

# 久保齋のライフヒストリー研究(II)

—— 学力づくりをテーマとした学校づくりの実践から若手教師の育成へ ——

## The Life-historical Approach to Itsuki KUBO(II) :

From the practice of school building with the theme of academic ability building to the training of young teachers

深澤英雄 船越勝  
FUKAZAWA Hideo FUNAGOSHI Masaru  
(教育学部非常勤講師) (教育学教室)

2022年7月1日受理

### Abstract

Why did a teacher who is said to be an excellent teacher become such an excellent teacher? Or could it be? In the history of postwar educational practice, we were practitioners and researchers who made a great contribution to educational methodology research and educational practice research by developing teaching materials and proposing educational methods to train the basics of academic ability. Based on the results of the life history research of Hiroshi Kishimoto, an elementary school teacher in the Hyogo prefecture, we have further advanced the life history research of Itsuki Kubo, an elementary school teacher in Kyoto City, who is said to be the successor and developer. This paper takes up the latter half of Kubo's teacher life, focuses on three "turning points", and clarifies his life as a teacher, the process of competence formation, and the momentum.

#### I 問題の所在

子どもたちに確かな学力の基礎をどう育てるのか。このことは、私たち教師の最も大きな実践課題の一つである。この学力の基礎、特に、経済的に必ずしも恵まれているわけではない庶民の子どもたちも含めて、すべての子どもたちの学力を保障していく教育実践を追究してきた教師に兵庫県の小学校教師の岸本裕史がいる。私たちはこの岸本裕史の教師としての生涯と活動をライフヒストリー研究の視点から分析・考察するとともに<sup>1)</sup>、この岸本の確かな学力の基礎を育てる教育実践を継承し、独自の課題意識から発展させてきた京都市の小学校教師の久保齋に着目し、久保のライフヒストリー研究を進めてきた<sup>2)</sup>。すなわち、私たちは岸本裕史がなぜ岸本裕史のような優れた教師になったのかをライフヒストリー研究として明らかにしてきたように、岸本に学び、岸本の教育実践の継承者とされてきた久保齋が、なぜ久保齋という優れた教師になったのか。久保は、岸本のどこを継承し、どこを発展させながら、自らの教育実践をつくり出し、自らの教師の力量と専門性を高めて来たのか。これらのことを明らかにするのは、本稿の中心的な研究課題である。

その際、前稿では、久保の誕生から京都市立七条第三小学校時代までの教師のライフヒストリーのなかで、その前半生を取り上げ、教師としての実践的力と組

織的力量をどのように高めてきたのかについて分析と考察を行ったが、本稿は、前稿の続きで、久保の教育実践が大きく花開いた京都市立新林小学校の実践から<sup>3)</sup>、退職までと現在の若手教師育成の取り組みを取り上げる。いわば久保の教師人生の後半生を検討することを目的とする。この時期は、久保の教師人生にとっても、いろいろな意味で大きな意味を持った時期であった。第一は、三度にわたって入退学を繰り返した学生時代から、地域に子ども組織を立ち上げることを基底に据えて展開してきた久保の学力づくりの教育実践が、その実践の「定型」を確立させ、新林小学校、及び京都市立金閣小学校と学力づくりをテーマとした学校づくりの実践として大きく発展した時期に当たるからである。自分の学級をベースにしていた時期から、学校全体の発展を追究した時期へと実践のフィールド、すなわち、取り組み領域が大きく拡大したのであるが、いわば教育実践の外延と内包が大きく転換した「転機」を迎えたのである。第二は、久保が金閣小学校在職中に休職することになったことである。大学卒業以降、各勤務校で優れた実践的成果を生み出してきた、いわば順風満帆な教師人生において、久保が初めて「挫折」を味わった時期であるからだ。人は誰でも年を取る。人生において50歳を迎えると、人生の「下り坂」とか「降りていく」とかいう比喩的表現がなされるように、

誰にとっても人生における転換期である。ましてや順調に右肩上がりであり実践の成功と教師としての成長を遂げてきた久保にとって、いわば人生論的な「転機」となった事件なのである。だからこそ、この休職という「挫折」体験に久保はどのように向き合い、どのように潜り抜けてきたのかは、彼のライフストーリー研究にとって、大きな検討課題になるのである。第三は、教師の仕事で退職したことである。教師の仕事に全精力を注ぎこんでいた久保が教師を退職するのであるから、大きな転換である。教師の仕事で退職したのを機に、教育から離れる人もいるが、久保は引き続き若手教師の育成に注力していった。いわば、教育実践の創造の主体から、若手教師の伴走者への「転機」となったのであるが、一体それはなぜだろうか。久保の教師人生の内なる必然性から検討が求められる。

教師のライフストーリー研究は、人生の「転機」に着目する<sup>4)</sup>。それは、「転機」にこそその人間の、教師の人生を大きく発展させたり、その「転機」にどのように向き合うかによって、大きく転回させたりするからである。だからこそ、「転機」は人生において大きな意味を持つてくる。したがって、本稿では、この3つの「転機」に着目して、久保齋のライフストーリーの分析と考察を第4期から第6期を中心に行っていくことにしよう。(船越)

## Ⅱ 久保齋のライフストーリー

### 1. 第4期 学校づくりの追及期(2000～2006年)

#### (1)新林小学校 2000年～2006年(51歳～56歳)

既に私たちは、「子どもたちの学力づくりを通じた学校づくりに関する研究」<sup>5)</sup>で、新林小学校の学校づくりの発展段階を4段階とした。1期は着任した2000年度で、準備期である。2期の成立期は、2001年度から2002年度の2年間で、学校づくりの実践の基本的な構図、「基礎・基本の充実」「学習規律の確立」「授業改善の取り組み」の3本柱が確立され、3期である2003年度から2年間で学校づくりの拡充期と規定した。新林小学校の実践方針のほとんどが2001年度で提案されている。2001年度の夏から秋にかけてNHKスペシャル『学校を変える』の取材が予定されていた。1学期には基礎基本プロジェクトの基礎学力調査・100マス計算の取り組みが行われていたが、2学期に向けての実践を久保は模索していた。「プロジェクトの企画ではおおよそ『基礎基本』『学習規律』『授業改善』の3つに組み合うというイメージはありましたが、具体的に2学期の教室、授業のなかで何が課題になり、どう改善されるものなのか今一つははっきりしませんでした。『新しいことを始める時は、具体的にやってみるのが一番はやく確実である。昨年の100マス計算の時のように、先生を生徒に模擬授業をやるのが一番』ということと模擬授業を研修会の中でやることにしました」<sup>6)</sup>と書いて

いる。6年の社会科の「武士と農民の暮らし」を行ったことで、新林小学校の教員は2学期に向けての方向性が見えたようだ。9月14日には、「学習規律の到達度を明らかにした取組を」<sup>7)</sup>を元に、それぞれのクラスで評価基準「5つのステップ作成」を指示している。久保はクラスの学習規律を高めるための指標として提案した。到達度は、一般的には、個人の学力がどのあたりまで達しているかを示す評価の方法として用いられる。「学習規律の到達度」はクラス集団の学習規律、教師を含めた集団の規律を5つのステップで明らかにしようとした。自分のクラスの学習規律の到達段階を見極め、次のステップへ進めるためにどんなことに重点をおいたらいいのか、どんな手立てを新たに付け加えていけばいいのかを研究し、理想の授業をめざす授業実施に向けて取り組もうとした。久保はインタビューで「校内研究で狙っていたのは、ステップ4『その場その場の学習課題を理解し、教師の発問や友達の意見と響き合った発言ができ、自分の活躍についての自己評価ができる』であり、新林ではステップ3を確保し、ステップ4をめざしていたので基礎基本の充実とマッチしていた。」<sup>8)</sup>と述べている。2001年度から2005年度の4年間は3本柱を三位一体で進めた。久保在職最後の2006年度は、京都市教育委員会の『みやこ学校創生事業』研究指定を受け、研究主題は「仲間とともに課題解決にむけて主体的に取り組む子～数学的な考え方を高める授業をめざして～」となった。基礎基本と学習規律の実践は引き継がれたが、久保の構想してきた「授業改善の取組」とは乖離していったので、終末期とした。

NHKスペシャルの放映年に久保は、落ち研(学力の基礎をきたえ落ちこぼれをなくす研究会)の事務局長をしていた。2001年当時は学力問題が社会問題化する時期であった。NHKでの放映となった時に「落ちこぼれ」という言葉の問題と、より広く学力問題への解決を指向して、落ち研から学力研に名称変更を久保が提案した。会議で了承され、その後、学力研(学力の基礎をきたえどの子も伸ばす研究会)として活動している。(深澤)

#### (2)新林小学校での教師の成長と力量形成

新林小学校での久保齋の教師の成長と力量形成を見ると、第一に、学校づくりへの実践のパスpekティブが大きく転換していることが指摘できる。久保は、それ以前の学校においても、地域の組織を立ち上げて、それとつながりながら自らの実践を展開していたが、学校においては学級実践が中心であった。しかし、新林小学校では、本格的な学力づくりをテーマとした学校づくりに取り組み始めたのであり、実践としては大きな「転機」となったのである。それは、1つは久保が転勤した頃の新林小学校が、校区に洛西ニュー

1ヶ月で学習規律の確立を 100日で子どもを変える実践 — 9月14日 —

**学習規律の到達度を明らかにした取組を**

新林小学校 基礎・基本100日実践

●観察やVTRなどを活用し、複数の目で客観的にそれぞれのクラスの到達度を明らかにしましょう。到達度によって指導方法や重点の置きかたが変わるので十分な客観性が要求されます。

●現在のステップを確実なものとし、次のステップに進むためには、どのように子どもたちに接し、どのような授業改善が必要なのか研究し実践しましょう。

●子どもが変わり、クラスの雰囲気が変わるのは、子どもたちが快適な情緒(こころよさ)を感じた時です。子どもは変わりたがっているのです。子どもは快適な情緒の中で学べたいのです。

●教師の変わらなくて子どもを変えることはできません。率直な意見交換とあふれる愛が必要です。

**資料**

**ステップ1**  
立ち歩きや私語なく授業が受けられる

**ステップ2**  
教師の発問に全員が反応し、素直に指示に従い授業が受けられる

**ステップ3**  
教師の発問に一人一人が答えを用意し友達の意見に反応しながら授業が受けられる

**ステップ4**  
その場その場の学習課題を理解し、教師の発問や友達の意見と響き合った発言ができ、自分の活躍についての自己評価ができる

**ステップ5**  
学習課題を持って授業に参加し教師・友達とともに授業をつくることができる。自分の意見・友達の意見を大切に、課題を深める発言ができ、授業づくりについての評価ができる

-47-

新林小学校資料(1)

**学習規律の確立 5つの授業ステップ (評価基準)**

●ステップ1～5の項目を自分の得意で書き添えてください。できるだけ簡潔に、具現化しやすく書き添えてください。  
●書くことによってそれぞれのステップの具現化を促めたいと思います。

