

教師の実践記録に関する一考察 —生活綴方教育の現代的意味—

清水 暖華*

I. はじめに

これまでに、「教育における、実践上の、理論上の、成果と欠陥は、他の諸科学のように明瞭に現象しない（大西，1984）」ことから、教師が理論と実践を把握することの困難さが指摘されてきた。また，“実践”ということばには、大正期の自由教育運動を背景とした、「人間の主体性がより濃くふくまれ（中野，1995）」た「教育研究態度の自らなる自己批判（上田，1977）」が反映されていることを述べた。さらに，“記録”という行為は、「教師としての自分が子どもたちとともに創り出した無数の事実から何をどのように取り出し、どう意味づけるのか（浅井，2008）」という意図的な取り組みに支えられており、「形象化（勝田，1955）」をとおして把握されることを述べてきた。

子どもに対して、全人的な発達へのねがいをもたない教師はいない。それらは、教師が主観的・経験主義的な営みを拾い集める中で、仲間（ここでは主に教師，保護者を指す）と共に語り、自らや子どもに対する課題と根拠を再認識・再定義し、共通の理解として意味づけられ、形づくられてゆく。この「形象化」をとおしてはじめて，“実践”を“記録”する行為が方法論として成立すると言えるだろう。勝田（同）は、それを「あやまった強調を削りとり、偶然的なものを洗い流し、不当に省略されたものを付け加えて形づくられる」ものとして述べた。

浅井（同）は、「教師が「私」という一人称で語り、子どもが名前やイニシャルで登場し、教室の出来事が物語のかたちで叙述された教育記録の様式を実践記録と呼ぼう」と述べた。実践記録ということばが定着して久しい現在、本来の意図する実践記録はどれほど存在しているのだろうか。清水（1955）の提起した「記述の不完全性とその主観性の克服」「文芸的記述パターンの克服」「実践記録をうちから支えている潜在的な英雄主義，模範意識，ないしは一般化の態度の克服」という3点の「科学性への疑問」を内包しながらも、実践記録は姿を変え、時代に応じる形でその役割を遂げてきた。今日では、一定の目的や意図のもとに抽出した場面を第三者と共有し、実践の再構築をするための方法として捉えるのが一般的である。近年の“エピソード記述”や“ナラティブ分析”，“ライフ

* 山梨県立わかば支援学校

ヒストリー研究”といった心理用語の台頭にも象徴されるように、一人称の語りに耳を傾けることは、今でこそ盛んであると思われがちだが、教師の実践記録に関しては、「日本においては約80年も前に教師の専門文化として成立していたのである（浅井，同）」との指摘がある。この教師の語りの構築は戦後の日本で始まった“生活綴方教育”によって支えられていた。教師の仕事と切り離すことのできない“実践”を“記録”する行為がさまざまな場面で求められている現在、教師の語りの出発点である生活綴方教育の方法論を顧みながら、現代に求められる実践記録の成立に関して再考する意義は大きいと考える。

Ⅱ. 問題の背景－教育評価の意識化と社会性に関する課題－

1. 教育の効果測定という視点

教育の現場では、教育評価の意識化が高まり、教師が自己の実践を内省することで子どもに対する学習の修正、深化、発展に価値づけが行えると考えられている。

改正学校教育法（平成19年4月施行）では、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等で特別支援教育を推進することが明記された。また、文部科学省初等中等教育局長「特別支援教育の推進について」（平成19年4月通知）では、小中学校でも必要に応じて「個別の指導計画」を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めることが明記された。また、新学習指導要領（平成20年3月告示）では、以下の内容が明文化されている。

特別支援学校学習指導要領 総則 第1章第2節

2ーイ 一人一人に応じた指導の充実

- ・すべての幼児児童生徒について、各教科にわたる「個別の指導計画」を作成することを規定した。
- ・教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、一人一人に応じた支援を行うためすべての幼児児童生徒に「個別の支援計画」を作成することを規定した。

