

個性化教育の研究：その必要性和考え方

杉 山 浩 之

A Study on Education of Individualization; its Necessity and Concepts.

Hiroyuki Sugiyama

構成：

- 1 教育環境の問題情況（個性化教育の阻害要因）
- 2 個性化教育の必要性和「生きる力」
 - ① 個性化教育とは
 - ② 幼児教育との関連
 - ③ 子どもと教師それぞれの自己のとりえ
- 3 授業研究と教育学研究

なお、本論文の鍵となる用語に下線を引いてある。

1 教育環境の問題情況（人間性の疎外情況を生んだ現代文明における学校の問題情況、個性化教育の阻害要因）

① 学校を取り巻く情況

現代の教育・生活環境を象徴する特徴はなんだろうか。人間関係の希薄化、直接経験の喪失、非合理性の排除など、そして最終的には人間の幸福をねがうはずの文明の発達、皮肉にも人間性の疎外を生んでいるという情況である。学校とそこで学ぶ子どもたちもそのなかで歪み、さまざまな病理情況に至っていることは周知のことである。今、われわれは21世紀に新たな段階を迎え、子どもの笑顔が絶えない学校として、どんな姿を想像できるだろうか。いうまでもなく、その究極的な目標は人格の完成である。それは人間にとって永遠の課題であるが、その道程にある幼児教育と義務教育の機関において、教育の原点である人間形成が最終的な課題であり、20世紀末の今、その真意を見直す時期にあるのではなからうか。今日、中央教育審議会、教育課程審議会等において学校教育内容が見直されているが、まだ十分な審議を尽くしたとは言えず、「学習」そのもののあり方が根本的に問われなければならない。それは、文明の発達と人間性の疎外情況から自明なことではなからうか。

そして、学校の「授業」のあり方も揺れ動いている。基礎・基本の徹底と個性化教育が、学校教育において今日求められているのであるが、この二律背反を子どもは生きられるであろうか。社会と子どもの変化は予想以上に激しい感じがする。その社会の中に浸からなければ、現代社会とそこに生きる子どもたちの変化は理解不能と直観する。そして国際化とともに多様な価値観が交流し、人間観、教育観も多元的な情況が生まれているが、時代とともに情況が変わろうとも、学びと授業のあり方は普遍的に理想とされる形がありはしないだろうか。たくましく、だまされずに生きていく力を身につける学びの形があるだろう。重ねていえば、人間性の

回復の場としての学校が再生するには、授業のあり方が現場の最前線という位置づけから、根本的に問われなければならない。生活科の新設、総合学習の浸透、オープンスクール化など授業改革は進んでいるが、まだ十分とは言えないであろう。今日の学校教育の課題と子どもの状況はそれを物語っている。大半は授業における学習が、子どもたちの生活経験から離れ、実感から遠ざかった文字や記号の上での操作的学びに陥り、生活から遊離した没個性的な学習活動の時間の消費に追われている子どもたちが少なくない。「生活習慣病」と命名されるような生活の墮落を思い起こさせるような状況が蔓延している。それは日常生活の基本的な生活習慣から、食生活、そして遊びにおいてまで、バランスを欠く子どもの生活がある。大人も例外ではない。まさに今、20世紀の終末において、「生きる力と学び」の統一に向かう哲学と実践指針・方法が不可欠であるといえよう。親子ともども「新しく生きる」哲学の掘り起こしが必要とされている。人間性の疎外状況が進むなかで、教育の主たる学校において、「生きる」道を模索しながら、「生きる力」の形成が図られる必要がある。現代文明のもと、20世紀末、「生きる」ことの不透明な時代において、文部省は「生きる力」の形成を学校教育の重要課題として提起した。それをスローガンとして掲げた意義は大きい。その意味は、しかし、曖昧としている。日本社会は、大多数の国民の考えとは裏腹に、人権発展途上国とか教育後進国などという風聞もあり、見方によっては事実の指摘であると認めざるをえない状況もある。そして今、環境後進国といわれかねない状況に存立している。それは言うまでもなく歴史的所産であり、事実として正確に受けとめなければならない。一方、明治以降の教育政策のなか、このかた百年を超える実践史のなかで、混乱と紆余曲折を経ながらも、確固とした教育哲学の蓄積の不毛と、教育思想の貧困の結果であるといえよう。それは実践を主導していくべき教育学研究の遅れと、国民全体への教育学的真理の啓蒙と普及の欠如をもたらした。こうした意味でも教育の原点から出発し直す必要がある。

