

## 個が生きる指導に関する一考察

若元 澄 男

(1995年11月17日受理)

### A Consideration of Individual-Focused Teaching

Sumio WAKAMOTO

**Abstract.** Life Environment Studies, or “Seikatsuka”, was newly introduced in the curriculum at lower grades in elementary school and Formative Play was added to art and craft education in junior high school. Also, with the revision of Course of Study for kindergarten, teaching through plays has become a major trend of nursery school education in public kindergarten. These trends are considered essential in order to get away from knowledge-centered education to experience-centered education. Furthermore, we need to reassess the significance of these trends from the viewpoint of individual-focused education. This approach of focusing on individuals is the trend of the times and the largest issue that the current school education faces in Japan. Therefore, this article reviews the background where individual-focused teaching has been requested and clarifies the viewpoints to realize the education to make the most of the personality of each individual child.

#### I はじめに

小学校低学年では「生活科」が新設され、図画工作科においては中学年に「造形遊び」が増設された。また、平成元年の幼稚園教育要領の改訂を機に、現下、公立の幼稚園等では「遊びを通しての指導」は保育の趨勢である。これらの動向は知識偏重の教育からの脱却、体験重視等の視点からその必要が認められているところである。のみならず、「個が生きる指導」「個を生かす指導」という視点からもその意味が確認されなくてはならない。「個」に照準をあてた取り組みは、いまや時代の要請であり、かつ、我が国の学校に課せられた最大の課題とも言えよう。したがって、本稿では「個が生きる指導」にかかわるいくつかの知見及びエピソードの検討を通し「個を生かす指導」の要請及び背景を探る。それらを踏まえて「個が生きる指導」を具現化するための視点を明らかにする。

#### II 「個が生きる指導」の必要

まず、今、なぜ「個を生かす指導」「個が生きる指導」なのかということについてふれておきたい。資料は小学校における絵画の指導事例である。近年「ある種の指導法」が小学校において蔓延傾向にある。それらの指導法のうちの一つに「酒井式描画指導法」と命名された指導法がある。白い画用紙から作品完成までが教師の発問や例示で体系づけられ、子どもへの描画指導の一切の手順が見事にシナリオ化され、その「シナリオ」が商品化されているのである。確かな実態把握は困難であり推察の域をでるものではないが、もはや全国的レベルでこの「シナリオ」に依存する多くの教師が存在しているものと思われる。問題の現象として美術教育関係の学会などにおいても取り沙汰されるほどになっている。このことは、筆者の直接体験からも裏付けることができる。すなわち、ここ10年来、中国新聞社が主催する「新年選奨大

会」という中国地方の幼保・小・中学生を対象にした絵画のコンクールの審査員を務めてきたが、とりわけ近年、この「シナリオ」をベースにした指導から生まれたと思われる夥しい数の作品に遭遇するのである。つまり、岡山県の子ども達が出品してきた作品の中にも、山口県からのそれにも、そしてまた広島県内各地から応募された作品の中にも、明らかにこの「シナリオ」によって「かかされた」と思われる作品が多数見受けられるのである。確かに、こうした指導法に則ってつくられた子ども達の絵は、いわゆる我々の従前の評価観及び感覚を是と前提するなら「見栄えのする良い作品」に仕上がっているということではできぬ。しかし、はたして岡山県の都市部の子どもが描いた絵も、広島県の山間部の子どものそれも、そして山口県の海辺にすむ子ども達の絵も、「同じテーマ」「似た構図」「意識的にデフォルメされた人物等の形」「色彩」「タッチ」などなど、まさに同質のニュアンスの絵が床一面に並ぶのは正常な光景であろうか。すなわち、この「シナリオ」を用いれば、沖縄の子ども達にも、北海道の子ども達にも、そしておおよそどんな子ども達にも一定レベルの等質の絵をかかせることができるのである。そうした意味では、この種の指導法は魔法的方法とさえもいえるものであり、成果を急ぐ教師には願ってもない方法ともいえる。しかし、筆者はこの方法を積極的に肯定することはできない。なぜなら、我々大人の目から見て見栄えのする絵を子ども達の手にさせる代償として、もっと大切なものを放棄させていると考えるからである。同質のことが、今まさに「遊びを通しての指導」が展開されるべき保育の中にさえもみられる。すなわち、保育者のイメージする絵を子ども達にかかせるため、「画用紙の白い部分の塗り込み」を強要したり、「キリンさんが一頭だけではさみしいわね、お友達もかいてあげましょね」などと優しく励ます。子どもの「絵」を、そして時には子どもの「思い」をまでも操作する「教唆的指導」の図式がみられるのである。これらの指導のもとで、確かに一見楽しそうな、そして豊かそうな絵はできてくる。しかし、「豊かそうな絵」「楽しそうな絵」ができたらしどもの内面性が発展していたなどという安直な図式はどこにもない。絵が子どもを育てるのではないからである。明るく、楽しく、豊

