

久保齋のライフヒストリー研究(I)

—— 教育実践の「定型」の成立過程を中心に ——

The Life-historical Approach to Itsuki KUBO(I) :

Focusing on the Process of Establishing the “Standard” of Educational Practice

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)

2021年9月30日受理

Abstract

Itsuki Kubo has been an elementary school teacher in Kyoto City for a long time, and further developed the teaching materials and educational methods developed by Hiroshi Kishimoto to enable the formation and mastery of basic academic ability, and is a school with the theme of academic ability formation for all children. He is a practitioner and a theorist who has brought to fruition the practice of making. He has also raised the educational skills and practical research (training) necessary to improve the practical competence of young teachers and further develop them as teachers. So why was Kubo able to make such a proposal in terms of both theory and practice? In this paper, based on this awareness of problems, we clarified the growth and competence formation process of Itsuki Kubo as a teacher based on life history research.

I 問題の所在

優れた教師と言われる教師は、なぜそのような優れた教師になったのか。あるいは、なり得たのか。私たちは、戦後の教育実践史において、百ます計算などの教材の開発と習熟を重視した学力の基礎を鍛える教育方法の提起で、教育方法学研究や教育実践研究に大きな貢献をした実践家であり、研究者であった兵庫県の小学校教師の岸本裕史を取り上げ、岸本裕史は、なぜ岸本裕史になったのか、さらにいえば、いかにして岸本裕史になり得たのかについて、教師のライフヒストリー研究の方法論にもとづいて共同研究を行ってきた¹⁾。

私たちはこうした成果を踏まえて、今回京都市の小学校教師を永らく務めてきた久保齋を取り上げ、その教師としての生涯と力量形成の過程を解明するために、ライフヒストリー研究に取り組むことにした。その理由はいくつかある。第一に、私たちは、戦後の教育実践史において、学力形成をテーマとした学校づくりの教育実践において、まさに金字塔として評価されている京都市立新林小学校の学校づくりの実践を取り上げ、その発展過程や特質について考察を行ったのであるが²⁾、そこでは解明することができなかったことがあった。それは、当時の久保が執筆した著書や実践記録、さらには残されている授業のビデオなどを検討すると、久保が教師個人としても並々ならぬ力量を有していたことはわかるが、ではなぜ久保は新林小学校への転勤

時点でそのような力量を身に付けていたのか、さらにいえば、教師であれば、誰もが一度は夢見るが、それを実践することには多くの困難が伴う学校づくりの実践を久保はなぜリードすることができたのか、そのような学校づくりを可能たらしめる力量は一体どこで身に付けたのかという問いが未解明のまま残されていたのである。そのことを解明するためには、私たちは改めて久保のライフヒストリー全体を再検討する必要性に迫られたのである。これが第一の理由である。

第二は、久保齋は、岸本裕史が立ち上げた落ち研(学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす研究会 現「学力の基礎をきたえどの子も伸ばす研究会(略称学力研)」の前身)に所属し、その第二世代のリーダーの位置にあるが、私たちは久保をこの落ち研、学力研という民間教育研究団体の「『内部の外部』、『内なる他者』ともいべき性格³⁾」ととらえている。民間教育研究団体も含めて、あらゆる組織は創業者が切り開いたものをその次の世代がただ継承するだけでなく、批判と革新の対象に据えていかないと、必ず没落する。創業者のエピゴーネンには、墮落の道しか残されていないのである。では、この落ち研、学力研という民間教育研究団体の教員コミュニティにおいて、なぜ組織としての没落ではなく、発展がもたらされたのか⁴⁾、それをなぜ久保が切り開くことができたのか明らかにされる必要があるだろう。

第三は、久保が教師として、学校づくりの実践者と

して成長してきたことと、久保が教師として勤務してきた京都(市)という地域の関係である。京都は嵯川虎三が永らく革新系の府知事を務め、「西の文部省」ともいわれる独自の教育政策とそれを基盤にした教育文化や学校文化・教員文化を形成してきたところである⁵⁾。久保の教師としての成長過程にこの京都の地域性やそこで育まれた教育文化はどのようにかわったのであろうか。

このような問題意識と問いを持ちながら、順を追って、久保齋のライフヒストリーを検討していくことにしよう。(船越)

Ⅱ 久保齋のライフヒストリー

1. 久保齋のライフヒストリーをとらえる仮説と時期区分

久保齋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6期に分けることができると、私たちは考えている。

- 第1期 誕生から大学時代までの学びと成長期
(1949年～1976年)
- 第2期 教師としての力量形成期
(1976年～1988年)
- 第3期 教育実践の「定型」の成立期
(1988年～2000年)
- 第4期 学校づくりの追求期
(2000年～2006年)
- 第5期 教育実践の新しい展開の探究期
(2006年～2014年3月)
- 第6期 若手教師の育成期
(2014年4月～現在)

(深澤)

表 久保齋ライフヒストリー

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	1949		12月1日誕生	
	1951	学習指導要領一般編 試案 日本綴方の会が日本作文の会と改称 日米安全保障条約締結	2	
	1952	教育科学研究会再建	3	
	1954	教育二法公布	5	
	1955	小・中学校社会科改訂発表	6	
	1956		7 京都市立大原小学校入学	
	1957	ソ連、スプートニク打ち上げ成功 スプートニクショック	8	
	1958	勤評闘争昭和33年	9	
	1959		10	
	1960	新日米安全保障条約調印 安保反対闘争	11	
	1961	全国一斉学力調査実施 学テ闘争	12	
	1962		13 京都市立大原中学校入学	
	1965	中教審「期待される人間像」発表	16 京都府立洛北高等学校入学	
	1968	小学校学習指導要領告示	19	
	1970	学習指導要領全面实施	21 立命館大学文学部 地理学科一年修了	

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	1971	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	22 静岡大学農学部 農学科一年修了	児童文化研究会「フォレスト」に加入
	1972		23 京都教育大学教育学部 教育学科教育哲学専攻	児童文化研究会 「さわらび」に加入
	1973	オイルショック	24	児童文化児童教化研究会「キシヤ」事務局長
	1974	八鹿高校事件	25	全国教育系ゼミナールで全国オルグをする
	1975	主任制 公示 ベトナム戦争終結	26	
第2期	1976		27 八瀬小学校	昭和51年3月18日教育大卒業 昭和51年4月1日採用 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、8月20日初版)発行 3年 文集「やんちゃ」
	1977	学習指導要領告示 「ゆとりと充実」	28	4年 文集「やんちゃ」 教職員組合青年部活動 左京支部書記次長 京都子どもを守る会の活動開始
	1978		29	5年 文集「やんちゃ」 綴り方、はぐるま、算数サークル、教科研に参加
	1979		30	6年 文集「やんちゃ」藤原義隆と交流 子どもを守る会「八瀬班」結成
	1980		31	1年 文集「やんちゃ」 非行・校内暴力の広がり 12月に結婚
	1981		32	2年 文集「やんちゃ」 岸本裕史著『見える学力見えない学力』 (部落問題研究所、3月24日)発行 落ち研を知る 2月長男誕生
	1982		33 成逸小学校	3年ろ組 文集「青空」
	1983		34	4年 文集「青空」 6月次男誕生
	1984	臨時教育審議会設置法公布	35	5年 文集「青空」 関西落ちこぼれをなくす研究会交流集会
	1985		36	6年 文集「青空」保護者と教育懇談会を組織後に「齋会」 岸本裕史を教育懇談会に呼ぶ 学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす研究会(落ち研)結成 5月26日
	1986		37	1年 文集「うみ」京都子どもを守る会事務局次長

