

島小の教育実践—教師教育

Educational Practice at Shima Elementary School, Gunma
Prefecture; Creation of Teacher Image in the Future via
In-service Education of Teachers

狩野 浩二

Kouji KARINO

Summary

It is a well-known fact that, as part of his school development program at Shima Elementary School in Gunma Prefecture, Saito Kihaku (1911-81) place particular emphasis on raising young teachers. The function of school education is fundamentally that of raising children, but at the same time it must also bring about the growth of teachers. Saito Kihaku devoted a great deal of effort to this undertaking while at the same time engaging in the work of educating children at Shima Elementary. This article provides an analysis of the circumstances of Saito's efforts at teacher education at Shima Elementary.

1. 島小における教師像の検討

1) 従来型の教師像の問題

日本の学校において、これまでどのような教師が求められ、どのような教師たちが実際の教育活動において教育実践を創り上げてきたのかということの解明は重要であるが、しかしながら、果たしてこれまでの教育学研究において、実際的な教師の仕事を中心テーマとしながら、どのような教師たちがどのように仕事をしてきたのかということについて明らかにできているかと言えば、実に心許ない状況である。教育学における子ども不在という問題は、必ずしも子どもだけがとりあげられなかったとか、描写されてこなかったとかいう問題ではなく、実際に教育を展開する学校や教師自体についても当てはまることであり、教育学や教育史研究のみならず、学校における教育研究においても、現実に生きて動いている学校や教師、子どもの事

十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科

Department of Early Childhood and Elementary Education, Faculty of Human Life, Jumonji University

キーワード：斎藤喜博 教授学 島小 教師 教員研修

実については、ほとんど取り上げてくることをしなかった。

ここでその問題についての追究はできないが、本稿ではこれまで見過ごされがちであった教育実践内部の実情に踏み込んで、これからの時代においてどのような教師が求められ、またそのような教師をどのように育て上げていくのかという課題に光をあてるものである。

従来において、あるべき教師の姿としては、①いわゆる勤勉、実直な教師、②いわゆる型破りな教師の2通りが描かれてきたと思われる。①は、いわゆる一般的な教師タイプといわれるものであり、本稿で取り上げる群馬県島小学校（以下島小と略記する）における斎藤喜博（1952年から11年間にわたり島小校長を務める）校長赴任当初の状況がこれにあたり、必ずしも勤勉実直ではないが、いわゆる事務を執り行なうだけの教師像である。こうした教師は、事務を執ればよいとか、決められたことを決められたようにこなせばよいというものである。②は、いわゆる小説やドラマに登場するような①を破壊する教師像であり、一般的にはよく知られた教師である。破天荒であり、ルールを破ったり、突拍子もないことをしでかすタイプであるが、意外にもその中に児童や生徒をみちびく要素が偶然にも含まれているというものである。

島小においては、従来型の①のタイプの教師が斎藤赴任当初から存在し、結果としてみれば、②は登場することがなかった。その点で、一般的な小説やドラマとは異なる展開をしている。①を否定し、②を生み出すのではなく、まったく別の教師像を創造したというところに島小の独自性がある。

このことはいわゆる従来いわれてきた教師タイプとも異なるものである。いわゆる師範タイプとか、労働者タイプとか、専門職タイプとかいわれるような教師像^{*1}ではなく、いってみれば、新たな教師像を創造する教育実践である。

2) 教師像の創造という課題

島小（以下、斎藤喜博校長在任中の52年から11年間を指す）においては、すでに述べたようにいわゆる“かくあるべき教師像”をあらかじめ思い描いていたというよりは、実践の中で生じ、創造される教師像というものを明らかにし、その教師像を実践記録を通じて社会に対して示していたといえる。いわば実践の中で形成され育まれる教師像であり、ある時点で固定的な理想像を打ち出すことをしなかったのが島小（斎藤喜博）の特長である^{*2}。

そのため教師像の創造のために足枷になるもの、妨害となるものの排除は徹底して行なった。その一つが教師の意識の持ち方である。斎藤は、島小赴任当初（昭和27年）から教師たちに自信をもたせるための作戦を具体化させている。若い教師たちにあえてハイヤーに乗せ、学校の正門まで乗り付けさせたり、職員旅行であえて当時は贅沢といわれるような高価な切符を買ったりしていたのは、斎藤による一種の演出であり、教師たちに自信をもたせ、教職に誇りを持たせようとするために行なった演出であった^{*3}。このことを通して、教師たちは、校長によって外部からの圧力を遠ざけられたことで自信を持ち、子どもを変革するという仕事に没頭し、自らの中に新たな教師像を創造するという結果として実現した。

