

# 大正自由教育・生活教育・生活綴り方教育から

## 「全体的発達」を考える

－「生きる意欲」と「学ぶ意欲」を軸に－

山田 隆幸

**摘要:** 本稿では子ども・親・教師を苦しめる教育を作り出している管理主義の弊害を追求した。子どもの全体的発達(1)を理念とする大正自由教育から現代の民間教育運動にいたるまでの民族的教育遺産である生活教育、生活綴り方教育の理念と具体的な方法論の史的概観と私の現場実践を具体的素材として、今の困難をどうしたら克服できるかを追求した。

**キーワード :** 管理主義 全体的発達 生活教育 生活綴り方教育

### I ねらいと方法

#### 1. ねらい

中学生の自殺、教員の鬱病発生率の高さ、児童虐待の頻発など日本の子育て・教育の行き詰まり状態は甚だしい。その大きな要因は国家権力による管理主義教育にあると考え、その実態と、それを乗り越えようと続けられ民衆の教育運動を概観することで、子どもの全体的発達を軸にした教育の道筋を追求する。

#### 2. 研究方法

1960年代、(私の学生時代)の大学教官は、「現場を知らずして研究はあり得ない」と、学生を連れては学校を訪れた。そして直接、子どもたちと関わり、教員と共に教育の問題点・解決の道筋を考え、さらには父母の集まりに顔を出した。38年間の小・中学校勤務の後に、研究者の仲間入りをしたが様変わりには驚いた。書類に追われ、学校現場にほとんど顔を出さ(せ)ず、子どもたちと直接に接する機会は少なくなっていった。かつて私の見ていた研究者生活とはほど遠いものであった。現場教師にも読まれるよう、業績づくりのための研究、論文のための論文にならないよう自戒した。

#### ①事例研究(K小学校男・4年生)

本研究には統計的方法はなじまないと考え、事例研究とした。事例は「勉強ができない」ことから来る劣等感を持つイサム(仮名)を軸に、彼がやっと見つけた仲間たち(いずれも仮名)の姿を分析する。

#### ②聞き取り調査

大正自由教育、及び生活教育論研究の第一人者中野光氏より計三回延べ10時間、大正から昭和30年代の愛知の教育状況、及び生活教育の課題について聞いた。各種著作からの話もあったが、とりわけ氏の父君、力氏は1930年代から戦後にかけて愛知で大きな影響を与えたペスタロッチと大正自由教育を学んだ実践の先駆者であり、その姿から学ものが多かった。

#### ③新教育の史的分析

愛知の教育史は愛知県教育史、名古屋教育史、新教育100年史や各地域の市町村市などに貴重な「事

実」が集められている。しかし、事実の紹介にとどまり、その教育史的意義の分析は限定的である。これについて、若干の考察を加えた。さらに深めていきたい。

## II 子どもの発達を妨げる管理主義教育とは

### 1. 子どもを追い詰めている効率追求の教育

企業やスポーツ界だけでなく「結果を出す」という言葉が学校にも広がり、数値中心の成績主義と競争原理に基づく効率追求教育が大きな問題を引き起こしている。「テスト学力の向上」と「徳目的道徳教育」を進めている共通の政策イデオロギーは、「競争原理」と権力的な「管理主義」である。今日の教育・子育ての困難は、明治以来の「忠君愛国」、「富国強兵」、「八紘一宇をスローガンとする軍国主義」など強大な国家権力の管理・統制教育によってもたらされた。現在は、「グローバル社会を生きぬく力」とか、「一億総活躍の社会」……使われる言葉は異なっているが、根底に流れるものは同じである。

問題の第1は、「学力向上」の取り組みに表れている管理主義である。受験制度のもと、テスト対策型授業は中学3年期を中心に行われていたのが、小学校にまで日常的に強いることになってきた。その原因は、文科省・「全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)」である。教育・学校というのは、テストの点数が中心となるべきものではなく、人間としての「全体的発達」を目指すべきものである。しかし県別の順位が発表されることで競争主義教育に拍車がかかっている。

第2は、「人格形成」に関わる管理主義である。非行、いじめ、不登校、ひきこもりなど子どもの人格形成上の問題を口実にして、「規範意識」の育成・従順な人間づくりが強調されてきている。具体的な表れのひとつは、戦前の「修身」復活を想起させる徳目主義的な道徳教育が、教科と位置づけられることである。教科となれば「評価」を伴うことになり、人格を評価するという、有ってはならないことを学校・教師に強いることになる。さらにこれが強化されれば、後段で取り上げる「ゼロトレランス方式」と呼ばれる厳罰主義的生活指導により、日常的に子どもの生活が監視されるであろう。これらが子どもを追い詰めていく。いじめだけでなく、自己否定からの子どもの「自死」が相次いでいる。

最近だけでも

名古屋名塚中1	2015年11月1日	地下鉄飛び込み
名古屋星槎中3	2016年1月6日	地下鉄飛び込み
安城市篠目中3	2016年1月6日	名鉄飛び込み
一宮市 中3	2016年1月14日	マンションから飛び込み

このふたつの「管理主義教育」問題の分析と、その対抗軸として「生活教育」・「生活綴り方教育」の中で探求されてきた「全体的発達」論の今日的意義を提起する。とくに方法論としても重要と考えている「綴ること」と「集团的自主活動」の重要性について、大正自由主義教育、生活教育、生活綴り方的教育、バズ学習方式の紹介と、これらに大きな影響を受けた私の実践の事例研究から論じたい。

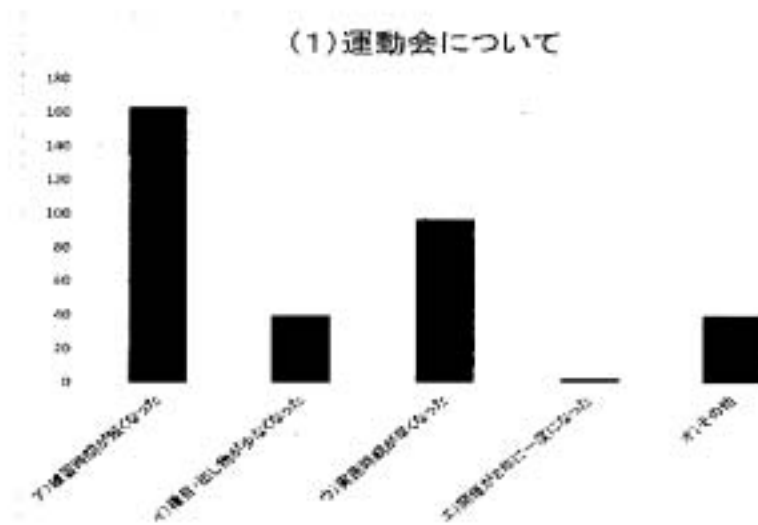
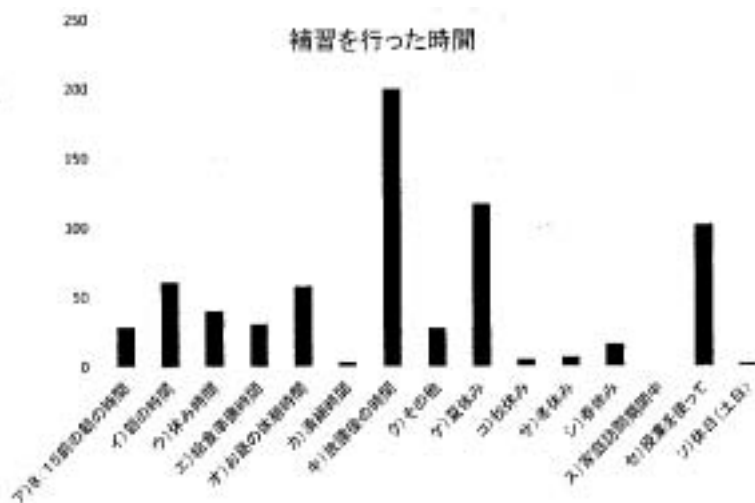
### 2. 三つの型の管理主義

