

自己決定性のある個性化教育

—— 幼児教育から小学校低学年教育へ ——

杉 山 浩 之

Education of Individualization with the Self-Decision

—— From the Infant Education to the Lower Grades Education of the Primary school ——

Hiroyuki SUGIYAMA

はじめに

1 「自己決定性のある教育へ」

(1) 自由保育における「個の追求」の今日の意味

(2) 普遍的教育論として

(3) 自己決定性のある教育

2 生活学習（朝の会）の展開

朝の歌—6年生からのお知らせと質問—
健康観察—先生のお話とリトミック—

子どもの生活発表

おわりに

はじめに

筆者（杉山浩之）は、本学において奉職し、2年目になる。前は、京都市内の短大でやはり児童教育学科にちょうど10年にわたり席を置いていた。専門は教育学および教育行政学である。担当科目は、教育学入門（1年）、教師論、幼児教育学演習、野外活動指導論、教育学演習（以上2年）、学級経営の研究（初等・中等）、生徒指導論（中等）、特別活動の研究（初・中）、教育制度学（以上3年）、教育方法学（4年）などである。こうした大学授業（講義）を通し

て、個性豊かな教育の実現をめざしている。お題目を唱えても実践が貧困ではどうにもならず、ひたすら反省しきりである。ところが、2年間毎回の授業で学生自身の考察・反省・感想のカードを書かせてくる中で、学生の個性の豊かさが見えたり、また、授業により個性が育ってくること、変容の見られない場合と様々なケースを見てきた。この検証作業も大学教育方法改善のためにも緊急の必要課題として迫っている。これについては他日を期したいと思っている。

さて、本稿では、最近の学校問題のテーマでもある「個性」について考察し、「個性教育のあり方」へと論を進めていきたいと考えている。大学教育においても、専門教育を通して個性豊かな人となりが育つ教育は必要なことである。「個性」という言葉は明治以降の近代化の中で翻訳された言葉であると思われるが、日本文化の中でそれが十分に発酵してきたかというとは非常に危ういものがあるように思われる。それは、「個の確立」という文化が戦前は迫害を受けていたし、戦後においても学校教育の中では十分に日の目を見てはいないからであろう。したがって、今日もなお教育学の中では未解決な重要な問題でありつづけている。これは日本の文化の問題であり、ただ学校という特別な場所での間

題ではないから、行動レベルで「個性」の重要性が認められ、社会において実現していくためには長い道のりを要することであるだろう。しかしながら、文部省答申に「個性重視の原則」が掲げられる以上は、学校の中で真正面から解決していかなければならない問題である。もちろん、公文書に掲げられていなくても教育学にとっては重要な問題ではある。ときに個性化は個別化と混同されているくらいがあるので注意を要する。筆者は「本学紀要（1999年3月発行予定）」において「個性化教育の必要性和考え方」について考察したのだが、それではとても十分ではないので、ここに、第二報を掲げる次第である。本稿と併せて参照いただければ幸いである。

ところで、「衣食足りて礼節を知る」という言葉もあるのだが、今日、飽食の時代でありながらも、自然に反する食物による心身の発達の歪みが指摘されている。情報化社会や教育管理社会がもたらす様々な誤った認識の蔓延を生んでいる現代文明がある。この文明の狂いが「礼節」を欠く人間を育ててきたのが実態ではないかと思う。では、いかにして、真理へ到達するか。真理とは相対的なものであるか、絶対的なものであるかの議論はここでの関心ではなく、個々の人間が如何にすれば、真理へと達する歩みを踏むことが容易になるかを考えねばならない。したがって、「個（性）の確立」即ち「個性化教育」という問題は絶対的な必要事項である。以下、この問題について考察を深めていく。

