

浅野誠エッセイシリーズ3

子育て・教育

2007～2013年

2014年4月発行

はじめに

いろんなことに首をつっこんでいる私。もともとの専門分野は、教育学わけても生活指導だ。その生活指導からスタートしながらも、教育学のなかの諸分野に踏み込んできた。近年は、教育学からもはみ出し、ブログ記事には、教育学関連以外が多くなった。とはいえ、教育学関係についても、多少は記事を書いてきた。

それらを編集してみた。なお、「沖縄の子ども・教育」（2013年掲載）「フィンランドの教育」（2014年掲載）については、別に編集し、すでにホームページに掲載済みだ。また、「若者の生き方シリーズ」（2012年掲載）「大学」（2014年予定）にも、関連記事がある。

また、続編として、「教育理論・世界の教育」をこの夏に発行する予定だ。

全体を4章に分けて編集したが、各章のなかはブログ掲載年月順だ。掲載年月日は各記事タイトルの上にある。

目次

子ども・子育て

6

内閣府編「平成25年版 子ども・若者白書」を読む

1. 指導者たち 自然体験 相対的貧困率
2. テレビゲーム 勉強 自由時間 クラブ・塾・おけいごと
3. 遊ぶ人数 交際相手がいない 幸福感 悩み 健康

子育てワザ

1. 親自身の教育力を高めることと外注・金銭依存の教育
2. 子どもたちの相互関係・人間関係を豊かにして、子どもの自己教育力を高める
3. 外に開かれた家にして、多様なつながりを育てる
4. 親子密着から分離へ 親による子どもの教育の構築へ
5. 金銭教育 私流のお小遣いと仕送り
6. 親の働く姿を見せ 家事を子どもとともにする

物語の共同創造としての学童保育

遊びから学業・部活・社会生活への発展 学童保育の位置と意義

離婚 子ども 親権

「教育費、年収の37.6%」というニュース

息子たちの子育てを見て、自分たちの子育てを思い出す

自信がある強く立派な親が引き起こしやすい子どもの不幸

保護者・地域といっしょになってすすめる保育

グリとグラの人形とハングル絵本

「正規制度ー補完物」という発想を問う 学童保育をめぐって

教育・子育ては物語創造風に

「ストレーター秩序」型研究からの卒業を――「沖縄・若者・将来創造・学校ー職業」研究会で考えたこと

若者・子どもに人気ができる組織

子どもの参画情報センター『居場所づくりと社会つながり』（萌文社2004年）を読む

なぜ、「ムラ（シマ）と教育」に関心をもつのか

広田照幸編著「リーディングス 日本の教育と社会 第3巻 子育て しつけ」日本図書センターを読む

学校・指導

37

体罰問題

1. 体罰行使は、指導の未熟さのあらわれ
2. 体罰常習者の未熟さ 上下秩序組織と体罰
3. 体罰は他者尊重自己尊重を欠いた根性主義を伴いがち

部活と学力

1. 校長の多くが「部活が学力向上の妨げになっている」と認識
2. 量と質
3. 部活 学習 意欲

学校現場での研究 教師の読書量 地域おこしの教育

おまかせHR研究会『スキマ時間の小ワザ100連発』学事出版

鈴木庸裕編著「「ふくしま」の子どもたちとともに歩むスクールソーシャルワーカー

——学校・家庭・地域をつなぐ——」（ミネルヴァ書房2012年）を読む

1. ふくしまのソーシャルワーカーたち
2. 支援者を支援するSSWRの相互ネットワーク
3. 枠を超えた協同を作り出すソーシャルワーク
4. フルサービス・コミュニティ・スクール 学校と地域

学校統廃合にあたって必要な検討ポイント

あいさつ指導のいろいろ 沖縄の子どもはよくあいさつするが

小川嘉憲『優しい学校はいかが？』（文芸社2009年）を読む

おまかせHR研究会『ザ・遠足』（学事出版2008年）を読む

航薫平『笑顔の「生徒指導」』（学事出版2008年）を読む

スクール・ソーシャル・ワーク

ジョニ黒 手土産 30年前の話

神谷拓博士論文『教育的運動部活論』を読む

PTA活動の創造 首里地区PTAワークショップ

『「ややこしい子」とともに生きる 特別支援教育を問う』を読む

米軍基地内学校の合同教員研修会への参加

長崎の教育 創造性と管理主義

ゼロトレランス

『教室のピンチをチャンスに変える実践のヒント110連発』

西田純子さんの本

地域に取り組む部活を

中学生の職場実習

『学校に森をつくろう』

生活指導学会・全生研・高生研

71

湖南学院訪問

大震災と生活指導

発達・発展・開発 私なりのアプローチへ

研究者志望の大学院生の挑戦

『生活指導事典』発刊

『生活指導事典』を読む

困難を抱える若者への対応

「当たり前」ということ

二つの「当たり前」論 多様な議論のなかでの生き方論

研究者個人の生き方と学会の展開とを重ねる

身体性と関係性

子ども自身がつながり、仲間を創る物語を 全生研基調提案

全生研論へのメモ

「複数性」「開かれた闘争」「異質協同」など――2007年高生研大会基調提案を読む

物語創造的な実践を――全生研大会低学年分科会Bの二本のレポートに触れて

自立の危機と進路の問題について考える――全生研大会問題別分科会「自立の聞きと進路の問題」の基調(拡大版)

実践の意味づけ――「大きな物語」への参加を

学力・授業

96

『無駄な抵抗はしないで早く覚えなさい。勉強しなさい』と小学校の先生にいわれた

知識の切り売りばら売りを越えて、物語と人間関係を育む授業・講座へ

「やる気」「学習意欲」を持つ時、持たない時 私の英語学習例

佐藤学「教育の方法」を読む

1. 身体接触の有無と教育方法
2. ポスト産業主義の時代の教室
3. 複式学級は有利だ
4. 「模倣的様式」と「変容的様式」

5. テーラーシステムと授業
6. 学びは社会的共同のもの
7. 共同の知・学び
8. 多文化と自ら学ぶ能力
9. 二つのカリキュラム
10. 総合学習
11. 能力別編成とカリキュラム開発
12. 「反省的实践家」
13. 改革の展望

井沼淳一郎さんの「はたらく・つながる・生きる」現代社会授業
日本教育方法学会「日本の授業研究」（学文社2009年）を読む
「子の学力 世帯年収に比例」文部省調査はより深い検討が必要
「自分の考えを貫く力」を伸ばすことを、沖縄教育を変える契機に
人の前で自分の意見を出すこと
NHK「学力」討論
松下佳代「パフォーマンス評価」（日本標準2007）を読む
「学力テスト」結果と沖縄
長時間授業・行事縮小で、学力向上・高校サバイバルに成功するか

子ども・子育て

2013年12月5～7日

内閣府編「平成25年版 子ども・若者白書」を読む

1. 指導者たち 自然体験 相対的貧困率

久しぶりに政府刊行物を読む。私の場合、こうした白書類は、行政的に整理されたデータを見るのに使う事が多い。今回も、子ども・若者をめぐる最新データでいくつかの点での発見があった。と同時に本書は、国・自治体を実施している施策が一覧として示されており、その実績評価は別にして、施策概要をつかむうえで活用できよう。

いくつかコメントしていこう。

1) 子ども・若者をめぐって業務をしている「青少年関係指導者一覧」が示されている。

その中には、激務が問題になり、精神疾患に悩む人が多い職種がある。そうした人々の過剰労働防止とかヘルステアについては、登場していない。ワーク・ライフ・バランスなど「雇用・労働の在り方の見直し」という「大人社会の在り方の見直し」という節があるだけに、かえって気になることだ。

2) いくつかの省庁が施策を展開しているわけだが、よくいわれる「縦割り」行政的印象をぬぐいきれない。そうしたものが、地方自治体に「おりてくる」わけだが、それにも「縦割り」感が強く残っている。そうした傾向を越えた、連携協同をどう作り出していくかは重要課題だろう。

3) 収録されたデータには経年変化を示すものが多いが、その年数には、おおよそ5年～40年ぐらいの幅があ



る。しかし、その多くは、平成以降に限られている。それは調査開始時期ともからんでいるだろう。と同時に、そうした年数が、施策の視野をも反映しているだろう。焦点事項によっては、数十年以上の幅を持って考えることが求められるものもあろう。そうしたものを短期間のデータに限定することが近視眼的な視野にしてしまう危険を見ておかななくてはならないだろう。たとえば、右上がり経済成長の時代特性を前提のものとしてしまいかねないといったことに留意したい。

では、データについて、いくつか注目したことを紹介しよう。

4) 「自然体験をほとんどしたことがない小・中学生の割合」についての、平成10年から21年への変化

「海や川で貝を取ったり魚を釣ったりしたこと」 21.6→42.0%

「チョウやトンボ、バッタなどの昆虫をつかまえたこと」 18.7→41.0%

「海や川で泳いだこと」 9.8→30.0% P27

これは驚きのデータだ。

ついでにデータだが、「自然の中で遊んだことや自然観察をしたことがある小中学生のほうが『全国学力・学習状況調査』での理科の平均正答率が高い」とのことだ。気になるデータだ。P28

5) 「子どもの相対的貧困率は上昇傾向。大人1人で子どもを養育している家庭がとくに経済的に困窮している。就学援助を受けている小学生・中学生の割合も上昇」 P29

「大人1人の世帯の相対的貧困率が50.8%」も、重要なデータだ。

2. テレビゲーム 勉強 自由時間 クラブ・塾・おけいこごと

6) 10～29歳の年齢なかのいずれでも、平成8年の1日約130分をピークにして、「テレビ・ラジオ・新聞・雑誌」にかける時間が、平成23年の約80～100分へと激減していることが注目される。

対照的に、自由時間に「テレビゲーム、パソコンゲーム」をする率が、平成8年から激増・高止まり状態にある。とくに10～14歳が約80%にもなる。

確かに、周りを見かける子どもたちを見ると、その様子は理解できる。それにしても、余りにも激変だ。現在の大学生たちも、そうした世界にどっぷりとハマっている。

「テレビ」に占められた時間が「ゲーム」へと移行したようだ。

7) 「父母と子どもたちがよく一緒にすること」として、『勉強』が小学生を中心として高率で、小学生は70～80%にもなり、しかも増加傾向にある。学校の補充＝下請け？『勉強』が「家庭」時間を大きく占有している状況を反映している可能性が大だろう。父母と子どもとが独自の教育学習活動を創造展開しているのか、学校の下請け学習なのか、より詳しい調査を期待したい。

8) 自由時間における「観光旅行（海外）」が平成8年をピークにして、その後、減少傾向を示しているが、そ

の理由はなぜだろうか。気になる。

同じく、自由時間における「ボランティア活動」が減少ないしは停滞状況である点も気になる。

9) 終業後の「地域のスポーツクラブなどを含めたクラブ活動」などは、小学生1～3年生では23.9%、4～6年生では42.3%、中学生では70.7%、高校生では61.7%となっている。同じく「塾や習い事」は、44.0%、53.6%、56.8%、24.4%となっている。

この数をどう見たらよいだろうか。これらの多くが、子ども・若者自身がつくり、企画運営しているのではなく、大人たちが企画運営しているという点に、問題関心が向けられていないことの方にこそ、関心や調査が向けられる必要があると思うが、いかがだろうか。

3. 遊ぶ人数 交際相手がいない 幸福感 悩み 健康

10) 「一緒によく遊ぶ友達の数を見てみると小学校高学年と中学生では4～5人が最も多く、高校生などでは6人以上が多い。過去5年で、6人以上との回答割合が上昇している。」P64

このデータをどう読むか。かつて、遊ぶ人数の減少が「仲間」を失っている子どもの危機として叫ばれたが、その事態はどうなっているのだろうか。そう言われた時代のデータとの比較がないので、なんともいえない。確実に人数が増えているのか、それとも解釈が異なるのか。気になるデータなので、今後も注視していきたい。

11) 「18～34歳の未婚者のうち交際している異性がいない者の割合が上昇傾向」P69と指摘され、2010年でいうと、男性は55.9～69.9%、女性43.8～59.8%という数値が示されている。

そうだろうな、と感じるが、そのリアルな姿はどんなものだろうか。男女差も気になる。考えてみたいし、その世代に尋ねてみたいとも思う。

12) 「幸せだと思う小学生・中学生・高校生等の割合は上昇」P70

自己肯定感が国際比較上低いといわれる日本の若者・子どもたちだが、このデータをどう読めばいいのだろうか。この次の項目である次のデータが想像しやすいのとは対照的だろう。

「不安や悩みを抱えている小学生・中学生・高校生等の割合も上昇。不安や悩みの主な内容は勉強や進路」P70

このデータにつづいて、「大切だと思うこと」として「健康であること」が最も多い」P70と指摘されているが、これもどう読んだらいいか、なかなか難しそうだ。

2013年2～3月

子育てワザ

1. 親自身の教育力を高めることと外注・金銭依存の教育

子育てで親がすることについて考えていこう。

これから述べることは、母親だけに限らず父親が重要な役割、わかりやすくいえば、二分の一の役割を果たすという当たり前のことを重視している。よく「子育ては母親に任せています。私は仕事です」という男性がいる。それは責任放棄権利放棄だろう。イクメンという言葉が登場している今、その理由を詳しく述べる必要はないだろう。

まず、よく教育熱心な親ということが言われる。かつては『教育ママ』という表現もあった。専門用語では「教育家族」という表現もある。

最近の教育熱心の親の特徴は、親自身が子どもを教育するというのではなく、金銭を使って「外注」教育に熱心だということが多いことにある。「教育は金次第」というわけだ。大学卒業までに必要な経費が1000万円をはるかに超えて、2000万円以上かかるといわれる時代だ。しかし、沖縄ではそういう金銭力を持つ親は、そうはいない。

金銭をかける先は、私立学校、塾などの教育機関が多い。沖縄で身近なのは塾だろう。お稽古ごとと学習塾がある。考えてみれば、学習塾というのは不思議な存在だ。学校で習う事とほとんどがダブっているからだ。こういう不思議なことが広く見られるのは、日本と韓国といった例外的な国だけだ。子どもたちが受験地獄にいる国というわけだ。

確かに、中学生ともなると、親自身が子どもに教えることが難しいことが多い。だけど、どうして子どもが学ぶことに責任をもつ学校がそのことをなしえないのだろうか。あるいは学校で学んだ事で不足であれば、子ども自身が自ら補充しうるようにできないのだろうか。

美術学校に入学するためのデッサンを学ぶといったように、学校で習わないことを塾で学ぶのならわかる。

塾や予備校に通ったことがない私には、理解不能の世界だ。私の子どもたちも、周囲と比べると、「異常」なほどそれらには通わなかった。だから、ありがたいことに、それだけ教育費にける額が少なくてすんだ。

こうした外注・金銭依存を減らすにはどうしたらよいか。答えは当たり前のものでしかない。子ども自身が自分でやる、あるいは親子共同で、あるいは子どもたちの共同でやる、あるいは「家族連合」でやる、ということである。そうしたことがうまくできない子どもや親を無料ないしは少額でサポートする NPO などの組織も生まれている。

もし、子どもに学習熱心になってほしかったら、親自身が学習熱心になることが一番いい。家族のその雰囲気の中かで、子どもが自然と学習熱心になることが多い。そのことが間接的に親の教育力を高めることになる。親も子どもも成長する。

親がテレビ視聴熱心だったら、子どももそうなるし、親が読書熱心だったらそうなる確率が高い。親が口うるさく子どもに指示命令をするよりは、子どもたちが学習に熱心に取り組むようになる風土が家庭にどの程度あるかどうかが重要だ。そうした親の教育力を高めることは、家庭内だけでなく、家庭間のつながりを広げ深め共同で取り組むことで、より進む。

こうしたごく当たり前のことから、考え・行動を出発させたい。

2. 子どもたちの相互関係・人間関係を豊かにして、子どもの自己教育力を高める

子どもたちは、多様で豊かな関係のなかで、自分自身を形成していく。それで生まれる高い自己教育力をもつことが、大人に至るまで決定的に重要だ。そのためには、自分の内側ばかり向いては始まらない。外との関係が豊かだからこそ、自己を豊かに形成できるのだ。

外には、モノ・コト・ヒトがある。このなかで、ここ数十年間で劇的に減少したのが、ヒトとの関係だ。その減少ぶりは、大学生を見ていて強く感じる事だ。友達関係が2, 3人、せいぜい数人止まりが多いのだ。なかにはつきあっている友達がいるのかいないのかさえはっきりしない場合もある。その少なさをカバーするかのようになり、携帯・スマホ等を通しての友達づくりが盛んだ。それらの友達の多くは、会ったことがない、会ったとしても数回という例が多く見られる。

じかに会って話すということであると、大学授業で、皆の前で発言する経験がほとんどない実情です。就職活動での面接に戦々恐々としている学生も結構います。そんな実情だからこそ、私の授業では、できるだけ自然の流れのなかで、皆の前で発言するようなありように特別な工夫をする。授業で初体験の発言を実際やってみれば、ほっとし、その後クラスのなかの人間関係がウンと広がり、半年の授業が終わるころには、クラスのなかに話し合うことのできる20人、30人という友達ができる。

そうした経験が余りにも少ない。そのため、たくさんの友達のなかから、特別な人との親友関係や恋人関係をつくったりするというのではなく、友達になったら、すぐに親友だ、恋人だということになりがちだ。そこでできた関係を維持するための気遣いを大切にすの余り、「心理戦争」めいたことが起こったり、いじめが起こったりすることも珍しくない。それは関係の作り方に習熟していないということもあるし、友達関係が壊れたら、また新たに友達をつくれればいいさ、ということにならず、深刻化しがちだ。

こうした人間関係を築くことは、小さいころからの経験の蓄積が重要だ。人間関係づくりの場・機会を提供することに熱心な保育園・幼稚園が重要な役割を果たす。また、少なくなったとはいえ、沖縄ではまだ各地に見られる近所の子どもたちが群れて遊ぶ関係が重要だ。学童保育がそうした役割を果たすことも結構ある。

そんな所では、何人かが集まったら、何をしようかと相談し、いろいろなことが「物語風」に進んでいく。2時間位で、いくつもの遊びをするのだ。遊び仲間に入るのが下手な子どもの仲間入りを手助けする保育者や大人が重要な役割を果たすことも多いだろう。

