

「未来につながる学力」の追求

——群馬県島小学校における「授業の創造」——

*吉 村 敏 之

On the lesson study at Shima elementary school

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

群馬県島小学校では、斎藤喜博校長のもとで1952年から11年間にわたって、教師集団による「授業の創造」が進められた。「授業」によって子どもの可能性を伸ばし、「未来につながる学力」が形成された事実は、政治や経済、社会変動に流されない学校教育の独自性と教職の専門性を示すものとして、教育史上に残る。教師が眼前の子どもの問題を発見し、「そのときどきに」方法を創造する点に、島小学校の授業研究の特徴がある。教材を「人類の文化遺産」として追求し、個別の学習を学級集団での学習に組織する「授業」が、「広い意味での」基礎学力を養った。

Key words： 島小学校、斎藤喜博、授業研究、学校集団、基礎学力

目次

1. はじめに——島小学校の「事実」
2. 学校の改造
 - 1) 抑圧された教師
 - 2) 物的環境の改善
 - 3) 教師の解放
 - 4) 学習指導への道
 - 5) 表現活動の重視
3. 「未来につながる学力」の形成
 - 1) 「いじけた」子ども
 - 2) 生活を「創造」する力
 - 3) テストの活用
 - 4) 授業の組織
4. 授業を創る「学校集団」
 - 1) 教師集団の組織
 - 2) 「問題」を発見する研究授業
 - 3) 教材研究の充実
 - 4) 学習する「父母集団」

5. 教師の専門性の確立
 - 1) 自分の実践に拠る研究
 - 2) 実践に潜む理論の発見
 - 3) 眼前の子どもへの責任
6. おわりに——「授業」の可能性

1. はじめに——島小学校の「事実」

群馬県島小学校（現在・伊勢崎市立境島小学校）において、1952（昭和27）年から11年間にわたり、斎藤喜博校長のもとで、学校教育の可能性を拓く「事実」が創られ続けた。生活を創造できる「未来につながる学力」が身につくよう、「授業」の組織が図られた。

島小の授業の出発点は、目の前の子どもが「いじけている」という事実を斎藤が「問題」として受け止めたことにある。自分の目で事実をとらえて実践するリアリズムが底にある。

すべての子どもの可能性を引き出すためには、学校

* 教育臨床研究センター

全体が「目的を持ち意志を持ち、燃焼しながら、うなりをたて、ひびき合いながら、みんながいっしょに高い次元へ進んでいけるような学習集団」¹⁾になる必要がある。集団の力による教育の質の高まりを求めた、斎藤は、子ども、親、教師の学習する「学校集団」を組織した。

一般的な理念としての民主化ではなく、地域に巣くう封建性から生じる具体的な問題に対応したこと²⁾。「授業」に沈潜して、子どもの「輪郭の明確な姿」をつくったこと。授業を組織できる教師の力を高め、教職の専門性を確立したこと。鳥小の「事実」は、政治を超える、学校教育の独自性を示した。国家による教育への統制が強化された時期³⁾、受験対応の学力を求める父母からの要求も出るなかで、政策の誤りや通俗的な価値観に抗する、教師の実践が創られた。学力の問題を、子ども、家庭、社会、政策など学校の外部のせいにするのではなく、教師の指導力の問題として引き受けた。教師が授業を創る意義が、「生き生きした」子どもの事実によって表現された。

鳥小の「授業の創造」の基には、斎藤が玉村小学校（群馬県佐波郡玉村町）で進めた学習指導法の研究⁴⁾がある。教職3年目（1932年）に担任した70名を超える女子の学級で、漢字の読み書きと計算の基礎学力を全員に習得させる方法を創り、以後も、すべての子どもが力を伸ばす学級を組織した。教師の研究集団も作った。戦時下から敗戦後へと政策が転換しても、子どもの力を伸ばす学習指導の具体的方法を、斎藤は一貫して深め続けた。

斎藤の赴任した当初の鳥小は、「村のおちついたりっばな建物や、蚕種協同組合の壮大きにくらべて、学校は暗く古ぼけていた」し、「先生も子どももみんな形式的で生きて動いていな」かった⁵⁾。斎藤のもとで教師たちが困難をどのように克服したのか。研究を持続させた組織とその根底をなす思想とはどのようなものか。鳥小で授業創造の基礎がつくられた時期⁶⁾に焦点を当てて、本稿で示すことにする。

2. 学校の改造

1) 抑圧された教師

佐波郡鳥村（1955年1月に境町に併合、現在は伊勢崎市の一部）は、当時、人口が約2400人、戸数400余

りの農村であった。鳥小は、利根川を隔てて、南部に本校、北部に分校があった。両校の間は渡し舟で行き来した。本校235名、分校129名、1年から6年まで1学級ずつであった。

職員は、校長を除くと、両校合わせて12名の学級担任と2名の担任外で14名であった。師範学校卒は1名。他は、女学校、小学校、農学校、裁縫学校、鉄道学校、養蚕教員養成所の卒業であった。50歳前後が5人、40歳前後が3人と、41歳の斎藤よりも年齢の高い教師が多かった。鳥村出身者が10名であった。群馬県南端の村で交通が不便だったため、鳥小への転任は「鳥流し」と言われた。地域の人々は、「勉強しないし、仕事をしない」と、教師を批判した。村の有力者は、自分たちよりも階層も学歴も低いと、教師を軽蔑し、「みんな追っばらってしまえ」と人事刷新の要求さえあった⁷⁾。

実際に教師と接した斎藤は「大部分の先生が清潔で素直だという感じで、頭のよい先生も多い」という印象を持った。「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」「表に現れていない砂金のようなものを、それぞれの先生が持っているのだから、それを掘り出せばよいのだ」⁸⁾と決意した。

2) 物的環境の改善

斎藤は、赴任直後から、授業創造の基礎となる仕事に取り組んだ。学校改造の第一歩は、「何となく暗くて、ごたごたしていて、調和とか美しさとかがない」環境を、「すっきりとした品のよいもの」に改めることだった⁹⁾。何十年前に打ったのかわからない無駄な古釘を抜き、古ぼけて茶色になった張り紙をはがした。無神経に無計画に置いてあった職員室の机や戸棚を、部屋全体の調和や使いやすさを考えて置き換えた。不要なものは処分した。物的環境の改造が、教師に自己変革を促す。

環境の改善は、斎藤の思想の表れである。

一つは、具体的な事実にかかわって実践しながら考えるという姿勢である。「抽象論・概念論・原則論を排し、自分の周囲の具体的な事実によってものを考え、解釈し、実践していく習慣をつける」¹⁰⁾ ことに、斎藤は力を注いだ。

もう一つは、「問題」を発見し、全員で共有し、全

員で解決へと動くことである。「意識的に問題を発見し、指摘し、それをまたみんなして話し合っ、ひとりひとりの発見する力、解釈する力、勇気を出し、傷つくことを恐れないで、みんなの場所へ問題を出す態度を身につけようと努力してきた」¹¹⁾ので、島小の研究は続いた。

実際に物を動かす作業は教師の意識を変えた。学習指導の道を拓いた教師、船戸咲子は、「問題」が明るみになり、「脱皮」を迫られた意義について記している¹²⁾。「戸棚一つ変えるのにも問題がおこり、そのことによって話しあい、おたがいが古さを認識することができるのである。そしてそのことが職場を新しい気分にし、古さからぬけ出すことにもなるのであると思う。」

