

教師たちは、如何なる手順を辿って、 小学校低学年の子どもたちを、 「みんな（学級）」のまとまりへと形成しようとするのか？

杵 淵 俊 夫*
(平成13年7月11日受理)

要 旨

本稿は、教室に集合させられた小学校低学年の子どもたちに、学級担任教師が働きかけて、彼らが〈みんな（学級）〉のまとまりを立ち上げる過程を促進しようとする場合に、どのような指導の手立てを執ろうとするか、観察しつつ仮説的な見通しを提案しようとする試みである。特に1年生の教室を観察対象に選んだのは、この時期に子どもたちが公共的意味を帯びた集団生活に初めて接近することになるからである。また、学習活動の過程で子どもたちの〈話し合い〉を方法的に重視する学校を特に選んだが、それは、教師の働きかけの過程とその意図やメカニズムが具体的形態をとって観察され指摘され得るという要件が充たされるためである。

教師の執る多様な指導の手立てのうちから浮かび上がってきたのは、結局、子どもたち個々の個性的な行動や発言を〈みんな（学級）〉の共有の財産として認め合おうとする態度の育成と、学級生活の規律の源泉として、〈みんな〉の考え・判断を働かせるように励ます、という指導方法である。子どもたちが相互に認め合って、生活の共同を構築していく、その関心と意欲を教師が適切に活性化することに、すべてがかかっている、ということが読み取れる。

KEY WORD

Classroom management	学級経営	First-grade pupils	小学校1年生
Living in a group	集団生活	We-consciousness	われわれ意識

序：本稿の問題意識と考察の方法

本稿は、「学級経営」論——「学級づくり」、「集団づくり」論——ではない。本稿は、一種の実践的立場や指導法を主張し提案¹⁾しようとするものではなくて、（学校と学級における）或る種のできごとを専ら観察し記述しようとするものである。

本稿は、また、発達心理学や社会心理学等の問題関心を以って進められた考察でもない。本稿は、（学校・学級生活という環境下における）子どもたちの「社会性」や「対人関係能力」等の、自然的な発達の一般的な過程を指摘しようとする²⁾——ようなものではない。さらに、本稿は、「学級集団」の成立過程や、「学級集団」の機能の分化・発展の過程の教育社会学的な一般的な記述を意図するもの³⁾でもない。

本稿は、〈教育思想〉としての或るできごとの、観察と記述を意図するものである。そして、

* 生徒指導総合講座

その場合に、〈教育思想〉とは、

教育実践家＝教師たちの教育活動のあり方を——それが、自覚された〈ねらい〉や〈計画〉という形であろうと、暗黙裡に働く、自明の〈思い込み〉という形態のものでありと——基本的に動機づけている、特定の理論や観念や意識態度、を意味するものである、と理解されている。その種の、或る特定の観念（または、理論や意識態度）が、如何なる種類の構成諸要素の、どのような結びつきから成り立っているか、当該観念の構造を分析的に指摘する試み——これが、要するに本稿のめざすもの、である。

そこで、それでは、本稿が目指して、観察・記録の対象として取り上げようとする、（教師たちの教育活動を意味づけている）或る〈観念〉とは一体何か、どのような観念であるのか——ということが問われるが、それは、即ち、

子どもたちは、学校での生活において、それぞれ、自らの生活・行動を統御するものとして、或る種の、〈公共的な意味を帯びた、共同生活＝人間関係のセンス〉——いわば、〈みんな（学級）のまとまり〉に配慮する意識態度——に目覚め、それを習得して、働かせていくことになるが、

教師たちが、まさにその諸過程に、どのように働きかけて指導しているか——その働きかけの手立てと、そこに体现されている〈理論、信念、考え、つもり〉等、である。要するに、

この種の〈公共的な意味を帯びた、共同生活＝人間関係のセンス〉を、子どもたちが、自らの生活・行動様式のうちに立ち上げて、その生活・行動を自ら統御し、かくして、彼らの〈みんな（学級）〉の生活過程に、規律・秩序と或る種のまとまり・方向性を帯びた話し合い活動とを成り立たせていこうとするが——、

教室での彼らのそうした生活・行動の諸過程に、担任教師は、或る種の、一貫した〈意図、プラン、考え〉を以って働きかけて、それを方向づけ・促進しようとするわけである。

このような本研究の課題の内容を、さらに具体化・分節化して表現すれば、それは、

1. 教師たちは、通常、子どもたちにおけるその種の〈公共の意味を帯びた共同生活＝人間関係のセンス〉を、さらに具体的に、構成要素としてのどのような多様な意識態度から成るものであると、暗黙裡に・既に捉えているのか、
2. その種の〈公共の意味を帯びた共同生活＝人間関係のセンス〉について、それが、構成要素としての各種の意識態度の、どのような関わり合いの一体系として成り立っているもの、と見ているのか、
3. したがって、また、その種の〈センス〉、意識態度を、子どもたちの生活・行動の諸過程に目覚めさせ・形成させるためには、どんな様式＝意味の働きかけを、如何なる順序をとって為すべきものである、と考えているのか、

等の諸論点に分けて、記述することができる。本稿は、要するに、これらの論点に関して、一定の見通しを——勿論、仮説的なものとして——提示しようとする試みである。

さて、本研究は、上述のような問題関心をさらに具体化して追究するために、次のような手順をとって、考察を進める。即ち、

その種の、「ぼくたちの学級」、「わたしたち、みんな」というような、〈公共の意味を帯びた、集団生活＝人間関係のセンス（意識態度）〉を、子どもたちの生活＝行動様式のうちに目覚めさせ、浸透させ、その基本的枠組みとして定着、機能させるために、（わが国の学校において）教師たちは、通常、

a.)（その種の〈センス・意識態度〉に関して）、さらに、その構成要素として、一体どのような種類の〈センス・意識態度〉を、暗黙裡に・既に想定して、子どもたちの生活・行動の諸過程を見守っているのか――観察する、

b.) まさにそのような想定――子どもたちの生活・行動様式において、結局〈公的な集団生活＝人間関係のセンス・意識態度〉として結実する、一層具体的で・多様な（構成要素としての）センス＝意識態度の想定――に基づいて、それらに対して、如何なる種類・様式の手立てを以って、どんな順序で働きかけているか――観察する、

c.) しかも、子どもたちが、〈公共の意味を帯びた集団生活＝人間関係〉に初めて接近することになる、小学校1年生の、入学当初からの、学校と教室の生活において、上述の、a.) および、b.) の観察を遂行する。

ここに、c.) において提案したように、本研究は、「小学校1年生の、入学当初から」という条件を非常に重視している。そして、それは何故かと言えば、

* 他ならぬ、まさにこの時期に、子どもたちが〈公共の意味を帯びた集団生活＝人間関係〉に初めて接近することになるから、

であるが、それと同時にまた、

* 「小学校1年生」については、「1年生は小学校生活の全体を直截に集約する」⁴⁾とも言われていて、――勿論、1年生の子どもたちの発達と理解力の程度に対応して、未だ萌芽の形態のものもあるが――、教師＝児童の働きかけ合いの諸形態も、そこで、一通り展開されることになる、

からである。

さらに、本研究は、上述の、a.) , b.) , c.) で挙示したような観察・記述を行う場合に、その対象として、特に、富山市立堀川小学校（1年1組、牧野宇子先生の学級）を選んでいる。このように、富山市立堀川小学校を、ここで特に選んだ理由は、

① 当校が、学校における子どもたちの諸般の生活活動の指導のみならず、学習活動の諸過程の指導においても、子どもたち相互の「話し合い」活動を極めて重視していて、この「話し合い」活動を育て、極力活かして、それらの指導を進めようとしており、

② その結果、「ぼくたちの学級」、「わたしたち、みんな」という、〈共同的・公共的な生活＝人間関係のセンス（意識態度）〉を子どもたちに形成する、その諸過程が、教師のことはにおいてだけでなく、その働きかけの具体的な手立てとして、また、子どもたちのことばと行動の様式として、具体的に見て取れる仕方で現れ出ており、

③ その種のことはと行動が活発且つダイナミックであるとともに、その一連の諸過程の展開の仕方が極めて速やかであって、その点で、全国的に評価の高い小学校である、からである。つまり、この種の指導法を実践している学校＝学級における、教師と子どもたちの働きかけ合いの過程を、観察・記述の対象として選ぶことによって、

* 本稿は、上述の、a.) , b.) , c.) で述べた、諸論点の観察・記述という手続・作業を、

通常の伝統的な指導法をとっている学校の学級生活を対象として進める場合よりも、一層具体的に、眼に見える形で指摘しつつ遂行することができるし、

* かくして、また、前述した、本研究の三つの課題＝目的を——観察された経験的事実を、根拠となるものとして提示しつつ——具体的に遂行することができる、と本研究では、考えるわけである。

だから、本研究は、観察・分析・記述の対象として、富山市立堀川小学校（1年1組、牧野学級⁹⁾）を選んではいるが、それは、当校（当学級）の特殊で固有な教育のあり方を、一種の物語として記録することそれ自体に、主たる関心があったからでは決してない。〈公共的意味を帯びた共同生活＝人間関係〉や〈話し合い〉のセンス＝意識態度の形成に、何よりもまず全力を傾注して専心する、当校の指導法に本研究が注目して、当校（当学級）を選ぶに至った——その理由は、専ら、上述した通り、諸他の学校・学級では通常容易には観察し難い、教室内の・子どもたちの間の〈みんな〉意識の形成と〈共同生活〉の立ち上げの諸過程を、ここでは——それが、子どもたちの〈話し合い〉の過程を通じて、開けっぴろげに成し遂げられようとするために——具体的に触知し得る仕方で確かめ、且つ記述・指摘することができるから、である。諸他の学校（学級）の学習生活の過程では、多様な攪乱要因の作用のために、明確且つ具体的な形では確かめ難い諸過程の進行状況が、ここでは殆ど触知できる仕方で、露呈しているわけである。したがって、本研究が指摘するような、子どもたちを〈みんな（学級）〉のまとまりへと形成する際に教師たちが働かせる、幾つかの手立てやそれら相互の関連というようなものは、基本的には、わが国のどこの学校の教師たちも、既に、暗黙裡に、馴染みがあり心当たりのあるはずのもの——なのである。

〈公共的な意味を帯びた、共同生活＝人間関係のセンス〉、〈「ぼくたちの学級」または「わたしたち、みんな」という意識態度〉を、子どもたちの生活・行動様式のうちに形成すること——をめざした、上述したような、学級担任教師の（子どもたちへの）働きかけは、当然のことながら、その働きかけの狙い＝意図において、次のような二種類、または二層のものに分かれる。それは、即ち、

I （学校・学級における）生活・行動の共同の過程を、子どもたちが直接的に積み重ね、習得し、習慣化することを助けること

II （積み重ねられ・習慣化された）生活・行動の共同の枠組み・様式を、子どもたちが反省的に意識化することを助けること

の二つである。勿論、これらの二種類または二層の働きかけが、教室の中でのできごとの過程で、時期的・時間的に見て、相互に分れて、前後して見える、というわけでは必ずしもない。時期的・時間的には、それらは、重なり合い、入り混じって展開している。

そこで、次に、（子どもたちに対する学級担任教師の）この二種類、二層の働きかけのあり方のそれぞれについて、さらに幾つかの構成要素としての手立て・指導法等に分節化して、注意深く分析、記述していきたい。

