

〈わざ〉習得の過程としての子どもたちの生活世界の 学校生活への浸透

——学習活動における子どもたちの自発性・能動性の成り立ちをめぐる——

杵 淵 俊 夫*

(平成15年10月31日受付;平成15年12月12日受理)

要 旨

目下筆者が参与観察を続けている富山市立堀川小学校では、体育や音楽、習字・図画工作を初め、コアとなる単元学習や理科、社会、国語、算数等に至るまで、可能な限り、その学習活動の過程を——子どもたちとともに——或る種の〈わざ〉へと再構成して、それを活動の文脈へと取り組むことによって、学校生活と学習活動への彼らの自発的で能動的な参加を成り立たせることに成功している。当校の教師たちは、子どもたちの日常普段の生活過程がまさに〈わざ〉の習得・行使の過程として成り立っているということを察知しているのだ、と思われる。〈わざ〉の習得・行使としての、子どもたちの生活・行動様式を、知的・反省的な学習活動を主軸とする学校生活の諸過程に広く受容することによって、学校生活を再構成しようとする、当校のそうした指導のあり方——その基本的な枠組み——を、ここに分析して指摘してみたい。

KEY WORDS

skill, expertness, facility

わざ

Horikawa Elementary School 堀川小学校

children's life-world

子どもの生活世界

legitimate peripheral participation

正統的周辺参加

序) 課題と考察の方法。

：〈わざ〉の習得・行使としての子どもたちの生活・行動様式に、学校生活——学習活動——の諸過程を開放するということの具体的意味と、その可能性。

本考察において示唆＝提案したいと考えている仮説的見通しは、以下の三つの論点である。

第一に、子どもたちの日常普段の生活世界は〈わざ〉の習得・行使の過程として成り立っているということ、第二に、〈わざ〉の習得・行使の過程としての子どもたちの行動様式に対して、〈学校生活〉と〈学習〉活動の過程を開くことによって、〈学校生活〉と〈学習〉活動を彼らの自発的・能動的な参加・活動の過程として、新たに再構成することができるということを指摘する。

そして、第三に、〈わざ〉の習得・行使の過程としての子どもたちの行動様式を〈学校生活〉や〈学習〉活動の諸過程に受け容れて、それを再構成することをめざした、当校(堀川小学校)における多様な試みを——その基本的な枠組みにおいて——分析的に指摘する。この種

* 生活指導総合講座

の試みは、次のような三つの水準での変革の試みとして把握することができる。即ち、それは、

- ① 教師たちがそこで生活している〈学校〉という生活環境＝人間関係を全体として、〈わざ〉の習得・行使としての生活世界として、再構成する段階、
 - ② 学級（クラス）での生活＝行動が、子どもたちにとって、〈わざ〉の習得・行使の過程として容易に成り立つように、学級（クラス）の生活＝行動環境を整備し直す段階、
 - ③ 学校や学級（クラス）での子どもたちの生活と学習活動の諸過程を、〈わざ〉の習得・行使の過程として、具体的に再構成していく試み、
- の三つの水準の作業である⁽¹⁾。

さて、上述のような諸課題について考察する場合の基本的なやり方として、本稿では、次のような手順を踏んで、考察を進めることにする⁽²⁾。

- * 或る種の古典的な教育思想・教育理論を、直接・無媒介的に引用し、その注釈を叙述することに終始する---のではもはやなくて、
- * 教育活動の一定の実践場面において、実践家たちが、一般的な規模で、既に、それに基いてその活動を方向づけ・意味づけているような、基本的な諸々のアイデア・価値観・〈教育思想〉——それらを当の実践家・教師たちは自ら必ずしも意識して、知悉しているわけではないが——のうちから、
- * 或るアイデア・価値観に着目して、それが——実践活動の場面で——担っている意味と、その働きとを具体的に指摘するとともに、
- * それを、教育実践活動の世界で、類似の状況の下で支配的に通用している常識的な観念と対置して比較すること。

また、本稿の課題とその意味、考察の方法等の的確な理解のために、さらに、ここで、その主題となっている、〈わざ〉という特殊な用語の意味内容を具体的に提示しておかなくてはならない。

まず初めに、本稿では、〈遊び〉ということば・考えを使用することはしない。学校生活や学習活動の過程に〈遊び〉を導入したり、それを〈遊び〉の過程と見なしたりする---というような立場を、本稿は決してとらない。「生活科」の設置と前後して、学習過程に〈遊び〉を取り入れて、楽しく活動するというような議論や試みが賑やかに繰り広げられ、「遊びも学習である」と主張されたりもした⁽³⁾。だが、しかし、学校教育の働きまたは役割は、もともと、子どもたちがその日常生活の諸経験を反省的に再構成していく過程を指導し強化することにある。ところが、学校生活や学習活動の過程に〈遊び〉を導入して、遊んでいてもいいよ---と言うことは、学校教育のこうした働き・役割の本質的部分を放棄して、〈学校は楽しいところだから、敬遠しないで欲しい〉と呼びかけつつ、子どもたちに媚びて・擦り寄ることになる。そして、その場合には、日常生活の諸経験の反省的な再構成を意図する、学校の教育活動がその前提条件として子どもたちに要求するところのもの、即ち、一定の行動様式の確立をめざして、注意力を緊張させて全心身の諸機能を集中的に動員するという、内的な努力---は強調されないことになる。注意力の弛緩、心身諸機能の動員における内的努力の弛緩という状況の下で、生活経験を——反省を通して——連続的に再構成していく試みは、かくして、学校教育の

本質的条件ないし原理として固執されるのではなくて、むしろ、さしたる意義を持たないものとして、無視され放置されることになる。

学校での生活の諸場面や学習活動の諸過程において、〈遊び〉や〈楽しさ〉を前面に押し出して強調し、注意力の緊張や心身諸機能の集中的動員の努力をこのように軽視し放置してしまうことは、また、同時に、子どもたちの日常生活のうちに働いている自然のメカニズムを見誤って、彼らの生活・行動の諸過程に対して極めて皮相で人工的な対応を、というより、むしろ、いわゆる「教育的な」操作を行なうことになる。子どもたちの日常普段の生活・行動過程は、その或る一場面や一つの状況を思い起こしてみさえすれば分る通り、各種の生活上の智慧や〈わざ〉をめぐる、仲間（友達）同士の間での競争と勝負のできごとで以って充満している。彼らにとって、友だちはみな、ライヴァルである。仲間同士の付き合い（共同行動）や人間関係・コミュニケーションの場面＝状況は、そのまま、彼らにとって、自己提示・自己主張の場であり、〈智慧〉や〈わざ〉をめぐる競争と相互評価の機会に充ちた、最高度に緊張した瞬間なのである。だから、学校生活の場面を、そうした競争や相互評価の緊張を免れた、或る種の特に保護された生活・行動の諸過程として構成して、彼ら、子どもたちに対して提供するということは、彼らの日常普段の生活経験に基いて、それとの連続性を踏まえる---ということには決してならず、むしろ、彼らを競争中止の人工的空間のうちに、気の抜けた脱力状態に馴染ませることになり、人工的なフィクションとしての或る種の芝居の場面の中で、それぞれ、ふり当てられた役割を引き受けて、それらしい演技を相応に行なうことこそ、学校生活の本質なのだ、と彼らに思い込ませることになる⁽⁴⁾。学校生活は、かくして、彼らにとって、〈遊んでいてもいい〉ところ、リアリティの欠如した単なる「ごっこ」の一場面となる。

さて、〈わざ〉ということば＝考え（概念）を本稿で使用する場合、それで以て表現しようとしていることは、

人が、その心身body-mindの働きの全体系を緊張させて動員しつつ、それらを集中的に発揮して、状況内部の多様な次元、多様な種類の情報に、同時に・並行的に選択しつつ即応していくことによって、成り立つような性質の或る行動過程、である⁽⁵⁾。そして、子どもたちにとって、この種の、〈わざ〉としての行動過程と対照的な位置に立つと思われるものが、

自分自身の想像の世界のうちに、限定された或る一つの意味の文脈を担っている、一面的に加工された、或る種の素材——例えば、文字・ことば、絵図、映像等——を専ら取り扱い、それを操作することに終始するような、単なるフィクションとしての時間・空間のうちの操作、

であって、教室で進められている、或る教科の一斉授業の通常の過程がこれに当たる。

「わざ」、「技」の習得・行使については、既に、これまで、職人の徒弟制度の世界や芸道の修業について考察した、数多くの研究や調査が存在しているが⁽⁶⁾、未だ発達の初期段階にある子どもたちの生活・行動過程における〈わざ〉について考察する場合には、勿論、その種の考察をそのまま転用して、それで事足りりとするわけにはいかない。発達の初期段階にある子どもたちの生活・行動過程における〈わざ〉について、事態に即して観察し、分析・理解するためには、次の二つの条件を併せて考慮しなければならない。即ち、それは、第一に、（大人たちにおける〈わざ〉の習得・行使の場合と異なると）、子どもたちの生活・行動の過程におい

ては、ことば・文字を媒介として伝達したり、理解＝習得したりする知識と、身体——心身——を働かせて、できごと・事物を取り扱いつつ、それに馴染んでいく---というような行動様式とが、未だ必ずしも十分な仕方で分化していないということである。それゆえ、子どもたちが関心を抱いて、その習得と行使に取り組む〈わざ〉のメカニズムは、彼らの生活過程のすべての局面に及んでいるとともに、その日常普段の生活過程や行動様式と密着した挙措動作や心身の基礎的能力をその作用・機能の主たる場面としている。その点で、それは、日常普段の生活の過程から分化して、専門的・職業的な生活＝行動領域における、極く特殊な行動のメカニズムとして取り扱われている、大人の世界の〈わざ〉とは、その働きの次元が異なっている。

