

生活指導研究における「意識化」の問題

佐藤 雄一郎
(2018年10月4日受理)

Conscientization in Life Guidance Studies

Yuichiro Sato

Abstract: This study clarifies the treatment and problem of consciousness in Life Guidance Studies to explore the significance of Freire's conscientization in educational practice. There are three aspects to Freire's consciousness: i.e., (1) critical awareness towards a subject; (2) acting to change reality by critically recognizing the subject; and (3) a growing ability to transform reality through the dialectical development of critical awareness and transformation of reality. These three aspects increasingly influence each other in how conscientization is treated in the Life Guidance Studies curriculum. The concept of conscientization was also adapted in a book published in 1990. The main issue of conscientization is how teachers direct their students' ability to know and transform reality; therefore, the students can obtain a perspective that avoids the danger of falling into the idealism and activism of conscientization.

Key words: Life Guidance Studies, Paulo Freire, "Conscientization"

キーワード：生活指導，パウロ・フレイレ，意識化

1. はじめに

本研究の目的は、生活指導研究¹における「意識化」の扱われ方を整理し、この言葉で焦点化されてきた理論的な問題として何が問われてきたかを明らかにすることを通して、フレイレの「意識化」への実践的課題を検討することである。

「意識化 conscientization / conscientização」は、ブラジルの教育者パウロ・フレイレ (Paulo Freire, 1921-1997) の「解放 liberação / liberation」の教育思想にもとづく「課題提起教育 educação problematizadora: problem-posing education」における中心概念である。「意識化」は、「現実を暴くこととその変革を目的に方向づけられた実践とを行き来する」²ことを本質とする。それが本質であるのは、このうち実践が欠けた場合は観念主義へ、現実への批判的認識が欠けた場合は活動主義へと墮してしまうからである。また「意識化」は「認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会文化的現実と、その現実を変革するみずからの能力とを深く自覚する過程を指

している」³。それゆえ「意識化」という概念は、①ある対象に意識を向けてそれを批判的に「自覚」すること、②対象に対する批判的認識から現実を変革するべく「行動」すること、③その二つの弁証法的発展から被教育者に現実を変革する力を取り戻し高めていくこと、という三つの局面でとらえられる。この「意識化」を根底で支えるのは、人間が「意識的な存在 ser consciente / conscious being」であり、現実に対して、また現実に規定された自分自身に対して「距離をとる tomar distância」ことができる、という人間理解である⁴。したがって「意識化」は、第三の局面である被教育者のエンパワメントに向けて、とりわけ第一の局面と第二の局面の相互に関連した高まりを生み出すために、人間の「意識」が持つ特性と可能性を教育的に用いる教育方法であると言える。

このフレイレの「意識化」概念は、全国生活指導研究協議会 (以下、全生研) が1990年に出版した『新版学級集団づくり入門』(以下、『新版』) の「生活指導の方法的原則」という項で引用された。他方で、生活指導研究において「意識化」は、『新版』以前には「要

求の組織化」論のなかでも使われていた。

本研究では、生活指導研究を主に全生研理論に絞って、まず「意識化」という言葉が用いられた「要求の組織化」論の検討からはじめて、『学級集団づくり入門』（1963年）、『学級集団づくり入門 第二版』（1971年）、『新版 学級集団づくり入門』（1990年）、の三冊を手がかりとした「意識化」の位置づけの変遷を検討することを通して、生活指導研究において「意識化」がどのような問題を焦点化する役割を持っていたのかを考察する。そのうえで、こうした研究作業を通して明らかになった生活指導研究における「意識化」の展開が持つフレイレ研究への意義についても考察する。

2. 「仲間づくり」にもとづく「意識化」: 「人間的な願い」の「自覚」

まず、生活指導研究において「意識化」が用いられるのは、小川太郎（1967）が提起した「要求の組織化」論においてである。

竹内常一（1968）によれば、「要求の組織化」論は、戦後教育の啓蒙主義的な平和教育・民主教育に「生活綴方をおして国民の生活、労働と学校教育を結びつけ」東井義雄（1912-1991）の実践を代表に、「子どもの願いや要求を生活現実の認識をおしてきたえなおすことによって、ひとりひとりの子どもの願いや要求の共同化を図るといふ『仲間づくり』という教育実践」として典型化されたものだという⁵。

