

# 牛山榮世による「ひとりひとり」に応じた教育の追究

久 島 裕 介

## はじめに

本稿は、牛山榮世（1943-2011）の教育実践に焦点を当て、牛山が追究した「ひとりひとり」に応じた教育とはいかなるものだったのかを明らかにすることを目的とする。

牛山は1970年<sup>1)</sup>の初任から長野県各地の小学校で教壇に立ち、1990年代からは指導主事、小中学校の教頭、副校長、校長、そして信濃教育会教育研究所の副会長を歴任し、2011年に死去した<sup>2)</sup>。また、牛山は、主に理科教育、総合学習の実践研究を行い、生活科の新設に際しては、県単位で編集された全国で唯一の生活科教科書である『あおぞら』、『そよかぜ』、同指導書（1992年、信濃教育会編）の編著において中心的役割を果たした<sup>3)</sup>。

牛山は、教育学者の稲垣忠彦と1970年代から親交があり、信濃教育会教育研究所時代は会長が稲垣、副会長が牛山といういわば二人三脚の体制で教師の現職教育に携わり、長野県の教育をリードした。牛山はその活動の中で、子どもの声を聴くことこそ、教師に求められるのだと強調していた。

結局は、子どもの言うこと、あるいは子どもの求めていることを受け止めて、子どもが授業の中で生きる場をどう拓くか、そう言う問題になってくるかと思います。いかに子どもの言うことを聴ける教師になるか、ということが今日的な大きな課題であります<sup>4)</sup>。

同時に、学校という場が、「子どもにやらせること、させることがあまりに過剰」であり、子どもの声を聞くことが困難な場になってしまっていることを憂慮しており<sup>5)</sup>、そのような一斉授業などの学習のあり方、さらにはその背景にある指導要領や受験体制などの制度や社会情勢に対する批判意識も持ち続けていた。牛山が現職教員だった時期も知る稲垣は、牛山がもつ「日常的、継続的に子どもととりくむこ

とによって、次々と課題がうみだされ、子どもの活動、表現を介して子どもを見る目が新しくなり、自分を変え、実践を生み出していく実践者の持つ迫力」を「かなわない」と評していた<sup>6)</sup>。このことから、牛山が教師として実践に取り組んでいた頃から、子どもから学び、実践に活かそうとしてきたことが推察される。牛山の教育論が自身の実践の中でいかにして形成されていったのか、そして牛山はどのようにして子どもの声を聞こうとしていたのだろうか。

牛山の教育実践についての先行研究として、畔上（2013）<sup>7)</sup>、中村（2011）<sup>8)</sup>が挙げられる。

畔上と中村は、ともに牛山がどのように子どもを把握しようとしていたのかに焦点を当てて論じている。まず、畔上は、牛山の実践と思想について、子どもの捉え方を軸に論じている。「条件を制御」し、「因果関係の真理を解明」しようとする「科学する掌」で、子どもに今起こっている真実を掬おうとしたとき、仮に手の内で子どもの事実を明解に説明できたとしても、また思惑通り見事に子どもが動いたとしても、どこかしら子どもの『本当のこと』は指のあいだからすり抜けていくようなジレンマ<sup>9)</sup>」を牛山が抱えていており、それゆえに、牛山は、子どもの事実を徹底的に問い続けたのだと論じている。また、中村も、1981年度の実践における、Kくんとガチョウの事例について、「自分本位と見えるかわりのなかにその子どもにとっての必要性を捉え、そのあいだに子どものなかにたくわえられているものを見つめているからこそ、その後の劇的とも言える子どもの変容とのあいだに経験の連続的な再構成を見出し<sup>10)</sup>」たのだと論じており、やはり子どもの内面を把握することに牛山実践の意義を見出している。牛山が「子どもの事実」や「子どもを見つめること」を重視していたのだという畔上と中村の指摘は重要だと思われる。

しかし、子どもを把握した上で、子どもの成長をもたらすために、教師はどのような役割を担ってい

くべきかについて、畔上は深く論じておらず、中村も、「教師の共感的なまなごしに支えられることによって、子どもはその子どもにとって必要な自己形成の道筋を生きることが可能になっている<sup>11)</sup>」と、「まなごし」という点に回収して論じており、牛山実践における教師の役割を矮小化させているように思われる。また、これらの先行研究は、牛山が後年に自身の教育実践を振り返った記述や、聞き取り調査の内容が分析の主な対象となっており、牛山が教育実践の中でどのように自らの思想を深めていったのかは明らかにできていない。

そこで本稿では、牛山が初任の1970年度から4年間在籍した安曇野市立穂高南小学校（以下、「穂高南小」と記す。）ならびに、1978年度から4年間在籍した信州大学教育学部附属長野小学校（以下、「信大附属小」と記す。）における当時の実践研究の記録から、牛山の教育実践を分析する。そのことを通して、牛山が重視していた「ひとりひとり」や「その子」に応じた教育とそこで求められる教師の役割を明らかにする。なお、本稿の構成は以下の通りである。1節では、穂高南小在籍時の研究記録を分析の対象とし、当時牛山を指導していた上田薫の教育論とも対比させながら、「ひとりひとり」に応じた教育を検討する。そこで牛山は、「ひとりひとり」に応じた教育を志向しつつも、それを徹底しきれないというジレンマを抱えていた。それを踏まえた上で、2節と3節では、信大附属小在籍時の「その子」に応じた教育実践を検討する。牛山は、「その子」という一人の子どもを徹底的に観察、分析することを通して、「ひとりひとり」に応じた教育を追究した。この信大附属小における教育実践を牛山の一つの到達点<sup>12)</sup>とみなし、牛山における「その子」の把握（2節）、そして牛山の考える「その子」の成長を支える教師の役割（3節）を明らかにする。