第二に、(大人たちの生活過程におけるように、労働と閑暇・遊びとが分化した後の段階での、そのそれぞれの場面・状況で働かされる〈技(わざ)〉---とちがって)、子どもたちの場合には、未だそのように分化するには至っていない生活＝行動の過程で習得・行使されるものとしての〈わざ〉がある⁽¹⁴⁾。だから、彼らの生活において〈わざ〉の働きを観察しようとする場合には、専門的に特殊化されて、高度に洗練された或る特定の技術・技能や智慧といった、際立った様式の行動に囚われて、注意の対象となるものを狭く限定するのではなくて、やはり、生活行動のすべての過程がそのまま、彼らが〈わざ〉を習得し組織化していく場面になるという、広い視野と、動的・発展的にできごとの成り行きを辿ろうとする柔軟な観察眼が要求されることになる。

I.) 子どもたちが、その日常普段の生活世界を構成している、多種多様な〈わざ〉
——子どもたちの生活世界を覆っている多種多様な〈わざ〉の習得・行使の過程を、彼らの観点で類型化して概観して見ること——

I-1.) 学校(教育)において——カリキュラムの構成部分として、または、学校生活を構成している、必須の構成要素・部分として——子どもたちがその習得・習熟に励むことになる、さまざまな〈わざ〉。

ここでは、筆者が参与観察している、堀川小学校における子どもたちの生活の流れを主として考慮に入れて、彼らの立場に立って、〈わざ〉の習得・行使の機会・場面と思われるものを指摘してみよう。

① 100m走 (〈朝トレーニング〉), リレー (バトン・タッチ), ハードル走,

鉄棒 (低鉄棒における回転技—片足かけ後ろ回り, 風車, バケモノ---),

縄跳び (大縄跳び各種, 一人跳び各種),

跳び箱,

マット運動＝床運動,

体操 (ラジオ体操第一, 第二, 徒手体操, 組み立て体操),

ボール・ゲーム (ドッジ・ボール, ポート・ボール, ハンド・ボール)

水泳,
スキー,
相撲 (かまえる, 腰をおとす, わきをかためる),
登山,
竹馬 (2年・単元学習),
一輪車,
登り棒, 登り綱,
野球, バスケット・ボール, サッカー, 卓球, バトミントン

- ② 習字 (書道一筆, 硬筆),
絵画 (クレヨン, 水彩, ペン画—着想・構図, 描画, 色彩のセンス),
版画 (表裏反転の着想・構図, 彫刻刀の操作, 印刷の技術),
粘土細工, 塑像, 陶器づくり,

歌唱, 合唱 (コーラス, chorus),
笛, リコーダー, ハーモニカ, ピアニカ,
演劇=演技

- ③ 読書, 〈読み〉(朗読),
作文,
詩作 (2年・単元学習・「ことばでスケッチ」—〈自分だけのすばらしいことば (表現)〉を見つけること), —着眼点, 選題=アイデア, 日常生活経験の観察力, ことばの音と意味とについての面白さの新発見, 表現におけるリズム感覚, 全体のバランスと調和のセンス。

〈九九〉認定テスト,
計算 (手続きの工夫と, ことばによる説明), 時間の計算,
ものの長さ・重さの測定,
図形の描き方。

自然観察における着想, 着眼点と観察の工夫, および発見。
実験——例, 「じしゃく」(3年・単元学習),
「空気の色」(4年・単元学習),
「とける」(6年・単元学習)——における着想, 装置の工夫および各種のできごと・性質等の発見。

社会調査・社会観察——例, 「わが家のくらしとお店」(3年・単元学習),
「わたしたちとごみ」(4年・単元学習)——における
着想, 調査の工夫と各種のできごとの発見。

コンピュータ操作のスキル（「あいうえお」22秒，「単語」1分39秒，等々）。

④ 学校生活の過程での，その他の，諸々の行動様式。

給食の活動，

〈あさかつどう〉，〈ひるかつどう〉——清掃活動，飼育小屋（にわとり・あひる・うさぎ・やぎ）の世話，

玄関＝下足，雨具の整理，

登校，および下校の途上でのできごとと人間関係（「集団当校」），

昼休み，および，休憩時間の遊びと人間関係⁽¹⁵⁾。

I-2.) 家庭生活において，「おけいこごと」として，または家業および家事のお手伝いの諸過程で〈生活の智慧〉として，子どもたちが習得していく各種の〈わざ〉。

① そろばん，

習字（書道），絵画，

英会話，

ピアノ，ヴァイオリン，

ダンス，舞踊，バレエ，

水泳（スウィミング・クラブ）

野球（クラブ・チーム），サッカー（クラブ・チーム），

柔道，剣道，

囲碁，将棋，

② 家業の手伝いに必要な，各種の〈わざ〉⁽¹⁶⁾

（魚屋—東京書籍・『国語』6年「赤い実はじけた」，

若狭蔵之助「瓦の秘密」：『子どもをのばす自由教室』），

台所の手伝いに必要な，各種の〈わざ〉，

お掃除の手伝いに必要な，〈わざ〉，

お買い物の智慧としての，〈わざ〉，

畑仕事・庭仕事に必要な，各種の〈わざ〉，

動物の世話・飼育。

③ 弟・妹の世話，その他の，家庭生活の諸過程を構成している，子どもの〈役割〉と〈自分のこと〉。

④ 地域の神社・寺院の祭礼や民俗芸能の担い手としての子どもたちの役割⁽¹⁷⁾。

- ・ 柏崎市女谷, 「綾子舞い」, ・ 上越市桑取谷, 「鳥追い」・「嫁祝い」
- ・ 東頸城郡浦川原村月影地区, 「月影雅楽保存会」,
- ・ 西頸城郡能生町・白山神社, 「稚児の舞い」, ・ 氷見市荒磯太鼓。

I-3.) 学校外の, 仲間同士の生活・人間関係——〈遊び〉——の過程で, 子どもたちが, 競い合って習得していくものとしての, 〈わざ〉⁽¹⁸⁾。

① 野球, サッカー, バスケット・ボール, 卓球,

自転車, ローラー・スケート, スケート板,
隠れんぼ, けんけんぱっ,
竹馬, 風, 輪回し,
竹トンボ, 木の実鉄砲, 水鉄砲, 紙飛行機,
かざぐるま (風車),
めんこ, こままわし (長まわし, 手乗せ), ビー玉,
まりつき,
ペットボトル・ロケット, ラジコン・カー, ラジコン・飛行機,

昆虫採集——〈昆虫博士〉,
釣り,

砂場・砂遊び, 泥だんごづくり,

秘密基地・隠れ家づくり, おばけ屋敷・おばけの森探検, 「子ども道」の利用, 木登り。

② おりがみ, けん玉, 積み木, おはじき, 綾取り, おてだま,
紙風船, シャボン玉,
トランプ, かるた,

プラモデル,
テレビ・ゲーム,

漫画絵, 似顔絵,
各種コレクション,

〈ものまね〉, なぞなぞ, ことば遊び・尻取り,
わらべ唄——絵描き唄, お手玉唄, 毬つき唄, 縄跳び唄, 手合わせ唄, からだ遊び唄。

③ 仲間同士の 〈つきあい〉, または, 人間関係。

Ⅱ.) 〈わざ〉の習得・行使の状況で以て充満している世界としての、子どもたちの日常普段の生活世界。

Ⅱ-1.) 〈わざ〉の習得・行使をめぐるできごとで以て充満している、いわば〈わざ〉の世界そのものとしての、子どもたちの生活世界。

子どもたちの日常普段の生活＝行動の過程に密着して、一定期間それをていねいに観察してみると、そうした、彼らの生活世界、彼らの普段の生活＝行動の過程——それは、また、彼らの成長・発達の過程でもあるが——は、通常、彼らがその全心身の諸機能を動員し、緊張させて、或る種の〈わざ〉を一つ、また一つ習得していく過程であり、さらに、それらを生活＝行動の具体的な場面・状況で実際に適用、行使しながら、自分で確信の持てるものとして踏み固めていく——というようなできごとで以て専ら構成されている、ということがわかる。〈はいはい〉をしながら初めて登る階段、スプーンやおはしの握り方、洋服やパジャマのボタンかけ、お父さんの支持の下で初めて挑戦する補助なし自転車、鉛筆の握り方や削り方、(プラットホームの駅名や、店の看板等) 社会生活のうちで通用しているマークや記号、文字や数字を覚えること、等々。身の周りの生活用品の取り扱い方から始まって、生活環境の諸条件への的確な反応や人間関係への適応、遊びやおけいこごとにおいて次々と展開していく、新たな身のこなし方や事物の操作の「こつ」等に至るまで、子どもたちの生活世界は、改めて見まわしてみるならば、〈わざ〉の習得や行使の場面に満ちている世界である。

一方、子どもたちが仲間同士で相互に交流する、彼らの人間関係の世界では、そこでの共通の文化、共通の行動様式として、多種多様な〈わざ〉の体系が通用している。だから、彼らの間のつきあい、彼らの人間関係とかコミュニケーションというのは、その諸段階、諸過程を具体的に見ていくと、結局、それらの〈わざ〉の或るものをみんなと一緒に取り扱っている過程である、ということが分る。それぞれの子どもが既に習熟している或る〈わざ〉を披露し合ったり、或る〈わざ〉の腕前を相互に競争し合ったり、みんなが習得済みの〈わざ〉を踏まえて、新たなゲームに乗り出したりしている——というわけである。小学校の高学年の段階になると、教室の休み時間では、室内に居残って〈おしゃべり〉するというケースが増えてくるが⁽²¹⁾、この場合でも、〈おしゃべり〉への没入や熱中と〈おしゃべり〉における〈わざ〉の応酬や交流というような局面が主要な構造を成しているのであって、意図的で自己目的的な情報やデータの伝達・交流に彼らが専ら関心を持ってそれに携っているわけでは決していない。

さて、子どもたちの人間関係の世界に共通の文化、共通の行動様式として通用していて、彼らによって習得さるべきものとして自認されている、多種多様な〈わざ〉の体系は、また、子どもたちの生活世界を——大人の世界を彩っている世俗的な価値観とは別個に——独自の仕方では彩り、子どもたちの行動や、そこで取り扱われるできごと・事物の価値＝意味を、固有の仕方では序列づけて、彼らの間での競争やライバル意識を極めて旺盛に動機づけている。多種多様な〈わざ〉の体系は、彼らの生活世界に固有のものとして通用している、一種の基本的な〈価値の体系〉なのである。