小川（1959）は、「仲間づくり」としての生活指導を、「人間的な願いを育てて自覚に導き、人間的な理解と共感を深め、人間的な願いにもとづく人間的な結合」によって「人間的な願いを共に実現しようとする」営みであると述べる⁶。その「人間的な願い」の「自覚」と「実現」が小川（1967）の「要求の組織化」論の基礎となっている⁷。小川は、「要求の組織化」を「生活の必要を要求として正しく意識化」すること、「必要と要求の共通性を正しく認め合い」団結すること、「団結の力で要求を実現していく」こと、という三つとして提起した⁸。この小川の「要求の組織化」論は、船越勝（1989）によって「要求の意識化」、「要求の共同化」、「要求の行動化」の「三つのモメント」としてまとめられている⁹。

この生活綴方教育から提起された「仲間づくり」にもとづく「要求の意識化」は、1963年に全生研から出版された『学級集団づくり入門』（以下、『初版』）の「まえがき」において、「子どもの人間的な願いや要求を集団的に組織し、それを社会的に実現していくことをおして、子どもたちの生活認識の発展と人間的成

長とを統一的に指導する」こととして、「かわることのない生活指導の原則」の位置を与えられている¹⁰。

そのとき「意識化」は、生活綴方の成果をふまえたものとして、子どもが持つ「人間的な要求」を教育実践が向き合うべきものとして強調し、子ども自身にその要求を「自覚」させる教師の指導性の必要を提起している。それはフレイレの「意識化」の第一の局面にも重なる問題が提起されていると言える。

3. 集団主義における「要求の組織化」: 生活実践を通じた「集団のちから」 の「自覚」

1960年代になると、生活指導研究は教育の科学化を追求する時代的背景のもとで集団主義による民主的人格を形成する理論を求めていった。「仲間づくり」に対しては、集団主義の観点から批判がなされ¹¹、「要求の組織化」論における「要求」と「自覚」は、「集団づくり」のなかに位置づけられるようになった。

「仲間づくり」がとりわけ批判されたのが、「情緒的許容」による「実践の欠落」であった。

城丸章夫（1969）は、生活綴方による生活指導が「子どもの意識の指導にとどまるもの」であり、「子どもの実践（行為・行動）が欠落している」ことを問題にした。生活綴方が重視した「リアリズム」は「心情のリアリズムや教科的認識のリアリズムに極限するという呪縛」に陥っており、「社会的諸集団への子どもの開眼、その諸集団とのかかわりにおける生活実践上のリアリズムとして見直してみる必要」があることを提起した¹²。

「要求の組織化」はこうした「社会的諸集団」における「生活実践」の観点から「要求の組織化」はとらえ直された。竹内（1968）は、「『要求を組織する』ということは、要求を弾圧するちからに抗して、『集団のちからを確立すること』である」として、「要求の組織化」を通して子どもたちの「集団のちからを確立し、そのちからを自覚させ、そのちからを表現・行使させることによって主権者意識を育てる」必要であるとした¹³。城丸（1968）は、「要求を組織化することとは、ただたんに意識を組織することではなくて、要求を実現するための実現力（達成力）を組織することを意味します」としたうえで、その要求を実現する方法を教えるために、「正義と権利の自覚に導く」、「近い見とおし、中ほどの見とおし、遠い見とおしを明らかにする」、「実現する力を形成する」の三点が必要であるとまとめている¹⁴。