1 「自己決定性のある教育へ」

(1) 自由保育における「個の追求」の今日的意味

① 遊びと生活経験と保育

平成元年の幼稚園教育要領による実践が始まり、約10年が経つ。そこでは、子どもが生きて

いる現実の生活としての「環境による保育」が重視された。「環境」とは、自然環境であり、そして人間・社会環境であるが、そのどちらもが、子どもにとっての「生活圏」である限りにおいて意味をもつ。そうした意味での「生活環境」が、子どもを育てるという発想にたつものである。もちろん、これは近代教育学の大きな潮流のなかにあるものである。こうして、子どもの「遊びと生活経験の保育」が展開することになった。それまでもこうした実践は続いてきているが、幼稚園教育要領が正面から看板にしたことが大いに意味をもったのである。先進的な実践から、要するに草の根からの改革であったという意味付けがされてもよいはずである。それによって、公立の幼稚園は言うまでもなく、私立の幼稚園においても、大手を振って保育者たちは子どもに自由を取り戻すべく動きだした。

こうして、多くの子どもたちは水を得た魚のように、自由奔放に動き回り、興味を持続し、様々な活動を体験していった。「遊び」の中の成長が改めて公に認められ、「遊び即保育」という認識が現場に広がっていった。ところが、自然の秩序の中で解放された子どもが、必ずしも内的な自由を獲得するわけではないであろう。人間として様々な束縛から解放され、自由を得て自然な発達を遂げてゆくためには、それに見合ったふさわしい「支え」を必要とする。

「子どもの仕事は遊ぶこと」という考え方は従来よりあったが、保育そのものの本質は、子どもが主体となり、子ども自らが「かかわり、創り出す環境」を通して、主に「遊び」の中で展開していくという考え方が導入されたのであった。同時に、着替えや整理・整頓など日常の基本的な生活行動や規範の習得にも、子どもにとって大事な教育的要素があることも見逃せない。

② 教師主導の指導から子ども中心の援助へ

こうして実際の保育は、それまでの主流であった「教師中心から児童中心へ」と転回し、保育者の働きは「指導から援助」へと一歩二歩、引き下がったのである。ところが結果的に、子どもの自由な活動を保障することが同時に、教師の動きを停滞させた傾向がありはしなかっただろうか。制度改革の過渡期において、新しい教育方針にすばやく適応する教師と、なかなか適応できない教師が出るのは、当然といえば当然かも知れない。若い精神を持つ柔軟な人が対応は早いであろう。必ずしもすばやい対応ができる教師が、優れた教育効果をもたらすわけではない。本質を見誤ることなく、その精神を生かした保育が長続きするためには、時間がかかっても着実に変革することが重要であろう。

なぜかと言えば、「環境による保育」は、決して教師の主体性を否定するものではなく、それは子どもの主体性と同時に存在する必要があった。つまり、保育は子どもと教師、両者の「共同的な想像の営み」だからである。当初反省的に言われたことは、教師が指導から手を引いた結果、子どもが放任されてしまっている、それでは子どもは育たないということであった。教師主導から子ども中心へと揺れる中で混乱があったといってよいだろうが、厳しく見れば、保育者の日和見的な発想からくるものかも知れないし、子ども放任という「怠慢」があったかもしれない。あるいは、理解不足や誤解もあっただろう。子どもは教師の手を離れ、好き勝手が許され、それによって、「社会性の欠如」が引き起こされたと見る向きもある。新幼稚園教育要領によって育ってきた子どもは小学校で好き勝手なことをしている、という声が1年生の担任から出されているからである。

