

前田勝洋の「一人ひとりを大切にする」教育観に関する文献研究

ー東井義雄・斎藤喜博の教育観が与えた影響に着目してー

岩田 龍明

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

Developing Perspectives on “Education for Concerning on Every Single Child”

– Focusing on Pedagogical Concepts of Katushiro MAEDA and Two Influenced Great Educators –

Tatsuaki IWATA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

はじめに

平成 20 年の小学校学習指導要領解説・生活編、第 5 章指導計画の作成と学習指導、2. 学習指導の特質では「生活科で学ぶ児童の姿は様々に広がり、一人一人にその児童の個性が反映されている。生活科では、そうした多様な児童の発言やしぐさを丁寧に見取り、指導に生かすことが大切である。¹⁾」と述べられている。このように一人ひとりの児童の考えを大切に見取り指導に生かしていくことは、今日の教師に求められている資質であると考えられる。

教育において、渡邊(1997)で述べられているように、多くの人物が「まず学び続ける人間を中心に考えられるべきものである²⁾」という根底思想をもつように、子ども一人ひとりを教育の中心に据えることは、重要なことである。

本研究の主題は、「一人ひとりを大切にする」授業・学級・学校づくりである。個に即す、一人ひとりに寄り添う教育とは、よく言われる言葉である。しかしながら、その言葉に対する解釈は様々であり、目標として掲げられるのみに終わってしまうことにもなりかねない。本研究では、一人ひとりを大切にすること注目し、その思想や方策を明らかにしようとするものである。

本研究では、「一人ひとりを大切にする」授業・学級・学校づくりについて明らかにするために、前田勝洋の思想や手だてに焦点を当てる。³⁾前田は、愛知県三河地方を中心に、授業・学級・学校づくりを指導している人物である。彼の授業・学級・学校づくりの思想や手だてを分析することで、「一人ひとりを大切にする」授業・学級・学校づくりのための方策や思想について明らかにする。

前田勝洋は 1942 年愛知県に生まれ、愛知学芸大学を卒業し、昭和 40 年より教師生活が始まる。昭和 53 年より、愛知教育大学附属小学校に赴任、三年間教諭として勤務し、その後教務主任・教頭を務める。豊田市教育委員会の指導主事を経て、昭和 62 年教頭として再び公立小学校に赴任し、平成 2 年より校長となる。校長として勤務している間も、多くの学校へ授業の指導に出向いていた。

本稿では、前田勝洋の教育観を明らかにするために、前田に影響を与えた二人の人物(東井義雄及び斎藤喜博)に着目し、その教育観・授業づくり論などを明らかにしつつ、二人の思想が前田に与えた影響について考察する。

以下本稿においては、東井義雄(第一節)及び斎藤喜博(第二節)の授業・学級・学校づくり論などについて考察する。その上で、その二人の教育観に学んだ前田勝洋の教育観(第三節)について取り上げる。

1. 東井義雄の教育観

東井義雄は『村を育てる学力』の著者として著名な教育者である。彼の実践は、子どもの素朴な考え方・感じ方を何よりも大切にしたものであった。それと同時に東井は、生活綴り方教育の実践者としても名高く、子どもたちに自身の生活を振り返らせることで、自分たちの村を守り、栄えさせていくための学力をつけることを目指した。これについて田中(2005)は「日本の教育界に能力主義が広まり、『自分さえ、わが子さえ勝ち上がればよい』という利己的な雰囲気学校を覆いはじめたことに耐えかねたのだろう⁴⁾」と述べている。

東井は、『村を育てる学力』以外にも、学校づくり

や学級づくりに関しても、多くの著書や論を発表している。本節では、授業論、学級づくり・学校づくり論について、その方策や思想を『東井義雄著作集』第4巻(授業の探求・授業の技術)及び第7巻(学級経営と学級づくり)より考察する。

1.1. 東井義雄の授業論

まずは、東井の授業論について考察する。東井は授業を構成する「主体」について、三つを挙げており、それらについて以下のように述べている。

…「授業」は、子どもの感じ方、思い方、考え方、行動をふみ外してはなりたたない。…「授業」は、子どもの主体の燃えあがり、子ども仲間の主体の燃えあがり、教師の主体的なねがいの燃えあがりの、意図的、計画的な組織づけでなければならない。【東井義雄著作集4、10頁】

この記述から東井が、授業の中で子どもなりの思考を大切にしていたことが分かる。さらにこの記述から、子ども一人ひとりが主体的に学習に取り組むということを目指していたことも分かる。

東井は「学習づくり」において、子ども主体であるということを、「管理的立場」とは逆の「民主的立場」として、子どもを学習「させられる」側ではなく、学習「する側」に置くような授業づくりだと主張する。加えて授業には、学級の子どもたち同士の主体的な関わり、教師の主体的な授業への関わりが、必要な条件として述べられている。

東井は、教師が主体的に授業に関わる必要性を示す背景には、戦後新教育を批判する形で『授業』がないということは『教師』が仕事の中にいないということだと思う。⁵⁾ という考えがある。つまりその時代の「授業」には、子どもの活動のみがあり、教師の意図がなかったため、「授業」とは言えないということである。すなわち東井の考える授業には、教師の願いや意図が必要不可欠だ、と言える。