この要求を「実現する力」は、「見とおし」をもつ

た「班・核・討議づくり」による集団の質的發展を指導することで形成される。集団主義にもとづいて書かれた『初版』においては、「学校の資本主義的秩序差別－支配と被支配、劣等感、貧困等－がそのまま再現された」「自然集団」¹⁵以上の「集団成員相互間の『責任ある依存関係』」として集団を教えるために、「自分の不利益に黙っていない」と「集団できめたことには従う」という二つのモラル¹⁶を徹底が提起されている。それにより、集団生活の中で様々な「ゴタゴタ」、要求の対立や矛盾が起こる。そのとき、教師は誰の認識や要求が民主的な価値あるものを問い、同時に、子どもたちの「既成の力関係を変革していく」¹⁷。全生研が1971年に出版した『学級集団づくり入門 第二版』(以下、『第二版』)では、教師の指導の方向性は「いま子どもたちが何を必要としているか、何を要求しているか、何をこそすべきなのか」の分析をもとに「子どもたちの必要＝要求を先どりしつつ、それをさまざまな方法で子どもたちに提示」¹⁸していくことを通して集団の発展を導き、子どもたちのなかに社会的な正義と権利に支えられた「集団のちから」を育てていくこととして提起された。

このように「要求の組織化」は、「仲間づくり」への批判から「集団づくり」に位置づけられることにより、子どもたちに「自覚」させるべき内容も変化した。それは第一に、自覚するべき要求は「人間的な願い」から民主的な集団生活における「正義と権利」へと深化した。また第二に、生活実践と集団の質的發展のなかで確立される「集団のちから」への自覚である。「仲間づくり」から「集団づくり」への転換はフレイレの「意識化」と重ねれば、「自覚」に関わる第一の局面における個人主義、観念主義、心情主義の問題を、「行動」に関わる第二の局面と、「力」に関わる第三の局面から問い直そうとする議論であったと整理できるのではない。

他方で、このマカレンコの「尊敬と要求の弁証法」にもとづく「要求」を先取りしていく教師の指導性は、それが子どもの要求へと「転化」しなければ押しつけになってしまう可能性をもっていた¹⁹。この「転化」の問題は、「自治」や「指導」の問題として論究されてきているが、「要求の組織化」論のなかにもすでに重要な提起がなされている。それは、「要求は価値観と権利の意識を伴うので、個人間に共通なものとして集団化される。『要求を組織する』という場合に、共通に価値を認め権利として意識するものの実現を、集団の共通の目的として、その目的の実現に向かって集団で行動すると言うことが意味される」という小川(1970)の指摘である。この指摘は、「要求」は教師か

らのものにしろ、子どもからのものにしろ、それが子どもたち個人間に共通に価値あるもの、また集団の共通の目的になる価値あるものとして「意識化」された時にこそ「転化」することを指摘していると言える。集団に共通の価値という視点の提起は、フレイレの「意識化」で言えば、「現実を暴くこととその変革を目的に方向づけられた実践とを行き来する」筋道、すなわち第一の局面と第二局面を媒介する筋道をどこに見出すのかという本質的な問題である。そしてこの問題は、次に示す『新版』における「集団づくり」の変化にも関わるのである。

4. 『新版』における「意識化」の位置：「共同」を生み出す「意味」への焦点化

『新版 学級集団づくり入門』(以下、『新版』)は、1990年に『第二版』を継承しつつ「集団づくりの新しい展開」をつくりだすために出版された。

その背景には、1970年代以降の子どもの発達をとりまく危機的状況とその状況下で『第二版』的な「集団づくり」を修正する必要が生じたことが挙げられる。竹内(1986)は、危機的状況を学校の管理主義化が一層激しくなったこと、子どもの個人主義的で自由主義的な傾向の一方で集団への適応過剰の広がり、社会全体が管理社会となっていること、の三点を挙げている²⁰。こうした状況下で子どもたちをとりまく生活環境は悪化し、少年期の喪失、「学校適応過剰」、いじめ、非行、不登校などが問題となっていた。1960年代から「集団づくり」を主導してきた大西忠治は、『生活指導』1986年8月号で、当時の子どもたちについて「例外なく『生きるちから』を一日一日と弱めている」と述べ、²¹「ゆるやかさとソフトさへの強い志向があること」をふまえ、「ゆるやかな集団づくり」を提案した²¹。

