

教育方法としての「書くこと」と生活指導

——生活的概念と科学的概念——

杉山直子

はじめに

「夕やけを見てもあまりうつくしいと思はなかったけれどじをおぼえてほんとうにうつくしいと思うようになりました。」これは識字運動のなかで文字をおぼえたある女性（北代色）の手紙の一節である。普段の生活の中で心に感じるものなかつた「夕やけ」を、文字を読み書きできるようになって「うつくしい」と思うようになったというのである。「じをおぼえる」前と「じをおぼえた」後で、あまりに感動的な自己のちがいを自分で認識している。文字が、彼女の人間的な感性を呼び起こしたのだ。

筆者に身近な大学生が就職試験に向けて一般教養の勉強をする中で、次のように語ったことは印象的である。「先生、難しい熟語を文字の意味を考えて覚えていくと、テレビのニュースを聞いていて意味がみえるようになってきたんです。環境問題や労働問題などを、自分たちの問題なんだということがみえるようになったんです。」彼のこの素直な言葉は、筆者にとっては新鮮で、そして学校教育において考える場合にあまりにリアルなことばであった。文字（熟語）の意味を理解すると、今まで耳を通り抜けていた聞きことばであるニュースのメッセージがみえ、大学での学びとも結び付けられ、他人ごとではなく自分たちに身近な生活の問題ということがわかるようになったというのだ。

人間的感性を呼び起こす文字、聞きことばを認識する場合に重要な意味を持つ文字、このように「文字をわかること」は、人間の内なる感性を呼び起こし、社会的な認識を引き起こし、自己の環境や自己をより広く深くわかる機会となり、人間として「生きること」そのものに関わる。現在、このような文字教育は行われているのであろうか。はたして、文字を使用している者たちは「夕やけを美しい」と思い、ニュースを理解しようとしているのか。文字を書けることのみが目的となり、文字の形や文章を文法的に正しく書けることのみ矮小化されているのではないか。では、文字を書けることが、まさに人間として「生きる」目覚めとなり、すなわち感性的・悟性的に自己の環境や自己を「わかる」となり力となる、そのような文字の教育とはいかなるものであろうか。本論文では、第一章で、人間としての自己が発達し難い現在の日本社会について、第二章で子どもの生活—とりわけ貧困の問題—と学校教育の課題について、そして第三章で、子どもが自分を生き、自分の生活をとらえる力を育むために、生活的概念と科学的概念の統一に向けて「書くこと」の必要性を述べる。

1、現在の社会と人間の発達

(1) 人間発達における「書くこと」の意義

現在の日本では子どもたちの言語的リテラシー・科学的リテラシーなどや問題解決能力と自己肯定感の育成は急務である。学校教育の学習指導においても、思考活動に結びつく「書くこと」の指導が求められ、各教科に独自の、或いは各教科に通じる「書くこと」の在り方が問われている。また、「書くこと」で自己発見や他者理解や社会の理解や、それらの整理、さらにはそれらを変革するために「書くこと」の意味が再評価されている。例えば、内田伸子は「書くこと」の意義を次のように述べている。『『書く』時間は『考える』時間でもある。それは自分自身に問いかかけ、自分自身と向き合う時間であり、自己発見の契機となる。同時に書くことは、他者（あるいは他者としての自分）に語りかける行為としての側面を持つため、自己と他者の対峙を仮想体験することができる。……こうして自らの閉じられた認識空間から出て、他者との共通の場に置かれることに耐えうる言葉を探すことは、普遍的認識へと自己を開くことである。『書く』というすぐれて個人的営為は、実は他者による自己陶冶への第一歩なのである。……単なる既知の知識をまとめる『知識陳述』ではなく、それまでの認識を組み替え、新たな自己発見につながる『知識変革』型の書く行為を指導することが肝要であろう。』⁽¹⁾

「知識変革」はおそらく自己変革となり社会の変革の力にもなるであろう。そのような「書くこと」はいかにして生まれるのか。学校教育の生活指導において、現在の子どもたちに「書くこと」をいかに指導すべきか。まずは、自分自身を主体的に生きることの必要性和、そこでの教師の指導について述べるが、具体的に現在の社会や子どもたちの状況をを探るなかで考察をしていく。