それぞれの学校の教育目標を具現化するために体系化した教育課程という枠をもとに、個別の指導計画が作成される。そのことにより、児童をとりまく環境が変化しても、「一貫性」や「継続性」のある指導を行っていくことができる、ということは暗黙の了解として存在している。本人や保護者の願いを考慮し、共感的理解をすること、短期的・長期的な視点から明確な達成目標を設定すること、多様な活動集団と方法を試行すること、これらを通して子どもの発達の一步を築く義務がそこには存在している。

それ以前に、清水・玉村（1997）は「何を視点に個別の指導計画を作成していかなければならないのだろうか」と問いを投げかけていた。清水・玉村（同）は、個別の教育指導計画の中での“個への対応”の定義は、学習指導要領の変遷とともに、“個別的な教師－

子ども間の指導”から、“個々の教育的ニーズをもった子どもに応じた集団の中での指導”へと見直されていることも指摘している。

人との関わりの中で生きる個に対してを“記録”するという行為は、今一層求められているのである。

2. 人間関係を支える指導という捉え方

しかしながら、先に述べたように、“個への対応”に応じた指導の必要性が高まると、「個別の指導計画が個別指導へと転化していく危険性は大きい（清水・玉村，同）」という指摘もある。

また、浅野（2005）は以下のように指摘している。

ものごとを分析すると称して、多様な関係から切断してものごとをとらえようという動きが非常に強いなかで、人間関係総体のなかでものごとをつかむ視点が弱まってはいないか、と危惧するからでもある。個々の障害に焦点を限定的にあてることが、そうした視点を弱めかねない。障害がどういうものなのか医療上不鮮明でも、人間関係・集団を豊かにつくっていくことで、その障害を克服・低減しようとする取り組みはこれまでも広くさなれてきた。こうした取り組みがどうなっているのかを教育、生活指導としては問うていかななくてはならない。

社会の変化や障害の重度・重複化、多様な状態に応じた適切な指導を充実するために、自立活動の区分と項目の関連が整理され、他者とのかかわり、他者の意図や感情の理解、自己理解と行動の調整、集団への参加、感覚や認知の特性への対応などに関することが内容の項目に盛り込まれたのは周知のとおりである。これらは子ども自身が自ら環境を整えたり、必要に応じて周囲の人に助けを求めたりするような指導の必要性を主張している。これに伴い、集団の中で生きる力をいかに育てるかといった視点がさらに高まってきた。

自己の意志を表出することや、考えや思いをまとめることといった発信力を育てることが必要とされ、とりわけ社会という大きな集団の中で生きていくために必要な力をつけることが明文化された反面で、教育評価の可視化にはこのような落とし穴が潜んでいることを常に考慮しなくてはならない。また、何をねがい、何を汲みとって、子どもの発達を支えていけば良いのだろうか。浅野（同）は以下のようにも指摘する。

学校や子どもも含めて社会全体における上からの管理のありようが、事務的ないしは商品管理的な様相を強めていることである。…（略）…たとえば教師という人格が示す権威にもとづいて、子どもたちを導くといった要素が背景にしりぞき、点数に代表される数字にもとづく権威が導く要素が増大したということである。

この「商品管理的」な思想は、浅野（同）のことばを借りると「関心を障害そのものに限定してしまい、まわりの人々との関係を豊かに発展させることを視野外に置いてしまう」ことや「人間関係のトラブルの原因を「障害の存在」で納得してしまい、その障害へのつきあい方だけにとどめるような取り組みに陥ってしまう」ことが挙げられる。前述の「数字にもとづく権威」が主張されすぎると、人間関係への取り組みが意識的に行われず、背景に退いてしまうことがあるという指摘である。また、視覚化が困難なものは評価しない、評価できないものは教育実践で扱わない、という課題が浮かび上がってくるのではないだろうか。

今日では、子どもの内面をどう捉え、受け止めていくかが再提起されている。目に見えないものを汲み取っていく教師の力量の向上が、時代の要請として高まっているのではないだろうか。以上のことから“実践”を“記録”するという行為を再考する意義は大きいだろう。教育の効果を測定し、評価することの必然性を実感する反面で、浅野（同）が示す、教師に求められる学校現場での営みに対するゆらぎが存在することを明確にした。

