

研究論文

## 「山びこ学校」におけるコンフリクトの分析 —正統的周辺参加と二人称的アプローチを視座として—

三浦 未来<sup>\*1</sup> ・ 佐長 健司<sup>\*2</sup>

### An Analysis of the Conflict in “Yamabiko Gakkou”:

From the Viewpoint of Legitimate Peripheral Participation and Second-person Approach

Miku MIURA, Takeshi SANAGA

【要約】戦後改革期の著名な教育実践「山びこ学校」について、学習を地域社会への正統的周辺参加ととらえ、二人称的アプローチの視座から分析を行う。「山びこ学校」の実践において、新参者の教師である無着成恭と古参者である村の人びととの間にコンフリクトが生じ、無着は非難や反発を背に村を出て行くこととなった。このコンフリクトについて、二人称的アプローチによって克服することを検討する。

【キーワード】「山びこ学校」、市民的アイデンティティ 正統的周辺参加、二人称的アプローチ

#### 1 問題の所在

学校における社会科教育は、学校的な状況に埋め込まれている。たとえば、受験対策としての授業や「暗記学習」がそうである。他には、学習対象についての理解や認識を目標とする授業もある。さらには、生徒主体の授業、討論型の授業、学び合い学習など様々な授業スタイルが展開されてきている。しかし、それらも学校的な状況に埋め込まれている。なぜなら、いずれも学校の外部の現実社会とは切り離し、正しい答えを求めるような学習活動が一般的だからである。

一方、2016年12月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」が文部科学省から出された。そこには、「生きる力」の育成に向けた教育課程の課題の一つとして、「社会とのつながりや、各学校の特色づくり」<sup>(1)</sup>が挙げられている。それに基づき、「社会に開かれた教育課程」<sup>(2)</sup>の実現が求められているのである。それは、「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創

るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していく」教育課程である。また、「これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い」、「学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること」が重要だとも言うのである<sup>(3)</sup>。

このような「社会に開かれた教育課程」によって、市民的アイデンティティの形成を目的とする社会科授業を実践したい。換言すると、現実社会に開かれたなかで、市民社会の市民らしく活動し、市民になっていく場を提供する授業である。そもそも、生徒と教師は両者とも市民の一員である。したがって、教師主導でもなく、生徒中心でもなく、教師と生徒が互いに市民的アイデンティティを高めていく授業を開発したい。

それには、戦後改革期の「新教育」と呼ばれるが、地域社会に埋め込まれた教育実践を参考にすることができる。そこで、著名な無着成恭による「山びこ学校」の実践を対象とし、分析する。

理論的な足場は、ジーン・レイヴ(Jean Lave)とエ

<sup>\*1</sup> 佐賀大学大学院学校教育学研究科・学生 <sup>\*2</sup> 佐賀大学大学院学校教育学研究科

ティエンヌ・ウェンガー(Etienne Wenger)の正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation), 及びヴァスデヴィ・レディ(Vasudevi Reddy)による二人称的アプローチ(Second-person Approach)に求める。いずれも、文化的実践への参加に注目することにおいて共通し、相補的な理論だと思える。

## 2 「山びこ学校」についての先行研究

「山びこ学校」の舞台となるのは、戦後間もないころの山形県山元村（現在は上山市）である。村では、農地解放もあったが、依然として貧しい生活が続いていた。「山びこ学校」の生徒だった佐藤藤三郎は、当時の村の様子について次のように述べている。

その頃、ぼくの村・山元における最大の課題は村民の食べる「コメ」をどうして確保するかだった。およそ300戸近い戸数だったが、そのうち自家生産のコメで年間の飯米が充足できる家は100戸足らずでしかなかった。<sup>(4)</sup>

このような村の中学校に、無着は1948年に赴任する。村の現実生活を見つめ、その改善を図る教育として、綴り方を方法論として採用した。生徒たちの生活記録を文集「きかんしゃ」にまとめたところ、出版社の目にとまり、『山びこ学校』（青銅社、1951年）として出版され、大きな反響を得た。無着は山元中学校に6年間の勤務の後に、1954年に東京の大学に進学する。

東京での無着は、1956年に明星学園の教師となる。その後、1970年に『続・山びこ学校』（むぎ書房）を出版する。名称は「山びこ学校」を引き継いでいるが、実践は大きく変わる。すなわち、無着は科学的な言語教育に取り組んだのである。

これまでに、「山びこ学校」の研究は数多くなされてきたが、そのほとんどは山元村における教育実践を対象としている。実践から半世紀を超えているが、今日でもその研究は絶えることなく、その成果が発表されている。国語教育の立場からは、生活と結んだ作文指導の実践として研究<sup>(5)</sup>されて