かな子どもが、明るく、楽しく、豊かな絵を表現するというのが本来の図式だからである。この図式の解釈の逆転が実践の本末転倒を誘発している。

さて、これらのことを認識した上でか、あるいはその因果関係を教師自身さえも気付いていないのか、あるいはそれが周田との関係で余儀なくということなのか、原因を特定することはできないが、なぜマニュアルを使うのだろう、なぜ誘導するのだろう。たとえば、画用紙の色やサイズ、そしてどんな描画材を使い、どのような構図でかくのか等々は、自分の思いで、自分の方法で、そして自分のペースで進めさせるべきではないか。すなわち、このプロセスには自主性や主体性あるいは決断力や判断力形成のきっかけ、さらには自己教育力の獲得から自己実現への可能性さえも含まれているのである。一連の方法を筆者が看過できないのは、これらのすべての可能性を摘み取ってしまうことを危惧するからである。いずれにせよ、マニュアル化された指導法によって子どもの思いを我々のイメージで操作したり、我々の思いを自分の思いと思いこませたり等々のすり替えは明らかに「個が生きる指導」に逆行するものと言えよう。そして、筆者は美術教育においてさえもこうした指導法が罷り通る学校の現実を心配しているのである。単なる杞憂だろうか。

### III 「個が生きる指導」の要請

「じょうぶな頭とかしこい体」とは五味太郎の著作の表題の一部である。五味は多数の子ども向けの本をだしている。そのうちの一冊に「じょうぶな頭とかしこい体になるために<sup>1)</sup>」がある。本書は「Q&A」のスタイルで構成され、子ども達の50件に及ぶ「Q（疑問・悩み・希望）」に対し、彼らしいやり方で「A（答え）」をまとめたものである。たとえば、「Q」の内容は「お父さんがいやだお母さんがいやだ」「担任の先生と気が合わない」「わたし絵がへたなの」「お酒が飲みたい」「『君が代』なんて歌いたくない」などなど多岐にわたっている。そして、たとえば「お父さんがいやだお母さんがいやだ」という「Q」に対しては、単に思いつきで答弁するのではなく「親権取り消しの方法」という「法律」に基づきつつ、彼一流の私見を絡めながら「A」を作成している。

五味の子どもに対する回答の内容については各々の立場によって賛否両論は当然あるだろう。しかし、子どもに対して、五味という一人の大人が精一杯のメッセージを形にしたという意味では評価できる。

ともあれ、この「じょうぶな頭とかしこい体」というフレーズをキーにしつつ、五味は我が国の教育が包含する問題を指摘している。指摘の内容は本書の「はじめに」に明らかである。「じょうぶ」と「かしこい」を「逆転」させた意図を説明している。極めて明快である。

大人の言うことは素直にきいて、決められたことはきちんと守り、出された問題にはうまく答え、与えられた仕事はだまってやる、決してさぼったり、ごまかしたりはしない。それが「かしこい頭とじょうぶな体」のよい子です。

言われたことの意味をたしかめ、決められたことの内容を考え、必要があれば問題をとき、自分のために楽しい仕事をさがし出し、やるときはやるし、さぼりたいときはすぐさぼる。これが「じょうぶな頭とかしこい体」を持った、これもまたよい子です。

かしこい頭とじょうぶな体を作るための訓練や方法は世の中にいやというほどありますが、頭をじょうぶにし、体をかしこくするためのもは驚くほど不足しているようです。…(略) …

さて、あえて、五味の書籍の「表題」や「はじめに」を引用したのは、これが、現在の日本の教育の内包する問題点の正鵠を射たものであり、かつ、ここに表明された今後の教育の展開に関する指摘は、まさに筆者のそれと整合するからである。また、五味の指摘の底流にあるのは「個が生きる指導」への要求であり本稿のテーマと無縁ではない。

ところで、この「はじめに」について付言しておきたいことがある。第二段落の最後のフレーズ「これが『じょうぶな頭とかしこい体』を持った、これもまたよい子です。(傍線筆者)」における「もまた」の解釈である。五味の「はじめに」における論調は概ね日本の教育の現状を肯定したものではありません。が、その批判は従前のそれを全面的に否定したものでないことも、この「もま

た」の表記から推察されるのである。五味の意図が奈片にあったか定かではない。しかし、いずれにしてもこの「もまた」の表記は五味の論が浅薄なレベルにとどまることを回避させたキーワードとなっている。

