

## 学びと学習共同体の創造のために

川口幸宏(学習院大学)

### はじめに

私のフレネ教育との出会いは、考えてみますと、ずいぶん前のこと、およそ30年ほど前に古書店で買った『新興教育学』という本でした。国際的なプロレタリア教育運動の舞台でセレストン・フレネが子どもの訓練について発言している、という印象を持ったに過ぎず、その後は使われない知識の引き出しにしまわれていたわけです。その後、我が国にフレネ教育実践を導入された（故）若狭蔵之助先生の実践に触れ、その自由発表・自由作文（自由テキスト）が、私の主たる研究対象である生活綴方と共同歩調をとっていると理解し、日本生活教育連盟の機関誌『生活教育』で開いていた生活綴方講座の最終回で若狭先生にご執筆をお願いしたことがあります。今から25年ほど前のことです。これは、とりあえず引き出しを開けた、という程度でしょう。そこから興味を広げていく可能性があったはずなのですが、職場の実務対応に追われる環境に入ってしまう、残念ながら、フレネ教育の学習はそれ以降、ほとんど深まることはありません。1996年～2002年、フランスのフレネ教育実践（「フレネ教育の博物館」を揶揄されることもある南フランス・ヴォンスの「フレネ学校」、研究過程の中で独自に「開発」したマルセイユの全校挙げてフレネ教育に取り組んでいる「フレネ教育法学校」、南フランスの小村セレスト・コミュニケーションの公立小学校入門クラス（1年生）、パリ13区の公立小学校3年生クラスの参観を繰り返した程度です。ですから、フレネ教育を理論的に構造化する力量はないという現状です。

ところで、私たちにとって、教育とは、子どもが所与の課題、ないしはあるべき世界観に行き着いていないからこそ行われるものである、そのような技術・技能を教授といい、課題や世界観を含めて教育方法という、という観念が根強くあります。技術・技能や課題・世界観が子どもの側にあるとは考えない。教師の側のそれらが子どもの側にどれだけ写し取られているか、ということにさして学習というわけです。

「所与」とか「あるべき」とかはそれぞれの社会状態によって規定・決定されますが、学校というところはある基準で選ばれた「所与」「あるべき」価値がそれを未習得な子どもに対して与え、子どもたちを社会化する仕事をするところだ、と考えてきています。そればかりか社会的人材の養成の名の下に人材配分の任も担っています。

フレネ教育が登場して、フレネの言うところの伝統的な教育、つまり近代教育が形作ってきた、「こうあるはず」「こうあるべき」の姿の矛盾がかなり露わになってきました。世界はようやく子どもの権利主体の必要を認め、子どもが人格主体である現実から教育を出発させる必然性に目覚めつつあります。しかしながら、「学習指導要領」に象徴されるように、私たちを長い間囲い込んできている「教授と学習」という枠組みの教育論はまだ根強いものがあります。

## 2. 「学び」の原点である「私」～ペスタロッチから学ぶ

フレネは、自らの教育の発展のために、実に多くの先賢から学んだようです。その学びの中で、「科学的であると自称しながら、じつは固定的な教材の奴隷に過ぎないその規範の中に釘付けとなって」しまっている、という発見をしています。それでは子どもたちにとって、学校での学習は、子どもたちの世界とは無関係なものにしか過ぎないとも言っています。

フレネをして「驚くほど共通性を感じた」と言わしめたペスタロッチについて、フレネがペスタロッチの何を学んだのか、そのあたりは私には分かっておりません。ただ、概括的に言えば、近代教育の枠組みの中で展開される近代教育が「教科書」という教育内容・方法の聖域を持つ「学校知」によって人々を啓蒙しようとする現実をフレネが見たとき、その現実によって民衆の持つ知や技が排除され、修正されるという実態に対してであったのではないかと推測されます。このことについて、ペスタロッチに即して、しばらく話をさせていただきます。

