

授業研究を“核”とする学校づくりの現状 —沖縄県と泡瀬小学校の場合—

An Overall Research on the Creative School Management Movement Centered
on Teaching-Related Research;
: Focusing on the Kihaku Saitou and the Educational Practice at
Awase Elementary School

狩野 浩二
Kouji KARINO

要旨

泡瀬小学校（沖縄県沖縄市）は、a. 斎藤喜博自身による学校づくり（島小から境小）に直接関わった教師（川嶋）とb. 斎藤喜博の指導による学校づくり（御影小から逆瀬台小）に学びつつ自ら学校づくりを行った教師（西江）、さらには、c. 斎藤喜博没後の、斎藤喜博に直接学んだ教師や研究者による学校づくりに学んだ筆者が共同研究者として関わり、平成26年度から学校づくりを継続している学校である。校長の宮城和也は、上記のc. にあたり、a. やb. の教師や研究者とともに沖縄において学校づくりを展開し、平成24～25年度においては宮城小において学校づくりを行い、現在に至るわけである。本稿では、a. からb. c. に至る学校づくりのいわば運動の系譜を辿りつつ、泡瀬小3年目の学校づくりについてその実情を報告するものである。

1. 沖縄県における「学校づくり」の系譜

本報告でいう「授業研究を“核”とする学校づくり」（以下、「学校づくり」）とは、斎藤喜博（1911～1981）が校長として行った島小の学校づくり（1952～1963）をその始まりとするものである。筆者が参画する泡瀬小学校（沖縄）の学校づくり（2014～）は、その成果に学ぶものであり、その実態について追究することが本報告のねらい

である。

斎藤喜博は、自身が校長を務めた島小、境小（1964～1969、下表の分類①*¹）をはじめとして、全国各地の学校で学校づくりを指導している（下表の分類②）。斎藤喜博の没後は、斎藤の学校づくりを間近で学んだ研究者や教師たちが学校づくりを継続している（下表分類③参照）。

斎藤喜博による学校づくりは、その特長として学校公開研究会における授業や表現活動などの場

表 「授業研究を核とする学校づくりと運動」一欄

学校名	公開研回数	地域		分類	開始	終了	年数
島小	8	群馬	島村	①	1952	1963	8
境小		群馬	境町	①	1964	1969	5
御影小	8	兵庫	神戸市	②	1967	1975	8
大田小	6	広島	世羅町	②	1971	1977	6
室蘭啓明高	5	北海道	室蘭市	②	1973	1978	5
三本木中	3	青森	十和田市	②	1974	1977	3
東陵小	2	石川	小松市	②	1976	1978	2
七百中	2	青森	六戸町	②	1978	1981	3
鍋小	3	熊本	呉市	②	1978	1981	3
森山東小	1	長崎	森山町	②	1978	1979	1
逆瀬台小	3	兵庫	宝塚市	②	1979	1982	3
四郷小	3	兵庫	姫路市	②	1979	1982	3
本寺小		岩手	一関市	③	1976	1981	5
志里池小		兵庫	神戸市	③	1977	1979	2
下境小		福岡	直方市	③	1977	1978	1
上興部中		北海道	紋別郡	③	1979		
赤穂小		長野	駒ヶ根市	③	1979	1982	3
世羅中		広島	世羅町	③	1980	1983	3
瑞穂三小	6	東京	西多摩郡	③	1980	1986	6
山南小		広島	沼隈郡	③	1981	1983	2
牛窓東小・幼		岡山	牛窓町	③	1981	1983	2
横田小		岩手	陸前高田市	③	1983	1984	1
御崎小・幼		兵庫	赤穂市	③	1983	1985	2
有年小		兵庫	赤穂市	③	1984	1985	1
愛隣幼（私立）		大分	大分市	③	1985	1989	4
福田小		千葉	佐原市	③	1985	1986	1
三津小		広島県	安芸津町	③	1985	1988	3
有年幼		兵庫	赤穂市	③	1985	1986	1
幌別西小		北海道	登別市	③	1986	1987	1
戸山中		青森	青森市	③	1986	1989	3
湖東小		千葉県	佐原市	③	1988	1990	2
小田小		茨城	つくば市	③	1991	1992	1
甫嶺小		岩手	三陸町	③	1991	1992	1
下矢作小		岩手	陸前高田市	③	1994	1995	1
西小	4	沖縄	伊江村	③	1997	2006	9
識名小		沖縄	那覇市	③	2000	2002	2
宇栄原小	2	沖縄	那覇市	③	2004	2009	5
長田小	3	沖縄	宜野湾市	③	2009	2012	3
座安小		沖縄	豊見城市	③	2012	2014	2
泡瀬小	3	沖縄	沖縄市	③	2014		

を子どもたちのハレの場として組織したところにある*²。そこにおいて子どもたちのより一層の学力向上をはかったのである。

泡瀬小においては、その内実には取り組まれた学校づくりの、時代による変化があるものの、宮城校長が着任した2014（平成26）年度から「授業

や表現活動の場を子どもたちのハレの場とする」一貫した学校づくりに取り組んできている。特に、学校づくりの初年度となった2014（平成26）年度と2年目となる2015（平成27）年度は、学習発表会の改革に挑み成功を収めてきた*³。授業づくりにおいては、後述するように2014年度（1

年目)から協働授業(介入授業—授業を参観するものが授業者に代わって指導を展開し、学習活動の改善に資する指導を行うこと)に取り組み、全教員が授業研究に取り組んできている*4。

2016(平成28)年12月18日には、その成果を発表する第1回学校公開研究会を予定している。このように島小から続く学校づくりの特長である子どもたちの成長の場として授業や表現活動を学校運営の中核に位置づけ、そこにおいて子どもを高める仕事に泡瀬小は集中してきている。

斎藤喜博を原点とする学校づくりには、①斎藤喜博自身による校長としての学校づくり(島小～境小、上記表の分類①)、②斎藤喜博の指導による学校づくり(御影小～逆瀬台小、上記表の分類②)、③斎藤喜博没後の、斎藤喜博に直接学んだ教師や研究者による学校づくり(上記表の分類③)が存在する。

