

## 戦後日本の教育方法をめぐる課題と展望

深川 八郎\*

大阪信愛学院短期大学

---

*Human and Environment* Vol. 14 (2021)

Challenges and Prospects for Studies on Postwar Japanese Educational Methods

Hachiro Fukagawa

Osaka Shin-Ai College, Japan

わが国の学校教育史における教育の方法・技術研究を振り返った時、学校現場における、事例研究に基づいた授業研究会は掛け替えのない遺産であり、宝である。その質をめぐっては様々な論議がある。が、やはり質を深める視点から考えるなら、教育の方法・技術を高めるうえで、実践者と研究者のコラボレーションの道を探るのがベターな在り方であるように思う。教師の世代交代が一挙に進み、地域や地域の学校で受け継がれてきた実践の厚みを引き継いでいくためにもそのことが重要な課題であると考えられる。

また、特に初任期 1 年目は校外の研究会に出向いていく余裕はない。しかし、少しゆとりが出来てきたなら、許す限り、身近に「手本となる実践者」がいない時は、公開研究会に参加しながら、すぐれた取り組みに学ぶことがその後の教員人生において重要となる。そうすることによって、単なる「ハウツー的な教育技術」を身に付けるだけでなく、「子ども観」・「授業観」を深め、そうすることで、自らの実践を实のあるものにして、深化させていく筋道ができるのではないか。

キーワード：教育の方法・教育技術・子ども観・授業観・事例研究会・公開研究会・学級集団・集団づくり

---

### 1. 問題の所在

筆者は 1972 年、H 市において公立小学校の教員として教職をスタートした。5 年前に、教育雑誌『教育 PRO』(2015.11.17)に寄稿した「教師のライフコースを振り返る(1)」で次のように記した。「筆者が新任教員となったのは 1972 年である。1950 年代後

---

\*大阪信愛学院短期大学子ども教育学科  
〒536-8585 大阪市城東区古市 2-7-30  
E-mail: cpdsf107@hct.zaq.ne.jp

受付：2021 年 1 月 28 日 受理：2021 年 2 月 15 日

©2021 大阪信愛学院短期大学

半からの高度経済成長に伴い、若い労働者を必要とした産業形態は都市圏への人口集中を招いた。その結果、1970年代には都市部の義務教育就学人口は一気に増加し、小中学校が過密化したことにより学校の新増設が市町村の大きな行政課題となっていた。大量の教員が採用され、若手教員が急増した。経験の少ない教員の増加は、教員の世代交代が進む今の時代とよく似た状況であった。」[1]。そんな状況の中で、新任教員として右往左往の毎日が続く。目の前の、与えられた課題を「やっとなす」、そんな苦闘の日々の連続であった。そして、やっとなすと学校が見渡せるようになったのは初任期3年目ぐらいからであった。その状況を次のように記した。「めざすべき授業の方向性が見えてきたのは3年目ぐらいからであった。1年目に校内研究授業で社会科の授業実践を行ったのが認められ、その実践記録が市の小学校社会科研究会の研究紀要に掲載された。これが契機となって、社会科研究会の会員(後に常任幹事)となり、先輩たちから社会科の授業づくりだけでなく、他教科の授業づくりや学級集団づくりも含めた学級経営の基本を具体的に学ぶ機会を得た。中でも、小学校社会科研究会の夏期宿泊研修会(1973年)の講師であった長岡文雄先生(当時、奈良女子大附属小学校教諭、後に兵庫教育大学教授、佛敎大学教授)から問題解決学習のいろはを教えていただいた。先生は小学校社会科実践研究の先達であり、『考え合う授業』(黎明書房、1972年)『子どもをとらえる構え』(黎明書房、1975年)『子どもの力を育てる筋道』(黎明書房、1977年)を著されていた。これに加えて、筆者が「子ども一人ひとりと向き合うことの大切さ」を教えられたのは「同和教育主担」(現在、人権教育主担)を任された頃からである。初任3年目であった。当時は、月一回開催される市内54小学校の「同和主担者連絡会」は熱気に包まれた実践交流会であった。テーマは学級集団づくりや教師・子どもの変容が中心となり、「同和教育推進校」を中心に優れた実践の報告がなされ、それを基に熱い討議が交わされていた。筆者にとっては、他