#### (1) 「学力向上」運動という姿で持ち込まれる管理主義

2013年全国学テで最下位の沖縄が、2014年には24位に「躍進」した。沖縄教組・沖縄民研・沖縄大学編の「調査白書」に詳しい。さらに今年度は20位と上昇したが、手放しで喜ぶべきことであろう

か？沖縄では、無理な補習やテスト対策授業がさらに強化され、教科外活動が縮小されて、テスト関連教科偏重のゆがみが読み取れる②。

テストの点を上げるには、反復練習、過去問題を解くことが中心になるが、それが子どもの全体的な発達保障につながるのか疑問である。次の資料は沖縄県那覇・浦添地区の結果であるが、学力向上が強化されている地域は全国的に同じ状況にあるであろう。



さらに (2) 以降でその他の圧縮された教育活動のデータが記載されているが略。

調査対象：那覇市・浦添市小学校教員全員 1290名。期日：2014.11.19～12.4 回収率：32校—68.1%

<沖縄教組・沖縄民研・沖縄大学編の「調査白書」より>2015.3.31

1980年の学習指導要領の改訂では「知識偏重・テスト学力」に振り回された教育が見直され、「体験重

視」・「問題解決型学力」へと転換された。しかし2007年ごろから、それを「ゆとり教育」と蔑称し、形は変えても「受験学力」としか思えない教え込み・訓練型教育に回帰している。学習指導要領改訂という国家権力による教育統制は子ども・教師・親を振り回している。

また民間教育分野でも「100マス計算」や「ヨコミネ式教育」などのパターン化した特定の訓練型指導方法が姿や呼び名を変えつつ、繰り返しブームを呼んでいる(3)。

またPISA型の世界的なアチーブメントテスト競争(本来の目的は違っている)の国際比較で成績がふるわなかったことから、フィンランドの教育が礼賛されたりして、機械的な教え込み、反復練習に若干の手直しが見られるが、今大差はない。このPISAについてはフィンランド国内で批判があるし、国際的な批判運動も生まれている。

すでに1967年に勝田守一氏は、共通認識がないままの学力観から来る混乱、世俗的・非科学的学力低下論の横行とそれを利用した政治的思惑からくる管理・統制の強化、こういう事態を避けるため、「学力を測定可能な知的・合理的教科内容に限る」、「それだけが人間の発達にとって重要だというわけではない」と書かれている(4)。

この提起は現在でも多くの研究者の一致点となっている。しかし行政も学校現場もこの提起を無視(無知?)し、数値で表れる学力競争という誤りを繰り返している。私自身も50年にも及ぶ教員生活で、しばしばブームや上からの押しつけに流され、数々の実践上の誤りを犯してきたので、「学力論」と「競争」への警戒心が強い。指導法にばかり目を奪われず、子どもの全体的発達を考え、原則を学び直す必要がある。「原則は明確に、実践は多様に」と言われるが、「原則」とはブームや権力側からの統制に惑わされず、子どもの発達を真正面から受けとめるための教師のバックボーンとなる。

もともと日本生活教育連盟(略称、日生連。以下これを用いる)では、子どもの「全体的発達」を考え俗論的な意味での「学力」という言葉をつかうことには慎重であった。中野光氏は、以下のように語っている。

「私は『学力』という言葉自体に疑問を持っています。『学ぶ』ことと『力』はなじまない。そもそも日本で使われているような『学力』ということの意味する英語はありません。強いて言えばアチーブメント(達成)という使われ方をします。例外的に数値できちんと表されるものとしてエンジンのように『馬力』はありますが、日本はすぐ何にでも力という文字を付けてしまいます。そもそも低学力問題は、軍隊で『手紙も書けないような奴がいる、学校は何をやっている』という批判が出たのが最初です。低学力が問題にされるときは、国家統制が強められるときであることを考えるべきです(5)

「力」を付けると実態があるように見え、「忘れる力」「老人力」「雑談力」など滑稽なまでの造語が氾濫しベストセラー本になったりしている。こういう俗論にとどまっていればいいが、歴史的に見たとき、危険な政治的意図で教育統制を強化するために低学力問題が利用される。低学力論争の尻馬に乗るのはきわめて危険である。

ただ日生連の中でも「学力」論を積極的に展開している研究者もいる。梅原利夫(和光大学)氏はペーパーテストで測定される「学力」を批判し、具体的に次のような学力観を書かれている(6)。

### 「学力」とは何か

- ①学力の土台部分(神経、生理、知能の発達)
- ②基礎的な学力(わかる・できるという達成感が比較的たやすく判定できる学力)
- ③学習活動に立ち向かう意欲や持続力
- ④課題設定や探求力や表現力などの総合的な学力

基礎学力は上記の②の大部分に当たります。たいせつなことは、①を前提にして、絶えず②の力を生み出して、それに支えられながら、やがて③や④の学力へと発展していくものなのです。

私は、「学力」という言葉を前面に出すようなことは慎重でありたい、できれば避けたいと考えている。その根底には「能力」重視か、「発達」重視かという人間観・教育観の違いがあると考えているからだが、実際には文を書くとき、これを完全に貫くことはきわめて難しい。

### (2) 規範意識の醸成・道徳の教科化で持ち込まれる人格形成への管理主義

アメリカでは1970年代から銃の持込みと発砲事件、薬物汚染、飲酒、暴力、いじめ、性行為、学力低下や教師への反抗など学校・学級崩壊などの問題が続いている。非行のエスカレータを防ぐため、遅刻、無断欠席、宿題未提出などの比較的軽い問題行動でも罰せられる流れが強い。問題生徒に罰を与えて自覚させる、それが**ゼロ・トレランス方式**である。こと細かく罰則が定められ、軽い罰としては、放課後の居残り、土曜日登校などがある。それでも改善が見られない場合はオルタナティブスクール（問題児を集める教育施設）へ収容する地域がある。日本でも導入の動きが強まっている。

以下は文科省の平成18年に出された通知である。「お願いします」とあるが、命令に近いニュアンスであり、これを読めば、意図することは一目瞭然であろう。

### 通 知

### 文部科学省初等中等教育局児童生徒課長 坪田 眞明

児童生徒の問題行動等の現状をみると、暴力行為、いじめ、不登校等が相当の規模で推移するとともに、社会の耳目を集めるような重大な問題行動もあとを絶たないところです。

このような状況の中で、国立教育政策研究所生徒指導研究センターにおいては、文部科学省の「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム（中間まとめ）」（平成17年9月）を受け、「生徒指導体制の在り方についての調査研究」を行い、今般、別添のとおり、「生徒指導体制の在り方についての調査研究報告書（規範意識の醸成を目指して）」をとりまとめたところです。

については、貴職におかれては、本報告書の内容及び下記の点を踏まえ、所管の学校及び域内の市区町村教育委員会等に対し、生徒指導の一層の充実を図るようお願いします。（以下略）

坪田氏の具体的な意図は『生徒指導メールマガジン』第16号(文部科学省初等中等教育局児童生徒課平成18年1月31日発行)の巻頭言がわかりやすい。

「…文部科学省では、昨年中盤から相次いだ児童生徒による重大な問題行動等への対応の充実を図るために「新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム」(以下「新プログラム」という)をとりまとめ、昨年9月27日に公表したところです。(中略)

新プログラムでは、学校の生徒指導の組織体制の整備の中で、「ゼロトレランス(毅然とした対応)方式の

ような生徒指導の取組みを調査・研究する」という施策を提示しています。

この「ゼロトレランス方式」とは、クリントン政権以来、米国の学校現場に導入されている教育理念及び教育実践を表現したもので、学校規律の違反行為に対するペナルティーの適用を基準化し、これを厳格に適用することで学校規律の維持を図ろうとする考え方であり、軽微な違反行為を放置すればより重大な違反行為に発展するという「破れ窓理論」による説明も見られます。

