

教師たちは、「個」(一人ひとりの子ども)と どのようにして出会っているか？

——「個と歩み」,「個を育てる」という指導の手立てを
観察・記述する試み(その1)——

杵 淵 俊 夫*

(平成14年2月5日受理)

要 旨

教師が、指導技術と洞察とを以て、直接・対象的に、一人ひとりの子ども、「個」を把握し、「個に応じて」指導の手立てを工夫するといういき方は、一斉画一授業を一面で超え出ているものの、結局は、子どもたちの側のそれへの適応の動きを通じて、〈ゲーム〉へと化していく。〈ゲーム〉へと滑り落ちて行くのではない、それとは異質な原理に基づいた、一人ひとりの子どもたちへの働きかけは、だから、彼らがそこで自らの生活を営む、彼ら・みんなの自前の生活のまとまりが既に立ち上げられて維持されていることを前提とし、そうした生活の共同の過程で、彼らと教師とが相互理解を試みる、という道筋をとることになる。というより、子どもたちが彼らの生活の共同を立ち上げていく、その過程に教師が立会って、その諸過程の進展を共に確認していくという、教室での生活の普段の場面で初めて、子どもたちは「個」として相互の理解を深め合いつつ、教師とも出会うことになる。本稿は、こうした見通しの下に、

- ① 教育実践の現場で1970年代以後、広く使用されるに至った「個」ということば＝観念の具体的な意味内容を分析的に検討し、
 - ② 「個に応じる」、「個を生かす」という、その新たな指導法が、結局は直接的・対象的な指導の手立てにおける「工夫」に終始していることを指摘するとともに、
 - ③ 教室での子どもたちの生活上の自前のまとまりを媒介として、彼らと教師との間の相互理解の形をとって、教師が「個と歩む」ことをめざす、もう一つの実践の枠組みを指摘し、「個性重視」の趨勢の下での)この種の実践の画期的意味を示唆すること、
- を試みるものである。本稿は、その前半部である。

KEY WORDS

each individual child	個	individual difference	個人差
personal learning	個別学習	classroom group	学級集団

序(本稿の課題):「個」ということば＝観念をめぐる諸問題

「個」ということば(表現、考え)は、或る意味で、奇妙な性格のことばである。

教育実践という概念¹⁾を、最も狭く、学校において児童・生徒たちに直接に働きかける教師たちの指導活動に限定して用いることにすれば、教育実践活動の領域では、「個」という表現＝考

* 生徒指導総合講座

えは、既に早くから、伝統的な「一斉画一授業」への反省に基づいて、新たな方向・手立てを模索する指導活動の核心を表現するものとして用いられてきた。それは、教育実践活動の領域では、何ごとかを企画し、試み、評価しようとする場合、それらの諸過程に入り込んで、それらを方向づける、決定的な意味を担ったことばとして、既に久しく通用してきた。

ところが、教育実践現場でそれほど決定的意味を帯びた、不可欠のものとして既に久しく通用しているものでありながら、このことば＝観念は、専門科学的な教育研究（者）の世界では、これまで、むしろ使用することが避けられて来たし、教育政策・教育行政の領域でも、最近に至るまで使用されずにきたが、ようやく認知されて公式的に用いられるようになった——という、別の反面を持っている。専門科学的な教育研究の領域では、現在でも「個」という表現＝観念の使用は、意識して避けられている傾向がある。この表現＝観念が〈奇妙な性格〉を帯びていると改めて本稿が指摘するのは、このことば＝観念を取扱う人々の意識態度におけるまさにこうしたズレと対立に、今では誰でもが直面せざるを得なくなっているからである。

一方、このことば＝観念を広く、多様な仕方でも用いるようになった、教育実践活動の現場では、それを鍵となることば＝考え方として用いることによって、伝統的な一斉画一授業からの脱却と学習指導上の改革とは——そのスローガンや口上の通りに——実際に実現されるに至ったのかといえ、決してそうではない。実践家＝教師たちの誰でもが皆、自らの学習指導や教育活動を表現し説明する際に、このことば＝観念を広く多用するようになったために、このことば＝観念の意味する内容が著しく拡散してしまうことになった。というより、むしろ、そこに持ち込まれた具体的な意味内容のうちに決定的な亀裂が生じてきて、「個」ということば＝観念を理解し取扱う仕方に、基本的に見て相対立する二つの方向が、否応なしに意識されざるを得なくなっている。それはまた、もはやわが国の教育の世界の大勢となり、誰もが今や否定し得ないスローガン・旗印となるに至った、「個性の重視」という風潮の内部で、新たな形をとって生じている、伝統的・「系統主義」的な方向と「どこまでも個にむかう」、「個に徹する」試み²⁾との間の、基本的な対立でもある。

そこで、本稿は、このことば＝観念——「個」——の理解の仕方・取扱い方をめぐって生じている、主として教育実践現場の人々の意識態度や見解の違いに注目して、それらの意味するものをそれぞれ指摘することを試みる。勿論、本稿のねらいは「どこまでも個にむかう」、「個に徹する」ことをめざす新たな試みの具体的な枠組みを読み解いて、その可能性を指摘することにある。要するに、本稿は、以下のことを試みる。

- ① 教育実践の現場で1970年代以後、広く使用されるに至った「個」という考え方＝表現の、具体的な事例とその意味内容を分析的に検討すること。
- ② 「個に応じる」、「個を生かす」という、新たな指導の方向が、結局、基本的には、教師が子どもたちに働きかける直接的な手立ての「工夫」に終始していることを示すこと。
- ③ 子どもたちの間の生活上の自前のまとまり＝話し合いを媒介として、子どもたちと教師との間で進められる相互理解の過程で、教師が「個」と触れ合い、「個と歩む」ことをめざす、富山市立堀川小学校で積み重ねられてきた実践の枠組みを分析し、(いわゆる「個性」重視の一般的な動向における)その原理的な意味を示唆すること。

I. 「個」ということば＝観念の使用の、定着と普及

(1)

教育実践活動の領域で、比較的早い時期に、「個」という用語＝表現を用いている事例を、——例えば、著作や論稿に掲げられている表題に着目して——取り上げてみると、次のようなものを指摘することができる。

- ・上田薫『個を育てる力』, 明治図書, 1972.
- ・最上太門・山形県長井中学校共著『個に応じた学習の指導』, 東洋館出版, 1972.1.
- ・富山市立堀川小学校『個の成長——可能性の開発を求めて——』, 明治図書, 1973.5.
- ・麻生幸男（重松鷹泰監修）「VI 個と集団の前進」（『二年生の学級経営』, 国土社, 1974.7.）
- ・奥村幸夫『個を生かす国語の授業』, 明治図書, 1974.
- ・森信男『個を生かす社会の授業』, 明治図書, 1974.
- ・上田薫「個を生かす教育——個性的な全体性の尊重」, 『児童心理』, 1975.10.
- ・海老原治善「個を生かすカリキュラムの構想」, 『児童心理』, 1975.10.
- ・北尾倫彦「個に応ずる学習計画の立て方とその実践」, 『児童心理』, 1976.4.
- ・片岡徳雄編著『個を生かす集団づくり』, 黎明書房, 1976.
- ・大玉一実編著『個を生かす集団学習』, 黎明書房, 1977.1.
- ・上田薫・信州大学教育学部附属長野中学校『個が生きる中学校：授業観の変革』, 明治図書, 1979.
- ・讃岐幸治・愛媛集団学習研究会編著『個を生かす授業をめざして：9つの実践的手法』, 黎明書房, 1979.7.
- ・大賀一夫「個に密着した指導を求めて（教育方法研究年鑑80年版——80年代を迎えて——現場の授業研究への期待）」, 『現代教育科学』, 1980.6.
- ・小竹正美「個を生かす進路指導——栃木県安蘇郡田沼町立東中学校（学校実践報告）」, 『文部時報』, 1980.6.
- ・対馬忠「〈個〉を生かす＝自己充実感を育てる（子どもの〈個性〉を生かす——臨床心理学的観点を中心として）」, 『児童心理』, 1980.9.
- ・全国特別活動研究会編集『話し合い活動で個を生かす学級集団』, 明治図書, 1981.7.
- ・池田恭輔『主人公はみんな：個と集団のかかわりを大切にしたい学級集団づくり』, 巖瀬社, 1981.8.
- ・古藤怜・能田伸彦編著『個に応ずる算数指導』, 明治図書, 1982.2.
- ・上田薫・静岡市安東小学校『個の育つ学校』, 明治図書, 1982.2.
- ・安藤修平『「個の内に育つ力」上田薫・信州大学教育学部附属松本中学校著（子どもの側に立つ〈授業の展開〉とは〈特集〉——〈子どもの側に立つ〉教育実践を分析する——）』, 『現代教育科学』, 1983.4.
- ・安彦忠彦「一斉授業の目的と個の基本的尊重への吟味を（一斉授業をどう改善していくか）」, 『現代教育科学』, 1983.6.
- ・木原健太郎・早野保編・岐阜県墨俣小学校著『個を育てる授業の追究』, 明治図書, 1983.3.
- ・内山英治「個の特性を生かす学習（個別化・個性化はなぜ必要か 〈特集〉——指導

