

言語活動および体験活動を介した 自己実現へ向けての教育

末 永 ひみ子

Communication, Experience and Self-Actualization in School Education

SUENAGA Himiko

はじめに

子どもをとりまく環境は変化しており、子どもの体験不足、家庭・地域の教育力の低下、人間関係の希薄化、基本的な生活習慣、勤労観の形成などが問題とされている。いじめの深刻化や不登校の増加への対応が求められるなかで、学校や学級の生活づくりのなかで人間関係を構築していく力が重要となっている。ともに学習し生活する集団の安定を基盤として、学年、全校、そして学校外へと広がる多様な人間集団のなかで子どもたちは生き、さまざまなことを学び合い、自己実現へ向かうことができる。

本稿では、言語活動と体験活動をともに充実させていく教育のあり方について考察する。言葉と体験を軸として子どもたちの「学び合う共同体¹」の構築への可能性を探りたい。単なる技術や道具としてだけではとらえられない言語、そして単なる活動におわらず経験となっていく体験の意義について明らかにする。1 では言語活動と体験活動の充実へ向けて、言葉や読み書きとは何かを論じる。2 では、日本における生活綴方の実践を考察する。3 では1951年に出版された『山びこ学校』の生徒の作品を通して、子どもの言葉と体験を軸にした教育の意義を明らかにしたい。

1. 言語活動と体験活動の意義

望ましい人間関係を構築する力は、知識として伝達して頭で理解させるのではなく、具体的場面で子どもたちが人と人との間での関係を形成し、対立や衝突などの葛藤をへての合意形成といった相互交流のなかでこそ育まれていく。

生徒の相互作用を重視した望ましい集団活動という特質をもち、子どもの自主的な実践から学ぶことが中核となるのは、特別活動である。特別活動の目標は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長をはかり、集団や社会の一員としてよりより生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」ことであり、その中核は生徒の「自主的、実践的な態度の育成」にある。「自主的、実践的な態度を育てる」過程には、子どもが実践をふりかえり、体験をとおして何を感じ、どのように自分および集団が変化したのか、そこから何を学んだのかを考え、言葉として表現していくことが含まれる。

2008年告示の新学習指導要領では特別活動の改善の方針として、よりよい人間関係を築く力、社会に参画する態度や自治的能力の育成を特に重視し、それらにかかわる力を実践を通して高めるための体験活動や生活を改善する話し合い活動、多様な異年齢集団による活動を一層重視することが示された。目標に「人間関係」の文言が追加され、指導計画作成と内容の取扱いに「中学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活できるよう工夫すること」、「よりよい生活を築くために集団としての意見をまとめるなどの話し合い活動や自分たちできまりをつくって守る活動、人間関係を形成する力を養う活動などを充実するよう工夫すること」、「体験活動を通して気付いたことなどを振り返り、まとめたり、発表し合ったりするなどの活動を充実するよう工夫すること」が示されている²。

言語活動と体験活動をともに充実させていくことで、生活づくりや人間関係形成につなげていくことが求められている。勤労観・職業観の形成が課題となるなかで、ボランティア活動や職場体験などの体験活動も重視され、学校内だけではなく地域で学ぶ機会も多い。地域で働く人の姿がみえにくくなっているなかで、地域を知り地域の人びとのなかで学ぶ意義は大きい。子どもたちが生きる地域社会を知り学ぶことで地域の教育力の再生にもつながるといえる。

幅広い人間関係で学ぶことはいじめを生まない集団づくりへとつながっていく。いじめは身体的な暴力もあるが、言葉によるいじめもある。それは否定的な言葉を面とむかって直接発するかたちから、「無視」というかたちでの集団からの排除、さらにインターネットを通じての匿名性のもとでの心理的暴力は時間空間を超えて子どもを苦しめるものとなっていく。言葉による暴力は、子どものところに深く刻み込まれ、内面化される。その結果として常に否定的な言葉を自分が自分に対して発する言葉となるといえる。