いる。

本小論の目的からすれば、奥平康平による分析がある。それによれば、「山びこ学校」の実践を「学習内容の決定と構成の当事者として、子どもたち自身が参加して」おり、結果として、『山びこ』実践の子どもたちは、村の将来の創造的担い手へと成長していった」という分析を行っている<sup>(6)</sup>。このように、山びこ学校の実践は市民社会に開かれた学びとして、一定の評価を得ている。また、藤井千春はJ・デューイ(John Dewey)の「公共性」の概念によって、「山びこ学校」を再評価している。それによれば、生徒が村の問題を公共的な問題ととらえ、作文を書くことによって問題解決のための知識や技能、態度等を習得、共有させていると言う。さらに、村の現実の生活問題に対して「コミュニティの利益という視点から、自分たちで協同して解決していく活動に参加する『生活の仕方』を身につけさせた<sup>(7)</sup>」とも評価している。

一方、村の人びとの反発や非難を背に、無着が村を出て行くことについて、G・ベイトソン(Gregory Bateson)のダブル・バインド(double bind)の概念によって分析するのが、佐長健司の場合である。それによれば、村を出て行く「無着氏の苦悩は、社会科を日本に根付かせることにおいて、必然的なものである。建前は社会、実際は世間という現実のなかで、両者を平準化する社会科に熱中すれば、苦悩を抱え込まざるを得ないのである<sup>(8)</sup>」と言う。ただし、ダブル・バインドをやり過ごすことの必要性は述べているが、その具体的な方法は必ずしも明らかではない。

これらの先行研究を受けて、正統的周辺参加と二人称的アプローチの視座から、市民社会に開かれた教育実践である「山びこ学校」を分析する。特に、佐長が論じているが、無着が村の人びとの反発や非難を浴びた問題についても、異なる視座から考察する。なぜなら、そこには市民的アイデンティティを形成する「社会に開かれた教育課程」の成否があると考えられるからである。

## 3 分析視座としての正統的周辺参加

### (1) 状況に埋め込まれた学習

正統的周辺参加の理論は、当初は徒弟制の概念を明白にすることが目的であった。そのために、「状況性」の概念を明らかにすることを試みた。レイヴらは、「状況に埋め込まれているという性質（つまり、状況性）は、一般的な理論的展望に重きをおいたもので、知識や学習がそれぞれ関係的であること、意味が交渉（negotiation）でつくられること、さらに学習が、そこに関与した人びとにとって関心を持たれた（のめり込んだ、ディレンマに動かされた）ものである<sup>(9)</sup>と主張する。すなわち、学習はもちろん、すべての活動は状況に埋め込まれているとみる。それは、これまでの認知主義に基づく学習理論とは決定的に異なるのである。

正統的周辺参加の理論は、状況的活動の理論と社会的秩序の再生産の理論を一つにまとめている。この理論によれば、学習とは目的を共有する人びとの実践共同体（community of practice）に参加することである。新参者は実践共同体に周道的に参加し、十全的参加者になるにつれ、共同体の一員としてのアイデンティティを高める。したがって、学習効果をアイデンティティの形成とすることができる。このことは、知識・技能を個人の内面に形成するとみる一般的な学習観を否定し、知識・技能の習得を超える学習を意味する。

実践共同体への参加を学習とみなすということは、「世界に働きかけている全人格（whole person）を問題にする<sup>(10)</sup>ということである。なぜなら、共同体の他の成員との関係や学習資源へのアクセスによって、アイデンティティの形成が可能になるからである。このことは、「幅広い理解が全人格を取り込むものであり、事実に知識のかたまりを『受容する』ようなものではないことを強調し、世界の中で、世界とともに行う活動を重視し、また、行為者、活動、および世界が互いに相手を作り上げている見方<sup>(11)</sup>に依拠するのである。

### (2) 新参者と古参者とのコンフリクト

さて、正統的に周辺参加する者は、「権力のもとであると同時に、無力さのもとであり、実践共同

体間での結合と相互交流を喚起するとともに阻止<sup>(12)</sup>されるのである。参加者は社会的実践の場となる実践共同体に周道的位置からの参加を始め、やがて十全的参加者となる。これは新参者から古参者になると換言することができる。周道的位置から十全的位置へ向かうにつれ、社会的実践に対してのかかわりを広げ、責任が増す。この参加のプロセスからすれば、周道的に参加をすることよりも十全的に参加をすることの方が重要のように感じるであろう。しかし、「言い換えると、すべての人は、変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は『新参者』とみなすことができる<sup>(13)</sup>と言う。すなわち、変化する実践共同体においては、十全的参加者も新参者として参加するのである。

