

児童は、現実生活の「生の素材」を、共同の 「話し合い」の下で取り扱っているか ——「生活科」の学習活動が成り立つための、二つの要件—— (その3)

杵 淵 俊 夫*

(平成8年10月31日受理)

要 旨

児童たちが普段の家庭生活において、家事労働や家業にそれなりの役割を認められて携わり、その現実の状況の下で「生の素材」を父母たちと共に取り扱うが、その経験とそこでの問題関心を話し合うことが、「生活科」の学習活動の中心となるべきである——と私はこれまでの考察で述べてきた。学級におけるこのような児童たちの話し合いが、或る種のもつまりを含んで進行するようになるためには、教師の事前のシナリオに沿った指図や規制が働いていないとしたら、少なくとも二つの条件が満たされる必要がある。一方で、そうした話題について、各児童がそれなりに一貫した、もつまりのある問題関心を既に成り立たせている必要があり、他方では、他の仲間の発言や態度に触れて、その意図を興味深く理解することができなければならない。そして、これらの条件は、各家庭で、児童が自分自身の生活の仕方や、仲間（の家庭）の生活のあり方について、予め父母と具体的に話し合っている場合に、満たされる。そこで、児童と父母たちをこうした対話へと予め引き込んでおく、自然で有効な方策として、「生活ノート」と「学級通信」の使い方が工夫されることになる。本稿もその一つの試みである。

KEY WORDS

environmental study 生活科 housework 家事労働
news from classroom 学級通信 free note 自由（生活）ノート

序 これまでのまとめと課題の設定：

各家庭での生活活動を背景として、そこでの関心と問題を児童たちが交流し合う場としての、「生活科の時間」の積極的な展開——の方策。

まず初めに、これまで——本『紀要』第14巻2号および第15巻1号において——考察してきたことからの結論を、ここにまとめて提示しておきたい。そのことが、そのまま、本稿での考察の課題とすべきものを確認する際の観点ないし意味文脈を示すものとなる、と考えるからである。

そこで、これまでの考察の要点をまとめて述べるとすれば、それは次の二点となる。

① 「生活科」の学習活動は、——「児童の日常生活の意味のある活動を生活科の中で取り

* 教育基礎講座

出して再現していくことが大切] (『小学校指導書 生活編』, pp. 60-61.) — — — なのではなくて——, 児童の経験, つまり彼(女)の習慣的意味体系の再構成の連続性ということをも本当に重視するならば, 児童の日常生活の現実の文脈に直接基づいて, 家庭生活(換言すれば, 家事労働や家業)の「生の素材」を彼(女)が身を以て, 手ずから取り扱うことから, 始められるべきものであるということ。

- ② 各児童の, 現実生活, つまり家事労働や家業の「生の素材」とのそうした交渉や取扱いが「生活科」の学習活動の出発点であって, しかも各児童のその種の活動が一定の共通の問題関心や共通理解によって支えられながら進められるべきであるとすれば, 「生活科の時間」の学習活動は, 児童たちの「話し合い」という形態を主要な学習形態とすることになる。そして, その場合, 彼らの話し合いと相互形成の諸過程を動機づける, 主たるメカニズムは, 学級の集団生活の一員であるという, 児童たち個々の意識であり, この集団生活にさらに深く寄与することのできるような成員になろうとする, 彼らの意欲 (G. H. Mead のいわゆる「一般化された他者の態度」) である, ということ。

ここで, 念のために, ①の見解をさらに具体化して説明しておくことにしよう。「生の素材」とは, J. Dewey が『民主主義と教育』で使用している用語であるが, それは, 教育上の意図を以て既に加工された事物やできごとではないもの, 子どもの日常普段の生活活動の現実の文脈のうちで——生活物資・資料として——人々(両親等)によって共同して取り扱われているもの, を意味している。だから, 子どもが「生の素材」を直接に取り扱う活動とは, 生活上の物資・資料を共同で取り扱うところの, 家事労働や家業の現実の諸過程に子どもが直接に, 身を以て参加すること, である。実際生活ののっぴきならない共同活動の諸過程に, 人々に伍して, 「一丁前」の役割を認められ, 分担して参加することは, 改めて説明することを要しない, 誰でもにとっての自明の生活上の目標であり, 自らの存在理由そのものであって, 生活活動へのこの種の参加と, その過程で人々と鋭い緊張を孕んだ交流を経験する, その喜びこそが, 子どもを内発的に動機づける, 最後のものなのである。

ところで, この種の——日常の家庭生活, 家事や家業の現実の共同活動の諸過程に身を以て参加する——活動を「生活科」の学習活動の出発点とするとすれば, 学校での「生活科の時間」の学習活動の形態は如何なるものとして考えられるか。そうした前提に立つ限り, 「生活科の時間」の学習活動の形態としては, 自ずから次の三種類のものが浮かび上がってくる。即ち,

- (A.) それぞれの家庭で現実の共同の活動に参加しつつ, 児童たちがそこで直面し抱懐するに至った貴重な体験や問題・疑問を報告し合い, 交流し合うところの, 情報交流の場としての話し合い。
 (B.) 共通のものとして確認された問題を皆で——学校と教師の指導と支持の下に——共同して調査し探究する活動。
 (C.) 児童たちの新たな日常生活の一場面となった, 学級生活の諸問題を話し合い, それに取り組む活動。

これら, 三種類の学習形態のうちでも, 基本的なものは, (A.)の形態である。そして, 児童たち相互の話し合いが, それ自らのまとまりと方向性を保って成り立ち, 展開し, 発展することができるか, 否か——ということが, 結局, (A.)のみならず, (B.)および(C.)の形態をとる学習活動の成否の鍵をも握るものとなる。本稿の冒頭に掲げた②の論点は, この問題に関わるものである。

②の論点は、要するに、担任教師が「一步退いて援助するという姿勢」(『小学校指導書生活編』, p. 44.) をとり、教師による——話し合いの主題や、そのための手順と方向づけや、そのまとめ・結論等についての——具体的な指図や教示等が極力抑制された場合に、児童たちの学習活動＝話し合い活動の諸過程を動機づけるところの主要なメカニズムとなるものは、集団生活、つまり学級集団の一成員であるという、児童たちそれぞれの意識であり、この集団生活に一層貢献することのできる成員になろうとする、彼らの意欲である——ということである。勿論、この見解は、——議論と考察の順序と便宜のために——予め既にその枠組のでき上がっている、或る集団、つまり或る既存の学級生活を想定しておいて、児童たちがその活動に参加して、その成員となって自らの活動を規律し方向づけていくような場合の、集団生活や共同活動の動機づけのメカニズムの基本的なあり方を定式化したものであるが、児童たちにとって——そして、特に学校生活を経験し始めたばかりの、低学年の児童たちにとって——学級での生活や活動をさらに困難なものにしているのは、まさにその学級という共同生活の枠組そのものを、彼ら自らの活動によって作り出さねばならない——という特別の事情である。児童たちにとって困難な事情は、勿論彼らを支え、指導する、教師にとっての困難でもある。そこでは、だから、児童たちは、自分たちの共同生活、即ち学級という生活組織を自ら創設しつつ、同時にそれを安定していて、有効に働くものへと発展させるような、或る——児童たち皆の関心と意欲とを実現する——共同活動を構想し、その実現に向かって皆で取り組まれなければならない、というわけである。そして、その時、教師は、こうした児童たちの共同活動の環境諸条件をどのように調整して準備し、如何にして支持するか、という問題に直面している。こうした特殊な問題の考察は、もはや②の論点には含まれていない。それは、まさに本稿で取り扱うべき課題である。

こうして、これまでの考察の結論、つまり①および②の見解に基づいて考えるならば、「生活科」の学習活動は、

子どもたちが、それぞれの家庭生活(家事労働や家業)の現実の場面で、生活の物資・資料を取り扱う共同活動に——父母たちとともに——直接参加しながら、そこで興味深く体験したことやそこで気づいた疑問を持ち寄って、それらについて話し合い、相互に交流し合う——ような活動、

として、構想され設定されるべきものである、ということが出来る。また、したがって、「生活科の時間」は、そのような話し合いの活動を展開する、一つの機会ないし場として、より具体的に言い表すならば、

それぞれの家庭での共同的な生活活動への直接的な参加の体験を背景として、そこで抱くに至った関心や疑問を、児童たちが相互に交流し合う、一つの機会ないし場として、構想され設定されるべきである、ということになる。

そして、そうだとすれば、次に直ちに問われるのは、まさにそのような「生活科(の時間)」の児童たちの学習活動＝話し合いの着実な展開を成り立たせるために、低学年——特に、第一学年——の児童の担任教師としては、彼らに対して如何なる仕方で働きかけるべきであるか、ということである。何故なら、「生活科(の時間)」のそのような(児童たちの、一定のまとまりと方向性を帯びた、組織化された)活動は、入学してくる児童たちのあるがままの(生活感覚や行動様式の)状態とその成り行きとに任せて、ただ傍観していれば、自ずから実現されてくる——というような種類・性格のものでは決してないからである。それなりに一生活者の

立場に立って、家庭生活（家事や家業）での共同行動の一成員としての体験を背景として、児童たちが、学級で顔を合わせて、そこでの関心や問題意識を交流しようとする話し合い活動——を実現するためには、一方において、

子どもたちを家庭生活の現実の文脈、つまり生活上の物資・資料を共同して取り扱う人々の活動へと引き戻し、参加させなければならないが、

また他方において、

そうした、生活者としての子どもたちの、現実生活の諸問題への関心や疑問が、「生活科の時間」をその一つの機会・場として、或るまとまりと方向性を含んだ話し合いを通じて相互に交流し合われるように、その話し合いの場を——彼らとともに——育て上げていかなければならない。

