

授業研究を“核”とする学校づくり運動に関する研究 — 島小における学校公開研究会に関する授業を中心に —

Overall Research on the Creative School Management Movement Centered on
Teaching-Related Research; Focusing on the Lesson Study Program at the
School Study Seminar Open to the Public at Shima-Elementary School
by SAITO Kihaku

狩野 浩二
KARINO Kouji

要 旨

群馬県佐波郡島村（後に境町、伊勢崎市に編入、現在は廃校となった）立島小学校（以下、島小と略記）において斎藤喜博（1911-1981）は校長として学校づくりを行った。斎藤が群馬県教組書記長の立場から初任校長として赴任した学校が島小である。本稿でいう「授業研究を核とする学校づくり運動」の起点となる教育実践である。斎藤による島小の学校づくりは41歳で同校の校長となった1952年から、不意転により同郡境町（後に伊勢崎市に編入）立境東小学校校長に異動となった1963年3月までの11年間にわたる。その間1955年から8年間にわたって取り組まれたのが島小の学校公開研究会（以下、公開研と略記）である。斎藤の学校づくりの中では“ハレの舞台”として学校行事が位置づけられた。そのひとつとして取り組まれたのが、学校公開研究会である。そのプログラムの中の前半部分には“授業研究”が位置づけられた。授業は島小の教育研究を推進することが目的とされた。その目的から初回（1955年）を除いて全公開研で特定の授業者が選択された。その基準は当該年度において島小の“研究に値する授業”を実施できるかどうかということである。この基準で教師が選ばれた。つまり島小でその時期において選ばれた教師の授業が、公開研において実施された。中でも全8回に及ぶ島小公開研の中で、最も多くの回数である8回の授業研究を実施したのが、武田常夫である。武田は公開研のすべてにおいて授業者となった。最終回となった第8回公開研究会（1962年12月）において武田は自主教材（教科用図書以外の教材）を選択する。その上で島小の到達点といってよい授業を展開した。本稿ではその際使用された学校公開研究会の要項（謄写版刷り）を主な資料として取り上げる。その要項に掲載された武田による授業案を検討する。そのことを通して、島小の到達点といってよい授業の実態に光をあてる。

1. 島小公開研における授業

1) 学校公開研究会と島小の教師

本稿は、斎藤喜博（1911-1981）が在職した群馬県島小学校（以下“島小”と略記）における学校公開研究会（以下“公開研”と略記）の実態について光をあてるものである。特に、その中でも第8回目（1962年12月15日）を取り上げる。この第8回公開研は、斎藤島小在職中における最後の研究会である。斎藤が校長を務めた11年間の最後に位置付く。結果として、斎藤が校長を務めた時期において最終回の公開研となった*¹。その年度の公開研が第8回目である。この公開研において、島小の到達点と云ってよい授業や表現活動が行われる。

当時、島小分校の5年生を担任していたのが武田常夫である。武田は、島小公開研の要項において“授業案*²”を公表する*³。本稿ではそれをもとに、当時の島小における授業づくりの実態を検討する。

武田は島小公開研の中で最も多い回数（全8回）の研究授業を行っている*⁴。島小を代表する教師である*⁵。この授業で武田は、自主教材を取り上げた*⁶。教科用図書に所収の教材ではない。教材を武田自らが選び校内の研究会に提案した*⁷。武田が教材*⁸として取り上げたのは、松谷みよ子作「おしになった娘*⁹」である*¹⁰。その教材は島小において謄写版刷りで児童に配布された*¹¹。作者松谷によれば自身が再話した信州地方の民話である*¹²。

2) 武田常夫による授業案

授業案には使用する題材名に続いて「教師の解釈」が書かれる。島小においてはこの部分の執筆に教師たちが心を砕いた*¹³。武田は授業案の「教師の教材解釈」において、作品全体における武田の解釈の最後に、本作品の特徴を次のように書いている。

この作品（おしになった娘—引用者）に

は、もりい（主人公の名前—引用者）がなぜおしになったのかということのことばで説明しているところはほとんどない。ただ、大きな不幸を背おいながらそれに耐えてだまって生きている一人の娘の姿が描かれているだけである*¹⁴。