泡瀬小の学校づくりは、③(斎藤喜博没後の、斎藤喜博に直接学んだ教師や研究者による学校づくり)に位置付く。

斎藤喜博に直接学んだ教師や研究者による学校づくり(③)は、必ずしもそのすべてが同様に展開しているわけではない。むしろ、学校づくりを支援したり、参画し学ぶ共同研究者(斎藤喜博に直接学んだり、あるいは、新たに研究活動に参画した者)により、様々にその現れ方や子どもたちの成長に違いが出ている。

泡瀬小においては、①(斎藤喜博自身による校長としての学校づくり<島小～境小>)を直接経験したもの(川嶋環)*5、②(斎藤喜博の指導による学校づくり<御影小～逆瀬台小>)に学び、後に自ら学校づくりに取り組んだもの(西江重勝)*6、③(斎藤喜博没後の、斎藤喜博に直接学んだ教師や研究者による学校づくり)のなかで共同研究を経験してきたもの(筆者)が、共同して学校づくりを支援したり、学んだりする共同研究者として参画している。筆者は、③(斎藤喜博没後の、斎藤喜博に直接学んだ教師や研究者による学校づくり)に学び、①(斎藤喜博自身による学校

づくり<島小から境小>)や②(斎藤喜博の指導による学校づくり<御影小から逆瀬台小>)を経験した教師や研究者から学びつつ、主として沖縄における学校づくりに参画しているのである。

2. 泡瀬小における「学校づくり」

泡瀬小における2016(平成28)年度(3年目の学校づくり)は、夏休み中に行われる教員研修会を出発点とした。

2014(平成26)年度(宮城校長赴任の初年度)から開始された学校づくりでは、1学期中に共同研究者による協働授業(いわゆる介入授業—授業力に劣る教師が授業力に優る教師の介入を受けて、授業を展開する力量をつけていく方法—*7)を行っている。その年度に新たに赴任した教員を含めて、全教職員で同校の学校づくりについて実的に学ぶ。この点は、斎藤喜博による学校づくり(①)、その後の学校づくり(②、③)において、内容における違いはあれ、方法そのものは変化していないものと思われる。

宮城校長3年目の学校づくりにおいては、1学期の協働授業は2014(平成26)年度、2015(平成27)年度と同様に行った。加えて、今年度(2016)は初めて夏季休業中に連続4日間にわたる教員研修会を実施することとなった。

夏に行われる校内研修会は、泡瀬小の学校づくりにおいては初めての試みである。斎藤喜博(1911-1981)が校長として実践していた当時の学校づくり(①)においては、例えば、島小(1952-1963)の場合には、夏季休業中に合宿研究会が行われている*8。夏休み中に学校を離れて泊まり込みで研修会が行われ、教材の解釈や授業づくりをめぐる教師たちが学び合っていた*9。沖縄においては、筆者が関わるようになった1995年以降において夏季休業中の研修会は実施されていない。沖縄における学校づくり運動において今回が初めての試みであった。

夏の研修会を提案したのは宮城校長である。学

校づくりの1年目(2014)、2年目(2015)においては、まだこうした研修会を実施するところまで学校の状態が熟していなかった。3年目(2016)になり実際実施してみると、この時期にまとまった内容の研修会を行うことには大きな意味があった。

成果の一つは、この夏の研修会において泡瀬小教員に対する実技研修を行い、教員の意識を変えたことである。実技は、児童に指導する呼吸法や発声法、ステップ、行進など、泡瀬小の教師たちが自ら児童に指導する際のポイントを学ぶものである。特に、基本となるステップの練習は、昨年度から取り組んできている。

ステップは、斎藤喜博が境小の学校づくり(1964-69:①)において取り組んだものである*¹⁰。行進は、島小時代から取り組まれていたものである。映像によると室蘭啓明高(②:北海道)において、ピアノの伴奏に合わせた行進(というよりウォーキングと呼んだ方がよい)が斎藤喜博の直接指導で取り組まれ、呼吸法や発声法は、映像で見る限りにおいて東陵小(②:石川県)での斎藤喜博による直接指導が記録されている*¹¹。

昨年度(2015<平成27>年度)は、この実技研修を10月に行った。今回(2016)、この実技研修を8月に早期に行うことにより、今年度泡瀬小に異動してきた教員たちの心や身体をひらくという意味において大きな意味を持ったのである。

先述の通り、今年度(2016<平成28>年度)は泡瀬小にとって初めての学校公開研究会を行うこととなった。昨年度(2015)までは、学習発表会(12月に実施)で表現活動を発表するという活動を2年間継続してきた。その蓄積の上に立ち、宮城校長3年目の学校づくりにおいて、第1回学校公開研究会を開催するわけである。子どもが精一杯自己を表し、心をひらき、集中して努力する姿を発表する場として授業や表現活動の場を発想してきた斎藤喜博を出発点とする学校づくりにおいては、島小(①)においては、“行進”や“合唱”、“野外劇”などに取り組んだり、音楽や体育、国語の教科目を中心とする、いわば“表

現”をその教科目の特筆とする授業を公開し、子どもたちが成長する場を創造してきた。その成果に学び、泡瀬小の学校づくりの初期(2014, 2015年度)においては、主として“表現活動”を中心に学校づくりを展開したのである。

この春(2016年4月)から泡瀬小の教師となったA教諭は、1学期の協働授業時から思うように授業が展開できずにいた。この夏休みの校内研修会においては、今後行う授業の教材解釈と表現活動の指導について当該学年として報告することとなっていた。

表現活動については、同学年の教師たちの中に一昨年来泡瀬小に勤務し、学校づくりを担ってきたものがある。その学年の教師集団に支えられながら新しく加わった教師たちは次第に慣れていくわけである。

それに対して、授業研究は各学級の教師が自らの責任において教材解釈をし、指導過程案を練るわけである。そこで先述の通り、この春から新しく加わった教師(A教諭)は、原則として一般授業者*¹²となり、10月に校内研修会の場で協働授業(介入授業)を経験することになる。

ところで、学校公開研究会の場で実施する教師たちの授業(公開研授業)と一般的な授業として行う教師たちの授業(一般授業)とには、やはり差があるわけである。この教師(A教諭)の場合は、この春泡瀬小に異動してきたばかりであるということから、一般授業を担当することとなった。この夏の校内研修会で発表した教材解釈(国語)は、同じ単元、同じ教材を扱う同僚の教師たちと比べて、やや課題のある内容であった*¹³。その教師が教材解釈ののちに行われた実技研修会に積極的に参加し、自分を変えようと努力したのである。それは次のような場面であった。

