

過疎・へき地における子どもの生活と学習

山下 政 俊*・湯 浅 恭 正**

Masatoshi YAMASHITA and Takamasa YUASA

The Life and the Learning of the Pupils in the Depopulated Areas

I はじめに

教育という人間の活動は、物質的な生産労働とは異なって、人間に対して働きかけて、その人の人間としての能力の最大限の実現＝人間的発達をはかるいとなみである。学校教育においては、未成熟な子どもに対して、学校という社会的に制度化された集団組織によって、そのことを実現することが目指されている。そして、人間的な諸能力の発達は、集団的な関係のなかで子どもが生活と学習活動を積極的に展開することによって達成されていく。発達は、子ども一人ひとりの意欲的な「自己運動」によって獲得され形成されていくもので、けっして「生まれつき」のものでもなく、また、環境だけによって決定されるものでもない。

どんな生得的な条件や社会的環境にある子どもでも、その子の人間としての自覚と意欲こそが発達の基礎的な力なのである。単に、知識や技術を教えることが教育ではなくて、そのことをとおして、子どもたちのなかに、自ら内的運動ができる力を育てることが教育なのである。

そしてそのことは子どもたちが、科学・技術・文化の分野での人類の諸達成を正しく理解し、自分の生活実践や要求と結びつけてそれを身につける教育と、日常の行動と生活そのもののなかで、一人ひとりが自己の権利を自覚し、それを擁護し発展させる集団の主人として行動する能力を身につける教育が行なわれて始めて達成されるのである。

したがって、われわれが過疎・へき地の教育を考える場合にも、前述のことが考慮される必要がある。以下、そのことに関するいくつかの原則について述べてみたい。

(一) 子どもの学習権・発達権の確認を、過疎・へき地における教育実践の基本にすえること。教育実践にとって最も重要なことは、一人ひとりの子どもが、自然や社会の事象を科学的に理解し、芸術や文化の基礎を身につけるように、最大限の努力がはられることである。教

育において子どもの権利を尊重するということは、まず彼らの「わかる権利」を保障するための最大限の努力をばらうことにほかならない。「できない子」「ついていけない子」を放置しているような今日の学校教育の問題点を、具体的にえぐり出し、その克服がはかれなければならない。

(二) 子どもの人間的発達の最大限の実現をはかっていくためには、教育における生活実践と科学・技術・文化の結合の原則を確立すること。子どもたちが、自然や社会や人間の事象について学習し理解していくということは、単に、科学や技術や文化の内容を知識として詰め込まれ記憶させられることでなく、また、生活上の諸経験を積み重ねていくことでもない。教育とは、科学・技術・文化の人類の歴史的達成を、子どもが生活実践上の諸経験や自分の内的諸条件や生きかたなどからめて理解させ、身につけさせていくことであり、生活実践と科学・技術・文化の結合の原則は、そのことをさしている。

過疎・へき地における教育も、このように、子どもたちの生活上の経験に基づく諸知識が関心や要求などを大切にし、一方、人類が歴史的に獲得してきた科学・技術・文化の分野での諸達成とその真理・真実の内容を大切にし、その両者を子どもの内部で結合することがきわめて大切だといえよう。たとえば、複式学級などにおける授業実践において重要なことは、子どもの生活実践や体験を大切にしながら、それらをたえず科学的認識や芸術的表現と結びつけ、単に経験的な感性的な一面的認識のレベルにとどめないことであり、また、逆に、科学・技術・文化の学習を子どもの生活実践と結びつけた、深みのある学習として展開することである。

(三) 学校・学級集団を民主的に組織すること。子どもたちの集団的生活と学習の民主的組織化は、学校において子どもたちが、生活と学習を民主的に展開していくうえでの組織的前提条件である。そしてそれは、それ自体、彼らの人間としての発達にとっての実践的内容であり、教育の目標でもある。つまりそれは、子どもたちが、非民主的な学校・学級集団を民主的なものにして

* 島根大学教育学部教育学研究室

** 広島大学大学院

と取り組んだり、彼らの生活や学習のなかでおこる諸問題を解決し合う中で、そのことをとおして、実は彼ら自身も民主的人格になっていくという意味で教育目標なのである。

④ そこで行なわれる教育が地域にねざし、父母の要求を正しくうけとめているものであること。この原則については、今後、理論的にも実践的にも深められる必要がある。

II 過疎地・小規模学校における子どもの生活と学習

1. 過疎と学校

ここ数十年來、わが国では過疎・過密の現象が顕著になり、都市における人口集中と公害、山間部における出稼ぎ等さまざまな問題を生み出してきた。そうした中で、過疎地の学校教育に関しては、(1)、学校の規模が極めて不自然に小さくなってきていること、(2)、その対策としての学校統廃合、という現象が生じてきているのである。

前者に関していえば、小学校では一学年一学級という原則が崩され、複式学級、複々式、隔年複式というように学級が実に変則的な形態をとらされてきており、そこでの学習指導上の困難性は数多い。そのことが逆に過疎地の子どもたちの学力問題をいっそう困難なものにしていく。

学校の統廃合に関しては、1953年の町村合併促進法以来、小規模学校に対する国の施策の一つになってきている¹⁾。その数は、1956～73年度の間に、全国小中学校あわせて2466件²⁾、学校数は小学校で2633校、中学校で3038校が減少した。そしてこの間における学校統廃合は数々の弊害を生み、多くの子どもに犠牲を強いてきた。それは子どもの健康・安全・生活の障害、教育効果の低下(学力の低下、寄宿舎等による発達のみと非行化、学校と家庭・地域の断絶)、地域の衰亡など多方面にわたっているのである。

