

# A Study on a unified formation of intelligence, behavior and view in a derection and guidance on life

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/2495">http://hdl.handle.net/2297/2495</a>

# 生活指導における〈「知」－「行」－「観」〉の統一的形成に関する研究

## A Study on a Unified Formation of Intelligence, Behavior and View in a Direction and Guidance on Life

山本敏郎  
Toshirou YAMAMOTO

高木博子  
Hiroko TAKAGI

### I. はじめに一問題の所在と本論文の課題

今日子どもたちは、学べば学ぶほど空虚感を感じ、「学びからの逃走」と呼ばれる状況のなかにいる。しかしこれらを生みだしているのは、授業方法や教材の稚拙さ、教師の力量の低下、学習意欲の喪失だけの問題ではない。これらを無視することはできないが、これらの奥にもっと根深い問題がある。授業は教育課程のうえでは生活とは相対的に独立した過程であるが、子どもにとって生活のひとコマである。しかし、子どもたちは「生きることからの逃走」を開始している。そうだとすると、「生きること」の意味を与えてくれるような学びがないことをこそ問題にしなければならない。敷衍するならば、学びが子どもの現実から出発していない、生活経験を通じて身体化されたものの見方・考え方・感じ方を揺さぶるものになっていないからであり、学んだことが自分たちの生きている生活現実と結びつかず、生活を変える力にもならないからである。

こうしたことへの危惧から、山本敏郎は学習指導を組み込んだ生活指導概念の再定義を次のように試みている。

「生活指導は、システムに支配された日常を批判的に意識化し、これとは異なるもうひとつの『生活世界』を実際につくったり、その見通しやイメージを描くことである。教育としての生活指導はそれを担う生活主体の自立を企図するものである。今、私たちが追求したい学びと

は、こうした生活指導の一環としての学びである」<sup>1</sup>

いまだ仮説的ではあるが、生活をつくりかえるその中に学びがあるという提起は、歴史的に見れば、戦前の生活綴方教師をはじめ、多くの先人達が試みてきたことである。戦後生活指導論もそれを継承してきたが、1950年代末から1960年代初頭にかけて、宮坂哲文と小川太郎との間で行われた「生活指導＝機能説」と「生活指導＝領域説」とをめぐる論争の中で、「生活指導＝領域説」が主流となり、生活指導は教科外領域における指導の目的や方法を表わす概念、教科指導は教科領域における科学的・芸術的な知識や技能の系統的な教授を表わす概念と区別されることとなった。こうして「知の形成」の役割を担うのは主として教科指導と理解されることとなり、生活指導における「学び」や「知の形成」の位置は相対的に低下した。

言い換えるならば生活指導においては他者とともに生活したり、生活をつくりかえたり、自己実現をとげていくための行動を指導し、教科指導においては知識や技能の系統的な指導をしていけば、子どものなかで予定調和的に自然・社会・人間など世界に対する統一的な見方（「観」）が形成されると考えられていた。

しかし、あらゆる人間の生活行動の中では、世界（モノ・コト・人）と自己を結び付けて関係性を分析的・総合的に読み解く知性（「知」）、生活をつくりかえようとする行動（「行」）、知を支え、行に一定の方向性を与えるものの見方・

考え方(「観」)が相互に行き交っている。だとすると、教科指導の領域においては「知」が形成され、生活指導の領域においては「行」が形成され、そして予定調和的に「観」が形成されると単純化することは正しくない。

そこで、本論文においては、教科-教科外、機能-領域という従来のカテゴリーによるのではなく、学びを「授業における教科学習」から教科・教科外にかかわらず世界を知的にとらえる営みであるにとらえなおすことから出発する。そして生活指導とは、世界を自己と結び付けて関係性を読み解くこと、生活をつくりかえようとする行動、世界と自分との関係性に一定の方向性を与えること、すなわち「知」-「行」-「観」を統一的に形成することであるという仮説を提示し、鈴木和夫実践、金森俊朗実践の検討を通して、この仮説の有効性を明らかにする。

両者を取りあげる理由は、子どもたちもつとも求めている学びについて、金森俊朗は「生きる希望」<sup>2</sup>と呼び、鈴木和夫は「意味ある世界」<sup>3</sup>と呼んでいるが、「生きる希望」や「意味ある世界」とは、言うなれば、<自分たちの生活世界をつくりかえる学び>である。両者の実践が子どもたちの「生きる希望」を生みだし、子どもたち自身による「意味ある世界」の立ち上げに成功しているとするならば、そこには、個と集団の「知」-「行」-「観」が相互に行き交っているはずである。

## II. 〈生活指導＝領域論〉における「知」-「行」-「観」

小川太郎らの〈生活指導＝領域論〉を継承した全国生活指導研究協議会常任委員会(以下、全生研とする)の手になる『学級集団づくり入門 第二版』(以降、『第二版』とする)では、「教科の領域にある教科指導は、各教科の科学的、芸術的、技術的な体系にもとづいて教授-学習活動を組織し、子どもの認識技能を系統的、順次的に教育していくことを直接の課題

とし、それとかかわって科学的・人間的な世界観の教育および民主的人格の教育をおしすすめる」<sup>4</sup>とある。ここにあるように、『第二版』では、系統的な教科内容を教えることが学習であった。学習をこのように定義したことが学習を教科領域に限定してしまい、そのことによって学習を教科外まで拡張することをいまいめることになった。このことは『第二版』の次のような生活指導の定義からも読み取ることができる。

「(生活指導とは一引用者注)人間の行為・行動の指導ならびに行為・行動に直接的にかかわるかぎりにおいての認識や要求を指導することをおして、民主的人格形成に寄与することを主たる目的とする教育活動である。つづめていえば、行為・行動の指導によって民主的人格を形成する教育活動である。……生活指導は教育の二つの働き(陶冶と訓育)のうち、人格形成=訓育を主たる任務とする教育活動であり、学校にあってはその主要な活動を教科外諸活動において展開する」<sup>5</sup>。

このように、『第二版』では、生活指導の領域では行為・行動の指導が主とされてきた。だから、生活指導の領域において「知」の側面を欠き、そのことをとおして、世界と自分との関係性に一定の方向性を与えるものの見方・考え方を形成するすじみちは描けなかったと言ってよい。ただし、「思想と行動能力との統一されたものが人格」であると捉え、「行動を私的生活環境からより広い生活環境を導くことをとおして生活認識を全面的な認識に導く」と述べているように、行動(「行」)を指導することによって、世界をつくりかえる力(「行」)と、ものの見方・考え方(「観」)とを形成するすじみちを描いていたということはできる。

さて、1980年代後半、竹内常一によって、宮坂哲文の「教科をとおしての生活指導」論の再考を通して学習指導の再構築への試みが行われている<sup>6</sup>。この中で、竹内は授業とは「子どもとともに世界に立ち向かうこと」であり、また