同行した共同研究者(川嶋環)の行う「朗読法」の実技研修場面であった*¹⁴。山村暮鳥「雲」を教材として全教員で朗読法の研修を行った。

「おい雲よ／ゆうゆうと／馬鹿にのんきそうじゃないか／どこまでゆくんだ／ずっと磐城平の

方までゆくか」という作品の内容をイメージしながら声に出して表現してみるという課題である。詩の全体を朗読し、息をしっかりと吸い込み、雲に呼びかけるように朗読するということになり、何名かの教師が自ら朗読者をかかって出た(2014〈平成26〉年度から在籍する教師)。ところがなかなか具体的なイメージを描くことができない。また、詩の解釈において自分の考えがつかれない教師が何名かいた。

教材解釈の際に課題を抱えていた教師(A教諭)はこの活動においてなかなか心をひらくことができない。本人のよれば、この詩をめぐる何をもどのように解釈してよいか戸惑っていたとのことであり、声を出して朗読することがなかなかできなかった。実技研修の後半となり、“スキップ”や“ギャロップ”などのステップ練習に入った頃から次第に顔の表情がいきいきとしてくるようになった。身体を積極的に動かすようになっていったのである。その後、全校合唱曲の「蛍の飛び勝負b」*¹⁵や「大きな石」*¹⁶の歌唱指導法と指揮法を研修する頃には、すっかり自己を開放し、謙虚に学ぶ姿勢が現れてきたのである。

斎藤喜博が行った島小の学校づくり(①)においては、やはり課題を抱える教師たちが存在した*¹⁷。その教師たちの力量をいかに伸ばすかが学校としては課題となっていた。いわゆる介入授業は、先述の通り授業力に劣る教師が授業力に優る教師の介入を受けて、授業を展開する力量をつけていく方法であるが、こうした手法により学校全体として教師の指導力を向上させる努力をしていた*¹⁸のである。

沖縄における学校づくり運動(③)においては、介入授業を「協働授業」と呼称するようになってはいるものの、考え方としては、斎藤喜博の学校づくり(①)の際に取り組みれていた介入授業と同様に取り組んでいる*¹⁹。

泡瀬小においては、本年度4月に異動してきたばかりの教師たちを一部の例外を除き原則として一般授業者として位置づけた。他の力のある教師

たちの授業に学ぶ立場に位置づけたのである。

一般的に言えば、教師たちの授業力や教材解釈力において仮に差があるとしてもそれを公的には認めない風潮が今の学校にはある。しかし、実際の力の差を認めた上で力のある教師から学ぶということをしなければ、学校づくりは展開しない。斎藤喜博の学校づくり(①)においては、一般授業者と学校公開研究会授業者の区別が明確になされていた*²⁰。公開研授業者であった海東照子、船戸咲子、赤坂里子などの島小の教師が“選ばれて”実践記録を書き残している*²¹。また、指導力に長けた教師(武田常夫)が学級の立て直しのために翌年度その学級を受け持つということを教師たちが自ら決めていった*²²。こうした取り組みは、通常の教員評価論とは異なり、授業者としての力を向上させたいと願う教師たちが自ら作り上げていったものである*²³。

泡瀬小では、一般授業者は12月の学校公開研究会においては控えの立場となり、10月に実施予定の校内研修会において協働授業を行い、来年度に向けての基盤づくりをすることになる。こうした中長期的な取り組みが行えるようになってきたことは、斎藤喜博の学校づくり運動(島小11年、境小5年：①)から続く研究の成果であり、泡瀬小のように校長が引き続き3年度目の学校づくりが行えるようになったことが大きな意味を持ったのである*²⁴。

沖縄における学校づくり運動の展開(③)においては、宇栄原小(那覇市)が(2005年～)5年間、長田小(宜野湾市)が(2009年～)3年間継続した。斎藤喜博が校長として直接指導した学校(①)では、島小の11年間(うち、学校公開研究会8回)が最長である。また、斎藤喜博が指導した学校づくり(②)においては、御影小の9年間(うち、学校公開研究会8回)が最長である。

今日では、2年間程度で校長が異動してしまう例が多くなってきている。このように短期間で校長が異動してしまえば、このような学校づくりを展開することは難しい。そうした中であって泡

瀬小が3年目の学校づくりを展開できていることは、きわめて重要である。

教授学研究会の会事務局編による『年譜1963-2005』によれば、斎藤喜博自身が校長を務めた島小や境小を除けば、御影小（兵庫県）が8回（1967-74：②）、大田小（広島県）（1971-76：②）と瑞穂三小（東京都）（1980-85：③）が6回の学校公開研究会を行っている。斎藤喜博が直接指導に入った②のは、御影と大田であり、瑞穂三小は、主として斎藤喜博に学んだ研究者や教師たちが指導③に入っている。その他の学校づくりでは、室蘭啓明高（北海道）（1973-78：②）の5回が長期にわたった学校づくりである。その他は、おおむね1～3年程度であり、平均すれば3年である。泡瀬小の場合、3年目を迎え、学校公開研究会としては1回目ではあるが、学校づくりとしては3年度目の仕事に入ったということである。

3. 表現活動の意義

今年度取り組まれている表現活動の中で出色なのは、6年生の「不死鳥の如く^{*25}」である。この作品は、共同研究者（西江）が、浦添市立宮城小学校教頭時代にその一部が創作された作品である。当時同校の共同研究者であった野村新が第1部だけ作詞し、そこに同じく共同研究者の梶山正人が曲を付けたものである。その後、伊江村立西小学校において残りの部分が創作された。まさに沖縄の小学生のために創作された作品である。

島小を起点とする学校づくり運動においては、「利根川」や「かたくりの花」、「善知鳥の浜」など、各時代において創作された作品が多い。それは、既成の作品では子どもの力をさらに伸ばすことが難しくなるからである。

泡瀬小においては初年度（平成26年度）から6年生によって「不死鳥の如く」が取り上げられてきた。今年度6年生が「不死鳥の如く」を取り上げるのが学校としては3度目ということになっ

