

校内研修活性化へ向けての教師集団の在り方に関する研究 (I)

—奈良女高師附小における首席訓導清水甚吾の役割から—

正木郁子*・福田 修

A Study on the Organization of Teachers' Group to Activating the In-School Teacher Training (I)

—Focused on the Role of SHIMIZU Jingo at the Elementary School Attached to Nara Women's Higher Normal School—

MASAKI Ikuko*, FUKUDA Osamu

(Received September 26, 2014)

はじめに

現在の校内研修の課題として、多忙化、型にはまった研修スタイル、達成感や充実感の減少、研修主任の力量・育成の不足が挙げられる。先行研究でも疲弊感や徒労感をもつ校内研修の改善に向けて、適切なリーダーの存在やリーダーシップの発揮、教員間の共通認識に基づく問題設定と効率よく企画運営できる研修システムの構築の重要性について述べられているが¹、学校の現状としては疲弊感や徒労感というもの減少したように感じられない。そこで、研修主任というリーダーの役割やその育成について検討することにより、校内研修の活性化を図ることができるのではないかと考えた。この研修主任（研修のリーダー）の役割を明らかにするために、奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、「奈良女高師附小」、「附小」と呼ぶ）の研究・実践に着目することとした。

奈良女高師附小の研究・実践が推進された大きな要因には、木下竹次と清水甚吾という2人のリーダーが存在したことが考えられる。木下は主事として学習の理論を提示し続ける「理論的指導者」の立場で、清水は首席訓導として木下の理論をかみくだき実践につなげる「実践的指導者」の立場で、リーダーシップを発揮した。木下は、『学習研究』に「学習原論」を連載し続け、従来の「教授」から「学習」への転換の必要性を説いていった。木下の「学習原論」はどうしても抽象的な理論が中心となるため、実践にすぐにつなげることは難しい場合がある。また、木下は最終目標を見据えたうえで、常に現在の訓導たちの実践水準よりも一段階あるいは二段階高い目標を示すことによって、研究・実践の発展を図ろうとしていた。そこで、清水が木下の理論を訓導たちが実践しやすい形へと具体的に分かりやすく示すとともに、乗り越えることができる段階の実践的課題として示していった。これが、清水による「かみくだき」である。

本稿では、1922（大正11）年度から1924（大正13）年度の奈良女高師附小の学習における「環境整理」・「環境創造」という取組に焦点をあて、木下の理論を清水がどのようにかみくだき、

*周南市立福川南小学校

そのかみくだきにより訓導たちの実践がどのように変化していったのかについて考察していくこととする²。

清水による木下の理論のかみくだきは、1922年度から1924年度の間大きく捉えて3回行われている。

1回目のかみくだきは1922年5月である。木下は、「学習者に整理された環境中であつて学習をする。その環境を整理することも重要な学習である。自ら整理した環境によつて自己の学習を進展させる」と述べ³、教師及び児童による環境整理が学習を進展させるという理論を提示した。この理論をうけて、清水は、「創作的に学習させるには、先づ環境を整理して、学習用具も参考資料も与へねばならぬ」として、教師による環境整理に絞つて提案をしている⁴。

2回目のかみくだきは1922年11月である。ここでも「教師及び児童による環境整理」という木下の理論についてである。清水は「環境の整理拡張によつて、どんなにでも進展が出来る」、「児童自らの環境整理により、或は教師が環境整理をしてやつた結果」と、今までの「教師による環境整理」の提案に加え、児童による環境整理についても提案している⁵。

3回目のかみくだきは1923年12月である。木下は、「人は環境に順応して行くだけが能役では無い。更に自分から環境を支配し改造し創造して行かねばならぬ⁶」とし、「学校が環境順応に終始して居ては学校の任務を十分に果たすことは出来ないから必ず環境創造にまで進まねばならぬ⁷」と述べている。児童による環境創造の理論である。清水は、この理論について「児童自らをして環境整理環境拡張をさせる」と書いて、児童による環境整理環境拡張という提案を行っているのである⁸。

以下の論述で見ると、清水の3回のかみくだきにより、他の訓導たちは実践の方向性を定めるとともに、研究・実践を高めていったのである。

I 清水によるかみくだき1回目

1922年度、附小の訓導たちは「教師による環境整理」の実践を進めていった。1919（大正8）年度に木下が着任して以来、「教授」から「学習」へと授業形態が大きく変化を遂げ、それを試行錯誤しながら実践してきた訓導たちである。1920年度からは「特設学習時間」と「合科学習」の実践が開始され、翌1921年度には本格的な実践に進んでいった。この時期から、訓導たちは「環境整理」という考え方が「学習」を進めていくにあたっては、非常に重要で効果的な方法であることを少しずつ実感していくこととなる。1921年度末の教育功程報告には、次のように環境整理が効果的であったこと、今後の研究は環境整理について進めていきたいこと等の意見が訓導たちにより示されている。

児童の境遇整理に意を用ひて数的生活をさせる為に度量衡器を買つてもらつて之によつて実測し自発問題の構成と解決とをさせたが実に予想外の好成績であつて児童も非常な興味をもつて居る⁹。

2. 学習参考図書及他の学習要具の設備 学習法に関する今後の吾等の研究はもはや此の点に帰着するのではなからうかと思ふ¹⁰。

そして迎えた1922年度となるのである。したがって、訓導たちの中には、環境整理の研究を進めていきたいという思いがある。そこで、木下による次のような提案が行われた。4月8日の職員会議において、「教育博物館-随時、児童生徒二唱集サセル方法モヤツテホシイ¹¹」という趣旨の提起がなされ、『学習研究』4月号においては「学習者に整理された環境中であつて学習をする。其の環境を整理することも重要な学習である¹²」と説かれたのである。訓導た