(2) 人間として生きにくい社会

2000年に入り、若者像に関する著書が多い。中でも『若者はなぜ怒らなくなったか——団塊と団塊ジュニアの溝——』は、現社会の影響を受けて育った若者の思考傾向をよくとらえている。著者（荷宮）は、今後社会の担い手になっていく若者に対して、怒らない・文句をいわない傾向があることに不安を感じ、その背景に「決まっちゃったことはしょうがない」で納得する思考傾向があることを述べている。若者が怒らないのは、次の六つがその背景として考えられるとする。第一に、怒るという、皆と違う行為をしないため。ランキングの上位にあるものを消費することこそ『フツー』である（ランキングの上位にないものを消費する人間は『フツー』じゃない）という価値観を大人（売る側）がバラまかれた中で育ってきたので「あの人は、フツーじゃない」と思われたら大変なことになる。だから、「怒るべき時に怒ること」＝「皆と違う行為をすること」なので怒らないという。第二に、怒ることは負の感情であり不幸になるのでない。「つらくて苦しい、だけど幸せ」を知らない、或いは成人後にこの感情があることに気付く。著者によると若者の他者への価値観は整理すると、「自分を非難しない人」＝「いいことしか言

わなない人」＝「自分に好意を持っている人」＝「味方」＝「関わり合いになりたい人」であり、「自分を叱咤する人」＝「自分を非難する人」＝「自分に敵意を持っている人」＝「敵」＝「関わり合いになりたくない人」となる。「うれしい、楽しい、気持ちいい」＝「幸せ」＝「快」、
「悲しい、苦しい、つらい」＝「不幸せ」＝「不快」で、世の中にはこれ以外の図式はありえない。怒ることは、負の感情を抱くということであり、自分にとって不快なことは不幸せなことなので、怒らないのである。第三には、「がんばらずに成功したい」「がんばっていい結果を出すよりも、がんばらずにいい結果を出すほうがかっこいい」「自分の頭で考えて行動するよりも、自分では何も考えずに行動するほうがかっこいい」など「がんばらない」のが「潔い」という傾向がある。うまくいかない場合「さっさと切り替えて新しい道を進む」ことこそ、このような若者にとって前向きで素晴らしい生き方となる。第四に自分にとって「イヤなやつ」をもしようがないと容認する。「イヤなやつ」は若者からみればその時々の「快・不快」に基づいて行動するのみで、悪気がないのだからしかたない。だから自分がイヤなやつになった場合も反省しない。それは、しかたないから。第五に、「深い意味」を考えずに「脊髄で反射して」笑い・泣く若者たち。脈絡、流れ、見通しと関係なく反射的に感情を表し、そのような感情を表出するためにわかりやすい文化を選ぶ。文字から深く読みとり考えることをせず、意味を単純化させて限られた情報のみを受けとめようとする。このように、物事を一面的にしか見ることができないから、世の中の進むべきベクトルを一方向にしか見ないため、「決まったことはしかたない」。第六はインターネットで、自己の感情の行き場やエネルギーを発散して終わる姿がある。他者とやり取りをするのでなく、「言いつばなし」「書きっぱなし」でもよいという経験をし、その結果「ああ言えばこう言う」式の罵り合いが始まることが多い。「どこの誰かは知らないけれど、とにかく自分とはちょっと異なる感じ方、表現の仕方をする『他者』のことを、とにかく攻撃してやりたい、『参った』と言わせてやりたい、そんな目的のために書かれた文章の積み重ねを『議論』と呼んでしまっている」ということや、自分の感情を不特定多数に向けて発信することが可能になったため「ネットに書き込んで満足」「気がすんだ」で終わることが述べられている⁽²⁾。