## 1. 上田薫の教育論と牛山榮世の「ひとりひとり」に応じた教育

牛山は、1970年度に初任校として穂高南小に赴任した。この時期の牛山の実践を特徴づけているものは、子ども「ひとりひとり」への注目である。例えば、この年の学習記録文集の冒頭の文章において次のような記述がある。「この文集は、(中略)学習の足あとをひとりひとりがたどるためにつくられまし

た」、「のりこえてきたその道すじは、わたしたちひとりひとりのこれからの生活のいろいろな場面で生きて働く力を与えてくれるにちがいません<sup>13)</sup>」。このように牛山は当初から、「ひとりひとり」という言葉を多く用いていた。ここには、上田薫（1920-2019）の影響がある。

### 1-1. 上田薫の「ひとりひとり」に応じた教育論

上田は、戦後直後から長野県の学校に指導に入っており、穂高南小において講師として、牛山を指導した。上田は、「究極的な目標はあくまでもひとりひとりの個をそれぞれにふさわしく伸ばすということにある」、と述べているように、ひとりひとりに応じた教育が必要だと考えていた<sup>14)</sup>。そのために、「抽出児」、「カルテ」、そして「座席表」を用いた教育実践の方法を考案した。

「抽出児」とは、授業中に特に注目する子どものことである。集団に対する一斉授業を行わねばならない教師にとって、すべての子どもの実態に迫ることは困難であるという考えから提案された。抽出児をつくって数人をよく見、学ぶことには、①「その子を見ることによって、他の子をもよく見よう」とするとともに、②「教師の目を深め肥えさせる」という二つの意義があるのだという<sup>15)</sup>。

「カルテ」も、抽出児と同様に、子どもひとりひとりの実態に迫ることを目的とする方法である。抽出児が基本的には「授業中に」、「特定の子を」という限定を持っていたのに対し、カルテは「授業時間以外にも」、「すべての子を」という包括的な方法であった。具体的には、教師が「おやっ」と思ったときに簡潔に記し、「それぞれの子どものデータを、二ヶ月に一度くらい、つなぎ合わせて統一のための解釈をする」という形で用いる。このようなカルテは、時間的・空間的に広い視野で子どもを捉えていくことで、教師のひとりひとりの子どもに対する理解を深め、かつ見る眼を肥えさせる役割を果たすのだという<sup>16)</sup>。

最後に、「座席表」について整理しよう。上田は、「座席表なるものは、カルテを背景にして生まれ、カルテに新しい材料を提供する働きをする」という、カルテと相補的な関係にあるものとして座席表を性格づけた。座席表は単に名前だけを書いたものではなく、「その子の能力、特性、注意したい点、

さらにその時間におけるその子への期待など」を書き込んだものであり、これを手元に置いて授業を行うことで、よりきめ細かな授業を展開することができるのだという<sup>17)</sup>。

このように、上田は、教師はすべての子どもを完全に理解することはできないという前提に立ちながら、だからと言って子どもを排した教材研究に逃げたり、集団の状況を個に還元させたりするのではなく、あくまでもひとりひとりの子どもを観察することで、子どもを見る眼を不断に育てていく必要があるのだと考えていた。

## 1-2. 穂高南小における牛山の「ひとりひとり」に応じた教育

さて、牛山は上田の指導のもと、いかなる教育実践を展開していたのか。本項では、牛山が1972年度に実践した3年生の道徳の研究を記述した「道徳教育指導案」を対象に検討する。

牛山は、上田を講師として、「児童ひとりひとりの多様な意識の実態をふまえた道徳性を深める指導はどうしたらよいか 特に他領域とのかかわりから連続した学習過程における児童の道徳性の変容を中心として<sup>18)</sup>」というテーマで研究を行い、12月5日に研究授業を行った。授業の概要は、「5月以来、ヘチマの観察にかかってきた自分をふりかえり、継続できなかった時、継続できた時の気持ちや事情を話し合うことによって、やり続けることのむずかしさと大切さを、実感としてとらえさせる」というものであった<sup>19)</sup>。

「児童ひとりひとりの多様な意識の実態をふまえた」指導にするために、牛山は、H.E、G.T、N.Hという三人の対象児<sup>20)</sup>を選定するとともに、観察期間の子どもの様子や作文などへの記述からすべての子どもの実態を把握<sup>21)</sup>し、それを座席表に落とし込んで授業を構成した<sup>22)</sup>。

また、それらの調査結果から、牛山は児童を①「積極的に続けて」きて、「よくできた」と感じている児童、②「逡巡的」であり、「ある程度の成果を感じながらも、満足しきれない」児童、そして③「消極的意識」が強く、「もっとやっておけばよかった」と考えている児童の三種類に類型化した。そして、①の児童には「やりとげたよさの心情をさらに高め、今後への意欲を持たせ」、②の児童には、「やりぬけなかった心の弱さを実感させ、やりぬいてい

たら、もっと深い満足が持てたことを感じとらせ」、③の児童には、「やりぬけなかった心の弱さを実感させるとともに、継続してきた友だちの気持ちや、事情を知ることによって、やり抜くことの大切さを感じさせる」というように、それぞれの指導方法を計画した<sup>23)</sup>。

このような牛山の子どもの実態の捉え方と、先に述べた上田の議論における子どもの捉え方には若干のズレがある。牛山は、子どもひとりひとりの叙述を丹念に記録し、まとめているが、考察に至ると、それらの叙述を抽象、類型化し、その類型ごとの指導方法を模索するという方法をとっている。この方法は、上田が「ただまんべんなく眼をそそぐだけでは、明白に限界がある。観察も皮相に流れやすく先入観におちいりやすい<sup>24)</sup>」と懸念したものになってしまっているのではないだろうか。この点について、のちに牛山も次のように振り返っている。