**ステップ1** 立ち歩きや私語なく授業が受けられる。 下記は例文  
立ち歩きや私語がない。  
床席に座る。

**ステップ2** 教師の発問に全員が反応し、素直に指示に従い授業が受けられる。  
教師の発問に全員が反応し、素直に指示に従い授業が受けられる。  
指示を聞く

**ステップ3** 教師の発問に一人一人が答えを用意し友達の意見に反応しながら授業が受けられる。  
①教師の発問に一人一人が答えを用意できる。  
②友達の意見に反応できる。  
③教師の発問に全員が答えを用意できる

**ステップ4** その場その場の学習課題を理解し、教師の発問や友達の意見と響き合った発言ができ、自分の活躍についての自己評価ができる。  
①その場その場の学習のめあて(課題)が理解できる。  
②教師の発問や友達の意見と関係付けて発言ができる。  
③自分の「学習のがんばり」についての自己評価ができる。  
④場に応じて学習のめあてがわかる  
⑤友達と自分の意見を比べることができる  
⑥筋立てて自分の考えが説明できる  
⑦自分の学習の伸びがわかる

**ステップ5** 学習課題を持って授業に参加し教師・友達とともに授業をつくることができる。自分の意見・友達の意見を大切に、課題を深める発言ができ、授業づくりについての自己評価ができる。  
①一人一人が学習のめあて(課題)をもって授業に参加し、教師・友達とともに授業をつくることできる。  
②自分の意見・友達の意見を大切に、課題を深める発言ができる。  
③授業づくりについての評価ができる。  
④自分で課題を見つけ学ぶ  
⑤考えを出し合い互いに高め合う  
⑥自分で課題が解決できる  
⑦互いの学びが評価できる

新林小学校資料(2)

一タウンという大規模な府営団地があり、一部の地の家庭を除くと、ほとんどがこの団地の家庭の子どもたちであり、経済的な階層問題を背景にした低学力問題と子どもたちの「荒れ」の問題に直面していたということがある。だから、自分の学級など、一学級の取り組みだけでは、新林小学校の低学力と「荒れ」の問題の克服はできないので、必然的に学校全体を視野に入れた実践が要請されたのである。

いま一つは、学校の管理職との信頼関係を構築し、学校全体に提案する組織的ポジションを久保が獲得することができたことである。個人としていくら優れた実践を展開していても、それがすぐに学校全体の取り組みになるためには多くの困難がある。だから、久保の場合、生徒指導主任に始まり、次に研究主任や基礎・基本プロジェクトの主任になって、こうした公的な組織から具体的な取り組みを提案できる権限を得たことが、学校づくりの実践を急速に進めていくことを可能にしたのであった。また、こうした学校全体での取り組みを可能足らしめるように、学校組織を低学力と「荒れ」の克服というゴールへ向けて動かしていくマネジメントの力と、基礎学力実態調査や公開授業の実施、「私の授業づくり私案」の公表、夏休みの生徒指導研修会での模擬授業、計算力アップ月間と「新林の子」の発行、「基礎・基本100日実践」の提案、授業改善の

取り組みなど、具体的な取り組みを提起して、追求していくプロデューサーとしての役割を久保が発揮できたからでもあった。

第二に、授業改善のための学習規律の指導の評価基準「5つのステップ作成」の作成による取り組みにリーダーシップが発揮できたことである。新林小学校の「荒れ」の実態からすれば、どのように学習に自主的に取り組む学習規律を確立させるかが最も重要な課題だともいえるが、ではどのようにその取り組みを進めていくのかについての具体的な実践と発展の見通しが全教職員に提案され、明らかにされないと、全校の取り組みにはならない。当時学習規律の指導に関わっては、全生研(全国生活指導研究協議会)の学級集団づくりをベースにおいた学習規律の指導と、広島大学の吉本均氏の学習集団づくりの自主・共同の学習規律づくりが注目されていたが<sup>9)</sup>、この「5つのステップ作成」は、これらの2つの実践の影響というよりも、京都で行政ぐるみで永らく取り組まれていた到達度評価の実践の発想と枠組みを参考にして、自らの実践を定式化したものであった<sup>10)</sup>。こうした久保の知的・組織的リーダーシップにもとづく具体的な実践の提案があったからこそ、新林小学校全体での落ち着いた学習状況が創り出されたのであり、また、このことが、百マス計算などの導入による基礎・基本の耕しを一層発展させて

いくという相乗効果を生み、低学力と「荒れ」の克服につながっていったのである。

第三に、組織的基盤を背景にした授業改善と教師の成長のコーディネートである。百マス計算などの基礎・基本を耕す教材や学習規律の確立のための「5つのステップ作成」の提案や、こうした取り組みを学校全体で取り組む体制の構築などが行われても、それらに取り組む教師の力量の問題が解決されなくては、問題は未解決のままに残されることになる。つまり、よく言われるように、教育問題は最終的には教師問題なのである。久保は、先の基礎・基本や学習規律の各先生の実践を、ビデオ録画するなどしながら、職員による授業研究につなげていった。一人ひとりの教師の授業改善を可能にする授業研究の実施は、当該の教師の専門職としての成長を促すだけでなく、一緒に考え、議論した同僚の教員の成長も促すことになる。また、子どもと実践の事実をもとにしながら、語り合い、学び合い、支え合う職場の同僚性をも育てていくことにつながるのであった。久保は、こうした教師の成長を紡ぎ出すことのできる職場の教師集団の学び合いと育ち合いのコーディネーターでもあったのである。(船越)

## 2. 第5期 教育実践の新しい展開の探究期 (2006年～2011年)

### (1)金閣小学校 2006年～2011年(57歳～61歳)

金閣小学校に転勤して、新林小学校での経験をもとに、学校づくりとクラス・学年づくりを自分の課題とした。校長との話で、次年度2007年には研究主任となることを確約され、金閣小学校校内研究の基本構想を展望した。しかし、転勤1年目に久保の教師人生の中で最大とも言える苦難に遭遇する。転勤してすぐに6年担任となった。学級崩壊状態の困難なクラスを受け持つこととなった。立て直しのために、授業を工夫し、家庭訪問をこまめに行い日々取り組んでいたが、体調が悪化し、6月から1年間の休職を余儀なくされた。

久保はインタビューの中で「休職した事で、『久保は学級崩壊した』といわれたが、この問題は自分を大きくした。その休業中に斉藤喜博を読んで少し救われた<sup>11)</sup>と述べている。休職という状況の中で、復帰した時にどう実践をするか、そのためのヒントを得ようと学び続ける久保の姿がある。

2007年4月に3年生を担当した。校長との約束通りに研究主任となった。久保は、「学校教育目標」「目指す子ども像」の作成以外は金閣小学校の基本構想をすべて取り仕切った。研究主題を2006年度の「自ら学び、感性豊かに自分のおもいや考えを表現できる子どもの育成—豊かに表現できる国語科指導法の工夫—」を「(読む力の育成)確かな読みの力を培い、自分のおもいや考えを表現できる子どもの育成—どの子にも確か

な読みの力を実現する国語科指導法の改善—」とした。学力的に課題がある金閣小学校において、「話す聞く」から「読み」への転換は教員に受け入れられた。各学年は校内公開授業1回、研究発表での公開授業を行うとし、研究は学年部会で行い、事前研究会・事後研究会は、研究委員会も加わった。研究委員会の下に学力向上チームときらきら委員会を設けた。きらきらタイムと銘打って、掃除の時間にクラスを二分割してAチームは掃除、Bチームは講堂と運動場を使って短縄・長縄・床運動・ダンスなどを行うこととした。

「金閣の子どもたちを劇的に変容させ、成長させる」という久保の提案は金閣小学校の教員の意識変革も促した。4月の教員の意識について「ある教師に『いつもへらへらしている久保先生が研究となると気迫が違っていった』と言われた。研究会会議は時間通りにはじまり、遅刻できる雰囲気ではなかったと感じたようだ。研究の提案によって、子どもが変わる前に教師の態度が変わり、それは指導管理される学校から課題を見つけ研究する学校への中心的な変換がなされる予感を先生方が感じられたのではないかと述べている<sup>12)</sup>。また、「研究会を月一回の割合で行い授業研究で授業改善をはかった。19年度は最初の公開授業を研究主任の私が行い、あるべき授業の方向性を示しました。授業研究はかなり白熱し、中堅の先生が自分の公開授業とクラスの子どもの活躍についての評価が低いと研究会の終わった後取り乱すようなこともあり、それなりにみな授業研究には力が入ってきた。実態調査についても学力だけでなく、掃除や体づくりへの調査も行うようになった。きらきらタイムの取り組みは学校を劇的に変えた。自分のクラスだけを見るのではなく学校全体の子どもたちを見るという観点を先生方に与え、学校づくりへの連帯感が生まれた。子どもたちも、学年を越え金閣の子として技を磨き、子ども同士の輝きが一人一人の子どもを輝かせていった<sup>13)</sup>とインタビューで振り返っている。

2008年度は、「金閣の子どもたちを劇的に変えるための実践」2年目にあたる。校内研究テーマを「知育・徳育・体育の全分野にわたって金閣の子どもたちの全面的な発達」とし、「基礎基本の充実」「学習規律、学びの規律の確立」「授業改善の取組」「しなやかな心と体をつくる取組」に加えて「社会的道徳心と自治的意識の高揚と育成の取組」を入れた。研究教科として、国語科を引き続いて取り上げた。「昨年度の公開授業および校内授業の到達点は概ねステップ3のレベルであったと考えます。これをステップ4、更には、ステップ5までに高めていきたいと目標設定しています<sup>14)</sup>とある。

2009年度は、2008年度の体制を維持する共に、この年度から「全校うたごえ」を加えてさらなる充実を図ろうとした。研究教科は低学年は国語科、中・高学年

は社会科として授業改善に取り組んだ。研究主題は、「確かな読みの力を培い、自分の思いや考えを確かに表現できる子どもの育成 社会生活に関心を持ち、自分たちで調べ考え豊かに表現できる子どもの育成」<sup>15)</sup>を掲げ、研究を深化させていった。久保は、守りに入るのをよとせず、常に挑戦的に実践を構築している。しかし、ステップについては、昨年度と同じ評価を行っている<sup>16)</sup>。ステップによる授業改善について、久保はインタビューで「新林では基礎基本の充実が初めにあってそれから徐々に授業改善へ進めたが、金閣では授業改善が先行した。基礎基本の充実はクラス任せにしたので、さかのぼり指導の習熟度が低くなってしまった傾向は否めない。校内研究で狙ったものはステップ4『その場その場の学習課題を理解し、教師の発問や友だちの意見と響き合った発言ができ、自分の活動についての自己評価ができる』であった。新林ではステップ3を確保しステップ4をめざしていたので基礎基本の充実とマッチしていた。金閣のステップ4を確保しステップ5をうかがう実践では『発問・板書・ノート指導』での授業改善を求めたがそれだけではステップ4の充実とステップ5への展望は難しくやはり、それに加えて『教室文化の充実』が必要になってきていた。この分野は担任によって随分差があって、その必要を無意識に感じ充実させているクラスはステップ5をうかがうところまで行っていたが、そのことに無頓着なところでは形式的ではステップ4止まり、日常ではステップ3のレベルであり、ばらつきがあった。これを『教師の力量が原因としてしまう』のは、私のめざす授業改善の取り組みとしてはダメだと思うが、十分に伝えられなかった感がある。久保が実践に基づいて追究してきた結果として、予習には、子ども自身の自由な予習と教師の提起する予習という2つの内容があることを発見した。これが結実して『予習展開による国語科授業づくり』になった。金閣小学校ではステップ5をどうつくるかの課題を提起しながら、自分としては本で書きながら、定式化した形でだれでもがステップ5がめざせる『予習展開による授業改善』を提起できなかったことは痛恨の極みだと言える。北齋ではないけれど、『もう5年、もう1校いけたら、本当に学校づくりの専門家になれたのに』という感じだ<sup>17)</sup>と言った。

