

目 次

はじめに	1
第1部 学びの現状をどう見るか	4
第1章 教職員の現在とこれからの役割	4
1. どこに「無理」があるのか	4
2. 保護者のダブルスタンダード	6
3. 市民的な知のあり方	7
4. 学びを「市民知」へと再編成する	8
5. まとめ	9
第2章 教育政策と「学力」問題	10
1. 教育政策の流れと学力観	10
2. 「ゆとり教育」政策への対応	13
3. 日本における学力問題の特質	15
4. 私たちの課題	19
第2部 「総合学習」は学びを変革する	20
1. 想像力・創造性の基盤としての豊かな体験	20
2. なぜ、学校を地域に拓くか	22
3. 総合学習のさらなる発展	25
第3部 学びの再発見と方向性	29
第1章 「基礎」とは何だろうか	29
1. 学びの基本と基礎	29
2. ドリル、反復練習の意味	31
3. 受験学力をめぐって	33
4. ソフトパスを求めて	35
第2章 学びの論理と文化を生かせる教育を拓く	38
1. 「学び」の見直し	38
2. 「学び」と「教え」の相互関係としての教育	42
3. 「学び」を生かす教育の役割	49
第3章 変革に向けて	51
第4部 物語・他者・学び	64
むすび / 提言	70

はじめに

子どもの生活現実に寄り添う。このことに、多くの教育関係者、とくに子どもたちと直接にかかわる教職員の多くが、心を砕いてきた。生活現実の中で子どもたちは、豊かに多様に多彩に学びながら育ち生きている。だから子どもの生活現実に寄り添うとは、その学びを受け止め応えることでもある。そこには、「学び」と「教え」との、相互に尊重し合う関係が構想されている、と言えよう。

しかし、この思いや願いはしばしば、さえぎられ妨げられてきたのが、まぎれもない現実である。近代学校教育そのものの思想がはらむ諸問題と、国家(その時々政権)の思惑や政策とその制度、つまり個人より国家を優先する(国家あつての個人だから、国家の役に立つ国民になれという)発想によって、である。

その「現実」は、近代学校教育制度が国家による強制の仕組みとしてつくられ、教育する主体は国家とされ、その制度や内容は基本的に国家の政治と経済の支配層の要求に基づいて方向づけられ、忠実な「国民」と順良な「労働力」を養成し、その「品質」によって選別・配分する機能を背負わされたことと深くかかわる。こうした制度とその機能に従属するかたちで、子ども・若者の「学び」は営まれることになり、「学ぶ」ということは「教えられる」こと＝「養成される」ことと同義にされ、その「学び」は学ぶ当事者のためではなく「教え」を施す者のために行われるべきものとなった。

こうした現状の中で、「学びと教えの分裂」という問題をとらえてみた。「教え」だけが肥大化し、その反面で子どもの「学び」はむしろ退行しているのではないか、という現状認識または疑問である。この分裂の克服は、子どもの「学び」を基本におき、それに寄り添いエンパワーする「教え」のあり方を模索することによって可能になる、と考えたい。

* * *

この委員会の論議は、教育基本法「改正」=改悪と、東京や広島、福岡などで不当にも進められる教育への権力支配・教職員への管理統制の強化の動きを睨みながら進められた。それはまさに、上述の「現実」を復活し強めようとする動きである。

教育基本法は、大きな惨禍をもたらした戦前の「現実」への反省を踏まえ、個人の尊厳という基本原則に立脚した一人ひとりの自己形成に役立つ教育の範囲を超えて、国家の必要や目的のために教育(学校)を道具として利用することに枠をはめて(禁じて)いる、と理解される。改悪の動きは、この枠を打ち壊し、再び個人より国家を優先する教育、「学び」と「教え」の関係の国家主義的な再編を企図するものだと言える。それゆえに今、「学び」および「学び」と「教え」の関係は、きわめて緊迫した状況の下で問い返されている、と考えないわけにはいかない。

近代学校(教育)制度が成立して以降、「教える者」の意図や行為を中心にして築き上げられた「教育」を、学ぶ者自身の能動的で主体的な「学び」を中心に据え教育に組み替えようとする努力は、多くの実践とともに蓄積されてきた。それは、戦後も現在も同じだ。「学ぶ」者の視座から教育の総体を問い直そうとする、この教育実践の伝統と精神は、継承し生かすべきものとして私たちに手渡され、新たな実践が求められているはずである。

教育基本法改悪に抗して日教組は、「教育基本法を生かし活かす」ことを訴えている。こ

の訴えも、こうした文脈の中にある。それは、国家が描き押し付けようとする「物語」の普及役ではない、新しい教育のあり方をつくり出す取り組みであるはずだ。個人が自らの「物語」を紡ぎ・自問自答し・再編集していく過程、つまり自ら学ぶ子どもたちに寄り添う教育への営みだと言えよう。

* * *

「教える」という大人たちの作為が子どもたちの「学び」を、にがく苦しく不毛で有害な経験に変えていくことを、ルソーは繰り返し指摘している。人は生きることによって生きること学ぶ。学ぶことを真に必要とする状況に置かれれば、子どもは教えられなくても、自分でよりよく学ぶことができるだろう。それが、「学ぶ」ということの「自然」なあり方だろう。

今日、制度としての教育がむやみと肥大化するのは、子どもも含め私たちすべてが、真に自らの生を生きることから切り離されていることを示しているのかもしれない。生活世界が希薄化して、人間形成を促す本来の意味での〈教育者〉であるさまざまな自然、労働と遊び、他者との交流が、子どもたちにも大人にとっても疎遠なものとなっている、ということだ。それは、人が過度の人工的環境に置かれる(人間の非自然化)とともに、知識・文化がその人自身の精神のはたらきと一体化した「生きた知識」から乖離していく(人間の非人間化)ということでもある。

スペインの哲学者、オルテガ・イ・ガセットは、著書の中で次のように述べている。

「人間は思考能力を授けられたのではなく、実をいえば、人間は訓練とか教養、あるいは教育を通じて、何千年にもわたる努力を傾けながら、しかもこうした作業をいまだに達成することなく、——それどころではない——少しずつつくりあげ洗練してきたのである。思考能力は最初から人間に与えられたものでないばかりか、現在という歴史的時点においてさえ、われわれは言葉の素朴かつ通常の意味において思考と名づけるところのものわずか一部を、粗雑な形でしか形成することに成功していない。さらにこの獲得されたわずかな分量でさえも、獲得されたものであって本来的なものではないから、つねに消滅の危機にさらされており、過去において事実何回となくそのおおかたを失ってきたのであり、われわれはいままたそれを失わんとしているのである。世にある他の存在者と異なり、人間は決して完全な形で人間であるのではなく、むしろ人間であるということは、正確にいうなら、いまにも人間でなくなること、死活の問題、絶対にして危険な冒険であるということの意味しているのである！ 私のいつもの言葉で表現するなら、人間は本質的にドラマなのだ。なぜならドラマが成立するのは、次の瞬間になにが起こるかがわからず、毎瞬間がまさに危機であり戦慄せんばかりの危機であるからである。虎は虎であることをやめること、すなわち非虎化されることはできないのに対して、人間はたえず非人間化される危険のなかに生きているのである」(『個人と社会』佐々木孝訳)

* * *

より「自然」な学びの姿を取り戻すといっても、それは無為自然にかえるということではありえない。教員の「教え込み」を排し自然体験や労働体験を通して、「自然」な学びの在りようを取り戻そうとすれば、「作為」的に何かをしなければならぬだろう。たとえば奥山の針葉樹林も里山の雑木林も「人が手を入れる」ことで、つまり「文化」として再構成することで、「自然」はからくも維持されている。その「手の入れ方」が肝心なのだ。「学

び」と「教え」とのかかわりではそれは、教育のかたち、あり方に当たると言えよう。学びをもっと子どもの「自然」に即したものにしていくためには、文化・教育の放棄ではなく、その新たな構築、強靱な文化的意思が必要となる。

ヒトは、人間世界の文化(それを「物語」といってもいい)を獲得することによって自らを人間として形成する。人は、自然も文化として取り入れて、文化的存在として育つのだ。そのとき、ヒトとしての存在が重要な基礎になる。「ヒト」と「文化的存在としての人間」をつなぐ営みとして、「学び」があり「教育」という文化的機能がある、と言えるだろう。

知識を「もつ」こと、そしてその知識の運用に「習熟」することが、人間として「ある」ことと無関係のこととして行われているとするならば、それは知識(スキルを含む)の在りようとしても、したがってまた学習の在りようとしても、病んでいると言わざるを得ないだろう。だからといって、知育偏重の是正・徳育の重視をうたう反動的(まさに反動的)な「人格陶冶論」に和してはならない。「知る」こと、「学ぶ」ことをとおして、人が人間として育っていく道筋を、私たちは日々の教育実践の中で、大きく切り拓いていかねばならない。人が「人間として在る」ことに資する〈教育〉を切り拓く実践である。

* * *

この委員会で議論したことは、人間の在り方・生き方などの人間論、社会や自然のとらえ方、それとのかかわり方と科学論や自然論や文明論、国家論や社会論と市民・市民社会についての考え方、近代社会とその諸制度や近代知性・文明についての論議など、きわめて広範かつ本質的なことに及んだ。それゆえに、議論が袋小路に入り込んだこともあったが、各委員が相互に共感するところと違和を感じるところとを持ちつつ、忌憚のない議論を交わし、一定の共通認識に近づいてきたように思う。そういう意味では、「課題は『近代性なるもの』をどう超えるか」だったのかもしれない。

この大きなテーマにどれだけ応えられたかは分からないが、そんなことも踏まえながら「学びの論理と文化」と、「学び」と「教え」の好ましい関係のあり方を考えた、2年間の委員会の論議の報告である。この報告から、新しい実践のための発想、ヒントを取り出していれば幸いである。

なお、この報告は、各委員が次のように分担して執筆し、その草稿を委員会で論議のうえ、それを受けて各委員がさらに推敲した。

- 第1部 第1章 桜井委員 第2章 嶺井委員
第2部 小澤委員
第3部 第1章 山口委員 第2章 長谷川委員 第3章 里見委員
第4部 清水委員

第1部 学びの現状をどう見るか

第1章 教職員の現在とこれからの役割

この研究委員会に与えられた課題は、「学びと学びの文化の現状を分析し、意味、価値、論理を再発見する」、「構造的な現状の無理を明らかにし、方向性を示す」というものであった。私は、中間報告で「学びを見直す『知』は現場にあり—保育現場と障害のある子も居る高校からの助言」を、担当箇所としてまとめた。加えて、最終報告では、教職員の置かれている現状のどこに無理があるかを見つけ、そのしくみを考え、「学びを見直す『知』」はやはり現場にあることを展望したい。

1. どこに「無理」があるのか

2003年7月、長崎で教育総研夏季研究集会が行われた。学びの論理と文化研究委員会は、中間報告『あしたの学びを考える』を説明し、参加者からの意見を聞く機会が与えられた。討議では、教職員の現状が参加者から寄せられた。

学校現場では、学習や学びがいつも「学力」に引き寄せられている。学びは、点数化することが前提となっている「学力」とまるっきり同じものとは言いがたい。にもかかわらず、学びはいつも「学力」と同じ意味合いで理解され、求められることが多く、学校で豊かな学びの場を準備することは至難の業のように思われる。

なかでも、「学力が子どもの選別を可能にする有効なものさしとして機能している」や、「学力をめぐる教職員が追い込まれている現状がある」などの報告は、学びをめぐる教職員は悩んでいることを教える。それでは、「学力をめぐる現場教職員が追い込まれている現状」とは、いったいどのようなものなのであろうか。

大阪の組合員は次のように記している。

子どもと毎日接して楽しく生きがいのある仕事（ママ）して誇りを持ってこの仕事をしてきました。しかし、教育改革の波が押し寄せて現場には課題が山積みのような気がします。我々は心も体もへとへの状態です。子どもたちを取り巻く環境があまりにも悪く、その事の支援に追われ日々の学習指導もなかなか進まない状況があります。マンモス校の悩みもあり、もっと子どもたちや教師がゆとりを持って生活できる学校でありたいと願っています（大阪府教職員組合『評価制度等に関する教職員の総合意識調査 最終報告書』2002年、148頁）。

また、技術分野を担当している兵庫の佐野正和さんはこういう。

（1998年学習指導要領の改訂により）時間数が削減され、内容が大きく組み替えられた結果、指導に対する考え方を根本的に考え直すことが必要になったのである。（略）従来の内容を単に圧縮・省略するだけでなく、授業の目標、内容や方法、題材などを再構築せ

ざるを得ない状況となっている。さらには、生徒の個性を尊重し、将来の日常生活における技術的素養を育成するために、生徒の心身の発達段階や特性等を十分に考慮した指導が求められている。日常生活をより良く工夫し、創造する力の育成が必要であることは周知のとおりである。これらは本来、生活の中で、また学習の場での失敗や、苦勞しながら確実に身につけるものである。工夫や努力があってこそ完成の喜びもより大きくなる。ところが、現在の生徒達は日常生活や学習活動の中でさまざまな試行錯誤を通して目的を達成するという環境に置かれていない（佐野正和「技術・家庭科（技術分野）に求められているもの」兵庫教育文化研究所『いまめざす学力～学校現場からの発信』2004年、73頁）。

さらに、現行の学習指導要領では、「授業時間が十分ではなく、試行したり失敗したりするような余裕はない。そこで、ゆとりをもたせた指導を行うためには、必要最小限の内容に絞り、効果が期待できることに限定して指導計画を立てなければならない」と、授業時間が充分でない中で、ゆとりをもたせた指導の工夫について述べている。

このように、学校現場では次から次への教育改革で、仕事に追われ、残業が増え、多くの教職員はくたくたになっている。週休二日制になったが、土日の持ち帰り仕事が増している。「総合的な学習の時間」の準備には多くの時間が必要だ。子どもの学習の評価を相対評価から絶対評価に変えることになり、通知票、学習指導要録の改定で記入に多くの時間を使う。学校五日制、「総合的な学習の時間」で時間割の組み方が複雑になり、国語・数学（算数）など教科の時間が減った上に、「学力低下」が言われ、教科指導に苦勞が重なる。能力に応じた学習、習熟度別学習などと、子どもの世界に差別を生み、それに伴う教職員の学習指導の多忙さも増している。

現場の声に耳を傾けてみると、あちこちからため息が聞こえてくる。そこで、このような状況を踏まえ、「学力」をめぐる教職員が追い込まれている現状について考えてみよう。その内容を整理してみると、大きく二つに分かれる。

① 教科指導に苦勞する。（学力保障）

- ・子どもたちを取り巻く環境が悪く、その支援に追われ日々の学習指導がなかなか進まない。また、「学力低下」がいわれていることも影響している。
- ・能力に応じた学習、習熟度別学習などが、子どもの世界に差別を生む。それに伴う教職員の学習指導の多忙さが増している。

② 人間的な成長のために、授業時間が充分でない。（人間存在の保障）

- ・日常生活を工夫し、創造する力を育てることが必要だが、これは本来、生活や学習の場で、失敗や苦勞をしながら身につける。ところが、今の子どもたちには生活や学習活動の中で試行したり失敗したりする充分な余裕は与えられていない。

このように分類してみると、次のようなことが見えてくる。①の学力保障と②の人間存在の保障は、しばしば共存しにくい。むしろ現在、反発し合っている。「人間存在の保障」という言葉について、説明を加えておこう。これは、子ども自身の思想や表現の自由を含み、「君はここに居ていいんだよ」というその子自身の存在が保障されているということを表している。「試行したり失敗したりする自由」とも言い換えることができよう。

さて、その人間存在の保障と学力保障の、現在反発し合いがちな二つの事柄を、教職員は同時に保障しようと努力しているのである。これは無理が出てきて当然だ。「そんなの

分かっているよ」、「しょうがないさ」と言わないでほしい。それならば、どちらか片方の事柄を捨ててしまうのか。しかし、そうはいかない。

実は、同様のことが保護者にも見受けられる。次に、保護者のダブルスタンダードについて考えていきたい。

2. 保護者のダブルスタンダード

今から紹介するのは、代表的なタイプのひとつである保護者の意見である。

私立中学1年長男はじめ子ども3人をもつ横浜市の母親は、次のように述べている。

上の子は公立小学校時代、授業レベルが低すぎて向上心をそがれてしまう『ふきこぼれ』状態だった。かわいそうで、4年生から進学塾へ通わせ、希望の私立中に合格した。後から『勉強自体は楽しかった』と話していたので、受験させて本当によかった。(略)私も夫も中学受験組です。子どもの進学の話は、当時の友人に相談している。価値観が一緒だし、将来を見据えた上での進路決定など、教育に対する意識が高い。私立は調べ学習のやり方の奥が深く、基礎を身につけた子が集っている。いまの公立学校では日本人はどんどんダメになっていくように思う(「親の声」朝日新聞、2002年10月7日)。

ここでは、「授業レベルが低すぎて向上心がそがれる」と一言で、公立学校の授業は断じられてしまっている。ここで言われる「向上心」は、人と生き合う中で自らの人間性を向上させたいという意味ではないだろう。学力が人より抜きん出るための「向上心」であることははっきりしている。

小・中学生の保護者への調査によると、「子どもの進路」や「受験準備」が「一番の気掛かり」と回答する保護者は、小学校高学年から中学にかけて急増し、最上位二つに踊り出る。いっぽう、保護者の「学校の取り組みに対する期待」というのは第一位から順に、「子どもが人間的に成長するのを助けること」、「いじめ問題や友だち同士のトラブルへの対応」、「子どもの学習進度や興味・関心にあった教え方をすること」、「教科の基礎的な学力をつけること」となっている(ベネッセ教育総研『子育て生活基本調査 小学生・中学生の保護者を対象に』2003年)。これをよく見ると、親たちの学校への期待は、第一位と二位の、子どもの「人間的な成長」と第三位と四位の「学力保障」というダブルスタンダードで成立していることが分かる。私は、子ども達が育つ上で、この保護者が当たり前のようにもつダブルスタンダードが、学びの文化の成熟を妨げてきたと思う。

社会学の知見では、ダブルスタンダードの問題は、次のように言われる。ダブルスタンダードの存在する社会では、その二重基準が当たり前として固定され、人びとは自律的な判断と行動が難しくなりがちになる。ダブルスタンダードは、人々の思考を停止させ、「心の習慣」となってしまう。

今述べた親の要望、前節でみた教職員が追い込まれている状況は、ダブルスタンダードを保ったままで、戦後日本の学歴社会や能力主義を育てもしてきた。実際には、そのダブルスタンダードはバランスを保っているわけではない。人間存在の保障、つまり、子ども自身の自由なありようを、発達・競争を基準とする学力保障の側が覆い尽くしている。自分の自由なありようは、人と生き合う中で初めて育まれていくものであろう。ところが、より高い点数を獲得するための、発達・競争志向にあって、人と生き合うという価値は、

家庭やその子自身からも、残念ながら切り捨てられやすい。ついには、大人も子どもも自分自身の自由なありようさえ見失ったり、見つけることができなくなってしまう。そういった状況を改善するために、市民的・協同的人間関係へと橋渡しする「学び」が重要となる。

3. 市民的な知のあり方

では今、「学力」をめぐる理論的な構図はどのようになっているのであろうか。

人材養成をめぐる経済界の混迷や、保護者の学校観の変化といった社会的な葛藤から発する「学力」に関する主張が平行線である。学び論によりすべて解決できるという発想は単純だが、こうした課題に対し、根本的な哲学と具体的な教育実践とをつなぐ的確な見通しを与えきれないでいたことが、混乱を深刻にもしてきた。

教育学研究の現状では、教育哲学、教育実践、教育政策などの次元において緻密な議論がおこなわれている。しかし、それらを相互に媒介させ、学びのあり方を明らかにし、今日の学びをめぐる問題に切り込むものは多くない。

ドイツの哲学者カッシーラー (E. Cassirer:1874-1945) の言うように、「人間は文化を生み出すものであると同時に文化から生み出される存在でもある」。学びの文化もまた、私たちと相関関係にある。学び文化は私たちを生み出したと同時に、私たちは学び文化を生み出すものである。これからの学びの可能性を、私たちはここに見よう。

平和が重視されない、つまり、他者が尊重されにくい現在の社会状況において、これからの市民を育てる学校現場では、その学びの質を問うという作業は、ますます手放してはならない。たとえば、受験知ばかりを求めることしか知らない生徒に、知のもつ面白さと豊かさを伝える工夫は、授業を通しての市民づくり、さらに市民運動ともいえよう。

日々の授業で扱ってきた中に潜む、能力主義中心の国民的な知のあり方を、市民的で協同的な知のあり方、いわば「市民知」へと再編成することこそが、これからの学びの方向性と言える。

さて、それでは、「市民知」とはいったいどのようなことを意味するのであろうか。すでに、最近になってこの言葉は使われ始めている。たとえば、立教大学大学院の21世紀社会デザイン研究科のホームページでは、次のようなコピーで「市民知」を登場させている。

彼らが持つ多様な経験知と専門知を再編集して、新しい「市民知」とも呼ぶべき知識と戦略、そして実践力がまさに培われているのです。市民活動の現場と研究室を往復しながら、人と人とが結び合う新しい社会をダイナミックにデザインしていく。

また、横浜市市民局地域振興課、市民活動推進委員会「横浜市における今後の協働のあり方について」意見具申（2004年2月）には、次のような表現が見受けられる。

こうした能力・姿勢を必要とするスタッフを育てていくには、従来の市民活動の「経験知」と大学など知識や情報が集積される場所における「専門知」だけでは限界があり、双方を相互に見直すことにより生まれる、新しい「市民知」の形成が、「専門家」を育てるうえで重要となります。

これらから受け取ると、「市民知」は経験と専門に裏付けられた上での、市民の知というような意味になろう。しかしながら、ここだけを読み取るとエリート志向を感じてしまうのは、私だけであろうか。

私たち研究委員会は、この「知」を自由な精神のはたらき方ととらえている。それは、第4部で登場する「物語」の意味とも重なる。そこで、私たちの使う「市民知」は、経験とそれぞれの得意な分野が、自由な精神のはたらき方に支えられ絶えず形成されるもの、とまずは定義づけておきたい。

さて、学びに戻って考えよう。問題があると考えてきたダブルスタンダードの解消が、これからの学びの方向性のひとつであり、それは、人間存在を保障した「学力」を探すことであり、市民知の形成過程とも言えるかもしれない。

それでは、学校の中でどのように「市民知」を創り出すことができるのだろうか。

4. 学びを「市民知」へと再編成する

機能的な側面から眺めたとき、公教育体制下の学校は大きく二つの役割を担ってきた。一つは、国民形成、二つ目は社会的人材配分、つまり職業配分である。

近代学校はそもそも国家的課題や必要に応える国民を作り出すために成立した。この近代学校成立の歴史的な事実を押さえた上で、注目する必要があるのは、その国民形成の中身がいかなるものかという点である。

二つ目の職業配分機能は、高度経済成長期以降、国民の意識を過剰に掴み続けている。

たとえば、フランスでは、「職業教育とは、責任ある一市民としての社会参加のあり方を問うことであり、民主的な社会の構築をめざすもの」（池田賢市「フランスの例に学ぶ『心の教育』」教育評論、アドバンテージサーバー、2004年3月）と理解されている。国は、民主主義の原則によって自分たちで作り上げていくものであるから、職業を通しての社会参加は重要な教育課題であり、市民教育ととらえられている。

しかし、日本では、どの学校に進学し、そこでさらにどんな評価を受けるかに応じて、子どもの職業がおおむね決まってゆく。だから親たちは、子どもの将来のためにと、学力保障に、つまり成績に大変な関心を持つことになる。

さて、学校が、生産・発達を迫る国民知から自由になるためには、国民知を市民知に分解・解消することが大切と本研究委員会でも考え合ってきた。

人材配分も同様だ。市場競争中心の産業のあり方に市民の生活を合わせるのとは反対に、市民の生活回路の中に産業の立場を組み込むよう位置づけ直すことが必要である。産業構造のあり方は、自然と人間、自然を間に挟んだ人間と人間の調和的關係が貫かれることが目指される。つまり、「生産」中心の職業配分を、市民知に沿った職業配分へと方向づけていく。その市民知に導かれた人材配分は、今までの職業配分とは大きく異なってくるだろう。

では、一つ目の役割である国民形成を、どのように市民知を生み出す学校へと引き寄せればいいのか。 「市民」という言葉自体も多様な分析にさらされている現在、「市民とは何か」という問いも含めて、市民知を創造してゆく場のひとつとして学校がある。そのためには、学校の日々の実践が何より肝要だ。実践やカリキュラムの中でも、学習における知のあり方がポイントであり、それが子どもとどのように関わるかがとても重要だ。教職員はそれぞれの担当の中で、そのポイントを問いつづけることを大切にしてほしいと

思う。

前節で、教職員の現状を語ってくれた技術・家庭科教育部会（兵庫）の佐野さんは、次のように述べる。

社会における技術の発展は、環境破壊に直結している。すなわち、自然を破壊して材料やエネルギーを得、さらにそれを利用する過程や廃棄の際にも公害を出している。環境破壊については世界的に危惧されており、これを防ぐ技術や自然を保全する技術の開発が急速に進められている。さらに、いかにして自然を保全するかという問題にとどまらず、自然を回復する技術の開発と整備に努めなければならない状況に置かれている。つまり、生産、消費、廃棄に対する技術的な倫理観や製品に対する評価力など、賢い消費者としての育成を図ることが必要である。生活の便利さや豊かさの追求だけでなく、技術の利用についても評価し、適切に行動することが必要な時代を迎えていることから、『ものづくりを通じた技術教育』と『消費と環境を見直した家庭科教育』に努めなければならない（佐野正和、前掲書、74頁）。

ここでは、まさに、教科の学びを市民知に再編成する实际が述べられていよう。加えて、毎日出会う子どもたちとどう関わるかを想像しながら、学びを組み立て仕掛けてゆくという応用編が、私たち教職員にゆだねられている。

5. まとめ

教職員の置かれている現状を分析し、これからの学びのあり方について考えてきた。

まず、教職員が追い込まれている無理な現状を「学力」と「人間存在」という現在うまく折り合っていない二重の基準を共に保障しようとしているところからくと整理してきた。さらに、保護者にもまた、学校への期待に現われる「学力」と「人間存在」を共に保障してもらいたいというダブルスタンダードがあり、そこに無理が生じていると考えた。

そこで次に、学校の機能的な側面から、ダブルスタンダードの変革の可能性について検討した。

現在、国民知に傾いている学力の中身を、市民知を中心に据えた学びへと再編成してゆくというのが、本稿の提案である。これまでの学力をめぐる質をつくり変えてゆくというチャレンジが、市民的な人間関係形成への橋渡しとなると考える。

学びは、不完全から完全へ向かうプロセスなのだろうか。そのような右上がりのプロセスで把握したとき、到達度評価の客体として子どもをとらえることにしかない。学びにおいて大切なのは、互いに互いの存在を認め合い、自分自身でも自己のありようを認めていくというプロセスであり、多様性という矛盾がそこには含まれる。日々の状況は嵐のごとくだけれども、こうした自由な精神のはたらき方に支えられた、学びを模索する教室こそが、市民知を育て合う場所となる。

第2章 教育政策と「学力」問題

2002年1月、当時の遠山敦子文部大臣が「学びのすすめ」を公表したあたりから、日本の教育政策・行政はいわゆる「ゆとり教育」から「学力向上」、すなわち、「生きる力」形成から「確かな学力」形成へ転換し、その結果、学習指導要領はその実施からたったの1年半で改訂され（2003年12月）、それに併せて教科書も改訂された。学校現場は大きく混乱し、今日にいたっているが、しかし、徐々に「学力向上」への動きが定着しつつある。どうして、こうした事態が起きたのか。その意味するものは何か、をここで考えたい。