私はかつて、上田薫先生から大変いろいろなことを教えていただきました。カルテ・子ども理解・思考体制、そういったものをベースにする重要性について洗礼を受けました。そして私はかつて、カルテをとって、子どもの中にどういう特性があるのかということ、さんざん語り合いました。そこで指摘されたことは、「初めに子ども理解ありき」であるかのような私のやり方はいけない、ということでした。限りなく私のようにやっていきますと、子どもを抽象化して観察対象物にしてしまう、というアイデアなんですね<sup>25)</sup>。

このように、穂高南小で上田の指導を受けていた牛山は、「ひとりひとり」に応じた教育を志向しつつも、「初めに子ども理解ありき」という言葉に象徴されるように、先入観をもって子どもを捉え、子どもを抽象化してしまっていた。言い換えれば、教師があらかじめ期待する教育成果を定め、それを基準として子どもを把握していたがゆえに、ひとりひとり異なるはずの子どもの実態に迫ることが困難になっていたのである。牛山は、その後の教育実践において、「先入観」や「抽象化」をいかに避けて教育実践を行っていくかを追究していくことになる。

## 2. 「その子の普遍」の追究

牛山は、1978年度に信大附属小に異動し、4年間在籍した。当時の信大附属小は、重松鷹泰などの指導のもと、1962年度から「ひとりひとりを土台から」というテーマで、「人間ひとりひとりが自分の生存を決定していく実存であるという考えに立つもので、子どもひとりひとりをかけがえのないひとりの人格としてみていこう」という立場から、子どもの能力獲得の基礎となる「土台」は何かを、子どもひとりひとりに着目した事例研究によって追究していた<sup>26)</sup>。このように、信大附属小も、1960年代から継続して子ども「ひとりひとり」に応じた教育を志向していた。

この信大附属小において、牛山は自らの「ひとりひとり」に応じた教育を追究した。1年目の1978年度に1年生を担任した後、そのまま持ち上がりで3年生まで担任を続け、4年目の1981年度にはもう一度1年生の担任をした。また、牛山は、1978年度から4年続けて、「総合」の担当教員の一人として、自身の担任学級で教科横断的な総合学習の実践研究に取り組んだ<sup>27)</sup>。以下では、この4年間の研究物を分析の対象とする。

そこで焦点を当てたいのは、牛山が一貫して特定の子どもの対象とした観察、分析を行っていたという事実である。具体的には、1979年度はWという児童、1980年度はHという児童、そして1981年度はKという児童を観察、分析の対象とした<sup>28)</sup>。牛山は、対象とした子どもの観察と分析を通して、「その子の普遍」を把握し、その子に応じた指導を行うことで、その子の成長を支えることを目指していた。

### 2-1. 「その子の普遍」への注目

牛山は、この時期から「ひとりひとり」という言葉を継続して用いつつも、「その子」という言葉をより重視して用いるようになっていく。牛山自身はこの使い分けについて論じているわけではないが、次の記述からは、そこに含まれた意味がうかがえる。

長い題材展開の過程ではどの子にも「おや！」と目を引く動きも出てくる。しかし現象としておもてに現れる好ましい動きを集めつないでいっても、その子の成長とは一概に言い切れない

いものを含んでいることを今までのとりくみの中から示唆されてきた<sup>29)</sup>。

ここで述べられているのは、上田が提案した「カルテ」の記述と利用の方法であるが、牛山はただその方法を適用するだけでは十分ではない、つまり、上田が論じた「ひとりひとり」に応じた教育を徹底させるためには、カルテでは追いきれない子どもの姿を捉えなければならないと考えたのである。

そこで牛山は「その子」に注目するようになる。なぜ「その子」に注目しなければならないのかについて、牛山は次のように論じている。

生きる力といい、喜びといい、そのありさまは、ひとりひとりの子どもにより、みなちがって当然であろう。だとするなら、指導の側のものである対応のあり方も具体的にはみなちがって当然であろう。

こうなるとどうしてもその子をとらえること、つまりその子はどんな子なのか、その子は何によって動いているのか（その子を動かしている、しくみ）に迫らぬかぎり、答えうるものは何も出てこない。

また、たしかにその子を把握しなげなげに—その努力を続けなげなげに—その子における活動の意味あいはいつまでもあいまいであり、評価の基盤すら明確にならない<sup>30)</sup>。

ひとりひとりとはみな違っているため、ひとりひとりに応じた指導をしなければならない。そのためには「その子」を把握しなければならない。また、「その子」を把握しなければ、その子が成長したという評価をすることもできない。きわめて単純な論理であるが、教師があるひとりの子どもの事例に遭遇したとき、それを抽象化しようとする誘惑に常にさらされてしまう。それゆえに、あくまでも「その子」を把握し「その子」に応じた指導と評価を実行するのが非常に困難であることは、1節で確認してきたことから明らかである。牛山はこの困難を自覚していたがゆえに、このように論じたのだろう。このような問題意識のもと、牛山は、実際の総合学習の展開の中で、「先入観」と「抽象化」を避けつつ「題材とその子の相互関係の中にあられたものを手がかかりにしながら、その子の普遍—その子の人間」を

把握しようとした<sup>31)</sup>。つまり牛山は、「その子はどんな子なのか、その子は何によって動いているのか(その子を動かしている、しくみ)」という意味での「その子の普遍」を把握することを目指していたのである<sup>32)</sup>。

それでは牛山は、「その子の普遍」をどのように把握しようとしたのか。このことに関わって、牛山は「子どもが裸の自分を切実に表す場は、教師にとって子どもをより確かに把える場であると同時に、子どもを生かし育てる場でもあることを感じる<sup>33)</sup>」と述べており、子どもが「裸の自分」、つまり取り繕っていない素の姿を表すときに、教師は子どもを把握することができるのだと考えていたことが読み取れる。それゆえ、家族構成などの外的な環境や知能指数などの客観的な指標は、牛山の子ども把握の手がかりとしては一切現れてこない。さらに、興味深いことに、牛山にとっては、作文への記述や授業中の発言でさえもその子の把握の手がかりとして無条件に信頼できるものではなかった。牛山は作文や発言について次のように述べている。

