

# コミュニティ教育の一つの原理

## — 及川学童保育実践から読み取れること —

山本冬彦\*

学校五日制の完全実施以後、子どもの社会性や「社会力」の形成を目指した、地域コミュニティでの学校外の教育が全国各地で行われている。しかし、それがどのような目標や原理にもとづいて行われているかは、活動の多様性にも拘らず必ずしも明確に意識されていない。また、その効果や意義についてもあいまいにされている場合が多いと考えられる。本稿でとりあげた学童保育の実践は、指導員によって子ども達に獲得させるべき目標が明確にされ、それに基づいて、多様な活動場面が相互に関連させられながら展開されている。この実践の特色は、子どもの意志や自発性を尊重することが、却って指導員の指導性がもっとも厳しく問われることを示し、子どもが意欲的に活動できる場面を継続的に作り出すことに成功しているという点である。この実践を例にして、学校の放課後の活動という従来の制度の枠組みにとらわれることの少ないなかで取り組まれる教育活動の可能性と、子どもの自発性や意欲、個々人の独自性が尊重されながら、子ども同士の相互承認による社会性や「社会力」の基礎を育成するための、地域コミュニティでの教育の基本的な原理を検討していくことができる。

キーワード：コミュニティ、経験、班、遊び、学童保育

### はじめに

2002年4月より、学校五日制が完全実施された。それと相前後して、放課後の子どもたちの「居場所」づくり、地域が主体となった教室づくりが全国的に展開されることになった。また、それ以後も、子どもの社会性の欠如（いわゆる「社会力」の弱体化）や地域社会の「教育力の低下」に歯止めをかける、という観点から、子どもと大人との交流や体験の場を地域社会のなかに作っていかうとする「地域子ども教室事業」が、2004年度から全国で、文科省の生涯学習政策局の主導によりはじめられた。

しかし、こうした地域の「教育コミュニティづくり」、子どもの「居場所づくり」、子ども教室」の開催は、その多彩なメニューによる展開

や地域の人たちの横断的な協力体制のもとでの実施<sup>1)</sup>にも拘らず、本当に子どもたちの「社会力」や社会性を紡ぎだすことに成功しているのだろうか。あるいは、学校教育との連携や相互の協力関係がうまく構築されているのであろうか。

前者についていえば、かつていわれた「地域の教育力」は、地域社会のなかに生産労働があり、地域の人たちの大人の生活があり、子どもたちはその一翼を担うことにより、地域社会の「大人」として成熟していくというプロセスを前提にしていたはずである。つまり、子どもには子どもの「社会的役割」が与えられ、その結果としての「地域の教育力」であったはずである。それを現在においてどう再生するのか。これは、本当は、すこぶる難問なのである。地域社会に

\* やまもと ふゆひこ 関西大学文学部初等教育学専修 教授

は、すでにそのような「大人の仕事」はなくなっているし、地域の大人たち、特に、昨今、子どもとの関わりを期待されている「停年退職後」の男性たちは、高度成長のなかで企業などで一心に働いてきた人たちで、長年、子どもとの関わりから遠ざかってきた。そのような人たちが、自分たちのかつての子ども時代の体験だけをもとに、現在の地域の子どもたちにどのように向き合えるのだろうか。

後者についていえば、学校教育の目標、内容、方法などについては、戦後教育改革以降、徐々にではあるが、変容してきているし、地域社会のすべての大人たちが十分に学校教育のあり方について理解しているわけではない。また、学校の教員と地域社会の市民との間に、教育についての共通した見解がいつでも存在しているわけではない。場合によっては、教員のもつ教育観・子ども観と地域の市民がもつ教育観・子ども観に齟齬が生じ、地域での教育活動が進めば進むほど、学校の教育にマイナスの影響を与えることも起こりえるのである。

つまり、現在いわれている「地域の教育力を回復させる」ためには、実は、このような課題に一つひとつ対応していかなければならず、そのための教育実践は、今述べた、地域社会や子どもと大人の生活の変容を踏まえたものでなくてはならないはずである。

本稿ではこのような地域社会、つまりコミュニティで行われる学校外の教育の新しい指針を考えるために、1980年代に大阪府吹田市の千里ニュータウンで行われた一つのユニークな学童保育の実践記録を参照しながら、その教育実践の意味を解き明かし、いわゆる「ポスト工業化社会」のなかでの地域社会、学校外での教育とはどのような視点で行われるべきかを考える足がかりにしてみたい。

本稿で取り上げるのは、吹田市内で一人の学童保育の指導員、及川房子がかつて行った教育実践の記録である。及川の学童保育指導員としての期間は1976年から1991年までの15年間に及び、その後数年間、地域の子どもたち（小学校高学年）を集めて「冒険クラブ」という取り組みを行っている。彼女の実践は『学童保育実

践の記 — 子どもたちと創った放課後』（2002年、川島書店）、『続・学童保育実践の記 — 障害児と共に歩む』（2009年、同）としてまとめられている。

及川実践をどのように読み解き、理解するのか、そこから何をどのように学ぶのか。筆者は『学童保育実践の記 — 子どもたちと創った放課後』の最後に簡単な解説を書いたが、まだまだ不十分なものであった。及川実践は、一学童保育の実践をこえて、地域社会のコミュニティでの教育やさらに学校教育などにも影響を及ぼす、広く深い射程をもった活動であると考えられる。

紙面の都合もあり、ここで及川実践の全貌を鳥瞰することや、学童保育についての日々の活動の様子を概観することはできない。詳細は上記の資料を参照していただきたいのであるが、ここでは、主に、J. デューイの教育思想を参照基準にしなが、及川実践のもつ特徴を浮き彫りにしてみたい。

ところで、本稿で及川実践をデューイの諸説に対比させながら読み解くのは、次のような点で、及川の問題意識とデューイのそれとが類似点や共通点をもつと考えたからである。

デューイは『学校と社会』のなかで近代の産業化された社会が失ったいわば「社会の教育力」とでもいうべきものを次のように述べている。

「……農場における原料の生産から、完成された製品が実際に使用に供されるまで、産業過程全体が、誰の目にも明らかにされていた。それだけでなく、実際に、家庭のすべての成員が、仕事を分担していた。子供は、体力と能力がつくにつれて、徐々にいくつかの過程の秘訣を手ほどきされていった。それは、直接的で、人格的な関わりごとであり、実際に仕事に参加するところであった。……そこには、実際になされるのを必要とするなにかが、つねに存在し、家族の構成員が忠実に、かつ他の者と協力して、自らの役割をおこなわねばならない実際の必要が、つねに存在したのである。役に立つよう行動する人格が、行動を媒介して育成され、試されたのである。」<sup>2)</sup>

しかし、近代になってつくられた学校は、このようなかつての社会が持っていた教育の役割を代替することができるのだろうか。

「……われわれは失ったものの代償 — 寛容の増大、社会的判断の幅の拡大、人間性に関するより大きな知識、性格の表象を判断し、社会的状況を解釈するのに極めて敏感になること、様々な人格への対応がより正確になること、より大きな商業的活動との接触 — を認めなければならない。……だが、そこには真の問題がある。これらの利点を保ちながら、しかも生活の他の側面を代表するあるもの — 個人的責任を要求し、生活の自然的現実との関係において子供を訓練する仕事 — を学校に導入するには、われわれはどうしたらよいのだろうか。