3) 教師の解放

「解放されている人間ほど素直であり、どこからでも吸収し、無限に自分を充足させ発展させようとしている」¹³⁾と考える斎藤は、教師が授業の創造に打ち込めるよう、「形式主義、概念主義を排し、実質主義で行く」方針をとった。

事務を簡素にした。仕事の「切り取り」と称して、目の前の子どもにとっての必要性を検討し、不要と判断したものは止めた。「雑務からの解放」は、教師を実践に専念させた¹⁴⁾。

職員会¹⁵⁾は、毎月1回だけ、月末に開いた。全職員が参加し、午後1時から始めた。議題は予め運営委員会に出され、運営委員会の手で印刷されて提出される。4時少し前になると予定の議題が残っていても打ち切られる。残った議題は翌月に回されたが、学校運営に困ることはなかったという。会での決定は、予め用意した案を通すのではなく、議論によった。決めたことには全職員が従うようにし、教師一人ひとりが責任を負った。

教師間の関係に生じる抑圧を取り除く工夫もされた。斎藤校長を「斎藤さん」と呼び、お互いを、「～先生」ではなく「～さん」と呼ぶようにした¹⁶⁾。若い教員への圧力を払おうとした策である。早退や欠勤も気兼ねなくできるようにした¹⁷⁾。それまでは、地域の人や年輩教師の目を恐れ、用もないのに遅くまで残ったり、病気でも出勤した。

授業に関しては、教案を廃止した。斎藤は初任期か

ら、校長や教務主任に見せるための形式的な教案は意味がないと主張していた¹⁸⁾。子どもや授業を見れば、すべてがわかるという。教案の代わりに週予定表を作り、教室に張った。題材、学習内容、重要点、調べることと準備することを書いた、次の週の予定表を、週末に学級で示した。教師にとっては指導計画であり、子どもにとっては学習計画である。教材研究を教科書に書き込んで、実質のある指導案とした。各自、ノートを用意して、教室での毎日の実践を記録した。

4) 学習指導への道

地域の人々が教師を批判し、学校に干渉する理由は「教師が実力を持たず、実践を持たず、そういうものからの権威が教師にない」¹⁹⁾からと考えた斎藤は、4月から各学級に足を運んで、授業を見た。斎藤の赴任以前の島小では、授業研究会が行われたことはない。授業を人に見られることさえ、年に一、二度の指導主事の訪問以外はなかった。

教師自身の気づかないよさと問題点を、斎藤が全員の前に出した。4月14日に見た授業については、「全体に子どもの学習心は旺盛だが、形式的な発言が多い。それは発問が、教材の本質と子どものそれぞれの思考に即していないからだ」と問題点を指摘しながら、「先生たちの声は非常にやわらかく、しかも具体的によいと思う」とよい点も示す²⁰⁾。

ささやかだが決定的な事実をとらえ、教師の伸びる可能性を、斎藤は見逃さなかった。5月14日に見た船戸咲子の授業では、2年生が算数の問題を作っていた。グループに分かれての発表の際、自分のところではなく他のグループの発表をきいている子どもがいた。自分のグループに入るよう、船戸が注意した。学習に参加させるための適切な指示である。「すがの紙を買いました。そしてしげちゃんにすがの紙を五まいくれました。あといくまいのこっていますか」という、子どもの発表について、問題の不備（全体の枚数が不明）に誰も気づかなかった。その点を船戸はきちんと取り上げた。授業を平板に運ばず、子どもの課題を発見して的確な対応のできる船戸の様子に、「こういうところから授業も学習も出発するのだ」²¹⁾と、斎藤は指導法の発展の芽を認めた。5月27日に一人10分の研究発表をした時も、船戸は教室の事実即した具体的な問題を出した²²⁾。他の教師たちに「教えてもらいたいこ

と」として、「学習のときのおしゃべりが多い。これはどうしたらなくすることができるか」「子どもの話し合いが、学習の本すじからはずれていくことが多いが、どんな態度をとったらよいか」と、問うた。

6月になると、若手の教師、金井栄子、船戸咲子、柴田梅乃の学級から「子どもを生き生きと活動させる授業」が芽生えてきた²³⁾。9月からは、毎月、研究授業会を開いた。

10月には、5名の教師が自分の実践記録を発表することに決める。「記録が取れるということは、教師の解釈する力とか、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」²⁴⁾を自らの経験から実感していた齋藤は、自分の事実を見る目を教師に養おうとした。船戸の記録「生きている子ども」には、一人ひとりのわかり方に注目する意味が記されている²⁵⁾。「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17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ちっている事があるのではないだろうか。」

5) 表現活動の重視

「あふれるような感動」を表現することが「自立的な人間になるための自己教育」と考える齋藤は、「ほんとうにものをみさせ、感動させ、のびのびと表現させようとする指導」を教師に求めた。

「子供達が入学当初から四六時中、自分の生活経験をしゃべりまくっている始末なのでこの旺盛な表現意欲を満足させるためにどのような指導方法をとったらよいか」を「切実な問題」とした1年生担任の金井栄子は、絵日記を活用した²⁶⁾。絵を説明するために文字を書こうとする子どもたちに、金井は個別に教えた。日記の内容から一人ひとりの生活を知ることでもできた。子どもを表現活動で解放した金井は、絵を描かせるたびに、齋藤に見せた。二学期になると、齋藤が「すばらしい」とほめる豚の絵が出てきた。「大きな豚が単純な線で画面いっぱいにかいてあり、ちょっと

みると幼稚なような絵なので、今までの家庭や学校では、劣等生の絵として見捨てられてしまうようなもの」だった。しかし、齋藤は「顔がこちらを向いているところもおもしろいし、尾が『ぐるぐるっ』と動いているところなどもおもしろい」「いかにも子どもらしいほほえましいあたたかい絵」と評価した²⁷⁾。

島小では、絵の他にも合唱、舞踊、演劇など表現活動が盛んに行われた。齋藤は、表現を重視した。教師も、詩、曲、脚本などを作り、授業や行事に活かした。実践をすること、実践記録を書くことが教師にとっての表現活動とされた。

3. 「未来につながる学力」の形成

1) 「いじけた」子ども

齋藤は親たちに「島村の子どもは気がよわく、はつらつさがなく、いじけている。しかも人間がぼんやりしていて雑である。こうした子どもを生き生きさせるにはどうしたらよいか」という問題提起をした。校長1年目の、1953年2月の父母参観日のことである。

子どもの「無気力」「無反応」「無感覚」な姿が、親たちに示された²⁸⁾。校庭では「みんなあちらにひとかたまりこちらにひとかたまりとしゃがみ込んでいる」。授業中は、だれていて教師の言葉が耳に入らない。用事を頼んでも「ぱっと動くことをしない」。作文は「観念的」で、絵は「概念的な優等生型」か「気の弱い」か「雑」である。

地域の人は、島村を「文化村」と誇りに思い、子どもを「素直でおとなしくて品がよい」とみていた。齋藤は、蚕種業で得た富による「明治の島村文化」の弊害を問題にした。「支配層を権威づけ、村のなかの隷属関係を強化」し、家庭や地域に巣くう封建的な意識が、子どもに悪影響を及ぼす。島小の子どもの問題には、地域の封建性が反映していると、齋藤はみた。

