

岸本裕史のライフヒストリー研究(Ⅰ)

——基礎学力形成の教育実践の「定型」の成立過程を中心に——

The Life-historical Approach to Hiroshi KISHIMOTO(Ⅰ)

船 越 勝

Masaru FUNAGOSHI

(和歌山大学教育学部教育学教室)

深 澤 英 雄

Hideo FUKAZAWA

(和歌山大学教職大学院)

2017年9月15日受理

要約

本論文は、戦後教育実践史において100マス計算など、落ちこぼれを生まず、確かな学力を育てる「基礎学力形成の教育実践」で大きな成果をあげた岸本裕史氏の教育実践の「定型」の成立過程をライフヒストリー研究の方法論に基づき行ったものである。本稿では、第3期の確立期までの分析と考察を行った。

キーワード：岸本裕史、基礎学力、ライフヒストリー

I 問題の所在

1. 戦後教育実践史における岸本裕史の不在

戦後の教育実践史において、基礎学力の問題はもっとも大きな問題の一つであった。それは、戦後教育の出発点である新教育が「はい回る経験主義」の批判を受け、基礎学力低下の問題点を抱え込んだことに始まり、教育の現代化を掲げ、教育と科学の結合を基本原理として編成された1968年版学習指導要領が、1970年代に入って、「落ちこぼれ問題」「落ちこぼし問題」という大きな社会問題を引き起こしたことなど、全ての子どもに確かな基礎学力の形成をという問題は、戦後教育の中心的な争点(イシュー)を形作っていた。

そうした状況のなかで、部落問題研究所から出版した『どの子も伸びる』三部作をはじめとして、とりわけ教育書としては100万部を超える異例のベストセラーとなった『見える学力見えない学力』(国民文庫)などの出版を通して、読み書き算を中心とした基礎学力の重要性や教育的価値を、具体的な教材や教育技術とセットで提案したという点で、戦後の教育実践研究において、特筆すべき位置を占めている。

しかし、そうした戦後の教育実践研究のなかで大きな足跡を残した岸本裕史が、今日、教育実践研究や教育方法学研究のなかで、必ずしもきちんと位置付けられていないという状況も見られる。それは、今日の基礎学力研究や教育実践研究の発展にとって、必ずしも良いこととは言えないのではないだろうか。そこで、本論文では、岸本の基礎学力論やそれを形成する教育実践論の意味や価値を改めて、今日の時点から問い直し、再評価を試みることを目的とする。

2. 岸本裕史研究の3つの課題

(1) 先行研究の成果

岸本裕史をめぐるこれまでの先行研究²⁾については、「徹底錬磨」の教育実践としての視覚から評価する研究や、基礎学力論としての教育的価値について評価しつつも、学力競争との関係で危惧を表明する社会学的な研究、認知心理学の研究成果をベースにして、習熟概念の多面性に着目した研究など、様々な研究がなされてきた。しかし、いずれの研究も、岸本のある時期のある側面に限定されたものであり、岸本の70年を超える人生の全体を射程に入れた研究にはなっていない。というのが、岸本の教師人生に限定しても、彼の主張は大きな変転をなしているからである。それゆえ、岸本の教育実践論の特徴を見ていく際にも、彼の人生全体を見通した上で、岸本の教育実践論の展開を捉えていくことが必要になってくるのである。私たちが今回、岸本の教育実践論の特徴とその展開に迫る上で、ライフヒストリー・アプローチを採用する所以である。

(2) 岸本裕史研究の新しい課題

このような岸本裕史の基礎学力形成を中心とした教育実践論の特徴を探っていく上で、特に課題意識を持っているのは、次のような3点である。

① 「わかる」と「できる」、理解と技能と習熟の関係

第一は、「わかる」と「できる」、理解と技能と習熟の関係である。「わかる」と「できる」、理解と技能と習熟との関係は、授業づくりの基本的な課題である。とりわけ、岸本の基礎学力形成のための教育実践論は、100マス計算にだいひょうされるように、とりわけ「できる」や習熟の形成をめざした教育実践論として、「わかる」や理解の位置付けの曖昧さが議論の焦点となっ

ていた。また、数学教育協議会との論争も、この「わかる」や理解の位置付けをめぐるものであった。

では、岸本の教育実践論のなかで、この「わかる」や理解は、どのように位置付けているのか。その考え方は、時代の流れのなかで、どのように展開してきたのか、その構造的な把握をめぐって、さらなる検討が必要になってくるのである。

②マイスターへの成長としての習熟

第二は、習熟概念そのものとのらえ方である。習熟概念については、既に先にも触れた松下加代氏による習熟概念を3つに区分して捉える提起がある³⁾。具体的には、定型的習熟、適応型習熟、熟達者としての習熟の3つである。とりわけ、レイブとヴェンガーの正統的周辺参加論に代表される認知心理学の成果から⁴⁾、熟達者としてとらえる視点に学びながらも、では熟達者とはどのような意味内容を示しているのかを、岸本の主張に即して、より明確化することが求められている。そのさい、習熟という言葉が本来持っている「マイスター」という意味内容に着目して検討を進めていきたいと考えている。

③岸本裕史の基礎学力論と政治性・階層性

第三は、第二期に代表される、能力主義を批判し、教育の政治性や階層性を強調する岸本の言説と、第三期以降に本格的に展開される、読み・書き・算を中心とした、基礎学力形成の教育実践を主張する岸本の言説との関係をどう取り押さえるかという問題である。周知の通り、岸本は、教育科学研究会の「教育と政治部会」に所属し、1960年代から70年代の支配的な教育政策を能力主義的な教育政策として、現場の立場から鋭く批判してきた。また、同時に岸本は、部落問題を国民的課題ととらえ、その解決に取り組む部落問題研究所の運動にも関わり、排除されたマイノリティも含めて、国民のための教育創造に関わり続け、とりわけ、1976年の『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』（部落問題研究所）の出版以降は、全ての子どもの基礎学力形成の教育実践論を、具体的な教材と教育技術に裏打ちされた形で提起し続けてきた教師である。従来は、ともすれば両者は、別々の主張として、非連続的にとらえられる傾向があった。しかし、筆者たちは、第二期の岸本の言説の内在的発展として、第三期の基礎学力形成の教育実践論が現出したと考えている。と

同時に、第二期の岸本の教育の政治性・階層性を主張する言説の貫かれ方が、第三期、第四期、第五期と時代が変遷するなかで、少しずつ変化してきているようにも考えている。そうした第二期から第三期以降への言説の連続性の問題と、時代の変遷による貫かれ方の変化の問題については、岸本のライフヒストリーに沿って、詳しく検討していきたいと考えている。

なお、本稿は、先に述べたように、長期にわたる岸本裕史の教育実践の展開の歴史の全体像を、ライフヒストリー研究の方法論に沿って、明らかにすることを目的にしているが、とりあえず、本稿はその第一報として、彼のライフヒストリーの全体的な見取り図と岸本の基礎学力形成論の確立期と私たちが考えている第三期を中心に述べることにする。(船越)

II 岸本裕史のライフヒストリー研究

1. 岸本裕史のライフヒストリーをとらえる仮説と時期区分

岸本裕史のライフヒストリーを検討した場合、その時期区分は、以下の通り5期に分けることができると、私たちは考えている。

- 第1期 教職までの道のり (1930年～1947年)
デモンシカ先生時代 (1948年～1949年)
- 第2期 戦闘的青年教師時代 (1950年～1959年)
民間教育団体との関わり (1960年～1973年)
1968年
- 第3期 1971年～ 岸本実践確立期
どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—
1976年8月20日初版
どの子ども伸びる 教師篇
1976年12月20日初版
どの子ども伸びる 家庭篇
1977年3月
- 第4期 岸本実践運動期
1981年 見える学力見えない学力
3月24日初版
1985年 学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす研究会(落ち研)を結成
- 第5期 幼児教育拡充期
1990年 退職～2006年
それを表にまとめると、以下のようになる。