1.（学校・学級における）生活・行動の共同の過程を、子どもたちが直接的に積み重ね、習得し、習慣化することを助けること

この段階、この種の学級担任教師の、子どもたちへの働きかけは、さらに、次のような、一連の手立て・指導法から構成されているものと考えられる。

1. 集団生活のための行動のまとまり、規律と秩序等、基本的ルールの習慣化。
2. 〈あさかつどう〉・〈ひるかつどう〉、給食準備、〈かかり〉活動、校庭作業等）直接的な共同行動・共同作業の過程で、子どもたちに働きかけること。
3. （身体の向き、態度、音声の大きさ、ことば遣いにおいて）〈みんな〉に向かって働きかける（話しかける）という態度の形成——「先生に向かって話す」のではなくて、「みんなに訴える」べく話すこと——。
4. 「話し合い」の仕組みの習慣化と、その諸ルールの訓練——「目をつなぐ」、「耳をつなぐ」、「終わりまでちゃんと聞く」、「話しをつなぐ」。
5. 友だちの個性的行動や独自の発言を注目・尊重し、自分も〈みんな（学級）〉のまとまりに個有の仕方で貢献して、その評価を得ようとするような意識態度を、形成すること。
6. （教師の権威を子どもたちが受容し、規律・秩序を内面化・身体化していく動向と）教師がその影響力の行使を自ら抑制して、その機能を〈みんなの話し合い〉へと譲り渡していく動向と。
7. 全校・全学年規模で組織的に繰り広げられている児童活動——〈朝トレ〉、〈色別集会〉、〈運動会〉練習等——の中に組み込まれて活動する過程で、1年生たちに形成される、伝統的な集団行動の意識。

——1年生の学級における〈みんな（学級）〉意識形成の背景的文脈を成して働く、
学校生活全体の〈共同的生活〉としての枠組み——

1-1. 集団生活のための行動のまとまり、規律と秩序等、基本的ルールの習慣化。

入学後しばらくの間の1年生の学級は、当然、未だ「学級」の、というより、「集団」生活の体を成してはいない。勿論、それは、いわゆる「学級解体」の事態ではない。それは、むしろ、「学級」以前の事態であって、専ら私的生活の中で生活・行動様式を形成してきた子どもたちが、（私的生活の枠組みを超えて）初めてそのように集合させられた結果、彼らの個々の私的な様式の生活・行動が相互に、あるがままに交錯し合うに至った、もともとの状態である⁹⁾。

彼らは、しかし、そこで、ほしいままに・無条件で、相互に交流し合うわけでは勿論ない。或る「教室」空間に、一定時間押し込められて、担任教師の配慮の下で、他の子どもたちと顔を突き合せ、身体を触れ合わせて生活し行動することを強いられる。子どもたちは、周囲の他の子どもたちとの間で、相互に、無遠慮に・直接的に、ことばと身体で以って、自分の感じたこと、思うこと、為したいことを主張し合う。この種の衝突がまず頻発する。それが或る程度の事態に発展すると、担任教師が調整に乗り出すことになる。相互の妥協や調整は、勿論、容易には成り立たない。次の事例は、この時期の衝突の一つの現れであるが、この時期の子どもたちの生活意識の一端をのぞかせた、興味深いできごとでもあるので、示しておく。

* 4月25日、帰りの〈くらしのたしかめ〉の際に生じた、各〈ファミリー〉における、

リーダー選出のための、非常に熱気を帯びた言い争い。

これは、ファミリーのリーダーを決めるよう指示したら、各ファミリーで子どもたちがじゃんけんを始めたので、教師が「じゃんけんは、いけません！この中で一番しっかりした人を、決めてください！」と、リーダーになるべき条件を提示したが、「しっかりした人」という、このことばに子どもたちが反応して生じた騒動である。それぞれのファミリーで、最も「しっかりした人」は、くおまえではなくて、まさに自分である」と、子どもたちは、何の遠慮もくけれんみもなく言いたてて、猛然と言い争ったわけである。

また一方、他の子どもの間で、安定した居場所を未だ持てないでいる子もいる。

教師は、子どもたち一人一人との間に、一対一で話し合えるコミュニケーションのチャンネルを持っているし、一人一人に指図する権威と力をもっているが、しかし、未だ、「みんな」に向かって直接話しかけても、子どもたち、一人一人は、くそれは自分のことだ、く自分も、その「みんな」の一人だ」というふうには、必ずしも聞き取っていない⁷⁾。

この水準において、教室における子どもたちの生活・行動の規律と秩序等、基本的ルールを習慣化する直接的諸過程と、そのあり方を反省的に意識化する過程とが、教師の指導的な介入と調整を媒介として、始まる。

子どもたちに対して、教師がまず最初に働きかけるのは、以下に例示する如く、学校＝学級の日々の、集団での生活を、とりあえず滞ることなく営むために、必要・不可欠な仕組み＝ルールを提示し、それに彼らを馴染ませていくことである。その手順は、要するに、登校・下校の仕組みと組織、学校生活の一日の時間的枠組みと流れ、学級生活を営むための組織と役割——〈日直〉と〈ファミリー〉(班)と〈かかり〉——等を教えて、直ちにそれに則って、子どもたちに行動してもらうことである。勿論、すぐさま、うまくゆくわけがないが、毎日の学級生活の過程が、そのまま練習と習得の機会となって、子どもたちも次第にそれらに馴染んでいく。

この段階で、教師が最もエネルギーを集中して、繰返し繰返し子どもたちへの働きかけを試みるのは、他でもなく、くみんなで一斉に・まとまりを以って行動すること、である。この種の集団行動のルールは、具体的な或る行動に際しては、くみんながそろって準備ができないうちは、当の行動に着手できない、という形をとることになる。それは、また、個々の子どもに向かっては、くあなたがキチンと準備できないうちは、みんながそれを始めることができないよ！ みんなが待ってるよ！>という形の働きかけとなる。一方、また、くみんながそろって準備できないうちは、次の行動に移ることができない＝着手できない>というのであるから、個々の子どもがくキチンとやる>か否かは、くみんな>の——例えば、或る〈ファミリー>の——連帯責任でもある、ということになる。

しかし、考えてみれば、くみんなで一斉に・まとまりをもった行動>というのは、いわば学級生活の最終目標であるとも考えられる性質のものであって、子どもたちにとって、必ずしも容易に達成できる種類のものではない。したがって、この種の、くみんなで一斉に・まとまりをもった行動>の練習、訓練は、学級生活の最初から着手されるが、結局、最後まで十分な形で成就することなく、繰返し続けられて行くことになる。次に、主な事例を示す。

- * 4月10日、〈日直〉を決めて、活動を始める。
〈あさのごあいさつ〉、〈おかえりのごあいさつ〉を始める。
- * 4月10日、「堀川小学校の子どもは——堀川小学校ではチャイムが鳴りませんよ——、時間を見て、動きます。（壁の時計を、指示棒で、指示する。）」
- * 4月10日、「（窓際の壁の〈時間表〉を指さして）これを見てください。これは、〈いちにちのくらし〉です。」
——子どもたちは、「時間」の名称を、次々に読んでいく。
- * 4月10日、「さあ、先生が真中に立ったら、〈目をつなぐ〉という約束でしょ！」
- * 4月10日、「それでは、カバンをかついで、帽子をかぶって、廊下に出て、コース（色＝通学区域）ごとに並びます。」
- * 4月11日、「みんなが静かにならないと、帰れないよ！」
「1、2、3、4、5、6、7、——」（子どもたちも、一緒に、声を合わせて、数え始める。）
- * 4月11日、「元気な時と、静かにする時と、おぼえましょうね。」
- * 4月12日、写真撮影の後、体育館で、整列の練習。体育館からの帰り、プレイ・ルーム（棟廊下角の広場）に腰を下して、先生のお話し。
「先生、悲しいよ！ なぜ悲しいか、分りますか？」
- * 4月12日、「はい、それでは、ファミリーを作ります。」
——にぎやかになる。
「今から、ファミリーさんの名前を言っていきます。1ファミリーさん、2ファミリーさん、3ファミリーさん、——10ファミリーさん」。
——ファミリーの仲間を確認し合って、子どもたちは賑やか。
- * 4月12日、(10:30)「(長い針が)〈6〉になりました。〈8〉になると、給食が来ますから、お口を閉じて、待ちましょう。マスクをキチンとしてしていない人がありますよ。誰かな？」
——
「いい、先生、お話ししてもいいですか？ 給食のお当番を決めます。
1ファミリーさんと2ファミリーさんが当番をします。来週は、3ファミリーさんと4ファミリーさんがお当番になります。分りましたか？！」
——
「それでは、当番の人に、エプロンと帽子を配ります。」
- * 4月13日、「さあ、キチンとおすわりしないと、お遊びに行けませんよ。今日はこれから、学校の探検をします。でも、まだ、席を離れて遊んでいる人がいると、みんなで、お外に出ることはできません。」
- * 4月14日、「今から黒板に書くことは、とっても大事なことですよ！」
——子どもたち、「シーツ！」
「今から、大事なことを書きます——〈かかり〉」
——
「〈かかり〉って、何か、知ってる？ 幼稚園や保育園の時、何かやってみしたか？」

——E・Yくん、「クリスマスのくしかい、うんどうかいのアンカー。」
「そうね。小学生になったら、今度は、司会だけではなくて、クラスの中で、毎日する仕事があります。」

——みんな、「まいにちするしごと？」

—— 中略 ——

「さて、〈かかり〉のお話にもどりましょう。どんな〈かかり〉があるといいかな？ 何か、思いついたものがあつたら、言ってみて！」

——「くばりものがかり」、「はぶらしがかり」、「おはながかり」、「けんこうかんさつがかり」。

「これは、〈けんこうかんさつばん〉を、保健室にお届けする〈かかり〉です。」

——「ほんがかり」、「せいとんがかり」、「スイッチがかり」

「この〈かかり〉の人は、みんなが教室を出る時、電気を消します。」

——「まどがかり」

「お帰りの時、窓の鍵がかかっているか、見ます。窓を拭くではありませんよ。もう、これで、みんな出ましたかね？」

* 4月18日、廊下での整列が、さわがしく、停滞する。教室に戻るよう指示する。

「はい、先生が、何で、教室に入りなさいと言ったか、分りますか？ 分る人、教えてください？！」

* 4月19日、「もう一度、教室に戻ります。」

——
「なぜ、今、教室に戻ったか、分りますか？」

——みんな、「やりなおし！」

「うるさかったから。」

* 4月19日、「長い針が〈2〉になったら、〈せいかつ〉を始めますから、おトイレの人は、行ってきてください。」

* 4月19日、(朝の〈くらしのたしかめ〉)

「きょうの話し合いは、ちょっと、聞く力が弱かったよ、ねえ！」

先生、今日のお話はとっても大切なことだと思うんだけど、そのお話し、どうしてもっと真剣に聞けないのかなあ！ 朝、学校へ歩いてくる時、しっかり歩いてこないと、危ないよ、ねえ！」

——
「(E・YくんとK・Kくんに)話し合いの時、ハンカチ、どうしてたんだろう。お話しの時、ハンカチいじって遊んでいていいの？ お友だちがお話ししてる時、ほんとに〈目をつないで〉いましたか？ しっかり歩けないと、遠足、いけませんよ！」