野球とかサッカーとか、一つのことに毎日打ち込む関係に入るのが早すぎる子どもたちが増えているのも近年の特徴だ。週に1～2回なら、そういう機会があってもよいだろう。そうした「チーム」を大人が用意することも多いのだが、そうしたチームの多くは大人が仕切っていて、子どもたち自身の人間関係力が伸びることを抑え込むことさえあるので、心しておく必要がある。

また、こうした多様な遊び生活のなかにゲーム的なものの比重が上がって、探求的なものが少なくなっているのが気がかりだ。多様で豊かな人間関係の蓄積を踏まえて、小学校高学年から中学校にかけて徐々に、多様な関係のなかから必要と目的に応じて人間関係を選択創造し始める。そして共同追求へと移って行くのが、思春期か

ら青年期の特徴なのだ。

ところで、最近、琉球大学の私の授業の受講生に、中学高校時代の特別活動の経験を尋ねたら、多くの学生が自習時間が多かったというのだ。特別活動は、生徒自身に取り組む中で、生徒間の人間関係を育むうえで重要な役割を果たしてきたが、それがやせ衰えていることは人間関係を広げ深める機会を学校がみすみす捨てているようなものだ。学力向上への営みが人間関係を弱めることになっていては大変だ。人間関係を豊かにすることで学力向上するようないやうが大変だ。

このように人間関係を豊かにする流れが抑え込まれていることが、ここ30～50年の特質になっている。そうしたものをいかに再構築して、人生おこしへとつなげていくかが、子ども当人、さらには親を含めた周りの大人たちの大きな課題になっている。

最後に繰り返すが、親は、子育てにあたって、閉じこもり気味になるのではなく、外に開いていくことが重要であり、それに支えられて子どもたち自身が多様で豊かな人間関係をつくるように促進していきたいものだ。

3. 外に開かれた家にして、多様なつながいを育てる

前回、人間関係を多様で豊かにすることが子育てで重要だと書いた。それは子どもだけでなく親自身についても言えることだ。人間関係を職場つながりでつくる親が多いのだが、そうはいっても親の職場つながりにのって育つ子どもは少ないだろう。保育所とか学校とかの地域つながりが多くなる。

したがって、保育所・学校・学童保育などでの親同士のつながりも重要になる。そうしたところでの保護者会などへの出席や役員になることを面倒がる人が多いようだ。しかし、そうした所では、職場つながりとは異なる人間関係ができておもしろい面がある。職場のしげらみがないだけにかえって面白いという人もいる。

また、送迎などの機会に会おう親同士の関係も面白い。そうした出会いの機会に、他の親の子育てを見ることは興味深いし、自分たちの子育てを振り返る機会にもなる。そうした機会でなくても、近所で何人か以上の子どもたちが遊ぶ姿を見ることもいい機会だ。また、自宅と近所のお宅との間を遊びに行きあったりするのを見るのもいい機会だ。

子育てに、祖父母の協力を得る例は多いのだが、そういう条件がない人でも、近年急激に広まっているファミリーサポートの活用も、子育てに新たな世界を見せてくれる。

余りいわれないことだが、できることなら以前ならごく普通だった、近所の子どもたちが遊びに来るような家にしたいものだ。私たちが西原の小波津団地に住んでいた30年ぐらい前、我が家は、他の多くの家と同様に、近所の子どもたちが遊びに来る家だった。増築する時も、そのことを念頭に置いた。

ブロックで高い塀をつくり、周りから閉ざされた家は避けたいものだ。窃盗のプロは、そういう家のほうが入りやすいと言っているニュースをよく聞いた。開放的であると、近所の目があり、泥棒は入りにくいのだが、子どもたちの人間関係を育てる上では絶好だ。

そんな我が家だったが、時には子どもたちといっしょに私も遊んだ。そのころの子どもは今30代になっているのですが、お会いすると、思い出話が一杯でてくる。我が家に遊びに来た子どもがトイレに入って内鍵をあげられなくて出られず、泣いた話などは、とても印象的だ。先日、再会してその話をしたら、忘れておられた。

子どもたちの遊びに、大人が入ることで、子どもたちだけではできない、遊びの広がりができる時がある。私は、子どもたちと一緒にゲーム遊びをしたり、モノづくりをしたりした。我が家の中を障害物ゴルフ場に見立てて、変わったゴルフコースをつくった。座布団を積んで高い所にホールをつくったりして、ピンポン玉をボールにして、ゴルフをしました。その影響かどうか、息子はモノづくりに結構夢中になり、今では孫たちといろいろと遊んでいるようだ。

共稼ぎだった私たちの子どもが小学生の頃、学童保育が近所になかったが、子どもたちの帰宅後、親がまだ帰らない時間も、近所にはこんな関係がたくさんあったから、なんとかなっていた。

家族でドライブするとかの旅の機会もある。行く先が親戚だったら、いとこたちと遊ぶ絶好の機会だろう。家族だけの時間を楽しむこともいいのだが、家族外の人と一緒に楽しむのもいいものだ。市町村や博物館などが主催する親子教室などに出かけるのも、他の家族と一緒に取り組めるという点、新たなつながりができる点で絶好の機会だ。

自分たちで、家族合同企画をするのもいい。もう25年ぐらいたちますが、私が当時勤務していた琉球大学教員の数家族と合同で、海洋博公園近くのホテルに泊まって、いろいろと楽しんだことがあった。昼間は数家族の親子が一緒になって遊び、夜は親たちの懇親会で、子育て談議に花開いた。

今書いてきた子育てのワザは、いまでは現代風にさらに発展した工夫がされていると思うが、そんな工夫を交流しあう機会をたくさん持ちたいものだ。

4. 親子密着から分離へ 親による子どもの教育の構築へ

最近、こんな例が眼につく。

- ・我が子が中学生になっても、幼児に対するように話しかける親。
- ・小学生になっても、子どもに家事をさせない親
- ・子どもの喧嘩に親が首を突っ込んで、我が子を何が何でもかばい、相手の子どもを攻撃する親。
- ・高校生どころか大学生になっても、自動車送迎で通学させている親。
- ・経済的にゆとりがあるが、親が寂しいという隠れた理由で、遠方の大学への子どもの進学希望を拒否する親。
- ・親のことが心配で、恋人関係を発展させ結婚に至ることを迷う20代の子ども
- ・20歳になっても、自分が着る服装の選択を親に任せる子ども
- ・自宅で親と一緒に住みながら、20代になっても、家事を親任せにする子ども

こうしたことを、つぎのように表現することができよう。

- ・親子密着。
- ・親が子どもの保護世話をし、子どもがそれに依存するという一方向関係であり、子どもが親を保護世話するという関係を含んだ双方向関係、いい方を変えると相互協力関係が成立しないまま、子どもが大人になる。
- ・親子関係におけるタテ型が、子どもが成人するころまで続く
- ・年齢は、たとえ20歳でも、親との関係では幼児期のままの子どもである。

- ・親も幼児期を持つ親のレベルにとどまり、二〇歳の子どもを持つ親になりきれない。
- ・子どもを所有物だと思ってしまう。子どもは親のいうなりに振る舞わなければならない、と考える親。

こうしたことが異常ではなく、ごく当たり前のことだと思いついでいる親子、とくに親が多い。外との付き合いが少なく、閉じられがちな状態で親子関係がすすむと陥りやすい。

こうしたことを象徴する出来事として、「中学生は反抗期だ」という言葉を聞くことが激減し、対照的に、「私たちは親子関係がよくて、親への反抗などありません」という言葉が増えている。『尊敬』『信頼』といったように、親を肯定的に捉える大学生がととも増えているが、それだけ親への依存度が増し、自立度が低いまま成人しているかもしれない。

「親子関係が良い」という場合に、親が子どもを一方向的に世話保護するのではなく、子どもが成人にふさわしい力を身に付け、必要に応じて、親を世話保護する事ができる態勢をもつという双方向的な関係へと転換していくことが求められる。それをめぐって、大きな困難が広がっている、といえるだろう。

それは、親による子どもへの教育という課題が抜け落ちている状況が広がっていることを示す。したがって、その状況を越えて、親による子どもの教育を復活させていく、ないしは現代にふさわしい形で再構築するという課題が存在している。教育を外注に任せきりにするとか、教育を保護世話と取り違えるとかから抜け出して、親による子どもの教育を再構築していくということである。また、教育を再構築するということは、親子関係を保護世話が大きな比重を占める幼児期レベルから転換させていくということでもある。

5. 金銭教育 私流のお小遣いと仕送り

私が、我が子にしてきた「お金の与え方」、つまり金銭教育は珍しい部類になるかもしれない。

まず、幼児から小学生までのお小遣いの与え方だ。子ども自身が働いた質・量に見合せて与えていた。そのころ、仕事とお小遣い一覧表が、我が家にはあった。よくは覚えてはいないが、おおよそ次のようなものだ。

皿洗い 一枚1円

風呂焚き 冬場150円夏場50円

封筒つめ 一袋1円

こんなものが、十数種類並べてある。風呂焚きは、このために、石油でも沸かせるが、木や紙を燃やしても沸かせるシステムにしていた。封筒つめは、学会・研究会の事務局をしていたので、何百という文書を封筒に入れる作業があり、切手貼りも合わせて、かなりの量の仕事が定期的にあった。その他、掃除、洗濯物たたみなどの仕事は結構あった。

それを子どもたちはせつせとやった。週ごとだったか月ごとだったかは忘れたが、集計してお小遣いを与えた。息子が最初に「稼いだ」のは、5歳ぐらいだった。大喜びで獲得したお小遣いをもって、すぐに近くのお店に行き、お菓子を買ってきて食べた。

しばらくすると、お菓子を買ってきて食べると、すぐになくなってしまいうので、つまらないと気づいた息子は、

貯めはじめ、ある程度の額にしてから、食べ物以外のものを買うようになる。

そのうち、高価だが有意義なものだったら、購入代金の半額を補助するシステムを作った。数か月で数千円貯めて、私からの補助金を加えて、一万円近いものを購入したこともあった。

こんなことを7、8年したら、立派な金銭教育になっていた。

※ 後日談。息子は成人してから、これらの価格が相当に低賃金であることに気付いた

高校3年生冬、受験目前には、こんなことを息子と取りきめた。受験費用（試験費用、旅費その他）、入学費用、新生活費用（旅費、不動産契約費用など）は、総額で百万円、入学後は、毎年二百万円（授業料を含む）を一括して与える。それ以外はなし。遠方の大都市での一人暮らしでは、1年で学費を含めて二百～三百万円かかる時代だった。

このやり方は、横川嘉範さんや神保映さんから習ったものだ。1年分まとめてだから、受け取る方に見たら巨額で、喜びは大きい。それらをどう配分して一年間暮らすのかを考える。アルバイトをどれくらいするのかも考える。

必要に応じて、少しずつ与えるより、子どもの計画性がうんと育つし、不要物購入を避けることができる。子どもから要求された額を『査定』して、その都度渡すより、実は少額になるし、子どもの金銭運用能力はうんと高まる。

いちいち金銭教育をする必要はない。子ども自身が学習していくことになる。だから、必要に応じて随時行う形の金銭教育をした記憶はない。

大学生をみていると、親からの仕送りを月の前半に派手に使い、後半はカップラーメンばかりですませるといった極度の緊縮生活になる事例が結構ある。授業料は親が直接払う形にしているのだから、月々の仕送りだけを親の負担のように考え、親にそんなに負担をかけていないと思込んでいる学生もいる。

18歳になったら、自分で自分の金銭をきちんと考えられるように、それ以前に準備をしておきたい。アルバイトで時給630円の賃金をもらって、『大金』だと大喜びするような18歳では困るのだ。

6. 親の働く姿を見せ 家事を子どもとともにする

家庭での教育の目標の一つは、子どもの将来に向けての準備だ。私流にいうと、子どもの人生おこしをサポートすることだ。人生おこしは子ども自身がおこなうものだが、それを親がサポートすると言ってもよい。ところが、最近では外注化傾向がすごく強まり、学校での学業や部活に依存する傾向が強まり、子ども自身も、テストで高得点を取り「よい高校・よい大学」に行くこと、あるいは部活でやるスポーツ・音楽で優秀な選手・演奏者になること、といったことを人生おこしの目標にするケースが多くなっているところか、一般的になっている。しかし、それらは、将来の職業生活家庭生活地域生活といった、現実の人生おこしにはなっていないことを理解しなくてはならない。

高得点をとって希望大学には行っても、職業を現実的に考えるのは、早くても20歳過ぎだし、いったん就職

しても、転職が当たり前のこの時代にあって、落ち着くのは30才ごろという現実が待っている。スポーツで優秀な選手になっても、プロになるのは、1000人に一人か10000人に一人だ。

そうした子どもは、学習や練習に忙し過ぎるし、与えられたレールの上を歩むことを強かに訓練されるから、自分で主体的に人生おこしに取り組むことになりにくい実態がある。そして、上手くいかない時、親への強い依存におちいってしまう事例を余りにもたくさん見かける。職業生活だけでなく、家庭生活地域生活といったことでの、自立生活能力が未熟である事例が余りにも多い。

そう言ったタイプとは対照的に、学業や部活から抜け出して「暇」な生活を送っているタイプも結構多く、授業外学習時間ゼロの高校生がしばしば話題になる。部活もしないで、親から見ると「ぶらぶら」遊んでいるように見える若者たちのなかには、自立的生活を営む意欲と力量で未熟な事例を多く見かける。

この両者に二極化しているようだが、いずれも自らの人生おこしでは未熟な点で共通しているようだ。

そうしたことにならないようする上で大切なことは、親の働く姿を見せ、家事を子どもとともにやるという、働くことを軸に親の人生を見せ、親と共に、子どもなりにそれらに取り組ませていくことだ。いくつか書いて見よう。

- ・炊事・清掃などの家事を子どもたちが取り組むこと。「手伝い」ということではなく、きちんとした家事分担者としての役割を果たすことが重要だ。最初はうまくできないのだが、親と協同して取り組むことで、学び練習していけばいいのだ。

- ・親が働いている場面を見せることだ。職場に連れていければ、大変いいのだが、難しくても、それに近い事を工夫してやってみたい。

- ・親自身の職場でなくても、子どもと共に出かける時に、いろいろな人が働いている現場に出会うから、その場面で、親が「解説」してみせることも一案だろう。

- ・最近、学校でも職場実習があるが、親が直接そうした機会を用意するのも一案だろう。

2013年1月20日

物語の共同創造としての学童保育

最新刊の日本学童保育学会編『現代日本の学童保育』（旬報社2012年）をいただき、読む。

私の学童保育との付き合いは長い。1980年代に入って間もないころ、創設されたばかりの沖縄県学童保育連絡協議会で講演したこと、大学のゼミで学童クラブ実践に取り組ませたこと、学童クラブ設立にかかわったこともある。沖縄県での学童保育草創期の話だ。

中京大学に転勤後は、未就職の卒業生に学童保育指導員の仕事を紹介したりもしたが、私自身の関わりは多くなかった。沖縄に戻った後も、関わりは多くなかったが、一昨年あたりから、再びいろいろと関わるが多くなった。

こうして振り返ると、断片的な関わりしかなかった時期が長い。だから、得た情報も断片的なものだった。そうしたものをまとめあわせ、まさに『現代日本の学童保育』の概観を知るうえで、大変有用な本だった。政策・

行政・地域・社会のなかでの学童保育、歴史、指導員の特性、学童保育から排除された子ども、学童期の子どもの発達特性と指導、障害児と学童などと、多岐にわたって書かれている。

私の家からは、現代日本では珍しく、放課後の時間、近所の子どもたちが群れ遊ぶ光景がいつもといってよいほど見られる。地域の子どもの顔は、私自身も含めて住民の多くが知っている。しかし、少しでも都市方向へと向かうと、そうした子ども集団は消滅していく。

そうした地域子ども集団が消滅して以降、放課後、子どもたちが、どこで、どうした生活・遊び・学びを展開するか、それは子どもたち自身にとって、またかれらの未来にとって重大な問題だ。とくに、親が直接関われない場合は重大問題となるので、放課後時間への対応で、学童保育が果たしてきた役割は大きい、今後一層拡大していこう。



学童保育は、学校教育と関係が深いとはいえ、それとは異なるし、また、家庭での親の保護・教育ともかかわりが深い、それとも異なる。いろいろなことと関係が深い、それらとは異なる独自の世界を持っているので、現代的な地域子ども集団のありようだとも言える。

そうした学童保育の場では、子ども・子どもたちのなかに興味深い物語が、時々刻々生まれている。それは、子ども個人だけでなく、子ども相互間に、あるいは子ども集団全体のなかに生まれる。そして、それにかかわる指導員たちと子ども・子どもたちの中にも生まれていく。さらに、親たちや近隣住民たちとの間にも生まれていく。

その物語は、外から与えられるものではなく、子どもを主体にして、指導員・親・住民などの大人たちもそれに関わることで育まれていく。

ということで、物語の共同創造の場として、学童保育を捉えてみると面白そうだ。それは、この時期は、物語づくりに夢中になる時期でありながら、物語がふくらんでいきにくい状況が広くみられるからでもある。

こんなことを考えながら、学童保育との私の付き合いも物語風に膨らませていきたいと思っている。

※ 写真は、昨年12月の沖縄県学童研修ワークショップ風景

2012年12月31日

遊びから学業・部活・社会生活への発展 学童保育の位置と意義

長く続いてきた、地域で子どもたちが群れ遊ぶ世界が、ここ数十年の間に激減してきた。それに代わって、学校での勉強の世界、テレビなどの世界、部活や稽古ごとの世界が子どもたちの時間の大部分を占めている。そしてそれらのなかで、多様な問題状況が報告されるようになってきている。

そんななか、各地の学童保育には、「群れ遊ぶ」世界を保持しているところが多い。このところ何度か出かけた「わんぱく家」などは、その典型だろう。その「群れ遊び」の特性には、多様性総合性、主体性、創造性などがある。

ビー玉、ケイドロ、虫とり、ボール遊び、〇〇ごっこなど多様な遊びを、場や参加者の条件にあわせて、時には遊びを組み合わせる多様性総合性。

大人にやらされてではなく、自分たちで相談し決めながら進める主体性。

年下の子どもには、その子に合わせたルールを作る。物語をつくるように制作する秘密基地づくり、といった創造性。

それは成人してからの社会生活と共通するところが多い。多様な人々と多様な物・事を媒介して付き合い、多様なものを総合してすすめる社会生活。職業にしても家事にしてもコミュニティ付き合いにしても、多様に総合的に対応していくことが求められる。