事実を前に、教師と父母が共同で、子どもたちを「生き生きさせる」ための研究に着手した。全家庭に調査用紙を配り、「いじけて雑な」子どもという見方への賛否、その根拠となる実例、子どもを生き生きさせる具体策について、問うた。研究は1955年まで約2年間にわたって続けられ、村、父母、教師、子どもへの提言がなされた²⁹⁾。親に対して、利己的、形式的な教育観の転換を求めた。「自分だけの子供をよくしようと

する考えを捨て、村全体の子供がよくならなければ自分の子供はよくならないのだという考えをもつ。「形式的な点数や評語によって子供の成績を見ることなく、子供はそれ自身独立した生命をもっているものであるから、それを伸ばすことによって、人間全体としての成績を見る」。親の変革が必要とされた。

2) 生活を「創造」する力

斎藤らは、家庭や地域に問題があるから学校での教育が十分にできないと、教師の責任を回避するのではない。子どもがいじけている大きな原因は「学習の実力がない」と問題をとらえ、「学力がつくことによって、子供たちが自信を持ち、その人間全体が高まってくるものであることを知り、そのための実践をする」と、教師の責任を果たそうとした。宿題やテストによる強制やおどしではなく、子どもが自ら進んで学習したくなるよう、子どもの可能性を引き出す「授業の創造」に力を注いだ。

「自分の生活を詩や作文や劇に創作し、表現する子どもになったということは、表現できるだけの読み書きの力が子どもたちについていた」「表現活動することによって育てられた学習意欲や創造性が更に高い基礎学力を身につける力にもなって来た」と、子どもの伸びる様子から、教師たちは表現活動で「基礎学力もついてくるとの見通しと自信」を持って指導した³⁰⁾。

「歌や詩ばかりやっていないで、もっと基礎学力をつけてもらいたい」という声が親から出た。高校入試に合格する力をつけてほしいというのである。川沿いで農地が少ないので学歴を得て就職させたいという、親の願いである。教師たちは、「子どもたちが、将来、しあわせになるために、創造的な生活を営むために必要な基礎学力を育てたい」³¹⁾と、試験に対応できる以上の学力を追求した。

教師たちは、目の前の子どもの現状をふまえて、形成すべき学力の質を検討した。基礎学力を「広義」と「狭義」に分けてとらえた³²⁾。広義の基礎学力を、「からだ全体で反応し、感動できること」「協力しあうこと」「合理的な生活のできること」「発表や討論のできること」とみる。島小の子どものかかえている問題を克服し、新たな社会を作る学力を求めた。例えば「協力」については、「ひとつの算数の問題に対し、学級全体の子どもたちが協力し合って取り組み、その問題

を克服していくということは、将来、その子供たちが、お互いのしあわせのために協力しあう社会を作り上げることに通ずる姿」と見ている。学力を備えた子どもの具体的な像を描き、教師の指導上の課題を明らかにした。

狭義の基礎学力は「読み書き算」ととらえた。ただし、国語、算数の枠にとどめない。「すべての教科に通ずる」力ととらえる。「この力を通じて、祖先のつみ上げて来たさまざまな文化を獲得していく」手段、「獲得したものを武器にし、ふみ台にし、更に将来の生活を創造していく、基本的な力」とする。学習意欲の喚起、学習方法の習得も伴うべきとした。

広義と狭義の学力を一つにして子どもに養う具体的な方法を、教師たちは実践しながら創った。方法を考え出す際の基本的な態度が次のように示されている³³⁾。

- ①「子どもたちが現在をしあわせにくらし、更に将来の社会を今より一層住みよくするために、みんなして協力しあい、つくりかえていく行動力と創造性をあたえるための、基礎学力」をつけたい。

- ②島小の基礎学力の考え方や高め方を父母に理解してもらうために、父母参観日などいろいろな機会に、父母たちと学習し合う。

- ③「探究心と興味を湧きたたせるような指導方法」を考える。「いつも目的意識をもって、いきいきと、活動する子どもたち」を育てる。

- ④「子どもたちがお互いに協力しあい、みんなしていっしょに、基礎学力を高めて行くようにしていきたい」。

- ⑤「自信」を持たせる。それには「ほめるときはあとで子どもがなるほどと思うような具体的なものはっきりとつかまえてほめてやらなければならない」。「困難な問題を解決したことによるこびや克服感にひたっているとき」は大切な機会である。

- ⑥教材研究と教育技術の研究を進める。「教材研究を十分にすることは、それをどのように子どもに与えたらよいかという教育技術を発見すること」である。教師の指導力が高まることで子どもの学力が高まる。「教材研究をし、教育技術を教師自身が高めていくということは、子どもの学習意欲と基礎学力を高めていくことにつながる」。

学習の発展には、知識が要る。子どもに知識を確実に定着させる指導方法を、島小の教師はさぐった³⁴⁾。

「十分に教材研究をし、また、授業をしながらも、子どもたちはどんな点に困難を感じるかを、いつも、ていねいに見つめて、子どもひとりひとりに応じた、適当な手をうちながら学習を進めていきたい」とする。知識を定着させようと「興味的なドリル」を考えた。機械的な反復練習では、飽きて、疲れる。機械的な反復では、子どもが「堪えられなくなり、粗暴になったり、反抗的になったり、怠惰になったり、無気力になったりしてしまう」³⁵⁾。「興味的」「印象的」に覚えさせようとした。知識が「生きて働き、さまざまな問題を解決するための武器となるようなあたえ方をしたい」と、学ばせ方を工夫した。

3) テストの活用

島小の教師たちは、テストを「教師自身の指導方法の反省資料」とした。「ひとりひとりが、どんな点につまずいたり、誤りをおこしたりしているかをはっきりとたしかめ」るために、テストを利用した。「子どもたちが、自分の力を知るためのもの」としても使われた。「先生、この間のテスト、失敗しちゃったから、もう一度やりなおしてくれよ」と明るい気持ちで、テストのやりなおしを先生にたのんだ子どもたちがいたほどである³⁶⁾。

授業中の子どもの姿や日常のテストによって授業の改善策をさぐるとともに、毎年、標準学力テストと知能テストによって、教師の実践を検討した³⁷⁾。

「自分たち〔島小の教師たち〕の仕事を、客観的な確かなもの」にするためである。子どもを評価するためではない。

「教師が、自分のやった授業の効果が、どれだけあったかを測定する」ためである。子どもを評価するためではない。テストが悪いのは「授業が悪かった」ということで、「子どもを責めるのではなく、教師が自分自身を責めるべき」であると、斎藤は強調する。テスト結果を教師全員で何日もかかって検討した。「学校全体として、どういうところに問題があるか、学級としては、誰の学級はどこに欠陥があるかということ、学校全体の考え方とか方向とか、ひとりひとりの先生とか、教え方とかに即して、細かく分析し、つぎの仕事の目標とか方向とかをみんなして考えていった」。

斎藤が校長になって5年目の1956年度の学年末に

は、標準学力テスト³⁸⁾で、算数の全校平均偏差値が56を超えた。1957年11月、算数と国語の標準学力テスト(田研式)をすると、算数が六大都市の成績をはるかに上回り、国語も中都市平均並みだった。

知能テストも、1952年度には47だった偏差値の全校平均が、1958年度には55を超えた。「ひとりひとりの子どもの能力を、どう伸ばすか」を考える手がかりとして、知能テストを利用した。結果を分析すると、学級によって分配曲線が異なる。「教師によって子どもの学力や知能がどんなにちがってしまうか」がわかる。すぐれた教師は、上位、中位、下位のすべての子を伸ばしている。「高い次元へ引き上げていくときの指導力が弱かった」教師は、「上位の子どもをさらに高く伸ばせないという弱点」が、分配曲線に表れた。