授業には教師の願いや意図が必要であると述べた。だからといって、授業で教師が長く話していいということでもない、東井は述べる。つまり東井の理想とする授業は、教師が願いや意図を持ちながらも、子どもと共に作りあげていくものであるということだと、筆者は捉える。

先に、東井の理想とする授業について述べた。で

は、このような授業を実践可能にする教師とはどのようなものなのだろうか。

(教師というものは)絶えず「勉強していく人」でなければならぬ。ただ子らを愛するというだけではならぬ。子らに憐れみをかけることにとどまってしまう人であってはならぬ。この子らをどうするかがほんとうにこの子らを愛することになるのか、絶えず新しいものを求めて「勉強」し、この子らを不幸に生んだ背後のものまでを追及し、その社会矛盾、政治の盲点にまで目の届く「知恵」をもち、そういう「知恵」を求める人でなければならぬ。【著作集7、207頁】※()内は筆者が加筆

東井は、先の記述を「恵まれぬ子らのための教師」の理想として述べているが、これはどの教師にも必要なことだと筆者は捉える。なぜなら、彼が述べている「勉強」とは、本や新聞から知識を得るということはもちろん、社会の様子や目の前の子どもから、身につけなければいけない力を探り出す力であると考えるからである。

さらに彼は、授業での理想の教師の具体的な姿として、Kさんを例に挙げて以下のように述べている。

Kさんはいわゆる甘い教師ではない。授業なんか見ている、ギョウギョウ子どもをいじめている。子どもがいい気になっているときなど、体ごと子どもの前に自分を投げかけ、抵抗を与え、子どもをいじめている。しかし、子どもたちは、Kさんの与える抵抗が大きければ大きい程、意欲を沸きたたせてそれをのり越えようとする。【著作集7、228頁】

先に挙げた教師に関わる二つの記述から筆者は、子どもを本当に愛するということが、目の前の子どもの乗り越えるべき課題を、教師自身が子どもの姿から捉え、子どもが全力で取り組まなければ解決しないような課題を与えることだと考える。

東井は、Kさんの厳しい姿の根底には、以下に示した考えがあると捉えている。

…Kさんの子どもを信じることの深さにその鍵があるのではないか、ということである。Kさんが子どもに与える抵抗が大きいということは、その抵抗の大きさよりももっと大きい子どもへの信をKさんがもっている、ということである気がする。【著作集7、228頁】

子どもへの信をもつとは、子どもを肯定的に捉えることと言え換えられる。東井は自らの子ども観として、子どもはみんな「伸びたい・太りたい」と願っている存在だと繰り返し述べている。教師は、それぞれの子どもたちにとって本当に必要な力を見取り、一人ひとりの子どもが「伸びたい」と願う気持ち信じ、その願いにかけて授業をしなければならぬという東井の訴えが読み取れる。

1.2. 東井義雄の学級づくり・学校づくり論

次に東井の学級づくり・学校づくり論について述べる。彼は前項に示した授業を行うために、『授業』をほんものにしようとするならば、どうしても子どもを『学級づくり』の場に立たせねばならない。⁶⁾と述べている。このことについて筆者は、授業だけを考えていても、東井が理想とする授業ができるのではなく、授業を共に構成する学びの場としての学級を鍛えてこそ初めて、彼の理想とする授業が成立するのだと考える。

東井は、学級づくりで大切にすべき事を以下のよう

…大じなことは、子どもひとりひとりが、教室の中で、被抑圧者になったり、使用人になったり、お客様にされたりするのではなく、教室の主人公となり、自分自身の主人公となって、自分の仲間の中にある理屈にあわないこと、妙なことをなくし、自分やみんなのしあわせをうちたてようと身構えてくれることである。【著作集 7、28 頁】

このような学級づくりを東井は「子どもを主人とする『学級づくり』⁷⁾」と呼んでいる。枠内の記述から、子ども主体ということは、「一人ひとりが好き勝手にする」ことではない、と分かる。東井は、学級において個人が自分自身の幸せを考えることはもちろん、それに加えて学級全体の幸せを考えなければならぬことも示した、と言える。

さらに、子どもが主体的に働く学級づくりをするために東井は、校長という学級づくりを行う立場から、職員である教師たちに次のように呼びかけている。

「…この子どもたちに、まず何をしてやらねばならないかは、私が決めるのではなくて、すべてを知っ

ているあなた方が決めなければならないことです。しかも、それを実践していくのもあなた方です。あなた方の考え方ややり方が不当である場合は、私も口をさしはさみましょう。

あなた方自身が、まず、させられる立場ではなくて、する立場に立ってください。…そのことに対して、他から文句でもあれば、責任は私が負いましょう。校長はそういう意味での『責任者』なのですから」【著作集 7、120 頁】

こう学校の教師たちに呼びかける背景には、「校長というものは悲しい存在だ。校長室で逆立ちして力んでみても、そのエネルギーは、子どもの伸びるエネルギーにはかわってこない。職員が『やるぞ!』ということになってくれなければどうにもならない⁸⁾」という考えがある。東井は職員のやる気を沸き立たせるために、校長にできることを考え、次のように述べている。