2009年度に定年退職し、2010年度は再任用教員として金閣小学校で4年を担任した。朝の会から帰りの会までをどのように実践するか。教室文化をつくり学習規律だけに留まらず、学校生活の規律を高めていくかの提案。子どもを変えるために、体づくり・ローマ字・漢字カルタなどの取り組みをどのようにしていくか実践を模索した。また、運動会では「花笠おどり」を太鼓で行った。やり残したことをすべてやるという姿勢を貫いた。研究主任は降り、研究は社会に変わり、

きらきらタイムや実態調査は続けられたていたが、金閣小にとっても久保にとっても一つの転機となった。(深澤)

## (2)金閣小学校での教師の成長と力量形成

金閣小学校での久保の教師としての成長と力量形成を考えた時、第一に、金閣小学校の校区の特徴という課題を指摘せざるを得ない。具体的には、久保が転勤した当初の金閣小学校は、「荒れや学級崩壊、指導困難、聖栄会児童への対応などあり、困難な学校であった」<sup>18)</sup>という。この困難さは、いくつかの要因に分けることができる。1つは、校区の原谷地区の社会階層的な困難さである。原谷地区は、「平安以来の甲の地」という歴史があり、また、それゆえに、「戦後引き上げ開拓民が入植した土地で、のちに地価の安さから繊維関係の工場、新興住宅地へと日本の経済成長とともにその歴史が変遷していく地域」だったという。必然的に経済的貧困と低学力と「荒れ」の問題などが入り込みやすい背景がある。ここから片道1キロ半かけて歩いて学校に通ってくる子どもが金閣小学校の6割近くを占めていたのである。また、紙屋川沿いの地区も、無秩序に開発された新興住宅地で、高級マンション、アパート、地の人の混住だった。

また、校区には、児童養護施設の「京都聖嬰会」があった。児童養護施設は、児童虐待などの理由から親と一緒に暮らすことができない子どもたちが保護されているところで、必然的に虐待による心の傷や親と会えないさみしさを抱えている子どもたちなど、少なからぬ困難を持った子どもたちがいる。また、そうしたことを背景にして、学校でもトラブルが生じることが少なくないことが指摘されたりしていた。この聖嬰会についても、久保によると、「生活形態が小学生中学生の縦割りの生活集団を基本に行われていました。……子どもたちは困難の中で、中学生との上下関係でのストレス、中学生は高校に進学できないと受け入れの施設がないという学力問題もあり、困難を極めていました」<sup>19)</sup>と述べている。

他方、校区の一部には、経済的高所得階層の「医者の子や金持ちの子、塾の先生の子など経済的に恵まれた子の退廃した荒れ、家庭や塾でのストレスを学校で発散しているような、荒れやエログロのようなものでした。学力の高い子がクラスを遊び場にして学力の低い子がその子分のような集団がクラスを牛耳っていました」<sup>20)</sup>と指摘している。また、こうした背景から大人不信や教師不信も色濃く持っている子どもたちであった。

このように、金閣小学校は、多数を占める原谷地区の経済的貧困を背景にした低学力と「荒れ」を抱えた子どもの層と、児童養護施設からくる寂しさとストレスを背景にしたトラブルを抱えた子どもの層と、高所

得階層の家庭を背景にした学力は高いけど、ある種のすさんだ「荒れ」やエログロ志向などに陥っている子どもの層の3層の子どもたちからなり、その層の内部、あるいはそれらの層の間でのトラブルが引き起こされていたのであった。それは、困難を抱えているとはいえ、比較的同一階層からなっている新林小学校などとは大きく異なる困難を抱えているということであった。

いま一つは、学校の教職員に対する管理体制と同僚性の崩壊である。久保は、転勤した当初の職場の様子について、「困難な学校でありがちな、生徒指導主任、養護教諭、教務主任、教頭、校長で取り仕切っていた。特に生徒指導主任が中学校からの美術の専科の女性が担当し、養護教諭も中学校席という感じで中学校的対処の仕方が困難を抱えるクラス担任にとってはつらい状態だった。てきぱきと指導し、『なぜできないの』という感じで7年生がイニシアを取ってがやがややっている感じだった。

職員室では生徒指導主任、養護、障害児学級担任、教務、管理職が困難なクラスの児童や指導のあり方を批判めいて語り、嘲笑しながらがやがやっていた。本人たちはすごく一生懸命ではあったが、困難なクラスの担任にとって、子どもたちの困難さに加えて辛いものがあった<sup>21)</sup>ことが予想される。事実、前年度も2名が休職していたという。

以上のことから、金閣小学校に転勤してきた久保が直面したのは、困難を抱えた3層の子どもたちとそれらから引き起こされる様々なトラブルへの対応、同様に、その保護者との対応、さらには、自分たちの考える「正しい」指導を押し付け、それによって分断された教職員集団という状況であった。実践は、たとえ困難があっても職場の同僚性が耕されていれば、その困難を共同で乗り越えられるのであるが、「7年生」と言われる管理職や担任以外の教師が、力による指導を押し付け、それができない教師を嘲笑するような教員文化が創り出されていたので、職場の教師集団はバラバラに切り離され、自分で自分を責めるしかできなくなってしまったのである。

新林小学校の学力づくりをテーマにした学校づくりという成果を背負って金閣小学校に颯爽と転勤して来た久保は、こうした子どもの側の困難と教職員集団の側の困難という二重の困難に直面せざるを得なかったのであった。

金閣小学校での久保の教師の成長と力量形成を考える時に、第二に、転勤した年の6月に久保が休職したことがある。久保の教師人生の大きな「転機」になったこの休職の背景にも、当然このような問題が関わっているのは言うまでもない。さらに、転勤してきた当初の久保は、必ずしも体調も万全でなかったのであるが、校長が前年度多くの困難を抱えていた6年生の担

任を要請したことである。最初は断っていた久保であるが、校長のいわば泣き落としにあって、引き受けることとなった。案の定、子どもや保護者との関係で、多くの困難を抱えてのスタートになったが、それでも授業でのノート指導の実践や、家庭訪問を早々に行うなど、精力的な取り組みを行っていた。しかし、こうした困難ななかで誠実に実践を行っている久保に対して、子どもとのトラブルが起こった時に、校長が当該の子どもに職員の前で久保批判を行わせるということを行った。こうした校長の心無い行為によって、自分から6年生担任を頼んできたのに、裏切られたと感じ、久保は「体が悲鳴を上げ、心が切れた」と休職することになったのである<sup>22)</sup>。

一般的に精力的に実践を行ってきた教師が休職することになると、強い自己否定感に陥ることが少なくない。そして、そうした自己否定感が充進していくと、精神疾患がより深刻化して、退職に追い込まれることもある。しかし、今回の久保のケースもそうなのであるが、久保の休職のきっかけになった子どもとのトラブルも、久保の指導責任というよりも、学校が抱えている地域の課題の困難さが背景にあり、必然的にこうした課題に取り組むことができる条件整備を教育行政が行ったかどうか問われるべきである。また、子どもや保護者とのトラブルが起こるのは、担任を依頼した時点でいわば自明な状況だったはずで、だからこそ、久保の立場に立って話を聴くなどの管理職によるメンタルサポートや、何でも自由に相談ができる職場集団を作っていたかの管理職のマネジメントのあり方が検討される必要がある。しかし、多くの場合、こうした学校組織やシステムの問題、さらには、行政責任が問われることは少なく、教師個人の責任となり、当該の教師も自己責任としてとらえさせられてしまうところが今日の同僚性の崩壊と教員の自己評価システムの大きな問題である。

そうした点で言うと、久保もまた例外ではなく、休職を始めた当初は、周りの目が怖く、いつもの通り、車で出かけていたという。しかし、久保が他の多くの教師と違うのは、実践の中核である授業のことについて考え直す機会に切り替えられたことである<sup>23)</sup>。このきっかけをくれたのは、久保の著書である『一斉授業の復権』の編集者である分部恭子さんが、『斎藤喜博全集』や写真記録『教育賛歌』を送ってくれたことであった。また、国語教育の民間教育研究団体の西郷竹彦さんと文芸研(文芸教育研究協議会)や児言研(児童言語研究会)などの本も読んだという。こうして久保は、休職を単に今後に向けての充電期間にしたのではなく、戦後の授業づくり、授業研究の金字塔である斎藤喜博の著作や実践などから学び直すことを通して、これまでの自分の授業観や実践観、教師観を問い直し、自らの教師の専門性や力量のあり方を育て直していったの

である。いわば休職によってできた心の傷を、学び直しによって積極的にケアし、癒したということである。

では、休職という教師人生の大きな「転機」に直面したときに、そのまま退職するという「敗北」「撤退」の物語もありうるなかで、久保が「育ち直し」「育て直し」「再スタート」の物語を紡ぎ出すことができたのはなぜか。1つは休む中で、自分の悩んでいる思いや感情を切り替えられたことである。教師の仕事も含めた、人間に対する専門的な仕事をヒューマンサービスというが、これは対人関係のトラブルが生じやすく、その結果燃え尽き症候群(バーンアウトシンドローム)に陥りやすい。だからこそ、うまくいかないことがあっても当たり前と切り替える能力とそのためのセルフケアの力が大切だ。2つは、自分の困難を支えてくれる仲間の存在である。3つは、困難を乗り越えるのに必要なのは、自分の切実な要求にもとづく学び直しの機会ということである。この3つの力と関係があったことが久保をして「敗北」「撤退」の物語を選ばせなかった理由である。

また、こうした休職という教師人生の「転機」を乗り越えた久保は、教師としても人間としても少なからぬ成長を遂げたということができる。1つは、休職するといういわば教師としてのマイナスの経験やキャリアを自分にとって必要だった肯定的な経験と受け入れることができるようになったということである。それは、最初は知られるのも怖かったことだったが、「先生のための学校」などの講演で、自らのこうした経験を語っていることからわかる。それは、斎藤喜博などの学び直しを通して、経験の「意味付け直し」、すなわち、意味の再構築を行うことができたからである。2つは、学力研のリーダーや新林小学校の学校づくりを推し進めた人という社会的評価のレッテルや「檻」から自由になって、「学級崩壊」や休職もすることがある「普通」の教師として、同僚や研究会の仲間の前に立てたということである。それは、今後職場の同僚や周りの教師と関係を創っていく時に、「仰ぎ見る存在」から「横並びの同僚」「対等平等な仲間」へと見られ方が変化したということである。これは、金閣小学校の2年目からの学校づくりの実践を進めていく時に少なからぬプラスの作用をしたのではないか。

