

教育に寄せるエッセイ集

みんなで考えよう

教育のこと

仁田 悦朗
i-moa教育研究所

はじめに

この十数年間ほど、日本で教育論議が盛んになり、学校教育に関心が集まったことはなかったのではないだろうか。

教育改革ということが言われ、偏差値教育の見直し、新しい学力観、学校週五日制への移行とそれに伴う新しい教育課程の実施、ゆとりある教育、高校入試制度の見直しと改革、総合的な学習の時間の新設等々、教育関係者ではない一般市民までも、これらのことばで教育を語れるほどに教育問題に関心を寄せたことは、明治以来かつてなかったであろう。

ここに集録した文章の数々は、筆者がこれまで大学の附属機関や大学院で研究する中で考えたことや得たことの断片を、学校現場で教職員に伝え、教育について共に考えようと発行した「職員室便り」その他に掲載した記事の中のいくつかである。

中には、そうした記事に加筆修正して手を加え、筆者の管理するホームページに掲載したものもある。

これらの内容については、昭和五十八年から着手し今に続く研究によって得られたものである。昭和五十八年と言えば、教育改革の動きが現れるずっと以前のことである。そのような時代に、

それまでの研究成果の上に立って、より望ましい教育の姿を志向し、「総合活動」や「総合学習」と名付けた領域を設けて実践研究を開始した。その大学の附属機関に所属し、研究同人として研究に携われたことは、筆者にとって大きな糧となった。

そこで収獲したことは、端的に言えば「教育の理念」であり、それはまたその後に見れる「教育改革の理念」に共通するものでもあった。

それまで『自分の思い通りの指導ができる』ことをめざし、教科の指導方法について考え試行するのが研究である、と信じて児童・生徒を教えることに専念してきた筆者であるが、その研究同人の端に加わり共同研究を進める中で、大きく方向転換しなければならぬことを痛感させられた。

『指導の流れはスムーズだが、それがどうした？』『この学習で子どもが学んだことは何？』『授業はあなたの思い通りかも知れぬが、子どもは動かされていただけ』。筆者の授業を見た着任当時の同人らの感想である。子どもが自らの学習を成立させることの意味や重要さに気づかず、教師としての自分の願いだけを優先させようとして『うまくやった』つもりだった授業実践が研究とは縁遠く場違いなものだと初めて気づかされたのであった。

遅い気づきではあったが、これを契機に「学習者が自分の成長のために取り組むこと」が学習である、という本来的な学習観への転換が図れたことは筆者にとって重大なターニングポイントとなった。思い返せば、その後の研究は、筆者にとっては衝撃的なこのカルチャーショックとの出会いが引き起こしたものであると言える。

先導的な研究をめざしていた研究機関に所属していたおかげで、社会の動きに十年以上は先立って実践的に討議し様々な側面から考察する研究に参加することができた。

その研究同人の面々が「先見の明」を持っていたからそうできたわけではない。本来教育とはどうあるべきか、子どもにとって望ましい学習とはどうあるべきか、学習が成立するとはどのようなことが、望ましい学習の姿とはどのようなものか、等々について真摯で謙虚な議論と実践・検証を積み重ねたことが、結果として先導的なものを生み出したのだ。その結果、独自のものとして構築できた典型的な例が「総合学習」をはじめとする新しい教育実践だったのだ。そして何年か経って気づいてみれば、かつてその研究同人が歩いてきた道に、社会が踏み出そうと動き始めていた。

そのような新しい実践、独自の実践を生み出す上で機能していたのは「先見の明」ではなく、教育哲学であり教育理念であり、理想的な教育を求める「教育者としての志」だった、と今になって改めて思うのである。

学校教育がさまざまに揺れ動いている現在、自分の教育活動を見直し、生涯にわたって学び続けることのできる人間（よりよく生きていける人間）の育ちに寄り添うためにもっとも大きな力を発揮するのは、これから教育がどうなるか、教育に何が求められるかといった「先見の明」先立って見通す力」ではなく、教育者としての「教育理念と志」である。それが確立されれば、そこに向かうための手段としての教育手法や運営手法は自ずと編み出せる。

教育に携わる教育関係者の一人ひとりが教育を考える視点としての確かな教育理念を構築する

こと、それが学校の再生につながると思える所以であるが、そこで教育について考えるよすがとしてもらえればと思い、綴り続けたのが「職員室便り」などである。

身近な話題をもとにして教育を論じようとしたこの試みを一校のみのものとせず、広く世に問い、教育に関心を寄せる市民諸氏にもご一読願いたく、出版に踏み切った次第である。

平成十七年九月吉日

教育の目的	9
学ぶことの意味を問い直す	13
自立した学び手に育てるために	20
魅力ある人づくりを	26
授業の中の気になることば	29
「わかりやすさ」について	33
マニユアルに依らないわかり	35
失敗できる環境づくりを	39
日本の教育	42
総合的な学習の課題	46
ニートについて	51
「総合的な学習」批判に対して	55
自立を促すために	62
読解力の低下をくい止める方策？	65
「総合的な学習」は失敗か？	69
何とかしたい「学習意欲」	76
方法論からの脱却を	80
評価について	85
幼児期の学習に学ぶ	88

ズレを生かす	94
学び手のイニシヤチブを	99
不登校に関して	104
自己実現	110
学習の二つのモード	113
「学ぶ力」を育てるために	119
モラールの育ちを	123
「子どもを理解すること」について考える	127
「真の教養」とは	132
学びを指導する	136
「子どもを生かす」ということについて	141
見通しの持てる学習を	146
「反ピグマリオン効果」について	150
「知恵」の育ちを	154
「持つ知識」「在る知識」	159
「できる」「できない」	163
あなたのためでしょ？	169
生涯学習社会だからこそ	174
自己評価の重視を	181

年頭に際して考える
「競争」による教育は是か
「競争」による教育を問う

194 190 186

教育の目的

よく散歩をする道路に、どういふわけかゴミが目立つようになった。スナック菓子の袋やら缶コーヒの空き缶などが、そこがゴミ捨て場でないことは明らかであるにもかかわらず投げ捨てられているのである。

想像するに、菓子を食べながら、あるいは缶コーヒや缶ジュースを飲みながらそこを通りかかった人が、空になった袋や缶をそこに投げ捨てていったと思われる。

そうした行為をする人たちは、ゴミ捨て場ではない道ばたにそれらを投げ捨てることに何の抵抗も感じないのだろうか。

ゴミ捨て場と言えば、高速道路のサービスエリア内に設けられたゴミ箱に、自宅で出たゴミをわざわざ持ち込んで捨てていく人も多いと聞く。迷惑な話である。

他人や社会に迷惑をかけても、それを迷惑と感じない人が増えたということなのだろうか。

ある行為が他人（あるいは社会）に迷惑をかけるかも知れぬと感じる想像力や洞察力が欠けているとすれば、そうした迷惑な行為にブレーキがかかることはあるまい。

そういう人たちの口から『迷惑をかけなければ何をしてもいいだろう』などという言葉が聞か

れるに至っては、何をか言わんやである。

教育論議が盛んである。

それは学力低下論者の著す「学力低下を防ぐため」「有名校にパスするため」といったハウツーもののたぐいの本がよく書店の棚をにぎわしていることからよく窺える。

そうした書籍が本来の意味で学力や教育についての考察をもとに、それらについて論じているかどうかは措くとして、教育がこれほど注目された時代はなかったのではないだろうか。

しかし、教育は学校教育だけでなされる作用ではない。

また学校教育の目的もテストが終われば忘れてしまってもよいということを前提にしたかのようには、ものごとを一時的に記憶させることにあるのではない。あることについて学ぶのは、それについての知識を得るためではない。それを学ぶことによって生き方が変わらなければ、学んだ意味はないのだ。

つまり教育とは、人間としてあるためのバックボーンを培う作用なのだ。

ほとんどの子女が高校や大学で学んでいるにもかかわらず、彼らが自立した市民として成長することがなければ、その「人間としてのバックボーン」は育たなかった、従って教育の目的は達せられなかったのだと言っても過言ではあるまい。

街中や電車の中など、公共の場で他人に迷惑がかかるような行為を平然としてしまうような人間を育ててしまったとすれば、それは教育に何らかの落ち度があったと言わざるを得ない。

そして、繰り返すが学校教育のみにその責を負わせるべきでもない。
教育は家庭・社会・学校という子どもたちの生活環境すべてがその責を負うべきことがらだからである。

ところで、北海道大学で学び、直接の出会いはなかったにせよクラーク博士の建学の精神を色濃く受け継いだ内村鑑三と新渡戸稲造は、後に優れた日本論を著している。

新渡戸は、アメリカで日本と日本人を紹介しようとして著した書物（後に日本語に訳され「武士道」という名で逆輸入されることになる）の中で、『武士の教育において守るべき第一の点は品性を建てるにあり』、また『教育の主目的は、品性の確立にあつた』として社会の中に生きる自立した人間の根幹に「品性の確立」があるとし、それが教育の主たる目的だとしている。

また、内村はほぼ同じ時期に「Japan & Japanese」と題するエッセイを著し、こちらは「代表的日本人」という邦訳名で日本に逆輸入されている。その中で内村は中江藤樹を紹介し、彼が「徳を修めることを最も重視し、それは素朴な村人たちの間にも浸透していた」として、「徳」を重く見る日本人を描いている。

「徳」や「品性」という側面から教育について考えると、日本の教育いや現在の日本人に最も欠けているのはそれらではないか。知識や技術を教えることに傾く余り「生き方」について考える機会として教育をとらえることが希薄だったのではないだろうか。

「こう書いたからといって、徳目を重視して教条的にそれらを教える道徳教育に力を注ぐべきだ

と言っているのではない。知識や技術を学ぶにしても、先述のようにそれが「生き方」に、人間としての成長につながるならば学ぶ意味はないとの考えからそう書いているのである。

自然や人間、社会の仕組みやものごとの成り立ちの不思議と見事に触れ、感動し、見きわめようとすると、人は自分自身の「在り方」について関心を持ち、自ずと考えさせられる。考え、実践し、つまずいたり成功したりする中で自己を振り返り確かめ、人は成長していくのである。考えることを抜きにした教育は教育とは言えない。それは訓練あるいは調教ではない。

「学校」の文字は、「学」まなぶ」と「校」かんがふ（考える）の二つの文字から成り立っており、まさに学校は「まなんでかんがえる」場であり、決して「教えられて習う」場所ではない。知識や技術を身につけることには成功したが、その先にある「どう生きるか」について「かんがえる」ことの希薄な教育を社会全体で推し進めてしまったことのツケが今の混沌とした社会を現出させてしまったことについてまず反省しなければなるまい。

子どもたちの学習意欲が減退してしまったことも、ニートの増加の問題にしても、倫理観の希薄さや欠如の問題にしても、それらは子どもたちの問題ではなく、そうさせてしまっている社会の問題なのである。

子どもの「よりよく生きよう」「よりよく生きたい」という気持ちを萎えさせてしまうような何かが大人社会にあることこそが問題であるということに気づくべきであり、「教育」はそこから出発しなければならないと痛感させられる。

学ぶことの意味を問い直す

何年か前に中国の西安大学に留学していた日本人留学生と日本人教師が大学祭で不祥事を引き起こし、現地の大学生が猛烈な抗議デモをするという報道がなされたことがある。

あるうことが、その日本人留学生は学園祭で裸で踊った上、中国人を侮辱するようなコメントを書いた看板のようなものを掲げたという。裸で踊ったり中国人を揶揄するような言動をすることが、どういう具合に文化的な行事である学園祭に結びつくのか、まったく理解に苦しむ行為である。

日本の学生の大学というものに対する認識と中国の大学生のそれとの間に大きな開きがあるということの現れであろう。

日本の大学はレジャーランド化してしまい、文化について考える場であるはずの学園祭も、その文脈の中では単なる「お祭り騒ぎ」の場としてしか日本の大学生には意識されていないのだから。

それは、このニュースを取り扱ったワイドショーに出演していたコメンテーターの『大学祭は文字通りお祭りだ、日本の大学なら笑ってすまされるところだろうが・・・』という言葉からも予想される。

よく言われることだが、日本の大学は入学試験に合格して入学してしまえば卒業は保障されたようなもので、大学に入ることそれ自体が目的化してしまい、その先にある本来の目的であるはずの「学問すること」「研究すること」を通して自己を育てることが二の次になってしまっているということを如実に露呈してしまっているかのようである。

親ですら、『大学に入学するまでがんばったのだし、就職してしまえば思うように自分の時間など持つことができなのだから、せめて大学四年間は猶予の時間としてやりたいようにやればよい』と考えているということも聞く。

学問や研究をしたい、あるいは社会で役立つことのできる自分に「なれるよう自己成長を遂げたい」から大学に入学したのではなかったのか。

やりたいことのなみはそれ以外にあるのか、というのは理想論に立った余りにも素朴すぎる疑問であろうか。

それにしても、学校で学ぶのは、一面では社会に出て「役立つことのできる自分」に育つためでもある。

にもかかわらず、遊ぶために多くの時間を費やし、「学ぶこと」を封印し、自分を育てることを放棄してしまうかのよつな姿勢は、社会に出るといふことと、あるいは社会で働くということが「辛」だけのこと、「自分とは本来かわりのないこと」「だとする意識の現れではないか。

だから、受験から解放された「今、この四年間」だけが自分の時間であるし、社会に出てしまつてからは自己を發揮できないだろう、規範の中で自分らしく振る舞えないだろう、だからモラ

トリアムの時間として「今」を楽しんでおくことが先決だ、「今」ここにしか自分の居場所はないのだから、と考えていることの現れではないのか。

残念ながら、「学ぶこと」と「生きること」が乖離してしまった様子が如実に窺える。

そうした意識は「学校選び」「会社選び」にも共通して働いているように思われる。

自分が周りの環境にどう貢献できるかということや、自分を拡げ何を成し遂げるかということよりも、いかに安楽で他よりも有利に安定した地位と報酬を望み得る状況に自分を置くようになるか、が選択の基準であるかのように窺えるからである。自分が何をしたいか、何を学びたいかという観点からではなく、どうやら日本の若者には、高収入を得るためのより有利な就職先とそれに伴うステータスを勝ち取るために、どこであれ有名大学に進学することが学習の目的として強く意識されているようである。

中には学ぶ意志はないが、それでは就職に不利だろうから、あるいは社会的なステータスを得るには大学出身でなければならぬから、といった消極的な理由で大学をめざす若者もいると聞く。

そして有名なエリート大学に入るために進学校と呼ばれる高校をめざして小中学校時代を送ることが当然だ、と漠然と思っている若者も多いはずである。いや極端な例では、一貫校の名門幼稚園にさえ入り込めればストレートに有名大学への線路が敷かれ、有利な道を歩めるとも言われている。

たった一度の幼い頃のテストに合格しさえすれば、その後の努力は不要もしくは軽減されるの

だ、という意識が大学を頂点とする教育界を見る目となつてきているのだ。そして幼い頃になめた苦しみの時間を取り戻すためにも、大学生はその四年間を必死になつてレジャーに打ち込むのだ。そうした意識を親が持ち社会が容認する状況が続けば、日本の将来は決して明るいものではない。

グレゴリー・クラーク¹も、次のように指摘している。

日本では、大学の質を判断するにはムードや伝統的評判に頼るしかない。そこでいわゆるエリート大学は、過去の評判に頼っているだけで良い学生が集まり、それがまた、自校の良い評判を守る。だから、しっかりした教育を提供しなければならぬという責任を感じていない。

こうしたエリート大学を卒業した人々は、日本を牛耳るエリート官僚になり、エリート政治家になり、エリートビジネスマンになる。

しかしながら、彼らは適切な教育を受けていないエリートである。バブル崩壊後の財政・金融スキヤンドルの主な原因は、当時の大蔵省のエリート官僚たちが金融や経済のことをほとんど知らなかったという理由によるところが大きい。エリート大学の経済学部を卒業したエリート官僚でも、バブル時とバブル以後にどういう経済政策をとるべきかを、的確に提示できなかった。

日本は、この悲しむべき大学教育制度からの脱却を果たすことができるのか。²

大学に入ることが主たる目的で、極論すれば「大学出身」というカードを手に入れるために受験勉強に励み、しかしいったん入学してしまえば、それらは保障されることから、学ぶ意味や学んだことがらなどはどこかに忘れ去って四年間を過ごす彼らが、大学で学ぶ権利を得て懸命に学問に打ち込もうとしている外国人からどういう目で見られるかは想像に難くない。

どこの大学を出たかではなく、何ができるかが求められるこの時代は、大学で何をしてきたか、どういう成長を遂げたか、どういう可能性や発展性を「学問を通して」身につけてきたかこそが問われているはずなのに、未だにその短絡的な学歴神話は崩れていない。

教育改革成功の鍵はどうかやらその周辺にあるのではないだろうか。

中には、受験術と学力を混同した「学力低下論者」が、受験の厳しさを若いうちにもっと味わわせ勉強する若い世代を育てるべきだ、と声高に主張している。

これではますます悪循環を増幅させるようなもので、今以上に学ぶことに意味を感じられない若者を増やすばかりだ。

少子化の影響で、いずれ、大学に入学したいと思えば、そして大学をブランドを選ぶようにして選択することさえしなければ、誰もが大学に入れる時期が来る。教育界の大問題、二一年問題である。そのような時が目前に迫っているにもかかわらず、「受験のための技術」を学力と取り違え混同して、大学をめざすためだけの勉強を望ましい学習である、とする主張にはうなずけないものがある。

大学で学ぶのも、大学で研究をするのも、あるいはそこをめざして励むのも、本来の「なりた

い自分」に「なれる自分」を広げていきたいからではないのか。そこに学ぶ意味を見いだす学生も多いはずだ。

本来の「学ぶ意味」がどこかに置き忘れられ、学ぶことが立身や出世と結びついた学歴社会の時代はもう終わったのだ。

今やもう社会は「学力社会」であり「実力社会」なのだ。

だから学ぶこととその後の優位な生活とは無関係だ、ということを経験して良いし、どこかの大学出身であるうがその人の力量や社会への貢献度と学歴とはまったく別物である、ということを経験界・企業界は社会に対してもっと主張して良い。

学べることは人間にとって幸せなことであるが、今や生涯学習社会である。「いつでも」「誰でも」「どこでも」学べる社会になったのであるから、大学で学ばなくても自己実現をめざして学ぶことのできる「幸せな生活」を送ることに何の支障もないのだ、ということを経験界・企業界は社会に対してもっと主張して良い。

受験のための準備「勉強」とらえてそれだけを目標としていけば、合格した途端に学ぶ意味を見失い、意欲も失せてしまうことは火を見るよりも明らかだ。

そうした生活を幼いうちからしてきては、本当に「学ぶ」ことの意味を実感したり、未知なるものの不思議さに心をときめかすような学びの楽しさを味わうことなど到底できないだろうと思われるからである。

教育改革を成功させるには、まず大学入学制度を見直し、そこをめざすことが学習の主たる目的ではない、学ぶ意欲と意志があれば誰でも入れるのだから、いつ剥落してしまうかもしれない「術」や「一時的で不安定な受験のための知識」を身につける必要などはないし、一方で、学ぶ意志のない者はほとんど大学から去っていった良いのだ、この社会はどの大学を卒業したかにかかわらずそれぞれの個性を発揮して誇りをもって充実した生き方で生きていける社会なのだから、ということこそを社会共通のコンセプトとして打ち出すことができるかどうか重要な鍵となるであろう。

教育とは、決して学校だけの問題ではない。

まずもって社会がその価値観を変えることがなければならぬのである。

それは、子どもたちによりよい学びの環境を保障したいから、ということにとどまらず、私たち大人もお互いに教育し合っているし、一人ひとりが学び続ける存在であることを考えると、教育が社会全体の問題であり私たち自身の問題であるとのおさら痛感せざるを得ないからである。

そうした大きな動きが、（遠回りかも知れないが対処療法にならずに）このたびの事件をひきおこした大学生のように、幼稚な行動に走ってしまうような若者を生まない教育環境づくりにつながるのではないだろうか。

自立した学び手に育てるために

私たちは、これまで「教えるプロ」としての教師像を追い求めてきた。

教え方の上手な先生になることが夢で、そのテクニクを身につけようと先輩の授業を盗み見たり、真似しようとしたりしたものである。

そのような「教え方の技術（ワザ・テクニク）」も大事なことに違いないが、子ども自身が自分の力と意志・意欲で学びを創りあげていこうとする授業を構成するには、もっと大切な何かがあると気がついたのは、教師生活を十年以上経た後だった。

ことにこれからの教育に求められる「生涯学習社会で自立した学び手」として生き生きとたくましく学びを展開していける人間、つまり学校を離れたときに答えの見えない問いに主体的に向き合っていこうとする人間を育てるには、「教えられて習うことに慣れた子ども」ではなく、自分の問いに自分の持つあらゆる智恵と手段を発揮して立ち向かうことを楽しめるような「学ぶ力を持った子ども」に育てることがますます重要になるであろう。

一人の教師があらゆる分野の知識や技術を豊富に持っている専門家として、子どもの「本質へと向かう鋭い追究」に応えることはとうてい不可能だ。そこで、それぞれの教師が得意な分野を受け持ってチームを組んで指導にあたれば、子どものさまざまな問いに応えられるであろう、と

いうT・T(チーム・ティーチング)に対するとらえがあるが、そうとらえてしまっただけの子どもの問いの数だけ専門的な知識を持った教師の数が必要になってしまっただけであろう。それはT・Tの本来の姿ではないし、教師はそのような単に「教える存在」ではないはずである。

教師は、自らが「学ぶ主体」として、納得のいく解を求めて探ったり調べたり苦しみだりすることをおもしろがれる存在として子どもの前に立つこと、そしてその姿をもって子どもを「学ぶことの楽しさ」に誘うこと、『こんなおもしろい世界があるぞ』と身をもって示すことでその機能を発揮すべきなのだ。

その意味では「学びのコーディネーター」としてカリキュラムをつくっていける教師、その「学びの姿」に憧れてもらえるような教師が求められていると言っても良い。

高橋³もフランスの哲学者R・ジラルの三者関係論を引用して次のように指摘する。

生徒にとって教師とは、知識への媒介者であって、知識の所有者ではない。模倣者(生徒)は、手本(教師)を模倣するのではなく、手本の欲望する世界に惹かれて、それを欲望するようになるのである。ここでは、欲望の模倣ということが決定的になる。

また、齋藤⁴も『学ぶことは他者のあこがれにあこがれることである』と主張している。() 子ど

もに伝えたい 三つの力」≡エブックス）

私は以前から「指導技術偏重」に潜む危険性を指摘してきた。

子どもたちに「学ぶことの意味」や「学ぶことのおもしろさ」を実感としてわかってもらうためには、指導技術をもってではなく、「学ぶ主体」として子どもの前に立つことこそが重要なのだ。

そこで思い出されるのは、吉田松陰である。

何と言っても、松陰の「師」としての鮮烈な影響力の秘密はその人柄にあるのではないかと、松陰に関して書かれたさまざまな書籍を読むたびに思わされる。

あまりにも有名な話だが、彼が野山獄に投獄されたときも、同獄の人々がことごとく彼を慕い、ことごとく改心したと伝えられている。

ある囚人に対しては、『君はどうやら書がつまい。我々は君を師匠にして書を学ぼうではないか』と他の囚人たちに提案し、自ら座を下がってその囚人を師として遇したと伝えられているし、俳句の得意な囚人がいれば、松陰は皆を説いてその囚人の弟子になり、進んで教わったという話も残されている。

凶悪犯であっても、師匠に立てられた以上は凜然として師匠の気分になり、自分の長所を発見されたうれしさから懸命に講義に取り組んだと言われている。

そして、松陰自身は『自分にはあなたがたのような芸がないから』と言って、孟子を講義したと言われている。

このように松陰は、(身分差別のやかましい時代であることを考え合わせると驚くほどに)人間をどこまでも平等なものとしてとらえていたようだが、この階級差別感のなさは松陰自身の人間に対する親切さと優しさに根づいているように思われる。

松陰が学問の家系に生まれ、幼いときから評判の秀才であり、十一才にしてすでに藩主に「武教全書」の講義をするほどの実力の持ち主であることを考えると、その隔てのなさは驚嘆に値する。どうやら松陰は現代風な言い方をすれば、誰に対しても平等にgentle(親切で優しい)に接することのできる、まさに「紳士 (= Gentleman)」だったのではないかと思わざるを得ない。

そのgentleな態度が囚人をすら感奮させたのではないだろうか。
松下村塾に集まった弟子たちが奮い立たないはずはない。

実際に松陰が松下村塾で弟子たちに指導をしたのは、三年に満たない短い期間だと言われているが、その短期間に松陰の影響を受けた弟子たちが彼の死後、日本を回天させる原動力になったことを考えるとその影響力の大きさに驚かされるばかりである。

松下村塾の塾生たちが起こした異様なばかりの昂揚は、松陰の優しさと親切によるばかりではない。塾生一人ひとりの資質を見抜く洞察眼の鋭さがなければ、久坂玄瑞や高杉晋作といった上級武士はもとより、伊藤俊介などの足軽のような軽輩である塾生たちも自分の隠された力について気づくことなどできず、奮い立つこともなかったに違いない。

松陰の眼を通して見ると、塾生の誰もが尋常一様の者ではなく、ある者は天才であり、ある者は不拔の義士であり、またある者は百世に一人という烈士である、といった具合で、師としての

松陰から指摘されてみればますますそのようになってしまつて（そうなるつとしてしまつて）、というのがこの村塾の雰囲気だったようだ。

松陰の不思議さと魅力はそこにあるが、その魅力は、弟子を「動かそう」としてそうしたのでなく、彼自身が真っ先に動こうとし、事実動いて結局は『かくすればかくなるもの』と知りながらやむにやまれぬ大和魂』という感想に表されているように、自ら進んでその志操と思想に殉じたことにあるのではないが。

こういう師に接しては、弟子たちも尋常な心持ちではいらなくなるだろう。

そう書いてしまうと一種のアジテータ（煽動家）のように受け取られかねないが、松陰の精神は人を煽動しようとするような、がらの悪い、下卑たものではなく、松陰にとつては、他人が動こうが動くまいがそんなことは問題ではなく、すべては自分の問題であり『自分はどうすべきか』といったことしか頭になかったもので、それが却つて「人を動かす」隠れた力になつていたように思われる。

どうやら松陰という人は、人々がその「人格的な魅力と機微」に触れた途端に走り出したくなつてしまふような、そのような人であつたようだ。

私たちは、二十九才という若さで死んでしまつたこの天才を真似ることなどできそうもないが、少なくとも『どうして人々が（やむにやまれず）走り出してしまつたか』ということについて、あるいは『（松陰の）何が人々を動かしたか』ということについて考えてみる価値は大いにあるだろうと思われる。

「教える」ことによつてではなく、自らの生き方を「示す」ことで、人々が自ら動き出したくなつてしまふというのは、師としての最も望ましいあり方であると思われ、今求められている教師像につながるものであると思われなければならないからだ。
松陰から学ぶべきことは多い。

魅力ある人づくりを

ほんの十数年前まで、私たちが音楽を聴く、と言えばLPレコードが主流だった。

アナログな録音方法と録音機器、再生機器に頼る鑑賞であるから、当然ノイズから逃げられるわけがないのだが、少しでもノイズや歪みのない、優れた特性を持つ再生機器や優れた録音によるレコードを得ようと求めたものだった。

とは言えレコードには、針を下ろしてから演奏が始まるまでの数秒間、シャー・シャーという雑音が当然あるもので、それをやり過ごすためにパワー・アンプのボリュームを少しずつ上げていくのが音楽鑑賞の作法であった。

ところが、その後に出てきたコンパクト・ディスク（CD）は、円盤をセットしプログラム・ナンバーを入力すると、ノイズのない静かな状態から突如として音楽が鳴り出したものだから、最初に聴いた時の驚きは大層なものだったように記憶している。

CDはデジタル録音であるがゆえに、その録音特性、特に高音帯域の伸びがすごぶる良く、従来のスピーカーではその特性を生かし切れないということもあり、その後のスピーカーの研究にも拍車をかけたものである。

その後MDが出現し、家庭用のパソコンでもデジタル録音が可能になり、さらにはICレコー

ダの普及、現在ではメモリータイプの携帯プレーヤーが一般化するなどめまぐるしいほどに録音・再生の技術は駆け足で進化発展してきた。安価でしかも優れた特性と利便性をもった機器が続々と登場し、私たちは普段の生活の中でその恩恵に浴している。

手軽に「良い音」で音楽が聴ける（しかも車の中だろうが電車の中だろうがどこでも）という状況は、そのような特性（スペック）追求の産物であることは疑いようがない。

しかし、特性（スペック）だけでは満ち足りないという人々もいる。

むかし聴いた蓄音機のサウンド・ボックスから聞こえていた雑音まじりの音楽や、真空管アンプで聴いたフルトベングラーの響きを懐かしむ人々の声があちこちで聞かれるのも、それらには特性（スペック）には現れない「ひきつけられるもの」「魅力」があるからであろう。

日本人は、これまでスペックの競争を相手にしてきたし、今もそうだとと言える。

どこまで得点を伸ばせるか、いかに優れた効率性を生み出せるか、いかに低価格で「良いもの」をつくれるか、そのためにいかに努力を惜しまず頑張るか、が日本人のこれまでの生き方を決定する最も大切な要因だったように思われる。

スペックを追求し、同じスペックを持ったものを効率的に生産し、没になるものが極めて少ない、つまり品質に不揃いがなく生産効率が高いということは世界にとつて驚異で脅威でもあつたろうことは推測に難くない。

しかし、特性上はさほど優れていなくても、「なぜか知らないがひきつけられる」「不思議とうっとりさせられる」というモノやコトが私たちの周囲にはある。逆に特性には優れていても「魅