そうしたことを強制されてやると、ストレスがたまるだけでなく効率が悪くなるので、できる限り主体的にすすめるように工夫をする。

自らが置かれた条件に合わせながらも、創造的に事を進める。料理や食事などから始まって、友達つきあい隣人付き合い、そして職業なども、大変創造的な過程である。

これらに対して、近年の子ども若者がつきあう学校での勉強の世界、テレビなどの世界、部活や稽古ごとの世界では、特定分野への限定、受身性、レール型（定型性）（くりかえし訓練が主軸）などの特質を持つことが多い。それらは、特定のことで力をつけることに集中し、かつ強い競争環境に置かれがちだ。

この三つを並べてみると、近年では、群れ遊び → 特定分野での訓練 → 大人世界 ということになっていそう。ここには、流れの中断が見られる。そこで、この中間の個所を再構成することが求められよう。実際、先進国では、学業の場でのありようについての見直しが進んでいる。その焦点の一つは、子どもたち自らが選択創造する課題を探求することを軸に進行する活動にある。このブログでも紹介した、フィンランドや上海などが



その例だ（2014年夏発行予定の本シリーズ「教育理論・世界の教育」参照）。それは、エリートといわれる人だけでなく、変化が激しいこれからの事態の中で、だれもが求められる力量だ。

日本でも、「群れ遊ぶ」世界から、次の取り組みへの移行を、多様性総合性、主体性、創造性をより発展させる形で展開し大人の世界へとつなげていく実践が求められる。先日観劇し、このブログでも紹介した「翔べ尚巴志」などは、その好例といえるだろう。各地から集まった異世代の中高生が、多様なジャンルの表現

を総合的に駆使し、主体的創造的に演技している。それは、子どもの遊びから大人の社会生活へとつないでいく、一つの大きな物語となっている。

こうした表現の世界だけでなく、スポーツでもいくつものジャンルを組み合わせる総合的なものの展開が進んでいる。

学業にかかわっても、学校でそうした蓄積が全くないわけではない。夏休みの自由研究、またここ10年余り取り組まれてきた総合学習の時間、また、戦後「自由研究」という形で進められたこともある部活動などに注目したい。だが、それらはそれほど重視されたわけではなく脇に置かれてきたために、指導の蓄積が浅いレベルのままであるといえるかもしれない。

そうした子どもたちの自主的で創造的な探求と教科学習との相互関係が進展するなかで、子どもたちの学習意欲と力量が高まっていく。残念ながら、両者が切断どころか、対立させられている状況がある。

子どもにかかわる大人たち、親・教師にしても、学童保育の指導員にしても、そのあたりに注目しつつ実践を創造的に展開したい。



※ 写真は、「わんぱく家」光景

2012年3月12日

離婚 子ども 親権

新城将孝・仲地博・小西吉呂・春田吉備彦編「法学 沖縄法律事情 PartIII」琉球新報社2011年の「第8講 離婚と子ども」で私が注目した2か所の記述を紹介しよう。

「日本では未成年の子どもがいる場合に離婚すると、父親か母親のどちらかを親権者にしなければなりません。世界の法制度に目を向けると、離婚後も父親と母親が、婚姻中と同様に、共同して親権を持つとしている国がいくつかみられます。離婚後の親子の交流を促進することを考えれば、このような法制度を作るべきでしょう。しかし、そのためには、夫婦の関係が切れても、子どもにとっては父親と母親であり続けることをお互いに認めあう冷静さが求められます。」P150

「今日では、「親権」は、親の子どもに対する一方的な権利とは理解されておらず、また1989年の「子どもの権利条約」では、親は子どもを適切に養育する義務を社会に対して負い、あるいは社会が親に対して子どもの養育を負託しているとされています。しかし、このような見解は一般的ではなく、未だに「親権」をふりかざし、子どもを自分勝手に扱う親が後を絶ちません。権利としての側面もありますが、それは親として、子どもに対する養育の義務を実行するために必要最低限認められるものであり、他人や国家から不必要に干渉されないものと

して考えられています。親の持つ義務的性質を反映し実態に合わせた表現にすべきであり、歴史的な経過から生まれた権威的な表現を改める必要があるのではないのでしょうか。」 P 151

二つとも指摘の通りだ。とはいえ、現実にはこれらにふさわしくない事態があちこちに見られる。たとえば、「お互いに認めあう冷静さ」と言うのは、大変難しいことだろう。

しかし、そうした関係を築くことが、今後広く焦点的な問題となろう。このこと、さらに「親権」をふりかざし、子どもを自分勝手に扱う親」という指摘も含めて、法律の問題だけでなく、日常の人間関係における成熟を求める大きな課題が存在する。

「親権」をふりかざし、子どもを自分勝手に扱う親」ということの背後には、子どもは「支配」してよい「所有物」だとする発想が強く存在する。それは古い発想であると同時に、なんでも個人的所有としてとらえがちな現代的発想でもある。

そうした発想から卒業して社会的な共有としてとらえる発想が必要だ。そしてさらに、「ケア」「世話」「誠意をもって対応する」関係をいかに築くかが課題となろう。「ケア」も、一方向的なものと言うより、双方向的な「ケアしあう」ものとしてとらえる必要がある。それが欠けているために「支配」「所有」観念が生まれてくるのだろう。

2010年11月24日

「教育費、年収の37.6%」というニュース

11月21日の沖縄タイムス掲載で、日本政策金融公庫調査の今年7月の調査結果だ。

小学生以上の子どもを持つ家庭の教育費(在学費用)が2010年度は平均で198万2千円となる見込みで、過去最高。

世帯収入別に集計されているが、沖縄で該当する世帯が多いと推理される年収「200万円以上400万円未満」では、なんと年収の56.5%に上る。年収が上がれば、%は減り、「800万円以上」は27.2%である。そして、年収「800万円以上」の在学費用は237万8千円で、年収「200万円以上400万円未満」より71万1千円多いとのことだ。

全国的にも深刻な事態だが、沖縄では一層深刻だ。在学費用は低いのに、比率が高い世帯が多いと推定されるからだ。在学費用としての教育費が56.5%などとは、異常である。衣食住や税保険などの支出など、その他の支出をあわせたものより多額なのだ。

在学費用には、塾などの経費は入っているのだろうか。もしそれらを加えたら、大変な率になる。沖縄で通塾率が低いのは、まさに費用の問題だろうと推察される。

考えられない事態、信じたくない事態なのに、意外に反応が少ない。これは、まさに社会のありよう、そして国自治体の政策の問題だ。

沖縄の学生と話していても、自分の学費をまかなうためにアルバイトに追われるものが多い。アルバイト時間が多くて、ゼミ・講義の課題をやってこない、これない学生が多いし、午前中の授業は、居眠りや遅刻が多くて

困ると話す大学教員も多い。

2010年6月28日

息子たちの子育てを見て、自分たちの子育てを思い出す

3泊4日、息子家族と暮らした。孫たち3人とも一緒だ。だから、息子夫婦の子育てを見聞することにもなる。子育てが終了した私には、「無責任にも」懐かしい気分になる。孫たちが喧嘩した時の仲裁の仕方、悪さをしたときの叱り方、すべて懐かしさがともなう。息子夫婦のやり方はなかなかうまいし、私などより、ずっと丁寧だ。感心さえする。私たちの時は、もっとおおざっぱだったし、喧嘩の時は、子どもたち自身が解決、あるいは時が解決するのを待っていた、と記憶している。

末孫と一緒に風呂に入ろうという。4歳の娘だ。なんだか照れるが、孫はどんどん進行する。洗い方もうまい。そして、髪を洗う時など、長い髪のはしを私に持たせる指示などは実にうまい。あつけにとられていた。

1年生の孫が本読みの宿題をする。結構長い文を暗唱している。それを聞いた親が通信ノートにサインする。今回は私がサインしてあげた。「おじいちゃん」と書いて。

発達心理学の教科書に書いてある通りの成長を、孫たちはしている。忘れていたことを思い出させてくれる。25～30年ほど前、我が息子と娘が同じぐらいの年齢のころ、かれらの振る舞いを夢中になって研究したものだ。

孫たちは、近所の年齢が近いものと、友だち関係をつくり、小さなトラブルを混ぜつつ、楽しく過ごしている。わが息子は、小さい時、早起きだったが、孫たちも早寝早起きだ。8時過ぎには寝て、6時頃起きて7時過ぎには、学校へ友だちと一緒に登校。幼稚園の送迎バスも7時45分には来る。

1年に1～2回しか会わない孫たちだが、成長が早い。次に会う時はどんなだろうか。楽しみだ。自分たちだけで、飛行機に乗って沖縄においでと誘うが、まだ躊躇している。

2009年7月28日

自信がある強く立派な親が引き起こしやすい子どもの不幸

難題を抱える子ども・若者に関わることがある。親との関係が難題の「もと」になっていることが結構ある。親が立派過ぎ、加えて、親と対等に気楽な関係を作りにくい時に、難題が表面化し（事件化することもある）、余計にややこしくなることがしばしばだ。

そして、表面化した場合に、その親子ともども、さらにまわりも「立派な親なのに、どうしてあんな子どもになってしまったの」と見てしまう。そうすると、事態はよくなり、長期化する。

そうした親は結構多い。すごい努力によって、社会的に成功を収めた親、まじめにコツコツと積み重ねた親に

も多い。よく「子どもは親の背中を見て育つ」というが、この場合は、逆になってしまう。

そうした親は自分に強い自信をもち、親を模範にし、親の指し示すようにすれば、子どもも立派にやっていると思い込んでいる。そうしたありよう自体が難題の原因をつくりだしていることに気づかない。

そうした親のありよう自体が、実は、子どもを「奴隷」化し、子どもを圧迫し、子どもの自立を押しとどめるのだ。そうしたケースでは、残念ながら、親自身が気づくには時間がかかる。一生気づかないことさえあるかもしれない。

子どものほうは、こうした親との関係から抜け出るために、別の強い人のもとに行くことがある。その逆に、弱い人のところへ行くこともある。そして、依然として、「強い—弱い」というとらえ方から抜けきらずに、配偶者、さらには、自分の子どもとの関係で同じことをしてしまいやすい。

こうした例の打開はなかなか難しい。親子の関係に継続的に「距離」をとれるようにするのが一つだ。その際、「継続的」が重要だ。短期間では、再現しやすいからだ。

そして、こういう「強い—弱い」とか、上下関係とかに疎い人々との関係のなかで、じっくりと別の新たな関係を学習し、身につけていくことだ。ともかく時間がかかることを覚悟して、開き直すことだ。

そして、どっちが正しくて、どっちが正しくない、という二分法的発想へのこだわりからゆっくり卒業することも大切だろう。

2009年3月12日

保護者・地域といっしょになってすすめる保育

このところ、近隣の保育所のバージョンアップにかかわっての相談が寄せられている。その相談のなかで考えたことの一つは、保育所は子どもを「預ける、任せる」所というよりも、保育者、保護者、そして近隣の方々といっしょになって、子どもの保育をすすめる場だということである。

全国的にあって、保育需要はどんどん高まり、「待機児童」が増えているとの報道があい続けている。「少子化」だから保育所入所者が減るはずだと思う人がいよう。しかし、現実には増加しているのだ。保護者が子どもを預けて仕事しなくてはならないというのが最大の理由だろう。

このことは、都市地区に限らない。私達の近隣も含めて非都市地域では、かつては親が働きにでても、祖父母などが保育をするなどが広くみられたが、今やそうでもない状況が広がっている。

こうしたなかで、保育所入所を希望する保護者が増えているのだ。それに加えて、保育所保育は、多様な人間関係をつくりやすく子どもの成長にとって有効であるという考えが広がっていることもあろう。

この入所希望者の増大のなかで、視野にいれなくてはならないのは、子育てが親と子どもだけという関係に閉じがちになる傾向が増大していることだ。

その時に、親の側にたつていうと、保育所に「預けて」、あとは保育所に「任せる」ということではなく、保育

所側にたつていうと、「あとは全部引き受けた」ということではなく、子どもが「保育所」に入所することをきっかけにして、子どもの保育にかかわる多様なつながりを生み出す機会にするという視点を大切にしたい。

親による子どもの保育に加えて、保育者による保育、子どもたちの相互関係による「保育」、他の保護者とのつながりのなかでの「保育」、さらに地域の人々とのかかわりでの「保育」の広がりがつくりだされる、つくりだす、という視点で考えたいのだ。

私は2年前「人々・自然とつながる沖縄田舎暮らし」という単行本を出したが、このタイトルを使うと、「人々・自然とつながる保育」を築き上げたいと思うのだ。

全国的にみて、親が子育てで孤立的傾向を強めているといわれる。そのことは、都市地域だけでなく、非都市地域でもみられるようになってきている。その意味で、「保育所入所」が、親の子育てに豊かな広がりを生みだすようにしたいものだ。

その意味では、保育所の保育は、保育所職員だけがするのではなく、保護者自身が参加してつくりあげるものだと思う。それにさらに、地域の人々が参加することが大切になるのだ。

かつて、非都市地域では、地域による共同の子育てがおこなわれていた。それがここ数十年の間に弱まってきている。それを、「保育所での保育」をきっかけにして、とりもどしていききたいと思うのだ。無論、かつての形とは異なり、現代風に行うことになるが、そのことを創造していききたいのだ。

2008年7月19日

グリとグラの人形とハンゲル絵本

今日からキジムナーフェスタ。

この開催期間中は忙しくてなかなか参加できないが、今日は時間がとれるので、恵美子の誘いで、「ストーン・プリンス」を見る。セルビア・デンマークの共同制作の2人演劇。使われている言語がセルビア語なので、雰囲気観劇する。小さな会場で、役者と観衆が同一平面であることもあって、迫力満点。恵美子などは、演技の流れのなかで、ビスケットを渡されてしまった。精神障害から立ち直る少年の物語で、テーマは重い。

表現の深さ・豊かさについては、このあとじっくりと思いつくことになっていくだろう。

この観劇のあと、アジア絵本展を見る。日本、韓国、台湾、中国を中心とする絵本の展示・即売などである。

その一角に、グリとグラのかわいい人形があったというわけ。



2007年6月17日

「正規制度－補完物」という発想を問う 学童保育をめぐる

久々に学童保育関係の本を読む。全国学童保育連絡協議会編『よくわかる放課後子どもプラン』（ぎょうせい 2007年）で、つい最近文部科学省と厚生労働省が出した「放課後子どもプラン」についての本である。

今、学童保育は、私が沖縄で学童保育にいろいろとかかわった1980年代とは様変わりの状況にある。沖縄で産声をあげた当初、学童保育は公的助成は無きに等しく、保護者と学童保育指導員の献身的な努力に支えられていた。近年では、学童保育の子ども数は全国で68万人にのぼる。そして、いわゆる「少子化」対策ということもあって、政府自身が「公認」し、一定の財政支出もするようになってきている。そして、今回の施策は、厚生労働省が管轄する「放課後児童クラブ事業」つまり学童保育事業に、文部科学省が管轄する「放課後子ども教室推進事業」とをまとめて展開するものである。

しかし、長年別々の施策を展開してきた両省の施策ということもあり、また地域によって実に多様に展開されていることもあって、今回の施策をどのように受け止め現実化していくかをめぐっては、かなりの試行錯誤状況があるようである。それらの状況と課題が要領よくまとめられているのが、この本である。

読みながら考えたことの一つは、「学校」という正規制度という流れに対して、それを補完するものとしての学童保育という発想が、関係者とくに学校関係者のなかには根強く存在すること、そしてそうした発想をこわしていく必要についてである。

私がいうストレーター秩序も、正規の学校をストレートに「昇って」いくことが正規のルートであり、それ以外のものは補完物、ないしは外れたものとして扱われる。その補完物、外れたものとみなされがちなものの一つとして、学童保育が存在する。さらにいうと、保育でさえ、かつては幼稚園の補完物、ないしは外れたもので格下のものとみる見方があった。また、社会教育の営みも、学校の補完物的なものにみなされた。フリースクールなども外れたもの、補完物とみなされる。そして、学校を正規のものとするがゆえに、学校外の多くの教育組織も、学校的なものへと模様替えしていく。

さらにいうと、教育に対して福祉的組織は、すべて補完物的位置におかれてきたといえるかもしれない。

そうした補完物・外れたものに、行政が一定の財政措置などをするのは、セーフティネットのため、という感覚がみえる。また「正規学校」とは異なるところで、きわめて有効な教育実績をあげ、誰も認知しているものだとしても、学校の補完物的役割としてとらえられる。できることなら、正規学校ですべてやりたいが、現状のなかでは、「やむを得ない」という感覚なのである。

今回の「放課後子どもプラン」施策にも、「教育委員会が主導し」とか「学校の教室を使うことを中心に」ということになかに、「やむをえい」補完物という発想がみえる。

この本のなかで、学童保育は「生活の場」であるという表現がくりかえしでてくる。注目したい。学童保育などのものを「教育の場」としてとらえ、それがゆえに「不十分な教育な場」ととらえる発想に対して、「生活の場」を主張することは大変重要な問題提起である。「生活」があって、その基盤のうえに「教育」があるのだ、という主張にもつながる。それは、福祉を、病気とか「保育に欠ける」とかのように「不十分な状態」にあるも

のへの補完物ととらえる発想への批判でもある。福祉は近年の英語でいうと、ウェルビーイングである。まさに「よき存在」「よき生活」をなのである。だから、福祉は補完物ではない。それが基盤なのである。その意味で、子どもたちの生活基盤となるものとして、「家族」などとならんで学童保育などが重要な役割を果たしているという発想は、とても大切な問題提起なのである。

ところで、私は次のような捉え方をくりかえし提起してきた。人々が「下からの共同」のなかで作りだすものが、制度的保障をえていく流れと、「制度」的なものが、「下からの共同」を育むという二つの流れがあり、そして、それらを交差させることが大切だということである。それは、学校が正規制度で、その他のものは補完物であるという捉え方とは全く異なる。両方の流れを豊かにすることが大切なのである。とくに、「下からの共同」の流れが大変弱い今日の状況でいうと、それを豊かに育むことが重要なのである。学童保育や保育所などの大半は、そうした流れのなかで生まれ、発展させられてきたものである。

そうした流れが、「正規の制度」としての保障を受けるようにしていくとともに、既存の「正規の制度」である学校が、「下からの共同」と出会うなかで、「下からの共同」的性格を帯びはじめていくことが大切なのである。

「民間活力」といわれるが、その実態は、もうけ追求の民間であり、「下からの共同」によるものでないことが多い。介護におけるコムスンがその象徴的存在である。保育でも利潤追求の商品型のものが近年増えている。そんな意味で、改めて「下からの共同」の動きの代表としての学童保育の動きに注目していきたい。