——「——」

「お友だちがお話ししてる時、席を立つ人はなかったよ、ねえ？」

——「——」

1-2. 〈あさかつどう〉、〈ひるかつどう〉、給食準備、〈かかり〉活動、校庭作業等）直接的な共同行動・共同作業の過程で、子どもたちに働きかけること。

新1年生たちにとって、（その活動の〈状況〉や形態から見て）、家庭での人間関係・コミュニケーションと教室での〈みんなの話し合い〉とのちょうど中間にあって、その両者をつなぐ位置にあるものが、〈あさかつどう〉・〈ひるかつどう〉（おそうじ）、給食準備、〈かかり〉活動、校庭作業等の、教師と一緒にを行う直接的な共同活動の機会である。というのは、この種の（教室・校庭での）直接的な共同活動の過程で交わされるコミュニケーションにおいては、

a. その主題となる行動の具体的な状況＝意味文脈を、教師と子どもたちが直接に共有していること、

b. face to face（1対1）の直接的対話の形態をとって行われること、

という構造・枠組みをもって成り立っているからである。この点で、この種の直接的な共同作業の状況は、家族生活の状況の下で子どもたちが経験している人間関係・コミュニケーションに極めて類似した形態を帯びているために、彼らは、（半ば不特定多数の〈みんな〉に向かって、状況の共有されてはいない自らの経験を、専らことばで以って表現し伝達しようとする）〈話し合い〉の時間に比べて、教師や仲間とリラックスして働きかけ合うことができるのである。勿論、教師に訴えること、仲間と言いつくことは、この場合でもやはり、母親や兄弟に——私的な人間関係を前提として——働きかけることと同じ水準の関係では決してない。ここでは、ことばを用いて事物やできごとの意味文脈＝状況を具体的に表現することを一層厳しく要求されるし、自己本位の甘えた言い分は冷たく突き放されてしまう。

一方、教師にとっても、こうした直接的な共同作業の過程は、

c. 通常の教室での、主としてことばに依拠した学習指導過程では必ずしも見えにくい、個々の子どもたちの気持や意図・主張等を、具体的な文脈に即して読み取り・聞き届けてやることができる、

d. 自らの指導意図（例えば、整理整頓、みんなのまとまり、時間遵守、安全と秩序等）

を、作業の否応なしの具体的な文脈に基づいて、確實且つ詳細に伝達することができる、という点で、一方で、子どもたちの〈一次ことば〉の生活に付き合っ、そこでのことばによる表現や訴えの充実を図りながら、同時にまた、そうした人間関係を越えた、〈公共的な生活＝人間関係・コミュニケーション〉の仕組みとその重要性を示唆し、彼らをそれに直面させる上で、貴重な機会となるものとして、他のものでは代え難い意味を帯びている。給食準備の作業、おそうじ、校庭の草取り・花壇作り・諸種の係り活動等がこの種の共同活動に属する代表的なものであるが、さらに、体育実技や生活科・図工の時間の身体活動を伴った諸種の作業等も、教師と子どもたちが一緒に或る直接的作業に携わる過程として、それに連なるような性質を帯びている機会である。

さて、ここまで考察を進めてくると、それらの共同的な直接的作業の過程に対して、さらに新たな段階の働きかけ合い・コミュニケーションの場面・機会として、（給食の時間で）配膳が終わってから始まる、食事の場面、即ち、座席に坐って・食事をとりながら、教師と子どもたちの間、または子どもたち同士の間で交わされる〈話し合い〉の場面が、注目されることになる。この場面では、子どもたちは、

e. 座席に坐ったままであって、

f. 個々に同じ食物を食べているという状況を除けば、教師と子どもらの間——子ども同

士の間——には、活動の具体的な意味文脈の直接的共有という条件はもはやない、

g. いきおい、そこでは、気持や考えを伝え合おうとすれば、それはことばを用いて表現し伝達せざるを得ない、

という境遇にある。だから、この場面で子どもたちが行う〈会話・話し合い〉は、上述したような、直接的な共同作業の過程で交わされる働きかけ合い＝会話のそれとは異なったメカニズムを以って成り立っているところの、もう一段水準の高い段階の人間関係＝コミュニケーションなのである。

しかも、この場面は、仲間と一緒にの楽しい食事のリラックスした雰囲気という条件をも併せて考慮するならば、さまざまな気持・考えが子どもたちから豊かにあふれ出る、〈会話〉のための非常に貴重な機会である。つまり、改めて考えてみると、この種の場面＝機会は、子どもたちにとって、ことばで以って自分の気持を他者に対して表現して伝達しようとする動機と、そうした意欲を支えるに足る具体的な諸条件とにちょうど恵まれた、極めて稀有な機会なのである。しかし、通常の学級では、この場面での〈おしゃべり〉は、一般に、〈早く食べ終ること〉を目ざして、むしろ抑制されている。「余計なおしゃべりをしていないで、がんばって早く食べ終るように」というわけである。1年生の、ただでさえ遅れがちな食事の進め方を考えると、それも無理からぬことではあるが、一考の余地がある。

そして、この時期の子どもたちの発達段階から見て、この二つの水準・段階の人間関係＝コミュニケーションの次に位置していると考えられるのが、教科書の絵や写真等をみんなで見て〈お話する〉場面・状況である。昨日の経験を——〈くらしのたしかめ〉等で、専らことばを以って——〈みんな〉に向かって語る子は、最後の水準に立っている。

1-3. (身体の向き、態度、音声の大きさ、ことば遣いにおいて) 〈みんな〉に向かって働きかける(話しかける)という態度の形成。

——「先生に向かって話す」のではなくて、「みんなに訴える」べく、話すこと——

因みに、堀川小学校1年、牧野学級の子どもたち、みんなによる〈話し合い〉の機会としては、次のような形態を指摘することができる。

- ① 毎日、第1校時(8:50頃)前の、〈くらしのたしかめ〉。これは、昨日から今朝にかけての、家庭・校外での生活の経験について話し合うものであって、最も基本的で中心的な〈話し合い〉の形態＝機会である。
- ② 毎日、午後、下校前の、〈くらしのたしかめ〉。今日の学校での生活のできごとを、報告し反省し合うもの。
- ③ 当牧野学級では、〈こくご〉の時間の一部等を以て構成した、〈おはなししましょう——わたしのたから〉の時間。これは、全学習活動のコアとなる学習の時間である。
- ④ その他、〈こくご〉、〈せいかつ〉、〈さんすう〉等の学習活動の諸過程に、子どもたち、みんなの話し合い活動が、ふんだんに取り入れられている。

本項のテーマ、論点について考察を進めるに当たっては、何よりもまず初めに、子どもたちにとって、〈みんな〉に向かって話す——ということが、どれほど未曾有の、どうやってよいのか、見当もつかない、面食らわせられる試みであるのか——その場合の彼らの立場＝窮境を、改めて注意深く思い遣って、その状況に即して具体的に確かめてみなければならない。

彼らは、これまでの生活、家庭の私的な生活においては、〈みんな〉に向かって話すというような場面・機会には、勿論直面していない。彼らがこれまで馴染んできたものといえば、専ら・いつでも、現実の行動の具体的な過程と状況を既に共有している、ごく親密な人々（例えば、お母さんやばあちゃんやお兄ちゃん）に、直接に・面と向かって〈話しかける〉という経験、岡本夏木が「一次的ことば」と呼んだ経験⁹⁾である。現実の行動の状況を共有していない、半ば匿名で不特定多数の人々、つまり「クラスの皆」⁹⁾に向かって、〈ことばを発する〉というような働きかけを、この子は、今初めて、いきなり試みることになる。

- * さて、そもそも、どちらを見て立てばよいのか？
- * 眼（視線）を、さしあたりどこ＝誰に、向ければよいのか？
- * （どこにいるか、見当もつかない、〈みんな〉に向かって）一体どんな表情と態度で、
- * どんな調子の声で以って、
- * どんな種類のことばを発すればよいのか？
- * およそ、どの程度のことを言えば、
- * 〈みんな〉はどんな種類・どの程度の反応を示してくれるのか？

この子は、今や五里霧中の事態の只中にいきなり立たされたことになる。子どもたちが学校生活の中で、特に授業場面で求められる〈ことば〉（遣い）が、岡本の言う「二次のことば」¹⁰⁾である。子どもたちは、小学校に入学するや否や、「二次のことば」を以ってするコミュニケーションの世界の成員となるべく、一大飛躍をすることを迫られるわけである。

さて、それでは、このような、「二次のことば」のコミュニケーションに直面し、「二次のことば」のコミュニケーション世界への飛躍を迫られて、子どもたちが見せる困惑と混乱は、実際には、入学当初からの学級生活の過程で、具体的に、一体どのような形、彼らのどのような振る舞い・態度やことばとして、生じているか――この時期の〈みんな〉の話し合いの過程で）彼らに繰返し見出される、（困惑や躊躇を含んだ）特有の振る舞い・態度・ことばを、次に列挙してみよう。

- ① 先生が、「みなさんは――」、「みんなは――」と話しかけても、子どもたちは、〈自分もその「みんな」のうちの一人だ〉、〈「みんな」とは自分のことだ〉とは、必ずしも受け取っていない。
- ② （先生が、「〈みんな〉に向かってお話ししましょう」、と促しても）挙手・起立しないまま、随時、直接、（割り込んで）発言する。
- ③ 挙手・起立して発言する時でも、今度は、専ら先生個人に向かって話しかけ、訴える。
- ④ 起立して発言する時には、視線が定まらない（誰に向かって話せばいいのか、分らない、周辺の子どもの方に直ぐ顔を向けてしまう）。
- ⑤ 起立して発言する時には、その子の声が、急に極端に小さくなる（みんなに聞えない）。
- ⑥ 起立して発言する時には、特別の、紋切り型の・かしこまった、（仲間同士の普段のやり取りに見られるような）活き活きとした調子を欠いた、非常にぎこちないことば遣いとなる。
- ⑦ 起立して発言する時には、しばしば発言内容を失念してしまう。
- ⑧ 起立して発言している時、近くの仲間の子どもの即席の割り込み質問・発言・ヤジ等に、直ぐにに応じて、発言の全体の流れから脱線してしまう。
- ⑨ 発言が終わっても、先生の（「坐ってもいいよ」、という）指示がないと、いつまでも

立ったままにいる——つまり、自分の発言が〈みんな〉に及ぼした効果を、自分で確かめることができない。

さて、このような境遇にある子どもたちにとって、「一次的ことばと二次的ことばをつなぐかなめ」となるのは先生である¹¹⁾。教師は、子どもが最も話しかけやすいおとなとして、子どもの「一次的対話の世界をもっとも深めひろげることができる」ように、それぞれの子どもの対話の相手をつとめながら、他方では、また、「二次的ことばへの水先案内人」となる。教師は、「不特定多数者、さらには抽象的一般の代理者」として、子どもとの対話に臨むことによって、子どもたちの〈二次的ことば〉の使用において、いわば練習台となる。それだけでなく、教師は、さらに、〈みんな〉、即ち「不特定多数者」に向かって話すという、まったく新たな試みを、子どもたちに体得させ、習慣化させるべく、多種多様な働きかけを繰り返す。

まさにこの種の、〈みんな〉に向かって話すことへと、子どもたちを励まし・訓練する場合に、教師が駆使する方法・手立てとして、具体的にどのようなものが見出されるであろうか。次に、堀川小学校1年、牧野学級で、繰返し見られた、(教師の働きかけの)幾通りかの原初的・基本的な手立てを、列挙しておくことにしよう。