ペスタロッチが生きた時代はマニュファクチュアが進行している時代でした。農村が解体し、農民たちは、多く工場労働者として働きにいきます。もちろん子どもたちもそうです。6歳ぐらいからすでに労働者として働き、その労働時間は12時間であったとも16時間であったともいいます。「今の、糸を紡ぐ少年たちや、座ったままで仕事をしたり、その他型にはまったままで、パンを稼がなければならない人々」というように、ペスタロッチは当時の庶民の姿を名著『リーンハルトとゲルトルート』の中で描いています。工場も、できたり、つぶれたり、統合されたりと非常に変動が激しいものですから、それまでの生活の舞台であった農村をうち捨てて工場に働き場を求めた人々は、職を失うことも少なくありませんでした。それは生活基盤を失うことを意味します。人々の生活は、明日を見通すことのできない不安定なものでしたから、孤児・貧民が群れ、男はギャンブルに身を落とし、泥棒などは日常茶飯事という社会状況でした。労働の単純なこと、機械に従属して、長時間同一の姿勢をとらされていたこと、工場主の旧態然たる封建的な態度、賃金のあまりの低さなどによって、時には暴動が起こり、工場に対する反逆も生まれます。

周知のように、ペスタロッチは、その教育者としての生涯のほとんどを、孤児・貧民の子どものための教育に費やしています。若き日、銀行家に共同経営を持ちかけ出資させたノイホーフでの農場経営をはじめとして、政府から依頼されてシュタンスで孤児院を運営したこと、彼の教育家としての名声をヨーロッパ世界にとどろかせたブルグドルフでの学校経営など、つねに孤児・貧民の子どもと実際に接触する形で<ブルグドルフは、彼の貧民と共に生きたい、という願いに十分応えるものではなかったのですが>、彼らに心を寄せていました。しかしその一方で、いわゆる上流階級の人々の姿に対しても、厳しい批判の目をあてております。彼は次のように言っているのです。

「彼らは、その子どもを幼少の時から道徳的・精神的・身体的に力強く育て上げ、これらはすべての点に関して十分な自己活動と自立を行うことができるようにすることができないこともなかったでしょうに、それらのすべての点で、彼らは道を誤り、邪道に陥るようになりました。」

ペスタロッチには、世界中のあらゆる階級の教育が、まったくいびつなように映っていたわけです。名著『隠者の夕暮』にある、あまりにも有名な一節をご紹介します。

「人間とは何なのか。人間が求めているものは何なのか。人間を高尚にするものは何なのか。人間を卑しくするものは何なのか。人間を強くするものは何なのか。人間を弱くするものは何なのか。そうしたことを知ることこそ、民衆の司牧者にとって必要なことであり、またどんなに粗末な小さな家に住んでいる人間にとっても必要なことである。

人類はいたるところでこのことの必要を感じている。人類はいたるところで、苦勞し、働き、焦って、浮かび上がろうとしている。だからこそ、あなた方の同類たちは、不満を抱いたままに世を去ってゆくことになるのであり、大部分の人々は、その生涯の臨終に際して、彼らの生涯は終わったがそれは、彼らを満足させるものでなかったことを、絶叫して死んでゆくのだ。彼らの死に際はけっして、あの秋の木の実が役目をすっかり果たした上で冬の間じゅう静かに休息するために、熟し切って地上に落ちてゆくときの姿ではない。

どうして、人間はでたらめに、目的もなく真理を探究するのだろうか。なぜ人間は、自分の人生の幸せを築くための基礎知識として、自分の本性の求めているものが何であるかを探求することをやらないのだろうか。なぜ人間は人生を平安にし、楽しくする真理、彼を心の底から満足させ、彼のもろもろの能力を発展させ、彼の日々を明るくし、彼の年月を幸せにするような真理を、探求しないのだろうか。」

ペスタロッチに言わせれば、アダム・スミスのように、民衆を啓蒙すると言ってすすめられていた新しい教育も、バセドゥなどの汎愛派の教師のように、観念的な言葉だけの教育から解放されて具体的な事物との照応によって認識を深めることができる、としていた教育も、また、聖書やその教義問答書の暗記・復唱を強いていた旧教育も、平安や真理や満足、今日と明日とを明るく、幸せに生きることにはつながらない、ということなのです。それはなぜなのか。

「人間というものは本来自分の必要に促されて、自分の本性の奥底に、このような真理への道があることを見出すものである。」と、彼は言います。「自分の必要」は「私の必要」という言葉に置き換えることができると思いますが、それは「立ち止まる場所、すべてに多くのなすべきこと、学ぶべきことがある」状態によって生まれます。言ってみれば、自分が関わりを持ち、関わりを深め、さらにその状態を持続したいという願いと活動の中でこそ「必要」感が生まれるわけです。そのベースには、人々の共同で成り立つ生産、知識と技術と道徳とを具体的な生活事実に基づいて交流し、確かめあう、いわば、人間の根っこを耕す活動が必要である、と考えていました。そうしなければ、後に習得するであ