③ 子どもの生活環境の影響

こうした状況は、予測可能なことであったかも知れない。1970年代からの家庭の教育機能の低下と、その再生産という強力な後押しにより、また、マスコミ社会の刺激過剰によって、子ども・大人達の快楽的な受け身志向が形成されたことにより、子どもの感覚や志向が変化してきた。それは、快楽志向と愛情欠乏と言ってもよいであろう。快楽志向は苦への忍耐を嫌悪し、愛情欠乏は甘えを助長する。結果として、小学校における「生活から遊離した内容の押しつけ的学習」への対応不可と反発を招いたと考えられる。さらには、食品公害など環境ホルモンの影響によって、感情を自制できない子どもが増えていることも指摘されている。様々なマスコミ機関は、授業崩壊や学級崩壊といったネーミングにより、教育実態をおもしろく刺激的に創り出し、注目を集めようとする。確かに席を気ままに離れたり、集団の動きを考えずに平気に発言する子どもが低学年で増え出している。マスコミも今の子どもたちが変わってきた一つの原因を作っていることを反省しなければならぬであろう。家庭・地域・学校それぞれが様々な人間生活の歪みに陥っていることも見逃せない。したがって、小学校に増加しだしている不適応・不登校は、幼児教育の失敗が主要な原因ではないであろう。子どもにとっては、やはり家庭が最大の教育機関なのであるから。しかし、幼児教育機関としての役割の中でできることは大いに期待されていることも事実である。

④ 自由への道

さて、こうした環境の変化が、子どもたちの学習への消極性、興味関心の低下、意欲や集中力・持続力といった「生きる力の減退」を招いていると考えられるのだが、「指導」から「援助」へという考え方に、子どもの「心（精神・感情・意志）」すなわち、内面に向かって、積

極的に働きかける教育哲学が欠いていたと言えないだろうか。子どもに好き勝手なことをさせることが「自由な環境」であり、それが伸び伸びとした成長を保障するという考え方がある。豊かな時代の中で「生きる」ことの意味を問い直すことなく生きている中で、「生きる力」の減退は自然である。言ってみれば、「生きることへの援助」の哲学が見いだせないという時代的な限界が見えかくれする。

人間疎外による「包まれる」愛情の不足から、子どもは、愛情を持って包み込むような思いやりを示す行動へは向かわないであろう。「褒めるゆとり」のない大人の環境下で、子どもの「自己への信頼感」が育っていない。教師の側に「褒める」ことの本質の理解不足と、子どもの「気分」と意欲の関係の理解不足がある。子どもにとって自分を「認められ、褒められ、励まされる」ことは、大事なことであり、幸せを最高に感じることである。そのことの重みを感じることでできる「感性」が必要である。幼児や小学生は「気分」によって随分と行動が変わる。一つ得意なものをもつ「自信」が弱点を消失させるということ。教師の「教育的感性」が重要である。真に褒める行為は欲（自我）を捨てたところに生まれるものである。いずれにしても人間としての修行は欠かせない。

こうした「感性」の欠如からくる「子どもの理解」不足が、「援助」を消極的なものに落としめ、手をこまねいて、見守りすぎたと言えないだろうか。放任は自由を獲得させるどころか、「不自由な生き方」を身につけさせる。歴史が教えていることである。文化の「継承と創造」にひとりひとりが参画しているのであり、「継承」というのは、放任の中では十分には行われないであろう。「生きる」とは、自由の獲得の道であり、そこへの到達には自由を享受しつつ

ある教師の支えを必要としている。

⑤ 「貫き響く」個性

「他とともに生きていく構え」としての「社会性」を育てようと、大人は一生懸命になる。社会性の欠如した子どもは、そのために個性を素直に伸ばせられなくなる。社会性の欠如が批判されることにより、自由を束縛されるからである。逆に社会性の発達した子どもが、個性を伸ばせられないということもある。個性を伸ばせられるゆとりのある子どもは、守られて社会性を自然に身につけることもあろう。

実はこういいながら同時に、「個性と社会性」とは、別ものの一体であるという考え方ではなく、両者は視点のおき方による違いで、ともに「その人の社会の中における生き方」であり、あえていえば、社会性という人間性の中での個性の実現であると考えている。こうした哲学が教育の場で欠いていたと見られはしないだろうか。「個性重視」とは本来、特徴や差異に注目して、できないことはしかたがない、できることでよい、という発想ではない。その子の形成されつつある価値観に立った「生き方の個性化」、その人の「人となり」、「その人らしさ」という視点からとらえることである。