戦後50年が過ぎ、日本が経済的に豊かになった反面、生活の便利さの中で、子どもの育ちがアンバランスになり、教育病理現象の発生は勢いが止まらない。そして昨今、小学校高学年にまで青少年の心の荒廃が降りてきている。いな、目だたないが、幼少期にある子どもたちも含めて、自然な生活からの隔たり、学校における没個性的学習、塾、ファミコン、知的偏重学習、冷たい人間関係などといった生活のなかで精神的・身体的ストレスを強めている。食の乱れが精神に悪影響を及ぼすという新たな疑問も投げかけられている。「生きる力」の貧困状況にあるとあってよいであろう。「生きる力」は文字どおり「生活」のなかで形成されていくものであり、その構造を考えると、まず物事と直接かかわる力であり、さらに物事の全体を把握する力である。つぎに、自分の生活経験と重ね合わせて物事の仕組みを想像する力であり、さらに自分の筋道と生活を創るために、自己主張し抵抗する力へと続く。個人は社会集団のなかで共に生き、ともに成長するという人間存在である。ここで新しい全体への自己の位置づけがなされる。つまり自己の安定化が生ずる。この一連の過程が成立して、自分が存在することが確められ、自分探しは自己発見に到着する。これは言葉をかえれば、社会参画であり、民主主義社会の一市民としての誕生である。社会科だけでなく、全教科を通して、公民の教育は行われるものである。教科に割り振られ、総合化されずに終わる学び（教科主義の支配的傾向）は、言葉にならない感性的部分を剥ぎ落とし、生きる力への学びの統一に結びつかない、と考えられはしないだろうか。分割された教科の学習内容を統一するのは各自の責任であり、それは自然に成立するだろうという安易な考え方、すなわち、予定調和的な発想では、現代の子どもたちは生きる力を育てる余力に欠けているようである。これまで、生活のなかに自分の生活経験を豊かに持っていた子であれば、無機的でばらばらまものを有機的なつながりを持つ、生きる

力へと統一させることが可能であったかも知れない。しかし、社会の進展とともに、皮肉にも子どもの生活が自然さを失い、人間疎外情況を生むなかで、結びつけ統合する力は脆弱化し、生きる力として実を結んではいない。

② 提 言

ところで、以上のような分析に対し、次のような提言が必要となる。いや、せざるをえない。人間が生きていく、その筋道には、自然の理由（摂理）が働いている。この自然の理に逆らい、障害となる学習方法は戒められねばならない。未曾有の危機的時代情況を切り開いていく力は、社会とともに歩み、自らの道を模索する過程をくぐり抜けていく追究的な学習を欠いては形成されないのではないかと考えられる。つまり、子ども自らが自分の問題を発見し、まわりと交渉しながら解決していく生活習慣が必要である。2002年度からの新教育課程の「総合的な学習」を柱に、そのような学習の展開が求められるであろう。しかし、その時間だけでは問題の解決にはならず、抜本的な哲学の転換の必要性が感じられる。

たとえば、今後の教育哲学・思想と教育課程を模索していく道程において欠かせないことがある。それは、「人間として生きる」ことに直接関連して、今の日本社会から忘れられようとしていることであるが、人間社会の生態学的観点からみて、あるいは日本の文明史的観点からみて、自然に従った農業及び調理、林業及び工作の価値の再評価である。すなわち、「自然とともに生きる」発想の剝落が今の時代の特徴である。この二つの連関は成長発達上、欠かせないものである。なぜなら、人類の歴史においてまた未来においても、生きるための直接経験を積むために、日本の地理学的状況からして、農業は人間の命と切り放せられない。さらに同じく林業もわたしたちの生活は密接にかかわりながらも、生産現場が私たちの心からたいへん遠いところに追いやられているのである。身土不二の考え方がここにある。