ちは戸惑ったであろう。先ほどの1921年度教育功程報告に書かれた環境整理は「教師による環境整理」であり、訓導たちはそれが子どもたちの学習に効果的であろうことに気づきはじめて段階である。この段階で「児童に唱集させる」「(学習者が) その環境を整理することも重要な学習である」という木下の提案は、訓導たちの課題意識と比べてかなりハードルの高いものであったと推測できる。

ここで、実践者としての清水による木下理論のかみくだきが行われるのである。清水は、翌月の『学習研究』5月号「自発教育の眼目」において、次のように「教師による環境整理」、「教師による暗示や啓発」の必要性を述べている。

環境が整理されて既知の材料が基となり、又教師の暗示啓発等によつて、自分で工夫し発見して行くといふことになるものである。

創作的に学習させるには、先づ環境を整理して、学習用具も参考資料も与へねばならぬ¹³。ここから、1922年度の訓導たちは「教師による環境整理」の実践を行っていったのである。

その後、清水は『学習研究』7月号「自発教育と能力発揮」においても次のように述べている。

児童の要求に応じて適切な指導をすることが出来る。(中略)

専ら児童の環境整理に意を用ひて、数的生活の出来るやうにし、盛んに児童の自発問題の構成と解決とをさせ。一方之を学級問題に構成して進めるやうにして居る¹⁴。

このように述べ、自らが環境整理を実践し、児童の要求に応じた指導もしていることを示すことで、「教師による環境整理」の必要性について再度確認していることがうかがえる。このように訓導たちの実践の様子を見ながら、木下の理論を実践しやすい形で提示していくことが清水の大きな役割であった。これは、清水自身が他の訓導たちと同じ実践者であったことにより、実現できた役割ではないかと考えられる。

Ⅱ 清水によるかみくだき2回目

訓導たちの実践の様子を見ながら、木下は自らの「環境整理」に関する理論をさらに提示していく。

整理された環境の内にあつて、更に自ら環境を整理して進むことが必要である¹⁵。

指導者が適宜に環境を整理し又環境を整理させ学習者の批評眼鑑賞眼を養ひ、自律自為を本体とする創作的学習に導けば直接指導は多く避けられる¹⁶。

木下は、「教師による環境整理」だけでなく「児童による環境整理」についても訓導たちに示唆し続けているのである。

この木下の理論を受けて、1922年の11月に清水は次のような考えを『学習研究』において示している。

環境の整理拡張によつて、どんなにでも進展が出来る。

児童自らの環境整理により、或は教師が環境整理をしてやつた結果、児童が面積体積等の自発問題を創作し、それを基礎として学級の空気を作り、学級の学習を進展させて行く方法は、児童中心の学習であつて児童は其の空気の流れにより、何等の圧迫を感じないで愉快地に学習して行くものである¹⁷。

これは、清水による1922年5月号に続く、木下の理論のかみくだきの2回目である。ここで初めて、清水の口から「児童自らの環境整理」という言葉が出てきている。また、この後の附小の研究・実践に大きく関係する「環境の整理拡張」という言葉も示されている。

清水が「児童による環境整理」について、この時期に初めて示したことは、実践者としての清水の姿が大きく反映されているといえる。それは、他の訓導たちの『学習研究』への記述から読み取ることができる。

まず、同じ1922年11月号「読方の学習力生長の跡」に、山路兵一が次のようなことを述べている。

参考書類をいかに多く書架に飾つてやつても、又実物、標本、絵画、図表をいかに数多く蒐集してやつても児童たちがなかなかそれを有効に使用しようとしてくれなかつたという苦い経験を従来に於てなめさせられ来つた。

私が目的-要点を立て、私がそれに達する方法を計画し、そしてそれに児童をひきずつて来ようとしてみた従来のやり方に私はさんざ苦しめられたものであつた¹⁸。

少し後になるが、山路は『学習研究』1923年1月号「無より出でて無に帰る」においても次のように述べている。

けれど、やがてはまた倦怠、旧の如き時期が襲つて来るといふことを経験したものである。つまり他人から授かつたものであるから出してしまへばもとの空阿弥、後は皆無。したがつて児童に於ても引き続いて新しい刺激を得ることがないからである。

植物は冬眠の中すでに、春の準備が出来てゐる。行詰つたといふ児童の生活活動の中には色色の方面にわたつて色色の新しい芽が萌してゐる。

この正に発芽せんとしてゐるものを見のがさずそしてそれを適當の時機に於て培養啓発する、これが教師としての唯一の務でなくてはならぬ。かくて、児童としては自分自ら活路を開拓し得たといふ悦を自分自ら味ふことが出来たといふことになるのである¹⁹。

これは、山路自身が「教師による環境整理」を実践する中で、その限界性に気づいたことによる記述であると考えられる。この「教師による環境整理」の限界性への気づきが訓導たちの中で出てきた時期と、清水が「児童による環境整理」について初めて述べた時期が同時期であることに注目したい。これは、訓導たちが実践を通して「教師による環境整理」についての悩みが出てきたり限界を感じたりしていることに清水自身が気づいていたことを示しているのではないだろうか。つまり、清水自身も同じ実践者として訓導同士の話題の中において、同じように悩みや課題を共有できる状況であつたといえるのではないだろうか。だからこそ、適切な時期に適切な提案をすることができたと考えられる。訓導たちがほしい情報をほしい時期に示すことができたからこそ、清水が提示したことを他の訓導たちはすんなりと受け入れ、実践へとつなげることができたのである。

附小における訓導同士の話し合いの場、話題を共有する場が存在していたことは、次の資料からも分かる。1921年から1928（昭和3）年まで附小の訓導であつた池田小菊は、この時代の教員室の様子を「私の教員時代」で次のように回想している。

教官室は大へん朗らかで、人事に関したいざこざが本当に起らなかつた。

教員会議には議論盛んに行はれ、皆気焔をあげたものだ。教室で討論式が採用されたやうに、教員会議にもやはりそれが行はれたわけで、男も女も皆意見を主張して、ずるぶる熱を上げたものでございます。あゝいつた教員室の熱、木下氏をして「寧楽の都に活火山あり」といはしめたあの熱、あれは今思ひ返しても大へん気持ちがよく、実際、あのころは愉快だつたと思ふのです。

