

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2) ——

杵淵俊夫*

(平成14年4月30日受付; 平成14年6月7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」ということは=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、この一連の考察の後半部分を構成するものであって、特に③問題を取扱う。

KEY WORDS

each individual child in a classroom group	学級集団と個
a case study	事例研究
Horikawa method	堀川実践

* 生徒指導総合講座

Ⅲ. (教室における) 子どもたちの〈(自前の) 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：2年1組（牧野学級）の事例の分析——

Ⅲ-1.) 前稿（前節まで）のまとめと、本節の課題

「個性重視」の一般的傾向のうちで、

教室における〈子どもたちの生活の共同〉を介して、教師が「個」と出会うという、新たな立場に立った実践の意味を指摘すること

——「個」を直接に理解して働きかけるという、「個性重視」の実践の一般的傾向を
超え出るもの——

前稿、「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？——〈個と歩む〉、〈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）——」（本『研究紀要』、第21巻：第2号、2002.3.）において、私は、

- * 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」ということは＝観念の具体的な意味内容を分析的に検討し、それが、個性的に行動する一人ひとりの子どもを言い表している、ということを確認するとともに、
- * 「個に応じる」、「個を生かす」という、今では——文部省、教育行政当局を初め——全国的に一般化するに至った、その新たな指導法が、結局は、教師が直接・対象的に、子どもたちを把握し、彼らに働きかける場合の、具体的な手立てにおける「工夫」に終始していること、

を指摘した。

そして、その末尾において、私は、具体的に、

「〈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行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。」

と問題を提起し、

「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、

- * 一人ひとりの子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。」

と、今では——文部省、教育行政当局も含めて——全国的に一般化するに至った、「個に応じる」、
「個を生かす」という、「個別化・個性化」の学習指導法の共通の特徴を指摘して、この立場＝
指導法を最も直截に表明している典型的な事例として、古畑和孝「〈特集〉個が生きるクラスの
まとめり」（『児童心理』、1991.7.）の論説の要点を、

「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。」

と再び引用して、「個別化・個性化」を標榜する学習指導法の共通の特徴を具体的に確認してい
る。そして、そうした確認に基づいて、

「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。」⁽¹⁾

と、前稿の議論＝考察の筋道を総括する一方、その〈別種の原理〉の具体的な意味について、
「（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〈まとめり〉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」

と示唆しつつ、本稿（＝本節）、即ち、

「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——」

において、その具体的な論述を提示することを予定した⁽²⁾。

このテーマについて考察した、具体的な結果を提示すること、それが本稿の課題である。

Ⅲ-2.) 教室における〈子どもたちの生活の共同〉を介して、教師が「個」と出会うという筋 道をとった、新たな実践の、基本的な枠組み

——富山市立堀川小学校の理論と実践：牧野学級（1年1組＝2年1組）の事例の
分析——

a.) 教室における、子どもたちの自前の〈生活の共同〉は、教師の「個」に対する直接的
な働きかけに対して、或る意味で、独立した地位を持っているということ

教師が、教室において、〈「個」に対する直接的な働きかけ〉をする場合、換言すれば、教師
が〈直接に〉、「個をとらえ」たり「個を生かし」たりするという手立てをとる場合と、そうで
はなくて、〈子どもたちの生活の共同〉を介して、教師が「個」と出会うという筋道をとる、新
たな種類・水準の実践との間の、指導上の方法的な原理における基本的な相違を、具体的且つ
明確に指摘するためには、

- * 「個」に対する直接的な働きかけをする場合、換言すれば、教師が〈直接に〉、「個をとらえ」たり「個を生かし」たりするという手立てをとる場合に、教室において成立することになる、教師と子どもたちの間の人間関係と、
- * 〈子どもたちの生活の共同を介して、教師が「個」と出会う〉という筋道をとる、新たな種類の実践において、教室に成立することになる、教師と子どもたちとの間の人間関係、

との違いを、具体的に指摘して、確認しておかなければならない。そこで、本項においては、まず、子どもたちの自前の〈生活の共同〉が——それが教室において機能している場合に——、教師と子どもたちとの人間関係の在り方に、したがってまた、教師の彼らに対する働きかけの具体的な手立てに対して、どのような結果＝影響をもたらすことになると考えられるか——指摘しておきたい。

さて、教師が「個」に対して直接的な働きかけをする場合、換言すれば、教師が〈直接に〉、「個をとらえ」たり「個を生かし」たりするという手立てをとる場合には、教師は具体的にはどのような働きかけの手順を辿ることになるか——と言えば、その場合には、(前稿で既に指摘した通り)、

- 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〉やく個人差を表現する、一人ひとりの子どもたちを、〈とらえて、生かす〉、⁽⁹⁾

という手順を辿ることになる。

そして、教師がこのような指導上の手順＝手立てを執った場合に、その教室で、子どもたちの自前の〈生活の共同〉——(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〉——が未だ立ち上げられていない場合には、彼らは、個々に・それぞれ、教師のそのような〈直接的な〉指導上の働きかけに順応し、それを予め考慮に入れて、的確に対応し行動せざるを得ない。そこでは、「個」(＝一人ひとりの子どもたち)に向けられる、当の教師のまなざし、いわゆる「役割期待」role expectationを察知し、その「役割を取得し」role-takingで、演じることが、直接に・そのまま、彼らの行動原理となる。そこでは、子どもたちは、学校の教室における教師とのやり取りのすべてを、いわば一個の「ゲーム」または演技と捉えて、学校と当の教師が設定した一定の(学校に固有の特殊な)ルールを読み取り、それにしたがって、自らのことばと行動のあり方を統制しなければならない、と観念する。彼らは、次第に、そのルールを呑み込み・「内面化」し、自らに期待された「役割を取得し」、それに適切に対応して、学校の教室という場に相応しく、また個々の教科の学習の状況に相応しい仕方・様式をとって、それぞれ行動するようになっていく⁽⁴⁾。

ところで、もしも、そうだとすれば、ここで問題となるのは、「個をとらえ」、「個を生かそう」とする教師の目前で、まさに繰り返される、子どもたちのことばと行動は、学校と当の教師

が予め設定した一定の（学校に固有の特殊な）ルールを個々に内面化して、その枠組みの中で専ら為されるところのもの---という性格を帯びたものとなる、ということである。即ち、教師と子どもたちとのやり取りが一つの「ゲーム」となるというわけである。「個をとらえ」、「個を生かす」という教師の洞察と働きかけが、基本的にはそのまま、子どもたちの教師への対応の態度を、ひいては（教師臨席の下での）教室における彼らのことばと行動の在り方を予め枠づけて彩っていることになる。

そこでは、子どもたちに対する教師の働きかけが相対化されるためのメカニズム、その働きかけを教師自らも反省的に意識化し対象化することのできるような契機が、欠けている。教師のことばと行動を、そしてまた、それに対応する子どもたちのことばと行動を、教師と子どもたちとがともに、共通の基盤に立って、公的にその意味を理解し合い、その価値を評価・確認し合うことのできるような装置の働きが、そこには見られない。かくして、この場合には、「個をとらえ」、「個を生かす」教師の洞察と働きかけが徹底して進められれば進められるほど、子どもたちと教師の間、子どもたち相互の間の自由で多様な働きかけ合いや人間関係の展開が抑制されて、一面的な様式の行動や人間関係が一般化していくことになる。特に、小学校高学年から中学校に至れば、進学競争の不可避の状況の中で、教師の「役割期待」は一層一面的に構成されたものとなり、それに対応する子どもたちの「演技」も、自ずから一層一面的なものになっていく。

この種の問題は、既に以前から、例えば「先生に見えすぎる問題」として、すぐれた実践家には気づかれている。例えば、佐藤学は、「〈折り紙分数〉の授業を批評する」：『シリーズ授業実践の批評と創造 算数——分数・式のたて方』（岩波書店、1992）で、山野下とよ子先生の授業のビデオを見て、「そういう問題が教師に見えすぎる問題というのではないんでしょうか」、「どうも、先生が見えすぎてきて、教室が窒息していったような気がするんですね。」と述べている⁽⁵⁾。また、その批評会に一メンバーとして参加していた、河合隼雄は、後日執筆した『臨床教育学入門』の「Ⅴ 授業の臨床教育学」の中で、その時の佐藤の発言を引用し、その意味を指摘しながら、

「これはもちろん、授業をしながら子どもの個々のことに気がつかない方がいいと言っているのではない。しかし、先生の心がそのように言わば、〈すべてに張りめぐらされている〉と、子どもが〈窒息して〉くる、と言うのである。これは、われわれカウンセリングをしている者にとっても同様のことが言える。カウンセリングは一對一であるが、相手の気持ちの動きのひとつひとつに、こちらがそれにつれて心を動かすと、緊張が強くなって動きがとれなくなる。それよりも、そのような心の動きの底にあるもの、それに対する信頼感をベースにして、ゆったりと対している方がよい。その方があらたな展開が生じてくる。」⁽⁶⁾

と、その意味内容を敷衍している。

一方、2002年2月3日の伊那市立伊那小学校公開学習指導研究会の「研究協議会（1年・智）」で、平野朝久は、（総合的な学習等で）「先生自身も未だよく知ってはいないようなことを初めて取り上げて、子どもたちと一緒にやると、（先生と子どもたちとの関係が）案外うまくいく」と述べている。そういう場合に、教師と子どもたちとの間の、比較的に対等で自然な働きかけ合いの関係が成立って、活発な共同作業が巧まずして展開されることになる---という意味であるが、これは、その意味で、佐藤や河合が指摘したことを、逆の方向から見て発言しているも

