

研究ノート

児童理解を深める教師達

—奈良女子大学附属小学校の児童理解に学ぶ—

創価大学教職大学院

若井幸子

要 約

奈良女子大学附属小学校（以下奈良女附属小）の教育は、大正期新教育運動の指導理念であった児童中心主義に基づいた教育であり、そこには、大正自由教育で活躍した木下竹次（以下木下）の『学習原論』¹に学び、「成長し続ける」教師の存在があると考え、教師論として一昨年度より考察してきた。前年度の拙稿（「教師の成長に関する一考察」）では奈良女附属小の教師がなぜ成長し続けているのか、木下の教師論と比較、考察しながら、奈良女附属小を学ぶ意義を明らかにした。今年度は、さらに進めて、奈良女附属小の教師達の児童理解に着目し、「成長し続ける」教師の姿を教師論として考察した。

I はじめに—児童中心主義について

創価教育の創始者、牧口常三郎先生（以下牧口）は『創価教育学体系』²を著し、「教育の目的は児童の幸福にある」との理念を根本として教育実践を行った。『創価教育学体系』はその実践の結晶とも言うべき大作である。「一千万という多くの児童や生徒が激しい争いの場で苦しんでいる現代の狂せんばかりで、一つのささいな、ほめたり、けなしたりの評判などは私の眼中にない」³との児童生徒を思う気持ちは『創価教育学体系』に脈打っている。同じく児童中心主義に基づき、牧口と同様に大正期新教育運動の中心となって活躍した木下もまた『学習原論』において学習指導主義に基づき「学習即ち生活であり、生活直ちに学習となる。日常の一切の生活、自律して学習する処、私共はここに立つ」⁴と自律的に学ぶ児童の姿を描き出した。「木下先生は、全校生徒の家庭事情のこと、からだのこと、成績や特技のこと、ほんとにたんねんにごぞんじでした。校庭でも廊下でも声をかけてくださる時はかならず名前をおっ

キーワード：児童中心主義，児童理解，教師の成長

しゃって、しかも私だけの問題にかゝるような話題なのです。…卒業してからも必ず任地を巡回してくださって、懇切な、しかも厳しいご指導と激励をしてくださいました。卒業後先生にお会いするたびに先ず涙が出そうな気持ちがするのです⁵⁾と教え子が振り返り、「心中には生徒のためということの外には何物もなかった⁶⁾と木下が述べているように児童生徒を思う熱い心で教育に当たっていた。文字通り二人の先覚者は、児童中心主義であった。

児童中心主義が澎湃として巻き起こった時代、この二人をはじめ、大正自由教育を指導理念として教師が学校教育を創造していった時代はどういう時代であったのか、確認しておきたい。奈良女附属小の教育実践を考えるに当たっては、その歴史的背景、児童観を理解しておくことが大切になると思う。なぜなら、それは、その時代を生きた教師に大きな影響を与え、その思想・信念を形成し、ひいては児童生徒への大きな感化力を有するからである。

明治5年(1872年)学制発布以来、1900年代の初めは、義務教育の確立期であり、いわゆる富国強兵を担う人間の育成をめざしたものであった。一般的に成熟した近代民主主義に基づく教育観によって授業が行われた時代ではなかった。その中で、1900年、エレン・ケイ⁷⁾の著作『児童の世紀』が発表されると、それに呼応したかのように児童中心主義が一世を風靡した。

国家のための教育が見直され、子どもたちのための教育への関心が起こり始めた時代となり、様々な教育論があらゆる角度で議論され実践されることとなった。中野光は『大正自由教育の研究』の序説の中で、大正自由教育の果たした役割について、「教育目的に沿った方法の自覚は、明治10年代における開発教授法、20年代における五段階教授法にくらべてはるかに深いものがあつた、といえる。大正自由教育においても、欧米の『新教育』理論や実践からの影響は少なくないが、開発教授法や五段階教授法の需要が、ペスタロッチやヘルバルト派の理論の形式のみを日本の教育の内部的条件の成熟を無視して移入したのにくらべると、その態度において主体的であり、したがって日本の教育現実に対する批判的認識と『臣民』的人間像を立憲政治下の『公民』的人間像へと変革する教育目標の把握が前提になっていた。自由教育の主張者の多くが附属小学校とか私立の『新学校』という実践の舞台にも立っていたことも改革されるべき課題が実践的に把握されたという意味において注目されなくてはならない⁸⁾と述べ、教育目的に沿った方法の自覚が主体的かつ新たな試みとなり、附属小学校や、私立学校での教育実践になったと評価している。そして、児童中心主義が形式ではなく、主体的に教育現場で取り組まれていたという事実を重く見ていた。