皆早く家に帰つて、自分の勉強をする。自分のした勉強について話をする²⁰。

このように、附小の教官室には、訓導同士が、互いの実践や勉強してきたことを語り合える、

意見を出し合える雰囲気があったことが分かる。その輪の中に、首席訓導ではあるが、同じ学級担任として実践をしている清水の姿があったわけである。清水自身、首席訓導という立場を自覚すると同時に、実践者としての自分、つまり訓導たちの中にいる自分というものを自覚していたことが、効果的な提案を可能にしたのである。

1922年11月号での清水の「児童による環境整理」の提案後も、訓導たちの実践は基本的に「教師による環境整理」を主として進んでいく。では、この提案は意味がなかったのかということそうではない。1923年12月における「児童による環境整理環境拡張」の提案につながるものであり、「教師による環境整理」から「児童による環境整理」への移行のはじまりとなっているからである。この提案があったからこそ、1923年12月の提案への抵抗感がうすくなり、効果的なものになったといえよう。

また、清水は、1923年1月号「自発教育と学習訓練」の中で、次のようなことを述べている。

環境整理に注意し、児童が自発的に学習の出来るやうに、周囲の状況をつくつて、児童に興味をもたせて、自分で学習させ、其の実行を通して次第に自発的学習の精神と習慣とを養成することが、最も適当な方法と信ずる。

先づ各科の学習径路を知らしめることが大切である。読方なり算術なり乃至地理歴史なり如何にして学習すればよいかと言ふ方法を知らしめるがよい。

自発的学習だの自学自習だの言つて居るけれども、如何にして自ら学習するかの方法を指導しないであることは放任であつて、児童には非常に無理な要求である²¹。

つまり、「教師による環境整理」であっても、「児童が自発的に学習の出来るやうに」していくことが教師の役目であり、そのためには「学習径路を知らしめる」ことが大切で、そうすることは「放任」とは違って、教師による暗示・指導は欠かすことができないものであるということ伝えてきたと考えられる。

この1923年1月号の『学習研究』では、鶴居滋一も「幼学年児童の合科学習とプロジェクトの一例」の中で、清水と同じような考えを述べている。

何故なれば、一体学校でやる仕事は、いくら児童中心にやるとか、児童本位にやるとかいつても、それは全然放任して児童の思ふが儘なる放縦専恣に委せるのではなくて、常に教師指導の下にやらせるのであるから、その底潮には暗々の裡に教師の理想方針が流れて居る筈である。

何れ教育は対人的のものであるから、児童を其の儘に放任して置いて、唯徒に自然的生長をのみ眺むべきものでない事は承知して居る。どうしても其処に教師のロヂックが加はらねばならぬことは当然である。それをも忘れたる教育法でない事は重々承知して欲しい²²。

このように、「環境整理」に基づいた「学習」というものは、決して「放任ではない」という考え方が、清水と鶴居から同時に示されたことも、先ほどの清水と山路の場合と同様に、実践者としての清水の姿を見ることが出来る場面であるといえる。児童中心で学習を行うことは放任と受け止められるのではないのか、放任になってしまうのではないのか、という不安や疑問を話題の中にいた清水が受け止め、「学習径路を知らしめる」という解決策を提案するに至ったのではないだろうか。

ここでは、実践者としての清水だけではなく、実践的指導者としての清水の姿も見ることができる。「各科の学習径路を知らしめる」と、算術だけの提案にとどまらず「各科」という学習全体の目線をもっていることである。また、清水は、「各科の学習径路を知らしめる」、「如何にして学習すればよいかと言ふ方法を知らしめる」と述べており、「放任ではない」ことを

示すのに加え、より具体的な解決案についても言及している。このことから、同時期に同じような考えを述べた鶴居に比べ、清水は学校全体に目を向け、訓導たちへの提案が含まれた内容と見ることができる。清水は、実践者としてだけでなく、訓導たちや研究全体を、実践をもとに導く指導者としての目と姿勢も持っていたのである。

Ⅲ 清水のかみくだき3回目

1923年度は、1922年度の実践をもとに、「教師による環境整理」を中心としながらも、新たな課題を解決すべく、訓導たちが試行錯誤しながら実践を重ねていった時期であるといえる。また、「児童による環境整理」について、木下と清水が多くの考えを示した時期でもある。

木下の理論を受けた、1922年5月と11月の清水によるかみくだきにより、各訓導による実践が行われ、その様子を目にしていた木下は、更に高い目標を掲げて「児童による環境整理」の理論を展開していく。

学校が環境順応に終始して居ては学校の任務を十分に果たすことは出来ないから、必ず環境創造にまで進まねばならぬ²³。

学校が其の成員に対して知識技能を修得させて之を貯蔵せしめ必要に応じて之を使用させようと思うて知識技能の修得にのみ努力するよりも此の環境創造に苦心させる方が遙に個人及び学校の任務を果たす上に効果はあらう²⁴。

1922年度には、11月号で「新境遇を創造すべき」、1923年1月号で「自分から環境を支配し改造し創造して」など、『学習研究』の記述に、「整理」という言葉に加えて「創造」という言葉が登場してきている段階であった。しかし、この1923年度では、「環境創造」という言葉にまとめられてきているのが分かる。附小における「環境創造」という考え方の始まりである。木下が、「環境創造」という用語を用いることで、この考え方を定着させようとしていることも見えてくる。木下は、翌8月号でも「修身科学習上の諸問題(1)」という論文において、「環境創造」という用語を用いている。