「もりいがなぜおしになったのかということのことばで説明しているところはほとんどない」ということが武田によるこの作品の選択理由になっている。いわば行間を読むということである。武田が授業で追究したい内容がここにある。

武田は、この授業に遡ること7ヶ月前に別の教材（島木健作「赤蛙」—この作品も、教科書以外から選択された自主教材である）*¹⁵で授業を行った。武田学級の児童は、その授業に集中する。武田にとってこの授業では、満足のいく結果が得られた*¹⁶。しかし、その授業の成功に武田は満足しない。武田は、1964年3月、島小の学校づくりが終了した直後に刊行した実践記録において、次のように言う。

「赤蛙」の授業は、けっして上での授業ではなかった。けれど、わたしにはある満足感があった。それは、この授業をとおして、たえず子どもの精神とはげしく衝突し、格闘し、圧倒したりされたりしながら、豊かにふれあうことができたからであった。／しかし、この授業のなかでいくどとなく成立した、子どもの新鮮な出合いは、わたしの力で実現させたというより、むしろ、作品そのものの持つ豊かさに負うことの方が多かったようだ。／ときには、わたしの力で充実した一時間を展開し得たこともなくはないが、どちらかといえばいっこうにしまらない一時間を過ごしたことの方が多かったようだ。それでいて子どもたちがこの作品にくっついてはなれないのは、この小説の持つ魅力が子どもたちを打ち、子どもたちを引きつけていたのだと考えないわけにはいかなかった*¹⁷。

武田によればこの授業の成功は、「作品そのもの

の持つ豊かさに負うこと」つまり、「教材の力」に依存したものであった。武田の“授業の力”ではない*18。この“教材の力”が授業を展開させたと武田は考える。つまり武田の言説の限りで言えば、自己の“授業の力”のみを発揮したものではない。そこで武田は、自己の“授業の力”が発揮できる作品を探した。その結果“おしになった娘”を取り上げる。つまり第8回のこの時期において武田には教師の“授業の力”を試したい、自身の“授業の力”によって児童の力をさらに伸ばしたいという強い意思があった。

続けて武田は「教師の教材解釈」において次のようにこの作品を使った授業の展開について書いている。

私はこの作品から、そうした一人の人間（主人公“もりい”―引用者）の姿（「ただ、大きな不幸を背おいながらそれに耐えてだまって生きている一人の娘の姿*19」）をできるだけ深く追求してみたいと思う*20。

武田は「一人の人間の姿をできるだけ深く追求してみたい」という。作品を通じて“人間（もりい）の姿”に迫りたいと武田は考える。

斎藤が校長を務めた島小では“通俗的”、“一般的”、“説明的”、“形式的”ということが同校のカリキュラムにおいて排除すべきものとして考えられていた。例えば表現活動では装飾的な舞台衣装や舞台装置、照明などを排した*21。その中で児童の一人一人の飾りのない生き生きとした姿を引き出すことが大事にされた。

授業で扱われた教材において同様の発想がみられる。こうした発想は歌人である斎藤が短歌創作の中で学んだことである*22。授業においても教材を深く読みとることによってその作品世界を児童と共に明確化する。武田は、「一人の人間の姿をできるだけ深く追求してみたい」というように一読者としてこの作品に対峙する姿勢でこの授業を展開させた。

「教師の教材解釈」に続いて武田は、「授業展開の角度」を書いている。

三、授業展開の角度

1. この授業で私は、もりいはなぜおしになったのか、という問いを中心に授業を展開していきたい。そして、特に、おかみさまの一言によって、もりいが口をきかなくなったというところに焦点をしぼり、その一言によって、もりいの心にどのような変化がおこったか、どのような悲しみが生まれ、どのようないきどおりが生まれたか、といった問題を追求しながら、もりいという一人の人間の姿なり、行動なりを深く読みとらせて行きたい*23。