このようなことを背景に、『新版』は少年期と思春期が抱える発達課題および問題状況が異なることをふまえ「小学校編」と「中学校編」の二分冊で出版された。そして、この『新版』において、フレイレの「意識化」概念が取り上げられている。まず「小学校編」では、第I部「学級集団づくりのすじみち」第II章「生活指導の目的と方法」第二項「生活指導の方法的原則」²²における2つ目の原則「対話をつうじて現実を共有する－認識と表現」でパウロ・フレイレ『伝達か対話か』(1982年)に依拠して「意識化」が「人間が、みずからの生活を規定する現実と、それを変革するみずからのちからを自覚していくこと。つまり、世界のペー

ルを剥ぎ取ると同時に、自己自身のペールも剥ぎ取り、支配から自立し、世界に対して主体的・批判的に介入していくこと²³と定義されている。2つ目の原則においては、「子どもは、書くことをつうじて、語ろうとしていた現実と自己との関係、集団と自己との関係をよりいっそう意識化できる」という記述²⁴や、また4つ目の原則「要求を意識化させる－説得と納得」では「子どもと現実を共有し、それを意識化していくなかで、子どものものの見方を転換していく取り組みをすすめながら、現実に変革的にはたらきかけていくよう説得していく」²⁵「対話・討論のなかで、はじめて子どもは、これまで無意識的に追求してきた自分の必要と要求を意識するようになると同時に、現実変革の可能性を自分自身の見通しとして受け入れ、他者と協同して現実に批判的に介入するようになっていくのである」といった記述²⁵がなされている。

「中学校編」では、第I部「学級集団づくりのすじみち」第II章「学級集団づくりのすじみち」第一項「生活指導と集団づくり」で「意識化」が使われる。「生徒たちの行動・行為を指導するだけでなく、かれらの認識・省察をも指導の対象とする。しかも、かれらが他者と共に生活現実を意識化し、それに變革的に取り組むように指導することを原則とする。」「なぜならば、人格というものは、社会的諸関係の矛盾を意識化し、その克服に意識的に取り組む人間主体のことだからである」という記述²⁶、さらには第III部「学級集団づくりの方法(その2)」第III章「各領域の集団活動の発展と課題」第二項「学習活動と授業」において、「集団づくりの意識化」として、「集団づくりは(中略－引用者)その意味・意義を生徒たちに意識化させていくことを基本目的とするものである」²⁷という記述がされている。

『新版』における「意識化」は、第一にその対象が生活現実を意味する「世界」だけではなく、「支配」された子ども自身をも含み、そこに結ばれている現実と自己、集団や他者と自己との「関係」に焦点化されている。第二には、「意識化」が「集団づくり」に位置づけられることで、「集団づくり」がより「関係」の指導へと重点が置かれるようになっている。第三に、「集団づくり」あるいは「関係」を指導するにあたっては、その「意味」や「意義」への焦点化が求められている。

とりわけ第三の点は、この『新版』が先述したような成立背景をふまえ、生活指導を「子どもたちが自分たちの必要と要求にもとづいて生活と学習の民主的な共同化に取り組み、そのなかで、人格的自立を追求し、社会の民主的な形成者としての自覚と力量を獲得して

いくようにはげます教師の教育活動」、同時に「子ども一人ひとりの人格的な自立をはげますような生活と生活と学習の民主的な共同化をすすめることをつうじて、学級・学校を根底からつくりなおし、地域に子どもたちの新しい共同生活をつくりだしていく教育運動的な活動である」²⁸と提起したことに関わる。すなわち、学校が管理主義化し子どもたちの発達をとりまく社会や家庭の環境もますます悪化するなかで、「集団づくり」には、子どもたちの生活と学習に「共同」の世界を生み出すためことが求められ、「共同」世界の構築に向けて子どもたちの「関係性」を指導することが求められるようになった。『第二版』で提起された「正義や権利」への自覚や「集団のちから」の獲得は、むしろそういった「関係性」の指導と発展のなかで達成される。