力が感じられない」というモノやコトこともある。

そのものが持つ特性を「良さ」ととらえたとすれば、モノコトには「良さ」だけではなく、「善さ」「や」「好き」「佳さ」で表せる「魅力」があるのだ。

そのような意味で、決して「速く走れる車ばかりがよいのではない」ということを私たちは日常の生活の中で納得していながら、いざ子どもたちを見ようとすると時になぜか「
に優れている」「他に比べて だ」という見方から逃れられなくなりがちだ。 ができる」

これからの日本人、成熟した文化を持った市民としての日本人を考える時に、スペックには現れない「魅力ある人を育てる」というコンセプトも大切なのかも知れない。

授業の中の気になることば

仕事の都合上、あちこちの小中学校の先生方の授業を参観する機会がよくあるが、何となく気にかかるところがある。

それは、授業の中で子どもたちに対してしばしば発せられる『～してもらいます』とか『～して下さい』といったことばだ。たとえば、授業の導入時に『今日は、植物の種子の構造について調べてもらいます』というように子どもたちに課題を提示する場合や『グループに分かれて話し合いをして下さい』というように活動を促す場合に発せられるところのいわば「先生語」である。

『～してもらいます』というのはしてもらう主体が、話をしている側、この場合は教師にあり、しかも「もらう」わけであるから「してあげる」側（生徒）が優位にあるという構図が見える。しかし、どうやら「お願いだからしてくれませんか？」というへりくだった言い方でもなさそうで、「一応お願いの形をとってはいるが、これはもう既に決まったことだから、してくれなきゃ」といった半ば強制的な意味が込められた言い方であると受け取れる。

『～してもらいたい』のではなく『～してもらいます』という具合に断定していることに起因すると思われるが、「たい」と「ます」ではこれほどにニュアンスが違う。

一方、『～して下さい』は文字どおり「お願い」をしてしまっている言い方であるが、気になる

のは、どちらの言い方にしても先生方が子どもたちに学習することをお願いをしているということである。

主体的な学習活動を、と言いながらこのように子どもたちに『学習して』とお願いをしてしまつては、子どもたちが『これは自分のための学習である』という実感を持つことはできにくいのではないだろうかと思われてならないのである。

一度や二度そう言われたからといって、先生や親のために学習をしていると思ひ込む子どもはいないであろうが、授業のたびごとに、しかも何年にもわたつてそのことばを聞かされているうちには、『頼まれたからやっつてあげよう』といったイニシヤチブを放棄した感覚を持つようになつてしまつ子どももいるのではないか。

そして、問題はそれだけでなく、実はもっと根が深いのではないかと感じてもあるし、他の問題を引き起こす原因ともなるのではないかと考えている。

それは、なぜ親や先生方がそのようなお願いのことばを使うのか、ということと関わつているが、もしかするとお願いする側の教師が「知識や技術は外から与えなければ身に付かない」と思ひ込んでいて、その獲得はなかなか難しいものがある、苦しいこともある、だからここは一つ丁寧をお願いする姿勢、あるいは丁寧な姿勢をとつて何とか抵抗なく受け容れ、取り組めるようにしようとしているのではないだろうか、ということである。

もちろん、常にそう意識して『～して下さい』とか『～してもらいます』と発言しているわけ

ではない、昔からの習慣としてそう言い慣わされているからそのように言っているだけさ、という反論もあるだろう。

しかし、だからこそ見直さなければならない、ということも言えそうだ。

佐伯⁵は、「教育とは、子どもたちへ向けての私たち大人の『文化的実践への参加』の呼びかけであると考えられるでしょう。あるいは、子どもたちはすでに、「子どもである」というだけで、十分に文化的実践に参加しているのですが、より積極的に、大人からの呼びかけの中で参加を深める活動を促すのが教育であると考えることが出来ます。」⁶と述べている。

参加への呼びかけであるから『〜してみようよ』『〜してみたらどうか』という言い方ができるはずで、その方がこれからの教育活動、すなわち「学習者の主体的な取り組みをめざす学習指導」にはなじむのではないだろうか。

筆者のよく知る若い先生は、子どもたちにこのような投げかけをよくする。

『先生の提案だけど、こんなことしてみない？』

『こんなおもしろそうなことを考えてみたんだけど、どうかな。やってみようよ』

彼は、学習の内容や方法を学習の主体者である子どもたちに投げかけてあげ、君たちで判断していいよ、あるいは、もっといい何かがあったら提案してよ、という柔らかな構造のいわば提案をしていると言える。

あくまでも主体は子どもたちであり、子どもたちが「文化」に参加しようとする意志を尊重し、育てようとする姿勢が窺えるのである。

生きて働く力としての「学ぶ力や構え」を育てるのは、文化を共有し、これからともに新しく創造していくこうとする子どもたちへのそのような『おもしろいからやってみようよ』という呼びかけであることに間違いなさそうである。

「わかりやすさ」について

いつの頃からか「わかる授業」ということが言われ出した。

『大いに結構なことだ。いつかそのような授業、誰にでもわかる授業をしてみたいものだ』と思いき、憧れたこともあった。憧れるあまり、何人かの先生の授業に図々しく押しかけて授業参観をさせていただいたこともあったが、どうももう一つ納得がいかず悩んだものだった。

何にそんなに悩んだかと言えば、その時代の「わかる授業」というものの印象が「覚えやすい」とか「目に見えやすい」といったもので、子どもなりに考える手がかりを得るとか探求心が刺激されるといったものではなかったからではないかと今になって思っている。

先生の指導技術で、その時は「わかった」かのような気分になっても、後で考えてみたら「何が問題でどう考えたら他の問題に置き換えられるのか」「大切なことは何か」といったことを「自分なりの納得を伴って思い起こせない」のではないかと思えるような授業が「わかる授業」「わかりやすい授業」のモデルの中にも散見されたのである。

「わかりやすい」ということが、自分で考えなくても良い、という状況をつくり出してしまうことに起因するのも知れない。

親切丁寧な「一から十」まで用意周到に準備された環境は「自分で考え、探し、見つけだし、

解決する「ことの必要性がなく、子どもにとっても教師にとっても楽で覚えも早いかも知れない。しかし、このような「克服すべき困難」のない環境が、「わかり方を身につけ」「探究の仕方を自己のものにして生かそうとする」「資質の育成に有効か、本当の意味で「わかる」ことにつながるか、と言えはそうは言えないである」。

「わかりやすさ」に心を砕くあまり、子どもたちから考える楽しさや見つける楽しさ、気づくおもしろさ、工夫する心の弾みを奪ってしまい、ついには「自分なりの智慧」を築くことへの意欲を損ねてしまうことも考えられる。

そこで大切なのは、「わかる授業」の「わかる」の意味のとらえ直しだと思われる。

解決したい問題の「答え」がわかる、といった従来のとらえから、課題が見える、解決への道筋が見える、解を得たであろう時の自分の力の広がりが見える、といった「わかり方」にかかわる見えやすさととらえること、が大切になる。

しかも、この場合の「見える」は目に飛び込んできて「見えてしまう」という見え方では困る。どこまでも「しっかりと見、目を凝らして見なければ見えない」「見え方でなければ、子どもは「自分が見つけ、自分を取り組み、自力で解決できた」という学習の主体としての指し手感覚を実感することができないからだ。

「しっかりと見つめなくなる」「目を凝らして見つけなくなる」「ような授業こそ、本当の意味の「わかる授業」なのではないかと当時のことを思い出し、考えているがいかなるものであるうか。

マニュアルに依らないわかり

妻が介護の勉強を始めた。テキストで勉強し、添削テストを受け、さらにはスクーリングで講習を受け、今日は介護センターに実習をしに出かけた。

介護対象となる老人がどのような身体状況であるかによって介護者の対処の仕方はさまざまであるということは容易に想像がつくが、講習会ではそうした一つ一つの事例と対処について『この場合にはこうしましょう』『この場合にはこうしてはいけません』といった指導を受けるのだそうである。

受講者は、そうした個々の事例について対処の仕方を覚え、技術をマスターすべく何度も練習するのだという。

しかし、介護センターに実習に出かけるにあたって不安でならない、と妻は言う。

勉強はしたが、実際に体の不自由な方を目の前にした場合、これまでに勉強して覚えたことやテキストに書かれていたことの中から、今必要なことからを思い起こし咄嗟に対応できるかどうか、きつと頭の中は真っ白になってしまっって何も思い出せないのではないかという不安が頭を離れないというのである。

そして、それは「それぞれの事例について、なぜそうするのか、という問いを抜きにして勉強した結果」なのではないかと妻は言う。原理や原則の説明をもとに、こうした場合にはこれこれの理由でこうした方が良いのだな、ということがわかれば（深く納得ができれば）、他の事例にも応用がきくだろうし、テキスト（マニュアル）に書かれていない事態が起こったにしても、考え得る最善の方策がとれるかも知れない、と言っているのである。

私も同感である。

介護の勉強に限ったことではない。私たちの身の回りで行われる「勉強」は、『なぜそうするのか』『なぜそうできればよいのか』という、学習者の問いを棚上げし後回しにした個々ばらばらの知識を覚えることに終始する例が多い。

よくしたもので、学習者もそうした勉強に慣らされてしまい、自ら問いを発してそこから帰納的にものごとの核をつかみだしたり、さらには演繹的に活用したりすることのおもしろさを味わったり、そうして得た力を発揮しつつ伸ばすことよりも、教えてもらって覚えることの方が手っ取り早く楽な近道だと感じ、それが勉強であると思っっている例が多いように思われる。

これでは応用の効かない、その意味では真に自らの血となり肉となる知性を身につける学習とはなり得ないであろう。学ぶことのおもしろさを味わい、その意味を実感するには、『なぜそう言えるのか』を問い、その根を帰納的に探り、他の例にも適用可能であるということを手応えをもって感じることがまずもって大事なのだ。学問とは「問うことを学ぶこと」なのだ。

ひたすらに覚え記憶することをもってしては、特異な事態、及びもつかない場面では望みうる最良の対処ができないかも知れない。

そんなことを妻と話していた折もあり、読売新聞のコラム「学びの時評」で語り部の平野啓子氏が次のように論じている文章に出会った。

真似をすることが芸の基本だといわれる。私を取り組む物語の「語り」も、初心者のうちは上手な人の語り口を、何の疑問も持たずにひたすら真似る。

（略）

ただ、いつまでもこの方法をとると、新しい作品に取り組むときに、常に誰かの模範口誦がないと完成させられなくなってしまう。

つまり、マニュアルが無いとできなくなるのだ。

一方、真似しながらも、なぜ師匠や先輩はここで大きな間を取ったのだろう。

なぜ…を繰り返すうちに文体の特徴に気づくほか、

作品の心、作者の気持ち、さらに

日本語の歴史や特質にまで目が向いてくる。

こうして、ひとたび根っこを見つめると、全く初めての作品と出合っても、不思議と最初から自分で作り上げる努力をする。

この過程でノウハウを発見し、作品への対応力が培われるのだ。古典、昔話、

現代小説など、どんな作品であれ。

（略）

かつて、私が師匠の語り口をなぞるたびに、師匠から「真似をしちゃだめ。

私の亜流になってしまっから」と言われた。

それでも、師匠の語り口を求め続けていたと思うが、自分で考えるチャンスを与えて下さったお陰で足腰が強くなったような気がする。

物事の原点から自分で何かを発見し作り上げる積み重ねは、苦しいけれど、

やがて大きな喜びをもたらし、どんな困難も乗り越える力、知恵や勇気、信念

となつて体内に蓄積されていくのではないか。そこから、日本が誇る素晴らしい

上質なものが生まれるような気がしてならない。（読売新聞 2004.5.10）

学校での「学び」を考える上で、示唆に富んだ文章であると強く思われる。

失敗できる環境づくりを

私は、どういうわけか電話が苦手だ。こちらから電話をかけたなり、かかってきた相手と電話で応対することが苦手、というのではなく、かかってきた電話を保留にしたり転送したりする「操作」が苦手なのだ。

自分自身が電話を受けて話をする分には何とということもないのだが、かかってきた電話をいったん保留にし、それをどこかに転送するなどということが苦手なのである。

もちろん、受話器をかかってきた状態のまま机上に放置し、電話に出るべき誰かを呼びに行くというのであれば、問題はないのだが、保留にして受話器をいったん電話のフックに戻すということがどうしても不安なのだ。家のものに言わせれば、電話などよりずっと難しそうなおコンピュータなどをいじっているくせに（本当はずっと易しい）、どうして？と不思議がるのだが、自分でも納得行く答えを見つけないことができずにいた。

ところが先日ふとしたことで『なるほど』とつなずける答えを発見した。

コンピュータは、操作の仕方がわからなくても「あれかこれか」試すことができ、自分なりに『ああそうか』と思えるまで何度でもやり直すことができるのに対して、電話は仮に一度操作を間違えて回線が切れてしまったりすると、二度とやり直しがきかない。

『失敗してしまった。残念』と自分の内部だけで処理できれば良いのだが、何と云っても電話には相手がある。時には『あれ、切れてしまったか。失敗失敗』では済まされることが多くある。現に、私もあるところに電話をかけ、相手が操作ミスをしたために再度ダイヤルし直さなければならなかった、という経験を幾度かしている。

『ひよつとすると操作にミスがあつて切れてしまうのではないか』という不安が、どうやら電話さげの最大の原因なのではないかと気がついたのだが、それは「失敗が許されない」という状況がもたらす「すくみ」に依るのではないかと考えたのだ。

翻つて考えてみると、学校の中にも「すくみ」を起こさせるような場面がたくさんあるのではないか。

普段は何ということもなく、うまくできていることでも、『チャンスはたった一度だけ』と言われたとたんに不安にかられ、失敗を犯してしまう、あるいはうまくいかなくなってしまふということとはよくあることだ。

反対に、何度でもやり直しがきく、何度でもトライ&エラーを繰り返して心ゆくまでチャレンジできる、やり方を変えて試せるといった環境であれば、安心して新しい手段や方法を見つけたしたり、自分なりの理解を築き上げたりできるだろうということは容易に想像がつくし、私たちも普段の生活の中で経験済みだ。

いま「子どもの体験を生かして」ということが言われているが、体験しその体験を生かすため

には「安心して失敗できる環境」づくりが欠かせない。

そうした環境の中で学習できてこそはじめて「失敗した体験を次のチャンスに生かす」ことや「失敗を恐れず、へこたれずにねばる」ことも学べるし、幾度も積み重ねたトライ＆エラーによって獲得した学び方・振る舞い方を次の行動に生かすこともできるはずなのだ。

体験がなければ体験を生かすことなどではしれない。なによりもまず『やってみよう』という勇気の持てる環境、安心して取り組める環境が必要なのではないだろうか。

因みにここでいう「環境」とは、学習者である子どもを取り囲むヒト・モノ・コト、子どもが働きかける対象、対象の持つ内容などを総括した概念として使っているが、『失敗したらもう一度チャレンジしてみるさ』と思える環境づくり、『失敗は自分を育てる最大のチャンス』と失敗が大切な財産として認められる環境づくり、それもこれから生きて働く力を身につけていける学習づくり、学校づくりには欠かすことのできない要件の一つとなろう。

失敗からしか大切なことは学べないからである。

日本の教育

私たちは、明治維新による文明開化に伴う脱亜入欧政策（ヨーロッパに追いつけ追い越せ政策）によって、日本の学校教育の基礎がはじめて築かれ、現在まで続く学校文化が形作られたと教えられてきたし、そう思いこんでいるふしがある。そうしたことによるのか「それまでの日本の文化はヨーロッパの文化に比べて劣っていた」とか「日本の教育はヨーロッパに比べ遅れていた」と思いがちだ。

しかし、事実はそうでもなさそうである。

江戸時代は寺子屋をはじめとする私塾の経営がすこぶる盛んで、日本人の識字率はヨーロッパ諸国のそれに比べて非常に高く、市民の子弟教育自体に非常に高い価値が与えられていたと思われるふしがあるからである。

江戸時代は、全人口の二割が武士、五割近くが商人という人口比率だったと言われているが、武士は言うに及ばず商人（丁稚などの下働きも含めて）になるためには、読み書き・計算ができるということが必須条件で、江戸時代を通じて市民の子弟のほとんどが私塾通いをしたと言われている。

学問的にも町人学問とでもいうべきものが沸騰し、例を挙げれば山片蟠桃は世界の思潮から孤立していた当時の日本ということを考えると驚くばかりだが、早くから地動説を唱え、唯物論的

な世界観に立った「夢の代」を編んでいる。

また、蟠桃と親交があったと言われる間重富に至っては、質屋の主人でありながら学問を志し、その財力をもって職工を養成し、自ら考案した天文観測の機器をつくったり天文台をつくったりしたと伝えられている。

甚だしい例では、傘職人の橋本宗吉のように、傘に紋を描くだけの職人でありながら江戸の大槻玄沢に医学と蘭学を学び、さらには電気に関心を持ち、日本の電気学の始祖とも言われるような働きをした人物もいるのだ。

最も著名な例では和算の関敬和のように、当時のヨーロッパでさえ一般的でなかった微分・積分の計算を考え出すなど、ヨーロッパ世界に劣らない学問上の功績を残した人物も少なくない。

すなわち、日本には学問や教育に関する下地が明治以前に既に成熟した形でできあがっていたようなのだ。それだからこそ、明治になって近代的な学校をつくるうとした時でさえ、当時のヨーロッパでは実現の見込みさえ立っていなかった平等主義的な教育制度が、維新からわずか五年後に採用され、藩校は全廃され、中教審答申が言うように「こうして、本人の努力次第で、上級の学校を卒業すれば将来の人生に展望が開けるといって『学歴主義』が、日本では、他の先進諸国よりも純粹なかたちで形成されるに至った」のだと考えられる。

しかもエレン・ケイがその著『児童の世紀』（千九百年）で言うように、「日本式のがらあきの部屋は、子どもを育てるのに理想的であるが、これに対しわたしたちの現代的な部屋は物がいつぱ

い置いてあって、子どもにとっては迷惑である。」「たとえば、日本のように、穏やかな方法だけで教育が行われている国民は、男子が打撃や殴り合いで鍛えられなくても、剛健さが損なわれぬ。また、このような穏やかな教育方法は、自制心と思慮を喚起する点についても、同様に効果がないわけではない。むしろ反対に、日本ではこの美徳が幼い子どもたちから、強く心に焼きつけられているので、親切心がいかなる快さを人生に与えるかという経験が、日本で初めて示されたほどだ」と、むしろヨーロッパに日本の昔の教育のありようを取り入れようとしているふしさえ窺える。

日本の教育は古くから欧米の教育に比べ立ち遅れ、管理的・抑圧的な面ばかりが強調され、その反省に立つて今の教育改革があるのだと受け止めるむきが多いと思われるが、このエレン・ケイの指摘を見る限り「かつての教育はそうではなかった」とし、むしろ理想的な教育が行われていたように思われる。

その理想的な教育が迷路に踏み込んでしまい、現在の教育界に見るような問題点の多くのもとをつくったのは、どうやら昭和初期からの軍国主義に覆われた頃の教育体制・社会体制にあったのではないかと考えられるが、かつての日本の教育に見られた「穏やかな方法で」「自制心と思慮を喚起する」ことを通し「親切心が快さを人生に与える」ことが実感できるような教育に立ち返ることをめざしたいものだ。

日本の教育というと、抑圧的・管理的という非難ばかりが聞かれるが、卑下する必要はない。江戸・明治・大正のかつての望ましく展開された教育や学問水準の高さを思い、その内容を見

直し、確かめることによって、改革の進むべき道を誤らないようにしたいものだ。

総合的な学習の課題

ここで「課題」と言っているのは、総合的な学習が各学校でよりよく展開され、学習者である子どもにとって意味のあるもの、みのあるものとして存在し続けるために、解決されなければならない課題である。

ある研究者は、調べ方や学び方を身につけていない教師が「学び方」の育ちをめざす総合的な学習を指導することに問題があると指摘している。

教師自身が大学や短大で必ずしも調査方法論・科学的方法論などの調べ方・学び方を学んでいるわけではないし、総合的な学習についての理論も教員免許取得上の取得科目になっっているわけではないと言っているのである。

ある面ですこぶる射た指摘である。

総合的な学習の時間では、子ども自らが自分や自分たちを取り巻く環境（モノ・ヒト・コト）に働きかけ、そこで見いだされた自分にとって「わからないこと」「放っておけないこと」「重要なこと」などに、頭と体と心をフル活用した解決への挑戦をすることが、学習の核となる。

そこでは、自分なりの「わかった」を求めて、さまざまな調査手段による学びが展開され、ま

さに子ども自身の手作りの学習が繰り広げられ、手応えのある「知」としての「わかり」や「わかり直し」、新たな「わからない」の発見による創造的で主体的な問いの認識がなされるはずである。

そうした学習では、子ども自身が調べる方策や手段を豊富に持っていること、調べたことが本当かどうか検証する手段を持つていること、あるいはそれらを開発できたりすることが必要不可欠であり、結果として「見方」「調べ方」「考え方」などの「学び方」が身に付くであろうということが予想されるし、そうでなければ総合的な学習を展開する意味は半減する。

しかし、だからと言って総合的な学習で子どもの学びを指導する教師が、そうした調査方法や科学的な検証方法について熟知していなければならぬというわけでもあるまい。

「答え」や「方法」について、教える役目を教師が担ってはいないからである。

また、子どもの活動をコントロールする役目を担っているわけでもない。

総合的な学習においては、子どもが自分自身納得のいく「応え（答えではない）」を求めて手作りの学習を進める時間だからである。そこで教師に求められるのは、学習環境を整え、どうしたら子どもが自分の問いに気づき、追究の手を休めずに問い続けることができるようになるかに配慮して「学びをコーディネート」することなのである。

どうやら、ここに誤解を生む種がある。教師は「答え」を知らなければ「指導できない」とい

う誤解である。本当にそうであろうか。幼児期の学習を振り返ってみて、乳幼児の「どうして？」のすべてに明快に答えられる大人がどれだけいるだろうか。答えを知らなくても、「どうしてだろうね」と一緒に考えることによってその問いに答えられることもある。また、「ここで聞いてみようか」「これで調べてみたらどうだろうか」と調べる方法を示して親と子が共に学ぶこともある。答えを知らなくとも、あるいは知らないからこそ真実に近づくことも考えられる。

そしてもっと困ったことに、教師の中には、自分が答えを知っていると、子ども自身が問いにじっくりと取り組むのを待たずに、答えを示したがる傾向を持つ人もいる。

それは、「答え」に限らない。

解決に至る方法についても、指示しその通りにさせることが効率的だし正しい方法であると思いきこんでいる教師もいる。

しかし、教えてしまえばその知識や技術は子どもにとっては「自分の外部にあるもの」として意識されてしまうおそれ、知識とは人に教えてもらうものと思いきこんでしまうおそれがある。

教えずに教えることこそ肝要で、たとえ教えたいにしても子どもが自らの手で行ったものと思えるような学習の仕組みが必要である。

「教えずに教える」ということは、何もせず手をこまねいてみていることではない。

これからの学校で必要なのは、答えを示すことのできる教師ではなく、答えに至れると予想される道筋を示唆したり、解決のヒントを提示したり、共に悩み考えたりすることのできる教師で

あろう。

とりわけ、総合的な学習では現在の社会が抱えていて解決を模索しているところの難問（環境汚染や省エネ、循環型の社会の実現や少子高齢化などの問題）にも踏み込んでいくことが予想される。

それらは現時点では正解など出せそうもない、これから地球市民が全員で取り組むべき課題であり、その意味では教師が答えを準備することは不可能だし、準備して断定すべきではないことからも多い。

解決できそうなヒントを共に考えることや示すことはできても、正解を示すことなど不可能なはずである。

そこで大切になるのは、ものごとを見きわめ、考えて判断し、解決の方向を探る構えや動き出そうとする行動力、自己の行動を冷静にコントロールしてよりよい方向に向かおうとする意志などであろう。

そうした見方・考え方・取り組み方については、教師の方に一日の長がある。

教師自身もわかったような気分になっているだけなのかも知れないところの「子どもの課題」を教師自身も我がコトとして真剣にとらえ、自ら主体的に取り組むことの方がよほど大事なのであるまいか。

教師がそのように子どもと真剣に向き合って取り組むとき、子どもはその後ろ姿を見、追究や探索の仕方とはこのようなものかと感得し、自分の活動に取り込もうとするはずだと思われるか

らである。

そう考えてみると、教師自身が探求の方法や検証の方法を持つということについては、持っていないよりは持つていた方がよい、という程度にとらえておいた方がよいのではないかと、

むしろ大切なのは、調査・探索したり検証したりして、「確かなもの」「よいもの」をめざしつくりあげようとする意欲や意志、問い続ける構えを教師自身が持っているかどうか、探索そのものをおもしろがれるという資質を持っているかどうかということなのではないだろうか。

それは、大学で培う教師の能力というよりも、教師としての資質や構えに関することであり、人間としてあるいは生きる上での「子どもの先輩」として持つていたい「人生から学ぶ生き方」の問題ではないか。

そう考えると、大学で調査方法論・科学方法論を学んでいないことが、総合的な学習を計画・指導する上で「あまりうまくいっていない」「ことの決定的な原因とは言えないのではないか」と考えるのである。

ニートニート

フリーターと呼ばれる若者が増加の一途だという。

しかし、フリーターは「働く意志」を持っていない。定職に就かないだけの話なのだ。

近年は、その「働く意志」さえ持ち合わせない若者が増えつつあるのだそう。

ニート (Not in Education, Employment, Training) と呼ばれる若者たちである。

つまり、長期にわたって教育にも職業にも訓練にも属さない若者たちのことであり、そうした若者が先進諸国で急増しつつあり、日本も例外ではないのだという。いずれこのことが大きく問題として取り上げられる日も近いであろう。

日本では一方で、パラサイト・シングルという問題も指摘されて久しい。

パラサイト・シングルとは、もともと寄生虫を指す言葉が転じて「食客、居候」などの意味で使われる「パラサイト」に、独身を意味する「シングル」を付け加えたものである。

これは未婚（シングル）の若者がいつまでも親に寄生していて、自立しない現象を指しているが、これは定職についているか、無職であるかといったことと無関係である。

一流企業に勤めていたり、官庁つとめや大学の先生の中にならってパラサイト・シングルはいるかも知れないからし、実際にいるであろう。

「パラサイト・シングル」と「フリーター」はこのように定義が別であり、重なる部分と異なる部分があるのは当然のことである。フリーターだが親には寄生していない人もいるであろう。

「フリーター」は約四百万人だと言つが、問題はニートである。

考えるに、現代社会は定職に就かずとも、多くを望まなければそこそこ生活していけてしまう社会なのだ。

あくせくせすとも週に数日アルバイトをして働けば、日々の生活に困らず、何とかなつてしまふ時代なのだ。

将来のこととはともかく、いまはそれで何とか生活していけるからそれでいいか、と思えてしまふ時代なのだ。(そうした気分の背景には、『がんばってみたところで将来、この社会はどうなっているかわからない。それよりもいまを楽しもう』という風潮があるのかも知れぬが)それがフリーターを出現させ、増加させてきた最大の要因であろう。

加えて不景気だとは言いながらも親が子の面倒を見るだけの経済的なゆとりを持っているのである。豊かな不景気なのだ。同じ貧乏でも、終戦直後の「食うや食わず」の貧乏とは状況が全く異なる。

不景気だ不況だと言つが、この状況は不景気ではなく、豊かにモノが行き渡り、作つたモノが売れない、売れないから企業は苦しむ、企業の低迷が会社員の生活を圧迫しているだけの「豊かな不景気」なのだ。

その証拠に生きるためにギリギリ必要だとは全く思えない高価なものがよく売れているではな

いか。DVDレコーダー、高級乗用車、ブランドものの洋服や装飾品、携帯電話、テレビ用ゲーム機、ダイエツト用器具、グルメブームに乗せられた高級食材や料理の数々。数え上げたらキリがないほどだが、そうしたものを購求できるだけの財力を持っているのだ。

使い捨て文化が『これも買え、あれも買え』とばかり消費財を繰り出し、他の人と同じものを購入できなければ『不幸だ』と感じ、他の人と同じものを身につけまわることができなければ『自分の将来は真つ暗だ』と感じてしまうような状況が現在の様子だと私は見ている。そうした環境がニートを出現させたのであろう。

額に汗して働かなくとも、親が面倒を見てくれるのだ。あくせく働かずとも、親のすねをかじって生きていけるのは結構なことのようにも見えるが、親が子の面倒を見ていられるうちはそれで良い。

しかし、いずれ親も年をとる。

若者もいつまでも若くはない。いつまでも親の傘の下で寄生していることなどできないのだ。

そうした働くことを知らない世代や自立できない世代が社会を担う時代が来たときに、日本は、世界はどうなってしまうのであろうか。

自立しようとする意志も働く意志も、自分を世の中の役に立つように成長させようとする意志も持ち合わせない若者の出現は、先進諸国が抱える大きな問題の一つである。

親のもっとも大きな役目は、子どもを自立に向かわせることであらう。

自分の足で立って歩き、自分の力で自分の世界を切り拓き、自分を取り巻く社会の仕組みの中で他と協調しながら堂々と生きていける子どもに育てるのが親の役目である。

そのためには、親としての厳しさを持つことも覚悟しなければならないのである。

子どもにとって辛いことを指摘するのも、いずれ自分の手を離れたときに自力で立って歩けることを願うからなのだ。

自分の衣の袖で子どもをかばい、何でもしてやり、甘やかし、放任し、拳げ句の果てには、我が子は自分の所有物でもあるかのように扱う親の振るまいが、そうしたニートの出現に拍車をかけているのではないかと思われてならないが、そうして育てられた自立できない人々が社会の主役になったとき、一番困るのは当人たちではないか。