「ゼロトレランス方式」については、我が国では、これまで、「銃が蔓延し契約観念の発達した米国社会独自の理念」とか「教育的意義より政治的意図が強いポリシー」とする見解や、直訳では「寛容度ゼロ」となることから、「規律違反＝放校」という厳罰主義・管理徹底主義の言い換えにすぎないなどの評価をされることが多かったわけですが、その後の米国における成果等を踏まえると、施策の名称はともかく、その根底にある「(処罰)基準の明確化とその公正な運用」という理念そのものは、学校規律という身近で基本的な規範の維持を指導・浸透させる過程で、児童生徒の規範意識(一定の規範に従って行動するという意識)を育成するという観点から、我が国の生徒指導の在り方を考える上でも参考とすべき点が少ないものと考えています。」「我が国においても、名目はともかく実質的には「ゼロトレランス方式」に相当する取組を導入・実践し効果を上げている学校が既にあることも忘れてはならない事実です。そうした実践事例についても幅広く調査を進め、我が国の実情に合った、いわば**日本型「ゼロトレランス」**なるものを提唱し得るとすれば、今回の調査研究が有意義なものとなると考えます。(以下略)

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/magazine/06062901.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/magazine/06062901.htm)

この考え方は、少年法の厳罰化・改悪と軌を一にしていると考えられる。

さらにこの考えは、評価になじまない道徳を「教科」と位置づける動きを押し進めることとなり、強い疑問の声がある中、次期の学習指導要領改訂で強行した。

## 道徳の教科化

### 道徳教育の充実に関する懇談会 (第8回・平成25年) 配付資料

#### <これまでの主な意見 (抜粋) >

- ◇ **道徳の時間が形骸化しているのは、教科でないから**である。戦後、道徳教育に関する改善の方針は出尽くしており、それでも活性化させるためには枠組みを変えるしかない。
- ◇ 道徳を教科化という場合には、算数・数学や国語とは違って、もう少し緩やかな意味で使われているのではないかと。緩やかな形にしながらも、**各学校において指導が確実に行われるようにすること**との兼ね合いを検討すべき。
- ◇ 道徳という領域が持っている特質をもう一度確認して、その必要性を前面に出しながら、新しい枠組みの道徳教育を、どういう形で**カリキュラムの中に編成**していくのかという議論が必要。
- ◇ 「新しい枠組み」による教科化に当たっても、その教科を「道徳教育の要」にしつつ、基本的には学校教育全体で道徳を行うという方針で良い。その意味で、他の教科と横並びでない「**特別教科**」としての枠組みになるのではないかと。
- ◇ 道徳は教科でないために、大学においても専門家が育たず、理論が構築されていない。教科になれば、目的と内容と方法を体系化しなくてはならなくなる。

学校教育の中身は、明確な到達目標と評価を持つ「教科教育」と、目標はあっても到達度を教師(おとな)では評価できない、すべきではない「教科外教育」に分けられる。文科省ではこれを「特別活動」「道徳」「儀式」としている。本来、道徳心というのはこれら諸活動の中で子どもたち自らが形成していくものである。それに反して、国家の示す基準で「評価」するのは、国家権力で道徳心を子どもに押しつけることとなる。

### (3) 教師の内なる管理主義の危うさ

本来教師の持っているはずのあたりまえの願い(賢くて、しっかりした人間に育ってほしい)が、上からの管理統制と、超多忙による研修の不十分さによって歪められている。子どもの内面理解を誤る「教師の内なる管理主義」が、よかれと思ってやったことが、子どもにとってはダメージとなった事例が多々ある。「やらない」のではなく「やれない」ことに気づかない。たとえば過度に提出物の期限を守らせようとするあまり、長期にわたって未提出を理由に子どもを追い詰め、自己否定に陥った生徒が自死した事件が名古屋市の中学で起きたことは記憶に新しい。

また、「いじめ」を子どもの心のゆがみでなく、学校教育のゆがみととらえない限り、減りはしないであろう。さらに教師の「上の人に良く思われたいという自己保身と管理職登用ねらい」といったゆがんだ気持ち加われば、事態をより悪化させる。

中野光氏は、管理主義の誤りについて次のようにまとめている。

「…その特徴の第一にあげられることは、日常の学級、学校の外的秩序の維持のために定められる「きまり」に子どもを従わせることが「指導」であるととらえられていることである。だから子どもたち自らが集団生活の秩序をつくり出すための活動は展開できない。また、教師の活動はきまりを守らせるための「指導」をいかに徹底しているか、という観点から評価されるために、たとえば違反者の発見と形式のおしつけに積極的になり、子どもの内面世界にわけ入って人間的自立をはげますことはできない。

第二に、管理主義は、子どもの側にも教師の側にも自主的判断力を弱め、無責任体制をつくり出す。集団生活に「きまり」が必要であることは言うまでもない。しかし、それが一方的に決定され、子どもにはそれを守るだけで要求されるとすれば、子どもたちは自分の判断を求められることはない。

他方、そのような場合、教師は学校管理の一要員として自己を抽象化せざるをえず、生きた人格における人間観や価値観を切り捨て、判断停止のまま体制に依存することになる。たとえば、中学生が「このようなきまりはなぜ必要なのですか、誰がきめたのですか」と問いかけても、主体的な解答を試みることができず、「学校で決まっているから」と当局の意を代弁するにすぎない。

第三に、教師が管理主義的立場に立つかぎり、子どもたちの反抗や逸脱を理解し、彼らが自らを問いなおし失敗から学んで自立していくことを支え、はげますことはできない。むしろ、反抗や逸脱の事実をとりしまりの強化にむすびつけていく、という悪循環におちいる。これを教育における「内なる管理主義」と言ってもよいだろう。」

## Ⅲ 子どもの全体的発達を追求してきた日本の教育運動のあゆみに学ぶ

### 1. 大正デモクラシーの中から生まれた「新教育」・「生活教育」・「生活綴り方」

明治時代、「富国強兵政策」のもとで教育の国歌統制が強まっていった。国定教科書による教科指導、忠君愛国を土台とした修身教育は、子どもたちの成長・発達を妨げるものと考え、大正デモクラシーの中で生まれたのが「大正自由教育・新教育」である。その教育内容・方法が、画一的で統制され過ぎていると考え、

子どもの興味・関心を中心に、より自由度の高い教育・学習活動の創造を目指す教育運動であった。

代表的な理論・実践に及川平治の「分団式動的教育論」がある(8)。日本のデューイとも言われる彼は、「教師が教壇に立った場合は、児童がいかなる地位にあるか、いかなる態度にあるか、を考えねばならぬ。教師が予定しただけの知能を授与すれば、それで我が仕事すんだように考えるのは間違いである。」とし、カリキュラムという英語をあえて使った。そして「教材」でなく「題材」という用語を使い、「真理を与えんよりは、むしろ真理の探究法を与えよ」「知能を授けんよりはむしろ研究法を授けよ」と述べている。学び方として、①「問題」の意識 ②資料の収集 ③仮説を立てる……とまとめている。さらに「同一題目の解決に同一方法を要求せざること」たてまえた。そのため、当時の規則では1学級あたり70名と定められていたが、「全級的」+「分团的」+「個別的教育」と多様な学習形態を組んだ。

やがて、より強大な天皇制ファシズムが支配的になり、大正自由教育は転換期を迎える。しかし昭和の時代入ってもこの「新教育運動」の精神は受け継がれ、公立学校では実現が不可能と、成城学園をはじめいくつもの私立学園が誕生した。玉川学園、明星学園など「学校」という言葉は避けられた。小原國芳の「全人教育・労作教育」は、わかりやすく「肥たごをかつぐ(如仕事で手を泥まみれにする意味)、その手でピアノも弾くような人間」の育成を述べる(9)などで注目され、愛知でもたびたび講演会がもたれた。当時の教師に求められた専門性とは、指定された教育内容を子どもたちにいかに効率よく伝達できるかという教授技術に関するテクニックであったが、そこにとどまらず、教育全体の大きな変換が考えられていた。

「児童の村小学校(私立)」の主事であった野村芳兵衛は、「協働自治」論を展開した。生徒の自主性・主体性を重視し、学習そのものを生活ととらえた。教師の指導は生徒同士の協働自治を高めることにあると考え、教育内容・方法は固定化せず、教師は何を題材とするか、児童の活動をどう組織するかが研究の中心とした(10)。しかし子どもの興味・関心を重視しようとしてもなかなか期待するようには動かず、いわば「勝手、気ままに」に行動するとしか思えないといった見方もあり、批判・論争を呼んだ。