また、実践共同体が維持・発展するということは、周道的参加者と十全的参加者間にコンフリクトを生じさせる。なぜなら、新参者の参加の拡大と古参者の参加には根本的な矛盾があるからである。すなわち「実践共同体の成果ある生産は、同時に古参者の交替をも意味しているからである。この矛盾は正統的周辺参加としての学習には本来的に含まれている<sup>(14)</sup>と言う。個々に明らかなように、周道的参加者は参加の程度を増すにつれ、十全参加している古参者を必要としなくなるのである。したがって、古参者は漫然と十全的位置にとどまっていたは、新参者とのコンフリクトを克服することができない。また、共同体の維持・発展に貢献することも難しくなる。

それを回避するためには、古参者であっても他の実践共同体との結節点になっている周道的位置に戻り、周辺性を回復することが必要である。コンフリクトは実践の中で生まれるが、その克服については周道的位置に復帰すること以外に、レイヴらは詳述していない。そこで、後に、コンフリクトの克服に向けた手立てとして、二人称的アプローチを援用することを論じたい。

### (3) 正統的周辺参加の分析視座

正統的周辺参加の理論から得られる分析の視座の第一は、学習カリキュラムについてである。レ

イヴらは、学習と教育を明確に分け、それに伴い「学習カリキュラム」と「教育カリキュラム」とに分ける。前者は、学習者が参加しようとする共同体において、共同体が共有する学習資源に直接アクセスするカリキュラムである。後者は、教育する古参者が新参者に言葉で教え込むようにして展開するカリキュラムである。新参者は、古参者が提供する学習資源によって、学習を強いられる。ここで注意しておかねばならないことは、すべての学習は正統的周辺参加であり、教育カリキュラムによる場合もまた、新参者には教え込み的状况に埋め込まれている学習カリキュラムとみることができる。しかし、アイデンティティの形成を学習効果とみなすならば、教え込み的状况による教育カリキュラムよりも、学習者が学習資源に直接アクセスする学習カリキュラムを目指したい。

第二に、学習資源とアクセスの問題についてである。学習資源は教授活動からのみではなく、共同体が共有する様々な資源から得られる。そのため、学習カリキュラムとして、学習者は教授活動によってではなく、共同体における本物の実践に直接アクセスすることが求められる。

共同体の実践へのアクセスには「透明性」と「隔離性」の問題がある。最も簡単な透明性の概念とは、共同体が共有する人工物の仕組みが分かるということであるが、それ以上にアクセスの文化的組織化を意味する。なぜなら、人工物を理解するということは、道具の使用方法を学習する以上のことであり、その人工物が生成された社会組織と文化的実践へアクセスすることが重要だからである。一方で、アクセスの隔離は、それが統制または制限されていることを意味する。学習者が、学習資源、参加の機会などに対して自由にアクセスできなければ、その実践共同体で十全的参加に向かうことが難しくなる。このような意味でアクセスは操作されやすく、正統的周辺性をあいまいにする恐れがある。

第三に、語りについてである。新参者は、十全的参加者の言葉から学習するのではなく、十全的参加者のように語ることの学習が重要であるとさ

れる。なぜなら、十全的参加者らしく語ることにより他の成員から参加の正統性が認められると同時にアイデンティティが形成されていくからである。しかし、ここで注意しておかねばならない言葉の使用の問題点がある。それは「実践の外側から実践について語る」と「実践の中で実践として語る」とを区別することである。なぜなら、外側から実践について語るということは参加の正統性が低く、実践の中で実践として語るの方が正統性が高いからである。

さらに、情報交換や問題解決などをする上で必要な語りである「実践としての語り」には、自らの実践や共同体について語ることである「実践についての語り」が含まれる場合もある。一方で、「実践についての語り」もまたそれが実践の一部となったならば「実践としての語り」を含むとされる。

#### 4 分析視座としての二人称的アプローチ

##### (1) 一人称的アプローチと三人称的アプローチ

二人称的アプローチは心理学における最新の概念である。その提唱者であるヴァスデヴィ・レディは、これまで心理学実験の研究方法として一般的だった一人称的アプローチと三人称的アプローチとは異なる、二人称的アプローチによる新たな研究の可能性を論じている。実際に、母親として誕生間もない娘とかかわり合いながら、乳幼児の心について分析する。この研究により、これまで当たり前とされてきた「心のギャップ」、すなわち他者の心は不透明で、直接的な知覚は不能とみなすことを否定するのである。