…職員ひとりひとりが「校長は学校中でぼくに一番期待をかけていてくれる」「学校中でわたしが一番校長から期待されている」という確信をもってくれるようにすること、ひとりひとりを信じ、ひとりひとりに期待すること、これ以外に道はないのではないかと思う。職員の中には、必ずしも世間の評価を十分受けている者ばかりではない。東井の生き方にはずいぶん外れたものもある。しかし、そういう職員こそ、私の限界を破ってくれるのではないかと期待して信じよう。【著作集 7、154 頁】

この記述から、どの教師に対しても期待の想いを表すことで、教師が主体的に実践をせずにはいられないように仕掛けたことが分かる。東井は、自分の考えに合わない教師にも、期待をかけていたことが、記述から分かる。彼は自分とは異なる考えをもつ教師に対して、自身の限界を越えるには、自分とは異なる教師を大切にしなければならないと考えている。

東井は、彼が教師にかけた期待が働いて、期待のかけられた教師の学級の子どもたちに、その期待が還元されて欲しいと考えた、と筆者は捉える。東井は期待をかけられた教師たちが、今度は学級においても、一人ひとりを大切に育て鍛えるように、仕掛けていたのだと考える。もちろん彼は、学校づくりのために、教師に期待をかけることのみで留まらなかった。彼が教師を肯定的に捉え、その教師の実践

を職員室全体に広めるといふことも行った。それは「培其根」といふ職員室だよりの発行であった。「培

其根」とは、東井が学校長として勤務した八鹿小学校で発行されていたもので、職員が週案簿などに記録した訴えや実践記録などに、東井の感想や願いを付け足して発行したものである。これを通して東井は、教師たちへの指導や、教師と校長との更なる交流を図っていた。菅原(1986)は、培其根に載せられた訴えや記録に対して、「教員自身が気付いていない、価値を低く見ているような実践の価値を認めて高く評価し、記録を書いた教師を励ますと同時に、それを読む教師たちにも実践を紹介する役割がある⁹⁾」ともものだったと述べている。

つまり東井が教師の実践を認め価値づけるということは、実践者の長所を伸ばそうとする行為であり、主体的な実践を行った教師の姿を、大いに褒める行為である。培其根では、普段あまり陽のあたらない教師に対しても、東井が価値づけをすることによって、全ての教師たちが主体的に実践に取り組むことを後押ししたと言える。

教師たちが主体的に実践をするということは、日頃の授業においても、教師たちの主体な研究が行われなければならないということである。そのため東井は、日常の授業実践を磨いて欲しいという想いから、研究発表会が行われる日の朝の職員会議で、次のような発言をしている。

私は、形のととのった全校的な規模の研究会だとか、…そういうことよりも、普段の授業そのものを磨きあつていくことの方が、どうもより効果的であるように思われてならない。…「きょうは皆さん、いい授業をみてもらおうと思ってはりきってくださっているのだと思いますが、…きょうはまあ、いいかげんにやってください。そのかわり、うちのほんとうの研究会は、あすからだというつもりで、あすからのふだんの授業をたいせつにしてください。それの方が子どもにとってもしあわせですから…

【著作集 7、168 頁】

この記述から東井は、日常の授業実践を大切にし、それを高めることによってこそ、本当に授業の力がつくと考えていることが分かる。このように、日頃

から教師仲間同士が授業を磨き合うことを、東井は「ふだん着のままの授業研究¹⁰⁾」と呼んだ。「普段着のままの授業研究」が、教師同士で自主的に行われるということは、学校における授業研究者の一人として、主体的に日々の授業の研鑽に励んでいるということである。このように日常の授業研究を大切にする姿勢は、「この授業をやれば、必ず、どんなできない子どももできるようになる、というような、腹痛のトンプクのような効果てきめんの授業¹¹⁾」などないという、授業の不確実性を捉えた、東井の考えの現れである。そのため東井は一人ひとりの教師が、授業実践を磨いていく必要を唱えたのだと言える。

以上の考察から東井は、授業・学級・学校のどの場面でも、一人ひとりの子ども・教師が主体性を発揮することを求めていると言える。子どもが「する立場」に立った姿とは、子どもが自分なりの考えや答えを能動的・主体的に考える姿であり、より高め合い、教え合う姿を指している。

教師が「する立場」に立った姿とは、教師同士が互いに授業を参観し合い、時には参観する教師が授業に参加することで、授業実践の力を鍛えようとする姿である。さらに学校づくりで「する立場」に立つということは、教師が他学級や他学年の子どもたちとも積極的に声をかけて関わる姿であり、その姿は他学級・他学年の授業を参観している際にも見られる姿である。

一人調べを確かめる場面において、教師が子どもと顔を突き合わせて、一人ひとりの想いを聞き、子どもの考えを引き出すという場面がある。この場面から、教師が子どもに関わっているため、子どもが教師に対して不信感をもっていないこと、教師同士の交流が盛んなため、授業への参加協力が得やすいということが考えられる。

