

平成 25 年度 修士論文

学校教育における子どもの自立を育てることの意義に関する研究

——O 教師学級の卒業生へのインタビューを通して

三重大学大学院教育学研究科
教育科学専攻 学校教育領域

212M018 劉妍

2014 年 2 月 13 日

目次

序章

- 第一節 問題の所在・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・2
- 第二節 研究対象と研究方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・8

第一章 自立を育てること及び自立を育てる教育実践

- 第一節 自立を育てること・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・14
 - (1) 子どもにとっての自立
 - (2) 学校教育の中で、子どもの自立を育てることの必要性
- 第二節 自立を育てる教育実践・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・20
 - (1) 古賀一公実践の紹介
 - (2) 築地久子実践の紹介
 - (3) 古賀一公実践と築地久子実践から見えるもの

第二章 小幡肇学級の卒業生へのインタビューによる自立を育てることの意義

- 第一節 小幡肇実践の紹介・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・33
 - (1) 小幡肇実践
 - (2) 小幡教諭の考えている自立
- 第二節 小幡肇学級の卒業生へのインタビューを通して見える自立を育てることの意義・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・40
 - (1) 小幡肇学級の卒業生にインタビューする理由
 - (2) 卒業生にとって小幡肇実践の意味
 - (3) 卒業生の証言に対する小幡教諭のとらえ方
- 第三節 まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・52
 - (1) 自立を育てる側と育てられる側にとっての意味
 - (2) これから自立を育てる実践への展望

終章

- 第一節 本研究の到達点・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・58
- 第二節 本研究の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・61
- 謝辞・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・63

(注：0 教師の承認を得たため、論文の中で、実名の小幡肇を使わせていただきます。)

序章

第一節 問題の所在

本研究の問題の所在に入る前に、中国人である筆者は日本の学校教育における子どもの自立を育てることの意義に関する研究をしようとする理由や筆者として研究の立ち位置について述べておきたい。

日本と中国は、歴史的な経緯の共通性が見られ、文化、伝統において類似している部分もある。教育において、発展のスピードが異なり、中国は日本の後追いをしていると言われている。中国では、「要想成人必先自立」「不自立则不成人」ということわざがある。意味は「有能な人材になるには、自立することが第一歩だ」である。現代の中国では、1993年に「中国教育改革・発展綱要」が公表され、受験での合格を目指す「応試教育」から、子どもの様々な素質や人間性を育てようとする「素質教育」へとカリキュラムが転換された。しかし、私の被教育時代（1994年小学校入学）は、学校教育の現場では、教師が強い権力を持っており、子どもが教師の指示に完全に従っていた。逆に言うと、筆者の場合は教師の指示や要求がないと、何をやればいいのか分からない。そして、自分で考えようとしないので、戸惑ってしまう。教師が問題の正解をきちんと教えてくれないと、不安が生じる。

日本に留学する機会に恵まれ、日本人の方々と接したり、交流したりする機会が多くあった。筆者は、日本の学校教育の中で、どのように子どもに自立を育てているのかを考えるようになった。このようなことを考えながら、私は日本の多くの教育現場を見学させてもらった。小学校で授業観察をした。筆者の見た限りでは、子どもたちはまだ小学生であるのに、堂々と多くの人の前に立ち、自分で調べてきたものや自分の考えを発表していた。グループ活動、班討論で自分の意見を言ったり、他人の意見を聞いたりする。熱い議論する場面が多かった。筆者はこれらの場面に出会い、衝撃を受けた。日本の子どもたちの自立を強く感じ、中国人である筆者は、中国教育における自立という問題も視野の中におきながら、日本の学校教育における子どもの自立を育てることに関する研究をしようと思うようになった。ここで述べた自立の意味内容について後で詳しく議論する。このような研究を通して、自分自身を成長させることは言うまでもなく、日本の文化や教育事情についてより深く学ぶと同時に、母国である中国の文化や社会、教育に対する理解を深めていく

ことになるだろう。

中国は改革開放政策を実施して以降、グローバル化に巻き込まれ、経済を速やかに発展させた。しかし、中国の改革開放の進行に伴って、中国社会の格差が経済、教育などいろいろな方面に広がっている。一方、日本の現代社会において、高齢化・高度情報化社会の進展という大きな変化が起こっている。現代人の長い人生の中で、自分自身の生き方や価値観があらためて問われている。しかし、近年、増加する無業者、フリーターなど、若者を取り巻く雇用情勢は極めて厳しい状況にある。いくら学校の勉強を頑張っても、よい成績をとったところで、社会に出てみれば何の役にも立たないどころか、自立することもできないという現状がある。自分で自分が分からない、自分はこれからどうなっていくのか不安だ、自分には存在価値などないのではないかというようなエリクソン（1973）のアイデンティティ拡散症候群や小此木啓吾（1978）のモラトリアム人間などの概念があらためて注目すべきだろう。今の子どもが働かずに怠けていても、欲しいものを買ひ揃えられる。しかし、いつまでも親に甘え、親のすねをかじって生活していくわけにはいかない。将来子どもがどのように親から離れ、周囲の人とかかわりながら、自分の暮らしを成り立たせるようになるのかという現実的な話を考える必要がある。

人間が生きていくことは自立していくことである。将来社会で生きていくのに、必要となる社会に通用する力を身につけなければならない。久世敏雄（1985）、梶田叡一（1990）によると、自立性を育てていくことは、人間教育の大きな目標の一つである。自立を身につけていくことは、生涯を通じて追究されるべき大課題である。学校教育だけで十分に達成できるわけではないが、その基盤づくりは、学校でのあらゆる活動を通じて追究していかなければならない課題であるという。例えば、小学校指導要領生活科の目標とされている学習上の自立、生活上の自立、精神的な自立という三つの意味での自立が将来自立した大人になるための基礎である。つまり、子ども時代で自立を身につけるかどうかというのは、将来自立した大人になれるかどうかということを支えるものであると考えられている。

学校教育の中で、世の中で一人前の大人として生きていくうえに、必要とされる自立した子どもを育てることが本当に大切で必要なのか、また必要だとしたら、いったいどんな意義があるのかについて、本研究で検討していきたい。

ところで、自立を育てる教育実践は短い時間では検証できない。村井淳志（1996）は「学習経験の意味づけは非常に長期にわたるプロセスで、学校を卒業した後も続き、年齢とともに深化していくのがふつうである。大人になってから、初めてかつて受けた授業の意味

が分かる、ということもある」と指摘している。つまり、当時の学びが子どもの中にどんな意味が残ったのかのような教育の成果は、十年後、二十年後になって初めて現れるということである。田中耕治（1999）は「教師にとっては、子どもたちの『学び』の実相を深く診断するものであるとともに、それ自体が『学び』を活性化させる指導方法の一環となる。子どもたちは、その評価方法に参加するなかで、自らの『学び』を自己評価・相互評価するとともに、より深く多層的な理解を得ることができるようになる」と述べている。自らの学びを評価するには、自分にとっての学びの「意味」を理解することが必要だと考える。村井（1996）は「社会科を中心とした人文・社会科学系教科の教育実践を分析する際には、子どもにどの程度『学力』がついたかではなく、その実践が子どもにどんな『意味』を残したのかということを、分析の包括的なものさしとすべきだ」と「意味」の重要性についても述べている。

十数年経って、子どもたちが一人前の社会人になり、学校教育で学んだことが将来生きていくにはどの程度役に立つのか。学習者にとって、社会に入る時点で、意味のある学習とは何なのか。当時に受けた教育実践は自分にとってどんな意味を残しているのかなどが問われる。

本研究の対象とする小幡肇（2012）は、「子どもに研究に関する意見を言わせて聴取したり、開示・応疑、発問・暗示・反問といった学習指導を使って、子どもが意見を発表している間に自分の思想を整理するように努めたりして、師弟相互の人格的交渉が出来ることを目指したことは、整理された環境(教師)を通して『自ら機会を求め、自ら目的と方法を定め、社会に依拠して社会的自我の向上と社会文化の創造を図っていく作用』が働く上で重要な学習指導であった」、また『『子どもは自力でのりきり、自分で自分を変えていく力をもっている。…そのもっている力を発揮する場と機会を創っていく』のが授業』だと考えている。小幡教諭は自立を育てる実践の中で、子ども同士の間のつながりを大事にしなから、自ら課題を見つける力、調べる力、考える力や表現力を大事にしてきた。

これまで小幡実践の意義を明らかにしようとする試みはいくつかなされてきた。例えば、藤井千春（2003）、守屋淳（2003）は、授業における子どもの主体的に自分で問いを見つけ、考え、表現する能力を育てることを評価している。また、荒木寿友（1999）、松本康（2003）、木全清博（2003）、森脇健夫、岩崎紀子（2004）は、子どもたちが主体的に学習活動を行えるように、子どもを鍛える「舞台」を作り出す教師としての役割を評価しているなどが挙げられる。しかし、ほぼそのすべてが実際の授業について授業観察やインタビューを行い

ながらその意味を抽出しようとする試みであった（あとの第二章第一節で詳しく述べる）。

本研究では、小幡学級の卒業生へのインタビューを通し、成人になった当時の子どもたちの中に残っている小幡教諭の教育実践の意味を明らかにすることが一つの目的である。そして、当時受けてきた自立を育てる実践の当事者の中に、自立がどんな形として残っているのか、またどんな力に発展していたのかを検討することで、学校教育における子どもの自立を育てることの意義を明らかにする。

具体的に、第一章では、自立を育てることを包括的に把握し、なぜ自立が現代の学校教育の課題として重視されなければならないのかを検討する。そして、小幡実践以外の自立を育てる代表的な教育実践を取り上げ、紹介する。第二章では、小幡実践を紹介し、小幡学級の卒業生へのインタビューを取り上げながら、卒業生にとって小幡実践の意味や卒業生の証言に対する小幡教諭のとらえ方を通して、学校教育における子どもの自立を育てることの意義を明らかにする。

第一章の自立を育てること及び自立を育てる教育実践に入る前に、ここで自立の概念や先行研究について検討しよう。

自立について、まず、辞書的な意味を調べてみると、以下のように書かれている。

『日本語国語大辞典』（第二版）：自立とは、「他への従属から離れて独り立ちすること。他からの支配や助力を受けずに、存在すること」である。

『広辞苑』（第五版）：自立とは、「他の支援を受けずにひとりで身を立てること」である。

しかし、「じりつ」という漢字には「自立」と「自律」がある。

自律の意味について、『日本語国語大辞典』（第二版）：自律とは、「自分で自分の行いを規制すること。外部からの力にしばられないで、自分の立てた規範に従って行動すること」である。反対語は「他律」（自らの意志によらず、他からの命令、強制によって行動すること）である。

『広辞苑』（第五版）：自律とは、「自分の行為を主体的に規制すること。外部からの支配や制御から脱して、自身のたてた規範にしたがって行動すること」である。

以上より、「自立」と「自律」の意味が読み取れる。「自立」は「従属から離れて自分で立つこと」であるのに対し、「自律」は「支配を受けずに自分の規範に従い、行動すること」という意味である。

教育学における先行研究には自立についてはさまざまな定義がある。

久世敏雄（1985）は「自立という言葉は、自分の力で身を立てることを意味しています

が、一般に、他者の力を借りずに自分だけの力で物事を判断し、物事を遂行することであると言ってよいでしょう」と言っている。久世の言っている自立は他からの力を受けずに、自分の力で身を立てるという意味であるが、高橋恵子（1985）は、それとは異なる自立の意味を述べている。高橋は「真に自立しているときは、人の意見を聞き、かつ受けいれることもできますが、最終的には自分で判断が下せる状態のことをいうのです」と述べている。つまり、自立した人間は、ある事態に直面したときに、他の人はどうかと相談したり、考えたりして、結局は自分の立場で物事を判断することができるということである。それと類似するのは河合である。河合準雄（1996）によれば、自立とは一人で生きることではない。まして孤立ではない。自立している人とは、適切な依存力ができ、そのことをよく自覚している人なのであるという。

人間として自立するのに必要とする段階について、いくつかの試みがなされてきた。瀬戸真（1988）は、「自立は、人間の生き方においては、いろいろな点から追求できる。例えば、経済的自立、生活習慣における自立、社会的自立などがある」と述べている。久世（1985）によると、自立の過程は、身体的自立、行動の自立、精神的自立を立て経済的自立に至るものという。渡辺も発達の視点から、自立を身体的自立、行動的自立、認知的自立、情緒的自立、価値的自立、そして経済的自立の6つに分類している。そして、朝倉征夫（1994）は自立を（1）基本的、基礎的な自立、（2）文化的な自立、（3）経済的自立及び市民的自立を含めた社会的自立というように考えている。

自立の過程は、人の一生を通して行われる。アメリカの精神分析家のE・H・エリクソンは人間の生涯を「自己（self）」が心理—社会的発達の8つの段階を通して統合されていく過程としてとらえ、それぞれの段階に直面する危機（葛藤的課題）を示し、それを経験しながら克服し、発達していくとした。E・H・エリクソンの人の一生の八大段階を簡単にまとめてみると、以下のようである。

- ①乳児期 （基本的信頼 対 不信）
- ②幼児期 （自律性 対 恥、疑惑）
- ③遊戯期 （自主性 対 罪悪感）
- ④学童期 （勤勉 対 劣等感）
- ⑤青年期 （自我同一性 対 同一性混乱）
- ⑥前成人期 （親密さ 対 孤立）
- ⑦成人期 （生殖性 対 停滞）

⑧老年期 （統合性 対 絶望）

発達段階に伴う子どもの自立はどのように発達するか。久世（1985）は「人の一生は、自立の過程である」と述べている。E・H・エリクソン理論の幼児期前期（1～3歳）について、久世（1985）は以下のように述べている。「子どもは括約筋（肛門・尿道などの周囲にある筋肉）のコントロールの仕方を学び、自らの身体を自律させてゆく」という。このような身体的自立は、人間として最も基本的なものである。つまり、「この完成と前後して、子どもは外界を積極的に探索し始める」ということである。また、幼児期後期（4～5歳）の子どもは、「日常生活での自立と自己の意志と感情を抑える自己統制が出来るようになって、子どもはしだいに行動の自立を確立してゆく」と久世（1985）は述べている。行動の自立が確立され、児童期（6～11、12歳）に入る。子どもは、家庭を中心にした生活から新しく学校での生活を経験するようになる。この学校教育での最初の段階について、久世（1985）は「この時期の子どもにとって、自己と自己以外のものの区別は重要であり、現実と非現実の分離を迫られる。これらの能力は、自立性保持の能力ともいえるものであり、行動の自立を支えるものである」と述べている。年齢を重ねるとともに、子どもには行動の自立から精神的自立が重要になることが分かる。また、久世（1985）が述べている「以前の自分と現在の自分は連続しているという意識、自分は他人とは異なった独自の存在であるという自己意識といってよいだろう」ということはE・H・エリクソンの青年期の「自我同一性」のことであろう。さらに、久世（1985）は、青年期（12～13歳）の青年が、「こうした主体的自我にもとづいて、さまざまな価値と多様な情報から自己に適した価値を選択できるようになり、家族・両親から独立し、自立的に行動するようになる」と述べている。

以上、人間の自立の過程をまとめてみると、まず、子どもの身体的自立を基礎にし、一人で行動できるようになる。そして、行動の自立を基礎にして、多様な選択を自分の判断で行い、行動する。最後に、社会に入り、職業を選択し、人と信頼関係を築き、自分の生活を自分の収入や自分の精神で支える。以上の自立の概念から、自分という個を確立する中で形成される側面と、他者とのかかわりの中で形成される側面が自立を支えると言えるだろう。

これまでの議論より、本研究では、自立を他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けることと定義する。なぜこのように定義をするのか。具体的に言えば、まず、他者とのかかわりの中で、主体性を発揮することについて説明する。私たちは一人でこの世

の中に生まれてくる。また一人で死んでいく。一人ひとりが個人としてこの世の中に存在している。自分で課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断し、行動することが必要になる。だが、私たちは社会という集団に生きているから、一人で生きることができない。周囲の人たちとかかわりあうことを避けることはできない。他者を助けたり、他者から助けを求めたりすることも生きていくには重要なことである。次に、学び続ける力が必要だというのは、人間として自ら事物から学習し続けようとする意欲があれば、常に自己の内面を見つめ、自分なりの問題を自分で解決していく力や新しい環境に適応しやすい柔軟性を高めることができると考えているからである。

第二節 研究対象と研究方法

＜研究対象＞

研究対象は、小幡教諭及び小幡教諭の送り出した卒業生 4 人である。

まず、なぜ小幡教諭を選んだのかについて簡単に述べよう。小幡教諭は 1954 年生まれ、1994 年に奈良女子大学附属小学校に来て、最初の卒業生を送り出すことになった。小幡教諭は子どもにかかる明確で強い願いをもとにして、授業を組み立てていく時、人間とはどういう存在か、人間が自立するというのはどういうことなのか、そのためには何が教えられるべきなのかという問題意識を中心に据えている。小幡教諭が自立を一つの教育課題にしてきた。小幡教諭が一方的に知識を伝えるのではなく、「子どもによる授業」と「子どもがつながる学習指導」を実践してきた。授業構造や小幡教諭の子ども観などについて、第二章第一節で詳しく述べることにする。

次に、対象となった卒業生の入学年の 1995 年度は『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』実践の誕生の年であった。歓喜が共に味わえるように、子どもに「気になる木」の「はっぱ」を書いてすぐに天井に飾らせることであった。また、対象となった卒業生の 4 人は今でも小幡教諭と緊密に連絡を取っている。