「世界を対象化していくこと」<sup>7</sup>であると定義しなおし、「子どものものの見方・感じ方・考え方を「世界に開いた知」へと形成する訓育としての役割を担うとともに、そうした授業のなかでこそ、「世界を変革する自由と希望と勇気を自らのなかに育むことができるようになる」<sup>8</sup>と主張している。このことは、「授業のなかの訓育」を論拠づけるとともに、授業（教科）においても生活指導が行われていること、さらに生活指導＝領域論の中で学習指導にも、生活指導にも見失われていた、「システムに支配された日常を批判的に意識化」<sup>9</sup>する「知」の発見であった。また、「世界を変革する自由と希望と勇気」とは、世界を変革する「行」と自由と希望と勇気（「観」）が行きかうことである。

竹内のこうした考えには、自分たちの生活世界をつくりかえる学びとしての「知」－「行」－「観」の統一的形成の可能性を見出すことができる。しかしながら、竹内のこの論文は教科指導の再考を目的としたものであるがゆえに、生活指導と学習指導とが領域的に区分されており<sup>10</sup>、そのため生活指導において世界と自己を結び付けて読み解く「知」の形成が明確に位置づけられてはいない。このように領域説においては、「知」－「行」－「観」の統一的形成は自覚化されていない。

### Ⅲ. 〈生活指導＝機能説〉における「知」－「行」－「観」

次に〈生活指導＝機能〉と考えていた宮坂の論を再考することによって、そこで「知」－「行」－「観」はどのように捉えられてきたかを検討する。生活指導を生きかたの指導と捉える宮坂にあっては、「『生きかた』を教えるということは、大きくみれば学校教育のすべての任務」<sup>11</sup>であった（以下、引用箇所は、『宮坂哲文著作集Ⅰ』明治図書 1968年より）。そして、「個人的な生活現実とかかわりをもたせ、それへの深い配慮において学習をすすめていくところに、教科における生活指導が

うまれる」（113頁）と述べる。

宮坂にあっては「生活指導は一人一人あらゆる意味で個人差をもった子どもたちの個人的主観的事態を基本的前提として、それをむしろ教材として展開されるもの」（170頁）であった。生活指導と相表裏して、学校教育を成り立たせている基本的な機能の一つである学習指導は、「これだけの知識技能はこの学年の子どもにひとしく身につけてほしいと願われる社会的要求を背負った一定の教材の系列を前提条件として展開されるもの」（171頁）であった。また「客観的な教材に即して展開されるいわゆる学習指導というはたらき（機能）と、主体的な個々の生徒に即して展開される生活指導というはたらき（機能）とは教科と教科外とを問わず学校教育の全面にわたって同時的にまた統合的にあらわるべき学校教育の基本的な機能にほかならない」（172頁）と述べる。すなわち、宮坂は学習指導と生活指導の固有の役割（機能）を認めたくえで、子どもたちの一人ひとりの人格形成のために、生活指導と学習指導の統一を求めてきた。

また、宮坂は「生活や社会の諸事象に対する科学的認識力と思考力」、そして「民主的集団体制」を統一的に形成していく集団が「学習集団」であるとし（213頁）、学習集団について以下のように述べる。「どんな生活問題であっても、あるいはまた、なかまのひとりの問題をみんなの問題にするばあいであっても、そこに集団としての知的な学習過程があるべきであり、またそのような集団でなければ、教科の教材に真に正しくとりくみうる学習集団とはなりえないといわねばならない」（213頁）。換言すれば、生活指導の中には「（問題解決にかかわって）集団としての知的な学習過程」があるということである。だとするならば宮坂は生活指導に知的な営みを位置付けたと言える。

しかしここで言う「知的な学習過程」とは、自己の「ものの見かた・感じかた・考えかた」すなわち、子どもの主体的主観的な現実を対象

とする学習過程であった。だから宮坂が「教科における生活指導」を提唱し、生活指導を機能と定義したことで、生活指導の中に知的な学習過程を位置付けた点は評価すべきであるが、その知的な学習過程とは個人的主体的事態に始まり、個人の内面化、心情化、態度化に収斂させていた。だから、ありのままの生活実践の向上を追求するとどまり、生活世界をつくりかえる「行」へのすじみちを描けなかった。

#### IV. 『新版 学級集団づくり入門』における「知」－「行」－「観」

生活指導における学びが再び着目されはじめたのが、『新版 学級集団づくり入門』（以下『新版』）の刊行あたりからである。『新版』の前書きには次のように書かれている。

「生活指導とは、子どもたちが自分たちの必要と要求にもとづいて生活と学習の民主的な共同化に取り組み、そのなかで、人格的自立を追求し、社会の民主的な形成者としての自覚と力量を獲得していくようにはげます教師の教育活動である」<sup>12</sup>

『第二版』から20年のときを経た『新版』には、「生活指導」の中に「学習」と「生活」が並列に位置づけられ、そしてそれらの「共同化」という新しい概念も登場している。『新版』で重要な視点はこの「生活と学習の民主的な共同化」である。共に生活する仲間に課題を開き、他者の課題を自己と結び付けて読み解いて共有し、解決に共同・協同<sup>13</sup>する中で新しいものの見方・考え方を形成し、新しい生活、関係性をつくりだしていくことを重視している点である。

このように『新版』では生活指導に学習を積極的に位置づけている。しかしながら、『新版』では、「生活の共同化に取り組む自治的集団」と「学習の共同化に取り組む学習集団」とが領域として区別され、さらに、学習集団の形成が①授業外（教科外）の領域と、②授業内（教科）の領域における学習集団の形成の二つ

に分けられている。そして、授業外の領域における学習集団の形成のために、①自他の生活や集団の生活を意識化させていくための学習活動、②学習の遅れている子に取り組む学習活動や授業内容の習熟のための学習運動、③文化活動や授業との関連で組織される学習活動の三つが挙げられている<sup>14</sup>。

これら三つの学習活動は、生活をつくりかえる学び、すなわち生活指導に組み込まれた学びである。というのも、①の活動は、学級の現実や子どもの生活世界から学習課題を立ち上げ、それを読み解く「知」を形成し、そして自分たちの問題として考え、討論・対話によって深め合う「観」を形成するがゆえに②のような活動が行えるのである。また③の活動は、行動を発展させるための「知」を形成する活動である。このように、上記三つの学習活動の中では「知」－「行」－「観」の行き交いが構想されている。だから、これら三つの学習活動は、授業外の領域における学習集団の形成のためというよりは、授業が授業外、あるいは自治集団が学習集団にかかわらず、現実の生活世界をつくりかえる目的のある学びである。このように捉えることによって生きることと学ぶことが断絶している状況に抗うことが可能となると考える。

#### V 鈴木和夫実践における「知」－「行」－「観」

これまで述べた「知」－「行」－「観」の具体的イメージを、全生研の常任委員である鈴木和夫の実践記録「私たちは平和に生きられるのですか？」<sup>15</sup>によりながら探る（以下、引用箇所は、『子どもとつくる対話の教育』山吹書店、2005年より）。

5年生の4月、幼児期後期から思春期前期までの子どもたちがそれぞれ発達課題をもった学級（1年と4年のときには学級崩壊と体験。キレる子が複数いて、トラブルは毎日のようにあり、「死ね！」「消えろ！」という言葉が飛び交