校の優れた実践から学ぶことができた貴重な時期であった。その時代の社会思潮と「同和教育」(人権教育)に対する多くの教員の熱い思いは到底言葉では言い尽くせない。「差別の現実に学ぶ」という言葉は筆者の箴言となっているが、これは当時の「大阪府同和教育研究協議会(現在、大阪府人権教育研究協議会)」のスローガンであった。学校を取り巻く人々や子どもたちをリアルに見つめ把握することから始めるという、教育の基礎を培ってくれたものであり、大学教員として今も大切にしている。」[2]ことを記した。教員として何から始めたらよいかが分からなかった時期である。その時期に実践者である先輩諸氏に出会ったのは貴重な体験であった。筆者の、地に足のついた教育理念を教えてもらえた大切な時期であり、その基礎は今もさほど変わっていない。しかし、初任者当時、範となる先輩教員が勤務校にいなかったことについての無念さは今も思い出される。そのことが逆に教育研究への起爆剤になったと言えなくもない。

戦後すぐに生まれた我々の世代(団塊世代)は戦後の民主教育とパラレルの形で学校教育を受けてきた。その体験と自己の教員としての経験を重ね合わせながら、この稿で、戦後教育の方法技術について考えてみたい。

先ず、一章で、教育方法・技術というものについて、筆者の小学校教員としての初任を振り返りながら、その重要性について考えてみたい。そして、二章では教育方法・技術の諸課題が現在どのように考えられているかを変遷も見ながら考えたい。三章では、筆者が授業を進める上で一番重要と考えている集団作りの在り方と具体的な実践事例を考察してみたい。そして最後にまとめをする形で稿を進めたい。

## 2. 教育方法の捉え方と今後の課題

柴田義松氏は『教育の方法・技術とは何か』について次のように述べている。すなわち『教育は人な

り』と昔から言われている。教育改革あるいは学校改革が今も盛んに論議されているが、教育の成否は、結局のところ人間＝教師の力量にかかっているというのである。教育の諸条件、たとえば、学校の設備とか教科書など教育の手段となるものを改善することはもちろん大切なことである。教師の教育活動を成功に導くためには、できる限り条件を整備することが必要である。しかし、教師と生徒とのあいだの相互関係として成り立つ教育において、成否の鍵をにぎっているのは、確かに教師の力量なのである。」[3]。「教師の力量」という概念については、いつも言われていることであり、教育の場ではいつも使われてはいるものの、あいまいさを多分に含んだ概念である。そのことについて柴田は続けて述べている。「教師の力量とは何か、教師のどのような力量が決定的役割を果たすのかという問題となると、先の断定的口調とは対照的に、答えは途端に曖昧となってくる。教師が高い教養を持ち、優れた人格者であることは、だれしもが願うことであろう。その上に、子どもを巧みに指導する優れた教育技術の持ち主であることが一般的に要求される。だが、高い教養、優れた人格、教育技術のそれぞれが何を意味するのかがさらに問われるし、これら三者への比重のかけ方や評価についてもさまざまな見方や異説があらわれてくる。」[3]と指摘している。先に触れたように、教育の世界でよく一般的に常時使われるが故に、あらためて概念化することはなかったのかもしれない。柴田の言う「高い教養」や「優れた人格」については誰もが理解するように、そう短期間に身に付くものではない。高等教育をうける前段、すなわち幼少期からの生活環境をはじめ、置かれた社会的環境にも大きく左右される。もちろん青年期に達した段階において、「優れた師と仰ぐ」人との出会いによって人格を磨くことも十分可能で、そのことは昔からよく言われていたことであるが。