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2期	1987	臨時教育審議会最終答申提出	38	2年 文集「うみ」春夏秋冬の学校を企画運営 ミステリー列車の旅・ナホトカピオニールキャンプ開始
	1988		39 朱雀第一小学校	3年2組 文集「やんちゃ」 1988年7月24日「全国家庭塾連絡会」が結成 落ち研全国大会で家庭学習分科会が設定され、その分科会に於いて、「全国家庭塾連絡交流会」の名で発足
第3期	1989	初任者研修制度開始 小・中学校の学習指導要領改訂	40	4年2組 京都家庭塾連絡会事務局長 学年内に3つ家庭塾を作る 藤原義隆、岸本裕史と部落問題研究所で月1回の子も伸びる研究会 『基礎学力アップ毎日プリント』発行
	1990		41	5年1組 研究主任として国語研究会の公開授業
	1991	指導要録の改訂、 「新しい学力観」強調	42	6年1組
	1992	学校週5日制 (毎月第2土曜日休み) スタート	43	1年3組 文集「やんちゃ」
	1993		44	2年1組 文集「やんちゃ」
	1994		45 七条第三小学校	3年1組
	1995	阪神淡路大震災	46	4年1組
	1996		47	5年2組
	1997		48	6年2組
	1998	学習指導要領告示	49	5年1組
	1999	品川区教委 公立小学校学校選択の自由化 決定	50	6年1組
	第4期	2000	教育改革国民会議 最終答申	51 新林小学校
2001			52	6年1組 NHKスペシャル放映 校内研究主任 「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』	53	6年1組 久保著『学力づくりで学校が変わる』 (子どもの未来社、8月)発行 久保著『学力づくりで子どもが変わる』 (子どもの未来社、11月)出版
2003			54	4年
2004			55	6年
2005			56	6年 久保著『一斉授業の復権』 (子どもの未来社、3月)出版

時代区分	西暦	日本・世界の動き	ライフストーリー	特徴的な体験とその要因・結果
第5期	2006		57 金閣小学校	6年1組 6月から休職 久保編『子どもを伸ばす一斉授業』 (小学館、6月)出版
	2007		58	3年 校内研究主任 学力研「先生のための学校第1期」9月開校
	2008		59	4年 金閣小教育研究会「ごんぎつね」公開授業 「掃除と体づくり」全校取り組み開始
	2009		60	3年 金閣小教育研究会社会科公開授業 久保著『一斉授業で子どもが変わる』 (小学館、3月)出版 2010年3月定年退職
	2010		61 金閣小学校再任用	4年 久保編『先生のための学校ークラスづくり授業づくり教室ー』 (小学館、3月)出版
	2011		62 葛野小学校再任用	3年
	2012		63 西院小学校再任用	3年 「掃除と体づくり」全校取り組み開始 久保著『「1か月集中実践」で子どもを変えるー久保齋の技BEST7ー』(小学館、2月)出版
	2013		64 西院小学校退職	4年 久保著『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、7月)出版
第6期	2014 ～ 2021		65 現在72歳	学力研先生のための学校 校長 久保著『愛することを教える授業づくり・学級づくり』 (小学館、2015年1月)出版 久保著『予習展開による国語科授業づくり』 (小学館、2017年4月)出版 2021年 学力研「先生のための学校第15期」

2. 第1期 誕生から大学時代まで

(1) 誕生と家族の影響

久保齋は、1949年、京都市の郊外の大原で誕生する。世代論的に言うと、第一次ベビーブーマーである団塊世代ということになる。実家は、大原で代々続く農家であり、比較的豊かな家庭であった。父親は家業を継いで、農業を営み、母親は小学校の教員であった。

久保は、このような家族との関わりやその影響について、聞き取り調査のなかで、次のように述べている。すなわち、「父からも母からも影響は受けなかった。ただ『先生の子』ということで標的になっていっぱいじめられた。それに余りあるくらい恵まれた環境と過多とも思える愛情のもとに育ててくれた」⁹⁾というのである。

久保は、同じ小学校教師であった母親も含めて、両親からはあまり影響を受けなかったという。それは、

戦後初期の大原では、まだまだ地域のなかに封建的なものの残存物が残っており、いわば封建的な秩序が生きていたということが出来るかもしれない。久保の両親もまたこの地域に生きる者として、例外ではなかったのであろう。しかしだからこそ、戦後の民主的な教育運動を担ってきた久保としては、影響を受けなかったとみているのかもしれない。

しかし、同時に重要なのは、「恵まれた環境と過多とも思える愛情のもとに育ててくれた」とも述べており、久保は幼少期に重要な発達課題である「人間に対する基本的信頼感」(エリクソン)を両親との関わりで獲得していったのは間違いないだろう。教師になって以降の久保の仲間や人間に対する信頼や豊かな関係性の土台は、ここで身に付けていったのである。

他方、地域の封建的な秩序への反発からかもしれないが、仲間から「先生の子」ということでいじめも受

けている。場合によっては、この経験が久保をして人間に対する不信感を育んだ可能性がある。しかし、そうならなかったのは、両親からの愛情と、以下に述べるように、幼少期の地域の異年齢集団での仲間との親密な関係やそこでのリーダーシップとフォロアーシップの経験が原体験としてあったからだろう。

(2) 幼少期の生活とギャングエイジ

久保は、1956年に地元の京都市立大原小学校に入学し、1962年には同じく地元の京都市立大原中学校に入学した。では、このような京都市の郊外で、豊かな自然環境が残されている大原という地域で生まれ、育った久保は、小中学校時代、とりわけ幼少期に地域でどのような生活を送っていたのであろうか。

久保は、聞き取り調査で、幼少期の生活と育ちについての私たちの問いかけに対して、次のように述べている。

「自分は幼児期、小学校では地域の異年齢集団の中で、年上の子からいろいろなお遊びを教してもらい、それは、それはすばらしい思い出がいっぱいある冒険に満ち満ちた生活をしていました。虫とり、魚とり、鳥、ウサギまでも罾を仕掛けてとっていました。これはソサイエティ1.0の経験ということになります。自分の自然好きはみんなが知っていて『理科博士』とみんなに認められていました。図鑑に首ったけで、小学校の高学年では『鳥類博士』になってアホウドリの研究することに決めていました。

手の労働についても、鎌一つで竹鉄砲から弓、刀、やり、それにその当時は捕虫網がなかったのでクモの巣をうまく利用してセミも取っていたし、魚をつく、水中銃も竹に自転車のリブとタイヤにチューブなどを使って作っていた。

ここでいつまでも心から離れないのは、自分は年上の人にうんと育てられたのに、なぜか自分が高学年になった時、地域の異年齢集団が壊れだしていた。そろばん塾や習字の習い事が大原の田舎でも流行り出し、テレビが普及して子ども集団が崩れていったのでした。そのノスタルジックと、後ろめたさがさわらびや子どもを守る会での活動につながっているのかもしれないし、クラス実践の学級会活動などにつながっていると思います。」⁷⁾

「自分にとっては学校で学んだことは放課後にその論理や方法を使って自分で実験や工作をして楽しむ。学校は新しい知識を与えてくれる素晴らしいところで、放課後はそれを実践する楽しい楽しい場だったので。総合的学習の時間や生活科でやっていることは当時は子どもたちの放課後の楽しみということで、自由な時間と空間と仲間が子どもたちに保障されるなら無用なものだと思ひ、抱え込み過ぎているように思ひ節もあります。」⁸⁾

このように幼少期の久保は、自ら「冒険に満ち満ちた生活」と評しているように、いわゆる豊かなギャングエイジの生活を送っていた。それは第一に、虫取りや魚取りを初めとして、様々な自然の生き物と体まるごとでかかわっていた。そして、昆虫や魚を取ろうと思えば、それらを注意深く観察し、その生態に熟知しなければならぬので、必然的にこうした生き物についての知識を知らず知らずのうちに遊びと生活のなかで獲得し、詳しくなっていたのである。また、こうした生き物をつかまえるための罾や仕掛けも、今日のように、商品として購入するのではなく、自分で手作りしていたが、このことは単なる知識ではなく、生活に生きる知恵と手の巧緻性を久保に育んだように思われる。このような豊かな生き物との生活は、もっと生き物について知りたいという興味・関心や学習意欲を引き出し、図鑑に首ったけのような読書に沈殿することにもつながっていった。その結果、「理科博士」や「鳥類博士」と仲間から呼ばれるまでになっていたのである。