ところで、人格“per・sona”は、もともと「貫き響く」という語義である。そこでは「自己以外の他への想像力」が決定的となる。つまり、他者の存在の承認である。「他者への感性」とも言えよう。あるいは「人間的な動きへの共鳴」と言ってもよい。「人間的な動き」とは、「自由に生きようとしている姿」であろう。「潜在的可能性がある、その願っている自己像を追い求めている姿」である。それが成長につながるものである。「貫き響く」という感性は、親から子どもへ継承されるものである。また、子ども相互に十分に出てくるであろう。そうし

た子どもたちの感性に響く教師の感受性は重要である。「貫き響く」人間関係の中で、個性が育つということである。つまり、生き方を深めていくということである。

⑥ 「個」の追求

ところで、幼児教育の研究は今、個性化教育という視点から、ある子（抽出児）の追求（「個の追求」）による個の成長の過程を描き、保育の「評価」の柱とするようになってきた。教師が「個の追求」を行う意味について考えると、それはまず教育の目標について、どのような人間を育てることが大事だと考えるか。それは人間観の問題であるが、基本的には、自ら判断し、批判し、生き方を選び、行動できる人間が描かれる。教育とは、こうした自立した人間を育てることにあり、教師の働きは、子どもが「みずから選ぶ道（生き方）」を進むことを手伝う。これが「援助」である。この道（生き方）の選び方に助言をする。泥沼にはまろうとしていれば避けるように言わねばならない。選び方が良ければ、褒めて自信を与えるのがよい。したがって、「学び」とは、個が自分の生き方に新たな発想を加え、生き方を深めていくことである。この教師の働きが、子どもを生かすものになっているかを評価するために、個を追究し、個の学びを詳細に追う必要がある。また、子どもとはどういう存在なのかを、個に即して明らかにしていく作業が必要である。こうして「個性の形成が明らかにされる。その可能性を高め、方法論を追求していくこと」が「個性化教育の研究」ということである。したがって、「個性化教育」とは、「個性の形成を実現する個の動きを見守る」という「援助」のこととなる。

⑦ 「自由」保育と「個」の追求

現行の「幼稚園教育要領」のもと、「自由保育」が主となり、設定保育は補助的なところに

おかれ、特定の集団活動やお帰りの会などに限定されてきた。ゆえに、貴重な時間となった一斉集団保育はより新しい意味を持つようになってきている。真の自由を獲得するための支援の結びの場なのである。

自由保育の「自由」とは、子どもの立場に立った「自由」である。それは子どもに「活動の自由」を環境の中に保障し、人間の「自由」を内面に実現していく保育のことである⁹⁾。公開保育研究において、かつては設定保育での保育者の働きかけと子どもの動きを見ることで、保育者の技術を批判的に検討できたのであるが、今はそれが見えにくくなり、共通の話題となりにくい。最近では、保育者の働きかけの是非を問うことよりも、見学者は保育者よりも、子どもの活動を追い、子どもの様子を見ることで、子どもの個性をどうとらえ、子どもの立場から働きかけがどうあるべきかを考えるようになっていく。この現象は、「子ども理解」の価値が見直され、「個の追求」が行われるようになってきたという点で望ましいことである。しかし、不十分な点がまだある。それは、子どもの成長を評価するための「個の追求」のスパンがまだ短期間であるということである。さらに、生活背景、人間関係、自然とのかかわりなど広い視野からの分析と総合が足りない。今後の実証的な研究成果が期待されるところである。

自由保育における「子どもの自由の獲得」のプロセスが明らかにされることは、教師の支えから援助のあり方を明らかにするものである。

(2) 小学校低学年へ普遍的教育論として

① 生活科を中心とした教育課程

次に、約7年間の実践を経ている小学校「生活科」は、この幼児教育の「生活・保育（遊び）」という考え方の延長におかれているという見方ができる。上で述べたような教育方法論