思ふに児童生徒に学習態度が出来て、日常最近の事にも疑問を持つことが出来て、更に之を解決して行かうと云ふ熱心が発現しなくては駄目である。又、彼等が自己の住する学級、学校、家庭などの改良進歩を企図し熱誠を以て自己の環境創造を行はうと云ふ精神が旺盛とならねばならぬ²⁵。

1923年度の実践では、「教師による環境整理」を中心にしながらも「児童による環境整理」の割合が少しずつ増えてきている状況であった。1923年3月の1922年度教育功程報告では、河野伊三郎が「材料蒐集のために、実地郊外学習の用がある²⁶」、野中が「児童自身に学習の材料を蒐めさせました²⁷」と、児童による材料蒐集の実践を行ったことが書かれている。また、1923年4月号の『学習研究』では、横井が「常に環境に注意してゐる児童等は自分達から描写材料を見付けてきます」と述べている²⁸。このような訓導たちによる試行錯誤の様子を目の当たりにした木下は、「児童による環境整理」からさらに発展した「児童による環境創造」という理論を示すに至ったのではないかと考えられる。木下の基本的な考え方そのものは、はじめから「児童による環境創造」というところにあつたのだろうが、学校全体の実践の様子を見てこの時期に「環境創造」のレベルにまで提案を引き上げたと推測できる²⁹。その背景には、清水が木下の理論を把握した上で、訓導たちに少しずつかみくだきを行ってきた成果が見えてくる。

いよいよ木下が「環境創造」という考えを示したのを受けて、清水は3回目のかみくだきを

訓導たちに行うのである。それが、1923年12月号の『学習研究』での「算術の自発的学習と環境整理」での以下の記述である。

環境整理環境拡張は、教師一人が其の任に当るのであつたなら非常に骨が折れるが、児童自らをして環境整理環境拡張をさせると、教師が助かるのみならず、教師の考以上のことがいくらかでも出来る。元来環境整理環境拡張といふものは、児童独自の力若くは共同の力で、これをして行くのが原則であつて、教師は児童ではどうしても出来ない時に手を出すといふのがよい。随つて教師の方で理想的の設備をして、児童に学習をさせようとすると、児童の要求に触れてゐないことがあるから、設備の能率があがらず室の持ちぐされになることがある³⁰。

前回、清水が「児童による環境整理」について述べた1922年11月号の考えと比べ、「児童による」という主張が非常に強く感じられる。前回は、「児童自らの環境整理により、或いは教師が環境整理をしてやった結果」と書いているが、今回は「元来環境整理環境拡張といふものは、児童独自の力若くは共同の力で、これをして行くのが原則であつて、教師は児童ではどうしても出来ない時に手を出すといふのがよい」となっており、教師はあくまでも児童ができないときに補助する役目であるとしている。また、清水は1922年11月号で「環境の整理拡張によつて、どんなにでも進展ができる」とも述べており、木下の理論をもとに「環境の整理拡張」と「児童自らの環境整理」を合わせた「児童による環境整理環境拡張」という訓導たちにも分かりやすく実践に結びつきやすい考えにたどりついたのではないだろうか。この論文では、さらに次のような考えも述べている。

教師は児童の要求に応じて環境を整理してやるといふことにすれば、設備の能率はあがり、学習の発展も自然に行はれるものである。

併し物により事によつては、初から児童に要求することのできないものもある。そんなものは教師の方で環境を整理することが必要であるが、環境整理というすべて教師の方でしなければならぬと考へる人があるから、児童自身の環境整理をといたわけである³¹。

これらは、訓導たちが実践を通して気づいた「教師による環境整理」の限界性への回答と考えることもできる。「児童による環境整理環境拡張」という考え方そのものが回答ではあるが、それでは「教師による環境整理」からの飛躍が大きいため、実践に結びつけることは難しいと清水は感じたのであろう。1923年度に入り「児童による環境整理」の実践が増えてきているとはいえ、まだまだ教師である自分自身が中心となり環境整理をしていかななくてはならぬのだと考えていた訓導が多かつたはずである。そこで、いきなり「児童による環境整理環境拡張」という段階にのぼるよりも、より細かなステップとして「児童の要求に応じて環境を整理してやる」、「児童にできないものは初めから教師が整理してやる」という提案をしているのではないだろうか。訓導たちが少しでも実践しやすいように考えた提案であるといえる。やはりこれは、清水自身が他の訓導と同じ実践者として活躍していたからに他ならない。

この清水のかみくだきの後、附小の実践は「児童による環境整理環境拡張」の方向に進んでいくことになる。それは、1924年3月号の『学習研究』における山路の「学校にそなへつくべき参考書（辻音楽）」にある次のような記述からも読み取れる。

教育効果を収める方法上の真理は至つて明瞭で簡単、それは「要求あるところに指導あり」これ以外にはない³²。

清水が説いた「児童の要求に応じて」という考えが山路の実践に影響を与えているようである。

このように、清水の1923年12月の「児童による環境整理環境拡張」の提案は、その後の附小

における研究実践において非常に重要な提案であった。この提案の後、附小の実践は、木下がめざした「児童による環境創造」へと発展していくことになるのである。

この清水による3回目のかみくだきは、木下の理論を踏まえただけで、実践の様子から「環境創造」という言葉を清水なりに分かりやすくした「環境整理環境拡張」という言葉で提示している。「拡張」という言葉については、1922年11月号の『学習研究』で木下が「学習動機の範囲拡張」と用いている言葉であり³³、この木下の記述が清水へのヒントとなった可能性はあるが、清水が「大正十年度学級教育功程報告」の中において「今後、改善し努力したい点」としてあげている項目に「8. 児童の経験の拡張³⁴」と使用していることから考えると、清水自身の内に存在する言葉であり、それを活用することで訓導たちにも伝わりやすいと考え使用したと推測できる。

