

岐阜市立長良小学校の特別活動

的場正美*

1 本研究の目的と分析方法

1-1 研究対象

本研究は、岐阜県岐阜市立長良小学校の教育課程の中でも特別活動に相当する小学校の教育活動を対象とする。現在の小学校における特別活動は、学級活動、クラブ活動、児童会活動、学校行事に区分されているが、長良小学校においては、学級活動は「くらし」、クラブ活動は「いずみ」、児童会活動は「みずのわ」として実践されている。「こどう」は、総合的な学習の時間の教育活動である。この実践の基本的思想は、東京の池袋児童の村小学校における生活教育の実践経験をもとに野村芳兵衛によって形成され、歴代の校長に受け継がれて来た。そして、これらの名称の教育課程をより明確に示したのは、1967（昭和42）年度から1970（昭和45）年度まで長良小学校の校長を務めた吉岡勲である。本研究は、「くらし」、「いずみ」、「みずのわ」、「いぶき」、「こどう」と呼ばれる教育活動を研究対象とする（以下 ひらがら活動と呼ぶ）。「こどう」は、総合的な学習の時間に対応した活動であり、以前には「あおぞら」そして「ひかり」と呼ばれていた。

1-2 研究の目的

次期の新学習指導要領の特別活動においては、これまで強調されてきた「生きる力」を継承し、その力を具体化するために教育課程全体で育成を目指す資質・能力が明確に示されている。そのことについて『小学校学習指導要領 解説 特別活動編』では次のように述べられている（文部科学省 2017b, 3）。

「このため「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、イ「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた。」

このような基本的な考えに立脚し、特別活動の目標は、以下のように規定されている（文部科学省 2017a, 164）。

「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及

* 東海学園大学教育学部 教授

び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。」

このような明確な資質・能力と比較して、長良小学校の「くらし」、「いずみ」、「みずのわ」、「いぶき」、「こどう」と呼ばれる教育活動はどのような力を形成しようとしていたのだろうか。

長良小学校の実践についての最近の研究として、富澤美千子の研究（富澤 2017：2016：2015：2012）、山住勝広の研究（山住 2017）、山住勝弘と富澤美千子の研究（2011）がある。また、高橋彰太郎が長良小学校の校長時代に長良小学校の教育実践の成果をまとめた著作『逞しく生きる』（長良小学校 1990）、山口正和校長時代の著作『心豊かに生きる』（長良小学校 1994）は、長良小学校の総力を挙げての当時の実践研究であり、貴重な記録である。そして長良小学校のみどり会の八十周年記念雑誌（みどり会 2014）は長良小学校の教職員とPTAが長良小学校の実践を内から見直した実践報告書である。

その中でも富澤美千子の2012年の学会発表、2014年に10人の長良小学校に在職した10人へのインタビュー調査をもとになされた2015年の研究、そして山住の編著（2017）の第7章「『みずのわ』活動における学級づくり」を執筆した富澤の研究は、「みずのわ」など長良小学校のひらから活動がどのように導入され、形成されたのか歴史的経緯を明らかにしている。富澤は、野村が「学級王国的」な教育から脱し、生活教育への転換、すなわち、「子供の自治活動」を築くことを目指したと捉える。富澤は、野村芳兵衛の校長時代に生まれた「縦割りで学校の中に小さな『学校』をつくり、6年生が中心となって、その学校を運営していく考え方」（富澤 2017, 123）で編成された部制が次の校長時代にはなくなり、吉岡勲校長時代に再び復活したことを明らかにしている。そして、野村芳兵衛自身が「集団指導」と「個別指導」を相互に関連づけることによって、個性づくりと仲間づくりができる場として部制を意味づけていることを明らかにしている（同 124-125）。

現行および次期の学習指導要領においても、「問題解決的な学習」あるいは、「主体的・対話的で深い学び」が強調されている。野村芳兵衛の目指した教育理念が受け継がれた現在の教育活動において目指されている「子供の自治活動」という教育理念は学習指導要領において強調されている「主体的・対話的で深い学び」とどのような親和性あるいは相違があるのだろうか。

本研究の目的は、以下の2点の解明を通して、長良小学校の「くらし」、「いずみ」、「みずのわ」、「いぶき」、「こどう」など「ひらがな活動」と呼ばれる教育活動の特徴を解明することである。

- 1) 長良小学校の「くらし」、「いずみ」、「みずのわ」、「いぶき」、「こどう」と呼ばれる教育活動はどのような内容であり、どのような力を子どもに形成しようとしていたのだろうか。
- 2) 長良小学校の特別活動に対応する教育活動の目指す目的は「主体的・対話的で深い学び」とどのような親和性あるいは相違があるのだろうか。

1-3 研究の方法とデータ収集

(1) 事例研究の方法論的立場

本研究のために収集した資料は、長良小学校の研究紀要、長良小学校が公開研究会で配布した学習指導案、その長良小学校のメンバーが執筆した著書、および長良小学校のPTA会誌である。

分析方法は文献解釈の方法をとるが、本研究では、いくつかの事例を取り上げ、その事例の中に長良小学校のひらから活動の理念がどのように具現化されているかを分析・解釈する方法をとる。事例に関する方法論として次の問題を論じる必要がある。

第1に、事例の単位の問題が意識されなければならない。談話分析や授業記録の分析においてケース・スタディにおける事例（ケース）として、これまで、子どもの作文、授業記録、教師の取り上げたエピソード、報告などが取り上げられてきた。授業記録の子どもの発言を事例として扱う場合には、1発言を扱うこともあれば、その発言に関連する他の発言を解釈する場合がある。この場合には取り上げる事例の

単位は1発言である。別な事例では、例えば授業のテーマに関する重要な語句の関連を解釈する場合もある。この場合には取り上げる単位は、語句である。このように事例研究の場合には、語句や発話時間という範囲や時間の短い単位と1つの授業や単元など範囲や時間の長い単位までが混在している。取り扱う単位によって、発話の背後に想定できる概念が抽出できたり、教師の意図やカリキュラムの質的効果を解明できたりする。事例の単位と解明する次元の関係を意識する必要がある。

第2に、分析事例はどのようにして選択されたのかという問題がある。<どのように>という問いの意図の1つは、選択された事例が典型的な事例であるのか、もしかしたら事例の選択に任意性があるのではないかという疑念が含まれている。このような典型性を保持し、任意性を排除する1つの方法は選択の手順を明確にすることである。選択手順が示されれば、手順のどの段階で任意性が組み込まれているかを顕在化できる。選択手順の明確化は、任意性の自己チェックと他者への選択手順の公開の機能を有する。

第3に、選択事例は何を代表しているのかという問題がある。この問題の問いの背後には多くの類似した事例の中から代表的な事例を分析し、他の事例にも適応できるルールや規則を解明し、一般化するという要求がある。本研究は、この要求に関する問題に一般的に答えるのではなく、事例の全体に対する独自性と全体から見た事例の限定性を明確にする方法をとりたい。換言すれば、事例の分析を通して、事例に含まれる意味を明らかにし、その事例の独自性と全体からみた限定性を明らかにする方法をとりたい。

第4に、選択された事例は、どのような文脈の要因の影響を受けているかという問題がある。この問題について本研究は、事例の文脈を確定するとともに、その文脈に即して資料を収集するために採用するアプローチを明確に示したい。長良小学校の実践は、終戦直後から始まり、学習指導要領の改訂、その時代の思想、岐阜大学教育学部附属学校としての立場があり、収集する事例にはそれらの影響が見られる。そのことを前提とすれば、資料収集のアプローチには思想的アプローチ、教育史のアプローチ、文献学的アプローチなど多様なアプローチが必要となる。例えば、戦後の教育実践を実践史の視点から研究した臼井嘉一は、戦後教育実践を3つの時期に区分すると同時に7つの地域に区分している(臼井 2013, 3)。この実践史と地域区分を基盤に、斉藤利彦は、「教育史研究会」の実践を2つの時期に区分し、著作の刊行を整理している(斉藤 2013, 9)。このように1つの実践を分析・解釈する場合に、そのアプローチによって収集された資料の範囲と量が異なる。別な観点からみれば、多様なアプローチによって、豊富な資料・データが得られる。しかし、時間、効率、など様々な制約の中で、限定したアプローチを取ることがやむ得ない場合がある。そのような場合があっても、どのようなアプローチをとっているか、そのような課題意識があるかを意識することが重要であるばかりでなく、それを明示することが、収集した資料の限定性を明確にしてくれる。

第5は、収集された資料はどのように記述・叙述されるのかという問題がある。かつてマーネン(Jhon Van Maanen)は、フィールド調査における記録の叙述様式を問い直し、調査者の思想は記述内容に表われるのではなく、むしろ記録をどのように叙述するかその叙述様式に思想は規定されることを明らかにした(マーネン1999)。本研究は、他者が解釈・了解できることができるために量的記述方法、史学的記述および授業分析の方法による質的な分析方法を用いたい。