子どもと教師が「する立場」に立つことによって、子ども同士、子どもと教師、教師同士が関わる機会を多くもてるようになると言える。それにより、子どもも教師も、教え合い・学び合う姿勢を強く意識することで、互いに高め合おうとする姿が見られると考える。

東井は子どもと教師が主体的な立場に立つために、

一人ひとりの子ども・教師を信じることから始めている。子どもを信じるとは、子どもは「できるようになりたい・成長したい」と願う存在であると捉えることである。教師を信じるとは、どの教師も子どものため、学校のために強い想いをもって実践している、と信じることである。

彼が子どもと教師を厚く信頼していたからこそ、子どもは安心して学習に取り組むことができ、教師は日々の努力を惜しまずに実践を積み重ねることができたと言える。さらに東井は教師の実践に価値づけ、その価値を広めることで「一人ひとりを大切に」授業・学級・学校づくりを目指したと考える。

2. 斎藤喜博の教育観

斎藤喜博は、授業によって子どもの可能性を最大限に引き出そうとした人物である。どの子どもの力も、最大限に伸ばそうとする斎藤の考えは、「一人ひとりを大切に」ことにつながると考えられる。子どもにとって一時間一時間の授業が大切なものとする斎藤は、教師の授業力を高めることに重点をおいている。教師の日々の行いである授業を良くすることこそ、学校を良くすることに結びつくと考えていたからだろう。

本節では、先に述べたような斎藤喜博の授業論・学級づくり論・学校づくり論を、『私の授業観』『授業入門』『授業の展開』の三冊の著書から考察する。

2.1. 斎藤喜博の授業論・学級づくり論

「学校教育での中核にあるものは、もちろん一時間一時間の授業である。¹²⁾」という斎藤の言葉は、授業こそ学校の中で最も重要なものであるという、彼の考えを明確に表している。彼は授業を「きびしく激しいもの」として、以下のように述べている。

私は、「授業」という仕事は、激しくきびしいものなのだと思う。教師というひとりの人間が、自分の気力、体力、知識、想像力のすべてをふりしぼって出し、そのすべてを投げかけて子どもたちと対決し、子どもたちのなかにあるものを、ときにはないものまでも、無理にでも引きずり出していく激しい作業なのだと考えている。【『私の授業観』5頁】

「子どもたちのないものまでも引きずり出す」斎藤の授業は、子どもの可能性を最大限に引き出すための行いだと分かる。彼の理想の授業は、「その子

なりにのばしてやる』などという甘いものではなく、どの子も持っている力を無限に引き出して¹³⁾いくものである。そのため斎藤らは、子どもの考えや実態に寄り添って、一人ひとりの中にある可能性を引き出すために、根気強く指導・支援をしていたと考えられる。

授業を激しくきびしいものと見なし、授業によって最大限に子どもの可能性を引き出そうとする彼の思想の根底には、次のような子ども観がある。

子どもたちは本能的に学ぶことをねがい、学ぶことを喜び、働くことをねがい、働くことを喜んでいるものである。【『私の授業観』62頁】

彼は、どんな子どもでもできないことができるようになりたいと願っている存在だ、と考えているのが分かる。この子ども観が彼の思想の根底にあるからこそ、斎藤は授業において、子どもの可能性を最大限に引き出すことに努力を惜しまなかったのだと、筆者は考える。

しかし、斎藤が述べる「子どもの可能性を最大限に引き出す」ということは、教師が知識を何でも教えて、押し付けることではない。そのことは以下の記述に示されている。

授業によってぜんぶの子どもが組織され、一人一人の子どもが生かされのばされた場合は、一人一人の子どもと力と力が、学級のなかでぶつかり合い、はねかえり合って、新しいエネルギーを発揮するから、学級が集中し緊張し、そのなかでまた一人一人の子どもは自分を出し、自分の力をきずきあげていく。…学級にはそれぞれ特有の、むじゅんを持った子どもたちが集まっている。授業は、そういう子どもたちの一人一人に、直接に働きかけながら、その反応の事実即して、それを組織し発展させなければならないものである。…その一つの方法は、学級の全部の子どもを学習を、相互にせつよくさせながら、つぎつぎと発展させ積み上げていくという、組織的な、構成的な授業をすることである。【『授業入門』59、60頁】

この記述から、彼の理想の授業は、教師が知識をただ教えるだけのものではないことが分かる。斎藤は授業の中で、一人ひとりの子どもの考えを位置づけ、学級が学び合う集団として組織されるように仕掛けていたと言える。授業の中で、子どもたちの考

えを衝突させながら、考えを練り上げていくことを通して、子どもたちの可能性を引き出そうとしたのである。つまり彼の理想とする授業において教師は、各々の子どもたちの考えを把握しながら学習集団を組織し、授業を構成することが求められたと言える。斉藤は、子どもの考えを授業の場面に位置づけて、子ども同士の意見の衝突の中で、子どもの考えを深めていくことで、子どもたちの学習を積み上げようとしたのだと筆者は捉える。

子ども全員の考えを授業の中に位置づけるということはつまり、間違いをした子どもも、その授業の中に位置づけるということにつながる。そのため斉藤の学校では、授業におけるまちがいを「××ちゃん式まちがい」と呼んで位置づけた。