た。同じ作品であってもその時々で児童の実態は異なる。したがって、昨年通りにやるということではなく、今年の6年生児童に合わせた取り組みにするように考えたのである。

8月に行われた教材解釈の話合いでは、現在の6年生の過去2年間（4年生当時、平成26年度「森は生きている^{*26}」、5年生当時、平成27年度「子どもの四季^{*27}」）の取り組みを振り返った。4年生の時には、「森は生きている」を抜粋し、歌唱表現が中心であった。5年生の時、学級の枠組みを取り払って学年として「子どもの四季」に取り組んでいる^{*28}。そうした実績を踏まえて、子どもの力をさらに伸ばすにはかなりの工夫が必要ではないかと考えたのである。そこで、作品の中に登場する説明的、解説的な部分を省略、削除し、発表時間を短くすること（通常は30分近くになる）、集団での群読の回数を減らして6年生児童が個として自立することを目標にすることとなった。

このように泡瀬小の児童や教員は、共同研究者からの提案を受け入れながら学校の実情に対応して年々力をつけてきているのである。

もう一つは、3年生の表現活動「てぶくろを買いに^{*29}」の取り組みである。この学年は、一昨年度「おむすびころりん^{*30}」、昨年度「かさこじぞう^{*31}」に取り組んできた。3学年として取り組む公開研授業研究として国語教材「もちもちの木」を取り上げている。今年度泡瀬小において公開研の教材として国語に取り組んだ学年は、1年の「リスの忘れ物」と3年の「もちもちの木」だけである。他の学年は、すべて算数である。校長の宮城は力のある学年には国語を、これから鍛えていく必要のある学年には算数を選ぶように話したということである。こうした教材選択においては、公開研授業者と一般授業者の差と同様に、学年毎の力量差を踏まえているということである。

表現活動の指導においては、児童全員が作品のすべての歌唱や朗読をこなせるようにすることを目標とした。このことは共同研究者として

特に泡瀬小の学校づくりで強調したことである。一般的な学芸会では、練習当初から配役が決まり、歌唱においては歌うパートが決められることが多い。これでは児童全体として表現活動に取り組む雰囲気醸成することは難しい。練習当初から役割分担をしまえば、特定の表現力に長けた児童だけに光が当たり、それ以外の児童は蚊帳の外ということになりかねない。すべての言葉や旋律を全児童が学んだ上で、いかに朗読し、歌唱するかということを全ての児童や学年の担当教員が研究することが必要である。そうした共同研究者の願いに対して真正面から向き合ったのが今年度の3年生である。

表現活動の指導においては、これまでにない児童の反応があった。筆者が5年生の「子どもの世界だ」の学年練習において10月に経験したことである。この作品冒頭にある「春はどこからとんでくる……」という歌唱を練習した際に、児童に対して一人で歌ってみたいと思うかどうかを問うたのである。これは、歌うことに自信のある児童がどの程度いるかを知りたかったからである。練習開始当初は児童たちはなかなか乗り気にはなっていなかった。そこで自信のある児童の歌唱を自信のない子たちに聞かせることで、歌唱内容のイメージをすべての児童に持たせようと考えたのである。筆者が「一人で歌う自信がある人？」と尋ねると、数人を残して5年生のほぼ全員が立ち上がった。そこで、その子たちを体育館の隅の方に集めて、そこから駆け出すようにして冒頭の歌を歌わせたのである。

すると、残された子たちも次第にその中に入り込んでいき、最後には児童全員が練習会場となった体育館の隅から斜めに飛び出すように移動しながら歌うようになったのである。授業開始早々に見せた恥ずかしそうに歌う5年生の姿はなくなってしまった。最後には、どの子も自信に満ちあふれた歌いぶりに変わっていたのである。

4. 教材解釈の意義

先述の通り、泡瀬小における夏季休業中の校内研修会は宮城校長の学校づくりにおいて初めての取り組みである。夏の時期に10月の校内研修会、12月の学校公開研究会を見据え教材解釈を行うということである。2016（平成28）年8月23日から4日間にわたり行われたこの研修会において、3年目の学校づくりを象徴する出来事があった。

夏季の校内研修会においてもっとも白熱したのは、1年生が取り組む国語教材「リスの忘れ物」の教材解釈である*³²。この国語教材は、“くるみの木”の成長と“リス”の成長、それぞれが異なる時間軸であること、‘くるみの木の長大な成長の物語’から比べると、‘リスの世代交代は相対的に頻繁’である。実際にくるみの木は、先祖と思われる木と今発芽したばかりの子孫とが同時に生活しており、長い時間の流れを感じさせる。

つまり、くるみの木の1世代で、リスの世代交代が何回も行われる。リスの祖先（くるみの木にとってみれば、それほど昔のことではない）が「忘れ物」をしたおかげで、くるみの木は、発芽し、成長することができた。くるみの木が発芽し、成長したことによってリスは未来の子孫たちに食物（くるみ）を残すことができる。この相互補完関係が、両者の成長軸のズレによって、ユニークな物語を生成する。

教材解釈においては、リスが「よいことをした」というところを鍵とし、授業を展開させるとのことだった。リスは、“忘れ物”という“よいこと”をしたことで、くるみの木の世代交代を支えたという解釈である。しかしながら、教科書のテキストでは「よいことをしちゃった」とある。「しちゃった」すなわち「してしまった」の解釈が重要である。

辞書（『日本国語大辞典』小学館、1975年）によれば、「しちゃった」というのは、それ自体が目的であったのではなく、結果としてそのようなことが成立したということであり、「しちゃった」

は、しばしば非価値的な行為や行動とともに使用される言葉である^{*33}。価値的な行為や行動に付く場合には、皮肉や予想外の収穫などの場合と読むべきである。

このテキストにおいては、「よいことをしちゃった」である。くるみの木にとって「リスの忘れ物」が自らの種を持続することにつながったわけである。テキストには、「リスが忘れ物をしてくれたおかげで」とある。「用言の連用形＋て＋くれる」で、辞書（日国大）によれば、「話者または話者側の者に対してなされた他者の行為の下に付けて、その行為が好意的になされたり、こちらに利益や恩恵をもたらしたりするものであることを表す。感謝や懇願の意を含むことが多い^{*34}」のである。