まさにこうした両面戦略を、低学年（特に、第一学年）の児童たちを迎えた教師は、遂行して成り立たせていかなければならないのであって、その仕方・方策が問われているわけである。そして、この種の問いが、また、本稿に負わせられた課題でもある。この種の問いに対しては、勿論、特別仕立ての万能の妙薬や秘策があるわけではない。特殊な名人芸や、特別の装置と高度な熟練を要する指導法は、全国のすべての小学校で展開されている「生活科」の学習指導法としては明らかに馴染まない。

本稿がここに提案しようとしている方策は、要するに「学級通信」と「生活ノート」の活用である。「生活ノート」とは、児童がその「生活を書く」（若狭蔵之助『フレネ教育 子どものしごと』、青木書店、1988、p. 35.）ためのノートである。それは、児童にそれぞれ持たせておいて、「そのときふと考えたり思いついたりしたことを、家でもどこでもいいから、チョコチョコと書きとめておく」（佐伯・大村・藤岡・汐見『すぐれた授業とはなにか——授業の認知科学』、東京大学出版会、1989、p. 6.）ための、自由なノートなのである。各学級で「あのねちょう」、「はてな?」、「自由作文」等、さまざまな愛称で呼ばれている。教師はそれを読んで、児童の生活の目下の状況と彼（女）の関心や問題のありかを知ると同時に、それに赤ペンで返事を書いてやることによって彼（女）と「対話」し、さらにはまたそれを子どもと一緒に読んでいる、父母と「対話」をすることになる（佐伯・藤田・佐藤編『シリーズ学びと文化②言葉という絆』東京大学出版会、1995、p. 16.）。児童たちが、返されてきたノートをすぐに開いて覗いてみたくなるような、或る「対話」がそこに成り立っていれば、それは成功していることになる。また、「生活ノート」から、子どもらしい新鮮な眼で生活のできごとをとらえ、鋭い問いを投げかけているものを取り上げて、「学級通信」にどんどん載せることによって、それを学級の全家庭の共通の話題として提供し、各家庭相互の間の育児や親子の問題や家事労働等をめぐる意見の交換を刺激する。一方、「学級通信」（遠藤・奥地・毛利『おかあさんの教育相談Ⅰ 小学生のいる暮らし・低学年編』、筑摩書房、1985、p. 38.）——これも各学級で、さまざまに呼ばれているが——とは、学級担任教師が、児童に手渡しして、家庭の父母に向けて発信する、手紙・通信である。毎日発信されるものから、週に一回のもの、行事のたびごとに発信されるもの等さまざまである。その通信に何が記事として掲載されるか、どのような観点から、如何なる仕方、それが構成され編集されるか———ということは、児童たちの生活の世界を理解する、教師のセンスと彼（女）の家庭生活への豊かな問題関心に専らかかっている、それがその後のすべての事態の成り行きを決するものとなる。肝心なことは、父母たちの関心と注目が、学級での——家庭生活をめぐる——話し合いに参加している、わが子たちの活動に向けられること、

できれば、「通信」の記事をめぐって、各家庭の、親子の間で、自らの毎日の生活のあり方を踏まえた、率直な「対話」が行われること、である（佐伯・藤田・佐藤編、前掲書、pp. 54-55.）。そのために、学級での児童たちの話し合いの成り行きとそこでの彼（女）らのそれぞれの役割と動向が、可能な限り具体的・直接的に、この「通信」を通じて、学級のすべての父母に公開され開放されることである。「生活科の時間」の学級での話し合い、情報の交換は、既に述べた通り、専ら児童たちの家庭生活におけるできごとと、そこでの彼らの働きや役割をめぐって行われる。というのは、それこそが、彼らにとってさしあたり最も自信のある活動の領域であり、それなりの見通しを以て具体的に語ることのできる、最も身近な、親しみ慣れたできごとや問題であるからである。教師のこうした働きかけを通じて、児童=子どもたちがそれぞれ、予め家庭生活の現実の文脈のうちで——「通信」をめぐって——父母と話し合い、その生活様式を改めて見つめ直し、そうした家庭生活での自らの経験と父母の関心・期待とを背負って学校に向かい、学級の（「生活科の時間」の）話し合いに参加するようになれば、彼らの（そうした経験や関心や問題を交流し合う）話し合いは、もはやその場限りの一時的な興味に任せて主張される、バラバラな意見の、一方的な表出——といった、まとまりも方向性もない、頼りない性格のものではなくなることが、期待される。本稿は、目下広く通用している児童（子ども）観や、児童=子どもをめぐり、教師と父母との関係のあり方等を改めて基本的に見直すことを通じて、この——「生活科」の学習活動の成否の鍵を握っていると思われる——「生活ノート」と「学級通信」の、未だ十分には知られていない可能性について、すぐれた実践活動を参照しながら、さらに具体的に指摘することを課題としている。

1.) 「お遊び」存在または「お勉強」存在として子どもを祭り上げることは、何を意味するか

——家庭生活のお客様（「お子様大明神」）、教室での情報「記憶装置」として児童を捉えること——

次の文章は、幼稚園の教師たちがその考えをまとめて述べたものである。

「幼児時代の遊びも、一見、意味や価値がないように見えますが、この時期の子どもには欠くことのできない大切な活動であり、生活のすべてなのです。子どもから遊びを取ってしまったら、あとには何も残りません。子どもの日々は、かずかずの遊びの連続から成りたっています。動きまわり、遊びまわるのが子どもの本当の姿なのだと思うのです。」（桑幸男編・岡崎市立広幡幼稚園『遊びの中で育つ子ら——幼稚園児の生活——』北大路書房、1980、p. 260.）

見る通り、これは子どもと遊びの極く率直な観察と描写である。子どもや遊びについてのこうした率直な見方は、「<遊び>に対する大人の価値観が入ってしまうと」（大場・海・平井・本吉・森上『これからの保育——1. 「遊び」とは何だろう』、フレーベル館、1981、pp. 151-152.）たちまち歪んだものとなる。ここに、「<遊び>に対する大人の価値観」とは、「遊び」を「無駄なこと」、つまり「享楽」または「レジャー」（ibid., pp. 20-21, 232-233.）と受け取る考え方である。それは、「労働」や「仕事」、あるいは「勉強」と対置されて理解されているわけである。その場合、「遊びは個人的なもので、直接社会の役に立たないが、仕事の間の息抜きや楽しみと考えられてきた」のであって、「仕事はその社会で何らかの役に立つことを目的とした行

動で、義務と責任を伴う」と考えられている（中沢和子「遊びと仕事」、平山他編『現代子ども大百科』、中央法規出版、1988、p. 527.）。「遊び」という、同じことばで呼ばれているために、（「労働」や「仕事」に明け暮れる）大人の生活において「遊び」が帯びている働きと意味が、そのまま無造作に子どもたちの——ちょうどそのおなじ名で呼ばれている——活動にも持ち越され、転移させられて、そのような特殊な働きと意味（だけ）を帯びているものとして、子どもたちの活動が眺められ見做されることになる——わけである。

そして、こうした子どもの「遊び」の歪曲された見方に、さらに、「遊び」への子どもの著しい傾倒、子どもの生活における「遊び」の本質的な重要性が強調されて、「遊び」は子どもの「生活のすべて」であるとする考えがつけ加わると、「お遊び」存在としての子ども観が自ずから構成されることになる。子どもとは、「遊び」——つまり、「無駄なこと」、「享楽」や「レジャー」——を専らとする存在、現実の社会生活、さしあたりは家庭生活に「役に立たない」存在である——というのが、その結論である。

「子どもはもともと役に立つことを期待されていないので、大人は子どもの生活の大部分をく遊んでいる」とみてきたのである。」(ibid., p. 527.)

われわれ、大人は、かくして、子どもを「遊び」存在と見做して、日常の家庭生活の現実の諸過程への参加とそこでの役割や「仕事・労働」の分担とを免除ないし剝奪して、彼らをいわゆるモラトリアムの状態に置く。彼らは、非日常的な別世界、「遊び」の世界へと追いやられ、その住民として、そこでの生活＝「遊び」を楽しむことを強いられる。この傾向は、生活の都市化、核家族化、少子化という、わが国戦後の社会生活の一般的な趨勢の下で、子どもへの保護的な視線や態度が強まるにつれて、「子どものため」を思う父母たちの善意の動きに支えられて、一層積極的なもの、意図的・目的的に作り出されるものとなる。心理学、社会学、教育学あるいは児童研究等における子どもの精神生活や「遊び」の研究が極く通俗的に理解されて、子どものそうした「遊び」が彼らの心身の多様な働き——例えば、感受性や社会性、認識力や創造性等——を自ずから開発し高めることになる、と短絡的に受け取られ、子どもの「遊び」や玩具や遊び友だちに注がれる父母の視線が一層神経質なものとなる。こうして、「遊び」は「お遊び」となり、子どもの世界は大人たちが或る思惑を以て恣意的に作り上げた、人工的な構成の世界という性格を、一層強めていく。遊びが「化石化してしまっている」のである。（安部富士男『遊びと労働を生かす保育』、国土社、1983、pp. 115-118.）

子どもを、日常生活の現実の過程（即ち、そこでの役割・課題、仕事や労働）への参加とその分担を免除された、モラトリアムの存在と見做すところの、この種の子ども観が、——「お遊び」存在としての幼児期を経て——児童期以後の子どもに対しても持ち越されるのは、極く自然で且つ必至の成り行きであるが、その場合には、それが如何なる姿・形態を採ることになるか——言わずとも、既に明らかであろう。そこでは、子どもはこれまでと同様モラトリアム存在として、家庭生活の現実の諸過程への参加や分担の義務と責任を依然として免除され、むしろそれらから疎外されながら、今度はひたすら「お勉強」へと専心することを強いられることになる——「勉強せんと、お父ちゃんお母ちゃんみたいに百姓せんなど」（渋谷忠男『学校は地域に何ができるか』、農文協、1988、pp. 79-82.）。今度は、「お勉強」存在だ、というわけである。日常生活の現実への関わりから相変わらず切り離され、「お子様大明神」として祭り上げられて、『素直な（受験）戦士たち』（城山三郎、新潮文庫、1982.）へと仕立てあげられるのである。そして、家庭生活における、生活の現実の諸過程からの子どものこのような一貫した、