いじめは不登校のきっかけとなり、不登校を継続させる要因ともなる。たしかに、不登校も多様化するなかで、あえて「不登校」を選択し、学校という場所や時間に制限されない多様な形で教育を実現できる場合もある。しかし、「不登校」によって、進学を断念することや進学しても中退するということがつながっていくことをみれば、学力形成や進路形成の問題が生じており社会的自立を阻むことになっているともいえる。つまり、不登校の積極的

な意味を認めるとしても、その容認によって放置の正当化につながっていくことが問題なのである。教育の領域でも、選択の自由と自己責任が組み合わされるなかで、教育の権利が保障されない子どもたちをうみだす。その結果、さまざまな権利の基盤としての読み書きを学ぶ権利が奪われ、識字問題を抱えることにもなる。

また、早期教育や就学前教育によってより早く文字の読み書きができることが当たり前とされる現状がある。そこでは文字が道具とされ、より多くの情報をより早く獲得するためのものとして、数値化され評価や選抜の基準ともなっている。このようななかで、佐藤 学の次の指摘は大きな意味をもつ。「言葉との出会いを構成する教育は、言葉を『道具』や『技能』としてではなく『経験』と『絆』として再認識することを出発点としている。言葉は、関わりのなかで生み出され、その関わりを表現している。その意味で言葉は『経験』であり『絆』である³」。

言葉を道具として、文字の読み書きを単なる技術としてだけではとらえきれないのである。それは、生き方、生活、人生とかかわっており、思考と行動の過程でうみだされるものであろう。書くこと、読むことの意味をじっくりと考えることができるような場、つまり「人間関係形成の場」が必要なのである。そうした場で人間関係の価値を実感できるような「生活づくり」、集団づくり、学級づくりが重要なのである。こうした中で「読み書き」可能であることが人間形成過程で重要であることを再認できるのである。

文字が道具として手段化されるだけではない意味があることについて確認するために、識字の概念の拡がりをみていく。識字とは、読み書きおよび算術の能力であり、「識字者」とする基準については明確な合意はないが、他者（教師）の導きや指導なしで、ひとりでも学習を継続していけるのに十分な読み書きおよび算術の能力を備えたとき「識字者」とみなされている⁴。識字が奪われるのは、貧困や児童労働などの理由から義務教育での教育の権利が実現されないことと関わっている。

そうした基礎的な読み書きの技術だけではなく、識字とは何か、なぜ必要なのかを考えるときに、識字の捉え方が多様になっていく。複数の視点から捉えられる識字の概念の拡がりは、識字の目的を経済発展のみにとらわれないことや、学習者のニーズを反映することなどが提起されてきたことにかかわっている⁵。

1975年のベルセポリス宣言においては、識字を読み・書き・算の技能を学ぶことに閉じ込めるのではなく、人間の解放と人間の全面発達に役立つものとし、識字が社会の矛盾に対して批判意識を形成することにつながると捉える。また、基本的人権である識字は解放の手段であり、社会変革においてなくてはならないものでもある。そして識字の両義性について、識字が個人を形造られた秩序に同化していくことによって疎外してしまうこともあるが、反対に識字をとおして批判的な意識と創造的な想像力を育て決定に責任主体として参加できるとしている⁶。

また1985年の「学習権宣言（The Right to Learn）」において、学習権とは読み書きの権

利であり、想像し、創り出す権利であり、単なる経済発展の手段ではなく基本的人権であり、人類の一部のものに排他的に限定されるものではないとされている⁷。すなわち、すべての人にとっての基本的人権としての学ぶ権利の重要性が再確認され、不利益を被っている人々こそ学習する権利をもつことを宣言するものである。

1990年の国際識字年（International Literacy Year）により、「2000年までにすべての人に文字を」という目標の実現が目指された。1997年の「成人学習に関するハンブルグ宣言（The Hamburg Declaration on Adult Learning）」により識字は基本的人権であり、生活上の他の技能の基礎となるものであり、学習機会に恵まれない人々が学習機会を得て、学習の権利を主張できるために、意識化とエンパワーメントを通じた学習のための前提条件づくりが必要であり、識字は、社会・文化・政治・経済活動への参加、生涯にわたる学習へのきっかけとなると述べられている⁸。