- の個別化・学習の個別化をどう進めているか——学校ぐるみの実践研究)』、『現代教育科学』, 1984.2.
- ・今村資泰「個によせたカリキュラムの創出と実践（個別化・個性化はなぜ必要か〈特集〉——指導の個別化・学習の個別化をどう進めているか——学校ぐるみの実践研究)』、『現代教育科学』, 1984.2.
 - ・遠藤芳信「対立・抗争と〈個〉の確立（生活指導か生徒指導か・その〈個の指導〉の検討)』、『現代教育科学』, 1984.3.
 - ・相川高雄「生徒指導としての〈個の指導〉（生活指導か生徒指導か・その〈個の指導〉の検討)』, ibid.
 - ・中島清志「〈個のよさ〉を伸ばす授業システム（「附属の授業研究」を分析する)』、『現代教育科学』, 1984.10.
 - ・近藤章「個を生かす授業を求める立場から（文部省版「個人差指導」の問題点を切る〈特集〉——文部省「個人差に応じる学習指導事例集」を読んで)』、『現代教育科学』, 1985.7.
 - ・水越敏行『個を生かす教育』, 明治図書, 1985.7.
 - ・福岡教育大学附属福岡中学校『〈個のよさ〉を伸ばす授業の展開：個別化・個性化をめざして』, 明治図書, 1985.7.
 - ・亀畑義彦・上田貞夫・徳光勝「個が生きる課題追究の学習——北海道教育大学附属旭川中学校社会科での試み 1——」, 『北海道教育大学研究紀要』, 第1部 C 教育科学編 36(1), 1985.9.
 - ・大阪教育大学附属池田小学校『自ら問い続ける個の学習：豊かな自己活動を促して』, 泰流社, 1985.11.
 - ・井内幹雄「個を観察し続けることで授業を分析・批評できるか（授業分析の力量をみがく〈特集〉——授業分析の力量をこうやって身につけよう——)』、『現代教育科学』, 1986.5.
 - ・荒木隆『個を生かす授業技術』, 明治図書, 1986.9.
 - ・大阪教育大学附属天王寺小学校『個が生きる授業』, 明治図書, 1986.6.
 - ・荒木隆「個へ対応する〈指示〉とは（指示は子供の自主性をつぶすか〈特集〉——どんな〈指示〉が子供を動かすか——)』、『現代教育科学』, 1986.12.
 - ・高松市立亀阜小学校『個に応じた〈学ぶ技術〉の育成』, 明治図書, 1987.1.
 - ・長谷川栄「個に応じる教育の実質の実現を（〈教育課程の改訂〉基本方向をこう読む)』、『現代教育科学』, 1987.4.
 - ・障害児の授業研究会編『障害児の授業研究 第9号 特集集団の中で個を育てる授業のすすめ方』, 明治図書, 1987.6.
 - ・府川源一郎「個の〈読み〉を成立させるための様々な手だて（「やまなし」で教師の力量が問われる)』、『現代教育科学』, 1987.11.
 - ・植田ひとみ「個を生かす保育集団づくりの指導法」, 『広島文教女子大学紀要（人文・社会科学編)』, 1987.12.
 - ・上田薫・静岡市立安東小学校『子ども人間であることを保証せよ：個に迫る座席表授業案』, 明治図書, 1988.2.

- ・藤岡信勝編著『実践・個を育てる力——静岡市立安東小・築地学級の授業』, 明治図書, 1988.2.
- ・お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会『低学年教育を創る: 21世紀にはばたく子どもを育てる: 個がかがやく創造活動』, 東洋館出版, 1988.2.
- ・佐伯正一「子どもの個性に応じた学習指導——個が生きる学習法(個性を伸ばす教育——その発見と指導)」, 『児童心理』, 1988.4.
- ・福岡教育大学附属久留米小学校『個が生きる表現活動』, 明治図書, 1988.5.
- ・社会科の初志をつらぬく会『個を育てる社会科指導』, 黎明書房, 1988.6.
- ・上寺久雄・大野城市立大野小学校『個が生きる感動体験のすすめ方』, 東洋館出版, 1988.11.
- ・杉田知之「〈個の読み〉を鍛える共通観点(なぜ〈評論文〉なら書けるのか)」, 『現代教育科学』, 1988.6.
- ・日本教育工学協会・村井守編著『個を生かす授業をつくる』, ぎょうせい, 1988.10.
- ・村井由恵「個を生かす集団学習による水泳指導(心身障害児の健康・体力づくり〈特集〉)」, 『特殊教育』, 1988.11.
- ・『「実践・個を育てる力」にみる個別化の教育技術(〈個別化教育〉の教育技術を見直す〈特集〉)」, 『現代教育科学』, 1989.1.
- ・八杉晴美「個に応じた指導(これから, こうなる新学習指導要領〈特集〉——新学習指導要領キーポイント・マニュアル)」, 『児童心理』, 1989.4.
- ・杉本さとい編『個を生かす』, 明治図書, 1989.7.
- ・藤岡信勝編著『個を育てる築地学級の秘密』, 学事出版, 1990.3.
- ・有園格「個に応じた教育を——新学習指導要領の実践課題(学校好きな子〈特集〉)」: 『児童心理』, 44(4), 1990.4.
- ・上越教育大学学校教育学部附属中学校『個の発想を生かした学習活動の多様化』, 図書文化, 1990.5.
- ・片岡徳雄『個を生かす学級を育てる先生』, 図書文化, 1991.5.
- ・「〈特集〉個が生きるクラスのまとめり」(『児童心理』, 1991.7.)
 - 古畑和孝「個が生きるクラスのまとめり」
 - 田中祐次「個を生かす集団の形成」
 - 大橋幸「〈まとめり〉のマイナス面——集団的同調行動の功罪」
 - 片岡徳雄「支え合う学級づくり」
 - 澤田秀一「仲間関係の発達における留意点: 低・中・高学年, それぞれの場合」
 - 赤堀博行「個を生かす学級経営の工夫: 低・中・高学年, それぞれの場合」
 - 田中熊次郎「クラスをまとめる五つの心がけ」
 - 坂西友秀「クラスのまとめりをどう評価するか」
 - 根本橋夫「個が生きる集団活動——学級活動・異学年活動・クラブ活動」
 - 芝山功甫「個を育てる自然教室」
 - 愛知県稲武小学校「個を生かすオープンシステム」

勿論, ここで, 「個に応じる」, 「個を生かす」というように, 「個」という用語=観念を用い

たテーマを掲げて、論説を展開している執筆者の過半に当たる人々は、見れば分る通り、大学に籍をおいて研究に携わっている、いわば専門科学的な教育研究者であるが、ここでは、彼らも、掲載誌や著書の主たる読者層としての教師たちを意識して、具体的な実践現場の状況に即した問題をめぐってその見解を開陳するような場合には、——専門科学的な研究者としての、その分化された特殊な観点・問題関心からは一旦離れて——、むしろ一個の実践家の立場に立って、それらのことば＝観念を用いて、主張し解説しているわけである。

(2)

さて、それに対して、専門科学的・学術的な教育研究の文献においては、この用語——「個」——が使用されることは、めったにない。だから、例えば、諸種の教育関係の事(辞)典——『教育学大事典』(第一法規, 1978), 『新・教育学大事典』(第一法規, 1990), 『現代教育学事典』(労働旬報社, 1988), 『現代学校教育大事典』(ぎょうせい, 1993), 『学校用語辞典』(ぎょうせい, 1985), 『教育経営事典』(帝国地方行政学会, 1974), 『新教育社会学辞典』(東洋館出版, 1986), 『社会学事典』(弘文堂, 1988), 岡津守彦監修『教育課程事典』(総論編, 各論編)(小学館, 1983), 『新版 心理学事典』(平凡社, 1981), 『新教育心理学事典』(金子書房, 1975), 『現代教育評価事典』(金子書房, 1988), 『児童臨床心理学事典』(岩崎学術出版社, 1974), 『教育相談事典』(金子書房, 1976)等——を開いて確認してみても、「個」という〈項目〉は立てられていないし、他の〈項目〉を説明する叙述のうちでも、通常、この用語＝表現は一貫して避けられている。

ところで、——「個」each individual child という用語＝観念の使用を差し控えているとしたら——、それでは、専門科学的な教育研究の世界では、一人ひとりの子どもたちの学校生活や学習活動を観察、分析して、それに応じた教育や指導を構想したり評価したりするという、この領域の諸問題を自ら取扱う場合に、人々は一体如何なることば＝観念を用いて、それを行なっているのだろうか。上述の教育関係の事典・辞典群(『教育学大事典』, 『新教育学大事典』, 『新教育社会学辞典』, 『新教育心理学事典』等)では、まず、「個性」individuality が広く用いられている。高瀬常男(『教育学大事典』)や伊藤隆二(『学校教育大事典』)の「個性」の解説がその典型的なものである。高瀬氏は、こう述べている。

「語源上、個体(individual)とはもはやこれ以上部分に分割されることができず、それ自体単独に独立して存在可能である有機体の最終的統一単位を意味している。そして、かかる意味での、個体の環境ないしは世界内にある在り方を開示する諸特性の総体、言い換えれば個体のもつ独自性・代理不可能性が個性にはかならない。ことに人間の場合、個人のもつ独自の特性は単なる個人差の意味領域を超えて、人間存在の根本状態性(Grundbefindlichkeit)の在り方にかかわらざるをえない。フンボルトが〈個性のなかにはあらゆる存在の秘密が横たわっている〉と述べ、また正木正が個性を存在概念であると同時に価値概念、かつ個性の判断を存在判断であるとともに価値判断としてとらえ、個性を〈人がそれにおいて最もよき自己の実存性をかちうところの特性〉と規定する根拠もここにある。――

教育の場において相手の個性を可能な限り正しく認識することは決して容易ではない。教師による個性の認識は単なる静的なかつ価値を捨象した社会的知覚(social perception)ではない。教育的認識は必然的に相手に対する価値判断を伴い、しかも同時に相手に対す

る関与となって具現するからである。」

一方、伊藤氏は、もう少し分析的に説明している。

「ある個人を他者から区別する特性はいろいろあるが、それらの特性が有機的に関連し合って、全体として一つの独自のなまとまりを示しているとき、あるいは持ち味をにじみ出しているとき、それを個性という。言い換えると、個性とは、もともと分割することができず、全体としてはじめて意味をもつその個人固有の存在様式を指す。

したがって個性はその人だけの、かつ一回限りのものであって、他者と交換したり、置き換えたりすることができない。そこから個性を有する人、一人ひとりとはかけがえがないと言われるし、そこにこそ個人の〈人間としての尊厳性〉があるのである。なお個性は性格、知能、性能、特殊才能、興味・関心、趣味、作業、容姿などに現れるので、個性を発見し、かつ正しく理解するためには性格検査、知能検査はじめ種々の心理検査のみならず、その個人の行動、情意、態度、逸話、作品（日記、手紙、自叙伝、絵、書、工作、踊りなど）を手がかりにすることが望ましい。心理学ではそれを個性記述の方法 *idiographic method* と呼んでいる。」