第二に、こうした生き物をとらえる罾や仕掛けを手作りすることができるスキルや手の巧緻性は、多様な手の労働を通して身に付けられていた。「鎌一つで竹鉄砲から弓、刀、やり」を作っていたし、水中銃さえ製作することができる腕前だった。しかし、大切なのは、こうした手の労働が大人によってさせられるものだったのではなく、生き物をもっとつかまえたり、自然のなかで、自然を使って遊んだりしたいという自らの要求から行われていたということである。

第三は、地域の異年齢集団との関わりである。久保は、幼少期においては、地域の異年齢集団の年上の子どもたちから遊びを教えてもらうなかで、自然や遊びについての様々な知識を身に付けていったし、高学年になると、逆に年下の子どもたちに自然との関わりへと導く役割を果たしていた。そして、この中で、久保は自然のなかでの生活と遊びを通して、自然とリーダーシップとフォロアーシップを身に付けていったのである。また、現在の子どもたちのなかには、集団が苦手であったり、集団に対して否定的な感情を持ったりしていることが少なくないが、久保は自然のなかでの豊かな生活や遊びを通して、集団や仲間に対する肯定的なイメージとかかわるスキルを身に付けていくとともに、そのための原体験を積み重ねていったことができる。

しかし、こうした自然や仲間との豊かな関係も、高学年になったころから、少しずつ地域の異年齢集団が塾やテレビの影響などで崩壊することによって、失う経験もしている。だからこそ、こうした自然のなかでの仲間との豊かな活動に対して、久保はノスタルジックな感情を抱くこととなり、それが後年の子ども会活動によるギャングエイジの生活の復権を大学時代のサ

一クル活動や教師としての教育実践によって模索していくことにつながるのではないか。

さらにいえば、教師になってからの子どもを守る会や労働組合での組織活動、新林小学校での学校づくりの実践における組織化の取り組みのスキルや力量は、実はこうした地域の異年齢集団での原体験が大元にあるように思われる。

(3)高校から立命館大学文学部、静岡大学農学部へ

久保は、1965年、京都府立洛北高等学校に入学している。当時の京都の高校は、蜷川民主府政のもと、小学区制、総合制、男女共学の戦後の高校三原則に基づいて運営されていたので、洛北高校への進学も、地元高校への進学という性格を持っていた。洛北高校では、山岳部に所属していたというが、それは幼少期の「理科博士」「鳥類博士」と呼ばれた生き物や自然に対する興味・関心の延長線にあるように思われる。事実、久保はこの洛北高校山岳部の卒業生である、有名な京都大学の教授である生物学者の今西錦司氏や文化人類学者の梅棹忠夫氏にあこがれて、「秘境の冒険」をめざしていたという。

また、「国語の教師に『ニーチェ』など読めとおだてられたりしてバンカラの劣等生だった」⁹⁾と聞き取り調査で答えているが、当時は活動的でない、内省的な学生のなかで、ニーチェなどの実存主義は少なからず流行していたので、その反映ではないかと思われる。また、旧制中学を背景に持つ洛北高校の学校文化が、必ずしも受験勉強に回収されないような教養主義的伝統のなかに久保も生きていたのだろう。

久保は洛北高校卒業後2年間浪人している。「疾風怒濤」(シュブランガー)と言われるような青年期のアイデンティティの構築に関わって、様々な悩みの渦中にあったのだろう。しかし、それでも幼少期のギャングエイジの生活のなかで胸に抱いた「理科博士」「鳥類博士」への夢は忘れてはいなかった。すなわち、聞き取り調査で久保が言うように、「二浪して立命館大の文学部地理学科に入ったのは『サルの研究』がしたいが理学部は難しく入れないので、冒険繋がりもあってだと思ふ。静岡大学の農学部農学科に入ったのは『サルがだめならネズミでも』と考えたから」¹⁰⁾だという。

このように、久保は幼少期に親しんだ生き物への興味・関心をもとに、サルやネズミの研究を志向したり、洛北高校時代の山岳部の活動であこがれた「秘境の冒険」を考えたりして、2つの大学に入学したのだけでも、どちらの大学も1年で退学することになってしまった。久保のなかでは、「人はどう生きるべきか」という青年期のアイデンティティの構築に関わる悩みが大きく存在していたのだろう。

浪人時代の2年間も含めて、この4年間は久保にとって言えば、いわば挫折体験をした時代だと言える。

挫折したからこそこれからの生き方をめぐって真剣な悩みのなかにいた久保であるが、しかし、挫折体験は必ずしも否定的なことばかりではない。むしろ、久保にとっての挫折というものは、その後の人生においてもそうなのであるが、その後の発展を準備するライフヒストリーにおける大きな転機につながっていくものである。

(4)京都教育大学への入学

その後、久保は静岡大学農学部も中退し、地元の京都教育大学へ入学する。久保は、聞き取り調査のなかで、なぜ京都教育大学に再び入学することにしたのかについて、次のように述べている。すなわち、「京都教育大学教育学部教育哲学に再入学したのは、『サル研究をしたかったけれどサルに一番近いのは人間だ』と考えたのと、静岡大学で児童文学研究会にはいって、児童文学を書いたり、新美南吉の故郷を仲間と訪れたからだと思う。教師になるつもりは卒業ぎりぎりまでなかった。自分の興味は『人間や教育』ではなく『サルと人間』だったから。

児童文学や子どもを守る運動には興味があったが、本当の興味は『サルと人間』だったから自分の視点がちよっと変なのはそれに由来すると思った」¹¹⁾というのである。

ここでは、久保の「これからどう生きるか」についての考えにいくつかの変化が生じているのがわかる。第一は、高校から立命館大学文学部、静岡大学農学部では、久保の興味・関心の対象は、サルやネズミなどの生き物・動物だったが、京都教育大学に入学した際には、未だサルは残っているが、「サルと人間」というように、人間も興味の対象に入ってきているということである。第二は、サルなどの動物に対してのみ興味・関心があるのであれば、京都教育大学でも生物学専攻などに行くこともできただろう。しかし、教育哲学を専攻したのには、やはり興味・関心の対象に人間が位置づいてきたことの証左であるように思われる。

第三に、こうした興味・関心の対象が人間に転換してきたきっかけになったのが、久保も述べているように、静岡大学時代に学生サークルの児童文学研究会に所属した経験が大きな影響を与えていることである。久保は、児童文学への関心を強め、銀次のペンネームで「はたもちの夢」という作品を創作し、発表もしている¹²⁾。久保は、幼少期における異年齢集団での原体験とその崩壊をノスタルジックなまなざしで眺めていたが、久保の心のなかに刻み込まれたそうした子どもと子ども時代の思い出とノスタルジックな感情とこの児童文化研究会の活動のなかで出会い直し、再体験したのではないか。こうした内面での経験が久保を子どもの世界へと向かわしめたのである。そういう意味では、このサルやネズミなどの動物から人間への転換は、久

保のライフヒストリーにおける非連続な転機になっているが、同時に、子ども時代からすれば必然性を伴って連続しているといえることができるだろう。

しかし、それらは人間や子どもへの興味・関心であって、それは教育や教師の仕事ではないことも久保の指摘するところで、そのことは押さえておく必要がある。

また、久保は京都教育大学の教育学専攻のなかでも教育哲学を専攻したことは先にも述べた。なぜ教育哲学専攻を選択したのか。久保は聴き取り調査のなかで、次のように述べている。すなわち、「教育大学で教師になる勉強をしなくていいのは教育哲学だけだと思っていた。途中から免許をとる単位をとらないと卒業できなくなったから、145単位最低で卒業した。小学校普通免許だけ頂いた。教育哲学科は哲学の講座はなくて、デューイとか「隠者の夕暮れ」とかやっていたけどもわからなかった。