い、殴る蹴るのケンカが絶えなかった) に対して、鈴木は次の二点の方針を立てている。まず第一に、「市民としての権利」<sup>16</sup>を柱にして、子どもたちの関係性を変えること 第二に子ども自身の身体と心を学習テーマにして、子どもたちの生活と学習の世界を書き換えることである(68頁)。

鈴木は人々が生きていく上で必要であり、歴史的に受け継がれてきた知識をただ注入するだけでなく、「五つの権利とその意味することを子どもたちの対応する行動と行為に即して指導してきた」(68頁)。具体的には、「ユータが遊びたいときは、いつでも周囲の迷惑にならないように一人で教室を出て行くこと、シュンが毎朝保健室に行って疲れを癒すときは、保健室にいる子どもや保健室の先生に迷惑をかけないこと、ノブが怒鳴り散らしたいときは、授業中にやらないこと、周りの子どもの権利を侵害しないことを約束する……などを条件にして保障し、それを守ることを子どもたちにも要求した」(70頁)とある。

このように鈴木は子どもたちが自分たちの生活と世界を結びつけて読み解く知識(「市民としての権利」)を具体的な行動を保障するという仕方です具現化している。

「この5つの権利についての学習を子どもたちの具体的な出来事に即して展開して以来授業に向かう姿勢も変わり落ち着いてきた」(70頁)と鈴木は述べる。このように「授業に向かう姿勢が変わった」ということは、暴力的な行動が変わったということであるが、それは、行動の変化にとどまらず、彼らの世界が変わったということである。すなわち、彼らが自己と他者との関係を「市民としての権利」という知識の獲得によって新たな読み解きをし、自己と世界の結びつきについての新たな考えを形成したと言えるであろう。

6月、神戸の中学生が逮捕されるというニュースが報道された朝、一人の子が「先生、ぼく、こわいよ!」といった。子どもたちに事

件の感想をきいていると、ノブ<sup>17</sup>が、「だけど、オレがキレたら同じようにやるかもしれないなあ……」と言いケン<sup>18</sup>やユータ<sup>19</sup>、トモ<sup>20</sup>も「オレもそうかもしれない」と応じていた。子どもたちは「自分が被害者になったら」という恐怖と「自分が加害者になるかもしれない」恐怖を語る(71頁)。この理由について鈴木は、「暴力的な世界が当たり前で、しかも、そのたびに教師の権力的な管理にさらされ、家庭でも叱責されることが毎日だった」(105-106頁)。子どもたちにとっては、「子どもたちの学校生活の歴史の中にある恐怖ではないか」(105頁)と読み解いている。

だから、「先生、こわいよ」という声には、子どもたちにとって神戸事件は自分と無関係のことではなく、暴力漬けの自らの生活世界に引き付けてみると、自分の生活世界にも起こりうるかもしれない、自分が加害者になるかもしれない、あるいは自分が被害者になるかもしれないという漠然とした恐れ・恐怖感の現われでもある。と同時に根底には暴力の世界から抜け出したいという要求がある。というのも、教師に「先生、こわいよ」と不安を投げかけてきたということは、自分一人では分析しきれない漠然とした「恐怖感」を何とか自己と世界を結び付けて読み解く新しい「知」の形成によって新しい考えに転換させたいという「知」—「観」への要求であると考えられるからだ。

このことを鈴木は次のように読み解いている。「子どもたちが、『自分が神戸事件の加害少年のようにならない保障はどこにもない。どうしたらよいのだろうか?』そういう言葉を反芻しながら、この事件に感応していたとしたら、<自ら>をテーマとした学習を子どもたちとともに追究することこそ急務だと考えた」(107頁)。

すなわち鈴木は子どもたちの声を、生活世界をつくりかえるための学習要求だと捉え、生活をつくりかえる学びこそが、暴力の世界を断ち切る方法であることを子どもたちと鈴木が構想

している。

というのもノブは「オレさ、自分がなんだか怖いんだ。まだキレルしさ。どうして、キレルのか、勉強したいよ。いつやるの?」と訴えてきている(90頁)。このノブの言葉を鈴木は「自分の身体に宿る暴力がなんなのかわからないままこれまで生きてきたノブが吐露した学習要求が、自分自身について学ぶことなのである。…ノブの学習要求は裏を返せば、<キレル>ことへの対話、<平和的に生きたい>という願いが込められているのではないかと思ったのである。それほど子どもたちの生活世界は、<暴力>にさらされているということなのだろう。子どもたちは、生活世界における<暴力>から解放放たれることをその身体をとおして要求している。そう感じたのである。ノブの学習要求に応えるということは、子どもたちが感じている身体の『異常』について学び、平和的に生きるとはどういうことなのかを問いなおしていくことではないかと考えたのである。」(107-108頁)と読み解いている。

ノブは、自分自身を学ぶことを要求してきたのである。どうしても真剣に考えざるをえない、自分にさしせまった切実な問題、自分たちに関わる問題を学びたいと思っているということである。「トラブルマシーンのようなノブ」(107頁)とあるが、そのトラブルから生活世界を学ぶのである。つまり<学びの提供者ノブ>である。それが暴力的な行動として現われたのではなく、「勉強したいよ」という学びを求める言葉として現われたのである。言葉として現われたということは、「市民の権利」の中にあつた「自分自身について学ぶ権利」がノブの中で意識化できているということでもある。

だとするならば、言葉はその言葉を体験したとき、自分の課題を意識化させるとも言える。ノブが言った「勉強したいよ」という要求は、暴力ではなく、別の方法で今の世界を切り開きたいという思いの現われでもある。子どもたちは新しい世界を立ち上げる方法を、自己と世界

を結び付けて読み解く「知」を得て考えるという「学び」に見出している。

では、どういう学びが必要なのだろうか。ここは、鈴木もなかなか構想がわからなかったとあるが、「あなたがたは平和的に生きられますか?」という問いかけを大きな課題として、授業を立ち上げている(91頁)。この授業はただ単に教師が系統的な知識を教える形をとっていない。自分たちの世界に起こっている出来事を、討論を通じて子どもたちが課題を立て、そして仮説にもとづいてグループをつくり、グループで討論のための事前学習を行い、再び討論をつくるというスタイルである(91-104頁)。

第五次のプレゼンテーションのあと、ノブは、「みんなのプレゼンテーションを聞いていて、なんとなくわかったような気がした。誰だってキレルんだよ。だけど、そのときさ、頭が真っ白になって、わけがわからなくなって体がナイフになると困るんだ。わけがわかるようになればいいんだ。頭はそのために働くようになるといいんだ。賢くなればいいのかな? サッカーだな」と言った。そばにいたマリコは「この学習をしていた4ヶ月、ノブはキレなかったよ。それにちゃんと学習に参加していたし、サッカーのリーダーもやっていたし……。ノブはジコチュー(自己中心)じゃなくなったよ」と答えていた。

この学習をしていた4ヶ月ノブがキレなかったのは、こうした集団による討論をとおしてなぜキレルのか、キレルということがどういう状態なのか、そのことわりを学んだからである。すなわち世界と自己を結び付けて読み解き、そしてものの見方考え方を形成したと言える。鈴木はノブがキレルのはノブが悪いとし、ノブを更正させようとして学びを構想したのではなく、世界のことわりと自己を結びつけることを通して自分たちの生活世界をつくりなおすという視点から学びを構想している。このことが、ノブが生活をつくりかえることにつながっている。