問題はもとよりこれら2点に限定されるものではない。校舎や施設設備の貧弱さ、教材教具の不足、さらには教師の労働条件の問題性(劣悪な医療、交通・住宅・文化条件、研修・休暇の困難、事務職員の不足による雑務、夫婦別居等々)など枚挙にいとまがない。このように状況がますます複雑で、深刻な様相を呈しているなかでわれわれに必要なことは、過疎地の教育条件をめぐる内側の問題にかかわって、第1に過疎地における子どもの生活を再度みつめ直し、さらには、所属する集団(学校、学級)における彼らの発達を捉え、そこでの問題を究明することであり、第2には、小規模学校におけ

る子どもの学習に関して、とりわけ複式学級における学習指導上の原則的な課題を明確にすることである。

2. 過疎地、小規模学校における子どもの生活

(1) 過疎と子どもの生活

昭和30年代以降、農山村地域は過疎化現象とともに変貌し、その中で子どもの成長発達の基盤である地域・家庭の衰退は子ども像を大きくゆがめてきている。例えば子ども白書74年版はそのことを象徴的に次のように列挙している。

「ずいぶんいろんな事を知っているけれども、家でいまつくっている農作物については何も知らない子。今日は、家の田植えだ、稲かりだと知っていて、いつまでも学校で遊んでいる子。家には帰っても、テレビにかじりついていて、少しも手伝おうとしない子。テレビタレントやマンガの事におそろしくくわしい子、自分のことは、おそろしく主張するが、友達のこと学級のこととなると知らぬ顔をする子。体や手足が柔軟でなく、ぶきつちよな子。」³⁾

このような状況は、子どもたちの生活実感が失われてきつつあることを示している。つまり、そこに述べられているように、自分たちの地域の自然や社会や人間のことに鋭い目をむけ、生活をみつめ、それらに主体的に働きかけていく意欲さえ喪失してきているのである。換言すれば、彼らはその発達の基礎としての遊び・労働といった諸活動をすでに忘れかけているとも考えられよう。こうした子どもの姿は、過疎地においてのみみられるのではなく、他方、過密地域の都市における子どもの中にも存在してきているのである。そうだとすれば、過疎・過密を問わず、彼らにとって「地域」「生活」は具体的には存在しなくなっているといっても過言ではない。「地域」「生活」のさまざまな破壊、つまり集団の破壊が、子どもたちの発達をゆがめ、そうした子ども像を出現させているのである。以下そのことを具体的に過疎地における諸現象を通して論じてみよう。

第1は過疎地において顕著にみられる出稼ぎの問題である。それは基礎的集団としての家庭集団を崩壊させている。例えば、父親が出稼ぎした家庭で子どもを室内にとじこめたまま、そうでなければ背負ったままで工場に通う母親や、都会にしかみられなかった、農村での「カギッ子」現象などが生じてきているのである⁴⁾。また子どもの意識も次の作文にみられるように出稼ぎによってますます閉鎖的なものになっている。

「2ヶ月前、お母さんは広島の方へ田植えに行った。お父さんは、宇部の工場へ行っているの、ぼくは一人になった。お母さんは出る時、Aさんのところへ泊れといんさった。あくる日一ぺん泊っておもしろくないの

で、家に帰ってテレビを見てねた。その次は、先生が来て泊れといんさった。テレビがないし、遊ぶものもないのでおもしろくもないし、さびしいし、やっぱり家でテレビを見ていた方がいい。16日ぐらいたったら(母が)帰ってきんさったのでうれしかった。こんどからぼくは、一人ぼっちになっても、えっとお金をもうけんさるので、がまんしようと思う。」⁵⁾

ここには、瀬戸内の工業化が山陰の農村の子どもに及ぼした生活破壊の状況が示されている。さらにこの作文にもみられるが、父は出稼ぎ、母は土方のため、家に帰っても一人で、テレビを1日平均4,2時間もみている子どもさえ出てきている。⁶⁾ 家庭の崩壊、地域の破壊は、子どもたちから遊び場を奪い、結果としてこのような「テレビっ子」を生み出しているのである。そのことは「地域にむすびついた文化を破壊し、いわば不均衡な『生活改善』をおしすすめた結果のテレビで飼いなされた子どもの目には都会型の生活こそあこがれのまとなり、地域にむすびついた伝統も文化も価値のない、むしろうすぎたないものとしてほおむり⁷⁾ さらされてしまう」ことになるのである。ところで、このような出稼ぎのさまざまな弊害とともに、他方では次のような事実、つまりわれわれの調査によれば、出稼ぎ家庭の子どもの $\frac{2}{3}$ が、父母等の出稼ぎに対してさみしくないと回答したり、困難なことはない、と答えていることをどう考えればよいのだろうか。一見彼らの多くは出稼ぎに、もはや不満や不利益を感じていないかのようだが、そうではなくて出稼ぎが日常化し、それに伴い彼らの意識が生活の否定的側面を肯定的側面として受容するように変化させられてきていると捉えるべきであろう。そこまで出稼ぎは過疎地域の人々の心に深く浸透しているのである。

第2には、学校統廃合の問題である。それは例えば、遠距離通学をしいられて朝食をゆっくりとることができず、学校バスの中でパン食をする子どもや欠食児童の増加等に示されるように、子どもたちの基本的な生活さえも脅かしてきている。さらに、寄宿舎生活によって両親との生活が断絶されることをとおして父母の苦しみや家業を知らず、農村に生まれながら農作業にはほとんど関心を示さない子など学校統廃合は、地域と子どもとを分断し、「村を捨てる子」をある意味ではつくり出している。⁹⁾