当人たちのためにも、自立した責任ある社会の一員としての自覚を持った「おとな」になれるよう親が「親になる努力」を惜しんではならないのではないだろうか。

「総合的な学習」批判に対して

「総合的な学習」には一般社会に拭いきれない誤解があるようだ。
今日(2003.11.07)のある大新聞の社説にも次のように書かれていた。

(総合的な学習は)体験にこだわり、ものづくりや発表などの「イベント重視」に走り、その結果の検証が不十分なケースも多かった。

その後、基礎学力の定着がないと総合的学習も成果が上がらないことが指摘され、教科の学習内容と関連付けた

取り組みが、研究者などから求められた。

教条的にとらえるのではなく、教科で学んだ知識の応用発展として位置づけることが大切だ。

総合的学習から体験学習の縛りをはずし、学校の判断で自由に使える時間にするのも、一つの考え方である。

「総合的な学習の時間」がうまくいかないのは、体験を重視しているからだと言わんばかりで

ある。本当につまきっていないのか、その効果は上がっていないとなぜ断言できるのかは措くとして、体験を重視するのは、学力を自分の外側にある知識や技能をひたすらに受け容れる力としてのみではなく、自分自身と「自分をとりまく世界」との往還を繰り返す「かわり合う力」としてとらえることの重要性を認識するからである。

知と体験の相互往還的なかかわり合いを通すからこそ、手応えのある『やはりそうか』というわかり直しが期待できるし、身体と頭と心を総動員した「生きた知」「ほんものの知」として子どもの中に組織し直されることが期待できるからである。

そうした手応えのある学びは、「自己への気づき」を通して、「対象との関係への気づき」、さらには「他者への気づき」を生み出し、体験をベースにした豊かな感性の育ちや科学的情報に裏付けられた知識を行動に結びつける強い動機になる。

そうした文脈の中で「体験」が重視されるのであって、体験を重視することが目的化してはならないのである。

もし、体験を重視することが目的化しているように見えることがあれば、それはそうした実践を生み出した当該学校のとらえが浅薄であったとしか言いようがない。

やはり「体験」は重視されなければならないのである。

知と体験の往還的なかかわりを重視するということは、教科の学習と総合的な学習が主従の関係にあるということを意味しない。

まして、教科の学習の発展として総合的な学習の時間が位置づけられるということでもない。総合的な学習は、教科の学習の「応用・発展」としてとらえられるべきものではないのである。

総合的な学習、教科の学習を含めた「学校生活」で獲得した「ものの見方・考え方・取り組み方」といった方法的な側面における好ましい影響が、学校におけるさまざまな学習に互いに生かされることがまず第一義の関連として考えられる。

内容での関連を図ろうとすれば、そこには無理が生じ、とってつけたような計画に陥ってしまうおそれがあるのだ。

仮に内容での関連を図るとすれば、次のような場合に限られるであろう。

総合的な学習の時間に身をもって発見したこと・体験したこと・わかったことなどを教科という正統な学習で裏付けたり科学的・論理的・体系的な知として『そういうことか』なるほど『そうか』と確かなものにしていったり、それがまた総合的な学習の場で生かされたりといった「行ったり来たり」を通して「生きた学び」「意味のある学び」として子どもが実感できることが予想される場合である。

いずれにしても、この大新聞が論じるように「教科の学習という基礎に立って」発展的に総合的な学習が展開されるわけではない。教科の学習も総合的な学習も、どちらが主でどちらが従という関係にあるのではない。どちらも同じ次元で取り扱われるべきものなのだ。

さらに「体験」について言えば、それは単に身体を使って「行動を起こすこと」「自分を取りま

く環境とかかわること」のみを意味してはいないし、何かイベントに向けた活動をすることを意味してもいなのである。

しかし、そう受け取られかねない動きが学校現場にあったことも確かである。

やりつ放し、やらせつ放しの活動はなかったか、発表やワークショップなどのイベントをしていれば総合的な学習としてふさわしい活動になるだろうという安易なとらえはなかったか、といったことについて真摯に反省しなければならぬことも事実である。

しかしそうだとしても、この大新聞は以上のような意味で「総合的な学習の時間」の趣旨を取り間違えている。

いや、学力低下を懸念する論調を改革当初から主張してきたという事情から考えると、故意にそうした取り違えをして「指導要領の見直し」の風潮を煽り、知識記憶の量を競うかつての教育体制への逆戻りをめざしているのではないかと勘ぐりたくなるようなふしさえある。

それはともかく、このような大新聞ですらこうした取り違えをするほどである。

教えてもらって習うこと、自分にとっての意味はともかく覚えることが大切だと信じて勉強すること、そうした勉強を通して友だちよりも一点でも多くとって競争に打ち勝ち、より有名な高校や大学に入ることが勉強の目的だ、と信じてがんばることが「学習」だととらえて励んできた向きには、なおのこと「積極的に取り違え」たくなるのも無理からぬ話である。

私たちは、子どものために「より確かな学びとはどのようなものか」について考え、日々の学

習の中で、学んだ知識や技能、学ぶためのスキル、学ぶことの楽しさなどが、自分の中に確実に育っていき、自分の生き方を広げていると思えるような学習を構想したのであり、それが「学びを保障する」ということととらえているのである。

この大新聞をはじめとする「学力低下論者」は、執拗に基礎・基本の徹底を主張する。しかし、大切な基礎・基本だからこそ「自分にとって意味のある対象」として学び取っていくことが望まれる。

可能な限り、意味を保留して「意義もわからないまま、ペーパーテストに備えて知識を積み上げていく」ような学習は避けられるべきなのだ。

そこで、と市川⁷は言いつ。

そこで、目的的な行動の過程で、必要感をもって基礎・基本を学ぶという「基礎に降りていく学び」を学校でも導入していくことが不可欠になってくる。

また、それが可能な時代になったのである。

インターネット等を使えば低いコストで情報が手にはいるが、それらを理解しようとすれば、国語の力や、理科・社会の知識が必要になる。

外国の子どもたちとのコミュニケーションは電子メール等で簡単に行えるようになったが、基礎的な英語力がなければ、伝えたいことも伝えられない。

統計的なデータを分析するソフトウェアは充実してきたが、数学的な原理がわからなければ適切な使い方はできない。

しかし、「やりたいこと」があつて、その実現のために基礎・基本があるという学びの文脈ができれば、生徒たちは「ひとこと」でも「テストのためしかたなく」でも「はるか遠い将来のため」でもなく、実質的な意義を実感しながら学ぶことができる。教科の時間でも、「基礎に降りていく学び」がまったくできないわけではないし、そうした興味深い実践も見られる。

しかし、従来の教科の時間では、やはり教科内容を系統的に教えていくことが中心とならざるをえない面があつた。

新教育課程で、自ら興味・関心をもつたテーマを追究するという学習を保障する

「総合的な学習の時間」が創設され たことは、非常に大きな意味がある。⁸⁾

学校は、いや文部科学省は安易な「学力低下を懸念する論調」「教え込むことが教育の主たる目的であるとする論調」に惑わされず、改革を推し進めていかなければならない。

そこで必要になるのは、「どうすればよいか」という自先の方法論ではなく、多彩でアグレッシブでかつ確かな方途を生み出す基盤となる確固たる「考え」であり、より望ましい教育をめざそうとする一人ひとりの先生方と学校の、理念と志なのだ。

教育者としての認識を新たにし、考えを深めることがあつてこそ「生き生きとした学校」づく

りの担い手として先生方が寄与できるのであり、それがなければこうしたノスタルジックな学力観にこだわるヒステリックな動きには対抗できないし、子どもものよりよい育ちに貢献できないだろうと思われる。

自立を促すために

今年も各地の成人式で世の矚矚をかう新成人の振る舞いがあつたという。毎年のことながら、何と云うことかと慨嘆せざるを得ない。

成人式をどうするかということもこれからの課題であるが、どういう式典であるかが「公式の場」で大人げない振る舞いをしてしまうこうした若者たちの社会人としての認識をどう育てるかということの方が、より根の深い、そして差し迫った問題ではないだろうか。

市民としての意識が欠如しているのか、それとも市民となることへの抵抗感がそうさせるのか、また社会の中でごくふつうに生活していれば自然に育つところの常識に欠けているのか、といふかしさを感じ、納得のいく説明を自分にできずとまどいを感じた人も多いのではないだろうか。彼らをあのような行動に走らせるものは何なのだろうか。

私は、現在の若者に共通して言える特徴の一つに「ウケること」を欲する傾向があるのではないかと考えている。何をかいても、「ウケること」が自分の存在を確認することのできる証であり、時には自分を貶めてでも自分が「おもしろい人間」であることをアピールしたがる様子は日常的によく見受けられる。

他人に笑ってもらえること、笑ってもらえるような冗談を即座に思いつける人間であること、バカバカしいことを平然とやってのけて他人におもしろがってもらえる人間であることなどに異常な価値を認めているのではないと思われるのである。いつの世でも若者は、明るく剽軽で、屈託のない冗談で周囲を和ます存在ではあった。しかし、ここ数年の「笑ってもらえる存在」への価値の置き方は異常なほどである。

そうした価値観を生むものとなっているのは、「まじめさ」を嫌い、「平凡であること」を嫌い、「優等生」であることとを嫌うという若者独特の心情から発しているのではないかと推測される。「まじめ」であっては仲間に受け入れてもらえないかも知れないし、ましてや「優等生」であっては「いじめ」の対象ともなりかねない。

だから、異常とも思える熱意をもって「ウケ」ることをねらい、「おもしろい」人間であることをアピールしたがるのであろう。

「まじめ」に努力をしても、うまく行きそうもないし、努力すればするほど自分の能力のなさを認めざるを得ないかも知れない。そんな危険を冒してまで「まじめ」にコツコツとがんばるよりは、手の届きそうな「おもしろい」人間になることの方が自分の存在を確認できる近道だ、とばかり手短な手段を選択しているのではないか。

人間は誰でも「自分が無価値な人間ではない」ということを確認したい存在ではある。

さほど労せずして「ウケ」ることができれば、自分を認めてもらえるし、自分でも『自分がな

かなかやるものだ』と思えるのであるから、こんなうまい手はないのである。

自分の行為が原因となつて周りの環境を変えることができるという実感を「自己原因性の感覚」というが、人間はその「自己原因性の感覚」を充たしたいという欲求があり、それを充たすことができれば、自分には「何らかの能力があり、存在する意味のある人間」であると自らを認めることができる生き物なのだ。

だから犯罪を犯した若者の多くが『目立ちたかった』『有名になれる思った』『大騒ぎになるのがうれしかった』と述懐するのだ。

まじめにふつうにコツコツとやっていたのでは、とても目立つことなどはできそうもないが、それにしても自分が存在することの意味を確認したいという心情と、自律心や自立心さらに耐性の希薄さが相まってこつした騒動を引き起こしていると言えなくもない。

そう考えると、彼らは「気の毒な存在」なのである。自信のなさがこつした行為に走らせてしまっているのだから。

目立つことやウケることだけが「生きている証」ではない、ということを知ってもらえるような家庭教育、社会教育が必要だし、一方ではやはり「自己原因性の感覚」が他で充たされるような「生き方」を考える機会が必要だと痛感させられるのである。

読解力の低下をくい止める方策？

経済協力開発機構（OECD）の国際学習到達度調査の結果が公表され、報道では一斉に日本の子ども「読解力の低下」を問題として取り上げた。

文部科学省はそれをつけ、読解力の低下を「読書量が落ちていること」「自分の意見を述べたり書いたりする授業の不足」に原因があるとしているようだ。

その改善のために早急に指導資料をつくり、「朝の読書」の一層の拡大を促すという。

しかし、そのような短絡的で対処療法的な対策で「読解力の伸長」という課題について何か解決するのであるのか。

「朝の読書」の時間をうまく活用し、読書を促すのは決して悪くはない。

しかし子どもの立場に立ってみれば、「朝の読書の時間」を設定され、『さあ本を読みましよう』と言われて始業前の短い時間に読書をしたところで、『進んで本に接しよう』とか『文章の機微を味わおう』という心持ちになれるかどうか疑わしいものがある。

そのような思いつきにも似た、お手軽かつ強制的な読書が果たして本当の意味での読解力を培うことにつながるかどうか疑わしい。もっと読書そのものについて根本から見つめる必要があるのではないか。

読解力は、文章に触れるのが好きで、活字に触れることで心が弾むという状況の中でしか育ち得ないと思われるからである。強制的に読書をさせることは本（文章）を好きにさせることにはならないし、その意味で読解力の育ちに結びつかないと考えられるのである。

ついつい本に手が伸びてしまうのは「ものがたりのおもしろさ」に心をときめかせ「もっと先を知りたい」という気持ちがあるからだろう。

ということは、子どもたちがそうした気持ちになれるような働きかけがまず何よりも肝要だということではないか。

子どもたちは活字を通してストーリーの展開や登場人物の心の動き、文章のおもしろさを味わう力を持ち合わせていないわけではない。

あれだけ分厚い「ハリー・ポッター」の新刊が出るのを首を長くして待ちわび、多くの子どもが心をわくわくさせて読んでいるという事実がその何よりの証である。そして、そうさせているのは、ハリーポッターのおもしろさなのだということにもっと着目しなければならない。

読書の欲求は何よりも物語の展開や論理の展開のおもしろさに心をわくわくさせてしまうことによって生じる。

だからこそ次のページをついつい繰ってしまつのである。

そうした心の動きを生むベースは「読み聞かせ」や「読み語り」「語り」も含めてにあるのではないか。

『お話聞かせて』とせがむ子どもは今も昔も同じである。
おばあさんの「昔語り」に代表される子どもに直接話しかける「物語り」こそ、読書への道を
開き、読書への欲求を生み出す第一歩なのだ。
まずは親が、そして先生が子どもに語りかけることから始めるべきであろう。

「物語り」を聞くことで子どもが想像力を働かせ、心を弾ませたり喜んだり悲しんだりするこ
とは、文字を通して未知の世界に触れる入り口となる。

そうしたことの積み重ねが、知らず知らずのうちに行間の向こうにある何事かを推し量ったり
読み解いたりする力、すなわち読解力の陶冶につながるであろう。

そう考えてみると読解力とは、いわば読書活動の第一義の目的ではなく、副産物とでもいうべ
きものではないか。

読書の第一義は、(大人であることがこどもであろうが)何よりも「物語のおもしろさ」や「お
話のおもしろさ」を味わい楽しむことなのである。

読解力が落ちていると思われるから読解力を身につけよう、そのためにこれから本をたくさん
読みましょう、と言われて読書の楽しさを味わえるものではない。

ましてそのような読書活動を通して読解力が本物の力として身につくなどということは期待で
きそつもない。

読解力を身につけさせたいければ、本当の「読書の楽しさ」に子どもを誘うことが大切なのだ。
楽しいからこそ、一字一句ないがしろにせず、ことばの向こうにある世界に入り込もうとし、

想像のかぎりをつくして情景を思い浮かべ、物語を読み解こうとするのではないか。そこでまず「読み聞かせ」からはじめ、物語やファンタジーの魅力に満ちた世界に「浸ることの愉しさ」を味わわせることが肝要だと思われるのである。

読解力が落ちている、と判断されたのはペーパーテストの長文読解問題への解答結果が芳しくなかったことによる。

がしかし、入試をはじめとするペーパーテストの長文読解に正答を出すにはあるテクニクとコツさえつかめば、誰にでも容易だとなる塾関係者が答えている。長文を最初から最後まで丹念に読み、設問に答えるようでは入試で合格点を取ることは難しいのだそうだ。

逆に言えば、テストで長文読解の問題に正解を出せたからと言って、その生徒が読解力に優れているとは決して言えないということの証でもある。

そんな力とも言えない力を手っ取り早く求めようとしているのなら別だが、本当に読書の楽しさを知ってもらおうとするなら、そしてその上に立って文章を読み解き味わおうとすることのできる子ども（読解力に優れた子ども）に育てたいと思っっているなら、このような短絡的な対策でお茶を濁そうとはしないはずである。

安易な方策は却って子どもたちを本から遠ざけてしまうのではないだろうか。

2004/12/13

「総合的な学習」は失敗か？

このところの学校教育に対する世論の動きを見ると、『このまま生活科や総合的な学習を柱としたゆとり教育を続けていては、学力低下は進むばかりだ。もっと以前のように教科教育に力を入れなければ日本の将来は危うい』といった主張が目立つ。

こうした主張を目にするにつけ、二重・三重の意味で学校教育に対する理解の低さを感じ、暗澹たる思いを抱かざるを得ない。

二〇〇二年から実施された新しい形の教育を「ゆとり教育」と名付けもてはやしたのは、現在学力低下について指摘し、教育改革の動きを押しとどめ逆行させようとしているマスコミそのものではなかったか。

文部科学省の肩を持つわけではないが、指導要領では「ゆとり教育」などという言葉をどこにも使ってはいない。『ゆとりの中で生きる力を』と謳っているだけである。さらにそこで言われている「ゆとり」は「のんびり・ゆっくり」学習すればよいという意味での表現ではないはずだ。

答えを急ぐ余り、学習者の意志や意欲、関心を棚上げし、じつくりと考える時間を奪ってしまいい、ともかくにも「覚えればよい」「できればよい」とした学習観、極論すれば受験に対応できる力こそが学力であるといった学力観をベースにした学習観について反省し、より根源的で生き

て働く力としての「学ぶ力」や「学ぼうとする力」を重視して教育活動を展開しようという動きが、この教育改革の通奏低音としてあつたはずだ。

ところが、マスコミはこれを安易な解釈で「ゆとり教育」と名付け位置づけ、それが世の誤解をいつそう促進してしまったことについてまず自己反省しなければならぬのではないか。

「ゆとり」とは、誤解されているように「のんびり」「ゆっくり」「時間をかけて活動できるよ
うにすることだ」といった浅薄なとらえとは無縁なものだ。

それは一つには「答えを出すこと」を急がないということ。

そしてもう一つには「我を忘れて無我夢中で」「取り組めるようにすること」。

同じ長さの時間でも、人によって、あるいはしていることによって比重が異なることを私たちは経験的に知っている。退屈な時間は長く感じられ、何事かに熱中している時間や楽しい時間は短く感じられるということは、日常よく経験しているからである。

私たちが学ぶためには、モノコトに目をこらし、それとの新たな出会いを心の中で熟成する時間が必要で、この「問」の中で、じっくりと私たちは考え、対象をイメージし、疑問や解決の糸口を見いだしたりしているはずである。

答えを出すことに急ぐあまり「問」を軽視してしまうと、対象の持つ「問いかけ」に気づくことができなかったり、自分にとっての意味を見いだせなかったりして、「おもしろい追究」「意味のある追究」としての「学び」は起きにくくなる。「学問」とは「問うことを学ぶこと」であり、「答え」を出すことではない。対象を観察し受け容れ、自己との関係において見過ごしにでき

ないズレに気づく「主体的に問うこと」「こそ学習の意味なのだ。「問」を軽視して「答えを出す」と「を学習」とらえてしまつては、当然主体的で意味のある学習とはなりにくいのである。

しかもその「問」は物理的な時間の長さを意味しないことは周知の通りだ。

短い時間であっても、自分にとって意味があり関心のあることに出会ったときには、それが充実した「問いの時間」になることを考えると、ありあまるほどの時間を準備することが「ゆとり」を生み出すとは到底思えない。

「ゆとり」とは、熱中し集中できるような環境から生まれるものなのだ。

このように「ゆとり」は「ゆるみ」とはまったく無縁なものであるにもかかわらず、どこでどう勘違いをしたものか、単に『時間を』えればよいのか』とか、『学習内容を削減すればよいのか』といった次元でしか、「ゆとり」の中で「という言葉の意味が論じられていないのは、浅薄で安易な理解しかなされていないことによるのではないかと思わざるを得ないのである。

つまり今回の教育改革を名指して「ゆとり教育」と呼ぶこと自体が大きな間違いであり、そうした曲解をもとに現在進行中の教育改革を論ずるのも間違いなのだ。

それが第一の指摘である。

しかもこの状況がやっかいなことは、そうした曲解を下敷きに教育について考えようとしている人々が、一般社会のみならず、学校現場にも多数いるということである。

子どもの主体性を尊重するのだから、積極的に指導することを避けるべきだと考えたり、子ど

もの興味・関心が高まるのを手をこまねいて待とうとしたり、逆に「メソッド」などの単なる指導法のレベルに論議の次元を低め、それがまたもはやされるという、教育の理念や理想、あるいは目的はどこへ行ったかと思われするような状況が見て取れるからである。

さらに、学校教育に対する社会の性急な期待にも問題がある。これが二つ目の指摘である。

よきにつけ悪しきにつけ、教育の効果は一朝一夕に目に見えて出てくるものではない。

この教育改革の本当の成果がもたらされるには、もう数年かかるはずだ。

ましてや、生涯学習社会に生きて働く力の育成をめざした今次の改革で、それが本当に生きて働く力となったかどうかは、現在小中学校で学ぶ子どもたちが自分の足で立ち、社会に出て行ってからでなければ見えてこないはずのものである。

学ぶ力の育成をめざした今次の改革と学力の低下についての関係について結論を出すことなど、今の時点ではできないはずである。(学校と社会が「改革のめざした意義」について十分な理解ができ、教育がその方向に正しく向かっていったとしても、である)

学力低下を叫ぶ人間は、紙の上にかかれた問題(それはもともとただ一つの正解がある問題である)にどれだけ正しい回答を書けるかが学力を測るモノサシだ、としている。

しかし、これからの予測不可能で解決困難な問題が出来るであろうと思われる社会にあっては、どこにも正解などは見つかりそうもない。そうした中で、よりよいと思われる解を見いだしたりつくりあげたりするときに発揮される力は、先生が後ろに隠し持っている唯一の正解を探り

出すことの出来る力、試験が終われば忘れてしまっても差し支えないと学習者が認識してしまうような些末な知識とは別の、「学ぶ力」「考える力」であり、「よき」に向かってへこたれずに邁進し続けようとする「意志」「意欲」などである。

そうした力や構えは、一夜漬けのように身につくものではない。幾度ものトライ&エラーを繰り返して、こつこつと課題の解決に向かって努力する中で身につくものなのだ。

何を教育の理念として掲げ、そのために何をしたいかはよいかの議論を脇に押しやり、単に計算能力が世界で何位に落ちてしまったからといって、それを学力低下とみなすこと、それも安易に過ぎはしないか。そうした力を本当の学力と呼んで崇め奉ってよいかどうかも議論のわかるころである。

先日の読売新聞の投書欄「気流」に次のような記事を見つけた。投書の主は、千葉県在住の会社経営者である。(読売新聞 2005.3.3)

私は高校卒業後、金型加工の技能工として勤務しました。その後、腕を磨いて独立し、小さいながらも会社の経営者となりました。

現在、十数人の社員を雇用し、日本の「もの作り立国」の基盤を支えています。

私は、学校時代は成績が悪く、学力のないダメな生徒とされてきました。しかし、早くから技能を磨き、経営者となることを夢見て努力してきました。

本来、社会や人生において、勉強や学力は多種多様なものだと思います。人間には様々

な能力や個性、目的があり、社会も多様な人材を必要としています。

しかし、文部科学省や教育界の関係者は、点数的価値観ばかり重視し、人間や社会に対して大変狭い考えしか持っていないように思えます。

私の経験に照らし、勉学の目的とは、良い点数を取るのではないと断言できます。

勉学とは、社会に貢献できる人間になるため、問題解決力や創造力、人間性を育成することだと思えます。

こつした人生経験に支えられた「自負に満ちた声」に謙虚に耳を傾けなければ、それこそ日本の将来は危ぶまれる。

そもそも、人間は過去の失敗を踏まえて今を見直し、その都度方途や方策について検討・修正し、より望ましいと思われる方向をめざして進んできたはずだ。しかし、反省が行きすぎて、以前と同じ場所にまで逆戻りしてしまうことはどうしても避けなければならない。

受験勉強こそ『学習だ』とする人々は、本当に受験勉強のおかげで自分が幸せになり、併せて社会の人々も幸せになれたと思っているのだろうか。

一握りの『自分は競争に競り勝った勝ち組の人間だ』と思いこんでいる人間のために、多くの人々が苦しみと憤りを感じながら貢いでいるような（そのよい例が社会保険庁であり、日本道路公団である）状況が本当によい状況と胸を張って言えるのだろうか。

気は確かか？と言いたくなるような論調が世を覆っている。

「殺人」「凶悪犯罪の若年化」「官民共謀の談合」「振り込め詐欺」「ニートの増加」「少子高齢化」等々、目を覆いたくなるような問題山積の日本社会である。

こうした中で教育の果たす役割は当然重要であるが、それは学校教育のみならず社会全体に突きつけられた問題であることを私たちはもつと深く強く認識しなければなるまい。

安易で浅薄な学力論に惑わされず、子どもたちが将来を逞しく人間らしく生きていける人間に育つことができるよう、いま私たちにできることは何か、どこに向かえばよいかの議論を慎重にかつ真剣にしていけば、得点を競うことが重要な勉強だとするような教育論議とも呼べないような教育論議を排除できるであろう。

そうした視点から教育改革を論じていかなければ、いずれまた腰の据わらない付け焼き刃の方向修正で教育を實踐していくことになってしまい、また同様の失敗を繰り返し、そのツケが子どもに回される結果になること必定である。

何とかしたい「学習意欲」

学力低下が叫ばれているが、その学力低下をもたらしている最大の要因は「学習意欲の低下」「学習意欲の減衰」であろうと私は考えている。

「生きること」と学習がますます乖離し、学ぶことに意味を見いだせなくなった子どもたちの学習意欲が衰えるのは火を見るより明らかである。学習意欲が衰えれば、当然のことながら「学ぶ力」も発揮されず、ひいては「学んだ結果得た力」を測定してもよい結果をもたらさないであろう。

結論的に言えば、学力低下よりも学習意欲の低下（あるいは減衰）をどうするかの方が喫緊の課題なのだ。

昨日の各新聞は、日本・中国・アメリカの中・高校生の意識調査の報告を取り上げ、米・中国に対して日本の中・高生は「今が楽しければ」という享楽傾向が強く、学校以外では勉強しないという割合も際だって高かったと報じている。（もう数年も前から他の調査で指摘されてきたことだからそれ自体も目新しく驚くべきことではないのだが）

それをあるテレビ局のニュースショーでは、『教育を何とかしなければ』という論調で声高に取り上げていた。そのニュースショーを見る限り、ここで言っている「教育」は、どうやら「学

学校教育」のことであるらしい。

しかし、『自分たちの将来が明るい』と希望が持てたり、その明るい将来の実現のために『社会に出て役立つ人間になる』と高い志が持てたりして、そのために自分を成長させよう、そして最大限に自己を発揮しようという意志を持てるようになるには、学校教育だけでは達成が難しいであろうと私は考えている。

現在の日本社会に生きて、子どもたちが将来に対して夢や希望が持てるだろうか。自分たちの将来は明るく輝いていると思えるだろうか。よさをめざして、よりよい生き方を求めてがんばってみようという意欲が持てるだろうか。

まっとうに生きる人々が穏やかで安心できる生活、生き甲斐のある生活、前向きで明るい生活をしていることを見せてやるのが、何よりも子どもたちに「将来に対する期待や展望」を獲得させることにつながるはずだ。期待や展望が持てるということは、知識として理解しわかるということではない。ことばで諭してわかってもらうのではなく、日々の生活を通して子どもたちにそう実感してもらわなければならないからである。

子どもたちが、少なくとも自分よりよき成長のために努力しよう、精一杯がんばろうと思えるためには、またそこに「学ぶ意味」を見いだして、学ぶ楽しさを味わいながら確かな学びを展開していくためには、学校や家庭だけではなく、日本社会全体が真に「よさ」の実現に向かって歩んでいる姿を展開して見せ、子どもたちが自分も将来そうした社会の一員として貢献できるよ

うになるのだという希望が感じられるようにする必要があるので。
ところが現実の日本社会はいまその対極にあるとしか見えない。

子どもの前でマネーゲームまがいのことをして「楽に大金を手に入れる」場面を見せ、ときにそうしたことを賞賛したり、法に触れるようなきわどいことを大人が演じて見せ、正直に生きることはばかばかしいことだとおそびせてみせたり、法に触れなければ他人に迷惑をかけるなければ何をやっても自由だと無言で社会が教えたりしてはいないだろうか。そればかりか、使い捨ての文化を煽ろうとするかのように、ブランドものや一過性の商品を持つことのすばらしさが喧伝され、それが必要であるかどうかはともかく、モノを持つことやそれを獲得するための収入を得ることに価値がある、と言わんばかりの「持つ文化」を繰り広げて見せてはいないだろうか。

連日のようにマスコミから流される情報の中には、大人にとってはおもしろおかしいかも知れないが、子どもにとっては『大人の社会とはこんなものか』ということを経験してしまう悪しき機会になってしまうおそれのあるものが少なくないのだ。

その結果、たかをくくって社会を見るようになっていたり、人間や社会に対する畏敬の念が持てなくなったり、自尊の感情が薄いにもかかわらず、『何とかなるさ』という根拠のない楽天的な感情を抱くようになってしまったりしてしまい、ついにはともかくにも『今を楽しく生きていればよい』という刹那的な生き方に走ってしまう子どもたちが増えるのはやむを得ないことかも知れないのだ。

そうした社会の責任を棚に上げ、『意欲的でない』『前向きでない』『学力が低下している』ことの責任を子どもに負わせたり、子どもたちが望ましい姿になれないのは教育が間違っていると、学校や家庭に原因を求めたりするのは筋違いなのではないかと私は考えているのである。