学生運動ではマルクスとかやっている人が多かったが、それもほとんど分からなかった。

卒論で『マカレンコの家庭教育についての一考察』というのを書いたが、全然分からなかった¹³⁾というのである。

ここでの聞き取り結果からすると、久保は明確な理由があって教育哲学を専攻したというより、教師になるための実践的な勉強をしなくてもいいので選択したという消極的な理由を挙げている。しかし、この間の久保の大学入学をめぐる行きつ戻りつの経過を考えると、久保は浪人時代の2年間も含めて、4年間も「人は、そして自分はどう生きるべきか」というアイデンティティの構築に悩み続けてきたからこそ、実践的な学びよりも、まさに哲学的に根本から物事を考えたいと思ったのではないか。そして、この教育哲学を専攻したことは、その後の久保の人生に大きな影響を与えている。それは例えば、久保が日常会話のなかでも「弁証法的に考えると」などの言葉のように、哲学的思考をいつも意識しているということと、久保の教育実践や学校づくりなどがいつもすじみち立てて考えられていて、それが久保の実践の明晰さを担保していることなどによく表れているように思われるのである。

最後に、久保は京都教育大学のこの教育哲学専攻における卒業論文のテーマとして、「マカレンコの家庭教育についての一考察」を取り上げており、これもあまりよくわからなかったと述べているが、これもこの論稿の問題意識や視点からすると、とても示唆的だと思われる。周知のとおり、マカレンコは、旧ソ連の集団主義教育の理論と実践を体系化した研究者であり、実践家であるが、だから組織論は彼の理論の中心的テーマなのである。京都子どもを守る会や新林小学校の学校づくりで、組織づくりに力点を置いて進めた久保の実践の理論的源泉がここにあるようにも思われる。また、

多くの研究者や実践家が興味・関心を集中させたマカレンコの集団づくり論ではなく、家庭教育論にテーマ設定したことも、後に久保が大きな力を注ぐ家庭塾の実践とつながっているようで、興味深い。たまたまなのかもしれないが、久保のライフヒストリー全体を見渡してみると、「偶然の必然」なのではないだろうか。

(5) 学生サークル「さわらび」での活動と全児連

久保は、京都教育大学に入学を果たすと、子どもと児童文化に開眼した静岡大学と同じように、児童文化研究会「さわらび」に所属することになる。久保は、この「さわらび」での活動と思い出について、次のように述べている。

『「さわらび」での教訓 児童文学や児童文化はそれを普及する種まき活動だけでは子どもたちの文化を定着させることができない。やはり『子ども会』という地域における子どもたちの異年齢集団が必要とのことで、最初児童文学や人形劇に興味があったが、それもやりつつ地域に子ども会を組織し始めた。初めは1つだったが卒業時には4つになっていた。またそれらの集約の場として『藤森子ども祭り』をやり出した。その経験から『子どもを守る』地域の統一戦線としての『子どもを守る連絡会』とその中核をなす単一組織の『子どもを守る会』の存在は是非とも必要との考えだった。¹⁴⁾

ここにあるように、久保の「さわらび」に対する関心は、最初は静岡大学児童文学研究会の時代と同じように、児童文学などにあっただが、活動を続けていくなかで、徐々にその関心の対象と力点が変わっていく。久保が「さわらび」での活動の教訓として、「児童文学や児童文化はそれを普及する種まき活動だけでは子どもたちの文化を定着させることができない。やはり『子ども会』という地域における子どもたちの異年齢集団が必要」という認識に到達したのである。つまり、よい文化を子どもに伝えるだけでは、子どもと子どもの文化を育てることにならないのである。そこで、地域の異年齢集団としての子ども会の必要性に帰結する。これは、既にわかるように、久保の幼少期のノスタルジックな思い出のなかにあるギャングエイジの原体験における地域の異年齢集団の復権であるとともに、後に久保が精力的に展開していく地域における家庭塾の実践の原型である。

このように、保護者とつながって、子どもたちの基礎学力保障を追求していく家庭塾の実践は、久保の幼少期での地域での異年齢集団での原体験を源流にし、「さわらび」での子ども会の活動を通して、地域の組織に着目することに確信を持たせ、その実践のイメージを具体化させてきた。そして、その過程を通して、地域でさまざまな人と出会い、つながり、組織を立ち上げ、それを運営していくスキルと思想を久保は身に

子ども会を組織し始めた。

八瀬は久保の母の出身の地で、受けもったクラスの児童にはいとこがいた。地域は母や祖父のことをよく知っていた。地域を知っているという条件は十分で、教師としてつながることには何の問題もなかったが、民主的な組織を地域に残すには壁があった。八瀬は田舎で人のつながりが強く、昔からの人には難しかったが、八瀬に移り住んで来た人達と最後の学年で「子どもを守る会八瀬班」をつくった。(深澤)

(2)八瀬小学校での実践の特徴と教師の成長

このような八瀬小学校での教育実践の展開のなかで、久保の教師としての成長や力量形成はどのように行われていったのであろうか。その特徴を3つの視点から見てみることにしよう。

第一は、久保は自らの教師としての出発を「デモシカ教師」と述べているが、それをどのように評価したらよいのであろうか。「デモシカ教師」とは、他にやりたいことがないから「教師でもやろうか」とか、特別な技能がないので「教師しかできない」とか、教師に就職するにあたって、前向きの問題意識を持たず、否定的な動機で教師という職業を選択したことを揶揄する言葉である。久保の場合も、先に見たように、京都教育大学時代、確かに教員就職は必ずしも目指していなかったし、卒業ギリギリまで教師になるつもりはなかった。しかし、そのことは視点を変えて言うと、いわゆる「学校臭い教師」として子どもや保護者の前に立ち現れたわけではないということでもある。では何をめざし、どんな教師として経ち現れたのかというと、「さわらび」などの活動で全精力をかけて追求をしていた地域活動である。実際に新採の年の秋ごろには京都子どもを守る会で中心となって、子ども祭りや映画会などのイベントの企画などを行った。いわば「地域に生きる教師」である。しかし、その地域とは校区を示すものではなく、京都全体を対象にしていたのである。

とはいえ、八瀬小学校時代の久保は、校区の保護者を全く意識していなかったかというそうではない。それは、初任の最初から「学級通信」を発行していて、保護者とつながろうとしていたのは間違いはない。しかし、「地域に生きる教師」と言えども、校区に独自の組織をつくるということには、地の人を中心とした地域の封建的な秩序もあり、八瀬小学校の最後の年になるまで踏み込むことはできなかったのである。

第二は、学級の子どもたちを大原の自宅に呼び、自然と触れ合う様々な活動に誘っていったということである。それは、久保の学級通信のタイトルが「やんちゃ」であり、ギャングエイジの子どもたちを彷彿させるところからも明らかである。ギャングエイジの活動的な子どもを育てることは、自らの子ども時代から大

学の「さわらび」の活動に至るまで一貫している久保の原点であり、「初志」だということができる。このように子どもたちとの関係でも、久保は地域活動を大切にしながら、保護者の場合と同じように、校区のなかでの活動は十分展開されたわけではなかった。

第三は、教育サークルめぐりを通しての教師の力量形成である。戦後の教育実践史を彩った多くのすぐれた教師たちが、初任や若手教師時代に民間教育研究団体を初めとした多くの教育サークルに参加して、様々な教材やカリキュラム、教育方法を学び、教師としての実践的力量を高めていったのと同じように、先に見たように、久保もまたサークル巡業をしながら、教師としての学びと成長を追求していった。そして、後年、事務局長として研究会の発展に尽力する落ち研との出会いも、「求めよ。然らば与えられん」ではないが、この八瀬小学校時代に必然的に訪れたのである。(船越)

(3)成逸小学校1982年～1988年(32歳から38歳)

成逸小学校校区は京都の織屋の町で、女性の存在感があり入り婿が多い町である、母親たちは、成逸校区生まれで同級生もかなりいた。学校ぐるみで地域の人と行事ごとに飲み会があって親睦会が多かった。久保は、学力をつけることを全面に出して、学力で子どもを鍛えた。特に宿題と学級通信で、学力をつける取り組みを徹底して子どもと親と教師で取り組み、学力づくりの協力関係を築くことで信頼を得た。母親同士のつながりがあり「子どもたちが放課後、一つの家に集まって宿題をする」などの実践が抵抗なく受け入れられた。久保は、家庭学習(宿題)で親の信頼をかちとる重要性を成逸実践から掴んだ¹⁷⁾。