これは物質文明に端を発し、精神文明にも作用する生活領域であるが、もう一つの視点として、「人間社会に生きる」という倫理的観点からは、たとえば、「信頼」「希望」「愛」（キリスト教的見方）の三点は、これからの人権社会、環境社会を生きていく上で欠かせないものである。本来、宗教学および人間学の専門的立場からの視座であるべきなのだが、学際的な歩み寄りの必要から、提言の域にとどめるのだが、宗教学そして人間学から教育学への示唆の重要度が今日増してきているように感じられる。エキュメニズムの考え方が広まり、仏教と儒教の影響が強いわが国にも、キリスト教倫理思想は広く浸透してきており、価値観の多元化のなかにおいて、社会の国際化からも、新たな価値観として受け入れられ、今後も無視できない行動規範となっていくであろう。もちろん、キリスト教においては「信頼」は神への信仰と重なるが、それは家族、同士、隣人社会へと広がる性質のものである。集団に信頼がなければ組織として機能しない。信頼があって個は相互に学びあえ、一人では到達できない高みへと個が成長していく契機を集団内の他の個々から与えられる。先の見通しのない閉塞情況において「希望」を持つことには生きていく強さがある。どんなに絶望と見られるような情況においても望みを捨てず、希望を持って道を開いてきた人類の歴史がある。「愛」といえ、神（親）からの愛を受けた人間が愛を他に与える人間となれると言われる。人を行動へと駆り立てる原動力は「愛」である。幼い者への愛、貧しい者への愛、師弟愛、兄弟愛、家族愛、人類愛、人によりこの程度がさまざまに異なる。それが不思議であるが、一貫しない行動には裏に利己主義的な考えが隠されているからであろう。日本的に考えれば、「信と義」「情け」、あるいは「義理と人情」という言葉に代表されるように、道徳教育の問題として浮かび上がる。教育基本法第9条において、「宗教の社会生活における地位は、教育上、尊重する」という理念がありなが

ら、それは実態として、十分に評価され、生かされているとは言えないであろう。いずれにせよ、今の子どもたちを含め、社会に「情」の薄い時代である。子どもたちに「情」のある空間を与えなければ、子どもたちは「情」を知らずに成長していつてしまう危惧を抱くものである。

このような21世紀的な視点、つまり、限られた有限の環境に存在する人間として自然との調和を図ること、支え支えられる人間の本質に立ち帰ることが、今必要である。

③ 問題への対応

これまで「生きる」ことの意味をとらえ直すべきであるという警鐘は鳴らされ続けてきた。評価すべき芽は少しずつではあるが出てきている。しかし、学校に与えられてきた使命の大きさからは、抜本的な新生が必要だが、まだ最後の砦として変わり得ていない。保守的性格の強い学校は、これまで社会の後追いをするという形を見過ごしてきた。今、現段階で、まず学校から変わろうとする勢いが必要ではないだろうか。実質的な改革は時間のかかるものである。教師教育からという訳にもいかない。それで満足しては、つけ焼き刃で終わってしまう。揺り籠からの教育の出直しが必要である。教師はやはり自分が学んできた方法に依拠しがちである。幼少から身に付いた学び方は簡単には払拭されない。今後どうなるか。日本の学校制度に草の根的な改革は少ないが、お上からの号令か、教育課程の改善がなされていくのだろうか。真の改革は内部から生まれ変わらなければ成立しないということは当たり前のことである。改革が成立するとは、導入で終わりとするのではなく、継続的な更新が動いているときに、未完成の完成という意味において成立したといえるであろう。継続的更新とは、即ち、学校の組織を構成する人間（教職員と子ども）が学びあう共同体へと変貌していくことである。その結果、「生きる」力を育む組織体として生まれ変わるはずである。教育の最前線である授業改革と、それを支える組織と人間のあり様は切っても切れない関係にある。従来、踏み込めて来なかった視点である。

では、その条件とは何であろうか。それを可能ならしめる具体的施策は何か。私は、それを幼児教育から義務教育にいたる、ある一定方向の授業改革に希望を託す。さらに言えば、そこに究極的な改革の中心があると確信する。これまで「授業研究」による教育改革運動を支えてきた重松鷹泰および上田薫らの積み重ねに加わりながら、自らの教育学研究と実践を進めてきたことの成果を問うことができると思う。例えば、富山市立堀川小学校において積み重ねられてきた授業実践と研究にみられる、個の成長の評価、すなわち、個性のとらえと個性化教育（『個性ふれあう子供群像』、竹田正雄）の必要性が、21世紀の学校教育において高まり、欠かせない教育改革の中心テーマとなるのではなからうか。（故）重松氏は、最後に、「評価の研究」（『新世紀に生きる子どもの自立』）といい、「個」と「個性」のテーマを追究しはじめた。それは緒に付いたばかりであった。

2 個性化教育の必要性和「生きる力」

① 個性化教育とは

「人となり（の豊かさ）への教育」（竹田）は、教育学の視点というよりも、人間学の視点から人の成長を見つめた結果、発想される言葉であろう。人として、その人なりの生き方を育てていく過程において、人は常に新たな自己を作り続けている。それは未来の社会を築く力であり、生活を立て直す力であるといってもよい。端的に言えば「生きる力」である。これを重松氏は、「個性形成」（註1、『個と個性』）といい、「個性的思考」（『初等教育原理』）というもの