4 人の卒業生の基本情報は以下のようなものである。

名前	性別	奈良女子大学附属小学校 入学年	仕事（2012 年 12 月時点）
U さん	女	1995 年	近商ストアの宅配
H さん	男	1995 年	郵便配達
T さん	女	1995 年	専門学校学生
M さん	男	1995 年	公務員

対象となった卒業生だけでは、小幡教諭の教育実践の全体像をとらえられないかもしれない。しかし、研究対象の選択について、村井（1996）は以下のように述べている。村井（1996）によると、すべての当事者から話を聞くのは不可能である。しかし、聞き取りができるのは現在でも教諭にかなり強く影響されたと自覚する人々であって、そうでない人々はインタビューに応じないと考えられることがある。また、『意味』を感じなかった学習者から意味を聞き出そうとする試みには、それこそ意味はない。『意味』を語ることができるのは意味があったという実感をもつ学習者だけである」という。

本研究で明らかにしていきたいのは、小幡実践に意味があったかどうかという問題ではなく、小幡実践にどんな意味があったのかという問題である。

<研究方法>

研究方法は、半構造化インタビューである。半構造化インタビューとは、質問項目や枠組みにある程度の構造化をほどこしつつ、実際のインタビュー場面では、興味深いトピックや語りについては適宜質問を加えたり、話題の展開に応じて問いの順序を変える等、インタビューの反応やインタビュアーの関心に応じて、十分な柔軟性をもたせるインタビュー法である（徳田、2007）。筆者は具体的な質問項目をあらかじめ準備し、それらを使ってインタビューを進めていたが、話題の展開に応じてある程度質問項目を変更した。

当時小幡教諭の教育実践を受けた当事者の卒業生に、小幡実践を振り返る半構造化インタビューを行う（以下はインタビュー①と呼ぶ）。そして、卒業生たちの証言を小幡教諭に報告し、小幡教諭に半構造化インタビューを行う（以下はインタビュー②と呼ぶ）。

まず、筆者は 2012 年 12 月 15 日、奈良女子大学附属小学校（卒業生たちの母校であり、小幡教諭の勤務校であった）で、インタビュー①を行った。対象となった卒業生の 4 人が 1995 年入学し、一年生から三年生まで、小幡教諭の担任したクラスで勉強した子どもたち

である。インタビューの質問項目は以下のⅠ～Ⅳである。

Ⅰ、今どんな仕事をなさっていますか。その仕事をやり始めたのはどういう経緯があったのですか。自分で何らかの決断を下したのですか。

Ⅱ、小幡教諭の授業は、発表者である子どもが教室の前方に立って、描いた絵や調べてきたことを発表し、「おたずね」を受けて、また発表者の「気になる」ことを聞き、思い浮かんだ話を披露し、最後に考えを書くという構成だと思います。お立ち台に登って、小さな発表者として、みんなの前で立ったということを覚えていますか。どんな内容を発表しましたか。その時のことを思い出す限り、お話をさせていただきますか。

Ⅲ、小さな発表者として、みんなのしている中で、ほかの子どもたちからの「おたずね」に答えられなかったことがありましたか。助けてくれた子がいましたか。どのようにその場を乗り切りましたか。

Ⅳ、当時の小幡についての思い出についてお聞きしたいのですが、こんなことをしていたとか、こんなことを言われたとかのような記憶がありますか。当時の小幡はどんな教諭でしたか。小幡に対して、今の持っているイメージと昔の持っていたイメージと違いますか。同じですか。社会人になった今、当時授業で経験してきたことをどのような意味があると思いますか。

インタビューの限界で当事者が語る意味は、必ずしも小学校時代に受けてきた教育実践の意味とは限らない。しかし、過去のことを思い出す意味について、やまだようこ（2007）は、『『過去』は、『現在』と照合されて絶えず再編成され、読みかえられて変容していくのである』と述べている。村井（1996）は、『『意味』は、学習後の経験と有機的に反応し発酵するものである』と述べている。

したがって、本研究で、当事者たちがインタビューで語るのは、自分の今まで経験してきたことに関係して再構成されたものであるということを説明しておく。

次、インタビュー②について詳しく述べよう。筆者は2013年6月7日に奈良女子大学附属小学校で、小幡教諭にインタビュー②を行った。

インタビュー項目は以下のⅠ、Ⅱである。

Ⅰ、上淵寿（1998）は、「近年は『自己教育力』の向上が謳われているように、子どもは自らの関心や興味に応じ課題設定や解決方法、学習結果の活用について自己決定し、学習過程を自ら制御する主体となることが、学校教育における子どもの『自立』であり、発達

の一つのあり方として期待されている」と述べている。

この上淵の定義からすれば、小幡教諭の教育実践を「自立を育てる教育実践」と言えるのではないかと私は思います。でも、小幡教諭自身は自分の実践を「自立を育てる」ととくに言っておられませんが、どういうふうにとらえていいのでしょうか。

Ⅱ、①卒業生たちはこのようなことを語ってくれました（添付資料参照）。卒業生たちの話の中から、今でも必ず質問をしようという態度で物事を積極的に調べたり、行動したりする話や、小学校で経験してきたことが今の仕事上にも活かしている話が出てきました。これについて、教諭はどう思われますか。②当時、小幡教諭は、「子ども同士で、子どもは育つ」ことを大切にしていると思いますが、成人になった卒業生たちの話の中から子ども同士が支えあうような話が出てこなかったです。なぜそのような話が出てこなかったのでしょうか。私は、子どもたちがほかの子どもの存在があたりまえだと思っているからののではないか、また小幡教諭が子どもたちに対する働きかけがとても自然だから、子どもたちは「子ども同士で、子どもは育つ」ことを意識していないのではないかと考えています。去年のインタビューで、卒業生たちはどのように集まってきたのですか。それが今も残っている「友達同士のつながり」かもしれないと思いますが、教諭はどう思われますか。

【引用参考文献】

- 荒木寿友（1999）「授業分析 『気になる木』の『はっぱ』をふやそう—おじいちゃん、おばあちゃん大研究—」田中耕治 『「総合学習」の可能性を問う—奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』ミネルヴァ書房
- 上淵寿（2012）『自己制御と自己評価の教育』 無藤隆・市川伸一（編） 『学校教育の心理学』 東京学文社
- 小幡肇（2012）「『子どもがつながる学習指導』の実践的研究」
- 梶田叡一（1999）「自立を『援助』する教育のために」/瀬戸真「教育における自覚と自立について」/牧田章「自立への教育『私の手帳』からの実践」教育フォーラム 特集＝真の自立を目指す教育 人間教育研究協議会編
- 梶田叡一（1998）「自己教育への教育」明治図書
- 木全清博（2003）「V-1 小幡肇実践—授業の魅力」小幡肇 『やればできる！子どもによる授業』 明治図書
- 久世敏雄・久世妙子・長田雅喜（1980）『自立心を育てる』有斐閣
- 小此木啓吾（1978）『モラトリアム人間の時代』中央公論新社
- 田中耕治（1999）『学力評価論の新たな地平——現代の「学力問題」の本質とは何か』三学出版
- 藤井千春（2003）「V-4 【気になる木】の【はっぱ】をふやそう』の事始めのころ」小幡肇 『やればできる！子どもによる授業』明治図書
- 松本康（2003）「V-2 『気になる木』になる果実—小幡実践と自律的学習法」小幡肇『やればできる！子どもによる授業』明治図書
- 守屋淳（2003）「V-3 子どもが存分に生きることへの感受性」小幡肇 『やればできる！子どもによる授業』明治図書
- 森脇健夫（2003）「V-6 小幡学級の教室風景」小幡肇 『やればできる！子どもによる授業』 明治図書
- 森脇健夫・大西宏明・岩崎紀子（2006）「ライフヒストリー的アプローチに基づく教師の授業スタイルの研究——奈良女子大学附属小学校の学校文化との『出会い』と授業の変革に焦点をあてて——」森脇健夫（研究代表）『ライフヒストリー的アプローチを活かした総

合的な教師の力量研究——新たな教員養成プログラムの開発を見据えて——』平成 16 年度
～17 年度日本学術振興会科学研究費補助金 {基盤研究 (B) (1)} 研究成果報告書

○森脇健夫 (2004)『教師の力量形成へのライフヒストリーのアプローチ——授業スタイルに
関わる教師の実践的知識を中心に』

○森脇健夫・岩崎紀子 (2004)「小幡肇の授業変革とライフヒストリー」森脇健夫 (研究
代表)『教師の力量形成へのライフヒストリーのアプローチ——授業スタイルにかかわ
る教師の実践的知識を中心に——』平成 14 年度～15 年度日本学術振興会科学研究費補助
金 {基盤研究 (C) (1)} 研究成果報告書

○村井淳志 (1996)『学力から意味へ 安井・本田・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取
りから』草土文化

○やまだようこ (2007)『質的心理学の方法 語りをきく』新曜社 「半構造化インタビュー」徳田治子

○E. H. エリクソン／J. M. エリクソン, 村瀬孝雄／近藤邦夫訳 (2001)『ライフサイクル、
その完結』みすず書房

○E・H・エリクソン 仁科弥生訳 (1984)『幼児期と社会 2』みすず書房

第一章 自立を育てること及び自立を育てる教育実践

序章で述べたように、先行研究から、人間の自立の過程をまとめてみると、エリクソン（1984）や久世（1985）等に従えば、自立は一般的に①身体的自立から②行動的自立③精神的・文化的自立④経済的・社会的自立に至るものであることが分かる。本章で、自立を育てることを包括的に把握し、なぜ自立が現代の学校教育の課題として重視されなければならないのかを検討する。そして、子どもの自立を育てることに関する注目すべき教育実践を紹介する。

第一節 自立を育てること

(1) 子どもにとっての自立

子どもにとっての自立は具体的にどのように表れているのだろうか。本項でこの問題について検討していきたい。

子どもの自立を考える前に、子どもという生物の定義や特徴を見てみよう。小林登（1999）によると、子どもの一つの定義は、「生物〔ヒト〕のライフサイクル、あるいはライフステージなので、医学・生物学的に子どもをとらえるもの」である。もう一つの定義は、『親』に対応する立場にいるものとしての『子ども』である」という。

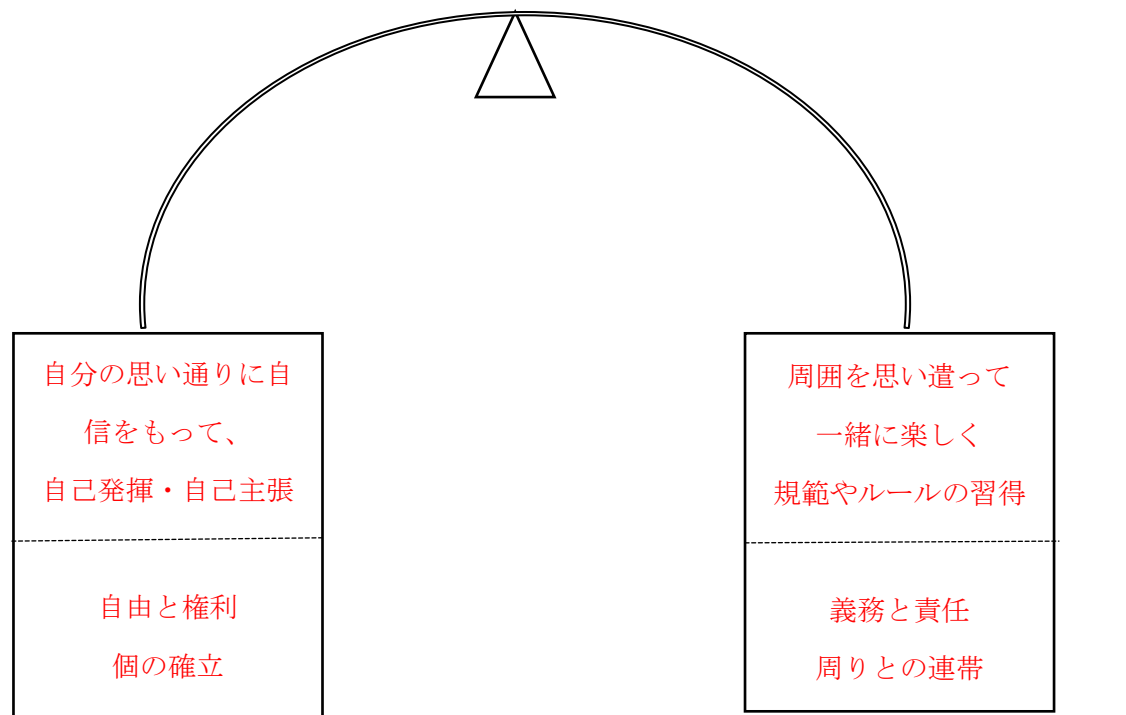
また、小林（1999）は「子どもは生物学的な存在として生まれ、社会的な存在として育つ。生まれながらにして子どもは『生物学的に育ってゆく力』を持っている。その力を十分に発揮させることが大切なのだが、これには子どもをとりまく大人たち、なにかんずく親、そして家族、さらには会社がもっている子どもを『育てる力』と子どもの生物学的な『育つ力』がうまくかみあわされなければならない」と述べている。「育つ」と「育てる」の語源について、現代の日本語でもちいられている「育てる」という言葉は「育つ」という動詞からきている。この「そだつ」の語源は、「巣立つる」であるという。「巣立つる」というのは卵からかえった雛鳥が成鳥となって巣から飛び立つことを意味するという。

小林（1999）によるならば、子どもが育てられ、育っていく。最終的に「巣から飛び立つ」ことができるようになることは、一人の子どもの発達の本質的なことだと言えるだろう。

それでは、子どもはどのように巣から飛び立って、自立した大人になるのか。自立についてはさまざまな定義があるが、本研究では、自立を「他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けること」と定義した。本項では、主に「他者とのかかわりの中で、主体性を発揮する」から子どもの自立を検討したい。では、他者とかかわる関係の中で、主体性を発揮するとはどういうことなのか。鯨岡（2008）の主体性と関係性の理論に基づいて、子どもの主体性と関係性の中の自立を育てることは何かを見ていきたい。

鯨岡（2008）は「主体であるとは、根源的両義性の考えそのままに、一方ではどこまでも自分の思いを貫こうとする面（自己充実欲求）と、他方では周囲の人たちと共に生きることを喜びとする面（整合希求性）の両面をもち、その両面を何とかバランスさせて生きることだということである」と述べている。ここから、人間には、「自己充実欲求」と「整合希求性」の両面を持っていることが分かる。これは「主体という概念そのものがそもそも両義性を孕んでいるのである」と鯨岡は言っている。なぜなら、「主体として生きるということが、単に自分を貫くというだけではなく、関わる相手を主体として受け止め尊重することをも主体のあり方として含むという振れが露わになる」からである。自分が主体的に自分の意志を主張すると同時に、相手からの尊重を求めている。また、相手の尊重を求めていると同時に、相手という主体を尊重しなければならない。ここまで、人間は、お互いに尊重しながら、生きていくことが分かった。

主体であることの二つの側面について、鯨岡（2008）は以下の図を通して解釈をしている。



「私は私」：押し出す側面
面

「私は私たち」：受け止める側面

図6 主体であることの二つの側面

主体であることに二つの面が「あちらたてればこちらがたたず」の相反する関係にあることをヤジロベエで表現している。この図の左側のボックスには、自分の思いを押し出す、自信をもつ、自己発揮する、自己主張するなどの、「私は私」に対応する内容が描き込まれている。そして点線より下は、青年期以降になって、自分の自由や権利を主張するような主体の面、そして個としての自分の確立を目指す面が描き込まれている。他方、右側のボックスには、一緒に楽しく遊ぶ、相手を主体として受け止める、相手の言い分を聞く、時には自分を譲る、ルールを守るなど、「私は私たち」「私はみんなの中の私」に対応する内容が描き込まれている。そして点線より下は、青年期以降になって、自分の義務や責任を果たすような主体の面、そして周囲の人と「共に生きる」姿勢を身に付けた主体の面が描き込まれている。

次に、子どもの「相互主体性」を見てみよう。鯨岡（2008）は「子どもの内部には自ら他者を求め、他者から認められ、他者を認める中で、他者と共にあることを喜び、その中で自分に尊厳を感じるというように、周囲に開かれることが同時に主体としてのありよう

でもあるという面があるはずだからである。つまり、『自ら進んで』という主体としての様相は、確かにその子どもの独自性や固有性にも通じているが、同時にそれは周囲の人たちと関わりあうことにも通じているはずなのである」と指摘している。子どもの中にも「自ら他者を求める」欲求があることが分かる。他者から認められる場合や他人からの尊重を感じる場合に喜びや自信が生じると考える。そうすると、楽しく主体的に行動を取ることができるだろう。また、自分の考えや意図が周囲の人から尊重してもらって嬉しいように、自分もまた周りの人の考えや意図を尊重できるようにならなければならないと考えられる。

鯨岡（2008）の理論を研究することによって、人間には「自己充実欲求」と「整合希求性」の両面を持っていることや、「自分が主体として生きること」と「相手を主体として尊重すること」とが、同じ一個の主体としての生き方の両側面であることが明らかになった。筆者は自立とは「他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けること」と定義している。子どもにとって、「自分が主体として生きること」が主体的に自分の足で立つことであり、「相手を主体として尊重すること」が相手とのかかわりの中で、相手への適切な依存力であると言ってよいだろうと考える。