柴田の言う三者の中で、「教育技術」については教員養成の段階に至って初めて学修する重要な内容である。

「教育の方法と技術」の捉え方については従来から様々な考え方がある。教職の専門性に関わって、稲垣は次のように述べている。すなわち「教育の目的は、学習の主体である子どもの側からいえば、自然・社会・人間に対する科学的認識の能力を高め、芸術的情操を豊かにし、身体的能力を高め、それによって主体を開放し、現代の社会を生きぬいていく自由な主体としての力、独立した人格としての価値を発展させていくと同時に、その社会が共有する文化的な基盤と、未来の社会への科学的な展望に支えられた、より深い社会連帯性を獲得していくことにある。そして、教師はそれを援助する任務をもっている。この任務を果たしていくために、教師は自らの判断と責任において、文化財を目的的に選択・編成し、それを学習者の生活・経験にもとづく現在の学習志向との緊張の中で、教材として学習者に与え、学習者の認識・価値・能力の発展、社会的連帯性の深化を援助していく役割をもっている。この任務・原理は、人権の自覚と近代科学の成立を背景として成立した近代教育が、三百年にわたる歴史のなかできずきあげてきた教育遺産として歴史的な重味を持ち、教師を中心的担い手とする実践的・科学的探究によって、限りなく発展させられるものとしてとらえられる。」[4]と述べ、「教職の専門性」は、この原理に基づいていると指摘している。そして、「教育の方法」については、「一般に、教育の方法は、教育の目的を達成する手段の体系」であるとし、「授業についてみるならば、対象としての子どもの発達や認識の把握、教える教材のもっている構造・論理の把握に基づき、一定の目標の選択のもとに、教材を媒介として、子どもに働きかけ、子どもに変化をもたらしていくプロセスである」[5]と規定している。さらに授業は「多面的・複合的な要素と構造とダイナミックスを含んだ技術的過程である。」[6]と指摘している。また、「子どもを育てる、子どもに知識・技術を教授するという、多面的、複合的な性格をもった仕事を、技術としてとらえるとき、それはどのような質の技術としてとらえるのか。このことは、今日

の教育において、きわめて重要な課題である」として、「授業の実態の理論的追求め、教育という仕事の本質の追求めに基づいて、慎重に、じゅうぶんになされないままに、主としてテクノロジーの論理によって整理が進められるとき、それは、多面的な授業の質、価値を形式的に捨象し、合理化していくことになりはしないか。そのような状況のインパクトのもとで、授業という技術の質的な追求めを重要な課題と考える」と述べ、「技術は実践的概念である。それは、実践において現れ、実践の発展に即して発展し、その概念を発展させる。授業という実践の実態の創造、発展によって、授業という技術の論理、理論の発展は可能になる。」[6]と指摘している。稲垣の「教育の方法」論からは、「方法」という概念を超えた、教育哲学へと敷衍し、教育学そのものの考え方がうかがえる。

一方、柴田は「教育技術」について軸足を置き、次のように述べている。すなわち「今日、教育技術に関する学問的研究は、教育課程(カリキュラム)論、教育方法論、授業論、道徳教育論、生活指導論などの諸分野に分かれて行われている。さらに、これら教育の内容・方法・技術を各教科に即して研究する教科教育法の研究があり、教師の教育＝授業実践にもっとも深い直接のかかわりのある分野として、大学の教員養成でも重要視傾向が最近強まっている」とし、「教育技術については、このように教育学ないし教授学の全体を教育技術の学として広義に捉える見方が一方にあるが、他方には、個々の発問とか説明の仕方のようなものに狭く限定し、教育方法教科教育法なども区別してとらえようとする見方がある。たとえば、最近わが国の若い教師の間に広まっている『教育技術法則化運動』では、『教育技術とは、授業を最も有効に展開する〈教材とその配列〉や〈指示・発問とその配列〉のこと』（『教育技術の法則化12プロへの道』）と定義し、どんな教材を使い、どんな指示や発問をすれば、どんな効果があるかを、みんなが書いて持ち寄り、集大成していくことを『教育技術の法則化』と呼んでいる。」[7]と述べ、「教育

現場で開発された有効な技術を発掘し、いわゆる『追試』や検討を通して定石化する試みには確かに大きな意義があり、多くの若い教師がこの運動に共感し参加するのも理解できる。しかし、教育技術の研究が、このような狭い限定された技術間のもとで進められることには私は一抹の危惧を感ずる。」[7]として、狭義の「教育方法・技術」の捉え方に警鐘を鳴らしている。そして「教育技術は、つねに全体としてそれが何をめざすものであるかが問われねばならず、その目的に照らして個々の手法にどのような意義があるかが評価されるのではないか。」[8]と指摘している。

教育技術においては医療技術と異なり、目的も含めて、その時、その場所に変化するものであることの上に立って次のように述べている。すなわち「教育技術においても個々の手段は、相互の関連あるいは一定の文脈のなかでこそ生きてくるのであり、教育的意義もおびるのである。さらに教育技術の場合、目的そのものが固定的でなく、技術的实践の過程のなかでいちじるしく可変的であることに注目する必要がある。」[9]と強調している。そして、教育技術の複雑さ、多様性については「何のためにこれを教え、何のためにこの手段を使うのかが自明ではない。同じ教材、あるいは同じ手段を使っているが、教師によって目的が違う場合がざらにある。また、その効果も対象によってまったくまちまちである。個人差だけが問題なのではない。教育技術の有効性を測る基準が、働きかける対象(人間心理)の複雑さとともに、目的の複雑多様性のために一義的には定まらないのである。たとえば、各教科・教材の授業においてどんな学力を子どもに育てるかというねらいの多様性は、教師による教材の評価や解釈の違いからくると同時に、学級の子どもたちの能力や学び方の実態そのものの多様性からの必然的な帰結である。」[9]と指摘し、「子どもたちは、一人ひとりみな違った個性をもつと同時に、日々成長し変化を遂げていく存在である。そのため、教育技術の場合は、目的そのものが生きた対象との相関において流動的