次に授業外での生活世界をつくりかえる学びについて検討する。

ケンが、彼の仲間の一人・リュウに次のトリアルでは、自分より遅く走るように冗談めかして言ったことについて、リュウが鈴木所に訴えに来た。鈴木はケンの仲間を呼んで話しを聞いて対策を検討した。数度の話し合いのなかで、彼らは自分たちもケンと一緒にたはずしごっこをやっていたことを自己批判し、これからは絶対にはずしごっこはやらないと決め、ケンと直接向き合うことにした。そしてケンを交えたグループの話し合いで「はずされたときの気持ち、つらさ」、「ケンのはずしはひどい」と訴えている(78-79頁)。自分が「はずされる」のが怖いから自分から「はずす」。「はずしごっこ」というくらいだから、ゲーム感覚でやっていたのであろう。しかし、やはり「つらい」のだ。この関係をなんとか変えたいと願っているのだ。それをグループでの話し合いの中で、「つらさ」を語るということから関係変革を始めている。そしてケンは「オレだっちはずされるのか怖かったからやっていた」と言って泣き出している(80頁)。

自分がはずされないための、自分を守るための「はずし」である。グループの一人ひとりが「つらさ」を語らなければ、そしてケンが「オレだっちは…」と語らなければ、お互いが何を考えているかわからず、お互いの関係も変わらない。鈴木がここで「はずされたり、はずしたりするのが普通になっているだけのグループなら、今日かぎり解散しなさい。そうじゃなくて、今までグループを組んでやってきて、いいところがあったなら、これからはどんなグループにするか、ちゃんとルールを決めて、これらがぼくらのグループだというものをつくりなさい。どっちでもいい。これらはきみらがこれからはっきり考えて自分たちで決めることだ」(80頁)と述べている。この指導が彼らに、グループとは何か、自分たちはどんなグループをついていたかを考えさせるきっかけになった。

このように鈴木は子どもたちが必要としているグループは何かということ子どもたち自身に判断させることを通じて意識化させている。だから子どもたちは自分たち自身で四つの結論<sup>21</sup>をまとめることができたのであろうし、さらに自分たちのグループを公に班にして、みんなの批判の対象にする、つまり自分たちの関係を自分たちグループだけの閉じたものにするのではなく、学級の皆に開いて行ったり、ボランティア活動を係りの仕事にして、孤立しがちな子などをいろいろな遊びに誘って活動したりと、「はずす」という排他的な「行動」を生活世界をつくりかえる「行」へと転換させている。

子どもたちは、いつ自分がはずされるのか不安を抱えた関係ではなく、自分の気持ちを現わすことができる安全な関係を望んでいる。だから、自分たちの思いを語り、そしてお互いの関係性を読み解き、グループとは何かを考えさせたことが、生活世界をつくりかえる学びへの大きな一歩であったのだろう。

このように、授業・授業外に関わらず、自己と世界の間を読み解くことから、世界と自己との関係を考え、生活世界をつくりかえていくことが可能になる。

これらの実践からもわかるように鈴木は学びを、授業、教科の中だけに生じるものとは捉えていない。鈴木は学びを「子ども同士の関係・関係性を読み解き、その社会的な文脈を検討し、自らが生きづらい世界を変え、自分自身を取り戻していく過程そのもの」(66頁)であると考えている。

だから、鈴木は、子どもたちの生活世界の具体的現実とその文脈を問うことを通して、「何を学ぶか」という視点を定めている。例えば上記でも見てきたように、ノブの学習要求から何を学びのテーマとするかという課題が立つこともあれば、あるいは自分たちの課題が何か意識化されていない段階では、教師から子どもたちの生活認識を揺さぶるような課題を立て、対



話・討論を通して自分たちの生活を意識化させることも必要である。いずれにせよ、子どもたちの生活世界と授業が結び付かない学びは、空虚感を生み出すだけである。

逆に言えば、生活と学びが行き交うとき、すなわち、「知」「観」「行」が行き交うとき、鈴木言葉で言えば、「新しい生活を立ち上げる」ことができる。というのも、「あなたがたは平和的に生きられますか」の学習のとき、ある子が「だって、なにもかわらないなら私たちは勉強したってどうにもならないじゃん。現実を変えるために学習するんだと思う」と述べている。このような考えには、彼/彼女らが現実の生活世界をつくりかえたいという要求を学習に求め、そして世界・日本の歴史の中における暴力を読み解くことをとおして自己の生活世界と結びつけ、現実を生活を学びによってつくりかえようとしていることがわかる。

また、生活指導に関して鈴木は以下のように考えている。

「私たちの『生活指導』は、子どもたちの行為・行動のあれこれに介入して、お仕着せの態度を子どもたちに注入することではない。自分たちの行為・行動をとおして意識化させたコンテキストを変え、新しい価値世界をつくり出し、自らが生きていく世界を新しく変えていくことである。『子どもたちが危ない』という世界を、子どもたち自らが意識化することなしに、新しい価値とその価値にもとづくコンテキストを紡ぎ出していくことはできない。私たちの『生活指導』はここにこそ注目すべきではないのか」(109頁)。

「生活指導」は、行為・行動を指導するのだと言われ続けてきている。しかし、そこにも鈴木は疑問を呈し、新たに定義づけているのである。鈴木が考える生活指導とは、上記引用にあるように、子ども達自身に生活を意識化させることである。意識化させるためには先にみたように書くことや対話・討論を必要とする。そうすることによって自己と世界を結び付けて読み

解き(「知」)、新たな考え方(「観」)を形成し、世界をつくりかえていく(「行」)、鈴木言葉で言えば、「新しい価値世界をつくり出し、自らが生きて行く世界を新しく変えていくこと」が可能になる。ここに、冒頭で引用した山本の言う生活指導に組み込まれた学びがある。

## VI 金森俊朗実践にみる「知」－「行」－「観」

当初から生活指導を教科・教科外という枠組みでとらえてこなかった実践家が日本生活教育連盟の金森俊朗である。

金森の実践課題の根底にあるものは子どもたちが「生きる希望」をどうつくっていくかということである。そしてそれは「ともかく生きている」「生きるだけでせいっぱい」である子どもたちの要求でもある。金森はそこを切り開く学びを子どもたちと創造している。

学級の1日のスタートは学校のカリキュラムの論理からではなく、家庭・地域と学校の接点として、子どもの生活が語られることから始まる。それは例えば、「昨日は熱があったので休みました。今日はもう大丈夫です」と欠席した理由であったり、「カタバミを見つけてきました」というような発見であったり、「本を読んできた約束でしたね、読みましたか?」というような係りからの発信であったり、「お父さんの仕事が大変そうなので心配です」と家族を心配する声であったりと、子どもたちの日常生活の発信から1日ははじまる。

だから、子どもたちはトイレに行きたくなったら授業の途中でも「お腹が痛いのでトイレに行きます」という。金森は「今は授業中だ」と怒るのではなく、「しっかりと出してこい」と声をかけたり、仲間も「大丈夫か」と心配の声をかける。しかし、学級はただ暖かくて、優しい情緒的雰囲気があるだけではない。それよりも、自分の身体に関わることの安心が保障(システム、ルール)されているということが大事である。