…一つのまちがい方をみつけると、それをみんなして究明して、まちがい方がわかると、その子の名前をつけて、「××ちゃん式まちがい」とし、あとでおなじような間違い方がでた場合「ああ、これは××ちゃん式まちがいだ」と言って、「××ちゃん式まちがい方」の法則をあてはめ、簡単にその問題のまちがい方をはっきりさせるわけである。…それは、まちがった子どもが、自分のまちがいをみんなの場所へ出してくれたから、学級全体が、まちがい方の法則を勉強することができたのだ。そういう意識をみんながもち、まちがった子に感謝し、また、まちがった子も、劣等感を持たなくなる。そういうことから、学級全員が、まちがいをみんなのところへ出すのは恥ずかしいことではない。それどころか、まちがいを進んでみんなのところへ出すことこそ、学級全体の学習をすすめるのだ、という意識をもつようになる。【『授業入門』86、87頁】

斉藤は、間違いを学級全体で捉えていくことによって、子どもが授業の中で肯定的に位置づくだけでなく、学級全体がその間違いを受け入れ、検討することで学習の効果を高めようとしている。この方法は、「間違いは恥ずかしいもの」とする学級の雰囲気を取払い、子ども一人ひとりを授業に位置づけようとする斉藤の願いの現れだと考える。さらにこの考えから、授業や学習によって学級を作ろうとした彼の意識が読み取れる。

2.2. 斉藤喜博の学校づくり論

前述した「××ちゃん式まちがい」を考案した背

景には、斉藤ら教師集団の考えが反映されている。以下には前項で述べた「××ちゃん式まちがい」について、その考え方が生まれた背景と、斉藤ら教師集団との関連についての記述を示す。

この方法は、私たちの職場づくりの思想のなかから出たものであった。それは、職場のみんなが傷つくことや、恥をかくことを恐れないで、自分の考え方や実践のまちがいを、また他人のまちがいを、具体的にみんなの所へ出し、それを材料にして、話し合い、個人もまた職場の集団も、さらに高いところへと進んでいこうとして努力のなかからでたものだった。…それで、個人のまちがいがみんなの場所へ出されたときは、それをその個人からきりはなし、みんなの共通の課題として、そのあやまりを、分析し、はっきりさせ、みんなのものにしようとした。だからこの方法を実践する教師の心には、自分たちの職場での考え方がはっきりとある。自分たちが職場づくりのなかで得た意識を、この方法で子どもたちにも植えつけようとする強い意欲がある。【『授業入門』87、88頁】

この記述において斉藤は、優れた授業を作るためには教師同士が互いの実践の失敗に学び、検討することで失敗を理解し共有することが、教師集団の高まりにも重要な意味がある、と示している。さらに、間違いを大切にせる教師集団の意識を、子どもと共有する姿勢から、学校づくりは学級や授業と切り離すことができないという考えが読み取れる。

そのため彼は、学校全体で子どもを育てるという考えを強くもっている。それは次の記述から明らかである。

学級担任の先生が、自分の学級なり学級の子どものなりを、自分一人だけの力でよくすることはできない。また、そういうことをしてはいけないのだ。【『授業の展開』214頁】

この記述から斉藤は、教師たちが担任する学級の子どもの以外とも積極的に関わることにより、より多くの子どもの姿を、教師集団で共有することで、共通の理解に基づいて指導や支援ができるようにすべきだと示していると言える。

次の記述は、教師の授業を改善するための提言として、斉藤が述べたものである。互いの学級の子どもと関わっているからこそ、普段の授業においても

次の記述の様子が見られると、筆者は捉える。

特にすぐれた授業をし、すぐれた学級をつくって
いた先生ほど…自分の授業を他の人の前に出し、教
師自身が他の人の批判を受けるばかりでなく、授業
中も、他の人の応援を求め、すぐれた発問や、説明
をしてもらって授業をよいものにしていった。【『授
業の展開』214、215頁】

この記述から授業を参観する側は、その授業を批判するためだけに見てはいけなことが分かる。授業後に批判をするのではなく、その一時間の授業を良いものにするべく「その場で」知恵を出し出しあうことが必要だと、斉藤は示している。彼は、他学級の教師の助けを借りながら、教師の働きかけを磨くことで、互いの授業をよりよいものにすることをめざしたと言える。

斉藤は前の記述で、発問や説明を授業者以外の教師が行いながら授業を行っていることが分かる。彼自身が学校の教師を指導するために、授業に入り込み、助言・指導を行っていた。その指導は、授業に「横口」をはさむという形で、行われていた。これが後に、「介入授業」と名付けられたものである。

斉藤は授業への介入において、授業者の発問よりも確かな発問を考えて、それを授業の最中に示した。さらに彼は、子どもが学んでいる教材に対して、子どもの解釈と異なる解釈を示すという介入の仕方でも子どもの考えをゆさぶることもあった。彼は介入によって、教師の発問を磨き、教師の教材解釈を豊かにすることを目指した。それと同時に彼は、子どもの考えをゆさぶり、子どもの解釈を発展させようと試みた。