教師の意識といういわば教師の内側の課題に取り組んだのが上記であり、一方校長としての斎藤喜博の仕事は、それだけではなかった。教師の外側にある軋轢や圧迫、障害をひとつひとつ取り除いていくことが島小においては必要であった^{*4}。無論、そうした外側の島小教師たち

に影響する要素は、しばしば島小教師の内面にまで悪い影響を与えるものであるが、前者は教師自身の桎梏から逃れられないという性格のものであり、後者は、教師が意識する、意識しないと関わらず外部からやってくる強制や圧迫というたぐいのものである。

今日においても、学校の要請により招聘する教育委員会指導主事の学校訪問を初めとして、保護者会、地域の教科別研究団体、初任者研修制度、十年経過研修制度など、ややもすれば教師を縛ってしまう要素は多数存在する。無論、それは教師のとらえ方の問題でもあり、必ずしも教師を束縛するだけの存在ではないが、ややもすれば教師たちを抑圧する存在になる。

こうしたことを積極的にとらえかえすことによって、自らの教師としての成長の機会としていくことができれば問題はない。島小においては、無論このようなことではなく、町の政治家や権力者たちが学校を支配し、自分たちの思い通りに学校を利用し、動かそうとしていたことが課題であり、こうした外圧に対して徹底抗戦したのが斎藤喜博である*⁵。

また、いわゆる外からやってくる事務的な仕事や各種調査、児童への参加協力依頼など、学校へやってくる圧力というものは数限りないのであり、そうしたものから学校を守り抜いたのが斎藤喜博である。

無論、子どもの変革にとって必要なことは、迷わず取り入れることが必要であるが、一般的にいて外部からやってくる要請には学校の教育活動を阻害してしまうものが多い。斎藤は、こうした実に地道なことながら、当たり前のようにやってくる外からの要請、それも、一貫して児童のためになるかどうかという点で外からやってくるものを判断した。

例えば、文部大臣が学校を訪ねるという企画を断わり、そのかわりに小説家を学校に招き入れて、そのドキュメンタリーを作家自らが発表するというような事実（1963年）があるが、こうした一貫した腰の引けない姿勢が、どれほど島小の教師たちを励まし、元気づけたであろうか。また、学校近くに整備された道路の完成記念の行事の一環として、関係者がその道をパレードすることとなり、近隣の学校に対して沿道でその様子を参観するよう要請された場合にも、斎藤は断固として児童の派遣を断っている。

筆者の聞き取りによっても、同校で勤務した教師たちの多くは、校長のこのような仕事について当時はほとんど知り得なかったということであり、その多くは、後に刊行された島小のドキュメント『学校づくりの記』や『島小物語』などを通して公表されたものを通して知るばかりであったという*⁶。斎藤は、島小の校長として島小の教師たちには実践に打ち込むように指導し、外部からくる子どものためにならないような圧力に対しては校長として断固として拒否し、そのことを教職員には知られないようにしていたと考えられる。校長が苦勞しているというようなことであっても、教職員にとっては自らの実践を追究する上で邪魔となる余計なことであり、それさえも取り除いていこうと斎藤は考えていたのかもしれない。

3) 学校の独自性と教師像

島小において、子どもの可能性を引き出す仕事に打ち込むことによって、独自の教師像が創造されていったことは、島小だけの特色というよりは、本来学校の独自性といってよいことがらに属することである。近年、筆者は鹿児島県垂水市において行なわれた公開講座において、学校教育と地域との連携という課題を受け、勉強する機会を得たのであるが、そこにおいて学

校から出される課題は、学校独自の仕事を追究するというよりは、学校を離れて地域の仕事を請け負ったり、その反対に地域から要請されてその仕事を学校の仕事と見なして行なうというたぐいのものであった*7。したがって学校教育の充実というよりは、学校を離れたところで地域の課題を引き受けたいわば脱学校論ということである。本来の学校教育の趣旨を逸脱したり、学校としての役割を忘れてしまったということである。これでは、落ち着いて学校での教育実践に集中することはできないし、学校の中で、学校の中の仕事にこだわることによって創造される世界は構築できない。その反対に、地域からの要請の質の吟味とか、地域の人材をもっと掘り起こして欲しいとか、学校外のことがらに学校における仕事の中身が集中する。

こうした事実は、単なる一地域とか、一市町村の課題ではないと思われる。学校という社会は、常に外部とのつながりが求められ、地域の行事への参加とか、地域の伝統の継承とか、さまざまな要請が学校に降りかかるものである*8。このこと自体は、地域に存在する学校としていわば当然のことであるが、学校を解体し、学校の存在意義を学校外の仕事に求めるようになってしまえば、もはや教師が自分の教室や自分の学校を基盤とする仕事に集中することができないのではないか。