を重視した。この両氏とも深い仏教思想の研究が背景にあるようだが、この点については現在の問題としてはとらえ切れていない。今後の課題であるが、両氏の発言からは、この「人となりの豊かさへの教育」は、「個性化教育」とほぼ同義であるということで、ここでは「個性化教育」を定義しておきたい。それはまさに、個々の「個性に応じた『生きる力』の教育（形成）」のことである。

「個性」とは、社会性を含み、その人の社会性はやはり個性的なものである。この点に関し、個性と社会性とを分けて考える見解（たとえば、萩原ほか『個性の社会学』）があるが、基礎・基本と個性の場合と同じく、両者は一体であると考えられる。重松氏は、「仏性」という考え方を持ち出して、それを統一していると考えられるのであるが、竹田氏は「彼岸」（未完成の完成）という考え方により、「個」の統一を考えているようである。もともと、「個」、「Individual」とは、分けられない、分割不能な存在を示しているのではなからうか。教育学の立場からすれば、人間観の相違か定かでないが、社会学的な研究の限界と映る。ともかく両氏はここに宗教人間学の識見を加味して真理に迫ろうとしている。こうして、個性とは「その人の生き方の全体像である」（竹田）と言われる。このとらえ方は、かけがえのない独自の自己実現を構想するものであり、今日この自己実現ができずに苦しむ子どもが増えている。本来産みの苦しみというものがあるのかも知れない。そうだとすれば忍耐力の不足によるものと言えよう。いずれにせよ弱い自分に勝てない子がある。そして、不登校、いじめ、非行へと様々な病理現象を生んでいる。もちろん、このような結果の責任を教師たちに問うのではないが、やはり、プロとしての学校の教育者（教師）たちが、特に授業を通して個性の育ちを保障してゆかねばならない。

一例を出すと、とかく見落とされがちであり、学習のねらいとして余り評価されていない「教科学習を通して人間を育てる」（「かまえてもらいもなく」、佐藤光弘）という発想ともつながる。教科外の活動においては、比較的たやすく個性の発揮する場所是用意されているが、国語、数学など一斉の集団学習においては、とかく画一的な正解が求められがちであり、個性的な解釈や考え方は評価されにくいという大きな問題がある。すなわち没個性的な学習が個性形成を阻み、阻害要因の一つとなっている。個性（あるいは個性化）と社会性（あるいは社会化）を対置した二分法的な考え方をして限る限り、個性化教育は、個の特技や特徴を伸ばす効率的な方法としての個別化教育（オープンスクールにおける教科の個別学習など）と同義とされ、それは、その人なり的人格の完成、つまり、生き方としての個性形成を目標とする教育とは異なってくると考えられはしないだろうか。問題追究の様々な場面にあらわれた自らの生き方を模索する姿に、自分の生きる力として一つの方向に統合しようとする動きがあると考えられる。社会性や共同性、つまり、思いやり、情け、「共存の感情」（『初等教育原理』、重松）を含めた個性というもの（人となりの豊かさ）への教育が、集団すなわち他者との生き方の交流を通して必要なのである。社会性は個々により差があり、それぞれの特徴を持つ。その個に独自の感じ方、考え方、生き方がある。もちろんそれは、社会に受け入れられるものでなくてはならない。個をまるごと受け入れながら、幼児教育から義務教育にかけて社会的に受け入れられる個性形成が求められるのである。

前述した竹田氏による堀川小の子どもの個性形成の分析（『個性ふれあう子供群像』）によれば、子どもの個性は、総合学習や教科学習での子どもの発言に見られる生活とのつながり（縦糸）を、教科を横断（横糸）し、あわせて「面」としてとらえていき、さらにそれを数年間にわたる時系列によって歩みを追っていく。そこには一貫する個の生き方追究が見えてくる。すると、そこに人間として紆余曲折を経ながらも、「人となりの豊かさ」が育ち、個性を形成し