(2) 学校教育の中で、子どもの自立を育てることの必要性

前項で自立の定義の中の「他者とのかかわりの中で、主体を発揮する」を参考に子どもの自立を論じた。本項で学校教育の中で、なぜ自立が現代の学校教育の課題として重視されなければならないのかを検討する。

学校教育では、学習指導要領が全教育課程の編成や年間指導計画の作成に影響を与える。小学校、中学校の指導要領全体を調べると、「自ら学び自ら考える力の育成」、「豊かな心を持ち」や「未来を拓く主体性のある日本人」などの記述があるが、子どもの自立に関する記述がほとんど見られなかった。その中で、もっとも自立についてはっきりと言及している生活科という教科を取り上げよう。小学校学習指導要領解説（生活編 文部科学省平成20年8月）は「自立への基礎を養うことは、生活科の究極的な目標である。具体的な活動や体験を通すことによって、身近な対象と自分とのかかわりに関心をもつこと、自分自身や自分の生活についての理解を深めること、生活上必要な習慣や技能を身に付けることを重視している」と述べている。小学校指導要領生活科の目標とされている学習上の自

立、生活上の自立、精神的な自立という三つの意味での自立が将来自立した大人になるための基礎であると考えられる。

しかし、鯨岡（2008）は「個が閉じた個として周囲から切り分けられることを『自立』と錯覚し、早い発達が望ましいことだと錯覚し、能力の高さが幸せを保証すると錯覚する…。そして、そのような錯覚に基づく合理的な考えがマスメディアを通して宣伝され、新しい子育て文化を創り、それが世代間で伝達されていくようになった現代は、ある意味で、『主体としての育ちにとっての危機』だと言っても過言ではない」と述べている。では、学校教育の中で、子どもの自立を育てる必要があるのか。この問題について本項で自立の定義の中の「学び続ける」という視点から論じたいと考える。

小林（1999）は『『子どもであること』は、その子どもの属する民族、国、社会、そして文化の背景なしには考えられない』と述べている。歴史、文化、社会背景が違えば、自立の中身も違って来るだろう。昔の時代背景において、子どもの様子を知り、学ぶことを通して、今日の子どもの自立をより多角度から考えることができると考えるので、学校教育の中で、子どもの自立を育てる必要があるかどうかを検討する前に、昔の子どもと今の子どもの違いなどを見てみたい。昔の子どもと今の子どもの違いを明らかにしたら、学校教育の中で、子どもの自立を育てる必要があるかどうかという問題が明確になるだろう。

マリー・ウイン（平賀悦子訳、1984）は中世の子どもの様子を以下のように述べている。中世から十七世紀まで子どもは大人とまったく異なった人種とみなされ、どこか不完全な「小さな大人」の扱いを受けるのが普通だった。中世では、六、七歳を過ぎると、もう保護を必要とする者とはみなされなくなった。分別のつく年齢に達したと考えられ、騒然たる中世社会の一員として、大人同様に働いていたし遊んでもいた。この時点で、子どもと大人を区別するものは何もなくなった。服、本、おもちゃ、マナー、どれも大人と同じになった。また一日数時間、子どもを年齢別に分けて大人から隔離しておく学校制度もなかったのである。当時の作業は子どもにもできる単純なもので、大人と子どもが同じ仕事をしていたのである。近代の大人と子どもとの行動を見比べると、大人はマナーを心得ているという点で、子どもとの違いがはっきりしている。まだ大人のための厳しいマナーが決められていなかった中世社会では、大人と子どもの差異がたいして目立たなかったが、子ども時代にマナーを教え込む時代になると、大人と子どもの違いがはっきりしてきたのである（マリー・ウイン 平賀悦子訳、1984年より）。

以上から、昔の子どもたちは「小さな大人」の扱いをされたことが分かる。中世の時代

背景において、学校制度や設備がまだ整っていないが、子どもたちは社会の一員として、社会活動に参加している。大人たちが意図的に子どもの自立を育てなくても、子どもたちは社会に出て、他人とのかかわりの中で、自然に自立を身に付けたのではないかと考えられる。

それに対して、近世では、子どもが教育を受けるような記述が増えるようになった。では、近世においては、子どもをどのように養育していたのだろうか。小針誠（2007）は以下のように述べている。「教える者はよき手本を示し、教えられる者はそれを模倣することによって自然と習熟していくという前提に立っているのである。大人たちは子どもに対してよい環境を与えようと努力する一方、子どもたちは周りの大人を真似したり、質問攻めにすることで、知識・技術を吸収するものとして考える学習観がみてとれる。すなわち、『教える』あるいは『教え込む』という理論よりも、子ども自身が『学ぶ』や『真似る』側から問題が立てられているとあってよい」と述べ、また、「学ぶ」の意味について、「そもそも『学び』（まなび）の語源は『真似び』（まねび）にあると言われている。…（中略）つまり、知識・技術の習得や吸収は、模範を『真似』ることによって得られるのである。正や真（真実）に似せる行為こそが『学び』や学習文化の原型として想定されているのである」と言っている。

昔の子どもたちが自ら知識を学んだり、吸収したりすることが自然な「学び」であった。そして、学校教育の本質的な使命について、梶田叡一（1988）は「自己教育の力を育てるということは、学校教育の持つ本質的な使命である。いや、教育という営みの全てが持つ本質的な使命と言っても良い」と述べている。ここから学校教育の中で、自己教育能力の重要性が分かる。そして、学校教育の中でだけじゃなく、社会に出て、仕事をする時に、自己教育能力や自己学習能力も欠かせない能力だと考える。自ら何かを学ぼうとする意欲が学び続けることを支えている重要なことである。

では、現代の子どもたちはどんな様子で過ごしているのか。久世ら（1985）は過保護と甘えの生活に慣れ、モラトリウムを享受するかにみえる子どもたちは、精神的な自立をうまく果たすことができるのかどうかという自立の現代的危機を言い出している。また、「母親の過保護から抜け出して、主体的に物事の判断を行い、甘えの生活を断ち切らなければならない。青年は、自我同一性が拡散し（自分とは何か、何をしたいのかということの確信が持てない状態）、自殺や非行などの否定的自我を形成することなく、生活に根ざした精神的自立を果たさなければならない」と自立を身に付けることの重要性を強調している。

以上に述べたように、昔の子どもたちは「小さな大人」の扱いをされた。そして、中世の時代背景において、子どもたちは社会の一員として、社会活動に参加していたので、大人たちが意図的に子どもの自立を育てなくても、子どもたちは社会に出て、他人とのかかわりの中で、自然に自立を身に付けたのではないかと考えられる。昔の子どもと比べると、現代の子どもたちは過保護と甘えの生活に慣れ、精神的な自立をうまく果たすことができるのかどうかという自立の現代的危機があるということである。昔の子どもの自立と今の子どもの自立の中身が変わっているかもしれないが、今の時代のほうに規定された自立というものが教育の課題、社会の課題になっていると考えられる。

学校における教育の現状は、子どもたちの主体性を大事にしようとしていながら、教科の学習、教育内容の伝達、注入といっても過言ではない状態である。そして、学校の勉強は、それが自分の将来にどのように役立つのかが非常に見えにくいのが現実である。無理やりに詰め込んだ知識のほとんどは、試験が終わればただちに剥落してしまい、結局は自分の将来のために役立つことはない。そうした無意味な知識を詰め込むだけの受動的な学びは、決して本来の教育の意図とは言えない。森敏昭（2002）は「真の学び」に三つの条件を述べている。「真の学び」の第一の条件は、それをやるのが楽しいことである。第二の条件は、学校を「心が成長するための場所」にすることである。第三の条件は、「自分の将来のために役に立つと納得できること」である。楽しくなければ、それは「真の学び」ではなく、強いて勉める「勉強」なのである。そして、ダニエル・グリーンバーグ（大沼安史訳）は、「子どもが大人になるとは、生活の要求に対して、自力で、かつ継続的に、さらにはまた成功裏に対処する能力を持つことである」と述べている。つまり、「大人になること」に含まれる能力は、人生の要求に対する「自力で対処する」能力と「継続的な対処」能力である。継続的な教育の過程でこそ、学ぶ者が、興味、関心、疑問をもち、新しいものを発見、発明、工夫、考案し、その能力を高めることができるのである。子どもたちが自ら「真の学び」をしようとする意欲をもち、「学び続けること」が、自分の将来の自立に結びつくだろうと考える。

第二節 自立を育てる教育実践

第一節で、本研究の自立の定義の「他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けること」に基づいて、子どもにとっての自立や学校教育の中で、子どもの自立を育てる

ことの必要性を検討してきた。学校教育の中、問題発見能力、問題解決能力、思考力、判断力、表現力を育てる教育実践が行われてきたが、子どもの自立を育てることに関する注目すべき教育実践を紹介したい。まず、その一人目は古賀一公である。古賀は「自己実現力」育成の究極のねらいは、一人ひとりの児童に「自ら学ぶ力」を育てることを主張している。もう一人は築地久子である。築地は子どもの自立を目標として、子どもたちが自分の力で、自分を発展させる力を育てている。本節で、古賀一公実践と築地久子実践を取り上げ、どのようなものが見えるのかを検討していきたい。

(1) 古賀一公実践の紹介

まず、古賀一公実践について紹介しよう。

古賀一公は福岡市公立小学校教諭として 29 年、福岡県教育センター研究主事として 3 年勤務。昭和 61 年 54 歳で退職。その後、福岡「ひとり学習」の会代表。福岡「ひとり学習」授業理論研究所所長。古賀は、子どもが主体的に学ぶ場、1 対 1 の援助的人間関係を保障する「ひとり学習」を提唱し、教師が子どもの学習過程を指導目標に誘導するのではなく、子ども自身が自分で学習過程を構成できるように援助することで子どもたちはどんどん成長していくと主張している。そして、子どもが本来もっている「学ぼうとする力」を信じて引き出す「ひとり学習」の理論の全体像を提示する（「BOOK」データベースより）。

まず、「ひとり学習」とは具体的にどんな学習形式なのかを紹介しよう。高山芳治（1989）によると、以下のようなものである。臨時教育審議会第 2 次答申（1986 年 4 月 23 日）、教育課程審議会「審議のまとめ」（1987 年 11 月 27 日）において、「自己教育力」「自ら学ぶ意欲」の育成、思考力、判断力や創造力などの知育の「基礎・基本の徹底」、「個性を生かす教育」、「豊かな心をもち、たくましく生きる人間」の育成などが目標やねらいとして掲げられている。その根底にあるのは「人間性」の育成である。このような教育的思潮の最先端を行くものとして、「福岡ひとり学習の会」の教育実践が注目に値する。この会は福岡市の公立小学校の教師が中心となって、児童の学習意欲を育て人間的成長を援助することを教育の課題としてとらえ、「自己実現力」の育成をねらった学習者中心の個別学習のあり方を一貫して追求している。この個別学習は「ひとり学習」と呼ばれている。

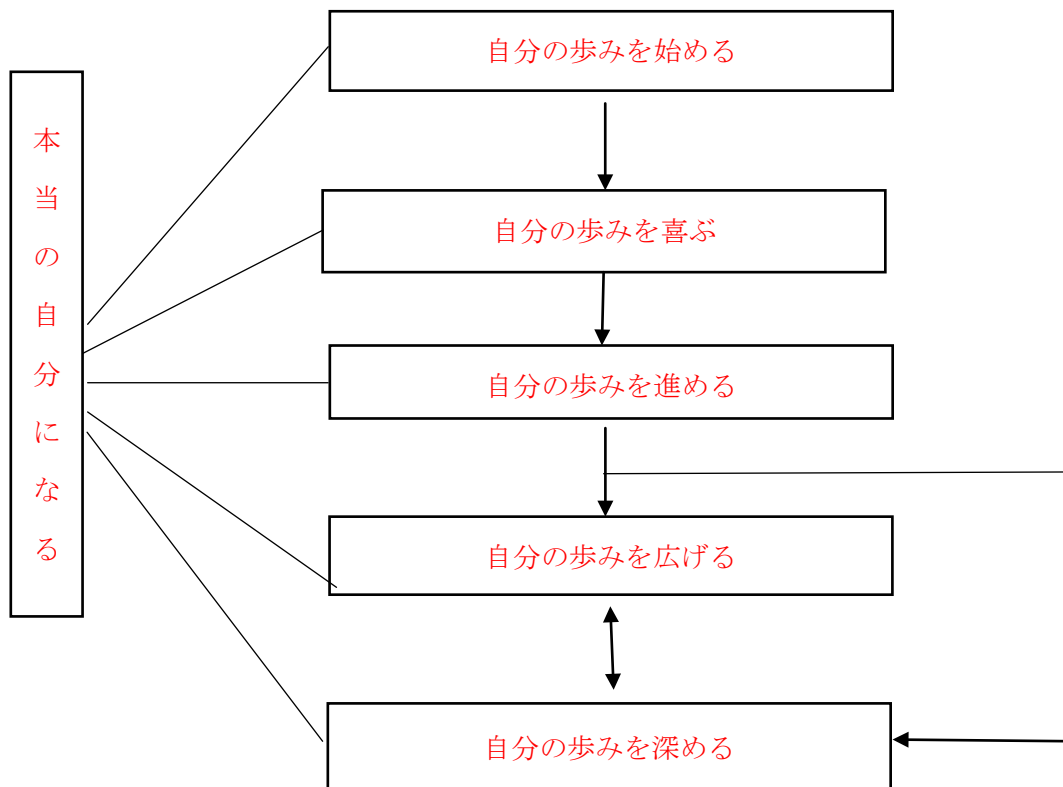
他方、学校では形式化、画一化が押し進められ、児童にとって、学校は楽しくない場所となっている。その原因の一つとして、学校において児童の自由が奪われ、学習が児童に

強制されていることがあげられる。社会科の授業では、教師からさまざまな知識が一方的に伝達され、児童はそれらの知識を十分に理解することなしに暗記をしいられており、社会科の授業はおもしろみの少ない授業となっている。そのような授業において、児童が学習の仕方や社会に対する見方・考え方を習得したり、思考力、判断力や創造力を働かすことはほとんどない。その原因の一つは、現行社会科が特殊で、一回的、静的な知識、いわゆる事実的知識に基づいて教材構成を行っていることにある。

児童が学習の仕方や社会的な見方・考え方を習得したり、思考力などを働かすことを保障するには、科学の明らかにした概念、一般化などの質の高い知識、いわゆる概念的知識に基づいて教材構成を行う必要がある。

古賀は知識の注入に終わりがちな教師中心の一斉学習を「過程による授業」と呼ぶ。それは「文化の伝達」を目標とし、「文化の性質をもとにして、その文化が最も効率的に受容されるような指導過程」を教師が作り、「その過程を学習者にたどらせることによって、文化の伝達を効果的に行おうとするもの」で、「ハイレベルの数人の子どものリードによって授業は進行」とすると定義する。

古賀は「自己実現力」の育成を目標とした学習者中心の個別学習を、「過程による授業」と対比して、「場による授業」と呼ぶ。それは「自己実現力の発達の性質をもとにして、その発達を最も効率的に援助できるような場」を教師が作り、「その場の中で、学習者が自分で学習過程を作っていく」という考えを基本にしている。ここでいう「自己実現力」とは、「子どもが自分のもっている可能性を現実化していく力」である。児童は生得的に「自己実現力」を持っており、それは一人ひとりの児童に、「私自身の力で、私の可能性を少しずつ実現できているという体験」、「授業という学校教育の中心場面で、いろいろな困難にぶつかり、自分の力でなんとかして、それを越えていく体験」をもたせることによって、育成され则认为している。そうした「体験」を積み重ねていくことによって、教師や学校から離れて一人になった時にも、また困難な状況や環境におかれた時にでも、「自ら学ぶ力」を持つ児童に成長することを重要視している。それ故、古賀の主張する「自己実現力」育成の究極のねらいは、一人ひとりの児童に「自ら学ぶ力」を育てることにあると言える。「自己実現力」の育成という目標は、児童には、下図のような表現で提示されている。



「自分の歩みを始める、喜ぶ、進める、広げる、深める」という目標は、児童が「自己実現力」を形成していく段階とその姿を意味している。

「自分の歩みを始める」とは、自分で、自分の勉強したいことをはっきりもって、自分で（勉強の）しかたを決めて、勉強ができるようになるまでの段階である。この段階では、自分の勉強したいことを自分で選び、自分の力で勉強を始める児童の姿が現れてくる。

「自分の歩みを喜ぶ」とは、「自分で勉強することのおもしろさや楽しさがわかり、喜びを感じて、自発的に勉強に取り組むようになる」までの段階である。この段階では、自分の好きな課題をもち、自分なりに満足する結果が生まれると、休み時間まで勉強を続けたり、放課後残って勉強したり、家で夜遅くまで、あるいは休日でも何時間も勉強するなど、夢中になって勉強に取り組む児童の姿が見られるようになる。

「自分の歩を進める」とは、「必ずしなければならない内容（「必修課題」）」を、指示された方法で、決められた時間内に、ゆとりをもって勉強できるようになるまでの段階である。この段階では、自分で無理と無駄の少ない計画を立てて、その計画に沿って学習を進め、自分の決めたスケジュールに遅れたら、休み時間や家での時間を使って追いつく努力をする姿が児童に現れてくる。