今、多くの子どもたちが不安に曝されている。例えば家庭の中で親、兄弟等から虐げられたり、否定されたり、また労働条件悪化のため、親の体調がすぐれなかったり、経済的な困難に追いやられたり、あるいは地域では不審者問題が多発し、安心して遊べる場が少なくなっている。また、学校の中でもいじめや競争にさらされた勉強がある。こうした状況を生きている子どもたちにとって、自分自身を否定されない、自分の身体が守られているという安心を保障されることは切実問題である。学級にまず必要なのは、「何々をしゃべってはいけない」「〇〇はしてはいけない」という規制のルールではなく、金森学級の1日の始まりのような自分、家族、友だちの身体、いのちに関わることを語ることができるという安心の関係・場である。

金森はこのように安心の場を保障した上で、子どもたち自らがそれをつくるために、気軽に声を出すこと、そして応答することを子どもたちに徹底して求める。

金森は、教育（子育て）の大きな課題は、「『友だち』と豊かに交じり合う力を育みきたえること」<sup>22</sup>（以下、引用箇所の際は、『希望の教室』 角川書店 2005年より）であると捉えている。その時の指導のポイントの一つは「カミングアウト」をつくり出すことだという。

「わずかな悲しみや怒りでも表現してもいいんだという安心感を育て悲しみや怒りを表現しようとしたとき、教師や親が絶対に支え応援し続けるという信頼感をつくりだし、『カミングアウト』をしやすくすることに全力を注ぐべき」（43頁）

ここで金森が述べている「信頼感をつくり出す」ということは、自分の弱さを表現してもバカにされない、無視されない、受けとめてもらえるという身体の安全・安心を保障することである。

そのために金森は、「第1に無視、軽蔑、あ

ざけり、拒否を受けた自己体験を掘り起こし、その悲しみを共有し合うこと。それなのについて気軽に自分もやってしまう弱さの発見と共有」（43-44頁）を大事にしている。「無視、軽蔑、あざけり」とつらい経験であればあるほど、それを自分の奥底にしまい込んだり、あるいは「憎しみ・恨み」として溜めていく。金森はその「悲しみ、つい気軽に自分もやってしまう弱さの発見と共有」を大事にしている。

私はさらに「悲しみ」という感情の共有だけではなく、「やってしまう」という事実を意識化させていることが重要だと考える。「悲しさ」は人それぞれ異なる。しかし「なぜ、やるのか」「何が原因なのか」という事実を分析したり、総合したりする知識によって問い直すこと、私の仮説との関連で述べるならば、「やってしまう」自己とそうした自己を生み出している世界との関係性を読み解く「知」を形成しないかぎり、新しい「観」は生じない。以下のドラマからもそのことを読み取ることができる。

2005年3月23日（3年2組）朝

ゆう子が手紙ノートにズック隠しのことを書いて来た。これを金森氏はみんなの前で読むように言った。ゆう子は返信相手としてわかかなを指名した<sup>23</sup>。

**ゆう子**「3月19日、ズックかくしのこと。どうしてズックを五回も隠されるのかなと思いました。隠されて嬉しくはないです。正直に言えば許します。」

**わかかな**「私は本当は一回だけ隠してしまいました…（泣きながら）他の人に変なことを言われたらやだからなかなか言えなくて、言えませんでした。すみませんでした。」

**さおり**「私も一回隠されたことがあって、他にもさがしてくれた人がいて、松川さんがさがしてくれました。」

**松川**「なんでうらみとか持っても隠してもおもしろくないし、自分がつらくなるだけだし、自分で傷を持って正直にいわないのは、やめ

たほうが良いと思います。」

川島「さかいさん(わか)は、なんでズックを隠したんですか。」

わか「ときどき、わたなべさんが変なことを言ってもう嫌になってやってしまいました。」

佐野「それをなんで学級でいわなかったんですか。」

わか「言ったらふざけたりすると思っていわなかった。」

金森「大事なのは自分から言うこと。ここは警察とは違う。間違いをおこさない人間はいない。死ぬまで人間は色んなことをやらします。大事なのは自分からそれをがんばって言うしかないんです。されたことはみんなはいっぱいいます。でもやったことは言わない。」

ひとみ「他にした人がいるはずですよ。だれですか?」

金森「だれですかよりも、誰かさんに言いたいことがあります。」

ひとみ「隠した人にいます。そういうことはあとまで残るから言ったほうが良いと思います。」

黒瀬「僕は誰かしらないけれど、僕が学校に来たら、1足しかなくて1足スリッパと1足ズックになっちゃって、あすなろの先生がみつめてくれたので早く見つけてよかったなと思いました。今はさかいさんだけちゃんと謝って言っていて、3年生の中でちがう組にいるかもしれないし、だからズックを隠した人は傷をもつ前に、言えが良いと思います。自分でやったことは心の傷に死ぬまでずっと残る。」

浜田「僕は2年のとき、よくけんかをしていて、よく靴をかくして、僕も2回隠したんだけど、正直に話すと、『うっせーもう帰れや』と言われて靴を隠されたりしました。渡邊さん(ゆう子)の気持ちはわかるので、隠した人は言ってください。」

この後も隠されて嫌だったこと、隠されてもいなければ隠してもいないが、自分だったら…と考える人、隠された人に思いを寄せる声、あるいは隠した人が後まで消えない傷になることへの思い等、教師の指名など一切ないまま、子どもたちがずっと立ち上がってお互いの思いを交響させていく時間であった。

金森は、ズック隠しがあったとき以下のように子どもたちに語っている。

「この学級で今のところ一番悲しいのは、ズックを隠している人がいます。だけどだれひとり私がやったとは言っていない。人間だからいろんなことをやります。絶対やらないというのはあまり自慢にもならないんです。やりながら大きくなっていくんです。嘘をつかない人いますか」(21頁)。

「やってしまったら仕方ないんです。自分ですという勇気を持たなければまたやります。余計やります。だってそれを練習しているんだもん。そうでしょ。学校っていろんなことを練習しているからできるんです。逆に、隠して、黙って、という練習しているんです。ということは、それが上手になるんです」(21頁)。

金森は「ズック隠しをしてしまったこと」よりも、それを「自分がやりました」と言わないことを批判している。ここには、「隠した」と言っても責めないという姿勢があるが、それが子どもたちにどれだけ伝わっているかはわからない。伝わっていればそれが安心感になっていく。金森が言うように子どもたちは、ズックを隠す、黙るという「練習」をしている。逆にいえば、「隠して、黙って」とは異なる別の方法を持ちえていない、練習していないということでもある。また金森がこのように言うのは、なぜ隠してしまうのかを学級集団で分析し、隠したり隠されたりする関係性を読み解き、考え、ズックを隠したり、黙ったりとは別の方法によって生活世界をつくりかえようというすじみちを構想していたからであろうか。

例えば、わかには「他の人に変なことを言わ

れたらやだから言えなかった」と言っている。だとすると、これはゆう子とわかかなの二人の問題ではなく、学級の「みんな」の問題である。ゆう子もわかかなだけでなく、学級のみんなの前で「どうしてズックを5回も隠されるのかなと思いました」と、問うているのである。