「個人に潜在的に賦与されている内在的な可能性が環境的要因とその本人の努力によって自己実現という形で、高次の成熟した、独自の人間へと成長していくことを個性化 *individuation* と言う。——個性化のためには依存、同調、模倣から脱却し、みずから思惟し、判断し、実践するという体験が欠かせない。それは主体性の自己育成となる。その主体性の育成条件は自由であること、独自のであること、そして創造的であることの三つである。それはそのまま個性化の基礎となっている。さらにその上に、他者というその個人と異質の個性と多く触れ合い、切磋琢磨し合うことで、個性化はいっそう進むことになる。」

しかし、社会学や心理学の領域では、「この語」は、その多義的で多用な使用の仕方、特に、その道徳的・教育的な（価値判断を含んだ）意味を伴った使用の仕方が問題視されて、その使用が敬遠されている。例えば、波多野諄余夫「個性」：『社会学事典』は、

「心理学では、通常、人々の間に存在する差異を専ら特性の量的な差異（の組合わせ）としてとらえるため、この語はめったに用いられず、傑出した業績の持主などについての生活史的分析において散見されるのみである。一方教育界では、〈画一的な教育〉との対比で〈個性に応じた教育〉というスローガンがしばしば登場する。しかし、その内実は必ずしも明確ではなく、実態は単なる能力別編成や現在の社会の階級的・人種的・性的差別をそのまま受け入れる多様化であったりすることも珍しくない。」

と述べている。この『社会学事典』では、上述のような「個性」項目における消極的な記述に代わって、「パーソナリティ」*personality* の項目が、その関連諸概念とともに詳述されている。

「一般に社会学、社会心理学では性格との関係が問題になる。パーソナリティと性格はしばしば同一視されるが、パーソナリティを、身体的能力（運動、作業の能力）、精神的能力（知覚、認識、思考、判断などの能力）、気質（情動の表現や強度の特徴）、そして性格（情動的・意識的活動の総体に現れる特徴）の総合体とする場合が多い。今日では、さらにこれにアイデンティティ（自己ならびに他者が、身体的、社会的な自己について与える意味づけ）を加えた総合体と考えることもある。」（栗原孝）

さらに、心理学的な教育諸科学では、前述の通り、「人々の間に存在する差異を専ら特性の量的な差異（の組合わせ）」に主として注目して、分析的に研究を進める立場から、「人格」（『新

心理学事典』) または「性格」(『新教育心理学事典』) を項目に掲げて、関連諸概念の項目とともに詳述している。これらは、「人格(論的)心理学」または「性格心理学」Personalistik or psychology of character の伝統を継ぐものである。心理学的な教育諸科学では、さらに分析的傾向を深めて、「(個人) 特性」individual trait (『新心理学事典』) や「個人差」individual differences (『新教育心理学事典』, 『現代評価事典』) を主要な項目として掲げて、「因子分析」による「パーソナリティ測定法」の記述へと進んでいる。

一方、上述のような、いわゆる授業分析、学習指導、カリキュラム＝教育課程等をめぐる諸問題を専門科学的に研究する人々の学術団体として、日本教育方法学会があって、この学会は、『教育方法』(1～30, 1966～2001年, 1～28は明治図書, 29～30は図書文化)と『教育方法学研究』(第1～26巻, 1975～2000年)との2つの専門研究誌を編集、発行しているが、学会の学術研究機関誌としての後者には勿論のこと、より広く教育実践家・教師を対象＝読者として編集、刊行されていると思われる前者、『教育方法』においても、——上述のように、教育実践の領域で、「個」ということば＝観念をめぐる意識や関心の明かな高まりが見られるにもかかわらず——、「個」をテーマとして掲げた論文・論説は、現在に至るまで、依然として見当たらない。勿論、中野重人(文部省教科調査官)「生活科新設の意義と課題」:『教育方法 19 知育・徳育の構想と生活科の指導』(1990.9.)のように、その叙述の過程で、

「②個を生かす 問題提起のその二つは、個を育てること、すなわち、個性重視の教育を求めていることである。個を育てるといふとき、二つの視点が注目されよう。その一つは、一人一人に確かな学力を保障するということである。すべての児童が基礎・基本は、しっかりと身に付けることである。他の一つの視点は、いわれるところの個性化である。」
 というような表現を使用している³⁾例が存在しないわけではないが、それすらも稀である。

『教育方法』には、その第16集に、「個性の開発と教師の力量」というテーマを掲げた〈特集〉(1987.10.)があるが、ここでも、未だ、「個」という用語をタイトルに掲げた論説は登場してはず、専ら「個性」という概念＝ことばを用いて議論が進められている。因みに、この特集で、教育実践の現場の具体的な状況に最も接近して、その諸問題を分析的に記述しているのは、次の二つの論稿である。

・碓井峯夫「教育実践における個性とはなにか」(pp.14-24.)

・坂元昂「教育実践研究の方向」(pp.81-93.)

碓井氏の論稿の「2 教育実践における個性の問題」には、以下のような叙述がある。

「信夫が自分を発見する過程には、いくつかの重要なポイントがある。

信夫は友人たちが〈生活〉を調べ、書きながら自分の世界を生き生きと広げているのを、見ている。教師は、漢字や読み書きを詰めこもうとしないで、彼が、まず友人の生活に関心をもつのを待っている。そして、自分で小さな土器片を見つけてきたとき、彼の蓄えられていたエネルギーが〈自由勉強帳に埴輪のことを書くんだ〉といわせた。〈彼は自分の感動をデッサンや文章をはじめ、できるかぎりの表現手段を使って伝えようとしている〉。この作文は、学級で支持され、印刷された。彼の感動と努力を学級全体が支持し、励ましたのである。

ここでは、若狭先生が信夫を直接に指導しているわけではない。しかし、信夫の矛盾を見抜き、それを彼自身の力で乗り越えさせるための援助を続けている。教師の個性が子ども

もの個性によって導きだされたのであろう。」⁴⁾

一方、坂元氏の「教育実践研究」は「教育工学的アプローチ」を特徴とするものであるが、その「2 教育実践研究の課題 (3) 子どもの個に応じる指導」において、遂に「個」という用語を——この個所でだけ——用いている。彼は、そこで、次のように論じている。

「授業の改善のためには、一人一人の子どもの特質を理解しておくことが必要である。

とくに、学習意欲、学習技能、生活技能などをよくとらえておいて個に対応せねばならない。

わたしたちは、学習意欲のある子の行動特性を、子ども、教師、父母からとり出して、学習意欲を診断する調査表を作成し、一方、学習意欲をたかめる指導法について、教師と子どもから、その特徴的な活動を取り出して、調査項目を作成した。

その結果、学習意欲に、静かな意欲と動く意欲の因子、独立のやる気と協力のやる気の因子、言語的なやる気と行動的なやる気の因子の三因子のあることがわかった。それぞれの両極を組み合わせると学習意欲の立体構造ができる。これに従って、子どもたちの学習意欲を評価することができた。」⁵⁾

ところで、「個」という表現＝観念をめぐる、実践活動家・教師たちと専門的な教育研究者たちとの間の、こうした取扱いの態度の違いがさらにはっきりするのは、この両者がチームを作って、読者として主として教師たちを想定した、教育実践活動に関わる一種の専門的な説明書・解説書を刊行しようとするような場合である。この場合には、通常、著作の後半部分、いわゆる「方略編」や「実践編」、「指導事例」等と呼ばれる、実践家・教師たち自身が具体的な指導上の場面や事例をめぐる分析・説明し執筆している部分では、「個」という表現＝用語がその中心概念となって、その叙述が展開されているが⁶⁾、それとは対照的に、前半部の、いわゆる「基礎編」や「理論編」等と呼ばれる、専門科学的研究者が担当執筆している部分では、この表現＝観念は用いられてはいない。加藤幸次『個別化教育入門』（教育開発研究所、1983.）では、前半部の「Ⅰ 個別化教育のめざすもの（基礎編）」では用いていない、この用語＝表現を、著者は、「Ⅱ 個別指導システムの確立（方略編）」や「Ⅲ 個別指導・学習の展開（実践編）」に入ると、——「生かし、応ずることのできる個の特性」、「教材もまた個に応ずる責任をはたすべきである」、「学習活動を個に合わせようとする折衷的なあり方」等々の表現で——使用するに至っている⁷⁾。

(3)

さて、今度は、教育政策、教育行政の領域へと眼を転じてみよう。この領域で、「個」という、このことば＝観念が用いられるようになるのは、例外的な場合を除けば、89年の『学習指導要領』の改訂以後になる。

1984年11月、文部省は『小学校教育課程一般指導資料 Ⅲ——個人差に応じる学習指導事例集——』を刊行している。これは、臨時教育審議会が設置され（同年8月）、いわゆる「個性重視の原則」を掲げて、その審議を始めた年である⁸⁾。ここでは、「児童の個人差に応じる」、「児童の個性や能力に応じて」、「一人一人の児童の発言や思考」、「個人差に応じた教材の工夫」等々の表現が繰返し用いられているが⁹⁾、まだ「個」という表現そのものは使われていない。

1985年から1987年にかけて、文部省『初等教育資料』では、「教科研究の動向」という〈特集〉

を連載しているが、そこでは、教科調査官クラスの人々が、

「子供一人一人を伸ばす算数の学習指導」(清水静海, 85年9月),

「一人一人を育てる社会科指導」(中野重人, 86年5月),

「個人差を生かした音楽科の指導」(小原光一, 86年10月),

「一人一人の発想を生かす工作指導の工夫」(西野範夫, 86年11月),

「一人一人を生かす家庭科の指導」(桜井純子, 87年1月),

「一人一人を伸ばす学級指導の工夫」(成田国英, 87年3月)

というような論説を執筆している。ここでは、「個人差に応じる」こと、「個人差を生かす」ことが、念頭に置かれている。

かくして、1989年12月、新『小学校学習指導要領』が発表されることになるが、それは、「第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2」において、

「(4)各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童の実態に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること。」

と述べて、「個に応じた指導」という表現を、始めて公式に用いている。この、同じ表現は、1998年12月改訂の新『学習指導要領』でも踏襲されていて、「第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 2」でも、

「(5)各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ指導、繰返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。」

