

平成 22 年度 修士論文

杜陵小における授業研究の実践に関する一考察

岩手大学大学院教育学研究科

修士課程学校教育実践専攻

学籍番号：33109003

鎌田真澄

平成 23 年 3 月

目次

序章	1
第1章 杜陵小の教育実践の背景	3
第1節 1950年代後半から1960年代前半にかけての教育状況	3
第2節 1960年代における授業研究運動と全国授業研究協議会	9
第2章 杜陵小の追究の展開	13
第1節 杜陵小の追究のはじまり	13
第2節 1960(昭和35)年度の取り組み ～「生活指導の計画化」～	15
第3節 「子どもの要求の組織化」実践	17
(1) 「子どもの要求」	
(2) 「要求の組織化」	
第4節 1961(昭和36)年度以降の追究	20
(1) 1961(昭和36)年度から1966(昭和41)年度まで	
(2) 1966(昭和41)年度以降	
第5節 「授業の組織化」実践	22
(1) 「学校教育の典型」としての授業	
(2) 「教える＝学ぶ」論理としての授業	
第6節 「生活指導」と「教科指導」	26
第7節 「認識過程」と「集団形成過程」の統一的理解	28
第8節 「集団主義教育」とのかかわり	32
第3章 杜陵小の「学習集団」	41
第1節 杜陵小の「学習集団の形成」概念	41
第2節 「学習集団形成の段階仮説」	44
第3節 杜陵小で行われた授業	55
第4章 「教師の指導性」の追究としての杜陵小の教育実践	68
第1節 「教師の指導性」の追究	68
第2節 ふたつの組織化	69
(1) 「教師集団づくり」	
(2) 「教材研究」	
終章	76
参考資料編	81

序章

授業は教育観が端的に現出されたものである。授業の如何なる点に価値を置くかは、教育を如何なる価値観のもとで営もうとするかに拠る。

学校教育に関する問題は多様かつ複雑に入り組んでいるものであろうが、授業実践というひとつの窓から眺められる視野は広範囲に広がっているものだと思う。そう思うのは、私自身の経験で「一体どのような授業が〈よい授業〉なのだろう」という素朴な疑問が、「人が学ぶとはどういうことか」という本質的な問題につながっていったからだ。

また、授業はそこに関わる人間の存在なくしては成り立たない。だからこそ授業には人間の理想や価値観が関わるのだし、ひとの「歴史」が持ち込まれる（ここで言う「歴史」とは、単純に過去の出来事という意味以外に、人々が理想や価値観を持つに至った理由や背景、多くの人たちの試行錯誤の道のりや思い、個々人の生活や人生などの意味も含めるものとする）。私が直に経験したり、観察したりした授業のひとつひとつも、さまざまな歴史の土台のうえに成り立っていたということを、自らの体験を振り返って確認した。

現在の日本の教育現場では、「将来を展望したとき子どもたちに必要となるだろう力」の分析は盛んに行われているように見える。しかし、そのように進行方向を向いた視野のほかに、「いま」につながる「これまで」や、いま目の前に在ることの背景に視点を向け、そこから「いま」を考えようとする姿勢、つまり「歴史」を探ろうとする姿勢が、教育のあり方の追究のためには大切だと考える。

教育とは何か。学ぶということとは何か。学校とは何か。これらの問いを、「授業」と「歴史」を自らのキーワードとして追究したいと思った。

岩手県盛岡市立杜陵小学校における教育実践への注目

日本の学校教育現場で「授業研究」という言葉が盛んに用いられ始めたのは戦後初期のころである。その流れのなかで特に注目されるのは、1963（昭和38）に発足した全国授業研究協議会（以下、全授研）の活動である。多様な研究分野や学問的見地をもつ研究者らが一堂に会した画期的な研究体制が組織された全授研は、戦後日本の授業研究運動を実証的立場で組織的・全国的に展開した。

1968（昭和43）年、その全授研大会・第5回大会が岩手県盛岡市立杜陵小学校（以下、杜陵小）

を会場に、公開研究テーマを「学習集団による授業の改造」として開催された。当時の杜陵小は、子どもたちの「認識を高める」ための教育実践に取り組んでいた。学習者の認識の深まりは、その学習者が存在する「集団」の質と密接に関係するという考えのもと、教育活動において「集団」のもつ意味を、理論と実践の両側面から追究した。

杜陵小が目指し、全授研でも精力的に追究された「学習集団の形成」の概念は、授業における陶冶と訓育の統一の実現を図ることを前提としており、そこで願われたのは「主体として」の子ども全人的発達だった。「学習集団」の組織は授業内に限ったことではなく、言うならば「子どもたちの生活すべて」を含めてのものであった。

全国規模の教育運動において重要な役割を担った当時の杜陵小の教育実践であったが、当時の実践を知るための資料はほとんど残されておらず、学校教育関係者の間にも実践の事実自体が知られていない。杜陵小自らの実践追究はその後どのような道程を辿ったのかが曖昧で、現在はその実践の蓄積が明確なたちでは引き継がれていない状況であると言える。

杜陵小の教育実践は、「生きる力の育成」を実現するための具体的手立てが模索されている現在の学校教育現場における実践に、数多くの有効かつ多様な示唆を与えるものであると考える。いまこそ当時の杜陵小の教育実践に注目し、それを捉え直すことが大切だろう。

杜陵小の教育実践に関する先行研究を概括すると、以下の4点が課題として考えられる。つまり、①杜陵小の教育実践を（単独で）詳しく整理・分析した論文がないこと。②杜陵小の教育実践の戦後教育実践史における位置づけが明確でないこと。③「主体形成」を意図した教育実践という視点からの考察がなされていないこと。④杜陵小の教育実践を支えた理論や実践方法が、今日的状況を踏まえて考察されていないこと。また、実践が残した課題が詳しく捉えられていないことである。これらの点の克服を本研究における追究過程では常に意識した。

追究と並行し、杜陵小実践に関わる文献・資料を可能な限り収集することを試みた。現存する資料が少ないことから、新たな資料を見つけ出すことも本研究においては重要な意味を持つこととして考えられたためである。

結果として本研究では、当時の杜陵小の教育実践との関係が特に深いと考えられ、なおかつ先行研究では触れられていない資料を収集することができた。その資料とは次の10点である。

- ① 岩手県道徳教育研究会『道徳指導の実践のために』（1958年5月）
- ② 杜陵小学校1960年度学校公開研究会資料『指導の計画—授業をみていただくために』（1960年11月）

- ③ 杜陵小学校 1963 年度学校公開研究会資料『授業の創造—授業の組織化をもとめて』（1963 年 10 月）
- ④ 岩手県社会科教育研究会『社会認識を育てるための授業過程の研究 —小学校編—』（1965 年 9 月）
- ⑤ 杜陵小学校 1969 年度研究収録『授業の組織化を中心に』（1969 年）
- ⑥ 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975 年）
- ⑦ 杜陵小創立 50 周年記念誌『50 年の歩み とりょう』（1978 年 10 月）
- ⑧ 岩手県教育弘済会『岩手の教育物語 昭和史をつづる 1000 人の証言・下巻』（1993 年）
- ⑨ 杜陵小創立 70 周年記念誌『70 年の歩み とりょう』（1998 年 11 月）
- ⑩ 当時の学校公開研究会の様子を写した写真数点

また本研究では、当時の杜陵小の教員であった高橋昭助氏（杜陵小在職期間：1954（昭和 29）年度～1972（昭和 47）年度）と橘毅氏（杜陵小在職期間：1963（昭和 38）年度～1971（昭和 46）年度）に対してインタビューをさせていただいた。このインタビューは、主に筆者が当時の杜陵小の教育実践の全体像や実態像を捉えるために用いた。

可能な限り収集した文献・資料をもとに、本稿で明らかにしたい点は主に以下の 4 点である。

- ① 当時の杜陵小が追究した主題の本質
- ② 教育実践の目的と、追究が辿った経緯
- ③ 杜陵小における「学習集団の形成」概念の内容とその具体的実践
- ④ 当時の杜陵小の教育実践がもつと考えられる今日的意義

実践が生み出された時代・生活・思想・理論などの背景を整理し、収集した文献や資料のそれぞれをつき合せ、それらの正確性を判断したうえで上記の点を明らかにすることを試みる。

本稿での考察が、これからの学校教育実践の構想・構築に少しでも役立てられればよい。

第 1 章 杜陵小の教育実践の背景

第 1 節 1950 年代後半から 1960 年代前半にかけての教育状況

本論で取り上げる杜陵小の教育実践は、主に 1960（昭和 35）年から 1968（昭和 43）年にかけての期間の実践を指す。

杜陵小における実践の内容に関する考察を始めるまえに当時の社会状況を俯瞰し、このあと述べようとする杜陵小の実践の意味や背景を掴むための足がかりとしたい。注目するのは1950年代後半から1960年代前半にかけての社会状況であり、主に教育問題との関係が深いと考えられる出来事を整理する。

この期間に設定する理由の第一は、杜陵小における教育実践の理論構築がおよそこの期間に行われているためである。杜陵小の教育実践はすべて、理論的・実践的なつながりをもって展開されていく。毎年度の取り組みが積み重ねられることによって、追究の質は深く広がっていく。そのため、理論的支柱を確認した上で実践に本格的に取り組んだとされる最初の年である1960（昭和35）年はひとつのポイントとなる。また第二に、杜陵小の教育実践の理論を読んでいくと、その理論がこの期間における社会状況と強く関係していることが浮き彫りになるためである。杜陵小の教育実践の特徴や筆者がこの実践に注目する意味を、この期間の状況を踏まえることで鮮明なものとして表現できると思われる。

当時の社会状況を把握すると言っても、その社会事象は多面的なものである。ここでは、上で示した時間的枠組みとともに、全国の状況と岩手県内の状況という二つの視点を持ちながら、当時の社会状況や教育状況を眺めていきたい。

1950年代後半の日本社会の状況は「高度経済成長」という言葉を抜きには語れないだろう。1956（昭和31）年に発表された『経済白書』に「もはや戦後ではない」という言葉が登場することに象徴されるように、この時期を前後して大胆な経済政策の転換が始まった。その特徴は、第一次産業の徹底した「合理化」によって生じる余剰労働力を産業界に吸収することによって、日本を高度な産業・工場立国として再構築すること（＝高度経済成長政策）であった。

結果としてこのような政策が「経済大国日本」と呼ばれるまでに当時の日本の経済を大きく成長させたと言えよう。戦後の復興からの急激な経済成長は、社会生活のさまざまな面に広くその影響を及ぼした。現在でも、この「高度経済成長」は日本全体に社会的・文化的進歩をもたらしたと振り返られる。東京オリンピックや大阪万博などのイベントに関わるインフラ整備や、「新幹線」開通などの大規模な開発事業や土地改造事業が次々と行われ、全国的な建設ラッシュに沸く。国民の平均所得水準は向上し、「カラーテレビ・クーラー・カー」といういわゆる「三C」を備えた生活が近代的な家庭生活のモデルとして国民に売り込まれた。物質的豊かさと絶え間ない消費生活が、「豊かな生活」として国民に意識され始めた時代であった。

しかし、この経済成長は日本社会において功罪両面を併せ持つ出来事であったということを、それから約半世紀を経た日本に暮らす我々は確認できる。

例えば、重厚長大産業の発展に伴って人材需要が増大することにより、農村部から都市部や工業地帯に大規模な人口流出がおこった。人的にも経済的にも潤う都市部と反対に疲弊していく地方、という構図が鮮明に映し出されていく。農業などの第一次産業は、その働き手の不足を第一の理由として衰退の道を辿り始める。主な産業収入を農業などの第一次産業としていた地方においては、「成長」という表現だけでは捉えきれないような、急激な変化と深刻な問題を生み出す契機になった時期と振り返ることができよう。

岩手に暮らしていた人々にとっても、「高度経済成長」は必ずしも「功」の側面ばかりをもたらしたわけではない。農林漁業を生業としている世帯がほとんどであったが、収入は依然として変わらない。暮らしを都市部と比較した際の経済的側面には、依然として開きがあった。県内には山間地などの、いわゆる「へき地」となっている箇所はいくつも存在した。そのような地域は、電気や水道などのライフラインの整備すら一歩も二歩も他から遅れている状況であった。その一方で主要都市や交通面で恵まれた状況にある場所は、変化の波に乗り急速な勢いで経済成長を遂げていた。

「高度経済成長」とは、物質的にも意識的にも多様な側面、そして広狭様々な範囲において「格差」を鮮明にし、拡大するはたらきをしたと言える。

「高度経済成長期」と重なる 1950 年代後半の時期には、その状況と関係して、教育政策に対する経済界の発言が積極的になり、強い影響力をもった。

1962（昭和 37）年に発表された経済審議会答申「人的能力政策に関する答申」には、「能力主義」という用語が登場する以下のような一節がある。

「…教育および社会における能力主義の徹底に対応して、国民自身の教育観と職業意識も、自らの能力や適性に応じた教育を受け、そこで得られた職業能力によって評価・活用されるという方向に徹すべきであろう」

「能力主義」は個人の有する「知的能力」以外の差別を認めないと主張する限り、「公正」を求め人々の心性をとらえるものであった。しかしながら、「能力主義」はこのことにとどまらずに、「知的能力」は素質的に決定されており、国家競争下で創造的知性をもって自主技術を開発した

り、産業組織の指導者となったりすることが期待される、いわゆる「ハイタレント」は同一年齢層で3-5%しか存在しないと主張した。そのため学校は、「知的能力」をさまざまなレベルでもつ子どもたちを早期に選別して、その「知的能力」レベルに適合する制度・内容・方法を設計し、運用する場であると見なされた。つまり、学校を「社会への労働力配分装置」とし、子どもを早い段階で「値踏み」することが重要な機能であると公言したものと受け取ることができよう。

国家行政の側は、このような経済界からの要請を受けて学校教育の軌道を調整していくが、その方向は多分に経済界の要請を反映するようなものであった。

そのような姿勢の例として、当時の文部省が1963（昭和38）年に発表した「日本の成長と教育」という文書が挙げられる。この文書では「教育の拡充を図るための経費は、生産の上昇を引き起こすための投資とみることができる」という「教育投資論」が打ち出されている。教育を将来への投資とする見方の正しさをここで問題にはしないが、この「投資」という言葉を「生産の上昇」や「経費」と関わる意味で用いている点に注意する。「教育投資論」には、費用対効果という企業の視点が含まれていると言えよう。

ここで、上に挙げてきた様々な教育論が子どもの存在を抜きに展開されていることに気付く。子ども自身の人格的成長（全人的成長）を願うような教育論ではなく、一面的観点による「能力」という概念で子どもを切り取り、評価し序列づけるという見方が捉えられる。このような見方は「高度経済成長期」に世間一般に広がったものと考えられている。

このような「能力主義」と相まって到来したとされるのが、「学歴社会」である。

経済成長政策によって衰退を余儀なくされた第一次産業に従事していた人々の間にも、「学歴や学力こそが豊かさを保証するもの」「子どもは少なく産んで大切に育てる」との意識を醸成することになった。これらの意識が、戦後教育改革によって遂行された、機会均等を保障する単線型学校体系の確立とも相まって、世界的にみても未曾有の学歴社会、大衆教育社会を樹立させることになる。その結果、高校進学率は42.5%（1950年度）から82.1%（1970年度）へと急激な伸びを示すことになった。

「学歴社会」の到来は、苛烈な学歴獲得競争をともなって、「受験地獄」「テスト勉強」に呻吟する子どもたちを生み出していく。

このような「学歴競争」が大衆に広がっていく状況のなかで、全国各地の小・中学校では全国学力調査が実施された。

全国学力調査は1956年（昭和31年）度から1966年（昭和41年）度にかけて実施された。当初の目的は「学力の実態をとらえ、教育課程に関する方策の樹立、学習指導の改善に役立てる」ことであった。都道府県別に等しく抽出率に応じた学校を抽出し、各学校の対象学年の全生徒を調査対象とした。調査の結果は、全国レベルの平均点及び各地方ブロック別（北海道・東北、関東、東海・北陸、近畿、中国、四国、九州）の平均点等を公表するとしているが、当初の原則は非公表とされていた。当時の文部省は「この調査によってはじめてわが国の全国規模における学力水準が明らかになった」とし、調査結果は「学習指導要領改正の基礎となったばかりでなく、各学校において指導上有益な資料として利用されている」と意義づけている。

しかしこの調査は、上の文部省の意義づけ以上に、当時の学校教育に多方面で影響を与えるものであった。

調査の結果は当初非公表が原則であったが、その原則に反して都道府県の平均得点結果が順位付けで新聞に公表された。これはある面で教育に対する世論の関心の高まりを表している事実であろうが、都道府県別の平均得点が序列化されて示されたことは、当時の「学歴競争」の風潮をさらに煽り立てるものであったと言えよう。また、特定教科の筆記試験の得点結果をすなわち「学力」とし、それが得点の高低でもって順位付けられるものであるという考え方を人々に広げるようなものであったとも言えよう。

学校教育現場の前線にいる教師らもこの調査に翻弄されたと言ってよい。特に彼らの教育観や指導観の面に少なからず影響を及ぼす存在であったと言える。例えば、調査で子どもが点数をとることが「学力」の向上であるとするような偏った見方も生まれ、教師が子どもに得点させようとして不正を行うという事件まで起こった。また、管理職に就いている者が得点を上げることを学校の目標と掲げて、そのために調査問題と似たドリル学習に力を入れた指導を行うということもあった。杜陵小の教師であった吉田六太郎（在職期間：1952（昭和37）年度～1966（昭和41）年度）は、当時の「勤務評定」施策は「権力の泥足が職員室にふみこんだもの」だが、学力調査は「その泥足が子どもたちの教室にまであがりこんできた暴挙とってよい」⁽¹⁾と述べている。

このような学校教育現場の動揺は岩手県においても例外ではなかった。県教委は「全国学力調査の結果は、多少なりとも衝撃を与えるものであった」と振り返っている。岩手県でも開始初回からこの調査に参加した。その調査の結果、県内の平均得点が全国比較において最下位グループに属していることが示された。

新聞で結果が公表されると、県教委には学校教育現場とほとんど関わりのないところからも「学

力の低さに衝撃を受けた」という声が数多く寄せられた。この調査ののちに県内住民に「学力向上」を学校教育に求める意識が広がったと県教委は捉えている。調査結果を受けるかたちで、県の教育振興計画を企画・立案・施行した。また、独自に「指導の手引き」を作成し、学校現場に配布した。さらに研究運動に予算を組み、教科や特別活動ごとにそれぞれ指定校を選んだ。それらの研究では、「学力向上」のための「指導効果の向上」が共通のテーマとなった。

当時の県教委のこのような取り組みからは、県内の教育水準をなんとかして高めたいという強い思いを読み取ることができる。しかし、県教委自らが分析するように、県内には前述のような「へき地」と呼ばれる地域が数多く存在し、その地域の学校は教育的に十分な人的・物的環境を整えることもままならなかった。また、県内の高校進学率も低く、中学卒業後に県内外に就職する子が数多くいた状況でもあった。点数という比較できる指標のもとで「水準」を知りうると思われた学力調査であったが、「学力」の背景には単純な比較などできない問題も潜んでいたと言える。

また、岩手県にとって、全国学力調査の実施の波紋は別の方向にも広がった。教育行政側と教職員組合側との対立を激しくしたのである。

学力調査の実施に反対する運動は全国的に展開されたが、岩手県でも座り込みやストライキなどの反対運動が活発に行われ、逮捕者が出る事態にも発展した。

前述したような県教委側の取り組みに対しての批判もあり、行政側と組合側の対立の溝は一向に解消されることはなかった。県教委は、このような対立は「徒らに時間と体力を消耗するに過ぎず、教育界の悲劇であった」⁽²⁾としている。

このような行政側と組合側の対立構図は、当時の学校教育現場では全国的に共通するものであったと言える。

1950年代には教育二法（1954年）、新教委法公布（1956年）、勤務評定の実施などが相次いで打ち出される。これらの動向は、学校教育における国家行政側の権限を強化するもので、戦後の教育の「逆コース」と称された。

特に岩手県では、勤務評定に対する反対運動が激しいものとなった。当時高い組合員率を示していた岩手県教職員組合は、各支部で激しい運動を展開している。結果的に、勤務評定の実施は県内においてその機会をみることはなかった。

1958（昭和33）年の学習指導要領の改訂も、この「逆コース」の流れのなかにある。この改訂は「基礎学力の充実」を図るものであったが、文部省自らが戦後初期の「新教育」からの転換を

宣言する性格のものであったと言える。この改訂によって、学習指導要領から「試案」の文字が消えて、「告示」文書としての性格が明確にされた。また、戦前の「修身、日本歴史、地理」に替わって戦後に新設した「社会科」を、道徳的な心情を養成するのに困難があるとし、「道徳」の時間を特設した。

また、この改訂において教育課程の原理が「経験主義」から「系統主義」に転換したことも特筆すべき点であろう。この転換は教育課程における「現代化」と称された。その特徴は、「飛躍的に進展する現代の科学技術（「知識爆発の時代」）に比して、学校で教えている教育内容は時代遅れになっているという認識のもとに、現代科学の内容と方法でもって教育内容をドラスチックに再編成し、かつそのことは子どもたちにとっても学習可能であるという主張であった」⁽³⁾。学習指導要領もこのような動向を反映して、「系統学習」（1958年改訂）や「現代化」（1968年改訂）を打ち出していく。

第2節 1960年代における授業研究運動と全国授業研究協議会

1950年代から1960年代は、日本において「授業研究運動」が勃興した時期である。

「授業研究運動」とは、創造的な授業をつくるために過去のすぐれた授業実践例や理論などの共有財産から学び、それらをより多くの教師に広げていくことを目的とした運動である。創造的な授業とは、目の前の子どもと相対する教師が自ら考えつくっていくものである。教師はそのような創造的な授業づくりを試みることで教授の主体となり、子どもは学習する主体に育つ可能性を保証される。授業は学校教育現場において日常的に営まれており、学校教育の本質的なものであるという確認のもとに、その授業の質を高めることが目指された。

授業研究運動の興りの背景には、民間教育研究団体の結成がある。民間教育研究団体とは、現場の教師たちと研究者らが協力しながら学校教育のありかたを追究する組織であり、1950年代から60年代にかけて全国各地で組織された、世界的にみても日本独自の団体である。当時設立された団体としては、「歴史教育者協議会」（1949年設立）、「数学教育協議会」（1951年設立）、「教育科学研究会」（1952年設立）、「科学教育研究協議会」（1954年設立）、「学校体育研究同志会」（1955年設立）、「社会科の初志をつらぬく会」（1958年設立）、「新英語研究会」（1959年設立）、日本教育方法学会（1964年設立）などのいくつかが挙げられる。

1960年代に「教育実践」を標榜する教師たちは、学力格差や序列競争を助長する教育政策に批判の目を向けつつ、あらためて学力と生きる力のあり方を問おうとした。また彼らは、「教育と科

学の結合」にもとづく、文部省とは異なる「もうひとつの現代化」を推進しようとする。おもに教科外教育の分野では、戦前の「生活指導」の伝統を継承し、特設「道徳」を批判して、「自治能力」の形成を追究する一群の教師たちが現れてくる。

1960年代における「授業研究」運動の特徴は、「1958年の学習指導要領の法的拘束力の強化を受けて、このような教育内容の権力的規制を打ち破るという意味を含めた教育内容の自主編成運動が提唱され、そのような流れのなかで民間教育運動を中心にして〈教育内容の現代化運動〉が『科学の成果をできるだけ正確に教育内容に反映させ、それまでの教育内容を根本的に組みかえること』（引用者注：稲垣忠彦）を意図して展開されていた」⁽⁴⁾ということだ。

ここで「科学の成果」という言葉が出ているが、1960年代前半期は「何よりも授業研究の科学性・学問性の如何が問われ、その答えのなかで世界のさまざまな授業研究の方法論をふまえた授業研究の目的についても答えようとされていた」⁽⁵⁾という特徴もある。

1960年代前半期周辺は、一方で世界の授業研究の成果が翻訳書を通して学ばれ、他方で「授業分析」「教授」「学習」というタイトルで示されるような授業研究に関する教科書や研究書が次第に刊行されていく時期であった。

例えば、1958年にポーランドのオコン（Okon, W.）による『教授過程』（細谷俊夫・大橋精夫訳）が刊行されたが、この著作は、直観から思考へ、思考から実践へという認識論を基盤に教授過程の理論を豊富な授業記録（授業過程）の分析の資料に基づきまとめたものであった。また、授業における教師と子どものやり取りをテープレコーダーで録音して分析する手法が紹介され、その後の日本の授業研究に大きな影響を与えた。

そのような1960年代以降の日本の授業研究運動において、全国授業研究協議会（以下、全授研）の活動は注目せずにはおれない。全授研は、上に述べてきた「教育内容の現代化運動」の中心で活動したと言える民間教育研究団体である。

全授研の母体となったのは、1962（昭和37）年に当時北海道大学の教授であった砂沢喜代次が中心となり、東京大学、名古屋大学、神戸大学、広島大学、北海道大学の5つの大学の研究者らで組織された共同研究団体（全国授業研究連絡協議会）である。この全国授業研究連絡協議会の「規約」には、「二 授業研究の内容、方法、資料を交流し、授業の科学の確立を期する」「三 実践者と各領域（各教科及び各科学、心理学、教育学）の専門研究者の協力体制をつくり、総合的研究を進める」とある。

後の1963(昭和38)年に発足する全授研においても、このような姿勢は継続された。その姿勢とはつまり、実践者と研究者の垣根を越えた相互交流と共同研究の姿勢であり、また各専門研究領域が互いに交わる協力体制の姿勢である。「授業の科学の確立」という目標を共通のものとし、それに向けて「学校教育関係者」が全国規模で協力し合って取り組む姿を見ることができよう。

全授研が同会の編集で出版した『授業研究入門』(明治図書、1965年)の「まえがき」には、「授業研究は……教師たちの協力的・実践的な作業である」とし、「すべての教師による共通必須な実践であり研究である」ことによって、「すべての教師の指導性が一步步前進し、思想の統一が可能になり、それらを媒介として、すべての子どもの認識と人格が高まっていく。授業研究はそうした意味で『百人の一步步前進』を願うもの」とある。

全授研は1963年9月に北海道津別小の公開研究会での発足を皮切りに、全国研究大会を各地で開催している⁽⁶⁾。研究大会の内容は、第1回から第3回までは授業研究の方法の一般化、授業で生み出された成果の明確化がめざされた。第4回からは、授業を集団の学習としてどのように組織するか、すぐれた学習を生み出す学習を生み出す学習集団をどのように形成するか、が目指された。1968(昭和43)年10月、その第5回大会が開催されたのが岩手県盛岡市立杜陵小学校であった。

第1章・註

1. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、201頁。
2. 岩手県教育委員会編『岩手近代教育史 第三巻 昭和Ⅱ編』（岩手県教育委員会、1983年）118頁。
3. 田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』（日本標準、2005年）、25頁。
4. 臼井嘉一、日本教育方法学会編『日本の授業研究 -Lesson Study in Japan- 授業研究の歴史と教師教育〈上巻〉』（学文社、2009年、1頁-10頁）、4頁。
5. 臼井嘉一、前掲、3頁。
6. 〈別表1〉土井捷三作成、日本教育方法学会第46回大会（平成22年）シンポ配布資料による。

《第1章の記述にあたって参考にした文献》

- ・ 田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』（日本標準、2005年）p. 13-34
- ・ 小沢牧子（『現代思想』vol. 135-5、青土社、2007年、p. 106-p. 115）
- ・ 岩手県教育委員会編『岩手近代教育史 第三巻 昭和Ⅱ編』（岩手県教育委員会、1983年）
- ・ 臼井嘉一（日本教育方法学会編『日本の授業研究 -Lesson Study in Japan- 授業研究の歴史と教師教育〈上巻〉』（学文社、2009年、p. 1-p. 10）
- ・ 藤原幸男（日本教育方法学会編『日本の授業研究 -Lesson Study in Japan- 授業研究の歴史と教師教育〈上巻〉』（学文社、2009年、p. 25-p. 38）
- ・ 恒吉宏典・深澤広明編『授業研究重要語 300 の基礎知識』（明治図書、1999年）p. 31
- ・ 文部科学省ホームページ www.mext.go.jp