8億6千万人の成人非識字者と1億人以上もの教育を受けることができない子どもが存在している状況をうけて、国連総会第56会期において「国連識字の10年：すべての人々に教育を（United Nations Literacy Decade: education for all）」決議が採択され、2003年～2012年を国連識字の10年とされた。「識字は、すべての子ども、若者および成人が、生きていく中で直面する困難に立ち向かうことを可能とする大切な生活スキルを修得する上で決定的に重要⁹」とされる。

国連識字の10年の「V・行動をとるべき重点領域」のなかで、「状況にあわせた識字環境を開発するための枠組みを提供する。例えば、多言語・多文化教育を進める」と述べられ、「学習者のニーズに応え、識字環境を支援することで、学習者の意欲を高めるようなプログラムをつくる」必要が指摘されている¹⁰。具体的には、「その地域の言語や知識、文化に基づいた、ジェンダーに敏感な内容や教材や方法を開発する」ことや「母語と第二言語による読みの教材が、学校やコミュニティで手に入るようにする」ことなどである。識字に対する基本認識として「人権問題とも不可分かつ相互に影響しあうもの」であることが提示されている。学習の内容や知識をその構築の過程から問いなおすこと、また学習者の文化を尊重すること、そして識字を奪われる自分自身を恥じるのではなく識字を奪われた背景を批判的に読み解くことなどを重視することである。

以上のように、基礎的な読み書きの技術だけではなく、職業生活や社会生活を可能にして社会に参画できることや、批判的主体的に生きるために不可欠なものであるというように、識字の概念が広がっていく。読み書きの技術を超えたところにある識字の意義を明確にするために、日本で行われた生活綴方教育実践をみていく。

2. 生活綴方の意義と綴方における教師の役割

国分一太郎によれば、綴方の方法とは次のようなものである。

「子どもたちをふくめて、それを取りまいている自然や社会の事物を生き生きと観察させ、それと真剣にとっくませ、その具体的生活経験の中から学びとったものを、みんなの前に提出させて、クラスの集団の中で、それについての話しあいをしてしながら、新しい素朴な概念をつくりだしていかせる方法である。だから、これは文章表現という方法が、はなしあいをさせるには好都合なので、これを活用させるけれども、かならずしも文章表現のみを求める方法ではないとさえいうことができる¹¹⁾」。

ここで重要な点は、①個—集団、②教科—教科外、③主観—客観、具体—抽象、というように二分法ではない捉え方が含まれていることであるといえる。

第一に個人としてだけではなく集団での学びであること、つまり、学習集団としてまた生活集団として安定した基盤としての学級づくりがあってこそ、一人ひとりの子どもの成長が保障されるのである。戦後生活綴方の運動と実践についてまとめられているが、その中で個と集団という視点からとくに次の国分の指摘が重要である。「子どもたちがかいた文章にこめられているよろこびや悲しみ、いかりや不平不満疑問、問題意識などを、たがいによりみあいながら、それに共鳴し共感したりするなかで、学級成員のみんなの共有のものとすること¹²⁾」。ここでは個人としての感情、思考があると同時に、それが学級全員に伝わり、ひろがっていくことがみられる。

戦後生活綴方の復興のきっかけとなるのが1951年に出版された『山びこ学校』である。『山びこ学校』には、山形県三元中学校2年生全員が、現実生活で体験したことを書いた作品が収められている。『山びこ学校』の国分による解説において、個と集団での学びの意義について、次のように述べられている。「ひとりひとりの子が『自分』をしっかりと考えたことや感じの持主として一步步成長させているとともに、『集団的な意識』を育てているということである。これは生活綴方的教育方法の一つの特長である『話し合い』を大切にしたい点にもよろう¹⁴⁾」。こうした捉え方は、個人と集団を裁断することによって「人—間」という人間集団内における人間形成の重要性を見失しなわせることになっている今の教育に問いを投げかけている。