このような過疎地域における諸現象に起因する矛盾は、地域での子どもの活動を制限し、そのことで逆に彼らは地域・生活に対する実感や働きかけを失いつつある。それは例えば、子どもの生活に不可欠である「遊び」が欠落してきていることに象徴されよう。へき地保育所もなく、老人が子守りをしたり、幼児を風呂おけの中に入れて育てている家庭さえあり、そのために遠足に

行っても遊べない子、ひとりでもさみしいと思わない子、集団の中で活動する喜びを知らない子が増えつつある。¹⁰⁾

このように過疎地域の諸関係の総体としての子どもたちは、地域の生活において以上のような「集団の破壊」=地域・家庭の教育機能の衰退によって発達を制限させられてきているといえよう。

(2) 小規模学校、複式学級における子どもの生活と集団

① 集団の破壊と子ども

いうまでもなく過疎現象がもたらす社会的諸矛盾は、学校、学級での子どもの生活に反映している。とりわけ児童数、生徒の減少に伴う学級構成人数の極端な少なさ、彼らの発達にとって大きな障害となっている。そこで、集団構成員の少なさを、集団の破壊現象と捉えるならば、そこでは集団のもつ教育力が破壊され、子どもの認識、感情等における発達が疎外させられているといえよう。

一般的にいえば、子どもの発達の原動力は、子どもの生活、かれの活動、まわりの社会的環境とかれとの相互の中に生じた内的矛盾であり(コスチューク)、そのことをさらに子ども相互の関係でいえば次のようになる。つまり、

「ひとりの子どもが直接的に経験したものは、他の子どもに伝達されるとき、それはかれにとっても、間接経験となる。また逆に、他のひとりが直接に経験したものは、さきの子どもに伝えられて、かれの間接経験となる。ところで、直接経験と間接経験とのあいだの矛盾が子どもの内部に転化されて、認識を発展させる原動力となる」¹¹⁾

そうだとすれば、子どもの認識は、彼らが集団的に広く、組織的にも多様であればあるほど、範囲は広く、多面的になり、質的に発展する。つまり、「タテの認識の発展・深化の過程は、同時に、ヨコの多様な集団的コミュニケーションの過程を必然的に要求しているのだし、逆にまた、ヨコに豊富な集団的コミュニケーションが保障されないと、タテのひとりの個人の認識も質的に発展しない」¹²⁾のである。

このような観点からすれば、過疎地の小規模学校における子どもの認識の発達は、彼らを集団として組織していくことの困難性から、まずもって制限されているのである。

こうした困難性は、次に子どもたちの発達を基礎づける諸活動を制限させている。例えば、学級において班を編成し、多様な活動を仕組む場合、まずは班編成自体困難であり、たとえ編成したとしても班と班との競い合い

等の相互作用は極めて貧弱なものとなり、話しあいも不活発で、文化活動などへのやる気や能動的な構えも形成されにくいのである。少人数集団ということから彼らの活動する場は狭く、その分野や領域も必然的に制約され、諸活動への具体的な見通しを失うことによってますます彼らは無気力となり、学級は単調な、無感動な様相を呈するのである。このような状況において、彼らは、「仲間に働きかけたり組織したりする能力、集団の意志を形成し、行動を統制する能力、集団の見通しを立てたり総括したりする能力、総じていえば集団を民主的に管理・運営し、¹³⁾ 集団のちからを集団の内外に対して行使する能力」等の自主的、自治的、民主的諸能力を獲得しえないでいる。そして、そうした諸能力の達成へ向けての教師の働きかけさえも困難なものにならざるをえないのである。

このように、学校、学級における集団の破壊は、小規模学校における陶冶・訓育作用を、その根底から脅かしているといつてよい。ここでこのことを複式学級での「学級づくり」といった指導上の側面に焦点をあわせてみれば、子どもの人格・能力の発達に対し、多くの問題性を含む「仲良し集団」の実態がうかびあがってくる。

② 「仲良し集団」の実態

複式学級における指導上の問題を考察する前に、「仲良く暮らすへき地の子ども」等として象徴される彼らの「仲の良さ」を規定すると思われるいくつかの要因を述べてみよう。

第1には、子どもたちをとりまく地域性がある。彼らは幼少時よりお互いを知りつくし成長しているし、また過疎・へき地の人々は、地域の他の家の事情にまで通じているといわれる。そして、多くを語らずして意志を通じうような対人関係をその特質ともしている。つまり、他との利害関係を露呈することなく、周囲との融和的な関係を保持しつつ生活するという風潮が、子ども集団の質へも反映していると思われる。

第2に、複式学級集団の構成もその要因である。すなわち、同一学級集団内で何組もの兄弟が生活・学習をともしたり、同一地域の子どもたち全部が一つの学級で学習していること等の問題である。こうした学級では、彼らは仲良く援助しあい世話をしながら当番・係活動を遂行したりして生活しているようにみえるのである。しかし、少人数の複式学級集団にあっても、そこではすでに、何らかの形でのボスの支配や、セクト的な固定化や序列化等の、矛盾をはらんだ集団構造を必ず有している。このような集団内部にうずくまっている問題さえ顕在化しにくい状況＝「仲の良さ」は、こうした学級構成にも依っていると考えることができよう。