のである。

さらに、こうした議論のいわば延長線上にあると思われる、一つの論点をめぐって繰り広げられた考察として、石田幸平・武井楨次『失われた子ども空間——登校拒否・いじめ・女子非行——』（新曜社、1987.）がある。ここでは、大人たちの監視の眼と管理の手が子どもたちの生活の隅々にまで及んで、それから逃れてリラックスするための、私的な空間＝時間を失うに至った、いわゆる「見えすぎる子ども」たちの、緊張を強いられる精神生活が焦点化されて、その精神生活のうちに蓄積されていくストレスの昂進の事態こそが、彼らの問題行動の発生の根本的な一条件を成すものとして、指摘されている⁷⁾。

ところで、上に考察した通り、「個をとらえ」、「個を生かそ」うとする教師の洞察と働きかけが、綿密且つ周到に、徹底して進められれば進められるほど、教師と子どもたち、または子どもたち相互の間の自由で多様な人間関係と行動の展開が水を注され、ごちなく一面化されて、表面的で形通りのコミュニケーションや人間関係がはびこることになる---とすれば、そこでそれぞれの「個」——一人ひとりの子どもたち——のことばと行動に教師が見出すに至った、諸々の〈特性〉は、結局、教師自身が、既に・予め、その子どもたちにそれぞれ望んでいたところのものであった---ということになる危険性が、（この種の、「ゲーム」と化した教室内のコミュニケーション＝人間関係には）根本的に付きまとっていることになる。子どもたちを「とらえる」場合の「観点」を増やしたり、「観点」の構成を「立体化」したり、指導＝働きかけの過程でそれを柔軟に修正したりするというような工夫が、勿論そこでは為されている。また、「子どもの視点に立つ」ことのできる、柔軟な意識態度＝感性を各教師が身につけることが必要であると、繰返し強調されている⁸⁾。だが、しかし、そうした工夫や努力は、この場合の、教室におけるコミュニケーション＝人間関係の一面的な傾向と、それが「ゲーム」としての枠組み＝構造を持つこととを、基本的に変更するものでは、決してない。

一方、それでは、その教室において、子どもたちの間に自前の〈生活の共同〉が立ち上げられて、彼らが、既に暗黙裡に、まさにその〈共同〉の様式に基づいて生活の諸過程を営んでおり、教師はその〈生活の共同〉を介して、「個」と出会うことをめざす---という、新たな種類の実践においては、教師と子どもたちの働きかけ合い、および子どもたち相互の人間関係は如何なる形をとることになると考えられるであろうか。その場合には、子どもたちに対する教師の接近と出会いの仕方、働きかけの仕方も、また、それに対する子どもたちの対応の態度や様式も、これまでの教室に見られたあり方とは基本的に異なった方向をとるものとなる。

子どもたちが、その自前の〈共同〉の様式ないしメカニズムに基づいて、学級の生活を営んでいるということは、その生活の場面＝状況をさらに具体化して特徴づけるとすれば、

- * 子どもたち相互の人間関係や、彼らのそれぞれの行動やことばが、基本的に見て、その自前の〈共同〉の様式ないしメカニズムによって規定され、統御されているということであり、
- * その限りにおいて、また、彼らの個々の行動やことばは、その〈共同の生活〉によって支持されているものであり、その〈共同の生活〉を代表して為されたものであって、
- * その行動とことばは、いわば、ある種の公的な立場＝意味を付加して担っている

ものである、

ということの意味している。勿論、子どもたちの或る個々のことばや行動のうちで、そうした自前の〈生活の共同〉の様式＝メカニズムからは逸脱したり、それと背反したりするものも存在する。それらのことばや行動は、しかし、通常、当の〈共同〉の成員たち、〈みんな〉から、その逸脱や背反の傾向を指摘されて、もはや、〈みんな〉を代表する公的な価値＝意味を担うものではなくて、単なる私的・恣意的な種類に過ぎないものと見なされ、批判される。

子どもたちが教師の働きかけに応じて行動する場合にも、この種のメカニズムは、当然、そのまま働いていることになる。そして、それ故に、教師もまた、子どもたちのコミュニケーションや行動における、そうした基本的な枠組み＝メカニズムの働きを、予め考慮に入れて、彼らとの間の人間関係や彼らへの働きかけを行なうことになる。教師は、或る子どもに働きかける時、

- * その子の受けとめ方と反応行動とを基本的に規定している、一定の背景の意味文脈、一定の枠組み＝メカニズムとして、学級の子どもたちの自前の〈生活の共同〉の様式＝メカニズムを前提し、
- * 自らの指導の働きかけの行動それ自体をも、まさにその様式＝メカニズムを、共通の意味文脈となるものとして、前提として含んで遂行し、
- * かくして、或る子ども、個人に対する、一定の働きかけは、自ずから、同時にまた、学級の子どもたち、みんな、みんなの〈生活の共同〉に対する或る種の意識態度の表明である---という仕方、行われる、

ことになる。

さて、そこで、教師のこのような仕方での働きかけに対して、当のその子は、どのように反応するか、また、学級のみんな、みんなの〈生活の共同〉は、どのように反応することになるか？ その子は、

- * その〈働きかけ〉の意味（＝意図・ねらい）を積極的に理解し、それに同意して、自前の仕方、具体的に反応することへと乗り出す、
- * その〈働きかけ〉の具体的な意味について、疑問・質問を提出する、
- * それに応じて行動する場合、或る具体的な条件を提案する、
- * それが含んでいる問題点を、具体的に指摘する、
- * 〈働きかけ〉に対して）具体的に、或る修正の提案をする、
- * 積極的に具体的な代案を提出、対置する、

等の形をとって、対応し反応することになる。教師の〈直接的な働きかけ〉に対する、この種の子どもたちの反応は、極めて直接的且つ自然で、ビジネスライクなものである。そうした反応は、彼ら自身にとっては、日常的で自明なものだからである。

だがしかし、それが彼らにとって〈自明で直接的なもの〉だからといって、勿論、そうした反応は、専ら個々の子どもの単なる個人的な好みや価値観あるいは感性の、無媒介的＝直接的で、恣意的な発現や発動に成るもの---では、決してない。〈教師の働きかけ〉に対する彼らのこうした反応は、——彼ら自身の意識の有無にかかわらず——、当然のことながら、教室における彼らの自前の〈生活の共同〉を背景としており、自前の〈共同〉の様式をその基本的な枠組みとして成立している。そして、（教師の〈働きかけ〉に対する）彼らの反応行動が、

(教室における) 子どもたちの自前の〈生活の共同〉を背景とし、自前の〈共同〉の様式を、その基本的な枠組みとしている、ということ、もう一度繰返して、それが一体どのような意図、暗黙の前提、立場・観点等を含んで意味しているのかといえ、それは、

- * 教師の自分自身に対する〈働きかけ〉は、結局、(教室における) 子どもたちの自前の〈生活の共同〉の存在=機能を既に前提して、その一成員としての自分に対して為された〈働きかけ〉なのだ---ということ、自ら知っていること、
- * (〈教師の働きかけ〉に対する) 彼らの反応行動が、学級の他の仲間たちを前にして、他の仲間たちに向かって、為されている発言や行動でもある、ということ、
- * したがって、当然、彼らの反応行動は、他の仲間たちの同意や承認を得られることを前提=条件とした、発言や行動である、ということ、
- * その意味で、彼らの反応行動は、仲間たちとの〈生活の共同〉の一般的・基本的な意思や枠組みを暗黙裡に代表して行われているものであって、一個の公的な立場に立った、或る種の客観的な性質を帯びた発言や行動である、ということ、

等の点を指摘することができる。

一方、教師は、教室における子どもたちの自前の〈生活の共同〉の立ち上げの過程とその定着・存続を、自ら進んで示唆し、認め、支持・支援し、教室における一定範囲の問題の取扱い=処理を、自ら進んで子どもたちのその種の〈共同〉のメカニズムに委託してきた---わけであるから、「個」に対する自分自身の直接的な働きかけについて、子どもたちが、まさにそのように、具体的に条件づけ・修正しつつ、皆の〈共同〉の問題=仕事=できごととして積極的に対応しようとする、その立場・態度・言動は、もとより自らも望むところのものである。教師としては、その指導の基本的な方法として、自らが進んで示唆し、自ら働きかけて始めたことから=仕事が、まさにそのように、子どもたちの間で、彼ら自身の間の公的・客観的な性質の話し合い(=人間関係)を呼び起して、積極的に具体化されていく諸過程を目の当たりにすることは、彼らの〈生活の共同〉のメカニズムがいよいよ充実してきたことを示すものとして、ひそかに目を細めて喜ぶことではあれ、自らの指導の意図と諸過程を徒にさえぎり・歪めるものとして厭うべきことでは決してない。

さて、かくして、その教室において、子どもたちの自前の〈生活の共同〉が立ち上げられて、彼らが、既に暗黙裡に、まさにその〈共同〉の様式に基づいて生活の諸過程を営んでいる場合には、彼らの或る具体的なことばと行動がその〈共同〉の様式によって規制されているということは、(いわば、同義反復であって) 当然のことであるが、

- * 指導としての、教師の、彼らに対する〈働きかけ〉もまた、彼らのその自前の〈生活の共同〉を自明のものとして前提し、それを尊重して、その〈共同〉の様式に基づき、それを媒介として遂行されているだけでなく、
- * 教師のそうした〈働きかけ〉を契機として展開する、子どもたちと教師との間の相互理解と相互作用の具体的な諸過程も、また、その〈共同〉の様式に基づいて進められることになる、