一方で、教師の指導性をはっきりと位置づけた「生活綴り方」運動が大きな流れを生む。この実践の特徴は、私学などには通わせられない貧農の子・労働者の子を多く受け持つ公立学校の教師たちの手で進められたことである。とりわけ東北の生活綴り方教師・村山俊太郎らの「調べる綴り方」は、及川の「動的分団教育」を引き継いだというだけでなく、今日でも総合学習の取り組みで学ぶべき点が多い(11)。この教育運動は貧しい家庭の子どもが中心であったことから、プロレタリアート運動・社会変革を目指す政治運動とのつながりが増したため、治安維持法による弾圧(逮捕・投獄)が加えられた。ついには社会変革の思想とは関係なく、ただ子どもに生活を見つめさせ、綴らせた文集を出すということだけで、弾圧を受ける時代となる。その結果、「愛国作文」、国家奉仕・戦争賛美のような作文を書かせるような時代となった。

それでも貧しい民衆のための教育を考えたペスタロッチの著作を秘かに読み、何とか弾圧を避けつつ子どもの主体性を生かさそうとした教師たちもいた(12)。そのひとりが中野力氏である。子息である光氏の話から、当時の様子がわかる。

「当時は、教科書がお手本であり、それを真似て書かせるのが図画でした。しかし父は、山本鼎の提唱する『自由画』の主張に心動かされ、野外に出て自然の美しさや人々を書かせていました。私の尋常小学校3年のときの学校の帰り道のことを書いた散文のような作文を大事に持っていました。遺品の中には子どもの自然な生活にふさわしい児童劇の脚本なども有ります。」

これは「愛国作文」—国家奉仕・戦争賛美のような風潮が荒れ狂い、長野では教科書を使わなかったということで「川合訓導休職処分」も起きていた中での良心の抵抗であった。



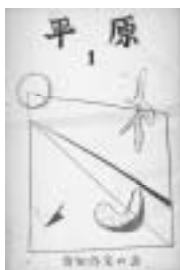
1936(昭和11)年、芥子川律治、稲垣壽年、上原猛ら31名で名古屋綴り方連盟が作られ、翌年、機関誌「綴り方平原」第一号が出版された。しかし1938年から2年間、休刊の事態に追い込まれた。そして再刊されたときにはメンバーの大幅な入れ替え・増員があった。それは内容の大きな変化を伴っていた。確実な立証は困難であるが、軍国主義教育の徹底により、発足時から快く思われていなかった名古屋綴り方連盟に対して、国家統制側の手で1939年に作られた「愛知県教育会」からの介入があったと考えられる。入手できたこの資料を基に今後さらに研究したい。全国では綴り方教師に対す逮捕・投獄が増える中、愛知で1940(昭和15)に「綴り方平原」第六号が再刊され、会員が大幅に増えたという事実は、民間の自主的教育団体から権力側からの統制下に置かれた組織に変えられてしまったと考えるのが自然であろう。戦後、中心メンバーは名古屋の教育に大きな役割を果たしている。中心であった上原猛氏が、秘かに保存されていた「綴り方平原」の原本を子息からいただいたが、研究途上である。他県のように権力に対して真正面から抵抗はしなかったことをもって、単に「変節」という否定的な側面だけで見るのでなく、これもまた愛知独特の「良心の貫き方」であったとも言えるであろうか。今後の研究課題である。



昭和12年4月発行 再刊 昭和15年4月

## 2. 戦後の新教育運動の展開

### (1) 戦後の新教育運動・コアカリキュラム連盟



昭和27年7月再建

築したのが日本生活教育連盟である(15)。現在も意識しないまでも「問題(課題)解決型学習」として多くの小・中学校の指導計画・学習指導に反映されている。日本作文の会などの民間教育団体も精力的に活動した。

日本の敗戦と同時に軍国主義教育を払拭しようと始められた戦後の新教育運動は、当初、占領軍の中心であったアメリカの哲学者、教育哲学者、社会思想家であるデューイの影響を強く受け、「カリキュラム運動」として進められた(13)。運動を担ったコアカリキュラム連盟の実践はやがて、「はい回る経験主義」とか「学力低下」の批判を呼ぶなどその限界が指摘された(14)。その批判に答えるべく「大正自由教育」や「生活教育、生活綴り方」などの日本の民族的教育遺産とも言うべき様々な理論・実践を受け継ぎ、新たな新教育・生活教育理論と実践を再構

### (2) 小集団・班を軸にした教育

#### —愛知から全国に広がった「バズ学習」—

日本の教育遺産の継承という明確な意識はなかったが「分団」を考え、塩田芳久名大教授(当時)を共同研究者とする子ども中心の「学び」が、「バズ学習」として愛知県海部郡八開中で展開された(16)。「バズ」とはブズブツつぶやくということから生まれた造語である。現在もいくつかの学校の教育方針としてホームページで見ることができる。当時の中学校は、補習・補習のたたき込み型受験体制が普通であった。しかし、八開中は授業に生徒が意欲を持ってのぞめば受験学力くらいは大丈夫という自信を持って補習を全廃した。

その原動力が「小集団の話し合い」であった。「話し合い」は学校行事や部活動などの集団活動で大きな成果を生み、八開中学の部活動は郡内でトップクラスであった。練習前のミーティング、練習を中断しての確認ミーティング、終了後のミーティング…パッと生徒たちが集まって話し合う自主練習が行われた(17)。いまだに部活動は担当教師がビシバシとしごく、叱咤激励・猛練習でヘトヘト、まさに鍛錬である。八開中学の部活動はそうではなかった。

さらにこの力を授業に活かすべきだと考えられ、グループ学習へと広がった。私は塩田教授の指導の下で数日間、八開中の家庭科室で寝泊まりしながら教育実習を兼ねた調査研究に参加したが、「目から鱗」の思いであった。教師になることへの迷いを拭い去ってくれた原点である。

ところが保守的な愛知では、「集団」＝「アカ」であった。特定の考えを主張するわけでなく、こうすれば生徒が楽しく学ぶ、成果が上がるという学校独自の実践の積み重ねであったにもかかわらず、教育委員会のコントロールの効かない、他と違うことをやっている学校とさ、「アカ」のレッテルが貼られた。地域の保守系有力者から猛烈な攻撃があり、教師たちは苦悩していた。やがてこの学校の中心であった教師は、他県へ転出して研究を続けるしかなかった。ところが皮肉にも数年後、この学習方式が注目され、愛知を中心に「全国バズ学習研究会」が生まれる。さらに「全国共同教育学会」へと発展し、「国際共同教育学会」も誕生している。

### (3)全国学力テスト不参加で有名になった犬山市の教育、その源流は「バズ学習」

学テ不参加で有名になった犬山市は、学校に過度の競争を持ち込むという一般的な学テの弊害だけでなく、少人数授業、共同学習、副読本作成など当時取り組まれていた犬山の教育改革にとって弊害があることを理由に不参加を決めたことは案外知られていない(18)。この教育改革の中心となったのがバズ学習の研究者、杉江修治・中京大教授らであった(19)。犬山市の教育改革は国の方針に反対することになるため、八開中の失敗を避けようと、父母・市民とともに進めようとしたが、理解者であった市長・教育長の交代で潰されていく。この杉江氏は前述の全国共同学習研究会の中心である。

### (4)大正自由教育につながる愛知の教育改革の流れ

杉江氏はバズ学習研究の著書で大正期、及川平治(明石女子師範)の提唱した「分団式動的教育法」が全国的に影響を与えたことにふれているが、愛知にも学ぶ教師がいた。中野光氏の父もその一人である。戦後、学業の資金にしようと、中野氏がこの本を売ろうとしたところ「この本は…恩人じゃ、…いずれお前にだって必要になる」と止められたのである(20)。