子どもたちにとって、自分たちの日常普段の行動様式とは明かに異質で対極に位置するもの、

最も遠く隔たった、不自然で且つ窮屈な、取り組むことが困難であると感じられているような行動・作業とは、一体どのような種類のものかといえば、それは、心身（の諸器官）全体の働きを徹底的に制御・抑制して、専ら——眼と頭脳だけを働かせて、文字や記号を媒介として——限定された或る一つの意味の文脈の展開を辿ったり、それを、一定の手続きにしたがって操作したりすること、である。この場合、他の心身の諸器官の働きが、その作業の過程に流れ込み、所定の、限定された或る一つの意味文脈の追跡・操作が攪乱されたり、その意味文脈に他の意味が混入したりしたとしたら、それは、その作業における〈集中〉や〈専心〉の弛緩を意味するものとなり、さらには逸脱・脱線となり、〈遊び〉となってしまう⁽¹⁹⁾。それは学習に対する意欲と努力の欠如の結果であり、怠惰によるものであると見なされることになる。

II-2.) 子どもたちの生活世界において、自分自身の地位を根拠づけ、自らの〈存在理由〉を確認することのできるものとしての、〈わざ〉。

子どもたちの日常普段の生活世界では、或る種の〈わざ〉とそれらの一定の体系が、彼らの生活＝行動の世界の共通の文化、共通の生活＝行動様式、共通の価値の体系である---ということに基づいて、自分が既に習得している〈わざ〉の種類とその水準、自分が目下習得しつつある〈わざ〉の種類とその水準とは、仲間の子どもたちとの生活世界における、自分自身の位置、地位を象徴するもの、いわば自分自身の〈存在理由〉、〈アイデンティティ〉を確認することのできるもの、自分自身の〈存在理由〉、〈アイデンティティ〉を確認する上で、(子どもたちの仲間世界で)一般的に通用する、最も確実な手がかり＝価値規準として通用しているものである。

したがって、子どもたちは、それぞれ、自分が習得した〈わざ〉の種類と水準とを、正確に測定し記録することのできるような方法＝システムを求めて、達成した業績を詳細に〈測定〉し〈記録〉すること、そして、それをみんなの間で確かめ合う場合の方法に強くこだわり、固執する。仲間たち、みんなの心に、自分自身の習得した〈わざ〉の種類と水準とを、確実且つ効果的に刻印するための方法、手順としては、通常、次のようなやり方がとられている。

- ① 仲間たち、みんなの面前で、自分自身が、まさにその種類・水準の〈わざ〉を正確に実演してみせること。
- ② 競争、勝負、ゲーム等の勝敗の形で、決着をつけること。
- ③ みんなが相互に認めるような、権威のある、第三者＝大人によって、まさにその〈わざ〉の種類と水準とを測定し記録して、みんなの前で公表してもらうこと。通常、この種の測定・記録を行なう者、審判として、教師の働きが認められている。

II-3.) ライヴァル同士での〈わざ〉の競い合い——〈わざ〉の習得過程。

子どもたちが〈わざ〉を習得していく過程は、いわば、自分自身の〈存在理由〉、〈アイデンティティ〉を賭けて、彼らの間で、相互に見出し合い・意識し合ったライヴァル同士で、習得した〈わざ〉や、目下習得しつつある〈わざ〉を演示して競い合う---といった形をとって進められる。既に高い水準の〈わざ〉に挑戦しつつある子どもたちは、高い水準の子どもたち同士の間で、また、低いレベル・種類の〈わざ〉の諸段階の習得にそれなりに努力している子どもたちは、低いレベルの子どもたち、相互の間で、それぞれ、自ら、ライヴァルとなる仲間の子を見出して、相互に——相手に〈抜かされない〉ように——意識し合い、名指し合って、当

面の課題となっている〈わざ〉の習得・習熟の競争に没入する。

そして、〈わざ〉の習得の過程をめぐる、この種の仲間同士の〈競い合い〉＝〈認め合い〉という状況が、また、新たな種類・水準の〈わざ〉の習得・習熟へと、子どもたちがさらに進んで没頭していく際の---意欲とエネルギーとを改めて湧き立たせることになる、もう一つの源泉となっている。子どもたちのそうした息遣いを直に伝えてくれる記録（事例）を、次に引いておこう。

「僕は記録会までマラソンコースを走って、100mを3本くらい走ってきました。それが続けていたら、自分でもタイムが早くなったような気がしました。なんでこれをしようと思ったかという、城山君に勝たなかったからです。僕は、前まで、走ることに自信があったけど、3年生になってから城山君に抜かされて、それからなかなか勝てません。4年生になって5月の記録会では、城山君はついに15秒台のすごい記録を出して、僕は16秒台ですごく悔しかったです。

城山君とはいつも遊んでいて、仲もいいんだけど、やっぱり負けたくなくて、僕は今までよりもがんばろうと思いました。だから家でも練習を始めました。腕立てを20回とか、腹筋を30回とかスクワットを50回して、体力を付けようと思いました。でもやっぱり苦しくて、途中で嫌になったりします。でも、苦しくなると城山君のことを思って〈負けたくない〉と思ってがんばりました。6月の記録会では、ついに15秒54の記録を出して城山君に勝ちました。僕は、今までがんばってきたからこそ力が付いてきたと思っています。城山君に勝てたこともうれしいけど、苦しいことでもがんばって自信ができました。」（黒田陽一「自分にとっての“記念”をみつめ、“記念誌”として書き表しながら自分の可能性を見いだしていく子ども——第4学年 国語（総合）〈わたしの記念誌〉の実践から——」：富山市立堀川小学校教育実践研究会『教育実践一個と追究一』，No.96., p.21.)

彼ら——前述したように、水準の上の子どもたちも、そうでない子どもたちも、みな——は、自分自身の〈わざ〉の習得過程における前進を疑ってはいない。今日は未だできない或る〈こと〉が、明日にはできるようになるのだと、彼らは極く自然に信じることができるのである。何よりも、その心身の基礎的能力が、多様な方面・次元において、不断に充実してくる。子どもたちは、それらの諸能力を、生活の諸過程、行動の諸場面で行使し、試して、確かめることへと、否応なく乗り出すことになる。こうした〈成長＝発達する存在〉にとって、自分自身の〈わざ〉の進歩を素朴に信じて練習・稽古に没頭し、さらに新たな〈わざ〉に挑戦していくということは、彼らが生活世界のできごとに対して自ずからとることになる、根本的な構えなのである。彼らは、来る日も来る日も、その生活過程の全戦線で、したがってまた、心身の諸能力の全戦線で、新たなできごとや経験に出くわして、その手持ちの〈わざ〉を試され、新たな〈わざ〉への挑戦を刺激されつつ、絶えず前へ前へと突き進んでいる。

そして、子どもたちの〈わざ〉の習得過程における、まさにこのような事情、即ち、

- ① 心身の基礎的諸能力の充実の動きの個々の子どもにおける個性的で劇的な展開、
- ② 生活＝行動の諸過程の殆ど全面でそれぞれの子どもたちが進めている、多様な〈わざ〉の習得の過程、
- ③ それぞれの子どもにおける〈わざ〉の習得の過程の非常に個性的で独創的な進め方、

等の事情の下で、子どもたち相互の間の或る種の〈わざ〉をめぐる優劣やライヴアル関係は、——大人の生活世界におけるように——容易に固定化してしまうのではなくて、むしろ非常に微妙に変動する。〈わざ〉をめぐる競い合いは、彼らの間では未だ始まったばかりなのである。

Ⅲ.) 〈わざ〉を習得、行使するという行動の構造（その1）

——〈わざ〉を行使する過程で、子どもたちが、自ら、既に・暗黙裡に実感していること——

子どもたちにとって、〈わざ〉の習得＝行使という経験は、何にも増してリアルな世界の経験である。〈わざ〉の習得＝行使という経験の過程は、彼らにとって、成・否のどっちに転んでも大した違いのない、現実感の薄い、単なるフィクションの世界のできごとでは決してない。専ら自分自身の心（想像の世界）のうちで、文字、ことば、絵図、映像等——一面的に加工された、記号の素材——を辿って、或る一つの意味の文脈を追究したり操作したりすることに終始する——ような種類＝性質の活動は、明かに、彼らの心身の全体の働きにとって、直接関係のない、現実感の感じられない、特別仕立ての世界のできごとであり、いわゆる〈お勉強〉である。しかし、それに対して、〈わざ〉の習得＝行使という経験は、彼らにとって、いわば、自らの存在を賭けて為されるところの、この上なくリアルな行動過程である。〈わざ〉の習得＝行使の過程は、そもそもそれに着手するに当たって、彼らが、その心身の働き・メカニズムの全体系を緊張させて総動員し、それらを集中的に発揮して遂行するのでなければ、始まらない——ような性質＝種類＝水準の行動過程である⁽²⁰⁾。鉄棒でも一輪車でも、習字でも版画でも、朗読でも図形の作図でも、動物飼育や植物観察でも社会施設の調査でも、こままわしでも手合わせ唄でも、子どもたちは全心身を動員し投入して、その〈わざ〉の習得＝行使の過程に乗り出していく。全心身の緊張と躍動こそ、〈わざ〉の習得＝行使の活動の過程を貫徹している特徴であるが、それこそまた、子どもたちがその世界に自ずから魅力を感じて、そこに没入して行く、根本の理由なのである。