表 岸本裕史ライフヒストリー⁵⁾

時代区分	西暦	日本・世界の動き	ライフヒストリー	特徴的な体験とその要因・結果
第1期	1930 昭和5年	昭和恐慌	0 誕生	神戸市に生まれる両親とも農家で小卒 貧しいながら幸せな幼時物心ついた頃より母は内職の針仕事をしつつ絵本を読んでもくれる
	1937	盧溝橋事件 日中戦争始まる	7 神戸市立平野小学校入学	キング・講談倶楽部などを少年時代に乱読
	1941	太平洋戦争勃発	11	

岸本裕史のライフヒストリー研究(Ⅰ)

時代区分	西暦	日本・世界の動き	ライフヒストリー	特徴的な体験とその要因・結果
第1期	1942	ミッドウエー海戦	12 兵庫県立神戸二中入学	中学1年生 父 戦死 39歳で海軍に召集受け、40歳の時にニューギニアで死亡。 父 一己戦死の公報を受け、半年後に号泣
	1944		14 私立三田中へ転校	父が亡くなり経済的な理由で母の実家に疎開し、自転車のタイヤ買えず、時には三里の道を走って通学 勉学意欲喪失しドロップアウト
	1945	第二次世界大戦終了	15	敗戦の放送を校内工場で聞く 遅刻・飲酒・喫煙・女学生追いなどとして疑似非行化
	1946	日本国憲法発布	16	学資つづかず中四年で卒業 学力は中二年なみ 銀行 注射液を入れるアンプル管の製造工場 その後ブローカー
	1947	学習指導要領試案 告示 教育基本法 学校基本法 公布施行 新学制による小学校、 中学校発足 日本国憲法施行 日本教職員組合結成	17	
	1948	教育公務員特例法発布	18 美嚨郡中吉川中教員中一 (国語・数学担当)	囲碁熱中 デモンシカ教師のはしり 初任給250円(闇米一升と同値)
	1949		19	
第2期	1950		20 神戸市兵庫区平野小教員	吉川中の先生が神戸で勤めていた学校を紹介され、自分の母校で校長は恩師。仮免をとるために認定講習に参加する。社交ダンスにあけくれる毎日。音楽会・文学・映画・バレーボール・社交ダンスにあけくれる教育実践に全く無気力なニヒル教師。 教え子のお父さんを通じての、本との出会い。神戸新聞のコラム欄(正平調)を担当していた。本を借りて、毎日本を読み始める。
	1951	学習指導要領一般編 試案 日本作文の会と改称 日米安全保障条約締結	21	
	1952	教育科学研究会再建	22	神戸作文の会創立に参画
	1953		23	
	1954	教育二法公布	24	兵庫県教組助教諭部長(2期)社会的目覚め 目からうろこの落ちる思い 生きる展望をもつ 正式な教員となる 職場の同僚遠藤先生との出会い
	1955	小・中学校社会科改訂発表	25	
	1956		26	神戸市教組青年部長(2期)「戦闘的」青年教師 社会科学の学習に没頭 日に二冊は読破
	1957	ソ連、スプートニク打ち上げ成功	27	スプートニクショック
	1958		28	勤評闘争 ヒドクイヤナトシ 昭和33年
	1959		29	
	1960	新日米安全保障条約調印 安保反対闘争	30	兵庫県教組教育文化部長(専従2期)視野の広まりと教育理論への目覚め 小川太郎先生はじめすぐれた研究者の人格に感銘
	1961	全国一斉学力調査実施	31	学テ闘争
	1962		32	兵庫県教育サークル協議会創立・事務局長(13期)(会長 小川太郎先生) 近畿東海教育サークル協議会創立・世話人(15期)
	1963		33	
	1964		34	
	1965	中教審「期待される人間像」 発表	35	吉谷洋美と結婚 愛情のもつやさしさときびしさを知る 全国教育科学研究会・全国委員(12期)
	1966		36	長男哲史生まれる 親の子にかける思いを実感
	1967		37	
	1968	小学校学習指導要領告示	38	
	1969		39	平野小学校PTA成人教育担当
	1970		40	次男大史生まれる 子どもを尊敬するという思想性がわかる

時代区分	西暦	日本・世界の動き	ライフヒストリー	特徴的な体験とその要因・結果
第3期	1971	学習指導要領 全面実施 全国教育研究所発表「半数 の子どもが授業について いけない」問題化	41	母 延子心筋梗塞で急逝 その不幸な生涯に合掌
	1972		42	平野小学校 6年
	1973	オイルショック	43	平野小学校 2年
	1974	八鹿高校事件	44	水割りを飲んでいて胃に激痛 胃潰瘍瘢痕 三か月摂生 平野小学校 2年
	1975	主任制 公示 ベトナム戦争終結	45	兵庫県民間教育研究団体連絡協議会・副会長(2期) 平野小学校 2年
	1976		46 神戸市北区小部小へ転勤	あと十年余り 悔いのない教師生活を 兵庫県教育科学研究会創立・常任委員 神戸市教育科学研究会創立・代表 どの子も伸びるー教師と親でつくる教育ー 8月20日初版 小部小学校 2年
	1977	学習指導要領告示「ゆとり と充実」	47	
	1978		48	1月胃検診 小彎部胃角変形 半年夏休み明けまで病欠 小部小学校 2年 1組 9月18日に一号の文集
	1979		49	出会い(24歳) 小部小学校 3年 2組
	1980		50	非行・校内暴力の広がり
第4期	1981		51	見える学力見えない学力 3月24日初版 落ちこぼれを出さない実践 7月1日初版 小部小学校 2年
	1982		52 神戸市長田区名倉小学校へ 転勤	すべてのこどもに確かな学力をー小二年篇ー 6月20日初版
	1983		53	
	1984	臨時教育審議会設置法公布	54	名倉小学校 2年 3組 関西落ちこぼれをなくす研究会交流集会
	1985		55	学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす研究会(落ち研)を結成 5月 26日 代表委員
	1986		56	
	1987	臨時教育審議会 最終答申 提出	57	
	1988		58	
	1989	初任者研修制度開始	59	名倉小学校 2年 3組
	1990		60 退職	
第5期	1991	小・中学校の指導要領改訂 「新しい学力観」強調	61	
	1992	学校週5日制 (毎月第2土曜日休み) スタート	62	
	1993		63	
	1994		64	
	1995	阪神淡路大震災	65	
	1996		66	
	1997		67	
	1998	学習指導要領告示	68	
	1999	品川区教委 公立小学校学校選択の自由 化決定	69	

時代区分	西暦	日本・世界の動き	ライフヒストリー	特徴的な体験とその要因・結果
第5期	2000	教育改革国民会議 最終答申	70	
	2001		71	「学力の基礎をきたえ落ちこぼれをなくす研究会(落ち研)」から「学力の基礎をきたえどの子も伸ばす研究会(学力研)」に名称変更
	2002	確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』	72	
	2003		73	
	2004		74	
	2005		75	
	2006		76	12月26日 胆嚢癌で死去

2. 第1期 教職までの道のり(1930年～1947年)とデモシカ先生時代(1948年～1949年)

岸本裕史は、1930(昭和5)年、神戸市に生まれた。両親とも、農家出身で、小学校卒業であった。しかし、貧しいながらも、幸せな幼児期を過ごした。父親はサラリーマンで、母親は、内職をしながら、絵本を読んでもくれたとのこと。

1937(昭和12)年、神戸市立平野小学校に入学。当時の大衆的読み物であるキングや講談倶楽部などを乱読していたという。幼児期の母親による絵本の読み聞かせや雑誌の乱読が岸本の基礎学力を形成するとともに、こうした経験が、後年の教員時代における言語の力や基礎学力の教育的価値の尊重につながっていったとも思われる。

1942(昭和17)年、兵庫県立第二中学校に入学する。父親が戦死。父親の戦死による経済的な理由で、1944(昭和19)年、母親の実家に疎開。私立三田中学校へ転校する。しかし、勉強意欲が続かず、ドロップアウトしてしまう。