ろう言語や技術は、空疎な響きを持ったものであったり、硬直化してしまったりする、というわけです。

ペスタロッチは、学校という場所を、「自分の必要」が満たされる生活の場としてとらえていました。学校を生活化する、というふうに言い換えてもいいと思います。例を挙げますと、ノイホーフでの孤児・貧民教育では、すべての子どもに読み・書き・算と宗教の教育が、それに加えて、男の子には農耕、機織りなど、女の子には糸紡ぎ、庭の手入れ、料理、縫い物、編み物などがなされています。農耕などで得た生産物は、子どもたちの生活、学校経営のために使われるわけです。フレネの学校共同組合のような方式をとっていたかどうかは勉強不足で分かりませんが、少なくとも、学校の成員にとって快適であるようにはかれ、ペスタロッチの個人的な蓄財に回されることはあり得ませんでした。

余話的ではありますが、さらに彼は、遠足を取り入れています。遠足といっても、自然観察、地域観察を兼ね備えた散歩のようなものです。

次のペスタロッチの言葉をご紹介しておきたいと思います。そして、これこそが、フレネをして「驚くほど共通性がある」と言わしめた教育思想なのではないかと、思っております。

「あなたはあなたの人生の行路においては、けっして世にあるあらゆる真理を使いこなせるものではない。

すなわち、人間をそれぞれの境遇で幸せにする知識というものは、限られた知識であって、その範囲は彼の身の回りから、彼自身のことから、彼の一番身近な人たちとの関わりのことから始まって、そしてそこから次第に広がってゆくものである。そしてそれはこうして広がる際にも、いつもこの、真理が幸せをもたらす力となるための中心点<身近なことがら>を振り返りつつ広がってゆく必要がある。

本当の真理感は身近な生活圏の中で生まれる。そして本当の人間の知恵というものは、自分のもっとも身近な境遇についての知識と、もっとも身近な問題を処理する練達した能力とを土台として成り立つものである。

このような、われわれ人間の境遇上の必要からあらわれてくる知恵というものは、われわれの実行力を強くし、育てるものである。そしてこの境遇上の必要が生み出すこうした知性の傾向は単純であってしかもしっかりと見通しを持ったものである。それはまた現実にちゃんとした関係で結びあっている事物の本性の持っている大きな力によって形成された知性である。そしてそのようなものであるから、それはまた真理のあらゆる面に向かって発展しうる柔軟性に富んだものである。

力に満ちており、感情のこもったものであり、そして堅実な応用力がある、ということが、この知恵の特徴である。」

### 3. 「取り入れ型教育」と「取り出し型教育」

話の視点を大幅に変えることにいたします。

教育は大まかに言って「取り入れ型」と「取り出し型」の二つによって構成されます。唐突な話に思われるかもしれませんが、フレネ教育を理解する上で、私はどうしてもこのことに触れておかなければならないと思っております。

私たちが教育を語る際のキーワードとして「学び」という概念があります。「学び」というのは、「取り入れ」と「取り出し」の二つの活動によって成立します。「取り入れ」というのは、ある学習者にとって、自分の外にある諸価値を、何らかの方法によって自分の中に根付かせ、自分自身の価値にするということです。それに対して、「取り出し」というのは、自分自身の内部にある諸価値を、何らかの方法によって外界にある価値と結びつける、ということです。いずれも、自分自身と外界とを切り結ぶ、大切な人間の活動です。私たちは、「取り入れ」と「取り出し」とを複雑に組み合わせた活動によって、自他認識や自他関係を深め、発展させていくわけですから、このことを「学び」と言っておきます。

ところが、この二つの活動について、象徴的に言えば現実の教育現場が多く陥っているような、「取り入れ」は日常の教師によるレクチャーを基本とした授業で、「取り出し」は教師の気まぐれによる臨時テストや定期的なテストなどで、というように機能的に分離されてしまったり、「何を取り入れ」「何を取り出すか」についての決定権が「あるはず」や「あるべき」の時代的国家的バイブルである教科書やその運用者である教師に任せられてしまっていたとしたら、どうなるでしょうか。今、「取り入れ」と「取り出し」とを機能的に分離する、と言いましたが、正確には、「取り入れ」と「取り出し」とが、(前者が)目的と(後者が)手段という関係に置かれる、と言った方がいいと思います。「取り入れ」と「取り出し」とがこのような関係にある教育を、「取り入れ型教育」と名付けてみました。

