

小学校低学年における生活指導と「憲法学習」 —土田茂範『村の一年生』の再読から—

土 屋 直 人*

1. はじめに

1956(昭和31)年11月、日本教職員組合(以下、日教組)の教育文化部(以下、教文部)は、『憲法学習—教師のための案内—』という出版物(冊子)を編集・発行した⁽¹⁾。1950年の朝鮮戦争勃発と警察予備隊の設置、1954年のMSA協定、防衛庁・自衛隊発足など「逆コース」と再軍備、そして保守合同による「自主憲法」制定を党是とする自由民主党の結党から「55年体制」への急速な転回、「山口日記事件」「旭丘中学校事件」から「教育二法」の制定等々という政治状況の中、敗戦後の日本国憲法公布から10年後のことである。

同書の後半部に位置づけられている第4章「憲法学習の展開」の部には、小学校1・2年、3・4年、5・6年、中学校、高等学校の各発達段階ごとの節項目の枠組があり、各々の発達段階の「憲法学習」(指導)論が展開されていた⁽²⁾。その各節各々の執筆者は同書の中に明示がなく不明(特定不能)であるが、同書の末尾に記載がある「筆者紹介」(執筆者一覧)に列挙されている執筆者名を確認し、またその当該箇所の記事内容をあわせて参照してみると、同書の「小学校一・二年の憲法学習」の箇所の中心的・実質的な執筆者の一人は、山形の小学校教師・土田茂範(1929～2003)であったものと推察される。

筆者は以前より、教室の実践記録『村の一年生』(1955・昭和30年)⁽³⁾等の著書で知られる、戦後山形の「生活綴方」教師・土田茂範の教育実践の歩みに関心を持ち、関連資料収集・調査の結果と、試論的な論考をまとめてきた⁽⁴⁾。『村の一年生』の実践は1954(昭和29)年度のものであり、上記の『憲法学習』発行より約2年前のことである。上記の推察を仮説とした場合、その土田が、自ら綴った「学級経営」「生活指導」⁽⁵⁾実践の記録である『村の一年生』の記事と、「小学校一・二年の憲法学習」の記事が、どのような文脈でどのように関連し、つながっていたかは、重要で頗る興味深いところである。

そして、『憲法学習』の執筆者ら(土田ら)は1956年の時点で、「小学校一・二年の憲法学習」というものを、どのようなものと捉え、考えていたのか。彼らが論じる、小学校低学年の児童たちの「憲法学習」の実践・指導とはどのようなものであったのか。彼らは、小学校低学年の学級経営・生活指導と「憲法学習」指導とはどのようなつながり・関連をもつものと考えていたのか⁽⁶⁾。主に教育実践史的な問題関心から、それらの実像を探るべく、関連資料の記事の仔細を取り上げ実証的に検討し、それら所論・記録の実際とその持つ意義を(歴史的に)考察す

* 岩手大学教育学部社会科教育学研究室

ることを、本稿は目指そうとするものである⁽⁷⁾。

本稿では、先ず、日教組教文部編『憲法学習』の全体構成・概要や同書の「憲法学習の意義」に関する見解等を概観した上で、同書の「小学校一・二年の憲法学習」の記述を具体的に追いつながら、その議論の内実と特質を検討する。次に、土田茂範『村の一年生』の中にある、関連する記録部分を引用しながら、それらのつながりについて検討し、「小学校一・二年の憲法学習」の記述の内実の大部分は、土田の教室実践記録の一部を記したものであった（あるいは、「小学校一・二年の憲法学習」の中心的執筆者の一人は土田であった）という仮説を、実証的に検証・論証してゆく。そして、その前提に立って、「小学校一・二年の憲法学習」論の特質を、土田の『村の一年生』の「学級経営」「生活指導」実践とのかかわりからあらためて確かめ、土田の『村の一年生』がどういう点で「憲法学習」（実践）論という側面を持ち得ていたのかを、教育実践史（研究的）な角度から、考察することを試みてみたい⁽⁸⁾。

2. 日教組教文部編『憲法学習』（1956年）の概要と性格

（1）『憲法学習』の作成意図

日教組発行の『憲法学習—教師のための案内—』（1956年）は、「日本教職員組合教育文化部」の「編集」になるもので、新書版で全137頁、「非売品」⁽⁹⁾であった。なお、同書は、他の幾つかの関係史・資料とともに、歴史的資料として、平原春好編『教育基本法問題文献資料集成Ⅰ第1巻』（2006年）に復刻・収録されている⁽¹⁰⁾。

『憲法学習』の末尾には、編者である「日教組教育文化部」の筆名になる「あとがき」があり、同書を作成した意図・目的等について、次のように記している。

憲法に関する文献や資料は今日までずいぶん出されていますが、教師にとって憲法の学習展開に直接役立つものは、一昨年教科研の『教育』において憲法学習の講座が企みられたのを除いてはほとんどみあたりません。

憲法擁護国民連合を中心とした十一月の憲法擁護月間を機会に、各方面の企画にさきだって教師のための案内として本書を刊行いたすことになりました。

内容は憲法のそれぞれの問題を明らかにし、日常の教育活動のなかで具体的な展開に役立つところまでふれることにしました。憲法について学習を深めることは、国民として、なかならず民主教育の確立をめざす教師にとっては当然の仕事だと思えます。

本書発刊を機会に憲法が日常の教育活動のなかに生かされ、本当に国民の憲法となるよう五〇万教師の努力を期待してやみません。⁽¹¹⁾

「教師にとって憲法の学習展開に直接役立つ」文献・資料がこれまでほとんど見当たらなかった、という現状認識から、「憲法の学習展開」に関する「教師のための案内」書として作成されたのが同書であり、「日常の教育活動のなかで具体的な展開に役立つところまでふれる」ことを一つの趣旨とするもので、以後本書を契機に「憲法が日常の教育活動のなかに生かされ、本当に国民の憲法となるよう」にとの期待が込められたものであった⁽¹²⁾。この「日常の教育活動のなかで具体的な展開に役立つところ」に直接に相当するものが、ここに検討する同書第4章「憲法学習の展開」の内容であったといえる。

また、ここに記載のある教科研『教育』の「憲法学習の講座」とは、戦後1952年に再建された教育科学研究会(教科研, 当時は「教育科学研究全国連絡協議会」)が機関誌『教育』において、1953年以降、連続的に展開していた講座「憲法学習の指導」の一連の共同研究(論考)を指すものと考えられる⁽¹³⁾。

なお、『憲法学習』が発行される直前頃の『教育』1956年5月号では、「憲法と教育」を特集しており、そこには、中村哲(法政大学)「憲法改正と教育」、千葉正士(東京都立大学)「憲法改正の論点」の2本の論考、そして、さがわ・みちお(明星学園)「〈実践記録・その一〉小学校でする憲法の学習」、岩浅農也(東京大学教育学部附属中学校)「〈実践記録・その二〉中学校における憲法学習」の2つの「実践記録」が掲載されている⁽¹⁴⁾。

(2) 「『身体的行動』における憲法学習」

『憲法学習』の冒頭の章には、同書の序章・総論に位置する「憲法学習の意義」の論考が置かれている。その執筆者は、歴史学者・上原専祿(1899～1975)である。この「憲法学習の意義」という論考において、上原は先ず、「大部分の日本人」は「憲法の全文を読み通してなど、いないのであるまいか」と、日本人の憲法への冷淡な態度や無関心を、「心細い」と指摘した上で、続けて次のように記している。

……もとより憲法の字面だけをよめばよい、というのではない。憲法を本当に読み、本当に学習するには、単に字面をよむだけではなく、第一には、その前文から第一〇三条に至る諸規定を貫き通しているところの、平和と民主主義の精神と原理をはっきり掴みとり、それを自分自身の意識にまで内面化しなければならない。第二には、平和と民主主義の精神と原理を成文化した日本国憲法が、何故つくられねばならなかったのか、という問題を、日本民族の歴史の要請というものを考えつつ、検討すると同時に、この日本国憲法が、過去十年間においてというよりも、むしろ今後の幾十年において、何故必要であるのか、という問題を、人類の世界史的展開における、今日から明日へかけての問題状況というものを展望しつつ、考察する必要がある。そして、第三には、単に理解や考察の段階を立ちこえて、日本国憲法の規定している、平和と民主主義の精神や原理において、現実生き、実際に行動することが、どうしても必要である。憲法学習には、この三段階がある、と私は考えているのだが、第三段の平和と民主主義の実践を伴わないと、憲法学習も、結局は、知識欲を満足させるにすぎない遊戯のようなものになってしまうだろう。古人のいい方を借用すると、この第三段の学習は、日本国憲法の「色読」といってよく、また新しい人のいい方によれば、「身体的行動」における憲法学習、と名づけてもよい。いずれにしても憲法学習は、憲法の字面だけをよんだり、覚えたりすることではあるまい。⁽¹⁵⁾

ここには上原の、およそこの頃既に展開していた世界史認識論や「課題化的認識」論、あるいは国民教育論の片鱗が仄見える部分があり⁽¹⁶⁾、独特の「日本国憲法」学習論が展開されていて興味深い。そして、ここに上原の指摘する「色読」とは、法華経(日蓮宗)にいう「口読・心読・色読」のうちの一つと捉え得るとするならば、これは、憲法の「字面」を(文字からだけで)読み解釈するのではなく、憲法を〈体(身体)で読む〉こと、〈日々の生活実践の中で読む〉こと等を意味しているものと、一旦は読み取ることができよう⁽¹⁷⁾。言わば、憲法の〈文字を生きる〉ということ、憲法を「実践」すること、ともいえようか。

ここに上原が言う、「日本国憲法の規定している、平和と民主主義の精神や原理において、現実に生き、実際に行動すること」,「平和と民主主義の実践」,そして「身体的行動」の中に、「憲法学習」がある,という指摘・提起は、後に確かめるように、本稿で対象とする、「小学校一・二年生の憲法学習」の内実にも関わる基本的観点でもあるように思われる。

なお、同書発行の翌年の1957年、日教組は「国民教育研究所」を設立し、上原は民間教育研究運動に関与する当時の立場から、その初代所長となっている⁽¹⁸⁾。

(3) 『憲法学習』の構成と性格

次に『憲法学習』の全体構成と、その性格について確かめてみよう。同書は4章からなり、以下のような章・節構成となっている。各章・節の該当頁も併記する。

(第1章) 「憲法学習の意義」	上原専祿	(1-8頁)
(第2章) 「憲法の基本的価値」		
(第1節) 「平和」	久野 収	(9-20頁)
(第2節) 「基本的人権」	戒能通孝	(21-33頁)
(第3節) 「民主主義」	中村 哲	(34-45頁)
(第3章) 「憲法改正の問題点」	佐藤 功	(47-64頁)
(第4章) 「憲法学習の展開」		
(第1節) 「小学校一・二年の憲法学習」		(67-78頁)
(第2節) 「小学校三・四年の憲法学習」		(79-94頁)
(第3節) 「小学校五・六年の憲法学習」		(95-108頁)
(第4節) 「中学校の憲法学習」		(109-125頁)
(第5節) 「高等学校の憲法学習」		(127-135頁)
筆者紹介		(136頁)
あとがき		(137頁)

同書は、冒頭第1章に上原専祿「憲法学習の意義」を置き、続く前半では、第2章に「憲法の基本的価値」という見出しのもと、久野収(哲学)の「平和」、戒能通孝(法学)の「基本的人権」、中村哲(政治学)の「民主主義」の各論考を置いて、憲法状況や憲法をめぐる論点・課題などを、各々の角度から論じている。そして第3章で、佐藤功(憲法学)の「憲法改正の問題点」の論考を置き、その次に、同書の後半部にあたる、第4章に「憲法学習の展開」を位置付けている。この第4章「憲法学習の展開」には、同書全体のうちのおよそ半分の紙幅・頁数が置かれている。そこでは前述の通り、各発達段階別の節が立てられており、各々の調査や考察の記述、実践記録などの記載がある。

(4) 第4章「憲法学習の展開」の構成と、各部の執筆者

『憲法学習』の第4章「憲法学習の展開」は、上記のように都合5節から構成されていたが、その各々の節の執筆者等については、同章の末尾の頁に、次のように記されている。「(憲法学習の展開の各編は、池田正太郎、岩浅農也、岡津守彦、勝田守一、桂公平、寒川道夫、土田茂範、布川正吉、春田正治、馬場四郎各氏の共同研究によるもので、それに基づいて岡津、岩浅両氏が

全体の執筆をされたものである)』⁽¹⁹⁾。

つまり、第4章「憲法学習の展開」の各節の内容全体は、上記の研究者・教師らの諸氏の「共同研究」によるものであり、その研究成果を各節で各々に展開しているものであった。そして、岡津・岩浅の両氏がその全体を集約する役割を中心的に担い、また執筆原稿を取り纏め加筆する等の作業をも担っていたであろうことが推察される。したがって、第4章の中の「小学校一・二年の憲法学習」の場合も、一旦は、それは上記各氏の全体での「共同研究」の成果であり、岡津・岩浅の両氏が、「全体の執筆」の一部分としてその執筆（あるいは執筆原稿の取り纏めや全体との調整など）に直接・間接に関わっていたものと、とらえる必要があろう。

また、同書の末尾には「筆者紹介（執筆順）」の記載があり、次のように記されている。

筆者紹介（執筆順）

上原専^(ママ) 祿（一ツ橋大学教授，歴史学）

…（中略）…

池田正太郎（京都市修徳小学校）

岩浅農也（東京大学附属高等学校）

岡津守彦（東京大学助教授，教育学）

勝田守一（東京大学教授，教育学）

桂 公平（東京都上野高等学校）

寒川道夫（明星学園）

土田茂範（山形県西里小学校）

布川正吉（東京都新宿高等学校）

春田正治（和光学園校長，教育原理）

馬場四郎（東京教育大学助教授，教育社会学）⁽²⁰⁾

この執筆者一覧に記されている、各氏の当時の所属や専門分野からは、第4章「憲法学習の展開」の全体は、教育研究者と現場教師・実践者が、広く共同で構想、討議・検討、作成したものであったことが窺われる。勝田守一と馬場四郎は、戦後初期の社会科学習指導要領の作成に実質的に関わっていた教育研究者であり、春田正治は、和光学園にあってコア・カリキュラム運動、日本生活教育連盟に関与する、社会科教育及び生活指導の研究者であった。こうして勝田や春田、馬場ら当時気鋭の教育学者・教育社会学者が、「共同研究」の研究者として、1955～56年頃の「憲法学習」研究に参画していたことは、後の彼らの教育実践研究運動の中での位置を考えあわせると、特筆されるべきことといえる⁽²¹⁾。

そして、ここには「執筆順」と記載されているが、第4章「憲法学習の展開」に関わっていた、池田から馬場までの各氏の氏名の順は実質は五十音順となっており、「執筆順」となっておらず、第4章の各節を誰が（中心的に）執筆したかはここからは特定できない。

ただし、この第4章については、その記載内容からして、主に現場教師らが実質的に執筆（の大部分）を担ったものと推定され、上記の所属の校種・肩書等から、第4章の各節における、中心的（実質的）な執筆者は、仮説的に、次の【表1】のように推察されよう。

【表 1】第 4 章「憲法学習の展開」各節の中心的な執筆者 (推定)

(第 1 節)	「小学校一・二年の憲法学習」	土田茂範
(第 2 節)	「小学校三・四年の憲法学習」	寒川道夫
(第 3 節)	「小学校五・六年の憲法学習」	池田正太郎
(第 4 節)	「中学校の憲法学習」	岩浅農也
(第 5 節)	「高等学校の憲法学習」	桂公平・布川正吉

(筆者作成)

(5) 「憲法学習の展開」の内容・概要

次の【表 2】は、日教組発行『憲法学習』の、第 4 章「憲法学習の展開」の部の、各節における記述の要点を抜き出し、そのおおよその骨子を概略的にまとめたものである。