だから、わかかなが「ズックを隠しました」と言ったということを引きかけに、わかかなを責めるのではなく、なぜわかかながズックを隠さなければならなかったのか、隠さざるをえない状況を生んでいたのは学級のみんなの問題ではないのか、ゆう子が5回も隠されるのを止められなかった学級のあり方を変えようではないかと、ズックを隠すという事実の原因について考えさせ、さらに自分たちの関係のあり方の問題として問う必要がある。そうでないと、やられてつらかった感情の共有のみで終わってしまう。

つまり、「靴をかくすのは悪いことだ」という倫理を教えただけでは、ムツとした時、再び靴を隠すということになろう。どれだけ悲しかったか、どれだけ怒りを覚えたかを具体的に語ることに、そして隠した方もなぜやってしまったか語ることに、そしてそれを聴くことに、聴いても納得できなければまた、相手の思いを知るために自分を語ることに、相手をだまらすのではなく、聴くために語ることに。他者と応答するキャッチャーになること。そうして他者と自己の関係性を読み解いたり、他者を想像したり、何度も何度も自分と友の考えを問い返しながら、生活世界、関係性をつくりかえようとする。こうした「知」－「行」－「観」が行き交うことでしか自分たちが生きる生活世界を変えることはできない。また、自分の怒り、悲しみ、悩みそれらの解決の方法がわからないとき、また支えてくれる仲間がいないとき、自分のされたことと同じこと・さらに酷いこと(復讐)をしてしまう。だから、自己の中で「知」－「行」－「観」が行き交うことと同時に集団との「知」－「行」－「観」が行き交うことが重

要となってくる。

このように金森は、悲しみ、喜び、怒りを子どもたちが語りたくなったら語らせる。それは、「教育は子どもの客観的な現実を変えられないが、心の現実を変えられる。できる限り、学級で掘り起こし、ぎりぎりと問うのがわれわれの役割。これは闘いです」<sup>24</sup>と考えているからであろう。金森が言う「心の現実」とは「観」である。しかし、ここで言う「観」とは、現実変革のための考え方の「観」ではなく、「現実はずらせず悲しみは持ちつづけるしかない」という「観」である。確かに、「子どもの客観的な現実」、例えば親の離婚問題、借金、リストラ、死別等は教師の力で、学校の力で何とかするものではない。金森が実践していることは、そうした悲しみ、苦しみを学級集団と共に、共有すること、応援することである。

すなわち、金森が言う「心の現実」が変わるとは、つらさの「観」から、語り、応答することによって自分だけに起こっている問題ではないというように、世界と自己を結び付けて考える「観」へ変わるということでもある。

また、今、金森が考える子どもの実践課題の一つに、「互いの内面世界を伝えて交流して深くつながり、支え、励まし合う」<sup>25</sup>ことがある。

「4年生の私のクラスに悩み、悲しみ、寂しさなどを書いてもらいました。全員が書きました。悪口を言われたり、仲間はずれにされた悩み、友どうまく関係を結べない苦しさ、親が弟や妹ばかりかわいがり自分をかまってくれないという寂しさ、親の離婚や再婚問題での悩み、家族や親戚の人が次々に病気になっている不安、父の長い単身赴任での寂しさ、テストの成績がいつも悪いという悩み、友達のように運動や習い事が上手になれないという悲しみ、かつていじめられたことがトラウマのようになって学校が好きになれないという悩みなどがたくさんだされました。もちろんそれぞれが内面に閉じ込めていた感情世界を簡単に表出したのでは

ありません。書いてもらう前に、私の少年時代とこれまでに担任した子どもたちの悩み・悲しみを真剣に語り込みました。続けて次のことを強調しました。一人だけの心に閉じ込めないで、勇気を出し仲間を信頼して伝える努力をした時、仲間もそれに応えてくれる。安易な励ましや同情ではなく、一人ひとりが似たような体験や心を語ってくれる。そのことによって『友の中に自分を、自分の中に友を発見』できる。だから、問題は簡単には解決できないけど、仲間と共有できて、ほっと安心できるのだと<sup>26</sup>と述べる。

このように、金森は、不安を抱える子どもたちの内面、すなわち「心の現実」を子どもたちが書くということ、語るということ、そして、応答するということが、「ほっと安心できる」ものに変えたいと考えている。そこでは、書くことと語ることを通して、「観」-「行」の行き交いが生じている。だとすると、金森は「心の現実」という「観」の形成を大事にしているが、金森実践においても現実の生活世界をつくりかえる「行」が位置づけられているというべきではないか。つらさを語るということが、真の現実問題が変わるということに直結するわけではないが、語りあうという行動によって、自分の苦しみは自分だけの苦しみではない、自分たちの生きている世界に起こっているのだということを読み解き、世界と自己を結び付けて考えを形成し、そして自分たちが生きている現実の生活世界の一端をつくりなおすことが可能だということを金森実践は示唆している。

例えば、「父と母からの極小のいのちの元が奇跡的に合体したものが自分であることが分かった時、子どもたちは『私や友のいのちを大切にしたい』といいました。すかさず私は『自分や友のいのちを大切にすることは、日々どうすることなのか』と問いました。『いじめない、病気になるないように』といった建前をださせても何の力にもなりません。悩んだ末、日々誰

とどのようにかかわって生きているかを改めて見つめ自覚させることだと考えました。『私の帽子がなくなり、誰か見ませんでしたかといったら将大・誠さんの二人が走って取って来てくれました』『ちっとも疑問に思わなかったのに、大樹さんのお陰であ〜そうかと気づくことができました』今、毎日五人の友の固有名詞をあげて、かかわりあって生きている姿を自覚しようとしています。」<sup>27</sup>と述べるように、金森は誰と共に生きているのか、誰とどのような生活をしているのかということ声をださせることで、子どもたちに「自覚」させようとしている。

こうした「観」の形成は授業においても大事にされている。「子どもの願いにそった、子どもが分かりたくなる学習、授業を通して獲得させたい基礎・基本には、教科的な《比べて・五感を使って・拡大して・飼育栽培して・実験して観察する力》を始めとして総合学習で強調される『課題…伝え生かす力』までも当然含まれる。敢えて私が考えているのは、それらが《何》にたいする基礎・基本なのかをもっと問いたいということである。今、私は《何》として、人間・あらゆる生物の存在・いのちの尊厳への『観』を育てることを考えている」<sup>28</sup>、「学んだことを知識として覚えるにとどまらないで、知識をつないで新しく読み解いた世界を、自分という人間存在ときり結んで捉え返し、不十分でも原初的な自然観・生命観・人間観などを自分の言葉で、他者に伝えることに努力している。それを私は『意味ある学力』と呼んでいる。」<sup>29</sup>これらからわかるように、金森は「人間・あらゆる生物の存在・いのちの尊厳への『観』」を育てることを大切にしていることがわかる。