これまでに、実践を記録する中での個と集団の関係性に着目した。宮坂（1963）は「個人の発展が集団の発展の条件となり、集団の発展が個人の発展の条件」と述べ、「自己の周囲に民主的集団を組織して自己をふくめた環境を変革的に形成しうる能力を身につけるようにみちびく」指導の重要性を指している。また、太田（2001）は、集団の中の個への対応を充実させるために必要な要素として、「①個々の計画づくり②学校生活づくり③授業づくり」の3つが機能することの必要性を述べた。教育の現場の中でも、個を流れる時間と集団を流れる時間が互いに拮抗しあいながら、小さな組織が決められた枠組みの中で生活する場面がしばしみられる。個の成長と集団の成長は切り離せないものであり、子どもに対する全人的な発達を汲み取る面での大きな視点になりうるであろう。ここで実践記録と生活教育の関わりを太田の述べた視点から考察していく。

Ⅲ. 生活綴方と実践記録の関係の再認

太田（同）の指す、「①個々の計画づくり②学校生活づくり③授業作り」をここで生活綴方教育の方法論に当てはめて考えていく。生活綴方と教師の実践記録に関する深い関わりを勝田（1955）は以下のように述べている。

私たちは、実践記録は教師の綴方だと考えている。子どもたちの綴方が、子どもたちの生活の記録であるところにそのねうちがみとめられるように、実践記録は教師の生活記録であるところにそのねうちがある。もちろんここでいう生活とは、教育実践を中核にして、そこにぶつかる問題や矛盾やそれへの克服のいとなみをすべて含み、さらに人間としての教師の生活感を反映している。

綴方とは、大正時代に行われた生活綴方教育運動を指す。渋谷（1957）は、

人によって考え方や実践の方法を異にしてはいるが、基本的には、文を書くことをとおして人間形成に役立つ教育の方法である。さらに、その仕事にたずさわる人たちの考えをつけくわえると、子どもたちによって、具体的にとらえられ表現された生活事実を土台にして、既成の概念や偏見から解放し、強固な自我を、連帯性と結びつけて確立させたいものだ、と願っている。

と説明している。「各人各人の個別的な感性的体験をもとにして、その実感の集積のうえに理解の一般化と問題解決の筋道をつかみとる（熊谷、1957）」という方法が生活綴方教育運動の長所であるが、「子どもたちの生活経験・認識のせまさや、そこからくるもののみかた・考え方の一面性・主観性などから、より高度の客観化された認識へ導くことが、その可能性をはらみつつも、むずかしい（渋谷、1957）」という限界が指摘されている。この生活綴方が教師の実践記録とは一体どういうことか、熊谷（同）は以下のように指摘している。

たんに直接体験の面にのみ限ることなく、この準体験的認識ないし文学的思考をそこに伴わせることで、体験にそくすると同時に体験をこえるという方法が提示されれば、それが本来意図しているような意味での《生活》綴方になり得る。

自己の指導を振り返って実践記録を記すとき、自らの判断と指導を省みると同時に別の視点での可能性を捉えなおすことの重要性を示唆している。実践をもとにした方法的自覚の中で、その時間を集積していく、体験し続ける営みを指していると考ええる。

1. 個々の計画づくりに関して

先に述べた「商品管理的思想」を乗り越えるためにはどのような意識が必要であろうか。生活綴方教育を知的障害児の教育現場で先駆的に実施した近藤（1975）は以下のように述べている。

私は知能テスト・性格テスト・生育歴調査・環境調査などをうまくやれない。…（略）…しかし私には、大学の先生やテストのことにくわしい松本繁さんというなかまの先生がいるし、児童相談所やお医者さんが、力ぞえをしてくださるので、素人の私などがなまじっかなことをするよりも、うんといいいごとができています。そして、ときには「私はこのひとたちの診断書によってこの子どもたちの治療をすればいいのだ」などと、すこし得手勝手をいってみることもある。だが、このことでひとついけないことがある。こんなテストなどにあま