1946(昭和21)年、学資が続かず、中学4年で卒業する。銀行、アンプル管の製造工場などに務め、その後、ブローカーに。このように、戦中・戦後はかなり厳しい生活のなかを岸本は過ごすこととなり、後に、教員になってから、貧困問題に取り組む問題意識が形成されたのではないかと思われる。

こうしたなかで、岸本に転機が訪れる。それは、1948(昭和23)年、美囊郡中吉川中学校の教員に就職したことである。中学1年の国語と数学の授業を担当した。これが長く続く、岸本の教師人生のスタートであった⁶⁾。

3. 第2期 戦闘的青年教師時代(1950年～1959年)と民間教育団体との関わり(1960年～1973年)

1950(昭和25)年、吉川中学校の教員から紹介されて、神戸市立平野小学校に就職。自分の母校であり、校長は、自分の恩師という学校であった。認定講習に参加し、仮免許を取得しての着任であった。1952(昭和27)

年、神戸作文の会の創設に参画する。当時は、戦後の生活綴り方の復興ののろしを上げた日本作文の会が結成され、戦前から続く教育科学研究会が再建されるなど、戦後の民間教育研究団体が次々と立ち上げられるところであった。岸本もまた、こうした流れのなかで、これから終生続く民間教育研究運動に参加し、活躍を始めていくのである。

同時に岸本は、1954(昭和29)年、兵庫県教職員組合助教諭部長(2期)を務めることとなり、労働組合運動にも邁進していくことになる。まさに、岸本にとって、社会科学との出会いであり、社会的目覚めともいってよい経験であった。こうした状況のなかで、岸本は、正式教員に採用されることになる。

その後、岸本は、1956(昭和31)年、神戸市教職員組合青年部長(2期)、1960(昭和35)年、兵庫県教職員組合教育文化部長(専従2期)を務め、勤評闘争や学テ闘争などを突き進んでいくこととなる。

他方、民間教育研究運動については、1962(昭和37)年、兵庫県教育サークル協議会を創立させ、事務局長を13期務めることとなる。また、1965(昭和40)年からは、永らく岸本の民間教育研究のベースとなった教育科学研究会の全国委員となり、12期もの長きにわたって活躍することになる。こうした活動の中で、小川太郎氏(神戸大学)などの民間教育研究運動の指導者との出会いもあり、自らの教育論を深めていくこととなるのである。

このように、この時期の岸本は、教職員組合運動と民間教育研究運動を両輪として、まさに青年教師時代を「戦闘的教師」として過ごすことになったのである。こうして、この後にも続いていく、「国民のための教育の創造」に取り組む、教師としての岸本の基盤が形成された時期だといえる⁷⁾。(船越)

4. 第3期(1971年～1980年)

(1)第3期とは、どういう時期か

1971年の改訂学習指導要領の全面实施による学校の変化によって、岸本の学力問題への関心が強まる。低

学力児が大量に生み出されている要因を教科書の進度の速さに求めた。「算数の計算も、前は $6 + 8$ などが小一年の三学期でやったいちばんむずかしい問題でした。いまは、二桁からの引き算までやるようになっていきます。(中略)かけ算九九など、もっとひどいです。以前なら、小二年の十一月ごろから小三年の五月ごろまでの、だいたい半年かけて、ていねいに、ゆっくりと、何べんも繰り返し、また繰り返して教えていったものです。ところが、今の教科書の通り教えるとすれば、小二年の十月中旬から、十一月半ばまでの、ほぼ一か月で教え切ることになっています。この時期は、多くの小学校では、音楽会や学芸会前で、毎日その練習で追いまわられています。まるで音楽会の練習の合い間をぬって、九九を教えているといっても、言い過ぎでないでしょう。」⁹⁾岸本は、学習内容が1~1.5年ほど難しくなったと述べる。1970年代は「低学力の普遍化、全国化」した時期である。「落ちこぼれ」が社会問題化し、「新幹線授業」という言葉が新聞にぎわせることが多かった。

この時期に、全体的問題提起が見られた。岸本実践確立期と言える。『どの子も伸びる—教師と親でつくる教育—』(1976年8月20日初版)、『どの子も伸びる 教師篇』(1976年12月20日初版)、『どの子も伸びる 家庭篇』(1977年3月18日)、岸本『どの子も伸びる』三部作を著述した。後年に出した著作のほとんどの提起がこの三冊にこめられている。1981年に出版されて、脅威のベストセラーになった、『見える学力、見えない学力』の内容についても、書かれている。「見える学力、見えない学力からが岸本が親への問題提起をしている。」「見える学力、見えない学力が分水嶺として教師から親にシフトしたのではないか」という意見もあるが、最初の三冊から、教師と親の両方に問題の提起を行っていたと考える。処女作『どの子も伸びる』の副題には「教師と親でつくる教育」とある。第6章では、親と協力協同。第7章、親なればなし得る基礎的知育第8章 就学前後の六年制一貫教育が書かれており、前半の教師向けとセットになっている。

(2)100ます計算はどう生まれたか

岸本実践の代名詞になっているのが、100ます計算である。100ます計算がいつ、どういう経緯で、どのように生まれたのであろうか。

100ます計算が書籍の中で登場するのは、「どの子も伸びる—教師と親でつくる教育—」⁹⁾「学習統一戦線づくり 4 かけ算三万五千題」に出てくる。

「当時、九九を習い終えてから、全問題を正しく、早くやれるようにと、ドリルを使ったり、ガリ版でプリントをしたりして練習させていました。でも、なかなか早くできませんでした。黒板にチョークで 6×8 、 7×2 などと問題を書いていると、手がだるくなりま

した。思わず、「しんどいなあ。手がだるいな。」と呟いていますと、木村君が「そんなしんどいこと書かんと。ノート裏にのっている九九の表でやりんかい。」というのです。木村君は、いつもノートを出し忘れ、注意してもなかなか書かず、ポカンとしていたり、落書きをしているなど、いわゆる怠け者だったのです。そこで、「君、ちゃんと書いて勉強しないと困るぞ。」「早く写して、答えも書きなさい。」と叱責したのです。そこでも、木村君は、「そんなん、しんどいもん。いやや。」というのです。「九九の表を使ってやったらええねん。」とくり返します。「そんなのしたって、丸写しか、足し算になってしまうから、九九のけいこにならない。」と私は言いました。すると、「先生、勘が悪いな。数字を入れかえたら、なんぼでも問題が作れるやん。」と確信をもって言うのです。それで、やっと私は気づいたのです。そのやり方というのは、ノートに縦横11ずつのますめを作り、その上欄と左端に赤鉛筆で数字を0から0まで入れるのです。子どもは後には、「11の枠」と呼んでいましたが、左端の欄に任意の順序で数を書くと、最上欄にそれを同じ順序で記入するのです。木村君は「先生が数字をたてに10こ書いたら、ぼくらは11の枠の中に写したらいいのや。あとは時計を見て、用意ドン言うて、時間を計ったたらええねん。先生、その間、煙草吸うとったらええやん。」と言ってくれるのです。これはうまい方法だと、私も大喜びで、「こんな発明した木村君は、日本でただ一人だぞ。すごい！」とはしゃぎました。」とある。

『どの子も伸びる算数力』には、「もう40年ほど前のことですが、3年生の始めの頃に九九の総復習をやらせていました。」とある。¹⁰⁾1963年前後に「100ます計算」実践は誕生したことになる。「安保体制と教育」¹¹⁾(1969年2月『教育』)には、「かけ算九九の指導でも教師が多くの問題を印刷したり、黒板に書くのはしんどいと言うと、子どもは「11の枠」というのを発明した。縦横各11の枠目を作り、最上段に3682501794と任意の順序で数を入れ、両者の積を書くようにすれば、出題時間はわずか十秒で、百問作ることができる。」と100ます計算実践を報告している。