IV 3回のかみくだき以降の実践の様子（1924年度の実践）

1923年度まで、附小では、教師主体での環境整理を中心としながらも、児童による環境整理の実践にも取り組み始めている状況であった。このことは、次に示すように1924年4月号の『学習研究』に5名もの訓導が児童による環境整理についての論文を掲載していることから推測できる。4月号に掲載するということは、1923年度3学期には実践が行われていたと考えてよいからである。しかし、ここまでの附小全体の環境整理の実践は、あくまでも教師主体と考えてよい。この実践を受けて、1924年度は児童主体での環境整理の実践へ変化する。そして、1924年度の実践は、年間を通して「児童による環境整理」、「児童による環境整理環境拡張」、「児童による環境創造」と変化・発展しているのである。つまり、1924年度の実践の特徴は、児童主体による環境整理への取組と捉えることができる。

1924年4月を境に学校全体として明らかに変化していることが『学習研究』への訓導たちの記述から読み取れる。『学習研究』1924年4月号において、清水・秋田・神戸・横井・山路が「児童による環境整理」・環境の「創造」について述べている。

清水は「学習法の実施と学級経営」の中で以下のように述べている。

自発問題の構成と解決とをさせるには、環境整理環境拡張に注意してその変化進展を図って行く。

学級経営は従来のやうに教師一人でやるのではなく、児童を中心とし児童と教師と力を協せ、自発的創作的にやりたいものである³⁵。

秋田は「尋五女の学習指導」において以下のように述べている。

環境に対しては先づ順応の作用が行はれる。

学習に於て環境が固定すると、児童は固定的に順応して、学習は器械的になり、忽ち生命のない学習となり行詰を生ずるに至るものである。

故に学習指導に於ては、常に環境を進歩的に変化して、進歩的順応をなさしめる様工夫しなければならぬ。

環境に対しては、順応と創造の両作用が相交錯して行はれるものであるが、固定的順応よりは進歩的順応、順応よりは創造させるやう指導することが肝要である³⁶。

神戸は「理科指導の新経営」において以下のように述べている。

実験観察の工夫といふのはその器具の組立のみを意味しない。実験材料の蒐集をも亦子供の脳力を通さなければ本当でない³⁷。

横井は「図画学習経営案」において以下のように述べている。

環境を美的に整理する——図画の学習は、児童の環境が中心になる。教師は常に児童と協力して、環境により新しく、より美しく努める。子供の学習は環境によつて漸次に伸展し発達して行く³⁸。

山路は「学級経営案と学級経営」において以下のように述べている。

学習に要する参考物などはつとめて私から蒐めてやつてみた。これ位のものが必要だ、こんなものを与へたら悦ぶだらうと。私はさうしてやるのが親切でもある、愛でもあると思惟してゐたから。ところが愛であり親切であると教師が思惟してゐたことのすべては、むしろ、児童のためにはさうではなかつた。かれらは、こんなものはないか、こんなことは何を見たらわかるか、どこにあるか、と自ら求め自ら探さうことを欲してゐた。自ら求め、自ら探してゐる間に、かれら自身に学習の快味を味はつてゐるのであつた³⁹。

つまり、1923年12月号で清水が「児童による環境整理環境拡張」について提案したことにより、訓導たちが実践を通して感じ始めていた「教師による環境整理」の限界を打破するものとして、1923年度の3学期（1924年1月～3月）から「児童による環境整理」に取り組み始めたと考えられる。訓導たち自身が、「教師による環境整理」への限界や課題を感じていたので、清水による木下の理論のかみくだきが効果的であつたと予想できる。

その後、附小の研究・実践はどのように変化・発展していったのであろうか。

『学習研究』6月号において、訓導たちの中から初めて「環境創造」という用語が出てくることになる。それは、塚本の「原理と実際（一）」という論文である。

然らば、学習はいかなる性質のものであるか。これは自我実現の別名にすぎない。又言ふならば、環境創造の別名にすぎない。即ち今までの立言をまとめて云ふならば、人は生存以上に生活する。生活するとは、学習することである。学習するとは、一面から云へば、自我を実現することであり、又一面からいへば環境を創造することである。

自我が変化すれば環境は共に変化するし、環境が変化すれば自我も亦変化する。或場合には環境の変化は自我を変化させるであらう。人この現象を称して自我が環境に順応したといふ。或場合には自我が変化して環境を変化させるであらう。人この現象を目して自我が環境を創造したといふ。学習といふ一体はこの二面を根本的本質としてもつ。従つて学習作用は自我実現の原理と環境創造の原理といふ二大根本性質の発揮に外ならぬのである⁴⁰。この文章は、塚本が木下の理論を自分なりに言い換えて示したものと考えられる内容ではあるが、木下ではなく、訓導たちの言葉として「環境創造」という用語が出てきたことは、大きな変化である。

7月号では、山路が「環境による教育」の中で次のように述べている。

無限に深い、そして広い、そして豊潤なこの環境内に於て、かれらは、これに適応し、これを利用し、これを改造し、又創造してゐる。しかも、かれらは何らそれを意識してゐない。だから不自然でない。つまりお遊びをしてゐるのである。お遊びが児童たちの生活である。かれらは、このお遊びによつて生の生長伸展を自然裡に営みつゝある⁴¹。

この文章も、木下の理論をもとにしたものと考えられる。このように、各訓導たちは、木下の理論を自分なりに言い換え、活用し、環境整理に関する自分の考えを示すようになってきているのである。

8月号では、横井が「図画学習指導の要訣」において次のように述べている。

題材に対する発展成長は環境の整理創造に依つて無限に伸びて行くものである⁴²。

9月号の「編輯室」における山口教諭の記述は次のようである。

更に環境は時間と共に進展して始めてよく児童生徒を生かすであらう。まことに容易のわざではない。しかもやらねばならぬことである。

学習の主体は児童生徒である。教師も環境の一部である。こゝに学習法をとる時如何なる学則を生むべきか、木下主事の所説にきいてほしい⁴³。

環境は整理するだけではなく、そこから進展しなければ子どもたちの学習や生活に生かされるものにはならず、児童主体で取り組むべきことである、ということがどの記述からも読み取れる。既に述べたように、附小の取組が「環境整理」だけでなく、環境を進展（拡張…清水の言葉を使えば「拡張」となる）させることへと発展していることが分かる。