ていく道程が明らかにされている。このように、連続する授業は、生き方を模索するという意味において、命の燃焼する場所となる。自己を見つめ、自分の生き方を創り、変革していこうとする子どもの純粋な姿がそこにあらわれる。そのような見方をしていくことが、個性形成の評価ということである。表面的な数や文字の操作による没個性的な学習だけでなく、そうした学習の価値を否定するものではないが、そこから超えられず、そこに埋没してしまうことが問題なのである。それでは、個性を育てるという主題は評価されない。そうではなく、現在の生き方に関与し、生きざまを見直す契機となる学習を保障し、個の変容つまり個性形成の場であることが期待されるのである。堀川小においては、「教育課程の生活化」が研究テーマとされ、そして実践に生かされてきた。「暮らしのたしかめ」（「朝のお知らせ」として子どもの生活の事実から出発する学びを志向する）の時間を設定し、授業と子どもの心の掘りおこしを連動させた。一時は「オリエンテーション（竹田氏によると、自己の生き方を語るという「紹介」の意味合いである）」という時期があった。あるいは、「設題」と称して、ある追究する題を設け、それについて自由に思いついたことを発表し合うということが行われた。例えば、「おかあさんに見つける」というような題である。いずれにせよ、常に自分の生活と生き方の見直しを図る教育を理想とし、実現してきた。それを一人の抽出児によって、個性形成の現実の姿を見事に描き出したのである。

② 幼児教育との関連

ところで、以上のような個性形成の人間学的・教育学的追究は幼児教育においても行われつつある。相互の共通性がみられるので、幼児教育における文脈をここで述べることにする。幼児教育機関においては「遊びと保育と生活」とが一体化している。それが個性化教育を可能にしている。例えば、幼稚園の保育の目標は個性的な歩みをめざしているのに対して、小学校では学習は生活から離れ、遊びと分離され、発達と学習とが別の次元になるかのようであり、学びの性格はまったく対照的である。幼児教育と比較して、小学校では一般に個性形成という次元は遠くに追いやられているのが対照的である。しかし、本来、「人となりへの教育」「個性化教育」の視点に立つと、幼児教育における「遊びと生活と教育（保育）」の発想（哲学）は、人間の全生涯を通じて普遍的であり、人間形成はその哲学で達成されていくものである。当然、小学校を中心として義務教育期間において、この哲学は子どもの学習と授業と人間形成とに広がる課題として存在するはずである。幼児教育の分野では、教育行政からの保育内容への拘束的な枠組みが義務教育に比べても少ない。平成元年からの幼稚園教育要領のもと、子どもの個に応じた教育、環境による教育が進められてきており、特に公立の幼稚園においては条件が整ってきた。私立幼稚園は事情により様々である。保育園の状況もそれに準ずると考えて大きな違いはないであろう。ただし、個性形成の視点での評価研究は、まだ未熟である。幼児の場合は表現能力が低いという不利もあるが、例えば堀川小の追究態勢と比較してみると、研究態勢の弱さが小学校に比べて指摘されよう。

幼児教育の分野では、子どもの発達状況を、年齢主義による横並び的な発想ではなく、その子の発達の歩みという縦の視点から、物語（ストーリー）として、子どもをとらえ、保育者を含めた環境のあり様を評価する試みが始まってきた。いくなれば「人となり（個性）」の評価の観点から、言い替えれば人間学的な視点から、子どもの歩みの状況を理解しようというものである。伝記文学は過去の人物史をあつかうものであるが、事実の「物語」として、この場合は、現在進行中の子どもの生き様を描き、これまでの歩みから、今後の行方と環境作りを未来予測する科学であるといえよう。保育者は文字どおり保育者であると同時に、自己を含めた環

境と子どもの観察者として、子どもの言動を記録し、事実のつながりから子どもの生き様を解釈を含めて描く。いわゆるカルテ（事実の記録）のつながりによる子どもの解釈（とらえ）である。次の段階として、それは日々子どもへの働きかけという保育の中心的活動を越えて、さらに大きな展望のなかからみた保育者の自己の客観的なとらえ（環境作りの主体者としての保育者）と重なる。つまり、保育者の成長に連れ、自己像は当然、変わる。それによって、子ども解釈の深まり・変容も生ずるはずである。そのなかでは、保育者自身の個性形成に向かったの自己省察も生まれてくる。たとえば、大辻実践（註2、『自立する子と授業』）に見られる子どもと保育者のともに歩む姿である。ここには、2年間の個の歩みを中心に描かれているが、その前後の保育者自身の自己分析の余地があるということである。今日、自分史（ストーリー）という発想が生まれているが、これは日本の社会の成熟情況、学校教育を含めた生涯学習の啓蒙・普及の進展と軌を一にしていると考えられる。教師の歩みの自己評価も同時に、個性形成という点で興味深いものである。