徹底的な切り離し・疎外の作戦は、中学校や小学校の指導体制が児童・生徒たちをできるだけ多くの日数、長時間にわたって学校内に収容しておくことによって、地域・近隣の社会生活の現実の諸過程から切り離し隔離しておくことを基本的な枠組としていることと、暗黙裡に——個々の人々の意図や作為を超えて——結びついており、補完し合っている。各家庭は、「受験戦士」としての子どもの「お勉強」生活の管理をめぐって、喜々として学校の指導の下請けの役割に徹し、学校ではまた、各家庭でのそうした（一貫した下請けの）役割分担を自明で当然のこととして、それを予め前提し、それを既に織り込んで指導活動が展開されている。「素直な戦士」としての子どもにとって、家庭の生活は、その外部の、学校生活を初めとする、社会生活や人間関係のうちで維持してきた、緊張に充ちた自己統制や他者への配慮の努力を全面的に解除して弛緩させ、誰にもまったく気がねなくくつろぐことのできる、自分にとって内密の自由な居場所——なのではもはやなくて、学校におけると同質の精神的緊張を持続することを要求されて看視され、管理されているところの、自分のものではない或る空間＝時間なのである。

さて、そこで、子どもを「お遊び」存在と見做す、このような立場が、子どもを極めて一面的に捉えて、歪曲して理解しており、結局袋小路へと陥るものである——ということが明らかになったとすれば、当然問われなければならないのは、それでは、その種の考え方のどこに問題が潜んでいたのか、また子どもの「遊び」はもともとどのようなものとして理解されるべきなのか、ということである。子どもおよびその「遊び」の理解において、この種の（「お遊び」存在の）主張が具体的にゆがみを抱え込み始めるのは、既に示唆しておいたとおり、子どもの「遊び」と大人のそれとを同質のものとして等置すること、にある。即ち、子どもの「遊び」を、既に——大人のそれのように——「仕事や労働」とは分化してしまっているもの、「仕事や労働」の合間の、専ら「息抜きや楽しみ」、「享楽やレジャー」のための特殊な活動、と見做すことにある。この種の考えに、もう一つの枠組、つまり子どもは「遊び」に没頭・専心するものだ——という考え方を付け加えれば、ここに直ちに、子ども＝「お遊び」存在＝モトリアム存在という、例の図式ができ上がることになる。だから、子どもの「遊び」を観察し考える場合に、「大人の価値観」を持ち込まないように注意することである。

そこで、「遊び」を、仕事や労働の合間の「息抜きや楽しみ」、「享楽やレジャー」と捉えるところの、「大人の価値観」のうちには、一体どのような特徴的な枠組が含まれているであろうか。そこには、

- ① 「遊び」とは、人間の活動のうち、特殊な一部分、つまり、仕事や労働等を除いた、その残りの活動の部分である、
- ② 「遊び」は、人間の活動のうちでも、——仕事や労働が社会生活に役立つ活動の部分であるのに対して——、「個人的なもので、直接社会の役に立たない」もの、単なる「息抜き」や「享楽・レジャー」である、

という二つの論点が含まれている。②の論点は、実際には①の論点を或る別の観点から、具体的に言い換えた形のものであって、いわば、それは既に①の論点のうちに包含されている、ということができる。したがって、重要な意味を持つのは、①の論点である。つまり、まさにこの①の論点を、子どもの「遊び」の観察や考察に持ち込むや否や、そこから殆ど（論理的に見て）必然的に、子ども＝「お遊び」存在と見做す見解へとゆき着くことになる——わけであ

る。だから、「大人の価値観」を持ち込まないようにするということは、要するに、①の論点——したがってまた、②の論点も——を、拒否すること、である。つまり、そうした見解を暗黙裡に、不用意に前提とすることなしに、子どもの「遊び」を、そのあるがままに観察することが、重要なのである。ところで、それでは、この新たな観察の立場からは、子どもの「遊び」——というより、子どもの活動——は、一体どのような性格のものとして捉えられることになるか。それを指摘するとすれば、

子どもの活動は、——大人のそれと違って——、未だ、「遊び」と「仕事・労働」とに分化して成り立っておらず、後になってそれらの種類のものへと分化していく要素を、未分化のままに包含している、
 と言うことができる。あるいは、子どもの活動を——これまでのしきたり通りに——「遊び」と呼ぶとすれば、

子どもの「遊び」は、後になって（大人に見られるような）「仕事・労働」およびその「息抜き」・「レジャー」としての「遊び」へと分化していくような要素を、共に未分化のままに包含しているような、活動である、
 と言うことができる。未だ分化する以前の、多様な要素・傾向を包含し統合しているような活動が、子ども、特に幼児期の活動（「遊び」）に特徴的な性格なのである。西頭三雄児は、この点を鋭く指摘して、次のように適切に説明している。

「たしかに成人世界においては、遊びおよび労働自体の持つ自立的傾向と、社会的・経済的諸条件とのからみ合いによって、両者は共に生の根源から遊離し、その対立を一層先鋭化していく。すなわち、労働は単に生存の手段としての苦役に、遊びは単に休養、気晴らしとして分化し、対立する。

それに対して、幼児期の遊びは、一義的・固定的意味づけを意味する労働・学習と分離・対立せず、むしろそれと共に、さらにそれを内に含むものでさえある。なぜなら、幼児期の遊びは、主観化と客観化へと進む二方向の活動を、精神的・感性的同一存在より均衡にもたらず遊びの「可能態」にとどまるからである。

このような意味において幼児の生活とは、遊びそのものであるともいえよう。」（『遊びと幼児期』、福村出版、1974。）

子どもの活動が「一義的・固定的」な意味をもつ特殊化した諸々の活動様式へと分化する以前のものであって、それ自らの内に諸々の要素や可能性を包括・統合している——という、事態そのものに即した冷静な観察は、既に以前から繰り返されてきたものであって、こと新しいものでは勿論ない。（河崎道夫『子どものあそびと発達』、ひとなる書房、1983、p. 35、pp. 243-260。衆編『遊びの中で育つ子ら』、p. II。中沢「遊びと仕事」、『子ども大百科』、p. 527。『「遊び」とは何だろう』、p. 71。亀山佳明「遊び」、『社会学事典』、弘文堂、1988。）その一方で、また、子どもの活動や生活を、例えば「遊び、生活と仕事、設定された課題」等に分類したり層構造化したりする試みも絶えず繰り返されているが、その種の議論はいずれも、その基本概念、さらには（子どもの活動を分類する）観点の設定等、考察の方法において、根本的なあいまいさと一貫性の欠如を露呈して、混乱した議論となっている。（『「遊び」とは何だろう』、pp. 29-38、61-74。）そうした立場は、「遊び」を特殊化された活動の一形式として捉えるとともに、「遊び」が身体や知能や社会性等の発達上どんな「働き」をもち、何に役立つか——という仕方、それをさらに別の部分的な活動形式の「ためのもの」と見做すことへとつながり、子どもの活

動を恣意的に分断して、管理しひきまわすことへと、結局結びつくことになる。こうして、「――を発達させる遊び」、「――の成長を刺激する遊び」などと唱えられて、遊びの断片化とその「教育的」、「教授学的」な利用が――「お子様市場」の商業資本にも支えられて――盛んに試みられることになるが、そうした枠組に基づく指導は、極めて容易にマンネリ化してしまう一方、子どもたちから手痛いしっぺ返しを食うことになっている。(例えば、しばらくのくお遊び>指導の後に、「もういい?しなくて」「先生、遊びにいい?」――野辺繁子・矢作邦子『自由遊び再発見』、フレーベル館、1981、p.180., 「時計屋さんごっこ」で、「作った子どもは売らないっていうの」――同著、p.182. 『遊びと労働を生かす保育』、p.117. 『「遊び」とは何だろう』、p.65.)

ところで、それでは、子どもを専ら「お遊び」を喜びそれに傾倒する、特殊に片寄った関心の持ち主、生活の現実の状況にはまったく無関心な、いわばモラトリアム存在であると見做して、彼らをまさにそのようなものとして――むしろその種の関心を好都合なものとして、それを歓迎し煽りたて、それに媚びて――待遇し祭り上げ、家庭生活の諸過程から事実上締め出す(大町正『子どもに生きる喜びを』、筑摩書房、1983. 「家族の一員であることの否定」、p.33.)――という、これまでのわれわれのやり方をここで止めるとすれば、われわれは、新たに、家庭生活において子どもとどのような関わり方を持ち、子どもと共に家庭生活をどのような形態のものとして営むことになるであろうか。その時には、われわれは、子どもを家庭生活の正規の「一員」として待遇する――語りかけ、働きかけ、その考えに耳を傾ける――ことになる。家庭の家事労働、家業、職業労働に子どもが参加することは、(いわゆる「教育的」に意義のあるものとして)特別視されて歓迎されるのではなくて、むしろ――彼(女)の活動能力の充実の現れとして――自然で自明の過程として受け取られる。子どもは、その成長の初めから家事労働、家業、職業労働等の現実の場面・状況のうちに置かれて、そこで取り扱われる事物・できごとの(ほんものは「生の素材」だけが持つ)とり返しのつかないもの、真剣勝負の場面としての厳しさ、こわさ(凄さ)、鮮やかさとその場の緊張等に馴染んで育つ。彼(女)は、その発育に応じて各種の作業過程にそれなりの持ち場を認められて、のっぴきならない現実の諸条件の下で緊張した努力を求められ、その結果に関わりを持つ周囲の人々の間髪を入れぬ、率直な評価を浴びせられることになる。(山田桂子『「待ち」の子育て』、農文協、1986、「一歳からタマネギ堀り」、「くかゆくともがんばるだ」田の草取りで」、pp.51-54、「田植えはむずかしいけどおもしろい」、pp.61-62、「とうさんとヤギの乳しぼり」pp.189-190.)彼(女)は、協働する人々の多様に交錯する意図を鋭敏に感受し、素早く展開していく人々の気持ちの微妙な動きに配慮することができなければ、生活の諸過程へのそうした参加や作業の共同を首尾よく成し遂げることはできないが、また、そのような生活過程の共有や共同の労働の中で初めて奥深い内面的な交流を体験し、「働くことの喜びと誇りを」(大町正、前掲書、ibid., p.36.)知ることになる。若狭藏之介は、学級の児童たちが、各自の「自由勉強帳」で、家業への参加・協働の経験を――「瓦屋の秘密」、「やおやの秘密」、「タイプの秘密」、「つまみ屋の秘密」等々として――詳細に記録し、それを発表して話し合っている場面を紹介して、こう解説している。

