

教育・保育者養成の授業における教員の学びに関する研究 －金森俊朗の教育活動及び教育思想からの考察－

A Research on Teachers' Learning in Training Classes Educators and Childcare Workers
Discussion the Educational Activities and Philosophy of Toshiro Kanamori

高村 真希^{*1}、熊田 凡子^{*2}

要旨

本稿は、授業における教員の学びについて、日本の教育家金森俊朗の教育活動とその思想に基づき、筆者らの授業や授業に関する活動の実践の振り返りから検討した。金森の教育思想に見る、子どもは天才と捉える視点、教師が豊かな人間関係を育む子どもの自主的活動の発起人役割、教師が子どもの内なる声を聴くキャッチャー（人間・対等）として向き合うこと、つまり子どもが安心して語り合う場、自由を保障する金森の姿勢や目線が、筆者らの教育・保育者養成においても通底してたまなざしであったと考えられる。と同時に、学生が心を開放し能動的に取り組む姿から、筆者ら教員が人と人をつなげる支援者としての役割を担っていること、また、ありのままに共通し合い人生を豊かにされるといった人に出会い繋がることで教員自身の成長を促していた。

キーワード：能動性（activeness）／人間・金森（Human／Kanamori）／共通（each other through）／心の開放（openness of the mind）

1 本稿の課題

筆者らは、教育・保育者養成の科目等の授業における教員の姿勢及びその授業の成立について、林竹二の「授業論」¹を基に、筆者らの授業実践の振り返りから、次のことを検討してきた²。学生を尊重し、学生の意見を楽しみ、学生に問いを求め内なる声を引き出すこと、学生自身が徹底的に自分の意見を吟味できるような問いを投げかけることといった「問う」ということが授業を支える重要な姿勢であることである。特に、ドクサの吟味ということがキーワードとなった。今回は、林竹二に続き、日本の教育実践家での金森俊朗(1946-2020)³の授業における子どもの自主的活動の展

開⁴など、金森俊朗の授業における子どもと向き合う姿勢、また金森自身の振り返りからの気づき等に焦点を置き、筆者ら授業担当者の人間的成長を検討してみたい。

本稿は、教育・保育者養成課程科目を担当する筆者（高村・熊田）自身が授業実践からの気づきや学びを語りあるいは綴り、それにより新たに知り得る授業における教員の姿勢について検討することを目的としており、授業の内容や方法を分析するものではなく、あくまで教員が授業からいかに学んだかという視点で、授業における教師の姿勢（「指導」も含む）とは何かについて検討するものである。

2 金森俊朗の教育実践活動の特徴とその思想

本節では、日本の教育実践家金森俊朗の教育実践から検討できる授業の考え方「授業における子ども（学生）の能動性」「教師の子どもへの目線・姿勢」等について取り上げる。

^{*1} TAKAMURA, Maki

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
乳児保育、保育実習、保育内容言葉

^{*2} NAMIKO, Kumata

関東学院大学 教育学部 こども発達学科
乳幼児教育学、日本教育史、キリスト教保育思想、
教育哲学

なお、本稿は金森俊朗の教育思想より教育実践(授業)の本質を捉え直し、筆者ら教員の成長やそれを支える姿勢を検討するものである。そのため、まず金森俊朗の教育実践を支えていた教育思想に重点を置き、金森自身の教育活動の特徴や授業観についての考え方を確認しておくこととする。

(1) 金森俊朗の教育活動⁵

金森俊朗は「いのち授業」をはじめとして、その授業力、学級経営力といった面でも非常に注目され、日本の多くの教師や教育関係者に影響を与えたことで知られる。その名前は、NHKドキュメンタリー「涙と笑いのハッピークラス～4年1組 命の授業～」(2003年5月放送)が第25回パンテレビ祭でグランプリを受賞したことをきっかけにして、日本国内に留まらず、オランダ、スペイン、フランス、アメリカといった世界でも知られ、その実践は高く評価されている。世界的知名度の高さから言っても、日本の教育者として稀有な存在と言えよう。

本節では、まず金森俊朗の教育実践(足跡)を概観し、その実践を支えた教育思想について触れておきたい。

(1)-1 金森俊朗の教育実践・子どもは天才と捉え実践を振り返る⁶

金森俊朗は1946年4月、石川県能登中島町に生まれ、金沢大学教育学部で初等教育学を学び、卒業後は38年間にわたり、石川県内の8つの小学校で教諭を務めた。終生、地元石川にこだわった教育活動を展開してきた。

大卒後初任の石川県小松市那谷小学校での勤務は1年のみであるが、その後赴任した7校では3年間以上は勤めている。2校目大徳小学校(7年間)、3校目額小学校(3年間)、4校目十一屋小学校(9年間)、5校目扇台小学校(5年間)、6校目富樫小学校(5年間)、7校目南小立野小学校(5年間)である。

扇台小学校時代は毎年のように『生活教育』『現代と教育』『子どもと教育』等の雑誌において実践記録を公表しており、またNHK「涙と笑いのハッピークラス」は、南小立野小学校4年目の担任学級4年1組の1年間の成長物語を記録した番

組として残されている。さらに、1970年代では教育実践記録を数々(国語教育の報告、畑つくりの報告、5年生社会科の実践報告)の本に掲載されており⁵、こうした書から、金森の実践の特徴を読み取ることができる⁷。他にも、金森直筆の各学校担当クラスの学級通信(お便り)『学級新聞』等が一次史料として保管されている⁸。金森が自身の教育実践を手描きで綴り、見つめ直していたことが分かる。

例えば、金森が2校目の大徳小学校に異動した際、前任の那谷小学校の子どもたちに比べることにより、問題意識を抱いた事が記録されている。金森は、大徳小学校の子どもたちは大人しく、「彼らが自分の持っているエネルギー、心、ちえ、いたずらっ子な面を⁹」発散しきれずにいると捉えた。座ってやらされている勉強をなんの疑問も持たずにやり過ごしている様子に、違和感を覚え、「学級物語第6号」では「あまり、おもしろくもない勉強を、かたいいすにすわって六時間もすわってやる。それが終って解放されたとたん塾に通い、家にもどってテレビにすいつく。(中略)不思議なことに、塾もそういやがらない¹⁰。」と残している。また、金森は子どもを、大人に従順な存在として捉えず、「ぼくらの小さい時はほんとうの楽しさは、むしろ大人の目をはなれて、子どもだけの世界にあった」と主張する。こうした考えは、金森が、はらたいらの自伝『最後のガキ大将』の以下のあとがきに大変共感していたことから言える¹¹。