であり、それに合わせて方法・手段も多様に、かつ微細に変化していかななくてはならないのである。状況の変化に応じて瞬時に適切な判断を下し、対応する能力のことを機転(タクト)と呼ぶが、教育実践においては、このような刻刻の変化に対応する教育的タクトが特別に重要な役割を果たす。[10]と述べ、「教育技術」というものの難しさを指摘している。

それでは、そういう教育技術はどのようにして学ぶべきなのか。このことについて柴田は「子どもから学ぶ」ことこそが基本であるとして、次のように指摘する。すなわち「教育は、いうまでもなく子どもに働きかける営みである。その対象が見えなくては、この営みは成立しない。この『見える』ということが教師の力量として決定的な意義をもつ。子どもの表情、視線、指先などのかすかな動きの中に、子どもの反応を見て取り、その中に重要な事実を見いだす力とあってよいだろう。教師が自分の教え方を自己評価し、自己改造を進めるうえでもっとも重要な手がかりとなるのも、子どもたちの反応である。教師の発問に対する答えとか、授業中の発言、行動、作文など、さまざまな形態をとることができるが、子どもからの反応が出て来るのを待つだけでなく、積極的に教師の側から呼び起こしていかなくてはならない。その中に、子どもからの『問い』がある。」[11]と述べている。子どもからの問いかけこそが授業の要であると指摘し、問うことによってこそ授業の深まりがあるとする。であるならば、教師はその「問い」の質こそ熟察する内容となる。そのような授業の質を深めていくために教師の学びはいかにあるべきなのだろうか。そのことについて柴田は次のように指摘する。すなわち「学問というのは、文字通り『問うことを学ぶ』ことに本質がある。何を問い、どのように問うかを学ばせることこそが、学習指導のいちばん大切なねらいとされねばならない。その意味で、教師がもっぱら問い、子どもが答えるという授業パターンは改められる必要がある。子どもからの問いを誘発するような授業が必要である。そのために、教師が教材の深い解釈に基づいて子どもに鋭い問いを投げかけることは大切なことである。

鋭い問いは、子どもたちにも問いを生み出し、みんなですべてを追求してみようということになる。授業技術の核心は、そのような『問い』づくりにあるといっても過言ではないだろう。」[12]と結んでいる。柴田が述べているように、「教材の深い解釈」、それは教材の意味を多面的かつ総合的に捉え、それを教師自身のものとして捉え返す作業からしか生まれてこないものであると考える。

次に今後における教育方法の課題について考える。このことについては田中の編著書『戦後日本教育方法論史(上)』に負う。田中はその中で、戦後日本教育方法論においては五つの課題があると指摘する。先ず一つ目は「①学力と人格の問題」であるとし、その要点を引用すると「戦後日本で展開される学力論争の論点として、『学力』概念に『態度(または情意的性向)』をいかに位置づけるべきか(または位置づけられないのか)をめぐって、激しく展開されたように、この学力と人格の問題はいまだ論争途上であると言えよう。さらには、教育課程レベルでは、『道徳』を学校教育においていかに位置づけるべきか、または教育評価の制度である指導要録において、『関心、意欲、態度』をどう評価するのかに関する論点には、その根底に学力と人格の問題があり、教育方法論の重要な論点となっている。やや敷衍すれば、学校教育において認識価値と人格価値をいかに位置づけるのかという課題であり、それは『学習の身体性』にまで及ぶ論点を内包するものと言えよう。」[13]と述べている。二つ目として「②科学・文化と生活の問題」として次のように述べている。「戦後日本の学習指導要領を概観すると、この両者(系統学習・教科主義と問題解決学習・経験主義)の立場があたかも振り子が振れるように変遷してきたことが理解できよう。そこでは、戦後初期から『系統学習(教科主義)VS問題解決学習(経験主義)』との論争として、『教科と科学の結合』派と『教育と生活の結合』派との論争として現出し、それ自体上述した近代の教育が背負うことになる『学校と社会』問題から派生してきたも