久保の休職という教師人生の大きな「転機」は、こうして彼の教師のライフヒストリーを彩る色鮮やかな経験となったのである。

金閣小学校での久保の教師の成長と力量形成を考える時に、第三に、学校づくりの組織体制の発展や学校づくりの取り組み領域の拡大が追究されたことが重要である。久保が2年目に復職したときには、研究主任としてかかわる点は新林小学校と同じだったが、休職期間での学び直しによって、金閣小学校では最初から明確にビジョンを提示することができたという<sup>24)</sup>。

それです研究体制であるが、先に述べたように、金閣小学校などの困難校は、いずれも生徒指導中心で学校が動くが、研究し実践することを中心の学校体制に切り替えることをめざした。そのために、久保は学校体制をまず日常業務と研究に分けて考え、「日常業務を行う校務分掌的な動きにはエネルギーをかけずに自動化して行えるものとして手を触れないで、課題、新たな模索の必要な分野をすべて研究の必要な分野として研究組織に取り込んだ。……日常業務は教頭→教務→学年主任、研究分野は校長→研究主任→各研究部、プロジェクト、研究部員というようにした。そして、研究が進み実践方向が明確になったことは日常の校務分掌におろしていった<sup>25)</sup>のだという。このように、研究と実践を中心の組織体制を確立するとともに、研究が一段落したものは、組織を固定化せずに、認識から熟達化を目指す学力研らしく組織もまた習熟の段階になると自動化していったのである。たとえば、先に見たように、研究委員会の下に学力向上チームときらきら委員会を設けた上で、きらきらタイムと銘打って、掃除の時間にクラスを二分割してAチームは掃除、Bチームは講堂と運動場を使って短縄・長縄・床運動・ダンスなどを行うこととした。このことによって、全教職員は、自分のクラスの子どもたちだけでなく、全校の子どもたちを見ることになり、全校で取り組む意識が高まっていく大きなきっかけになったのである。

次に、学校づくりの取り組み領域であるが、新林小学校では、「基礎基本の充実」「学習規律、学びの規律の確立」「授業改善の取組」の3つの領域を三位一体的に実践が追究された。また、学校づくりの後半では、倒立などの体をつくる取り組みがなされていたが、あくまで先の3領域が中心だった。しかし、金閣小学校では、「基礎基本の充実」「学習規律、学びの規律の確立」「授業改善の取組」「しなやかな心と体をつくる取組」に加えて「社会的道徳心と自治的意識の高揚と育成の取組」という5領域が取り組み領域に入れられた。また、後には「教室文化の充実」も、学校づくりの発展のなかで、課題として掲げられていくことになった。こうした取り組み領域の変化と拡大は、1つは最初に見て来たような金閣小学校の子どもたちの置かれている状況と発達課題の違いから来ているように思われる。新林小学校では、経済的な階層問題を背景にした低学力と「荒れ」の問題は、多くの子どもたちが同質の課題として共有していたので、先に見たように、基礎・基本などの3つの領域の底上げが優先されることになったが、金閣小学校の場合、低学力や「荒れ」が課題の層も6割近くいるが、同時に、高学力の子どもの層もいるので、「基礎・基本の充実」は各学級の取り組みに委ね、全体の取り組みは授業改善を優先したのは、こうした層の子どもや保護者を意識しての判断だと思われる。また、すさんだ価値観やエログロ志向などの

状況に合わせて、「しなやかな心と体をつくる取組」や「社会的道徳心と自治的意識の高揚と育成の取組」が導入されたのも、ストレスで緊張した身体をほぐしたり、歪んだ価値観にゆさぶりをかけ、それを自治的な能力の育成に拓いていくことを意図しているのだろう。(船越)

#### (3)葛野小学校 2011年～2012年(62歳)

再任用教員として、葛野小学校に2011年に赴任する。久保が転勤した葛野小学校の印象は、「京都の町、西京極の田舎という感じで所得的には低い層、昔からの農村に住宅が立ち並んだような地域でした。格差はなく、みんな頑張っていて頑張っていて生きているという感じの所で子どもたちもみんな元気でしたが、学力的には高くない地域でした」<sup>26)</sup>と述べている。3年生の2クラスを30代の子育て中の先生と新採用の加配の先生とで担任した。加配の教師は久保の1組には音楽の専科で、2組にはTTで常時入った。2クラス足並みをそろえた実践を行った。新林小学校の実践のように、学力が低い実態だったので基礎基本のさかのぼり指導のほか、給食時間に2クラスの算数の苦手な子を空き教室に集めて久保が担当し「算数クリニック」を毎日行った。出来ない子だけでは萎縮するので十数人なるようにして指導をして学力のかさ上げをした。体育の初めの10分間は逆立ちの指導、立ちブリッジ、側転と順々に指導を行い秋の運動会には披露した。合唱指導も学年の先生と共に頭声発声を指導し、「11匹の猫の組曲」を学芸会で取り組んだ。2クラスとも荒れる子、キレる子が何人かいてトラブルはあったが、楽しく3年生との一年間を送ることができた。

久保は一年間を「再任用で1年で終わりと決まっていたので、学校をどうするという展望を持つ意味を感じずクラスづくり、授業づくり、学年づくりで過ぎてしまった1年だった」<sup>27)</sup>と振り返っている。(深澤)

#### (4)葛野小学校での教師の成長と力量形成

金閣小学校の在職中に定年退職を迎え、引き続き再任用教員として1年間同校に勤めた久保は、翌2011年に京都市立葛野小学校に、再任用教師として着任する。引き続き学級担任として3年生を担当している点は、教師としての実践へのこだわりが強く感じられるが、新林小学校と金閣小学校での研究主任としての学校全体の発展を追究する学校づくりの実践をリードしてきた姿からすると、大きく変化することとなる。しかし、では久保は「学級王国」と言われるような自分の学級の実践だけに閉じた実践を展開してきたのかというとそうではない。第一は、葛野小学校も低学力の課題のある学校だったので、2クラス足並み揃えた実践を行うことにしたという。それは、子育て中で時間の余裕がなく、短時間勤務を取っている合い担の30代の先生

を支えることを意図した取り組みであったし、加配の新採教師をTTで常時入ってもらうことにしたのも、彼女の実践を支える意図からだったことはわかる。さらに、学級を超えて算数の苦手な子どもの「算数クリニック」を行ったことや、体育や合唱指導を学校行事とかかわって追究したのも、学年を支えるという学年実践の展開と同僚性の構築を意図したものであることは間違いない。この辺りに全校レベルはできないにしても、組織的な取り組みを大切にしてきた久保の面目躍如といったところだろう。

第二は、若手教師の育成の追究である。先に紹介した加配の新採教師をいきなり担任にするのではなく、短時間勤務の合い担のクラスのTTにして、一定の子どもたちとの関係づくりを学ぶ機会にするとともに、自クラスの音楽の授業担当に位置付け、若手教師をスモールステップで育てていこうという志向が読み取れる。この辺りの若手教師への対応は、久保が既に始めていた「先生のための学校」と重なるものなのだろう。(船越)

#### (5)西院小学校 2012年～2013年(63歳～64歳)

西院小学校は町中の学校で昔からの地の方、マンション、一戸建てに住居している方など大阪への通勤者も多くいる校区。金閣小学校で実践した、「掃除と体づくり」の全校的取り組みを校長に提案し、実施された。

久保は、2年間で、3年生、3年生と2年間いたことになるが、「うまく昭和の教師としての技を伝える条件も機会もなく、興味をもった先生だけに伝えるという感じで2年間ですごしてしまった」<sup>28)</sup>と述べている。再任用教員の立場になることで、校務分掌として中心的な役割を果たすことができなくなった。「学校改善においては成果らしい成果も課題らしい課題もなく終わった。私のような性格ではイニシアティブが取れない状態では難しい。若い先生への『昭和の教師としてのアドバイス』がとても大変だということが分かった。若者の中堅という層が出来上がると若い先生はベテランに教を乞うことがなくなり、『先輩！先輩！』と若者の中堅に従うようになる。そしてその中堅がベテランから学ぼうとしないから、流行りの形だけの教育実践が広がっていくように思えた」<sup>29)</sup>と久保は述懐した。久保の父親の病気悪化で病院通いが始まり、再任用教員としての期限を1年残して退職することとなった。(深澤)

#### (6)西院小学校での教師の成長と力量形成

久保は、1年間で葛野小学校から西院小学校へ転勤した。再任用教員なので、学校の校務分掌などの組織的位置づけが弱くなり、「学校をどうするという展望を持つ意味を感じずクラスづくり、授業づくり、学年づくりで過ぎてしまった1年だった」<sup>30)</sup>という葛野小学

校での自らの実践的総括からだろうか、西院小学校では、久保は明確にビジョンを作成して、「掃除と体づくり」の全校的取り組みを校長に提案し、了解を得て、全校で実践を行った。これは、研究主任という組織の公的役割を担い、その提案権限を使って学校づくりを進めてきた新林小学校や金閣小学校の久保のスタイルと大きく異なるものであった。しかし、定年退職して、再任用教員になったので、研究主任などの組織の公的役割を担えないから全校の取り組みはできないと機械的に考え、判断するのではなく、再任用教員であっても、学校の組織的リーダーである校長の了解さえ取れば、全校の取り組みもできるという久保の柔軟で、かつあくまでも組織的に学校づくりの実践を展開しようという久保の教師としてのあくなきこだわりの結果であった。

また、当時行政が中教審答申で提起されて政策的に重視していた「チーム学校」「チーム西院」という発想を校長も取り入れていたので、それを逆手にとって、久保も校長に接近したのだと考え、久保の実践家としてのしたたかさやしなやかさも感じられる対応でもあった。

しかし、こうした再任用教員になっても、学校づくりの実践を追究する久保であったが、家族の介護の関係から、一年を残して、再任用教員を辞することになる。これが教師の後半生における三つ目の「転機」であった。しかし、退職はしても、次に見るように、久保の教師人生は終わることはなかったのである。(船越)

### 3. 第6期 若手教師の育成期(2014年～現在)

#### (1) 「先生のための学校」での活動(65歳～現在)

金閣小学校の2年目の9月から久保が校長である「先生のための学校」を実施している。「先生のための学校」とは学力研の主催する、新任教師から中堅教師を対象とした講座である。「先生のための学校 設立宣言」<sup>30)</sup>で久保は次のように述べている。「3年前、学力研の仲間と大阪で『先生のための学校』を開校することになりました。この学校は、現役の学力研の教師が講師を務める講座と、その講座を踏まえて、受講生である若手教師が自分の教室で追実践をした映像を見ながら、みんなで実践を深める取り組みから成り立っています。今現在3期目を行っていますが、学力研の講師も映像で自分の実践を見せながらの講演で、より具体的な内容になっています。また、朝の会、帰りの会の実技や模擬授業も魅力です。そして、名物は放課後の取り組み。それぞれの講師を囲んで『ダベリング』やソフトドリンクの一杯飲みなどを楽しくやっています。私はこのような取り組みこそが教師の力量を高め、日本の教育に寄与する大切な、素晴らしい取り組みだと考えています。そして、このような取り組みが日本

