

カリキュラムにおける創造と現実性との統合を どのようにして実現するか

—— 学習指導過程の相互公開・相互批評に基づく提案と吟味と蓄積の組織化：
富山市立堀川小学校「単元学習」の指導過程 ——

杵 淵 俊 夫

(平成16年10月29日受付；平成16年12月8日受理)

要 旨

本稿では、「公的な枠組み」と「教育計画」としてのカリキュラムから、子どもたちにおける「学びの経験」としてのカリキュラムの捉え方へという、カリキュラム観における視点の転換の動向を追究する。そして、こうした新たなカリキュラムの考え方を原理的にさらに首尾一貫したものとし、実践的に一層状況に密着した、具体的なものにしようとする努力が、「学校に基礎をおくカリキュラム開発」という立場を生み出し、さらに進んで、学習活動のテーマや活動の仕方・方法に関する「共同的決定」へと子どもたちの「参加」を保障するシステムを学校や学級に創り出す試みへとつながっている。本稿の後半では、そうした新たなカリキュラム観の定着と蓄積の一事例として、富山市立堀川小学校における学習指導過程の相互公開・相互批評に基づく、新たな「カリキュラム開発」のシステムと、子どもたちの「学習と生活の集団」を媒介とした「単元学習」の活動諸過程を、その固有のメカニズムを分析的に指摘しつつ、提示したい。

KEY WORDS

SBCD (School Based Curriculum Development) 学校に基礎をおくカリキュラム開発
Childrens' right of expression of his own opinion 子どもの意見表明権
Discourse Community 話し合い共同体

I.) 「学校に基礎をおくカリキュラム開発(SBCD)」運動の展開と、カリキュラム開発過程へ の子どもたちの「参加=関与」の広がり

I-1.) 「教育課程」の伝統的な意味と、その問題点

「カリキュラム (curriculum)」——Lehrplan, programme d'etudes——に相当するものは、戦前のわが国の教育界では「教科課程」(初等教育)、「学科課程」(中等教育)と呼ばれていたが、戦後は「教育課程」という用語が用いられるようになった。学校の教育活動が教科指導のみならず、教科外活動 (extra-curricular activities) ——学級活動、クラブ活動、学校行事等——の指導を含んでいることが、戦後重視されるようになったからである。「教育課程」という用語が「学習指導要領」に初めて用いられたのは1951 (昭和26) 年改訂「学習指導要領 一般編 (試案)」であるが、そこでは、「児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外

* 生徒指導総合講座

の活動に従事するのが適当であるかを決め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年的に配当づけたものを教育課程⁽¹⁾という、と規定している。

「教育課程」は、かくして一般的には「教育（内容）計画」として理解されてきたが、この「教育（内容）計画」⁽²⁾という意味での「教育課程」も、その編成作業の諸過程を考慮に入れて、さらに具体的に考えてみると、

- ① 国家的または政治的・経済的・社会的要求によって定められる教育課程（国レベル）
- ② 学校で編成される教育課程（学校レベル）
- ③ 個々の教師が計画し、実施する教育課程（教室レベル）」

の「3層構造」⁽³⁾が存在して、働いていることがわかる。そこで、教師たちは、「教育課程」を意味するものとして、通常「(本校の)年間教育計画」とか「年間指導計画」をイメージしてきた。「学校の目的や目標を達成するために、授業時数との関連において教育の内容を児童の心身の発達に応じて総合的に組織した学校の教育計画」こそが「教育課程」だ、というわけである。こうして、定められた「法的基準」——つまり、「学習指導要領」——と一定の手続きとをなぞって「(本校の)年間教育計画」としての「教育課程」を作成するという手順とが定着するに至った。そして、それとともに、「全国どこの学校も〈似たり寄つたりの教育課程〉」、「学校の実態とは乖離した、いわば紙の上の教育課程」が一般化し、「どこにいても、同じような授業が展開される結果とな」った⁽⁴⁾。

「教育課程」についてのこの種の伝統的な受止め方に対して、これまで指摘されてきた問題点は、大別して二つ存在している。それらの問題点を、例えば、日台利夫「〈横断的・総合的な学習〉とカリキュラム」（亀井浩明編『生きる力』をはぐくむカリキュラム経営）は、

「このカリキュラム観には二つの意味がある。ひとつは、授業や学習活動に先立って教師や教育関係者の手によって決められたプラン＝計画があるということである。もうひとつは、それは、教師・大人がデッサンしたプランであって、子どもの学習経験そのものがどうであったか、という学びの〈事実〉とはべつのことであるということである。」⁽⁵⁾

と指摘している。つまり、伝統的な「教育課程」観においては、

- ① 「授業（や学習活動）に先立って---決められたプラン＝計画」が主として注目されており、
- ② また、「子どもの学習経験そのもの」や（子どもにおける）「学びの〈事実〉」に対して、「（それ）とはべつのこと」、「教師・大人がデッサンしたプラン」が専ら主題となっている、

というのである。「教育課程」のこうした伝統的な考え方は、教室＝学級で「学習活動」を遂行し「学習経験」を積み重ねようとしている「子ども」の立場からみると、二重の、または二段階の形をとった外部からの拘束として現れ出ている。前者の問題——即ち、①「授業（や学習活動）に先立って---決められたプラン＝計画」の重視——は、教師の学習指導の諸過程を外部から拘束しようとするものであって、それ故にまた、子どもたちの「学習活動」のあり方を画一的なものにしてしまう点を疑問視するものであるが、後者——②——の問題は、もっと直截に「教師・大人がデッサンしたプラン」が、「授業や学習活動」を通じて、子どもたちに押しつけられるという構造を指摘し疑問とするものである。

前者の問題、即ち、「教育課程」を〈授業（や学習活動）に先立って決められたプラン＝計画〉として自明視する考え方が抱えている根本的な欠陥については、既に1970年代から、それぞれ異なった問題関心——勿論、それらは、意味文脈上相互に密接に関連し合っているものではあるが——に基づいて、幾つか指摘され、その改善の仕方をめぐって議論が繰り広げられてきた。伝統的な「教育課程」の観念を問題視する、それらの議論のうちで代表的なものとしては、いわゆる「隠れたカリキュラム」をめぐる議論や、「教育課程」の経営をめぐる議論、つまり、その評価＝開発（「フィードバック」）の観点から見られた欠陥の指摘がある。一方、後者の問題、「子どもの学習経験そのもの」や「学びの事実」を関心の焦点に据えて直視しつつ、それからの（「年間教育計画」としての「教育課程」の）根本的なズレを指摘する議論は、——子どもたちの「学びからの逃走」や「学級崩壊」という事態をめぐる議論等を媒介として、また、「子どもの権利条約」（特に、その第12条「子どもの意見表明権」）の教育上の意味の解釈をめぐる議論を契機として——学習活動＝学習経験の過程そのものにおける子どもたち自身の自発性や主体性を如何にして取り戻すか——という議論として展開してきている。

本項の以下の部分においては、これらの二つの論点について、これまでの議論を総括しつつ、筆者の見解を併せて展開したい。

I-2.) 「計画」としての「教育課程」から、より一層広い「カリキュラム」の概念へ

日台氏は、先に引用・紹介した叙述に続いて、さらに、

「とにかく教師は、教えさえすれば子どもはそのとおりに学ぶものと考えがちであるが、授業や学習の経験自体は、教師が〈教えた〉と思っていることと、子どもが〈経験したこと〉とは一致しないことが少なくないのである。つまり、これまでのカリキュラム観は、プラン＝計画という概念の意味が強く、〈子どもが学んだ経験の事実〉を意味してはいなかったのである。」

と指摘している。「授業（や学習活動）に先立って決められたプラン＝計画」としての「教育課程」が教師の「授業」活動を外から拘束して、画一的な・硬直した活動にしてしまっていること、そして、その結果として、また、その種の「教育課程」の下では、教師の教授活動と子どもたちの「学習経験」や「学びの〈事実〉」との間に「不一致」が生じていることを、氏は指摘しているのである。氏はまた、従来の「教育課程」観が自明の背後文脈として前提している〈思いこみ〉——即ち、「教えさえすれば子どもはそのとおりに学ぶもの」という考え——にも注意を促している⁽⁶⁾。それは、単に「紙の上の教育課程」となってしまっている、というわけである。

さて、教える側の子めの意図や「計画」と、その働きかけを受けて学習する子どもたちの側が実際に学んで、身につけていくものとの間に、まさにこのようなズレがある——という事実そのものについては、既に古くから教育者たち、特に直接教育活動に携わる人々が広く気づいていたものである。それは、つまり、諸教科や教科外活動について公表される「教育計画」としての、「公式的・顕在的カリキュラム」と、それに基づいて遂行される学校や教師の計画的・意図的な働きかけによってもたらされた教育的効果とは別に、子どもたちが学校での生活において、教師と子ども、または子ども同士の間関係のうちで、自ら意図することもなく学び取り、身につけていく経験が非常に多いし、また重要な意味を帯びている、ということである。20世紀初頭からアメリカに展開した、子どもの生活経験を重視する「進歩主義教育運動」の理論は、

この種の事実について改めて注目し、「教科書中心」book-centeredの立場から「児童中心」child-centeredの立場へと教育観の根本的転換を行った。そして、学校において子どもたちが実際に活動し経験することがらの全体こそがまさに「カリキュラム」の意味するものである、と考えた。

わが国の第二次大戦後のいわゆる「戦後教育改革」を主導することになったのは、この「進歩主義教育＝新教育」運動の児童中心・子どものもの生活経験重視の教育観であったが、この教育観を具体化したものとして、1947年「学習指導要領（試案）」と51年改訂「学習指導要領 一般編（試案）」が公表されている。そこでは、「学習指導要領」は、——戦前のような上意下達の画一的な方式を改めて——、教師たち自身が適切な教育課程を編成するための「手引き」として位置けられている。前述の通り、51年改訂「学習指導要領 一般編（試案）」が初めて「教育課程」という用語を用いているが、そこでは「教育課程」はまた、児童中心・子どものもの生活経験重視の教育観に基づいて、次のようにも定義されている。

「本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味している。これらの諸経験は、児童・生徒と教師との間の相互作用、さらに詳しく言えば、教科書とか教具や設備というような物的なものを媒介として、児童・生徒と教師との間における相互作用から生じる。」

この種の「教育課程」観は、しかし、わが国では、1958年改訂「学習指導要領」によって背後に退けられてしまった。新たな改訂においては、「学習指導要領」が「法的拘束力をもつ国家基準」として提示され、学問的系統性を重視した、中央集権的・画一的な「教育課程」が教科内容から授業の内容・方法に至るまで詳細に規定することになった。

諸教科や教科外活動について公表される「教育計画」としての「公式的・顕在的カリキュラム」——および、それに基づく学校や教師の計画的・意図的な指導——とは区別されて、子どもたちが学校の生活で無意図的に身につけていく経験の諸層を、「隠れたカリキュラム」または「潜在的カリキュラム」hidden or latent curriculumと呼んで、(カリキュラム開発や、学習環境・教育方法の理論等と結びつけて)改めて注目の焦点に据えたのは、アメリカにおいて1960年代後半から始まった、「学問中心カリキュラム」Discipline-centered Curriculumへの批判と「人間中心カリキュラム」Humanizing Curriculumへの転換の動向のうちにおいて、である⁽⁷⁾。具体的に、この種の「隠れたカリキュラム」または「潜在的カリキュラム」として指摘されているものには、次の四つの「レベル」のものがある⁽⁸⁾。