のである。」[14]とまとめている。三つ目として「③分化と統合の問題」をあげ、次のように述べている。

「各教科の学習を充実することによって、それらの学習は人格形成と結合される。しかしながら現状ではその結合は予定調和を前提とする議論であり、カリキュラムや教育方法において『統合』を意識した意図的な方策(「コア・カリキュラム」や「総合学習」はその典型、今日では「道徳の教科化」や「資質・能力」問題として顕在化)が必要ではないか。また各教科においても人格形成に結合するように内容編成を行うべきではないかという論点は、それ自体すぐれて今日的である。」[14]と指摘している。四つ目として「④個別化と共同化の問題」をあげている。明治以降始まった「一斉授業」とそれを改革する試みとしての「個別化学習」や「協同学習」について次のように述べている。『『一斉授業』に対して問題視されたのは、授業を受ける子どもたちの個性や学習進度を無視して、画一的に指導が行われる点である。それでは、クラス内での学力格差が温存され、さらに拡大する恐れがある。この問題点を解決するために、子どもたち個々に即する『個別化学習』が提唱されることになる。』[15]とし、『『一斉授業』に対して、『個別化』という方法で授業を改善していこうとする動向に対して、むしろ、クラスや学級という形で組織されている子ども集団のもつ教育力に着目して、授業の改善を行なおうとする動向がある。日本における戦後教育方法論では、学習集団研究と呼称されてきたものである。』[15]と述べている。最後に、五つ目として「⑤技術と芸術の問題」をあげている。そして、次のように述べている。すなわち「この課題を鮮やかに提示したのは、『工学的アプローチ』と『羅生門的アプローチ』である。工学的アプローチにおいては、教師の技量は、教材の開発や選択に裏づけられ、合理的な授業づくりに焦点化され、羅生門的アプローチは創造的な授業実践での教師による臨機応変な対応に焦点化されたものである。まさしく、教育方法における『技術化』と『芸術化』の問題を象徴的に示したものであり、カリキュラム論、

授業論、教育評価論、教師論に及ぶ対立を浮上させている。」[16]と述べている。そして、最後に「(5点の論点は)必ずしも各個別に探求されたのではなく、その論点の接点において重複的に論及される場合が多くあった。教育方法論は、これらの論点に対して、子どもたちへの働きかけという方法つまり具体的な実践を通じて挑戦し、考察する学問であり、その論点に含まれる対立する契機をいかに統一的に具体的に構想するかを問う学問スタイルをとるものである。」[16]とまとめている。

わが国の学校教育史を振り返った時、学校現場における、事例研究に基づいた授業研究会は掛け替えのない遺産であり、宝である。その質をめぐっては様々な論議がある。が、やはり質を深める視点から考えるなら、実践者と研究者のコラボレーションの道を探るのがベターな在り方であるように思う。教師の世代交代が一挙に進み、地域や地域の学校で受け継がれてきた実践の厚みを引き継いでいくためにもそのことが重要な課題であると考ええる。

### 3. 集団作りと実践事例の考察

わが国の近代学校教育、特に戦後教育における「教育の方法・技術を」振り返った時、「学級集団」を抜きにした授業づくりは考えられない。

集団づくりについて、阿部は次のように指摘する。「学習集団とは、学級を学習を目的とした集団としてとらえる場合に使う言葉である。『学習を目的とした集団』という観点で学級をとらえ直すことで、その学級の学習過程における集団の関係・相互作用が明確に意識できるようになる。また、計画的な集団への指導可能となってくる。どんな学級にも、必ず多様な集団的な関係がそこに存在している。ある子どもとある子どもとの関係、ある子どもとグループとの関係、あるグループと別のグループとの関係、教師と一人ひとりの子どもとの関係、教師と各グループとの関係—など、さまざまな肯定的・否定的な関係が成り立っている。そして、その集団の関係性