学校に眼を転ずると、われわれは、現在最も顕著な傾向の一つは、いわゆる工作教育、工作室作業、家庭技芸 — 裁縫と調理 — の導入であることを思い出す。<sup>3)</sup>

……

われわれは、それらの仕事をその社会的意義において考えなければならない。すなわちそれらの仕事を社会がそれによって自らを存続させる過程の型として、コミュニティの生活の第一義的に必要なものの幾つかを子供に自覚させる機関として、また、そのなかで、これらの必要が人間の成長する洞察や工夫によって満たされてきた方法として考えなければならない。……」<sup>4)</sup>

デューイのここでの議論は、学校の改革、新しい学校の創設へと進んでいくものである。しかし、「コミュニティの生活の第一義的に必要なものの幾つかを子供に自覚させる」ことができるのは、今日の状況のなかでは、学校だけに限定されるものではないだろうし、学校外の教育に可能性を見出すことも否定はできないだろう。

本稿で論じる及川の学童保育の実践について、及川自身が自らの実践を、学校、家庭に続く「第三の教育」と位置づけ、その意味を次のように述べている。

「子どもの成長にとって、知識を学ぶことだけ

でなく、生きていく技（わざ）を体験から学ぶことも必要であった」<sup>5)</sup>

「子どもが『育つ』ためには、仲間と向き合い、その中で起こる様々な事柄を自分自身の力で、あるいは仲間と共に、解決していくこと。そして大勢で一つのことを成し遂げるためには、努力と工夫が必要なのだということを実感することが、非常に大切なのである。そしてそれは、子ども達の具体的な生活体験のなかで仲間との関わりを持ち、問題の解決のためには何をすることが一番必要なのかを、子ども達自身が自らの活動のなかで知り、学んでいくことによって成し遂げられるのである。……地域での学びの場を創出するためには、まず、子どもが大人に成長していく過程のなかで経験するいろいろな体験を大人が子どもと共に分かち合うということ、そして、子どもの考えを聞きながら、子どもの興味を上手に引き出して、そこから、活動の中身を子どもと共に作り出していこうという姿勢が大切だと思う。」<sup>6)</sup>

及川にとって、自身の学童保育の実践は、子どもたちが社会の一員として育ってくために身につけなければならないさまざまな事柄を、また、学校の教科学習の基礎になるような興味や関心を培うような事柄を、学童保育の「生活」のなかで教育し、育てていこうとするものである。むろん、及川はデューイを自らの教育実践の指針にしたわけではない。しかし、その課題とするところ、目指すところに一定の共通点を読みとることができる。

次に、及川の実践が、「子どものやりたいことをやらせる」ことを出発点にしながらも、それは放任ではなく、指導員の綿密で計画的な指導のもと、社会性や個々人の責任を自覚させ、最後は「子どもに任せる」というスタンスを達成しているという積極性をもっている。これは、従来の日本の多くの教育実践の原理とは異質であり、いわば進歩主義的な特徴や原理を随所にもった実践だと筆者は考える。

そこで、以下では、主にJ.デューイの著作を適宜参照しながら、及川実践の私なりの読み取りをし、この実践の原理的な位置づけを試みた

い。

### 1 及川実践の目指す子ども像

以下の10の項目は、及川が2番目の赴任教室である「すずらん学級」で、それまでの自身の学童保育の実践を集大成するかたちで子どもたちの前に掲げたものである。

《異年齢集団（1年生～3年生 すずらん学級が目指す子ども像）

一、みんなの中で自分の意見をはっきり言える子

（特に一年生に対しての指導上の目標、班の一員であることの自覚と班員の思いやりの心を養うこと）

二、相手の意見を聞き、正しい判断の出来る子（3年生に対する目標）

三、みんなで決めた計画は自分のこととして頑張れる子

班活動の中心になる。話し合いのなかで決められたら、自分も賛成したことになり、頑張る気持ちを育てる。

四、働くことの大切さが分り、喜びを感じる子  
掃除や飼育、畑の仕事など、すずらん学級の生活は仕事がある。役割として仕事をこなすのではなく、仕事の後に喜びを感じる爽快感で仕事の楽しさを知る。

五、感情を豊かに表現し、喜びや感動を描ける子

学級の中で起こる種々の体験、悲しみ、喜び、苦しみなど、みんなの中に出し合い、共有しながら自分を表現する。作文や○○大会などの発表の場を大切にしながら。

六、みんなで決めた決まりを守り、楽しい場を作りあげる子

自分勝手は相手に迷惑をかける。そのことを知る機会にもなり。集団としての仲間意識を育てるため、班活動の中で協力や協調の意識を理解してもらう。

七、自分の行動に責任を持ち、危険に対する見通しを持てる子

学級の活動を校外に求める場合が多くある。交通に対する反応や集団としてのルー

ルを作り守ることで、探検や散歩が可能である。子どもたち自身が体験でそのことを知っていくような指導を行う。

八、仲間と手をつなぎ、力を合わせる事の出来る子

1人で頑張っても出来ないことがあるが、みんなと手をつなぎ協力することで行事や大会などで得る満足感や、やり遂げた達成感がそのつぎの意欲につながる。そのことを知ってほしい。

九、正しいことは勇気を持ち、そのことに立ち向かえる子

仲間同士の意見の相違で、喧嘩、もめごとがあったとき、正しいと思うことは、勇気をもって注意したり、仲間に入り、お互いに話し合えるような指導をする。

十、何事にも興味を持ち、深く考え行動できる子

自分の興味だけでなく、仲間のことにも気持ちを傾け、そのなかで起きるいろいろな状況に前向きに行動する洞察力を養う。<sup>7)</sup>

いうまでもないことだが、及川の実践記録を読めば、この10項目の指導の目当て、目指す子ども像が、それまでの数年間の実践のなかで生まれてきたものを整理したものであることがわかる。つまり、実践に裏打ちされたものであって、必ずしも理念的に先走ったものでない。一見すると、どこにでもありそうな項目が並べてあるようにも思えるが、ひとつ一つのことばには、注釈的に述べてある内容からも窺えるように、それまでの個々の実践が積み重ねられた上での成果といえるもので、それを抜きにして、この項目の内実を語ることはできない。

### 2 「やりたいこと」をさせることと「班づくり」

その大きなポイントの一つは、このような集団のなかのルールと子どもたち一人ひとりの思いや願い、意欲などが、人間関係を作っていくための要因としてどのように把握されているかということである。

学童保育の指導員になりたてのとき、先輩であるA指導員の子どもたちとのかかわりを見て、

及川は「子どもを楽しませながら教えることに気が回らず、きちんとさせなければならないという思いになっていた」と述べている。そして、子どもたちの様子を見に来た夫の及川浩氏から、「あれじゃ子どもは学童なんかにはいかないほうがいいよ。……あなたは子どもにやりたいことをさせていないね。……子どもは好きな遊びをすると燃えるし熱中する。……班を作っては」というアドバイスを受けることになる。<sup>8)</sup>

端的に言えば、この短い夫婦のやり取りのなかに、及川実践のエッセンスが凝縮されているといえる。

学童保育が単に子どもを預かるだけの場所であるなら、これ以上の考察は不要なのかもしれない。しかし、及川はその後の実践の展開のなかで、明確に自身の学童保育の場を「第三の教育の場」として位置づけている。これは実は大変重要なことである。つまり、学童保育といえども、その開設時間のなかで、大人が目的意識的に子どもに関わり、そして一定の集団のなかで子どもを指導し、働きかけ、育てていく教育の場所なのである。するとそこには、大人の何らかの意図と目標、目当てをもった活動が生まれざるを得ず、その方法、手立て、工夫をどのように組み立て、実施するかが直ちに課題となってくる。

