

教育総研・学びの論理と文化研究委員会
中間報告書

あしたの学びを考える

2003年5月

国民教育文化総合研究所

教育総研・学びの論理と文化研究委員会委員名簿

研究委員長 里見 実 (國學院大学)

幹事 長谷川 孝 (駒澤大学・教育評論家)

研究委員 清水 眞砂子 (児童文学評論家・翻訳家)

研究委員 山口 幸夫 (法政大学)

研究委員 小澤 紀美子 (東京学芸大学)

研究委員 桜井 智恵子 (頌栄短期大学)

オブザーバー 嶺井 正也 (専修大学)

目 次

はじめに	1
第1章 いまなぜ学びか？	2
第2章 学びを見直す「知」は現場にあり —保育現場と障害のある子ども居る高校からの助言—	6
1. 保育と教育の段差	
2. 学習心理学の勘違い	
3. 他者存在が動機づける学び	
4. 学習評価の試行錯誤へ	
まとめ	
第3章 「受験学力」を考える	13
1. 学力とは何だろうか —科学技術の立場から	
2. 受験学力の功罪	
3. 子どもたちに身につけてほしい力	
第4章 物語をたぐりよせる力	19
第5章 学びの場としての学校とコミュニティの再生	26
1. 子どもの心の輝きを求めて	
2. 教室をこえて (Beyond the class) —地域で学ぶ意義・意味	
3. 「小さなまち」「大きな家」としての学校づくり	
第6章 子どもたちは学んでいる、自ら学びたがっている	34
1. 子どもたちは「学びから逃走」し、「学ぶ意欲をなくして」いるか？	
2. 「自ら学ぶ」ことを喜び、教員が共に学ぶことをうれしいと感じる子どもたち	
3. 子どもがイニシアティブを発揮して学ぶことができる教育のあり方を考える	
4. 人は、学ぶことによって育ち・生きる、育ち・生きる中で学ぶ	
あとがき	44

はじめに

国民教育文化総合研究所ではこれまで、学校教育のこれからのあり方をめぐって、いくつかの研究委員会を設けて論議を重ね、報告書を発表してきた。そこでは、明治時代以来の既存の学校教育制度が持つ学校観・教育観・学習観・子ども観などの問い直しと、その基本的な発想のあり方（パラダイム）の転換の必要性が、真剣に論議されている。

学校改革研究委員会は「つながり、つなぐ学校へ——育ちあう地域とともに」（2000年5月）をまとめ、「子どもの学び・育ちを軸にした地域の文化と暮らしの交流センター」としての新たな学校像を示し、「子どもの自治を保障して子ども同士の協働性・共生関係をつくりだし、それを基盤にして教職員が子どもとつながる」ことを提言した。「学校システムをめぐる人と人との関係論」研究委員会は「学校のパラダイム転換を求めて——統制的関係から共生へ」（2001年7月）を報告し、学校システムの中で「（学ぶものにとって）学ぶことの意味が見えにくく」なり「学ぶことの実質的な意味があらためて問われている」と指摘して、「〈教える〉場から〈ともに学ぶ〉場への反転」を提言した。この中で、前提としてある「教えるべきこと」を効率的に「教え——学ぶ」サイクルがあり、それを「おとなである教師の側の〈教える〉という行為」がリードする関係またはプロセスになっているが、「それを当たり前だと思うおとなの感性こそが、子どもたちの生活をゆがめてきたのではないだろうか」と指摘している。

学校（教育）をめぐっては、子どもたちの「学力」の低下が問題とされ、子どもたちの学習意欲が下がり「学びからの逃走」が起きているという指摘もある。「学力」についてはすでに、「学力低下」問題研究委員会が「学力とは何か、どうあるべきか」という根本的な問いかけも視野に入れた論議を重ね、報告をまとめている（2001年12月）。

本委員会は、こうした課題を受けて、2年間の長期委員会として発足し、子どもたちの「学習」や「学び」についての根本的な論議とともに、「学力」問題や総合学習の意味づけなども含めて論議してきた。そこでは、「教える」行為と「学ぶ」行為との関係のあり方、学校の外（くらし・あそび・しごとを含めた生活の中）での「学び」の意味づけ、子どもの主体的・自立的な「学び」を生かし育てることのできる学校教育にどう改革するのか、などといったことが問われた。子どもたちの生き育つ環境が、学ぶ力の基盤となる生活体験・自然体験・社会的体験を子どもたちに十分に保障できない状況にあるとき、子どもたちが自ら学ぶ力を自ら育てることに、学校教育はどのような支援をなしうるのかも、研究課題となった。

中間報告は、委員会全体の意見の統一に至っているものではないが、この1年間の論議を踏まえ各委員が考えていることをそれぞれの立場から課題として提起したものである。子どもたちと日々かかわっている教育現場では、子どもたちの主体的・自立的な「学び」を受け止め、引き出し、生かし、育てようとする多くの努力と工夫があり、それを妨げる現実も少なくないに違いない。そうした現状も含め、率直な意見が寄せられることを願うとともに、それを活かした議論を続けたいと思っている。（2003年4月）

第1章 いま、なぜ「学び」か？

学力の低下が喧伝されている。どちらがどちらを動機づけているのかは定かでないが、学校5日制の完全実施、総合的学習の導入、教科の授業時数の削減など、近年の教育課程政策に対するリアクションと、それは連動している。たとえ「学力」の低下が事実であるとしても、70年代以降の能力主義的な学力競争への回帰を志向するベクトルの下でそれが語られるとすれば、問題は解決ではなく、かえって拡大再生産されることになるだろう。

真に危惧されなければならないのは、「学力」の低下よりも、生徒たちの学習意欲の低下であり、学習の「質」の低下である。「学力」の向上（それはペーパーテストの成績によって表示される）をめざしておこなわれる「教育」の強化・拡大は、かならずしも被教育者の学習意欲を高める結果にはならないし、学習の質の向上をもたらすわけでもない。「学力」の向上をめざしておこなわれる注入主義教育の逆効果として、子どもたちの間に、「学びからの逃走」が広まっているとすれば、その学びのありかたをどう変えるかこそが、私たちが問わねばならぬ優先的な課題だろう。

今日の学校システムの下では、生徒たちの学習と学習意欲は、おおむね試験成績によって動機づけられている。試験によって計測される「学力」のいかんが社会的選別と直結することを感じている生徒たちは、だからこそ「学ぶ」のである。こうした外発的な動機づけに促されておこなう活動が、深いレベルで「やる気」や興味をかえって低下させてしまうことは、心理学者たちによって、つとに明らかにされている。制度的な罰や報酬をインセンティブ（誘因）としておこなわれる努力は、その活動自体への持続的な熱意を育てない。「わたしたちは、好きな活動に従事しているとき、自分の活動を支配しているのは、ほかならぬこの自分であるという実感がある。（中略）——しかし、ひとたび賞や外的評価が導入されるや、賞を得るために、あるいは外的評価の基準に合うように、行動を組織化しなおそうとする傾向が強くなる」（波多野誼余夫・稲垣佳世子『無気力の心理学』中公新書、1981年）。

外的評価の基準に合うように、行動を組織し再組織化することを繰り返す中で、学習行動にたいする内発的興味と自律性の感覚は弱められていく。試験科目になっていると、生徒たちはよく勉強するが、それは、あくまでもテストの出題様式に適合するかたちでの勉強で、内発的な興味・意欲にうらづけられたものではない。テストに出るなら何でも「オボエル」が、テストに不必要な内容は受けつけようとししないのだ。もっぱら「受験」によって動機づけられた学習が、その結果として大学生の学力低下を、——実効性のある知識や思考能力の低下を招いたとしても、それは意外なことではない。

学校の梯子をサクセスフルに登っていく学生・生徒たちの学習意欲の空洞化と、そうした学習から脱落していく生徒たちの「学びからの逃走」とは、相互に表裏し、また転換し合っている。（青年たちに自らの学びの過去を語ってもらうと、「優等生」から一気に「落ちこぼれ」に転落した経験を語る者が少なくない。）外的な評価を得るための努力は、失敗にたいする傷つきやすさという代価をとまなっている。

もちろん「学びからの逃走」は、社会的な閉塞状況の現れでもあって、動機づけの問題だけで説明しきれるようなものではない。家庭環境や友人関係のストレスで、「一日一日を生きるだけで精一杯な」生徒たちも多いのである。いわゆる困難校の教師たちが接しているのは、大きな問題をかかえこんで、勉強どころではない生徒たちだ。その数が増大している。

しかし、学校関係における成否によって将来の人生が決定される、という思いや強迫観念は、「努力」して勉強する子どもたちと同様に、勉強から「降りた」子どもたちをも、つよく呪縛している。そのために、学習における無力感・不得意感は、しばしば子どもの人格と行動の荒みに直結する。

学習を真に子ども自身の意欲にささえられた行為として再生するために、私たちは、どうしたらよいのだろうか。

なにはともあれ、学びそれ自体が、子どもにとって魅力あるもの、意味あるものになっていかなければならない。学ぶことの楽しさと豊かさを、さらにはできるだけ大きな達成感を、子ども自身が感じ、発見することが必要なのだ。そのために、学習は、どうあらねばならないのか。——これが本報告をつらぬく問いである。

討論で浮上した中心点を、はじめに簡単に記しておきたい。

一つは体験的かつ自律的な学びの重要性、ということについてである。

私たちは、多くの場合、「教育をおこなう者」を中心において、その視点で、教育を考えている。教師の「教え」の従属値として、子どもの「学び」が成立する、と考えてきた。事実、近代学校では、学習は基本的にそのようなものとして組織されていた。その見直しが、いま求められている、といえよう。いかなる「教え」であれ、学習者の「学ぶ」行為を通すことなしには、「教え」は「教え」として成立しない。学ぶ者を中心において、そこから「教え」のありようを問い直すことが求められているのである。

「教え」中心主義の欠陥の一つは、本来、自律的な活動であり実践であるところの学習という行為を、非活動的な知識の受容、外なるもの内への吸収に変えてしまう、ということだろう。知識の質は、その獲得のプロセスの如何によって大きく変わるといわれている。自分でとりこんで、自分の活動を通して獲得した知識は、自分の思考の糧として活用されるが、受動的に与えられ記憶された知識は、テストにしか役立たない。獲得型・体験型の学びの経験を豊かにもつことは、たしかに試験制度の下での「学力」と直ちに結びつくものではないとしても、より発展的な学習への強力なバネとなるだろう。

その自律的な活動の内容として、私たちは、まずは具体的なモノ・コト・人への働きかけを重視したい。学びとは、世界にはたらきかけながら、「世界にはたらきかけていく自分」をつくって営みである。学校の勉強は、そうした「はたらきかけ」や「かかわり」を遮断した教科書中心の学習になりやすい。それゆえに生徒たちは、学びの中で、「世界・他者にはたらきかけていく存在」としての自分を実感することが、困難になっているのだ。

言語を例にとってもよい。

言語が一つの記号体系であることは、あらためていうまでもない。だが、そのコードをたんに記憶することで、個人の言語能力が発達するわけではない。他者に語りかけ、語りかけられる生きた経験が根底にあって、そこから話すこと、読むこと、書くことへの意欲と能力も生まれてくるのではないか。対人接触の質が貧しければ、言葉も貧しいものになるだろう。「話す」こと、「聞く」こと、「書く」ことと「読む」ことを、対話として、

他者への語りかけ、受け答えとして位置づけるとき、それは学級づくりと、さらには子ども
の自治や社会参加と不可分なものになる。

社会に参加する、ということは、子どもが子どもなりに「出番」をもつということ在意
味している。「子どもは勉強していればよい」というときの「勉強」は、社会的存在とし
ての子どもの存在否認と抱き合わせになっている。しかし子どもにも子どもなりの、社会
への参加と関与がありうるのであり、その参加を通してこそ、学ぶことの意味と手応えが
発見されていくのではないだろうか。学びをどう構築するか、そして学習と実生活とのイ
ンターフェイスをどう拡大するかは、それぞれの子どもの「出番」をどう作りだしてい
くのか、という問いと密接につながっている。地域と学校の連携がきわめて重要になると
思われる。

参加型・体験型・獲得型の「学び」の場として、新指導要領は、「総合的な学習」の時
間を設定し、03年度からは小中高を通して、これが実施されることになっている。

私たちは、この「総合」を基本的に支持し、それをできるかぎり充実したものにしてい
きたいと思う。学びのありようを変える一つの糸口が、ここにあると思われるからである。

実施にあたっては、直面する困難点も多いはずである。

体験学習が重要であることは明白であるが、しかし、その体験が教職員主導の「やらせ」
に類するものになるとすれば、生徒の自律的な学習は成り立たない。かといって子どもの
自己決定にすべてを委ねたときに、発展性をもち、達成感の高い活動が成立するという保
障もない。生徒の「学び」を中心に据えるということは、教師の役割を否定することでは
ない。ただ何かの活動をさせればよい、ということでもない。学ぶ内容と、プロセスにつ
いての教師の側の見通しと洞察、支援の手立てについての的確な判断が求められることにな
るが、そうしたセンスを、私たちはどう磨いていったらよいのだろうか。

こうした教職員の模索は、たんに「総合」だけではなく、教科の中でより自律的、より
参加型・活動型の学習を実現していく、その踏み石として活かされることになるだろう。

学びとしての内実の希薄な、ただたんに活動主義的な総合学習は、たしかに教科とは競
合関係にたつであろうが、知る喜びや創る手応えを豊かにふくんだ総合学習は、教科にも
ポジティブに波及していくものだろう。教科と総合を、二元化してはならない。

それにしても、決定的な必要条件に一言しないわけにはいかない。

教える者の学びが豊かにならなければ、子どもの学びが豊かなものになるはずはないが、
今日のいわゆる「教育改革」は、この改革の基本条件を徹底的に掘り崩すかたちですすめ
られているといわざるをえない。教職員の勤務はますます過重なものになっているし、そ
の専門性も実質的に否定されている。生徒の自律的・能動的な学習を受けとめ、組織する
ためには、教員の側の広い視野とたしかに見通しが必要になるが、それとはまったく逆な
ベクトルで教職員の管理強化と多忙化がすすんでいるのである。教師のゆとりが必要であ
る。教職員不信を基本においた「教育改革」は、どのような理念をかかげ、どのように制
度を変えても、空しく教師をおいつめて、教育を不毛なものにするだけだろう。

それ自体としては有意義な「総合的な学習」も、それにともなう校務が肥大化したため
に、かえって学級通信の発行や子どもとの交流の時間がもちにくくなった、という声も多

い。教科の授業に力を入れたい中・高校の教員たちは、ただでさえ過重なもち時間を考えて、どうしても総合的な学習に腰が引けていくようだ。だが、やりたい気持ちはあるという。条件の整備こそが急務なのだ。

学びは、「場」と切り離された抽象的な行為ではない。

どのような学習を目指すのか、という問いは、どういう学びの「場」をつくり出すのか、そして学校をどう再構築するのか、という問いと不可分である。

日本中のどこでも通用する標準的な「学力」を養成する場として学校を考えるのならば、今日の学校のありようは、それなりに合理性をもつといえるのかもしれない。だが、そうした「学力」が抱え込まざるをえないひずみと欠落が、いま問われているのではないだろうか。

かつて兵庫県の山村の教師であった東井義雄は、『村を育てる学力』（明治図書 1957年）なる一書を世に問うた。以来約半世紀の間に、日本は高度経済成長とドラスティックな地域の崩壊を経験した。とはいえ、東井がこの書で提起している中心的な論点、学校が教えようとする教科の普遍的な価値体系は、子どもの「今」と「ここ」、かれらの生活現実との相互交渉を通すことなしには生きてはたらく学力になりえないという提言は、いまなお、その有効性を失ってはいない。東井のいう「村」を、狭義の農村ととらえるべきではないだろう。私たちは、それを「地域」と言い換えるほうがよいのかもしれない。子どもの学びには、立地すべき固有の場があり、それはすぐれて地域性をもつ、と東井はいつているのである。

日本の学校が主要に育ててきたのは、「村を捨てる学力」であった。具体的な暮らしの場から目を背け、国定の教育内容をひたすら吸収・同化することが、「学習」と呼ばれる営みとなった。経験に根をもたない諸教科の知識には、いわば求心軸が欠けており、それは人格に統合されない「頭の間借りした」学力となる。そうした学力の危さを東井は指摘したのである。