以上二つは、しかしながら「仲の良さ」「仲良し集団」

を規定する決定的な要因ではない。われわれは、複式学級の指導における教師の学級観、集団観をこそ問い直さねばならない。そこで、学級づくりの基本的姿勢として、「何でもいいあえる学級」、「思いやりのある学級」、「自らすすんでやる学級」等の目標を掲げ実践を進めている複式学級における指導観を検討してみたい。

ここに「グループ活動を通しての仲間づくり」という小学校複式低学年の入門期における実践¹⁴⁾がある。そこではまず、一年生、二年生一名ずつで「おとなりさんグループ」を編成し、入学当初の学級・学校での暮らし方などを二年生が「おとなりさん」の一年生に教えたり、共に日直活動を行ったりしている。そのなかで、彼らに学級の一員としての自覚をもたせようとしているのである。この実践では、確かに上学年児が下学年児の世話をすることで両者ともに仲良く生活し行動し、学級の諸活動に参加してはいるのである。しかし、二年生が「ぼくのおとなりさん」と題する作文において、「おとなりさんは、じゅぎょう中でもかまわずにかたをたたいたりすることがいけないことだと思います。でもそんなおとなりさんが大すきです。ぼくは、いつもおとなりさんにわる口をいわれています。でもぼくは二年生なのだからがまんしています。」と表現している現実をどう捉えればよいのか。彼らは、世話をする、仲良くするという名目のもとに、自己の被っている不利益を集団内部に埋没させているのではなからうか。「思いやりのある」という学級目標のもとで、彼らは外に対しては閉鎖的、内に対しては許容的となり、「忍耐すること」を教えられ、学級集団は「何でもいいあえない学級」へと変容しているのではないだろうか。さらに言えば、子ども相互が、上学年は下学年の世話をするという形での道徳主義的な集団関係によって結合されているとも考えられるのである。ところで、その根底にはこうした実践を支える集団観（思想性）¹⁵⁾が存在している。そこで以下この集団観を考察してみよう。

われわれはこのような実践を支える集団像を準拠集団とよんでいる。準拠集団とは、心理的な一体感で結ばれている集団のことであり、個人がそれに包含されたいと願っている集団のことである。シェリフはそのことを「個人がその部分として自身を関係させている集団、または、自分自身を心理的に関係させたいと願っている集団」と定義づけている。

学級経営の立場からすれば、学級を準拠集団化すること、つまり、子どもたちが自我を積極的に包含され、関与したいと願う集団からのみ一定の訓育的影響をうけ、その集団への規範に基づいて、みずからの態度を育成していくことが、必要とされるのである。その意味で、わが国の学級づくり実践においても、子どもたちの中に学

校や教師に対する不安、恐れを取り除き、様々な役割・係活動を組織し、その中で学級を子どもたちのものと感じさせ、集団規範への所属感、準拠意識の育成に成功してきたのである。

この立場をさらに実践的にいえば、平均的民主主義的、適応的集団観として捉えることができる。例えば、一人一役制、班長の機械的輪番制等で、役割・係を平均的に与え、そのことで学級規範を子どもたちが維持するように指導するのである。そこでは、集団規範の内容は問題にされずに、それに対する全員の適応と、維持がねらわれているのであり、集団への適応力と社会性のある人間像がめざされている。われわれが検討した前述の実践＝「仲よし集団づくり」は、この立場に依拠していることが明白となってくる。すなわち子どもたちは、所与の役割に対して生き生きと活動を展開することはあっても、彼らには役割・係そのものを問題にしたり、それらを「奪い合って創造していく」という主体的な意欲を形成することは困難となるのである。

この場合、教師の指導性は子どもたちの人間的願望を認め、それを「援助し、助言するもの」としてあらわれる。つまり、彼らの人間的、情緒的な欲求を解放し、彼らとの一体感を学級に醸成しようとする姿勢が登場してくるのである。

以上の検討から、複式学級に存在する「仲よし集団」の問題性は、地域性、学級での親密な人間関係よりもむしろ、「準拠集団」を支える思想性に起因することが明白となった。

われわれは、次のような誤った発達観を克服せねばならない。つまり、過疎・へき地、複式学級の子どもには、目的を立て、要求を実現していくといった力量はない、それが彼らの特性である。そこでは、すでに彼らの人格発達は固定視され、彼らには、要求を組織的集団的に実現していくことを通して民主的価値観や自治能力を育てることはできないのである。そして、彼らは常に援助、助言の対象とされ、学級で主人公として、自己変革の主体として立ちあらわれることはないのである。

このように、一方では集団の破壊によって、他方、「仲よし集団」の問題によって過疎、へき地の子どもたちの発達はゆがめられつつある。彼らに遊び、労働といった発達を基礎づける諸活動が欠落し、集団そのものが教育力を発揮しないでいる状況をふまえ、われわれには、複式学級集団を子どもたち自身が目的を立て、要求を実現していく場として変革することが要請されているのである。とりわけ、小規模学校においては、学級を越えて、学校あるいは地域ぐるみで、集団の教育機能を効果的に引き出し、遊び、文化活動を組織することで、子どもたちの集団性、社会性、自治能力を形成していくことが必

要である。その意味で、「全校集団づくり」を志向した実践も検討され、それに注目していくべきであろう。

3. 複式学級における子どもの学習

(1) 子どもの学習環境

過疎地の子どもたちの学習環境は多方面にわたって困難性を備えている。

第1に、それは地域性によって規定されるもので、単調な生活からくる生活経験の狭さ、乏しい知識、貧困な語い等としてあらわれてくるし、遠距離通学による疲労が学習に影響すること、狭い校舎や運動場、体育館兼用の講堂など、都市の子どもと比較してこうした点においてまず彼らは不利な学習条件を強いられているのである。