以上の思考形式は、筆者にとって少なからず衝撃的であるが、このような傾向の者たちは若者のみなく、それ以上それ以下の年齢層にもいて確かに多く存在する。自己の判断基準が、自己と周りとのせめぎ合いの中で明らかになるのではなく、合理化にみせた諦めか逃避かにある。問題は、自己の感情が生まれた必然性を、主観的・客観的に思考しようとしめないことである。この傾向は、若者のみならず、日本人の傾向かもしれない。例えば、『イギリスのいい子、日本のいい子——自己主張とがまんの教育学——』によれば、日本文化では感情が集団や地位に大きな影響力を及ぼすだけではなく、人々の関係に中心的な役割と機能を果たしているという。他国と比べ「日本人は自分の感情の因果関係の帰属（だれがこのような感情をひきおこしたか吟味する）をしたがらない傾向にある」が、それは、対人的な葛藤を積極的に避けようとすると同時に、相手の否定的な感情も知覚せずに「見て見ぬ振り」をすることにより相手との対決を避けようとする傾向にあること、ことに、怒りの感情については、欧米では公正さを欠く状況で頻繁に怒りが示されるのに対して、日本では公正さをただそうとするよりも「長いものにはまかれろ」とか

「見て見ぬ振り」をしておこうというような、事なかれ主義や諦観が働いているという⁽³⁾。

以上のような環境での人間は、まず、感情・情動に支配されやすい、次に、社会・文化から操作されやすい、第三に、社会の創造者にはなりにくく責任感がない。そして、第四に、以上のことから結果として人間としての根源的部分を保障されず、理由のない生きにくさを感じている可能性がある。

(3) 思考傾向と発達の問題

「フツー」だからと、気持ちを出不さないう、囚われないように意識し、自己の情動をコントロールしているように振る舞っている。しかし、実は、自分が情動に左右され思考までも囚われるので、自分をコントロール出来なくなり、他者への表現としてうまく気持ちを出不さない姿がある。その背景には、本人にとって自分は生きにくい社会の申し子かもしれないが、本当は豊かであつたりつくせりの環境を提供されたが、人間としての本質は保障されなかった育ちがみえる。だから、感情に、思考が支配されてしまう。このような感情が支配的になっているような思考は、シュナイダーの自閉的思考にも似た状態である。自閉的思考は、正常な意識と類似点を持つが、子どもの思考傾向あるいは成人であれば精神病理学的な現われであつて「思考が考えなければならないさまざまな課題ではなく、情動傾向によって方向づけられ、したがつてこの場合、思考が感情の論理にしたがうのであり、そのような思考系が自閉的思考と考えられ」、現実的思考と対比される。両者とも、知的過程と情動過程との一定の総合が見られるが、現実的思考の場合には、情動過程が主導的・先導的というよりは従属的な役割を果たすのに対し、「自閉的思考の場合には、情動過程が主導的役割を果たし、反対に知的過程は、現実的な思考系とは違つて、主導的ではなく従動的となる。」⁽⁴⁾ このように、感情・情動が主導的で、それに知的過程が追随するような思考傾向は、思考の発達において未熟さを持っている。

感情・情動をもとに主として思考するように未熟に育ち、結果としてそれが「フツー」と何者かにつくられ操られている姿がみえる。操作されやすい自己に気付かないまま、自らも快を求めての解決方法を選び、自己満足出来れば解決となるようである。そこには、自分の責任はない。(例えば、スピリチュアルや様々な占いの流行、ブランドにこだわる消費の仕方などや様々なクレイマーの存在なども関係しているであろう。)ただ、自己の感情にとらわれつつも自己の感情を押し殺す様々な状況の中で本人が生きにくさを感じていないか。感情の不完全燃焼を代償する文化を選び、その文化の中でさらなる不完全燃焼をおこしていないか。だとすれば、教育科学の財産が少しも継承されていない、或いは退行している社会ともいえよう。ルソーをはじめとする教育学者たちがその重要性を主張してきた人間の内なる自然が、保障されていないのである。ある動物学者は、このような環境と人間について次のように危惧する。

「ヒトも生物であるが、ただその環境を自らの意図で自然の法則性に対して合法的に改変できる点が異なる。改変した環境に対して適応する。そして、特殊化した後、さらにその環境が生物としてのヒトの性質と矛盾するように改変されてしまえば、絶滅するかもしれない。……人間は、この環境のつくり方のうえで、自らの内なる生物としてのヒト、すなわち自然的存在として