島小の実践を見る限りにおいて、学校に特化した実践が如何に必要かということを痛切に感じるものであり、それが実行できるかどうかにかこれからの学校のあり方、教師のあり方を創造する鍵があると思われる。

2. 島小独自の教師像追究へ

1) 島小における教師像の探求

島小の教育実践の中でも特に注目しておきたいのは、島小職員室に設けられた炉辺談話のための「こたつ」等、教職員の交流の場を積極的に創り上げたことである。「こたつ」は、火鉢に柶をのせただけの実に簡単なものであり、職員室の一角にある日常的な交流の場とってよいものであるが、筆者の経験からしても、このような場所というものの意味は意外なほど大きい。日頃から教員というものは、各机が自分の持ち場であり、その机に向き合って仕事するのが常である。無論教室にも机があり、その場所においても児童生徒の成績物をチェックしたり、事務を執り行なったりするわけであるが、そうした場合において顕著であるのは、各教職員が胸襟を開いて語り合う場所がなかなかないということである。筆者は、1987年から4年間、東北地方の中学校に勤務した当時において、1学年2～3学級程度の中規模の中学校において島小と同様の団欒の場所があり、実際その場所は教職員が三々五々だれ言うとも無しに集まっては語り合う場所として機能していた。この場所がないと、改めて学年会を開くとか、職員会議等をひらくとか、別に場所を移して話し合うしかないわけであり、その意味でまったく私的な交流というものには、こうした炉辺談話の場所が必須である。

今日では、最初から学年別、教科別に職員室が設けられ、全教職員が集まるのは、職員会議だけというような場合があるが、これでは、日常的な談話の場所を作らない限り、子どもの事実をもとにした学び合いが行なわれないのではないか。今日の困難な教育状況の下で、果たしてこうしたことでよいのかどうか検討してみる余地があると思われる。

島小においては、炉辺談話の場所が単なる懇親を深める場というよりは、もっと積極的に教

師が学び合う場として機能していた^{*9}。

「こたつ」における話し合いというものは、特別な会議や打ち合わせということではなく、三々五々集まっておしゃべりし、気軽に学び合える空気というものがあったが、その一方で、さまざまな先行研究が指摘しているように島小の授業研究は実に厳しいものであり、新しい授業を創造する苦しさに満ちあふれていた。このことは、まったく相反することがらであるとか、対立することであるとかいうのではなく、むしろ、厳しい学び合いを支えるものとして温かな交流があったといった方がよい。

一般的に言えば、教職員の協働とか、学び合いとかいう場合に、安易な馴れ合いや儀礼的、表面的な付き合いをもって理解されている場合があるのではないか。筆者の見聞でも、例えばレクリエーションを行なうことが教職員の親睦を深めることだと信じるあまりに、勤務時間外においても実質的には強制された中で、スポーツ競技などの教職員合同練習を行なう学校がある。これなどは、親睦という名前を借りた管理統制であり、そのような通俗的なあり方を否定したのが島小であり、教職員の新しい人間関係づくりの中で新しい教師像を模索していたのが斎藤喜博であった。

これ以外にも、島小においては、職員会議の議長を輪番にすると、職場で起こった問題は教師個人のせいにするのではなく、学校全体の問題として全体の場に出して話し合ったりするとか、様々な手を打って教師たちが自立した個人として学校づくりに参画するよう考えられていた^{*10}。このことは、最初からそれが目指されていたというよりは、子どもを変革する仕事に伴って生じてきたことである。子どもが伸びていくのに従って、教師たちもまた同様に勉強し、努力し、成長していく必要に迫られていった。そのためには、実質的な学び合い、磨き合いが島小の教師たちには必要となった。

2) 子どもの可能性をのぼす教師

島小においては、斎藤喜博が学校づくりを展開する中で船戸咲子、武田常夫、赤坂里子など、多くのすぐれた教師を生み出していった。赤坂は、後に島小の典型といわれる学級を創造した教師であり、6年間持ち上がりの学級を創造する力を形成していった。それでも、単にいわゆるすぐれた教師として島小の内部に君臨していたというのではない。島小において謄写版刷りで発行されていた『島小研究報告』に見られるように、赤坂は炉辺談話を通じて自己の課題を発見し、その課題解決に向けて実に地道な努力を積み重ねていた。特別な訓練を受けたとか、特別に素質があったとかいうことは考えられないのであり、島小の典型学級を創造した教師たちは、いずれも炉辺談話等の学び合いの場をばねにし、自己をひらき、学び合い、力をつけていった^{*11}。