第2は、複式学級における学習指導上の問題に起因する困難性である。それは例えば、カリキュラム構成・教材選択において、二ヶ学年同一学級による、教材の範囲と配列への苦慮、授業過程にさいしては、同時異教材指導での「放任散漫な、時には糸の切れた凧のように行方知れずになりかねない長い自習とその反動としての機関銃のような詰め込み教授¹⁷⁾」という現象が示すような、子どもに学習が成立しえたのか疑わしい授業の状況等として生じてきている。

(2) 複式学級と授業

以上のような困難な諸条件の中で、現実の子どもをかかえている複式校では、授業を改造するいくつかの対策が構じられている。例えば、同時異教材指導の改善策として複式学級を単式学級とみなし、同時同単元、同時同教材による指導が推進されてきている。そのさいの利点としては、(1)教師が一点にしばって教材研究、授業計画をすることができる。(2)間接指導中にみられた他学年を意識した学習はなくなる。(3)知識を記憶する授業から少人数ではあっても討論し、思考する授業へと変わる、等々があげられよう。こうした指導の背後には、学年差を考慮したカリキュラム構成など、授業全般にわたって綿密な指導計画がなされているのである。また、間接指導のも改善近年では数多くとられている状況のようである

ここでは、こうした具体的な複式授業の改善策を包括した、過疎地、複式学級における授業の一般的原则を、以下①カリキュラム、教材、発問、②子どもの学習体制にかかわって論じてみたい。とりわけ①では、同時同教材指導の問題点にもふれつつ検討していくことにする。

① カリキュラム、教材、発問

複式、単式を問わず過疎に地おける教育実践は、その地域社会をめぐる諸矛盾、諸問題の総体として存在し、これまでくり返し述べたように子どもの発達に対して否定的な状況をつくり出している。こうした中で近年、教

育実践運動の1視点として「地域に根ざす教育」という主張が提起されてきている。そこで、運動論的にいえば「地域に根ざす」という思惟は、住民の福祉・自治・平和を原則とした地域経済の発展、国土の民主的開発を要求する運動等として展開している。そうした「地域」に注視することは、民主、平和、真実、労働、集団、全面発達等とともに教育の方法論上の原則的な概念となっているのである。¹⁸⁾さらに具体的に教育実践にかかわっていえば、「教育目標を、子どもや地域や社会の実状や課題とかけ離れたところで設定し、それにむけて子どもたちをひき上げていく¹⁹⁾」のではなく、「教育、発達を人間にとってもっとも基礎的なところ、つまり地域や家庭における日常生活、そこで子どもたちが身につけつつあるものからとらえ直しをする」という観点が地域に根ざす教育の実践的理念なのである。

このような状況のもとで、カリキュラム構成に関しては地域に根ざす教育課程の自主編成運動＝地域の教材化の実践が進められている。例えば、全生徒全教師による地域調べの実践、小学校3・4年複式学級の社会科「町民のねがい」の単元で学校統廃合問題を教材化した実践、さらに地域の労働問題を「夜明け前」と題する構成劇に集約し、学園祭での文化活動に位置づけた実践等、²¹⁾全国各地において展開されている。これらの諸実践に一貫した視点は、主要には(1)地域一般ではなく、足もとの地域を主体的に考え、育て、そこに生きようとする人間像、その地域から日本や世界の政治を統一的に認識する主権者の形成、(2)教育の視点からだけでなく地域に視点をすえて教育を見ること、(3)地域に根ざす教育実践こそ、父母・住民の信頼を獲得し、連帯を強化する基本であること、といった認識である。²²⁾これまでの過疎地における実践の方向は、例えば「農村は最近機械化されて明るくなった」「都市と農村は互いに助けあっているのだ」といった表面的な知識の注入によって「平均的日本人」としての人間像を形成するとあったのではなかろうか。これでは、急激に変貌し、窮乏化しつつある農村生活の現実をふまえ、村の将来を見通せる能力、「村を育てる学力」を形成することにはならないのである。また、学校教育と住民・父母の切実な要求とが民主的な関係ではなく、地域とはあまりにも遊離した実践の道をたどってきたのではあるまいか。そうだとすれば、以上の「地域に根ざす」という理念は、過疎地における教育（とりわけカリキュラム構成）に十分考慮されてよいと思われる。

以上のようなカリキュラム構成上の基本的観点に加えて、複式校、過疎地の学校においてはひとつには小規模な学級の壁を除き、全校集団づくりをめざした教材化と学習場面の設定が要請される。それは、極小集団における教育活動の停滞を克服し、全校集団の中で、討議し、

協力しあい、生活を向上していくことで、彼らの認識を深化・拡大させ、人格をより確かなものにしていこうとするものである。例えば、「学級解体生活創造学習リズム」の実践では、²³⁾「少しでもくらしを見つめ、生活を豊かにしていこうと努力する子どもに育てたい」という目標のもとで、「米づくり」と題する表現活動に全校児童が取りくんでいる。そこでは、地域の人々の生活を支えている「米づくり」が浮きぼりにされ、春の苗代づくりから秋の豊年を替える村祭りまでが構成されている。その活動によって彼らは農村労働を再認識し、労働の価値をうけとめ、かつ活動構成のさいの討議、協力などを通して、能動的、積極的な主体へと変革しているのである。