「忘れ物」というのは、一般には‘よくないこと’である。1年生の児童にとってみれば、出来ればしたくないことの代表が「忘れ物」だろう。当然のことリスにとってみれば「忘れもの」は失敗である。隠しておいたはずの木の实（くるみ）の場所を忘れてしまったのだから明らかに失敗である。しかしそのことが“くるみの木”にとっては、「してくれたおかげ」なのである。したがって、「よいことをしちゃった」というのは、リスにとってみれば、本来褒められることではない「忘れ物」により結果として“くるみの木”の種の持続に役立ったということである。いわば不幸中の幸いである。リスは、このことを自慢として「よいことをした」といっているのか、それとも違うのかということが児童の思考を深めるひとつの鍵になると思われるのである。

この作品は、1年生の教科書（教育出版）に掲載された。この次に続く教材でさらなる読書に導くための教材として位置づけられている。そうしたことを考えるとこの作品の持つユーモア、おかしみを十分に児童に味わわせることが肝要である。

教材解釈では、「ひいひいひいひいひいじいさん」や「ひいひいひいひい孫」などの叙述に対して、実際にはどのくらいの年月を経過しているのかと

というような教師の発言があった^{*35}。そもそもそのようなことを考える作品ではない。「ひい」が4つも並ぶほど、とてつもなく昔のおじいさんであり、とてつもなく未来の孫であるということがユーモア、おかしみである。共同研究者の川嶋は、自分を起点として、父、祖父、曾祖父、高祖父、高祖父の父、高祖父の祖父というように児童を並べてみればよいというアドバイスをした。人間であれば曾祖父に会えれば御の字であるところで、植物の場合は、6代前の（あるいは縄文杉の例のように数え切れないくらい）先祖と同じ時代に生活することが可能であるということは、児童にとってみれば驚異的なことであるだろう。

そんな昔のことや未来のことがこの作品中で同時に語られる。実際に植物界においては一般に過去や未来と思われる事実が同時に生じていることが面白いのである。まさに教材が本来存在したはずの文化遺産のなかに再びその教材を位置づけてみることによって教材に隠された意味が浮き彫りになる。児童はそういうことを喜ぶのである^{*36}。

続いて、2年生算数の教材解釈である^{*37}。算数の授業で12枚のタイルの列が縦に3列ある。このタイルの総数を既習の「九九」を使って行い、解を求めるという課題である。教科書には、二人の子どもが考えた計算方法（A. 12を9と3に分ける、B. 12を10と2に分ける）が紹介されている。教材解釈では、この二人の計算方法について児童に説明をさせるという展開が学年の教師たちから当初報告された。共同研究者（川嶋）は、児童の考えは多様であり、これ以外の考えを出させ、子どもたちのすべてが考えを持つこと、その考えを教師が組織することが肝要であると指摘した^{*38}。その後、学年の教師陣により児童が出すと思われる考えが出された。12枚のタイルを二つに分割し九九によって計算できるようにした上でそれぞれを三倍し全体の和を求めるというのである。

12という数を二つに分割するとすればどのようになるか。一般的に考えれば、以下ようになる。

- ① $1 + 11$ 、② $2 + 10$ （上記のBに当たる）、③

3 + 9（上記のAに当たる）、④4 + 8、⑤5 + 7、⑥6 + 6、⑦7 + 5、⑧8 + 4、⑨9 + 3、⑩10 + 2、⑪11 + 1

以上11通りである。このうち、⑦から⑪までは、交換法則により①から⑤までと同じと考え、

①1 + 11、②2 + 10、③3 + 9、④4 + 8、⑤5 + 7、⑥6 + 6

の6通りとすると考えられる。

ところが、教材解釈の話し合いでは、②から⑥の5通り（2 + 10、3 + 9、4 + 8、5 + 7、6 + 6）とすべきであるということになった。その上で②は、 $2 \times 3 = 6$ 、 $10 \times 3 = 30$ 、 $6 + 30 = 36$ 、③ $3 \times 3 = 9$ 、 $9 \times 3 = 27$ 、 $9 + 27 = 36$ ……のように計算させるというのである。

理由としては、③から⑥（3 + 9、4 + 8、5 + 7、6 + 6）が、「九九を活用した計算方法」であり、②（2 + 10）は、分解しても「九九を用いた計算方法」にはならない（ $2 \times 3 + 10 \times 3$ ）ものの「十進法をマスターした児童」にとっては考えやすいということである。②（2 + 10）が教科書に例として掲載されたのは、そうした理由からと考えられる。その上、①（1 + 11）は、11がさらに1 + 10、2 + 9……と分解できるから、九九を使うという条件には当てはまらないということになってしまったのである。

しかしながら、児童が発想すれば、当然ながら①（1 + 11）の考えが出てくるはずである。①（1 + 11）は、九九を使うという条件に合わないというのであれば、②（2 + 10）も、条件には合わない。それなのに②（2 + 10）は、十進法に慣れた児童が分かりやすいからという理由で入るのにもかわかわらず、①（1 + 11）は省略するというのがどう考えても違うのではないかと思わせるのである。

算数は、抽象の世界であり頭で考えた世界である。現実の社会には存在しない究極の抽象世界である。であるとすれば、①1 + 11、②2 + 10、③3 + 9、④4 + 8、⑤5 + 7、⑥6 + 6、⑦7 + 5、⑧8 + 4、⑨9 + 3、⑩10 + 2、⑪11 + 1と

いうように、12を二つに分けるやり方は、整数の場合11通りしかない、という事実が大事ではないか。もちろん、算数の法則からすれば、

①1 + 11、②2 + 10、③3 + 9、④4 + 8、⑤5 + 7、⑥6 + 6の6通りとなるわけであるが、①1 + 11、②2 + 10、③3 + 9、④4 + 8、⑤5 + 7、⑥6 + 6、⑦7 + 5、⑧8 + 4、⑨9 + 3、⑩10 + 2、⑪11 + 1

