮の上の実践あってこそ真に教育はまっとうせられるのだと思いました。子どもたちにとって誰にも平等に対してやる教師ほどありがたいものはないのではないのでしょうか。」

永井は、学習指導法を研究した。1941年1月には、『草原』5号に、400字詰め原稿用紙150枚の実践記録を発表した¹⁵⁾。担任していた5年生女子70名に行った国語の学習指導の記録である。一斉授業に行き詰まり、斎藤らの助言を受けて、1940年11月9日から学習指導法を試みた。学習指導を実際に経験することによって、子どもにとって効果のある事実を実感する。一斉授業では「児童にわからないまま過ぎ去ってしまうこと」「私のほうから押し付けられてそのまままされて行くかもしれないようなこと」までもが、「深い内容を持ち、大きな問題となって児童自身にぶつかっていく」。「児童が真にその文章がわかるためには児童の学習にまつよりほかはない」。「独自学習あるいは相互学習の結果児童が得ていく」。「子どもたちはこんなところがわからないのか、こんなところが不審なのか、こんな気持ちでいたのか、と教壇の上から眺めただけではわからなかった一つ一つの実際問題」が永井の前に差し出される。子どもの学ぶ姿から、教育の真理を発見した。

永井が学習指導を行って特に感動したのは、学習に意欲が湧かず、力も乏しい子どもが生かされることである。

「学習法においては一斉教授では生かされない劣生群が、気持よく活動できるのです。

家にあっては良き子ども、よき姉である公子が、学校にあっては勉強ができないゆえに、希望のない一時間を過ごしていた。その公子もこの学

習においては発表者に選ばれて、すなおなよい性質をあらわして一生懸命努力している。力一ぱいに学習している。『私だってできるのだ』という自信を持つことができたのである。楽しい勉強を味わうことができたのである。こんな学習が続けられて行くとき、どの子どもどの子ども楽しい勉強を味わうことができるのだと思います。」

学習が遅れがちで、家庭の問題を抱えているハル子に対して、どのように教育しようかと、永井は悩んでいた。ハル子を理解し、よさを引き出そうと努めていたのである。

「教室で一番前の席にいるハル子さんが今日はせっせと勉強している。大きい画用紙を机いっぱい広げて何かしきりに書いている。いつも一時間中出歩いていたずらばかりしているハル子が絵をかいているのである。

今日のようにこの子にしてはなかなか上できである。何をかくのかしらとしばらくそばに立ってみていた。(略)

誰にこんな絵を教わったのかな、ハル子は教科書はもちろん読めるはずはないし、別に何か見ているわけでもない。ただ自分のお帳面を見てはこの絵をかいているのでしたから。よくこんな場面が想像できたなあと考える。お友だちどうしが話しあっている言葉をきいていたのかもしれない、またひよっとすると他人の絵を見て自分も書きたくなってまねたのかとも思う。「朝顔に」の勉強がおもしろかったのでハル子さんも発表がしたくなって一生懸命やりだしたのだと思うとうれしさがこみ上げる。」

ハル子は、まわりの子の影響を受け、真似しながら、学習に取り組んだのだろう。ハル子の学ぶ姿にふれた永井のよろこびが表われた文章である。

「この学習においての私の第一のよろこびは何と言ってもハル子がしっかり勉強したことでした。絵をとでも上手にかいてくれたことでした。このときに劣生という観念はなくなっているのです。『小黒板に書かれてあるこの絵はハル子さんが書いたん』と級の誰もかれもが驚きの眼をみはったのです。『ハル子さんは上手だね』と誰もかれも讃辞を送ったのです。このときの児童の心は暖かな友情となってハル子の心に迫っていくの

です。誰でもがハル子の価値を認めたのです。ハル子は皆にほめられて顔をほころばせてよろこんでいる。いつも腕力をふるいわがママを働いていたハル子とは異なっている。一段と良いものを持ってきた。毎日毎日勉強のことといえば何一つとしてわかることもなく、学習のよろこびを味わうこともなく過ごしてきたこの子が大きなよろこびを胸一ぱいにふくらませて良い子になろうと努めている姿は実に尊い。」

学習指導によってハル子が生かされた根底には、永井の子どもを見る目の深さ、教育の可能性への信念の確かさがあるだろう。教育の方法に宿る思想を、永井は自らの実践によってつかんだ。斎藤の思想からも強い影響を受けているだろう。永井によるハル子の可能性の発見は、斎藤が松木栄一のよさを引き出した事実に通じる。一人ひとりの子どもの力を引き出す授業の形を創り出している。学習に集中させることで子どものよさを伸ばそうとした。

すべての子どもを生かそうとする思想、すべての子どもを生かす方法を、永井は、斎藤から学び、自らの実践で身につけた。

7. 島小学校の授業研究につながる

1952（昭和27）年4月、島小学校長となった斎藤は、子どもを見る眼力を、教師の可能性を引き出す力として生かす¹⁶⁾。赴任早々、村の有力者が「みんな追っばらっしまえ」と言った。しかし、斎藤は「自分の眼でみ、自分で考え、今いる先生たちを大事にして、新しい学校づくりをしていかなければならないのだと思った」。

斎藤は、教師の可能性を発見し、引き出した。学級の子どもの可能性を発見し、引き出した体験と、教師の研究集団を組織した体験とを支えにした。

島小の教師に、自分の実践を記録させた。自分の事実を見つめて実践を創る方向をさぐるようにした。

1952年10月12日に、5人の教師に記録を10月末までに出してもらうようにした。「記録のとり方、整理の仕方、表現の仕方を勉強してもらいたい」という思いからである。斎藤は、記録をとる力と、授業を創る力が結びつき、高め合うものと考えた。「記録がとれるということは、教師に解釈する力とか、発見する力