テストの結果によって、「子どもは、正しい働きかけさえあれば、その力も素質も変えていくことができる」と、斎藤らは確信する。島小の実践の成果は「学力テストで測定できない部面により多くある」とする一方、「学力テストや文部省のテストぐらいのものが、こなせないような学力だったらみじめなもの」としてテストも使った。「子どもが伸び伸びしてはいるが、基礎学力は落ちている」といった中傷が、親を不安にした。テストによる証明も必要だった。

4) 授業の組織

子どもに学力が育まれたのは、島小独自の「授業」の思想と方法が創られたことによる。

授業が、「文化」の獲得と創造による自己形成の営みとされた。「人類の残した文化遺産」を対象にし、「学級全体の」子どもが取り組むことによって、子どもが知識を獲得し、それを「拡大・深化・再創造」する。その過程で、「知恵」「論理性」「仲間づくり」「創造力」「感動性」とかを、「子どもたち自身のなかへつくり出していくもの」とみる³⁹⁾。「子どもは、文化遺産を的確に獲得するすじみちのなかからだけ、自分の認識を拡大深化させ、自分の可能性を十分に発揮することができる」⁴⁰⁾と、「文化遺産」としての教材の力を重視する。

文化の成果を詰め込むことは否定される。「学級の全部の子どもの学習を、相互に接触させながら、つぎつぎと発展させ積み上げていく」「組織的な、構成的な」授業⁴¹⁾が望まれる。島小の授業は、子ども一人

ひとりの思考を学級全体の追求へと組織するものである。そのため、子ども一人ひとりが自分の思考の筋道をたどる個別学習と、一人ひとりの思考に教師が対応する個別指導を基本とする。多様な思考を学級集団による問題の追求へと教師が組織する。

『二に二を足せば四』という場合でも、『四』という結果が出るまでのすじみちには、さまざまの子どもの思考がある。その子どもの思考は、どれもそのなかに、発展できる貴重な芽をふくんでいる。それをみんな、さまざまに考え合い、確かめ合うことによって、『四』という結果も、いくらでも高いものにしていくことができる』という⁴²⁾。

学級全員で教材に取り組む前に、一人ひとりで学習した。教師は、子ども一人ひとりの思考や論理や発見や誤りなどを的確にとらえ、指導する。一人ひとりの学習を集団の学習へと組織する実践をさぐるうちに、島小で「～ちゃんまちがい」という方法が生み出された⁴³⁾。1956年11月、4年生の船戸学級でのことである。「一つの問題を解釈し追求する場合、解釈や追求のまちがい方がかならず四とおりや五とおり学級全体のなかに出てくる。それを先生は、Aちゃんのまちがい、Bちゃんのまちがい、Cちゃんのまちがい、Dちゃんのまちがいというように、みんなの場所へ持ち出して、学級全体で、Aちゃんはどこをまちがい、Bちゃんはどこをどのように考えちがいをしているのか、発見し解釈していく」。

間違いを問題として集団で追求する方法は、島小の「職場づくりの思想」から生まれた。「自分の考え方や実践のまちがいを、また他人のまちがいを、具体的にみんなのところへ出し、それを材料にして、話し合い、個人もまた職場の集団も、さらに高いところへ進んでいこうとした」。「個人のまちがいがみんなの場所へ出されたときは、それをその個人から切り離し、みんなの共通の課題として、そのあやまりを分析し、はっきりさせ、みんなのものにしようとした」⁴⁴⁾。教師集団の研究方法が子ども集団の学習方法となった。

4. 授業を創る「学校集団」

1) 教師集団の組織

子どもの可能性を伸ばすには、教師どうし、教師と子ども、教師と父母が、「授業」によって結びつき、

高め合う「学校集団」を組織する必要があると、斎藤は考えた。学校集団の中心は、「よい授業をして、よい子どもをつくる」という目的のもとに力を出し合う「教師集団」とした。年齢、性格、趣味など様々な違いを持つ教師たちが、「子どもたちをよくするために、教師はどのように自己変革をとげていったらよいか」という点で、一つの目的と方向に向かうことによって、集団が組織される。「どういう子どもを、どのようにして教育していったらよいか」について「お互いの体験や意見を出し合い、それをまたみんなで実践してみ、みんなで一つの方法や理論を見出す」⁴⁵⁾。

教師が自己変革を遂げるには、一人では無理である。集団での学習が不可欠だと、斎藤は主張する。「自分の腕をきびしくみがくためには、自分一人だけで仕事をしてはならない。いつも自分の仕事を仲間みんなの前に出し、きびしい批判を受けなければならない。そのためにいくら傷ついてもよいのだ。また他人の実践を批判することによって自分が傷つくことも恐れてはならないのだ。そうでなければ実践など生まれてこないのだ。」⁴⁶⁾

「どうしても子どもをよくしたい」という一点で、教師たちはつながった。各自が「腕のよい教師になりたい」と切実に願うことによって、同僚のよい仕事に感動し、仲間のよさを認めることができた。斎藤の赴任前は交流のなかった本校と分校とが、授業の創造を通して一体となった。

2) 「問題」を発見する研究授業

島小の教師たちが学習集団として結束するには、研究授業の充実が大きな力となった⁴⁷⁾。斎藤が校長となって2年目の1953年度には、低学年部会（1年から3年まで）と高学年部会（4年から6年まで）を組織して、各部会がそれぞれ年1回の研究授業会を行うようにした。本校と分校で合わせて四つの部会が設けられた。全校では、年間、4回の研究授業会が行われた。部会の研究授業にむけて、部内の教師たちだけで、教材研究、指導案の研究に取り組んだ。さらに部内で何回も研究授業を重ねて問題を明確にし、部会の研究授業に臨んだ。研究授業は本校と分校の全職員が見て、午後1時から4時まで批評会を行った。

島小の研究授業会が持続したのは、教師が「自分の腕が上がる」体験ができたからである。授業者にとっ

て意義ある会となるように、批評者も大変な努力をした。批評も、授業と同じ「創造」であり、「事実について鋭い批評眼」が批評者に求められた。「教師がどんな発言をし、子どもがそれにどんな反応をするか、また、子どもと子どもとが、どんなふう交流し、思考や論理を発展させていっているか」について、教材と子どもや教師の発言や動きとに結びつけて記憶し、すぐれた点や問題点を見つけ出す。授業中の事実をふまえて問題を発見し、よりよい方法を全員で追求していった。

研究授業会の他にも、教師が集団で学習する様々な機会が、鳥小には作られていた⁴⁸⁾。

「研究会」を、毎月のはじめに一回、午後1時から4時まで、全員で行った。研究会の運営は研究委員会が担当し、月の予定を立てる時にテーマを決めた。当番制での研究発表、学級文集や図画作品の批評会などをした。

学期末(1学期と2学期)と年度末には、全員が参加して必ず「反省会」を開いた。年度末には、十分な時間をかけて1年間の反省をした。三日かかったこともある。

毎週木曜の午後3時から、参加したい教師が自由に職員室の火鉢のはたへ集まって、気軽に話し合う「木曜談話会」が開かれた。学級のこと、子どものこと、自分のことで、成功したこと、失敗したこと、困っていることを、お互いに出し合う場であった。全職員で共有すべき事実や問題は、さらに、職員会もしくは研究会で取り上げた。