したがって、また、〈わざ〉の習得＝行使の過程は、子どもたちにとって、何回でも〈待った〉（中断）と〈やり直し〉とが利くような状況において経験される行動の過程では決してない。彼らにとって、それは、——大人たちが常々そう見ているように——日常普通の生活の現実の行動の状況からひとまず隔離された、モラトリアムmoratoriumの世界のできごと、練習のための練習のできごとでは決してない。〈わざ〉の習得＝行使の過程は、彼らにとって、或る現実の・具体的な行動の状況に、自ら直接に働きかけて、それを取り返しのつかぬ仕方では決定的に変更してしまうような、繰り返しの決して利かない、その都度その都度の、一回限りの行動の過程である。そして、そのみならず、子どもたちが〈わざ〉を習得＝行使する過程は、彼らの間の人間関係のあり方——例えば、仲間同士の能力や個性の相互認知、ライヴアル意識の高揚、仲間集団における位置＝役割や、相互の力関係と発言力等——に、現実の直接的な変化をもたらすものとなる。

一方、自分自身が或る〈わざ〉を習得＝体得した——その瞬間は、心身の働きの全体におけ

る、或る種の〈体制変革〉の成就として、自らの心身のメカニズムそのものにおける、或る種の直接的な〈衝撃〉として、さらには、一定の「こつ」や「かん」への、いわゆる〈めざめ＝開眼〉として、子どもたちにとっては、何にもまして直接的で・具体的なできごとである。だから、或る〈わざ〉の体得の瞬間は、彼らにとって、それ自体疑うことのできない、最も確かな事実として、自ら直接に感受することができる——自らこれまでも体験したことがある——ような種類のできごとなのである。

そして、そうした直接的な感受＝理解のメカニズムは、また、仲間の他の子どもたち・（友だち）における〈わざ〉の行使の過程を彼らが眺めて追体験する場合にも働いている。他の子どもたちにおける〈わざ〉の習得過程の成就や、彼らが演示している〈わざ〉の質＝水準の高さ等々については、彼らは、自らの心身によって直接に感じ取ることができるし、理解することができる。だから、それを感じ取ったり、確かめたり、判別・鑑賞・評価したりする際に、彼らは、大人、教師たち（熟達者）だけが持っている、特別の能力、特別の〈基準・原理〉、特別の判別・評価の能力に依存したり、それを借りたりする必要は必ずしもない。その種の特別の力＝権威から独立して、彼らは、自分たち自身の手＝眼で以って、直接に感じ取ったり、確かめたりすることができるのである。仲間の或る子どもが一定の〈わざ〉を習得して立派に〈こなして〉いるということは、彼らにとって、見れば直ちに分ることである。

だから、彼らは、絶えず、仲間たちの〈わざ〉を観察し合っては、相互に評価し合っている。したがって、子どもたちの日常普段の生活＝行動の諸過程・場面は、彼ら、友だち・仲間同士の間での、〈わざ〉の誇示のし合いの場面となり、〈わざ〉の「競争」の舞台となり、〈わざ〉の「競争」、「競技」によって満ち溢れたものとなっているが、そのことは、〈わざ〉の習得・行使の過程が彼らの生活において占めている位置を念頭におくならば、きわめて自然な成り行きである⁽²²⁾。

子どもたちの生活＝行動の世界では、既に述べた通り、〈わざ〉こそが共通の文化、共通の生活＝行動様式、共通の価値の体系である。そして、その当然の結果として、その世界はまた、友だち・仲間同士の間での〈わざ〉の誇示や競争、競技の場面で満ち溢れたものとなっている。こうした〈わざ〉の世界の住民としての子どもたちにとって、自分が既に習得している〈わざ〉の種類とその水準、自分が目下習得しつつある〈わざ〉の種類と水準とは、仲間の子どもたちの間において自分自身の位置、地位（status）を根拠づける、殆ど唯一のものである。それぞれの子どもの自分が具体的に行使できる〈わざ〉の種類とその水準は、彼（女）が、彼らの仲間世界で、いわば自分自身の〈存在理由〉、〈アイデンティティ〉を確認することのできる、公認された、最も確かな手がかり＝価値規準なのである⁽²³⁾。

子どもたちは、また、それらのさまざまな〈わざ〉を、単に、或る個人——例えば、自分——の心の世界のうちだけで操作される、フィクションとしての〈知識〉と同じ種類＝水準のものである——とは感じていない。〈わざ〉は〈お勉強〉の〈知識〉と同じ種類のものでは決していない。〈お勉強〉という作業は、あくまでも〈お勉強〉のための〈お勉強〉である。それは、彼らの生活の実際の場面＝状況では直接役に立たない。だから、「どうして——なぜ——勉強するのか？」（横山浩司『どうして勉強するのか：学ぶことの意味と無意味』、労働経済社、1985）という問いを、彼らは絶えず問い続けている。そして、誰も、どんな大人でも、その問

いに答えて、彼らを十分に納得させることはできない。それに比して、各種の〈わざ〉は、それぞれ、自分たち自身の日常普段の生活や行動の過程——遊びの場面、友だち同士の人間関係、家族生活の状況等——で、既に、暗黙裡に、どこでも、実際に、生きて働いている（働くことのできる）ものである。それは、彼ら、子どもたちの間だけでなく、大人たちもが日常生活の過程で直接、具体的に注目し言及して、彼らを刺激し励ましているものである。この点でも、〈わざ〉（を習得・行使すること）は、子どもたちにとって、日常普段の生活や行動の過程と直接に結びついたもの、実際にリアリティのあるものなのである。

Ⅳ.) 〈わざ〉を習得、行使するという行動の構造（その2）

——指導する者の立場から見て取ることのできる、子どもたちの〈わざ〉の習得、行使という行動過程の、特徴的な構造——

指導する者の立場から見て、最初に、否応なく感じさせられることは、子どもたちの〈わざ〉の習得、行使という行動の過程、いわゆる、練習や「稽古（けいこ）」の過程は；もしも、学習者＝習得者の側において、自分自身の目下の〈課題〉の確認と、心身全体の働きの自発的な〈調整・統合〉の努力と、その注意＝意識の自覚的な〈緊張＝集中〉の試みと、その意欲＝意志の直接的な発揮としての〈わざ〉への着手の過程とが存在して、働いていないとしたら、およそ、決して始まることの（でき）ない——ような、本質的に自発的・能動的な種類＝水準の活動の過程である、ということである。そのことは、生活上の所作であれ、お手伝いや遊びにおける何かの〈わざ〉であれ、新たな〈わざ〉の習得に乗り出して、その過程に没頭する子どもたちの姿を思い浮かべて見るならば、直ちに納得できることである。そして、この点で、〈わざ〉の習得・行使という子どもたちの行動の過程は、それが〈学習〉活動の状況ないし過程として眺められた場合には、最も望ましいメカニズムを孕んで成り立っているものである、ということができる。

〈わざ〉の習得・行使の過程は、だから、

- * それを指導をする者が、〈稽古する〉者、子どもたちに対して、一定の順序を踏んで、否応なしに・強制して着手＝従事させることの決してできない、
- * （そのメカニズムについて）誰に対しても、一定の仕方、機械的に＝確実に、理解——〈体得〉、〈開眼〉——させることも、
- * それを、一律に、且つ一斉に〈詰め込む〉ことも決してできない——

ような種類・性質の、できごと＝活動過程である。それに比して、学校における、いわゆる（国語、算数、理科、社会等の諸教科の）「知識」の学習・習得の過程は、一律に、且つ、一斉に〈詰め込み〉、〈教え込む〉というような、教授＝指導の仕方が可能であると考えられて、そのような仕方、教授＝指導が、鋭意推進されている⁽²⁴⁾。だから、むしろ、——学校生活の諸場面で——「詰めこみ」、「教え込む」ことのできない——ようなものとしての、〈わざ〉の習得過程に、子どもたちが身を乗り出して殺到し、注意を集中し、全身を緊張させて、没頭し躍動しているということは、彼らがわれ知らず学校教育に対して突きつけている、一つの巨大な皮肉である。

さて、子どもたちが〈わざ〉を習得していく過程は、既にそれに熟達している者——大人の指導者であれ、仲間の子どもたちであれ——との間で、そうした人々の支持＝支えの下で、共同して行なわれる行動・作業の過程---としての形をとっている。そして、熟達者、指導者との間の、〈共同〉の作業過程は、次のような、いろいろな形をとって進められている。

- ① 直接的な支持＝支え、
- ② モデルの提示、模範演技、
- ③ 助言、示唆、勇気づけ・慰め、
- ④ 批判、批評、
- ⑤ 競争。

或る、一つの〈わざ〉の習得の過程は、初めの間は、熟達者や先輩たちの模範演技や、補助や支えの働きを頼りとし、それを模倣し、それにすぎることによって、かろうじて＝ようやく〈わざ〉の習得＝「けいこ」の過程が成立っているが、やがて、その習得過程になじんでいくにしたがって、他者からの補助・支えがなくとも、自分ひとりの力で、その〈わざ〉を一貫して遂行し、完結することができるようになる⁽²⁵⁾。

子どもたちが〈わざ〉を習得していく過程は、基本的に見て、いわゆる「正統的周辺参加」Legitimate Peripheral Participationのメカニズムを以って、成り立っている⁽²⁶⁾。〈わざ〉の習得の過程は、——単なる偶然のまぐれ当たりや、無鉄砲な勇氣・大胆さ---等によって可能になっているものでは決してなくて——、或る〈わざ〉を構成しているところの、個々の部分的な〈わざ〉に、一定の順序に従って、心身の全体の働きを慣らし＝なじませていくこと、そして、そのようにして習得するに至った、構成要素としての部分的な〈わざ〉を、一つずつ積み重ねて、組み合わせていくことによって、初めて、或る、一つの〈わざ〉の習得＝体得の過程が、完結する---という形をとる。或る一つの〈わざ〉は、改めて、それを習得していく具体的な過程に直面して、その諸過程を詳細に辿ってみると、それ自体、それを構成する幾つかの部分的・要素的な〈わざ〉の統合体——組み合わせ、または、積み重ね——として成り立っている---ということが、明らかになる。例えば、進歩の遅い子どもの、〈わざ〉の習得の過程にじっくりとつき合って、その過程を辿ってみると、——むしろ、進歩の早い子どもたちの習得過程では見ることでできなかった——その〈わざ〉を構成している諸要素（としての〈わざ〉）と、それら、諸構成要素（としての〈わざ〉）を積み重ねる際の、その前後関係（構造）とが、スローモーション・ビデオを見るように、ゆっくりと展開しつつ見えてくる⁽²⁷⁾。