なお、この本のなかの寄稿論文増山均「地域の子育てと『放課後子どもプラン』」も、私の以上の考えと響きあう面を多分に有しており、短い論文であるが、注目点が多い。

2007年6月17日

教育・子育ては物語創造風に

教育・子育てには、定められたルールを進むようにするものと、物語創造風のものがある。実際のところ両者双方が必要になるのだが、現在のところは、ルール型が90%ぐらいで、物語型が10%ぐらいといったところだろうか。競争強調はもっぱらルール型で行われる。

実際の人生は、20%対80%ぐらいの比率で進んでいると思うが。だから、ルール型ばかりで進んできた人が、ルールから外れた時、ルールがないところを進むとき、大変困ってしまう、ということをよくみかける。

そして、幼児期や小学校低学年の教育や子育てにも、ルール型が強すぎて、かえって多くの問題が噴き出ている。競争過剰のルール型のなかで、孤立がちになり、人づきあい下手の子どもが大変多い。

子どもたちには物語型の教育を少なくとも60%以上はしてほしいと思う。それは、お話を聞かせるということもあるが、それだけでなく、たとえば野球をするにしても、大人が全部仕切って、サービスして子どもたちはそのルールにのっかってやるというのではなく、その日集まった人数・年齢によって、一番適したルールを子どもたちがつくってやるというやり方が大変いいことなのである。このやり方は30年以上前では当たり前のことだった。

勉強もそうである。宿題やテストがないと、勉強しないというのではなく、子どもたちが自分なりの物語をつくりながら、どんどん勉強していく、というありようを大人がどれだけ励ませるのか、が大切なのだ。

2007年6月4日

「ストレーター秩序」型研究からの卒業を

――「沖縄・若者・将来創造・学校－職業」研究会で考えたこと

6月2日、これまでの生活指導理論研究会の新バージョンとして、「若者が学校の世界から職業の世界へと移っていくプロセスの今日の変容について、特に沖縄の場合を中心に、その実態を掴み、その望ましいあり方を作り出すことに向けて何らかの提言を考えていく」研究会が開かれた。

岸本翔さん、上間陽子さん、芳澤拓也さんの3本のレポートをもとに、長時間、多様な論議に花開いた。私にとっても大変新鮮な内容が多く含まれ、刺激的なものであった。そこで考えたことを中心にいくつかのことを記しておきたい。

1) 「ストレーター秩序」イデオロギー

沖縄の若者の「学校－職業」の過程を、「高校→大学→企業」の流れを「より高くより早く」歩むことを標準とするストレーター秩序からの「例外」の多さに注目する言説が広く見られる。標準としてのストレーター秩序が、日本全体に成立（1960年代）・確立（1970年代）して以降の時期に限ってみても、沖縄で、それが数量的に一般化したというデータに出会ったことはない。私の推理だが、多数派を形成したこともないだろう。

本土においても、同世代のどのくらいがストレーター秩序のなか、まさに「ストレーター」として生きてきたのだろうか。ストレーター秩序の「完成」は、学校の職業斡旋業務が極大化し、「ハローワーク」業務が極小化することを意味する。だが、女性の圧倒的多数は、ストレーター秩序のなかで生きたわけではない。無論、関係する男性がストレーター秩序を生きることを「側面から支える」役割を果たすという意味で、「ストレーター」秩序内にいた人はそれなりに多いとはいえ。

だが、ストレーター秩序的ありようが、たとえ多数派でないにしろ、「イデオロギー」として標準化されたことは事実であろう。それは本土では圧倒的に支配イデオロギーになったし、沖縄においても有力なイデオロギ的位置を占めた。本土では、支配イデオロギーと事実感覚との距離にそれほどの開きはなかった。イデオロギーと事実そのものとの開きはあったにせよ。沖縄の場合には、イデオロギーと事実との開きはすざまじいほどであることに加え、イデオロギーと事実感覚との開きも存在していた。

なお、このことは、「教育家族」の広がりともからみ、「教育家族」においては、イデオロギーと事実と事実感覚の三つの間の距離が狭かった。それは、もう少し距離があるとはいえ、沖縄についてもいえよう。

2) 沖縄における「教育家族」・「ストレーター秩序」イデオロギー・「学力向上運動」

沖縄における「教育家族」の成立・広がり、ストレーター秩序イデオロギーの成立・広がりというのは一つ

の研究テーマとなろう。さらにそれは、「学力向上問題」を軸にする沖縄県における教育施策研究のテーマと結びつく。そこには、以下のようなサブテーマが存在する。

- 学力向上運動が、受験学力をメルクマールに進んだのはなぜか。
- 学力向上運動が、「島起こし」「沖縄起こし」と結合しなかったのはなぜか。
- 学力向上運動の担い手として、「教育家族」層と「地域ぐるみ推進」層などの結合・乖離などの検討
- 「教育家族」層における企業勤務者層と教員・公務員層の問題。
- 「学力向上運動」への対案がなぜ希薄だったのか。
- 沖縄における受験指導（エリート教育）がなぜ、「つめこみ型」「学校による長時間管理」の形態をとったのか。将来創造—学習意欲—自主学习形態がなぜ希薄なのか
- 学力向上運動に距離を置く層、「消極的参加」層のなかに、なぜ積極的提案スタイルが生まれていないのか。

3) 「ストレーター秩序」への「ストレーター」秩序型批判

「ストレーター秩序」が支配的イデオロギーになるなかで、それへの批判もまた、「ストレーター秩序」的になされてきたという特質がある。たとえば、以下のようにである。

- 「学校—仕事」での学校による仕事斡旋スタイルを前提にし、それを誰でもが享受できるものにすべきだ、という角度から「ストレーター秩序」制限への批判。結果的に「みんなにストレーター秩序を保障せよ」というキャッチフレーズになる。
- 「ストレーター秩序」を追求しない若者へのバッシング。フリーター・ニート叩きの多くがその要素もっている。
- 多様な人生創造テーマ・活動を「ストレーター」秩序のもとに把握する
- 「ストレーター」秩序への対案を、「ストレーター」秩序の枠組みを使用しながら展開。
- 統計調査が圧倒的に「ストレーター秩序」的である。たとえば、卒業後の進路がそうである。卒業後、次どうなったか、という積み上げ式調査

実は、私自身の『<生き方>を創る教育』（2004年刊）も、こうした発想のなかに囚われていた。過去→現在→未来という発想にも囚われていた。そこには、「成長発想」が忍び込むことも多い。

4) 「ストレーター」秩序とは異なる発想からのアプローチへの試み

このように、近年の「ストレーター」秩序批判にしても、強力な「ストレーター」秩序しがらみから抜け出すことはたやすくはない。いろいろと模索・試行錯誤しながら、追求していくしかない。それは、「ストレーター」秩序という「既存標準」からの「例外」というアプローチとは異なるアプローチの構築にもなっていく。

その手掛かりは、いろいろとあろう。たとえば、次のようにである。

- 「ストレーター」秩序とは異なる、多彩な学習・職業・体験の積み重ねという発想。
- 人生起こし・人生創造の多様なテーマのなかの職業という発想
- 人生＝定職ではなく、季節工など短期就業も含めた多様な職業の体験を視野に入れて、人生創造を展開するという発想

○ 地域起こし・仕事起こしと個人のキャリアを結合して把握する発想

※ このようなアプローチをしていくと、典型的「ストレーター」が、「人生」という視野からいうと、著しい貧困さのなかに生きていることが浮き彫りになってくるであろう。

5) 沖縄の若者の人間関係資本の「豊かさ」

沖縄の若者のキャリア形成には、社会資本（人間関係資本）が豊かであるといわれるが、それをどう把握するのか、という問題。

その社会資本にもいくつかのタイプがある。（なお、この点は、拙著『沖縄田舎暮らし』でかなり述べた。）

a) 伝統的血縁・地縁

b) 血縁・地縁、学校縁、仕事縁などを生かしつつ、つながりを形成・結成していく

c) 既成の縁とは関係なく、自主的な選択創造のなかで、つながりを形成していく。（自発的結社を含む）これは市民社会的発想である。

c)はかなり理想型であり、実際はb)的要素をもっていることが多い。また、a)も減少傾向にあり、b)に近づいている。

こうしたなかで、b)的なものであったにせよ、沖縄の若者がそうしたものを築く志向性・歴史的蓄積を多く有していることに注目する必要がある。先輩たちが形成してきた世界各地の県人会がその典型である。

6) ライフヒストリー調査（現在－将来型と過去－現在型）

高卒後、どのようなライフヒストリーをたどっていったのかを、個別インタビューの蓄積・分析によって、「学校－仕事」の実像を明らかにする研究は、きわめて新鮮な視点と事実発見を行ってきた。

と同時に、改めて、その逆の発想の研究の意味について考えるきっかけを与えるものである。つまり、「18才から、それ以後どのような展開をしていったか」と時の順にトレースする発想とは逆に、たとえば28才の人が、これまでどのような履歴を形成してきたか、と遡る研究も興味深い事実を提出するのではないか。それは、これまでたとえば自伝・小説といった手法で展開されてきた。それを一定の数量集める研究として展開することは、新たな問題提起を行うのではないか。

と同時に、それは「ストレーター秩序」とは逆の発想をもっている点でも、重要な意味をもとう。

加えて、このほうが実際は「楽な」調査であろう。とくに、高卒後、本土移住する事例、あるいは本土と沖縄とを往復する事例（離島・非都市地域と都市地域との場合も同様）が大変多いために、「現在－将来型」研究は困難さを加重するが、「過去－現在型」はかなり容易である。

なお、研究的にはかなり難しいかもしれないが、個人史（個人誌）としてだけでなく、人間関係史（誌）としての調査があってもよいのではなかろうか、と思う。

7) 提案を見越した調査を

「ストレーター型」に深く彩られた個人史把握は、「フリーター」「ニート」といった用語の乱用にみられるように、「ストレーター」秩序からはずれる生き方を「無駄」とみなしてきた。だから、「モラトリアム＝猶予」という発想を生みだしもしたのだろう。

だが、逆にたとえば多様な職業・学びを体験し、家族・子育てにかかわっても多様な体験をもっている30才の人をみて、あなたは「ストレーターでなく、ずいぶん無駄なことをしてきた、人生の失敗者」だというだろうか。むしろ、多様な体験をしてきている豊かさと、それを生かして現在を生きていることに敬意を表することがありはしないだろうか。沖縄での実感としては、後者の捉え方が圧倒的に強いと考える。

そんな発想にもとづくと、15～30才の期間に、試行錯誤的創造体験をどれだけ体験させるのか、ということが大変重要だということになる。そうした体験を生かして、30才くらいにある程度「長期的に固定した生活スタイルに落ち着く」と考えるのである。沖縄の実相をみると、そのほうが平均的でさえある。標準を求めたい人は、その平均的姿こそを標準としたらいいだろう。（私は標準を設定しないが。）

学校教員にしてもそうである。いろいろな経路をへて、学校教員としての定職に就くのは、25～35才なのが、沖縄での実相であろう。

無論、この多様な体験も当然いろいろある。たとえば、転職体験が、自己形成にマイナスに働き、傷となって、うまく立ち直れないでいる例があろう。

こうした多様な体験の実相を把握すること、そしてそれらをプラスの方向で形成し、体験したことをプラスに生かしていくことをいかにサポートしていくのか、が研究の大きな目標となろう。学校やキャリア関係機関、あるいは個人的なサポートが行われているわけだが、実際のところ、学校の例でいうと、卒業した3月の時点で所属が確定しているかどうかに関心をあわせている。そうではなく、長いスパンでプラスの方向で生きていけるようなサポートは何なのかを明らかにすることが大切なのである。

すると、研究調査を含めて、若者の生き方にかかわる言説・提案は、これまで「ストレーター秩序」を前提にし、あるいは「ストレーター秩序」の枠組みの内側での対案を出すものになってきたことに気づかされる。

このあたりのことは、欧米・第三世界ではどうであろうか。日本のような「ストレーター秩序」的であるのは、少ないのではないだろうか。ただ韓国やシンガポールなど、開発主義的色彩をひきづっているところでは、ストレーター秩序傾向が強いように思われる。

こうした発想にもとづいて、沖縄の若者たちが築いてきている豊かさに注目して、その豊かさを生かすような提案につながる研究調査はありえないのか、追求していきたいものである。

私自身は、「ストレーター秩序」とは異なるライフヒストリーをつくってきた沖縄の若者の実像をもっと鮮明にしていくための、一つの試みとして、「小説 沖縄人生創造群像」を書きはじめている。

※ 本HPの「若者の生き方シリーズ4 若者の人生創造」に収録した

2007年6月2日

若者・子どもに人気ができる組織 子どもの参画情報センター「居場所づくりと社会つながり」（萌文社2004年）を読む

社会教育の若い研究者たちと、現場で実践しておられる方々との共同のなかで生まれた本である。興味深い4

つの実例が掲載されている。

1) 「子どもがつくるまち ミニさくら」のとりくみ

千葉県の佐倉市でのとりくみである。ドイツのミュンヘンでの取り組みに刺激を受けたもので、その後もいろいろなところで開かれているという。数日間、商店街とか広場などで、地域通貨のようなものを使いながら、実に多様なテナントめいたものがつくられ、そこに多様な仕事を用意され、子どもたちは希望する仕事について働いて、地域通貨をもらって、それを他の店などで使用するといった、おもしろい回転で進んでいく。大人が推進・サポートしているが、子どもたち自身がどんどん動きだしている。

大人と子どもとが渾然一体となったこんな取り組みは、どこでもしたくなる。まちづくりと子育てが一体化し、イベント風でたくさんの方がのってくるだろう。取り組み過程そのものも楽しくなりそうだ。親子劇場をしてきた人もからんでいるようだが、親子劇場などのこんな発展の仕方も一案であろう。

地域の「祭」のこんな復活があつていいだろう。沖縄では、こんな取り組みがうけそうである。

2) 冒険遊び場の会のとりくみ

公園や遊び場を、子どもたちの声を取りこみつつ、つくっていくことが一つの軸となっている。学校にしても、こうした公園にしても、これまで使用する当事者である子どもたちの声を聞いてつくることはなかった。保護者や教師の意見を聞くことさえなく、「基準」に沿って行政の流れで進行するのが通常だった。そうしたありようをひっくりかえしていく。そして、日常の遊びをサポートする取り組みと結合している。

沖縄でもそうした動きを促進しようとしている人々がいる。そうした動きが、さらに活性化していくことを期待したい。

3) 「文化学習センター」のとりくみ

旧来の「塾」をさらに、子どもたちの居場所づくり、さらに子どもたちの企画による運営へと発展させていく取り組みは興味深い。70～80年代と一般化した学習塾を、大人のおしつけ的なもの、あるいは商品的なものにとどめないで、子どもたちの参加の要素を高めて、つくりなおしていく動きは、かつてから存在してはいたが、それを本格的に展開していく動きは注目したい。

4) ストリート・ダンス

これは、社会教育的な志向をもった大人による意図的サポートのなかで生まれてきたものというよりも、若者自身の探求過程にあるものである。私の卒業生が、高校教師をしながら、高校の部活としてのダンス部を、学校を越えてつないでいき、地域の大きなイベントの取り組みにも参加していくという壮大な挑戦をしているが、きわめて現代的感覚をもった取り組みである。若者自身の「ノリ」を軸に展開していくのである。しかも、そこに参加する多くの若者は、従来のルールからはずれている、はずされているだけに、意味は大きい。

子ども・若者にかかわる社会教育実践は大きく変貌を遂げている。かつての青年団とか学習サークルとは全くといっていいほど異なっている。かつてのそうした組織には、継続型、中心になる考え方・人に賛同して集まってくる形、全員加入型、強力なひっぱりリーダーの存在といった特徴をもつものが結構多かった。今もそうした

組織あるにしても、多くはかなり様相を変えている。

加入退会結成解散自由で、参加者は自分なりの創造的参加のありようでかかわってくる。そこでのリーダーは、コーディネイターの色彩が強い。

そうした実践展開をするところでは、時に爆発的な参加者を得ることがある。先の「ミニさくら」は1000人単位の参加者数である。かといって継続的活動をするわけではない。だが、そうしたものがあちこちが開かれ、そこにかかわるものはかなりの若者・子どもたちとなる。

こうした社会教育実践は、今日の学校とは対照的ですからある。学校のなかでの若者・子どもの生きる実際の姿は、このようなものを熱望しているにもかかわらず、学校という枠組みは、数十年前のものをそのまま継続しているのである。

私は20年前に、組織には全員加入型と自発的結社型があり、学校・学級もそうしたものをあわせもつものとして展開していくことを提起し、以後主張しつづけてきた。しかし、学校は依然として全員義務強制型組織のままであり、自発結社型組織が入り込む余地はきわめて狭くしている。そこで、結果的に自発結社的なものを求める若者・子どもは、商品的なものに入り込むか、全員強制型組織の裏側に「ひそやかに」自分たちの組織をつくるしかない。

社会教育組織では、全員義務加入を求めることができないだけに、若者・子どもの自発結社型の組織を多様に創造していくしかない。学校と社会教育組織との今日における大きな違いは、こうした面にもあらわれているといえるかもしれない。

2007年4月12日

なぜ、「ムラ（シマ）と教育」に関心をもつのか

このところ、玉城の歴史資料ばかり読んでいます。私が現在住んでいるから、ということもあるが、沖縄の教育についての仕事をそろそろ再開しようと思っているからでもある。私の沖縄の教育についての仕事は『沖縄教育の反省と提案』『沖縄県の教育史』などにまとめられているが、その新しいバージョンをつくっていきたいと思っている。

その沖縄の教育を考えると、人々が暮らすムラ（シマ）のレベルで考えることが大切だ。これまでは、時の政治家たちの方針に関心を向けることが多く、人々自身が子育て・教育にどんな願いをこめてどんなことをしているのかが忘れ去られがちである。たとえば「学力」問題などといわれるが、時の政治家の願いと、親・子ども本人の願いとはかなりずれている。また、現在の沖縄の政治界教育界のリーダーたちの学力関心は、世界的に関心もたれていることとはかなりズレて、数十年前の世界的関心事である。では、親や子どもたちの関心事はどうなんだろうか。

さらにいうと、最近「ウガン」に関心はかなり集まっているが、それが教育とどう関係するのか、そのことを解きあかし、これから求められる「ウガン」のありようについても考えたいのである。さらに親が子どもを見る眼が歴史的にどんどん変化してきている。たとえば子どもの学資稼ぎが家計の大きなテーマになっているが、