の津々浦々にまで広がり、すべての教師がその恩恵を享受できんことを祈念しています。私はここに庶民のための教育改革をめざし、『先生のための学校』の設立を宣言します」というのである。「先生のための学校」は夏休み後の9月から翌年2月までの6ヶ月間、月1回、土曜日の午後半日を使い、90分の講座を2コマで開催している。

久保は「先生のための学校」を開講しようという思いについて、「私は5年前、『一斉授業の復権』という本を書きました。それは、私たちが先輩から教えていただいた授業の技、授業についての考え方を何としても若い先生に伝えなければと感じたからです。この出版をきっかけにたくさんの先生方が私の講演に聞きに来てくださるようになりました。講演のあと、質問を受けたり、感想文を読んだりして、私には次の2つのことを強く感じました。1つは、『こんな初歩的な質問ですみませんが・・・』という質問が多いことです。(略)2つ目は、『久保先生の話は技だけでなく、なぜそうなのかがよくわかる。何か哲学のようなものがあった話を聞くと、私も頑張ろうという気になる』というものです。(略)そうだ、「先生のための学校」をつくらう！こんなに熱心に聴きたがっている若者を、こんなに教育をしゃべりたい僕がいるなら、学校をつくれればいいんだ」と考えた<sup>32)</sup>。定年退職まで3年になった2007年、金閣小学校での休職して復帰した1年目の9月に「先生のための学校」が開校することになった。

2022年で「先生のための学校」は第16期になる。オンラインで実施予定。コロナ禍の中、2020年度、2021年度もオンラインで実施した。16年間で延べ500名以上の受講があった。久保が所属する学力研の発展にとって「先生のための学校」を始めた理由の第一点は「久保の提案している実践を追実践してその結果を報告させ、ともに考えていくというやり方で若手の研究実践者を育てること」である。第2点は「学力研の幹部に講師を任せることにより、「実践できる」だけでなく「教えられるレベル」へ自分を高める機会をつくりたい」と考えた。16年が経ち、「先生のための学校」の卒業生から、学力研の運営や実践・研究を担う若手が育ってきている。しかし「先生のための学校」は広く参加を呼びかけているので、参加者の困っていること知りたいことに答えなければならない側面がある。オンラインでの学習会はどうしても一方通行になってしまい、深まりの面で弱い。

久保は、学力研は研究組織だから会員が議論を重ね実践・研究を深めていく必要性を感じた。学力研の内部で研究を深めるために、「授業ゼミナール」という会員限定の学習会を2021年から始めた。コロナ禍の2020年には、月に何度かLINE電話を使い、数名のメンバーでの勉強会を開催していた。その勉強会を土台として「授業ゼミナール」を十数名で月2回ZOOMで実施し

ている。内容は、「授業と学級づくり、学校づくり」を論じる場としている。1時間半の予定で、報告者には、「指導要領は何を要求しているのか。教材解釈、指導計画、指導案、板書、子どものノート、授業風景の動画、説明のためのパワポ」<sup>33)</sup>を求めている。久保は、学力研の若手に学校の公開授業、公開研究会に耐えることのできるレベルの他流試合のできる力をつけて欲しいという願いを持っている。

久保にとって、「先生のための学校」は「常に自分のやってきたこと、書いてきたことの再確認、再評価の場所だったと言える。しかし、実はそれだけでなく、先生方の質問や講師の先生の発言から、新しいアイデアがどんどん湧いてくる。これが自分にとっては大きな楽しみであった」<sup>34)</sup>と言う。(深澤)

## (2) 「先生のための学校」・「授業ゼミナール」での教師の成長と力量形成

「教師のための学校」は、久保が退職してから始めた活動ではなく、久保の学校づくりの実践の最高峰と言われている金閣小学校の在職中に立ち上げられたものである。この点からも、久保が既にある学校の既存組織のマネジメントをする力だけではなく、ニーズにもとづいて、新しい活動や組織を立ち上げていくプロデューサーとしての並々ならぬ力量を有していることが証明される。プロデューサーに必要なのは、①先を読んで、見通しを持って活動を提起すること、②何を行うのかの明確なビジョンを持っていること、③そのビジョンを具体的に実現に結び付ける手立てを持っていることの3つだと筆者は考えるが、「教師のための学校」を立ち上げた段階では、ある程度この3つの内容については考えが整理されていたのだと筆者には思われる。

また、この「教師のための学校」は、久保が休職から復帰した年にスタートしていることも重要である。それは、この「教師のための学校」の立ち上げが、学力研の組織的課題だけではなく、久保のこの休職経験と密接に結びついている可能性を持っていることを意味している。筆者は、久保が休職を「育ち直し」「育て直し」「再スタート」の物語として紡ぎ出すことができたのには、①切り替え、②仲間、③学び直しの3つの契機が存在したと分析したが、現在の教育状況や学校状況から言えば、誰もがこうした休職やそれにつながるリスクのある困難な実践状況に陥ることはありうることである。だからこそ、若手教師や中堅教師が教師としての成長や力量形成につながるような学びを深める場になったり、万一先のような困難な状況になった時に、縋ることができる「寄り辺」になることを構想していたのではないのか。

では、なぜ若手教師の学びを深める場や「寄り辺」をこうした形で準備しなければならないのかという、

現在の学校の学び合い、支え合う職場の同僚性が崩壊しているからである。だから、学校の外に、フィクションとしての学びを深める場や「寄り辺」としての「学校」を、「先生のための学校」として生み出さざるを得なかったのである。しかし、こうしたフィクションとしての「学校」のなかで、学校で学び合い、支え合う保護空間(城丸章夫)としての学校の教育的価値が確認され<sup>35)</sup>、学校組織とその公的権限を活用して、学校を動かしていく実践的力量と組織的力量をその参加者が形成することができたならば、リアルな学校とその同僚性を立て直す実践に着手していくという戦略と戦術が存在しているのではないのか。つまり、リアルな学校の同僚性の崩壊から、フィクションとしての「学校」、すなわち、「先生のための学校」を通して、改めてリアルな学校の同僚性の再構築を目指すという夢とリアルな組織方針をこの取り組みは内包しているのである。

では、こうした「先生のための学校」の組織的位置づけとミッションを前提としたうえで、この「先生のための学校」の具体的な活動を検討してみることにしよう。「先生のための学校」の活動を、筆者の分析からすると、①久保実践の検証、②講師をする教師を鍛える、③若手教師の成長の3つがねらいとしてあり、これらを統一的に行うことが追究されている。先の組織方針とミッションとの関わりで言うと、①の久保実践はこれまでの学力研の研究成果として参加者の学習と研究のための素材として位置付け、こうした批判的な学び合いの過程を通して、久保自身も新たな研究課題を学び取る、②の講師となる学力研の幹部層は、この活動を通して、研究授業や研修の講師ができるための実践的力量を育て、さらに、学校づくりに組織的にかかわることが可能な教師にしていく、③若手教師の困っていることに対応し、教師の実践的力量を高めるということになろう。

このような「先生のための学校」の組織方針とミッションは、「このような取り組みこそが教師の力量を高め、日本の教育に寄与する大切な、素晴らしい取り組みだと考えています。そして、このような取り組みが日本の津々浦々にまで広がり、すべての教師がその恩恵を享受できんことを祈念しています」<sup>36)</sup>と格調高く語る「先生のための学校 設立宣言」によく表れており、久保がここに「庶民のための教育改革」をめざしていることがよくわかる。

次に、コロナ禍のなかで新しく始めた「授業ゼミナール」は、何をめざしているのだろうか。「授業ゼミナール」に参加する報告者に求められていることの水準は、非常に高い。具体的には、報告者には、「指導要領は何を要求しているのか。教材解釈、指導計画、指導案、板書、子どものノート、授業風景の動画、説明のためのパワポ」<sup>37)</sup>を求めているのだという。それは、学力研の若手に学校の公開授業、公開研究会に耐えるこ

とのできるレベルの他流試合のできる力をつけて欲しいという願いなのである。なぜなら、こうした力がないと、学校づくりのなかでの組織的な提案をする側に回れないからである。だから、必然的に学習指導要領を踏まえた研究と実践の提案も求められる。これは、学習指導要領に頭から反対というスタンスでは、今日、学校の組織的な提案を行うことは、ほとんど不可能だからである。しかし、こうした学習指導要領への向き合い方は、学習指導要領に無批判で受け入れるというスタンスであっていいということではない。むしろ誰よりも学習指導要領を深く読み込んで、学力研が大切にしてきた本物の学力を保障する授業や学級づくりや学校づくりの実践を、場合によっては学習指導要領を逆手にとって提案していくために行うのである。

さらに、教材解釈、指導計画、指導案、板書、子どものノートを提示した上で、授業風景の動画まで提案することが求められる。ここにある思想は、とことん実践の事実に基づいてその教師の実践と力量のあり方の検討を行う厳しい姿勢であり、授業風景の動画まで入っているのは、口だけではなく、言い訳やレトリックで逃げるができない映像的事実で検証するという方法論である。そして、最後に自分のこうした実践の総体を自分の自前の言葉で説明することがパワーポイントで示すことが求められるのは、自分の実践をもとにきちんと言語化し、説明できる理論的な力量を養成することが志向されているのだろう。ここまでして、これからの学校づくりの担い手を育てることを学力研は志向しているのだ。

こうした「先生のための学校」と「授業ゼミナール」が日本のこれからの学校づくりに提起している課題は、とても大きなパースペクティブをもっているものだ。近年、民間教育研究団体も、自らが専門性を有している個別教科の課題だけでなく、学校づくりを視野に入れて提案されることも少なくないが、学校づくりの担い手をここまで具体的にどう育成するのかという手だても含んだ研究のあり方へのこうした学力研の提起は注目に値する。こうした提案の具体性も、久保の優れたプロデュース能力の賜物と言ってよいだろう。(船越)

### (3)大原地区での地域活動

2014年3月に西院小学校の再任用教員を最後に退職した。公的な教師は退いたが、「教師久保齋」は定年を迎えていない。生涯一教師の生きざまは、学力研での「先生のための学校」の活動だけでなく、地域に戻ってからも精力的に活動している。久保が住む大原は京都でも有数の観光地である。2018年の秋に、大原に大型ホテル建設が計画されていることが発覚。大原は市街化調整区域で「自分の娘のために自分の土地に新築の家を建ててやりたいのだが、なぜ同じ市街調整区域