ここで武田が言う「もりいという一人の人間の姿なり、行動なりを深く読みとらせて行きたい」ということが武田の授業案における第1番目の“展開の角度”として取り上げられる。「もりいの心にどのような変化がおこったか、どのような悲しみが生まれ、どのようないきどおりが生まれたか、といった問題」を追究することに留まらない。その作業を経て「一人の人間の姿なり、行動なり」に迫りたいと武田は言う。この「もりいという一人の人間の姿なり、行動なりを深く読みとらせて行きたい」という記述は文学によって深く人間を理解するという斎藤の考えと一致する*24。

武田はさらに言う。

そうした作業を果たすために、たとえば

――「うんまいか」

「うんまいなあ、うんまいなあ」

うまがっているもりいを見て、五作は目をこすりながら、自分はただの一粒も口に入れようとはしませんでした。――

といった叙述から、五作という父親のやさしさ、気の弱さ、悲しいまでの正直さなどをじっくり読みとらせていく作業をだいにしていかななくてはならないと思う*25。

五作（主人公“もりい”の父―引用者）の発言や行動を通して五作の心情を読解する。これは一般的な国語授業で取り組まれることである。しかしこの作業は「おのれをおしにしてしまったもり

いの苦しみや悲しみを深く追求する」ために必要である。つまり文学を通じた人間研究へと展開する。

武田は続けて言う。

そうした作業をぬきにしては、父親が人柱にされたのを知って「おもてえだらず^{*26}、せつねえだらず」と泣き叫ぶもりの悲しみを深く理解することはむずかしいし、まして、おのれをおしにしてしまったもりの苦しみや悲しみを深く追求することはむずかしいと思うからだ^{*27}。

文学研究は訓詁註釈から脱皮する必要がある。真の人間研究へと接近する必要がある。こうした言葉を1980年代の後半に聞くようになった。こうした文学研究の展開より遙か以前において、鳥小では単なる訓詁註釈に留まらない人間への接近が授業を通して行われていた。

3) 武田による研究授業の展開

授業全体の指導計画について武田は次のように言う。

四、全体の指導計画（十一時間予定）

○全文の読み。ここでは、物語の内容にふれるようなことはいっさいいわない。おそらく、子どもから感想や意見が出されるだろうが、深入りしない。読み進めるうちに難しいことばがあったら私が説明する。辞書を使ったり、語句だけをとり上げて討論することはつとめてさける。……三時間

武田は指導計画の前半で「内容にふれるようなことはいっさいいわない」「深入りしない」「討論することはつとめてさける」と言う。児童の中に作品に対する豊かなイメージがつけられるまで“五作”や“もりい”への接近は避ける^{*28}。一般的な国語授業では「初発の感想」などが大事とされる。そうした実践と対照的な展開である。

武田はさらに指導計画について次のように言う。

○その五作がもりいのために盗みを働きそれが発覚して、人柱にされるまでを問題にす

る。この物語は文章がときどき飛躍して、それを、あとからゆっくり叙述しながら展開していく構成をとっているため、はっきりと段落にわけると、この文章の特長をそこなうことにもなるので、十分注意していかなければならない。ここで問題にしたいのは、もりいや村人のなげきの声であるが、それとともに読みとらせたいのは文章になに一つ描かれていない人柱にされた五作——その苦しみや悲しみの姿である。……三時間^{*29}

武田がここで指摘するのは「文章になに一つ描かれていない」ということである。つまり“行間を読む”ということである。鳥小を起点とする学校づくり運動において、読解の最終段階では“行間を読む”ことが目標とされる^{*30}。

武田は続けて言う。

○以上の作業をふまえて、おしになったもりの心を追求する……三時間（本時はその第一時）

五、この時間の展開計画

○おかみさまに打たれたもりいは、なぜ、一言も口をきかなくなったのか^{*31}

武田は“もりい”が口をきかなくなった理由は不明としつつ、“いかにして”、“もりい”がそうになったかを問う^{*32}。言い換えればどのような過程を経て口をきかなくなったのかという事実に向っている。

2. 本時の授業展開

1) 深く追究する

武田は本時の指導過程の最上段にある「展開の核^{*33}」に続いて、二段目の「子どもの可能性」の欄^{*34}で次のように言う。

（展開の核）

○おかみさま（主人公“もりい”が父の死後、天涯孤独となり、“もりい”を引き取った女性のこと—引用者）に打たれたもりい

は、なぜ、一言も口をきかなくなったのか
(子どもの可能性*³⁵)