自分たちの暮らしと学習の場を築き上げていくそのことが、ほかならぬその場の形成者にとって、最良の学びのプロセスとなる。「村を育てる」という言葉には、自他の生きる場への形成的な参与、そしてそのことを通して人は学ぶという意味が込められていた。いま日本の各地で繰り広げられている学校づくりの運動では、学校づくりはコミュニティの再構築を企図して取り組まれている場合が多い。学校は、地域の生涯学習センターとして位置づけられている。ともに生きる場をつくることと、学ぶことが、同時進行的な過程であるのは、子どもにおいても、大人においても同じだろう。

地域に根づいた学びの場として学校を再構築する試みは、数多くとはいえないが、しかし日本の各地で、地域住民、教師、行政、そして子どもたちの手によって繰り広げられている。その具体例は、以下の章で論及されることになるだろう。

(里見 実)

第2章 学びを見直す「知」は現場にあり

－保育現場と障害のある子ども居る高校からの助言－

1. 保育と教育の段差

幼稚園、保育所、小学校、さらに中学校などの教職員が共に集い話し合う教育研究集会「幼年期の教育と保育問題」の分科会でいつも問題になるのは、「保育と教育の段差（＝遊びと学習の段差）」である。

時折、保育所や幼稚園の自由保育は、子どもを好き勝手に遊ばせ過ぎるために協調性や我慢する力が育たず、学級崩壊の一因となっているという意見が学校側から支持され、議論が始まる。

それに対して、保育現場の側からは次のような問いかけがなされる。静かに長時間読み聞かせに集中する6歳児が、学校に就学すると授業中に立ち歩き始めるようになるという実態は、いったいどう考えたらよいのか。保育における遊びでは静かに集中できるのに、子どもは学習をなぜ拒否するのか、と。そこで、学校側の教職員は、知識注入型の学習中心ではない学びの場をいかに準備しうるのかと、教職員たちによる知の静かな試行錯誤がスタートする。現場から発して、学びのあり方自体を問う、大切な問題の入り口だ。

福岡県行橋市のきらきら星幼稚園、年少児（3～4歳）の担任、三重野文子先生のクラスでは、さっきまでの騒ぎが嘘のようだ。絵本『たぬきのじどうしゃ』を先生が読み始めると、子どもたちは食い入るように絵本と先生の口許を見つめた。

先生は、見学者に次のように説明した。「きょうは劇遊びの道具を作るつもりだったのですが、絵の具と絵筆に初めて触れた子たちが興味を示したので予定を変更し、そのまま遊ばせました。＜時間が来たら終わり＞じゃなくて、子どもの好奇心や意欲を大切にしたいのです。入園直後は、みんなで一緒に座ることすらありません。」

年長児（5～6歳）の担任、戸高千代美先生はいう。「遊ぶところではおおいにあそんでいいけれども、ある程度のけじめは必要だと思います。とは言ってもしかるようなことはあまりしません。年少クラスの時は好き勝手に遊んでいた子たちも、次第に人の話を聞けるようになります。互いの関係を作り始めるのです。」（朝日新聞[大阪]、1999年3月1日）

このような光景は、日本全国の幼稚園や保育所どこにでも見られるし、子どもの好奇心や意欲を大切にしたい子ども中心というスタイルは保育現場の基本である。知識注入型の学習に矮小化されないこれらの「学び」は、子どもの育ちにおいて、とても重要である。就学後も、子どもの柔軟性や創造性を大切にしたい初めて、読み書きといった伝統的な教育も生きてくる。

学力低下問題が注目を集めている。学力低下の傾向は、日本近代、とくに戦後の社会的発展の必然的な問題であり、産業化や個人主義化を推し進めてきた教育の帰結であるにもかかわらず、学校現場とカリキュラムに批判が集中する。さらに、学力低下より遥かに問

題であり、その学力低下を促進させているものは、子どもの意欲低下といわれる。

子どもたちは、暮らしや生活との繋がりを断たれ、社会の中で重要な体験を重ねるチャンスが少ない。これは、受験学力中心に日本の学校教育が成立してきた現実が、彼らから世の中とのリンクを阻害してきた結果といえる。詰め込みを中心としたカリキュラム編成の限界という形を見せながら、社会を形成する価値のプライオリティを私たちに問うている。

私たちの社会は、学力水準を維持するために何を犠牲にしてゆくのだろうか。今までの学力の維持は、いったいどこからの要請なのであろうか。公的な知識というものは、時代の政治性と密接に関連しつつ決められてゆく。現在の教育問題は教育方法上の可能性を超えているように見える。

では、その教育方法はどのような流れで成立してきたのであろうか。

2. 学習心理学の勘違い

戦後日本の学習観を形成した学習心理学の基盤が誤っていたと指摘したのは、他ならぬ心理学者達であった。（稲垣佳世子・波多野誼余夫『人はいかに学ぶか』中公新書、1989年）

現在の伝統的学習観の最も強力な支持者は、おそらく教職員と思われるが、決してそればかりではなく、大部分の保護者も、一般の市民も、学ぶ側も、果ては学者も、少なからずこれと共通した学習観を抱いていると、彼らは言う。

伝統的学習観によると、効果的に知識を身につけるためには、まず教え手がいてはじめて学ぶことができると考えられている。伝統的学習観の特徴は、学び手が受動的な存在であり、しかも有能ではないという仮定をおいていることだ。では、その仮定はどこから来たのだろうか。

人間の学習は、それ以外の動物に比べてずっと複雑な過程を含んでいる。しかし、「学習心理学者たちが、学習の仕組みが種によって異なることはない」と仮定し、動物実験の成果を人間の学習全体に一般化しようとした。ここにそもそものボタンの掛け違いがあった。

学習心理学者の主流派で教育界に大きな影響を与え続けたスキナーは、「行動形成」という用語を「学習」と同一視した。その上で、行動を形成するのは学ぶ側ではなく、実験者の側という立場で学習の原理を構築した。スモールステップで誘導するプログラム学習においては、学びのプロセスはもともと人が日常生活で身につけてきた様々な知識によって助けられるものとは考えられなかったのだ。

人は日常生活の中で効果的に学んでいるとか、教えられなくても環境に対する適切な働きかけを自ら工夫できるとか、さらにそれを超えて自分なりに納得のいく説明を求めるといったデータは、1970年代前半まではほとんど欠けていた。

このような伝統的学習観の仮定に従えば、学び手はもともと受動的であり、しかも有能ではないのであるから、結局のところ良い教え手を探さなければならない。この学習観は、学校教育、また教師といった専門家への依存をいっそう強めた。

知識は構成されるものではなく伝達されると考えると、良い教師が行うべきことは、できるだけたくさんの知識を教えるということになった。このもたらすところは、学び手の

意欲の衰え、いっそうの能動性の低下であることは、われわれが不幸にも現在経験しつつある通りとの指摘がすでになされていた。

ようやく近年になり、実は学び手は能動的であり、彼らは単に教えられた知識、伝達された知識を吸収しようとするにとどまらず、自ら知識を構成しようとするという点が注目されるようになった。

戦後、強化され続けてきた受験学力中心の学びのありようを変革するには、教育方法上の取り組みだけでは不可能だ。しかし、見てきたように、教育方法の基盤となる学習観の成立過程を眺めた時、私たちは現場に状況を少しずつ変える手がかりがばらまかれているという事実にも気づかされる。

それでは、学校を起点として、子どもの意欲が認められ発揮されていくきっかけをいかにすれば支えていけるのであろうか。

子どもの好奇心や意欲は、蒔かれた学びの種だ。

子どもが「現実的必要性から学ぶ」ときは、「学ぶ意義のよくわからないものを、他人から強制されていやいや学ぶのではない。学び手自身が、それを必要と認め、みずからすすんで学ぶのである。つまり学び手はきわめて能動的なのだ。伝統的な学習観のもとで教え手を悩ませた問題、すなわち『いかに学び手のやる気をひきおこすか』という問題は、ここでは存在しない。学び手自身がすでに学ぶことへと強く動機づけされており、これが知識をみずから構成することにもつながっている」。(稲垣佳世子・波多野誼余夫、前掲書)

学び手である子どもにとって、自分が必要と認めたものに対する学びは、すでに強く動機づけられており、それが知識をみずから構成することにつながっている、というのだ。すなわち、学力低下や意欲低下という指摘は的外れであり、子どもの学びたいという欲求はしっかりと存在するのに、社会の側がそれに応えられていないということになる。子どもの学びの欲求と旧態依然とした学力要求がうまく噛み合っていないのだ。

では、どうすればいいのか。

次に、子どもの学びを支える条件について考えるために、障害のある子が普通学校の中で出合う問題から手がかりを探りたい。共に学ぶ教育は、障害のある子の生き方を見つめる中からさまざまな大切な視点を学校現場に投げかけてきた。共に学ぶ教育を突き詰めると障害のある子の「学力」ばかりが問題とされる学力保障は矛盾を孕むと、学力保障問題が学校現場の論議の中心となってきた。障害のある子の問題は、翻って普通教育の問題そのものであり、そこに注目することで「学び」を支える条件が浮かび上がってくるであろう。障害のある子の生き方を分かち考える上で浮上してきた事柄を、逆に、学び全般への提言として受けとめ、耳をすませたい。

3. 他者存在が動機づける学び

近年の教育政策は、「一人ひとりの個性に応じて能力を発揮」という表現で、子どもたちをバラバラにし、知的能力のみで分ける能力主義という問題を内包してきた。また、教育政策でよく用いられる表現に、「学校・家庭・地域社会の連携・協力」があるが、それらは連携というよりも「分担責任」の発想で構成されている。学びのひとつの要素である学力について考える時、学力もまた分担責任の色合いで組み立てられている。学力の前提が、個人の問題解決に集約するという点は、インクルージョンの思想からは対極にある。

ちなみに、統合教育は、まず子どもを障害の有無によって分類し、障害のある子どもを大多数の障害をもたない子どもの中に統合するという考え方である。それに対し、インクルージョンは学校教育の中で子ども全体を一つの固まりとしてとらえるが、子ども一人ひとりにはそれぞれ違う個性をもつユニークな存在であり、違うのが当然という人間観に基づいている。この考え方の特徴は、個々の問題解決は、彼／彼女を取り巻く人々と学校に包まれ、多様な方向性をもつダイナミズムの中で進められるという点にある。各国で行われているインクルージョンの実践から、私たちは普通学校への重要なメッセージを受け取ることができる。しかし、インクルージョンという新しい概念を引くまでもなく、現場にはすでに優れた思想がたくさんあった。たとえば、小学校現場で培われた思想は次のようなものだ。

「そもそも集団というものは、いろいろな人間を包含し、活動はその総体としてのものである。さらに、ひとりの人間のミスや遅れを集団の仲間が共に背負い、そこから学ぶという社会生活の中で重要な『知』が体験される。」（宮崎隆太郎『学校ぐるみの障害児教育』ミネルヴァ書房、1974年）

現在の教育体制では、できる子はその能力を発揮する機会が多く与えられ、出来ない子は機会さえも与えられず落ちこぼれてしまうという状況が強化されてきた。もし、形式ばかりの統合教育が行われ、現実には障害のある子が孤立しているのであれば、それは結果的に分離教育よりも有害であるといわれる。一方、多くの教職員は、現状の中に障害のある子を「統合」したところで、いったいどうすればいいのか、途方に暮れる。

少し荒療治の紹介になるかもしれないが、大阪では教職員組合運動として、「原学級保障」をスローガンに掲げて取り組んできた。原学級保障の学校では、すべての教員が原学級担任になり得るため、個人的に反対である教員も原学級担任になる。そうしたなかで、共に学ぶ教育が理解されるようになった事例は数知れないと言われる。（藤田修「大阪から見たインクルージョン教育の展望」『続・共育への道』アドバンテージサーバー、2000年、176～177頁）

授業の中にひとりの障害のある子が参加すれば、そこで行われる授業の中味にも方法にもなんらかの変化が出てくる。そこには能力主義とは異なる、個人の成長と集団の成長が相互に関わり合いながら、集団の中で弱い立場の者を支え、その行為から自らの存在が励まされるという仲間意識の育ちの可能性がある。そこに、試行錯誤のプロセスを歩む教職員の学びも展開されよう。

レイヴとウエンガーが定式化した「正統的周辺参加」論は、学校教育批判に援用されたり、学習の新たなモデルである「学びの共同体」の拠り所とされたりしてきた。本論は、洗練された近代的な教育関係を持たない徒弟制がなぜ「知性的に熟達した人間を生み出す」のかという問題意識を通して、学びの概念をまとめた理論である。

学習のありかは、従来の「個人による知識の内化＝学習」という支配的な学習観とは反対に、学習は「参加」という枠組みで生じる過程であり、個人の頭の中で生ずるものではない。学習とは共同体自身の再生産、変容であるという。（レイヴ／ウエンガー『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』産業図書、1993年）

ヴィゴツキーもまた、教育のあり方における他者存在の重要性を強調している。精神活動ははじめ、人々の共同活動の中で生まれ、共有されつつ機能するが、それは次第に個人に内面化されるという。

個人の問題解決を前提とした学力獲得という行為には、レイヴらやヴィゴツキーのいう人と人が生き合う中で作り出される社会的現実への視点が欠けている。集団には、いろいろな人間が含まれ、その中で、友達のミスや遅れを分け合ったり摩擦し合ったりする中にこそ学びがある。教育における他者の重要性というのは、社会生活の中で重要な「知」が体験されるからである。子どもは集団の中で、おのずと学び、模倣し、思考力を伸ばし、行動様式を獲得する。学びは集団への参加によって生まれるプロセスであり、集団の変容と学びは関わり合っている。

4. 学習評価の試行錯誤へ

私たちは、障害のある子の生き方を中心にした視点から、学校全体の方針を見つめ直し、教育において何が大切かというプライオリティの整理をすることができる。障害のある子との交流による普通学校の子供達の豊かな学びは、すでに明らかにされている。(アン・ルイス『障害のある子とない子の交流教育』嶺井正也ら訳、明石書店、1999)

学校に障害のある生徒もいる野田高校の宮原朋恵先生は、次のように述べる。

「人と人との出会いや関係ははじまってみなければ分からない。『障害』をもつ子が在籍するところなるだろう、ああなるだろうとあまり考えすぎるとどうだろうか。ある程度のことはあらかじめ知っておいて対応する必要はあるけれど、基本的には人間同士の新たな出会いなのだから、事前にその展開を決めつけられるものではないだろう。」(宮原朋恵「『障害』をもつ生徒との高校生活～野田高校では～」『続・共育への道』アドバンテージサーバー、2000年、44～45頁)

そして、M子のことを語る。

行動派のM子は、いつも校内を小走りで移動し、知らない生徒にもたいてい「こんにちは」と挨拶する。担任も教職員も、M子にかまう周りの生徒を見ていて、よほどの事が無い限りはあまり口を出さないようにしている。たとえば、「M子が合唱の練習のとき威張るからムカツク」などと生徒が話しているのを聞いてもとくにあせって事を収めようとはしない。歌が大好きで合唱となると張り切っている口を出そうとする彼女の姿を見ると、「なるほど、やはりぶつかるだろうな」と感じる。

そして、「このような摩擦は、変に封じ込めないほうが自然で、大人が出るべき場面まではとりあえず話しを聞き、静観していてもよいのではないか」という。

さらに、「『知的障害』をもつ生徒が在籍していることをとくに大変なこととも特別なこととも思っていません。また、彼女らの存在が他の生徒を『良く』したり『優しく』したり、クラスに『効果』をもたらしたりすることもないと思っているので、とくに気負いはありません。」

肩の力がうまく抜けリラックスして共に在る、とても興味深い現場報告だ。「障害のある子から学ぶ」といった言説を超えて、ここでの語りは障害のある子の問題が、一般の人間関係論へと止揚されている。

