

人間形成の拠点としての子どもの個性的原理の究明

田 島 薫

Kaoru Tajima

I. 研究の目的と意義

「三つ子の魂百まで」という諺がある。教育技術や教育理論が進歩し発展したといわれる現代社会においても、その諺は生きていて、基礎、基本をおさえようという形でつよい主張として使われている。教育現象として、三つ子時代によい魂を育てたはずの子どもに、教育を根底から否定されるような問題が起きているからであろう。そして、その都度、三つ子時代からある魂を徹底して育てねばだめだといひ、幼児教育の徹底強化を唱えてきている。

しかし、何れの場合も、かんじんな「三つ子の魂百まで」というときの魂そのものの性質やあり方については、あまり、正面の問題となっていないように思う。まして、自分が考えている「三つ子の魂」の概念を問い直し、変化発展させようともしない。それを不問にしたところで、そして、あいまいにしたままで、魂の徹底強化をし、その策のみを問題にし、強調しているように思える。

こうした現状をみて、わたしは、どうも言葉でいうわりに、心の奥底では、かんじんな「三つ子の魂」の必要性とが、その働きとかが切実な対象になっていないと考えざるを得ない。その重要性が叫ばれるわりに、実際に教育が行なわれている日常の場では、意識外におかれているように思える。小学校の生活すらまともについていけないような子どもやその状態に対して、三つ子の魂づくりは何らなされていないように感ずる。たとえ対象にしてると感じられることはあっても、実現の見込みも見通しも確かにしないで指導するので、結局は、魂づくり、魂育てを放棄していると考えざるを得ない。

三つ子の魂育てが教育実践者にとって切実な課題になっていれば、指導効果を吟味し、検討するはずである。そうすれば、いやおうなしに思いに反し、みかけに反し、子どもの内で教師の思いがからまわりし、反した実現をしていることに気づかされるだろう。その自覚は、必然的にこれまでの教師の思いの内にあるものの修正を迫る。そして、少しは子どもの主体に魂として教育的に立ち入れるよう自己を変化させることになるだろう。それは、子どもの魂にふさわしく応じきれない問題として、具体的には、それを決定させている「三つ子の魂」そのものの解明を緊要の課題とさせるだろう。

これまで多くの研究がなされ、発表されてきても、「三つ子の魂」そのものの解明が正面の課題としてあまり位置づいてこなかったように思えるわけは、やはり、自己の願いをそれほどまで検証しなくてもよい程度の問題意識が、動機になって研究がなされているゆえと思う。

うがって考えれば、「三つ子の魂」のあり方が、形として動かしがたい真理として存在しきっているのかもしれない。だから、問題を方法や技術の拙劣さや、熱意不足などの問題としてでしか考えないことになるのだろう。目標や内容そのものは問題にならず、熱意や方法、技術のみの問題となる。自分が確信している真理としての「三つ子の魂」そのものが、教育問題をつくりだし、生みだしているという事実が現出しても、あえて、問題を直視し、認識しようとししないで、小手先の予防や対策で処理するので、いつまでたっても抜本的な解決にはいたらないのである。

今回のこの研究は、教育が子どもの魂づくりや魂育ての上での問題解決に抜本的に働き得ない、そして、また、百歳に生きる展望をもった人間形成に実質かわりきれない空しさを、少しでも克服しようとする目的や動機をもって行なったものである。子どもの主体の内に魂が創られ、育ていくしくみに即しきれない教師の側の問題を克服することを緊要な課題として正面に据えた。教育の理論や実践を、からまわりさせるしくみは、育てるべき子どもの主体の内にある「三つ子の魂」への着目のなさとか、あいまいさとか、それにふさわしく働きかけられないところに問題があると思える。ゆえに、研究は子どもの主体のあり方を理解する評価活動が中心となる。

これまで行なわれてきたような到達度評価、形成度評価、評定尺度法とか、子どものみせかけレベルの現象をいくらいてねいに、科学的に分析し総合しても、子どもの主体の内面のあり方そのものは評価し得ないと考える。努力すればするほど、ますます、主体の人間としてのあり方からは遠ざかっていくものと思われる。「三つ子の魂」を育て得る評価方法としては、ふさわしくないとと思われる。

こうしたわけで、この研究は、具体的には「三つ子の魂」のあり方そのものを評価する方法研究となる。子ども自身が百まで生きる未来や未知の時間や空間をこえた場での、主体的に生きる方向性、可能性をある程度、ある確かさをもって予見でき、その危険に備えていまの指導を見込める評価方法を究めることになる。人間形成の論理も、「魂」そのものの創立と成長というものに基盤をおいて、はじめて科学的となり得よう。

「三つ子の魂」は、いいかえれば、子どもの個性をつくっている原理とおきかえることができる。その個をつくる個性的な原理が、どんな状況で創られ、育つかが究明されねばなるまい。主体が生きている場で、個性的な原理は生まれ、それが、個性を創りだし、その個性的な原理は、また、生きている場で働き、ゆさぶられ育ち、新たに個性がつくりかてられていくと考えられる。これらの仮説（仮説¹）を具体を通して実証する必要もある。

以上のようなわけで、今回の研究は、先回の紀要第¹集で主題とした個性的な原理への着目の必要を、さらに発展させたところに目的と意義をおいた。人間形成の拠点として、三つ子の魂ともいふべき個性的原理のあり方と、その働きのしくみを明らかにしようとした。

II. 研究方法の概要

1. 研究対象児の選定^{注3}

論を明確にさせるために、ある特徴をもった特定の子どもM児をあげ、研究対象とした。次に、対象児を選定するときの条件として考えたことを述べる。

(1)、「三つ子の魂」(個性的原理)の総体としての個性が、特徴的にはっきりさせにくいと思われる乳幼児期をさけた。そして、また、いちおうりんかくが固定されるきざしが見られると思える小学校3・4年生の時期^{注4}をはずし、小学校2年生を対象とした。「三つ子の魂」が創られる過程と、育てられる過程を実践的に捉えるのに都合がよいと考えたから。

(2)、既に身についていると思える個性的原理に、不安を感じさせるM児を選んだ。一般的な見方からいっても、いま放っておいたら大変だと思わせるM児を選んだ^{注5}。

(3)、社会的なかわりがたち切れていると思える、M児の個性的な原理のあり方と、その発展の方向性・可能性を社会的な自立との関連としてさぐる。他の子どもの追究は、その必要に応じて行なう。とりあえず、M児の個性的な原理とその総体としてのあり方を対象とする。

(4)、これまでの教育理論や実践では、M児の教育的な働きかけが成立しない。幼稚園時代に、女の先生を馬鹿にし、スリッパでたたいたことがあることを得意になってみんなの前でしゃべるM児への、これまでの指導が、からまわりし、先生をたたきはしないが、基本的には変っていないM児。