ということもまた、確認されなければならない。教室における、子どもたちの自前の〈生活の

共同〉が、彼ら相互の人間関係やコミュニケーションの諸過程を、その基本的な枠組みとなるものとして、規制するように働いている---ということは言うまでもないが、子どもたちの、この自前の〈生活の共同〉のメカニズムは、また、教師と子どもたちとの間の相互作用、指導活動―学習活動の諸過程でも、相互に＝共通に依拠すべき自明の枠組みとして働いているわけである。

勿論、(教室における)子どもたちの自前の〈生活の共同〉は、その成員である子どもたちの場合とまったく同様に、究極の枠組みとして、教師の彼らへの指導活動の諸過程を拘束するものではない。むしろ、子どもたちのそうした自前の〈共同〉のメカニズムを超えて、個々の子どもや、子どもたち、みんなに対して、学校や教師の働きかけが行われる場合が、多様な形で存在している。だが、しかし、教師にとって、

(教室における)子どもたちのそうした自前の〈共同〉のメカニズムを踏まえ、それに訴えつつ、その成員としての「個」や、子どもたちの集団に働きかける時に、初めて、

- * 彼(女)や彼(女)らを、安定して、目下の問題＝できごとへと動機づけることができる、
- * 彼(女)や彼(女)らをして、目下の問題＝できごとを、まさに自分(たち)自身の問題として受け止め、引き受ける---ことへと、励ますことができる、
- * 自らのその働きかけが、公正で、恣意的な意味を含んだものではないということを、彼(女)や彼(女)らに説得的に理解させることができる、

ということは、既に明かである。そして、そのために、教師は、

- * 子どもたちのそうした自前の〈共同〉のメカニズムを、むしろ積極的に、子どもたちに対する教師自らの〈働きかけ〉における原理的な枠組みとして、取り入れる一方、
- * 子どもたちとの(教室における)人間関係＝相互作用の諸過程において、その種の〈共同〉のメカニズムを根本的に理解し擁護する立場に立つ者として、というより、むしろ、その種のメカニズムを積極的に代表する者として、自分自身を彼らの間に押出して行こうとする。

子どもたちのそうした自前の〈生活の共同〉のメカニズムが、指導としての教師の〈働きかけ〉を或る意味で規定する機能＝効果を含んでいる---というのは、教師の側における、その種の行動原理の、まさにこのような、積極的・能動的な受け止め＝引き受け＝捉え返しのメカニズムの発動の結果でもある。

かくして、子どもたちの自前の〈生活の共同〉は、「個」に対する教師の直接的な〈働きかけ〉に対して、その行動原理の一端を構成するもの、一種の独立変数となるものとして、それから明かに独立した地位・立場を持っている、と考えることができる。

- b.) 個人的な洞察と熟練を以て、「個」に対して直接理解し働きかけるといふ教師の指導下にある子どもたちと、子どもたちの(自前の)〈生活の共同〉を介して、〈教師が「個」と出会う〉という筋道をとった、新たな実践の下にある子どもたちとの間の、行動のメカニズムの基本的な相違

——学校に固有の特殊な〈ゲーム〉への順応か、対等性を含んだ、教師との出会いか——

教室において、子どもたちの(自前の)〈生活の共同〉のメカニズムが既に立ち上げられて、

それなりに機能している場合には、前述の通り、

- * 子どもたちが、彼らの間で相互に理解し合い、働きかけ合う際は、勿論のこと、
- * 教師も、また、子どもたちのその（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムを考慮に入れて、子どもたちのことばと行動を理解し、彼らと働きかけ合う、

ことになる。だから、——この種の子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムが未だ存在せず、教師が個人的な洞察と熟練を以て、「個」に対して直接に理解し・働きかけているという場合と対比して——、この場合の、子どもたちに対する教師の指導＝働きかけの在り方を主として特徴づけているものは、

- * 子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムの働きであり、
- * そのメカニズムを考慮に入れて、または、そのメカニズムを経由して、教師が子どもたちに働きかけている、

という、基本的な枠組みの存在である。教師は、子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムを無視して、その頭越しに、直接「個」（＝一人ひとりの子どもたち）に働きかけるというやり方を、方法的に（指導上の原理に基づいて）、自ずから、可能な限り、自制する。というより、むしろ、教師は、通常、自らの指導上の具体的な意図を、何よりも先ず、当の子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉において彼ら、〈みんな〉で話し合うべき一つの問題として、提示する、という手順を踏むことになる。

かくして提示された、その問題を、実際に自分たちの問題として確認したり、その問題の解決に取り組む場合の作業の手順や様式を具体化していく諸過程は、彼ら、〈みんな〉の話し合いに委ねられている。子どもたち、〈みんな〉の話し合いの過程では、教師は当然積極的に発言する。教師は、勿論、最も有力な、影響力のある、一人の発言者である。しかし、この場合の教師の発言は、その基本において、子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムや意味文脈を前提とし背景としたものであって、その種の〈生活の共同〉を積極的に代表する者としての立場から、為されるものとなる。ここでは、だから、

- * 仲間たちに働きかける、子どもたちの意図も、
- * 「個」（＝一人ひとりの子どもたち）に働きかける、教師の指導上の意図も、ともに、この、子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムを媒介して、そこで合意されている一定の意味文脈を具体的に実現するものとして、執り行われる、

という形をとることになる。子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉のメカニズムは、その教室においては、個々の子どもが仲間たちの行動を理解して、それに応じる場合にも、教師が或る子どもを理解して彼（女）に働きかけようとする場合にも、その前提条件となるものとして、参照すべき枠組みとして働いている。それは、そこでは、一種の、（暗黙裡に前提された）公的な基準として働いている。

したがって、当の教室において、それなりの仕方では、一旦、この種のシステムが立ち上げられて、機能するに至れば、

- * 仲間たちのことばと行動を理解して、それに働きかけ返す、子どもたちの行動も、
- * 「個」（＝一人ひとりの子どもたち）に対する、教師の指導の働きかけも、ともに、その動機や意図を相対化し対象化（反省的に意識化）して、その意味＝価値を客観的に評価することのできるような、一定の、公的な基準が、

そこには存在している、ということになる。そして、こうした公的な基準を（暗黙裡にはあ

れ) 示唆し=参照しつつ執り行われる限り、

* 教師の、「個」（=一人ひとりの子どもたち）に対する指導上の働きかけも、

* 教師のそうした働きかけに対する、子どもたちの反応としての行動も、

そこでは、基本的に見て、同一の水準に立って為されるものであり、その意味において、また、対等な性質を帯びたものである、と見なされることになる。

そして、そうだとすれば、ここでさらに問題となることは、

① 個人的な洞察と熟練を以て、教師が直接に「個」を理解し、「個」に働きかける---という指導の下で、一種の「ゲーム」として順応しつつ反応する、子どもたちと、

② 子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉を介して、〈教師が「個」と出会う〉という筋道をとった、新たな方法原理に基づく指導の下で、基本的に見て、対等な性質を帯びたものとして、教師と相互に理解し合い、働きかけ合う、子どもたちとの間で、

* 子どもたちの意図と行動が、〈窒息〉させられずに、そのもともとのあるがままに近い形で表現されることになるのは、一体どちらの場合であるか、

* 子どもたちの意図と行動は、一体どちらの場合が、多様で豊かな個性的表現を持つことになるか、

ということである。勿論、②の場合の方が、子どもたちの意図と行動が自由で、彼らはその思考やコミュニケーションにおいて豊かな個性的表現を持つことになる。

何故そうであるのか---念のために、その根拠となる経験的事実を具体的に指摘するとすれば、それは、第一に、明かに、②の場合、つまり、子どもたちの（自前の）〈生活の共同〉を媒介とした相互作用の場合の方が、学校・教師の〈働きかけ〉を一定程度相対化して、それに対する子どもたちの理解と反応（行動）を束縛のより一層緩いもの、より自立したもの、より自由なものとするから、である。そして、〈共同〉のルールを媒介の下では、教師の目前における、子どもたちの反応行動は、一層率直で開放的なもの、自前の判断に基づいた、そのもともとのあるがままに近い形で表現されるものとなる。教師がそれぞれの「個をとらえる」働きもまた、そこでは、一層容易で且つ的確なものとなり、教師が出会うところの「個」（=一人ひとりの子どもたち）は、率直で、あるがままの姿で立ち現れる---ということになる。

さらに、②の場合の方が、子どもたちの意図と行動が自由で、豊かな個性的表現を持つことになる---という、その根拠は、第二に、（教室における）子どもたちの自前の〈生活の共同〉の過程で、彼らが、相互に新たな人間関係とそれを担う人格=個性とをそれぞれより一層自由に発達させることになるから、である。（教室における）自前の〈生活の共同〉の過程で、彼らは、相互に働きかけ合い——「役割期待」——、理解し合って——「役割取得」——、従来の家庭生活での、家族成員間の「役割」とは明かに異った、（或る意味で、「公的な意味」を帯びた）新たな水準の「役割」、人間関係を取得し、新たな行動特性等を発達させることになる。そして、また、この種の、新たな「役割」、人間関係、行動特性等は、一方において、彼ら、個々の子どもの、教師との間の人間関係とも異質な種類のものであるが、また他方で、当の教師自身も、それが、自らが直接的に把握している「役割」や行動特性とは違った由来と背景を持つものであることを承知しつつ、その発達を進んで認めて、促進しようとしているところのものである。

むしろ、自前の〈生活の共同〉を母胎として新たな展開の過程を辿る、子どもたちのこの種の、新たな「役割」、人間関係、行動特性等を、教師が進んで受け容れて、その展開を助成することによって、自分と「個」との出会いが、一層多様で豊かな場面・段階を持つものとなり、一層安定した意味内容を帯びたものとなる---ということ、を、当の教師は知っているのである。