「自分の歩みを広げる」とは、「必修課題」の学習だけに満足せず、「勉強したい自由課題の種類がだんだん多くなり、勉強のしかたもくふうしていろいろな角度からできるようになり、反省もいろいろな視点からするようになる」までの段階である。この段階では、今までしたことがないような課題に取り組んだり、難しいと思っていた課題に挑戦したり、今の自分の勉強にどんな欠点があるかを見つけ、もっといい方法はないかと工夫したり、自分にどんな力がついているかという視点から反省するなどの姿が児童に見られるようになる。

「自分の歩みを深める」とは、「一つの自由課題をとらえると、問題―>答え―>疑問―>新しい問題―>答えと、連続した追求をするようになったり、一つのことを詳しく分かることを目当てにした勉強をするようになる」までの段階である。一つの課題についていろいろ資料を使って勉強し、数十頁に及ぶレポートを書いたり、分かったつもりになっていたが、実は分かっていなかったことに気づいたり、自分の考えを説明するのに、たくさんの根拠をあげて詳しく説明するなどの姿が児童に現れてくる。

(高山芳治(1989)『自己実現力を育てる社会科の授業』大明堂より)

(2) 築地久子実践の紹介

築地久子は1945年静岡県生まれ、1967年～1970年清水市立小学校で、1970年～1982年静岡の市立小学校で勤務した。1982年から静岡市A小学校で勤務し始めた。A小学校は一人ひとりを生かす教育の実践をし、主体的な子どもが育っている学校である。築地教諭はそのA小学校の中心人物として知られている。

藤岡信勝(1990)は、築地学級の特徴について次のように述べている。築地学級の授業ですぐに目につく一般の授業との違いは、子どもが授業中自由に立ち歩くことである。この「自由に立ち歩く」というのはいったいどういうことなのかを本項で明らかにしたい。

築地教諭の授業の第一の特質は、子どもの「自立」を目標として、教育の方法が体系づけられているという点である。

藤岡(1988)によると、築地学級の学習ルールは以下のようである。

I. 授業への取り組み方に関する基本的ルール

① (教師)「座席表授業案を手がかりにしてひとりひとりを生かす授業をおこなう」

これは築地学級ばかりではなく、築地教諭が勤めているA小学校の教師に共通する最も

基本的なルールであり、目標型ルールといえる。抽象的であるが、研究発表会等の間接的ではあるが強い強制をとめない、非常に実効性の高いルールといえる。

② （教師）「個の人的成長の手助けとなる授業をおこなう」

築地教諭の62年度の個人実践テーマである。自ら定めた目標型ルールであるが、①同様に強い間接的強制をとまなう。

③ （子ども）「素晴らしい授業を自分たち自身で創っていく」

築地教諭が勤めているA小学校では、子どもたちが他の学級の授業を見学する機会がある。上級生の授業を見たときなど、どうしたらあんな素晴らしい授業ができるのか子どもたちが話し合ったそう。また毎年数多くの研究者が教室を訪れ、A小学校の授業が大いに注目を浴びていることを知れば、優れた授業を創っていこうという意識が子どもたちの間に育つことも考えられる。築地教諭は様々な場面において、個の目標型ルールを子どもに徹底している。成文ルールでもあり、子どもたちのすべての行為に実に大きな影響を与えているルールである。

④ （子ども）「自分の興味のある学習に力を注ぐ」

⑤ （教師）「教材、個別の教授する内容を重視しない」

①を遂行する上での手段として以上に、教材や個別の教授される内容については重視されることはない。

Ⅱ. 教師の行為に関する基本的ルール

① 「授業はできる限り子どもの自主性に任せ、干渉しない」

Iの③を徹底させるためにも教師は授業をできる限り子どもまかせにして、自らはIの①、Iの②の遂行を目指す。

② 「子どもの意見や、注意を要することを座席表に記入する」

④ 「抽出児の行動には特に注意し、必要な指導を行う」

「抽出児」について、藤岡（1990）は「単元全体の計画を立てるときに、単元のどの時間に、どの子に、どんな願いをかけるかが計画されているし、一時間の授業をする前にも、どの子に、どんな願いをかけるかが計画されている。一単元中、ずっと位置づけられている子が、『大きく』位置づけられている子だとすれば、一単元の中の数時間だけ位置づけられている子は、『小さく』位置づけられている子といえよう。どの子も、一単元の授業の中のどこかで、『小さく』位置づけられている」と述べている。②③はIの①を遂行するために、より具体的な目標型ルールである。どちらも成文ルールであり、築地教諭の指導の根

幹をなすものである。

- ④「子どもの意見を可能な限り引き出す」
- ⑤「子どもの意見の発表方法にできる限り制約を与えない」
- ⑥「ひとりひとりを生かす」

この目標を実現するため、子どもの意見の発表を最大限に保障している。そのような受動的なもののほか、下記⑦⑧のような能動的働きかけを定めたルールもある。

- ⑦「発言回数の少ない子どもには、その機会を設ける」
- ⑧「発言する意志があるのに、できないでいる子どもを援助する」
- ⑨「討論をスムーズに行うための援助を行う」

Ⅲ. 子どもの行為に関する基本的ルール

- ①「学習に関係ある行為は、特別の場合を除いて、教師の許可を得ずに、自主的に行うことができる」

Iの③に示されているように、授業は子どもたち自身で創っていくものであるから、学習の上で必要な行為は大概のものが許され、その度毎に教師の許可を求める必要はない。このルールはIの③の下位のルールであるが、Iの③から派生して定められたものではなく、より下位のルールの総和としてできた習慣ルールである。

- ②「学習に必要とあらば、自分の席を離れてよい」
- ③「討論のルールに従えば、皆の前で声を出して意見を発表することができる」
- ④「学習に必要とあらば、教室内の誰とでも（教師を含む）話をするすることができる」
- ⑤「学習に必要とあらば、自由に黒板を利用することができる」
- ⑥「必要な時に、ノートをとることができる」
- ⑦「必要な時に、子ども用座席表を利用することができる」

以上の②から⑦までが、通常の授業において教師の許可を得ることなしに行うことができる行為である。また、以下の行為も教師の許可を得れば許される。

- ⑧「学習に必要とあらば、教師の許可を得て、教室外に出ることができる」
- ⑨「学習に必要とあらば、教師の許可を得て、OHP.等の教具を利用することができる」
- ⑩「学習に必要とあらば、教師の許可を得て、実験、工作等を行うことができる」

以上②～⑩のルールは、習慣ルールとして、判例ルールとして、ときには成文ルールとして成立したものであろう。いずれも実効性の高いルールであって、非常によく徹底している。

以上に述べたように、築地教諭の授業スタイルは、子どもの「自立」を目標として、学級の学習ルール、教師及び子どもの行為に関するルールなどを教育の方法として体系づけられていることが明らかになった。

築地教諭の授業が始まって教師が何も発言せず、一人の子どもが自ら立って発言するまで待っているという方法がとられている。落合（1994）は「築地先生は、だんまり戦術で子どもを教師から解放した」と述べている。つまり、築地教諭は「だんまり戦術」のような特殊な形で、子ども達が自分の意志で動けるようになるための方法がとられている。

築地教諭が授業を組み立てていく時、すべての考えや願いは築地教諭なりの人間観や学習者観から派生している。子どもの自立を目標に、子どもにかかる願いの明確さと強さが、築地実践の特色と言える。しかも、子どもにかかる願いの内容は指導の時期によっても異なる。したがって、「何を学ばせるか」だけではなく、それを「どんな順番で学ばせるのか」にも、築地教諭の学習者観が関係しているのである。

藤岡（1990）は「築地学級の子ども達が、他の教科、他の単元、他の学年で学習したことを、総動員して考えてくる。そして、学習した内容を実によく覚えている。それは、すべての教科が『自立』を目的とするという点で、関連づけられているからではないか。築地先生は、『知識を目的とするというのは間尺に合わない、もったいない』と言ったことがある。自立をめざす課題を解決する過程で、課題解決の『手段』として使われた知識は、網の目のように関連づけられているために忘れにくく、知識獲得を『目的』として得られた知識は、ばらばらで弱く、すぐ忘れられてしまうのかもしれない。『知識の獲得を第一の目的としない』というのも、築地先生の授業の秘密の一つである」と述べている。

まとめてみれば、四教科は、二つのグループに分かれることが分かった。

【自己教育力：国語・社会グループ】

国語・社会グループは、「人間としての生き方を教える」という色彩が強い。

具体的には、国語では、「文章を読み取る力をつけ、様々な人間の生き方を知り、生き方を学ぶことを目標」としている。

社会では、「誇りを持つことと、自分たちの置かれた状況を客観的に知り、それを乗り越える力を身につけること」を目標としている。

このグループは、一年間が大きく三段階に分かれた。各段階は、各学期に対応する。

三つの段階の中では、第一段階（一学期）が、もっとも個性的な部分である。

国語は、第一段階が、次の三つの部分に分かれている。

(1) 一人ひとりの夢と希望を意識させ、個を尊重することを教える第一部

誰もが自分に夢と希望を持っていること、一人ひとりが大切であることを意識させる。
教材「しまりすの春」で、目標に対応した指導が行われる。

(2) 指示待ち人間から、自己責任、自己判断、自己決定のできる人間に変える第二部

自分がまず変わることが大切であることを教える。自己責任、自己判断、自己決定が人間にとって基本であることを理解させる。「沢田さんのほくら」で教えられる。心理学的には、原因帰属の考え方を変更させる段階である。

(3) 強い願いを持つこと、志を持つことを教える一方、国語の基礎の力を育てる第三部

強い願いを持つこと、よい足跡を残すように頑張ることが大切であることを教える。また、目を付ける文や語句を学ばせ、鋭く見る力を身につける。「のこやの父」や詩「するめ」等の授業で教えられる。

国語の第一段階では、各部分で教師が伝えたいと考えている内容が、強烈なメッセージとなって伝えられる。

この第一段階は、自立の基礎をつくる時期である。

築地教諭は、学級づくりの時期は、四、五、六月の最初の三ヶ月だと述べている。国語と社会で教えた、ここまでの指導内容が、学級づくりの大きな柱と言えよう。

自己教育力の三つの柱は、①主体的に学ぶ意欲と意思と態度、②学習の仕方の習得、③生き方の探究と言われている。

国語と社会の指導の第一段階は、自己教育力の三つの内容の内、①主体的に学ぶ意欲と意志と態度を育てる時期と言えるのではないだろうか。

「主体的に学ぶ意欲と意志と態度」とは、築地実践では、一人ひとりを大切することであり、一言で言うと、「志を持つこと」と言えるかもしれない。

【関係づけ、発展させる：算数・理科グループ】

算数と理科のグループでは、「ものの見方、考え方」が教えられる。

「ものの見方、考え方」の中で重要なものは、「関係づけ、発展させる」という、ものの見方である。

子どもが自分たちで学習問題を出し、授業を展開させていくことができるようになるのは、「関係づけ、発展させる」という「もののとらえ方」を子どもに身につけさせるためである。

築地教諭が、一卷（落合幸子、築地久子、『築地久子の授業と学級づくり 1 教育実践の

全体像を描く』、明治図書、1994年）を執筆中に「自分の実践にとって、『関係づける』ということは重要なことなの。自分、生物、環境は、すべて関わっているということ。具体的には、まわりが見えないと自分が見えない、事実をきちんと見ないとかわりが見えない、全体の中で事実を見ることが大切。こういうことを教えていく」と語ったことがある。

そして、築地教諭は、「子ども達が自分の力で、どんな小さな関係でもいいからとらえて、課題を次の課題や教材へつなげて発展させる力を身につけさせる」と書いている。この時期になると、次の時間の学習課題が子どもから出てくる。

九月には、子どもが教師役と子ども役になって、十分～十五分の短い授業をする班授業が行われる。自分たちで作った板書計画、展開案に基づいて自分たちだけで授業をして、授業を見通して動く力を身に付ける。

算数では、二学期には、筋道立てる力・整理する力を身に付ける。図形やグラフの学習を通して、未知のものに興味を持たせ、発展的に、全体的に、総体的に考える力をつける。

以上の内容では、築地教諭は、国語・社会の授業では、子どもに自己教育力を身につけてほしいことと算数・理科の授業で、関係づけ、発展させるという考える力を子どもに身につけてほしいという強い願いが分かった。しかも、一つ一つの願いはお互いに繋がっているとと言えるだろう。なぜなら、国語の授業で子どもの生き方に関わる態度コードが形成されるからである。例えば、「発展的に考える」、「幅広く考える」、「関係づける」という態度コードを国語で学ぶ。このコードが、他の全教科の学習を包摂するコードの役割を果たす。算数と理科では、関係づける、発展させるということが重視される。特に、このコードが、二学期以降の学習に影響し、子ども達は、自ら学習を関係づけ、発展させていく。

自己教育力と関係づけ、発展させる考える力以外に、築地教諭は子どもの自己判断力もとても重要視していると考ええる。

鯨岡（2008）は、「大人主導になりがちで、どうしても子どもに『こうしましょう』『こうしなさい』と『させる』ことが多くなり、そのために、子どもは自分を主張したり、自分を素直に表現したり、自分のやりたいことをしたりする面が弱くなりがちだからです。」と述べている。子どもたちは、「家で何を勉強したらいいか」など、さまざまな指示を求めた時、築地教諭はそのたびに、「自分の頭を使って考えてごらんなさい」という答え方をしており、「～しなさい」といった直接的な指示を出していない。自分の判断で行動させるという原則を徹底して採用していた。これは築地教諭が子どもに対する指示待ち人間からすべて自分で判断して動くような自己判断力を身につけるようになるという願いと言え

るだろう。

(3) 古賀一公実践と築地久子実践から見えるもの

古賀一公実践と築地久子実践を紹介してきた。古賀実践と築地実践からどんなものが見えるのかを本項で検討していきたい。

高山（1989）によると、『社会科はおもしろくない』、『社会科は嫌いだ』という児童は増加している。その原因として、社会科嫌いの教師が増加していることもさることながら、授業で児童にとって新鮮味がなく、意味のない知識が教えられ、それらの暗記を強要されていること、あるいは授業で教えられた知識と現実社会で生起する事象とが大きく相違することがあげられる。それ故、教材構成を行う際、児童にとって新鮮で、意味のある具体的な事実や知識を取り入れることが必要であろう」という。

しかし、子どもの自立を目標に、知識の獲得を直接の目標にしないことが、二人の教師実践の特色と言える。これは二人の教師の学習者観に関係があると考えられる。これについて藤岡（1990）は「知識の獲得を第一の目的とする従来の授業の方法だと、一つひとつの課題の関連がつけにくく、ばらばらの知識が獲得されやすい。そうではなく、自立を願うという一貫した願いから教材をみていくという方法をとると、教材全体が関連づけられ、子どもの中でつながり、その結果、転移する学力が形成されるということがある」と述べている。そして、授業が成立する限り子どもの自主性に任せ、干渉しないことである。様々な授業場面において、個の目標型ルールを子どもに徹底している。

落合（1994）は「自立したこの根本は、心理学で『自己原因性』の感覚と呼ばれるものである」と述べている。また、『『恐ろしいくらいに子どもが変わる』のは、子どもが自己原因性の感覚を持ち、指示待ち人間から脱するからである。自分や自己の存在に気づくと言っているのかもしれない。このことは同時に、他者の存在に気づくことになる。これが自立した人間の根をつくることになる」と述べている。自分の存在に気づき、他者の存在にも気づくことは、世の中で人間として生きていくことの第一歩だと考える。

育てる営みをする側としてあるべき基本的な視点について、鯨岡（2008）は、「養育であれ保育であれ、広い意味に考えられた『育てる』営みは、あれこれの能力が子どもに定着するようにというかたちでなされる養育者側、保育者側の一方通行の働きかけではなく、むしろ子どもが一個の主体として育つように、まずもって子どもの思いを受け止めること

を基本にした働きかけ、つまり、受け止めて誘い、受け止めて待ち、受け止めて促すというような、受動的能動、能動的受動が交叉した働きかけがその基本に来るのでなければならない。それには、子どもを自分の思い通りに動かそうとするのとは対極の、まさに子どもを尊重し、子どもの出方に応じる姿勢が必要になる」と述べている。

こうした指導が、「学び続ける」ための自己教育力の育成と向上に関わっていると考えられる。梶田（1994）は、自己教育力を育てる授業の特徴として、次の点を上げている。①自分自身について多面的に知り、理解させること。自分の光の面も、影の面も、基本的にそのままの形で受容させること。②自己中心的な態度を捨てて、現実的で開かれた自立的な態度、考えを身につけさせること。③自分でも、頑張りさえすれば、それなりの成果を上げることができるということを実感させ、自信を持たせること。④嫌なこと、苦しいことから逃げないで、真正面から取り組むことによって、精神的な充実感を得ることを実感させ、理解させていくこと。⑤勉強を通じてはじめて、自分自身を豊かに成長させることができるということ、学習することの重要性と意義をあらゆるところで理解させること。⑥自分自身のあり方、生き方について、方向性のあるはっきりしたイメージを持たせ、強烈な目標意識を持たせること。

ここにあげた項目が古賀実践と築地実践に当てはまると考えられる。子どもたちのこれからの長い人生で、自分の足で立ち歩くことができるようになるには、教師の指導や導きが重要な役割を果たしたと言える。古賀実践であれ、築地実践であれ、教師が直接的指示を最小限にし、子どもたちは自分で考えて、判断し、行動するという主体性を最大限に発揮することができる環境を整え、開放的な空間の中で、子どもが他者と関わりながら、学び合って、学んでいくことが明らかになった。