には、これ以外には絶体に分けられないという算数の世界における秩序があると思うのである^{*39}。

事柄は、九九を活用し、10以上の整数の、掛け算の解を求めるということである。教科書では、この中から代表的な分け方が二つ（A. 12を9と3に分ける、B. 12を10と2に分ける）だけが掲載されている。しかしながら、児童の発想はその二つにとどまるものではないというところの押さえが教材解釈としては肝心である。学級の全児童が集中して学ぶ事実を創造するためには、教材解釈においてあらゆる可能性（教材をそれが存在したはずの文化遺産のなかに今一度戻してやる^{*40}）を考えておくことが肝要である。それが斎藤喜博による学校づくり運動から続く授業論の核心であると思うのである^{*41}。

5. 「学校づくり」における教師の成長

2014(平成26)年度（1年目）から今年度（2016）にかけて泡瀬小は、全国学力・学習状況調査において特にB問題（知識の活用に関する問題）が全国平均を超え、同市内で上位に位置するようになった。授業や表現活動によって自信を持った子どもたちは教師たちがさらに研鑽を積まなければ高めることができないような状態になってきている。

本研究においては、次の三点が研究課題として現れてきている。

- 公立学校を舞台とする実践的研究運動の意味や価値
- 学校づくりにおける校長の役割
- 学校づくりにおける共同研究者の役割

第一に、a.「公立学校を舞台とする実践的研究運動」ということである。特別な選抜を経ていない教師や児童の通う公立学校において、特別な選抜を経てきていないすべての地域の子どもたちに出番をつくり、その可能性をひらく教育実践を展開するということである。これが島小を起点とする学校づくり運動の特色である。そのことを泡瀬小において実現することが「学校づくり」の意味を解明し、価値を明らかにするということである。その点で、泡瀬小においては着実にその成果をあげてきている。

公立学校は、年度毎に人事異動があり、教職員は常に新しいメンバーで偶然出会ったこの学校でその年度の教育実践を展開する。児童は全て特別な選抜を経てきていない地域の子どもたちであり、全ての子どもたちが活躍する場を泡瀬小は創造してきている。今後は、また新しいメンバーでさらに児童の集中して学ぶ姿を創造し、公開していくことが必要である。

斎藤喜博を起点とする学校づくりでは、斎藤没後の学校づくり（分類③）において私立の幼稚園（愛隣：大分県）の学校づくりが一つだけ存在する。それをのぞけば、すべてが公立学校における取り組みである。私立のように特別に選抜された子どもを対象としたり、特別な施設・設備を必要とせず、むしろ斎藤喜博が校長を務めた島小や境小のように予算も少なく、老朽化した校舎、施設、設備のなかで、ごく普通の教師たちによって創造されるところにこの学校づくりの特長がある。泡瀬小は、まさに公立の学校であり、ごく普通の教師たちによって取り組まれ、現行の学習指導要領に則って編成された教育課程における学校づくりである。したがってその気になればどの学校でも実行できるものであり、普遍性や汎用性の高い教育実践ということが出来る。

第二に、b.「校長の役割」である。学校づくりを指揮する宮城校長によって、この学校づくりが成立しているということである。「学校づくり」をやりたいという校長の願いは、学校づくりの基

盤として必須である。その上で、学校の教職員を学校づくりに向けて指導していく校長の力は重要である。

校長職以外の教員として学校づくりを成立させることは難しい。それがなぜなのかは今後の追究課題である*42が、しかし斎藤喜博を起点とする学校づくりにおいては、校長が異動すれば、その学校づくりをその学校において継続することは困難であったし、今後も難しいと思われる。実際、島小を起点とする学校づくりにおいて、異なる複数の校長により一学校の学校づくりが複数年度にわたって展開したのは、赤穂小（分類③：兵庫県）や西小（分類③：沖縄県）等ごく限られた事例だけである。それらは、極めて稀なことである。

学校づくりを志望する校長がいかにして教職員をまとめ、教育委員会や地域・保護者の支援を得ながら学校づくりをいかに完遂できるかということが島小を起点とする学校づくり運動の特長である。そのことを今後は泡瀬小の他、新たに学校づくりを志す学校において実現し、その有効性を検証していくことが必要である。

第三に、c.「共同研究者の役割」である。筆者を含めた共同研究者がどのように関わることが必要なかということを追究することである。授業研究や表現活動の場において、その学校の校長や教師たちをいかに支え、児童に対していかなる指導を展開することが必要なかをさらに検証していくことが必要である。

授業研究においては、最終的（公開研）にはその学級の受け持ちの教師が責任を持って行うことになる。したがって共同研究者である筆者の役割は、公開研究会に至るまでの過程において、①教科目の選択、②単元（題材）の選択、③単元（題材）における指導計画の策定、④指導計画におけるヤマ場の設定、⑤教材解釈、⑥発問、指示、説明、評価言等の検討ということになる。中でも⑤の教材解釈がその他の要素を検討する上で重要であり、受け持ち教師が行った教材解釈を基にししながら、授業研究の場を児童にとってのハレの場と

して組織する上での視点を追究し、アドバイスするわけである。

斎藤喜博を出発点とする学校づくりでは、斎藤自身による学校づくり（分類①：島小・境小）では学校内の教職員が中心であり、斎藤喜博自身がいわば当事者校長としての学校づくりに加えて、共同研究者的な役割を担っていた*43。斎藤喜博が共同研究者として当該学校の学校づくりを指導した際（分類②：御影小～逆瀬台小）では、まさに斎藤喜博自身が当該学校の校長や教師たちを指導し、介入授業などを通して子どもの学力を向上させる仕事に従事し、そこにおいて参画した共同研究者（研究者や教師）が次第に自主的に学校づくりに関わるようになる（分類③：瑞穂三小以降）わけである。

沖縄は、分類③に該当するわけであり、また、共同研究者である筆者自身が分類③以降の学校づくりに学びつつ仕事を継続しているわけである。

表現活動においては、最終的には児童が自ら表現することに喜びを感じながら発表することとなる。したがって共同研究者である筆者の役割は、発表に至るプロセスにおいて、児童の心をひらき、自ら表現したいと思うようになるような働きかけを工夫することになる。これもまた授業研究同様に受け持ちの教師たちが指導に関して困難に感じている部分をその教師たちにかかわって指導したり、教材解釈をもとに教材のイメージを児童の中に創造したりすることになるわけであり、授業研究の場合の介入授業（協働授業）と同様に共同研究者としての重要な役割となるわけである。