そしてここではそのキーワードが「子どものやりたいことをさせる」と「班をつくる」であった。

実は、学校教育をふくめ、子どもが学び育っていく場には、一定のルールや権威、秩序が必要であり、子どもが社会性を身につけていくためには集団のなかでの生活や活動が求められる。しかし、そのルールや権威、秩序などに対して、子どもたちがそれをどのように理解し、それにどのように従っていくのか、あるいはそれをどのように作り変えていくのか、そのとき、個々の子どもたちがもっている、欲求や何ごとかに対する意欲、興味、関心をどのように引き出したり、生かしたりしたらいいのかという問題は（つまり、どのように教えたらいいのかという、教授や教育方法をめぐる問題）、わたしたちの時代、つまり近代、現代の大きな課題となってい

る。

特に、わたしたちの「通説」や「常識」では「班」やグループは、1人の指導者が多数数の子どもを一斉に教える場合の手段になっていて、なおかつ、教師や指導者の指示をうまく伝え、それに従わせるための仕組みとなってきた。そして、その場合、どちらかといえば、子どもの意志や興味、関心を考慮することなく、集団が組織される場合が多いし、それらを教育のプロセスのなかに積極的に位置づけるという方法や文化が確立されているとはいえない。また、子どもたちの方でも、指導者のそのような意図を先取りに察知し、動いていってしまうということも起こりえる。

さて、一見すると「子どものやりたいことをやらせる」と「班をつくる」とことは相反することのようにみえる。というのは、「やりたいこと」というのは子どもの自発性を教育過程に取り入れることであり、そのためには子どもに一定の自由を与える必要がある。その一方で、「班」づくりは集団的なルールや秩序に子どもに従わせることを前提として成り立つものだからである。また、遊びと教育というのも同じように、相反する内容をもつことばである。

通常、この両者を両立させるためには、さまざまな議論があるところである。例えば、J. デューイの著書「経験と教育」のなかでは、よく引用される、次のような議論や原理の整理が行われている。

「もし人が、教育哲学をより新しい教育の実践のなかに、暗黙に定式化しようと試みるならば、われわれは、今日存在する多様な進歩主義的学校のなかに、一定の共通の原理を発見できる、と私は思う。

上からの押し付けには、個性の表現と涵養が対立する。

外的訓練には、自由な活動が対立する。

教科書や教師から学ぶことには、経験を通して学ぶことが対立する。

孤立した訓練や技術の反復練習による習得には、直接に生き生きと訴える目的を達成するために手段としての熟練や技術の習得が対立する。

多かれ少なかれ、遠い将来のための準備には、現在の生活の機会の最大限の活用が対立する。

固定した目的や材料に対しては、変化する世界を知ることが対立する。

……

外的権威が拒否されたときにも、すべての権威が拒否されるべきだということにはならない。むしろ、より効果的な権威の源泉を探さなければならないということになる。古い教育が年少者に成熟者の知識、方法、行為の規則を押し付けるからといって、……成熟者の知識や熟練が未成熟者の経験として何ら指導的な価値をもたないということにはならない。反対に、個人的経験のうえに教育を基礎づけることは、伝統的学校において常に存在していた以上に、成熟者と未成熟者との間により多くの、より密接な接触があることを意味するもので、したがって、より少なくなるどころか、より多くの他者によって指導されることを意味するものである。したがって、問題は、いかにこれらの接触が、個人的経験を通じての学習という原理を侵害することなしに確立されるか、ということになる。この問題に対する解決は、個人的経験の構成のなかで作用している社会的要素についての、十分に考慮された哲学を必要とする。

これまでの所見で示されたことは、新しい教育の一般の原理はそれ自身、進歩主義的学校の現実的で、実践的管理や運営の問題を何一つ解決しないということである。かえって、この原理は、経験の新しい哲学に基づいて解決されるべき新しい問題を提起する。この新しい問題は、旧教育の観念と実践を拒否して、反対の極端に走れば十分であると想定される限り、解決されないどころか、認識さえされないのである。……」<sup>9)</sup>

このデューイの有名な議論は、学校を前提にして行われているが、学童保育でも及川が目指すような、一定の組織的な秩序のなかでの教育であれば、それに準じて、一つの参照基準となるだろう。ところで、河村望は、この翻訳書の解説で、デューイのこの区分けについて、デューイ自身の立場をここでいわれる「進歩主義教育」の方に見出しているとする「通説」を批判

している。つまり、デューイの立場はここで二項的に対立させた原理の後者の方に位置づけられるという観点を批判して次のように述べている。

「……1938年に出版された『経験と教育』で、これもすでに1950年に、原田実訳で春秋社からだされている。だが、ここでも、デューイが区別している伝統的教育と進歩主義的教育の対比が、前者が二元論の立場で、後者が二元論批判のプラグマティズムの立場であることが理解されず、あたかも伝統主義教育が封建的な伝統主義的教育で、進歩主義がいわゆる合理主義的教育であるかのようにとらえられていたのである。」<sup>10)</sup>

端的にいうと、上からの権威ですでに獲得され、不変の真理とみなされる内容を教えるのが伝統的教育、それに対して、子どもの自発性や自由な活動を基盤にするのが進歩主義教育と考える二元論ないし二分法が通常は意識されるが、デューイ自身が考えている教育の改革は、これのいずれとも異なり、この二分法を批判するもの、あるいは超えていこうとするものだという理解である。それは、例えば、子どもに自由を与えるのが目的ではなく手段であるという考えや、教育は将来のための準備であることは否定されず、むしろその準備のために今の教育活動の意味が問い直されるという、同書でのデューイの見解に見られる。

「外的自由の増大がなければ、教師にとって彼が関わる個々の生徒の知識を得ることが実際的に不可能である。……外的行動の自由は、念入りに選択された目的を実行に移すための判断の自由であり、力の自由である。……しかしながら、このような自由を目的それ自体として扱うことより、甚だしい誤謬はない。それは、秩序の正常な源泉である、共有された共同生活を破壊することになり易い。しかし他方において、それは、積極的であるべき自由を消極的な何かに変える。というのは、制限からの自由、自由の消極的側面は、力である自由への手段としてのみ称賛されるべきものだからである。この力は、

目的を立て、賢明な判断をし、それに働きかけることから生ずる結果によって欲望を評価する力であり、選ばれた目的を実行に移す手段を選択し、秩序立てる力である。』<sup>11)</sup>

「われわれは常に、われわれが生きている時代を生きているのであって、別の時代を生きているのではない。そして、それぞれ現在の時点で、それぞれの現在の経験の十分な意味を引き出すことによって、われわれは未来において同じことをする準備をしているのである。』<sup>12)</sup>

繰り返すが、デューイの立てた問題は、外的な権威を否定し、それに単に子どもの自発性や自由を、いわば情情的に、ロマン的に対置させてものでもないし、かといって、子どもの自発性、欲求、興味、関心などのあり方を無視するものでもない。そこで問題とされたのは、子どもの具体的な活動、「経験」を発展させるために、教師の関わりをどのように「深化させればいいのか」というものであり、これは現代の教師や子どもを指導する立場の人達が総じて出会う課題であり、「いうことの聞かない」子どもたちを前にして、及川が直面した問題もまさにそれであったのだといえる。