- ① 「教育過程レベル」で働いているものであって、これには、学校生活の中での子ども同士の人間関係や教師と子どもの人間関係、および、教科学習の過程で間接的に学ぶ人間関係の様式がある。
- ② 「組織レベル」での働きであって、一個の社会組織として学校——「学校組織」——が子どもに及ぼす影響が注目されるが、これには、学校風土や教師集団のもつ独自の「イデオロギー」の働きがあり、物理的環境や学校建築の影響等もある。
- ③ 「政策レベル」での働きであって、学校で客観的な知識として提示される、当該社会の支配層のイデオロギーの働き、支配層の生活・行動様式を子どもたちのうちに再生産するように働く学校の機能が、ここでは注目される。
- ④ 「制度レベル」で働いているものであって、社会制度としての学校が持っていること

ろの、人間の行動や価値観や態度等を組織化する、言わば「象徴的な機能」である。これらの「潜在的カリキュラム」のうちには、子どもたちの学習活動や学習経験に直接働きかけるような種類・レベルのもの——例えば、①——もあるが、教師（集団）や学校の機能や活動様式を暗黙裡に拘束して働いているもの——例えば、②、④——、さらには、教育政策の動向を基本的に規定しているもの——例えば、③——もある。そして、これら、すべての種類・レベルの「潜在的カリキュラム」の働きは、相互に関連し合い、重なり合って、教室＝学級で学習活動を遂行している子どもたちの経験の諸過程に影響を及ぼして、それを規定するものとなっている。

だから、教室＝学級での学習活動の過程で、子どもたちが現実且つ具体的にどのような活動の過程を辿って、何・どのようなことを経験するに至ったのか——ということに注目して、その活動・経験の全体こそ本来の「カリキュラム」であると考えれば、それは、上述のような「潜在的カリキュラム」の働き＝効果をすべて包括していることになる。そして、それ故に、それらの「潜在的カリキュラム」の働き＝効果を可能な限り「意識化し、検討していくことはきわめて重要である⁽⁹⁾。」それらの「潜在的カリキュラム」の働き＝効果に比べると、「授業や学習活動に先立って決められたプラン＝計画」——つまり、「学習指導要領」と「年間教育計画」等——としての「顕在的・公式的カリキュラム」は、まったく部分的で一面的なものである。むしろ、「子どもが学んだ経験の事実」としての、この広義の「カリキュラム」においては、「授業や学習活動に先立って決められたプラン＝計画」は、結局、「潜在的カリキュラム」を介して初めて、子どもたちの〈学び〉の過程に効果を持つものとなる。「潜在的カリキュラム」は、通常——日台氏がその「不一致」を指摘している通り——「学校・教師の公式的・計画的な働きかけとは無関係に、ときにはそれらに反して」⁽¹⁰⁾働き且つ成り立っているが、「子どもの発達を促すために作られた顕在的カリキュラムが、実は子どもの発達を阻害しているという現実」⁽¹¹⁾もある。

「授業（や学習活動）に先立って決められたプラン＝計画」としての「教育課程」を自明視する考え方については、さらに、「教育課程」の経営、評価＝開発（「フィードバック」）をめぐる議論のうちで、根本的な問題点が指摘されてきた。その代表的なものが、1974年に、OECD：CERI（教育研究革新センター）の協力の下に、文部省が東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」における議論である。このセミナーの第二分科会における東洋氏の報告——「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」——は、「視点の変換」を訴えて、こう述べている。

「カリキュラムを教育課程と訳してしまった場合、クラスルームティーチャーの外側で、クラスルームの活動に先立って決まってしまう枠組みのように受け取られる場合が少なくない。けれども、これからのわが国のカリキュラム改善を考える場合、まず、カリキュラムというものをより機能的に考えとらえることから始めなければならないと思う。言いかえれば、カリキュラム開発者が計画した刺激環境の系列ないし構造としてでなく、学習者が経験し認識した学習刺激環境の系列ないし構造に即して考えようというのである。もちろん両者は、たがいに無関係ではなく、密接に相関連している。けれどもこのような視点の変換によって、実際に機能しているカリキュラムが計画されたカリキュラムに一方的に拘束されるだけでなく、カリキュラムの計画にあたっては実際にどう機能した

か、するかという実践からのフィードバックを充分にとり入れなければならない。それも、計画の一時点でまとめてフィードバックをうけるのではなく、随時、常時、個々の実践の中で自己修正が可能であるような柔軟性を持った計画がなされなければならないということが自明になる。

教授・学習の場は、個々の学習者についてどのようなカリキュラムがどのようなにはたらいているかを発見する場であり、また、それにもとづいて計画が修正され発達する場である。」⁽¹²⁾

「視点を転換」した場合に関心の焦点となってくるのは、「クラスルームティーチャー」の「個々の実践」であり、さらには「学習者が経験し認識した学習刺激環境の系列ないし構造」である。そして、「教授・学習の場」からの「フィードバック」に基づいて初めて「カリキュラム開発」が促進される、と考えるのである。氏は、「個々の学習者についてどのようなカリキュラムがどのようなにはたらいているか」という問題を焦点として、教授・学習の場での（カリキュラムの）「随時、常時」の「自己修正」をも主張している。こうした見解に支えられて、本セミナーは「学校に基礎をおくカリキュラム開発」（SBCD：school-based curriculum development）の考え方を提唱するに至っている。セミナーの翌年（1975年）公表された、文部省「カリキュラム開発の課題——カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書——」は、そこでの議論の成果を、次のようにまとめている。

「OECDのカリキュラム概念は、教育目標、教育内容、教材、教授・学習活動さらには、評価の仕方までを含んだ広い概念である。単に、学習指導要領や教科書を指すものではない。学習者に与えられる学習経験の総体をカリキュラムと呼んでいるのである。いわゆる顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムという概念も、以上のような広いカリキュラム概念によってはじめて包摂可能となるのである。そのような意味でのカリキュラムは、教授・学習過程の現実から離れては開発され得ない。『学校に基礎をおくカリキュラム開発』という考え方も、カリキュラム概念の拡張に伴って必然的に生まれてきたと見てよいであろう。以上のような文脈で考えると、教授・学習過程は、単にできあがったカリキュラムを実施に移す場なのでなく、カリキュラムがそこで形成され、開発され、評価され、修正されていく場だということになる。」⁽¹³⁾

勿論、文部省自身が、「教育課程」観をめぐるこの種の「視点の転換」を含んだ知見を持つに至ったということ、文部省が「学習指導要領」を中心とする教育課程政策を現実に転換することとは、また別個のことからである。

さて、議論がここまで進んできて、「学校に基礎をおくカリキュラム開発」というような問題が検討の主題として取り上げられる段階に至れば、それは、本項の初めに掲げた——「教育計画」としての「教育課程」という伝統的見解に潜んでいる——二つの問題点のうちの、後者の問題、即ち、「授業や学習活動に先立って決められたプラン＝計画」という伝統的な「教育課程」の考え方においては、

② 「子どもの学習経験そのもの」や（子どもにおける）「学びの〈事実〉」に対して、「（それ）とはべつのこと」、「教師・大人がデッサンしたプラン」が専ら主題となっている、という問題と、意味文脈上結びついてくることになる。

I-3.) 「学校に基礎をおくカリキュラム開発 SBCD」という概念の導入

子ども＝学習者自身ではない、「教師や大人がデッサンしたプラン」としての「教育課程」、
「教室の外で実践に先だって決定された固定的な枠組み」としてのカリキュラムは、「制度化された知識」を教師から子ども（生徒）へと一方的に与える、いわば「伝達中心カリキュラム」である⁽¹⁴⁾。この種の「カリキュラム」は、一方における、知識や経験として貧弱な受験学力へののめり込み、他方における、中途退学や不登校の増加と「学びからの逃亡」という形での子どもたちの反抗・サボタージュの広範な動きの中で、行き詰まりに陥って既に久しい。また、学習者それぞれの探究活動を主要な学習形態として想定する、生活科や総合的な学習の指導においては、従来の「伝達中心カリキュラム」の手順はもはや通用し得なくなっている。こうした行き詰まりの状況のうちで、「教室の外で実践に先だって決定された固定的な枠組み(=教育計画)」という、硬直したカリキュラム観への怠惰な執着を止めて、子ども＝学習者自身にとって意味のあるカリキュラムの考え方を捉え直そうとする動向は、多様な形をとって現れている。

教育課程を「授業（や学習活動）に先立って決められたプラン＝計画」と考えてきた、わが国の実践家や研究者に最初に衝撃を与えたのが、前述した1974年の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」における欧米研究者たちの考えであった。彼らのカリキュラム概念は、主たる論点において、わが国の人々の考えのちょうど対極を成していた。わが国では「教育課程とは、国の定める基準に基づき――目標、内容、指導に当てる時間等を組織的に配列したもの」であると考えのに対して、彼らは、それを「学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験を意味している」⁽¹⁵⁾と考えた。「カリキュラムをすでにできあがっているものとして静的にとらえている」わが国の人々に対して、彼らは「カリキュラム開発」という未知の用語を持ち込んで、「カリキュラムをつくりあげてゆく、開発してゆく、いわば動的なものとして考えてい」た⁽¹⁶⁾。カリキュラムの開発を「教育政策の転換の問題」、「教育行政の責任を負う文部省の責務」と考えるわが国の人々に対して、彼らは「カリキュラム開発は、教育の現場における創意や工夫の問題であり、学校における実験的な試みを推進する教師と、それに参加する生徒の役割は大きい」と考えて、いわゆる「学校に基礎をおいたカリキュラム開発」論を提案した⁽¹⁷⁾。

しかし、カリキュラムの「開発」とか「学校に基礎をおいたカリキュラム開発」という欧米研究者たちの考えに触れても、それを衝撃と受けとるのではなくて、むしろカリキュラム観におけるそうした「視点の転換」を待ちかまえていた人々も、この時点ですでに存在していた。先に紹介した、当セミナー・第二分科会の東洋の報告――「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」――はそうした「視点の転換」を既に含んでいるものであるし、また、当セミナーの一メンバーであった西之園晴夫の「日常活動としてのカリキュラム開発」は、こう述べている。

「たしかに、わが国でもカリキュラム開発はすでにおこなわれている。水道方式、仮説実験授業、あるいは極地方式、さらに広い意味では、同和教育、性教育の研究も、まさにカリキュラム開発の一例である。発見学習や探求学習でも、具体的な実践授業が行われている」⁽¹⁸⁾

氏も勿論、「カリキュラム開発が、教育活動のなかで日常化しているとはいえない」わが国の実情を痛感しているのであって、氏の論点は、むしろ「現在のわが国の教育界には、理論的研究と実践的研究との間には大きなギャップがあるが、その一つの原因として、機能的機構が欠落

していること」を指摘して、そうした「機構」——例えば「教育工学センター」——の可能性を具体的に指摘・提案することにある。氏の論考は、かくして、「教育工学センター」の機能を次のような三つの方向に拡大・充実することを提案して、結ばれている⁽¹⁹⁾。

「カリキュラム開発を構想するにあいに、まず考えなければならないことは、教師の技術のレベルアップを可能にするような機会を計画的に提供すること、教師相互のコミュニケーションを組織化する方法を考えることが最初の課題である。」