愛知では東北や長野のように弾圧に抗して組織的に立ち向かう力がきわめて弱く、個々の人たちが良心を守ろうとしたが潰されてきたという歴史がある。戦後、教育の民主化の中止となったコアカリキュラム連盟を愛知学芸大学附属春日井小学校や知多・河和小学校の実践が引っ張ってきた(21)。しかし前述したように牧歌的なコアカリキュラム連盟は、日本の政治が「逆コース」と言われるアメリカとの軍事同盟国・再軍備の流れをたどるようになると状況は一変する。「再軍備」の流れに抗して、「民主教育」を旗印に民間教育運動の一員としてコアカリキュラム連盟は、「日本生活教育連盟」に生まれ変わった。この動きについて行けなかった愛知の会員(役員クラスの多くは学校運営の中心であった)は離脱していった。この陰には、旧師範学校の流れを引き継いだ愛知学芸大学の学閥組織(筆者注、愛知教育大学と改称してからは学閥支配という負の遺産の解消の動きがある)を利用した権力側の二重支配があった。こうして東の千葉、西の愛知として全国的に

有名となった管理主義教育体制が巧妙に作られていった。実は八開中学のバス学習もこの流れの中で生み出された悲劇であった。

そもそも愛知では戦後の教育民主化がきわめて弱かった。軍国教師が職を追われず、巧妙に指導的立場にいたり、カリキュラム連盟の全国的規模の集会会場に他県ではあり得ない日の丸が掲揚されたりした。

今でも鮮明に覚えているのは、小学1年生(敗戦わずか5年後)のとき、長野で行われた植樹祭に出席する天皇のお召し列車を見送るため、手製の日の丸の旗を作らされ、片道1時間以上も歩いて中央西線勝川駅のホームに立たされたことである。あつという間に目の前をお召し列車が通過し、また延々と歩いて学校に帰った。軍国主義教育の反省が愛知ではきわめて弱かったこと象徴であった。



しかしその後、日本生活教育連盟だけでなく、教育科学研究会、日本作文の会、歴史教育者協議会、全国生活指導協議会など民間教育研究団体が続々と再建、誕生した。愛知でも学校ぐるみの教育改革にはほど遠い規模であったが、個々の教師によって学級・学年の教育改革が続けられた。コアカリキュラム連盟解散21年後、つながりを意識されぬまま、日本生活教育連盟愛知サークルが生まれた。

## IV 「生きる意欲」と「学ぶ意欲」は子どもの全体的発達の両輪

### 1. 「教え」と「学び」のつながりと独自性

本章では管理主義教育に抗し、子どもの全体的発達を目指す上での指針である新教育運動—生活教育・生活綴り方教育の役割について、私の38年間に及ぶ小中学校での現場経験をもとに論述する。

教師にとってまず気になるのは「授業についてこられない子」である。しかし、こういうとらえ方には根本的間違いがあると気づくには多くの経験と研修を必要とした。常に迷い続けたのは「教える」という教師の役割と「学ぶ」という子どもの主体的な行為をどう結びつけるかということであった。そこには矛盾が生ずる。子どもにある行動を「求める」ということは、その子が何かやりたいと思っていることを「やらせない」とことになるという矛盾である。「勉強」という言葉は「勉めることを強いる」というのが語源であろう。つまりガンバレガンバレと勉め、強いることである。それに対し、「学ぶ」という言葉からは主体的行為という響きを感じられる。この「教え」と「学び」をどう組み合わせるかが学校・教師の課題である。このことを言葉上で否定する人はいない。しかし、現実には前述したように「授業についていけない」という考え方の根底にある「注入型授業」と、大人の思うようなイイ子にしようとする「しつけ・押しつけ・締め付け型生活指導」が主流となりがちである。

「できないので困っている子」を、「やらない・やろうとしないで努力を怠っている子」と思い込み、厳しく教えればできるという接し方をしがちであった。担任した菊川イサム(仮名、当時小学校4年生。以下登場する子どもはすべて仮名である)の事例をもとに、「全体的発達」という視点で発達の原則を考えていく。これは当時の記録を修正、加筆したものである。

### 2. 学ぶ意欲を支えるのは生きる意欲

#### (1) 大失態でスタート、母親の代筆した日記を見直す

四月、4年生を担任してまっさきに名前を覚えたのがイサムだった。キョトキョトと落ち着かない目、

椅子にじっとすわっていることができず、立ったり、となりの子をついたりしている。成績は体育だけ「2」で、あとは「オール1」、学級編成名簿には「問題児」と書かれていた。

新しいクラスを受け持つと、始業式の日に子どもの置かれている生活状況や基礎学力を知るために、「家に帰ったら、お父さんやお母さんと話しあったことをよく覚えておくんだよ、あした作文に書いてもらうから」という宿題を出す。この宿題が、私の教育原則である「事実をよく見ること・ありのままに綴ること」の指導の第一歩となる。

翌日、さっそく綴らせる。

「もう四年生だから、去年みたいに遊んどってはあかんよ」

「男の先生だった？ 女の先生だった？」

「きびしそうかい？ どんどん宿題を出して、しばってくれる先生だといいがね」

なかにはまったく何も言わない親がいて、

「あしたおかあさんの言ったことを作文に書かないかんで、なんか言っつよ」

と請求された親もいる。

これらの子どもの綴ったものから、父母の思い、子どもとの関係、さまざまなことが読み取れる。また、書かれた文字、文脈から、子どもの「学習能力」をおしはかることができる。

このときのイサムは、何も書くことができず、となりの子の文を写して出した。今まで、「書くことないもん」と白紙のまま提出する子はいた。しかし、イサムのように、とにかくカッコウだけを整えてしまう子の方が、指導が難しいとは気づかなかった。

それきりでイサムは何日たっても提出しない。しびれをきらして、

「おいイサム、日記はどうした？ あした出さなければ、残して書かせるぞ」

と注意したが、聞こえたのか、聞こえなかったのか、イサムは教室を飛びだしてしまった。

あくる日、机の上に積まれた日記のなかにイサムの日記帳があった。あっさり書いてきたのでいささか拍子ぬけし、「書く気になれば、ちゃんと書けるじゃないか。がんばれ」と、ありきたりの赤ペンを入れて返した。しかし、またイサムの日記帳は提出されず、きつく注意した。翌日、出されていたが、日記の文字を見て愕然とした。どう見ても母親の字なのだ。私はあらためて前回の日記を見なおした。イサムの字ではない、母親が左手で書いたのだ。こうすれば教師の目がごまかせると考えたのだろうか、今回は忙しくて左手で書く余裕がなかったのだろうか。教師をバカにしていると腹をたてたものの、忙しかったとはいえ、子どもの字に似せようと左手で書いたものを見ぬけなかった自分がなさけなかった。「書く気になればちゃんと書けるじゃないか」という赤ペンが、ますますみじめな思いにさせた。とにかく形だけでもみんなと一緒にやっているように見ればよいと、ひとのテストや文を写して提出するイサムと、この母親の行為はまったく同じではないか。今、振り返ってみれば、そこまでイサムと母を追い詰めていた学校のあり方、私のはたらきかけ方を問い直し、「ひとなみについてほしい」「みんなと同じようにできるようになってほしい」という母親の気持ちを理解すべきであったが、このときは自分の力の無さを棚に上げ、腹立たしい思いばかりであった。

イサムはおそらく学習障害に近い困難を抱えていたのであろう。「すごい」と続けて読むとイサムはノートに書けない。「ス」「ゴ」「イ」と一音ずつ区切ると書ける。たんに手がおそくて書けないということではなく、頭のなかに具体的なイメージをもつひとまとまりの単語として聞き取る力が育っていなかった。「やらない」のではなく「やれない」ことが多く、今までの3年間の辛い体験から学ぶ意欲を失い、育ちそびれて

しまったのだ。こういう子に単調な一斉授業のくり返しは、学力のおくれの拡大再生産でしかない。

さらに勉強がわからないことから、人間関係のもつれを生んでいた。

「乱暴で暴力をふるう」

「常に手足を動かし、注意散漫」

「自分勝手な行動をとり、友達がいない」

前担任からのイサムの引き継ぎ事項である。今は良い意味でも悪い意味でもこういうことは文に残さない。どうしても必要なときは、口頭で伝えているが、このころは遠慮のない言葉が書かれていた。