第2章 杜陵小の追究の展開

第1節 杜陵小の追究のはじまり

杜陵小の前身は、1928（昭和3）年に創立した杜陵尋常小学校である。杜陵尋常小学校は1941（昭和16）年に杜陵国民学校、1947（昭和22）年に杜陵小学校と改称された。杜陵小の校舎は、岩手県盛岡市の中心部、盛岡城跡公園沿いに流れる中津川に隣接するように位置しているが、この位置は尋常小学校時代とほぼ変わらぬままである。

杜陵小学校の学区には盛岡市有数の商店街があり、住宅地が大きな割合を占めている。現在は校舎の周辺にマンションやアパートが建っているが、それ以外の部分では1960年代のころと比較したときの現在の景観にそれほどの違いはない。

1960（昭和35）年の全児童数は1123名、全学級数は26である⁽¹⁾。一学年あたり3学級で、一学級約36名がおよその平均だ。この当時の杜陵小を知る教師は、規模とすれば「中規模」と言える学校であったと振り返っている。

このような記録だけでは、周辺の小学校と比較したときの杜陵小の特徴として目立つものを見つけることはできない。通学する子どもたちは、確かに県庁所在地である盛岡の中心部に住んでいるという点で、県内の他の市町村と比較したときの生活背景が多少異なる傾向があるかもしれない。しかしこのような点は当時の教師らからしても顕著な違いには映らなかったと言う。つまり杜陵小は、当時の岩手県の「平均的な学校」のひとつであったと言えよう。

『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（杜陵小学校、明治図書、1964年）、『授業と集団—続・認識をたかめる授業』（杜陵小学校、明治図書、1965年）、『学習集団による授業改造』（杜陵小学校、明治図書、1966年）の3冊からも、当時の杜陵小が何らかの目立った「問題」を抱えていた学校であった様子はいかがいえない。「問題」と敢えて言うのは、例えば全授研の全国公開研究会で、杜陵小の前年に会場となった広島県の山内小・中は、学区に被差別部落を抱えており、その背景が当校の教育実践の課題意識や理論的土台になっていることに見られるように、「問題」が教育実践の契機を探るひとつの観点になり得るためである。だが、この広島の場合のように、学校の所在地における文化的・歴史的背景に依拠する「問題」は、杜陵小の教育実践に関する記述においては鮮明なものとして切り取られていない。

また、当時の杜陵小に通う児童に関する点で、杜陵小独自のものとして問題視している点がある。何かあったかと言うと、入手できた資料のなかでそのような点を述べている箇所は見つかること

ができない。

それでは、杜陵小の教育実践の契機となり、追究の原動力となったものは何であったと言えるか。

その問いに最も的確に答え得るものを探すならば、教育者としての教師の意識と言えよう。つまり、「学校教育を担う者である」ということ責任を一人ひとりの教師が自覚し、そのような職に誇りを持って当たろうとする意識である。

杜陵小が後に書籍を刊行して紹介・解説することになる一連の教育実践はどのような始まりかたをしたのか。この問題において注目すべきは、当時の教員らの「(杜陵小は) 諸会合の会場としての役割は果していたが、教育的研究としての中心的な役割は残念ながら評価されずに過ごした時期があった」⁽²⁾ という言葉である。この言葉のなかの「時期」とは、杜陵小が自主的な学校公開研究会「生活指導の計画化」を開催した1960(昭和35)年度より前の時期を指している。杜陵小は前述したように盛岡市の中心部に校舎を構えており、その理由で教育関係の会合の会場として校舎が用いられることが多かった。しかし、実践的教育研究において周囲の学校のなかで中心的だったのは、同じ盛岡市内で「伝統校」とされる仁王小学校や、岩手大学附属小学校という研究校であった⁽³⁾。上の言葉は、そのような当時の状況を指している。

杜陵小の教師らは、自らの教育実践によって「単なる会場校としての役割」を打破しようとしている。ここでの「打破」の意味は、研究における中心校の取り組みを模した形ではなく、杜陵小自身から立ち上がる形の教育実践を実現させる、という意味である。

1960年周辺の時期における学校教育現場の状況は、学校教育の目的論や、教育行政のあり方、教育内容論など様々な面で転換期にあった。そのような状況は、ある意味では混乱期と呼びうる状況でもあったと言える。当時の岩手県教育委員会は、県内の指定研究校において実践研究に取り組む動きを活発にしている。これは、新たな学習指導要領における「道徳」の授業のありかたの模索や、全国学力調査の結果を受けての「学力向上」推進と関わってのことであった。

しかし、杜陵小の一連の教育実践には、教育委員会等の行政側は全く関与していない。このことは、行政側と現場教職員側(組合側)の対立構図を想像するとわかりやすいことかもしれないが、杜陵小においてはその構図だけが原因ではないだろう。それは、杜陵小の教師らには「おしきせ的研究」⁽⁴⁾を嫌い、自分たちと自分たちの「目の前の子ども」⁽⁵⁾(つまり、杜陵小に通う子ども)との関わりのなかに「教育実践」を見出そうとする意識があるからだ。杜陵小の教師らの記述からは、教育行政側の言葉や教育現場全体で流行する価値観を無批判に受け容れるのではな

く、自分たち教師が「目の前の子ども」を通して実践や理論を導きだそうとする姿勢がうかがえる。その姿勢の核にあったのは、誰よりも自分たち教師が学校教育現場の第一線で子どもたちに接している、という自覚からであった。

当時杜陵小の教諭であった福島栄吉（在職期間：1956（昭和31）年度～1966（昭和41）年度4月逝去）は、その後杜陵小に着任し共に追究に励むことになる橘毅に、自分のいる杜陵小は「授業研究」という取り組みをしているところだ、と紹介したと言う⁽⁶⁾。福島は杜陵小の教育実践を牽引した人物の一人である。その彼が「授業研究」という言葉に込めた意味や思いはどのようなものだったのか。それがうかがえる文章がある。

福島は、1959（昭和34）年以前の杜陵小では、教師らが「子どもに責任を転嫁していた」と述べている。杜陵小の教師陣に「善意があっても、てだてが不在であり」、子どもたちには「ねがいがあっても組織化」がなかったと表現する⁽⁷⁾。

福島の言う「善意」や「てだて」の内実は、以下のような文章から読み取ることができる。

子どもたちの問題にほんろうされ、「オドシ」「罰」「権威」などによる制圧にいたずらにあせるだけの指導に終始していたように思う。自主的・自発性を育てるつもりで指導しはじめた児童会も、週目標などを決めて、それにいきつく努力にすべてをかけ、みんながただ忙しくたまわっているという情態であった。⁽⁸⁾

年ごとに研究の主題が提示されても、かなり政治主義的なとりあげかただけが目立ったし、教室からはなれたところで子どもたちのねがいをくみあげるような、かなり思弁的な研究会がもたれたように思う。⁽⁹⁾

この福島の言葉を整理すると、彼の言う教師の「善意」とは子どもたちの「自主性・自発性」を育てたい、自らの指導力を高めてより良い教育を実現させたいという思いであり、彼が求めた「てだて」とは「制圧」や「思弁的な」ものではない教師の指導力であると考えられる。

杜陵小では、1955（昭和30）年に学校公開を自主的に開催している。この際の研究主題は「体育・リズム運動」であり、その後の追究活動とは直接に関係しないが、福島はこの年度の教師たちの取り組みが「組織的でも目的思考的でもなかった」が、その「エネルギー」が次なる「実践を組織するにあたって大きな原動力となったことは注目していいこと」であるとしている⁽¹⁰⁾。

第2節 1960年度の取り組み ～「生活指導の計画化」～

杜陵小では1960（昭和35）年度から学校単位でひとつの研究主題を設定し、その主題のもとに学校公開を自主的に開催する取り組みを始めた。年度の初めの会議でその年の研究主題を設定し、その主題のもとに追究を深め、秋期（9月～11月）の学校公開で授業を参観してもらう。公開研究会を開催することで自らが新たな知見を獲得することを意図した。このような取り組みは1960年度以降も繰り返されることになる。

1960（昭和35）年度の研究主題は「生活指導の計画化」と設定された。

この年度以前（1959年度まで）における教育実践の実態を、当時杜陵小の教師であった福島は、前述したように「子どもたちにネガイがあっても、教師たちにテダテがなかった」と表現している。学校の日常生活でおきる問題を「子どもたちの責任に転嫁し」、教師らは指導という名のもとで、実は単なる制裁や懲罰によって子どもたちを管理している状況だったと述べている⁽¹¹⁾。

そこで杜陵小は、「学校生活で顕在化する問題は子どもたちの〈要求〉の表れなのではないか」という視座を設定した。そして、社会において主体的に生きる子どもたちを育むには、それまでの教師側からの一方的管理などではなく、子どもたち自らがその「要求」を実現していくことができるような生活指導を実践することが必要だと考えた。そのためには教師の指導はどうあるべきかを考え、計画を立てて生活指導を実践することにその答えがあるのではないかと推測したのである。

そのころの杜陵小は、生活指導を「現代の社会過程のなかに生きる子どもの生きる力を育てる」⁽¹²⁾ ことだと規定している。また、その規定をより詳しく表現して、生活指導が目指すのは「子どもが現にある生活要求（自己主張）をできるだけたくましく育てあげながら、同時にそれらが組織的行動として具体化されるような方向に育てあげること」⁽¹³⁾ としている。

教師らは、学年ごとに子どもたちにどのような「生活問題」があるのかを出し合い、その問題から浮かぶ「生活主題」を決めた。その「生活主題」を意識した取り組みにおいて、子どもたち自身が「要求」を意識し、その「要求」を「組織していく」力を彼らのうちに育もうとした。この「組織していく」という過程において、話し合いや討議に必要な約束事や、自分の意見を通すことだけではなく他の人の意見もきちんと捉えること同様に大切であることを、教師と子どもたちは確認し合った。

杜陵小では1960年11月10日に、この年度の授業公開研究会を開いている。公開された授業はすべての学級で「特別活動」であった。

公開で配布された冊子⁽¹⁴⁾には、各学級の「本時の指導の計画」がまとめられている。「指導の

計画」は、「1、生活主題」、「2、本時のねらい」、「3、学習の計画」の3項目で構成されている。ここでの「生活主題」は学級ごとのものが記されており、それぞれの学級によって異なっている。また「本時のねらい」にも、例えば「〇〇君（特定の児童）の人間関係を学級全体の子どもたちの問題に広げて意識させる」というものが掲げられており、各学級の独自性が強い。「学習の計画」は、現在の学校教育現場で見られるような「本時の指導の展開案」というスタイルではなく、授業の流れを箇条書きで簡単に整理したものである。

この公開の際、宮坂哲文（当時東大教授）が講演者として来校し、「子どもの全面発達を志向する生活指導」という題目で講演している⁽¹⁵⁾。当時第一線で活躍していた研究者が来校していたことが注目される。

後に杜陵小の教師らが発刊する著書名にはすべて「授業」という言葉が含まれているため、杜陵小の教師らの着眼点が授業場面に関する内容から始まったのではないかと思われるが、そうではなくて、彼らが始めに着眼したのが学校教育における生活指導側面であったことは注目すべき点であろう。

この「生活指導の計画化」の取り組みにおいて、杜陵小の教師らは「子どもの要求をほりおこし、それを組織することを通じてすすめる集団活動」を考え、「子どもの内面」に「集団と組織の正しい意味とはたらき、さらに行動的にその中にはたらく感情の質」や『話し合い』の思想などの「訓育内容をのこそう」とした。⁽¹⁶⁾

また、「計画化」という言葉を「単に子どもたちに限られたところで考えられる組織化のための見通し路線を明らかにするとか、規律と主体を回復するということと、いわば指導の対象である子どものみが関わることだけではなくて、その実践過程のなかで一体的、統一的に、教師自身が現在もっている生活指導観を変え、児童観、価値観、教育観を変えるところまで含める概念として」⁽¹⁷⁾使ったと述べている。この年度の取り組みが及ぶ範囲は、教師たちも含めて考えられたのである。子どもという存在を中心にしながら、その周囲にあることへも杜陵小の教師らの視野が広がっていることを確認したい。

第3節 「子どもの要求の組織化」実践

(1)「子どもの要求」

さて、上に引用してきた文章のなかに頻繁に登場する言葉に、「子どもの要求」や「要求の組織化」という言葉がある。これらの言葉は、その後の実践においても、杜陵小における一連の教育

実践のキーワードとして存在感をもつものである。

杜陵小の教師らは、子どもは生きて存在している限り必ず「要求」をもっている、と捉えている。そのような捉えを端的に表現したものとしては、当時の杜陵小の教師であり、福島栄吉と同じように実践において中心にいた佐藤義行（杜陵小在職期間：1951（昭和26）年度～1970（昭和45）年度）の、「生きている子どもには、生きてきた歴史があり、生きている関係があり、そして生きていく要求がある」⁽¹⁸⁾という言葉が挙げられる。

佐藤が述べている意味で、子どもの「要求」とはそれぞれの子どもの主体性から発するもの、もしくは主体と同一のものであった。「要求」の主体は紛れもなく「個人」であり、各自の感じ方、思い方、考え方が強く関わるものであった。また、その人がどのような経験をしてきたかという「歴史性」や、今どのような立場に立っているかという「関係性」が関わり、全く個別のものであった。杜陵小は、この個別的性質をもつ「要求」を集団として「組織する」という過程に教育的意義を見出し、実践において重きを置いたのである。

まず、「要求」とはどのような要求をいうのか。それを具体例で示している記述はいくつかあるが、「要求」の意味内容のすべて包括する言葉としては、上に引用した佐藤の「生きていく要求」という言葉を挙げるのが適当であろう。子どもたちが実生活のなかで捉えた社会の矛盾に対し、それを克服したいという「ねがい」が「要求」と考えられていると言えるし、授業のなかでの「時間をください」「発問の内容がわからないのでもう一度言ってください」というものも「要求」として考えられてもいる。たとえ言語化されていなくても「要求」として捉えられる場合もある。さらに解釈を広げれば、子どもたちの認識を質的に高めることに貢献するような学習活動・形態・順序などを子どもが持っている「要求」として捉えることもできる。

1960年度の「生活指導の計画化」の段階では、「要求」は主に子どもたちが学校生活のなかで感じるものという意味で捉えられており、後における捉えよりは意味する内容の範囲が狭かったと言える。

このような「子どもの要求」には、教師側が何を「要求」と捉えるかということが決定的に関わる。子どもがどのような要求を示すかというよりは、教師がどのように要求を捉えるか、子どもの要求として何を見るか、ということが問題であると言えよう。

(2)「要求の組織化」

続いて、「要求を組織する（要求の組織化）」とは、一体どのような取り組みであったのかを把握していきたい。

佐藤の以下のような説明から考える。

子どもたちは、個と個の要求のぶつかり合いの中で、あらためて自分の要求を意識する。そこでわたしたちの指導としては、子どものぶつかり合いを、集団のおかれている現実のなかで、集団の問題として認識させ、それぞれの要求を解決するすじ道を明らかにしながら、組織化する方向をすすめることが必要であろう。

こうした操作によって、子どもたちは、自分のほかにもなかまのいることを発見し、そのなかまがそれぞれ要求を持っているのだということを知って、自分の行動そのものの意味を自覚するわけである。

そして自分の行動の何が集団に期待されているのかを自覚させ、毎日の生活の中に残していき、よりあわせな生活を創り出そうとするエネルギーをつかみ取らせなければならない。

この過程の中でほかの要求とのよりあわせを考えることが、集団変革の方向への組織化といえよう。⁽¹⁹⁾

「要求の組織化」は、言わば「要求の個別性」への気付きから始まるものであった。「要求の個別性」に気付くということは、他者という存在への気づきである。しかも、ここで言うところの気付きとは、自分とは全く共通点がない異質な存在として他者に気付くのではなく、自分と同じように「要求する存在」として他者に気付くことを意味する。さらにこの気付きは、他者への気付きであると同時に、他者とは違う自分への気付きでもある。「同じ」だけれど「違う」存在としての他者と自分に気付くのだ。杜陵小の教師らは、「要求」を通して、このような自己と他者のありかた、すなわち社会のありかたを捉えることができると考えたのである。自分という存在と同じような存在として他者の存在も捉えられる視点は、社会認識のうえで大切な出発点であると言えようし、子どもたちの情緒的な発達という観点からしても重要な教育的意義をもつものだと思う。

「要求」は、このような他者への認識を背景にして子どもたち各自に意識される。しかしそこで止まらずに、その「要求」を「組織する」ことを杜陵小は目指す。「組織する」とは、個別の要求を出し合い、それらを互いにすり合わせ、本質的な要求を洞察し、そして変革を実現させることである。一人ひとりの子どもたちがこのような過程に参加することで、何よりも「社会とは固定されたものではなく、自分たちの観念のもとに創り出されていくものだ」ということを体験的に学ぶことができるだろう。併せて、自らの行動を決めたり、振り返ったりするときの視点とし

て「社会（他者）にとってどのような影響があるか」という角度からの視点も踏まえることができるようになるだろう。「要求を組織する」ことで、教育的意義の深さ・広さ・重さは格段に増し、社会を形成するための行動力を子どもたちに育むことにつながると考えられる。

「集団」や「組織」という言葉から「まとまり」というイメージが連想されがちであるが、杜陵小の言う「組織化」や「集団」は「個」を基本的単位として考えられていることに着目する。たとえば佐藤は以下のように言っている。

子どもたちにその考えや行動をふりかえらせて、それが自分や学級(学校)を変革させるために、どんな意味があったかをフィードバックさせるのである。そしてそのことによって生活のなかにそれを位置づけてやり、子どもが意識の上でも矛盾に打ちおかえるたしかな知性と行動をつくりだすようにさせるわけである。⁽²⁰⁾

つまり、各々の子どもの判断する力を養うために「組織化」や「集団」というものを必要と考えた。この意味で「組織化」とは、子どもの「内なる組織化」と言うこともできよう。

さらに、「要求の組織化」は、「規律づくり」も意味するものであった。

子どもの要求を組織することは共同体的な生活様式からの解放の意味でもあるはずだし、同時にこれは、自我を基盤にして規律をつくることでもあるはずだ。

…行動の上で要求のきびしい自己点検をし、要求を異質的なものにぶっつけてホンモノの要求かどうかをたしかめていくべきである。⁽²¹⁾

「組織化」の運動のなかでつくりだされた規律も、例えば「規律が正しいのか、それとも新たに生まれた要求が正しいのか」というように、その都度「要求」と対立しうる。杜陵小の「組織化」は、規律と要求の矛盾や対立を含んで螺旋的に発展していくものとして考えられている。

「子どもの要求を組織化する」という取り組みが、訓育的側面で多様かつ重要な教育的意義を残すものであることが実践に取り組んだ教師らに確認された。またこの取り組みは、佐藤が「子どもの…(中略) 要求がただものではないことに感動した」⁽²²⁾と、自身の子ども理解の変容を振り返っているように、教師たち自身にとっての意味も合わせ持つようなものであった。

第4節 1961(昭和36)年度以降の追究

(1)1961(昭和 36)年度から1966(昭和 41)年度まで

1960(昭和 35)年度の取り組みの後、杜陵小の追究の視野に教科の授業における指導が含まれ、より学校教育の全体に範囲を広げる実践に取り組まれるようになった。そして、1961(昭和 35)年度から 1966(昭和 41)年度まで、『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(杜陵小学校、明治図書、1964 年)、『授業と集団—続・認識をたかめる授業』(杜陵小学校、明治図書、1965 年)、『学習集団による授業改造』(杜陵小学校、明治図書、1966 年)の 3 冊の著作の発刊を頂点とするように、杜陵小では年度を追うごとに追究運動が活発化していく。

1961(昭和 36)年度と翌 62(昭和 37)年度は、生活指導側面の追究とともに、社会科に限定して全教員が課題追究に取り組んだ。

1963(昭和 38)年度は、全教員で「研究班」を組織し「授業へのはげしいとりくみ」を開始した年度であった。その「研究班」には社会科・国語科の 2 つがあり、教師らはそのいずれかの研究班に所属した。また、「特別活動」(生活指導)には全教員体制で取り組んだ。

1961 年度と 1962 年度は学校公開研究会を企画しなかったが、1963 年度には「思考をたかめる授業研究」、1964(昭和 39)年度には「授業の組織化・安全教育の実践」、1965(昭和 40)年度には「授業の組織化」という主題で授業公開を催す。この 3 回の公開授業の際には県内の学校教育現場の実践者をはじめ、滝沢武久、砂沢喜代次、岩浅農也らなど県外の研究者らも参観に訪れた。

そして 1963 年度から 1965(昭和 40)年度の毎年度の教育実践をそれぞれまとめる形で、『認識をたかめる授業』(1964 年)、『授業と集団』(1965 年)、『学習集団と授業改造』(1966 年)が発刊された。

(2)1966(昭和 41)年度以降

1966(昭和 41)年度からは、杜陵小では「世に問うた学習集団形成の四段階仮説を校内自身で確認し一般化する時期と言える」⁽²³⁾と位置づけた。しかしその年度の始まりの 4 月に、実践を実質的に牽引する存在であった福島栄吉が事故で亡くなるという悲劇が起こる。「研究は一時空白状態を過ごした」⁽²⁴⁾が、それでも全校体制での追究は継続された。

続く 1967(昭和 42)年度には、教頭の吉田が他校へ転勤する。追究がこのうえなく盛り上がりを見せた段階に、杜陵小はその追究における中心的人物を相次いで失うことになったのである。

1966(昭和 41)年度、1967(昭和 42)年度は学校公開研究会を開催した記録は残されていない。しかし「学習集団の形成」を意図した追究は継続され、1966(昭和 41)年度には「研究教科を増

やすことと、指導過程を客観的に確定しやすい教科で集団とのかかわりをさぐり出すことが効果的であろうという観点から」、理科が新たに研究対象の教科に含められた。

そして、1968（昭和 43）年度の 10 月 8 日・9 日に全授研第 5 回大会として公開研究会が開かれた。「学習集団による授業の改造」が公開の主題であった。

このときに公開された授業は、資料から確認できる限りでは、国語、社会、理科、体育、図工である。当日は、教職員組合のストライキと重なり県内の学校教育現場の教師らの参観者は少なかつたという。全授研側の参観者としては、小川太郎、砂沢喜代次、杉山明男、阿部文男、鈴木秀一、岩浅農也、小田切正、恒吉宏典、吉本均、秋田県・尾去沢小教師陣、宮城県・千貫小教師陣、北海道・島松小学校教師陣という顔ぶれを手元の資料からは確かめられる。

また、全授研の取り計らいで、オコンを公開研究会に呼んだ。オコンは授業を参観した後、講演を行っている。

このとき公開された授業に関しては、『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（全授研編、明治図書、1970 年）において誌上分析・討論がなされている。

この全授研大会ののちの杜陵小における実践追究に関しては、ほとんど資料が残されていない。1973（昭和 48）年度の 10 月 8 日に、「道徳・話し合いの組織化」を主題として学校公開を開催していることが資料からは唯一知ることができるだけだ。

杜陵小において取り組みが最も活発であったと言える 1960 年代前半に勤務していた教員のほとんどは他校に転勤している。例えば、「杜陵小三部作」において理論的部分を執筆している佐藤義行も、全授研大会を開催した年度の翌年、1968（昭和 46）年度に転勤で杜陵小を去っている。

第5節 「授業の組織化」実践

それでは、1961（昭和 36）年度以降の杜陵小の追究が如何なるものであったのか。資料をもとに詳細な把握を試みる。

1961（昭和 36）年度は「社会科にかぎって全教員が集中的に『要領』や教科書を研究しよう、そのためには 1 年から 6 年までの教科書の分析をし、さらにこの教科書で本当に現代の課題に立ち向かうことのできる子どもが育つか、授業をしてみようではないかということになった」⁽²⁵⁾

福島は、『話し合いのできる学級づくり』をすすめる中で発言の自由を組織し保障してやるということは、教授における組織してやるしごとと、たしかな未来にむかって解放してやるしごとと、どこでどうつながり、発展するものか明らかにする⁽²⁶⁾ ことがこの年度の追究の焦点であつ

たと振り返っている。そしてこの問題を、社会科の授業における子ども達の「知識習得のすじみちをたしかめることによって明らかにしようと考え、教師全員で授業をし、研究をすすめた」⁽²⁷⁾。

杜陵小は1961年度から、学校教育の二つの側面と考えられた「生活指導側面」と「教科指導側面」へのアプローチを試み始め、「授業の組織化」という主題へと追究を発展させていく。

生活指導と教科指導に関する杜陵小の教員らの捉えは注目すべき点であるが、その点へ焦点化する前に、より前提的な問題である「杜陵小の教師らは〈授業〉というものをどのように考えたか」ということを、記述をもとに捉えていきたい。

(1)「学校教育の典型」としての授業

1962（昭和37）年度に教頭として着任した吉田は、さまざまな箇所「授業をどのようなものとして捉えているか」という問題に関する考えを述べている。

彼はまず、「教育は子どもの『教育をうける権利』を完全に保障し、それを具体化すること」⁽²⁸⁾であり、そのための「学校づくり」が必要だとする。そして「学校づくり」を二つの側面で捉え、以下のように述べている。

（引用者注：学校づくりの二つの側面のうちの）一つは、教授＝学習過程といういわゆる教育実践の場面であり、他の一つは管理＝経営過程という教育の組織的な場面である。しかも、この二つが単に並列した二側面というのではなく直接子どもの成長過程に関係する場面を主軸にしながらそれを具体化させ実践させる条件をつくりだしていくという路線の上で位置づけられなければならないものと思う。

つまり、子どもをかしこくし、子どもを変えるということは、学校づくりの本質的なしごとであって、それを中核とし、それを発展させるものとしてすべてのものが位置づけられるということだ。

だから、学校づくりは、授業をこそだいにし、その内容を質的にたかめることに全力を結集しなければならない。⁽²⁹⁾

吉田は、どこまでも子どもあつての学校であり、学校教育に関わるすべてのものは何よりも子どもの豊かな成長を実現させるために位置づけられるべきであることを主張している。そして、そのような位置づけにおいて、重要な教育的意味を持つものが授業であると述べる。

わたしたちは学校教育の典型としての授業をだいにし、それは教師としてのしごとの典型であり、子どもが学習権を具体化する典型としてのしごとからだいにするのである。さらにいうならば、授業をだいにすることこそが、学校の本質なのであり、教師にとっても子どもにとってもそれがもっとも本質的ななみなのである。これがないければ、そしてこれがだいにされなければ、学校教育は存在しないのだといってもいいすぎではない。⁽³⁰⁾

学校という場で子どもと教師が関わることを考えるとき、その最も典型的な状況として授業の場面がある。その授業場面は、「子どもの成長過程」が具体化され実現される場面として「だいに」されなければならない。そうでなければ、学校教育の本質が欠けることになる。

吉田が、授業を「子どもが学習権を具体化する」場として捉えていることに注目したい。授業は教師側から子ども側への一方向的なものではなく権利の具体化すなわち行使として子ども側から伸びる方向でも要請されるものだ、という吉田の捉えを読むことができる。さらに、子どもは単なる受動的な存在としてではなく、権利をもち、その権利を具体化することができる能動的な存在として捉えられていることも合わせて指摘しておく。

このように杜陵小において授業とは学校教育の本質であり、それゆえ全力をもって質的に高められる必要があった。そして、その質を決定する規準は、子どもが「学習権を具体化」できていたか、教師は自らの「しごと」ができていたか、というものであった。

杜陵小は以上のような土台に立ち「授業の組織化」に取り組んでいくが、この土台がその後の追究や発展の過程を方向付けるはたらきをしたと言える。なぜなら、「授業の組織化」にあたり、子どもと教師のそれぞれの存在と「しごと」が一貫して問われ続けたからだ。授業は、子どものものであり、教師のものでもあると捉えられた。前者の追究の道筋が「子どもの主体性」の追究であり、「子どもの認識過程と集団過程」への注目や「子どもの要求の組織化」といった点で結ばれる。後者の追究の道筋は「教師の指導性」の追究であり、「教材研究」や「教師集団づくり」といった点で結ばれる。