と、繰返して用いられている。

一方、『初等教育資料』では、1996年に、7月号で、「特集 個を生かす学習指導の工夫」を企画して、

- ・小森茂「個を生かす教育を実現する」,
- ・村川雅弘「子供のよさを理解し生かす」,
- ・木下虎次「子供が生きる学習指導と学校経営」,

の論説を掲げて、それに小学校3校の「指導事例」と教科調査官・小森茂氏司会の「座談会：自分の思いや考えを生かし、共に生きる」を配しているが、さらに、10月号に、重ねて、「特集 基礎・基本と個に応じた教育」を組んで、二つの論説、

- ・金本正武「基礎・基本と個に応じた教育を考える」,
- ・長崎栄三「個に応じた教育を充実する授業の工夫」,

を掲げて、三つの小学校の「指導事例」を配した後、

「座談会：基礎・基本を重視し、個に応じた教育を充実する」(無藤隆, 生越詔二, 山田浩恵, 平山好孝, 司会・金本正武)

を掲載して、その——「基礎・基本と個に応じた教育」との関連・均衡をめぐる——見解を具体化している。

さらに、『初等教育資料』は、2000年7月号に、「特集 基礎・基本を確実に身に付ける学習指導の工夫」の冒頭に、文部省初等中等教育局小学校課教育課程企画室「基礎・基本の確実な習得と個に応じた指導の充実」という論説を掲げているが、2001年9月号に至って、「特集 個に応じた学習指導の充実」を企画して、「個」の概念の明確化をめざす論説とともに、「指導事例 個に応じた学習指導の展開——その構想と解説——」として、5教科および道徳の「指導

事例」(事例校の報告と、各教科調査官の解説)を掲載している。

- ・内田伸子「〈個〉の概念の明確化——個性に対応できる教育のしくみを創る——」,
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課「個に応じた学習指導の充実」
- ・木下邦太郎「個に応じた学習指導を充実させる教育計画づくり」
- ・工藤文三「個に応じた評価の理念と具体化」

こうして、今では、教育政策・教育行政の領域でも、人々は「個」ということば＝観念を使用することに馴染んできており、この用語の使用は定着してきている、という感がある。

II. 「個」ということば＝観念の使用をめぐる、二つの基本的な方向

(1)

そこで、次に、教育実践活動と教育政策・教育行政の領域とで定着するに至った、「個」という観念の意味内容を、可能な限り具体的に指摘してみよう。

まず、後者、教育政策・教育行政の領域で用いられる場合に、「個」という観念＝ことばが一体どのようなものとして理解されているのか、その具体的な意味を指摘してみよう。

① 小森茂「個を生かす教育を実現する」(『初等教育資料』, 1996.7.) は、まず、

「毎日の学校生活や各教科等の授業の何が、どのように学習されているのか。なぜ、そのように受けとめられたのかという学習者理解ができればできるほど、一人一人の子供たちのよさや可能性を生かす教育を構想し展開することができる。

このような教育を推進するためには、一人一人の子供たちと毎日の学校生活や各教科等の授業との〈かかわり〉が大切であり、その〈かかわり〉を子供の側に立って共感的に理解できるほど、一人一人の子供たちが意欲をもって考え、判断し、表現し、行動したりすることを支援することができる。」

と述べて、議論を始めているが、子どもの側に立って彼らのそうした「かかわり」への理解を深める事例を挙げて、説明した後、

「こうした豊かで楽しい〈かかわり〉を基盤とする教育は、従来の学習者観、学習指導観、学校教育観を見直し、一人一人の子供たちのよさや可能性を生かす教育、つまり個を生かす教育を推進することである。」

とまとめている¹⁰⁾。ここでは、「一人一人の子供たちのよさや可能性」という表現が、ちょうど「個」ということばに置き換えられている。「個」とは、いわば、それぞれの「よさや可能性」をもった「一人一人の子どもたち」を指しているものとして、読み取れる。

② 金本正武「基礎・基本と個に応じた教育を考える」(『初等教育資料』, 1996.10.) も、

「以上のような考えに立つとき、日々の授業においては、子供一人一人がこうした自分のよさや可能性を十分に発揮して、心豊かに、主体的、創造的に生きる力を身に付けていくような学習活動を創造し展開していくことが強く求められる。これからの教育では、子供一人一人の豊かな自己実現的な学習活動に見られる思考や判断、様々な試みなどに対して温かく共感し、それを支援していく営みが必要となる。このような教師の子供とのかかわりを土台とする指導と評価こそが個に応じた指導であり、このような考えによって営ま

れる教育全体が個に応じた教育なのである。」

と述べ、子どもたちの学習活動が「主体的に」進められるための諸条件を指摘した上で、「個に応じた教育を進める具体的な視点」として、「1 子供のよさを生かす指導計画や評価の工夫」として、

「個に応じた指導を進めるとは、授業において単に個別指導の場を増やせばよいということの意味しているのではない。学級の子供全員で学習活動を進める場合でも、あるいはグループ活動においても、子供一人一人が自分にとって価値ある課題を見つけ、その実現に向けて自分のペースで学習活動を展開できるよう工夫を図り、一人一人の学習を共感的に支援することを意味している。」

と述べて、「子供たち一人一人の考え方や感じ方、経験や興味・関心の傾向、表現や行動の傾向などのよさを把握し」て、それらを発揮しうような学習活動の工夫と教材の開発に努めること、子供たちの学習活動がそれぞれ主体的に進められるよう配慮すること、学習方法への示唆や参考資料等での支援、課題意識や学習ペースに応じた柔軟な支援の工夫の必要を列挙している¹¹⁾。ここでも、それぞれ、「豊かな自己実現的な学習活動」を求めて、さまざまな「思考や判断」や「試み」を繰り返して、「価値ある課題」の「実現に向けて」、「自分のペース」で学習活動を展開する、「子供たち一人一人」がいて、それを「共感的に支援すること」として、「個に応じた指導」が述べられている。「個」とは、だから、考え方・感じ方等にそれぞれ「よさと可能性」とをもって、豊かな自己実現をめざして主体的に学習活動を進める、一人一人の子供たち――を指して言われている。

③ 長崎栄三（国立教育研究所数学教育研究室長）「個に応じた教育を充実する授業の工夫」（『初等教育資料』、1996.10.）は、「はじめに」において、まず、

「子供たちが生き生きと学んで欲しいと、すべての教師は願っている。個に応じた教育とは、その願いを実現するためのものであり――」

と述べ、

「私たちは、算数の基礎学力に、知識をもつことや理解することはもとより、考えることや、算数に対する関心・意欲・態度をも含めることにした。つまり、自分で考えることができ、そして好きになるということが、基礎学力」

である、とその見解の立場を示して、

「自分で考え好きになるということは、言い換えると、自分で理解し考える、そしてさらに自分で発展させていくことであるととらえた。このようなことは、例えば、〈算数をつくる〉と表現してもよいであろう。ところで、子供自らがつくり出すということは、〈個々の子供〉がつくるものであり、個に応じた教育が必然的に結び付いてくる。」

という立場に立つ。そして、

「子供が自分の生活から問題を見だし解決していく〈作問主義の算数〉や、子供が算数の問題をもとに自ら算数の問題をつくり解決していく〈発展的な問題づくり〉」等を提案し、「子供が自分の理解を深め」、「考えを洗練する場面」として、「学級での話し合い」を強調する。こうして、彼は、

「個に応じた教育とは、子供が、他の子供たちとともに、自らの世界を作り出すことができるように、教師が子供の活動場面を工夫することであろう。」

と結論する¹²⁾。ここでは、だから、自分の生活や算数の問題をもとに、自ら「問題を見いだし解決していく」ような「個々の子供」として、「個」が捉えられていることになる。

④ 内田伸子（お茶の水女子大学教授）「〈個〉の概念の明確化——個性に対応できる教育のしくみを創る——」（『初等教育資料』，2001.9.）は、「はじめに」において、

「現代の教育に求められることは子供一人一人が自己実現できる力を学習の中ではなくむことである。このためには〈個〉をとらえ、それに対応した教育のしくみを創ることが急務である。」

と述べて、

「本稿で取り上げる〈個〉とは子供一人一人の特徴である〈個性〉を指している。」と定義している。そして、本論は、「心理学的知見」に基づいて「個性とは何か」を考察し、「子供一人一人の個性に対応した学びの在り方」を明かにすることへと進むことになるわけであるが、しかし、そこでは、研究文献からの引用に基づいて、「物語型」の子供と「図鑑型」の子供との違いとか、「時系列」の論理様式に主として依拠する日本教師の学習指導の態度と「因果律」の論理様式に依拠する米国教師の学習指導の態度との対比とかが指摘されているだけで、「個性」概念やそれに対応した学びの在り方がさらに分析的に説明されている——というわけでは必ずしもない¹³⁾。

⑤ 文部科学省初等中等教育局教育課程課「個に応じた学習指導の充実」（『初等教育資料』，2001.9.）は、昭和52年の「学習指導要領」、59年の「小学校教育課程一般指導資料：『個人差に応じる指導事例集』」、60年の臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申——〈個性重視の原則〉」、昭和62年の教育課程審議会「答申」、平成元年の現行「学習指導要領」、平成10年の教育課程審議会「答申」と新「学習指導要領」と続く、いわゆる「個性を生かす教育の歩み」¹⁴⁾を踏まえて、「（平成10年 教育課程審議会）答申」の「第三のねらい」——即ち、「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」——について、それは、

「子供たちが学習指導要領に示されている基礎・基本をじっくり学習することができるようにするとともに、一人一人の興味・関心等に応じた学習に主体的に取り組むことができるようにすることを強調したものであり、そのためにも、個に応じた指導の充実が一層求められているのである。」

と述べて、その趣旨を新「学習指導要領」で規定したものが、「総則 第一」の「——個性を生かす教育の充実に努めなければならない」であり、また、それを具体化したものとして、「総則 第5 指導計画の作成に当たって配慮すべき事項」の「(5)——個に応じた指導の充実を図ること」という規定がある、と意味づけている¹⁵⁾。そして、新しい「学習指導要領」は「教育内容を厳選」して、すべての子供に「基礎・基本を確実に身に付けさせることをねらいの一つ」としているが、