1. 教育政策の流れと学力観

(1) 「ゆとり教育」政策の登場

日本では第二次世界大戦後もたびたび学力問題が教育政策とかかわって議論されてきたが、今日の学力問題の源は、1990年代はじめに唱道された「新学力観」であろう。1989年改訂の学習指導要領総則で示された「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」が、それである。この意欲と能力を評価するための観点として「関心・意欲・態度」が重視され1992年改訂の指導要録では他の評価観点である「表現の能力」、「理解の能力」、「知識・理解・技能」の上位に位置づいた。

この点にかかわって、「新しい学力観」という言葉の創始者といわれている当時の文部省初等中等教育局小学校教育課程企画官の高岡浩二は次のように説明している。

「これまでのような知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視した教育から、子どもたちが自ら考え主体的に判断し行動するために必要な資質や能力を重視する教育へと、学校教育の基調の転換を図る必要がある。それは、自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学力の基本とする新しい学力観にたつ教育への転換を求めるものである」（「生きる力としての学力とは」『新しい学力観読本』教育開発研究所）

こうした考え方のバックボーンになっていたのは臨時教育審議会答申、教育課程審議会答申であったことはいままでのないが、ここで振り返る余裕はない。詳しくは教育総研の研究委員会がこれまでにまとめた『学びの原点から見直す一学校五日制と教育課程一』、『「新しい学力観」をどうとらえるか』（1994年）、『「学力低下」問題等研究委員会報告書』（2001年）を参照していただきたい。

こうした新しい学力観を、2002年度からの完全学校五日制の実施にあわせて定着させるために、文部科学省は第15期中央教育審議会を発足させた。この中教審は第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育在り方について」（1996年の第一次答申、1997年の第二次答申）をだし、89年の学習指導要領改訂へといたった。この時のキーワードは「ゆとりのなかで生きる力を育むこと」であった。

そこで示された「生きる力」とは「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」と「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」

とを意味していた。「新しい学力観」に、「豊かな心」と「たくましさ」とが付加されたものである。

こうした「生きる力」が登場してくる契機としては、「一定量の知識・技能を詰め込む教育では、落ちこぼれなどや過度の受験教育を生みだすばかりでなく、変化する時代に主体的に対応し、創造的な人間を育てることができない」という認識があった。

こうして制定されたのが、小、中学校については1998年に、高校と盲・聾・養護学校については1999年に改訂された学習指導要領であった。ここでは、教課審答申どおりに「自ら学び、自ら考える力」が強調され、とりわけ「総合的学習の時間」でそれが中核として位置づけられた。学習指導要領作成に深くかかわったと思われる宮原修は「『生きる力』は『新しい学力観（新学力観）』の延長線上の考え方（概念）であってそれとは別物ではない」（「生きる力を育む教育」山極隆他編著『新しい教育課程と21世紀の学校』ぎょうせい）と断言している。

新たな領域である「総合的な学習の時間」は、自ら学び、考えるという「生きる力」の中核をなすという点ばかりでなく、その具体的な内容に関しては各学校にゆだねたという、1958年以降の学習指導要領体制をある程度ゆるがすことになる措置となったのである（高校では学校指定科目ももうけられた）。

（２）「学力低下論」の登場と「確かな学力論」への転換

ところが、1990年代後半になり、学力低下論が台頭してきた。その間の経緯については、学力問題研究委員会の報告書（2001年12月）を引用しておこう。

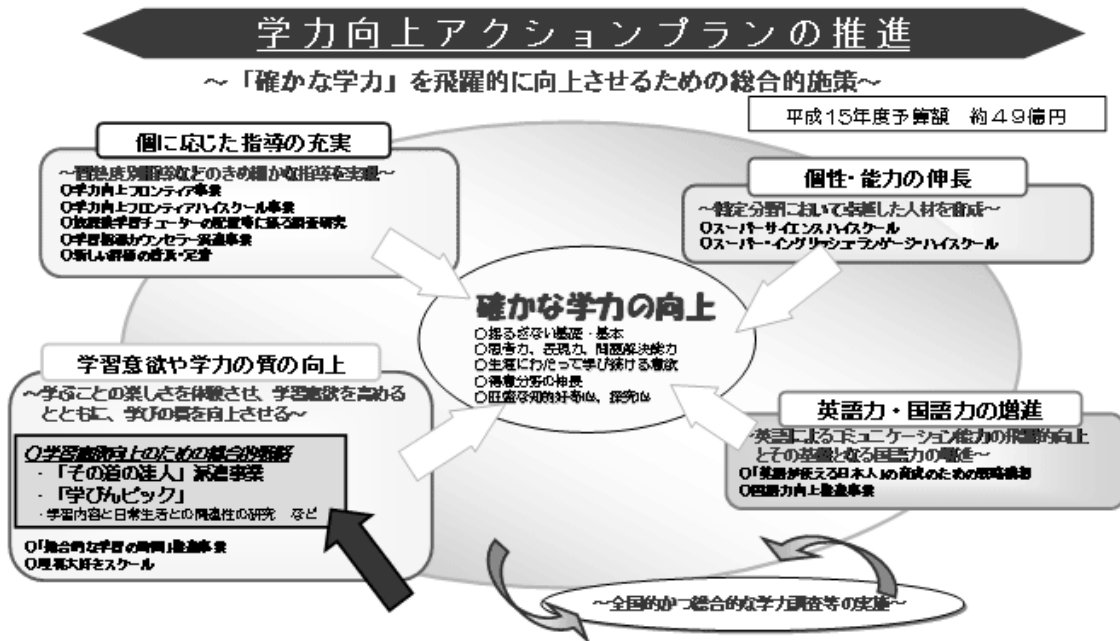
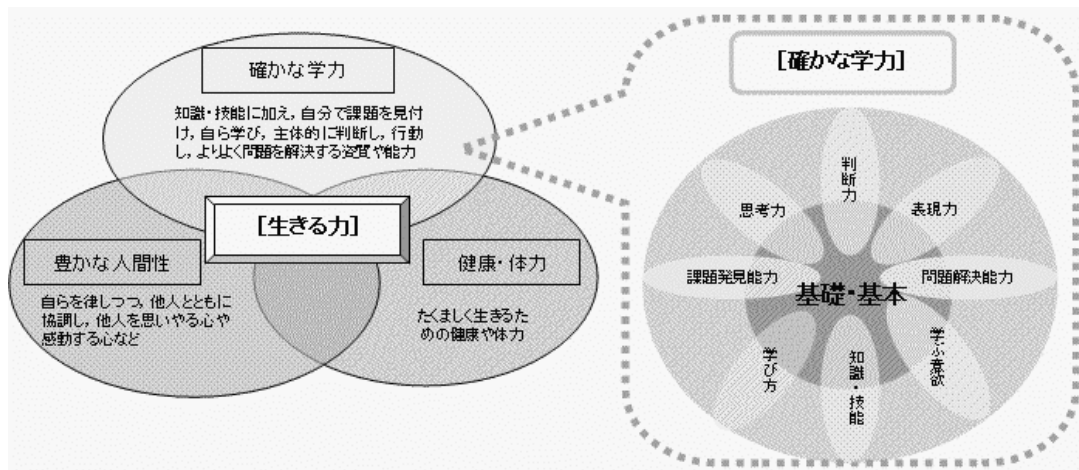
各教科の配当時間が大幅に減少し、内容面でもおおむね3割が削減されたと喧伝された新学習指導要領に対して、「円周率を3としかおしえない」、「中学校の必修英単語は100個だけになってしまった」といった不安の声が各方面からあがった。時を同じくするように、主として理科系の大学関係者から、「分数ができない大学生」といった言葉で、近年の大学生の「学力低下」を憂える現状が次々と報告された。さらに国際比較データなどをもとに、わが国の子どもたちの「勉強ざらい」「学習離れ」を指摘する議論が立ち起こってきた。そうした動向が重なって、1999年以降の、わが国の青少年の「学力低下」をめぐる大論争が、教育学者や現場の教職員のみならず、一般市民、さらには財界や教育行政までも巻き込んで、大規模に展開されようようになっている。

いわゆる理数系の学力低下状況を訴えた立場とは違う佐藤学も、「学力低下」の実態について明確に診断することは難しい、しかし、各種調査からある程度の傾向を把握すると、「この10年か、小学校、中学校、高校の学力は緩やかだが確かに下降傾向にある。計算力など基礎技能については水準を維持する傾向も認められるが、論理的思考力や資料から推論する能力や表現力などの高次の知識や思考力の低下を示す結果が複数の調査において見られる」としている（『世界』2000年5月号、岩波書店）。

こうした状況のなか、文部科学省は2000年12月の教育改革国民会議報告『教育を変えるための17の提案』を受けて作成した「21世紀教育新生プラン」（2001年1月）のあたりから「学力向上」を目指す方向へと転換しはじめ、「学びのすすめ」という遠山文科相のスピーチ（2002年1月）や「人間力戦略ビジョン：新しい時代を切り拓くたくましい日本人

の育成～画一から自立と創造へ～」（2002年8月）を経て「確かな学力」政策が登場してきたのである。

2003年3月20日の、あの教育基本法見直しを提言した中教審答申でも「確かな学力」が盛り込まれ、そしてついに2003年12月に学習指導要領の部分改訂がなされたのである。それを先導した「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（2003年12月中教審答申）では、「確かな学力」とは、「知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでを含むもので、学ぶ意欲を重視した、これからの子どもたちに求められる学力」と定義した上で、以下のように図解している。「知識や技能を教え込む」という発想の転換を求めている「新学力観」ではなく、「自ら学び、主体的に判断する」という表現を残しつつも、「知識や技能に加え」という言葉で、「知識や技能」を軽視するものではない、との姿勢を明確にしたのであった。



2002年に公表されたPISA（OECD加盟の主要先進国で行った学習到達度の比較調査）の2000年調査では日本の生徒は「学ぶ意欲」の低さに問題があるものの、「読解力」、「数学」、「理科」では上位に位置することがわかったにもかかわらず、文部科学省は政策転換を図ったのである。さらに、この「学力向上」策を推進するため、文部科学省や各都道府県では「教育課程実施調査」という「学力調査」を実施し、その結果を公表し、学校間の競争をあおるような措置をとるまでになっている。

この政策転換は、経済の国際競争力を担う人材の育成方法のあり方についての考え方の転換に由来する。「ゆとり教育」政策も、「いじめや」、不登校といった子どもたちにあられる問題への対応というばかりではなく創造力のあるエリート養成や急激に変化する社会に対応する力の育成も射程にいれていた。そのために、一方で「基礎・基本」の徹底をはかりつつも、他方で従来型の知識詰め込み教育ではなく、「自ら学び、考える力」の育成にむけた教育こそが望ましいとする考え方に立っていたのである。決して単純な「子ども中心主義」ではなかった。しかも、ゆとり教育政策の結果が明確に表れていたわけではない。2000年のPISAでは、日本の子どもの成績は上位であったのだ。

それなのに転換したのは、新自由主義的教育政策で先端をいき、国家が期待する学力水準を明確にし、その水準の達成に向けて学校間で競争させるという方向を明確にしているアメリカやイギリスを意識し、それに対抗せざるを得ないと考えようになったからであろう。その象徴が、文部科学省において寺脇研論の退潮、大森不二雄論の台頭である。

2. 「ゆとり教育」政策への対応

学校五日制をもにらみつつ、こうして登場した「ゆとり教育」政策に示された「新学力観」や「生きる力」に関しては、当初はおおむね好意をもって迎えられた。

その一つの例を、1989年改訂の学習指導要領とは一線を画しつつ、その後の指導要録改訂や中教審での議論ででてきた「新学力観」に関する駒林邦男の評価をあげておこう（『ひと』1994年2月号）。彼は、額面通り受け取れないところもあるとして保留をつけながらではあるが、「従来の学力観は教育する側に立つ学力観である。新しい学力観は子どもの側に立つ学力観である。教えの立場から子どもの学びの立場への転換、従来の学力観から新しい学力観への転換のためには、これまでの、知識や技能を共通的に身につけさせることを重視してきた。つまり、「関心・意欲・態度や思考力・判断力・表現力などの能力」を、「基礎的・基本的内容」の中核にすえなくてはならない」と肯定的に評価している

もう一つ例をみておく。「学ぶ力」の回復を提起している武田忠は「前記の審議会（1996年から98年にかけての中教審と教課審を指す：引用者注）において強調されている「自ら学び、自ら考える」教育への転換は、本来子どもたちが学ぶ主体であるべき学校教育においては、あまりに当然の教育の前提でなければならないはずのものである」と受け止めているのだ。また、新学習指導要領の目玉の一つとされた「総合的な学習の時間」への期待も数多くみられた（『世界』特集「総合学習、大丈夫？」2002年6月号、など参照）

しかし、やがてゆとり教育政策の集約ともいえるべき1998、1999年学習指導要領に関しては条件付きの肯定や批判が多く登場するようになる。条件付き肯定の代表は、「総合的な学習の時間」の創設は望ましいが、教科の精選の仕方が論理的ではないし、教科の再編が展望されてない、というもの、などだった。批判派は学力低下を主張する論者のほか、道徳が戦前の「修身」と同じように筆頭教科的になりつつあり教育のナショナリズム化が強

くなってきたりとうてい容認できない、との批判もあった。

こうした賛否両論が展開されるなか、文科省の政策に学校現場は大きく揺り動かされてきた。

1992年の指導要録改訂では、評価の観点のトップにおかれた「意欲・関心・態度」に関してどう評価するかで、現場では混乱が長く続いた。また、「総合的な学習の時間」は条件整備のないままに導入されたため、教職員の多忙化をより促進した。その上、学校評価、教職員評価、10年目研修の義務化、相対評価の拡大、学校選択制導入、強いられる「特色ある学校づくり」など、押し寄せるいわゆる「教育改革」にも教職員は対応しなければならず、教職員の多忙は限界に達しつつある（第1章に詳しい）。さらに、むしろ受験教育を強化する施策（たとえば、高校の総合選抜制の廃止、学区制の撤廃など）も進んでいる。

それでもなんとか「総合的な学習の時間」に本格的に取り組もうとした矢先の「学びのすすめ」アピール。

この学習指導要領が全面実施された2002年4月に、神戸新聞は「教育どこへ」（4月4日）という記事のなかで、このアピールを現場がどう受け止めたかについて次のように報道している。

遠山敦子文科相は今年一月、「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」を発表した。その中で注目されたのは「新学習指導要領は最低基準であり、理解の進んでいる子どもは発展的な学習で力をより伸ばす」「放課後などを活用した補充的な学習などの推奨・支援」「適切な宿題など家庭における学習の充実」といった指摘。新要領の「ゆとり路線」を、実施直前に転換したと受け止めた関係者も少なくない。

この大臣アピールをどうとらえたか、アンケートでは選択肢を設け、最も考えが近いものを選んでもらった。＜中略＞校長のほぼ四人に一人が大臣アピールに反対し、「やむを得ない」とする容認派を含めても賛否は二分。文科省の真意を測りかねるのか、「何ともいえない」と答えた校長も多かった。文科相アピールをどう受け止めるかが、教育現場の混乱材料になりかねない実態が浮かび上がった。

こうした状況のなか、移行期間中に「総合的な学習の時間」に関する2002年4月段階のある調査（高等学校における「総合的な学習の時間」に関する調査研究—北海道公立高校のアンケート調査から得られたデータをもとにして—成田智志・三上勝夫 <http://jissen.sap.hokkyodai.ac.jp/bullets/CENTER/19~1.HTM> :)によれば、小学校は100%、中学校では90%であったが、学習指導要領の実施が1年遅れた高校では21.8%であった。高校のこの状況について、この調査分析では「実際のところ、これまで一貫して教科・科目の専門分化という経路をたどってきた高校教育がそのような教科指導一辺倒の指導体制から脱皮し、この総合的な学習を学習指導要領の意図どおりに具現化できるのかどうかは新学習指導要領が告示された時点から現場ではかなり疑問視されてきており、総合的な学習が高校現場に与えている負のイメージは容易に払拭できずにいる」。

しかも、実施率の高い小、中学校ではあるが、学校によっては「総合的な学習の時間」の趣旨を活かすことなく、教科学習の補習的な時間にあてたり、学校行事の準備にあてるケースが見られるようになった。こうしたケースは「学力向上」策への転換でより広範囲にみられるようになっている。

さらに、2003年の学習指導要領の一部改訂により「総合的な学習の時間」は教科などとの関連を図るという形で残されることになったため、その導入趣旨からははずれた形で時間割におく学校が増えてきつつある。

教育政策のあわただしい転換と、それに振り回される学校現場を横目で見ながら、塾や予備校などは「学力保障」を前面にかかげ、子どもや生徒を多く集めるようになってきている。

3. 日本における学力問題の特質

(1) 国家的国民知と受験教科知

このように、学力をめぐる教育政策・行政や学校現場の動きをみていると、いくつかの特徴が浮かび上がってくる。

それは、「新学力観」や「生きる力」、あるいは近年の「確かな学力」といった時々の教育政策・行政に現場が振り回されるという面と、逆に、特に「新学力観」や「生きる力」といった考え方には肯定的評価を示しながらも、目の前の高校や大学の入学試験対策を優先させざるをえない、保護者も建前では「生きる力」に賛成しつつ高校や大学にまずは入学してくれなければ困る（こうしたアンビバレントな保護者の意識についても第1章参照）、という点から学力向上が求められているため、従来型と言われる学力の育成に力を注ぎざるをえない学校もかなり存在するという面とが混在している、ということである。

学校現場が、とくに国の教育政策・行政に左右されるという側面は、日本のいわゆる一条校（学校教育法）の教育課程編成が国の定める枠組みである学習指導要領に強く縛られ、内容的にも「日本人育成」という観点が強いことによる。後者に関しては、あらためて指摘するまでもなく、文部科学大臣が告示として公示する学習指導要領は、その「法的拘束力」といことと、学校で「主たる教材」として使われ、高校・大学入試問題作成の準拠枠になっている教科書の検定基準となって現場を拘束してきたのである。また、1998・1999年改訂の学習指導要領では先に述べたように、学校の自由裁量が大幅に認められる「総合的な学習の時間」や「学校指定科目」の設置がみられたものの、最低基準化することでかえって縛りが強化されたり（最低、この内容は教えるようにしなければならない、ということ）、道徳が「筆頭教科」的に扱われたり、国旗・国歌の扱いは従前どおりであったりして、現場を拘束し続けている。

そのため、条件整備が整わないままに導入された「総合的な学習の時間」であってもそれをやらざるを得ないものと受けとめた学校では、多忙化の中で手探り状態で対応した。もとより、対応の仕方はいろいろであった。より積極的に受けとめ、地域とのつながりを深めて活動を展開している学校、学習指導要領に例示されたテーマをそのまま受け止めた学校、教科の下請け的時間にした学校などに対応は分かれた。しかし、いずれにしても、国が学習指導要領や指導要録を変え、教科書が変わるたびに、現場は対応に追われるのである。

しかも、臨教審答申以来の教育政策で強調されてきたのは、あらためて指摘するまでもなく、「世界の中の日本人」、「心豊かで、たくましい日本人」の育成であり、「国を愛する心」を育てることであった。通知表で「国を愛する心」を観点別で評価する学校も出てきた。

この間、現場を飛びかかった「ゆとり教育」、「新学力観」、「基礎・基本」、「確かな

学力」、「心の教育」さらには「総合的な学習の時間」でさえ、中央教育審議会や教育課程審議会、学習指導要領および同解説にかかわった関係者による解説を通じて現場に浸透していくという状況がみられた。

一方、学校五日制の実施や「総合的な学習の時間」の創設に象徴される、いわゆる「ゆとり教育」の政策や行政に冷ややかに対応する学校もあった。受験教育に力を入れることで生き残りをかけている私立学校にはそうした例が多くみられる。学校五日制や「総合的な学習の時間」などどこ吹く風という感じである。しかし、公立の中学校、高校でも同じような対応をする学校が少なくない。これはなによりも受験教育体制が日本の学校教育を強く枠づけ、日々の学校現場での教育実践を規定している、ということを意味している。

したがって、「学力低下論」に押され、教科の「発展学習」の導入や「総合的な学習の時間」を教科との関連づけがはかられた今回の学習指導要領の部分改訂以前から、学校現場ではいわゆる「基礎・基本」の重視ということで「学力向上」へと突き進み、土曜日に補習的な学習を取り入れるところまで出てくるようになってきている。そしてその時の対象はいわゆる「主要教科」といわれるものであり、その結果が測定される内容の学習である。

日本の学力問題は、このように国家が「日本人育成」のための教育内容の基本を定めそれが各学校が編成する教育課程の基準になるという枠組み＝国家的国民知が強調されつつ、受験に成功する知の獲得（これは保護者の要求にも支えられている：ただ、保護者の場合には、とにかく教科書的な知識だけはきちんと身につけておけば落ちこぼれすにすむ、という素朴な意識がまずは前提としてあり、さらに、願わくば、より上位の学校に進学すればその後の選択肢が広がるという期待感がある）＝受験知との間で実体化する、という特徴がある。

（２）2002年PISAの結果をめぐって

① 受験教育に支えられた好成績

こうした特徴のある日本の学校教育ではあるが、前述した2000年のPISA（読解力調査が中心）で、日本は読解力で8位（二番手グループ）、数学的リテラシーで1位、科学的リテラシーで2位となった。数学的リテラシーが中心となった2003年PISAの結果はまだ明らかになっていないが、「学力低下論」にもかかわらず日本の15歳の子どもたちの成績はいい方である。

この点についてOECD教育局統計分析部長のシュライヒャーは、日教組の第52次全国教育研究集会の記念講演で「ある意味では日本では、教師としての仕事は、他の国よりたやすいのです。というのも、日本には生徒を成功に導くための外的動機があるからです、大学に行くためには受験しなくてははいけません。必死に勉強をするわけです。あなた方はこう言うことができますよ。『だから良い成績をとらないといけない』と」。

シュライヒャーは続けて、読解力で1位、数学的リテラシーで3位、科学的リテラシーで3位になったフィンランドについては「フィンランドの教師には、そのように好都合な動機はありません。フィンランドには、強力な外的試験といったものはないのです。教師は、生徒が自分自身で学ぶ、やる気を持たせなくてははいけません。個々の生徒に応じて彼らを勉強に携わせなくてはなりません」と。

同じようにPISAで15歳レベルで好成績を収めた日本とフィンランドでは、生徒たちの学

びの動機が決定的に違っていることが、ここで理解できる。

また、今回の調査で「わが国では、生徒が国語や数学、理科について『宿題や自分の勉強をする時間』の指数値が、参加国の中で最低であり、家庭で勉強する時間が短い」（国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい、2002年2月）ということが浮かび上がった。この点にかかわって、国際教育到達度評価学会など国際調査での質問の仕方を問題にしている加藤浩次は「『あなたは家で自分で勉強しますか』という聞き方です。『家で』というのが肝心です。日本の子どもは多くが塾に行きますから、家では自主的な勉強はしていなくて当然です」（前出『世界』2002年6月号）という反論を試みている。しかし、この言い方こそ、日本的学力の特質を浮き彫りにしたものである。まさに日本の子どもたちは受験をにらんで塾や予備校で学んでいるのであり、それ以外に自主的に学ぶことはしないような状況になっている。

つまり、2000年PISAでの好成績は、受験という外的動機づけでかろうじて得られたものであるといえるのではないか。

② 国家的国民知と市民知

どの国の公教育体制も、国民を政治的存在として、そしてまた経済的存在として育てようとする目的を有している。しかし、その具体的な制度や運営、教育内容、学校の様子などは、グローバリゼーションの進展によって類似性が強くなってきてはいるものの、各国の歴史や社会によって異なっている。連邦国家制をとっているところとそうでないところ、多民族国家とそうではない国家、中央政府あるいは地方政府がかなりかかわりを持つところと、そうでなく学校それ自身に大きく自治が認められているところなど、によって多様な現状がある。

ただ、国民国家の公教育である以上、何らかの形で、国家が教育にかかわりを持ち、公教育の基本的方向を定めていることは否定できない。その意味では、国家が公教育における国民知を規定している。英国でも「ナショナル・カリキュラム」が制定され、それを基準にした試験が実施されている。アメリカでも、たとえば2004年5月1日の大統領選に関わる記事で、「一人もおちこぼれを作らない法」と言われた2002年1月の初等中等教育法改正は、教育省が定める水準以上の学力をすべての公立校の在校生が身につけるように英語の読み書きと算数の学力テストを実施するたもの財政措置をしたため、公立学校では補習に追われるようになっている、と報じている。

ところで、フィンランドについてシュライヒャーは今回成績がふるわなかったドイツやフランスと比較しつつ次のように指摘している。

同国の教育制度は非常に大まかな目標、目的があるだけで、それを実現する方法を決めるのは各学校、各教師なのです。フィンランドには国の教育課程は存在しません。何を達成しなくてはならないかという教育目標はあります。各生徒のためにカリキュラムを作成する、または個々の生徒のためにその教育目標を学習に、実践に、学習方針に書き換えるのは、各教師に任されているのです。〈中略〉

（フィンランドと：引用者注）ある意味で逆の立場をとっている私の祖国ドイツに目を向けると、400ページも500ページもあるような学習指導要領があります。教師が何をすべきかといったことが詳細に書かれています。フランスも同様です。教師はどの時間

に、どの教科について何をすべきかといったことが非常に詳細に示されているのです。

とはいえ、2000年PISAに関するフィンランド自身の報告書（2002年）の中では「教員には国がコア・カリキュラムの枠内で自分たち教育実践を進める実質的な自律性を有している」と述べている。このコア・カリキュラムなるものが、どの程度のものか、今の段階ではっきりとはつかめないが、日本の学習指導要領よりはもっと簡素化されたものと、予想される。

このフィンランドで、しかし皮肉なことに、1994年から実施されてきた教育課程の枠組みがこの度改訂され、総合制学校（小・中学校のこと）では2006年8月までに必ず、後期中等教育学校（普通高校と職業高校）では2005年8月1日までに自主的に採用するように求められている。この新しい教育課程の国レベルの枠組みは、国の教育委員会（the National Board of Education）が、各自治体で作成する地方の教育課程の基礎になるものとされている（<http://www.edu.fi/english/pageLast.asp?path=500,571,28326>）。

今回の改訂では、それ以前に比べてより詳細になっており、それぞれの教科の目的と基本的内容を定め、生徒の評価に関する指針を提示し、さらに、生徒の福利厚生（welfare）や家庭と学校の協力関係をも教育課程に組み込んでいる。従来、他の教科に組み入れられていた保健（health education）が基礎学校での新しい教科として独立したことと、共通テーマ（thematic entities）が強調されていることが改訂の特徴の一つである。なお、後期中等学校の言語教育についてはヨーロッパ理事会の勧告に従って目標設定している。

共通テーマとは学校文化を作り出すための原則であり、教科間の境界を埋めたり、授業に統一性をもうけるのに役立つものとされ、具体的には基礎学校では「人格の成長、文化的アイデンティティと国際性、コミュニケーションとメディアの技能、参加型の市民性と起業家精神、安全と移動、人間と技術」であり、後期中等学校では「能動的な市民性と起業家精神、幸福と安全、持続可能な開発、文化的アイデンティティと文化知、技術と社会、コミュニケーションとメディアの技能」となっている。

こうした動きをみてみると、フィンランドでも中央政府教育省の教育委員会が教育課程の枠組み＝国家知として国民知を設定していることが理解できる。

しかし、そこでは、日本におけるような「日本人育成」的な目標は掲げられていない。いわばフィンランド人の育成、という目標は示されていない。そのベースになっているのは参加型の市民性とか、国際性をふまえた文化的アイデンティティ（ナショナル・アイデンティティではない）、持続可能な開発など、いわゆる市民知ともいえるべきものである。ドイツなどと比べて遙かにエスニック集団は少ないけれど、その一つであるスウェーデン系フィンランド国民に対しては、その文化的アイデンティティを尊重した教育を保障しているのである。