子どもの実際の動きのあり様を抜け落とししたところで、子どもの作文をそのまま把えの手がかりとしたり、変容の証しとして位置づけたりすることは、教師のひとりよがりになりかねない。

作文に限らず、子どもの発言にも同じことがおきそうである<sup>34)</sup>。

牛山は、子どもの作文や発言だけで子どもを把握することは、「教師のひとりよがり」、つまり教師にとって都合のいい解釈をすることになってしまうと考えていた。なぜなら、牛山の「つぶやきを拾うことは、子どもがかまえた表現をとる以前に、思わず自分を出してしまうという意味で大切な手がかりとなる<sup>35)</sup>」という記述からうかがえるように、子どもの作文や発言は、教師を意識した「かまえた表現」であると考えていたからであろう<sup>36)</sup>。それゆえ、牛山はより子どもの素の姿が表れる「子どもの実際の動き」や「つぶやき」を、「その子の普遍」を把握する重要な手がかりとしていた。

## 2-2. 一人の児童に焦点を当てた「その子の普遍」の追究

牛山は実際の教育実際の中で、「その子の普遍」をどのように把握していったのだろうか。本項では、牛山が一人の児童に焦点を当てた研究から、牛山にとっての「その子の普遍」をより深く検討する。牛山は1979年度の総合学習の研究では、自身の学級に所属している2年生のWという児童を対象児として集中的に観察、考察し、「その子の普遍」を把握することを試み、その成果を「総合学習について」という報告でまとめている。この年度は、1978年度、つまり子どもたちが1年生の頃から始めたヤギの飼育が、教科的なものも含めた学習の中心として展開された。本項では、主にこの「総合学習について」を分析の対象として、牛山にとって「その子の普遍」を把握するとはいかなることだったのかを分析する。

牛山は、Wについての様々な事例を考察する中で、「自分に近いものからより多くの刺激を受けようとする体制」がWに通底しているのだと結論づけた。いくつか事例を挙げよう。Wは、オスヤギのムータについて、「おむこさんは お尻の下に ぶらさがっている物が じゃまでかわいそうです」、「おむこさんは どうして 変なおいがするのかふしぎです」という観察文を書いた。これについて牛山は、Wが「じゃま」という触覚に関わる記述や、においについての記述をしていることから、「嗅覚・触覚という、自らが刺激を受けようとして対象に近づいていかなければ得られない種類のものが他に比べて多い」と考察する。また、鼻をほじったり、指を口に入れたり、つばいじりや性器いじりをするのが癖になっている事実も、「自分に近いものからより多くの刺激を受けようとする体制のひとつの現われ」だと考える。病死したミーコのお参りの時に、「首輪もお守りも ミーコさんの物だから ミーコさんのそばに置いてやりたいです。自分の首輪とお守りがあれば ミーコさんは安心できると思うからです。」と述べたWの事例からも、「自分が触れられる狭い空間の中で生きているのではないだろうか」と推測する。さらに、数を扱うことを得意とするWについても、「しかも身近において『数』はいじることもできる」と考察したり、「自分のなじんでいる環境、自分のできることの中で自らを安定させていくところがある」というWの特徴につい

でも、「より近いものから刺激をとりこもうとする感覚の用い方とおそらく深くかかわっている」と考察したりするなど、一見「自分に近いものからより多くの刺激を受けとろうとする体制」とは関わりがないかのように見えるWの特徴もその体制に結びつけて考察している<sup>37)</sup>。

このように、牛山は、様々な事例におけるWには「自分に近いものからより多くの刺激を受けとろうとする体制」という通底する対象への関わり方があるのだと把握した。Wにとっての「自分に近いものからより多くの刺激を受けとろうとする体制」のような、「その子」に通底する、言い換えれば遍く存在する対象への関わり方こそが、牛山における「その子の普遍」だったのではないだろうか。この「その子の普遍」の把握は、やはり牛山が避けようとしていた「抽象化」とは異なっていた。牛山が避けようとしていた「抽象化」とは、1節で述べたように、上田の言葉で言えば「初めに子ども理解ありき」で実際の子どもを把握することであった。つまり、あらかじめ、子どもとはこういうものだ、という観念があった上で子どもも把握が、子どもを没個性的なものに抽象化してしまうということである。しかし牛山はこの研究において、むしろ一般的な子どもの特徴と対比させながら考察しており<sup>38)</sup>、子ども一般に共通するような特徴を抽象化するのではなく、あくまでもWの固有の特徴を追究していたのである。

本節では、牛山における「その子の普遍」とはいかなるものだったのかを検討した。「その子の普遍」とは、「その子を動かしている、しくみ」、すなわち、その子に遍く存在する対象への関わり方のことであった。牛山はこれを、その子の素の姿が表れる動きやつぶやきを具に観察することによって把握していった。このような「その子の普遍」の把握は、後述するように、その後の2年間の研究でも同様に行われており、牛山の教育実践の要であったと言える。しかし、ただその子を的確に把握するだけで教育実践が完成するわけではない。教育実践はあくまでも子どもの成長を目指すものであり、牛山自身、その子の「育ち」とは何か、そしてそれに応じた「指導のあり方」を探っていた<sup>39)</sup>。

### 3. 牛山における、「その子の成長」を支える教師の役割

2節で確認したように、牛山はひとりひとり違っている子どもたちに応じた指導をするために、「その子の普遍」を把握しようとした。ただし、当然その子を把握するだけでその子が自然に育っていくわけではない。1980年度と1981年度の総合学習の研究を通して、牛山は「その子の普遍」を把握した上で、その子が育っていくための教師の役割を追究していった。その研究記録からは、①「その子の普遍」に応じた教師の働きかけと、②「その子の普遍」に応じた場の配慮という2つの教育的配慮を牛山が試みていたことが浮かび上がってくる。以下、その2つを順に検討していく。