授業における子どもの事実や教育における事実をもとに具体的に学び合うということは、言葉の上でいうのは容易いが、実際にそのことを実現させるのは実に困難なことである。筆者は、各地の学校における校内研修に参加し、授業や学校行事を如何に充実させるかの研究をすすめてきているが、参加した学校の多くがいわゆる社交辞令ばかりであり、実質的な研究とはほど遠い場合がしばしばある。筆者自身の経験においてもそうであるが、仕事の上で厳しい学び合いをするというのは、どんな社会においても当然のことであるはずなのに、いつの間にか封建

的な人間関係の中に埋没して、特に若い教師たちの多くがやる気をなくしている。

こうした実態と比較してみると、島小における学び合いの意味が際だってくる。胸襟を開いて学ぶということは単なるスローガンやお題目ではなく、実際的にそのことが実現してこそ意味を持つものである。島小は、それを実現していた^{*12}。

そして、島小においては、繰り返し述べるように子どもの事実を創造することによって、その子どもをさらにのばしていくために教師の力が必要となった。最初から固定的に教師の力量が想定されていたわけではなく、子どもの可能性が引き出され、変革されていくに従って、新しい教材が必要となり、新しい解釈が必要となる^{*13}。それに沿うかたちで、自ずから教師の力量が必要となっていく。

一般的に言えば、教師は子どもより力があり、文字通り子どもに範を示すという発想がある。それはそれで間違いではないが、しかし、子どもは教師が停滞していれば、いつでもそれを乗り越えていってしまうだけの成長を示す。そう発想しないで、子どもを見くびってしまえば、いくらでも狭い可能性の範囲内に子どもを押しとどめてしまうものである。

子どもに教師が範を示す場合はいくらでもあり、教師としてそれは必要であるかもしれないが、仮に教師ができないことであっても、教師は子どもに指導することができなければならない。水泳のできない教師であっても、水泳を指導することは可能であり^{*14}、水泳ができることと、水泳の指導力があるということは、必ずしも一致することではない。

島小においては、子どもができない、分からないという事実が大事であり、それをいかにして変革していくかということが課題とされていた。従って、教師は、子どもを指導するという上での専門性が大事であり、その専門性の追究に島小の教師たちは専心した。

今日において、いわゆる教員養成系の学部や大学では、教師力を如何に育てるか、授業力を付けるにはどうしたらよいかという課題が掲げられている。そして、中学や高等学校の教師に対しては生徒指導力の涵養が求められ、小学校の教師に対しては教科専門的な学修が求められるようになった。このことは翻って考えてみれば、子どもの事実に出発するという島小の発想に立ち返ったということである。子どもを変革するためには確かな教材解釈の力とともに、子どもの実情に応じて指導を工夫していく柔軟性が求められる。これを大学での教員養成に当てはめれば、生徒指導をふまえた教科指導力の涵養、教科専門性（教材解釈力）をふまえた授業づくりというようになる。

今日、ようやく教員養成の世界において、授業が見直され、授業を展開する教師の力量形成が課題となっているのは、島小において遙か50年以上前に追究された学校づくりと関わりがないとはいえない。むしろ、50年の時間を経て、ようやく教師の資質を高めるということが社会的な課題となってきたということである。島小では、そのことを1950年代において学校内部において実現していたということができる。

3. 教育実践と教師

1) 授業における教師一介入授業

島小において、これまでにないような新しい教師像がつけられていった背景には先述の通り、斎藤喜博による学校の改革とそれに伴う地域の変革という仕事があった。結果としてみれば、

地域や学校に巣くっていた封建的な慣習を打ち壊すことが斎藤の目的であり、そのような実態に対応するという原則が斎藤にはあったといえる。はじめから学校や地域を変えるという目的があったのではなく、実態に応じて仕事を展開した結果、そうなったということである。そうした仕事を基盤として、斎藤は子どもたちを変革するという仕事に取りかかった。そして、結果として変革されていく子どもをさらに高めていくためには、教師自体が変革されていく必要があった。子どもが伸びていくのと同時に教師自身も成長していかなければならなかった。

島小の授業においては、斎藤が赴任した（1952年）その初期の段階から、教師同士が授業の最中に学び合うということが徹底していた^{*15}。授業の中で、子どもの実態に対応した指導を展開していくということが島小の初期から教師たちに求められたことであり、そのためには授業の前や後に行なう検討だけではなしに、実際に授業を参観しているものが授業者に代わって授業してみたり、子どもの授業中に示す行動や言動の事実を捉えて、それをとっさに授業展開の契機として創造していったりすることが行なわれていた^{*16}。