○(おかみさまによって—引用者)打たれてびっくりして(“もりい”の—引用者)声が出なくなったのだ、という意見が多く出る。しかし、それは、もりいがおかみさまに反感をもったからだ、という考えに発展する。しかしそれ以上の発展はない*³⁶。

こうした展開では一般的に言えば“もりい”が“おかみさま”に反感をもったのか、もたなかったのかを問題(発問)にしてしまいそうであるが、武田はそれについてはこれ以上の展開は難しいと考えている*³⁷。

続けて“展開の核”と“子どもの可能性”を受けて、三段目の「二つの結果の結晶点」に続いて、四段目の「予想される難関」の欄*³⁸では次のように言う。

(二つの結果の結晶点)

○私の問いは最初の発問としてはきめが荒^(ママ)すぎる。しかし私はこの問いを授業のはじめにかかげてスタートしたい。私はこの発問に多くをのぞまない。そこで、「きっと」「見すえ」を問題にする。

(予想される難関*³⁹)

○もりいがおしになったのは、くやしいからだ、という意見がでるだろう。

しかし、もりいをおしにしたのは、「くやしさ」などといった浅いものではなく、もっと深い人間的な苦悩なのだということをわたしはいいたい*⁴⁰。

武田は、ここで「もりいをおしにしたのは、『くやしさ』などといった浅いものではなく、もっと深い人間的な苦悩なのだということをわたしはいいたい。」と一人称で表現する。武田は、“もりい”が口をとぎしたのは説明しがたい深い苦悩の末からであると解釈した。その深い苦悩の内実を授業で解明したいという強い教師の願いが、授業案上に現れている。武田はあえて教師が自らの強い意思によって授業を展開する。

続けて武田は四段目の「予想される難関」において言う。

(予想される難関)

…(略)…しかし、ことばだけでそれ(もりい)が口を閉ざしたのは悔しさからだという子どもの意見—引用者)をつぶすのはなかなかむずかしい*⁴¹。

ここで武田は「つぶす*⁴²」という表現を使う。島小の教師たちが授業づくりで使用することばである。一般的には、「つぶす」といえば、破壊的なイメージのあることばであるが、ここでは、子どもの現状を打破し、次の解釈へと子どもの思考を深く展開させる、「ゆさぶり」に近い概念である。“もりいの悔恨”という解釈を乗り越えてさらに深い解釈へと展開したいという武田の教師の強い意思をこのことばが表している。

続けて武田は言う。

(展開の核)

○黒い目できっとおかみさまを見すえ。

・「きっと」とは何か。

・「見すえ」とは何か。

(子どもの可能性)

○もりいはいかかわからないが、強い意志をもっておかみさまに向かったのだということを読みとる。

(二つの結果の可能性*⁴³)

○ここで、今までもりいの中になかったものが、はっきりと生まれたことをおさえる。しかし、それが何者であるかはわからない。それを追求するために、一応子どもの考えをきく*⁴⁴。

武田は教材本文中にある“きっと～みすえ”という言葉を取り立てそこから解釈を深める。“きっと”は手許の辞書*⁴⁵によれば“厳しく身構えるさま”である。こうした辞書の定義を踏まえて教材本文の文脈に戻る。その上でここでの解釈を深めるという方法を取らずに「一応子どもの考えをきく」というように武田は授業に臨む。

続けて武田は言う。

(展開の核)

○「親の悪事をいいふらす」というおかみさまのことばはどうか。

(子どもの可能性)

○子どもたちは、おそらくもりいの立場に立っておかみさまのことばを否定するだろう。

(二つの結果の可能性)

○しかし、おかみさまのことばは、まったくのうそではないし、ある意味では正しい面がある。だからこそ、もりいの心に強くひびいたのだ。そこで、おかみさまのことばの正しい面をひき出して子どもにぶつける必要がある^{*46}。