今日の心理学では、デカルト的な心身二元論や心身分離論の考えに固執していない。しかし、心一行動二元論は保持している。つまり、身体の動きと心理は別だとする考え方である。現在、心理学で対立している行動主義と認知主義も心一行動二元論となっている。行動主義は心を、認知主義は行動を排除しているのである。また、両者はそれぞれの理論を成立させるために、お互いを必要としあう。たとえば、認知主義における発達研究

では、他者の心が知覚できない乳幼児は行動と規則性のみを認知し、やがて概念発達によって変化するというような議論である。この二つの考え方は心と行動を切り離して考えてしまうため、結局のところ心とは不確かなものと見なされている。

心のギャップを超える方法として一般的だったのは、一人称的アプローチと三人称的アプローチである。一人称的アプローチは、「人はギャップの向こうに他者の身体を見て、その身体が自分自身（ないしはその一部）に類似していることを認識」<sup>(15)</sup>することで、他者の心を認知するという見方をとる。現代はシュミレーション論として一般的である。一方で、三人称的アプローチは「心の理論」理論とも呼ばれる。それによれば、ギャップの向こうに「自分や他者の身体的パターンを見る」<sup>(16)</sup>ことで、「それらのパターンやその共振作動を解釈して、心の存在とその特性についての仮説」<sup>(17)</sup>を形成するという見方をとる。見方は異なるが、両者に共通していることは、心のギャップを認めているということである。

## (2) 二人称的アプローチの分析視座

心のギャップを認めない二人称的アプローチについて、レディはその特徴を三つに分けて説明する。第一に、他者は「あなた」(You)と「彼」(He)、「彼女」(She)に分けることができる。ここでの二人称的他者は「あなた」(You)を指す。このことは、「私たちが他者の心について語るときの単数形—『一般他者(the other)』—の心を否定する」<sup>(18)</sup>と換言することができる。

第二に、二人称的他者と互いに応答し合う場面において、心は直接的な知覚を可能とする。自己とは皮膚で区切られるのではなく、他者とのかかわりあいにおいて自己に気付き、他者との関係性の中に自己が埋め込まれているのである。したがって、心は「自己—他者—意識の情感(self-other-conscious)」<sup>(19)</sup>であると、レディは述べる。他者とのかかわりによって自己がつくられ、かかわり合いの中で自己—他者—意識である心は変化するのである。

第三に、「人と人の間のこの能動的かつ情動的なかわりこそが、単に互いが情報を提供し合うだけでは済まされなくなっていく、さらにそれが発達していく、そういう心を構成しないし、創造—するもの」<sup>(20)</sup>とすることができる。また、レディは文化的実践もまた二人称的な他者とのかかわり合いの中で生成されると述べる。したがって、「文化的実践=心」とみなすことができ、自己は文化的実践（かかわり合い）の中で、変化、再構成され、心として構築されていくのである。

## (3) 二人称的アプローチによるコンフリクト克服

先述のように、正統的周辺参加においては、新参加者(周辺の参加者)と古参加者(十全的参加者)との間にコンフリクトが生じる。しかし、二人称的アプローチによれば、コンフリクトの克服について考えることができる。まずは、新参加者と古参加者が二人称的関係になることが最も重要であろう。新参加者が十全的参加に向かうには、様々な学習資源にアクセスすることが必要であるが、その学習資源には古参加者も含まれる。新参加者は古参加者との二人称的なかわりによって、コンフリクト克服の可能性が得られるのではないかと。レディは乳幼児と、ほほえみや模倣、注目などのかかわり合いの中で二人称的関係性を築きあげ、自他が溶解するように一体化することを明らかにしている。それと同様に、コンフリクトの克服を目指したいが、以下では対話に着目していきたい。

レディは対話の特徴の一つとして「開放性」を挙げる。当然のことではあるが、私たちは対話をするときに台本を用意してはいない。したがって、対話の内容、行方は未知であり、開放性が認められる。また、対話には「承認」も含まれる。私たちは他者から承認されることによって、自己が得られる。この二つが対話の特徴として挙げられるが、対話が真性であるためには、「誠実さと勇気である—他者に聴き入ることと応答することの誠実さ、さらに、予想もしない結果に開かれることの勇気」<sup>(21)</sup>が必要とされる。対話は日常的なコミュニケーションである。しかし、対話を挨