(5)、M児は、教育及び社会の現状からしても、特殊な子どもとしては考えられない。今後、このような子どもが生れでる可能性が高い。その典型としてM児を考える。

……などが、おもな理由である。

2. 2年生当初のM児の様子

2年当初のM児の様子を、学級担任の話^{注6}を中心にしてまとめる。

社会人として自立させるのに、大きな不安をいだかせる子ども。みんなと一緒に学習できなく、だからといって指導してもなかなかひびかず、困っている子ども。

特徴として挙げれば、(1)、まったくといっていいほど表情が乏しい。(2)、先生にすらあいさつしない。(3)、休み時や授業中にもみんなから離れ、教室のうしろのすみにある清掃用具の台上に逃避することが多い。上から、キョロキョロみんなの様子をうかがっている。(4)、突然、友だちにとびかかったり、つかみかかったり、持ち物をとりあげたりする。本人は、腹を立てているようだが、友だちには、なぜそうするのか理解されていないことが多い。(5)、ドッジボールでは、さいごのひとりになるまで器用に生きのびる。(6)、「そんなこと幼稚園で、二年生のはじ」というようないい方をよくする。(7)、木のぼりは得意だが、水泳は、まった

くだめで、プールのふちにしがみついている。・・・等。

3. M 児の個性的原理が含まれていると思えるエピソード^{注7}

担任からききだしたものをもとにし、個性的原理を抽出する。個性を浮きだたせるために、状況（一印）と行動（～印）と、そのかかわりを明記し、内在すると思える個性的原理をく内に大胆に示す。（検証により、修正することを前提に。）^{注8}

4. 個性的な原理の総体としての M 児の全体構造図^{注9}を作成する。

5. 全体構造図をもとにして、M 児の個性的な原理に働きかける指導（研究）仮設をつくりだす。

6. 核とした個性的原理へ具体的に働きかける。

7. 指導一年^{注10}後の時点での個性的原理が含まれていると思えるエピソードを集める。

8. あらためて、その個性的な原理の総体としての全体構造図をつくる。

9. 第一回の全体構造図と第二回の全体構造図とを、授業（研究）仮設に基づいて比較検討する。

10. 研究仮設の検証・考察

III. 研究内容

1. 2 年当初の M 児の個性的エピソード^{注10}

(1)、学校放送で、クラスの遊びを紹介することになったとき、自分も毎日している「警察ごっこ」を紹介することを決めた。それに対し、「あんなの三歳児の遊びで発表したら 2 年 1 組のはじ」という。く上の部に属する人の評定が、自分に及ぶ危害を恐れるという意味で、上下の系列に関心がいくが、その実、生活では、上をめざし力を蓄える努力はしない。

(2)、ふきとか、のびるを持ってきて料理する。よもぎの保存法などを教わると、家に帰ってから、さっそく自分で摘んできてつくる。ビーコというチャボの飼育を熱心にする。トマト、ジャガイモを植えることや、手入れを好んでする。水泳のような捉えどころのない水な

どを相手にするときには、ダメだが、そのほかの鉄棒などの運動は好き。〈自分から相手に働きかけても、相手から直接自分に抵抗してこないもので、自分の働きかけが相手にひびくもので、対象が形にみえ、体の動きが伴ない、実利があるものを求めて暮らす。〉

(3)、他の学級と、ドッジボールをするときなど、ひとり器用にさいごまで逃げのびる。けんかでは、相手が何も言えないくらいに相手のことばをとりあげて言いかえしていく。大波小波のなわとびでは、なわがごく近くにくるとさっと器用にとびこす。家までの地図を描くとき、道とか川とかに沿ってものを置いたりする。〈大きな流れとは関係なく、(2)のような内容を含んだ場で、何をするか解りやすく、あと尾をひかない、外からの具体的なある一つの働きかけに対して応ずる応じ方は得意。〉

(4)、突然、人にとびかかり、つかみかかり、持ち物をとりあげたりする。本人は、腹を立てているが、相手には、まったく気持が伝わらないけんかが多い。学校から自分の家までの案内図を描くのに、自分が立ち寄る畑、川などを入れ、しかも、他のものに比して、長さ、広さがちがいで、道に沿って自分中心に描かれるので、図が縦になり横になり、ひっくり返ったりするので、人に伝わりにくい。なわとびで、大波小波を跳ぶとき、近づくなわをみて器用に跳び、前方を見ながら跳ぶことはない。プールでは、水が苦手で、こわくて中へ入っていかない。水泳はきらい。ほかの鉄棒などの運動は好き。〈自分が生きるのに、外のものや力が必要になってこないで、人、もの、社会、自然、制度、ルールなど、外の存在、立場、働き、しくみなど、その法則や理をいかす必要も機会もなく、イメージ化しにくく、外と対応する社会的な関連の場でトラブルが起こる。〉

(5)、放送係とか、その責任者とか、殿様役とか、その場のふんいきで、自分の優位さが保てる状況になると、さっととびつく。が、あとになって、いざ、全体の中で行為するときになると、殿様のせりふなど、何ひとつ言えなく、とまどってしまう。〈先々の事態をイメージ化し捉え、先々のために見通しを持ち、見込みをたてて行為する必要も力も弱く、あとでトラブルが起る。先ず、目先の目的にぶつかる。〉

(6)、全校仮装大会で、「花咲じいさん」をやることになり、殿様役がいちばん偉くていいとし、やりたがり、自分の意志を通す。自分の家にある本をクラスの友だちに貸し出し、無理して読ませ、母のつくった賞状を友だちに手渡す。もらった友だちが期待に反して喜ばないのがふしぎのよう。養護学級の子ともと遊ぶとばかになるという。学級放送で、クラスの遊びを紹介することになり、自分も毎日している「警察ごっこ」を紹介することになったとき、「あんなの三歳児の遊びで発表したら2年1組のはじ」という。〈単一の価値体系があって、できるだけ高い価値のモデルにみかけをあわせることが、その価値にのっていることになる。〉

(7)、広告の紙を折って箱づくりをする。直接、折る先端のところだけおさえつけて折っているので、折り目がつかず、バランスの悪い箱になったり、にっちもさっちもいけなくなっ

たりする。怒って丸めて捨てる。ボール投げをするとき、投げる先ばかりに目がいき、ラインを大幅に踏みだしてしまう。〈自分の生活に、外を含める必要がなく、また力もないことと、みかけの価値モデルにあわせていこうとする。したがって、対象をあるがまま理解し、対象にかかわる立場や世界を見込まない。ストレートに現象レベルでの目的を達成しようとする。トラブルが起こる。〉

(8)、ボール投げで、ラインを踏むとルール違反になると知ると、5・6歩さがって、1・2歩踏みだして投げる。何度しても、いつも距離が異なり、距離のむだがちぢまらない。地図を描こうとするとき、学校は下から、家は左から、川は下からと、道の形などにより方向が不統一になり、運動場を走るとき絵は、コースに沿って人が走っているのに、うしろ向いて横たわった絵になる。水、時間などの連続量をとらえるのに、数えられる基本単位におきかえてとらえず、こんなくらい、あの音という特定の形で、ジェスチャーをまじえて覚えるので、とらえミスが多い。〈ものの属性をとらえ、よりよく生きるための判断根拠となる形容詞や副詞がとらえにくい。全体との関係で基準をとり、単位におきかえて数量的把握をしないので、判断に狂いが生じやすい。〉