り知識のない親などのまえでは、ともするとなまかじりの自分の知識をふりまわすことがないでもない。…(略) IQ だの MA だのという、なんだか学者らしくて権威がありそうで、親たちは感心する。しかし、私はそんなことよりも、「三ヶ月間、こんな指導をつづけたら、ようやく、これだけの仕事ができるようになった」というはなしを、うんとするようにならねばならぬ。SQ だの CA だのと、そんなことばをさかんにとびださせることが、私どものある臭みになるとこまる。私どもはあくまであたりまえのしごとをあたりまえに、だれにもわかるようにはなし、そしてやっているものだ、といえるようになりたい。

教師が多角的な視点で子どもをみつめることは有意義なことである。知能テストや諸検査は支援の新たな視点を与えうる。しかしながら近藤益雄が指摘するように、子どもをみつめることがともすれば「分析」や「解析」するように、数字上で機械的に弁別するだけに偏ってはいけないただろう。現代の実践記録を記す際にも教師は十分注意しなくてはならない。固有名をもった個人しか汲みとることのできない子どもの側面を見つけようとするのが教師の仕事であり、実践記録に記すべき内容といえる。

2. 学校生活づくりに関して

勝田(同)は「実践記録とは教師の生活綴方、生活記録であり、教育実践を中核にして、そこでぶつかる問題や矛盾やそれへの克服の営みをすべて含み、さらに人間としての教師の生活感を反映するものでなくてはならない」とした。実践を経ることで、教師は子どもを知り、教師としての自己を見つめなおすことができる。また、それを繰り返す営みの中で子どもの変化とともに自己の変化を感じ取ることができる過程を経験する。近藤益雄は以下のように述べている。

教師も文をかこうではないか…(略)…教師は、子どものそのようなつぶさな生活を知りたいと願わないのだろうか。そのねがいをほんとうにつらぬくためには、もっと勇気と自信とをもっていいのではないか。そのためにも、文をかこうではないか…(略)…あたりまえのことをちゃんと考え、あたりまえのことをなんのてらいもはったりもなしに文にかく勉強をしようではないか。私は私たちの仕事を前へおすすめるために、まじめに文をかくことを勉強したいと思う。しようではないか。

近藤の生活綴方教育の性格を清水(1966)は以下のように指摘する。

まず、彼らの人間的な感情や要求を大切に受けとめ、自分の問題を教師や仲間たちに自由に訴えられる状況を保証しその問題や個人に応じて適切な表現方法(絵でもなんでもよい)を与える。それから、自分や父母、地域社会の生活とそれらを取りまく自然を、さまざまな

関係と変化において一とりわけ労働を媒介とする民主的な集団の育成と結合して—「観察」させ「調べ」させる。そして、それを綴り、集団で話し合うことによって、彼らの認識と実践とを統一的に発展させようとするものである。即ち、綴ることによる認識力・実践力の高まりが生活の向上に力となり、逆に「生活を育てること」によって綴る意欲や綴る力を強めるという関係が貫かれている。

生活綴方という独特の地域性を担いだ遺産に共通することは、子どもたちの側に身をおこうとする態度であろう。子どもがおかれている環境をあるがままにとらえたいという強い思いがその根底を支えているのである。清水（同）は「彼においては、生活綴方教育は、教科の教授＝学習や生活指導と、並列的・対立的に捉えられているのではなく、前者はいつ、どのような形態で行われるにせよ、後者を正しく生き生きと進める役割をになっており、逆に、後者による知識・技能・情操や民主的行動力の発達が前者における表現活動を深く豊かにしてゆくという関係にある」と述べた。「綴る」という行為は、生きた仕事を記すことであり、教育実践の主体としての、「固有名詞」をもった個人の活動を保証するためのものといえる。

3. 授業づくりに関して

生きる力、活用する学力などの用語が注目される一方、しばしば生活に根ざした学習という概念が問題提起される。「生活的概念は、子どもが生活のなかで経験的に身につけていく知識や概念のことで、それはしばしばその時々状況に密着していて事柄の表面的な理解にとどまっていることが多い。一方、科学的概念は、系統的な教授—学習によって習得され、事物の正しい分析、統合に基づいて形成される本質的で体系化された知識である。真の科学概念は、子どもにとって自覚的な学習によって習得されるし、それはまた他の課題場面にも応用可能な概念である（柴田、1962）」。