拶や情報交換等にとどめるのではなく、親密で濃密なものとすることによってアイデンティティの形成、あるいはその変容の一助とするのである。

正統的周辺参加においては、変化のない共同体であれば、新参者は新参者らしく、古参者は古参者らしくふるまい、それぞれにアイデンティティを形成していく。しかし、コンフリクトが生じ、力関係に変化が生じるときに、これまでのアイデンティティがコンフリクトをより大きくする。この場合、レイヴとウェンガーが述べるように十全的位置から周辺的位置に復帰、あるいは周辺性の回復が必要である。このことにより、コンフリクトを小さくするように、古参者のアイデンティティの変容が期待できるだろう。

したがって、新参者と古参者が二人称的な対話を行うことにより、新たなアイデンティティ形成の可能性が開かれるのではないか。新参者と古参者は二人称的にかかわり合うことで、互いが互いの心を作り上げていくことが期待できる。周辺的位置に復帰した古参者と十全的位置に移動しようとする新参者とが対話を通してかかわり合うことにより、互いのアイデンティティが形成され、さらに二人称的関係が強くなる。二人称的アプローチによりコンフリクトを克服するということに加え、コンフリクトを二人称的関係を築くための一つの材料にするのである。

## 5 「山びこ学校」のコンフリクト克服の検討

### (1) 正統的周辺参加としての「山びこ学校」

正統的周辺参加の理論を援用して、三つの観点から「山びこ学校」の実践を分析する。第一に、学習の場所となる、参加する実践共同体についてである。以下の引用は、無着の著書からである。

要約していえば、子どもを教室の中に閉じ込めておいて、そこで国語だとか、地理だとか、国史だとか、理科だとか、数学だとかの知識を詰め込んできたのがいままでの教育であり、それにたいして、子どもを社会生活の中にひっぱり出して、そこで経験したことや、日常生活のな

かで疑問に思ったことや、問題になりそうなことを取りあげて、それを克服していくのがいまからの教育だ—というふう理解して、新しい教育の理想を実践することに、私などは生きがいを感じていた。<sup>(22)</sup>

ここでは、生徒を「教室のなかに閉じ込め」ないで、「社会生活のなかにひっぱり出して」学習させることを強調している。さらには、以下のように、その方法が生活綴り方であると述べている。

目的のない綴り方指導から、現実の生活について討議し、考え、行動までも推し進めるための綴り方指導へと移っていったのです。生活を勉強するための、ほんものの社会科をするための綴り方を書くようになったのです。<sup>(23)</sup>

これらの言葉から、無着は生活綴り方を方法とする問題解決学習の社会科を実践したと言えよう。そこでは、村の生活の問題について考え、その改善を図ろうとする。このことは、生活苦を抱えていた村の人びとも問題意識を共有することになる。また、山元村の生活そのものを学習資源にしたと言えよう。そのため、無着と生徒たちは学校を超えて学ぼうとしている。それは、学校に閉じられることのない、村の共同体への正統的周辺参加となっている。したがって、「山びこ学校」の実践において参加しようとする共同体は学校共同体ではなく、山元村なのである。第二に、カリキュラムについてである。ここからは生徒の綴り方に基づく社会科授業の一つの事例を挙げながら分析する。その内容は、以下の通りである。ある日、生徒の家へ遊びに来た隣人が生徒の父と話をしていた。その内容は、息子が教育を受けたばかりに百姓が嫌になり、田を小作人に貸して、息子はとうとう他の仕事に就いてしまった。しかし、後に農地解放がなされ小作人から田をとられることとなった、というような状況である。この綴り方から教室で様々な問いが出されていたが、その中の一つである「教育を受けるとなぜ百姓す

るのがいやになるのだろう」<sup>(24)</sup>という問いから展開された授業を無着は紹介している。

以上のことから、貧しい山元村での生活が学習の動機となり、学習者は直接学習資源にアクセスをしていること、この学習資源は学習者の視点から見たものであると分析できるため、学習カリキュラムと述べるができる。

第三に、学習資源とアクセス、語りについて分析する。無着による授業実践を次の図1のように整理することができる。

学習活動	問い・生徒の意見
①話し合い	【問い】教育を受けるとなぜ百姓がいやになるのか 【意見】百姓は働く割合に儲からないから。
②調べ活動	【問い】本当に百姓は割り損なのか 【意見】・葉煙草を作るときに肥料費などの必要経費だけで総収入の43%になり、労働が50円にしかないかもしれない。 ・昭和12年に比べ、米は120倍値上がりしているが、鎌は150倍ほど値上がりしている。 【実証結果】百姓は割り損になっている。
③話し合い	【意見】・百姓はあまり考えないで働けばよい。 ・我慢して百姓を続けなければならない。 ・損をしても我慢して働かなければならないのはおかしい。
④調べ活動	【問い】損をする原因はどこにあるのか 【意見】・土地がせまい。・山が多い。 【実証結果】・武士や大名の生活を支えるために働かされた。 ・農民の生活は縛られていた。 ・貧しい生活から脱却するには機械化が必要である。
⑤話し合い	【意見】・村に機械を買うお金はない。 ・機械を共同で使用したとしても喧嘩になるだけだ。 ・農民はモノを大切に扱い、自己中心的な考えを捨てる必要がある。