第6は、事例はどのように分析され、あるいは解釈されるのかという問題である。この問題について本研究は、事例の量的処理とその有効性への懸念、あるいは主観的に解釈される懸念を払拭するために分析手順と解釈手順を明確化したい。

第7は、事例からどのように概念化、意味付与がなされるのかという問題である。このことについて本研究は、子どもの発言や教師の記録の場合は、その発話における語と語の関係の限定性と解釈する個人の意味付与が介在するという立場をとる。

第8は、事例の分析と解釈は、どのような知識を提供しているかという問題である。この問題について本研究は、解釈共同体における知の構築を目指す立場をとりたい。取り上げる事例の背後にはその実践を

支えた学校や同僚、そして研究の仲間が存在している。このような同僚や仲間は、実践を共に生み出しながら、その実践を共有し、お互いにその実践を批判的に検討し解釈してきた。このような仲間のつながりを実践共同体、あるいは解釈共同体と呼ぶならば、これらの共同体は事実を作り出し、意味を解釈し、ことばを共有している共同体である。実践共同体より広い解釈共同体は、解釈により、新しい意味の発見や位置づけをし得るので、教育実践の分析は他の領域へ影響を与える可能性を有する。

(2) 事例の種類

本研究において事例分析をする場合、分析単位を定め、その事例の単位間の関係をいくつかの種類として示したい。その種類は理念的に導かれるのではなく、事例の特質に応じて、定式化したい。長良小学校が公刊した著書（岐阜市長良小学校 1990：1996）を見ると、次の種類がある。

類型1：子どものノート为例示する。例：「帰りのいぶき」の今日一日の学習や生活を振り返り、反省をする「かがやきノート」の例示として四角に囲んでK子の「かがやきノート」の事例が紹介されている（岐阜市長良小学校 1990、23）。

類型2：実践事例を物語り、その中に発言や考えや写真を取り上げる。例：『リズムに合わせて』—はぐるま（低）の実践例の記述のなかに、教師の考えやこどもの発言が括弧で、そして絵カードが写真で示されている（岐阜市長良小学校 1990、28-30）。

類型3：事例としてある子どもの日記を示し、その文章の背景となった授業の流れを、その子どもの発言を組み入れて説明する。例：くらしに関する「ありがとうおばあちゃん」という項では、U子の日記が最初に示されている。そして、U子の発言やつぶやきを紹介しながらその授業の概要が説明され、U子の日記を引用して、U子の意識の変化と授業で育った姿が描かれている（岐阜市長良小学校 1990、63-64）。

類型4：特定の子どもが他の児童と共にどのように活動したかを記述し、その子の願い成立の例証として作文で示す。例：6年生M子の「みずのわ」での活動が紹介されている。ここでは、M子の性格や活動での様子が記述され、「みずのわ」の6年生の取り組みの概要が説明され、最後にM子の願いが作文として示されている（岐阜市長良小学校 1990、75-76）。

類型5：特定の子どもの感想文を中心に物語る。例：「連携性を育む『みずのわ』の活動」では、I男の「みずのわ」活動を終えた感想文が最初に紹介され、この活動の経過が説明されている。その中で、I男の2つめの感想文が成長の例示として紹介されている（岐阜市長良小学校 1994、18-21）。

類型6：複数の反省文を事例として示し、途中の経過を記述し、最後に働きかけの計画を事例として示す。例：6年生M子の4月11日の反省文が四角で示され、次の活動が紹介され、4月25日のM子の反省文が示されている。その後の話し合いの様子が記述され、第5回の計画ノートが示されている（岐阜市長良小学校 1990、77-79）。

類型7：類型2に加え、例示として作文が示されている。例：「いろいろな遊びができる長良川（1年生の実践例）」は、類型2のように子どもの発言を引用して、実践を物語り、Y子の思いが作文として写真と共に示されている（岐阜市長良小学校 1990、111-117）。

類型8：活動の事例として表を示す。例：総合学習「みがき」の年間活動事例として、第3学年から第6学年までの回数と時数および活動内容と育む「豊かな心」の具体例が示されている（岐阜市長良小学校 1994、28-31）。

類型9：事例の記述の中に授業記録を組み込む。例：教科指導の展開の例として5年生国語「大造じいさんとガン」の授業事例が取り上げられ、授業開始からの展開が記述されている。その記述の中に、残雪の「頭領らしい」姿を討論した授業記録が掲載されている（岐阜市長良小学校 1994、51-54）。

類型10：特定の子どもへの教師の支援を整理し具体的に事例を時系列にして示す。例：理科の授業で、K男とY子への教師の支援が、教師の発言とK男とY子の発言と活動が記述されている（岐阜市長良小学校 1994、109）。

長良小学校が自校のひらがな活動を紹介した論考（(岐阜市長良小学校 2017c) をみると、さらに次の類型がある。

類型11：統一した形式で実践事例を示す。例：実践例として囲みで事例が紹介されている。その構成は「本時のねらい」、「高まりに自覚に迫る手だて」、「授業の実際」となっている（岐阜市長良小学校 2017c、30-35、49-51）。

(3) 分析の方法と手順

分析と解釈の方法は類型に対応して多様な方法でなされる。1つの重要な点は、事例と解釈の区分である。言い換えれば、作文や子どもの発言などその背景が類推されればエビデンスとしてそのものを解釈できる事例と記述した人の解釈が盛り込まれている記述の区分である。例えば、教師の報告つまり、教師の物語の中に子どもの発言や作文が含まれる事例においては、子どもの発言や作文は、語と語の関係あるいは文と文の関係を執筆者である解釈者の立場から読み解き、その読み解きと報告者である教師の物語との親和性、視野性、内包性、物語の別な構成の可能性などを吟味できる。つまり、報告者が構成した物語から、報告者や他の読み手も確認しうる事実を抜き出し、その事実を分析者が解釈し直し、物語を再構築することができる。別な事例では、子どもの発言を主とした教師の実践報告の分析は、子どもの発言の事例を第7の立場（概念化と意味付与）から分析し、その意味解釈と教師の報告や記述に置かれたその発言の位置を吟味することができる。そうはいつても、分析単位と類型の対応関係が本研究では考慮されていないので、この方法はまだ完成された方法ではなく、1つの類型に対応した試行的な試みである。

分析の手順として、次の段階を設定した。

1. 事例を抽出する。
2. 事例における記述の中から子どもの発言や作文あるいは教師の報告文など記録と報告者の解釈を区分する。
3. 全文の記録を抜き出し、報告者が解釈した箇所を特定する。
4. 特定された箇所及び関連する箇所を再解釈する。
5. 再解釈した箇所と報告者の解釈を比較し、解釈の妥当性と可能性を示す。

2 長良小学校の歴史

岐阜市立長良小学校は、岐阜駅からは、岐阜市を流れる長良川の長良橋を渡って長良北町を左に雄総山へ向かって2、3ブロック歩くと左側に見える。岐阜大学が黒野に統合される前には、岐阜大学教育学部はその先にあった。学校の南側からは金華山を望むことができる。金華山の麓を流れる長良川では鶴飼と花火大会が催される。長良小学校から長良川は近く、広い川原がある。長良小学校から東へ歩くと、雄総山があり、その麓には護国寺がある。長良小学校の北側には百々ヶ峰を水源とする天神川が流れている。長良小学校と天神川の間は、現在は住宅地になっているが、昔には畑と田んぼがあり、あぜ道には養蚕が行われていたことを示す桑の木を見ることができた。

長良小学校は、1873（明治6）年に精勤義校として発足した。岐阜県では有志の寄附によって設立された学校を義校と呼んでいたこと分かるように、小林長平の私塾が当てられた（岐阜市立長良小学校 1970、6）。この精勤義校は、1876（明治9）年に3つの地域に分かれ、長良、山先、梅子の3校になった。1886（明治19）年の小学校令によって尋常小学校4年が義務制となったことにもとづいて、長良尋常小学校となった。1898（明治31年）に市町村合併がなされ、長良、福光、雄総、志段味、古津の5ヶ村が合併し、長良村で1つの学校となり長良尋常小学校となる。1900（明治33）年高等小学校を併設し、尋常高等小学校になった。

大正期には、ヨーロッパ、アメリカの新教育思想が日本に入ってきたが、岐阜県下の動きとして次のこ

とが報告されている（同、7-8）。

「大野丈助が白山小学校で実践した自由教育が先頭を切って華々しかった。昭和初期の不況に入ると、梅沢栄造の作業教育、西尾彦朗の興村教育、可児鋼平の少年団訓練などが目立ってきた。そうした中で長良小学校は石黒貞一の職業教育で全国的におしだしていった。」