「このねらいを実現するためには、一人一人の子供の状況に応じたきめ細かな指導が不可欠である。このように、個に応じた学習指導を充実することは、子供たちが基礎・基本を確実に習得することと不可分のものである」

と指摘して、新「学習指導要領」は「自ら学び自ら考える力などの〈生きる力〉をはぐくむこ

とを目指している」が、

「こうした力の育成のためには、時間的・精神的にゆとりのある教育活動を展開し、子供一人一人に応じた指導方法を工夫していく必要がある」

と述べて、「個に応じた学習指導」——換言すれば、「一人一人の子供の状況に応じたきめ細かな指導」、「子供一人一人に応じた指導方法」——が、「基礎・基本の習得」と「自ら学び自ら考える力などの〈生きる力〉をはぐくむこと」との、二つの「ねらい」を同時に実現する唯一の方法なのだ、と述べている。一方、「個に応じた学習指導」の充実策としては、ここでは、

「子供たちが、自らの興味・関心等に応じて適切な課題を見付け、主体的に取り組むようにすること、子供たちが、感動したり、驚いたりしながら、様々なことを考え、それを深めていくことができるような体験的な学習や問題解決的な学習が行なわれるようにすることが重要である。」

と述べられているだけで、特別新味があるわけではない¹⁶⁾。

⑥ 木下邦太郎(東京都・小学校長)「個に応じた学習指導を充実させる教育計画づくり」は、「経験の異なる子供」、「学習の習得状況が異なる子供」に改めて注目して、「個に応じた学習指導を充実させる教育課程」を追究して、

「〇個の興味・関心に対応できる教材の開発、〇個の課題意識を大切にした指導過程の工夫、〇個の経験を大切にした学習活動の工夫、〇個のよさを生かす学習活動の工夫、〇個に応じた学習形態の工夫、〇個に応じた支援の工夫、〇個に応じた評価の工夫、〇個に応じた指導体制の工夫」

を提案している¹⁷⁾。

⑦ 工藤文三(国立教育政策研究所教育課程研究センター研究官)「個に応じた評価の理念と具体化」(『初等教育資料』, 2001.9.)は、「個に応じた学習指導」のねらいの「二つの側面」、

「第一は、子供が学習内容を確実に習得することができるよう、個に応じた指導を充実するという側面」、

「第二は、子供の学習に対する関心や意欲を高める趣旨から求められる指導の在り方」を指摘して、「個に応じた評価」の二つの意義を、

「一人一人の子供が自分の学習状況を的確に把握できるよう評価情報が示されること」、
「個に応じた評価とは、教師による指導改善が子供一人一人に即して行われることを意味している」

と指摘している¹⁸⁾。そして、さきの「学習内容の確実な習得」を支援する評価の在り方として、「目標に準拠した評価」を具体化する方向を、改訂「指導要録」に基づいて主張し、

「第一は、学習の評価において、一人一人の子供のねらいに照らした学習状況を把握する手だてを講じること」、

「第二は、学習のつまずきに対する対応」、

「第三に、子供の学習状況を、〈関心・意欲・態度〉その他四つの観点によって、分析的に評価すること」、

を提案している¹⁹⁾。一方、「学習意欲や興味・関心を高める評価の在り方」とは、結局、

「個人内評価(児童生徒ごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価)を工夫する」

ことであって、そのための具体的な取り組みとして、

「一人一人の学習の様子をきめ細かく観察し、記録に残しておくこと」、

「子供のよい点、伸長の状況を見つけ、積極的に評価していくこと」、

「評価即支援」の観点から、「子供の学習意欲を引き出していくこと」、

を提案している²⁰⁾。結局、ここで言われている「個に応じた評価」とは、「子供一人一人に即して行われている」ような評価と指導の改善である、とすることができる。

(2)

さて、次に、教育実践活動の現場で、このことば＝概念——「個」——がどのような具体的な意味のものとして用いられているか、その代表的な著作や論稿について、見てみよう。ここでは、既に紹介しておいた文献のうちから、できるだけ実践現場に近い人々の見解や立場に触れることを主たる目安として、以下のものを取り上げてみることにする。

- ① 内山英治「個の特性を生かす学習(個別化・個性化はなぜ必要か 〈特集〉——指導の個別化・学習の個別化をどう進めているか——学校ぐるみの実践研究)」(『現代教育科学』, 1984.2.)
- ② 荒木隆『個を生かす授業技術』, 明治図書, 1986.
- ③ 日本教育工学協会監修・村井守編著『個を生かす授業をつくる』, ぎょうせい, 1988.
- ④ 「〈特集〉個が生きるクラスのまとまり」(『児童心理』, 1991.7.)
 古畑和孝「個が生きるクラスのまとまり」
 田中祐次「個を生かす集団の形成」
 赤堀博行「個を生かす学級経営の工夫」
 根本橋夫「個が生きる集団活動——学級活動・異学年活動・クラブ活動」
 芝山功甫「個を育てる自然教室」
 愛知県稲武小学校「個を生かすオープンシステム」
- ⑤ 上越教育大学学校教育学部附属中学校『個の発想を生かした学習活動の多様化』, 図書文化社, 1990.5.
- ⑥ 加藤幸次『個別化教育入門』, 教育開発研究所, 1983.

① 内山英治(山口大学附属光小学校)「個の特性を生かす学習」は、「本校の研究は、子供のもつ特性を発揮させることによって、より確かな自立を目指そうとするもの」である、と述べて、「子供一人ひとりの特性に目を向け、〈個の特性を生かす学習〉の成立を目指す」実践研究の枠組みを紹介している。「個の特性を生かす」ためには、まず「子供の特性をとらえ」なければならないが、この「特性」については、「認知的特性」——当の教材の学習に必要な知識・技能の習得度、再生の速さ、認知スタイル——と「情意的特性」——教材内容への興味・関心の傾向、要求度——の二側面から捉える。一方、「目標分析」によって、教材を学びとるために必要な前提となる能力——例えば、6学年図工科「友情を感じるとき」(絵で表す)の学習では、「場面発想力」(経験の強さ・広さ・感動の強さ)、「場面構想力」(主体とまわりの位置関係、向き、大きさ、画面構成)、「場面表現力」(線による特徴の強調・感じの表し方、色・筆のタッチによる質感・感じの表し方)、「評価・鑑賞力」(想と表現とのズレの見取り方・不足点の把握のし方)——を想定しておいて、それらの能力をさらに、子どもが主題と関わりを持つ＝スケッ

チモデルを描く過程を観察して、

- 「* 友達との生活の中から、自分の感動した友情を場面として構想する力
- * 友情を心の触れ合いの場面として、人体の動きに着目して構想する力
- * 人物の質感や立体感を色彩の工夫によって表現する力」

という、三つの観点へと具体化して絞り、この観点から診断して、子どもたちの「認知的・情意的」特性を、この主題「友情を感じるとき」を絵で表現する学習に関して、次の二つのタイプへと大別して捉える。即ち、

- 「* 人物の動きの中から、顔や手足の表情を強調することによって、心の触れ合いを表そうとするタイプ、
- * 人物の動きの中から、体全体の動きを強調することによって、心の触れ合いを表そうとするタイプ。」

の二つである。こうして具体的に把握した特性（タイプ）に応じて、「最適の処遇」が工夫される。子どもの特性を生かす「最適な処遇」は、一方において、「処遇の内容」——当面する教材の習得に必要な知識・技能・能力を誘発したり、学習の仕方・情報処理の仕方・自己強化等の自己学習能力を刺激したりする、「認知的特性に関わる処遇」と、教材の内容に対する関心・意欲を高めたり、子どもに願いや要求やコンフリクトを生み出したりするような、「情意的特性に関わる処遇」——と、他方における、「処遇の方法」——言語や映像や動作化等によるものと、学習形態によるものとがある——との両面から十分吟味して決定され、「先行的処遇」と「即応的処遇」の2段階の構成をとって行なわれる。前者は、「主として学習の初発の段階に与えられるもの」であって、「特性タイプに所属する全員の子供を対象に与えられる第一次の処遇である」が、後者は、「学習を本流に復元させたり、特性が発揮されなくなった停滞場면을解消したりすることをねらって、その場その場で与えられる、先行的処遇に付属した治療的な処遇である。」こう述べて、氏は、さらに、「処遇・診断・てだて」をセットにして特性を発揮させることの重要性を指摘し、「子供の特性を発揮させるための教材の開発」や「子供の特性と（教材との）つなぎ方」の焦点性と難しさに言及している²¹⁾。

② 荒木隆『個を生かす授業技術』は、まず、「〈個を生かす〉」というのは、ある「特定の子だけを生かすということではなく、〈どの子も——〉という意味で」あり、「〈すべての子を生かす〉」ことであって、結局、「〈それぞれの個をそれぞれに生かす〉こと」であり、

「つまり、方法的には、その時、その場によって、個の学習状態や条件を考慮し、その個が最大限に学習効果を上げるように最適の手だてを入れること」、である、と整理する²²⁾。そして、「個を生かす」方法として、「個人差——学習速度や目標達成状況、興味や関心等——に応じて、授業を個別化する」といういき方と、「一斉授業の中で個を生かすこと」とを指摘する。

「授業を個別化することについても二つの観点があります。〈すべての個〉に習得させるべきいわゆる基礎・基本について、目標へ到達させる過程でさまざまな手だてが講じられます。それは、結局、個人差に応じてその個に最適な方法を取り入れるということを意味します。つまり、教師が設定した一定の目標にすべての学習者を到達させるため、その過程で個に応じて授業を個別化するわけです。」（「指導の個別化」）

「これに対して、〈それぞれの個〉のいいところをそれぞれに伸ばすという面があります。

興味や関心を生かし、特技を発揮させて、個性を伸長させようとするねらいがあります。

したがって、この場合は個によってそれぞれ目標が異なることになりますから、当然、内容や方法も変わってきます。」（「学習の個性化」）²³⁾

一方、「一斉授業の中で個を生かすという立場」としては、

「意図的にある〈個〉の考えやアイデア、興味等を取り上げて授業の展開に位置づける方法」、

「子どもたちの多様な考えや予想をできるだけ生かした授業を工夫するという立場」、

「遅れがちな子に対して細かな配慮をする、どの子にも〈わかる授業〉を工夫するという立場」、

の三つを指摘する²⁴⁾。そして、以下の「II 一斉授業の中で個を生かす」、「III 個別指導で個を生かす」、「IV 授業の個別化で個を生かす——個人差に応じる授業の方法——」は、それらの方法を詳説する、いわば各論編から構成されており、最後に「V 個をとらえる技術と方法」が置かれていて、日常的な「（個をとらえる）技術と方法」が手際よく整理されている。