「---授業分析を実施することが容易になるようなシステムを提供することである。録画、録音された授業を文書化することが容易になるようにすること、データ解析を簡易化するためのプログラムを開発して、授業分析によって自分の授業を改善してみたいと願っている教師に、使い易いシステムを容易することである。」

「第三に実現したいことは、教育目標がつねに修正可能であるような、フレキシブルな教育目標管理システムを作ることである。---印刷を含めての情報処理システムの利用が、教育界ではきわめて遅れている。」

一方、「学校を基礎とするカリキュラム開発の様式と、地域におけるカリキュラム開発と現職教育の援助機関であるティーチャーズ・センター (teachers' centre) の機能」に注目して、「教師を主体とし日々の教室での実践に根ざした開発」の様式——「実践・批評・開発モデル」——の構想を推進してきたのが、佐藤学氏である⁽²⁰⁾。氏は「一方でカリキュラムの理論研究を推進し、もう一方で各地の学校を訪問して教師との協同で実践的探究を進め」ることによって、「理論と実践の二元論を克服すること」をめざし「〈実践を通した理論〉 (theory through practice) の批評と創出」を課題としてきたが、その立場から、

「これまでのカリキュラム研究が授業と学習に先だって〈どういう教育内容をどう編成すべきか〉を問うてきたのに対して、カリキュラム実践の探究は、授業と学習においてどのような文化的・社会的・倫理的経験をどのように構成するのか〉を中心に議論することになる。そこでは、教育実践の創造 (授業と学びの創造) とカリキュラムの構成とは同義なのである。」

と主張する⁽²¹⁾。氏は、これまでのカリキュラム開発の様式、「中央の機関において、各分野の専門的研究者と教育関係者が、---教材パッケージを開発して教室に普及する様式」——「研究・開発・普及モデル」——を否定して、「実践・批評・開発モデル」を主張するが⁽²²⁾、この様式においては、「カリキュラムに即して子どもの学習活動が決定されるのではなく、子どもの学習の事実とその可能性に即してカリキュラムが決定される」と述べて、その意図する内容をさらに具体的に、この種の〈モデル〉においては、

「教師の構想におけるカリキュラムを軸として、カリキュラムと授業は相互媒介的であり、力動的な関係をもって捉えられている。教材と子どもの可能性を構想する教師のカリキュラムは、ある授業の方略を含んで成立しており、授業における展開過程は、教育的な経験の開発と教材とプログラムの修正と発展を伴う点で、カリキュラム開発の実質的な基礎を準備しているからである。」

と説明するとともに、この種の様式のカリキュラム開発が、「特定の教材、特定の教師、特定の子どもを対象とした事例研究であり、カリキュラムの部分的な構成単位の改造と開発を追求する様式である」という特有の構造を持つことに注意を促している⁽²³⁾。そして、そうした実践過

程と開発過程とを媒介するのが「カリキュラム批評」——即ち、「教室における子どもの学習の事実と記録により教材の価値を再発見し、教師が行った時々の選択と判断の意思決定に即して、プログラムの有効性を検討しその修正を求める活動」——であって、氏はその種の「批評」の特質ないし「意義と機能」を、以下のような4点にわたって指摘している⁽²⁴⁾。

「第一に、カリキュラムの実践過程における学習経験の診断と質的評価の意義である。---言語の思慮深い活用の経験、探究的、科学的な思考の経験、創造的、想像的な表現の経験、社会性の理解と発達を促す経験、労働と技術の経験などは、子どもの文化への参加と社会的自立を促す教育的価値の高い学習経験の基準的な内容を形成してきた。カリキュラム批評は、個別の学習経験に含まれ潜んでいるこれらの教育的価値の発見とその具体的な批評を可能とするであろう。」

「第二に、カリキュラム批評における教育的価値の価値批判は、学校文化の批評において重要であり、潜在的カリキュラムの自覚において有効である。---例えば、パッケージ化された知識の伝達と記憶は、教材の文化的な価値を破壊し子どもの感性と思考を枠づけて、知的な想像力の衰退を招いてはいないか。また、形式的な平等を特徴とする一斉授業は、忍従的な態度の訓練や社会的な選別と序列化の潜在的な機能を促進してはいないか。---」

「第三に、カリキュラム批評は、理論と実践の媒介項として、多様な視点と多様な理論的立場の相互の交流と触発を可能としている。相互批評による実践の事実に対する総合的全体の認識は、教育改造の前提であろう。---」

「第四に、建設的なカリキュラム批評は、参加した教師の開発と実践における創造性を啓発し、開発力量を高める意義を持っている。実践の事実即した批評は、批評する教師、批評を受ける教師の実践的な力量と理論的な力量が問われる活動であり、創造的な精神を啓発される活動である。---」

1-4.) 学習指導活動=学習活動の過程それ自体における、教師と子どもたちの共同作業=話し合いを通じての、「カリキュラムづくり」、「授業づくり」、「学びづくり」

教育課程=カリキュラムを、「公的枠組み」と「教育計画」として捉える考え方——「教科課程」course of study の概念——から、「学習経験の総体」として捉え直す方向での実践的研究の動向は、その後、さらに「学校に基礎をおくカリキュラム開発」(SBCD) の考えを焦点として、その方向を具体化、現実化するための検討が進められている。

田中耕治「教育課程の経営と評価」：柴田義松編『教育課程論』は、IEA（国際教育到達度評価学会）が学力の国際調査で使用している教育課程の3つのレベル——「意図したカリキュラム」、「実施したカリキュラム」、「達成したカリキュラム」Intended, Implemented, and Attained Curriculum——のうち、特に後者の二つのレベルに注目して、こう述べている。

「〈実施したカリキュラム〉とは、そのような〈意図したカリキュラム〉——つまり、「学習指導要領」（引用者）——を念頭におきながら、学校や地域、担当する子どもたちの諸条件を勘案して、教師が実際に子どもたちに与える内容のことである。そして、〈達成したカリキュラム〉とは、〈実施したカリキュラム〉を通じて、子どもたちが獲得する内容のことである。」

氏の論点は、要するに、この三つのレベルを意識化するということは、それぞれのレベルの「カリキュラム」が「固有な課題」を抱えており、それ故にまたそれぞれのレベルの間に「ずれ」

の発生が予想されるが、「そのための調整機能」こそが「教育評価の働きそのもの」であって、その「調整」は、各レベル内部でなされるとともに、「下方にのみならず上方に向かっても発揮されなくてはならない」という点にある⁽²⁵⁾。

さて、「学校に基礎をおくカリキュラム開発」を主題として取り扱っているのが、岩城孝次「これからのカリキュラム経営」：亀井浩明編『「生きる力」をはぐくむカリキュラム経営』であるが、氏は、そうした「学校に基礎をおくカリキュラム開発の視点」として、「① 個を生かすカリキュラム」と「② わが校のカリキュラム」という視点を強調するとともに、学校でそうした「カリキュラム開発」を進めることが、「授業の改善、評価の工夫」、「教師の力量の向上」、「教師相互のコミュニケーション、協働体制の構築」、「地域に根ざした学校、特色ある学校づくり」等の点で、学校改善を推進することになると述べて、「学校に基礎をおくカリキュラム開発の手順」——「学校評価の改善」——においては、「教師による自己評価に加えて、他者評価を実施していくことである。教師以外の職員や児童生徒の評価は、カリキュラムの編成・実施者である教師にとって、尊重すべきデータである。」と「児童生徒のカリキュラムへの参加」を強調している⁽²⁶⁾。氏は、

「児童生徒の参加なしには、カリキュラムは実施できない。児童生徒は、意識するしなにかかわらず、カリキュラム開発に参加している。カリキュラムの実施に参加した児童生徒の反省・評価をカリキュラムの編成に生かす必要がある。自分が学習したいことを、自分にとって必要な学習を自分に合った仕方で行うようにしたいという願いに応えるべきである。学校全体の教育計画の立案に児童生徒が直接参加することは困難であるが、個々の教育活動において児童生徒の学習要求に応じていくことは可能である。それには、学習内容や学習の方法、進め方等を選択できるような環境をつくって、自己の学習を計画せるとよい。」⁽²⁷⁾

と述べて、「児童による授業評価」の事例や「児童がつくる活動計画」の事例を紹介している。事例では、「授業評価の方法」については、「評価項目（四視点、10項目）・評価表」を作成し、同一の「評価内容」について、「児童の自己評価、教師の自己評価、児童の授業評価、観察者（教師・保護者等）の評価」が得られるものとなっている。「活動計画」作成の事例では、宿泊学習（4学年）、「林間学校」（5学年）、「修学旅行」（6学年）について、計画段階からの子どもたちの参加の場合が紹介されている⁽²⁸⁾。

一方、日台利夫「〈横断的・総合的な学習〉とカリキュラム」：亀井浩明編『〈生きる力〉をはぐくむカリキュラム経営』は、「〈横断的・総合的な学習〉（以下、〈総合的な学習〉と略記する）のカリキュラムの作成は、従来の教科等のカリキュラムの作成とは異なり、理念的にも、方法的にも、より深い多面的な検討を要する」と考えて、「教科の枠組みにこだわらず、教科の枠を越えて、子ども自身の切実な関心や問題を重視しながら、それぞれの子どもが自分なりに課題を追求していく過程で習得した知識や学習方法が、子どもの内面で統合され、総合的になることを期待する」というまったく新たな学習活動を前提として、新たな学習活動のシステムの構築を考えることになる、という⁽²⁹⁾。そして、

「〈総合的な学習〉のカリキュラムは、現実的かつ子どもにとって切実な課題を中心にして経験と知識や技能を組織するものである。その現実的で切実な課題は、子どもたちを含む現代に生きるすべての人が直面し、生涯を通じて問いつづけ、自らの生き方として絶えず選択を迫られるような問題である。〈総合的な学習〉のカリキュラム構成の基本は、一

人一人の子どもが、その課題に活動や体験を通して立ち向かい、その課題と自分を取りまく世界のなかにある関係や意味を追求し、自らの生き方を探ることにある」と述べて、この種の新たな学習では、

「一人一人の子どもが、どのような課題を見つけ、考え、判断し、追求していったか、教師は個々の経験の軌跡や足どりにまで降りていって、子どもの学びや授業のあり方を、子どもの経験の事実即して見直していくことが求められている」
として、「カリキュラム観を問い直し」ている⁽³⁰⁾。こうして、氏は、「①教師があらかじめデザインした活動計画——教師がつくる計画カリキュラム」、「②教師と子どもがともに創る活動計画——教師と子どもがともにつくる実践カリキュラム」、「③次の実践の基礎として教師と子どもが記録するカリキュラム——実践記録カリキュラム」という3種類のカリキュラムを想定する⁽³¹⁾。氏の構想の核心を成すのは勿論、「②教師と子どもがともに創る活動計画——実践カリキュラム」であるが、氏はそれについてこう具体化している。

「教師の〈仕掛け〉との〈出会い〉のなかで、子どもはそれぞれ自分の思いや考えを生み出したり、表現したり、相互に交換しあったりしながら、他者との〈ずれ〉に気づき、自分の疑問や課題をしだいにはっきりと意識していく。子どもが〈自ら課題を見つける〉とは、多くの場合、一人で静かに〈見つける〉のではなく、教師の〈仕掛け〉、他者との〈出会い〉や対話、そこに生まれる〈ずれ〉などをきっかけにして〈自らの課題〉に気づき、それを自ら〈見つける〉ことになるのである。——教師がつくった計画カリキュラムとの〈ずれ〉も、ここではっきりしてくる。教師は、その〈ずれ〉の世界に自ら飛び込んで、子どもが考えていることや求めていること、つまり、その子どもの経験や知識、技能など、学びの軌跡を探りつつ、子どもとともに、これからの学びの方向や追求の方法を考えていくことになる。」⁽³²⁾