以上に述べたように、古賀実践と築地実践の共通点が明らかになった。次に、相違点についてまとめよう。古賀教諭の主張する「自己実現力」育成の究極のねらいは、一人ひとりの児童に「自ら学ぶ力」を育てることにあると言える。児童が「自己実現力」を形成していく段階とその姿を意味しているのは「自分の歩みを始める、喜ぶ、進める、広げる、深める」という目標である。それに対して、築地教諭の授業スタイルは、子どもの「自立」を目標として、学級の学習ルール、教師及び子どもの行為に関するルールなどを教育の方法として体系づけられていることが明らかになった。自分で自分自身の中の弱点を見つめ直すことで、自己変革していくことができる強い子どもを育てているイメージが強い。

【引用参考文献】

- 朝倉征夫（1994）『子どもにとって現代とは 青少年の教育学』学文社
- 鯨岡峻（2008）『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 久世敏雄・久世妙子・長田雅喜（1985）『自立心を育てる』有斐閣
- 小林登（1990）『子ども学』日本評論社
- ダニエル・グリーンバーグ著 大沼安史訳（2010）『自由な学びとは サドベリーの教育哲学』緑風出版
- 築地久子（1992）『生きる力をつける授業 カルテは教師の授業を変える シリーズ・個を育てる 3』黎明書房
- 藤岡信勝（1990）『個を育てる築地学級の秘密』学事出版
- 藤岡信勝（1998）『実践・個を育てる力静岡市立安東小・築地学級の授業』明治図書
- 高山芳治（1989）『自己実現力を育てる社会科の授業』大明堂
- 森敏昭（2002）編著『新しい学びを語る』21 世紀の認知心理学を創る会
- マリー・ウイン著 平賀悦子訳（1984）『子ども時代を失った子どもたち』サイマル出版会
- 落合幸子、築地久子（1994）『築地久子の授業と学級づくり 1、2 教育実践の全体像を描く』明治図書

第二章 小幡肇学級の卒業生へのインタビューによる自立を育てることの意義

第一節 小幡肇実践の紹介

本研究では、対象となった小幡教諭は子どもにかけける明確で強い願いをもとにして、授業を組み立てていく時、人間とはどういう存在か、人間が自立するというのはどういうことなのか、そのためには何が教えられるべきなのかという問題意識を中心に据えている。小幡教諭が一方的に知識を伝えるのではなく、「子どもによる授業」と「子どもがつながる学習指導」を実践していた。小幡実践の詳しい紹介や第一章で述べた古賀実践、築地実践との共通点及び相違点などについて、本節で明らかにする。

(1) 小幡肇実践

小幡教諭は、1990 年から 2011 年まで、奈良女子大学附属小学校に勤めていた。奈良女子大学附属小学校と言えば、大正自由教育における八大主張の一つであった木下竹次の「学習法」生誕の地でもある。これまで明らかになったように、奈良女子大学附属小学校の授業は発足以来オリジナリティーに溢れるものであり、その伝統は今日に受け継がれている。「ほんとうに子どもを育てるとはどういうことか」という根本的な問いに挑み続け、自分で自分の学習を創っていく子どもを育てる「奈良の学習法」の実践と研究に取り組んでいる学校である。

「奈良の学習法」の中でも「学習法」の実践上の特質としてとりわけ大切にしているのが、次の五つの点だという。①「学習法」の実践においては、子どもが自分で自分の学習を創っていく自律的学習を前提とし、子どもたち一人ひとりを自律的学習の主体に育てることをめざすということ。②そのため、どんな学習もまずは一人で学習してみるということを原則に、常に独自学習から始め、独自学習から相互学習へ、そしてさらなる独自学習へという道筋を進むようにすること。③また学習とは、本来「学習者が生活から出発して、生活によって生活の向上を図るものである」ということ。④よって子どもの全人格の発展に向けて、学習に発動性・創造性・努力性・歓喜性の四要素をもたせること。⑤そして以上の学習の指導においては、指導言や介入による直接指導ではなく、間接指導をとるということ。つまり、言行により直接的に子どもを動かすことをなるべく避け、教師自身の人

格的影響や授業づくり・環境づくりといった間接的な方法で子どもの自律的学習を促すようにする、ということである。

そして、奈良女子大学附属小学校では「奈良プラン」と呼ばれる独自の教育構造をもち、それは「しごと」「けいこ」「なかよし」の3つの領域からなる。奈良女子大学附属小学校の教育目標として、「1、開拓、創造の精神を育てる。2、真実追究の態度を強める。3、友愛、協同の実践力を進める」の3点が掲げられている。奈良女子大学附属小学校の『学校要覧』によれば、「しごと」「けいこ」「なかよし」という教育構造は、この目標から発したものであって、単なる形態上の区分だけでなく、教育目標の目指す人間形成の立場から、相互に力動的・有機的關係をもって成立するものであると説明されている。

その中の「しごと」の教育目標を「①新鮮な感覚と知性に立って、自由な視点から弾力的に考えることのできる、いわば人間としての幅を育てる。②自然、人間、社会の真実のすがたを求めて、その知見と視野を広げ、身近な事実の問題を追及して新しい社会生活のあり方を洞察させ、それに向かって自己の生活態度ならびに生活環境をつくりかえていく意欲と実践力を育てる」と設定している。

奈良女子大学附属小学校の独特な学校文化背景の中で、教師たちはどのように実践を行っているのだろうか。森脇・岩崎（2004）の研究は、同校のどの学級においても実践されている一つのスタイルが、同校に着任した教師たちの授業づくりの「技術」のみならず、子どもをみる目、子どものとらえ方、子どもに内在する「力」に対する感覚、教師の出方や居方など、諸技術を支える「観」（授業観や子ども観）と呼びうるものの変革を呼び込んでいるということを明らかにしている。また、森脇・大西・岩崎（2006）は、「いずれの教員も自立した子どもの姿を目指して実践に取り組んでいくわけだが、奈良女子大学附属小学校における教師の学びは必ずしも制度化されているわけではない。子どもと同様に自立した学習を自ら実践することを求められる」と述べている。

では、学校が設定する「しごと」の教育目標と、小幡教諭の教育目標はいかに関連しているのだろうか。荒木（1999）は、「しごと」の教育目標の①の「新鮮な感覚と知性に立って、自由な視点から弾力的に考えることのできる、いわば人間としての幅を育てる」という箇所は、小幡教諭の目標では「生活を拡充する経験を積んでいくことができるようにする」と捉えている。また、②の「自然、人間、社会の真実のすがたを求めて、その知見と視野を広げ、身近な事実の問題を追及して新しい社会生活のあり方を洞察させ、それに向かって自己の生活態度ならびに生活環境をつくりかえていく意欲と実践力を育てる」とい

う目標は、「高齢化に向かう現代社会の中で生活をする年長者」に接することを通じて育成されるものとして明らかにしている。また、小幡教諭は「児童が自ら課題に取り組み、問題を発見し解決できるようにする」ことを指導目標として掲げている。

学校背景や学校文化を紹介した後、小幡実践の構造や特徴を検討しよう。

小幡教諭の『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』の実践は、自律的学習者を育てることをめざす「学習法」の伝統をふまえて生み出されたものである。まずは一人で取り組む（さらなる独自学習）という「学習法」の学習過程に沿って、子どもたちはまず自分で決めた訪問先にインタビューに出かけ、一人で調べる。次に、調べたことをもとにみんなで話し合う。そのうえで話し合いをふまえて、もう一度一人で調べ直しに取り組む。

小幡教諭の授業の特徴とは、それぞれの「気になること」を題材に、授業者の子どもと聞き手の子どもとが協力して自力で学習を進めていく「子どもによる授業」であるということである。授業を進めるのは小幡教諭ではない。毎回一人の子どもが独自学習の成果を土台に授業者を担当し、四五分の授業を進行する。授業者の子どもは、自分で調べてきた内容を紹介する。次に、一人調べを通してとらえた「気になること」を、それに関する自分の現在の考え、「たぶん」の話「正の説」と、それを考え直す「でも」の話「反の説」とともに聴き手の子どもたちに投げかける。一方、聴き手の子どもたちは、粘り強く「おたずね」を重ねて自分の知りたい情報を引き出しながら、さらには、それぞれが独自学習で調べたことや経験したことを抛り所に、新たな事実を出し合い、意見を関連付けながら、「たぶん」の話を広げ、探求を深めていく。

子どもたちが対話を重ねていく間、小幡教諭はほとんど介入しない。子どもたちの話し合いには互いに返答に窮し言いよどむ場面もあれば、思わぬ方向へと進むこともあるが、そのような場合でも、小幡教諭はけっして慌てて口を挟むということはない。聴き役に徹し、じっと子どもたちの話を聴き止め、それぞれの出した事実や考えとそのつながり、また、そこでの論点や対立点が分かるように、子どもたちの対話を色チョークで構造的に板書していく。対話が進み、黒板が対話の記録でいっぱいになったら、授業は終盤に入る。今度は一人ひとり「気になる木のはっぱ」（葉の形をした緑色の画用紙）に自分の考えを書いて、それを披露しあう。そして、友達の考えを取り入れた学習作文を書いて、学習は終わる。子どもたちが授業の最後に自分が書いた「はっぱ」を教室の天井を覆う緑のシートに貼り付ける。学級の全員がその時間の学習の証を四〇枚の「はっぱ」に茂らせて『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』の授業は終わる。

(2) 小幡教諭の考えている自立

前述のように、奈良女子大学附属小学校は、木下竹次が創始した「学習法」に基づいて教育が行われている。木下（1923）は、「自律的学習法」を唱導しており「学級的画一教育法を打破した自律的学習法は、いずれの学習者も独自学習から始めて相互学習に進み、さらにいっそう進んだ独自学習に帰入する組織方法であって、実に性質能力の異なったものは異なったように活動し、しかも、自由と協同とに富んだ社会化した自己を建設創造しようというのである」と述べている。上記より、小幡教諭の勤めている奈良女子大学附属小学校は基本的に「自立的」ではなく「『自律的』な学習法」が行われていることが分かる。これについて、小幡教諭は以下のように述べている。

「…ちょうど生活科が生まれるごろに、立つという自立がね、出てきたり、うちの学校でもどっちなのか（自立か自律）という議論があったんですよ。で、文部省はこの立つの自立なんですけどね。で、僕らはあえてその自立を使わないのは、そのやはり学習法は独自学習、相互学習、独自学習という形態として進んでいくというものを背景として持っているんですよ。そこにおいて、独自学習を徹底する。そして、そこから持ち込む自分で見つける。それを相互学習で議論する、また自分独自学習でそれを持ち帰って、自分で考え続けるという、やっぱ自分を律するという意味合いが強いような気がするんですね①。それで、自律という言葉を使ったんですよ。で、この立つのほうは、イメージ的には自分で行動するというか、自分で生活するというか、自分の行動面を指すような気がするんですね②。僕のイメージでね。そういう一般的な行動面ですよ」

（注：2011年6月28日インタビュー・筆者の卒業論文の「学校実践の中における子どもの自立に関する研究——生涯発達の観点から」より）

下線部①より、小幡教諭は奈良女子大学附属小学校の独自学習、相互学習、独自学習という形態の学習法をもとにして、子どもを指導していることが分かる。また、「自立」と「自律」が一致していない点も小幡教諭の話から読み取れた。小幡教諭の考えでは、奈良女子大学附属小学校の独自の学習法の意味に自分を律するという意味合いが強いということが分かった。そして、下線部②より、自立について、小幡教諭は自分で行動する、自分で生活する、といった自分の行動面を指すというように捉えていることも読み取れた。

小幡実践の一つの大きな特徴は、教師が表面に出ず、授業者の子どもと聞き手の子ども

たちとが「おたずね」や「たぶん」の話を使って自力で学習を進めていく、「子どもによる授業」であるということである。小幡教諭は目標として自立という言葉を明確的に述べているわけではないが、小幡教諭の考えている自分で考えて、行動する、自分で自分をコントロールするという自立の中身は、筆者の考えている自立の概念の核心的な部分であり、筆者の考えている自立の概念に含み込んでいると言えるだろう。

また、小幡教諭の教育実践が上淵寿（1998）の子どもの自立の概念にも当てはまると考えられる。子どもの自立について、上淵（1998）は、「近年は『自己教育力』の向上が謳われているように、子どもは自らの関心や興味に応じ課題設定や解決方法、学習結果の活用について自己決定し、学習過程を自ら制御する主体となることが、学校教育における子どもの『自立』であり、発達の一つのあり方として期待されている」と述べている。

したがって、以上述べたように、小幡教諭のやってきた教育実践が子どもの自立を育てる実践だと言えると考ええる。

小幡教諭の考えている自立を分析する際に、「しごと」学習『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』の授業を用いながら説明していきたいと考える。森脇（2004）によると、小幡教諭は、『『気になる木』の『はっぱ』は、「学級における、子ども自身の存在感」であるという。と同時に、「その子の、創造し続ける要素が、子どもらの『気になる存在』になるようにするもの」、さらには「その子の、学習が広がっていくことへの歓喜の要素が、共に味わえるようにするもの」だという。そのために、「七夕」感覚で楽しくことができるように、「書いてすぐ天井に飾る」ことも重要だと語っている。第一章で述べてきた鯨岡（2008）の理論で考えると、「周囲の友達と共にいることや周囲の友達と何かを一緒にすることに、自ら喜びや楽しみを見出すことができる、自ら進んで友達を思い遣ることができる、友達の喜びを自分の喜びにすることができる等も、主体であることの重要な側面なのである。これは一人の主体の内部に『私はみんなの中の私』『私は私たちの一人』という感覚が定着することだと纏めることができる」ということだろう。

では、小幡教諭はなぜそのような実践に取り組むようになったのだろうか。1990年、小幡教諭は奈良女子大学附属小学校に赴任した。実践の背景にある小幡教諭の教師としての歩みと指導観の転換について、田中（2004）は以下のように述べている。奈良女子大学附属小学校では、「学習法」の伝統をふまえながらも自由な校風のなかで教師一人ひとりが独自の実践を展開していた。子どもに対しても同僚に対しても「教えてやる」という姿勢をとらない同人たち。朝の会から「しごと」「けいこ」「なかよし」の学習まで、学校生活の

あらゆる場面において前に出て自分の言葉で話をし、「おたずね」をしあって学習生活を進める子どもたち。子ども観や指導観を揺さぶられるなかで、次第に『子どもは自力でのりきり、自分で自分を変えていく力をもっている。……そのもっている力を発揮する場と機会を創っていく』のが授業」だと考えるようになっていった。

小幡教諭は、「独自学習」「相互学習」「独自学習」の順次性にしがたって授業を展開している。また、小幡教諭は正解を教えることや教師として授業の結論をまとめることより、子どもの自分からの納得を大事にしている。小学校学習指導要領解説・生活編（平成 20 年 8 月）によれば、「自分にとって興味・関心があり、価値があると感じられる学習活動を自ら進んで行うことができるということであり、自分の思いや考えなどを適切な方法で表現できるという学習上の自立である」が述べてある。小幡教諭は子どもの自立を育てるには、学習上の自立を重要視している。

では、小幡教諭はなぜ子どもの自立を大切にするのだろうか。また、小幡教諭は子どもが自立することへの願いや思いがどんなきっかけで生まれてきたのだろうか。

森脇、岩崎（2004）によれば、以下のとおりである。「小幡が目指す『強い子ども』像は、実は、彼が小学校のころ、東京から大阪を経由して北九州までたった一人で夜行列車に乗って旅をしたときの『原風景』に由来している。小幡はその一人旅を通して、『人間はたった一人で、自分だけで行動しなくてはならないときがある。しかし、自分だけでは生きてはいけない。人の助けがいる。そして〈社会〉という存在が必要なのである』ということを考えさせられたのだという。この経験が原体験となって、子どもが〈自立〉することへの小幡の憧れは、子どもへの強いねがいとして〈授業スタイル〉の根底を支えている。こうした〈自立〉への憧れを抱きながら、子どもの〈自立〉を支える環境に対しても、彼は一貫した姿勢をもっていた」という。つまり、自分で旅の計画を立てて実行するという自身の少年時代の経験があった。

子どもたちが「自分を強くする」ための「小さな冒険旅行」として出かけ、授業でそれを発表する。調べてすっきりしないことや納得のいかないことを出し合い、そのなかから話題を見つけて話し合う。苦悩のなかから「気になる木」の芽となる実践が生み出されたという。小幡教諭が自分の実体験を通して感じたものから、子どもに自立性を身につけてほしいという願いが感じられる。

森脇、岩崎（2004）は「一人の子どもが自分で問題状況を乗り切ることができるように、その子ひとりを徹底して〈鍛える〉舞台をつくるのである。そこでは、教師が〈出る〉の

ではなく、その子どもにとっての〈社会〉、すなわち、まわりの友だちやインタビュー先・取材先で出会う人たち（実社会で働く学校外の大人たち、広い意味での〈社会〉）に助けられ、支えられながら、その子が自分の持っている力で『なんとかする』姿を教師はじっと見守るのである。〈待つ〉ということは教師にとって大変難しいことであるという自覚を持ちながらも、しかしそれを実践しなければ、真に「子どもを強く育てる」ことはできない、というのが、小幡のスタンスである。特に、奈良女子大学附属小学校着任後4年目に会った子どもたちとの実践づくりにあたっては、あせらず〈待つ〉、教師の出方のバリエーションを考えて、極力、教師の出番を減らしていくことを徹底して実践してきた。教師の出方を少しずつ減らしながら、しかしそれは決して『放任』することではなく、子どもたちに自分でなんとかする〈覚悟〉をつけさせる場面を作ってきた。そこにあるのは、『教え込み』とか『叱りつける』といった厳しさではなく、『君たちが自分たちの力でやり遂げなくちゃ、君たちは逃れられないのだよ』という、いわば〈自立〉のための〈規律〉のようなものを子どもたちに身につけさせたいという小幡の厳しさであった」と述べている。