#### 3-1. 「その子の普遍」に応じた教師の働きかけと「その子らしい育ち」

1980年度の総合学習は、ヤギの餌として栽培を始めたトウモロコシが、前年度と同様、教科的なものも含めた学習の中心となっており、牛山は、Hという3年生の児童に焦点を当てて、トウモロコシの栽培をめぐる学習におけるHの成長を追究した。本項では、その研究をまとめた「Hについて」を対象として、牛山における「その子の普遍」に応じた教師の働きかけとはいかなるものだったのかを検討する。

報告のはじめに、「Hにみるその『あやうさ』に教師自ら立ちどまり、その育ちをもとめて、この子を見とり、その指導のありかを探ろうとした（下線は引用者<sup>40)</sup>」と述べており、この研究においては教師による指導重点が当たっていたことがわかる。

この報告は2部構成になっており、I部では、「学校園の野菜づくりの計画で〈Hのものへのかかわり方・プロフィール〉」がまとめられ、続くII部では、トウモロコシの「根」をめぐる様々な活動の展開とその考察がまとめられている。

まず牛山は、I部において「学校園の野菜づくりの計画で〈Hのものへのかかわり方・プロフィール〉」をまとめている。本報告では「その子の普遍」という言葉は使っていないが、この第I部は、2節で検討したWの事例と同様、Hというひとりの児童の、「その子の普遍」を把握する試みだと言える。その過程で、牛山は、「Hの育ちにあるもの」と「H

の育ちに要るもの」をまとめている。まず牛山は、「根」をめぐる学習が始まる前の事例におけるHの言葉や行動から、

- ① 「僕は知らないけど…」 見込みはなくとも動こうとするH
- ② 「僕だったら…」 状況の波にのって発想自体を楽しむH
- ③ 「ぼく前やったけど…」 体を通した事実からは現実思考にむかおうとするH

というHに通底する対象との関わり方を見出した。そして、これらの「Hの育ちにあるもの」を前提として、牛山は、Hを「自立」させていく確かな感情を育てるには、「Hが向かっている現実思考にのりながら、『現実』がこの子にとって『ねうちあるもの』となりうる場」、言い換えれば、「体を通して事実におどろきわかるよろこび」が「Hの育ちに要るもの」であり、それを「与えなければならない」考察している<sup>41)</sup>。牛山は、この「Hの育ちにあるもの」と「Hの育ちに要るもの」に基づいて、実際の学習の場面でHに働きかけていった。

報告のⅡ部、「トウモロコシの生長とともに一根本に対するおもいを中心に—〈Hのものとりこみ方とわかり方〉」では、トウモロコシの「根」をめぐる学習の展開をまとめている。特に、Ⅰ部で捉えたHの「育ちにあるもの」の検証、ならびに「育ちに要るもの」に基づいた教師の働きかけとそれに応じたHの動きが中心となっている。

ここでは、「掘り出した根の観察」という学習における事例を取り上げる。この学習では、根は長く伸びることができないと予想するHに、実際には根は長いということを理解させるために、牛山は次のようなことを考え、指導をした。

- 教師は、掘り出した時に切れてしまった根の先を、前もってHに渡しておいた。それは
- ① 固い土がつきやぶれず畝の部分で止まってしまうHの根の予想
  - ② 部分と全体の関係・連続量の捉えにくいHには、根と切れはしの結びつがが困難であろうとのとらえ、をふまえ
  - ③ 体を通し具体を通して確かなおもいをもつHの取りこみ方にのっかって指導を試みる

1つのもくろみであった。

そして、「H、さっき渡しといた根っこかして」、とHから根っこの切れはしを受け取り、掘り出した根っこの先にくっつけてみせたとき、Hは「2つの根が目の前でつながって連続量として見えて初めて『長い』とおどろき」、根は長いという事実気づいた。このように、牛山は「部分と全体の関係・連続量の捉えにくいH」、「体を通し具体を通して確かなおもいをもつH」という、これまでに捉えてきたその子の「育ちにあるもの」を踏まえた上で、その子に応じた働きかけをしたのである<sup>42)</sup>。

この「根」についての事例を含む一連の活動を経て、Hはその後次のような行動を起こした。クラスで根から吸い取られた水がどのように移動するのが話題になり、色水を使った実験を行うことになったのだが、その実験方法の話し合いの中で、Hは茎を縦に切って観察するという独自の提案をした。牛山は、この提案は①「実物を見てわかる」、そして②「連続量をとらえきれない」Hらしい案であり、このような「Hのわかり方」に合った「Hのやり方」を思いついたことを、「Hらしい1つの自立した姿」だと評価している。このように牛山は、ある学習課題に対して一つの正しい答えが定まっていた、その答えに子どもが到達することを目指すのではなく、ひとりひとりの子どもが自分にとって一番よいやり方を見出し、実行できるようになることが、「その子の成長」だと考えていたのである。そして、「根を握って切り離された部分をつないで見た『長い』根のたくましい生きざまへの感動が、この子を『実物を見る』ことへと動かしたのだろうか」と考察しており、自身の働きかけの成果としてこの事例をとらえていた<sup>43)</sup>。

このように、Hを対象児とした実践からは、牛山にとって「その子の成長」とは、自分にとって最もよいやり方を見出し、実行できる、という「自立」を意味していたことが明らかになった。そのような成長を実現するために、「その子の普遍」から、Hの成長には何が必要なのかを同定した上で、適切なタイミングで働きかけていったのである。ただ、このトウモロコシの学習を振り返って、「教師の不必要な出によって、子どもたちが自然に出会うはずの動きを止めたことはないか<sup>44)</sup>」と反省もしている。牛山は、教師が子どもに直接働きかける必要を感じ