社会がより健全な方向に動き出すことが何よりも大切で、そのことのみが子どもたちに積極的に前向きな意志・意欲を獲得してもらえる最良の環境たり得るのだ。

さらにそうしたことが、ひいては学習への意欲を取り戻させる最短の道なのだということ私たち大人全員が再認識すべきなのではないだろうかと思われてならないのである。

学力について論じる前に、学習意欲について論じることが必要で、学習意欲が持てるようになるために社会がどう変わればよいかについて論じ、その上で社会が具体的に行動を起こさなければ子どもは本来の姿を取り戻せないであろう。

もともと子どもは知りたがりで、行動したがりで、自分を取り巻くあらゆるものを好奇の目で見、おそれを知らずに挑戦したがる能動的で意欲的な存在なのだ。

今回の調査に表れた子どもたちの姿を、「意欲の低い子どもたち」と見ず、もともと持っていたはずの意欲を後退させる何事かを「学んでしまった」「学ばされた」存在として見れば、社会の責任の大きいことがよくわかるであろう。

方法論からの脱却を

書店の本棚を覗いて驚いた。広島県の校長をしているK氏の本が平積みになっているのだ。よく売れる、という証拠であろう。

立ち読みで数ページ読んでみてさらに驚いた。目次の見出しに「本当の学力とは」とあるので、興味深くそのページをたどり、彼が「本当の学力」についてどのようにとらえ、どのように論じているのか、その論拠や検証はどのようなものか読み取ろうとしたのだが、そうした記述がどこにもないのである。

そこに書かれていたのは、もっぱら「新しい学力観」についてのネガティブな感想だけなのである。

感想はもはや「論」とは言えない。

『私はこう思う』と思うのは勝手なのだが、何の根拠もなく（あるとすれば、教え子の多くを有名校に合格させたから、という受験指導の実績）、それを「本当の」とあたかも種々の検証を通じた確たるもののように書き立てるのはいかなものか。

その項には次のような趣旨のことも書かれていていっそう驚かされた。

『学校現場に影響を与えるのは、理念ではなく教育条件だ』、『一番問題なのは、教育を理念や思

いだけで語ったこと』

これらが新しい学力観批判と共に記されているということは、新しい学力観が単なる理念でしかなく、そのようなものは無用であるということが言いたいのである。無用であるばかりか排除すべきものでも言いたそうである。

彼はどつやら具体に対する抽象、事実に対する思いといったものを「理念」と呼んでいるようである。

しかし、抽象や思いといったものは「理念」の形式上の一属性にしか過ぎない。それだけに着目して「理念」を規定することなどできないはずなのだが、彼は大胆にもそう言い切り、教育の実践で最も大切にしなければならぬ「理念」を排除しようとしているかのようである。

そうした姿勢が「本当の学力とは」と言いながら、「学力」についてまともなはつきりとした概念規定もせず、本文のどこにも「本当の学力とは何か」についてまともな記述もしない、という論の構成につながっている。

そこにあるのは、どつやら多くの教え子を有名校に合格させたという経験をもとにした『これがそれが教育』という「思いこみ」だけで形成された「自己流の考え」なのだ。

決定的なのは「何か」についての吟味がまったくなされていないことである。

彼においては、理念を軽んじることと、「何か」の吟味を棚上げすることがリンクしているようである。

理念を大切にしないから「本当の学力とは」と言いながら、その概念規定を明確にすることを

しないのである。

理念を大切にすれば、その理念と密接にかかわる「言葉」の概念規定は避けられないからだ。

高久は、『理念とは、「どうあるべきか」という最も根本的な考え方』であると云つ。そうであるとするれば、なおさらその考えのベースとなる概念の定義を避けて通ることはできないはずなのだ。

K氏は、「読み・書き・算」の力を基礎・基本ととらえているようであるが、学力の全体構造について考え、それを明確にし、「読み・書き・算」の力が学力全体のどこにどんな形で位置づけられ、学力の他の諸要素とどう関連するかについて説明できなければ、それが『基礎・基本である』などと言えないはずなのだ。理念を軽んじ概念規定を避ける姿勢からであろうか、そうした記述はどこにもない。

「学力とは何か」という吟味も定義もせぬまま、彼は「読み・書き・算」の力を身につけさせることが肝要とばかり様々な指導方法のみを披瀝する。

「百マス計算」は巷間その最も有名なものである。それらを実践する主たる目的は、何と云つても受験に打ち勝つ力を育てることにあるようだ。唯一の答えなど見いだせそうもないこれからの変化の激しい社会に生きる子どもたちにとって、唯一の答えを覚え、ストックし、受験にパスすることがどれほどの意味があるのだろうか。

たとえ受験をパスしても、また不幸にも不成功に終わったからといって、その後の長い人生で成功者になるともならぬとも限らないのだ。

少し前までは「記憶することが勉強であり、記憶量が学力である」とされていたし、社会もさほど変化の度合いも速さも激しくなかったので、それで済んでいたかも知れない。しかしこれからはそうは行かない。物と情報に溢れ、難問山積のこれからの社会では覚えたことで対処できる保証はない。まして、生き方の選択肢が増え、選択の自由も増大するであろうこれからの社会では、「どう生きるか」の裁量が大きくなり、否が応でも一人一人が人生のプランを設計しつつ（設計し直しつつ）創造的に生きていかざるを得ない。

決められたルールを走るように、この上を走っていればある程度まで行けるといふ安心な基準がなくなり、生きることが益々難しくなっていくであろう。

かつて私たちは誰もがナイフを使って鉛筆をとき、鉋をふるって薪を割り、マッチで火をおこすなどのことができた。現在の子どもたちにそれができないからと言って、『子どもたちの能力が衰えた』と嘆くだろうか。そのような作業の必要のない社会にあつては誰も嘆きもとがめもしないはずである。

そうしたことと同じ過ちを「学力」について考える際にはいないだろうか。そのようなノスタルジックな基準で現在あるいは将来を眺めて悲観するような過ちをおかしていないだろうか。

そのようなノスタルジックな基準で学力を見る見方から抜け出し、「学力とは何か」を問い、教育とは学校とはどうあるべきかを吟味・検討し、その過程を経て構築された「理念」をもとにしなければ、それを実現させるためのふさわしい方法は見つからないはずである。

内容（価値）に先立って方法が論じられることなどあるはずがないからである。
どこに向かうかを決める前に、向かう方法（徒歩で？車で？自転車で？）を論じても意味がないのと同じである。

私たちはいたずらに方法（方式、メソッド）に走らず、まずは内容（どんな人間像を求めるか、そのためにどんな能力や資質を育てるか等々）について考え・論じ・検討すべきなのである。内容を確立した上でなければ、そのための方略を創出することなど不可能なはずなのに、教育界ではしばしばその本末転倒が見られる。

それはこれまでの学校教育が定められた基準で行われて来た経緯による。しかし、これからは指導要領に謳われているように『地域や学校の特性を生かし』『独自の創意・工夫を生かして』実践をつくっていかねければならないのである。

内容は国が決めてくれた。自分たちは方法について考え実践していればよいといふこれまでの状況とは違つのである。

方法論を脱却し価値論へと向かう道筋の中でしか、学校と教育の再生は望めないであろうと書店からの帰途つくづくと考えさせられた。

2005/06/08

評価について

学校教育において「評価」の問題を難しくしている一因に「評価と評定の混同」があるのではないかと強く思われる。

教育活動における評価の第一の機能は、学習者の実態を把握し、教育活動の成果や問題点を明確にして指導計画や学習の改善に資する情報を得るための働きであり、これが教育評価の本来の目的である。

第一の機能として、学習を方向づけ学習意欲を促進する働きが考えられる。この中には、学習者自身が学習活動の成果をチェックしたり、第三者とチェックし合ったりしてより確かな活動をめざす指針とする、という自己評価の働きも含まれる。

第二の機能として、題材の終末時や学期・学年の終了時など一定期間を通じた学習活動の成果を把握する働きがある。その代表的でわかりやすいものが成績評価であり、指導要録に記述されるところの評定である。評定は、教育評価の中のほんの一部の機能でしかないのである。

当然のことながら、こうした評価は学習指導の前、そして指導の中、さらに事後と適宜、場を設けて行われるべきである。しかし、評価と評定を混同してしまうと学習後の評価に関心が向きがちである。「どの程度にできたのか（わかったのか）」その序列はどうか」などの測定をするこ

とにとらわれ、評価を自己の指導の改善に資するという視点がかすんでしまつたという状況が生じる。また、ランクづけをすることに気を取られ、せっかくの個人内評価ですら、最終的には生かされなくなつてしまつことも大いに予想される。

評価を考える際に大いに参考になるのは、病院の医師の診断であると私は考えている。

医師は決して『あなたは胃が悪い』という判断を下すだけで活動を終えることはない。続けて『あなたの今の胃の状況はこうこう。その原因はこうしたことが予想される。また、その治療法はこれとこれとこれが考えられる。その際はこうした薬の使用も有効だ。治療中に注意すべきことはこれこれ。経過がよければ治癒の見通しはこの程度。私もがんばるからあなたもがんばりましょう』

少なくともこの程度の診断と評価による見通しと励ましを与えてくれるはずだ。

翻つて学校における教育評価はどつであるつか。

『あなたはこれこれの力が劣つている。』と言つただけで評価をしたつもりになつてはいないだろつか。『あなたは肺の具合が悪い』と言ひ渡すのは診断ではないと同じように、「これだけできた(できない)」「ここがよい(わるい)」と判定することが評価ではないのだ。

学習者が十分に理解できていないとすれば自分の指導のどこに問題があるのか、意欲的に学習を展開することができ、そのねらいが十分に達成できたのなら自分の指導のどこがよかったのか、他で生かせるかどうかなどのことについて仔細に検討し、計画を見直したり練り上げたりするための情報を得るのが評価の第一の目的なのだ。もちろん、それは題材を構成したり主題を設定し

たりする計画の段階でも言えることだ。

指導と評価の一体化ということがよく言われるゆえんである。

他の多くの子はよくできたのにある少数の子がよくできなかった場合など、『他の多くの子はわかったのに』という思いが『なぜその子をよい理解に導けなかったか』を推測する視点を見失なわせ、自分の指導を見直すことを先送りして「能力不足」や「努力不足」という判定を下し、その子にとっては意味のない『がんばれ』『やればできる』という励ましをむなしく送り続けることになるのも、評価を評定と混同してしまつからなのだ。

事前に学習者をよく理解していれば、理解力の十分でないと思われる学習者や独自の思考様式や学習スタイルを持った学習者、などに応じた指導計画を前もって立てることができたはずだし、そうした子に応じる手だてを準備して授業に臨めたはずなのだから。

そう考えてみると、「評価」とはつきつめれば「理解」のことなのかも知れない。

指導者が学習者を理解し、その子の成長にとってよき方向、よき手段を共に考え、見通しをもつて共に歩む働きとその手がかりを得ることを評価と呼んでよいのではないだろうか。

そのように評価をとらえ直すと、学習者が自分自身を見つめ、見直したり再認識したりする自己評価の働きもなおいつそう明確になるであろうし、その重要さもいつそう浮き彫りになる。

そのよつな「理解」を抜きにした判定を評価と言い換えてはならない。

2005/06/20

幼児期の学習に学ぶ

人間の子ども、なかんづく乳幼児は周囲にさかんに質問をあげせる姿から窺えるように、好奇心旺盛で学習意欲も旺盛である。

また小学校に入学したばかりの一年生の子どもたちは学校に来るのがうれしくて、また教室で勉強するのがうれしくてたまらないといった表情を見せるのに、中には数年も経たないうちにそのようないきいきした表情を見せなくなってしまつ子どもたちもいる。どうやら学習意欲を失つてしまつようなのだ。

幼児期の日常的な学びと小中学校での学びの異なる点はどこか、できれば幼児期や小学校入学時に見せる「旺盛な学習意欲」をそれ以降の学校での学習でもそのまま発揮して欲しいのにそうならない例があるのはなぜか。

二つの時期の学習に違いがあるからだと思われるが、どこがどう違つのだらうか。

乳幼児を抱えた親は、子どもたちの『なぜ?』『いつ?』『どうやって?』『ぼくも』の発言と行動があまりにも頻繁で、文字どおり「うんざり」してしまうほどのつきあいをさせられる。幼稚園や保育園を卒園するまでの子どもたちは、自分をとりまく環境の不思議さに目を輝かせて新しい出会いを楽しみ、体全体で環境に触れることでわきこる疑問や行動への衝動を抑えきれずにいるかのようだ。

毎日のようにつきあわされる親はたまったものではない。

本は読まされる、素朴で難しい疑問につきあわされる、落書きの後始末に追われる、おぼつかない足どりなのにあちこち行きたがることにもつきあわされる、ところかまわずさわって確かめたがる、洋服が汚れることもおかまいなしにする泥んこ遊びの後始末も大変、といった具合である。

今あることに熱中していたかと思うと、次の瞬間には他のことに関心が移ってしまうといったように、まったく「気まぐれ」とでも呼びたくなるほどに好奇心をむき出しにしてあれこれ「興じる」から、親としては『もうたくさん』と音をあげたくなることもしばしばである。

親としては『いい加減にしてよ』と言いたくなることも少なくないが、子どもたちはその中でたくさん生きた智慧を身につけていく。

このように幼児期の日常的な学びの中では、「親の願い」や「親の期待」で学習がなされているという様相はまったく見受けられない。むしろ、主役の子どもに親が振り回されるといった傾向が強いと言って良い。

一方、小学校からの学校教育ではどうかと言えば、大人の論理が学びの核となる。

ある一定の知識や技術を効率的に、そしてどの子にも同じように身につけて、「欲しい」から、『このように学習しましょう』『子どもたちにも求められる。』

つい昨日までは自分が行動の主役だったのに、また自分の関心の向くことを夢中でできたのに、そして自分の疑問だけに答えてくれる親や幼稚園の先生がいたのに、今日からは逆に先生の「言

うこと」を良く聞き、長い時間を椅子の上で耐え、自分とはかわりのないことを「覚えさせられ」、できたかできないかの判定を絶えず気にし、みんなと同じことを同じようにすることを強いられる。そのことが徐々に「やる気」を失くさせていってしまうのではないだろうか。

もちろん「けなげにも」先生の期待に応えようとする子どもも少なからずいる。中には「けなげ」なだけに先生の期待に応えようとしてがんばったにもかかわらず応えきれず、『自分はダメな子かも知れない』と思いこみ落胆してしまう子どももいるかも知れない。

乳幼児の親は『もついい加減にしてよ』と子どもを突き放すこともあるのに、学校の先生はさまざまに準備を施し、次から次へと知識や技術を提供する、といった具合に、幼児期の学習と小学校に入学してからの学習はさまざまな面で異なる。幼児期の学習と学校での学習にはここに決定的な大きな違いがあるのである。

幼児期には、自分の論理で自分なりのかかわり方で環境に働きかけ、自分なりの納得の仕方でき知識を築き上げることが可能であったにもかかわらず、学校に入学してからはそれでは困る、という大人の論理で学習を「仕組まれてしまう」ことがその違いの中味だと言えそう。

「勉強」という言葉が示すように、「しいてつとめる」ことがなければ身につく学習とはなり得ないし、それに耐えることのできる「耐性」もよりよき学習者の大切な資質であるというのが従来の学校の姿勢で、そこでは学習は楽しいことではなく、むしろ苦難に満ちた修行であり楽しいものではないことは当然、という暗黙の了解があったのではないか。

しかし、活発で旺盛な意欲につき動かされて行われる幼児の学習は、「しいてつとめ」ることによってなされているものではないにもかかわらず多くのことをよく「学んでいる」ということは明白な事実で、そのような幼児期の学習から学ぶべきことは多い。それらを参考に学校での学習に生かせることは生かすという視点を持つことは大切だし、幼児期における学習の構えを教室での学習に転移することは決して不可能ではないであろう。

むしろ「しいてつとめ」学習というものが、人間にとっては「不自然な学び」なのかも知れないということを私たちは改めて認識し直す必要があるのではないか。

そこで必要になるのは何か、と言えば「学校が変わる」ということであろう。

教育改革とは文字どおり「改革」であるから、マイナー・チェンジで済ませてよいことではなく、ドラスティックなモデル・チェンジでなければならぬ。

人間の学びが本来自分の興味や関心をそそのめる知的好奇心に支えられて強く動機づけられるものであると考えると、学習者の論理を大切にされた学校の仕組み（学校生活、授業のありようなど）を変革する指針を自分の中に持つことが求められているとも言えるが、その中味は「幼児を見る親の目を持つこと」なのかも知れない。

幼児の多くは積み木で遊び、その中で「力の釣り合い」とか「鉛直」などのことについて自然に学んでいくと思われるが、親はそのような知識を伝達しようと思つて積み木を与えるわけではない。楽しい遊びの道具として積み木を与えているだけであり、遊びの結果としてそうした知識

が身につくのだ。

また、積み木で遊ぶために前もっているいろいろ勉強しておかなければならないということもない。積み木に触れた瞬間から、おもしろい遊びの世界に入っていけるのだ。

積み木で遊ぶときには、家をつくらうが橋をつくらうができるだけ高く積もうが子どもの自由である。

『家をつくる』と言って遊び始めた子どもも気持ちが途中で変わり、トンネルをつくったにしても『家をつくるんじゃない？』と責める親はいない。子どもをつくりたい気持ちの変化に沿って『長いトンネルが上手にできたね』と言って賞賛することが多いのではないか。この親のまなざしが、よりいっそう積み木遊びの工夫へと子どもを駆り立てるのではないか。そうした「幼児を見る親の目」を教師が持つことは決して難しいことではあるまい。

こう書くと、学習者の興味や関心をベースに授業を仕組んでいたら、学ばせたいと望んでいる多くのことを指導などできないではないか、という反論が聞こえてきそうである。当然のことである。

そこで手をこまねいて、興味や関心がわき起こるのをじっと待っているようでは困る。何の学習も始まらないからである。指導者に必要なことは、「学ばせたいことを学びたい」ことに転換する「うまく工夫することのできる力」なのだ。

生涯学習は『ねばならない (Must)』という外からの強迫観念によってなされるものではなく、学習者自身の意志や意欲 (Will, Wish, Want) を核にした内なる力によって展開されるものであ

ると考えると、そうした働きかけがますます重要なこととして浮かび上がる。

自分のしたいこととして自分がしている、手に入れたいコト、自分に必要なモノと思うからが
んばりたくなる、という構えで学習に取り組めるよつ、「M型」(Must)の学習からW型(≒Want)の
学習へ、のうまい転換ができるかどうかが正念場となるであろう。そうした視点を
確保するためにも、乳幼児期の学習から学ぶべきことは多い。

2005/06/22

ズレを生かす

知識や技能を獲得していく作業は、たとえてみれば「臓器や皮膚の移植のようなもの」と言えるのではないかと近頃考えている。

周知のように、人間（動物も）は強い免疫力を生まれつき持っていて、外から細菌のように体によくはないものが体内に入り込むと、それを「異物」として感知し、懸命に排除し体を守ろうとする。

その免疫力が強過ぎて、ことさらに体に悪い影響を持たないようなものにまで反応してしまうのが花粉症などのアレルギー症状、逆に免疫が働かなくなってしまうのが「免疫不全」HIVだ。働かなくても困るし働きすぎても困るといふ微妙なバランスの上に成り立っているのが人間（動物）の健康だと言えそうである。

それはさておき、ばい菌やウイルスばかりでなく、輸血や皮膚・臓器の移植などでも人間の体は抗体反応を示すために強い拒絶反応が生じ、そのために命を落とす場合すらある。

自分のものではないものが体内に入ると、それを「異物」として追い出そうとするのが抗体による拒絶反応だが、それは知識や技能を獲得する際でもよく起きる。

未知の状況や未知の知識に触れた時のことを想定してみよう。

それは「触れたことのない状況」や「自分の体験とは異なる事象」であることから、自分が今まで持っていた「知の枠組み」と大きなズレがある「異物」と見ることが出来る。

知識の場合も、自分の持っていたものと異なるものを自分の内に取り込もうとした時には、免疫による抗体反応のような拒絶反応がよく起きる。

『そんなことあるわけないよ』とか『それ、本当？』といったような「素直に受け容れがたい」感覚がそれだ。教育心理や認知心理で言う「認知のズレ」であるが、その状態で無理矢理新しい状況に適合させようとすると、ひどい時には認識形成の破壊に結びつくと考えられている。

ここで、ある先生の一年生の算数の授業の例をご紹介しよう。

一年生の教科書は、美しい挿し絵がふんだんに盛り込まれていて楽しく学習できるように配慮されている。

教科書には、一羽のハトが止まっている大きな木が描かれている。

さらに、その木の下での地面には、落ちた木の実をついばんでいる三羽のハト、そしてハトを取り囲むようにキツネやタヌキなどの小動物が数匹描かれている。

先生は『仲間を見つけて、その数を数えよう』と発問した。

キツネやタヌキといった仲間探しができ、その数も『三匹、二匹』と、どの子も自信をもって答えられたそうだが、ハトを数えるところで先生と児童の間で齟齬が生じてしまったという。ハトはどの数えても「四羽」なのに、ある子が『三羽だ』と言い張ってきかないのだそう。

いろいろと質問した揚げ句、その理由が判明した。

「仲間」はその子の言いつ通り、三羽だったのだ。

その子が言うには、木の枝に止まっているハトは「仲間はずれ」のハトで、地面にいる三羽のハトは仲良しだけれども、その一羽は仲良しの友たちではないから「仲間ではない」と言うのだ。

先生はあくまでも「集合」の概念をわかりやすくするため「仲間」と言い換えていたのだが、子どもの生活の論理では「仲間」は「仲良し」のことで、そこに互いの認識のズレがあったのだ。

もしも、その先生が子どもの生活に根ざした意味に鈍感・無頓着で、子どもの発しているメッセージを敏感に受け止められなかったとしたら、そして無理矢理に教科書の論理を押しつけようとしたら、子どもが自分で持っている意味構造を破壊することになってしまったであろう。

つまり、自分にマッチしない臓器の移植が「異物」扱いを受けて失敗するように、無理矢理に意味の移植にしても、マッチしない認識はしばらくすると認識構造からはがれてしまい、忘却や抑圧が起きるのだ。無理矢理に移植しようとしなことが大切だが、実は学習にはこのような「移植時の抗体反応」はつきものなのだ。

むしろ移植された認識の多くは、当初は「異物」として受け止められている、ととらえた方が良いかも知れない。

そして、無理矢理に移植しようとする、自分の体にマッチすること、なじむことからのみが認識構造に取り入れられたり「受け入れ可能な形」に変えて取り入れられていくことが多いという。つまり、誤った認識に陥ったり意味構造そのものを破壊したりすることにもつながってしまうおそれがあるというのだ。わかりやすく言えば、自分に納得がいく形に変えようとした結果、「誤

った知識」を覚えてしまうことにもなるのだ。

しかし、問題をとらえる際の教師の認識と子どもの認識との間に「ズレが生じる」という状況は決して困ったことではない、と私は考えている。

なぜなら、そのことを手がかりとして、教師は「ズレの背景や根拠」を推し量り究明することもでき、それからの発問の工夫や場の設定を講じる際の新しい視点を持つことができるだろうと考えているからだ。

そのことによつて、子どもの認識構造に触れることになり、教える側も大きな自己成長を遂げることが可能になる。

つまり、『ズレ』は回避すべきものではなく、学ぶ子どもにとつても教える教師にとつても、次の成長へのエネルギーとして積極的に受け容れることができるものだろうと思われるのだ。

例に挙げた「ハト」のような話は、学校の中では日常茶飯事にすることのできる光景である。

まずは、私たち自身が「学習指導とは、異物をやりとりしている行為である」と認識し直すこと、そして異物に象徴される「ズレ」こそが子どもの「わかる」を本当に理解する手がかりとなることに改めて気づくことが大切なのだ。

「わかる」とか「理解」とするというのは、新しい認識がその人の認識構造にマッチし、うまく取り込まれてなじんだり腑に落ちたり納得できたりすることだと言える。すなわち、その子の「知

の体系」がつくり変えられた状態を指すのだ。

教えられて覚えることではなく、自分で学び取って自己内に知識を形づくっていくことがまさに求められているのであるから、それを阻害せず子ども「わかる」に寄り添って「わかる」を支援していけるようにするためにも、「ブレ」を大いに生かして、その子にとっての「わかる」を見きわめていきたいものである。

2005/06/23

学び手のイニシヤチフを

フランスの社会心理学者ド・シャルムは、人が自分の行動の起因をとらえる際のとらえ方として、次の二通りを挙げている。

ア、オリジン (Origin)

自分自身の意志や選択、自分の責任により行動を決定できるとするとらえ方。

イ、ポーン (Pawn)

自分の行動は、他人の力により支配され決定されてしまうものとするとらえ方。

「ポーン」とはチェスの駒のこと、「オリジン」とはチェスの指し手のことである。したがって、ポーンは自信がなく依存的で、明確な目標を持たないので、意欲やモラルに欠けている。それに対し、オリジンは自分で決定できるといふ自信をもち、計画をたて、自分の興味を追求することができるので、意欲もモラルも旺盛である。

いつまでもなく、児童・生徒はオリジンに育てられなければならない。

まるでチェスの駒のように他人に思考や選択をあずけ、他によって行動を支配されることをよしとする人間（ポーン）では、これからの生涯学習社会で生き生きと豊かにそして幸せに生きていけそうにないからである。

めざすべきは「自分の行動の主役は自分」であり、その失敗や成功の原因はすべて自分の責任である（自分に帰属する）ととらえ、さまざまなものごとに積極的にかかわっていきこうとする人間（オリジン）の育成である。多少詳しい説明をすれば次のようである。

ロッターは人の行動に重要な役割を果たす「期待」の二タイプを次のように想定した。

一、内的統制型 (Internal-Control)

自己の内的条件（自己の能力や技術、努力など）により、状況を統制できると期待するタイプ。

二、外的統制型 (External-Control)

外的条件（運やチャンス、または他人からの圧力など）により、状況が統制されていると認知するタイプ。

こうして見ると、内的統制型の人間が持つ傾向は、オリジンのそれと同等して差し支えないと思われる。

また、ワイナーは、その二つのタイプが「成功や失敗の原因」をどこに求めるか、について下図の二つの次元で説明をしている。

彼らの研究によれば、日頃学校での勉強の場面で何か失敗をした時、それを自分の努力や能力が足りなかったからだ、ととらえる傾向の高い者（内的統制型人間「オリジン」）は、そうした傾向の低い者（外的統制

成功や失敗の認知の決定要因 (Weiner, 1972)

安定性 \ 統制の位置	内的統制	外的統制
固定的	能力	課題の困難度
変動的	努力	運

型人間「ポーン」に比べてねばり強く問題に取り組むことができる、と主張しているのだ。
それ故、内的統制型（「オリジン」）の人間の育成が望ましいのである。

オリジンとしての傾向や力は、ある日突然に身につくものではない。

普段から日常的に「自分で考えたり」「自分で選択したり」「自分で築いたり」する活動を積み重ねる中で、その楽しさやおもしろさを味わい、効力感を伴って徐々に身についていくものであると言えらる。

そこで、そのような子どもに育てようと思えば、子ども自身が主役となって活動を展開していくこと、つまりイニシヤチブがとれるような学習の仕組みが必要となるが、東¹⁰は次のように論じている。

「学び手のイニシヤチブ・ひかえめな指導」

目立たない援助とは、子どもの志をまげない、子どもが自分でやれる、またはやりたいと思うところにまで立ち入らない、そして「自分でやれた」というよろこびを奪わないような援助である。¹¹

子どもたちがイニシヤチブを発揮できると期待できる場面を考えてみよう。
まず何よりも、何を目指すかの意志決定の場面が挙げられる。

そして、次に 計画を立てる場面、さらに 学習活動を行なう場面、そして 目標の達成状況を自己評価する場面、と学習のどの場面でも子どもたちがイニシャチブを發揮できる余地を見いだすことができるはずだ。

たとえば、先生が仕組んだことでも、自分で求めた、自分で考えた、自分で発見した、自分でやれた、自分で身につけたと子どもたちが喜んだり感激したりできるような授業の仕組みがあれば、子どもたちはますますそのイニシャチブを發揮しようとするであろう。

繰り返すようだが、そのように發揮し生かすことでしか、選択の能力や積極的な構えなどは身につけていけないし伸びていけないと見なして良い。

それ故、音楽でしばしば話題になる「演奏技能や表規技術」の問題にしても、自分が欲しかったこと、盗んでも手に入れたかったこととして子ども自身が意識し、発見できるようにしてやるのが大切なのだ。

柳生^{*12}も次のように指摘している。

どうすれば、使える技術を発見できるかということを見聞自身の見聞として導くことが、
*13 実は指導の本来の意味であり内容なのである。

笛の指導をするにしても、合唱の指導をするにしても、指導者の理念として右のように充分把握していなければならぬはずだ。そうした把握を持つか否かによって指導の展開は大きく異なったものになるだろうと思われるからである。

子どもにとって意味のある課題にすることができない先生の口について出ること、抽象的な

吹奏法講義の一コマであったり、『もつと美しく吹きましよう』『もつと美しく歌いましよう』というような、それを聞く子どもたちにとっては、結局どうすればよいのかわからないような、抽象的で無意味なことばばかりである。

こういう場合、指導者も結局どういう課題を与えれば児童がより美しい表現に目覚めるのか、実は解っていない場合がほとんどだと思われる。これはもはや指導でもなんでもない。美しさのことばで説明したり、強制したりしても、それは美の伝達として、何の体験も発見も目覚めさせもしないのだ。