武田はここで「ぶつける」という表現を使う。前出の“つぶす”同様かなり強い表現である。教師の解釈(おかみさまの論理にも一定の妥当性がある)と児童の解釈(おかみさまは間違っている)とがぶつかり、対立・葛藤し、やがて新たな解釈が創造される。

続けて武田は言う。

(展開の核)

○五作はどうして人柱にされたのか?^{*47}

武田は「どうして人柱にされたのか?」と問う。ここでは“いかにして”もりいの父である“五作”が人柱にされたのかということを問う。続けて武田は言う。

(子どもの可能性)

○五作は盗みを働いた。しかも、もりいが発覚のいとぐちを与えてしまったということを見とめる。しかし、納得できないところがある、という気持が残る。

(二つの結果の可能性)

○ここは、私が強引にひっぱってしまう。子どもたちが、おかみさまは悪い人だ、という主観だけにとらわれていると、おかみさまのむごい一言によってひきおこされた、もりいのはげしい心のうごきを追求することができないからだ^{*48}。

一般的に言えば“おかみさま”の行為(もりい

を打つ)は許されるものではない。これをもりいが“恨みに思っている”と解釈することは可能である。しかしながらただ単に“おかみさま”を悪人と捉えるだけでは浅い解釈になると武田は言う。

続けて武田は言う。

(予想される難関)

○私は強引にひっぱるつもりだが、子どももここは相当ねばるだろう^{*49}。

おかみさまのむごい一言(もりいが親の悪事を歌によって言い触らしたとするおかみさまの言葉)に子どもが強く反応すると武田は考える。児童は“もりい”は決して親の悪事を言い触らしたのではないと考える。しかし、結果として“言い触らす”こととなる。それが父の死と繋がる。この事実を直視しなければ“もりい”の苦悩の内実には迫れないと武田は考える。この展開で児童の思いに引き摺られてしまえば、“おかみさま悪人説”とそれに対する“もりい”の怨恨という浅薄な解釈に停留する。武田はこうした壁を突破するために教師が強引に“ひっぱってしまう”という表現を使用する。

こうした表現は鳥小の授業づくりにみられる。一般的には子どもの考えに引き摺られてしまって堂々巡りをくり返したり、新たな解釈が得られなかったりする。強引にひっぱらなくては限られた時間内の深い追究は困難であると武田は考えている。ここに留まっていたはクライマックスへの追究がいつまでたってもできなくなってしまう。

2) 展開の核に迫る

続けて武田は言う。

(展開の核)

○「親の悪事」

「いいふらす」

(子どもの可能性)

○五作は悪事をはたらいたのではない。もりいもいいふらしたのではない。でも、おかみさまは心からそう思っていたこともほんとう

だ、というところまでわかるだろう。「私はいいふらしたりする子ではない」という強い気持ちがわいておかみさん^(ママ)を見すえたのだというところまで出る。

(この二つの結果の可能性)

○それまでのもりいは自分の不幸を人々がこのように見ているとは思わなかった。それが、いまはっきりと冷たく宣告された。それをきいたときのもりいの心には声をあげて泣くよりははるかに深い悲しみといきどおりが生まれた。それは、ことばにもあらわせない深い悲しみであり、いきどおりであった。

(予想される難関)

○もりいは「いいふらしたりはしない」という子どもの考えと、「いいふらした」とみるおかみさまの考えとがはっきりしないともりいの苦悩もつかめないのだが、この二つの考えをぶつけて発展させることは相当むずかしい^{*50}。

武田の追究する内容(もりいの苦悩の本質)は難しい、困難である、しかしだからこそ追究するのだという決意である。公開研究会の場でより困難な課題に取り組む。困難だからこそ取り組むという決意が子どもを鍛え、伸ばしていく。第8回目の公開研においてこのように率直にこれ以上の追究は難しいという武田の授業者としての表現が授業案上に書かれるのである。

3. 島小の到達点としての授業

武田は、島小において最も多くの回数である8回の授業を島小公開研において公開した。結果として最後となったこの授業では、島小の結晶点といってもよい授業論が武田の授業案に込められている。教材を介在させつつも、教材の向こう側にある人間に迫るといことが島小の学校づくりやその後の学校づくり運動の目標となる。このことは、斎藤による授業論が教師と子どもとの接点に最も関心が及んでいることと深い関わりがある。