③ 日本教育工学協会監修・村井守編著『個を生かす授業をつくる』は、まず、

「〈個を生かす〉とか〈一人ひとりに応じる〉とか言ってきましたが、いったい一人ひとりの違いをどうとらえて、その〈何〉を、〈どのように〉生かそうとするのかという肝心なことが、まだ明確になっていないのです。

考えてみますと、〈一人ひとりを大切に——〉〈一人ひとりを生かす——〉ということが言われはじめてから随分たっているのです。しかし、そのわりには具体的な方法や効果についてはあまり聞きません。それはやはり、個の特性というものを感覚的、観念的にとらえるだけであったため、教員の意識の啓発としての意義はあったものの、具体的な方策を生み出すには至らなかったのだと考えられます。」

と述べて、「一人ひとりに学習指導が成立するための基礎的な条件を具体的に探し出すこと」を提案する²⁵⁾。そして、「一人ひとりに学習指導が成立する条件」として、「学習者個人の特性にかかわる要素と、学習者の環境にかかわる要素」の二面が考えられるが、「1. 個の特性にかかわる要素（対応可能なもの）」として、

「前提能力（レディネス）、到達度（一般に〈学力〉とよばれるもの）、学習のペース、

学習適性・傾向（学習形態、学習行動、学習メディア、学習環境、学習順序）、興味・関心」を列挙する²⁶⁾。かくして、「一人ひとりのもっている〈個の特性〉、これを〈個人差〉と言ってもよいと思いますが、そのとらえ方が決まりました」ので、次に、「この特性や個人差を学習の中にどのように取り込んでいくのかという問題」に入り込む²⁷⁾。

そこで、村井は、一般に、個性＝個人差の足りない部分を「補い」、もっている力を「伸ばす」という「個別化」の方法と、個性を「生かす」という「個性化」教育と言われているものは、その学習指導の形態によって必ずしも明確に分けられるわけではなくて、「むしろ、その学習指導の方法によって分けられる」と考えて、「個の特性に基づいて行う学習指導の基本類型」を構成して、提示している。それには、

「1. 到達度別基本モデル：(1)一斉授業補充型、(2)補習型、(3)習熟度別グループ型、(4)ドリル型

2. 学習ペース基本モデル：(5)連続時間型、(6)単元内自由進度型、(7)自由進度型

3. 学習適性基本モデル：(8)学習形態型、(9)学習行動型、(10)学習メディア型、(11)学習環境型」を挙げている²⁸⁾。以下の「3章 〈個を生かす授業〉の工夫をみる」、「4章 〈個を生かす授業〉をつくる」は、それらの「モデル」の具体的な事例としての展開となっている。

④ 「〈特集〉個が生きるクラスのみとまり」(『児童心理』)の冒頭の論説が、古畑和孝(東京大学教授)「個が生きるクラスのみとまり」²⁹⁾である。それは、まず、「クラスを構成する個々人」、「何十人かの児童・生徒たち」について、「どの一人をとっても、個性のある、一人あって二人どいないかけがえのない存在である。それぞれ独自の遺伝素質をうけ、さまざまな環境の中で生育してきている。」と見るが、そうした「千差万別の個性をもった、個人差のある子どもたちから成るクラス」を念頭に置きつつ、「それでは、どのようにしたら、個々人の特徴・個性が生かせ、十分に発揮できるようなかたちで、クラスのみとまりを高めていくことができるのであろうか。」と、「個が生きるクラスのみとまり」の問題へと考察を進める。氏は、この問題を、「クラスを構成する児童・生徒と、その児童・生徒を指導し教授する教師と、教師と児童・生徒の相互作用のあり方」の三点から論じているが、その趣旨は、結局、次の一節に集約されている、と思われる。

「これに対し、教師が一人ひとりの児童・生徒の興味・関心・期待・要求などに目を向け、その声に耳を傾け、子どもの声を吸い上げる努力をしながら、その発達段階に応じ、その理解度、達成度に即して、児童・生徒の自発性・自主性を尊重し、生かすようにしながら、適切な指導をすることができるならば、子どもはその個性を伸ばす契機を与えられることになるであろう。」

要するに、「教師のリーダーシップのあり方」の問題である、というわけである。

田中祐次(文教大学教授)「個を生かす集団の形成」³⁰⁾は、「学級は組織として出発する」ということ、学級は「人間が築いてきた文化を継承し、あらためて未来にかけて新たな文化を生み出すための智慧を育み出す」という「教育の目的」の「実践の場」であって、特に「子どもたちが集い、それ自体一つの社会を構成している」学級は、「人間同士の相互依存の姿を学ぶところ」であるということ、「したがってそこではもはや画一性はまったく意味をもたない。多様性こそが意味をもつ」ということを確認して、「人間関係に注目した学級経営」へと考察を進めているが、ここで氏の議論の中心となるのは、いわゆる「PM理論」や「マネジャリアル・グリッド理論」に基づいた教師の「マネージャーとしての仕事」であって、結局、「目的達成機能」と「集団維持機能」の適切な均衡をとることこそが問題の焦点となるが、その際、「人間関係とその感情関係を具体的な内容としている」ところの「集団維持機能」に「注意深い配慮を欠かしはならない」と強調して、「心理的相互作用のこうした部分を、客観的に正しく把握する科学的方法」として、「ソシオメトリー理論」と「ソシオメトリック・テスト」に依拠することを勧めている。

赤堀博行(東京都小学校教諭)「個を生かす学級経営の工夫」³¹⁾は、

「〈個を生かす〉ことは、子ども一人ひとりの個性を生かすことと考えられる。言い換えると、子ども一人ひとりが学校生活において自己実現を図れるように、教師が指導、援助することといえよう。個性とは、子どもの性格特性であり、その子らしさということである。ここで留意することは、基礎・基本を身につけたうえでの個性を生かすことが大切で

あり、子どもの気ままな態度を容認することではないということである。」

と論じ、「学校教育のなかで個に応じた指導、個を生かす指導を行うためには、このことを学級経営で充実させる必要がある。」と考えて、学習指導、生徒指導、教室環境の整備などの学級経営の領域ごとに、低・中・高学年に分けて、「個を生かす指導」の事例を挙げている。児童が自主的にプリントをとって学習する「がんばりべんきょうコーナー」と「ありがとうと言いたい気持ち」を花びらカードを貼って表わす「ありがとうの木」、自分の住む町の生活環境を児童がグループで役割分担し資料を集めて、調べる「わたしたちの町」と個々の特性を生かした係活動、「自分の長所を伸ばす」ことを強調する道徳指導と「心をつなぐ日記指導」等がそれである。

根本橋夫（千葉大学助教授）「個が生きる集団活動：学級活動・異学年活動・クラブ活動」³²⁾は、「個が生きる集団活動」の条件として、

- ① 「すべての子どもが集団所属に安心し、満足を感じていること。」
- ② 「すべての子どもが、集団活動で楽しさ、達成感、貢献感などを含む充実感を感じていること。」
- ③ 「可能な限り自発的で自治的な活動であること。すなわち、子どもが自分たちで主体的に企画し、実行すること。」

の三つを挙げて、具体的には、「レクリエーション活動（遊び）」を重視した学級活動、「児童会主催の遊びの学校」（異学年活動）、「入部と退部の自由が保障された」、「自分の関心を試すことができる」クラブ活動等を、提案している。

芝山功甫（栃木県中学校長）「個を育てる自然教室」³³⁾は、真岡市の「自然教育センター」における「長期集団宿泊」の取り組みを紹介したもので、「寝食をはじめ屋外の活動までグループ単位の行動が多い」宿泊施設での生活において、「個を生かすグループ活動」の工夫として、グループを「必要に応じて弾力的に編成する」——学級の枠を外す、異学年による班編成、異性とのグループ編成等——、「一人ひとりの児童に役割を与え、このことによって相互協力の生活体制づくりをしていく」、児童の興味・関心、欲求、願望などを生かすために「個人としての計画」を入れた「独自の活動の場や時間を設定すること」等を提案している。

愛知県稲武小学校「個を生かすオープンシステム」³⁴⁾は、6年生52人を一つの集団として、オープンスペースを活用して、教師二人（「TT：協力教授」）で指導することは、

「個々の児童の能力や特性に応じて弾力的な学級編成をして指導したり、ひとり学びや調べ学習がしやすいようにオープンスペースを効果的に利用したりするなど工夫次第では、一人ひとりの個性に応じた教育ができていう理想的な教育環境である」

と述べて、「子どもたちの興味・関心や特性などを考えて、現学級をくずし、新たなコースに分けなおして指導する」方式（TT：協力教授）を紹介する。「柱体、すい体の性質やその見取り図、簡単な平面図の見方、かき方を理解させる」ことを目標とする「立体」単元で、

「A コース：受身的な学習態度だが、手引き・教科書などに従って、最後まで粘り強く学習する児童」

「B コース：課題をとらえる力が不足しており、場あたりの学習が多いが、方法さえ納得すれば、熱心に取り組める児童」

「C コース：学習の幅は限られるが、興味をもった課題に対しては、熱心に取り組むことができる児童」

の三コースに分け、「各自が学習に見通しをもって取り組めるように、それぞれのコースごとに

各児童にプリント」——初めに共通の「目標」があり、次に「コース独自の内容」で、「これを見て学習内容や順番、それからその学習に必要な資料・解答などを知ることができる」プリント——を配布する。子どもたちはこの「学習の手引き」にそって自分のペースで学習を進め、解答を自分で調べ、採点をしてから、教師のチェック——「学習カードにある問題などをいくつか子どもたちに聞いてみる」——を受け、合格だったら、手引きにそって次の番号の問題を行なう——という仕組みをとる。「各児童が好む三通りの学習スタイルでこの単元の完全習得学習をねらう」ものである、という。