(2)「教える＝学ぶ」論理としての授業

杜陵小の教師らが授業というものをどのようなものとして捉えたかということ述べている部分は、吉田の「学校教育の典型としての授業」という捉えのほかにもある。

佐藤による「授業の組織化」についての以下のような説明も、そのひとつとして挙げられる。

わたしたちは、一応授業を次の二つの側面から組織しようとしている。それは、授業の内容(教科の内容)をどうくみてるかということと、学習集団の形成を授業過程のなかでどう配慮するか、ということである。前者は、いわば教科の現代化を意味し、後者は実践の現代化といわれるものであろう。

教科の現代化をもうすこしすすめて考えれば、そこにどうしてもその教科特有の問題がでてくるものと思われる。…しかし、だからといって、わたしたちは、子どもをおっぼりだして授業の組織化を考えるわけにはいかない。⁽³¹⁾

佐藤は「現代化」という言葉に「組み立てる」という意味を込めているが、その組み立てにおいても子どもという存在を忘れてはならないことを言っている。「教科特有の問題」を認めつつも、その問題に固執するあまりに、「授業の組織化」から子どもを「おっぼりだす(=疎外する)」⁽³²⁾ことはあってはならないとする。同じように吉田も、教材観に関わらせて、そのあり方を以下のように述べている。

教材は、単なる断片的な知識を教えるにとどまるなら、あえて教材としてのネウチはあるまい。それが、現代の子どもの主体的な生き方にかかわり、人間形成に結びつくからこそ意味をもつのである。しかも、それは、子どももの生活的認識を科学的認識に変容させ、新しい概念の形成と行動化にまで発展させようとするのである。⁽³³⁾

吉田は、「授業で学習するのは子どもである」ということを今一度確かめ、その学習を真の人格的成長の過程のうえに意味づけようとしているのである。このような考えは、佐藤は簡潔に以下のように述べている。

授業は教えさずけるわざであると同時に、…(中略)…学習するわざでもあることをこどものがわから発言したいのである。⁽³⁴⁾

授業は教授過程であり学習過程でもある。その両過程は本来完全に同等なものとして扱われるべきであるが、授業を組織すると言ったとき、教授を優先して考えがちではなかろうか。そのような問いも含めて、「こどものがわから」と佐藤は言っているのだろう。

吉田は「授業過程の論理は、まさに教える=学ぶの論理であり、教師と子どもたちの共同活動

の所産なのである」⁽³⁵⁾と述べている。このような「教授＝学習」の論理としての授業把握が、杜陵小の「授業の組織化」の教育実践には貫かれている。まさに授業は「教師と子どもたちの共同活動の所産」として捉えられ、教師と子ども両方の充実がねらわれているのである。

第6節 「生活指導」と「教科指導」

さて、1961（昭和36）年度に杜陵小において、学校教育の二つの側面としてとらえられることが多い「生活指導」側面と「教科指導」側面という概念が追究過程に登場することになった。杜陵小は、生活指導から教科の授業の指導にも視野を広げた理由を以下のように述べている。

子どもを創造的にたかめようとする生活指導の発想は、（杜陵小注：このことは、そのころ県教委発行の「県道徳教育研究会」資料に明記されている）単に教室の内外における個や集団の生活姿勢の吟味や、その行動を検証するということだけでは不十分であることを知った…（中略）。子どもの見方考え方をたしかなものにし、その行動をまっとうなものにするには、科学にうらづけられた知識（科学的認識）の媒介を不可欠とする。しかも、この認識過程は、各教科の指導（教授＝学習過程）のなかでこそおこなわれるものであるから、正しい科学的な授業の組織化をのぞいては、生活指導そのものも成り立たないことを知った…（中略）。⁽³⁶⁾

つまり、杜陵小の教師らは、生活指導側面の本質を追究する道筋の先に、教科（の授業の）指導の問題を捉えたのである。

また、教科（の授業の）指導への着目が当時の教育状況からも導かれるものであったことを、以下のような記述からは読み取ることができる。

戦後18年、新教育の実践の反省から、今日「教育の現代化」とか「教育内容の現代化」が唱えられている。教師の任務は、「真理を追求教授する」ことにあり、教師の中心的な仕事として教授＝学習過程を問題にせざるをえない。

教育実践や能力をよりよく発達させること、それらを順序よく編成し、どのように教授＝学習させるべきか、そのみちすじを順序よく編成しなければならない。そしてそのみちすじを実践的にも理論的にも究明しなければならない。ここに必然的に授業を科学的に分析し、教材の分析や学習組織・学習形態・教授様式・思考過程の分析研究が必要となる。⁽³⁷⁾

上の記述には「教育の現代化」という言葉が出てくるが、杜陵小の教師らはそのような当時の動向を肌で感じていた。杜陵小の場合、自らの追究の過程上の問題と、このような当時の動向が重なるようにして、教科の授業の指導へと視野が広がられている。

さて、「生活指導」側面と「教師指導」側面をどのようなものとして考えるかについて、杜陵小の教師らを代表して、佐藤は以下のように述べている。

子どもの全体としての発達をねがうわたしたちは、生活指導と教科指導を機械的に分けることには賛成しかねる。しかし、だからといって、これをたんに合体したものとしてとらえるような、二者の本質をそねることにはなお反対である。⁽³⁸⁾

生活指導と教科指導は明確に分割されるではなく、かといってむやみに合一されるものでもない、と考えたのだ。

このような考えは、授業（過程）における陶冶側面と訓育側面の捉えにも共通している。

教育活動を、よく陶冶と訓育の側面からながめ、この両者の統一をめざすことが強調されるが、授業の展開こそ、このティフィカルな場ではないだろうか。授業は陶冶の側面を主軸にするし、そのことはもっともであるが、この場合の陶冶でさえ訓育があってこそ陶冶たりうるのだと思う。⁽³⁹⁾

授業は学校教育の典型であり、授業における陶冶側面と訓育側面は切り離せないものであると吉田は述べている。

吉田の上の文章にもあるが、このような「統一的実現」というイメージは、実践の理論を説明している文章において至るところから読み取ることができ、注目すべきものと思われる。

杜陵小では生活指導側面と教科指導側面も統一的に組織することが目指された。

この意図のもとに、杜陵小がとった方法は如何なるものであったのか。ここでは、教科指導と生活指導のそれぞれ側面に整理して捉えてみる。

まず教科指導の側面であるが、教師たちは自らの実践のなかで教科の論理を探る取り組みを始める。その取り組みがすなわち「教材研究」であった。子どもたちの認識過程と教材との関わりを組織的な研究体制を敷いて実践的に追究した。

生活指導の側面は、「要求の組織化」を教科の授業のなかではどのように展開できるのかを探る

ものであったと言える。前にも引用した佐藤の文章であるが、杜陵小は「授業を二つの側面から組織」することを意図した。その二側面のうちのひとつが、「教科の内容をどうくみたてるか」ということ、つまり「教科の現代化」であり、他の一つが「学習集団の形成を授業過程のなかでどう配慮するか」という「実践の現代化」である。「実践の現代化」については、つぎの二点を実践的追究の問題として挙げている。

- 子どもの集団形成の過程(集団としてのたかまり)を授業のなかでどう考え、どうくみ入れるか。
- 授業過程の技術的側面や本質的側面(教授学的な意味での)をどう考え組織するか。⁽⁴⁰⁾

「要求の組織化」に代表される生活指導側面を教科の授業で意識的に実践することが、子どもの認識の質的发展に寄与するのではないかと考えている。

わたしたちは、いまこれを授業のなかで統一的に組織づけ、学習集団づくりのステップと機能に重点をおきながら、授業に主体的にとりくむ集団を問題にしようとしているわけである。⁽⁴¹⁾

生活指導と教科指導の統一的組織の課程に、「学習集団づくり」という概念が生まれてくる。この「学習集団づくり」に関しては後に詳しく述べる。ここで確かめたいのは、杜陵小の教師らが述べるところの「生活指導と教科指導を統一的に組織づける」ということの意図が、子どもの「生活的認識」を「正しい科学的認識」に変容させること(=教科指導)と、社会で主体的に生きる力を一人ひとりの子どもに育むこと(=生活指導)との関連に注目しながら、この二つそれぞれの教育的意味の本質部分を欠くことなく最大限に実現させることにあったということである。

杜陵小は子どもたちが「正しい科学的認識」を獲得することをねらい、「教授=学習過程」の「組織化」を図ることを次なる追究課題とした。しかし、杜陵小の教師らはあくまでそれまでの追究結果の上に立ちながら「子どもの認識過程」を捉えようとした。つまり、子どもたちの認識過程の如何を生活指導側面と切り離して考察せず、子どもたちの「要求の組織化」と深く関わるものと考えたのである。「授業の組織化」は「要求の組織化」も踏まえてのものだった。

第7節 「認識過程」と「集団形成過程」の統一的理解

「学校教育の典型」である授業のなかで「教える=学ぶ」論理の充実を図り、「生活指導」と「教

科指導」との統一的な実現を目指したのが、「授業の組織化」という主題のもとでの追究であった。

その追究において中核となったのが、子どもの「認識過程」と「集団形成過程」のかかわりである。つまり、授業中の子どもたちそれぞれの認識過程（認識する内容や順序、その深さなど）は、彼らがどのような集団として授業のなかに存在しているのかということと関係するのではな
いか、という問題意識である。

杜陵小の教師らにこのような問題が意識されたことは、彼らが子どもを「生きている存在」として捉えていることと関係しているだろう。杜陵小では、子どもは授業においては「学習者」として捉えられたが、この「学習する」という行為のみを切り取り、その行為が授業に反映されてい
れば授業が成立するものだとはしていない。授業の真の成立には、学習者が「生きている子ども」として存在することが不可欠であると考えられた。このような考えは、佐藤や吉田の以下のような言葉に表現されている。

生きている子どもには、生きてきた歴史があり、生きている関係があり、そして生きていく要求があるわけであるが、そうしたものを、どのように授業のなかで保障していくか、それを私たちは授業成立の意味ととらえているのである。⁽⁴²⁾

授業(教授＝学習)の展開というのは、教師がどんなにいい教材を選択し、高次な解釈でのぞんでも、そこに子どもたちの豊かな心のはたらき合いがなかったら、まともにするものではない。…中略…この過程(筆者注:授業過程)は単純単一なものではなく、教師の人間そのものと、子ども丸ごとがはげしく対立して織りなす複雑多様な過程といえる。⁽⁴³⁾

杜陵小の取り組みは、学校教育の本質である授業から子どもを「おっぼりだす」ことなく、学校教育の意味を最大限に高めようとするものであった。子どもを「おっぼりださない」という言葉は、杜陵小の教師らが取り組みを開始した当初(1960年度)から使っていた「子どもへの責任をとる教育」⁽⁴⁴⁾という言葉にも置き換えられる。学校とは「生きている子ども」によって成り立ち、そのような子どもたちのなかの誰一人も教育から疎外されることはあってはならない。教師らのこのような信念と、全人的存在としての子どもの認識が、杜陵小の教育実践の土台となっている。杜陵小の教師らが使う子どもの「主体性の保障」という言葉は、このような土台部分の考えを含めたものであると言えよう。

生きている子どもたちに、たんにものを教えるのではなく、その人間関係までも問題にし、その要求を組織することなしには、授業がなりたたないのではないかと思ったのである。⁽⁴⁵⁾

佐藤はこのように、教授＝学習過程の成立には授業外の生活背景まで視野に含めた子ども理解が欠かせないとしている。前に引用した文章にもあるように、子どもは「歴史」と「関係」のなかに今まさに生きている存在であり、「豊かな心のはたらき合い」をする存在であるとする。子どもは授業時間内だけで切り取られるような存在のしかたはしておらず、授業時間外のすべての生活を背負って存在しているのであるから、授業中の彼らの思考や認識活動もそれ以外のものと切り離されて存在しないと考えたのだ。

わたしたちは教科の授業にだけ限定した子どものうごきとしないで、それ以外の子どもの生活までも授業に結集して組織しようとするわけである。⁽⁴⁶⁾

ここで一つの問いが浮かぶ。佐藤が言う「子どもの生活までも授業に結集」することが、すぐに子どもたちの集団形成過程への注目を要求することなのか、という問いだ。子どもたちの集団を問題にしなくても、教師が各児童を「生きている」存在としてとらえた上で、自らと子どもの一対一関係における教授＝学習過程が成立していれば、「子どもの生活を授業に結集」したと言えなくもない。集団形成過程を授業において積極的に意味づけようとする根拠は何か。この問いに対するこたえが、杜陵小の教育実践を特徴づけるものであると考える。

まず、佐藤の以下のような言葉に注目すべきであろう。

授業のなかで、子どもの集団的なハタラキをどう考えているのかといえば、わたしたちは集団を単に教育の方法上の理由からだけでなく、それは教育の本質や目的とふかいかかわりをもつものと考えている。だから集団の質が授業の質とかかわりをもつことはもちろん、授業の高さを決定するハタラキをもっていると思っている。⁽⁴⁷⁾

「子どもの集団的なハタラキ」が教育の本質や目的と深く関係し、授業の質を左右するものであると捉えられている。そこで関係してくるのがまず、杜陵小の教育目標、すなわちどのような子ども像を理想としたかということだ。そこで、佐藤、福島、吉田の三者が執筆した文章のなかで

学校として育てたい子どもの像が直接示されているものを挙げる。

- 現状を変革し、発展させる主体的エネルギーを持った人間⁽⁴⁸⁾
- 社会の矛盾に気がつき、その基本問題にふれて、要求を組織し、学級なり学校を民主的に変革する⁽⁴⁹⁾
- 主体的、組織的な行動のできる子どもと、事実在即して、しなやかな発展的見方感じ方のできる子ども⁽⁵⁰⁾
- 社会における主体者として思考し行動する人格⁽⁵¹⁾

さらに、当時の杜陵小として育てたかった子ども像を掴むためのほかの手がかりとして、前に引用した、「生活指導」に関する文章も挙げられる。

そのころ杜陵小で考えていた生活指導は「現代の社会過程の中に生きる子どもの生きる力を育てる」とことだと規定し、子どもが現にある生活要求(自己主張)をできるだけたくましく育てあげながら、同時にそれらが組織的行動として具体化されるような方向に育てあげるといったことだった。⁽⁵²⁾

上の記述から捉えられることを箇条書きで整理すると以下のようになろう。

- 杜陵小では、子どもたちの「現代の社会で生きる力」を育もうとした。
- その「生きる力」とは、主体者として思考し行動する力、すなわち、
- 事実や矛盾をとらえ、発展的見方感じ方をもってそれらを見つめ、
- 要求を組織して、現状や自らの社会を民主的に変革・発展させていくことができるような行動力を意味した。

杜陵小の教師らの視野にあったのは、自らの社会を共に創造していこうとする人間像であり、子どもたちどうしの関わり合いのなかで、子どもたち自身が変革や発展のために行動する姿であった。そのため、杜陵小の教師らにとっては、「教師—子ども」の一対一の関係のほかに「子ども—子ども」または「子ども—子どもたち」というような関係に留意することは当然とも言えた。教師たちからすれば、そのような子どもたちどうしを含めての教授こそが「しごと」であり、子どもたちからすれば、自らの集団形成(要求の組織のしかた)を含めた学習こそが「しごと」である、と捉えられた。佐藤が以下のように言うのも、このような捉えのもとであろう。

子どもは授業のなかで認識をたかめるといっしょに、自分たちの共通のねがいや目的を志向して団結し協力しあう集団的な特性を身につけることをしないのだろうか。…(中略)…わたしたちは、…子ども集団の成長と、かれ自身の個性ゆたかな成長を切り離しては考えないのである。⁽⁵³⁾

このように、杜陵小において「子どもたちの集団的なハタラキ」が「教育の本質や目的とふかいかかわりをもつ」ものと捉えられたのは、杜陵小の目指した教育が要請する論理であったためだと考えられる。さらに加えて、ここで杜陵小のいう「主体性」⁽⁵⁴⁾が、集団のなかで各々に育まれるものとして捉えられていることを指摘しておきたい。

第8節 「集団主義教育」とのかかわり

杜陵小の集団過程への着目の理由は、さらに別の角度からも捉えられる。その別の角度とは、杜陵小の教育実践の思想的立ち位置という面からの視角である。

先ほどの佐藤の言葉を振り返ることから始めてみる。

授業のなかで、子どもの集団的なハタラキをどう考えているのかといえば、わたしたちは集団を単に教育の方法上の理由からだけでなく、それは教育の本質や目的とふかいかかわりをもつもの…(以下省略)⁽⁵⁵⁾

この文章の「集団を単に教育の方法上の理由からだけでなく」という部分に着目する。この部分には、当時の教育現場の状況を踏まえた意味が込められている。つまりその状況とは、「集団」という概念が、教育方法のうえで多様に意味付けされた状況である。佐藤は以下のようにも言っている。

わたしたちの周りでは、生活指導の機能論や領域論、あるいは生活綴方方式や集団主義方式などの議論がはげしくずを巻いていた。わたしたちとて、そのうずに無関心であったわけではない…⁽⁵⁶⁾

佐藤の言うように、杜陵小で「授業の組織化」に関する実践が追究された当時の学校教育現場は、多様な価値観のもとに激しく論議が展開される状況であった。当時の状況の混乱を「うずを巻く」という表現からは読み取ることができる。

この状況下で杜陵小の教師らは教育関係雑誌を熱心に読み⁽⁵⁷⁾、執筆した論文を投稿したり、他校の研究会に積極的に出向いて授業を参観したりした。佐藤によると、「授業の過程、ことに教科の論理性を追求しながら実践している」学校、「授業のはこびかたにすぐれた技術をもつ」学校、「集団主義的な指導をやっていると思われる」学校へ参観している⁽⁵⁸⁾。実践を見た彼らは、あ的一面ではそれに共感しながらも、別の一面では違和感をもった。たとえば、「集団主義的指導」の実践校における、佐藤の言葉は以下のようなものである。

そこではたしかに集団の機能的な面は強調されてはいたが、それだけでは集団の形成と授業の組織化が発展的にとらえられていないのではないかというギモンをもたせられた。⁽⁵⁹⁾

佐藤が言い、福島や吉田も別の箇所でするところの「集団主義(的)教育(方法)」とは、1960年代において日本の教育現場で盛んに追究された、ソ連のマカレンコ(Makarenko, A. S.)、クループスカヤ(Krupskaya, N. K.)に代表される教育思想とその実践のことである。集団主義教育の考え方は当時の社会状況と相まって学校教育現場に普及し、熱心な取り組みも行われていた。岩手県においてもそれは例外ではなかった。

しかしながら、佐藤、吉田、福島らは慎重な立場をとる。集団主義教育の背景思想に対する配慮がなければ、集団主義教育が意味するところの「集団」という言葉が単なる管理や統制を示すものとして捉えられたり、集団主義教育の効率性や機能性の面だけが特化されて捉えられたりして、子どもの豊かな人格的成長に結びつかないと考えたためである。福島は以下のように当時の状況を言う。

『集団主義教育』のなだれこみ現象が一般化し、理論の先どりによって、それによりかかりすぎた実践がかなり多く見られた⁽⁶⁰⁾

福島が括弧をつけた集団主義教育とは、マカレンコやクループスカヤらが実際に考えたところの集団主義教育、という意味ではなく、方法論や機能論のみを切り取った現場での理解である。

上に引いた佐藤の言葉にも見られるが、杜陵小の教師らは、方法論や機能論のみを問題として扱う見方を嫌っている。と言うよりも、そのような見方は「本質を見失うもの」(吉田)として注意している。それは言葉だけではなく実践においても貫かれている姿勢である。また、「集団主義

教育」に限らず、「生活指導」や「生活綴方（方式）」の理論とその実践に対しても同様の姿勢であったことを、佐藤の言葉からうかがい知ることができる。

「生活指導の機能論や領域論」（佐藤）ということと関連して確認したいことは、全国生活指導研究会（以下、全生研）と杜陵小の関係である。全生研は日教組の全国教研集会に参加していた研究者や教師たちを中心にして1959年（昭和34年）に発足した民間教育研究団体であり、杜陵小の福島は岩手の委員として加わっていた。全生研は1958年（昭和33年）に特設された「道徳の時間」に反対し、道徳教育の別のあり方を探っていた。杜陵小の教師らの記述にも道徳教育のあり方を探る姿を見ることができる。また、当時の岩手県は教員組合運動も盛んであり、杜陵小の教員も例外ではなかった。

これらの事実から、たしかに杜陵小の教師らは全生研の思想的立場に近いと言える。後に詳しく分析するが、杜陵小の実践で注目される「学習集団発達の段階説」は、「学級集団づくり」論と関わっているとされ、当時の全生研で主張された「班・核・討議づくり」論を応用したものと見る見方もされている。

しかし、杜陵小の「授業の組織化」の理論とそれに伴う実践を、全生研が追究した問題の延長上にあるものとして同じ枠で囲もうとするのはやや早急と思われる。

そのように思うのは、杜陵小の教師らの言葉からは、あるひとつの主義主張や立場のもとで教育実践を捉えようとはしていない姿を読み取ることができるからである。さらにまた、彼らが自らの「土台」として「北方性教育運動」の存在を挙げているという理由からでもある。

福島、佐藤、吉田の言葉をそれぞれ引用するが、まず以下に引く福島の言葉には「北方の教育遺産を母胎」として実践を考えようとする教師たちの姿勢が直接表現されている。

…教育の転換期であることをまざまざと感じた。この中でわたしたちは北方の教師、わたしたちの先輩がつくりあげてきた遺産と、その上にたって現にいとなまれているわたしたちの実践から断絶したところからは出発できなかったわけである。北方の教育遺産を母胎とし、その中から自分たちの納得することのできるところまで実践をつきつめ、この教室のなかの子どもの可能性をどれだけ育てることができるかをたしかめた上であたらしいみちにすすみたかった。⁽⁶¹⁾

佐藤は福島と似た論旨で、現場に「うずを巻いて」いた議論に対して関心はあったものの、「なによりもわたしたちの心をとらえたのは、まずわたしたちの教室に息づいているこの子どもたち

をどうするかということだった」と述べている。そして、「この子どもたち」とは、「杜陵の子どもたち」であり、「東京や九州の子どもではなくて」「盛岡の子どもたち」であることを確認している。そのような「生きている子ども」の「生きてきた歴史」、「生きている関係」を捉えることの重要性をさらに続けて述べている⁽⁶²⁾。

吉田は、「学校づくり」の考え方との関わりにおいて、「北方性教育運動」や「生活綴り方教育」の思想性を評価している。例えば、「生活綴り方教育運動」に関しては以下のように述べている。

…生活綴り方運動である。それこそ、子どもに責任をもつという日本の教育史の新しい夜明けであったのだ。そこでは、教育実践が、おしつけられた教師の任務としてあったのではなく、大衆のなかから、学び取り、そのねがいを組織化するという方向にあったわけである。こうした実践が、思想を形成し、方法論を生んで、教師と子どもたちに集団の存在を発見させたことも事実である。絶やそうとしても絶えないもの、消そうとしても消えないもの、そうしたもののあることを歴史はすでに証明しているはずである。⁽⁶³⁾

「北方性教育（運動）」とは、戦前生活綴り方教育運動において、東北地方の生活綴り方教師たちによって自らの教育実践方向を指し示すものとして成語化されたものである⁽⁶⁴⁾。「北方性教育」が掲げたのは、政治・経済・文化・自然環境等において共通性をもつ北日本の地域を「生活台」ととらえ、その「生活台」にたった教育こそ「真に教育としての指導性」を有するものであるという考えである。

このような「北方性教育（運動）」は、「生活概念と科学的概念の接点を仲間との共同における集団的生活性に求めたという点」で、わが国における「集団主義の独自の展開」として注目される。⁽⁶⁵⁾

杜陵小の教育実践において「北方性教育（運動）」の思想的存在感が如何ほどのものであったかをここで明確にすることはできないが、「集団」という概念の把握において一視点となっていることは間違いないこととして指摘できる。

以上、杜陵小において、子どもたちの集団形成過程が彼らの認識過程と分けることができないもの、つまり同一のもの二側面として捉えられた理由として、大きく「杜陵小の立つ土台」を述べた。第一に、杜陵小の教育目標からの視点、第二に、その教育目標を含む意味での思想土台からの視点を挙げた。教育の本質と目的と深いかかわりをもつものとしての集団のとらえは、こ

の土台の上に考えられたということを指摘する。

杜陵小学校における「集団」は、教育の本質と深くかかわるゆえ、学校教育現場ではその概念を抜きには真の教育が実現できないものとして考えられていることを確認した。子どもたちの認識の質を高めるための手段はなにかと問うたときに、「集団」という方法を取り入れたのではない。その問いの以前に、「集団」というもののちからを「生きる力」の構成要素とする思想的な土台があったのだ。そして、その思想的土台は、「いまここ」から生活を創りだそうとする教師らの願いや思いの蓄積のなかに醸成したものであると表現できよう。

第2章・註

1. 杜陵小創立 50 周年記念事業協賛会『50 年のあゆみ・とりょう』、1978 年。
2. 全国授業研究協議会編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970 年）、78 頁。
3. 高橋昭助氏・橋毅氏へのインタビューから。
4. 福島、杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964 年）170 頁など。
5. 佐藤、杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964 年）15 頁など。
6. 高橋昭助氏・橋毅氏へのインタビューから（インタビュー記録は参考として巻末に補足した）。
7. 福島、前掲 168 頁。
8. 福島、前掲 169 頁。
9. 福島、前掲 169 頁。
10. 福島、前掲 170 頁。「体育・リズム運動」の授業は当時の学校教育現場では研究対象として敬遠されがちな分野であったというが、当時の杜陵小の教師たちは、敢えてそれに決めたという（インタビューより）。ちなみに、「学習集団づくり」の考え方の特質は体育の授業に端的に表出されるという。そのこととの関連も興味深い。
11. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964 年）、168 頁。
12. 杜陵小学校『杜陵小 1963 年度公開研究集録研究集録 授業の創造』（1963 年）、1 頁。
13. 同上、1 頁。
14. 盛岡市杜陵小学校『指導の計画』（1960 年 11 月 10 日）。
15. 当時の宮坂は、「生活指導」概念を「生活指導とは教師が子どもたちと親密な人間関係を結び、一人一人の子どもが現実日々の生活のなかでいとなんでいるものを見かた、考えかた、感じかた、ならびにそれに支えられた行動のしかたを理解し、そのような理解を、その子どもたち自身ならびにかれら相互間のものによって、豊かな人間理解にもとづく集団をきずきあげ、その活動への積極的参加のなかでひとりひとりの生きかたを（生活認識と生活実践の双方を、つまり両者を切りはなさず統一的に）より価値の高いものに引きあげていく教師の仕事である。」と規定している（山岸知幸「宮坂哲文の生活指導理論における『学

級』概念の検討」日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第21巻、1995年）。山岸（1995）は、1958年と1962年の宮坂の「生活指導」の概念には開きがあると述べる。

16. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、172頁。
17. 杜陵小学校『杜陵小1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』（1963年）、7頁。
18. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、15頁。
19. 同上、24頁。
20. 同上、23頁。
21. 同上、23頁。
22. 同上、15頁。
23. 佐藤、全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）、81頁。
24. 佐藤、同上。
25. 『杜陵小1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』（1963年）、8頁。
26. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、174頁。
27. 同上、174頁。
28. 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、25頁。
29. 同上、26頁。
30. 同上、26頁。
31. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、11頁。
32. 同上、11頁。
33. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、31頁。
34. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、19頁。
35. 砂沢喜代次編『全授研シリーズ1 学習集団の思想と方法』（明治図書、1976年）、81頁。
36. 『杜陵小1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』（1963年）、2頁。
37. 同上、「序にかえて」（校長：鳥取俊夫）。
38. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、15頁。
39. 砂沢喜代次編『全授研シリーズ1 学習集団の思想と方法』（明治図書、1976年）、81頁。
40. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、11頁。
41. 同上、15頁。
42. 佐藤、同上、15頁。