1934（昭和9）年岐阜師範学校が加納から長良へ移転したことに伴って、付設していた附属小学校は廃止され、長良の師範学校には附属小学校は設立されなかった。加納にあった岐阜女子師範学校の代用附属小学校に加納小学校が当てられたのと同じように、長良小学校は岐阜師範代用附属小学校となった。1941（昭和16）年に皇国民を育成するために小学校は国民学校に改められ、長良尋常高等小学校は、長良国民学校となり、初代校長として塩津駿を迎え、塩津の応招に伴う山下享志校長代理を経て、1943（昭和18）年に川口半平を校長として迎え、終戦を迎えることになる。川口は1945（昭和20）年8月20日の定例行事「青少年学徒に賜リタル勅語」の奉読をやめ、年度末で辞意を表明し、故郷の徳山へ帰って行ったとある。辞意を表明した様子を川口は次のように『花ぐるみ』に書いている（川口 1974, 285-286）。

「母のおかげで教師となって二十八年、私なりに教師としての人生を精いっぱいたどって来た。今は母のもとへ帰るべき時である。—— 私の気持ちははっきり決まった。

妻にそのことを話すと、快く承知した。

八月末の夜、私は長良宮口の官舎に、県教学課長山田光之助先生を訪ねた。

どうして最初に教学課長の宅を訪ねたのか、よくわからない。山田課長のおじょうさんは、長良校の生徒ではあったが、しかしそのころ私と先生との間に、特に親しい交わりはなかった。多分、早く事を運びたい気の焦りから、順序を超えて、官舎の近かった課長のもとを訪ねたのではないかと思う。

私は客として二階の部屋へ案内され、いささか恐縮しながら、退職したい旨を申し述べた。先生は初め真意を測りかねたようすであったが、やがて私の気持ちがかかわると、複雑な表情をされて、

「まあ、年度の途中でもあり、来春三月、気持ちが変わらないようだったら、その時に考えることにしましょう」

と、という意味の話があった。

そうするより、しかたがないだろうな……と、帰りながら私は思った。

しかし辞意を表明したことによって、何か心がすっきりしたような感じがした。」

岐阜県の生活綴り方教育、文学教育で活躍していた川口半兵校長が終戦を機に長良国民学校を退職し、その後の校長に着任したのは当時岐阜市立高等女学校に勤めていた野村芳兵衛であった。野村は、長良国民学校へ辞令が出た以上、東京の児童の村で続けてきた生活教育を実現したい思いがあることを次のように述べている（岐阜市立長良小学校 1970, 62）。

「辞令が出た以上、私も校長をやらねばならぬ。どこでくらそうと、私はやりたい教育があった。東京の児童の村以来、続けてきた生活教育だ。それは、ベルギーのデグロリーの言った『生活による、生活のための教育』だ。生活のためというのは、われわれが人間として、人間らしく生きられることだ。つまり、お互いに人格を尊重し合って協力して生きて行けることだ。生活によるということは、人間のくらしの方法であって、政治と教育の二つがあると思う。政治は、制度を中心とした上からの仲間づくりであり、教育は、態度を中心とした下からの仲間づくりだ。そしてこの二つのくらし方は、どちらか一つというわけにはいかない。両足を使って歩くようにこの二つのくらしを通して、人間らしく生きて行けるのだと私は考えた。」

長良国民学校は六三制学校制度への改革に伴い、長良小学校となる。その後、1951（昭和26）年 岐阜大学学芸学部（現教育学部）代用附属小学校となる。1955（昭和30）年 第1回学校分離、岐阜市立長良

表1 長良小学校歴代校長とひらがな活動の年表

年代	校長	教頭	学校名・研究紀要	特別活動関連	学習指導要領
1943(S18)	川口半平	林貞二、太田武夫	長良国民学校(S15)		
1946(S21)	野村芳兵衛(S21.3.31付辞令)	畑中裕作、下野一三、中村又一、吉岡勲	六・三制 岐阜市立長良小学校(S22)		
1947(S22)				S22部制 S23 長良プラン	第1回 経験主義
1951(S26)			岐阜大学附属小学校		第2回 経験主義
1953(S28)	林貞二	吉岡勲、藤田正三	S31研究紀要1号		
1957(S32)	太田武夫	藤田正三、神谷福次郎			
1958(S33)					第3回
1964(S39)	渡辺君次郎	神谷福次郎、堀井昭美			系統主義
1967(S42)	吉岡 薫	堀井昭美、柘植弘隆			
1968(S43)			『生きぬきはたらきかける子どもを目指してー3学級3担任制を足場にして』	3学級3担任制 みずのわの活動 あおぞらの活動 いずみの活動	第4回 知識の構想
1969(S44)			研究紀要第15号	教科およびあおぞらを足場に	
1970(S50)			研究紀要第16号	教科およびいずみを足場に	
1971(S46)	大前保次郎	若原正武	研究紀要第17号	教科およびみずのわを足場に	
1973(S48)	横山克己	若原正武、鈴木安行			
1977(S52)	板津包信	鈴木安行、深尾勝夫、後藤正明	『ひかりとつち、みずのわ、いずみ、いぶきの時間』参観者用 合同研究発表会要項『ゆとりと充実を求めた教育活動の創造』	ひかりとつち・みずのわ・いずみ・いぶきの時間	第5回 人間化・個性 1980自由裁量 の時間(実施)
1983(S57)	辻太	後藤正明、山口正和			
1985(S60)	高橋章太郎	山口正和、今尾隆嘉、山田素之		教科およびいぶきを足場に	
1989(H元)				教科およびくらしを足場に	
1990(H2)	鈴木安行	山田素之、下野和男		教科およびくらしを足場に	第6回 新学力観 1992生活科
1993(H5)	山口正和	下野和男、玉木隆		教科およびくらしを足場に	
1996(H8)	今尾隆嘉	菊池信也		教科・みがきを足場に	
1998(H10)	奥村 玲	菊池信也、木村善美			第7回 生きる力 2002 総合的な学習の時間
2000(H12)	吉田忠史	木村善美、高木忠史			
2003(H15)	丹羽柳三	高木忠史、政井裕司			
2006(H18)	玉木 隆	政井裕司、高橋博、長谷川久栄			
2008(H20)					第7回 活用能力
2010(H22)	杉山恵子	長谷川久栄、岩見浩二			
2012(H24)	菊池真也	岩見浩二			
2014(H26)	大塚弘士	小井直弘、遠藤由康	『みどり会誌ーみどり会八十周年記念ー』		
2017(H29)					第8回 資質・能力

西小学校が誕生する。1974（昭和49）年には第2回目の学校分離があり、岐阜市立長良東小学校が誕生する。

戦後の長良小学校の初代校長はすでに述べたように野村芳兵衛であった。その後林貞二、太田武夫、渡辺君次郎、そして吉岡薫と続く。長良小学校の訓導と教頭を経験した林貞二が1958（昭和28）年に長良小学校の校長の辞令を受ける。その時の教頭は吉岡薫である（長良小学校 1970、81）。林貞二校長は、野村芳兵衛の構想した野村プランを継承して、教育実践を始める。野村プランは野村芳兵衛の発想により、1943（昭和23）年に骨格ができあがり、引き継がれてきたものである（同、82）。ガリ版ずりの長良プランは現在も長良小学校に保管されている。その詳細な紹介が、北村厚史によってなされている（北村 2002）。

1957（昭和32）年太田武夫が校長として赴任した。1958（昭和32）年度には前年度の林校長時代に設定された学校目標を継承している。その教育目標とは「明るい子ども」であり、その柱として「健康な身体」、「自主性」、「仕事への情熱」、「仲間の生活」、そして「情操の豊かさ」であった（長良小学校 1970、99）。

1958（昭和33）年度から1960（昭和35）年度には教育目標は「明るくたくましい子ども」として設定されている（同、100）。その後、1964（昭和39）年度に長良小学校に赴任した渡辺君次郎校長は、野村芳兵衛の教育目標を継承し、「子どもの側に立つ」を合言葉に、「明るくたくましい子」の解釈を深めていく。

野村の精神は、歴代の校長に受け継がれ、現在の教育課程をより明確に形成したのは、1967（昭和42）年度から1970（昭和45）年度まで長良小学校の校長を務めた吉岡勲である。彼は25歳から16年間、長良小学校に勤務した経験がある。吉岡薫が1967（昭和42）年に長良小学校へ校長として赴任し、教師から「こどもと遊ぶ時間が無いという嘆きをきいたので、そんなら遊べるようにすればよいのではないか」、「学校とは教師が教育的にこうしてほしいという願いがあるとき、そのようにできる場所ではないか」（岐阜市立長良小学校1970、118）と思い、新しく「あおぞらの時間」を毎週1回、2時間もつように決定している。この時間と並行して「みずのわ」、「いずみ」の時間が設定されている。

最初の1年の教育実践を踏まえ、吉岡勲は、今後の課題として、1) 教科経営を通してどんな子どもを育てるかの究明、2) 子どものやりたいことがやれる場と時を設ける、3) 学級経営上を、挙げ「学習と子どもの生活の耕しを考えていくような学級・学年の経営」を課題としている（岐阜市立長良小学校研究委員会 1967）。吉岡が校長になって2年目の1968年の紀要で次のように述べている（岐阜市立長良小学校 1968、1）。