子供は天才だから、大人に教えられなくても、社会の中で生きていくために何が必要なのかくらい、遊びのなかで確実に身につけてしまう。(中略)子供が限度をわきまえることを覚え、大人は子供の領分を犯さない。そんな信頼関係の上で、悪童たちは自由闊達、自由奔放に遊びまわることができたのである。(中略)ところが最近、みんなが学歴欲しさに受験に子供を向かわせる。不向きな子がいるのは当然なのに、大人がよってたかって子供たちを一つの色に染めようとするから、無理が出る。子供らしさがなくなる。才能がダメになる。ろくなことがない¹²。

金森は大徳小の子どもたちの様子を見て、子ども自身が本来持っているはずの主体性（能動性）の減退について危機意識を持ったのである。そこで金森は、子どもらしさを失った子どもたちへの働きかけとして、「畑作り¹³」を実践し、6年生の子どもたちが畑作りに夢中になるほど、劇的に変化させていった。「子どもたちは、プロの指導により、肥料の種類、鍬の使いかた、うね作りなどに驚いたり、感心したり」、実際に体験できることが彼らにとって何よりの喜びだった。閉じ込められていたエネルギーが表出し、活動を楽しめた。この活動を通して、やんちゃだった男児が大きく変化し、当初は女兒を泣かせ教師にも反抗的だったが、「台風のと看、風雨に打たれ、自転車もろとも田に落ちて、畑にでかけるほど、先頭になって意欲的に行動するように」なり、更には「クラスリーダーになり、児童会活動でも活躍した」。卒業文集には「ほくは生まれかわった」とまで書いた。金森は「教科授業のみを重視していたなら、これほどの変革は困難であったろう」と評価している。金森は、常に授業（授業外の学習活動・現在で言えば「総合的な学習の時間」も含む）を振り返り、子どもたちの様子を記述し、自己の教育実践を見つめて気づきを書き綴ってきたのである。

これは、大徳小学校での実践の一記録であるが、他にも金森が具体的に取り組んだ活動は「山登り、合宿、新聞づくり、野山を歩きまわっての野外学習（合同学習）、文集づくり、雪の芸術品作り、雨降り後の運動場でドロンコサッカー、粘土での班学習、読書運動、海岸でのていぼう作り、集団遊び、地域を歩きまわって調べる研究活動など¹⁴」であった。ドロンコサッカーは金森実践の中でもよく知られており、ドキュメンタリー「涙と笑いのハッピークラス」でも雨上がりの校庭に水たまりがまだ残っている段階で、子どもたちに汚れてもいい服に着替えさせ、文字通り泥んこになって、男女の区別なく思いっきり遊びつくすことで、体だけでなく心も解放することを狙っていた。

こうして、子ども自らの力が自由に発揮される機会を大事にし、子どもの存在を高く捉え、自分自身を見つめていたと考えられる。金森の実践記録は、担当したクラス通信である『学級新聞』（学

級通信）に残されている。金森の学級通信は単なる連絡や報告ではなく、子どもの声（作文）をそのまま掲載し、より生の子どもの様子や本音を伝えようとした内容である。時折金森自身の持論が語られ、保護者の協力や、子ども同士の作文を読み合うことで交流を促すという役割を持たせていたことが大きな特徴であると言える。

（1）- 2 豊かな人間関係を育てる「遊びの学校」・発起人的役割

金森の教育実践の取り組みでは、本物に出会う、リアルな活動が中心にある。その中でも、4校目の十一屋小学校では、著書に残された「太陽の学校」の実践がなされている。本項では、太陽の学校の源泉である「遊びの学校」の実践とそれを支えた教育思想についても触れておきたい。

十一屋小学校では児童会主催で、全校参加の「遊びの学校¹⁵」が実施されていたが、これは金森俊朗が同校の研究主任として独自の教育実践を追求した1つの到達点であったと言える。当時「校区の大半は、金沢でも有数なアパートを中心とする大型団地である。公務員官舎が多いこともあって転出入が極めて多い。問題行動も市内の先端を切」った状況だった¹⁶。給食の片づけが終わる頃に、児童会役員によって校内放送が入る。

「さあいよいよ遊びの学校のはじまりです。今日の遊びの学校は、四年生から六年生のこれまでにやってきたなかでもっとも人気のあった遊びです。リーダーの人たち頑張ってください。六年生は、今度地域遊びの学校でいくつもの遊びを準備しなければならぬので、今日はまだ覚えていない遊びに行ってください。さあ、元気に運動場に出ましょう¹⁷。」

当時マンモス校であった全校児童が一斉に給食終了と共に飛び出してくる。運動場、中庭、玄関前、隣接する神社で「Sケン」「鳥鬼」「氷鬼」「四角ケン」などの13種24個の遊びが全児童を対象に実施された。男女学年に関係なく、5・6限目を5分ずつ短縮して昼休み時間（通常は20分）の30分を使って行われていた。「遊びの学校¹⁸」は児童会活動であるが「同時に全教職員で取り組む生活指導実践の中心的なもの」であり、子どもたちを「遊びの復権者として（遊びを）自覚的に掘りお

こし、継承させていく力そのものを育てることを重視していた。教員らは「統制と管理の方向ではなく、まず、問題行動・状況と思われるものすべてをかくさず出しあい、子どもの世界に、今、何が起きつつあるのか、全員がきちんと知ることから努力を開始した」。そして、「一人ひとりの児童が夢中になって取り組むことのできる活動を取り入れよう」という考えに至り、「遊びの学校」が実現することになったのである。金森は「遊びの学校」についての考えを以下のように示している。

ケンカ、いじめ的要素が公認の世界＝遊びの充実が学級だけにとどまらず、学校全体で必要である。また、集団の主人公として自主・自治的な力をきたえ、育てていくことも、特に六年生としては重要である。その代表的な活動が、二年前から全校レベルで展開している「十一屋小児童会主催・遊びの学校」である。私の学級のような活動がさほどの障害もなく保障されるのは「遊びの学校」を積極的に推進する職場集団が存在しているからでもある¹⁹。

あくまで主催は児童会であり、子どもたちが自主的、自治的に活動を組織し運営していることが目指されていた。一方で教職員の間にも、そうした活動を積極的に支えていく共通理解が出来ていたことを述べている。この活動の発起人役割を果たしていたのは、金森であった。金森は、この取り組みを学校全体で行ったこと、「遊びの学校」が目指した方向性について、次の4点に示し、金森自身の教師像を追求した²⁰。

- ①最も子どもらしい生活の核に位置する遊びを充実させることによって豊かな人間関係を育てる。特に異年齢、男女のボディコミュニケーションを豊かにし、人間交流の心と技を育てる。
- ②積極性や能動性、集団性や快く動く心と体を育てる。
- ③子どもの欲求・要求に根ざした遊びを活動の中心に置くことによって、児童会活動を日常生活との遊離や形骸化からくいとめ、