(9)、九九、8の段など、実際にものを使って数える授業で、8と数えて、次の8をよせ16とし、16にもうひとつ8を数えていって24とし、24にひとつひとつ8つ数えていって32とよていき、「3つめは」と言われると、カッとなり困る。ドッジボールで、一人だけうまく逃げのびるが、ラインを知らずにはずすので注意すると、まったく動けなくなる。〈部分と全体を結ぶ力、法則を捉え対応したり、保存したり、基盤を共通にしたり、応用したりすることなどに弱さがでてくる。特殊のまま。〉

(10)、授業中でも、自分が参加できそうにない場がでてくると、教室のうしろにある、全体を見渡せる清掃用具の台の上にあがりこみ、「ここは、おれの住み家だ」といって、対応策が生れ状況がかわるまでそこにいる。事務室など、クラス外の場所に自分ひとりでは行けなくて、智美、澄和という社会的適応のできる子どもを誘っていき、その力を借りて自分の用を足す。〈社会的な関連で動かねばならないのに、動けない事態では、その関連をたち切った場で、危険が去るのを待つ。自分から関連づける危険はしない。〉

(11)、ふらふらと場所を離れることがあるが、先生の姿がみえる守られた範囲から外へでない。教師が、範例を示している場の給食室とか、母につれられていくスーパーマーケットとかへは、一人で行けるが、モデルがないところへは行こうとしない。廃品回収で、家の近所をたずねることすらできない。〈形としてははっきりしたモデルがあれば、その通り動けるが、持ちあわせのない応用の場などでは動けない。〉

(12)、他の子どもが、だれもしない高い鉄棒によじのぼっていった平気で逆上がりする。ドッジボールは好むが、水泳は、プールのふちを離れず、いやがる。しかし、ビート板を渡すと中まで泳いでいく。〈直接、自分が意識できるひとつのはっきりした対象物があれば、ひたす

らそれによりかかり、ほかは視野に入れないで対応する。ふつうならこわがって行かない場までも、よりかかるものがあれば、しらずにとびこんでいってしまう。〉

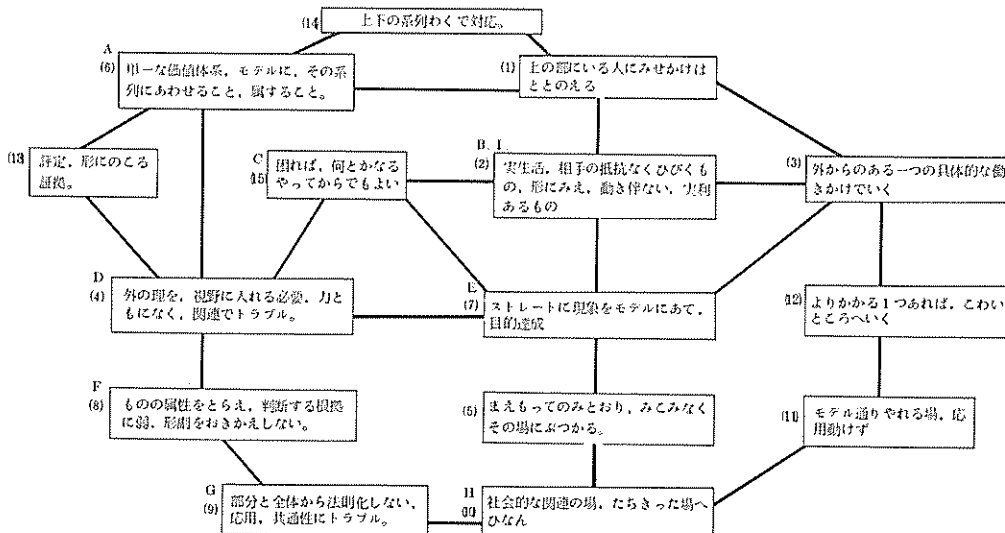
(13)、漢字テスト、算数テストなど、ひとつでもつまづくと、あとの問題を放棄し、用紙を破って捨て、よくないものは証拠をのこさないようにする。学校放送で、自分のクラスの遊びを紹介することになる。自分も毎日している警察ごっこを紹介することになったとき、「あんなの三歳児の遊びで発表したら2年1組のはじ」という。〈(6)と関連し、上にいる人、評価者に評価されるためには、内容とか、目に見えないところをいくらだしても意味がなく、証拠として形に表われた結果がないとダメという理解がある。〉

(14)、運動会のダンス練習。「あれは、女の子のやるものでおもしろくない」といやがり、少林拳法にあこがれ、ジャッキーチェンのまねなどよくし、男らしいという。〈はじめから、価値のあるものないもの、上か下かの系統やわくを持っていて、それにあてはめて判断し、その系統にふさわしい扱い方をする。女の子など、呼びすて。〉

(15)、地図を描く、一枚でおさまらなくなり、紙の裏につづきを描き、さらに収まらなくなると、別の紙を貼りつけるなど、はじめから限界内で収める計画をしない。工作で、画用紙を使ってある形を何枚も切りとる必要があるとき、いつも（画用紙のまん中でその形を切りとるので、数少なくしかその形がとれず、切りむだも多い。〈はじめから限界内で収めるよう見込み、見通しをたてて行動しない。何とかなる。〉

2. 個性的原理の総体としての M 児の全体構造図^{注11}

(1)、全体構造図



(2)、全体構造図の考察

A (6)、上下の単一な価値体系があり、その上の部に属する人の評定にみかけの上で属する行為をし、生きるというのが基本にあり、自分自身は、上の部にふさわしい力をつける努力はしない。

B (2)、自分自身が常日頃好んでする実体は、自分の口からいう「三歳児のはじ」という類のものである。相手から自分に抵抗してこないもので、自分の働きかけが相手にひびく対象で、体の動きが伴い、具体的に形にみえることで、実利があるものといえる。そのことが、社会性や体力、表情の面にひびいているものと思われる。

C (15)〔先々のことは、自分で考えなくてもよく、困れば、なんとかなっていくという考え方である。自分をたいくつさせない外からの指示や働きを待ち、その中で、(2)のような内容で、あと尾を引かないものが選ばれ、時を過ごしているように思える。〕

D (4)、したがって、自分が生きる自分の生活設計に、まわりにあるものや人とか、その力とかを必要としないので、人、もの、社会、制度、ルールなど、自分をとりまくものの存在、立場、働き、しくみ・・・など、その法則や理をのぞく機会がなく、イメージ化しにくく、トラブルが起ってくる。

E (7)、実生活に、まわりのものを含み込んで考える必要がないことと、(1)、(6)など、単一な価値系列に結果のみをあわせることに価値をおくことから、ストレートにできあいの形をあてはめて対してしまう。

F (8)、そのため、時間、空間をとらえたり、連続量をとらえたりするのに、数えられる基本単位におきかえないので、数処理、数判断が弱く、狂いが生じやすい。形としてものをとらえ、属性を視野に入れないからである。