イサムにとって、まわりの人間は、弱味を見せてはならない存在であった。本読みをさせようとする、

「オレ、やだね、トロクサイね」

と読もうとしない。(できない自分を見せたくない、みんなに笑われたくない)という劣等感が強いからだ。学年がすすむほど、学力のおくれと人間関係のもつれが深まってくる。他人の眼が気になり、そのことが学習意欲を失わせる。当初、イサムの問題行動の解決は低学力の克服にあると考え、「今日は残って、わからんところをもういっぺん勉強しよう」と居残りを言いわたしたが、イサムは逃げるようにして帰ってしまう。居残り勉強はイサムにとって屈辱以外のなにものでもなかったのだ。

もともとイサムはエネルギーのいっぱいある行動的な子であった。しかし場を認識し、感情をうまくコントロールし、状況にあわせた行動を取ることができなかった。学習場面だけではなく、遊びの場面でも同じであった。生きる意欲を伸ばし、仲間との結びつきを強め、ものごとを確かにとらえる力を育てるはずの「遊び」が、かえってイサムの成長をゆがめてしまっていた。自分の意志を正しく表現し、相手に伝える、また相手の意志を正しく受けとめるという点に弱さがあり、人間関係にもつれを生じていた。いやおうなしにコトバを交わさざるをえないような生活、体や手を働かせ、ぶつかり合うような体験が少なく、「意志伝達の道具」としてのコトバが十分に獲得されていなかった。

学習意欲を回復するには、まずは居残り勉強でなく、集団のなかでの人間関係のもつれをほぐす取り組みを作ることがポイントであると気づくには、まだ時間がかかった。

## (2)綴ることを軸に学級づくりを

私は、国語という教科の枠内だけにとどめず、綴ることを軸に授業づくり・学級づくりをすすめてきた。日本の民族的教育遺産である生活綴り方運動の中で練り上げられてきた「調べる綴り方」的手法を多くの教科で用いていた。このときの勤務校では、今で言う「総合的な学習・小牧基地と私たちの暮らし」という紙芝居を作り、ある出版社の教育賞を受けた。

「綴ることのステップ」を以下のように考えていた。

### 第一段階：ひとりひとりの子どものもっている「ねうち」の掘り起こし

子どもたちに自分の生活を日記や詩・綴らせる。そして、まず教師が、その子のもつ「ねうち」を見つける。クラスには教師の指導にとって「都合」の悪い子は必ず何人かいるが、そういう子の良さを見つけ、まず好きになる工夫が必要だ。

### 第二段階：その子の持つ「ねうち」を広める

綴られたものを学級通信とか一枚文集にのせ、教師のコトバをそえて学級や父母のなかにその子の「ねうち」を広める。そのことによって、その子自身にも「自分のねうち」を自覚させていく。今でいう自己肯定感である。

### 第三段階：学級文化活動—自主的集団活動の展開

互いに認めあった「ねうち」を寄せあい、学級文化活動—自主的集団活動を展開する。「生活綴り方」は「生活作り方」だ。子どもたちがせいっぱい知恵を働かせ、体全体でとりくむような活動、生きる意欲を沸き立たせる活動を組織し、綴りたくなるような生活を作りあげたい。感性をより豊かにし、「意志伝達の道具」としてのコトバをふくらませたい。「自分自身を認識する道具」としてのコトバを身につけさせたい。そのことが子どもの内面の曖昧とした「意識」をより確かな「認識」にまで高めたいと考えていた。

けれどもイサムの場合、このステップは通用しない。「生活を見つめ、綴る」という最初の段階で大きくつまづいてしまった。第一段階をもっとふくらませなければいけなかったのだが、さっぱり見通しが立たなかった。とにかく、根負けしないことだけを考え、みんなの中で行動をとるように、厳しく要求し続けた。日記や詩を書かせようとしたが、いやなことは席を立てて逃げだしてしまう。それでも後を追いかけてまわし、まるで鬼ゴッコ状態で、しばしば授業は中断した。とにかく放ってはおかないというメッセージだけは伝えようと、休み時間にイサムをつかまえてプロレスなどをやっていた(スキンシップである)。イサムとの距離は少しずつ縮まっていった。イサムは「やめろよ!」と言いながらもこういう接し方はうれしかったのだろう、相手になってくれた。

#### (3)イサムが見えてきた

見通しのもてぬまま、ふた月がたった。学校の横のドブのような川の水量が増し、田植えの近いことを思わせるある日、5限目が始まってヤスキヨ・ハルミ・イサムの姿がなかった。イライラして待っていると3人がザリガニを持って、意気揚々と帰ってきた。ヤスキヨとハルミの行動は自由奔放というか、おおらか(いいかげん)なところがあり、イサムはくっついて行動するようになっていた。夢中になっていて始業時間に遅れる程度のことは大目に見、「何しとったんだ!」と一喝しただけで済ました。この頃は、まだそれほど明確になってはいなかったが、私の一貫した実践テーマは、「土・水・陽・生き物は子どもの発達の栄養素(自然の持つ教育力)」である。飼育・栽培活動を実践の大きな柱にしてきた。

ザリガニは教室の後ろにある水槽に入れられた。汚れた水を替えたり、エサをやったりこまめに世話をするのはイサムだけであった。(これを日記に書いてくれたら)と思っていたが期待外れであった。相変わらずイサムの後を追っかけ回し、プロレスごっこの日が続いたが、根気よくザリガニの世話をするイサムの姿がかわいく見えてきた。やっとイサムの「ねうち」が見え始め、好きになってきた。

#### (4)イサムが読んだ、書いた

6月のおわり、校内で国語の授業研究をすることになった。授業でも班活動を重視し、教師指名でなく班長が選ぶことにしていた。意図したわけではないが、イサムの班に読み手を出すよう指示したら、なんと班長はイサムを指名した。(困ったことになったな)と思っていたら、案の定「なんでオレが読まないかん、ほかのやつにすりゃいいがや」とごね始めた。「わからんところはみんなで教えた。読めよ」と班のメンバーが励ます。意外にもイサムは立ちあがって読み始めた。読むというより口まねしたようなものだったが、とにかく読み終えた。全校の先生が見ているため緊張して、イサムの朗読の大きな意味がつかめていなかったが、研究協議で、日生連仲間の若い女の先生から「イサム君、よく読んだね。読み終わった後、にっこり笑った笑顔がとても良かった」と指摘され、イサムの成長に気がついた。

七月、いよいよ一学期のまとめとして第一号の詩集づくりに入った。ふと見るとあまり期待してなかつ

たイサムが書いている。横目を使ってとなりの子を見ることもない。とにかく、自分頭の中から生み出したのだ。

おじさんとこに いった。／こ犬をなぶって あそんだ。

白くろの犬、／こげちゃいろ、／3びきで あそんだ。

教師に「書け、書け」と言われてやむなく書いたのだろう。書き上げたものはおよそ詩という体をなしてはいないが、人とのつながりを作るのが苦手なイサム、ひとりぼっちのイサムの心が透けて見える。何よりも書くことができたという事実は、教師の存在を認めてくれたような気がした。

### (5)自主的集団活動—学級クラブが、学ぶ意欲を生み出していた

二期の終わり、まとめとして「二期の生活」という題材で作文を書かせていた。

「先チャン、キクカワのキクってどう書くの？」

「まだ習っとらんで、ひら仮名で書いとけばいい」

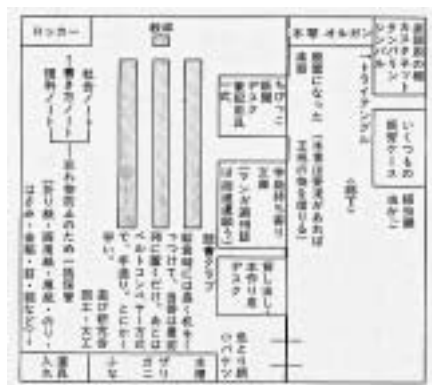
「オレ、漢字で書きたい」

子どもとの関係づくりでは、何でも話せる雰囲気大切に、あらたまったとき以外は、あだ名で呼ぶままにしていた。「山せん、山ちゃん」が大半で、関係がまだぎこちないときは「山田先生」であった。隣の子に漢字を聞いていたイサムは、とうとうラチがあかなくなって、質問してきた。つぎからつぎへと連発される質問。