結局、(教室における)子どもたちの自前の〈生活の共同〉のメカニズムを前提として、公共的な意味を帯びた生活=行動の場で、教師と子どもたちが相互に働きかけ合う時、初めて、まさにその公的な「生活の共同」のルールに従う限り、それぞれの意図や気持ち、その態度や行動を、そのもとの、あるがままに近い姿で、率直且つ自由に表現してもよいことになる。そして、その場合に初めて、教師と子どもたちとの間の、率直で自由な〈出会い〉と相互理解が、可能なものとなる。

「個と歩み」、「個を育てる」という、学校・教師の指導は、このような状況において初めて可能となる。

c.) 子どもたちが、教室において、自前の〈生活の共同〉を立ち上げていく過程を教師が支援する際の、一連の手立て

本項の問題群をめぐっては、私は、既に、拙稿「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?」(本『紀要』第21巻第1号, 2001, pp.31-64.)において、主題的に考察した。これは、富山市立堀川小学校の1年1組における子どもたちと教師(牧野宇子先生)の生活を、年間を通じて継続的に観察しながら、子どもたちに働きかけていく学級担任教師の一連の手立ての基本的な構成——および、その変化の動向——を、具体的且つ分析的に指摘したものである。

そこで指摘され説明された担任教師の指導上の〈手立ての基本的な構成とその変化の動向〉が、今ここで、再び、その大枠において示唆され、概観され得るようにするために、その叙述の〈目次〉に当たるもの——諸項目と小見出し——をまとめて、以下に提示するとすれば、それは次のようになる。

- 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
 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、「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と貢献して、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——

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

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、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。

さて、そこで、さらに進んで、教室において子どもたちが自前の〈生活の共同〉を立ち上げていく諸過程を、教師が支援する際の、これらの一連の手立てのうちでも特に、1年生の段階での指導の中心を成しているものを、強いて指摘すれば、それに当たるものとしては、

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——。

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」——。

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。

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、に励ますこと。

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。

を掲げることができる。最初の二つ、即ち、

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——。

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」——。

は、1年生の期間を通じて終始一貫して、当校の教師たちの指導の重点となり、大いなる特長となっているものである。しかし、ここで、本稿(=本節)の問題関心から見て、注目すべき

ことは、むしろ、1年の中頃、夏休み前には、早くも、

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。

という指導の手立てが、繰返し顕著な形をとって現れるようになるということである。この学校でも、この時期には、子どもたちが(個別に、または数人が一緒になって)教師に直接訴え、〈いいつけ〉て、問題の裁可を仰ぐという場面がしばしば見られるが、ここで注目されるのは、教師が、——特に、訴えられた問題が〈共同生活〉のルールの基本に関わるようなものであると判断すると——、(自ら、直接それに決着をつけて指図するのではなくて)、その子どもたちを励まして、(朝の、あるいは、お帰りの前の)〈くらしのたしかめ〉にその問題を持ち出して、学級の〈みんなの話し合い〉に訴え、そこで〈みんな〉の判断を取りつけるように勧め・勇気づけてやって、その訴えを(自らも、その〈話し合い〉の過程で、発言する機会を持ちつつ)背後から支えてやる——という行き方をとっていることである。例の通りの、教師のじきじきのお説教の繰返しよりも、この種の、子どもたち自身の、自己責任の相互行使に根差した話し合い=言い合いの方が、共同生活における秩序と規律の確立のためには、はるかに効果が高いということ、を、当校の教師たちは既に身に沁みて知っているのだ、と思われる。

そして、それだけではなくて、1年後半期には、さらに、それと並行して、

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に励ますこと。

という指導が、既に認められるようになる。そして、2年生になると、まさにこの種の指導の手立てが、自前の〈生活の共同〉のシステムの立ち上げを目指して、子どもたちに働きかける、学級担任教師の手立てのうちで、焦点を成すものとなる。こうして、2年生になると、子どもたちは、一方において、

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。

という指導の下で、自ずから高まってくる〈みんな=集団〉意識を背景としつつ、他方では、

(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に、繰返し示唆され促されて、自前の〈生活の共同〉のメカニズムを反省的に意識するようになり、そうした〈共同〉のルールを彼ら自ら力を合わせて確認したり、行使したりすることへと取り組み始める。

当然のことではあるが、教師の働きかけの水準と形態が、このように、次第にその重点を移して行くということは、その指導下にある教室の子どもたちの自前の〈生活の共同〉の様式=メカニズムが——勿論、低学年の段階にあって、未だ十分に安定して確立されるに至っていないわけではないが——それなりに立ち上げられていく、その進展の過程にほぼ応じて、というより、それと絡まり合って進められているということである。

一方、教室での生活において、自前の〈共同〉の様式=メカニズムが(不十分なながらも)形をとって立ち現れ、一定の機能を果たし始めるということは、子どもたち、個々にとっては、まさにその〈共同〉の様式=メカニズムを取り込んで(「役割取得」)、それに基づいて、自分自身のことばと行動を、そしてまた仲間たちとの人間関係を調整し統御していかなければならない——という、新たな段階の行動状況の到来を意味している。子どもたちにとって、その種の、

自分たち自身の、自前の〈生活の共同〉に、自らどのような仕方＝形態をとって参加し、そこで如何なる〈役割〉を担って、〈みんな〉に寄与・貢献するかということは、そのまま、自分自身の「個」としての独自のあり方を実現しようとする——即ち、自ら主張しつつ、〈みんな〉の認知を獲得しようとする——ことでもある。彼らにとって、そうした〈生活の共同〉の一成員として仲間たちと生活を共にすることは、彼らの学校生活をそれぞれ固有の仕方である、多様な〈意味〉の、生まれ出てくるところ、文字通りその源泉となるものである。

d.) 子どもたちが、教室において、自前の〈生活の共同〉を立ち上げる過程は、同時にまた、彼らが、それぞれ「個」として活動し・寄与し合う（理解し合う）過程でもある——ということ

子どもたちが、学校において、いつでも・どこでも、多様な仕方である、それぞれ「個」として充実した生活を追求しようとすることは、ここ、堀川小学校においても、勿論、1年生の教室の生活の初めから、担任の教師によって、可能な限りのあらゆる形で以って励まされている。ただ、しかし、子どもたちの「個」としての「育ち」や「歩み」を励まして働きかける、教師たちのそうした指導の諸過程が、ここでは、自前の〈生活の共同〉を立ち上げていく子どもたちの考えや活動を励まし・導く、一連の手立てともともと表裏一体の関係にあるものとして理解されて、一貫して遂行されている。そして、まさにこの点で、当校の「個を育て」、「個と歩む」実践は、当今の〈個性重視〉の教育界の一般的な風潮の中でも、際立って異彩を放つものとなっている。子どもたちの「個」としての〈育ち＝歩み〉は、それぞれの子どもたちと教師との、個別的・個人的な関係のうちで専ら成立つものではなくて、むしろ、それぞれの子どもたちが、彼らの自前の「生活の共同」を立ち上げつつ、その共同生活の過程で固有の〈役割〉を担って、相互に支え合うことを通じて始めて、

- * 或る種の活動の顕著な傾向として、具体的な形をとって結実するとともに、
- * それに注目して賞賛する仲間たちの熱い〈まなざし〉を受け止めて、自らもまた、それを意識し自覚していく、

ことになる、と考えられているのである。教師たちは、ここでは、だから、子どもたちの自前の「生活の共同」が包蔵している、彼ら自身にとっての固有の働きや意味を、最も遠くまで見通して、自らそれを首尾一貫して代表するものとして、子どもたちに立ち交じって、活発且つ積極的に活動していくことになる。

1年生の後半期になると、子どもたちの「個」としての「育ち」や「歩み」を励まして働きかける、教師の指導は、既に、多様な働きかけの手立てのうちでも、一つの焦点を成すものとして、一貫した・明確な〈手立て〉としての形をとったものとなる。それに当たるものを——前掲の拙稿の項目・小見出しから拾って——指摘すれば、次のものを挙げることができる。

I-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ある、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。

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。

この後者(Ⅱ-2.)の〈手立て〉は、子どもたちの「個」としての「育ち=歩み」が、彼らの自前の〈生活の共同〉を立ち上げていく過程とまさに表裏一体の関係にあるものとして、教師たちによって理解されていることを、眼に見える形で示している。この種の指導は、子どもたちのその両面、両様の「育ち=歩み」に教師が働きかける、一つの結節点となる指導の〈手立て〉---なのである。

牧野学級でも繰返し見られたことであるが、子どもたちが自分自身の経験した或るできごとを——例えば、「くらしのたしかめ」で——〈みんな〉に向かって話そうとする場合に、単に「じじつ」だけを、こういうことがあった、そういうことがあったと報告して終わるのではなく、その際の自分の「きもち」をも併せて話すようにと、〈話し合い〉の諸ルールの訓練の一環として、堀川小学校の教師たちは、1年生の非常に早い時期から、子どもたちに重ねて指導する⁽⁹⁾。この場合、「きもち(気持ち)」とは、まさにそのできごとに対して自分がその時・どのように関わっていたのか、その際の自分の〈態度や立場〉のことである。教師たちのこうした指導のあり方は、結局、できごとに対する自分自身の関与の仕方をも、自らの反省的・自覚的な意識の掌握下に取り込むように、子どもたちを励ますことを意味している。子どもたちに対する、教師のこうした指導態度は、さらに、できごとに対して自ら主体的に判断し、積極的に参加し働きかける、という意識態度を進んで形成することを、彼らに励ますことへと、そのままつながっている。自分自身と環境諸条件との相互作用の諸過程を、全体として・一貫して考慮に入れつつ、それに積極的に働きかけるような、「自立」した意識態度を確立するようにと、この学校の教師たちは、驚くほど早い時期から、子どもたちに向かって呼びかけており、自分自身の判断に基づいて行動することを早くから要求している。そして、その種の指導のあり方が、さらに一貫した指導の〈手立て〉を表現するものへと、鋭く・明確に表現されるようになると、それは、