に大型ホテルとその従業員の宿舎だけが建つのか。理解できない」<sup>38)</sup>という声を受けて久保は、「大原の暮らしと自治、民主主義を守る会」を立ち上げる。住民が属している自治連合会の多くの自治会員には知らせずに、「大原地域でのホテル施設誘致に関する要望書」が大原自治連合会名によって市に提出準備されていた。この問題を久保は、「住民の『知る権利』を十分に保障し、住民の意見に耳を傾けて活動して頂けるよう要望する。議論の前に知る権利の保障が民主主義の要だ」<sup>39)</sup>と捉えた。ピラを作成し、自治会のメンバーに届ける活動を精力的に行った。久保らの活動の結果、ホテルの建設問題は白紙に戻った。

ホテル建設に関わる中で浮かび上がった問題があると久保は気づいた。大原自治会連合会の議決機関である総会において、議決に関わる投票権の非民主主義性である。久保は「大原学区各種団体の三千院門跡は、個人で1票あるのに、例として挙げると、世帯数の一番多い草生町では79世帯で1票である。すなわち大原自治連合会の規約では草生町の一世界帯の票の価値は三千院門跡の79分の1の価値しか持たないことを意味している。こんな不平等な規約を持った自治連合会はまずないし、大原の自治連合会は規約からして不平等であると言える」と自治連合会の会長に質問を出した。それに対して会長から「大原自治連合会となった時に規約をいろいろ検討したが、今の意見のような一住民の視点からの発想はなかったと言える。

改正はなかなか困難な問題もあるが、検討する価値はあると考える。理事会でも考えてみます」という回答を引き出した。その後の取り組みによって、自治会費を納めている住民一軒当たり、1票が実現した。

「新しく大原へこられた子育て中のお母さんから、『参加できてよかった。新しく移住してきたものは不安です。大原の景観も守ってほしい、自治の心の高い、何でも話せる民主的な大原であってほしい』』という言葉を聞いた。大原が新しい移住者を受け入れ、子どもの笑顔輝く地になって行くためのソフトウェアの部分として大切な視点だと感じました。大原の高級ホテル建設問題を機に、いろいろな方にお話をお聞きしました。民主主義を守り、大原の未来をみんなで考えていくには、知る活動、知らせる活動がとても大切な活動であることを実感しました。この問題を契機に、大原住民の自治への意識の高まり、民主主義の深まりが進むことを期待したい」とインタビューで述べている<sup>40)</sup>。

久保は、学校でも地域でも、民主主義を貫き、民主的要求のために多様な意見をまとめ上げる仕事を今もやりぬいている。(深澤)

### (4)大原地区での地域活動と教師の成長と力量形成 久保は、退職後の活動として、先に見た「学力研」

の「教師のための学校」や授業ゼミナール以外にも、地元の大原地区での地域活動への参加があることは既に述べた。具体的には、大原地区での地元の意思を無視したホテル建設に異議申し立てを行い、市民の参加の権利の土台としての自分たちに関わる事柄の情報開示権・情報公開請求権を行使した市民運動だということができる。しかし、こうした情報開示権・情報公開請求権は、たとえばドイツの学校参加法にも位置付けられているものだし<sup>41)</sup>、有名なアメリカのロジャー・ハートの「参加の梯子」論にも本物の参加の入口になっており<sup>42)</sup>、学校や教育実践の研究でこの間その教育的価値が明らかにされて来たものが、市民運動に還流してきたのだとみることもできる。

久保に即して言うと、学生時代からの熱心な地域の組織活動へのコミットメントを考えると、それは参加というより復帰と呼んだ方がいいかもしれない。作家や哲学者・思想家では、「処女作に帰る」ということが言われたりするが、教師として久保もまた、人間としての初志に立ち返ろうとしたのだともいえるし、40年近い教師生活のなかで、地域のなかの組織を立ち上げるという願いに向かって成熟してきたのだということもできるのではないかな。

近年の発達心理学の研究によれば、還暦を過ぎて、老年期を迎えても、それはただ一方的に衰えていく過程として描くのではなく、老年期もまた発達するという視点を明確に打ち出していて、従来の否定的な老年期の発達のイメージへの異議申し立てをしている。久保の退職後の地域活動・市民運動への積極的な参加も、こうした老年期の発達の姿を裏打ちしている。人権と民主主義が保障された社会と教育を求める取り組みに終わりはない。教師としても、人間としても、それを求める久保の活動には終わりはない。ということは、教師としても、人間としても、久保の成長と力量形成にも終わりはないということである。そうした久保の生きざまを見ながら、私たちもまたこうした久保と手をつなぎながら、よりより社会と教育を求め続けたい。(船越)

### Ⅲ 成果と課題

#### 1. 「現場からの教育改革」

##### ー基礎学力づくり・学級づくり・授業づくり・学校づくりの統一に向けてー

八瀬小学校時代に藤原義隆を通じて、岸本裕史や落ち研(学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす研究会)のことを知って会員となった。久保は岸本裕史について、「話を聞いたときの衝撃は大きかった。もやもやしたものが一機には晴天になったのを覚えている。きっとものの見方、考え方の部分だったと思う。後日出会った時に、私が『教育は弁証法ですよね。弁証法が分かれば教師はすっきりしますよね』と言ったら『そうや』

とにっこりされたのを覚えている。それがすべてだと思った。『読み書き計算』で一点突破全面勝利みたいな話が多かったが、それはそれとして受け入れられた。立ち位置が明確な情勢分析の技、庶民の親の視点が明確で、貧乏な家庭の我が子をこういう風に教育したら、学力を上げることができるという展望・夢・希望を与え、そのための手だてを示した岸本裕史のような人はもう現れないだろうと思う。人の心を掴む弁舌の仕方でも教えてくれた」と言う。岸本の実践に刺激を受け、「読み書き計算実践」や「家庭塾実践」に没頭していく<sup>43)</sup>。

しかし、久保は物足りなさも感じていた。『落ち研には授業論がない』と岸本裕史先生に出会った時から思った。落ち研の実践報告には発問・板書・ノート指導は落ち研にいったときからなかった。正確に言うとそれぞれの会員はそれなりにやっていただろうが、それが落ち研として課題視されたことはなかった。十分程度の実践の組み合わせあわせて授業をしているのだ。岸本裕史、藤原義隆ともに、教育実践家ではあったが授業実践家ではなかった。他の民間研究団体はどうかというと、文芸研、兎言研、はぐるま研、授業研などいろいろ見て回ったが、理論で言うほど授業は輝いていなかった。しっかりとした授業論がある訳ではない。もちろん官制の国語教育研究会でも同じだった。45分を授業として取り仕切るのは至難の業だ」と久保は言う<sup>44)</sup>。

既に私たちは、「第3期 教師実践の『定型』の成立の時代」で明らかにしたように、朱雀第一小学校から45分間の授業づくりを構築していく。「第4期 学校づくりの追究期」において、新林小学校で学校づくりにも挑戦していく<sup>45)</sup>。「学年ぐるみは、どの学校でもやっていた。藤原義隆先生は仁和小学校で『健康』で学校づくりを行っていた。学力づくりでは学年レベル、健康では学校レベルで実現していた。土踏まず形成に取り組み、それにフリッカー値の測定による取り組みを晴枝先生とやられていた。子どもの身体づくりを学校ぐるみでは出来ていた。新林小学校の実践が生まれた要素は自分が学力研の事務局長になったのが第一の要素だと思うが、『学校ぐるみ』が一つの流行りでもあった。しかし、現実には民主勢力ではお題目、学校では単なる教育目標で具体性がなかった。新林小学校はあまりにもひどい荒れと低学力だったので、学力づくりを全校上げてやらないと学校自身が維持できない感じだった」と学校ぐるみ実践に繋がる経緯を語っている<sup>46)</sup>。

基礎学力づくり・学級づくり・授業づくり・学校づくりと学力研の実践の幅を大きくしてきた久保であったが、危惧する点も指摘する。「学力づくりで学校を変える、学力づくりで子どもが変わる。私は学力研に授業や学校づくり、学級づくりなどを持ち込んだが、そ

れはまっとうなことではあるが、研究会の没個性という危険をはらんでいることでもある。学力研は専門教科も専門分野ももたない。読み書き計算の習熟と言えればそれなりに特徴があるが、学力づくりで学級づくり、学校づくりと行ってしまえば全分野になってしまい、分野的、専門的特徴を言い表しにくくなる」<sup>47)</sup>という。

久保は、現場教師時代に実践してきたことの発展を若いメンバーに託している。新林小学校で提案した、「学習規律の到達度を明らかにした取り組み」の5ステップは、「基礎学力づくり・学級づくり・授業づくり・学校づくり」の統一的教育実践に向けて、中心的な柱になる。「今回の学習指導要領の流れの中で『アクティブ・ラーニング』『主体的・対話的で深い学び』という新しいキーワードが提示されたり、注目されたりしました。教室で教師が子どもたちに対して一方的に教えるのではなく、子どもたちが主体的に学ぶ姿勢を身につけ、社会に出てからも学び続けられる、人として生きていくための力を育むことが目ざされているのです。この提案について異議を述べる人は誰もいないでしょう。問題は、どのようにすれば、このような子どもたちに育てることができるのか、ということです」<sup>48)</sup>と久保は著書で言う。2021年の文部科学省の文章には『協働的な学び』においては、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善につなげ、児童生徒一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを産み出していくようにすることが大切です。例えば一斉授業においても、集団の中での個人に着目した指導や、児童生徒同士の学び合い、多様な他者とともに問題の発見や解決に挑む授業展開などの視点から授業改善を図っていくことが期待されます」<sup>49)</sup>とある。久保の主張は今の「協働的な学び」についても同じことが言える。子どもたちが授業に嬉々として参加するようになるためには、クラスの子どもの状態を客観的に把握し、次の段階はどのような状態なのかをイメージすることで、どうしたらいいのかと試行錯誤しながら実践いくことが可能になる。学習指導要領などで提示されていることは、最終目標になる。その時の子どもの姿をイメージしつつ、そこに至る細かなステップを用意し、一步一步子どもたちを成長させていかないといけない。久保の「学習規律の到達度」の提起は、今、最も着目すべき実践だと考える。

ステップ1と2は、「基礎学力づくり・学級づくり」と絡んでくる。ステップ1や2は明らかに教師主導である。学習規律の到達度は、「教師の教え」から「子どもたちの学び」へという形である。ステップ1、2では、読み書き計算、音読や100マス、漢字指導、発問板書ノート指導を通して、基礎的な学習態度(話す・聞く)という基礎学力を身に付けさせる。ステップ3からは、友だちとのかかわり、共同(協働)の意味や価値に気づ

かせていく。ステップ4では教材に対する自発的探究心や共同が大きな要素となる。この段階では自発的探究心の二つの要素として、予習と自己評価が課題となる。ステップ5では自発的探究心は自分自身を越えてクラス全体、授業全体の集団的自発的探究心への評価へと発展させる。久保は、5つのステップの視点から、斎藤喜博の「4つの授業形態」個人学習→組織学習→一斉学習→整理学習を「個の学び」から「集団での学び」へという発展と捉え、自分の実践に融合させた。