研究の進んだ1955年からは、夏休みに2泊3日で「宿泊研究会」を開き、教師の共同研究をすすめた。12月には「公開研究会」を行い、以後1962年まで続けた。

3) 教材研究の充実

鳥小の教師たちが授業の質を高めるために特に力を入れたのは、教材研究である。教材を、子どもの可能性を引き出す「文化遺産」「文化財」ととらえたからである。子どもを解放するには「中味をつけ、それによって自信を持たせるという、きびしい作業」が不可欠であり、「子どもは、教材をつかみとることによって、そのたびごとに解放されていく」⁴⁹⁾と、教師たちは実践によって痛感した。「教師が教材を深く解釈し、

深化・拡大・再創造すればするほど、子どもの認識も高まっていく」事実を、同僚や自分の授業の中で思い知らされた。職員室で顔を合わせると、休み時間も放課後も、その日の授業と翌日の授業の教材について、教科書を読み、黒板に書きながら、話し合った。各自、自分の解釈を示したり、実際の授業での成功例や失敗例を出した。子どもが教材をどう受けとめるか、子どもに教材をどう追求させるかについて、各自の考えを出し合った。教材についての日々の話し合いが、教材を深く読み取る力を教師に養った。

子どもの興味や感動をさそい、子どもの思考の道筋にそって、教材を追求させる力が、教師に求められる。子どもが何に対してどのように心を動かされるのかを察する感性は、教師の専門性を支える。鳥小の教師は、話し合いを通して、子どもの心の動きを敏感にとらえる感受性を豊かにした。「浩ちゃんが、授業がはじまったことも忘れて、じっと雀の巣を見ていることに、そういう姿に感動し、いっしょに心をゆるがせて雀の巣を見上げる教師の方が、『はじまったのに、なぜ教室へ行かないのか』と叱る教師よりよい」⁵⁰⁾と、子どもの行動に価値を見出す。

教材解釈を深めるために、理科の高橋金三郎など教科の専門家の力を借りることもあった。それに対して、教育学者の公式的で固定的な見方、一般論や抽象論は厳しく排された⁵¹⁾。

4) 学習する「父母集団」

子どもの可能性を引き出すには、教師の研究だけではなく、教育観の変革にむけた父母の学習も不可欠と、斎藤は考えた。学校を応援する「父母集団」が組織された。

斎藤は、鳥小校長となって2ヵ月後の6月に、父母参観を行った。9月からは、毎月、本校は10日、分校は11日を定例の参観日とした。毎月の父母参観日は、教師と親による授業研究会であった。

午後1時から1時間、各学級が授業をして、親たちに見せた。授業が終わると、学級別の話し合いを持った。その後、全体で集まり、学級で出た問題などを話し合った。全体の会合の後には、親と教師が一緒に合唱し、必ず4時に終えた。忙しい母親への配慮である。

親たちには、自分の子どものいる学級だけではなく、すべての学級の授業を見せた。自分の子どもさえ

よければ、自分の子の学級さえよければという、親のエゴイズムを壊さないと、子どもの可能性は伸びない。「全体の子どもがよくなれば自分の子どももよくなるのだ」と親たちが考えるよう、父母参観日を、親が教育を見る目を磨く学習の機会とした。

授業を批評する力も親につけた。はじめは、斎藤が、すべての授業について上手、下手と指摘したり、一つの授業の中でよい点と悪い点を説明した。時には、親の見方をただすこともあった。例えば、活気にみちた学習を「うるさい」という数人の母親に対して、説いた⁵²⁾。「私はきょうのは少しもうるさいと思わなかったのです。全部の子どもが本気になって一つの学習に取り組んでいて、ぼんやりしている子や、その学習からはずれたことをしている子はひとりもいなかったのではないですか。普通にいう“うるさい”とか“騒がしい”とかいうのと、ああいう集中した活気にみちているものとはちがうのではないのでしょうか。川瀬の音や、オーケストラや、合唱は、一つのリズムがあり、統一があり集中があるから、うるさく感じないが、雑然と物をたたいたり、めいめいが勝手に大声を出したりしているのは、不協和音ばかりで、統一がなく、リズムがないからうるさく騒がしいのでしょうか。きょうの授業は、オーケストラのように統一があり、集中があり、リズムがあったと思うのですが、どうでしょうか。」母親たちは「私たちは、昔の授業が頭にあるからですね」「もっとたくさんみて、勉強しなければだめなのですね」と意識を変える。

校長となって1年目の11月末から12月はじめには、父母と教師との懇談会を、五つの地域で開いた。夜7時から10時ころまで、家庭や学校での教育に関する具体的な問題について話し合った。宿題を出して勉強させてほしいという親に対して、「宿題を出してくれなどという親はばかだし、出す先生もばかだと思う」と、斎藤が自説を主張する。親の姿勢に変革を求める。「学校教育がほんものになり、生き生きとすれば、子どもたちは宿題など出さなくても、自分の計画で生きた勉強をするようになる」「宿題というくさりではばりつけて勉強させるのは下の下の教育」と、宿題の強制を徹底的に批判する⁵³⁾。

5. 教師の専門性の確立

1) 自分の実践に拠る研究

斎藤が島小校長となって最初の職員会で示した努力点の中に、「職員自体の現場における研修」がある⁵⁴⁾。「学校外へは出ないで、校内で実践し、学習をし、自分をつくり、自分の実践をつくり出すこと」を強調した。教師一人ひとりが自分の日々の授業を創りながら自分の腕を磨く研修が目指された。他校の研究会など、外への「巡礼」をしなかった。「自分を持たず、自分の実践や、自分の実践から出た考えを持たない人間が、いくら出歩いたところで、自分を太らすことなどできないし、他に影響を与えることもできない。ただもの知りになるだけなのだ⁵⁵⁾」と、斎藤は考えていた。島小の教師は、「へんな流行の教育思潮や実践がぜんぜんはいていないので、とらわれた観念がなかったし、生意気さが少しもなかった⁵⁶⁾」ので、実践の改善が進んだという。

子どもや教師の事実と離れた、教育方針や体系を作らなかった⁵⁷⁾。一人ひとりの教師が自分の学級の子どもの事実に応じて、自分の方法と理論で実践した。それぞれの実践から問題を発見し、研究会や研究授業で学校全体の問題とした。問題を出し合って追求するうちに「将来だんだん一致していくというやり方」をとった。「論理的に具体的なもので話し合い、実践し合っているうちに、よいものはかならず全体に影響していく」。

島小の「授業の原型」を創った教師、柴田梅乃は、「学級でおきた問題、自分でした小さな実践をみんなの前にだして、お互いに学習し合う」ことの意義を認める⁵⁸⁾。実践の質を高める道は、同僚の実践に感動して、自分で方法を創ることだという。「この職場では、だれも実践に対して、概念的な方法を、教えてくれる人はいない。自分で実践して、きずきあげていくだけである。自分で考え、自分で実践して、その結果を、語り合う以外に、自分の実践は高まらないということを知った。お互い同志、いいものには『いいなあ』と素直に、感動でき、みとめあって、お互いに実践を深め、よいものは吸収して、それぞれの道を、きりひらいていっている。」