人間同士の新たな出会いは、前もってその展開を決めつけられるものではなく、子どもたちと向かい合って彼らのペースに合わせてぼちぼちと始めていこうという。そこで起こ

る摩擦は、変に封じ込めないほうが自然で、大人が出るべき場面まではとりあえず話を聞き、静観する。

では、授業の様子はどうなのか。

「E子さんも、次年度入学のM子さんも、授業の内容は確かに理解できないことが多いだろうと思います。しかし、授業中退屈しているのかというと、実際はそうでもないようです。Eさんは、自分が興味をもった内容に関してはよく覚えていて、地理で話題になった『モンゴル相撲の話』などは大喜びだったそうです。また、教科担当の教員たちをじっと観察していて、『あの先生こうなんだよ』『おもしろいよ』とよく話しています。Mさんのほうは、現代文の授業で読んだ小説の登場人物について、『**さんはどうしてあんなのかなあ』と、まるで知り合いの話でもするかのようにつぶやいています。先日は世界史の授業中ギロチンの話を聞いて、恐怖のあまりひきつけでも起こしそうな様子だったので、担当者が話をセーブしたそうです。二人とも、自分なりに授業をとおして『世間』を眺め、なにかを吸収しているのでしょう。」

また、評価に関しては、次のようにいう。

点数や評価については、何を根拠に出すのか、考え方はさまざまであり、これを統一しようとするとう障害のある子ばかりでなく、多くの生徒たちも進級できなくなり、学校を去っていくことになる。さぼっていた子、学校から心が離れかけている子、不登校で授業にあまり出られなかった子、勉強が苦手でもどうしてもいい点数が取れない子など、いろいろなタイプの子を念頭においた上で、評価の試行錯誤が必要だという。

ここにきて、学びを支える条件の一つにもなりうるであろう「評価」が、そううまく機能していない点が浮かんできた。

まとめ

子どもの学び欲求と学力低下論の食い違いを指摘し、子どもの意欲が発揮されるきっかけを探そうと考えてきた。

学び手は受動的だと決めつけ学習理論が組み立てられてしまった、との心理学者達の総括を紹介した。外見はどうであれ、子どもはそもそも能動的であり、有能であったのだ。伝達を中心に学校教育は考えられてきた。しかし実は、伝達をきっかけに知識が構成されるというその子の内部の働きに、教職員である私達はもっと自分の仕事を任せていい。

子どもは集団の中で、おのずと学び、模倣し、思考力を伸ばし、行動様式を獲得する。学びは集団への参加によって生まれるプロセスであり、集団の変容と学びは関わり合っている。しかし、人間同士の新たな出会いは、前もってその展開を決めつけられるものではなく、子どもたちと向かい合って彼らのペースに合わせて始めていこうと導いてきた。そして、「評価」が論点のひとつとして浮かんできた。私たちは関係の中で学びを深める。しかし、評価は、関係の中で育つ知を対象とはせずに来た。

さて、たとえば野田高校では、学力低下を子どもたちの問題とするのではなく、既存の学力評価を問い、その試行錯誤に取り掛かっている。知識注入型の学習中心ではない学びの場をいかに創造しうるかについて、悩み、その葛藤を歩む確かさに注目し、ここまでの

まとめとしたい。

障害のある子がなぜ現在の学校で孤立せざるをえないのか、そこに象徴される社会関係の貧しさこそが、学びを妨げているものであることを知り、実際の学校の暮らしをじっくり見直し、現場からの試行錯誤という変革を創造していきたい。

最終報告では、関係の中で育つ知を対象とせずに来た「評価」のありようや、学びを妨げている社会関係の貧しさについて、いよいよ「文化」の視点に接近して考えてみたいと思う。

(桜井 智恵子)

第3章 「受験学力」を考える

1. 学力とは何だろうか — 科学技術の立場から

数学や物理学の魅力にひかれて、その世界に分け入ってみると、自然の謎は深まるばかり。次々に新しい謎が出てくる。それを解きあかそうとすると、研究費や実験装置や研究場所、研究スタッフ、技術力などと無関係ではいられなくなる。科学と国家が強く結びついていることに気づく。科学は技術を生み、技術が科学をすすませる。科学と技術はもはや一体の状況であり、それを科学技術と表現するのがふさわしい現代では、科学技術者は市民社会の今と行く末を考えないわけにはいかなくなる。「学力優秀」とされた若者たちは、ここで選択を迫られる。

一つは、ひたすら研究、開発をつきすすむ道である。行く手には、名誉と地位が待っている。国家やこれまでの社会システムに異を唱えることはしない。なによりも科学技術者として生きることを優先する。科学技術が生み出すものについてあれこれと悩むことは避ける。国家の要請に忠実に従い、国家の方針に助言を与えたそのような例は枚挙にいとまがない。たとえば、極秘だった原爆製造のマンハッタン計画に参加した科学者・技術者たち、ジェイソン局に属しベトナム戦争で電子戦場を発案したノーベル賞級の科学者たちを思い浮かべればよい。

もう一つは、科学技術者である前に、一市民として身を処することをえらぶ道である。これは大変むずかしい。場合によっては、専門家としての特権を捨てなければならない。かつて、ベトナム反戦で、大学闘争で、そのような「学力優秀」な学徒がいた。

この二つを分けるのは何だろうか。生れつきの資質と言ってしまうには無理がある。場が学校だったり、そうでなかったりするが、人が育っていく過程で学びとられる価値観、倫理感、判断力などによるものである。それは科学技術者にかぎらない。国家、体制、強者、管理者の側に立つか、そうでないか、判断・選択しなければならない機会は誰にでもある。つまりは、そこで或る力量が求められる。

(1) 学力のあるなしが話題になるとき、学力とは一般的に次のような意味である。

- ① ひとつの文字や言葉を知っていて、読み、書きが出来、使える。
- ② 数と図形の性質の基礎がわかっている、計算もできる。
- ③ 生きものや自然現象について、基礎的な知識があり、迷信に惑わされない。
- ④ 地理的、歴史的に社会のなりたちと現状のおおよそを知っている。

これらをめぐって、誰が学力論議をするかで、話がややこしくなる。また、レベルも中身も違ってくる。学んでいる子どもたち自身が自分のこととして問題にするのか。保護者が問題とするのか。教員が論ずるときは、受験とからめて考える。保護者も受験を意識する。教員といっても、小、中、高、大とあり、最終段階の判断をするのは、大学教員である。大学は、せめてここまでの学力がないと、大学の講義が成り立たない。それは困るという。大学側の要求はレベルアップの方向である。企業も学力について口出しをする。グローバル化が進行している現在、国際競争力がないと使いものにならないと主張する。この点では、政府・大学と同じである。

子どもたち自身には、小、中、高のどの段階でも、先々は見えない。教員や保護者の

意見が強い力をもってしまう。そこでとにかく、受験のための学力が大事となってしまいがちである。学力とは、したがって、受験学力の意味で使われているのが現状である。

(2) 子どもたちは多様な存在である。

絵が上手な子、楽器が得意な子、スポーツにまさっている子、魚とりに長けている子、細工がすきで物づくりにすぐれている子、……。生れつきと育ちと、分けることはできないが、学校には様々な子どもたちがいる。

その中から、教員が上の①～④の物差しで子どもたちを評価する。入学試験では子どもたちを受け入れる側が、かれらの観点で計りなおす。①～④以外で高く評価される子どもたちは学力論議の埒外にあり、多くの場合、進路の選択肢がせばめられる。

このシステムは工業化社会こそが国家にとって最も価値あるものとする明治以来の思想に基づく。すなわち、近代・現代日本は、このただひとつの物差しを使って教育を論じてきたのである。子どもたちの多様性は実質的に無視されてきたといつてよい。

(3) 声高なのは、一流大学とよばれるところの主張である。

小・中学校の教員は、このくらいは出来ないと高校でやっていけないよ、と心配する。高校教員は大学入試を心配する。いろいろな新しい試みも、大学入試という壁の前で立ちすくむ。大学入試が諸悪の根源だといわれる所以だ。しかし、大学側にも言い分がある。

- ① 大学には社会へ有用な人材を送り出す責任がある。
- ② 大学には知を継承し、学問の先端を維持し、さらに発展させる責任がある。

しかしここで、何が社会にとって有用なのか、知や学問の中身は従来の延長線上でいいのか、徹底的に批判的な検討が必要である。地球環境が危機的状況にあり、人類の存続そのものが危ういと認識するのかもしれないのか。とくに、科学技術の分野では産業革命以来の西欧文明の再検討が求められているのである。ノーベル賞がもてはやされることはあっても、ライト・ライブリフッド賞^(注)が話題になることはない。そもそも、そういう賞があることすら知らない人が多い。学力とは、ノーベル賞をとれるような力であると、大学によって規定されているのが現実である。それを国家も産業界も市民一般も支持している。したがって、世にいう一流大学へ進むことが出来るか否かをもって、学力を云々する。それはまさしく受験学力こそが大事と言っているのだ。

(注) ライト・ライブリフッド賞は1980年にJ. ユクスキュルによってノーベル賞がノーベルの志とは違ってきたと考え設定された。人類が直面している困難にたち向かい、解決する希望を与える個人・団体に贈られ、「もう1つのノーベル賞」と呼ばれる。

(4) 夜間中学での学び

貧しさ、身心障害、植民地政策、民族差別、不登校などさまざまな事情から義務教育を受けられなかった人びとがいる。この人たちが夜間中学で学ぶ目的の第一は文字を識ることである。この人たちにとっての学力とは、はずかしめを受けないための力、だまされないための力、真実を見抜くための力である。あるいはまた、いま居る場で他者との関係をつくり、生き抜いていくための力である。

学びの原点をここに見いだすことが出来る。現代社会が科学技術に首根っ子をおさえられて、ひとり一人が明日をも知れぬ状態におかれていると認識するならば、生きのび

ていくために、わたしたちは学ばなければならない。かつて、夏目漱石は” 何処まで伴われていられるかわからない。実に恐ろしい。”（『行人』、1913年）と、科学技術の進歩に警告を発した。物質的な豊かさ、便利さ、快適さの背景を考えなければならない。

受験学力にとらわれていると、学びの原点を忘れがちになる。そしてまた、さまざまな物差しのあることを忘れてしまいがちだ。

2. 受験学力の功罪

入学試験が仮になくなったとしても、卒業試験、資格試験の制度がつくられるだろう。世の中には、各種の認定試験がある。試験制度はある種の信用を保証するためのものである。したがって、受験学力一般を否定することはできない。その功罪を整理してみよう。

（1）入学試験は上級学校側の判断である。

国公立を問わず、それぞれの学校に教育方針があり、そのための入学試験だとすれば、入学試験を受けないわけにはいかない。受験生の側にその学校で学びたい切実な希望があるかぎり、かれらが力をつくすのは自然のなりゆきである。ただし、その希望はさしたる根拠がないことが多い。希望の学校の実態をあらかじめ知ることがむずかしいからである。

- ① 大学には、すでに述べた二つの言い分がある。そのために、レベルを下げることはできない。特に、科学技術分野では、むしろレベルを上げたいのが本音である。
- ② 高校入試も、小・中のカリキュラムもこの影響をうけざるをえない。
- ③ 過熱する受験競争をさけるために、大学や高校の多様化がすすんでいる。しかし、エリートコースと目される学校では、入試競争が激化するだろう。

（2）受験学力の特徴

一般に受験学力の功とは、まず第1に万遍なく知識があり、問題の解き方を知っていることである。第2に、我慢して何かをやりとげようとする態度がそれなりに身につくことである。

受験学力の罪の第1は、深く疑い、考えることをしなくなることだ。そんなひまはないというわけである。ハウツーにのみ長けてしまう。体制や権力に疑問を抱かなくなりがちである。天真爛漫な受験秀才が国家官僚になったり、御用学者になっている例をわたしたちは数多く知っている。第2は、他者にたいして差別することに鈍感になることだ。第3に、世の中に解けない問題はないと思ひ込み、自然すらもコントロール出来ると考えがちになる。

しかし、学び方によっては、結果として受験学力が身につくことは可能である。その場合は、上に述べた功罪論は必ずしもあてはまらない。悠々と入学試験を通ったそのような人たちが大学でどのような学び方をするか、学び方が出来るか、が次の難しい問題である。

(3) 学習指導要領

学校での学びの中身をしばってきたのが学習指導要領である。

明治から今日まで欧米の先進国に追いつき、やがて追い抜くことが日本の国家目標で、教育はその基盤とされてきた。現在は、いついつまでにノーベル賞を何人目指すと国は言う。そういう科学技術立国主義が基本方針となっている。学習指導要領は、そのために必要とされる。

こういう考え方には、現代社会が地球規模で直面しているぬきさしならぬ難問への認識がない。物質資源もエネルギー資源も底がみえてきており、そのうえ、それらを使えば必ず排出するゴミをひきうける地球環境の容量はすでに満杯に近い。高レベルの放射性廃棄物には未だ始末の方法がない。1992年のリオ・サミットで提起された諸問題はなにひとつ解決の目途がたっていない。

因果関係を明確にできない事象がふえてきた。科学技術がもたらした巨大化、精密化、複雑化による。環境ホルモンの例を考えてみればあきらかだろう。北京でチョウチョウが一匹はばけば、カリフォルニアでハリケーンが生ずることがある。

学校の理科教育をみていると、その硬直性におどろかされる。化石資源や核エネルギーから再生可能で安全な自然エネルギーへの転換を根幹におきながら、その実現のためには、生活習慣から思考様式までを多様性・地域性に照らして変えなければいけない時代になったのではないか。一口に、ハードパスからソフトパスへである。

ハードパスとは、エネルギーを化石資源と原子力に頼り、時間短縮化を至上とする社会の道すじのことである。巨大・精密・複雑な高度工業化社会をいう。その反対がソフトパスだ。硬直性にたいする柔軟性と考えるもよい。付表におよその対比を示す。

学習の基礎・基本というが、基礎と基本は別ではないか。基本は価値観をふくむものの考え方、基礎は基本を実現させるための手段・方法としたい。

ソフトパスは循環型社会への道すじと了解してもよい。それを、基本とするなら、いまの学習指導要領は大きな変更をせまられるだろう。さしあたって、しばられない、しばってはならない。

3. 子どもたちに身につけてほしい力

このままでは社会はゆきづまり、子どもたちに未来はない。第二の『沈黙の春』といわれるT. コルボーンたちが著した『Our Stolen Future』(1996)は、化学物質に焦点をあててメッセージを発信した。身のまわりの合成化学物質を便利なものとしていられなくなる。食物をえらぶ意味がわかってくる。

(1) メッセージを受け取る力

いままでこうしてきたから、ほかの人もやっているから、どこにでも売っているから、では今後の世の中を生きにくい。科学技術におおいに責任があるのだが、市民たちが何の疑いもなくそれを受け入れてきたことにも、一因がある。

そのつもりになれば、たくさんの、さまざまなメッセージが出ているのだ。書物、論文だけではなく、日々の新聞、雑誌、講演会、学校の授業、友人たちとの会話等々。もっと直接的には、動物、植物、林や森、山、池、湖、川、海など自然そのものがメッセージを発している。そういうものを敏感にうけとる力が大事なのではないか。

直観的に分かってしまう子どもたちもいるだろう。基礎的な勉強をしてはじめて納得

することもあるだろう。これを学びの第一としたい。

(2) ヒトとして生きていく力

およそ 600 万年の昔、チンパンジーと枝分かれして、人類の祖先が多分アフリカで姿をあらわした。現生人類であるホモ・サピエンス・サピエンスになって、まだ5万年ほどにしかない。生きものの世界では、人類はまったくの新参者なのである。

その人類が道具を発明し、使いこなし、核という新しいエネルギー源を手にした。ヒトの能力ではついてゆけないコンピュータを駆使して宇宙へ飛び出そうという。

それなのに、いまは大気も水も食物も安全ではない。人間が生物学的な生命力をとりもどし、ヒトとして生きつづけるために、もう一度、経験と生活知が必要になったのではないか。これこそが現代のわたしたちが学ばなければならない課題である。

学校は自然と人間との共生がいかに可能かを学ぶところでありたい。子どもたちも教職員もである。

(3) 人と人との関係をつくる力

人は独りでは生きてゆけない。個性がさまざまなたくさんの人たちと良い関係をつくることによって、豊かな生き方が可能となる。性・人種・民族・国籍は問題ではない。

「国民」という言葉は、国民国家に由来するので、どうしても国家主義のにおいがする。地域や国を越えて人と人がつながるという意味で、市民とか、もっと踏みこんで、地球市民と言おう。20世紀は絶えざる戦争の世紀だった。21世紀こそは、戦争をなくしたい。しかし、幻想かもしれない。幻想を現実のものにするために、地球市民という意識を身につけたい。