「取り入れ型教育」は、基本的には、社会モデルの模倣を第一義とします。社会モデルから見ると学習者は未完成、ないしは未熟と見なされます。

たとえば、フレネはフランスの方ですから連想ゲーム的にワインの生産に必要なワイン樽を社会モデルとしましょう。ある労働者がワイン樽生産に従事するとしますと、彼の現在の技術では、数枚の板を組み合わせて、樽の形にし、一滴も漏らさず、なおかつワイン貯蔵に必要な呼吸ができるような、素晴らしいワインづくりのための樽を生産することはできません。そのために彼は、先輩職人たちが代々受け継いできた技術（当然そこには、ワインづくりの哲学や思想も含まれますが）をどのようにしてでも「取り入れ」なければならないわけです。その「取り入れ」の過程は、「盗む」であったり、「見よう見まね」であったり、「手取り足取り」であったりするわけです。

職人の世界では、この「取り入れ」の過程は、古今東西、「盗む」と「見よう見まね」とが主流であったようです。一人前になる、専門的技術者として認められるためには、「手取り足取り」の方法は一般的ではないようです。むしろ「手取り足取り」の方法は、誰にでも樽が作れる、という、つい近年はやった「教育の法則化」のようなものです。大量生産型、といいますか、樽ばかりではなく職人の方も大量生産をするために必要な「取り入

れ」の方法が「手取り足取り」で、樽にも職人も個性は求められません。この「手取り足取り」の部分を経験化しようとしてきたのがマニファクチュア以降の近代工業社会、カリキュラム化しようとしてきたのが近代学校とすることができます。これは、技能の拡散化、近代論的に言いますと普遍化ということになります。近代初期ならびに中期においては、大量の技術労働者が必要でしたから、技能の普遍化のための「取り入れ」型教育、すなわちカリキュラム化された、「手取り足取り」型教育は大変有効に働くわけです。

もちろん、「取り入れ」は技能にのみなされるものではありません。知的なもの、道徳的なものに対してもなされます。そしてこの分野においても「盗む」、「見よう見まね」、「手取り足取り」などの方法を用いた「取り入れ」がなされます。そして、技能と同じように、知識、道徳が統制的性格を持つものであればあるほど、「手取り足取り」、懇切丁寧、そして時には脅迫的、暴力的に、カリキュラムという名の下になされます。今日、教育行政が、まさに脅迫的、暴力的に、先生方に「取り入れ型」を求めている姿は、私が告発するまでもないことでしょう。

古来から、王や貴族などの特権階級における、その地位・立場を象徴するものとしての知的なもの、道徳的なものはかなり綿密に「取り入れ」のカリキュラムが組まれておりましたが、中世あたりから近世にかけての、いわゆる庶民階級では、日常生活の具体的な場面場面で「盗む」「見よう見まね」という「取り入れ」がなされていたようです。我が国の寺子屋は、世界に珍しく、それらが組織化されていたと思います。寺子屋での学習・教育を「手習い」と言いましたけれども、「手習い」という言葉に象徴されているように、習い事の部屋の主体が子どもに置かれていたので「手習い」というわけです。決して「指導」とは言わなかった。ところが、近世の終わり頃から、庶民、民衆が政治や産業の主たる舞台で踊る可能性が開かれ始めるとともに、一方では庶民的要求として、また一方では支配的要求として、知的なもの、道徳的なものの拡散化、普遍化が求められ始めます。「取り入れ」をさらに合理的なシステムにしていく必要があると考えられました。それが近代工業的な大量生産システムとしての近代学校であるわけです。

近代学校は、上質のワインの樽生産というような、目的性が具体的で明確であるわけではなく、ある「観念」、つまり個々の人間の精神のあり方と国家・社会の精神のあり方を「普遍」という名目における統一性を求めるという、まことに抽象的なものを目的として、「手取り足取り」のカリキュラムに沿って学習者に「取り入れ」させるわけです。戦前と戦後とでは「取り入れ」る中身、すなわち目的・内容が、多少一敢えて、多少と申しませんが一変わったとはいえ、「取り入れ」る方法にほとんど変化がない、と言っても過言ではないと思います。それ故、私は、現在進行形である学校に、近代学校、という名称を付与するわけです。