の声を聞こうとはせず、社会的な産業発展の方向あるいは反自然的を文明と考えていた頃の思想に基づいていた。」そして、このようにつくられた環境は、「意外性を喪失し、その中で形成される人間の思考をきわめて限られた範囲に停滞させてしまうだろうし、なによりも機械的な、品質管理されたような発想をつくり出すだろう。もう一つ重要なのは、このような環境の中にいる人間は、人間行動や人間間の接触が単純になってしまい、社会的な人間として成長が限られる可能性がある。」⁽⁵⁾

自らの内なる生物としてのヒトの、自然的存在としての声を聞き、つくられた環境の生きにくい問題を認識し、人間として発達可能性を保障する生きやすい環境の創造を行える人間を育てなければならない。

2、子どもの生活と学校教育の課題

(1) 子どもの生活を理解する教育へ —— 例えば、子どもの貧困 ——

かつて、小川太郎は1節で述べたような姿を人間の疎外的現象と表現した。学校教育にも疎外の現象があり、そのことも人間の疎外的現象に拍車をかけているという。彼によれば、学校教育における疎外の現象は、第一に、「学習の目的が、点と席次と有利な進学・就職にあって、学習における進歩そのもの、わかるようになりできるようになるよこびそのもの、真理と真実を明らかにし自分のものとする事そのこと、にはなくなっている。……このように、学習の目的が現金的・個人的なものになってしまっているということの中に、『疎外』があるのである。……人間の目的意識における主体性と社会性の喪失以外の何ものでもないからである。」第二に、第一の現象から「連帯の関係ではなくて疎遠な関係をつくり出すということになる。」第三には、「そのようにして、学習の目的意識において主体性と社会性を失い、学習の競争の中で互いに敵対的な関係にまでおちこんでいく子どもたちにたいする、上からの権力的な管理と統制が行なわれ、かつ、強化されていっている。もともと、学校生活の管理と統制は、民主主義の教育の理念にしたがえば、子どもたち自身の手によって行なわれるべきものである。それが、自治といわれる、教育の内容である。」第四に「労働からの疎外……精神的労働と肉体的労働との分裂、精神的労働の肉体的労働にたいする支配」第五「教育内容における疎外……それは、一般的にいえば、真理・真実を教えず、真理・真実を追求する態度や能力を発展させない教育であるということが出来るが、基本的には、搾取と支配という関係に目を向けさせないということである。」⁽⁶⁾

40年余りたった現在、指摘されていたことの妥当性さえ理解できない教育者の多い時代になったのかもしれない。もはや、疎外的状況の中で育った者が教師をしているのかもしれない。所得倍増計画と中流家庭の倍増、学歴社会、高度成長期が終わり、バブル期を経て、豊かな日本となってきたにも関わらず、校内暴力、いじめ、不登校、ひきこもり、ニート、ネット書き込みでの学校裏サイトなど、子どもに関わる問題は多い。自己が生きている意味がみえず自殺願望、集団自殺、自虐的行為といった姿もみられる。問題が大きくなればなるほど、教師は個人的深入りを避け、生活指導よりも教科指導に逃げ込むかもしれない。しかしそれでは、学校教育の役割が