【表 2】日教組教文部編『憲法学習』の「憲法学習の展開」の概略・骨子 (抜粋)

<p>(第 1 節) 「小学校一・二年の憲法学習」 *ものの感じ方や考え方・態度や行動。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●性格や態度, ものの見方や感じ方を憲法の精神にしたがってのばす。 ●憲法学習の基礎, 人間的土台をつくる。憲法の「基本的価値」を身につける。 ●学級経営や生活指導の中で, 目あてを以下のように。 <ol style="list-style-type: none"> 1, いのちを大事にする。 : 憲法の中に賑々としているヒューマニズム。人間の尊厳。 ウンコ。人は売ったり買ったりできないものだ。誕生日。けんか。「人間的なあたたかみ」。 2, 差別をしない。 : どんな子のひとりをも見捨てたり軽蔑したりせず…。 教師のゆきとどいた心づかい。鬼ごっこ。爪切り。差別をしない教師になる。 3, 要求を出しあっていく。 *教師に向かって何でもいえるように…。 民主主義をほんものにするために。故意にまちがってみせる, 「せんせいのばか」。 4, 集団で仕事をする。 : 協力は, みんなの要求のうえにたって納得を通して…。 学級のきまりをつくり, 破ったりまたつくり直したりして進む。教師への訴えをみんなに。 肉体的に憲法をうけとめる力をつみあげていく。教室に新鮮な民主主義の空気が漲るように。
<p>(第 2 節) 「小学校三・四年の憲法学習」 *実践的な部面と知的理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ●憲法学習の基礎, 人間的土台をつくる。 ●学級の自治活動, 生活指導, 「生活—行動や習慣によって憲法学習が」進められる一方, 「憲法についての学習」が可能になる。 ●めあては 3 つ <ol style="list-style-type: none"> 1, みんながくらしよくするため, みんなで働く *「みんなのしあわせなくらしのために」。 2, 人を支配しないし, 人に支配されない。 *民主主義, 主権在民の「教室」協和国。 3, 憲法の内容のうち大切なものを理解する。 *戦争, 予算, スト権, 批判精神や洞察力。
<p>(第 3 節) 「小学校五・六年の憲法学習」 *主に知的理解</p> <ul style="list-style-type: none"> ●平和, 民主主義, 人権尊重=憲法に含まれている基本的価値と関連のある教材 →社会科, 家庭科, 理科など——わけても社会科。 教師自身の憲法学習が必要。

- 1, 農村問題と憲法 *日本の農村の貧困, 農民の人権, 農地改革と公共の福祉, 基地紛争。
- 2, 工業の問題と憲法 *労働者の生活保障, 憲法二五条, 労働争議・労働組合, 失業者の問題。
- 3, 交通の問題と憲法 *交通事故と人命の尊重, 交通取締り。
- 1, 世論と憲法 *学校児童会(民主主義, 言論の自由), 児童の自主性。
- 2, 国際理解と憲法 *平和の精神, 平和主義の理念, 平和と独立, 偏見, 戦争の原因, 平和を願う人々の動き, …。
- 3, 政治と憲法 *身近な生活の中の政治, 地方自治, 国の政治, 税金, 民主化への歴史の学習。
 - ①民主主義の確立 *天皇, 選挙権拡大の歴史, …。
 - ②永久平和主義 *太平洋戦争の性格, 広島・長崎の原爆, 前文から九条に流れる精神。
 - ③人権の尊重 *言論の自由, 拷問・体罰。

(第4節)「中学校の憲法学習」…(略)…

(第5節)「高等学校の憲法学習」…(略)…

(日本教職員組合教育文化部編集『憲法学習—教師のための案内—』1956年, より筆者作成)

こうして第4章の「小学校」の部分を含めてみると、特に小学校低学年(1・2年生)と中学年(3・4年生)の内容は、主に教室生活、学級の自治活動や生活指導の中で「憲法学習」を展開する議論がなされていることがわかる。そして小学校高学年以降からは、社会科を中心に知的理解としての憲法学習が論じられており、具体的な「教材」や学習内容の構成・視座が記されている。

いずれ、1956年の時点で、『憲法学習』のという発行物において、小学校低学年から高校までの憲法学習を、小・中・高校までの一貫したものと構想し、実践的に論じる共同研究の努力が実際に展開され、それが「憲法の学習展開」に関する一つの実践的研究の成果としてまとめられ公表されていたことは、あらためて注目に値するものといえる。

3. 「小学校一・二年の憲法学習」の記述内容

(1) 「小学校一・二年の憲法学習」の趣旨、4つの「目あて」

では一体、「小学校一・二年の憲法学習」とは、どのようなものであるか。『憲法学習』の「共同研究」者らは、小学校低学年の子どもたちが、どこで何をどのように学ぶことが「憲法学習」となり得ると考えていたのか。また、教師が何をすることが、子どもたちの何をどう指導してゆくことが、「憲法学習」の指導となりゆくと考えていたのか。

以下、「小学校一・二年の憲法学習」の記述内容の全体について、冒頭から逐一引用しながら、その議論の展開の大筋と全体像、その内実にある特質を確かめていきたい。

同節の冒頭、第一項では、まず、低学年の憲法学習に対して寄せられるであろう疑念に論及し、その趣旨、その有する意味を論じている。

—

小学校の一、二年生にも憲法学習をという、この幼い子どもたちにはたしてそんなことがで

きるのか、といぶかる人があるかも知れない。また、私たちの憲法の理想に共感がなく、すなわちものを考えられない人びとのなかには、いかにもそれが私たちの意識過剰のせいであるかのようにて、冷眼視するむきもあるだろう。しかし、この低学年のぼあいには、日本国憲法そのもの、その各条項を学習させようとするものではないことは、いうまでもない。それは、あくまで、小学校の高学年や中学校に進んだときに、日本国憲法についての学習がよくおこなわれるように、しっかりした土台、あるいは背景をつくることを意味する。

人間の性質——性格や態度、ものの見方や感じ方は、生れてきてものごころつきはじめたころから、まわりの人びとの影響をうけ、世のなかのしきりにしたがって、しだいに形づくられる。しかも、それは、無意識のぼあいでも、ある方向をもっている。私たちは、新しく学校にあがってくる子どもたちの性質がまことに多様で、一人ひとりがある程度ははっきりした特長や傾向をもっていることに驚かされるとともに、そのなかに種々のゆがみやかたよりのあることをも認めないわけにはいかない。ところで、学校では、そういう子どもたちをある一定の方向、はっきりした目的にむかって指導してゆかなければならないのであるから、子どもたちが学校に入ってきてその計画的な教育をうけはじめの段階において、それまでさまざまな悪条件のなかでいつのまにかつくられてきている子どもたちの性質を、憲法の精神にしたがってしっかりのぼしてやったり、正しくつくりかえてやったりすることは、とくに重要であるといわねばならない。そして、そうすることによってこそ、のちにおこなわれる憲法学習の基礎、人間的土台ができるのである。⁽²²⁾

同章では冒頭、「小学校の一、二年生」に「憲法学習」ができるのかと訝しがり、「憲法の理想」への共感がなく、小学校低学年で憲法学習が可能と考えることを「意識過剰」と「冷眼視する」ような、否定的・批判的見解・立場を挙げ、それらの疑念と冷やかな目に対して、先ず、低学年の憲法学習は「日本国憲法そのもの、その各条項を学習させようとするものではないのだと、明言している。

そして、低学年の憲法学習は、「小学校の高学年や中学校に進んだときに、日本国憲法についての学習がよくおこなわれるように、しっかりした土台、あるいは背景をつくること」であると、その持つ意味について、明瞭に述べる。こうして、同書では、その冒頭で、低学年の「憲法学習」の意義・役割を、のちの「日本国憲法についての学習」の土台・背景をつくることであると、明確に規定、説明していたことに、まず注目したい。

そして、入学して学校の「計画的な教育をうけはじめの段階」は、それまで子どもの中につくられてきた「性質」を、「憲法の精神」にしたがって伸ばし「正しくつくりかえ」てゆく重要な段階・時期であり、それらがなされることによって「のちにおこなわれる憲法学習の基礎、人間的土台ができる」のだとする。小学校低学年は、子どもたちが、のちの憲法学習の「基礎」をその自らの内に育み、「人間的土台」をつくる段階であるとする。

では具体的に、憲法の精神にしたがって子どもたちを伸ばし、子どもたちが「憲法学習の基礎、人間的土台」を自らの内につくっていくために、教師のどのような指導・援助が考えられるのか。続く議論では、低学年「憲法学習」において考えられる4つの「目あて」に論及している。

低学年のときから、子どもたちのものの感じ方や考え方、態度や行動のこまかいところにも心をくばって指導を重ねてきた学級と、とおり一べんの紋切型の授業をしてきた学級とでは、後日

憲法学習をするときにも、その受けとめ方に大きなちがいが生れてくることはとうぜんである。憲法の精神が教師の手によって幼い子どもたちの日常生活のなかにも生かされ、そういう生活、行動をとおしてごく自然のうちに子どもたちの価値感が育てられていくなれば、やがて憲法の各条項を現在の社会のようすに結びつけて学習するようになったときに、その意識を見失うことなく、ほんとうにそれを自分のものにすることができるであろう。

したがって、低学年の子どもの指導としてもっとも重要な点は、学級経営や生活指導のなかで憲法の精神をじゅうぶんに生かすようにして、その基本的価値を子どもたちの身につけさせていくことである。そして、そのためには、およそつぎのような目あてをあげることができるであろう。

- 1, いのちを大事にする。
- 2, 差別をしない。
- 3, 要求を出しあってゆく。
- 4, 集団で仕事をする。

なお、このほかにもいろいろの目あてが考えられないわけではないが、少なくともこの四つのことは、とくに重要なことがらとして、誰もが見逃してはならないところであろう。また、最後にあげた「集団で仕事をする」ということは、二年生ぐらいからじょじょにやれるので、一年生に期待することはむづかしいかも知れない。⁽²³⁾

「憲法の精神」が子どもたちの日常生活の中に「生かされ」、そういう生活・行動を通して「自然のうちに」価値観が育てられていくなれば、やがて「憲法の各条項を現在の社会のようすに結びつけて学習するようになったとき」、憲法の精神への「意識」を見失うことなく、憲法を「自分のものにする」ことができる。だから低学年での指導で重要なことは、「学級経営や生活指導」の中で憲法の精神を十分に「生かし」、子どもたちが憲法の「基本的価値」を身につけていけるように、援助することである。

そのための、「誰もが見逃してはならない」めあてとして挙げることができるのは、「いのちを大事にする」「差別をしない」「要求を出しあってゆく」「集団で仕事をする」の4つである。ここでは、憲法の「基本的価値」の内実を、言わば、(憲法13条等に関わる)生命(人間)の尊厳、(憲法14条等に関わる)差別、そして(国民主権、民主主義等の基本原理に関わる)要求、集団(協力)、の4つの鍵概念で、集約的に表現し、「大事にする」「出しあっていく」等の、「する」(そして「しない」)行為・行動を示す(動詞)表現を使いながら、低学年「憲法学習」の「重要なことがら」4つをねらいとして示している。

こうして、低学年の「憲法学習」は、教師が、子どもたちの日常生活の中に「憲法の精神」を十分に生かし、その「ものの感じ方や考え方、態度や行動」に心をくばる「学級経営や生活指導」を重ね、その学級での生活の中で、行動を通して自然のうちに子どもたちのなかに憲法の基本的価値が育てられることを求める、というものとして説明されていた。またそれは、後の高学年以降、やがて憲法を社会の現実(出来事)に結びつけて学習するようになった時、憲法を「受けとめ」、憲法を「自分のものにする」ことができるような土台・背景をつくることである、とも論じられていた。

教師による「憲法の精神」を生かした生活指導・学級経営を通して、子どもたち自身がその生活・行動の中で憲法の基本的価値をその内側に育て、のちの憲法学習の基礎・土台をつくってゆくこと。これが、日教組編『憲法学習』における、低学年「憲法学習」の目的論の骨子であった。

(2) 「目あて」その1：いのちを大事にする

続いて第二項では、この4つの「目あて」の各々について、学級での実践の実際に論及しながら、その根拠、趣旨を詳細に述べている。

まず、「憲法学習」の「目あて」の第一に挙げられている「1、いのちを大事にする」ということについて、以下の議論が展開されている。

「いのちを大事にする」こと(を学ぶこと)が、なぜ憲法学習になってゆくのか。

二

1、いのちを大事にする。

誰にとっても全くかけがえのないいのちを大事にするということは、人間のすべてのいとなみのなかでいちばんたいせつである。よく生きるということは、そのこと自身が目的であって、「身を鴻毛(コウモウ)の軽きに比し」よい死場所を求めて生きることではない。日本国憲法のなかに賑々としているヒューマニズムも、ここから出発しているといって過言ではないだろう。だから、そのいのちを大事にするということは、学級経営のあらゆる場面において基本とされ、機会をみてたえず指導がされねばならないのである。⁽²⁴⁾

「いのち」とは「誰にとっても全くかけがえのない」ものであり、「いのちを大事にする」ことは「人間のすべてのいとなみのなかでいちばんたいせつ」なことである。「よく生きる」ことは「そのこと自身が目的」であり、人命は鴻毛より軽いのだと説く国家のために身を捧げ死ぬことは「よく生きる」ことではない(そして戦前日本の「軍人勅諭」の如く「死は鴻毛より軽しと心得よ」と説く「政府の行為」による「戦争の惨禍」(日本国憲法)は、「いのちを大事にする」行為ではなかった)。「日本国憲法のなかに賑々としているヒューマニズム」は、「ここから出発している」のだ。故に「いのちを大事にする」ことは、学級経営のあらゆる場面の基本とし、機会をみて絶えず指導されねばならない。

憲法に流れるヒューマニズムは、誰にとってもかけがえのない「いのちを大事にする」ところから出発している。だから、「いのちを大事にする」ことを学ぶことは、「憲法学習」そのものなのであり、学級生活の中で「いのちを大事にする」ことへの指導は、「憲法学習」の指導となりゆくものなのである。

①「ウンコ」

では、その具体的な「指導」の実際を、どう考え、どうとらえてゆけばよいのか。「いのちを大事にする」ことをどう指導していくことが、「憲法学習」の指導になるのか。

同書では、先ず「ウンコ」の指導のことが記されている。

まず、自分の身体に注意する子どもにしてやる。自分のいのちを大事にしないような子どもが、他人のいのちを大事にし、それをいたわる子どもになれるはずがないから。

そこで、教室にはいったとき、「ウンコをしてきた人は手をあげてごらん。」ときく。

手をあげた子どもに、「どんなウンコだった？かたかった？」とたずねる。

「せんせい、ぼくのは石ころみたいだった。」

「それは、わるいなあ。きのう、ウンコした？」／「しない。」

「だめだ、だめだ。ウンコは毎日一ぺんずつして、おなかが悪いかどうかよく見てくるんだ。」

また、／「かげんはどうだ？おなかがいたくないか。」／「みんな、からだをじょうぶにして、いつでも、だいじょうぶになることだな。死んでしまうと、なんにもならんぞ。」／「きょうは、みんな、だいじょうぶか。えらい、えらい。毎日からだに気をつけて、そうなるといいな。」

というふうに、毎日毎日、子どものからだについて、こういつてやるうちに、子どもはひとりで、身体は大事にしなければならないのだという気持ちになることであろう。⁽²⁵⁾

「自分の身体に注意する子ども」、「自分のいのちを大事に」する子どもに育てること。それができる子どもは「他人のいのちを大事にし、それをいたわる子どもになれる」。朝、教室で「ウンコをしてきたか」「どんなウンコだったか」と聞く。「ウンコは毎日一ぺんずつして、おなかが悪いかどうかよく見てくるんだ。」「おなかがいたくないか。」等と声をかけ、励ます。こうして「毎日毎日、子どものからだについて」聞いていくうちに「子どもはひとりで、身体は大事にしなければならないのだという気持ちになる」。