目の前の子どもの実事が見えるようになると、柴田は、生きた子どもに応じた方法を創ることが子どもを

伸ばすという教育の真実に気づく。「『あの子は、あばれでしょうがない』ときめつけて考える、概念的な見方でなく、リアルにみられるように、実践から得た」。「子供を本質的によくしてゆくには、形式的概念的に子供をながめる考え方、みせるための考え方をすてきり、子供達の事実にくした、創造的な実践の方法を考えていかなければ、本当の教育は出来ない事も知った」。「教師は学習の中にも、今までの概念の学習方法でなく、その子供たちの、その時の状態の中から、新しい学習法を考え出していくことが出来る教師となり、子供たちは生き生きと育っていくことを知った」。

斎藤は、教師の弱点として、「一般的・抽象的なこと」に従うこと、「流行とか権威に飛びついてしまう」こと、自分の実践を軽視する傾向を指摘している⁵⁹⁾。「ほんとうに自分の実践に苦しみ、特殊なもの具体的なものから真理を学びとる」と、斎藤は自らの事実にとって確信する。教師一人ひとりが実践によって自分の事実を掘り下げることが、斎藤は教師の専門性の根拠とした。「どこまでも一つ一つの事実を尊重して、それによってものを考えるという態度を持っていかなければならないのだ。特殊なものを深く掘り下げていき、そのなかに一般的な法則を見出していくという立場をとらなければならないのだ。」⁶⁰⁾

2) 実践に潜む理論の発見

「授業の方向を明確にしてくれるもの」として、斎藤は教育科学に期待する。しかし、授業を進める際に、科学への妄信は戒める。「授業展開の場合、いかに教材研究や方法が科学的に精密になっても授業そのものはうまく展開しない」。教育科学を「現場で実践され証明されることによって、それをさらに発展させたり、つぎの方法をみつけたりすることができるもの」ととらえる⁶¹⁾。実践での実証が要る。「人間と人間との間で行なわれる、しかも人間が主体になって行なわれる教育の仕事は、もっと複雑であり、もっと生身のもの」である。授業や教育は「科学ではない」⁶²⁾。人間が創る授業は、科学では説明しきれない。

斎藤によれば、教育の世界に科学的な原則は、まだ存在しない。「単なる思いつき」か「外国で発見された事実をそのまま導入し、それが日本でも同じように法則的な働きをすると錯覚しているもの」にすぎない⁶³⁾。授業を展開する方法について、「どこにでも通じるよ

うなものは現在はない」「あるのは現場のそれぞれの実践者が、『私は、こういう学級で、こういう実践をした』という方法だけ」と、斎藤はみた。授業の指針となる「教授学」を構想した斎藤は、「教授学は、そういう方法〔引用者注：教師の創った方法〕が何千何万とつくり出されたときはじめて保障される。何千何万と出た実践例を分析し、そのなかから原則的なもの、法則的なものを抽出したときはじめてつくり出されるものである」とする⁶⁴⁾。

斎藤は、教師が実践を記録し、学者が記録を読んだり、授業を見るのが、教育科学への道と考えた。「実践家は指導記録をとって、克明にそれを記録する義務があり、学者はそれを読み、また実際をみて、それを理論づけ体系づける義務がある。そしてそういう立場から打ち立てられた教育学は、今までの教育学のように、抽象的・観念的なものではなく、実践家の役に立つ、科学的な教育学となるわけである。」という⁶⁵⁾。

「実践は、それが複雑であり高度であればあるほど、なかなか論理的客観的になど表現できない」「文学的表現をとらざるを得ないところがある」と、斎藤は記録の困難を指摘する⁶⁶⁾。「ただ授業の経過を形式的に書くのではなく、眼に見えないその教室の雰囲気や、動作や、子どもと先生の交流の仕方や、心の動きまで、文学作品のように描写しよう」⁶⁷⁾とした。「鳥小の授業」の原型となった、柴田梅乃による6年生の国語の授業(1953年10月)の記録⁶⁸⁾には、子どもたちの追求する様子が描かれている。「ひとりの子どもが発言すると、その子どもの方に子どもたちの目が敏捷に動きます。その目はどれも澄みきって、その目の玉の黒さが、すーっと人を引き込むように深くみえるのです。教室には鋭く緊張した空気が満ちて、子どもたちの表情は真剣でした。子どもたちと先生の知恵とがぶつかりあっては、火花を散らしてみがきあい、魂と魂とがたくましく鍛えあっているようにみえました。」授業の緊迫した空気が伝わる描写である。

「すぐれた実践のなかには、必ず理論のようなものがこもっている」⁶⁹⁾と斎藤は、自分の経験から確信していた。

3) 眼前の子どもへの責任

斎藤は、教育を「はかないもの」とみる⁷⁰⁾。一つは、「教育という仕事は、そのときどきの瞬間瞬間に新し

いものをつくり出しては消していく（消さなくも消えていく）作業」という、教育の創造性からくる。もう一つは、「教育が、きたない、いやらしい現在の政治や社会と根本的に対立している」からだという。「はかないと思うからこそ孤独になり深く沈潜して実践ができる」と、教育の「はかなさ」を知るからこそ、斎藤は独自の道を歩む。

政治の前で教育は無力ではないかという意見に対し、斎藤は「勤評的教育やテスト教育では生まれないうようなめざましい子どもたちを現実の姿としてつくり出し、そのことによって政治のよごれを親たちの前に証言する」という。「教師は、教育という専門の場で、理論をつくり行動をし、実証をして、みにくい政治を審判するような仕事をしなくてはならない」とする。「人間の思想は行動に現われるのだ」と考える斎藤は、「日々教室で何をしているか」が教師の思想であるという。授業をおろそかにして、政治活動に逃避する教師を批判する。「『忙しくて授業をやるひまがない』とか、『政治や社会の状況が変わらない限り、よい教育はできない』などといって政治活動だけをしているのは、いま目の前にいる子どもを犠牲にしていることであり、目の前にいる子どもは犠牲になってもかまわないとしていることである。教師としての子どもや親たちへの奉仕活動を怠っていることである。やはり実践のない観念論者であり観念的な人間だといわれても仕方のないことである。」

斎藤は、自らが「授業でこそ」と強調する意味について、「教師が、政治や社会に対して教育を無力なものだと感じ、孤独になり、狭い教育の仕事に沈潜して、政治を相対化した仕事をしたとき、はじめて政治の汚れの証言としてのきびしい教育実践ができるという意味」という。土屋文明門下の歌人でもあった斎藤は、自分の仕事について「そのときどきに消えゆくはかなき仕事とも政治を超える仕事とも思ふ」（1966年）と詠んでいる。

教師の責任は目の前の子どもの可能性を引き出すことにあると、斎藤は主張する⁷¹⁾。

「私はいまは小学校長だから、また島小の先生は小学校の先生だから、いま目の前にいる小学校の子どもに対して、成果の証明の立つような仕事をし、そのときどきに授業や子どもの上に実現しようとしているだけである」

『『中学へいってどうか』とか、『社会へ出てどうなるか』などと、先から先まで考え、気にやみ、先の先までのよい子どもをつくってしまおうなどとする考え方は、いまの仕事に責任を持ち、いまの仕事で実現し、成果を証明しようとする考え方ではない。それはただ、中学とか社会とか、他からの要請とかに合わせるような安易な仕事をする事になり、結果的には、それぞれがみな責任を他に転嫁しあうことになってしまう。そういうやり方こそ、子どもに対して一番無責任なやり方である。』