子どもたちは、地域や学校の仲間たちと共に生きている。学校の教科は、あくまでも子どもたちがゆたかに生きるための、一つの手段としてあるのである。

とりわけ、育っていく子どもたちに必要なことは、弱者への眼差しである。それは、あらゆる生きものが繋がっていること、生物の多様性こそが生きもの世界で最も重要だ、という認識に基づいているのである。

(山口 幸夫)

付 表

ソフトパスを考えるキーワードズ

分野	ソフトパス	ハードパス	備考
・資源エネルギー	・再生可能なもの、バイオマス (生物資源) 太陽、風、地熱	・化石資源(石炭・石油・天然ガス・ウラン) 鉱物資源、地下資源	有限かどうか
・廃棄物	・自然に戻るもの	・毒性をもつ、ダイオキシン、大気・水・土壌汚染	大量に排出するかどうか
・時間	・速いことを優先しない、のんびり、ゆっくり	・能率優先、時間短縮化をめざす	能率と効率とを区別する
・循環	・とくに生命のつながりを大事にする、循環を切断しない	・循環を切断することを意に介さない	
・材料	・木と紙、生物由来のもの	・鉄とコンクリート	大都市化?
・技術	・分解、理解、修理可能	・巨大化・精密化・高度化・つくりつけ	ソフトテクノロジー
・社会システム	・分散化、地方分権化 NGO ・草の根を重視 情報公開 ジェンダー・フリー 自然保全、保護、回復 省エネルギー指向、特に電力を節約 自転車、公共のバス、鉄道、船 ハガキ、手紙、公衆電話	・集中化、中央集権化 官僚化 情報管理 ジェンダー・バイアス 開発主義 エネルギーを大量消費、電力の多用・多消費 車社会・新幹線・航空機 FAX、E-mail、ケータイ	“ダムはムダ” “電気は魔物” 利便性をどう考える?
・核	・核に平和利用なし	・核兵器、原発	
・食糧	・自給自足、地産地消・身土不二を大事にする、有機農法・無農薬	・食糧輸入、世界各地の珍味を、化学肥料、工場野菜	
・教育・学校	・出会いの場、広い世界を知る場 発見のよろこび、発見できる力 生きる基本を身につける エリート養成を否定 ジェネラリストを、教養主義 規則はゆるやかに、管理は減らす方向へ	・訓練の場 問題解決型の学力 工業化社会をすすめるための基礎力を エリートを養成する場 専門家を養成 規則・管理はきびしく	
・科学	・持続可能な社会のための科学 環境破壊をくい止めるための科学	・生産性向上、工業化社会のための科学	明治の近代日本の選択

第4章 物語をたぐりよせる力

教育の場に身を置く私を凝視しつづける眼がある。30年前、私は静岡県のある田舎町で高校教員をしていた。担任するクラスにいわゆる“低空飛行”を続ける生徒がいて、その学期も3科目が合格点に達していなかった。2科目以上赤点をとったら保護者を呼び出して注意するよう教務課から言われていた私は、何のためらいもなく、親を学校に呼び出した。そうすることが恥ずかしいなどは全く思っていなかった。

母親がやってきた。偉そうに注意しようとする30歳の私をさえぎって、その母親は言った。「わたしは何もいい成績をとらせようと思って息子をこの学校によこしたのではありません。うちは貧乏だから、息子は勉強のよくできる妹を高校にやって、自分は働きに出ると言いました。でも、先生、そんなこと、できますか。中学にいる間に息子に読み・書き・算の力がちゃんとしていたなら、高校に上げなくてもよかったです。でも、どうひいき目に見ても、息子にはこれで大丈夫という力についてはいませんでした。このわたしはまともに学校にいったのは小学校の4年まで。あとは子守りや家の農作業の手伝いで、休みがちでした。それでもわたしは結婚してから、田んぼや畑に使う肥料の計算から何から全部やってきました。でも、息子にわたしのような嫁が来てくれるとは限らない。だから息子を高校によこしたのです。ちゃんと必要な計算ができるようにしてほしい。新聞も読めるようにしてほしい。それだけお願いします。それができたら、成績はどうでもいいのです。」

私はびんたをはられたような気がした。この母親の大事にしている息子に自分は入学以来どれだけの力をつけてやることができたのか。担当する英語の1行でもちゃんと読めるようにしてやったか。この母親に返せることばなど、私にはなかった。

その後も教員として生きつづけることになった私に教育の原点をたたきこんでくれたのは、この母親だった。私は彼女のことばにむち打たれ、励まされ、支えられて、今日まで生きてきた。母親の言った「新聞が読める」とはどういうことかを考えつづけてきた。学生はみんな新聞くらい読めると思っている。その学生たちの前に立つ教員たちはなおのこと。自分の新聞を読む力の有無を疑ったこともないだろう。だが、本当に私たちに新聞が読めているか。あの母親が出してくれた宿題を私はまだ十分にしおおせてはいない気がする。

正直に言おう。この研究会に所属して1年、私はなお自分の中に折々違和感が頭をもたげるのをどうすることもできないでいる。文科省の官僚まで含めた多くの人々が、日本の学校教育は受験学力を中心に成立してきた、と自己批判もこめて言う。あるいはまた知育偏重だったという。これは事実だろうか。鵜呑みにしていい批判だろうか。受験学力のすべてがそんなに悪かったか。一方で知育偏重は実際にあったのか。ひよっとすると知育のチの字も実はなかったのではないか。そんな疑問も全くないわけではない。だが、よし、あったとして、私たちは今、たらいの湯を捨てようとして、赤ん坊まで捨ててしまう愚をおかそうとしているのではなからうか。

受験に備えての「指導」が教育の現場をゆがめてしまうということはたしかにあったろうし、今もあるだろう。だが、質の高い教育に本腰を入れて取りくみ、結果として入試に

もいっ成果をおさめる学校は多くあったし、全国的に見れば、「受験学力」ということばとは無縁のところ、どれほど多くの教員たちが日々それと意識もせず、子どもたちに読み・書き・算の基礎を教えつづけてきたことか。日本人の識字率の高さを維持しつづけたのは、野暮といわれ、時に時代遅れといわれながら、この地味な仕事を手放さずに続けてくれた全国津々浦々の、とりわけ小学校の先生たちのおかげだった。それがいけなかったのだ、それがだめだったのだ、というのだろうか。読み・書き・算を学校で教えること。教育の基本をそのように考えることはもはや時代遅れだと本気で人々は考えだしているのだろうか。それともそうした教育はさまざまな議論の大前提としてすでにあって、人々はその先のことを考えているというのだろうか。たしかに文科省は「子どもに教えなければならぬ基礎基本は、そんなに変わっていない。その上に、子どもに自ら問題を見つけて解決する力を身につけさせたいのだ。」という（03・3・30 朝日新聞 御手洗文部科学事務次官）。だとすると、私はまだ、その大前提のところ、ひっかかっていることになる。

読み書きだけが学力ではない。それは古色蒼然とした学力観だとする声、少なくともそのようにしか聞こえない声に私は多数出会う。そのたびに私はそうした発言にふんだんに使われている漢語や横文字に驚き、そのように自分の考えを述べ、他者を説得するために駆使していることばの数々をあなた自身はどこで獲得したのか、と問いたくなるのだ。それらのことばのほとんどは、固有名詞も含めて、日々のくらしで身につけたものではない。おおかたは書物からひっばってきたことばである。そうした人々には書物を読む力があり、自分の考えを主張し、他者を説得するために使える文章を書物からひっぱり出してくる力がある。それはいうまでもなく、読み書きの基本をどこかでしっかりと身につけたからである。そのどこかのほとんどが学校であること——もっともエリートはしばしば、学校でなんかなかったと言うが——、少なくとも今も大勢の人々が、冒頭に記した母親のように、学校にその役割を担ってほしいと願っていることを私たちはまず忘れてはならないと思う。研究委員のひとりに詩人の石垣りん氏が言ったという「将来独学できる力を学校で」とのことばはまさにそのことを指している。

義務教育をおえるまでに新聞が読めるようになってきているか。役所等の書類あるいは説明書を読んで、たとえば確定申告ができるようになってきているか。税金の使われ方がどうなっているかをつかむ力を身につけているか。不当な扱いを受けたときに、それと感じとり、抗議するだけのことばを持ち得ているか。難問にぶつかって自分ひとりの力では無理とわかったときには、どこに行けばよいかかわかっているか。今、現在の状況の中で言うならば、マス・メディアの戦争報道の欺瞞を見ぬく力を持ちえているか。

たとえば新聞を読むとは字面だけを読むことではあるまい。書かれていることから、逆に何が書かれていないかを読みとること。それができて、はじめて新聞が読めたということになるだろう。テレビ報道もまたしかりである。

読み・書き・算は、言うまでもなく、人として、さらには市民として生きていくための道具であり、武器である。もちろん武器ならば、それは人々を解放へと導きもすれば、他者への抑圧にも導く。20年ほど前のこと、あるとき私は大声でわめきちらす人に「おだやかに話してください。」と注意した。そのとたん、そばにいた人から「あなたのそのことばがどれだけの人を殺してきたか、わかっているのか。」と激しい口調で抗議された。書物を読むことで獲得したこむずかしいことばを多用することで、私たちがしばしば無自覚

に他者を抑圧するように、私のことばはそのとき、おだやかに話す術を獲得できずにきた人の口を封じる暴力となって働いていたのだった。世界へのおびえ。他者への不信。存在の不安。持ち合わせることばの乏しさ。そうしたものをびんびん感じとりながら、人はどうしてなおおだやかに話ができるものだろう。駆使できる豊富なことばをすでに持った者たちが自らの持てる状態に無自覚だとしたら、それは怠慢と呼ぶほかない。

これを書きながら、私はかつて読んだ大阪の天王寺夜間中学に集った人々の記録を思い出している。文字を獲得することで、ある人は手紙のやりとりができるようになった喜びを語っていた。またある人は中国山地の郷里に何十年ぶりに帰ることのできたうれしさを語っていた。なぜ、帰ることができなかったのか。三つも四つも列車を乗り換えなければならなかったから、と彼女は書いていた。字が読めなければ人に訊けばいいじゃないか、と思うかもしれない。だが、それは文字をもった人間の考えることだ。読めないということがその人を劣等感に押し込め、おびえさせる。文字に限らず、他人に質問ができるためには、相当の力が必要になる。ロンドンにくらした折、中東からの移民の親子に電車の行く先や道をたずねられることがよくあったが、声をかけてくるのはきまって子どものほうだった。子どものほうが移民先のことばを、文字を含め、親よりは幾分多く獲得しているらしかった。

もちろん文字を持たない部族はこの地上にいくつもあり、そうした人々の文化の奥行き(奥行き)の深さに目をとざしているわけではない。だが文字の持つ圧倒的な強さ。私たちはそれを自明のものとして、すでにその恩恵にあずかって久しい。

読み・書き・算がすべてではない、と人々はいう。「勉強はできなくてもいい。何かひとつできるものがあれば」とは、実によく耳にすることばである。そのことばを口にする人はたいいてい、学生時代ほどほどに「勉強」のよくできた人である。私はこのことばを聞くたびに、前述したのと同じ欺瞞を感じとってしまう。

勉強はできるにこしたことはない。音楽も美術も体育もできないよりできるほうがずっといい。子どもたちよ、大人のそんなことばに騙されるな。私はそう叫びたくなる。

なぜ、できたほうがいいのか。この地上のさまざまな恩恵にあずかれるからである。夕日の美しささえ、ことばなしには私たちには感じとることができないのだ。すでに読み書きの十分な恩恵にあずかっている者が、これからあずかろうとする者たちにむかって、あずからなくていいんだよ、という。しかも慰めのことばとして。これが欺瞞でなくてなんだろう。

言うまでもなく私のいう恩恵とは受験競争に勝っていい大学に入り、社会的地位を獲得していくことを言っているのではない。もちろん恩恵の行き着く先を自らこうしたものに限定してしまっている人はたくさんいる。そして私たちはともすればそういう人々だけを見て、“受験学力”だと批判し、批判するうちに自らその反作用を受けて、自分たちがもっと根源的なもの、もっとはるかなものを見ていたことをいつか忘れてしまう。

いや、この辺で、現役の短大生たちが学ぶことの恩恵をどのように考えているか、紹介しよう。実は私は2002年12月はじめ、冬休みに入ろうとする1年生のゼミ、10人の学生たちに思いきって宿題を出した。なぜ学ぶのか。休みに考え、年明けに発表しあおう、と言ったのである。半数は4月から、あとの半数は9月から付き合ってきて、この学生たちなら、この問題をはぐらかさず、真剣に考えてくるに違いない。そう確信していたからである。以下がその学生たちの考えてきたものである。

- 社会に出て、生きていく力をつけるため。（この学生は企業の海外駐在員を父にもち、現地の学校に通って、たいへんな苦勞もしていた。）
- 暗闇から何かをつかむため。（なるほどと、ここでも私はうなずき、先人たちはその暗闇を混沌とも呼べば、カオスとも呼んだのよ、と伝えた。）
- 自分の小さいことを知るため。（この学生は短大に入るまで、自分はやれば何だってできる。まわりの人間なんて、どうってことない。世界が何さ、と考えていたと話した。）
- 他人を許せるようになるため。（居合わせた学生たちはいつせいに、どういうこと？と説明を求めた。彼女は寛容ということをお願いのだった。自分ひとりが基準ではないこと、勉強していくと、世界にはたくさんの異なったものの考え方があること、さまざまなものさしがあることがわかってくる。自分と違うからといって、他者を切って捨ててはいけないことがわかってくる、と彼女は説明した。「いろんなものさしを手に入れるため。」はわたしも考えてきた、と別の学生が言った。）
- 想像のレベルを上げるため。（なんてすてきなことを言うのだろう、と私はすぐ前の学生のことと同じようにひそかに感心していた。）
- 自由になるため。
- 人間関係の中での自分像を作り上げるため。（しかしこの像はにせものの自分だと、学生は言った。白紙が本当の自分なのに、学ぶことで、べたべた上塗りしていつてしまう。共感する者、反論する者、両者があって、しばらく面白い議論が続いた。）
- 他人から評価されたいから。（この答えを嗤う学生がいなかったことに私はほっとした。）他に、欲望を満たすため、というのもあった。

「他人から評価されたいから」を学生たちが嗤わなかったのは、自分たちもおそらくは少し前まで、似たり寄ったりだったこと、今もそれはぬぐいきれていないことを自覚していたからだろう。

それでも学生たちがそうした次元にホンネだからといって座りこまず、原理的にものを考え、高みへと自分をもっていこうとする姿勢を手放さずにいるのを見て、私はうれしかった。まことに「幻がなければ民は墮落する」（「箴言」29章18節）。

「先生は？」とたずねられて、私は「（みんなの考えてきたこと）プラス、人とつながるため。」と答えた。

「人とつながるため」そう、これこそがこの報告の中心に置きたいことだった。今、緊急の課題だと思うからである。再びこの同じ学生たちに起こったエピソードのひとつを記すことをお許し願いたい。前述の宿題より2ヶ月ほど前のことである。

2002年の秋、学生たちは本格的な芝居を観る機会に恵まれた。木村光一の翻訳・演出になるロバート・アンダーソンの『歌え、悲しみの深き淵より』（地人会・紀伊国屋サザンシアター、10/23～11/3）がそれである。ゼミの学生はひとりを除いて全員が観に行き、学生の希望で、1コマ全部を使って、この芝居について話し合うことになった。

「ああいうの、アリなんだって、びっくりしました。」話し合いは学生のひとりのこんなことばから始まった。「ああいうの、アリって、どういうこと？」私はたずねた。

芝居には、母親の死とその葬儀がきっかけになって明るみに出た、老いた父親と40歳をわずかに越す息子との壮絶な葛藤が描かれている。無一物のアイルランド移民から身を

おこして市長にまでなった父親は、何かといえば昔の苦勞をもち出し、妻とふたりの子どもを支配しようとしてきた。そんな父親に反撥して姉嬢は早くに家をとび出し、しかし弟の息子のほうはそんな父親の支配を逃れられずに今日に至っている。その息子がはじめてそれまでの思いを父親にぶつけるのである。