⑤ 上越教育大学学校教育学部附属中学校『個の発想を生かした学習活動の多様化』は、まず、「(知識・理解を導き出す学習の過程にもっと目を向けていくことで)〈自分はどんなことを、どんな方法で〉という自分の学習構想をもち、学ぶことへの意志・意欲を確かなものにしていくであろうと考えます。すなわち、一人一人が学習の主体者としての自覚をもち得たときに、活動は活気を帯び、教室は真の学習の場として生き返るであろう」と述べて、このような自発的な学習姿勢を生み出す力を「学び取る力」と呼んで、それを、「積極的に学習に取り組もうとする欲求をもち、既習の知識・技能や経験を、その後の学習に生かし、拡充していく力」

と定義し、そうした力を育てていくためには、

- (1) 〈自分は何をどのように学習していくのか〉と自己に問い掛け、意志決定していく機会を設けること。
- (2) 一人一人の構想に基づく学習活動を保障し、自分でやり得たという充実感、達成感を感じできるようにすること。
- (3) 他の仲間の学習方法や成果と交流し合える場を、学習過程の中に適切に設けること。
- (4) 知識、理解だけでなく、自らの学習の過程を評価する場を設け、学習方法、学習姿勢の改善に生かすように工夫すること。」

というような視点からの授業改善が必要である、と指摘し、

「ここでいう、〈自分は何をどのように学習していくのか〉とか、〈一人一人の構想に基づく追求活動を保障する〉ということは、〈個を生かす授業〉のことです」と定義する³⁵⁾。

そして、

「(個)の発想とは、自己の気づきや疑問、思いを練り上げ、学習の過程において〈自分は何をどのように追求しようとするのか〉を構想していく創造的思考」であると指摘して、生徒から出されてくる、「願いや思い、疑問のレベル、課題や目標のレベル、そして、具体的な追求構想レベル、追求途中での気づき」等のさまざまな発想を、教師が受け入れて、助言や手立てによってより具体的な追求構想段階まで高めてやることで、「個の発想を生かすことになる」と考えて、「個の発想」を生かした学習を、どのような単元、内容に位置づけるか、その具体化に乗り出す。まず、〈個の発想を生かした学習活動の多様化〉のねらいを、

「・一人一人が自ら課題や目標を設定して取り組むことで、学習者としての自覚を育てること。

・自ら追求することで、充実感、達成感を感じさせ、学習への意欲を育てること。

- ・自ら取り組むことで学習方法や見方・考え方を体得させていくこと。
- ・個性の伸長を図るとともに基礎的・基本的な内容の確実な定着を図ること。」

と理解して、どの単元、内容に位置付けるかを、

「・教科として大切な能力を効果的に習得させることのできる単元、内容。

- ・能力差でなく、追求方法や生徒の興味・関心、一人一人の目標や願いの違いから多様化の図られる単元、内容。
- ・追求意欲が高められ、かつ、適度な難度があり、充実感、達成感をもたせることのできる単元、内容。」

という諸観点から検討し、さらに、授業の多様化を図る二通りの方法を、一つは「基礎的な学習を比較的短時間できちんと終わらせ、その学習の上に発展的な教材を位置付けて多様化を図ること」、もう一つは「基礎的な学習そのものに位置付ける場合」で、それには「学習過程の工夫、事象提示の工夫、さらには素材の選択の工夫などが必要」である、と指摘する³⁶⁾。こうして、「個の発想を生かす授業構想」の提案に入っていくことになる。（「個」について、如何なるものとして理解し取扱っているか——という点に、本稿の問題の焦点があるので、本書の所説の紹介はここで打ち切ることにする。）

⑥ 加藤幸次（上智大学教授）『個別化教育入門』は、「目的論を展開した部分」（「第一部」）と、「学習の場、指導・学習組織、教材のあり方、評価の問題などについて考えた」部分（「第二部」）と、「一つの学校、一つの単元での指導レベルをとり上げた実践論」（「第三部」）とから成り立っている。そして、「個（の特性）」という表現が使われるのは、「II 個別指導システムの確立（方略編）」の「3 どこに個別指導システムの基礎を求めるべきか」においてである。そこで、「生かし、応ずることのできる個の特性」と「生かし、応ずることの困難な個の特性」が論じられている。

「個別指導システムは生徒一人ひとりの学習指導を保障することにある。それは生徒たちをじっばひとからげとしてとりあつかうのではなく、生徒一人ひとりを生かし、一人ひとりの個に応ずる学習活動を組織することになるはずである。

したがって、個別指導システムの作成にさいして、第一に、問われねばならないことは、生徒一人ひとりのなにを生かし、個のなにに応ずるべきか、という根本的な問題である。残念なことに、この点についての関心が、きわめて希薄である。一人ひとりを生かすとか、一人ひとりの個に応ずる指導システムを考えるといいながら、一般的には、なにを基礎にしてシステムを作り出していくべきか、ほとんど、問われていない。」

「伝統的な一斉画一授業に取って代わる、新しい個別指導システムの基礎とはなにか。それは生徒一人ひとりのなにを生かし、なにに応じていくべきかという問いに答えることである。この問いに答える前に、次の点をはっきりしておかねばならない。すなわち、生徒一人ひとりの個の特性を考えると、〈生かし、応ずることのできる個の特性〉と〈生かし、応ずることが困難な個の特性〉をはっきり区別しておかねばならない、ということである。」³⁷⁾

かくして、「個別指導システムの作成という観点にとって、生かし、応ずることのできる個の特性」として、加藤氏が挙げるのは、「一人ひとりの生徒のもつ学力」、「学習に必要とする学習時間」、「学習スタイル」、「興味・関心（部分選択、全体選択、課題設定）」³⁸⁾の四つである。こう

した「応個特性」に即して、学習の目標・形態や「指導・学習のパターン」が構想されることになる。「学力」や「学習時間」(ペース)に応じて、「習熟学習」や「習得学習」の形態、および、「一斉指導補足モデル」・「類型別グループ・モデル」・「学習ペース・モデル」が考えられ、「学習スタイル」や「興味・関心 A (部分選択)」に応じては、「探究学習」や「課題解決学習」の形態と、「学習ペース・モデル」や「学習スタイル・モデル」・「学習順序選択モデル」という学習パターンが考えられ、「興味・関心 B (全体選択)」や「興味・関心 C (課題設定)」'に対しては、「学習順序選択モデル」・「学習課題選択モデル」・「学習課題設定モデル」というような指導・学習パターンを含んだ「契約学習」の形態が構想、提案されることになる³⁹⁾。

氏はさらに、次のようにも述べている。

「今日まで、教材が個に応ずるべきであるとは考えられてこなかった。むしろ、教師による指導こそ個に応ずるものと考えられてきた。しかし、生徒一人ひとりがすべて、学習を成立させるべきである、と考えられるに至って、教材もまた個に応ずる責任をはたすべきである、と考えられるようになった。」⁴⁰⁾

加藤氏は、文部省『小学校教育課程一般指導資料Ⅲ：個人差に応じる学習指導事例集』の「調査研究協力者」(当時、国立教育研究所・主任研究官)でもあって、その見解は、専門的な教育研究者と教育政策・教育(課程)行政の立場と教育実践家の立場と、三つの立場を統合しようと試みる位置に立っている人物の見解でもある、と思われる。そうした判断に基づいて、氏の「個」についての見方を最後に引用した。

(3)

さて、これまで、それぞれの論旨を追って検討してきた、教師＝実践家たちの、または、実践現場において取扱われているものとしての、「個」という観念の理解と取扱い方に、共通して見出される特徴的な諸論点——いわば、それらの共通の枠組み＝構造——を、ここで分析的に指摘することによって、それら、「個性の重視」を標榜して、「個に応じ」「個を生かす」ことをスローガンとして掲げるに至った、目下の教育界の趨勢としての指導論についての本稿の検討の結果をまとめてみたい。そうした分析的考察を通じて、また、それらの立場につきまとうている或る種の限界を指摘することが可能となるであろうし、また、その種の限界を超えて、「どこまでも個に向かい」、「個に徹して」進もうとする、新たな実践の試み(潮流)を、それが携えている新たな方向性＝原理とともに、浮かび上がらせることができる、と思われる。

そこで、実践現場において取扱われている、教師＝実践家たちの、「個」という観念の理解と取扱い方に共通して見出される特徴的な傾向を、これまで検討して述べてきたことがらに基づいて指摘するとすれば、次のような諸論点を挙げることができる。

- ① 従来の、伝統的な「一斉・画一」の授業＝学習指導に対する反省や反発。
- ② クラスの子どもたち、「それぞれの個をそれぞれに生かす」こととしての、「個を生かす」ということの理解。
- ③ 多様な「個人差」や「特性」の持ち主としての、子どもたち一人ひとり(の行動や生活)への注目と、そうした「個の特性を生かし」、「個人差に応じる」こととしての、「個に応じる」指導の理解と実践。
- ④ 個々の子どもにおける自発性、自主性を引き出し、発揮させることの重視。

さて、①従来の、伝統的な「一斉・画一」の授業＝学習指導に対する反省や反発——は、既に言い古されてきたことであって、今さら自明なことではあるが、文部省『小学校教育課程一般指導資料 III——個人差に応じる学習指導事例集——』を初めとして、すべての論者がそこから議論を始めている論点として、確認しておくべき点である。②「それぞれの個を、それぞれに生かす」こととして、「個を生かす」———というこの理解は、荒木氏や加藤氏によって、念のために確認されていることであるが、これも、誰もが同様に前提して理解していることがらであって、今では自明のことである。「みんなで参加する授業」、「みんなが伸びる授業」、「ひとりひとりに学習が成立する」こと等（村井）が強調されているのは、こうした意味においてのことである。