「ところで、圭助たちのように直接労働に参加している場合はどうであろう。クラスの友だちは彼らの仕事に対して驚いたり、羨ましがったりしているが、それは、子どもが働くことを美談としているからではない。子どもたちが目を見張っているのは、社会的労働のための知識であり技術であり、その経験したこともないような多様さと複雑さであり、それらの

主体である人間の當為であり、そうした労働に部分的にはあるが参加している友だちを通して、おとなの労働のすばらしさに気づいていくからである。子どもたちは自らの能力の発達に応じてこの部分を拡大し、やがて一人前の労働主体となっていくのである。』(『学習の出版——子どもの自由な表現から』、民衆社、1980、p. 150。『子どもをのばす自由教室——新しい教育をめざして』、講談社、1983、p. 23。参照。)

子どもたちの関心をその根底から揺り動かし、彼らを心底から動機づけるところのものが、ここにあるのである。家事労働や家業や職業労働の一端にその持ち場を認められて、大人に伍して働くこと——つまり、「生活の直接の共同性」(田結庄順子「家事労働と生活的自立の教育」、村田泰彦編『生活課題と教育』、光生館、1984、p. 67.)——こそ、本稿でも〈序〉において既に確認しておいたように、他のすべての「喜びと誇り」に勝る、子どもたちの「喜びと誇り」の最後の源泉なのである。

家事労働は、言うまでもなく、子どもにとって日々、自ら極めて密接な関わりを持たねばならず、その労働の諸過程・諸形態とそれを構成している諸条件・諸要素を自ら知悉している、最も身近で、馴染み深い労働過程であるが、それにもかかわらず、われわれ、人間の生活のうちでそれが占めている重大な位置やその人間形成上の働きを——「家庭生活の教育力が減退した」等々のお題目を唱えながら——軽視し、実質的には無視する傾向が、はびこっている。そして、その種の安易で怠惰な立場の根底には、家事労働を、各家庭内のまったく私的な(即ち、社会的意味を持たない)単なる「消費」活動に過ぎぬものと見做す、相変わらずの偏見が横たわっている。そうした偏見の上にあぐらをかいて、自らの家庭生活を蔑視し厄介視し、学校の職務に埋没しながら、「生活科」の指導計画の作成の権限を握って、ステロタイプな「とび出せ探検隊」や「お祭り」や「ごっこ」の繰り返しから成る「生活科」の活動計画を、単なるデスクプランとしてせっせと生産している、男性教師の珍奇な生態——については、私は既に——〈その1〉において——指摘した。ここで念のために改めて指摘しておきたいことは、家事労働の社会的(公的)・経済学的意味とその人間形成機能である。「家事」は単なる——「生産労働」と対立して、ただ消極的な意味しかもたない——「消費」活動、というようなものでは決してない。それは、「労働力」(あるいは「生命」)そのものを再生産する「労働」であり、「生活資料」を生産する通常の「労働」と並ぶ、二種類の基幹的な「労働」の一方である。それは、一社会の経済活動の半分を占めている、社会的・公的な経済活動である(上野千鶴子『資本制と家事労働』、海鳴社、1985、pp. 22-31。久場嬉子「資本制経済と女子労働」、竹中恵美子編『女子労働論——「機会の平等」から「結果の平等」へ』、有斐閣、1983、p. 8, 13-17.)。家事労働を単に家庭内の個人的・私的なものと見做して、社会的・公的な問題の世界から排除して無視する一方、それを専ら女性が担うべき仕事であるとして「性役割分業」、結局は「性差別」を主張する見解(目黒依子『女役割——性支配の分析——』、垣内出版、1980、pp. 104-113, 186-188。井上輝子『女性学とその周辺』、勁草書房、1980、pp. 95-106.)は、1979年国際連合「女子に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約」によって、伝統的なステレオタイプの「偏見および慣習」または「慣行」である、と真っ向から批判されている。

「(前文)——家庭及び子の養育における両親の役割に留意し、また、出産における女子の役割が差別の根拠となるべきではなく、子の養育には男女および社会全体が共に責任を負うことが必要であることを認識し、

社会および家庭における男子の伝統的役割を女子の役割とともに変更することが男女の完

全な平等の達成に必要であることを認識し——。」

「第五条 締約国は、——(a) 両性いずれかの劣等若しくは優越性の観念または男女の定型化された役割に基づく偏見及び慣習その他あらゆる慣行の撤廃を実現するため、男女の社会的および文化的な行動様式を修正すること。」(『ジュリスト増刊：総合特集 No. 39女性の現在と未来』, 1985, pp. 304-308.)

国連のこの立場は、1981年のILOの「家族的責任を有する男女労働者の機会と待遇の平等に関する条約」(156号)では、一層具体化されて展開されている(大羽綾子・井上繁子編『女性が働くとき——保護と平等と』, 未来社, 1984, pp. 285-288.)。これが、今では、国際的に見て、正統で公的な考え方なのである。

一方、家事労働は、もともと、核家族の親子だけからなる家庭の内部に閉じられたものではなくて、地域の生活や人間関係に向かって開かれたものであるが、それがそれに携わる人々、特に子どもたちに、「ひとりの生活者として自立した生き方」、または「生きる力=生活能力」を形成することになるということは、ただこのように抽象的且つ大ざっぱに見る限り、今さら言うまでもないことである。だから、ここで問題となるのは、「生きる力」と「家事労働」の形成機能とがそれぞれ意味している具体的内容をもっと分析的に構造化して理解しつつ、その両者の間の密接な適合的關係を確かめてみることに、である。「生きる力」または「ひとりの生活者として自立した生き方」とは、要するに「職業労働に就いて収入を得、家事労働によって生活に必要な物を求め・生産・加工する力」であるが、この種の「力」は、具体的には、「① 人間の欲求を満足させる技能、② 欲求を満足させるための時間的・空間的・経済的・社会的見通しを立てる知力、③ 同じ欲求を持つ他人と調整し、関係をつける社会的力、④ 次の世代の生活能力を育てる保育能力、⑤ 生活の社会化を実現させる変革力」から成り立っている。そして、家事労働が、まさにこのような「力=生き方」を成長の途上にある子どもに訓練させ習得させる上で極めて優れた機会となる——というのは、それが次のような性質や働きを含んで成り立っているからである、即ち、

「① 何よりも生命の維持を直接司る、② 労働の形が基本的技術を集めたものである、③ やり始めから、終わりまで時間が短いので、計画を立て易く、結果も分かるし、自分のしていることを総合的につかめる、④ 先人の真似をしているようであるが、一つ一つ新しい発見ができ、先人の技術を追いこすことも可能である、⑤ 毎日繰り返すことで技術が身に付き易い、⑥ 自分のみならず他人(家族)の満足を得るためにする、⑦ 上手にできれば家族から喜ばれ、下手だと家族の満足を満たせないというように、労働の結果が理解しやすい、⑧ 気分まかせて止めるわけにはいかない。」(山崎古都子「これからの家事労働」渡辺みよ子他『いま家事労働に問われるもの——共働きからのメッセージ』, 有斐閣, 1984, pp. 219-221.)

子どもにとって、家事労働——さらには家業や職業労働——は、もともと関心を大いにそえられるものであるとともに、それに参加・共同する過程は、子どもを「自立したひとりの生活者」へと形成する、最良の場となるものでもあるわけである。

- 2.) 「生活科の時間」の活動を、生活者(家庭生活の一成員)としての子もたちが相互にその体験や関心を交流する場として、成り立たせるための前提条件
——家庭の共同生活の「生の」文脈に子どもを引き戻すこと——

<序>で述べたように、「生活科の時間」の活動の主要な形態となるのは、児童たちが、その家庭生活での意味ある体験や問題関心について話し合うこと、である。そして、その場合、勿論、そうした「生活科」の学習活動としての児童たちの話し合いが、(微細なことがらにまで及ぶ、教師の準備や指示が介在しないとしたら)その場限りの、個々の思いつきのばらばらな表明や、相互に無関係で無関心な一方的主張の単なる継起として終始するようなものとなってしまふ——というのでは、明らかに意味がない。児童たちの話し合いは、欲を言えば、一定・特殊な方向性やまとまり、或る共同、共通の問題関心によって方向づけられたり、相互の配慮によって調整されているのでなければならない。つまり、児童たちは、そうした共通の問題関心——即ち、この場合の「一般化された他者の態度」——を承知して、共同的な配慮を或る程度働かせることのできる者でなければならない、わけである。