子どものものに活性化していくこと。

- ④遊びを聞き取る、やってみる、ルールを検討し修正する、説明書・プラカードを作る、指導の仕方を研究する、仲間を集める—など、班、学級や学年が物と人に意識的・集団的に働きかけることを重視し、その取り組みをめぐって、個人と学級・学年や全校集団・地域集団を育てる。

この取り組みでは、子どもの「原始性、野性、動物性」を開花させること、子どもの自主・自治的な能力を伸ばすこと、仲間と共同して取り組む連帯性を養うことが目指されていた。教室の外を用いて体を使った「遊び」的要素を取り入れて友と楽しく過ごす経験を積ませること、つまり金森は、子ども同士がつながりあうこと、更には遊びを地域の人から聞いて学んできたりし地域ともつながることを大事にしたのである。

(1)-3 学び合う教室—自分の内側にある醜さと向き合う²¹

金森俊朗は、林竹二と同様に、クラスづくりを基盤とした教育実践家であったと言える。金森の授業では、例えば、国語の授業では「包」という漢字の語源を辿る際、母子（妊婦）の姿を用いて子どもたちと掛け合い確かめながら、お腹の中にある赤ちゃんが包まれ安心している被包感を感じ合い共通のイメージの中で「包」という意味を含めて文字を認識する。これが、子どもと金森が実感的に学び合う教室のスタイルである。金森の授業は、常に命と生きることに向き合う空間が保たれていることが特徴であった。金森の授業は、学び合う教室であると言えよう。

特に、金森の学び合う教室では、「手紙ノート」という子どもが思ったこと感じたことをそのまま綴り、クラスで発表し、クラスで共有する生活綴方の精神が生かされている。時には、自分自身をしっかりと見つめ直す機会を与え、子どもが本心を言葉で語り合う場を大事にしてきた。

特にここでは、金森俊朗のドキュメンタリー「涙と笑いのハッピークラス～4年1組 命の授業～」(NHKスペシャル「こども 輝けいのち」第3集、2003年5月)の、子ども自らの本心と向

き合う場面に着目したい。

6月のある日、クラスで友達を見下す、からかう、軽蔑するというような動き・雰囲気を感じ取った金森は、即、授業を話し合いに変更して、友への態度を振り返ってもらう時間を提供する。金森は、「みんなの心の中にある、友への軽蔑」と板書した。ところが、子どもたちは、「みんなが、・・・」「〇〇さんと同じで、・・・」というように、「私は・・・」と自分の事ではなく、他人事として、人を中傷することは良くない事として述べるだけに留まる。こうした子どもたちの姿勢に、金森は激しく叱責したのである。

きれいごと、人のことばかりやがいや。自分がやったことがない、かっこよすぎるんだよ。勉強できないからと笑ったでしょ、自分が。それから、うわさのことにどうして誰も触れない？自分が広めたんでしょ。笑ったんでしょ。自分をえぐらないで、人の事をがちゃがちゃがちゃがちゃ、君たちはそんなに偉いのか（金森の言葉より引用）

金森は、自分の内側にある醜さと向き合うことを強く求め、自分が噂を広めたり、止めなかったりする、弱さと対峙させた。その後、子どもたちは、自分のことを自分で語り始めた。悪口を言ってしまったことの省察、悪口をなぜ口にしたのか、本当は悪口を言われたくないから、周りに流されてしまったことの悔いなど、自分の言葉（一人称）になった。こうして、子どもたちは、自分と結びつけて、自分事として考えられるようになっていく。

金森は、子どもの学ぶ姿勢を大事にした。だから、子どもたちの正直な姿を求めたのである。金森の学び合う教室は、「つながりあってハッピーになる」ということを子どもも金森も共有しクラスを創り上げていた。自分を分かってもらい、友だちを分かる、すなわち分かり合う努力（心を通わせること）が学び合う教室を創った、と言えよう。

(2) 金森俊朗の綴方教育・生活教育を支えた思想・子どもの声を聴くキャッチャーとして²²

金森実践は、特別難しい教育理論や教育思想を

全面に押し立てるものではなく、子どもの声を聴くキャッチャーとして子どもに学び、子どもと共に作りあげる、人間・金森としての教育実践であり、多くの教師や保護者、市民も学校や家庭、学童保育、児童館などで追求可能、実現可能な教育であると考えられる。

また、先にも触れているが日本のみならず、オランダをはじめ世界的に高い評価を受けた金森俊朗の教育実践は、独自に生み出されたものではなく、過去から受け継いできた教育方法やそれを支える思想が日本の教育史に存在している。それは、金森が特に学んだ生活綴方教育と生活教育における活動であると言える。生活綴方・生活教育で大事にされていることは、自分を表現すること、つまり内側から湧いてくる心の叫びを大事にし表に表すということである。内から湧いてくるものが他者を傷つけたり他者の存在を否定したりするならば押し留め考え直すべきであるが、周りの視線を意識しすぎて自分の気持ちを抑えてしまっていないだろうか。内から湧いてくるものを表現する、その教育実践の代表例が、生活綴方教育と生活教育である。これらの実践は、個々の子どもから湧き出る個性、意志、願いなどを尊重し、育てることを主眼としている、日本の教育遺産と言える。生活綴方や生活教育の様子を描いた小説や論説など日本に数々残されてきた²³。

生活綴方も生活教育もいずれも大正から昭和にかけての日本の教育現場で実践された風景が残され受け継がれており、これらは、生活の中で生きる子どもを尊重し、生きていく中で子どもたちが感じたこと、興味を覚えたことなど、内側から湧いてくるやる気や学ぶ意欲を伸ばしていくことが大事にされていた。こうした考えは、アメリカのジョン・デューイのシカゴ実験学校やヘレン・パーカストのダルトン・プランといった教育方法にも類似する。またフランスのセレスタン・フレネのフレネ学校の子ども主体の自由な授業方法実践とも重なると言えるが、生活綴方も生活教育もこれらの模倣ではなく、日本の教育者たちが子どもと向き合うことで、内面を開き、表現したくなるような環境・方法を整えてきた教育なのである。つまり日本の教育者たちが生み出したものであり、金森はこれを継承し、金森の実践として残してき