また、この時代は、世界的にも児童労働について、その深刻な状況に関心が高まっていた。例えば、アメリカでの児童労働は、次のような様子であった。「19世紀、アメリカでは働く子どもの数が増え続けていました。アメリカの産業は活発になり、工場でも鉱山でも安い賃金で雇えるたくさんの労働者を必要としたからです。…正規の

労働者として働く16歳未満の子どもたちが200万人もいたといわれています。その多くは、週に6日、一日に12時間以上働き、賃金は極めて安く、労働環境は危険で不健康なものでした。アメリカの至る所で、元気に遊んでいるはずの子どもたちが、生きるために働いていたのです。1900年代の初めになると、幼い子どもを奴隷にしているのと同じことだと気づく人が増えました。彼らは、長時間にわたる労働は子どもから教育の機会を奪い、より良い未来を築くチャンスを潰してしまうことになると抗議しました。子どものころから働かされることによって、無学のまま、貧しく、悲惨な人生を送ることになってしまうのです⁹⁾すなわち、すべての子どもたちへの教育が保障された時代ではなく、その必要性が自覚され始めた時代といってよい。

一人ひとりの児童が人として尊厳な存在であるという、児童憲章（昭和26年5月5日）や民主的な憲法など人権尊重の精神が確立している時代ではないこの大正期に、真摯に教育の本来的な意義が議論された児童中心主義の教育、牧口や木下の思索は、刮目に値すると考える。

そして、百年を経て、また、児童中心主義という教育的思想、基盤を共にした大正自由教育を振り返って見たとき、当時の教育関係者が実践の現場で取り組んだ新教育の実践運動は、奈良女附属小をはじめ、様々な形で今日の日本の教育現場に息づいていることにも、大正自由教育における児童中心主義の精神性の深さの表れと言えないだろうか。また、それどころか、今再び「生涯にわたり学習する基盤が培われるように、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と改定学校教育法（平成22年度）に明記されたように、児童中心主義の真価が見直されていると言っても良いと考える。

従って、奈良女附属小における教育実践、深い児童理解を要する実践は、牧口や木下が実践した児童中心主義の教育が示したように、本質的な人間理解、即ち児童理解に基づいた教育実践を大正期より行い、児童理解が如何にあるべきかということ問い続けて来た教育実践であったと言って良いのではないだろうか。

そして、もう一方で、別の視点から児童中心主義を考えると、戦後学習指導要領の変遷に見られるように、経験主義と、系統主義との長い論争が思い起こされる。すなわち、児童中心主義は経験主義を基本とすることから、人類の歴史的遺産である学問・知識体系を予備知識も道しるべもなく、子どもたちの興味関心を基本にして膨大な知的遺産を獲得し得るのかという疑念が生まれる。生活発展主義ということは学問的な先達がない場合、「這い回る経験主義」と揶揄されるように、生活経験を重視するあまり、断片的な学習に終始し、知識の積み重ねが不十分であるという危惧、また、活動という手段が目的化された活動主義に陥りやすいという危惧が付随してくる。そして、子どもたちに任せた自律的学習は、時間的制約の中で、掲げた教育目標

まで十分に到達出来ないのでは、という議論が繰り返されてきた。その歴史的課題に加え、中谷内政之が現代の教育課題に対して真摯に向き合う「奈良の学習法」について「歴史的古さや伝統に固執するのではなく、常に新しい時代の変化を感受し、社会的要請に対応する度量を併せ持たねばならない」¹⁰と述べているように、厳しくいえば、『学習原論』という大正期に著された原点に固執するあまり、今という時代を生きる子どもたちに対する指導者としての教師が、成長し続け児童理解を深めていかなければ、今に生きる意味や子どもたちの生きる時代状況を見失うのではないか、との指摘もあろう。

このように、その時代その時代が提起する課題を真摯に受け止め乗り越え、「成長し続けていく教師」であり続けられるか、その回答の一端がこの奈良女附属小の教育実践・教師の児童理解への取り組みに見て取れると思うのである。