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。

という形をとって、言い表されることになる。

ここでは、学校と教室の中でのできごとへの、子どもたちの関わり方を、教師がどのように指導しているか---ということが問題となっている。ここでは、教師たちの指導は、さらに進んで、子どもたちができごとへの自分自身の関わり方を反省=意識する際に、一貫して働かすべき、基本的な観点・立場を、焦点として浮かび上がらせている。教師たちの指導は、ここでは、個々のできごとへの自分自身の関わり方を、教室で通用しているみんなの自前の〈生活の共同〉の諸ルール(様式=メカニズム)に基づいて、首尾一貫して統御するように努めるべく、子どもたち、それぞれに要求する、という形をとるものとなっている。〈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〉というのは、まさにそうした教室での〈共同〉のルールを指している。この種の原理に即して、子どもたちのそれぞれが、自らの行動の諸過程を、一定のまとまりのある〈個〉の表現として成立たせることができるようになるにつれて、彼らは次第に、教室の〈生活の共同〉に参加して、その一成員となり、各自固有の〈役割〉を担うことができる者となっていくが、また、一方、彼らの自前の〈生活の共同〉のシステムは、個々の子どもたちの行動における〈個〉としてのまとまりが一貫した形で持続するようになるにつれて、安定した形で立ち上げられることになる---というわけである。

子どもたちが2年生になると、こうした鋭い形をとった教師の働きかけが正面に押出されるようになり、しかも明確な形を取るようになる。子どもたち、一人ひとりに対しても、学級の全員に向かっても、〈自分で判断し行動することのできるような子——「自立」した子——になれ〉、という教師の呼びかけが、繰り返し繰り返し為されるようになる。

一方、1年生の後半期から、教室での生活や学習活動の過程で、子どもたちがそれぞれ個別に活動し作業をする機会が次第に多くなり、その結果として製作された作品——それは、シートの文章や、模造紙に書かれた展示物であったり、絵や工作の作品であったり、花壇＝畑の作物であったり、鉄棒・縄跳び・昇り棒・ダンス・水泳・50m走の記録であったり、それぞれ多様な形をとっているが——が、各自の「個」の固有の表現として、みんなの注目を集めるようになり、子どもたちも自らそれを重視して、それにエネルギーを傾注するようになっていくが、さらに、2年生になると、この種の指導の手立ては一層明確な形をとるものとなる。1年生の段階の分析＝記述では、私（拙稿）は、それを、

I-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も貢献して、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。

と表現しておいたが、2年生になると、子どもたちも、自分自身の特長となるもの、いわば得意な〈技〉を自ら意識して、その練習・トレーニングや、それへの習熟の作業に没頭し、その成果・業績をみんなに向かって積極的にアピールしようとするようになる。勿論、教師は、子どもたちの「個」の表現としての優れた作品の製作や顕著な業績の達成の動きには、細心の注意を払っていて、それらを掌握すると直ちに、学級のみんなに向かって、みんなの共有する〈だから〉として紹介し、みんなとともに称揚する。それ故に、〈くらしのたしかめ〉を初めとして、学習活動の過程でも随時設定される、子どもたちの話し合いや発表の機会は、いつでも、彼らが自ら見出した独自の見方や考え方、自らの学習の固有の成果を他のみんなに向かって提案しアピールしようとする、旺盛な発言の行き交う場となる。

そこで、次に、子どもたちの「個」としての〈育ち＝歩み〉と、彼らの自前の〈生活の共同〉を立ち上げていく過程とが、このように、一個同一の学習活動の相異なる二つの側面として進められていく、一つの事例を、牧野学級の第2学年次における、「ことばでスケッチ」というテーマの下に展開された、コアとなる総合的な学習活動——当校では、「単元」学習と呼ぶ——のうちに、見てみたい。

牧野学級（2年1組）は、学校での学習活動のコアとなるものに、「ことばでスケッチ」というテーマをもった、総合的な学習活動を据えていた。これは、子どもたちが、その日常普通の生活の過程で自分で体験したことを、リズム感のある簡潔なことばで、〈詩〉として定着させ表現していくという形態の学習活動である。牧野学級は、1年生の時期には、〈おはなししましょう！ わたしのたから〉というテーマの「単元」学習活動に年間を通じて取り組んでいた。それは、要するに、子どもたちが、自分の生活の中で最も大切なものは何か、改めて振り返って考えてみるという作業を通じて、普段、それと意識することなく過ごしてきた、自分自身の生活の過程に彼らの関心を向けて、自分の生活のおおよその枠組みとその核心にあるもの——つまり、〈わたしのたから〉——を、自ら改めて確認するとともに、仲間の子どもの間でも相互に理解し合うこと——に向かって、働きかけるものであった。1学期の、初めの頃には、手近

にあり、形があって触知できるような、具体的な事物（ペットや、おもちゃや、用具等）に、主として関心が向けられていたが、みんなの間の発表＝話し合いを通じて、子どもたちの反省の過程が深まるにつれて、次第に、眼には見えないが、気がついてみれば、自分自身の生活のすべてを温かく包んで支えてくれている、家族の間のつながり合いというような種類のものへと、注意を向けていく子どもたちも現れ出るようになった⁽¹⁰⁾。そして、発表と話し合いの機会には、そうした問題関心の方向が、話題の動向に決定的な影響を与えるような段階に達していた。

子どもたちは、前年（1年生の時期）のそうした一貫した、継続的な経験を通じて、自分自身の日常普段の何気ない生活の過程を振り返って、静かに思い返してみる---というような、特有の作業に、既にそれなりに馴染んできていた。こうした学習活動の経験をさらに焦点化し具体化して、〈ことば〉を操って、〈詩〉という緊張とリズムを孕んだ、圧縮された文章表現に結晶させるというような、新たな段階の作業過程へと発展させること、要するに、それが、この段階で「ことばでスケッチ」というテーマの「単元」学習を立てた、担任教師・牧野先生のねらいであった、と思われる。

この「単元」学習の活動は、子どもたちをして、日常普段の何気ない生活の過程を、それなりに注意深く反省的に見まわし・見直すことへと向かわせた。その活動は、彼らの心身の働きのうちに、生活のなかのできごと（ことばや事物）に、（焦点＝観点として）或る一定の関心を持って敏感に注目するという意識態度を、広く育くむこととなった。彼らは、これまで何気なく過ごしてきた日常普段の生活の過程に、〈詩〉のテーマとするに相応しい、感性を刺激するような何らかのできごと、しかもまた、未だ誰も気づいていない、自分だけのできごと、そして、運がよければ、楽しくて、仲間のみんを喜ばせることのできるようなできごとを探し求めて、普段の生活の敏感な観察者となっていった。観察したできごとを表現する際の、ことばの、〈音〉や〈リズム〉としての面白さや楽しさに、それなりに新たな境地を拓こうとする、子どもたちもいて、その種の努力も深められた。

「単元」学習の時間が始まると、子どもたちは、それぞれ、シートを持って、〈詩〉のテーマとするに相応しいできごととの出会いを求めて、校舎のあちこちに出かけて観察をしたり、教室に居座って、前日の体験の記憶を整理したりして、活動した。時間の後半になると、彼らは、或る種のまとまりをとるに至った〈表現〉を、教卓の先生のところに持って行って、先生と個別に話し合った。先生が子どもたち、一人ひとりに対して示唆することの要点は、結局、

- * それらの〈表現〉が取り上げていることがら、いわば（浮上しつつある）〈主題〉を、その子とやりとりしながら、できる限り具体化し焦点化してやること、
- * 子どもたちの自前の語彙のうちから、問題の場面＝意味文脈の表現として、より一層ピッタリくる、リズム感のある〈ことば〉や〈表現〉を探し当ててやること、
- * 〈詩〉としての全体のまとまりに気づきやすいよう、促すこと等、

であった。子どもたちの〈ことばでスケッチ〉するセンス（感性）が、作品の〈ねらい〉や〈表現〉をめぐる、先生との間のこうした話し合いを通じて、深まりを見せたりすることが、しばしば見受けられた⁽¹¹⁾。

創作された、それぞれの子どもの〈詩〉が、教室の後ろの掲示板に展示され、それらについて、仲間の子どもの批評＝〈思ったこと〉が貼付された。作詩のノウハウが話し合われ、参考となる「詩集」が紹介され⁽¹²⁾、友達の作品の新鮮な・ひねりの利いた言い回しが模倣され

たりした。発表会では、個々の子どもの作品をめぐって、質問と感想・批評が向けられて、にぎやかな話し合いが展開された。学級の仲間の間での、それなりに密度の高い、こうした交流を通じて、子どもたちは、友達のあざやかな〈ことば〉や〈表現〉に眼を開かれて、それを尊重しつつ、しかし、結局、自分の日常普段の生活のあり方や、問題関心の持ち方や、ことば遣い等を反省的に意識する---というような傾向を大いに深めることとなった。仲間の子どもたちとは違った、「自分らしいことば」や「自分らしい詩」を作り出すことが、彼ら、みんなの間の標語となり、自分に相応しい、独特の、楽しい〈ことば遣い〉に気づくことへと、子どもたち、みんなが集中することとなった。楽しいリズムを感じさせる、ヴィヴィッドなことばや表現を見出した作品（詩）とその作者は、みんなの注目的となり、うらやましがられた。