小幡（2012）は『『子どもがつながる学習指導』の実践的研究』の中で、「筆者は、特に、鶴居が、木下の考える聴取といった学習指導を軸に、子どもに研究に関する意見を言わせて聴取したり、開示・応疑、発問・暗示・反問といった学習指導を使って、子どもが意見を発表している間に自分の思想を整理するように努めたりして、師弟相互の人格的交渉が出来ることを目指したことは、整理された環境（教師）を通して『自ら機会を求め、自ら目的と方法を定め、社会に依拠して社会的自我の向上と社会文化の創造を図っていく作用』が働く上で重要な学習指導であったと考えた」と述べている。

一方、「しごと学習」について、どのようにとらえているのか。小幡（2012）は、「子どもが、生活の中で問題をとらえて、その解決を試みることによって、目当てをもって、周囲の世界に働きかける学習を『しごと』」ととらえた。そして、子どもが、社会及び自然の事物事象を科学的に理解し、その合理的な処理のしかたを会得することを、『しごと』の目標をとらえた。また、子どもの関心の動向をとらえて適切な『しごと』の計画を立てることが『しごと』における教師の役割をとらえた」と述べている。

小幡教諭が自分の実践の中で、考えている子どもの自立をまとめてみると、以下のようである。①精神健全②自己を建設・発展することを図る③思考の発展④人間として強い人間⑤持っている「力」を発揮することができる（自分で乗り切り、自分で自分を変えていく力；子どもは「おたずね」を連続させる力；多面的・多角的に「たぶん」の話を考える力；話

を聴き止めて「ありがとう」と言える力)。

以上述べたように、古賀実践と築地実践と照らし合わせると、小幡実践の特徴は、教師が子どもの力を信じ、表面に出ず、授業者の子どもと聞き手の子どもたちが「おたずね」や「たぶん」の話を使って自力で学習を進めていく、「子どもによる授業」という形態をとることであり、また、子どもが自分の力を主体的に発揮し、人とのかかわりの中、人の助けを借りながら、その場を乗り切るという自立の側面に重点を置いていることだと考える。

第二節 小幡肇学級の卒業生へのインタビューを通して見える自立を育てることの意義

(1) 小幡肇学級の卒業生にインタビューする理由

小幡学級の実践分析について、数多くの研究がなされている。例えば、藤井（2003）、守屋（2003）は、授業における子どもの主体的に自分で問いを見つけ、考え、表現する能力を育てることを評価している。また、荒木（1999）、松本（2003）、木全（2003）、森脇、岩崎（2004）は、子どもたちが主体的に学習活動を行えるように、子どもを鍛える「舞台」を作り出す教師としての役割を評価している。「書くこと」についても、岩崎（2003）は、「育ち」の過程を「『はっぱ』をふやそう」という活動の中で具体化されていると評価している。

先行研究は子どもの主体性や教師の役割という観点から小幡実践を評価してきたが、教育目標が、実際にどの程度達成されているかどうかという問題や、十数年経って、子どもたちが一人前の社会人になり、学校教育で学んだことが将来生きていくにはどの程度役に立つのか。学習者である子どもたちにとって、社会に入る時点で、意味のある学習とは何なのか。当時に受けた教育実践は自分にとってどんな意味を残しているのかなどが問われる。

学習経験の意味づけについて、村井（1996）は「学習経験の意味づけは非常に長期にわたるプロセスで、学校を卒業した後も続き、年齢とともに深化していくのがふつうである。大人になってから、初めてかつて受けた授業の意味が分かる、ということもある」と述べている。また、本多（1980）は、「教育実践の評価はその時々になされるものであろうが、本当の評価は、その子どもたちが一人前の社会人になってからなされるものだ。その時の

教育が、成人になって、本当に役立つものとなっているかどうか、が問われるのだ」と語っている。

これに対し、村井は本多が自分の教育実践が子どもたちの生にどのような意味をもったのかを問い続けてきたのである。村井（1996）によると、このような問いかけは、当の教師自身が行うには限界がある。自身の実践を対象化すること自体が難しいし、また元生徒の側では恩師を前にしてその実践を批判的に検討するという作業は躊躇や苦痛がともなうのが普通である。そこでは第三者として取材者の役割が大きいと言われている。

「意味」の特徴とそれを聞き取る意義はなんだろうか。村井（1996）は以下のように述べている。

①「意味」とは何よりも当事者(子ども)にとっての意味であり、当事者の主観的な受け止めである。それを越えた社会的・普遍的な意味は、当事者にとっての意味を踏まえて初めて論じることが可能になる。

②「意味」は、語ったり聞き取ったりすることで、外部に明瞭に表出させることができし、それゆえさらに分析を深めることが可能になる。

③強烈な体験というものは自分の中の別の体験と反応しあい、ますますその人の譲れない個性の一部として自覚されていく。受けた教育のインパクトがその後どのような場面で想起され、再定義され、その人の個性となっていくか、この卒業後の経験との反応・発酵過程こそもっとも注目すべきである。またそれは受験・就職が終了として教育の手段的な価値が無意味化した後で、目的的な価値だけが篩にかけられる過程でもあるのだ。

④自分が受けた教育に「意味」があったと自覚する学習者は、それについて語りたがっているのが普通である。強烈な学習体験がその後の人生において発酵するプロセスが当事者にとって濃密だった時は教師や元クラスメートと共有したいものである。

⑤「意味」それ自体はきわめて個別的だが、それが深ければ深いほど、接するものに感動と共感をもたらす。そして学習者に対する感動と共感こそは、過去の実践の総括と明日の実践の設計にとって、もっとも重要な要素である。その意味で、それぞれの学習者が受けとめた個別的な意味に接することは、当の教師や、実践記録にインパクトを受けた別の教師たちにとっても意義のあることだ。

「意味」の特徴とそれを聞き取る意義をまとめてみると：①「意味」とは当事者にとっての主観である。②「意味」は記述することができる。③「意味」は、学習後の経験と有機的に反応し発酵するものである。④「意味」を感じた学習者はそれを語ることができるし、

語りたがっている。⑤「意味」の表出には普遍的意味があるということである。

次に有名な教育実践の山びこ学校に関する卒業生の佐藤藤三郎（2012）の証言を取り上げることで説明しよう。

『山びこ学校』は、山形県山元村（現在は、上山市）の中学校教師の無着成恭が、教え子の中学生たちの学級文集、内容的には生活記録をまとめて、1951年に刊行したものである。

当時、戦後模索の中を歩んでいた戦後日本の民主主義教育にとって一つの教育の典型とされ、大きな反響を呼んだ教育実践記録である。『山びこ学校』は、天才的な生徒の作品ではなく、43人のクラスの生徒全員の作品で、生活の実体験の中から出てきた作品であったことが注目されている。

無着成恭の山びこ学校の卒業生佐藤藤三郎（2012）によると、無着成恭先生が「勉強は国家のためや親のためにするものではなくて自分に生きる力をつけるためにするものだ」、「学校を勉強するところだなどと考えたら大馬鹿者だ、楽しく生活する場なのだ」、「『学ぶ』ということは自分なりの生き方や、考え方を持つ骨のある人間になることだ」と言っている。また、「先生なんて決して偉いものではない。君たちが社会に出て役に立つ人間になるための踏み台として利用するものだ」と言った話があった。佐藤藤三郎さんはある女の先生から「無着先生の言われた言葉で一番心に残っていることを書いて下さい」と聞かれた時、「自分の目で物事を見ろ」「自分の言葉で話せ」と「自分の脳味噌で考えろ」と答えたという。

佐藤藤三郎の証言から、無着先生が特に重視するのは「自分」という言葉が分かった。現在の自分たちの生活を楽しんでいながらも、自分で強く生きていくことにこだわりを感じた。子どもたちが無着先生からの影響によって、変わったり成長したりした。佐藤藤三郎さんの証言から、子どもたちが無着先生の実践を心の遺産として大きく残り、大事にしていることがよく感じられた。佐藤藤三郎さんが昔の実践から受けた影響を思い出しながら、「学校」や「学校教育」といったものについても考えた。また貧しくても、どんな状況にいても、新たな未来の道を拓き築くことの大切さを忘れないことを提言した。

当時の山びこ学校、人たちが貧しさに苦しんでいた。生徒たちは家の手伝いで学校を欠席することが多かった。一人の生徒が困難に遭うと、他の生徒がみんなで助けようとした。無着先生は、生徒たちを暖かく見守り続けた。貧乏は恥ではない、どうしたら自分たちの貧乏をなくすことができるかを一緒に考えることが大切だと生徒たちに教えた。無着先生の指導によって、山びこ学校時代の困難を生徒たちが自分でみつめ、どうしたらその課題

を解決できるだろうかを考え、一人ひとりが仲間と一緒に挑戦していた。「自分の言葉で話す」ということは自分の考えを持つということである。自分の考えをきちんと持って、行動すれば、どんな困難でも乗り越えられるだろう。

今の時代に生きている子どもたちは欲しいものならなんでも手に入れる豊かな生活を送っている。昔と時代も文化背景も違うが、教師の理想や信念、子どもへの愛情は変わらないと感じた。本研究で、小幡学級の卒業生へのインタビューを通して、卒業生にとって小幡実践の意味や、卒業生の証言に対する小幡教諭のとらえ方について分析しようとする。当事者が昔学んだものを今の生活の中で、どう位置づいているのかということを語ることは、本人にとっても、当時の教師や、実践記録にインパクトを受けたほかの人たちにとってもとても意義のあることであると考えた。

(2) 卒業生にとって小幡肇実践の意味

筆者は2012年12月15日、奈良女子大学附属小学校で、当時小幡教諭の教育実践を受けた当事者の卒業生に、小幡実践を振り返る半構造化インタビューを行った。インタビュー項目と卒業生の基本情報は序章で述べたので、ここで省略する。

小幡教諭は1990年奈良女子大学附属小学校に着任した。1994年最初の卒業生を送り出すことになった。インタビューの対象になった4人の卒業生は1995年に奈良女子大学附属小学校に入学した子どもたちであった。1995年度は、『気になる木』の『はっぱ』をふやそう」実践の誕生の年であった。1995年度の「しごと」実践のテーマは、「さんぽと身近な人からはじめる、『気になる木』の『はっぱ』をふやそう」であった。

具体的には、＜1学期＞は「ヒツジさんとのさんぽ」、「校内のさんぽ」、「『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～給食室のおばさん～」であった。＜2学期＞は「『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～給食室のおばさん～」『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～ぼくの、わたしの家でのお母さん～」であった。＜3学期＞『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～ぼくの、わたしの家でのお母さん～」『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～お手伝い・大研究～」であった。

ここで、十数年経った今、卒業生たちにとって、当時の自立を育てる教育実践はどんな意味があるのかについて検討していきたい。当事者の証言は以下のようであった。

Uさん

「自分の考えをまとめるというか、ちゃんと出すという力になったのかもしれないですね。やっぱり吸収するだけが、アウトプットしてこそ知識があると思うんですけども、こういう授業、発表するばかりだとか、聞いているばかりのではなくて、何らかの質問を言わなければならないという状況に置かれていたので、葉っぱを書く、質問内容を答えて、どう思ったかとか、書かなければいけないという授業だったので、必ず質問をしようという態度で授業を聞いているという意識がついたのかなと思います。……結構質問したくなる、今でもその会社訪問だとか、大学の授業でもそうですけど、なんか気になると、質問しようかなと思って、書いたりとかするので、それはよくよく考えてみたら、こういう授業からもしたので、プラスになったのかなという感じですかね」。

コメント：Uさんの話によると、当時の実践で身につけた質問力が今でも「必ず質問をしようという態度で」授業を受けたり、仕事をしたりしていることが分かる。また、Uさんの話から、小幡教諭の授業構成が見える。小幡教諭の授業構成は「一人の子どもを発表者（『小さな授業者』）として立たせ、その子への『おたずね』と、その子が『話（応答）をする』場を創る」であった。小幡教諭は「子どもが話を始めたら、介入せず、その話の背景にあることを読み取り、それを確かめたり強めたりするのに必要な活動を見つける」という指導法に徹している。当時、子どもたちは「おたずね」を受けたり、他の子の話を聞いて、引き出したりする経験を積んだことや、授業を楽しみながら、表現力、考える力、質問力をつけていったことが分かる。当事者の発言から、当時の授業構成や指導法が当事者に影響を与えていることが言えるだろう。

授業で、子どもに「たぶん」「きっと」「でも」などの接続詞を使わせ、表現力や考える力を鍛える。なぜなら、小幡（2003）は「それは、『たぶん』を使って『一つの』意見をみつけ、さらに『きっと』を使って補足・強化する意見をさがし、『でも』を使って『一つの意見に対する現実』を自分の考えを創る根拠（足場）としていくという過程である。このような、二つの思考過程が、その子の中に育っていくことが『自分の考えを創る』子どもを育てることになるのだろう」と述べている。藤井（2003）によると、小幡実践では、子ども自分なりの「問い」を見つけて、それについての自分の「考え」を持ち、それを主張しようとする力が育っていることが示されている。

T さん

「自分で調べようと思って、フットワークは軽くなったと思います、っていうのは成長したのかなと思います。…専門学校の件でもいいですかね。例えばクラスの人たちは教科書と国家試験の受験勉強になるんですけど、その先生が指定された教科書からの文章しか読んでなくて、私はまあそういうのがすごく嫌いなタイプで、逆に。図書館に行って、図鑑を調べたりとか、そういうのは最近ありますね。あとは去年もホテルで働いてたんで、自分の予算の範囲内で、行けるホテルとか、結構いろんなところに、いろんなホテルに泊まって、玄関から見て、花瓶がどう置いてあるのか、そういうのをすごく調べたりとかはしました」。「中、高ではあまり活用というか、あまり活かせなかったんですけど、大学に入ってからとか、今になって、またその違いが出てきたなというか、調べたいことはとことんやる、やりたいことをとことんやるっていうまだ蘇ってきたなという気がします」。

M さん

「飛び込みで、家に挨拶しに行ったりしてすることもけっこうあるんですけど、普通の小学校だったら、ちょっとだいぶ戸惑ってたかなと、小学校の時から先生の名刺を持って、いろいろやってたんで、全然抵抗はなかったですね。社会人になって、他の人より楽をしているような感じがします。飛び込みで行ったり、他の人と討論を言い合うとか、あとみんなの前でプレゼンテーションをすとか、やっぱり学校でもあんまり得意じゃない子もいるんじゃないですか。でも、自分は小学校の時に、みんなの前で立ったから、人よりもたけてると思えるようになっていたと思いました」。

コメント：T さんは今の勉強の中でも、つねに自分の課題を見つけ、自分から物事を積

極的に調べたり、行動したりしようとしている習慣を身につけたことが分かる。Mさんは小学校で経験してきたことを誇りに思って、今の仕事上にも大いに活かしていることが分かる。Tさん、Mさんの発言から、当事者たちは当時の教育実践から自分の「問い」を見つけ、「自分の考え」を持ち、自分のもっている力を発揮する能力を身につけたことが分かる。小幡教諭が「一年生の子どもでも、自力でのりきり、自分で自分を変えていく力をもっている」、「『そのもっている力を発揮する場と機会を具体的に創っていく』のが授業だ」という考えが当事者たちに影響を与えていると言えるだろう。

なぜ十数年経っても、当時に身につけた調べる力や行動力がまだ活かしているのだろうか。次のMさんの語ってくれた当時の教育実践の話から要因を見出すことができるのではないかと考える。Mさんは「小幡先生は自分の名刺の裏に子どもが勉強するんで、いろいろなことを教えてくださいっていうのを書いて、それをみんなに渡してたんですよ。で、名刺を渡して、先生が今から二時間、町に出てこい、町に行って、自分の気になるなと思ったところを、店長さんにこの名刺を見せて、どんどん質問をしてこい、分からないことがあったらなんでも聞いてきてっていうのは、はじめの授業ですごい印象的でした」と言っている。このように、町に出て自分の気になることについて知らない人にたずねた経験を持っているから、Tさんの話の中に出てきたように「調べたいことはとことんやる、やりたいことをとことんやる」という意識が今でも頭の中に力強く存在しているのではないかと考える。

(3) 卒業生の証言に対する小幡教諭のとらえ方

卒業生にとって小幡実践の意味が明らかになったが、卒業生にとって小幡教諭のとらえ方はどうなっているかを本項で検討していきたい。

2013年6月7日に奈良女子大学附属小学校で4人の卒業生たちの証言を小幡教諭に報告し、半構造化インタビューを行った。当事者にとって当時の教育実践の意味を通し、小幡教諭の教育実践そのものの意味を見出すことができるだろう。

I、

上淵寿（1998）は、「近年は『自己教育力』の向上が謳われているように、子どもは自らの関心や興味に応じ課題設定や解決方法、学習結果の活用について自己決定し、学習過程を自ら制御する主体となることが、学校教育における子どもの『自立』であり、発達の一つのあり方として期待されている」と述べている。

この上淵の定義からすれば、小幡教諭の教育実践を「自立を育てる教育実践」と言えるのではないかと私は思います。でも、小幡先生自身は自分の実践を「自立を育てる」ととくに言っておられませんが、どういうふうにとらえていいのでしょうか。