Ⅱ 奈良女附属小における児童中心主義—その児童理解を考える

木下の学級指導や授業における教師の姿勢、基本的な構えは「教科書に盲従するな」との考えのもと「教室の一定席に定着しては学習材料はえられない。広い天地の間に立って生活せよ。人性の自然は自らその生活を向上に導く。それが学習である。その向上的生活中に全身心の活動が表れる。ここに学習材料はなんの心配もなく今日の教科課程に要求することは表れてくる。幼年児童でも学習材料をえられないことはない。かくして学習させておいて教科書を用いねばならぬ時には後に教科書を使用し学習する」¹¹とあるように、学習に取り組む児童が生活をし、生きている世界を中心にして学ぶ、児童が主役・主人公であり、視野を広く持てと教えている。そして、授業においても「侍女が玉座を占めては変だ」と、教科書が主役になってはならないと戒めている。今、現在もたくさんの授業研究において、往々にして、また、知らず知らずのうちに児童生徒のためと考えて実践していたところが、実はそうっていなかったという現実に気づかされる教師は多い。その指摘は新鮮である。なお、創価教育においても、牧口は「教師は自身が尊敬の的たる王座を降って、王座に向ふものを指導する公僕となり、手本を示す主人ではなくて手本に導く伴侶となる」¹²と木下と同様に教師はあくまでも主人である児童を補佐する脇役であるとの立場を自覚しなければならぬとしている。

児童理解の方法論は先行研究も含め数多くの事例がある。奈良女附属小に於ける「奈良の学習法」しごと・けいこ・なかよしという理念を構築した重松鷹泰の授業研究に於ける児童理解、さらには日記指導や自由研究における個別指導、そして児童とともに追求する教材研究といくつもの方向から児童理解を考えることができる。その中でも特筆すべき奈良女附属小の教師の児童理解は、

第一点は児童に対する温かな眼差し

第二点は児童理解に迫る方法論の確かさ—教師の力量

第三点は児童理解を確実にする不断の教材研究—その深さ

があると考ええる。

上述の様に児童中心主義と言っても、児童理解に優れた取り組みがなければそれはあくまでも教師の側からの一方的な「教授」であり「児童の成長」「自律的な学習」には至らず、教師の自己満足に終わってしまう。大正期以来、木下の『学習原論』という指導法の原流に戻り、自己をふりかえる作業を継続していることが、奈良女付属小の教師達の成長し続ける要因であると考えてきたが、奈良女付属小の教育を推進している二人の教師、梶田萬理子先生（以下梶田先生）、谷岡義高先生（以下谷岡先生）の実践をさらに考察してみると、改めて児童理解の方法に優れた実践と深さがあり、教材研究においても、不断の努力があることが分かってきた。

1 温かな眼差し—「奈良の学習法」の根底にあるもの

奈良女付属小の児童理解を示すエピソードがある。

昨年度（2012年11月）、奈良女附属小百年史編纂の作業に携わってこられた日和佐尚先生（現：副校長）に理科室の向かい側にある資料室に案内していただいた。そこには整然と整理された大正期以来の奈良女附属小百年の歴史が収められていた。

「史料一つひとつにラベルを貼り、整理番号で目録から検索できるようにした。この膨大な史料にわが校の歴史の重みを感じる」¹³と日和佐先生が振り返っておられた様に、丹念に整理された書棚を見上げ、百年の歴史を偲ぶ時間となった。そこで、ひととき誇り高く語られていた史実、代々の先輩教師の児童に対する深い思いやり、そして、現在の学級名「星組」「月組」決定の職員会議録などを拝見することが出来た。歴史的瞬間に立ち会ったような感慨を覚えたことを今も思い出す。

それらは研究誌『学習研究』2013年4月号に日和佐先生が詳細に述べているが、「明治四十四年七月二十日、仮校舎の朝日分教場から新校舎に移転する前日の朝会での真田主事（校長）の訓告では『朝七時前にこの学校に集合すること。朝食はなるべく早く食べ終わり、少し休憩して出校すること。すぐに運搬すると嘔吐を催すかもしれないから』など、細かい注意を与えている。わが校の教師は昔から子どもを慈しんでいたことをうれしく思う」との真田主事の吐露を紹介してくださり、とりわけ感動の面持ちでお話しして下さったことが次のように綴られている。「職員会議録を見れば、またまた時を忘れてしまう。これまで男組・女組と男女が別れていたが、昭和二十二年度から男女共学になるのを前に学級名を議題としてあげている。昭和二十二年二月五日に行われた『学級の名前の研究』で次のように案が出された。『かすが・みかさ』『つる・かめ』『星・月』『左・右』『山・海』『松・竹』『月・花』『月・星』『山・川』等。そして、次の日に『学級名称児童希望調査』を全学級で行った。『月・星』は二百四十七票、『月・花』は四十七票、『山・川』は三十四票、『梅・菊』は百九十