以上の考察から斉藤は、日常の授業を非常に大切に、毎日の授業で子どもの可能性を広げ高めようとしていたことが分かる。彼は授業の中に子どもを位置づけることで子どもを授業に参加させ、子どもの学ぶ環境を整えたと言える。子どもたちの学ぶ意識を高めることで、授業に参加させ、参加した子どもたちの考えを教師が積み重ねていくことで、子どもの可能性を引き出そうとした。

斉藤が考える厳しい授業における教師を具体的な姿で表すと、国語の音読において、子どもの音読の言葉の誤りを訂正することはもちろん、発音や間の

取り方まで丁寧に厳しく指導する教師だと言える。厳しく指導したのちには必ず、子どもの良いところを見つけて励まし、子どもの音読を意味づけ、学級の学習の中に位置づける。筆者は子どもを授業に位置づけることによって、子どもたちの中に学びが積み重ねられていくと考える。斉藤は厳しい授業のために、細かい教材研究や、子どもに伝わる丁寧な発問が重要だとも示している。

斉藤は、教師が力量をつけることを、個人の責任にとどめなかった。彼は、学校全体で互いの授業を参観し合うことで学び合い、助け合うことを大切にされた。そのことにより、教師の力量を高めようとしたのだと言える。

以上から、よい授業の創造こそが、斉藤の最大の目標であったと言える。そのために彼は、よりよい授業の創造と学級・学校づくりとは切り離して考えることができないと示していると、筆者は捉える。彼の考えの根底には、子どもと教師一人ひとりの力を最大限に引き出すことで大切に、よい授業・学級・学校づくりをめざす意識があるのだと言える。

3. 前田勝洋の教育観

3.1. 前田が東井・斉藤を学ぶ経緯

前田が東井・斉藤に影響を大きく受けた時期は、昭和46年、転勤した勤務校でのことである。転勤して間もない頃その学校では、広岡亮蔵の「教材構造・発見学習」¹⁴⁾に関する研究を進めていた。前田は当時の研究内容を、「窮屈で型にはめるような授業だった」と振り返り、もっと「子どもありき」の、目の前の子どものために授業を作りたいと考えようになった。

子ども主体の授業を目指した最大の契機は、新城市立東郷東小学校の授業との出会いである。それと同じ時期に彼は、大学時代に触れたことのある東井義雄・斎藤喜博らを改めて勉強し直している。この時期に、東井・斎藤両者の授業論・学級づくり論が前田に影響を与えたと考えられる。

その当時前田は現職教育にも携わっていたため、東井・斉藤の学校づくり論もまた、後の彼に与えた影響が大きいと筆者は捉える。なぜなら、のちに彼が管理職に就いたときに、二人の学校づくり論が実践に大きく反映されていると読み取れるからである。

3.2. 前田勝洋の授業・学級づくり論

本項では、前田の授業論・学級づくり論を分析する。前田は授業・学級づくりの方法やそれに関わる教師の構えを著書に示している。前節に示してきた東井・斎藤の思想を想起しながら、前田の授業・学級づくりのための方法や教師の構えを示す。示された言葉から、彼の授業・学級づくり論を分析する。

・授業というバスに乗ろう！

前田は著書の中で何度も、授業は全員参加が基本だと述べている。「授業というバスに乗ろう」という言葉には、その考えが明確に表れている。

「授業というバスに乗ろう」の言葉の意味を、授業のバスは進むものだが、立ち止まるバス停があること、授業には目的地があることの二点から考える。前田は、授業の運転手は子どもではなく教師であると述べる。教師はそのバスを運転する役割を担うと同時に、子どもが授業というバスに乗る事ができているか確認し、時にはバスへの乗車を促さなければならない。加えて、授業の進む途中にバス停があるということは、授業というバスが出発してからも、諦めてバスから降りていないか見極める必要を示している。もし授業への参加を諦めて、バスを途中下車してしまいそうな子どもがいたら、バスを停めて子どもを再び乗車させることも、運転手である教師の仕事であると言える。

筆者はバスが進むということは、目的に向かって行くことだと捉える。それはつまり教師が毎時間の授業に、ねらいをもって望み、授業というバスに乗せて子どもたちをねらいという目標に近づけることの重要性も暗示していると、筆者は考える。

・やろうとする子を大切にす

前述した通り前田は、授業に子どもが参加することを最も大切にしている。彼は授業への参加に価値を見出すことで、子どもに「学ぼうとする力」を大事に育てたいと考えている。前田は、主体的に学ぶ姿勢を身に付けさせるには、やる気は起きないが取り組まなければいけないことに対して、「やることから逃げない」気持ちや意欲を育てなければならないと考えている。このような前田の意識を表した言葉が「学校はたのしいところであらねばならぬが、歯を食いしばって、涙をこらえてがんばるところでもある」である。この言葉は彼の座右の銘とも言え、

「悪戦苦闘」に屈せず明るく立ち向かおうとする前田の意志の現れである。「学校は…」という言葉から筆者は、子どもたちが意欲的に興味の向くことに対して向かっていき、楽しむ姿を大切にしつつ、子どもたちが自分は今何をすべきかを自覚し、それをやりとげることによる達成感も楽しいと感じられる子どもを育てることこそ、前田の理想であると考えている。