これを『第二版』から『新版』への変化として特徴づけるなら、『第二版』的な行動に優位性を置く「集団づくり」は、『新版』において「意識化」という概念の導入により、生活現実に対する批判的な認識の指導とその現実を變革する行動の指導との弁証法的統一の観点でとらえられるようになり、「集団づくり」は「関係性」の組み替えとして実質化されるよう構想し直された。「意識化」における「現実を暴くこととその變革を目的に方向づけられた実践とを行き来する」筋道、すなわち生活指導においても問題となってきた要求の「自覚」と「行動」とを媒介する筋道は、「共同」世界を生み出すための価値やその「意味」・「意義」への自覚の促しとして探求されるに至った。

5. おわりに:生活指導研究における「意識化」の問題

以上ここまで、「要求の組織化」論の検討からはじめて、『学級集団づくり入門』(1963年)、『学級集団づくり入門 第二版』(1971年)、『新版 学級集団づくり入門』(1990年)、の三冊を手がかりに「意識化」の位置づけの変遷を検討してきた。

「要求の組織化」論における「意識化」は、生活綴方の成果をふまえた小川太郎の提起において現れた。それは、「意識化」における対象の「自覚」の局面として、子どもが持つ「人間的な要求」にもとづく教育実践とそれを子どもに「自覚」させる教師の指導性の必要を提起するものであった。

『初版』および『二版』においては、「意識化」は直接には使われないものの、生活綴方から集団主義への重点の移行における「要求の意識化」の位置づけの變化は、子どもたちに「自覚」させるべき内容にも變化

をもたらした。「要求の組織化」は、集団生活における「正義と権利」、そして「集団のちから」を子どもたちに自覚させることを提起するに至った。集団主義は、「意識化」における対象の「自覚」に関わる個人主義、観念主義、心情主義の問題を指摘し、生活実践における行動と行動を通した力の高まりを強調した。

『新版』においては、フレイレ「意識化」という概念の導入により、「集団づくり」は行動に優位性を置く『第二版』的なものから、生活現実に対する批判的な認識の指導とその現実を変革する行動の指導との弁証法的統一の観点でとらえられるようになった。しかしながら、それは単純にフレイレを導入したものではなく、生活指導理論の発展のなかで、「生活と学習の共同化」に向けて「関係性」を組み替えていく際の「意味」や「意義」に焦点化して「関係性」を組み換えていくという重要性が提起されている。それは、「現実を暴くこととその変革を目的に方向づけられた実践とを行き来する」ための媒介項である。

以上より、生活指導研究における「意識化」の問題は、子どもの要求の自覚化に向けた指導と行動の指導をいかに弁証法的に統一していくか、という問題として議論され、とりわけ『新版』においてその統一を媒介していく「意味」や「意義」の問題を表していた。その問題は、フレイレの「意識化」にとっても観念主義と活動主義に陥る危険を回避する視点となる。

『新版』出版以後、生活指導研究では「学び」論が台頭してくる。そしてその後2005年には『子ども集団づくり』が出版される。本稿では、『新版』以後の展開を追うことができななかったが、そこに要求の自覚化の指導と行動の指導の弁証法的統一の試みへの展開があるように思われる。生活指導研究の「学び」論や『子ども集団づくり』における「意識化」の位置づけを検討することで、フレイレの「意識化」を生活指導実践として展開する方途もあきらかになるであろう。これらの論究を今後の課題としたい。

【注】

¹ 生活指導研究とは、①「対象」である子どもをどのように認識するか、②子どもに働きかける適切な「方法」とは何か、③何をこそ「指導内容と指導」が依拠し目指すべき価値観」として考えるか、④これら3点に関わる子どもの「自主性とは何か」、また教師の「指導とは何か」という問題の追求することだと言われる（城丸章夫（1989）「生活指導とは何か」日本生活指導学会編『生活指導研究』第1号、127-128頁参照）。