ただ単に教材を理解すればよいとか、教材を通じて技能を身につければよいとかいうことではない。そうした教材を媒介としつつ、子どもの姿を磨き上げていく、子どもの学力を育てあげていくことに、斎藤は最も心を砕いた。

この授業案の最後において、武田が「相当難しい」と叙述するのは、単なる謙遜であるとか、社交辞令ではなく、本心であるとみてよい。実際、この授業の後に書かれた武田による授業記録では、武田は次のように述べている。

授業(公開研の前の授業計画に基づく授業—引用者)の進行中子どもたちは私の予想以上に作品に肉薄していくことがたびたびあった。キラキラするような発言もいくどか生みだされた。しかし、実現すべき決定的なものがいまいなわたしの授業展開はともすれば核心をずれていった。わたしの発問は鮮明さを欠き、子どもの思考や解釈を組織し、点火し、飛躍させる場面はほとんど実現できなかった。そして、研究授業。

子どもたちのめぐりをびっしりととりまいて授業を凝視している参観者(公開研の参観者—引用者)の多くの鋭敏な眼は、おそらくわたしの教材解釈のよわさを見ぬいていたであろう。しかし、それよりももっとするどくわたしの困惑を見ぬいていたのは、わたしの担任する十九名の子どもたちであったと思う。わたしの貧困なたくわえはものの十分とたたないうちにすべて出しつくしてしまった。それからベルがなるまでの時間をどうすごしたかまったく記憶がない。おそらく、長い長い三十分(公開研では、授業時間を短くしていた—引用者)を、混乱した頭の中から、うつろなことばをいいつづけていたにちがない。終わりのベルがなったとき、冬だというのにわたしはびしょり汗をかいていた。たたかひのあとの満足感のかけらすら残っていなかった。ただ、深い挫折感だけが、わたしの心にきざみこまれただけであっ

た^{*51}。

武田によれば、この教材による授業の中では「子どもたちは私の予想以上に作品に肉薄していくことがたびたびあった。キラキラするような発言もいくどか生みだされた」のである。したがって、斎藤が言う子どもと教師との接点の追究においては、鳥小の到達点といってよい授業が展開していたということである。

武田によって鍛え上げられた児童たちは、この授業の7ヶ月前に行われた鳥木健作の「赤蛙」の授業を経て、確実に力をつけてきていた。それがたとえ、武田の言うように「教材の力」に依存するものであったとしても、教師である武田と児童との接点の追究は豊かになされていたということである。

それが武田を全8回の公開研授業者として創り上げ、その一方で持ち上がりの担任は僅か一回限りという、一見すれば矛盾するような事実^{*52}を創り上げる。鳥小にとっては、学級の立て直しを期待する教師が武田であり、その立て直しの力は、何より授業によって形成された。したがって、「赤蛙」の授業が教材に依存していたからといって、武田の授業をする力が劣るわけではない。第8回公開研の授業が武田（授業時は33歳）にとっては教師の力をもって授業を展開させるといった高い目標のもとで取り組まれたということは、鳥小にとっての到達点が何より教師の力によって授業をつくり出すということにあったということである。授業研究を核とする学校づくりの起点となる鳥小がこのことを鮮明に打ち出したという事実が、この武田の授業案から読み取れる。その後の学校づくり運動による成果の検討は他日を期したい。