100ます計算については、他の人がすでに実践していたとか、もっと前からあったとかという議論があった。昭和38年3月27日の朝日新聞(大阪版)¹²⁾に「勉強力をつける」という記事に、かけ算九九を覚えられない子の指導法の1つとして、64マスの計算が紹介されている。0と1は簡単なものでぞいでいる。また、『尋常算術 教師用 巻一』¹³⁾では、九九の表を使い「上の表に就きて更に九々を練習せしめよ」と九九表に空欄をもうけて、教師が棒で指して、子どもたちに答えさせるようにする内容も掲載されている。算数の教科書には九九の表はのっている。九九の表は、0から順番にのせている。その表を利用して、数字をいれかえるとい

うことが思いつくことができる。

木村君は、それを見つけた。岸本は、九九だけにとどまらず、たし算そして、11、12と上段に1をつけた数字を書き、左欄に1、2を書くことで、ひき算にもマス計算を発展させた。

そして、時間をはかることで、子どもに意欲をもたせるといった実践方法に高めた。九九の表から100ます計算というすぐれた教材に変化させた。100ます計算は、簡便性・網羅性・評価の明確さにおいて優れた教材となっている。『どの子も伸びる 家庭篇』¹⁴⁾では、ますを使って「小数+歩合を百分率で示す計算」「単位の換算」「分数 小数の計算」の実践ものせているが、実践としては、広がりがなかった。

岸本が木村君を教えていた時の教科書は、九九を半年かけて教えていたものであった。

当時の学校図書版の教科書¹⁵⁾によると、2年生の2月から九九の指導がはじまっている。「5のだん、2のだん、3のだん、4のだん。九九は2のだんから9のだんまでであることを知る。6～9のだんの九九を適用する問題の答えを表を使って求める」とある。3年 上には、「かけざん(1)として2、3、4、5の練習があり、かけざん(2)として、6、7、8、9の九九。かけざん九九のひょう」とあり、岸本が著作で「かけ算九九などは、以前なら小二年の十一月ごろから小三年の五月ごろまで、だいたい半年かけて、ていねいに、ゆっくりと、何べんも繰り返し、また繰り返し教えたものです。ところが、今の教科書の通り教えるとすれば、小二年の十月中旬から、十一月半ばまでの、ほぼ一か月で教えきることになっています。」¹⁶⁾と少し、時期は違うが、教科書が変わることで、スピードアップして教えることになったことは裏付けられる。

100ます計算の実践をはじめた時の岸本は、学力問題にさほど大きな関心を寄せてはいなかった。子どもたちに、ちゃんとした力はつけたいと願っていた、青年教師(30代前半)であった。木村君という「怠け者」の子に対しても頭ごなしに注意をする教師ではなく、子どもの気持ちや主張を聞き取ることのできる教師だった。父親が戦争でなくなり、父親がいないことで、傷つけられたようである。その体験から、「ひいきをしない。差別をしない。」という教師としての魂を持っていた。

岸本は教育科学研究会に所属し、「政治と教育」部会に積極的に参加していた。岸本は著作で、「1960年の欄に、兵庫県教組教育文化部長(専従2期)視野の広まりと教育理論への目覚め、小川太郎先生はじめすぐれた研究者の人格に感銘」¹⁷⁾と書いている。小川太郎氏は1960年に神戸大学に赴任されている。1962年に小川氏が会長を務めた、兵庫県教育サークル協議会創立に参加し、事務局長を13期務めた。また、近畿東海教育サークル協議会創立にも加わり世話人を15期行っている。

1965年には、吉谷洋美と結婚。愛情のもつやさしきときびしさを知らずと書いている。¹⁸⁾小川太郎氏は、仲人である。この年から全国教育科学研究会・全国委員を12期勤めた。

「教育」NO202では「ここ四年、教科研に出席し、年を追って参加者が増えてきていることに喜びを感じています。」¹⁹⁾と書いている。1962年から教科研に参加していることが伺われる。小川氏からの影響もあるのではないかと。100ます計算誕生の時期と教科研に関わった時期が重なることは、岸本実践が広がっていく契機になったと考えることができる。

しかし、教科研所属してからは、「学力問題」よりも「政治と教育」に関わる論文²⁰⁾を多数執筆し、「学力問題」について、主たる意識をもってしているとは考えにくい。

1973年11月「教育」295号に『父母の声にこたえて「父母の目」と教育』²¹⁾を書いている。この文は、これまでの岸本論文とは全く違う。特徴が3点ある。1つ目は、対象が父母向けであること。2つ目は、文体が「である調」から「です、ます調」に変わっている。3つ目は、学力や学習の問題を父母の視点で論じている点である。

しかし、その次の号には、政治と教育部会のまとめとして、「中教審路線破綻の兆候」『教育』296号 73、11月²²⁾として教師向けの論文も執筆している。

1974年1月に大きな影響を受けた小川太郎氏が、転移性肝癌で66歳で亡くなった。

「不滅の人」²³⁾という死を偲んでの文を寄せている。「教育」74、11月 310号では政治と教育部会のまとめとして「自主的・民主的教育の創造への道」²⁴⁾を書いている。

1975年7月「教育」318号に、岸本実践の根幹となる論文が載せられた。「親なればこそなしえる基礎的知育」²⁵⁾。この論文は、岸本裕史の最初の著作『どの子も伸びる—教師と親でつくる教育—』²⁶⁾に再録されている。この文も「です、ます調」で書かれ、平易な文で構成されている。

(3) 学力問題への関心

教師になってからの第2期では、「戦闘的な教師」として岸本は過ごしてきた。様々な民間教育サークルに参加して、研鑽を深めてきた。では、どの時点で岸本は、学力問題について強く関心をもち、学力の基礎「読み・書き・計算」の実践を形成していったのか。

岸本は、『教育』1982年2月 408号の座談会「学力形成と人格形成」²⁷⁾でこう述べている。

「落ちこぼれを出さないとか学力問題についてかなり強い関心をもちだしたのは、1969年ごろからです。ちょうど、当時、経済同友会などが文部省当局にたいしていろいろな提言をやったわけです。それを受けて

中教審答申が出され、それと相前後して71年から小学校の教科書が非系統的なレベルアップというようになっていったわけだ。

私自身の息子がちょうどそのときに小学校1年生に入るときでしたので、これはものみごとに落ちこぼれると思ったんです。つまり、小学校の一年生は、それまでは9月の末までかかってひらがなの読み書きを教わったらよかったんです。それが、5月の半ばごろで打ち上げと、こうなったわけだ。これは、幼稚園のころに読み書きを知っていないかぎりちょっとついていけないぞ、という条件が出てきた。また算数では、小学校の1年生の終わりまでに、7たす9とか、8たす8ができたならそれで申し分がなかったんですが、それはもう一学期中に済ますということになってわけだ。猛烈なスピードアップの授業が出てきた。

私自身の子どもも含めて、小学生の子どもが全体として落ちこぼれるに違いないということ、かなり危機感をもって感じました。不幸にしてその予測的中しまして、だいたいが落ちこぼれました。私はそれを仮性低学力児と呼んでおります。」

学力問題に岸本が関心を持った2つの理由が述べられている。1つは、教育政策。もう1つは、わが子の様子から感じたことだった。

岸本は1965年に35歳で結婚。長男哲史さんが1966年に生まれる。一年生に入学の年が1971年の教科書が変わった時にあたる。

「1971年に小学校の教科書が改訂されるまで私は、ひとことでいえば「のびのび教育」をしていました。宿題もほとんど出さず、小さい小学生では人格の発達が大事だし、しっかりと遊ばせて、体力や気力をしっかりと培っていくことを重点にしてやっていったのです。そして、それなりの効果はあったと思います。ところが1971年に改訂された教科書の中身が非常にむずかしくなっている。1971年から担任した子どもには、このまま「のびのび教育」をやっているには目に見えてドロップ・アウトすることはわかりきっている。そこで、その年からもった子どもにはそれ以前とは違って変わって、宿題も出しますし、基本的な読み・書き・計算の力はきちっとつけなくてはいけないと思って、まるで人が変わったみたいに子どもたちに力をつけるために専念したわけだ。そういうことが今度書いた『どの子ども伸びる』という本のなかに出てくる実践のおもな契機であったわけだ。」(『教育』1977年7月345号 座談会「今日の基礎学力問題をめぐって」)²⁸⁾