或る、一つの〈わざ〉の習得の過程は、初めの間は、その前段階を成す、或る〈わざ〉や、その、部分的な構成要素としての、幾つかの〈わざ〉をなぞる---という形をとっているが、やがて、その習得過程になじんでいくにしたがって、それらの部分的な構成要素としての、幾つかの〈わざ〉を、自分自身の一つの心身の動きに統合して、新たな水準・段階の、或る一つの〈わざ〉を一貫して遂行し、完結することができるようになる。そして、〈わざ〉の完成の過程、つまり、構成部分としての幾つかの〈わざ〉を統合する過程は、その子どもの心身に於ける、或る種の〈こつ〉の把握とか〈かん〉へのめざめとかという形態をとる⁽²⁸⁾。

勿論、〈わざ〉習得のこうした諸過程には、指導する教師が付き添って支持し、アドヴァイスし、評価する。先の練習過程を進んでいる、仲間の子どもたちの〈リトル・ティーチャー〉としての批評や示唆も与えられる。〈わざ〉の習得の段階が進むにしたがって、仲間の子ども

たちの間で、それなりの発言力を認められるようになる。学級の子どもたちが或る種の〈わざ〉——例えば、鉄棒、一輪車、マット運動——の練習に没頭している空間（プレイルームや体育館）は、一種の〈道場〉としての雰囲気 را帯びるようになる。

V.) 子どもたちの学校生活と学習活動の諸過程を〈わざ〉の習得・行使の過程として再構成する実践的な試み。

——子どもたちの眼で、学校生活と学習活動の諸過程を一貫して見直してみること——

V-1.) 子どもたちの眼で、学校生活と学習活動の諸過程を見直してみる---ということの、具体的な意味。

既に確認した通り、子どもたちは、もともと〈わざ〉の世界の住民である。〈わざ〉の世界の住民として、子どもたちは、学校生活と学習活動の過程そのものをも、また、——〈わざ〉の世界の生活の、他のすべてのできごとと同様に——、勿論、〈わざ〉の習得・行使の過程であると見なして、学校生活と学習活動の諸過程に取り組もうとしている（取り組んで・悪戦苦闘している）---と考えられる。子どもたち——〈わざ〉の生活世界の住民——は、要するに、（学校生活と学習活動の過程の）新たな事物・できごとについての新たな取り扱い方を習得・習熟しようとする場合に、〈わざ〉の習得・行使の過程であると見なして、それらに取り組む---という取り組み方以外の仕方では、取り組む方法・やり方を、未だ知るには至っていないのである。

〈大きくなる〉、〈成長・発達〉する——学年が上がる——ということで、子どもたちは、もともと＝専ら、或る種の新たな〈わざ〉を、一つ、また一つ習得し、それらを、実際の生活＝行動の状況に適用、行使しながら、確かなものとして、踏み固め＝習熟していくこと---として、イメージし、了解している。しかし、それにもかかわらず、子どもたちの、そのような取り組み方は、——即ち、学校生活や学習活動の諸過程の事物・できごとの取扱いを習得し、それに習熟しようとする場合に、それに、〈わざ〉の習得・行使の過程として取り組むというやり方は——、通常（の学校において）は、既に知られている通り、その大部分が、挫折＝失敗に終わってしまっており、意気阻喪・〈勉強からの逃走〉が一般化するという結果となっている。即ち、通常（の学校において）は、子どもたちにとって、学校生活や学習活動の諸過程の事物・できごとは、〈わざ〉の習得・行使の過程として取り組むという、彼らのやり方---を超えた、別の性質・種類・水準のものとして立ち現れ、それらに対する取り組みの手がかり——したがって、また、当然、理解の手がかり——さえも得にくいものとなり、それらに取り組もうとする意欲と問題関心とを持ち続けることの困難なものとなっていく。

そこで、それでは、〈わざ〉の習得・行使の過程として取り組むという、子どもたちのやり方が、通常（の学校において）は、その大部分が失敗に終わってしまっている---というのは一体何故なのか、と改めて反省的に問う——概観し——してみるならば、その主たる理由としては、次のような条件・事情・背景を指摘することができる。

まず、第一に、子どもたちの日常普段の生活世界における、〈わざ〉の習得＝行使の過程と、学校の学習活動のメカニズムとが、相互に、どれほど本質的に異質で対立し合っているも

のであるのか---学校=教師たちの側において、それについての十分な認識・理解と、その種の、両種の活動の間の断絶を調整する十分な工夫とが、未だ、成り立っていない、という根本的な事態が存在している。つまり、〈わざ〉の習得と行使の過程、自らの心身body-mindの働き・メカニズムの全体系を緊張させて総動員し、それらを集中的に発揮して遂行するのでなければ、およそ着手することもできず、それを進行させることも、成就・完結させることもできない---というような性質=種類=水準の行動過程と、〈学習〉活動の過程、即ち、自分自身の心---頭脳、想像の世界---のうちで、専ら限定された、或る一つの意味の文脈を担う、面的に加工された、或る種の素材---例えば、文字、ことば、絵図、映像等---を取り扱い、それらを操作することに終始する、単なるフィクションfictionとしての時間・空間(=次元)のうちでの操作---というような性質=水準のできごとの過程との間の根本的な差異と断絶が、未だ十分な仕方では認識されていないということである。

第二に、学校生活や学習活動の諸過程においては、〈教師〉という、或る神聖な---専門的な---権威を背負った、或る特別の人々が支配していて、その種の人々が、それらの---学校生活や学習活動の---諸過程を、子どもたち自身の日常普段の生活世界としての、〈わざ〉の世界とは、まったく別個で・異質な、一つの新たな生活=活動の領域として、即ち、神聖な〈勉強〉の領域---として、子どもたちに印象づけ、そこに所属・参画することを受容させよう、と努めるとともに、そこでの(生活・活動の)諸過程を、専門的・権威的に、一貫して管理・経営し、指導し、かくして、子どもたち対して、---彼らの日常普段の、〈わざ〉の習得・行使の世界の---例のような騒々しい・世俗的な意識態度と行動様式を捨て去って、ひたすら神妙な〈勉強〉の精神を以って、この領域へと参画する---ことを強いている、という根本的な事態が存在している。

結局、子どもたちは、日常普段の生活世界の、成長・発達への、新たな〈わざ〉の習得へと乗り出す、生来の旺盛な挑戦意欲と活動エネルギーとを、予め武装解除させられた上で、初めて、例の、神聖な〈お勉強〉の領域へ---と招き入れられて、まったく異質で別個のメカニズム=行動原理に基づいて展開している、活動の諸過程のうちに配置され、まったく異質で別個の事物・できごとの取扱いの訓練を受けるべく、権威ある、専門職の〈指導〉に従う---ことを始める、ということになる⁽²⁹⁾。

したがって、このような事態を根本的に打開する---その打開策として、問題になることは、要するに、教師たち自身による、この種の隔離政策と、自らを、この神聖で・専門的な領域の祭司として位置づける、暗黙の意識態度とを、彼ら自ら、相互に意識化し・対象化して、抑制すること、かくして、子どもたちに対して、彼らが、学校生活や学習活動の領域を、〈わざ〉の習得・行使の世界としての、彼らの生活世界と、もともと、連続しているものと見なして、自然に取り扱い、連続的に、あるがままに、自然に振舞い=活動することを、そのまま、認めて、支持し・励ましてやること---である。

そこで、それでは、子どもたちに対して、彼らが、学校生活や学習活動の領域を、〈わざ〉の習得・行使の世界としての、彼らの生活世界ともともと連続しているものと見なして、自然に取り扱い、連続的に、あるがままに、自然に振舞い=活動することを、そのまま認めて、支持し・励ましてやる---ということは、教師たち(学校)が、具体的に、どのような方法態度を取ることを意味するものなのか、その具体的な意味内容、取り組みの基本的な方向性が問わ

れることになる。

以下の叙述は、筆者の単なる空想や構想---では決してなくて、目下、筆者が参与観察に従事している、富山市立堀川小学校の学校生活と学習指導活動の諸過程で、現実に確認して記録するに至ったできごと＝事項、である。

V-2.) 学校＝教室の生活と学習活動とを、子どもたちにとって〈わざ〉の習得・行使の過程として、再構成する---ための、実践的な取り組み（その1）。

——子どもたちの生活と活動に先駆けて、教師自ら〈わざ〉の世界に棲み込み、生活センスを〈わざ〉化していくこと——

学校＝学級（クラス）における子どもたちの生活と学習活動の諸過程が、〈わざ〉——の習得・行使の過程として——の世界のできごととして成り立つためには、その前提として、それを取り囲んで成り立たせている、〈学校〉という生活環境＝人間関係が、全体として、既に〈わざ〉の習得・行使の過程としての生活世界として、成り立っていないなければならない。

学級（クラス）における子どもたちの生活と学習活動の諸過程が〈わざ〉の習得・行使の過程として成り立つためには、勿論、学級（クラス）担任教師が、〈わざ〉の習得・行使の過程として子どもたちの生活と学習活動の諸過程を理解し引き受けて、それを支持していることが、不可欠の前提となる。そして、その場合、〈わざ〉の習得・行使の過程として、子どもたちの生活と学習活動の諸過程を引き受けて、それを支持する、学級担任教師（たち）のその種の〈理解〉は、単に、学習指導計画や〈授業案〉、あるいは授業＝学習指導過程における或る種の方法や技術等といった、意図的・計画的・方法的な水準や種類のものに止まっている---ということとはあり得ない。