不完全となり、教科の学び事態も不十分となる。目の前にいる子どもの生活を十分に理解しなければ疎外はますます助長されるであろう。

2008年は後半から、瞬く間に百年に一度といわれるような不況に入った。しかし、もうすでに2000年前後から、社会の中では格差や貧困の問題が生じていた。02年からはじまったとされる景気回復は、それまでの景気回復パターンと異なり、平均賃金の（02年から06年で3.8%減）をもたらし、その反面で、企業の経営利益は01年度から1.8倍、役員賞与が2.7倍、株主配当が2.8倍と急増した。（平成19年度版『労働経済白書』）要するに、多くの人々から一部の人々へと、富がより大きく移動するように社会構造が変化したのである。それこそが現在の格差問題の中心であろう。勤労貧困世帯（ワーキングプア世帯）は2003～2004年までの数年に極めて激しいかたちで生じ、貧困率は18歳未満の子どもがいる世帯が高い。「NPO法人・自立サポートセンターもやい」の事務局長である湯浅誠は、2007年3月25日東京新聞「ほころぶ社会保障弱者にしわ寄せ セーフティネットの検証」の記事を引用し、三層のセーフティネット（雇用（労働）のネット、社会保険のネット、公的扶助のネット）の綻びが露呈してきている事実を示している。もはやまじめに働いてさえいれば、食べていける状態ではなくなり、労働の対価として得られる収入によって生活を支えていく、というこれまでの日本社会の「あたりまえ」が「あたりまえ」ではなくなったことや雇用されているにも関わらず雇用保険に加入していない労働者、生活保護を申請させないようにする自治体窓口の問題等があり、一度雇用のネットからこぼれ落ちたが最後、どこにも引っかかることなく、どん底まで落ち込んでしまう。このようなすべり台社会の中で足を滑らした多くの人たちが、今貧困状態にあること。さらに子どもの貧困率は、ユニセフ2005年度調査報告書で、OECD加盟24ヵ国中10番目に高い14.3%で7人に1人あたりは貧困ということになる⁽⁷⁾。

親の年収と教育機会の関係性や、この関係性について格差再生産が現在の問題である。学校教育とりわけ義務教育は子どもたちに等しく教育の機会や学力を保障しなければならない。教育は貧困からの脱出手段であったはずだ。すなわち、国における学校の役割や義務教育化は、優秀な人材を選別するという意味があったし、個々人にとっては現在より高い身分と収入の獲得手段でもあった。また、教育には福祉の意味合いもあったはずだ。

しかし、現在の学校ではお金がなければ、学べない。日本の学校は義務教育であっても多くのお金が必要である。また、塾に行かねば学力の保障もされない状況さえある。「金の切れ目が学びの切れ目」「金がなければ進路もない」。公立小学校入学でさえ、上履き・体育館シューズ・絵の具セット・算数セット・体操服・粘土・給食セット等々さまざまなものを購入しなくてはならず、クラブ活動にもユニフォーム代、大会参加の交通費等、お金がたくさんかかる。多くの小中学校では、毎月平均一万円ものお金を集金しているという。多くの教材はキット化され、足並み揃えた授業の進行は出来るが、子どもから重要な学びを奪い、さらに学校用教材ということで高額になっている。また、授業料を徴収しないが、教科書は今のところ無料であるが有料になる可能性はある。子どもが貧困の状況であっても、学校は容赦なく学業に必要な諸経費を取り立てる。当たり前には払わなければ、自家用車も持ち、携帯電話も持っているのに、何故我が子の教育

費を払わないのかと負の評価をされてしまうこともある。この負の評価に関し、久富善之は次のように述べる。「『正統的』評価基準からすれば一見『ダメ』と思えるような、それら個別対象それぞれの『自己責任』を問い、自己変革を迫るものであるということと社会的にも心理的にも『正統化』され、「『自己責任を迫る分断的评价』か、『生きる人間への敬意を基盤とする連帯への評価』かという、この格差社会における紙一重の、しかし鋭いせめぎ合いがある」と考えられる。自己を精一杯に生きようとしている者が互いに敬意を持って関わり合える社会の構築が必要である。このように経済的貧困は、社会的・文化的貧困と必然的につながり重なる。学校の教師が、携帯電話やパソコンなど所有は当たり前(=フツー)でメール連絡やインターネット検索は今時誰でもするからと、保護者連絡に利用したり、宿題を出せばどうなるか。現在の日本社会の当たり前は、高額なお金を要求する。こうした中で『人間としての誇り』のような自己アイデンティティを低下させる現代的貧困・排除が働いている」ことを忘れてはならない⁽⁸⁾。さらに、山野良一は、貧困化の中で、家庭や学校・社会で学力格差や児童虐待などを引き起こし、子どもの脳・身体・こころへの影響を与え、貧困が子どもたちを蝕むプロセスについて明らかにしている⁽⁹⁾。以上のようなことも含めて、日本の学校では格差・貧困が内部化し再生産される可能性がある。