は通用するはずである。教師主導から子ども中心へ。生活環境の中での学び。遊びによる学び。生活科もやはり活動単位という枠組みの中で、子どもが自由に活動を選択し、総じて児童中心の学習が実現していくべきであろう。評価事項の緩やかさ、即ち、指導事項の自由度の高さが、子どもの活動の自由度の高さを生み、伸び伸びとした学びが個性豊かな子どもを形成する。しかし幼児教育と同じく、多くの授業において「個の追究」の甘さは否定できない。評価の視点が個の成長の道筋よりも、集団としての活動の達成におかれているからである。豊かな個性が育っているのにもかかわらず、それを看過してしまっているのは、本来の評価もできないし、本来の新たな方法も生まれないであろう。

② 「分らない」ことを認める教育

生活科の問題追求の中で「分らない」ことを見つけ、好奇心を高め、知ろうとしていく喜びや楽しさを味わっている子どもが、「学び生きる意欲」を減退させていくのは残念なことである。本当に分らないことが自覚できないのでは、課題を自分の問題として位置づけられない。それでは学びは生きる力にならない。「分らない」ことは嫌いになっていく道筋ではなく、「分らない」ことを認める教育をせず、「分らない」ことを本当に見つめさせることなく、進んでいく教育に誤りがあるのである。

「分かる授業」をめざした学習指導が、子どもが分らないことなのに、無理やり分からせる指導をしてきたとするならば、その結果、子どもを「学習嫌い」にさせるはしないだろうか。「好き」とはいえない学習を繰り返し、基礎・基本を身につける学習では、子どもの学習ストレスは高まり、決して「生きる力」へとつながらない。「好き嫌い」は親や教師が創り出してはいないだろうか。確かに個により、得手・不

得手はあるが、不得手でも好きな人はある。それは「嫌い」という感情を起かさせずに学びの楽しさを感じ続けていた結果であるだろう。自由に遊んでいた幼稚園時代から小学校の枠の中に入れられての学習に移った結果、それに拒否反応するのには、「嫌い」という感情を呼び起こす働きがあるからではないだろうか。

例えば、絵本や物語の原作が歪められて導入されたり、道徳主義的な色付けをされ、結果を求めすぎて、興味を持てなかったりする場合は多いし、言葉の解釈や数の理解をめぐって、感覚的なレベルでのとらえを評価せず、知的なレベルだけで押しつけようとするために、押しつけられているという拒否反応を心理的に起こし、嫌いになっていくことは少なくないであろう。

こうした現状のもとで、1998年12月「学習指導要領」（小学校）および「幼稚園教育要領」が改訂されようとしている。「学習指導要領（案）」においては、学校五日制のなかで「学校的学びの時間」の減少を予定している。しかし、子どもの心をとらえた「分らない→本当に分かる→好き→生きる力」という一連の学びの過程を踏まえた哲学を欠く単なる「内容減らし（厳選）」という時間合わせでは、今の子どもたちに、未来を生き抜いていく「問題追究力」は育たない。新設される「総合的学習」は、生活科の延長であると解釈される。そしてこの学習は、幼児期からの生活・教育の発想に立ち、これを学習の柱に位置づけ、教科はその周りに補足的に位置づけることが必要ではないだろうか。だとすれば、子どもが自発的に見つけ、追究していく問題（決して与えられた課題ではなく）の解決に向かうための必要に応じた学習を展開するという教育課程の構造化が望ましい。

(3) 「自己決定性のある教育」

以上のように、幼児期から学童期にいたる教

育には種々の問題があり、それらは学校教育という制度の中で様々な取り組みによって解決可能なものと、制度の中では限界があり、ある程度の妥協が必要なものとがあるように感じている。妥協とは、机上の理論はあくまで机上の理論であり、指導計画はあくまで計画であるということである。それが生きている子どもの自然の発達に従う学習・教育ということであろう。学びの筋道は、個々により様々であり、それは個の生きてきた筋道、すなわち個性というものによるという、個性的追求ということである。