〈わざ〉の習得・行使の過程としての子どもたちの生活と学習活動の諸過程は、明かに、全心身のメカニズムを総動員して遂行される活動諸過程であって、主として前意識的で習慣的な行動の過程である。そうであるとすれば、それらの行動諸過程に間髪を入れずに関わり、応答し合うものとしての教師の側の理解や感受の働きや働きかけの諸過程もまた、自ずから、その全心身のメカニズムを暗黙理に既に総動員しての対応の行動諸過程といった形をとることになる。だから、当然のことながら、〈わざ〉の習得・行使の過程として、子どもたちの生活と学習活動の諸過程を引き受けてそれを支持する、学級担任教師の〈理解〉——と、それに基く応答——は、その全心身のメカニズムを暗黙理に総動員しての〈理解〉と対応というような種類＝水準＝性質のもの、いわば、教師たちの全心身のメカニズムの自ずからなる働きの結果である、と考えられる。〈わざ〉の習得・行使の過程としての子どもたちの生活と学習活動の諸過程に対する、教師たちの〈理解〉と〈応答〉は、だから、教師たち自身の日常普段の極く通常の生活行動のメカニズム——習慣やセンス——の、いわば、そのままの・自然な反応＝働きなのであって、それ以外のあり方では考えることができないのである。習慣的行動や日常普段の生活センスは、自らも知らず知らず、あるがままに為したり働かせたりする、自然なものであるが、意図して為す行為や反応は、明かにぎこちなく、いかにもその場で〈とってつけた〉体裁のものとなる⁽³⁰⁾。

ところで、そうだとすれば、まさにその種の、教師たち自身の日常普段の極く通常の生活行動のメカニズム——習慣やセンス——は、それ自体、一体何時、どこで、習得されて確立され

るに至ったものなのか---ということが、次に、当然問われることになる。そして、この問いに対する回答は、(教師たち自身の)日常普段の極く通常的生活行動のメカニズム——習慣やセンス——は、生活習慣や生活センスそのものの性質上、当然のことながら、彼ら、教師たちの日常普段の極く通常的生活行動の過程、それ自体において身につける以外に習得の方法はない、という意味内容のものとなる。ここに、教師たちの日常普段の極く通常的生活行動の過程---とは何を意味しているのかと言え、それは、言うまでもなく、彼らの学校における生活＝行動過程であり、そこでの彼ら相互の人間関係である。換言するならば、学校における教師たちの生活＝行動の諸過程、およびその諸過程を支える彼ら相互の人間関係が、それ自体、〈わざ〉の習得・行使の過程としての子どもたちの生活と学習活動の諸過程と連続した、通じ合える性質を帯びたものであり、〈わざ〉の習得＝行使としてのメカニズムを以て構成されている、ということである。学校における教師たちの生活＝行動の諸過程と彼ら相互の人間関係、それ自体が、まさにそのような構造を以て成り立っているものであるからこそ、教室で子どもたちの〈わざ〉の習得＝行使としての行動を目前にした時に、彼ら、教師たちの心身のメカニズム全体が自ずから、間髪を入れずに働き、それを察知して反応することができるのだ、と考えられる。

さて、最後に、教師たちの人間関係と行動諸条件とが、全体として、〈わざ〉の習得・行使の過程として成り立っているということ、〈学校〉という生活環境＝人間関係が、全体として、既に〈わざ〉の生活世界——〈わざ〉の習得・行使の過程としての世界——として成り立っている---ということは、それでは、さらに現実の状況に即して具体的に考えた場合に、どういう事態を意味しているのかと言え、それは、要するに次のような事態が成り立っているということである。即ち、何よりもまず、

- ① 各教師たちが、それぞれ、担任する〈学級(クラス)〉の生活過程と学習(指導)活動とを、校内全教師の参観・観察に対して、相互に・随時開放し合い、
- ② 個性的な意見・見解——学習指導・学級経営のあり方——を表明し主張して、相互に(観察＝記録した事実に基いて)批評し合い、討議し合う---ような生活・行動の環境＝人間関係として、教師集団の人間関係が、既に成り立っていること⁽³¹⁾、

が、基本的な前提条件として指摘されるが、このことは、また、

- ③ (学級における、子どもたちの〈わざ〉の習得・行使としての行動諸過程に先駆けて)教師が、自ら、まず〈わざ〉の世界に棲み込むこと、自らの生活＝行動様式や生活センスを積極的に〈わざ〉化していくこと、教師が、(〈わざ〉の世界の住民としての)子どもたち、みんなの間のone of themとして、エネルギーに活動できること、さらに換言すれば、〈わざ〉の習得・行使の活動に没頭している子どもたち、一人一人の考えや気持ちの文脈を、教師が、自分自身の内面の過程を辿るかのように、ありありと辿ることができること、

を意味している⁽³²⁾。

V-3.) 学校＝教室の生活と学習活動とを、子どもたちにとって〈わざ〉の習得・行使の過程として、再構成する---ための、実践的な取り組み（その2）。

——学級（クラス）での行動が、子どもたちにとって、〈わざ〉の習得・行使の過程として、容易に成り立つように、その生活＝行動環境の諸条件を整備すること——

学校＝教室の生活と学習活動とを、子どもたちにとって〈わざ〉の習得・行使の過程として再構成するための実践的な取り組みの第二段階として、指摘することのできるものは、学級（クラス）での行動が、子どもたちにとって、〈わざ〉の習得・行使の過程として、容易に成り立つように、その生活＝行動環境の諸条件を整備するような種類の取り組みである。そして、この種の水準の取り組みとして指摘できるものには、次のような手立てがある。この種の手立ては、勿論、個々の教師の、個人的な工夫によって成り立っているものではなくて、どの学級においても共通に見出すことのできる、当校に固有の基本的な指導法である。

① 「くらしのたしかめ」——これは、学級の子どもたち、みんなで、学校の外部および内部で経験したできごとについて報告し合って話し合うもので、他の仲間の子どもたちが、普段の生活の過程で、どのような経験をしているか、自分とは違う、どのようなものの見方・考え方をしているか、普段の家庭生活をどのように工夫して過ごしており、また、その過程と学習活動とをどのように工夫して結びつけているか、相互に情報を交流し合い、反省し合って、相互に刺激し合っていくための、基本的な機会として、本校の教育課程の一つの「柱」となっているものである。

この「くらしのたしかめ」には、朝の〈くらしのたしかめ〉と帰りの〈くらしのたしかめ〉の、二種類のものがある。朝の〈くらしのたしかめ〉は、学校外の子どもたちの日常普段の〈生活〉（の諸問題や、できごと・事物等）を、教室に積極的に持ち込んで、〈話し合う〉ことによって、教室での〈話し合い〉を、彼らの間の〈学校外生活〉の情報交換の場とすることになるが、帰りの〈くらしのたしかめ〉は、一日の学校生活、学習活動、仲間関係等について、反省や意見を述べ合う機会となる。

② 子どもたち、みんなの〈話し合い〉に、〈学校生活〉と〈学習〉活動との進行の主導権を、可能な限り移管すること。

みんなの間で、子どもたちが、それぞれ、活動における自前の個性的な工夫と、その成果を提示し合い、みんなで、そうした、工夫のある・個性的な活動の仕方と、その独自の成果や作品に——クラスの〈宝〉として——注目して、認め合い、相互に評価・批評し合い、情報を交流して、刺激し合う——ような環境を醸成すること。

例えば、当校では、学級担任教師は、それぞれ、年間の学習活動のコアとなるものとして、「単元学習」を構成し推進しているが、そこでは、随時、「集団学習」——みんなの〈話し合い〉——の機会がとられて、そこで、個性的な学習活動の工夫や、独創的な作品・成果が発表されて、活発な討論が繰り広げられる。平成13年度、2年1組（牧野級）「ことばでスケッチ」は、生活のスケッチ（詩作）の新鮮な作品群と、相互批評活動を通じての、みんなの詩作の活動の独特の盛り上がりを見せてくれた。この単元学習において、各時期の集団学習の〈話題〉となつて、〈話し合い〉を盛り上げるようになった、子どもらしいセンスにあふれる、ヴィヴィッドな作品として、次のものが記憶に残ってい

る。

YMくん「とけい」, 「雨の音」, TTくん「あしおと」,
KMさん「ホットケーキをつくるとき」, 「いもうとのなまえ」,
KTさん「あひる」, 「おとうさんはホッカホカ」,
EYくん「うおつりのへたくそめいじん」,
ATさん「ねむくないのに」。

- ③ 他の子どもたちの意見や主張に、安易に追従したり埋没したりすることのないように、〈みんな〉の間で、個性的・独創的な工夫や主張を提案して説明したり、相互に評価・批評したりするような環境を積極的に醸成して、個々の子どもたちの個性的なものの見方や考え方を、日常普段の生活＝行動の過程で訓練していくこと。
- ④ グループ対抗戦やグループ発表会、学級対抗戦や学年発表集会を、随時設定して、子どもたちの〈わざ〉の習得過程の結節点とすること。

V-4.) 学校＝教室の生活と学習活動とを、子どもたちにとって〈わざ〉の習得・行使の過程として、再構成する---ための、実践的な取り組み（その3）。

——諸教科の教材と、それについての学習活動とを、〈わざ〉習得の過程として再構成すること——

そこで、さらに、考察の場面・状況を具体化して、諸教科の教材と、それについての学習活動とを、〈わざ〉の習得・行使の諸過程として再構成する---という論点に考察の焦点をしばって、その場合に問題となるような具体的な手順・方法を指摘するとすれば、以下のような手立てを指摘することができる。

- ① 子どもたち自身によって、〈わざ〉の習得過程としての、(諸教科の) 学習活動の、進んで行く、先々の諸段階を見通すことができるように、それぞれの教材に関して、論理的な展開の意味文脈を、分析的に分解して、いわゆる「水道方式」として、構造化し直していくこと。

その場合、〈わざ〉の〈種目〉、あるいは〈わざ〉習得の諸段階の区切り・刻み目は、細かく・小さいほどよい。というのは、その種の区切り・刻み目が細かく具体的であるほど、〈わざ〉の習得と進歩に打ち込んでいる子どもたち、各自において、その進歩の度合いを確認し易くなり、かくしてまた、次にめざすべき達成目標が明確で具体的なものとなるからである。達成目標が明確で具体的な形をとっている行動ほど、彼らにとって、意欲が湧き、がんばりがきくことになる。