このような授業づくりのあり方が成立するためには、教師たちが胸襟を開いて学び合う基盤が醸成されていなければならない。授業中に同僚がバトンタッチするということはもちろんのこと、授業中に参観者が授業展開に口を挟むことなど、一般的に言えば禁忌に属することである。授業中には、どのような混乱があろうとも、停滞があろうとも、破綻があろうとも、参観者は口をつぐんでいるというのが一般的には暗黙の了解である。そうした習慣がいつの間にか教師たちには身につけてしまっている。筆者の経験においても、宮城、神奈川、鹿児島、沖縄などの学校でこれまで授業研究に関わってきたが、いずれにおいても授業中に口を出す教師はいなかった。唯一、斎藤喜博に学び、教授学研究会の会に参加してきた教師たちが学校づくりを行なってきた沖縄の学校で、「介入授業」として取り組まれた授業においては、島小と同様に授業中に参観するものがとっさに授業者を代わったり、授業中に授業者に対して参観者がアドバイスをしたりすることがあった^{*17}。これは、斎藤喜博や島小に学んだ結果そうなった^{*18}のであり、一般的にはやはり授業中は見ている者たちは沈黙していることがよいこととされていると思われる。

筆者は、近年島小とほぼ同時代（1960年代）において授業をテーマとした研究が開始された事実（五大学共同研究）を検討しはじめているが、筆者が見る限りにおいて、授業研究において参観者が授業中に口を挟むということはまったく考えられていない。授業そのものは出来上がった既定のものであり、それについて事後的に分析することはあっても、授業中に授業を改革しようというようなことは考えられていなかった。この研究運動においても、関係者が島小を訪ねたり、研究文献には島小文献の直接の引用があったり、島小や斎藤喜博への接近ということが意識されていたことが分かってきているが、しかしながら、すでに公刊されていた島小文献によって明白である「介入」とか「横口」とか呼ばれた授業研究の方法論は、導入されなかった。おそらく、授業中に授業を検討することなど、当時においても、今日においてもあまりに常識外れなことであり、そのようなことをイメージしたり、考えたりすることさえできないことなのではないか。

島小においては、授業というものを常に子どもの事実に基づいて創造するものと発想していた。そのためには授業者が常に胸襟を開いて、子どもの事実に学ぶという姿勢を持ち続ける必

要があった。ある意味では子ども中心の考え方であるが、島小の独自性は、子どもが変革されないことの責任を教師が負ったということである。

教材の不備とか、教室が古いとか、子どもの育ちが悪いとか、いろいろと教師たちが言い訳する材料は学校の周辺にはそろっている。実際、子どもたちの育ち方は、時代と共に大きく変わってきたことも事実である。しかしながら、今日では、そのような言説がしばしば見られ、そのことで言い逃れをしていることがあまりにも多いと思われる。島小の教師たちは、教材や教具が不備であっても、実験材料がなくても、保護者の養育態度に問題があっても、決してそのことを言い訳にして教師の仕事をサポートことはしなかった。

授業中に参観者が「横口」を入れたり、「介入」したりすることは、子どもの事実に学ぶということにおいてとっさに必要なことと考えられる。島小においては、最初の時期には「親方の一時力」などと表現し、横から口を挟むことで子どもたちが集中力を取り戻したり、教室に気が戻ってきたりするということが実際にあった。これとは反対に、子どもの事実に学ぶということを経ずに、一方的に教師の計画した指導案にしたがって、「授業」を「展開」させるとすれば、そもそもこのようなことは必要とはならなかった。一般的に言えば、介入とか横口とかいうものが必要にならないのは、そもそも基盤となる授業観自体が島小とは大きく異なるからであると思われる。

先述の五大学共同研究においては、授業中の録音をもとに事後において授業を分析している^{*19}が、この授業研究における授業は、いわゆる一般的な教師主導型の授業展開である^{*20}。こうした型の授業では、あらかじめ授業の展開が教師の腹案により決まっており、その展開に沿って授業をすすめていくことが当たり前だと思われる。このような考え方からは、教師が胸襟を開くとか、子どもの事実に学ぶということとは出てこない。

2) 学校行事をつくる

島小の教育実践を通覧してみると、斎藤赴任当初に否定された通俗的な学校行事が、次第に子どもの事実を創るための必要性に応じて、再び形式や内容を改めた上で実施されるようになり、最終的には授業とともに大事な教育活動として考えられるようになった^{*21}。斎藤の赴任当初（1952年）には、お化粧をして大人と同様の着物を着せ、日本舞踊を踊らせるようないわゆる通俗的な学校行事があり、斎藤はすぐさまその行事を中止している。一般的に言えば、今日においても学校行事は通俗化しており、学校行事の精選などということがよく言われ、しばしば授業時数確保の目的で削られてしまっている。このようなことは、当然であり、子どもを変革することのできない学校行事は、あえて取り組む必要がない。斎藤赴任当初の島小においては、学校行事は教育活動として組織していくということではなく、それまで慣行として取り組まれていた村の祭りなどを学校にそのまま入れ込んだだけのものであったと想像できる。斎藤は、そうした行事が特定の有力者の子どもの晴れの舞台になっていたり、子どもの姿を発表するというよりは、子どもを如何にデコレーションするかということに無心する教師の意識を思い切って変革しようとしていた。