それをどう考えるかは重要なテーマの一つである。「格差」が話題になっているが、子どもの学資問題に典型的にあらわれる問題である。

2007年3月4～7日

広田照幸編著「リーディングス 日本の教育と社会 第3巻 子育て しつけ」日本図書センターを読む

ここ何年か「子育て しつけ」といったテーマから少々離れていた。その空白を埋めるのにいい材料となった。ここ何年かの、このテーマにかかわる多様な方々の論文が収録されている。

とくに、ヨーロッパ・アジアの動向のなかで、また歴史的な視野のなかで、今日の日本における動向を把握するうえで有効な指摘が多い。読み進めるなかで、このテーマを、ここ数十年にわたる企業社会の展開とのからみと、今後の企業社会のオルタナティブの追求という課題意識のなかで考えていきたいと思わせられた。また、日本全体の動向、とくに都市地域の動向とはかなり異なる状況にある沖縄での状況を、いかに把握していったらよいか、ということも間接的に考えさせられつつ、読み進めていった。

「家族の変動」「子育てエージェント」「しつけの難しさ」「子育ての未来」「歴史から」という5部構成であるが、本の紹介をすることはしないで、私が学んだこと、注目したことを箇条書き風書き留めることにしたい。

1) 編著者の広田は、「理念としての母親イメージ・父親イメージ」の変遷として、戦後に限っていうと、次のように概括する。

戦後高度成長期	「教育する」母親像の大衆化
1970年代	母性強調、母性抑圧の時代 三歳児神話の興隆期 ※ 「父親」の家庭からの疎外の徹底
1980年代	専業主母・母性神話への懐疑と抵抗の時代 女性による「子どもも仕事も」(女性の孤軍奮闘)
1990年代	父親の再発見の時代 父親と母親、両親による共同育児の時代 男女による「男も女も、家庭も仕事も」 P 8

類似の論及は、渡辺秀樹による「戦後日本の親子関係の変遷」によっても次のような見出しでなされている。

生産労働から家事労働へ——戦後、高度成長期以前
家事—育児と母親との結合——高度成長期
家事をする母親から、育児＝教育をする母親へ——高度成長期以降

P 348～360

これらを読んでいるとつい、私自身の体験と重ね合わせてしまう。

○ 私自身が育てられた高度成長期以前　私の場合は、「生産労働」中心で家事労働の比重がかなり低い親たちのもとで、またさまざまな地域・親族ネットワークのなかで育つ。と同時に、私が中学入学直前、つまり1958～9年は、高度成長期の「『教育する』母親像の大衆化」に入り、私自身も体験する。

○ 私達の子育ては、1970年代から1980年代である。性別役割分業のもとでの「教育する専業主婦」像に対抗して、夫婦共同による「民主的家庭」追求のキャッチフレーズのもと、共稼ぎ、共同の子育て、そして子育てネットワークのかなり独創的な展開をしてきた。だが、これは例外的なものだろうから、本書には登場しないのであろう。

○ 本書には登場しないが、現在進行中の私達の子ども世代の子育てがある。

注目しておきたいのは、広田の冒頭論文での「『子育ては母親の専管事項』イデオロギーと実態」という把握である。『子育ては母親の専管事項』イデオロギーは1910年代からありながら、実態としてそうなったのは高度経済成長期である。また、このイデオロギーが急激に低下しはじめるのは1970年代後半からであるが、実態としては緩やかなスピードで低下が進行していく、というのである。　P 10

1970年代後半からの両者の乖離を生み出している背景には、父親が子育てに参加を希望してもそうできない長時間労働状況、対等な共稼ぎ・子育てを保障しない、日本の企業社会状況が存在する。多賀太「性別役割分業が否定される中での父親役割」論文などがそれに言及している。こうしたことへの着目が、ヨーロッパ・アジア諸国との比較研究論文などの掲載も含めて存在することが、本書の興味深いところである。

2) 近年の「家族の変動」の特徴として、「ライフスタイルとしての家族」（野々山久也）「家族の個人化」（山田昌弘）などが指摘される。そうした状況にあって、人々がいかに人間関係を築いていくのか、本書のテーマに即していうと、「育児ネットワーク」（山根真理）をいかにつくっていくのか、という問題が浮かび上がってくる。それらのプロセスのなかで、「『親となる』ことによる親の発達」（柏木恵子）というテーマも浮かび上がる。

これらのテーマにかかわって、中国・タイ・シンガポール・台湾・韓国・日本の「育児援助ネットワーク」（落合ほか）の研究報告と問題提起には興味深いものがある。たとえば、以下のように指摘される。

――現代日本の育児を困難にしている構造的要因は育児援助ネットワークの貧困であるということが、本論文の最も重要な結論である。アジア諸地域と比較すると、日本では親族、家事労働者、夫のいずれからも効果的な援助を得られないため、育児の担い手が母親だけにほぼ限定され、就業の機会を奪われるばかりか、孤立して育児不安に陥るのである。（中略）戦後の運動と政策により保育施設がある程度整備されているという好条件を活かし、母親の就業いかんに関わらず入所できるシステムに改めれば、育児不安の解決におおいに役立つだろう。（中略）夫や親族、その他の人々が状況に応じて柔軟に育児参加できるよう、性別分業意識や労働条件の縛りをゆるめる必要がある。P 113

――アジア諸社会において「女性の主婦化」がどれほど一般化するのか、それが日本のように母子の孤立

と育児不安を生むのか、あるいは多元的な育児援助ネットワークを確保しつつ育児を満喫するライフコースにつながるのかは今だ不明だが、これらの社会と日本とが、手本あるいは反面教師として、相互に学び合う必要はますます大きくなっていくだろう。P 114

個人化は時代の趨勢といえようが、個人化＝孤立化は、趨勢とはいえない。個人化しつつ、いかに新たなつながりを創造していくか、ということがこの時代に生きる人々の課題なのである。私のつながり・結社論は、こうした観点からの問題提起である。

日本を含めたアジア諸地域の比較研究のなかで、沖縄をどう見たらいいのか。沖縄では親族や「共同体」的な地域ネットワークがかなり強力に存在してきたので、その点ではアジアのいくつかの地域と類似した特性を有してきたが、近年急激に、個人化＝孤立化の傾向を強めて、日本全体の傾向に近づいている。かつての沖縄的特性をどう見るのか、今後に生かしていく可能性はないのか、新たなネットワーク形成がどうなっていくのか。重要な問題がある。

※ 最近私は、沖縄を拠点にするサーバーが提供するブログ（ていーだブログ）を開設したが、そのサーバーのページを開くと、子育てブログが大量に開設され、大量の発信が時々刻々となされている。それらをどう見るのかにも関心を寄せていきたい。

3) 1) で少し触れたが、多賀太「性別役割分業が否定される中での父親役割」論文で、「しつけや教育に必要とされる父親の権威の源泉を、職業等を通じた家族外の社会とのつながりに求める（中略）＜権威としての父親＞言説」が「人々の間に広く流布しはじめたのは、1970年代半ば以降である。」と述べられる。そして「父親と母親の資質の違いを前提とせず、出産前の準備や乳幼児期の世話を含めて、より広範な子どもへの関与を父親に期待する（中略）＜ケアラーとしての父親＞言説は（中略）1990年代前後から広く流布しはじめた」と述べる。 P 118～9

後者にかかわって、「男性の仕事中心の生き方を問い直し、男性の育児参加を権利とみなすという視点が、1990年代になってからメディアを通じて多くの男性たちに共有されはじめた」と指摘する。だが、そうした意識と、実際の行動との間には矛盾が存在しているが、その背景の一つに長時間労働などの労働環境があることを指摘している。

1990年代以降は、企業社会の問題性が鋭く指摘されながらも、実際には長時間労働を強いられる労働環境が強力に存在してきた。そうしたなかで、「現在否定されているのはあくまで＜厳格な＞性別役割分業でしかない。性別役割分業は、その姿をくゆるやかなバージョンへと変化させつつ、依然としてその正当性を保ち続けているように思える。」と述べられる。

このあたりは、企業社会的ありようを部分的に批判するにとどめず、私が日頃主張している、人々が新たな生き方をいかに創造・実現していくかという現代的課題と結びつけていく必要がある。この問題は子育てに限っていうと、1) でいった子どもの世代の現実的な課題となっている。

4) 「しつけの難しさ」をめぐって

「よくいわれるアナロジーが、動物（調教）モデルの西洋のしつけ観と、植物（育成）モデルの東アジアのし

つけ観である」 P 1 8 3

——これは知らなかった。私のしつけ観はまさに植物モデルであった。ワークショップ論で展開するコーディネート論も植物モデルである。この両者は東西の違いなのか、もっと異なるものがあるのか、そのあたりは今後考えていきたい関心事となろう。

「子どもの自発性を尊重する「見えない教育方法」は、児童中心主義の理論そのものを体現している。」（広田） P 1 8 1

「児童中心主義の見えない教育方法が、（中略）新中産階級が文化的再生産をすすめるための教育イデオロギーとしての側面をもつものだ」（柴野） P 1 8 8

——その通りであろうが、その「見えない」ものの意識化と、そのなかに貫かれる方法の特性、そしてその特性の意識的展開について、明らかにしていくことが必要だろう。

「母性愛神話・3歳児神話」について、「現代の日本には、根拠が薄いこの二つの神話が今でも根強く広がっている。それらが女性を『生み・育てる役割に縛りつけ、子育てについて母親の限らない努力を要請する『母親のプレッシャー』につながっている。」（広田） P 1 8 1

——この両神話は、70年代～80年代の日本に広く普及し、今日まで続いている。しかし、本書が明らかにするように、それは限られた時代の神話であり、またことさら日本で強い影響力を及ぼした神話である。そしてそれらに教育学や心理学がかなり加担した。この神話に対置、なしい代わるべきものの探究・実践・創造が課題となっている。

この問題の一つのアプローチとして、次のような指摘がある。

「社会的な移動が少ない前近代の社会においては、子どもにとって重要な集団は、現在も未来も生活する場となる地域共同体と、生き残っていくために必要な労働の場を提供してくれる家族であった。また家族が行うしつけは『労働のしつけ』であった」（千葉） P 2 2 0

「子どもたちが様々な集団に所属することの重要性はしつけとの関連でこれまでも指摘されてきたが、そこで示された集団の具体的形は、『異年齢集団で遊ぶ機会を作ろう』や『ボランティア活動を活発に行おう』といったレベルの集団である。しかし現在子どもたちが必要としている集団とは、何のためにしつけを行うのか、といった疑問に対応する集団なのである。つまり、継続的な相互作用と規範を備え、集団目標の達成のために地位と役割が分化した、すなわち「社会」そのものを子どもたちは必要としている。」（千葉） P 2 2 4

そして、ギデンズの「アクセス・ポイント」を紹介し、「アクセス・ポイントでの専門家との顔の見える出会い」が提起されている。

——その通りだと思うが、イメージしにくいものであり、イメージ化具体化が求められよう。

「産まれた子供を親が育てていたのかというと、そうでないケースが、はなはだ多かった」（広田） P 2 2 7
というように、間引き、捨て子、養子、貰い子、子守奉公、などが広くあり、今日でも、実際には多様なありかたが存在するのである。

そして、「6ヶ国の比較からみた日本の家族・家庭教育」（小林千枝子）論文は、日本の特徴を以下のように指摘する。

「短い父親と子どもとの接触時間」

「少ない父親の育児参加」

「少ない子育てネットワーク」

「子育てに疲れ果てた母親」

「しつけに甘い日本の親」

「勉強のできる子よりも粘り強い子を望む日本の親たち」

「大きい、しつけの場としての『家庭』への期待」

「子どもの年齢とともに増える『受験や進学問題』についての親の悩み」

「親の務めは教育費を負担すること」

「求められる父親の育児参加と子育てネットワークの拡大」

———今日の日本の子育てをめぐるさまざまな神話を相対化しつつ、新たな課題を追求するうえで、有用な指摘である。

5) 「育児戦略」についての日本・フランス・スウェーデンの比較調査（船橋恵子）は、興味深い

「スウェーデンは、同時に生じた高度経済成長と高齢化に対応するため女性労働力を活用し、親子関係の強さを背景に先進的な育児休業制度を発達させ、育児の社会化とジェンダー平等を進めてきた。フランスは、緩やかな高齢化と豊富な移民労働力、そして子どもを他人に預けることへの抵抗感が少ない家族文化を背景に、多様な保育を発達させ育児の社会化を進めてきたが、今や育児におけるジェンダー平等化が課題になっている。日本は、人口ボーナスと親子関係の強さを背景に、親族を中心とする母親の私的育児システムを続けてきたが、育児の社会化とジェンダー平等を促す制度的仕組みが求められている。」 P 256

「スウェーデンでは、育児協業を中心に、国家・家族・ジェンダー間の育児シェアが進められてきたが、一歳神話と家事・育児サービス市場の未発達という問題を抱えていた。フランスでは、保育を中心に、国家・市場・家族の育児シェアが進められてきたが、育児休業の取りにくさとジェンダー間シェアの相対的遅れという問題を抱えていた。日本は、三歳児神話や他人への警戒心という点でスウェーデンと似た部分があり、育児休業の取りにくさという点でフランスと似た部分がある。そして、とりわけ職業生活の厳しさという点で、固有の困難を抱えている」 P 266

こうした視野のもとに、この三カ国のなかで共通してみられる「夫婦で育児」を追求してきた4類型も紹介される。「夫婦で育児」をしてきた私たちのケースは、そのなかのどれにあてはまるのだろうか、と思わず考えてしまった。私たちの場合は、共稼ぎであるが、比較的融通がきく勤務形態であったことと、友人・隣人・学生たちといった具合に、まわりに多様な育児ネットワークを築いてきたという条件のもとに、「夫婦で育児」をしてきた。

6) 「デザイナー・チャイルド」についての問題提起。「リベラル新優生学と設計的生命観」（金森修）は、

遺伝子科学の進展のなか発生してきている問題を鋭く問うている。その一つとして、遺伝子操作などを通して、出生してくる子ども、出生後の子どもを「デザイン」という事態について検討している。科学信仰のなかで高まってくるこうした動向について、ナチスの体験、そして日本でも強力に存在した優生学といった体験を踏まえて、強い警戒心を求めている。

7) 「戦後日本の親子関係」(渡辺秀樹)は、母親像に焦点をあてつつ、次のように興味深い整理をしている。

「生産労働から家事労働へ——戦後、高度成長期以前」

「家事—育児と母親との結合——高度成長期」

「家事をする母親から、育児＝教育をする母親へ——高度成長期以降」

以上、紹介してきたように、本書は興味深い示唆を与えてくれた。今後、それらを消化しつつ、私なりに展開していきたいと思う。

学校・指導

2013年2月10～18日

体罰問題

1. 体罰行使は、指導の未熟さのあらわれ

私が沖縄で仕事をし始めた1970年代前半、各地の学校、とくに中学校を訪問すると、職員室前廊下で正座している生徒に出会うことがしばしばで、大変驚いた。教師の中では、それはまずいことどころか、違法なことであるという意識は薄かった。またしかし、保護者の意識としても、さらには生徒自身の意識としても、生徒本人が悪いからやむをえないという受けとめが多いだけでなく、「愛の鞭」であるという考え、さらには生徒が騒いだりするのは、教師が体罰を含む指導力がないからだ、という捉え方さえ広く見られた。

こんな状況が広く見られる中で、真正面から体罰否定論を主張しても、「東京から来た若造がいうことで現実的な考えではない」と一蹴される状況だった。そこで、私は角度を変えて、次のように主張した。

体罰というのは、指導力が未熟で指導方法をよく知らない教師が行うもので、指導方法をよく学び、あるいは指導方法を創造することで、指導力を高めて、体罰を使うようなレベルから脱け出そうではないか。

私のこの提起を含めて、新たな指導方法の模索の進展のなかで、体罰を使うことは恥ずかしいことで、仲間の教師たちとともに指導方法を学び創造していこうという方向に姿勢を変えた教師がたくさん生まれた。生徒を大切にすると言うだけでなく、生徒自身が自主的主体的に課題を追求するような指導方法を、多くの教師が獲得し体罰から「卒業」していったのが、私の周りの教師たちだった。

そんな教師たちは、1980年代に入ると、「実は私も、体罰をしていたが、浅野さんなどの声掛けのなかで、指導方法のあり方について学び創造し、体罰はしなくなったなあ」という発言をし、周りの教師たちにもそういう働きかけをしていくようになった。

これらの議論に対して、体罰は教育方法に値しないから、教育方法というべきではない、という反論が出そうだが、しかし、戦前の日本軍のように、体罰を指導方法にするところがあったのも確かだ。体罰などの軍隊経験が、

学校教育にも広まったといえそうだし、それは戦後もかなり長期にわたって残っただろう。

体罰が教育方法であると言っても、民主主義的な教育方法ではない。民主主義を原理に据えている戦後日本の教育に在っては、体罰は教育方法として使用してはならないことは基本的前提だろう。とはいえ、体罰禁止は、戦後に始まった事ではない。戦前日本でも体罰は禁止されていたから、民主主義になる以前から、教育方法として否定されてきた歴史は、タテマエとしては長い。

では、100年以上にわたって禁止されてきた体罰が、なぜ今なお広く使われているか。

それはまずは『安易』に使えるからだといえよう。指導者として自己を成長させる営みをしない者でも、安易に使えるものだからだ。

2. 体罰常習者の未熟さ 上下秩序組織と体罰

体罰を使っていることを公言する人は今では少ない。もし、公言するとしたら、確信犯であり、「相当のワル(悪)」だろう。だから、自分は体罰をしているとは言わず、被害者の生徒や生徒の保護者からの告発から発覚することが多い。

私にも、いやな思い出がいくつかある。優秀な卒業生が実は体罰を行使していたことが、彼の卒業生から告白されたことがある。「浅野さんは、その体罰教師の先生なのだから、どんな指導をしていたのですか」と問いただされたことさえある。そうした卒業生は、わたしの前で体罰をしているとは決していわない。恥ずかしい事が分かっているからだろう。