また、「学級通信活動」とは学力づくりに父母を巻き込むための必要なアイテムだと考えるようになった¹⁸⁾。

久保が保護者とのつながりをもったのは、教師は親に付託を受けて教育しているのだから学力づくりには親の信頼を得るのが最低の条件だと考えたからである。親と子どもと教師の協力共同は必須だが、まず4月から親の信頼を得ることが子どもの信頼よりも優先するとの考えがあった。

地域活動だけでなく、クラスの保護者の組織を始めた。この保護者会は後に、「齋会」という名で30年間続くことになる。岸本裕史を教育懇談会に招いた。岸本の本や講演に対して久保は、こう言っている。「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、貧乏な我が家でもこういう風に教育してくれたら、学力を上げることができるという展望を与えた点。聴衆への話し方、挑発の仕方、運動の盛りあげ方。運動における断言することの大切さ。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晴天になったのを覚えている。きっともの見方、考え方の部分だったと思う。」教育懇談会后、岸本を自宅に泊めた。

京都子どもを守る会の事務局次長としてより活発に活動をしていく。銀河鉄道スリーナイン特別列車で600名規模で毎年ミステリー列車の旅を企画したり、ナホトカピオネールキャンプへ使節団を毎年送る。ピオネール使節団の団長、副団長としてピオネールキャンプに参加した。冊子も毎回作成し活動を報告していた¹⁹⁾。久保はキャンプに参加して「ピオネールキャンプは感動とともにソ連の現実も見せてくれた。ソ連の教育が本で学んだのとちがう違和感があった」と振り返っている。(深澤)

(4)成逸小学校での実践の特徴と教師の成長

成逸小学校での実践の特徴と久保の教師としての成長は、どのように行われたのか。それを3つの視点から見てみることにしよう。

第一は、地域活動のさらなる発展の追求である。久保は京都子どもを守る会の事務局次長として、京都全体を対象にして、ミステリー列車の旅を企画したり、旧ソ連のピオネールキャンプに参加したりと、さらに規模や内容が充実していった。しかし、これらは八瀬小学校の時代と同じで、必ずしも校区に組織を生み出すことをねらったものではなかった。

しかし、地域活動に関わっては、八瀬小学校と異なるところもある。それは成逸小学校の校区が西陣織の織屋さんが多数いる地域で、地域住民の密接なつながりが存在しているところであった。久保はそうした地域の階層的な特性に依拠して、学力づくりで保護者の組織化と統一戦線の構築を進めた。これが第二の視点である。しかし、第一の地域活動と第二の保護者の組織化を進める地域活動とは、必ずしもつながっていないことが、成逸小学校時代の特徴でもあり、限界でもあった。

第三は、宿題を科学することを追求したことである。それは、学力づくりで保護者の組織化を進めていく時に必要になってくるものであった。つまり、授業や子どもの様子で宿題の内容も変わるから、それらを踏まえた宿題をその日に手づくりで用意することが保護者の期待に応えることでもあり、そうした宿題こそが商品として販売されている宿題用のプリントではなく、科学的な研究に基づく「作品」だと考えたのである。このようにその時々の子どもに合わせた宿題という教材を手作りで用意することができた久保は、学力づくりのための教材を開発したり、そのための前提としての一人ひとりの子どもをみとり、理解する実践の力量を大いに高めていったことは想像に難くない。学級通信でのつながりも含めて、保護者を通して、教師としての久保は大いに鍛えられたのである。(船越)

4. 第3期 教育実践の「定型」の成立時代 (1988年～2000年)

(1)朱雀第一小学校1988年～1994年(38歳から44歳)

組合では、中央委員として活発に活動した。京都では専科教育の人員を同和校に同和加配として配置していた。京都市に専科教育導入を迫る運動を父母と共に展開した。また、教員は全員小学校同和教育研究会に強制加盟されていたことに対して、研究の自由という立場で反対し、小同研の総会があるたびに修正意見を述べ戦った。専科制度の導入と小同研の任意加盟を勝ち取った。組合本部では、大会や中央委員会で修正案を出すちょっと厄介な組合員、傍流であったと久保は振り返る。

教研活動や教育研究サークルでも、綴方、到達研、数教協、全生研、新しい絵の会等々多くのサークルから学んだが、1つのサークルに固定することはなかった。サークルのメンバーとは親しくはあったが、自分の考えは曲げず妥協しなかった。

子どもを守る会、子どもを守る連絡会、子ども祭り実行委員会、子ども映画会と多忙を極めた。この活動に加えて、家庭塾連絡会の仕事を担うことになる。

朱雀第一小学校に転勤した年の7月落ち研全国大会で「全国家庭塾連絡会」が結成された。落ち研大会の分科会の1つに家庭学習分科会ができてその中に落ち研とは協力関係ではあるが、独自に家庭塾についての連絡会を設けた²⁰⁾。家庭塾は、岸本が『どの子も伸びる～家庭篇～』の第5章²¹⁾で提起した活動である。「わが子に家庭学習の習慣化を促すことを主な活動内容」としている。

久保は岸本の話と本で「家庭塾」の内容を知った。子どもを守る会の班をクラスの保護者の中につくることに壁を感じていたが「家庭塾」ならクラスの保護者に堂々と訴えて作ることができると思った。成逸小学校での「放課後勉強会」のような実践に可能性を感じていたので、クラスで呼びかけて家庭塾をはじめた。保護者の中に家庭塾を3つ作った。久保は、朱雀第一小学校でも他学区でも家庭塾準備の講座を持ち、京都家庭塾連絡会をつくり事務局長になった²²⁾。

藤原義隆氏の誘いで、月1回京都の部落問題研究所で開かれていた「どの子も伸びる研究会」に参加。この研究会で、「基礎学力アップ毎日プリント」を学年別に作成する企画がされ、久保は執筆に参加する。毎日プリントは、漢字、視写、計算、文章題などが一ページに揃った家庭学習用で家庭塾の教材としてプリントを出版した。毎日プリントを市販したのは、宿題を出してもらえない家庭や家庭塾用で、教師向けには、自作の宿題プリントへのひな型としての出版だった。研究会で月1回、岸本裕史に出会えるのか楽しみだった。

朱雀第一小学校で新たな出会いがあった。京都国語教育研究会の田淵信夫校長が赴任したのを機に官制の

国語教育研究会に入り国語の授業研究を始めた。京都国語教育研究全国大会で授業を公開し、学校での公開授業、支部の公開授業などに立候補して45分の授業の構成を研究した。藤原和著『文学の授業と人格形成』（部落問題研究所）²³⁾等を読み「物語文」の研究をはじめた。久保は研究会に参加して「子どもに学力についても、45分で授業をつくらなければ、優れた授業者とは認められないということを官制の国語教育研究会で分かった」と言う。

久保は「サークルや民間の研究会でいくら理論や小間切れの実践を発表しても、授業の場は学校にしかないし、サークルや民間の研究会では、生の授業研究は権力がないのだから不可能。民間の研究会やサークルは、理論だけが高まり、45分の授業が組めないのでは、子どもたちにとってはまずい。授業を研究するには学校の組織や官制の組織を活用しなければ場は設定できないと思うようになった。そんな当たり前のことになかなか気付かなかったのは愚かでした」²⁴⁾と述べた。

成逸小学校の時から重視してきた授業参観で親からの信頼を得るという実践をより意識的に行った。子どもに力をつけ、親からの信頼を得る授業改善を求めていった。

(2)朱雀第一小学校での実践の特徴と教師としての成長

朱雀第一小学校での実践の特徴と久保の教師としての成長は、どのように行われたのか。それを3つの視点から見てみることにしよう。

第一は、学力づくりというシングルイシューでの家庭塾の組織化である。それは、前任校の成逸小学校で、「子どもたちが放課後、一つの家に集まって宿題をする」放課後勉強会のような実践の方が、子どもを守る会の班を作るよりもはるかに取り組みやすいことに実践家として気付いたことを早速実践に取り入れたのである。こうした実践感覚の鋭さとそれをいち早く実践に取り入れる久保の素早い判断力は注目に値する。