G (9)、したがって、部分と全体を結ぶ力、法則として捉え対応したり、保存したり、基盤を共通にしたり、応用したりすることに弱みがでてくる。特殊を一般化する力。

H (10)、そのために、まわりの友だちとの交流に、社会的属性がかかわるとき、トラブルが起こり、動けなくなり、わくの中にしばらく逃避することになる。

I (B)(2)、したがって、(2)のような世界が、自分が安定した世界になり、その世界でのみ仮設をたてて体当たりするので、それ以外の場への発展が、いつまでたっても期待できない状態と考えられる。

3. M 児の指導（研究）仮設の設定

(1)核心にある M 児の^{1 2}個性的原理

M 児の核心をなす個性的原理の 1 つは A (6)である。人間の価値に単一な価値系列があり、

そのモデルの上の部の系列に属するようにみせることができれば、しあわせだという発想である。人間は、その系列にふさわしい扱いをうけるという考え方である。その考え方が、幼稚園の先生を、スリッパでたたかした背景に存在しているものと思える。

その1つは、B(2)である。この子どもが、体をはってぶつかる世界が、自分の働きかけがそのままひびく相手とか、体の動きが伴ない、形として目にみえ、実利があるものとなってくると、この子どもの経験の質や量にひびかないはずがない。それが、社会性にかかわって生きる知恵、生きるけじめなどの力を失わせていると考えられる。

その1つは、C(15)である。先々の心配をしなくても、何とか行っていくという考えは根深い。先々のことは、自分で考えなくても、だれかがしてくれるので、事に当り、事が起ってから対応でよい。あらかじめぶつかる外をよみ、自分の内の力と関連させ仮設を描いてから行動する必要はないのである。そのために、個性的原理として心にのこるものが生れてこないと考えられる。

その1つは、D(4)である。自分の生活に、他の世界を視野に含み込んで考える必要がないので、自分とちがって外に存在するものの存在を理解し、認識し生かす力も弱い。これが、ほとんどのトラブルの原因になってくる。自分が思っているよう外の人やものも思い、動いていると考えこんでいる原理がこわい。

(2)、核にある原理への教育的な働きかけ（試み）

以上のように考えると、核へのゆさぶりどころが決ってくる。

A(6)に対しては、単一な価値系列以外に、人間らしく生きるよろこびの存在、ちがった価値体系が存在することを思い知らすことであろうか。

B(2)に対しては、人やものの他のものの持つ力や持ち味をいかせばいかすほど、自分自身も生きるという係わり・共存の感情と共存するよろこびの体験というものであろう。

C(15)に対しては、大人ですら何ともならない世界があり、だれもが先々のことを考え、いま力を蓄えていることを思いしること。抵抗があればあるほど、克服していくよろこびな大きいこと。


D(4)に対しては、自分とまったくちがった世界の存在をしること、及び、相手を知れば知るほど、ことがうまく解決でき、ことが運んでいくことを思いしること。・・・などである。

(3)、授業（研究）仮設の設定

以上を根拠として、担任が設定した授業場面と指導仮設をまとめる。個性的原理が、まともに出てくる場と、そこでその個性的原理がゆさぶられ、変化発展する方向性、可能性をみ

こんで仮設を設定した。

①、図形クイズの場

自分の持ち合わせの図形（例、）を、ことばの説明だけによって、相手に正しく再現させる言い方を工夫する力をねらったクイズ。

自分の価値系列が問われる場(A)であると同時に、自分と異った理解、価値、発想をして生きている人間の存在をしり(D)、それを含み込んで対応する力をねらったものである。相手を視野に入れられない限り、自己実現しないことを思い知らせようとした。

②、粘土による茶わんづくりの場

教師と一対一のつきあいの場をつくる。逃げきれない状況下で行う。

粘土の性質や理を知り、その理を生かして、どんな簡単にみえるものもつくられていることをしる(B)。遊びが許されないきびしい世界のあること(A)と、それに、大人までもが真剣にとりくんでいる姿にふれる(C)。空気をだす、等質にねる、だんどりを考える・・・どの一つも、ごまかせばあとの報いがこわい(C)。なかなか焼いてもらえるものができあがらない。それでもつくりあげたときのよろこび。

③人の期待を運ぶ手紙を考える場

社会科の授業場面として設定する。人間は、だれもが人の力を借りて自分の夢を実現し、自分の課題を解決している。お父さんに来る手紙が来ない場合、おくれた場合のおそろしさを知る。お父さんのだした手紙が、届かない場合、おくれる場合のおそろしさを知る(A)(B)(C)(D)。そうした期待をになうために、郵便の仕事をする人たちの苦勞、配慮がなみなみならないことを知る。ポストにも工夫がある。自分は、どんなことで期待をになえる力を持っているのだろうか。もてる人になりたいか。

④、わたしの力が期待される場、役割分担

自分のクラスの学級文庫を充実させたい。学級文庫の整理、整頓、保存のし方、貸し出し、返却、その事務、本棚づくり、必要な材料づくり、そのための必要な費用づくり、廃品回収、設計係、板をきる係、くぎをうつ係、分類する係・・・そのそれぞれに、もっとも力が期待できる人を選ぶ。何度も登場する人、一度も指名のこない人。本当の実力と人望をしる。人間の価値を問いなおす場(A)(B)(D)。

人が生きることにより、自分も生きるよろこびを味わう。

⑤その他、日常の場

けんかの場面などでは、相手には M が考えているような魂胆がまったくないことをわからせる。自分の身勝手なよみから、勝手にトラブルを起こしている自分に気づかせる。それこそはじ(D)。

よりよい生活を夢みてのさつまいもづくり。その手入れ。おかげで収獲でき、食べる味もかくべつ(B)(C)。

ものを自分の力でつくりだすよろこび(A)。よろこびをとともにするよろこび(2)。その他、あらゆる機会でも、おもに外にあるものや人の側の世界をしらせる配慮をする。仕事をいいつけ、手伝いもさせる。

(4) 指導実践具体例—図形クイズ

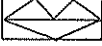
① 2年生、12月はじめ頃

全員が、説明文を書いているとき、M児は、「めんどくさい」といって参加しない。

② 1月13日 千恵の問題をO.H.P.で示した

M児は、晋ら友だちが当然よろこぶものとして、晋らにその図形を教えようとする。晋は、迷惑そうな態度をとる。教師は、「晋にとって教えてもらったら、千恵の図形を自分の力で当てるおもしろさが奪われて、ありがたくない」ことを説明する。

③ 1月13日 その後すぐ、「ぼくの絵（図形）もある？」と求めてくる。

④ 1月18日  説明文を書く。「はじめに右のちょっと下のまん中のところから、左のちょっとしたまん中のところまで、・・・そうして右の上ななめひいて・・・」という調子で、はじめから再現できそうな子どもは、ひとりもないと思われた。失敗させてしまったのは、せっきくの機会がダメになると考え、教師は図形をかえ、相手を意識させながら、説明文をつくりなおさせた。

⑤ 2月13日

M児の説明文。「左のせんのまん中から、左と右のまん中へまずせんをひいてください。そうしてそのまま右と左の下までせんをひいてください。そうしてはじめにかいたところへもどってください。」和美、麻美らが、困って書けないといいにくる。

⑥ 2月24日 M児が書きあらためた説明文。「左のせんのまん中から、うえのせんのまん中へまずせんをひいてください。そうしてそこから下のせんのまん中へひいてください。そうして、かきはじめたせんへもどってください。」