- ① 教師が、話し手の子どもの背後に立って、〈みんな〉の視線を話し手に惹きつける。
- ② 話し手の子どもから見て、教室の対極に位置する子どもたちの背後に、教師が立って、話し手に、「こっちを見てお話しして!」と促す。
- ③ 「(向こう側の)——さんの方を見て、お話しして!」, とことばで促す。
- ④ 教師に向かって話しかけようとする子どもの身体=姿勢を、「私に向かって話すのではなくて、〈みんな〉にお話しして!」と言って、「みんな」の側へと向け変える。
- ⑤ 「——ちゃん、今のお話し、聞こえた?」と、教室の向こう側の座席の子どもに、話し手の子どもがそちらを向いて話していたか、話し手の声が小さくなかったか、確かめる。
- ⑥ 聞き手の子どもたち、〈みんな〉に混じって、話し手に、じいっと「目と耳と心をつないで」みせる。
- ⑦ 聞き手の〈みんな〉がざわめいていて、集中して聴いていない時、話し手の子どもに、「こういう時は、〈みんな〉に何と言うの? (静かにしてください・聴いてください!と言うんでしょ)」, 等と示唆する。

そこで、以下に掲げるのは、まさにこのような種類・性質の教師の働きかけが見られる場面=状況の、具体的な事例である。

* 4月10日、——Y・Mくん、「きょう、えいごのれんしゅうがある。」

T・Tくん、先生に向かって語りかけようとする。

先生、「みんなに向かって話して。あちらの、E・Yくんに向かって話してみて!」

* 4月18日、「はい、K・Aさん。

あら、K・Mちゃんは、しっかり目をつないでいるよ!」

——「おじいちゃんとおばあちゃんが、キャベツ、つくってる。」

S・Hくん、(先生に向かって)「おばあちゃんち、まつぼっくりがたくさんある。」

「先生に言うんじゃないくて、みんなに言うんだよ！」

* 4月19日：朝の〈くらしのたしかめ〉。

「みんな、姿勢はどうかなあ？」

N・Mくんが、何か言っているから、聞こう、ねえ！」

——「——」（よく聞こえない）

（N・Mくんの顔が、みんなの方から、次第に先生の方に向けられて
しまうので——）

「先生に教えるのではなくて、みんなに向かって、言ってね！」

みんなも、N・Mくんの方、見てね！ もう一度、言って？」

——「Y・Sさんは、とおいところから、ひとりでくるから、えらい。」

* 5月31日：実践研究協議会 第2日：〈わたしのたから〉。

「N・Mくん、えらいね！　すごいなあって思うよ、N・Mくん。T・Tく
んの〈（どじょうの）グループ〉の話し、聞いていたんだね！」

——T・Tくん、「うみでは、1千万びきくらいで、グループつくる。

だけど、つかまえると、50びきのグループになる。」

「〈1千万びき〉って、みんな、分る？ 黒板に書いてみるよ　！」

（10,000,000——と、板書する。）

——「せんせい、〈びき〉がつくよ！」

「海だと、こうだけど、グループだと？」

——T・Tくん、「50びき！」

みんな、「T・Tくん、よくしってるね！」

——N・Mくん、「しずかにしてください！　T・Tくん——？」

みんな、「しずかにしましょう！」

O・Aさん、「——」

「やあ、先生、ちょっと悲しいよ！　たくさん先生、見ておられるのに、
みんな、聞けていないよ！」

——N・Mくん、「T・Tくん、50びき、どうやって、えさやって、どう
やって、たべるの？」

T・Tくん、「けんかして、たべる。」

「えさ、食べる時、けんかして食べるの？」

——N・Mくん、「じゃあ、なんで、1びき、しんでいるの？」

T・Tくん、「どじょうのグループに、かまれたの。」

「仲間に噛まれたんだって。ほんと？！」

——N・Mくん、「ぼくはね、きんぎょ、かってたけど、たいじゅうおも
すぎて、しんだのと、——パパ、——かぶとむしつかまえてきてく
れたんだけど——かぶとむしとくわがた——」

——みんな、かならずしも、聞いていない。

先生は、みんなの動きを、見ている。

——N・Mくん、「それでね、あのね、かぶとむしね、みつばかりすっ
ててね、たまにはつちもぐることしか、しないが。——パパはね、く

わがたのもちかた、知らないんだけど、――」

(中略)

先生、N・M くんの後ろに立つ。

「はい、こっちの方、見よう！」

――N・M くん、「――それでね、――しずかにきいてください！――だけど、もうふゆになって、――」

「4. 〈話し合い〉の仕組みの習慣化と、その諸ルールの訓練。

――「目をつなぐ」、「耳をつなぐ」、「終わりまでちゃんと聞く」、「話しをつなぐ」――

この時期の子どもたちの話し合いは、そのためのルールを彼らが習得し、それに基づいてその諸過程を進行するように、一貫した具体的な働きかけをしないで、あるがままに任せて放っておいたとすれば、結局、それぞれの子どもがたまたまその時に思いついたこと、言いたいことを――話し合いの文脈も、聞き手の〈みんな〉への顧慮もなく――ただ単に言い放って終わるだけのものとなり、かくして、相互に無関係の発言が何の脈絡もなく積み重ねられて、(もはや吐き出すものが無くなれば)それで終わり――というような事態にまで落ち込むことになる。教室での子どもたちの〈話し合い〉が、まさにそのような種類・水準のものにいつまでも終始しているべきでないとするれば、ここでも、また、〈話し合い〉を立ち上げて維持していくために必要な、基礎的なルールの訓練が、不可欠のものとなる。

ところで、子どもたち、〈みんな〉が、〈話し合い〉に積極的に参加する一方、その〈話し合い〉が、彼ら、〈みんな〉の意識的な問題関心や配慮の下で、一定の秩序を保って進められる――ということになれば、その事態は、とりもなおさず、〈みんな(学級集団)〉のまとまりが既にそこには成立しているということの意味することになるわけであるから、この種の〈話し合い〉の仕組みやルールの習得への訓練は、一たび一貫して追求されるに至れば、それはもともと、単に〈お話しの方ごっこ〉というような水準に止まる性質のものでは決してなくて、そのまま・直接に、子どもたちの間に〈公共的な意味を帯びた共同生活・人間関係〉を立ち上げる、当の作業の核心部分を成しているものなのだ、ということが分る。

教師による、この種の働きかけは、次のような諸種のものに分けて考えることができる。

- ① 「手を挙げて、立って、お話しする」(発言は、勝手に、随時、割り込んで行うのではなくて、〈みんな〉の了解を得て、行われなければならない)。
- ② 「目をつなぐ」(お友だちがお話しをしている時には、話し手に注目する)、
「耳をつなぐ」(話し手のお話を傾聴する)、
「心をつなぐ」(話し手に関心を持って、心身の働きのすべてを振り向ける)。
- ③ 「今は、――さんのお話の時間だよ」(随時・勝手な割り込みを自制して、話し手が話し終えるのを、傾聴して待つ)。
- ④ 「終わりまで、ちゃんと聞く」(〈あいづち〉をうったり、お話しの具体的な展開を助けるように、適切な問いのことはをかけてあげる)。
- ⑤ 「くじじつ」だけでなく、その時に抱いた〈きもち〉も、お話しする」(見聞し経験したできごとや事物を、ただ傍観者風に報告して終わるのではなくて、それらのできごとに自分がどのような仕方に関わっていたのか――自分の関わり方や立場・観点をも、同時に具体的に表明すること)。

- ⑥ 「話しをくつなぐ」（前に話した人の〈お話し〉のテーマ・話題・問題について、自分で考えたこと・感じたことを、主として発言すること。今、〈みんな〉で話し合っている問題の文脈から外れた、無関係なことがらを、いきなり持ち出すことは、話し合いの流れを徒に分断してしまうことになる。）

そこで、次に、堀川小学校1年、牧野学級で繰返し見られた、この種の教師の働きかけの多様な諸形態を、列举して、例示してみよう。

* 4月20日：朝の〈くらしのたしかめ〉

「それでは、お話しの続きです。」

——T・Tくん、「かめが、えさ、たべなくなった。」

「なぜだろう？」

——子どもたち、「はら、へってないから。」

「——」

——Y・Aさん、「わたしも、ハムスターかっていたら、しんだ。」

I・Iくん、「きんぎょ、でっかいのがしんだ！ あと、のこったのは——」

「あのねえ、〈死んだ〉というのはね、〈じじつ〉って言うの！ 死んだから、自分はどう思ったか？ それは〈きもち〉って言うの！ お話しする時は、その両方を言わないと、みんなは、聞いていても分らないんだよ。いいですか？」

——H・Mさん、「いんこ、かっていたけど、しんだ。3ひきかっていたけど、2ひきしんだ。1ひきだけのこっているけど、かなしい。」

E・Yくん、「じょうむらといううちに、おおきいいぬがいる。」

（みんなに向かって）「はい、E・Yくん、お話ししているよ！ E・Yくんは、みんなに向かって、何て言うの？」

——「おはなし、きいてください！」

* 4月20日：朝の〈くらしのたしかめ〉。

「それでは、〈くらしのたしかめ〉を始めます。もう、みんなは、入学して、1週間以上たちましたよね。毎日、〈くらしのたしかめ〉のお話し合いを続けてきましたから、そのやり方はもうおぼえてしまいましたか？」

あっ、O・Mさん、しっかり手を上げていますね！

自分でお話しする時は、自分の前にお話しした人の話しを続けて行くことが、とっても大事なことですよ！ いいですか？」

「それでは、O・Kくん。」

——「ぼくのうち、やさい、うえてる。おじいちゃんとおばあちゃんが、うえるの。おねえちゃんは、お手伝いする。」

「じゃあ、今日は、O・Kくんのお話して、行ってみましょう！ みんな、O・Kくんに、聞きたいこと、ないかな？ はい、D・Mさん！」

——「——」

「O・Kくんのお話し聞いて、思ったこと、言ってください。O・Kくんに

言ってあげること、ないかな？」

——M・Sさん、「おばあちゃんち、やさい、うえてる。」

「やさいって、何？」

——「にんじん、だいこん、きゅうり、ピーマン、かぶ。」

「O・Kくん、何、植えてるの？」

——「ぜんぶ、うえてる。」

「みんな、言ってみて。野菜って、どんなものがありますか？」

——みんなで言う、「にんじん、トマト、きゅうり、かぶ、だいこん、キャベツ、カリフラワー、パセリ。」

「なつは、すいか。」

「あれっ！ 季節によって違うの？」

——「うん。」

「さあ、O・Kくんに言ってあげる人、いますか？」

——E・Yくん、「こんどひっこししたら、だいこんやきゅうりとかを、
うえるかもしれない。かきとか、あさがおも！」

1-5. 友だちの個性的行動や独自の発言を注目・尊重し、自分も〈みんな（学級）〉のま とまりに個有の仕方で貢献して、その評価を得ようとするような意識態度を、形成す ること。

教師のこの種の働きかけは、さらに具体的に注意深く観察してみると、次の二つの方法＝手
立てに分けて考えることができる。

- ① 学級生活の諸過程・諸場面で、それぞれ、多様な仕方、独自のめざましい・顕著な
活動を、子どもたちが示した場合に、教師が、それを、直ちに取り上げて、〈みんな〉に
示して、注目を促し、〈みんな〉の共有の〈たから〉に値いするものとして確認し称揚す
ること¹²⁾。