上淵寿 『自己制御と自己評価の教育』 無藤隆・市川伸一（編） 『学校教育の心理学』東京学文社

この質問に対して、小幡教諭は以下のように語っている。

「僕はとくに自立を言っていないですね。単に言えば、自立というものが分からないから（笑）。自分で説明しなかったから、捉えてなかったから、言葉自体ですね。正直で言えば、具体をつかんでなかった、また、自立ということを説明できるものを持ってなかったということだけです（笑）。

今（上淵さんの定義を）読んでね、ぱっと僕は引かれたのは、この「応じ」という言葉なんですね。興味関心とか、課題設定とか、解決方法とか、活用とか、自己決定、それから制御する主体とか、これらのことに使われてきた言葉ですね。その中で、僕はぱっと目がついたのは、「応じ」というところに、目が行ったんですね。

ぼくにとってやっぱり、前も話してたかと思うけど、どちらかというと、感覚人間ですよ（笑）。だから、言葉で説明するのは面倒だなというところがあって、自分で感じ取っているものを、大事にするというところがあって、だから、自立ということも、自分の中で、言葉にならない感覚で捉えたものが、やっぱり自分の根底にあったのではないかなと思います。それは森脇さんが、この前にインタビューで引き出したように、例えば、少年時代の小幡教諭がそこにいるとかね、だから、自分がこうだったというのが、いろんな意味で僕にとって自立かもしれないね、説明することになると。

自立ということに対して、子どもたちを育ちたいとか、結局は、自分を通してでしか、私の場合語れない気がしますね。この自立というのは…確かに子どもを自立させるには、大事なことなんだけど、もしかしたら僕にとっては、自分がどう自立するか、そっちのほうが大きかったかな、今そっちをくりかえてみればね。

(筆者：自分というのは、先生自身のことなんですか。)

うん、僕自身はね。だから、自分が自立、教師としての自分、また一人の人間としての自分は、自立していくことによって、目の前の子どもたちも、なんか直接的ではないんだけど、自立しているんじゃないかな、行ってるか辿っているか、子ども同士で自立を語るよりは、自分の自立を通して、子どもがどうなっているかという感覚だと思いますね。

(筆者：教師の自立というのは具体的にどういうことなんでしょうか。)

そうですね。自分の中で、もしフィットする言葉があるとすれば、自分の自己実現かな、いろんな場面、常に方向とかね、取り組むこと、向かうことが違って、常に一つのことじゃなかったと思うんだけどね、そのつど湧いてくることに対して、自分で自己実現していきたいということが僕にとっての自立だった気がしますね。その中で、自分の自己実現を図るというのは僕にとっての彼らの自立かなって。

今ちょっと自己実現という言葉に補足するなら、僕にとっての自己実現、相手を通して見た、相手を見た時の自分がどうで、その自分がいったいなぜそう思うのかとか、これでいいのかとか、自分を変えていって、そうしてそれに対する一つの自己実現とか、やっぱり心の底には、もう一つずっとあったのは、あることをやりながらも、いったい教育とは何なんだ、授業が何なんだとか、意味分からんぞというのが根底にあったような気がしますね。」

コメント：小幡先生自身は自分の実践を「自立を育てる」ととくに言っていないのは、「自立というものが分からないから（笑）」と説明している。また、自分のことを「感覚人間」と言っている。小幡先生の話から小幡先生が自立についての考え方が分かる。それは、直接に子どもの自立を語るより、教師としての自分の自立を通して、子どもの自立を育てるということであると考えている。その中で、教師としての自立というのは、自分で自己実現を図るということである。また、小幡教諭の話から二回も自分の「根底」という言葉が出てきた。つまり、自立について、小幡教諭の考えでは、自分を見つめながら、変えていったり、教育や授業の意味を考えたりするという根底を通し、自己実現を図るということだろう。教師としての自分が自立していくことによって、直接に子どもに伝えなくても、

目の前にいる子どもたちも自立しているのではないかと小幡教諭は考えている。

なぜ教師が自立に向かう過程にあるとするならば、子どもも自立の過程を歩み始めるのか。これについて、筆者は以下のように考えている。学校で、教師は子どもと一番近い大人であり、教育の専門家である。親の役割と違って、学校・学級という集団の中で、教科課程や学習活動を行うことを通し、子どもに考えさせるとともに、学習上、生活上の必要な知識や技能を身に付けさせ、子どもの自立を育むことができる。教師が常に自分を変え、自己実現を図っていくとすれば、子どもは、自立した教師の導きに助けられて、一步一步考える力、判断力や行動力を発達させると考える。

Ⅱ、

①卒業生たちはこのようなことを語ってくれました（Uさん、Tさん、Mさんの話を提示）。卒業生たちの話の中から、今でも必ず質問をしようという態度で物事を積極的に調べたり、行動したりする話や、小学校で経験してきたことが今の仕事上にも活かしている話が出てきました。これについて、先生はどう思われますか。

この質問に対して、小幡教諭は以下のように述べている。

「正直に嬉しいですね、自分がやってることが、自分に返ってくる、子どもにいる場所でもう一回試す、やってみる…そういう子どもたちの中に、今でも仕事に生きてるとか、その子のスタイルとして、位置づいてくれているのは嬉しいですね。プラスにしろ、マイナスにしろ、そうやってなんか使おうという時に、一つ浮かんでくれて、それを材料にしてくれたのはうれしいですね。」

（今の勉強や仕事上に）人のないプレゼンとか、みんなと同じことじゃないことがその子の中になんか残ってくれてるんだろうなというふうに思いますね。さっきの自立と結びつけると、やっぱり、そうですね、それがあったから彼らが自立してたかそうでもないと思います。だから、そういうような同じ生活、時間、日々を過ごしながらも、どっかにちょっとした突出したものがあった時に、自分の中のこう、それがどっかで、ものとして残るんでしょうね、そのバランスを取りながら、つまり自分が毎日退屈だな、授業ばかりいやだなとか、働き出して面倒くさいなそういう日々の中で、ちょっとそういうふうに例えば、自分で調べてみたりとか、質問をしたりすることをやってた時に、なんかちょっと

普段と違う自分というのを感じて、その働く場所でね、ちょっとした充実感を味わう、おそらくそういった瞬間に、彼らにとって、そのもとはどこなんだろうということをあらためて探る時にね、たぶんこういう話が出てきたんじゃないかなと思いますね。」

コメント：卒業生たちの話の中から、今でも必ず質問をしようという態度で物事を積極的に調べたり、行動したりする話や、小学校で経験してきたことが今の仕事上にも活かしている話が出てきたことに対して、小幡教諭のうれしい気持ちが伝わってきた。そして、普段とちょっと違う自分を感じることが望まれているように感じる。これは小幡教諭が「一年生の子どもでも、自力でのりきり、自分で自分を変えていく力をもっている」という考えを持っているからだろう。本章の第一節第二項で、小幡教諭が自分の実践の中で、考えている子どもの自立をまとめた。つまり、①精神健全②自己を建設・発展することを図る③思考の発展④人間として強い人間⑤持っている「力」を発揮することができる（自分で乗り切り、自分で自分を変えていく力；子どもは「おたずね」を連続させる力；多面的・多角的に「たぶん」の話を考える力；話を聴き止めて「ありがとう」と言える力）。小幡教諭の話から子どもの自立に対する強い願いが分かる。

②当時、O 教師先生は、「子ども同士で、子どもは育つ」ことを大切にしていると思いますが、成人になった卒業生たちの話の中から子ども同士が支えあうような話がありませんでした。なぜそのような話がなかったのでしょうか。私は、子どもたちがほかの子どもの存在があたりまえだと思っているからではないか、また O 教師先生が子どもたちに対する働きかけがとても自然だから、子どもたちは「子ども同士で、子どもは育つ」ことを意識していないのではないかと考えています。先生はどう思われますか。

この質問に対して、小幡教諭は以下のように語っている。

「僕はそれが僕のやったことすべて残ってほしいとか、常にあの子の基盤とかになるということを考えてないんだよね。

他の子どもたちの存在が当たり前だと思っている、これはなかなか素晴らしいあなたの観点だと思います。僕は今見せてもらって、あっそうかって、つまり、そうですね、ここで過ごす六年間、彼らにとっては、日常生活なんだけど、どっかは非日常生活のところが

あったと思うんですよね。で、そういう非日常のようなものを当たり前だというふうに過ごしているんだよね。

ここでの時間、友達との存在は当たり前だと、当たり前ということがすごく僕はいいなと思ったし、当たり前だと言ってしまうと、説明にならないんだけど、お互いの存在が当たり前、そうですね（考えながら）、これは適当かどうか分からないんだけど、たとえば話であらした場合に、家族感覚のような、家族が当たり前じゃないですか。友達ってというのは第三者だから、なんか友達の存在が当たり前だと思っているからという言葉の背景には、子どもたち同士の家族感覚のような、感じますね。この子たちもそうやって、一つの家族感覚、それから、ふるさと感覚を持ってるんでしょうね。もしそうだったら、ありがたいですね。僕はやっぱり気づかせてあげたかったのはそういうことなんだろうなと思いますね。僕は子どもたちに対する働きかけ自然だから、この自然だから、そういうふうに見ていただいたら、ありがたいなと思いますし、果たしてじゃ、自然だったのかあらためて聞かれると、自然じゃなかったような気がしますね。何が自然じゃなかったかと言うと、さっき言ったように、子どもたちを見て、子どもたちに接するその部分では、自然的なのかもしれないけど、僕の中では、それを通して、何だあいつは、どうしてこうなるのかと問いをかけて、なんか試すとか、どうしてみればとか、その中の僕はたぶん彼らには自然じゃない僕だったと思うんですよね。だから、それが強く出た時、例えばちょっとね、よしこうしてみようとか、自分の中になんかこうしてやろう、強い時の自分、おそらく彼らにとって、自然じゃない僕で、彼らにとってなんか違和感、異質感を覚えるような時間もあったんじゃないでしょうかね。すべて僕がそういう自然だというわけじゃないと思いますね。

たまたま子どもたちの前で、自分が強く出てないとか、本当に子どものことを分からなくなった時とか、逆に自分のほうが悩みこんで、どうしようとか、見えなくなったりしてる時の**ぼくの**ほう**が自然に彼らに見られたりするかもしれません。つまり、彼らの側で、僕を無視したというか、僕のことを考えなくても済むというところを彼らにとってたぶん自然だと思いますね。**

最初に教師になった時、経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない時の自分が、根底にあるから、それが子どもにとっての自然な人の付き合いというか、教師のかかわりなのかなというふうに思うんだけどね、自然という言葉ね。逆にそういう経験値から、正の権力、負の権力、やっぱり僕はこういう時には彼らにとって不自然なんだ、

たぶんそういう話なんだろうな」

コメント：小幡教諭が最初に教師になった時の自分を「経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない自分」と語っているが、その時の「強く出ていない」自分こそが子どもにとって「自然な人の付き合い」ができるという。逆に「強く出た時」の自分が、子どもたちにとって、「自然じゃない僕で、彼らにとってなんか違和感、異質感を覚えるような時間もあったんじゃないでしょうかね。すべて僕がそういう自然だというわけじゃないと思います」という。事前に用意した質問項目の中になかったが、小幡教諭のインタビューの中から昔の自分と今の自分についての考え方が出てきた。

第三節 まとめ

(1) 自立を育てる側と育てられる側にとっての意味

先行研究は子どもの主体性や教師の役割という観点から小幡実践を評価してきた。例えば、藤井（2003）、守屋（2003）は、授業における子どもの主体的に自分で問いを見つけ、考え、表現する能力を育てることを評価している。藤井（2003）によると、小幡実践では、子ども自分なりの「問い」を見つけて、それについての自分の「考え」を持ち、それを主張しようとする力が育っていることが示されている。そして、荒木（1999）、松本（2003）、木全（2003）、森脇、岩崎（2004）は、子どもたちが主体的に学習活動を行えるように、子どもを鍛える「舞台」を作り出す教師としての役割を評価している。

インタビューの中で、成人になった子どもたちは当時の教育実践の授業構成や指導法を思い出したり、語ってくれた。主体性の中身として、問いを見つけ、考え、行動するという具体的な内容も出てきている。例えば、Uさんの話によると、当時の実践で身につけた質問力が今でも「必ず質問をしようという態度で」授業を受けたり、仕事をしたりしている。Tさんは今の勉強の中でも、つねに自分の課題を見つけ、自分から物事を積極的に調べたり、行動したりしようとしている習慣を身につけた。Mさんは小学校で経験してきたことを誇りに思って、今の仕事上にも大いに活かしているという。また、Uさんの話から、小幡教諭の授業構成が見える。小幡教諭は「子どもが話を始めたら、介入せず、その話の背景にあることを読み取り、それを確かめたり強めたりするのに必要な活動を見つける」

という指導法に徹している。Tさん、Mさんの発言から、当事者たちは当時の教育実践から自分の「問い」を見つけ、「自分の考え」を持ち、自分のもっている力を発揮する能力を身につけたことが分かる。そこで、先行研究の成果を確認することができた。

卒業生たちの証言から、十年に経った今も、成人になった当事者たちは小幡教諭に影響されているように見える。しかし、鯨岡（2008年）は「育者や保育者や教師など子どもに関わる大人にとって、＜育てる者＞にふさわしい大人としてのありよう、つまり、子どもを主体として受け止める姿勢があるかどうか、単に自分の思いや都合で子どもを振り回すだけの対応になっていないかどうか、自分の思いを貫こうとしながら、しかし家族とともに生きること配慮しようとしているかどうか、そういった諸々の主体としてのありようが壊れていないかという問題である」と述べている。育てる側の思いを貫くだけでは、育てられる側に伝えられない恐れもある。では、自立を育てる側の小幡教諭が大事にしていることはすべて育てられる側の当事者に影響を与えているのだろうか。

小幡（2003）は『子ども同士で、子どもは育つ』ことを大切にしている」と述べている。また、「自分のもっている力を発揮する『子どもが育ち合う』ことにもつながっていかねればならない」という考えを持っている。しかし、当事者の発言の中で、友達の話聞き合う活動や「子ども同士で、子どもは育つ」「子どもが育ち合う」のような子ども同士についての発言は少なかった。そして、学習の構想を考える際には、小幡（2003）は「まず、それぞれの子どもが独自学習を行い、次いで、その独自学習を持ち寄った相互学習を行い、さらなる独自学習を創っていく」ことを大事にしている。小幡教諭の自分なりの「問い」を見つけて、それについての自分の「考え」を持ち、それを主張しようとする力を育てたいと考えていることが十数年経っても、当事者に影響を与えている。しかし一方で、本研究で行ったインタビューで、小幡教諭が大切にしている「子ども同士で、子どもは育つ」や独自学習→相互学習→独自学習という学習の構想について、当事者の発言があまり見られなかった。

小幡教諭の子どもたちに対する働きかけがとても自然なので、子どもたちが意識していないのではないかと筆者は考えている。小幡教諭に報告し、尋ねてみたら、本章の第二節第三項で紹介したように、小幡教諭は昔の自分と今の自分についての話が出た。

小幡教諭は「最初に教師になった時、経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない時、たまたま子どもたちの前で、自分が強く出てないとか、本当に子どものことを分からなくなった時とか、逆に自分のほうが悩みこんで、どうしようとか、見えな

くなったりしてる時のぼくのほうが自然に彼らに見られたりするかもしれません」と言った。

同じようなことが、当事者のMさんの証言の中にも出てきた。小幡教諭に対するイメージの変化について、Mさんは「今までの先生だったら、答えが分からへんのに、突き進むような先生だったのに、二年前（奈良女子大学附属小学校の授業を）見た時は、答えが分かって進む先生だったんで、ちょっと変わったなと思いました。（昔の小幡先生は）厳しい先生だけど、分からないことがあったら、先生も一緒になって考えてくれるような先生だった」と言った。

小幡教諭が当時悩んだり、苦しみながらも、子どもたちと一緒にになって、問題にチャレンジしていったことが、当事者である小幡と成人になった子どもの話の中に出てきた。それはまさに小幡教諭の言う「経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない自然な自分」ということであろう。昔の小幡教諭には「経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない」という「自然な自分」はあった。それは当時の子どもにとってどういうことだったのか。当事者の証言から以下のようなことが分かる。

昔の先生が仲間のよう、自分と一緒に問題を考え、探求してくれた。子どもたちは、小幡教諭と一緒に問題を考えて、学んでいたことを楽しいということを実感するのは子どもたちにとっての小幡実践の意味だと言っていいだろう。筆者の他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けるという自立の定義で言うと、小幡教諭は子どもたちと一緒に悩みを分かち合い、喜びを味わい、学んでいたため、当時の他者の中に小幡教諭も入っていたということだろう。当時の小幡教諭は、教師としての自分自身の自立を図ると同時に、子どもたちの仲間として、子どもたちと一緒に悪戦苦闘することで、子どもたちの自立を励ましていたと考える。それに対して、今の教師としての小幡教諭は、昔の自分と比べると、力量や経験のある熟練教師になったため、子どもが問題を探求するという場から離れているが、子どもが子ども同士のかかわりの中で、自分の力を発揮できる場を提供することで子どもたちの自立を育てている。

(2) これから自立を育てる実践への展望

本当に子どもの自立を育てることとはどういうことか。ダニエル・グリーンバーグ(2010)によると、「実際の自立と、自立的行動への潜在的な可能性を隔てる、その違いをつかむこ