著名なスポーツ指導者が体罰を繰り返している話も聞かされた。体罰問題特集の最近の新聞連載でも、20代30代の若いころは使っていたと告白する50代60代の人がいる。

このように体罰は学校でかなり広く残ってきたし、最近まで日常的に行われてきた運動部指導もあったようだ。

そうした体罰は、怒りの感情を抑えきれずに、思わず叩いてしまったというものとはかなり異なって、常習的なものが多いだろう。「怒りの感情を抑えきれずに、思わず叩いてしまった」という人は、自制できなかったことで、自分の指導の未熟さ、ないしは、人間的成長での未熟さに気付き、自己嫌悪感に悩まされるだろう。そして成長するために試行錯誤を積み重ねていこう。なかには、教師を辞める人もいよう。

そうしたことがなく、体罰を常習化する、あるいは体罰に頼るような指導者は、指導の未熟さそのものだろうし、なお悪いことに、「ほかでもよく行われていることだと開き直る」「生徒のことを思ってやったことがなぜ悪いと居座る」人さえいる。

そうした人は、「人間的成長での未熟さ」に気づくのに必要な人格的転換が必要とされるだろう。したがって、一時的な反省とか謝罪とかですむのではなく、人間的教育的成長のための大掛かりな転換が求められるだろう。

にもかかわらず、そこまでいかないで、一時的にとりつくろったり、組織内での「かばい合い」が進行したり、軽い処罰で済ませたりする。それが、体罰依存体質から抜け出せないで、体罰連鎖、体罰構造を温存することにつながる。だから、組織体質そのものを変えることをどれだけ進行させるかが問われる。

こうした体罰依存が存在しているのはなぜか考えてみよう。タテマエは別にして、体罰には、上下の服従訓練が伴いやすい。あるいは恐怖をもとに奮起させようとする動物調教に近い所が垣間見られる。

閉鎖的な上下秩序が強いところで発生しやすい。教師生徒間、先輩後輩間といった上下秩序がそうしたものであり、競争・弱肉強食雰囲気強いところで発生しやすい。そこでの指導者は、「組織の権威」による体罰行使に陥りがちだが、当人の「上」に当たる人には、ごますりの行動を取りやすい。だが、そうした人は、組織から外れると、何もできない。

そうした組織で生じやすいのは、組織の私物化である。私物であるから、メンバーをどうしようと自分の勝手だ、というのだ。こうした体質を育てつつ体罰を展開する指導者もいる。自分では直接を手を下さないとしても、代わりに若い弟子たちにさせた相撲部屋の親方のことが思い出される。

3. 体罰は他者尊重自己尊重を欠いた根性主義を伴いがち

体罰による指導には、精神主義的というか根性主義というか、そういったものが付きまといやすい。「気合がはいっていない」ということで体罰をするなどはその典型例だ。また、練習量に中心関心を向ける指導もそうなりやすい。確かに、一定の練習量は必要だろう。そのためには、正しい練習、その個人の課題と課題解決に見合った処方を指導者が出すことが前提だ。

「練習中に水を飲むな」「うさぎ跳び100回」などということがかつてよく見られたが、それらは逆効果であることが判明し、今ではよほど無知な指導者しかない。疲労した筋肉を温めるのか冷やすのか、そういったこともある。

ここ数十年間、こうしたスポーツをめぐる技術・理論の前進は著しい。それが世界的に競技水準を飛躍させている。と同時に、チームワーク指導や子どもたちのやる気を高めるための指導のワザの蓄積も著しい。

優れた指導者は、そうしたものをうんと学び、我がものにして、子どもの指導に当たっている。指導が未熟で体罰に頼る指導者は、そうしたことでどれだけ学び指導研究しているのかを、自己反省してみる必要がある。

国際オリンピック委員会が、日本のスポーツ団体に対して鋭い問いかけを行っている背景には、指導をめぐる国際的に著しい向上があり、それに日本がマッチしているかどうかを鋭く問うものと言えよう。

体罰を行う、ないしは許容するような指導者には、他者への尊敬尊重が著しく欠けている点も特徴だろう。それはひいては指導者自身が自分に対する尊敬尊重を欠いていることにもつながる。うぬぼれとか過信はあるとしても、自己を本当に尊重しているのだろうか、問うてみたいことだ。自己尊重が下手だから、上下秩序のなかでも、『上』に当たる人の評価に過度に敏感になり、「上」へのごますり・へつらいが上手くなるのだろう。そして、各種大会での成績・序列に過敏になりすぎる。

そうした指導者は、子どもたちを、指導者の思う通りになることを求めやすい。子どもたち自身が自分の頭で考えて、練習しプレイする、ということではない。

日本の学校や部活には、長い間、文化としての体罰文化・暴力文化が存在してきたことを見逃すわけにはいかない。そうしたことに影響されて、親のなかにも『叩かない』と子どもを指導できない、という人が多い。前にも述べたが、軍隊文化がいまなお深く陰を落としているのだ。

こうした文化から人々が、教育者が抜け出ていく長い旅もそろそろ終わりにしたいものだ。近年、40代に入ると、体罰を卒業する優れた指導者の話をよく聞く。最近の沖縄の新聞連載でも読んだ。最近では、20代30代の指導者でも、体罰型ではなく、生徒自身が自分の特性や課題をノートに書き込み検討しながら練習するようにさせている指導例がテレビ報道されていた。

このように生徒個人、そして生徒集団が自主的に取り組むことが部活の基本であり、それを重視した指導が展開されていることに注目したい。

運動部部活についての研究は、長い間、空白に近い状態にあったが、私の中京大学時代の卒業生でもあり、現在宮城教育大学で教えている神谷拓さんが、この分野の先駆的研究を展開している点では心強い。

2012年11月26日～12月3日

部活と学力

1. 校長の多くが「部活が学力向上の妨げになっている」と認識

数日前のニュースだ。

「こんな認識はありそうだな」と予測はできるが、かなり高い比率である。しかも、小学校の校長もそう認識しているというのには、私も少々驚いた。

部活が過熱して、学力向上に取り組んでいる学校においては、妨げにさえなるレベルにある、という認識なのだ。部活が本格化していないはずの小学校でさえ、そういう事態が広く見られることは、検討を必要とする事態といえよう。

いくつかコメントしよう。

1) 子どもの生活時間と部活・家庭学習

部活と学力は両立しないのか、相乗効果はないのか、ということを考えたいのだが、その前に、双方の質と量が問題にする必要があるだろう。

まず量だ。部活に属する子どもは、部活でかなりの時間がとられる、あるいはエネルギーが部活に取られ、疲れも出て、学力向上の妨げになるということだろう。中学生をみていると、双方を目一杯取り組んでそうした事態になる生徒がいることは想像しやすい。しかし、小学校でもそうだ、となると、かなり気になる。

学力向上のための学習時間、部活のための練習・試合・ミーティングなどの時間はどれくらいなのだろうか。放課後や土日の時間が、両者が折り合わないほどの時間になっているということだから、校長側にしてみれば、

部活が過剰に時間をとっているということだろう。

ざっと計算してみよう。小学6年生でいうと、週168時間のうちの時間は以下になるろう。

睡眠や生理的必要時間（食事入浴排泄など）	70時間
部活を除く学校生活時間（通学時間を含む）	40時間
家事家業などの仕事時間、家族会話等の時間	5～15時間、
テレビ視聴も含めて趣味・遊び時間	20～30時間
その他の時間	13～33時間

家庭学習・塾時間と部活時間は、「その他の時間」のなかに含まれる。

家庭学習・塾時間	10～25時間
部活時間（準備や自主練習を含む）	10～25時間

このように計算すると、家庭学習・塾も部活も50時間もするものは、週当たり17～37時間の不足になる。そこで、両者以外を減らすか、あるいは、部活をとるか学習をとるか、ということになって、両立は難しいということになる。学力を重視したい校長が、部活が妨げになると認識するのは、わかる気がする。

上の計算は小学校6年生の話で、中学生になると一層窮屈な時間のなかで生活することになる。すごく熱心な生徒に限らず、「普通」にやっている生徒も、多くが時間不足で両立に悩むことになる。

2. 量と質

「量を確保すれば、できる」という発想が過剰に蔓延してはいないのか、調べてみてはどうだろうか。それは部活だけでなく、学習でもそうだ。授業時間が増えれば学力を上げられるという発想もその一つだ。

もっぱら量に焦点化した発想だ。大量に物資を投入すればよい、大量に人手を注げばいい、大量に生産すれば経済発展する、大量に消費すれば生活が豊かになる、といった発想は、ここ数十年間の社会をおおってきた。

だが、何かの取り組みの結果というのは、単純化していえば、量だけでなく、質×量で決まる。だから、量を増やせばいいというのは、質の低下がなければ、当たっている。だが、大量物資、大量の人手、大量の時間などを投入することが、質の低下を伴っていないか調べてみる必要がありはしないだろうか。量というのは、質に比べて見えやすいので、安易に量に頼りがちだ。

質が高ければ、量をカバーすることもある。

私の個人的体験を書こう。私の体型から考えて想定外で笑われるかもしれないが、私は高校1年生の半年間ほど柔道部に属していた。当時の柔道部は、愛知県で何連覇もしていて、負け知らずだった。柔道3段が数人いて、黒帯でないのは、初心者の私を含めて数人程度だった。そして、いわゆる難関高校であり、大学受験成績が、図抜けた数校のうちの一校であり、柔道部員も例外ではなかった。

その柔道部の練習は、授業時間終了直後の3時から4時30分までの、1日当たり1時間30分だった。必要な準備運動整理運動を含めてだ。終われば、直ちに帰宅し、学習にいそしむ日課を送るのが大半だった。練習は集

中型で濃密だったことは確かだ。その時の体験は、私の体力形成にとっても有益で、今でも生きていると感じる。卓球のバックスマッシュには、かなり手首の力を使うが、それはいまでも生きています。

その後も、中京大学で体育学部生を中心に教えてきたこともあって、色々な運動部の姿を見てきた。競技力の強弱は、練習時間の多少との関係は弱く、むしろ学業と関係する例の方を随分たくさん目にしてきた。

たとえば、ハンマー投げなどの投てき競技をしている学生の学業成績はかなりのレベルだった。かれらの競技種目の研究はすごく、知的な研究が競技力につながっているとも実感した。そうした種目は、おそらく長時間練習できるものではないという特性もあろう。対照的なのは野球で、野球には長時間練習信仰がいまだに残っているのだ。

学習にしても、長時間学習につきものといってよいドリル型は、長時間取り組むことができようが、頭をフル回転させるものではない。対照的に、創造型は頭をフル回転させるが、長時間継続は難しい。

これもまた私の経験だが、私の集中時間は約15分間なので、集中と弛緩を繰り返して課題に取り組むというのが有効だ。たとえば、90分というテストの場合、このリズムを作ることがポイントになる。テスト途中で5分間、眼をつむって弛緩し、次の集中を生み出すことはよく使ったやり方だ。

テストとはいえ、90分間休まずに取り組める人は、超人的なのか、集中レベルが低い人だと思う。大学授業でもそうだ。教師が説明を長時間やれば、居眠りする受講生を増やす。集中と弛緩を組み合わせることが、授業のコツでもある。

ということで、部活と学習の両立ということを追求するならば、長時間練習と長時間学習で、時間の奪い合いをするよりも、質を高めることで、事態を前進させることが重要になる。

質を高めるためには、集中と弛緩ということのほかにも、意欲をどれだけ高めるか、ということがある。意欲を高めることが、質向上につながりやすいからだ。

3. 部活 学習 意欲

子どもたちの意欲を盛り上げているものとして部活が存在しているが、学力向上への取り組みでは、子どもたちの意欲をどれだけ盛り上げているのかいないのか、を考えてみる必要がある。

意欲がどの程度かが、部活にしても学習にしても、その質に強いかかわりがあるのはいうまでもない。意欲なしに「やらされ」ているのと比べて、意欲を持って「進んで」やれば、数倍以上のレベルに達することはわかりやすい。

こうした問題を考える時、行政・教育委員会・学校・担当教員、保護者、子ども本人の各々の意見を聞く必要があるが、子ども本人から聞き出すことが弱くなっていないだろうか。大人が何かさせたいと思う時でも、子ども本人の意欲を高めるように進めることは決定的に重要だ。しかし、なかには、勉強などは『楽しいものではなく、辛いものだから、我慢してやるのが重要だ』という考えでのぞんでいる人が結構いる。同様に、部活でさえ「練習は辛いもので、楽しいなんてものではない」という見方をしている指導者もいる。

私は、子ども当人のやる気をどれだけ高めるかに、指導のポイントの一つがあると思う。

脱線気味になるが、中京大学の体育学部生に授業していた20年ほど前、授業にやる気をわずかしか見せない受講生が多くて、私は苦戦した。これまでの小中高大の授業で、学習についていい経験・イメージを余り持たないで、学習は面白くないものと思い込み、不熱心な授業態度をとる受講生が多いために、体育学部生の授業を避けようとする大学教員がたくさんいたほどだった。

私は、いろいろな試行錯誤・工夫を繰り返した。そのなかで、受講生がノリ始め、やる気を出してくると、かなり高レベルの結果を出すようになってきた。授業は面白いものだと感じたとき、彼らは爆発的なエネルギーを注ぐ。意欲をもてば学習は進むのだが、それが尋常レベル以上なのだ。

なぜだろう、と考えたが、答えの一つは、彼らは『学習疲れ』をするほどの学習をしたことがなく、かえって新鮮な気持ちで学習に向かってきているのだな、ということであった。そして、持ち前の体力を学習に向けると、大変な力を発揮するのだな、と感じた。その後、体育学部生は、中京大学のなかで、もっとも学習する難関学部へと変化していった、と聞く。

同じことは部活でも言えることだ。だから、部活にしても学習にしても、子ども当人のやる気を高めるような展開をしているかどうか重要だ。そうすれば、質も高まり、量が多少減っても、全体レベルはかなり高まるのだ。たとえば、従来、量10×質3=30であったものが、量5×質8=40ということが普通に起こるのだ。

子どもたちが、自主的に意欲をもって取り組むものに、「遊び」がある。この「遊び」を豊かにし、それを土台に部活や学習、さらには将来の進路・職業・地域家庭生活などの創造につなげていくこと、そこに子ども指導のポイントがあると言ってもよいほどだ。

2012年11月14日

学校現場での研究 教師の読書量 地域おこしの教育

久しぶりに雑誌『教育』（教育科学研究会編集かもがわ出版刊行）を読む。11月号は「職員室」特集だが、学校現場での教師たちの繁忙さが描かれている。と同時に、現場教師自身の自主的実践というよりも、「上」から下りてくる業務の多さ・管理統制の強さに現場教師が対応するのに精一杯という姿が描かれている。

子どもの現実に対応しつつ子どもの成長を図ると言うよりも、行政組織の「上」から下りてくるものを処理することに追われている印象さえ受ける。それで、子どもたちの成長がどれだけはかられるのだろうか、という疑問が広がる。

こうした事態の「悪化」は、教員の読書量の減少となってもあらわれているようだ。沖縄に限らず全国的に教師の読書量は落ちており、たとえば、1980年代の教育書の出版販売と比べたら、現在の出版販売数は、半数以下、もしくは三分の一、四分の一ではなからうか。教育雑誌の発行点数・部数も信じがたいほど減少している。

教員の繁忙のなかでは、「やむをえないかもしれない」が、教員が知的学習を進めない状況にあれば、教員の知的「基礎体力」の低下が生じ、そのことが子どもの知的力量の低下につながりかねない、と思う。

地域の知識人としての教師という姿は、もう過去のものになるのだろうか。

類似のことは、近年では大学教師にも言えるようになった。大学教師も教育活動事務処理業務で繁忙になるが、それで学生たちの力量がどれだけ高まったのだろうか、気になる問題である。

私が20数年来使用してきた実践的研究者と研究的実践者というキーワードでいうなら、上記の事態は、学校教師たちが研究的実践者であることから距離が遠くなるということである。「上」から言われたことを処理するのであれば、行政事務として教育実践を展開していることになる。教育課題を世界的社会的視野を持って把握創造しつつ、かつ子どもの反応・活動を把握評価しつつ、自らの教育実践を研究的に創造して実践していくことが、教育実践には不可欠だろう。だから、フィンランドを始めいくつかのところでは、修士課程レベルの研究能力をもつことを現場教員に要求しているといえよう。

たとえば、自らが担当する授業において「沖縄おこし」の課題がどうなっているのか、子どもたちの学習意欲・学習能力・学習蓄積はどうなっているのかを把握しつつ授業計画を設計し、実践展開の中で修正発展させていくという過程を担う態勢・力量が、現場教師に求められる。それは研究的実践者としての力量である。

※ 上に紹介した『教育』誌11月号には、徳永博志「地域復興に貢献する学校をつくる」、茶森茂樹「ふるさとを生きる青年たちとともに」という報告があり、私が主張する「沖縄おこし・人生おこしの教育」と響き合っている。宮城の被災地の学校の実践である前者では、小学生が「まちづくりプラン」を提出し、それが市の復興計画に採用されたことが報告されている。そうした取り組みが、全国的に吹きまくっているタイプの「学力向上」とは対照的な姿を見せていることが注目される。

教職課程を受講している大学生をみていると、与えられたものをいかに効率的に受け取り記憶し習熟するかという点では、ドリル的にかなりの訓練を受けているが、課題と場面に即して実践を創造していくという研究課題にかかわっては、ほぼゼロ状態のままで、大学生になっている。とくに受験校では、そうした姿勢のほうが大学受験で有利なのか、徹底している。

そうしたかれらの姿勢を研究的なものへと転換していくことに、大学における教員養成・教師教育の中心的役割がある。だが、大学がそのありようをどこまで実現できているのかどうか、それも再検討してみる必要がある。

こうした問題については、現場実践への「指導力」を、教育行政と大学との各々がどう発揮しているかが重要な焦点になる。日本では、行政と大学との協力関係のなかで指導力が発揮されているというよりは、両者の関係が希薄なままで進行し、時には相互不信・対立関係のまま進行しているのではなかろうか。

2012年8月23日

おまかせHR研究会『スキマ時間の小ワザ100連発』学事出版

2012年のつい最新刊の本を贈呈していただいた。すでに何冊も出されている「100連発」シリーズの新刊だ。

忙しい高校教師たちが、手元に置いて本書のアイデアをすぐに活用できるようになっている。

20人近くの教師たちが、自分のものとして活用しているワザだ。なかには、いろいろなところすでに出現しているものもあり、よく知られたものもあるが、それらも、その人なりにアレンジされている。体験がもの言うワザだ。