それは、小学校においては、教育内容、特に「基礎・基本」の完全習得をめざした教育を徹底していくのか、それとも、個が自らの能力と適性に応じ、自ら追求する問題を設定し、解決を図ろうとする学習が「個の実現」を成立させていくと考え、そうした教育を徹底していくのか、という対立する考え方があろう。すなわち教育内容と方法の「決定をするのは誰か」という問題である。教育内容は、完成された学問から降ろして考え、その決定は子どもに与えるものとして大人や教師といった他者にゆだねるのか。それとも、生活者という視点を中心において、個が出会い、追求と解決を迫られている問題、すなわち教育内容は学びの主体である子どもが自ら決定するものと考えなのか。言うまでもなく、学問中心カリキュラムと経験カリキュラムの問題であるが、幼児教育から小学校への教育の流れにおいて、子どもが身につけてきた学びの構え（学び方）を顧み、緩やかな移行であることが自然であり、教育効果は高いであろう。

学習指導要領および教科用図書は学習の手助けであり、仮りものという考え方である。よく言われる「教科書で学ぶ」というものである。真の内容は学習指導要領や教科書の向こう側にあるものである。それらを通して学ぶものは子

どもが発見し、決定していくということになる。幼児教育においても、この「教育内容の自己決定性」ということは当てはめて考えられる。自由保育ではこのことが展開しているといっている。環境による保育とは、子ども自らが、個々の発達の筋道において環境からの教育作用を受け、教育内容を選択しつつ成長を遂げていると考えられるからである。こうした学習を「自己決定性のある教育」と呼べる。それは、「自己教育」とも言い替えられる。この「自己決定性ある教育」という視点から、今日、そして将来の学習活動を組み替えていく必要性を思う。

2 生活学習（朝の会）の展開

さて、「自己決定性のある教育」は、幼児教育以降の学校教育でこれまでも行われてきている。一つの例が、「朝の会」である。それは、学校によっては「暮らしの確かめ」（富山市堀川小学校など）と言われる。「お知らせ」の時間という名前が与えられていることもある。あるいは、幼児教育の場面では、自由保育とそれに続く「話し合い」の学びがあるであろう。さらに小学校生活科の学習活動も「自己決定性」が一般的に高い学習であろう。ここでは紙面の都合もあり、一つの例を紹介することにとどめたい。それは、小学校低学年の「朝の会」の事例である。以下、筆者の観察記録から抜粋する。

「朝の会」（奈良女子大学文学部附属小1年月組、1998年11月5日観察、指導者：大津昌昭氏）

① まず、朝の歌。声はそれほど大きく出していない。司会の6年生が前に二人いる。ゆっくりと柔らかい低い声で大きく4、5回褒めている。

「いいぞ、〇〇さんはお姉さんより大きな声がでているぞ」（教師の「褒め」☆1）

子どもたちは、この褒め言葉につられて大き

な声をだす。子どもの心に届く声のかけ方がある。最後に歌が終わってから、

「(教師) これはよく歌えました。拍手をさしあげよう。(といって拍手をすると、皆も一緒に拍手をする)」(褒め☆2)

考察1 一時が万事である。常に、できない子どもへの声かけよりも、まずはできる子どもを褒める。その子は認められて、ますます力が出るし、他の子もつられて、自分を認めてもらおうと一生懸命になる(集団の中での競争に負けないぞという発想の子を育てるのではない)。歌の時には歌えない子に働きかける様子はない。しかし、お話の途中で聴けなかったり、隣の子を邪魔する子には、近寄り小さな声で優しく働きかけている。子どもの高さになり、手を添え、支える様子が印象的である。

② 次に、6年生から今日の注意事項が伝えられる。当番制で定期的に変わる。

お尋ねしたい人が手を挙げて言う。

「黒板の(隅の下に月日を書いてある所を指さして) 数字が違っています。」と言う。

6年生が直す。直後に大津先生は、「僕がなおしてあげる、と言えば良かったね。」と、アドバイスする。あとは、放送部の歌が、はじめ間違えたことについて。通学中のいたずらについて、電車の中で寝そべったり、パンチしていた子がいること(先生がパンチをしていた人立ってくださいと言い、3人が立って様子を言っている)など。6年生は帰っていく。