### 3 子どもの遊びをめぐる問題

さて、及川が「やりたいことをさせる」ための『班づくり』を行うために、次に着目したのは、子どもの「遊び」だった。

「……学童の取組の柱にしようと思っていた「班作り」をいよいよ実行することにした。

私はすすめ学級で子どもたちが何をしたいか子どもに意見をきいてみた。『自由がよい』、『クラスの友達と遊びたい』、『近所の友達と遊びたい』、『みんなで野球がしたい』、『集団遊びがしたい』など、たくさんの声があがった。子どもの望んでいる遊びをやらうとすれば、すすめ学級の取り組みに大変な工夫がいる。私には、それらをどのように活動に取り入れていけばいいのかなかなかイメージが湧いてこない。』<sup>13)</sup>

ここから及川の班作りが始まるのだが、まず、

及川が「遊び」に着目したことについて、デューイの著書にある関連事項をみておきたい。

デューイは、「学校と社会」のなかで、幼稚園の創始者の1人とされるフレーベルの教育原理を援用して、子どもの遊びの意義を明確に述べている。

「……一般的にいてこれら（フレーベルの教育原理）の原理は次のようなものである。

……

二 すべての教育活動の第一義的根源は、子どもの本能的、衝動的態度及び活動のなかにあり、他者の観念を通じてであれ、感覚を通じてであれ、外的な材料の提示や適用のなかにあるのではないことである。また、子どもたちの無数の自発的活動、遊戯、ゲーム、物真似、幼児の明らかに意味のない動作——以前はつまらぬもの、無用なものとして無視されるか、あるいは積極的に邪悪なものとして非難されさえた展示——は、教育的にこれを用いることができること、否、教育的方法の礎石であるということである。

三 これらの個人的な傾向と活動は、すでに述べた協同的活動を維持するなかで、その傾向や活動から作られる使用を通じて、組織され、指導されることである。すなわち、その傾向や活動を利用して、子どもの段階で、彼が最終的にそのなかに入っていく、より大きな、成熟した社会の典型的な営為と職業を再現することである。

……

遊戯は、子どもが外的に行ういかなることとも、同一視されるべきでない。遊戯はむしろ、その全体性と統一性において、子どもの精神的態度をしめしている。遊戯は、子どもが自分自身の心情と関心を満足できる形態で具現化するさいの、子どものすべての能力、思考、肉体的動きの自由な作用であり、相互作用である。消極的には、それは経済的圧迫——生計を維持し、他人を扶養する必要——からの解放であり、また、成人の特殊な天職に付随する固定した責任からの解放である。積極的には、それは、子ども

もの至高の目的は成長の万全 — 子どもの芽生えつつある力の実現、不断に子どもを一つの段階から他の段階に運ぶところの実現の万全 — であることを意味する。』<sup>14)</sup>

ここでいわれる「遊戯」(play)をどのように理解するのかは、改めて検討を要する。『広辞苑』によれば、「①あそびたむれること。あそび。ゆげ。ゆうげ。②幼稚園・小学校などで、運動や娯楽、また、社会性を身につけることなどを目的として、一定の方法で行う遊び。」という記述になっている。

上記の文脈では、両者が一体となっているようにも読み取れるが、日本語で「お遊戯」というてしまうと、幼稚園のなかでの一定の方法で子どもたちが行う「演技」のような意味合いになってしまう。デューイが「遊戯は、子どもが自分自身の心情と関心を満足させる形態で具現化するさいの……」と述べていることから、一般的な「遊び」を含意するものとも考えられ、また、両者を含み込んだものとも考えられる。

いずれにせよ、上記の引用でポイントとなることは、フレーベルの原理にあるように、子どもが行う、あるいはみせる「子どもの本能的、衝動的態度及び活動」の位置づけであり、「また、子どもたちの無数の自発的活動、遊戯、ゲーム、物真似、幼児の明らかに意味のない動作」が「教育方法の礎石である」ということ、そして、それが、社会での活動へとつながっていく、端緒であり、媒介であるという点である。

こうした観点や原理は、わたしたちにとっては、すでによく知られていることかもしれない。しかし、問題はその本当の意義や可能性が十分に理解され、教育実践に生かされてきたかということである。これはこれらの言葉や概念のなかにあるさまざまな要素をどのように関連させて、そして実践的に理解するのかという問題である。

例えば、「遊び」、「自発性」、「社会性」、「欲求」という言葉を考えてみたとき、単に子どもを遊ばせるだけで、これらの要素が調和的に機能し、子どもの社会性が発達していくということではない。また、子どもが集団で遊んでいる

からといって、そこで社会性が自覚されるのでも、お遊戯をしているからといって、集団の規律が生み出されるわけでもないだろう。

そこで、実は、及川の実践はこのような問題を検証するための、適切な事例としてもみることができる。そして、ここでいう「遊戯」を文字通り「遊び」ととらえれば「遊戯は、子どもが自分自身の心情と関心を満足できる形態で具現化するさいの、子どものすべての能力、思考、肉体的動きの自由な作用であり、相互作用である。」というデューイの見解は、そのまま及川の子ども観にも当てはまるだろう。

#### 4 遊びからプロジェクト的活動へ

及川が子どもの遊びを大切にしている、ないし重要視していることは著書のあちこちの言葉から十分に読み取れる。学童保育がそこへやってくる子どもたちにとって、安息の場であり、楽しい場であり、遊べる場であるにはどうしたらいいかというのが、及川の出発点であり、勤務先の学級が代わるたびにごとに直面する課題でもあった。ところが、ここが及川実践で大変重要なことだが、このように及川が学童のあり方について、思いをめぐらすとき、そのプロセスのなかで、実は「遊び」が子どもたちにとっても及川自身にとっても単なる「遊び」ではなくなっていくのである。それは、子どもたちの活動の次のステップとなり、一つの「プロジェクト的でもいうべき活動」に、あえて比喩的にいうなら、「その活動の流れのなかで」転換していくのである(あるいは、そして、その上で、班作りが行われることになる。それは、デューイ流にいえば、教育的でない経験が「教育的な経験」へと変化し、組織化されるといえる。

例えば、及川実践の特色のひとつが、彼女の2つめの赴任先である、すずらん学級で行われた「原始冒険キャンプ」である。これは、飯盒や鍋や食器を使わないで、竹ずつでご飯を炊き、葉っぱなどを食器にして食事をすしたり、干草のハンモックを作ってそれにくるまって寝たりと、できるだけ、文明化された道具を使わないで、子どもたちがそれらに代わるものを工夫しながら行うというものである。むろん、この企



画は指導員の方から慎重に提案されるものの、子どもたちの「やってみよう」という意志が十分に固まってから実施されている。<sup>15)</sup>

このキャンプには数ヶ月余りという準備の期間が十分にとられている。そして企画、準備、キャンプで食する野菜の栽培など、子どもたちが目標の実現に向かって、じっくりと取り組めるようなスケジュールが用意されている。そのなかで子どもたちは次第に自分たちで行うキャンプのイメージをふくらませ、当日の計画を綿密に立て、自分たちのいわば背丈にあった活動を積み重ねていくことができるのである。