「その年からもった子どもにはそれ以前とは違って変わって」と岸本は述べているが、1971年前に書いた「安保体制と教育」『教育』232号では「兵庫のある教師は、学級の安保体制を打ち破るため、「よく遊び、よく学ぶ、よく闘う」子どもに育てることをめざしている。遊ぶ権利を保障させるためには、チャイムが鳴っ

たらすぐ授業を止めてほしいとか、宿題を全廃してほしいという要求を討論を経て獲得させている。学ぶ権利については、「おもしろくない」「わからない」をどんどん言わせ、子どもの好む民話や水道方式を取り入れて授業をやっている。(略)さらに、子どもを伸ばすには、子どもの知恵と力に依拠してやっていくという大衆路線方式を活用し、学級内に統一戦線を作り上げていっている。力の強い子と弱い子、進んだ子と遅れた子、男と女、それらを妥協ではない真の統一を創る方向で学級づくりを進めている。(略)かけ算九々の指導でも教師が多くの問題を印刷したり、黒板に書くのはしんどいと言うと、子どもが「11の枠」というのを発明した。縦横各11の枠目を作り、最上段に3682501794と任意の順序で数を入れ、両者の積を書くようにすれば、出題時間はわずか十秒で、百問作ることができる。」²⁹⁾と述べている。100ます計算の原型である「11の枠」の実践を行ってはいるが、どの子にも確かな学力をつけるために、「自覚的」「積極的」に100ます計算の取り組みは行われていない。「水道方式を編み出したサークル」数教協の実践を熱心に行っている。後年、100ます計算に対して、数教協から、岸本は「批判」を受けることになる。

岸本は「水道方式」を全面否定はしていない。『どの子ども伸びる』(家庭篇)の中にも、引き算の意味を教える時にタイルを使った実践が書かれている。理解という面では、水道方式のタイルの有効性を高く評価していた。理解した後の習熟については、意見が違った。分かっただけでは、できるにはならない。そのために練習量が必要だという立場で習熟論を展開した。

「安保体制は、学級の中に深く貫徹しているいま、私たちは学級の中の安保体制を打ち破り、廃絶し、真意になかむつまじく、おたがいに助け合い、認め合い、励まし合いながら、遅れた子や怠けがちな子、荒れている子も含めた学習統一戦線を創り上げていくことを、学級での教育政策として、意識的・自覚的にとりくんでいく必要があります。」「すべての子どもたちの基本的な願いである賢くなりたい、しっかりとした子になりたいという内発性に基づいて組織されるものです。」「学習統一戦線は、上から与えるものでなく、こどもたちの知恵と力に依拠して、創造的に構築されている運動そのものなのです。教師は自覚的な組織者であり、専門的な指導者なのです。」と述べる。教室にいる目の前の子どもたちの学力・能力の発達を目指して、力いっぱいがんばれるシステムを作りたいと意識していた岸本が、統一戦線という政治用語を使って、自分の実践を位置づけたと思われる。³⁰⁾「11の枠」(100ます計算)は、家で20回もの練習をしてくる子を教室に生み出すことになる。「その日から自然発生的に、競争みたいに、多くの子が自宅で練習してきました。」³¹⁾という100ます計算の原型の実践が誕生している。

学力問題に対して意識を持った岸本が、それ以前に教室の中で生まれていた、「100ます計算」をより、深化させていったと考えることができる。

岸本は、ただ本を読んだり、研究会に参加するだけでなく、新聞や雑誌、書物や講演、自他の教育実践をノートに書きつづって教師としての力量をのばしていた。「教育関係の勉強をしようと思ったのは、県教組の教文部長をやめて、もとの学校に帰ってからです。」「私はまず、経済から、学びはじめました。日本の教育を動かす原動力は経済です。経済を勉強しよう、経済関係の新聞記事は細大漏らさず、毎日毎日ノートに書いていったんです。」「さらに政府の文教政策、教育状況、教育イデオロギー、教育方法、教育内容、高校や大学、子どもやおとなの状況、幼児教育などを日付と、どの新聞に載ったかも書き添えて、毎日転記しました。」「毎日二時間程度、五年間続けましたから、日本の経済や日本の教育の動きが全体としてわかるようになってきました。』1969年から5年間。病気になる年まで特に熱心に取り組んだようだ。その後もノートは続けているが、この五年間が一番密度が濃い。³²⁾

経済関係のノートのファイルを見ると、一番最初に1968年の日付があるが、10行しか書いていない。1969年6月11日からはかなり詳しくなっている。「学力・能力・発達」のジャンルのノートは、1971年8月25日「自己能力の開発」という項目が最初になっている。ノートの上からも、1971年から、学力についての関心を持っていったことが伺われる。³³⁾

理論的な裏付けとしては、小川太郎の存在を上げたい。小川とは民間教育団体の運営で一緒に行動するだけでなく、理論的な刺激を受けている。

著者(深澤)が岸本から聞いた話では「小川先生の『認識の理論と教科の系統』はいい論文だから読んだ方がいいと薦められたことがある。」その論文は、川合章編『講座・現代民主主義教育』第4巻 1969年 青木書店に掲載された。岸本も読んだとのことだ。³⁴⁾1969年という年から考えると、岸本が学力問題に関心をもった時期と符合する。小川は、その論文だけでなく、学力についての著作も多く、岸本の理論のベースを作ったと考えられる。

岸本は、長男哲史が小学校入学してから、我が子の教育にも関心を持ったと対談に述べている。岸本は、長男の友達を数人集めて、『家庭塾』をはじめた。この経験をもとに提案したのが、「教育協同組合の芽としての家庭塾」である。³⁵⁾

晩年、「家庭塾」から発展して、幼児教育への関心を深めていくきっかけとなる。

(4)教師と親でつくる教育

「親なればこそなし得る基礎的知育」には副題がついている。「お金と時間をかけずに子どもを賢くする自

衛策」とある。1971年に教科書が変わり、「おちこぼれ問題」が問題化されて、4年後の論文である。ここで岸本は、「いまの学校教育は、就学時に生じた知的格差を縮める方法にはなく、いっそう能力主義的にその格差を助長し、拡大的に再編成する方向に機能している。肉体こそ大きくなっていくが、勉強がわからずついていけない子(現象的には低学力児・本質的には発達権の被剥奪児)の多くに、終生癒し難いまでの劣等感と卑屈さを刻印し、その将来にたいする期待と展望を系統的に根こそぎ奪っていつているのが、いまの教育システムである。」³⁶⁾に「低学力児の生成要因」の表が示されている。「幼児期の教育環境と、小二時の学力との相関関係を調査するために、昨年実施したものである。対象人数は41名。成績上位の者はテストの通算平均95点以上、中上位は85点以上、中位は65点以上として区分している。たんにアンケート形式のみによらず、親との面接、それに子どもから確かめも総合して数化したものである。私の勤務校は都心部山麓の住宅地にあり、いわゆるよくできる子も多い、7年前に担任した子では、ことし、東大・京大・阪大各一名を含む国立一期校へ6名が進学している。しかし、絶望的なまでに遅れてしまう子も、少なからずいる。」ここで、岸本に疑問が起こる、この文が書かれたのは1975年。7年前は、1968年になる。1971年の教科書とは違う教科書で習った子達である。「同じ教科書と使い、似たような力量の教師が教えているのに、なぜそのような著しい学力差が生じてしまうのだろうか。」という問いである。