その結果、授業と同様に子どもの事実を示す舞台として、一学級の取り組みだけではなしに、学年や学校という単位で子どもたちの学習成果を表現する場として学校行事を変革していっ

た^{*22}。

こうした学校行事の改革の中で島小の教師たちは子どもの自己表現を指導するために、教師自らが自己をひらき、豊かな表現者となる必要性に迫られる。子どもたちの心をひらくためには、まず教師自身が自分の心をひらいて、子どもたちの前に立つ必要があった。教師が教師面をして威張っていたり、失敗を失敗として認められないようであったりすれば、子どもたちもまた心を閉ざしてしまう。「介入授業」と同様に、学校行事を創る場合においても、教師たちが如何に胸襟を開くかということが課題となる。無論、一般的には、子どもの心がひらかれているように、ひらかれていまいが、そのようなことはお構いなしということが多いのではないか。こうなってしまうと、そもそも教師自身が自己をひらくという課題自体が成立しない。むしろ、教師は子どもを監視し、事故がないようにさえしていればよいということになる。

しかし、そのような発想で、本当に子どもたちが自分を変革し、よりよくなろうとなっていくだろうか。仲間と共に自分の力を磨き、共に育ち、豊かな人生を切り開いていくような子どもが育つのだろうか。そうした素朴な問いから学校は実践を出発させていってはどうか。

筆者は1999年から沖縄県伊江村立西小学校の学校づくりに関わり、9年間にわたる学校づくりの経過を継続的に見てきている^{*23}。西小では、幼稚園との連携のもと、学校行事や授業の改革を軸に学校づくりを展開してきた。そのなかで赴任当初において学校行事の改革に挑戦した校長は学校の教職員や保護者たちから様々な抵抗を受けたと述懐している^{*24}。派手な衣装を着けない、舞台装飾などに凝らない、子どもの姿をありのまま表現していくということに周囲が戸惑ったのだということである。その後、約9年間にわたり一貫して学校行事や授業の改革に取り組んだ西小学校では、2006年春に学校公開研究会を行い、子どもたちが変革されていく事実を社会に示している^{*25}。筆者はその公開研究会において子どもたちが自己をひらき、自己を表現する姿を見る機会を得たが、それは実に頼もしく、素晴らしいものであった。一切の装飾を廃し、ありのままの子どもたちが、自分たちが抱いたイメージを身体全身を使って表していく表現活動の姿は、地域や他の学校にもよい影響を与え、あらゆる場において子どもたちが生き生きと生活するようになっていった。

こうした事実を見ると、島小において展開した教育実践というものが、その原則を学ぶことによって他の学校で再現され、あるいは新たに創造されるのだということである。そして、その中において教師たちもまた、子どもたちが伸びていくのに応じながら、自己をひらき、自己の可能性に挑戦していくかのように実践に打ち込んでいく。

3) 教師たちの明るさ

島小の実践において、教師たちの明るさということがしばしば指摘される^{*26}。あれだけ厳しい実践を追求していながら、その一方で実に明るい教師たちの姿というものをどのように理解すればよいのだろうか。先述の通り、単に親睦会をすればよいとか、レクリエーションによって気心が通じ合うとか、そのようなことによって島小のような教師たちの明るさは形成されない。むしろそのような対処療法的な発想では、仕事の上では、不満や鬱屈が蓄積し、言いたいことが言えないというストレスを遊びの中で解消するというにしかならない。そのようなことではなく、実践の中で教師たちがともに胸襟を開いて学び合い、お互いに授業者、教師と

して尊敬し合う関係というのはどのようにして切り結ばれるのであろうか。

島小での初期の約束ごとのひとつに、教職員同士がお互いをさん付けで呼び合うということがある*²⁷。校長先生と呼ばずに「斎藤さん」と呼ぶということに彼らは苦勞し、彼らはそれを真面目に実行していった。また、酒席においてもお酌をするということを禁止し、それぞれが飲みただけの量を飲みただけ手酌でのむことを約束した。