『美しいでしょう』と言われてはじめて美しさが認められるのではなく、美の体験はそれに先だつてあるものなのだ。

『もつと大きい声で美しく』と言つても、児童がより美しい世界へのあこがれと、期待を持っていない限り、何の働きもない空虚な言葉のやりとりでしかない。

技能や技術を身につけさせることが教科「音楽科」の中心主題でないことはもちろんであるが、技能や技術の習得にしても子ども自身の『学習の主役は僕だ』という指し手感覚を損なうことなく、他ならないそしてかけがえのない自分自身の成長のために何ができるか、どこまでねばり強く取り組めるか、に挑戦できる機会となることが望ましい。

そのような学習の仕組みの中で学習できてはじめて、「自分自身に気づき」自分の世界を「広げていくこと」「拓くこと」が可能になり、オリジンとしての育ちが期待できると思われるのである。

1997/07/07

不登校に関して

不登校の児童・生徒が十三万人を越したという。(文部科学省発表、2002.12)

一方で、いじめや校内暴力、非行などの問題が跡を絶たない、といった具合に学校はさまざま
な問題を抱えている。

その根っこにあるものは何だろうか、ということについてある側面から考えてみたい。

私は、それらをつなぐキーワードは、「教育を受ける権利」ではないかと考えている。

子どもたちは、本来の意味で「教育を受ける権利を行使する」という意識をもって学校に来て
学習に取り組んでいるだろうか。あるいは、保護者や学校は子どもの「教育を受ける権利を保証
する」という意識をもって教育に取り組んでいるだろうか。

教育を受けなければならぬ「義務」があるから、学齢に達した児童は小学校に入学しなければ
ならない、という誤った理解の仕方、「義務教育」をとらえている人々はもうさすがにいない
と思われる。

しかし、社会に出て困らないように多少の困難を押し下しても(実際は多少の困難などという生
やさしいものではないかも知れない。相変わらず受験競争による受験地獄が続いているのだろう
から)高校や大学に入らなければならない、といった義務や強制・強迫の論理がそこに働いてい

ないと言いきれるだろうか。

自分のしたいことの実現のために、つまり自分は学びたいから何としても学校に入りたいたのだ、そしていま学ぶ権利が行使でき、現実に学べていてその喜びを実感できている、という感覚が充足されていけば不登校の何分の一かは防げるであろうし、それほど多くの児童生徒が不登校などになりはしない、と思われるのだ。

学校は「来なければならぬところ」ではなく「行きたいところ」であるという前提に立つべきで、学ぶ必要がない、あるいは学びたくないという者は「来なくてもよい」ということをはつきりと明言してもよいのではないだろうか。(少なくとも、国民が共通に受けるべき権利を持つ「義務教育課程」は別として、それ以上の学校については、という条件付きではあるが)

それを表明するためには、人間がもともと持っている知的好奇心や自己実現への欲求が満たされ、生涯学習社会実現のためのインフラストラクチャーとして学校を再構築していく必要がある。つまり、学校が単なる知識の伝習所ではなく、「学び発見し、築き、表す」ことのできる学びがいの感じられる場所、学ぶことの楽しさを味わえる場所として生まれ変わる必要があるということだ。

学ぶことの楽しさを味わえる場所であれば、多少の困難を乗り越えてでも「行く権利」を行使したいと思えるだろうし、学ぶことの大切さやおもしろさを感じながら生きていこうとする心も育つであろう。

学校がそのように変わる一方で、社会が「学歴」という二元的な尺度で人間を見るのではなく、多面的な価値観で人間に対することができるよう変わる必要がある。

たとえば身体を駆使した技能を持つ人間も、芸術創作にその力を発揮する人間も、研究開発に努力を惜しまない人間も同じように尊重される多様な価値観を持つ成熟した社会になることである。

ヨーロッパのマイスター制度（徒弟制度）は、そのことを教えてくれる。

たとえば大工の親方は非常な権威として人々に認知されるという。腕一本で叩きあげた親方や職人は、どこそこの大学を出たなどというささやかな学歴とは別の意味で社会的に高い地位にあり、誰もが一目おく存在で、社会的にも大きな発言権を持っているのだ。

日本の社会もどこの学校を卒業したかなどという、人間の本质とかかわりのない尺度で必要以上に尊敬されたり蔑まれたりされない成熟した目を持つべきだ。

誰も彼もが大学を出、ホワイトカラーをめざすのではなく、それぞれの適性と関心を軸に自分の生涯を築き社会に貢献することが尊重されれば、農業に従事して社会の役に立とうとかモノづくりに専念して創造的に生きていこうなどという独自の生き方をめざす子どもの育ちが期待できるはずなのである。

高等教育の場で知的な能力を広げることは楽しく大切なことであるが、大工の見習いとなって腕を磨くことと比べて優劣はなく、どこの大学を出ようがその後の生活でブルーカラーより得を

することもない、という社会になれば、それぞれがそれぞれの適性を生かした生き方をめざせるようになるはずだ。

そうなった時、学校に「行く・行かない」が子ども選択にまかされ、不登校などという一方的な見方から子どもを解放することができるのではないだろうか。

「不登校」という言葉からも「学校不適応」という言葉からも、「登校できない困った子ども」「適応できない困った子ども」という学校の一方的な論理が見え隠れする。それがまた不登校に陥ってしまった子どもにプレッシャーとなったり、その子が「よい自己認識」を持つことができなくなったりして、ますます登校を阻むという悪い連鎖を生むのだが。

そのような学校の論理の中で子どもが学習するのではなく、どこまでも学習者自身の論理が優先されることが、すなわち「自分の権利を行使するために学校に通って学びたい」という欲求を実現し保証するために社会が努力を惜しまない、という原則を貫くことがさまざまな問題解決のカギであることに私たち自身が気付くこと、それが何よりも大事だと思われてならない。

もちろん、社会の価値観や大人の価値観が即座にそのように変わるということは望むべくもない。しかし、これだけはすぐにでもできそうな気がする。

『あなた方は、もともと知りたがりだし行動的だ。好奇心いっぱいでも何でも挑戦して自分のものにしようとするすばらしい力と可能性を持った存在だ。そうできるように、あなた方の周りの大人は、お父さんやお母さんもそして先生もできるだけ力を貸そうとスタンバイしている。世界のあちらこちらで、勉強したい、本を読みたい、自分の手で手紙を書きたいと思ってもそうで

きないお友だちがたくさんいるが、勉強したいときに勉強できるあなたがたはとても幸せなのだ。その幸せを失くしてしまわないように、日本という国全体であなた方を守っている。十分その幸せを噛みしめて味わおうではないか。』と呼びかけることである。

学校が子どもたちにとって「楽しいところ」「嬉しいところ」「来たいところ」「自分のしたいことを実現できる場」として実感できる場所となり、そこには自分の権利で来ているのだということとを子どもたちに伝え、学びという「文化への参加」を呼びかけることこそ大切なのだ。

そうなった時、私たち教師は強い指導力を発揮して『あしなさい』『こうしなさい』『こうすべきだ』『こうしてはいけない』などの指示や命令によって行う指導ではない、真に子どもによりそった支援もできるよつになるであろう。

多くの問題が、子ども自身が「学べる幸せや意味を実感できているかどうか」にかかわっていると想われてならないが、それには子どもたちが自分の将来に夢や希望、期待を持てるようにすることが大切であることは言つまでもない。

その一方で、学校が、そして私たち教師が、大人の論理（あるいは都合）で「教え、伝え、鍛える」という姿勢から抜け出すことが大事なのではないか。

なぜなら、子どもたちが文字を学ぶのも、単に与えられた教科書の字面が読め、手本通りに文字が書けることが目的のではなく、読んだり書いたりできることによって、「知る自由」と「表現する自由」を確保するためだからである。

それが保証されているという意識が持ててはじめて、「学べる幸せや意味」が実感できるのだ。そのためには、教える側の論理が先に立つ「教育を施す」という姿勢から脱却する必要がある。「教えられずに学んで」いける学びの環境をそれぞれの学校、それぞれの先生方の創意・工夫でつくりあげ、子どもの口から『教えて！』という言葉が発せられた時、遠慮がちに始めて良いのが指導の本来のあり方だと考えているが、そのためにも「学べる幸せ」を常に言い続けて良いし、自分の体験を通して語りかけ続けて良いのだろうと思うのである。

2005/06/24

自己実現

私たちは、生涯学習社会で「生きて働く力」の陶冶を求めて、毎日の教育活動を展開している。『生きて働く力とは何か?』と云えば、それを端的に「自己実現しようとする構えや力」のことであると云い表して良いだろうと考えている。

さらに、『自己実現とは何か?』と云えば、それは「自己の最大限の成果を發揮しようとする傾向」であると言つことができる。

それは、自分の独自性(自分らしさ)を大切にしながら、自分らしい生き方(いつそう自分自身になつていく)を求めて精一杯に生きていこうとしたり、積極的に前向きに生きていくことができたりする傾向のことである、と私は考えている。言い換えれば『自分はほんのささいな能力しか持つていないかも知れないが、それを最大限に生かして人の役に立つことができるかも知れない。あるいは、ささやかな力であるかも知れないがそれなりにがんばって自分を拓いていける存在である』と自分を信じて生きていくことのできる力や構えのことである。

自分を信頼することは「自信」=「コンピテンス」と言い換えて良いと思うが、それは単なる「自惚れ」ではない。できもしないことをやりもせず、何の根拠もなく漠然と『僕にだってできるんじゃないかな』と思ひ込んでしまうのは自惚れだが、困難な局面に立ち至つた時に『自分

なら乗り越える努力を惜しまないぞ』とがんばれる自分を信じてきたり、できるかどうかはともかく克服への意欲を持って立ち向かえる自分を意識したりできること、それが「自信」であると言えるだろう。

自信を獲得するためにもっとも大切なのは、自分を肯定的に認め暖かく励まし見守ってくれる周囲の目である。どんな些細なことでもよい『あなたならやり遂げられると思う(思っていた)』という信頼のまなざしなのだ。

周囲の人間、中でも自分が信頼を寄せている親や教師あるいは友人が、自分をそう思っていてくれるということが『自分は何らかの力がある(あるのかも知れない)』という自分への気づきをうながし、よりいっそう『そのようになる』という姿勢を持つことにつながるのだ。

また、そのようになるうとした瞬間から、自己を見つめ自己をよりよく制御しようとする心の働きも生じる。

『これでよいのか』『こつた方がよいのでは』『どの方法が自分に適しているか』『このようにできればよい』と目標に照らしてその方途を探り、へこたれずに自分を励まし制御(コントロール)しながら勇気を振り絞って取り組むとする心の動きである。

そのような自信や勇気を獲得し、生きる構えを身につけたり能力を伸ばしていけるように「手伝う」のが教師としての最大の責務であると言えるが、「手伝い」である以上強制的な命令や指示は無縁なものとして意識されるべきである。

すずめの学校の先生は「鞭をふりふり」教え、『まだまだいけない』と子どもたちを督励しコン

トロールしている。しかし、子どもの学習を「手伝う」ことが本来の役目であるということ考
えた時、それでは困るであろう。「手伝う」とことと「督励する」ことは、相反する作用だからで
ある。「手伝う」という働きは、行動の主役が相手にあるということであり、その相手の要求に沿
って手を添えるということだ。

そこで「教えずに教える」「モデルとして後ろ姿で示唆する」ということが大切になる。

それは、私たちが現実に関「生きて学ぶ」存在、新しい自分自身を見いだし切り拓き育ててい
く存在の一人として、「生きること」「や」「学ぶこと」の嬉しさ・楽しさをその姿をもって伝えてい
くこと。

探求すること、発見すること、つくること、築き上げることを求めてあれかこれか試し確かめ
ることなど、人間にとって本来「生きていくこと」は「学ぶこと」であり、その楽しさや幸せを
実感することである、ということをも身をもって示すことは、子どもにとって何よりも良いモデル
となるはずだ。

それが、ひいては自己実現に向かおうとする子どもたちの育ちにつながる最も効果的な道筋で
あると思われる。

すずめの学校の先生ではなく、「誰が生徒か先生か」わからないけれども、しかし学べる環境の
構築には細心の配慮ができ、「あのよう生きてみたい」「学んでみたい」と子どもが憧れるような
「モデル」として、メダカの学校の先生のように振る舞える教師が望ましいのではないかと、こ
の頃ますます強く思うのである。

1997/04/23

学習の二つのモード

学習意欲にまつわる問題は、私のこれまでの教員生活における最大の関心事である。

ここで言う「学習への意欲」＝やる気」は、『宿題があるからしっかりやるう』といった他発的なそれではない。自分にとって学びがいのあること、捨ててはおけないことの解決に向けて「粘り強く問い続ける行為」を支えるところの、自律的で、苦しいかも知れないが悦びに満ちた、無我夢中になれるときの「やる気」のことである。

言葉を換えれば「フローの状態」のときに見られる「内発的な意欲」のことである。

誰にでも覚えのあることだろうが、傍^{はた}から見れば『汗水流してずいぶんがんばるなあ』と思われることでも、本人はそのことに熱中するあまり「難行苦行」しているという実感なしに、むしろそつすることを楽しんで、時間の経つのも忘れて打ち込んでしまう、ということがよくある。

それがテレビゲームであれ、サッカーであれ、お菓子づくりであれ、読書であれ、私たちはほんの小さな子どもだった頃からそついう経験を幾度となくしてきた。

父や母から『もう遅い時間なのにいつまで遊んでいるのか』と叱責をくらっても、もうその翌日にはそんなことはすっかり忘れて、時間の経つのも気づかず遊びに夢中になるということがよくあった。

なぜそんなに夢中になれたかと言えば、それらの行為（遊びでも運動でも）の中には、何かしら解決しなければ気が済まない課題、乗り越えてみたいと思わせる障^{しんごう}碍が横たわっていたように思われる。

『今度はもつと遠くへボールを飛ばしてみよう』とか『手放して自転車に乗れたらどんなに楽しいだろう』といった具合に、もつとうまくやるためのさまざまに試行錯誤を繰り返し、（ときにははくじけることがあっても）挑戦したくなるような「壁」が見え、挑戦することそれ自体がおもしろいものだからついついがんばってしまうということを通して多くのことを身につけて来たという思いがする。

ひよつとすると、それらは「教えてもらって覚えたこと」よりも質・量ともに自分にとってずっと意味のある「生きて働く力」になっているかも知れないとも思えるのだ。

それらは野球や自転車乗りが『こうなってみたい』『こうできたら嬉しいだろう』という憧れに満ちた対象だったということもあるだろう。そう考えてみると、どうやらそのように夢中になれる意欲の底には「対象の持つよさ」に気づいてしまったこと、しかも楽しさや悦び、つまり「快の感情」を予感させるようなものを対象が持っていたことが大きな要因なのかも知れない。

私はこれまで、人間が意欲を持続させて問い続けられるのは、ある目標に向かって目的的に取り組めるような内容だと思えるものだからだ、と事あるごとに言い続けてきた。

たとえば、料理をつくるにしても、それを食べてもらいたい相手、そして『おいしい』と言っ

てもらえる相手がいるとしたら、調理にもハリが出るだろう。

そうした相手がいれば、その相手はどんな味が好きか、どんな食材を好むか、どんな調理法なら満足してもらえるかなどについて、さまざまに吟味し、『おいしい』と言ってもらえるかどうかドキドキしながら調理に取り組むだろうし、それがハリとして意識されるのだろう。

しかもその調理のあいだ中、相手を意識し、その相手に満足してもらえるかどうか、いま作っている料理を常に自己評価しながらがんばってしまうことが予想される。

そのようなとき、調理それ自体は主たる目的として意識されてはいないはずだ。

目的は、「相手においしく食べてもらうこと」で、調理はあくまでもその手段として意識されていることだろう。

しかし、ここでは確実に調理の意味を実感したり、調理の腕を上げたり、調理そのものの楽しさを味わったり、あるいは食材の扱い方や調味料の使い方などを「つくる実体験」を通して身につけたりしていくことが大いに予想される。

さらにそのような状況では、調理の工夫をすることが他から指示されたり、「やらねばならないこと」として意識されたりしているわけではないから、その人の内から生まれた「内発的な意欲（あるいは内発的な動機）」に基づく行為だと言うことができるであろう。

そのような環境こそ「主体的で意欲的に取り組める」学習環境の望ましい例だとして説明し、学校での学習を構想する際にも大いに参考にすべきだと言いつづけてきた。

良いことづくめのそのような状況を創出できるのは、それがあ目標に向かう行為（ここでは

「相手においしく食べてもらうこと」をめざした行為を促す環境だからだ、と言えるが、私はそれを「ステージへのモード」と名付けた。

それは、そうした行動が「相手」を意識した行動であるからだ。音楽のレッスンの多くが、聴衆を意識し、聴衆に聴いてもらうことを前提とした「発表」に向けた行動として行われることから「ステージへのモード」と名付けたのである。

ここに挙げた「料理」の例も、それを食べてくれる相手を強く意識し、「おいしい」と言ってもらえることを強く願った行動なので、『ステージへのモード』による行動だと言える。

そうした環境をつくり出すことの必要性を長い間主張し続けてきたが、一方では先に述べたような「それ自体が楽しい」ので夢中になってしまっ、という「場のモード」もあるとも思い続けてきた。

「試合」というステージで勝つために練習するのではなく、ボールを追いかけることそれ自体が楽しい、シートの練習がおもしろくて飽きずにそれを繰り返してしまっ、などのことが結果として「力や技」を伸ばすことにつながることもよくあるからだ。合唱コンクールなどでよい成績をおさめるために練習するのではなく、歌うことそれ自体が楽しくて合唱に熱が入る、ハーモニーを表現すること自体が楽しくてついつい歌い合わせてしまっ、ということもある。

そこで迷いが生じた。よりよく学ぶ上で「意欲」は不可欠だが、「やる気」が持続的に発揮され、より成果を上げるのは「ステージへのモード」なのか「場のモード」なのか、という迷いである。

私たちが学習を仕組むときにどちらのモードを備えた環境を子どもたちに提供すれば、より自

然な学習ができ、子ども自身がやる気を発揮して問い続け、学習の効果を上げることができ
か、ということにつながるからである。

どちらも「内発的な動機」を支えに学習を展開していけることをめざしているが、それは「教
わって習う」ことから「自ら学び取る」ことが求められるこれからの学校教育を考える上で避け
て通することはできないことなのだ。

殊に、個々の子どもの主体的な学びを保障し、内発的な意欲に支えられた「問い続ける姿」を
めざす総合的な学習を核とした学校づくりを構想する上で、それはとても重要な課題となるはず
である。

未だ判然と構造化して説明できるまでには至ってはいないのだが、多少結論めいた言い方をす
るとすれば、この二つのモードはどちらも「問い」を発して粘り強く取り組む上で、不可欠な
ではないかと思いつている。

要は二者択一の問題ではないのかも知れないということである。

「問い」は、単なる疑問ではなく、モノゴトに対する「驚きや感動」「よさや不思議さの実
感」などであり、だからこそ『何とかしたい』と強く思い、動き出す契機とも持続させる力とも
なるのだ。

そうした「問い」が生じるためには、「場のモード」でたっぷりモノゴトに浸り、触れると
いう体験を欠かすことができないし、そこで生まれた「問い」をベースにしながら「ステージへ
のモード」に触発されることで、「問いの解決」に向けた活動にますますはまらずみがつき、深まりを

求めて動き出すのだろうと思われるからだ。

おそらく、「ステージへのモード」の中で活動しているときにも、「解決に向けて夢中で取り組む」といった具合に「場のモード」が機能するのだろう。

誤解を恐れずに言えば、両者は互いに影響を及ぼし合い、人を学びに駆り立てていくのかも知れない。

そこで、本当にその子なりの「問い（こんなことをしてみたいという衝動も含めて）」を生み出したいのであれば、まず「場のモード」を創出できるような手だてを、さらにその「問い」の解決に向けて自発的な取り組みを期待するのであれば、「ステージへのモード」を備えた環境を設定することが有効なのではないかと思われるのである。

2001/01/13

「学ぶ力」を育てるために

私たちが幼かった頃は、どこの家庭でも「子どもの仕事」があったものだ。

そして暗くなるまで没頭できる「外での遊び」もあった。

今の子どもたちの生活と昔の子どもたちのそれを比較してみると、仕事と遊びが消えて、教育ばかりになっっているように見受けられる。

「仕事」というと、おとなに言いつけられてすることで、厭なことだと考える人がいるかも知れないが、仕事には目標がある。何のためにするのか、わかるところが良いし、また、仕事にはそれを終えた時の『やったぞ』という達成感もある。また、こういう仕事ができるのだ、と自分が偉くなったような気分になれるのも良いところだ。

一方「遊び」にはいろいろな種類があって一口にどういいうところが良いとは言えないが、ともかくも楽しめるところが素晴らしいと思っている。

永野¹⁴は、遊びを次のように分類している。

(ア) 知恵の輪のように、自分がものごとの原因で、自分が問題を解決したという喜びが味わえる遊び。〃 仕組みがわかればなんとかなるといふ探究の喜びがある遊びであり、科学者の研究の喜びはこれに近い。

(イ) さいころを振って、出た目に従うという型の「偶然」の遊び。

遊んでいる仲間が、みんな「偶然」に支配されている状況も人間は好む。

(ウ) ジャンケンも、「偶然」の遊びのようにみえるが、相手の考え方を読むことができれば勝つことができる。しかし、(ア)のパスルのように仕組みがわかれば必ず自分が解決できるということはない。人と人とのかけひきの場なのだ。

(エ) 一年の終わりにある「紅白歌合戦」の楽しみは、どちらが勝つかを、自分がレフリーになって見ている楽しみだ。

絵の展覧会に行っても、いつの間にか自分が評論家の目で見て楽しんでいると感じることがある。子どもの頃を思い出すと、「秀吉と家康とどちらが偉いか」などと言って何日も論議をしていたことがある。評論という遊びがあるのだ。

こうして見てみると、かつての「仕事」にしろ「遊び」にしろ、生活の中のやり甲斐や喜びに結びついており、これらの切り口から「教育」を考えることで「学ぶ力」の育成につながるヒントが見つかりそうである。

「仕事」には、先に見たように子ども自身が「家のために役立っている」とか「一人前として認められている」といったような効力感や有能感、さらには自尊の感覚を味わわせ充たしてくれる何かがあるし、作業それ自体を楽しむ余地もある。「今日は前よりも上手に薪を割ることができた」とか「廊下にツヤが出てきて気持ちがいい」と言った具合である。

また、身体を使うことから「いかにしたら楽に上手にできるか」「いかにして効率よくやるか」

などといった工夫が生じる余地もある。

また「遊び」には、他の誰かから良い評価を得られるかどうかにかかわらず、否むしる評価とは無縁だからこそ、自分の探求心や創造心・洞察力を発揮して「遊び」そのものを楽しみ追究しようという心の動きが生じる。

「仕事」にしろ「遊び」にしろ、そこには何らかの意味で「やり甲斐」や「喜び」が内在していて、それだからこそ進んで知恵を生み出そうとし、知恵を働かせようとしたのだろう。

かつての子どもたちが遅しかったのは、そうした「仕事」や「遊び」を通して、生きた知恵を自分の内に育んでいたからではないか。友だちとトラブルがあった場合の解消の仕方について、遊びのルールの決め方について、何かなすべきことができたときの作業の段取りをどうするか、など他から教えられたわけではない、自ずと身につけた知恵で（うまくいかないことの方が多かったとはいえ）何とかやってこられたのはそうしたことによるのではないかと思われる。

工夫を働かせ、知恵を生み出そうとしたのは、「仕事」や「遊び」には、「自分」が役立っているとか「自分」が一人前として認められる、という「自己」を確認できる場としての作用があったということも大きいであろう。

ヨーロッパの徒弟制度における洋服の仕立て屋の修行では、初心者はまずボタン付けで洋服作りに参加するのだという。日本でなら、最初からボタン付けの作業などさせてもらえそうもない。さしずめ作業場の清掃などからさせられるのがせいぜいで、ボタン付けをしたいなどと言え

ば『十年早い』と叱責を受けそつである。

ところがヨーロッパでは、伝統的にはじめからボタン付けという直接的な作業に従事させるのだという。

それは、ボタン付けの作業はさほど難しくなく、仮に失敗しても致命的な失敗にはなりにくい。やり直しも簡単にきく作業で、しかも、ボタンは洋服の目立つところにつけるので、修行する人は『自分は洋服を作る上で大事な作業をしている(任されている)』という自尊意識や参加意識が味わえるのだという。

認知心理学では、こうした徒弟制度における学びを参考に「正統的周辺参加」という言葉を用いて、学習者の学習に対する意識の重要性を説明している。

教育とは文化遺産の継承というだけでなく、このように文化を創り出す人々の営みに関与しながら共に学び合っていくという作用なのである。

遊びや仕事といった文化に直接参加をして知恵を身につけていく、と同時に遊びや仕事そのものに磨きがかかっていく様子は、学校での教育も大いに参考とすべきところがある。

自分の意志や意欲をベースに、「生きる力」に寄与する「学力」「学ぶ力」を自ずと身につけて高めていけるようにするためには、以上見てきたように、「喜びや生き甲斐、やり甲斐が感じられる環境であるかどうか」が問われるのではないか。

どうやら「学ぶ力」の育ちはその辺のところと秘密があるように思われる。

2001/04/15

モラルの育ちを

研修は教育専門職に与えられたところの他の職業にはない権利である。

であるから、教育活動に直接結びつく内容に限らず、いわば一般教養や社会的・通俗的な内容にかかわる研修であつても間接的に教育活動に結びつくものは、教育者としての資質を高めるのに有効なものとして認められていて、そのチャンスが与えられているのだ。

大いにそのチャンスを活かして、幅広い研修活動に取り組み、日々の教育活動に反映させていきたいところだ。

さて、その「研修」は、何よりも一人ひとりの先生方の教育者としての資質の高まりをねらいとしているが、その高まり（「昂まり」と言った方が適切だろうか）を支えるものは、モラルではないかと私は思っている。モラルとは即ち「土気」のことだが、これは「志気」と言い換えても良いだろう。単に「意欲」ととらえる人もいるが、内容としてはそれ以上に「方向性」を強く持ったものであるととらえたい。

つまり「よりよく在ろう」とし「それに向かおうとする意志＝志（こころざし）」を内包するものとして「土気＝モラル」をとらえたいのである。そのようなモラルを持った人間として自分自身を育てていくこと、それが『研修＝研鑽』の本来の意味ではないだろうか。

それは、私たち大人だけに求められているのではなく、自己を確立し社会に貢献できる存在として成長していこうとする人類全体に言えることで、当然子どもたちもそのような存在として育っていくことが望ましいだろうと考えている。

そのようなことを考えていたら、先日の『現代教育新聞(2001.4.1)』に次のような記事を見つけた。

略

世の中はものすごいスピードで変化し、価値観も変化している。

世の中から求められる人間像も急速に変化している。

その変化に対応し、先導できる人が求められるようになってきた。

それは、しっかりした哲学を持ち、主体的に判断できる人のことである。

自己の確立とは、しっかりした哲学を持つということだ。

英語では、卒業式のことをコメントメントと言う。

始まりという意味である。

自己研鑽をする資格ができた、これからは自らの意志で研鑽しながら進む、

その始まりが卒業ということなのだ。

そして、自分の力を存分に発揮して、人類の発展(それも精神的な意味も含めて)

に寄与したいという、高い「志」を持って欲しいと思う。

もうひとつ。

自分の人生は、自己責任で切り開いていただきたい。
責任を誰かに転嫁することで過ごす人生は楽でよいかもしれないが、
生きた、と感ずるには、自己を確立し自己責任をとりながら
生きなければできないことと思う。
略

『私の教育提言』

名古屋工業大学学長 柳田博明

平成十二年度同大学学位授与式式辞より

以前から指摘しているように、私たちの日々の教育活動には「つまみ教え方」などの指導技術（方法論）よりも、価値論としての確かな哲学を持つことの方が大切なのだ。

それは言い方を変えれば、私たちがどのようなベクトルを内に持つか、ということ。そのことでしか、教育の質を高め、学校を再生する道は残されていないとも言える。

それは独り学校教育だけの問題ではないだろう。

社会も家庭も、子どもをとりまく世界全体が、「子どもが育つとはどういうことか」「よりよい社会づくりに向けて、どんな人間像を描いていくか」「どのような資質を持った子どもをめざすか」などと言ったことについて、単なる目先の方法論の問題としてではなく、価値（内容）の側面の問題として受け止め、真剣に論議を展開していく必要があるだろう。

それは、子ども自身にとっても言えることで、自分自身をどう育てていくか、どんな力や姿勢・構えを身につけていくか、と言った自己の確立への強く高い「志」・「土気」を持てるようにしてやるかがどうしても不可欠だろうと思われてならない。司馬遼太郎のことは借りれば、『ただかとしたところ』といったところだろうか。

それが子どもの自立を促す最善の道だからだ。

つまり、高いモラルを持つということは、私たち大人にとっても、これから自分の世界を拓き広げていこうとする子どもたちにとっても、すこぶる重要なことだと思わざるを得ないのである。

そうした考えに立つと、これからの学校では、私たち自身も子どもたちも、高いモラルを持つことをめざした学校づくりを心がけるといいうことを第一義とすべきであろうと思われる。

そうした教育への哲学を持つことは、「研修」と「研究」の両輪が相まってこそ具現化できるはずで、それこそが教育専門職の権利であり、務めであるといいうことを再認識したいものである。

2001/04/06

「子どもを理解すること」について考える

個性を生かす教育や主体的な学習活動の展開をつながす上で、ますます重要になってきたのは、「子どもを理解すること」だと言って良いであろう。『子どもがわからない』¹⁵というのでは、生かすべき個性も見えないであろうし、子どもの主体性を伸ばすこともできないと考えられるからである。