本書を読んでいて、私もこの種の本を作ること考えてもいいな、と思い始めた。まずは、このブログに連載するのもいいかなと思う。検討してみよう。

私も使ってみたいと思うワザもある。

たとえば、「キャッチコピーつきじゃんけんゲーム」

私がいう「じゃんけん子取り」の際に、「サッカー命」といったキャッチコピーをつけた名前を名乗り合って、じゃんけんするのだ。

「一瞬で課題の返却ができるワザ」 要するに、全員の課題記入採点済用紙の返却の際に、アットランダムに全員に配り、受け取った人が記入者に渡すというワザ。

学年末に「今年一年を漢字一文字で」 私の授業の受講生たちが、授業の振り返り討論の際に、ポストイットに漢字一文字を書いて、その時間学んだこと、発見したこと、創造したことを書くと言うのを始めたが、同じことだ。

「ウチのクラスは星形」 10～15人ぐらいのグループのひもを渡し、輪になって、円形・星形などをつくっていくゲーム。

「無言で誕生月順」 私もやったことがある記憶だが、久しくやっていないので、またやってみようかな、と思う。

とにかく楽しくて、すぐに使えるワザが100連発なのだ。理屈も多少入っている。



2012年4月30日～5月8日

鈴木庸裕編著「「ふくしま」の子どもたちとともに歩むスクールソーシャルワーカー——学校・家庭・地域をつなぐ——」(ミネルヴァ書房2012年)を読む

1. ふくしまのソーシャルワーカーたち

鈴木庸裕編著「「ふくしま」の子どもたちとともに歩むスクールソーシャルワーカー——学校・家庭・地域をつなぐ——」（ミネルヴァ書房2012年）を読む。著者から贈呈された発刊直前の本だ。

ふくしまの大災害によって、どういう事態に追い込まれたか、それにどうかかわり打開しようとしているのか、そうしたことが大変なリアリティをもって描かれている本だ。スクールソーシャルワーカーという言葉になじみが薄い方でも、この本で、福島の子どもと親たち、教育関係者、福祉関係者たち、地域に生きる人々の姿が、じかに迫ってくる本だ。

大災害後、それに対してどうしていったいいか手探り状態のなかであっても、さまざまな前向きな営みが行われたが、その一つとして、スクールソーシャルワーカーたちの活動がある。急遽予算化され配置されたスクールソーシャルワーカーたちの手探りの前向きな営みが描かれている。

編者は、日本でのスクールソーシャルワーカーの第一人者でもあり、この1年間、福島のスクールソーシャルワーカーの先頭になって活躍している福島大学教授である。

実は、彼は30年前、琉球大学教育学部の学生で、私のゼミ生だった。当時から一貫して、現場に入り、現場に触れ、生の声を聞き、現場と共に活動するというスタイルを取ってきた。その姿勢がここでもあらわれ、福島の多くの人の信頼をうけつつ奮闘している。

そして、人々の出会いをサポートして人々をつなぎ、そのなかで発見創造的な活動を展開していることが、本書でもあちこちに表現されている。

その彼が、本書冒頭で、「災害の正体」として、次のような文を書いている。

「1つめに 災害は、「家庭、学校、地域といった組織だけでなく、個人が持つさまざまな弱点をめがけ時空間を超えて果てしなく突き刺さってくる」という点です。震災前から懸念されていた家族課題や地域課題が露呈し、家庭養育の脆弱さや児童生徒数の減少、限界集落化、地元産業の寂しさに追い打ちをかけました。津波や放射能はまさに人と人とのつながりに分断と喪失を生み出しました。

2つめは、「人々の対話が失われていくこと」です。自分の価値観を人に伝えることのむずかしさや価値の分断が、とくに放射能汚染という超長期的災害（遺伝子的災害のなかで顕著となり、「見通しのなさ＝生きづらさ」になりました。地域のホットスポット化は子どもを転校させるかしないかの話題になることを恐れ、保護者の間から会話を奪い去っていきました。

3つめは、「外部から意味づけられてしまうこと」です。「がんばろう、日本」という標語が被災者や地元支後者の自己表出を閉ざしてしまう。「もうがんばりたくない」、「やってられないよ」という声が出せず、支援や援助に携わるものも弱音がはけず、「交代」も求められない。「がんばらない」という選択肢も「個の尊厳」ではないかと思うが、どうしてこんな理不尽な扱いを受けなければならないのかという憤りや怒り自体が自重の対象となる。そんななか、メディアが都合よく被災者の声を「つまみ食い」をし、外部から「東日本大震災」や「災害復興」を意味づけていく。それは行政の復興計画のみならず、マスコミや中央からやってくる被災地調査の報告やルポ、そして「絆」や「コミュニティ」というキーワードも同様だったと思います。

4つめは、「支援」という魔物です。学用品を持ち込んでマスコミを呼んで満足げに贈呈式をやっている「慈

善」団体の光景が、どれだけ避難所の人々から自己有能感を奪っていったか。支援する側の力量やビジョンによって、避難生活者のなかに分断を生み出してしまふ。避難家族の「生活の全体性」に寄り添う支援の難しさが露わになりました。久しく対象や専門性の分化が進んできた支援者体質は、「家族丸ごとの支援」の前では無力でした。

そして5つめが、災害の「風化」です。これは秋過ぎからの実感です。まだいまの生活すら受け入れがたい人々にとって、将来を語り始めるには相当長い助走路が必要になります。その環境が整わないなかで、「復興」のかけ声だけが先走り、追いつけない者は「自己責任」の名の下に置き去りとなる。「急いで追いつかなくてもいいのではないか」と思いがかき消されてしまふ。端的には12月17日報道の「冷温停止・ステップ2の完了」がだめ押しをした感があります。まさに災害はすべてを私事にしてしまふ「自己責任」という社会装置を発動させたのではないのでしょうか。

しかしながら、こうしたわれわれの「弱点」から、多くのストレングスを発見し歩み出していかなければならないことも災害の本質です。」Pi～ii

未曾有の困難な事態の中で、まさに「われわれの「弱点」から、多くのストレングスを発見し歩み出して」いく姿が本書では描かれている。福島各地のスクールソーシャルワーカーたち一人一人が執筆する物語の連続だ。わずか1年間で、これだけの仕事が創造されているのは、まさに驚きだ。

2. 支援者を支援するSSWrの相互ネットワーク

配置まもないスクール・ソーシャル・ワーカー（以下、本書にならってSSWrと略）ということもあるが、業務特質からも、多様な相互協力・支援のシステムが作られている。

スーパーバイザー役を務める鈴木さんだけでなく、県外に後方支援のスーパーバイザー役もおかれ、さらに地域ごとの定例会議も設定され、ピア・スーパービジョン体制も作られる。

水平的関係のなかでの、業務推進体制支援体制は、今後の全国展開のなかで大いに参照されるべきだろう。さらに、「支援者の支援」にかかわる節もあり、以下のような指摘がなされている。

「筆者は、「支後者も支援されていていい」、「ケアする人もケアされるべき」、そして学校の教員たちも「子どもや保護者から教えら、支えられる」ことがあたりまえになる社会をめざしたいのである。教員も専門的支援者であり、親も子どもや学校・地域社会の支援者なのである。これがSSWにとって重要な視点であることを強調したい。」P61～2

「もえつきの行き着く先に、うつや自殺があると言っても過言ではない。どんなに組織化されたチームの中で動いていても、どれだけ優れた支援経験があっても、あらゆる支援者（ケアする人）が陥りやすいものなのである。その予防にもさまざまな対策があるが、一言でいえば「セルフケア」を生き方として身につけることである。しかし、この「自分で自分を世話すること」が最も難しいケアともいえる。だからこそ、他者の力を借りることが必要になってくる。「セルフケア」とは、「自分自身を知る」ということだと言える。それは自分の生き方の癖

と限界を知ることでもあり、自分の「取り扱い説明書」を自分で持つことと言えるかもしれない。ありのままの自分を他者のために最大限に活かす一方で、自分自身を誰よりも最優先に大切にできることでもある。(中略) 災害支援はもちろん、人をケアする人こそ、あらゆる場面における自分の力量を知り、相手の力を信じ、他者から支えながらのネットワーク支援こそ、人々の「セルフケア」が育っていく最良の環境となる。「セルフケア」もまた、「ケアする人のケア」と同じく、単なる技術ではなく、幾度となく繰り返されながら豊かになる生き方そのものなのだ、筆者は痛感している。」P62～3

「最も重要なのは、「〇〇が起きないように」というよりも、「〇〇が起きても、何とかなる」社会を創るという発想である。学校もまったく同じである。」P64～5

以上の記述の他に、支援者を支援する具体的な取り組み例として、タッピング・タッチ(P162～3)が紹介されている。似たワークショップを私もしているが、これはまだであり、いつか試してみたいと思う。

3. 枠を超えた協同を作り出すソーシャルワーク

2007年のユニセフ調査によると、「日本では30%の子どもが「孤独を感じる」という説明に同意して」おり、調査対象の「24カ国のOECD(経済協力開発機構)加盟国中10%を越えたのが日本とアイスランドの2カ国だけであり、第2位のアイスランドの3倍にもなっている。」P178とのことだ。

異常事態になっている子どもだけでなく、大人たちにもその傾向がみられ、震災などの事態の中で、そうした状態にあることが大きな弱点となり、災害弱者を一層深刻にする。

他方、異常事態が逆に、枠を超えた協同を作り出しもする。たとえば、

「子どもの家庭環境に着目する」という場合、教育現場は子どもに影響を及ぼす家庭の環境という枠でみがちとなる。ソーシャルワークでいう「家庭に影響を与える環境や家庭を取り巻く環境への着目」とずれることがある。しかし、震災後、「学校ソーシャルワーク」に関心を寄せる教師も増え、「家庭には入り込まない」ことを是としてきた職業観の強い教育職にとって、その神話の崩れていく一局面があった。」P13ということだ。

そのことへ意識的な取り組みをする例も出てくる。たとえば、

「1つの自治会(仮設住宅)から6つの、しかもそれぞれ異なった自治体の小中学校に子どもが通っているところもある。しかし、そうした状況にあって、授業参観が地域住民の再会の場となり、保護者だけでなく子どものいない住民もやってくる機会となっている小学校があった。教師の負担も大きい、低中高の学年ごとに学校行事を実施し、町民向けに集いの場を提供する機会を増やした。」P21というのだ。

また、次のような指摘がなされている。

「宮城県の学校に対する調査では、学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業の「学校支援地域本部」があり、日頃から住民による授業や行事の手伝いが行われていた学校の95%が、避難所運営組織をスムーズに立ち上げられたと答えている。対して、「学校支援地域本部」のない学校の40%では、混乱がみられている。

これは、地域のネットワークが、地域としての課題対応能力の一要因であることを示している。また、この地域住民等のネットワークである地域包括支援ネットワーク構築を総合相談・支援事業として実施している地域包括支援センターの活動が、震災において高く評価されている。」P181

ソーシャルワークの分野でも、

「日本においてはファミリーソーシャルワークが定着拡大してこなかった。その1つの理由として、児童福祉法や母子及び寡婦福祉法にもとづいた児童や母子といった家族員の一部のみを対象化した結果であると考えられる。そして、児童家庭支援センターが設置された現在においても、家族再統合のみが重視され、予防的機能も含めた家族全体（母子または父子に限らない）を対象としたファミリーソーシャルワークはほとんど実践されていない。」P179 事態にあったが、それを越えようとする動きが出てくる。

こうした実践状況を踏まえて、編著者の鈴木さんは、本書の「おわりに」で、

「強く感じたことは、SSWとはチームであるという点です。SSWrが学校に入るということは福祉や医療、保健、心理のチームが入るといった、多様な人的資源を背負ってかかわるという感覚です。阪神淡路大震災のあと、「ボランティア元年」という表記が多く、その後の社会現象になりました。今回の東日本震災では、「チーム支援元年」という表現をしたい。そんな思いがあります。」P234と書いている。

こうした提起を受けとめるチームとしての取り組みが、各地で広がることを期待したい。

4. フルサービス・コミュニティ・スクール 学校と地域

学校と地域の関係が、大震災のなかで、改めて重要問題として浮かび上がったわけだが、それとかがわって、「フルサービス・コミュニティ・スクール」に注目する論が、次のように書かれている。

「学校によって名称やプログラム内容は多様であるが、児童生徒のみならず、その家族や地域住民に対して、また彼らの参加により、教育、医療、福祉等のあらゆるサポートサービスを提供する地域に開かれた年中無休のワンストップサービスセンターの機能を果たすとともに質の高い教育を提供することをめざしている公的学校である。Dryfoos&Maguireによると、ソーシャルワーカーらによるケースマネジメント、保健医療サービス（健康診断、歯科検診、診療、予防接種、朝食の提供等）、発達プログラム（メンター、薬物乱用防止、スポーツやリクリエーション、インターン等）、家族サービス（親業教育、学習プログラム、就労支援、居住支援、食事提供等）、保育等サービス（保育、家族サポート、アウトリーチ等）、放課後プログラム（クラブ活動、宿題指導等）などが提供されている。」P183～4

これを日本で追求する際には、以下のように、高齢者施策と関係づけることがポイントになるという。

「高齢者施策が充実している日本においては、高齢者が住み慣れた地域で生活し続けることを可能にするための、地域包括ケアシステムの構築および運用において中心的役割を果たす地域包括支援センターが、まさに地域を基盤としたソーシャルワークを実践しているといえる。」P184～5

「従来から地域の核であり、これからは「地域づくりの核」となることを期待されている小学校に地域の人々すべてを対象とする地域包括支援センターを設置し、総合相談・支援事業（総合相談、地域包括支援ネットワーク構築、実態把握など）および権利権護事業（高齢者虐待の防止および対応、消費者被害の防止および対応、判断能力を欠く常状にある人への支援など）を実施すれば、子ども、その家族、地域の人々（住民や勤務者等すべて）に対するワンストップサービスが有効に機能すると考えられる。（中略）

小学校を年中無休で活用できる地域に開かれた場所とし、地域のニーズに応じて放課後プログラム、家族サービス、保育等サービス、発達プログラム、保健医療サービスなどの多様なサービスを提供する。そして、このような活動に地域の人々を巻き込み、それぞれが子どもを中心とした地域をつくっていく主体という意識を持てるようにあらゆる形での関与を可能にする。つまり、サービスを受けるばかりではなく、サービスの提供者や企画者など、あらゆる役割を地域の人々がそれぞれのストレングスを活かして果たすということである。支援される側と支援する側に固定されることのない、地域の人々だれもが参加するバリアフリーのコミュニティセンターである。」 P186

「このような交互作用は、最も人口割合が多い高齢者の力を活用し、かつ本人の生きがいを高め、介護予防などにも成果を上げると考えられる。これは、近年各地で展開されている共生型事業を拡大したような考えだともいえる。これを実現するためには、地域のニーズを的確にとらえ、地域の人々が自分たちの課題だと気づき対応しようとする意欲を高め、個々や集団のストレングスを活かし地域のこれまでのあり方に応じて、相互に関係する人々がポジティブな関係性を持ちうまく交流できるようにする強制ではない仕掛けや働きかけが必要である。それを専門的に行えるのがソーシャルワーカーである。ハードばかりがつくれ、その効果的な活用には力を入れてこなかったこれまでの反省に立ち、ソーシャルワーカーも力量を高める必要がある。」 P187

ソーシャルワーカーならでは提案であろう。実現となると、多くの解決すべき課題がでてこようが、部分的な試行は可能であろう。いずれにしても、教育と福祉、学校と地域を考える上で、興味深い提案である。

2012年1月30日

学校統廃合にあたって必要な検討ポイント

このところの新聞報道には、学校統廃合がよく登場する。県立高校だけでなく、市町村立の小中学校でも、うるま市、そして宮古島市と、かなり大規模な計画が提出されている。

それへの賛否ではなく、そこでの論議、とくに賛否の根拠となる理由がどうなっているのかに注目したいが、それらの伝わり方はイマイチの感じがする。そこで、私が考えることについて列挙する。

1) 国家の意思とコミュニティの意思

沖縄における小中学校は、国家の意思に基づいて明治期にスタートしたが、いったん定着すると、校区のコミ

コミュニティ意思とも結びつくようになる。戦前昭和期に、玉城小学校とは別に、現在の百名小学校区域に学校をつくる運動があり、今でいう同盟休校があった。背後にある地域事情はよくは知らないが、戦後、玉城小学校とは別に百名小学校が設置された。これらは、コミュニティの意思に関わることだといえよう。

統廃合は、こうしたコミュニティの問題を視野に入れることが求められる。

地域公民館と並んで、学校が地域のよりどころになってきたし、今もなっていることが、そうしたことをよく示す。よくいわれる限界集落ないしはそれに近い集落、つまり崩壊消滅の危機にある集落である場合、学校が地域からなくなれば、集落崩壊消滅を促進するだろう。通える学校がなくなれば、子どもがいなくなり、子育て層がいなくなるからだ。

長い間、きわめて少数の例外を除けば、通学は徒歩であった。だから学校設置は、子どもの徒歩圏であることが一つの目安だろう。近年のように親の車での通学、スクールバスでの通学というのは、歴史上、稀に見ることだろうし、今後も続くとは限らないだろう。

統廃合は、もっぱら財政的理由から出ているようだ。市町村合併と同じ論理だ。経費削減のためだろうが、統廃合でこうむるコミュニティのマイナスは、経費的にはどう算出されているのだろうか。

以上は、行財政的な問題だ。そして、現実の議論は、ほとんどがこの角度からなされている。教育の視点からの議論は弱い。その点について、いくつか書こう。

2) 外の世界とつながることと、内の世界を育てること。

学校に通うことによって、子どもたちは、自分の生活空間を越えて、校区全体のことを知り、つながるようになる。それだけでなく、校区外の世界、県内外の世界、国内外の世界を知りつながることができる。卒業して地域から脱出して『広い世界』へと移動することも可能になる。このなかの校区全体のことを知りつながるという点では、統廃合による校区拡大のメリットになりうる。

もう一つ、忘れられがちなのは、学校に通うことによって、子どもたちは地域を知り、地域とのつながりを増すことで、地域を育てることに関われるようになる。そのことは、地域を育てる学校になる、という点で重要である。しかし、これまでの学校は、この面では未熟というか、消極的であった。戦後直後の学校はそうした面を持っていたかもしれないが、拙著「沖縄おこし・人生おこしの教育」で述べたように、むしろ「沖縄脱出」の方が主眼になって、「地域おこし」要素は、探すのも苦勞するほど少ない。