ところで、そうだとすれば、子ども=児童たちは、そうした共通の問題関心や共同の配慮を知るような活動主体へと、いつ、どのようにして育てられ形成されるのか——が問われる。彼らがそうした問題関心や共同的な配慮の持ち主であることができるために、その前提として既に(彼らの生活態度において)少なくとも成り立っていなければならない、基本的な条件がある。それは、子どもが——その家庭生活において単なる「お子様大明神」として、他人の家事労働のまったくの受け身の消費者であるのではもはやなくて——家事労働や家業に自ら参加して、労働の共同を経験している者、いわば「生活者」の立場に基本的に立つ者となっている、ということである。というのは、子どもが家事労働や家業の共同作業の過程に或る不可欠の役割を担って参加している場合には、彼(女)は、その作業を営むところの共同生活(即ち、家族、家庭)に漲っている、共通の関心や利害や目的——つまり、この場合の「一般化された他者の態度」——を知って、自らもそれによって活気づけられており、その共通の意識態度に基づいて自ら分担している諸々の活動を一貫して規制し方向づけるとともに、他の成員たちの諸々の反応を或る特殊な意味文脈のうちにあるものとして理解することができることになるから、である。彼(女)の生活の諸過程と多様な行動は、勿論まだ幼いものであるとはいえ、この種の意識態度を以て或るまとまりと方向性を帯びたもの、組織化されたものとなる。そして、このように、「生活の直接の共同性」の経験のうちで、自らの諸々の反応を一定のまとまりと方向性を帯びたものとして統合することを体得した子どもたちならば、自らのそうした体験やそこでの関心をことばで表現することができるし、そうした体験や問題関心を仲間たちに伝達したいという意欲をもつことができる。また、彼(女)ならば、他の仲間たちの(家庭生活における)活動の報告を聞いて、その特殊な意図や意味文脈を——自らの生活態度に依拠して——読み取ることができるし、またおよそその種の報告や話し合いに興味や関心を寄せることができる。子ども=児童たちがまさにこの種の意識態度を既に習得して成り立たせているならば、彼らは、それぞれの家庭生活のできごと(体験や問題)をめぐって、或る種の共通の関心、共通の理解の下に、一定のまとまりと方向性をもった話し合いを成り立たせることができる。

このように考えることが許されるとすれば、より多くの子どもが、その家庭生活において、家事労働や家業に参加して、その一成員として固有の役割を担い、「生活の直接の共同性」を日常的に経験するようになれば、そうなるほど、学級の「生活科」の活動において彼らが報告し尋ね合う、その話し合いは、活発なもの、多様で具体的な内容(関心や問題)に充ちたものとなるとともに、或る共通理解に裏づけられて、自ずから一貫した或るまとまりと方向性を帯びたものとなる。そして、このことは、「生活科」の学習活動の指導にとって、当然のことながら

極めて望ましい傾向であって、教師としては可能な限り多様な手段を用いて働きかけることによって、こうした傾向を助長し促進すべきである。教師のこの種の働きかけは、勿論まず以て児童たちに向かって行われなければならないが、彼らが低学年期の子どもであることを考慮するならば、彼らの父母、家事労働や家業を主宰する当事者に向かって、積極的に為されるべきである。その場合、父母に対して教師が働きかけて、理解を求めるべき、主たることからは、要するに次の三点である。

- (1) 「お子様大明神」として子どもを祭り上げて、家事労働や家業の共同作業の過程から子どもを遠ざけることは、子どもに対して「家族の一員であることを否定すること」、「人間的生き方を否定すること」であって、子どもの「生きる力」を抑圧することである、ということ、
- (2) 子どもが最も関心を抱いていること、彼（女）が最も深く喜ぶことは、実は、単なる「お遊び」などでは決してなくて、むしろ家庭生活の現実、家事労働や家業の共働の過程に「一丁前」の役割を分担することを認められて、父母を始めとする、大人たちに伍して仕事をこなしつつ、その共働の過程で人々と心を通わせ合い、理解し合うことである、ということ、
- (3) そうした労働の共同作業と、その過程で人々と心を通わせ合うことこそが、最も力強く子どもを形成し成長させるものである、ということ。

そこで、次に、まさにこのような働きかけを父母に対して教師が実際に行う場合に、どのような方法があり、どんな手段や条件が、利用され得るものとして、手許に存在しているか——という点について、考察しなければならない。

3.) 「学級通信」と「生活ノート」の可能性について

——学級と家族の間、および諸家族間の、児童＝子どもたちの生活活動と学習活動をめぐる情報の交流と、ネット・ワークの形成——

本稿が提案する方策は、既に<序>で示唆したように、「生活ノート」と「学級通信」を活用して、児童とその父母たちに働きかけるというものである。勿論、「家庭通信」を通じて、学校と担任教師の立場から、上述の(1), (2), (3)の主旨をいきなり、ただ一般的、抽象的に繰り返し説明し、説得し、お願いしてみても、父母たちが、子どもと関わる、これまでの自らの基本的な意識態度や、家庭生活（家事労働、家業）の営み方とそこでの子どもの位置づけ——例えば、そこからの子どもの排除と「お子様大明神」としての祭り上げ——を、教師の意図した通りに変更することになる——とは容易には思われない。そこで、どうするか。そのやり方を工夫することである。工夫といっても、単なる思いつきや表面的なとり繕いが通用するような場面ではもはやない。これまで考察してきたような、子どもの生活世界の見方や家事労働の（「生命＝労働力の再生産」過程としての）考え方、生活または人生の目的それ自体としての家庭生活の意味への確信等にもとづいて、教師は、最も手近なところから働きかけを始めて、慎重・着実にその影響を広げてゆくことしかない。

まず最初は、児童たちに働きかけることである。学校の外の、家庭を中心とした生活の過程で気づいたこと、「はてな？」と思ったことを、口頭で言うように、働きかける。そして、文字を習得して、ひととおり文章を書けるようになった——書く意欲が生まれてきた——こ

とを慎重に見極めて、「ノート」に書くことへと移行する。例えば、有田和正氏（東京都）はこう述べている。「入学式をよく日から、毎日、口頭で〈はてな？〉を全員に言わせる。どんなことでもよい。」初めのうちは、どの子も自由に言えるように、「言いつばなし、聞きつばなし」である。間もなく、児童たちが「先生、〈はてな？〉を書いてきていいですか？」と尋ねるようになる。彼は、「おたよりノート」を児童たちに「一時間もかけて」ゆっくり書かせることによって、同時に文章を書く「学習」を進めているので、「はてな？」ノートを書きたいという子がこのように出てくるようになる、という。（有田『「はてな？」で育つ子どもたち』、図書文化社、1989、pp. 26-28.）また、鹿島和夫氏（神戸市）は、入学式後、まず「子どもの作品が書かれた本を読んで聞かせる」ことと「子どもたちの会話の中で、面白そうでユニークな表現を聞いたとき、私はメモをしておき、〈～ちゃんが、こんな面白いことを言ったよ。これは、たからものだね。〉と言いながら、みんなに返してやる」ことをしながら、「清音を教えた頃、いよいよあのねちよう」をもたせる」という。そして、その「あのねちよう」というノートを通して、毎日のように、個人的に対話している。それは、「せんせい、あのね」という、対話することばでそのまま書き起こされている。四歳の弟の書いたものまで一緒に載せてくるものさえあるが、それは、一年生の兄や姉が毎日書いている様子を見ていて、自分も書きたくなったものだという。「教室の中でばくに表現しない子どもたちの思いをどのようにして感じていこうかなと考えて、やっぱり個人間対話でなければだめじゃないかと思った」、と彼は考える。（鹿島「言葉で結ばれる人間関係」、佐伯・藤田・佐藤編『シリーズ学びと文化②言葉という絆』、p. 7、14-16、53.）

神村正敏氏（田無市）も、「入学して間もなく、〈朝の会〉として、①あいさつ、②はじめのこたば、③あさのうた、④みんなあのね、⑤せんせいのはなし、⑥おわりのこたばをや」って、「きのうのできごとで、先生やみんなに話したいことを自由に発表します」——このことは、前もって学級通信〈はじめのいっぽ〉で、その主旨を伝え、協力をお願いする——が、「こたばだけでうまく表現できない子どもがいたため、ノートを使うことにしました。」と述べて、「見たこと帳」（子どもの書きやすさを考慮して、二学期からは「あのね帳」）を始めている。ここでは、「この時期の子どもにとって〈こたば〉だけで表現するのはむずかしい」と考えて、絵に描くことや現物を持ち込んで語りかけることも行われている。（神村「〈見たこと〉帳から〈あのね〉帳へ——豊かな表現力を育てるために——」、丸木・中野・川合編『子どもと創る生活科』、民衆社、1990、pp. 32-34.）

入沢雅代氏（和光市）も、「じっくりみて、絵に描くということ、文字で表現するという、どちらでもできるようにと考えて」、上半分が白で、下半分がマスになっているノート（「みつけたノート」）を子どもに渡して、「生活の中からいろんなものを豊かに興味をもってとらえる目を育てる」べく働きかけている。「ノート」は皆の前で読み合われるが、その時には、「実際の物の持ちこみも奨励している。」（「〈みつけたノート〉でひろがる世界」、ibid., p. 40.）さらに、長沢秀比古氏（入間市）は、「年間指導計画に沿って忠実にやった」結果、「それはそれは疲労困憊の四、五月」だったとして——彼は、生活科を「（時間に）せつつかれ科」、「疲労科」、「ヤラセ科」と皮肉っている——、「子どもが平がなをひと通り学習し終えた五月の終わり、四月からの発表会の延長として国語科の〈せんせい、あのね〉の学習と結びつけ、子どもの歩幅、教師の身の丈に合った発想、方法の一つとして、生活を綴って発表（交流）しあう」ことを考えて、「あのねちよう」を始めたという。彼は、B5版無地の自由帳（「あのねちよう」）を配り、次のように「表紙の裏に使い方を書いたプリントを貼った」。

「がっこうや いえや かえりみちや あそんだ ところや おでかけした ところなど どこでも

- ・ びっくりした こと
- ・ 「はてな?」「どうしてだろう?」と ふしぎに おもった こと
- ・ みつけた こと
- ・ そのほか ともだちや せんせいや いえの ひとに はなしたい ことをおもいだして かきます。」(長沢「<あのねちょう>は生活科教材の宝庫——広がりつながらる学習の試み——」, 埼玉県歴史教育者協議会編『みる きく あるく生活科』, 日本書籍, 1992, p. 94, 96.)