斎藤のしばしば用いる「未来」という言葉は、現在を充実させて未来を切り拓くという意味である。世の中でうまく立ち回るためといった卑俗な価値観を拒絶する。

6. おわりに——「授業」の可能性

斎藤は、新任期から一貫して、眼前の子どもの可能性を引き出す実践を積み重ねる。政治的イデオロギーに左右されず、自分の事実と拠って実践を貫き続ける道は険しい。「戦争中は自由主義者だとか、個人主義者だとかいわれたのが、こんどは保守反動といわれるようになったのだ。私の立場はどこまでも実践者の立場でしかなかったのだ。だからみんなが右へいけば左にみえるし、みんなが左へいけば右にみえるだけなのだと思っていた。」⁷²⁾

斎藤が「授業の創造」に専心することに、実践力のない教師は「狭い仕事だ」「たたかいない」と批判した。実践こそが「たたかい」であるという斎藤の主張は、自身の仕事を根拠にする。「教材研究をよくし、子どもたちの現状をよく把握しながら、教師としての力と感覚を縦横に駆使して、子どもの力を無限に引き伸ばしてやる」実践は、「次代に生きる子どもを、授業によって文化的に変革させていく仕事」であり、「次代の人間の文化の問題にかかわるたたかい」と、斎藤はとらえた。教師は「教科の学習をし、すぐれた授業方法を考え、子どもの将来の文化、将来の生き方につながるような、大きな振幅を持った授業を、休むことなく深めなければならない」⁷³⁾と、未来を拓く子どもへの責任を引き受ける。「子どもを見つめ、子どもにくっついて、その上で勝負しようとするものだけにできる仕事」で、「目のつり上がった粗雑できめのあら

い精神の持ち主や、教育理論や体系書だけを読んで、物知りぶっている、地面にしっかりと足のついていない人間にはできない仕事」が授業の創造である。「人は、教育を、政治にくらべて弱いというが、そういう仕事をしたとき、その仕事は、必然的にきびしく政治を評定することになる」⁷⁴⁾と、授業の力を示す。

斎藤は、敗戦後、自分の事実と拠って行動し、「封建性」「権威主義」から脱するよう、教師に求めた。「自分たちの周囲の、自分の生活の、具体的事実を素直に的確につかみとり、勇気を持ってそれを改善していくことこそ、今の日本においては何よりたいせつなことではないか。そうでなく、いつも大きなものばかりに目を向けてふわふわしていたのでは、そのことはいつも根のない形式的な流行に終わってしまう。このことはすでにわれわれの何回も繰り返し、失敗してきたことではないだろうか。」⁷⁵⁾「根無し草」を批判する。

斎藤ら島小の教師たちが自分の全生活を投入して取り組んだ授業の創造は、政治や社会の困難を超えて、子どもの可能性を引き出せる学校教育の力を実証した。政治や社会から自律した「授業」固有の価値を実現したこと。一般的な観念論を排し、目の前の子どもの事実に応じて具体的な方法を創造する実践によって、教師の専門性を高めたこと。教師が自分の実践を深く掘り下げ、特殊な事実から普遍的な理論に至る教育学⁷⁶⁾の道を示したこと。島小の「事実」は、今なお、教育を創造する拠り所となる。

目の前の子どもの事実をもとに、養うべき学力の質を検討し、授業を創る教師集団の組織が、今日の切実な課題である。教師が自らの実践の中に理論を発見する支えとなる教育学が求められる。

<注>

※斎藤喜博の著作からの引用は、『斎藤喜博全集』国土社による。

- 1) 斎藤喜博『未来誕生』1960年、『斎藤喜博全集4』、304頁。
- 2) 群馬県教員組合の文化部長として斎藤が推進した活動の一環として、『職場の封建性』1951年9月『家庭の封建性』1952年3月『子どもの封建性』1954年5月を刊行した。
- 3) 斎藤は、島小の実践に取り組んだ時期を、「昭和24年のレッド・パージに引きつづく、昭和25年6月からの朝鮮戦争、それともなう、昭和27年からの極端な復古的な教育政策、昭和29年の教育二法成立、昭和30年の、いわ

ゆる『憂うべき教科書問題』、昭和31年の教育委員任命制、というように、つぎつぎと教育界や教師に向かって強い力があびせかけられてきた」とみていた（『授業以前』1961年の「あとがき」、『斎藤喜博全集3』、181頁）。

「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する臨時措置法」「教育公務員特例法一部改正」（いわゆる「教育2法」）に関する公聴会（1954年3月13日第19回国会衆議院文部委員会公聴会）で、斎藤は公述人を務めた。記録は「教育二法案に反対する」として、『授業以前』1961年（『斎藤喜博全集3』国土社、1970年）に所収。

- 4) 拙稿「玉村小学校における学習指導法の研究」『教育における臨床の学 第5号』2007年、11-20頁。
- 5) 斎藤喜博『学校づくりの記』1958年、『斎藤喜博全集11』国土社 1970年、32頁、40頁。
- 6) 斎藤喜博が島小校長の1年目に行った実践を詳細にとらえ、意味を示した研究として、本間明信氏による一連の論稿がある。「島小の第一年（序）」『教育における臨床の学 第1号』1999年、51-66頁。「河原に道ができた 島小の第一年（2）」『教育における臨床の学 第2号』2001年、1-17頁。「島小の原型 島小の第一年（3）」『教育における臨床の学 第2号』2007年、1-10頁。
- 7) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、42頁。
- 8) 同上書、48頁。
- 9) 斎藤喜博「どのように学校環境を整備するか」『新しい学校づくり』1958年、『斎藤喜博全集3』、293-295頁。
- 10) 斎藤喜博「具体的な事実の発見とその解釈」『文化労働』1952年4月、『斎藤喜博全集3』、48頁。
- 11) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、185頁。
- 12) 船戸咲子「職場の民主化と自己改造」『島小の職場づくり』（島小研究報告第8集）1955年11月。
- 13) 前掲書『未来誕生』、『斎藤喜博全集4』、301頁。
- 14) 斎藤校長2年目の1953年4月に他校から転任してきた赤坂里子は、島小で実践の創造に集中できることを、「みんなでやっ払いこうとする職場」『島小へ赴任しての印象』（島小研究報告第3集）1954年11月に記している。「毎朝の打ち合せ時間がないので始業前の子供達と授業への流れが自然であり子供達と親しむ時間がある」。会議は「きめられた時間にびしびしと進められて無駄に時間を経過しない」。「研究会的な内容が豊富であり、物の見方、考え方がはっきりさせられ、学級の実際の仕事と会議の問題が一環しており、学級へもち帰って実践に役立つ」。「事務的な仕事、統計調査的なことがなく、子供から集金することが少なく、自分の学級の仕事に限られている」。「時間においまわされないで考える時間がある」。
- 15) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、109頁、113-114頁。
- 16) 同上書、152-155頁。