が学習指導の成立に大きくかかわっている。発言が多い学級・少ない学級、いろいろな子どもが発言する学級・特定の子どもしか発言しない学級、私語が少ない学級・多い学級、学習課題に一人ひとりが前向きに取り組める学級・取り組めない子どもが多い学級、話し合いや討論ができる学級・話し合えさえない学級—などさまざまな学級が存在する。それらは、もちろん教師の指導言等のよしあしにも関係するが、同様にその学級の集団の関係性が大きく関係している。だとすると、教師はその集団の関係性を分析し見極め、その集団の関係性に対して適切な指導をしていく必要がある。」（下線筆者）[17]と指摘している。下線の部分こそ、「学級経営」といわれる担任の力量の見せどころでもある。子どもたち一人の個性だけでなく、その年編成された学級集団の特徴をどう教師が分析し、どのような指導がふさわしいかを見極め、どのように、集団づくりに着手するか或いはできるかが、教師の「勘と経験」にも左右され、子どもたちや保護者からの信頼を得るか否かの分かれ道にもなる。後述する室田氏の実践は、そういう意味で多くを学ぶべき実践でもある。

そのような集団づくりの理論が、戦後の授業実践史を形づくってきたといっても過言ではない。戦後教育における集団づくりについて、山下は次のようにまとめている。すなわち「そのような授業や学習（教え込みや暗記学習を中心にした客体的で無権利的な学習）の現状を打開・克服するために学習集団づくり論は、

- ・戦後教育の出発としての『近代カリキュラム』と『自発性』尊重の授業
- ・山びこ学校の場合のような矛盾の自覚と『土着』の授業
- ・東井義雄の生活の論理に見られる『たぐりよせ』と『うなづき』の論理による授業
- ・斎藤喜博の授業論における『ゆさぶり』の論理による授業
- ・仮説実験授業の場合のような『つまずき』の先取りと『授業書』による授業

など、戦後の授業論の発展に学びながら、教授を子どもの学習をひらき、またそれによってひらかれるようなものにする努力を、授業研究を通して行ってきた。」[18]と指摘している。先に少し触れたように、わが国の学級集団づくりの歴史は授業研究と表裏一体のものである。そして、「生活班」と「学習班」とは分ちがたく、それをクラスの中に位置づけ、学習者主体の学びを進めることによって次のような展望も開かれてくると述べている。「班を基礎・媒体とした学習集団づくりとしての授業研究では、その成熟した機能として以下のような機能が内在してくるのを授業づくりと学級づくりの結合によって期待することになる。

- ① 子ども全員の学習とその発展への相互支援パートナーシップの発揮
- ② 子どもの学習不安への励まし合いと学習成果への相互刺激安心感と充実感の確保
- ③ 学習成果の相互評価と相互受容個性や有能さの発見と受容
- ④ 学習に対する構えや態度の形成・調整への協力学習への意欲や自信の喚起
- ⑤ 孤立した個から協同する個への協力共同活動への構えや生き方の発生
- ⑥ 授業の組織・運営に対する協力授業運営への参加・参画

このような学習集団づくりとしての授業研究に、他の研究がシフトすることによって子どもは今日のような教材との量速を競い合わされ、それとの関係だけに閉じ込められた学習から、教師だけでなく他の仲間や集団との繋がりや関係をもち、共同で学習を追求できるようになり、さらに自分自身とも深く関係できる学習により、存在感や居場所をつかみ、自己の充実に向かうトータルな学習を獲得することが、可能となるにちがいない。」[19]と結んでいる。しかし、このような実践に至る道のりは容易ではない。小学校高学年になると子どもたちのグループ化の問題が生じる。特に女子児童のグループ化をめぐるっては、ともするとクラスを揺るがしかねない課題

に直面する場合がある。筆者の狭い実践経験から、それを克服できなかった苦い経験がある。そういった経験をもとに、集団生活課題を克服していく筋道は、基本的には「子ども理解」と「すべての子どもたちの居場所づくり」が根幹となる。筆者の管見で言えば、「実践に学ぶ」姿勢が展望を切り開くキッカケとなる。