図1 「なぜ百姓がいやになるのか」の実践<sup>(25)</sup>

この実践における学習活動では、問いについて生徒同士の話し合いが行われ、それを実証するために調べ活動がなされる。①話し合い活動では、「教育を受けるとなぜ百姓がいやになるのか」という問いに対して、「百姓は働く割合に儲からないから」という結論に至った。したがって②調べ学習では、炭、繭、米、葉煙草、鋤、肥料などの値段を調べ、「葉煙草は、全然労働力を見ないで、ほんとに肥料代とかなんだとかという必要経費だけで総収入の43%になる。だから、もし労働力を見れば一日の労働が50円位にしかないかも知れない。」という意見や「昭和12年から比べると、米は120倍ぐらいしか値上がりしていないのに鋤や鎌は150倍ぐらい値上がりしている。」というなどの意見が出され、結果として「百姓は割り損である」ことを実証する。以上学習においては、学習者は葉煙草・炭など日常生活の学習資源

にアクセスし、山元村における人びとの場合と同様に、実践のなかで実践としての語りをしていることが分かる。

さらに、「百姓は割り損である」という結論から、再び③話し合い活動が行われる。「百姓はあまり考えないで働けばよい」「我慢して百姓を続けなければならない」というような諦めの言葉が飛び交う中、「損をしても働かなければならないなんて、そんな阿呆な話があったもんじゃない」というような意見が出てくる。この活動から、日常生活に埋め込まれた学習資源を用いて語りをしているが、山元村の新参者同士の語りになっていると分析することができる。

そして、「損をする原因はどこにあるのか」という問いが出され、「土地がせまいから」「山が多いから」というような意見が出る。④調べ活動では、これを実証するために教科書を活用し、「武士や大名の生活を支えるために働かされた」、「貧しい生活から脱却するには機械化が必要である」などと語られる。しかし、教科書の記述は山元村の状況には埋め込まれていない。したがって、教科書を活用する学校共同体に埋め込まれた語りとなり、山元村の外側からの、村の人びとの実践についての語りになるとみることができる。

再び⑤話し合い活動が行われ、「村に機械を買うお金はない」し、「機械を共同で使用したとしても喧嘩になるだけ」「だから農民はモノを大切に扱い、自己中心的な考え方を捨てること」という意見が述べられる。これらは村の問題解決に向けての語りのようにみえる。しかし、そこで述べられているようなことは、村の人びとも考えることである。また、村の人びとは、問題の解決は困難であることを知っている。この点で、村の人びとの実践のなかに身をおいているとは言えない。そのため、実践のなかで実践としての語りが十分に出来ている、とは言い難い。

## (2) 二人称的アプローチによる実践の改善

「山びこ学校」の実践は、本の出版や映画の公開もあって全国に瞬く間に広まり、人気を得た。

しかし、無着は最終的に村の人びとの反発や非難を背に山元村から出て行くことになる。ここに、「山びこ学校」の最も大きなコンフリクトがあるといえよう。すなわち、「山びこ学校」の実践における最大のコンフリクトは、新しい社会科の学習を通して山元村の生活を改善、向上させたいという無着の思いと、村の貧しい生活が広く知られて恥をかくななどという村の人びとの思いとの間に成立する。

たとえば、出版された『山びこ学校』には、「やみ」と題する作文が掲載されている。当時は、食糧管理法によって、米等の穀物の販売を政府が統制していた。それにもかかわらず、生徒の親がそれに反するように、小豆と米の売買を行った。それを知った警察官が違法行為であると摘発したのである。ところが、摘発した警察官も同様に違法な行為をしていたことを作文に記述したのである。

このようなことをきっかけに、無着は村の人びとの反感と非難を浴びせられるようになる。当初は、無着が村の檀那寺の跡取りであったことから、見て見ぬふりをしてきた。しかし、しだいに「村人の心のなかでは、無着はもはや村から追放すべき存在となりつつあった」<sup>(26)</sup>のである。