第二は、地域に根ざした教育文化の一つの典型としての官制研究会との出会いと民間教育研究団体の研究のあり方への批判である。民間教育研究団体に所属している多くの教師は、官制研究会の様々な問題点を指摘し、あまり熱心に参加することをしない。しかし、久保はこうした官制研究会を批判する民間教育研究団体にも問題があり、それは例えば「民間の研究会やサークルで理論だけが高まり、パーツの強化だけが深まり、45分の授業が組めない理論家？や実践家？が大手をふっている」²⁵⁾と厳しく批判を行っている。その対象は自ら所属している落ち研に対しても同様で、「落ち研には授業論がない」²⁶⁾という落ち研の研究方針やそれを立ち上げた岸本裕史への批判にもなってくる主張をしているのである。こうした問題意識は、新林小学

校の学校づくりのプロセスで、学校の典型的な教育文化、教員文化としての授業研究を重視するという形で具体化されることになる。

第三は、国語への研究の重点化と自主的な研究活動の組織化である。久保が国語の研究に力を込めていったのは、官制研である京都国語教育研究会に入ったことも一つのきっかけであるが、それだけではない。国語への最初のこだわりは、大学時代のサークル活動で取り組んだ児童文学への関心からだったし、何より読解力の向上のためであった。そして、有力な国語の民間教育研究団体の西郷竹彦氏の文芸研(文芸教育研究協議会)や児童言語研究会の「一読総合法」でも納得できないので、それならば自分たちで作ろうということになったのである。このような自主的な研究課題の設定と研究活動の組織化は、久保が職場の研究でリーダーシップを発揮していく時の重要な内容になっていたのである。(船越)

(3)七条第三小学校1994年から2000年(45歳から50歳)

七条第三小学校に転勤してから説明文の指導についての実践を深めていく。「新しい学校に変わり、5年生を担任したときの事です。はじめての国語テスト(市販)をやって、授業での活発な印象とずいぶんちがう結果だったので、子どもたちの実態を客観的につかむために、読解能力実態調査をやってみることにしました。」京都市の国語教育研究会が作成した説明文テストを1年生用から4年生用までをやらせてみた。「平均点でみると、1年生用で90.3点、2年生用で83.4点、3年生用で82.6点と当然のこのように該当学年の平均点をこえていましたが、個にかえてみると、5年生にもかわらず該当学年の平均的に達していない子が、1年生用で2名、2年生用で7名、3年生用で8名もいました。」²⁷⁾

久保は、国語科学習指導法の改善に着手する。次のような方法だ。「発問—学習範囲の設問を用意しておく、板書する。設問は簡単なものから難しいものまで用意し全体としてその日の課題がこなせるようにする。読解—答えの書いてある文に線を引き、ノートに答えを書く。方法がわかるまでは、赤ペンをいれ個別指導する。交流—となりと答え合わせをして、正しい理由を発表できるように準備し、発表し交流する。意見がわかれた時や正しい答えがでなかったときは、教師が指摘し、再学習させる。」新しい学習方法は子どもたちに大人気だったようだ。しかし、「説明文教材でどんなにいい授業をしても、たかだか学期に1回です。その間をうめるものが大量に必要です。読解力を高めるためには、他の学習と同じように練習が必要だということです」と課題も感じた。そこで久保は、読解力の育成のためのオリジナルな教材づくりに力を入れた。自分で文章を作り、子どもたちに指示語をしっかりとわ

からせたい、意味段落について学習させたいと設問を考えて「読解力アッププリント」を作成した。このプリントを部落問題研究所から出版を試みるが実現することができなかった。

七条第三小学校に転勤してからも、子どもを守る会、子どもを守る連絡会、子ども祭り実行委員会、子ども映画会、家庭塾連絡会と組合、教育研究会と多忙な日々が続いた。

1999年に落ち研事務局長を担うことを岸本裕史に頼まれた。子どもを守る会の事務局次長との兼務は不可能と考え、子どもを守る会の活動を後輩に委ね退いた。(深澤)

(4)七条第三小学校での教師の成長と力量形成

七条第三小学校での実践の特徴と久保の教師としての成長は、どのように行われたのか。それを3つの視点から見てみることにしよう。

第一は、エビデンスに基づく学力づくりの課題の明確化と職場の合意づくりである。久保は、先に紹介したように、授業での子どもの活発な様子と市販テストの結果のギャップに疑問を抱き、京都市の国語教育研究会が作成した読解能力実態調査を実施して、学力づくりの課題を残している子どもが少なからずいることが客観的データ(エビデンス)を元にして明確になった。このような根拠をはっきりさせた上で、国語科学習指導法の改善に着手するのであるが、根拠が明確にされているからこそ、職場での合意を創ることが容易になる。これは明確に学校づくりを意識して、国語科の教育課程の自主編成を職場ぐるみで行おうとする、久保の優れたリーダーシップだと評価することができる。そして、このエビデンスに基づく学力づくりの課題の明確化と職場の合意づくりという手法は、新林小学校での学校づくりの実践のスタート時点でも、再び用いられることになるのである。

第二は、上記のような国語科の教育課程の自主編成を志向して、読解力育成のための説明文の「オリジナルな教材づくり」を試みたことである。この試みの背景には、実は読解力育成をしていくためには「落ち研が提起している漢字、読書では、全く説得力がないという問題意識」²⁸⁾が存在していたという指摘が大変重要である。つまり、ここでの説明文の「オリジナルな教材づくり」の提案と試みは、一つの小学校の学力づくりの課題に答えるためだけでなく、これまでの落ち研の研究方針の批判にも連なっていたことが銘記される必要がある。それは、次の新林小学校で学校ぐるみの学力づくり、言い換えれば、学力づくりを通した学校づくりの実践を可能にする久保の実践的・研究的な力量と組織的なリーダーシップの存在を浮き彫りにしているのである。

このように、久保の実践は第2期の八瀬小学校の時

代など、元々学級での実践と地域での実践が時として二元論、つまり、別々に、引き裂かれるような形で行われていたが、この第3期に入って、朱雀第一小学校や七条第三小学校での実践に見られるように、久保の実践の特徴である地域活動とそのための組織づくりが家庭塾のように学級を基盤にして行われ、さらにその上に学力づくりの実践が行われるように発展してきた。いわば、地域の組織づくり・学力づくりと教室の学力づくりが統一的に行われる、いわば一元論的な実践構造である。こうした点で、第3期は久保の教育実践の「定型」が成立した時期と評価することができるだろう。(船越)

Ⅲ 課題

1. 学校を変える主体は誰なのか

久保は、教師になって学区、地域、京都全体に組織をつくることは、世の中を変えるために当然のことと考えていた。教師は「地域に名を残すな、組織を残せ」がモットーだった。八瀬小学校・成逸小学校・朱雀第一小学校・七条第三小学校を通じて専科制導入は勝ち取ったが、久保は地域活動の困難さも感じはじめていた。

組合と市教委、分会と校長の交渉では学校は変わらないことに気づいてくる。学校は校長と職員との関係で変わる。地域に組織をつくることよりも、学校を変えることが遙かに難しい。地域はやりたい人を集めれば組織は出来るが、学校には公的な力があって難しいと考えた。

学校を変えるにはいくつかの要素が必要だった。指導要領をてこに提案をする技、指導要領は総花的だから、提案する側が意図通りに使えば校長も納得する。民主主義の2つの原則である。「みんなの意見を出し合って決める。」「決めたことは一定期間やって結論を出し、修正し深めていく。」この2番目の機能が学校には弱い。この点を頑張れば学校は変わるのだということを少しずつ学んでいった。中心になる教師に大切なことは授業がうまいということだ。授業力がないと学校では説得力を持たない。授業の下手な組合幹部、授業が下手なサークルの理論家が職員にどのように見られているかを官制の研究会に参加して知った。

藤原義隆氏は仁和小学校で、土踏まず形成の取り組みやフリッカー値の測定などを晴枝氏と共に「子どもの身体づくり実践」を学校づくりで行っていた。しかし、学力づくりでは学年レベルであった。久保も学年ぐるみまでだった²⁹⁾。新林小学校ではじめて学校組織を使って学校を変える実践を自分のものにしていく。(深澤)

2. 教師の実践的力量と組織的力量

久保は、自らのライフヒストリーの第2期から第3

朱一学年だより

学年だより

朱雀第一小学校
3年6月
12月6日

100マス んた真たて!!