ピアジェが両者の相互影響の可能性を排除しているのに対して、ヴィゴツキーは、このような発達関係を、教授—学習と発達の関係のモデルとしてとらえた。中村（2004）はこれを「相互浸透の過程」としてとらえ、「いわゆる生活概念と科学的概念の内的な統一的発達過程であり、この過程の進行と共に、やがて両概念は統一的な概念体系へと統合される。この時点で初めて、子どもにはコトバ主義ではない真の科学的概念が形成される」と述べた。生活概念の発達は、「具体性と経験の領域において始まり、次第に、体系性、一般性という特性をもつ科学的概念の方向へ進んでいく。そして、逆に、科学的概念は、高度な普遍性、自覚性の領域において始まり、徐々に、個人的な経験や具体性の領域へ向かって進んでいく（柴田、同）」と、とらえられる。ヴィゴツキーのことばを借りれば「下（具体）から上（抽象）へ」と「上（抽象）から下（具体）へ」の相補性である。

また、東井義男は「教科の理論」と「生活の理論」ということばで提起している。彼は、

「子どもに生きて働く学力を形成していくためには、それぞれの教科のなかを系統的に流れている地道としての「教科の理論」だけを教えていくだけでは不十分であることを指摘し、どんな教科の学習においても「教科の理論」は一人ひとりの子どものおかれている生活現実のなかから出てくる「生活の理論」に支えられていなければならない(東井, 1972)」と主張している。

近藤益雄は自らの教育を「生活教育」と主張した。それは「生活することで、生活を学んでいく教育」であり、「日常生活をとおしてする生活教育、学習活動をとおしてする生活教育、職業指導をとおしてする生活教育」の3領域に分けられる。「どの子どもも、すべて自覚できる才能を備えているか」というと、そういうぐあいにうまくはゆかないが、できるものにはぜひそうさせたいし、自活とまではゆかなくても何かしごとができるようにはしたいのです…(略)…それには、才能を少しでものぼしてやらなければならないのです。私はこの才能のことを『生活の核』と呼んでいます。この『生活の核』こそが、子どもの生命力ともなるのである。これを発見し、育成し、活用するのがこの教育の眼目といってもいいのです(近藤, 同)」という教育観を示している。張(2000)は「即ち、生活と教科を構造的に立体的に、あるいは成層的に統合し、統一することなのである。それは健常児と知的障害児を通じて適用されるべきであり、ただ年齢や知能の程度によって、生活的、労働経験的部分と教科的部分とのカリキュラムにおいてしめる比重にいろいろの差が生ずるのみであろう」と述べた。これらからも、生活と教科が相互に依存し、補い合う関係が子どもにとって効果的な学習環境を与えることがわかる。

戦後の知的障害児教育では、障害の重い子どもには教科指導は不可能だとする「教科否定」論と、どんな子どもにも教科指導は必要で可能だとする「教科肯定論」との対立、矛盾があった。張(同)は、「教科否定」論の立場では、教科に関する指導を全く行わないわけではないが、生活経験教育に傾斜した取り組みが行われている。これに対して、「教科肯定」論の立場ではいくら重い障害児でも、教科が可能かつ必要であるという理念を掲げ、生活の重要性を認めつつ、教科を積極的に位置づけている。後者の理論は生活と教育を結合すべきだという主張を中心に展開されたが、生活と教育をどう結合するかについては深まった議論はなされていないと見られる」と指摘している。ここに教科指導と実生活との溝が生まれるのである。張(同)は「近藤益雄はIQ50~75くらいの子どもの生活経験が極めて乏しく、それだけにかたよると、この子どもたちが社会に生きてゆくための訓練が手薄になると指摘していた。つまり、単に子どもの経験、興味からは、子どもに身につけるべき生活力になりにくい」とも指摘している。これらの矛盾を近藤益雄は以下のように述べた。