こうして、先ず「いのちを大事にする」実践の第一は、「ウンコ」の指導であった。子ども各々が己の身体＝いのちの要である「ウンコ」に注意する。「ウンコ」を気遣う教師の声がけが、「いのちを大事にする」子どもを育てる「憲法学習」の指導となっていくのである。

②「おはよう」は「人だからさ」、「鼻や耳は売るか」、「誕生日」

そして、次には、「おれたちは人間なんだ」「人だからさ」「人間は売ったり買ったりできないものだ」等の、「人間」という話題にかかわる、教師と子どもたちとのやり取りの実際を、具体的に記している。

つぎに、おれたちは人間なんだ、他の動物とはちがうのだ、ということ子どもたちの心のなかにうえこむこと。これは、やがて、人間の権威、人間の尊厳の自覚に通じるものであって、憲法で保証^(マ)されている基本的人権の意識につながるものである。

朝、教室で子どもたちと「おはよう」とあいさつをしたとき、「なぜ、おはようなんてするんだろうな？」ときいてみる。

すぐに「人だからさ。」と出てこないだろうから、

「ねこや犬はするかな。」／「しない。」

「そしたら、なにだからするんだろうな。」／「人だから。」

「そうだ、そうだ。」そして、大きくうなずいてやる。

また、／店屋のことなどを勉強しているときに、あちこちの子どもの鼻や耳をつまんで、「これを売るか。」ときく。

「売らない。」断乎として子どもは答える。こんどは、シャツをつまんで、「これ売るか。」ときく。

「売る。」と子どもは答える。

「そうだ、これは売るね。じゃあ、なぜ、鼻や耳は売らないのだろう？」

「人だからです。」／こうして、人間は売ったり買ったりできないものだ、と教える。

そのほか、多くの学級でおこなわれている子どもたちの誕生日のお祝いを、まさにこのかけがえのない尊いいのちの生れでた日として祝福し、その自覚をいっそう高めるようにくふうするな

ど、効果的に利用しうる場面は少なくない。⁽²⁶⁾

「おれたちは人間なんだ、他の動物とはちがうのだ」ということを、子どもたちの心の中に刻むこと。これは「やがて、人間の権威、人間の尊厳の自覚に通じるもの」となり、憲法に記す基本的人権の意識に繋がる。朝教室であいさつをした時「なぜ、おはようなんてするんだろうな?」「ねこや犬はするかな。」と聞き、「人だからさ。」と出たら、大きく頷く。店屋の勉強の時、子どもの鼻や耳をつまんで「これを売るか。」と聞く。「売らない。」シャツは売るか?「売る。」「じゃあ、なぜ、鼻や耳は売らない?」「人だから。」こうして「人間は売ったり買ったりできないものだ」と教える。多くの学級で行われている誕生日のお祝いは、「まさにこのかけがえのない尊いのちの生れでた日として祝福」する機会となる。

こうして、人間は「なぜ、おはようなんてするんだろうな?」と問いかけ、「人だから」と、「人間の権威」への自覚を促す。「なぜ、鼻や耳は売らない?」と問いかけ、「人間は売ったり買ったりできないものだ」と、「人間の尊厳」を捉えさせ、自覚を促す。誕生日を祝福しあい、「まさにこのかけがえのない尊いのちの生れでた日」と、「人間の尊厳」を捉えさせる。日常の学級生活の中での朝のあいさつの場面、店屋の勉強の場面、お誕生会の場面での「人間の尊厳」への自覚が、「憲法学習」となる。こうした、教室での一貫した「基本的人権の意識に繋がる」ことを見通した働きかけが、「憲法学習」の指導となっていく。

③「けんか」、[だきかかえたりして、子どものからだに手をふれて]

さらに、続いて、一年生の学級の「けんか」の場面、教師の働きかけの記録、教師の思考、指導論などが記されている。

また、子どもたちのけんかについて。子どもたちが学校生活になれてくると、子どもたちどうしの関係がいろいろ問題になってくる。その一つがけんかで、一年生も五月の中旬から六月にかけてのころになると、さかんにこれをやりだす。だから、これをどうするかは、低学年における指導の要点の一つとなるが、そのばあいに、いつもけんか両成敗式に簡単に片づけていこうとすると、子どもの方でかえって困惑することもまれではない。

一年生ぐらいならば、けんかをしている子どもどうしを抱きあげて、「けんかをしている子は、だいきらいだから、廊下においてくるかな」といいながら歩いてゆけば、たいいていばあいおさまらるだろう。二年生ともなれば、いい分をきいてやって、注意をすることもあろう。いずれにしても、人間的なあたたかみのかよっているところからは、けんかなど案外におこらないものだ。ということをおぼえてはならない。

しかし、傷をつけたばあいなどは、本気になって叱ってやる必要がある。そして、叱るときは、ギッチリとだきかかえたりして、子どものからだに手をふれて叱る。子どものけんかにそう神経質になることはないけれども、叱るときだけは本気にならねばならない。教師に、人のいのちをいためたときに本気になって叱る気持がなくては、子どもにいのちを大事にすることを教えることはできないから。⁽²⁷⁾

子どもどうしを抱きあげる、言い分を聴く、という「人間的なあたたかみ」のある教師の働きかけ。子どもたち同士、子どもと教師との間に「人間的なあたたかみのかよっているところ」

からは「けんか」は案外起こらない。

学級に「人間的なあたたかみ」をかよわせる教師、「ギッチリとだきかかえたりして、子どものからたに手をふれ」る教師。こういう低学年担任教師の、子どもたちとの身体と心の触れあい方（触れあわせかた）が、「いのちを大事にする」指導として、「憲法学習」に通じていくものとなる。身体と心を温かく触れ合わせる子どもと教師の学級生活が、「憲法学習」の実践として、語られている。

（3）「目あて」その2：差別をしない

「憲法学習」の4つの「目あて」の第2に挙げられていたのは、「差別をしない」である。「差別をしない」ことをどのように学ぶことが、「憲法学習」となるのか。

2 差別をしない。

学校にあがってくる子どもたちは、自分のもっている力、父兄の社会的地位、家庭の生活程度、その他いろいろの点において千差万別であるが、そのようなものによって人間としての権利が左右されてはならないこと、人間であることの尊厳さはそのようなものをこえたものであることを理解させ、それをあらゆる人間関係の基本にしていくためには、なによりもまず、教師自身のゆきとどいた心づかいがたいせつとなる。すなわち、毎日の生徒（生活…引用者註）のなかで、どんな子どものひとりをも見すてたり、軽べつしたりせず、温かい手をさしのばすように、また、どの子どもにも劣等感をもたさず、小さいことにでも自信をもたせるようにしなければならない。⁽²⁸⁾

子どもたちの各々の能力やその父兄の社会的地位、家庭の生活程度などは千差万別だが「そのようなものによって人間としての権利が左右されてはなら」ず、「人間であることの尊厳さはそのようなものをこえたものである」。こうしたことへの「理解」を促し、子どもたちがそれらを「あらゆる人間関係の基本にしていく」ためには、毎日の生活の中での、「どんな子どものひとりをも見すてたり、軽べつしたりせず、温かい手をさしのばす」ような、そして「どの子どもにも劣等感をもたさず、小さいことにでも自信をもたせるよう」な、教師自身の「ゆきとどいた心づかい」が大切となる。教室での「差別をしない」という教師の心遣いが、人間の権利と尊厳への理解を育てることに通じる。

では、「ゆきとどいた心づかい」とはどのようなものか。具体的な指導の場面、教師の働きかけは、どのようなものと考えればよいか。

①「子どもたちを助手に」、 「子どもの名前を問題のなかに」

授業のなかで、さりげなく子どもたちを助手にしてやる。とくに、いつもはあまり活動のできない子どもをよび出して、「ここにいるのはだれ？」「ヨシユキさん。」「これはなに？」「はな。」「これは？」「みみ。」などとやるだけでも、彼は目をほそめてうれしがり、生きがいを感ずるであろう。

また、算数などを勉強するときに、さりげなく子どもの名まえを問題のなかにとかしこんでやる。

「ヒデオさんとトミオさんとミノルさんとが、くにとりをしました。そしたら、ヒデオさんがいちばん勝ってこんなふうになりました。ヒデオさんは、ミノルさんとくらべるとどのぐらいとつ

たことになりますか。]

「はい。」と、トミオやミノルよりもかなり成績の劣るヒデオが、うれしそうにどなるだろう。そして、彼にもなにか自信めいたものがわいてくるのを禁じえないであろう。

右のような指導がよくおこなわれるためには、教師と子どもの心が結びついていなければならない。その結びつきができるように、低学年の教師はとくに、子どもたちといっしょに遊んでやる必要がある。⁽²⁹⁾

授業の中で、「いつもはあまり活動のできない子ども」を呼び出して「助手」にする。「ここにいるのはだれ?」「これはなに?」などと語りかけ、活躍の場面をつくる。そして「さりげなく」子どもの名前を設問文の中に溶かし込む。「成績の劣る」子が「うれしそうにどなる」。こうして彼の中に「なにか自信めいたものがわいてくる」だろう。

こうした、「どんな子どものひとりをも見すてたり、軽べつしたりせず」、「どの子どもにも劣等感をもたさず、小さいことにでも自信をもたせるよう」な「ゆきとどいた心づかい」のある指導が「よくおこなわれる」ためには、「教師と子どもの心が結びついていなければならない」。そして、「その結びつきができるように、低学年の教師はとくに、子どもたちといっしょに遊ぶのである。それは、例えば次の「鬼ごっこ」などである。

②「鬼ごっこ」、爪切り

子どもたちといっしょに鬼ごっこをして、教師がみんなに追っかけられて押えつけられたら、泣きまねぐらいする。教師が鬼になったら、はなれてさびしそうにしている子どもも追っかけてやる。

こうした遊びのなかで、子どもたちは解放され、そのなかで示す教師の身ぶり、そぶりをとおして、子どもたちは知らず知らずのうちに差別をしないということを学んでいくであろう。

また、／雨がふって教室から出られないときなどには、子どもをうしろからだきかかえて、さまざまなことを話しながら、爪でも切ってやる。そういうときには、ふだんとうていきくことのできないようなこともきけて、その子どもにかんする理解が深められる、ということもあろう。

このようにして、差別をしない子どもを育てるには、差別をしない教師になることが先決である。⁽³⁰⁾

鬼ごっこで皆に追いかけれられ押さえつけられたら教師は泣きまねをし、鬼になったら離れて淋しそうにしている子を追いかける。こうした「遊び」の中で、子どもたちは「解放」されてゆく。教師が示す「差別をしない」身振り素振りから、「子どもたちは知らず知らずのうちに差別をしないということを学んでいく」。

雨降りて教室から出られない時は、「子どもをうしろからだきかかえて、さまざまなことを話しながら」皆の爪を切る。そういう時には普段到底聴くことのできないようなことも聴けて、その子その子の「子ども理解」が深められる。

子どもたちは遊びの中で、教師の言動を通して「差別をしないということ」を学ぶ。そして、教師が「子どもにかんする理解」を深めることが、「差別をしない教師になること」とつながっていく。こうして、学級の教師が「差別をしない教師になること」が、「差別をしない子どもを

育てる」ことに連なっていく。「差別をしない教師になること」は、「憲法学習」と、こうしてつながりあうのである。

かくして、「どんな子どものひとりをも」見捨てたり軽蔑したりせず「温かい手をさしのばし」、劣等感を持たせず「小さいことにでも自信を」持たせるような、「教師自身のゆきとどいた心づかい」は、能力や「父兄の社会的地位、家庭の生活程度」などによって「人間としての権利が左右されてはならないことへの子どもの理解を促し、「差別をしない」ことを「あらゆる人間関係の基本にしていく」ことの学びへと連なる、と考えられていた。

(4) 「目あて」その3：要求をだしあってゆく

「憲法学習」の「目あて」の3つ目は、「要求をだしあってゆく」である。子どもたちが学級で「要求をだしあってゆく」ことが、どのように「憲法学習」となっていくのか。

3 要求をだしあってゆく。

人間は誰でもさまざまな要求をもっており、その要求のかなえられることを望んでいる。その要求のすべてが正しいということはないし、正しい要求はなんでもすぐに実現できるというわけにもいかないが、同じ要求が一部の人のびとには許されて、その他の人のびとには許されない、というようなことは憲法の精神に反する。また、人間の要求のはばまれることが多いと、わだかまりができて、個人や社会の性格をゆがめ、さまざまな問題を派生する。⁽³¹⁾ところが、日本の社会には、人のびとの要求を抑えたり、まげたりする力がなおつよくはたらいていて、子どもたちもすでにその影響をまぬかれていない。そこで、そのような抑圧をとり除いて、みんなが要求を出しあい、それをみんなで合理的に処理してゆくようにすることは、民主主義の形式化を防ぎ、それをほんものにするために、ぜひとも必要なことといわねばならない。⁽³¹⁾

人間は誰でも様々な要求を持ちその要求の実現を望む。同じ要求が一部のの人々には許され他の人々には許されないことは「差別」であり、「憲法の精神」に反する。日本社会には人々の要求を抑えたり曲げたりする力がなお強く働いていて、子どもたちもその影響を免れていない。抑圧を除去し、皆が要求を出しあい、それをみんなで合理的に処理してゆくことは民主主義の形式化を防ぎ、民主主義を「ほんもの」にするために必要なことである。

では、低学年の子どもたちにとって、「要求をだしあってゆく」ことは、どうなされてゆくのか。それは学級でどう保証され、実現されるのか。

①「教師にむかって何でもいえるように」

低学年の子どもが要求を出すのは、教師にむかってするばあいがいちばん多い。だから、それを教師がきいてやるかどうか、どう受けとめてやるかによって、子どもの態度もかわる。しかし、子どもが要求を出しあうようになるもととして、何でもいえるという言論の自由がなければならぬわけで、そのような何でも自由にいえる学級にするためには、まず第一に、教師にむかって何でもいえるようにしておかなければならないのである。⁽³²⁾

低学年の子どもは、その要求を教師に向かって出す場合が多い。だからそれを教師が聴き、

受け止めるか否かによって「子どもの態度もかわる」。子どもが要求を出しあうようになる基として「何でもいえる」言論の自由がなければならず、「何でも自由にいえる学級にするためには」第一に教師に向かって「何でもいえるように」しておかねばならない。

では教師は、要求を聴き受け止める場面、「何でも自由にいえる学級」を、どうつくるか。

②「故意にまちがってみせる」, 「せんせいのばか。」

たとえば、国語や算数の時間に、教師の方で故意にまちがってみせる。

黒板に、「う〇ぎ、なに見てはねる。」と三行に書いておいて、「さあ、みんな、ここの〇に何をいれたらいいのかな？」ときく。／「さ、だよ。」

「そうだね。それじゃ、さ、と書いてごらん。」

「よし、よし。先生わかったから書くよ。先生はうまいんだから、よく見ていてごらん。」

そして、大きく、ち、と書く。「さ」と反対の字、／「ちがった。」／「うそだ。」

子どもたちから声があがる。

「ちがうかなあ。ちがわないよ。ね。キヨコさん。」

教師は、とぼけて、子どもたちに助けをもとめる。／「ちがう。」と、キヨコはいう。

「おかしいな。まちがいじゃないよ。ね。ハルコさん。」／「うそだ。」と、ハルコはどなる。

「まちがいじゃないよ。これでいいんだよ。」

教師はますますとぼけるが、子どもたちもいっそうはげしく非をならす。そして、ついには、「せんせいのばか。」とどなるものまで出てくる。こうなったところで、

「それじゃ、どうなのかなあ。」

子どもたちは、そおれ、とばかりに、「こうだよ」と書いて見せる。

「そうか、そうか、こうだね。」

こうして、子どもたちは、文字を確実におぼえるばかりでなく、しだいに教師にむかって話ができるようになるのである。⁽³³⁾

教師がわざと「まちがってみせる」。黒板に「う〇ぎ、なに見てはねる。」と書いて「ここの〇に何をいれたらいい」？と聞き、大きく「ち」と書く。「うそだ。」と子どもたちから声があがる。とぼけて助けを求め。おかしいな、「ね。ハルコさん。」「うそだ。」とハルコは怒鳴る。ますますとぼけるが、ついには「せんせいのばか。」と怒鳴る。