さらに前田は、学ぼうとする力を育てるためには、それを支えるための学級づくりも重要だと考える。授業への参加に価値をおいている学級は、学級づくりにおいても参加することに価値をおくことのできる学級であると考えている。子どもが物事に挑戦することを大切にする学級である。

そのため前田は、いくら授業に参加してもできなければ意味がないという学級の雰囲気があるならば、それを変える必要があると述べている。彼は間違えてしまう子に優しく、物事に挑戦することに価値を見出すことができる学級をつくることこそ、重要なことであると言える。

・厳しくかわいがる教師になる

前述したような学級の教師を示す具体的な姿として前田は「厳しくかわいがる教師」として示している。前田は「厳しくかわいがる」とは逆の、「甘くて冷たい」の教師の姿を、筆者とのインタビューにおいて次のように語った。「『算数の問題がやれない』で、本当は厳しくきちんと教えてかわいがって育てなければならないのだが、そうすると親が怒ったり、本人が泣き出したりして、学校に来たくないないと言いかねないから、まあいいかと、つまり、甘くて、途中で指導しないでやめてしまうという冷たいやり方をするようになってしまう。…そうしないと居れない面もあるが。¹⁵⁾」つまり前田にとって、厳しくかわいがる教師とは、教科の指導において教えるべきことを、子どもに教えることのできる教師である。しかし前田は、知識を押し付けるような授業をイメージしているのではない。彼は、授業に子どもが参加するような授業の形をとりながらも、教えるべきことを子どもに確実に身につかせようと考えているのである。

「厳しくかわいがる」教師の姿は、授業においてのみ見られる姿でない。もちろん学級づくりにおいても、「厳しくかわいがる」教師なのである。彼は、

歯を食いしばって頑張ることが大事だと教えなければならぬと繰り返し語ることを通して、子どもだけでなく教師にもこの姿勢を強くもって欲しいのだと筆者は読み取る。子どもが苦手なことを避ける姿に対して、教師が根気強く諦めないで、支えて励ますことによってこそ、「歯を食いしばって頑張る」子どもが育つのだと言える。

以上に記した「授業というバスに乗る・やろうとする子を育てる・厳しくかわいがる教師になる」というキーワードを、具体的な授業における、教師や子どもの姿で考える。

算数の授業で導入の問題を提示した後、子どもがその問題に対して自分なりの解き方を主体的に探す場面のことである。教師は、子どもたちのほとんど全員が解き方を見つけ、挙手をするまで待っていた。自分なりの解き方として指を使って計算をしていて、周りの子どもに遅れてしまった子どもがいた。その子に対して教師は「自分なりの考え方で一生懸命考えようとしている。立派だよ。」と価値づけをし、励ました。

これは、できる子どもだけを「授業というバス」に乗せて出発させるのではなく、全員を置き去りにすることなくバスに乗せようとする教師の姿である。しかし、教師はただ子どもたちを闇雲に待ただけではない。導入時に与えた課題は、どの子どもにも分かるはずであるという見通しや期待をもって、教師は待ったと考えられる。子どもが主体的に考え教師がそれを待つという姿から、バスに乗せようとする教師と、バスに乗ろうとする子どもの様子が読み取れる。加えて、教師は子どもが分かる信じて、温かくも厳しい態度で、子どもの挙手を待つ教師の意識があるはずだ。この授業の様子から、学級づくりにおいて「一生懸命頑張ること」が価値のあるものとして定着されていることが分かる。

さらに、教師が子どもを授業というバスに乗せるだけでなく、子ども同士でもバスに互いにバスに乗ろうと意識している様子を、国語における音読の様子から考える。教科書の音読をする場面で、自分の音読が終わってからも、まだ読み終わっていない子どもの音読に耳を傾け、その子の音読を応援する気持ちをもって、友だちの声に重ねながら、本文を指

差し読みをする姿があった。教師だけでなく、子どもたち同士も、自分が読み終わったからといって終わりではなく、まだ読み終わっていない友だちを意識しながら、一緒に授業に参加しようとする意識を育てているのである。

3.3. 前田勝洋の学校づくり論

次に前田の学校づくり論について考察する。筆者は、前田も東井や斉藤と同様、よい学校をつくるのが教師の授業や学級経営に反映すると考えている。以下には、前田の学校づくりに関する方法や教師の構えを示す。

・授業公開の日常化を図ろう

前田は、職場の学び合いを「授業を見合う」ことから始まると考える。そのため研究授業だけでなく、日常から授業を磨き合うことで、授業をする力の向上を図ったのである。

前田は自身も、日常の授業を参観することを心がけていた。彼は教室の後ろで授業を参観するのではなく、教室の前から授業中の子どもたちの様子を見る。さらに彼はただ教室の前で参観するだけでなく、授業中に時折、授業者に授業の進め方についてアドバイスをし、子どもに向けて発言し授業の立ち止まりを意識させる。これを前田は、「授業に参加する」と呼んでいる。