「子どもは、先ず本校自体で最もこまっている面から打開してゆこうとした。それは無理だだと批判されるかも知れないけれども、ひとりひとりの教師は教育観を持ち、現実に子どもを指導しているのだから、その実践上のなやみを取りあげれば、教育観も児童観も、その中にこもっていると考えたのである。

全校の職員が、ここに欠陥があり、是正去るべき問題があるとまよれば、先ずその点からてがけようとした。そして生まれたのが3学級3担任制であり、『あおぞら』の時間であり、『みずのわ』の時間であり、『いずみ』の時間であった。」

そして、これらの時間は教育課程に位置づけされている。その後、「みずのわ」、「いずみ」、「あおぞら」の3つの活動の時間に「自主性」を育てる「いぶき」が加わった。「みずのわ」は、児童会活動であり、水の中に石を投げ込むと輪が広がるように、5、6年生の提案が低学年と中学年の児童に広がっていくことを意味している。「いずみ」は、クラブ活動であり、教師の泉のように湧きでる創造が児童の創造性を育むことを意味している。「あおぞら」は青空のもとで郷土の自然や文化に触れる活動で、この学校独自の活動である。

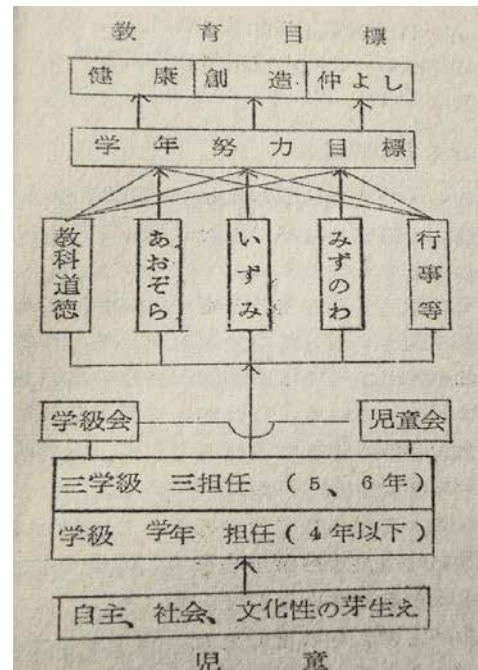


図1 教育目標とひらがな活動

3 2014年度と2017年度の長良小学校の教育目標と特別活動

3-1 2014年度の長良小学校の教育目標と特別活動

2014（平成26）年度の長良小学校の教育目標は、図2に示されているように、「郷土を愛し、人間性豊に生きぬく、たくましい子」である。大塚弘士校長が赴任した年度である。研究主題は「『たくましさ』を培う教育活動」である。重点目標は「いきぬく力に高める『授業』と『いぶき』の創造」となっている。教育目標を実現するためのさらなる具体的な目標が、「自主」「連帯」「創造」「健康」として、設定されている（長良小学校 2014）。

具体的な授業実践としては、各教科、道徳の他、特別活動は重要な位置を占めている。第1の教育活動は、自己実現を図る力を高める「朝のいぶき」と「帰りのいぶき」である。この「朝のいぶき」と「帰りのいぶき」は、現在の多くの他の学校でおこなわれている朝の会と帰りの会に相当する。第2の教育活動は、たくましさを培う教育活動である「特別活動」である。この特別活動には「学校行事」、「くらし」とよばれる「学級活動」、「いずみ」と呼ばれる「クラブ活動」、「みずのわ」と呼ばれる「児童会活動」が含まれる。第3の教育活動は、総合的な学習の時間に対応した「こどう」の時間の設定である。

平成26年度の長良小学校は学校目標を、「郷土を愛し人間性豊かに生き抜くたくましい子」として定めている。その目標を実現する柱として自主「自分のくらしをみつめ進んでやりぬく子」、創造「自ら感じ、考え、見出して、表すことができる子」、連帯「思いやりがあり仲間とくらしをよくする子」、健康「心身の健康につとめる子」が設定してある。この設定で特徴的なことは、教育活動によって育つ子どもの姿で活動が表現されていることである。

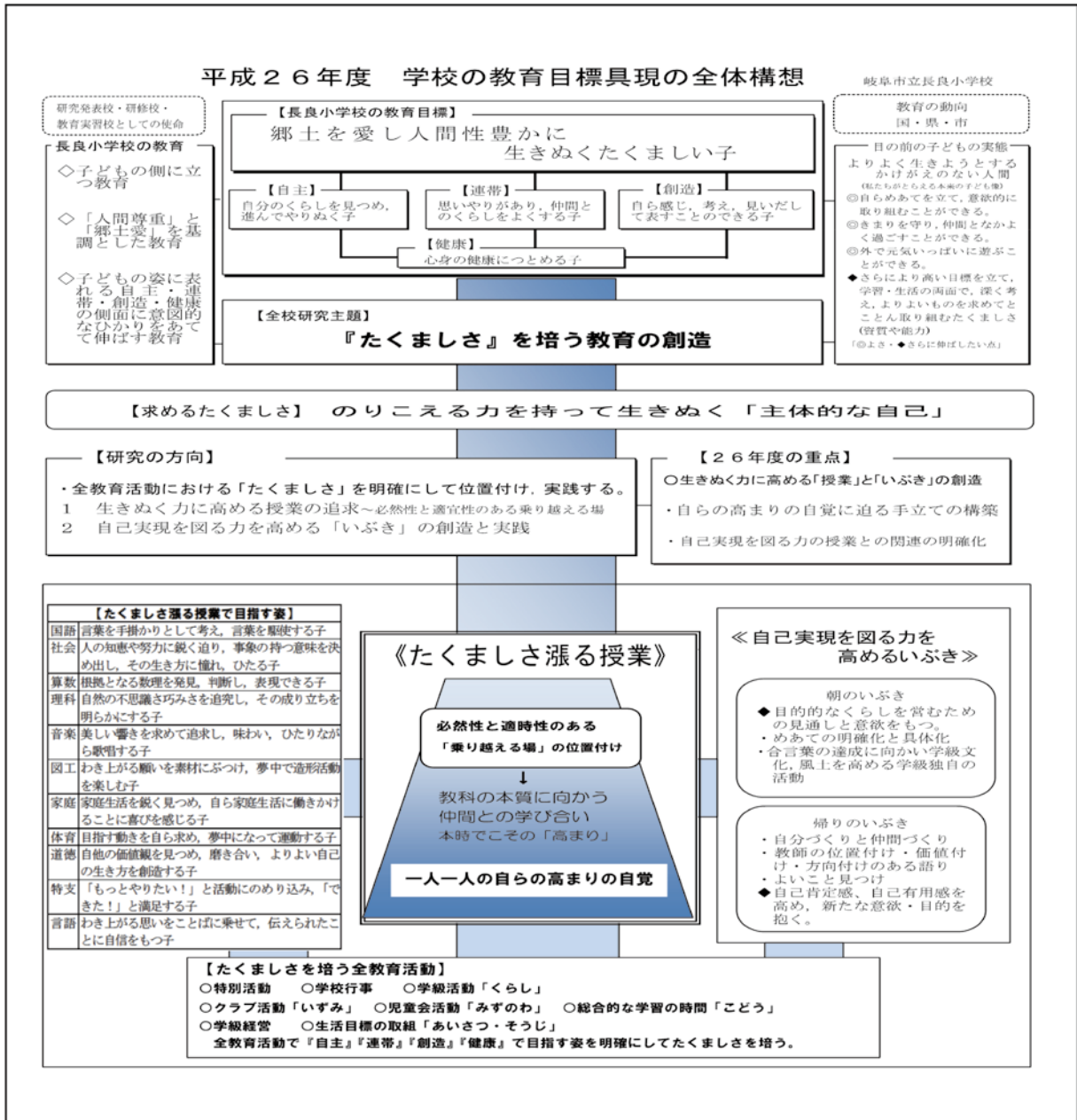


図2 平成26年度の教育目標全体図

3-2 2017年度の長良小学校の教育目標と特別活動

2017(平成29)年度においても、長良小学校の学校目標は同じである。学校目標に対応した教育諸活動の名称は2014年度と同じ名称である。全体構想は現在の長良小学校のHPでは見ることができないが、山住勝弘が編集した著書の中に長良小学校の執筆した章があり、そこに平成29年度の研究構想図が示されている(長良小学校 2017a, 18)。

2014年度に大塚弘士が校長として長良小学校に着任した。2014年度は前年度の研究構想を引き継いでいるが、2016年度あるいは2017年度になって、特徴が出てくる。2017年度の特徴は、子どもの1日の活動がイメージされていて、生きぬく力を高める「いぶき」を中心に、「朝のいぶき」で子どもたちは各々「目的のくらしを営むための見通しと意欲を」もち、目当てを明確化・具体化し、「合言葉の達成に向かい学級文化、風土を高める学級独自の活動」を行う。各教科の授業と「くらし」、「みずのわ」、「いずみ」、「こどう」の活動が学級や異年齢集団でなされる。この「こどう」は総合的な学習の時間である。そして1日の最後の「帰りのいぶき」で「自分づくりと仲間づくり」、「身に付けた資質・能力の生活化」、教師の語