また、無着の教え子である佐藤藤三郎は、後年のことであるが、無着の教育実践は「どちらかといえば、社会に対する開眼のようなものを展開し、実際の生活者として技を養うことが弱かった。そのために『生活者』たる村の人からは支持されないものがあつた」<sup>(27)</sup>と述べている。また、佐藤は中国を訪問した際に、農村における伝統的な生活習慣に触れて、次のように述べる。すなわち、「貧しい人ほど貧しいことを人に知られたくない。それは日本の農民の心にだけあるのではなく、中国人にも、いや世界のどこの貧しい人にも同じようにあるのだ」と考える。このことからすれば、「無着先生は、そうした農民の心をどこまで知っていたのだろう」<sup>(28)</sup>と疑念を持つようになったのである。

これまでみてきたように、「山びこ学校」の実践は、村の人びとには理解されなかった。また、当

時の生徒であった佐藤も、後には無着が村の人びとに対する理解を欠いていたと指摘するのである。このような互いの理解の不足は、両者のすれ違いを招いてしまった。そのため、村の生活の改善と向上を主題化して教育実践をする無着は、村の人びととの間におけるコンフリクトを大きくし、村を出て行くことになってしまったのである。

そこで、コンフリクトの克服に向けて、二人称的アプローチの視座から考察する。そのため、佐長健司が述べる二人称的アプローチに関する原理に注目したい。それは、次のように学習評価について述べたものである。

二人称アプローチによる学習評価の第1の原理、対称性原理によれば、ともに学習対象について学び合うなかで互いに評価者となるように対称性を得たい。第2の親密性原理については、重視される対話が可能になるように、望ましい関係を結ぶことが求められる。第3の創発性原理からは、学習についての学習者の自己評価、指導についての教師の自己評価の、それぞれに評価結果を還元してはならない。<sup>(29)</sup>

ここで述べられている、二人称的アプローチの三つの原理に依拠しよう。すると、第一の対称性の原理からすれば、「山びこ学校」の場合は望ましい対称性ではないが、その原理を満たしていると言えよう。なぜなら、無着は村の生活を批判的にとらえ、その改善と向上について教育しようとし、その一方で村の人びとは無着の教育実践に対して反発と非難をしているからである。すなわち、どちらかがどちらかに一方的に従うような非対称ではなく、批判や反発を媒介にして、対称的に互いをとらえているのである。しかし、このような対称性は、求めるべき本来的なそれではないので、転換されなければならない。

そこで、第二の親密性の原理が重要になる。コンフリクトの克服に向けて、無着と村の人びととの間で親密な対話が不可欠だったのである。両者は互いに相手の話に耳をかたむけ、応答し合うこ



とが欠かせない。たとえば、無着は「山びこ学校」の実践を構想した段階で、保護者や村の人びとに知らせたり、協力を要請したりすることができたのではないか。もちろん、そうするならば、無着は妥協を強いられるだろう。しかし、妥協と引き替えに親密性を得るのである。妥協しながらも、村の人々とともに村の生活の改善と向上について、実践のなかで実践として語るようにする。そうすれば、たとえば、村の人びとが「山びこ学校」の実践に協力、あるいは参加したかもしれない。

第三の創発性の原理からは、村の人びとによる「山びこ学校」の実践に協力が少しでも得られたならば、そこでの成果を無着と村の人びとのいずれかにも還元することなく、両者が共有するようにしたい。そもそも、「山びこ学校」の実践は生活綴り方教育として文集を作成している。したがって、作成する文集に、あえて疑問や批判を含む感想や意見を保護者や村の人びとから寄稿してもらうなどのことができたのではないか。そうして作成した文集には、実際に創発性の原理を満たすことが期待できよう。

## 6 小括

市民的アイデンティティの形成を目的とする「社会に開かれた教育課程」による実践への示唆を得ることが目的であった。そこで、無着による「山びこ学校」の実践を正統的周辺参加と二人称的アプローチの理論を援用して分析を行った。

貧困問題を抱える農村における「山びこ学校」の教育実践は村の共同体への正統的周辺参加とみることができる。そこでは、村の生活を改善し向上させるために綴り方を方法として問題解決学習を行う。したがって、その学習における問いは山元村に埋め込まれた問いであり、生徒にとって身近な問題である。解決方法を探るにあたり、生徒は山元村の生活に埋め込まれた学習資源にアクセスする。そこでは、村の人びとの生活の実践のなかに身をおくかのように、実践の中で実践として語る学びが展開される。

一方では、学校共同体に埋め込まれた教科書に

もアクセスをする。学校と村という異なる実践共同体に同時にアクセスすることには、周辺参加としての、学習の強い力が期待されるため、積極的な意味にとらえてよい。しかし、教科書の内容にとらわれ、村の人びとの実践について、その外側から語る学習になっていたこともある。それは、村の人びとの考えや思いを考慮することなく、その生活を一方的に批判することでもある。