43. 吉田、吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、80頁。
44. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、14頁など。
45. 同上、15頁。
46. 同上、20頁。
47. 同上、12頁。
48. 佐藤、同上、22頁。
49. 佐藤、同上、29頁。
50. 福島、同上、172頁。
51. 吉田、吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、33頁。
52. 『杜陵小1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』（1963年）、8頁。
53. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、13頁。
54. 同上、167頁など。
55. 同上、12頁。
56. 同上、14頁。
57. 高橋昭助氏へのインタビューより。
58. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、12頁。
59. 同上、13頁。
60. 同上、171頁。
61. 同上、171頁。
62. 同上、14頁。
63. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、72頁。
64. 太郎良信（『現代教育史事典』、東京書籍、2001年、445頁）。
65. 森岡修一（教育思想史学会『教育思想事典』、勁草書房、2000年、373頁）。

《第2章の記述にあたって参考にした文献》

- ・ 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）
- ・ 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）
- ・ 杜陵小学校『学習集団による授業改造』（明治図書、1966年）
- ・ 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）

- ・ 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）
- ・ 杜陵小創立 50 周年記念事業協賛会『50 年のあゆみ・とりょう』（1978年）
- ・ 岩手県教育弘済会『岩手の教育物語 昭和史をつづる 1000 人の証言・下巻』（1993年）
- ・ 『70 年のあゆみ・とりょう』（杜陵小創立 70 周年記念事業協賛会、1998年）

第3章 杜陵小の「学習集団」

第1節 杜陵小の「学習集団の形成」概念

先に、生活指導と教科指導との統一的実現と関わって「学習集団づくり」という言葉に触れた。この「学習集団づくり」または「学習集団の形成」という概念は、杜陵小の教育実践（理論）の把握において最も注目すべきものと言える。

「学習集団の形成」という概念は、杜陵小の「授業の組織化」の教育実践において、さまざまな概念が重なり合う部分に位置するものである。いわば、多くのものを結びつける接点的な概念と言えよう。結び付けられる概念の組み合わせとして、子どもたちの「認識過程と集団形成過程」、教育の「陶冶側面と訓育側面」、「生活指導側面と教科指導側面」、「授業時間とその他の時間」、「教授の論理と学習の論理」、「教師存在と子ども存在」などが挙げられる。つまり、統一的把握が必要と考えられる概念どうしの共通項のようなものが、「学習集団の形成」概念であると考えられる。一口に「学習集団」と言っても多様な解釈があり、唯一の意味は提示できない。そこでまず、杜陵小における「学習集団」の概念が如何なるものであったのかを捉えていきたい。

子どもの認識過程はどのようなものを土台として展開するのか。杜陵小における「学習集団」の概念は、この問い立てから始められる追究過程で導き出されている。佐藤は、指導方法のあれこれを考えるまえに、「認識したり思考したりするのは子どもたちである」という根本的事実に目を向けることが重要であることを以下のように述べている。

多くの授業記録のなかでは、子どもの認識をふかめるとか、子どもの思考を高めるという作業は考えられていたようだが、その認識なり思考なりが、何を支えにして成り立つのかは、あまり目を向けなかったように思う。⁽¹⁾

杜陵小がこのような視点を設定できたのは、教師たちが、前述したような「生きている子ども」として子どもたちを捉えたからこそであろう。杜陵小の教師らは、認識や思考という精神活動の主体は紛れもなく目の前の子どもであることを確認したうえで、その精神活動はどのような動きかたをするのかを自らの実践経験をもとにして考えた。そして導き出されたのが、子どもたちが自分たちの要求を組織して集団をつくっていく過程に認識や思考を質的に高めていく力があるのではないか、という仮説である。

杜陵小の教師らは、子どもの「集団意識」や「集団活動」が、「認識をたかめる不可欠なはたら

きをもっている」⁽²⁾ のではないかという推測のもと、授業（すなわち教授＝学習過程）において「集団」という視点をどのように展開することができるのかを探った。

そして、集団には質的な高低があると考えた。教授＝学習過程の充実させるような「集団の質」が存在すると考え、それを高めることを目指した。そのような「集団の質」は、生活指導側面で高められるものでもあり、教科の授業のなかでも高められるものであると考えた。

教授＝学習過程を充実させるために、子どもの学習活動すべてについて配慮し、そこに学習意欲を集中的に組織していくなかで、集団そのものの質的変革を考えてやってきた。子どもは、…集団として質的発展の過程でこそ真の学力をつかみとるのではないかと思ってやってきた。⁽³⁾

上の佐藤の記述には「学習意欲」という言葉が用いられている。この「学習意欲」という概念は教科の授業の指導への着目と伴って理論面に浮上してきたものである。

子どもと教材（教科の内容）の接点を、学習者である子どもの側から考えるとき、この「学習意欲」は子どもたちの「要求」と捉えられる。「学習意欲を集中的に組織していく」とことと、生活指導側面に焦点を絞った追究で見出された「要求の組織化」という考え方とは、構造的に類似したものであることに注目する。子ども集団の質的発展を考えるうえで、「要求の組織化」概念は重要なものであったが、杜陵小における「授業の組織化」におけるキーワードとしては、この「子どもの学習意欲の組織」が挙げられる。

続いて、杜陵小が「学習集団」という言葉をどのような意味のものとして用いているのかを読み取っていきたい。

この問題に最も具体的に答えているのが吉田であろう。彼の考えでは、「学習集団」とはそのまま「学習する集団」であるが、授業中に教育方法として即時的にもしくは習慣的に形づくられる小集団のこののみを言うものではない。たとえば、「班」という小人数の集団も「学習集団」であるが、「学習集団を形成する」と言うときの「学習集団」とは、学級集団であり、学年集団であり、学校集団である。つまり吉田は、すべての子どもたちを包括する単位として「学習集団」というものを考えている。そのうえで、授業は多くの場合、学級を単位として行われるから、学級に存在する子ども（＝学習する）と教師（＝教授する）の全員の関係性（＝集団）における「質的変革」を考えることが、「学習集団の形成」の一步であると考えている⁽⁴⁾。

学級は、学習のために意図的につくられたひとつの単位集団であるが、子どもたちがこの組織のなかでどんな学習集団を形成するか、させるかということは、授業の質を決定することにもなるのである。学習が子どもたち一人ひとりのものになり、子どもたちはそれによって発達し、より高次な人間形成ができるのだが、学習の場でもある学級は、子どもにバラバラ勝手な学習をゆるさない。そこには秩序と規律をもった学習の展開を要請しているのである。

ところが、そうした学習の場こそ子どもたちにとっては、すばらしい発見と創造を生みだし、社会における主体者として思考し行動する人格の形成を可能にするのである。だから学級の子どもたちが集団としての内容がみだされることによって、学習がさらに質のたかいものにすすむわけである。⁽⁵⁾

「学習集団」とは、なんらかの単位集団があるところに発生するものではなく、その単位集団内で形成されるもの、つまり意図的につくりだされるものと捉えられる。

吉田は、集団という枠組みは「秩序や規律」を要請するものだが、そのような秩序や規律の存在こそが子どもたちの人格形成においては意義をもつものであることも言っている。ここでは、「学習集団の形成」における「学習規律」の役割も確認されているのである。

このような説明からうかがえるのは、「集団」という視点と、その視点の先に見つけ出すことができる教育的意義を積極的に捉えようとする姿である。しかし、そればかりではなく、「集団」概念に対して、杜陵小の教師らは慎重な態度をとっていたことも同時に読み取ることができる。

しかし、ことわっておきたいが、わたしたちは、集団さえつくれば学習が活発になり、授業が質的に高まるのだなどと、集団によりかかった直線的な考えをもっているのではない。集団に期待はするが、集団をそうたやすくつくれるものだとはいえない。むしろ、ときには、集団的に見えるもののなかに学習条件を阻害するものがあったり、授業に好ましくないものもひそんでいることも考えられよう。そうしたことは集団の内部矛盾として実践過程のなかでたしかめられなければならないが、わたしたちは、これをふくめて授業の組織化を考えようというのである。⁽⁶⁾

杜陵小の追究は、それが実践的追究であったためと言えようが、課題を設定して方法を考え、その方法を実行し、実行の蓄積から導き出された答えを仮定としてさらなる追究へつなげていくという、いわば螺旋的発展を遂げていくものであった。

第2節 「学習集団形成の段階仮説」

杜陵小において、「学習集団」は「集団の質的发展」によって形成されるものと考えられたため、「学習集団の形成」には「集団の質」というものをどのように捉えるかが重要であった。その「集団の質」を、教師らはどのように捉えたのかという問題と深く関わるのが「学習集団形成の段階仮説」である。

この「学習集団形成の段階仮説」は、理想とする「教授＝学習過程」を実現させ得る「学習集団」の像を設定し、そのような学習集団となるまでの集団形成の過程を質・組織・指導と関わらせて段階にわけ、集団の発展の道筋を構造的に整理したものである。この仮説は、杜陵小の「授業の組織化」の教育実践のなかで最も注目された理論と言える。

杜陵小が考えた「段階」とは以下の4段階である。

- ① 生活指導の方法論にたった学習運動の段階
- ② 学習の型を子どもたち自身のものにする段階
- ③ 学習内容とのかかわりで要求を出せる段階
- ④ 学習集団確立の段階

(以上、註7)

1965年の校内検討会で福島が提案したこの説は、『授業と集団』(1965年)で公表され、全授研・第5回大会(1968年)の際に配布された研究集録にも記載されており、参観者らにとっては授業観察の際の視点のひとつとなったと考えられる。大会の後に発行された研究雑誌『授業研究』の別冊特集では、研究者や実践者らが大会での杜陵小の授業分析を中心話題として誌上討論しているが、そのなかでもこの説は中心的論題となっている⁽⁸⁾。すなわち、全授研の関係者らが杜陵小の教育実践で注目したものがこの説であったし、当時の教育実践状況における杜陵小実践の独自性はこの説の周辺に見出されるものと考えることができよう。

「学習集団形成の段階」説の詳しい内容を見るまえに、杜陵小がこの説をあくまでも仮説として提案しているということを確認する。杜陵小の教師らが一貫してとった姿勢は、仮説→実践→分析→変革という追究の姿勢であった。実践者(教師)自身が理論を構築し、自らの日々の実践によって追究した。ある説は定理のようなものとしては考えられることはなく、追究の過程における一つの指針として意味をもったと言える。「学習集団形成の段階仮説」を設定した意図にも、事実の検証や一連の追究の新たな道筋の発見などがあったと考えられる。

ここでは、杜陵小が全国の教育実践現場に向けて提案した「学習集団形成の段階仮説」の内容を捉えたうえで、この仮説が当時の状況において如何なる意味を持ちえたかを考察する。内容の把握の際に主に基づくのは、福島と佐藤の記述である。福島の記述は提案当初のものであるのに対し、佐藤の記述は全授研大会の後の誌上討論の際のものであり両者には時間的な開きがある。両者を比較する視点に立てば、前者は仮説立案当初の着眼点などを、後者では前者より詳細な記述や変更点などをそれぞれ捉えることができると考える。入手資料の少なさもあり、事実との整合性や実践の具体性にやや欠ける点もあるかもしれない。入手できた資料から読み取ることができると考えられることを論じていきたい。

【1】「生活指導の方法論にたった学習運動の段階」

杜陵小が「学習集団形成の段階」説で仮定したそれぞれの段階について順に整理する。

まず、①「生活指導の方法論にたった学習運動の段階」である。この段階は学習集団の形成を目指してどのようなことから始めるか、という言わばスタートの段階である。

この段階では「班」という少人数の集団を子どもに意識化させることを中心に考えている。福島と佐藤の記述を以下に並べて引用する。

1の段階では学級集団づくりの方法論に立って、学習内容を媒介にしながら集団の内実を問題にする学習運動の段階である。学習活動におけるたとえばコミュニケーションの指導と管理が班ごとにすすめられ個人的な学習運動を発掘、持続化させ全体に位置づけてやる段階ではなからうか。⁽⁹⁾

1の段階は学級集団づくりの方法論に立ち一時間一発言とか、漢字競争とか、お話競争のような、学習内容にかかわることを手段媒介として班競争をくみ、学習に主体的集団的にとりくむ態度・姿勢・規律を確立するための学習運動の過程である。

班競争を組織することによって問題を顕在化し、班や個人のそれへのとりくみ方をとりあげ、それを媒介にして学習にとりくむ集団の内実を向上することが第一義的なねらいである。心理的には、学習のための準備としての家庭学習や班勉強・競争をすることによって意欲的にとりくむことのできる学習、それらが結果として「わかる」という満足感につながり、更に学習に対する意欲をかりたてるといふこのましい繰り返しが得られることになる。⁽¹⁰⁾

佐藤は、福島の記述にはなかった「班競争」を具体的指導方法として挙げている。上の記述ではこの「班競争」が強調されているようにも感じられるが、佐藤は続けて、留意すべき点として以下のような説明を加えている。

しかし、競争ということの結果、当然班セクトや個人打算的な学習状態が生ずる。そして学習が混乱することを前もって予想しておかなければならないと考える。

また、この段階では、子ども自身、班自体が満足感を得られなければ学習への意欲に直結しないので、努力しても到底できないような規準を設けて班競争をしたり、真けんに家庭学習や班勉強・ひとり勉強をしてきても、それが学習に直結し生かされることのないような授業を組織してはいけなと考える。更には班や個人のセクトを克服するため、学級集団の向上という目標を底にすえて実践しなければならない。⁽¹¹⁾

福島と佐藤が共通して用いている言葉に、「学級集団づくりの方法論」と「集団の内実」というものがある。

「学級集団づくりの方法論」とは、「班」という学級内小集団を応用する生活指導の方法論である。この生活指導の方法論は、当時の全国生活指導研究協議会（全生研）で提案された「班・核・討議づくり」の理論と関係している。杜陵小で実践された学習集団形成のための指導は、このように「班」という概念を方法として用いているところに一つの特徴がある⁽¹²⁾。

この第1段階の指導のねらいは「集団の内実」である。「集団の内実」とはつまり、子どもたちの学習に対する意欲を高めることや、学習するときの態度を確立することである。子どもの意欲や態度は、個人的かつ意識的なものであるという性質をもつ。このような性質を捉えたからこそ、杜陵小では「班」という比較的構成人数の少ない集団に注目した。

福島が述べている「個人的な学習運動を発掘、持続化させ全体に位置づけてやる」という指導は、教師にしても子どもにしても個人的問題と捉えがちな学習活動（運動）を、他者との関わりの過程で顕在化させ評価することで、個々の子どもの意欲を高めたり、望ましい態度や習慣を身につけたりすることを促そうとするものである。吉田の言葉にある、「個を生かすために集団を用いる」⁽¹³⁾という意味が当てはまる。

そこでこの段階では、個々の子どもの学習活動を集団内でいかに顕在化し評価できるかが、質

の意味でも量の意味でも重要になる。学級内のすべての子が、各々に密着したかたちで評価されることが必要となるのである。その実現を図って、杜陵小では学級内に班をつくり、授業において班の活動を積極的に実践したのである。

「班競争」は、個々の子どもに班という単位を意識させ、班を「評価する手段」として用いることを何よりも狙ったものと思われる。「一時間一発言」とは、一単位時間の授業で班または個人で必ず一回は発言するという競争である。上の引用文にはないが、「発言競争」にはいくつかの種類があり、構成員が全員発言した班や、授業中に発言の多かった班を学級内で評価し合う。「競争」という言葉を使っているが、実際は一単位時間の授業や一日の学校生活の終わりに、全員でそれらの班を確認する取り組みであり⁽¹⁴⁾、「相互評価」と言って良いだろう。

【2】「学習の型を子どもたち自身のものにする段階」

続いて、②「学習の型を子どもたち自身のものにする段階」である。

この段階では集団で学習する「学習のルール」をかなりきめこまやかにとりあげ、定着させることをねらって班のはたらきを指導し強化する。ここで留意することは、(1)やりやすい一つの教科教材をえらんで「学習の型」をもんだいにする。(2)一般的なかたちでしめた「学習の型」のゆきづまりをあらかじめ設定しておくとともに学習内容や指導計画とのかかわりでそれを発展させることに気づかせる。(3)せつかにならないこと。(4)班の成員の誰がどんな家庭学習をし、どんな意見でもって学習に参加しているか相互に知っているように指導する。(5)学習活動のルールを平気で無視する班にたいして、一時的に学習を停止する権威を学級にもたせることまでを内容とする学習のルールをきめこまかく編成し室内に明示する。⁽¹⁵⁾

2の段階は、学習する型を子どもたちに創造させていく段階である。前の段階の学習運動の段階では、競争という以上どうしても班セクト個人セクトになると述べたが、発言競争を例にとれば、他の班はともかく自分の班が多く発言するために勢力を注ぐ結果、発言権を自分の班でとるために教師に対して自分の班に指名するように要求することが極めて活発に行われる。その結果、学習の内容とのかかわりのない、発言権のうばい合いが授業のかなりの時間を占め、混乱が生ずる。このような状態を子どもたちに返して考えさせ、本当にみんなでわかるための学習の仕方はどうすればよいかを考えさせ、新しいルールをつくるように指導するのである。たとえば、挙手するということは、(1)自分がわかったことの意味表示であり、(2)仲間がどれだけわかったのかを判断し、(3)この状態から、どう学習行動をおこせばよいか(二・三人しか挙手しない時は、教師から時

間をもらい考え合うとか、教師の発問が不明確な時には再発問を要求するとか、わかった者からヒントを出してもらおうとか)を考え行動するために挙手するのだということをキメコマカに指導する段階である。また、発言する場合には必ず仲間に向かって話し、話したことに対する反応を要求し、聞く場合には、話者に必ず向かい、聞いたら自分の考えを何らかの方法(声として、態度として)で表現する態度なども当然ルールとして確立しなければならない。このような指導は、班や個人がいくらいっしょけんめい学習行動をしても、バラバラの形では本ものの学習につながらないことをわからせ、集団的に学習することがより生産的であることをルールづくりの過程でしらせることである。⁽¹⁶⁾

「子どもたち自身のものにする」という言葉が、この段階におけるキーワードと言える。学習するためのルールの意義や内容を子ども自身が考え、必要であればさらに自分たちで新しいルールをつくるという活動が設定されている。

この第2段階では、第1段階の班での活動が活発になることによって発生する「ゆきづまり」・「混乱」を契機にしての取り組みが考えられている。第2段階の説明からは、第1段階の「班競争」に代表される方法が、学級内の子どもたち全員が学習活動に参加することを促す手段として用いられていたことがわかる。

班での活動が活発になることによって発生する「ゆきづまり」・「混乱」とは、子どもたちの集団意識と競争意識の高まりに由来する。

班という小集団を形成しているという意識が高まり、子どもたちはその班の運動を介して要求を表現するようになる。しかし、班はあくまでも学級内の小集団の一つであり、学級ではない。学級には「自分たち」(＝自分の班)以外にも集団は存在し、それらが互いに関わり合うことで全体が活動しているということを子どもが捉えられなければ、「すべての子どもたちにとって」の学級とは言えなくなる。これは学習においても同じである。ここに、子どもたちが、班という集団概念を超えた、より大きな集団概念である「学級」に視野を広げる必要性が生まれる。

また、班の競争が習慣化・活発化すると、子どもたちの競争意識も高まる。その意識の高まりが、単に自らが競争に勝って他者からの評価を得ること自体を求める雰囲気を生む可能性がある。しかし、そのような雰囲気が広がった学級は、子どもたちがお互いをともに学習者として認め合うような「学習集団」に成長できないであろう。さらに、勝敗や評価にとらわれて、表現する要求の実質を問題としない姿勢が子どもたちに育てば、授業が学習内容とは関わりがなく展開されるものとなり得る。そうなれば、授業における陶冶側面と訓育側面の統一の実現は不可能であり、

たとえ要求が組織されて集団が形成されても、その集団は「学習集団」とは言えないものとなる。杜陵小は、学習者である子どもがどれほど意欲的に授業に取り組もうとするかを何よりも重視し、その意欲の質も問題にしている。

子どもたちがこのような「ゆきづまり」・「混乱」に直面し、それらを乗り越えようとする段階が、この第2段階である。そこで杜陵小の教師らが取的手段が、子どもたちとともに多様な学習上のルールを注意深く見つめることである。それによって子どもたちは、ルールが学級という集団全体に動きをもたらし、自分たちの要求を表現することを可能しているという事実に気づく。そしてそのようなルールを通して、個人や班を含む学級という集団概念に目を向ける。つまり、この第2段階における指導は、子どもたちの集団意識を班から学級へと発展させることをねらっているのである。

さらに、単にルールの意義を確認し合うことにとどまらず、ルールづくりの「過程」に子どもたちが関わることに積極的意義を見出している。「過程」に関わる意義とは、集団で学習することのよさを子どもたち自身が学びとることができる、という意義である。

ルールを「きめこまか」に確認する必要があるのは、それが子どもたちに学級集団を意識させるものであるからとともに、それぞれの子どもたちの内に評価規準を確立するためでもあると考えられる。子どもたちが学習を自らの手で進めていくことができるような集団を組織するには、学習をすすめる方法や態度などを正しく評価・判断すること、つまり見取ることができなければならない。その「正しさ」の規準を皆で確認することが最も大切である。福島が、「せっかちにならないこと」に留意すべきであるとし、さらに「学習活動のルールを平気で無視する班にたいして、一時的に学習を停止する」という毅然とした対応を考えているのも、この「正しさ」の規準が重大であり丁寧に確認されるべきことであるという理由からだろう。

【3】「学習内容とのかかわりで要求を出せる段階」

続く段階が、③「学習内容とのかかわりで要求を出せる段階」である。

この段階では、1と2の段階ではたらいだ班をきる。授業のはじまりから班を入れなくとも集団思考を可能にする学級全体の配慮がみられるようになる。また学習労働にたえることができるような学習内容の科学性と、たしかな展開過程について、正常分配曲線のどの段階にある子も要求できる段階でもある。⁽¹⁷⁾

3の段階は学習内容のかかわりで要求を出せる段階とおさえている。つまり集団的思考を可能にする学級全体の配慮が見られ、学習内容の科学性や展開過程について、教師や仲間に対し、要求が出せるような段階である。1、2の段階では主として班競争とか、班員の支えによって学習活動をする傾向が強いが、この段階では、その班の支えがなくても集団的連帯的な意図のもとに学習活動を展開できる子どもが面として広がりをもつ段階である。1、2の段階では、仲間の発言を組織するにしても、その仕方が「まだ一度も発言していないあなたが発言してください」というように、組織の仕方が機械的であるのに対し、この段階では、認識と極めて密着して仲間のコミュニケーションを組織することのできる力量のある子が育っている必要がある。教師に対しても自分たちには学習のキビシさを要求しておきながら、先生は朝になっても授業の準備をせず、発問の論理さえ不明瞭であっては困るというかのように、たしかな認識獲得という自覚のもとに要求を出せる子に指導しなければならないと思う。このような意味でも側面的な学級集団づくりを強力におすすめておかなければならないと考える。⁽¹⁸⁾

この第3段階では、子どもたちが「たしかな認識」を獲得することを自覚し、授業中に自らの要求を周囲の子どもや教師に提出する姿が目指されている。「たしかな認識」とは、「たしかな科学性に支えられた」認識のことである。「自覚」とは、そのような認識を獲得することが自らの集団、つまり学級で同じ授業に取り組むすべての子どもにとって必要なことであるという、各々の子どもの理解である。

子どもたちが出す要求が、「学習内容の科学性」とともに「展開過程」にも及んでいることに注目したい。杜陵小は、授業が展開する過程に対しても子どもの要求の提出を認めているのである。この考えは「ストップ要求」という形で実践されている⁽¹⁹⁾。授業の展開過程は、教師の指導性すなわち教授側面と深く関わるものであり、杜陵小の考えは多様に受け止められるものであろう⁽²⁰⁾が、このように展開過程にも子どもの意思表示を認めていることは、授業を「教授＝学習過程」として捉えた杜陵小の理論を端的に特徴づけるものであると言える。

要求の提出のほかに、コミュニケーションの際も「認識と密着」させて組織しようとする子どもたちの姿を求めている。つまり、「たしかな認識」につながるような道筋を子どもたち自身で選択し、授業のなかでのかかわり合いにおいて、その道筋を優先させることができる力を彼らに育もうとしている。この点からしても、杜陵小の教師らが子どものうちに育もうとする評価規準は厳密なものと言える。評価規準という言葉をより平易なものに言い換えるならば、授業において何を価値とするかを決する眼、と言えようが、子どもたちにこのようなある意味で厳しい眼

をのぞむことも、教師の指導性との関わりのなかで多様な受け止めがされるものであろう。

この段階における集団の概念に着目すると、子どもたちの集団意識は班という集団を超え、学級という集団のものとなっている必要があることがわかる。そして、そのような集団意識のうえで、学級にいるすべての子どものそれぞれの思考が組織されたものこそ「集団思考」であるとする杜陵小の立場を読み取ることができる。つまり、「集団思考」は、小集団内の問題に限定されるものではなく、一つの学級のすべてを包み込む集団のなかで展開されるものであると考えられている。

【4】「学習集団確立の段階」

最終段階が④「学習集団確立の段階」である。

集団の質的変革・発展がこの段階に到達したとき、一人ひとりの子ども全員が学習権を自覚するものと考えられている。この段階では、子どもたちは自らの学習権を学習活動のすべてにおいて行使しようとする。学習権の自覚とは、自分以外の他者も同様の権利を持っていることを認識したうえになされることなので、その権利の行使の際には、他者や集団全体が意識される。つまり、学習活動で「たしかな認識」を獲得するのは自分ひとりの問題ではないことが子どもたち全員に意識されたうえで、互いの要求やコミュニケーションを組織し合って、追究を自らで深めていくのである。

4は集団が学習労働にたえることができるような自己運動を学習活動全般において進行する段階ではないかと思われる。(この段階についてはほとんど実践がないけれども、しかしここまでのはいえる)それは「自分の意見を出したくておずおずしながらもお学級の発言(学習)要求を組織することに心をつかいそのことにはりあいを感じる」(寺沢君)子どもたちが多くでてくる。また、しなやかで、きれることのない思考の追究をあぐことなくくり返す子どもたちもでてくるようになる。…(中略)…第三次以降の段階は認識がそれとしてもっとも活発に発展していく過程であると同時に、学習の主体性にうらうちされた子どもたち相互の集団的な構造や過程でもあるという授業が成立するわけである。⁽²¹⁾

4の段階は、子どもひとりひとりが集団的な意図や配慮をもち、学習を権利として自覚し集団的にすすめることのできる段階である。別な言い方をすれば、各児(原文ママ)の内面に集団性が確立し、それにもとづいて学習活動のできる段階だと思う。しかし、この段階は正直のところ理想としての段階であり実践の事実のな

いことを残念に思う。⁽²²⁾

福島と同様に佐藤も、この段階の実践の事実がないことを述べている。確かにこの段階の説明は、これまでの各段階のものと比較すると理想的色合いが濃いのが、この最終段階における子どもたちの姿が杜陵小の考える「学習集団」の姿であると言える。さらにまた、福島が述べているような、子どもたちによって「あく（「飽く」：引用者注）ことなく」繰り返される「しなやかで、きれいなことのない思考」が、杜陵小では「集団思考」として考えられているとも言える。

杜陵小の「学習集団形成の段階」説の内容を、その段階ごとに捉えてきた。ここで、この仮説の全体を概観して言えることを整理したい。まず、杜陵小は「学習集団」というものを、ある集団全体が質的変革を段階的に繰り返して形成されるものであると考えている。もともと「学習集団」という集団が存在しているわけではなく、その形成を意図する構造的で継続的な指導を不可欠なものとして捉えている。

次に、杜陵小が考えている各段階は、集団の質的なものを規準にして分けられている。そして、その質的なものの比重を決定するのが、子どもたちが出す「要求」であることがわかる。

子どもたちの「要求」に関して、福島がこの仮説を提案するに至った経緯について触れておきたい。福島は自らの授業実践を積み重ねる過程で、子ども個人のなかで「わかる→学習意欲→学習要求→学習権（の自覚）」というように意識が変革されていくことに気づく⁽²³⁾。そして、この『わかる』から『学習権』までの変革過程に照応させられる指導を教師が実践していくことで、「学習集団」を形成することができるのではないかと考えて先の「段階仮説」を導いた。つまり、子どもの個人的意識の質の如何が、集団の質の高低を分ける規準であった。