子どもを理解することはまた、子どもの学校生活の土台となる学級経営の出発点であるとも言えるが、それは具体的にどういうことを指すのであろうか。

そのことに関して、児島¹⁵は、

当然のことであるが、子どもの内面世界をどこまで把握できるかである。

つまり「内面理解」に関してである。

気になるのは、「忘れ物が多い」「消極的である」といった具合に、学級経営案や指導案の記述が、「観察」レベルの表面的な理解にとどまっている点である。

ここでは、親と同じで、教育の専門家とはいえない。

観察の先に何がみえるかである。

まず、「なぜ忘れ物が多いのか」という「解釈」が必要である。

「としたら、このままでよいのか、何らかの手だてが必要なのか」という「教育的判断、診断」が続く。

さらに、「何らかの手だてが必要とすれば、どんな手だてをとればよいのか」という「処遇、手だて」が考慮されなければならない。

こうした観察 解釈 診断 処遇という読みの深さこそ、一人一人を生かす方途となる。

と指摘している。

子どもを「理解する」ということは、子どもをどう「評価するか」ということと密接な関連があるが、私はそれを思うとき、病院の医師を連想する。

医師は、私たちの病気を「診断」してくれ、その治療のために適切な治療を施してくれる。インフォームド・コンセントなどということが言われる前から、この病気の原因はこれこれであり、それを治したり再発を防いだりするためにはかくかくの治療が必要だ。私もがんばるから患者であるあなたも一緒にがんばりましょう、と治療の方針（目的や手段）を示し、そのめやすまでも示してくれる。決して「あなたの体の悪いところは、大腸です。治すように努力しなさい」と診断だけ下して済ましてしまうことはない。

翻って学校での私たちの活動は、どうであろうか。

児島の表現を借りれば、「忘れ物が多い」「消極的である」と観察レベルの表面的な理解をするこ
と『で自分の「診断（評価）」は済んだと安心してしまつことはなかったであろうか。それだけで

は本来の「診断」と呼べる「子ども理解」にはならないということとは医師の例をみれば明白だ。子どもの成長を保障することを何より重視する学校においては、本来の「診断」の姿に立ち返ることこそ必要であろう。

つまり、「観察」から得られた現実の姿から、その原因と処方を探り出し、子ども自身にもそのことをK・R情報として伝え、その子がその処方を受け入れ、自分から治療に向かおうとする意欲が持てるようにすること、それが「診断」の本来の意味であるし、そうできることが「専門職」としての私たちに求められていると考えてよい。

それが本来の「診断」としての「教育的判断」だと言えるが、それは「治す」ことを目的とした治療という意味ばかりでなく、「よりよく成長していく」ための処方という面でも（いやそちらの方がより重要な意味を持つものとして）意識されるべきだろうと思っている。

その中ではもちろん先生が『そうしなさい』と子どもをして治療に向かわせるのではなく、子ども自身もそうしたいと思え、先生と子どもとが手をとって治療に取り組む中で、子ども自身が『自分の力で治そう（伸ばそう）』とするからこそ「個性を發揮する」あるいは「個性を生かす」ことにつながるだろうと私は考えているのである。

子どもたちを見る（診る、看る、観る）ということは、私たちがそれぞれに持っている価値観というフィルターを通して判断し推し量り理解につなげることだと言えるが、そのフィルターが妥当なものであるかどうかについての配慮も大切かも知れない。

『落ち着きのないうるさい子』と見られていた子が、『活発で元気に溢れた行動的な子』と評価

してくれる先生に受け持たれたとたん、生活のあらゆる場面で生き生きと行動できるようになったという話はよく聞かれる。

ある価値基準に選ばれた目では見えない価値（よさ）が他にもたくさんあるし、その子のよさをもっと伸ばせる手だては何か、と考えたり探ったりする心はもちろんのこと、多様な価値観（モノサシ）があるかも知れない、あるに違いないと一歩下がってゆったりと見ようとする構えが大切なのであろう。

何よりも、子どもが自分のよさや持ち味を十分に発揮し、さらに伸ばしていけるようにしてやることが私たちの務めだと言えるが、そのためには子ども自身が「よい自己概念」をもって生活していけるように見守ってやること、一緒に歩き出すことが大切なのではなからうか。

生まれたときから、親や教師から「あそこが悪い、ここを直せ」と言われ続けた子どもは、「こんなつらい世の中、生まれてこなければよかった」「自分はダメな人間だ」と、思い込まされてしまっただろう。そっではなく、「この世に生まれてきてよかった」と、自己有用感や自尊心を持ち、自信と誇りをもって生きていけるように支援することこそ、「生き方」の教育の出発点だと思われるからである。

関¹⁷は、「能力や適性といったものは、結果論でしかなく、実はその当人が自分自身の可能性をどう見ているかという自己概念と深く関わっている」とし、何よりも「よい自己概念」が持てるようにしてやるのが成長をうながす上で大切なことだとしている。

さらに、「生きることに意味を見いだせる」というのは、生きることについて知識的な理解をす

ることなどではなく、自然に育つところの、自分を肯定的に好意的に（愛情をもって）受けとめる感性や心情や態度のことであり、子どもが自分の人生を能動的に、積極的につくり上げつつ生きてゆこうとする感性や心情や態度を持つこと、すなわち子どもが生きることに対して自信と勇気を持つことを意味している、と言う。

子どもたちが「自分がここにいることの大切さ」を肯定的に受け止め、自信をもって自分の人生をつくりあげていくことをめざして歩み出せるように、私たちは子どもを見る目の重要性を改めて再認識し、磨き上げたフィルターで子どもを見守らなければなるまい。それが「子どもを理解すること」の意味である。

その子の個性を生かすのは、親や教師ばかりではない。より重要なのは、その子が自分の人生を前向きに生きていくために、自分の個性を生かし発揮することなのだ。個性を生かすのが子ども本人である場合に、「生かす」意味がより重要になる。そうできるためにも、私たちが子どもを見る目を十分に養うことが大切なのである。

2001/06/02

「真の教養」とは

先日、知人を見舞うためにある病院を訪ねた。

見舞いを済ませて病室を出てきたときに、ナースステーションの脇の壁面にたくさんのワープロ書きの文書が貼られた掲示板があることに気づいた。

病院から患者へのお知らせでも掲示してあるのかと思つて近づいてみると、実はそうではなく、患者やその家族などからの病院に対する質問や意見と、それに対する病院側からの回答の文書であつた。

その数およそ12〜13件。『病院でも情報開示が進んでいて、このようにして対応しているのか。どんなことが書かれているのか。』と興味をそそられ、ざつと目を通してみた。読んでみて驚いた。世の中にはこんな人もいるのだ。

ある質問の内容は、こんな趣旨のものであつた。

この病院の外来受付の待合室には、女性の読む女性週刊誌しか置いていない。

我々男性が読めるような男性向けの週刊誌が置かれていないのは、片手落ち。

このことに対して当院はどのように考えているのか。

ぜひ男性向けの週刊誌を置いて欲しい。

この人はいったい何が言いたいのか、と思わずうなってしまった。

待合室で退屈してしまうのなら、自分で何か（新聞でも本でも）用意して持つてくるべきではないのか。病院が週刊誌を置いているのは、「お読みになりたければどうぞ」という程度のサービースで置いているのであって、何がなんでも置かなければならない、という設置の義務があつて置いているのではないはずだ。

病院で多少の待ち時間があるのは仕方のないことで、そのための準備は個人のすべきことだと考えるのは無理があるだろうか。（それでも病院の経営努力もあつて、昔に比べれば待たされる時間は短縮されているように思われるが）

もしこんな理屈が通るのであれば、電車やバスの中にその日に乗車が予想される乗客の数や要求に応じた雑誌や週刊誌を備え付けておくべきだ、などという意見も認められることになつてしまつたらう。しまいには、子どもが読めるような本がない、とか自分はドイツ人なのにドイツ語の本が備えられていないので苦痛な待ち時間を過ごすことになつた。電車やバスには、多種多様な国の人間が乗ることは十分予想されるので、それに応じた雑誌や週刊誌を備え付けておくべきだ。いや雑誌などではなく、自分は海外のニュースに関心があるのに英字新聞が置かれていないのは困る。などというところでもないことを言い出す人だつて出てこないとも限らない。それは考え過ぎだとしても、こんな意見も聞かなければならない病院が気の毒にも思えた。そして、もう一つにはこんなものすごい意見もあつたのである。

病院の待合室を点滴をしながら歩いている入院患者がいて、とても目障りです（本当に「目障り」と書いてあったのだ）。
何とかならないでしょうか。

何とかしたいのはあなたの心情の方ですよ、気は確かですかと言ってやりたいほどの言い分ではないか。

入院患者は、リハビリを兼ねて病院の中を歩くことを勧められる。病院内を歩行することで、血行がよくなり傷口なの治癒はもちろん諸症状の改善に有効なのだ。何よりも自分の足で歩いて用を足すことに喜びを感じていて、それが病気やけがの治療にも大きく役立っているのだ。病院なのだから、元気な人よりも具合の悪い人の方が多くいるのは当然。

それを『目障りだ』とはどういう心根から出てくる言葉なのだろう。

百歩譲って、自分が病気知らずの健康な身体を持ち主だから、ついついそう感じてしまったということがあったにしても、それを『意見である』として病院の姿勢を非難・指摘するがごとく投書をするというのは、信じられないような心情の持ち主である。

暗澹たる気分になってしまったが、日本人は少なくとも『こんなことを言ったら、自分の品性を、あるいは人間性を疑われてしまうのではないか』と恥をかかないような生き方をしてきたはずだ。他人に後ろ指をさされたくないような生き方、恥ずかしくない生き方といった言葉に象徴されるように、「恥の忌避」が日本人の行動の基盤にあったはずなのである。

恥をかくことを何よりも羞^はじるといふ心情が鎌倉以来の日本人をつつしみ深くしてきたと言っても過言ではない。

それは、積極的には「立つ鳥あとを濁さず」「身仕舞いを正す」などの言い方に示されるように、「美しい生き方」を求めてきた日本人の特質にも通じる。

同じものを見ても人それぞれに感じ方が違うので、その感じ方の違い方までも責める気は毛頭ないが（それにしても「目障り」と感じるのはあまりにもひどすぎると思うが、それはさておき）、そんなことを言ったり書いたりすることを「恥」だと思わなくなってしまうような人が日本人の中に出てきた、ということが恥ずかしいし情けないと思うのだ。

そういう日本人が出現したというのも教育のなせるワザなのだろうか。

自分の言っていることの意味もわからずに、あるいは考えることなしに口に出してしまう人たち、そしてもっと悪いことにそれを「過ちや欠けたところを指摘して正してあげるための正義の行為」だと思いい違いをしてしまうような人たちを社会と家庭と学校で育ててしまったと考えると、暗澹とする思いだ。

単にモノゴトを「知っている」だけでは、よりよく生きようとする姿勢に結びつく「真の教養」とはならないということ、この出来事をつくづく思い知らされた。

かつての日本人は、たとえ無学でも「生き方の哲学」を持っていたように思われるし、人間としての「誇り」も持っていたように思われてならないからだ。これからの学校では、「真の教養とは何か」ということにも思いを致す必要があるのではないだろうか。

2002/10/10

学びを指導する

私は、人にものを「教えること」がすごく苦手である。できることなら避けたいと思っているほどだ。

人にものを教えるなど、そんなだいそれたことは遠慮申し上げたいと思っっている私だから、胸を張って自信たっぷり、しかも自分から進んで教えている人を見ると、『すごい』『偉い』と感心してしまうばかりである。

なぜあのように自信をもって語れるのか、まるで世の中のことや自然界のことを知り尽くしているようじゃないか、と驚き入ってしまう一方で、『でもその程度のことなら誰でも知っているかも知れないのに、この人は自分だけが知っていると思っっているんだらうか？』といぶかしく思うこともある。

多少過剰な言い方をすれば、取るに足りない知識をふりかざして人にものを教えるなど、おこがましい行為だと思えないのである。

なぜなら、教えられている人だって、その程度のこととは知っっているかも知れないではないか。その程度のことでも押し量れずに自信たっぷり教えるなどということは、とても恥ずかしいことではないし、教えてもらう人にとっては迷惑なことではないだらうに、と思われてならないからだ。

だから、もし教えなければならぬとしても、そのときには「遠慮がちに」「おずおず」と手さしのべたいと思うのだ。誰かから『教えて！』の声がかかったときには、一緒に苦労しても全力を尽くしてお手伝いをするにしても、そうでないかぎりは遠慮したいと思うのである。

『教えてやる』なんてもつてのほか。『なぜ私の話を静かに聞けないの？』などと言うに至っては、何かの勘違いだと思えない。

誰かから『教えて！』という声がかかったときに、できるだけ役に立つことができるように準備は怠らないようにしたいが、自分からおせっかいをすることは避けたいと思うのだ。

私が人より早くシンセサイザーを学校に導入したのも、ワープロやコンピュータを早い時期に購入したのも、そしてパソコン通信やインターネットに飛びつき挑戦したのも、いずれそれらが一般的になったときに誰かの役に立つことができるかも知れない、という思いが幾分かあったからではないかと思う。もちろん新しいもの好きだから、というのがその理由の大部分を占めてはいるが・・・。

おかげで、全国いくつかの講習会から声をかけてもらえるようになったが、それだつて自分から『教えたい』と言ったことは一度もない。なぜなら、口下手で、うまい話などできそうもないのは十分自覚しているのだから。

そんなことと無関係ではないと思うが、私は「教えてもらうこと」も苦手だ。

自分で解決したいのに、なぜこの人はおせっかいにも教えようとするんだらう、という思いが

強いのか、それとも自分の手で見つけだすことがおもしろいからなのか、あるいは自分の欲していることを教わるためにはその何倍もそれ以外のことを教わらなければならず、それを避けたいという思いからなのか判然としないが、ともかくも「自分の手と身体と頭で見つけたものしか身に付かない」と思っていることは確かだ。

幸いなことに、私が音楽の授業にシンセサイザーを導入した二十数年前は、シンセサイザーについて詳しく知っている人は身近にはいなかった。自分でマスターする以外方法はなかったのである。

スイッチを入れても音が出ない。わけも分からずにあちこちツマミをいじっても、『プチッ、プチッ』という妙な音しか出てこない。本当にこんな機械のような楽器で音楽が演奏できるんだろうか、と戸惑ったものだった。

それでも『それはいったい何をするものなんだ？』と言う副校長を説き伏せて、決して安くはない楽器を購入してもらった以上、後戻りはできない。頼りは、電気系統の説明しか書いていない、楽器とはおよそ縁遠く、英語がやたらと多いマニュアルと自分の試行錯誤だけ。

それでも何度か試しているうちに、オシシレーターから出される何の変哲もないサイン波に電圧で変調をかけ、さまざまな波形を作りだし、それをまた電圧で増幅させればまがりなりにも音を作り出す(シンセサイズ)ことができるのだ、と気がついた。

さらにいじりまわしているうちに、音の立ち上がりや減衰の仕方、ビブラートの早さや深さもあるツマミで操作することができることもわかった。その後、参考書を買ってきて読んだところ、それらのツマミが「LFO」と「Generator」を操作するためのツマミであることやその意味なども

書かれていて、自分で試したこととその本の説明がうまくみ合い合致して、納得がいったものだった。暗中模索し、辞書と首っ引きで自分で試した音の作り方が間違っていなかったことを知ったからである。

そのときほど、教えてくれる人がいなくて本当に良かったと思ったことはない。

教えてくれる人がいたらきつといういると口をはさしはまれたことだろうと思うのだ。

『そんなことしても無駄だ』『そうではなくこうするのだ』『それはこうした方がいい』などと、試す前に指示や命令が出され、失敗する余地もなかったであろう。試したり失敗したりすることで多くのことが身に付くのに、それを奪われてしまつては挑戦の楽しみは半減である。

誰かが言ったように、『師匠につくと自分のしたいことの支障になる』のだ。

それはコンピュータに取り組んだときも同様だった。MS-DOSが一般的になる前だったから、DOSの概念を理解するまでに、どれだけデータを失ったり、にっちもさっちも行かなくなつて立ち往生してしまつたか数え切れない。

そもそもコンピュータに指示をしたいのに、逆に『フォーマットしてもいいですか?』などと質問されるなどは夢にも思っていなかったし、聞かれている内容も理解できなかった有様。マニュアルで調べようとすると、その説明が初めて目にするコンピュータ用語で書かれていたりして、益々泥沼の深みにはまっていくなか有様。

そんな悪戦苦闘の連続でも、人に聞かれれば教えてあげられるようにはなるものだ。

それは偏^{ひたえ}に、教えてくれる人がいなかったからだし、失敗を積み重ねるチャンスがあったからだと思っただけである。

悪戦苦闘することの楽しさは子どもの頃から知っていたとはいえ、この経験でいつそうその思いを強くすると同時に、「教えること」が教育（＝育ちと学びを促す作用）の本質ではないかも知れないとも思い始めたのである。

そう書いてしまうと、どうも表現が的確ではないかも知れない。

そうではなく、子どもの頃からおぼろげながらそう思っていたけれども、そう確信できたと言った方が良いただろう。

「支障にならない師匠」になるために、子どもにどう接すれば良いか、どうしたら自力で学びを展開し成果を身につけられるような子どもの育ちに寄り添えるか、といったことがそれ以来の私の関心事となったのである。

2002/11/15

「子どもを生かす」ということについて

私たちが学んだ当時の学習理論は、条件反射に代表される「刺激反応説」をベースとした心理学の成果に多くを依存した学習理論であった。

パブロフの犬に象徴されるように、動物がある刺激に対して一定の反応を起こすこと、そしてその反応の累積が学習の結果として個体の行動をつくりあげていく、という理論をよりどころとした学習理論である。

そこで、な反応を引き起こしたければ、な刺激を与えればよい、ということ素朴に信じて学習指導を展開してきたのである。

つまりある反応（よく学習すること）を引き起こすと予想される刺激（たとえば発問等）を投げかければ、どの子ども学習の成果を達成できるはずだ、というあまりにも素朴な思い込みを信じて学習を仕組み、指導を展開してきたのだ。

まるで、子どもを犬やモルモットのように単純にとらえていたとしか思えないのだが。

ところが、そんな思い込みに反して、同じ内容や同じ手だてで学習を仕組んでも、Aさんはよく学習するし、Bさんはあまりよく学習できなかったということが私たちの日常的な指導の場面でよく起こる。こういったことがなぜ起こるかということについて、従来の刺激反応説（S-R理論）ではうまく説明できなかった。

そこで、本来うまくいくはずなのにうまくいかないのはその子に原因があるのだと考えるしかなく、『わからなかったら、わかるまで考えなさい』『できないのは、あなたの努力が足りないからだ。できるまで何回でもやりなさい。そのうちできるようになる』という努力主義の教授法をとらざるを得なかったのだ。

一 昨年のことだったか、ポケモンの150種類にも及ぶモンスターの名前を低学年の子どもたちがすらすらと暗唱できることが話題になった時、ある先生がこうもらした。

『やる気になれば、その程度のことができるようになるんだから、やっぱりやらせることが大事』

暴論としか言えないような言葉だ。

その論理で教育活動を展開してきた結果、現在言われているような教育界の問題があちこちで噴き出し、その反省が今なされているさなかだといつのに、何とということだろうと思つたものだ。

それはさておき、認知科学の成果は、そのような「外界からの刺激に対する個の反応」という視点からの学習理論の誤りを正し、学習者の内面で起こっているさまざまな心の動きが大きな働きをするものだ、という発見をもたらした。

その子は、150種類にも及ぶポケモンの名前を『覚えたい』『自分のものになりたい』と思つたから、そんなにもたくさんの方の名前を覚えて暗唱できるようになったのだ。そうした「子どもの心の動き」を無視した『覚えなさい』は、いまや学習理論として何の意味も持たないのは先に見た通りだ。

今、学校の再生ということが叫ばれているが、そのためにはそのような一人ひとりの心の動きをもとにした学習を構想することが何よりも大事なのだ。

知ることでもできることも、子ども「自己」に深くかかわった効力感（有能感）と結びついていかなければ、その子にとって何の意味ももたらさないし、「生きる力」の育ちに貢献することなどおぼつかないのだ。

そこで、子ども一人ひとりを十分にみとって学習をどう仕組んでいくかが重要な課題として浮かび上がるが、それこそが教師のもっとも大切な務めであり、そのことから目をそらさないようにしたいものである。

たまたま、今日テレビを見てみると、NHKスペシャル「日本再建 不況に勝つ」という2回シリーズの番組を放送していた。

戦後最大の不況で、赤字決算に陥る企業が続出しているが、その一方で、着実に業績を伸ばし、増収増益を続けている企業も少なくない。そうした企業に共通したものは何か。ということを取材した番組だ。

番組はその中で、成功をもたらした理由の一つは、顧客のニーズにどれだけ速く応えられるかというスピードの追求であると言っていた。

消費者からのクレームを「エコシステム」という方法で、すばやく商品改良に生かしているある化粧品洗剤関連企業などの話題を取り上げ、顧客情報を最大限に活用して業績を上げている企業の知られざる戦略を描いていた。

顧客のニーズに応える、ということをし、その会社の代表は『企業の都合でモノをつくり、売ることだけではもう成り立っていかない。過去の成功を忘れて、今何が求められているかを真摯に受け止め、どうしたら応えられるかを今の視点で考え工夫していくこと』が大切であることを強調していた。

このことは、学校の再生の問題と相通じるものがあるのではないか。

学校の論理、教科の論理で子どもを学習を見、押しつけないこと、かつて「こうしたらうまくいった」という成功体験に頼らないこと、どちらも大切だと思われるからだ。

一人ひとりの子どもが、どういう学習スタイルを持っているか、どういうことに関心を持っているか、どういう価値観を持っているか、といったことについて改めて目を向け、学習を構想していくこと、つまり子どもにニーズに応えることがまずは大事なのだ。

そして、それは単なる指導テクニックの問題ではないので、『過去にこんな風にやったらうまくいった』という方法面での成功経験を捨て去ることも大切だ。ある子にとって、またはある年代の子どもたちにとって有効であったかも知れないその方法が、いま目の前にいるこの子（あるいは子どもたち）にとっても有効であるとは言えないからである。その理由は先に見た通りである。

そこではいま言われている「子ども観の確立」という視点を欠かすことはできず、その意味からも誰にでも同じ方法を採用すれば良い、という安易な態度は避けるべきだ。

そのようなことを思っていたら、今晚の「特命リサーチ200X！」という番組でも、同様の

話題を取り上げていた。

その中では、倒産や人員整理に追い込まれる会社の多い航空業界で、驚異の業績を上げているサウスアメリカン航空の成功の原因についてリサーチしていた。

実は、そこでも「顧客のニーズに応えること（顧客満足度を図ること）」に徹底的に取り組んだことが成功の原因である、と結論づけていた。

その徹底ぶりによって、他の航空会社よりもずっと低料金で（何と三割、四割などというものはなく、半額以下の路線もあるという）乗客を輸送し、しかも旅客からの苦情件数も他の航空会社よりもずっと少ないという。

どうやら今、社会を再建するキーワードは「顧客のニーズに応え、顧客満足度を図り高めること」であるようだ、翻って考えれば、学校でも同様のことが言えそうである。

学ぶ当事者である子どもたちが「学ぶことを喜び、満足を得る」ことができることよりも「教える側の論理」を強調してきた在り方を見直し、新しい視点で学習のあり方を、ひいては学校をつくりかえていくために私たちに何ができるか、真剣に考え取り組むときがやってきたようである。

そのためにこそ、一人ひとりの子どもの個性を見とり、子ども自身がそれを生かしていけるような私たち自身になること、それが求められていると言って良いであろう。

1999/03/08

見通しの持てる学習を

あるグループで一泊旅行をした。その際宿泊したホテルで興味深い体験をすることができた。それは、宿泊した翌朝の食事でのことである。

七時三十分から朝食ということなので、同室の友人と声を掛け合ってホテル一階のレストランに降りて行った。

朝食のメニューは、「和食」と「洋食」。どちらを摂るかは、前日のチェックインの際に尋ねられ申し込んでおいたので、もう既に準備ができているはずだと思っていた。

どうやら「和食」と「洋食」は、食事をするテーブルが異なっているようで、私を含めて洋食を予約していた数人の会員は、和食を予約していた大方の会員とは別の席に案内された。

ホテルでの朝食というと、バイキング形式のものが多いのだが、私たちが宿泊したそのホテルではバイキングではなく、決められたメニューの料理をウエイトレスが運んでくれる式の食事、テーブルの上にはナイフ・フォーク・スプーンだけが並んでいた。

対応しているのはたった二人のウエイトレスだけ。忙しかったとは思うのだが、なかなか料理が出て来ない。遠くから眺めると、和食の席では、銘々のお盆の上にすべての料理が準備されていて、和食を予約した人々は着席した順から早々に食べ始めている様子だった。出発時間の関係もあって、多少心配もしたが、しばらくしてようやく食事が運ばれて来た。

ところが、それは小さな皿に入った「コーン・フレイク」と「野菜サラダ」の二つだけ。

間もなく次の料理が運ばれてくるのだらうと思い、それを食べはしたが、食べ終わってしまった。しばらく時間が経ったにもかかわらず次の料理が出て来ない。私たちは『どうしたのか』といぶかしく思いながらも『早く次を』と催促するのも気が引け、長い時間を待った。ずいぶん待たされた後にようやく次の料理が運ばれてきた。それもロールパンとクロワッサンが一個ずつだけ。

さらにまた時間をおいてスープが。

という具合に長い間隔をおいてパラパラと料理が出ては来るものの、次に何がやって来るのか、どの程度の量の料理が出されるのか皆目見当がつかない。

私たちは、『これでは食事の計画が立てられない』と言い合い、苦笑するしかなかったが、まさに見通しが立てられないのだ。

目の前に全部の料理が並んでいれば、あるいはメニューが置かれていて料理の全体が見渡せれば、自分の空腹の度合いや体調、好みや全体のバランスなどから『これとこれをこの程度に摂って、最後はデザートとお茶で』という具合に食事の計画を立てることが可能だが、こんな具合にパラパラと、しかも何がどんな量で出て来るのか知らされていない状況下では、どの程度食べて次を待てば良いのか、どの程度時間をかけて食べれば良いか、食べておきたいのはどれかといった選択や食べ方の見通しが立たないのだ。これではまるで「地図も持たず」に「どこに向かう」かも知らされずにあちこちで待たされたり連れ回されたりするようなものだ。

私にしても、普段の食事で「見通しを立てる」とかそれによって「食べる計画を立てる」などのことについて明確に意識している訳ではない。普段は意識しなくてもそれが可能な状況で食事をしていることから、このような事態に置かれてはじめて、そのことを意識することができたのである。

食事が終わっても何となく充足感がなく（空腹は満たされたとはいえ）、食事をした実感がわかない、何とも不思議な朝食であった。

「どうやら人間は、与えられた料理の一群であっても、その中から『これとこれを、この程度に摂っておけば良いだろう』から『この料理は少な目に摂っておこう』といったように、無意識のうちには計画を持ち、その選択や計画が「思い通り」にできるといったことも食事の満足感への要因として持っているのではないだろうかと感じたのである。

もちろん、それがおいしいかまずいかといったことが食後の満足感や食事そのものの充足感の第一の因子としてあるのではある。しかし、この体験から『おいしい』『満腹感』以外に食事の愉しさや充足にかかわる大切な因子があるのではないかと気づかされたのである。

そのようなことは学習活動についても言えるのではないだろうか。

パラパラと小出しにされる課題や資料、発問やヒント、指示や助言の中では、子ども自らが自分の手で学習の方向を見定め、自分でやりたいこと、やれることを選択したり見つけだしたりし、学習をつくっていくことはなかなかできにくいのではなからうか、と思うのである。

与えられた料理でも、その中から食べたいものや必要なものを自分なりにバランスよく選んで決定し摂ることで、私たちは無意識に「食事をつくっている」と言えるが、そうできるためには目の前に並べられていることが必要なのだ。あるいは並べられていなくても「メニュー」があるなどして「見通せる」ことが必要なのだ。

本時の学習活動は何が目的なのか、その目的地に着くとどんな室が手に入るのか、その目的地にたどり着くまでの道筋はどのようなものが考えられるのか、たどり着くにはどうすればよいか、そこへの道筋を切り拓くために何が必要か、どういう手段で切り拓いていくか、などのことについて学習活動が始める際に子どもが見通せることが必要なのだ。

自分の学習を自らの手でつくっていけるためには、そのような環境にあることが前提条件として大切であることをその朝食でいっそう実感させられた次第である。

1997/11/17

「反ピグマリオン効果」について

ギリシャ神話に、象牙でできた女性の美しい像に恋をし、毎朝毎晩挨拶をし、まるで本当の女性に対するように話しかけていたところ、その彫像が生命を得てめでたく結ばれるというキプロスの王、ピグマリオンの伝説がある。

このことから、ある「期待」をもって接することで、良い効果が生じることを心理学では「ピグマリオン効果」と呼んでいることは、もうご存知の方も多いであろう。

どうやら私たちは、期待されるとか信頼されている、と感じるときに、その期待や願いに沿おうとして能力を発揮できたり、発揮することでさらに力を伸ばしたりすることができ存在のようで、それは、大人に限った話ではなく、子どもの場合は一層そういった傾向が強いのではないかと思われる。

そう考えてみると、子どもたちを信頼し、よさの側面から見て寄り添うこと、すなわち評価し支持するといったことの大切さがよくわかる。

そのような信頼や評価は、ことばに現れるもの以上に、教師や親の「態度や動作」に無意識のうちに見れる、という指摘は以前からなされていた。

教師がある期待を抱いて見ている児童・生徒については、たとえばある間違いをしたとしても

『この子はそんな失敗をする子どもではない。ここでマイナスの評価をするのは止しておこう』とマイナスの評価を保留したり、いつものプラスの評価をその場面にも適用して『この失敗はこの子のせいではないはずだ』と失敗の原因を他に求め、その子に対しては支持的な手だてを打つというのも、そういった無意識の行為だと言っただ。