第2には、前述の「地域の教材化」における原理にもかかわるが、子どもの内側にある知識、意識、情動をゆさぶる媒介物としての教材構成が必要となる。観念的な社会事象の記憶や断片的な陶冶材の羅列等によっては対象にむかって子どもたちが感動的、積極的に思考し、判断していく学習は保障されえない。彼らに「わくわく」「確かめてみよう」といった知的意欲や、認識的情動をかりたてうような、生活そのものに基礎づいた、かつ、科学的、系統的な教材化が要請されるのである。こうした観点からしても、地域に根ざした教育内容編成運動は評価することができよう。

さて、複式授業は教材のみならず、異学年同一学級という学習形態からも規定され、そこには「学年差」という特徴的な問題が生じてくる。前述のように同時異教材指導における問題点は同時同教材指導によって克服されつつある。ここでそれをさらに一般的に評価すれば次のようにいえる。つまり、異なった学習・生活経験を所有する学年が同時に同一の教材内容を習得する過程において、子どもたちは単に知識習得の客体としてではなく、より多様な解釈を生み出し、相互に論争しあい、感動しあいながら事物・対象の本質に迫っていく主体として存在する可能性があるのである。授業は、「つねに、ある種の驚きが感動をともなう発見＝探求の過程として構成されなくてはならない²⁴⁾」のである。そうであれば、とりわけ語いの数も少なく他との相互作用、問答作用も概してみられない過疎地の複式学級では、同時同教材指導は、知識伝達の教室を、探求する教室へと変革する契機ともなりうるのである。

ところで、同教材指導の背後には、「学年差」を「経験差」に置換して捉える考え方が存在している。すなわち、異学年同一集団で同一教材を学習することによって子どもたちの多様な思考、解釈をひき出し、それを授業展開に位置づけようとする発想である。確かにこの場合、すでに述べたように授業は多様な思考を軸に主体的、探求的な過程として展開しうる可能性を含んではい

る。しかし重要なことは、それが無前提に存在するのではないということである。結論的にいえば、そこには、(i)、同教材指導のさいの目標設定の明確化、(ii)、より異質な、差の大きな学習経験を所有する子どもたちを教科内容へ向って「指さし」ていき、彼らをして問わざるをえない、考えざるをえない状況に追い込むものとしての発問研究、2点以上が必要とされる。それなしでは同教材指導は、いくつかの混乱と誤りへと陥ることになる。そのことを以下、順に検討してみよう。

(i) 同教材指導において「学年差」を全く「経験差」として捉える場合、そこでは各学年段階に固有な到達目標を無視した形で授業構成がなされ、極端に言えば、上学年児はその発達の下で、また下学年児はその発達の上で常に授業における思考活動を強いられ、彼らはその学年で習得すべき陶冶財を獲得しえないのではなからうか。学年的な系統に基づいた科学的な教科教材の教授という授業の課題は、具体的な到達目標の欠落した、「経験差」による指導の観点からは達成されえないのである。過疎地の子どもたちの学力（基礎学力）の低さは、一面では彼らの学年的発達を考慮しない、あいまいな目標設定と、それに伴う評価活動に起因しているともいえよう。そうであれば、同教材指導においては、とりわけ科学的・系統的教科教材の論理と子どもの学年発達とを考慮した到達目標が要求されるのである。

(ii) 同時同教材指導においては、子どもの思考の「多様性」が、ややもすると対話や討論や問答の基盤となりえないもの、つまり、「拡散的な思考」として生ずる危険性がある。そこでは一見子どもたちの活発な話しあいや相互作用はみられるかもしれない。しかし、授業が「共通の学習課題に対して、一人ひとりの子どもが主体にからめて思考し、お互いに独自の認識を媒介、批判、継承しあいながら、科学的な認識や技能に至り、それを共有していく過程」²⁵⁾であるとすれば、とくに能力差、経験差の顕著な複式学級においては「何をこそ思考するのか。その点にむかって考えざるをえなくするような明確な限定」²⁶⁾を意図した発問が必要となろう。授業が「学習」として成立するためには、一定習得すべき教科内容とは無関係の、無方向的な思考などは排除されるべきであり、共通の学習課題に立脚した「多様な思考」こそ重視すべきなのである。

次に同教材指導の陥り易い点として、授業が上学年児（または優児）のペースで展開するということがある。特に、過疎地・複式学級では学年差や経験差によるいわゆる「優児」と「劣児」との能力・学力差が顕著で、「劣児」の誤りやつまづきを取り上げられるまでもなく、事象を一般的・概念的に把握している「優児」の発言等によって授業が進行しがちなのである。そして同教

材指導として上学年児が下学年児に、また「優児」が「劣児」に教えてやることが相互に討論し、問答しあう探求的授業であるとする捉え方も多いのである。しかし、そうではなくて本来的には、「一人ひとりがそれぞれに固有な『過去経験』や『生活台』や『生きざま』をだしあい、個性的な考えを述べ合い、からみあいながら、その過程では、いわゆる『劣児』の考え方によって『優児』のきれいなことやたてまえが修正されたり、否定されたりもする。そうした過程をとおして客観的・普遍的な認識に到達していくところに集団思考の本質があるといえる」²⁷⁾のである。そうだとすれば、そこには「既得の知識水準に対してあたらしい次元の対立をつくりだし、以前の知識や問題設定の固定化を排して、たえず流動化させ、否定的にゆきぶっていき、いわゆる『否定的媒介』としての問いかけ」²⁸⁾が必要となるのである。例えば、下学年児（または劣児）の誤りやつまづきを取り上げ、教師がそれに味方することで上学年児または優児の思考の抽象性、概念性をつきくずし、確かな認識を集団の中で形成させることができるのである。このような教師による「問いかけ」の欠落した授業においては、「経験差」という名目で、「経験の少ない子」「下学年児」「劣児」の思考は停滞し、いっそう能力差・学力差は拡大するのである。われわれは、同時同教材指導が無前提に歓迎されるものではなく、以上のような明確な教師の指導性のもとではじめて展開されることを銘記すべきであろう。ただ、教師の発問や目標設定も、「複式」という集団の特殊性に大きく限定され、その研究自体をも逆に困難なものにしていることは確かである。