ここでは、もはや、教師が予め作った「計画カリキュラム」にしたがって指導や助言が行われるのではなく、教師と子どもがともに新たな学習の〈計画〉を共同してつくっていくという方向が明らかに浮かび上がってくる。そしてまた、この段階での「実践カリキュラム」が「個々の子どもに即した多様な学習プログラムの形になる」ということが、明らかになる。ここまで議論が進展してくると、授業＝学習指導活動——したがってまた、カリキュラムの構想＝構成——の過程への「子どもたちの参加」の問題が考察の焦点となって浮かび上がってくる。

ところで、「カリキュラムづくり」への「子どもの参加」を主題的に考察しているのは、佐藤学、子安潤、奥平康熙、藤田昌士の諸氏である。佐藤学「カリキュラムをデザインする」：『授業を変える 学校が変わる』は、「教えるカリキュラム」ではなくて「学びのカリキュラム」の立場に立って、その場合にカリキュラムはどのようにデザインされることになるか、鋭い考察を展開している。氏によれば、「カリキュラム」は「教育目標のチャート」でもなければ「指導計画」の一覧でもなく、「学びの経験」である。したがって、

「〈カリキュラムづくり〉とは〈目標〉や〈計画〉の一覧をつくることではなく、実際に学びの経験を創造することである。カリキュラムは職員室や教科の研究室でつくられるのではなく、教室で日々創造されるのである。したがって、カリキュラムは年度や学期の〈前〉に準備されたとしても、本質的には、年度や学期の〈後〉に〈学びの履歴〉としてつくられる。」⁽³³⁾

だから、「カリキュラムづくり」は、「学びの経験の〈デザイン〉」、「学びの経験を創造する〈教室の実践〉」、「その学びの経験の〈省察と評価〉」の三つの活動によって構成されるが、それらの中心は勿論「教室の実践」である。そして、

「学びとは、教育内容である対象世界（モノ）との出会いと対話であり、その過程で遂行される他の子どもの認識や教師の認識との出会いと対話であり、新しい自分自身との出会いと対話である。」

のだから、学びを中心とするカリキュラムづくりは、具体的には、

「モノとの出会いと対話、仲間との出会いと対話、自分との出会いと対話を単元の単位として組織することにある。」⁽³⁴⁾

単元は、——伝統的な学校におけるように「目標・達成・評価」を単位として組織されるのではなくて——、これからは、「主題・探究・表現」を単位とする〈登山型〉のカリキュラムとしてデザインすべきであって、それは、

「教育内容の核となる主題を設定し、子どもたちが多様なアプローチで活動的・協同的に探究活動を展開し、その成果を表現し合う学び」

を教室に「創造」し「実現」することなのである⁽³⁵⁾。

理論的に見て、さらに首尾一貫して、子どもたちの「学びへの参加（権）」の問題を追究しているのが、子安潤『「学び」の学校』、ミネルヴァ書房（1999）である。「第5章 相互主体関係における指導性 4 学習の共同決定と自由な仮説設定」、「第6章 学びへの参加権——教科指導の関係論的転換——」、「第12章 6 総合学習の教育課程づくり」等においては、この「参加（権）」の問題が直接、主題的に論じられている。それらの部分において氏が展開した論理を、その結論においてひとまず提示しておく、以下ようになる。

「――教科指導上のあらゆることについて、学校（教師）は最終決定権を握っているのではなく、教科内容の基本的枠組みについて決定権を持つと見なすのである。この決定権が学校に生まれるのは、それが親・市民・教師・子どもによる自治的協議会の決定に依拠する場合である。学校は、彼らの協議会による決定を実現する使命を背負うことになる。その使命の依託が、個々の学級や子どもに対しては学校が決定権を持つことになるのである。自治的協議会が一般的でない日本の現状では、国家によって教育課程編成権が学校に付与されているわけである。」⁽³⁶⁾

そこで、個々の教師の権限を整理して、氏はこう述べる。

「第一に、教科内容の基本的枠組みは教育自治の委任を受けた学校の決定に委ねられている。それは、公教育における学校の使命が社会的に決定・規定されており、これを個々の教師と子どもたちとで決定することは妥当性を持たないことによるものであった。また、何を学び、何を学ばないかを決定するためには、その判断主体が判断材料を持たねばならないが、それを未だ知らない子どもに完全に委ねることはできないからである。しかし、下位の教科内容であれば、その課題の提出の仕方によって可能となるからである。

第二に、下位の教科内容をどんな教材でどのような方法で学ぶかは、教師と子どもの共同決定の対象となる。教師は、それらについての提案をする権限を持つと同時に、子どもたちと共同決定できるようにしていく指導性の発揮が求められている。」⁽³⁷⁾

そして、氏は宮本誠貴の実践——「明日の時間割は子どもたちと決める」：『ひと』第267号、太

郎次郎社、1995——を分析的に紹介して、

「特に重要なことは、旧来のように教師に導かれた範囲内での自由にとどめたり、教師と子どもの関係行為レベルにおける授業の共同構成者にとどめていないことが重要である。権利行使の主体として登場させているのである。子どもが、個々の教師の意図や方針を越える権利を持つ存在であることを最初から想定している点で画期的なのである。子どもが教師の意図を越えることは教師が無視されることではなく、逆に、よりよく教育を実現するものなのである。子どもたちの参加権を積極的に位置づけることによって、学びを自分たちのものととらえるようにしているわけである。与えられた教育課程や学習活動ではなく、自分たちに必要な学びの内容と活動を生み出すことによって、学ぶことを自分自身にとって意味あるものととらえるようになってきているのである。」

と指摘している⁽³⁸⁾。

奥平康熙「学級の学習効率化原則を問い直す」(『教育方法』27 1998.)も、子どもたち自身の授業＝学習活動への「参加」＝共同的な決定のあり方について考察している。氏はまず、「近代学校が前提としてきた共通必修内容の確定は、現代社会では不可能である」と考えて、

「学校が共通必修内容の学習を強制するという歴史的役割は終わりつつある。それにもかかわらず、共通内容をすべての子どもに効率的に教える組織としての学級を、そのまま運営しようとすれば無理になる」、

あるいは、

「子どもたちと学びについて相談し工夫することを妨げているのは、共通学習内容という観念と学習効率化原則の絶対化である。教師がこの教授・学習原則に囚われているかぎり、どのようなベテラン教師の下でも学級崩壊は起こる」

という現今の学校＝教室の実態の基本認識に基づいて⁽³⁹⁾、子どもたちの「自由」を認める方向を模索する。そしてそこから、子どもたちの「学習と生活の集団」としての学級に注目して、

「学習効率化のための組織としての学級はもう役割を終えていいが、子ども個人の関心や能力の狭さから解放する場として、学級という学習と生活の集団は重要な意味をもつことができる」⁽⁴⁰⁾

と、集団生活の組織としての「学級」の働きを生かす方向を考える。そこで、氏は、

「子どもたちが好むものの相互交流・学習だけでは、教師の文化的視野からすればもの足りないこともある。榎原さんは自分が持ちこむ音楽について子どもたちの意見を聞いている。〈先生のもっている音の世界は私たちが知らない部分だから〉どんどん紹介して欲しい。〈でも好きになるかどうかは別。選ぶのは僕たちだよ〉、そういう子どもたちの声を受けて、〈教師も子どもたちとともに、共同体の一人として文化の発信者になろう、そう考えている〉」

という、榎原和子氏の実践⁽⁴¹⁾や、フレネの学級の方法を、

「フレネの学級では、何を、どのくらい、どのように学習するかは、個人に任されている。それだけだったら学級は子どもたち個人の単なる寄り集まりであり、学習集団としての意味はない。しかしフレネの学級では、個人の学習の計画と成果は学級の仲間と教師に提示され、批評され、評価される。学習は学級なしでは考えられない。そして最終的には評価は学習者個人の責任で決められ、次の学習計画の基礎になる。」⁽⁴²⁾

と考へて、参照しつつ、

「学級が、小さな、素朴な知的文化的世界になっていて、子ども一人ひとりの学習が、その小さな世界の仲間たちとの交流（相互批判、評価、討論、共感）を生み、その小さな知的文化的世界を豊かにするようになっていけば、それが学習の自然な姿に近い。そういう学習の自然な回路が見えるようなものに、学級を組織することが可能である。」

と主張している⁽⁴³⁾。

最後に、藤田昌士「子どもの学校参加と授業」（『教育方法 24』, 1995.10.）は、二杉孝司「子どもの権利条約と授業観の転換」（日本教育方法学会編『教育方法 21』, 明治図書, 1992.9.）が、子どもの権利条約のなかでも、特に第十二条の子どもの「意見表明権」に注目しながら、「子どもの権利条約が授業観にも新しい転換を要請している」ことに注目して、二杉氏の「授業を評価するのは、子どもである。したがって、授業において『子どもの最善の利益』が何であるのかを、最終的に決定するのは子どもである。」⁽⁴⁴⁾という論点の是非について考察を展開している。藤田氏の主張するところは、要するに、二杉氏のこの論旨をさらに具体化したものへと発展させて、「教育内容や教材、教育方法の選択などを含む授業づくりへの子どものより多面的な関与の必要を、より積極的に明らかにする必要がある」という点にある⁽⁴⁵⁾。そこから、

「---授業における子どもの意見表明権の保障の意味するところは、授業の評価と限らず、より多面的にとらえる必要があるのではなからうか。氏が「もちろん、授業をつくる過程で子どもの『見解』を聞くのはよい」と述べているところをさらに推し進め---の必要がある」

と進んで主張する。氏は、国内各地の「子ども参加」の実践や、ILO・ユネスコによる「教員の地位に関する勧告」（1966年）、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州の「学校参加法」（1977年制定）、1990年、国連で採択された「少年非行の防止に関する国連ガイドライン」等を参照しつつ、

「少なくとも父母や子どもとの関係において、授業づくりにおける最終的な決定権は教師にあるとあってよい。しかし、そのことは必ずしも、教師がその格別の権限を、あるいは〈不可欠な役割〉を独占的に行使することを意味しない。それどころか、すでに述べたように、子どもの学習権保障にかかわる子どもの意見表明権の重要性の認識に基づき、授業づくりへの子どもの参加を積極的に組織することが求められるのである。」

と述べて⁽⁴⁶⁾、教師の教育内容・教材や教育方法の選択における「自由」と「権限」に配慮するとともに、「集团的自治」に基づいた子どもたちの「参加権」については、

「やはり正確には、子ども集団の自治に基礎づけられた授業づくりへの子どもの参加ないしは教師との協力というべきであろう。」

と結論する。そして、この「教師との協力」=「共同決定」という考えの意味を、

「先に見たように、吉田氏は〈授業のなかの自治〉のイメージとして〈学習内容の選択権〉と〈学習方法の自己決定権〉を挙げている。しかし、これらの「選択権」「自己決定権」は、授業づくりにおいて単独に存在するものではなくて、「関与」という形態においてか「共同決定」という形態においてか、教師との協力関係の中に入り込む。「学習方法の自己決定」と言われるものも、教師がそれに同意を与えているという意味では、少なくとも「共同決定」とみるべきであろう。」⁽⁴⁷⁾