三票で、その次の日（二月七日）に『月・星』と決定した。決定を子どもに委ねる先人たちに感動しつつも原稿の筆は滞る¹⁴。奈良女附属小が戦後の再出発をした際の学級名の決定の経緯である。児童中心主義の理念のままに子どもたちの判断を大切にすることが脈々受け継がれていることが分かるエピソードである。

また、児童中心主義を今の奈良女附属小の教師はどのように捉え、実践しているのか、「奈良の学習法」として認知されている奈良女附属小の教育を「平成の教育法」として奈良女附属小の教師達が、『学習研究』で取り上げ、再考している。そのシリーズ二年目の最後に、谷岡先生が「“奈良の学習法”の根底にあるもの」と題して、教師が毎日どのような気持ちで児童に接しているのかを綴っている。

「毎日学校に通ってくる子どもたちに、愛情たっぷり与えて家に帰す事、それが教師の一番大切な仕事なのである。学習を通して、人を幸せにするのが教師の役目であって、子どもがより良く伸びようとする方向性を誉めて、共感し、心の中で拍手を送りながら見守ることである。…大正時代、木下竹次は赴任してきて早々、本校の職員会議で『先生達は教え過ぎる。もっと教えないようにしなければいけない』というようなことを述べている。この『教えないように』ということは、子ども自身が学ぶ機会を増やすということである。子どもが調べて、発見する喜び、知る喜び、考えを持つ喜びを教師が奪ってはいけない。獲得した学習を、自ら話す時間を作らないといけないのである。教師が積極的にすべきことは、静謐な環境作りと、じっと見守る眼差しを送ることと、共感を与えることである。少々間違っても、間違えはいずれ修正されるものである。獲得した学びの過程を自覚させ、さらなる学習行動を促すのが教師の役割である¹⁵と述べている。そして、さらに「学習とは生きることである。よりよく生きるとは、学び続けることである。『学習即生活、生活即学習』と述べていた木下の言葉が、心に迫ってくる。現在はもとより、五年後、十年後に生きる学習法を会得させるには、学び続ける子どもを育てないといけない。『どこで何をみせる、ここで何を学ばせる』ということではなくて、日々日常の中で如何に考えるのかということがとても重要である。『平常の学び、日常の学びの質』を、我が校の教育では問い続けているのである」と総括している。すなわち、奈良女附属小の児童中心主義には、「奈良の学習法」を常に模索しつつ、「学習を通して、人を幸せにする」という児童に対する温かい眼差しが根底にあるということが分かる。

2 方法論の確かさ—教師の力量

学習院大学佐藤学氏（以下佐藤）は授業改革のステップアップとして改革を前進させるための三つの課題を挙げている。それは、①教科の本質に即した「探求」の追求、②「共有」と「ジャンプ」の2課題による授業デザイン、③「授業の専門家」にふさわしい技法の洗練¹⁶である。

また、教師にとっての「実践的指導力」をどうみるか、上越教育大学の佐久間亜紀

氏（現：大東文化大学）は次のように分析している¹⁷。

- 1 学問学識；授業で伝える知識内容とその基盤にある学問を理解する力量
- 2 学問を教育へと翻案する力量；学問や知識をどうやって授業へと組み立てるのか。子どもの考えや気持ちをどのように理解するのか。いわゆる方法・技術とする考え方
- 3 教師の人格・人間性；人間力，熱意や意欲使命感というものという旧来の考え方からさらに
- 4 状況と対話する思考力・自分の実践を複眼的に省察する力量（ドナルド・ショーンの研究）を加えている。

そして、教師の「指導力」は一般化された「教育技術」そのものの中にはない。その技術をいつどのように用いるかという判断やその技術の意味や価値を「私」はどうとらえるかという思想や哲学のなかで初めて「指導力」は発揮される。普遍的な原理は固有の状況の中にごそ存在しているのであると、教師の指導力を総合的なものであり極めて個別の対象に的確に判断できる思考力を持つ力としている。