国家が国民知を規定するとはいえ、それは文化的、民族的、エスニック的多様性をふまえた国民知であり、他の国民とも共通する市民知（この点についても第1章を参照のこと）をふまえた国民知を、受験教科知を重視するのではなく、子どもたちの学ぶ意欲を引き出しつつ育もうとしているフィンランドに注目しておきたい。

学力向上政策へと突き進む日本からみて、学ぶべき点は以下のとおりである。

- ・国家がその国民知の枠組みを示すという点では日本と同じではあるが、教育省そのものが策定するのではなく、一定程度の独立性を有する教育委員会が策定している。

- ・国民知のベースに市民知があるために、国民知それ自体がナショナルな性格を弱めているばかりか、多文化的、多民族的である。
- ・学校で身につける力、すなわち学力のとらえ方が広い。したがって、日本の「総合学習的な時間」に対応する「テーマ学習」が重視されていること。
- ・受験競争教育がないため、子どもたちが内発的な学びの動機づけに基づいて学習を進められるよう、教員の主体的で自由な教育実践が試みられている点。

4. 私たちの課題

1. 学力を、測定可能な学力（狭義の学力）と、測定できない、あるいは測定しにくい学力とを含む広義にとらえ、両者共に重視すること。ただし、測定できる学力に関しては暗記した知識をただはき出すだけの試験による評価ではなく、PISAが採用した評価方法などを参考にして工夫すること。表現に関わる教科についての学力も重視すること。千葉県教職員組合の学校教育改革推進会議は『見えない学力を育てる』に挑戦している。（なお、教育総研の各種研究委員会では何回となく学力問題の検討を行い、報告書を出している。それを参考にして欲しい）。なお、障害のある子どもたちも、障害のない子どもたちと共に学べるようにするインクルーシブ教育は、子どもたちの関係性を育む上で重要である。
2. あらためて教科横断的で総合的なテーマを扱い、参加型授業である「総合学習」の充実を図ること。そのための条件整備を多様に求めていくこと。なお、教科の授業においても参加型やテーマ学習などを取り入れていくこと。教育研究全国集会でのすぐれた実践や、各単組の研究所などで整理し、まとめている「総合学習資料」の共有化を図りたい。
3. 受験競争教育体制の変革を目指して、大学入学試験の資格試験化構想を推進していくこと。
4. 中央レベルで策定する教育課程編成の基準は、現在のように中央政府の機構である文部科学省が直接に制定するのではなく、一定の自律性のあるカリキュラムセンターを設置して、そこで検討、作成し、学校における教育課程編成の指針とすること。
5. グローバリゼーションの進展に伴い、いわゆる国民国家が揺らぎはじめている反面、ナショナリズムをてこにした国民国家体制の強化が、特に教育を通してはかれようとしている。あらゆる人々にとって共通の課題に挑戦する学習と、市民社会において自治と連帯を担える力を作り出す学習＝市民知をベースにしながら、国民知の中身の再検討をとおして、新たな国民（多文化的で平和的国家的担い手、主権者として、民主主義的な思考や行動ができ、国家権力や市民社会を正当に批判し、国家を相対化できる国民）形成を展望すること。それと同時に、外国籍の人々の学習を、必要に応じた形で公教育として保障していくようにすること。
6. こうした私たちの課題を阻害することになる、あるいは逆行する教育基本法改悪には、反対をしていくこと。

第2部 「総合学習」は学びを変革する

1. 想像力・創造性の基盤としての豊かな体験

野田正彰は都市化のなかの子ども達をとらえる手法として「写真投影法」を考案し、「学校化された子どもの姿」を明らかにしている。子どもにフィルムを渡して一日の生活を撮ってもらった写真のなかに、勉強机の前のいすの上にくまると尾っぽをからだにまきつけた一匹のネコを撮った写真がある（野田正彰『漂白される子供たち—その眼に映った都市へ—』情報センター、1988）。中学生の一日をとったその写真には友達も家族も全く写されておらず、ただ室内のポスターや家具など、モノだけを写した中の一枚が自分自身の投影であるかのようなネコの写真であった。写真撮影と同時に何をしていたかのメモも書いてもらっている。「休日の場合は、『8時に起き、2時間勉強』。これには『むづかしい』」と書き、さらに「昼食後、5時までは『自由』」と続く。

「学校化された少年」は日曜日の午後を「自由時間」としてしかとらえることができないのである。この調査が行われたのは、1980年代で中頃であるが、高度経済成長期以降の子どもは「学校という規則空間の中で制度依存的」（高橋勝『学校のパラダイム転換—＜機能空間＞から＜意味空間＞へ—』川島書房、1997）に訓練されてきているのではないか。

そこで子ども達の状況を筆者（小澤）自身の目で確かめたいと、写真投影法を用いて中・高校生に使い捨てカメラで「好きだと感じる場所」「嫌いだと感じる場所」を写してもらったところ、予想に反して教室が最も多く写されていた。嫌いな場所としてだけでなく、好きな場所ともなっている。好き・嫌いの割合は二対一で、嫌いな場所としての教室は、子どもの机側から黒板に向かったアングルの写真であった。もちろん授業中には写せないで、教員の姿は撮られていないが、嫌いな授業の様子が浮かぶようである。一方、好きな場所の教室には、友達が写されているものが多く、子どもたちが本音では仲間を求めている様子が読みとれる。

神奈川県藤沢市教育センターが5年ごとに実施している『学習意識調査』（2000年調査）でも「学校に通う理由」の1位にあげられているのが「友達と過ごしたいから」（37.4%）で、順次、「将来のために」（32.4%）、「義務教育だから」（20.6%）となっている。しかし「勉強したくて学校にくる」子どもはわずかに2.6%である。

現代の子どもたちは、能率性重視や分割断片化された状況のもと、他者や自然とのかわりが希薄化し、人とつながりやつきあい方を学ぶ機会もなく、大人の顔色をうかがうあるいは親の期待に添う良い子であろうとしている。また地域の中で子ども同士だけでなく、大人をふくめ多様な他者とのかわりが困難な状況で、人と人との関係づくりが下手になってきているのではないか。しかし本音の部分では、子どもたちはつながりを求め、仲間を求めている。仲間がいるから、先に述べた写真投影法の調査でも、好きな場所としてコンビニエンス・ストアを写真に撮り、店の前でたむろしているのであろう。

高度経済成長期以降の日本社会は能率化を重視し、社会システムの分断化をはかり、モノの消費に価値がおかれるようになった。分断化は関係性を断つことである。生活世界から全体性が失なわれ、子どもの生活世界は人工物で囲まれ、モノの消費を中心に広がるが充足感はえられず、つくられた欲望の呪縛から逃れられずにいる。間接的な経験のなかで

子どもの興味の対象は狭まり、「自己への信頼度」も萎え、自信を失っていく。さらに高度情報社会が子どもの直接体験の弱体化に拍車をかけ、本来、生き物として備えている感覚、五感をも衰退させ、あふれる情報の波に子どもは浮遊せざるをえないのであろう。こうした子どもたちの閉塞的な状況は、70年代後半以降に育ってきた大人にも見いだせる。

「まち」や自然のフィールドでの体験型活動で子どもと接していると、身体が硬直し、過度に緊張している子どもが多いことに気づく。大学生も同じで呼吸がうまくできず、自らに規制をかけ、あるいは所属する組織の枠組みからはみ出した行為をすることを極度におそれている。筆者が所属している大学は東京の西部にあり、まだ武蔵野の面影が残っていて、豊かな自然環境に恵まれている。朝、構内にはいると鳥の鳴き声や、日々変化する緑の色などを楽しみながら研究室に向かう。そうした気分を共有したいと、授業の始まりに挨拶として語りかけるのであるが、学生からはほとんど反応がない。どうも子ども時代から、自然に対する感性が育てられていないばかりか、他人と感動を共有する経験も少ないようである。

一方、小学生や中・高校生が描いた環境保全のポスターをみていると、動物は図鑑を見て描けるので、野生動物を描いてくるが、植物の絵は大半が身近な園芸種を描いている。子どもを取り巻く環境が大きく変容してきているのである。

都市化の進展によって自然環境が消失してしまったために、都市の子どもたちに一週間前後の期間で農山村の自然の中で自然体験や生活体験をつませる試み、例えば、「自然学校」や「森と風の学校」という類の体験を取り入れた催しが行われるようになってきているが、子どもの内的な世界をゆさぶる保障はない。しかし「自然は人間の苗床」といわれているように、幼児の時から自然とのふれあいの機会を多くもたせることによって、子どものみずみずしい感受性を刺激することが不可欠である。

アメリカ人で1962年に、世にさきがけて環境の汚染と破壊の実態を告発した『沈黙の春』の著者、レイチェル・カーソンは子どもたちに生涯消えることのない「センス・オブ・ワンダー（神秘さや不思議さに目を見はる感性）」をもち続けさせることの重要性（上遠恵子訳『センス・オブ・ワンダー』佑学社刊、1991）を問うている。

「子どもたちがであうひとつひとつが、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、この種子をはぐくむ肥沃な土壌です。幼い子ども時代は、この土壌を耕すときです」と述べる。

ところが近代社会や近代学校は「土壌を耕す」こと、つまり子どもの感動や時間の流れを感じとる心の働き、生命のつながりの中で生きていることを体感することの重要性を無視してきた。あまりにも子どもたちに言語で明示される真理や事実のみを注入するだけの貯金型教育を展開し、一元的で量的に測定可能な尺度だけで子どもたちを序列化してきたのではないだろうか。

学校カリキュラムの構成は、中井孝章が「全体を知るためには、それをできる限り要素へと分解し、その分解した要素を明確な言語を通じて知識として定立した上で、規定された諸々の知識を相互に関連づけていくことによって全体の体系的な知識を把握する」（中井孝章「カリキュラムにおける知識観の再検討」大阪市立大学生生活科学部紀要・第38巻、1990）と説明するように、「要素（部分）の総和」が全体の知識になるという枠組みで各教科や教科の内容が組み立てられているのではないだろうか。したがって教科書に記述されている事実を子どもに「教え込む」という投入－産出型モデルが展開されており、産出

された結果の「知識量」を「学力」としてテストではかるのが近代学校システムで、ブックボックスの中の構造、つまり、子ども一人ひとりの思考過程や価値観の違い、あるいは子どもが自己と環境と相互作用による変容の過程は無視される。

日本の預金型教育は大学入学の受験が終わり、一年もたつと大半忘れてしまう知識の量を重視している。イギリスで3人の子どものみを学校に入れた経験をもつ山本麻子は、日英の教育を比較して、日本の教育は「聞く」ことを優先し、イギリスは「話すことによって学ぶ」「話すことが思考を発展させる」という。イギリスは知識そのものよりも考えるプロセスを重視し、「話す」言葉を鍛えるという教育であるという。（『ことばを鍛えるイギリスの学校—国語教育で何ができるか』岩波書店、2003.4）。つまり論語の「学びて思わざれば則ち罔し、思いて学ばざれば則ち殆し」は、日英の教育のアプローチの違いを表しており、「学ぶ→考える→学ぶ→-----」という循環のプロセスによる自己生成が軽視されているのが日本の教育観である。さらに日本の教育は「減点主義」で、イギリスはほめて育てる「加点主義」という違いがあること、つまり他者からの承認や肯定的評価が子どもの内的世界を充実させていくことの重要性も指摘している。

小学校教員の高橋ちあき（佐世保市立小学校教員）は「体験学習を主眼においた学習を基礎学力の涵養と連動させるためには、『体験→表現』活動をセットしてスパイラルに意図的に組み込むことが不可欠で、体験を言葉に変換させる過程にこそ子ども達の営みをふりかえり、高め、価値づけることが可能となる」（「地域の『人やもの・こと』と関わり、自分を見つめる学習活動—クロスカリキュラム『自分を見つめて』の学習の実際から—」：財団法人住宅総合研究財団第5回「住まい・まち学習」実践報告・論文発表集より）と指摘する。子どもの学習活動は単なる体験で終わらせてはいけない。体験で感じたこと、考えたことを「表現し、伝える」ことにより「経験されたものを思考によって客体化」つまり認識の枠組みを「再構造化」することにより、地域の人たちと共に生きたい、地域を良くしたいという子どもの内的世界が変容し、その学びは広がり深まる。

2. なぜ、学校を地域に拓くか

自然との共存・共生にはさまざまな矛盾を孕んでおり、折り合いをつけていくためには英知を働かせなければならない。かつて、きびしい自然のなかで生きていくためには家族、地域が協力し合い、子どもも「一人前」の働き手として生活の営みを担うのが当たり前の時代があった。しかし今や我々の周りにはその厳しさを想像する片鱗すら見えない。道産子として生まれ、北海道での厳しい冬や子どもの頃の自然体験などを振りかえると、さまざまな体験が感性を磨き、育む基礎になっていたのではないかと思える。

環境教育の教員研修の場で、冷蔵庫が各家庭にない時代、マイナス20度や30度になる北国ではどのようにして野菜などの食材を保存していたか、と質問しても、現代の若い教員はほとんど答えられない。土の中に埋め、その上を雪で覆い野菜を凍らせないように保存することから、土や雪の性質を学び、かりとったままの羊の毛の油を落とし、糸糸に紡ぎ、染めてセーターを編むなどから、子どもは学校知と生活知を統合していたのであろう。さらに、どんなに厳しい冬も遙か遠くに聞こえる雪が屋根から落ちる音に春の訪れを知り、生命の躍動を予感する感受性も獲得していた。

5年前、屋久島でのエコツーリズムで自然への作法の大切さを強く意識した。白谷雲水峽を時間をかけて歩き、自然の営みを自分の目で確かめ、江戸時代に思いをはせていると、

なぜ、屋久杉が残っているのか想像ができた。人々の暮らしの営みと自然とのかかわり、つながりを学ぶとともに、山を降りてくる時に、ふらつく足が20センチくらいに成長した杉を踏みつけ、心のうちでごめんなさいと謝りながら足を運ぶ自分を発見し、経験の意味を見出していた。

昨年、屋久島は世界自然遺産に登録されて10周年を迎えている。しかし縄文杉など世界遺産登録地を中心に訪れる人が観光客10万人のうち4万人というオーバーユースの状況で、屋久島は悲鳴を上げている。手つかずの原生林と思われている屋久島の森は実は江戸時代に大量に屋久杉は伐採されているのであるが、なぜ、伐採されていたのか気づく観光客は少ない。有名な縄文杉だけを目当てに訪れる。

屋久島の暮らしは、いつ頃から使い始められたか不明だが、昔から「猿二万、鹿二万、人二万」という共生の思想が日常的に用いられていた、と兵頭昌明はいう（『屋久島の標準は世界標準を超える』『屋久島世界史全遺産登録10周年記念シンポジウム資料集』2003.10）。さらに江戸時代、薩摩藩の統治時代に屋久杉は屋根材として商品化され、関西地域に出荷されており、屋久島は林業の島で「開放形の経済社会」であったという。そして今、環境の島、癒しの島としての屋久島は「観光」という圧力に「共生の島」の暮らしもゆらいでいる。

「学び」とは「文化の伝承システム」であり、「地域を捨てる」ことではない。豊かな自然や資源、「生きられた空間」を生かしてこそ、観光客も訪れる。日本は、戦後一貫して「捨てる」文化を育ててきた。そのなれの果てが東京中心の「都市再生」である。東京都心は古い建物を壊し、生活文化をも捨て、無機的な超高層ビル群に変わりはて、高齢者や子どもの安全や安心を切り捨てた空間を生みだした。産業廃棄物が山林の自然を破壊し、周辺の地方都市をも中心へ巻き込んでいき、日本全体に醜く、金太郎飴のような無機質な景観の都市が出現した。無機的で均質な空間は子どもの行動を荒々しくし、攻撃性を増長させる。

学校知と生活知を統合していく場が「地域」である。総合学習はこうした文脈に位置づけて、学校だけにお任せではなく、「教育」の主体を子どもや地域の大人に取り戻す契機ではないか。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学びが場に求められているのであろう。したがって学びの場（空間）は「学校」だけでなく「地域（コミュニティ）」にも広がっていく。

今を生き、未来に生きる子どもたちの学びの場を学校内だけではなく、子どもの声を聞き、子どもと共に学び、子どもとともに考える場を地域に創ることが求められている。子どもに語りかけ、子どもの話を聞くということは、相手を受け入れていくという受容的な行為で人間関係構築の基本といえる。子どもの思いや願いを感じとり、子どもの話を引き出すきっかけをつくり、子どもの体験や言葉に関心を示し、共感し、感動を分かち合うことが人間関係にリアリティを与え、子どもの生活世界を豊かにする第一歩である。こうした学校と地域が協働するコミュニティ再生の営みは各地に広がっている。

「まず教科ありき主義」「技術主義」を排し、子どもたちの暮らす地域、生活、文化のなかに教材を見いださねばならない。

「山は昔、にぎやかだった」「日本の山の文化、営みは縄文時代にまで遡ることができる」と富山和子（『環境問題とは何か』PHP新書）はいう。自然の恵みをすべて使い切

るのではなく、次に残しながら「ほどほど」に資源の維持管理をしてきたのが日本人の生活の営みであった。人と自然、モノやコトとのかかわりを回復していくこと、つまり山、川、海、土を守ってきた人々の歴史と知恵に学ぶことが求められているのではないか。

「地域を活かした教育改革を進めるためには、地域の『いのち』との『つながり』を結ぶことが不可欠」で「この『つながり』が生まれたとき、人間を『丸ごと』形成するという、教育の大きな目標がはっきりとし、共有されていく」（山之内義一郎『森をつくった校長』春秋社）のである。こうした子どもの「内なる自然」を回復する学びとして「学校の森」づくりを取り入れた展開をしている事例は多い。

中間報告で述べた新潟県聖籠町が展開している中学校統合と地域に拓く学びの実践「学校という『まち』が創る学び」はまさに「地域と共に主体性を^{はぐく}育み、生きる力を育てる」教育改革である（手島勇平・坂口真生・玉井泰之『学校という”まち”が創る学び』ぎょうせい）。

昭和の市町村合併時に残されていた2つの中学校の統合で創られた新しい聖籠町立中学校の船出とともに町民と生徒が協働でつくった「学校の森」を広げていく過程で、生徒は「生きてきた中で一番木にふれた時期だった」「森づくりは大変だったけど、楽しかった」「人のためになる木を自分で植えたことはうれしい」など、多様な他者や経験を媒介としながら子どもの考え方やものの見方が変容していく。選択科目「選択みらい」の授業での取り組みではあるが、木を植えるという苦しい体験と校長や地域の大人へのインタビュー調査をとおして、子どもは学校空間を物的な機能空間としてではなく「意味ある空間」として心に刻み込んでいく。さらに学校の森を通した学びは、食生活改善推進協議会のお母さん達との学びへと発展していく。地域の女性が聖籠町の食文化を『聖籠の食文化を訪ねて』という地域文化の記録としてまとめてきたものを教材に生かし、地域の「生きられた空間」を「食」を通して学んでいく。家庭科の授業に取り入れた「ふるさとの食生活教養講座」は「文化」や「いのち」の継承である。

子どもの日常の生活から学校を閉じた空間とせず、子どもの他者、こととの「かかわり」「つながり」の経験を意味ある空間にする「小さなまち」「大きな家」としての「居場所づくり」が地域に子どもの存在を保障していくことになるのであろう。

地域とのつながり、かかわりを深める学びは高校でも展開されている。地域の資源を見直して未来につなげるコミュニティ活動を地元学としてとりあげ、土の人（地元民）、風の人（地域外の人：専門家や学びを支援・協力する大学生）とが一緒になって活動を展開している「くずまき地元学のとりくみ」である。第52次全国教研で報告された実践である。

葛巻町は岩手県盛岡市から北東に69kmの北上山地に位置し、標高が高く、全町の86%が森林で占められている典型的な農山村である。人口約9000人で、「地域の資源を宝に変えて、幸せを実感できる高原文化の町」をまちづくりの基本方針として、「天と地と人のめぐみ」を生かした日本一の新エネルギーの里づくりをめざしている。風力発電、太陽光発電、木質ペレットによる暖房システムなどの再生エネルギーや酪農で排出される畜ふんを利用したバイオガスシステム、山ぶどうを主原料とするワインの製造・販売など資源循環・自立型農業・産業を実現し、第3セクターは黒字経営でも過疎化に歯止めをかけられないでいる

こうした過疎化する地域に対し高校生はマイナスイメージを持ち、地域や自己の将来に

悲観的である。そこで、その状況を打破し、自己のアイデンティティを確立させ、生き方・あり方を考えさせる展開となっている。1年生：葛巻の自然と私たち〈自然体験活動、水質検査、酪農、クリーンエネルギーなどのテーマで取り組む〉、2年生：葛巻のひとと私たち〈くずまき地元学〉、3年生：葛巻の未来と私たち〈職場体験、町おこし企画、商品開発などのテーマで取り組む〉となっており、2年生で「くずまき地元学」が展開されている。5月に地元学の専門家に動機付けの講演で導入をはかり、8月に2日間かけて実施している。まず1日目は地域内を歩き（フィールド探求）、家々を訪ねながら家屋や暮らしにかかわるモノ、コトを取材し、さまざまな発見をし、デジタルカメラで記録する。2日目は、カードによる事項を整理をし、グループ討論による地域資源マップを作成し、他学年も参加する場で成果の発表会を行い、自信を深めていく。さらに学校祭で地域資源マップを展示し、地域の住民文化祭にも出展依頼があり、共有することにより体験型学習に不満を抱いていた生徒も次の取り組みの意欲につながっている。「地元学」の「学」は学ぶことでもあるけれど「楽（がく）」という字の楽しいことでもあると知る生徒。新しく「発見すること」「感動すること」「驚くこと」ってこんなにすばらしいことなのだ、実感した生徒。生徒が地域に誇りを持ち、地域の文化の継承に責任を感じていく学びに発展していく。

3. 総合学習のさらなる発展

総合学習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」であり、子ども一人ひとりが自らの学習課題を見出し、構想を立て、さまざまな探求活動を通してよりよく問題を解決する資質や能力を育成し、自分の考えを表現し、さらに討論を深めていく過程を通して、多様な意見に対する寛容さや価値を認識していくプロセス重視型の学習である。

日教組における総合学習の取り組みは1974年にさかのぼる。「ゆとりの時間」の特設に伴う教育現場の揺れ動きの中で、「総合学習」を位置づけた教育課程改革試案が出された（教育制度検討委員会、梅根悟編『日本の教育改革を求めて』勁草書房、1974）。しかし教育課程改革試案が出される以前から、三重県内では員弁の「土のなかの教育」（三重県員弁郡教職組合編『いなべの土のなかの教育』労働旬報社、1969年）、四日市の「公害学習」などの実践によって、地域の現実をみつめ、地域の生活課題に取り組む「地域にねざす教育の探求」が広がっており、その態勢が出来上がっていたのである（『いのちを守る土や水 1—子どもが学びの場をつくる』三重県教育文化研究所、1986年11月）。

員弁の「土のなかの教育」は三重県藤原町（現在は、いなべ市）の実践に引き継がれている。藤原町は三重県の北端、滋賀県との県境にある町で、5つの村が合併して町になったとき、それぞれの集落の小学校を統合せずに、5つの小学校として残しており、1つの中学校が町内にある地域である。この地域では「屋根のない学校」という町全体が学びの場として取り組んでいる。人口約8000人の町で、小学生450人、中学生270人である。町の中心を流れる川は豊富な水量を近隣の市や町に供給する「水源の町」で、そのきれいな水を守るために、下水道整備や生活排水の浄化対策を重点的に行っており、「人と自然が共にある環境保全の町」づくりをめざしている。学校教育においても、これに連動して環境教育に力を入れている。前教育長が教員時代の経験にもとづいて、「村中が教室だ」とい

う考えで『屋根のない学校』を構想して、1994年から実施していた。5つの小学校は、地域の特長を生かして、川の水質検査、蛍の人工飼育などの学習、中学校は生活排水の浄化に有効な植物を探る学びからパピルスのその浄化能力を知り、パピルスの栽培にまで活動を広げている。子ども達は教室を飛び出して、地域の自然や歴史、文化、人を学び、町の空間全てが学校で、体験と学びの場としているのである。つまり、子ども、親、地域の人がカリキュラムづくりに参画する学校として息づいている。

日教組の取り組んできた総合学習の教育理念は、1984年に始まる三重県伊勢市東大淀小学校の取り組みにも色濃く投影されている（前掲、『いのちを守る土や水 2－東大淀小学校の総合学習』復刻版、1997年9月）。その内容は、①地域にかかわる問題－「いのちを守る土や水」、②生活にかかわる問題－「生活に学び生活をつくる」、③平和にかかわる－「いのちの平和と大切さ」、④人権にかかわる問題－「許さない差別と偏見」、⑤愛と性にかかわる問題－「いのちの不思議とすばらしさ」の5領域で構成されている。身近な地域は子ども達の未来を切り開いていく能力や資質を身につけさせていく場としての宝庫、つまり学びの場であるとして展開されてきている。こうした展開過程で、運動会の改革のために導入された野外劇は1986年度の6年生の総合学習「海の汚れの追求」をもとに『よみがえれ海の命』として発展し、子ども達の手で全て脚本化され、全学年で演じられている。各学年が受け持った場面を子ども達が学習を深め修正し、作詞・作曲・表現まで子どもが中心となって劇を創りあげていき、総合学習となっている。

総合学習は「はい回る経験主義」ではない。その魅力は「いま起きている現実がよみとれるおもしろさである。伝統的な活字中心の学習ではえられない、みずからの体験を通して得られたことを総合的に分析しながら見きわめる楽しさである。子ども達は得たものが楽しければ楽しいほど、子どもはさらに深く調べ、そして他人にそのことを伝えたくなる」（善元幸夫）に集約されるであろう。

教員の多忙感が増している現状において、子どもの豊かな生活世界を回復させていくためには教員自身の変容も求められる。まずは、同僚とともに総合学習のカリキュラムをデザインしていくことである。中間報告で紹介した愛知県安城市西中学校では、教員が連携して学びの相関図を想定している。しかし実践の場では、その想定図を一度捨てて、子どもと共に学びの体験を創り上げていく実践として展開されている。「学びは多くの知識や技能を身に付けることではなく、疑問や好奇心に基づいた活動の中で出会う事柄を関連させ、意味づけていくプロセス」（柴田富子「学びの体験を子どもたちとともに創りあげる評価」『総合教育技術』2001.12）として位置づけ、「子どもが大きく前進する原動力は、授業での子ども相互のかかわりである。子ども相互が活動をすりあわせ、自己を見つめ直しながら自分の成長ととらえる」評価を子どもたちとともに創りあげている。総合学習の展開においても、こうした教員側の「仕組み（構え）」が必要であるが、一方、「仕組みがない（構えない）」で子どもの学びの状況に応じて考えながら展開する「反省的実践家」としての柔軟な対応も必要である。（ドラルド・ショーン／佐藤学、秋田喜代美訳『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える』あゆみ出版、2001.5）。

アメリカの環境心理学者ロジャー・ハートが「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」（木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA日本支部訳『子どもの参画』崩文社、2000）と語るように、子ど

もも大人も共に参画し、協働のプロセスから学ぶことが市民知のリテラシーを育むことになるのではないか。

今、欧米では体験型・参加型の場として注目されているのが「学校の校庭」である。校庭は、子どもの学習の豊かな資源であり、身近な環境である。校庭の環境改善に働きかけること、つまり子どもが主体となって、校庭改善の環境デザイン（の経験）と改造（日本のビオトープづくりのように大人がデザイン考え、作業をして子どもが単に学習の場として利用するものではない）を通して問題解決能力をつけようとするものである（アイリーン・アダムス、まちワーク研編『まちワーク：地域と進める「校庭&まちづくり」総合学習』風土社）。校庭の環境を対象とすることは、学校のある地域の「場所の意味（センス・オブ・プレイス）」を考えさせ、「生きられた空間（人々の経験と記憶の中に蓄積されて）」としての地域の文化の伝承として次世代へ受け継いでいくならぬことをもつ。