杜陵小では「学習権」を、「子どもの要求」の最終的なすがたとして考えているということも付け加えておきたい。

杜陵小においては、このように「学習集団」の発達が段階的なものとして想定されたが、これはどのような点で有意義であったのか。

第一に、集団の質を判断する指標を想定することで、現状をより広い視野のなかで捉えることができるようになった点が挙げられる。つまり、現在の集団の質は目標から見てどの程度のものかを考察する視点が得られたという点である。

杜陵小が最終的に目指した子どもの姿は、自らが学習を権利として自覚し、集団的にすすめて

いく姿である。もちろんその実現は一時間の授業や短期間の取り組みでは不可能である。また、目指された子どもの姿はある一定の期間においてのみ有効性を示すようなものではなく、完結する内容だとすれば真意と外れていることになる。ここに、杜陵小が目指す「学習集団」の形成概念における学習・教授の継続的発展性が生まれる。

しかし、学校教育の期間は無限ではない。小学校の6年間では何が求められるのか、という問題は依然として存在し、教育課程は学校教育期間の枠内で考えられる必要がある。そのため、教育課程の全体を視野に入れての見通しが実践をすすめるうえでは重要なものとなる。

目指す「学習集団」の像を明確にし、その像に近づくために必要とされる集団像を段階的に設定することで、教師たちは集団の現状を省みて分析する視点を獲得できる。望むような「学習集団」へと集団の質を高めていく過程が、段階を設定することで教師たちに具体的に意識されるようになると思われる。

教師らに、「学習集団」の形成のために求められる集団の具体像やステップが示されたことは、指導においていくつかの有効性をもった。

考えられる限りでは、①教員間の共通理解を図ることができ、授業の観察点を意識することができる、②子どもたちの集団の質と関わらせて学習活動を考察することができる、③子どもたちに求められる認識の質について、集団の状況との関係のなかで考察する視点をもつことができる、④追究や指導に見通しをもつことができる、⑤自らの指導や子どもの学習活動の評価規準としたり応用させたりできる、などの有効性を挙げることができる。

これらの有効性の各々は独自に重要であるが、なかでも⑤の評価規準に関して注目したい。なぜなら、認識過程や集団過程の質を対象とした実践にとって、その質を判断する規準の設定は実践の意味を左右するほど重要なものであるからだ。子どもたちの認識や集団の質の評価規準は、杜陵小の教育実践に限らず、「学習集団づくり」論に基づくとされる他の実践にも共通して重要な問題と言われている。

杜陵小に限ると、認識や集団の質はどこで判断されているかと言えば、子どもの「要求」の出しかたとその内容である。「要求」が集団の段階の指標とされている点は、「集団」と「要求」の関係に注目した杜陵小の実践の特質が表われている点であると言えよう。

杜陵小では、子どもの「要求」が学習内容に関するものにまで及び、かつその「要求」に集団的配慮がされる段階が目指されている。このような、「要求」の学習内容との関わりの深さが、「学習集団」のための集団の質を決定するものであると捉えられている。

さて、「要求」が教師側の捉えに拠る部分が大きいものであることは前に述べた点である。この点を踏まえるとき、段階論によって「要求」の指標を仮説づけて提示したことは、何よりも杜陵小の教師たちの追究にとって意味のあることであつたと考えられる。

その理由は、「要求」の具体性を高めたことで、各々の教師が「要求」を評価するための眼を持つことができるからである。教師が具体的イメージをもつことで子どもの「要求」を受け止めやすくなったり、類似する「要求」を同じ枠組みで捉える視点をもったりできると思われる。これらのことが追究を拡大・発展させていくことにつながつたと考えられる。

第二に、「学習集団の形成」を段階的なものとしてとらえる仮説を掲げることで、実践の道筋に方向性をもたせることができるようになったという意義を挙げることができるだろう。

段階説はあくまで仮説として提示するものであることを杜陵小は幾度も確認している。福島はこの段階論を公表する際に、自分が子どもたちの発言内容を読み解くに当たって導き出した考えであり、あくまでも提案であることを断っている⁽²⁴⁾。また佐藤や吉田も、段階論は仮定であり、この仮定の真偽を確かめるために実践が積み重ねられることの重要性を述べている⁽²⁵⁾。

杜陵小はこの段階仮説を掲げることによって、「学習集団」の形成に標準を絞つた実践の方向性を見出している。この仮説が存在したために、実際の授業をすぐに説の検討に充てることができたとと言える。また、追究の過程においてこの仮説が比較的早期（1965年度）に提示されている事実からも、言わば「実践のたたき台」のような存在としてこの仮説を活用することで追究をすすめようとする意思を推測することができる。

子どもの認識と集団の質をより高いものへと統一的に変革する可能性をもっているのは「学習集団」であると考えて、すぐさま実践的追究を試みた杜陵小の姿勢は評価されるものだと考える。

さらに、この「学習集団形成の段階仮説」は全授研でも注目され、多様な意見が投げかけられた。そのなかで多く、全生研の「学級集団づくり」の段階論が反映されていると言われた⁽²⁶⁾。

「学級集団づくり」の段階論とは、『学級集団づくり入門』（明治図書、第一版1963年）において大西忠治ら香川サークルが提示した「班づくり・核づくり・討議づくり」の論を指す。この論は、学級づくりの三つの側面（班づくり・核づくり・討議づくり）と三つの段階（よりあいの段階・前期的段階・後期的段階）を定式化し構造的に示したものであつた。

福島が説を教師らに提案したのは1965（昭和40）年度の一学期末のことであつたことから考えると、杜陵小が、当時全生研で協議されていたこの「学級集団づくり」の論を「学習集団の形成」

のために応用したことは十分に考えられる。とくに、「班」という小集団のはたらきを通して、集団と個人の関係の自覚を促そうとする意図には共通性が見られる。

「学習集団の形成」に、全生研的な「学級集団づくり」の論を結びつけ、しかも他者からも確認されうる形で提示したことは、全授研や全生研の追究において杜陵小が残した業績であると言えよう。

第3節 杜陵小で行われた授業

上に述べたような「学習集団形成の段階仮説」など、ここまで杜陵小の教育実践において構築された理論を中心に述べてきたが、そのような理論が授業にはどのように反映されたのだろうか。

当時の杜陵小で行われた授業を知るには、「杜陵小三部作」のなかに記されている授業記録が何よりの資料である。また、その他のものとしては、雑誌『授業研究』の別冊版⁽²⁷⁾に、1968（昭和43）年の全授研第5回大会で発表された授業の記録がいくつか掲載されており、こちらも当時の授業の実際を知る際の数少ない貴重な資料である。

当時の杜陵小の授業を詳しく取り上げている研究としては、藤原幸男による広島県山内中・森小の授業実践と杜陵小の授業実践とを比較考察したものが唯一である⁽²⁸⁾。藤原は、杜陵小実践の中心的人物である福島栄吉の授業の特質を「杜陵小三部作」をもとに述べたのち、全授研第5回大会での社会科の授業（授業者：下畑仙次郎教諭）の記録をうえに挙げた『授業研究・別冊』から引用し、当時の杜陵小の典型的な授業として取り上げている。

本論では、その授業とは異なり先行研究では取り上げられていない全授研第5回大会における6年生・国語、文学作品『なめとこ山のくま』（宮澤賢治作）を題材にした授業を取り上げる⁽²⁹⁾。この授業記録には、当時の杜陵小の他の授業記録にも共通するいくつかの指導や学習の方法・活動に関する特徴を見ることができる。さらにまた、この授業記録だけの特徴として、授業する教師が、前述の「学習集団形成の段階」仮説を意識した記述を加えている点がある。それらの特徴に焦点を絞って取り上げる。

この授業に取り組んだ田村実枝子教諭は、この授業では「学習集団形成の段階」仮説の四つの段階のうち、「第三の学習内容とのかかわりあい」で要求を出せる段階 - 学習要求の段階」の授業ができることをねらいとしている。

記録で取り上げている6年生の学級は、田村が学級担任として5年生のころから継続して受け

持つ学級である。

全授研大会の前年度（1967 年度）に、「なかなか第二の学習訓練の壁を破って第三の学習要求の段階に発展できないという共通の課題が校内で取り上げられ、その課題を解決するために「基盤としての生活指導が改めて見直され、高学団（引用者注：高学年の学級担任ら）における学習リーダーの実践が新しい問題として取り上げられていった」。

「学習リーダー」とは、教科の授業のなかで、子どもたちの代表的存在として授業の展開に関わるはたらきを担う役割の子どものことであり、杜陵小の教育実践の特徴の一つとされている。

田村学級（当時5年生）では、一学期の後半の時期に、学級内の班ごとに「各教科のリーダー」を子どもたち自身で選んだが、「班のリーダー」という目的は達せられても、学級全体に対する配慮などはなかなか見られなかった。このようなリーダーの「はたらきの限界」には、リーダーが班単位で選出されたという理由が考えられた。田村は、「授業に見通しをもって推し進めていく組織力と、読み取りをガイドしていく認識力の両面を備えたリーダーに育てるために如何なる手を打てばいいのか皆目わからなかった」と、正直な思いを振り返っている。

しかし、田村はそこから、「班から全体的な意識を持てるような子を極力見つけては、教科ごとに対話を続けた」。その取り組みもあり、社会科と算数、体育の「教科リーダー」の力が育ってきた。それが契機となり、6年生の一学期に、国語では「班リーダーがモタモタしていることが問題化し、刺激となって自選の（引用者注：子どもたちの選出による）リーダーが続々と現れた」。

リーダーたちは授業のなかで、「自分の能力に応じた、自分の得意とする内容に突っこんだ発言」をして「授業を動かしていった」。例えば、辞典で字句を調べて授業中にそれを発表する子、特殊な単語や文を比較して自らの考えを提案する子、「想像たくましくイメージを豊かにする」子、場面の要約に取り組む子など、学級31名中10名近い「教科リーダー」が生まれた。彼らは「授業のなかで全体に質問を投げかけたり、ヒントを出したり、解説をしたりなど」のはたらきをして、「多種多様な動きが混線状態となって大変賑やかな授業がしばらく続いた」。

その過程で、「一次読み」の国語の授業において、学級の子どもたちのなかに概ね三つのグループが自然発生的に育っていく。田村が見取ったその三つのグループとは、①「辞典しらべ」グループ、②「豊かなイメージ化」グループ、③「表現読みや要約」グループであった。

田村は、①から③へと「国語の能力的に高い」傾向にあると見取った。例えば①「辞典しらべ」グループの子たちは、単語しらべを専門とするかのように授業に取り組んだが、このような取り

組みは高学団の会議で「子どもたちの能力で差別をつける学習にならないか」と問題になった。しかし、①グループの7名のうち4名の子は、単語の意味を辞書から選択し、文のなかに落とし込んでみながら、自分の言葉で言い直すところまで「能力を伸ばしていった」。田村は、「子どもたちの学習グループは次々と組織され発展し、そのリーダーやグループがいなくなると、また質の異なるグループに変わっていく」ということを発見し、「これは第三の段階の一つかもしれない」と述べている。

「一次読み」とは、杜陵小の国語科の授業で用いられた文章（作品）読解の方法と関係している。杜陵小では、教材作品の読解を大きく「文章の（情緒的）知覚」と「文章の理解」との2段階にわけて、さらにその「文章の（情緒的）知覚」の読みの過程に「一次読み」と「二次読み」の二つを設定していた。「一次読み」は、「教師の範読によって作品と子どもを対面させる」ことや「問題点・かんたんな感想の話しあい」をする段階であった⁽³⁰⁾。続く「二次読み」は、「一次読みのあとを受けて、表現手段の選択の意義付けと、全文脈に位置づけないと理解できない表現的内容の読み取り」を図るものであった。

この「二次読み」は、子どもたちのなかでも表現性が比較的高い子どもたちだけの授業になってしまう傾向にあることが、校内研究会などで問題になることであった。田村は、「なんとか全員参加の二次読み」の授業をつくりだせないかと、「子どもたちと話し合」いながら方法を考えた。

その結果、A・Bの二つのグループを学級内につくり、Bグループ（14名）は「一次読み」の確認と定着のために前時に読み取った事柄を出したり、全文脈から関係づけの資料を出したりする役割を中心的に担い、Aグループ（16名）はBグループの提出した事柄をもとに文のもつ表現性を追究していく役割を中心的に担うという取り組みが生まれた。⁽³¹⁾

題材である『なめとこ山のくま』（宮澤賢治作）は次のようなあらすじである（田村による）。「なめとこ山の熊たちは小十郎が好きである。小十郎は生活のために仕方なく熊をうちとり、町で安くたたかれ惨めな思いで帰ってくる。熊と心を通わせて生きていくことと、熊への愛情との矛盾が激しくぶつかり合う。殺すつもりはなかったと悔いる熊たちは、明け方まで小十郎を囲んで祈り続ける。小十郎に対する限りない悲しみといたわしさがひしひしと胸を打つ」。

田村は、その物語のなかの「おおづめの場面」である「黒い大きなものがたくさん輪になって集って、おのおの黒い影をおき、回教徒の祈るときのように、じっと雪にひれふしたままいつまでもいつまでも動かなかつた。」という文章を「二次読み」の対象として取り上げる。

そして、『黒い大きなもの』とか『黒い影』という表現性の意義づけと、小十郎に対する熊の

限りない悲しさを表現しているこの文は、小十郎の一生そのものの悲しさ・いたわしさをも表現していることを、全文脈に位置づける中で読み取らせる」ことを、本時の学習のねらいと設定した。なお、「この二つの問題は、一次読みの授業の終わりに確認してあり、AB各グループで話し合って授業にのぞんでいる」。

それではここから、田村による授業記録を抜粋して、そのなかから見つけられる注目点を挙げていく。記述方法は原文に拠る。教師の発話は「T」、Aグループの子は「A（番号）」、Bグループの子は「B（番号）」で表されている。また、田村は授業中の自らの意思を付して記録しており、その部分は字体を変えて引用した（引用者注：不特定多数の子の発話をわかりやすく「C」とした）。

授業は以下のようにして始まっている。

日直：リーダー、今日の目標を出してください。

A1：今日も一人ひとりがどこで何を発言すれば国語の勉強が深めるか考えて発表してください。

T：今日は…（中略）…この文の表現をもっと深く考えようということでしたね。いいですか。

C：いいです。進めてください。

まず、当日の日直が「リーダー」に対して「今日の目標」の提出を促す。それを受けて、「リーダー」の子（A1）は、「国語の勉強の深まりを考えたいという発言」を目標として掲げている。

このような毎時間の確認は、杜陵小では「学習規律」のひとつとして教科の別に関わらず行われていた。学級としての学習目標を確かめたうえで、意識的に授業に取り組む姿勢をつくらうとしたのである。

本時の目標の内容が、「自らの発言を学習の深まりに生かす」というものであることも、本論でこれまで見てきた理論面との関わりにおいて注目される。教師の「いいですか」という問いかけに対し、子どもたちが「進めてください」と答えていることも、子どもたちが授業をどのようなものとして捉えているかがうかがえる姿と言える。

授業の開始部分では、前時までの振り返りをしながら本時で取り上げる場面の表現を抜き出している。教師の一度の発問で、子どもたちから発言が次々と出てくる。

T：そう、熊の悲しみを表現しているのですね。熊と書かないで、黒いものはと表現しているのはなぜですか。

B5：ハイ、ぼくがいます。(先にリーダーに発言されると学級全員の定着にならないので、先に発言権をもらおうという意思表示。…〈省略〉) お葬式のとくに明るい気持ちでいる人なんて誰もいないでしょう。それは小十郎が死んで熊たちが暗い気持ちでいるんだよね。だから黒いものはと書いたのです。

B3：まとめて、熊の暗い悲しい気持ちをよく出すためにみんな黒いと表現したと思います。

B11：辞典で調べたら、黒い・墨のような色・悪い心を持っていると書いてあって、これはどれも合いません。(辞典グループの子。特殊学級から5年時代に転入してきた女の子。)

A10：でも黒いということばは、熊たちの悲しみを表すのにととてもよく合うよ。(A10の活躍には無軌道なところがあるが授業の進行にかけがえのない存在。進行係として自他ともに認めている。)

B1：O君(A10)のほかに、ここはお葬式の場面なんだよね。それで黒いという表現を出したのではないかと思う。

B4：つけたし、黒いというのはさみしくて悲しい心を表していると思う。

教師は発問で、ある文章表現の理由を子どもたちに考えさせている。

ひとつの発問に対して、子どもたちの発言が繋がるようにして出される。このような状況が生まれるのは、低学年段階の授業での指導が「学習態度の形成」を重視したものであることと無関係ではない。教師の話だけではなく発言者や班内の子の話に耳を傾けようとする態度を習慣化させる指導を実践している。

子どもたちの発言が繋がっているように感じるのは、発言者が用いる「まとめて…」「でも…」「O君のほかに…」「つけたし…」という言葉の存在があるためであろう。また、発言内容もその言葉にしっかりと即している。このような「発言の技術」も、低学年段階から指導された。

田村がB5の子どもの発言に対して補足説明しているが、子どもたちのなかには学級の全員が「わかる」ことができる授業にするために、自らタイミングを考えて発言する子どももいた。「リーダー」のような文章読解のちからに優れている子が授業の展開を飛躍させてしまわぬようにするための工夫であると田村は見取っている。

上の引用部分からは学級内の子どもたちの様々な個性が垣間見られるが、学習の深まりにそれらの個性が活かされているように思う。

子どもたちは、「黒いもの」という文章表現が「熊たちの悲しみ」を示唆しているものとした。そこで教師は、「熊たちの悲しみ」の理由を問う。するとすぐさま「熊が小十郎を好きで、仲間だと思っているから」という発言が出る。

B1：進行だけど、熊が小十郎を好きだという証拠が出ているんだけど、出していいですか。

C：賛成。

T：ハイハイ、証拠を出してもらったほうがいい。

B9：ちょっとおかしいところがある。仲間だと思っていたのはおかしい。(異論提出の第一人者。絶対引かない。時間がかかるが、全員の定着のために重要な存在。)

(中略)

B12：…略…3頁の始めから6行目に、「なめとこ山のあたりの熊は小十郎がすきだ」(辞典グループ下位の子ども。一日中発表しないでいる日もある。)

B1の子が「進行だけど」と断っているのは、授業での話題の方向を変化させる発言であることを学級全体に確認するためである。B1の子の「教科リーダー」としての役割が表れている。このB1の子の確認から、B12の子の発言が導かれている。B12の子の発言内容は文章を抜粋するものであり、それほど難しいものとは言えないが授業展開には重要である。B1の子は、日頃の授業でのB12の子の様子を踏まえたうえで、彼の発言の場をつくりだしている。

また、教師が「時間はかかるが、全員の定着のために重要な存在」としてB9の子を捉えていることにも目を向けたい。常に授業のなかで、学級内の子ども全員の認識のことを考えながら彼らの発言を捉えている姿勢をうかがうことができる。

授業ではBグループの子どもたちの発言を中心にしながら、熊たちが小十郎を好きだった理由となる文章が挙げられていく。

T：さあまとめましょうか。熊は小十郎が好きだった。(板書)これでいい？

B1：あっハイ、小十郎を信頼している。

A16：ハイ、そのほかに小十郎のためにつくしている。

A8：その死んでくれた熊というのは、小十郎の気持ちもちゃんとわかってくれて死んでくれた熊。
(子どもたちはなかなかまとめようとしない。リーダーだまって聞くだけかな。)

A2：ストップ。好きだけれども死んでくれたんでしょう。だから「好き」では弱いんじゃないのですか。

A10：賛成。ここでは「愛している」といったらどうなんですか。

B9：反対。「愛している」ということばは、ほかの人や親子の愛情とか、そういう意味にあるのじゃないですか。やっぱり「好き」でいい。

(省略)

A8：T君（B9）に反対。わたしはやっぱり「愛している」ということばは、親子だけに通用するのじゃなくて、「好きだ」ということばをうんと深めているし強めているからいいと思います。

A6：みんなに質問なんだけれど、ここでただ山に登ってくる人はね、簡単に熊を殺しているでしょう。自分を殺そうとしてくる人間をどうして仲間だといって好きになるのですか。普通だったら好きになるわけではないでしょう。特別なにかあるんじゃないか。みんなどう思う。

A2：O君（A10）言う前にみんながあつたら出してください。

A10：…（中略）…今は好きということばをもっと強めたらいいんじゃないか。

C（多数）：うん、賛成。

T：ちょっとまって。N君（A6）の問題をいっしょにしていいいですか。今はなめとこ山の熊たちは、こんなに小十郎たちを信頼し死んでまでも尽くしてくれた。この熊たちは小十郎がこんなに好きなんだということになったね。そしたら好きでは弱い、愛していると言いたいのだ、ということまで進んできた。

A2：そこでN君に（A6）に反対。今は関係がないのだと思う。先に進めて、それからまとめる時に問題にしていけばいい。

T：関係ないのかな…。

C：あるよ。ある。あることはあるが反対。

A6：ハイ、あとで出します。

B9：考えたんだけど、「好き」で弱いなら「大好き」と言ったら…。

A3：でもここはね、自分の命でしょう。命というものは一つしかないわけだよね。そういう大事なものを人にあげるといことは、好きとか、何か物を好き嫌いとか言って、余り強く感じないんだよね。だからこの場合は「愛している」が一番いい表現だと思います。みんなどうですか。

A4：今の場合は「こんなに愛している」としておいて、あとでN君（A6）の問題になったとき、もっと深くこれでいいか考えればいいと思います。

T：みんなそんなに考えられるんだね。…（略）。

教師は、熊たちと小十郎との関係を端的に表すような言葉が、子どもたちの発言によって提出されることを待つ。

A2の子の発言を契機にして、「愛している」という言葉・表現が授業のなかに登場し、子どもたちによって激しくやり取りされる。賛成と反対の二者択一であるが、ひとつの言葉の表現や意味に対する子どもたちの洞察は鋭く、しぶとい討論が繰り返される。このような討論を授業のなかで自然発生的に組織できるのは、「話し合いのルール」を意識した指導が日常で実践されていたためであろう。

このなかで、A6やA3の子の学級全体の子に対して提案するような発言、A2やA6、A4の子の学級全体の子の学習を意識した発言順の考慮などを見ることができる。

「こんなに好きな、愛している小十郎を熊たちは殺してしまった」ということを確認して、教師は新たな発問をする。

T：…（中略）…この熊の悲しみは、このほかに何を表現しているのでしょうか。

A3：つまり、こういうふうに悲しんでいることは、裏を返せばどういうことか—ということですか。

A3の子の発言は、「教師の発問を自分たちで消化するために言いなおしをして、問題点を明確にしていくリーダーの動き」（教師補足説明）である。

教師の発問の意図は、「熊の悲しみ」が単に熊たちだけのものではなく、小十郎の悲しみとも重なっていることを子どもたちに気付かせることであった。しかし、子どもたちは発問の意味をすぐに捉えられない。しばしの間Aグループの子を中心にして発言が続くが、ある子どもが、小十郎の生活は熊たちと切り離せないものであったから、「小十郎と熊たちは一緒のものとして捉えていいのでは」という発言をする。その発言から授業は一気に活性化し、A・B両グループから発言が相次ぐ。そして、「熊と小十郎がつながっている」ことを表現している文章が抜き出されていく。

文章の抜き出しによって、生きていくために熊たちを殺さなくてはならない小十郎の人生が「悲しみ」に満ちたものであることに子どもたちは気付いていく。文章表現に対する質問を全員に投げかける子どもも出たが、その質問に対しても子どもが答えていくことで、物語の読み取りはさらに深まりを見せる。

そして授業の収束に入る。

A1：T君（A7）言ってまとめてください。

A7：その文で熊が悲しんでいるということは、小十郎の苦しい悲しい一生を表しているということです。

（こうした定着は、Bグループに指名すべきであるが、A7が今日授業のなかで役立つ行動が取れなかったので特別指名か）

「リーダー」の一人であるA1の子が、発言の機会が少なかったA7の子に対して発言の場所をつくる。最後に、本時の授業での読み取りを踏まえてのまとめの気持ちを込めて、挙手した一人の子が「表現読み」という朗読をする。そのあと、教師が本時の授業の終わりを宣言する。

日直：リーダー出してください。

A1：今日の反省では、出してもらいたい人から出たので大変よかったですと思います。それは様子や前から資料を出す人たち（=Bグループ）がよく出してくれて、出さない人は一人もいなかったんだよね。それがとてもよかったですと思います。

T：ううむ、よかった。今日の授業の中でとてもよく動いた。今日の問題難しかったの…。

C：ううん…。（はっきりしないみんなの返事）

（中略）

A1：でもね、A16さんやB12君やB13さんやB10さんも出してくれたでしょう。B15君だけ出せなかったのは残念でした。

T：K（B15）君、今日は遠慮したんだね。始める前みんな心配していたけど、みんなで自分の発言の場所をみつけて発表ができたということ…それで満足したよ…でも何か言いたいことがあったら、もう一人言ってごらん。この次の授業のためにね。

A2：今日の授業でみんな発言はしたんだけど、はじめO（A10）君が立ってね、自分でストップしないで、人にさせておいて。自分の意志で立ったんでなくて人からすすめられて、誰も言うときがないとき言おうかなという、人に頼っているような感じもしたんだよね。いつもの授業より少し駄目でした。

T：これはO（A10）君に要求なのですか。

A2：いや、そういうO君ではなく、みんなそれらをだまっていたのは駄目だ。O君ばかりではなく問題になる人はまだいる…。

授業終了の際は、まず、日直の指名を受けた「リーダー」の子が、開始時に確認した本時の学習目標と関わらせた反省を述べる。このような習慣も日常的に存在した。また、すべての授業が

終了後の「終わりの会」で、授業のなかで出された問題（反省）の中で重要なものを再度全体で話し合う時間がつくられた。

記録では以上のような授業展開である。

田村は、A・B両グループの「リーダー」たちがどのような意識で発言行動をしているのか、もっときめ細かい調査や分析の必要性を述べている。しかし、その意識や行動を分析する視点を自らはまだ持ち得ていないことを課題であるとする。

さらに続けて、「学習集団形成の段階仮説」と関わる視点を述べている。

多くの例えば学習リーダーの実践が明らかにされたあとで、第三の段階の具体的な姿が整理されるのであろう。この学級の各々の場のリーダーの動きが必要でなくなり、各自が自己をふまえて学習をおし進めていく時、真の第3の段階といえるのであろうか？いや、それが学習集団確立の第四段階なのかもしれない。見通しのない私としては道はまだまだ遠い。

「学習集団形成の段階仮説」が、杜陵小の教育実践のひとつの規準・目標的役割をするものであったことがうかがえる。さらにまたこの田村の言葉には、仮説提示前と後で変わらずに、自らの実践で追究を深めていく教師の姿を見ることができる。

第3章・註

1. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、19頁。
2. 同上、20頁。
3. 同上、12頁。
4. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、80頁～92頁。
5. 同上、33頁。
6. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』（明治図書、1964年）、12頁。
7. 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、45頁など。
8. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）に拠る。全授研第5回大会で配布された研究集録については残念ながら現物を入手することはできなかった。
9. 福島、杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、45頁。
10. 佐藤、全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）、82頁。
11. 佐藤、全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）、82頁。
12. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）に拠る。
13. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、80頁～90頁。
14. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）に拠る。
15. 福島、杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、45頁。
16. 佐藤、全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）、83頁。
17. 福島、杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、46頁。
18. 佐藤、杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、83頁。
19. 「ストップ要求」：児童が、教師や学級の他の児童に対して、授業の進行を一時中止することを要求する発言。「ストップ」をして、班内や隣同士で話し合う時間を取ったり、個人で考える時間を取ったりする。また他に、授業の展開（授業中の話の内容）を別の方向へ向けることを提案することなどにも「ストップ」という言葉を使っていた。
20. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）に拠る。
21. 福島、杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、46頁。
22. 佐藤、全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）、84頁。
23. 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』（明治図書、1965年）、44頁。