次に紹介する知見は、櫻井よし子<sup>2)</sup>のそれである。日本テレビ系の夜のニュース「今日の出来事」について、メディア・プロデューサー残間里江子が、中国新聞の「メディア時評<sup>3)</sup>」というコラムで取り上げた内容からの抜粋である。記事そのものはニュースキャスターとしての櫻井の在り方を論評したものであったが、その中において、ある日の櫻井の「コメント」が紹介されていた。

「アメリカの子供たちに犬は何で鳴くのかと聞いたところ、皆黙っていて答えない。日本ならほとんどの子供が『犬はワンワン』と答えるのにアメリカの子は駄目だな、と思っていたところ子供の一人が手を上げて『その犬は悲しくて鳴いているのですか、それともうれしくてですか』と聞かれ、私はうなづいてしまいました。日本とアメリカの教育の違いって結局こういうところにあるのでしょうか。それでは皆さん今夜はこのへんで」

というものである。この記事の本来の目的は櫻井のコメントを取り上げ、TVプログラムの内容やキャスターの在り方を評価するというものであり、教育の問題が主題だったわけではない。しかし、あえてここに引用したのは、櫻井の問題意識と筆者のそれが完全にオーバーラップするみでなく、櫻井の「犬はワンワンの子ども像」の指摘は、五味の「『はじめに』におけるの前段の子ども像」、すなわち「じょうぶな体とかしこい頭」と全く重なるからでもある。「犬はワンワン」の返答は、まさに「大人の言うことは素直にきいて」「出された問題にはうまく答え」た典型的な姿と言えるのではないか。

さて、以上、教育の外側にいる五味及び櫻井の所見の引用は、これらの指摘が浮き彫りにする事実は、いま我が国において「個を生かす指導」及び「個が生きる指導」は、まさに時代的要請になっていることを明らかにするためであった。

## IV 「個が生きる指導」具体化の視点

### 1 教育観及び指導観の転換

必ずしも「個を生かす指導」の表現の妥当性やこれを否定するための引用ではない。しかし、仮にこの表現が教育観の根底にある「すずめの学校」的な教師主導を象徴する文言であるとするなら、「個が生きる指導」という表現はその対極にある指導観から発するものといえることができる。そして、時代はまさに後者の「個が生きる指導」への傾斜を要請している。ある意味では、従前の教育観及び指導観からの革命的な脱皮を我々に迫るものである。

#### (1) 「3H」の確認

「3H」は筆者の造語である。手前味噌の誇りは免れ得ないかも知れないが、21世紀に向かう教育の根底理念になるものと考えている。そもそも、美術教育において各々の授業づくりの際の基本理念として提起<sup>4)</sup>したものである。すなわち、「3H」とは、Heart（こころ：感性）、Head（あたま：知性）、Hand（て：技能）を指すものであり、この3要件を充足する授業の組織こそ急務との提言である。さらに、3つの「H」が等価・同等でないことを明らかにし、最優先で取り組むべきはHeart（こころ）、すなわちワクワクドキドキ（興味・関心）の惹起であることを指摘した。このことは、ワクワクドキドキこそが自然に頭（Head）を働かせる状況、すなわち精一杯の工夫や試行錯誤を誘発し、この過程で自ら頭を鍛えていく図式を期待できるからである。また、同様にワクワクドキドキこそが、手（Hand）を動かせる状況を誘発し、この過程で自らの技能を高めていく図式が想定できるからである。これらは言うならば内発的欲求にもとづいた主体的・自発的活動という連鎖であり、自分が自分を育てる自己教育力獲得への図式でもある。先人はこれを「好きこそもの上手」と指摘している。

ところで、この「3H」の図式、すなわち「好きこそもの上手」を裏付けてくれる「事実」がある。それは日本テレビ系のニュース番組「きょうの出来事」において「特集」として紹介された事実である。その特集のタイトルは「てっちゃんを描く<sup>5)</sup>」と「てっちゃん風神雷神を描く<sup>6)</sup>」

であった。おおまかなプログラムの内容は、脳の機能は常識的には左脳は右半身と論理や言語、そして右脳は左半身と創造性を司るという前提が確認され、幼少時、急性小児片マヒという原因不明の難病に犯され右脳に損傷を負った岩下哲士氏（25才）、通称「てっちゃん」が、そうした障害にもかかわらず極めて創造的な表現をするという事実を取りあげたものであった。

さて、その岩下哲士氏（以下、てっちゃん）が「好きなもの、好きなこと」として明言したのが絵をかくことであり、「寝ること」の大好きな彼がそれよりも好きなこととして「絵をかくこと」をあげ、「絵をかくことは一生やめたくない」と断言し、小学生の時から通算すると1000枚以上もの絵をかいてきているというのである。そして彼のどの作品も中途半端な作家のものより、幾倍も「新鮮で強烈」かつ「豊かで限りない優しさに満ちた」表現<sup>7) 8) 9)</sup>なのである。それらの作品は多くの人々の心をとらえてはなさない魅力をもっている。この事実の背景に筆者は「3H」の図式を確認するのである。