つまり、いじめや不登校を生まない集団づくりとしての意義である。1951年出版された『山びこ学校』が、岩波文庫として出版される1995年に鶴見和子は、『山びこ学校』の復活する意味のひとつにいじめをあげている。「教育の場で、もう一度『山びこ学校』の原点にもどり、それぞれの生徒が苦しんでいることを、教師とも友だちとも話しあい、一緒に解決にむけて考えあえるような学級づくりができないか。それには、クラスの中で、『山びこ学校』をテキストとして読み、自分たちの現在の生活にむすびつけて考えるところみがされるとよい¹⁵⁾」。

第二に、文章表現のみではないこと、つまり、文章表現だけの指導ではないことから、国語科に限定されるわけではなく、全教育の分野で生かしていくことができる。既述したように、単に道具としてだけの言葉ではないということである。佐藤によれば「学校を言語空間として見たとき、授業と学習に介在する言語は、個別的な経験との具体的な関係を喪失した言語、言葉の身体である声やイメージを失った言語、言葉の対話的な性格を喪失したモノローグの言語によって支配されている¹⁶⁾」。生活のなかでこそ、人との関係のなかでこそ、言葉は意味をもち、言葉はいきるのである。このように考えれば子どもの具体的で実践的な場面でこそ自分の考えや思いを表現し、互いに伝えあうことが求められる。

第三に、具体と抽象、主観と客観の相互の動きがあることである。具体的な経験が豊かであれば、抽象的な概念を咀嚼し自分のものとしていくことができる。また具体的な目の前の現実からはじまって、一般化していく、抽象的な概念へ発展させることができる。

国分によれば、「文章による表現が、言語による表現であるために、客観的な事物を対象化できるばかりでなく、それらの事物・現象とむすびつけつつ、『自己をも対象化』することができるからである。つまり感心し、情動をうごかし、思考するところの人間、自己をも対象化しやすいからである。自己の内面、心理活動や内部意志にもとづく自己の行動をも対象化しやすいからである¹⁷⁾」。このことから、感情を抑制することなく無制限に表現するだけに終らず、伝える相手がいること、反応してくれる相手がいること、そしてふりかえる自分がいること、という相互作用の過程のなかで、具体と抽象、主観と客観の動きがあるといえる。

『山びこ学校』の意義について、国分は次のように述べている。「現実の事物のこまかい観察と凝視、それにもとづいてだけ、『ある考え』や『感じ』をつくり出していく下からの思考方法、認識の発達のための初歩の方法と、本に書いてある抽象的なこと（つまり概括された理論）から学びとらせる方法とが、いかにも統一された形で行われているということ……現実の観察と研究、分析から出発して、普遍に向わせる方法が、山元村の社会的現実や子どもたちの生活経験と結びついて、うまく使いこなされているということ¹⁸⁾」である。また、同時に「すべてを『生活から学ばせること』はできない¹⁹⁾」ことについても述べられており、生活か知識か、具体か抽象かという二分法ではない教育のあり方が示されているといえる。

では次に綴方における教師の役割について述べる。指導した教師無着成恭は、『山びこ学校』のあとがきにおいて、綴方が生まれてきた理由について次のように述べている²⁰⁾。「ほんものの教育」をしたいという思いから、子どもたちが自分たちの生活について綴り、討議し、行動までもうみだすような綴方指導へつながっていった。

先にもふれたが、綴方における教師の役割は、子どもに書かせればいい、生活だけですべてを学ばせればいいということではない。国分はその教師の指導を、「ひかえ目」な指導と表した。「一方では、子どもたちの事実にもとづく思想形式と、その相互の間の討論・検討による『補い合い』と『衝突し合い』を奨励するとともに、彼が独習した社会科学の知識