自分の或る行為や努力の結果が、このようにして、〈みんな〉の共有の〈たから〉とし
て認められ、注目されることは、一人一人の子どもにとって、学級の共同生活をそれぞ
れ特有の意味で〈張り合い＝やりがい〉のあるものとする事になり、それぞれ独自の・
得意なやり方で以って、自らも進んで、それに寄与しようとする意欲を、動機づけ・励
ますものとなる。

- * 図画工作のO・Mさん、T・Tくん、書道のN・Sさん。
- * ダンスや縄跳び等で、リズム感抜群の、K・Mさん、O・Yさん。
- * 走る（リレーやシャトル・ラン）のが早い、H・Mさん、E・Yくん、
K・Tさん、A・Iくん。
- * 動物好きで、ハムスターやうさぎの扱いのうまい、M・Rさん。
- * 〈あさトレ〉、〈あさかつどう〉、〈給食〉、〈ひるかつどう〉や、〈せいこ
つ〉の時間に、見通しをもって作業を進める子（W・Yくん、U・Sくん、
K・Sさん）。
- * 〈くらしのたしかめ〉や〈こくご〉や〈さんすう〉の時間に、次々と
産出される、鋭い〈気づき〉や〈ひらめき〉、独創的な発言・意見（N・

Mくん、O・Aさん、Y・Mくん）。

* <わたしのたから>における個性的な発表と発言（N・Yさん、T・Tくん、S・Hくん）。

- ② それぞれの子ども（の生活や行動）を、〈みんな（学級）〉が、——その子のよく目立つ、或る一面だけで評価・判断してしまうのではなくて——、それとは別の性質や行動傾向、別の人間関係の可能性をも、併せて理解し受けとめることによって、その子のエネルギー（活動）のもととのふくらみと勢いを大切にすること。

〈みんな（学級）〉によって、このような仕方では理解され・受けとめられることは、個々の子どもにとって、〈みんな（学級）〉の共同生活を、安心してのびのびと活動できる、暖かな居場所として、受けとめさせることになる。

ところで、まとまりのある学級生活には、大別して、二つのタイプがある。それは、即ち、

- a) 決められた規則やスケジュールはみんなでキチンと守り、おきまりの仕事を整然とこなして、教師の指示には一斉に見事に反応する、静粛な学級という、一般的に見られる、「よくできたクラス」、と、
b) 個々の子どもたちが、それぞれ固有の仕方では、〈みんな（学級）〉の共同生活に向かって、自己主張と寄与という形で能動的な働きかけを行い、それらを〈みんな〉が認め合い縋り合わせて、〈みんな（学級）〉の生活のまとまりが動的に作り出されていくという場合、

とである。この後者、b)のタイプの学級生活の〈まとまり〉は、早い時期から、子どもたちに、〈みんな（学級）〉の共同生活へと注目＝意識させ、その種の生活の共同をそれぞれ自前の主張と寄与のエネルギーで以って支えていくという経験を、実際に・具体的な仕方では養っていかない限り、それを立ち上げて・共有することは困難である、と思われる種類のものである。そして、本〈項〉で、上述、①および②において紹介した、子どもたちへの一貫した働きかけは、勿論、学級生活におけるその種の〈まとまり〉の形成を視野に入れた、意欲的な指導のあり方である、と見ることができる。

そこで、以下に、牧野学級の生活において、ちょうどこのような意味を含んだ教師の指導＝働きかけの見出される場面の事例を、いくつか例示してみよう。

* 4月15日：〈さんすう〉

「〈かさ〉は、数字で、いくつと書けばいいの？」——「5」。

「そう、5だよ。5は、何と何に分けられる？ K・Mちゃん」

——「3と2。3はしまっている〈かさ〉、2はひらいている〈かさ〉。」

「ちがう分け方を書いた人、ある？」

——A・Cさん、「あおい〈かさ〉が1、あおくないのが4。」

「そう。5は、2と3だけかと思ったら、4と1もあるのね！」

——「つぎ、コップだよ。」

「さあ、次、コップです。」——「4こ。」

「そうね。これは、何と何に分けられる？」

——「1と3。あおいコップとあかいコップ。」

だが、「2と2でも、4になる」という子どもたちもいる。

「2と2で4になるという人、何と何に分けられるか、教えて？」

——E・Yくん、「だって、 $2+2$ は4、だもん。」

「この絵で、何と何に分けられるか、言えるかな？ H・Mさん。」

——「二つずつ、だから。」

Y・Sさん、「あのね、(ゆびを折って) 2、と、2。」

「うーん、そうじゃなくて、この絵を見て、(何と何に分けられるか)お話しして見て！」

——Y・Mさん、「あかいコップ、3、あおいコップ、1。」

にぎやかになる。発言する子と、おしゃべりしている子と区別がつかない。発言がよく聞こえない。

「みんな、静かにして！ 今ね、H・Mさん、すごいこと言ったよ。みんなで聞こう。H・Mさん、もう一度、みんなに向かって言ってみて！」

——「おぼんにのっているのが2こ、のっていないのが2こ、ある。」

「そう！ みんな、分かりましたか？ お盆にのってるのが2個、のっていないのが2個！ それで、2と2は4、ですね！」

* 7月11日：〈こくご〉

「わにちどりさんにも、うれしいことが、あるの？」

——S・Hくん、「あのね、すいぎゅうはね——」

「あっ、今はね、わにちどりのこと、言ってたんだけど——すいぎゅうのところにいったら、S・Hくんに当てるからね。あっ、T・Yくん、するどいね！」

——「なまえも、おなじだよ！」

N・Yさん、「わにちどりは、わにのはの〈かす〉をたべるから、なんか、〈はみがき〉がわりみたいだな、とおもう。」

Y・Sさん、「わにちどりは、わにのはについた〈かす〉をたべるから、N・Yさんとちがって——」

「あつ、N・Yさんと、違うって！」

——「はいしゃさんだとおもう。わにがよろこんでいるめが、みえる。」

「あっ、〈N・Yさんとちがって〉って、言われたから？ N・Yさん、どうぞ！」

——「——」(にぎやかで、よく聞えない。)

「先生、分ったよ。Y・SさんとN・Yさんの違い。みんな、分る？」

——N・Yさん、「——」

「みんなは、歯磨き代わりだと思う？ 歯医者さんだと思う？」

——みんな、「はみがき！」「はいしゃさん！」

* 7月12日：〈こくご〉

「どうぞ、N・Mくん。待っていたよ。」

——「あのね、すいぎゅう、きれいになりたいとき、——」

みんな、「ぜんぜん、きこえない！」

——N・Mくん、「すいぎゅうは、ねえ、きれいになりたいから、じっと、

おとなしくしている。」

「あっ、そう！ 鳥さんに、虫を食べてもらいたいから、じっとしているの？！」

——N・Mくん、「じっとしていないと、たべられないから。」

「みんな、じっとしてられるかな？！ さすが、N・Mくん、目のつけどころがちがうねえ！」

* 6月20日：朝の〈くらしのたしかめ〉

「言いたいこと、ある人、ちゃんと手、挙げて言って！ N・Yさん。I・Iくん、言いたいこと、あったら、手を挙げて、言って。」

——N・Yさん、「K・Aちゃんに、〈かなやま ゆず〉とか、〈なかやま あび〉とか、いう。それでね、〈わたしのたから〉をくばるとき、そういうよびかた、する。」

「くばるとき、わざとそういう呼び方するの？」

——H・Mさん、「あのねえ、E・Yくん、ねえ、はいくセンターでね、O・Aさんに、アンコとかデブとか、いっとった。」

「そういわれたことあるの？ O・Aさん、今、言われているけど、手あげて、そう言わなかったよねえ、どうして？」

——H・Mさん、「まえのことだから、わすれたんだ。」

「はい、はい、はい。」

「じゃあ、待ってください。いつまで、言っても、一日かかりそうだから——。E・Yくん、みんなに、何か、言うこと、ある？」

——E・Yくん、沈黙。

みんな、「ごめんなさいって、いえば——」

「もっと、わたし、いうこと、あるよ。」

「何もないって、どういうこと？ 言うことないの——E・Yくん？」

——「——」

「ねえ、W・Yくんは、E・Yくんとよく遊んでいるけど、あなたは、E・Yくんのことについて、みんな、こんなこと言ってるけど、どうですか？」

——W・Yくん、「——」

H・Mさん、「わたしも、あそぶときもある。」

「じゃあ、どうして、遊ぶの？」

「E・Yくんが、ね、あそぼう、とかいう。」

「そしたら、H・Mさん、いやいや遊んであげてるの？ そんなことないでしょう？ E・Yくんと遊んで、楽しいこともあるでしょう？！」

—— 中略 ——

みんな、「はい、はい、はい。」

「あのさあ、E・Yくんの、こんなことしてるの、先生も、知らなかったこといっぱいあったから、びっくりしてるんだけど——、これもある、あれもあるよ、じゃあなくて、さあ、そんなE・Yくんと、みんな、どうやって、1年間、一緒に過ごして行くの？ もしかしたら、6年間一緒にいる人も

いるかも知れないよ。やだな、やだなと思って、六年間、一緒に過ごして行くの？ 何とか、いいお友だち関係にならないと、やだな、やだなと思って過ごして行かなければならないよ。E・Yくんも、みんなに、こんなふうに使われて、いいの？ E・Yくん？！」

——「はい、はい、はい。」

「今、手を挙げてる人は、何を、言いたいわけ？ また、E・Yくん、こんなことされた、というようなこと、言いたいの？ じゃあなくて、これから、E・Yくんと、どうして行こうかっていうこと、言える人？」

——「——」

「まず、W・Yくんが言ってあげないと。あなた、一番よくE・Yくんと遊んでるんでしょ。あなたが、まず言ってあげないと——」

——W・Y「——」

「K・Aさん、E・Yくんに、何か、言いたいの？」

——「もっと、E・Yくんに、やさしくなってほしい。」

O・Aさん、「もっと、みんなに、えばらないようになってほしい。」

N・Mくん、「せんせい、E・Yくん、U・Sくんとあそぶんだよ。」

「U・Sくん、E・Yくんと、よく遊ぶんでしょ。U・Sくんは、E・Yくんのどんなところが、いいところだと思って、遊ぶの？」

——「——」

「言えない？ W・Yくんも言えない？ 薄情な友だちなんだね！」

——A・Cさん、「もっと、なかよくなってほしい。」

K・Mさん、「もっと、みんなに、なぐったりしないようにして、ほしい。」

「あのねえ。〈E・Yくんに、こんなことしてもらって、うれしかった〉ってこと、ないの？」

——みんな、「H・Yくん」、「K・Tさん」

「H・Yくん、どうぞ！」

——「ちょっと、わすれたけど——〈そんなにあついの〉って、いって、だきついてきて、しんばいしてね——」

「H・Yくんのこと、心配してあげたんだ！ H・Yくん、覚えていたんだ。」

——N・Mくん、「あのね、ケガしたとき、E・Yくん、〈だいじょうぶ〉って、いってくれた。」

「E・Yくん、ちゃんと、いいこともしてるんだね。でも、悪いことの方がいっぱいあるんだ！」

「はい。E・Yくんに、何か言ってもらわないと、終らないね？！ E・Yくん、がんばって言ってごらん。どうぞ！」

——「うーん、わかんないんだもの——」

Ⅰ－６．（教師の権威を子どもたちが受容し、規律・秩序を内面化・身体化していく動向と）
教師がその影響力の行使を自ら抑制して、その機能を〈みんなの話し合い〉へと譲り
渡していく動向と。