詩作の時間が重ねられ、その作業の反省をシートに記録し（「活動をして」）、さらに、その詩作の過程を記録し、その活動を自ら反省的に振り返って---「これまでつくった〈し〉」、「お気に入り〈し〉」、今後の「目標」、「だいに思ったこと」、「なやみ」等---、模造紙に「わたしの〈ことばでスケッチ〉のあゆみ」としてまとめて、廊下に展示して、それを読み合うという作業が続けられた。作品数の多い子どもは100篇、少ない子どもでも30~40編に達しており、「あゆみ」の記録は模造紙にピシッと書かれていて、作業の進んだ、枚数の多い子は、「No.7」までを重ねるに至っている⁽¹³⁾。

〈詩〉の作品として、（この段階の子どもたちのものとして）鋭く・柔らかな感性の香りのある、優れた作品を、彼ら、子どもたちの作品のうちから、幾つか指摘して紹介してみることも、私としては、必ずしも吝かではないが⁽¹⁴⁾、本稿の考察の観点からすれば、ここで為すべきことは、それよりも、むしろ、子どもたち、すべてが、年間を通じて進められた、この「単元」学習：「ことばでスケッチ」の学習活動の過程で、共に辿ることになった、経験の水準の高まりとその特有の構造を指摘して、確認しておくことである、と思われる。そして、それは、どのような意味内容を帯びたものかといえ、それは、

- * 彼ら、学級の子どもたち、みんなが、
- * 自分自身の日常普段の、これまで何気なく過ごしてきた生活の過程を、反省的に観察しつつ、
- * それを、それぞれ自分なりに、一定の問題関心を焦点として、整序し意味づけ直し、かくして自らに固有のものを掴みとって、
- * それを〈ことばでスケッチ〉して、〈詩〉の作品として具象化し結晶させて、
- * それを、（批評し合い・質問し合う）みんなに向かって、公然と提示する---というような種類=水準の経験をした⁽¹⁵⁾、

ということである。自分の普段の生活を「ことばでスケッチ」する、この活動は、子どもたちが新たな種類の関心を持ち、新たな生活領域に眼を開かれるにつれて、また〈ことば〉を操る或る種のコツをのみこむにつれて、安定した活動として定着することとなり、彼らの〈詩〉作の活動はいよいよ旺盛なものとなり、その学校生活のうちに広く深く浸透していった。「いい詩を書くことは、自分（の生活）をよくすることだ」という、彼らの、子どもらしい率直な受けとめ方は、その〈詩〉作の活動とその旺盛なエネルギーとがその生活活動そのもののうちにしっかりと根を下ろしていること、を裏づけているものである。

小学校の2年生には、幾分荷の勝った、やや困難な課題=作業ではないだろうか、と若干危ぶんでいた、私の観測をはるかに超えて、こうして、子どもたちは、それぞれ、確実な歩みを

刻んで進むこととなった。「ことばでスケッチ」という、牧野学級のこの「単元」学習の試みは、その意味で、「個を育て」、「個と歩む」という、当校、堀川小学校の実践的な試みとしても、一定の顕著な水準に達しているものである、と思われる。

III-3.) 校内全教師たちの、相互の授業観察と研究・協議の日常的・体系的な実践。

——自前の〈話し合い〉の仕組みと〈生活の共同〉を立ち上げて維持する、子どもたちの活動を、教師が支え・指導する場合の、前提条件となるもの——

- a.) 教室における〈子どもたちの生活の共同〉を構想して、子どもたちに働きかける、(担任)教師の、そうした〈生活の共同〉に対するセンス(=意識態度)は、それ自体、一体どこで養われ、維持されているのか?

私は、これまで、堀川小学校の好意的な許可を得て、2年間にわたって、或る一つの学級(1年1組・2年1組、牧野宇子先生)について、継続的な学級参観を行なってきた。また、それにともなって、それと関連のある、各種の学校の行事や研修行事にも参加させてもらってきた。今年もまた、その作業が継続されることになった。そうした観察、調査、記録という一連の研究作業の過程で、当然のことながら、当校の多くの教職員の方々と交流する機会を持つことができた。そうした交流、特に教師の方々との交流の過程で、私が、殆ど〈異文化ショック〉ともいふべき、決定的な印象を受けとっているのは、上述の、

III-2.) 教室における〈子どもたちの生活の共同〉を介して、教師が「個」と出会うという筋道をとった、新たな実践の、基本的な枠組み

——富山市立堀川小学校の理論と実践：牧野学級(1年1組=2年1組)の事例の分析——

で、その特長を指摘した、当校の教師たちの、子どもたちに対する独特の人間関係と、その学級における(教師自身も含めての)活動の独自の構造、である。その基本的な特長は、既に指摘して詳述した通り、

教師も参加して、学級の子どもの間、その生活・行動をめぐる、或る種の公的なルールを立ち上げて、それに基づいて各自行動を調整し、相互に働きかけ合う、という点にある。これは、教師と子どもたちとの間の人間関係のいわば〈デモクラシー〉とも言える、原理的な枠組みである。私における〈文化ショック〉は、要するに、こうした種類=水準の、教師と子どもたちとの働きかけ合いの関係が、ごく自然な、意識せざる・ありふれた形で、不断に且つふんだんに、この学校の生活の過程では展開されている、という事態に直面したということである。それは、いわば、彼らのからだ(=心身)の自然な動きとなってしまっているのである。

そこで、否応なく、私が抱くに至ったのが、本項(見出し)のテーマに掲げた問い、即ち、
教室における〈子どもたちの生活の共同〉を構想して、子どもたちに働きかける、(担任)教師の、そうした〈生活の共同〉に対するセンス(=意識態度)は、それ自体、一体どこで養われ、維持されているのか?

という問いである。子どもたちの自前の〈生活の共同〉のメカニズムが彼らの「個」の形成=自我の発達にどれほど本質的な働きをもたらすかということを理解し、自ら受け止めて、その指導活動の具体的なあり方を一貫して統御するような、教師のセンス(=意識態度)は、いわ

ば、教師と子どもたちとの人間関係における一貫した〈デモクラシー〉のセンスとでも言うべきものであるが、この種のセンスは、意識的な配慮の結果として、短期間で・または即席で、「不器用に・ぎこちなく」成立つような性質のものでは、明かでない⁽¹⁶⁾。この種のセンス（＝意識態度）は、また、相手が子どもたちという、どの点から考えてみても、社会的に対等な勢力の持ち主とは明かに思われぬ存在との間の関係にあつては、それに内在している或る種の〈緊張〉を維持することは難しい。ややもすれば、それは、一方的な指示＝服従の関係を自明のものとするような、通常の大人－子ども関係、通常の〈教育〉的關係へと滑り落ちていく。だから、その種の〈緊張〉の維持のために、その前提条件として与っているメカニズムは何か---ということが問われるのは、ごく当然なのである。

子どもたちとの働きかけ合いの關係に直接臨む以前に、あるいは、子どもたちとの共同の活動に携る過程で、それと並行して、当校の教師たちは、自分自身の生活の核心部分において、既に人間關係の〈デモクラシー〉、換言すれば、〈対等性〉を本質とするような共同行動やコミュニケーションを、自ら身を以て生きているのである。それだけでなく、彼らは、さらに、その〈デモクラティック〉な人間關係のメカニズムの働きの下で、自らの「個」にめざめて、教師としての自己形成を果している。そして、当校の教師たちが、そうした〈対等性〉を本質とする、〈デモクラティック〉な人間關係やコミュニケーションを自ら担って、経験しつつある、その生活過程とは、一体何・どこか---と言えば、それは、彼らの〈共同生活〉としての、この〈学校〉、〈堀川小学校〉での教育活動の諸過程において、他にはない。〈堀川小学校〉の教師たち、相互の間の〈生活の共同〉の具体的な構成の仕方のうちに、何よりもまず原動力となる、肝腎のメカニズムが潜んでいるのであって、教師たちによるこの学校組織体の〈運営〉の具体的な仕組みこそが、改めて注目されなければならないのである。

b.) 教室における〈子どもたちの生活の共同〉の立ち上げの過程に先んじて、既に〈生活（研究と教育）〉の〈共同〉を体現して働いているところの、

教師たちの——学校經營の諸過程に参加する場合の——意識態度の基本的な特徴

当校、堀川小学校においては、教師たち、自らが、学校の教育活動（＝研修と教育）を構成し運営する過程で、〈対等性〉を本質とする、〈デモクラティック〉な人間關係やコミュニケーションを担って、それを自明のものとして活動しているが故に、彼らは、今度は、その教室で、子どもたちと働きかけ合って学習＝指導活動を進め、生活の諸問題に取り組もうとする場合にも、同様に、自明の・自然ないき方として、子どもたちとともに、そこに〈生活の共同〉のメカニズムを立ち上げて、そのメカニズム＝ルールに主として基づいて、子どもたちとの人間關係やコミュニケーションを展開しようとする---のだ、と考えられる。そして、そうだとすれば、当然、遡って、教師たちが参加して運営している、〈学校〉の教育活動（＝研修と教育）の構成と運営の基本的な枠組みが注目されなければならない、ということになる⁽¹⁷⁾。

さて、学校における教師たちの教育活動（＝研修と教育）の過程での、〈対等性〉を本質とする、〈デモクラティック〉な人間關係やコミュニケーションを具体的に体現しているシステムとして、この堀川小学校で、最初にまず注目されるのは、「日々の参観授業」（清水教頭・談）である。これは、「本校の教師」が、相互に授業を参観し合う仕組みを指している。実際、かなり頻繁に、教師たちは——自らの担任する学級を、補助の教師たちに一時的に委ねたりして——関心のある他の教師の授業を参観している。参観する教師たちの数が或る規模になると、「授業記