—なかなづく人類の歴史の発展についての知識、その法則—を、つねに、そばから光を投げかけるごとくに『附与』していったのである。しかもひかえ目に『附与』していったのである。この『附与』こそ、戦後日本の教師が、あるいは過剰になし、あるいは全然しなかったものであった。無着の場合は、これを、たくみにしたからこそ、子どもたちの『個』をすこやかに育てるとともに、彼らをして『普遍』にめざめる方向へ導くことができた²¹⁾。

『山びこ学校』に収められた作品だけではなく、他の綴方の実践も、個と集団での学びがあったからこそみだされ、そこに教師の適切な指導があったからうみだされたのである。

また、国分は教師の役割を「人類の歴史的・文化的遺産から学んだものを、子どもたちが、生活から学んだ自然発生的なものに、『外から』ふりかけていく²²⁾」と表現している。そこには子どもがあくまでも自分がおかれる状況や現実の生活をみつめ、問題をつかんでいく姿がある。学ぶのは子どもたちであり、そこによりそう形での教師の指導があるということがいえる。

この「ひかえ目」な指導は、知識の伝達とは異なり、援助や促進という指導のあり方を示すものであろう。生活綴方運動は、貧困や封建的因襲の中で暮らし苦しむ子どもたちが、その生活を綴っていく教育である¹³⁾。必ずしも一つの答えをだせない問題に対して、それでも疑問をもち、問い続ける、考え抜くという態度を子どもたちに示していくことになっている。

最後に綴方教師の児童観とはどのようなものであるか。国分によれば次のようにまとめられている²³⁾。第一に、「家父長制的家の観念による児童観」や「封建的な家の観念を拡大再版したかたちの絶対主義的国家観念による児童観」を退けるものであった。これらによれば、子どもは家の、そして国家の所有物となり、劣悪な労働環境下での労働力として、御国のための兵力として扱われ、成長発達する子どもとしての権利は保障されない。

第二に、「童心主義の名でよばれる自由主義的児童観」にもくみしなかった。これは、ルソーの『エミール』が示すように、「児童の興味と個性」を尊重し、「自然にまかせる」方法となるが、恵まれた階級の児童に対する見方、考え方、教育方法であり、農民や労働者の児童には現実から目をそむかせることになる。現実生活の探求を重視し、めざすところは「人間の解放」であり、「社会の改革を前提とする『教育の社会化』を行なうべきだとの考えであった。

以上2点を退け、綴方教師の児童観が出てくるが、その中で重要なのは次の点である。「児童もまた自然・社会のなかの人間であり、自然・社会のなかで成長するものだという考え方である。児童一般というものを考えるより先に、『どのような社会関係の中に生きる子どもか』と問う必要のある存在だということである²⁴⁾」。そして子どもの存在は、子どもをとりまく社会環境が子どもの成長発達の権利の実現を阻み、生きる権利、育つ権利、守られる権利、そして学ぶ権利を保障しない不合理な社会関係を明らかにしている。

この児童観は「人間解放、社会改革の求められる現在、まだ生きているのではないだろう

か²⁵」と1948年に書かれているが、現在の状況下でも生きているのではないか。つまり、60年をへて教育基本法が「改正」され、「国や郷土を愛する」「公共の精神を養う」といった教育目標が掲げられ、そして憲法改正へとつながっていく可能性もあるなかで問われている。また、豊かさのなかの新貧困が顕在化し不安定な生活をしいられ、子どもの貧困率の上昇につながっており、そして給食費未納や入学金滞納などが増加し、さらなる就学援助が求められているといった現状のなかで、重要性を増している。

3. 『山びこ学校』にみる生活からの学び

『山びこ学校』に収められている作品の中から、義務教育に関わる部分や教師の役割が読み取れる部分を中心にみていく。作品を書いた子どもたちは、1935年生まれで、戦争、敗戦、戦後という時代のなかで教育や教師のあり方の変化を体験した子どもたちであった。佐藤藤三郎の「答辞」からは、教師と生徒の信頼関係が無の状態からつくりあげられる過程がみえる。