ながらも、「子どもたちが自然に出会う」ことがより理想的な学習のあり方だと考え、それが生起するような学習を模索していた。

### 3-2. 「その子の普遍に」応じた場の確保

牛山が信大附属小に在籍した最後の年度となる、4年目の1981年度には、牛山は再び1年生の担任となり、総合学習の題材としてガチョウを飼育した。この総合学習の研究においても、これまでと同様、Kという男子児童を対象児として焦点を当て、Kとガチョウの関わりを追求していった。Kとガチョウの関わりについての研究において牛山は、「子どもたちが自然に出会う」ことを保障する「場」をどのように作っていくかを模索した。本項では、この研究をまとめた「題材『ガチョウさん』」(以下、「ガチョウさん」と略記する。)を対象として検討する。

牛山は、この研究の主旨を次のように述べている。

その子の中に学習が成立する前提として、その子が対象である事柄との関わりを自らもち得る場が、ひらかれていなければならない。

このことは、その子が、どのような場に於いて自ら動きだすのか、動けるのか、というその子に即した“場”の意味が問われることになる。

この報告では、その子に即した“場”の意味を捉えることに努めながら、その子の育ち(学び)のあり方を問い、そうした場の中で、その子におきてきた事実が意味するものについて、考えてみたい<sup>45)</sup>。

子どもが「自ら動き出す」、「動ける」ような「場」への牛山の関心の背景には、前年度の研究における「教師の不必要な出によって、子どもたちが自然に出会はずの動きを止めたことはないか」という反省があると考えられる。牛山は教師の指導によるのではなく、子どもが自然に学んでいくことをより好ましいものと考えていたのだろう。

そのような関心のもとで、牛山はKのガチョウとの関わりを追究していった。この追究において、まず、「その子をめぐって教師の感覚にとまった“エピソード”を例示しながら、その子の特徴づけているものを」探った。これは、上述したWやHの事例と同様の、Kの発言や行動を手がかりとして「その

子の普遍」を把握する試みだと言えよう。そして、「そのことから、その子が自ら事柄に対して関わりをもつ場の条件(専心性の動因)を仮設」した<sup>46)</sup>。その条件とは以下のようなものであった。

〈対象〉

- ① 動きのあるおもしろさがある身近で触れられるもの(関心)
- ② ひとりで思いどおりに動かせそうな小さいもの(よろこび)
- ③ 自分とはちがった存在のありようをしている事実がとらえやすいもの(対象化)

〈操作〉

- ① 複雑な協応動作がなく操作に集中できるもの(視点)
- ② 操作の結果が明確に現われ切実さをもって取り組める(目的の理解)
- ③ 自分と対象との距離ができるだけ近い小さな道具の使用

〈状況〉

- ① 友だちが楽しそうにやっている状況の中にあること(動機づけ)
- ② 友だちとの対応は少なくともすむが、助けを求めれば答えてやる配慮のあること<sup>47)</sup>

これらの条件をもとに、牛山はガチョウとKの「学習の目標」と「場の配慮」を以下のように考えた。

〈目標〉 ガチョウに繰り返し直接近づいていき、ひとりで思いどおりに抱けるようになる。

〈配慮〉 そのために、例えば小屋の掃除などのように友だちとの対応が欠かせない場面での活動には強いて参加させる指示は避け、Kがガチョウと一対一で向き合える場をできるだけ多くとる<sup>48)</sup>。

牛山は、このような目標と配慮を設定した上で、Kとガチョウを出会わせた。もちろん、牛山はただガチョウを抱けるようになればよい、と考えていたわけではない。牛山は、Kが抱けるようになることで、「ガチョウへの新たな関わりをひらくことにはならないか」、「友だちとの対応のきっかけを自ら作っていくことにはならないか」と仮説を立て



ており、抱けるようになることでKがどのように変容していくかを読み取ろうとしていた。

「ガチョウさん」にはその後、約1ヶ月にわたるKとガチョウの関わりが記述されているが、興味深いことに、ここには牛山からKに対する働きかけは一切記述されておらず、一貫してKがガチョウとどのように関わったかと、それについての考察が記述されている。ここには、場の提供者に徹しようとする牛山の意図が表れていると言えよう。

結局、Kは試行錯誤を繰り返しながら、ガチョウと出会ってから三週間ほどで、ひとりで抱くことができるようになったが、牛山は、その後のKの言葉や行動から、Kの育ちを見とった。例えば、「ガチョウさんは、ほんとうは何kgなのかな」、「ほんとうは何歳なのかな」という言葉から、「自分の手による試しでは不可能なことに関心が」広がったという成長を、自ら率先して世話をするようになった姿からは、「対象を思いやる心情」がつかわれたという成長を見とった。

このように、Kを対象児とした実践において、牛山は、Kという児童の「普遍」を把握した上で、それに基づいてKが自ら動きだせるような場の提供者に徹した。Kはそのような場に置かれたことで、Kなりの成長を遂げていったのである。

本節では、牛山が、「その子」の成長をどのようなものだと考え、「その子」をどのように成長に導いていったのかを分析した。HとKの事例に共通しているのは、牛山があくまでもその子がその子らしく自立していくことを期待していたということである。Hにおいては、Hが実験の予想の中で自発的に「実物を見る」ことを提案したこと、Kにおいては、自発的にガチョウの世話をを行うようになったことを、その子らしい成長として評価していた。そして、そのような自立をその子の成長と考えていたがゆえに、牛山は学習の過程の中で教師が積極的に働きかけることはその子の自立を妨げるものだとして極力廃し、その子が自然に動き出せる場をいかに作り出すかを重視していったのだろう。このように、その子を徹底的に観察して把握した上で、それに基づいて、その子が自立していけるような場を提供していくこと、このことこそが、牛山が信大附属小における教育実践を通してたどり着いた教師としてのあり方だったと言えるだろう。