間違はずのない教師が授業で故意に間違ってみせることが、子どもたちが自己の正しさの主張、正しさへの要求を、次第に教師に向かって話せるようになることを保証してゆく。「せんせいのばか」と怒鳴ることを意図して仕掛け、自由な発言を促す。こうして、互いに「要求をだしあってゆく」以前の段階の低学年の子どもたちが、要求を抑えずに教師に向かって何でも話せること、抑圧を除去し自由に要求を表出することを励まし、民主主義を「ほんもの」にする、「言論の自由」を求める「憲法学習」の実践としている。

(5) 「目あて」その4：集団で仕事をする

低学年「憲法学習」の「目あて」の4つ目は、「集団で仕事をする」である。低学年の子どもたちが「集団で仕事をする」とはどういうことか、そこにどう「憲法学習」としての意義を認

めてゆけばよいか。「集団で仕事をする」ことがなぜ「憲法学習」の「目あて」となるのか。

4 集団で仕事をする。

協力は、一方的に要求したり、強制したりすべきものではない。みんなの要求のうえにたつて、みんなの納得をとおして、なされるべきである。そして、その過程には、おたがいの人権、人間としての品位をみんなで守る、ということがなければならない。だから、集団で仕事をするということは、みんなで要求を出しあつてゆくことのうえに積み重ねられるべきものである。

一年生では、教師にむかってものをいうことが多いが、二年生ごろから、じょじょに、教師にむかってではなく、皆の方にむかってものをいうようにさせることが重要である。

子どもたちは、皆にむかってものをいうようにしているうちに、みんなということ意識するようになり、そのみんなのなかに位置づけて自分を考えるようになる。やがて、学級のなかにきまりや役割が生れてくる。そして、彼らは、それを破ったり、またつくりなおしたりして、進んでゆく。——そこに子どもの成長がある。子どもたちには、永久不変の絶対的なきまりなどをつくることはできないし、きまりというものをそういうものだとして印象づけることは、あやまっている。おとなのつくったきまりでさえも、究極的なものなどはないにありえないのであるから。

きまりが破られたり、つくりかえられたりするゆえにこそ、教師の役割というものも生れてくる。教師は、ここできまりの保護者として、あるいは批判者として、活躍しなければならないのである。なぜきまりはまもられなかったのか、どこがいけなかったのか、などを子どもたちとともに考えあうのである。子どもたちは、きまりが破られると、また新しいきまりをつくって、そこから出発する。それをくりかえし、そのくりかえしのなかで、いわば肉体的に、憲法をうけとめる力をつみあげていくのである。だから、教師は、教室のなかに新鮮な民主主義の空気がみなぎっているように、たえず配慮しなければならないのである。⁽³⁴⁾

「協力」は一方的要求や強制ではなく、皆の要求の上に立ち皆の納得を通してなされねばならない。だから「集団で仕事をする」ことは、上記の「目あて」の第3の如く皆で「要求を出しあつてゆく」ことの上に積み重ねられるべきものであり、その過程には互いの人権、「人間としての品位」を皆で守ることがなければならない。ここでは、学級で「集団で仕事をする」ということを、「要求をだしあ」った上での納得を基礎にした「協力」、言わば〈学級自治〉の文脈・意味あい論じていることが特徴的である。

徐々に皆に向かつてものを言ううちに、子どもたちは「みんな」を意識しはじめ、その中に自分を位置づけて考えるようになる。やがて学級に「きまり」や役割が生まれ、「それを破ったり、またつくりなおしたりして」進む。子どもたちに「きまり」とは絶対的な永久不変のものだと印象づけることは誤りで、それは破られたりつくりかえられたりするものであるが故に、教師の役割もまた生まれる。教師はきまりの保護者、批判者として「なぜきまりはまもられなかったのか」等を「子どもたちとともに考えあう」。きまりが破られるとまた新しいきまりをつくってそこから出発する、そうした〈自治〉の繰り返しの中で、子どもたちは「肉体的に、憲法をうけとめる力をつみあげていく」。だから教師は、教室の中に新鮮な民主主義の空気が漲るよう絶えず配慮せねばならないのである。

かくして、「集団で仕事をする」ことがなぜ「憲法学習」になるのか。学級集団に自治があり、「民主主義の空気」が漲る教室に、「憲法学習」が生まれるのであり、子どもたちは、「きまり」をつ

くりかえてゆく「協力」と学級自治を実行する過程で、「憲法をうけとめる力」を「肉体的に」積み上げていく。それが彼らの考えた「憲法学習」の一つなのである⁽³⁵⁾。

では実際の、その支援の姿はどういうものか。教室での記録が、一つ記されている。

子どもは、はじめから皆の方にむかってものをいうことができるわけではない。

そこで、子どもたちがよく教師のところにもってくる訴えごとのなかで、皆に関係のあることをとりあげ、「それは、みんなで相談しようや」といって、その子ども^(ママ)をお前に出す。

その子どもの肩をぎっしりとおさえながら、「トキちゃんが、みんなに相談したいことがあるんだそうだ。それで、トキちゃんがみんなにいうから、よくきいてください。」といっている。

そして、トキコには、耳に口をよせて、「先生がついているから、だいじょうぶ。」と安心させてやる。

こういうことは、それぞれの子どもにあった方法を考えるべきで、そこにこそ、教師に固有の独創性が発揮されるのである。⁽³⁶⁾

教師は、子どもたちがよく寄せる訴えの中で皆に関係のあることを取り上げて、皆で相談しようとその子を「前に出す」。(おそらく一年生の)トキちゃんの「肩をぎっしりとおさえ」ながら、彼女に代わって「みんなに相談したいことがある」ので「よくきいてください」と皆に言う。トキちゃんの耳に口をよせて「だいじょうぶ」と安心させる。こういう「要求をだしあう」ことに向かうことへの働きかけの実際は、教師が「固有の独創性」を発揮して「それぞれの子どもにあった方法を考えるべき」ものである。

(6) 小括 一小学校低学年「憲法学習」論の特質一

『憲法学習』の中で論じられていた、小学校低学年の憲法学習とは、「日本国憲法そのもの、その各条項を学習させようとするものではな」く、先ず、憲法の本質にしたがって子どもの性格や態度を伸ばすこと、のちの憲法学習の基礎、憲法学習の「人間的」土台・背景をつくることを主眼とするものであった。そのめあては、学級生活の中で、いのちの尊厳と差別を、そして要求を出しあい協力して集団で仕事をすることを、教師との身体と心の触れ合いから、そして教師の細やかな心遣いの下で、子どもたちが自分たちの生活と行動を通して、身体で身につけてゆくものとして、語られていた。子どもたちが、そうした生活・行動のなかで、「肉体的に」憲法を受けとめる力を、自らの中に積み上げ、育ててゆく、それが小学校低学年における「憲法学習」論の骨子であった。

即ち、自分の「ウンコ」を気遣い、耳や鼻をつままれながら「人は売ったり買ったりできないものだ」と教えられ、誕生日を祝福しあい、抱き抱えられる「人間的なあなたかみ」のなかでけんかを諫められながら、「いのちを大事にする」ことを学ぶ。鬼ごっこや爪切りの中で、身体と「心の結びつき」を感じながら、「どんな子のひとりをも見捨てたり軽蔑したり」しない、「差別をしない教師」の行動・姿を見て、「差別をしない」ことを学ぶ。故意にまちがってみせる教師に向かって「せんせいのほか」と怒鳴りながら、何でも自由に言うこと、「要求を出しあう」ことを学び、その要求の上に立って学級生活に「きまり」をつくり、それをつくりかえてゆく「協力」を構築しあってゆく。こうして民主主義の空気が漲る教室の中で「集団で仕事をすること」を学ぶ。小学校一・二年生は、教師の学級経営・生活指導という支えの下、身体を摺り寄せ心

を結びつけ、人間的なあたたかみの通いあう関係のなかで、生活と行動から憲法学習の土台・背景をつくっていくのである。

そこに言う4つの「目あて」は、いわゆる〈(頭で)理解すべき知識〉という性質を持っていなかった。すべて「身体的行動」⁽³⁷⁾そのものの表現(動詞)であり、学級での人間的な触れ合いの中で、その「肉体」を通して、憲法の人間的価値を自らの中に刻み、「憲法をうけとめる力」を自らの中に積み上げてゆく、生活の中での行動の準則・目的(道徳的行為⁽³⁸⁾)そのものことであったといえる⁽³⁹⁾。

また、4つの「目あて」に即して展開されていた具体的な「憲法学習」指導論は、主に、民主主義と自治のある、心の通いあう学級づくりへの学級経営論であり、教師の具体的な「生活指導」論であったとともに、教師はどうあればよいか、どういう姿勢を子どもに見せるか等の、〈教師論〉という性格を色濃く持っていた点も、その特徴として挙げられよう。

4. 土田茂範と『村の一年生』

(1) 土田茂範のこと

土田茂範は、1949(昭和24)年3月、山形師範学校を卒業後、西村山郡醍醐村醍醐小学校に赴任。中・高学年を担任し、子どもたちを「毎日、どなりつけて暮らしていた」⁽⁴⁰⁾という。そうした中で、国分一太郎の「綴方の復興と前進のために」(『教育新報』連載)などに会い、「生活綴方」実践に目を向けていく⁽⁴¹⁾。そしてこの頃、山形新聞社の論説委員をしていた須藤克三や、山形県児童文化研究会の教師らに学び、励まされながら、版画と詩による生活指導を実践した版画集『百姓のうた』をつくっていた⁽⁴²⁾。

土田は、1952(昭和27)年4月に西村山郡西里村西里小学校に転任し、2年後の1954年度、一年生学級39人を初めて担任し、翌年、その教室生活の一年間の歩み、指導実践の過程を記録した『村の一年生』を出版した。『憲法学習』発行(1956年)の前年、1955年の7月のことである。この実践の当時の1954年度、土田は25歳の若い青年教師であった。

同書の中には、後に続く土田の著書『村のつづり方入門』、『学力とのたたかい』、『ふるさとを守る教育』へと展開する、一連の土田の実践への思考(志向)の原型ともいえるものが内在しているといえる。

(2) 教育実践記録『村の一年生』

例えば、『戦時下北方美術教育運動—埋もれていた記録—』(1974年)⁽⁴³⁾等の著書がある教育研究者・小田切正は、土田の一連の実践を分析する論考で、冒頭こう記している。

わたしが土田氏の著書にはじめて接したのは、「村の一年生」(昭和三十年、新評論)であるが、いまでもそれを読んだときの感動は忘れられない。

学校にくるのをいやがるもの、話をしないもの、下駄箱をまちがえて「なくなった」と泣きだし、図画をかかせると「おら、やんだ」とかかない村の一年生、その人間的な可能性を、ぎりぎりまで追求する教育的努力と、農村社会の共同体的規制から子どもを解放しようとする情熱とが、生命のとうとさを守るといふ一点にむすびついて展開された論理を、そこに発見したのである。

1 + 1 = 2 このあたりまえなことがらをもっとも感動をこめて教え、だまってすわっている

土 屋 直 人

子どもに、いちばんよく知っている自分のことから話をさせ、「ウンコ」をすることからも、いのちを大切にする人間をつくることをめざし、からだのあたたかみをとおして心がかよふことを認識させ、…(略)…子どもを人間として成長させることの実に豊かな認識と生活の指導にあふれたものであった。子どもといっしょに生活するという、その教育活動が、こんなにまで子どもを、教師を、そして父母をも変えるものだろうか、「村の一年生」があたえた感動は、このようなものであった。⁽⁴⁴⁾

この小田切の文章が、この『村の一年生』という一年間の教室記録の要点と骨格を的確に言い表しているように思う。

「子どものほんとうの友だちになること」を心に念じ、臨んだ入学式であったが、初日から泣き通して学校を嫌がるタカコ、家庭の事情から一年遅れて入学したマサヒロ、黙って座っている子どもたち…。口頭作文に取り組むがうまくいかず、作文が書かせられず、自信を失ってゆく。指導に困惑しながら、それまでの高学年受け持ち時の「観念教育」を思い起こして反省し、子らの学校・教師に感じている「抵抗」を解放すべく、文字通り体ごと子らと触れ合い、日々模索を続けていく地道な格闘の過程、その実感を率直に記している、「悔恨」と「失敗の記録」⁽⁴⁵⁾である。須藤克三は、同書の「まえがき」で、土田を「愚直にも似た誠実さをもった人間」と形容している⁽⁴⁶⁾。

なお、『村の一年生』は1956年、小西健二郎『学級革命』などととともに、「日本作文の会」の第4回「小砂丘忠義賞」を受賞している⁽⁴⁷⁾。

土田は後年、こう述べている。

生活綴方の実践は、文字を身につけさせることから始まる。それまでの五年間、高学年で文字を身につけていない子どもに苦しみ、一年生の実践を手がけてみようと思案した。

当時は、幼児の教育施設が何もなかった。家庭からまっすぐ学校に来た。現在では想像の出来ないことかも知れない。

わたしは、その中で、子どもの生命を大切にしたい、それだけを願っていた。

わたしは、この「村の一年生」を担当することによって、はしなくも、生活綴方の教育は人間を育てる実践であるということを教えられたのかも知れない。⁽⁴⁸⁾

土田茂範著『村の一年生』の目次、章・節構成は、【表3】の通りである。その全体からは、学級での一年間の生活の営みの実際とその性格、指導の前進の足跡の大筋が窺い知れる。なお、この表の中で下線を付している箇所は、筆者が確認した限りでの、「憲法学習」に関連した記述内容・記録が見られる部分である。以下では、この下線部の箇所に着目し、その記述の全てを追っていくことにしたい。

【表3】土田茂範著『村の一年生』の目次、章・節構成

もくじ

まえがき 須藤克三

一 四月

1 あほう先生誕生 / 2 入学式の準備 / 3 入学式 / 4 雨ふり / 5 学校にくるのがいやな子ども / 6 誕生日 / 7 末っ子組 / 8 図画をかかない子ども / 9 はきもの / 10 友だち / 11 おにごっこ / 12 子どもがつくってくれた童話 / 13 じどうさま / 14 あほう先生 / 15 きしゃぼっぽ

二 五月

1 かげんはどうか / 2 学級経営 / 3 ウンコはしてきたか / 4 遠足のれんしゅう / 5 遠足 / 6 つめきり / 7 注射のいやな子ども / 8 けんか / 9 野性的になる子ども

三 六月

1 小運動会 / 2 オルガン勉強 / 3 朝しかられる子ども / 4 ちえのおくれた子ども / 5 ひとつの主張 / 6 目玉を動かす練習 / 7 昔話 / 8 国語の教科書 / 9 文字に入る

四 七月

1 下痢 / 2 おかねのこと / 3 せんせい、もうけたな / 4 おとうさんが、ごしゃくんだ / 5 文の中で、こんなふうにしてことば(単語)を教えてみた / 6 文字はこんなにして教えてみた / 7 べんきょうはここまで / 8 『きしゃぼっぽ』

五 八月 1 夏休みについておぼえ書 / 2 「せんせい」というハガキ / 3 二学期はじめの日 / 4 展覧会

六 九月

1 人だからよ / 2 口頭作文 / 3 おまつり / 4 先生、まちがった / 5 見当をつける / 6 おべんとう / 7 おへそにふたを

七 十月 1 家庭展覧会 / 2 作文を書かせるまで / 3 国語の学習 / 4 ヒロシのけが / 5 ○で書く作文

八 十一月

1 とらとらいおん / 2 おら、ごしゃかれるからやんだ / 3 タカコが話をするようになった / 4 机の中に頭をかくしたマキマサユキ / 5 作文の処理

九 十二月

1 だれが一等賞か / 2 うちの子どもは何もかかない / 3 まぐろのさしみがくいたいから、兵隊にならない / 4 わたしたちのねがい / 5 親の広場・教師の広場 / 6 クリスマス