では、金森は「人間・あらゆる生物の存在・いのちの尊厳への『観』」を育てるために、何を実践の視点としているのだろうか。

第一に、「観」を形成するために、何を学びのテーマとするか、誰に出会わせたいか、誰と

出会うことが子どもたちに必要かという、自己と世界を読み解く「知」をどのように形成することができるかという視点である<sup>80</sup>。

第二に、事実こだわりのリアルに迫るということである。例えば、ガマの種の数を数えたり、色を調べたり、長さをはかったり、カタバミの回転の様子や落下速度を測ったりと「種」の事実を捉える。事実がリアルに実感されたとき、新しい「観」が生まれる。

第三に、事実を調べて獲得した知識を繋げるということである。例えば金森は、一年間の学習の柱として「いのちのリレー」<sup>81</sup>を立てている。金森の言葉で言うならば「視点としてのいのちの教育」<sup>82</sup>を縦軸とし、教科・教科外という領域を超えて、「仲間、自然とのボディコミュニケーション」、「子どもたちの生活の発信」「手紙ノート」、「給食」「動物、チョウのいのちのリレー」「植物のいのちのリレー、種」「人間のいのちのリレー」といった「連続性と物語性」<sup>83</sup>を持った学習を横軸としている。

だから、「いのちのリレー」といった知識は、「植物の種はどうだった？ じゃあ人間は？」というように繋がりながら考えていくことができる。知識が繋がると、「あ～そういうことか、ということは？」と、新たな疑問ができる。疑問が生じれば予想を立てたり、調べたりする。

第四には、繋いだ「知」から新たな疑問を生じさせるということである。そして疑問を解明しようと調べ、発見するがゆえに、次のような「観」を形成することができる。みのり「私は、種は、最初は、落ちて芽が出るだけだと思っていたけど、いろいろな知恵があって、風に運ばれたりして、いろいろな命を広げるためにがんばっているんだなと思ったし、三年二組のみんなとも会ってから、種の勉強をして、風に運ばれるものはたくさんあったし、ほかにもくつつくものや、水に運ばれるものもあって、種にはいろいろな知恵があるんだなと思いまし

た」<sup>84</sup>と書いている。

第五に、教師の「つなぎ」発言（接続語）—「ので」、「ということは」、「やがていつかは」—によって、すなわち、コーディネーターとしての教師の指導によって、知識を深め、自己と世界を結び付けて読み解く「知」が形成され、世界と自己を結び付けて考えることが可能になり、さらに個人の知識と集団の知識のつながり（対話・応答）によって、自己の「観」を形成することができる。だから、金森は、日常のささいなことから常に対話・応答する関係を築くことを大事にしている。

第六に、対象と自分とを関わらせるということである。知識は自分と繋がらない限り、自分にとって意味あるものとして感じるができない。知識は自分とつながってこそ「知」となり、「観」の形成を可能とする。だから、金森は「～ということを知って、貴方は？ 僕って？」と自分にかえらせる。つまり、「当事者としての学習」である。「当事者としての学習」は「『自分のこと』として考え、自分自身の見解を持つ、あるいは状況変革にとりくんだり提言する、すなわち参加する学びである」<sup>86</sup>。これとつきあわせれば、金森が「観」を大事にしているということは、「参加する学び」を大事にしているということでもある。

第七に、自己と世界を結び付けて読み解く「知」を形成するという事は、新しい言葉を得るということでもある。新しい言葉と豊かに出会わせる、そうした対話によって自分の言葉、自分の考えを形成することができる。例えば、「いのちの危機とリレー」を祖父母に聴き取りを行うということを通して、新しい言葉を得ている<sup>86</sup>。9、10歳の子どもにとって祖父母、親の言葉をすべて理解することは難しい。しかしながら、親が語る言葉をメモし「どういう意味？」等の対話を重ねることで子どもたちは、親の存在を認識しなおしたり、新しい言葉を獲得し、新しい「観」を生み出していくことが可能である。

見てきたように、金森は「人間・あらゆる生物の存在・いのちの尊厳への『観』」を重視する。知識習得過程ではなく、その後を大切にす。自己と世界を結び付けて読み解く「知」を獲得し、自分のなかの植物・生命「観」がどのように変わったか、深まったか、自分を見つめてきちんと言語化させ、発表交流し合うことを重視している。このように金森実践は教科・教科外を超えて、「生活から学ぶ」<sup>37</sup>という思想のもとで、「知」と「観」を大事にしている。

## VII. 研究の成果

本論文では、生きることと学ぶことが断絶している子どもたちの現実に、生活をつくりかえるその中に学びがあること、つまり「知」「行」「観」が自己及び、集団との間において行き交うことを、生活指導研究における学びの位相変化及び、近年の生活教育運動を代表する鈴木和夫、金森俊朗の二者の実践検討を通して検証してきた。

この検証過程で明らかになったことのひとつは、生活指導を機能または領域として捉えてきたがゆえに、一方では自己と生活を読み解く「知」が軽視され、また他方では生活世界をつくりかえる「行」が軽視されてきたということである。だから、生活指導を機能、領域として捉える枠組みでは、生きることと学ぶことの統一に関する理論的枠組みの形成は難しい。

ふたつめは、『新版 学級集団づくり入門』では、「生活と学習の共同化」運動の中で、共に生活する仲間・集団にまず課題を開き、課題を知り共有し、新しい考えを形成し、新しい関係性を、共同生活をつくりだしていくことが探究されてきたということである。しかし、生活の共同化に取り組む集団と学習の共同化に取り組む集団を領域的に分けたため、それは授業外の「学習集団の形成」のための学習活動の中においてであった。だから、生活をつくりかえることの中に組み込まれた学び、すなわち「知」－「行」－「観」の視点から教育実践を構想して

いかなければならないことを、鈴木和夫、金森俊朗の二者の実践を検討して明らかにした。

本論文では、二者の実践を比較することを目的とはしていないが、金森は生活を認識すること（「知」）、そして自分なりの世界観・自然観・人間観（「観」）の形成を重視しているのにたいし、鈴木は、生活を認識するだけではなく、生活を意識化し、生活を構想し、つくりなおすように子どもたちを励ましていた。

両者の所属する研究団体は異なるが、そうであるがゆえに「知」「行」「観」の関係把握や、力点の置き方において差異があり、その差異をどう捉えればよいか、差異が何から生じるのかなどは今後の検討課題である。しかし、生活現実をつくりかえるという生活指導実践のなかに「知」－「行」－「観」の行き交いとしての「学び」が組み込まれているという点、生きることと学ぶことを統一的に考える点では共通しているのである。

## VIII. 今後の課題

学んだことが自分たちの生きている生活現実と結びつくこともなければ、学びが生活を変える力になっていないという問題意識それ自体は、新しいことでも独自のものでもない。遅くとも1970年代には、「学ぶこと」と「生きること」の統一というテーマで自覚されていた。1970年代の「学ぶこと」と「生きること」の統一に関する言説は、先進的な生活教育や生活綴方教育実践の解説や解釈として、あるいはめざすべき教育理念や目標として語られたに過ぎず、教育実践にかかわる理論に大きな変更を迫るものではなかった。1960年代半ばには、ソビエトやドイツの教授学研究をもとに、陶冶と訓育の統一が教育過程の法則や指導上の重要な原則として確認されていたが、「学ぶこと」と「生きること」の統一という考え方は、陶冶と訓育の統一という理論の内実を具体的に表現したということではできるが、陶冶と訓育の統一を言い換えたに過ぎない。