24. 同上、31 頁～47 頁。
25. 佐藤、全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970 年）、78 頁～83 頁。同じく吉田、46 頁～50 頁。
26. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970 年）に拠る。
27. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970 年）
28. 藤原幸男「学習集団による授業改造—60 年代授業研究・実践の一典型として—」（琉球大学教育学部紀要第一部（23）、1979 年、321 頁～335 頁）
29. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970 年）の 101 頁から 113 頁に記載されている。
30. 杜陵小の国語科の授業過程に関して、杜陵小学校『認識をたかめる授業 —学習集団の組織化—』（明治図書、1964 年）61 頁～62 頁より。
31. A・B グループそれぞれで、リーダー役の子が 4 名ずつ決められている。A グループのリーダーは A1、A2、A3、A4 の子、B グループのリーダーは B1、B2、B3、B4 の子である。

《第 3 章の記述にあたって参考にした文献》

- ・ 全国授業研究協議会編『授業組織化入門』（明治図書、1970 年）
- ・ 全国授業研究協議会編『授業研究入門』（明治図書、1965 年）
- ・ 砂沢喜代次責任編集「講座・授業研究」シリーズ（明治図書）
『Ⅱ 教材の系統と構造』、『Ⅲ 授業における認識過程』、『Ⅴ 授業の組織化と検証』、『別巻 授業研究運動』（ともに 1964 年）
- ・ 砂沢喜代次編『学習集団の思想と方法』（明治図書、1976 年）
- ・ 全生研常任委員会『学級集団づくり入門』（明治図書、1963 年）
- ・ 恒吉宏典・深澤広明編『授業研究重要後 300 の基礎知識』（明治図書、1999 年）
- ・ 田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』（日本標準、2005 年）
- ・ 藤原幸男「学習集団による授業改造—60 年代授業研究・実践の一典型として—」（琉球大学教育学部紀要第一部（23）、1979 年 12 月、321 頁～335 頁）
- ・ 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970 年）
- ・ 日本教育方法学会編『教育方法 27 新しい学校・学級づくりと授業改革』（明治図書、1998 年）、143 頁～155 頁（執筆者：豊田ひさき）

- ・ 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(明治図書、1964年)
- ・ 杜陵小学校『授業と集団—続・認識をたかめる授業』(明治図書、1965年)
- ・ 杜陵小学校『学習集団による授業改造』(明治図書、1966年)
- ・ 吉田六太郎『わたしの教師宣言』(明治図書、1975年)

第4章 「教師の指導性」の追究としての杜陵小の教育実践

第1節 「教師の指導性」の追究

「教育実践」に「対象」というものがあるとすれば、その対象とは子どもであると考えがちであるが、杜陵小における取り組みの「対象」は学校全体、つまり教師らも含めるものであった。

本稿ではここまで、杜陵小の取り組みを主に子ども側から述べてきたが、教師側からもその取り組みを捉えることができる。杜陵小の「授業の組織化」の追究では、「教師の指導性」が一貫して追究された。すなわち、杜陵小の教育実践の過程は、教師らの「ほんとうの教授とは何を言うのか」、「どのような教授のあり方が求められるのか」ということの考察と実行の過程であったと捉えられる。

教授のあり方が追究された経緯は、杜陵小がどのような教育を目指したのかということや、子どもたちのどのような成長を望んだのかということから導かれる。

杜陵小の目指した教育とは、吉田の言葉を借りると、「子どもの『教育をうける権利』を完全に保障し、それを具体化すること」であった。そして、そのような教育が学校で実現されてこそ、一人ひとりの子どもは社会のなかで主体的に生きる力を育むことができると考えた⁽¹⁾。

学校または学校教育の本質である授業は、子どもが自らの「学習する権利」を自覚して、それを具体的に行使する場として存在しなければならないと考えられた。この考えにおいては、「学習する権利の行使」とは一体どのような意味であり、「教える」ということとはどのように関わることが重要な問題となる。

たとえば、「生きている子どもの要求」⁽²⁾は子どもの主体性と切り離せないものであったが、要求としてどこまで含めて考えるかが重要な問題となる。「子どもは学校でどのような学びを要求することができるのか」ということが関係するためである。

しかし、授業は教授＝学習過程であり、「教師は学校でどのようなことを教えられるのか」ということも忘れてはならない。あくまでも学習と教授は切り離せないものとして存在する概念である。

学習する権利とは何か、また教授とは何かという問題の把握のしかたの如何で、教育が意味するものは大きく違ったものとなるのである。

教師から子どもへの一方的な制裁や管理は「教えるテダテの不在」⁽³⁾、すなわちほんとうの教

授を意味しないものとして反省すべきことであった。しかしそれとともに、子どもにすべてのことを任せたり、子ども存在にすべてを還元して問題を捉えたりすることは、教育における教授側面の放棄であり、「子どもへ責任を転嫁」することと考えた。教師は「子どもに責任をはたす教育」⁽⁴⁾を実現しなければ、結果的に「子どもは教育の被害者」⁽⁵⁾になる。教師は、真の教授を積極的に実践しなければならない。すなわち、教師には「たしかな指導性」⁽⁶⁾が求められるのである。

教授（＝指導）が意味する内容は非常に微妙な問題であると言えようが、杜陵小の教師らは教育実践において、「組織化」という取り組みに教師の「指導性」を見出している。

杜陵小の実践における「組織化」とは、教師が子どもの要求を見取り、それを組織させる方向づけをすることであり、教育課程や教育方法など広くに関わる取り組みのことを意味する。授業場面に限定して「組織化」を捉えようとするとき、その例としては、子どもの発言を意味づけ、子どもたちの思考をつなげ、ときに対立させて、認識の質的変革を促すなどの取り組みを挙げることができる。

つまり、子ども側の「学習権」と教師側の「指導性」の両方から要請されるものが「組織化」であり、「組織化」は「学習権」と「指導性」の両方の本質を損なうことなく、それらを統一的に実現させるための手段として考えられたのである。

教師の指導性の表れとして考えられる「組織化」を具体化したもののうち、主に教師らに直接関係する、「教師集団づくり」と「教材研究」という二つの取り組みを挙げる。

第2節 ふたつの組織化

(1)「教師集団づくり」

教師らの集団づくりは、「授業の組織化」の追究を教師側の動きとして捉える際に着眼すべき点である。このように言うときの「集団づくり」という概念は、前に取り上げた、子どもたちどうしの関係における「集団づくり」の概念と全く同一のものとして捉えてよいだろう。すなわち、個々の要求の組織化の過程で自己 - 他者の関係に気づき、対立や矛盾も経験しながら、集団として質的に変革を繰り返していく、という概念である。

杜陵小の教師らのなかで最も頻繁に教師側の集団づくりについて述べているのは吉田である。吉田の「学校づくり」論には前にも触れたが、その論において、教師の集団づくりは授業の充実を図ろうとする際に必ず要請されるものと考えられている。吉田は、「授業づくり」のためには教師らの共同的取り組みが不可欠であると述べている。吉田の言う「学校づくり」とは、授業を抛

りどころとして展開される学校全体のダイナミズムのことを説明したものであった。

吉田は以下のように述べている。

わたしたちは、いま、授業を大事にするすじみちとして、授業→教師→学校という路線を考えているが、このことは実は現代学校づくりの原則でもある。

だが、子どもの学習権を基点とし、それを保障する授業は、まずなによりも教師によってささえられなければならないし、さらにそうした教師の実践を可能にし保障するのは、学校自体だと考えられる。だから学校づくりは、学校→教師→授業というすじみちを不可欠とする。⁽⁷⁾

一時間の授業を組織するためにわたしたちはたくさんの力を結集させる。それがだれかを先へすすませようと意図し、百人が一步前進することを期待するからだ。授業づくりがそうした意味では、子どものものであるとともに教師の集団づくりに結びつき、学校づくりの中核ということになる。

つまり、授業をだいにするということは、授業をつくりだすことであるとともに、そこに教師の力を結集して、教師のなかまづくり・集団づくりを必然的なものにする。そしてさらにその集団的なとりくみをおしてこそ授業づくりが発展することを行動のなかで学びとらせることになる。⁽⁸⁾

吉田が教頭として着任した杜陵小で、自身の「学校づくり」論の考えのもとで、学校の全教員が力を出し合って追究に取り組む体制づくりに尽力したことは、杜陵小の実践をさらに発展させるものであった。彼は自ら国語科の研究班に所属し、理論構築や実践分析に精力的に取り組んでもいる。

「教師集団づくり」とは、教授＝学習過程における教師の役割（存在意義）の意味づけを追究する道筋にあるものだった。授業においては、子どもたちと同様に教師も「生きている」存在であり、そのような存在でなければ、ほんとうの意味での教授は成立し得ない。教授が成立しなければ、教授＝学習過程も成立せず、子どもたちの学習も成立しない。つまり、学校教育の本質が失われることになる。

「生きている子どもは、生きてきた歴史をもち、生きている関係があり、生きていく要求がある」⁽⁹⁾と言う佐藤の言葉は、そのまま教師に反射するものであった。授業は、「生きている」者どうしが出会い、その背に負うものも含めてかかわり合う場であったと言える。吉田が、授業を「教

師の人間そのものと、子ども丸ごとがはげしく対立して織りなす複雑多様な過程」⁽¹⁰⁾と表現したのはこのような意味からである。

「教師集団づくり」を考えると、「学習集団の形成」という概念はより広い意味でも捉えられることがわかる。すなわち、教師を含めての「学習集団」とも捉えられるのだ。

杜陵小においては、「学習集団」という言葉は子どもたちのものとして用いられている。なぜなら、学習権は子どもにあり、学校教育において学習の主体は子どもであるからだ。しかし、「学校づくり」・「教師集団づくり」の過程で、教師らも授業を抛りどころにして、紛れもなく学び合っていると言えよう。杜陵小において、教師らのこのような「学び」とは、「教授する」という「しごと」を自覚し、それを実行することであった。子どもが「学習する」という権利を自覚し、実行すること（＝学習権の具体化）と彼の「主体」というものは結びつく関係であったが、教師においてもまったく同じだったのである。教師は「教授する」という権利を自覚することで、「主体」として学校教育に携わることができると考えられた⁽¹¹⁾。

子どもの認識の質的変革を、集団の質的変革とともに考えるのが杜陵小の言う「組織化」であったが、それは教師にとっても同じことである。教師が自らの認識を、自らの立つ集団とともに質的に変革させていくことが「組織化」の意味するところであった。

「学習集団づくり」の概念における「教師集団づくり」の側面の重要性と必然性に関しては、全授研の砂沢喜代次も言及している。⁽¹²⁾この点からしても学習集団づくりの理論において、「教師集団づくり」は不可欠の概念であると考えられるだろう。

(2)「教材研究」

杜陵小の教育実践を教師側の側面で眺めるとき、気づきやすい特徴として「教材研究」の取り組みが挙げられる。「教材研究」とは一般に、教師が授業に臨む前の準備を意味し、現在の学校教育現場でも通用する言葉である。当時の杜陵小においても意味する内容は現在と同じであったが、教師らはこの取り組みと意義を自らの実践において重要視していた。また、杜陵小において、「教材研究」は教師たち自らで組織した共同研究体制のもとで取り組まれ、理論もそのなかで構築されていった。「教材研究」は、杜陵小の「授業の組織化」に代表される一連の課題追究を支えるものであった。

現在の学校教育現場の教師たちにしても「教材研究」は重要なものの一つとして捉えられているだろう。しかし、どうして「教材研究」は重要なのか、「教材研究」のどのような点が重要なのか

か、などということは各々の教師によって考え方が様々だろうと思う。

杜陵小においては、「授業の組織化」の追究自体が、教師の「教材研究」のあるべき姿を探ることと一体的なものであったと言える。当時の杜陵小の教師らは「教材研究」を各々の教師の個人的な問題に止めず、全員でその意味を共通確認しながら追究をすすめている。

その理由は、これまで述べてきたように、①授業は「学校教育の典型」であり、教師の「しごと」の典型であるから「だいじ」にする必要がある、②授業では教授＝学習の論理を最大限に意味づける必要がある、③教科の論理が存在し、その特異性を生かす必要がある、という考えが杜陵小に追究の前提にあり、教師自身たちでその前提のもとに具体的実践・方法を考えていかなければならなかったからだ。吉田がそのことについて述べているところを以下に引用する。

授業こそは学校教育の典型なのである。一時間の授業を成立させるには、ただひとりだけの力がはたらいっているのではない。そこには少なくとも学年や学校の何人かの教師の集団的な思考がかさねられ、その教育観・価値観・世界観をだしあい、たしかめられたはずである。

だから、そのなかで、教育内容と方法の統一を意図し、子どもの認識過程と教材提示の純次性を考えて、何が子どもの思考様式を価値的に変容させるのか、話し合うわけだ。このなかでその要因をたしかめあい、明らかにしたいと思ってきた。お互いに授業を見せあい教えあって、自分のウデを磨くということは口で言うほどたやすいものではない。わたしたちにとっては、お互いのみがきあい自分をつかめる必須条件であっただけに、学年をこえて精力的な授業研究を幾度もやってきた。くろしかった。

しかし、そのなかで、わたしたちの知ったことは、子どもに密着し、子どもがいる授業の展開とは、もはや一教師の勤や、コツだけをたよりににはできないということだった。授業はもはや名人芸ではないのである。⁽¹³⁾

杜陵小の教師たちにとって、教材研究は、教材と子どもの関係を切り離して考えられるものではなかった。なぜなら、教材は「現代の子どもの主体的な生き方にかかわり、人間形成に結びつくからこそ意味をもつ」ものであると考えたからだ⁽¹⁴⁾。ここで、教師が子どもをどのように理解するかということが重要な意味を持つ。教師側の子ども理解を土台としない教材研究は成立しない。教師はその子どもの生活すべてを捉えようと努力し、その子の「認識をつかめる」ために教師として自らができることを探る必要があった。なぜならそのような取り組みこそが、子どもを「生きている子ども」とし、子どもたちが「学習権を具体化」することができる授業をつくりだすための前提条件であるからだ。

佐藤や吉田は「教師は自身の子ども観の変容が迫られる」と言う⁽¹⁵⁾。それは、杜陵小の追究において、教師の固定的・一方的な子ども理解はさまざまな可能性や課題解決の糸口の放棄を意味したためであるが、さらに、毎時の授業で変化していく子どもをその度に捉えていく必要があったためでもある。授業の場面に限らず、日々の生活で子どもの現在進行形の変化を捉えることなしには、教材を生かすことはできないのである。

杜陵小の教師らは週のなかで曜日を決めて、前述した「研究班」ごとの検討会を週1～2回の頻度で行っていた⁽¹⁶⁾。「研究班」では、主に実際の授業展開に関わるものとして①授業指導案の作成、②授業の観察会、③授業分析が以下のような手順で行われた。

- イ. A教師の案を学団、学年による共同検討
- ロ. 検討された案をもとにしての授業研究
- ハ. 研究会での問題をもとにしての案づくり
- ニ. 再検討をもとにして、B教師の授業
- ホ. 授業を通しての解釈研究
- ヘ. 記録、分析の結果のまとめ (以上、註17)

ひとつの授業案を複数の教師らで実践しているが、このような取り組みは、教師たちの指導力向上の面に限らず、精神的部分でも教師たちを支える働きをしたという⁽¹⁸⁾。共同組織による「教材研究」は、杜陵小の一連の追究をすすめた原動力であったと言える。そしてそれは、学校教育現場における教師の「しごと」のあり方の模索でもあり、教授という教師の役割の重大さを自覚するからこそその行動でもあったと考えられる。

第4章・註

1. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(明治図書、1964年)、58頁～60頁。
2. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(明治図書、1964年)、15頁。
3. 同上、168頁。
4. 佐藤、同上、14頁など。
5. 吉田、吉田六太郎『わたしの教師宣言』(明治図書、1975年)に拠る。
6. 吉田、吉田六太郎『わたしの教師宣言』(明治図書、1975年)に拠る。
7. 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』(明治図書、1965年)、29頁。
8. 同上、30頁。
9. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(明治図書、1964年)、15頁。
10. 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』(明治図書、1965年)、31頁。
11. 吉田、杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』(明治図書、1965年)、29頁など。
12. 砂沢喜代次編『学習集団の思想と方法』(明治図書、1976年)、17頁など。
13. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』(明治図書、1975年)、66頁。
14. 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(明治図書、1964年)、32頁。
15. 佐藤は「杜陵小三部作」中の執筆文、吉田は『わたしの教師宣言』(吉田六太郎、明治図書、1975年)に拠る。
16. 『杜陵小1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』(1963年)及び高橋昭助氏・橘毅氏へのインタビューに拠る。
17. 『杜陵小1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』(1963年)、56頁。
18. 高橋昭助氏・橘毅氏へのインタビューに拠る。

《第4章の記述にあたって参考にした文献》

- ・ 杜陵小学校『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』(明治図書、1964年)
- ・ 杜陵小学校『授業と集団—統一・認識をたかめる授業』(明治図書、1965年)
- ・ 杜陵小学校『学習集団による授業改造』(明治図書、1966年)
- ・ 砂沢喜代次編『学習集団の思想と方法』(明治図書、1976年)

- ・ 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）
- ・ 『杜陵小 1963年度公開研究集録研究集録 授業の創造』（1963年）
- ・ 杜陵小創立 50周年記念事業協賛会『50年のあゆみ・とりょう』（1978年）

終章

本稿ではおよそ50年前の杜陵小の教育実践に着目し、可能な限りの資料を収集することを試みた。続いて、それらの資料をもとに、いまだ断片的な扱いに留まる概念をつなぎ合せてひとつの理論・実践の姿として再構成し、その特質と意義の考察を試みた。本稿を結ぶにあたり、杜陵小の教育実践の特質とその意義として考えられることを大きく以下の4点に整理する。

第1は、杜陵小の教師らが述べている「生きている子ども」という全人的「子ども観」と、そこから導き出された「生活指導と教科指導」または「陶冶と訓育」の「統一的理解」と「統一的実現」という視点である。このような観点・視点は「教育というものをどのようなものとして考えるか」という問題と深く関わるものであり、学校教育現場で時代を問わずに追究されるべき本質的なものであると考える。

日本では戦後、憲法や教育基本法で、教育は国民の「人格の完成」のために営まれるべきであることが明示された。だが、学校教育の現状は果たして国民の「人格の完成」に寄与していると言えるのか、という問いは現在まで繰り返されている。

当時の杜陵小の教師らは、個と集団の関わりのなかで「学び」という行為が成立するものと考え、教育現場において「集団」という概念を積極的に用いて、一人ひとりの「個」の全人的発達を可能にし、「人格の完成」に寄与する取り組みを実践しようとした。

杜陵小の「学習集団の形成」という目標は、学校教育のさまざまな側面を「統一的」に実現させようとするものであった。杜陵小の取り組みは、社会が自己と他者のかかわり合いによって成り立つものである以上、そこで営まれる教育（すなわち教授＝学習）も自己と他者のかかわり合いにおいて捉えられるべきであることを実践的な形で示そうとしたものであると言える。この点は「学びというものをどのように捉えるか」という本質的問題に対して、ひとつの「こたえ」として提示できる点と考える。

第2は、「学習集団」を形成する「過程」の面に教育的意義を見出している点である。

現在の学校教育現場でも「学習集団による授業」という言葉を目にする機会はある。しかし、その言葉を「授業のなかでグループ単位の学習活動を行う」という意味で用いている例が見られる。杜陵小は「教育の本質とかかわるもの」として「集団形成過程」を捉えており、「学習集団」という概念を単なる学習活動の方法論だけに留まるものとしては考えていなかった。子どもや教師の一人ひとりを個々の存在として捉えながら、その個人の存在と不可分の関係にあるものとし

て「集団」を考え、授業場面に限定することなく子どもや教師の「集団の質」を常に問うている教育実践に取り組んだ。このような取り組みと考え方からは、学校教育を一つひとつの「点」としてだけではなく、より全体的・包括的な「線」や「面」といった人間どうしの繋がりとして捉える視野を学びとることができよう。

第3は、杜陵小が授業を「学校教育の典型」として重要視し、その考えのもとに実践を試みているという点である。子どもと教師それぞれが「教授＝学習過程」を「主体的に実現する」ことによって、授業におけるお互いの存在意義を高め合う必要性が指摘されている。学校教育における中心を授業としたことで、学習（子ども）と教授（教師）のどちらが中心かを争うことなく、そのどちらもが互いを支え合うかたちで共存する姿を実現させようとしている。杜陵小の教師らのこのような姿は、教授と学習の関係のあり方やそれらの意味内容についての議論のなかに、ひとつの視座をつくりだすことを可能にするものだと考える。

第4には、杜陵小の教育実践の取り組み自体に関わる点も挙げられる。特に、日々子どもたちと向き合う現場の教師の実践の積み重ねによって教育理論が構築されていることに注目する。当時の杜陵小においては、実践と理論は同軸の両輪のように相互に関わって追究が深められている。杜陵小の教師らは、理論構築は研究者、実践展開は現場の教師というような役割で教育実践を捉えてはいない。実践者と研究者らが学校という場所で追究をともにし、学び合っている姿を見ることができる。

現在、学校教育現場はさまざまな方向から追究のアプローチが伸びており、教育学の専門分野も多岐に渡っている。このような状況は教育という営みの多角的考察を可能にし、追究の発展には欠かせないものであると言えよう。しかし一方で、「実践者」、「研究者」、「専門家」や「教育評論家」などの「役割」が決められ、分野別の「住み分け」が徹底されるような状況は、本来理論と実践が一体となって展開されるはずの教育という営みを、断片的に切り取ることができるものとして捉える動向を作り出しているとも考えられる。学校教育の現場が「実践者」や「研究者」などという垣根を越えた追究の場として存在し得るという事実や、教育実践とその理論の構築が学校教育現場における日常の子どもと教師のかかわり合いを土台として始められることを、杜陵小の取り組みは示していると言えよう。

また、教師らの自主的な運動によって追究が展開されている点にも注目する。この「自主性」は、教育という営みに従事していることの意味を重く捉え、子どもに対する責任を強く自覚する教師らの意識に由来している。より良い授業を自らの手で創造しようとする教師らの姿は、時代

を超えて受け継がれるべき遺産であると言ってよいだろう。

杜陵小の教育実践が残した課題としては、大きく以下のような3点が考えられる。

第1は、当時の杜陵小において取り組まれた教育実践が、果たして「子どもにとって」どのような効果・成果を残したのか、という実証的観点が弱いという点である。

この点は杜陵小における「学習集団の形成」の理論が子どもの全生涯における社会生活を見越したものであることに由来しているとも考えることができるが、「学習集団の形成」の取り組みによる教育効果が、子どもの側にどのように及んでいたかを追究する視点を欠いているからであるとも考えることができる。

第2は、当時の杜陵小において「学習集団の形成」理論と関わる面で、いったいどのような教育実践が行われたのかという面が残されている資料からは見えづらいという点である。教育実践の理論面や運動面は残された資料から全体像を捉えることはある程度可能であるが、具体的な実践の姿をはっきりと切り取ることができるような資料は残念ながら残されていなかったと言ってよい。

この点は、杜陵小における追究が研究発表を最終的意図とするものでなく、現状をどのように充実させるかを探るものであったという理由から考えると当然のことと言えるかもしれない。しかし、杜陵小における「学習集団の形成」の概念は「認識過程や集団形成過程の質の変容」に注目するものである。この特質から考えて、公開研究会などの一単位時間の授業記録しか具体的実践の姿を知るための手がかりが残されていないことは、杜陵小の教育実践の実績を正しく把握し、後世に語り継ごうとする際には大きな障害となるものだと考える。

第3は、杜陵小において当時これほどまでに精力的に行われた教育実践が、一定期間のうちに追究を終えてしまったという点である。この点は、何よりも杜陵小の残した課題であると言え、悔やまれることでもある。杜陵小の教師らが共に力を合わせて追究した問題は、時の流れのなかに埋もれる形になった。教師らが生み出し、注目を集めた「学習集団形成の段階仮説」も、実践によって十分に検証されないままに、一部の者だけがその存在を知っているものになってしまった。

杜陵小の追究がいわば自然消滅するかたちで終わられてしまったことには、多様な原因があると考えられる。

例えば、教育実践が行われた当時の行政側と組合側の激しい対立の構図や、実践や理論の内容がイデオロギーとの関係で捉えられたということが挙げられる。杜陵小の教師らが「集団」、「組

織」、「認識」などという言葉を使うだけで、社会主義思想とのかかわりを疑われる状況⁽¹⁾のなかで、「学習集団の形成」の取り組みは行われた。杜陵小の実践に対して、「色がついた教育」と批判する行政関係者もあったという⁽²⁾。このような当時の社会状況も関係して、杜陵小の取り組みは県内に広く公表されることなく終わってしまったとも考えられる。

また、杜陵小の追究した「学習集団の形成」には、全教員の共通理解をどこまで深いものにするか、つまり教育実践を「学校づくり」の問題としてどこまで意識的に捉えられるかが重要であったが、教師の度重なる転出がそれを阻む障壁となったと考えられる。この問題は、学校教育をさまざまな意味で「統一的」なものとして実現する際の教訓となり得る問題であろう。

さらに、本研究の成果としては大きく次の3点を挙げる。すなわち、①先行研究では触れられていない文献や資料を収集することができた点、②それらの文献や資料から、当時の杜陵小が追究した主題やその追究が辿った経緯、教育実践の目的を先行研究よりも詳細に把握することができた点、③断片的な文献や資料を繋ぎ合わせることで、杜陵小の教育実践を一連の運動として浮かび上がらせることができたという点である。

またこのような成果に対して、本研究で残された課題としては以下の3点が挙げられる。①杜陵小の取り組みの運動面だけを切り取った論述になってしまい、取り組みの意義に関する考察が浅くなってしまった点、②杜陵小における「学習集団の形成」概念の内容と関わる具体的実践を挙げられなかったという点、③学校教育現場の今日的状況に関する視点が弱かったため、当時の杜陵小の教育実践の意義をより現代に引き寄せて考察することができなかったと考えられる点である。

本研究をすすめるにあたり、杜陵小の教育実践が具体的にどのようなものであったかを捉えることが最も優先すべきことであると思われたが、結果としてその姿の包括的把握は達成できなかったと言わざるをえない。残されている資料や、入手できた資料に限りがあったという点が杜陵小の教育実践をより鮮やかな姿で現在に浮かび上がらせることを困難にしたと思われるが、何よりも筆者のアプローチ方法と洞察の甘さが原因であることが悔やまれてならない。教育という営みが時間的にも空間的にも壮大な広がりを持つものであることを実感できた今回の経験を生かし、今後の追究の課題としたい。

今も複雑多様な問題が指摘されている日本の学校教育現場であるが、過去を振り返ればそのときそのときの時代の風に巻き込まれながらも、「教育」「教える」「学ぶ」ということの真理を追究

した人々の存在が確かめられる。

吉田は以下のように述べている。

教育は、鉄道の上を電車が走るように、トントンスイスと、決まった時刻にシュッポシュッポいくものではないようです。⁽³⁾

不運の事故で志半ばにこの世を去った福島は、最後に受け持った6年生の子どもたちに対し、「ホントウに健康で、平凡で、みんなに愛されるあたりまえの人になってください」という言葉を贈っている。⁽⁴⁾

たとえ多くの困難や問題を抱えようとも、一步一步が着実に積み重ねられ、いつどのようなときも教育現場が愛溢れるものとして存在し続けていくことを願ってやまない。

終章・註

1. 吉田六太郎『わたしの教師宣言』（明治図書、1975年）、71頁など。
2. 高橋昭助氏・橘毅氏へのインタビューから。
3. 全授研編『別冊授業研究・学習集団の思想と実践』（明治図書、1970年）、49頁。
杜陵小学校『学習集団による授業改造』（明治図書、1966年）、116頁。

参考資料編

- 1、《別表1》（第一章、註6）————資料 p.①
- 2、入手資料・参考資料の発行年表 ————資料 p.②
- 3、本研究での入手資料 ————資料 p.④
- 4、写真資料 ————資料 p.⑬
- 5、参考：インタビュー記録 ————資料 p.⑰