さらにデザインとは、未来を創り出す作業である。またデザインの過程は何度もフィードバックしながら未来を想像し、形づくり、実現させることであり、「バックワードシンキング」という結果を想定し、そこへ至る柔軟な発想力と思考力により問題解決策を一つではなく、オルタナティブに発想していくのである。校庭の環境を対象にすることは、学校のある地域の「場所の意味（センス・オブ・プレイス）」を子どもの内的世界に響かせ、「生きられた空間（人々の経験と記憶のなかに蓄積されている）」としての地域の文化の伝承として次世代に受け継がれていく学びである。

教室や校庭をこえて学びを広げ、深化させている事例は大きな都市の小・中学校でも展開されている。地域の歴史を題材とした総合学習を単なる歴史学習に陥らないようにするために、子どもの生活の基盤である地域全体を見つめ直すことや現在の生活や将来の自分生き方との接点を見だし、複眼的に「地域をみる」授業をデザインをした実践が「南小歴史探検2002・地下鉄東西線プロジェクト歴史や伝統の良さを生かしたまちをデザインしよう」である。仙台市の小学校での取り組み（菅原弘一他『総合的な学習の時間の可能性を探る』）で、菅原弘一は教員に求められることは、「授業のデザイン能力」で、これは「人的資源を含めた学習環境のデザイン」であると述べる。さらに「教師自身の人的ネットワークやコミュニケーション能力」が必要であるという。多様な考え方を交換しながら授業づくりを進めることで学校や教員が求めているものが何なのかを再認識し、新しい考え方に触れることにより教員により質の高い授業を創り出そうとする意欲が高まり、創造する喜びを子どもとともに得るといふ。

名古屋市で沈滞した大曾根地区で、「まちづくり」に参画しようとする生徒の主体性を育む取り組みが大曾根中学校の実践で、3年間をかけて修学旅行も授業の中に取り込んでいる。大曾根のまちを舞台に、くりかえしまちの人とかかわりながら身近で現実的な課題に取り組む経験を3年間積み重ねていくことで、段階的に「自分に対する自信」と「まちづくりの主体者としての自覚」が高まり「主体的にまちづくりに参画しよう」という意欲が育まれている。地域の課題を探る探求活動、修学旅行による先進的なまちづくりを実施している町への訪問による訪問先での人との交流による直接的、体験的な調査活動、そして区政協力委員長や商店街理事長から生徒への「中学生と一緒にやりたい地域のプロジェクト」の直接的な提案、そのプロジェクトへの町の人や専門家からの評価などの経験や学びのプロセスを経て、子どもは地域で生きていく「意味ある空間」を体感し、協働性を獲得していく。

こうした実践は、教員が学びのデザイナーであり、学びのコーディネーターであることを提示する。さらに教員の子どもへの新たな発見とまなざしが子どもとの協働の学びをひろげ、学びを変革していく。

子どもも大人も「学ぶ」ことと「生きる」ことの統合を深める学びの営み、つまり「市民知」を育成する社会的・民主的プロセスが学校改革とコミュニティの再生への確かな道筋となるのではないだろうか。

第3部 学びの再発見と方向性

第1章 「基礎」とは何だろうか

1. 学びの基本と基礎

いま学校で学んでいる子どもたちが大人になったとき、どんな世の中になっているだろうか想像してみよう。科学技術が予想をこえて<進歩>して、ひとの感性・感覚がついてゆけず、科学技術にふりまわされ、なにからなにまで科学技術に支配されてしまっていないだろうか。ある意味では、工業化が極端にすすんだ鉄腕アトムの世界が実現しているかもしれないとおもう。

科学者、技術者なら、そういう社会になったとしても、状況に流されず、的確な判断ができるだろうか、と自問してみるが、答えは否定的である。現在でもすでに専門領域の細分化が進んでいるので、広く全体をみわたすことなど出来なくなっている。将来は、専門家ではない普通の市民が状況を的確に判断し、身を処することはますます難しくなっていくだろう。

1987年のことだが、ブラジルのゴイアニア市で悲劇的な事件がおこった。放射線治療の病院からの廃棄物の中に放射性物質のセシウム-137がまじっていて、環境が放射能で汚染された。249人が被曝し、6歳の少女から38歳の大人までの4人が死んだ。青白く光る粉が面白いといって、身体に塗りつけたり、舐めたりしたらしい。身近にそれほど危険な放射性物質があるなどは、たいいていの市民は思わないだろう。わたしたちはどうか、と謙虚におもいめぐらせば、ゴイアニアのひとたちを嗤うことはできない。

この日本でも、平穏な生活をおくっていて、突如、死の淵に立たされることがある。1963年の狭山事件では、部落出身の石川一雄さんは文字の読み・書きができなかったために、取り調べで不当なことが不当と判からなかった。その結果、犯人とされて、一審で死刑判決をうけた。32年間の獄中生活を強いられた石川さんは、いま冤罪を主張し、再審を請求して闘っている。石川さんは獄中で13年間かけて文字を学んだおもいを、

教育の 機会奪われ 過去の吾

生死を賭して 獄で学ばむ

と詠んだ。2004年1月の日教組・第53次教育研究全国集会で、学ぶことの大切さを訴え、この短歌を石川さんが紹介したとき、会場の何千人という教職員から万雷の拍手が起こった。

学びたくても学べなかった人たちがいる。大阪の夜間中学の教員が夜間中学の存在意義をつぎのように述べている(白井善吾「夜間中学から」、『日本の教育』52集、アドバンテージサーバー、159頁、2003年)。

- ① 基本的人権として、義務教育をうける権利の完全保障の場。
- ② 軍国主義による近隣諸国への軍事的・経済的侵略により生みだされた人びとの教育面における戦後補償の場。

③ 国籍・年齢・母語・生活習慣・文化の異なる人びとの学びの場、多文化共生・国際連帯最先端のとりくみ実践の場。

④ 義務教育で保障する「学力とは」「生きた学力とは」の自主編成実践検証の場・「総合学習」実践の場。

石川さんとおなじように、教育の機会を奪われた人たちが世代を越えて夜間中学にやってくる。その人たちにとって、文字を識ることは、生きていくことそのものなのである。自分へのはずかしめを受けない、許さないための識字である。

学びの原点は、まずここにあるのではないか。

そう言うのは簡単だが、生きていくうえで、だまされない力、真実をみぬく力、正しく認識する力を身につけることは容易なことではない。

アメリカで『沈黙の春』が出版された（1962年）とき、著者のレイチェル・カーソンはごうごうたる非難の嵐にさらされた。人類に大きな恩恵をもたらした化学薬品が農薬につかわれたときの公害問題の深刻さを、彼女が豊富なデータをあげてしめしたからだ。当時の企業やアメリカ化学界はカーソンの主張を否定しようとした。しかし、それらは、その後、撤回された。カーソンが発した警告はますます深刻なものになっている。この本はいま環境問題に関心をもつひとにとっては必読の書だ。

『沈黙の春』から34年して、やはりアメリカで『奪われし未来』がT. コルボーンら3人の著者によって出版された。第二の『沈黙の春』とよばれる書物である。カーソンの警告をうけいれて、DDTやPCBやダイオキシンといった化学物質に注意をはらい、合成洗剤や農薬、食品添加物などは避けるようにしてきたのに、今度は「ヒトを含む生命が子孫を生めなくなるかもしれない」おそれがあるというのだ。

ごくわずか、日常的に摂取される化学物質が動物のホルモン作用や代謝機能、内分泌機能をくるわせて、生殖不全をひきおこしている事実が明らかになったのである。男性の精子濃度が減ってきているという事実も報告されている。

科学技術の発達で餓えを克服し、物質的な豊かさ・便利さ・快適さをもたらしたと同時に、ヒトの生存そのものを脅かしはじめたのである。難題がひとつ解決されたとおもったら、また新たな、もっと厄介な問題が生ずるのは、現代の特徴のひとつだ。新型肺炎の重症急性呼吸器症候群（SARS）、牛海綿状脳症（BSE）が世をさわがせ、鯉ヘルペスで鯉が大量に死に、鳥のインフルエンザがアジアで流行しはじめ、ヒトへ感染し、死者が出ている。日本も例外ではない。食物の安全性が根底から疑わしくなった。

普通にくらしていると、とんでもないことになりかねない時代になった。これまでの常識があてはまらなくなった。こういう時代を生き抜いていくためには、日常的に、判断する・しなくていい、を見分ける力がまず第一に大事である。これは判断がいるのか、いらぬのか。みんながそうやっているから、いままでそうやって来たから、では身の安全が保障されない。判断が必要だとは見分けたとして、さて、判断できる力が自分にあるか、ないかがその次に問題となる。もし、判断する力がわが身になかったら、そこで学ばねばならない。

学びの基礎・基本という言い方がある。学校では、とにかく基礎・基本をしっかりと身につけさせてくれ、という保護者や社会からの要求もよく耳にする。そこでいう基礎・基本とはどんな中身ののだろうか。昔は、初歩的な読み・書き・算のことだった。いま風というなら、小・中学校の国語と算数・数学である。それが大事なことはその通りだが、間

題は、まず第一に、どういう内容をどのレベルまで身につけるべきなのかである。そして第二に、どちらを向いて学ぶのかである。二つは関係している。どちらを向いて学ぶかで、身につけるべき学びの内容とレベルが変わってくるからである。

どちらを向いて、とは聞きなれない表現かも知れない。何のために学ぶのか、目指す方向のことである。おおまかには、8ページで言う「国民知」なのか、それとも、「市民知」を目指してなのか。

文字を識る、文を読めるようになる、自分の考えを表現できるようになる、数の仕組みがわかり、計算ができるようになる。しかし次に、工業化の極致である鉄腕アトムの世界へすすもうとするのか、それとも、平和で安全な、市民的・協同的な社会の実現をめざす方向に学びを創っていかうとするのか。学びにたいする基本の姿勢を明確にしないといけないうだろう。そう考えると、基本をどちらに、どのように採るかによって、基礎の中身は変わってこざるをえない。

したがって、誰もが認め、誰もが合意できる基礎・基本というものは、はたして存在するかということになる。以下に、もうすこし立ち入って、そのあたりのことに触れてみよう。

2. ドリル、反復練習の意味

漢字をくりかえしノートに書いて覚える。九九を間違いなく唱えたり、計算練習にノートの何ページも使って、速く、正しくできるようにがんばる。こういう経験はたいいていのひとにあるだろう。そのおかげで、日常生活で不自由しなくなる面はたしかにある。また、上級学校へすすむ、特定の分野の専門家になろうとするときは、この種の力（しばしば、学力とよばれる）は、どの程度かは別として、必要になる。

ちかごろ評判の百ます計算に取り組んでいる学校も多いと聞く。正確さと速さと子どもたちの達成感がキーワードだ。達成感をあじわった子どもたちがつぎつぎと、新たな学びに挑戦していくならば、百ます計算のやりかたも無下に批判することではない。だが、正確さと速さとは、「受験知」をたつとぶならいざしらず、「市民知」の立場からすると、かならずしも第一に大切なものではない。多少は不正確でもいい、そんなに速く仕上げなくともいい、ということはいくらでもある。速さや正確さよりも、もっと大事なものや重要なことがあるからである。

「学力低下」の問題を考察して、算数・数学教育にくわしい銀林浩さんは次のように述べる（銀林浩「学力問題の本質」、『いま めざす学力』、兵庫教育文化研究所、99頁、2004年）。大学の経済数学を教える先生方が、小中のごく初等的な算数・数学の数や文字式について大学生をテストした結果、出来がきわめて悪かったという話題にふれて、銀林さんは基礎学力と基本学力を分けて考えよと主張する。すなわち、

基礎学力は、

識字や計算力のような要素的な能力 (basic)

〔土台〕

基本学力は、

物事の意味と本質をわきまえている (fundamental)

〔骨格〕

と考えようというわけだ。

数計算や文字計算などは、計算手続き・解決手続きを習得するのが目的なので、ある程度の練習が欠かせない。それを怠ると、すらすらできなくなる。しかし、「方程式とグラフ」、「関数の考え」などはその意義をどれだけ深く理解しているかが大事であり、学力といっても、基礎と基本は区別しないといけない。だから、大学生のテスト結果だけで、「学力低下」を云々するのは本質を見そこなう、という主張である。大学生だけでなく、日本人が総じて、「基本学力」に弱い。日本のエリートの「基本学力」不足こそが問題だ、と銀林さんは憂える。

ドリルや反復練習は、この考えにしたがうなら、基礎学力にあたる。それは、ある程度は必要だが、しかし、どの程度かは場合によって色々なので、一概には言うことができない。ここでも、「国民知」なのか、「市民知」なのかが問題になるだろう。数や分数の意味・構造を理解せずに、手続きにだけ熟達するならば、むしろ、それはよくない。計算の意味が十分に解って、なお、正確に速くできるとすれば、それはそれで一つの才能だ。しかし、学校という学びの場で競ってそれを訓練するのが良いことかどうかは、おおいに議論しなければなるまい。おおかたの子どもたちがまあまあ出来るようになれば、それでよしとすべきだろう、というのがわたしの考えである。核開発に邁進した幾多の秀才たち、たとえば、リチャード・ファインマン（1918-88、米国の物理学者。幼少時から数学に才能を發揮。65年ノーベル賞）と石川さんや夜間中学の生徒たちのことを思い浮かべてである。

過剰なドリルや反復練習が、子どもたちから学びへの興味を奪ってしまうことがしばしばある。もっと面白いことがある、と子どもたちが気づくと、子どもたちはそちらに行ってしまうかねない。わたしにも身に覚えがある。ドリルや反復練習は適当にしておいて、小4から中1まで昆虫採集にはまってしまった。専門家が使う昆虫図鑑をしらべているうちに、学校で教わる漢字をはるかにこえて文字に親しんだ。学校の理科で教わる動物、植物、昆虫などよりずっと詳しい中身を実物にそくして身につけてしまう仲間もすくなくならずいた。化石さがしや魚とりに長けた友もいた。子どもたちが成長していく道すじは幾通りもあるということである。

学校の教室には、いろんな子どもたちがいる。障害のある子がいるかもしれないし、LDやADHDの子もいるだろう。学ぶことはそれぞれの子に固有の権利であり、それは基本的に保障されたものである。かつて、日本が近代国家として出発したときは、国家有為の人材育成のための学びが最優先された（国民形成と社会的人材配分）。科学や技術を批判的に検討する思想は肩身がせまかった。今はそうではない。最初にふれたように、科学技術の負の面が非常に気になってきたからである。国家の枠をこえて、人類が生きのびられるかどうか、が問題になっている。国民という概念をこえて市民という概念は、政治的な枠組みではくくりきれない、地球規模のおおきなとらえ方になっている。

ドリルや反復練習はほどほどに、というのがわたしの言いたいことなのだが、ほどほどの中身について、である。銀林さんもある程度の基礎学力は必要だと言う。わたしの言う基本は銀林さんのそれとは必ずしも同じではないが、基礎の中身はどんなふうに、基本に左右されるか述べてみよう。

小学校の理科で電気の学習というと、回路が定番になっている。電池と豆電球をどうつなぐと、明るさがどうか、電池の保ちはどうかなどを理解させたいという考えからである。高校ではたっぷりと練習問題を解くところだ。抵抗やキャパシターがはいつて複雑になっている。大学入試では、大事どころである。しかし、この内容は、基礎なのだろうかと

わたしはおもうのである。これは電気というものがある、という前提で、その使い方を学ぶわけである。電気は、どうやって、何からつくるか、つくるときにどんなゴミが出るのか、ゴミは出ないのか、原子力発電の事故はふせげるか、放射能のゴミをどう始末できるか・できないか、という視点が今となつては、まっさきに大事な知だと思う。そう考えると、回路にそんなにこだわることはない。電気は欲すればいくらでもあるよ、電気を使って、便利で快適な社会を、というハードパスの立場ならべつだ。エネルギーとして、自然エネルギーが大事だと考えるソフトパスが「市民知」の立場である。そうすると、回路が解つても、さしたることではないと言つていいのではないか。

地球温暖化をどうふせぐかは非常な難問である。どうしても熱のことを学ばねばならない。そこでの基礎は、熱というものは劣化する、という熱の性質を理解することである。学びをすすめると、エントロピーの概念である。石油・石炭・天然ガス・ウランから電気をつくる時、いっぺん熱エネルギーにしてから電気に変換する。その時の変換効率はおよそ三分の一だ。とくに原子力には効率の向上を望むことができない。だから、特別のことでないかぎり、電気をつかつて暖房するのを避けるのが「市民知」である。

ブラジルのゴイアニア市の人たちが、放射能・放射線についての基礎的な知識をもつていたら悲劇はさけられたかもしれない。日本でも、1999年のJCO臨界事故のとき、市民たちが中性子というのを知っていたら、対応は変わっていたかもしれない。「市民知」とはどういう中身で、それをどうやって身につけていくのかが問われたのではないだろうか。

工業化をおしすすめ、大量生産・大量消費・大量廃棄をあたりまえのこととしてきたハードパスの時代の学びでの基礎と、これからの子どもたちにとっての学びの基礎は異なつて当然である。価値観の基本が変わつてきたのだから。以上が基礎と基本は分けて考えたいというわたしの言い分の一部である。

3. 受験学力をめぐる

「学力低下」の議論で、学力とは何かははっきりしない。学校で学ぶ対象とされている教科に関して学んで得たものを学力、としたとしよう。同じテスト問題を毎年きまつた学年でやらせてみれば、得点の比較はできる。東京大学工学部では、もう20余年、数学でそれをやってきた。結果を見ると、年を追つて学生の得点が下がつてきた。それを、大学当局は、学力が低下したと表現している。しかし、時代によつて小中高の教科書の中身は変わるのだから、いまの大学生は学力が低下したと表現するのは正しくない。学びの中身が変わつていくことをどう考えるかである。大学側がその学年で必要とみなす問題を解く力を学力というのなら、そのかぎりにおいて、学力低下を言うことはできる。大学側のその必要性が疑わしいとなれば、話はべつである。学力というよく使われる言葉はあいまいな概念というべきである。

世間でふつうに使われる学力という表現は、受験学力、受験知のことと言つていい。教員も保護者も、受験生本人も、ジャーナリズムも、産業界も、そして文科省もその意味で使っている。受験で合格できるかどうかだけが気にかかるということだろう。その気持ちはわからないではない。各種の国家試験も似たようなものだ。それに合格することが、社会で一定の評価をうけるわけだから。

受験でもとめられるのは、限られた時間のなかでひとつでも多く、正解をみちびく力で

ある。出題範囲はきまっているし、上級学校側が望むことは、およそ予想されるので、それに見合う訓練が可能である。つまり、問題の所在を考えるのではなく、問題を解く方法を身につけることが優先される。なぜそうなるかは二の次で、公式や事項の暗記やパターンを覚えることが能率的（時間節約的）である。そういう受験勉強をやって進学すると、受験がすんだら、おぼえたことはおおかた忘れてしまうことになりかねない。

小学校の算数で、台形の面積をもとめる公式が教科書からぬけおちた、といっておおさわぎした人たちがいた。わたしはそんな公式ははぶいていいとおもっている。対角線を一本ひけば二つの三角形になるのだから、三角形の公式が基礎であって、それがわかっているらば十分だとおもう。台形を見たとき、三角形が二つあるなど見破る力のほうが大事ではないか。公式をあてはめる人より、すこし時間がかかるかもしれないが。そうは言っても、受験勉強もわるいことばかりではない。いろいろな分野を万遍なく知って、一通りの知識を得ることはできるだろう。また、合格したいがために、耐えて努力をかさねる習慣が身につくこともあるだろう。

受験学力の高いひとがしばしば陥りやすい欠陥がある。問題は解けるものだ、という固定観念ができてしまいがちなことである。現実世界では、受験問題のように、一意的に解けることはむしろ稀れである。どこかを省略したり、無視したりして、当面の答えらしきものをみちびくのだ。あとになって、思いもしなかった局面から、さきの答えが誤っていたなどということは、いくらでもある。

一つ例をあげよう。核エネルギーの平和利用という話である。思想や哲学や歴史の異なるひとたちの手に核物質が渡ってしまい、核兵器にしたあげられる、いわゆる核の拡散を防ぐことができなかった。原子力発電所から出てくる使用済み燃料の安全な処分方法は、半世紀たって未だ見つかっていない。なんとかなるだろうと、幾多の秀才、天才とよばれる科学者たちは考えていた。核分裂しないウラン-238からプルトニウムを創り、核燃料を無限に増殖できると考えたのも、夢だったことがはっきりした。

こう考えてくると、学びと受験学力とは相容れないところがあるのではないかとおもわれる。学びの基本とは何かを問い詰めていくと、価値観を問題にしないわけにいかなくなる。近代化・現代化をおしすすめていくと、環境的に、資源的にゆきづまってしまうことがはっきりした。人類が生き延びることをもっとも大事なこととすると、人類だけではない、あらゆる生き物とのつながり・共生を大事にしないといけないとわかってくる。いかえると、生物多様性こそが保障されないと、この社会は持続できないということである。

学びの中身が時代によって変わってきたことを認識したい。受験学力はやはり、保守的な内容をもっている。制度や国家をこえて、困難を解決しなければというとき、新しい考え方が必要になる。それはどうやって得られるだろうか。自然界のありように学ぶことからヒントを得ることではないか、というのがわたしの考えである。しかし、にわかにならばそれを学ぶことは出来ないだろう。子どものころから、大自然に親しみ、失敗をふくめて経験を重ねることが必要だ。あまりにも人工的な生活環境で育つのは、自然界に学ぶ機会をうしなうことになる。都市化がすすむと、子どもたちは科学・技術が生み出した利便性を当たり前のことと見做しがちになる。したがって、学校で子どもたちがどう過ごすか、非常に大事なことになる。総合的な学習が、子どもたちの学びの原点ではないかという考えの一つはここから来る。小学校の低学年では、教科はその次ではないだろうか。能率的（時

間節約的)に知識を注入するというのが教科に分けて教える第一の目的である。しかし、それは避けたい。子ども時代をのびのびと自然界に親しみ、読書をたっぷりやって、好奇心おうせいな育ちをした高校生が悠々と難関の大学へ進学する例はすくなくない。ハウツー的な受験勉強のレベルをらくにこえていくのだが、さてそこで、学校や教員との関係はどうだったか。教員はとかく教えたがる。子どもたちを「国民知」へ導こうと養成されてきたという背景もあろう。教員としての腕がその眼で見られることあろう。子どもたちの学びを問うとき、教員のがわにも学びの基本とは何かが、問われている。次に述べることは、そのことに関わってである。

4. ソフトパスを求めて

いまの子どもたちが将来生きるだろう社会はハードパスではなく、ソフトパスの社会(37ページの付表参照)にしなければ、と考えている市民や教員がすくなくない(山口幸夫「第53次全国教研、理科分科会報告」、『教育評論』、アドバンテージサーバー、2004年5月号)。ソフトパスでなければ、社会は持続出来ないと考えられるからだ。先の章で、「国民知」ではなく「市民知」を育て合う場所としての学びの場、という提案がされた。そこで言う「市民知」のありかたとして大切なことは、新しい知にたいするやわらかな感性と姿勢、そして人びとのネットワークである。教条的な知はハードな知である。

岩手県の高校で化学を教えている高橋匡之さんは、ながいこと、自然科学の本質をできるだけ分かりやすく教えたいという目標のもとに、教材研究に没頭してきたという。ところが、日教組の第40次全国教研集会での共同研究者の次のような発言をきっかけに、すこしずつ考えが変わっていった。

「・・・中学校の理科の教科書の最後のところに、突然、『科学技術の進歩と人間生活』という章があらわれて、電力に支えられている現在の豊かで便利な社会を肯定する。しかし、はっきり言って、これからも電気を大量に作りつづける手立はない、と書いてある。科学ってすばらしい、実験は面白い、と教えておきながら、最後におれたちには未来がないんだ、と中学生はうけとるでしょう。その中学生にあなたがたは、どうやって理科を教えるんですか。いまの教育は、明治初期の工部大学校の路線をそのまま引き継いでいるんじゃないですか。教師は、現在の国が目指している教育や科学のあり方が基本的におかしいと考えたならば、教科書に書いてなくとも、教科書とはちがっていても、取り上げていく姿勢が大事なんじゃないでしょうか。・・・」

高橋さんが第53次全国教研で発表したレポート『教科通信「心象スケッチ」をつくって』は、理科分科会で、「このレポートに学ぶ」に選ばれた(高橋匡之「教科通信「心象スケッチ」をつくって」、『日本の教育』53集、アドバンテージサーバー、2004年)。

それは、宮沢賢治が大好きだった「過冷却の実験」を生徒たちの目の前でこなったあと、生徒たちから寄せられた感想文に先生の高橋さんが感動して、思いもしなかった化学の授業がくりひろげられていった報告である。受験校の「受験知」の世界にはまっていた生徒たちが、おなじ学校の先輩の宮沢賢治と目の前の高橋さんに触発され、賢治を読み、世界の広さに目が向き、さらに多くの本を読み、環境問題の深刻さに気がついていく。何のために、何を、どう学ぶべきなのかを自ら発見していくのである。化学の授業なので、

ダイオキシン、オゾン、フロン、バクテリアなどについて、教科書とはまったく異なる学びがおこなわれていく。

2年生の女生徒は、「ここ、たった200年の間に人間が起こしてきたあやまちはけっして修正できるものではない。(中略)ダイオキシンや放射性廃棄物などは、後始末できず、ただおいておくしか方法がない。次の世代を担う私たちが、視点を変えた勉強を積み重ね、社会の形態も環境のために整備して、一つ一つ努力していくことが大事だとおもう」と「心象スケッチ」(第23号、03年9月4日発行)に書いている。

生徒の感想文は教員だけではなく、皆にくばられて、だれでも読めるようになっているので、ほかの生徒が何を感じ、どんな考えを展開しているか知ることができる。そこには、生徒間の学びがある。教員も予期しなかった生徒の感想文で、新たな学びをする。見事な授業実践であり、学びだとおもう。

本章で述べたことは以下の5点にまとめられよう。

- (1) 学びの原点を、ひとが生きていくことにおきたい。
- (2) いままでそうやってきたから、世の中がそうなっているから、では生きられない時代になった。だから、日常的に判断する、しないが問われている。
- (3) 次の社会をどう展望するかで、学びの基本がきまり、基礎の中身がつくられる。
- (4) 「受験知・受験学力」ではなく、「国民知」でもなく、「市民知」の学びを創っていこう。
- (5) 「市民知」の中身はハードパスではなく、ソフトパスでありたい。

(注)

ソフトパスとハードパス

パスはpath, 道、方針、生き方のこと。

石炭・石油・天然ガス・ウランなどの地下の化石資源にエネルギー資源を頼り、大量生産・大量消費・大量廃棄をともなった豊かさ・便利さ・快適さを追いもとめる生き方をハードパスと呼ぶ。中央集権的で、エリートが評価され、能率(時間節約)を優先する。

これをひっくり返した生き方がソフトパスだ。エネルギーは自然エネルギーを基本とし、ほどほどをよしとする。時間短縮をとりたててもとめない。自然との共生を追求し、国家概念よりも市民概念を重要と考える。持続可能な社会を実現させようとするれば、ソフトパスしかない。初めて主張したのは、エイモリー・ロビンズ(米、物理学者)で、1970年代なかばである。

エントロピー (entropy)