谷岡先生や椛田先生の実践をみても「その技術をいつどのように用いるかという判断やその技術の意味や価値をどうとらえるか」という思想，哲学が随所にあらわれている。

なかでも、日記指導は、奈良女附属小の全教員が児童理解の主軸に置いて取り組んでいて、児童理解の骨格をなしているものであるが、谷岡先生が綴っている『まほろば』No. 47号（平成12年4月24日）を開くと、こんな内容が記されていた。

「日和佐先生は、夜の8時から12時が自分の仕事タイムです。私は電車の中や図書館で、仕事や読書をします。私は家が遠いので、日和佐先生のように毎日家で4時間は出来ませんが、2時間ぐらいはします。そして、春休みも日曜日も、殆ど一日中コンピューターに向かって仕事をしていることが多いのです。しかし、なかなか思うように仕上がっていきません。いったいそんなに何をしているのでしょうか。それは、子ども達の学習の記録をいかに書き残すか、いかに表現するかを、苦心しているのです。教育を表現する仕事、目の前のこの子達の学びを書き留める仕事は、とても時間がかかるのです。しかし、私たちの教育実践は、この毎日の積み上げから始まると思っています」¹⁸と。子どもたち一人ひとりの日記を毎日読み、それにコメントを入れる作業でも2時間はかかると話されていたことが印象に残っているが、それほど「日記」を大切にしている。教師から見ると日記指導は「一人一人を知り、子どもたちの一日一日に価値を与え、さらに自分自身を子どもたちの目を通してともに伸びる」ことである。そして、「日記」の意義を子どもたちから見ると「自分自身を知り、自分の学びの場を広げる」ことになるのである。

また、児童理解への思索は、日記指導だけではなく、あらゆる場面でも行われている。さらに、谷岡先生曰く「『子どもを見る』ことはとても難しいことです。日記で

も、国語の感想でも、野外の活動でも、すべての行動は、小さな『子どもの思い』の延長でなされています。子どもの思いを読み取り、何を今、あらわそうと工夫しているのかが見えてくると、そのほほえましい努力に、拍手を送りたくなるのです。一見、大人から見ると、ピントはずれや、さぼっているように見えても、子どもは、意外と、その子なりに懸命に努力しているものです。大人の不愉快な命令から解放される時、子どもの創造性が芽を出すのです¹⁹⁾と。

また、奈良女附属小と他校の違いについても、「学習後の協議会で『どうして子ども達があんなに生き生きと話をするのでしょうか』とよく質問されます。『子どものための学習時間です。子どもが話しをして、対話の中で学習力、追求力、構成力、発想力を身につけ、子ども社会の中で学びを構築していくのです。』とちょっと難しくこたえておくのですが、『本当はあなたが話すすぎ』なのです²⁰⁾…「私たちの学校では、『この前何をしましたか』としか聞きません。…対話を育てるには聞き上手になることです。小さな話題をきっかけに、子どもが楽しそうに話し出す。それを上手に聞き、ほめて、支えて、深く話をさせていくことです」と述べている。

「私たちは我慢して、子どもがじっくり考える場をつくり、判断させたり、創り上げる経験をさせたり、反省をさせたりします。与えることをできるだけ減らして考える場を大切にしているのです。私たちが『少し困ったね』というメッセージを送ると、子どもは一緒に困ってくれて、何らかの解決を見出します。すぐに答えを言わないこと、これは、教育的忍耐です。学習を始める瞬間をほめる、たまにする光る行動をほめる、頑張った瞬間をほめる。このような忍耐を積み上げて、その子自身を、自分自身で創造させましょう²¹⁾このように、さらに深めて思索を綴っている。

これは前述の佐久間の指摘によれば、教師の使命感に基づき、「学問や知識をどのように授業へと組み立てるのか」冷静に「状況と対話」し、自分の実践を「複合的に省察する」教師の力量を示していると捉えられるのではないだろうか。もちろん児童理解の確かな方法論があることによって可能になることである。

日記を通し、あるいは日々の授業や対話を通し子どもたちの思いを如何に汲み取っていくかという努力の積み重ねが営々と行われている結果として「学習は、そのクラスの子も達が今、何を、どのように学んでいるのかが大切なのです。教えるテクニックを見に来ている先生には、この場面の良さは分からないのです。…どんどん間違っ、その問題点をみんなで考えて、問題を乗り越える力をつけていくのです。教室は、みんなが間違っところなので、誰も笑いません。学習は、話し合いや討論によって学びを作っていくことです。学習行動は、動ける子どもから動き始めます。黒板の書き方、意見の言い方、本の読み方など、どのようにしたらいいかの、意見の持てる子どもから行動を始めた方がいいのです。互いに声を掛け合っ、互いに育て合っのです。先生一人の指導より、互いの声の掛け合いは、より多くの子もにやる気を起こさせます。そのような、全員が動き出す学習環境を、私たちは作りだそうとしていま