ここでひとつ付言しておくべきことがある。確かにてっちゃんの素晴らしい表現は、「絵が好き」「仏様が好き」という「好きこそもの上手」の因果関係から発生したのであろう。しかし、もう一つの要因として、彼を取り巻く環境のことを見落とすわけにはいかない。「環境が人をつくる」という文脈の中でこそ彼の表現の源泉が理解できるのである。つまり、両親をはじめとする周囲の人たちの彼に対する愛及び限りない支援があればこそ、てっちゃんの今日は形成されたととらえるべきであろう。そうした意味では、てっちゃんの「事実」は、まさに「好きこそもの上手」と同時に「環境は人をつくる」の図式の大切さを再確認させてくれるものであり、「個が生きる指導」の底辺に何が必要であるかを示唆するものともなっている。

#### (2) 「WHY文化」指向への転換

「WHY文化<sup>10)</sup>」の文言を提示したのは糸川英夫である。かつて「逆転の発想」でかなりの読者を得た科学者である。氏の近著「復活の超発想」において、「HOW文化」「WHY文化」という視点から日本の教育の在り方についてその根幹にか

かわる指摘をしている。すなわち、日本は「HOW文化」を基盤に形成されており、「どうすれば能率良く成果をあげることができるか」「どう対応すればいいか」ということのみ指向され、これは能率はよいが真理の探究には極めて問題が多いとの論旨である。そして、そうした風土の中で我が国の教育内容及び方法は自ずと「いかに」「どのように」ということばかりに目が向いているとの指摘である。先にも引用した「酒井式描画指導法」や「 $1+1=2$ 」や「鍵盤ハーモニカを早期に吹けるようにする」保育などのすべてが、まさに糸川の言う「HOW文化」に直結した指導内容・方法ということではないだろうか。21世紀に向かう教育の在り方を再検討しようとする今、「なぜ、どうして」という物事の原理・原則を探求する「WHY文化」の構築を指向する教育観の確立は、まさに不可避の課題といえるのである。こうした視点から指導内容等を見つめ直す時、とりわけ、至近にある教科が、生活科であり、図画工作科であり、造形遊びなのである。あらためてこれらの内容の学校への導入の意味も再認識されるのではないか。ともあれ、糸川の指摘は日本の学校が、十把ひとからげの「すずめの学校」と揶揄される実態や櫻井の指摘した「犬はワンワン」の側面を文化の面からとらえたものといえることができる。

### (3) 各校種間の交流・連携への取り組み

「交流・連携」の視点からの提言である。いま「幼小連携」「小中連携」をはじめとする各校種間の連携が不可欠の課題であることは誰もが認識している。しかし、実際には十全の状況ではない。むしろ放置されている。あたりまえなのかもしれない。なぜなら、教師間の壁、学級間の壁(学級王国)、学校間の壁さえも皆無ではないのだから。したがって、「連携」などと難しいことを先行させるのではなく、まず「交流」からそれは始められてもよい。たとえば、小学校の教師が幼稚園・保育所等に足を運び、とりあえず「遊びを通しての指導」を基底においた保育を目の当たりにする。研究協議会などと構えるから実施が億劫になる。まずは参観を始点とする。これが小学校における「生活科」や「造形遊び(図画工作科)」の見直しの契機となるかもしれない。あるいは自らの教育観の再検討の端緒になる可能性もある。また、

幼稚園・保育所等の指導者が小学校に出向き「生活科」や「造形遊び」等の授業を参観する。参観を通して幼児教育改善の新たな視点を発見できるかも知れない。過日、ある高等学校の教員が公立の幼稚園の参観をした。「これまでの自分の指導内容や方法のあまりに管理主義的な傾向を反省せざるを得なかった」との述懐である。まさにこうしたレベルの地道な積み重ねこそ大切ではないか。無理のない「交流」の中からこそ「連携」は発生し、その図式の中で最も効率的に教育観・指導観の転換や、より質の高い指導内容・方法の再構築が期待されるからである。「連携」への第一歩は「交流」であることを確認しておきたい。