『学習研究』1924年11月号では、環境整理の特集号が発刊される。環境整理号において、当時の訓導12名中8名が、児童主体の環境整理・環境創造に関する考えを述べている。

しかし、この環境整理号には、清水の論文が見られない。これは、清水が表に立って動かなかとも学校全体が自然に動いていたからではないだろうか。1923年度までの間に、木下の理論をかみくだき、訓導たちに伝え、共に実践を重ねていった結果だといえる。常に学校の進むべき方向や未来の姿を描きながら、実践と提案を繰り返している実践的指導者としての清水を想像することができる。

V 清水の役割とは

今まで述べてきた清水による木下の理論のかみくだきと「児童による環境整理・環境創造」の必要性を訓導たちが自覚していく段階については、次の表のようにまとめることができる。

表「児童による環境整理・環境創造」の必要性を訓導たちが自覚するための清水によるかみくだきの段階

	年・月	清水によるかみくだきの段階と環境整理・環境創造に関する訓導たちの動き
一九三二年度	'22.5	①清水による木下理論のかみくだき（その1）「教師による環境整理」 ②訓導たちの実践
	'22.11	③訓導たちの実践を通しての「教師による環境整理」の限界性への気づき、子どもの力の再認識
	'22.1	④清水による実践を通しての木下理論のかみくだき（その2）「児童による環境整理、環境拡張」
	'22.11	⑤清水から「学び方を教えることの必要性」の提案 ⑥訓導たちの試行錯誤
	'23. 1	教師と子どもの相談による学習題材・材料の選定、児童と共に蒐集、子どもの体験だけでは不十分で教師の計画性が必要であること
二三年度	'24.3	⑦清水自身が実践した上でのより具体的な木下理論のかみくだき（その3） 「児童による環境整理、環境拡張」「児童の要求に応じた環境整理」 ⑧訓導たちの実践「児童による環境整理」 ⑨訓導たちの実践を通しての「児童の要求あるところに指導あり」への気づき
	'24.4	⑩訓導たちの児童主体による環境整理への取組（→「児童による環境整理」、「児童による環境整理環境拡張」、「児童による環境創造」と変化・発展）
	'24.4 ・'24.7	⑪木下理論の自覚化
二四年度	'24.7	⑫『学習研究』で環境整理特集号を発刊することを木下が提案
	'24.11	⑬『学習研究』環境整理号発刊

表から分かるように、清水は木下の理論をかみくだき、訓導たちに伝える役目を果たし続けている。これは、清水自身が実践者であったからこそできた役割であろう。この清水によるかみくだきにより、訓導たちは、まず教師主体の環境整理に取り組み、その後児童主体の環境整理に取り組んでいくといった、部分的・段階的な試行を行いながら実践を積み上げていくことができたのである。訓導たちは、その試行の中で、自らが行き詰まりを感じ、課題を自覚していく。そのタイミングでの、清水のさらなるかみくだきが行われ、今後の実践の方向付けが図られ、実践が発展していく。清水自身が実践者であるため、自分自身が先行的に実践してみるなどして、課題解決のための提案をある程度具体的に行うこともできたであろう。訓導たちの立場から考えると、同じ実践者である清水の言葉は心に届くものであったであろうし、自分たちの課題意識や悩みを共有して試行錯誤してくれる清水の姿勢に信頼を寄せていたことが想像できる。

また、清水は自身が首席訓導であることを自覚して役割を果たしていた。それは、清水の1925年の著書『学習法実施と各学年の学級経営』の以下の記述より明らかである。

職員の中でも中心に成つて行く者は良く校長を補佐して学校のよい空気を濃厚にして行くことに努める。殊に首席訓導の任務は非常に重い。校長自身が卒先して行はれぬ事がある。校長自身が余りやると部下の職員が煙たがるから実行方面は寧ろ首席訓導が卒先してやらねばならぬ。併し、首席訓導は決して威張つてはならぬ。又、自己の自分を計つてはならぬ。他の同僚を尊重し、極めて平民的に充分胸襟を開いて同僚間の意思疎通を図り、むしろ自己は棄てても同僚の為に盡してやらねばならぬ。そして、所謂下情上達の道に努め、不平なく職員全部が働ける様にする。斯様にして校長に心配を掛ける事を出来るだけ少くして行かねばならぬ。一方、校長の計画なり方針について真に学校の為を思ふ念から出た考は充分に述べる事が必要である。そして後、学校長の計画方針を充分に了解し、共鳴して、それを職員全部がうまく実行する様に努める。それには、同僚ともよく語り合つて実行の空気を濃厚にし、実行の先駆者を以て任じなければならぬ。之には万難を排して奮闘努力する覚悟が必要である。校長の実践躬行より、首席訓導の実践躬行が大切である⁴⁴。

この記述から、清水自身が首席訓導として次のことを意識して役割を果たそうとしていたことが読み取れる。

- ・首席訓導の任務は非常に重い。
- ・実行方面は首席訓導が率先して行う。
- ・学校長の計画方針を充分に了解し、共鳴して、それを職員全部がうまく実行する様に努める。
- ・同僚ともよく語り合つて実行の空気を濃厚にし、実行の先駆者とならねばならない。

清水は首席訓導として、自らを「実行の先駆者」に任じ、「実行の空気を濃厚に」するために行動していたのである。また、校長であり、研究の理論的指導者である木下の考えを理解するとともに、実践から得られたことを学校運営や研究に生かしていくことを常に考えていたのであろう。