す。動けない子どもを叱るのではなく、動ける子どもから動き出す学習，これが大切なのです。それでは、子ども自身が動く教室では、教師の役割はいったいどこにあるのでしょうか。一つには、子どもの力を集め、交流させるデザイナーとしての役割があります。もう一つは教師自身が、子どもの学びの対象なのです。子ども達は常に、教師がどのように物事に対するかという、『教師の感性』を見ていると思います。これは大変なことですが、事実なのです。私たち（親も含めて）大人は、学ばれる対象とし、感性を磨いているのでしょうか²²と、教師の力量とは何かということを示している。

そして、さらにこの思想と哲学が、保護者と共有されている確かさがここにある。実は、引用した前述の『まほろば』の内容は、すべて1，2年の学年便りで保護者に対して述べているものであり、共に進んで行く共同体としての意識が着実に育まれていっている。

「一年が終わろうとしています。一年を振り返って見て、良かったなと思っておられる方や、大変な学校に来てしまったなと後悔されている方がおられるでしょう。教師自身も、いい学校と思いながらも、原稿や研究に追い立てられる日々に苦しい思いをしているところもあります。しかし、研究会をするといつも多くの先生方が見に来られるという、子どもの育ちの素晴らしい学校なのです。まさに、それは、親の協力がすごいからです。…私たちの教育は我が子の幸せを願った教育なのです。学校は託児所ではではありません。子育ての場なのです。親と教師が見守って、子どもを育てる場なのです。…本来、学びは、生活していくための力をつけ、夢をかなえていくための過程なのです²³と締めくくられている。

以上のように、児童理解に迫る方法論の確かさとして谷岡先生の実践を事例として挙げてみた。佐藤の言うところの「授業の専門家にふさわしい技法の洗練」が学校のみならず家庭や保護者をも巻き込んでなされていると見るべきではないだろうか。

3 不断の教材研究—その深さ

『授業分析の方法』の中で重松鷹泰は教師と子どものとのズレに対して、「この授業における教師の念頭においた教材（その構造）は、一見、分析的論理的であるようであるが、実に子ども自身の分析に対する能力をも論理的思考をも向上させないで、授けられた分析の角度に自分をしばり、それぞれの角度における知識（石けん液はあまり濃くても薄くてもいけないと言う曖昧な知識）を記憶し、それを使って自分を防衛するに、とどまらしめるのである²⁴と指摘している。授業における教師と子どものズレは、「子どもたちに前進の喜びを与えなかったこと」とし、また、教材の在り方が指導の方向や子どものたちの追求の方向によって規定されると述べている。「わたくしは、教師が授業の筋書を書くことを否定するものではない。しかしそれは子どもたちの動いていく方向との関連において、授業中常に再検討され、両者の間のくいち

がい飛び越えるために、時には放棄されねばならないと考えるのである」,「行詰まりは子どもたちの主体的な動きが強いときに起こるのであって、教師の圧力に子どもたちが畏縮し、その指示に従うことのみで汲々としている事態ではあらわれてこない」としている。

相田先生は、国語「ごんぎつね」の授業をするに当たって、自身の教材研究²⁵を以下のようにまとめている。

1. 全文を書き写す
2. 発見したことを書き込む
3. 自らの読みを持つ
4. 作品の特質をとらえ、授業構想を考える
5. 手引きや指導書を確認し、解釈を深める

一般的に教材研究を行う時には大なり小なりこの流れに沿って教材研究を行っている教師もあると思う。しかしながら、特に学びたい点を挙げてみると、「全文書き写し」から「発見したことを書き込む」作業の徹底ぶりの中にある教材研究の深さである。この深さがないと、前述の重松の指摘のように、時には授業中に筋書きが再検討され、くいちがいを飛び越え子どもたちに前進の喜びを与えることができないのである。