今日においても、それほど状況は変わっていないと思われるが、教員社会における階層性というものが、極端に仕事に反映し、校長の言うことには黙って従う、あるいは、若い教師は打ち合わせにおいても発言できない、というような封建的な雰囲気を作ってしまう。筆者も経験していることであるが、若い教師たちは、ただでさえ出る杭は打たれる、寄らば大樹の陰にというように思ってしまうがちである。そして、実際に授業研究の席などで仮に意見などを言った場合には、個人攻撃をしたとか、生意気だとか思われてしまうことさえある。無論、本当に個人を攻撃したり、事実に沿わないことを発言すれば、そういうことも指摘されるわけで、一概に若い人たちのすべての発言を認めるということだけでは、島小のような明るさは実現できないが、まずは胸襟を開いて語り合うということが第一歩である。

それさえできない雰囲気が、学校社会には存在する。授業研究会などで、「よい授業を提供していただきありがとうございました」などという社交辞令的なことばを耳にすることが多いが、こうしたことでその場をやり過ごすことが、いつの間にか教師の習性となってしまう。このようなことを繰り返していれば、若い教師たちが次第に教職に魅力を感じなくなるもの当然のことである*²⁸。

島小においては、教師たちの意識の中に巣くっているそうした封建的なものをすべて打ち壊すことにより、とてつもない明るさを実現させた。筆者が関わっている沖縄の学校においても、先輩教師であろうと若い教師であろうと事実をもとに意見を言い合うことが大事にされている*²⁹が、これは斎藤喜博や島小学校に学び、それを実行してきたから実現できたことである。

校長とか教頭とかの権威を笠に着て、一般的なことでお茶を濁していれば、決して学校は明るくならない。単なるレクとか、社交とかの遊びによってなら、ある程度までは同僚性を維持できるが、それ以上の向上ということは期待できない。校長といえども、一教師として授業を見、授業の事実についての的確な意見が言え、時には授業者とバトンタッチして、授業展開をつくるくらいのことが求められる。学校行事においても、各教師の指導の事実を記憶しておき、研究会ではその事実に基づいた的確な指導助言が必要である。そのようにそれぞれの教師たちがそれぞれに胸襟を開いて、一人の教師として立ち居振る舞った時に、ようやく明るさの兆しが教職員の中に見えてくる。

筆者の経験によれば、週案とか、教師が作る文書の形式的な側面の検閲とかに血道をあげていた校長がかつていたが、このような校長の下では日頃から教職員の中に不満や鬱屈が堆積し、酒席などではそのエネルギーが爆発するというのが常であった。僅かに2年間ばかりの校長在職であったが、この校長の下でどれだけの損失があったか計り知れない。そして、この校長は、最も大事としなければならない授業についてはまったく意に介せずというような意識であり、授業研究は、専ら研究主任を中心として、若手教師が中心となりすすめられていた。筆者は校長とたまたま同じ教科目の担当であり、様々に教えてもらう機会があるかと最初は思っていた

が、実際に専門としての教科について話を聞いたのは、個人的に当時購読していた教育雑誌の話題くらいであった。たまたま筆者が定期購読し、職員室の机の上に積んでいたのを見たのであろうが、教育事務所の指導主事訪問の際にわざわざその指導主事の前で教育雑誌を読んでいると指摘され、もっとこのような雑誌があると別のタイトルの雑誌を示された。授業に関すると思われる会話は、2年のうちでこの時一度限りであった。

そして、2年後にはそれまでとはまったく対照的な校長が赴任し、学校は生氣を取り戻し、保護者たちまでもが明るくなっていった。子どもたちの問題行動も、最初の2年間に比べればまったくないに等しいくらいに減少し、職員室の空気が明るくなっていった。

このようなことは、単に一学校における特殊な事例ではなく、いわば、全国的に日々生起していることであると思われる。校長だけが学校づくりにおいてすべてに影響するというのではないが、しかし、校長の意思というものが学校づくりに与える影響というものは、計り知れないくらい大きい。例えば、一教師の努力で子どもの可能性を切りひらこうとした昭和戦前期の生活綴方の教師たちは、孤独に耐えつつも、文集を交換することで、同じ志を持つ教師たちと連帯していた。こうしたことは今日においても可能であり、一学級の教育実践が子どもを変革し、子どもの可能性を存分に引き出していくことは確かにある。

しかしながら、島小の実践が示唆するのは、学校づくりの可能性であり、そこにおいて教師たちが自らをみがくことの意味である。一教師の努力や一教科の教育実践であっても、やらないよりはよいかもしれないが、一つの学校を単位として、授業や学校行事をはじめとして、学校における教育活動のすべてを丸ごと実践として創りあげていく努力はぜひとも必要である。