【注】

- *1 教授学研究会の会編『年譜1963-2005』をもとに狩野作成。
- *2 横須賀薫『子どもの可能性をひらくもの』教育出版、1987年、127-128頁。
- *3 狩野、授業研究を“核”とする学校づくりに関する実証的研究—泡瀬幼稚園・小学校（沖縄）の教育実践を中心に—、『十文字学園女子大学紀要』

第46巻、89-98頁、2016年。

- *4 同前。
- *5 川嶋（旧姓児島）環。1956年から62年まで島小教師として斎藤喜博校長の下で、その学校づくりを経験してきた教師である。
- *6 西江重勝。斎藤喜博が指導した学校づくりに学び、自ら識名小、西小等において学校づくりを行ってきた教師である。
- *7 授業者（担任）が行う授業を参観するものが横から手助けしたり、授業者を代わったりすることによって、児童の思考活動を深める発問、指示、説明、評価言を加えること。横口授業とか、親方の一時力、介入授業などと呼称されてきている。横須賀薫編『授業研究用語辞典』195-196頁、教育出版、1990年。狩野、島小の教育実践—横口（介入）授業の展開とその意味—、鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）第57巻、133-149頁、2006年。
- *8 斎藤喜博が、島小に赴任（1952年）して4年目、1955年7月21-23日、谷川温泉にて宿泊研修会が行われている。金子緯一郎編『島小11年史』1966年、麥書房、32頁（『島小研究報告』第6巻、1995年、大空社所収）。この年の12月には、島小第1回学校公開研究会が行われた。すなわち学校公開研究会（8回）とともに8回の夏季休業中の研修会が行われたのである。第2回、1956年8月12-14日、法師温泉。第3回、1957年7月21-23日、鹿沢温泉。第4回、1958年8月14-16日、花敷温泉。第5回、1959年8月16-18日、山田温泉。第6回、1960年8月14-16日、横谷温泉。第7回、1961年7月26-28日、白布高湯温泉。第8回（この回は校内で夏季研究会）、1962年8月6-8日。
- *9 川島浩カメラマンが撮影した写真によると、教材解釈をめぐって白熱した議論がなされたり、屋外で合唱を楽しんだり、非常に開放的な雰囲気の中かで夏の合宿研修会が実施されていたことが分かる。参加した教師たちの証言によっても、そのことが裏付けられる。

- *10 大槻志津江「境小学校の基本ステップ」(川嶋環より提供を受けた)。ステップ曲集は、岸みね子による自筆楽譜を八幡保育園において複製し、私家版として作成したものである。1999年2月12日発行。ステップの指導については、同じ資料が『表現をひらく発問と指示(子どもが見える授業技術入門/岩浅農也, 横須賀薫編, 2)』、国土社, 1984年に所収されている。
- *11 NHKが制作した番組『教える』の素材映像が遺されており、そこでは、室蘭啓明高、都留文科大、東陵小での、斎藤喜博の指導の実際が記録されている。1978年3月14日放送。
- *12 学校公開研究会における授業者を公開研授業者、そこでは授業を行わない教師を一般授業者として分け、一般授業者は、異動してきた初年度においてこの学校の授業研究のあり方を学ぶわけである。呼び方は学校により様々であるが、斎藤喜博が自ら校長として学校づくりを行った島小において、こうした発想が生まれたと川嶋環が証言している。
- *13 国語(椋鳩十「大造じいさんとがん」)の読解授業において、あらすじを読みとるという展開である。
- *14 前日の打合せでは、全校合唱として取り組む作品(斎藤喜博詩、丸山亜季曲「大きな石」)を使って、朗読法について実技指導をすることにしていたが、「大きな石をぐんぐんとみんなで押せば動いていく……」という詩の内容をイメージしながら声に出して表現するのは、なかなか困難であるということで、当日の朝、急遽山村暮鳥「雲」を教材として取り扱うこととした。指導は、川嶋(旧姓児島)環である。
- *15 沖縄民謡、比嘉剛編曲。
- *16 斎藤喜博作詞、丸山亜季作曲。
- *17 斎藤喜博編『未来につながる学力』麦書房、1958年には、授業研究において思うように指導ができない教師たちが出てきている。
- *18 島小初の実践記録集である『未来につながる学力』(同前)には、「ながさしらべ」の算数の授業で、子どもの測定の仕方に気が回らなかった教師の授業に、参観していた同僚や校長が介入し、集中のある授業をつくり出していった記録が残されている。『斎藤喜博全集』別巻1、1970年、国土社、77-82頁に所収。狩野、島小における教職員の力量形成、鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要、第10巻、47-62頁、2000年。
- *19 「協働授業」の呼称は、宇栄原小や長田小において学校づくりを展開した横山芳春校長(当時)が、「介入」という言葉の強烈的なイメージが教師たちを萎縮させているように思い、思いついた表現である。
- *20 川嶋(旧姓児島)環によれば、公開研究会で授業を行えるのは、限られた教師であり、その他の教師は、一般授業として、公開しない授業を担当していたということである。
- *21 島小における授業研究会は、お互いに厳しい指摘をし合う場であり、『未来につながる学力』には、その様子が活写されている。55-62頁。狩野、島小における教職員の力量形成、前出。
- *22 川嶋環によれば、武田常夫は、学級が荒れてしまったときに翌年度受け持つことが多かったという(持ち上がりは、1955年入学の本校学級で、3年から4年に持ち上げた一例だけである)。島小では、持ち上がりで学級を受け持つ事例が非常に多かった(下表参照)が、武田は、持ち上がりで受け持つことはなく、困窮した学級の立て直しに当たっていたということである。
- *23 横須賀薫は授業研究において授業には質の違いがあるということを確認する必要があり、そのことによってこそ授業研究を真に成立させることができる」と指摘している。横須賀薫『授業の深さをつくるもの』教育出版、1994年、10-11頁。
- *24 校長が継続的に学校づくりを行えるかどうか、学校づくりの大きな鍵を握っている場合が非常に多い。横須賀『子どもの可能性をひらくもの』前出、157-158頁。
- *25 野村新作詞、梶山正人作曲、2004年同名の楽譜として一荃書房から刊行された。