清水が、木下の理論のかみくだきを効果的に行うことができたのは、以下の点について意識して取り組んでいたからではないかと考える。

- ・実践者として、他の訓導とともに実践し、悩みや課題を共有すること
- ・実践的指導者として、訓導たちの課題への示唆を与えること
- ・実践的指導者として、実践の様子を見ながら適切なタイミングで提案すること

・首席訓導として、主事の理論を理解し訓導たちに伝えることと訓導たちの思いや考えを主事に伝えること

つまり、清水は、実践者・実践的指導者・首席訓導、どの役割の自分も意識しながら行動していたのである。そして、3つの役割のうち、どれかの役割が突出していたわけではなく、時と場に応じて使い分けるとともに、自分の中でうまく調整しながら自らの役目を果たしていたといえる。

おわりに

附小での清水という存在は、現在の学校でいえば、研修主任と教務主任を兼ねる存在であった。実践者・実践的指導者の役割が研修主任、首席訓導の役割が教務主任と捉えることができる。この2つの役割を1人が果たしていたからこそ、スムーズに動くことができ、附小の研究・実践を牽引するリーダーとして力を発揮できたのであろう（図1）。

研修主任は、実践的指導者として教員とともに実践し、その課題への示唆を適切なタイミングで提案することが重要である。同じ実践者であるから、悩みや課題も共有できる。しかし、校長の計画や方針は直接研修主任に伝わるのではなく、ほとんどの場合で教務主任を通して伝わっている状況がある。教務主任は、学校や校長の考えを理解し、教員に伝えるとともに、教員の思いや考えを校長に伝える役目が重要である。しかし、現在の教務主任は担任をしておらず、専科として授業を行っているにすぎない状況が多いため、実践者として課題を共有したり、教員の思いや考えを実感的に捉えたりすることが難しい。

つまり、清水が一人でこなしていた研修主任と教務主任という役割を、今は二人が分担して行っている状況であるから、互いの不足している部分が補えるように連携を取ることが非常に重要となる（図2）。

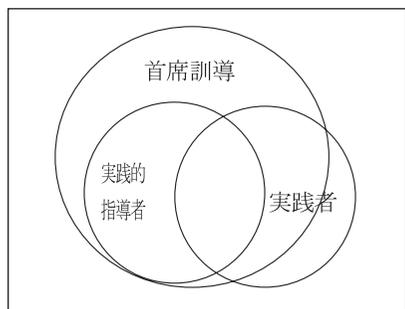


図1 清水の役割関係図

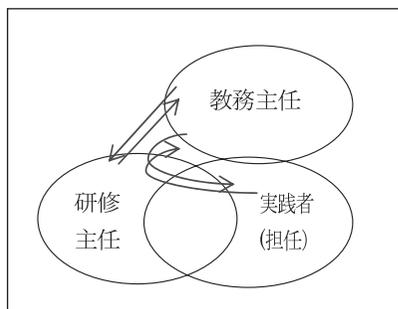


図2 現在の学校内における3者の関係図

現在の学校では、研修主任だけが校内の研究・実践を牽引するリーダーと捉えるのではなく、教務主任もリーダーとして研修主任を支えるとともに、校長の考えを研修主任や教員にしっかりと伝えていく必要がある。また、研修主任は同じ実践者である教員たちの悩みや課題を教務主任に伝えていくことも大切である。これにより、研修主任と教務主任が相談のうえで、適切な時期にアドバイスや提案ができる。また、教員の思いや考えを校長に伝え、研究・実践を改善していくことも可能となる。

現在の学校において、校内研修を活性化し、研究・実践を前進させるには、研修主任と教務主任の連携が非常に重要である。このことを研修主任も教務主任もどちらも意識し、自らの

役目を確実に果たすとともに、互いにフォローし合える関係を築くことが必要である。

¹ 森脇正博「校内研修としての授業研究の論理と方略-「学びの共同体」論の検証を通して-」京都教育大学教育学研究科修士論文、2012年、www.kyokyo-u.ac.jp/

² 清水甚吾に関する主な先行研究は次のものがある。①宇佐見香代「清水甚吾の学級経営論・学校経営論についての一考察」『奈良女子大学文学部教育文化情報学講座年報』3、1999年、39-51ページ、②宇佐見香代「清水甚吾の教育実践研究-自ら学んだ教師-」『日本教師教育学会年報』(9)、2000年、109-118ページ、③松本博史「「作問」の変容と「学習法」の成立過程-清水甚吾大正10、11年度「学級経営案」「教育功程報告」の分析-」『数学教育論文発表会論文集』35、2002年、499-504ページ、④志村廣明「大正デモクラシー下における奈良女子高等師範学校附属小学校の学級経営の理論と実践について-木下竹次および清水甚吾の場合を中心として-」『聖徳学園岐阜教育大学紀要』12、1985年、163-176ページ。

①は、清水の学校経営論の特徴である、教師が孤立せず有機的に学び合うことを重視すること、成果をあげるためには「中心学級」を設定し学び合うこと、子どもの指導に貢献する教師の教育実践研究の重視とその条件整備の必要性について書かれたものである。②では、清水が名訓導となりえた理由について、教師自身の課題意識、自発的態度、継続的努力、自らの抛って立つ実践の在り方の探究であることがまとめられている。③は、木下と清水が互いに影響し合う関係であったことについて明らかにしようとしたものである。④は、学級経営という点において、木下の考えが清水に大きな影響を及ぼしていることを明らかにしている。

以上の諸研究は、いずれも清水の実践研究や木下との関係性について述べたものであり、清水の附小における研究・実践の発展に果たした役割に焦点をあててのものではない。

³ 木下竹次「学習原論（一）」、奈良女子高等師範学校附属小学校内学習研究会『学習研究』第1巻、第1号、1922（大正11）年4月、20ページ（臨川書店復刻版『学習研究』第1巻、1977年。以下、『学習研究』については、臨川書店復刻版を使用した）。