たと言える。

特に金森実践では、先にも触れたが、「手紙ノート」で子どもが思ったことを綴り、発表するという生活綴方の精神を生かして実践してきた。時には自分自身をしっかり見つめ直す機会を、たとえそれが醜い部分であっても与え、子どもが本気で自分の言葉を語り合う場を大事にしてきたのである。そうした、ともに語り合い学び合う精神が、仲間同士の対話を生み出し、子どもの動き出す力へとつながっていくと捉えたのである。だから、金森実践では、例えば「涙と笑いのハッピークラス」では、イカダ事件という出来事で子どもたちが友をかばった姿が映されていた。そうした子どもが自立して動き出す心、自治的精神が育っていったのであろう。

金森実践では、教師の側は、子どもの心を読むこと、キャッチャーとして子どもを受け入れること、そうした教師の姿勢により、子どもは心を開き語ったり綴ったりできるのであった。決して無理に子どもの心を開かせるのではなく、子どもが安心していられる場所を整えることが教師の大きな役割であるとした。つまり、子どもの自由を保障する場を大事にしていた。そうすることにより、子どもの能動性が育まれて、支えられていた。

以上、金森実践の特徴や継承してきた思想について検討してみた。詳しくは、本稿のまとめで触れるが、教育家金森は、子どもは自ら学ぶ力を持っていること、その力によって成長すること、教育とは、教育を施す（支える）側と学ぶ側が共に創り出す共育であるとした。また学ぶ側が能動的であり、出会い（内的促し）による成長を促す響育であり、さらに、自分が分かり、友も分かり、分かり合い繋がり合う協育であるとした。

3 授業の中での学生からの学びと授業の振り返りによる気づき

(1) 学生の能動性について振り返る（教育原理）

筆者（熊田）は、2023年度の教育・保育者養成科目の「教育原理」において、昨年につき、同じ回において、充実した授業であったことを振り返っている。（2023年4月21日・28日の記録（授業研究ノート）より）

アマラ・カマラの話は学生は皆よく課題に向き合っていたようだ。充実した。興味深かったのかもしれない。（2023年4月21日）

教育原理アマラ・カマラより教育について、あらためて考え、さらに別の視点である西平直の視点に触れて、学生たちはさらに考えてみているようで、よく集中してレポートにまとめる姿が見られた。教育とは何か、よく考える機会になっていることを願っている。（2023年4月28日）

難しい話題であっても、学生が「そのまま狼に育てられたらよかったのかもしれない」など自ら疑問を持ったり、「カマラかわいそう」などといった心を動かされたりしたことが、学生たちが自ら課題に取り組むという展開になったようである。その後の語り合いも充実し、そうしたことが学生授業アンケートの記述解答にも示されていた。

(2) 学生主体とは何なのか見つめる（保育所実習指導Ⅱ）

「実習指導（保育所実習指導Ⅱ）」では、昨年同様に、指導案の内容を担当し、筆者（熊田）は、振り返った。（2023年10月20日記録より）

実習指導は、一生懸命準備に努めた。丁寧に、昨年度の授業で学生たちが描いた遊びの提案図などを切り貼りし、スライド資料に盛り込んだ。実際には、最初に、遊びを考える遊びの展開図を想定する作業に時間を要してしまったため、指導案の説明時には時間があまりなく、ワタワタな時もあった。しかし、雰囲気は平安なムードで過ごせていた感じがした。

この様子について、筆者（熊田）は高村に次のように振り返っている。（2023年10月31日振り返りリモート記録より）

やはり、去年と同じで、指導案の説明は、学生には、あまり必要感がなかったのかもしれない。授業開始時の遊びの提案作業のワクワクしたムードがなくなっていた。私

がせっかく、昨年の学生たちが授業で考案したプラン用紙を切り貼りして学生が指導案を作成する視点をよく理解できるようにしたのに、あまり興味がなかったのか、残念な思いになった。

筆者（熊田）は、このように振り返りつつも、学生が主体的に指導案を作成する意欲が湧き出ることを願っていた。しかし、実際は、学生の心も教員の心も動いていないことを感じたのである。教員の指導案を作成させようという一方的な急ぐ思いが、学生を主体とみせかけた授業にしようとしたのであった。

（3）仲間として個々を見つめる

筆者（高村）は、「保育実習指導」において毎年かかさず行っていることがある。それは学生一人一人と一対一で行う実習事後面談である。今年度（2023年度）も一人20～30分程の時間をとり、実習を終えた今だからこその思いを聞き、共有した。実習面談と聞くと、教員が実習評価を伝え、それに対して学生が自分に問いながら語るというイメージがあるかもしれないが、筆者（高村）の面談では、まず初めに「今あなたは、ご自身のことをどのような人であると感じていますか。子どもと何をするのが楽しいのか、好きなのか、保育におけるあなたの強みはなんですか。また、同様にあなたの苦手や課題など実習を終えた今感じていることを教えてください」と学生自身が感じていることを教員が聞くことからスタートする。（当時の学生の様子・エピソードと気づきを記す。2023年11月）

（学生自身が感じていることを教員が聞く、）すると、どの学生も「え？」と拍子抜けし、実習園や実習担当教員の他者評価の伝達ではないことに驚きを見せる。これが毎回のパターンだ。そして、今年も自分の課題や苦手は思いつくけれど、自分の強みや好きなこと、頑張ったことが思いつかない、自分の強みや好きなこと、頑張ったことは語れるが、課題や苦手さは思いつかない、自分の強みや好きなこと、頑張ったことに加え、自分の課題や

苦手を思いのまま語る、なにも言葉が出ず無言になってしまう…などさまざまな学生の姿が見られた。もちろん楽しく嬉しい話ばかりではないのも事実であり、失敗や課題を語るのが面談であるため、自身の失敗を語るには時間を要することもあった。しかし、筆者はこの時間の確保が重要であると考えており、話の辻褄が合わなくなっていくことに学生自身が気づき、考え込む時間にはあえて口を挟まず、学生が自分と対話できる時間を設け、実習園から指摘された課題は、学生の思いを聞いてから伝達するなど、こちらから一方的に伝達しないようにした。すると、今年も失敗を語ることで評価が下がることが不安であったことや、失敗を語ることが恥ずかしいと思っていたなど、失敗や自身の課題に対する学生の思いに触れることができた。その思いを聞きながら筆者（高村）は、自身にもそんな時があったなと懐かしく思い出すと共に学生たちの意外な一面を知ることとなった。そして、自身の醜さを語る学生の姿を清々しく美しく感じ、「今、自分のこと（醜さ）をそのように語れるあなたが羨ましいな～」と伝えると学生は、「え～羨ましくないし！」と返すのであった。

例年面談を行うことで感じることもある。それは、学生たちにとって自分の思いを対等に聞いて受け止めてくれる場所や存在が必要であるということである。このように述べると、その時間を確保すればよいと勘違いされるため、あえて付け加えるが、学生が自身のことを語りたい、知ってほしいと思える存在（安心して語り合える場）が必要ということである。つまり、誰でもどこでもいわけではない。共に語る側の存在に共感し合える何かがないと時間と場所が用意されてもそこで行われる語りは本音の語りではなく、偽りの語りになるのではないだろうか。