## 2 指導内容改善の視点

### (1) 遊びの導入

さて、「個が生きる指導」と「遊び」の関係は、遊びの持つ特性、すなわち「なにものにも制約されない自由性」などの特性から不離の関係にあるものといえる。また「遊び」が人間にとってかけがえのない価値を持っていることは、生活科や造形遊びの新設等から、すでにコンセンサスを得たものととらえてもよいだろう。遊びのメリットを指導に生かしていこうとする考え方はもはや特異なことではない。が、あえてここではある指摘を引用し、「遊び」の意味を再確認しておくことにする。ジェーン・ハーリー<sup>11)</sup>が「減びゆく思考力」において「幼少期における神経の可塑性」というジェーン・バーンステインの研究を引用し「発達において、生物が特定の刺激をよく処理する準備ができていく時期がある」「臨界期に刺激が与えられない場合には、その刺激によって媒介される脳の機能は働かなくなり死滅することになる」との見解を紹介し、たとえば弱視の治療もかかるべき時期に適切な刺激が与えられればこれを回避できる可能性もあることなどを示している。具体的には「遊び」による刺激によって育つはずの脳の「ある部分」が、英語の早期教育や鍵盤ハーモニカの習得、そして「 $1+1=2$ 」などを、能率よく十把ひとからげで教えている間に閉鎖し、以後いかなる刺激を与えても一切発展しないという恐るべき指摘なのである。「個が生きる指導」を考えるうえで筆者が「遊び」にこだわる所以である。

ところで、「遊びを通しての指導」ということについては幼稚園等が先行している。したがって、ここでは幼稚園の実践を検討することにより「個が生きる指導」を具体化するための視点を探ることにする。

広島県安芸郡熊野町の淳教幼稚園は私立の幼稚園ではあるが、「発見ウイーク」と命名した「遊びを通しての指導」を平成5（1993）年から模索している。しかし、当園においても現実的問題として、保護者の「読み・書き・算盤（そろばん）」への要求は強く、「遊びを通しての指導」への不安・不満は払拭されていないようである。したがって、経営努力の一環として、「風の子（園だより）」の発行、保護者への説明会、外来講師による啓発のための講演会など、「保育内容」への保護者の理解を求める地道な活動が日常的に展開されている。しかし、現在に至っても、なお不安・不満の克服には至っていないようである。こうした実態をふまえ、当園では保護者のニーズとの折衷の実践として、先の「発見ウイーク」の開発となったのである。これは、毎月における所定の1週間を「遊びを通しての指導」にあて、残りは、従前の一斉指導やいわゆる設定保育等を実施するのである。こうした実践を積み上げていく中で、当園は確かな成果をあげている。筆者が何回か訪問した時、子ども達にインタビューを試みた。「○○君、発見ウイークは好きかい、嫌いかい」と問いかける。A男は、「大好きよ。だって、なにをしても先生がおこらんもん」と答え、B子は、「することを自分で考えれるから好き」だと返答、C男は、「自分で色々なことが工夫できるから好き」との回答をくれた。まさに「遊びを通しての指導」の意味をどんなデータよりも如実に確認させてくれた反応ということができる。こうした「遊びを通しての指導」の成果は、淳教幼稚園のみでなく、東広島市立八本松中央幼稚園のスタッフのコメントからも確認できる。「遊びを通しての指導」に取り組みはじめて、『先生、先生』とジャージの裾を引っ張る子どもが減少してきた」「絵をかいている時、混色など自ら取り組むようになった」ということである。「遊びを通しての指導」が「個が生きる指導」に直結するものであることを確認できる指導者サイドからの「観察所見」と言えるのではないだろうか。

ところで、幼稚園等において「遊びを通しての指導」が打ち出されてからすでにかなりの時間が経過している。しかし、実際の私立幼稚園等の実態はかなり楽観的に見たとしても「遊びを通しての指導」が積極的に受け入れられているとはいえない状況ではないか。たとえば、「幼稚園等新規採用教員研修会」などにおいて各園の情報交換をした際、「自分の園においては、『文字が書けるようにしてほしい』とか、『九九ができるようにしてほしい』などの保護者のニーズに応えることが最優先の課題であり、とても遊びを通した保育など導入できる雰囲気ではない」等の発言が頻出するなどはそのことを裏付けている。こうした現実には、概ね経営者が保護者サイドのニーズに応えるという背景のもとに発生する。そしてその保護者の要求は社会的な現実を反映して形成されるのである。「かしこい頭とじょうぶな体」をのみ指向する、そして「HOW文化」に傾斜した我が国の教育の歪みをここでも確認できる。

さて、上述してきたことから、たとえば「生活科」は小学校の第1・2学年のみでよいか、「造形遊び」は第5・6学年には不要か、あるいは中学校にまで発展させる意味はないのだろうか、などなど多岐にわたる今後の課題も浮上する。

### 3 指導方法の転換

#### (1) 「否定命令プログラム」の導入

「否定命令プログラム」とは、江崎玲於奈<sup>12)</sup>の提言である。江崎は「創造性の育成」という視点から、日本の教育とアメリカのそれを比較し、日本の教育の包含する問題点を指摘する。すなわち日本の教育プログラムは概ね「肯定命令プログラム」で構築され、アメリカのそれは「否定命令プログラム」で編成されており、このプログラムの相違が創造性の育成に大きく関わっているというのである。たとえば、アメリカでノーベル賞受賞者が数多く輩出するのは否定命令プログラムによるところが大であると推理し、他方、日本において創造的な発見や発明が少ないのは肯定命令プログラムにその一因があるのではとの指摘である。