M児は、自分で文章を読み直し、この表現ではちがったところへもどってしまうかもしれないといい、上の一の部分を「かきはじめたもとののはじへ」ととりかえる。

⑦ 2月16日 M児の文を補って、教師が説明文をよむ。

M児は、さいしょ、みんなが正しく書いているのを見て喜んでしたが、みんなが書き終わってから、「らくだあ」「かけたあ」というと、突然、机の上に片足を踏みつけ、「(これは)ほんとは、おれんじゃない。おれのは、もっとむずかしいんだ。」と怒る。説明文が、わかりやすく書きやすかったという声を、楽な問題だと馬鹿にされたと理解した。

⑧ 2月22日 M児の第一回と第二回の説明文を、他学級の子どもに実施する。結果を示し、「簡単な絵（図形）でも、言い方が悪ければ、こっちのようにみんなに書いてもらえない。

いい方を書く人によくわかるように変えれば、こんなにたくさんの人に書いてもらえるんだよ」と話す。M児、「うん、一本の線でもね」と素直なまなざしで教師をみる。

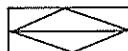
⑨ 2月24日 さいしょの図形にとりくむ

M児、「まえに書いたのじゃ、みんなにわからない」と自分からいい、書きなおす。「はじめに左のたての線のまん中から、右のたての線のまん中へせんをひいてください。そして、そこから下の線のまん中へひいてください。そこから、かきはじめた左のせんのもとのばしょへもどってください。そして、下むきのさんかくができたはずです。そして一ばんにかいた・・・。」

⑩ 2月24日 この説明文をもとに、相手がどんなミスをするか、誤答例を自分で考える。

「三角が二つ」「巾いっぱい上の線につく」「さいしょ書いた線からはみ出さないように」などつつぶやく。

⑪ 2月24日 満足せず、次の図形に変更する。



⑫ 3月7日 みんなの書きぶりを考慮しながら、一文ずつ間をおいてよむ、友だちの意見をうなずいていく。

⑬ 2月28日 自分が解答者になる。恵理子の説明文が、どこがわからないか指摘する。

「こんどは、下のへんのところへななめにひいて、そこから、せんのところへせんをひく」を、「どこから、下のへんのどこへひくのか」「そことは」「どのせんか」など。

⑭ 3月31日 恵理子いつ書いてきてくれるかなと、修正文を待つ心を示す。

4. 仮説の検証

(1) 3年2学期終了時のM児の様子

何ひとつ具体的な問題現象に対する指導という働きかけはしないで、もっぱら個性的原理、ことに、核になる原理に働きかけてきた。その結果、2年当初みられたM児の様子は、まったく一変した。

①表情がでてきて、やわらかさがでてきた。全体的にギスギスしたかんじであったが、やわらかさが感じられるようになった。

②ときどきあいさつする。人からあいさつされれば、応ずる。

③仲間と一緒にコマまわしなどして遊び、清掃用具入れの台上に逃避することは、まったくみられなくなった。

④突然、友だちにとびかかったり、つかみかかったり、持ち物を取りあげることもなくなった。

クラス郵便のルールもまもるし、人の指摘に耳をかすようになり、以前にはなかった場にふさわしい漢字をあてるようになってきている。

⑤ドッジボールは、外野にいるときは、ボールの横流しをし、内野に入れば、ボールをたて流しにするなど状況を工夫するようになり、ただ先端で働くことはなくなった。

⑥女の子の呼び捨てはなくなり、「ちゃん」をつけて呼ぶようになった。

⑦水泳は、まだダメだが、コマまわしのように複雑な要素を持った遊びに入りこみ、自分で、ひもとか、投げる場……など、状況をつくりだすようになった。

次に何がどこまで変ってきているか、個性的なエピソードをあつめ、吟味することにする。

(2)、M児の個性的原理を含み込むエピソード

(1)、母親が、授業参観しているときと、そうでないときとは、行為のし方に大きな違いがあり、母親が参観しているときには、友だちの前でも本を読み、計算もし、発言もする。
〈上の部に属する人の評定が、自分に及ぶ危害を恐れるといういみで、上の系列にそう行為をする。〉

(2)、版画の仕事などでは、まったく他人を苦にせず、集中してとりくむ。コマまわし。だんだんと工夫し、きびしい技術を要するレベルに自己ちょうせんする。ひもの太さ、コマの大小、種類、投げ方、持げ落とす場の広さと位置など。床についた習字のすみのあとをふきとる仕事をよろこんでするが、あわのでのる洗剤をつかってとるのを楽しんでいるよう。ぐうぜん下敷におちた光が反射するのをもとに、光をいろいろな方面へ移動させて楽しむ。〈おもに自分ひとりの技術のできるもので、相手からの働きかけがないもので、自分の力が相手にひびくもので、効果が形にみえ、体の動きを伴い、実利があるものを求めてくらす。しかし、楽しみ方に、自然の理をいかし、技術に抵抗のあるものが選ばれるようになる。〉

(3)、自分が力を出せない場で席をはなれ出歩くときがあり、先生が注意するために近づくと逃げ、ほおっておくと席へつくなどのかけひきがうまい。相手次第で器用に対応する。〈大きな流れは、自分がつくることなく、のることもなく、その場の外からの直接的な働きかけに対してのとっさの対応は得意。〉

(4)、「冬の生活」という季節と対応した人間の生活を版画の題材としたとき、自分ひとりだけ近くにいる金魚を題材とする。一対一の場では、本を読むが、みんなの中では読まない。かけ算の計算、いちいちおぼえのための数を記入し、けさない。みんなが歌う歌のテンポにのって歌えない。かつてのM児のように相手の状況を考慮に入れて対応してこない悦子さんなどは、ことにきらう。下じきにあたった光の反射を利用し、光をあちらこちらへと移動させる。コマを、あるせまい場所へ投げてまわす。〈自分が生きるのに、外の人、社会、制度などのしくみ、法則を知り、生かした対応はしにくい、自分の働きが、そのまま伝わる自然、ものに対しては、その法則を生かす対応をする。〉

(5)、版画をつくるとき、台紙上に貼りつけるものを、見込みや見通しを持って位置づけて

いくのではなく、手もとで、金魚を一つ一つ形として完成させてから、台紙上に貼りつけていく。わりざんの計算をするとき、九九で、はじめの九一からひとつひとつとなえ、答をだして比べてでないダメ。かけ算の計算のとき、おぼえのための数をその都度記入し、消さずに目にみえるようにしておいて処理していく。〈先々の事態をイメージ化しとらえ、先々のために見通しを持ち、見込みをたてて行動する必要があるてもむつかしく、そのため、一つ一つ行動し、次のことが目に形としてみえるようにしてから考え行動する。〉

(6)、母親のおぼえのよいものの中に入ることがらとして、計算か、漢字をつかう、本をうまくよむ……など、学習した証拠が目に見えるものが入る。歌は、幼稚っぽいといって絶対にうたわない。〈価値を置くこととして、母の単一な価値体系があり、できるだけ高い価値体系モデルにみかけをあわせようとする。〉