戦後、優れた実践が多くある中で、「日本児童教育振興財団」の中の、「教育ビデオライブラリー②」[20]に焦点を当ててみたい。この作品を知るキッカケとなったのは信濃教育会教育研究所の公開研究会であった。稲垣忠彦氏が信濃教育会教育研究所所長(2001年～2011年)をされていた時、「公開研究会」を開催されていた。筆者も数多く参加させて頂いたが、その内の最初の方で紹介されたビデオでもある。実践記録であり、指導者は埼玉県新座市立池田小学校の一年一組担任の室田明美氏である。「ビデオを見る方への小冊子」の『子どもの心を開く教室』の中で、稲垣は次のように紹介している。すなわち、「このビデオには、埼玉県新座市池田小学校一年一組、室田学級の1年間が、入学当初の4月、そして11月、2月の三つの時点で記録されている。4月。前に担任したクラスの子どもたちの、壁一杯の共同制作『未来の新座市と妙音沢』に迎えられて、新入生の小学校第一歩が始まる。新しい教室は白紙なのではない。学校という文化に子どもたちは参入するのであり、それを迎えるのは、室田さんとともに、そこで学んだ子どもたちの学びの結晶としての作品である。そして、教室の前方に掲げられている『教室はまちがう所、そしてなおすも教室』という言葉が目をはきつける。国語、文字『の』の学習場面、おそらく、ほとんどの子どもは、『の』の字を知っているはずである。しかし、具体物である一人ひとりの『のり』とむすびつけつつ、『の』の筆勢や『いい気持ちでかけているね』など、文字が一人ひとりの表現として、ていねいに学ばれていく。そして、その表現をお互いに見合っ、『いいとこさがし』が行われる。学校は友達と一緒に学ぶところであること

の意義が、ひとつの文字の学びにこめられているのである。」[21]と紹介している。そして続けて「室田学級のユニークで、重要な試み、給食の時間の『木のレストラン』。毎日交替で、一人の子どもがテーブルに招待される。がっしりとした自然木の椅子にすわって先生と食事する『デートの時間』である。食事をしながらの会話。『どうして飛行機は速いのか』、『どうしておながすすくのか』。りゅう君の話す様子から、自分の考えたことを話せるときめきと、ものをみて触発され、その根拠を求め考える主体の存在がみとめられる。それはメモされ、一日の生活をふりかえる『もしもしお話』の時間で披露され、さらに学級通信『木のレストラン』で家庭にとどけられる。」[22]と述べ、実践の日々、そして体育や国語の授業の目を引くところを紹介して、さらに室田さんの教師としての理念をしている。すなわち、「室田さんの、子どもとの関わりを示す文章がある。本当の教師の仕事とは何だろうか。室田さんは、教師になってから、自問自答を繰り返してきたという。教育実践の歴史に学び、すぐれた先輩教師の仕事を読むうちに、『子どもとのかかわり方が教師の仕事を決する』ということに気づく。一つの回心である。子どもとのかかわる際に、子どもの学びをとらえる、教師の感覚、日常における子どもとのさりげないかかわりの中に、学びの芽を発見できる感覚が重要だと考える。」[23]と紹介している。つまり、「実践に学ぶ」とはとりもなおさず、目の前にいる「子どもたちから学ぶ」ということに他ならない。その一人ひとりの子どもを捉える構えこそが教師生命を左右するといっても過言ではない。室田の言う「学びの芽を発見できる感覚」を問い続けることの大切さである。

同じ小冊子の中で、「教師の仕事」ということのインタビューに答えて次のように語っている。「学校という場、教室という場が何をする所なのかということで、最近、自分なりに見つけたことがあります。それを、私自身は、私にとっての教育原理として考えています。子どもの持っている知的好奇心やエネ



ルギー。未来につながる学習材。その二つを、教師である私がコーディネーターとして自分の感性にもとづいて結びつけることが大事なことかな、というのが、自分の実践を通して発見したことです。」[24]と述べている。さらに「子どものとらえ」について、「教師が、子どもの事実と立ち会えることが決定的に重要だと思います。子どもから何かを引き出すというよりも、まず、子どもの事実に向き合って受けとめることが、教師にとって不可欠だと考えます。教師が子どもの事実を受けとめ、立ち会うことを、私は『子ども研究』ととらえています。子どもの知的好奇心やエネルギーを知るには、『子ども研究』が必要です。教師は、教材研究には一生懸命取り組むんですけど、『子ども研究』は不十分になりがちです。先ほど述べた、私なりの教育原理は、まず子どもの事実を受けとめることから出発しようという発想に立っています。子どもと学習材を結び付けるには、教師がきちんと子どもと向かい合わなくてはなりません。」[25]と指摘している。このビデオの中で注目されるのは二つある。一つは国語教材「狸の糸車」の読み・動作化のところである。子ども一人ひとりの表情は柔らかく、かつ生き生きとし、読み・動作化とも1年生とは思えない語りである。二つ目は校区にある自然地「妙音沢」についての総合学習の取り組みである。1年生の子どもたちが「いのちをとらえようとし、考え、表現していく取り組みの過程はみごとである。その取り組みの最終は「木のうた水のこえ」という題のオペレッタにして保護者や次年度入学予定の園児に向けて発表している。保護者たちの支援は受けつつも、教師は最初だけ子どもたちに指示するだけで、全体の取組はすべて子どもたちがこの発表を自分たちの手で取り進めている。この取り組みは生活科というよりも「いのち」という問題を子どもたち自身がとらえた総合学習としてすぐれた取り組みである。