そこで、なぜ、保育実習の面談では醜さを語ることに繋がるのかを考えてみると、実習期間に行う訪問指導が大きな要因になっているように感じる。訪問指導では、教員が学生の思いを聞き、それに対して話し合い、2人（学生と養成校教員の

両者)の中での答えを導き出していく。つまり、その時には、教員と学生が唯一同じ養成校で過ごす同じ目的を持った仲間になれるのだ。その共に考えた経験が仲間としての意識に繋がり、自身の醜さを突き付けられることに大きな抵抗なく受け止めることができるのかもしれない。また、教員自身が醜さと向き合う経験をしてきたことを伝えることにより、同じ経験をした仲間的な意識が生まれるのかもしれない。学生が醜さを語る姿に、筆者(高村)が涙しそうになるのも自身の経験が重なり、その時の醜さを抱えた苦しみとそこから開放された喜びの感情が思い起こされ、沸き上がってくるからかもしれない。

自分の醜さを隠しながら生きることは時には必要かもしれない。しかし、保育という現場で子どもと関わり真に向きあう際、その醜さを隠す行為が子どもの命や子どもの尊厳を奪うことに繋がる危険性があることも事実であろう。これからも、「先生」という道を歩む同志として自身の醜さを互いに炙り出しながら共に育ち合っていきたい。

(4) 役割を変化させながら学び合っていく共同体

筆者(高村)が担当する「保育実習指導Ⅱ」において、「保育実習における学生の悩みを保育現場と共有し、実際の保育者の思いに触れることで、少しでも気持ちを軽く実習に向かってほしい。保育の魅力(子どもや保育者の魅力含め)を保育者の姿から感じてほしい。」という目的のもと、保育者と語り合い交流する場を設けた。筆者が、その会に招聘した保育者の代表者1名と3度程度打ち合わせを行った。学生と保育者がありのままに語れる会にしよう確認し合う中、参加くださる保育者らが園長、主幹(主任)ということで学生が緊張してしまわないか、構えてしまわないかといった、一抹の不安が筆者の胸の内であったことも事実であった。(以下、当時の状況と気づきを記す。2023年11月13日開催)

実際に会が始まり保育者が会場に入ると、やはり表情が固まる学生たち。そこで発せられた保育者の声は「皆さん、私たち保育者が緊張しています」であった。その言葉に学生の表情が一気に和らぎ、場の雰囲気に変化した。

その後、学生の質問に対し、保育者が悩んだり、考えたりしながら「私だったら…」と答える姿や保育者自身のことを問われた際に、「難しいな…」と考え込む姿が見られ、それに対して学生が「そうですよね」と共感したり、保育者の声が出るのを待つ姿が見られた。筆者(高村)は、学生とその姿が保育者のように見え、学生と保育者が対等に話し合っているように感じられ、このような対等に話ができる場が学生の変化に繋がっていくのを感じていた。学生からは、保育者の先生方も悩まれていることを知って、自分と同じであると感じて安心したこと、自分の思いは言葉で伝えなければわからないと思ったこと、表情や雰囲気から相手に思いを察してもらおうとしてきた自分がいたことなどの感想が聞かれた。保育者からは、学生の率直な意見に自分を振り返ることができたことや、答えがない質問に答えることの難しさなどが伝えられた。

この保育者と学生のやりとり(出来事)から、先生と呼ばれる存在の在り方や授業の在り方を再確認することとなった。筆者(高村)は、授業となると外部講師を招いたとしても自身が何か率先して行い、自身が直にその場に関わり動く必要があると考えていた。しかし、今回、第三者的に学生と保育者の関わりを見ることができたことで、教員が直にその場に関わり動くことだけが教員の役割ではない。学生が多様な人に関わることができる場、さまざまな立場、考えを持った人に出会う場を用意する。そして、そこで自ら主体となって関わろうとする姿をそっと見守る。それも日ごろ学生と授業という時を共にする教員にしかできない重要な役割であると考えさせられた。筆者(高村)は、誰といつどのように出会うのか、それは人生に少なからず影響を与えると考える。そのタイミングと学生の欲しているもの(情報)をうまく受け取り、場を用意する。そして、時には軌道修正する。教員の役割とは、人と人を繋げる架け橋なのかもしれないと気づかされたのである。また、学生が自身と保育者を重ね、自身を振り返ることができたのは、実習とは異なりどちらかという保育者が自身のことを問われる場面が多く

あったことに関係するのではないかと考える。学生は実習において言葉に詰まる経験をしていたからこそ、目の前の保育者の思いが分かり、保育者の言葉を待ちながら自分と重ねることができたのではないだろうか。「自分と同じであると感じて…」という学生の言葉は、うまく言葉にならない実体験と他者の声を待つことを経験した学生だからこそ発せられた言葉であろう。

(5) 教員が自分を「私」として語ることで生まれる被包感

実習開始まで残り2週間となり、「保育実習指導Ⅱ」にて課題の確認を行っていた時のことである。学生たちは、実習内容の確認に余念がない様子で真剣に教員の話聞き、メモをとっていた。教員の「何か質問ありますか？」という問いかけにも手を挙げて確認する様子が見られる。特にエピソード記録・記述の保育者の配慮の項目については、不安が大きいようであり、何を書けばいいのかといつも以上に具体的に確認してくる様子が見られた。その様子から、子ども同士の思いの違いに対する自身（実習生）の関わりに不安を抱えていると感じた筆者（高村）が「自分の関わりを記載するのが怖い？」と問うてみた時の出来事である。（以下、筆者（高村）の問いに向き合う学生の様子・エピソードである。2023年11月20日）

（「自分の関わりを記載するのが怖い？」と問うと、）頷いたり、他の学生と顔を見合わせたりし「いやだよね…」と話す学生たち。筆者が「なんで？」と問いかけると「だって、解決してあげれんし…。間違ってしまったら悪いし…」とのこと。そこで、筆者（高村）が「保育（人との関わり）には答えがないと言われるからこそ、不安で失敗したくない気持ちはわかるけど、その経験があるから今のあなたたちがあるのでは？あなたたちは相手を傷つけたり、自分が傷つけられたりしながら人との関わり方を知ったのに、子どもたちにはその経験をさせてあげないの？」と問いかけると真剣な表情になる学生、さらに筆者（高村）が「解決してあげたいという気持ち