特殊学級の子どもをも含めて、^{ママ}「精神薄弱児には、よみかきの勉強など必要でない。」という考え方がある。「そんなことをするひまがあったら、手しごとでも、おしえこんでおくほうが、よほど気がきいている。」という考え方である。私もそういう考え方にとらわれることが

たびたびある。平がなの一字もしらない子どもが、作業ときたら、けっこう、りっぱにやっ
てゆけるという例はたくさんある。そうかとおもうと、みじかい文くらいかける子どもで、
運搬の仕事ひとつできないのがいる。そういうのにぶつかると、私などは、「いくら平がなの
よみかきができたって、これじゃ、なんの役にもたたない。」と、いらだたくおもう。

清水（1981）は「教科指導はなぜ必要なのか、それは単にものを覚えてかしこくなるた
めに行なうものではない。命の尊さをうちたてるためにこそどうしても教科指導が必要で
す。…（略）…障害が重いほどむしろ教科というのは大事にされていかなければならない。
そのさいの教科は、単に知識をふやすとか、技術を豊かにするとかではなく、知識や技術
を身につけることによって、差別を許さない力を培うことにならねばならない。益雄の実
践にはそれが追求されています。」とも述べている。近藤益雄はみどり組の子どもたちの
権利の平等を主張し続けた。悪いことは悪いと自信を持っていえる豊かな育ちを望んだの
である。個別的・集団的な発達の不均衡さを免れることができない障害児教育の現場でも、
子どもたちの学ぶ環境を保証していくために、実践記録の在り方を検討することは必須で
あろう。

教師の行う実践は継続的であるにも関わらず、日々の教育的営為はその瞬間、たった一
度きりの再生不可能なものである。また、主観を共有する当事者しか分かり得ない、あく
までその場にいた教師と子どもの、精神的な交流の上に存在している。こう考えると、実
践を把握することの困難さは納得できる。しかしながら生活綴方から得ることのできる視
点を我々は現場で生かしていかななくてはならないだろう。

文献

- 1) 大西忠治（1984）実践記録の分析方法．明治図書．
- 2) 中野光（1995）序文－教師が実践記録を書くとき．本荘正美（著）新たな自分に出会
うとき（所収），新読書社会，6 - 21．
- 3) 上田庄三郎（1977）上田庄三郎著作集．国土社．
- 4) 浅井幸子（2008）教師の語りと新教育「児童の村」の1920年代．東京大学出版会．
- 5) 宮坂哲文（1963）集団主義と生活綴方．明治図書出版．
- 6) 勝田守一（1955）実践記録をどう評価するか．教育，48，82 - 86．
- 7) 清水義弘（1955）教育社会学の構造．東洋館出版．
- 8) 清水貞夫・玉村公二彦（1997）障害児教育の教育課程・方法．培風館．
- 9) 太田俊己（2001）子どもの主体的活動を支える個別の指導計画．発達の遅れと教育，
525，4 - 7．
- 10) 浅野誠（2005）今日の生活指導実践への問題提起・提案．沖縄国際大学人間福祉研究，
4（1），89 - 113．

- 11) 渋谷清視（1957）文学教育のありかたをもとめて生活綴方教育の実践を手がかりにして．教育，73（6），40 - 43.
- 12) 熊谷孝（1957）文学教育と生活綴方．教育，73（6），34 - 38.
- 13) 近藤益雄（1975）近藤益雄著作集4 なずなの花の子ら他．明治図書出版株式会社.
- 14) 清水寛（1966）近藤益雄における生活綴方から「精薄児」教育への発展．東京都立大学大学院教育学研究集録，6，61 - 70.
- 15) 柴田義松（1962）思考と言語．明治図書.
- 16) 東井義雄（1972）東井義雄著作集．明治図書.
- 17) 中村和夫（2004）ヴィゴツキー心理学．新読書社.
- 18) 張穎楨（2000）知的障害児教育に関する生活と教科の関係論－教育方法論の視点から．日本教育学会大学研究発表要項，59，148 - 149.
- 19) 清水寛（1981）障害児教育とは何か．青木書店.