この時期は、国語の時間の指導で「50音の指導が終わっている」が、「拗促音・濁音・くっつきなどの指導はまだ終わっていない」。子どもには、「字がわからないところは、×印でよい」と知らせているという。(長沢・満川尚美「子どもの一年と生活科」, 歴史教育者協議会編『たのしくわかる生活科一年の授業』, あゆみ出版, 1992, p. 37.)

さて、このようにして児童たちが「生活ノート」を書くことが始まるが、この活動が継続したり、そこから皆の共通の関心や問題が見つけ出されて、観察することと書くこととがさらに目的意識を伴ったもの、多面的な観点を含むものへと展開し深まることは、容易なことではない。何故なら、鹿島氏の言うように、「子どもに課題を与えるのは、教師の権威でもって簡単にできるが、そのことを続けようとする、その後、教師の指導と工夫が必要である。ただ“書いていっしょに”というだけで、しばらくは書いてくるが、だんだんと続かなくなってくる」からである。(『言葉という絆』, p. 17.) そこで、「生活」の中で観察し「ノート」を書くという彼らの活動を、多面的な観点を含んだ、より一貫したもの、共通理解や共通の問題関心に支えられ導かれたものとしていくための、教師の働きかけにおける配慮と工夫が、この新たな段階で必要となる。ここでは、そうした工夫や配慮において教師がとるべき、三つの基本的な方向について、検討してみる。即ち、①「生活ノート」のやりとりを通じて、児童との間に「個人間対話」の関係を成り立たせ、維持すること、②その「対話」の関係が、「生活ノート」のやりとりに児童の父母が参加してくることによって、支えられるようにすること、③その「対話」の関係が、そこでの話題がクラスの皆の共通の話題や関心となることによって、子どもにとって意図的で安定したものとなるようにすること、という三つの方向である。

まず第一に、「生活ノート」のやりとりを通じて、教師と児童との間に「個人間対話」の関係が成り立っていること、または成り立たせることが、児童の「ノート」を書く活動が深まっていくために、決定的な意味をもっている。<やりとり>とここで言うのは、児童が書いてくる「ノート」に「赤ペンで返事を書いて丸をつける」ということである。「生活ノート」は、多くの学校で「あのねちょう」という愛称で呼ばれているように、「せんせい、あのね」と語りかける書き出しで始まる。一年生の場合には——「先生」を「権力をもった大人と意味づけ」てしま、二年・三年生と違って——、「<せんせい>は、二人称的な<あなた><君>と未分化な私たちで使われている」(『言葉という絆』, pp. 56-57.) という点で、より自然な形の、率直で対等な対話が未だ可能である。未分化で、自然発生的で、素朴な(児童と教師の間の)この対等な「個人間対話」の関係を維持して、児童と一緒に彼(女)の生活世界のできごとを見つめ、一緒に発見し、一緒に驚き・楽しみ・泣き・笑い・心配し合うことが、肝心なのである。それ

は、児童＝子どもの生活世界で教師と一緒に活動し生きることである。すると、子どもは、<せんせい＝あなた・君>に対して、自分の生活の内密の問題、心の奥底の動きをまことにあっけないほど率直に打ち明けるし、(特殊な鋳型に埋め込まれていない)子どもに特有の素朴な眼で以て直載に見てとった生活のできごとの意外な側面、意外なできごとを、惜しげもなくあっさりと言ってくれるようになる。そして、教師は、一緒に心をときめかせてそれに共感し、それに感嘆し、それを楽しむのである。<せんせい>として、子どもと対等の「個人間対話」をもつということは、子どもを単に「指導」の対象として為すべきことを指示したり、彼(女)を見下して適当にあしらったりすることでは勿論ないが、また、子どもの言うことにただ専ら媚びへつらうことでもない。肝心なことは、子どもの生活や活動の状況を実際に共有し、そこに共棲して、まさにその状況に固有の、具体的なリアルな反応とことばで、彼(女)とやりとりし、そこでのできごとを楽しむことである。その時に初めて、子どもは、相手＝<せんせい>が自分を対等の存在と見做して自分と向かい合い、自分に働きかけてきている――ということを実感するのである。このように私が、対等の存在、同じ活動の状況とともに生きる、パートナーとして、子どもに向かい合うことによって初めて、彼(女)が心を開いてくるということ、例えば、津守真氏は、

「子ども学がはじまるもうひとつの条件がある。それは、こどもとゆっくり相手をする覚悟をもって、子どもの中にはいることである。自分でも、腰が落ち着かないことがあるので、こんなことをいうのは気恥ずかしいことであるけれども、そういうときには、子どものほんとうの姿が見えてこないし、楽しさが湧いてこない――。他の子どもからよばれたり、やむを得ない用事ができて立ち去るときには、子どもにもそのことは了解される。ほかのことに気が散って立ち去ろうとしているときには、子どもも本心を見せてくれない。」(『子ども学のはじまり』、フレーベル館、1979、pp. 232-233.)

と述べている。

「生活ノート」のやりとりにおける教師の働きかけは、赤ペンの「返事」にそのすべてが尽くされる。子どもは、どんな「返事」がかえってくるか、固唾を吞んで待っている。だから、「その日のうちに返してやる」ということが大事である。「それが、明日になり明後日になりというのでは効果があがらない。」また、その「返事」は「形式的なものではなくて、子どもの語っている事柄に対して、誠実に心をこめて対話をしなければならない。」ポンとハンで押しつけて済ますというように、「この作業がなおざりになっていくと、子どもも書くことをなおざりにしていくことは間違いない。」(『言葉という絆』、pp. 17-18, 64-65.) だから、赤ペンで書くことの基本は、第一に、上述の如く、「誠実に心をこめて対話すること」である。これはつまり、子どもの生活世界にじっくりと入り込み、そこに棲み込んで、その世界に特有のことばで直接に子どもに語りかけることである。それから(第二の基本として)、「まず褒めること、それから愛情、これはどんなことがあっても貫き通さなければいけないと思います。」と、「褒める」ことが強調される。これは、要するに、子どもの「ノート」の文章のうちから、「たからもの」となるものを見つけ出して、そのことば・表現に見られる意表をつくユニークな観点、豊かな人間味あふれる情感、鮮やかなユーモア等を一緒に楽しみ、喜ぶことである。このような「愛のある言葉をいっぱい書いておくと親も読むんです。」子どもたちと親は、「赤ペンで書いた私の言葉を、こよなく愛してくれる。ノートを返すと、ほかのことには目もくれずに、一番に読んでいる。親だってしかり。子どもが帰ると、待ちかねたようにして、勝手にランドセルをあけ、

私の赤ペンを読んでいる。」(ibid., p. 65, 19.)

一方、子どもは、こうした(自然発生的で未分化なものではあるが)対等の「個人間対話」のうちで、相手——〈せんせい=あなた・君〉——に対してまったくあるがままに率直に(生活の過程で「はてな?」と思ったこと、「なるほど そうだ」とわかったこと等を)語りかけることを通じて、自分の思いや考えを一つ一つのことば、一つ一つの文章として確かめることになる。子どもは「いわば、書くことによって自分を作り出ししていく作業」を辿る。(ibid., p. 57.) 「ノート」は、その日のうちに、〈せんせい〉の赤ペンの返事を書き加えられて返されるが、その返事のうちに、子どもは「たからもの」として確認された、自分のことばや表現、というより自分の或る生き方、即ち自分自身を見出す。子どもは、〈せんせい〉と一緒に、「たからもの」としての自分自身を発見し確認する。子どもはまた、〈せんせい〉が自分の内密の生活世界に入り込んできて、自分たちだけしか知らない例のことばで、今最も知りたいと思っていることについておしゃべりし、自分のおしゃべりに応えてくれている——ということを知る。さらに、教室の中で自己表現ができない子どもにとっては、「赤ペンでの返事というのは——教師との唯一の対話となる。」(ibid., p. 18.)

だがしかし、この種の、未分化で自然で素朴な、豊かな可能性を含んだ(子どもと〈せんせい〉の)対等な「個人間対話」の関係は、教師のほんのわずかな不注意によって、永久に崩れ去ってしまう。子どもによって、教師が、もはや単なる〈せんせい=あなた・君〉ではなくて、まさに「先生=権力をもった大人」として意識され始める時が、その崩壊の時である。そして、教師が「子どもをある枠組に当てはめ」ようとするや否や、子どもの側にそうした意識が生じる。教師が大人としての或る種の判断をちらつかせたり、その「ノート」を書く活動を「いい文章を書く」ための「作文指導」と見做して取り扱ったりした途端に、この「個人間対話」の関係はおしまいとなる。

「もしこれが、詩を書くとか、いい文章を書くとかいう作文教育の一環として子どもたち自身に内面化されてしまったら、実践としては、もう終わりだと思っんです。それはまさに作文教育に組み込まれるし、子どもは先生の意図をみすかし、それをあらかじめ読みとって、それとわたり合うようなことになってしまう。」(ibid., p. 56.)