ところで、③多様な「個人差」や「特性」の持ち主としての、子どもたち一人ひとり（の行動や生活）への注目———についても、それ自体としては、以前から既に周知のことからである。一人ひとりの子どもが、その諸特性において多様な個人差をもった、それぞれかけがえのない個性を具えた存在であるということ、そしてまた、そのそれぞれの子どもの、指導が行き届かなければならないということは、一般に異論のないことである。そして、本稿で紹介した、上述の諸論説は、そうした諸種の「個人差」や「特性」を、（勿論、教師が）〈把握〉〈理解〉して、それ「応じて」、子どもたちに対する働きかけ＝指導の仕方を工夫して講じていくことこそが、「個に応じ」、「個を生かす」指導の具体的なあり方である——と、共通して主張している。一方で、文部省『小学校教育課程一般指導資料 III——個人差に応じる学習指導事例集——』や文部科学省初等中等教育局教育課程課「個に応じた学習指導の充実」（『初等教育資料』, 2001.9.）は、教育行政当局のこの問題に対する見解を代表するものであるが、実践家の論説においても、荒木氏、村井氏、上越教育大学附属中学校、加藤氏等が、その構想を詳細に展開している。しかし、議論がここ——すなわち、「（個に応じた）学習指導の充実」の方策に——まで具体化して展開されてくると、それは必ずしも〈一般に異論のない〉立場・見解である、というわけにはいかなくなる。指導の具体的な方策や手立てをめぐる考え方は、専ら一様の仕方でのみ可能であるわけではなくて、別の方向、別種の見解が可能であり、また、実際にそうした別種の原理に基づく実践を積み重ねている有力な学校が全国には幾つもあるからである。

〈④個々の子どもにおける自発性、自主性を引き出し、発揮させることの重視〉———は、上越教育大学附属中学校の著作や、「〈特集〉個が生きるクラスのまとまり」（『児童心理』, 1991.7.）の根本氏の論稿で強調されており、また、村井氏も「みんなが参加する」ことが重要だ、と同じ趣旨のことを主張している。これも、また、当然で自明の論点である。だがしかし、それでは、まさにこの趣旨を実践上の指導活動の諸形態として、児童・生徒たちに対する教師＝学校の側からの働きかけを、具体的にどのような構想とシステムとを以って、展開していくか——という地点まで議論が進んでくると、ここに主張されているようないき方とは別の方向性、別種の原理に基づいた実践＝指導のあり方が可能となるわけであって、必ずしも〈一般に異論のない〉立場・見解である、というわけにはいかなくなる。

以上、「個性の重視」のスローガンの下に、実践現場において取扱われている、教師＝実践家たちの、「個」という観念の理解と、その——「個に応じた」——指導のあり方に共通して見出される特徴的な諸傾向を整理して指摘してきたが、それらが一致して目指している方向は、結局、

* 一人ひとりのこどもたちの独自で多様な「個人差」や「特性」に注目しつつ、

* そうした「特性」や「個人差」を「把握し」、それに「応じる」、教師の側の直接的な働きかけの仕方・方法を工夫する、ということになる。基本的には、従来の指導活動の延長線上で、さらに注意を凝らして・綿密に工夫された手立てを展開しよう、というわけである。この立場が最も直截に表明されているのは、「〈特集〉個が生きるクラスのまとまり」(『児童心理』)の古畑氏の論説であろう。氏の主張の要点を、再び掲げて確認しておこう。

「これに対し、教師が一人ひとりの児童・生徒の興味・関心・期待・要求などに目を向け、その声に耳を傾け、子どもの声を吸い上げる努力をしながら、その発達段階に応じ、その理解度、達成度に即して、児童・生徒の自発性・自主性を尊重し、生かすようにしながら、適切な指導をすることができるならば、子どもはその個性を伸ばす契機を与えられることになるであろう。」

さて、ここまで議論が展開してくると、当然、ここで、〈指導の具体的な方策や手立てをめぐる、別の方向、別種の原理に基づく実践〉のあり方について、その基本的な枠組みが提示されなくてはならなくなる。そこで、詳細な説明は、本稿の、

III. 子どもたちの生活の共同を介して、教師が「個」と出会い「個と歩む」という実践

——富山市立堀川小学校の理論と実践——

に譲るとして、その種の、新たな指導の方向を特徴づける基本的な原理を、ここで簡潔に表現するとすれば、それは、

(教師が、直接、対象的に、「個の特性」を「とらえ」たり「生かし」たりするのは、もはやなくて)、

子どもたち自らが〈まとまり〉をコントロールしつつある、共同の生活や学習活動の過程に、教師も参加することを通じて、

子どもたちと相互に理解し合い、働きかけ合うことである、
と言い表すことができる。

ここで、焦点となる論点は、〈教師が、「個」を直接——対象的に——「とらえ」、「生かす」のではなくて〉——という場合の、〈直接(に)〉〉ということの具体的意味である。そこで、その意味を、ここに具体的に提示するとすれば、〈直接(に)〉とは、

教室の生活と学習活動における、子どもたち、みんなの自前の〈まとまり〉を、媒介とすることなしに、

という意味である。この意味を、もっと具体化して言えば、

子どもたちが自ら〈(みんなの)まとまり〉を維持し、コントロールしつつある、共同の生活や学習活動の過程に、個々の子どもが、どのような仕方に参加し、どんな役割を果しつつあるか——

まさにその過程に、教師も参加し、そこで子どもたちと相互に理解し合い、働きかけ合うことをしないで、

という意味となる。ところで、それでは、まさにそうした手順をとることをくしないで、教師が〈直接(に)〉「(「個」を)とらえる＝生かす」という手順をとった場合、それは具体的にどのような手順＝メカニズムを辿ることになるか。その場合には、

- ① 教師には、(教室の生活や学習活動における) 子どもたちの自前の〈(みんなの)まとまり〉に対する配慮や理解は、働いていない、
- ② だから、教師は、子どもたちのその種の〈まとまり〉を帯びた生活や学習活動の過程には、その時、参加していない、
- ③ 教師は、子どもたちのその種の〈まとまり〉とは別個の、子どもたちの与り知らない、或る理解や評価・判断の原理を働かせている、
- ④ この、特別の理解や判断の原理に基づいて、教師は、「個」——つまり、固有の「特性」や「個人差」を表現する、一人ひとりの子どもたち——を、「とらえて、生かす」、という手順がとられていることになる。通常の学校の、通常の学級においては、——勿論、ここに記述されたような、極端に一貫して純粋な指導の手順＝形態が遂行されているという場合は稀であるとしても——むしろ、こうした、〈直接に〉「(「個」を) とらえ・生かす」という「技術や方法」が、自明のこととして、一般的に執り行われている。

目下、時代の趨勢として、「個性の重視」のスローガンの下に、実践現場において取扱われている、教師＝実践家たちの、「個」という観念の理解と「個に応じた」指導とは、基本的に見て、まさにこの種の、〈直接に〉「(「個」を) とらえ・生かす」という「技術や方法」を単に精緻に仕立て上げたものなのではないであろうか。そして、今では、もはや、その種の立場＝考え方を越え出ることを考えるべき時ではないだろうか。

III. 子どもたちの生活の共同を介して、教師が「個」と出会い「個と歩む」という実践 ——富山市立堀川小学校の理論と実践——

(その 2) で論述する。

〈引 用 文 献〉

- ¹⁾ G.ミヤラレは、「教育実践」という概念を、「政策の決定および選択の職分」、「管理・行政の職分」、「教育実践の職分」の三つの具体的内容から成るものであると論じている。学校の教室で児童・生徒に直接働きかける教師の活動は、勿論、第三の区分に属している。石堂常世訳『教育科学』、白水社・文庫クセジュ、1987、pp.119-123.
- ²⁾ 上田薫『個を育てる力』、明治図書、1972、p.78. 富山市立堀川小学校『個の成長——可能性の開発を求めて——』、明治図書、1973、p.16, 37.
- ³⁾ 日本教育方法学会『教育方法 19 知育・徳育の構想と生活科の指導』、p.44.
- ⁴⁾ p.21.
- ⁵⁾ p.89.
- ⁶⁾ 日本個性教育研究会編『子どもの個性が生きる授業』、黎明書房、1989、p.91, 126, 138, 157, 170. 水越敏行編著『個別化・個性化教育の新動向』、図書文化、1994、p.38, 80, 123, 176.
- ⁷⁾ p.96, 124, 186.
- ⁸⁾ 教育政策研究会編著『臨教審総覧』、上巻、pp.23-24.

- 9) p.1, 4, 13, 21.
- 10) p.2, 5.
- 11) p.3, 7.
- 12) p.9, 10, 12, 13.
- 13) p.2, 3, 4, 6-7.
- 14) pp.9-10.
- 15) pp.8-9.
- 16) p.11.
- 17) pp.13-14.
- 18) p.17.
- 19) pp.18-19.
- 20) p.19.
- 21) 『現代教育科学』, 明治図書, 27卷 2号, 1984.2., pp.65-69.
- 22) p.13.
- 23) pp.15-16.
- 24) pp.14-15.
- 25) p.37.
- 26) pp.37-38.
- 27) p.46.
- 28) pp.44-45.
- 29) pp.1-11.
- 30) pp.12-19.
- 31) pp.42-48.
- 32) pp.55-62.
- 33) pp.63-68.
- 34) pp.69-75.
- 35) p.9, 10, 11.
- 36) pp.15 17-18.
- 37) pp.96-97.
- 38) pp.97-99.
- 39) p.98.
- 40) p.124.

On Two Standpoints Considering 'each individual child' in the Guidance of Learning Activities (1)

Toshio KINEFUCHI*

ABSTRACT

It is the trend in our educational world recently to hold some styles and techniques of 'the guidance of learning activities suited to the individual differences of each child'. But, there are, I think, two standpoints in the trend. On one side, educational administrator and the large mass of school teachers hold it good to devise some systems of direct influences suited to individual differences of each child. But, on the other, some schools (teachers) aim at more radical reforms of teaching methods and systems, and try to encounter freely and reciprocally with each individual child in the processes of their making classroom group.

The purpose of this paper is to make clear the differences of those two standpoints, then to indicate the latter type of idea more pertinent than the former to treat each individual child in guidance of learning activities. And, this latter type of idea takes shape in the concrete form, for example, in the guidance of learning activities of Horikawa Elementary School under municipal management of Toyama city. So, this paper aims to point out further some mechanisms and main characteristics found out in the system of guidance of learning activities of that school.

This paper is the first half of this studies.

* Guidance and School life