りによる「位置付け・価値付け・方向付け」、「よいことみつけ」がなされる。

4 三学級三担任制

現在の長良小学校には、「くらし」、「いずみ」、「みずのわ」、「いぶき」、「こどう」という教育活動がある。これらの活動の源泉は、吉岡勲校長時代に遡ることができる（岐阜市立長良小学校 1968）。1967（昭和42）年度に「あおぞら」、「いずみ」、「みずのわ」が創設されている。この3つの創設された時間の基礎は、三学級三担任制にある。長良小学校においては、3年生までは同じ学級で進級するが、4年生で学級編成がある。5年生は当時6学級であったが、5年生に進級したときに、3学級を2つに分けて、3学級のかたまりが2つ作られる。担任である6人の教師も2つに分けられ、3名で3学級のかたまりを1つの集団としてうけもつ組織体制である（同、5）。この機能については、「これ等5・6年の四つの集団が、むすびあったひとつのかたまりであるという意識で、チームワークをとり、目あてを確立して、遊びを生み、手をたずさえて仕事や学習を進めていこうとする」（同、5）と述べられている。当時の研究部は、この三学級三担任制のねらいを3点挙げている。第1点は、「子どもが主張と受容の厚みをもつ」ことである。3学級が1学級になり、活動することにより、交流が多くなり、「相互の相違の発見と励ましによる理解の度合いは大き」くなり、「生活の面と学習の面に、児童ひとりひとりの主張と受容に一学級という限られた集団にあるよりは、はるかに巾と厚みを加えることになる」（同）と期待されている。第2は、「子どもが学校を動かしていく」ことである。120人の児童からなる学級において、120人が集結し、目当てをもって、全児童に働きかけることが構想され、「めあてをもった120人が全校の児童個々に手をさしのべ、教えたり、励ましたりする。或いは、逆に1,700人の児童が120人の活動を見守り、活動状況の気概を感得するという進み方をすることによって、学校の生活は、内面的にゆれ動きはじめるのである」（同、6）と考えられていた。この揺れ動きは子どもが学校を良くしようとする原動力としてとらえられている。第3は「子どもが進んで学力のきびしさにふれる」ことである。1学級1担任制の場合は、1人が担任であり、その担任が担当する教科の間に差異が生まれることを克服しようとする意図がある。教科に精通した教師の研修の深さを生かして、「その研修科目に限って授業を交換して受け持つこと」（同）になっている。このようにして、「教科に精通した教師の力は、児童に教科のきびしさにふれさせることができ、主体的な学習に導くことが可能」（同）であると考えられていた。

三学級三担任制の源泉は、野村芳兵衛の部制にある。部制は、縦割りの制度で1学年から6学年までが縦割りに編成され、長良小学校では6つの部制があった。この部が当時のコア・カリキュラムの「長良プラン」を実施していた。この部制については、冨澤美千子が2つの論文で詳しく取り上げている。冨澤によると、部制は「わずか6年で、野村から校長が変わったときに廃止された」（冨澤 215, 3）が、吉岡勲が校長となったときに、「みずのわ」活動のなかで復活してきたものである（冨澤 2017, 122-123）。どのように名称が変化していったのか、その活動内容はどのようなものであったのか、そしてその活動を通してどのような子ども育成しようとしたのか、名称ごとに述べたい。

5 ひらがな活動の変遷と活動事例

5-1 「あおぞらの時間」から「ひかり」へ

(1) 1967（昭和42）年度のあおぞらの時間

1967（昭和42）年度に設けられた「あおぞらの時間」は子どもが遊ぶ時間である。空気や水や土との遊びを通して、子どもに郷土が生まれ、郷土を育て、子どもの心身の健康が養われる時間である。当時の研究紀要には、この時間は「青空のもとで教育目標の健康を正面からとりくみ、第二・第三の目標である創

造と仲よしを両足にふまえたものである」(岐阜市立長良小学校 1968)と記述されている。この時間を創設した発想の背景には、テレビが普及した時代の変化の中で、子どものくらしが机の前にすわり予習復習をし、テレビを見る時間が多くなり、生活が弱まっているという危機感がある(同)。子どもが心身共に健康で生きている生活を願って、長良小学校の職員は「あおぞらの時間」を創設している。この時間を以下のようにイメージしている(同)。

「子どもが生きている生活とは、嬉々としてたわむれ、もう一歩だと歯をくいしばり、おにごっこに作戦をねり、空の青さに夢をえがくというくらしである」

この「あおぞらの時間」は具体的なカリキュラムが設定されていない。次のような各学年が集団として独自性を発揮して目標に迫る活動が示されている(同、6-7)。4年以下は学年合同、5、6年はチームで活動することになっている。時間は週2時間、年間70時間である。

- 1年生：雄総山のぼり、長良川での水中虫取り、天神川のかえるとり、歌くらべ。
- 2年生：さば土のちょうこく、長良川での運河作りと船うかべ、大学裏の虫とり。
- 3年生：グラウンドでのボール遊び、椿洞での魚取り、志多見でのいちご狩り。
- 4年生：雄総山での坂すべり、長良川でのすもうとりと石なげ、おちばひろい。
- 5年生：中河原でのぶとう狩り、長良川でのはんごうすいさん、リズム運動。
- 6年生：長良川でのキャンプファイヤー、未来の都市作り、山上の音楽会。

(2) 1900(平成2)年度のひかり

長良小学校の教育目標の「健康」を実現する場である。「健康」とは、1900年の長良小学校では「心と体の健康に務める子供」を育てることであり、そのことを通して「郷土を愛し人間性豊かに生き抜くたくましい子供」を育てる学校目標を実現しようと計画されている。

学校週5日制の実現が隔週にあった時代には、土曜日がその時間であった。具体的には長良川、天神川、雄総山、金華山、運動場、真福寺など、川遊び、山登り、史跡巡り、郷土の人へのインタビューなどの活動である。図3にみるように、低学年から高学年になるにつれて、自然から郷土の文化や歴史に重点が移動する計画が立案されている。

低学年	中学年	高学年
<ul style="list-style-type: none"> ・自然の中で遊びたわむれ、澄んだ空気に胸をふくらませ、光を浴び、水しぶきを浴びるといった自由な活動 ・仲間とおもいきり遊ぶ 		<ul style="list-style-type: none"> ・人々の営みを知り、文化に触れ、歴史の中で郷土をとらえ、郷土への愛を深めていく

図3 ひかりの時間の内容

(3) 1994年度のみがき

1993(平成5)年度には、新しい名称として総合学習「みがき」が設定されている(長良小学校1994 23)。この「みがき」は「ひかり」を源泉としてと思われる。「みがき」は創意の活動として、第3学年以上の学年に年間30時間が設定されている。長良小学校ではこの「みがき」の時間は生活科の発展教科として捉えられている。しかし、教育課程上は教科ではなく、「創意の時間」として位置づけられている。この活動は、「自分と地域社会や文化との関係に関心をもち、地域社会の人々とみがきあ

発達段階	目 標	学 年	活 動 例	みがきあっていく対象(重点)
低学年	生 活 科			
中学年	・地域に体験を通して働き掛り通して交流している中や、地域の人の生活が分かる、郷土を愛する心を育てる	3 4	これがぼくらのお祭りだ 仲良しいっぱい、長良の町	自然
高学年	・歴史や郷土の文化を通して自ら体験的に働き掛けていく中で、郷土の心や地域の人々と共に生きていくようとする心を育てる。	5 6	飛び出せ、長良の音楽隊 お年寄りにはぼくらの大先生	社会(人々) 文化

図4 みがきの目標と対象の重点

う活動や体験を通して、環境理解や地域奉仕・福祉などの心を育てる」(同、5)ことをねらいにしている。この年度では、長良小学校のひらがな活動は、学校目標の健康、自主、創造、連帯を個別のひらがな活動だけで達成しようとするのではなく、全ての学校目標達成にすべてのひらがな活動が関係するようになっている。「みがき」の「健康」では「自然・社会(人々)・文化に思いっきりふれる中で心もみがく」(同)ことが、「自主」では「自己の可能性に挑戦し、素直な思いを伝え、心をもみがく」ことが、「創造」では「生きる知恵の創造と心みがきあいを求めて心をもみがく」ことが、「連帯」では「仲間に教えたり、教わることで、みがきあいがふかまり心をもみがく」ことが目標とされている。

発達段階を考慮し、中学年と高学年での目標と活動例およびみがきあう対象の重点を図4のように図式化している(同 27)。

(4) こどう

1994(平成6)年の著書では、「ひかり」と総合学習「みがき」は、現在の総合学習の「こどう」に受け継がれている。総合的な学習の時間は、1998(平成10)年12月に告示された学習指導要領に登場する。実施は2002(平成14)年度からである。2017年度において、長良小学校は、従来の教育目標を引継ながら全校の研究主題を「『たくましさ』を培う教育の創造—『乗り越える場』を設定し、『自らの高まりの自覚』に迫る授業—」を設定している。その中で、「こどう」は、「長良の自然・社会・文化等に浸り込む原体験や探求的体験を通して、心身の健康を図り、郷土の一員の自覚をやしなう」ことを目標としている(長良小学校 2017、18)。