さて、肯定命令プログラムとはなにか。基本的には「○○しなさい」「○○しようね」などの肯定的な文末表現による教師からの指示・発問が主流となって授業が組織されていくのがそれである。

筆者は、先に紹介した「酒井式描画指導法」が、このプログラムの典型的事例と考えている。一方、否定命令プログラムは、「××してはいけません」という否定的文末による教師の指示・発問がベースになった授業展開だというのである。そして、肯定命令プログラム「○○しなさい」の授業では、なにはともあれ教師の指示したことを成し遂げることが子ども達の最優先の目標となり、自分なりに考えると、自分のアイデアを試みるというレベルに発展しないというのである。その対極にある否定命令プログラムの場合、教師からの条件は「××してはいけない」ということのみであり、まさに子ども達は「してはいけない」と言われたこと以外は、原則的には何をしても構わないわけであり自由な展開が保証される。まさに拡散的展開が許容されるのである。自ずと様々なアイデアや試みに発展し、これが創造性に連鎖するというのである。江崎はこうした因果関係を提示し、日本人の創造性欠如の一因として、この「肯定命令プログラム」があるのではないかと指摘しているのである。

さて、「個が生きる指導」という視点から考えるとき、この「否定命令プログラム」はとりわけ大きな示唆を内包していると考えられるのではないか。わけても生活科や図画工作科はこのプログラムを導入していくには至近の位置にある教科ということができる。「造形遊び」などにおいては最大の可能性を含んでいるとも言えよう。なぜなら、造形遊びはまさしく子どもの数ほど正解があることが理想的展開だからである。

## (2) T・Tの導入

そもそもT・Tは、他のどのような根拠にも優先して「個が生きる授業」を構築するためにこそ導入されるべきである。

東広島市の西条小学校公開研究会<sup>13)</sup>において、第1学年(3・4組)71名(男子38名、女子33名)を4名の教師で担当する「造形遊び」の授業が公開された。この授業では「新聞○○ランド」「粘土○○ランド」「トレー・カップ○○ランド」「どろんこ○○ランド」の4つのコースが設定され、各々のコースに教師が援助者として位置付いた。子どもは自分の好きなコースを選択し、活動を展開した。教師の意図によって各コースに過不足な

く子どもを配分するような作為は皆無であった。ややもすると「人配」の過ちを犯すところである。しかし、当校においては「個」の視点の確立がこうした愚挙を回避させた。多くの子ども達は「どろんこ○○ランド」に行き、他の3コースは各々数名ずつの状況であり閑散としていた。しかし、どのコースにおいても「活動」という視点から見た場合、一人一人の子ども達の活発な展開が確認できた。無理のない「個が生きるT・T」として特筆しておく。

第40回賀茂東広島教育研究大会教科部会<sup>14)</sup>において、高美が丘小学校のT・Tを導入した生活科の実践発表<sup>15)</sup>があり、報告内容は、まず当該校における研究過程において共通確認した事項が紹介された。すなわち、幼稚園とのかかわりを基底に生活科は原点帰帰を図らなければならないこと。つまり、教師もしっかり遊ぶことが大切であることを再確認したということ。そして、そのためには「指導しなくては」という意識からの脱却を図ることが不可欠であるとのコンセンサスを形成したこと。そうした確認に基づき、具体的な取り組みの一つとして、ある生活科の授業においては「コース別学習」から「コーナー別学習」への転換を図ったことなどが報告された。主眼は教師が子ども達を引き回すことを回避するというところにあった。これもまた「個が生きる指導」の一つの優れた考え方ではないだろうか。

安芸郡の府中小学校においては、枝打ちされたプラタナスの枝葉を主たる材料にした「造形遊び」の授業<sup>16)</sup>でT・Tが導入された。当校の本年度の研究主題は「個のよさが生きる授業づくり」であり、T・Tは「個」への還元が前提された手段である。一人一人の個を大切にという前提のもとに当該授業は第2学年120余名の児童に対し、交流学級の教師も含めた5名の教師によるT・Tである。まず、導入指導は、その役割を担った一人のベテラン教師がリードし、他4名の教師はサポーターとして位置づいた。子ども達が活動に入ってからはこの授業の導入指導を担当した教師は満遍なく全体にかかわっていく役割を遂行し、他4名の教師は様々な課題を持った子ども達の各々の課題に応じて、予定された子どもに各々のかかわりを持っていった。当校では、こうしたT・Tの展開を「エリアT・T」「タイムT・T」<sup>17)</sup>等々と称