このように、人々の学習のすべてにおいて「国民」育成、専門的職業・職能訓練の場のような近代学校のあり方に対して、異議申し立てをする、つまり別の「学び」のシステムを探究する教育実践・思想は数多く存在しております。それを私なりの言葉で申しますと、

「取り出し型教育」ということになります。結論的な物言いになりますが、フレネ教育法は、「取り出し型教育」の典型である、と考えられます。

我が国における「取り出し型教育」の典型は、生活綴方であります。生活綴方といっても、様々な立場があり一様に規定するわけにはいきませんが、小砂丘(笹岡)忠義という「生活綴方の鬼」とも称された人の言説がより端的にそれを言い表しております。小砂丘忠義は高知県出身で、後に東京に出てきて教育雑誌の編集者として活躍します。とくに彼が編集の中心にあっていた『綴方生活』という雑誌は、当時も、また今日に至るまで、教育史上燦然と輝く遺産とみなされているほどです。

小砂丘は、大正自由教育が盛んなおり、すでに綴方という「表現」（「取り出し」）を重視した、重視というより教育実践の中心に据えた教育活動を繰り広げています。彼が当時を回想した自伝的エッセイに、「まづ綴方から、と考へて私は教壇に立つた。」という一文があります。修身科を筆頭教科とし綿密に、統制的・画一的なカリキュラムが植民地を含む日本国内に試行されていた時代、しかも、伝達的教授と競争、そして繰り返されるテストによってこそ学習（「取り入れ」）が有効だとされていた時代に、当時のカリキュラムで言えば国語科の中の一分科でしかなかった綴方をあらゆる教育活動の中心に据えよう、という試みを何故なそうとしたのか、そのあたりは、本当のところは謎でしかないわけですが、ただ、彼自身の生育体験では、学校の中で培われた、というよりは、木こりである父親の後をついて歩いたこと、そこでは、「向こうに見えた滝のすつかり凍った様や、何とも言へず春先の木の匂いが好きでたまらなかつたこと」など、そして父親の生活や労働を見よう見まねで手伝ったことなど、まさに五官をいっぱい働かせて対象と接し、対象を自己内に「取り入れ」たこと、そして教科書を「読むこと」によって「言葉」（観念）を「取り入れ」ることでは到底起こらなかつた、そういったことが、「大変厚い帳だったとしか覚えていぬが、父から買ってもらつた帳に、そのころ、筆で丹念に綴方を書いていた。当時の綴方の先生が、小砂丘は帳も厚いが、書くこともたくさんあるね、といつてくれたことも覚へている。」と回想しているように、綴ることによって自己を表現する、という「取り出し」の活動に小砂丘を夢中にさせていたのです。ペスタロッチもまた、「言葉」という観念化された概念を「取り入れ」ることをもっぱらとする学校教育を「言葉主義」といい、強く批判していましたが、小砂丘もまた、同じように、「言葉主義」に貫かれていた日本の近代学校に対して批判的でした。

ところで、この綴方は、小砂丘の教室でどのように扱われていたのでしょうか。小砂丘が子どもたちと一緒にたつて謄写印刷をしている写真があります。これは非常に貴重な写真だと思われませんが、文集を作っているところです。「表紙やカットを書く子ども、同様を書く子ども、みんながめいめい、自分のやることを持ち寄ってできた雑誌」が文集であるわけです。文集は作りっぱなしではありませんでした。記念誌ではないのです。「できあがれば二、三時間割いて読んだり雑談したりする」、つまりは、「修身にも地理にも歴史にも代用される」学習材であつたわけです。謄写印刷の教育界への導入は1910年代あた

りだと思えますけれども、これは、教育界にとっては一大革命と言えるものでした。というのは、一人ひとりの書いたものが数多く印刷され、学級内で、学級を超えて、地域へ、そして他の学校・学級へと伝搬されるきっかけを作ったわけですから。そういう革命的な道具を教育実践の場に持ち込んだ先進性に驚嘆せざるを得ません。こうした小砂丘の綴方教育は、小砂丘に固有のものではなく、すでに大正時代の半ば頃から、日本各地の教師によって営まれていたことが推測されます。