十 一月

1 年賀状 / 2 スミコの母から教えられた「鼻は」 / 3 おとうさんとおかあさんの一ねんせいのころ / 4 お正月がやってくる / 5 国語の学習

十一 二月 1 こんなことでいいのだろうか / 2 漢字をおぼえさせるための童話 / 3 紙をおそれる子ども

十二 三月

1 マサヒロが図画をかいた / 2 そうじをさせてけろう / 3 うめの花をかいてもいいか / 4 だれもよきしていなかったこと / 5 卒業式

あとがき 土田茂範

(土田茂範著『村の一年生』(新評論, 1955年)より筆者作成。)

(3) 『村の一年生』のあとがき—「基本的人権の思想をやしなう芽」—

土田は、『村の一年生』の「あとがき—鼻や耳は『みせや』で売るか—」の中で、「人間は売ったり買ったりできないものだ」等をめぐるやりとりについて、こう記している。

夏休みの時のことだ。

土 屋 直 人

おさらい帳に、「み」のつくことばとして、「みかん」と「みせや」とを書く問題があった。黒板に大きく「みせや」と書き、「みせやというのは、何だかわかるか。」／と試してみた。子どもたちは、さし絵を見て、「店だどれくみせだよ。」／と、いう。「うん。そうだ。ここらでいう店だね。店は、何をするとところだ。」／と、いう。このように、そんなことぐらい知ってるよといわんばかりに「売るところだ。」／と、どなった。「そうだ。売るところだ。それでも、これは売るか。」と大きな声でいいながら、一番前のマサヒロの鼻をつまんだ。「売らねくらないよ。」子どもたちは、大声でどなる。こんどはセイコのところにいって、耳をつまんだ。「これ、売るか。」／「売らね。」／子どもたちは、また大声でどなった。こんどは、コウエツのシャツをつまんだ。「これは、売るか。」／「売る。」子どもたちは、おもしろくなったらしい。ますます大きな声でどなる。それで、／「そうだ、これは売るね。なぜ、鼻や耳は売らないのだろう。」と試してみた。子どもたちは、目をみはってしんとした。「さあ、なぜだろうな。」／また試してみた。「人だからだべすくなんだよ。」／マサハルが立ちあがって、どもるようにいった。わたしも、「そうだ。人だからだ。」／と大きな声でいい、ウンウンうなずいた。⁽⁴⁹⁾

こうして、「小学校一・二年の憲法学習」の「目あて」その1「いのちを大事にする」に記載があった、「人間は売ったり買ったりできないものだ」の記述箇所は、この「あとがき」の記録の内容を、凝縮させて記したものであったものといえる。

そして、『村の一年生』では、これに、こう続ける。

人間は売ったり買ったりできないものだ。そうなのに、十年ほど前まで老人たちは、「きかねくすると、伊達(他の地域)に売ってやるぞ。」と、むぞうさに子どもたちを叱りとばした。

そのむぞうさな、あらっぽい思想が、——そんな「ものは」思想でないかもしれないが——今もって現実にはうずをまいている。だから、そのむぞうさな、あらっぽい思想を、こまやかなものにするために、人間を売る、買うなどということばを使わないような、人間や社会をつくるためにも、先ずこんなことをやりながら、基本的人権の思想をやしなう芽をつくっていかなくてはならないのでないか。

要するに“わたしたちは、人間なのだ。品物でないんだ。生きてるんだ。いのちを持っているんだ”ということばを、国語でも、算数でも、理科でも、社会でも、かたときもわずれずに教えてやりたい。これが、わたしのねがかったのだ。

しかし、こうしてまとめてみると、あまりにもその方法のまずさが目について仕方がない。

文字を教えるまでの経過、教えてからのその方法、算数、音楽、図画、体育、どれを考えてみても、そのねがいが達成されたとも思えないし、これは、そんな意味でも、わたしの一つの失敗の記録

であるかも知れない。⁽⁵⁰⁾

土田にとって、「鼻や耳はみせやで売るか」と子どもたちに問いかけ、「人間は売ったり買ったりできないものだ。」ということをつえさせる働きかけは、「人間を売る、買うなどということばを使わないような、人間や社会をつくる」ためであった。『村の一年生』の実践は、「わたしたちは、人間なのだ。品物でないんだ。生きているんだ。いのちを持っているんだ」ということを「子らに教えることを一貫して願った仕事であり、その全体、その始終の折々において「いのち」を持つ人間の尊さを教えることを位置づけた、「基本的人権の思想をやしなう芽をつくって」くことをめざした教室実践であった。こうして、土田が「基本的人権の思想」を、一年生学級での自らの実践の根本に据えるべき視座として記していたことは、重要である。ここに、先に見た「憲法学習」論の趣旨の一部が、『村の一年生』実践を貫く中核的なねらいとして、既に実質的に記されていたことに注目したい。

5. 「憲法学習」の4つの「目あて」と、『村の一年生』の中の実践記録

(1) 憲法学習の「目あて」その1・「いのちを大事にする」にかかわって

土田の教育実践記録は、教室の実際の情景が詳細に浮かび上がるような、丁寧な叙述という特徴を持ち、土田の働きかけの実際とその妙がその意図とともに知れるものである。以下、その記録を子細に引きながら、『憲法学習』の記述との関連を逐一確かめていきたい。

日教組教文部編『憲法学習』の「小学校一・二年の憲法学習」では、4つの「目あて」が示され、その各々の趣旨とともに、幾つかの実践場面が記されていた。

まず、その『憲法学習』の「目あて」の第一に挙げられていた「1. いのちを大事にする」にかかわる、『村の一年生』の中の記述を、以下に挙げていこう。

「1. いのちを大事にする」の項では、「ウンコ」、「おはよう」、「人間は売ったり買ったりできないものだ」、「誕生日」、「けんか」、「本気で叱る」等の実践場面が記されていた。

①「学級経営案」

まず、土田が「五月」の章で、「学級経営案」のことを述べる段において、「いのちを大切にす」ということについて、以下のように指摘していたことが注目される。

2 学級経営

教務の堀米先生の話で、学級経営案を書くことになった。今まで、高学年だけで、ちょっとめんくらったが、

★経営の目標

1 読んだり、書いたりできない子どもをなくする。

… (中略) …

2 自分のからだ、他人のからだをだいじにする子どもにする。

いくら文字と書いてみたところで、いのちをなくしては何もならない。だから、自分のいのちを大切にす子どもにしたい。それが、ひいては、他人のいのちを大切にす子どもになるのではないだろうか。毎日毎日、いろいろな場で教えてやりたい。

3 たのしく、アッハハと笑える子どもにしたい。

… (中略) …

こんな目あてを書いた。そして、あまりにも学級のおいのするやりかた、事務的なやりかたでなく、はばひろい人間的な面を重んずるようにしてやりたい。… (中略) …また、すきのない、ぎりぎり子どもにおしつけることのない、教師となって子どもにぶつかりたい。自分自身に不忠実であって、子どもにだけおしつけることのないようにしたい。ほんとうに、子どもといっしょに生活する教師になりたい。今まで、わたしは、そうした面を多分にもった人間だったのだから。

… (中略) …

次には、なんでも話ができる教師と子どものつながりにしたい。農村の子どもは、話をしないのが多いのだから、それから解き放ちたい。みんなのまえて、話ができない、そのことが、自分の足場をもたないということにつながるのではなかろうか。⁽⁵¹⁾

この、「自分のいのちを大切にしたい。それが、ひいては、他人のいのちを大切にしたい」という記述は、『憲法学習』の中の、「ウンコ」の指導を述べている箇所での指摘と、ほぼ同様の論旨のものである。そして「ほんとうに、子どもといっしょに生活する教師になりたい」、「なんでも話ができる教師と子どものつながりにしたい」とその心意を明確に述べている内容も、憲法学習論に通じている。

②「ウンコ」

3 ウンコはしてきたか

「ウンコしてきたか。」 / 「してきた。」

「してきた人、手あげてみる。」 / 約半分手をあげた。それで、

「してこね人は、いつウンコたれんなだくしてくるんだ。」 / といってみたら、

「がっこうから、いってからだ。」 / という子どももいれば、だまっているのもいる。

「毎日、いっぺん、ウンコたれんなねからな。」 / といってやった。

だんだん、ウンコしてこない子どもがきまってきた。

一週間ほどしたら、マツダ ヨシユキが、

「でねな、たれんながいくでないのにすんのかい。」 / というので、

「よし。よし。んだら、できるようにする方法教えっかな。いいか。朝おきたらふくきってく着て、水すこしのむといいだな、んだと、ままくったあとで。」

と教えた。ヨシユキは、 / 「おれなウンコ、いしころみたいだ。」 / といっていた。

「んだから、毎日さんなねず。」

といったが、もう、便秘をしているのだ。高学年になると、三日も大便をしなくて平気でいる子どもができる。こんな習慣になったものは、なおすのが実に困難だ、そんな習慣は、一年生でつくられるのでないかと思うと、なんとかして、一日一回、大便をする習慣をつけたかった。

こんな大便をするというような、つまらないことから、いのちを大切にしたい人間をつくり出すことができるのではないか。 … (略) …⁽⁵²⁾

『憲法学習』の「ウンコ」の記述部分は、こうして、土田自身の実践を記したものであった、ということがわかる。土田は、『村の一年生』の中で既に、「ウンコ」の指導は「いのちを大切に
する人間をつくっていく」ものと、自覚的に論及し、「憲法学習」の「目あて」の実質を、既に記
していたのであった。

③「おはよう」は「人だからだ。」

1 人だからよ

「おはよう。」／朝のあいさつがすんだあと、
「なぜ、おはようなんて、するんだべな。」／と、なんの気なしにいったら、
「人だはげよく人間だからよ。」／と子どもたちがいう。／まったくだ。
「んだな。べっきくかえる>や、せみなどすねもな。ほしてくそうして>、べっきやせみさ
くにく>、人もおはようてすねもね。人さだけでもな。先生も人だす、みんなも人だはげ、すん
なだもな。んだなあ。」／とあいづちをうった。

「人だからだ。」／「人間だからだ。」

というこのおさない子どもたちの考えを、だいじにしてやらなければならないのだ。

ビキニの灰も、人だから、人間だからという気があったら、おこらないのではないか。そん
なことを思えば思うほど、子どもたちが、

「人だからよ。」

ということばを大切にしたい。大切にだけでなく、ほんとうに、人間だからと人間を大
切にする子どもにしたいと考えた。 … (後略) … ⁽⁵³⁾

「おはよう」をするのは「人間だからだ」。「人だからよ。」という子どもの考え、その言葉を大
切にし、「人間を大切に子ども」に育てたい。この論旨は、「人間の尊厳の自覚」に論及し
ていた「憲法学習」論と、通じている。そして、「九月」の章の、この「ビキニの灰も、人だから、
人間だからという気があったら、おこらないのではないか」との記述は、『憲法学習』にはない
ものであるが、当時の土田の社会・政治観が覗かれる箇所である。アメリカ合衆国のビキニ環
礁での核実験、地域に生きる人々の多大な被害と犠牲、水素爆弾等による放射能汚染、「第五
福竜丸事件」(1954年3月)⁽⁵⁴⁾も、そこに「人だから、人間だからという気持ちがあったら、
おこらないのではないか」。『村の一年生』という実践記録の中にあるこの言葉を、「人間の尊厳」
を学ぶ「憲法学習」論として捉え返すとき、この土田の指摘は、重く響く。そうであれば、憲
法学習とは、果たして何を学び、何を考えることなのか…。

④「誕生日」

6 誕生日

出席簿を書いていたら、セキノ ミネコが四月五日、モトキ ミツヨシが四月七日、カクダ
ミサコが四月七日に生まれていた。誕生日のことを子どもに教え、祝ってやりたいと思っ
ていたが、わすれていた。それで、今日の四月八日生まれのショウジ セツコもふくめて祝っ
てやることにした。

土屋直人

おはようをしたあと、
「みんな、いつうまれたかおぼえっだがくおぼえているか。」／と試みてみた。
カクダ ミサコが、／「おれ。きんなくきのう>のあさげくあさ>うまっだんだ。」／という。
「あいや、きんなのあさげうまっで、ほだえくそんなに>おっきなたながえ。」
すぐ、クサカリ マサハルが口をとげてくとんがらして>いった。ミサコは、
「ずっとまえのよ。」／とつけたした。マサハルは、／「んだべなあ。」／とケラケラ笑った。
「よくおぼえっだな。今から、うまれた人おしえるから、なまえよぼれた人はでてこいよ。」
こういって、ミツヨシをよんだ。両肩から前に手をやり、だくようにして、
「ミツヨシさ。七日に生まれたんだ。そしてままくって、こだいこんなに>大きくなった
んだ。これからも、ままくって、このぐらい大きくなるように、みんな手をたたいてけんべね。」
と試みて、わたしのせいぐらいまで、だきかかえてやった。子どもたちは、パチパチと手を
たたいた。セキノ ミネコ、カクダ ミサコ、ショウジ セツコとやっていた。セツコは、
わたしのズボンをしっかりとにぎっていた。抵抗があるんだなと思い、だきかかえて、上にあ
げてやらなかった。わたしの組、一年一組は、四月から、九月までの生まれだったので、誕生日
には、いつも、こうしてやっていた。⁽⁵⁵⁾

年度のはじめの「四月」から、教室に誕生日を祝う場をつくり、その後も一貫してやっていく。
「抵抗がある」子に気遣いつつ、一人ひとりを抱きかかえ上げながら紹介し、みんなに拍手を
求める。笑いあい喜びあつての「祝福」が、「人間の尊厳の自覚」につながる。この「四月」から
の誕生日祝いは、「五月」に記していた「自分のいのちを大切に子どもにしたい。」という学級
経営案のことばへと、つながるものでもあったろう。

⑤「けんか」

「五月」の章の中には、「けんか」をめぐる記録が記されている。

8 けんか

「ほうきたがってくもって>、けんかした。」
セキノ ミネコがいいつけにきた。ショウゴがほうきを投げつけているのが見えた。とんで
行ったら、わたしの姿を見つけて、しらんふりをしていた。だまって立っていた。
クサカリ マサハルが、／「にくみから、したんだ。」／という。
「けんかしてわるいと先生いったでないか。だめだ。」／とにらみつけてやった。
コウエツが、／「なにもすねなただがだくしないのにたたかれた>。」／と泣いていた。
「よし。よし。」／だまして、勉強をはじめた。
五月のなかばもすぎ、学校生活になれたのか、けんかがときどきおきた。
けんかがはじまると、だまっていって、とっくみあっているふたりを、抱きあげてぐっとし
めつけてやった。子どもたちはなにもできなくなって、顔をつけるようにして、にらめているが、
すぐ顔がくずれてくる。こうなると、
「やめろ。やめないで、いいか。このままたがってくもって>いって、そこの窓から、外に
だしてやるぞ。」
そういいながら、窓ぎわに歩いて行く。こんどは、ふたりで足をばたばたさせて、窓から外

にだされないようにがんばる。

「んだからくだから>、やめろ。」

どしんと、下におろすと、ふたりはニヤニヤして席にもどっていく。

わたしは、こうしてけんかをやめさせた。心がかようということは、からだのあたたかみの流れるなかからこそ生まれるものだ。からだをすりよせるところからなど、けんかなんか生まれてくるはずはないと考えてしたことだ。⁽⁵⁶⁾

この中の、「抱きあげてぐっとしめつけ」て「けんかをやめさせた」顛末も、『憲法学習』の「けんか」の記載と類似している。末尾の、「心がかようということは、からだのあたたかみの流れるなかからこそ生まれるものだ。からだをすりよせるところからなど、けんかなんか生まれてくるはずはないと考えてしたことだ。」という記述も、『憲法学習』の各所の文脈・論旨と通ずるものがある。