(7)、自分が出した手紙の返事が、かえってこないことが、ひとつ気になりだすと、あとどんな場のどんな授業にものってこない。「そうじの時間、仕事をしたら、のこりの時間は遊んでもよい。」ことにすると、その遊ぶ目的のために、ほかの休み時間中にそうじしたり、床をすってイスを運ばないという約束が消え、そうじした実せきをのこす方にひたすら身をうちこむ。自分が、「来い」という気持を込めて金魚によびかけると、金魚は、それがわかって近くによってくるという。グループの一員であるかおりさんが病気で休む。なおって学校へでくると、「体はどうだ」と語りかけたり、気をつかってストーブのそばへグループの話したいの場を移動させたりする。〈自分の生活に外を含める必要がなく、また、したがってその力も弱いことと、みかけの価値モデルにストレートにあわせることが目的になることから、まわりの状況をみて対するゆとりがない。対象を自分と同化してみてしまう。が、しかし、かおりさんなど相手のおかれている状況は、少しずつ視野に入れるようになる。〉

(8)、版画をつくるとき、あらかじめ構想を持ち、先の見当をつけて配置することはなく、先ず一つやってみて、次の一つを考え完成させるという方法をとる。版画をつくるとき、台紙の大きさにふさわしく気持を強調したり、感動にふさわしく金魚の大きさ形を修正することなく、いつもそのままの大きさで、実物そのままの形を表現する。0はないものとして計算するミスが多い。ないものは、表示しても意味がないと思っているようである。1ダースの鉛筆のねだんは計算するが、1グロスと構成させてくると、はじめから計算しようともしない。〈何かを解決したり、よりよく生きるための判断根拠となる形容詞や副詞などをとらえ、全体との関係で基準をとり単位におきかえて数量的な処理をしないので、実さいの場で狂いが生ずる。〉

(9)、音符から笛をふくのは、むつかしく、先生が指で直接示し、体で調子をつけてやるとやっと思えてふける。紙の大きさに比して、金魚の大きさを加減するのではなく、実物大のものをそのまま写しとるので、版画紙がすきまだらけになる。コマの技術をおぼえこみ、コマを通して、まわりの友だちとの接点ができた。そうじという社会的なわくにそって行動し

ているように見えるが、実質は、自分の趣味の洗剤であわをだして、床のしみが消えるおもしろさを楽しみ、集中する。〈部分と全体とを結ぶ力、法則を捉え対応したり、保存したり、基盤を共通にしたり、応用したりが弱く、事象と接する。〉

(10)、クラスの他の子どもたちが、季節と自分たちの生活とのかかわりを題材にして、版画をつくっているときに、自分ひとり近くにいる金魚を題材とする。友だちが書いた文に、つけたしとして、「状況部分の説明不足」を指摘するが、自分がする場合には、主語と動詞とが文の途中すれかわったり、まとまりがつかない表現になる。つよい相手、多数の子どもからの働きかけには、かつてみられたような逃避はなく、話しあいにも加わるようになっている。

〈社会的な関連をつけて、実質動かねばならないような事態では、関連づけられないときには、基本的には、逃避し、危険がさるのを待つが、自分の能力の限界内で、大まかな状況内に加わるようになってきた。〉

(11)、かけざんをつみあげざんでするとき、一つ一つとりあえずかけていき、くりあがりの数など、おぼえとして数字を記入し、みえるようにして、部分部分処理していくが、どこにミスがあったか自分の答を検証できない。〈形として、はっきりモデルがあれば、モデル通り動けるが、自分でつくりだしていく視点がないので、持ちあわせのない応用の場、修正が必要な場では動けない。〉

(13)、計算、漢字、本読みなどは意欲を示すが、話しあいとか、数判断をする力とかには価値をおかない。九九の方式をただ唱えるだけであったのが、実生活の数を教える場で、九九を利用するようすがみえた。〈内容とか、目に見えない世界のことは、意味がなく、形として証拠として形に表わされた結果に基本的には価値をおいてきた。しかし、九九など、実質の世界に少し入りかけてきている。〉

(14)、母のおぼえのよいものに入るものとして、計算、漢字、本読みなどのみてくれの形のよさがあり、実生活に結びついた卑近な判断などは入らない。そして、それに従う。うたは、幼稚っぽいということで、絶対歌わない。母が、悦ちゃんのお母さんを珍しいものをみせびらかすと悪口をいうと、自分も悦ちゃんをけげらいする。〈はじめから、価値あるものとなないもの、上か下かの系列やわくを持っていて、それにあてはめて判断する。その系列やわくにふさわしい扱い方をする。〉

(15)、おぼえとして記録しておいた数を、勝手に表記したままでのこしておくので、何度も重ねてよせてしまったりしての計算ミスがでる。1ダースのねだんは、計算するが、1グロースになると、先生にたすけを求めて、あと努力しようとしないう。コマまわし。糸のつなぎ方、力の入れ方など、想をねって準備してからまわす。〈困れば何とかしてもらえる。何とかすぎしていくので、はじめから限界内でおさめる見込みや見通しをたてない。コマまわしなど技術を要する世界では、見込むよう変化してきている。〉

(16)、先生が、「並んでいかないとダメ」と注意したら、「先生。授業中にも注意してほしい。」

D(1)、これまでのように、母などの評定のみかけをととのえる必要にせまられている。

E(6)、いぜんとして、上下の単一な価値体系はのこっていて、上の部に認められる行為を示そうとするが、九九や漢字など場に応じて使いこなすようになり、みかけの形のまるのみこみはしなくなっている。

F(15)、かけ算など、おぼえのくりあがりの数をかきとめておいたり、コマまわしに各所で準備や工夫をこらしたり、視野はせまいが、目的にむかって、一つ一つつみあげていく方式が生れてきている。しかし、基本的には、先々のために版画のだんどりをしたり、1ダースと1グロスと関係させたり、条件がこみいってくると、はじめから投げだし、人まかせになる。

G(4)、つまり、まだ他を全体的にイメージ化することができず、外からだされた現象の一つ一つと対応してしまう。

H(8)、まだ、属性を問題にし、処理する生活は弱い。

I(18)、Aのように、自然相手の理は含みこむようになってきているので、大まかな社会的なわく内で、自分だけの属性あそびを楽しむようになってきて、みかけの上の社会的トラブルは消えてきた。

J(10)、自分では、社会的なものも、自分の能力で解決したいとする志は生れてきているので、自分の弱点を指摘するよう教師に期待を求めるようになった。

K(9)、まだ、部分と全体とを結ぶ力、法則をもとに対応する力、応用する力は弱いから、当然、他の力を借りねばならなくなってくる。

L(10)、したがって、現在、M児が安定する世界は、まわりの大きな流れにのることにより、その中で自分の係われる部分に、技(2)などをいかす場を見つけ、生きているように思われる。コマを通して社会的対応をしている。