そこでは、無着(新参者)と村の人びと(古参者)との間にコンフリクトが生じていた。その要因は、「山びこ学校」の実践が、村の人びととの相互理解を欠いたままに、無着や生徒によって展開されていることにある。したがって、無着と村の人びととの関係性に着目し、対話を通して二人称的關係性を育むことについて検討した。

レディが言うように、心は文化的実践であり、二人称的アプローチによってそこへの参加が可能になる。すなわち、二人称の関係を結ぶ者たちの自己が拡張し、一体的な関係のなかで高度な実践が可能になるのである。そこに、正統的周辺参加が生みだすコンフリクト克服の可能性を求めた。

さて、「地域に開かれた教育課程」の実践例として、成功している場合として、島根県立隠岐島前高等学校に注目したい<sup>(30)</sup>。学校と地域の再生を目的に、学校と行政と地域住民との協働がなされた。その結果、生徒たちも参加する地域の活性化事業によって移住者を得て、同時に廃校が検討されていた高等学校も再生したのである。ここには、二人称的アプローチによる正統的周辺参加のコンフリクトの克服があったのではないか。機会を改めて、分析をしたい。

最後に、本小論の執筆について記しておく。まず、三浦が構想し、執筆した。その後、佐長が加筆と修正を行った。さらに、三浦がその内容を確認し、若干の修正を加えて最終稿とした。

## 注及び引用・参考文献

- (1) 文部科学省中央教育審議会, 2016, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等につい

- て 答申」, p.16。
- (2) 文部科学省中央教育審議会, 2016, p.9。
  - (3) 文部科学省中央教育審議会, 2016, pp.19-20。
  - (4) 佐藤藤三郎, 2004, 『山びこ学校ものがたり—あの頃, こんな教育があった—』清流出版, p.117。
  - (5) たとえば, 次である。  
菅原稔, 2008, 「無着成恭『山びこ学校』の成立とその反響—戦後作文・綴り方教育成立史研究—」岡山大学大学院研究科『研究集録』第 138 号, pp.67-74。
  - (6) 奥平康照, 2013, 『『山びこ学校』と戦後教育学序説』『和光大学現代人間科学部紀要』, P.20。
  - (7) 藤井千春, 2015, 『『山びこ学校』の教育的意義の再評価—ジョン・デューイの『公共性』概念を観点にして—』早稲田大学教育・総合科学学術院『学術研究 (人文科学・社会科学編)』第 63 号, p.13。
  - (8) 佐長健司, 1996, 『『山びこ学校』のダブル・バインド』全国社会科教育学会『社会科研究』第 45 号, p.39。
  - (9) ジーン・レイヴ/エティエンヌ・ウエンガー, 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』(訳・佐伯胖), 産業図書, p.7。
  - (10) レイヴ/ウエンガー, 1993, p.25。
  - (11) レイヴ/ウエンガー, 1993, p.7。
  - (12) レイヴ/ウエンガー, 1993, p.11。
  - (13) レイヴ/ウエンガー, 1993, p.105。
  - (14) レイヴ/ウエンガー, 2009, pp.34-35。
  - (15) ヴァスデヴィ・レディ, 2015, 『驚くべき乳幼児の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』(訳・佐伯胖), ミネルヴァ書房, p.23。
  - (16) レディ, 2015, p.24。
  - (17) 同上。
  - (18) レディ, 2015, p.34。
  - (19) レディ, 2015, p.184。
  - (20) レディ, 2015, p.34。
  - (21) レディ, 2015, p.106。
  - (22) 無着成恭, 1989, 『無着成恭の昭和教育論』, 太郎次郎社, p.107。
  - (23) 無着成恭, 1995, 『山びこ学校』, 岩波書店, p.313。
  - (24) 無着, 1995, p.314。
  - (25) 次の記述を図 1 にまとめた。  
無着, 1995, pp.313-323。
  - (26) 佐野眞一, 1992, 『遠い「山びこ」—無着成恭と教え子たちの四十年—』文藝春秋, p.213。
  - (27) 佐藤, 2004, p.171。
  - (28) 佐藤, 2004, p.119。
  - (29) 佐長健司, 2017, 「二人称アプローチによる学習評価の検討—『あなた You』と『わたし I』のカップリング学力に向けて」『佐賀大学教育学部研究論文集』, p.256。
  - (30) 次を参照のこと。  
山内道雄・岩本悠・田中輝美, 2015, 『未来を変えた島の学校—隠岐島前発ふるさと再興への挑戦』岩波書店。

(2018年2月16日 受理)