学生はこの芝居の父子に驚き、こういうことがあってもいいのだと初めて知ったというのだった。自分も中学・高校とすすむにつれて、父親を批判的に見るようになり、だが、それはいけないことと、芝居を見るまでずっと自分を責めてきたというのである。この学生の話が終わると、私も私もと、彼女のことばに共感を覚え、自分と親のことを語り出す学生が出てきた。驚いたのは私のほうだった。父と息子、母と娘の葛藤は遠い昔から文学の主立ったテーマのひとつである。文学だけではない。映画でも絵画でもくり返し描かれてきた。それなのに少なくともゼミの学生たちは一度もそれに出会ってはいなかった。そしてそれぞれひとりきりで苦しみ、自分を責めてきていたのである。彼女たちは芝居を見て初めて、それが自分ひとりの問題でないこと、昔から日本に限らず世界のあちこちで人々がぶつかり、悩み、苦しんできた問題であることに気づいたのだった。彼女たちはもうひとりぼっちではなくなった。時空をこえて人々をつなげたのである。

この日のゼミのいまひとりの学生のことばも紹介したいと思う。「あの芝居を見るまで、わたしは亡くなったおじいちゃんのことを豆腐みたいな人だとずっと思っていました。」と彼女は言った。職人だった祖父のことばにはまるで「形容詞がなかったから。」と。「暑い」とも「疲れた」とも言わない。「うれしい」も「悲しい」も言わない。だから子どもだった自分は、祖父は何も感じていない人だと思っていた。ところが芝居に登場した老いた父親は口に出してこそ言わなかったが、本当は彼なりに子どもたちのことを愛していた。それが子どもたちには通じていなかったのだとわかったとき、この学生は自分の祖父もこの父親と同じだったのかもしれないと思い始めた。そして今、芝居のおかげでようやく祖父はよみがえり、心の中で祖父と対話ができるようになった、というのである。

「物語をたぐりよせる力」とでもいうべきもののことを考える。それがないために、あるいはあっても、たぐりよせるべき物語にたまたま出会えないでいるために、世界の中にひとり孤立したまま、不安におびえている若い人たちのことを考える。

「小説」に対する「物語」をここで言おうとしているのではない。世界とどう向き合うか。カオスから何を、どうつかみ出すか。たとえば生まれ出てきた目の前の生命体と自分はどういう関係をつくっていきたいのか。何を願うのか。人はまず名まえをつけた。それがとりあえずの答えだった。答えなしでは自分の位置もわからなくなる。その不安定さ、宙ぶらりんな状態に私たちは耐えられない。

「むかつく」ではなく、「腹の虫がおさまらない」ということばを知っていたら、少年たちはどんなにか人につながってゆけるのに。授業中つい居眠りをしてしまうときに、「睡魔」という先人の用意しておいてくれた物語を知っていたら、先生も自分もわざわざ責めなくてすむだろうに。聞こえている音をどう楽譜にとらえるか。見えている世界をどう絵筆でつかまえるか。そこに生まれてくるものも、また物語である。

もちろん自ら物語を紡いでいくことができるなら、それにこしたことはないかもしれない。大人はよく子どもたちに、自分の目で見ろ、と言う。自分の頭で考えろ、と言う。はじめからそんなことができるのは、おそらくごくごくわずかな人たちだろう。

いずれは違和感に抗いきれなくなって自らの物語を紡ぎ始めるとしても、人はまずは先

人の用意しておいてくれた物語をたぐりよせることから始める。たとえば「波間の富士」の波の碎ける瞬間の絵があって、初めて私たちはそういう波頭の存在に気づき、ルネ・マグリットのブルーが、日本の空にも時折あらわれるあのふしぎなブルーに気づかせてくれる。学生がひとつの芝居によって親子の葛藤が個々をこえた普遍的な問題であることを知ったように、他人に意地悪をされて仕返しを考えながら、仕返しなどはしたくないこと、とそういう自分を好きになれないでいる子どもたちは、カニグズバーグの『魔女ジェニファとわたし』（松永ふみ子訳 岩波書店 1974年初版。1989年。2002年）を読んで、なあんだと自分を嫌う必要がないのを知るだろう。そこには仕返しを考えるのはごくあたりまえのこと、でも、やるならスマートに、と楽しいやり方まで紹介されている。物語にはすてきな処方箋まで用意されているのである。そういう物語があちこちでこんなにも人々が手をのばしてくるのを待っているというのに、それをたぐりよせる力がないとしたら……。たとえ無理強いと見えても読み書きの基本を子どもたちに、と願うのはそのためである。

ただし、イギリスの作家、ジョン・エイキンが指摘するように、物語が「権威の一形態である」（『子どもの本の書き方』猪熊葉子訳 晶文社 1986年）ことは確かであろう。私は物語を眼鏡のひとつとも考えているが、眼鏡にも質のいいものと悪いものがあるように、物語にもそれによって世界がよりよく見えるようになるものもあれば、かえってくもってしまうものもある。あるいは人によっては初めから全く合わないものもある。違和感が自らの物語を紡がせると言ったとき、私は小さい時から違和感に苦しみながら同時にそこから生きるエネルギーをもらいつづけた自分自身のことと同時に、さまざまなマイノリティと呼ばれる人々のことを考えていた。多数者の物語では少数者には呼吸すらできにくいことがたくさんあるわけで、だから、そこにはいつも新しい物語の誕生が見られる。

と、ここまで書いた時、物語がそんなに確固とした安全なものか、という声はどこかでしだした。物語をたぐりよせたとして、たぐりよせられた物語はいつ、誰にとっても物語であり続けるのか。ある日のこと、授業後、学生がノートを持って質問に来た。真剣である。だが、差し出されたその学生のノートを見て、私は愕然とした。90分の「児童文学」の授業はまさしく養老孟司のいう石ころのような情報の羅列になっていた。私は授業を情報を提供する場とは考えていなかった。1冊の絵本に出会ったとき、出会う前と後では自分の中で何かが変わっているように、自分の授業もひとつの体験となってほしい。そういう授業をしたいと努めてきた。もちろん情報が全く伝えられないわけではない。だが、情報を伝えることに私は主眼を置いてはこなかった。授業が終わった時、90分を生きた、生きて体験した、そう実感できる授業をと努めてきたのである。文学作品の中味を情報として伝えるなど、どうでもいいことだった。だが、学生はちがった。彼女たちは耳に届くまるごとの物語を情報へと砕き、砕いた情報をひたすらノートに記していく。そのほうがどうも勉強した気分になるらしかった。物語を物語として読んだり聴いたりすれば（私もまた物語をどう読んだかという自分の物語を語っている）それは体験になるけれど、情報はいくら積み重ねたところで体験にはならない。

だが、考えてみれば、こうした操作はひょっとしたら、すでに小学校時代に、いや、もっと早く、幼稚園や保育園の時代に始まっていたのかもしれない。子どもが物語の世界に入りこみ、その時間、空間を生きている時に、大人はそこに動物が何匹登場しただの、登場人物は何と言っただのと質問を投げ入れて、子どもたちの体験を中断する。度々その種の中断にあった子どもたちがいつか物語を生き、体験することをやめて、物語を情報の集

まりとしか見なくなっても、不思議ではない。今日の情報化の波はそういう状況を加速させ、語り手の主体も読み手の、あるいは聴き手の主体もどんどん軽く、小さくしていく。

けれど私たちには一方に、情報に物語を読みとる力もある。それもまた私たちは日々体験していることではなかろうか。人の名まえもある人には情報だが、別の人には物語として存在する。物語を紡ぐ力、あるいはそれをたぐりよせる力は人間の主体性を回復する力として十分に機能しうる。そう私は確信している。

(清水真砂子)

第5章 学びの場としての学校とコミュニティの再生

1. 子どもの心の輝きを求めて

数年前のある日曜日、大学院生の修士論文の一環として明治時代に樋口一葉などの文筆家が居住していた文京区の菊坂という地域で、小学校の子どもたちとまち歩きをし、まちの宝を見つけだし、子どもたちに街の未来を表現してもらう「まちワーク」(streetwork)を実施したとき、子どもの目の輝きが突然変わる場面に何度か遭遇したことがある。

まち歩きの時、子どもにポラロイドカメラを持ってまちの宝を撮してもらっていたのであるが、ある神社の境内でフィルムが真っ黒になり、何も写っていない状況になってしまった。しかし子どもたちのイメージの輪が広がり、次から次へと目を輝かせながら物語を展開していく姿に感動を覚えた。

与えられたことだけを鵜呑みにするのではなく、子どもたちが豊かに反応する感性を持っていることにほっとしたことがある。

さらに発見した「まちの宝」を模造紙にまとめ発表してもらったのであるが、その時、子どもたちの親も一緒にまち歩きをし、保護者の子ども時代にこの地域でどのような「遊び」をしていたか、具体的に地図にまとめ発表していただいた。あるお母さんが発表するとき、心配そうにみていた一人の男の子の目がお母さんへの信頼に目の色が変わり、子どもの顔が自信に満ちたものになっていた。母と子が時間を超えて「遊び」を共有し、毎日の暮らし(生活)の場(空間)を共有できたという喜びと安心感をもったのであろうか。

変化の激しい時代であるからこそ、地域の記憶を共有し、「場の意味」を媒介として子どもと大人が共に向き合う姿勢が学びの場に求められているのであろう。したがって学びの場は「学校」だけでなく「地域(コミュニティ)」にも広がっていくのではないだろうか。

これは小さな街区で学校に協力いただいて地域へ学びのフィールドを広げる可能性を探るワークショップの試みの一例であったが、学校においても子どもの目の輝きを取り戻すだけでなく、心の輝きを求めた取り組みがなされている。

うっとうしい梅雨期の6月某日、子どもの学習を空も応援するかのように晴れ上がっていた。その空の下で、小学校4年生の子どもたちは一ヶ月前に埋めた家庭ごみを掘り出し、その変化を観察する「ごみ学習」の時間で、校庭のはしにある畑の一角に集合していた。

2クラスの児童、約60名がそれぞれの家庭から持ちよった台所ごみを校庭の畑に一人ひとりが台所の排水口に使うネット内に入れて埋め、それがどのように変化するか、一ヶ月後に掘り出し、埋めたごみの変化を観察するという活動を取り入れた学習であるが、子どもたちは早く掘り出してみたくうずうずしていた。シャベルで土を掘り返しネットを探し出し、「消えているよ」「溶けている」「繊維だけになっているよ」と子どもたちは目を輝かせ、弾んだ声を出す子もいれば、「僕のネットがないよ」と先生を呼びにくる子もいる。先生がスコップで掘り返してみるがネットは見つからない。埋め方が浅くてカラスが持って行ってしまったらしい。

それぞれのネットを掘り出してみると、卵の殻は細かい割れ目がいっているが分解していない。ネギは繊維分だけになり、タマネギは表皮だけ残っている。プリンのは入れ物は残り、バナナはきれいに無くなっている。ネット内の土をふるい落とし、拡大鏡でより詳しく調べ、ごみの変化の様子をグループで話し合い、家庭からの台所のごみには土になる物とならない物があることに子どもは気づき、ごみの循環に興味・関心を抱く。

この授業の単元名は「蚕糸の森 クリーン大作戦」で、23時間で行っていた授業である。この小学校は、国の研究機関が筑波に移転した後の防災公園「蚕糸の森公園」（この公園は住民参加で創られた）に併設され、塀のない緑に囲まれた学校で、グラウンドは市民に開放されている。公園は子どもの遊び場でもあり、緑が多いので地域の人々の憩いの場ともなっている。公園が隣接する恵まれた環境を大切にしていこうという子どもの願いから、各週の土曜日の朝、子ども達は公園の散乱ごみ拾いを行っていた。子ども達はこの活動を通して散乱ごみの多さに気づき、公園利用の改善をポスターを作成して大人の利用者に呼びかけている。

社会科の「ごみ学習」から「総合的な学習の時間」に発展させる授業として取り組まれた実践でもある。子ども達は事前の社会科のごみ学習で、自分の家のごみ調べやごみ出しの手伝いなどの体験を通して、ごみの種類、ごみの行方等に関心を持ち、ごみの収集・処理の学習に取り組んでいる。さらに家のごみだけでなく、学校のごみの実状を学び、区の清掃工場見学により区や東京都がかかえているごみ問題を知り、関心を深めている。その過程において、子どもたちはごみの量の多さに驚き、昔の人はどのようにごみを処理していたのか、地域のお年寄りの方に聞き取り調査をし、昔の人のやり方で埋めてみたらどうなるかという提案をし、生ごみを埋めたのである。

こうした実践とごみが消えた感動・驚きの体験は、土に戻るものは埋めてごみを減らし、戻らないものはリサイクルするという意識の醸成に結びついているといえよう。

これらの学習は子どもなりに課題を持ち、実態を調べ、いろいろな解決の方法を考え、実践・観察し、発表し、地域に呼びかけるという探求創出表現型の学習で、先生方は学校内で相互に啓発しあいながら子どもの目の輝きだけでなく、心の輝きを求めて柔軟にカリキュラムづくりに励んでいる、といえる。

一般的に、「ごみ学習」を展開するときには、子どもたちをグループに分けて、それぞれのグループごとに土に埋めるごみを決めさせ、埋めるのであろうが、この学校では子ども一人ひとりのアイデアを大事にし、子どもが考えたことを実証するために台所の排水ネットを各自用いているのである。

さらに区内のリサイクル協会の方たちがアドバイザーとして参画し、学校と地域が連携して授業づくりに取り組んでいる。現在、この区ではカリキュラムづくりに地域のさまざまな方たちの支援を得るために学校コーディネータ（5人）を設置し、柔軟な仕組みづくりにも取り組んでいる。

一方、情報化の進展とともに、子どもの自然にふれる体験はほとんどなく、生活の場面での体験も少なく、また地域社会での人と人とのかかわりを伴う体験も貧しくなり、そうした貧しい体験が子どもの想像力を衰退させ、子どもの生活世界からリアリティを奪い、現実逃避の子どもを生み出してきているのではないだろうか。

子どもたちは、大人や世間という枠組みにはめ込まれて序列化されることから逃れ、他者を媒介として内に向かう内省的な自我の醸成によって命の大切さや自らの存在の価値を

発見し、自分の生き方や可能性への自信を培っていくのではないだろうか。

「子どもたちが出会うひとつひとつが、やがて知識や知恵を生み出す種子だとしたら、さまざまな情緒や豊かな感受性は、この種子を育ぐくむ肥沃な土壌である。幼い子ども時代は、この土壌を耕すときである」（「レイチェル・カーソン「センス・オブ・ワンダー」）といわれるように、「自然は人間の苗床」である。幼児期から草花や小さな生き物に触れるという自然体験は、本来人間がもっている五感を刺激し、好奇心をはぐくみ、感動を知り、豊かな感受性の発達をうながす基本的な要素である。そうした基盤の上に、生活体験や社会体験を積み重ねていくことにより、想像力や創造性が培われていくのであろう。

さまざまな体験に支えられた豊かな感受性があれば、まず、「何かおかしい」という直観が働き（気づき）、それまでの体験やさまざまな教科で学んだ知識をいろいろな角度から関連づけて思考し、想像力をふくらませて判断したり、新たな知識や技能の獲得に結びつけていくことができる。そうして自ら判断し、行動に結びつけていく主体としての能力が育成されるといえるのではないだろうか。

「外なる自然」の破壊という地球環境の危機的状況のなかで、21世紀を生きる子どもたちは不安を募らせ、耳をふさいでいるのではないか。子どもの未来が閉塞的であってはならない。現代の子どもの危機的状況は日本の大人社会を映し出している鏡といえるであろう。子どもの「内なる自然」を豊かにしていくことが大人の責任といえるであろう。

大人が子どもと共に生きる喜びをつくるのが学校とコミュニティでの「学び」「生きる」ことにつながるのではないか。

2. 教室をこえて (Beyond the class) —地域で学ぶ意義・意味

21世紀は多様な文化をもつ人々と共生する地球時代であり、共に生きるための資質・能力の育成が大きな課題となっている。つまりこれからの子どもの学びは試験に応ずるために一方的に知識や文化を注入（伝達）されるのではなく、一人一人の考えの道すじや興味・関心が異なることを前提として、子どもの思考態度や探求の方法をそれぞれに豊かに形成すること、主体的に学び続ける能力を育成することが求められることになる。

このことは「生活世界を解釈した知識体系としての科学的知識が存在し、これを子どもの状態に合わせて教育内容を変換する」認知的側面だけでなく、「子どもと教師が同じ世界を共有していて、子どもが学習する意味や子どもをとりまく世界の価値や意味を見いだしていく」（工藤文三「知の総合化の視点をどう具体化するか」『教職研修』'98. 9）学習を支援する教師や学校の役割が変革を求められていることを意味している。さらに学びのフィールドは学級・学校だけにあるのではなく、教室をこえてコミュニティ（地域社会）にも広げていくという発想が求められているといえよう。