とである。完全に自立しきった人間など実はいないのだ。他者との間で何らかの形で作り上げた繋がり以外にも、その人が身を置くより大きな環境の様々な側面との間の、絆は不可避免的に生まれてくるものである。どんな遠くの無生物であっても、他のものから離れて存在するものは、この世にはないのである」という。

人間は社会的な存在だと言われている。「完全に自立しきった人間など実にはいないのだ」ということだが、「人生とは、潜在的な自立の可能性を高める方向へ向かう無限の連続の中での継続的な運動である」としか言えないものなのだ」とも述べている。子どもが自立の可能性を高める方向へ向かっていく中で、教師の支援や導きがとても重要だと考える。なぜなら、エリクソン（1984）は「子どもの身体的、知的諸機能が未熟なために、子どもは、内面的危険と外面的危険、現実の危険と想像上の危険とを区別する手段を持っていないからである。…子どもは、これからそれを学ばなければならない。そして学んでいる間は、子どもは、大人から安心を与えられるような教えを受ける必要がある。子どもが大人の理屈を納得できなかった場合、特に、それどころか、大人の潜在的な嫌悪や困惑に気づいた場合は、漠然とした破滅のパニック感覚がいつでも起こりうる可能性として子どもの心の中に残ることになる」と述べている。これからの長い人生は子どもたち自身で歩むことしかできない。したがって、創造的な存在としての子どもが発達させるまで、子どもの中に秘めているエネルギーを強い自立性に転換させるように、教師の支援や導きがとても重要だと考える。

本田（1980）によると、教育とは、人類の築き上げた文化の総体を、子どもたちに継承させ、それを、子どもたちが主体的に発展させていけるように育てることだという。しかし、人間は一人ひとり違っている。上田薫（1994）は、「教育の成果は一人ひとりの児童・生徒ごとに成り立つのである。それが教育的であり、また科学的だということなのである。ゆえにどの子どもにも通用するいわゆる共通目標は、きわめて形式的な内容であるか、それともはなはだおおざっぱなねらいのつけかたに過ぎず、もともと力あるものとはいえないのである」と述べている。つまり、上田は、目標も内容も、本来は子どもごとに異なるべきだ、大人の都合によって学習を枠づけるようなものが不可であることを指摘している。

教師に教えられた既習の問題にだけ対応できるというのは本当の学力ではない。これからの人生において、未知の、予測できないことが起きる時に、自立でしか対応できない。知識より「他人とかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けること」を身に付けさせるほうが大人への移行がスムーズに進むかもしれない。

中国では、昔から「授之以魚不如授之以漁」という名言がある。「人に魚を与えることが一時の役に立つだけだが、魚を捕る方法を教えると、人の一生の役に立つ。要するに、直接に魚を与えるより魚を捕る方法を与えるほうがよい」という意味である。それを教師の提供する場を通して、子ども自身が学んでいく過程の中で、つかみとったものが学力だと考える。一人ひとりの子どもが他人と互いにつながり合い、磨き合いながら、「真の学び」し続けることこそが自立を身に付けることに繋がっていると考える。

子どもの自立を育てる教師の支援や導きがどうあるべきかを考える時、古賀実践、築地実践と小幡実践に注目すべき。古賀実践や築地実践と照らし合わせると、小幡実践の特徴は分かる。小幡教諭は、「独自学習」「相互学習」「独自学習」の順次性にしがって授業を展開している。子どもの力を信じ、表面に出ず、授業者の子どもと聞き手の子どもたちが「おたずね」や「たぶん」の話を使って自力で学習を進めていく、「子どもによる授業」を実践している。また、小幡教諭は、「一年生の子どもでも、自力でのりきり、自分で自分を変えていく力を持っている」、「『そのもっている力を発揮する場と機会を具体的に創っていく』のが授業だ」と考え、「自分のもっている力を発揮する『子どもが育ち合う』ことにもつながっていかねばならない」と述べている。小幡実践は、子どもが自分の力を主体的に発揮し、人とのかかわりの中、人の助けを借りながら、その場を乗り切るという自立の側面に重点を置いている。子どもの力を信じ、「他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続ける」場を創ることであると伝えている。

小幡教諭は昔の子どもたちと一緒に学び、探求した自分から、今の力量のある熟練教師になった。時代が変わっても、教師としての立ち位置が変わっても、小幡教諭は自分なりに子どもの自立を育てたり、応援したりしていた。それは教師として心より子どもの自立に対する強い願いがあるからだろう。子どもに対する強い願いがあれば、自立に対する解釈が違っていても、教育実践の異なる側面に重点を置いても、教師の果たしている役割は、何年経っても、子どもに影響を与えたり、子どもの中に残ったりすることができると思う。

前述したように、今の時代に規定された自立というものが教育の課題、社会の課題になっていると考えられる。子どもの自立を育てる小幡実践が子どもの育ちと学びの過程全体を視野に置いた学校教育の方向を示唆するだろう。

【引用参考文献】

- 荒木寿友（1999）「授業分析 『気になる木』の『はっぱ』をふやそうーおじいちゃん、おばあちゃん大研究ー」田中耕治 『「総合学習」の可能性を問うー奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』ミネルヴァ書房
- 上田薫（1994）『人間のための教育・社会科とその出発』黎明書房
- 上田薫（1996）『絶対からの自由 教育の根本問題』黎明書房
- E・H・エリクソン 仁科弥生訳（1984）『幼児期と社会 2』みすず書房
- 小幡肇（2003）『やれば出来る！子どもによる授業』明治図書
- 小幡肇（2012）「『子どもがつながる学習指導』の実践的研究」
- 鯨岡峻（2008）『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 佐野眞一（2005）『遠い「山びこ」ー無着成恭と教え子たちの四十年』新潮社
- 佐藤藤三郎（2012）『ずぶんのあだまで考えろー私が「山びこ学校」で学んだこと』本の泉社
- 佐藤藤三郎（2004）『山びこ学校ものがたりーあの頃、こんな教育があったー』清流出版
- 田中耕治編著（2009）『時代を拓いた教師たちⅡ 実践から教育を問い直す』「小幡肇と『奈良の学習法』ー『気になる木』の『はっぱ』をふやそうー」東京書籍印刷株式会社
- ダニエル・グリーンバーグ著 大沼安史訳（2010）『自由な学びとは サドベリーの教育哲学』緑風出版
- 本田公栄（1980）『社会科の学力像ー教える学力と育てる学力ー』明治図書
- 村井淳志（1996）『学力から意味へー安井・本多・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから』草土文化
- 森脇健夫・岩崎紀子（2004）「小幡肇の授業変革とライフヒストリー」森脇健夫（研究代表）『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチー授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心にー』（平成14年度～15年度科学研究補助金〔基盤研究（C）（1）〕研究成果報告書

終章 本研究の到達点と今後の課題

第一節 本研究の到達点

本論文の課題を「学校教育における子どもの自立を育てることの意義に関する研究——小幡学級の卒業生へのインタビューを通して」と設定した。先行研究には自立の意味についてはさまざまな定義があるが、本研究では、自立を他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けることと定義した。

第一章では、自立を育てることを包括的に把握し、なぜ自立が現代の学校教育の課題として重視されなければならないのかを検討した。そして、子どもの自立を育てることに関する注目すべき教育実践である古賀一公実践と築地久子実践を紹介した。第二章では、小幡肇実践を紹介し、小幡学級の卒業生へのインタビューを取り上げながら、卒業生にとって小幡実践の意味や卒業生の証言に対する小幡教諭のとらえ方を通して、学校教育における子どもの自立を育てることの意義を明らかにした。

本研究では、到達点として明らかになったことは以下の二点である。

一点目は、古賀一公実践、築地久子実践と小幡実践の三つの実践を取り上げることで、三つの教育実践がお互いにお互いの特徴を浮かび上がらせることができたことである。

自立とは何かと考える時、歴史、文化、社会背景が違えば、自立の中身も違ってくだろう。昔の子どもたちは「小さな大人」の扱いをされた。社会の一員として、社会活動に参加し、働けることができるであれば、自立した人と認められる。昔の子どもと比べると、現代の子どもたちは過保護と甘えの生活に慣れ、精神的な自立をうまく果たすことができるのかどうかという自立の現代的危機があるということである。自立の中身が変わっているかもしれないが、今の時代のほうに規定された自立というものが教育の課題、社会の課題になっている。

同じ時代、同じ文化において、同じ子どもの自立を大事にし、子どもの自立を育てる教育実践でも、子どもの自立の可能性を高める方向へ向かっていく中で、教師が力を入れる重点が違う。これについて、古賀実践、築地実践と小幡実践から学ぶことは多くあった。古賀実践であれ、築地実践であれ、教師が直接的な指示を最小限にし、子どもたちは自分で考えて、判断し、行動するという主体性を最大限に発揮することができる環境を整え、開放的な空間の中で、子どもが他者と関わりながら、学び合って、学んでいくことが明らか

になった。しかも、子どもの自立を育てる目標があるという共通点がありながら、異なるところに重点を置いていることも明らかになった。その中身は以下のようなものである。

古賀の主張する「自己実現力」育成の究極のねらいは、一人ひとりの児童に「自ら学ぶ力」を育てることにあると言える。古賀は、「児童は生得的に『自己実現力』を持っており、それは一人ひとりの児童に、『私自身の力で、私の可能性を少しずつ実現できているという体験』、『授業という学校教育の中心場面で、いろいろな困難にぶつかり、自分の力でなんとかして、それを越えていく体験』をもたせることによって、育成される」と考えている。児童が「自己実現力」を形成していく段階とその姿を意味しているのは「自分の歩みを始める、喜ぶ、進める、広げる、深める」という目標である。

築地の授業スタイルは、子どもの「自立」を目標として、学級の学習ルール、教師及び子どもの行為に関するルールなどを教育の方法として体系づけられていることが明らかになった。自分で自分自身の中の弱点を見つめ直すことで、自己変革していくことができる強い子どもを育てているイメージが強い。

それに対して、小幡教諭が自分の子ども時代の実体験を通して感じたものから、子どもに自立性を身につけてほしいという強い願いが実践を支えている。小幡実践の特徴は、教師が表面に出ず、授業者の子どもと聞き手の子どもたちが「おたずね」や「たぶん」の話を使って自力で学習を進めていく、「子どもによる授業」ということである。小幡教諭が子どもの力を信じ、「一年生の子どもでも、自力でのりきり、自分で自分を変えていく力をもっている」、「『そのもっている力を発揮する場と機会を具体的に創っていく』のが授業だ」と考えている。子どもが自分の力を発揮し、人の助けを借りながら、その場を乗り切る力を実践の中で育てている。

二点目は、本研究では、筆者は半構造化インタビューという手法で、当時小幡教諭の教育実践を受けた当事者の卒業生に何十年前の被教育経験を振り返ってもらった。結果としては、振り返ってもらうことによって、成人になった子どもたちが当時の教育実践の授業構成や指導法を思い出したり、語ってくれたりした。主体性の中身として、問いを見つけ、考え、行動するという具体的な内容も出てきている。それで、先行研究の成果を確認することができた。

そして、小幡教諭の教育実践を実際に見て分析するだけで触れられなかった新たなことが明らかになった。具体的に言うと、卒業生たちの証言から、十年に経った今も、成人になった当事者たちは小幡教諭に影響されているように考えられる。小幡教諭の自分なりの

「問い」を見つけて、それについての自分の「考え」を持ち、それを主張しようとする力を育てたいと考えていることが十数年経っても、当事者に影響を与えている。しかし、当事者の卒業生の発言の中で、友達の話聞き合う活動や小幡教諭が大事に考えていた「子ども同士で、子どもは育つ」「子どもが育ち合う」のような子ども同士に関する内容があまり見られなかった。これについて、筆者は小幡教諭の子どもたちに対する働きかけがとても自然で、子どもたちが意識していないのではないかと考えているので、小幡教諭に尋ねてみたら、筆者の事前に用意した質問項目の中になかったが、小幡教諭のインタビューの中から昔の自分と今の自分についての話が出てきた。

小幡教諭が最初に教師になった時の自分を「経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない自分」と語っているが、その時の「強く出ていない」自分こそが子どもにとって「自然な人の付き合い」ができるという。逆に「強く出た時」の自分が、子どもたちにとって、「自然じゃない僕で、彼らにとってなんか違和感、異質感を覚えるような時間もあったんじゃないでしょうかね。すべて僕がそういう自然だというわけじゃないと思います」と語っている。

同じようなことが、当事者のMさんの証言の中にも出てきた。小幡教諭に対するイメージの変化について、Mさんは「今までの先生だったら、答えが分からへんのに、突き進むような先生だったのに、二年前（奈良女子大学附属小学校の授業を）見た時は、答えが分かかって進む先生だったんで、ちょっと変わったなと思いました。（昔の小幡先生は）厳しい先生だけど、分からないことがあったら、先生も一緒になって考えてくれるような先生だった」と言った。

小幡教諭が当時悩んだり、苦しみながらも、子どもたちと一緒にあって、問題にチャレンジしていったことが、当事者である小幡と成人になった子どもの話の中に出てきた。それはまさに小幡教諭の言う「経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない自然な自分」ということであろう。昔の小幡教諭には「経験値もない、テクニックもない、権力を使おうとしてもない」という「自然な自分」はあった。それは当時の子どもにとってどういうことだったのか。当事者の証言から以下のようなことが分かる。

昔の先生が仲間のよう、自分と一緒に問題を考え、探求してくれた。子どもたちは、小幡教諭と一緒に問題を考えて、学んでいたことを楽しいということを実感するのは子どもたちにとっての小幡実践の意味だと言っていいだろう。筆者の他者とのかかわりの中で、主体性を発揮し、学び続けるという自立の定義で言うと、小幡教諭は子どもたちと一緒に

悩みを分かち合い、喜びを味わい、学んでいたため、当時の他者の中に小幡教諭も入っていたということだろう。当時の小幡教諭は、教師としての自分自身の自立を図ると同時に、子どもたちの仲間として、子どもたちと一緒に悪戦苦闘することで、子どもたちの自立を励ましていたと考える。

今の教師としての小幡教諭は、昔の自分と比べると、力量や経験のある熟練教師になったため、子どもが問題を探求するという場から離れているが、子どもが子ども同士のかかわりの中で、自分の力を発揮できる場を提供することで子どもたちの自立を育てている。

小幡教諭は昔の子どもたちと一緒に学び、探求した自分から、今の力量のある熟練教師になった。時代が変わっても、教師としての立ち位置が変わっても、小幡教諭は自分なりに子どもの自立を応援したり、育てたりしていた。それは教師として心より子どもの自立に対する強い願いがあるからだろう。子どもに対する強い願いがあれば、自立に対する解釈が違っていても、教育実践の異なる側面に重点を置いて、教師の果たしている役割は、何年経っても、子どもに影響を与えたり、子どもの中に残ったりすることができると思う。

第二節 今後の課題

本研究では、主にインタビューで過去のことを振り返らせるという研究方法を用いて、学校教育における子どもの自立を育てることの意義を検討したが、以下の三点を今後の課題として取り組んでいきたい。

まず、インタビューデータは第一次インタビューにとどまっていること。理論的な飽和に到達するまでについて、能智正博（2004）によると、理論やモデルが形をなし、それを使えば新たなデータも説明ないし了解が可能になるまで、サンプリングは続けられることになる。その基準については、質的研究の評価方法とも関わってくるという。本研究は、インタビューデータは第一次インタビューにとどまっている。一回以上のインタビューを実施しても、新たなデータも分析も既にあるとは言えない。つまり、理論的飽和に到達したことを説明するには不十分だと考える。

次に、振り返るインタビューの限界があること。当事者にとって、当時の教育実践が今の自分に影響を与えているが、インタビューで想起できなかったこともあるかもしれない。また、今でも勉強や仕事上でかなり役に立っているが、言葉にし、表現することのできな

い経験もないとは言えないと考える。

最後、本研究では子どもに対する強い願いがあれば、自立に対する解釈が違っていても、教育実践の異なる側面に重点を置いて、教師の果たしている役割は、何年経っても、子どもに影響を与えたり、子どもの中に残ったりすることができることが明らかになった。それは国境を越えても同じようなことが言えるのではないと考えている。今後の研究で、日中両国それぞれの文化や社会で目指される自立の内容を明らかにし、その自立を教育目標とした実践をどう展開させていこうとしているのかを比較研究したいと考える。

【引用参考文献】

○能智正博（2004）「理論的なサンプリング」無藤隆等編著『質的心理学』新曜社

謝辞

本研究において、ご協力くださった方々には、誠に感謝しております。この場を借りて、お世話になった方々に深く感謝を申し上げます。

特に、小幡教諭と卒業生の方々が、お忙しい中、インタビューにも応えていただき、本研究のため、貴重な時間を割いていただきました。どうもありがとうございました。

そして、卒業論文を書くあたり、森脇 健夫先生には、ご多忙の中、数多くの貴重なアドバイスと丁寧なご指導をしていただいいて、深く感謝しております。私に小幡教諭をはじめ、素晴らしい方々と出会う機会を与えてくださり、本当にありがとうございます。素晴らしい人格の持ち主の森脇先生から教わったことが大変多くあり、自分自身が随分成長したような気がします。

また、いつも励ましてくれる三重大大学教育学部森脇研究室の皆さん、いつもとても親切にしてくれるので、どんな困難に出会っても、前向きに乗り越えることが出来るようになりました。本当にありがとうございました。また、本論文を校正してくださった川端 日香里さん及び森脇研究室の皆さん、どうもありがとうございました。心より感謝いたします。