⁴ 清水甚吾「自発教育の眼目」『学習研究』第1巻、第2号、1922（大正11）年5月、112ページ。

⁵ 清水甚吾「自発教育と学習材料の生活化」『学習研究』第1巻、第8号、1922（大正11）年11月、52、55ページ。

⁶ 木下竹次「学習原論（一〇）」『学習研究』第2巻、第1号、1923（大正12）年1月、8ページ。

⁷ 木下竹次「学校進動の原理（三）」『学習研究』第2巻、第7号、1923（大正12）年7月、52ページ。

⁸ 清水甚吾「算術の自発的学習と環境整理」『学習研究』第2巻、第11号、1923（大正12）年12月、36ページ。

⁹ 清水甚吾「大正十年度 尋常第二学年学級教育功程報告」（「教育功程 学級経営 小学校」大正十年度、所収。奈良女子大学附属小学校資料室蔵）。

¹⁰ 野中吉光「大正十年度 尋常第四学年学級教育功程報告」（同前、所収）。

¹¹ 「職員会記録 奈良女子高等師範学校附属実科高等女学校・附属小学校」大正十一年度以降。奈良女子大学附属小学校資料室蔵。

- ¹² 木下竹次「学習原論（一）」『学習研究』第1巻、第1号、1922（大正11）年4月、20ページ。
- ¹³ 清水甚吾「自発教育の眼目」『学習研究』第1巻、第2号、1922（大正11）年5月、112ページ。
- ¹⁴ 清水甚吾「自発教育と能力発揮」『学習研究』第1巻、第4号、1922（大正11）年7月、79、83ページ。
- ¹⁵ 木下竹次「学習原論（五）」『学習研究』第1巻、第5号、1922（大正11）年8月、20-21ページ。
- ¹⁵ 同前、20ページ。
- ¹⁶ 木下竹次「学習原論（六）」『学習研究』第1巻、第6号、1922（大正11）年9月、5ページ。
- ¹⁷ 清水甚吾「自発教育と学習材料の生活化」『学習研究』第1巻、第8号、1922（大正11）年11月、52-55ページ。
- ¹⁸ 山路兵一「読方の学習力生長の跡」『学習研究』第1巻、第8号、1922（大正11）年11月、99ページ。
- ¹⁹ 山路兵一「無より出でて無に帰る」『学習研究』第2巻、第1号、1923（大正12）年1月、140ページ。
- ²⁰ 池田小菊「私の教員時代」『学習研究』再刊第5号、1946年、53-61ページ。
- ²¹ 清水甚吾「自発教育と学習訓練」『学習研究』第2巻、第1号、1923（大正12）年1月、121ページ。
- ²² 鶴居滋一「幼学年児童の合科学習とプロジェクトの一例」『学習研究』第2巻、第1号、1923（大正12）年1月、98-99ページ。
- ²³ 木下竹次「学校進動の原理（三）」『学習研究』第2巻、第7号、1923（大正12）年7月、52ページ。
- ²⁴ 同前、53ページ。
- ²⁵ 木下竹次「修身科学習上の諸問題（一）」『学習研究』第2巻、第8号、1923（大正12）年8月、60ページ。
- ²⁶ 河野伊三郎「大正十一年度 学級経営報告 尋二 河野」（「教育功程報告綴 奈良女子高等師範学校附属小学校」大正十一年度、所収。奈良女子大学附属小学校資料室蔵）。
- ²⁷ 野中吉光「大正十一年度 教育功程報告 尋常五年女子 野中吉光」（同前、所収）。
- ²⁸ 横井曹一「創作的図画学習の実際」『学習研究』第2巻、第4号、1923（大正12）年4月、107-108ページ。
- ²⁹ 木下は、1923年度にこのような高い目標まで提案しているが、この段階での「環境創造」という提案は、あくまでも訓導たちに「児童による環境整理」に目を向けさせるきっかけ、訓導たちの意識を転換させるきっかけとなるものであった。木下が意図していることに基づいた本格的な「環境創造」の実践の展開は1925年度以降となる。
- ³⁰ 清水甚吾「算術の自発的学習と環境整理」『学習研究』第2巻、第12号、1923（大正12）年12月、36-37ページ。
- ³¹ 同前、37ページ。
- ³² 山路兵一「学校にそなへつくべき参考書（辻音楽）」『学習研究』第3巻、第3号、1924（大正13）年3月、80ページ。
- ³³ 木下竹次「学習原論（八）」『学習研究』第1巻、第8号、1922（大正11）年11月、12ページ。

- ³⁴ 前掲、清水甚吾「大正十年度 尋常第二学年学級教育功程報告」。
- ³⁵ 清水甚吾「学習法の実施と学級経営」『学習研究』第3巻、第4号、1924（大正13）年4月、103ページ。
- ³⁶ 秋田喜三郎「尋五女の学習指導」『学習研究』第3巻、第4号、1924（大正13）年4月、117-118ページ。
- ³⁷ 神戸伊三郎「理科指導の新経営」『学習研究』第3巻、第4号、1924（大正13）年4月、165ページ。
- ³⁸ 横井曹一「図画学習経営案」『学習研究』第3巻、第4号、1924（大正13）年4月、199ページ。
- ³⁹ 山路兵一「学級経営案と学級経営」『学習研究』第3巻、第4号、1924（大正13）年4月、145ページ。
- ⁴⁰ 塚本清「原理と実際（一）」『学習研究』第3巻、第6号、1924（大正13）年6月、21-22ページ。
- ⁴¹ 山路兵一「環境による教育」『学習研究』第3巻、第7号、1924（大正13）年7月、85ページ。
- ⁴² 横井曹一「図画学習指導の要訣」『学習研究』第3巻、第8号、1924（大正13）年8月、96ページ。
- ⁴³ 山口勲「編輯室」『学習研究』第3巻、第9号、1924（大正13）年9月、144ページ。
- ⁴⁴ 清水甚吾『学習法実施と各学年の学級経営』東洋図書、1925（大正14）年、28-29ページ。