Eし算

時間	1/2	3/2	4/2
1分台	2	14	41
2分台	11	38	38
3分台	18	26	16
4分台	23	17	7
5分台	19	6	2
6分以上	33	5	1

ひき算

時間	1/2	3/2	4/2
1分台	0	8	33
2分台	3	26	30
3分台	10	19	25
4分台	17	13	7
5分台	19	22	4
6分以上	58	19	6

かけ算

時間	1/2	3/2	4/2
1分台	1	13	28
2分台	16	41	47
3分台	31	31	16
4分台	31	13	6
5分台	10	3	7
6分以上	17	5	1

「2分台の目標!!」をめざして とり組んできた 100マス計算も 2月めをむかえ、上記のような成長ぶりが みられ、とてもうれしく思っています。ただ、これで終わりとなりません。目標に達成できなかった人は、続けてするなり、さらに記録を 縮める等、新たな目標を、つづけてほしいと思います。(7月中旬に また やります。)

次はひき算のくり上がりくり下がりの練習にかかります。毎日 百題ずつ宿題をたします。大きな数や あまりのあるわり算、2ケタのわり算等、計算の基礎となります。これまで以上にがんばってほしいです。

言葉

習った漢字の 復習も 毎日、少しづつ練習、テストしていますが、意味を考えながら書いていかに書く この2つが大切です。お家では、

見て3回 練習⇒自分でテストの家の人にみせよう

↓

誤った字をなおす

というように進めてもらえるにより効果があると 思いますので よろしくお願ひします。

「風の力」の学習に入ります。風車をつくるのですが、かまぼこ板(または、それと同様の板を1枚)を1枚 御用意願ひします。

理科

★ 日曜参観懇談会

6月12日(日)に 年に1回の日曜参観懇談会があります。普段の日には 来ていただくことのできない保護者の方に、ぜひこの機会に 子供達の様子を見てほしいと思います。また、せっかく来てもら、たのですから、ぜひぜひ入会後の懇談会でも さらに子供達の学校での生活ぶりを 知ってほしいと思います。なお当日は 上はきを御持参下さい。

期にかけて、教師としての教育実践を展開していくなかで、民間教育研究団体巡りや保護者とのつながりを深め、そのことを通して、教師個人としての実践的力量を高めてきたことは既に見て来た通りである。小学校教員は、学級担任制を基礎に、個人として実践を行っていくが、同時に、学校は組織体であり、今日「チーム学校」などと言われるように、学校組織全体として教育力を最大化するような学校マネジメントとその土台としての職場の同僚性が求められている。そのことを可能にするのが教師の組織的力量である。ところが、とりわけ小学校では、「学級王国」と言われることもあるように、教師の実践やそこでの指導が学級に閉ざされた形で行われることが少なくない。しかしながら、久保は幼少期の地域での原体験を源流にし、大学時代の「さわらび」以降の地域活動で磨いてきた組織的力量を高いレベルで身に付けて来ている。だからこそ、久保は国語を中心に、第3期の朱雀第一小学校や七条第三小学校では、自らの実践的力量と組織的力量を統一的に発揮して、学校で組織を基盤にした共同研究を進めていくことができたのである。そして、こうした久保の力量が新林小学校の学校づくりの展開を準備したということができよう。

3. 官制研究会の再評価と授業研究の展開で学んだこと
- 3つの転換の追求 -

久保は、第3期の朱雀第一小学校で、先に見たように、田淵信夫校長と出会い、官制研究会である京都国語教育研究会に入り、熱心に授業研究を行うようにな

る。当時の京都の教育研究は、3つの層で行われていた。すなわち、第一は、蜷川革新府政のもと、旺盛な取り組みが行われていた京都教職員組合の教研活動による教育研究とそれと密接に結びついていた多くの民間教育研究団体による教育研究である。第二に、行政とも連携しながら進められていった、到達度評価による教育課程の自主編成や通知表の改善につながる教育研究である。第三は、官制の研究会による教育研究である。第一の層の教育研究と第二の層の教育研究に関わっていた教師は重なりが少なくなく、久保もまた両方の層に関わりながら、教師人生をスタートさせていった。そして、久保も含めて、こうした第一の層や第二の層に関わっている教師は、第三の層の官制研究会による教育研究と距離をとることが少なくなかった。それは、自分たちの方はより高いレベルの教育研究を行っているという自負と教師の生き方をめぐる矜持を背景にしていたからといえることができる。しかし、既に述べたように、このころ久保は民間教育研究団体に対する認識を改め始めていて、その開発した教材やカリキュラムの優位性は認めつつ、45分の授業研究に結実しないような教育研究では、学校のなかでヘゲモニーをとれないことに気付き、そのことを埋めるものとして官制研究会の授業研究を熱心に行っていくようになっていったのである。いわば教育研究観の転換である。

次に、このようないくつかの民間教育研究団体に見られた独創的な教材開発や教材研究はあるが、誰もがそれをを用いて45分の授業づくりとして展開できないと

いう弱点は、それらの研究会の中心的な理論家や実践家が独占する、いわば名人芸の実践になっているということである。それは、教師論でいうと「職人」としての教師像である。それに対して、久保が官制研究会での授業研究を通して取り入れようとしたものは、学校で教師であれば誰もが納得できる授業ができる「専門職」としての教師像なのではないか。それは当時の落ち研においても、岸本裕史の実践が誰もが学べるような45分の実践として行われていないのではないかと久保の批判は、岸本が体現していた教師像もまた「職人」としての教師像なのではないか。だとするのであれば、久保の官制研究会での授業研究を通して追求していたのは、「職人」としての教師像から「専門職」としての教師像への教師像の転換なのではないだろうか³⁰⁾。

さらに、久保は官制研究会での授業研究を通して、日本の教師が長い歴史のなかで開発し、その技を磨いてきた伝統的な教育技術への開眼を行っていく。具体的には、民間教育研究団体などが開発してきた教材や授業運営法などの教育技術から、発問や板書、ノート指導などの教育技術への転換である。これらの伝統的な教育技術への着目³¹⁾は、後に新林小学校での学力づくりを通した学校づくりの実践のなかで追求された「一斉授業の復権」という主張とつながっていく。いわば教育技術観の転換である。

先に述べたこの時期の久保の実践的な力量の形成は、実はこうした3つの教育研究観、教師観、教育技術観の転換を通して遂行されていったということのできる。このことは、改めて第4期の検討の際に再論してみたい。

4. 学力づくりと地域づくりの統一へ

最後に、学力づくりと地域づくりの統一という課題について付言しておこう。既に述べてきたように、当初久保においては、教師として求められる学力づくりと、幼少期の地域での異年齢集団での原体験を源流にし、大学時代の「さわらび」の活動以降追求し続けている地域活動による地域づくりと組織づくりは、全く別の文脈に位置づくものであり、いわば二元論的な位置づけだったのである。しかし、京都子どもを守る会の地域班の活動が保護者との関係で広げにくいという経験をするなかで、久保は校区の地域活動に何もかも持ち込むのではなく、家庭塾のように課題を学力づくりに限定化していく。つまり、学校＝学力づくり、地域＝遊びや文化など生活上の様々な事柄から、学校＝学力づくり、地域＝学力づくりという形で、教師と保護者の学力づくりのための統一戦線を構築し、学力づくりと地域づくりの統一を実現していくのである。

では、こうした課題が久保のライフヒストリーの第4期以降にどのように具体化されていくのか、引き続

き検討を続けていきたい。(船越)