こうした「育ちの環境」を大人が子どもたちにどのように意識的に準備するのが、及川の実践の一つのポイントになる。もし、現代の大量消費社会が子どもにとって生きづらい、育ちづらい時代ならば、それは、子どもたちが自分自身に生物として自然から与えられている生きる基本となる欲望を、自分自身のものとして感じ、生活のなかで具体化しづらいということにあるのかもしれない。及川の実践は、こうした子ども時代の肥大化に警鐘を鳴らし、子どもの社会のなかでの役割をもう一度見直そうというものだといえる。子どもを育てることが社会全体の責任で行われるということは、社会がそのなかにそれぞれの子どもの能力に応じた、つまり、ルソーのいうように、能力に釣り合った活動ができる子どもの役割を新たに準備することである。

再びデューイのことばにもどる。

「ところでわたしが引きたそうとする一般的結論は、個人の行動の統制は、そのなかに個人が含まれ、それを分かちもち、その協同的で、相互作用的な役割をもっている全体的状況によって効果的なものにされている、というものである。というのは、競争的なゲームにあっても、共通の経験のなかでのある種の分担、ある種の参加が存在するからである。別の言い方をすれば、役割を取得する人びとは、自分たちが一人の個人によって支配されているとか、ある外部の優越した人物の意思に服従させられていると

感じていない。……秩序を樹立するのは、一人の人間の意思または欲望ではなく、集団全体の動的的精神なのである。統制は社会的であるが、諸個人は共同体の一部であり、共同体の外部に

いるのではない。」<sup>16)</sup>

及川の実践での班作りの原理がこれと全く同じであるとはいえないが、その原理はきわめて類似しており、山岳会のリーダーとグループという集団をヒントにしたという経過から、いわば、特定の目的のための班であり、そのことから、個々人が協同的で、相互作用的な役割をもっていることを前提にしていることは間違いないだろう。

及川ははじめ、悩む。

「私は子どもの立場にたって考えてみることにした。子どもにとってすずめ学級は、自分の自由が奪われてしまうもっとも嫌な場所に映っていた。両親が働いているという理由だけで自分たちにとっては不合理な立場を要求されるという不満を私は仕事として受け止めなければならない。でも子どもの希望をかなえることを思うと気が遠くなる。かっこいいふりをして『君たちのやりたいことをさせるから』と、見栄を切ってしまったが、その後それが後悔に変わった。……」<sup>17)</sup>

そこで、班作りが始まる。

「班作りに何か目的がないと、形だけではせっかくの機会を生かせない。異年齢集団のメリットを生かす工夫が大事だと思い始めた。年上の子は、自分より年齢の下の子に対して、常に上でありたいと思う当然の欲求がある。……年上である自覚を行動で示すことが年上の子に対する憧れや尊敬を生み出すことになる、そのことを三年生に学んで欲しい。そんな願いを班活動の中で実現させるために、三年生全員をリーダーの役割を果たしてもらうことにした。

二年生には、副リーダーとして位置づけて、彼らに次期リーダーになるための役割を求めた。つまり、次期リーダーになるための準備と、リ

リーダーの代行をしながら、一年生に対する思いやりや、一年生がリーダーに自分の意見などが言えるように補助できる環境を作ることをもとめた。中間の立場は、両方の気持ちがわかり、立場としては重要である。特に、三年生からの信頼はたまたまなく良い気持ちにさせるのだろう。……」<sup>18)</sup>

ここでは、班の目的と、子どもたちの役割が一定程度、明確に意識されて、班作りが行われようとしている。

### 5 班は何のためにあるのか？

さて、班づくり、班活動という子どもの集団作り、子どもの活動づくりそのものは特に珍しいものではない。否、これまでの日本の学校や地域での教育活動のいわば「常套手段」であったといえるし、グループをつくることは、もっと広く、世界中の教育活動のなかでも常に行われてきたといえる。また、学校が「クラス」ないし「学級をもつ」こと自体が、近代の学校の大きな特徴といえる。問題はそれをどのような意図で、どのような人間関係を目指して、どのような関係のいわば「原理」をもって作り、運営していくかである。

及川の班作り、班活動はまず、子どもたちの自然発生的な集団を作らず、また、抽選といった全く偶然的な要因に委ねて編成するものでもない。それは明確に、指導員が一定の意図をもって作るものである。そしてそれは、一つひとつの班が、学童保育のクラス全体の「生活」と呼ばれる活動を行うための単位となるものである。そして、この「生活」とは、先に述べた、個々の「プロジェクト」であり、それぞれが単なるルーティンワークを超えて、子ども達のなかに新しい生活習慣を生み出し、それを自分たちのものにしていく活動である。(単に、外から与えられた規範や枠組み、型にはめられるように内面化するというのではなく、プロジェクト的に自分たちの行動のあり方を作り出していくという文字通りの習慣 (habit) の形成が目指される。

そのためには、指導員と子ども達との関係、子ども達同士のなかにどのような関係をつくっ

ていくのか、そのルールや原理をどうするのが大変重要な要素となる。及川の班のモデルは山岳会の登山を行うときのリーダーのいるグループだとされている。それがどの程度、実際の山登りのリーダーと関連しているかは、及川の2冊の実践記録には必ずしも明確にされていないが、例えば次のような記述がある。

「さて、三年生の班長をリーダーという呼び方にしたが、子どもたちには班長とリーダーの違いを説明しなければならなかった。すずめ学級と学校は違うんだという意識をもってもらうために適当な言葉を探した。

私は『学校の班長と、すずめのリーダーは違います』と言った。すると二年生の男の子が『班のなかから選ばれたんだから班長やんか』と切り返してきた。私の中には今述べたリーダーの位置づけはあったが、子どもたちの説明に自信が無く困ってしまった。しかし弱みを見せると反発されるのではないかと心配になり、思いつくままに話始めた。『先生は山登りをするんだけど、山に登ることは危険がいっぱいあるのよ。自然って分かる？ 山の天気は変わりやすいの。その時、リーダーは天気が悪くなるなと思った時など、途中で山登りを中止するのよ。もう少しで頂上なのと思う時でも、その時のリーダーの決断にみんなが従うのよ。とにかくリーダーの言ったことに従うことになっている。リーダーは偉いんだよ』と一気に言った。低学年の子どもにどれだけ理解してもらったか、私は不安だった。

『リーダーってかっこええな』と男の子が答えてくれた。私はホッとした。子どもに言葉で理解させる難しさを痛切に感じ、勉強不足を思い知らされた。』<sup>19)</sup>

及川のこの「苦し紛れ」の子どもたちへの説明は、彼女のその後の班の作り方から見ると、その性格をよく表している。及川はここで、「学校の班」との違いとしてその特徴を強調しているが、実際の中身は、(ア)グループに絶えず明確な目標があること、(イ)グループの置かれている状況は、その目標の達成やグループの安全に対

して絶えずシビアな状況であること、(ウ)そして、グループは絶えず一定の課題の前に立たされるということ、(エ)その目標はそれをさらに凌駕する目標が現れたときには変更を余儀なくされること、ないし、そのような選択の前に立たされるということ、(オ)その変更のために時として、リーダーの決断が優先されることなどである。そして及川実践は、これらの特徴を単なるスローガンやシミュレーションに終わらせないのである。つまり、日々の学童保育での子ども達の生活の流れのなかに、このような状況がいつも生み出されるようなくみや場面を絶えず作っていく。つまり、及川にとって、班作りとは、子どもを数人のグループに分けるということに止まらず「班の活動が行われるしくみそのものを作る」ことなのである。この両者は決して切斷されていない。そこで、班の編成はこの目的にそったかたちで、指導者の手によって行われる。班はこのような活動の流れを作り出すために是非必要なものであり、及川実践になくてはならないものなのである。