③ 朝の会は続く。1年生の当番が出てくる。

「大津先生にお尋ねはありませんか」と言う。

一つ目は、隣の子にたたかれたことを言う。二つ目は後の3人の見学者は誰なのかを聞く。

そして、「健康観察」へと続く。

「はい、わたしは元気です。」と言い、多くの子が何か一言をつけ加える。

「昨日、友だちの〇〇さんの家に行って〇〇〇をして遊びました。」

近所にいる犬、シベリアンハスキーのことで話が盛り上がる。どの子も嬉しそうな表情で発言しているのが印象的である。

最後に大津先生も続けて言う。

「はい、わたしも元気です。今日はちょっと寒かったのでぶるぶるふるえました。〇〇君や〇〇さんが言っていたように、手が冷たかったなと思い出しました。」(子どもの話す調子に合わせているのが印象的である。)

④ 次に当番さんが、「大津先生のお話を聞きましょう。大津先生お願いします」という。すると、子どもたちが一斉に、「大津先生！大津先生！」と元気な声で、大津先生コールを始める。子どもたちは、大津先生の言葉を待っている。大津先生が、今日はどんなことを言っていて褒めてくれるのかなあと興味津々で待っている、というように感じられる。第一声は、

「みんな、机を直すのが早くなったなあ！(役者のような言いつぶり)」(褒め☆3)

(机を点検して、声をかけながら少し見て歩く。)

そして、ほぼ直ったところで、

「大津先生のようにしましょう。両手を挙げて。(皆が挙げる) 〇〇さんは早いね。どうして目がいいんだろう。」(褒め☆4)

と言った後、ピアノに行く。ピアノ(いつものように大津先生の編曲)に合わせて、両手を挙げて降ろし、両手を挙げて降ろし、……「母さんお方をたたきましょ」の音楽が流れる……「一番星見つけた」の曲……おわり。このリトミックは5分ほど続いている。先生は、子どもの集中と疲労具合を見て、音楽に合わせてからだを心で解放するリトミックをしている。

写真（場面④ーリトミック）



⑤ 朝の会はまだ続く。当番が、

「金曜日の人お願いします。友だちの発表を聞きましょう。」と言い、三人が出てきた。

もみじのはっぱを観察したようすを替え歌用（「小さい秋見つけた」）に詩を作ってきており、歌詞を書いた画用紙を黒板に貼る。そして、うたってみる。みんな、どんな歌かとシーンとなつて聴いている（拍手）。二人目はオンパツタをとらえて飼っている話をする。飼育ケースを持ってきている（拍手）。工作のピンクの画用紙を持ってきて製作したものを説明する。

当番は最後に、「大津先生のお話を聴きましょう。お願いします。」といって席に戻る。先生は、「松沢さんの発表がよかったねえ。」と褒めて拍手をする。（褒め☆5）

皆も拍手をする。そして一言、「拍手がきれいでしたね。」（褒め☆6）と、また褒める。

考察2 教師の感性が子どもの感性を育てる様子を目の前にし、しかし、この存在であり、演技であり、一教師の表現力にたひたすら感激する。とても真似はできない。

子どもたちの集中力は子どもによってかなりの差があるが、長くは続かない子がいると周りもそれにつられていく。落ち着きがなく、発表を聴く態度もときどき乱れる。先生はそんなとき、ゆっくりと見守っているが、しばらくする

と、子どもの中に入ってゆき、支えるようにする。この日はそれが度々あった。前の椅子に座っているとき、ときどき陰い表情をしている。一般的に教室での普段の表情は変わらず、真剣な表情をしている。しかし、それは子どもたちに威圧感を与えてはいないようである。話言葉は実に柔らかく、あたたかいからである。