と具体化して説明している。

そこで、次に、子どもたちにおける「学びの経験」を、このように教師と子どもたちが「共同」して創り出していく、「教室の実践」の一つの事例として、富山市立堀川小学校における「単元学習」の展開の過程を分析的に検討してみよう。

II.) 堀川小学校における「単元学習」の意味と、その展開過程

——「学校に基礎をおくカリキュラム開発」(SBCD)の一事例として——

II-1.) 「日課運営表」における「単元学習」の位置と意味

堀川小学校では、「教育課程」を「朝活動」、「くらしのたしかめ」(朝と下校前)、「授業」、「自主活動」の四種類の教育活動で以て構成している。それらの教育諸活動は、また、「日課運営表」に位置づけられて実践されている。「朝活動」とは、朝、——「朝トレ(一ニング)」の後——授業の前に行く清掃・環境整備・飼育栽培等の活動のことで、「身の回りの環境を見つめ、自らの手で整えることを目指している。」一方、「くらしのたしかめ」は当校独自の活動で、朝、授業の前と、午後、下校の前とに各学級で行われる、クラスのみんなの話し合いのことである。朝の「くらしのたしかめ」では、昨日下校してから今日当校するまで、校外の生活で子どもたちが経験したできごとを語り合い、情報を交換し合う。この話し合いを通じて、子どもたちが「見通しやめあてをもってくらし」ようになることを目指している。また、「自主活動」とは、学級で帰りのあいさつを済ませた後、下校するまでの時間、それを希望する子がしばらく居残って、授業でやり残した作業——発表準備、図工の制作や器楽の練習、鉄棒練習等——を補ったり、継続中のトレーニングを続けたりするものである。そして、「授業」とは、勿論、学習活動の時間であるが、「授業」を構成している多様な学習活動のうちで中心となるもの、というより当校の「日課」——教育課程——のコア(中心)となるものとして教師たちが関心とエネルギーを傾注して取り組んでいるのが「単元学習」である。「単元学習」は、子どもたちの生活過程に密着した観点から、複合的な意味文脈を帯びた総合的な問題に取り組む、探究活動としての学習であって、教師が構想し提案する一定の課題=テーマの下に、子どもたちがそれぞれ——教師と相談し、その支援を受けて——個別に展開する調査・追究の活動と、適宜設定される学級のみんなの〈話し合い〉——「集団学習」——の機会とで以って成り立っている。勿論、「授業」には、「単元学習」の他に、国語・算数・社会・理科・図工・音楽・体育等があって、教科書や副教材・ドリルを用いた学習活動が活発に進められているが、それぞれのクラスの学習活動の環境や諸条件、子どもたちの生活意識や関心・意欲の動向を具体的に規定し彩っているのは、何ととっても、そのクラスの「単元学習」の活動である。

教師たちが構想し、子どもたちに提案して、彼らとともに学習活動=学習指導活動として追究しようとする「単元学習」には、活動期間の比較的短いもの——例えば、第2学年生活科「つくってあそぼう しゃぼんだま」(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)——もあれば、さらに長期間にわたって続けられるもの——第5学年理科「わたしの命」(20時間)——もあり、さらには一年間継続して追究されるも

の——第1学年生活科「11羽の1ねんせい」（5月～3月）——もある⁽⁴⁸⁾。私が継続的に参観して記録することとなった、牧野（字子）学級の平成12年度の第1学年国語科「おはなししましゅう！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」、小林（大佑）学級の平成14年度理科「じしゃく」、15年度「空気の力」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。

したがって、当校においては、「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発揮し燃焼させて、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、彼らの学習指導活動の、否、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「教育実践研究発表会」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。⁽⁴⁹⁾

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〕⁽⁵⁰⁾。

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。「単元検討委員会」と呼ばれているものがそれであるが、このシステムについては後述する。

II-2.) 「単元学習」の構想

「単元学習」のテーマ、つまり、学習活動全体のうちでコアとなるような、長期間継続して進められる、この種の学習活動の時間枠の中で、

一体何を、子どもたちみんなが共有し共通して取り組む探究課題とし、

おおよそどのような種類の探究活動をみんなで進めていくことにするか、

それを構想=デザインするのは、それぞれの学級担任教師である。

当校では、前年度末に、新年度の担任学級が決まると、教師たちは、この新たな学級において学習活動---「授業」---のコアとなるものとしての「単元学習」のテーマやおおよそのあり方を構想し、そのイメージを具体化することに着手する。「単元学習」の構想は、通常、教師たちがそれぞれ専門的に研究して経験を蓄積してきた或る教科領域の問題群のうちから、勿論子どもたちの発達段階や問題関心のあり方等を考慮しつつ、立ち上げる。

そして、構想を具体化するこの作業の過程で重要な役割を果たすのが、複数の教師たちから成る教科部会である。教師たちは、四月上旬になると、各自の「構想(案)」を持ち寄って、教科部会を開く。教科部会は必要に応じて繰り返し開催される。教科部会では、各教師からその「構想(案)」が提示される。提示された「構想(案)」は、それぞれ、仲間たちの吟味・検討のための自由で活発な討論に委ねられて、修正やアドバイスを受ける。ここでの議論の焦点となるのは、或る教師から提示された、まさにそのテーマで以って「単元学習」が展開された場合に当然予想されるところの、学級の子どもたちの反応---調査・追究活動の方向や、活動の展開の諸段階と諸問題---である。仲間の教師たちの間での、この種の率直で且つ遠慮のない吟味・検討の議論の中で、「構想(案)」の骨組みがほぼ固まる。

こうして一定程度具体化された「テーマ=構想(案)」---タイトルと「追究予測」---は、新年度、4月上旬のうちに、校長・教頭(二人)・教務主任(二人)で構成されている「単元検討委員会」宛てに提出される。委員会では、提出されたそれらの〈資料〉を予め入念に読み込み、吟味する。そして、その上で、4月中旬に、それぞれの「構想」の提案者=各学級担任教師に順次出席してもらって、その内容について説明を求めるとともに、それを批判的に吟味・検討する話し合い=議論を行う。さて、この「テーマ=構想」から、追究すべき問題点としてそれぞれ独自の意味文脈を読みとって、問題追究の学習活動としてそれを具体的に展開していくのは、学級の子どもたち、それぞれと学級担任教師との働きかけ合いの段階=過程においてなのであるから、当然、この単元検討委員会での議論の段階では、その種の展開諸過程の詳細な予測=分析とそこでの指導のあり方等はまだ必ずしも問題にはならない。ここで問題とされて、吟味・検討の焦点となるのは、主として「構想」の枠組みが含み持っている意味内容の豊かさとその現実性である。議論の焦点となる、「構想」の意味内容の豊かさとは、例えば、

① 当該学級の前年度の「単元学習」における子どもたちの学習活動---調査・追究活動

——の展開過程の反省的分析をも含んだ、彼らの問題関心の多様で具体的な把握、

- ② 目下の「テーマ＝構想」が自ずから抱え込んでいる意味内容・意味文脈の豊かさ、換言すれば、それに基づいて調査・追究の活動が子どもたちによって着手された場合に具体化・現実化すると思われる、多面的で且つ奥行き深い諸活動について、担任教師＝立案者はどれほど読み込んでいるか、
- ③ 特に独創的で斬新な意味文脈を発見し提示しているか、
というような諸論点を意味しているが、また、その現実性とは、
- ④ そうした調査＝追究活動の展開可能性を構想しイメージする場合に、立案者が前提している、それと子どもたちの日常生活や生活経験との連続性や、
- ⑤ 通常立案者が因われることになる主観的願望や希望的観測から自由であるような、問題接近の観点の立て方や、アイデアを構成していく論理の展開の一貫性、
を意味している。

したがって、この単元検討委員会での議論こそ、文字通り当校の今年度の教育活動の核心部分を創り出し確定するもの、当校の「実践研究」の心臓部を成すものであって、双方の教師たち——単元検討委員会の指導層教師たちと学級担任教師と——がそれぞれ、教材の意味やそれを取り扱う子どもたちの学習活動が帯びている意味の新たな理解をめぐって、教育者としての力量を賭けて渡り合う場面である。ここでの議論はまた、新たな種類・性質の教材や学習活動、学習指導活動、あるいは或る教材や或る学習活動、学習指導活動の新たな意味や局面がまさにそこで提案され、着目されて相互検討の主題とされ、討議のうちで確認されていく、真に創造的な営みの舞台でもある。当校におけるカリキュラム——(子どもたちの)「学びの経験」——の開発の核心を成すものとしての単元検討委員会における議論の成否は、こうして、次元の異なった、場合によっては背反する、二種類の働きを均衡を保って遂行できるか、否か、ということにかかっている。二種類というのは、即ち、

- ① 一方で、「実践研究」上の或る独創的な〈発想＝アイデア〉を深めて具体化し、発展性のある意味内容を具えた、有望なプランの水準へと鍛え上げる——とともに、
- ② 他方では、その独創的な〈発想＝アイデア〉を、一教師個人の〈主観的な発想〉の水準から、当校の教師集団——学校組織——の蓄積された知見に支えられた、現実性と安定性を帯びた水準のものへと引き上げて保障すること、

である。そして、さらに、次元の異なったこの二種類の働きを、単元学習の構想を検討する議論において均衡を保って成り立たせていく上で、第一に指摘さるべき条件となるものは何かと言えは、それは、

- ① 独自の個性的な意見を表明することが徹底して推奨されていること、
- ② および、そこでの議論においては、対等性＝フェア・プレー、換言すれば〈相互傾聴〉のルールが確立されていること、

である。

単元検討委員会には、また、毎年度末に、各学級における「単元学習」の学習活動＝学習指導活動の展開諸過程、つまり文字通りの(子どもたちの)「学びの経験」の〈(実践)記録〉が提出、報告されてくる。そのようにして、当校の教師たちの「実践研究」の多様な知見とその〈(実践)記録〉が当委員会において蓄積されていく。職員室わきの〈研修室〉では、過年度——20年来——のそうした〈(実践)記録〉を、いつでも閲覧することができる。

II-3.) 「単元学習」の学習活動の展開過程

4月中～下旬になると、各学級では、子どもたちに対して、担任教師から、新年度の「単元学習」の〈テーマ＝構想〉が提案される。それは学級の黒板の上に華々しく掲げられる。教師のそうした〈テーマ＝構想〉を受止めて、

- ① 子どもたちは、まず、その〈テーマ＝構想〉の下に教師がイメージしている学習活動の具体的な内容や形態、その方法等について、各自が自分なりにイメージをふくらませながら、教師に問いただして確かめようとする。

教師の側でも、基本的な枠組みについては〈構想〉してはいるものの、学習活動の具体的な形態や展開の段取り・諸過程等についてはむしろオープン（未決定）のままにしてあるので、子どもたちの側からのその種の質問や意見を聞き取り、それらに対応している過程で、むしろ、次第にその〈構想〉の現実の意味が具体的に結晶化し、学習活動の方向や構造が具体的な姿をとって焦点を結んでくる。そして、そのように学習活動の一定の具体的な形態や展開の段取り等をイメージすべきものとして、〈構想〉の意味するものが子どもたちとの話し合いの過程で焦点を結んでくること、そして、子どもたちが、その共有されたイメージをそれぞれの生活経験に基づいて固有の仕方引き受けてくれること---このことこそが、この段階の学級での話し合いにおいて、教師がまさに望んでいることである。