し、個に焦点を合わせてフレキシブルに指導を展開する斬新な実践を確認することができた。

### (3) カウンセリングマインドの導入

小田 豊が「一人ひとりを育てる<sup>18)</sup>」で保育者の技術、専門性として、「あるがままに受容し、子ども一人一人の内面の理解と信頼関係を築きつつ、発達に必要な経験を子どもみずから獲得していけるよう援助していける力」と指摘し、さらに「具体的な援助の在り方及び幼児へのかかわり方を自己点検するための項目」として、

- ア. 子どもの立場や気持ちに共感するよりも、保育者が自分の考えを一方向的に押しつけたら、決めつけたりしていないか
- イ. 外から規制することばかり考えて、子どもみずからが考えたり、展開できるよう援助することを怠っていないか
- ウ. 教えることしつけすることに性急になり、子ども自身が考えやってみる力を育てることを忘れてはいないか… (略) …

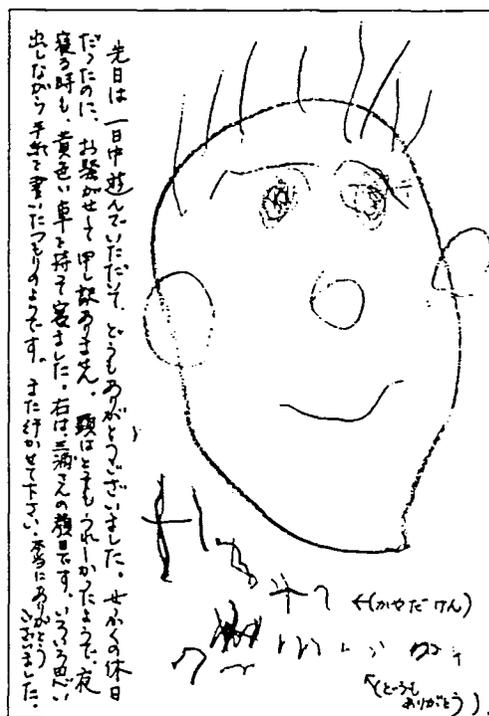
等々数項目にわたって提示し、保育者の資質として、カウンセリングにおける来談者に対するカウンセラーの基本姿勢と同質のものが必要であることを指摘している。この指摘は、ひとり幼児教育における保育者の課題ではない。個を生かし、個が生きる教育の在り方を求める際、まさに不可欠の視点とも言えるものではないだろうか。

## 4 評価観の転換

こんな実態がある。様々な研修会等で「子どもの表現を大切にしたいから子どもの絵の見方を教えてほしい」という質問である。多々寄せられるこれらの質問は評価にかかわる内容である。しかし、いつの場合においても「子どもの営みを見つめ、見極めるしかありません」というのが筆者の回答である。子どもの営みに寄り添い、彼らのつぶやきに耳を傾け、一つ一つの「営み」や「図形」の意味を探り、それら一つ一つの情報を統合し、そして表現内容を把握するしかないのである。まさに「見つめ」「見極め」「見抜く」しかないのである。

ここに象徴的な事例がある。図-1は我が美術研究室の事務補佐を勤めてくださる三浦寿子さんへの頭君からの「お礼状」である。この葉書の中

に描かれた「人の顔」は三浦さんを表現したものであり、絵の下のウネウネ線は「ありがとう」と「かやだけん」を意味しているとのことである。頭君の母親が彼のつぶやきを聴いていたからこそこの注釈を付けることができた。過程重視の評価とはまさにこれであり、そうした取り組みを日常化の中でこそ具現できるのではないか。



評価にかかわってこんな事例もある。新聞記事からの引用である。

私が画家になったきっかけは、小学校の5年生の時、担任になった絵の好きな武田六郎先生が、濁った暗い色調の絵の具がベタベタ塗られただけの私の絵をほめてくださったからだ。それから、私は調子にのって、放課後よく学校に残り、絵をかくようになった。それまでは大して好きでもなかった絵が、なんと大好きになったのである。… (略) …

これは、中屋新平氏が「いろいろの出逢い」というタイトルで「でるた<sup>19)</sup>」という欄に寄せた一文の抜粋である。さて、当時の子どもの表現に対する「一般的な尺度」からすると確かに「中屋君の絵」は「良くない絵」の代表的サンプルのような作品だったはずである。しかし、武田先生は

常識に迎合しなかった。おそらく、「中屋新平君」の営みを見つめ見極めた上での人間に対する評価だったのではないか。確固たる教育観に支えられた評価だったのだろう。また、常識にとらわれなければ面白い絵だったのかも知れない。「個が生きる指導」の中における評価の在り方について示唆を含んだ一文である。むしろ「個が生きる指導」「個を生かす指導」における評価はこうあるべきではないか。そして、無論、自己評価、相互評価、ペーパーテスト等々も、方法的には当然大切にされなければならない。