は素敵だけど、解決ってどうなること？あなたたちは他者と言ひ合いになった時、誰か（第三者）が仲介に入ってくるとすぐに気持ちを立て直すことができるの？悔しくて泣いて暴れたくなることないの？」と問うと「たしかに…絶対無理！」「いや～私そんな簡単に許せんわ！」等と他の学生と自身の経験を語り始めた。しばらく語りを見守っていた筆者（高村）が「私たちが今もできないことをなぜ子どもには求めるの？どうして子どもには泣く時間、考える時間、腹を立てる時間、自分や他者と対話する（交渉する）時間を保障してあげないの？私なんて今でも自分の感情のコントロールに悩まされています。そして、間違った時にはちゃんと皆さんに謝ります。私にとっては、こうやって皆さんと一緒に授業をしている毎日が実習です」と話すと学生たちは声をあげて笑い、何か吹っ切れたように表情が明るくなった。そして、一人の学生が「保育者の配慮には、子どもの気持ちと実習生の気持ち、援助を書く。そして、振り返るってことやね！」と大きな声で自己確認したため、周りもそれに反応し、そこでまた笑いが起こった。

このことを筆者が同僚である教員に語り振り返っている。

既に言及した筆者らの前年度の研究（ドクサの吟味）にもあるように、教員自身が学生の声にならない声を感じとりたいという姿勢を持ち、なぜ学生がそのような姿を見せるのか、なぜそこにひっかかりがあるのか、学生とのやりとりの中での違和感（日頃との違い）をとことん突き詰めることで心の奥にある本当の声を聴くことができ、前へ進むことができることに気付かされた。また、下線のように学生たちが心を動かし自己開示を始めた際には時間を保障し、授業計画（タイムスケジュール）を変更できるだけの教員の余裕（心と時間的）が必要であると考えさせられた。さらに、今回、学生の思いに対して教員である筆者が、自身と学生の立場を例にし、自身の状況や思いを伝えたいと心を動かし素直に語ったことにより、学生と教員の思いが共通し、場の雰囲気が変わる

きっかけになったのではないかと感じている。教員とは、問うだけの存在ではなく、問われる存在であり、その場で共に学び合う一員として存在していることに改めて気づかされた出来事であった。

4 まとめ

本稿では、日本の教育家である金森俊朗の教育活動と教育思想における、子どもと向き合う姿勢、また金森自身の振り返りからの気づき等に着目し、筆者ら教育・保育者養成授業担当者の学び・気づき（人間的成長）を検討してみた。

金森の教育活動とその思想の特徴から、筆者らの学びや気づきで類似することや示唆された点は以下の5点であると考えられる。

第一に、学生が新しい学び（場）に出会う時、どのように出会うかということをも思案し、教員が子ども（学生）の成長過程を捉えているという点である。例えば、熊田の教育原理（アマラ・カマラ）の話題における学生の応答が次回の学びへどのようにつながるか、前回の学生の様子を捉えていたことにより次の学びの出会いが学生なりに能動的・意欲的に課題に集中することに発展したようであった。また、高村の学生と保育者との交流会においては、高村と保育者の事前打ち合わせにおいて、学生の状況を伝えていたことで、ゲストの保育者自らが率直に表現できる雰囲気醸成され、その（保育者のありのままの）姿を学生らが素直に受け止め、学生たちが自らの言葉や表情を表現するといった展開となった。つまり、学生が主となり自ら能動的に動き出していったということである。

第二に、教員が人と人、人との、人と出来事など、学生と人を結ぶ、繋げるといった準備・調整（発起人役割）を担っていたことで、豊かな人間関係の広がりや学びへと発展させていたという点である。学生と保育者の交流においては、高村が準備に働きかけ、繋がりある（心通ずる）ゲストと学生が繋がる場の調整（内容や時間配分）を行い、当日は、学生と保育者との交流を支える側の務めを担い、見守っていた。こうした点は、金森俊朗の「遊びの学校」の教育活動における金森の向き合い方と類似する点があると考えられた。

第三に、授業や教育活動においては、教員が自

身の教える・導くという意識を超えた、一人の人間として学生と向き合うという「人間・金森」のような姿勢が、教員にとっても学生にとっても生きた学びと関わりに助長されていくということである。熊田の実習指導Ⅱの指導計画の理解の授業では、教える・伝える意識が先行し、本来であれば指導計画を立案する喜びや嬉しさなど教員自身が学びの場を共有する一人の人間として実感していることを表現できればよかったのかもしれない。また高村の実習指導で「間違った時はちゃんと謝ります。」といった、人間・高村の姿勢（言葉）が学生たちの心の縛りを開放させ、学びの場を安心のムードへと変化させたと言えるだろう。

第四に、教員と学生が話し合う語り合う時間・空間が護られているということである。高村と学生の話し合いでは、学生が教員と話したら嬉しいと思うこと、同じことを友にも伝えて楽しいと感じること、話したい語りたいたいと思う人がいることで、人と人とが繋がることが楽しい、人と人とが繋がると心地よく安心すると共通した。それは、筆者ら教員、学生、それぞれが「私が」（一人称）で、自分の内側の声を発していたからであると考えられる。また、つながり合うことの楽しさや安心感、一人の人として向き合う姿勢が共通したことにより、それぞれがそれぞれの醜さを出しながら語り合うことにつながったのであろう。金森のハッピークラスにおいても、自分の醜さを語り出す子どもに、金森も子どもたちも1人称で向き合っていた。まさに、「つながりあってハッピーになる」であろう。教育・保育者養成においても綴方教育が通底しているのかもしれない。

第五に、教員と学生が互いの思いをとことん突き詰めることにより、同じ感覚や経験、思い等が共通し、心が開放され、人のことを大事にしよう、受け入れよう、という雰囲気や姿勢が促されたということである。学生と保育者が、飾らず本音で語り合うことで同じ感覚や経験を共通しながら、見た目やうわべの関係ではなく、本当の知り合いに変わっていった。金森の学び合う教室の子どもたちの姿と重なったと考えられる。

以上のことが、本研究において金森活動と思想から示されたと言える。また、これらのことにより、筆者ら教員は、学生と同じ目線で人と人とを

つなげる支援者としての役割を担っていくことが重要であると確認できた。ここでの新たな教員の役割（立ち位置）としては、学生と教員の二者間で同じ立場で向き合い、共に主体となって授業を創り上げていく共主体的役割を担うだけでなく、時には第三者として学生の姿や思いを俯瞰して見つめる（見せてもらう）脇役的役割を担うことである。教員は、そのような立ち位置で授業や学生を見つめることにより、自分の感情を横に置き、学生の姿を見つめることが可能となる。自分一人では（共主体的役割では）、気づくことができなかつた学生の姿や成長、内なる声に気付くことが可能となるということである。また、教員は、この第三者的に見る視点により学生だけでなく、教員自身（自分自身）の姿や思いに気付くことに繋がり、教員の成長が促されるということが新たな視点として示された。