注

- 1) 船越勝・深澤英雄 「岸本裕史のライフヒストリー研究(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「岸本裕史のライフヒストリー研究(II)ー「見える学力見えない学力」という枠組みのライフヒストリー上の位置ー」『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「岸本裕史のライフヒストリー研究(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。
なお、岸本の切り開いた教育実践の価値については、船越勝「教育の先人に学ぶ7 岸本裕史(きしもとひろし1940～2006)」『月刊教職研修』2020年10月号、教育開発研究所、2020年を参照されたい。
- 2) 深澤英雄・船越勝「子どもたちの学力づくりを通し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、93～106頁、2021年参照。
なお、久保齋氏は多くの著書や実践記録を発表しているが、管見によると、その主な著書は以下のようなものがある。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)、同編『子どもを伸ばす一斉授業』(小学館、2006年)、同著『一斉授業で子どもが変わる』(小学館、2009年)、同編『先生のための学校ークラスづくり授業づくり教室ー』(小学館、2010年)、同著『「1か月集中実践」で子どもを変えるー久保齋の技BEST7ー』(小学館、2012年)、同著『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)、同著『愛することを教える授業づくり・学級づくり』(小学館、2015年)、同著『予習展開による国語科授業づくり』(小学館、2017年)などを参照されたい。
- 3) 深澤英雄・船越勝「子どもたちの学力づくりを通し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、93頁。
- 4) 新林小学校転勤と同時に、久保は落ち研の事務局長に就任しているが、落ち研は当時の「学力低下」論争の影響もあってか、会員数や全国大会への参加者数を飛躍的に伸ばしている。このことと、当時の落ち研の研究活動の方針と久保との関わりが問われる必要がある。
- 5) 戦後の京都の教育実践や教育運動の特質については、さしあたり国民教育研究所・京都教育センター監修『民主教育ー戦後京都の教育運動ー』(民衆社、1974年)、京都教育センター編『蜷川虎三教育論集 峠のむこうに春がある』(民衆社、1973年)などを参照されたい。
- 6) 久保齋氏作成による「久保齋ライフヒストリーインタビュー」(2021年6月22日付聞き取り調査のための資料)参照。
なお、この資料は、2021年6月11日に京都市のロイヤルホスト北山店で我々が行った聞き取り調査を受けて、改めて久保氏が準備して下さった資料である。
- 7) 同上。
- 8) 同上。

- 9) 同上。
- 10) 同上。
- 11) 同上。
- 12) 静岡大学児童文学研究会編『山のたいしょうたち 創作集はばたき』第6号、1971年参照。同誌のなかで、久保は自らのペンネームのあらすじ銀次のことを作者紹介で、次のように述べている。すなわち「『はたもちの夢』のインスピレーションの固定のため旗をもってデモに出るがデモに出るたびに新たな思いがかさなり作品とならなかった事をなげく。ライナー・チムニクにあこがれている」とあり、静岡大学時代の学生生活の一端が見て取れる。
- また、同誌のあとがきには、あらすじ銀次の次のような詩のような言葉が掲載されている。すなわち、「ほんとうに人間ておもしろいね。／オレ今人間だ人間だ(て)いって／走り回ってみたい気がする。／オレってやっぱりバカか。／でも人間ておもしろい／「疲れ果て嘆きながら」なんて心底から／言える日が来たら／ほんとうにあの子恋してくるかしら／でもほんとに人間てすばらしいなあ。／人間てほんと／ほんとに人間てすばらしいや」というものである。ここには、久保が人間への関心、人間のすばらしさに開眼しつつあることが強く表現されている。こうしたところから、人間への興味・関心を抱きつつ、京都教育大学への再入学を決意したことが洞察されるのではないか。
- なお、久保は同誌の発行責任者になっており、当時の静岡大学児童文学研究会のリーダーとして活躍していたことがわかる。
- 13) 久保齋氏作成による「久保齋ライフヒストリーインタビュー」(2021年6月22日付聞き取り調査のための資料)参照。
- 14) 同上。また、久保は京都教育大学を卒業する時に「さわらび」で発行した卒業記念文集『貧民窟のロマン』(1976年3月13日発行)において、「(前略)ぼくは、君のことはわすれちゃうよ。／だって新しい課題がぼくをまわっているもの／さようなら、さわらび、こんどあう時は／京都の児童文化運動の中でだよきっと／だって、ぼくの夢は京都じゅうを／子ども会でうめることだもの／(以下略)」という詩的な作品が愛称のギンジ名で掲載されている。ここにも、久保が子ども会という地域組織の京都全体における組織化に大きな意義を見出していることがわかる。
- なお、「さわらび」の活動と歴史については、『京都教育大学児童文化研究会「さわらび」50年史』があり、合わせて参照されたい。
- 15) 久保齋氏作成による「久保齋の経歴」(2021年6月10日付聞き取り調査のための資料)参照。この資料は、久保氏が我々が聞き取り調査のために事前に久保氏に送っていた質問事項に応えるために用意して下さったものである。
- なお、全国教育系学生ゼミナールなどの全国的な学生組織については、さしあたり伊ヶ崎暁生・山崎真秀・土屋基規著『教育系学生の思想と行動 上巻』、『同 下巻』(明治図書、1969年)、及び伊ヶ崎暁生・土屋基規編『未来の教師 - 教育系学生と全教ゼミナール運動-』(労働旬報社、1978年)を参照されたい。
- 16) 久保齋「学級通信 やんちゃ」1981年1月30日
- 17) 久保齋「教科書丸写し」『子どもと教育 5月臨時増刊号』あゆみ出版、1986年参照。
- 18) 久保齋「宿題を科学する」『「家庭学習」指導のコツ』小学館 1996年、96～99頁参照。
- 19) 大阪・京都子ども使節団『第7回 ビオネールキャンプ報告書』1985年参照。
- 20) 深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフヒストリー研究(II)」『和歌山大学教育学部紀要-教育科学-』第69集、2019年参照。
- 21) 岸本裕史著『どの子も伸びる 家庭篇』部落問題研究所、1978年、195～239頁参照。
- 22) 久保齋「どの子も伸びる家庭塾」『どの子も伸びる』163号、部落問題研究所、1990年、38～39頁参照。
- 23) 藤原和好著『文学の授業と人格形成』部落問題研究所、1981年参照。
- 24) 久保齋氏作成による「久保齋ライフヒストリーインタビュー」(2021年6月22日付聞き取りのための資料)参照。
- 25) 同上。
- 26) 同上。
- 27) 久保齋「説明文の読みの指導」『子どもの読む力を伸ばすコツ』小学館、1996年、106～107頁参照。
- 28) 久保齋氏作成による「久保齋ライフヒストリーインタビュー」(2021年6月22日付聞き取り調査のための資料)参照。
- 29) 久保齋「宿題を科学する」『「家庭学習」指導のコツ』小学館、1996年、101頁参照。
- 30) こうした「職人」としての教師像と「専門職」としての教師像の関係については、佐藤学氏によって、職人性と専門性の統合として教師の成長を考えるという提起が行われている。すなわち、佐藤は、職人性は矜持と型の模倣と創造により形成される技(art)によって形作られるのに対して、専門性とは、専門家としての自律性と独自の知識体系、複雑な状況における判断などによって構成されるものである。そして、両者の統合として行われる教師の成長は、授業の事例研究を通じた専門家共同体の構築だとしているが、これは具体的に言うと、授業研究を通じた学校づくりと同僚性の構築のことである。第4期の新林小学校で行った学力づくりを通じた学校づくりの実践は、第3期の教育研究観、教師観、教育技術観という3つの転換を通して実現していたということができるとはいえない。
- なお、以上のような佐藤氏の教師論については、さしあたり佐藤学著『教師というアポリアー-反省的实践へ-』(世織書房、1997年)、同著『専門家として教師を育てる-教師教育改革のグランドデザイン-』(岩波書店、2015年)などを参照されたい。
- 31) このような伝統的な教育技術への着目と復権は、久保と並んで、全国生活指導研究協議会や科学的読みの授業研究会で活躍した大西忠治氏によっても行われている。大西氏による試みは、さしあたり大西忠治著『授業づくり上達法-誰も語らなかつた基礎技術-』(民衆社、1987年)を参照されたい。