## V まとめ

個とは、この世に生を受け、今日の日までのすべてを背負ったかけがえのない存在とすることができる。ゆえにこの尊厳を犯すことはなにびとにも許されないのである。これが「個が生きる指導」を必要とする根拠である。

本小稿においては「個を生かす指導」はいかにあるべきか、そして「個が生きる指導」を具体化していくための切り込みの視点はなにかを明らかにするため、様々の知見及びエピソードを引用した。無関係に見えるそれらの一つ一つが、個に向かうという意味では、実は同一の方向を指していると理解したからである。

最後に宮城まり子の「ねむの木学園」の実践を引用してまとめにかえたい。「子どもの感性を育む<sup>20)</sup>」において、宮城まり子の「ねむの木学園」の美術教育の実践を片岡徳雄はこう総括している。

彼女は言った。「美術指導」をしてはいけない、と。「私、生意気なことは言えませんが、子どもに美術の指導をしてはいけないと思います。『これは何(を)描いたの』とか『この絵、この色は、違うじゃないの』『空の色は違うじゃないの』なんて言うのは、いちばんいけないと思うんです。その子の感じたままを描いているんだから、それを伸ばしてあげることがいちばんいいんじゃないかなと思います。」

「ああせよ」「こうせよ」「あっている」「まちがっている」と規制したり、押しついたり指導はいけないのだ。では放っておくのか。そうではない。ヒントを与えよ、と言う。

「私は、ありったけの神経をありったけのばして、その子ども、その子どもの毎日の生活や、その子にまだ会ってなかった前の時の生活から、いろんな想像をしまして、ヒントを与えますね。(以下略)」

この一文、そして宮城まり子の姿勢は、「個を生かす指導」とは何か、そして、「個が生きる指導」はいかにあるべきかを明快に示してくれているといえるのではないだろうか。

## 註及び参考・引用文献

- 1) 五味太郎 『じょうぶな頭とかしこい体になるために』 ブロンズ新社 1992年
- 2) 日本テレビ系の夜のニュース「きょうの出来事」のニュースキャスター
- 3) 中国新聞の1992年(平成4年)5月18日(月曜日)の記事「メディア時評」
- 4) 若元澄男 「造形遊びとその環境要件について」 学校教育実践学研究 第1巻 1995年 pp.144-145
- 5) 日本テレビ系のニュース番組「きょうの出来事」 1994年10月31日の「特集」
- 6) 日本テレビ系のニュース番組「きょうの出来事」 1994年12月6日の「特集」
- 7) 岩下哲士 『20歳の個展』 講談社 1990年、
- 8) 岩下哲士 『岩下哲士のイメージの世界』 日本放送出版協会 1994年
- 9) 岩下哲士 『絵がたり』 N T T出版 1995年
- 10) 糸川英夫 『復活の超発想』 徳間書店 1992年
- 11) ジェーン・ハーリー 『滅びゆく思考力』 大修館書店 1992年
- 12) 江崎玲於奈 『既成のプログラムを破れ』 週刊朝日:増刊 1992年 pp.66-68
- 13) 東広島市立西条小学校公開研究会研究会 1995年7月4日 研究主題「個に応じ、個を生かし、個を高める学習指導のあり方に関する研究:チーム・ティーチングを取り入れた指導法の工夫」 図画工作科公開授業「ふれて、さわって〇〇となかよしになっちゃった」 授業者:岡田千賀子、森政睦子、岡崎裕恵、小川寛の各教諭

- 14) 賀茂・東広島教育研究所の主催で10月31日東広島市立八本松小学校において開催
- 15) 東広島市立高美が丘小学校隠塚裕子教諭発表
- 16) 府中町立府中小学校（広島県安芸郡）において実施された造形遊びの授業 「プラタナスで変身」 1995年 10月25日（水）  
第2学年（男子63名，女子59名）全員 指導者：藤田多美子，乃美千春，猪原一郎，河原邦子，金沢 緑の各教諭
- 17) 「エリアT・T」「タイムT・T」とは，府中町立府中小学校のT・T研究の過程でつくられた，T・Tの形態の名称であり，時間や空間を意識しつつ指導者が子どもへのかかわり方のバリエーションを授業の進展に即して変えていくもの。
- 18) 小田 豊 『一人ひとりを育てる』 ひかりのくに 1994年
- 19) 1995年4月18日（木） 中国新聞夕刊 第1面「でるた」
- 20) 片岡徳雄 『子どもの感性を育む』 日本放送出版協会 1990年