次に、教員と学生の向き合い方については、それぞれがただ優しく受け入れるだけの存在ではなく、時に激しく話し合いを重ね、互いをとことん知り合える、そのような対等でしかも恐れ敬い合えるような存在であるということが新たな知見である。このようなありのままに通じ合える感覚こそが人の人生（教員としての人生）を豊かにするのであり、筆者ら教員に今後必要な課題である。

またそこで、忘れてはいけないのが、教員が生きる教員社会の現状であろう。教員同士の関係性（つながり）において、現代の教員社会には特有の同調圧力が働いており、突出した言動をする教員は受け入れられないといった雰囲気があると言われる。教員には、学生との関係性の中で、私として一人称を用いて自分の内側にあるありのままの思いを語る事が求められているにも関わらず、教員社会、教員と教員の関係性の中では、それは許されていない現状があるのである。つまり、筆者ら（高村・熊田）（2022）が先の研究で示した「授業の成立において、学生を尊敬すること、学生の意見を楽しむこと、学生に問いを求め内なる声を引き出すこと、学生自身が徹底的に自分の意見を吟味できるような問いを投げかけること等の「問う」という姿勢²⁴」が教員間では困難であるとも考えられる。

そこで、今後の課題としては、教員が学生との

関係の中だけでなく、教員社会の中でも、「私が私で存在する、私が言う（一人称）²⁵」という自分として自立する、さらに言えば教員が教員社会の中で被包感を感じ合い、時には醜さを出し合いながら思いを共通させ、ありのままに通じ合える感覚をもてるための教員社会の在り方について検討していくことが必要であろう。そのためにも、人間同士が繋がり合い、学び合い、ぶつかり合う機会である授業を通して、教員がどのように自己を高めていくのか、今後も引き続き検討していきたい。

今回、教育・保育者養成科目を担当していることで、ありのまま語り合える人に出会うという恵みと私として語ることの喜びを知らされた。これが金森流で言えば、豊かな人間関係を育む営みであり、生きる豊かさの形成となるのではなかろうか。

最後に、本研究と通じて、何よりも、筆者らがあらためて知らされたことは、教育家金森俊朗は、ただ単に学校教育を生きる喜び等の生きがいとして教育に携わっていたのではなく、自身の教育活動を通じて、当時の日本のあるいは世界の社会に訴え改革しようとしていた姿勢がうかがえたことである。それは、金森が石川県教員採用から2年目以降、数々の書に、自身の実践を書き残し、ただ評価を受けるためではなく、当時の教育に変革を起こし社会を変えよう、子ども発の教育・社会に変えようとしていたからである。人間・金森は、ただの教える教師ではなかった。まさに、醜さをもった人と人がつながり合うことの苦しさとその先にある喜びを自身の身をもって子どもたちと共に体現した、共に生きる教育活動家であり教育改革者であったと考えられる。

〈注〉

¹ 林竹二『林竹二著作集七巻（授業の成立）』筑摩書房、1983年では、林竹二の授業実践（宮城教育大学附属小学校、山形県醍醐小学校、白岩小学校、湊川小学校、永田小学校、久茂地小学校など等、東北、兵庫、東京などの全国各地の小中学校での実践）から授業の成立について（「授業論」）述べられている。（他『授業・人間について』国土社、1973年・『教育の再生を求めて—湊川でおこったこと』国土社、1977年・『教える

- ということ』国土社、1978年・『教えることと学ぶこと』(灰谷健次郎との対談)小学館、1986年・林竹二『決定版 教育の根底にあるもの』国土社、2004年においても「授業論」が語られている。
- ² 高村真希・熊田凡子「教育・保育者養成における教員の姿勢と授業の成立について－林竹二の「授業論」から見た気づきと学びの検討－」『北陸学院大学 北陸学院大学短期大学部研究紀要』第15巻、2022年。
- ³ 金森俊朗：石川県能登生まれ。教育実践家。金沢大学教育学部卒業後、小学校勤務38年を経て、2017年まで北陸学院大学教授。石川県民教育文化センター理事長、日本生活教育連盟拡大常任委員等歴任。「仲間とつながりハッピーになる」という教育思想をかかげ、人と自然に直に触れ合う様々な実践を試みる。1989年に妊婦を招いて行った性の授業を皮切りに本格的にいのちの教育に取り組み、授業を開始する。1990年には末期癌患者を招いた「デスエデュケーション」を実施し、大きな注目を集める。その教育思想と実践は、教育界のみならず医療・福祉関係者からも「情操教育の最高峰」と高い評価を受けている。2010年、ペスタロッチー教育賞受賞。2012年にはオランダに招かれて講演した。
- ⁴ 辻直人「金森俊朗教育思想の展開—1970年代の教育実践の特徴について」『和光大学現代人間学部紀要』15巻、和光大学現代人間学部、2022年、51-66頁。
- ⁵ 本節本項の金森俊朗の教育活動および教育思想については、辻直人「金森俊朗と村山俊太郎—教育思想の継承に関する一考察」『和光大学現代人間学部紀要』第14号、2021年、81-100頁、前掲辻論文「金森俊朗教育思想の展開—1970年代の教育実践の特徴について」『和光大学現代人間学部紀要』の内容を参照及び一部要約している。
- ⁶ 本項は、主に前掲辻論文「金森俊朗教育思想の展開—1970年代の教育実践の特徴について」にある年譜「金森俊朗の教員履歴と実践記録」に記載事項を参照している。
- ⁷ 金森が20歳代の1976年までの教育実践を執筆した文書は8本ある。(『生活教育』279号、1972年。『学級通信—生活を創る 子どもと父母と教師たち—高学年』日本標準、1975年。『六年生を持つ親へ』明治図書、1976年。『生活教育』326号、1976年。『子どもと教育』1976年。『生活教育』341号、1977年。『真の学力を育てる小学校社会科5年下 日本の〈工業〉〈国土〉の学習』民衆社、1986年。『学級はじめ・おわり』あゆみ出版、1987年)
- ⁸ 金森俊朗の学級通信『学級新聞』は和光大学辻直人研究室に金森俊朗一次史料として保管されている。
- ⁹ 金森俊朗「学級物語第6号」『学級新聞』(学級通信)(和光大学辻直人研究室に所蔵)より。
- ¹⁰ 前掲辻論文55頁。
- ¹¹ 金森俊朗『太陽の学校』教育史料出版会、1988年、99-101頁。
- ¹² はらたいら『最後のガキ大将』フレーベル館、1986年、242-243頁。
- ¹³ 「畑作り」については、金森俊朗「畑作りに熱中した六年生たち 足で歩いて農業の調査研究記録も作って」『子どもと教育』あゆみ出版、1976年11月、38-46頁(括弧箇所は前掲辻論文61頁より)。
- ¹⁴ 前掲辻論文、56頁。
- ¹⁵ 辻直人「『遊びの学校』の誕生—金森俊朗『太陽の学校』へ至る教育実践とそれを支えた思想について」『和光大学現代人間学部紀要』第16号、2023年、75-90頁参照。
- ¹⁶ 「遊びの学校」については、金森俊朗「児童会がつくる“遊びの学校”」53-58頁を参照、金森俊朗所蔵ファイル「諸誌掲載論文・金森執筆2」所収。(和光大学辻直人研究室保管)(括弧箇所は前掲辻論文「『遊びの学校』の誕生—金森俊朗『太陽の学校』へ至る教育実践とそれを支えた思想について」76頁より)
- ¹⁷ 前掲金森書『太陽の学校』103頁。
- ¹⁸ 以下「遊びの学校」の様子は、前掲金森資料「児童会がつくる“遊びの学校”」53-58頁。(括弧箇所は前掲辻論文77頁より)
- ¹⁹ 前掲金森書『太陽の学校』101-102頁。
- ²⁰ 前掲金森資料「児童会がつくる“遊びの学校”」58頁。
- ²¹ 本項は、主に熊田凡子「学校と学習」『教育の原理』ミネルヴァ書房、2021年、180-183頁より参照。
- ²² 本項は、金森俊朗・辻直人『学び合う教室 金森学級と日本の世界教育遺産』KADOKAWA、2017年、138頁、170頁を参照。
- ²³ 生活綴方教育では、『北方教育』(1930年)、『銃口』(三浦綾子の小説：小学校文庫、1997年)や、小西健二郎『学級革命』(国土社、1992年)、無着成恭『やまびこ学校』(岩波文庫、1995年)など、生活のありのままを書いたり、考えたことを素直に書き綴ったりすることを目指していた教育実践が記録されている。文章を書くということは、自分を取り巻く社会の真実を見抜