(5)、小2と小3時の全体構造図の比較考察

①、顕著な変化は、(2)にみられる。

はりあいとして持つものの条件について、自分ひとりででき、形にみえ、モデルがあり、体を動かすことという基本的な特徴は消えていない。

しかし、コマまわしの技術、光の反射の法則をいかすあそび、ボールを自分の陣に長時間とどめる知恵・・・と、自分自身にかなりの抵抗を課していること、見込みをたてて対象にぶつかっていることは、これまでみられないことである。ふぎとコマという、相手のもつ性質が変わってきている。以前からあった(3)の特技が、組織として生かせるようになり、相手から働きかけてくれなくても、自分からコマなどにその働きをみつけだしたと考えられる。

②、もう一つの重要な変化は、(2)から、その変化により(18)という新しい方式が入り込んできたことである。

(2)における遊びの中心に、理と技術が据ってきたために、友達とつきあう共通の大わくがでてきたことである。大わくの中で、自分自身を生かす方式を学習したといえる。

③、友だちを「ちゃん」づけで呼ぶ(6)、九九を生活の中で使う(13)、コマまわしで、先々のために準備する(15)、ドッジボールで、相手との関連的対応をする(18)、全体の大わくにそいながらの対応をする(15)、などへの変化は、すべて、この(2)の変化のえいきょうと思われる。

④、相手のベースに自分が含まれることは、依然としてきらい(4)が、みんなのテンポに即すこと、季節との対応を描くことなど、依然として不得手である。が、以前なら、(10)にあったように逃避しきっていたところが、現在は大きく変ってきている。他者の世界が意識にあがってきたからと思われる。いまは、台上への逃避は、まったくみられない。

⑤、先々のことを考え、困らないように前もって準備するという行為は、以前には、ほとんどみられなかった(15)が、かけざんのつみあげざんで、おぼえの数をのこしておく、コマの手かげん、糸の巻きぐわいの工夫、おとす場のせいりなど、大きく変ってきている。

友だちに手紙をだし、その返事のこないのを心ひそかに期待しはじめたり、先々のための夢が生まれてきた証拠と思える。「よりよく」という未来への意欲が、現在を大事にするようになってきたと思える。

⑥、また、そのため、自分自身のいまのままの力では、夢が実現しにくいということがわかってきて、(16)というまったく新しいものが生れてきているように思える。自己の未来の世界を視野に入れるようになったといえる。

⑦、(6)への影響は、まだそれほど大きくないが、友だちに対して呼び捨てがほとんどなくなっているし、やや変化はみせている。病氣あがりのかおりさんという女の子の状況を配慮することは、これまでまったくなかったことである。が、しかし、金魚の気持と自分の気持を同化して考えてしまう(7)など、弱いところである。

⑧、大きく働いているのに、うたは幼稚っぽいと決めつけ、母が嫌う人は自分も嫌うなど、母との生活の係わり(6)はつよく、そう簡単にはいくまい。みかけのうたにとらわれ、人間が生きる感情を表現する価値は、なかなかわかりにくいだろう。

⑨、もうひとつ、新たな行為は、(17)である。かつては、外に対しては、オール or、ナッシングの対応であったが、自分のできるサムシングを求めて外と対していることである。どん

な外の場合にも、みかけは、はみださなくてもよくなったことである。その外の場合に、同時に自分を生かせる何かをみれるようになってきたことである。

(6)、現在の指導の核心とすべき個性的原理

①、A についての働きかけ、自然的な面のしぐみを生かし、それを社会的な関連で生かせるようにすることであろう。

②、その1つは、C である。自分とは異った生き方をする相手の生き方、しぐみを目に見るように知らせることであろう。他人の側のもつ意味が、具体的にみやすくなる場をつくりたい。教師によりそいながら、教師が判断し考える手の内にあるものを示していくのも、その一方法と考える。

③、その1つは、D もしくは、E である。母などに無批判に受け入れているもののしぐみに疑問を持たせることである。母がそんなことをさせ、そんなことをする意味や立場を理解することである。母からの働きかけを正面に受け、主体的に選択し、主体的に受け入れる場をつくりたい。

④、その1つは、G である。事態の全望を、ことばに置き換え、あらかじめつかんでから、自分との関係を考え、見込みや段どりをたてて対するようによることである。

⑤、F など、ものを組み立て、段取りをつくって想をねり、結果に責任をもって対する力をつけたい。

以上が、おもなものであろう。これらの変化は、いやおうなしに全体構造図全体に変化が及ぶにちがいない。それは、同時に、M 児が人間らしく生きる可能性を、M 児の内に実現することと連なっていくだろう。

IV. 研究の成果

1. 「三つ子の魂」としての個性的原理への着目の意義の確認

一般に行なわれている評定尺度法、到達度評価、形成度評価という子どもの外形レベルを評価内容としては、それを基準にして教育的活動を行ない得ないことがはっきりしてきた。子どもの内を創り動かしていることがらとして、「三つ子の魂」こそ教育的評価内容として対象にされるべきこととなる。どういう魂の性質を創り、どう魂を育て変化発展していくかが教育の課題であり、その基盤に三つ子の魂がなり、働くことが理論化できてきた意義は大きいと考える。(まだ、実践をつみ重ねる必要はあるが。)

これまで一般に行なわれてきているような評価内容をもとにしては、子どものうわっ

べらの問題現象への対応はできても、問題状況を正しく認識することもできず、本質に対して正しく対応することはできないのである。問題現象が問題として表われない限り、そして、表われても、何ひとつ具体的、本質的な対応ができないのである。

三つ子の魂が、子どもが自立していく将来を予見する内容を持ち得ていて^{註13}、はじめて、子どもの未来や日本の未来に責任がもてるのである。仮設をもって子どもと対応できるので、たえず自分自身を検討できるので、修正を加え、ますますよりよく子育てにくだんでいけるのである。

このように、「三つ子の魂」を、上述してきたように個性的原理という子どものもつ原理性として着目してくると、原理の必然性に子どもの未来や未知に生きる方向性、可能性を、ある確かさをもって見込み得ることが可能になる。何も直接にそのことについて指導していないのに、原理に働きかけたことによって、子どもの台の上に逃避する必要をなくし、友だちやものを大事にするように影響させたのは、その例である。

2. 人間らしく生きる方向性、可能性を全体構造図に求める

個性的原理は、それぞれの子どもの思いをかけ対決して、その思いが思いちがっていたことを思い知らされ、思いがけないこととして、つよく心にのこし、保存してきたことがらといえる。思いをよせる場や、思いをよせる必要がつけられないと、個性的原理は、あらわれないし、そうした場できたえられ育っていくことができる。これまで思いつめていた原理がつかずくことは、そうした原理と、ほかにこれまで保存してきた原理との間のバランスをくずすことになる。こうなると、これまでの自分の立場というときの立場そのものが分裂してしまうので、どうしても再統一が必要になる。

こうして、新しい原理体験が、全体構造の中で新たなおさまりをつくったときに、わたしは、経験が組織化されたと考える。学習が成立したとみる。このようなことから、わたしは、人間形成としくみを、そして、学習のしくみを、原理間のバランスをくずし再構成する活動^{註14}とおいている。

こう考えると、原理の総体の再構成のあり方に見通しや見込みをもった指導仮設設定の根拠が、全体構造図になることがわかってくる。今回の研究は、第一回の全体構造図を構成するある一部の原理への教育的な働きが、全体のしくみに及ぶ方向性、可能性を仮設として、検証したところに意味があり、その検証の根拠が構造図で保証されているのである。