そこで子どもの「驚き」やなぜ、どうしてという「疑問」に対して、子どもと教師、または地域の大人が共に探求者となって学びを「調べ」「考え」て「実践・行動」につなげていく学習に質的転換をしようとして創設されたのが「総合的な学習の時間」である。

「総合的な学習の時間」は子どもと地域の大人の参画による協働、学校・家庭・地域・他のセクターとの連携によって、子どもたちが獲得した知識や技能などが生活の場で生かされて総合的に働くことのできる「知の総合化」の「場」でもある。

そのような取り組みをしている事例として「地域を見つめた循環型社会づくり：愛知県安城市立西中学校」を紹介したい。

愛知県安城市の安城西中学校の実践は、3学年がそれぞれテーマを持って取り組んでいるが（表—1参照）、7月に行われる七夕祭りで使われた竹が祭りが終わるとそのまま焼却される事に疑問を持った生徒達から炭にする提案があり、子ども、教師、地域の農家の方やPTAが協力しあって校庭に炭焼き窯が作られた。その炭で明治時代から使われている矢作川の都市化に伴う農業用水の汚れを浄化する提案が生徒から出され、実行された。校庭には浄化した農業用水を利用したビオトープがつくられている。

さらに、その学習は水や命の源としての森林の学習へつながり、水源の森をつくる体験学習へ広がり、炭を利用した土壌学習へと発展している。また川と海の関係の「調べ学習」となり、地域を流域としてとらえる学習に発展している。こうした体験型学習だけでなく「炭焼きを科学する」という単元で理科学習と連携させて科学的認識力を育成する学習も行われている。

この中学校は、自然エネルギーの学習のために国（旧文部省と通産省）からエコスクールとしての補助金をもらい学校に太陽光発電を設置し、サイエンスルームをつくり生徒の理科学習に利用している。この太陽光発電による電力で生徒達は地下水を汲み上げ、その水を冷房に使うアイデアを出し、具体化している。さらに水の大切さを知った生徒は雨水を構内の花壇に利用したり、ビオトープを創り、その水の浄化に炭を利用している。

このように、この中学校では生徒がさまざまな体験型学習を通して循環型社会の意味と自然を守る意義を感じ取るだけでなく、身体の健康と環境との関連を考えるに至り、生ごみを堆肥化し、それを利用した自然農法農園で野菜の栽培をも始めている。さらに校庭の周辺に風土に配慮した樹木を植えるために大学の専門家から植えるべき樹木の種類と植林のアドバイスを得て、生徒は1500本の木を植え、緑の遮音効果や大気汚染浄化の効果を測定する課題を次々と設定し、学びを発展させている。

一方、生徒の学習の広がりや学校内だけに止まらず、地域の市民団体の活動に参加したり、市議会に下水の汚泥再利用品の陳情書を提出し、満場一致で採択され、「総合的な学習の時間」の成果が地域でいかされている。

こうした学習では、「人間と自然とのかかわり」や「人間と人間とのかかわり」「家庭—学校—地域のつながり」「自然—人間—文化のつながり」などの子どもを取り巻く生活世界の意味や価値、矛盾を見いだすことにつながり、共生の視野を拓き、学習から行動につなげる、地域に根ざし、地域づくりのためのパートナーシップの重要性を目覚めさせていくのではないかな。

つまり子どもの主体的な学びを先生や地域の大人が支え、子どもの変容に大人も変わり、そして子どもも変わり、「学校の学び」が「コミュニティで生きる」ことに結びついていくのであろう。

こうした「総合的な学習の時間」の展開事例を分析していくと、地域の素材を生かした学びに「学習者と学習課題との対話的な相互プロセスとしてとらえ、そのプロセスを通して学習者は自らの認識を不断に構成していく」（J.P.ミラー「ホリスティック教育論」吉田敦彦他訳、春秋社、1999年）という学習方法を取り入れている。

この方法はJ・デューイのいう反省的思考態度を育成する問題解決型学習であり、このプロセスは子どもが生まれながらにもつ「なぜ」「どうして」という疑問や好奇心から出発して「関心の喚起（気づく）→理解の深化（調べる）→思考力・洞察力（考える）→実践・参加（変える・変わる）」といった学習過程をたどり、それは螺旋状的に展開される。つまり、アクション・リサーチ（ロジャー・ハート「子どもの参画ーコミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際」木下勇・田中治彦・南博文監修、崩文社、2000年）でもある。

調べる、質問をする、深く考える、話す、アイデアを出す、創る、説明する、行動を起こす、などの活動による体験型学習によって問題解決能力を育成していくことになるのではないか。

3. 「小さなまち」「大きな家」としての学校づくり ー新潟県聖籠町聖籠中学校にみる学校・地域の連携と コミュニティ再生への取り組みー

子どもは学校だけで学ぶのではない。「まち（地域）」で子どもは潤いや安らぎ、地域のにぎわい、美しさを得るためには何が必要なのか、自分が何を求めているのか、他の人との感じ方の違いを知り、さまざまな価値を認め合いながら生きていく場である、等々のことを体感している。子どもは自分のまわりの人や場所とのつながりを通して（through）存在の意味を見だし、帰属意識を高めていくのであろう。しかし経済効率重視や個別化、分断化された状況の中で現代の子どもたちの感性がゆがめられ、大人や権威の枠にはめ込まれているのではないか。

子どもは発達にともなってテリトリーを広げていく。幼児期に住居という私的空間にあって子どもは親を拠点として行動範囲を広げ、さらに外遊びを通して人と人との関係づくりをし、成長していく。かつて住居の周りは遊びのための道や路地的な空間、寺社、空き地などの地縁的空間に囲まれていて、子どもたちはそこでさまざまな出会いがあり、学びが可能であった。しかし今や、子どもたちを取り囲む空間は一步外へ出ると荒々しい外部空間がむき出しで、大人と子どもの豊かな交流を生み出す「コモン：共」としての空間（コミュニティ）は喪失してしまっている。

子どもは貧弱で人と人のかかわりを拒絶するような空間に押し込められてしまうと、疎外感や嫌悪感を空間に対してだけでなく、そこを管理する大人に対しても抱くようになると指摘されている。明治期からの4間×5間の教室が廊下に連結されている型の学校空間の変革も求められているのではないか。「生活から学校を孤立化させず」「子どもの学校外での経験を学校内部で十全かつ自由に有効に生かす」ためにも「大きな家」としての「小さなまち」としての学校空間が求められている。

「次代を担う子どもたちに自分づくりをできる力をどうつけるかが学力以前に大事」で「総合的な学習の時間に期待したいし、学校の先生方も教科書通りに教えるという発想ではなく、地域の方々と対等に向き合う姿勢が求められる」（新潟県聖籠町手島教育長）理念を「かたち」にしたのが新潟県聖籠町聖籠中学校である。

この中学校は、「日本一いきいきした中学校——自立、共生、創造」という建学の精神のもとに「より善い生き方を追求する生徒」を教育目標とし、「生徒、教職員、保護者、

地域が共に創る学校」として「開かれた学校」づくり（学校のコミュニティ化）をめざして、平成8年より地域の住民参画で計画され、平成13年4月に開校している。この学校は完了形の「造られた」ではなく、将来の人づくり、まちづくり（学校のコミュニティ化）にむけた創造的な営みとして今も日々積み重ねられている。

昭和30年聖籠村と亀代村の合併に伴い中学校統合の方針が決定され、統合計画の当初から町民や保護者への座談会を開き、住民の合意のもとに統合中学校の建設計画が進められてきている（詳細は表一2参照）。20名からなる統合中学校建設委員会のうち、いわゆる学識経験者は3名で17名が農業従事者や地域で普通に働いている町民の方たちが参画している。福島県三春町への視察を取り入れた勉強会や研究協議会で教職員や生徒へのヒアリング、アンケートによる意見聴取、集落別の地域住民への説明会も一般住民の委員が行うなどの過程を経て、平成13年3月新校舎が落成し、4月から新生中学校として開校している。

学校の特徴をまとめると、次のようになる。

- ・やすらぎや潤いがあり、開放的なつくりの生活空間としての学校建築
- ・子どもの主体的な学習をベースとした教科センター方式の教室とオープンスペース
- ・少人数学習と生徒の主体性による学習コースの選択
- ・生活の拠点としてのホームベースと課題やコース別の学習集団の編成
- ・決まりは最少限で指示命令の指導を見直す
- ・多様な教育メディアや高度情報機器を活用する総合的な情報空間の設置
- ・生涯学習としての機能をもち、日常的に地域住民との交流を可能とする開かれた学校：地域交流棟とカフェテリア方式
- ・年1回の学校株主総会（仮称）や「みらいのたね」による地域住民を交えた学校運営「統合を中学校を育てる会」が「みらいのたね」（図一1、表一3参照）として名称を変えて、どんぐりをひろい、苗を育て学校開校時に子どもと地域の住民参加のもとに「学校の森をつくる」活動などを展開するだけでなく、「大人が変わっていく場」として学校やコミュニティの再生をめざしている。

この学校の開校に至るまでのプロセスは「社会発展への最も確かな道は、――民主的なコミュニティづくりに積極的に参画し活動する市民を育てること」（ロジャー・ハート「子どもの参画」）を語っている。

今、国の「地方分権一括法」のもと市町村の合併が推進されているが、聖籠町では住民への丁寧な説明と情報提供、町の方向性の意見交換、全町民へのアンケートにより、聖籠町は合併せず、独自のまちづくりを進めるとしている。その過程では中学生全員にもアンケートが行われ、中学生の約92%が合併反対であった。毎日の学習において、大人とのかかわりや矛盾との折り合いから自律的に生活世界を構築していく「意志する自己」を育む子どもたち。彼らの未来の生活基盤をどのように設計していくかコミュニティは大きな宿題をかかえているが、「基本的に大事なことをきめるのは住民、それを公的な税金というかたちで使うのが行政、そういうプロセスを大事にするのが教育委員会」という空気が聖籠町に息づいており、「みらいのたね」「学校株主総会（仮称）」がしなやかに学校を支え、大人も子どもから学び、変わりつつある。

こうした子どもも大人も「学ぶ」として「生きる」ことの統合を深める営み、「市民的自我（自立する市民としての能力）」を育成する社会的・民主的プロセスが学校とコミュ

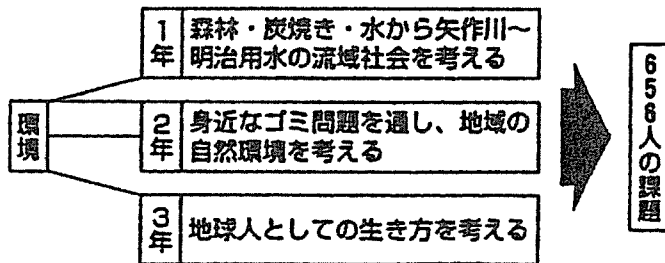
ニティの再生への確実な道となるのではないだろうか。

(小澤 紀美子)

表—1 安城市立西中学校のテーマの構成

4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	月
テーマユニット								フリーユニット				

テーマユニット…学び方を学ぶ
全体テーマは「環境」。(11～13年度)



フリーユニット…自主的で多様に学ぶ
個々の好奇心を基に決めたテーマで追究。

<出典「総合教育技術」2001.12.P36より>

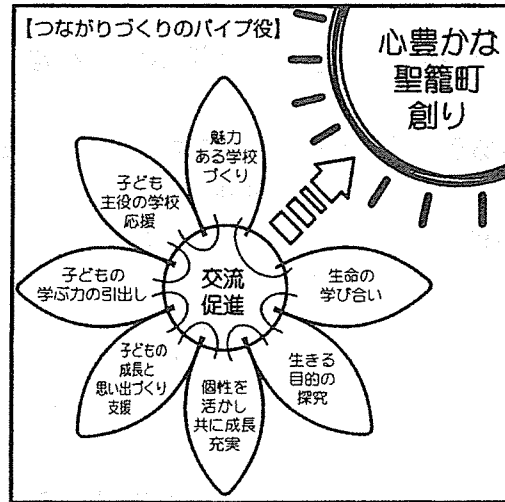
表—2 聖籠中学校の統合までのあゆみ

中学校統合までのあゆみ

昭和30年3月	聖籠村、亀代村合併に伴い、中学校統合の方針が決定	平成10年11月	屋内運動場実施設計契約締結 (平成11年2月完了)
昭和58年3月	聖籠町総合計画の基本計画に中学校統合の必要性を明記	平成10年12月	学校設置条例改正議決
昭和63年3月	聖籠町総合計画の基本計画に中学校統合に町民の理解を求めると明記	平成10年12月	校舎実施設計契約締結 (平成11年3月完了)
平成6年9月	政策決定に基づき統合にむけて具体的に動き出す	平成11年1月	「統合中学校を育てる会」発足
平成7年度	全集落座談会を開催	平成11年3月	屋内運動場建設工事請負契約締結 (平成12年3月完成)
平成8年5月	統合中学校建設推進委員会発足 (平成9年12月答申)	平成11年7月	校舎建設工事請負契約締結 (平成12年12月完成)
平成9年5月	聖籠町総合計画の基本計画に「平成13年4月開校の推進」を明記	平成12年3月	屋外運動場設備工事請負契約締結 (平成12年12月完成)
平成9年10月	統合中学校建設委員会発足 (平成11年3月答申)	平成12年6月	外構整備工事請負契約締結 (平成13年3月完成)
平成10年3月	用地取得の議会議決	平成12年7月	「みらいのたね」発足
平成10年4月	新潟県より指導主事招致	平成12年10月	備品購入契約締結 (平成13年2月完了)
平成10年4月	基本設計契約締結 (平成10年10月完了)	平成12年12月	学校設置条例(学校名)改正議決
平成10年6月	用地造成工事請負契約締結 (平成11年3月完成)	平成13年3月	竣工式
平成10年8月	パイロット・モデル研究指定「文教施設のインテリジェント化に関する研究会」発足	平成13年4月	開校

<出典：パンフレット「学校に新しい風を！聖籠町立聖籠中学校」>

図—1 聖籠中学校「未来のたね」の目的
 (出典：みらいのたね文庫1「地域がつくる学校」博進堂)



- 1、 関わる人たち全ての個性を相互に活かし合うことで、共に成長し充実感を味わいたい。
- 2、 地域と学校のつながりを促進させるパイプ役として機能したい。
- 3、 地域の誰もが活用できて、学びの心の拠り所となるような魅力ある学校にしたい。
- 4、 子どもたちが本来持っている学ぶ力を引き出し、生き生きと活動できるお手伝いをしたい。
- 5、 質の高い教育文化を築くことで、心豊かな町創りに貢献したい。

表—3 聖籠中学校「未来のたね」活動記録 (出典：図—1 に同じ)

1998年度	1/24	第1回統合中学校を育てる会 会の方向性を話し合う
1999年度	5/9	第3回統合中学校を育てる会 鼎談「育てる想いを集めよう」
	7/20	第5回統合中学校を育てる会 地域交流ゾーン的设计
	7/24	小学6年生100人による森のデザインワークショップ
	10/24	どんぐり作戦 森とのゆるやかな関係づくり
2000年度	6/4	第3回ワークショップ 事務局誕生 できること、やりたいこと意見交換
	6/23	第4回ワークショップ 学校、地域活動に関するカレンダーづくり他
	7/18	第5回ワークショップ 「みらいのたね」誕生 分科会発足
	11/3	町民文化祭 みらいのたねPRコンサート どんぐり拾い大作戦他
	11/16	事務局と行政の合同会議 学校の森づくりの計画と経過報告他
	12/12	森づくり関係者の合同打ち合わせ会 学校の森づくりの計画と現況報告 課題抽出と討議
2001年度	1/20	第11回ワークショップ 参加の森づくり植栽実行計画立案 地域交流ゾーン必要備品等のリスト作成
	2/16	第12回ワークショップ 参加の森づくり【植栽大作戦】進捗状況の確認 竣工記念リレー夢イベントの共催について 地域交流ゾーン活用方法のアイデア出し
	3/25	参加の森づくり【植栽大作戦】(統合中) 参加者=約200名 植栽本数=182本 水仙の球根=1,000個 トン汁とおにぎりの振る舞い