期待を持った目で見られ、その期待を受けてますます成長していける子は『幸せな子ども』だと言えるが、もしそのようなピグマリオン効果があるのだとすれば、その逆もあるのではないかと、そしてもしあるとすればそれは困ったことだ、という視点から研究されたのが、以下に紹介するピグマリオン効果とは逆の研究、「反ピグマリオン効果」についての研究内容の一部である。

これは、教師が普段から『あまりできがよくない子』と思っている児童・生徒を、無意識のうちにもどのように扱っているか、を観察した結果の統計に基づいた研究報告である。

これを見ると、『意識してそうしている』のではないだけに、その分よけいに私たちの子どもたちに接する姿勢や構えについて反省させられる点があることに気づかされる。

《低い学力しか期待できない児童・生徒に対する不公正な教師行動》

座席の位置を教師から遠い位置におく。

あまり注意を払わない。(微笑みかけない、視線を合わせない)

挙手しても指名する回数(割合)が少ない。

質問した後、回答を待ってやる時間が短い。(すぐ答えを教えて

しまう、ほかの児童を指名してしまう)

回答できないでいる時、対応し続けない。(ヒントを与えたり、質問を言い替えたりしない)

間違った答えをした時、よく叱る。

正しい答えをしても、あまり誉めない。

必ずしも適切な答えでないのに、それでよいと妥協してしまふ。

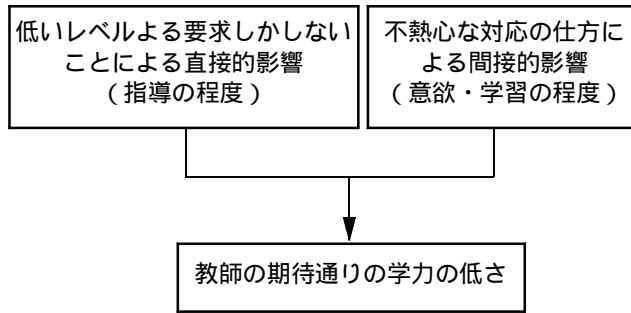
回答した後(正答でも誤答でも)、なにもフィードバックを与えない。

もっと勉強したり、努力したりするように仕向けない

(やさしい教材を与えたり、レベルを下げて教えてしまふ)。

そのような教師の持つ「期待の低さ」が、心の中にそっとしまわれ
ていれば良いのだが、右に見るような行為や言葉、視線や言葉遣いな
どの子どもに対する『無意識の応対』に現れてしまい、まさに『反ピ
グマリオン効果』とも呼べそうな「期待通りの学力の低い」子ども
に育ってしまうということおそれがある、という。

良い意味でも悪い意味でも、人間はまわりの環境からどう期待されているかによって自分を変



えていつてしまう存在である、ということが言えそうであるが、私たち教師が子どもを見る目を変え、心底から信頼と期待をかけてやることで子どもたちの「モラル（士気）」を高めることができるということでもある。

そして、逆に『この子はやる気がない』とか『理解力のない子だ』とその子どもを見た途端に、先生の態度や行為に現れる「低い期待・逆の期待」を子どもは察知し、期待通りの成長を遂げていくのだ、ということを銘記しておかなければなるまい。

そう考えてみると、『がんばれ』のことはだけでなく、心から『この子はもっと　　の力があ
るはずだ』『こつなつてほしい』と思い、その信頼や期待のまなざしを向け続けることが大事だと
言えそうである。

2000/07/03

「知恵」の育ちを

これまで学校では（と言つよりも高度成長が叫ばれるようになってこの方の社会全体の傾向として）、「知識や技術」の陶冶に目を奪われてきた傾向がある。

昔は、「知識と知恵」が人の教育に欠かせない二つの筋道だった、と言われていた。

しかし、敗戦後の悲惨な状態から復興を遂げ、経済立国へという目標と、そのために個人の能力や競争力を高めるといふ命題に重きが置かれ、「頭と手足」の鍛錬が社会でも求められた結果、「知識や技術」を与えることに傾斜がかかったのは止むを得ないことだったのである。

ことに昭和三十年代後半からの高度成長時代からは、その傾向に拍車がかかり、個人の生産力と購買力を上げることが個人の生活力の向上につながるのだ、との考えから「頭と手足」を鍛え磨くことが社会の最重要な課題として意識され、学校にも「知識と技術」を育てることが強く求められたのである。

私たち団塊の世代が子ども時代から青年時代を過ごしたのが、ちょうど高度成長期であったから、短い期間に相当大きな社会の変化を経験したものである。

個人が持つことなど夢のような機械だったテレビが『あれよあれよ』という間に一般家庭に普及し、電気洗濯機がいつの間にか家庭に置かれ、氷で冷やす木製の冷蔵庫ですら商店にしかなか

ったというのに、何年かすると家庭で購入できるようになり、あっという間にそれが電気冷蔵庫の時代になってしまい、あるうことかテレビに至っては一家に一台どころか二台も三台も持てるようになってしまい、それもモノクロからカラーに変わるのにそう長い時間はかからなかったといった有様であった。

個人が自家用車を持つなどということも、テレビでよく見るアメリカのホームドラマの中でのことで、ごく普通の日本の家族が自家用車でドライブに出かけられるようになるまで何年かかるか、と思われるほど遠い世界のことと思われたのに、今や家族の一人に一台の時代になってしまった。

私の中学時代の友人の中に、成績が優秀だったのに経済的な余裕がなかったために高校進学をあきらめた友人が数人いたなどという話は、若い先生には信じてもらえないかも知れない。

まだ集団就職が華やかだった時代で、何人も友人が中学を卒業すると同時に就職列車に乗って上京するのを、早朝の駅まで見送りに行ったこともはつきり覚えている。

食うや食わずの生活の中で、学校に弁当を持っていくことができず、お弁当の時間になると運動場で遊んでいる友達もいた。

そんなに昔の話でもなければ、遠いどこかの貧困な国の話でもない。

つい三十〜四十年前の日本がそうだったという話だが、そんな短期間で日本人はここまで、つまり欲しいものがあればさほど勞せずに入られるだけの経済力を持つに至ったのである。

いま日本は不況の真っ只中。不景気で生活が苦しいという言葉をよく聞ぐが、私が見るところ

不景気なのではなく、モノが行き渡った結果、特に購入してみたい、無理をしても手に入れてみたいものがなくなった、落ち着いた状況とでも言うべき時代を迎えたというだけのことかと思えない。

なぜなら、経済的に苦しいとは言いながら、エアコンのきいた快適な部屋に住み、ずいぶん良い車に乗り、ちよつとがんばれば子どもを（それも兄弟そろって）大学まで進学させることができているではないか。その下宿代まで含めると経済的負担は大きいはずだ。

そして、結構栄養価の高いおいしい食事を摂り、余分に貯めてしまったカロリーや脂肪分を消費するために安からぬ出費をして痩身薬を飲んだり、ダイエット教室に通ったりするといった皮肉なこともできているではないか。

それもこれも、かつての社会や学校が、個人の生産力と競争力の向上をめざして「頭と手足」を鍛えてきたからに他ならないが、これは学校を語る上では特異な状況だったと言わざるを得まい。

戦後の何もない貧困な状態から一日でも早く復興するためにはそうするしかなかったし、それが最も効果的だったとはいえ、それが学校の通常の姿、在るべき本来の姿なのではないだろうかとは思っている。先にも書いたように、もともと教育とは「知識」と「知恵」という二つの筋道で考えられるべきものだからだ。

戦後の教育が「知識と技術」に偏^{かたよ}ってしまい、人間の深さとか、心の広さとか、腹の据わった落ち着きとか、高潔さをもって人に恥じない生き方をするなどという、本来の人間の「知恵」に

相当するものがほとんど手抜きの状態で来たように思われるのだ。

「知恵」というとすぐに思い浮かぶのは、せいぜい生活の知恵くらいで、それも「おばあさんの知恵」などに代表されるようなハウツーものの知識・技能程度であろう。

普通の生活の中で、「待つ」「我慢する」「心がける」「気を配る」「よいものをめざす」「自分から進んでやる」「思いやる」「見直しふり返る」などといった、心の構えに類する「知恵」は二の次にされてきたように思われるのである。

「知識・技術」は、たとえれば人の頭と手足。それに対して人生に対する心の構えとかモノゴトに対する姿勢によって支えられる知性、つまり「知恵」は「心と背骨」だと言って良いと思われる。

「生きる力を育てる」ということは、現行の指導要領が公布されてからこのかた、一般にも使われるようになったが、つい数年前まで『わかるような気はするが、いったい「生きる力」とは何?』といった発言もよく聞かれた。

この「生きる力」の核をなすのが、心や背骨に相当する「知恵」であることは言うまでもない。これからの学校では、「知識と知恵」をバランスよく身につけていけるように教育内容を組織していかなければならぬだろうと考えているが、そのためには「目と耳」だけを働かせる学習では不十分だ。

心の知恵袋にストンと納まって、骨格を形作る組織の栄養分や免疫として働くような「知」を獲得していくためには、五感を働かせて「考えること」「体験すること」が有機的に結びつくよう

な学習の仕組みがどうしても必要になる。

「させる」「鍛える」などの言葉とは無縁の、自分たちで体験し、自分で考え、自分たちで手に入れる喜びが味わえる学習。それが本来の学びであり、そうした学びの中でこそ「知恵」は育つのである。

それは、あたかも「総合的な学習」に与えられた課題であるかのように思われるが、決して独り「総合的な学習」だけの問題ではない。教科の学習でも「知」を創りあげるのは、学び手自身であって、「知」は決して外から与えられるものではない。教科の学習でも道徳でも「知恵を働かせつつ知恵を身につけていく」「総合的な、つまり「総合のような」学習の実現が望まれているのだ。

2001/10/09

「持つ知識」「在る知識」

私の友人があるアメリカ人の大学教授と話をしているときのこと、話題がたまたま著名な音楽家のことに及んだことから『その人ならよく知っている (know)』と言ったところ、その大学教授は飛び上がりんばかりに驚いた様子で、『いつどこでそんな有名な指揮者と知り合いになったのか』と彼を問い詰めたそう。

私の友人としては、すこぶる有名な指揮者なので『I know』と言っただけなのだが、かの大学教授は『それなら、I know ～ではなくI know of ～と言わなくてはならない』と教えてくれたと言っ。

よくよく考えてみれば、『あの人を知っている』ということと『あの人について知っている』というのでは、まったく意味が異なるのは当然だ。

『あの人について知っている』というのは、その人についての「知識を持っている」ということだし、『あの人を知っている』というのは、その人ときあっている（つきあったことがある）とか、お互いに知り合っつかかわりがある（あつた）、といったこと、すなわち、その人と共に「在る」あるいは「在った」という意味で使われる表現で、両者には大きな違いがある。

特に会ったことなどは一度もないけれども、有名だから、CDでその人の演奏を聴いたことが

ある、とかテレビで見たことがある、その著書を読んだなどという場合の「知っている」は、「○〇〇〇〇」を知っている」ではなく、単にその人についての知識を「持っている」だけのはずなのだ。私たちの身近な場面でもよくそのような「知」についての勘違いに遭遇することがよくある。あることについての知識を「持っている」だけなのに、それを「知っている」ことだと勘違いし「わかった」かのような気分になって満足している人をよく見かけるからだ。しかし、それでもう十分であると思い込んでしまうとすれば「生きて働く知」を身につけることチャンスから遠のいてしまうであろう。

本来「知る」「わかる」というのは、あるモノゴトについての知識を持つことではなく、自分のそれまでの知の組織が組み替えられ、新しい知が自分の知の枠組みにじっくりとおさまること（関係づけられること）なのだ。

言ってみれば自分の内に「おさまった知」、別な言い方をすれば自分と共に「在る知」となったときにはじめて『知った』『わかった』と言えるはずなのである。

あることについての知識を持つことが知るといふ領域の「持つ様式」であるとするれば、わかることは「在る様式」だと言つのはエーリッヒ・フロム^{*18}。知識を情報として手に入れ、保持して、試験でよい成績をとるために知識を得るなどというように、実利のために使うというものは「持つ様式」の典型であろう。

一方「在る様式」は、フロムによれば、幻想を打ち砕くこと、幻想からさめること、根源まで、ひいては原因にまで達するために、うわべを突き抜けること、裸の現実をみることで、絶えず真

実によりいつそう近づくために、批判的かつ能動的に努力することだと言う。だから「持つこと（所有すること）」にはこだわらない、と言う。

どうやら学校は（学校に限らず社会全体も）、これまで知識を所有物として「持つ」ことを尊重し、そうなるように子どもたちを訓練することに重点をおいてきたように思われる。どれだけたくさん覚えられたか、蓄積した知識の抽斗ひきたの中からどれだけ早く正確に思い出せるかという能力を育てることに腐心してきたといっても過言ではないだろう。

鈴木19は、『わかる』ということとは、たとえ話ができること、分けられること、別の言葉、自分の言葉で言い換えられることであると言っているが、それは自分の内になじんだ形でしっくりとおさまり、それまで形作ってきた知の組織が組み替えられ、関係づけがなされたからこそできることなのだ。

つまり自分の内に「自分と共に在る」状態になったからこそ、『わかった』と言えるのだ。『なるほど』と腑に落ちて納得できたり、『やはりそうか』とわかり直したりすることが本当のわかった状態だと言えるが、そうなっただけではじめて自分の言葉で説明することが可能になる。個々バラバラな「知識」として蓄え、持っただけでは、そのようなことは難しいであろうことは言うまでもない。

本当の「生きた知」「生きて働く知」とするためには、私たちも子どもたちも「持つこと」に執着せずに、「在る」状態に至れるように学習を仕組んでいく必要があるのではないだろうか。「知

識の教育」(Knowing That)から「知性の教育」(Knowing How)へと言われて久しいが、そのことと相通じるものがある。

ユネスコの21世紀教育国際委員会は、1996年に『学習「秘められた宝」』と題されたレポートを発表した。原題は『Learning: The Treasure Within』となっているが、これはまさに「共に在る宝」。

これは21世紀の教育の在り方を示して大きな注目を集めたレポートだが、「秘められた宝」というのは、知識を自分の外に蓄える宝としてではなく、自分の内に宝があり、その宝と共に自分が「在る」ようにすべきだということを象徴的に言い表したことばだと言える。

この四月から完全学校週五日制が実施され、新聞でもテレビでも学力論議が盛んであるが、どうやら学力低下を懸念する人々の主張の多くは、「持つこと」に拘泥し、それに近づかなければ学習の効果があがったとは言えない、としているように思われる。

しかし、「生きた知」「生きて働く知」を求めて子どもたちが能動的に動くことでこそ、よりよく「生きる力」を身につけていくことができることを考えると、どうしても「在る」ことができると同時に「在る」ことが大切だと思われる。改革の道を誤らないようにしたいものだ。

2002/05/10

「できる」「できない」

＝ 音楽の指導にかかわって ＝

このところの授業研究の場で、『本当にそう思っているのか？』と思わず問い返したくなる衝動にかられてしまうような気になる発言がしばしば聞かれる。

その気になる発言とは、『(うまく)できないければおもしろくないはずだ』というもので

できないものがある。どうしてそのように断定できるのだろう。

「できる」とい言いは、『(うまく)できる』とか「思った通りに(できる)」、「正しく(できる)」、「などのように」めざすこと」が達成できたかどうかを判断し、「かなった」ことを評価しようとする意志が込められている。

確かにめざすことが達成できなかったと感じてしまうことがあれば、満足感や充足感を味わうことはむずかしいかも知れない。しかし、満足か不満足かはあくまでも他ならない自分自身が判断したり感じたりすることだ。

他から第三者がものさしをあてて、『君はできていない』『まだ不十分』『君はよくできた』と測定するように判断することと、自分が自分の達成状況を判断することとは、その内容が異なることがよくある。

だから第三者の目で、この子はよくできていないから楽しくないだろうとか楽しくないはずだ、などと簡単にきめつけてしまっただけとはいけないのだ。

他から見て「まだ不十分」のように見えるときでも、学習者本人が「やりとげようとがんばったこと」「不十分かも知れないがやっていること自体」が楽しかったと言えるような状況もあるのだ。

また、もう十分にできているのでそれ以上がんばらなくてもよいのでは？と親や教師が思っても、学習者本人が『いや、まだ不十分。』と自己評価し、なお努力を惜しまないということもある。「できていない」ことで却って心が弾み、克服することを楽しむという状況もあるのだ。

どうやら私たちが持っている「できる 楽しい 好き」という単純な図式は、あまりにも楽観的な幻想や思いこみではないのではないか、と覚えてならない。それは、そうでない場合の例をいくらかでも列挙することができることからだ。

卑近な例では、カラオケの隆盛。

カラオケが私たちの身近に出現してから、もう20数年経過している。出現した当時は、どこの町でもスナックやちょっとした飲み屋などにカラオケが設置されていたものである。

周囲への迷惑などの配慮もあってか、防音装置の施されたカラオケ・ボックスが誕生したのが10数年前の岡山県、それが二、三年の間に全国に広まり、日本のみならず世界の共通語として「KARAOKE」が定着してしまった感があるのが20数年の歩み。

楽しそうに歌っている人たちの歌を聴いてみると良い。決して「うまい」人たちがばかりでない

ことはご承知の通りである。もちろん、とても上下に巧みに歌っている人もいるが、そんな人たちはばかりが「楽しん」でいるわけでもなく、「好き」なわけでもなさそうだ。もし、「うまく歌うことが」できなければ「楽しくない」のだとしたら、こんなに多くの人々がカラオケを楽しんでいる理由の説明がうまくつかないはずだ。

山田洋次監督の映画『学校』は夜間中学を舞台にした映画であった。

竹下景子扮する若い女の先生に憧れた生徒（文盲の中年男、田中邦衛が演じていた）が、覚えてばかりのひらがなで書いた葉書を出す場面が印象的であった。

覚えてばかりの金釘流の文字で、たどたどしい文章ながら一生懸命に自分の思いを伝えようと首にかけて手ぬぐいで汗を拭きつつ、ちびた鉛筆をなめながら葉書を書いている様子は「楽しくない」どころか何とか自分の思いを伝えようとする喜びにも似た表情で描かれていたのである。

どんなに「稚拙な文字」でも、「朴訥な文章表現」でも、そこには自分の思いを自分の手で伝えられる喜びや楽しみがある、という具体的な例がここにある。

有名な野口英世の母の手による手紙も、文字の美しさとか文章構成の巧みさとはかかわりのない「感銘深い手紙」としてつとに有名だ。文字の美しさや伝える喜びや楽しさとは別物だし、それが人に感銘をもたせて受け入れられるかどうかもまた別問題なのだ。

もつとも、「自分は字が上手に書けないから手紙を書くにも気後れがする」という人もいるが、それならパソコンやワープロで書けば良い。ワープロなら、字の美しさや巧みさを心配せずに、「書きたいことや言いたいこと」のみに心を配り、気後れせずに文章をつくることができそうだから

だ。書きたいことや言いたいことを切り離れた「文字を上手に書く練習」は、人間に何の必要感も生じさせはしないのだが、表現したいことを棚上げした「文字の練習」に似た音楽の指導法はいつころになくならない。

また、オリンピック会場の長野県の西北部の栄村では、「絵手紙世界展」が開催されていると今日づけの読売新聞の「編集手帳」にあった。絵手紙の趣旨は『下手でいい、下手がいい』なのだそう。見てくれのうまさ（巧みさ）とはかかわりのない「表現の楽しさや喜び」は誰にでも味わえるものという趣旨が窺えるが、私たちは美しい字の形や書き方を求めて、それを子どもたちに要求し、「できた・できない」を安易に判断し、それが表現のすべてであるかのように扱ってしまっていることはないだろうか。

基礎と称して音楽の内容と切り離れた「発声の練習」や「発音の練習」をするような場面はさすがにもう見られなくなつたが、一つ一つの文字を上手に書けるように声を出すことが、欠かせない「できること」と受け止められている傾向がないわけではないだろう。そして、それができなければ「表現の楽しさ」文章や音楽で言いたいことを表す喜びも味わえないだろう、味わえないはずだという錯覚が根強く残っていることも先の発言から窺える。

教科「音楽科」は「表現」について学ぶことを一つの目的としている。音楽の知識や技能は、表現し楽しむための手段であつて、それを学ぶこと自体が目的ではない。にもかかわらず、私たちはこれまで「表現」について考え学べるようにするために称して、その「手段（知識や技能）」

を学ばせることに腐心してきたきらいがある。

手段が目的化してはいけないのである。

ところが、心のどこかに『技術さえ身につければ何とかなる』という思いこみがなかったであらうか。

それ故、音楽の学習が時として先生の指示に従って表現させられる「練習の場」と化するのだ。

話をカラオケに戻そう。

カラオケは生まれてから20数年も経つのに、すたれるばかりか益々盛んになっているのはなぜか、ということについて考えてみたい。

それは、何よりも「なりきる感覚」が味わえるからだ、ということに尽きると思っている。

まるで、流行歌手が歌う時のようにオーケストラが伴奏してくれること。

そして、エコー（反響）やリバーブ（残響）が効いて、上手な人には上手な人なりに、そうでない人にはそれなりに「良い気持ち」で「広々としたホール」で歌っているかのような気分を味わわせてくれること。

エコーが歌を包み込んで「うまそうに」響かせてくれること。

誰が歌っても（それを聞いていてもいなくても）まわりが拍手をしてくれること。

等々によって、まるで自分が一人前の歌手になった「かのような」気分を味わわせてくれることにあるのではないか。

翻って音楽の学習が、そんな「」になったかのような気分「や良い気分（快の感覚）」を十分堪

能させてくれるものになっているだろうか。

「かのような気分」は第三者の下す「できた・できない」の評価とは別の、自分自身が気づく実感だが、そんな「かのような気分」から生まれる自己肯定感（僕だってなかなかやるじゃないか）や効力感、それに続く活動に力強く働くエンジンとなるはずなのだ。

「できなければ楽しくない」のではなく、必要感が持てないから楽しめない、進んで身につけよう、自分のものにしてしよう、表に出そうという意欲が起きないのかも知れない、ととらえ直すだけで、音楽の授業が変わってくるはずだ。

「できる」が出発点なのではなく、『やってみよう』『できそう』『自分にとって意味がある』『楽しそう』『手に入れた』『などという意欲や期待が出発点で、そうであればこそ自分の精一杯を發揮して益々よくなる』という学びに旅立つことができるのだ。

子どもにとって「意味のある」「みのある学習」とするために、『できなければ楽しくないはず』という錯覚から脱却することがどうしても必要だ。

なぜなら、音楽を指導する私たち自身も豊かな技量を持ち合わせていないにもかかわらず、音楽が好きでその音楽の愉しさを子どもたちにも味わってもらいたいと切に望むほど、音楽を楽しむことができているではないか。

1998/02/18

あなたのためでしょ？

どうやら、私たちは「おとなの世界」と「子どもの世界」は別のもので、子どもは子どもの世界だけで生活していて、おとなの世界について多くの知識は持っていないし、おとなの世界に（おとなの文化に）参加することは『十年早い』などと思い、子どもをみくびっているのではないかと思われるふしがある。

しかし、ここ数年の社会的な問題として浮かび上がってきた少年犯罪の低年齢化や広がりといった問題は、そうしたおとなの勘違いが一つの背景になっているのではないかとすら思われる。子どもはおとなと別の世界に住んでいるわけでもないし、決しておとなの世界に無関心ではないというのは識者の一致した意見だ。おとながどんなことをしているか、どんな生活をしているかといったことを子どもたちは実に注意深く観察していると言っているのである。

だからお母さんがどんなに一生懸命に『がんばって勉強なさい。そうすればおとなになつてから楽ができるし幸せになれるんだから』と言ったところで、単純にそれを信じてはくれない。

なぜなら、ずいぶんとがんばって勉強に励み「良い」大学に入り、「将来有望な」会社に入つたはずのお父さんが決して幸せそうではないこと、楽しそうではないことを目の当たりにし、その様子をじっくり観察していて、何よりも『それは本当？』と素朴な疑問を抱いてしまつていないからだ。

そのように言っているお母さんに対してだつて、『そんなお父さんと結婚したお母さんだつて幸せだと思っていないのではないか？』と疑問を感じているのではないだろうか。なぜなら、今時のお母さんは子どもに対して『今ががんばっておかないと、お父さんのようになっちゃうんだから』とことあるたびに、お父さんががんばったことを否定してしまうような発言をし、自分は世の中で一番不幸だと言わんばかりの口調で愚痴をこぼしているというではないか。

『そんなこんなで、『どつやら真面目に一生懸命やっているだけで良いことなどなさそうだぞ』ということ子どもたちは学習してしまつたのではないか。』

言ってみれば、おとなが（おとなの社会が）よつてたかつて子どもたちの夢を壊し、希望を打ち砕いてしまつような生き方を見せつけてしまつているのかも知れない。

かつての子どもたちにとつて、将来や未来は「明るく輝かしい」ものであつたが、今の子どもたちにとつてはむしろ「お先真つ暗」でおとなになどなりたくない、できれば先延ばしにしたいという、謂わば「モラトリアム症候群」に追い込まれているような気さえする。

そのような心情が、『今しか楽しいときはない』『楽しくなければ人生じゃない』『他人に迷惑さえかけなきゃ、それぞれが楽しんでいいんじゃない？』という心持ちを生み、犯罪すら起こしかねない状況につながっているのではないかと思われる。

そしてもっと悪いことには、おとなの多くが『こんなに口を酸っぱくしてガミガミ言うのは誰のため？あなたのためでしょ？』と口に出して言つたり暗にほめかしたりして、まるで子どもは責め立てられるために存在しているという錯覚すら抱きかねない状況を作り出している。

本当に『あなたのため』と思って子どもを指導しているのだろうか。
話を聞いてやるのも指導するのも注意をするのも、心のどこかに『やってあげている』という意識がないか、または『自分の言うことをきかせるため』というエゴによる押しつけの気持ちがないか、と冷静に振り返ってみることも必要なのではないか。
折しもこんな記事を見つけた。

私は、ときどき子どもたちと話す機会があるのですが、つい話を聞いてあげている時間を割いてあげているといった気持ちになってしまっことがあります。

そして、私はこんなにおまえのために頑張っているのに、おまえは少しもそれに応えてくれないね、とその相手を責め、恨む気持ちになり、またそんな気持ちになる自分を嫌になつたりします。

こんな押しつけは、相手の子どもにとって迷惑な話、余計なお世話でもありません。親子の関係も同じなのではないでしょうか。

子育てが親自身の成長や新しい発見のための機会でなくなってしまうとき、子育ては親にとっては苦行となるでしょう。

また、子どももその押しつけがまじさに居たたまれない気持ちになりかねません。逆に言えば、子どもを育てることは、決して子どものために自分を殺すことではないはず。

家庭教育通信 1998.12.10 「子育ては誰のため」

これは、決して家庭における子育てだけの問題ではない。

学校での子どもへの接し方、指導のあり方にも共通した問題である。

ある面では、『心底あなたのことが心配で、あなたにとってこの方が良いと思うからこうしてみようとお話するんだけど・・・』と提案したり呼びかけたりする姿勢で接してもよいだろうし、また一面ではもっと素直に『私はあなたにこんな子になってほしい、と思うからお話するんだけどどう?』と自分の願いとして話しかけても良いと思うのだ。

自分の願いや夢の実現のために子どもを責め立てるような指導をするのではなく、子どもたちと一緒に夢を実現させていくための希望を語り合う機会として指導を展開することが大切なのではないだろうか。学校は「子どもと夢を語り合う場」なのだ。

そして、子どもの夢を壊さないおとなとして、もっと積極的に言えば子どもに夢を持ってもらえるような『モデルとしてのおとな』になることが大切だと思うのだ。

それは、『僕もおとなになったら、あのように生きてみたい。生きられるはずだ』と期待を持ってもらえるような生き方をして見せることに他ならない。前向きに生きると、生き甲斐を感じながら明るく人生に立ち向かっていく様子を子どもに見てもらえるように、まさに「生きる姿」を見せることだ。

その姿をもって子どもたちと夢を語り合うからこそ、百の叱責より有効なのではないか。

そう言いながら、そうならない自分にもどかしさを感じるのだが、そうになりたいという気持ち

を持ち続けること、それが私たちおとなにとって一番大切なことなのではないかと思われてならない。

1998/12/24

生涯学習社会だからこそ

いま進行中の教育改革は、生涯学習社会への移行という文脈の中で起きてきた動きである。

生涯学習社会とは、『人間はもともと知的好奇心が旺盛で、知りたがり、学びたがりな存在である』という人間観をベースにしている。それゆえ、「いつでも、誰でも、どこでも」学べる社会、学んで良い社会の実現を標榜しているのである。すなわち、『人は生涯にわたって学ばなければならぬ』という強迫的な概念と対極にある、学び手の意志や意欲を尊重し、それを社会全体で保証しようという理念を基本としている。

生涯教育が、「教える側の論理」を柱としているのに対して、生涯学習は「学ぶ側の論理」を柱としているのだ。

先に「学習の二つのモード」と題して、学習には「ステージへのモード」と「場のモード」の二つの側面があるのではないかと述べた。その中で、ステージ上で聴衆を前にして表現することを意識した活動は、相手を意識することで目的的な活動の展開が期待できること。その目的に向けた活動を展開する中で、ついつい自己評価を積み重ね、よりよい成果が（他からの働きかけではなく、内発的な動機で）期待できると書いた。