さらに、現在の問題は、「『経済的貧困』と『関係的貧困』が共に広がり、その二つが重なり合う『現在の貧困』が拡大しつつある」ことで、「現在の貧困=経済的貧困+関係的貧困」の状態という。極貧生活の中でも周囲の人たちと楽しく暮らすことが出来ればまだよいが、「関係的貧困」とは「安定して居ることができる空間がない状態」である。虐待、不登校、地域からの孤立、ひきこもりなどのように、他者や社会との関係が切れた状態から「社会的排除」を受ける状態になることにより、関係的貧困に陥っていく⁽¹⁰⁾。

後藤道夫は次のように述べている。現在の状態は、「『格差拡大』というだけでなく、実は『収奪』『搾取』の拡大である。」貧困に起因すると思われる高校中退、定時制高校の統廃合・定員削減による教育の機会の減少、進学機会の減少の中、無気力、気晴らしへの耽溺に陥らないように、教師はどうすればよいのか。「強制労働・貧困のなかにおかれている人間は、怒りと抵抗により人間性を保ち、それらがなければ墮落する。」また、「圧倒的な社会的孤立感の下で『自己責任』論に呻吟する多くの貧困者は、『怒り』を奪われている。おそらく、『怒り』をもつことを封じられた大量の貧困には大量の『退廃』がともなっていることだろう。だが、その解決策は、単にそれを非難することではないはずだ。」貧困世帯の親の中には気晴らしや遊びにかなりの金銭を費やし、給食費を滞納するケースが多いという。教師に求められているのは、過酷で希望のない労働が退廃・だらしなさを生むメカニズムを理解し、「『子どもの貧困』(親の労働と生活の苦痛)の現状を学習し、『怒り』の基礎となる知識をしっかりと獲得させ、多様なやり方で『怒り』を育て、同時に子どもがその怒りを自分の発達のバネとできるように援助することではないだろうか。」⁽¹¹⁾

経済的貧困の状態から、社会的貧困、文化的貧困、関係的貧困を生じさせないようにすること、生じやすい社会の構造に気づかせること、文化的学校の歴史的・今日的意義をふまえて子

もの学びを現在の子どもに生きる力を育てるということは、子どもの今の生活を理解し、そこで問題を共に解決しようとする知恵や技術を学ぶこととなり、そこに学力が付随してくる。子どもの貧困の場合を取り上げたが、どの子どもも、自分と自分の環境の中での葛藤なくしては成長しない。また、子どもの生活は大人から与えられている。与えられているものから、成長と共に自分のものにし、いずれは次世代に与えていかねばならない。さまざまな生活を与えられている子どもの生活を理解することは、教師にとっても社会の構造を具体的に認識する機会ともなる。子どもたちと共に生き、生活の中での感情の表れ、とりわけ「怒り」や攻撃的な言動などの彼らの声を聴きとり、彼らの内部にある発達欲求や他者と結びつこうとする人間的欲求、彼らが発している社会や大人への問いや自己の生き方への問い、そしてぎりぎり守ろうとしている自尊心を感じとり、彼らの生存・成長を支える援助的教育的実践を模索する必要がある。

(2) 生活を「書くこと」の必要性

今まで述べてきた状況に関して、生活綴方という教育方法がある。このことについては今後、その指導内容を分析し、現在の意義を明らかにしていく予定である。また、人間における「書くこと」の意義と学校教育の生活指導としての「書くこと」については、次の論文である「教育方法としての『書くこと』についての考察—生活指導における『書くこと』」⁽¹²⁾で詳しく述べる。ここでは、「書くこと」に関して、子どもが自分自身や自分の生活を認識していくことと、それらを科学的に判断し解決していくことと「書くこと」について、子どもの発達を中心に考察する。

発達疎外の助長、社会問題の再生産に加担しない学校教育、さらに現在の問題的状況を認識し解決方法を模索し、これからの社会を創造する人間を育てる学校教育を、今こそ構築していかなければならない。