この段階の教師を取り囲んだ話し合いで最も肝腎なことは、その〈テーマ＝構想〉と子どもたちの日常普段の生活経験を可能な限り多様な観点と意味文脈において結びつけること、換言すれば、子どもたちが、その種の〈テーマ＝構想〉でそれぞれイメージした観点＝意味文脈から、その日常生活の諸経験を一貫して見渡し、見直して見ること、である。自分の日常生活の諸過程にそれを意識的に取り込んだ場合に、それは如何なる意味や形態を帯びることになるか、それは自分の生活諸過程、生活経験をどのように再構成することになるか---子どもたちがそれぞれじっくりと考えてみる機会を持つことである。

03年度、4年2組小林級（大佑先生）では、4月16日（休）に「単元学習」のテーマ、「空気の力」が子どもたちに提示された。翌日、17日の朝の「くらしのたしかめ」はこの話題でにぎわった。「空気の力」を日常生活のどんな場面で経験しているか、みんな口ぐちに発表した。そして、自分はこんなことを考えてみたいと思うけど、それも「空気の力」についての学習活動の範囲に入ることになるのか…確かめようとした。

- ② 子どもたちは、教師から提案されたその〈構想〉を、教師とみんなの話し合いのうちで多様な具体的な意味内容を持つものへとふくらませて結実させて、それを共有する一方、
- ③ その共有されたイメージをそれぞれ自らの日常普段の生活経験の文脈に引きつけて、そこに見出される多様な意味文脈のうちから、自分自身の問題関心に最も近いと思われるものを選びとって、それを、この「単元学習」の枠組みの下で自分自身が実際に試みる調査・追究活動のテーマとして設定し、
- ④ 自らのそのイメージを、さらに調査・追究活動の具体的な形態や段取り（手順）、さらには活動の方法や手段についての情報へと具体化しようとする。
- ⑤ 2週間から半月くらいの中に、家族＝両親に相談したり、図書室の事典・参考書やインターネット等、諸種の情報を収集したり、仲間と相談したりしながら、子どもたちは

調査・追究活動における自分の固有のテーマと、一定の活動形態や手順・方法等とをイメージして、

- ⑥ ひとまずまとまった、そのイメージを「活動ノート」に記録して、教師に提出し、それぞれの調査・追究の活動＝作業に入っていく。

——03年度の単元学習「空気の力」のテーマの下で、子どもたちが具体的に着手するに至った追究活動（実験・調査）のいくつかの事例を、次に示しておく。

ペットボトル・ロケット (M・Y, M・K),
 バルーン（熱気球）作成 (Y・M), アルミ缶つぶし実験 (S・Y),
 フラスコへの加熱による噴水実験 (K・M),
 フラスコ内部へのゴム風船の進入実験 (O・M, T・Y)
 二重のシャボン玉づくり (K・Y) 金属製ボウルの密着 (K・Y),
 ドライアイスの蒸気中のシャボン玉浮遊実験 (M・M, K・Y, I・C),
 グンボールの大砲 (H・D, O・M), 等。

- ⑦ 教師は、提出される「活動ノート」を点検・検討しつつ、子どもたち、一人ひとりを招いて、ていねいに話し合う。

その話し合い——「個別指導」——において確かめ合われる主な論点は、当の子どもがそれぞれ選んで、イメージした、或る問題とそれを調べて明らかにする学習活動の具体的な見通しが、その子自身の日常普段の生活上の問題関心とどのようにつながりのあることなのか、そうした探究活動を支えるものとしてのその子の既有的経験や知識の広がり、当の問題やそれを調べる活動の段取り＝手順などについて、その子がどれくらい意識していて、自分のことばで言い表すことができるのか、等のことがらである。

この「個別指導」＝話し合いこそ、堀川小学校の活動的学習の諸過程を支えている最も重要な教師の働きかけであって、そこで、子どもたちは「自分の目」でものを見ること、他の子たちとは違った、自分自身の「個性」——自分の考え、好みや感情——を意識すること、そしてそれらを適切に言い表す「自分らしいことば」をもつことの重要さに気づかされ、鍛えられる。

- ⑧ 「単元学習」の調査・追究の学習活動は、こうして、子どもたちのそれぞれにおいて相異なったテーマ、意味内容、手順と方法を以って、個別の活動として遂行されていく。2～3人、あるいは数人のグループとしての追究も勿論ある。

- ⑨ 「単元学習」の学習活動は、子どもたちがそれぞれ個別に調査・探究の作業を進める時間と、そうした個別活動の途中でみんながそれぞれその成果を持ち寄って発表し合い、質問や意見・批評をし合う、話し合い＝「集団学習」の時間とを適宜組み合わせる形で展開されていく。

学級の全体、みんなの話し合い＝「集団学習」の意味は何か、特に、それは子どもたち各自が進める調査・追究の学習活動に対してどのような効果を持っているか。この論点は、むしろ後述——III.)——の問題であるが、ここでその主な意味＝効果を示唆しておくとするれば、それは、子どもたち、各自が、仲間のみんなの間で、自分自身の調査・追究活動の意味を興味・関心を持って傾聴され、理解されるということである。そして、仲間のみんなから「理解される」ということは、自分自身の考えた筋道が一定の妥当性・客観性を帯びているということが確かめられることであり、また、
 〈興味・関心を持って

傾聴される」ということは、自分自身の調査・追究の活動が一定の独自性、自分らしさを持つものとして認められるということである。みんなの間で調査・追究の結果を発表して、その評価を受けるということは、だから、それぞれの子どもがみんなの間で一定の地位を得ることであって、それは彼らにとって他の何にも換え難いことである。みんなの話し合いにおいて説得力のある発言をするということもまた、それと同様の意味＝効果を持っている。かくして、「単元学習」においてはみんなの話し合い＝「集団学習」は活気づき、次のみんなの話し合い＝「集団学習」をめざして、子どもたちの調査・追究の学習活動は一段と動機づけられることになる。

- ⑩ 「単元学習」の学習活動——個別の調査・追究活動か、みんなの話し合い＝「集団学習」か——の時間が終わると、子どもたちは「活動を終えて」（活動ノート）を書き、それを各自のファイルに閉じ込んでいく。

教師はそれをていねいに読み解いて、赤ペンで書き込みをする。「活動ノート」を通じて、こうして個別の対話と指導が行われていく。

- ⑪ 学習活動が立ち上がると、校内の各学級で、教師たち相互の参観・観察と相互批評が始まる。参観・観察の舞台＝対象となるのは主として話し合い＝「集団学習」の時間であるが、個別活動の機会も公開されている。

学年会（部会）や教科部会での参観・観察と批評会も行われる。

具体的な作業の形での学習活動がそうして始まって、およそ2～3週間たつと、5月末の全国に向かっての研究発表会、「教育実践研究発表会」を迎えることになる。「発表会」では、通常、話し合い＝「集団学習」の場面が公開されその学習活動をめぐって「協議」が行われる。

Ⅲ.) 創造的で且つ現実的な学習指導活動の構造（その1）

——〈みんな〉のまとまりを媒介として展開する学習活動＝学習指導活動のメカニズム——

堀川小学校において、カリキュラム開発の過程——即ち、学習活動＝学習指導活動——に創造性と現実性とを併せ吹き込んで、それを活気づけている、最も重要な契機＝条件となっているものが、〈話し合い集団〉discourse community としての子どもたちの学級の構成と、同じく〈話し合い集団〉として構成された教師たち相互の人間関係の組織である。学級での子どもたちの学習活動においても、学校全体での「教育実践研究」をめぐる教師たちの議論においても、対等性を原理とした活発な相互批評を基盤として、個性的な自己主張がエネルギーに展開されるという仕組みである。そこで、以下の部分では、当校の教育を最も根本的に特徴づけているこの二つの構造を、それぞれ分析的に記述する。本項では、前者の論点を取り扱う。

Ⅲ-1.) 「個を生かす」、「個に応じた」指導の一般化と、〈子どもたちの生活の共同〉を介した指導

——堀川小学校の実践的立場が帯びている新たな意味——

今では、文部科学省、教育行政当局も含めて、「個を生かす」指導や「個に応じた」指導が、教師＝実践家たちの間で言いはやされて一般化するに至っている。そして、その場合の人々の「個」という観念の理解と「個に応じた」指導とに共通して見られる特徴的傾向は、

* 一人ひとりの子どもの独自で多様な「個人差」や「特性」に、教師が注目しつつ、
 * そうした「特性」や「個人差」に「応じて」、それを「生かす」ように、教師の直接的な働きかけ——そのデザインと指導の手順・方法——をさらに綿密に工夫する、
 という点にある。したがって、それは、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、さらに徹底して子どもたちを指導し管理していこう、という立場に立つものである。この種の指導法を最も直截に表明している、典型的な見解として、古畑和孝「〈特集〉個が生きるクラスのまとまり」(『児童心理』, 1991.7.)を指摘できるが、その要点は、

「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。」

ということにある⁽⁵¹⁾。この種の指導法は、要するに、予め構想されている学習活動のデザインをより一層首尾一貫して子どもたちの現実の活動として具体化すべく、彼らの「個」の理解と「個に応じた」指導とを綿密にしていく——という立場に立つものである。そして、それとはまったく異なった方向、別種の原理に基づく実践のあり方が存在するとすれば、それは、既に近年のカリキュラム開発の研究と実践の動向が示唆している通り、

子どもたちの「学びの経験」こそがカリキュラムであり、彼らの学習活動の過程＝次元で初めてカリキュラムが成り立つと考えて、

子どもたちと「共同」して学習活動の具体化と創造とに取り組む、
 という方向である。そして、前項で確認した堀川小学校の「単元学習」の実践も、この新たな方向＝立場に立つものである。当校の「単元学習」の実践においても、

——もはや、教師が、直接、对象的に「個の特性」を「とらえ」たり、その個を「生かし」た〈プラン〉を工夫したりするのではなくて——、

子どもたち自らがその〈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メカニズムを前提して、そこで通用している問題関心とルールとに主として基づいて、教師と子どもたちが相互に提案し合い理解し合いながら、学習活動を推進していく、
 という基本的な立場に立っている。富山市立堀川小学校の「単元学習」の実践は、

子どもたち、みんなの〈まとまり〉を介して、教師が「個」と出会い、「個と歩む」、
 という方法的な立場に立つものであって、教師が——その予め構想した〈プラン〉の下に——〈直接に〉「個をとらえ・生かす」という伝統的な指導法とは異なった立場を代表しているものである⁽⁵²⁾。

Ⅲ-2.) 子どもたち、みんなの〈まとまり〉は、「個」に対する教師の直接的な働きかけから 独立した地位を持っているということ

さて、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「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、教師が、子どもたち、みんなの〈まとまり〉を介して「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、指導上の原理における相違を、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、つまり、教師が〈直接に〉「個」をとらえたり「生かし」たりするという手立てをとる場合に、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、
- * 子どもたち、みんなの〈まとまり〉を介して、教師が「個」と出会うという筋道をとる、新たな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。そこでまず、子どもたち、みんなの〈まとまり〉が教室において機能している場合に、それが教師と子どもたちとの人間関係の在り方に、そし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、如何なる効果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、つまり教師が〈直接に〉「個」を捉えたり「個を生かし」たりする場合には、教師は具体的に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、