以上、過疎地・複式学級における教育実践・授業を捉えるさいの一般的原则を、カリキュラム、教材、発問に関して考察してきた。しかし、複式学級の子ども学習における決定的な問題点は、学習に対する彼らの構えやそこでの関係のし方など、つまり、学習体制にあるように思われる。次にはそのことを論じてみたい。

② 子どもの学習体制

複式学級における決定的な特質としての少人数集団は、子どもの学習体制にさまざまな問題をなげかけている。例えば、「複式教育の問題点」として教師に問われた調査においても、少人数に起因する子どもの相互作用の困難性、複式でも極少集団の場合さらに相互のはげましあい、刺激が少なく教師のつきそいが必要なこと等、極めて否定的な回答がよせられている。そこには、再三再四くり返すように集団の破壊による子どもの発達の疎外現象をみてとることができる。

しかし、一方では、少人数集団という特質を逆に、肯定的に捉えようとする次のような立場がある。つまり、一学級十名という単式学級と比較する場合、複式学級で

は少人数のゆえに教師は子どもひとりひとりに注視しうるし、そのことで指導効果は逆に高まるのだ、という考え方である。それは、複式学級の指導上における「積極面」として一定評価されつつある。確かに、そこでは授業におけるひとつの課題、つまり人類がその歴史的過程で獲得してきた科学芸術、文化、技術等における遺産を子どもたちに伝達することは、より容易に(表面的に)達成されるかもしれない。しかし、授業の課題は単にそのことだけではなく、そうした文化遺産の伝達の過程を通して、自然や社会に能動的に働きかけ、新しい価値を発見創造する能力・知的探究力を形成していく側面をも同時に含んでいるのである。過疎地・複式学級における子どもが学力において、かなり都市部・大規模学校の子どものと比較して劣っているといわれることの原因は何か。そこには前述の立場にみられがちな授業に関する偏向＝知識伝達のみを課題とした授業観の存在と関係がありはしないか。徹底した指導によってひとりの子どもが多くの教材、知識内容を習得したとしても、未だに彼らは学習させられる存在であり、知識伝達の対象としてしか存在していないのである。そこでは学習課題に積極的にいどみかかり、教材を能動的に習得していこうとする主体は形成されえない。そのような主体的な活動の欠落した学習においては、知識を自分の生きかたに結びつけて理解するようなことは不可能なのである。

このような観点からすれば、過疎地・複式学級における子どもの学力形成をめざすすじ道は、授業においていかに彼らの主体的・能動的な諸活動を組織し、展開させるかに依存している。そのさい重要なことは、単にそうした学習活動を組織するというのではなく、「全員が授業に積極的に参加していく、そして相互に援助し、協力しながら、ひとりの子も取り残さない、しかも、その中で、単に許しあうのではなくて、厳しく真理を求めあっていくような学習活動へと導いていくこと」²⁹⁾なのである。そのことを通して、子どもたちに自主的・共同的な学習規律が形成されるのである。このような過程において、実は子どもたちは真に教科、教材内容をわがものとするばかりではなくて、そのことによって探究的な思考力や、授業への構えや一定の行動様式も身につけていくことができるのである。

以上のような指導のすじ道はいかにして可能となるのだろうか。それは次のような教師の指導性のもとにおいて達成できる。つまり、授業において「教師が与え→子どもが受けとる、といった形においてではなくて、両者が、いわば、³⁰⁾知的対決とでもいえる形をとって指導が行なわれる」ことによって、子どもたちを積極的に学習にたちむかわせるという指導のあり方である。ところが、複式学級における教師の陥り易い指導のあり方に、

一方では、少人数の子どもを前にして可能な限り彼らの「自発性」を重視し、彼らを抑圧すべきではないという考え方が存在する。他方、そうではなくて彼らを「管理」し、教材を「伝達」するという指導が複式では必要であるといった捉え方も存在している。この両者からすれば、前述の指導のあり方は、むしろ退けられるものとして受けとめられるのである。しかし、両者に共通するのは、子どもたちは単に「援助」、「管理」「伝達」の対象にされているだけで、そこには自主的・共同的な自己活動の主体へと彼らを導く教師の指導性が欠落しているということである。学習意欲が乏しく、やる気の少ないことなど、学習への構えが低いといわれる過疎地の子どもたちを前に必要なことは、教師がいかにその指導性を発揮して彼らを活動の主体として授業に位置づけるかということなのである。その場合、もはや、「援助的指導」でも「管理的指導」でもない「知的対決」という形をとった、「媒介的指導」こそが要請されるのである。

では、「媒介的指導」とはどのようにしておこなわれるのだろうか。われわれは先ほどから授業において子どもたちがみずからの環境に働きかけ、それと能動的に対決、活動していくことの必要性を述べてきた。そうした過程は、教師によって導かれる、陶冶財の「習得過程」としてあらわれるのである。つまり、授業は子どもの側からすれば、習得の過程であり、教師はこの習得過程を指導することで、子どもたちを人類文化の世界に導いていく媒介者といえるのである。こうした、「子どもたちを習得過程に媒介することで、科学と芸術の世界に媒介し、やがて自己自身に媒介させていくこと」³¹⁾、そのような教師の指導の論理を「媒介的指導」ということができるのである。