第6章 子どもたちは学んでいる、自ら学びたがっている

1. 子どもたちは「学びから逃走」し、「学ぶ意欲をなくして」いるか？

(1) 自分で「する」「出あう」「いっしょ」を求める子どもたち

いわゆる「学力低下」論や「ゆとり教育」批判論議とともに、子どもたちが「学びから逃走」しているとか「学ぶ意欲を失っている」とかと言われている。教育基本法の改悪を求めた中央教育審議会の答申（2003・3・20）も、「学ぶ意欲の低下が、初等中等教育段階から高等教育段階にまで及んでいる」と、十分な論議や検証もなしに断定している。

しかし、本当にそうなのだろうか。子どもたちと付き合っていて、そのようにはあまり感じない。感じるのは、子どもたちは自ら学ぶ体験から疎外されてきたのかもしれない、ということだ。疎外したのは日本の近代学校教育のシステム、「教える→教えられる＝学ばせる」という教育する側の発想で組み立てられた学校教育制度のもつ文化の形だろう。

子どもたちはむしろ、その内側にある「学びたい」という意欲や願いに応えない教育に付き合わないよう、または付き合えなくなっているだけではないのか。つまり子どもたちは、「学ばされる」ことや他者から操作された学習、自らのイニシアティブのない学習に飽き飽きし、そこから離脱したがっているのではないか、と考えたほうがよいように思える。学校教育制度の意図でパック詰めされたメニューを与えて覚えさせる、いわば“教育定食”のお仕着せに食欲を失い、食べ残すようになっている、と受け止めてみるということだ。

子どもたちと直接にかかわる学校現場では、多くの教員たちが子どもたちとの関係を築く中で子どもたちの気持ちや願いや生活体験を汲み取り、子どもたちの参加の契機を広げる努力をしてきた。これはいわば、押し着せられる制度のなかでの“教育定食崩し”の努力と言ってもいい。しかし教職員への管理統制が強まり精神的自由が制約され、“教育定食”を取りつぐ役割を押し付けられ、努力は取りつぎ方の工夫に閉じ込められるようになると、「教えてやる→学ばせられる」という関係性がもろ出しになるとしてもいいだろう。

こうしたことについて、本委員会の長谷川は次のように書いた。

《子どもたちが学びから逃げているとか、学びからの逃走とかいったことが、このごろよく言われています。でも本当に、そうなのでしょうか。

大人から見て「余計なこと」を子どもは次々と仕入れてきていることに、きっと思い当たるでしょう。「仕入れる」とは、どこかで何かから「学んで」いるということです。「悪い」ことも「くだらない」ことも、子どもらしくないことや勉強に役立ちたくないことも、いっぱい「仕入れ」て、時には親を困らせたり悩ませたりしているはずですよ。

しかし大人は、つまり親や教育関係者は、大人が子どもに教えたこと、学ばせたいことだけを「学べ」と、子どもたちに求めているような気がします。いわば“教育定食”を毎回の食卓に出し、さあ体にいいから食べなさい、栄養があるからもっと食べなさいと、迫っているようなものです。

子どもたちはおそらく、もう“教育定食”は見ただけでもげっぷが出る気分になるのではないのでしょうか。それで、「学ぶ」ことから逃げ出しているのではなく「学ばせられる」ことから逃走しているのだ、という気がしてならないのです。

生き生きと総合学習に取り組んでいる子どもたちの話を聞いていて、気づかされたことがあります。それは「自分で」という願いの強さです。自分で「する (I do)」、自分で実感する「いっしょ」、自分でつかむ「出あう」の三つが、子どもたちが「総合学習がすき」な理由だったことです。

こうした願いにこた（応）えている総合学習がどれほどあるだろうか、と心配になります。先生が決めたテーマのなかで子どもたちが自分の課題を見つけ、インターネットや図書館で探した資料丸写しのレポートを作って終わり、といった「やらされているだけ」の総合学習では、子どもたちは「つまらない」と感じるでしょう。

教科の授業はふつう、「わかっている」教師が、「わかっていない」子どもに教えて学ばせる、という形になります。塾の広がりなどでこの形が崩れてきてはいますが、これが「教えられた」ことを「学びなさい」という“教えてやるばかり”の教育です。子どもが「すき」といえる総合学習は、この形を変えるのです。

豊かな総合学習に取り組む小学校の先生から、こんな話を聞きました。「総合学習のおかげで、教師も子どもに『教えて』といえる機会が生まれました」。子どもの自ら学んでいる姿に寄り添えるようになった、と言い換えてもいいでしょう。

じつは子どもたちはもともと、学校の外で、つまり生活（暮らし、遊び、昔は仕事も）のなかで、たくさんのことを学んでいるのです。もちろん「悪い」ことも学びますが、ふつうは学びのプロセスのなかで判断し選んでいきます。外側からの指図に頼る（指示待ち）のではなく、自分のなかで判断し選ぶ力を育てているということです。この力は、自ら学ぶことで育ちます。子どもたちは、そういう自分を自分で育てたいのです。》（毎日小学生新聞2002・11・7「子どもといっしょ」7、学びからの逃走?——「自ら学びたい」と望んでいる子どもたち）

総合学習が好きな3つの理由は、総合学習に取り組んだある公立小学校の子どもたちの話の中から取り出したもの（聞き手・長谷川）だが、4つ目に「先生もたのしそう」が加わる。「自分で」を取り戻した子どもたちの姿に、喜びを感じて寄り添っている1人の人間としての教員の「たのしそう」とも言えるだろう。しかし、「先生もたのしそう」になることを妨げる教育行政の現実が、「3年もすれば総合的な学習は廃止されるさ」という否定的状況をも生んでいる。子どもの願いに応えた総合学習がどれほどあるか、と心配になるゆえんである。

（2）学びの願いに応える「学ぶ ↔ 教える」型の関係

学校教育の体制（その構造）は、「わかっていない」子どもに、「わかっている」教員が、教えて「わからせてやる」というタテの関係（教える→教えられる＝学習）になっており、文部行政の教育改革ではそれが強化されこそすれ、ヨコの関係に改善される兆しは見られない。教えられたことを頑張って習得するのが「学校での学び」、つまり「勉強」である。この関係では、本来のコミュニケーション（相互交通）が成立しにくく、教育する側が圧倒的にイニシアティブを握った状態（教員が発問し子どもが答えるという一方交通）になる。子どもには主に、教員の発問に答えるという選択のイニシアティブしか残さ

れていないことになりがちだし、その選択の可否によって評定される。学校教育の制度的な、または構造的な現状である。

こうした問題はすでに、「学校システムをめぐる人と人との関係論」研究委員会の報告「学校パラダイムの転換を求めて——統制的関係から共居へ」（2001年7月）で詳しく考究されている。同報告は、学校教育制度の現状において、子どもたちの「学び」に対して「教える」という行為が組織する（イニシアティブを持つ）という実態があり、教える側からの評価を核とする上下関係の「教育的コミュニケーション」が中心だが、これを「〈教える〉場から〈ともに学ぶ〉場」へ反転させ、「相互的コミュニケーション」の関係に変えていくべきだ、と指摘している。

この指摘は、相互交通が成り立つヨコの関係（学ぶ ↔ 教える）に組み替え、学ぶ側にイニシアティブを回復することが、いま求められている、と言い換えられる。これが、教育の枠組みや発想（パラダイム）を組み換えるということの意味である。また総合学習は、学習の自治化、自治的な学習の実現を内容とする教育の転換の試みでもある。もちろん、ふつうの教科の授業も自治化、つまり子どもたちの自治的な参加・参画を実現していかなばならない。自ら学びたいという気持ちに応える教育への組み替えだ。

それを子どもたちが願っていることを示すのが、自分で「する」「出あう」「いっしょ」だと言えらるう。

これに関しては、別の角度からも触れておきたい。公民館学習の活動の経験者から、こんな話を聞いた。社会教育が「生涯学習」といわれるようになってから、「なんだか学校教育のような感じになってしまった」というのだ。社会教育の公民館学習では、学ぶ人が学びたい課題を選び、その学びにふさわしい「先生」を自ら探して選び、自らが主体となって学習を組織してきたのに、生涯学習と言われるようになってからの学習は、行政（生涯学習担当者）が編成した課題と「先生」のセットの中から選択したり、せいぜい編成に参加したりすることが中心になってしまった、ということの意味している。これが、社会教育や公民館学習が「解体した」とさえ言われる現状である。学ぶものが編成し活動する学習に、教える人が「先生」として参加し学ぶ人の求めに応じて「教える」、という関係が壊れてきているのだ。「学校教育のような感じ」とは、こういうことを指す。

この公民館学習の経験者の「感じ」の中に、社会教育と学校教育における「教育」のあり方や発想（パラダイム）の違いがある。社会教育にとって「教育」は学習という活動の重要な構成要素（パートナー）だが、学校教育にとって「学習」は教育という活動の結果（対象に生起するもの）なのだ。生涯学習とは、「教育」のあり方や発想において、社会教育を学校教育に吸収合併してできた学校教育の新分野と言ってみてもいいのかもしれない。学校教育の中で学びを復権しようという取り組みは、こうした流れとは逆になる。社会教育型の「教育」のあり方や発想を取り入れて、学校の「教育」を変えていこうということになるからだ。「学び」とのパートナー関係になる「教育」だ。

教育する側の意図と計画と働きかけによって学ぶ側の学習を組織していくことは、学校教育の基本である。しかし一方で、この学校教育の働きかけを受け止める主体的・自立的な学びが、生活（くらし・あそび・しごとの総合態としての）を基盤として存在し、学校教育が組織した学習への学びのエネルギーの供給源ともなっていた。ところが社会全体が学校型の教育に覆われると、学校教育の中でそれをエンパワー（力を蓄え直す）せざるを得なくなってきたのだ。ここに、学びや社会教育の発想から学校教育を見直そうというわ

けがある。生活者としての生徒が主体の中学校改革を進める新潟県聖籠町の手島勇平教育長は、「学校に社会教育的なものが入っていくと、学校はもっと豊かになる」と指摘している。

子どもたちは本来は、学ぶ意欲と力を失ってはいないし、学びから逃走しているわけでもない。子どもたちが学ぶ意欲と力を持っているのは、いまの子どももまったく変わらない。「学ぶ」とは、人の生存的な営みだからだ。問題なのは、それを発揮する場や機会が貧しくなり、その体験が貧弱になっていることだろう。

こうした状況だからこそ、自ら学びたい気持ちを妨げるような「教育」にはノレない、ということにもなるのだ。とすれば、学校の勉強でよい成績を取る「できる子」とは、学校をうまく利用できる子はいるとしても、「教えられる」ことに長け受容力と反応性に優れた「教育を受け入れる優等生」であり、その「学力」は教えられたことへの受容度と反応度の数値になる、と言っていい。それは、「従順な国民」につながる優等生であり学力だろう。一方で、自ら学びたいという意欲を持つ子が、「教育を受ける」客体（被教育者）に押し込められ、意欲を失いあきらめて、従順な大衆としての国民になっていくことも危惧される。

子どもたちはしかし、生存的営みとしての学びへの意欲と力を持っていると考えるならば、学校型の教育に従属したままの（教育される対象に据えられた、「被教育者」としての状態のままの）学習を望んではいないと理解すべきであり、従来から今に続く学校型の教育関係（明治国家型の近代学校教育の発想や仕組み）が組み替えられるべきときにいたっているととらえるべきではないだろうか。学ぶ側が主体として参加・参画し「学ぶ ↔ 教える」相互関係（協働）の文化に組み替えていく、ということだ。それにはまず、教育を考える者が無意識に学校型の教育観にとらわれていないかを自問自省するとともに、子どもたちの学びへの意欲や力を信じることから始めることが必要だろう。

聖籠町の手島教育長は、聖籠中学校の改革に取り組む中で、「子どもは教えなければ育たない」という貧困な子ども観に気づいた、と語っている。まず、生徒を信頼する、ということだ。また、同中学が教科センター方式とホームベース（学級より小人数の集団の“たまりば”的な居場所）方式をとっていることについて、新潟県教育総合研究センターの山本馨研究委員（新潟医療技術専門学校教員）は、「（ホームルームで学校生活の大半を過ごす従来のような）マイ教室型だと生徒を『教える→教えられる』という受け身の関係に固定してしまう。学習スタイルを変え、教員と生徒の関係を『学びをサポートする』関係に変えたい、という狙いがある」と説明している。これらも、子ども（生徒）に学びの意欲と力がある、という認識があつてのことだろう。子どもを「受け身」にさせている（それは意欲や力を弱らせる）原因は学校教育の中にある、という指摘でもある。

2. 「自ら学ぶ」ことを喜び、教員が共に学ぶことをうれしいと感じる子どもたち

（1）自分で学ぶのは「たのしい」という子どもたち

自分がイニシアティブを持って取り組み、実現し実感できる「する」「出あう」「いっしょ」と、「先生もたのしそう」が、総合学習を好きだという子どもたちが挙げる「好き」な理由だと書いた。

これは、子どもたちが自らの力で学びたいと欲しながら、学校教育の中でその機会を十分に得られないでいることを示している、と言える。ふつうの教科の授業は、「やらされている」「いい点取らなきゃ」という感じだ、と子どもたちは言う。

1年生のときから総合学習に取り組んできた私立カリタス小学校（川崎市）6年生の子たちと、十数年間にわたり総合学習に取り組んできた同小の教員に話を聞いた。その6年生の発言について、長谷川は『毎日小学生新聞』に次のように書いた。

《「自分たちが歩いてきた足あとが教科書になる」「決まっていることをやるのではなく、自分たちで相談してやれるので自由」「自分で感じたり考えたりしたことが中身」「生きているなかでの知識を学べた」「教えられるというより教え合うから、いろんなチャンスがある」「自分たち一人ひとりが先生になって助け合える」。

「自分で納得のいく答えとか見つけられるので、やりがいがある」「みんなで決めて自分でやっていることだから、楽しい」「みんなで意見をぶつけ合うことの大切さがわかった」「やっている、いろいろな教科が入ってくるから、全部の教科が入っている」……。

総合学習について意見や感想を話してくれた、私立カリタス小学校（川崎市）の6年生の言葉です。同小では1年生から総合学習に取り組んでいて、その体験からの発言です。

そして、総合学習で得たものについて、こう言います。「まわりを見る力がついた」「視野が広がった」「意見が言えるようになった。“学力”が上がっても、意見を出し合えないのでは仕方ない」「ものの考え方が変わった。いつも当たり前に見ているものの大切さ、ありがたさがわかった」。

どの人も、自分の言葉で自分の考えをしっかりと伝えてくれました。さすがに「自分の意見を言うことの大切さもわかる」と言う人たちです。総合学習で、みんなで意見をぶつけ合い、きちんと聞いてもらった体験があるからでしょう。

だから、「総合を楽しみにして学校に来ている」と声をそろえます。学校が本気で総合学習に取り組んでいると、子どもたちは生き生きと豊かに学び、学ぶことがたのしいと実感するのでしょうか。先生たちが、やる気も子どもたちといっしょに楽しむ気もなしに、従来の教科の授業の延長のようにやっていたら、子どもたちからこんな意見や感想は出るはずありません。

6年生の人たちの話を聞きながら、2つのことを考えさせられました。

1つは、学びのイニシアティブを回復した子どもたちは、自ら生き生きと学ぶということ。学校教育の制度は、教える——学ぶ関係のなかで教える側が圧倒的にイニシアティブを握ってしまい、学びは子どもたちにとって“学ばされる”こと、つまり「勉強」または学校用語としての「学習」になってしまいます。先生のイニシアティブの下で「やらされている」のです。

学校が本気で取り組んだ総合学習は、子どもと先生の変化を促すのでしょ。子どもの学びのイニシアティブを生かすように、先生のイニシアティブのあり方も変わるのだと思います。

もう1つは、総合学習は子どもの本来の自然な学びが持つ「総合性」を大事に生かせる、ということ。生活（くらし・あそび・しごと）とは専門や教科などに分割されないトータル（総合的）なものですから、子どもはその「総合性」をもろに生き、学んでいるのです。それが尊重されるから、きっと「楽しい」のです。》（2002・12・19「子どもといっしょ」8、学びと総