学校では、人間としての諸力が開花されていく実感を得られる学びや社会・自然などの自己を取り巻く環境から感じとり読みとる力とそのため諸力を育て知識・技能を獲得させるのに必要な学び（教科、特別活動、道徳、総合的な学習）、そして問題解決に役立つ方法の習得（怒りなど自己の感情を大切にしつつ、感情のみでなく思考し、状況を分析し、他者・集団・社会を理解しつつ、理論的に解決できる）をめざす。そして、そのような力の獲得過程で、自己肯定感は育ち、人間を知り、社会を創造する諸力を獲得していく。そこでの教師の指導は、大きく教科指導（教科の教材にそくし、教科の系統の側から要求される教育作用）と生活指導（生きた子どもの現実の側から要求される教育作用）に分けられ、それぞれ独自の論理で展開される教育作用であるが、教科・教科外のどちらの領域にも必要な指導である。そのためにも、ありのままに自己の生活について主観的事実を「書くこと」こと、そのことにより自己や周りの他者・集団・社会を認識すること、主観的事実をより客観的事実として読み取る力を協働しつつ獲得していくことの、具体的指導方法が求められる。すなわち、適応としての文字学習ではなく、創造的文字学習としての「書くこと」を目指さなければならないのである。

3、生活的概念と科学的概念の統一にむけての「書くこと」

生活指導における創造的・文字学習において、主観的事実を客観的事実として読みとる力を獲得させるために、子どもは生活をどのように捉え創造していくのか、その際科学的な知識や考え方は生活にどのように関係していくのかを理解しなければならない。

このことに関して、ヴィゴツキーは、生活的概念と科学的概念の言葉を用いて説明している。まず、概念とは、「記憶によって獲得される連合的結合のたんなる総和でも自動的な知的技能でもなく、複雑な真の思考活動」であり、「概念が意識に発生するためには、子ども自身の思想がその内部的発達において高度の段階に達していることを常に要求する。」そのときに言葉は大きな意味を持つ。言葉の意味は発達するのであり、「子どもが一定の意味と結びついた新しい言葉をはじめて習得するその瞬間に、言葉の発達は終わるのではなくて、始まるのである。言葉は、はじめは、もっとも初歩的なタイプの一般化である。子どもは、自分自身の発達につれて初歩的な一般化からだんだんとより高次なタイプの一般化へと移行し、そうして真の概念形成でもってこの過程を終える。」そして、「この概念あるいは言葉の意味の発達過程は、有意的注意、論理的記憶、抽象、比較、区別のような一連の機能の発達を要求する。」このように概念とは思考活動で言葉の意味の発達と関わり発達する⁽¹³⁾。生活的概念とは、生活経験から自然発生的に生まれる概念である。子どもは、生活をしていて自分が関わる対象についての概念はもつが、それを正しく利用できたとしても自覚、或いは意識化できない特徴がある。すなわち、生活の中で用いる物や言葉や感覚・感情・思い・考え・行為や行動は、生活の脈絡の中では問題ない。しかし、それらについて意識し深く思考し体系化しているわけではない。この意識化されず概念が体系化されず、ばらばらの状態で子どもの頭に入っているのなら、つなぎ合わせられない。すなわち、随意に自由に使うことができない。このように体系化されない概念に対し、体系化されたものとして子どもの前に現れるのが、学校などで大人から事物に関して間接的に学ぶ科学的概念である。科学的概念は、生活経験そのものから相対的に独立して抽象化され一般化された概念であり、それに子どもが関わる場合には、概念そのものに対する作業から、概念の言葉による定義からはじまる。科学的概念の「発達における決定的な転換点として第一次の言語的定義が現われ、それが組織的体系の条件のもとで具体的なもの、現象にまで下りて行くということによって引きおこされる。これに対し、生活的概念の発達の趨勢は、一定の体系無しに進み、一般化へと上昇する。」⁽¹⁴⁾ 生活的概念と科学的概念は子どもが発達していく過程で、どちらも獲得すべき概念であるが、生活的概念の弱点は、「抽象化のできないこと、それらを随意に操作できないこと、そしてそれらの間違った利用があたりまえになっていること」にあり、科学的概念の弱点は、「それ自身が科学的概念の発達過程における大きな危険となる言葉主義、具体的内容の不足である。」⁽¹⁵⁾ 両概念が一人の子どもの中に並列して入るのであれば、両概念とも低次なままであり、両概念をより高度化していくためにも、生活的概念の体系化、科学的概念の具体化が必要となる。その道筋の中で、両方向性が出会い、つなぎ合い、相互関係性を持たなければならない。