その点で言えば、本論文は、「学ぶこと」と「生きること」の統一という実践的なテーマを深めて行くには、生活指導と教科指導を教育課程の二大領域に対応する教育の目的・方法という考え方を破棄すべきだと主張して、従来の教育学理論への異議申し立てをしている。その内容を確認しておこう。生活指導領域説においては、生活指導は世界をつくりかえる行為行動の指導およびそれとかかわる限りでのもの見方考え方の指導、すなわち「行」と「観」である。これにたいし教科指導は陶冶と訓育の統一がそれを表現しているように、「知」と「観」の指導である。では教科と教科外の両方にわたって生活指導と学習指導は機能として存在するという生活指導機能説を採用すればいいのかというところではない。生活指導機能説では生活指導はもの見方考え方や生き方の指導であり、学習指導は知の指導というよりも、自分を知るための学びであった。

本来的に「知」－「行」－「観」がつねに機能的に連関しながら形成されているにもかかわらず、領域説・機能説ともにその連関を無視しているという点が、先行研究に向けられた批判である。

子どもに自分が生きている世界をかえることは可能かどうか、子どもは自分が生きている世界をかえるとはどういうことなのか、またそれが可能だとして、それを指導するのは教育という仕事の範囲内なのか、教師がそれを指導するのは教育者としてなのか組織者としてなのか。生活指導とは何かに関するさらなる問いへと向かわなければならない。

(付記)

本論文はⅠ～Ⅶを高木、Ⅷを山本が執筆した。

注および参考文献

- 1 山本敏郎「システムに支配された日常をつくりかえる学び」全生研『学びと自治の最前線』大月書店 2000年。
- 2 「子どもたちが何より求めているのは、学ぶことの喜び、友との学び合う楽しさ、学ぶことの意義を実感することでしょう。私はそれをひと言で、“生きる希望”と呼んでいます」(金森俊朗『いのちの教科書』角川書店 2003年 16頁)
- 3 「教室にあって、子どもたちの生きづらは、彼／彼女たちが起こすトラブルとなって表出される。そのトラブルの読み解きは、トラブルの原因を追求するにとどまることなく、子どもたちの生きづらさを白日にさらし、そのつらさのなかで自分らしくふるまうとはどういうことなのか、また、そのつらさをこえて、子どもたちが意味のある世界を生きたいと思う空間を創出することがなぜ必要なのか、また、意味ある世界とはどんな世界なのか、子どもたちが必要としている社会とはどんな社会なのかなど、子どもたちの生きる世界の全体像を結んでいくことではないだろうか。」(鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業』山吹書店、2005年 51頁)
- 4 全生研常任委員会『学級集団づくり入門 第二版』明治図書 1971年 197頁。
- 5 『同上書』18頁。
- 6 竹内常一「教科をとおしての生活指導再考」『教育のしごと5 共同・自治論』青木書店 1995年。
- 7 『同上書』369頁。
- 8 竹内によれば、「もの見方、感じ方、考え方をより世界に開かれた知にしていくということは、いいかえれば、意識が世界とそのなかにある自分をこえた位置にたつということである。これによって、意識はそれらをつきはなし、これらを対象化し、これらを構造的



- に知ることができるようになるということである。そして、それは、世界とそのなかにある自分を変革していく自由を手に入れるということである」。竹内が述べる「世界に開かれた知」とは、授業・学習指導を通じて自分と世界との関係性を読みとく「知」であり、「知」が自己変革および世界変革(「行」と結びつくということである(『同上書』372頁)。
- <sup>9</sup> 山本敏郎「前掲論文」全生研『学びと自治の最前線』(前掲)92頁。
- <sup>10</sup> 「授業または学習指導というものは、こうした教材を媒介にして、ものの見方、感じ方、考え方をくりだしている子どもの学習過程に介入し、それらをより世界に開かれた知へと高めていくことである。ちょうどそれは、生活指導が集団づくりを媒介にして、子どもの行為・行動に介入し、それをより世界に開かれたものにしていくのと、その構図は同じである」(「教科をとおしての生活指導再考」(前掲)372頁)。
- <sup>11</sup> 宮坂哲文『宮坂哲文著作集I』明治図書1968年113頁。
- <sup>12</sup> 全生研常任委員会編『新版 学級集団づくり入門 小学校』明治図書1990年4頁
- <sup>13</sup> 「共同とは、共同体または集団によつてものが共有され、その成員が同等の資格で生活上の共通課題に関わっていくこと。協同は、集団が共通課題に力を合わせて取り組むこと」(『同上書』36頁)
- <sup>14</sup> 『同上書』89頁。
- <sup>15</sup> 鈴木和夫『前掲書』67頁。
- <sup>16</sup> (1) 教室の中で、私はしあわせで、暖かく扱ってもらふ権利をもっています。このことは、誰も私を笑ったり、私の気持ちを傷つけてはいけないことを意味しています。(2) 教室の中で、私は私自身であり続ける権利をもっています。このことは、私が黒人、あるいは白人、太っている、やせている、背が高い低い、男の子女の子だという理由で不当に扱われないことを意味しています。(3) 教室の中で私は安全に暮らす権利をもっています。このことは、誰も私をぶったり、押したり、傷つけたりはしてはいけないことを意味しています。(4) 教室の中で、私は人の話しを聞き、そして、きいてもらう権利をもっています。このことは、誰も金切り声をあげたり、騒音を出したり、わめいたりしないことを意味しています。(5) 教室の中で、私は、自分について学ぶ権利をもっています。このことは、私が誰にも妨げられることなく、そして、罰せられることなく、自分の気持ちや意見を自由に話せることを意味しています。(アメリカ、ワシントン州オリンピア市「市民としての権利」より)
- <sup>17</sup> 「小さい体をナイフのようにして誰かれかまわず突っかかっていく子」(67頁)。
- <sup>18</sup> 「いつも数人の仲間を引き連れ、そのなかの誰かをいじめていた」(68頁)。
- <sup>19</sup> 「五年生になった四月、ノブとトラブルを起こしたユータは『死ぬ!死んでやる!』と連呼して暴れていた」(67頁)。
- <sup>20</sup> 「受験勉強のストレスがたまると、『イラつく!』と叫び、なにがしかの口実を見つけて弱い子に手をだしていた」(67頁)。
- <sup>21</sup> 「①今までケンをこわがっていた。だけど、ケンは楽しいし、おもしろいし、これからもつき合っていく。②だから、ケンが自分かたをしたら批判する。ほかの人が自分勝手にやっていたら、それも批判する。③これからは、みんなで意見を出しあって、楽しいグループにする。④これまで授業中なんかもおしゃべりしていたから、まじめに勉強するグループにしたい。」『同上書』81頁。
- <sup>22</sup> 金森俊朗『希望の教室』角川書店2005年43頁。
- <sup>23</sup> 手紙ノートとは学級の誰かや金森にあてて自由に思ったことを書いてくるグループ日記のようなもの。はっきりと誰かに宛ててかく。