【島小持ち上がり状況】『島小研究報告』（前出）より狩野作成。

※氏名右側の算用数字が持ち上がり年数を示す。

島小小学級別担任一覧表 数字は、持ち上がり年数

本校	1952年度入	1953年度入	1954年度入	1955年度入	1956年度入	1957年度入	1958年度入	1959年度入	1960年度入	1961年度入	1962年度入
一年生	金井栄子 1	田島富佐子	加藤とみ子	加藤とみ子	武田常夫	児島環	1 海東照子	金子緯一郎	1 川島環	1 井上光正	小保方晃子
二年生	金井栄子 2	金井栄子 1	栗田梅乃	井上光正 1	滝沢友次 1	児島環	2 井上光正 1	金子緯一郎 2	川島・竹内 2	金井栄子	
三年生	北爪・海東 1	金井栄子 2	金井栄子 1	井上光正 2	滝沢友次 2	児島環 3	井上光正 2	金子緯一郎 3	川島環 3		
四年生	海東照子 2	金子緯一郎 1	金井栄子 2	井上光正 3	金井栄子 1.1	青山重大	小保方晃子	金子緯一郎 4			
五年生	海東照子 3	金子緯一郎 2	金井栄子 3	青山重大	金井栄子 1.2	金井栄子	船戸咲子				
六年生	海東照子 4	金子緯一郎 3	滝沢友次	滝沢友次	滝沢友次 3	滝沢友次					
分枝											
一年生	木村悦三	船戸咲子 1	木村悦三	田島富佐子	田島富佐子	赤坂里子 1	杉本和子	杉本和子 1	岡芹忍	岡芹忍	久保田和子
二年生	赤坂里子 1	船戸咲子 2	杉本和子 1	赤坂里子	大沢清剛 1	赤坂里子 2	大沢清剛 1	久保田和子 2	大沢清剛	大沢清剛	
三年生	赤坂里子 2	大沢清剛	杉本和子 2	武田常夫 1	大沢清剛 2	赤坂里子 3	大沢清剛 2	久保田・彰山 3	岡芹忍		
四年生	赤坂里子 3	船戸咲子 3	杉本和子 3	武田常夫 2	船戸咲子 1	赤坂里子 4	船戸咲子	岡芹忍			
五年生	大沢清剛	船戸咲子 4	岡芹忍	岡芹忍	船戸咲子 2	赤坂里子 5	武田常夫				
六年生	青山重大	船戸咲子 5	武田常夫	武田常夫 3	武田常夫	赤坂里子 6					

*26 マルシャーク作、林光作曲、教師たちの手により抜粋版がつくられ、発表した。1986年に青木書店から刊行された斎藤公子編『森は生きている12月のものがたり』を使用した。

*27 斎藤喜博作詞、近藤幹雄作曲。1979年に、同名の楽譜として一荃書房から刊行された。

*28 学級間の力の差があり、発表会直前に学級を解体することを提案した。その結果、児童が学年として一体になるという効果が現れた。

*29 新美南吉作、梶山正人作曲。（梶山正人『梶山正人オペレッタ曲集』pp.28-42、1983年、一荃書房所収）

*30 梶山正人作曲。（梶山正人『梶山正人オペレッタ曲集』pp.20-27、1983年、一荃書房）

*31 梶山正人作曲。

*32 教育出版、1年生の教科書に掲載されている。まつたにみよこ 文、たかばたけじゅん え。

*33 『日本国語大辞典』小学館、1975年、第7巻、397頁には、「ちやう」が、東京方言としてあり、助詞「て」に、動詞「しまう」の変化であるとされている。同第5巻、768頁では、補助動詞として「完了の意をこめて、動作を強めていう」としている。

*34 『日本国語大辞典』前出、第4巻、10頁。『日本語文法・形態論』では、「くれる」を「やる」「もらう」とともに「やりもらい〈受給〉動詞」として特立し、日本語では「誰のために」行われると

いう言葉が発達してきたとしている（鈴木重幸、むぎ書房、392-397頁）。

*35 1世代を20年とすれば、8世代で160年という具体的な時間の長さで考えるということであるが、この作品では、途方もなく長い時間を表現するのに「ひいひいひいひい」という叙述になっている。これを具体的な年数で考えさせては、作品の持つ魅力を台無しにしてしまうのではないだろうか。

*36 横須賀『子どもの可能性をひらくもの』前出、74-78頁。

*37 学校図書、小学校2年、42-43頁。

*38 共同研究者である川嶋（旧姓児島）環から指摘があった。

*39 【12を分解した場合の組み合わせ】

A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
B	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

ちなみに、それぞれA+Bは、すべて12となる。12×11は、132となる。132を2で割ると、66である。この数値は、1から11までを順に足したときの解である。このように数というのは興味深い性質を持っている。それであればこそ、12を2つに分けるとした場合、11は、さらに分解可能であるから、ここでは排除するというここでは子どもの思考を深めることにはならないと思うのである。

*40 横須賀『子どもの可能性をひらくもの』前出、74-78頁。

- *41 教材研究では、この2年生算数と類似した内容が検討された。6年生において比例と反比例を学習する単元（学校図書、149頁）で、「長さ18cmのひもで作った長方形の縦の長さ」と横の長さ」の関係は、いかなるものかという内容である。教科書には、縦の長さを①2cm、②3cm、③6cmの3通りだけを掲載しているのであるが、教材研究の原則からいえば、想定されるすべての事例を考え、教材が本来存在したはずの人類の文化遺産のなかに再び位置付け直すことが肝要であると思われる。
- *42 校長や教員の人事異動によって、学校づくりが途中で行えなくなった事例（七百中：分類③：宮城県）があるくらいである。沖縄における西小の学校づくりでは、西江校長の3年間の後、3年間の中断を経て再び西江校長の志を受けとめた校長（上間順一）によって3年間継続した。
- *43 狩野、島小における教職員の力量形成、前出。

【附記】

本稿は、日本教育方法学会第52回大会（九州大学）自由研究発表（2016/10/01）において口頭発表した内容を文章化したものである。本研究の推進にあたっては、学校法人十文字学園、十文字学園女子大学平成28年度プロジェクト研究費の助成を受けた。