そうなれば、その後は、児童たちの「ノート」を書く活動はすべて——善い行いの記述を内容とした——「いい文章」を制作するという、行儀のよい努力によって、塗り尽くされることになる。その時には、「生活ノート」も「〈言語ゲーム〉としての学校文化」(上野直樹、佐伯・沙見・佐藤編『学校の再生をめざして 1 学校を問う』、東京大学出版会、1992、p. 51.)のうちに呑み込まれてしまう。

さて次に、教師と子どもとの対等な「個人間対話」の関係を内容豊かな、安定したものとするための方策として、「生活ノート」のやりとりの過程に父母が参加してくるよう工夫する、という仕方が考えられる。父母がこの過程に参加するといっても、ここでは、父母が自らも直接「ノート」にことばを書く——という場合も勿論あるし、それは歓迎されることになるが——というよりも、むしろ「ノート」を子どもが書くことをめぐって、子どもと父母とが「いっしょに考え、話し合う」ということが、主として想定されている。つまり、家庭での親子の「対話を促進する」ことによって、その話し合いの結果が子どもの「ノート」の内容・表現を豊かにするものとして働くわけである。そして、父母にこのような「対話の促進」——子どもの「ノ

ト」活動への具体的な参加——を誘いかける「方法」にも、「子どもを通して、子どもから親に働きかけさせる方法」と「教師が直接的に親に働きかけて、——子どもへ対話をしてもらうという方法」の、二つがある。（『言葉という絆』, p. 44.）後者の方法は、主として「学級通信」を通じて働きかけるものであるので、後述する。前者の方法は、結局、子どもとの間の（「ノート」のやりとりを通じた）「対話」の話題を、家庭生活の核心的部分をも包含するようなものへと広げたり深めたりするという形で、進められる。もともと、初めて子どもを入学させた父母は、学校での子どもの生活や活動が実際どうなっているのか、心配と期待の入り混じった気持ちで見守っており、知りたがっている。（『子どもと創る生活科』, p. 33.）子どもと素朴で率直で活発な「個人間対話」を成り立たせて、子どものことばのうちに「たからもの」を見つけ出してくれる、<せんせい>の赤ペンで書かれた（「ノート」の）「愛情」のこもった返事は、だから、（子どもと同様）父母にとっても何にもまして関心をそそるもの、早く読みたいものである。そのやりとりの話題がわが家の生活の核心に及んでくれば、その関心はいよいよ深まる。「子どもが帰ってきたら、子どもを放っておいて自分がくあのねちょう>を出す（笑）。そうなればもうしめたもので、親が子どもにくきょうはあのことを書いたらええ>と、材料を与えてくれるようになる」（『言葉という絆』, p. 65.）というわけである。赤ペンで書かれた教師の返事は、だから、初めから子どもの背後にいる父母に宛てて書かれたメッセージでもある。「生活ノート」のやりとりは、こういうわけで、各家庭での父母と子どもの「対話」を、ひいてはまたその生活の共同のあり方の反省的な捉えかえしを惹き起こす可能性を秘めたものである、と考えられる。それがうまく進んだ場合には、教師は、「ぼくの場合、子どもの家庭の中にまで入り込んでしまっているんです。自分の家のことを具体的に書いてもいいという関係を、ぼくは、毎日の関係の中でつくってしまっているんですね。」と行うことができることになる。（ibid., p. 54.）

最後に、教師と子どもとの対等の「個人間対話」の関係を、そこでの話題をクラスの仲間たちの共通の話題や観点となるべきものとして紹介し、発表することによって、当の子ども自らによって一層明白に意識された、安定した性格のものとする方策——を指摘することができる。これは、既に紹介しておいたように、子どもたちのことばのうちに「たからもの」、つまり「面白そうでユニークな表現」を見つけ出して、「みんなに返してやる」という方法である。（ibid., pp. 14-15.）この種の方法では、教師がメモをとっておいて、それを随時皆に紹介するという仕方が基本であると思われるが、それをもっと意図的に強調して、皆の前で「発表させる」場合や、さらには「学級通信」に掲載する方法も考えられる。「学級通信」については後述する。皆の前で発表し合うという方法については、有田氏は、「入学式のよく日から、毎日口頭でくはてな？>を全員に言わせる」と述べている。神村氏は「くみんなあのね>のコーナー」、長沢氏は「生活発表会」と呼んで重視している。入沢氏は「朝の会」を使っている。「個々の生活体験をその子だけの体験に終わらせず、発表を通して興味、関心の共有、体験の拡大再生産に発展させることが可能である」からであるし、子どもたちどうしのやりとりが「友だちどうしの関係をつなぎ」、「同時にくなまづくり>の上でも大きな役割を果たし」、学級を「く共同体>へと一歩ずつ近づけてくれる」からである。（『子どもと創る生活科』, p. 40, 32, 33, 36.）『みる きく あるく生活科』, p. 96, 98.）長沢氏は、「発表会は週四回、国語の時間を使って毎回班から一名計八名が出て発表します。各班の発表の順番は次週分を土曜日に決めておく」が、「20人規模の学級なら毎日、少なくとも三日に一回、子どもに発表の機会が作れるでしょう。30人規模でも、一週間に一回は、どの子どもも発表できるようにします」と述べている（『みる

きく あるく生活科』, p. 96. 『たのしくわかる生活科の授業』, p. 37.) それを通じて、子どもどうして友だちが見えてきて、その結びつきが深まっていくことが、何よりも重要なのである。

さて、教師が「親に直接働きかける方法」が、「学級通信」である。そして、「学級通信」が——親に働きかけるという点で——その効果を発揮することができるのは、上述したように、「生活ノート」のやりとりを通じて、教師と各児童やその父母との間、さらには児童たち相互の間に一定の「対話」や考え・気持ちの交流が成り立っている場合である。「学級通信」は、そうした交流を成り立たせている人間関係に直接依拠して初めて、それなりの働きをすることができるのである。

勿論、有田氏のように、「学級通信は、よほどのことがない限り出さない」という教師もいる。といっても、彼は、「保護者に理解してもらおう」こと、「保護者に協力を求める」ことの重要性を否定しているわけでは決してない。むしろ、より一層有効に保護者の協力を確保する方法を工夫しようとしているのである。彼は、「そのかわり、〈おたよりノート〉を全員にもたせ、毎日、連絡すべきことをくわしく書かせる。日によって、一時間もかけて、ゆっくりゆっくり書かせる。」こうして、「学級通信にのせて知らせたいことを、全部子どもに書かせる。——保護者も、子どもの〈おたよりノート〉を毎日見る。学校の様子を知り、あす準備するものを知る。つまり、〈おたよりノート〉を通して、子どもと親がコミュニケーションできる。」子どもの手書きの〈おたよりノート〉こそ、親子の対話を深めるのだ、と彼は言う。また、彼が特に強調するのは、「〈おたよりノート〉を書くことを通して、大切な（書くことと読むことの）指導ができるのである。それを、〈学級通信〉として印刷したものをわたしたのでは教育の機会をなくすことになる。あまりにももったいないではないか——という」ことである。（『〈はてな？〉で育つ子どもたち』, pp. 27-28.）一方、保護者の協力がないと、「何をしても成果があがらない」ので、彼は、「どういうわけではてな？>を毎日書かせるのか、書くことによってどんなよいことがあるのか等について、保護者会のたびごとに話をし、理解してもらおうようにし」ている。「おもしろい〈はてな？〉を準備しておいて」、それを紹介しながら、「問題意識」をはっきりすること、「〈見る目〉を豊かにすること」の大切さをていねいに説明する。彼の説明の要点は、要するに、

「——あまり教えすぎないようにしてください。教えるより、現場へつれていってください。本物を見せてください。これが子どもに対する最大の援助なのです。子どもが〈何がしたい〉と言ったら、お母さんも楽しみながら一緒に見にいでてください。そのうちに、子どもは一人で行くようになりますから——」

という点にある。（ibid., pp. 49-52.）生活の「現場」に子どもを立たせること、否、子どもと一緒に立つこと——が肝心なのである。

しかし、ここでは、「生活ノート」の活動と密接に結びついた「学級通信」の取扱い方を考えてみたい。このタイプの「学級通信」は、児童たちの「生活ノート」の文章幾篇かをいつでも載せているという点を、最大の特徴としている。鹿島氏は、「お知らせのものだけならば、今の親は、ほとんど読んでくれないだろう。だから、刺激的に、批判的に、挑発的に書いていく」という。その目玉となるのが、児童の「ノート」（の作品）と教師の赤ペンの「返事」なのである。（『言葉という絆』, p. 48.）子どもと〈せんせい〉との例の「個人間対話」が、そのままそ

こに登場するわけである。「ノート」のうちで、「よく考えている」「よく感じている」作品に赤ペンで丸を入れて、それをすべてワープロ化して「通信」に載せるのである。児童たちは赤ペンの丸印を見ると「やったあー。まるやー」と歓声をあげて喜ぶ。それは、自分の作品が活字となって、「学級通信」に掲載されて、多くの人に読んでもらうことができるからである。「ノート」のやりとりを通じた〈せんせい〉と子どもの「個人間対話」を「学級通信」が励まし動機づける働きをする――と上述した、その理由ないし事情は、要するにこういうことなのである。鹿島氏は、丸印をつける基準――「私の狙い」――を児童には敢えて説明はしない（というより、できない）。勿論、基準がないわけではない。一人一人の子どもによって「絶対値のような一定の基準を決めている。」また、できごとだけを書いているようなものではなくて、「その子どもが、よく考えているか、よく感じているかということ」が基準となる。

「だから、子どもが丸がつく作品を書こうとすることは、実は、自然に感じたことや考えたことを書くようになることなのである。それは、私が求めている題材を見つける目を培っているということなのである。――私は、人間をよく見つめている子どもの目というのが大好きである。」（『言葉という絆』, p. 24, cf. p. 31.）

そうしたやりとりのうちで、「この作品は丸がもらえそうだ、もらえそうもないということが子どもたちにも、感じてわかるようになる」。一年間で、「多い子は200ぐらい、少ない子で30ぐらいの作品が載る」ことになる。（*ibid.*, p. 23, 53-54.）

児童たちの「作品の選択」については、これとは別の方法もある。特によく知られているやり方に、フレネ（C. Freinet）の方法がある。彼の教室では、子どもたちが書いてきて、発表した「自由作文」のうちから、或るものを印刷してクラスの皆の共同の資料として蓄えていくことにしているが、それを「選択」する方法は、「教師も生徒たちと同じ資格をもつ民主的投票である」。子どもたちと教師とが共に参加する「共同体」にとって、その種の方法が行われるべきである、と彼は言う。そして、当然、この選択が「教師にとって満足のいかないものであることもむろんあり得る」が、それに対して、彼はこう述べている。