日本における生活指導研究は、戦後初期は日本教職員組合の教育研究全国集会の分科会で、その後は「国民教育」を創り出す運動として、教育科学研究会、日本生活教育連盟（1948年にコア・カリキュラム連盟として発足、1953年から名称変更）、全国生活指導研究協議会（1959年発足）といった民間教育団体を中心になされてきた。また1983年に創設された日本生活指導学会は、生活指導を教育だけではなく、医療、看護、福祉領域にまたがる分野として研究を行っている。

² Freire, P. (1975) *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (『自由のための文化行動』ほか)。Rio de Janeiro: Paz e Terra p.49

³ パウロ・フレイレ著、柿沼秀雄訳（1984）『自由のための文化行動』亜紀書房、59頁。

⁴ cf. Freire, P.(1975) op.cit., p.53

⁵ 竹内常一（1969）『生活指導の理論』明治図書、334頁および337頁参照。傍点は引用ママ。

⁶ 小川太郎（1959）「生活指導の目的」全校生活指導研究者協議会『生活指導の基本問題』明治図書、18頁。

⁷ 河野陽子（1998）「生活指導における『要求の組織化』論の検討」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第44巻第1部、177頁参照。

⁸ 小川太郎（1967）「要求を組織するとはどういうことか」全国生活指導研究協議会編『生活指導』1967年6月号、15頁参照。

⁹ 船越勝（1989）「学校自治における「要求の組織化」の位置－訓育理論の基本的課題（その3）－」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第15巻、51-52頁参照。

¹⁰ 全生研常任委員会（1963）『学級集団づくり入門』明治図書、1頁。

¹¹ その批判は、「仲間づくり」における「集団化」は、心情主義的・情緒主義的な一体感へと墮しているという批判（竹内常一（1969）前掲書、337頁）、また生活綴方的教育方法の個別主義的性格や自然成長的な集団観への批判（全生研常任委員会（1963）同上書、1頁参照）がなされた。

¹² 城丸章夫（1969）「戦後生活綴方運動と生活指導」『城丸章夫著作選集 第3巻 生活指導と人格形成』青木書店、52頁および56頁。

¹³ 竹内常一（1968）前掲書、398-399頁参照。

¹⁴ 城丸章夫（1968）「要求と指導」『城丸章夫著作選集 第3巻 生活指導と人格形成』青木書店、169頁および172頁参照。

¹⁵ 全生研常任委員会（1963）『学級集団づくり入門』明治図書、54頁。

- ¹⁶ 同上書, 17頁参照。
- ¹⁷ 竹内常一 (1968) 前掲書, 359頁。
- ¹⁸ 全生研常任委員会 (1971) 『学級集団づくり入門 第二版』明治図書, 57頁。
- ¹⁹ 船越勝 (1989) 前掲論文, 53頁参照。
- ²⁰ 竹内常一 (1986) 「いま, なぜゆるやかな集団づくりか」全国生活指導研究協議会『生活指導』1986年6月号, 29-32頁参照。
- ²¹ 大西忠治 (1986) 「いま, 子どもはどんなリーダーを求めているか」全国生活指導研究協議会『生活指導』1986年8月号, 11-20頁参照。
- ²² その方法的原則は, 「1 子どもたちの生活に共感的に参加していく」, 「2 対話をつうじて現実を共有するー認識と表現」, 「3 能動的・主体的なものの見方を育てるーものの見方・感じ方・考え方の指導」, 「4 要求を意識化させるー説得と納得」, 「5 合意形成から実践へ」の五つである。
- ²³ 全生研常任委員会編 (1990a) 『新版 学級集団づくり入門 小学校編』41頁。傍点は引用者による。
- ²⁴ 同上。
- ²⁵ 同上書, 44-45頁。傍点は引用者による。
- ²⁶ 全生研常任委員会編 (1990b) 『新版 学級集団づくり入門 中学校編』44頁。
- ²⁷ 同上書, 228頁。傍点は引用者による。
- ²⁸ 全生研常任委員会編 (1990a) 前掲書, 4頁。
(主任指導教員 深澤広明)