(2) 憲法学習の「目あて」その2・「差別をしない」にかかわって

『憲法学習』の2つ目の「目あて」である「差別をしない」の項には、「子どもたちを助手に」「子どもの名前を問題のなかに」⁽⁵⁷⁾の他、「鬼ごっこ」「爪を切ってやる」という内容があった。『村の一年生』には、「おにごっこ」「爪を切る」の項を立てた記録部分がある。

①「おにごっこ」

11 おにごっこ

「さあ。おにごっこするや。」／そういって、教室からだすと、

「ウワー。」／と体操場いっぱいにちらばりだす。

「だれいかな。だれか鬼になってくれないかな。」／「おれ。」「おれなる。」「おれ、いい。」

われも、われもという。鬼をきめて、わたしがはしりだすと、鬼は、わたしだけを追いまわす。スリッパをはいて、十分も走っていると、つかれる。ことに、わたしのスリッパは、靴を改造したものだから、重くてやりきれない。／つかまえられる。

今度は、わたしが鬼になる。こうなると、早くつかまえてくれと、服をつかまえたり、前にきてはやくつかまえられようとしたり、わたしと手をつなぎたくてしかたがないようだ。

なるほど、ここだ、と思って、抵抗のある子をめざして、わたしは走る。つかまえる。手をつなぐ。／「こんどは、タカちゃん。」

また走る。女の子をつかまえ、それから、男の子。こんなことを考えながらやるが、そうはさせない。男の子は、女の子にふれて、／「せめられた<つかまえられた>。」

といって、わたしのそばに割りこんでくる。おわって、次はまた鬼をきめて走る。こんどは、全部が鬼になってわたしを追いかけ、足、手、ところ嫌わずつかまえ、おしたおす。

「まいった。まいった。」／といってもはなすものでない。そうすると、わたしは、

「エーン。」／と泣きまねをはじめ。

「泣きまねだ。泣きまねだ。」／子どもたちは、手をゆるめないが、そのまま、

「エーン。」／とやっている、

「やめろ。やめろ。」／とやめさせる子どもがでる。子どもの手はなれたころ、

土屋直人

「アッハハハ。」／とわたしは、おきて走る。また追いかける。こうして二十分ほど走る。
「教室にはいろさ。」／とって、そのあといれるのだが、鬼ごっこをしてから、子どもたちの抵抗感が、急になくなっていった。心のかよった教育は、からだをすりよせる、ぶつつかるところからはじまるのだ。⁽⁵⁸⁾

ここに言う抵抗感とは、ある子どもの、4月に入学以来の教師・土田に対してのそれであり、捕まえる、手をつなぐ、身体を摺り寄せ、ぶつつかるといふ体の触れ合いが、その抵抗感をなくすことになっていった。それは「遊び」の中での子どもの「解放」でもあった。こうして、鬼ごっこが、「心のかよった教育」へと連なるものとなることを、土田はここに発見している。

そして、「なるほど、ここだ、と思って、抵抗のある子をめざして、わたしは走る。つかまえる。手をつなぐ。」「こんどは、タカちゃん。」「憲法学習」論に引き付けて考えれば、ここに、教師・土田の、「どんな子どものひとりをも見すてたり、軽べつしたりせず、温かい手をさしのばすように」との、「ゆきとどいた心づかい」、「差別をしない」子どもを育てようとする「差別をしない教師」の一つの姿が見られる。

なお、末尾にある、「心のかよった教育は、からだをすりよせる、ぶつつかるところからはじまるのだ」という視座は、先の「けんか」の記録の中にあつた、「心がかよふということは、からだのあたたかみの流れるなかからこそ生まれるものだ」との記述と通ずるものがあり、「憲法学習」の「いのちを大事にする」という「目あて」に関する記載の内容とも繋がるものである。

②「つめきり」

6 つめきり

家では、田んぼの仕事がいそがしくなってきたのか、めっきり、まっ黒いつめをのぼしている子どもがふえてきた。

「つめきらんねくつめをきらなくてはいけない>人よくみて、手をあげる。」

八割もの子どもが手をあげる。

「よし。きってやるぞ。」／と、休み時間にきってやった。

まず、ツネコのを、／「おかあさん、なにしてる。」／「ぞうりつくり。」

こんな話をしながらきってやった。

「かあちゃん、いたか。」／「いた。」

「こうちゃんな、盲腸きったなて、ばあちゃんあつかい行ってんなが<行っているのか>。」

「んだ。」

「ばあちゃん、えねくてさぶすえべくなくてさびしいだろう>。」

「さぶすぐなえくさびしくない>。じいちゃんどさ、ならんでねてんも。」

こんな話をして、スミコのをきった。

ヨシユキは、／「いえさなのいっても、だれもえねくない>。」／というし、ケイイチも、

「だれもえね。」／という。／「どこから入って行くの。」／「こやからよ。」

「んだらくそしたら>、ただいまいわないのか。」

「いうっだなくいうよ>、えっか、えねがわかんねもの<いるか いないか わからないもの>。」

「いると、なんという。」／「はえてくはい と>、いう。」

子どもらをむかえてくれるのは、おばあさんが大部分で、だれもない家にかえっていくのもよほどいた。

つめがのびるのも、むりはない。そんなことを考えたり、家にだれもないという子どもは、帰ってからなにをしてるんだろうなどと、わたしはつめをきっていた。

子どもを、うしろから抱きかかえるようにしながら、家のはなしをきいたり、遊びのことをきいたりしてやるつめきりは、実にたのしかった。

なかには、／「おれな、足のつめもきってけろ。」

などという子どももいたりして、休み時間は、ほとんどなかった。

タバコをすえなくなる苦しさはあったけれど、この日から、いつもつめきを道具箱に入れて教室に行くことにした。⁽⁵⁹⁾

土田は「五月」、実際に、学級での「つめきり」を、「差別」なく、求める全ての子ども一人ひとりに、「子どもを、うしろから抱きかかえるようにしながら、家のはなしをきいたり、遊びのことをきいたりして」行っていた。これも、「憲法学習」に記載のあった記述内容である。ここにも、身体の温かみが流れるよう、身体を摺り寄せ、心を通わせる「差別をしない教師」（になろうとする心意）としての振舞いがある。土田は『村の一年生』では、この「子ども理解」につながる「つめきりは、実にたのしかった。」と、述懐を付している。

(3) 憲法学習の「目あて」その3・「要求を出しあってゆく」にかかわって

「憲法学習」の「目あて」その3「要求を出しあってゆく」には、「故意にまちがってみせる」「せんせいのほか。」という記録があった。『村の一年生』ではどうであったか。

①「あほう先生」

14 あほう先生

りんごを、五個黒板に書いた。／「いくつある。」／「いつ。」／子どもたちは、ばらばら答える。

「んだか。よし。先生数えてみんぞ。」／「ひとつ。」／「ふたっつ。」／「……………」

おなじところを二度かぞえて、／「むっつだね。」／といった。

「ほんねくちがう>。」／と子どもたちがどなる。中には、前にでてきて、

「ひとつ。ふたっつ。……。」／と、ていねいにかぞえてみせる子ども[も]いる。

「よし。んだら、もう、いっぺん。」／といて、また、

「ひとつ。」／「ふたっつ。」／とかぞえだす。

「むっつだな。んだな。セエコさん。」／「んだね、コウエツさん。」

と聞いていった。子どもたちは、／「んなえ。」

といたり、くびをふったりする。なんべんもかぞえたりしたら、そのたびごとに前にでてきて、

「ひとつ。ふたっつ。……………」／とかぞえ、

「いっつだず。」／という。それでもかぞえようとしたら、

「せんせいのあほう。」／「せんせいなのくなんか>あほくさいな。」／「ばかやろー。」

とどなりつけられた。／まったくのあほう先生だ。

わたしは、教育というものは、あたりまえのことをあたりまえだと教えることだと考えてみた。一に一をたして二になるというあたりまえのことをあたりまえだと教える。それには、それだけの——あたりまえになるだけの理由がある。そして、そのあたりまえを、ただあたりまえだと、あっさりやるには、あまりにも、もったいないではないか。もっと感動をこめて教えてやるのが大切なのではないかと考えた。教育に、すばらしい特別なものなどあるはずはなかりうし、あたりまえのものを、どんな感動をもたせてつみあげていくかということが、大切なのではないか。そしてそのあたりまえのことが、ぐっと身にくるのは、反対のことをやってみせるのがいちばん簡単なことだと考えた。そして、それが、どれほど子どもたちに感動をよびおこすことか。⁽⁶⁰⁾

故意に間違ってみせ、「せんせいのあほう」と怒鳴りつけられる、「あほう先生」の顛末。これも、「何でも自由にいえる学級にするために」という「憲法学習」の論旨と同じである。「あほう先生」になることは、土田にとっては、「あたりまえ」を「感動をこめて」教える一つの自覚的な方途でもあった。

更に、『村の一年生』の「九月」の章には以下のような場面の記録もある。

②「先生、まちがった」

4 先生、まちがった

子どもたちに文字を教えたら、「と」が「ㇿ」になったり、「は」が「𐄂」になったり「さ」が「ち」になったり、いやはやたいしたものだ。

ずっと前、数字を教えた時もそうだった。ㇿだのㇿだのとまちがえた数字をみながら、これをわたしがㇿだの、ㇿだのとまちがえて書いたら、まちがわなくならないだろうかと考えた。それから、時どきまちがえて書くことにした。

「さあ、このりんごいくつですか。」／「むつつ。」

「むつつつというの、どう書くのだけかな。」／「六てよ。」

「よし、んだら書いてみる。」

子どもに書かせたあと、わたしは、黒板に、／「六て、こうだったな。」／といいながら、

ㇿ

こう書いた。

子どもたちは、／「んないくちがう>。ほだな、うそだ。」／「六てこうだ。」／とワイワイいいだした。黒板にでてきて、ㇿと書いてみせる。

「んだがやくそうだかな>。こうだべなくこうだろう>。」

わたしは、とぼけている。こんどは、子どもたちぜんぶが、

「んない。」／おこるような声でどなった。

「それじゃ、どうや。」

子どもたちは、指で空中に大きくㇿと書いてみせた。わたしも、

「こうか。」／と正しいㇿを書いた。子どもたちは、

「んだ。んだ。」／ホッとしたようにいった。… (後略) …⁽⁶¹⁾

「九月」のこと、また、土田が「とぼけ」で、わざと間違える。子どもたちが、「まちがえ」を怒鳴りながら確かめていく過程で、〈正しいこと〉を要求してゆく。抑圧をはねのけ「教師にむかって何でもいえるように」と意図し、皆が「要求を出しあってゆく」民主主義の土壌をつくってゆくための、地道な働きかけの一端であった。

(4) 憲法学習の「目あて」その4・「集団で仕事をする」にかかわって

『憲法学習』の「目あて」の4つ目、「集団で仕事をする」の記述箇所には、「きまり」をめぐる議論、「トキちゃん」の相談、の2つの内容があった。管見の限りでは、『村の一年生』には、この「トキちゃん」の相談に関連するような記録部分は見られない。

一方、「憲法学習」では、「きまり」に関する議論の中で、「みんなで要求を出しあって」いきながら「やがて、学級のなかにきまりや役割が生れてくる。そして、彼らは、それを破ったり、またつくりなおしたりして、進んでゆく。」という論旨の記述があった。これに関連して、『村の一年生』の「六月」の章に、次のような場面の記録がある。

5 ひとつの主張

「さあ、きょうは、お医者さんにみてもらうんだから、出席簿のとおりならびましょう。」

こういって、出席簿一番からずっとならぶ。

「きょうは、たいそうだから、ちいさいほうからならびましょう。」

こういって、すぐ、ちいさいほうから。

こうした整列のしかたから、一年生の団体生活の土台がきずかれるのではなからうか。

四月、学校から帰るとき、教室から昇降口まで固定して整列させていた。それが、子どもから、

「あそごだけ、いつでもまえがえくまえばかりかい」。いいなえ。」

といわれたので、変更してぎやくにした。それがややしばらくつづいたら、こんどはまん中にばかりなっている子が、

「おらだ、まん中ばっかりがえ。いつまえにすんな。」／といいだした。

「んだら、一日ずつ一番前にならぶことにすんべなくしよう。」／と、一日こうたいにした。

これが、子どもらの整列の土台で、朝会でも何でもこのとおりにならんでいた。

「毎日、顔ぶれがかわるな。」

先生がたに、よくいわれたが、わたしも、はじめはしらないでいた。

子どもらが、自然にきめていったひとつの秩序、これは、みんな平等にしてほしいということのあらわれのように感じられる。子どもといえども、——子どもだからこそ、肉体をとおして、平等を主張しているのかもしれない。

ちょっと話はべつだけれど、勉強のときも、ひとつのことで、

「わかる人。」

「わからない人。」

と、きいた。自分のことをはっきりさせるというより、平等にあつかおうという考えだ。

小さいほうから整列させるのは、毎朝出席簿の名前をよんで、出欠をつけることで土台ができた。

「きょうは、ちえっとくちよっと、早いぞ。へんじできない人は、耳医者さいつて、新し

い耳つけてもらわんなねな。』

などといいながら、早くよんだり、ゆっくり読んだりしながらやった。

はじめは整列させる土台をつくるためにこれをやったのでなくて、毎日一ぺんずつは名まえをよんでやりたいということが、結果としてこうなったのだ。名まえをよんでやりたい、これも、子どもらを平等にあつきたいということからはじめたものだ。⁽⁶²⁾

小学校一年生の「子どもらが、自然にきめていったひとつの秩序」がここに見える。土田は、「みんな平等にしてほしい」と「肉体をとおして、平等を主張している」子どもたちの言い分、要求を聴き、その「主張」に答えている。無論その背景には、上に見た「教師にむかって何でもいえるように」という働きかけの積み上げがあったであろう。また、「出欠をつけ」ながら「小さいほうから整列させる」ことは、「毎日一ぺんずつは名まえをよんでやりたい」、「子どもらを平等にあつきたい」という、土田の内からの「心づかい」から発したことであった。授業でも「わかる人」ばかりでなく「わからない人」にも平等に問いかける。こうして土田は自らも、子どもたちに「平等」を示していたのであった。

ここに、「憲法学習」に言う「また新しいきまりをつくって、そこから出発する。そのくりかえしのなかで、肉体的に、憲法をうけとめる力をつみあげていく」その過程の具体的な姿、そして教師が「きまりの保護者」として活躍する、「民主主義の空気」が漲る自治の教室の原型、その一つの姿があると、読むことはできまいか⁽⁶³⁾。

6. 若干の考察 — 『村の一年生』に内在していた「憲法学習」 —

総じて、「小学校一・二年の憲法学習」の中の4つの「目あて」の箇所に記載のある指導の実際、その記録は、『憲法学習』発行の一年前に出版された実践記録『村の一年生』の一部と、その議論の内容や論旨、実践記録の記述そのものにおいて、実質的にはほぼ同じものといえる部分・箇所が複数あり、両者は重なり合うものであった。ここまでの検討から、『憲法学習』の「小学校一・二年の憲法学習」の中には、その随所に、土田の『村の一年生』の学級実践の事実が記されており、「小学校一・二年の憲法学習」の内実の実際は、『村の一年生』の一部を引いたものであったとも言え、特に『憲法学習』の「目あて」の記述には、土田の『村の一年生』の考え、その実践思想といえるものが反映されていた形跡があることが確かめられた。別の言い方をすれば、『憲法学習』の低学年「憲法学習」に記載の実践記録のほぼすべての部分は、土田の実践そのものであり、土田の記録を記したもののものという性質を持つものであった。こうして結果的に、「小学校一・二年の憲法学習」の中心的な、あるいは実質的な執筆者は土田茂範であった、という仮説を、一つの戦後教育実践の研究・運動の事実として、実証することができたといえる。あるいは、「小学校一・二年の憲法学習」に記載の実践記録の部分は、土田が（あるいは「共同研究」への参加者らが）、『村の一年生』の一部を、書き換えて（縮小・整理し、あるいは加筆を施して）、掲載していたものであった、ともいえるものであった。