大辻実践のなかで見られるように、教師が自らの限界を知ることは、教師の心に謙虚さをもたらす。限界とは、「人は他者とのかかわりをもちつつも最終的には自らの力で育つ」ということである。たしかに、学校とは、「基礎・基本」の習得の場でもあるが、それに終始するものではない。ここで、基礎・基本とはいわゆる行政の中で使用されるとき基礎・基本であり、それはどの子にも習得が期待されている共通性を持つ学習内容である。筆者は、重松・上田氏らとおなじく、その子が生きていく上での基礎・基本があり、同時に、常識や社会性には、万人共通のものと、その人なりの思考と行動が最善を志向するという前提での個性というものが存在すると考えている。ここでは個別性といってもよい。そういう意味において、「その人なりの基礎・基本」という言い方がふさわしい。したがって、教師にできうることには限界があるということを改めて認識する必要がある。個性形成の主体は自己であり、やはりそれに援助する環境を創り出す重要な因子であるけれども、主役は本人であるという、厳しい位置づけを認めなければならない。まわりの子ども・親たちと同様に他者として存在する。肩肘張る教師の生き方は、ときとして子どもを追い込み、展望を誤る。教師が予想している以上に、子どもは教師以外の他者から、学ぶものである。これは教師の価値を低くしようということでは決してなく、それどころか、人間の生き方に大きく影響を与えるという教師の価値をより高く認めるものである。

教師は、子どもの生きざま、すなわち個性形成をこのようにしてとらえ、かつ自己省察により、自らの歩みを振り返ると考えられる。したがって、今、個性化教育の哲学がさらに深められ、明らかにされる必要がある。日本社会の成り立ちにおいて個としての自己主張（註3）は相対的に薄弱である。ゆえに、日本人の個性は見えにくい。したがって、個性化教育、つまり、個性が育つ教育の哲学、そして、それによる方法論についてはこれまで追究された歴史的遺産は厚くない。結果として、学校教育の場で学習指導要領の実現過程において、基礎・基本の習得は成功しても、個性の教育は十分に達成されてこなかった。学校教師が個性的な生き方（その人らしさの実現）のビジョンを持たねば、子どもの個性化教育への展望は生まれない。そういう意味においても、先に述べたように、教師の個性形成の歩みと子どもの個性形成、そしてそれらと個性化教育との関係が研究される余地が十分にある。その成果は教師教育への展望を大いに開くものとなる。

しかも、幼少期からの個性形成の上に積み重ねて、個性を育てる教師教育である必要がある。今後、個性形成と教師教育との関連はさらに深められることが期待される。教員採用選考試験において、昨今は人物評価に比重が置かれるようになってきた。個性豊かな教師とは、豊かな

人となりを持つ人間、さらにはそのような教師とはどのような教師なのか、ということも検討を要する課題である。

③ 子どもと教師それぞれの自己のとらえ

前述したように、子どもの生活実態、心の中の動き、問題志向など、子どもの課題を理解し、その子の生き方、思考体制を把握することを「子どものとらえ」という。それは「個（性）をとらえる」ということである。「個をとらえる」とは、子どもの内面活動を知り、それを尊重した授業を展開するということである。

ところが、教師がすべての子どもの個性をとらえることはなかなか大変なことである。したがって、教師は日々の観察から記録するカルテで確かめ、現在の情況をとらえて、未来予測により、働きかけを適切にする。しかし、それは毎日すべての子どもに行うということは難しい。まして、その自己省察と反省を、記述していくことは不可能に近い。したがって、研究という形で、環境作りを自己評価することで、方向性を模索していく。それも、一部の抽出した子ども（抽出児）について足どりを記述し、共同検討の場に出すことで、他者の目による批評と自己の考えとを突き合わせる。

討議と交流を経て、自己の主観的評価はより真実に迫るものとなるであろう。直接の当事者である教師の主観というものは尊重すべきである。大いなる主観は多くの目による客観よりも真実に近いと考えられる。その発見は、より厚みと深さのある自己像へとたどりつく。厚みと深さとは、自己の柔軟なとらえであり、動き、変化しつつある自己のとらえは揺れ動き、真実に迫るものである。その弾みの中で次への方向性が見えかくれし、一步を踏み出していく勇氣と希望を与えるものとなる。ここに教師の個性形成（その人なりの生き方の模索）の過程がある。実際、校内研究や授業研究協議会において、真剣に突っ込んだ批評を下すことはなかなか勇氣のいることで容易ではない。日常からの信頼関係のあるかかわりが創られていないと、本音で厳しい評価をすることは難しいものである。それは奥深い人間的交流がないと真意は伝わらず、教師の変革も生じないからである。そこには、徒弟的な関係におけるように、師匠から弟子へと全身全霊を込めて温かく厳しい励ましと突き放しがあり、そして初めて、その人なりの生き方にまで反映する技能の伝承があるように思われる。教育技術の背景には人間としての生き方が厳然としてあるからである。