#### 4. まとめ

筆者の狭い教育経験から、教育方法・技術を学び、身に付けていく上で、次のような諸点が指摘できる。一つは大学における教員養成科目の中の重要な「教育実習」についてである。わずか一カ月(四週間)の短期間であるが、この時、指導教官の教育観に多大な影響を受けざるを得ない。大学での他の教職科目ももちろん重要な内容であるが、実際に教室に於いて、子どもたちを前にし、「どう語り、どう受け答えするのか」の第一歩は指導教官を手本にせざるを得ない。

その一挙手一投足を「見よう見まね」でスタートせざるを得ない。その細やかな「語り」「表情」「動作」等を含む「子ども観」「授業観」は一カ月間の手本となる。そういう意味では、大学の早い時期から取り組まれている現今の教員養成における「スクールインターンシップ」は評価される取組である。現在ほとんどの教員養成系の大学では必須に近い形で取り組みが進められている。ボランティア活動として、子どもとかかわる中で、実習前段階から、実際の子どもの活動や授業の実際を見ることにより、学ぶ機会を増やしていくことは実習にも大いに役立つ。また、現場の多くの教師と触れ合うことにより、自己の教師像構築において多くのものを身に付ける良い機会ともなる。その一方で、在学期間に期待するのは学校現場における公開研究会への参加である。経験のある現場教師の授業に学ぶ機会を自ら作っていくことが、「実習時」だけに左右されない「子ども観」・「授業観」構築の良い機会となる。

筆者の経験から言えることのもう1つは、初めて赴任する学校園に、「手本となる実践家」がいるのとは、その後の教員人生を大きく左右するというものである。筆者の場合は、そういう実践家にめぐり会えたのは、最初に触れたように、初任期3年目であった。それまでは右往左往の教員期間であった。特に初任期1年目は校外の研究会に出向いていく余裕はない。しかし、少しゆとりが出来てきたなら、許す限り、身近に「手本となる実践者」がいない時は、公開研究会に参加しながら、すぐれ

た取り組みに学ぶことがその後の教員人生において重要となる。そうすることによって、単なる「ハウツー的な教育技術」を身に付けるだけではなく、「子ども観」・「授業観」を深め、そうすることで、自らの実践を実のあるものにして、深化させていく筋道ができるのではないか。

## 引用文献

- [1] 深川八郎：第 29 回教師のライフコースを振り返る(1). 教育 PRO (2015.11.17) No.25, p.25 (2015)
- [2] 同上 pp.26-27
- [3] 柴田義松編著：教育の方法と技術. 学文社, p.7 (2016)
- [4] 稲垣忠彦：授業研究の歩み. 評論社, pp.15-16 (2002)
- [5] 同上 p.149
- [6] 同上 p.150
- [7] 柴田義松編著：教育の方法と技術. 学文社, p.14 (2016)
- [8] 同上 p.15
- [9] 同上 p.16
- [10] 同上 pp.16-17
- [11] 同上 pp.28-29
- [12] 同上 p.29
- [13] 田中耕治編著：戦後日本教育方法論史(上). ミネルヴァ書房, p.4 (2017)
- [14] 同上 p.5
- [15] 同上 p.6
- [16] 同上 p.7
- [17] 阿部昇：学習指導の方法. 柴田義松編著『教育の方法と技術』学文社, p.95 (2016)
- [18] 山下政俊：学習集団づくりの立場から検討する. 日本教育方法学会編『戦後教育方法研究を問い直す』, 明治図書, p 80 (1995)
- [19] 同上 pp.85-86
- [20] ビデオライブラリー 新作ビデオとバックナンバー | ビデオライブラリー | 一般財団法人 日本児童教育振興財団 (faje.or.jp) 教育ビデオライブラリー<sup>①</sup> <https://faje.or.jp/video/index.html> 2021年1月(2021)
- [21] 同上《ビデオを見る方への小冊子》『子どもの心を開く教室』p3
- [22] 同上 p.4
- [23] 同上 p.5
- [24] 同上 p.7
- [25] 同上 p.7-8

---

論文集「人と環境」Vol. 14 (2021)  
大阪信愛生命環境総合研究所編

---