## おわりに

本稿では、牛山榮世における「ひとりひとり」に応じた教育について論じてきた。

1節では、上田から直接指導を受けていた当時の牛山の実践記録から、上田が「ひとりひとり」に応じた教育のために提唱した座席表などの方法を用いながらも、先入観をもって子どもを捉え、子どもを抽象化してしまい、結局は子ども「ひとりひとり」の実態に応じた教育を実践しきれていなかったことを指摘した。

2節と3節では、信大附属小における牛山の総合学習の研究の中核にあった「その子」に応じた教育の内実を明らかにした。

2節では、牛山における「その子の普遍」とはいかなるものだったのかを検討した。「その子の普遍」とは、「その子を動かしている、しくみ」、すなわち、その子に遍く存在する対象への関わり方のことであった。そして牛山は、「その子の普遍」を、その子の素の姿が表れる動きやつぶやきを具に観察することによって把握していった。

3節では、牛山が、「その子」の把握に基づいて、「その子」どのように成長に導いていったのかを分析した。牛山は、「その子らしい自立」を成長だと捉えており、そのような成長をもたらすために、「その子の普遍」を把握してその子の成長に必要なものを同定し、教師が自ら働きかけたり、場の提供を行ったりすることによって、その子の成長をもたらしていった。この過程の中で、その子らしい自立をもたらすために教師は場の提供者になることが望ましいのだということを発見してしたのである。

牛山が追究し続けた「ひとりひとり」に応じた教育に関連して、文部科学省は、1996年7月の中央教育審議会答申において、「生きる力」を育むために「個に応じた指導」を提唱した<sup>49)</sup>。

[生きる力]をはぐくむ上では、一人一人の個性を生かした教育を行うことは極めて重要であり、そうした観点から、教育課程の弾力化、指導方法の改善、特色ある学校づくり等を一層進める必要がある。

この主張は、一見牛山が追究してきた「ひとりひとり」や「その子」に応じた教育と同様のものを目指

しているように読み取れる。しかし、それをどのような方法で実行していくかについては、「子供たちの発達段階に即し、ティーム・ティーチング、グループ学習、個別学習など指導方法の一層の改善を図りつつ、個に応じた指導の充実を図る」と述べられており、「子供たちの発達段階」という一元的な基準において子どもを測り、その段階に応じて指導することが推奨されている。また、現在の「個に応じた指導」の実施状況を見ると、個に応じた指導がすなわち「少人数指導」あるいは「複数の教師が協力して行う指導（TT）」として説明されており、個に応じた指導が学習集団の問題に回収されてしまっている<sup>30)</sup>。結局のところ、文科省が提唱した「個に応じた指導」とは、能力の高低によって子どもたちをグルーピングして指導するというものになっており、能力主義の教育を助長することが懸念される。

このような状況を鑑みたとき、牛山が「生きる力」といい、喜びといい、そのありさまは、ひとりひとりの子どもにより、みなちがっていて当然であろう。だとするならば、指導の側のそれへの対応のあり方も具体的にはみなちがってきて当然であろう」と論じていたことが改めて注目される<sup>31)</sup>。牛山が試行錯誤の上に到達した「ひとりひとり」に応じた教育とは、能力という一元的な基準で子どもを把握し、類型化した上で類型に適した指導法を実践するというものではなかった。牛山の教育実践が示唆しているのは、教育とはあくまでも子どもひとりひとりが自分らしく生きていけるようになることを支える営みであり、それゆえに、全ての子どもが到達すべき目標を定めることも、またその目標達成のためにすべての子どもに通用する教育方法を開発することも不必要なのだ、ということである。このような牛山の教育論は、現在の教育のあり方を問い直していく上で、非常に示唆に富んでいると言えよう。

## 注

- 1) 教師になるまでの牛山は、1966年に信州大学教育学部を卒業、岡山大学理学部で研究生として光合成研究の第一人者であった藤茂宏に師事、翌年の1967年には岡山大学大学院に入学、1969年に大学院を修了した後も1年間研究室の助手として勤務、という経歴をたどった。
- 2) 信州教育出版社編『学びのゆくえ：実践者牛山榮世の軌跡』、2017年。

- 3) 稲垣忠彦編『学校づくりと総合学習—校長の記録』、評論社、2001年、252頁。
- 4) 牛山榮世「教師教育の実践から見えてくること」稲垣忠彦・牛山榮世他著、富田福代・寺崎昌男編『続教師教育の創造』評論社、2013年、142頁。
- 5) 同上、147頁。
- 6) 稲垣忠彦「牛山榮世さんと私」同上書、2013年、134頁。
- 7) 畔上一康「学ぶということ 実践者牛山榮世先生の問いかけるもの」信濃教育会編『ふるさとの大地』16号、信州教育出版社、2013年。
- 8) 中村麻由子「生活科における教師の共感的なまなざし」『せいかつか&そうごう：日本生活科・総合的学習教育学会誌』21号、2011年。
- 9) 前掲注7)、9頁。
- 10) 前掲注8)、82頁。
- 11) 同上、83頁。
- 12) 牛山は、『せいかつ1 あおぞら 教師用指導書』（1992年、信濃教育会編）で執筆を担当して「第一章 生活科を考える」や、『学びのゆくえ』（2001年、岩波書店）においてなど、自身の教育について語る際、たびたび信大附属小時代の「ヤギとの生活」や「Kとガチョウ」の事例を挙げている。
- 13) 穂高南小学校 45年度 5年2組編『風音 学校記録文集』1970年度。
- 14) 上田薫『上田薫著作集5 個を育てる力』黎明書房、1992年、79頁。
- 15) 同上、82-84頁。
- 16) 上田薫『上田薫著作集3 ずれによる創造』黎明書房、1993年、330頁。
- 17) 同上、332頁。
- 18) 牛山榮世「道徳学習指導案」1972年、表紙。
- 19) 同上、1頁。
- 20) 牛山は、上田が使っていた「抽出児」という言葉は用いず、「対象児」という言葉を用いていた。
- 21) 教師が子どもを認識することについて、一般的には「子ども理解」という言葉が使われるが、牛山が子どもの認識について言及する際、一貫して「とらえ」「捉え」「把え」という言葉を使っていたことを踏まえ、本論では「把握」という言葉を用いる。
- 22) 同上、1頁。
- 23) 同上。
- 24) 前掲注13)、82頁。
- 25) 前掲注4)、156頁。
- 26) 「総説」『研究紀要 第6集』信州大学付属長野小学校、