この種の事例では、当校の清水氏や広田氏の鉄棒指導を挙げることができる。清水健太郎氏は、低鉄棒の「回転運動」を、「かける身体部位」、「手の位置」、「後回り」、「前回り」（順手、逆手、片逆手、クロス、片手）等の組み合わせによって、比較的易しい〈わざ〉から難しい〈わざ〉へと、およそ200段階の〈技（わざ）〉の階梯を分析的に提示して、指導している。一方、広田積芳氏は、3年1組の子どもたちに対して、同様に、鉄棒の「回転運動」を44段階の階梯に分析的に再構成して提示し、彼らの〈わざ〉習得への挑戦

意欲を刺激している。少なくとも10回、或る〈わざ〉を安定して繰返すことができると、それを〈合格〉して、次の階梯、次の〈わざ〉に進んでもよいということになっている。

- ② 作業の時間を適切に限定して、子どもたちの集中力と、一回限りの、総力動員体制の発揮のための、条件とすること。
- ③ 子どもたち、それぞれの達成した業績について、具体的・分析的に（量的に）測定し、記録することを工夫すること。業績・記録が詳細に測定されて重んじられ、達成した業績の量＝枚数＝作品数（例えば、「ことばでスケッチ」における〈詩〉の作品数）が数えられて、記録される。
- ④ そして、その業績をみんなに公表し、みんな（クラス）の〈たから〉として確認し合うこと。その種の業績——それを達成する努力の過程——をめぐって、みんなの〈話し合い〉と相互の批評が行なわれる。
- ⑤ みんなの〈話し合い〉を媒介として、ライヴァル同士の相互競争を、正々堂々と繰り広げることができる——ような条件と環境を、整えること。
- ⑥ 個々の子どもたち、それぞれの、〈わざ〉習得の過程における独自の工夫と努力を励まし、個性的な表現に注目して、みんなでそれを認め合う・評価し合うこと。

或る〈わざ〉の習得の過程で、その構成要素としての部分的な諸々の〈わざ〉を統合してその新たな〈わざ〉を自ら完成する段階は、個々の子どもにおいて極めて個性的・独創的な表現をとる。それは、いわば創造の瞬間である。〈わざ〉の水準の高低とは別個に、学級のみんなの間には、それぞれの仲間の子どもたちの〈わざ〉の完成を喜び、祝う——相互評価＝認め合いの雰囲気が流れていなければならない。「個を育み」、「個と歩む」ということこそが当校の実践の中核を貫く指導理念であって、各種の活動における子どもたちの個性的な表現にどれだけ細やかな注意が行き届いているかということが、指導の力量を考える上での最大の指標とされている。

- ⑦ いわゆる「個人内評価」の工夫も徹底して追及される。
- ⑧ 〈わざ〉の習得＝行使の過程として、多様な学習活動の多種多様な諸過程を、できれば、学習活動のすべての場面、すべての諸過程を、〈わざ〉習得＝行使の競争の過程として、再構成すること。

教師・指導者（学校）の都合や好み等によって、恣意的に選び取られた、或る一部の、少数の——学校生活や学習活動の——場面＝過程だけに限定するのではなくて、多種多様な場面＝過程、できれば、基本的にはどれもこれも、すべてのもの、すべての学校生活や学習活動の諸場面＝過程を、子どもたちが〈わざ〉を習得し行使する過程として、構成し直していくことが、目標となる。

- * 鉄棒（低鉄棒＝回転わざ）——「鉄棒がんばりカード」（平成15年度 第4学年）
- * なわとび（大縄跳び各種、一人跳び各種）——平成13年度 2年生学級対抗大縄跳び大会、
- * 〈朝トレーニング〉・100M走、（学級対抗リレー）

- * 習字（書道），
- * 笛・リコーダー，
- * 合唱——「わたしは魔女」（平成14年度 3年・小林級 合唱と演技），
- * 絵，版画，

- * 詩作活動——平成13年度 2年1組（牧野級）「ことばでスケッチ」，
- * 朗読，

- * 「竹馬」——「たけうま」（生活 平成13年度，2年2組・阿部級），

- * 〈九九〉認定テスト——平成13年度，2年1組（牧野級），
- * 「ながさしらべ——かみひこうき——」（算数科）：平成12年度 2年1組（長谷川級）⁽³³⁾，

- * 社会観察・調査活動における，個性的・独創的なアイデア・工夫，
 - ：平成13年度 5年1組（福田級）「道徳（総合）みんなのしあわせ」——河上さんの場合⁽³⁴⁾，
 - ：平成14年度 3年1組（広田級）「社会科（総合）わが家のくらしとお店」：成田君の場合⁽³⁵⁾。

- * 自然観察や実験におけるアイデアと工夫，
 - ：平成14年度 5年1組（荒田級）「理科（総合）とける」：古田君の場合⁽³⁶⁾，
 - ：平成15年度 4年2組（小林級）「理科（総合）空気の力」⁽³⁷⁾。

〈引用文献〉

- (1) 筆者の観察は，殆ど小学校一富山市立堀川小学校一（の子どもたち）に限られている。それゆえ，以下の考察において，〈子ども（たち）〉という場合，この発達段階の子どもたちをイメージして述べている。
- (2) より詳細には，拙稿「教育思想の研究は，それを根拠づけるものを何に求める求めるか？」（教育哲学会『教育哲学研究』第80号所収）を参照のこと。
- (3) 中野重人『生活科の理論と実践』，東洋館出版，1992，pp.43-44，49-50，143-144。
- (4) 小林昭三「〈生活科〉と子供の自然・社会認識（1）」：『新潟大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』，第12号，pp.21-23。
- (5) 松田恵示『交又する身体と遊び：あいまいさの文化社会学』，世界思想社，2001，pp.14-15。
- (6) 「わざ」について，生田久美子『「わざ」から知る』，東京大学出版会，1987——および，「〈わざ〉の理解」：岩波講座『教育の方法』，1987，pp.87-101——は，「本書で用いている〈わざ〉という概念は単に身体技術あるいはそれを個人の能力として立体化した身体技能としての〈技〉に狭く限定しているわけではなく，そうした〈技〉を基本として成り立っているまとまりのある身体活動において目指すべき〈対象〉全体を指し示している。」（p.8.）と定義して，「師匠の示すさまざまな

な〈形〉を、自らが産み出した〈形〉として実感していく」こと、つまり「〈ハビトゥス〉としての〈型〉」(pp.21-30.)の体得を、〈わざ〉の確立の過程における一つの指標と見なしている。〈わざ〉をまさにこのようなものとして理解する場合、〈わざ〉を習得せんとする立場の者にとっては、師匠がその〈わざ〉を以て生きている、その〈わざの世界に棲み込む〉こと、または、その〈世界への潜入〉ということが決定的な意味を帯びることになる。

「わざ」に類似した用語＝概念には、さらに、次のようなものがある。「てわざ」、「属身的知識」persönliches Wissen (大田 堯「教育とは何か」：『教育の探求』、東京大学出版会、1973, pp.25-45.)、「こつ」、「かん」(大田 堯「〈こつ・かん〉と〈わかち・つたえ〉」：日本生活学会編『私たちは「生活」をどうとらえて次の世代に伝えたいか』、群羊社、1988, pp.175-182. 中山正和『カンの構造——発想をうながすもの』、中公新書、1968.「身体技法」(福島真人「序文——身体を社会的に構築する」：『身体構築学——社会的学習過程としての身体技法』、ひつじ書房、1995, pp.22-30.)——「技」(斎藤 孝「型と技を見直す——身体知の先人——」：『身体感覚を取り戻す——腰・ハラの文化』、日本放送出版協会、2000, p.93-142.)「生命知」(清水 博『生命知としての場の論理』、中公新書、1996,『生命を捉えなおす』、中公新書、1990.)「技とか術とか技術とかを考えるばあい、厳密には、ひとは、個々の特殊な行動としての〈手わざ〉(たとえば、英語ではskill, ドイツ語ではHandfertigkeit, フランス語ではmetier)と、それらをひとつの目的へとむけて動員し、企図された構想にそって組織だて編成する〈技術〉、すなわち、個々の手技が連結される〈みちすじ(術)〉、〈手順〉とを明確に区別しなければならない。」(西村清和『遊びの現象学』、勁草書房、1989, p.137, p.34.)

- (14) 例えば、西頭三雄児『遊びと幼児期』、福村出版、1974は、次のように述べている。「たしかに成人世界においては、遊びおよび労働自体の持つ自立的傾向と、社会的・経済的条件とのからみ合いによって、両者は共に根源から遊離し、その対立を一層先鋭化していく。すなわち、労働は単に生存の手段としての苦役に、遊びは単に休養、気晴らしとして分化し、対立する。それに対して、幼児期の遊びは、一義的・固定的意味づけを学習と分離・対立せず、むしろそれと共に、さらにそれを内に含むものでさえある。なぜなら、幼児期の遊びは、主観化と客観化へと進む二方向の活動を、精神的・感性的同一存在より均衡にもたらす遊びの〈可能態〉にとどまるからである。このような意味において、幼児の生活とは、遊びそのものであるともいえよう。」

- (15) 渡辺恒彦「子どもの遊びと学びについての学習臨床的研究——休み時間のエスノグラフィーを通して——」(14年度修士論文・町田市立木曽境川小学校)

- (16) 魚屋——東京書籍・『国語』6年「赤い実はいじた」, 若狭蔵之助「瓦の秘密」：『子どもをのぼす自由教室』、講談社、1983, pp.16-24.