3. 原理が育つ出合いの場

M 児の指導のために設定した図形タイズ、粘土づくり・・・などの場は、M 児がこれまで

身につけてきて、M児を支え動かしてきている原理をゆさぶり、ゆさぶられたものの内容に胸を借りて、新たに変化発展させた場といえる。M児が、具体的に成長する出会いの場といえる。M児は、たしかに外を視野に含めることが弱い。しかし、ただ、それを含める訓練をしても、その問題の解決にはならないだろう。何れの場合も、(2)とか、(1)とかの条件に即した場で指導がなされたところに価値がある。(2)は、M児にとって体当たりするに値する条件で、図形クイズ、粘土づくり、役割り分担すべて、M児が、ほおっておけない、そして、無責任な対応はできない場なのである。

M児なりに、対象に対して想を描き、自分の働きかけに対する結果を、ある期待をもって、責任をもって仮説化して対したゆえに、思いちがいが意識できその思いちがいをもとにして、これまでの自分を問いなおす手がかりができたのであろう。

原理が変化発展する方向性、可能性は、その思いちがい何によってなされるかによって決まると考える。出会いの場である。図形クイズの中で、M児が他を含めるようになり、思いがけない楽しみを知ったのは、その例である。

V. 今後の課題

1. M児の個性的原理を創り出してきた家庭や社会情勢の問題

M児の両親の考え方を示すエピソードをあげてみる。

(1)、「何を買うから300円おろせ(貯金)、これを買うから400円と、言いたしたらしつこいので、頭にきて全額おろして、たたきつけてやった。」というお母さんがいる。貯金をするのは、外見上望ましいこととしながら、実質は、何のために貯金させているのかわからない。大事だということも、自分が面倒になれば、捨て去っていける母がいる。

母をそうさせた社会、母をそう育てた社会がある。

(2)、「機嫌をとって学校へ出してやる」という父親がいる。自分の実利の目的達成のために、手段を選ばず、相手をうまく利用する父のようだ。トラックのひき逃げ現場をみて帰ってきからの会話。「あれは、逃げちゃうからダメだ。後輪でひいたんだから、バイクがよってきとか、何でも言いようのあるものを」といい、ひかれた人のこととか、社会的状況には少しも話題がいかない父がいる。

父をそうさせる社会があり、そう育てた社会がある。

(3)、「スーパーで、日曜日、10時からアイスを半額で売るんだよ。50円のが25円だから、よその子にやっても惜しくないでしょ」という価値観・社会観で対応する母。

父親参観日に、子どもと一緒にぞうりをつくるとき、子どもより先にうまくできず投げだす父。反社会的、非社会的な対応のし方ときびしさから逃げる父。

毎日こうした個性的な原理で子どもに対応する両親のもとで、M 児は生活しているのである。こうした父母の個性的な原理に、直接、働きかける力も権利も教師にはない。こうした背景とからんで、M 児の個性的な原理が存在しているという自覚が必要であろう。その背景に、社会もからんでいることがわかれば、M 児への働きかけに展望がでてくる。

今後、そのしきみを少しでも明らかにしていかなければならないと思う。こうして、大人が、どういう連帯意識のもとで、どう動くのが教育的で、必要かの具体的な視野を拓かねばならないと考える。

2. 集団思考のからくり

M 児の個性的な原理は、図形クイズでの様子をみると明らかなように、晋とか千恵とか、和美・・・という子どもの存在によって具体的にゆさぶられ、特徴づけられて育っていると考えられる。

晋とか千恵とか・・・の、子どもの個性的な原理の総体としての全体構造図と、M 児の全体構造図との関連で、そのしきみをはっきりさせる必要がある。M 児の存在は、晋、千恵らの他の子どもに何をのこし、M 児は、また、彼等によって何かを学ぶ、その方向性、可能性を、それぞれの子どもの全体構造図のあり方とその内容に求める必要がある。そして、しきみとして、はっきりさせる必要がある。

場の条件によって、どういう個性的な原理が働いてきて、互いを否定することになり、相手の構造のどこから何をとり入れてくるかのしきみを考えたい。

そこに、集団思考のしきみを見出す必要がある。ただ、こういう子どもと一緒にさせてみたらどうだろうというレベルの無責任な集団活動を許すわけにはいかないのである。

3. 経験の組織化の問題

今回の指導は、M 児の個性的な原理の 1 つである(2)の原理の変化に著しい影響を及ぼしている。(2)自身の変化は、おもに図形クイズ、粘土での茶わんづくり活動による。思いがけない経験によって起ったと思われる。)

そして、(2)の変化が、関連した他の原理をも変化させてきていると思える。しかし、そうはいっても、まだ、(1)とか(6)までは、ひびいていっているとは思えない。

わたしは、(2)の変化が、(1)、(6)にひびいたとき、その(2)における経験が組織され、人間の力として生きる力を身につけたと考えたい。

(1)とか、(6)にゆさぶりをかけることは、できないものだろうか。そうしたとき、(1)とか(6)の変化が、今度は、(2)へどの程度、どうひびいていくだろうか。

こうした思いがけない新しい経験が、子どものみ方、考え方、価値観として位置づき、新

しい全体をつくりだすことになるしくみの解明は、いぜんとして、わたしの今後の研究課題としてのこされている。

注1：すべて「仮設」ということばに対して、「仮説」ということばをあてることにする。想定の世界を予見として設定するというニューアンスを主張したいためである。自立した姿がある確かさをもって予見する必要を強調したいからである。

注2：松本短期大学研究紀要創刊号で、「幼児の遊びを特徴づける個性的原理の存在とその働きとの関連追究」と題して発表した。

注3：対象児については、ただ単なるケース・スタディのわく内で考えているのではない。拙著「教育の拠点としての対象事（児）」社会科の初志をつらぬく会機関誌「考える子ども」1984、11、NO. 158号。

注4：重松鷹泰教授著、「初等教育原理」（国土社）より、子どもの学年別特徴参照。

注5：長野市古里小学校にしたのは、新旧さまざまな考え方の人々が集ってきている地域であること。M児も、その新しい考え方を代表にして育てられてきたと考える。

注6：2年1組担任、藤網孝子教諭。

注7：この資料は、社会科の初志をつらぬく会、第27回全国夏季集会研究資料として、「考える子ども」1984年特集号に掲がいされたもの。

注8：日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」第五巻、拙稿「教育的評価方法の理論的課題追究」1979年及び、「一その2」1984年で理論化しておいた。

注9：前掲資料。拙著「教育的評価法入門」1982年、（明治図書）具体的に解説した。

注10：注7と同一資料をもとに、田島が表現を多少修正した。

注11：注8「その2」で紀要に掲がいした。

注12：前掲、藤網孝子教諭との共同思索による。

注13：「三つ子の魂」の考え方の質的な違いと、指導の関係については、拙著、「子どもの側に立つ保育」（黎明書房）1985年、誌上に明記した。

注14：「経験の組織化」に対するわたしの問題意識については、「教育実践の論理」（明治図書）で論述した。