- ① 教師には、(教室の生活や学習活動における) 子どもたち、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、その時参加してはいない、
- ③ 教師は、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、或る種の理解や評価・判断の原理を働かせている、
- ④ この特別の理解や判断に基づいて、教師は「個」——即ち、固有の〈特性〉や〈個人差〉をもった、一人ひとりの子ども——を〈とらえたり、生かしたり〉する、

という手順を辿ることになる。そして、この場合に、その学級で、子どもたち、みんなの〈まとまり〉——生活や学習活動の共同——が未だ立ち上げられていないとしたら、彼らは、それぞれ個々に、教師のそうした〈直接的な〉働きかけに順応し、それを予め考慮に入れて、対応し行動せざるを得ない。そこでは、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 て、演技することが、そのまま彼らの行動原理となる。子どもたちは、学級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」または演技として、学校と教師が設定した一定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、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。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、その枠組みの内専ら為される場所のもの---という性格を帯びたものとなる。つまり、教師と子どもたちとのやり取りが一個の〈ゲーム〉となるというわけである。〈直接〉に「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を相対化するようなメカニズム、その働きかけを教師自らも反省的に意識化=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メカニズムが、そこには見られない。かくして、そこでは、〈直接〉に「個」をとらえ、「個を生かそ」うとする教師の洞察と働きかけと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、演技やゲームとしての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となっていく。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」、あるいは「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」問題として、すぐれた実践家には気づかれているものである⁽⁵³⁾。

ところで、上に考察した通り、〈直接〉に「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、綿密に且つ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、ぎこちなく一面化して、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、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、〈演技〉や〈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〈捉える〉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ることになる。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⁽⁵⁴⁾。だがしかし、そうした工夫や努力は、教室におけるこの場合のコミュニケーション=人間関係の一面的な傾向と、それが〈演技=ゲーム〉としての枠組みを持つこととを、基本的に変更するものでは決してない。

一方、学級における生活と学習活動の過程で、子どもたち、みんなの〈まとまり〉と共同の様式が立ち上げられて、彼らが、既に暗黙裡に、まさにその〈まとまり〉と共同の様式に基づいて諸々の活動を営んでおり、教師もまたその〈まとまり〉と共同の様式に基づいて子どもたちと働きかけ合い、子どもたちと〈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、従来の教室に見られたもの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、みんなの〈まとまり〉に基づいて、その(生活や学習活動の)共同の様式の下に学級の生活を営んでいるということは、要するに、

- ① 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、その〈まとまり〉や共同の様式によって規定され、統御されているということであり、
- ② その限りで、また、彼らの個々の行動やことばは、その〈まとまり〉や共同の様式によって支持されており、それを代表して為されているものであって、
- ③ 彼らの行動とことばは、いわば或る種の公的な立場=意味を付加して担っている、

ということを意味している。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〈まとまり〉や共同の様式から逸脱したり、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、みんなからその逸脱や背反の傾向を指摘されて、もはやみんなの〈まとまり〉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、

- ① 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、一定のメカニズムとして、学級のみんなの〈まとまり〉や共同の行動様式を前提し、
- ② 自らの指導の働きかけ、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、
- ③ かくして、或る子どもに対する、教師の一定の働きかけは、自ずから、同時にまた、学級の子どもたち、みんな、みんなの〈まとまり〉に対する或る種の意識態度の表明である---という仕方で行われる、

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、どのような仕方でも反応するか、また、学級のみんな、みんなの〈まとまり〉はどのように反応することになるか？ その子は、

- * 教師の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、自前の仕方でも、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の、或る具体的な条件を提案する、
- * それが含まれている問題点を、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、教室における彼らみんなの〈まとまり〉を背景としており、みんなの共同の行動の様式をその基本的な枠組みとして成立っている。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、みんなの〈まとまり〉を背景とし、みんなの共同の行動の様式をその基本的な枠組みとして成立っている

ということをも、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ば、それは、

- ① 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、みんなの〈ま

とまり〉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、

- ② 〈教師の働きかけ〉に対する)彼の反応行動が、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、
- ③ したがって、当然、彼の反応行動は、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、
- ④ その意味で、彼の反応行動は、みんなの〈とまり〉が共有しているの一般的・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、或る客観的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、教師にとっては、教室における子どもたち、みんなの〈とまり〉やその共同の行動様式は、そもそもそ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、さらには、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〈とまり〉の働きに委託してきた---わけであるから、或る子どもに対する自分自身の直接的な働きかけについて、その子が、まさにそのように、具体的に条件づけ・修正しつつ、みんなの〈とまり〉に関わりのある問題＝仕事＝できごととして積極的に対応しようとする、その受止め方は、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がら＝仕事、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〈とまり〉のメカニズムがいよいよ充実に示すものとして、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、その学級で、子どもたち、みんなの〈とまり〉が立ち上げられて、彼らが既に暗黙裡に、まさにその共同の行動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〈とまり〉や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、

- ① 指導としての、彼らに対する教師の働きかけもまた、彼らのその自前の〈とまり〉を自明のものとして前提し、それを尊重して、その共同の行動様式に基づき、それを媒介として遂行されているだけでなく、
- ② 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、その共同の様式の下に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、子どもたちの生活や学習活動における共同が、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、規制して働いている---ということは当然のことであるが、子どもたちのこ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の仕方、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も拘

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出て、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、

- ① 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こと、
- ② 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こと、
- ③ 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、彼(女)らに説得的に理解させることができること、

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自らの〈働きかけ〉の基本的な枠組みとして、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、自らを彼らに印象づけようとする。

子どもたちのそうした自前の〈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、学級の生活や学習活動における子どもたち、みんなの〈まとまり=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、一種の独立変数を成すものとして、それから独立した地位を持っている、と考えることができる。

III-3.) 洞察と熟練を以て直接に「個」に働きかける教師の指導下にある学級と、子どもたちの自前の〈まとまり=共同〉を介して教師が「個」と出会う---という、新たな実践の下にある学級の間、教師と子どもたち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働きかけ合いか——

教室において、子どもたちの自前の〈まとまり=共同〉のメカニズムが既に立ち上げられて、機能している場合には、前述の通り、

- * 子どもたちが、彼らの中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〈まとまり=共同〉のメカニズムを考慮に入れて、「個」を理解し、彼(女)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〈まとまり=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)〈まとまり=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=媒介して、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〈まとまり=共同〉のメカニズムを無視して、その頭越しに、直接一人ひとりの子どもたち——「個」——に働きかけるというやり方を、方法的に、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〈まとまり=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、最も影響力のある、有力な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〈まとまり=共同〉のメカニズムを前提とし背景としたものであって、その種の〈まとまり=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、

* 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、子どもたちの自前の、この〈まとまり=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行動様式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〈まとまり=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=参照すべき枠組みとして働いている。それは暗黙裡に前提された一種の公的基準として働いているわけである。

したがって、当の教室において、それなりの仕方、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、

* 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反省的に対象化・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、この種の公的な基準を（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、一人ひとりの子どもたち——「個」——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（双方から）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〈まとまり=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、基本的に対等な立場で、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、新たな方法原理に基づく指導の下の方が、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。そして、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〈まとまり=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てよいものとなる。教師がそれぞれの「個をとらえる」場合の働きもまた、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一人ひとりの子どもたち---「個」---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〈まとまり=共同〉を立ち上げて、それを機能・展開させていく過程で、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〈まとまり=共同〉の立ち上げと維持・発展の過程で、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〈まとまり=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、当の教師は知っている。

結局、教室における子どもたちの自前の〈まとまり=共同〉のメカニズムを前提として、公的な意味を帯びた生活=行動の場で、教師と子どもたちとが相互に働きかけ合う時、初めて、まさにその公的な〈まとまり=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。そして、「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なものとなる。

IV.) 独創的で且つ現実的な学習指導活動の構造 (その2)

——学習指導過程の相互公開＝相互批評に基づいて、独自の学習指導の試みを提案し合い、その現実性を吟味し合う教師たち——

IV-1.) 子どもたちの、みんなの〈まとまり＝共同〉を構想して、彼らに働きかける (担任) 教師の、そうしたセンスは、それ自体、一体どこで養われ維持されているのか?

筆者は、これまで、堀川小学校の好意的な許可を得て、ほぼ5年間にわたって、或る一つの学年の子どもたち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。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-3.) 洞察と熟練を以て直接に「個」に働きかける教師の指導下にある学級と、子どもたちの自前の〈まとまり＝共同〉を介して教師が「個」と出会う---という、新たな実践の下にある学級の間、教師と子どもたち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働きかけ合いか——

において、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、学級の子どもの間に、その生活・行動をめぐって、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の行動を調整し、相互に働きかけ合う、という指導の構造にある。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〉とでも言える、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諸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うのである。

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、

子どもたちの、みんなの〈まとまり＝共同〉を構想して、彼らに働きかける (担任) 教師の、そうしたセンスは、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〈まとまり＝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、明かにない⁽⁵⁵⁾。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ない存在との間の関係にあっては、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、ごく当然のことなのである。

子どもたちとの働きかけ合いの關係に直接に臨む以前に、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、自ら身を以っ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〉、〈まとまり〉の具体的な構成の仕方のうちに、その固有の実践の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、教師たちの人間關係と、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。

IV-2.) 子どもたち、みんなの〈まとまり＝共同〉の立ち上げの過程に先んじて、既に教育実践研究上の或る〈まとまり＝共同〉を体現して活動している、教師たちの行動・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、既に、〈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、自明で自然な理解＝行動の仕方として、子どもたちとともに、そこに生活と学習活動に関わるみんなの〈まとまり＝共同〉のメカニズムを立ち上げて、その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すすめようとする---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⁽⁵⁶⁾。

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、〈話し合い共同体〉としての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、当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、教師たちが相互にそれぞれの学級の学習活動＝学習指導活動を参観し批評し合う仕組みである。当該学級の「単元学習」が参観・観察される場合が多いが、他の教科や「くらしのたしかめ」の指導過程が観察・批評される場合もある。実際、かなり頻繁に、教師たちは――自らの担任する学級の指導活動の過程を、相互にカバーし合いながら――自ら関心のある他の学

級の学習活動＝学習指導活動を参観している。参観する教師たちの数が或る規模を超えると、「授業記録(ビデオも含めて)」がとられる。参観を受けた学級の担任教師は、放課後、参観した教師を一人ひとり回って意見を聴く。その場合の批評と議論は、もはや一般的な感想という水準ではなくて、そこでは、当の学習活動＝学習指導活動の一場面で観察された或る児童の一定の具体的な言動と、それに応じた指導の過程とが指摘されて、その意味や意図の理解をめぐって相互の見解が交わされる。最後に、授業者＝学級担任は、「単元検討委員」(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、〈教室の実践〉の過程を参観・観察し合って、相互に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、〈話し合い共同体〉としての関係が、日常普段の実践活動の過程で成立っている。子どもたちとともに学習活動を推進し「学びの経験」を創り出していく、教室での日々の実践の過程が、そのまま、また仲間の教師たちの間での提案と相互批評の舞台となっているのである。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」を皆が共有し合って、それに基づいて議論を進めることが、相互の批評と議論の成立にとって「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間での〈日々の参観授業〉という、〈教室の実践〉の不断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〈教室の実践〉をめぐる相互の参観＝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「単元学習」の試みのうちから——毎年、3～4件の「単元学習」の実践が選び出されて、全校教師の通年にわたる参観と研究＝討議の主題となるものである。担当教師は、さらに、当該年度の〈実践研究〉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、予め当該授業をめぐって準備した〈対象児童の理解〉と〈発表授業の構想〉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。