とか、疑問を持つ力とか、感動する力とかがなければできないことである。また、そういう力が教師につけば実践も高まるのだし、逆に実践が高まり、教師に力がつけば記録のとり方も表現の仕方も高いものになっていく」という。

島小学校の授業の創造に道をつけた教師の一人、船戸咲子は、記録を書くことで子どもへの見方が変わった¹⁷⁾。

斎藤から「学級の記録を書いてみるとよい」と言われた。「毎日の子どもたちの中に起きたできごとを書いてみようと思った」。記録を斎藤に見てもらった。2、3日して戻ってきた。「太いえんぴつで、すじがひかれたり、×印がつけられたり、矢印がかかれたり、すきまなく字がかきこまれたりして、もどってきた」。子どもの帰った教室で、記録を戻された時に斎藤から言われた言葉を思い浮かべた。「このところは、もっと子どもの表情を描写するように」「この算数の問題は、もっと具体的に」「ここでは、自分の心の中を、明確にかく」。

1年生の子どもが懸命に計算する様子を次のように描いている¹⁸⁾。

「十以上になる加法の計算をした時に、両方の手の指をつかってやっていたが、指がたりなくなった。するとノートに棒をひいて足りない数をかぞえている子がいた。又下の方をむいている子がいたので『どうしたの』ときくと、足をつかってかぞえている。私が『足袋をはいてはわからないだろう』と云うと、生々とした顔をあげて『先生たびぬいでいるん』とつめたい朝たびをぬいでいる足をあげてみせた事があった。指の先は赤くなっていた。」

冷たい教室でも足袋を脱いで足の指を使って数えている子の姿に、船戸は感動する。子どもが一人ひとり学習に打ち込む事実が見えた。子どもを見ることの重要性に気づく。

「他の子が五つやるところたとえ一つでもなっとくのいった答の出る事が自分のものになるのだと思う。一つの事をするのにも十七名がそれぞれの考えで理解していくのであるから一様にいくものではない。私達教師は一人一人をよくみつめ、よくわからなくてはならない。よく見、よくわかってこそ、一人一人の生きた姿が見られるのではな

いだろうか。私達が子供を理解出来ないがために、子供達にとってどんなに重大の事をもふみにぢっている事があるのではないだろうか。」

船戸は、毎日の子どもの様子や、様々な言葉をノートに書き留めることを、一日の終わりの仕事とした。記録をとることによって、「明日は、国語でどんなことをしようか」と、翌日の授業についてまで考えてみたくなった。

子どもの動きが描かれた授業の記録は、時代を超え、後世の教師にとっても、子どもが見える眼力を養う指針となる。

〔注〕

- 1) 斎藤喜博『教育学のすすめ』1969年 [『斎藤喜博全集6』国土社に所収]、全集版 405～423頁で、「みえるということ」の意味と重要性が、具体例をあげて記されている。
- 2) 斎藤喜博「漢字の負債」『教育論叢』昭和9（1934）年2月号 [『斎藤喜博全集1』国土社に所収、410～420頁]。
- 3) 斎藤喜博『可能性に生きる』1966年 [『斎藤喜博全集12』国土社に所収]、全集版 116頁。
- 4) 斎藤喜博『教室記』1943年 [『斎藤喜博全集1』国土社に所収]、全集版、458～462頁。
- 5) 斎藤喜博「教師としての自己訓練」『野草』第3号1977年 [『第二期 齋藤喜博全集3』国土社に所収、342～354頁]。
- 6) 斎藤喜博『教室愛』1941年 [『斎藤喜博全集1』国土社に所収]、全集版 9～14頁。
- 7) 斎藤喜博「玉村における合科教育の実践」『総合教育の研究』1939年 [『続 童子抄』1950年に所収、のち『斎藤喜博全集2』国土社に所収、297～340頁]。
- 8) 前掲『教室愛』1941年 [『斎藤喜博全集1』国土社に所収]、全集版 36～41頁。
- 9) 斎藤喜博『童子抄』1946年 [『斎藤喜博全集2』国土社に所収]、全集版 198～199頁。
- 10) 黒崎三郎「所感」『草原』第1号・昭和10（1935）年8月号。
※『草原』は、玉村尋常高等小学校の校内研究誌。宮城教育大学附属教育臨床センターから「復刻版」を刊行。
- 11) 高野正義「四十日」『草原』第7号・昭和16（1941）年9月号。
- 12) 片山保男「初教壇」『草原』第9号・昭和17（1942）年5月号。
- 13) 永井多知子「最初の子どもたち」『草原』第9号・昭和17（1942）年5月号。
- 14) 永井多知子「『教室愛』評」『草原』第8号・昭和17（1942）

年1月号。

- 15) 永井多知子「読方学習の指導記録」『草原』第5号・昭和16（1941）年1月号。
- 16) 斎藤喜博『学校づくりの記』1958年 [『斎藤喜博全集12』国土社に所収]、全集版 41～48頁、87～102頁。
- 17) 船戸咲子「私は授業に生きる」斎藤喜博編『島小の女教師』明治図書、1963年、18～19頁。
- 18) 船戸咲子「生きている子ども」『島小研究報告第一集』1953年2月号。

付記：本稿は、科学研究費補助金（基盤研究(C)）課題番号21530786「学習指導法の創造による教師の力量形成——1930～50年代日本における展開」による研究成果の一部である。

（平成23年9月30日受理）