岸本は、低学力児の生成要因をアンケートから導き出そうとした。アンケートの項目はこうである。幼児期 1、物語の読み聞かせをよくしていたか。2、子どもにいてねいに話しかけをしていたか。3、どなったり、叩いたり週回あったか。4、母子の対話は一日何分ぐらいだったか。5、父子の対話は一日何分ぐらいだったか。6、はし・えんぴつ・はさみはよく使わせていたか。7、入学前、ひらかなは、ほとんど読めていたか。小2年(6月)1、毎日読書をしているか。2、テレビは毎日何分見ているか。3、家庭で毎日何分学習しているか。4、子どものノートやテストはよくみているか。という調査事項である。

岸本の結論は「低学力児を生み出す根底は、現代の貧困にある。」「物質的なうわべの華やかさの裏にある多忙と過労に象徴される現代の貧困こそ、できない子を大量に生み出す絶対基盤である。この基盤の上に立つ学歴社会の生活現実、個々の家庭や親の果たすべき教育機能を歪曲化し、奇形化せずにはおれない力として作用する。」と断じる。

岸本はこのアンケートを次のように分析している。「前掲の表を作成中知り得たこととして、できる子は例外なく、幼時に物語の読み聞かせを父母とともにや

っていたことである。表中、上位の子は50%と記しているが、残る2人は、3歳ごろまではよく読んでやったが、いつか字を覚え、4歳ごろにはもう1人でどんどん読むようになったということであった。物語の読み聞かせは、記憶力そのものをよくし、理解力も深め、イメージアップする能力(想像力)もふくらませ、語彙も豊かにしていくという卓越した知的有効性をもっている。学校での勉強は、主として言語を操作してすすめられるため、言語能力を一定水準まで高めておいてやるということは、できない子にしない重要な条件の1つであろう。このことは、たんに両親のみでなく、託児所・保育園でも重視されなければならない。」とある。調査をした1974年は、岸本は平野小学校の2年生を担任している。この時、長男哲史は、8歳。次男、大史は4歳。学校の子どもたち、家で見ると、我が子を見ていても、言語能力の重要性を教師としても、父親としても感じたことだろう。

「遊び・先行体験・対話・読書・家事労働に一定の配慮の上に立ってこそ、低学力児にたいして、勉強の習慣をつけていくことが可能となる。」³⁷⁾で言い切っているのには訳がある。³⁸⁾に自分の実践を載せている。

「教師が学級集団のなかで、その子の伸びを評価し、認めてやることを通じて、いっそう確かなものとなっていく。他学級にもいる極端なまでの低学力児の親に集まってもらって、私との共同研究会を毎月1回開いてきたが、これらの親の営みと配慮のなかで、どの子も1人残らず、びっくりするほど、実力が伸びた。なかには、オール2の子が、1年間でオール4にまで伸びたという例もあった。」と述べている。

この研究会を行う前年。1973年に2年生を担任している。そこで、山本君と山本君の母親との出会いがある。³⁹⁾

「その子、山本君は、ただ1つの例外を除いて、すべてできない子でした。」「しかし、どの子も無限に発達する可能性をもっているという教育の基本的観点を思い起こし、合わせて、いままでにも、できない子が飛躍的に伸びた事実を体験している私は、何とか突破口を見つけようと思いました。学校教育は、教師と父母を軸にした国民共同の大事業であるというとらえ方を、かなり歪曲した形ではありますが、私だけの力では、とても山本君の力を伸ばすことができないという無力感からも、その母親に直接会って協力を求めました。」とある。できない子の母親へのとりくみは、「親と教師との学習統一戦線」である。

岸本は、「かけ算三万五千題では、サボりの子とまじめな子との、それぞれの学習統一戦線を創り上げていく契機と、その過程を述べました。統一戦線というのは、政治用語でよく使われますが、教育実践上のことばとしては、恐らく使われたことはないでしょう。しかし、すべての子どもたちが、その学力・能力の発達

をめざして、力いっぱいがんばれることのできるシステムとして、学習統一戦線を創り上げていくということは、極めて有効な方策であり、必要なことだと思います。』⁴⁰⁾政治用語である統一戦線を教育実践上にもってきた岸本は、統一戦線の考えを親と協力・共同して、「できない子」の指導にも生かしている。

山本君は、かけ算九九なら、百題を2分で完答するまでになった。しかし、親に対して厳しいことを要求したことに対する強い反省の念が岸本の中に芽生えた。

そこで、「その翌年から、遅れている子の親の個々の同意を得て、月1回、親と教師の共同研究会をもつようにしました。」⁴¹⁾と書いている。

親と一対一の関係で指導していく上の限界と広がり、のなさを岸本は痛感したのではないだろうか。そこで、岸本は思い切って、クラスそして、学年に広げていこうとする。現在の教育現場では、なかなか実施することが難しい取り組みである。「低学力傾向児対策研究会」と銘をうち、クラスの中の低学力の親に呼びかけて、集めているのである。1970年代という時代背景・岸本が平野小学校に、20年以上勤務していること。自分の母校で、地域に多くの知人・友人がおり、1974年には、親の中に、自分の教え子の世代がいるという条件がそろっていた。

岸本学級ノートの記録を見ると、⁴²⁾1974年6月4日に低学力傾向児対策研究会を2時から4時に行っている。平野小学校2年 11名の母親の参加だった。男子の母親7名。女子の母親4名である。岸本の報告内容がある。

- 1、幼時の教育状況調査集計の報告。教科書のレベルアップ
- 2、対策のための仮説
 - ①A 読む力—知識の源泉、思考力や想起力のもと→絵本、物語のよみきかせ・音読・図鑑・多面的な読書(易から難へ)
B 書く力—正確さ、緻密さ、根気づくり→見写し、きき写し、かきとり、作文、作問
C 計算力—敏速さ、柔軟さ、流暢さ→具体物を通じて理解させ、徹底した練習
 - ②テレビ、マンガは学力とは無縁で時間の浪費
親の粗雑な言動は、こどもの思考力の発達を阻害
 - ③先行体験の不可欠性(無意識の学習)
ものさし、市区の区別、古墳、時計の見方、地球儀、物語
 - ④認識・能力の定着は3か月間かかる(相田実践の例)
 - ⑤飛躍的進歩は受動より能動への転換が起点となる。

その後、会の記録はないが、1974年10月4日に会が開かれている。会の名称が、「第3回 低学力傾向児対

策「親と教師共同研究会」となり、親と教師と一緒に研究を進めていることが分かる。岸本の最初の本の『どの子も伸びる 一教師と親でつくる教育』という題にふさわしい、研究会の実践を岸本が行っていた。

学力増進のための基本的態度(こどもは、幼い友だちである)

- | | |
|------------------|-------|
| 1、親のあり方の転換 4点 | } (略) |
| 2、具体的な親の取り組み 11点 | |
| 3、効果と変化 7点 | |
| 4、教訓 8点 挙げられている。 | |

教訓の8点を以下に示す。

- 1、いつか欲がつくと放任するのではなく、
支え援助してやらねばならない
- 2、2けたの計算を習うとき、家で教えてや
ったのと、学校で習うのと時期がびつた
りだったので、よく覚えた。
- 3、いままで勉強のことは言わなかったのに、
毎日宿題はこれだと報告する
- 4、こちらが答えをいおうとしても「待つて、
ぼく考える。」という
- 5、前日に予習をさせておくと翌日ははり切
っている。
- 6、先生にほめられると、ひどく喜ぶ
- 7、ほめてやると著しく早くやりとげる
- 8、親が手を抜くと、こどもはだれてしまう。

と、研究会の成果をまとめていた。

岸本は、1971年に教科書が変わった翌年に6年生を担当している。1973年3月16日の卒業式が近い時期に、自分のクラスの子の6年間の成績の伸びを調べている。

「小1と小6の成績比較」をしている。国算社理の通知簿の点数を合計し、1年生の時と、6年生とで、評定がどう動いているかをまとめている。+4点が1名。+3点が4名。+2点が3名である。8名が1年の時から比べると伸びている子である。