第二に、見えやすい子を通して、教師自身の仕事の質を見分け、評価する作業としての授業研究が成り立つ。見えやすい子とは、自己主張（表現）の強い子であるといってもよいであろう。自己主張が強く、集団の中でその子の心や生き方が見えやすい子は、内面（心）と言動とが一致し、本音（時としてその子の弱さ）を出す子である。その中には、ストレス発散や甘えなどを持ち、安易な教師にとっては厄介者扱いされる子どもがあり、それは考え方を換えれば授業のおもしろなさや退屈さを正直に出す子どもでもある。そのような子どもは純真で無邪気な姿である。本来そのような子どもによって教師は自分の言動を改めて見直す契機が生まれる。さらには、その子の生き方・個性というものに興味が生まれ、子どもらしい素直さに感動する教師は、その子とのかかわりも多くなり、そこからその子の個性のとらえが始まる。また、逆に自己主張の見えにくい子どもには、表現（自己主張）を促すための言葉がけや働きかけを模索する。そのためにも、子どものとらえに関心を示す。

かけがえない子はそれぞれの個性を生きているわけだが、それまでの歩みにおいて自分らしさを十分に発揮できずにいる子もいる。そうした子は時として目だちにくい。しかし、どの子も違いを持つはずである。「普通の子」発言はプロの教師の発言としては失格で、力不足の

無知をさらけ出すようなものであり、実に子どものとらえの貧しさを表す言葉である。見えやすい子、目だつ子には、もちろん、個性としてその子らしさを十分に育て、周りへの思いやりを発揮し、リーダーとしてクラスのまとめ役をする子もいる。「未完成の完成（彼岸）」として個をとらえ、さまざまな個性を持つ子がいるからこそ、集団は奥行きと広がりを持ち、お互いの学び合いは楽しく、尽きることがないものになる。個のつながりは結果として支え合う集団を形成していくのである。

ここまで到達するには、その子を抽出児として、その変容（あゆみ）を追い、自らの子どもたちへの働きを含めた教育環境（学級づくりと学習題材の組織化）の質を問い、自己評価する。そして、個性形成の手ごたえを得られる段階へと教師として高まっていく。たとえば、斉藤実践に見られる子どものとらえなおし（都合の悪い子というレッテルが間違っていたこと）とそれによる教師の開眼がある（『自立する子と授業』）。これは教師の個性形成の通過点であり、一単元のなかでの歩みにとどまっている。そういう点では、竹田氏の分析には及ばないが、授業研究の分析と子どものとらえとして、また教師の自己省察として貴重なものである。

3 授業研究と教育学研究（おわりに）

前述したように、教育基本法にいうところの「人格の完成」をめざす教育が保障される最大のは学校であるといつてよいであろう。それは今日流には「生きる力の育成」ということであろう。したがって国民に等しく保障された義務教育は人格の完成をめざす必要がある。その前段階としての幼児教育も同様に重要な位置を占めることは言うまでもない。そしてその最前線は授業（保育）という場である。ゆえに、教育学研究の中心的テーマは、学校教育のあり方であり、授業のあり方が中核である。それを学校経営や教育行政が取り巻いている。授業研究は、授業という場に現れた子どもの事実から、生活の歩みの事実に至るまで追跡するものである。授業は、多元的な考えや生き方の交流の場である。すなわち、それは文化交流によって新たな文化が生まれる人類の歴史と同じ自然の流れにおいて、個性の実現（個性形成）は、他者の個性との衝突を経て創造の営みとして成立する。授業は、個性の実現の通過点として、自己の考えを深化・拡大する場になりうる可能性を持つが、それは一重に教師の教育哲学にかかっているのである。しかし、こうした視点からの教師教育、大学における教師養成は十分ではない。