19世紀中頃、蒸気機関の効率はどこまでいくかを研究する過程で見つけられた概念。熱は高温から低温に移動し、その逆は、他に変化を与えないかぎり、起こらないことをふまえて、熱の拡散の度合いを定量的にしめすのがエントロピーである。熱の劣化の度合いを表す量、エネルギーの裏の顔と言ってもよい。原子、分子などのミクロな物質の拡散現象も含めて言う。エントロピーは増大するというのが、科学の根本法則であるが、増大する速さには人間はかかわることができる。ライフスタイル、社会・経済政策による。

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、バイオスマス (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・土壤汚染	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2章 学びの論理と文化を生かせる教育を拓く

1. 「学び」の見直し

a. 人間は、学んで生きる存在

近頃の若者は、口で息をすると指摘されている。母乳を吸うとき口がふさがって鼻で息をすることを身に付けるのに、哺乳ビンでミルクを飲むことが多いと口を離して息ができません、鼻で息をすることを身に付けられないのだという。

重度「障害」児が通う養護学校で、流動食を流し込むことしかできない子に、食べたものを「飲み込む」ことを教えようと懸命だった教員がバナナを食べさせ、その子の様子から「飲み込めた」と喜んでいたのだが、翌日になって口が臭いので開けさせたら、口の中で前日のバナナが腐りかけていた、という事例がある。

人間は、生存にかかわる身体活動も、生後に学び取って身に付けるのだ。それは、歩くことでも変わりがない。江戸時代までの日本人は、歩いたり走ったりするとき、右手と右足、左手と左足を一緒に前に出していたといわれる(いわゆる“飛脚・忍者走り”が典型だが、手は大きく振ったわけではないようだ)。世界陸上の銅メダリストが練習に取り入れたことで知られた「なんば」という走り(歩き)方である。明治維新の後、時の政府はそれを、学校と軍隊を使ってヨーロッパ風に改めさせ、行進させた。今や「なんば」で歩いたり走ったりすれば笑いものにされる。それは「気を付け」の姿勢にも言える。

歩き方や立つ姿勢も文化なのだ。生きるためには、さまざまな分野の多様な文化を学んで身に付けなければならない。その文化が、質量とも大きくなり深まり広まって、日常的な生活の外側に分厚い領域を持つようになると、直接的な生活の中の学びだけでは追いつかなくなる。教える・教わる(教育)という社会的な必要が生じるのだ。昔からの生活様式を維持し続けたある民族の調査で、学ぶ・学び合うという行為と言葉はあっても、教える・教育という言葉がなかった、と伝えた民族学者の報告が思い浮かぶ。

近代科学文明の発展により、この文化の生活外領域はますます巨大になった。それにつれて、教育の果たす役割も大きくならざるを得なかった。しかし、生活的な学びの役割や意味がなくなったわけではない。どれほど巨大になろうとも、それを生み出し支える人間の生存的(生身のヒトとしての生命的・生活的)領域の学びは、文化的存在としての人間の土台をつくる、と考えるべきではないだろうか。それは、教育という文化的な営みを活用する基盤であるとも言えよう。学びの見直し、再発見を提起する由縁である。

この意味で言えば、「学びからの逃走」とは「生きることからの逃走」ということにもなる。多くの子どもたちはこの生き難い時代に、良くも悪くも学んで適応して生きている、と見ることができよう。ともかく学びから逃走はしていないわけだが、一方で「生きることからの逃走」に崩れていききざしもないとは言えないように思われる。そうだとすると、きわめて大きな問題であり、「生きることへの意欲としての学び」ということも考えねばならないのではないだろうか。

b. 生活(くらし・あそび・しごと)の中の多様な学び

子どもがペイブレードで遊んでいた。回すのも既成の道具だし、コマはいろんなパーツ

を装着した組み立て式。昔のベイゴマと決定的に違うのは、そこにある「学び」の契機の質と量だろう。ベイブレードには、遊び方のマニュアルを覚え、それを拡張・変形することしかない。ベイゴマのように、コマを回すヒモの長さや太さ、巻き方の工夫、コマそのものを強く改造するための工夫などはない。コマを平べったくしたり角を鋭く立てたりするために、竹の先に切れ込みを付け、そこに挟んでコンクリート面にこすったものだが、切れ込みの角度を小刀で調節しなければならなかった。遊びが豊かな学びをもたらした。それは、生活（あそび）の必要がいざなう学びである。しかし今、子どもたちの遊びをはじめとする生育環境は、いわば“ベイブレード状態”になってはいないだろうか。

乳幼児は、聴くことから言葉という文化に触れる。このときの周囲の姿勢は、生活的な語り掛けであって、言葉を教えるためのものではない。コミュニケーション(相互関係)である。それを受けて乳幼児は、言葉を使う文化を呼吸しているのだ。やがて、他者からの語り掛けに反応するようになり少しずつおうむ返しに言葉を発するようになる。この過程は、語りかける人と言葉へのかかわりを持つことであり、言語的な生育環境の中での学びのはたらきと言えよう。この生育環境は、少なくとも“ベイブレード状態”になってはいないと思われるが、教育型のコミュニケーションへの傾向も心配される。乳幼児への早期教育の考え方の広がりや、テレビでの一方交通型の視聴の増加などがあるからだ。

相互関係の中で「聴く」というのは学びの基礎的な行為であり、五感のはたらきも同様だ。五感をフルにはたらかせてこそ、生活（くらし・あそび・しごと）の中の学びは豊かになる。学びの契機にあふれていても、五感がはたらかないと豊かに学ぶことなどできない。

しかし子どもたちは、生育環境がさまざまな問題を抱える中で、どれほど豊かな学びの結果を携えて、教育の場にやってくるのか。たくさんの生活経験的な知識・技能を持ち、言葉を話し、ものを数えられる。その土台があつてこそ、教育というはたらきかけが可能になるのではないか。

c. 「教えない」ものごとから「教えられる」学び——(感性的教育)

「六根清浄」というときの六根は「眼耳鼻舌身意」で認識のよりどころとされるが、前の5つが感覚（五感）で、「意」が知覚にあたる。仏教は、感覚と知覚を一続きの認識のはたらきととらえている。感覚と切り離して知覚だけが発展したりはしないし、その逆もないということだ。五感で学ぶというときも、五感で感得したものを知覚と結んで認識を形成する。また、知覚は五感をくぐることで深まり、実感される。

「『一期一会』を生かした友達」という投書があつた（朝日01年3月1日）。同じ人の体験談と意見を5年前に二人の友人と一緒に聞き、一人は大きく人生を変え、投書の主は「私はドキッとした。彼女と同じ人に会い、同じ話を聞いていたのに、何も感じなかった。『一期一会』には、出会いを自分でプラスにする力が必要なのだろう。……これからは、しっかりアンテナを張り、私の『一期一会』を逃さないように生きていきたい」と述べている。ここには、感じる力、よみとる（聴く・見る）力、それを自分に問い掛け考える力・判断して自分の意として取り入れる力が、つまり感覚と知覚の力が総合されている。これが「学びとる力」だと言える。

この過程では、自分とかかわりのあるものとしての他者(世界)が見えてくる。それが、「学んでいる」ということだろう。世界における自分の位置(状況)を知るとともに、自分

のいる世界のありよう(状況)知るということでもある。こうして獲得していく知を「市民知」と考えたい。

学びとる力がよくはたらいた人は、教えようとしたわけではない談論から人生を変えるほどのことを学び取ったわけだ。「教えようとはしないもの」から多くのことを学ぶというのは、珍しいことではない。海山川や天空などの自然現象、動物や植物の姿、文化遺産のたたずまい、何かの雰囲気、人の態度や表情や言葉遣いなどなど。死者との対話を挙げてもいいかもしれない。科学的な法則の多くも、科学者が感じ取りよみとったことを、意(知覚)で問い、科学的認識として掴み取って表現したもの、と言えるだろう。

このように、教えないものごとに教えられて学ぶこと、つまり教えないものごとによる「教育」的なはたらきがあり、これが生活的な経験(生活経験的な知識)を豊かにしてくれる。このような「教育」的なはたらきと、そのはたらきを意図的に活用する教育的活動とを合わせて、「感性的な教育」と呼んでみたい。

今、子どもたちの生活の質が薄く浅くなり、自然体験、生活や社会の経験の不足が指摘されているとき、「感性的な教育」の意味はもっと見直されていいだろう。しかも、これまでは生活領域に任せてよかったものが、教育的に保障しなければならない社会状況になってきているとも言える。感覚が育つには、社会や文化や自然などのかかわりあい・ふれあいの体験は欠かせない。働き懸命に生きる大人との出会いも、そうだ。総合学習(総合的な学習)が求められる理由の一つでもあろう。

総合学習は、仕事も含む生活的な社会・文化・自然などの体験の機会を教育的に保障するとともに、その体験をとおして感覚(六根)を育て、そこで得た感覚的・経験的な知を理論的・理性的な知につないでいく役割を期待されている、と考えたい。だから、総合学習は教育としての活動なのだ。総合教育を総合学習と言い換えて済むわけではないのだ。

d. 「学び」をどうとらえるか

「教師の仕事は、子どもたちが深く学ぶことができるように援助することであり、学ぶということは、ただ書かれていることや教えられたことを確認し、覚えるだけでなく、その意味を追求し、自分にとってのたしかな理解を形成していくことだとすれば、教師を目指して大学に入学してきた学生たちは、それまでにどれだけ、その仕事につながる学び方を経験してきたといえるだろうか。正直なところ、自分で学ぶという経験を、学生のほとんどがもっていないといってよいであろう」。

教育学の武田忠・宮城教育大学教授は書いている(『学ぶ力をうばう教育——考えない学生がなぜ生まれるのか』(新曜社, 1998)。さらに国語教育について、「文章を読んでわかるということは、その文章に何が書かれているかを『確認』することであって、その確認された内容を、さらに読み手が自分の知識とつなぎ合わせて、自分の納得できる『意味』を構成し、把握していくことであるとは考えていない」現状を指摘し、「学ぶということは、単に知的な意味での理解とか納得という問題を越えて、学生たちがどう生きるかという、より根源的な問題に深くかかわっていることを痛感させられる」とも述べている。

教育大学の学生について述べているのだが、語られているのは「大学に入るまでの」教育である。大学に来るまでに「学ぶ力をうばわれている」学生が少なくないという指摘だ、と受け止める必要があるだろう。多くの学生が、「どう学ぶかは、どう生きるかだ」と言える

ような「学び」を経験していない、ということと考えれば重い指摘だ。そしてこの指摘は、私（長谷川）が、大学・短大生たちとのかかわりの中で感じてきたこととも重なる。

「批判するなんて気持ち悪い」「これまで、“批判すること”はしてはいけないことだった」と言い、「疑問を持つなんてよくないこと」と問題点を問うことと猜疑心を一緒にする。学生の意見を紹介するときに「間違っただけには、先生がバツを付けてください」と求める。「正解」を教員から与えられるのに慣れきった姿勢だろう。そして、周りと違うことを恐れて、発言しない。「周りとは違う」ことに、批判や疑問も含まれ、意見を言うことも入る。一つの「正解」がありそうなことなら、発言できるとも言う。

人間は、学びながら自己を形成し修正し続ける。その学びの対象に、きわめて重要なものとして教育があり、優れた教育と出合う（師と出会う）ことは学びを豊かにする極めて重要な条件である。学ぶ者の側から言えば、学びを豊かにするためにこそ教育・師があるはずなのだ。しかし、教育・師からだけ学んでいるわけでもないし、学校教育が別格であるわけでもない。「門前の小僧、習わぬ経を読む」の云いもあるように、である。自らが学ぶべきもの（「教えないけど教えてくれる」ものから教育や師まで）を探し求め、気づくことが学びの原点ではないだろうか。

しかし、学校で「教えられる」過程で「学ぶ力をうばわれて」いくとすれば、つまりたくさんの知識・技術と交換で学ぶ力を「支払って」いるのだとすれば、それは学びと教えるの不幸な関係といわざるを得ない。やはり幸福な関係を考えてみたいと願う。そのとき、学校で「学ぶ」とは、「教えられたこと」の向こう側に学ぶ者が何を発見するか（気づくか）、でなくてはいけないのではないだろうか。教育を（師を）越える、ということでもある。「子どもたちが教師である自分を乗り越えていってくれた」と嬉しそうに語る教員は少なくなかったはずである。

教育の向こうに何かを発見するとは、たとえば「 $1+1=2$ 」ができる（わかる）ようになることの向こうに、「なぜ $1+1$ は2なの？」「ほんとに何もかも $1+1$ は2なの？」「いろんな1があるけど、どれがほんとの1なの？」と問い、それなりの「答え」を探し出し、思いつくプロセスを持つことである。それでこそ、はじめて「学び」が成り立ったといえるのではないか。疑問や批判、問いかけを、教える側にぶつけるということでもある。

若者の「就職能力(エンプロイアビリティ)」に関する厚生労働省の実態調査がある(04・4・11、東京新聞)。それによると、企業が採用時に重視する能力の上位5つは、コミュニケーション、基礎学力、責任感、積極性・外向性、資格取得。若者の能力への評価が悪い(不満である)のは、資格取得と問題発見力が40%強、プレゼンテーション能力と情報収集力とビジネスマナーが40%弱、コミュニケーション能力、行動力・実行力、向上心・探究心、職業意識・勤労観、ストレス耐性が30%台半ば、と続いている。基礎学力(その具体的内容は不明)への不満は、積極性・外向性、責任感について30%強である。能力と採用可能性の関連では、コミュニケーション能力とプレゼンテーション能力を併せた「コミュニケーション能力」と、責任感、職業意識・勤労観、向上心・探究心を併せた「職業人意識」が高いポイントを示している。

ところで、コミュニケーション能力には、問題発見力や情報収集力はもちろんのこと、向上心・探究心、行動力・実行力、積極性・外向性も欠かせない。その上でプレゼンテーションも可能になるはずだ。こう考えると、コミュニケーション能力が群を抜いて求めら

れ、かつ欠けている、と見られていることになる。そして、コミュニケーションにかかわる諸能力は、「総合的な学習の時間」の導入の際に挙げられた「学力」でもあった。さらには、人や社会・自然事象など他者との「関係力」(関係をつくり、見直し、組み替え、切る能力)と不可分なことが見えてくる。しかも調査には項目として出ていないが、疑問を持ち批判し問う力が必要なことも明らかだろう。

つまり、しっかりコミュニケーションすることは、しっかり学ぶことではないか。だとすれば、学校の教育が「コミュニケーション」——相互交通としてのコミュニケーションであり、「問い・応える」のはコミュニケーションの根幹である——を実現できているかが問われることになるだろう。これらは、教育総研の学校改革研究委員会報告(『つながり、つなぐ学校へ——育ちあう地域とともに』・『教育総研年報2000』所収)や、「学校システムをめぐる人と人との関係論」研究委員会報告(『学校のパラダイム転換を求めて——統制的関係から共居へ』・『教育総研年報2001』所収)が言及していることである。

2. 「学び」と「教え」の相互関係としての教育

a. 教員の学びの質が子どもの学びに大きく影響する

当然のことながら、教育をおこなう教員が自らは学ばずに、子どもたちが学校で豊かな学びを体験することはできない。しかし、自ら学ぼうとする子がむしろ授業を阻害する存在とされかねない状況が、学校の中に少なからずあることを忘れてはなるまい。自ら深く学ぼうとしない教員は、用意された「正解」をきっちりと子どもたちに渡すことが教育だと思い込み、批判や疑問や正答と異なる意見などの表明は授業の進行の邪魔になると思ってしまうがちだからだ。

憲法・教育基本法の本質・理念による教育は、国家の国民統治・教育の機関(道具)であった戦前の学校のあり方を否定した。国家目的のためではなく、「個人の尊厳を重んじ」「人格の完成をめざし」て、「民主的で文化的な国家の建設」と「世界の平和と人類の福祉に貢献」を担える「主権」者の育成を担う教育であることを約束している。個人の自己形成をとおして、「主権」の主体となりうる個人(市民社会の担い手としてのパーソン)が育つのに役立つ教育である。このように「主権」をとらえると、「私が私である」こと、および「私が私である」人たちが相互の関係の実現が、教育の基底に据えられるのは当然の要請である。

それゆえに、国家や制度に従属せずに「教育をつかさどる」(学校教育法)ことを、教員は求められるのだ。この役割を、自ら学ぶことなしに果たせるだろうか。「教うるは学ぶの半ば」と古人も云っている。

教育基本法の「改正」を提言した中央教育審議会答申(03年3月20日)は「教員」の項で、「子どもが自ら学習に取り組む主体的な存在として尊重され」るように配慮されなければならないと述べながら、“YES・BUT”の文法で後段では、子どもに「規律を守り、真摯に学習に取り組む」態度を身に付けさせろと書いている。しかし、教員自身が「自ら学習に取り組む主体的な存在」でなければ、学校と教員の指導に「服従する態度」しか育てられないだろう。「(与えられた)規律を守り、真摯に(教えられたことを丸飲みする)学習に取り組む」態度ばかりを身につけるのだ。

教育とは本来、学ぶ者と教える者との相互関係なのだ。だから、教員の自主的な研修(主体的な学び)は、教員のしごとの根幹をなす、と考える必要がある。

b. 「学問の場」としての学校教育——(理性的教育)

学校教育は小学校1年生であっても、「学問をおこなう場」であると考えられるべきではないか。「学問をする」とは、文字通り「問うて学ぶ」ことであり、より広い世界(知)につながり自らの問いを深めることである。それは、生活の中で獲得した知識を、より広い世界につながり、論理的で普遍的で体系的な概念の知にいざなう場だからである。

つまり学校は、抽象的・論理的・理性的な学びの場ということだ。学校の教育は「理性の教育」が基本となる。学校の文化が「読み・書き」の文化であるのも、それゆえだろう。しかし、学校の実際は、とかく「理性の教育」ばかりになりすぎているのではないか、ということも指摘しておきたい。

たとえば、指折り数えて「 $1 + 1 = 2$ 」と答えるだけならば、多くの子どもは、必ずしも学校で算数・数学を学ばなくても、日常的な生活経験の場でおのずと習得していくのではないだろうか。たとえば、私たちが「 $1 + 1 = 2$ 」を「不動の真理」と思い込んでいるのは10進法を自明の前提として受け入れているからだが、子どもはしばしば2進法や5進法で数を数えることを好むとも言われている。「 $1 + 1 = 10$ 」(2進法)などという数式に接して仰天してしまうのは、10進法を相対化できない、つまり頭の固い大人たちのほうなのかもしれない。一見初歩的な間違いや躓きをとおして、子どもたちは学問の成り立ちそのものとかかわる、さまざまな興味深い問題を私たちに提起しているのである。

生活の中の(具象としての)「1」や「 $1 + 1$ 」とは違って、算数・数学の中での「1」や「 $1 + 1$ 」は数(すう)の体系の中での単位や操作(概念・観念)なのだから、そのことを意識して方法的に前者から後者に移行していく(つないでいく)ことが必要になるだろう。位取りの理解が不十分なために、2桁以上の足し算や引き算で躓く生徒が多いのは周知のとおりである。「0」とは「何もないこと」なのではなくて、「入れ物があって、その中身が何もない」ことなのだという、1つの入れ物の中身が一定数に達したら次の入れ物に移すという数のシステムをしっかりとつかむことは、その後の学習の重要な基礎となるだろう。ソロバンの計算で、1の位が $9 + 1$ になると、その位の珠を払って(空にして)、左隣の位の1の珠を1つ上げることをイメージすれば分かるだろう。

生活の中の具象を、体系的な記号や概念の世界に「翻訳」することは、学習が進んだ段階ではじめておこなわれることなのではなくて、いろいろな段階で、多様なかたちをとって、おこなわれていくべきものだろう。たとえば教員には、「1」とは何か、なぜ「 $1 + 1 = 2$ 」なのか、説明してみしてほしい。実はこの答えは高度な概念であり、このことを「教え」てこそ(すぐに分からなくても、違う世界があることに気づき関心を持つだけでも意味がある)、教育なのではないだろうか。

ジョン・ホルトの『なぜ、子どもは失敗するのか』(邦訳名『教室のカルテ』)に、こんなエピソードが記されている。考え深い子どもが、 $6 \div 1/2$ という問題を与えられて、3と答えたという話である。ホルトの文章をそのまま引用しよう。

「私の間違った言葉遣いが、彼女たちの誤解を強めることになってしまった。『割る』という言葉で、私たちはたいていの人びとと同様に、数学的な意味とは矛盾するような意味でよく使ってしまう。『パイを4つに分けなさい』といわれれば、われわれは誰でも実際にパイの中心から直角に交差する二本の切れ目を見つけようとする。『直線を2

つに分けなさい』といわれれば、それはその直線の中点を見つけることを意味する。したがって、何かを半分に割るということと、それを2つに分けるということは、日常的な意味では矛盾していないのである。こうした理由から、二人の女の子が、「6を1/2で割る」ということを『6を半分に分けること、つまり2つの部分に分ける』ことだと考えても、当たり前だったわけである。

一人のよくできる男の子が、はからずも二人の女の子の混乱を大きくした。授業のはじめに、彼は“問題は6の中にいくつ1/2があるかということだ”と説明し、黒板にすばらしい図を書いて、答えが12であることを示していた。だが次に、彼は多くの大人たちでもよく陥る間違いをしでかした。『12個の、何を求めればよいのかな?』と、彼はいった。すこし考えてから、彼は答えた。『12の半分だ』。それで黒板に12/2と書いた。彼は、すぐ間違いに気づき、それを訂正したが、例の二人の女の子にとっては、遅すぎた(渡部光・佐藤郡衛訳『教室のカルテ』新泉社、1979年、ただし訳文は一部を変えてある)

たいていの場合、子どもたちは「分数の割り算はヒックリカエシテ掛ける」と操作だけを棒暗記して、そのとおりに計算するから、この種の間違いは犯さない。「割る」とか「掛ける」ということがどういうことかも考えずに、言われたとおりのことをすれば、とりあえず正答を出すことはできるのである。

「割り算」には、包含除の考え方と分割除の考え方があるが、男の子は包含除の考え方を適用し、6の中には1/2が12個含まれていると、正しい答えを出す。これは比較的、考えやすいやり方だ。女の子たちは(そして後段では男の子も)同じ割り算を分割除の考え方でやろうとするが、そのときに口語(生活語)としての「割る」と算数の「割る」を不用意に混同したために、誤りに陥ったというわけである。分割除は、入れ物がいくつかあるときの、その入れ物1あたりの数量を、問題にしている。入れ物の半分に「1/2」が6個あるならば、1あたりは12個になるはずである。分数で割る割り算ではあっても、問われているのは、1あたりの数なのだ。計算の操作を覚えるだけでなく、「割る」ということの意味を具体的に考えていくと、算数の世界の奥行きに深さに出あう。「ヒックリカエシテ掛ける」という分数の割り算の計算技法の向こうに、多くの考え方や条件、本質や定義が隠れている、ということだ。

分数で割るとき「ヒックリカエシテ掛ける」と正答が出せる。この計算技法は、ともかく子どもが獲得した知識である。だとすれば、「それじゃあダメだよ」と否定せずに、まずその知識を肯定し、「よく計算したね。じゃあ、ほんとに正解か、確かめようよ」と投げ掛けてみてはどうだろうか。分かっている者が分かっている立場から、分かっている子どもに真理や本質を「教えてやる」のではなく、子どもが分かっているところまで教える側が出かけていくことが必要なのではないだろうか。じつは子どもとの接点で苦心し工夫してきた多くの教育関係者が、こうした努力をしてきたのに違いない。ただ、国民知と国民道徳を教え与え、国家に役立つ国民づくりを担う装置としての近代学校教育制度は、戦前はもとより戦後もなお、その努力にとってのカベになってきたと言えよう。

なぜ正答が出せるのかを確かめることで、割り算や分数や「1」の意味、たとえば割り算が「1あたりの数」を求めることだということ、分数の分子と分母が同じ数になると(1/3なら3/3、1/5なら5/5が)1であること、それは3進法、5進法を示していること、などに

気づく。だとすれば、 $1/10$ (10進法)・ $1/2$ (コンピューターの2進法)・ $1/60$ や $1/12$ (時計の読み方)の意味も分かるだろう。技法で正答を得て分かったつもりの子は計算の上滑りで終わって大損をし、正答を出せない子は分からないままで終わり、ともにその学びは躓いていることになるのだ。

文字の学習においても、同じことが言えるだろう。漢字の1字1字には、古代の中国人の暮らしと文化の伝統、その自然観や人間観が、いきいきと映し出されている。個々の漢字をばらばらに覚えるのではなく、音記号と意味記号、そして両者の組み合わせとして漢字をとらえ(古代文字がたいへん参考になる)、それぞれの文字の成り立ちと意味、その象形的な美しさを堪能しながら漢字を学ぶときに、しばしば単調な「課業」になりがちな漢字学習は、単なる反復訓練にとどまらないゆたかな学びとなるだろう。

このとき、古代中国の人びとのくらしの文化と伝統は、子どもたちが生活の中の体験で感じ取ってきた「言葉(言語)は、物事を音と意味との組み合わせで表しているらしい(つまり表象している)」という理解と共鳴するのだ。この理解は、子どもたちの「聴く・話す・対話する」という生活体験を基盤にして獲得されるものだと言えるだろう。

※この項は、里見委員との共同執筆。

c. 「正解」を覚えこませる「学力保障」政策

今、全国的に「学力保障」という政策が進められている。「学力向上」とも言われる。しかし、現実を見ると「学力工場」の感がある。教員が教えた「正解」を子どもたちが「受け入れた」ときに、学力は達成されたことになる。教えたことが「できた」ことが「学力の保障」となり、教員は「仕事をした」ことになり、学校は「成果を上げた」ことになる。そのために、ドリルや書き取り、「百マス計算」などが増えている。子どもの人間としての総合的な成長を願う教職員には、大きな矛盾を抱え込ませる政策だろう。この政策では、教員にもっぱら「指導力」が求められるが、肝心なのはコミュニケーション力(人間関係力、聴く力に基づいた授業力)なのではないだろうか。

たとえば、「 $(2+3) \times 2$ 」と「 $2+3 \times 2$ 」とに異なる答えを出せて、分数で割る計算で「ヒックリカエシテ掛ける」で答えられれば「分かった」ことになるのか。これは、知をスキル(計算技法)に貶めたことになるのではないか。肝心なのは、その意味を問うことである。たとえ答えにたどり着けなくとも、「問う」こと自体に価値がある。それが「学ぶ」ということだ。指折り数える「1」(カズ)と算数・数学の「1」(スウ)とは違うのだ、と気づくことに意味があるのだ。自らの問いを持ち、自問自答し、スジ道や条件を考え、本質に近づこうとする営みが「学び」であり、それに取り組む力が「学ぶ力」(学びとる力)、ほんとうの「学力」だと考えたい。

学力保障では、「基礎基本」をしっかりと教えねばならない、それを身に付けてこそきちんと学ぶことができる、とよく言われる。その代表が「読み・書き・算」である。しかし、たとえば「読み・書き」においても、子どもたちはまず、たっぷりと「聴く」体験をもって言語の文化と出合い、話すことができるようになり、やがて対話をこなすという、生活の中の体験を積み重ねて言語文化や文字への関心を育て、それで「読み・書き」を学ぶことへの欲求をはぐくむ。この過程を大切にしない「確かな学力」は、読み・書き・算を知的技法に貶めてしまう。

聴く力・話す力・対話する力を基礎基本にすえて学習活動に取り組んでいる小学校があ

る。「感性豊かな児童をめざして～自ら学び、共にひびき合える子どもの育成」のテーマに取り組む神奈川県小田原市のT小学校だ。「国語と算数を窓口にして、『共に学びつくりあげる授業』『基礎・基本の定着』をめざして取り組みを始めた。ひびき合える子とは、『自己決定力』・『自己責任力』・『自己内省力』・『かかわり合う力』の4つの力をそなえた子であると捉え、具体的な場面を通してこの4つの力を育てていく。基礎基本の部分では、①『言葉の教育』の充実・スピーチ活動の充実、②「聴く」ことを大切に学習活動、③ステップタイムの充実を実践することである」と報告している(神奈川県西湘地区教組第53次教研集会)。