例えば、こうして出来上がった班の最初の活動は、それぞれのグループに子ども達の手によって「名前をつける」ことから始められる。「命名」という行為は、人間に特有なものであり、人間の創造性を象徴するものであるとよくいわれるが、これによって、子ども達に自分たちの班とは何かを考えさせる機会を生み出すことになる。そしてその活動は、単に名前をつける活動に終わることなく、次の班の活動にもつながっていくのである。

付け加えると、及川実践の個々の「しかけ」、班の名簿づくり、メダルの授与や表彰式、野菜づくりやキャンプ、老人ホームへの訪問や雑木林での探検、子ども達だけのおやつや買い出しなどは、これまで述べてきた文脈のなかで行われているものであり、つまり、教育の目標の達成のための手段として行われているのであり、決してそれぞれの行事や活動が個々に切り離され、それ自身が自己目的化され、固定されて行われるものではない。（教育の目標の設定については後述する）

## 6 グループや学級のなかでの子どもたち相互の関係のあり方

さて、それでは及川は班のなか、あるいは学級のなかでの子ども達同士、あるいは指導員と子どもとの関係のあり方についてどのように捉えてきたのだろうか。その内容を示す重要なエピソードを次に紹介する。

「ある時、二年生のS子ちゃんが、A君（障がい児）の勝手とも思える態度がみんなに迷惑をかけていると思っていたらしく、不満をいつてきた。『先生、Aちゃんを私は嫌いだ。悪いことばかりして困るから』。A君は自分の思いが通らないと相手のかみの毛を掴んで引く張ったり、手に噛みついたり、その動作は相手がそれを防ぐ体勢ができないうちにやってしまう。逃げたり、抑えたりできないほどの早業だった。指導員はA君の行動を察知できず、本当に困った。噛みつかれた時は菌形がつく時もあり、被害を被った子どもたちが気の毒であった。

S子ちゃんの言い分も分かるので、彼女にA君を理解してもらい、仲間として認めてもらいたいと思った。私はどういう説明が彼女を説得できるか考えていた。

ある日、部屋にS子ちゃんと数人の子どもが遊んでいた。物の取り合いをしている様子で、彼女は揉め事の相手に抗議をしている最中だった。私は彼女の後ろに周り、彼女の口を両手でふさいでみた。彼女はそれでも相手の子に何か話しているが、言葉として通じない。私はその後、口を抑えていた手を離した。『ごめんね』と謝り、『あのね、A君は今のあなたのように何か言いたくても言葉にならないの』。『皆と話したくても言葉がでないから、みんなを困らせるようなことをするのよ。あなたは今、何かお友達に話していたようだったけど、お友達はあなたが何をいっているか分からなかったみたいよ』。S子ちゃんは、私の話を黙って聞いていた。その後は、A君に対して不満を言うことはなかった。』<sup>20)</sup>

及川ならではのエピソードという印象が強いが、ここに彼女が目指しているグループや学童のなかでの子ども達の関係の作り方の目標がよ

く表されている。それは、ひとつには、「仲間としてお互いに認め合うことができること」であり、そのためには、お互いの気持ちや思い、考えていることを相互に理解し、それぞれのやりたいことを実現するために、班として、学級全体としてどのようなルールをつくったり、関係をつくったりすることが必要なかを絶えず考え、行動に移していくということである。ふたつめには、その際に、集団に個人が決して埋没しないこと、班や学級としての人間関係のつながりは、一人ひとりの子ども達のもつ思いや気持ちをお互いに認め合うというところからはじめられるということである。それは、子どもが障がい児であろうが健常児であろうが変わらない及川のスタンスであった。

この考え方は、及川の「行事は子どもたちが本当にやりたいと思うようにならない限り、絶対に行わないし、やらせない」という活動の基本原則としても貫かれている。それは、そうしないと、お互いの考えがわからず、お互いを相互に認め合うことができないからだといえる。また、それは、すずらん学級での一年目、すずらんをやめたいといっている子ども達と、どう向き合えばいいのか自問自答するなかで、及川が気づいたことであった。学童をやめたいといっているあつし君は及川が赴任してからの二ヶ月間、一度もすずらん学級にやってこなかった。そこで、同じクラスの子どもを通じて彼に一度、学童に来てくれるようにたのんだ。そして及川は、あつし君に「学童なんか面白くないもんなあ、やめたいならやめたほうがいいよ」とあっさり切り出す。びっくりするあつし君を尻目に、及川は畳み掛けるように、あと学期の終わりまで少しだから、連絡帳に判子を押すだけでいいから寄って見ないかと誘いをかける。それをきっかけにして、あつし君から彼のやりたいこと（動物の飼育、遊び、野球など）、学童にくるのはいやだという子ども達の気持ちを聞きだすのである。<sup>21)</sup>

少し話を敷衍させると、一人ひとりの思いや希望をかなえさせること、その自由をお互いに認め合うことと、そこから生まれる利害関係を調整し、公正さや平等をどのように確保するの

かというのは、近代社会が抱え込んでいる基本的な課題である。

現在の日本国憲法の国民主権の考え方の基といわれているジョン・ロックの『市民政府論』の冒頭には、彼の構想した自然人についての記述が掲げられている。

「政治権力を正しく理解し、またその起源を尋ねるためには、われわれは、すべての人間が天然自然にはどういう状態に置かれているのかを考察しなければならない。そうしてそれは完全に自由な状態であって、そこでは自然法の範囲内で、自らの適当と信ずるところにしたがって、自分の行動を規律し、その財産と一身とを処置することができ、他人の許可も、他人の意志に依存することもいらぬのである」<sup>22)</sup>

ロックはこのような自然人が集まって契約をして社会を作ったとされていて、この考え方は現在の近代国家や近代社会の法制度のなかに位置づけられる個人の姿となった。つまり、そうした人達はすでに善悪の判断ができ、財産を蓄えることができ、他人には依存せず、社会のなかで自立した生活を営むことができる人として描かれているのである。そして、日本の現在の法制度でも、権利の主体となる人はこのような資質や能力を有することが前提にされ、それが欠けるもの（子どもや障がい者など）は一定の権利の制限もやむを得ないものとされている。（成人、未成年、能力者、行為能力者、意思能力者、禁治産者などの概念がある）

ところが、こうした「能力を有する一人前の」人というのは、制度上の話であり、自然人というのはもちろんフィクションである。ここから近代社会をどう構成していったらいいのかという議論が生まれるところだが、この社会や制度のしくみを前提にすれば、人々が一人前になるということは、上記のような資質や能力が要請されることになる。問題はそうした資質や能力を個々人のなかにどのように育てるのか、あるいはそれが本当に可能なかどうか、また、個々人の自由や市民的権利を認めながら、公正で平等な社会を実現するにはどうしたらいいのか

という課題が、われわれの生きている現在の時代の社会には求められているということである。

さて、こうした社会的な課題は、及川実践の目標とするところと共通の部分をもっている。あるいは、及川実践はそれを前提に構想されているともえる。そういう文脈でいえば、市民の形成が目指されているといえるが、注目すべきは、そこで具体的にどのような課題が設定されているのかということである。