「私たちが中学校にはいることは、先生というものを殆んど信用しないようになっていました……／私たちはしょっ中先生に変わりました。小学校の6年間に11人もの先生に変わったのです。……私たちの目には『先生というものは山元のようなところにくるのはいやでいやでたまらないのではないか。』とさえ思ったのでした。だから、『あの先生も今に逃げて行く。』……／無着先生が私たちの前に新しい先生として立ったときも、『先生も一年位だべあ。』²⁶」。

しかし、子どもたちのあきらめともいえる教師への態度は、「私たちは、この三年間、ほんものの勉強をさせてもらったのです²⁷」という言葉を生み出すまでに変化しているのである。そして、「いつも力を合わせて行こう」、「なんでも何故?と考える」、「いつでも、もっといい方法はないか探せ」などといった言葉を刻み込んで卒業していったのである²⁸。

貧しさや厳しい社会環境のなかでも、教育の権利を奪われなかったのはなぜなのかが読み取れる。すなわち、農作業や子守などにより学校を休みがちになる子どもたちに対しても、貧しさによる差別や体罰を行う教師ではなく、事実をみつめそこから考え何ができるかを見つけだすことを促し、見守ってくれる教師がいたことがわかる。

では、「ほんものの勉強」とはどんなものだったのか、その「ほんものの勉強」を支えた教師と生徒の集団のあり方をよく示していると思われる部分をひいてみる。

父に加え、母を亡くし、いろいろな家の仕事をこなしながら、生きていかなければならない状況について、江口江一が書いた「母の死後とその後」における次の部分である。

「無着先生から——『今、パイタ背負いしているのか。』『今、何日かかるんだ。』『それが終わったらなんだ。』『葉煙草のし。』『そりゃ何日ぐらにかかるんだ。』『わからない。』『わからなければ去年の日記を出してみろ。』『去年の日記さそんなこと書いてない。』『だめだ。日記さ、

ちゃんと今日から葉煙草のしを始めた、何日間かかるか、毎日書いて、次の年、計画が立てられるようにつけるんだ。今日からさっそくつけろ。』……『それが終わると学校に行けるかも知れない?』『なんだ、それじゃ二学期はほとんど来れないじゃないか。明日水曜日で米配給だろう。』『そしたら午前中、学校さ来い、そしてもう一ヵ月半も学校に来ないんだから、みんなに顔を合わせて、お母さんが死んだとき義憲だ心配してくれたんだからお礼の一つもいいなさい。それから、明日まで仕事の計画表をつくって持ってこい。』等々、ボンボンいわれたので、なんだか気持ちがすうっと明るくなった²⁹⁾。

両親を亡くし、弟や妹とも別れ、農作業など家の仕事、借金などを抱え、74歳の祖母と二人でこれから生きていかなければならない子どもに対し、見守り支える教師の姿がある。また、悲しみや苦しみによりそう級友の姿がある。学校へ来ることを促すが、それだけではなく、日記をつけることや仕事の計画表をつくるなど、自立して生きるために、生活を振り返り、将来の見通しをつける力をつけるよう導いている。そして、子ども一人では不可能と思われる仕事の手伝いを手配して、学校へ通えるように導いてくれるのである。

河合末男の「父は何を心配して死んで行ったか」も、親の死と仕事についての思いを綴ったものである。

「私は、そう考えてくると、なにがなんだかわからなくなっていくのだ。／社会科では、私たちは職業を選ぶ権利を持っていると教えられた。ところが実際は、そんな権利は今の世の中ではなんの役にもたたないのだ。若しも社会科の本が正しくて、私たちは実際に、安心して職業を選び、職業に就くことが出来る世の中であれば文句はないのだ。そうすれば、なにも今々死にそうな親父にまで心配かける必要はなかったのではないか³⁰⁾。