授業後、少し話す時間があつたが、「最近の子どもをよく聴くようにしつけるのはたいへん難しくなっている。1時間が終わると、ぐったりする。年ですかなあ。」とおっしゃった。授業中の先生の姿からは、そんなふうには見えないので、驚いた次第である。辛抱強く待つことの忍耐力の大変さを思う。しかし、その忍耐が子どもの自発性を育て、意欲を喚起させることを考えると、教師の仕事の魅力というものを十分に感じさせる。

写真（場面⑤ー子どもの生活発表）



おわりに

上でみたように、「朝の会」は一般よりもかなり長めである。本来の朝の時間と一校時分をかけている。個性化教育へのつながりを評価してみたい。

（第1場面）まず、褒めることで認められた子どもは、ますます力を発揮する。その子の論理で、つまり生き方で。それがその子の個性化

を促していくであろう。他の子もつられて一生懸命になる。他との競争ではないといったが、きっかけはそうであるときもある。それよりも、子どもはますます自己決定を強めていくであろう。こうした言葉がけを中心とした働きかけは、幼稚園児へのかかわりとしての構え方と共通している。(第2場面) 次に、「僕がなおしてあげる、と言えば良かったね。」というアドバイスは、「と言えば良かったね」という、批判ではなく、よりよい行動を示す形で支援をしていく。もちろん、これは「いいところに気がついたね」という暗黙の認めがあるから成り立っている。(第3場面) 健康観察で最後に、教師も「はい私も元気です。……」とある。子どもと同じ人間として学校で生活を送っているという教師観を子どもは持つであろう。授業においても同じである。(第4場面) 子どもの心をよく知り、通じ合い、子どもたちの中にしっかりといる教師は、信頼と興味を集めている。

「朝の会」の考察1で「集団の中での競争」に触れたが、それは集団から落ちこぼれまいとする競争であって、自分とはこういう人間であり、自分の道を歩もうとする競争であるべきであろう。それが個性を生きるということである。

ところで、日本文化には「できることをやらないという怠慢は許されない」という倫理観は相対的に乏しい。それは、西洋のキリスト教社会における、「神との契約を結ぶことで生きている人間」という考え方とは対照的である。子どもたちが、それでもお互いに向き合いながら、周りからの愛をうけて生かされていることを実感したとき、そして封建的な儒教文化から脱出できたとき、名実ともに個人主義の社会が実現する。と同時に、個性の確立が大きな潮流となるのではなかろうか。

それは、学校という特殊な状況において言え

ることなのであるが、世の中を見れば、個性豊かな人間は実に多いのである。学校は人間が学んでいく場所としてそんなに重要な位置を占めてはいないというのが、個性豊かな人間に到達している人たちの場合ではなかろうか。それはごく一部の優れた人たちであろう。大半の人は、感性を剥奪され、と言うと少し大げさだが、伸ばす機会を逸して、その人が持っている「良さ」を発揮できないで終わっているケースも少なくないであろう。今回、一例として取り上げた「朝の会」であるが、この学級では、入学当初、学級に入ろうとせず、外で遊び続ける子どもが一人いた。しかし、教師はひたすら待った。そして、学級に戻ってきたとき、その子の良さを大胆に褒め、子どもたちの中に居場所を創っていた場面がある。一回で済むものでもないであろう。何よりその子は戸外で体を使い調べるのが好きなのである。教科書を使い文字を読み書き、数字を並べる学びであれば教室に入ることは当然なのであるが、この子にとってはそのときにおいて戸外で学ぶことが必要なのである。そのうちに皆の居るところに来るはずという予想に立てるから待てるのである。そのことが友だちに迷惑になることはない。教師は気にしつつも全体を進めるのであるから。子どもが学ぼうとする意志を尊重するということはそういうことではないだろうか。決して叱らず、その子の自己決定にゆだねるという信頼をおく構え方がここにある。

参考文献

- 金澤妙子、「保育という場・空間からの出発」、日本保育学会編『個性と保育』（保育学年報1990年版、フレーベル館、平成2年12月）所収、161-76ページ。
杉山浩之、「個性化教育の研究～その考え方と必要性」『広島文教女子大学紀要』（1998年12月発行）所収、119-28ページ。