## 7 個人の自立と依存をどうみるか

自立と依存、これも及川実践の重要なテーマである。ふつうにはこの二つは対立するものとして考えられている。類似したことばとして、主体と客体、能動と受動、強さと弱さなどがあり、これらも相反することばの対として理解されている。しかし、私たちの生活を改めて確かめてみると、必ずしもそうとはいえない事柄に気づく。

例えば赤ん坊は、まったく他の人たちに依存しなければ生きていけない状態で生まれてくる。これが人間の特徴を表しているという論議（ポルトマン「人間はどこまで動物か」）もあるが、これは高齢者や障がい者にとっても同じである。また、近代以降の人間社会そのものが、それまでの自給自足の社会から社会的分業を前提としたしくみを持つものとなっていて、他の人間の労働や活動を前提にしないと私たちの生活そのものが成り立たなくなっている。また、自給自足の社会であってもまったく一人での孤立した生活は人間にとって考えられず、孤島のロビンソンクルーソーでも、当時のイギリスの文明を持ち込むことによって生活をしていたのである。

こうした観点からいえることは、先ほどのロックの自然人という考え方がフィクションであるということと、にもかかわらず、人間同士の相互依存を前提にして、自立が語られているということである。

及川実践では、「指導員の雲隠れ作戦」や「行き先不明の探検隊」というのがたびたび登場する。これは、子どもたちが野外で班ごとに行動する場合、子どもが自分のその日の活動をうま

く、そして安全に行うためには、いろいろなルールを身につけなければならないが、学校の外へ出た子どもたちは、解放感に浸り、とてもルールどころではないで、その子どもたちにルールの大切さを、身をもって理解させるために及川が工夫したものである。

「班ごとで行動することができるようにするために、指導員の声掛けや指示がなくてもリーダーを中心に班全員が楽しく遊べるよう、危険に対する見通しや集団としてのルールを守る学習もさせた。

探検、散歩、買い物など学校外へ出る時など、生き帰りの交通事故防止の対策を子ども自身が体験しながら学んでもらうことにした。そのために次のような手だてを考えた。

……

校外へ連れ出すことは大変だった。一列に並んであるくように指示して出発したが途中で列が乱れ、バラバラになり好きな者同士でおしゃべりをはじめた。先頭を歩いている私は途中でストップして、全員そろおうのを待ち、大声で注意する。この状態が何度か続いた。そこで私は対策を考えた。前を歩く人を注意し、目的地に到着するにはどうすればいいのか？

以前すずめ学級で使った雲隠れ作戦だ。危険が少ないところで後ろを付いてこない子どもたちに見えないように団地の横に姿を隠した。私のいないことに気付いた子ども達は行き先を伝えていないので、先をどう進めばよいか困ったのだろう。『及川先生どっちへ行った』とあたりを探し始めた。私は少し離れたところから姿をあらわし、大きな声で『あなたたち、いったい何をしてたの』と叱った。『このようなことでは探検は中止よ』。子どもたちはお互いに『おまえがよそ見をして止まったからだ』とか、『道々いたずらをして歩いたからだ』とか、相手を批判しあった。……

その日当番にあたっている当番班のリーダーは自分の班だけでなく、すずらん学級全体の行動にも気配りする。回を重ねるうちに子どもたちは校外保育がある日には、出かける前に子どもたち同士、班でまとまるようになった。各班

のリーダーは自分の班員をきちんと把握し、いつでもでかけるように仲間に指示する。……」<sup>23)</sup>

いうまでもないことだが、ルールはそのルールのためにあるのではない。具体的な一連の目的をもった活動が有効にかつ安全に実施できるためにある。ルールを守るということは、ルール自身のためというよりもその当該の活動のために行われなければならないことである。子どもたちがルールを守るようになったのは、ルールだから、あるいはみんなで決めたルールだから守るということだけでなく、そのルールを守る必要があること、それを守らなければ、自分たちがやりたいこと（この場合は野外活動）ができなくなるし、安全が維持されなくなるということを身をもって理解したからである。

子どもたちがこのような活動を個人と集団の双方でとれるようになるためには、及川が工夫したような場所や状況設定、子どもの把握、指導の時間的進行などが不可欠である。子どもたちがそのような思考や決断を含む一連の行動様式を決して自由に、つまり大人からの放任のなかで身につけたのではない。ここで子どもたちは大人の指示なしに班のリーダーを中心に集団行動を行うことができるようになったのだが、言い換えれば、大人たちから（指導員から）自立した行動をとることになったのだが、それは、第一に大人の一定の意図的な関わりの結果生まれたもので、ある意味大人からの働きかけと依存のなかで出来上がったものである。そして第二に、こうして出来上がった集団のなかで子どもたちはお互いに活動の目的の遂行のため、活動の実現のために助け合い、相互に理解をしながら、いままでとは違った意味で「依存」しあっているのである。

及川実践は、子どもたちの好きなこと、やりたいことをやらせるところから始まる。しかし、一定の集団のなかでは、それぞれの子どものやりたいことは違っている。子どもたちはまず、自分もやりたいことがあるけれど、他の友だちも自分と同じようにやりたいことをそれぞれもって、それを認め合うことが求められる。それを分かった上で、きょうは何をしよう

か、どんなルールでやろうか、誰のやりたいことをやろうかという具合に、活動が決められていく。それは個々人の欲望や希望を大切にしながら、それを単なることばやお説教ではなくて、自分がやりたいことがあるように他の人たちもやりたいことがある、それをお互いに認め合うことから出発し、それをお互いに実現するためにはどうしたらいいのかを考え、工夫をさせることを通して、個々人が集団のなかで自立していくという筋道を辿っていく。つまりお互いの相互承認のなかで、個々人が自立していくという道を辿るのである。その時、一人ひとりとは相変わらず他の人に依存しているのだが、それは単なる依存ではなく、お互いを認め合うなかでの依存であり、その時、個々人が獲得する自由は単なるわがままやすき放題な振る舞いをするのではなく、他の人の尊重の上にとった自由なのである。

及川実践を「集団の嫌いな人のための集団主義」だという人がいる。集団のなかでは個人が埋没し、違和感があるからだろう。集団は個人の自立をサポートし個人の力量を高めるものであるとするなら、このような感想は生まれないのかもしれない。先に紹介した及川を目指す子ども像の1、2、3には、

- (1) みんなの中で自分の意見をはっきり言える子（特に一年生に対しての指導上の目標、班の一員であることの自覚と班員の思いやりの心を養うこと）、
- (2) 相手の意見を聞き、正しい判断の出来る子（3年生に対する目標）
- (3) みんなで決めた計画は自分のこととして頑張れる子、班活動の中心になる。話し合いのなかで決められたら、自分も賛成したことになり、頑張る気持ちを育てる。

という項目があげられているが、その内実は、このような実践のなかで生み出されたものである。こうした子ども像はどこにでもありそうなもののようにみえるが、実際にはこのような目標が実現することのできるような指導が多くの場合で行われているわけではない。それは、個

人の自立と他の人への依存が対になって、相互補完の関係として理解されていないことからくるといえる。

### むすび

ここで、再度、冒頭で引用したデューイのこたばをみてみたい。

「外的権威が拒否されたときにも、すべての権威が拒否されるべきだということにはならない。むしろ、より効果的な権威の源泉を探す必要があるということになる。古い教育が年少者に成熟者の知識、方法、行為の規則を押し付けるからといって、……成熟者の知識や熟練が未成熟者の経験として何ら指導的な価値をもたないということにはならない。反対に、個人的経験のうえに教育を基礎づけることは、伝統的学校において常に存在していた以上に、成熟者と未成熟者との間により多くの、より密接な接触があることを意味するもので、したがって、より少なくなるどころか、より多くの他者によって指導されることを意味するものである。したがって、問題は、いかにこれらの接触が、個人的経験を通じての学習という原理を侵害することなしに確立されるか、ということになる。この問題に対する解決は、個人的経験の構成のなかで作用している社会的要素についての、十分に考慮された哲学を必要とする。」<sup>24)</sup>