しかしながら、「取り入れ型教育」をもっぱらとして国民支配を進めていた近代学校の内側で、子どもの内的なものの「取り出し」＝表現を中軸に据え、その表現材＝綴方を共同の学習材とし、小砂丘の回想では「雑談」とされていますが、子どもたちの対話というコミュニティを通して、自他認識や自他関係を切り結んでいた、という事実は、近代国家によって成立させられ、発展させられてきた近代学校の本質を覆すほどのものであった、と評価してよいのではないのでしょうか。

先ほど、小砂丘的な綴方教育は日本各地の教師によって営まれていた、と言いましたけれども、大正期は、近代学校に飽き足らない若い教師たちが相互に深い結びつきを求めて、教育サークルを作っています。小砂丘もその一人ですが、彼が深く結びつきあった教師に上田庄三郎がおります。上田庄三郎の足跡を調べておきますと、たいそうおもしろいことが分かってきました。教師のサークルが同人雑誌を出しているのですが、これは子どもたちの文集と同じように、各自がめいめいに書きあい（各自が鉄筆でロウ原紙に書く）、一つところに集めて（謄写機が数校に一台という程度しか普及していなかったことにも起因している）、雑誌としているのです。そしてそれを読みあつて学習しあっている。教師もまた「取り出し」によって自身を成長させているわけです。そして、それらの同人誌は、他のサークル間で交換されています。やがて彼らは、自分たちの子どもたちが作った文集を、その際に同封するようになります。その同封された文集がどのように使われたのか、多くの記録はまだ見つからないので断片的なことで類推的に申し上げるしかないのですが、すくなくとも上田は、小砂丘の文集『蒼空』を子どもたちとともに読んでいます。そういう直接的な、フレネの教育法で言う学校間通信は少なかつたとしても、日本の教師は、『赤い鳥』（鈴木三重吉主宰）に綴方や、時には文集ごと投稿し、雑誌に掲載された作品を学習材として選んでいたことは確かです。

こうした「取り出し型教育」が「生活綴方」と命名され、小砂丘忠義の主宰する雑誌『綴方生活』などを媒介として、日本各地に遼原の火のように伸び広がっていったのが 1930 年代のことでした。「取り入れ型教育」によって国民教化を完成させようとしていた国家にとってしてみれば、その根底的なところが突き崩される恐怖感があったはずで、思想的には多様であった生活綴方に対して治安維持法という法の網をかぶせ、検挙された教師の数が 200 数十名、取り調べを受けた数はどれほどになったか、はかり知ることができないはずで、



フレネ教育にしても生活綴方にしても、同じ時代に、同じような状況の中で、子どもたちと直接触れあう教師によって創造されたという点で、たいそう興味深いものがあります。若狭蔵之助先生と懇談をしていた席で、若狭先生が、コミュニテルンのようにどこかに司令塔があって、情報交換をしていたのかなあ、とおっしゃったのが非常に印象に残っています。もちろん、これは冗談ですが。私は、その司令塔とは、20世紀初頭が、全世界的に「私」という意味を本格的に探究し始めたことではないかと思います。一人ひとりが実名を持つ異なった人格的存在者であることの本当の意味に気が付き始めた、とくに若い世代がそうであったようです。教育界で言えば若い教師が「私」の確立を求めて自らを見つめ、仲間と語り、自らを解放するという営みを始めました。自分自身の「私」に気付いた人が、他者の「私」に気付かないはずはありません。それが「未熟だ」「未完成だ」「放っておくと粗野になる」と言って対応していた子どもに対しても、「私」という実名のある存在である、とみなすのは、当然のことでしょう。

もつとも、「今」そのものは、「我は何ものになりゆくかを問うことは無意味である。そもそもそのような問いをなす我は存在しない」というフリを見せる、ある種不可知的な「我」が世界を凌駕している精神世界—新しい「匿名」的存在—となっており、から、「近代的自我」論を超克した教育実践の開拓が求められます。「取り出し型教育」もそのように質的变化が求められている、と言えましょう。「生活綴方」の「今」はどのようになっているのでしょうか。この点が今の私の教育研究の興味・関心のあるところであり、モチベーションをフレネ教育学に向かわしめているところです。