したがって、『憲法学習』では、土田の一年間の教室生活の記録『村の一年生』は、「憲法学習」論、あるいは「憲法学習」の実践を含んだもの、「憲法学習」実践という側面をその内に持っていたもの（内在させていたもの）と、考えられていたといえる。『憲法学習』の共同研究は、土田の「生活指導・学級経営」実践は、（部分的に）「憲法学習」実践と呼ぶに相当する性質を強く持っていた、

という見解を明確に持っていたと考えられる⁽⁶⁴⁾。

上に見た通り、土田は『村の一年生』の実践で、「子どもの生命を大切にしたい、それだけを願っていた」。自らの実践をその根本から支えるもの、その根源的なねらいに据える「願い」を、「いのちを大切にすること、人間の尊厳、「基本的人権」に置いていた。そしてそのような自覚が明瞭にあったことを、自ら記していた。土田の教育観の中に、人間の尊厳と基本的人権(の教育)への視座が既に明確に内包されており、土田は人間教育として、子どもたちが、人間の尊厳や差別・平等などの憲法的価値、要求の表出と自治・協力という民主主義の原則を、学級生活の「実践」から体得する(「学習」する)ことを支えようとしていた、とも捉えることができる。それは既に、子どもたちを、憲法の本質にしたがって伸ばす、「憲法学習」の実践であった。その意味で、「小学校一・二年の憲法学習」の基本的な視座は、1954年度の土田の『村の一年生』実践から生まれ出てきた着想であったとも、言えるものであった。それは紛れもなく、空理でも空論でもなく、一面では、「村」の学校現場での摸索と格闘のなかから生み出され、そこから導かれた、教育実践の原理・理論であり、指導の〈原則〉であった。

こうして、『村の一年生』という記録は、『憲法学習』発行以前から、既に「憲法学習」論的な視点を濃厚に含んでいた、「憲法学習」を内在させていた学級実践であり、実質的な「憲法学習」論をその一側面として内包するものでもあった。後時代的な観点からは、このように捉え返すことが、出来得るかもしれない。

他方、『憲法学習』の「共同研究」には、低学年の生活指導・学級経営は、後の(知的理解としての)憲法学習の土台をつくるものとなっていくものであり、低学年で、憲法学習(の土台づくり)は、生活指導・学級経営の中でできる、という捉え・考え方があった。そこには、小学校低学年で憲法学習ができる、「憲法を受け止める力」を育てるのは小学校低学年の学級生活の中で始まっているし、「日々の教育活動」(『憲法学習』「あとがき」)の中でやっていることであり、できることであるという主張が内在していたといえる⁽⁶⁵⁾。学級生活の中での一つひとつの経験や行動、一年間の暮らしの積み重ねそのもののなかにこそ、「小学校一・二年生の憲法学習」がある。「差別をしない」教師の姿を見せ、教師によるこまやかな心遣いのある生活指導、「要求を出しあい」協力することを励ます自治が保障された学級づくりの指導それ自身が、憲法学習に連なるもの、という知見がそこにはあった。小学校一・二年生の子どもたちは、教師の「生活指導」への「心づかい」と手立てを足場に、自らの学級生活と行動の中で、憲法をその「肉体」から身体的に学んでゆく。そうした、学級経営・生活指導が憲法学習になっているのだ、学級経営・生活指導は憲法学習に結びつき、つながるものだ、という確信と信念から導かれ得る、学級実践の一つの姿、その筋道を(『村の一年生』の中の記録を引くことで)具体的に示していたのが、『憲法学習』の「共同研究」でもあった、といえよう。

では、その後のおよそ半世紀の間、果たして小学校低学年の「憲法学習」とは何であったか。それはどのようなものであり得たか。それは、保障されてきたと言えるだろうか。

7. おわりに

最後に、教育研究者・大田堯の見解を以下に引いて、稿を終えたい。

大田は、『村の一年生』復刻版(1992年発行)の紹介序文「『村の一年生』のすすめ」で、先ずその冒頭、エーリッヒ・ケストナーの「始業式のあいさつ」という文章の中の、次の一節を引

いている。「時計にしたがう生活が始まります。それは生命が終わるとき初めて終わるでしょう。数字と、箇条と、順位と、時間表とで、だんだんきゅうくつにはりめぐらされてゆく網が、今や皆さんをがんにがらめにします。」「生命の木から文明のかん詰工場の中へ。——それが皆さんの前にひかれている道です。」⁽⁶⁶⁾

大田はこれに続けて、『村の一年生』の意義をこう記している。

… (略) … 学校に入って、なおかたくなに心を開こうとしない閉じられた子どもたちの心を押し拓くための工夫が、年間を通じて実に地道に重ねられています。子どもの目線でまじわり、そしてふれあう「鬼ごっこ」、[心のかよった教育は、からだをすりよせる、ぶつつかるところからはじまるのだ]というのです。戦前の生活綴方の教師は、この肌をふれ合わせる教育のことを「体温教育」と呼んだといいます。そういうことから始まって、だんだん子どもの内面からの表現を励ましていきます。言いたいことを口にし、かつ文に表現することで、子どもたちの心はますます人間の活力を帯びていくのです。… (中略) … 学校に人間をとりもどそうという願いが切々とひびいてきます。ケストナーの云う文明、社会、学校への挑戦です。⁽⁶⁷⁾

この大田の指摘に従えば、戦後に「復興」した生活綴方実践を担った教師の一人・土田の『村の一年生』実践、その「心の通った教育」という念願、身体をすり寄せぶつかる「憲法学習」実践の側面は、戦前日本の生活綴方教育にあった「体温教育」と、ある連続性を持っていたものであった。そして、子どもの要求と表現を励ます生活綴方、その伝統は土田の実践にも流れており、それはまた、要求を出しあい集団で仕事をするを学ぶ「憲法学習」とも言うべき性質を持つものでもあった、とすることができる。『村の一年生』は、「戦前の生活綴方」にも通ずる、教育に人間を通わせ、「心のかよった教育」を、学校に人間を取り戻すための、「社会、学校への挑戦」としての一つの「憲法学習」論でもあった、ともいえるであろうか。

この大田堯は、『憲法学習』発行と同年同月(1956年11月)の論考「戦後の教育実践を検討する(下)」において、「山びこ学校」「新しい地歴教育」「学級革命」などの教育実践記録の意義を吟味・検討する中で、『村の一年生』について次のように論じている。

ふり返ってみると、終戦後の教育実践は、多くの迂路をとおってきました。しかしたどりついたところは、子どもたちを自由にする——つまり集団の中で基本的要求にめざめさせながら、教科、すなわち人類の蓄積したそれぞれの文化遺産の中にあるそれぞれのもつ固有の法則と価値とを子どもたちのものにさせていくということ、この当然すぎる要求が教育実践のめあてとして——また教師たちの民主的教育運動の目標として大っぴらに堂々と主張せられるようになってきたということです。あたりまえのことを、あたりまえに言えるところまで、ようやくたどりついてきたということです。

このような考えによって進められた実践が、じつはそのような考え方が成立する根底にはすでに用意されてきていたのです。『村の一年生』はそういうものの中のすぐれた代表的なものだといえましょう。この記録の中では、それこそ排泄や食欲のような人間の基本的欲求を、子どもたちの中にひとつひとつ呼びさましながら、それを「自然にきめていったひとつの秩序」「みんな平等にしてほしい」といった社会的秩序へと組織していく過程がとらえられています。そういう秩序は、やがてこの子どもたちの成長につれて、すべての人間の中にある可能性への信

頼、人間的な愛情をお互にとりもどそうとする強い願い、共同の労作へのかぎりない希望として育てられていくでしょう。そのような人間的価値を実現するために必要な文化遺産として、言語、数、社会、自然、芸術などの諸領域にわたって、それぞれのもつ法則や価値をどのように子どもの中に早くからたくわえていくかということについても、この「村の一年生」の著者は多くの問題と疑問とをうち出してきています。「村の一年生」には、一見いつの世にもかわらぬとあってよいほどに、それほど自信をもって、現代の次元に立つわたくしたちの間の普遍的価値の実現を目指して辛棒^(ママ)づよく落ちつきはらった教育への出発点が、つづけ^(ママ)られているように思います。…（後略）…⁽⁶⁸⁾

「子どもたちを自由にする」こと。「集団の中で基本的要求にめざめさせながら」、教科の法則と価値とを「子どもたちのものにさせていく」という、「あたりまえ」の教育。確かに、『村の一年生』という記録の中には、「排泄や食欲のような人間の基本的欲求を、子どもたちの中にひとつひとつ呼びさましながら、その欲求を『みんな平等にしてほしい』といった社会的秩序へと組織していく過程」があった。大田は、「そういう秩序は、やがてこの子どもたちの成長につれて、すべての人間の中にある可能性への信頼、人間的な愛情をお互にとりもどそうとする強い願い、共同の労作へのかぎりない希望として育てられていく」と展望する。自らが打ち建てた秩序は、やがて人間への信頼と愛情、希望へと育つ。

本稿で確かめてきたことを振り返れば、ここに大田が述べる、「人間」社会のなかに育てられていく（べき）「秩序」、いつの世にも変わらぬ「わたくしたちの間の普遍的価値」とは、一つは、いわば、「憲法」そのもの（の中にあるもの）である、と捉えることは出来まいか。そうであるとするれば、その意味で、この土田茂範の『村の一年生』実践は、そしてその実践の記録は、一つは、まさに辛抱強く落ち着き払った、小学校低学年での憲法教育の典型、あるいは、いつの世にも変わらぬ、憲法的価値の（政治的・社会的）「実現」を遠くめざした、人間教育としての憲法学習（へ）の「出発点」そのものという根本的性質を、その底に蔵していたものと、重ねて見ることもできるように思われる⁽⁶⁹⁾。

註

- (1) 日本教職員組合教育文化部編集『憲法学習—教師のための案内—』（日本教職員組合、1956・昭和31）年11月15日発行。以下、本稿では、『憲法学習』は、岩手県元小学校教師・菅原恭正氏が所有する原本（現物）を借用したものを参照する。
- (2) 筆者は以前、「『イサワ教育こんわ会』の憲法科特設論について」（『岩手大学教育学部研究年報』第69巻、2010年）という小論を書き、小・中学校に「道徳」が特設される直前の1957年頃に「イサワ教育こんわ会」の小学校教師「ナガイ・ショーズー（永井庄蔵）」らが主張していた「憲法科」創設論について検討した。その中で、ナガイらが憲法科を構想する段において参照し、参考にしていたと考えられるのが、この日教組教文部編『憲法学習』であった。同拙稿では、この『憲法学習』のおおよその概要に触れたのみで、『憲法学習』の各論考、各発達段階における「憲法学習」についての議論の内容にまで検討が及ばずにいた。その意味で、本稿は上記拙稿の続編の一つに相当するものともいえる。
- (3) 土田茂範『村の一年生（教育新書7）』（新評論、1955年）（以下、本稿では、筆者が手持ちの同書初版第8刷、1959・昭和34年9月30日発行のものを参照・引用に使用する）。なお、同書は、土田茂範『村の一年生』（国

土 屋 直 人

- 土社, 現代教育101選・48, 1992年), 等として復刊されている。
- (4) 拙稿「土田茂範の生活綴方教育の歩み—戦後東北・山形の地域教育実践の一つの姿—」(白井嘉一・監修『戦後日本の教育実践—戦後教育史像の再構築をめざして—』三恵社, 2013年, 所収), 拙稿「山形県児童文化研究会と土田茂範の『生活綴方』教育」(『2008-2010年度科学研究費補助金(基盤研究(C))戦後山形県における地域教育実践の展開過程に関する総合的調査研究(研究代表者・白井嘉一)研究成果報告書』2011年3月, 所収)。拙稿「土田茂範著作目録」(同上『報告書』, 所収), 等。
 - (5) 本稿で対象とする教育実践を「生活指導」と表記(総称)することについて。『憲法学習』では, 「学級経営や生活指導のなかで憲法の精神をじゅうぶんに生かすようにして…」(68頁)という指摘があり, また, 『村の一年生』では自らの学級での指導を「生活指導」として論じている箇所が複数ある(例えば, 91頁, 171頁, 等々)ことから, 本稿で対象とする実践を一旦「生活指導」と称することとし, 本稿の主題に「生活指導」という用語を用いた。なお, 本来であれば同時代において「生活指導」(という概念)が(特に生活綴方との関連で)同時代にどのように把握され定義されていたか, それをめぐる議論がどう展開したかなど, 別途教育論史の文脈から厳密な検証・考察を加える必要があるが, ここではそれらの点には立ち入らず, 後の機会の作業としたい。また, 土田の『村の一年生』実践(全体)の中の「生活指導」実践としての側面(特質)そのものの実証的な分析・検討についても, (その教科指導の実際も含め)別途後の機会に行いたい。
 - (6) その「つながり・関連」の問題は, ひいては, 〈生活綴方教育と憲法教育〉の理論的・実践的な連関の如何という問題へと連なるものであるといえる。ただし, 本稿ではその主題の性質上, 土田『村の一年生』のうちの生活綴方実践の(それと明確に捉えられる個別的な)記録部分を直接検討の対象としていないことから, この〈生活綴方教育と憲法教育〉の理論的・実践的な連関という問題(土田実践におけるそれを含め)については, 後の機会に検討を譲りたい。
 - (7) その意味で本稿は, 実践記録『村の一年生』(の一端)の読み直しという作業を行うものでもあり, 土田の『村の一年生』実践の捉え返しと, 再評価を提起する内容を持つものでもあるといえる。
 - (8) なお, 例えば, 星野安三郎『憲法と教育—平和と民主主義の実践—』(法律文化社, 1961年)や, 永井憲一編『学校の憲法教育(教育法学叢書6)』(勁草書房, 1975年)(中野光「I 戦後における憲法教育の目的と方法」, 縮引まき「III 学校における憲法教育の実態 — 小学校」等, 所収), 永井憲一ほか著『憲法学習のとびら—授業の役にたつ話—』(日本書籍, 1983年), 長瀬拓也ほか編著『ここから始める「憲法学習」の授業—児童生徒の深く豊かな学びのために—』(ミネルヴァ書房, 2019年), 等々には, 憲法教育「論」の歴史やその目的論, 小学校における憲法教育の内容構成等を論じた部分があるが, 特に1950年代の小学校低学年における「憲法学習」の実践, あるいは戦後における憲法教育の実践記録やそれらの史的展開等について, 直接に論及・検討している論考・先行研究は, 他に管見の限り見られないように思われる。近代日本公民教育史(研究)の枠組とも重なるが, 今後も, 戦前を含めた近代日本の「憲法学習(憲法教育)」論史・実践史に関する, 先行研究の再検討や歴史的・実証的研究が, 更に必要となろう。
 - (9) 前掲『憲法学習』の奥付には, 「頒布100円 非売品」との記載がある。
 - (10) 平原春好編『教育基本法問題文獻資料集成 I 第1巻 第九十二回帝国議会議録 口語教育法(抄)教育基本法の学習—子どもの教育は守られているか— 憲法学習—教師のための案内—』(日本図書センター, 2006年)。なお, 同文獻資料集成では, 『憲法学習』は「教育基本法」関連の文獻という位置づけ・意味づけがなされていることに留意したい。
 - (11) 前掲『憲法学習』137頁。
 - (12) なお, 同書の具体的な作成経緯や「共同研究」の実際の展開等については, 同書の中に他に記載が無く, 現時点では管見の限り不明である。この『憲法学習』の性格や(歴史的)意義については, 当時の日教組の運動