職業選択の自由の権利を、自分のおかれている現状のなかで考えると簡単には納得できない難しい問題となっている。「なにがなんだかわからなくなってくる」なかでも、あきらめるのではなく、また仕方ないと思考停止するのでもなく、なぜそうなったのかと社会の矛盾をつき、「安心して職業を選び、職業に就く」世の中を築くために何ができるのかをなんとか考えようと向っていく姿が読み取れる。職業選択の権利と同様に、教育の権利について考えるものもある。

佐藤藤三郎の「ぼくはこう考える」は、義務教育とは何かを問うものである。

「私たちみんな毎日たのしく学校に来ることが出来るようにすることだ。学校がたのしくないとすれば原因を考えねばならない。……それは教科書代金などを早くもってこい、早く持ってこい、などとあまり催促されて、つぎの日から金が工面つくまで学校を休んで、材木ひっぱりなんかするなどということ、家で「学校なの休んで手伝え」といってびりびり学校を休ませること、なのだ。／政府では、義務教育を三年のばすとそれだけ実力がつくと思っているのだろうか。三年のばしただけで私たちは、親からブツブツ云われ、かせがせられて、そのあい間をみつけて学校にはしっていかなければならない、ということは、いったいどういうことなんだろう³¹⁾」。

憲法・教育基本法で教育を受ける権利、教育の機会均等、義務教育の無償ということがかかげられていても、現実には、義務教育の授業料は無償とされても、それ以外にかかる費用が家計にとって負担となる状況のなかでは、教育は子どもの権利であるとはいきれない厳しい状況がある。

「ほんとに、学校教育がすばらしくなるというのは、どんな貧乏人の子供でもその親たちにさっぱり気がねしないでくることができるようになったときでないだろうか。こういう問題はいったい誰が解決するんだろう³²」。

これは義務教育とは親が子どもに教育を受けさせる権利であり、国家はその条件整備を行うという意味での義務教育の実現を訴えているといえる。人権や子どもの権利の視点から義務教育とは何かを問うことが重要となる³³。つまり、子どもと親と国家、社会といった関係のなかで、誰の誰にとっての義務なのか、について明確にすることである。

この義務教育の問題は「学校はどのくらい金がかかるものか」という調査報告でも考えられている。

「今、私たちの家では金がなくて困っています。私たちが教科書の代金とか紙代とかをもらうにも、びくびくしながらもらわなければならないことが多くなりました³⁴」。

なぜ親に遠慮して学校へ行くのかという問題意識から、村の予算や学校の予算を調べ、教育にかかる費用などを計算し、グラフや表にしてまとめていく。そして、学級全体での共有化のなかで話しあいに発展していく。ここでも教師は、子どもの思考の発展を促す役割を担っていることが、次の部分に表れている。

「『そうなのだ。学校にはいっていると金がかかるから親にえんりょして学校にこなければならぬのだ。』と、なにか自分の思っているものが明らかにされた気持ちという人もありました。そして先生から、『そこでなんだっていうんだ。』といわれて、はじめみんなだまって考えていたが『義務教育の間は本なのたでで配給すんなねのンねがえ、政府であ』とか『いや、義務教育の間はびんぼうな人には金をくれて、学校さみんなたのしくこれるようにしなければならぬのだ！』などという意見が次々とでました³⁵」。

ここでは、義務教育を完全に実現していくために、教科書の無償配布につながる視点がみられる。生存権と教育の権利を同時に実現することが、就学義務だけではなく、子どもの直面している現実生活に対応して、実質的な平等へと向かう第一歩を示しているといえる。

最後に「ほんとにみんな！親にえんりょしなくともよいような、そしてまた農繁期休業なんてなくともよくて、私たち生徒は堂々と学校にいくことができるようにするにはどうすればよいのか、勉強しようではありませんか³⁶」と表現されている。子ども自身が自らの苦境にあきらめの態度を示すのではなく、権利の実現のために、簡単には答えが出せない問題に対して、何ができると問い続ける姿勢を読み取ることができる。