一方「場のモード」という無目的の対象に浸る活動の中では、無目的だからこそ夢中になれ、

時間の経つのも忘れて対象に打ち込み、対象とかがわり一体化できることで、対象の持つよさを味わいつつ無理なく、しかも自ずと力や構えを身につけていくことが期待できるであろうとも書いた。

「場のモード」は、たとえばコンクールでよい成績を収めるためにピアノの練習をするとか、試合で勝つためにゴルフの練習に励むといった、外発的な動機で行われるところのモードではない。また「試合に勝つため」「テストで良い成績を収めるため」といった状況にこだわったモードではない。あるいは、「トップに立つ」ことで自らを確認したいという自己意識を保つためにするといった自己にこだわってするモードでもない。

そうしたこだわりとはかわりなく、対象そのものが持つよさに没り味わい、内容を「楽しむ」こと自体が目的のモードである。たとえば、ピアノを弾いて楽曲を（あるいはピアノでPLAYすることを）楽しむ、絵画にいそしむ、音楽を聴いて味わう、キャッチボールをして楽しむ、俳句をひねってひとり悦に入るなどの状態を指す。

それらは、他の誰かから強いられるのではない、一人ひとりが、主体的・自主的に行うところの「楽しい活動」と言ってもよいであろうが、「楽しい」と言ってもその依って来たるところは人さまざまである。

社会学者のチハイ・チクセントミハイは『Beyond Boredom and Anxiety』（『楽しむの社会学―不安と倦怠を越えて』思想社）において「楽しさ」には次のような八つの場合と順位があることを

明らかにしている。

- 一 それを経験することや技能を用いることの楽しさ
- 二 活動それ自体、活動の型、その行為、その活動が生み出す世界
- 三 個人的技能の発達
- 四 友情、交友
- 五 競争、他者と自分との比較
- 六 自己の理想の追求
- 七 情緒的解放
- 八 権威、尊敬、人気

ミハイは、ロック・クライミング、作曲、モダン・ダンス、チェス、バスケットボールなどのさまざまな分野で活動する人々172人を対象にして調査した結果、右のように分けられることを見いだしたのである。

また活動が楽しい理由の順位は右に列挙したようになるという。すなわち、「それを経験することや技能を用いることの楽しさ」が最上位の楽しさであり、続いて「活動それ自体」が二位にランクされているといった具合である。

ここで注目したいのは、それら二つの項目が「個人の技能の発達」や「競争、他者との比較」などよりも上位にランク付けされているということである。さらに「権威、尊敬、人気」が最下

位の楽しさとして位置づけられていることにも着目したい。

ミハイは一と二は内発的理由、他の六項目は外発的理由だとしている。

新井²⁰の言葉を借りれば、一と二は「在る楽しさ」であり、それ以外は「持つ楽しさ」だと言う。新井は次のように指摘する。

どうやら現代社会は、金銭、権力、地位、名声、快楽の追求といった

「持つ」文化によって支配されている感が強い。

また、「他者と比較して優位に立つ」ということも現代社会では声高に言われなくても欲求の対象としてあるように見受けられるが、これも「持つ文化」の象徴であろう。

しかし、ミハイも指摘しているように、このような社会においても、いや、このような社会だからこそなおのこと、

これらの価値、すなわち「持つ文化」には目もくれず、「在る文化」を追求している人々、「在る楽しさ」を味わおうとする人々が存在するということは注目すべきである。²¹

新井の言う「在る楽しさ」こそが人間の生き生きとした生き方を表出させる最も大きな要因だということの表れなのではないかとさえ思われるが、それは言葉を換えれば「場のモード」で実

感されるところの楽しさである。

聞くところによると、いま楽器業界での主なターゲットは中高年だそうである。都内のある楽器店では、若者が購入するには高価で優れた品質のギターやキーボードの売り上げの多くを中高年が占めているという。

趣味として音楽を楽しもうという中高年が増加していることの現れであろう。中には、娘がかつて使っていた今は眠っているピアノ、昔は仕事に追われていて鍵盤に触れたこともなく、娘と一緒に習いなどしたらレッスン代も嵩むことから遠慮していた憧れのピアノに今なら挑戦できる、などと考える中高年の人々がいるのかも知れない。

思うに、そうした人々は何かのコンテストに参加し、そこで良い成績を収めようとか、アマチュアバンドでCDデビューしようとか、どこかで発表しようというのではなく、かつてからしてみたかった音楽、敬して遠ざけてきた（のかも知れない）音楽に、中高年となって多少の余裕が出てきたことから、ようやくおぼろげと手を出してみようかという考えの人が多いのではないか。

あるいは、「持つ文化」には充分に参加し触れてきた、これからはそうした「持つ」ことへのこだわりを捨て、「在る文化」を堪能しようという風潮が生まれつつあることの現れと見ることもできるであろう。

外発的な理由からではなく、対象そのものを味わい楽しみたいという内発的な理由で楽器に触れ、音楽に取り組もうとしている人々が増えた、ということであろうが、そうした姿こそ「生涯

学習社会」がめざす学びの姿ではなかったか。

「場のモード」とは「ステージ」を切り離れた次元で、学ぶことそれ自体を楽しむモードであり、生き生きと学び甲斐を感じながら自分のしたいことに前向きに取り組みながら自分らしい人生を築いていくことを願った「生涯学習社会」にまことにふさわしい学び方・取り組み方であると思われるからである。

これからますます自分の自由になる可処分時間が増加するであろう。若い人にとっては「余暇」の時間、中高・熟年層にとっては「余生」とでも呼べる時間のことである。「余暇」ということからは、『何もしなくてもよい時間』というニュアンスが窺えるが、本来「余暇」とは単なるオフではなく、仕事以外の『何かをしてもよい時間』なのだ。

それは「余生」ということばについても同様で、会社をリタイアした後、自分のしたいことのために自分が計画して自分が活用する『積極的に使ってよい時間』のことなのだ。平均寿命が延び、会社をリタイアした後30年から40年生きていける世の中になったのだ。『待つてました、定年！』とそれ以降の長い時間を、単なる「余りの時間、余りの命」ととらえずに、自分のしたいことのために費やして生き生きと生きていけたら、どんなに幸せであろう。

生きることは学ぶ（習うのではない）ことであり、一生涯かけてますます自分になっていくという意味の「自己実現」をめざして生きていくことができれば、充実した人生を生きたと実感できるであろう。

逆に「学ぶ」ことを知らなければ、長い余生を「死ぬほど退屈な時間」として送らなければな

らなくなる。

いつまでも精神が老いることなく、前向きに能動的に生きていけるのは、「学ぶことのおもしろさ」が実感できるような学習を子ども時代から積み重ねてきたからこそだと思われるが、子どもたちには、そうした学びを学校を卒業した後であっても展開していける社会になったのだ、というのを繰り返し伝えると同時に、そうした学びが展開できるような「生きて働く力」としての「学ぶ力」を身につけようと呼びかけ続けていきたいものである。

学ぶ力のなかみは、当然のことながら学び方であるが、ここでは問い続ける力（興味・関心の持続）や体験、情報へのアクセス手段、人との関わり方などが大切な位置を占めるであろう。そうした力や構えを身につけていけるよう、楽しい学びの世界に子どもたちを誘うことが、私たち大人に課せられた務めである、と言って良いであろう。

自己評価の重視を

私は小中学生の頃、『わかった、理解できた』と思えていないにもかかわらず、テストでよい点数を取ることができ、しかも先生に『がんばったね』などと褒められたりすることもよくあり、勉強やテスト、それに付随する成績に何となく手応えのなさを感じていた。

テストで高得点を取ったことを自慢しているのではない。そうではなく、確かな手応えを伴って『わかった、理解できた』と思えることが少なかったということを思い返しているのである。しかしまぐれなのか偶然なのか中途半端な高得点を取ってしまうことが重かったためか、成績は決して悪くはなかったのである。

通信簿などに『よく理解できています』などと書かれているのを見ると、『そうではないのだが』と思うことがよくあり、後年『小中学校の成績などあてになるものではない』と思う一因になっているような気がする。

『わかった・わからぬ』という理解の程度と内容は、テストという断片を切り取るようにして診断する手段ではかほどさように見えにくいものであり、第三者には容易に推測できないものだと言えるかも知れない。

『わかった』かどうか一番よく把握できているのは学習者本人であり、その意味では、第三者が『君はよくわかっていいる（わかっている）』と軽々に判断するのは避けられるべきなのかも知れない。テストでよい点数が取れたからと言って確かに理解できているとは限らないからである。

何よりも大切なのは、学習者本人がまるで歯車と歯車ががっちり組み合わせさつたかのような「確かさ」を感じることができ、『なるほどそうか』『これこれこうだからこうなのだ』『だからこの場合はこうなのか』と曖昧さを脱することができたり、自分なりの言葉で説明したりすることができ『わかる』『味わうことなのだ』

本来、子どもは（というより人間は）『わかりたい』『存在なのだ』以前読んだ本の中に、以下のような文章があった。

不思議や疑問はいつばいあつた。でもいつのまにか感じなくなつていた。

だつて、覚えるだけでいい点とれたから。（木戸小百合、学生、22才、愛知県）

先生へ

「わかんない」から「つまんない」

「つまんない」から「やる気がない」

そんな私の態度に、先生ムカついているんでしょ！？

ただね先生、私だって「わかりたい」んだよ（Y・M、16才、山口県）

「何とかしなくちゃ今の教育」ライフ企画 p.18:19

『わかりたい』という欲求を充足させ、『わかる』ことをめざして取り組む中でこそ、「学習することを学習すること、すなわち」問うことを学ぶ（学問）」も可能になる。そしてそこでは、自分のとった手段についてそれが適切だったか、達成状況はどうか、未だ不明なことは何か、克服されるべきことは何か、といったことについて、「ついつい」自省的に振り返り確かめたくなくなってしまふ心の動きが生じるものである。それは換言すれば自己評価をするということである。

先日の読売新聞「学びの時評」欄で堀田力（さわやか福祉財団理事長）が長野県真田町の習熟度別クラス編成の実践事例を挙げ、次のような提言を寄せていた。

（略）

数学・英語は生徒たちの習熟度に応じてクラスをABCに分ける。

これは危険な作業であって、Cクラスに入れられた者は時としてやる気をなくし、Aクラスの生徒をいじめたり、非行に走ったりする。

ところが、真田町ではそういう現象はないという。

「どのクラスに入るかは、生徒たちがまったく任意に、自分の意思で決めるから
です」というのが答えであった。
子どもたちであっても、自分で決めたことの責任は自分で取るのである。

2005.12.05

ここでは「責任」ということばを用いて説明をしているが、自分の『ほんとうにわかり
たいこと』を目の前にしたとき、大人であっても子どもであっても「自分はそのことにつ
いてどの程度に理解できているか」について謙虚に真摯に受け止め、本当の理解を求めて
動き出そうとするものである。

『わかった』かのように振る舞ってみても、あるいはそのように自分をごまかそうとし
ても、ほんとうの理解にはたどり着けないことがわかっていいるからである。

自分の判断（自己理解）に立った自己の意志でクラスを選ぶということによって、そう
した心の動きが無理なく保障されるということは想像に難くない。

『わかる』ということが目的であるから、学習の過程でどのクラスにいたかということ
は問題ではない、要は最終的に結果として『わかる』にたどりつけばよいのだ、という
指導者と学習者共通の理解があるからこそこの町の子どもたちは「自分の意志で」クラス
を選ぶことができるのであろう。

仮に、自分の判断ではなく、第三者（例えば教師）の判断で、『あなたはAクラス』『あ

または「クラス」と言い渡され、そのクラスで学習することを余儀なくされた場合のことを考えると、この例のように成果を上げることができたかどうか疑わしい。

子どもは「自分なりの納得（わかる）」を求めているのである。

この例はそうした欲求にうまく応えられたよい例だと思われる。

そこで大きなエンジンとして働いているのは、自己理解すなわち自己評価であることは言うまでもない。

これからの学校ではメタ認知、モニタリングとも呼ばれる「自己評価」が大切にされなければならぬし、自己評価することのできる子どもを育てなければならぬとつくづく思うのである。なぜならば、生涯学習社会で生きて働くもっとも重要な力の一つだからである。

2005/12/15

年頭に際して考える

教育に寄せられる期待は、社会の変化や動きに伴う経済界・産業界からの要請と無縁ではないらしい。

人間が自己の成長のために「学ぶことを学ぶ」という学習の本質と経済的な発展に貢献するために学ぶということが、ときに結果として合致することはあるだろう。

しかし、物質的に豊かな社会の実現のために学ぶ、あるいはそうした社会の実現に寄与できる人間を育てることが教育の目的であるから、そうした社会の要請に教育は応えるべきだとする経済界・産業界の動きは一面的な見方でしかないであろう。

新年を迎え、あるテレビ局のワイドショーで高額な福袋が例年になく注目されているという報道をしていた。また他の局ではあるデパートの福袋を購入しようという大勢の人々の様子も放送されていた。そして口をそろえたように「不景気は脱した」と、そのことがすこぶる喜ばしいことのように伝えていた。

喜ばしいことに違いはないだろうが、別な面から見れば、こうしたことからモノを「持つ」ことが豊かさの象徴であるとする思いこみが未だに日本社会を覆っているようにも見受けられるのである。

近江商人の哲学として伝わる言葉に「三方よし」があるという。「三方」とは、「売り手、買い手、世の中」のことだという。つまり、「売り手、買い手、世の中」の三方にあってよい商売をすることこそが商人としてあるべき姿だとしてそれを商人自らが望んだということであろう。

昨年暮れから世の中を震撼とさせたマンションやホテルの強度偽装の問題は、売り手やつくり手の自己のみを富ませようとしたエゴが引き起こした問題であると言える。「三方よし」の哲学はここでは生きていかなかったのである。

八十年代のバブルが崩壊し、浮薄な風潮がもたらす痛手から苦い教訓を得たにもかかわらず、相も変わらず「持つ」ことに執着する心情は根強いようで、株価の上下に一喜一憂したり、景気の回復に躍起になったり、GDPを伸ばすことが至上命題であるかのように訴えたりする姿が目につく。

モノを「持つ」ことに対する欲望には限りがない。すでに満たされているにもかかわらず、そのことに気づかずなお他人と同じモノを「持つ」と、できればそれ以上に「持つ」とするこだわりの心が不満を生み、持てなれば『もうだめだ』『不幸きわまりない』という思いこみにまで人を追い込んでしまいかねないことが懸念される。

西欧に『富と海水は飲むほどに渴く』という古い諺があるらしい。そのような渴いた状態に陥っている人が少なくないのではないだろうか。

経済大国と呼ばれ、自らもそれを誇り、モノが豊かにいきわたり、それらを持つことができ享受できたからと言って、幸せを実感でき心まで豊かになれたか、またそのことによって成熟した市民になり得たかと言えはそうは言えないし、モノを渴望する心がいつそう激しくなったという意味で却って「貧困さ」を露呈してしまった、ということについてはつい十数年前のことを振り返ればすぐにわかることだ。

「持つ」文化が地球規模で森林の減少や砂漠化、希少動物絶滅化の危機、外来種による在来種の駆逐、水産資源の枯渇といった自然破壊の動きを助長し、温暖化を招き、ひいては人間自身がしっぺがえしをされるといった、「持続可能な社会」をめざす動きとは対極の悪しき影響をもたらしてきたように見受けられる。

この冬の東北・北陸地方の大雪による災害も、聞くところでは地球温暖化を遠因とした極地付近の海水温の上昇とそれに伴う低気圧の発生、及びジェット気流の変化なども一因として考えられるというではないか。

「持つ」文化の命題は、他よりも優位に立つこと、他との競争に勝つことである。

そうした考えが教育界にも波及し、「持つ」ことに軸足のかかった教育を施すべきだとする要請に応えようとするならば、教育はもとより社会にとって危ういことになるであろう。

そうした「持つ」ことにウェイトをおき、「持つ」という一元的な価値観に縛られた「持

つ」文化からもうそろそろ抜け出す必要があるのではないか。持続可能な社会をめざし、他との共生を図ろうとするなら、「持つ」文化から「在る」文化への転換が必要だと思っからである。

一人一人の人間が自覚ある市民として自己を成長させ、「世の中よし」に貢献できるようにするためにこそ教育の大切さが浮き彫りになる。自分の外側に衣服やアクセサリーをまとうように知や技を身につけるのではなく、自分の内に「在る」ものとして知や徳を育てることのできるような人間の育成こそめざされるべきであろう。

身にまとったものはいつ剥落しても不思議ではないが、自分の内に「共に在る」ものは容易に失われることはないし、何を着ても自分の本質は何も変わりはないのだ。

対象と共に在ることこそ、人に生き甲斐ややり甲斐を感じさせるものであり、人間としてのよりよい成長をうながすものであることを考えると、社会の面的な要請にこたえることは別の次元で教育の本質を見きわめ、めざす方向を見誤らないようにしたいものである。

2006/01/09

「競争」による教育は是か

一人の一級建築士により構造計算書が偽造されたことが発覚したことから始まったいわゆる「耐震偽装問題」は、年が明けてもその疑惑が解明されぬばかりか全容が未だ見えないう状況である。

いくつかの企業が組織だって、そして悪意をもってしたことかどうかは別として、自己の目先の利益を求めることのみ拘泥し、顧客の安心や安全を脇に押しやって企業活動を展開したことによる当然の帰結なのであるが、これは企業として当然持つべきはずであるところの「倫理の欠如」が引き起こした問題であるともいえよう。

そうした中、今度はライブドアによる証券取引法違反事件がマスコミをにぎわしている。

「ヒルズ族」「時代の寵児」「勝ち組」ともてはやされたIT企業の青年社長が、『金と数字は皆の共通言語。一番分かりやすい物差しだ』として「もうけのカラクリ」を駆使し、世の中を欺いてまで自社にそして自己に利益をもたらすことに躍起となったことが、こうした事件の背景にあることは疑いようがない。

そもそもIT企業とは、ITを生かして生産的な活動をし、生産活動を通して産み出される製品によって社会に貢献する企業を指すのであって、実態のない株のやりとりで利を

生むことを目的とした「ITを活用するだけの企業」を指す言葉ではない。

ましてや、その利で他の企業を買収し、そこで生まれた利を自己に換言して自らを利する企業のことを指している言葉でないことは言うまでもない。

ライブドアのような会社をIT企業と呼ぶのがふさわしいかどうかは措くとして、これら二つの事件の根底に共通項としてあるのは、浅薄な「新自由主義」に立つ考え方ではないかと思われる。

新自由主義 (neoliberalism) とは、政府の機能の縮小 (ダウンサイジング) と、大幅な規制緩和、市場原理の重視を特徴とする経済思想であり、ここでは政府の過度な民間介入を批判して、個人の自由と責任に基づく競争と市場原理に重きが置かれるという、市場万能、競争万能の思想である。

まさに現在の日本はその風潮のまっただ中にあるのだ。

大幅な規制緩和により、「官から民へ」の流れが強調され、「民でできることは民へ」が合い言葉となったことは記憶に新しい。「官」ならば第三者の立場で厳しく評価し、社会にとって不都合なことを排除したり制限・制止することが期待できるが、「民」にあずければ企業の論理が働き、社会にとって不都合なことであっても自社の利益を優先しようとの考えからチエック機能が十分に働かないとも限らない。市場における自由競争とはそうした危険を大いに孕んでいるのだ。今回の「耐震偽装問題」も検査機関が民間企業であつてもしつかりその機能を果たしていれば何件かは防げたのではないか。

また、個人の自由な競争が標榜されたことが、あらゆる手段を駆使し自社をそして自己を利することが「勝ち組の証」であり、そうした競争に負けたものは淘汰されて当然の「負け組」であるとの考えを生み出す土壌になっている。そうしたことが、実態のないものを作りとりし、そこで生じた利がまた利を生むカラクリを考え出し、何をしてもし「勝てばよい」とする例の青年社長のような存在を生み出す基盤となっている。

そうしたことから、これら二つの事件の背景は同じだと考えられるのだが、新自由主義について、「国民の生存権の保障」を、「『サービス』という名の営利事業」に変えたとの指摘がある。つまり、従来は民（＝大企業）だと撤退する準公共財の供給事業を官が補完していたが、新自由主義はそれを否定し、「民（＝大企業）こそ絶対だ」という単一の発想に基づいているという指摘である。

小泉政権下で進められた小選挙区制の導入、平成の市町村合併、郵政事業の民営化などの構造改革もそうした流れの一環で行われていることなのだ。

その流れの中では、人材派遣に象徴される労働者の使い捨て、「不良債権の処理」と称した中小企業潰しが横行し、「大企業は盛えて民（＝労働者）は滅ぶ、首都は盛えて地方は滅ぶ」の二極分化が急速に進むと予想する論者もいるという。

そして日本国内の評価とは全く正反対に、新自由主義的な政策で国民経済が回復した国は実際には存在していないし、債務国の再建策として新自由主義的な経済政策を押し進め

ていたIMFも、2005年、その理論的な誤りを認めているというのだ。

このような動きは政治・経済の範疇だけの話ではない。教育界も無縁ではないのである。その象徴的な動きは、2004年10月5日の閣議後の記者会見で、当時の中山文部科学省が『学校でも子どもたちが競争意識を高め、切磋琢磨する風潮を高めたい』という趣旨の発言を行ったり、さまざまなメディアが「ゆとり教育（この言葉が現行の指導要領の趣旨を的確に言い表しているかどうかは別にして）」を批判し「競争の教育」を無批判に礼賛している状況からも窺える。しかも、もっと重要な誤謬は、「競争」と「切磋琢磨」を同じ意味でとらえ、互いに競い合えば望ましい姿で互いに成長し得ると勘違いしている点である。余りにも安易な発想に過ぎはしないか。

それはさておき、イギリスではサッチャー政権下でこうした競争主義に基づく教育改革が行われたが、その弊害が浮き彫りになり、その反省のもとで大きな変化の兆しが見られるという。

競争がほんとうに学力を保障し学びを助長することになるかどうか、私たちはしっかりと見据えて教育に当たらなければなるまい。

2006/01/22

「競争」による教育を問う

残念なことに、これから日本の教育や学校は否応なく「競争」せざるを得ない時代になりそうな気配が濃厚である。それは、中央教育審議会に提出された前中山文科省の私案『甦れ、日本！』からも強く窺える。

そこでは、これからの時代は『国際的「知」の大競争時代』であるから、国家戦略としての教育を展開しなければならぬとし、具体的には「競争意識を涵養」し「全国学力テストを実施」するなどして「学力を世界のトップに押し上げる」こと、教員の質の向上などを柱として挙げている。

つまり、競争させれば学力が向上するという発想がベースにあり、これからの教育改革の中心理念として「競争」が据えられたということである。

そこで考えなければならぬのは、ほんとうに競争させれば「受験のための力」ではない、本来の意味での「学力」は向上するのだろうか、ということであろう。

ここで思い起こされるのは、政府の推し進めてきた新自由主義に基づく市場の競争原理がライブドアの堀江前社長に象徴される「金銭至上主義」がまかり通り、一方では自社に利益をもたらそうと数社がからんで起こした「耐震偽装問題」が^{しゅつたい}出^{たい}来するなど、人間の

価値観や行動基準にまで大きな影を落としてきたことである。

自由に競争することを是とする新自由主義のもとでは、「勝ち組」になることが求められ、勝つためならあらゆる手段をつくして（時には法の不備を利用し民を欺いても）良いではないか、それを考え出せないのは愚かな「負け組」の証であるとするような誤った考えを持つ市民を現出させることも危惧される。

人が「生きる」ということは、決して「勝ち負け」の次元で論じられるべきではないにもかかわらず、「競争」が建前として認められれば、どうしても「勝ち負け」に目が奪われ、他に勝つことが大切なこととして意識されてしまうことは止むを得ないし、上に挙げた二つの事件もそうした背景と深く関わっているという認識を持つべきである。

そして重要なことは、教育改革で言われるところの「競争」と市場の競争原理で言われるところのそれと、分野は異なるとは言え全く無関係ではない、ということである。

前文科省の言うところの「知の大競争時代」とは、単に「知」をめぐる競争ではない。

それは、「国際的」と冠されているように国家間のサバイバル競争を意味し、他国と競い合って「世界のトップ」に立とうというねらいを持っている。しかも、私たちの目に見える形で求められるのは「国内における競争」であり、「学校内における競争」ということになるであろうことは避けられまい。

国内の学校同士を競い合わせ、学校に教育向上や教育改善の努力をうながし、全国の水準向上をめざそうとしたのがイギリスのサッチャー政権であった。そのためにナショナル

・カリキュラムを導入し、それに基づいて全国統一テストによる学校評価を実施し、小学校や中学校などの学校種ごとに全国ランクづけをし、毎年それが新聞などで公表されたという。トップ10とかワースト10などの学校も新聞に掲載され、成績が悪く生徒を集められない学校も「閉校しそうな学校」として実名で発表されたと言われている。

その結果、それぞれの学校は他の学校よりも「良い」学校となり、生徒や親から選んでもらえる学校となるための競争に走らざるを得ない状況に追い込まれたという。

競い合うことで、どの学校も同じように教育効果を上げることが出来ればそれに越したことはないが、競争は自ずと差別化を生み、学校間格差の拡大が弊害として浮き彫りにならざるを得ない。また、競争に勝つために、自校の成績を上げるために好ましくない成績の生徒を安易に切り捨て退学させる学校が現れたり、校長自らが全国テストの答案を捏造したりするという異常な事態も生じたという。

何よりも教育体制が「テスト志向」となることで、学校の教育文化に好ましくない弊害が出てきたという。「わかる」ことよりもテストで高得点を取ることが求められたのである。学校にも生徒にも「他に勝つ」ことが強いプレッシャーとなつてのしかかり、互いに孤立してしまったのである。そうした「競争原理」による弊害から見直しを迫られているのが今のイギリスの現状であると言われている。

一方、競争原理によらない教育を展開しているフィンランドは、2003年の調査で読

解力と科学的リテラシーで世界一となり、数学的リテラシーでも問題解決能力でもそれぞれ二位、三位と優秀な成績を修めている。

フィンランドでは、それまで実施されてきた習熟度別クラス編成を1985年に完全に廃止したとも言われている。競争に依らず、日本がこれからいつその導入を図ろうとしている習熟度別クラスにも依らず、なぜそのような高い学習能力を養うことができるのだろうか。

フィンランドでは『なぜ学ぶのか』ということが重視され、学習とは児童生徒が自分の人生に必要な知識を自ら求め、知識を構成していく活動として意味づけられているという。社会の中で自分の将来を考え、社会的意義を意識しながら学習をすれば、当然競争などしなくても無理なく学習できるであろうし、ここで求められているのが社会的実践能力であり、テストで期待される「正答が一つに限定される知識」ではなく、正答がいくつもあるものなので、互いに教え合いながら学んでいくことが可能になる。

学びの目的はよい高校やよい大学に入ることといった無味乾燥なものではなく、自分の将来を築き上げることと直接結びついており、「生きる」ことと不離密接なものとして意識されていることが力強い学習への動機となっていることが窺える。

もともと「学ぶ」ということは、他者との関係で強化されるものではなく、対象と自己との関係で強く動機づけられるものである。対象の持つよさに感動し、驚き、不思議さに目覚め、それが動機となって対象に働きかけ・働き返される活動を通して自己との関係を

つくり上げていくことが「学び」なのである。

また切磋琢磨とは、「競い合い」、「相手に勝つ」ことではなく、互いに磨き合って「君も僕も共に」対象により近づこうとする姿をいう言葉である。競争意識を涵養し、サバイバルな競争に打ち勝つことをめざしていたのでは、ほんとうの意味での「知力・体力・品格・教養」を備えた日本人を育てることは到底かなわないであろう。

安易な競争を学校に持ち込むことでさまざまな弊害が予想されるし、それが教育本来の目的、例えば新渡戸稲造の言う「品性の確立」、司馬遼太郎の言う「たのもしい人格」を育てる上で、決して好ましくない影を落とすであろうこと、対極に立つ方向に向かってしまふであろうことは想像に難くない。

2006/01/26

著者紹介

仁 田 悦 朗
(ニタエツロウ)
昭和22年12月3日生まれ

茨城大学教育学部卒業
兵庫教育大学学校教育研究科修了
教育学修士

日本音楽教育学会、日本電子キーボード学会、
全日本電子楽器教育研究会会員

主な著書に「コンピュータと音楽の学習」
(東亜音楽出版)
「総合学習時代の音楽科教育」
(東京図書出版会)
「先生のための速攻DTM講座」
(ヤマハ)
など多数
現在、i-moa 音楽教育研究所所長

- *1 多摩大学名誉学長
- *2 「なぜ日本の大学は変わらないのですか」東洋経済新報社 p.118. 119
- *3 高橋勝（横浜国大教授）
- *4 斎藤孝（明大教授）
- *5 佐伯胖（東大教授）
- *6 『わかる』と「い」の意味』岩波書店 p.208
- *7 市川伸一（東大教授）
- *8 「学力低下論争」ちくま書房 p.240
- *9 高久清吉（筑波大名誉教授）
- *10 東洋（元東大教授）
- *11 岩波講座教育の方法「学ぶことと教えること」 p.19
- *12 柳生 力（神戸大教授）
- *13 「感受性はどこへ」柳生力 音楽之友社
- *14 永野重史（放送大学教授）
- *15 児島邦宏（東京学芸大教授）
- *16 『子どもの未来をひらく学校』教育出版 pp.45. 49
- *17 関勤（茨城大学名誉教授）
- *18 『生きるということ』（佐野哲郎訳、紀伊国屋書店 原文標題は To Have or To Be）

- *19 鈴木 寛(兵庫教育大教授)
- *20 新井郁夫(上越教育大教授)
- *21 「ゆとりの学び ゆとりの文化」21世紀の学習社会」 教育出版 pp.91.93