−3点が1名。−2点が5名。±1点が25名である。自分のクラスだけでは、足りないと思っただのか、その年の9月29日に3月に卒業した児童188名すべての、小1年と6年の成績評定(5点法)の4学科の合計比較を実施している。自分が卒業させた学年の子を対象に調べている。

それでもデータの数が少ないとみえて、岸本は、1973年12月22日に「小学校における成績評定変動の値」平野小学校6か年1436名の4学科の評点合計の変動を調べている。

ここでの結果をこう分析している。「このデータは、教師にも親にも、暗く重たい現実として衝撃を与えます。しかも、中学進学後も、三年間の成績評定は9割近くの子がほとんど変動することなく推移していつて

います。となると、小学校入学時の知的発達水準が、高校・大学。さらにはその後の社会的地位などまでも規定してしまう可能性のあることを暗示しています。幼時の家庭や地域の経済的・文化的水準の高低が、子どもの将来に、実質上、決定的な作用を及ぼしていくとなると、いわば学校教育に対する無力感なり、絶望と諦めの思いにとらわれる恐れもあります。貧しい層の子や、虐げられてきた人々の子は、いつまで経っても浮かばれないのかという疑問や怒りも当然生まれてきます。」⁴³⁾

と述べる。ここでの実践がのちの岸本が幼児教育に特に力を入れていく原点である。

岸本学力実践は、教師と親との協力・共同と幼児教育の必要性を含みながら、誕生した。「どの子も伸ばしたい」「貧しい子、虐げられた子にも、きちんと光があたるようにしたい」という熱い願いがある。

貧しい子どもたちへの岸本の優しい眼差しを感じる。父を亡くして、苦勞した自分の原体験から、庶民の子が学力をきちんと身につけることができないという、再生産の連鎖を止めたい。社会のしくみに抗い、基礎学力をつけることを通して、だまされぬ力を獲得させることが大事だという岸本の熱い思いがあると解釈できることも可能である。

(5)学力の基礎「読み・書き・計算」

学力の定義をめぐることは、戦後ずっと論争がある。また、基礎学力に対しても、定義がはっきりと定まっていない。論者によって、主張が異なっている。基礎学力＝読み書き計算と、限定して狭くとらえる。基礎学力を広く、新しい観点から捉えなおそう。という大きく分けると2つの立場ある。その間には、多くのとらえ方があり。まだ、整理されていない。

岸本が学力問題に関心を持った当時から、学力問題について、大いに論じられた時代である。岸本の学習ノートには、様々な方の学力の著作を読み、大事な点をノート筆記している様子が見られる。

岸本は自分の立場は断定はしていないが、次のように書いている「読み書き算 基礎学力論者(文章題ができない子は文そのものが読み取れない)学力低下、基礎学力の軽視は愚民化政策である。読・書・計算の基本能力を基礎学力と規定し、その形成こそ、人類文化の宝庫を開く鍵であり、全面的に発達した人間に成長するための探求に必要な最低の理論のための武器であり、且、科学的世界観を子どもが獲得していくための武器である」

1974年7月14日に記している。1975年9月12日のノートには、「基礎的学力・能力の習得・習熟 読み、書き、算、手先」とある。

第14回教科研大会の政治と教育部会のまとめを「教育」1975年11月号にまとめた文が「ベトナム朝鮮の教

育に学ぶ—先生とこどもを大切にす国・しない国—⁴⁴⁾で「ベトナムでは、小学校へ入学すれば、ただちに厳密な正書法を学ぶことになっている。幼い子ども、実にきれいな字を、だれもが書けるようになっていいる。日本では、学級一人であるかなしかの美しい字を書く子が、ベトナムでは全員が書くようになっていいる。相当に上る基本的文型は、詩のような快いリズムをもって、構成され、こどもはくまなく暗誦している。小学校の教科の半分は、母国語教育に充当されている。」と書いている。

岸本の文の調子を見ると、ベトナム戦争終結の年でもあり、時代としてややベトナムを称えすぎている傾向が見られるが、ベトナムでの学校教育の素晴らしさについては、感銘を受けたのだろう。

この時点までの論文や、岸本ノートには、「学力の基礎 読み書き計算」という言葉はでてきていない。

「学力の基礎 読み書き計算」という言葉が登場するのは、『どの子も伸びる—教師と親でつくる教育—』の第五章「学力の基礎の徹底練磨を」である。この本のまえがきの日付が1976年5月8日になっている。1975年の7月9日11月の論文や学習ノートには、「学力の基礎=読み書き計算」という言葉はでてこない。親との学習・研究・我が子の指導を通じて、「読み書き計算」の重要性は、岸本は実感していたはずである。しかし、学力論争の中で、「基礎学力=読み書き計算」と定義することへの迷いがあったはずである。

本の執筆前の論文や、自分の個人的な学習ノートに「学力の基礎」の記述がないことを考えると、「どの子も伸びる」の本を書く中で、岸本が「学力の基礎=読み書き計算」と定義づけたと推測する。新しい知見を発見したのである。

「第五章 学力の基礎の徹底的練磨を」の項に、1、西欧における低学力問題 2、子どもと教師を大切にす国—ベトナムの教育 が含まれている。その後が3、学力の基礎は読み書き計算 4、厳密な音読力を 5、正確な書字力 6、敏速な計算力となっているが、1、2と3から以後が同じ章にあるのがそぐわない印象がある。これは多分に、ベトナムの教育の状況を聞いた岸本が、読み書き計算の力をつけるための学校教育の役割を強調したいと考え、ベトナムの教育体制を例に出したのではないか。

基礎学力という概念が論者によって、異なることから、「基礎学力」の「基礎」と「学力」の順番をいれかえ、そこに、「の」と入れ込んで、岸本なりの読み書き計算の位置づけをしたのではないかと考える。

「どの子も伸びる—教師と親でつくる教育—」が1976年8月20日に発刊された。次の年の「教科研中間集會」で岸本は報告している。志摩陽伍のまとめによると、「学力問題についてみれば、それを国民の民主主義的教育要求の発展と、それにもとづく学力要求の内容の

発展と結びつけて考えることが重要だと考えます。それは、学力の問題を量の問題であるとうどうじに質の問題としてとらえることの重要性を意味します。具体的には、岸本さんから、『たしかな学力の基礎を育てるために』という報告がありますが、ここでの『基礎』ということばは、なかなか意味深長で、わたくしの理解では、学力の基礎部分という意味と、学力を支える土台の意味とが含まれていると思います。また、日教組・民研の学力調査でも、読み、書きや文章表現力、計算力などの学力実態が、きわめて深刻なたちで問題になっています。ここで学力とはなにか、そして、基礎学力とはなにかと、理論的にもいっそう深めて検討することが必要になってきています。」とある。⁴⁵⁾岸本が本を書く中で、発見した自分の知見をすぐに中間報告で発表し、論議を起こそうとしている様子がかがえる。

「学力の基礎の徹底的練磨を」の項で、岸本は、「学力の基礎の徹底的な練磨は、まさに教えることと、育てることを統一してやるなかでこそなし得るのです。それは、教師なればこそなし得る基礎的知育なのです。勉強ざらいや、低学力児を大量に発生させるしかけがしてある教科書であるからこそ、なおのこと、徹底して学力の基礎を鍛えぬかなければならないのです。このことは、教師の第一義的な責務である申せましょう。」⁴⁶⁾と結んでいる。

「親なればなし得る基礎的知育」と「教師なればなし得る基礎的知育」この2つは、独立しながらも、相互に協力・共同の関係として、岸本はとらえている。これこそが、「親と教師の学習統一戦線」である。(深澤)

III 小括

岸本裕史のライフヒストリー研究として、全体を5期に区分し、本稿では第三期を中心にその教育実践論の特質を検討してきた。そして、その第三期は、岸本の基礎学力形成のための教育実践論の特徴が、一つの「定型」として確立した時期だと考えた。しかし、当然、著者である『見える学力見えない学力』が出版された第四期や、幼児教育にさらにウイングを展開していった退職期以降の第五期で、その「定型」がどのように変容していったのかについて検討をしていく必要がある。