「選ばれた作文は、非常に限られた教育効果しか持っていない。あなたから見ると、この選択には間違いがある。しかし、この教育的でない作文は別の力を備えている。それは生活を、子どもの支持を、そして飛躍と情熱をもたらす。だからまかせておくことにしよう。そのほかのさまざまな要素がそこから引き出されるだろうから。」（石川慶子・若狭蔵之助訳『フランスの現代学校』, 明治図書, 1979, pp. 71-72.）

この方法は、若狭氏や田中仁一郎氏によってわが国でも実践されていて、児童たちの「自由作文」を「テキスト」として印刷したり、「学級新聞」に掲載したりする際に「選択」が行われる。

（若狭『子どもと学級：生きる力を育てる』, 東京大学出版会, 1986, pp. 155-156. 『フレネ教育：子どものしごと』, 青木書店, 1988, p. 25. 田中『フレネ教育：教室を変える』, 青木書店, 1993, pp. 63-66.）長沢秀比古・満川尚美氏も、「子どもたちが気に入った作品を選び、それを黒板に書いて清書したり、選ばれた子どもの手によって清書する、ワープロで打つなどの方法で印刷します」と述べている。（『たのしくわかる生活科一年の授業』, p. 37.）

さて、ワープロで印刷された「学級通信」には、児童たちの「作品」と教師の「赤ペン」の他に、「学級での出来事、授業記録、私の教育思想、学級での子どもたちの生活等」が「大人の読み物の形をとって」載せられる。「通信」は、「子どもたちのために発行しているように思われるが、本当は、親に読んでもらいたいと考えているものなのである。」つまり、「通信」を「す

すべての親に読んでもらい、¹「その上で、〈あのねちょう〉に関わってもらいたいと考えている」のである。勿論、教師の意見に対して親から反論があると、「その反論をも掲載し、討論していく」が、そこまで交流が深まれば、「学級通信」は教師と「親との共同作品」となり、教師の教育実践に「親も参画する」ことになる。（『言葉という絆』、p. 48.）毎日の「生活ノート」のやりとりを通じて、「自分の家のことを具体的に書いてもいいという間柄」が教師と児童との間にできていて、子どもたちが率直且つ辛辣に書いてくる、それぞれの家庭生活の具体的な諸場面が、「ノート」を経て、「学級通信」に掲載され、学級の全家庭に紹介されて読まれ合うことになる。「通信」に父母からも手紙が寄せられて、掲載される。（『子どもと創る生活科』、p. 34. 『みるきく あるく生活科』、p. 105. 『たのしくわかる生活科一年の授業』、p. 55.）こうして、学級の児童の父母たちが——「学級通信」を通じて——家庭生活や子育ての諸問題等について、間接的でゆるやかな仕方ながら、率直で実践的な情報を交流し合い、共有し合うに至る。「このく見たことちょう」が、教師と子どもを結びつけ、また子ども同士を結びつけ、通信を通じて親同士を結びつけていきます。（『子どもと創る生活科』 p. 33.）そして、そうした情報の交流を背景として、各家庭の生活や仕事の過程で、父母が子どもと一層細やかな「対話」に努めて、それを楽しむようになり、子どもと一緒に日常普通の生活の過ごし方を改めて意義深く見つめるようになれば、「通信」はその効果を十分に発揮したことになる。そうなれば、子どもは、家庭での（父母との）「対話」に一層深く引き込まれ、家庭生活の共同作業の過程に一層確かで、一貫した地位を認められることになる。その結果、彼（女）の「生活ノート」の記述は一層具体化された内容を持ち、家族生活の核心に触れるものとなる。そして、このように、子どもたちがそれぞれに家庭の共同生活の過程により深く参加するようになればなるほど、彼（女）らの問題関心や注意——彼（女）の「目」——は一層一貫したまとまりと方向性を帯びたものとなり、生活上かかわりのある事物・できごとの諸関係や人々の結びつきに、しかもその要点に鋭く向けられたものとなる。

- 4.) まとめ：学級＝家族間、および諸家族間の情報の交流を背景的意味文脈とした、児童たちの「生活科の時間」の話し合い
 ——生活者の眼と耳と心を以て見聞き感受し考える、児童たちの話し合いが、まとまりと方向性を帯びたものとなる可能性——

既に述べた通り、「生活科の時間」における児童たちの話し合いが、（予め設定されたプログラムやシナリオに基づく、教師の準備と話し合いへの直接的な介入＝指図が自ずから抑制されて、殆ど存在しない場合に）、前後に表明される仲間の発言には無関心に、その場限りの思いつきをただバラバラに表出するだけのもの——とはならないで、或るまとまりと方向性を含んだ意見のやりとりとして成り立つために、少なくとも必要と思われる条件が、二つある。その一つは、要するに、その話し合いにおいて、各児童が、（家庭生活をめぐって）目下話題となっている当の問題について、或る程度一貫した意識態度（つまり、一つの立場や見解）をとることができるということであり、もう一つは、彼らが、他の仲間たちの発言や態度に接して、それに関心をもつことができ、その意図や意味内容をそれなりに辿って、理解することができるということである。そして、この前者の要件が満たされるためには、当然のことながら、各児童が、その家庭生活——家事労働や家業——において共同作業に参加して、そこでの（それぞ

れ責任と地位とを伴った) 役割を分担するという経験を既に積んでいることが必要である。児童がそうした生活の共同の過程に馴染んでいる場合には、彼(女)は、当該問題に関わりのある事物やできごと、人間関係等について、既に父母たちと或る程度のやりとりをしており、それについての一定の常識や価値観、それを取り扱う際に必要な或る程度の知識や技術を身につけている。彼(女)は、もともとその種の問題への取り組みに上達することへと自然に動機づけられており、毎日の生活の共同の過程で直接の評価にさらされたり、暗黙裡に責任を問われたりしている。だから、彼(女)の発言は、このような背景を成す意味文脈によって、自ずから或るまとまりや方向性を帯びたものとなる。

家庭生活の共同作業の経験を背景とした児童は(あるいは、彼<女>の背後にいる父母は)、——第二の要件について言えば——、他の仲間たちの(それぞれの家庭における)生活の共同のやり方や工夫に、既に関心を持っている。彼(女)は、だから、他の仲間たちの当該問題をめぐる発言や態度に自ずから関心を示して、それに注目することになる。その意図や意味内容を辿ったり、質問をしたり意見を交わすことも、それなりに可能であろう。しかし、こうした——クラスでの話し合いにおける——児童たち相互の間のやりとりがもっと賑やかに行われて、相互の考えが深まるためには、児童たちが相互に、友だちの(学級や家庭生活における)多面的な発言や生活態度に触れて、その考え方や感じ方の傾向性を、或る程度承知し了解し合っていることが必要である。こうした情報の交流は、既に見た通り、「学級通信」を通じて促進することができる。また、それぞれの家庭で子どもと父母とがそうした問題について——自らの毎日の生活を確かめながら——予め話し合っているような場合には、児童たちの間で交わされる意見のやりとりは、一層一貫性とまとまりとをもって深まることができるであろう。

そして、父母と子どもが共同して家庭生活を営む、そのこれまでのやり方を、このように自ら改めて見直そうとする場合に、その一つの(自然で且つ効果的な)契機となるものとして、本稿では、教師の働きかけの二つ方策を検討した。本稿では、一方で、教師と児童がやりとりする「生活ノート」の効果を検討し、また他方で、その「ノート」から児童の(「はてな?」)と書いて記録した)文章をふんだんに掲載し、全ての家庭(父母)に配布して、親子の「対話」を刺激しつつ、父母たち相互の間の交流をとりもとうとする、「学級通信」の働きに注目して、その可能性について考察してみた。「生活ノート」については、上に紹介した通り、目下さまざまな工夫が試みられていて、その可能性は非常に大きい。「学級通信」も、もともと単なる「お知らせ」に終わるべきものでは決してなくて、教室の情報を積極的に公開し、父母との対話を求めて、教室の実践に「親も参画してもらう」上で、極めて有力な資源(チャンネル)となるものである。いずれにせよ、父母たちが家庭生活——家事労働や家業——の現実の共同作業の過程に子どもを呼びもどして、彼(女)らの活動や思考にそれなりの背景の意味文脈を与えてやらない限り、学校の教室における「生活科」の学習活動=話し合いの指導は、「お遊び」存在としての子どもに媚びつつ教師がシナリオを書く——という、これまで通りのいき方を免れることは困難である。そして、それは「放課後農業科」、「(時間に)せつつかれ科」、「疲労科」、そして「ヤラセ科」となってしまう。

追記：本稿では、すぐれた実践活動の事例を具体的に紹介するような記述は——紙幅の関係上——極めて残念ではあるが、極力省くことになった。そうした事例を確かめたいと考える人は、それぞれの引用箇所を自ら直接に辿って、そのイメージを確かなものにして

戴ければ、幸いである。

Do Children Use and Enjoy “Raw Material” of their Family Lives through their own Regulated Discussions ? (3)

Toshio KINEFUCHI*

ABSTRACT

In my preceding papers, I proposed that in the class of life environmental study, children should talk with one another freely their personal experiences and problems which they happened to meet in their family life processes. But taking their young ages and their untrained techniques of discussion into consideration, they are not yet experienced in free discussion. So their free discussion is in danger of falling into a series of speeches irrelevant and indifferent to another speeches. In order their discussion to go on forward consistently, each one of them must be able to talk his experiences on the basis of his steady position. And he can talk in such a manner, when he has talked about them with his parents at his home in advance. So classroom teacher has to stimulate such a conversation in family life as a preparation for the class of environmental study. And the ways by which he is able to instigate such a conversation between each pupil and his parents are his reply to pupil's “free note” and “newsletter from classroom” to each parents.

The purpose of this paper is to make clear the ways through which teacher's reply on pupils “free note” and his “newsletter” stimulate pupils and their parents to talk with about some problems in their family lives in advance.

* Division of Foundations