(5) ひかりの事例分析

「いろいろな遊びができる長良川」というタイトルで1年生の実践例が紹介されている(長良小学校1990、111-116)。この報告は、1「長良川に出発だ」、2「ほくの石が一番高いぞ」、3「わたしは顔をかいたよ」の3つの事例が紹介されている。本研究では、3の「私は顔をかいたよ」を取り上げたい。全文は以下のようなものである。解釈のために下線を引き、それに番号をつけた。

【事例1】

石つみ競争を終えた子供たちは、長良川の石を持って帰りたいと言いだした。そこで、持って帰ってどうするか尋ねると、

「緑や赤やおにぎりのような石が河原にはいっぱいあるから、持って帰って宝物にする。」

という意見が大半を占めていた。そこで、宝物の石集めをしてから帰校することになっていた。

子供たちは、自分の宝物を見つけ出そうと、河原を駆け巡っては立ち止まり、必死に石を捜しまわっていた。

「先生、あったよ。ほらね、この石びかびかだよ。鏡みたいだよ。」

「こっちの石は、宝石みたいなきれいな色をしているよ。きれいでしょ。」

「つるつるの石、ボールみたいな石、鳥みたいな石、魚みたいな石。いろんな形の石がいっぱい見つかったよ」等と口々に言いながら見せに来た。どの子の顔も、大事な宝物を発見できた喜びに満ちあふれていた。その中の一人であるS子の姿を紹介したい。

S子は、①自分の見つけた石を眺めては置き、また違う場所に移っては石を手に取り、首をかしげたりうなずいたりしていた。そこで、S子に何をしているのか尋ねた。

「②わたし、石を見ていてお父さんやお母さんにおみやげを持って帰りたくなったの。その石をみると、おでこが光ったお父さんみたいでしょ。この石の形は、何だかお母さんの顔に似ているし、これは、弟みたいに見えるの。」

と言った。さらに

「③わたし、どうしてかわからないけれど、急に、家のみんなにおみやげを持って帰りたくなったの。」と言った。④普段は喧嘩をしている弟であるが、その弟にまでおみやげを持って帰ろうという気になった

S子。⑤青空の下で遊んでいるうちに、広く大きな心になったのである。

長良川までは、本校から歩いて三十分程度を要する。そこまで歩くだけでも、子供の体の健康を促進することができる。しかし、それにもまして、⑥青空の下でのびのびと活動することによって、体だけではなく、子供たちの健康な精神の育成にまで寄与できるものであると確信できるS子の姿であった。

活動後の姿から、一層うかがうことができる

石ひろい

今日ひかりで長良川へ行きました。わたしのだいじなたからものがいっぱい見つかりました。

(1)みんなは、色のきれいな石をいっぱいあつめていました。

(2)でも、(3)わたしは、お父さんやお母さんになにしている石をさがしました。(4)ひろくんの石もさがしました。

…… (中略) ……

おうちへもってかえるときも、(5)石と石とがぶつかってこわれないか、しんばいでたまりませんでした。

やっといえにもってかえって、いっしょうけんめいクレパスでかおをかきました。(6)お父さんのかおがいちばんうまくできました。あたまのへんがそっくりにできました。

(7)お父さんが、かいしゃからかえってきてくれないかなあとのしみです。お父さんがかえってくるまえに、

(8)おとうとにプレゼントをしました。おとうとはとてもよろこんでくれました。

(9)こんどの日ようびにかぞくみんなでいってみたいな。」

②と③のS子の発言は「石ひろい」の作文に表れている。②の発言は、(3)の発言に、③の発言は(4)の発言に表れている。③のS子発言「どうしてかわからないけれど、急に、家のみんなに」を読むと、みんなは色のきれいな石をあつめている(1)、が(2)、最初は父と母に似ている石を探している。すでにこの発言と行動に家族への思いが表れている。さらに、それまでは視野にはいってなかった弟への思いが、③の「家のみんな」と(4)に表れている。④は、教師のS子の日常生活の観察から見えてきたS子と弟との関係の教師の記述であるが、④「その弟にまでおみやげを持って帰ろうという気になった」という教師の解釈は、自然である。⑤の解釈は、(2)の作文の(1)と(3)の対比を見ると納得がいく。他の子どもは自分の関心(色のきれいな石を集めている)の方向で活動しているが、心は両親から弟に広がり、(5)の心配、(6)の作品の出来映えと父に対する愛情、(8)の弟への愛情、そして、(9)の家族と一緒に自分が体験した場所へ行きたいという願いがあり、⑤の「青空の下で遊んでいるうちに、広く大きな心になったのである」というS子の変化の解釈が自然であることが分かる。そのことは、⑥の記述にも言える。長良小学校に根付いている子ども理解の方向からの影響が強いが、S子の様子や発言、そして作文に、「子供たちの健康な精神の育成」が具現化されている。

5-2 みずのわ

(1) 1967 (昭和42) 年度のみずのわ

昭和42年の学校目標は健康、仲よし、創造であった。この目標に対応し、「みずのわ」は仲よしという学校目標を育成する活動である。この教育活動は、三学級三担制を母体として、全校で1つのしごとを持ち込み、そのしごとを育てることを通して、全校を良くしたという自信を持たせることを願っている(岐阜市立長良小学校 1979, 118)。1968年の創設の研究部は、「みずのわの時間は、5、6年の三学級のチームが、ひとつの仲よしにつながる独自の目標をたて、それを全校に浸透させていこうとする。そのことによって、学校生活を具体的によくしようとする活動である。」(岐阜市立長良小学校 1968, 7)と三学級三担制のねらいを実現する活動として位置づけられている。ここでいう「仲よしにつながる」とは、「学校生活の中に生まれる諸々の問題を取捨し、そこでチームで徹底した合同討議に付してしほりあげ、目標

を明確にする。そうした目標達成への働きかけが単に全校放送とか、ポスターのみによって知らせるとい
う立場ではなく、120人の児童が全校の児童個々に、具体的に示し、教え、手を引き、仲まに入れて進も
うというのである。」(同、7)ということである。

1968(昭和43)年度の活動の事例を挙げると、6年Aは「そうじに使う道具を私達の手で作ったりな
おしたりする」活動提案、6年Bは「生活を創ったり、切り拓いたりする活動と、道標としての出版活動」
の活動提案がある。当時の研究部は、1968年度の長良小学校の研究紀要で、「みずのわの時間」の活動と
して昆虫園づくりの実践を具体的に紹介し、その実践の論理を解説している。

(2) 1990(平成2)年度のみずのわ

「みずのわ」は、児童会活動を通して、連帯性を育む場である。ここでは「生活を見つめる力」、「計画
を立てる力」、「やり通す力」、「反省する力」が政治する力と心として子どもに形成されると構想されてい
る。「全校の担当する子の生活を見つめ問題点をすくいあげる」ことで育つ「生活を見つめる力」、「願
いを持ち、自分の働き掛けをはっきりさせて、計画をたてる」ことで育つ「計画を立てる力」、「願
いに向かって、全力を出しきってやり抜く」ことで育つ「やり通す力」、そして「担当の子の姿から自分の働き
掛けを見つめ、計画を練り直す」ことで育つ「反省する力」が循環するように構想されている(長良小学
校 1990, 10)。常時の活動として、毎週火曜日と金曜日の朝20分が位置づけられていた。

(3) 1994(平成6)年度と2015(平成27)のみずのわ

ここでは、1994年度の「みずのわ」の構想を紹介したい。「みずのわ」は児童会活動であり、「よりよ
い暮らしへの願いの実現に向け仲間と取り組み生活を高める」(長良小学校 1994, 5)ことを目標とし、と
「6年生が中心となり、全校テーマを投げかける」こと「6年生と下学年のチームで生活づくりをする」こ
とが活動内容とされている。この活動は、「担当の子の思いを吸い上げ意見をまとめる」ことで育まれる
「連帯」、「学校生活の素晴らしさに気付き、よりよくしたいという願いをもち」ことで育つ「健康」、「願
いの実現に向かって、計画・実践・反省する」ことで育つ「自主」、そして「テーマ(「石」と呼んでいる)
の具現の活動を生み出す」ことで育まれる「創造」を育成するものとして計画されている(同、4-5)。

政治する力とは何か。平成27年度では、次のように捉えられている(長良小学校2017c, 66)。

「みずのわでは、『自分たちでよりよい暮らしをつくりたい』という願いを基盤にもち、『頭、
心、体』を使って自他の暮らしを見つめる。そこから願いや目的を生み出し、実現に向けての具
体的な計画を立て、自分の行動で働きかけを続ける。絶えず自分を振り返りながら、最後まで一
のことを成し遂げていく。」