おわりに

本稿では、言語活動と体験活動の充実へ向けて何が必要であるのかを明らかにするために、日本社会のなかで培われてきた教育実践である生活綴方教育について考察した。言葉、読み書きとは単なる技術やモノではなく、人と人とを結ぶ生活の中で生き、子どもたちの経験を豊かにしていく。

学校や学級の生活づくりのなかで人間関係を構築し、ともに学習しともに生活する集団の安定を基盤として、子どもたちは相互に学び合い、認め合い、自己実現へ向かうことができる。その軸となるのが言語活動と体験活動の充実と考える。言葉や読み書きは、単なる技術や道具としての言語ではなく、また体験には思考の過程があり積み重ねられ経験となり、子どもたちの生きる力を育んでいくものである。そのことを日本における生活綴方の実践はあらわしていた。子どもの言葉と体験を軸にした教育の充実に向けて、言葉とは何か、体験とは何かを問いつづけることが求められる。

注

- ¹ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学び合う共同体 シリーズ「学びと文化」6』東京大学出版会、1996年
- ² 文部科学省『中学校学習指導要領解説 特別活動編』ぎょうせい、2008年。
- ³ 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『言葉という絆 シリーズ「学びと文化」2』東京大学出版会、1995年、264ページ。
- ⁴ United Nations, *Handbook for Literacy and Post-literacy: for Capacity-Building of Organization*, 2000, p.7.
- ⁵ 元木健、内山一雄『改訂版 識字運動とは』部落解放研究所、1992年、11ページ。
- ⁶ 小沢有作訳、解放教育研究所『解放教育』265号、1990年9月。
- ⁷ 堀尾輝久・河内徳子編著『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店、1998年、255-257ページ。
- ⁸ 同前、510-515ページ。
- ⁹ http://blhri.org/kokusai/un/un_0013.htm
- ¹⁰ <http://www.call-jsl.jp/UNdecade/kodokeikaku.html>
- ¹¹ 国分一太郎「新教育の根源的精神に学ぶもの」『国分一太郎文集6 生活綴方とともにⅡ』新評論、1983年、27-28ページ。
- ¹² 国分一太郎「“生活組織”“生活認識”ということばは、どこからでてきたか？」『国分一太郎文集1 新しくすること 豊かにすること』新評論、1984年、177ページ。
- ¹³ 豊田正子著、山住正己編『新編 綴方教室』1995年、岩波文庫、371-372ページ。
- ¹⁴ 無着成恭編『山びこ学校』岩波文庫、1995年、343ページ。
- ¹⁵ 同前、363-364ページ。
- ¹⁶ 前掲『言葉という絆 シリーズ「学びと文化」2』、261ページ。
- ¹⁷ 国分一太郎「つづりかた教育と子ども」『国分一太郎文集6 生活綴方とともにⅡ』、257ページ。
- ¹⁸ 前掲『山びこ学校』、342-343ページ。
- ¹⁹ 国分一太郎「真実な社会科を築くために」『国分一太郎文集6 生活綴方とともにⅡ』、40ページ。
- ²⁰ 前掲『山びこ学校』、311-313ページ。
- ²¹ 同前、343-344ページ。
- ²² 前掲「真実な社会科を築くために」、41ページ。
- ²³ 国分一太郎「生活綴方教師の児童観」『国分一太郎文集3 子どもをとらえる』新評論、1983年、303-315ページ。
- ²⁴ 前掲「生活綴方教師の児童観」、313ページ。

- ²⁵ 同前、315ページ。
²⁶ 前掲『山びこ学校』、297-298ページ。
²⁷ 同前、298ページ。
²⁸ 同前。
²⁹ 同前、34-36ページ。
³⁰ 同前、266ページ。
³¹ 同前、157-158ページ。
³² 同前。
³³ 堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店、1991年。
³⁴ 前掲『山びこ学校』、160ページ。
³⁵ 同前、169ページ。
³⁶ 同前。

(すえなが ひみこ 本学非常勤講師)