久保の提起は1つのたたき台であるが、「どのようにすれば、このような子どもを育てることができるのか」ということへの解答となっている。授業づくりを自分のクラスだけに留めずに、「学級」⇒「学年」⇒「学校」へと統一的に展開した「現場からの教育改革」である。その土台にあるのは、久保の持つ、教師の児童観・授業観・学力観・学校観・社会観である。「出来ない子どもできるようになると固く信じて教える。困った子も『いいところあるじゃん』と捉えて伸ばす。『どの子も伸びる』とどんなに困難な時も考える。今は困難でも必ず未来は明るい、人間はこの困難を必ずその努力で乗り越えてより良い社会をつくり出す能力があると信じて、戦う教師でなければならない」<sup>50)</sup>という人間への肯定感に溢れる教師像がある。(深澤)

## 2. 久保の学校づくりの実践と理論、技術と思想の発展

### 一 新林小学校と金閣小学校の学校づくりの比較から見えて来たもの一

第二に、久保のライフストーリー研究を通して、久保の学校づくりの実践と理論や技術と思想がどのように発展してきたかが明らかになってきたことである。1つは、久保は学校づくりに定型的な形を求めている訳ではなく、むしろそうした動向には批判的である。学校づくりの実践形態とは、何よりもその学校の子どもの学習要求や発達課題から規定されるのである。既に、金閣小学校での教師の成長と力量形成のところで、新林小学校と金閣小学校の学校づくりの比較を行っているが、そこで分析したように、新林小学校であれば、低学力の底上げと「荒れ」の克服が共通した学校全体の課題となっているので、「基礎基本の充実」「学習規律、学びの規律の確立」「授業改善の取組」が重点的に三位一体で取り組まれているが、金閣小学校では、子ども集団が3つの層に分断されているので、子どもたちの学習要求や発達課題が、集団の3つの層によって異なっている側面があり、それゆえ、「基礎基本の充実」「学習規律、学びの規律の確立」「授業改善の取組」だけでなく、「しなやかな心と体をつくる取組」や「社会的道徳心と自治的意識の高揚と育成の取組」も取り組み領域に入れられたのである。

2つは、取り組みの進め方も、子どもたちや教職員

の状況によって規定されるということである。たとえば、全体の底上げが必要な新林小学校では、基礎・基本の充実が初めにあって、それから徐々に授業改善へ進められたが、基礎・基本は既に獲得している高学力層の子どももいるし、だからこそ子どもや保護者の授業を評価するまなざしが厳しい金閣小学校では授業改善が先行されたのである。

3つは、既に見てきたように、研究委員会の下に学力向上チームときらきら委員会を設けた上で、きらきらタイムと銘打って、掃除の時間にクラスを二分割してAチームは掃除、Bチームは講堂と運動場を使って短縄・長縄・床運動・ダンスなどを行うこととしたように、全校教職員で指導する魅力的な活動が新しくどんどん創り出されてきたことである。

4つは、新林小学校に転動するまでは、地域の組織づくりを進めることによって、学校を変えていこうと志向していたのに対して、新林小学校や金閣小学校では、学校の公的組織の提案権限のあるポジションを取って、そこから組織的に学校づくりを進めることが追究された。そして、定年退職をして、再任用教員になった時には、新林小学校などのような公的組織からの提案という方法は不可能になったので、提案権限のあるポジションでなくても、校長などの管理職に提案して、承認されれば、学校全体の取り組みにできるという組織的な裏付けがなくても実践可能なより柔軟な対応も志向されるようになったのである。

### 3. 教師としてのかかわり方の多様性とヴァリエーション

久保はこれまで見てきたように、教師として非常に高い力量を持っているが、この子どもや同僚、保護者などに関わるかかわり方は非常に多様で、ヴァリエーションに富んでいる。それは既に分析してきた実践的力量と組織的力量という二元的図式には解消されない豊かさがある。まず実践家としての教師には、授業で教えるティーチャーとしての役割があるし、同時に、困っている子どもや場合によっては、同僚や保護者をケアしたり、癒したりするケアテイカーとしての役割もある<sup>51)</sup>。

他方で、学校の組織活動に関わっていく組織的な力量としては、既存の組織の時間や資源を適切に配分して、学校の力を引き出すというマネジメントを担うマネージャーとしての役割や、新しい活動や組織を立ち上げて、それを具体的に動かしていくプロデューサーの役割、さらには、集団の組織的なコミュニケーション過程や学びにかかわって、一人ひとりの考えを尊重しながら、交流を促していくコーディネーターの役割など、実に多様な役割をその場その場で使い分けて、久保が学校づくりの実践を進めていることである。そして、こうした久保のかかわり方の多様性とヴァリエ

ーションの豊かさは、学校づくりだけでなく、学力研の研究活動を発展させていく時にも遺憾なく発揮されている。こうした久保の学校づくりなどへの具体的なコミットメントの過程をより詳細に分析していくことが求められる。

### 4. 新自由主義政策のなかでの教育実践と教育運動

2000年から始まる久保の教師人生の後半生は、社会経済的にいうと、新自由主義政策が展開される、その真っ直中で営まれたものである。したがって、それは必然的に教育における新自由主義的なものとの闘いという性格を帯びることになった。それは、相互に関わっている4つのフェイズとして整理することができるだろう。

周知の通り、1991年のバブル崩壊から本格的な新自由主義改革が追究されるようになり、渡辺治氏たちの見解によれば、画期としての1994年の細川連立政権の成立が大きな転換点になったとされている<sup>52)</sup>。そして、それは「失われた10年」と言われるようになった。さらに、2001年からスタートした小泉内閣による構造改革は、たとえば、労働基準法の改正により、期限付き労働契約が1年から3年に延長されたり、1999年の労働者派遣法の改正で既に原則自由化されていた労働者の派遣が、2004年の改正でさらに製造業へも解禁されたりして、その結果として階層分化の進展による格差拡大、貧困化につながるようになったことは周知の通りである。

久保が新林小学校で低学力との闘いに挑んだのは、府営団地に現れたこうした格差拡大と貧困化を背景にしたものであった。また、金閣小学校での校区が歴史的・経済的に困難を抱えている地域と医者などの富裕層が多い地域との保護者の学校への教育要求の違いに振りまわされたのも、実はこうした新自由主義政策による格差拡大が背景にあったのである。これが久保の新自由主義的なものとの闘いの第一のフェイズである。

第二のフェイズは、1991年の新学力観の提唱、1998年の学習指導要領改正による「ゆとりカリキュラム」の導入である。これは、学力像や教育課程のレベルにおける新自由主義政策としての規制緩和の試みであった。こうした政策動向は学校に個別化・個性化の実践を持ち込んできたが、それに対して、久保は主権者にふさわしい基礎学力を、「一斉指導の復権」等による公的な指導の再構築で対抗しようとしたのだ。

第三のフェイズは、新自由主義は教育にも競争原理を導入し、「特色ある学校づくり」を促して、学校間と学校内に対立関係をもたらしたが、その結果、職場の同僚性が崩壊の危機に陥ることになった。それに対して、久保はすべての教師の実践と参加による学力づくりと学校づくりを追究し、対抗しようとしたのである。

第四のフェイズは、新自由主義政策による格差拡大

と貧困化によって、保護者や地域に分断がもたらされたことである。それに対して、久保は、主権者にふさわしい本物の基礎学力を育てることを通して、保護者とのつながりと共同を取り戻していったと言える。

岸本裕史の継承者ともされる久保齋の教育実践の岸本との違いは<sup>53)</sup>、岸本が新自由主義政策の導入以前の学校で実践を行っていたのに対して、久保はまさに先に見たように教育や学校に現れた新自由主義的なものとの全面的な対決の歴史を辿った点にも関わっているのである。

## 5. 久保の教師人生の後半生における三つの「転機」の意味

第四に、本稿で分析してきたように、久保の教師人生の後半生には、三つの「転機」が存在したが、そのいずれもがその後の人生に否定的に作用するのではなく、むしろ発展の契機になったということである。哲学的な弁証法には、①対立物の統一と闘争、②量から質への転化、③否定の否定という三つの法則があると言われているが<sup>54)</sup>、まず一つ目の「転機」である学級ベースの実践から学校づくりの実践へと発展していく大転換は、学級ベースの旺盛な実践の蓄積とそれを通して獲得してきた教師の実践的力量と組織的力量が、量から質への転化の法則に従って、学校づくりの実践に発展したということができるとはならないか。

二つ目の教師の仕事に休職するという「転機」であるが、旺盛な実践の追究を積み重ねて来ていた久保の教師人生に休職することで一度否定し、しかし、休職中に「学び直し」と「育ち直し」と「育て直し」を通して休職経験の意味付け直しを行うことで、この休職をもう一度否定したのである。ここには、否定の否定の法則が貫徹していると言えるのではないか。

三つ目の教師の仕事に退職するという「転機」であるが、確かに久保は40年近くも続けてきた教師の仕事に退職して、辞めたのであるが、しかし、公職としての教師の仕事からは降りたとはいえず、既に見てきたように、「教師のための学校」や授業ゼミナールで、久保は「教師」の仕事は今まで以上に創造的に続けることになったし、実際に続けて来たのである。つまり、教師の仕事はやめたけど、やめていないという意味で、対立物の統一と闘争の法則が当てはまるのではないか。

物事を弁証法的に見るとというのは、物事を固定的に見るのではなく、常に変化するものとして見ていくということである。授業づくりや学校づくりの実践を常に変革的に行ってきた久保にとっては、常に否定的なものの中にも肯定的な発展の芽を見ていくというのが基本的なスタンスになっていたのではないかと思われるが、だからこそ久保は自らの人生の大きな「転機」を人生を前向きに発展させていく契機にすることができたのである。(船越)