録(ビデオも含めて)」がとられる。参観を受けた、授業者の担任教師は、放課後、参観した教師を一人ひとり回って、意見を聴く。一般的な感想という水準ではもはやなくて、児童の個人名を挙げたり、具体的な指導過程=事例を指摘して、意見が交わされるといふ。最後に、授業者=担任は、「企画委員」(教務主任等によって構成される、研修活動の企画者・リーダーの教師たち)のところに行く。こうして、授業を参観し合って、問題点を指摘し合い、仲間の教師たちの意見を取り入れて、自らの指導過程に工夫を重ねていくという、「風通しのよい」・協働の関係が成立している。また、こうした〈参観〉においては、「授業記録をとる」ことと、そうした「記録」を皆が共有し参照しつつ議論することとが、「根本的に重要なこと」(清水教頭・談)として認識されている。

こうした校内教師たちの中での〈日々の参観授業〉という、普段の広範な相互交流の基盤の上に、「中間授業研究会」が全校教師によって組織される。この企画は、要するに、そうした授業の参観=研究の流れの中核となるものとして、――全校教師たちが各学級で取り組む、それぞれ固有の主題・テーマを掲げた、コアとなる、「単元」学習活動のうちから――、毎年、3～4件の〈単元・テーマ〉が選出されて、全校教師の通年にわたる参観と研究=討議の対象、否、主題となるものである。担当教師は、さらに、当該年度の教育活動の主たる節目で、「中間研究」の発表授業を実施して、全校教師の参観を受けるとともに、当該授業をめぐる準備した、子ども理解と授業の構成に関わる、一連の「資料」のすべてを、全校教師に公表・配布し、それに基づいて繰り広げられる、全校の教師たちの極めて長時間におよぶ研究討議の焦点に立ち続ける。

〈単元・テーマ〉とその担当教師の選任=指名の過程は「企画委員会」で進められ、その結果は、毎年、6月中旬に、教務主任から公表される。当校の教師たちにとって、まさにこの「中間授業研究」の授業担当者に選ばれることが、最大の〈華〉、何にもまして〈名誉〉なことなのだ、という。それこそが、当校の教師仲間のうちで、自分自身の実力が正面切って公認される、最も正統的なチャンスであるからである。教師たちは、学校外部の人々に向かって行われる授業研究発表会――例えば、毎年度、5月末に開催される「堀川小学校 教育研究実践発表会」――での〈発表授業〉の準備と実践は、校内全教師の間で持たれる、この「中間授業研究」会での〈発表〉の準備や実践に比べれば、はるかに楽だ、という。それほど努力と負担を強いられるものでありながら、当校の教師は、誰でも、「中間授業研究」の研究発表者=授業担当者に選ばれることに憧れる。

授業担当者を囲んで、さらに「部会」が立ち上げられる。「部会」に所属した教師たちは、当該研究授業のテーマをめぐる、当該学級の子どもの理解や授業の構成について、予め研究・討議を重ね、発表者の研究授業の準備に協力する。全校の教師は、学年や教科のバランスをとりながら、いずれかの「部会」に所属することになるが、彼らは、そこでの討議の深まりに貢献し、発表授業が一層意味深く且つ明確な構成を持つものとなることに寄与する過程で、それぞれ自らの役割をまっとうしようとする。

堀川小学校の教育活動(=研修と教育)を特徴づけているものに、さらに、研究授業をめぐる行われる、全校教師たちの討議=議論の徹底的な性格がある。その〈徹底的な性格〉が一体どのような点に現れているか――といえば、それは、

- * 全校教師たちが参加して行われる，その研究・討議の時間の長さ，持続する緊張，
- * 研究・討議が，専ら或る特定の子どもの当該授業におけることばと行動の意味の解釈を焦点として，一貫して遂行されるという，論題の専門的な限定における，その集中性，
- * 研究・討議が，専ら，全教師に手渡されている，（学級の児童たちのことばと行動の，年間を通じた）膨大な観察記録に基づいて遂行されるという，その実証性，
- * 討議において交わされる，ほぼ全員の意見・見解の驚くほどの多様性と，それぞれの見解の洞察に充ちた刺激性，
- * 発言する，どの教師も，みな，議論の焦点となっている当の児童を，その表情・態度や雰囲気をもイメージできるような仕方で，知悉しているという，教師たちの理解の実践性，

等を，さしあたり指摘することができる。平成12年度から13年度にかけて行われた校内・全校教師たちの「中間研究発表授業」と，その研究・討議のうちで，私が参加させてもらったものには，

- ① 平成13年2月14日（水）の「中間研究発表会」と，
- ② 8月28・29日の「夏季研修会」と，
- ③ 平成14年2月19日（20日は欠席）の「中間研究発表会」

があったが，いずれの場合も，手に汗を握る，緊迫した議論を楽しませてもらっている。最初の，13年2月の「中間研究発表会」は，第一日目の前半部分（2時間半）に参加させてもらったが，この時に手渡されたプリント資料は，「第IV部会 第2学年 堀江級 生活科〈お手紙〉」（「解釈編」，A4，11頁，「資料編」，A4，66頁）であった。一方，13年8月の「夏季研修会」に提出されたプリント資料は，「第I部会 自己評価の基準を探りながら自分をみつめ，仲間とともに高まろうとする子ども——牧野級（第2学年）〈ことばでスケッチ〉の実践から——」（「解釈編」，A4，12頁，「資料編」，A4，152頁），「第II部会 4年 荒田級 くぼくらがつくる堀小ピオトップ」（「解釈編」，A4，17頁，「資料編」，A4，72頁），「第III部会 6年 広田級 〈戦国武将 佐々成政〉」（「解釈編」，A4，12頁，「資料編」，B4，46頁）であり，14年2月の「中間研究発表会」に提出されたプリント資料は，「第III部会 第5学年 福田級 道徳（総合）〈みんなのしあわせ——相手への誠実な思いを自分の心に刻みながら歩む水上さん——〉」（「解釈編」，A4，26頁，「レジメ」，A4，3頁，「資料編」，A4，151頁）であった。

最後に，「単元」学習のシステムについて，説明しなければならない。堀川小学校では，「朝活動」，「くらしのたしかめ」（朝と下校前），「授業」，「自主活動」の四つの柱を以て，「日課運営表」を構成しているが，「授業」，というより，当校の教育課程＝「日課」のコア（中心）として教師たちが取り組んでいるのが，「単元」学習である。これは，子どもたちの〈話し合い〉——教師たちは「集団学習」と呼んでいる——を扇の〈要〉として進められる，いわば「総合」的な「体験」学習である。教師たちは，自らの学級の生活＝学習活動の〈看板〉となるものとして，それぞれ或る「教科」を核として，〈合科〉的に，一定の主題＝テーマを掲げて，「単元」を構成する。

教師たちが構想し，子どもたちとともに実践する「単元」学習活動には，活動期間の比較的短いものもあるし——第2学年生活科「つくってあそぼう シャぼんだま」（16時間），第3学

年社会科「わが家の買い物マップ」(2, 3学期, 15時間), 第5学年算数及び学級活動「くらしの提案」(10時間), 第5学年家庭科「これが100点!わたしの朝食」(8時間)——, 長期間続けられるものや, 年間にわたって継続されるもの——第5学年理科「わたしの命」(20時間), 第1学年生活科「11羽の1ねんせい」(5月~3月)——もある⁽¹⁸⁾。私が継続的に参観し記録することとなった, 牧野学級の平成12年度の第1学年国語科「おはなししましょう! わたしのたから」, 13年度の第2学年国語科「ことばでスケッチ」は, いずれも5月~3月の間, 年間を通じて継続された「単元」学習であった。

「単元」学習の構想と実践こそ, 教師たちがその蓄積された個性的な経験のすべてを發揮し燃焼させて, 自らの「個」を表現しようとする, まさにその肝腎の舞台, 腕の見せどころとして, 彼らの教育活動の焦点となるものである。校外に向かって計画される「教育研究実践発表会」や, 校内で推進される「中間研究発表会」で公表されて, 参観を受け, 研究・討議の対象となるのも, すべてこの「単元」学習活動である。彼ら, 教師たちの, 「単元」学習の実践にかける, その情熱の構造=メカニズムこそ, 私の研究上の関心を惹くものであるが, こうした関心に示唆を与えるものとして, 彼らが「単元」学習を構想し実践していく際に, 彼らの念頭に置かれている〈精神〉とでも言うべきものを, 堀川小学校『個と歩む:くらしをつくる子どもとともに』が掲げて示してくれている。この著作の「II 子どもに学ぶ 3 これから求められる“授業”とは?——新しい授業観——」では, 「私たちが目指す〈総合的な学習〉」の見出しの下に,

「私たちは, 子どもはどのような学習を望んでいるのか, また, 子どもの主体的な学習はどのように進められているのかを見極め, 次に掲げる二つの視点から総合的な学習に取り組んでいる。

- 一 くらしを基盤とした教科の学習を推進しながら, あくまでも, 子どもの立場から生まれる課題を大切に, 友だちや教師, 地域の人々とのかかわりの中で学習活動が進むように工夫する。
- 二 学校生活の主たる四つの活動を教育課程に位置付け, 子どもが自らくらしをつくることを目指し, 学校でのくらしの中から生まれた課題を納得いくまで取り組むことを支える。」⁽¹⁹⁾