(2) 学ぶ意欲を発揮させる総合学習

この子たちは、特別に選ばれた子たちではない。学校が本気で総合学習に取り組み、自ら学ぶ機会と環境を得たことで、自ら学ぶ意欲と力を発揮したのだ。学びを自治的に組織していった、と言ってもいいのではないだろうか。今の社会は与えられる教育と情報にあふれていて(情報化社会は、伝える側がイニシアティブを持ちがちで、教えたがり社会の特徴があり“教育化社会”でもある)、子どもたちが自ら学ぶ機会と環境が貧困となっているだけに、学校がそうした機会と環境を保障していく取り組みは大きな意味を持つと考えるべきだろう。総合学習は、こうした改革への道筋となる大きな可能性を持っている。その一方で中教審の教育基本法改悪の方向は、ますます情報を与える(それも国家が)、与えたことを受け取れ、という「義務としての教育」の性格を強めようとしている。

上記の文章で言った「総合性」は「ホリスティック」と言い換えてもいいが、生活する人間の営み(人間自体や自然や社会などや、それとかかわるモノ・コト)の総合性ということだ。しかも、あいまいさや矛盾、見えないモノやわからないコト、非体系的・非論理的なこと、分節化されないごちゃ混ぜなども含んでいるのが、生活的な総合性だ。

カリタス小6年生の人たちが3・4年生のときに総合学習について、「答えは1つではなく、自分でいろんな答えをみつける」「総合には、ひとつの物語がある」「総合には、割り切れないことが多い。あまりの出る割り算みたいだ」「総合は謎のかたまりだ」「総合は知りたがる気持ちが集まって、初めてできることだ」などと語っていたことが思い出される。総合学習の中でこの人たちが、答えは1つではないこと、条件によって答えは変わりうること、2つの答えが同時に成り立ちうること、などを学び取っていったことがうかがえる。また、総合学習での「出あい」は、担任教員の力も借りながら、さまざまな「先生」に出あうことでもあった。学びが成り立つための基本である。

3. 子どもがイニシアティブを発揮して学べる学校教育のあり方を考える

(1) 子どもたちの発する〈問い〉に応えたい

子どもたちの学びの意欲と力に応えない教育は、教育する側が「正しい」「好ましい」「必要」と判断したことを一方的に教え込む(情報を与える)教育でもある。それは、「明治国家型の学校・教育」ともいえる。明治維新の時代とは、文明開化・脱亜入欧・富国強兵による国民国家の立ち上げと近代化を目指して、旧来の伝統や文化を打ち壊し、その生活現実を切り捨てた時代であった。学校や教育も基本的に、その方針と目的に従ってつくられたのだったし、戦後の学校教育改革もその根幹にある枠組みや発想を払拭し切れなかった。この学校と教育の基本的な枠組みや発想の組み替えがいま必要になっているのだ。つまり「明治国家型」の学校・教育の変革期という時代の要請でもあろう。中教審答申などの動きは、こうした時代の要請への「抵抗勢力」の動きと重なるものだ。

と同時に、子どもたちがイニシアティブを持った学びに対応する教育(教職員)の主体性をどう確保するかも、大きな課題である。基本的に、自らの人権を主張しない教職員は子どもの人権を尊重できないし育てられず、自らのイニシアティブを発揮できない教職員は子どものそれに配慮することはできないし育てることもできない。主体としての子ども

とその学びには、主体としての教職員と教育が対応しなければ、相互関係は築けないのだ。つまり、子どもの学びが活かされる学校教育には、教育の自由と独立、教職員の精神的な自由が欠かせない。このことは、総合学習への取り組みに関しても言える。

総合学習について、私立カリタス小の教員に聞いた話を、長谷川は次のように報告した。

《6年間の総合学習の体験から得たものを語ってくれた私立カリタス小（川崎市）6年生の人たち。前回、その話を紹介しました。

その話の中に総合学習が持っている可能性を感じます。その可能性を開かせるのは、子どもたちの内側にある学びの願いにこた（応）えたいという、教職員の思いと学校の姿勢だといえるでしょう。それには、子どもたちが自ら学ぶ力を持っていると信じるのが欠かせないと思います。

いまの学校の多くでは、この思いや姿勢、そして信じるのが、なにか薄く浅いような気がします。個々の教職員には決してそうではない人も多いはずなのに、総合学習の現実を見るとやはり薄く浅くて、可能性がしぼみ、枯れてしまうことが心配になります。

カリタス小の総合学習の開始には、この思いや姿勢と信じるのがあったように思います。それが十年余り持続されてきたから、子どもたちは総合学習で生き生きと豊かに学べたのにちがいません。

1980年代の中ごろ、「子どもたちの様子がおかしい」という課題が出たそうです。▽生き生きとした姿に欠ける▽他者の存在が子どもの考えの中に入っていない▽自己主張がみんなに呼びかけるものになっていない▽最後までやりとげる意欲がない▽すぐに結果が出ることを求める、といった点です。「モノやコトにかかわる体験の不足」ということです。

もう1つ、教科の授業では子どもが疑問を発見しても十分にこた（応）えられない、という問題もありました。教科学習だけでは、子どもたちの「学び」に対応しきれない悩みです。一つの単元が終わるとリセットされるので、子どもたちも「次はなにをやるんですか？」という待ちの姿勢になりがちであったわけです。

6年生の人たちは、学校の勉強は「やらされている」「いい点とらなきゃ」という感じだ、と言っていました。そうした学校の学習に対応した子どもたちの様子なのかもしれません。

そこで注目したのが総合学習です。ちょうど伊那小学校（長野県伊那市）の総合学習が話題になっていたころでした。子どもたちの実態を見つめ考える中で、取り組み始めたのです。

それから十年余りの取り組み。次のような手ごたえを感じているといいます。①人の考えをまず聞いてみよう、友だちの考えを聞いて取り入れ考えよう、という態度が出てきた②1つのことを解決するのに、いろんな方法があると考えるようになり、「（前の人と）同じです」という答えが減った③何か問いを持ったとき、途中で投げ出さなくなった④今、何のためにこの活動をしているのか（活動の必然性）を話せるようになった、などです。

子どもたちの学びの力と意欲と願いを受け止め耕してきた成果だと思います。しかし一般の学校教育は、受け止め耕すのではなく、学びの力と意欲と願いという“土壌”を干からびさせてきたような気がします。》（毎日小学生新聞2003・1・23「子どもといっしょ」9、「総合学習の魅力——子どもたちの問いにこたえたいという思い」）

(2) 学校教育の「道徳主義化」の強化がもたらすもの

ところで学ぶ行為は、悪いこと、好ましくないことなども学んでしまう。教育する側が学習すべき内容として、何が正しく・好ましく・必要かを決めて、上から教え込む教育システムは、管理・取り締まり、強制・指導によって、それを与えないように排除しようとする。外側から排除するのは、道徳教育主義でもある。単に道徳教育を拡充強化(そして強制)するだけではなく、学校教育の構造(骨組み)を道徳主義化していく動きにつながる。これが『心のノート』で国の教育行政が推し進めようとしている学校教育改革の方向である。生活道徳から国家道徳に収斂していく道徳を学校を通して教えようとしているわけだ。こうした道徳主義化した制度としての教育と学校は、角を矯めて牛を殺すように学びそのものを殺してしまう。道徳主義教育は、なにが正しく・好ましく、必要な教えるべきことかの決定権を国家が握ってこそ成り立つものなのだ。いま、この方向への逆流が強まっていることを忘れてはなるまい。

しかし、この道徳主義は学校型の教育のパラダイムの中にもともとあるものだから、学校教育の関係者が自省的に制御していく必要がある。これは、戦前の圧倒的な道徳主義化教育を否定した教育基本法の理念・精神でもある。いま進められている教基法の改悪や『心のノート』による道徳主義の強化は、この意味でも止めなければならない。学びの主体性を大切にすることを教育を目指すことは、教育の道徳主義化を止めることでもある。善悪・正邪の決定・選択権を「学ぶ ↔ 教える」関係の中に求めるものだからだ。

学びのイニシアティブを大切に新しい<教育>は、管理や強制や外からの規準の注入によらずに、学ぶ力を育て、それを信頼して対応することになる。学び取ったものについて観察し・考え(批判、想像なども)・仮説を立て推理し(「であるはずだ」「というコトにする」)・判断し選択する、という「認識力」を育てること、そのために必要な知識・技能を提供し身につけられるよう援けることのできる教育である。

認識力を「リテラシー」と言い換えてもいい。リテラシーを「知的能力」という向きもあるが「読み取り能力」である。しかも、頭で「読む」とか文字や文を「読む」とかだけでなく、身体全体(五感)をフルにはたらかせて感じとり、気づき、勘づき、自らの問いを立て批判し、頭脳と身体のコミュニケーションを存分にはたらかせて思考し、自分なりの筋立て(物語)を組み立てていくことを含めての「読み」の力である。「遊び」では、こうしたプロセスが活発に機能している。

4. 人は、学ぶことによって育ち・生きる、育ち・生きる中で学ぶ

(1) 主体的な学びを育てる教える側の主体性と自立性

ここまで、「学ぶ」「学び」という言葉をとくに規定もなく使ってきた。そこで、ある程度の定義を考えておきたい。「学び」を考えると、<あそび——まねび——学び>のつながりと総合性を踏まえる必要がある。この三つの層は、「未自覚的な学び」(前教育的な影響)——「他覚的な学び」(教育を受ける)——「自覚的な学び」(教育を選ぶ)と、経験——認知——理解に対応し、自由な学びはこの三層を活発に往還している。この活発な往還をしている状態は、頭脳をフルに働かせている(活発な認識活動をしている)、ということでもある。ここから、とりあえず「学び」を、「『経験——認知——理解』の往復の過程をとおして知識・技能とその意味を獲得し、自らを形成していく生存の活動」

と定義しておきたい。遊びやまねびを含んだ「学び」の中で、さまざまなものごとに（そこに教育も含まれる）援助されながら、自分という「物語」を自分で編んでいく過程が、生存的な行為ということだ。

だとすれば、学ぶことは生きる実践であり、人間は学ぶことによって文化的・社会的に自己を形成する。それゆえに、「学びからの逃走」があるとすれば、それは生きることからの逃走であり、「学びの意欲を失う」ことは生きる意欲の喪失という意味をもつことにもなる。だからこそ、子どもたちの学びへの欲求（意欲）と力と願いは肯定的にとらえるべきなのだ。

学校の「教育」とは、教育をおこなう側（大人・親・教員）からそれを受け取る側（子ども）への「働きかけ」であり、教育の主体は教育をおこなう側である。学びをどれだけ尊重しようと、このことは変わらない。しかし、教育という働きかけは、教育を受ける側における「受け止め」なしには完結しないもので、この関係は本来、相互的なものである。ところが現行の学校教育の体制・システムは、完結までのプロセスの全体を教育する側が支配（コントロール）し、イニシアティブを掌握してしまっている。つまり「教える→学ばせられる」という支配的なタテ関係となり、学ぶ側の教育の「受け止め」は主体性・自立性を失い、いわば“死に体”の状態に陥ってしまう。これではやがて、教育そのものも硬直し自由と精気を失うことにならざるをえないだろう。これは学校教育が直面している現実とも言えよう。

そこで、学びの主体性を再生し、学びと教育の関係の相互性を取り戻そう、というのが、学び（の視点）からの教育の見直しなのだ。「学ぶ ↔ 教える」という相互的なヨコ関係に組み替え、教育と学びの关系的プロセスへの教育する側の一方的な支配（コントロール）をなくし、学ぶ側のイニシアティブを生かすことで、主体的・自立的な教育の「受け止め」を再生しようというわけだ。それによって、「学び」が本来もつ教育への疑問・批判・問い返しなどが立ち現れ、「自覚的な学び」（教育を選ぶ）が成立し、さらに教育の再生と活性化をも果たせるだろうと考えるのだ。

それは、子どもたちが「学び」の中に自分を実感できるような教育に変革していくことだが、子どもたちの精気ある姿は教育する側にも精気を与えてくれるにちがいない。子どもの主体的・自立的な学びと相互関係を結ぶには、教職員の主体性や自立性が問われる、という意味も大きい。

（２）生活・地域に即した教育への転換

このような学校と教育の見直しの可能性を、総合学習の豊かな取り組みや、子どもを生活者にとらえる学校改革の中に見てきた。しかし、これは学校現場や教職員の努力だけでは困難である。まず学校に自治が（子どもの自治活動だけでなく学校運営全体に）機能していることが必要だ。それには、教育行政が地域社会と地域市民の自治に開かれ、自治的な「まちづくり」にリンク（接合）した教育・学校づくりが求められる。

聖籠町の手島教育長は、次のように語っている。

「昭和22年に文部省から『学習指導要領試案』というものが出ています。今でいう『学習指導要領』です。その中で『教師は言われたことを型通りにするなら機械にすぎない。教師はもっとその地域をよく見てとり、子どもを見てとり…』というくだりがあるわけです。（中略）それは今でも大切にしなければいけない言葉だと思うんです。ただ単に上か

ら与えられたものを子どもたちに伝えるのではなく、聖籠町なら聖籠町をよく見てとって、そこに生活している子どもたちをよく見てとるといふ……。これは、今だからこそ大事にしなければいけない。そして、社会教育においては、法律に『实际生活に即した云々』とあるわけです。そうすると、学校教育も社会教育も生活、地域を前提としたものでなければならぬということなんだ」(手島勇平・清水義晴対談『地域がつくる学校』みらいのたね文庫1、博進堂)

人は、学ぶことによって育ち・生きる存在であり、育ち・生きることが学ぶことをささえる。その主要な舞台が地域であり、学び育ち生きることを包括しているのが生活であるとすれば、学校・教育は地域と生活を「見てとり」、そこで生活し育つ地域の人として子どもを「見てとり」ことを求められる。

「学びから教育を見直す」とはまさに、こうしたことを求めている。

(長谷川 孝)

あ と が き

本研究委員会「学びの論理と文化研究委員会」は、2002年5月の発足以来、約1年をわたって今日の学びの状況と問題点を検討してきた。この報告書はその討議内容の中間集約である。作業手順としては、9月までの何度かの研究会の討論の中で浮上した論点を整理し、それをもとに設定・構成した各章を6人の委員が分担執筆した。もちよった草稿をさらに共同で討議し、とりまとめたものである。各委員の見解にはずれや対立もあり、さらに議論を深めなければならない点多々あると思われるので、早い機会に委員相互の質疑を追加したいと考えている。

この間、学校に赴いて子どもの学びの経験を聞くという調査めいたことも、一、二度おこなっている。学びの主体である子どもたちのパースペクティブ、その語りをとおして今日の学校における学びの意義と問題点を照射・検討する試みは、内外のいくつかの先行研究があるとはいえ、かならずしも十分におこなわれているとはいえない。かれ・彼女たちの経験とその語りの分析をとおして、学びの多様な道すじと可能性を検証すること、その作業を通して本報告書の論点をさらに具体化することが、私たちの今後の課題となるだろう。学校と地域、学校教育と社会教育の関係、大人の学びと子どもの学びの交流など、本報告の中で論及されている諸点についても、さらに踏みこんだ考察が必要と思われる。それらにとりくむことをプロジェクトの後半の課題としたい。

研究委員会開催日

- 第1回 2002年4月3日（水）
- 第2回 2002年6月8日（土）
- 第3回 2002年7月22日（火）
委員会および教育総研夏季研究集会に参加
第3分科会「学びの論理と文化」で報告と討議
- 第4回 2002年8月5日（月）
- 第5回 2002年9月9日（月）～10日（火） 合宿
- 第6回 2002年10月10日（木）
視察・ヒアリング2002年11月21日（水）
総合学習に取り組んでいる私立カリタス小学校の視察および6年生と教員への
ヒアリング
- 第7回 2002年11月29日（木）
- 第8回 2002年12月20日（木）
- 第9回 2003年1月20日（木）
- 第10回 2003年2月6日（木）～7日（金）
6日は委員会の後、視察ヒアリング。新潟県教育総合研究センター、山本馨研
究委員、新潟教組の高橋明大執行委員、伊石文一書記から聖籠町の聖籠中改革
についてレク
7日は聖籠中視察と坂口眞生校長、牛島勇平聖籠町教育長へのヒアリング。
- 第11回 2003年2月15日（土）
- 第12回 2003年3月4日（土）
- 第13回 2003年4月2日（水）
（中間報告決定）

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋 2-6-2 日本教育会館 6階

〈Tel〉 03-3230-0564 〈Fax〉 03-3222-5416