堀川小学校では——勿論、牧野学級でも——、この種の指導傾向は、非常に早い時期から既
に見出される。教師たちは、この種の〈みんなの話し合い〉への譲り渡しについて、非常に意
識的・積極的であって、それは、時には、冒険的で無理なこととさえ見えることがある。

この種の働きかけは、一方において、

Ⅰ－３．（身体の向き、態度、音声の大きさ、ことば遣いにおいて）〈みんな〉に向かっ
て働きかける（話しかける）という態度の形成。

——「先生に向かって話す」のではなくて、「みんなに訴える」べく、話すこと

において、一個の項目として掲げて具体的に考察した指導の手立て、即ち、

- ④ 自分（教師）に向かって話しかけようとする子どもの身体＝姿勢を、「私に向かっ
て話すのではなくて、〈みんな〉にお話しして！」と言って、「みんな」の側へと、
向け変える

という指導のあり方とも重なり合う面があり、それがさらに発展した形態であると考えること
もできるが、また、他方において、後述するように、

Ⅱ－１．学級生活の規律の源泉・根拠として、〈みんな〉自身の考え・判断を働かせる
よう、励ますこと。

——（教師の指図・判断を専ら仰ごうとするのではなくて）〈みんな〉の批判、
〈みんな〉への結果責任に目覚めるように迫ること——

という、より一層反省的に意識化した水準での働きかけ＝指導へと、さらに発展、転化してい
くものであって、当校の教師たちのあらゆる種類の指導の手立ての背景を成して働いているも
の、言わば、堀川小学校一流の指導法の根本精神とでも言うべきものである。教室の生活過程
のできごとについて、いちいち教師の指図を仰がずとも、〈みんなの話し合い〉に基づいて自ら
積極的にその〈まとまり〉を維持することができるといえることになれば、それは、〈みんな（学
級）〉の共同生活が或る意味で確立したということになるが、そうした目標をめざして、この学
校の教師たちは、入学式の当日から、子どもたちに向かって早くも働きかけを始めるのである。

以下に、この種の働きかけの形態の見られる事例を、幾つか示してみよう。

* 6月20日：朝の〈けんこうかんさつ〉の場面。

——S・Hくん、鼻血。「鼻血」の話しを始める。

それについて、みんな、口々に言い合う。

——「しずかにしましょう！」

「S・Hくん、まだ、〈くらしのたしかめ〉でないよ！」

「しずかにして！」

E・Yくん、S・Hくんをたたく。

「だからって、ひとをたたいていいの、E・Yくん？」

——「だって——」

「さっき、何、言ったの？」

——S・Hくん、「E・Yくん、たたいた！」

「ああ、じゃあ、分った。〈くらしのたしかめ〉は、何か、E・Y くんに言いたいこと、あるらしいので、言いたいこと、あったら、手をあげて、言ってください！」

——E・Y くん、教壇の前に出て、みんなの前に立つ。

* 7月3日：朝の〈くらしのたしかめ〉

「じゃあ、〈くらしのたしかめ〉をやります。」

——「はい、はい、はい。」

「はい、ほたる、みた。」

「えっ、ほたる？」

「あれっ、あなたが言うのね？ W・Y くんが言うんでしょ！ はい、W・Y くん、どうぞ！」

W・Y くんね、さっき、〈くらしのたしかめ〉の前に、W・Y ちゃんと K・T くんが、先生のところに、言いにきたので、それなら、〈くらしのたしかめ〉で言ってねって、言ったことがあるんです。」

——W・Y くん、「あのね、〈あさかつどう〉のとき、H・M さんと、A・I ちゃんと、H・A さんと、K・H さんと、O・A さんは、——やってなかった。」

「ちょっと待って。だれ？ H・M と、A・I ちゃんと——」

——みんなも、W・Y ちゃんと一緒に、名前を挙げて言う。

「W・Y くん、言ってみて。」

——「——」

H・M さんと A・I くんは、お互いに言い合う。

「Y・S さん！」

Y・S さん、「わたし、ちがうよ。」

「Y・S さん、やっと思ったよ！」

「この人たちが、——？」

——「やってなかった！」「しゃべってた！」

先生、W・Y くんのことばを板書して、チョークの線で囲む。

————— 中略 —————

「さあ、この人たちだけではないかもしれないけども、〈あさかつどう〉を、きっと、これはね、みんなが、どんな気持で考えているのか、お話するんだと思うんですが、——言われたこの人たち、——」

——A・I くん、「ぼくは、やったよ！」

「じゃあ、H・M さん、どうぞ、——立って言ってください！」

——H・M さん、「——」

E・Y くん、「あっ、K・T さんも、たしか、ろうかでしゃべった！」

S・H くん、「あっ、ほんと！ K・T さん、ろうかで——、せんせい——せんせい——」

「お話しは、先生にするんじゃないよ！ みんなでやるんだよ？」

1-7. 全校・全学年規模で組織的に繰り広げられている児童活動——〈朝トレ〉、〈色別集会〉、〈運動会〉練習等——の中に組み込まれて活動する過程で、1年生たちに形成される、伝統的な集団行動の意識。

——1年生の学級における〈みんな（学級集団）〉意識形成の背景的文脈を成して働く、学校生活全体の〈共同生活〉としての枠組み——

1年1組：牧野学級における、上述したような、〈みんな（学級集団）〉意識の形成＝立ち上げをめぐる、指導と習得の働きかけ合いの過程は、当然のことながら、学校の日常生活の全体としての枠組みや組織、特に、それらの枠組み・組織の一端を担って働く、6年生や5年生たちの生活・活動と無関係に、それだけで孤立して営まれているわけでは勿論ない。6年生や5年生になると、日々の学校生活の進行のあらゆる局面で、教師たちに協力して、非常に積極的に活動することになる。例えば、入学式は、在校生全員と新入学の1年生とが対面して着席し、校長は、その両者の境界に置かれた小さな台に上って、在校生たちを背後にし＝代表して、新入学の1年生たちに分かり易いことばで話しかける、という形をとる。入学式の後半は、6年生と5年生が、スライドやステージ上の寸劇によって、彼らの小学校の〈楽しい〉学校生活を、新1年生たちに〈オリエンテーション〉する——というプログラムとなっている。

上級生たちが、自前のアイデアや工夫を生かして、積極的・献身的に、学校生活の進行に参加して活動している、その活動の渦の中に、1年生たちは、日々、知らず知らず引き込まれていくことになる。1年生がそこで見たり触れたりするのは、結局、学校生活の全体の〈まとまり〉のために、至るところで尽力し奮闘している上級生たちの、すばらしくたくましく・かしこい姿である。1年生たちは、自分たちの毎日の学級生活が、学校生活の秩序正しいまとまりを維持しようとする、上級生たちの、まさにそのようなたゆみない活動によって支えられ、導かれていることを知ることになる。1年生たちの自らの学級生活を包み込んで、それを支える、そうした学校生活の太い骨組みを維持すべく、さまざまな役割を担って活動する6年生、5年生の姿は、学級生活の〈まとまり〉の彼方にさらに広がっている、一層大きな規模の共同生活のあり方を、手に触れて分るような仕方で示してくれる、(或る種の尊敬や憧れの気持を以って見守られる) 手本・モデルである。〈まとまり〉のある学級生活を自ら立ち上げようとする、1年生たちの日々の活動は、要するに、このような学校全体を流れる共同生活の〈まとまり〉の緊張に包まれて展開される。

学校の諸行事の中でも、特に、1年生にとって、学校生活の秩序や〈まとまり〉を、——無我夢中のうちにではあるが——眼に見える仕方で、且つ忘れることのできない、一種の身体感覚として、味わわせてくれるものは、あの、残暑の日々の、長い練習期間をもった・伝統的な諸要素を豊かに含んだ運動会（9月10日）であろう。H小学校の運動会の最も顕著な特徴は、

- * 6年生から1年生までを含んで、縦割りに構成した、4つの「色別集団」によって、
- * 勝ち負けが厳しく争われる（1、2年生は「玉入れ」、3、4年生は「綱引き」、5、6年生は「騎馬戦」、さらに、全学年の色別リレー、応援合戦）、

という、明快で且つ伝統的な構造を持っていることである。このために、1年生たちは、夏休み明けの、2学期早々、それぞれの色別集団に属して、6年生のリーダーの下に、上級生たちに取り囲まれて、競技の練習や熱狂的な応援練習にしばし明け暮れることになる。6年生は、色別集団の1年生をグラウンドに呼び出して、「玉入れ」やリレー（バトン・タッチ）の技術的な指導を行い、一緒に練習に励む。このような触れ合いを通じて、1年生たちは、全集団をま

とめあげて引っ張る、6年生たちの力強さ、たくましさ、かしこさ、やさしさにあこがれるとともに、そうした集団に自ら寄与する喜びや、集団生活の熱狂と喜びを味わうことになる。

学級における共同生活の枠組みを超え出た、新たな水準で展開される、このような全校的規模での集団生活の経験は、1年生たちの学級生活に、それが目指すべき目標を与えるとともに、学校生活の全体を貫く集団生活・共同生活の力強い流れの中に、自分たちの学級生活もまた位置づけられているのだという理解を、一種の身体感覚として染み込ませていくことになる。

II. (積み重ねられ・習慣化された) 生活・行動の共同の枠組み・様式の、(子どもたちにおける) 反省的意識化

子どもたちに対する、学級担任教師の、この段階・この種の働きかけは、それが含んでいる意味内容をさらに分析的に識別し分節化して表示すると、次のような、一連の手立て・指導法から成るものと考えられる。

1. 学級生活の規律の源泉・根拠として、〈みんな〉自身の考え・判断を働かせるように、励ますこと。
 2. (自分を棚上げし度外視しておいて、専ら他者の問題点を言いたてるのではなくて) 自分の行動をも、その同じ評価の枠組みに持ち込んで、反省するような公平な態度へのめざめを促すこと。
 3. 他の「集団」との比較・対照・競争を通じた、自分たちの〈みんな〉集団の意識化。
- そこで、次に、担任教師の意図として、そしてまた1年生の子どもたちにとって、これらの〈手立て〉のそれぞれが帯びている意味をさらに具体的に指摘するとともに、そうした本稿の解釈を裏づけるものとして、当学級での観察で見出される至った、典型的な事例を示してみたい。

II-1. 学級生活の規律の源泉・根拠として、〈みんな〉自身の態度・判断を働かせるよう、励ますこと

——(教師の指図・判断を専ら仰ごうとするのではなくて) 〈みんな〉からの批判、〈みんな〉への結果責任に目覚めるように、迫ること——

本〈項〉で掲げた指導の〈手立て〉は、勿論、既に、

I-5. (教師の権威を子どもたちが受容し、規律・秩序を内面化していく動向と)

教師がその力の行使を自ら抑制して、その機能を「みんなの話し合い」へと譲り渡していく動向と

において考察した指導法と密接に関連しているもの、同一の指導の方法態度の別の側面とでも言い得るものであり、そうした指導法をさらに推し進めて、子どもたちがその種の行動原理を自覚しつつ自らの行動を規律するような水準へと、彼らを促そうとするものである。