具体的にはそれは、(1)「班を媒介とすることによって、全員の子どもたちを学習行為にむかってゆきぶり、自主共同の学習規律を確立させていくこと」＝集団へのゆきぶり、(2)「発問、説明、資料の提示等を媒介とすることによって、子どもたちを教材内容習得にむかってゆきぶり、思考を発展させていくこと」²³⁾＝対象へのゆきぶり、という指導としておこなわれる。(2)に関しては、「カリキュラム、教材、発問」の項で具体的に複式授業の問題とかわらせて述べたので、ここでは(1)について述べてみたい。(1)の場合、教師と子ども・集団との「勝ち負け」「競い合い」を組織するというすじ道で指導される。すなわち、①教師と子どもたちとの競い合い、②教師による班への評価活動、③班と班との競い合い、④学習規律の学級内確立を、⑤教材解釈をめぐる競い合い、という一連の指導過程である。複式という少人数集団の特質からすれば、とりわけ、①教師と子どもたちとの競い合いによって、子どもたちのうちに学習への積極

的な構えをつくる必要があると思われる。ただ、複式の場合、「班を媒介とする」ための、班編成そのものが極めて困難であり、こうした指導も制約されるのである。

以上、複式学級における子どもの学習体制の指導に関して、かなり一般的に論じてきた。ここでは、そうした指導の課題が複式学級においてどこまで具体的に可能であるのか検討できなかった。それだけに、逆にいえば「複式学級」における指導が、学習指導の一般の原則とかけ離れたところで展開する危惧を感じざるをえないのである。

おわりに

本稿では過疎地・小規模学校の子どもの生活と学習について、具体的な現在の子どものめぐる状況や複式学級の指導にもふれつつ論じてきた。しかし、ここでは明確な仮設に基づいた問題の追究はできず、一般的把握にとどまらざるをえなかった。今後は、本稿の問題意識に基づき、具体的な資料や現実の複式授業を検討し、さらに『過疎、へき地の教育』問題の点を明確なものとしたい。

参 考 文 献

- 1) 伊ヶ崎暁生編『子どもの学習権と学校統廃合』労働旬報社 14頁.1973
- 2) 三輪定「子どもの学習権と過疎・過密の教育条件」(『国民教育』75年臨時増刊, 179頁)
- 3) 日本子どもを守る会編『子ども白書74』草七文化, 356頁
- 4) 坂元忠芳「現代日本の子どもの発達と教育」(『国民教育』No.17.116頁.1973)
- 5) 千野陽一編『へき地における国民教育の創造』民衆社, 80頁.1973
- 6) 坂元忠芳, 前掲論文 119頁
- 7) 上滝孝治郎, 白井尚, 千野陽一編『過密・過疎, へき地の教育』民衆社, 37頁.1975
- 8) 坂元忠芳, 前掲論文, 116~117頁
- 9) 上滝孝治郎他編, 前掲書 39頁
- 10) 坂元忠芳, 前掲論文, 117頁
- 11) 吉本均『授業と集団の理論』明治図書, 97頁~98頁.1970
- 12) 同上書, 98頁
- 13) 全生研常任委員会『学級集団づくり入門第二版』明治図書, 27頁.1974
- 14) 島根大学附属小学校『複式研究6』9頁~11頁.1974
- 15) 吉本均『現代授業集団の構造』明治図書, 169頁~172頁.1971, 吉本均『訓育的教授の理論』明治図書, 30頁~31頁.1974, 吉本均『学級集団と生活指導』(『教育学全集12』小学館, 72頁~73頁.1973), 藤井敏彦「達成すべき児童・生徒集団像」(『訓育と生活指導の理論』明治図書, 244頁~245頁.1974
- 16) 全生研第17回大会紀要「文化祭を通しての全校集団づくり(鹿児島)」等参照のこと
- 17) 高山次嘉「複式学級における授業改造の課題と方法」(『授業研究の課題と方法』明治図書55頁.1974
- 18) 国民教育研究指編『国民教育小事典』草七文化, 68頁~69頁.1974
- 19), 20) 川公章「地域にねざす教育課程研究」(『国民教育』74年臨時増刊, 35頁
- 21) 日教組編『日本の教育第24集』一ツ橋書房, 454頁~458頁.1975
- 22) 『教育評論』1975. 3. 90頁
- 23) 細美田鶴枝『学習集団による授業の改造』東方出版, 121頁~125頁.1974
- 24) 吉本均『訓育的教授の理論』18頁
- 25) 岩垣撰「集団思考過程と学習集団の機能」(『現代教育科学』No.184.116頁.1973)
- 26) 吉本均, 前掲書 144頁
- 27) 吉本均「集団思考を組織する教育的意義」(『学習集団研究』No. 3. 14頁.1975)
- 28) 吉本均前掲書 144頁~145頁
- 29) 吉本均・広島大学教育方法学研究室『現代学習集団の構造』東方出版, 70頁.1975
- 30) 吉本均「媒介的指導とはなにか」(『授業研究』No. 147.1975.119頁
- 31) 吉本均「授業とは何か」(『授業研究』No.144.125頁.1975
- 32) 吉本均「媒介的指導とはなにか」(『授業研究』No. 147.1975.119頁~123頁, なお, 詳しくは, 吉本均・広島大学教育方法学研究室『現代学習集団の構造』東方出版, 1975, 参を照のこと。