- (17) 福田アジオ「子ども組とムラの教育」：菅原道彦『フォークロアの眼4 子ども組』、国書刊行会、1977. 飯島吉晴『子どもの民俗学』、新曜社、1991. 江馬成也「子ども仲間の教育的機能」、「地域社会の教育慣行と今日的課題」：『子どもの民俗社会学』、南窓社、1994, pp.76-81, 82-88. 武田 正「年中行事の中の子ども」、「遊びの中の子ども」：『子どものフォークロア——その異人ぶり——』、岩田書店、1997, pp.41-74, 173-252. 坂大トキエ「太鼓・民舞の伝承と学童保育の子どもの育ち——子どもたちの心に文化の灯を(川崎市菅生子ども文化センター)」：児童館・学童保育21世紀委員会編『21世紀の児童館、学童保育Ⅵ 児童館・学童保育と子育て文化：人と人を結ぶ文化創造』、萌文社、2001, pp.82-93.

- (18) 和久洋三『童具——遊ぶところ』、朝日新聞社、1990. 寺本 潔『子ども世界の地図——秘密基地・子ども道・お化け屋敷の織りなす空間——』、黎明書房、1988. 築山 崇・黒田 額編『放課後の遊びと生活づくり：子どもと父母のアンケートから』、萌文社、1998. 小木美代子、児童館・学童保育21世紀委員会編著『21世紀の児童館、学童保育Ⅱ 児童館・学童保育と居場所づくり：子どもの生活に躍動と癒しの拠点を』、萌文社、1995. 同『21世紀の児童館、学童保育Ⅳ 児童館・学童保育と共生のまち：〈まち探検〉からまちづくりへ』、萌文社、1997. 「がらくた広場」・「がら

くた遊び場」の問題——金子九郎・一番ヶ瀬康子・泉 順・小川信子・窪田暁子・宍戸健夫「座談会 諸外国の遊び場の状況——西欧の子ども市民の広場と日本の遊び場」：『子どもの生活圏』、NHKブックス、1983、pp.201-222. 大村虔一「子どもの都市工学」：小林 登・小嶋謙四郎・原ひろ子・宮沢康人編『新しい子ども学 第2巻 育てる』、海鳴社、1986、pp.237-256. 藤本浩之輔『子どもの遊び空間』、NHKブックス、1986. 遊びの価値と安全を考える会編『もっと自由な遊び場を』、大月書店、1998.

(19) J. Dewey, (松野安男訳)「12 経験と教育」：『民主主義と教育』、岩波文庫、上、pp.224-230.

(20) 「しかし、こうした、意味ではなく情報を、継時的にではなく並行的に、平面ではなく空間に対して、即応し選択する身体技能を駆使して〈自身の身体の可逆性〉に遊ぶという行為を、私たちは今まで〈身体的な遊び〉あるいはスポーツと呼んでいたのではなかったか。」松田恵示『交叉する身体と遊び：あいまいさの文化社会学』、世界思想社、2001、pp.14-15.

(21) 渡辺恒彦「子どもの遊びと学びについての学習臨床的研究——休み時間のエスノグラフィーを通して——」(14年度修士論文・町田市立木曽境川小学校)。

(22) 「競技(アゴーン)」としての「遊び」。ロジェ・カイヨワ「8 競争と偶然」：『遊びと人間』、岩波書店(清水・霧生訳)、1970、pp.19-23.

(23) 学校教育が、その諸過程で、子どもたち自身の日常生活の諸過程で、極く自然に見出される、その種の、〈わざ〉の「競争」、「競技」に熱中する---という、彼らの独特の、旺盛なエネルギーのメカニズムを、〈教育的〉配慮に基いて、一方的に抑制・排除する---ということは、だから、むしろ、子どもたちの生活現実に対して無感覚の、〈道徳主義〉的な押し付けとしての偽善性を示しているものである、と考えられる。いわゆる「児童文化」対「子ども文化」の問題——川勝泰介「児童文化から子ども文化へ」：日本子ども社会学会編『いま、子ども社会に何がおこっているか』、北大路書房、1999、pp.133-150.

(24) J. A. Comenius, 「教刷術」didaco-graphia——稲富栄次郎訳『大教授学』、玉川大学出版会、1953、p.382.

(25) ヴィゴツキー「9 発達の最近接領域」、「10 科学的概念の発達」：(柴田義松・森岡修一訳)『子どもの知的発達と教育』、明治図書、1975、pp.115-119. 駒林邦男「最近接発達地帯」：波多野・依田編『児童心理学ハンドブック』、金子書房、1983、pp.80-81.

(26) J. Lave & E. Wenger (佐伯 胖訳)「第1章 正統的周辺参加」、「実践共同体における正統的周辺参加」：『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』、産業図書、1993、pp.1-20, 71-105. 福島真人「五 教授——学習の社会的ミクロサイクル」、pp.17-19. 「八 〈身体構築学〉への道 II」、pp.30-32. 「序文 身体を社会的に構築する」：福島編『身体構築学——社会的学習過程としての身体技法』、ひつじ書房、1995.

(27) 清水健太郎「Taさんの歩みから——恐怖のつきまとう鉄棒にかける、新しい自分の可能性——体験して初めて鉄棒の恐さを実感する——仲間の助言から運動の本質に迫る」：「運動を“科学”しながら、自分なりの鉄棒運動に挑む子ども」、pp.71-72. (富山市立堀川小学校)

(28) 〈わざ〉習得のこの種の過程は、芸道の修業において、伝統的に「形から入る」、「形から、型へ」、「学習」から「脱学習」=「創造」へ、「型(の習得)と型からの自由」等々と言いつづめられて注目されてきた。清水 博『生命知としての場の論理』、pp.80-88. 中森昌三『けいこと日本人』、玉川大学出版、1999. 福島真人編『身体構築学』、p.40.

(29) 岡本夏木「先生の知らない子ども」：『子どもと教育を考える1 小学校になる前後——5～7才児を育てる——』、岩波書店、1983、pp.117-128. 「先生は、一年生というものは何も知らない白紙の状態にあるもの、またそうあってくれないと困るという前提から出発しがちです。入学前に子どもが生活の中で身につけているもの、あるいは、子どもどうして伝え合ってきたものは、まちがったもの、変則的なものであり、まずはそれを打ちこわすことから教育は出発しなければならぬという考えが一般化しているのではないのでしょうか。学校教育は、入学前の子どもの生活世界と断

絶するところではじめて成立つという考えがあるとしたら、これは先生にとっても子どもにとっても、そして親にとっても不幸なことです。」「〈これからが本当の勉強だ〉、〈学校で習うことが正しいやり方なのだ〉ということを先生が形式的に強調しすぎる場合、子どもはいままで保育所や家庭でやってきた自分のやり方（たとえば物の数を数えるのでなく、1対1対応で多少を見つけ出すとか、画用紙から人の顔がはみ出るような絵をかくとか、「宝かくし」のような遊びとか）がすべて、幼稚で誤ったやり方であり、それらを棄てていくことが勉強だというような錯覚を植えつけられてしまうことも珍しくありません。」

(30) 長谷正人『悪循環の現象学：「行為の意図せざる結果」をめぐる』、多賀出版、1991。

(31) 堀川小学校では、通常でも、授業の参観への呼びかけが行なわれて、相互参観・相互批評の活動が進められているが、特に、全校の教師が参加して討議する授業研究会——「中間授業研修会」——と、それを準備するための、各部会における授業参観および研究会とが、年間を通しての教師たちの研修活動の骨組みを構成している。そして、その際の討議の焦点となるのは、常に、個——一人一人の子ども（の行動）——をどのように理解して、それにかかわるかということである。ちなみに、「平成14年度 中間授業研修会」は、次のようなスケジュールにしたがって行なわれている。

03.2.18（火）17:30～19:15 I部会 谷本級「ダンス—アフリカの草原—」、

03.2.19（水）16:00～17:45 II部会 広田級「わが家のくらしとお店」、

03.2.19（水）18:00～19:45 III部会 荒田級「とける」。

また、「中間授業研修会」の前段階を成すものに「夏季研修会」があるが、「平成15年度夏季研修会」は次の日程で行なわれている。

03.8.11～12. 前期研修会、

03.8.26～27. 後期研修会。

(32) 「子どもと共にドッジボールをしながら、私は子どもたちの様子を気にしていました。困った顔をしていないだろうか。けがをしないだろうか。楽しんでいるだろうか。担任として全体を見回し、子どもの活動が安全に進むよう配慮していたつもりでした。そして、そうすることが私に求められることだと思い、疑いませんでした。しかし金山君に、私自身が心からたのしんでいたのかと問われると、どう答えていいのか分からなかったのです。〈僕たちと一緒に、本当に楽しんでくれたの？ ぼくたちの気持ちを感じてくれているの？〉金山君の求めているものによやく気付き、私が大切にしていかなければならないことを一つ見つけることができました。」（阿部雅恵「祖父の背中」：堀川小学校教育実践研究会『教育実践—「個と歩む授業」から「個と追究」へ』、No.91. 01.3.30. pp.67-68.

(33) 『研究紀要第71集 個が育つ教育経営—個と歩む授業—』、00.5.31. pp.70-72.

(34) 『研究紀要第73集 個と追究—個が育つ教育経営—』、02.5.29. pp.48-60.

(35) 『研究紀要第74集 個と追究—個が育つ教育経営—』、03.5.28. pp.30-39.

(36) 『平成14年度中間研究発表会資料 解釈編』、03.2.19.

(37) 『研究紀要第74集 個と追究—個が育つ教育経営—』、03.5.28. pp.88-91. 目下参観観察中。

The Processes of Taking Possession of Skills : The Chain Connecting the Children's Life-world and Their Learning Processes at School

Toshio KINEFUCHI*

ABSTRACT

Children live, play, or works with their parents voluntarily and actively, in their out-of-school lives. They work all mechanisms of their whole body-mind in the processes of each action, there. They are on a processes of taking possession of some skills—expertness, facility—in such acting situation. The skill as a mechanism of their body-mind is the thing that they are most interested in. For, the skills as mechanisms of their body-mind are the most essential part of their ways of behavior, their culture, their standards of judgment of value.

The purpose of this paper is to offer suggestions as to the chain or junction-point which connects children's behavior in their out-of school life and their learning processes at school class. The skill as a mechanism of their whole body-mind is one of hopeful chains.

* Division of School Guidance and School Administration