相田先生は全文書き写しを「手で読む作業」と位置づけている。その様子を「こうして全文を視写した後、一枚一枚をつないだり読み返したりしながら本格的に叙述に目を留めていきます。三色ほどのペンや色鉛筆で線を引いたり囲んだりして何かを発見していきます。教材の探究ですね。文の林を探索していくうちに、いろいろなことに気づいていきます。この作業は授業が始まって子どもが発言したときに、的確に子どもの発言を受け止めていける自分をつくることになります。早々に指導書を読んで、これはこういう作品か、こう扱えばいいのかと理解しても、それは借り物の解釈にしかなりません。自分で探索していないと、どうしても子どもの発言を意味づけたり、驚いたりすることが少なくなってしまう。だからわたしの教材研究は、視写して自分が何かを発見していくことをじっくり楽しみます」そしてさらに、「一度書いた後に、もう一度読み返したときの気づきがどんどん足されていきます。それで改めて、こういう一枚ものにして、本格的に見ていくわけです」と述べている。

その一枚もの実物を院生の皆さんと見た時の感動は今もって忘れられない。新しい発見が書き加えられた「ごんぎつね」一枚ものは児童がどのような角度からでも楽しんで学びに参加することのできる大きな道標のように見えた。相田先生の「自らの読み」が深まることが、「子どもに、『自分もそこまで読める読者になりたい』『ああ、読みが足りなかったな』と感じさせる、その体験をさせなければいけません。もっとよく読まないといけない、もっと言葉を丁寧に拾い上げていかなきゃいけないんだなっていうことを、一人ひとりが実感していくことが大事だと思います」と、子ども

の学びの深さに繋がっている。即ち、自ら学ぶ子の学びは、教師の不断の努力・教材研究の深さと重なっていたのである。

「その作品を分からせるとか教えるとかということとは違うのです。いっしょにものを考えていく、探究していることの喜びのようなものが教師のほうになれば、子どもはやらされるばかり、受け身の学習者になってしまいます。共に探究することは、教師の役割としては非常に大きいですね」とあった。

奈良女附属小の児童理解が児童理解の方法論の確かさだけでなく、不断の教材研究の深さにあることを実感したところである。

Ⅲ 再び奈良女附属小で学ぶ意義を考える

木下は『学習原論』第13章「学習の実際」の中で、各教科の授業実践をする上で児童の行動を考えつつ「児童生徒に意見をつくさせるのが教師の手腕である」²⁶と児童理解を深めた教師の指導力とは何かを説き、また「各児童は自分の精神的全財産をもって研究に参加し、自分の長所を持って他人を助け自分の短所の救済を受ける」²⁷と述べ児童の学びに全幅の信頼を寄せた言葉で児童中心主義の本領を簡潔に表現している。

すでに指摘したように、奈良女附属小で、児童中心の「学び」、学習がどのようになされているか、その最大の環境としての「教師」は学習にどのように関わっているかを追求していくと、牧口が目指した最高級の仕事と位置づけている「教師」の仕事が、木下の教育理念と哲学を実践している奈良女附属小の教師達によって実験証明されているのではないか。また、「成長し続ける教師」こそ児童中心主義の一番の要の存在であると、牧口、木下両者の共通認識であったと考えるに至った。そして、今回の拙稿では、その教師の実践に注目し、やはり、児童中心主義からくる深い児童理解があり、その実践を支えているということが分かってきた。谷岡先生、相田先生の児童理解に焦点をあて、

- ・児童に対する温かな眼差し
- ・児童理解に迫る方法論の確かさ—教師の力量
- ・児童理解を確実にする不断の教材研究—その深さ

の三点から、成長し続ける教師の存在を確認してみたところ、改めて大正期における児童中心主義が脈々と息づいていることに気付いた。

相田先生は、「今井鑑三先生に学ぶ」と題して『学習研究』第460号に以下のように綴っている。「(今井)先生は、大正期の先人たちの精神を学び、奈良プラン作成の一員となり、その実践に長く情熱を注いでこられた。その伝統を、何も分からぬ後輩の私になんとか伝えようと努めてくださったのである。『教育は小手先の問題ではないんだよ。自分なんだ。自己改造を目指さなければいけないんだよ。それが大変なんだ』と、先生は奈良へ着任するときにそう声をかけてくださった。では、自分をどう

変えていったらいいのか。…（中略）『教師の一方的な計画によって動かされる子どもは、受け身の立場になる。問いをかけられ、思考のワクをはめられた中で、一律的な答えを強要される。一見、形式は整い、すきまがないようであっても、意外に子どもを束縛し、型にはまった息苦しい授業となる』子どもが考える筋に従い、子どもの思いから学ぶ。ここにこそ教師としての自分を変えていく道があることを初めて知ったのである」と。