き、解き明かそうとする科学的視点を養うことになる。ところが、当時は生まれた冷静な観察力と問題意識は、国家や社会への疑問や反発を起こさせることになりかねないとされ、治安維持上の問題とみなされ綴方教育は戦時中は弾圧対象となったのである。戦後にまた復活し継承されている。また、生活教育は、子どもの生活実感や経験、日常生活における場面を大事にして行われる教育実践のことであり、現在の小学校における生活科教育とは異なる。日本では主に対象自由教育運動に典型例を見ることができる。宇佐美承『椎の木学校「児童の村」物語』（新潮社、1983年）には、学校の様子「若手教師の戸惑い」や「子どもたちがどんどん学んでいく」様子、「人をみちびくことは傲慢で軽薄」と捉える教師の姿勢、「いやいやさせられるのは勉強にならない」という教師の気づきなどが生き生きと描かれており、またそうした実践を受け継いだ学校として自由ヶ丘学園やトモエ学園などがある。トモエ学園は黒柳徹子『窓際のトットちゃん』（講談社 青い鳥文庫、1991年）に様子が詳細に残されている。

²⁴ 高村真希・熊田凡子「教育・保育者養成における教員の姿勢と授業の成立について－林竹二の「授業論」から見た気づきと学びの検討－」『北陸学院大学 北陸学院大学短期大学部研究紀要』第15巻、2022年、11頁。

²⁵ 辻直人・熊田凡子『道徳教育の理論と指導法－幼児期から中学校期まで－』ヴェリタス書房、2018年、42頁。（「第2章日本における人間関係 第3節人称の問題－古いものと新しいもの」より）

〈参考文献・資料〉

金森俊朗『太陽の学校』教育史料出版会、1988年。

金森俊朗「畑作りに熱中した六年生たち 足で歩いて農業の調査研究記録も作って」『子どもと教育』あゆみ出版、1976年11月、38-46頁。

金森俊朗「『川とノリオ』と平和」日本生活教育連盟編『生活教育』279号、1972年。

金森俊朗「地域に根ざした活動の中で」日本生活教育連盟編『学級通信－生活を創る 子どもと父母と教師たち－高学年』日本標準、1975年。

金森俊朗「文化活動を豊かに」深沢義旻『六年生を持つ親へ』明治図書、1976年。

金森俊朗「生産活動を中心に据えた、労働教育の追求－校下に飛び出での野菜作り活動よりえたこと－」日本生活教育連盟編『生活教育』326号、1976年。

金森俊朗「畑作りに熱中した六年生たち 足で歩いて農業の調査研究記録も作って」『子どもと教育』1976年。

金森俊朗「『四日市』を学習して 五年生の社会科」日本生活教育連盟編『生活教育』341号、1977年。

金森俊朗「石油化学コンビナート・四日市」斎藤孝他編著『真の学力を育てる小学校社会科5年下 日本の〈工業〉〈国土〉の学習』民衆社、1986年。

金森俊朗「二学期のおわり しめくくりは収穫祭に似る小学校高学年」家本芳郎、佐藤功編著『学級はじめ・おわり』あゆみ出版、1987年。

金森俊朗・辻直人『学び合う教室 金森学級と日本の世界教育遺産』KADOKAWA、2017年。

熊田凡子「学校と学習」『教育の原理』ミネルヴァ書房、2021年。

高村真希・熊田凡子「教育・保育者養成における教員の姿勢と授業の成立について－林竹二の「授業論」から見た気づきと学びの検討－」『北陸学院大学 北陸学院大学短期大学部研究紀要』第15巻、2022年、1-12頁。

辻直人「金森俊朗と村山俊太郎－教育思想の継承に関する一考察」『和光大学現代人間学部紀要』第14号2021年、81-100頁。

辻直人「金森俊朗教育思想の展開－1970年代の教育実践の特徴について」『和光大学現代人間学部紀要』15巻、和光大学現代人間学部、2022年、51-66頁。

辻直人「『遊びの学校』の誕生－金森俊朗『太陽の学校』へ至る教育実践とそれを支えた思想について」『和光大学現代人間学部紀要』第16号、2023年、75-90頁。

はらたいら『最後のガキ大将』フレーベル館、1986年。

金森俊朗学級通信『学級新聞』（1970年代～1990年代）。

金森俊朗「児童会がつくる“遊びの学校”」金森俊朗所蔵ファイル「諸誌掲載論文・金森執筆2」所収。