- 17) 同上書、103頁。
- 18) 斎藤喜博『可能性に生きる』1966年、『斎藤喜博全集12』国土社 1971年、128-130頁。
- 19) 斎藤喜博「実践と説得による村人との接触」『新しい教室』1953年6月、『斎藤喜博全集3』、80頁。
- 20) 斎藤喜博『島小物語』1964年、『斎藤喜博全集11』、343頁。
- 21) 同上。
- 22) 同上書、345頁。
- 23) 柴田は、翌1953年10月の授業研究会で、一斉教授に代わる学習指導の方法による国語の授業を行った。「子どもの一人ひとりが自力で、その教材にぶつかっていく場面」「全体で共同学習をする場面」「形式面の練習をする場面」の三つの学習が展開された。「子どもが自力で教材にぶつかっているときでも、先生は全員を把握し、一人ひとりを励ましたり指導したり、友だちとの協力の仕方を教えたりしなければならぬし、全体での共同学習のときも、全員の学習の状態をよく知っていないとだめなので、骨の折れる指導方法」だった。島小の「授業の原型」となった。(『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、268頁)
- 24) 前掲書『島小物語』、『斎藤喜博全集11』、346頁。
- 25) 船戸咲子「生きている子供」『私たちの実践記録から』(島小研究報告第1集)1953年2月。
- 26) 金井栄子「表現欲を育てるために」『私たちの実践記録から』(島小研究報告第1集)1953年2月。
- 27) 斎藤喜博「いじけていて気が弱い子」『島村の子どもを生々させるために』(島小研究報告第5集)1955年6月、7-8頁。
斎藤は、画家・美術教師の上野省策と交流があり、図画の研究会を開いた。
- 28) 前掲「いじけていて気が弱い子」『島村の子どもを生々させるために』、3-11頁。
- 29) 同上書、165-180頁。
- 30) 『基礎学力と教育技術』(島小研究報告第13集)、1956年11月、3頁。
- 31) 同上書、5頁。
- 32) 同上書、5-10頁。
- 33) 同上書、11-13頁。
- 34) 同上書、16-18頁。
- 35) 斎藤喜博「無意味な作業と授業」『教師の窓』1960年4月号、『斎藤喜博全集3』、17-18頁。
- 36) 前掲書『基礎学力と教育技術』、19頁。
- 37) 前掲書『授業入門』、『斎藤喜博全集4』、21-30頁。
- 38) 榊原清也「教科別総合標準学力検査」金子書房。
- 39) 前掲書『授業入門』、『斎藤喜博全集4』、252頁。
- 40) 前掲書『未来誕生』、『斎藤喜博全集4』、273頁。
- 41) 前掲書『授業入門』、『斎藤喜博全集4』、51頁。
- 42) 斎藤喜博「授業のきびしさと中味」『現代教育科学』1960年10月号、『斎藤喜博全集3』、437頁。
- 43) 斎藤喜博「勉強についてのしつけ」『子どものしつけ二十一章』1959年、『斎藤喜博全集3』、327頁。
船戸学級で「～式まちがい」が生まれた授業の様子は、『未来につながる学力』1958年、『斎藤喜博全集 別巻1』、235-239頁を参照のこと。
- 44) 前掲書『授業入門』、『斎藤喜博全集4』、76頁。
- 45) 前掲書『未来誕生』、『斎藤喜博全集4』、308頁。
- 46) 前掲書『可能性に生きる』、『斎藤喜博全集12』、357-358頁。
- 47) 前掲書『未来誕生』、『斎藤喜博全集4』、353-357頁。
参観者は「問題発見者」である。「問題は教育技術書にある授業の方法技術的な概念でなく、子供達の生きた働きの中から発見する」。(赤坂里子「この三年間で得たもの」1955年)
- 48) 斎藤喜博「子どもを中心とした学校行事」『教育技術』1955年9月号、『斎藤喜博全集3』、252-255頁。
- 49) 前掲書『未来誕生』、『斎藤喜博全集4』、297頁。
- 50) 同上書、362頁。
- 51) 斎藤喜博「教育学者の島小研究」(『教育現場ノート』1963年、『斎藤喜博全集7』、416-444頁)において、山住正巳、佐藤秀夫、柴田義松が批判されている。
- 52) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、213頁。
- 53) 斎藤喜博「心の窓をひらいて」『教育』1953年2月号、『斎藤喜博全集3』、204-205頁。
- 54) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、101-102頁。
- 55) 前掲書『島小物語』、『斎藤喜博全集11』、369頁。
学習指導を推進した柴田は「自分で必要感のない研究会には、出席しないで、学級の中で、こつこつと子供たちと、とりくんで行く事が、実践を高めてゆく事であると云う事もわかって来た」という。(柴田梅乃「三年間の実践で得たこと」1955年)
- 56) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、132頁。
- 57) 前掲「心の窓をひらいて」、『斎藤喜博全集3』、195頁。
- 58) 栗田(柴田)梅乃「『この三年間で得たもの』のまとめ」『島小の職場づくり』(島小研究報告第8集)1955年11月。
1953年に島小へ転任した金子緯一郎も、目の前の子どもを見る研究の意義に気づく。「もっと生きた子供たちの姿を、沢山つかまえない」と願う。子ども一人ひとりの姿に目を配る必要に気づく。研究の体裁をとることの愚をさとる。「流行しているむずかしいことばなどをやたらに使ったり、またすぐ、『実態調査』をし『平均』を出し、グラフを書いた位で、それが研究だと思っている人が、ずいぶん多いのではあるまいか」「子供一人一人の能力については、案外無関心なために、その調査が、学級から浮いてしまったりする場合などを、見かける」。

(「島小へ赴任しての印象」1954年11月)

- 59) 斎藤喜博「実践による自己教育」『教育技術』1953年11月、
『斎藤喜博全集3』、90-91頁。
- 60) 前掲「いじけていて気が弱い子」『島村の子どもを生々
させるために』、15頁。
- 61) 斎藤喜博『授業の展開』1964年、『斎藤喜博全集6』国
土社、1970年、19頁。
- 62) 同上書、24頁。
- 63) 同上書、40頁。
- 64) 同上書、51頁。
- 65) 斎藤喜博「学者と実践家との協力」『文化労働』1952年
1月、『斎藤喜博全集3』、36-37頁。
- 66) 斎藤喜博「教育学者の島小研究」、『斎藤喜博全集7』、
418頁。
「現象から直感的にももの本質をとらえるということ
は、教育や芸術にかぎらず、自然科学のばあいでもと
うぜん要求されなければならないはずである。教育のばあ
いも、そういう作業が積み重ねられて、はじめて科学的
なものも積み上げられていくはずである。もの本質が
みえないということは、人間理解もできない」と、斎藤
は言う。大江健三郎が1962年5月15・16日に島小を参観
して記したルポルタージュ「未来につながる教室」『文
藝春秋』1962年7月号に、斎藤は感動する。
- 67) 前掲書『学校づくりの記』、『斎藤喜博全集11』、307頁。
- 68) 前掲書『未来につながる学力』、『斎藤喜博全集 別巻1』、
189-190頁。
- 69) 前掲書『授業入門』、『斎藤喜博全集4』、197頁。
- 70) 斎藤喜博「今日の教師と授業」『教師の実践とは何か』
1968年、『斎藤喜博全集9』国土社、1970年、5-16頁。
- 71) 斎藤喜博「実践者の方向」『私の教師論』1963年、『斎藤
喜博全集7』、192-193頁。
- 72) 前掲書『可能性に生きる』、『斎藤喜博全集12』、222頁。
- 73) 前掲書『授業入門』、『斎藤喜博全集4』、200頁。
- 74) 同上書、49頁。
- 75) 斎藤喜博『職場の封建性』序文 1951年9月、『斎藤喜
博全集3』、23頁。
- 76) 拙稿「雑誌『教育論叢』における事例研究」『宮城教育
大学紀要』第42巻、2008年、217-227頁で、斎藤喜博の
実践を貫くリアリズムと『教育論叢』誌との関係を記した。

付 記

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究（C））課題
番号19530676「授業研究による現職教育の起源——群
馬県玉村・芝根小学校の事例研究」の成果の一部であ
る。

(平成20年9月29日受理)