【附記】本稿は科学研究費JSPS科研費JP21K02246による研究成果の一部である。

-
- * 1 斎藤喜博は、不意転により境東小へ異動する。
 - * 2 “授業案”という表現は、管見の限りにおいて鳥小で言い習わされたものである。一般的には、教案とか学習指導案と呼ばれる。
 - * 3 公開研における授業は、第2回目（1956年）から選ばれた教師たちによって行われた。研究に値する授業が提供できる教師が選ばれた。
 - * 4 狩野、授業研究を“核”とする学校づくり運動に関する研究—鳥小における学校公開研究会に関するプログラムを中心に—、十文字学園女子大学紀要、53、75-84頁、2023年。
 - * 5 研究授業の回数は、多い順に武田常夫（8回）、金井栄子（7回）、赤坂里子、船戸咲子（6回）、金子緯一郎、川島（旧姓児島）環（5回）、久保田（旧姓杉本）和子、滝沢友次（4回）、海東照子（2回）、大沢清剛、岡芹忍、小保方亮子（1回）である。
 - * 6 第6回公開研から、自主教材があらわれる。教科用図書の教材だけでは児童の力を伸ばしきれないと考え、自主教材に取り組んだといってよいと思われる。
 - * 7 武田の一存で決めたかどうかは未詳である。
 - * 8 武田の授業案では、教材ではなく「題材」として記載されている。
 - * 9 使用する資料の学術的な意義や歴史的事実を考慮し、差別や偏見を助長する意図がないものと確認し、原資料の表記の通り引用する。
 - * 10 松谷みよ子が鳥小の参観者、応援者であった可能性があるが、現在までのところ、未詳である。公開研で使用された教材自体が未発掘である。本稿では後に琴書房から公刊された雨の日文庫所収の作品を手がかりに検討する。国立国会図書館の書誌データ

- によれば、公刊された作品としては1957年に未来社が刊行した「信濃の民話」編集委員会『信濃の民話』52-58頁が初出と思われる。本書によれば「この話は上水内郡信州新町にある久米路橋に伝わる伝説」（同書58頁）とあり、話者は「下高井郡山ノ内町上条 高橋忠治」（同前）である。「再話 松谷みよ子」（同前）とあるが、しかし、この授業の展開とは異なる内容もあり、島小の児童用に松谷みよ子自身が改作した可能性もある。
- *11 公開研の教材は、謄写版刷りで作成され、配付されていたと思われる。当時のエピソードとして、参観者が児童の教材を近くの児童から取り上げて（参観者本人は一時借用してと思っていたと思われる）見ていたことに気づいた斎藤喜博が、その参観者の行為を非難したということが記録されている。
- *12 雨の日文庫（前出）は、島小の応援者であった麥書房の篠崎五六が刊行したものであり、このシリーズの刊行には斎藤喜博が深く関わっていたと思われる。島小公開研究会で使用され、教科用図書以外から選ばれた作品はそのすべてが“雨の日文庫”に収められている。島小で使用された教材はほとんどすべてが教科用図書の教材である。学校公開研究会が展開するなかで、第6回公開研以降において教科用図書以外の作品が選ばれる。松谷みよ子「おしになった娘」は教科用図書以外から発掘され、使用された。松谷は「おしになった娘」というタイトルの複数の異なるバージョンの作品を残している。
- *13 武田によれば、この部分を三度にわたって書き直している。その全文が武田による『文学の授業』明治図書出版、1964年に収録されている。
- *14 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、『増補島小研究報告』第7巻、1996年、大空社所収、下線は引用者による（以下、すべての下線が引用者によるものである）。
- *15 島木健作「赤蛙」の授業、武田常夫『文学の授業』前出。武田によれば、この作品を6年生担任の赤坂里子とともに授業で取り扱ったということである。6年生が卒業式の答辞でこの授業のことを振り返っている。
- *16 卒業式の答辞において、卒業生代表の6年生（赤坂里子学級）がこの授業のことを紹介している。映画「芽をふく子ども」（新藤兼人監修、原功監督作品、近代映画協会制作、1964年）の映像の中にこの卒業式の様子が紹介されている。
- *17 武田常夫『文学の授業』明治図書出版、45-46頁、1964年。
- *18 「赤蛙」（島木健作）の授業を検討する必要があるものの、武田は、この時点で「赤蛙」の授業が“教材の力”に依存したものであったと考えていた。
- *19 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *20 同前。
- *21 狩野、授業研究を核とする学校づくり運動に関する総合的研究—島小における表現活動の発生と展開—『十文字学園女子大学人間生活学部研究紀要』第7巻、33-46頁、2009年。
- *22 土屋文明『新作歌入門』筑摩書房、1989年。
- *23 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *24 筆者による聞き取りによれば、元島小教師の川嶋（旧姓児島）環は島小時代に我が子を授かる。その時川嶋は子どもを授かった

