

「地域と結合した」とか「地域に根ざす」というような標語を掲げている実践があるが、それと必ずしも同一の意味で云っているわけではない。

私がここで云いたいことは、学校というものが、前述のように中央に志向している限りでは、日本のデモクラシーというものが確立されないということ、われわれ日本人のメンタリティーというものが少しも変化しない、ということである。

さらに、この学校の中央志向は、小学校段階よりは中等教育段階において著しくみられる、ということが云える。そこでは中央志向が、普遍志向と重なりあって実践を規制している。

この問題を解決するのが、今後の中等教育界にとっての実践的課題であるだろう。以下に、普遍の問題に関してもう少し具体的に考えてみよう。

(2) 「普遍」をくつがえす「個」を

名古屋市市、人口 200 万人などという、住んでみたことのない人は、何となく大都会のビル街を思い浮かべるかも知れない。しかし、私の住んでいるところから、3分ほどのところに古墳の跡があり、地蔵様が2ヶ所にあり、毎日線香の煙がたえない。お参りを続けければ病気が直るといっているのである。郡道という名称の通りもあり、近くに飯田街道もある。

またたくさんのお店もある。

われわれは、これらの商店、事実を「学習の資源」として、より積極的に活用することができるのではなからうか。

一般に、中等教育における教育内容は、先きにもふれたように「普遍」が強調されている。「学習指導要領」「検定」という制度がそのような事態を成立させているかもしれない。しかし、また学問というものが、そのような方向を志向することから「普遍」という一般的特徴が、教育の世界に幅を利かせているのかもしれない。

しかし、学問の世界が「普遍」を志向するからといって、教育もまた「普遍」に優位されるということではできない。

だいたい、学問の世界における「普遍」も、結果としてであり、しかも、もしその「普遍」性を確保したと思われる結果にしても、再びくつがえされ、否定される、という運命を担っているものだろう。

普遍と普遍の間にあるもの、普遍からはずれたところにあるものへの着目が、あらたな学問への刺激となるにちがいない。

このように考えると、教育という、今、現に動きつつあるもの、成りつつあるものに対する人間の働きかけが、結果の伝達に固執することは好ましいことでは

ないだろう。

およそ結果というものは、そのレベルにとどまっている限りは、進行の停止であり、死である。

したがって、普遍の、普遍としての強調、優位は、そのレベルにとどまる限りは、いわば「死せる普遍性」の優位である。

教師も生きている。子どもも生きている。この生きている個が、「死せる普遍」にふりまわされるということは、何とも惨めである。この相（すがた）をどのようにして、具体的に突破するか。

いいかえれば、いかにして、実存の地平において授業を築きあげるか、ということである。こんなもったいぶりをやめて平生の用語に従えば、「つぶやき」を大事にし、それをゆっくりと育てていく、というふうということもできよう。

この「つぶやき」を大事に、ということは、対象に関わっている個の「関わり」「間」に動いているもの、あるいは事態をそのままに「あたたためておく」ということである。

固い粘土も、手のひらの中であたたためておくと、次第に自在に動きうるものになってしまう。

対象におぶつかってわからなかった疑問や解釈が、しばらくそのまま置いておかれることによって氷解し、またそこから新しい飛躍が試みられることがある。「あたたためておく」ということは、普遍の側からいえば、「死」から「生」へのよみがえりであり、学ぶ側からみれば、そこに主体の自己投企が可能になる、ということである。

学習は、どこまでも、「生ける個」の実現であるといえよう。

今日中等教育段階における「普遍」の優位はまた、普通科の重視、実業科への偏見といった形であらわれてきているともいえよう。

しかし、ごく常識的にいっても、働くことと、考えるを別々に分離して考えることは不可能だろう。ホモ・サピエンス的人間像からホモ・ファーベル的人間像、さらにはホモ・ルーデンス的人間像といった人間像の歴史的展望もあろうが、それもまた一つの普遍の優位につながるものだろう。

現実の人間は、考え、行動し、遊びながら生きているのであり、しかも、その個々において、考え、行動し、遊ぶことは、さらに多様、多次元的である。

この「個」のもつ多様、多次元的なものを、より確実なものにし、相互に補なうことをとおして、はじめ、逆に「生ける個」の実現が可能となると考えられる。

このようにみてきたとき、学校の内における教科・科目相互の間、教科と特別教育活動その他との間、人

と人との間、学校と学校との間(単に普通科課程相互だけではなく、普通科と職業科課程相互の間)、学校と社会との間など、一口に「間」といわれる「関係の相(すがた)」は、実に多様である。

野菜サラダの味は、トマト、きゅうり、玉ねぎ、リンゴ、サラダ菜、サラダ油などの要因が、互いに他を補ないながら自己を主張しているところに成り立つものである。

「関係の相」としての「間」の存在を、観念として

ではなく、実践の場において感知し、その意味をくみとり、そこに存在している子どもたちの心の動くところをあたため、追究していくところに、中等教育改革の具体相を明らかにしていく萌芽が発見されるだろう。前進の土台は、そこにある。

参考文献；玉野井芳郎他共編『地域主義』、学陽書房、昭和53年。