デューイの指摘によれば、教育のなかで子どもの自由を認めることはきわめて重要なことである。しかし、それは自由を認めることそれ自体が目的でもないし、子どもをわがままに、暴君にさせるものでもない。大人たち、成熟した人たちの知識や熟練が、子どもたちにとって真に意味あるものとするには、自由が認められた教育の場で、却って大人と子どもとの密接な接触が必要なのである。そして、その活動の場は、個々人にとって、集団のなかの活動や役割が意味づけられていて、個々人の相互の承認が確保されるような場でなければならない。そのためには、問題は、大人からの働きかけが、いかに子どもにとって意味あるものになるのか、「個人

的経験を通じての学習という原理を侵害されることなく確立されるのか」ということになり、それは、「個人的な経験の構成のなかで作用している社会的要素についての、十分に考えられた哲学を必要とする」教育の営みとなる。

この「個人的な経験の構成のなかで作用している社会的要素についての、十分に考えられた哲学」とはいかなるものであろうか。及川実践は、少なくともこのデューイのここでの問いかけに応えようとしているものであると、いえるだろう。

教育が社会的活動全体のなかに包摂されていた時代が終わり、教育が意図的な社会的分業として位置づけられざるを得ない時代<sup>25)</sup>では、子どもが従来の文化、社会のしくみのなかでの自らの位置・役割、他者との協働のなかで自らの生かすための力などを創造的に獲得し、継承し、発展させていくためには、なんらかの特別なしくみや知恵が必要とされる。それがまさに、好むと好まざるとに関わらず、近代以降の教育の姿であり、ポスト工業化社会のなかで、この課題はますます切実なものとなりつつある。しかし、この問題は、個々の教育実践に即したところで、どのようなかたちで課題化されていったらいいのか、必ずしも明確ではない。本稿で述べようとしたことは、一人の学童保育の指導員の実践のなかで、その課題に対するさまざまなヒントが存在すること、それを読み解くことが、新しい教育原理の、とりわけ地域コミュニティ教育活動のなかでの原理を明らかにする出発点になるのではないかということである。限られた紙面のなかで、この試みはまだ端緒にすぎたばかりだが、今後の展開については他日を期したい。

### 注釈

- 1) 文科省のこのプロジェクトについては、全国の教育現場向けのプロモーションビデオが作成されている。その冒頭で門脇厚司氏が、この事業が推進される背景として、子どもの非社会的な傾向の増加、いじめ、不登校、他人に無関心、フリーター、ひきこもり、薬物依存、自殺願望者などの増加を挙げ、それを解

- 決するために、子どもたちにとって、さまざまな大人の人たちとの関わりが必要であり、そのような意味での「居場所」が地域社会のなかにつくられなければならないと述べている。また、このビデオには、当時、全国で展開されていた13のケースが紹介されており、そのなかにはさまざまなスタイルの活動のものがふくまれている。門脇厚司『社会力再興 — つながる力で教育再建』(学事出版、2006年) 163-169頁参照。
- 2) JOHN DEWEY THE MIDDLE WORKS, 1899-1901 (SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSISTY PRESS) pp.7~8 デューイ・河村望訳『学校と社会・経験と教育』(人間の科学社、2000年) 16~17頁 なお、翻訳には変更を加えている場合がある。以下、同じ。
  - 3) JOHN DEWEY THE MIDDLE WORKS op.cit. pp.8~9 前掲河村訳 17~18頁
  - 4) JOHN DEWEY THE MIDDLE WORKS op.cit. pp.10 前掲河村訳 19頁
  - 5) 及川房子著『学童保育実践の記』(川島書店、2002年) ii 頁
  - 6) 及川房子著『続・学童保育実践の記』(川島書店、2009年) 191~192頁
  - 7) 及川(2002) 前掲書 117~119頁
  - 8) 及川前掲書 6~7頁
  - 9) JOHN DEWEY EXPERIENCE AND EDUCATION 1938 (Macmillan Publishing Company 1963) pp.19-21 デューイ・河村望訳・前掲書 pp.147-149
  - 10) 河村前掲書 316頁
  - 11) Dewey op.cit. pp.62-63 河村・前掲訳188-190頁
  - 12) ibid. p.49、同書 175頁
  - 13) 及川前掲書 21頁
  - 14) JOHN DEWEY THE MIDDLE WORKS, 1899-1901 op.cit. pp.81-2 河村・前掲訳 105~107頁
  - 15) 及川前掲書 122~132頁
  - 16) Dewey op.cit. pp53-54、河村・前掲訳 179-180頁
  - 17) 及川前掲書 21頁
  - 18) 同書 22頁
  - 19) 同書 25~26頁
  - 20) 同書 182頁
  - 21) 同書 59~60頁
  - 22) ロック・鶴飼信成訳『市民政府論』岩波文庫 10頁
  - 23) 及川前掲書 70頁
  - 24) 注4に同じ
  - 25) 宮澤康人「学校を糾弾するまえに」(佐伯・汐見・佐藤編『学校を問う1・学校の再生をめざして』(東

京大学出版会、1992) 参照。

#### 文献

- JOHN DEWEY EXPERIENCE AND EDUCATION 1938 (Macmillan Publishing Company 1963)
- JOHN DEWEY THE MIDDLE WORKS, 1899-1901 (SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSISTY PRESS)
- デューイ・河村望訳『学校と社会、経験と教育』(人間の科学社、2000年)
- 及川房子『学童保育実践の記』川島書店、2002年
- 及川房子『続・学童保育実践の記』川島書店、2009年
- 門脇厚司『社会力再興 — つながる力で教育再建』学事出版、2006年
- 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書 2000年
- 門脇厚司『社会力を育てる — 新しい学びの構想』岩波新書、2009年
- 岡本夏木『幼児期』岩波新書、2005年
- 宮澤康人「学校を糾弾するまえに」(佐伯・汐見・佐藤編『学校を問う1 学校の再生をめざして』東京大学出版会、1992年)
- 高橋勝・下山田裕彦編著『子どもの暮らしの社会史』川島書店、1995年
- 池田寛『地域の教育改革 — 学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社、2000年
- 池田寛『教育コミュニティハンドブック』解放出版社、2001年
- 田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』学陽書房、2001年
- 佐藤一子『子どもが育つ地域社会 — 学校五日制と大人・子どもの共同』東京大学出版会、2002年
- 高田一宏『コミュニティ教育学への招待』解放出版社、2007年
- 掘真一郎『自由学校の設計 — きのくに子どもの村の生活と学習』黎明書房、1997年
- 片上宗二編著『敗戦直後の公民教育構想』教育史史料出版会、1984年
- 竹内良知『プロジェクト・メソッド』河出書房、1947年
- 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 — 子どもに「生きる力」と「ゆとり」を』1996年
- 山本冬彦「教育と経験について — デューイ覚書」(田中欣和他編『教育の解放を求めて』明石書店、1990年、所収)