《別表 1》

全授研大会開催場所

回	年月日	場所
	1963(昭和 38 年) 09.2,3	津別小 5 大学共同研究、全授研発足
第 1 回	1964(39)12.3,4	大阪府高石小
第 2 回	1965(40)	静岡大学附属島田中
第 3 回	1966(41)	北海道教育大学旭川附属小
第 4 回	1967(42)	広島県山内中・森小
第 5 回	1968(43)10.8,9	岩手県杜陵小
第 6 回	1970(44)1.20	静岡大学附属島田中
第 7 回	1970(45)	湯河原合宿研
第 8 回	1972(47)1.19,20	兵庫県菅野小
第 9 回		広島県
第 10 回	1973(48)11.21~23	合宿研 門真市浜町小、中央小、全商会館
第 11 回	1975(50)2.8,9	合宿研 伊豆修善寺
第 12 回	1975(50)10.24,25	菖蒲川小 年次大会
第 13 回	1977(52)1.28,29	諫早市上山小、真津山小
第 14 回	1977	合宿研 藤枝市西益津中
第 15 回	1979(54)2.10,11	合宿研 静岡市松屋旅館
第 16 回	1979(54)8.25,26	合宿研 諫早市、雲仙
	1983(58)	砂沢喜代次氏逝去 (3,7) 全授研解散

(土井捷三作成、日本教育方法学会第 46 回大会 (平成 22 年) シンポ配布資料から、筆者作成)

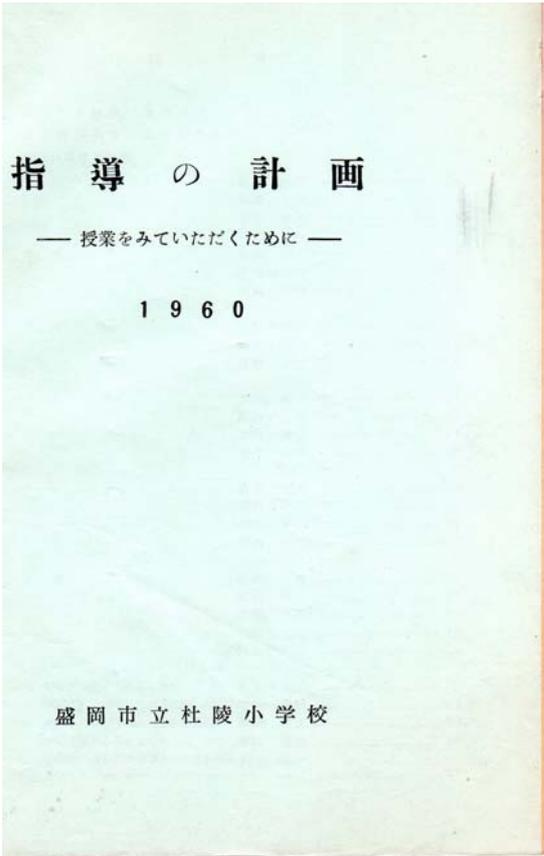
入手資料・参考資料の発行年表（筆者作成、2011年）

西暦	昭和	できごと	発刊資料	メモ
1955	30	公開授業「体育・リズム運動」		
1957	32			
1958	33		<ul style="list-style-type: none"> 『道徳指導の実践のために 1～6学年』、岩手県道徳教育研究会、1958年5月 	<ul style="list-style-type: none"> 小・中学校学習指導要領改訂
1959	34			
1960	35	11月10日 公開「生活指導の計画化」	<ul style="list-style-type: none"> 公開用資料「指導の計画—授業をみていただくために」、1960年11月10日 	
1961	36		<ul style="list-style-type: none"> 吉田「校内管理制度と学級集団」、『現代教育科学』1961年11月号 	
1962	37		<ul style="list-style-type: none"> 吉田「集会活動と子ども」、『学校運営研究』1962年11月号 	
1963	38	10月25日、26日 公開「思考をたかめる授業研究」	<ul style="list-style-type: none"> 公開研究集録「授業の創造 —授業の組織化をもとめて」 	<ul style="list-style-type: none"> 全国授業研究協議会〈全授研〉発足、1963/9 『学級集団づくり入門』、全生研常任委員会編、明治図書、1963/9
1964	39	9月18日 公開「授業の組織化・安全教育の実践」	<ul style="list-style-type: none"> 『認識をたかめる授業—学習集団の組織化』岩手県杜陵小学校、明治図書、1964年9月 吉田「北方性教育運動とマカレンコ」、『ソビエト教育科学』1964年4月号 吉田「授業における集団過程」、『ソビエト教育科学』1964年10月号 吉田「集団思考を考える」、『授業研究』1964年12月号 	
1965	40	9月30日、10月1日 公開「授業の組織化」	<ul style="list-style-type: none"> 『授業と集団—統・認識をたかめる授業』岩手県杜陵小学校、明治図書、1965年9月 「社会認識を育てるための授業過程の研究 —小学校編一」、岩手県社会科教育研究会、1965年9月 	

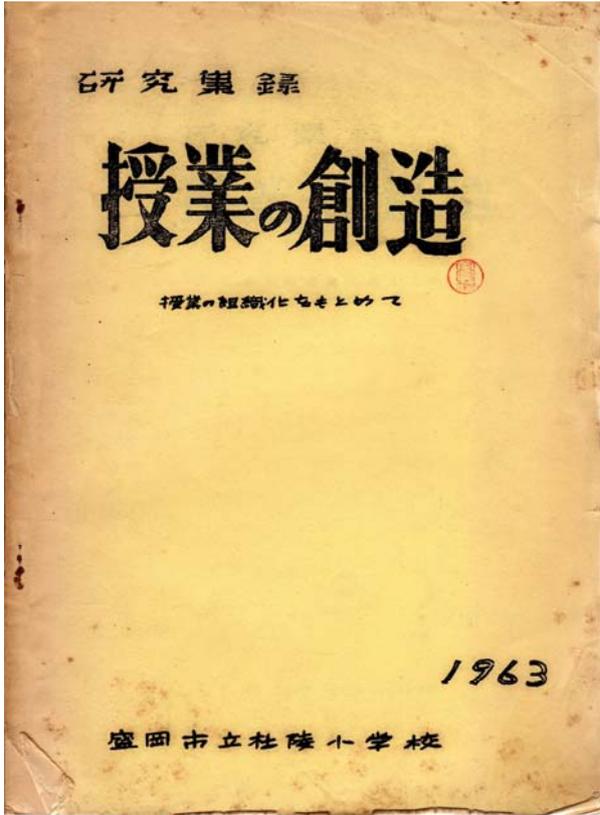
1966	41		<ul style="list-style-type: none"> 『福島栄吉先生追悼記念・学習集団による授業改造』岩手県杜陵小学校、明治図書、1966年9月 吉田「教師集団づくり」、『教育技術』、1966年3月号 吉田「校長一年生」、『学校運営研究』1967年12月号 吉田「管理を教育の論理で」、『学校経営研究』1968年11月号 	<ul style="list-style-type: none"> 『現代／学習集団づくり入門』、現代学級経営研究会、東方出版、1968年4月 『現代／学級集団づくり入門《班づくり》』、現代学級経営研究会、東方出版、1968年9月
1967	42			
1968	43	10/8-9 全国学校公開 =全授研第5回大会 「学習集団における授業の改造」	<ul style="list-style-type: none"> 研究集録「授業の組織化を中心に」杜陵小学校 吉田「教育の根ざすもの」、『現代教育科学』、1969年11月号 	
1969	44			
1970	45			<ul style="list-style-type: none"> 『授業研究・別冊』集団思考特集、1970年
1971	46			
1972	47			
1973	48	10/8 公開「道徳・話しあいの組織化」		
以降				
1978	53	創立50周年	<ul style="list-style-type: none"> 創立50周年記念誌『50年の歩み とりよう』、1978年10月 	<ul style="list-style-type: none"> 全授研シリーズ1『学習集団の思想と方法』砂沢喜代次編、明治図書、1976/10
1998	H10	創立70周年	<ul style="list-style-type: none"> 創立70周年記念誌『70年の歩み とりよう』、1998年11月 	

本研究での入手資料

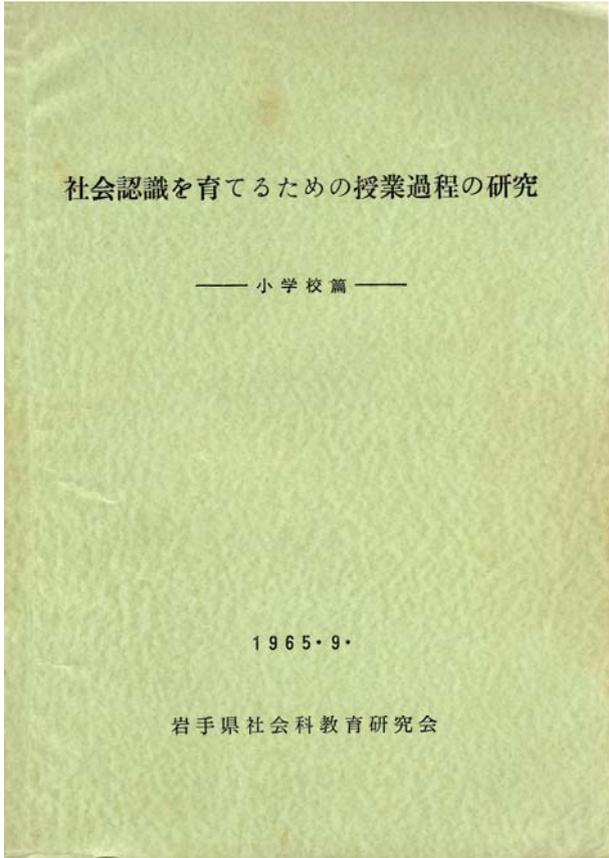
(発行年順に整理、表は筆者作成、2011年)

資料名	昭和 35 年度公開資料『指導の計画』	《入手経緯》	日付	2010/9/30
著・編	杜陵小学校		場所	杜陵小
発行	杜陵小学校		方法	杜陵小校長より
発行年	1960/11/10			
写真		目次など		
		<ol style="list-style-type: none"> 1 本日の日程及び会場案内 2 本日お世話をいただく先生方 3 本時の指導の計画 <ul style="list-style-type: none"> ・ 1年生～6年生 ・ 提案 		
備考				
<ul style="list-style-type: none"> ■ 1960（昭和 35）年度の公開研究会の際、当日配布された資料（この年度の研究主題は「生活指導の計画化」）。 ■ 当時の研究の理論的説明は載せられていない。研究会当日の日程や参加者などに詳しい。 ■ 「本時の指導の計画」には各学年・各学級の授業案が簡潔に説明されている。 				

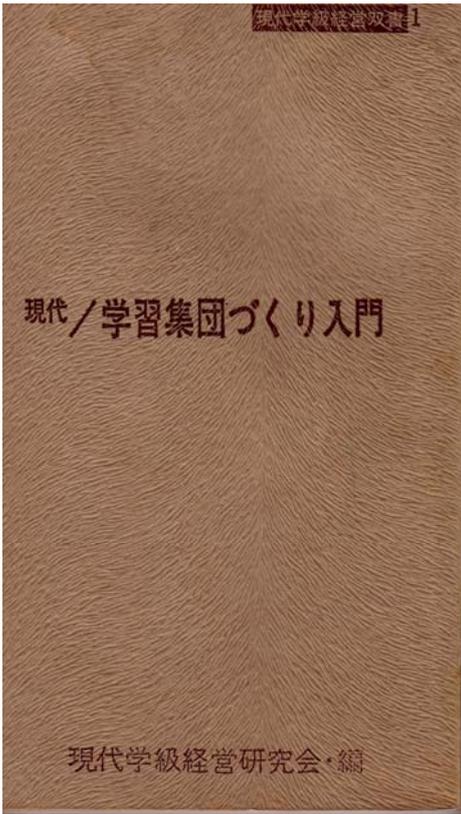
資料名	『研究集録 授業の創造 —授業の組織化を求めて—』	〈入手経緯〉	日付	2010/10/20
著・編	杜陵小学校		場所	
発行	同上		方法	高橋昭助氏より
発行年	1963			

写真	目次など
	<p>序にかえて（校長：鳥取俊夫）</p> <p>I. 公開研究会をもつわけ</p> <p>II. わたしたちの記録（教育実践のねらい）</p> <p>III. 授業ととりくむ</p> <p>国語科</p> <p>杜陵小学校の仲間の実践でたしかめたいもの（紫波郡飯岡小学校 鈴木昭一）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 国語の授業とどうとりくんできたか 2 実践の記録（1・3・5年） <p>社会科</p> <p>杜陵小学校の公開によせて（岩手県教育研究所 古館清四）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 社会科とどうとりくんできたか 2 実践の記録（1～6年生） <p>特活</p> <p>生活指導の本質をめざして（紫波郡見前小学校 細川了）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 生活指導とどうとりくんできたか 2 実践の記録（1～6年）

備考
<ul style="list-style-type: none"> ■ 杜陵小の1963年度学校公開研究会の際に配布された研究集録。 ■ 杜陵小が一連の教育実践に取り組み始めてから（1960年度から）の各年度の主な取り組み内容と結果をまとめている（「IIわたしたちの記録」）。 ■ 「国語」「社会」「特活（＝特別活動）」は、当時の杜陵小が重点を置いて追究した教科と領域。 ■ いわゆる「杜陵小三部作」のなかでも福島、佐藤、吉田などが杜陵小の教育実践における理論的側面を述べているが、本書ではとくに杜陵小の追究の経緯について、それらよりも詳しく述べられている。

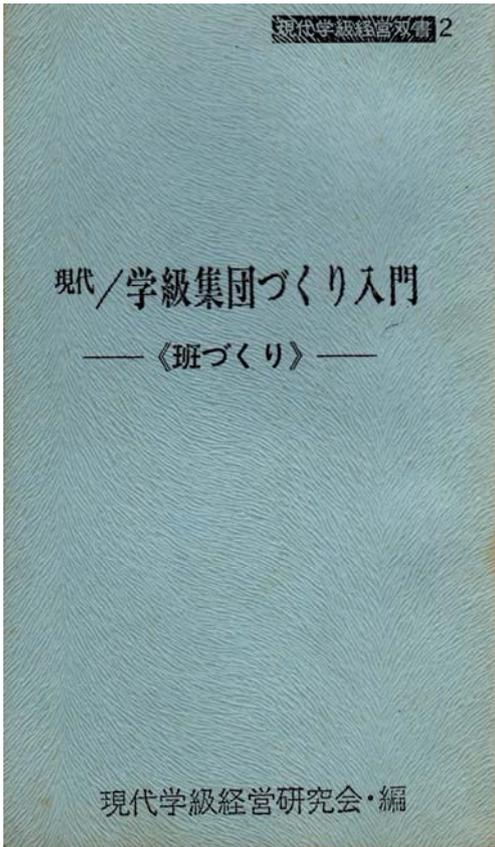
資料名	「社会認識を育てるための授業過程の研究 一小学校編一」	《入手経緯》	日付	2010/10/20
著・編	岩手県社会科研究会		場所	
発行	同上		方法	高橋昭助氏より
発行年	1965.9			
写真		目次など		
		<p>第1章 岩手県社会科教育研究会の研究経過</p> <p>I. 農業単要素表の作成</p> <p>II. 産業（工業）学習に関する指導内容の学年的発展系列試案の作成</p> <p>III. 研究の発展</p> <p>第2章 主題についての考え方</p> <p>I. 主題について</p> <p>II. 子どもの認識を規定しているもの</p> <p>III. 子どもの認識のつまづきとその指導について</p> <p>IV. 思考の変容にはたらく教材の役割</p> <p>第3章 研究の実際と事例</p> <p>I. はしがき</p> <p>II. 授業研究の経過とその概要</p> <p>III. 授業研究の評価と反省</p> <p>IV. 2年社会科授業の実践例</p> <p>V. 4年社会科授業の実践例</p> <p>VI. 6年社会科授業の実践例</p> <p>附 学習指導案</p> <p>第1学年～第6学年指導案</p>		
備考				
<p>■ 「われわれは…県内の社会科研究サークルを総合して、岩手県社会科教育研究会を昭和30年に結成し、以来子どもたちに正しい社会認識を育てることをめざして、現代の社会諸科学の成果をとり入れた教育課程の構成と、指導方法の研究に取り組んできた。しかもこの研究は、現場の実践から遊離し・抽象的な論議に終わることのないように、数年来「農業・工業」という限定した領域について、授業実践の具体の場を通して、実践的に行われてきた。…この研究冊子は、教科の論理構造と、子どもの認識内容や認識能力を、明らかにしながら授業の組織を考え、それを実践検討することによって、主題の解明に迫ろうとした努力の成果である。」（本書「まえがき」より抜粋）</p> <p>■ 本書「第6学年社会科学習指導案」（120 - 121頁）に、杜陵小・橘毅教諭の指導案が掲載されている（昭和40年9月3日の授業）。</p>				

資料名	『現代／学習集団づくり入門』	《入手経緯》	日付	2010/10/20
著者	現代学級経営研究会（吉本均、広島県小・中学校教諭）		場所	
発行	東方出版		方法	高橋昭助氏より
発行年	1968/4			

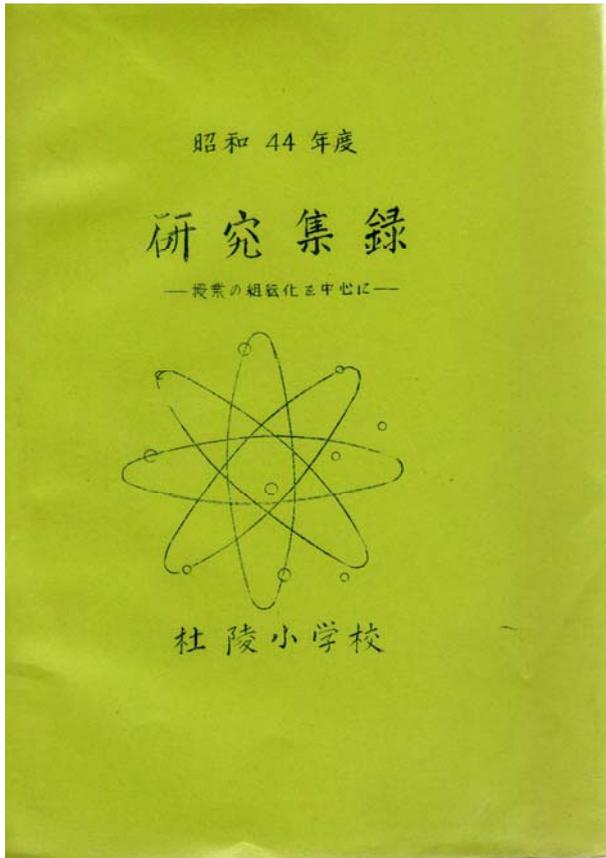
写真	目次など
	<p>学習集団づくりのすすめ（吉本均）</p> <p>第1章 生き生きとした授業を創造するには —全員参加、全員発言の授業—</p> <p>第2章 授業秩序を確立するには —子どもがつくる学級規律—</p> <p>第3章 小集団学習をどう使うか —授業のリズムをつくる—</p> <p>第4章 集団思考を多様化させるには —教師の発問と子どもの思考—</p> <p>第5章 学習課題を自覚させるには —目標に向かって確実に前進する授業—</p> <p>授業や子どもを変える確信（高場昭次）</p>

備考
<p>■ 当時の杜陵小の教諭・高橋昭助氏より。「杜陵小の教職員の間で読むことが勧められていた本」として紹介を受けた。杜陵小の教育実践においてどのような影響力をもったのかは明確ではないが、広島県の山内中学校（庄原市）の「集団の教育」実践、森小学校（比婆郡）の教育実践や、全授研第4回大会（1967年、於比婆郡・庄原市中心）と杜陵小の教育実践との関わりを考える際に興味深い資料である。</p>

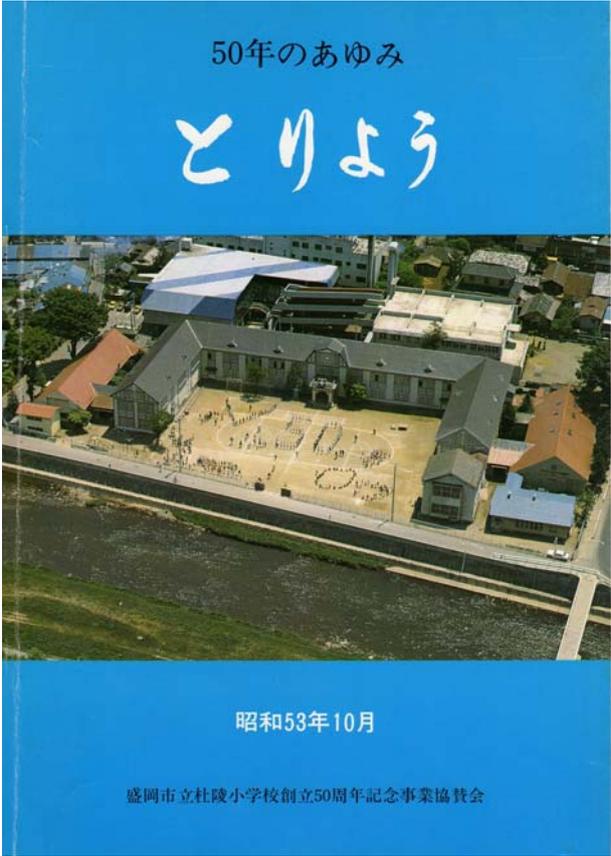
資料名	『現代／学級集団づくり入門 ―班づくり―』	《入手経緯》	日付	2010/10/20
著・編	現代学級経営研究会（吉本均、広島県・小・教諭）		場所	
発行	東方出版		方法	高橋昭助先生より
発行年	1968/9			

写真	目次など
	<p>全員を「学習主体」にするために（吉本均）</p> <p>第1章 班は何のためにあるか ―学級づくりのエネルギーを生み出す―</p> <p>第2章 班はどのようにしてつくるか ―いつ、何人で、いくつ、編成するか―</p> <p>第3章 班はどのような活動をするか ―班活動と日直の仕事―</p> <p>第4章 班づくりはどうか発展するか ―班と学級・学校経営―</p> <p>子どもを変える道すじ（市岡 正憲）</p>

備考
<ul style="list-style-type: none"> ■ 『現代／学習集団づくり』と同様に、「杜陵小の教職員の間で読むことが勧められていた本」として紹介を受ける。 ■ 杜陵小における教育実践でも「班づくり」は重要なテーマであった。広島県での教育実践（比婆郡・庄原市における実践）との比較考察からは相違点等が見られると推測され興味深い。しかし、本論では扱うことができず、残念である。

資料名	『昭和 44 年度・研究集録 授業の組織化を中心に』	《入手経緯》	日付	2010/10/20
著・編	杜陵小学校		場所	
発行者	同上		方法	高橋昭助氏より
発行年	1969			
写真		目次など		
		<p>(※資料自体には目次が付されていない。鎌田が内容整理)</p> <p>《社会科》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 低学年社会科の実践研究 (橘毅) ・ 授業指導案 (1・2・6年生) ・ 年度の研究総括 (社会科研究班) <p>《理科》 授業指導案 (3・4年生)</p> <p>《国語》 授業指導案 (2年生)</p> <p>《図工》 授業指導案 (2・5年生)</p> <p>《学級づくりについて》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2・3・4・5年生の学級づくり ・ 「リーダーづくりをめざして」 		
備考				
<ul style="list-style-type: none"> ■ 杜陵小の教師らが作成した1969(昭和44)年度の「研究集録」。文章は教師らの手書きであり、校内配布された資料。 ■ 「授業指導案」が掲載されている。「本時の展開」は表形式で示されているのがほとんどだが、そのなかで「子どもの思考の高まり」という項目が設定されている点が杜陵小の追究主題の反映を表していると考えられ、注目すべき点。 ■ 「学級づくり」の箇所、「リーダーづくりをめざして」と題し、「班づくり」「核づくり」「討議づくり」の観点が述べられている。 				

資料名	『50年のあゆみ とりよう』	《入手経緯》	日付	2010/9/30
著・編	杜陵小創立50周年記念事業協賛会		場所	杜陵小
発行者	同上		方法	杜陵小校長より
発行年	1978.10			

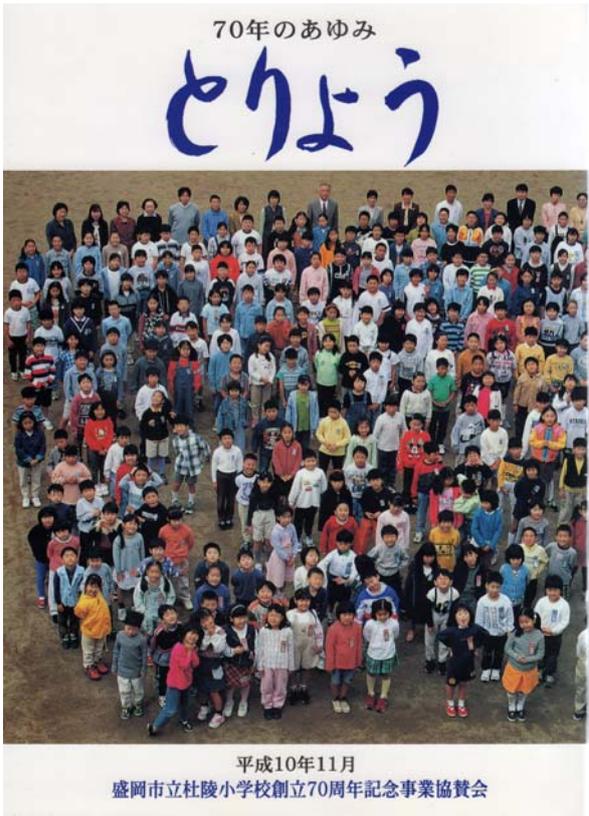
写真	目次など
	

備考

- 「座談会『杜陵小実践を語る』」では、実践当時の教諭であった岩井功、吉田六太郎、菊池賢吾、佐藤義行、安藤正、高橋昭助らが取り組みを振り返っている（1978(昭和53)年8月）。
- 「学校公開」では、1966（昭和41）年度卒業生の藤平直樹の「学校公開のようす（生きた授業）」と題した作文が載せられている。児童側の視点から実践を切り取ったものとして貴重な資料の一つと言える。

（敬称略）

資料名	『70年のあゆみ とりよう』	《入手経緯》	日付	2010/9/30
著者	杜陵小創立70周年記念事業協賛会		場所	杜陵小
発行者	同上		方法	杜陵小校長より
発行年	1998.11			

写真	目次など
	

備考

- 杜陵小の職員の着任・転任等記録より、当時の教育実践に関わった教職員を知ることができる。
- 「学校の沿革」で、公開研究会が開かれたことを確認できるが、それ以外の箇所では当時の教育実践に触れる記述は見られない。

写真資料

(盛岡市立杜陵小学校所蔵アルバムより抜粋・作成)

■ 1964(昭和 39)年度「全国学校公開」の様子

(主題「授業の組織化・安全教育」)



■ 1965(昭和 40)年度「全国学校公開」の様子

(主題「授業の組織化」)