「先チャン、紙がなくなったで、もう一枚もらってくよー」

一学期は、原稿用紙1枚がうまらなかったのに驚きである。このイサムの成長ぶりに、私は大変気分よく二期を終えることができた。イサムにこのような変化をつくりだしたものはなんであったのか。

このころ、自主的集団活動として始めた「学級クラブ部」の活動が、軌道にのり始めていた。私の教室環境は、子どもの活動が活発になるよう独特である。休み時間や、ときどきは、「学級会」や「道徳」の時間に「学級クラブ」活動を行っていた。イサムはヤスキヨたちと一緒に「いろいろ部」を作り、休み時間になると図書館からもってきた図鑑に見いって、昆虫やフナの絵を描いていた。「なんだ？このいろいろ部というのは」と聞くと「いろいろやるからいろいろ部」ということであった。



教室のレイアウト

「音楽部」「体操クラブ」「工作クラブ」など、何をしたいかという明確な目的を持って集まったグループもあるが、この年頃の子たちは「好きな者同士」で集まり、目的は後からくっつけるのだ。「いろいろクラブ」とは言い得て妙なるネーミングであった。このような学級内での人間関係の変化が、イサムの心を開かせたのであろう。それでもまだ、イサムの綴るものには、学級の子どもたちの姿は登場してこなかった。1学期は、イサムにとっては、やはりザリガニや小犬たちの方が、トラブルの起こる心配のない安心できる友だちだったのだ。2学期になって「仲間」と呼べるような人間関係が生まれていたのだ。

### (6)イサムのつくりだした生活

この学級クラブはイサムに楽しみをもたらした。はじめはヤスキヨにひっぱられながら動き始めていたが、二学期になるとクラブを引っ張るようになった。自分の頭で目的を立て、計画を練り、手だてを考えなければならなくなった。部員のことにも気を配らなければならない。こういう中で日記・詩が書けるようになり、心の動きや子どもたちとのつながりが表現されるようになってきた。さらにみんなの前で発表するようになってきた。

#### 学級クラブ活動

#### 菊池イサム

はじめたころはぜんぜんできなかった。学級クラブをやるのは、きれいだった。だけどヤスキヨ君と「いろいろ部」を作った。はじめはよかったけど、あとになって苦しいたいせいでなくなった。そして、「いろいろ部」は、かいさんした。

こんどはかんさつ部にかわった。四回目に、フナに絵の具をぬった。フナのウロコのとこの小さな点つぶが耳だ。いっぺん、じっけんをした。じっけんは成功した。

だけど「作る部」に入った。新しいのぼくとヤスキヨはうまくいった。砂田と石井はなかなか進まない。ぼくとヤスキヨはどんどん進む。はじめのわりにうまい。ヤスキヨはサッカー、石井はソフト、砂田はてん入れゲーム、ぼくはやきゅうばんを作った。かんたんにはできた。

また苦しくなった。ひとりぬけた。ヤスキヨだ。三つの部をいっしょにやってきたヤスキヨとわかれた。これで「作る部」は三人になった。

石井はまたへんなものだ。石井はいいやつを作らない。石井にいいやつを作ってほしい。砂田はくふうしてあるぼうえんきょう点入れゲームを作った。

ぼくは砂田とやきゅうじょう、ひとつは中日きゅうじょう、もうひとつはこうしえんきゅうじょうを作った。これで2学期の学級クラブは終わりだ。三学期は「体育部」をやる。三学期になったら、どんどんはいつてくるだろう。（\*ひらがなが多く、わかりにくい部分があるので、修正があります）

イサムの綴り方にクラスの子どもたちが登場するようになり、長い文を書くようになった。そして、教えてもらいながら、漢字を使おうとする。「生活綴り方」は「生活作り方」と言われているが、生活を太らせ、そのことを綴ることによって生きた言葉を獲得する。またコトバを獲得することによって、生きる力、生活を太らせる力を育てていく、そんなことの確信をイサムの成長のなかに見出した。

### (7)イサムがクラスに残したもの

「三学期になったら体育部をやる」「どんどん部員もはいつてくるだろう」とイサムは張り切り、私も期待していたのに、まったく突然に転校してしまった。「これで先生のクラス、やりよくなったでしょう」と、以前のイサムしか知らない職場のある教師は喜んでくれた。たしかにやりやすい(教師にとっては)。しかし、私の実践を点検する柱がいなくなった。子どもたちも、乱暴で、ときどき、もてあましたことはあっても、クラスに活気をもたらしてくれていたイサムがいなくなるとさみしさを覚えた。

新美南吉の『ごんぎつね』の学習をしたときのことである。いたずら者で、もてあまし者であった「ごん」にイサムのイメージをだぶらせて読んでいた。



「いたずらするのは、ほんとうはさびしくて相手になってほしいからだよね」

とかく、「いい子、わるい子」と見がちな子ども(私も)に、イサムは人間のこころの機微を教えてくれたのだ。

### (8)母親が書いたイサムからの手紙

転校してしばらくすると、イサムから学級へ手紙が届いた。それを読んだ子どもたちは、「先生、これ、イーチャン(イサム)が書いた?えらく字がうまくなったね」

やむを得ず、母親が書いた手紙であることを指摘した。母親が転校のあいさつに来たときに話しあった後での腹立たしさ・むなしさをまた思い起こした。

「先生、いろいろご迷惑をおかけいたしました。今度の新しい学校では、しっかりやれるように、父親も厳しく言い聞かせていますし、イサムの勉強を見てくれる人も見つかりました。きっと、ちゃんとやってくれると思っています。」

二期に見せたイサムの成長ぶりと、その支えとなったものを話してもわかってもらえなかった。たしかにテストの点が目に見えてよくなったわけでもないし、通知表の評価はかわらなかった。もっと直接的に授業そのもので勝負すべきだったのだろうかとも思ったが、知識・記憶力が問われるテスト中心の5段階相対評価という仕組みのカベは厚かった。しかし、イサムが人間として成長したことをわかってほしかった。

## 3. 自分の教育原則を問い直す

### (1)綴るとは

憲法成立70年、基本的人権の尊重と国民主権を中心とする民主主義の諸原則を生活の全分野にわたって問い直すことを迫られている時代である。これは明日の主権者である子どもたちの身に自然につくものではない。家庭、地域、学校での意識的なはたらきかけによって、身につけていく。

教科教育は主として知識・認識の面から主権者にふさわしい力量を育てる役割を持つが、私の実践方法では、「生活綴り方」が多くの教科に関わって、その役割を果たす。なぜ「綴る」ことを重視してきたか、また教科外活動として自主的集団活動を重視してきたのか。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>①綴ることは生活を見つめ、自分の内面を見つめる力を要求する。</li><li>②綴ることは、ものごとのすじみちをしっかり見すえさせ、考えさせ、まとめる力を要求する。</li><li>③綴ることは、マスをひとつひとつ丹念に埋めていく大変な気力・持続力を要求する。</li><li>④綴ることはすべての教科の土台となる。</li><li>⑤生活綴り方は、生活作り方。そのために仲間の力を育てる活動—自主的集団活動を組織する。</li></ul> |
|--|

### (2)教科外教育—自主的集団活動とは

教科教育は、認識、技術などの発達を中心とするが、⑤に関わるのが、主として自治能力の発達を基本課題とする教科外活動である。教科外活動は、子どもたちの要求を大事にして、教科の枠を越えたところに設定されている。この言葉は、文部省(当時)が、1951(昭和26)年の学習指導要領改訂にあたって、それま