島小においては、子どもの事実を創るということの一点に集中することによって、自己を変革し続ける新しい教師像が創り上げられたとあってよいだろう。いわば、これまで教育学において検討されてこなかった自己変革、自己創出型の教師像というものが教師集団の中において形成されたのである。

*1 例えば、近年刊行された教育事典においても、従来の教師像を基盤に編纂されている。久保義三、米田俊彦、駒込武、児美川孝一郎編『現代教育史事典』p.177-178, p.180など。2001年、東京書籍

*2 狩野「島小における教職員の力量形成」『鹿児島大学教育実践研究紀要』第10巻, p.47-62, 2000年11月

*3 狩野「島小における教職員の力量形成」前出

*4 狩野「島小における教職員の力量形成」前出

*5 狩野「島小における教職員の力量形成」前出

*6 川嶋(旧姓児島)環氏による。

*7 狩野「子どもの発達と学校・地域の役割」, 鹿児島子ども研究センター『研究報告』No.12, 65-75頁, 鹿児島子ども研究センター発行, 2006年7月

*8 狩野「沖永良部の家族と子ども・青年の地域自立的発展の役割」(547-561頁), 神田嘉延編著『環境問題と地域の自立的発展—離島・へき地を中心に—』高文堂出版社, 2004年2月所収

*9 狩野「島小における教職員の力量形成」前出

*10 狩野「島小における教職員の力量形成」前出

- *11 狩野「島小における教職員の力量形成」前出
- *12 斎藤喜博編『未来につながる学力』麥書房, p.161-164, 1958年
- *13 狩野「島小の教育実践—授業づくり」『鹿児島大学教育実践研究紀要』第12巻, 39-59頁, 2002年11月
- *14 篠原孝一『私の教室記』p.28-61, 一莖書房, 2006年3月
- *15 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, p.133-149, 2006年。狩野「島小における学校行事の展開」『鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編)』第56巻, p.137-163, 2005年3月
- *16 今日でも, 介入授業は取り組まれ, 学校づくりや校内研修の充実に資する研究となっている。狩野「事中研究の実際」『鹿児島大学教育実践研究紀要』第14巻, 69-78頁, 2004年11月。島小の介入授業については, 狩野「島小の教育実践—横口(介入)授業の展開とその意味」前出
- *17 狩野「沖縄における現職教育の充実に関する教育実践」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第15巻, p.139-148, 2005年11月, 狩野「沖縄の教育実践から見えてくるもの」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』特別号3号, 117-128頁など
- *18 狩野「[沖縄第三土曜の会]の教師と教育実践」, 鹿児島子ども研究センター『研究報告』No.10, 67-79頁, 2001年3月
- *19 五大学共同研究で事務局的な役割をした北海道大学グループの鈴木秀一氏からご教示いただいた。
- *20 『授業研究』第10号, 1964年, 9月, 34-44頁, 明治図書出版に五大学共同研究で実施した授業研究の記録がある。
- *21 狩野「島小の教育実践—学校行事」『鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編)』第55巻, p.131-158, 2004年2月
- *22 狩野「島小における学校行事の展開」『鹿児島大学教育学部研究紀要(教育科学編)』, 第56巻, 137-163頁, 2005年3月
- *23 狩野「伊江村立西小学校の教育実践」『鹿児島大学教育学部紀要(教育科学編)』第52巻, 193-210頁, 2001年3月
- *24 元西小学校長, 西江重勝氏のご教示による。
- *25 狩野「沖縄における学校づくり」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第16巻, 51-67頁, 2006年12月
- *26 横須賀「教師たちこそが生き生きと」『心をひらく表現活動』第2巻, 教育出版, p.27-38, 1998年
- *27 狩野「島小の教育実践—初期における学級づくりを中心に」『鹿児島大学教育学部紀要(教育科学編)』第53巻, p.235-254, 2002年3月。狩野「島小の教育実践—授業づくり」『鹿児島大学教育実践研究紀要』第12巻, 39-59頁, 2002年11月
- *28 横須賀『教員養成 これまでこれから』2006年, ジアース教育新社
- *29 狩野「沖縄における現職教育の充実に関する教育実践」前出

[附記]

本研究に当たり, 川嶋環先生には, 島小時代の資料をご提供いただき, また, 当時の実情についてご教示いただいた。岡芹忍先生には, 旧境町, 斎藤喜博の生活した地域のことなどさまざまにご教示いただい

た。斎藤喜博研究会においては、参加している研究者の方からつねに新鮮な刺激を受け続けている。トリニティ大学のジェフリー・ベイリス先生には欧文要約に関してアドバイスをいただいた。ここに記して感謝申し上げる。