これについて筆者は斉藤の「介入授業」と似ていると捉えたが、前田は斉藤のそれとは違っていると語った。斉藤の「介入」は、教師の授業の意図を無視しており、単なる発問研究にとどまっていると前田は捉えている。彼の授業への参加は、授業者と共に授業を作ろうとする行いだと言られるように、これは、前田なりに斉藤を学び、彼が「(斉藤の)考えは気に入ったけど、人間的に好きになれなかった。」と話したことからも、「介入」という手法のみを取り入れ、その手法に含まれる考えを、前田自身が塗り替えたのだと言える。

授業を見合う関係を作るために、斉藤も東井も教師の信頼関係を大切にしていた。東井の場合は、学校に勤務する個性ある教師のことを信じ、教師たちの実践を認め価値づけることで、関係を作っていた。斉藤は、職場で学びあうことを大切にするために、互いに失敗を共有し、教師同士で悩み合うことで、

信頼関係を築いたと考える。

前田は、教師たちと雑談をすることで信頼関係づくりを図った。彼は、教師が職員室の中で話することが少ないことを憂い、学校の教師たちと他愛もない話を交わしながら、次第に教師の授業や学級の悩みを聞くことができる関係を築くよう努めた。教師同士の関係ができて始めて、彼が普段の授業に参加することができるようになったのである。

さらに前田は、「あじさい」という職員室通信を作成していたこともあった。これは東井の「培其根」のやり方をまねした、と前田が語るように、教師たちの普段の記録を集めて、通信に載せるというものだった。培其根において彼は、全ての教師をその中で価値づけることを大切にした。

本項で述べたように前田は、学校づくりにおいても、東井・斉藤両者の様々な手法や考え方に影響を受けていることが分かる。学校全体で教師や子どもを育てる実践を行った、斉藤や東井の考えを、前田は受け継いでいると言える。

以上から前田は学校において、授業を重要なものと考えていることが分かる。日頃の授業を良くするために、教師たちが互いに学び合う関係を築くことで、学び合いを促した。前田は学び合う関係づくりのために、教師同士が認めあい、互いに悩みを共有できるような関わりをもつことを心がけていたと言える。

おわりに

前田は自身の問題意識から、子どもに楽しいことも苦手なことにも「歯を食いしばって」取り組むことを教える必要性を、現代の学校における課題として見いだしている。しかしその一方で、子どもを授業の中に参加させ、位置づけながら、子どもを信じて伸ばそうとする教師の構えは、東井や斉藤たちの時代から実践の中で大切にされて、前田の思想を耕したと言える。

東井・斉藤・前田は、それぞれ个性的に実践を重ねている。そうではあるが、彼らの根底にある「一人ひとりの子どもを大切に」し、さらにはそのために「一人ひとりの教師を大切にする」という考えは、共通するものとして抜き難く三者の間にあると、筆者は考える。

今後の本研究の課題として、前田が授業者であった当時の記録から彼の教育観の分析、教頭・校長時代の実践の分析、前田の授業論が生かされた授業の分析が挙げられる。それらの考察から、「一人ひとりを大切にする」授業・学級・学校づくりについて、より具体的に明らかにしていきたいと考える。

注・引用文献

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領生活編』日本文教出版、平成20年、53頁
- 2) 渡邊弘編『「援助」教育の系譜』川島書店、1997、250頁
- 3) 本論で前田に注目するのは、筆者が考える「一人ひとりを大切にする」授業観について前田が具体的に指導をしている刈谷市立衣浦小学校に出会ったためである。当校への参観を繰り返す中で、筆者が考える「一人ひとりを大切にする」ことの実現にあたって、前田の授業観が有効だと考えた。
- 4) 田中耕二編著『時代を開いた教師たち 戦後教育者たちのメッセージ』、2005、79頁
- 5) 東井義雄『東井義雄著作集4』明治図書、1972、13頁
- 6) 上掲書4、87頁
- 7) 東井義雄『東井義雄著作集7』明治図書、1973、29頁
- 8) 上掲書6、154頁
- 9) 菅原稔「実践報告『培其根』誌について:東井義雄氏の添えられたことばを中心に」、『鳥取大学教育学部研報告』、1986、5頁
- 10) 上掲書6、169頁
- 11) 上掲書6、172頁
- 12) 斎藤喜博『授業の展開』国土社、1964、273頁
- 13) 斉藤喜博『私の授業観』明治図書、1978、113頁
- 14) 「教材構造」は、教材を核となる部分と枝葉の部分とで分別して、難易度を整理する構造化の方法。「発見学習」は、知識の結果を学び取らせるのではなく、構造化した教材の知識の発見過程を子どもにたどらせる学習方法。広岡亮蔵が提唱した。
- 15) 2012年5月17日のインタビューより引用。筆者が文意の変わらない範囲で加筆修正を加えた。

参考文献

- 斎藤喜博『授業入門』国土社、1960
前田勝洋・実践同人たち『授業する力を鍛える』黎明書房、2007
前田勝洋・実践同人たち『学級づくりの力をきたえる』黎明書房、2008
前田勝洋『教師の実践する力をきたえる』黎明書房、2009