## 注

- 1) 船越勝・深澤英雄 「岸本裕史のライフストーリー研究 (I)ー基礎学力形成の教育実践の『定型』の成立過程を中心にー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第68集第2巻、2018年、87~100頁、深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフストーリー研究(II)ー『見える学力見えない学力』という枠組みのライフストーリー上の位置ー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第69集、2019年、105~114頁、深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフストーリー研究(III)ー幼児教育と『見えない学力』の模索へー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第70集、97~108頁、2020年参照。
- 2) 深澤英雄・船越勝「久保齋のライフストーリー研究(I)ー教育実践の『定型』の成立過程を中心にー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第72集、2022年参照。  
なお、久保についての先行研究はほとんどないが、唯一のものとして、長谷川裕「学校の教育実践は、今どのように貧困と立ち向かえるかー久保齋の実践とその理論から汲みとるものー」(『教育目標・評価学会紀要』20号、2010年、11~18頁)があるのみである。しかし、この論考も、貧困問題についての久保の考えに焦点を当てたもので、久保の教育実践の全体像やライフストーリー全体を通じた教育実践の発展過程や教師としての成長を論じたものではない。
- 3) 深澤英雄・船越勝「子どもたちの学力づくりを通じた学校づくりに関する研究ー久保齋と京都市立新林小学校の取り組みを中心にー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第71集、2021年参照。
- 4) 教師のライフストーリー研究やライフコース研究など、教師の成長や力量形成を明らかにする場合、「転機」に着目するのは、研究方法論上きわめて重要である。さしあたり、山崎準二著『教師のライフコース研究』(創風社、2002年)などを参照されたい。
- 5) 深澤英雄・船越勝「子どもたちの学力づくりを通じた学校づくりに関する研究ー久保齋と京都市立新林小学校の取り組みを中心にー」『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第71集、2021年参照。  
なお、新林小学校での久保の実践の詳細は、その実践の展開過程も含めて、以下の3冊の著作にまとめられている。久保齋著『学力づくりで学校が変わる』(子どもの未来社、2002年)、同著『学力づくりで子どもが変わる』(子どもの未来社、2002年)、同著『一斉授業の復権』(子どもの未来社、2005年)。これらの著作の実践的評価については、上記の深澤英雄・船越勝「子どもたちの学力づくりを通じた学校づくりに関する研究」を参照されたい。
- 6) 京都市立新林小学校著『平成13年度 基礎基本プロジェクト』冊子、2002年2月22日参照。
- 7) 京都市立新林小学校著『平成14年度 基礎基本 学びプロジェクト』冊子、2002年11月29日参照。
- 8) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。なお、このインタビューは、京都市北区にあるロイヤルホスト北山店において行った。
- 9) 全生研常任委員会著『学級集団づくり入門第二版』明治図書、1971年、吉本均編『学習集団づくり 全4巻』明治図書、1971年参照。
- 10) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。

- 11) 同上。  
 なお、金閣小学校で開発された「予習展開による国語科の授業づくり」などの久保の実践の多くは、後に久保齋著『予習展開による国語科授業づくり』(小学館、2017年)にまとめられた。  
 ただし、本論文に資料として添付した久保の多くの著作や論文は、具体的な教育技術の提案が中心になっていて、その脱文脈的な性格から、どの学校での実践か特定することが難しい。
- 12) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 13) 同上。
- 14) 京都市立金閣小学校著『平成19年度 京都市教育委員会指定 みやこ学校創生事業 第3年次』冊子、2008年参照。
- 15) 京都市立金閣小学校著『平成20年度 金閣小学校研究発表会』冊子、2009年1月参照。
- 16) 京都市立金閣小学校著『平成21年度 研究発表会』冊子、2010年1月22日参照。
- 17) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 18) 同上。
- 19) 同上。
- 20) 同上。
- 21) 同上。
- 22) 同上。
- 23) 同上。  
 なお、斎藤喜博は、群馬県の島小学校や境小学校の校長として進めた授業づくりや合唱などの行事を中心とした学校づくりの実践で有名である。多くの著書が出版されているが、『授業入門』(国土社、1960年)、『授業—子どもを変革するもの—』(国土社、1963年)、『授業の展開』(国土社、1964年)は、「授業づくり3部作」として、全国の教師に大きな影響を与えた。
- 24) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 25) 同上。
- 26) 同上。
- 27) 同上。
- 28) 同上。
- 29) 同上。
- 30) 同上。
- 31) 久保齋編著『先生のための学校 クラスづくり・授業づくり教室』小学館、2010年、4～5頁参照。
- 32) 同上。
- 33) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 34) 同上。
- 35) 城丸章夫氏の「温室」、すなわち、保護空間としての学校論については、拙論「生活指導における『交わり』概念の構造—城丸章夫を中心に—」『生活指導研究』第7号、明治図書、1990年参照されたい。
- 36) 久保齋編著『先生のための学校 クラスづくり・授業づくり教室』小学館、2010年、4～5頁参照。
- 37) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 38) 同上。
- 39) 同上。
- 40) 同上。
- 41) 柳澤良明著『ドイツ学校経営の研究—合議制学校経営と校長の役割変容—』亜紀書房、1996年参照。
- 42) ロジャー・ハート著・IPA日本支部訳『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』萌文社、2000年参照。
- 43) 深澤英雄・船越勝「久保齋のライフストーリー研究(I)—教育実践の「定型」の成立過程を中心に—」『和歌山大学教育学部紀要—教育科学—』第72集、2022年参照。
- 44) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 45) 深澤英雄・船越勝「久保齋のライフストーリー研究(I)—教育実践の「定型」の成立過程を中心に—」『和歌山大学教育学部紀要—教育科学—』第72集、2022年参照。
- 46) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 47) 同上。
- 48) 久保齋著『主体的・対話的な学びを深める 予習展開による国語科授業づくり』小学館、2017年参照。
- 49) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(令和3年3月版)」2021年参照。
- 50) 久保齋氏作成による「久保齋ライフストーリーインタビュー」(2022年3月28日付聞き取りのための資料)及びインタビュー参照。
- 51) 佐藤学著『学び その死と再生』太郎次郎社、1995年参照。佐藤氏は、本書のなかで、ティーチングと区別される教師の仕事としてのケアやヒーリング(癒し)の重要性について論じている。
- 52) 渡辺治・後藤道夫編『講座現代日本4 日本社会の対抗と構想』(大月書店、1994年)、渡辺治著『安倍政権と日本政治新段階—新自由主義・軍事大国化・改憲にどう対抗するか—』(旬報社、2013年)などを参照されたい。
- 53) 岸本と久保の実践の違いについては、久保は、岸本が「見えない学力」が「見える学力」の土台としてとらえているのに対して、自分自身は「見える学力」が「見えない学力」を活性化すると相互作用を強調している。久保齋「岸本・久保ライフストーリー研究の感想」(筆者宛の私信、2022年10月3日付)  
 なお、久保の新自由主義との闘いについては、久保齋「学力の基礎研究所だより」(2003年7月)及び筆者宛の2022年10月7日付私信参照。
- 54) 弁証法3つの法則については、多くの研究があるが、さしあたりヘーゲル哲学を基盤にした見田石介氏の『科学論』(青木書店、1958年)を初めとした一連の著作や、板井雅彦「社会科学方法論としての弁証法の定式化—表象および存在形態と本質—(上)」(『立命館国際研究』第14巻4号、2002年)などを参照されたい。

## 資料 久保齋：著作目録

## (1)著作

No	書名	出版社	出版年
1	学力づくりで学校が変わる	子どもの未来社	2002年 8 月
2	学力づくりで子どもが変わる	子どもの未来社	2002年11月
3	一斉授業の復権	子どもの未来社	2005年 3 月
4	子どもを伸ばす一斉授業	小学館	2006年 6 月
5	だれでもできる基礎基本の授業	フォーラムA	2008年 4 月
6	一斉授業で子どもが変わる	小学館	2009年 3 月
7	先生のための学校・クラスづくり授業づくり	小学館	2010年 3 月
8	「1か月集中実践」で子どもを変えるー久保齋の技BEST 7ー	小学館	2012年 2 月
9	子どもと保護者の信頼をつかむ！授業づくり・学級経営の技88	小学館	2013年 7 月
10	愛することを教える授業づくり・学級づくり	小学館	2014年 1 月
11	予習展開による国語科授業づくり	小学館	2017年 4 月

## (2)共著等

No	書名	出版社	出版年
1	岸本裕史監修『だれでもできる学力づくり』3年「あまりのあるわり算の指導」 「図工科にも習熟の課題を」	あゆみ出版	1989年 7 月
2	谷口正博編『子どもに寄りそう学力づくり』「宿題を科学する」	あゆみ出版	1993年12月
3	学力研編『総合学習と学力づくり』	フォーラムA	2000年 4 月
4	子ども未来社編『小学校5年生の大研究』「りりしい授業が子どもをのばす」	子どもの未来社	2001年 7 月
5	子ども未来社編『基礎基本』「りりしい授業が子どもをのばす」	子どもの未来社	2001年12年
6	学力研編『どの子も伸ばす学力づくり小学校6年生』「6年生この特別な学年」	清風堂書店	2003年 4 月
7	学力研編『どの子も伸ばす学力づくり家庭学習編』 「高学年の課題と独り学習へのすじ道」	清風堂書店	2003年 9 月
8	学力研編『100マス計算ABC』「学校ぐるみでつながる小学校」	清風堂書店	2004年 2 月
9	杉田久信・久保齋著『基礎学力をつける22のテクニックと5つの柱』	清風堂書店	2004年 6 月
10	学力研編『だれでもできる基礎基本の授業』「授業の展開」	清風堂書店	2009年 4 月
11	神戸学力研(おもちゃばこ)編『学級通信フル活用メソッド』	小学館	2014年 4 月

## (3)雑誌(教育技術)

No	論文名	巻・号・頁	出版年
1	小一教育技術 シリーズ どの子もわかる授業実践講座 第1回算数科	第54巻第2号 78～81頁	2000年 5 月
2	第2回算数科	第54巻第3号 78～81頁	2000年 6 月
3	第3回算数科	第54巻第5号 78～81頁	2000年 7 月
4	第4回算数科	第54巻第6号 78～81頁	2000年 8 月
5	第5回算数科	第54巻第8号 78～81頁	2000年 9 月
6	第6回算数科	第54巻第9号 78～81頁	2000年10月
7	第7回算数科	第54巻第10号 78～81頁	2000年11月

No	論文名	巻・号・頁	出版年
8	第8回算数科	第54巻第12号 78～81頁	2000年12月
9	第9回算数科	第54巻第13号 78～81頁	2001年1月
10	別冊教育技術 宿題の出し方・させ方実例集「小学校高学年における宿題の出し方・させ方」	第21巻第3号 86～124頁	2003年8月
11	総合教育技術3月号 学校に予習文化を「予習展開」による教育改革を	第71巻第17号 52～53頁	2017年3月
12	小二教育技術 教育技術 インタビュー	第70巻第1号 60頁	2017年4月
13	小二教育技術 誌上開校 先生のための学校 第1回	第71巻第1号 42～45頁	2018年4月
14	第2回	第71巻第2号 56～59頁	2018年5月
15	第3回	第71巻第3号 56～59頁	2018年6月
16	第4回	第71巻第4号 56～59頁	2018年8月
17	第5回	第71巻第5号 56～59頁	2018年9月
18	第6回	第71巻第6号 58～61頁	2018年10月
19	第7回	第71巻第7号 58～61頁	2018年11月
20	第8回	第71巻第8号 58～61頁	2018年12月
21	第9回	第71巻第9号 58～61頁	2019年1月
22	第10回	第71巻第10号 60～63頁	2019年2月

## (4)その他の雑誌

No	論文名	雑誌名	巻・号・頁	出版年
1	「学力づくり」を「学校づくり」の基調に	『CSレポート』 啓林館	Vol. 45 26～32頁	2002年4月
2	宿題を通して学習習慣を付ける	指導と評価	第49巻第9号 23～26頁	2003年9月
3	子どもを伸ばす授業とは	日経Kids+	通巻19号 27頁	2007年6月
4	貧困に立ち向かう格差是正の教育実践 ～どの子も伸ばす一斉授業～	教育目標・評価学会紀要	第20号	2010年12月