すなわち、木下の言葉で言えば「各児童は自分の精神的全財産をもって研究に参加」しているのであるから、「児童生徒に意見をつくさせるのが教師の手腕である」ことを忘れてはならない、との精神性が流れ通っていると見て取れるのではないだろうか。

木下が児童理解をしつつ各教科の実践を『学習原論』で詳細に綴っている点を参照してみても頷けるが、児童中心主義を実践している奈良女附属小の教師は「成長し続ける教師」、いわゆる「自己改造し続けている教師」であると共に「不断の努力に支えられる児童理解」を有する教師であると言えるのではないだろうか。「教師の成長」と「児童理解」は裏腹の関係、すなわち、大正期以来、児童理解に心血を注いで来たことによって「成長し続ける教師」集団へとなりえたのではないか。

谷岡先生は、「教師は子どもの学びを追認し、自ら取捨選択しながら学習の過程をたどる子どもに、『愛』を与えていく仕事である。正しいことも、正しくないことも、素晴らしいことも、それほどでもないことも、機会があるたびに自覚のレベルに位置づけ、生活のあらゆる場面を、考える場面にしていくような日常の学習法を大切にしたい」²⁸と述べている。ここに日々挑戦する教師集団の存在があるということだ。

今回「奈良女附属小で学ぶ意義」について特に児童中心主義における「児童理解」を視点にし考えをまとめた。勿論、先行研究なども膨大なものがあり、たくさん学ぶ意義が内包されている。私達、創価大学教職大学院で学ぶ一人ひとりが大きな課題を持ち、真摯に学び、率直な研究成果を世に示し、教育者の後輩として「奈良」で学び、成長していくことが、課題研究の現場を研究材料として提供されている奈良女附属小の先生方はじめすべての方々に感謝することになると思う。

参考・引用文献

- 1 木下竹次『学習原論』1923年 目黒書店
- 2 牧口常三郎『創価教育学体系』牧口常三郎全集 第三文明社 1983年
- 3 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第5巻 p8 第三文明社 1983年
- 4 「学習研究」創刊の辞 大正11年4月1日
- 5 小原国芳 日本新教育百年史8 p414 玉川大学出版部 昭和46年2月 1971年
- 6 世界教育学選集64『学習原論』解説 p353 明治図書 1972年

- 7 エレン・ケイ (1849/12/11～1926/4/25) スエーデンの思想家
- 8 中野 光『大正自由教育の研究』黎明書房 1976年 9月 5日 p17
- 9 ラッセル・フリードマン『ちいさな労働者』あすなろ書房 1996年 p 6, 8, 10
- 10 中谷内政之 新訂・奈良の学習法『確かな学習力を育てるすじ道』明治図書 2008年 p 5
- 11 木下竹次 世界教育学選集64『学習原論』p140 明治図書 1972年
- 12 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第6巻 創価教育学体系下 p289
- 13 「学習研究」2013年 4月 第462号 p58
- 14 「学習研究」2013年 4月 第462号 p58～59
- 15 谷岡義高「学習研究」2012年 6月 第457号 p 4～5 平成の学習法
- 16 佐藤 学 講演：2013年 6月10日；東京私立中学高等学校協会・教務運営研究会
- 17 佐久間亜紀「教師教育改革のゆくえ」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター 2006年 創風社 p133～150
- 18 谷岡義高 学年だより「まほろば」No. 47号 平成12年 4月24日
- 19 同上 「まほろば」No. 24号 平成11年10月12日
- 20 同上 「まほろば」No. 30号 平成11年11月22日
- 21 同上 「まほろば」No. 32号 平成11年12月 6日
- 22 同上 「まほろば」No. 56号 平成12年 6月26日
- 23 同上 「まほろば」No. 44号 平成12年 3月13日
- 24 重松鷹泰『授業分析の方法』明治図書 1976年 p150
- 25 梶田萬理子 小学校国語「読むこと」の授業をつくる 文学編 p 8～19 光村図書 平成23年 2月25日
- 26 木下竹次 世界教育学選集64『学習原論』p286 明治図書 1972年
- 27 木下竹次 世界教育学選集64『学習原論』p286 明治図書 1972年
- 28 谷岡義高「学習研究」2012年 6月 第457号 p 5 平成の学習法