この種の指導は、非常に早い時期から始められている。その時期の早さということに、いわば、当校、堀川小学校の指導の特徴を見出すことができる。勿論、この種の、〈みんな(学級)〉への結果責任に目覚める——というような意識態度は、子どもたちのうちにそれほど容易に成り立つような種類・性質のものでは決してない。というより、この種の行動様式が子どもたちの間に広く成立したとしたら、それは、〈みんな(学級)〉のまとまりの意識が確立した、または〈学級集団〉が成立したということを意味することになる。しかし、子どもたちにとって、

それほど困難な種類・水準の意識態度＝行動様式であるにもかかわらず、そうした態度をとって行動することを、早々と要求し始める——という点に、この牧野学級だけでなく、堀川小学校の、〈子どもたちの話し合い〉活動を軸とした教育実践活動のあり方の最も根本的な特徴がある、と言うべきである。

次に、この種の意味文脈を表示している典型的な事例を、挙示しておこう。

* 4月26日：朝の〈くらしのたしかめ〉。

「今日の〈くらしのたしかめ〉は、学校でのみんなの〈くらし〉のことを、話し合うことにします。

さっき、〈朝活動〉の始まる前に、それぞれのファミリーごとに、何をするか——決めて、それをやることにしましたよ、ね?! ところが、2ファミリーの人たち、O・AさんやO・Mさんは、〈もっと、きょうしつ、やるひと、ふやしてもらいたい〉、と言っています。さあ、どうしたらいいでしょう?」

——S・Hくん、「——」

「O・Mさん、もう一度、言って見て!」

——「〈きょうしつ〉、4にんだけでやってて、つかれた。〈くさむしり〉、いっぱいすぎる!」

E・Yくん、「〈くさむしり〉は、1ファミリーから5ファミリーまで、——」

「まだ、O・Mさん、言ってるよ。」

——S・Hくん、「7ファミリーと10ファミリーは〈くさむしり〉、4ファミリーは〈ろうか〉で、あとは〈きょうしつ〉をやればいい!」

O・Mさん、「プレイ・ルームがないので、なにファミリーか、そこ、やったらいいとおもう!」

E・Yくん、「1ファミリーから5ファミリーまで〈くさむしり〉して、6ファミリーから10ファミリーまで、〈ろうか〉やったら、どう?」

O・Mさん、「〈くさむしり〉、おおすぎる!」

「7ファミリーは、〈ろうか〉、やってなかったよ!」

(先生、O・Mさんに)「ということは、まだ、ほかに、やることがある——とりたいの、ね?! じゃ、あと、どこが、ある?」

(先生、黒板に書き出す——〈プレイ・ルーム〉、〈となりのへや〉、〈げんかん〉、——)

——E・Yくん、「〈くさむしり〉するひとは、1ファミリーと2ファミリーと3ファミリーと、——5ファミリーと6ファミリーにすれば!」

「E・Yくん、自分の考えで、ああ言って、決めてくれたけど、8、9、10ファミリーの人は、どう? それでいい?」

——「やだ!」

「この後も、〈あさかつどう〉毎日あるよ! どうする?

H・Mさん! 〈くさむしり〉、多過ぎる——というんだけど、どうしますか?」

——「——」

「では、いますぐ、結論は出ませんので、ファミリーで話し合う時間を作ります。一人ひとり、考えておいてください！」

* 5月2日：〈わたしのたから〉。

先生、ビデオ・カメラを、教室前方に、みんなに向けて持ち出す。

「先生、何、持ってきたか、分かりますか？」

——「カメラ？」

「そう、カメラです。ビデオ・カメラ。これで、みんなを撮ります。みんなの言っている時の顔とか、声とかを、とります。」

——「うわあ、しゃしん、とるの？」

(Y・Mさん、中井先生と、言語教室へ出かけて行く。)

「別に、みんなを静かにさせるためではないよ！ みんなにも、あとでみせるよ！ みんなもみれるから。」

——「たったら、だめ？」

「おトイレ、いったら、だめ？」

——〈 中略 〉——

「あのねえ、お話し聞いている時、グターっとしている人、いるけど、背筋はキチンと伸ばして、ね！ 今日、A・CさんとE・Yくんがお休みしているけど、みんな、がんばってね！」

「(参観の)先生方が来なくとも、9時に、始めるからね。」

今日から、新しいおべんきょう、始めるからね！ 来週に入ったら、時間表、出します。」

——みんな、静かにしている。緊張した雰囲気。

「ビデオ、後で見えるのも、いいね。お話し合いの時、みんな、どんなにがんばっているのか？ (がんばってるか、どうか、は)先生、決めるんじゃないくて、みんなが自分で決めるの、ね！」

* 7月3日：朝の〈くらしのたしかめ〉

W・Yくんの問題提起(〈あさかつどう〉を怠けている人の批判)と、話し合い、参照(pp.21-22.)。

II-2. 自分を棚上げし度外視しておいて、専ら他者の問題点を言いたてるのではなくて、自分の行動をも、その同じ評価の枠組みに持ち込んで、反省するような公平な態度へのめざめを促すこと。

——自分も、対等な〈みんな〉の中の一成員であり、一定の役割を担って共同生活に参加している一成員なのだという、気づきを促すこと——

専ら他の仲間の非を言いたてて、しきりに教師に訴える——という、子どもたちの独特の行動傾向は、学級における彼らの居場所、人間関係が或る種の安定に達し、その結果、学級生活での彼らの活動が質・量ともに顕著に充実してくる、5月期以後の教室の状況に馴染んでいる人には、既によく知られたものである。こうした傾向に対して、堀川小学校では、本〈項〉

で表記したような子どもたちへの働きかけを、かなり早い時期から始める。

子どもたちへの、教師のこの種の働きかけは、

子どもたち、一人一人が、みんな、できごと・問題の単なる傍観者ではなくて、学級における共同の生活と学習活動に対して、対等の発言権と役割・責任を持った、その成員である——ということに、自ら目覚めて、

〈みんな（学級）〉のあり方に気を配りつつ、そこでの自分の〈役割〉の積極的な担い手として、奮起・寄与すること、

を呼びかけ・迫る、という意味を含んでいる。また、それとともに、既に、前〈項〉、

II—1. 学級生活の規律の源泉・根拠として、〈みんな〉自身の考え・判断を働かせるよう、励ますこと。

——（教師の指図・判断を専ら仰ごうとするのではなくて）〈みんな〉からの批判、〈みんな〉への結果責任に目覚めるように、迫ること——

において述べたように、ここ・堀川小学校では、この種の指導・働きかけが、個々の子どもと教師の個人間の閉じたやりとりとして終るのではなくて、〈みんなの話し合い〉の場に持ち出されて、〈みんな〉の判断に委ねられることになる。この点が、この種の働きかけが非常に早期から行われることと結びついて、堀川小学校の指導のあり方の特徴とも見られるものである。

以下に、この種の働きかけの見られる具体的な事例を、幾つか例示してみよう。

* 5月13日：「学級対抗リレー」の敗北をめぐる反省会（帰りのくくらしのたしかめ）。

「ねえ、みんな、どうして負けたんだろう？！」

——みんな、「だって、S・Hくん、——」

S・Hくん、「おかあさんがいたから、〈ピース〉したんだ！」

——みんな、「そんなん、やってるから、まけるんだ！」

「〈ピース〉なんか、おわってからやれば！」

「はしりながら、〈ピース〉やるのなんか！」

「うーん、そういうふうに、誰か他の人のこと、言って、責めることもあ
るけど——、でも、負けたのはそのせいかなあ？ 先生、そう思わんよ！」

——「——」

「そうでなくて、自分のことで、何か思ってること、ある？」

——N・Mくん、「ぼくは、ちょっとまがってはしまった！」

T・Yくん、「とちゅうで、ちょっとスピード、おちた。」

K・Hさん、「わたし、ボールのところ、まわらなかった！」

O・Mさん、「わたしは、とちゅうで、じぶんは、スピードおちたな、
とおもった！」

S・Hくん、「〈ピース〉のまえ、スピード、すこしおちたかもしれない。」

「S・Hくんも——、はい——」

——O・Aさん、「カラー・コーン、おおきくまわってしまった！」

「そう。カラー・コーンを大きく回ってしまった、と言う人？」

——「はい、はい、はい。」

「まだ、他に——」

——「〈くわっか〉を」うけとるとき、とまってしまった！」

「そう、そう。みんな、ストップしてから受けとってるんだものね！」

* 7月3日：朝の〈くらしのたしかめ〉

「はい、N・Yさん。」

——「まえにも、N・RくんやN・MくんやH・Mさんとかが、ぞうきんをてんじょうにぶつけていた！」

H・Mさん、「わたし、そんなの、してないよ！」

N・Mくん、「4がつ、5がつ、6がつに、したことがある。」

「N・Yさんは、だから、それ、あなた、どう思うの？」

——みんな、「E・Yくんも、やっと思ったよ！」

E・Yくん、「やってないよ！」

N・Yさん、「となりのへやの〈でんせん〉みたいなの、あるでしょ。

それにひっかけて、あそんでいたよ。」

「そう。だから、どうなの？ あなたは、それを、どう思うの？」

——「いけない、とおもう。」

「あなた、その時、どうしたの？ ダメって、言ったの？」

——「——」

「じゃあ、H・Mさん、やってたの、見た人？」

——「はい、はい、はい。」

H・Mさん、「わたし、やってないよ！ わたし、とってあげたんだよ、なかざきくんに。」

「じゃあ、あなた、その場所にはいたのね！」

——「——」

「H・Mさん、あなたは、今、ここで投げたって言われて、ここでしゃべってやっていたって、いわれているんだけど、あなた、今、どう思ってるの？」

——「——」

E・Yくん、「ぞうきん、なげたし、しゃべった。」

「しゃべりながら、ぞうきんなげてたひとも、いる。」

「みんな、ねえ、N・Yさんもそうだけど、今話し合っていることは、この人たちだけのことじゃあ、なくて、みんな、〈あさかつどう〉をどんな気持でやっていたか——っていうこと、今お話ししてるのと、一緒だよ！」

——「ぼく、やってないよ。」

「いしあつめ、してた！」

「はい、今、ダラっとしてる人たち！ ——ここに書いていること——どんなきもちで〈あさかつどう〉をやってるのか——を見ながら、どう思うか、言ってください！ 特に、ここに書いてる人たちに言って欲しいけど、ここに書いてない人たちにも——」

——E・Yくん、「K・Tさんも——」

「E・Yくんは、自分自身が、〈あさかつどう〉、どんな気持でやってたか、思い出してね！」

「みんな、自分の〈あさかつどう〉のこと、言えるはずだぞ！ 今は、友だちのことよりも、自分のこと、考えてね！」

——N・Mくん、「——」

「N・Mくんは、自分のこと、どう思ってるの？ いつまでも、友だちのこと、言っているけど、しょうがないでしょ！ 今度は、自分のこと、言ってみて！ 自分はどうだったと思うの？ よかったと思うの？ 悪かったと思うの？」

——みんな、口々に、発言する。

「手を上げないで、何か言っても、だめだよ。手を上げて言ってごらん！ こういうところで、手を上げて言える人が、しっかり自分のこと、考えてる人だぞ！」

——W・Yくん、「E・Yくん、ねえ、ひとのことばかり、いってね、じぶんのもの——！」

「ひとのことばかり、言ってるのね！」

——「うん。」

II-3. 他の「集団」との比較・対照・競争を通じた、自分たちの〈みんな〉集団の意識化。

これは、集団生活のあるところでは、どこでも用いられているところの、成員の結集と戦意欲の高揚のための基本的方法である。ここでも、問題となることは、結局、この種の戦略＝戦術が、主として、単に指導者の個人的な集団統御の手立てとして働かされているか、それとも、集団生活を営む成員、子どもたち〈みんな〉のにぎやかな〈話し合い〉の過程を通じて、〈みんな〉の気づきや意欲となって結実していくか、という点である。