- 1964年。
- 27) 信州大学教育学部附属長野小学校『学校運営計画』1978～1981年度。
- 28) 研究物自体には、対象児の名称は名字あるいは名前で記されているが、本稿ではアルファベットで表記する。
- 29) 牛山榮世「ひとりひとりの子どもが、よろこびをもって生きる力を伸ばす総合学習はどうあったらよいか」『昭和56年度総合中間報告』1981年度、8-9頁。
- 30) 牛山榮世「総合学習について」1979年度、1頁。
- 31) 同上、2頁。
- 32) しかし、ここで浮上してくるのは、「その子」に注目すること、「ひとりひとり」にこだわることは両立しうるのか、という問題である。ただ一人の「その子」に注目することで、他の子どもはないがしろにされてしまうことが懸念されるのは当然だろう。この問題を考える上で注目されるのは、牛山がどのような子を対象児童として選んだのか、という点である。次項で詳しく述べるが、牛山は1979年にはWという児童を対象に研究をする。その研究報告の冒頭において、「Wは口数が少ない。行動も活発でない。うっかりすると、いるかいらないか、わからないような輪郭の不明確な子である。いわば、教師にとって見えにくい存在といえよう。以下そんなこの子を、あえてとらえようところみたものである(同上、3頁)」と述べている。このように牛山は、「見えにくい」存在、つまり把握が困難な子どもを観察、分析対象とした。なぜ把握が困難な児童を対象としたのかについて、牛山は言及していないため推測の域を出ないが、牛山は、「見えにくい」児童から目を背けることが、皮相的な子ども理解に陥る第一歩になると考えていたからではないだろうか。言い換えれば、「見えにくい」子どもの把握に敢えて取り組むことで、学級内にいるどんな子どもにも対応できるような教師として成長しようとしていたのだと推察される。このような、自身の子ども把握を常に更新していこうとする姿勢には驚嘆させられる一方で、「今、ここ」の子どもたちにどれだけ対応できていたのか、教室にいるすべての子どもがどれだけ大事にされていたのか、という点は依然として疑問が残る。この点については、あくまで研究報告の資料しか残っておらず、牛山が対象児童だけでなくすべての子どもに対し研究報告と同様の観察、分析を試みていたのかどうかはわからない以上、ここで評価を下すことはできないだろう。
- 33) 牛山榮世「その子を動かす指導のしくみ(WとA)」『S55年度 総合学習中間報告』1980年度、16頁。
- 34) 同上、10頁。
- 35) 同上、11頁。
- 36) とはいえ、「作文はその子のすべてではないが、その子のある部分を表していることも確かである。要は教師がそれをどのような手がかりとして用いていくかが問われるだろう」とも牛山は述べており、作文もその子を把握する手がかりとして利用していた。(同上、10頁。)
- 37) 前掲注30)、4-17頁。このような、牛山が観察した「Wの事例」を、牛山が把握した「Wの普遍」と結びつけて説明する仕方は、「Wとはこういうものだ」という先入見のようにも見受けられる。この点について、牛山自身も、Wについての研究を振り返り、次のように述べている。「先入観と抽象化をなるべく避けようとしながら、そこに落ちていきがちな自分だった。また、自分にとって都合のいい結びつけをしがちだった。(中略) ここでこうかもしれないと思ったことは、すぐにでも書き換えねばならぬほど事実は複雑であり、多様であり、かつ動いている(同上、2頁)。」この記述からは、牛山自身、Wに対する先入見を自覚していたことが窺える。それを自覚して、自身の子どもの把握を常に問い直そうとする姿勢を持つことで、牛山はより子どもを見る目を肥やそうとしていたのだろう。
- 38) 例えば、「嗅覚・触覚という、自らが刺激を受けようとして対象に近づいていかなければ得られない種類のものが他に比べて多い」というWの特徴の考察に際して、ほとんどの子どもは目や耳からの情報を記述するという一般的な観念と対比させている(同上、4頁)。また、Wは「自分のできることの中に自らを安定させていくところがあり」、「安定できる状況と、できることがわかって、状況を切り開く見込み」があるのだという考察の際にも、「子どもたちは新しい環境にとび込み、新しいことを知っていくことに、目をかがやかせる。失敗することをおそれないから、学ぶことも多い」という一般論と対比させている(同上、17頁)。
- 39) 前掲注33)、7頁。
- 40) 牛山榮世「Hについて」1980年度、一はじめとおわりにかえて一。
- 41) 同上、1-3頁。
- 42) 同上、10-12頁。
- 43) 同上、20頁。
- 44) 同上、25頁。
- 45) 牛山榮世「題材『ガチョウさん』」1981年度、表紙。
- 46) 同上。
- 47) 同上、9頁。
- 48) 同上、10頁。

49) 中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会 第一次答申」、1996年。  
(最終閲覧日：2020年3月8日)

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)

50) 文部科学省「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査 調査結果」16-18頁。(最終閲覧日：2020年3月8日)

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/10/1415063\\_2\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/10/1415063_2_1.pdf)

51) 前掲注30)、1頁。