別の視点からみると、これまで、学校経営学においては授業研究の中味に立ち入った研究はほとんどされていない。このような視点での蓄積はない。いうならば教師の個性が育つ学校の経営であり、その研究である。いうならば、こうした経験の蓄積は現場サイドにあるのみで、またこの視点での経営実践史も残されていない。学校経営学において教育方法学の知見が生かされる必要が出てくる。本来、専門分化した教育科学が総合的な視野から統合されねばならない課題が残っているのである。環境要因として教育行政も大いに個性化教育の推進に鍵を握っている。なぜなら、個性化教育の阻害要因としては、教師一人あたりの受け持ちの子ども数、つまり学級編成の基準、さらには学習指導要領の拘束性、そして教科主義の支配的傾向などがあげられるからである。これらが、没个性的学習と、学びと生きる力の短絡的思考を喚起し、個性形成の足手まといになっているのではないだろうか。生き方を追究し合う授業は、自然と総合学習へと転換し、変貌するであろう。教科で教科を教えるのではなく、教科で人を育てる学習の重要性がより求められる。

教育学研究が教育実践に貢献する時とは、一つは教室の外からの視点による教師と子どもの

とらえによるコミュニケーション（対話と討論）、また授業構想への支援である。それは温かい目と厳しい目による指摘である。もう一つは授業研究の方法論の科学化である。現場の論理を深く知らない大学人が時としてピントはずれな助言をすることは少なくない。現場に深く沈潜せず、言葉による知性だけのとらえでは生きている子どもたちや学びの実態をとらえることは難しい。また現場に精通していると思われる学者が、事細かに授業技術の法則やマニュアルを提示し、それに従わせることは逆に現場人を他者志向で自らの努力を放棄してしまいかねない結果を起こす。こうして教育学は時として現場を混乱に落とす。そこには、子どもに対する教師の謙虚さの必要なことと同じ論理で、学者が現場に対して謙虚に学び、真理に対して謙虚に自己主張することが必要である。教師が子どもと同じように自らの力で伸びていくように、教育学者と教師との関係も、環境作りと追究のなかかわりを必要とし、相互に学び合い、支え合うことで、生かし合い、高め合う成果となるであろう。

以上、個性化教育という視点からの追究の成果であるが、まだまだ不十分な点を残している。それは、ひとつは本論でも指摘した課題の解決である。そして、具体的な個性形成の事実の集積とともに、個性形成の人間学的考察の必要性がある。そして、それを踏まえた新たな個性化教育の一般理論（哲学および方法論）が志向される。そういう展望においては、本論は仮説的な試論であり、継続する追究が必要であることは言うまでもない。

註

註1 「個性」のとらえ方については、『個と個性』（重松・木全著）に詳しい。

註2 市辺幼稚園のT児は、2年保育の就園直前まで隣町の実家にいる祖父母と両親（母親の里であることから母親による子育てが主であろう）の下で手厚く育てられ、幼稚園の学区になる地域の子どもたちとの触れ合いが全くなかったという背景を持つ。それゆえに幼稚園での集団生活において劇的な変容をした。T児の自己主張の強さや、存在感の大きさが、集団生活において彼を中心にして回るところが表面的に多く、主人公となり、個性を開花させていった。

その環境は、長男として（当時一人っ子）祖父母にたっぷり愛情をかけられたこと、通学を止めさせたいと言った母親への説得と得た信頼（ベテラン教師としての自負と挑戦）、担任教諭の見守る目と心のゆとり（人間の持つ可能性への楽観と子どもへの信頼感）、待つ姿勢（子どもは子どもの中で育つということへの確信）、公平さ（褒めることと叱ることのけじめのある保育）、担任を支える教職員の一致協力体制、保育のあり方をどこまでも追究しようとする研究姿勢（教師個人と園全体、町全体の研究体制）などがあげられる。

註3 「自己主張」については、『自立する子と授業』（神田平介、監修者）に詳しい。

参考文献（発行年の順）

- 1) 重松鷹泰（著）、初等教育原理、国土社、1971年。
- 2) 上田薫著作集、黎明書房、1994年。
- 3) 杉山浩之（編著）、重松鷹泰（監修）、新世紀に生きる子どもの自立、法政出版、1994年。
- 4) 竹田正雄（著）、個性ふれあう子供群像、能登出版印刷部、1994年。
- 5) 重松鷹泰・木全力夫（著）、個と個性：自分探しを励ます教育、東洋館出版社、1996年。
- 6) 杉山浩之（編著）、神田平介（監修）、自立する子と授業、法政出版、1997年。
- 7) 萩原元昭（編著）、個性の社会学、学文社、1998年。

—平成10年9月30日 受理—