学校の文化は「読み書き」を基本・本質としている。いわば「聴く・話す・対話する」は暗黙の前提であり、それは生活の中で当たり前準備されていることになっている。しかし、この前提は今、自明のことではなくなっているというべきだろう。

新聞記者は一般的に、書いて伝える仕事だと思われている。しかし「書いて伝える」のは三角形の頂点の一部に過ぎない。仕事のほとんどは、「よみとる」作業を積み重ねて知りたいことに近づいていくための「取材」なのだ。「よみとる」とは、感じる・聴く・視ることプラス読むこと(裏をよむ、行間をよむ、データをよむ、文意をよむ、を含めて)で成り立つが、その基本は感じる・聴く・視るだといえる。取材の対象は、すでに文章になったテキストではなく(記者クラブの発表ものはそうなりがちという問題があるが)、言語化(文字化)されていない生活・社会・文化・人間・自然の現象なのだ。また取材するには、「何を」(何がどうあって、なぜそうなのか)という問いと、なぜそれを取材するのかという問いが、まずなければならない。この問いなしには、取材は始まらないのだ。そういう意味で、取材は学びと相似的であり、報道は教育と相似的だ、と言えるかもしれない。

もう一点、子どもの作文について考えてみたい。子どもたちの作文は、いきなり書き言葉で書く文章から始まるだろうか。おそらく、まず話し言葉の文字化から始まるのではないか。「先生、あのね」というように。書き言葉による文化は、子どもたちが新しく出会う文化なのだ。対話や会話から、書き言葉という新しい文化へとつながる、いわば渡し舟となるのが「話し言葉の文字化」なのではないか。こう考えれば、「聴く・話す・対話する」という力は、作文の基礎基本と言えるだろう。本の読み聞かせは、この2つの文化を橋渡ししていると言えるだろう。また本の音読も、声に出す(音声化する)ことで書き言葉と話し言葉とをつないでいる、と考えていいのではなかろうか。

d. 生活知と学問知をつなぐ教育のはたらき——(悟性的教育)

先に、生活の中の経験知と普遍的・概念的な知をつなぐ、広い知の世界にいざなう、ということを行った。指折り数えるカズ(具体的な知)としての「1」と、概念(抽象的な知)としてのスウの「1」の間を渡することは、それほど簡単なことではないはずだ。教育は、具体と抽象の間の河を渡る(往き来する)のを援ける仕事ではないか。そのためには、子どもたちが獲得した生活的な知を尊重し、大切に扱うことが求められよう。教員がまず、子どもが立っている「具体の岸边」に立つことから始まるのかもしれない。

河を渡るとき舟となるのは、感覚的に受け止めた内容を、整理しまとめる力(悟性)だろう。これを「編集力」になぞらえてみてもいい。取材する(感覚・知覚で素材を探し・集める)——取材したデータをバラバラにする(分節化・既成の関係や意味や概念を壊してみる)——新しい関係の発見(意味を取り出す・新しい組み合わせ)——並べ替え(切り張りす

る・スジ立てる)——表現。編集プロセス(編集的な認識活動)の大雑把な流れである。

このプロセスは、武田忠さんが国語教科書の読解を通して述べる、文を読んで自分で問いを立てる——自分の持っている「知識辞典」と引き合わせる——自分なりに解釈や意味構成をする——何が・どのように・なぜ真実なのかを自分で確かめる——自分なりに受け止めた意見を述べる、という学びの流れとそれほど違わない。

こうした流れが子どもの学習活動の中にどうつくり出されていくか。それが、河を渡るのを援けることであり、「悟性の教育」と言ってみたい教員の活動である。「悟性」とは、感覚的に受け止めた内容を整理し、まとめるはたらきと能力を指す。

e. 学び方を学ぶ——知りたいことを見つけ、それに自ら近づく力

生活領域では、学びからの逃走などたぶんだらう。子どもたちは自分がおかれた生活・生育環境や社会状況の中で、さまざまな物事を日々、食欲に学んで生きている。「多欲」が子どもたちの成長のエネルギーなのだ。流行をむさぼり、パソコンを使いこなし、携帯電話で新しい文化をつくり出したりもする。一方でさまざまな情報を無批判に受け入れ、物言わぬ態度も身につける。悪知恵も犯罪のテクニックも、裏道や抜け道も習得する。親たちの多くは、子どもが仕入れてきた「とんでもない」ことに驚いたり振り回されたりした経験があるに違いない。「学ぶ」という行為は、大人が許容すること、正しく好ましく善いことだけを獲得するわけではないのだ。学びを美化してしまってはならないだろう。

しかし学びは、生活経験などをとおして、学んだことを相対化したり判断したりする材料や基準なども学び、自らの中にその力をつくり出す。選択力や判断力がないと、せっかくの学ぶ力、学んだことが生かされないし、悪くすれば命を失ったりもしかねないこともあり得る。学びの選択力や判断力は、今「正しい」ことを壊したり、今「好ましくない」ことを取り立てたりすることもできる。そのはたらきによっては、悪い歴史に学んで変革することも、繰り返してしまうことも起こる。しかし、このような選択や判断の力は、正しく好ましく善いことだけを学んでいては、おそらく身に付かないだろう。

学校教育は常に、教育制度が正しく好ましく善いと判断することばかりを学ばせようとしてきたのではないか。その典型は、文部科学省編集の“国民道徳教本”ともいべき『心のノート』といえよう。でも、学びをコントロールしきることなどできない。できるのは、学びを教育の鋳型にはめて制約することであり、そうしてきたのが「学ぶ力をうばう」教育だったのではないだろうか。

為すべきことは、学び方を身に付けるように援助することだ。自らの問いを持ち、批判や疑問を持って自問自答し、スジ道や条件を考え、自分の意見をつむいで判断し選択し、本質に近づこうとするような学び方であり学びとる力である。

詩人の石垣りんさんは、私(長谷川)との電話での会話の中で「独学力」(注)という言葉が使われたことがある。正確な記録はしていないが、《私は小学校しか出ていない。(進学できなかったわけではないが)学校で独学力を付けてもらっていたので、さらに学校で教えてもらわなくてもよい、と考えたから》という趣旨だった。これまで述べてきた言葉を使えば、学ぶ力であり、ゆたかな取材・編集力または取材・編集の対象とかかわる力と言ってみたい。石垣さんが話された言葉としてステキに響き、印象に残った。「精神の在り場所も／ハタから表札をかけられてはならない／石垣りん／それでよい。」(『石垣りん詩集 表札など』童話屋 「表札」より)と表明した石垣さんの芯(基本)に、それがあるよ

うな気がしたからだ。

会話の中で感じたのは、この「独学力」は学校から与えられたものではなく、学校という場で石垣さんが自ら学び取った力だ、ということだ。読み・書き・算ということも含めて、「学び方を学び取った」と受け止めたかった。「読み・書き・算」などの教えてもらった知識を“部品”として、「学び方」という自分の“車”をつくり上げたのだ。読み・書き・算の力も、教えられ与えられて覚えてだけの(つまり“部品”として利用できない)ものなら、それを自ら学び取る力に組み替えるには、大変な自覚と苦労を要するに違いない。想像すれば、石垣さんは文字の読み・書きを獲得することで学びの視界(視点・視野・視角)が広がっていくことに、わくわくしておられたのではないか。

石垣さんはおそらく、教えられたことをも自ら学び取ったからこそ学び方をも獲得し、「独学力を付けてもらった」と言えたのだろう。「自ら学ぶ」中でこそ学び方は身に付き、自ら学べる存在として成長できるのだ。「独学力」という言葉は、「自分の足で歩いていける力」と言ったほうが、石垣さんのお気持ちに沿うかもしれない。

「(独学力を)付けてもらった」とおっしゃることができるのは、学校の教育の在りようが「学び取らせてくれる」ものだったからでもあったのではないだろうか。教育は、学ぶ者に「学び取られる」ことによって、よりよく機能し活かされるのだ。石垣さんは小学校のときの担任について、できない子をおいてけぼりにせず、懇切に教え、読み・書きのたのしさを教えてくれた、と語っている。また、つづり方に熱心で、4年生が書いた「人間が悲しい」「(どこを歩くことができたとしても)自分の中を歩くことはできない」みたいな作文を認め、ほめてくれて、石垣さんは「芽を挫くようなことはなかった」と述べている。この教員は、自分が教えたことを超えた「向こう」に、子ども自身の「歩み」を見ていたのではないか、と思えてならない。

「教えられ、正答を与えられる」のを待つ教育の下では、学びも学ぶ力も衰えざるを得ない。なぜなら、「教えられ方」が身についていってしまうからだ。撒かれるエサに口を開けて集まる池のコイのように、唯一の正解を与えられるのを待って口を開けている姿勢・体質になってしまうということである。子どもたちが今、学びから逃走しているというより、「教えられ上手の学び下手」に陥っているのであり、逃走しているとすれば教育指導が優位の「学校の学び」からだろう。「学びて思わざれば則ち罔し」に陥らせている、と言ってもいいかもしれない。身に染み付いた「教えられる」型を(つまり「教えられている自分」という物語を)壊して、自分なりの学び方をつくるのが大事なのだ。その人の学び方はその人の生き方でもある、と思われるからである。自分の学び方を持つことが、「市民知」を形成していくこと、とも言えるだろう。

石垣さんは、問題を解くより答えの丸暗記をさせることや○×式のテストなどに関して、「自分をとおさないことが多くなってきたのではないのでしょうか」と懸念を語る。「自分をとおす」とは、「問う」ことであると思う。自分の外側にあること(真理とされる知識など)を教えられ、問うて学んで自分の内側に自分なりの「答え」を紡ぎ、さらに問うて学んでそれを修正していくことだ。武田忠さんはこれを、「『学ぶ』という営みは、最初は『真実の外在性』から出発するほかないとしても、そこで終わるのではなく、それをいかに自分自身の学び方を通して『内在化』していくことができるか」と言う(前掲書に詳述)。こういうプロセスは、ドリル学習や受験学力養成型の教育では実現できないことである。

(注) 石垣さんは、「独学力」と言ったかどうか「憶えていない」とおっしゃっている。推敲を経ない

電話での会話中のご発言だったからだが、これを書くことを許してくださった。お礼を申し上げます。石垣さんは「私がささやかに生きていくための力になった」ことを言いたかった、と話しておられる。

3. 「学び」を生かす教育の役割

a. 論理的な知に限定されない認識活動の広がり

主体的に活発に学んでいる、ということは、認識活動が活発にはたらいているということだ。認識とは頭の中のはたらき（頭脳活動）だから、知識的（論理的・観念的）活動ととらえがちだが、感性的・表象的な認識もきわめて重要なはたらきである。学ぶとか認識という活動は、感覚とかイメージとかによっても活発におこなわれる。

一般の授業は、とかく知識的活動としておこなわれがちだと思う。感覚やイメージは、サブ的に利用されているかもしれない。しかし、概念をイメージや感覚に具体化し噛み砕いていたり、感覚的受け止めや表象的理解を抽象化し論理化し法則化して大ままとめしたりする、いわば往復活動が活発なときに、認識活動（頭のはたらき）が活発なのだ。知識的活動の中で動き回っているとリアリティーはない。感覚的活動の中で這い回っていると説得力がない。この二つを、どう行き来するかが大切、ということである。

豊かな成果を実現している総合学習は、このような活発な認識活動がおこなわれ、豊かな学びを作り出している、といえる。一般の授業でも、子どもたちの生活的な知識や経験を大切に扱うことで、活発な認識活動を作り出せるのではないか。活発な認識活動をしているということは、頭脳がフルにはたらいているということである。教えられたことを丸飲みするような教育では、このような認識（頭脳）活動は促せない。ドリルを頭脳の筋力運動にたとえれば、活発な認識活動は頭脳の柔軟運動と言ってみてもいいのではないか。

b. 教育のはたらきと課題

学びを強調することは、教育を軽視することではない。とくに、学校の外に豊富にあった生活の中の学びの機会が縮み貧しくなっている現在、教育の役割はむしろ大きくなってきている。そういうときだけに、教育の側から、学びと教育の関係を見直し、教育を活用できる学び、学びを生かせる教育の再構築に取り組む意味があるのではないだろうか。

そうした教育の役割として、次のようなことを考えておきたい。

1. 学び・学び合いの環境を整える（チャンスやツールも含めて）。
2. 生活知（経験知）と学問知（普遍知）との間に橋を架け、行き来できるようにする。
3. 気づきや問いを立てることを促す（引き出す）とともに、それを受け止める。
4. 問いかけ・投げかけ・挑発して、反応を受け止める。
5. カベになる・はね返す（大人の役割）ことをし、カベ（大人）の向こうに広く大きな異質の（まだ触れていない）世界があることを示す。

こうした教育においては、

①生活知と学問知の間をつなぐとき、生活的知識の価値を低くとらえないで、対等な知のあり方として尊重し肯定し大切にす、②学びが「我流」にならないようにガイドライ

ン、方向性や着目点などを示す(コーディネーター・ナビゲーター・協働者としての役割)、③生活の中の学びの外に広がる広い世界を示し、体験や既得知識の相対化の視点を提供する、④学び方を学ぶ機会の提供、⑤認識力の質を高める(論理的・普遍的・観念的な認識が質が高いわけではなく、論理・表象・感性の認識を自在に使いこなす認識活動が「質が高い」といえる)

——などが課題となるだろう。学びにとっての教育の役割は、単に知識・技術を提供して保持させることではない、ということだ。

もう一つ、学校ならではの役割として、学びと学びをつなぎ、学び合いを組織することの重要性を挙げておきたい。「独り学んで友なきときは、孤陋(ころう)(独りよがりて頑固なこと)にして寡聞(かもん)なり」(いくら熱心に学んでも語り合う友のない場合は、その学問は視野の狭い、見識の乏しいものになってしまう＝小学館『ことわざ大辞典』)ということがあるからだ。生身の教職員の前に子どもたちが集まって共に学ぶことの意味は大きいし、生かさなければならぬ。

じつは、子どもたちの「あそび」はゆたかな学び合いの活動でもあったのだが、子どもたちの生活の中でそうした意味や機能も弱まっている現実がある。こうした現実を考えると、さまざまに多様な学びと学びをつなぐ学校の役割は重要性を増している、と言わざるをえない。たとえば習熟度別学習に対して指摘される問題点の1つは、いわゆる「できる」子と「できない」子が交じり合っていてこそ起こる学び合い・教え合いがなくなることだ。このことをよほど自覚して取り組まない限り、習熟度別学習は学校に求められる「学びと学びをつなぎ、学び合いを組織する」という役割に逆行することになるだろう。

さまざまな子どもたちがかかわり合う場と機会を大切に、多様な学び方、ゆたかな学びとる力を育てる姿勢の中でこそ、学び合いは実現していくのだ。かかわり合いは、学びと学びとる力のインキュベーター(孵卵器)なのである。

*この章の執筆に当たって、認識論や過渡的段階については庄司和晃の著作(『全面教育学入門』明治図書、など)、編集論については松岡正剛の著作(『知の編集工学』朝日新聞社、など)から、多くの示唆を得ていることを、感謝を込めて付記する。

第3章 変革に向けて

ヒトがヒトとして育つ、ということ

子どものからだに、異変がおこっているという。

先述の口呼吸の問題も、そうした異変の一つだろう。

長い時間をかけて咀嚼をおこなう動物にとっては、口が食物で一杯になっているあいだも呼吸を続けることができるということは、適応上の重要課題であったわけだから、爬虫類の一部や哺乳類は、1億年も2億年もかけて第二口蓋や鼻を進化させ、口腔と気道を隔離してきたのである。このヒト1のからだの類としての機能がいま変容しつつある、ということになるのだろうか。

霊長類の手は親指が他の4本の指から離れたところについて、各々の指と向き合うことができるようになってきている。拇指対向性とよばれているものだが、これによってものを自由につかんだり、さらにはもっと細かな指つかいもできるようになったのである。とりわけヒトは、親指と人差し指をつかってもものをつかんだり、それらのものをたくみに操作・加工して、道具をつくる道具をすら、製作するようになった。霊長類の進化の歴史の、一つの達成点といってよいだろう。河合雅雄『子どもと自然』（1990）によれば、人間のあかんぼうに積み木をつかませると、生後5ヶ月で親指以外の4本の指で、6ヶ月目には親指もつかって、そして7ヶ月目には親指を少しほかの指と対向させて「握り箸」風につかむようになる、という。親指と人差し指でつかめるのは、ようやく10-11月目になってからだ。

「だから」と、河合はいう。「握り箸型のつかみ方が最初で、ついで拇指対向型のつかみ方になる。このことを見れば、(最近の)子どもたちが握り箸型のつかみ方をするのは、幼児型に行動退行したということになろう」(カッコ内は引用者)。

ヒトの足指はサル類の後肢とは異なって、全体として指長が短く、また拇指対向性を失っている。人類の足は直立二足歩行に向けて特化しており、その足で持続的に直立し二足歩行することで、ヒトはヒトになった、ともいわれている。だが移動手段の発達、歩行習慣の後退によって、今日の私たちの足はその特質の多くを退化させてしまっている。長く立っていることのできない子どもが増えているし、「土ふまず」の消失など、形質的な変化をもともなう脚力の弱화가すすんでいるのだ。

クモが糸を紡いで巣をつくり、モンシロチョウがアブラナ科の植物をえらんで産卵するのは、遺伝的にプログラム化された生得的な行動であるが、人間が指をつかい、立って歩くのは、たしかに生得的なデザインに基礎づけられた行動ではあるが、自動的に発現する行動とはいいがたい。なんらかの学習過程が介在して、種や集団の行動様式が、個体のもものになっていくのである。学習によって伝えられていく行動様式を、広く「文化」とよぶとすれば、人間においては、歩行も手の使用も、さらには「息づかい」すらも「文化」として学習されているといわなければならないだろう。それが「文化」となることによって、ヒト固有の形質や行動様式はからくも維持されているのである。

罨としての文化

だが、逆もまた事実である。

上記の諸例はすべて、文化によってヒトのヒト化が妨げられている実情を物語っている。

すべてのものが既製品として供給される文化の下では、手の労働は、多くの人間にとって疎遠なものとなったし、便利なクルマは足を、都市化と情報化は人間の五感を侵蝕した。テクノロジーの「水準」の高度化と反比例して、人間そのものの退化が進行しているのである。

何よりも、対人接触の質が低下した。乳幼児は、大人からの語りかけによって、おのずと言葉を身につけていく。愛する人や信頼する他者の言葉に耳をかたむけ、どうしても伝えたいことを、伝えたい相手に伝える行為をとおして、聞く力、話す力はそだって行く。その言葉の根元的な基盤が、いまや危殆に瀕している。ヒトがヒトになる上での、決定的ともいえる土台が劣化しているのである。

経済学者の馬場宏二は、かつて、日本の子どもたちの状況を要約してつぎのようにのべた。

「未曾有の高度成長は、だれにも予想できないテンポで日本社会を富裕化した。この過程で子供たちは多くのものを奪われ、多くのものを与えられた。そのカタログを、もっとも単純な形にまとめれば、奪われたものは、自然、労働、仲間であり、与えられたものは、物質的豊かさ、大衆娯楽的情報、生きる目的としての受験である。奪われたものはいずれも、人間存在にとって本源的な要素であり、与えられたものはすべてが無駄で非本質的だとまではいえないが、人間存在にとって不可欠でもなく、しばしば過剰であるがゆえに有害であった。この収奪と過剰給付のセットが、子供たちの想像力と思考力を枯渇させた。先まわりしていっておけば、これが日本資本主義の危機なのである」（『教育危機の経済学』1988）。

ヒトがヒトとして育っていくことを援ける、と称しながら、富裕化社会の文化の通例にしたがって、教育と学校文化もまた、「収奪」し「過剰給付」することによって、人間の人間化を妨げるはたらきをしてきたのではないか、という疑問のまえに、私たちは立たされている。

そして、だからこそ教員たちは、ヒトは何によってヒトとしてそだつのか、という根源的な問いを問い返しながら、自らの教育実践を再構築しようとしている、のではないだろうか。われわれは、子どもたちから、何を収奪し、何を「過剰給付」してきたのだろうか。

そうした問題意識が多くの教員に共有されつつあること、教育状況の反動化にもかかわらず、学びと文化の質を変える斬新で多彩な実験が各地の学校現場で精力的に進められていることは、日教組の教研集会のレポートにも如実に示されている。

その場所に、いま、立っている自分

文化が人間の人間化を妨げている、と述べた。

だが、という疑問がただちに浮かんでくるのではないだろうか。文化や人間存在の「あるべき姿」を想定して、それを規準にして現状を否定的に評価しているだけでよいのだろうか。病んだ現実のなかで、子どもたちはさまざまな「歪み」をかかえながら生きていくが、しかしその病んだ現実、欠如と過剰給付に苛まれた生育環境こそが、子どもたちが人としてそだっていかなければならぬ「生活台」であるとするならば、私たち、大人がそこでなしうることは何なのだろうか。

確認しておかねばならぬことは、子どもは、何も経験したことのないタブラ・ラサ（白紙）の存在として教師の前にはいるのではない、ということ、いかなる「学び」も、その学び手自身の経験の歴史の中にくりこまれることなしには「学び」として成就しない、ということである。あえて歴史というのは、歴史には、連続性ととも飛躍、転換と切断とでもいべきものがふくまれているからである。「学ぶ」とは、既存の経験を資源としながら、なおかつ、経験を変える、あらたに経験を開く、ということだろう。

そうした新たな経験の地平は、子どもたちが自ら活動することを通して、——なにかを「おこなう」ことによって切り開かれていくものだ。そのための舞台と素材を、私たちは、子どもがいま立っている場の足元から切り出してこなければならぬだろう。

地域や身近な事象を素材にえらんで、平生、自明なこととして見過ごしてしまっているそれらの事物に、あらたな光をあててそれを捉え直すという趣向の授業が、第53次全国教研集会のなかでも数多く報告された。子どもたちが主体になって、行動的に学びをつくりだしていく授業である。私自身が直接会場で聞くことのできた報告でいうと、三重県の過疎化する村の中学校（紀伊長島町赤羽中学校）で総合学習の一環としておこなわれた「地域探索」は、そうした地域学習の典型例といえるものであった。校区を走る伊勢路の古道を歩きながら、中学生たちは、さまざまな気づきを体験していく。ある生徒は雑木林と植林の相異に驚き、「植林には問題がたくさんありますが、赤羽には植林を仕事としている人もたくさんいます。…植林が全く悪いとも思えません」と書く。だが、いったん山に人の手を入れたら、その後も入れつづけなければならず、その人手が得られないのだ。「いろんなことがわかってきて、いろんなことを知らない自分に気づきました」と記して、この生徒はノートをしめくくっている。古道にはまた、戦争の記憶も刻まれている。焦土作戦で焼け落ちた瓦、男手が兵隊や軍需工場にとられ、女性とお年寄りの手で掘られた路端の防空壕、学校から見える神社の忠魂碑は、戦場に旅立った若者たちが村人に別れを告げた場所だ。ある生徒は書いている。

「……忠魂碑の前に立ってみた。『もうここに戻ってこれないかもしれない』と思った人、実際に戻ってこなかった人のいた場所に立っている自分。これほど、平和について考えたことはなかった。同じように、荷坂峠の麓にいったとき、松原橋で説明を聞いた。日露戦争の時、あの橋のたもとで、戦場に行った人たちは、隣近所の人たちと別れたそうだ。さらに、そこから峠の頂上までは、家族だけが見送りに行ったそうだ。家族だけになったとき、見送る側も見送られる側も、どんな気持ちだったのだろう。それを思うと胸がいっぱいになってきた」

この探索学習をささえてくれたのは、地域の古老たちであったという。普段は歩くことにも難儀している高齢者たちが、自分たちの過去を語りついで欲しいと、道々の案内役を買って出てくれた。村を隔てる峠は村をつなぐ峠でもあったこと、山あいの畑の村が飢饉になれば、谷間の村の人たちが米を担いで救援にかけつけ、谷間の村が洪水に襲われたときは、今度は山の村から救援隊がくりだされたこと、古道に刻まれたそうした助け合いの伝統を語ってくれた古老たちのなかには、自らも池坂峠を越えてこの村の若者と結ばれたおばあちゃんたちがいた。

生徒たちは「学びをささえてくれる地域の人々への感謝の気持ちを伝えるために」プレ

ゼンテーションを制作し、それは翌年の総合学習のオリエンテーションとして、新入生たちの前でも上演されている。いま居るところに深く立地すること、そこに「学び」の出発点があることを赤羽中学校の実践は私たちに教えてくれている。（中井克佳教諭の教研リポートから）

思考のプラクティン

浜の大人たちは、近頃の子どもは海で遊ばない、と嘆く。都会にくらべれば自然に恵まれているはずの村の子どもたちの間ですら、「自然ばなれ」がすすんでいる。子どもたちの生活から失われた遊びや労働を再生すること、そのことを通して自然や仲間との触れ合いを深めることに取り組んだ教育実践が、今年度の教研集会でも、すべての分科会を通じて数多く報告されている。かならずしも「総合」ばかりではなく、教科の領域でも、そうしたスタイルの学習が大きな流れになっている。

遊びや手の労働は、もともと子どもが学校外の暮らしのなかでやってきたことであって、学校教育にとっては——すくなくとも伝統的な「学校教育」にとっては、領域外のことであった。だれかが「教える」というよりも、大人たちと、あるいは仲間たちと「一緒に」何かを「やる」ことのなかで、子どもたちは格別に教えられることなしに、いわばからだ全体で、ジーン・レイブたちのいう「状況に埋め込まれた学び」を学んできたのである（ジーン・レイブ＝エティエンヌ・ウエンガー『状況に埋め込まれた学習』佐伯胖訳 原書1991）。注入主義的な学校教育はといえば、コトバだけの概念を「過剰給付」することによって、五感の形成をうながす直接体験を、しばしば侵害さえもしてきたといっていよう。

学校のしごとの中心が「知識を学ぶ」ことにあるとしても、その知識なり学問なりは、日々の生活の中で培われる子どもたちの経験知に根ざすものでなければならず、また自然の中の遊びや手の労働を通してはぐくまれるからだと感性にささえられるものでなければならぬ。学校の学びの大きな根っこを育ててきたのは、実は学校をこえた地域の暮らしであったわけで、地域のもつそうした人間形成機能が揺らいできた今にいたって、私たち教員は、あらためてそのことの重さに気づかされているといっていよう。

正統的な「教育」が疎んじてきた遊びや労働体験、からだを通じた活動的な学びに注目するということは、学校の「勉強」のありかた全体を根本から再検討する、ということと繋がっている。

教育学者の故佐藤^{おきふみ}興文は学校で要求される「思考」の性格を検討して、それらの「場面の思考は、いずれも、ある設定された範囲内のものであった」と指摘していた。国語の場合には国語の、数学の場合は数学の作られた問題があって「思考の求められる範囲や次元は、おのずから枠づけられ、筋道だてられていた」。思考すべき「対象は主として文字や数字や記号によって表されていた。あるいは概念や論理によって構成されていた。……理科等の場合には具体的な物質や事象に触れることもあったが、これもたいていは、予め予定された場や装置の範囲で、与えられた方法によっての接触であった。そこでは方法も結果（解答）も予め用意されたものであった」（「知識と知育」国学院大学教育学研究室紀要第17及び18号 1982, 1983）

生活場面での思考とも、また研究場面での思考とも、これは大きく異なっている。現実の思考の場面では、問題そのものがまず探られ、把握されなければならない。「問題はつくれねばならぬものであって、与えられるものではない。だが、この場合には、問題を

捉えることと解くこととが密接に結びついていて、よく問題を捉え作ることが、解くことに通ずる。どこまでが問題であって、どこからが解答なのかということが、つまり問いと答との境が必ずしも明らかでない。むしろ問いから問いへと重ねていくうちに、辛うじて何かが判ってくる」（同上）。