そのときに、ヴィゴツキーは、子どもの意識化において、科学的概念が先になることを示している。科学的概念は、「子どもと大人との独自の協力と、知識の一定の体系のなかで子どもに与えられるということによって、科学的概念の比較的早い成熟が説明される。科学的概念の発達水準が、それらの進路を踏みならし、それらの発達の一種の予備知識となる生活的概念との関係において最近接可能性領域として現われる。」⁽¹⁶⁾

生活指導の中で、子どもが「書くこと」により自己の生活を文字で表そうとすることで、生活を概念化し、それを学級集団の中で多様な人間としての生活やそこでの感じ方・考え方などを知り、自己の生活的概念をより客観的・一般的・体系的していくこと。そして、各教科では、子どもは主として客観的・一般的・体系的な科学的概念を学ぶが、教師は抽象的な言葉主義にならず、子どものより主体的授業参加や科学の利用可能性や子どもの認識の深まりを目指して、子どもの具体的生活と結び付けていくこと。学校教育で、このように生活的概念を深めようとするほど科学的概念へ向かい、逆に科学的概念を深めようとするほど生活的概念に向かう、この両者の道筋を繋ぐ具体的な子どもの活動が「書くこと」による自己表現であり思考活動なのである。このように、生活指導における「書くこと」は、教科や教科外活動を繋ぐ役割として、位置づかなければならない。

現在の子どもの問題とは、科学的概念が抽象的な言葉主義に終わり生活に結び付ける意義を知る機会が少ないことや、生活的概念が自己や他者、集団・社会などとの関係性の中で発達する機会が少ないこと、また、それらを繋ぎ深める「書く」という機会も少ないということであろう。また、学校とは言葉主義的科学的概念の習得の場であるという歪曲した見方の広がりがある。生活的概念、科学的概念、そして両者の深化と繋がりを学校教育の中に位置付け、陶冶と訓育が統一したかたちでの「書くこと」の機会を子どもに保障することが必要なのである。自然の美しさがわかる、ニュースの言葉をわかる、という人間的感情や認識を呼び起こし、さらには自己の問題を認識し解決できる力になる、そして学力となる「書くこと」の指導を行わなければならない。

注

- (1) 内田伸子『発達心理学 言葉の獲得と教育』岩波書店、1999年、p.8-9
- (2) 荷宮和子『若者はなぜ怒らなくなったか——団塊と団塊ジュニアの溝——』中公新書、2003年
- (3) 佐藤淑子『イギリスのいい子、日本のいい子——自己主張とがまんの教育学——』中公新書、2001年、p.114
- (4) ヴィゴツキー 菅田洋一郎監訳 『子どもの心はつくられる——ヴィゴツキーの心理学講義——』新読書社、2002年、p.128 なお、「自閉的思考」という言葉が、極めて多くの誤解を生み出す理由となっていることもありブローラーは、現実的・合理的思考に対比させて、「非現実的思考」と呼ぶように提案した。
- (5) 小原秀雄「道具は人間の社会と文化をつくり商品となり、現代の市場を生む経済のもととなる」『生命・生活から人間を考える』学文社、2006年、p.232-234
- (6) 小川太郎『生活綴方と教育』明治図書、1966年、p.11-15

- (7) 湯浅誠『反貧困——「すべり台社会」からの脱出——』岩波新書、2008年
- (8) 久富善之「子育て家族の貧困化と教育」『教育12』国土社、2006年、p.14-15
- (9) 山野良一『子どもの最貧国・日本—学力・心身・社会に及ぶ諸影響』光文社新書、2008年
- (10) 宇都宮健児・湯浅誠編『反貧困の学校』明石書店、2008、p.50-52
- (11) 後藤道夫「今日の貧困急増をどうみるか——教師への問題提起——」『教育10』国土社、2007年、p.85-92
- (12) 『梅光学院大学 論集 第42号』2009年に掲載予定。
- (13) ヴィゴツキー 柴田義松訳『思考と言語』新読書社、2007年、p.229
- (14) ヴィゴツキー 2007. p.227
- (15) ヴィゴツキー 2007. p.228
- (16) ヴィゴツキー 2007. p.228