平成27年度においても、政治する力は4つの力で構成されている。この力を育む授業過程は、集団目標
を集団で決定する「学級や学校の生活づくり」と個人目標を教師の指導の下に自己決定する「日常の生活
や学習への適応および健康安全」から構想されている。

各学年によって、政治する力には重点がある(同 68)。実践する力は第3学年の飼育・栽培活動、計
画する力は第4学年の飼育・栽培活動、見つめる力は第5学年の全校係活動、反省する力は第6学年のみ
ずのわ活動で重点的に獲得されることが計画されている。

(4) みずのわの事例分析

分析対象は、5年生I男の事例である(岐阜市長良小学校 1994, 18)。

【事例2】

作文1:「ほくが、初めて担当のクラスに行き、ほくの担当の子に働きかけた時である。「そんなの、いやや」と
いって遊んでくれません。①ほくは、(みんなのやりたいことを聞いてみよう)と考えた。②でも、やりたいこ
や
りたいことはバラバラになってしまった。③家で考え、順番にやってみることにした。④みんなの願いがかなうよ
うに僕も活動の計画をたてた。⑤そのかいあって、うまく活動できるようになった。⑥担当の子の願いを知り、反
省し、計画できるようになったと思う。

みずのわは、終わったけれど卒業までに三年一組の子たちと遊びで仲良しの宝物を一杯作りたい。」

この作文は、みずのわの活動が終わったときのI男の作文である。作文の紹介後に、I男の活動の概要が記述されている。それによると、5年生の時のI男たちの願いは「新しくできた運動場を汚さないでほしい」と「この運動場で元気に遊ぶ長良っ子になってほしい」という2つのことであった。6年になったI男たちの全校に投げかける提案（石）は、「外で元気に遊ぶ長良っ子」（引用者：石という表現は、池に石を投げるとみずのわが広がる。提案のことを石と呼んでいる）に決定した。I男たちは「みんなでやり切る小さなステップ」を作り、それができたことを「仲間どうしで認め合ったり、励まし合ったりすることを」大切に活動してきた。この取り組みの中でI男は次の作文を書いている（同、19-20）。

作文2：「僕は、今日、とても大切なことを見つけた。それはA君です。⑦A君はB君に働きかけることも素晴らしいけれど、それより素晴らしいと思ったのは、⑧僕はいつも「やめよう。だめやよ」と押しつけてばかりだったけれど、⑨A君はB君にやりたいことをやらせてあげて「これが終わったら……だよ」とB君の気持ちになって優しく言っていたことです。⑩ちっともうまくいかななくてイヤになっていたけれど、⑪今日わかったことを次のみずのわに生かしていけばなんとかなりそうです。」

この作文2の「あと、報告者は、「担当の子の行動や表情や言葉から自分たちの願いに関わる担当の子のもっている素晴らしさを見つけたようなI男に成長していった。」（同 20）と記述し、次のように強調している（同）。

「ともすれば、(1)実践の難しさや悩みにつぶされそうになりながらも、(2)願いの実現に向け、(3)チームの和でできかかえられ、(4)苦しみながら『やり通そうとする意志』が高まってくる。それと同時に、(5)自分の働きかけを振り返って素直に『反省できる力』も身につき、(6)新たな方向を見いだせるようになってきた」

(1)のことは、⑩の作文内容に端的に表現されている。(2)と(3)は⑨の作文にでてくるA君の働き掛けに関連する。「A君はB君にやりたいことをやらせてあげて」とI男はA君がB君の自発的活動を尊重し、その方向に即して、「これが終わったら……だよ」と具体的助言内容から、「B君の気持ちになって優しく」言うことの大切さを学んでいる。そして、それに続く⑪と最後の作文の④における「僕も」という表現の背後にチームの他の子どもの働き掛けを学び、それに習って計画を練り直していることが推察できる。これらの活動なかで、(6)の新たな方向を見出していることが分かる。(5)の反省できる力は、③、④、⑤、⑥に表現されているが、執筆者個人としては、(5)の「素直に」という解釈が重要であると思う。この素直な反省する力は、作文の⑩と⑪をつなぐ、「けれど」と「なんとかなりそう」という表現である。イヤな気持ちは、A君の対応からの学びを通して、自然に消えてゆき、素直に自分の今までの行動を反省し、「なんとかなりそう」という見通しが成立している。反省と気持ちの切り替えと見通しが同時に成立している場面ではないだろうか。

5-3 いずみ

(1) 1967（昭和42）年度のいずみ

1967（昭和）42年度の「いずみ」は、創造という教育目標を育む場である。現在までこの「いずみ」という名称で創造が子どもに育つことが目指されている。隔週2時間がいずみの時間に割り当てられていた。吉岡は「いずみの時間」を「こどもが教師のもつ探求の姿勢に感じて自信をほりさげようとする時間」（岐阜市立長良小学校 1970、119）と述べている。現在までも引き継がれている方針である。この教師の創造性を基盤とする「いずみの時間」の意義について、当時の研究部は次のように記述している（岐阜市立長良小学校 1968、7）。

「好きなことがらについて、すきな児童が集まってはげむ時間であるが、児童が本質的な深さ

にうちこむ喜びを持ち、楽しみを獲得することでなければならない。本質的な深さにうちこむためには、指導者の最も得意とする舞台を構成することと、そこで、教師と児童のイキの合った活動によって望まれると考えた。かくして、共に、発想し、あたため、結びつけ、ひらめかせ、火花を散らすことによって、創り出すは期待でき、その創り出す活動におけるひたむきな気がまえの中に生まれる喜びと苦しみを味わいさせたいと思う。」

(2) 1994（平成2）年度のいづみ

クラブ活動に当たる時間である。まさに泉のように尽きることのない作り出す喜びや苦しみを体験する場である。長良小学校のクラブ活動における創造性は、教師自身が創造的であることが第一であるという考えのもとに教師が得意とする分野のクラブを立ち上げる「旗あげ」がある。児童はこれを見て、自分の伸ばしたい、知りたい分野を選択するのである。

5-4 いぶき、くらし

いぶきは「自分の生活時間を有効に活用していく主体的な態度を身に付け、習慣まで高めていくという、自分づくりの場が必要ではないか」（長良小学校 1990、6）という願いのもとに生み出された。

「朝のいぶき」は「自分のやりたいこと、やらねばならぬときを見つけ、やり遂げようとする意欲を持つ時間」、「帰りのいぶき」は「一日の学習や生活を振り返り、統合的、個性的に自己を統一し、次の自分に向う新たな課題を生む出す場」（同、6）である。

いぶきの指導と評価では低学年から高学年の学習の比重が生活から学習へ移るように、現在の表現をすればループリックが作成されている。

くらしは、子どものくらしそのものの変化を狙いとしている。指導過程として、三段階が構想されている。「生活のみつめ」る段階では「生活に対する意識を安定から不安定な状態に追いやり、子供の内発的動機にまでたかめていく」（同、9）意識の変革をせまる。「課題追究」の段階では、願いを具体化するための方法を見つける。「より良い生活を送る見通しを自己決定させる」段階である「生活化」では実践への意欲化を図っている。

学級活動に対応する「くらし」の活動は、2017年度では、「学級や学校の生活づくりを考える『くらし1』と日常生活や学習への適応および健康安全を考え『くらし2』」（長良小学校 2017c、66）に区分され、授業過程の中に組み込まれている（同 67）。

6 論議と結論

6-1 論議

『小学校学習指導要領 解説 特別活動編』では、「主体的な学び」の実現について次のように解説している（文部科学省2017b、21）。

「学ぶことに興味・関心をもち、学校生活に起因する諸課題の改善・解決やキャリア形成の方向性と自己との関連を明確にしながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の活動を振り返りながら改善・解消に励むなど、活動の意義を理解した取組である。」

ここでは、学校生活に起因する諸課題の改善と解決およびキャリア形成の視点から論じられているが、長良小学校では「朝のいぶき」や「帰りのいぶき」において学校生活で生じる諸課題を改善するだけでなく（例：おとしものの改善）、「くらし」の活動を通して自分や地域の生活の改善にも視野を広げている（例：おばあさんの知恵）。しかし、キャリア形成の視点との関連を確認するためには、さらなる調査を必要とする。

文部科学省の解説では、「対話的な学びの」について次のように説明している（文部科学省2017、22）。

「児童相互の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方や資料等を手掛かりに考えたり話し合ったりすることを通して，自己の考え方を協働的に広げ深めていくことである。」

この解説では、①地域の人との対話，②先哲の考え方や資料等を手掛かりに，③考えたり話し合ったりすることを通して，④自己の考え方を協働的に広げ深めていくことが強調されている。①や②の子どもが自ら調べる活動は、「ひかり」における中学年以降の活動（例：古老へのインタビュー）などでなされてきている。また、③と④の狙いは「みずのわ」の児童会活動において、自らの課題を見つけ、他の子どもと協働しながら、例えば運動会のゲームを成功裏に導くなどの活動がなされている。