とりわけ、3つの課題として最初に指摘した、第一の「わかる」と「できる」、理解と技能と習熟の関係⁴⁷⁾や、第二のマイスターとしての習熟という視点⁴⁸⁾については、さらに岸本の議論の展開をとらえたうえで、議論を行っていく必要があるであろう。

他方、第三の岸本裕史の基礎学力論と政治性・階層性については、従来、能力主義教育批判に代表されるような、学力や教育の政治性や階層性を主張した第二

期と、読み書き算を中心とした基礎学力論を展開した第三期の非連続性が従来特徴としていたが、むしろ能力主義的教育政策をこえる国民教育運動として、基礎学力形成を保障するための教師と親の共同実践としての「統一戦線運動」が家庭塾として提起されていると考えると、むしろ第二期と第三期の連続性が浮かび上がってくるということもできるであろう。

さらにいえば、岸本の学力論、とりわけマイスターとしての習熟論の内実には、先に述べたような政治性や階層性を越える内容論⁴⁹⁾があるかどうか、さらなる検討課題となつてこよう。いずれも次回の検討につなげたい。(船越)

注

- 1) 戦後の教育方法学研究や教育実践研究を総括した以下のような文献にも、岸本の言及はない。日本教育方法学会編『日本の授業研究 上・下』学文社、2009年、田中耕治編『戦後日本の教育方法論史 上・下』ミネルヴァ書房、2017年等。
- 2) 岸本裕史に関する先行研究としては、さしあたり以下のようなものがある。藤原幸男「読み・書き・計算の総合的練度をめざした教育実践の検討—岸本裕史を中心に—」『琉球大学教育学部紀要第一部』29巻、1986年、碓井岑夫・松浦善満「現代の学校と学力論(1)—岸本裕史氏の学力論をめぐって」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』2巻、1993年、松下加代『習熟について』『教育』291号、国土社、1994年、田中耕治「岸本裕史と基礎学力」田中耕治編『時代を拓いた教師たち—戦後教育実践からのメッセージ—』日本標準、2009年、教育科学研究会編『戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014年等。
なお、岸本と同時代を生きた人からの追悼文としては、以下のものがある。東上高志「岸本裕史さんの仕事」『人権と部落問題』59巻8号、2007年、「岸本裕史が遺したこと〔含略歴〕」『総合教育技術』62巻2号、2007年等。
- 3) 前掲 松下論文参照。
- 4) レイブ・ヴァンガー著 佐伯勝訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993年参照。
- 5) この表は、深澤が原案を作成し、両者で時代区分等検討を行った。
- 6) 岸本裕史・三上満著『子どもの発見・教育の発見』労働旬報社、1983年、及び岸本裕史著『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育』部落問題研究所、1976年。後者の奥付には、岸本の手による略歴が掲載されている。
- 7) 同上。
- 8) ~9)
岸本裕史著『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』部落問題研究所、1976年8月20日。
- 10) 岸本裕史著『どの子ども伸びる算数力』小学館、2003年8月10日。
- 11) 岸本裕史「安保体制と教育」『教育』NO232号、1969年2月、p.105。
- 12) 『朝日新聞(大阪版)』、昭和38年3月27日。
- 13) 『尋常算術 教師用 巻一』明治26年 p.88。
- 14) 岸本裕史著『どの子ども伸びる 家庭篇』部落問題研究所、1978年2月1日 p.75、p.91、p.94。
- 15) 『小学校 算教 上』学校図書 昭和35年、p.4~p.23。
- 16) 岸本裕史著『どの子ども伸びる』部落問題研究所、1976年8

- 月20日 p.10~p.11。
- 17) 前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.303。
 - 18) 前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.303。
 - 19) 岸本裕史「三つの課題」『教育』202号 p.74、1966年11月。
 - 20) 岸本裕史「教育サークル小論」『教育』337号 1964年10月。
岸本裕史「民族教育の課題」『ソビエト教育科学』27号 1966年12月。
岸本裕史「二つの日本と教育」『教育』204号 1967年1月。
岸本裕史「アメリカをどう教えるか」『教育』209号 1967年6月。
岸本裕史「安保体制と教育」『教育』232号 1969年2月。
岸本裕史「経済と教育」『教育』243号 1970年1月。
岸本裕史「1970年代経済と教育政策—政治と教育」『教育』245号 1970年2月。
岸本裕史「教育改革基本構想と国民教育政策」『兵庫の教育実践』創刊号 1970年11月。
岸本裕史「土地・水・人さらい構想」『教育』266号 1971年8月。
岸本裕史「ファシズムの孵化装置」『教育』268号 1971年10月。
岸本裕史「政治と教育 教育改革基本構想と国民教育政策」『教育』270号 1971年11月。
岸本裕史「教育機器は教育危機」『教育』286号 1973年2月。
 - 21) 岸本裕史「父母の声にこたえて「父母の目」と教育」『教育』295号、1973年11月。
 - 22) 岸本裕史『中教審路線破綻の兆候「教育」』296号 1973年11月
 - 23) 岸本裕史「不滅の人」『教育』1974年4月。
 - 24) 岸本裕史「自主的・民主的教育の創造への道」『教育』1974年11月。
 - 25) 岸本裕史「親なればこそなし得る基礎的知育」『教育』318号 1975年7月。
 - 26) 前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.247~p.276。
 - 27) 岸本裕史「座談会 学力形成と人格形成—「見える学力、見えない学力」をめぐって—」『教育』1982年2月 408号 p.105。
 - 28) 岸本裕史「座談会 今日の基礎学力問題をめぐって」『教育』345号 1977年7月
 - 29) 岸本裕史「安保体制と教育」『教育』232号 1969年2月 p.105~p.106。
 - 30) 前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.87~p.97。
 - 31) 前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.85
 - 32) 深沢英雄編『岸本裕史100マス先生の遺言』清風堂書店 2007年10月10日 p.87~p.97。
 - 33) 「岸本裕史の学習ノート」(学力・能力・発達 家庭・子ども)
 - 34) 小川太郎「認識の理論と教科の系統」(川合章編『講座・現代民主主義教育』第4巻 青木書店 1969年)。
 - 35) 前出『どの子ども伸びる 家庭篇』p.198~p.239。
 - 36) ~38)
前出『親なればこそなし得る基礎的知育』p.66~p.73。
 - 39) ~41)
前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.87 p.222~p.239。
 - 42) 前出「岸本裕史の学習ノート」
 - 43) 前出『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』p.36

- ～p.46。
- 44) 岸本裕史「ベトナム朝鮮の教育に学ぶー先生と子どもを大切にする国・しない国ー」『教育』323号 1975年11月 p.120～p.126。
 - 45) 志摩陽伍「発題ー国民的教養と基礎学力」『教育』1977年5月 343号 p.76～p.87。
 - 46) 前出『どの子ども伸びるー教師と親でつくる教育ー』 p.169～p.251。
 - 47) 渡辺靖敏「理解・習熟への道ー授業づくりにおける習熟活動の位置づけー」『日本福祉大学子ども発達論集』第6号、2014年等参照。
 - 48) 習熟を熟達化としてとらえている意義は、習熟を単なる操

作の自動化としてとらえることではなく、マイスターという名称にあらわれているように、人格的な成長の視点を含み込むところにある。また、熟達化を個人の成長としてとらえるだけでなく、関係性や組織との関係でもとらえていく必要がある。熟達化の研究動向については、さしあたり波多野誼余夫「適応的熟達化の理論をめざして」『教育心理学年報』40巻、2001年参照。

- 49) 習熟を人格的な成長としてとらえる視点は、「解放の学力」論とも合まって近年のシティズンシップ論や政治的リテラシーとの接合が構想される。なお、「解放の学力」論にかかわって、城丸章夫氏と中村拓三氏の間で行われた論争が重要な論点を担出している。