- ことで“初めて親の気持が理解できた”と斎藤に話す。斎藤はこの言葉を厳しく戒めたという。斎藤によれば直接経験しなければ分からないというのは間違っている。それでは教師として教材と対峙できないと斎藤は考えていた。川嶋は斎藤から文学に学ぶよう厳しく諭されたということである。
- *25 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *26 日本国語大辞典（縮刷版、1979年、小学館）によれば、「おもたい」には、「ものごとの程度がはなはだしい。なみなみでない。重大である」という語釈があり、「罪が重い」という近世における用例が採用される。父親五作が人柱にさせられたということが小豆を盗んだことへの代償としては重すぎるということか。北信地域で「…にてあらむとす」の変化した「…だらず」を用いるという説がある（<https://ja.wikipedia.org/wiki/長野県方言>、2023/10/01アクセス）。
- *27 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *28 河合隼雄の“時熟”概念と重なる内容である、河合隼雄『子どもの宇宙』岩波新書、86-87頁、1987年。
- *29 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *30 一般的には「形象を読む」などと表現される、文章とイメージの関係を把握する読解の過程である。島小を起点とする学校づくり運動においては、文章読解における最終目標は、行間を読みとるということである、狩野、島小の教育実践—授業づくり、『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第12巻、39-59頁、2002年。
- *31 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *32 横須賀薫『授業の深さをつくるもの』教育出版、1994年、143-144頁。
- *33 島小の授業案において本時の指導過程を書く上で使用されることば。本時の指導過程にあたる部分の最上段に置かれ、授業の流れの中で授業展開を劇的に深めていくような結節点として、授業のクライマックスとして想定される展開を書いている。
- *34 島小独自の授業案の形式である。「子どもの可能性」という授業案の箇所（本時の指導過程にあたる部分）ではこの授業で教師がどこまで子どもの潜在的な力を引き出すかが書かれる。
- *35 島小の授業案において指導過程を分析的に捉える言葉として「子どもの可能性」という言葉が使われた。今日的にいえば、「学習活動」であるが、それよりも、子どもがどのような豊かな可能性を開花させるか、というような視点で書かれる。
- *36 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。
- *37 “もりい”が一言も言葉を口にしなくなった、ということを経験した武田は避ける。
- *38 島小独自の授業案の形式である。「子どもの可能性」の欄の下部に置かれ、子どもの可能性を引き出す上で、どのような難しさがあるかが叙述される。
- *39 島小授業案の本時の指導過程に見られる表現である。「子どもの可能性」と対応させて、その追究過程での乗り越えるべき壁について書かれる。
- *40 第八回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県島小学校、前出。

- *41 同前
- *42 こうした言葉が、やや極端な意味合いとして聞こえるということから、鳥小や斎藤喜博に対して批判する向きがある。しかし、あえて“つぶす”と強い表現をすることで、指導の曖昧さや分かりにくさをなくしていったということがある。こうした指導上の表現についての検討が、今後必要になる。
- *43 この言葉は、鳥小の授業案の中で「展開の核」と「子どもの可能性」欄の下に置かれたものである。「展開の核」と「子どもの可能性」の二つの結果を踏まえて、この指導過程でどのような成果を得たいかというような視点で、鳥小の授業案の、本時の指導過程で使用される見出し語である。
- *44 第八回鳥小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県鳥小学校、前出。
- *45 新明解国語辞典、三省堂、第8版、2020年。
- *46 第八回鳥小公開研究会〈教材の解釈と展開〉、昭和37年12月15日（土）、群馬県鳥小学校、前出。
- *47 同前
- *48 同前
- *49 同前
- *50 同前
- *51 武田『文学の授業』前出、72-73頁。
- *52 鳥小においては、持ち上がりで担任をする教師たちが多く、たとえば、この時6年生を担当していた赤坂里子は、同じ子どもを6年間もち上がりで受け持っていた、狩野、鳥小における教職員の力量形成『鹿児鳥大学教育学部教育実践研究紀要』、第10巻、47-62頁、2000年。