小学校低学年における生活指導と「憲法学習」 一土田茂範『村の一年生』の再読から一

- 動向や、執筆者であった教師・研究者らの共同研究や関与の実態など、さらに別の角度からの資料調査等が必要となるといえる。また、同書が当時、どれだけの現場教師に、どのように読まれたのか等も、別途調査・検討をしてゆかなければならない点であろう。
- (13) 教育科学研究全国連絡協議会編『教育』No.18, 1953年4月(岡津守彦編「〈講座・新しい実践のために〉憲法学習の指導(一)」, 佐藤功「憲法学習のための文献紹介」所収), 『教育』No.19, 1953年5月(岡津守彦編「〈講座・新しい実践のために〉憲法学習の指導(二)」), 同『教育』No.20, 1953年6月(岩浅農也「〈講座・新しい実践のために〉憲法学習の指導(三)」), 等々。この「講座」の執筆者・登場者は、『憲法学習』の執筆者と重なる部分が多い。これらの講座の中で展開された議論の内容についての検討は、別途以後の課題としたい。
- (14) 教育科学研究全国連絡協議会編『教育』No.59, 1956年5月。なお、『憲法学習』の「小学校三・四年の憲法学習」の節の末尾には、「〔参考一『教育』一九五六年五月号, 小論「小学校でする憲法の学習」〕(94頁)の記述があり, 同節の中心的執筆者の一人は, この雑誌『教育』に「〈実践記録・その一〉小学校でする憲法の学習」(同論考の筆名は「さがわ・みちお」)を執筆した, 寒川道夫(当時, 明星学園)と推測される。更に、『憲法学習』の「中学校の憲法学習」の説の文章中には、「〔注参考資料『教育』1956年五月号小論「中学校の憲法学習」〕との記述があり, 同節の中心的執筆者の一人は, 上記『教育』の「〈実践記録・その二〉中学校における憲法学習」の執筆者である, 岩浅農也(当時, 東京大学附属中学校)と推測される。こうして, これら諸論考の内容は、『憲法学習』第4章「憲法学習の展開」と実質的につながりあうものであった。『憲法学習』の「小学校三・四年生」や「中学生」の箇所の記事内容の検討や, 戦前からの生活綴方教師として『山芋』で知られる寒川道夫, その後も中等社会科実践(論)を展開した岩浅農也らの憲法教育論についての検討は別途後の課題としたい。
- (15) 前掲『憲法学習』5-6頁。
- (16) 例えば, 宮蘭衛「上原専祿の世界史論の展開(1) — 『民族の自律性』に焦点を当てて—」(『新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第30巻第2号, 1989年), 遠藤芳信「社会科教育とグローバルエデュケーション—上原専祿の世界(史)認識と『課題化的認識の方法』—」(北海道教育大学函館人文学会編『人文論究』第57巻, 1994年)等, 参照。
- (17) 上原にとっての日蓮宗, 「法華経」については, 上原専祿『クレタの壺—世界史像形成への試読—』(評論社, 1975年)(上原弘江編『上原専祿著作集17』評論社, 1993年, 所収)参照。なお, 関連して, 櫻井欽「上原専祿における教育と宗教—『歴史』概念と日蓮観をめぐって—」(『東京大学大学院教育学研究科紀要』第39巻, 2000年), 参照。
- (18) 国民教育研究所編『民研二〇年のあゆみ—国民教育の創造をめざして—』(労働旬報社, 1977年), 等々, 参照。
- (19) 前掲『憲法学習』135頁。
- (20) 前掲『憲法学習』136頁。
- (21) なお, この「共同研究」とは, 実際にどのようなものだったのか, そのメンバー構成・組織のいきさつや研究の経過等を明らかにする作業は, 今後の課題としたい。そして, これら『憲法学習』の第4章の執筆者ら(土田ら)が1955~56年の時点で, 実際に小学校低学年の児童たちの「憲法学習」を互いにどう論じていたかの実際についても, 資料を探索し, 何らかのかたちで探ってゆくことを試みねばならない。
- (22) 前掲『憲法学習』67-68頁。
- (23) 前掲『憲法学習』68-69頁。
- (24) 前掲『憲法学習』69頁。
- (25) 前掲『憲法学習』69-70頁。
- (26) 前掲『憲法学習』70-72頁。

- (27) 前掲『憲法学習』72頁。
- (28) 前掲『憲法学習』73頁。なお、これに関連して、「さがわ・みちお」の論考「小学校でする憲法の学習」（前掲『教育』No.69, 1956年5月）の中の「三、新憲法を生かす学級経営」の箇所には、このような記載がある。「どんな子どもの一人をもみすてたり軽べつしたりせずにあたたかい手をのばしていくこと。劣等感をいだかせず、たとえ小さなことであっても自信をもたせ、ほこりを育てていくこと。こういう教師のそぶり身ぶりが、周囲の子どもの人権意識を知らず知らずの間に育てる大きな力になる。…（後略）…」(21頁)。ここから、寒川道夫は「小学校一・二年の憲法学習」の「共同研究」にも深く関与していた、あるいは寒川もこの「小学校一・二年の憲法学習」の一部の執筆に関わっていた、という可能性を考慮する必要があるといえる。
- (29) 前掲『憲法学習』73-74頁。
- (30) 前掲『憲法学習』74頁。
- (31) 前掲『憲法学習』74-75頁。
- (32) 前掲『憲法学習』75頁。
- (33) 前掲『憲法学習』75-77頁。
- (34) 前掲『憲法学習』77-78頁。
- (35) こうした議論の中には、学級づくりと自治、ルールや「きまり」の自主的・自治的な創造、自律（集団の自己支配）と、ルールの自己改変、変革など、示唆的な論点が記されているといえる。ここには、今日の「学級づくり」や生活指導論、あるいは近年の「法教育」論にも通ずる視座があるように思われる。
- (36) 前掲『憲法学習』78頁。
- (37) こうして、「小学校一・二年の憲法学習」論の中には、同書の中で上原専禄の言う「『身体的行動』における憲法学習」という観点が流れていたものと、一旦は言うことができると考えられる。ただし、上原はその序論の論考「憲法学数の意義」では、言わば〈大人〉（国民）の「憲法学習」について論じており、また「『身体的行動』における憲法学習」とは、憲法学習の（学習過程の）「三段階」の、「第三段」にあたるものとしており、それは「単に理解や考察の段階を立ちこえて」あるもの、と述べていた。このように、上原の指摘する、国民の「『身体的行動』における憲法学習」とは、憲法の「理解や考察の段階」の後にくる、第三段階にあるべきもの（社会的政治的行動・実践）と考えられている性質のものであった、ということに、ここでは留意したい。
- (38) この『憲法学習』発行からおおよそ2年後の1958年、文部省によって学習指導要領の中に特設「道徳」が設置され、戦後に始まった全面的道徳教育が放棄され、後退を余儀なくされる事態になっていった一方、教育科学研究会（教科研）「道徳と教育」部会や全国生活指導研究協議会（全生研）などの民間教育研究団体を中心に、自主性を育てる学級づくりや、生活指導、自治的集団づくりが、（本来の）道徳教育となるべきものとの自覚から、多様な実践が重ねられ、〈道徳教育としての生活指導〉という主張が展開されていく。この〈生活指導と道徳教育の関係〉という論点は、〈憲法教育と道徳教育の関係〉という論点とともに、「道徳」が「教科」とされた現在、なお問うていくべき重要な考察課題であろう。またこれは、1950年代半ば頃から1960年代初頭に論点とされていた、生活綴方と生活指導のあいだの理論的な「接点」を探る教育史研究的な作業にもつながろう。なお、〈道徳科の代わりに憲法科を〉と1950年代後半に主張していた、岩手の「生活綴方教師」ナガイ・ショーゾーらの見識についても、その歴史的意義の再考が必要となろう（前掲、拙稿「『イサワ教育こんわ会』の憲法科特設論について」を参照されたい）。
- (39) この点は、あるいは、戦後初期社会科の「生活のしかたとしての民主主義」という鍵概念等とも、関連を持つものとも思われる。関連して、佐藤正幸「社会科教育における『生活のしかたとしての民主主義』の位置」（『山梨大学教育学部研究報告 第1分冊 人文社会科学系』No. 41, 1990年）、参照。なお、ここでは、「憲法学習」を教科学習とのみとらえているものではなく（教科学習として狭くとらえておらず）、小学校低学年

小学校低学年における生活指導と「憲法学習」 —土田茂範『村の一年生』の再読から—

の「憲法学習」は「社会科」等の教科学習論、教科指導論として論じられていたのではなかった、ということにも留意したい。ただし一方、例えば、文部省『国民学校公民教師用指導書』の「生活指導」「自治修練」論や、戦後初期社会科学学習指導要領（試論）、また、文部省著『あたらしい憲法のはなし』や『民主主義』、等々の中に（も）あったであろう別種の「憲法学習」論を、市民性教育（シティズンシップ教育）、民主主義教育、あるいは生活指導や道徳教育という観点から、以後いま一度、読み返す必要性も出てくるであろう。そして、学級経営・生活指導と、「民主主義」教育の接点という重大な課題についても、様々な角度からの研究成果を参照するなど、以後考究してゆく論点としたい。

- (40) 土田茂範「ここにこんな仲間あり」（勝田守一ほか編『戦後教員物語（I）』三一書房、1960年、所収）245頁。
なお、土田茂範「子供は僕の教師だった」（『氣流』特集号、1955年6月）18頁、参照。
- (41) 土田茂範「ここにこんな仲間あり」（同上）245-246頁。
- (42) 土田茂範指導・須藤克三編『ひゃくしょうのうた アンテナの子らの版画集』（山形県児童文化研究会、1955年）、土田茂範編『百姓のうた—その指導記録—』（明治図書、1959年）。
- (43) 小田切正『戦時下北方美術教育運動—埋もれていた記録—』（鳩の森書房、1974年）。
- (44) 小田切正「教師の人間性と授業・3 土田茂範氏の実践分析 〈「学力とのたたかい」「ふるさとを守る教育」を中心に〉」（『現代教育科学』第157号、1970年11月）54頁。
- (45) 前掲『村の一年生』308頁。
- (46) 前掲『村の一年生』1頁。
- (47) 日本作文の会編『日本の子どもと生活綴方の50年』（ノエル、2001年）277頁。
- (48) 土田茂範「四十年の歳月—新装本刊行にあたって—」（土田茂範『村の一年生』復刊（国土社、現代教育101選・48）、1992年）311-312頁。
- (49) 前掲『村の一年生』305-307頁。
- (50) 前掲『村の一年生』307-308頁。
- (51) 前掲『村の一年生』58-60頁。
- (52) 前掲『村の一年生』60頁。
- (53) 前掲『村の一年生』160頁。
- (54) 例えば、「東京都立第五福竜丸展示館」ウェブサイト（d5f.org/）、等々、参照。
- (55) 前掲『村の一年生』27-29頁。
- (56) 前掲『村の一年生』78-80頁。
- (57) 管見の限りでは、『憲法学習』の中の、この「子どもたちを助手に」「子どもの名前を問題のなかに」に関連する記録・記述は、『村の一年生』の中には見当たらない。
- (58) 前掲『村の一年生』43頁。
- (59) 前掲『村の一年生』71-73頁。
- (60) 前掲『村の一年生』49頁。
- (61) 前掲『村の一年生』171-173頁。
- (62) 前掲『村の一年生』95-97頁。
- (63) この「小学校一・二年の憲法学習」の中の記述には、直接的な「立憲主義」論、（対公権力的な意味での）自由権的基本権という文脈での「基本的人権」観は、およそ看取できない。しかし、人民が（形式上）それをつくり定め、守ってきた「きまり」としての憲法、政府に突き付けた「きまり」としての憲法に、どういった人民の要求が宿り、いかなる価値が記されてあるか、それらを間接的に学ぶ場所は既に小学校低学年からある、という主張が本論の中にはあるようにも捉えられる。これは、憲法という「きまり」は誰がどうつくり、つ

くりかえていくのか、それを考える土台を、要求と討議に基づく学級自治の実践が担っている、という議論でもありとも言える。あるいはこうした指摘の中に、国民の「憲法制定権力」論、あるいは〈立憲主義〉的な側面が僅かに仄見えるものともとらえることができるのかもしれない。

- (64) これらは、およそその10年前、民主主義国家として出発した戦後日本の、民主政治を担うにふさわしい人間の形成を目的にした戦後教育を目指す息吹の中、実際に教師たちが現場の実践経験を持ち寄り、教育研究者らと議論をしながら、共同での検討・討議の中で考えてきた、小学校低学年における憲法学習であったろう。そこには、一つは、おそらく土田学級の生活の中に憲法学習があったのだという着目、発見があったろう。以下、推察するに、土田の仕事、土田の学級での学びは憲法学習というべきものなのだ、土田の指導は憲法学習の指導に連なるものである、という共通認識が、土田を含めた「憲法学習」共同研究者たちの間に、明確にあったろう。だからこそ、共同研究者らは、『村の一年生』を憲法学習論に近づけ、当て嵌めるかたちで、土田の記録を、憲法学習の実践として、そこに載せたのではないだろうか。
- (65) こうした「憲法学習」観は、従来の憲法学習・憲法教育の歴史（の研究）のとらえ返し、再検討を促すものでもあろう。戦前の「憲法」教育の歴史も含め、近代日本の憲法学習・憲法教育（憲法の学習指導を含む）に関するこれまでの論及・研究の中では、およそ、小学校高学年から高校の発達段階がその対象（相当する発達段階）とされてきたように思われる。それは、教育内容としての「憲法」を、「知識」として学ぶこと、即ち憲法学習とは「日本国憲法そのもの、その各条項を学習させようとするもの」（『憲法学習』の「小学校一・二年の憲法学習」での言及）という前提から、知的理解が主に念頭に置かれてきたことが、その対象設定（視野）のある意味での〈狭隘さ〉につながっていたことの、主な原因であろう。学校における「学び」は教科教育だけではない。そこに、『憲法学習』が、「小学校一・二年の憲法学習」とは「日本国憲法そのもの、その各条項を学習させようとするものではない」という明確な見解を持ち、学級生活全体での具体的な実践像を実際に提起していたことの積極的な意義が見出される。また、いわゆる就学前の幼稚園・保育園での幼児教育を含め、小学校低学年における自治・協働の人間関係づくりや、学級集団づくりは、国民が憲法という「きまり」（秩序）をつくり、つくりかえてゆくことと、地続きなのだということを、『憲法学習』の「小学校一・二年の憲法学習」論は示唆してくれている。『憲法学習』の論旨に従えば、憲法学習は、幼稚園や保育園、小学校低学年の教室で、援助者の思慮の下、日々「あたりまえ」に行われている（いける）。日々教育現場で様々な努力の下に実践されている「日常的教育活動」、日常の仲間・集団づくりの営みへの生活指導の試みの中に、憲法学習（の一部）が埋め込まれている。その意味では、幼児教育における仲間関係づくり、小学校における学級づくりへの営為、児童会自治や学級自治は、一層大切にされてよいであろう。それらは憲法学習の「実践」そのものという側面を持っているのであるから。
- (66) 大田堯『村の一年生』のすすめ（土田茂範『村の一年生』復刊（国土社、現代教育101選・48）、1992年、所収）i頁。
- (67) 大田堯、同上論考、iii - iv頁。
- (68) 大田堯「戦後の教育実践を検討する（下）」（教育科学研究全国連絡協議会編『教育』第65号、1956年11月）22頁。この文章から大田の、同時代の教育研究者としての慧眼を今更ながらに思い知らされる気がする。なお、関連して、北田耕也「憲法学習以前」（北田耕也『日本国民の自己形成』国土社、1971年、所収）、北田耕也『〈長詩〉遙かな「戦後教育」—けなげさの記憶のために—』（未来社、2012年）、参照。
- (69) 1950年代後半以降、今日に至るまで一層、国家権力による教育統制が強まり、学校現場から奪われ、「実現」が阻まれてきた、この「あたりまえ」の教育、辛抱よく「落ちつきはらった教育」というものを、そしてここに記されていたような「憲法学習」の原則を、これから先、どこにどう求めてゆくか。既に鬼籍にある土田や大田らから、あらためて問われているような気がする。