参考：インタビュー記録

- ① 高橋昭助氏(杜陵小元教諭)、2010年10月20日、記録：鎌田真澄
- ② 橋毅氏(杜陵小元教諭)、2010年11月1日、記録：鎌田真澄

高橋昭助氏に対するインタビュー

2010/10/20 午後 2 時ころ～午後 4 時ころ

高橋昭助氏の自宅にて

高橋昭助氏：杜稜小「認識をたかめる授業」実践当時の教師

聞き手：鎌田真澄（岩手大学大学院教育学研究科修士課程 2 年生）

	メモ
<p>鎌田（以下、カ）：私が杜稜小学校の実践を研究したいと思ったのは、大学の授業がきっかけです。戦後の全国的な授業研究運動に関する授業のなかで、この岩手県の杜稜小学校を会場として全国規模の団体、全国授業研究協議会の大会が開催されたことを知り、衝撃を受けたのが始まりです。現在、過去の授業研究運動の実績を掘り起こそうという動きもあり、そこから惹きつけられていきました。</p> <p>高橋氏（以下、タ）：そうなのですか。興味を持っていただいて光栄です。「全授研」と私たちの間では呼んでいたのですが、そのような全国的な組織がありまして、中心となっておられたのは岩手では駒林先生、それから北大の砂沢先生とおっしゃられる方でしたかね。その先生が会長をなさっていたと思います。その先生方がやっておられたことと、杜稜小がやっていたことが合致しているということで、大学の先生方との共同の取り組みというかたちになったのです。</p> <p>カ：全授研側というか、大学の先生側からの呼びかけから始まった、という方向ではなかったのですね。</p> <p>タ：そうですね。私たちが研究を始めようとした動機は、杜稜小学校の場所は盛岡の中心地に位置しており、何かの研究会やサークルの「会場」として使われることが多かったのです。しかし、ただ単に「会場」としての機能しかはたしていないのではないか、それではいけないのではないか、というところから話が始まりました。そのような話は、当時転勤なさってきた福島栄吉先生から出されました。この方が中心となつての取り組みでした。取り組みには中心となるかたの存在が必要なのですが…。その先生が中心となつて企画を作られたのですね。</p> <p>福島先生はたいへん勉強家で、いつもポケットに教育雑誌を入れて持ち歩き、読んでいるような方でした。わたしは、「どうして雑誌を入れているかわかるか」と聞かれたことがあります。福島さんは「教育雑誌には、さまざまなひとの意見が掲載されるが、掲載されたことによってその意見は皆から叩かれる。そのことによって、また次の発想や意見が出てくる。その過程が繰り返されたのち、ある程度のまとまりがでたら書籍として発行</p>	

される。だから発行された書籍を読むよりも、雑誌に掲載されている論文を読むほうが、その先生が考えていることや実践をわかっていくことができる。だから月刊雑誌を読んでいんだ」とおっしゃっていました。そう言って、彼は一生懸命読んでいました。『生活指導』という雑誌と、『授業研究』という雑誌と読んでいらっしやったと思います。そして、読んでは、吉田六太郎さんと議論し合っていたらっしゃいました。

吉田六太郎さんは、福島先生が転勤でいらっしやった年の翌年あたりからいらっしやった先生です。この方もたいへん研究熱心な方でした。この二人がいちばんの中心となって研究は始められたのです。全教科で、というのではないのだけれど、まずは国語科と社会科で「認識をたかめる」授業づくりをしていこう、ということになったのです。全教員がそれぞれの希望で二つの班のどちらかに加わりました。

国語科と社会科にわかれての取り組みのまえには、「生活指導」の研究に取り組みました。いずれ、毎年公開研究授業に取り組みましたね。生活指導のまえは体育で公開研究会をしました。体育といっても他ではあまり手をつけない「リズム運動」を主題にしました。この体育のあとに、福島先生や六太郎先生がいらっしやって、「認識をたかめる授業」の研究に発展していったわけです。だから、ある程度「素地」があったのです。

カ:「生活指導」という研究主題は福島先生や六太郎先生が中心となって提案されたのですか。

タ: そうです。学習するための、基になる集団をつくろう、ということですね。当時の裏話をすると、教育委員会は（杜陵小の実践を）たいへん嫌がったのですね。教育委員会の方がたも研究会やさまざまなグループ研究の場にいらっしやることがありました。同じ市内では、杜陵小学校のほかには厨川中学校がこのような方向で取り組んだのですが、教育委員会から「この二つの学校は良い教育をしていない」、「学習指導要領を外れた教育をしている」と言われたことがありました。

そのようなこともありましたが、「生活指導」を主眼において追究がすすむなかで、子どもの生活と学習のつながり、そのようなものが授業のなかにどのように生かされるのかというテーマに発展していきました。

全国に授業を発表したことで何が良かったのかと考えますと、全国の先生方が機会をみて、例えば東北に用事があっていらしたついでにですとか、杜陵小に寄って参観なさって行くようになったわけです。「今日この日だけ」というわけではなく、年間を通じて参観者がいらっしやる状況ができたのです。そうすると、公開した授業よりも質の下がった授業はできないんですね。ですから、常に緊張しながら、教案づくりや授業の組み立てをし、学習集団を育てながら授業に取り組みなくてはなりません。先生たちはいつも追い詰められていたわけです。参観の方がいらっしやるときは、

「今日はお前だぞお」と朝に言われることがありましたね。中心となっている方が多く受け持たれましたが…。そういうことが何年間も続きましたね。

現在の杜陵小学校はこのような授業への取り組みはなされておりませんが…。先日（注：2010年9月30日）の公開授業を私も参観させていただきました。高学年の「総合の時間」の授業です。その授業を振り返ってみて、教科の授業ではないからあのようなかたちだったのかなとは思いますが、そう思っても子どもたちの「訓練」が気になりました。話をするというのは、教師に話をするというのではなくて、みんなにわかるように話をするのだということが大事ですよ。教師が子どもに対して「声が小さくて発表が聞こえないな」と声がけする場面があったのですが、そうでしたら周りの子どもたちにはもっと聞こえないはず。あれでは子どもたちは、誰が発言しているのかはわかりますが、どんな内容のことを発言しているかはわかりませんよね。ですから、話をするときには相手の子どものほうを向いて、「僕の言っていることはこうだよ。〇〇ちゃん、わかる？」ですとか、「僕が何を言ったのか、ということを聞いてみてもいい？」とかいうことが大切です。発言するということには、それを聞く相手がいるということ意識して、その相手がわかるような話の仕方をしなければなりません。そのような訓練から始まるのです。話をするというのは先生に話をするのではなく、みんなに話をするのだ。そして、話をするには、話の仕方があるのだということ、子どもたちみんなのものにするようにまとめていったのです。

そこで、学習の規律という話になります。例えば朝、先生が教室にきたときは「起立、礼」、そして「いまから〇〇の授業を始めます」ということはよくやっているでしょう。これにはどのような意味があるのかというところで、「私たちはこれから〇〇の勉強をするぞ」という、宣言といえ言過ぎなのかもしれませんが、「頑張るぞ」という意味があるのではないか。そのようなことをひとつひとつずつと整理していったのです。

カ:それは子どもたち自身が理解して、教師とお互いに…。

タ:そう、子どもたちと教師がお互いに意思表示するということです。そこから始めました。

カ:規律を「自分たちのなかに落とす」というか、「自分たちで規律を意味づける」というか、そのようなことですね。

タ:はい。そうです。

「話す」というところから始まったのですが、話すためには自分に自信がなければなかなか話せません。教師が発問したときに、わからないといっ

たとき。発問に対してそのわからなさがあつたときには、教師に対して「この部分がわからないので、先生、もう一度言ってくださいませんか」というような、子どもたちの側からの要求を出せるように…。教師はそこでもう一度発問をし直します。その発問でもわからない、ということもあります。子どもは、そこでもう一度発問を要求したり、もしくは「僕はわかりましたが、僕の班には十分にわかっていない子もいます」、「もう少し私たちが考えさせてください」というような要求をしたりします。いわば「学習に対する要求」が子どもたちの側から出されるのです。班のなかには班長がいて、その班長を中心とした話し合い活動がもたれるわけです。そのことに関わって、班長の役割、つまり班長という人はどのようなことをするのかという問題が出てくるのです。お渡しした本（『学習集団づくり』東方出版）にも出ているはずですが。班長というのは、単に話の進行をするという役割だけではなくて、みんなの意見をまとめたり、みんながわかるように話を進めたりという役割もあるのです。また、班で発表するようなときは、班員のなかで誰が先に発言するかといった順番も決める役割もあります。そのようなときは、発言力の弱い子から発言をさせるなどします。

そのようなことを何度も訓練することによって、どの子も自信をもって話すことができるようにする一。だから、時間はかかるのですね。

班の集団のなかで、どの子も学習に対する自信をもつことができるように。そのために子どもたちの生活場面の視点、たとえば話をするときのルールなど、かなり訓練を重ねたのです。

そうすると、どの班も話したくなる（発言したくなる）わけですね。そのうえで発言競争というのも組織されるのです。「うちの班ではこのような意見です」ということが子どもたちからでてきたら、「今日はこの班のこのような活躍がみられた」などという評価を後でする。

班長の役割は、非常に重大な役割と言えます。班長という言葉と関わって、リーダーという言葉があるのですが、子どもたちとともにそれらのふたつの言葉の違いを確認しました。リーダーというのは、ある運動などでみんなが「〇〇しましょう」と集まったときに必要になります。班長とは別です。例えば体育のときや、なにか作業をするときの「リーダー」です。そういう一つの目的のために集まるような場合は、「リーダー」として子どもたち自身で決めるようにしました。二人以上集まるような場合は必ずリーダーを立てるようにしました。どちらかが立たないと、なかなか物事は進まないということを確認しました。

そういったような、日常生活の細かなことを、生活場面で訓練したのです。

（上記の本を指して）これを読むと、学習形態についても出てくるし、班づくりや集団づくりについても出てきます。いい本だったんですよ。だからみんなでこれを持っていました。

カ:学校の先生方が皆で取り組もうとしなければ、当時のような杜陵小の実践を実現することは困難だったのでは、と僕は思っているのですが。

タ:その通りです。

カ:はじめに言い出したのが福島先生や吉田先生であつたりしても、先生方が皆で確認し合わないといけないと思います。

タ:そのほうが（鎌田注：二人から提案されたような考えのもとに実践したほうが）学級の効率も上がるし、子どもたちも意欲的についてくるということを、実践していくなかでみんなわかっていったんですね。そして、このような方向で取り組んでいこうということになったのです。

生活指導をテーマに3年間取り組みました。当時は「わたしはこういうのは嫌だ」という先生は転勤希望を出すということでしたが、ほとんど転勤していかないのです。私も19年間杜陵小にいましたが、十何年、二十年近い方がほとんどで転勤がないんです。私は20代から40代にかけてお世話になりました。それくらい思い入れというか…。

カ:先生方がまとまっていて、コミュニケーションも密だったのではないのでしょうか。

タ:ええ、そうでしたね。先生の話をするのですが…。当時厨川小学校に勤めていらっしゃった橘先生に杜陵小学校への転勤を勧めたのは福島先生でした。橘先生は社会科班で中心的是はたらいた先生で、三部作のなかでも執筆文を多く見られると思います。

また、当時は、杜陵小学区から付属小へ通う子どもたちも多くいたのです。その理由は杜陵小学校に魅力がないからではないか、ということも話されました。

当時、学校は宿直もあり、土日も開いていました。昔は中津川を挟んだ向かい側が教育委員会だったんですよ。そういう状況もあって、先生がたと教育委員会の方で夜に話し合うこともしょっちゅうありましたね。

カ:そうなのですか。話題の中心を「子ども」としていろいろな話がなされたこともありましたが、例えば、自分が担任を務める学級のことについてとか…。

タ:現在も当時も変わらないですが、学級の中には「優秀な子」がいます。そのような子一人だけで考えたことと、班員全員で考えたこととはどちらが優れているのか、という対比もしました。そうすると、個人だけで考えるよりも皆で考え合ったほうが、内容的に濃い考えが生まれます。また、どの子の発言も落ちこぼれることなく把握することもできますよね。

カ:なるほど。

当時の杜陵小学校のような実践、つまり「学習集団づくり」の実践を、僕としては素晴らしい実践だと思います。しかし、同時に、このような実践は伴う難しさも多いものと考えます。例えば、いわゆる「教師集団」が関係していると思います。当時の杜陵小のような、先生方のつながりが僕の目には魅力的に映ります。学校全体で取り組まなければ、このような実践は決して生まれないのでは、と思います。

タ: ええ、その通りでしょう。

カ:現在の僕からすると、このような実践が生まれることが奇跡のようなものを感じられます。

タ: そうなのかもしれません。先日の公開授業での子どもたちの姿を見て、私は、何かこう、寂しかったです。(子どもたちは) 発言の音が聞こえない、自分が何について話しているのか意識的でない…。先生は「うん、うん」と頷いていますが、「これで全員の子どもたちはわかったのだろうか」、「目標は達成できたのだろうか」という疑問が私には残りました。

カ:「伝え合う」ことをひとつのテーマにした授業でも、その「伝え合う」という言葉の意味に対して、どこか違和感のような感情も感じる時があります。僕も、寂しい気分になりました。

タ: 本当ですよ。

私は社会科班に所属していたのですが、そこで勉強したことがあります。

3年生の社会科で、地図記号を扱う授業がありました。「橋」の記号、「郵便局」の記号、「学校」の記号など、さまざまな地図記号がありますが、そのひとつひとつを見たときに何を考えるか。そういうことが話し合われたのです。

例えば「橋」という記号はひとつの表し方をしますが、その記号には非常に大きな意味があるのだということを、子どもたちが理解するようにしたい。盛岡には「中の橋」や「下の橋」など多くの橋がありますし、それぞれの橋のはたらきも異なるわけです。橋の幅や材質も違います。田舎の小さな橋も、地図記号では同一の記号で表します。

単に一種類の記号して「こういうものだ」と覚えるのではなく、その記号を見たときにそこにある「橋」のはたらきにまで目を向ける場所まで思考を進めなければならない、ということでした。

他には、「田んぼ」の記号もありますが、この田んぼは平地なのか、山手の方の田んぼなのか、米はどちらの田んぼの方がとれるのか。そのような

ことも自らで考えられるような子どもたち。そのような子どもたちを育てるための授業なのです。

カ:皆でいろいろな意見を出し合って、考えを深めていく授業…。

タ：ええ。いま地図記号を例にとりましたが、一つの地図記号でもさまざまな考えが出される。だから時間はかかるのですね。けれども、他の記号、例えば「橋」の記号以外の記号を見たときにも、その記号にもさまざまな意味がある、ということ子どもたちが理解していれば…。それが大事になるのですね。学習の積み重ねですね。

カ:子どもにとっても面白い授業のように感じます。

タ：私たちは、そのような授業が、社会科学的な認識をたかめる指導だということを押さえたのですね。

思い出しますね。

カ:なるほど。

しかし、だいがまえのことでしょうに、よく覚えていらっしゃるんですね。

タ：実際に経験したからでしょうね。

教材研究の話も同じです。

本にも書かれていたと思いますが、まず先生たちで教案をつくり、一つのクラスでつくった教案の授業をする。その後再び先生方で協議して教案を練り直し、別のクラスで実践してみる。そのような取り組み方をしていました。だから、先生方は、子どもたちの認識のたかまりを実感として確認することができたのですね。

カ:先生たち、と言ったときには、社会科班で？

タ：ええ、社会科班と国語科班、それぞれで。3クラスあれば十分できました。そのような体制でしたので、公開研究会は自信をもって授業に臨めました。

カ:一つの授業を何回も話し合って検討する機会も、現在の学校ではなかなか無いことですね。それが、僕としては、すごいことだと思います。

タ：ええ、そうですね。研究紀要にも出ていることと思います。どうぞゆっくり読んでみてください。

(中略)

カ: 杜陵小三部作を読みますと、大学の先生方、つまり研究者の方々が杜陵小学校の実践を参観していることがわかります。杜陵小の先生方との方々とはどのようなかわり合いのしかたをしたのですか。

タ: 参観されたあとには、所感などを文章で送ってくださっていましたね。パイプ役の六太郎先生のほうに送られていたようです。

福島先生は42歳で、交通事故でお亡くなりになりました。当時担任をされていた学級の子どもたちは、きっといまは60歳近くになることと思いますよ。

思い出しましたが、当時も父兄さん方から「〇〇先生の担任がいいな」という声を聞くことができました。私達は、それではいけない、どの先生が担任を持ったとしても良さは変わらないようにしなければ、ということで「教師集団」という言葉をつかって、協力し合おうという話をしました。やはり、各先生で考え方もさまざまです。学級経営のしかたなどをひとつ取りましても。しかし、皆で学習の成果を出し合っていく方向を、全校でとっていこうということにしたのです。

学級づくり、学級経営は先生ひとりで進められるかとは思いますが、学年づくりや学校づくりとなりますと、協力なしではなかなか進められません。難しいところもあり、完成されたかどうかはわかりません。各々の先生方の考え方の違いもあり、「学習集団づくり」の取り組みは長年の積み重ねでした。毎年の公開研究では課題が出されます。その課題に対してどのように取り組むかが、次の一年で問われるのです。積み重ねですね、ほんとうに。

当時の資料はきっと少ないことでしょう。実践された先生もお亡くなりになられた方が多いです。中心人物のひとりでした佐藤義行先生も昨年でしたかに亡くなりました。86歳でしたかね…。橘先生はお元気だと思いますよ。84歳くらいでしょう。

カ: 三部作が出版された当時のような取り組み、と言いますか実践は、現在の杜陵小には受け継がれていません。岩手の他の学校でもこのような実践は受け継がれていないのでは、と思います。なぜ、そうなのかと考えると、全校での取り組みが難しい、ということが理由として考えられます。先生方の転勤等による移動も、研究・実践への取り組みかたに大きく影響したのではないのでしょうか。

タ: はい、全くそのとおりだと思います。

しかし、数年前に私が参観した授業でお会いした先生には、私たちの実践の考え方と共通する部分を感じました。みんなが学習の主体、「主人公は子どもだ」という授業です。わからなければ他の子に聞くのだよ、他の子の

意見に賛同するなら頷くのだよ、というような声がけもしていました。だから、個人的なものとして実践されている先生がたは現在でもいらっしゃるはずです。それが、全校での取り組みになってはいませんが…。

公開研究授業などで、そのような個人的な信念で学級づくりや授業をなさっている先生には出会えると思います。しかし、そのような、主体的な子どもたちの発言によって授業を組織するような実践を評価する先生方、それを見る目を持つ先生がいらっしゃらなければ共同の取り組みにまでは発展しませんよね。先生方が学級づくりや授業づくりに関してどのような価値観を持っていらっしゃるかということや、どのような勉強をなさっているのかに拠るのでしょね。

力:教師個人のなかで受け継がれている部分もあるのですね。

タ:そうですね。

力:現在の岩手県の学校教育現場に、杜陵小の実践を知っていらっしゃる先生が少ないということと、行政側と組合側の対立の歴史とは無関係ではないと僕は考えています。激しい対立があったということで、お互いが他方に対して敏感になった、と言うのでしょうか。相手のやっていること、言っていることに対して耳を傾けなくなった、と言うか…。

杜陵小学校の実践も、「組合側と関係しているから」という理由だけで言うならば色眼鏡で見られたように思います。本質的なところは、どのような授業にも生かしていくことができるし、何よりも現在も大切にされる必要があることだと考えるのですが…。

タ:たしかにそうでしょう。当時は、「集団」という言葉は「色を帯びた」ものでした。

例えば、教育委員会から、「変革」という言葉ではなく「変容」にしなさいと言われた、などと六太郎先生はおっしゃってもしましたね。わたしたちの取り組みにも「集団」という言葉があったので、そのような目で見られましたね。

ただ、現在はそのような壁は超えていけるものと思っています。本質部分を評価してくださる先生方はいらっしゃいます。いまの先生は勉強熱心の方が多くいますし…。

行政側との対立で思い出しますが、全授研大会のときは岩教組のストと重なって人が集まらなくて大変でしたね。先生たちは授業があるのに、組合活動をしなければ「なんだ」ということになる…。子どもたちの保護者の方にもご迷惑をおかけしたことを覚えています。

カ:「学習集団づくり」の実践に関わっていらっしゃった高橋先生が、例えば先日の公開授業における子どもたちの様子や、授業展開を見るとどのように感じられるのですか。

タ: なによりも、主体としての子どもたちの学習を保障するために土台となる集団が育っていないように感じます。それが無くて、一時間の授業のまとまりだけを気にしているように思います。授業がまとまり過ぎているのです。教師と子どもの言葉のやり取りだけで終わって、子どもたちどうしの言葉のつながりが少ない。発言をつなげることで、思考が深まったり高まったりする過程が大切にされていないように思います。

主体としての学習が成立するには、子どもたちの意欲や態度が深く関わります。教師の指導力は言うまでもないことです。学習に取り組むための訓練、学ぶための学び、ということが大切だということだと思います。

タ: 当時の校長は、私たちの実践をバックアップしてくれましたね。自ら実践に関わることはなかったのですが、「あなたたちのしていることはわたしが全責任をとります。何を言われようと私が責任をもちますので追究に励みなさい」ということをおっしゃってくださいました。

カ: 岩大の駒林先生とのつながりについて教えてください。

タ: 駒林先生は杜陵小の実践に興味をお持ちになり、ご自身の研究と関わるので参観させてくださいとのことだったと記憶しています。ソビエトの教育を研究なさっているとかで…。

カ: 駒林先生からの提案などはあったのでしょうか。

タ: いえ、詳しいことはわかりませんが、そこまで実践に深く関わっていらっしゃらなかったようです。しかし、大学の先生とのつながりはおそらく彼が尽力くださっていたことと思います。

(終了)

橘毅さんへのインタビュー

2010/11/01

10:10～13:30

- 橘毅氏: 杜陵小には昭和 38 年度(1963 年度)から昭和 46 年度(1971 年度)まで勤務。現在 83 歳。社会科班。
- 聴き手: 鎌田真澄

《聞き取りメモの整理》

お話をされたこと	メモ
<ul style="list-style-type: none"> ● 福島栄吉氏の人物像 <ul style="list-style-type: none"> ・生活綴り方教育の造詣深い。無着成恭との交流あった様子。 ・杜陵小における実践の中心的人物。 ・勉強熱心。 ・飯岡の農家出身。橘氏とは師範学校時代から親交。 ・岩教組の活動中偶然再会した橘氏に杜陵小への転勤を勧めた。『授業研究』をやる学校なんだ」と紹介された。 ・座り込み運動の際、現場に散らかった新聞紙を、「子どもたちにあれこれ要求している教師が、こんなに散らかしては、教室で子どもに顔むけできないな」と、一人で片付け始めた。 ● 杜陵小での取り組み <ul style="list-style-type: none"> ・「教材研究」にしっかりと取り組もう。 ・「集団主義的」という言葉が広がった学校現場。宮城県岩沼？ ・「集団」という言葉を使うには、配慮が必要だった。「集団が目的としてあるのか」、「個人が埋没するのではないか」と問いが多く向けられた。「同じ 1000 円でも、100 枚の 10 円玉より、1000 円札 1 枚のほうが使いやすいという論理なのか」。 ・杜陵小の教師陣は、「集団主義的」な教育とどのように違う意味で「集団」という言葉を使うのかをお互いに徹底的に話し合い、確認し合った。批判を跳ね返すことができるように。 ・確認し合ったのは、個人を生かそうという願い。個の弱さと強さを捉え、それを生かし合っていくこと。 ・「子どもたちの学習権保障」を念頭に。 	<p>→福島氏と無着氏とのかかわりは興味深い。六太郎氏も北方性生活綴り方に関して言及している。</p> <p>→「授業研究」を当時の教師はどのような意味で捉えていたのかを知るヒント。</p> <p>→「教材研究」は杜陵小学校の特質のひとつと言えよう。教材研究は、島小・齋藤喜博もきびしく追及した。</p> <p>→「集団」という言葉に対してセンシティブな状況であったために、杜陵小の教師陣は自らのつかう言葉に対して十分に考えなければいけなかった。</p> <p>→「学習権保障」。このときの学習権とは、素直に「子ども達が自</p>

・
● 実践（とくに教材研究に関して）

- ・ 国語と社会の二つの班にわかれた。
- ・ 六太郎氏は、仁王小で国語の実践積んでいた。杜陵小には教頭として着任した。
- ・ 当時の杜陵小は中規模校。各学年 2 クラス、多くて 3 クラス。（前任地厨川小は 8 クラスくらいもあった。）
- ・ 毎週 2 回くらいのペースで、曜日を決めて研究会を持った。各班、すべての教員が参加して。
- ・ 橋氏にとって、杜陵小の「授業研究」の体制は衝撃的だった。他の教師にとってもそれは同様だったらしい。
- ・ 研究の際に、授業をする教師は、はじめのうちは引込みがちであったが、子どもも自らも伸びていくことを実感し、次第に「次は自分が」という雰囲気になった。
- ・ 「堪えられない」教師もいた。それは、追究の厳しさに対して。教師の力量や姿勢が追究された。
- ・ 「研究会は年に一回程度」とか、「特定の教師だけがいつも授業をする」という取り組みが、他の学校では一般的であった。杜陵は、その意味でも他の学校には見られない特異な取り組みをしていた学校だった。

● 実践（授業に関して）

《2年生・米づくり》

- ・ 「つくる」という言葉の意味。「米をつくる」の「つくる」と、「パンをつくる」の「つくる」は同じか。
- ・ まず、子どもたちに問う。
- ・ 理科でヒマワリを育てる。一本の花から、種がおおよそ 2000 個採れることを知る。この過程は、種蒔きから収穫まで子どもたちが関わる。一個の種から出た芽から、そののち 2000 個もの（数えるのは子ども達自身。どのようにして数えるかも子どもたちに任せた。）種が採れるということ、実体験する。
- ・ では、稲の場合は？そう問いかけてみると、子ども達は自ら話しあい、「つくる」という言葉は、「育てる」ことである、という考えに行き着いた。「育てる」という言葉には、「増える」という意味もある。

《水》

- ・ 「用水」と「水」という言葉。子ども達に問いかけてみ

ら学ぶ権利」という意味だった、と聞き取った。

→現在はどうか。熱心な取り組みだったのではないか。

→思考は言葉によって行われる。言葉に対して敏感になること。

→「言葉に出会う」。

→このプロセスに注目。特に、「再構成」という言葉が印象深い。

る。

- ・子どもたちのなかの既成概念（潜在知識）をとらえる。「それを確認し、砕き、再構成する」。
- ・教師自身が疑い、問う姿勢がなによりの前提ではないか。

《高学年・歴史》

- ・「武士の台頭」を、「わらしべ長者」の物語を二次資料として。
- ・「農耕文化」を、土壌の性質と人々の生活との関連のなかでとらえる。
- ・動機づけは子どもたちの生活と深く関わる。子どもたちの生活土台を教師がどれだけ捉えられるか。どのような発問が、子ども達にとって身近なものか。

● 実践

- ・教科書の文中の一語、「昔は～」。子どもたちと気づいた、「では、いまは？」。
- ・「むかし」の対する視点としての「いま」への気づき。このような「対極項」を子どもたちが想定する「クセ」を育てること。
- ・「日本の工業」の単元。「むかし」は、土地と産業が結びついての発展。「今」は、「むかし」より土地に縛られない。その理由はなんなのか。
- ・教師が普段から気をつけなければいけない視点である。

● 全授研大会とオコン

- ・オコンの言葉。
- ・低学年期の子どもが「屈折する思考」を展開できることに驚いた。オコンは当時、幼児の思考も研究。「『屈折する思考』が低学年期の児童にも可能であることを今後実証したい」。
- ・「オコンの講演を開催できた」という意義。
- ・講演会の日程は当日の数日前になってはじめて公表された。「世界的な研究者や全国的な研究者が、田舎の盛岡で？」という疑問が、疑念へ。ポーランドとソ連の関係含む。
- ・駒林氏、砂沢氏が教育委員会に説明。「『色』はない。全国の教育において重要なこと」。
- ・岩浅農也氏とは、相互によく話し合った。岩浅氏は実践家でもあり、交流が深かった。

→生活への注目と洞察。発問へつながる。

→批判的リテラシー。

→教師こそ問われる。

→小川太郎も書いていた。「屈折する思考」とは、ひとつの答えに向かって一直線に走る問答ではなく、様々なひとを介して発展する思考のプロセスの意味。つまり、「集団思考」のこと。

- 教師の移動

- 教員の移動は実践の継続にとって、確かに痛手であると言える。思いや方向を共通に保っていく、ということに関しては。
- 教師の考え方はそれぞれあって良いと思うし、それが当然のこと。だが、「学校で」という取り組みには、お互いの共通理解が必要不可欠。

- 言葉のとらえ方

- 「認識」という言葉に対して、「そんな社会主義的な言葉をつかうな」ということを教育委員会の上部の人からも言われたこともある。
- 「集団」という言葉に対して、教師間でも捉え方がさまざまだった。
- 「学習集団づくり」は本質はイデオロギーではない。生きているものどうしのかかわり合いではなかろうか。