「深い学び」については以下の解説がなされている（文部科学省2017，22）。

『「深い学び」の実現とは、学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、新たな課題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることで、学んだことを深めることである。

特別活動における「深い学び」の実現には、特別活動が重視している「実践」を、単に行動の場面と狭く捉えるのではなく、課題の設定から振り返りまでの一連の活動を「実践」と捉えることが大切である。」

この解説で述べられている「課題の設定から振り返りまでの一連の活動」の実現は、長良小学校では「みずのわ」において以下のことがなされている。第1は、運動会の例で言えば、運動会の競技を高学年が提案し、その企画と訓練を中学年および低学年と実践していく中で、高学年の子どもが自分の低学年への指導や指示の実践を振り返り、その反省を次の活動への生かすという中期的な活動サイクルが事例として示されている。提案、指導・助言、反省、次の指導・助言、そして本番での実践、その反省という過程を通して、提案した子どもの願いや思い、そして人間関係の理解を深めている。

以上述べたように、長良小学校のひらがな活動は次期学習指導要領の特別活動で強調されている「主体的・対話的で深い学び」と親和性をもっているが、その思想的基盤を長良小学校が野村芳兵衛の思想にもっているのに対し、「主体的・対話的で深い学び」はアクティヴ・ラーニングにもっている。その点で相違点がどこにあるのかを解明することが残された課題である。

6-2 結論と残された課題

長良小学校の特色ある教育活動について論じてきたが、設定した目的に対応して結論と残された課題を述べると次のようである。

- 1) 長良小学校の教育目標は、1957（昭和32）年度までは「明るい子」であり、1958（昭和33）年度以降は「明るくたくましい子ども」と設定され、現在では「郷土を愛し、人間性豊に生きぬく、たくましい子」と設定されている。
- 2) 1957（昭和32）年度の教育目標は「明るい子ども」であり、その柱として「健康な身体」、「自主性」、「仕事への情熱」、「仲間の生活」、そして「情操の豊かさ」であったが、吉岡薫により1967（昭和42）年度に「あおぞらの時間」「みずのわ」、「いづみ」の時間が設定され、現在「くらし」、「いづみ」、「みずのわ」、「いぶき」、「こどう」という教育活動に変化している。
- 3) 2016（平成26）年度から学校目標は、「郷土を愛し人間性豊かに生き抜くたくましい子」として定められ、その目標を実現する柱として自主「自分のくらしをみつめ進んでやりぬく子」、創造「自ら感じ、考え、見出して、表すことができる子」、連帯「思いやりがあり仲間とくらしをよくする子」、健康「心身の健康につとめる子」が設定してある。
- 4) 長良小学校のひらがな活動は、「主体的・対話的で深い学び」と親和性をもっているが、その思想的基盤は異なる。しかし、本研究では、その違いについて解明できなかった。

- 5) 事例の類型は、長良小学校が記述している事例に則して設定したが、全ての事例を検討してはいない。新たな類型が設定される可能性がある。また、設定された類型をメタ的に整理し直す課題が残されている。
- 6) 研究方法の事例分析の単位については、「ひかり」と「みずのわ」の時間の事例で示したが、丁寧な手順を示した解釈が必要である。残された課題である。
- 7) 分析の方法として、発言を取り上げた。この発言の範囲とその意味との関係については、意味単位の問題として論じる必要がある。発言を分析する授業分析の手順として、的場正美は以下の5段階を設定している(的場 2014)。①発言を選択し、発言の背景を説明する。②発言の整理：補足した部分は()で示す。③発言内容を前後の文章を参考にして解釈する。その解釈内容は「 」で示す。④重要と判断する語や句を意味単位として区分する。区分はスラッシュ(/)で示す。⑤意味単位を分析単位としてその関係を記号で記述する。この手順を応用することができなかった。
- 8) 事例に含まれる事実と解釈を区分することを試みた。そして第3者が共有できる事実を再解釈し、報告者との解釈と照応する試みをした。その結果、長良小学校の事例に含まれる作文や発言は報告者の解釈を十分に基礎づけるものであることを解明できた。
- 9) 名称の歴史的変遷については、この名称がいつの時期に、なぜ変化したのか、その理由を調査し、確定することが残された課題である。

参考文献

- 白井嘉一(2013)「戦後日本教育実践史をとらえる視座」白井嘉一『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社、pp. 1-5。
- 川口半平(1974)『花ぐるみ 一教師の人生』母と子ども社。
- 岸 武雄(1992)『芳兵衛さと半平さ』教育出版文化協会。
- 岐阜市立長良小学校(1968)『生きぬきはたらきかける子どもをめざして —3学級3担任制を足場にして—』岐阜市立長良小学校。
- 岐阜市立長良小学校(1970)『長良小学校百年のあゆみ』岐阜市立長良小学校。
- 岐阜県長良小学校(1976)「教育目標具現の場とその実践」教育調査研究所『教育展望』22(5)、49-56。
- 岐阜市立長良小学校(1977a)『ひかりとつち、みずのわ、いずみ、いぶきの時間』岐阜市立長良小学校(学校参観者用配布物)。
- 岐阜市立長良小学校(1977b)「ひかりとつち、みずのわ、いずみ、いぶきの時間」香川県善通寺市立中央小学校、岐阜県岐阜市立長良小学校、群馬大学教育学部附属小学校、東京学芸大学附属世田谷小学校『ゆとりと充実を求めた教育活動の創造—学校・学級裁量の時間—その構造と実践—』(合同研究発表会要項)。
- 岐阜県岐阜市立長良小学校(1978)「『仲よし活動』を核にした実践—『みずにわ』の時間、十一年の歩みと内容」『総合教育技術』33(11)、pp. 48-49。
- 岐阜市立長良小学校(1990)『遅しく生きる』岐阜市立長良小学校。
- 岐阜市立長良小学校(1994)『心豊かに生きる—長良小の教育—』岐阜市立長良小学校。
- 岐阜市立長良小学校(2017a)「『たくましさ』を培う教育の創造」山住勝弘『子どもの側に立つ学校—生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現—』北大路書房、pp. 21-46。
- 岐阜市立長良小学校(2017b)「『たくましさ』を培う授業と学校経営」山住勝弘『子どもの側に立つ学校—生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現—』北大路書房、47-61。
- 岐阜市立長良小学校(2017c)「自主性・連帯性・創造性・健康を育む『ひらがな活動』」山住勝弘『子

- どもの側に立つ学校—生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現—』北大路書房、pp. 63-82。
- 岐阜市立長良小学校・PTA (1993)『平5長良の教育』岐阜市立長良小学校。
- 岐阜市立長良小学校・みどり会 (2014)『みどり会誌—みどり会八〇周年記念誌—』岐阜市立長良小学校・みどり会。
- 齊藤利彦 (2013)「戦後教育実践史研究と教育史研究会」白井嘉一『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社、pp.6 - 12。
- 富澤美千子 (2012)「戦後新教育期における野村芳兵衛の生活カリキュラムの構想と実践 —岐阜市立長良小学校での取り組み—」日本教育学会第71回大会発表原稿。
- 富澤美千子 (2015)「教師の語りと教育システムの継承：岐阜市立長良小学校時代の野村芳兵衛と「部制」の実践をめぐるインタビューの分析」関西教育学会『関西教育学会年報』39, pp.1-5。
- 富澤美千子 (2016)「野村芳兵衛の綴方教育における「仲間作り」の意義と重要性」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』20, pp.1-13。
- 野村芳兵衛 (1950)「長良小學校の教育計画と運営」初等教育研究会『教育研究』47, pp. 13-16。
- 野村芳兵衛 (1952)「小学校児童会の実際」宮坂哲文、編『特別教育活動叢書小学校編 巻1』明治図書。180-212。
- 野村芳兵衛 (1960)「学級経営案はこう立てない」野村芳兵衛『中学校学級経営の立てかた』明治図書。
- 野村芳兵衛 (1973)『野村芳兵衛著作集 (8) 私の歩んだ教育の道』黎明書房。
- 芳賀 雅俊 (2015)「長良小學校が継ぎ、創り、残してきたもの」『教育新世界』40 (1), pp.12-14。
- マーネン、ジョン ヴァン (森川) (1999)『フィールドワークの物語—エスノグラフィーの文章作法』現代書館。
- 的場正美 (2014)「授業分析にける分析単位と解釈の機能」東海学園大学『東海学園大学紀要—人文科学研究編』19, pp.115-135。
- 文部科学省 (2017a)『小学校学習指導要領』(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf; 2017年12月20日閲覧)
- 文部科学省 (2017b)『小学校学習指導要領解説 特別活動編』(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/12/19/1387017_15.pdf#search=%27学習指導要領+特別活動+解説%27; 2017年12月20日閲覧)
- 山住勝広、富澤美千子 (2011)「野村芳兵衛における生活学校の発見と創造—児童劇の協働自治的实践を中心に—」関西大学『関西大学学校教育学論集』1, pp.29-29。
- 山住勝弘 (2017)『子どもの側に立つ学校—生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現—』北大路書房。