での「自由研究」を廃止し、「教科以外の活動」に変更したことから生まれた造語である。文部省は、この活動の目的を昭和27年発行の「教科以外の活動計画と実践」という解説書で次のように述べている。(原資料が無く、中野光著「生活教育の探求」注⑧ P. 106からの孫引きである)

- 1 学校や学級など自分の属する集団の運営に参画できるので、自分たちの力で集団をよくしようとす  
る意欲を高めることができる。
- 2 実践を通じて、集団の問題を民主的に解決していくことを学ぶことができる。
- 3 自分たちで自分たちの生活を計画し、それを規制していく自律性を身につけることができる。
- 4 集団の代表を正しく選ぶことができ、代表となった場合の正しい態度を身につけることができる。
- 5 自他ともにかけがえのない尊い存在であることを知り、他を尊重し、高い人間性への目を開くこと  
ができる。

戦後の教育民主化が色濃く反映されているこの昭和27年の学習指導要領の解説書は、「ゼロトレランス」、  
道徳の教科化に突き進む今日の文科省の子ども観の貧しさを浮き彫りにする。

しかし、この「・・・外」という言い方はあまりにも軽い感じがするので、その重要性から教科教育と並ぶ  
ものとして、川合章氏は「自主的集団活動」ということばを用いている(22)。

わたしも学習指導要領では使われていないが「自主的集団活動」の方がぴったりくる言葉として好んで使  
ってきた。文部省(当時)もその重要な役割を認め、学習指導要領に「特別教育活動、特別活動、道徳、行事、  
儀式」など、ときによって名称の変更や細分化をくり返しつつも正規の教育領域として多様な活動を盛り込  
んできた。しかしその後の改訂で、中核であった「自主・自治」の概念が削られてしまっているため、民主的  
な行動能力を育てるという観点からの再構成が必要である。

「自主的集団活動」は、日常的生活活動や、遊び、スポーツ、労働、その他の文化的活動のなかで創  
造性を伸ばしていく。「自主的集団活動」は、学校、学級の日常生活的な集団生活や遊び・仕事やその他の文化  
活動をつうじて自主的規律を身につけさせると考えている。

このように自主的集団活動は、民主主義の思想と手続き等を体得させることにある。つまり、自主的集  
団活動—文化活動は、人間関係をつくる力をより太いものにし、自治能力を育て、創造性を伸ばすことを  
主とするものである。

前述した昭和27年に出された文部省の解説書も参考になること大である。自主的集団活動—文化活動  
のポイントを私は、以下のようにまとめる。

- ①日々の生活や人間関係を充実したものにす。そのために自分たちの活動や生活を自分たちの手で、  
自主的、自治的にすすめる力を伸ばす。
- ②自主的集団活動では、自主的に活動できるようにするための「指導」のあり方を見直す必要がある。レ  
クリエーション的な楽しみ行事でなく、遊びや仕事など活動内容の質を高めることが重要である。学  
級文化活動として集団活動の実践例を並べている著作がいくつかあるが、この点が抜け落ちている。
- ③それぞれが多様な要求や願いを持ち、長所や欠点を持つ人間的な存在として認め合って、集団的に活  
動する力、自治能力を育てる。

教科教育でも自主的集団活動(教科外教育)でも、生きる意欲と学ぶ意欲は車の両輪である。「全体的発達」の具体的な手立てとして「綴る」として、仲間の力を大切にする「自主的集団活動—文化活動」とを軸に考えてきた。大事なことは「綴りたくなるような充実した生活」を生み出す学校・学級にしなければならないということである。イサムの母親から、私の実践は大味であったことを思い知らされた。テストの点が上がると、通知表の評価が上がると、そのことへの親の気持ちは簡単には変わらない。あまりに楽観しすぎていた面もあるが、イサムの成長ぶりは、私の実践原則をより確かなものにしてくれた。

## おわりに

イサムとのふれ合いは、「生活科」「総合的な学習の時間」導入前であった。その後、過度なテスト中心教育を生んだ第1次全国学力テストは、「愛媛教育残酷物語」という本が出版されるほど不正が相次ぎ、社会的な問題になった。文部省内に「教え込み・暗記中心の教育」では日本を支える人間を育てるにはマイナスであるという、「新教育」的考えを持つ人たちが台頭することとなり、1977(昭和52)年に「ゆとりある充実した学校生活の充実＝学習負担の適正化」を目標とする改訂が行われた。さらに1989(平成元)年の改訂で「新しい学力観」「生きる力」「問題解決型学力」そのため「体験学習」の重視などの導入といった大幅な学習指導要領改訂がなされた。その象徴が各教科の年間授業時数の減少と、「生活科・総合的な学習の時間」の新設であった。この大きな教育の変革には、学級児童数の削減、教員の定員増と研修時間の確保、施設・設備の充実など多額の予算措置が必要であった。しかしその目処がないまま実施され、案の定、研修不足の教員や実施体制の不十分さから、一部を除き十分な成果は上げられなかった。結局、「学力低下の原因はゆとり教育」と侮蔑・批判が強まり、「知識重視・訓練型」に逆戻りした。その後、OECD(経済協力開発機構)のPIISA—**生徒の学習到達度調査**(Programme for International Student Assessment・読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野について、3年ごとに本調査を実施)と呼ばれる国際的な学習到達度に関する調査で、思考力や応用力に関する分野の成績がふるわないことから、部分的修正が加えられてはいるが、主流は「競争原理」をベースにした「訓練型教育」と言えよう。教育課程の変遷については文科省のHPに簡潔にまとめられているので参照していただきたい。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/)

そもそも学習指導要領は敗戦後に、軍国主義教育を払拭し、日本の民主化のため教員の参考手引きとして出されたという歴史的経緯を持つ。それが国家権力の統制下に置かれ、法的拘束力を持つものとなり、ついには「日の丸・君が代事件」に見られるように法的処罰さえ行われる事態となっている。教育の自由が尊重されてこそ、子ども・教師の創造性が生まれ、子どもの全体的発達が補償されると考える。

## \* 引用・参考文献 長い引用は文中に記

注1 子どもの発達と教育 川合章 著 青木書店 p.32～

注2 「補習実態調査から見えてきた全国学力調査の実態」 沖縄教組那覇支部、沖縄民間教育研究所、  
沖縄大学 編 2015.3.31

注3 本当の学力を付ける本 陰山英男 著 文藝春秋 類似本があふれている

注4 「教育と認識」勝田守一著 p.163 国土新書

注5 1929年生まれ 立教大学・中央大学名誉教授 前、日本生活教育連盟委員長

\*2013年6月 日本生活教育連盟愛知サークル研究会報告

- 注6 学力と人間らしさを育む p.18 梅原利夫著 新日本出版社
- 注7 生活教育の探求 p.181 民衆社刊
- 注8 「分団式教育法」。及川平治 (原本でなく、教育空間としての学校 p.89～ EXP社 中野光 著 学文社からの孫引き)
- 注9 玉川大学通信講座での講話 1967.8
- 注10 機関誌「生活学校」復刻版(全十三巻・別巻) 日本読書刊行会
- 注11 機関誌「綴り方生活」復刻版 けやき書房(全十三巻・別巻)
- 注12 ひとつになった日々 中野光 著 ゆい書房
- 注13 機関誌「カリキュラム」復刻版(全二十二巻 臨時増刊・別巻) 日本図書センター
- 注14 日本教育の危機 矢川徳光 著 新評論社
- 注15 日本の教育50年 日本生活教育連盟 編 学文社
- 注16 バズ学習の育て方 井上孝基(当時の八開中の教頭) 著 黎明書房
- 注17 バズ学習方式 塩田芳久・阿部 隆 編著 黎明書房
- 注18 全国学力テストに参加しません 犬山市教育委員会編 明石書店
- 注19 バズ学習の研究 杉江修治 著 風間書房
- 注20 ひとつになった日々 中野光 著 ゆい書房
- 注21 生活学習の計画 愛知学芸大学愛知第一師範学校春日井附属小学校 著 清広出版社 1949.11  
生活のある学校 愛知県美浜町立河和小学校 著 明治図書出版 1958.7
- 注22 子どもの発達と教育 川合章 著 青木書店