#### 4. 学習共同体について

もう一つ、「取り出し型教育」の話をさせていただきます。

日本の子どもたちは、多くの教室で、沈黙を守っています。何か、自分の考えていることを話してみなさい、といっても、別に話すことはない、と返事をしてくれます。「取り入れ型教育」に支配された子どもたちにとって、「考え」は、つねに「未熟」であり、彼自身のものとして賞賛されることはありません。しかしながら、彼らを匿名状態に置きますと、じつに多様で、「個性的な考え」が提出されます。「近代」的なモラルなど吹き飛ばす勢いです。つまり、形式的には匿名状態だけれども、実質的には実名である、という事実突き当たります。

このような現状にあって、先ほど申したことを借りていけば、「私」を通して「取り入れ」た諸価値を「私」の必要に応じて「取り出す」、そのような個の「学び」のプロセスのなかで、その必要感をどのようにして喚起するか、言い換えれば、「学び」の技術とはどのようなものであるのか、という課題があります。

周知のように、パウロ・フレイレは、教育にはエクステンション（普及）とコミュニケーション（伝えあい）とがあり、近代教育はエクステンションの特質を持っているが、それは差別と抑圧とも併せ持つと指摘しています。エクステンション、私なりの言い方に直

せば「取り入れ型教育」ということになりませんが、そのことのなかで、子どもたちは、「沈黙」という武器で、差別と抑圧から身を守ろうとするわけです。それに対して、それぞれが「私」を持っている＜フレイレは、このことを「意識するからだ」である人間、と特徴づけています＞ときには、人々は「現実について語り、思考し行動する」が、さらに、この現実は、「同じく思考し、語り、行動する他の人間と彼自身とを関係づける媒介」ともなるわけです。現実を媒介として、それぞれが「私」を「取り出し」、それによってコミュニケーション、対話が成立する、フレイレのこのような教育観は、まさしく「取り出し型教育」の本質と言えましょう。エクステンションの教育に批判するあまり、「学習の個別化」ということがもてはやされていますが、それがコミュニケーションと有機的に結びあわない限り、「人間の個別化」にならざるを得ません。そのようにしてできあがった人間像は、結局他との比較において「個別」なのであり、決して個性的な存在だとは言えないと思います。ごくありふれた批判に、「子どもの興味・関心にのみ委ねていたら、好きなことばかりをしていて、知の偏在が起り、学力が付かない」というのがあります。しかし、「私」と「私たち」というのが常に一体であること、そしてその「私」と「私たち」を象徴するのは全生活であるということ、時には厳しい批判や要求が出され、時にはきわめて暖かい評価がなされていること、言葉を換えていえば、自律と自治、依存と援助によって、「私」や「私たち」が、常に「取り入れ」の対象世界を拡大し、進化させていること、それをこそ求めるのが「現代的教育」の課題であります。そして、その前提となるのが、「今を生きる私」のありのままの「取り出し」であります。つまり、「私」が共同化される学びのシステムをこそ、「取り出し型教育」は重要視しています。フレネ教育の事実はこのことをあてはめて考えられるべきです。「個別化」と「共同化」とが必要だという併記的な考えではなく、「個別化」と「共同化」とは常に一体化しているということ、それこそが今日的な教育研究の課題として据えられる必要があると、私は考え、求めます。「学びの共同体」の創生です。その一例がフレネ教育です。

\*\*\*

#### オネジム＝エドゥアール・セガンに見るフレネ教育的なもの

とりわけ子どもたちを教室や机に＜縛り付ける＞教育ではなく、「学校園」等自然の中での学びを強く推奨している。また、教科書一辺倒の学びではなく、子どもたちが生活の中で身につけた知識や社会性の意義を高く評価している。かれは次のように言う。

「それは、フランス北部のペロンヌ小学校の生徒と南部のディウルフィ小学校の生徒との間で交換された私的な通信であった。幼い通信者たちは、相手に、自然の性質とか、気候とか、土地の様子とか、生産物、工場、習慣、それぞれの村、小郡、郡のお祭りやいろいろなことなどを書き送った。この生徒たちは、とても喜んで手紙を書き、また返事を受け取った。彼らはそのことで本を読むより重要なことを学び、そして決して忘れることはないのである。」  
(『教育に関する報告』1875年)

子どもの興味・関心からつかみ取られた生活性を子ども自身が綴った手紙によって学びあう。この記録はウィーン万国博覧会にフランスから出品された冊子の中に見られたと、エドゥアールは綴っている。テキスト性や学習主体性から言えば1930年代に南フランスで誕生したフレネ教育の「学校間通信」と通じ合うものを見出すことができる。

「学校間通信」

フランス語原語は *correspondance scolaire*