「われわれが何処で生き、そして諸々のことをなしているのか、どこで主として感じたり、思ったり考えたりしているのか」と佐藤は自問し、こう答える。「ほかならぬ事物の世界であり、事象の場である」と。この事物・事象は、言葉によっても文字によっても、概念によっても構成されていない。そしてこのナマの事物・事象（との出会い）こそが、われわれの思考のみなもと、思考のプランクトンだ、というのだ。

現代の大量消費社会を「学校化された社会」と呼ぶ人がいるが（イヴァン・イリイチ）、事物・事象との直接的なかわりが稀薄になって、知識や概念だけで、——それも「教えられた」知識や概念だけで人々が思考するようになった「頭デッカチ」な社会は、たんに学校教育が肥大化しているだけではなく、それが社会そのもののモデルになってしまっている、という意味で「学校化された社会」と呼ばれるのである。

学校化された社会における知識や概念には、いわば身体性が欠けている。感覚と知覚の分離が、病的に深まっている。「六根清浄」というときの六根、——いわゆる五感（感覚）の「眼耳鼻舌身」と、知覚に相当する「意」が、仏教の中では一続きの認識のはたらきとして捉えられてきていることを先にのべたが、近年の認知心理学もまた、概念に依拠しない諸感覚が、たんなる刺激の入力にとどまらない情報探索とその識別のシステムであること、目や耳や肌そのものがいわば「思考」の器官でもあることを教えている。外部の事物・事象と身体との界面で、知性は行動的に形成される。感ずることと知覚すること、五感と知覚とが統合されたものとしてある、ということは、対象にたいする自分、自分との関係における対象の存在が、相互にかかわりあうものとして、つまり意味や価値を帯びたものとして立ち現れている、ということでもある。世界にたいして、しっかりと触手が伸びている、といいかえてもよいし、物事への関心がとぎすまされている、といってもよい。そういう事物・事象とのかかわりかたが認識の原基であり、「思考のプランクトン」なのだ。具体的な事物・事象への親炙、そのなかで培われる感覚と感覚、感覚と知覚のネットワークを資源とすることなしに、どんなにスマートな「知育」をどんなに効率的にくり広げたとしても、それは人間の創造的な思考を育てるものとはならないだろう。

人の心をとらえる力の完全さ、という意味での活動の「全体性」

三重県東員町教育研究会編『地域はみんな先生——幼保小中を一貫する教育——』（1977）は、学校と地域が連携して生活教育を創造した記録で、この種の実践としては先駆的なものといつてよいものだろうが、そこに記されている保育園児のエピソードは印象的だ。

Tくんは、2歳年下の弟と両親の4人暮らしで、家の前が道路という条件もあって、3歳で保育園に入園するまで、家から一歩も外に出ることもなく母親のもとで遊んでいた。

ようやく泣かずに登園できるようになったものの、友だちとの関係もつくれず、経験がないため、手先を使う活動にも、参加することができない。ほかの子がつくったおもちゃで楽しそうに遊んでいると、何も言わずにとりあげたり、こわしたりしてしまうのだ。「どうして」と話しかけても、うつむいて身体をこわばらせているだけ。そんなある日、保育

者は、砂場で友だちと向かい合ってトンネルを掘っているTくんの姿を発見する。くりかえし掘っているうちにトンネルができあがって、土の中で手と手が触れ合った。その瞬間のうれしそうな顔。友だちの顔を見て、ニッコリと笑った、その一瞬が、Tくんの転機だった。翌日その翌日と、やがてほかの子どもたちもトンネル掘りに熱中するようになり、「やったあ」「あくしゅでこんにちわ、ごきげんいかが」の歓声が砂場に湧き起こるようになった。これは小さなエピソードである。こんな小さな、遊びの中の「出来事」が、大きく子どもを変えたのだ。

小、中学校における「遊び」や「労働」の実践は、以下のような状況判断に促されて、その取り組みがはじまっている場合が多いようだ。

- 1 自閉的な子どもが多くなった。その一方で排他的な仲良しグループができたり、攻撃的・暴力的にふるまう子どもがいたりして、学級の人間関係がギスギスしたものになりがちである。
- 2 集中力が弱くなり、落ち着きがなくなった。
- 3 「勉強」にたいする強迫観念が、親の間にも子どもの間にも、強まっているが、実際には学習への興味や意欲は低下しており、不安のみが先行して、真剣に学習にとりくむことのできない子どもたちが増えている。

53次教研の「総合学習」分科会で報告された北海道上川郡蘭留らんりゅう小学校の取り組みも、こうした現状認識に端を発するものであった。児童数わずか20名の極小規模校であるにもかかわらず、かつての同校の子どもたちは、「表情は乏しく、与えられた枠から出ようとせず、『自ら考え行動する』ことが苦手で、子ども同士の人間関係にも陰が見られるなど、多くの問題をかかえていた」という。

子どもが楽しく遊ぶことのできる学校にするためにはどうしたらよいかを全校の教職員で話し合い、その結果としてはじまったのが一連の「自然体験」学習であった。学校には「小鳥の森」という学校林が敷設されており、そこが子どもたちの活動の場になった。

とはいえ、こうした「自然体験学習」によって、ただちに上記のような課題が解決されたわけではない。自然観察や「小鳥の森」での諸活動が、それほど子ども自身のものになっているとは思えなかったのである。「小鳥の村」は何かを調べるところ、図鑑をもって入る、堅苦しい場になってしまっていた。子どもが進んで入りたいと思う場所にはなっていなかったのである。99年時点で、教師たちは以下に報告されているような「活動の見直し」をおこなっている。（福士恵子教諭のレポートから）

◇「無駄な時間」こそ有意義な時間

3年生以上は「総合学習」、1・2年生は「生活科」の時間を使い、子ども達がどっぷりと「小鳥の村」にひたる時間をとる。形に残す・記録に残すことを意識せず、心も体も開放し「小鳥の村」に入ることは、一見無駄なように見える時間だが、子どもにとってはこの時間こそが有意義な大切な時間と考えた。

◇子どもの「やりたい」や「疑問」を大切に、「小鳥の村」でやってみたいことをしっかりと受け止めて子どもの学びの過程を助ける。

◇従来通り笹刈りなどをして、子どもが「小鳥の村」に入りやすい環境整備に努める。

夏はダニが多いので、… 服装に気をつけさせる。

◇従来のように「開村式」で発表するのではなく、学級内で発表交流したり、「小鳥の村」の活動を掲示するパネル・「発見コーナー」を玄関ホールに設置し、そのつど発見し採集した物を展示したり、調査したものを掲示したりし、お互いの発見を交流するよう改善した。

たつぷりと自然にひたること、教師の「やらせ」を禁欲して、子どものイニシアティブを尊重すること、こうした軌道修正によって、子どもたちと森との関係は大きく変わっていった。最近ではダニも恐れずに「小鳥の森」に入り込んで、野草を摘んだり、池のカエルに触わったりする子どもたちの姿が目立つようになった、という。

遊びや自然体験を学校教育にとりこもうとするときに教員が陥りがちな陥穽に、蘭留の経験は光をあてている。

活動、体験が、学校のなかにとりこまれるとき、それはしばしば「教育目的」のための手段となり、活動そのものの「やりがい」や充足感、つまりは「全体性」が、稀薄なものになりがちである。「遊び」は、かつてオランダの歴史家ヨハン・ホイジンハが名著『ホモ・ルーデンス』のなかでのべたように、それ自体を目的とした自由な行為であって、（ホイジンハは「効用をもたない」といっているのだが、これは言い過ぎかもしれない）、自由と任意性こそが遊びの深い歓びの源だろう。与えられた目的のための、「ためにする」遊びには、子どもは没入しない。遊びのなかで、子どもはすべての精神をそこに傾けて、感じ、考え、行動するのだが、同じ遊びであっても、それが功利主義的な「教育目的」に従属するとき、人を全面的にとらえるこの行為の底深い魅力が、なかば気の抜けたものに変質してしまう。

そのことに気づいた蘭留小学校の教員たちは、近視眼的な「教育目的」よりも、あえて遊戯性を重んずるという、大胆な選択をおこなっている。「鳥はかせ」になることよりも、見栄えのよい「発表」をまとめることよりも、自然を目一杯に楽しむことを「自然体験学習」の第一の目的としたのである。

新教育における事物教授や体験学習のあり方を批判して、それらの活動には「全体性」が欠けていると指摘したのは、ジョン・デューイであった。「活動的作業は全体に関るものでなければならない」とのべたデューイは、さらにつづけて、こんなことをいっている。

「教育にとって全体とは物理的な事柄ではない。知的には、ある全体の存在は、関心とか興味のいかんで決まる。それは質的なものであって、ある状況が人の心をひきつける力の完全さなのである。現在の目的と関係なく効果的な技能を形成することにあまりに一生懸命になりすぎると、つねに、目的から切り離された練習が考え出されることになる」（『民主主義と教育』松野安男訳）

遊びや労働、自然体験などは、これから学校カリキュラムなかでさらに大きな位置をしめるようになるであろうが、蘭留小の報告がいうように、それらは、まずは子どもたちが深く集中して打ち込める活動であること、活動の目的が子ども自身のものになっていて、子ども自身によって、目的とそのための過程とが統一されたものとして意識されていること、他者との豊かな関わりがふくまれていること、つまりはデューイのいう「全体性」が

具備されていることが重要だろう。

その意味では、労働もまた、——いや、労働こそが、究極の遊び（遊戯）なのである。

経験の質

このように、それ自体で人を全的にひきつける性質を、その意味での「全体性」を、作業的な諸活動はもたねばならないと、デューイは考えた。将来のなにかに備えることよりも、現在のそのしごとや活動が、子どもにとって「なすに値する」魅力をもち、たしかな手応えをかんじさせるものとしてある、ということが重要なのだ。

当然のことながらデューイは、学校での活動的な諸体験（デューイは「社会的仕事」と呼んでいる³）が、その場かぎりの楽しさの追求、刹那的な娯楽であってよい、と考えていたわけではない。よき現在が、「よき」現在として価値づけられるのは、そこに、よき未来を生み出す力がはらまれているからである。楽しさ、快さのすべてが、そうした未来を生成する力をはらんでいるわけではない。楽しさの質が、つまりは経験の質が、問題なのだ。

デューイは、「経験」の思想家といわれている。教員が何を教えるかではなく、子どもが何を経験するかという一点に着目して、かれは教育を考察した。デューイによれば、経験というものは連続的であって、たとえ一見「刹那的」な経験であっても、それは後の経験になんらかの仕方で影響を及ぼすものだ。一つの経験は、よかれあしかれ、続いて起こる経験のなかに生きつづける。だから「経験の基礎の上に立つ教育の中心問題は、後続の経験のなかに多産的にまた創造的に生きるようなそういう種類の現在の経験を選択することにある」と、デューイはいう。（『経験と教育』原田実訳 原書1938）

これは、経験の発展という観点から、遊びや活動を批判的に識別し、選択することを主張するものだろう。

デューイより一世代後の新教育実践家セレスタン・フレネなどは、もっと挑発的に、子どもは労働を奪われているから、その模擬的な代替物として、「遊び」を遊ぶのだと激語している。労働と遊びを分離して、子どもをもっぱらホモ・ルーデンス（遊ぶ人）として取り扱うのが当世の流行だが、子どもには遊びの自然的欲求はない、「しごと」への欲求があるだけだ、というのだ。手強い素材を相手どって、ときには苦しい思いもして、なんらかの「よきもの」を創出する手応えをこそ、子どもは求めている、という。心底から人を魅了する「遊び」の本源には、事物の抵抗とたたかいながら、その抵抗を逆用して、他者ととともに世界を構築する「労働」の論理がはたらいている。遊びがたんなる「気晴らし」ではなく、真に子どもを熱中させる質のものとなる時、その遊びはかぎりなく労働に、ただし——奴隷の労働ではなく——自由な労働に近接する。「後続する経験のなかに多産的・創造的に生きるような種類の経験」とは、そのようなハードな経験をいうのではないだろうか。

伝統的な教育が知識や知性を称揚して、感覚や感性を軽視してきた根拠の一つとして、佐藤興文は、近代の科学知が感覚器官のはたらきを、もっぱら刺激の受容という受動的な位相でとらえ、事物の知に内包される感覚的な次元——いわゆる暗黙知——に無自覚であったという事情を指摘している。色、音、香、味などの性質は、主観的・受容的であるとの理由で第二性質（ロック）として位置づけられ、知識・認識の立場から意味・存在を認められたのは、量と位置を主軸とする性質、すなわち延長、運動、形状などで、これらは

第一性質と称せられたわけである。しかし佐藤がいうように、たとえば「味」という文字を一つとってみても、そこには「感じる」ことをモノやコトにたいする主体的なはたらきかけ、いいかえれば「経験の開かれ」として把握する、もう一つの立場が表明されているとあってよいだろう。たとえば吟味、玩味、賞味、たとえば味読、味解、たとえば味得、味到、たとえば趣味、興味、意味、醍醐味、例は芋蔓式に次々にあがってくるが、これらの「味」をたんなる「刺激の受容」とはいえないだろう。これらの一連の熟語は、感覚と知覚、主観と客観の相互乗り入れ、両者のダイナミックな相関の様相を語る語彙である。人間の感覚によって呼び覚まされる事物のありよう、もしくは行動的に事物とかかわる主体の心身のはたらきが示唆されているのである。

そうした経験を獲得していく条件を組織立てることを、デューイは教育者の任務と考えた。具体的な事物・事象との自由な戯れを通して、子どもはそれを「味わい」、経験の新しい地平を切り開いていく。強靱で創造的な知性は、そうした経験を通してかたちづくられていくものだ。

手のことばと頭のことば

技術史家の中岡哲郎が通信制高校の生徒のための講演のなかで職人のしごとを例に引いて「手のことば」と「頭のことば」について語っている。働きながら学んでいる高校生のために、「勉強とはこういうものなんだと皆さんに考えてもらえるように」おこなった講演で、話の前半では「駒ヶ岳」という地名（谷の向こうの嶺の残雪が馬の形になると農民は種蒔きをはじめ）やノーモンの棒（太陽の影が描き出す二次曲線を規準に使う方位と時季を、さらに地球の大きさをすら測ってしった古代技術）を例にとり、自然との交渉のなかで、自然そのものが語りかけてくる「ことば」を聞き取ることが「勉強」の本質なのだということ、「みなさんの労働の中で、ちょうど今日の話の影のように自然のことばに相当しているものは何だろうか、そこに注目してみると思いがけない発見があるかもしれない」ことなどを語っている。そして後半では、「人間が自然の側に働きかけることば」として、「手のことば」が問題にされているのである。タバコで一服する機械工は、ライターやマッチなんぞは使わない。針金をハンマーでバーンと叩いて、平たくなつたのを立てて、またバーンと叩く。それを三回くらい繰り返すと、針金の先がボーッと赤くなってくる。「物理で学ぶ熱の仕事当量というやつです。」こうした手と身体のことばが、かつては、しごとの世界に溢れていた。

中岡はいう。

「歴史的に見れば人間は、頭のことばと手のことばを対等に使いながら自然に働きかけ、自然が人間に向かって語りかけてくることばを、ある時には頭のことばで、ある時には手のことばで受けとめ、翻訳しながら自分の知恵とし、役に立ててきたのです。」

「人間の知恵というものは頭だけで作られるのではなくて、このように頭のことばと手のことばが互いに補い合って作られていくものです。だから、頭だけ発達した人間、手だけ発達した人間というのは偏った人間であって、ほんとうに全面的に発達した人間を育てるためには頭のことばと手のことばを同時に並行して育てないといけない。こういうことを考えたのがマルクスとカルソーといった思想家です。労働の中で手のことばを育てつつ、通信教育で頭のことばを育てようとしている皆さんは、彼らの理想をめざ

していることとなります。私もそれが人間にとって一番望ましい成長だ、そういう人間を育てられる世界が一番望ましい世界だと思います。」（中岡『科学文明の曲がりかど』1979）

この講演がおこなわれたのは1977年で、職場での労働のありようも、通信教育をうける生徒たちの層も、すっかり変わってしまっていることを私たちは知っている。だが、ここで語られている学びの理想は、ヒトをヒトとして育てる機能を手放してしまった現代社会のなかで、なお教員たちが目指し、模索しているものの何たるかを示すものでもあるだろう。

橋を架ける

中岡のいう手のことば、あるいは身体のことばと、頭のことばを架橋していくこと、それが学校教育のほんらいの使命だろう。かつては労働や日常生活の場面でいわば自然に獲得されてきた前者を、今日、学校教育は自らの与件として当て込むことはできなくなった。そうした状況下で、遊びや労働、自然体験や社会体験が、学校教育に大幅にとりこまれることになった事情は、先にのべた通りである。しかし、そうした事情の有無にかかわらず、モトやコトとの接触・対話のなかで知識や概念を学ぶことは学びの王道であるはずで、その学びの大原則を私たちはあらためて再確認しているのだろうと思う。

ただし、「スリム化」するどころか、学校のしごと、教員のしごとは、質量ともに、強化・肥大化しており、そうした条件をどう整備していくかが、避けて通ることのできない課題として課せられている。

教員の固有の役割としては、子どもたちの直接体験、感覚的な諸経験を、どのようにして知識や概念の世界につなげていくかという点での学習のデザイン能力、また、かならずしもこちらのデザイン通りには動いていかない子どもたちとの、しなやかな対応能力、思考の幅広さといったようなものが期待されることになるだろう。

そうした点での経験の蓄積は、教員総体のレベルでは、すでにかかなりの成果が積み上げられていると確信してよいだろう。「進度」と「学力向上」を口実にしたチョークと黒板だけの単線的な授業が、多くの学校現場で近年ますます常態化していることは事実であるが、その反面、子どもたちの「今」と深く切り結んだ「学び」の実践が、量的な広がりとは質的な深化を達成しつつあることもまた確かであって、それは近年の教研集会のレポートからも、はっきりと見て取ることのできる動向だ。

直接体験と概念的思考、感覚と知覚、手のことばと頭のことばを架橋する数多くの実践的な試みが、今年も各分科会で報告されている。それらを通して見えてきていることとして、次の三点を指摘することができるだろう。

第一に、どちらが原動力なのかはよく判らないが、総合学習と教科学習とのあいだに、一種の相互浸透が見られることである。周知のように、総合学習では直接体験や活動的な作業を通して、子ども自身が「問題」を立て、追究することが重要視されているが、そうした学びのスタイルは、本格的に総合学習にとりくんでいる教員もしくは学校現場においては、それぞれの教科学習のなかでも活かされ、総体としての学びを方向づけている。もしかすると、順序は逆なのかもしれない。教科においてすでに授業の変革が追求されているからこそ、総合への取り組みが動機づけられ、あるいは可能になっている、ということ

かもしれない。教科の授業の底が浅いと総合も発展しないという指摘は、教研の「総合」の分科会などでも、しばしば言われていることだ。教科との関連を視野に入れることは、総合の活動が、ある種の体験主義に陥ることへの有効な歯止めにもなっている。「自然にどっぷりとひたる」ことは、おそらく、受動的に自然を享受するだけでなく、「問いを立てること」「自然の秘密を探ること」「事象と事象、事象と知識をつなげて考えること」つまりは自然との「対話」や知的世界の構築という能動的な活動を、その中に含んだ経験としてあるはずである。「経験の発展」ということを考えると、総合と教科学習の結合という課題が当然のこととして浮上する。同時に、これはまた先にのべた経験の「手段化」の危険とも表裏していて、実践的には難しい問題をはらんでいる。

いずれにせよいえることは、総合学習の導入が学び総体を問い直す貴重な契機になっている、ということであって、それを活かして授業を変えている教員・学校現場と、そうでない個人や学校現場との教育・学習をめぐる識見や力量の落差は、今後、大きく顕在化していくものと思われる。

第二に気づかされることは、地域に根差した学習が多くなったこと、しかもその地域学習が、急速に質を高めている、ということである。先の長島赤羽中の実践は、その一例である。当然のことながら、環境・公害と食教育分科会で報告された実践はそのほとんどが地域学習で、地域のアクチュアルな問題にとりくみながら、そのことを通じて、自然認識や社会認識を深める活動がおこなわれている。歴史認識の分科会でも、富士川沿いの「駿州往還」を題材にした山梨の身延中の調査・体験学習、矢作川流域の綿作を主題にした愛知の矢作東小など、「地域から」の視点をいかした興味深い実践が多かった。後者は宝暦7年（1757）の洪水で土砂が堆積した水田で、幕府の命にしたがってなお「米」をつくるか、それとも商品作物の「綿」にきりかえるかを、当時の政治的・経済的力関係と農民の願いに思いを至しつつ、子ども一人ひとりが「決断」するという授業で、歴史を当事者たちのdecision makingに引きつけて捉えるという手法がつかわれている。こうした地域に立脚した教材開発が各地の現場でさかんにおこなわれているようだ。

「地域に目が開いたとき教員は教員になる」と、52次理科教育分科会の総括で共同研究者の盛口襄はのべているが、理科においても地域学習が授業変革の大きな糸口になっていることを指摘したものだろう。生活と科学、直接体験と概念知、ミクロな知とマクロな知をつないでいく土台は、どうやら地域にあるようだ。

地域から、というとき、それにとまって、学校と地域との連携という課題が浮上してくる。教員は転勤していくから、地域にとっては外部者である。その外部者である教員がコーディネーターとしての役割をはたしながら、地域の市民とともに、地域の教育力をどう掘り起こし、活かしていったらよいのか。住民の学びと教員・子どもの学びをどう結びつけていくか、ということともかかわって、これも、今後の試行錯誤が必要だろう。

個と個の学びをつなぐ

最後に、教研のなかでしばしば語り交わされてきた第三の問題点、もしくは課題について一言したい。最後に、とはいえ、じつは最大の課題である。

52次教研の総合教育分科会で、三重県北勢中の児玉弘明教諭が「個をつなぐ授業」という報告をおこなっている。児玉は、そのなかで次のようにのべている。

「私たちは、生徒どうしの関わりを深めること、すなわち仲間づくりを大切にしてきた。生徒どうしの関わりが深まり信頼しあえる関係ができれば、安心して学校生活を送ることができるし、もっと自分を伸ばそうと積極的に動くことができるようになる。生徒をつなぐことができれば、お互いの関わりの中で成長していくことができるのである。

私たちはこれまで、ホームルーム・行事・部活動・班ノート・学級通信・休み時間などあらゆる機会を使って関わりを深めることに努力してきた。しかし、その努力にもかかわらず、稀薄な人間関係を改善できずにいた。そこで、学校生活のほとんどをしめる「授業」という時間の中で継続的に生徒をつないでいくことをおこなっていかなくてはこの問題は解決できないと考えるようになった。この考えが『個をつなぐ授業』の出発点となっている」。

基本的に教員対生徒のやりとりであった授業の重心を、生徒と生徒の「話し合い」に移していく、という仕方でお互いの考えを出し合い、聞き合う授業のスタイルをつくっていく、というのが、児玉が報告している北勢中実践の基本線と思われるが、そうした生徒の話し合いが成り立つためにはまず個のレベルで「調べ」なり、「観察」なり、「思考」なりがおこなわれていなければならない。つなぐべき自立した項として、「個」がなくてはならず、個人学習の重要性が浮上してくるのだ。

同年の理科教育分科会で、長野県飯田東中の桐生徹教諭は、自然観察の過程で生徒同士がおこなっている情報交換について報告し、大約、次のような指摘をおこなっている。

「授業を子ども主体のものにするために、一斉授業ではなく子ども同士のコミュニケーションを取り入れた協動的な形態での学習をデザインできないかと考えた。久田隆基によると、子ども同士は『仲間と協力して学び合う力を育む』ことを積極的に評価し、教師の授業観との間にはズレがあるという。『自然の事象』と接した場合、子どもは多かれ少なかれことばを漏らす。子ども同士で情報を交換し合う行為をしたがる。これは自分の論理ができあがっていない段階では、自分が不安や不確かであるために他の子どもに聞くことであったり、自分の論理をより確かなものにするために人に聞いてもらう行為であったりする。その一つの表われとして『つぶやき』がある。この「つぶやき」は従来も教師は授業に取り入れてきたが、授業進行上都合のよいものを取り上げて、そうでないものは私語として排斥する傾向が強かった」。

仲間との対話は、授業のなかでは、教材との対話によって導かれる。桐生の授業では、生徒たちはまずナズナの花のつくりを班の仲間と観察し、気づいたことを話し合う。「ナズナのハート形の正体が花びらを落としたメシベであることを突き止めた子どもは、他の花の中にも同じ構造が見られるかを、各自でとってきた花を分解して突き止める。」タンポポの葉の予想図を描き、野外観察で実物を見て比較する、というようなこともおこなわれている。こうした観察によって「先入観念、つまり思いこみが、『観る』行為をたんなる『見る』行為にとどまらせることが明らかに」なる。授業のハイライトは野外観察で見つけた植物に自分なりの名前をつける、という活動である。どこに注目して命名したか、その名が妥当かどうか、グループ内で検討される。和名を知りたいという欲求が昂じる。

桐生の報告の一つの特徴は、クラスの中の一人の生徒（成績は中の生徒だそうだが）に

的をしぼって、かれの毎回の感想をもとに、この個人の学びの軌跡を追っていることである。相互の学び合いのなかで、個人の中に何がおこったかを通時的に跡づけているのである。こうした授業記録のスタイルにも、注目したい。

個の学びを結ぶ、という課題とかかわって、各個人の「調べ」や「考え」を発表するときの「発表」のありかたが工夫されなければならないだろう。

まえにのべたように、個と個の学びを結ぶためには、それぞれの個が何かしら「土産」を用意して教室に臨まなければならないが、その「土産」の差し出し方のいかんによって、共同学習の成否は大きく左右されるものようだ。各人が自分の調べてきたこと、見てきたことをただ「発表」するだけでは、相互の「付け合い」を伴う共同思考は成立しがたいものようだ。私（里見）が昨年参観する機会を得た神奈川県三浦市のある小学校の総合の授業では、自分たちの日頃つかっているサッカーボールがじつはインド・パキスタンの子どもたちの低賃金労働によってつくられたものであったという事実を基軸にして、子どもたちが南と北の関係を討論する授業であった。それぞれに綿密な調査をおこなった上で授業に臨んだと思われる子どもたちが、しかしそれを一挙に披露するのではなく、話の展開を見ながら必要な瞬間に必要なデータを小出しに差し出していくことに、私はいささか驚ろかされた。大学のゼミ討論こそ、こうありたいと思っているのだが、残念なことに、この小学生たちの足元にも及んでいない。

だが、こういう実践が各地で芽をのばし、ものごとを深く追究し討議する子どもたちが着実に育っていることは、私たちの社会の大きな希望だろう。おたがいの実践を深め、経験と経験をつなぎながら、こうした流れを、もっともっと強くしていきたいものだ。

第4部 物語・他者・学び

中間報告に私は、「物語をたぐりよせる力」と題して、先人たちの残してくれた“物語”が私たちを支えてくれること、身の回りにも数多くあるさまざまな物語をたぐりよせるために読み書き算の基本をこそ、義務教育の段階でしっかり培うことが肝要ではないか、と述べた。だが、同じ報告の最後で、英国の作家ジョン・エイキンの「物語は権威の一形態である。」ということばを引用して、“物語”のすべてが私たちを解放し、私たちを生かしてくれるとは限らないことにもふれておいた。

ここではその後のこの研究委員会での議論をふまえ、様々な角度からの意見を参考に、いま一度“物語”について、さらに“物語”と“学び”の関係について考えていってみることとする。

人々をとりこにする「物語」の力

2004年3月5日夜、TBSテレビは3時間半に及ぶ報道特集番組を組んで、林郁夫というエリート医師がなぜ地下鉄でサリンをまくにいったか、逮捕後、どのようにして「マインドコントロール」が解かれたかを追跡していた。