数ある「単元学習」の試みのうちから一定の「単元学習」(その担当教師)を選定＝指名する手順は「単元検討委員会」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〉、何にもましての評価なのだ、という。それこそが、当校の教師仲間のうちで、自ら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。教師たちによれば、学校外部の人々に向かって行われる実践研究発表会——例えば、毎年度、5月末に開催される「堀川小学校 教育実践研究発表会」——での〈発表授業〉の準備と実践は、校内全教師の間で公表される、この「中間授業研究」会での〈発表〉の準備や実践に比べれば、はるかに楽なのだ、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。

「単元学習」の選考結果が発表されると、今度は授業担当者を囲んで、さらに「部会」——第一、第二、第三部会等——が立ち上げられる。いずれかの「部会」に所属した教師たちは、当該「単元学習」のテーマをめぐって、当の学級の子どもたちの理解や学習活動＝学習指導活動

の構成について、予め学級参観と研究・討議を重ね、発表者の教師の研究授業の構成と準備に協力する。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、そこでの研究・討議の深まりに貢献し、発表される「単元学習」の学習活動＝学習指導活動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、研究授業をめぐって行われる、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、論点の専門的な限定における、その集中性、
- * 発言が、専ら、全教師に予め配布されている、(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、ほぼ全ての教師たちの意見・見解の驚くほどの多様性と、それぞれの見解における独自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・態度や雰囲気さえもイメージできるような仕方でも――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16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(休)の「中間研究発表会」、
- ② 同8月28・29日の「夏季研修会」、
- ③ 平成14年2月19日(20日は不参加)の「中間研究発表会」、
- ④ 平成15年2月18日(19日は不参加)の「中間研究発表会」、
- ⑤ 平成15年8月、「夏季研修会(前半・後半)」、
- ⑥ 平成16年2月、「中間研究発表会」、
- ⑦ 同8月、「夏季研修会(後半)」

があるが、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」では、「第I部会 自己評価の基準を探りながら自分を見つめ、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〈はくらがつくる堀小ビオトープ〉」(「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」, 「資料編」, B4, 46頁)の発表と討議が行われ、14年2月の「中間研究発表会」の第一日目・前半部では、「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)の発表・討論が行われた。

15年2月18日(火)の「中間研究発表会」の第1日目・前半部では、「I部会 第2学年 谷本級 体育 ダンス——アフリカの草原——」(「解釈編」, A4, 34頁, 補21頁, 「資料編」, A4, 250頁)の発表が行われた。翌19日の発表, 「II部会 第3学年 広田級 社会科(総合) わが家のくらしとお店」は, 「解釈編」(A4, 14頁)と「資料編: 授業案と授業の概要, 成元君のノート・観察対象児のあゆみ, 授業記録」(A4, 162頁)に基づいて為された。

15年8月の「夏季研修会」では, 全体会議で「第5学年 吉田級 国語科(総合) 書いて伝える——サルからヒトへ——」(A4, 74頁), 「第1学年 高野級 わたしのきゅうしょく」(A4, 23頁), 「吉野級 つくってたべよう」(A4, 6頁, 「資料」A4, 17頁)の研究発表を聞き, 第II部会(3, 4年)での各学級担任の研究発表を聞いた。

16年8月26, 27日の夏季研修会(後半)では, 全体会で, 「I部会 稲田級 生活単元学習 ひびけ! ぼく・わたしのわだいこ」(A4, 42頁), 「II部会 第2学年 三輪級 おはなしを音がくで——たぬきの糸車——」(A4, 10頁, 資料46頁), 「III部会 第5学年 黒田級 国語科(総合) 椋鳩十の作品——母ぐま子ぐま——」(A4, 25頁)の研究発表と討論が行われた。各部会では, それぞれの学級担任から「単元学習」の報告が為され, 質疑・応答が行われた。

教師たち自身の間の日常生活, 即ち教育実践研究の過程で既に成り立って展開されている, こうした〈話し合い共同体〉の人間関係の下で初めて, その教師たち, それぞれの教室において, 子どもたちの手によるみんなの〈まとまり〉と, それに基づく共同の生活や学習活動が, 無理のない形で, 生活感覚のレベルから成り立つことになる。そして, 両様の水準で展開されるこの〈話し合い共同体〉に基づく活動こそ, 当校の学習指導活動=学習活動に独創性とともに関現実性・安定性をもたらして, 独特の仕方では活気づけているものである。

引用文献

- (1) 文部省『学習指導要領 一般編』, 1951, p. 16.
- (2) 「教育内容」——および, 「教材」, 「教具」——の概念については, 『教育課程事典 総論編』(小学館, 1983.)に, 藤岡信勝「教材・教具の概念」の次のような記述がある。
「一般に授業は, 子どもの状態を何らかの形で変化させることを目標に, 教師が子どもに目的意識的にはたらきかける一過程である。そのさい教師は,
〈どんな物的手段を利用し〉(A)
〈どんな事実や現象をとおして〉(B)
〈何を〉(C)
子どもに教えようとしているかが, 授業における最も基本的な問題である。(A)を〈教具〉, (B)を〈教材〉, (C)を〈教育内容〉とよぶ用語システムが授業の分析のために有効である。」(p. 329.)
- (3) 柴田義松『教育課程—カリキュラム入門』, 有斐閣, 2000, pp. 117-119.
- (4) 加藤幸次・中澤米子編著『学校五日制と教育課程の創造』, 黎明書房, 1996, pp. 93-94.

- (5) 日台利夫「〈横断的・総合的な学習〉とカリキュラム」：亀井浩明編『〈生きる力〉をはぐくむカリキュラム経営』，東洋館出版社，1999，p. 62.
- (6) *ibid.*, pp. 62-63.
- (7) 今野喜清「現代化論から Humanizing Curriculum へ」：岡津守彦監修『教育課程事典 総論編』，小学館，1983，pp. 158-162.
- (8) 佐藤郡衛「潜在的・顕在的カリキュラム」：細谷・奥田・河野・今野編『新教育学大事典』，第一法規出版，1990，
- (9) 佐藤郡衛「潜在的・顕在的カリキュラム」.
- (10) 柴田義松『教育課程』，有斐閣，2000，pp. 7-8.
- (11) 佐藤郡衛「潜在的・顕在的カリキュラム」.
- (12) 『現代教育科学』No. 201，明治図書，1974. 7，pp. 76-77.
- (13) 亀井浩明編『〈生きる力〉をはぐくむカリキュラム経営』，東洋館出版，1999. p. 206.
- (14) 佐藤学「カリキュラム観を拓げる」：『岩波講座 教育方法 3 子どもと授業』，1987，p. 70.，宮原修「子どもにとってのカリキュラム」，*ibid.*，p. 76.
- (15) 斎藤健次郎「教育における〈質〉の重視」：『現代教育科学』No. 201，pp. 102-103.
- (16) 小林哲也「カリキュラム観の変革が先決」：『現代教育科学』No. 201，p. 111.
- (17) 斎藤健次郎「教育における〈質〉の重視」：『現代教育科学』No. 201，p. 103. 小林哲也「カリキュラム観の変革が先決」：『現代教育科学』No. 201，p. 113.
- (18) 『現代教育科学』，No. 201，1974. 7，P. 108.
- (19) 『現代教育科学』，No. 201，1974. 7，P. 108，109，110.
- (20) 佐藤学「カリキュラムを開発する」：『岩波講座 教育方法 3 子どもと授業』，1987，pp. 108-109，100，101.
- (21) 佐藤学「カリキュラムの言語と実践」：『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ』，世織書房，1996，pp. 16-17，20-21.
- (22) 佐藤学「カリキュラムを開発する」：『岩波講座 教育方法 3 子どもと授業』，p. 99.
- (23) *ibid.*，p. 101，102.
- (24) *Ibid.*，pp. 101-102，102-105.
- (25) 田中耕治「教育課程の経営と評価」：柴田義松編『教育課程論』，学文社，2001，pp. 93-94.
- (26) 岩城孝次「これからのカリキュラム経営」：亀井浩明編『〈生きる力〉をはぐくむカリキュラム経営』，東洋館出版社，1999，p. 209，210，213，214.
- (27) *ibid.*，p. 216.
- (28) *ibid.*，p. 217，218.
- (29) 日台利夫「〈横断的・総合的な学習〉とカリキュラム」：亀井浩明編『〈生きる力〉をはぐくむカリキュラム経営』，p. 51，59-60.
- (30) *ibid.*，pp. 61-62，63.
- (31) *ibid.*，p. 65，66，67.
- (32) *ibid.*，p. 66.
- (33) 佐藤学「カリキュラムをデザインする」：『授業を変える学校が変わる』，小学館，2000，pp. 126-127.
- (34) *ibid.*，p. 129.
- (35) *ibid.*，p. 130.
- (36) 子安潤『「学び」の学校』，ミネルヴァ書房，1999，p. 79.

- (37) pp. 79-80.
- (38) p. 85.
- (39) 奥平康照「学級の学習効率化原則を問い直す」(『教育方法』27 1998. 7.) pp. 76-77.
- (40) *ibid.*, p. 78.
- (41) *ibid.*, p. 79.
- (42) *ibid.*, p. 80.
- (43) *ibid.*, p. 81.
- (44) 二杉孝司「子どもの権利条約と授業観の転換」：日本教育方法学会編『教育方法 21』, 明治図書, 1992. 9, p. 135.
- (45) 藤田昌士「子どもの学校参加と授業」：『教育方法 24』, 1995. 10, pp. 45-46.
- (46) *ibid.*, p. 49.
- (47) *ibid.*, p. 50.
- (48) 富山市立堀川小学校『個と歩む：く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.
- (49) *ibid.*, p. 102.
- (50) *ibid.*, pp. 88-100.
- (51) 『児童心理』, 1991. 7, pp. 1-11.
- (52) 詳細は、次の拙稿を参照のこと。「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)：『上越教育大学研究紀要』, 第21巻第2号, 2002. 3, pp. 550-551.
- (53) 『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. 『河合隼雄著作集 5 臨床教育学入門』, 岩波書店, 2002, p. 245.
- (54) 例えば、内山栄治「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.
- (55) 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」をめぐって—』, ハーベスト社, 1991, pp. 115-126.
- (56) 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・牧野宇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。

Combination of Creation (creativity) with Actuality in Curriculum-development

Toshio KINEFUCHI*

ABSTRACT

A purpose of this paper is, first, to trace the main process of conversion in the theory (conception) of curriculum from the intended teaching plan, that is course of study to implemented and attained teaching-learning process, that is course of life. An example of this new theory of curriculum is SBCD (school based curriculum development). Then to make clear the structure of this new system and the important place of the classroom as a learning community in it.

In the latter half of this paper, I try to introduce a unique teaching method, "Tangen Gakushu" of Horikawa Elementary School, as an example of that new curriculum development system. One of the distinctive features of the method is its teaching-learning process which consists of children's own topic-study and their discourse community

* Guidance and School Life