と, 基本的な〈精神〉が宣言されている。そして, それに先んずる個所に, この〈精神〉の意味内容を具体化して, 9項目に分けて説明している部分がある。そこには, 次のような諸項目が掲げられて, 説明と指導事例が付されている。

- 〔(1) 子どもに“開かれた授業”〕,
- 〔(2) くらし発, くらし着の追究を支える授業〕,
- 〔(3) 仲間の理解を深める場としての授業〕,
- 〔(4) 生き方を深め, 仲間との強い絆をはぐくみ合う場としての授業〕,
- 〔(5) 響き合いが生み出す共感的空間〕,
- 〔(6) 自立的な子どもの追究を生む授業〕,
- 〔(7) 自分の存在感を対等に求め合う場としての授業〕,
- 〔(8) 子どもの論理で展開する授業〕,
- 〔(9) 喜びや悩みを共有し, 信頼をはぐくみあう場としての授業〕⁽²⁰⁾。

こうした「単元」学習を, 子どもたちにとって魅力的な, しかも意味に充ちた, 発展的な形

態のものとして、どれくらい具体的に・イメージ豊かに構想し、肉付けしつつ、子どもたちとの共同活動として実践してゆくことができるか---ということは、勿論、一にかかって、各教師の真に総合的な能力に帰することであるが、当校には、それぞれの教師たちの情熱をこうして引き出し燃焼させつつ、一方で、その諸過程を学校=教師集団が全体として---個々の教師の主観的な想いや個人的な思い込みを超えて---支え合う装置=メカニズムが、存在している。「単元検討会」と呼ばれているものが、それである。

各学級で、新年度の「単元」学習の構想が固まってくる時期、4月に入ると、それぞれの学級担任教師は、その〈構想〉をまとめて、「企画委員会」に提出する。委員会では、それぞれの〈構想〉について、入念に討議しつつ検討する。双方の準備と検討が一段落すると、教師たちは、それぞれ、呼び出しに応じて委員会に出頭し、自らの〈構想〉した「単元」学習活動のイメージの具体化と、学級の子どもたちの学習活動として実際に展開された場合の、その豊かな意味と現実性の説明とに努め、双方の間で綿密な討議が行われる。通常、一教師の一つの〈構想〉をめぐって、3時間はやり取りが行われる、という。この討議こそ、文字通り、当校の教育活動の最奥、心臓部を成す場面であり、双方の教師(「企画委員会」の教師たちと学級担任教師と)がそれぞれ〈教育者生命〉を賭けて渡り合う場面であって、新たな意味を帯びた教育活動や、或る教育活動の新たな局面が切り拓かれることになる、文字通り創造的な営みの舞台である。「単元検討会」は、一方で、こうして、緊張を伴った集中的な討議の中で、教育上の発想=アイデアを深めて、具体化し鍛え上げるという働きを持つとともに、他方では、「単元」学習の〈構想〉を、単なる一個人=教師の〈主観的な発想〉の水準から、集団としての教師たちの知見に支えられた、安定した枠組みと発展性のある展望を含み持った、有望なプランの水準へと引き上げて保障するという、組織的な働きをも具えている。さらに、「単元検討会」のシステムを通じて、また、毎年度の、教師たちの渾身の力をふりしぼった〈構想〉は、当校の全教師集団の共有された知見の上に積み重ねられ、蓄積されていくことにもなる。

これまで、本項では、堀川小学校の教育活動(=研修と教育)をめぐる教師たち自身の、相互の間の人間関係とコミュニケーションを特徴づけているような、独自・固有の装置=システムと、それを稼働させている理論=原理とを指摘して、考察してきた。当校の教師たちが、自ら、その研修と教育の活動諸過程で、まさにこうした、基本的に対等な、デモクラティックな人間関係とコミュニケーションを担って生き抜いていることこそが、また、彼らの担任する学級の生活と学習活動において、子どもたちとの間に、基本的な〈対等性〉を帯びた働きかけ合いの関係と、〈デモクラティック〉なコミュニケーションを維持して、「個と歩む」活発な学習活動を展開していく際の、まさに原動力となっているのだ---ということを、その種の考察を通じて示唆することができたとすれば、本項はその課題の一端を果たしたことになる。

引用文献

- (1) 『上越教育大学研究紀要』第21巻第2号, pp.551-552.
- (2) *ibid.*, p.552.
- (3) *ibid.*, p.553.
- (4) 上野直樹「〈言語ゲーム〉としての学校文化」: 佐伯・汐見・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, 1992, pp.51-54. 鷲田清一『「聴く」ことの手——臨床哲学試論』, TBSブリタニカ, 1999, 「あとがき」, pp.265-268.
- (5) 『シリーズ授業 実践の批評と創造 算数——分数・式のたて方』, 岩波書店, 1992, pp.35-36.
- (6) 『河合隼雄著作集 5 臨床教育学入門』, 岩波書店, 2002, p.245.
- (7) 石田幸平・武井楨次『失われた子ども空間——登校拒否・いじめ・女子非行——』(新曜社, 1987, pp.72-74.
- (8) 例えば, 内山英治「個の特性を生かす学習——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. (前掲拙稿: 『上越教育大学研究紀要』第21巻第2号, pp.543-544.)
- (9) 拙稿「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?」(『上越教育大学研究紀要』第21巻第1号), pp.44-45.
- (10) 牧野学級の1学年の「単元」学習: 「おはなししましょう! わたしのたから」のく話し合い) 活動は, 3学期(2001年)の3月21日(水)の第1時限に——鳴門教育大学一行の参観の下で——行われているが, この時, 発表の主役を担った永森さんは, 1年間の<わたしのたから>を追求し続けた, 自分自身の活動の経過を振り返って, 年末=2学期末の頃から, お勤めに出ていて忙しく, 「お話しが十分にできない」お母さんとの間に, 「こうかんノート」を始めて, 気持ちが通い合うようになり, お母さんが好きになってきて, 以前から<たから>であった, ねこの<マリ>と一緒に, <わたしのたから>となるに至った, とうれしそうに——「これからも, ノートを続けて, お母さんのことをもっと知りたい」と——述べている。そして, 家族を<たから>として受けとめ直そうとする, そうした永森さんの発言に続いて, 有須さん, 堂谷さん, 遠藤くん, 蒔田さん, 野上くん, 大間知さん, 山口さん, 加藤くん, 中村さん, 大田さん等が, 次々に立って, 自分にとっての家族(お母さん, 妹, お父さん)との結びつきのかけがえのなさを, 具体的なエピソードを交えて, 語っている。
- (11) 例えば, 蛇沢くんの「とやまのやま」等。
- (12) 山腰くんは, 家から詩の本, 工藤直子『のはらうた 1, 2, 3,』(童話屋, 1984)を持ってきて, みんなにそれを読んで, 詩作の参考にすることを勧めている。
- (13) 「わたしのあゆみ No7」を発表, 展示している子では, 例えば, 水上さん, 北浦さん, 大間知さん, 山腰くん, 寺下さん, 萩原さん, 谷口くん, 永森さん等がいる。
- (14) この年頃の子どもたちの躍動するリズム感や, できごとに心身の全体で以て感動する, その鮮烈な印象によって, 私の記憶に深く刻みつけられている彼らの作品としては, 例えば, 次のものがある。山腰くん「くもりのないそら」, 「雨の音」, 「とけい」, 谷口くん「あしおと」, 「かぶと虫のよう虫」, 川尻さん「いもうとのなまえ」「ホットケーキを作るとき!!」, 狩野さん「あひる」, 「おとうさんはホッカホカ」, 遠藤くん「うおつりのへたくそめいじん」, 有須さん「ねむくないのに」等。
- (15) 例えば, 私が参観して記録した, この「単元」の発表=話し合い——牧野先生は「集団学習」と呼んでいる——の学習活動には, 次のようなものがある。
- 5月14日 狩野さん「あひる」,
5月25日 若松くん「ころがってたのしい」
5月30日 (第72回教育研究実践発表会 第一日)

金山さん「さくらの木のはっぱ」, 「じょうほうコーナーのでんごんぼん」

山腰くん「お日さま」,

5月31日 (第72回教育研究実践発表会 第二日)

有須さん「あさかつどう」,

山腰くん「あさかつどう」,

水上さん「あさかつどう」

6月13日 堂谷さん「もうすぐたんじょうび」,

6月14日 北浦さん「雨の日」,

水上さん「雨」

7月3日 谷口くん「あしおと」,

11月13日 遠藤くん「うおつりのへたくそめいじん」,

11月29日 伏木くん「かれは」,

11月30日 狩野さん「おとうさんはホッカホカ」,

3月7日 近堂さん「チョキチョキの木」。

(16) 長谷正人「不器用なシステムとしての近代社会」: 『悪循環の現象学——「行為の意図せざる結果」をめぐる——』, ハーベスト社, 1991, pp.115-126.

(17) 本項の以下の記述は, 2002年4月17日, 堀川小学校教頭・清水健太郎, および教務主任・牧野字子の両先生との面談(同校・校長室), 4月13日, 富山大学教育学部助教授(元・堀川小学校教務主任)・松本謙一氏との面談(同大学・研究室)において確認されたことに, 主として基づいている。

(18) 堀川小学校『個と歩む: 暮らしをつくる子どもとともに』, 明治図書, 2000, 「III 子どもと授業(実践事例)」, pp.119-225.

(19) *ibid.*, p.102.

(20) *ibid.*, pp.88-100.

On Two Standpoints Considering 'each individual child' in the Guidance of Learning Activities (2)

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 difference 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 instruction suited to individual difference of each child. But, on the other, some schools (teachers) aim at a radical reform 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, and 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.

* Guidance and school life