今、この報告書をオウム真理教（現アレフ）の事件から書き起こさざるをえないのは、この事件こそまさに“物語”をたぐりよせた人びと、あるいは“物語”にたぐりよせられた人々のものがたりと考えるからである。

とくに林郁夫のことが当初から私は気になっていた。さまざまな資料を読めば読むほど、私には林郁夫がオウムに引き寄せられていったその精神の軌跡がわかるような気がしたのである。自分もまた同じ立場にいたら、オウムの展開する壮大な“物語”をたぐりよせもすれば、たぐりよせられてもいったかもしれない。私はずっとそう思ってきた。私のまわりの若者たちもまた同じことを言った。生きるということに真剣に思いをめぐらせている若者であればあるほど、自分もそこにいたら、オウムに行ったかもしれない、と言っていた。

TV番組には林郁夫の小学校時代の恩師も登場した。すでに80にもなろうかと思える温厚なその元教師は記者に答える。「何十年と子どもたちを教えたが、いまだに忘れられない申し分のない子どもが3人いる。彼はその3人のうちでも真っ先に挙がってくる子どもだった。」と。そして先生は林の熱い向学心と他者への思いやりにふれた。社会的な地位や名誉より他人のために役立つことをしたいという子どもだったことは、林の幼い日々を知る人が皆口をそろえていうことである。彼のこの志は医師としてのエリート・コースを歩んでもずっと変わらなかった、と大学時代の友人もまた、番組で証言していた。そして臨床医となった林は患者から心底信頼され、慕われて、彼に診てもらいたい人々が文字どおり門前列をなしたという。彼はその患者たちに誠心誠意向かい合い、心臓外科医として持てる力を尽くす。だが、どんなに力を尽くしても患者は死んでいく。彼はそのことに耐えられなくなる。なぜ死んでいかねばならないのか。どうしたら人々を救うことができるか。なぜ、と問い、どうしたらと求めて手を伸ばした先に、オウム真理教の“物語”があり、麻原がいた。林郁夫はその“物語”をたぐりよせ、オウムの世界に入っていく。これ

が今の時点で私がつかんでいる林郁夫の輪郭である。

私は中間報告に「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。」と書
いた。

林には“物語”をたぐりよせる力があつた。オウムに吸いよせられるように入信した若
者たちにもその力はあつた。オウムに出あう前の彼らは“物語”をたぐりよせる力はもち
ながら、たぐりよせるべき“物語”に出あえずに、人々の中で孤立したまま、不安におび
えている若者だったにちがいない。彼等の視野が狭すぎたのさ、と批判することは簡単で
ある。だが、その批判をはね返すことのできる人はそうはいまい。

「だから言わんこっちゃない。なまじ勉強などするから、こんなことになるのさ。」と
いう人々の声が聞こえてきそうである。いや、もっと大きな声も実際聞こえてくる。「だ
から生真面目はあぶない。ちゃらんぼらんがいいのさ」。かつて治安維持法のもと、特高
が巷で目を光らせていた時代にも、人々はおそらく同じことばを口にしていたにちがいな
い。

このことばは昔も今もなかなか説得力がある。たしかに勉強しなければ、たしかに真面
目に生き方など考えなければ、「アカに染まる」ことはなく、特高になど引っぱられなか
ったろうし、オウムに惹かれて、あげくのはて人殺しまでしてしまうこともなかったにち
がいない。（社会主義の、あるいは共産主義の理想を実現しようとした「アカ」とオウム
をいっしょにするな、という声がすぐにもあがるだろう。だが、どちらも壮大な“物語”
であったこと、ある人々には今もありつづけているという点では同じである。）

では、勉強しなければ、そうした“物語”にたぐり寄せられることはないのか、生真面
目さをうっちゃって、ちゃらんぼらん暮らししていれば、“物語”にとりこまれることは
ないのか。

答えはどこぞの国の首相と、その首相をカッコいいと支持する人々と暮らししていれば自
ずとわかるであろう。あるいはその首相が友人と呼ばれてすり寄っていく海のむこうの大
統領を見ればわかる。彼はキリスト教原理主義ともいうべき、これまたひとつの壮大な“物
語”をゆりかごに、軍事力によって彼らの正義を世界に実現するという物語のとりこにな
っている。

私たちは勉強しなければ、ものを考えず、のほほんと暮らししていれば、その時代の支配
的な“物語”のとりこになるだけである。支配的ゆえに、その“物語”は空気のように私
たちを包んで、ものを見えにくくする。その中にいれば、たとえば北朝鮮拉致事件をめぐ
って見られるような、端から見ればずいぶんヒステリックな反応も、別に異常とも危険と
も見えはしない。それは我らこそ世界に正義を実現する者たちだと意気がるアメリカ人も、
かつてこの国は神の国と信じ、鬼畜米英を叫んだ人々も同じである。（ああ、それはなん
とオウムに似ていることか。）

問いへの答えとしての「物語」

いずれにしても“物語”が権威の一形態として私たちを縛るものなら、いっそ“物語”
など壊してしまえばいいではないか。そんなものはないほうがいいのではないか、という
声があがっても無理からぬことである。

しかし、その議論に入る前に“物語”ということばを筆者自身はどのように定義づけているのかをはっきりさせておかなければならないだろう。

“物語”を私は問いに対する答えと考える。いや、もう少し広く、期待まで含めて、それぞれのこの世界のつかみ方、ととつてもいい。混沌から自分は世界をどうつかみ上げたのか。それを広く“物語”と考える。したがって、ここでいう“物語”は文学の一形態にとどまらない。映画も美術も音楽も、その他さまざまな言語表現もそこには含まれる。理念・思想・自然科学のさまざまな考え方、理論もちろん“物語”である。有名無名など関係ない。名まえもまた、たとえ短くとも、ひとつの典型的な“物語”だと考えるのはそれゆえである。バフチンは「問いに対する答え、それを意味という。」と言った。ベンヤミンは“小説”との対比で、“物語”は意味とは不可分である、と書いている。河合隼雄は「不思議を心におさめるために物語はある。」と言った。私の“物語観”はこうした人々の考え方と自分自身の日々の思考に支えられている。

さて、先程の議論に戻ろう。実は70年代末から80年代にかけて、私たちはその時代の空気にかりたてられるように、物語に対する、あるいは意味に対する問いかけをすでにしている。柄谷行人の『意味という病い』（79）にそれは代表される。私自身もまた、意味そのものへの根本的疑問には至らなかったものの、評論集『子どもの本の現在』で、少なくとも既成の物語を壊す必要を主張した。

だが、私たちは無意味に耐えられるのか。物語をこわしつばなしで、人は生きられるのか。そこに立ち現れる世界とはどのようなものか。あの時代大人がしたのは意味過剰をいやというほど体験した上での意味への問いかけだったし、既成の物語の窮屈さをさんざん体験した上での物語壊しだった。

しかし、そのような時代の空気は、未だ意味も知らず、物語もわずかししか体験したことのない子どもたちにはどうだったのだろう。90年代以降、私たちは思春期の子どもたちの引き起こすさまざまな事件に、物語のない時代を無意味と対峙しつつ生きなければならぬ子どもたちの、その置かれた状況の苛酷さを思い知らされることになった。彼らは自分が生きているという実感も、したがって他人が生きているという実感も、きわめて持ちにくくなっていたのである。2004年3月5日付『朝日新聞』（朝刊）の養老孟司との対談「オウム事件が問うたもの」で、社会学者の大澤真幸は、司会者の「（オウムの若者たちが）現実感を失ってしまった原因はどこにあるのか」との問いに、養老のあげた「自然離れ、都市化現象」を認めたくえで、「もうひとつ、理想が消滅した時代だということも挙げられる。」と答えている。

理想の消滅が現実感の喪失につながるとは面白い答えである。だが、実によくわかる。理想とは世界をどう構築したいか、自分の人生をどのように歩みたいか、他者との関係を自分はどう作っていききたいかという人間の思いであり、期待である。この「理想」はもちろん「物語」と置き換えてもいいだろう。物語がないと人は現実感覚を薄れさせていく。一見矛盾と見えるこの大澤のことばは、私たちの現実をよく言い当てている。これは言いかえれば、人は無意味に耐えられないということである。私事で恐縮だが、最近身近に起こったことを例に考えてみたい。ひとりの図書館員が私をある会合に集まる人々に紹介したいというので、30余年に及ぶ私の著訳書のリストを送ってきてくれた。長々と続くリストに私はただうんざりした。これは単なる情報である。情報は意味を持たない。いくらリストを見ても、なぜ、このリストを作成したのか、図書館員の意図（＝物語）がまるで見

えてこない。このリストにどんな意味があるのか。図書館員は何を伝えたいのか。私はいらいらしてくる。自分の立つべき場所が定まらない。私はまさに無意味に耐えられなくなって抗議した。自分の「物語」を押し付けまいとするのはわかる。だが、「物語」なしにはどんな情報も意味を持たないのだ。そして意味がなければ、人に伝わらないし、まして人と人をつなぐ力にはなりえない。いや、何よりも図書館員はやがて、自分はなぜここののか。なんのためにこの仕事をしているのか。ひいては自分の生きている意味そのものがわからなくなるだろう。

実際、かつて世界でも有数のすぐれた児童図書館として知られたトロントの「少年少女の家」はこのようにして崩れ去った。1999年夏なぜと問うた私にそれを教えてくれたのはバンクーバー市立図書館の児童室主任テリー・クラークだった。

壮大な物語の危険な誘惑

子どもたちとて同じである。子どもたちとて意味がほしい。物語がほしい。だが、彼らの同じような問いかけにも世界はがらんと空洞のままで、答えは返ってこない。こうした答えのない状態が続くと、問いを発したほうは、そのうち、問いなど自分は発しなかったのではないかと不安になり、さらには自分自身の存在そのものを疑いだす。自分というものが本当にあるのか、ないのか。それをたしかめたくて、人を殺したり、自らの身体を傷つけたりし始める。子どもや若者たちに限らない。大人たちもまた不安だった。80年代からこちら、子どもの文学の世界に大人が真摯な読者として多数参入してきた背景に、私はやはり物語の喪失を見ている。子どもの文学は生きることには意味があることを大前提としているからである。一般の大人の文学を経めぐり歩いた挙句に子どもの文学にたどりつき、ようやく自分の変哲のない日常を受け入れ、肯定できるようになったという声を私は同年輩の人々からも聞いている。

ただ、世の中にはせっかちな人があり、せっかちになってしまう時がある。文学作品なら、読みながらさまざまな他者に会い、対話も可能だが、——すぐれた文学作品は相対するさまざまな価値とそれを生きる人物それぞれの必然が必ずやていねいに書かれている——一直線に求めるものにむかって突き進みたい衝動は誰にもある。日常生活の描写など間怠い、早く結論を、答えを、というわけである。

そこにオウムがあつたら、自分も入っていたかもしれない、という学生たちに私が少しの距離も驚きも覚えないことに、もうこれ以上の説明はいらないだろう。私は物語を壊す必要はあっても、壊しっぱなしにしておくわけにはいかないことを、いつか回りの、とりわけ若い人たちから教えられていた。

物語のないという状況あるいは時代がいかに生きにくく、いかに苛酷か。私は1986年、東京で開かれた子どもと本世界大会で、戦争を生きのびるよりも平和を生きのびるほうがより困難ではないか、と発言して物議をかもししたが、それは平和という退屈にじれて、大きな物語を打ち出そうとする人々の気配をあちこちに感じていたからだった。今、「国のために自ら生命を投げ出せる日本人の育成を」などオウムの物語といかほどの違いがあるうか、と思われる物語が知事や国会議員の口から臆面もなくとび出してきている。イラクでの日本人外交官の死は彼らには格好の美談である。『心のノート』もまた、こうした物語が流布していくための下地づくりに大きな役割を果たすだろう。これらが古い亡霊のよみがえりだとしても、物語がないよりまだまし、と考える人が少なからずいることに私は

驚きはしないし、そういう人を責めることもまた私にはできない。

では、どうすればいいのだ。どのようにたぐりよせるべき物語を選べばいいのだ。私にもたしかな答えはない。ただ、こんなとき、いつか新聞の片すみに見つけたカール・ポパー（英国の哲学者、1902—94）の短いことばを思い出す。「あらゆる政治理念のなかで、たぶん最も危険なのは、人々を完全にできる、幸福にできる、という願望だ。この世に天国を築く試みは、いつもこの世に地獄をつくってきた。」

「学ぶ」とは「他者と出会う」こと

再び林郁夫のことを考える。同時に松本サリン事件の河野義行のことを考える。河野は被害者であるにもかかわらず加害者として一年余りも疑われ続け、だが、麻原の一審判決の後も、なお、オウム信者たちに対する世間の不当なバッシングを心配しつづけている。このふたりの違いは何によって生まれたのか。なにゆえに河野はマスコミのどんな扇情的な質問にも乗らず、あのように静かに為すべきことだけを為していられるのか。

これは全く推測の域を出ないのだが、林郁夫のたぐりよせた物語、一時期掘って立った物語が壮大で、生身の人間の手の届かないものだったのに対し、河野のそれはごくつましい日々の暮らし、身の丈を出ない、自分の手、自分の感触で確かめられる範囲の物語だったのではないかと考えられる。もっといえば、林はあくまでも他者の救済者たらんとして自己の解脱を願う（それは私にはとんでもない思い上がりと考えられるが、ここは個人的批判を展開する場ではない）その熱望を捨てられなかったのに対し、河野はそれまでの人生のどこかで、すでに凡庸に着地することができていた。凡人だから凡庸に着地できたのではない。己を知る人の慎しみがそうさせたのにちがいない。そのような生き方は端目には時におそろしく退屈なものに見えたかもしれない。だが、彼はその小さな物語をもって、じわじわと対象に迫っていく。その足腰の強さ、しづとさに私は感嘆する。eventfulではなくeventlessな暮らしをていねいに生きること。

それにしても彼のあのていねいさはどこからくるのだろうか。一面識もない彼の暮らしぶりを遠くから垣間見、そのわずかなことばを聞くかぎりのこれまた推測なのだが、私には河野がサリンの被害者としてずっと床にある妻にも、そして3人の子どもたちにも、他者として向かいあっていることに、ひとつの要因があるように思われる。身近に他者を置くこと、他者に出会うこと。林郁夫が一度はあれほどの罪を犯しながら、被告の中では誰より早くオウムの物語をこわすことができたのもそれだったかもしれない。そういえば彼がオウムに手をのばすきっかけも自分自身の救済のためではなかった。

いや、推測でものを言うのはあぶない。だが、私はここまで書いてきて、学ぶということとは他者と出会うことではないか。他者を自らのそばに、あるいは内に置きつづけることではないか、と考え始めている。

大きな物語であれ、小さな物語であれ、たぐりよせた物語はたとえそれが一時その人間を生かしてくれても、人が生きて、一瞬たりとひとつ所にとどまらない以上、本人は意識しようがしまいが、やがてその人間を縛り始める。このとき、その物語を破るのは他者である。他者は必ずしも私たちの外部にのみ存在するわけではない。内側にも他者はおり、それはさまざまな違和感となって、立ち現れる。例えば私はかつて灰谷健次郎の提示する物語をたぐりよせ、しばらくそれを生きる根拠のひとつとするうち、どうにも息苦しくなっていた。灰谷健次郎論——「良心のいきつくところ」（『子どもの本の現在』所収）

に書いたとおりである。こうなると私たちは従来の物語をこわし、別の新たな物語をたぐりよせようとする。運良く見つかる場合もあれば（多数者の問いであれば、答はおそらくこれまでの文化の生み出した中にたいていは用意されている。）いくらさがしてもない場合もある。その時は自ら紡ぎ出すしかない。それは実に困難なことである。だが、どんなに困難でも、そこに新たに紡ぎ出された物語は同時代の、さらには時代をこえて同じ状況にある人々をのびやかに、頭を上げて生かすことになる。

物語と出あう・こわす・つむぐ

アイルランドの写真家、メアリー・ダフィーの作品の前に立ったことがある。彼女は自分の裸体を被写体にしていて、サリドマイド禍であろうか、その両腕は極端に短い。なぜ自分は自らのからだを被写体とした作品をこうして発表するのか。メアリー・ダフィーは作品にことばを添える。医者も両親も、この短い腕は切断して義手をつけるべきだという。そうすれば、もっとふつうにいろいろなことができるようになる。これは彼らの物語である。だが、とメアリーはいう。自分は日々の暮らしに何の不都合も感じてはいない。それなのに彼らはなぜわずかに残っているこの腕までも自分からとりあげようとするのか。彼女は支配的な物語にノーと言い、写真に自らの物語を紡いで発表した。そうやって発表された物語は世界史に残るいくつかの人権宣言もかくやと思われる、堂々とした、さわやかな自己存在の主張であり、宣言だった。いや、そんな形容詞などどうでもいいことだ。彼女はそうしなければ胸をはって生きられなかったのだ。たぐりよせようにも世界に物語が用意されていない時は、自ら紡ぎ出さない限り、その存在は消されてしまう。マイノリティーはなぜ生きにくいのか。のびやかな主張を通して、それをはっきりと教えてくれたのはメアリー・ダフィーだった。

学ぶとは他者に会うことではないか、と書いたが、この他者はもちろん人間だけに限らない。社会のさまざまな制度（これも人間のつくりだした物語のひとつととれる）もあるだろうし、自然界のさまざまな現象もあろう。それらとどう出あい、どう切り結んでいくか。学ぶことはいつか私の中ではそのまま生きることと重なってきている。

昨年初冬、ロンドンのテイト・モダン美術館に遊んだ私は、ああ、生きづらそうにしていて日本の若者たちをここにほうり込みたいと思った。ここでは既成の物語がいたるところで壊され、作家たちの挑んだ新しい物語が私たちが縛られている鎖を解き、私たちの生きる地平をはるか遠くまで広げてくれる。スタンレー・スペンサーの描くアッシジの聖フランチェスコは俗とはなれてひとり静かに小鳥と語らう、やせた清貧そのものといった僧なんかではない。ここに来たら、若い人たちのちゃちな自意識などふつとんでしまう、と私は思ったのである。もちろんテイト・モダンでなくたっていい。まずはたくさんの豊かな他者に出会う機会を子どもたちに、若者たちに供給すること（身近な他者はたぶんずっと後になって発見されるものだろう）。それを今、課題のひとつにすえたいと思う。「人は自分が目にしているものになる」（ウィリアム・ブレイク）のだから。

む す び

学力の低下が危惧されている。その場合の「学力」とは、おそらく「基礎学力テスト」など、各種のペーパーテストの成績といったようなものを意味していると考えてよいだろう。仮に「学力の低下」が事実であるとしても、その「学力」が上記のようなものとして定義されているとすれば、そこから短絡的に引き出される対策は、より能率的な、そしてより習熟主義的な反復訓練による試験成績のレベルアップに帰着することになるだろう。しかし学習が、そのような意味での「学力」の追求に終始してきたこと、そのことによる学習の質の低下こそが、学力不振の名で一括されている諸現象、子ども・青年の知的不能化現象の根本にあるのではないだろうか。いわゆる「学力低下論」は二重の意味において、私たちの社会の学習イメージの貧困を映し出している。それはそれ自体が貧しい学習観の表明であると同時に、その学習の貧困がもたらす「学力」の低落状況にたいする危機意識の表明でもある。

解決は、学習の質を高めることを措いて外にはない。言い換えれば競争主義的なテストによってではなく、学習そのものを生徒たちにとって「楽しいもの」「学ぶに値するもの」にすることによって、かれ・彼女たちの学習意欲を内発的に高めていくことを措いて外にはない。そうしたプロセスを経ずに獲得された「学力」は、たとえ一時的にテストの点を上げることに成功したとしても、生きた知力として学習者の中に根づくことはない。それは「学び」を忌避する感情を、底深く、若い世代の間に育んでいる。

追求されるべき学びの論理とイメージを探ること、それが本研究プロジェクトの課題であった。約1年の討議をへた中間報告の段階で、私たちは大約、以下のような問題点を提起した。

- 1 習熟主義的・競争主義的な学習観は、場から切り離された個人の機械的な行為として学習を捉えるから、他者との出会いの場としての学校の意義は原理的に否定されている。

だが、「学ぶよろこび」の中には、他者とともに学ぶよろこび、他者との関係をつくりながら、他者とともに何かを獲得し創造し共有することの楽しさが確実にふくまれているはずである。

そうした共同的な学びを構築する「場」として、学校・学級は存在しなければならない。この課題を放棄して「学力」の成果を競うことは、学校の存在意義そのものの失墜を促すものに外ならない。

- 2 とはいえ、今日の学校が一種の制度疲労を起こしていることもまた、否定できない。教員が教え、生徒が教えられる、という伝統的な教授のありかたの問い直しが、必要とされている。学習指導要領と教科書に強く拘束された「学校知」が、はたして今日の、あるいは明日の人類の課題に対応しうるものであるかどうか、再検討が必要だ

ろう。

学校という空間は、大きな可能性をふくんだ空間である。それは他者との出会いの場であると同時に、仲間・教師との持続的な交流を通して、子どもたちが「自分の世界」をつくりあげていく場でもあり、自分自身の固有な「今」と「ここ」にそくして、にもかかわらず大胆に新しい地平に向かって乗り出していく知的冒険をいざなう場でもある。実際問題として今日の社会において、その機能をはたす場を他に求めることは容易ではない。

私たちが直面している学校の危機は、だから学校の可能性を再発見する契機でもある。

学校と、学校での学習を社会に向かって「開く」試みとして、私たちは総合学習を積極的に支持したい。モノ、コト、人に触れて、子どもが自ら探究し思考する・より具体的でより行動的な学習形態は、いわゆる総合学習だけでなく、おそらく教科学習においても追求されるべき課題としてあるのではないだろうか。

3 もしも教師の学び自体が貧しいものであるとすれば、子どもたちに豊かな学びを伝えることは、のぞむべくもない。教師の学習の質を高めることが、まずは先決要件である。残念ながら、教職員の勤務体制と研修体制は、その専門性をますます否定する方向で管理だけが強化されている。おたがいの知見や経験をフランクに交流することのできる関係性も稀薄だ。機構の歯車として走り回る日々の中からは、広い視野や物事への深い関心は生まれがたい。学校の授業を生徒にとって魅力あるものにするためには、教員の自由と時間的・精神的なゆとりが不可欠である。この先決要件を視野から外して、教育改革や授業改革を呼号しても、現場はますます閉塞するだけだろう。

4 学習を「場」から切り離された行為として捉えることの必然的な帰結として、地域と学校の絆を分断する動きが、とりわけ都市部の公立学校では急速にすすんでいる。これは、学校での学びとその学習環境を、いま以上に閉じたものにする要因となるだろう。

私たちは逆に、地域の大人たちの学習と、子どもたちの学習の接合こそが重要であると考え。学校の空き教室を利用して地域住民がさまざまな文化活動をおこなっている事例は多く、また当初から地域づくりのカナメとして住民たちが新校舎の設計にとりくんだ新潟県聖籠町のようなケースもある。学校が地域の生涯学習センターとして機能し、子どもたちの学習も何らかのかたちで、それと噛み合うものになっていくことが、学習と学校の明日のビジョンではないだろうか。

中間報告でのべたこれらの諸点を、本報告の結語として、私たちは再度、強調したい。

たしかに学校をめぐる状況は困難の度を深めているが、学びの再生をめざす動きもまた、めざましい進展をしめしつつある。地図のない旅ともいえる「総合学習」の実践にとりくんで、参加型・活動型の学びを体験したことは、指導する教員にとっても、また子どもたちにとっても、自らの学びを再構築する重要な礎となるだろう。この動きを消し去ることは、もはや不可能である。

2003年12月、文部科学省は学習指導要領を「一部改正」し、総合学習にかんしては、「各

学校ごとに全体計画を策定し、目標や内容を定める」ようにとの指示をおこなっている。一つの活動のなかから過程的に次の展望が拓かれていく総合学習のありかたを否定する指示といわざるをえず、対話性・創造性・流動性を生命とする教育実践を官僚制下の文書主義の原則で律しようとするもので、「国家権力による教育支配」の実態がここにも露呈されている。

学びのもっとも貴重な果実は、果実そのものにもまして、結実にいたる過程で醸成されていく一人ひとりの学習者の経験であるということ、たとえ外形的な果実は朽ちても、その過程で得られた経験は生きてあらたな経験を呼び起こしていくということは、「人間の学び」を考える際に踏まえておかなければならない基本原則だろう。一つづきの楽音のつらなりの内部からもう一つのメロディーが浮かび上がってくるように、真の学びの過程では、一つの時間の中からもう一つの時間がたえずあらたに生成されるのだ。そうした子どもたちの時間の継起を培い、それをかれ・彼女らとともに生きることが、教員のしごとというものだろう。生命の時間と、産業社会の時間を、同一視してはならない。製品と製造工程があらかじめ策定されていて、厳密なスケジュールにしたがって機械的に作業をすすめていく「工場」の論理で、子どもの学びや成長を律してはならないのだ。

総合学習は、個々の教員の力量だけで担いきれるものではない。

学校という場、学校という職場のありようが、そこに反映せざるをえない。総合学習は、まずは教員間の同僚性の確立からはじまる、とあってよいかもしれない。

さらに地域との連携が不可欠となるだろう。学区統合、学校自由選択制、教員の配置転換の早期化など、地域と学校の連携を妨げる施策が、このところ矢継ぎ早に打ち出されていて、地域に根差した「学び」は、そのぶん困難なものになっている。

学校教育を企業委託し、さらにはIT化する動きも、陰に陽にすすんでいる。生きる場と切り離されたばらばらな知識内容を、ばらばらな個人が同化・吸収する、それが学習の姿であるとすれば、たしかに学校は要らない。

学びの再生が、そのための「場」の構築と不可分であることを、私たちはもう一度くりかえして言っておきたい。学びを真正なものたらしめるのは事物の認識を媒介にした大人と子どもの出会いであり、「仲間」の発見であり、おのれが立地する世界の発見であって、つまりは社会（もちろん学校も社会だ）への参加なのである。人間は場によって、——そして場の形成に自ら参加することによって、育てられる。学びを孤立した個人の行為として抽象化してはならないのだ。

「提 言」

つながりを発見し、つながりを深めよう。

生活の中の諸経験と学問知の
知識と知識の
教科と教科の
自分の思考と他人の思考の
地域と学校の
実践と実践の

—— つなぐこと、紡ぐこと、それが教職員の仕事だ。

学ぶことと教えることは、一体の行為である。

学ぶことの豊かさ、楽しさを、身をもって実感し、示すこと、それが「教える」ということの基本だ。

自分の中の「子ども」を大切に育てよう。

挑発しつつ、学びの手の「語り」をひきだそう。

知の量よりも質を

よい学びは精神の磁力を高める。関心という名の磁力を。

世界に順応するための学習ではなく、世界にはたらきかけ、世界を変える市民的知性を。

次の社会をどう展望するかで学びの「基本」が決まり、「基礎」の中身がつくられる。

研究委員会開催日

本研究委員会は2002年4月3日に第1回目の委員会をもち、2003年5月に中間報告「あしたの学びを考える」を発表した。その後、14回の委員会の討議を重ねて、この報告書をまとめた。

第14回	2003年5月10日（土）
第15回	2003年5月28日（土）
第16回	2003年7月24日（木）
	第13回教育総研夏季研究集会の分科会に参加
第17回	2003年8月7日（木）
第18回	2003年9月22日（月）
第19回	2003年10月1日（月）
第20回	2003年11月29日（土）
第21回	2003年12月22日（月）
第22回	2004年1月7日（月）
第23回	2004年1月19日（月）
第24回	2004年2月19日（月）
第25回	2004年3月10日（水）
第26回	2004年3月29日（月）
第27回	2004年4月10日（土）