* 5月13日：「学級対抗リレー大会」の反省会（帰りの〈くらしのたしかめ〉）。

「それでね、何でって、先生も考えてみましたが一——、2組さんも3組さんも、朝、あさがおさんに水やった後、すぐにグラウンドへ出て、練習していたのよね！」

1組も、今度、毎朝、学校に来たら、体操着に着換えて、グラウンドに出て、走る練習しましょう！ 牧野先生とかくち先生も、グラウンドに出ていますから。」

「それから、2組さん、3組さんに頼んで、6月中に、リレー大会、もう一度やってもらいます。今度は、〈わっか〉ではなくて、バトンを渡します。今度は、本当のリレーで1位になるよ！ いい？！」

——みんな、「うん。いい。」

(10:50)

「はい。よそ見してたら、リレーも遅くなります。お勉強も同じです。気持をしっかり集中しないと、うまくいきません！」

——おしゃべりのざわめきと、まとまりのない身体の揺れ動きは、なかなかおさまらない。

「みんな、ねえ、本当に、やる気あるの?! やる気のある人は、静かにやるよ! しゃべっている人は、やる気のある人とは思いませんよ!」

「それでは、〈よ〉の字を練習します。」

——みんな、配られたプリントに、〈よ〉の字を練習する。

「せんせい、きょう、しゅくだい、ないの?」

「せんせい、おわった!」

「はい、それでは、〈よ〉の練習、したら、その裏に、今日のリレー大会の時の、自分の気持を書いてください。」

——「——」

「(書くこと) 何もない——っていうこと、ないでしょう! だって、さっき、〈くやしい〉って、言ったでしょう?!」

——「せんせい、〈リレー〉って、どうかくの?」

「平仮名だと、〈りれえ〉って(板書)、書きます。」

——みんな、しばらく、作文に集中する。

「書き終わった人は、本、読んででもいいよ!」

——H・Mさん、H・Aさん、N・Mくん、D・Mさん、〈こくご 宿題〉(添削済み)を、みんなに配って返す。

先生、室外(職員室)に去る。

——「〈くれんらくちょう〉は?」

先生、教室に戻る。

「先生、びっくりしたことがあります。みなさんに、お知らせします。先生、今、廊下を通ってきたら、2組さんと3組さんは、まだ、リレー大会のことを話し合っていました!」

3組さんは、今度は、絶対に2組さんに勝ちたい、と言っていました! 3組さんは、みんながじっとお話を聞いていました。」

「ところが、いいですか、2組さんは、今日のリレー大会の成績ではうれしくない、と言っていました。全部、1位になりたいと思っていたら、一つ、2位になってしまいましたが、それで、残念だ、と言うのです! みんなで反省し合って、それが黒板にはびっしり書いてありました!」

「ところが、1組さんは、どうでしょう? 先生だけが悔しがってるみたい! 先生一人でくやしがっていてもしょうがありませんよ、ねえ! みんなは、ほんとにくやしくないの?! みんな、今日、お家に帰ったら、お母さんに、どうお話しするの?!」

——「——」

「明日の朝は、すぐに、グラウンドに出れる? それから、今度、体育の時間も、むだにしないで練習しよう!」

——子どもたちは、皆、意外なほど、あっさりしている。

Ⅲ. 学級担任教師、牧野先生の、目下の指導の要点。

1年生1組（牧野学級）の、2学期の教室での子どもたちの生活における、先生が目下の指導の焦点は、一方において、子どもたちが、

- I-5. 友だちの個性的行動や独自の発言に注目・尊重し、自分も〈みんな（学級）〉のまとまりに個有の仕方で貢献して、その評価を得ようとするような意識態度を、形成すること、

を、既述の如く、多様な状況において、多面的な仕方ですととも、また、他方において、子どもたちに、

- II-2. 自分を棚上げし度外視しておいて、専ら他者の問題点を言いたてるのではなくて、自分の行動をも、その同じ評価の枠組みに持ち込んで、反省するような公平な態度へのめざめを促すこと。

——自分も、対等な〈みんな〉の中の一成員であり、一定の役割を担って共同生活に参加している、一成員なのだという、気づきを促すこと——

を、機会を捉えて働きかけ、迫ること——に置かれている。

そして、2学期に入ってから、子どもたちの教室での生活を見る限り、彼ら、各自が、その得意な個性的行動様式を以って、〈みんな〉にアピールし評価を求めつつ、寄与しようとする、旺盛な意欲が見られる一方で、学級の生活の全体としてのあり方や、それに対する自分自身の具体的な関わり方（「役割」）に、注意を払おうとする態度ができてきている。例えば、

- * 9月5日、教育実習生の開講式に出席した、先生の留守の間に、日直（W・Yくん、Y・Aさん）を司会として、子どもたちだけの〈くらしのたしかめ〉が、不十分な形ながら、実際に成り立っている（8:55-9:10）。それは、船頭が多過ぎる感じだったが、話題を提供しよう、お話ししようとする子どもたちが次々と立ち上がったし、「静かにしよう！」と繰返してみんなに呼びかける子どもたちもいた。
- * また、10月13日も、先生が用で留守の間に、〈くらしのたしかめ〉（9:00-9:35）が、子どもたちだけで持たれた。この時には、「どうぶつで〈つながってる〉」お話し合いを、彼らは自前の力で続けることができた。
- * 12月5日の帰りの〈くらしのたしかめ〉（13:45-14:10）は、2校時にやったドッジボールの反省が話題となった（先生は5年生の授業参観）。話題が関心のあるものだったこともあり、司会（O・Yさん、O・Kくん）の見事な進行の下に、集中力の途切れもなく、話し合いが成り立った。

まさにこのような、（主たる骨組みを成す）両様の働きかけの積み重ねの上に、先生は、次第に且つ着実に、

先生にいちいち訴えて、指図を仰ぎ是非の判断を尋ねるのではなくて、行動の具体的な結果——ひいては、新たな行動の見通し——を、自分たち自身で確かめて判断しようとする態度、

が〈みんな〉の間に結実して来るもの、と考えている。こういうわけで、既に繰返し指摘してきたように、1年生の学校生活の非常に早い時期に、先生の指導の一つの〈手立て〉として立ち現れるとともに、他のすべての指導の〈手立て〉を統合するものとして、次第にその重要性・

比重を増して来ているものが、

II-1. 学級生活の規律の源泉・根拠として、〈みんな〉自身の態度・判断を働かせるよう、励ますこと——(教師の指図・判断を専ら仰ごうとするのではなくて)〈みんな〉からの批判、〈みんな〉への結果責任に目覚めるように、迫ること——という、指導の基本態度である。結局、この種の一貫した指導法こそが、子どもたち〈みんな(学級)〉のまとまりの形成に尽力する、先生の最も根本的な指導原理なのだ、と本稿は考える。

〈引用文献〉

- 1) 大西忠治『核のいる学級』, 明治図書, 1963. 同『集団づくり実践論』, 明治図書, 1978. 「第四章 学校文化系と生徒との出会い(小学校篇)」: 埼玉教育塾編『文化としての学校』, 現代書館, 1987. 木原孝博『学級社会学——人ひとりを大切にする学級経営の創造——』, 教育開発研究所, 1992. 松村茂治『教室でいかす学級臨床心理学』, 福村出版, 1994.
- 2) 加藤隆勝編『現代社会と子ども』, 朝倉書店, 1984. 岡本夏木『ことばと発達』, 岩波書店, 1985. 同『小学生になる前後』, 岩波書店, 1985. 小川一夫編『学級経営の心理学』, 北大路書房, 1986.
- 3) 清水義弘『教育社会学』, 東京大学出版会, 1981. 矢野峻『地域教育社会学序説』, 東洋館出版社, 1981. 麻生・小林・松本編著『学校の社会学——現代学校を総点検する——』, 学文社, 1986.
- 4) 埼玉教育塾編『文化としての学校』, 現代書館, 1987.
- 5) 実際に私が観察、記述したものは、1年1組の子どもたちの活動とそれに働きかける牧野先生の指導の〈手立て〉である。したがって、これは一個の事例の記述であって、この観察・記述とそれに基づく考察とを、その詳細部分に至るまで、そのまま・無媒介的に、堀川小学校共有の指導原理を体现したものと見なしたり、全国の教師たちが手探りし模索しつつ求めているところの、指導の一つのあり方だと、直ちに・安易に一般化したりすることには、当然慎重でなければならない。勿論、私が観察・記述したものは、牧野学級だけに見出される例外的な学習活動=学習指導のできごとでは決してないし、ましてや当学級でたまたま出くわした偶然的な人間関係でもない。私は、牧野学級の生活過程で一貫して繰返し見出される指導の〈手立て〉に注目して記録した。そして、牧野学級の生活と学習活動は、全校の生活と学習活動の不可欠の一構成部分として、そこに包み込まれ、それに支えられて成り立っている。そして、そうだとすれば、牧野学級の生活と学習活動において恒常的に見出される学習指導活動の基本的な様式は、当校の指導原理を具体化した形のものであると仮定したとしても、それはあながち不当な主張をしたことにはならない——勿論、それは、別個の、さらに詳細な観察によって、別途裏づけられることが、結局は必要なことではあるが。
- 6) 担任教師の牧野先生は、学級には、同じ幼稚園や保育園に通った仲間同士であるという子どもたちも比較的たくさんいるために、まったく初対面の見知らぬ同士の子どもの、文字通り原初的な出会い——というような状況では必ずしもない、と言う。
- 7) 岡本夏木『シリーズ・子どもと教育を考える① 小学生になる前後』, 岩波書店, 1983, pp. 199-204.

教師たちは、如何なる手順を辿って、小学校低学年の子どもたちを、
「みんな（学級）」のまとまりへと形成しようとするのか？

63

- ⁸⁾ 岡本夏木『シリーズ・子とともと教育を考える① 小学生になる前後』, pp.225-232. 同『こ
とばと発達』, 岩波新書, 1985, pp.32-40, 52.
- ⁹⁾ ibid., pp.180-181.
- ¹⁰⁾ ibid., pp.50-63.
- ¹¹⁾ ibid., p.172.
- ¹²⁾ 鹿島和夫「第1章 言葉で結ばれる人間関係」: 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学
びと文化② 言葉という絆』, 東京大学出版会, 1995, pp.15-16.

A Study in the Processes and Mechanisms of Teacher's Influences on her First-grade Pupils on their Way to Making up a Class Order.

Toshio KINEFUCHI

ABSTRACT

The purpose of this paper is to make clear the processes and mechanisms of teacher's workings upon her first-grade pupils on the way to making up their own class orders.

As such influences, we can discriminate and point out two types or levels among them. On the one hand, she works upon her class members on the level of direct various trainings of them for the first public group life. On this level, she emphasizes her efforts to find out various personal colorings and to praise them as the treasures of the group its self in the face of its members.

On the other hand, she works upon them to be reflective on their behaviors making public group life. On this level, she encourages them to judge the consequences and effects of their behaviors through their class conferences.

She is sure that as the result of these her efforts, her first-grade class members will success to make up their own public orders of class life.