3) 生徒数を増やし生徒ができるだけ均質な学級をつくり、「効率よく」教える発想と、多様な生徒を集めて多様な豊かさを作る発想。

統廃合の背景には、少人数だと効率が悪いという発想がある。また、授業はできるだけ進度が同じ均質な生徒を集めてやった方が効率が良い、という発想がある。大工場でのベルトコンベア作業と似ている。

そこでは、複式学級ほど効率の悪いものはない、という発想もある。異なる学年を同時に教える教師も大変だ、ということになる。拙著でも書いたが、欧米に、意図的に多様な生徒が集まるように複式編成をすることであるのは正反対だ。

分かりやすく言うと、以前の学力テストのなかのAテスト中心であれば、人数を多くして、均質なクラス編成をした方がいいから、統廃合は歓迎されやすい。PISAテストやBテストであれば、むしろ多様な生徒がいた

方がいから、複式も歓迎されうる。とはいっても、沖縄も含めて日本の学校教師は、多様な生徒を集めてする授業経験が極度に不足している。ここをどうするかが、重要なポイントになる。だが、その課題にとりくまないと、世界的な学力動向に対応できないだろう。

4) 生徒・子どもたちがコミュニティを形成して成長していくにふさわしい人数は。

では、人数が多ければ、均質な生徒を集められていいか、というと、そうでもない。財政的には大量生産で効率的かもしれない。しかし、人間の子もだ。大人だって、数百人以上の集落ともなると、集落にいるかいないかわからないような人が多数出てきて、地域活動で困ることが多くなる。子どもならなおさらだ。だから、お互いの顔と名前が一致するぐらいの人数を限度にして、子どもコミュニティができるようにしたい。

5) 日本の学校では、校区内に住む教員は大変少ない。それに同一校勤続年数は、平均して3～5年ぐらいだ。人事権も市町村ではなく、県の教育委員会がもっている。だから、自然の流れとして、地域を育てる学校よりも地域から抜け出す学校という性格が強くなる。ということでは、学校は地域からスタートというよりは、外から持ち込まれたという要素が強くなる。

統廃合も、地域の住民・保護者・子どもの要求・運動で始まるよりも、外からの必要で始まるのがほとんどだ。外から持ち込まれた提案に、校区住民がびっくりして反応するのが圧倒的に多い。内からの議論と外からの議論がからみ合うことが重要だ。

こんなことを視野に入れて、議論が広がり深まることを期待したい。

2010年3月1日

あいさつ指導のいろいろ 沖縄の子どもはよくあいさつするが

最近ではどうかかわからないが、20年前、30年前、沖縄の、教師をふくむ教育関係者は「沖縄の子どもは、本土の子どもに比べて、あいさつができない」とグチり、オアシス運動などといって、子どもにあいさつを督促していた。

実際のところはどうだろうか。経験的に言おう。たとえば、朝の登校中など道ですれ違った時、私は子どもたちに「おはよう」などと、よく声をかける。沖縄の子どもは、私を知らなくても半数以上はあいさつを返す。高学年に多い、言葉にはしない会釈程度までふくめれば、かなり子どもが対応する。

愛知県や東京あたりでは、1割もいるかどうかである。もしかすると「不審者」と思われているかもしれない。

同じことは、大人でもいえる。畑作業をしている人にあいさつをしたら、沖縄では100%近く返ってくる。話ははずんで、野菜のお土産に至ることさえある。愛知県では、20～30%ぐらいだ。

先の、沖縄の教師たちが子どもに督促したのは、公的な場でのあいさつのようだ。たとえば、学校訪問者へのあいさつ。あるいは、大きくなって、就職面接の時のあいさつなどがイメージにある。その際に『標準語』でき

ちんと言えるかどうかも焦点だった。

そういうあいさつは、督励の甲斐あってか、うまくなっただろう。

そういうあいさつの一つとして、アルバイトで接客にあたる時のことが話題になる。ビジネスあいさつとでいえよう。その準備段階ともいうべき、中学生の職場体験の際のあいさつが話題になるのは、沖縄に限らず全国的なことだ。

ここで、考えたいことがある。そうしたビジネスあいさつを上手にする若者が、ビジネス場面でない時に会った時に、まったく異なった状況になることが多い。挨拶さえ返してくれないこともある。『ビジネス挨拶＝外向き挨拶?』と日常挨拶の落差がはげしいのだ。

それだけに、『ビジネス挨拶＝外向き挨拶?』の空虚さを強烈に感じてしまう。『ビジネス挨拶＝外向き挨拶?』よりも、店のおばあの日常挨拶のほうが、うんといい。

他者を人間として付き合う挨拶から、商品購入者とか業務遂行者とかに対して、モノ・商品の代理者としておこなう挨拶が分離しているのだ。看護師が、後者の雰囲気患者にあたったら、その医療機関には行きたくなくなるだろう。

だが、商品販売の世界では蔓延している。ファーストフード店がその代表格だ。あえていうと、世界共通でさえあり、生活感覚ゼロだ。客が自分を匿名にしたい時は、大変便利だが。

私が気にしているのは、二つある。一つは今述べた生活感覚と切れた『ビジネス挨拶＝外向き挨拶?』がやはりすぎということだ。

もう一つは、一つ目ともかかわりがあるが、自分なりの主張をする際に求められる論理言語が育っていないことだ。『ビジネス挨拶＝外向き挨拶?』は、自分なりのものを抑え込む。自分なりの論理の形成を抑え込んでしまいがちだ。

沖縄タイムス連載で、沖縄の「優秀学生」たちが、そうした会話が育てられていないことを憂えた。その問題だ。あえていうと、学力向上の追求が、『ビジネス挨拶＝外向き挨拶?』型になり、自分なりの主張をする際に求められる論理言語を育てる指導が大変弱いのではないか、ということである。

2009年3月31日

小川嘉憲『優しい学校はいかが?』(文芸社2009年)を読む

新刊本を著者から送っていただいた。すぐに読める印象的な本だ。サブタイトルは「どの子も行きたくなる学校をめざして」だ。

本の帯に、内容を、次のように簡潔に紹介している。

「工場のような学校」でいいですか?

「生きる力が乏しい」と言われていた子どもたちは、
実にたくましく、働き者だったのです。

「学ぶ意欲が弱い」と言われていた子どもたちは、
真理を探究する「学習好き」だったのです。

「子どもたちを愛してやまない それが教師」

阪神・淡路大震災を体験し、教育の再生に奮闘した元中学校教師による心温まる実践記録――

この紹介文通りの内容だ。私はこの本に紹介されている実践が行われた1990年代半ばの阪神大震災以降の時期、著者としばしば会い、話し合いあった。

彼の感性は、実にみずみずしい。かれの実践はいつも発見に満ちている。何かを教え込もうというのではなく、子どもたちといっしょに発見しあい、創造し合うというセンスだ。

それは、私が追求していることと響きあっていた。彼の授業などは、まさに私のいうワークショップ型授業だ。

そして、かれは本のなかで何回も「異質共同」というキーワードを出す。それは私のキーワード「異質協同」とこれまた響きあっている。

そして、学びのなかに、生徒たちが仲間・大人たちといっしょに創造していく活動のなかに、生き方探求のテーマがしっかりと入っている。だからこそ、生徒たちは生き生きしているのだ。

私は全国的な研究会のなかで、教師としての「生き方」の問題をしばしば話題にし、またそういう分科会をワークショップ形式でもったことが何回かあったが、そんな折、かれはいつも顔をだしてくれて、新鮮な感覚でかわってくれた。

そんな新鮮な感覚は、本の最後に綴られている「川柳」に生き生きとあらわれている。いくつか紹介しよう。

まだいける 悪いところは 腰と口

六十年 やんちゃ坊主の ままで生き

定年後 僕の居場所は 台所

町内会 「若手」と言われ デビューする

そんな彼が、退職後の新たなステージをどのように創造しているのか、その報告も読みたいものだ。

2009年3月15日

おまかせHR研究会『ザ・遠足』（学事出版2008年）を読む

大阪の高校教師を中心につくっているこの研究会の本は5冊目だ。

いつもながら、軽快に、楽しく、アイデアたっぷりのものだ。

5冊も出版しているのだから、人気がすごくあり、売れているのだろう。

今回は、遠足（含む修学旅行）に焦点を絞ったものだ。今回もいうまでもなく、アイデアたっぷり、楽しく、軽快に、である。

たとえば、

当日お買物つき、どこでもバーベキュー、無人島に遠足、テーマパークで楽しむ学年マニアクイズバス・レクで盛り上がり、ホントは誰にも教えたくない格安バス&鉄道の裏ワザ情報、生徒会行事で50kmの夜行登山 といった具合だ。

生徒たちはいうまでもなく、教職員が、さらには保護者が、さらには遠足・旅行受け入れ先が、はては旅行社自身がワクワクするようなアイデア満載だ。

形式化しがちで、廃止している学校も多くなっている「遠足」が、これで息を吹き返すどころ、新たな流れを生み出すというものだ。

今、私たち南城市を中心とする人々は、民泊受け入れをいはじめている。その受け入れにとって、相手側の学校・生徒たちがどんな風に取り組んでいるのかを知るうえでも参考になる。無論、旅行社任せになりがちな傾向はある。

それだからこそ、相手側の学校・生徒たちがどんな準備をしてきてくれると、受け入れ側としても楽しくなるか、というヒントになるし、当然のことながら、どんな受け入れをしたらいいのか、ということのヒントも浮かんでこよう。そんな意味では、学校関係者だけでなく、旅行関係者も、この本を読んでもらいたいと思う。

ちなみに、沖縄修学旅行、体験型遠足などの事例もいっぱい入っている。この沖縄修学旅行の事例になっている学校は、私が3～4年間にわたって、生徒が豊かに活動して楽しくなる学校づくりのための教職員研修にかかわってきた学校の事例だ。

2008年9月13日

航薫平『笑顔の「生徒指導」』（学事出版2008年）を読む

8月新刊で贈呈を受けた。とても楽しい本。難しい「生徒指導」を「お笑い」のなかで、やっていく知恵が満載。

「生徒指導」というと、とても「こわもて」でないとやれないイメージがある。そのためか、「なり手」がいず、「軟弱」な人にまわりまわってくることさえある。そうした時に、「こわもて」ではなく、「軟弱」に、それにしても、生徒と対話をしながら、なにか「前向き」なものを生徒に残し、あるいは同僚たちのなかに生み出していく。

そんな知恵と、「過ごし方」「やり方」が書かれている。「生徒指導」に「自信がない」人におすすめの本である。

そして「変な慣習・考え方」に凝り固まりがちな「学校」を、新しい視点でもってつくりかえていく「大志」さえ感じさせる本である。

著者が次にどんな「楽しい」「笑い」の本を出してくるのか、楽しい予感さえ感じる。

2008年7月28日

スクール・ソーシャル・ワーク

今年度から予算が出されて、いくつかの学校に設置されることになって以来、話題にもなるようになった。しかし、どんなものかについて知らない人が圧倒的に多い状況がある。

私自身が、このことに接するようになったのは、1999年トロントに滞在していたころである。かつて琉球大学時代の学生で、現在は福島大学教育学部の教授をしている鈴木庸裕さんの活躍がきっかけである。当時からこの問題に関心をもっていかれば、スクール・ソーシャル・ワークで世界的に先進的な取り組みがあったトロントをしばしば訪問し、この分野の研究を展開していた。

彼のこの仕事に刺激を受けて多少は学んできた。そして、現在スクールカウンセラーをしている恵美子の学校現場の話をきくたびに、カウンセラーの仕事の多くの部分にソーシャルワーク的なものが含まれていることに気づいてきた。ある意味では、学校には、カウンセラーだけでなく、スクールソーシャルワーカーがおかれる必要があることを痛感してきた。学校によってはむしろ後者の必要性が高いともいえよう。

そんな関心もあって、最近、日本スクールソーシャルワーク協会編『スクールソーシャルワーク論』（学苑社2008年）を読んだ。執筆者は鈴木さんも含めて、この分野にかかわっている15人の方々である。なかには、沖縄在住の方も含まれている。

この分野の概況がよくわかる本である。無論、この分野への取り組み蓄積が浅いので、まさに発展途上の色彩が濃いのであるが、今後の発展と充実が期待される。

そんなおり、私も会員（もっとも名ばかりであるが）である「沖縄子ども研究会」のニューズレターで、8月9日14時より沖縄大学で「スクールソーシャルワーク講演会」が開かれるという情報が入った。講師は、この本の中心的執筆者である山下英三郎さんたちである。

2008年7月14日

ジョニ黒 手土産 30年前の話

大分県の教員採用の不正が話題になっている。その話題がきっかけで、「ジョニ黒」の話を私が出したら、若い方々はさっぱりわからないという。ジョニ黒そのものを知らない。

30年以上前の沖縄では、泡盛よりもスコッチウィスキーが全盛だった。このことは今朝の新聞記事にも掲載されていた。私もいろいろと楽しんだ。そのころのスコッチのなかでの最高品が、ジョニ黒、つまりジョニウオーカー黒だった。それ以上となると、オールドパーか、ウィスキーではないがナポレオンなどの名があがる。

ジョニ黒は、当時本土で買うと、確か1万円以上したと思う。2万円だったかもしれない。しかし、復帰特別措置とかの関係で、空港の免税店で半額近くで買えたと記憶している。そんなことで、沖縄からの最高級手土産の一つとして「ジョニ黒」があった。

そのころ、公式の形であっても、文部省などになにかの要請にでかけるときは、手土産として「ジョニ黒」をもっていくことが「常識」というか、「慣例」だった。ところが、当時は「裏金」捻出方法がないことが多いので、当事者自身が共同購入して、これらをもっていったように記憶している。

古い話だが、教育界とか官庁にはこうした体質が長く続いているようだ。「民間」は額がもっと高いかもしれないが。

2008年5月26日

神谷拓博士論文『教育的運動部活論』を読む

神谷さんとは、1990年代半ばに中京大学で出会った。彼の強い希望は体育学部教授会を動かして、例外的な形で体育学部所属でない私を指導教員にし、卒業論文を書くこととなった。そのとき以来、所属は、和歌山大学、筑波大学と移ってきたが、一貫して運動部活をテーマにして研究を続け、ついに「戦後わが国における『教育的運動部活動』論に関する研究」という論文で、筑波大学から学位を得た。現在彼は岐阜経済大学教員となっている。

この論文が対象とする部活動研究は、日本の教育学のなかにあつて、研究の空白ともいべき状態に長くおかれてきた。何千万という子どもたちが部活動を体験し、強い印象をもち、それだけにさまざまな課題を抱えている部活動についての研究がこういう状態にあるのは不思議とさえいえよう。そういう私自身もいくつかの発言などをしてきたが、本格的に取り扱ったことはなかった。

この論文は、「必修クラブ」論・「自治集団活動」論・「教科・体育の発展学習」論という形で、これまで提案されてきた重要な論を総括しつつ、重要な問題提起を行っているものだ。部活動を検討したいという方々にとって必読文献になっていくものであろう。といっても市販されていないので、関心ある方は、岐阜経済大学の神谷拓さんに直接問い合わせるしかないが。

この論文を足掛かりにして、彼は今後さらなる追求をしていくことだろう。そんななかで、私として期待したいことをいくつかコメントしておこう。

一つは、「教育的運動部活」とは対照的な「競技的運動部活」も含めて、双方あわせれば、膨大な実践が日々行われている。そうしたもののなかに見られる豊かな「芽」のようなものを見出し、そこから本論が問題提起するような方向での実践的展開、さらに理論的展開へとつながるようなものを集約し、新たな方向性を提示していくことである。

もう一つは、子ども・若者たちは、部活動に参加しながらも、そのなかで、これまでの部活動のありようとは異なるものを築きだしている。あるいは部活動に参加しない形で、そうしたものをつくりだしている。そうしたものは、部活動に匹敵するほど巨大なものである。そうしたもののなかにある新たな「芽」をいかに見出し、集約し、新たな方向性を提示していくか、という課題である。この動きは、1980年代ころから広く表面化し、子ども・若者社会のなかでは大きな位置を占めてきた。「自治集団活動」論ということであると、1980年代後

半より、こうした状況変化を背景にしつつ、私も含めて、新たな集団論を検討提案する大きな動きが存在してきた。そうしたものも視野に入れての研究を期待したい。

もう一つは、日本に特異なありようとしての運動部活動を、国際的な動向のなかで位置づけなおし、その問題性を克服する道を見出していくことである。それは本論でもすでに一部行われているが、本格的にお願いしたい。

以上のことについて、本論文が本格的にフォローしていないのは、「歴史」論文的色彩を強く含んでいるのでやむをえないことである。その意味では、本論で展開した歴史的検討をふまえて、現代の課題そのものに切り結んだ今後の研究展開を望みたい。

2007年10月27日

PTA活動の創造 首里地区PTAワークショップ

26日19～21時、首里中学校で、首里地区PTA連絡協議会主催のワークショップをおこなった。与えられたタイトルは「多様な社会で、生き活きとしたPTA活動の実践」だ。首里地区にある9つの小中学校の、PTA役員と校長教頭、約30名が参加したが、参加校長教頭の1/3以上が、かつての教え子や研究会仲間、20年以上ぶりに再会した方が多かった。

ワークショップは、異常にといいほど盛り上がる。年齢層を考えれば、なおのことそうである。まさに不思議。

最後には、やってみたいPTAの取り組み企画が6つできあがった。親子逆転授業参観、ナイトラーニング、ユニークなマラソン、親子カラオケ大会・・・などなど、興味深い企画ができあがる。それをめぐってのポスター討論も盛り上がるなかで、これは実際にやってみよう、という声もあちこちからあがった。

PTA活動は、役員の方々のご尽力に支えられる要素が多分にあるが、よくみられるマンネリ化傾向を打破し、新たなPTA活動の躍動が期待されるワークショップになった。

終わった時点での、みなさんの充実した明るい顔がとても印象的であった。

2007年10月22日

『「ややこしい子」とともに生きる 特別支援教育を問う』を読む

この本は、最近発刊された河原ノリエ著岩波ブックレットNo.703である。「軽度発達障害」をもつ子どもとのつきあい方、かれらの育て方、指導の仕方にかかわる本で、親の立場を含んで、貴重な問題提起を多くもっている。

私がかねてから、「軽度発達障害」にしても、どんな「障害」にしても、かれらを診断するという営みは、かれらを教育し、育てる人との関係のなかでおこなわなければならないと主張してきた。教育し育てるために、そ

のありようにヒントを与えるために、「診断」がおこなわれる必要がある。しかし、現状は、「診断」のみが絶対化され、診断されて、では一体どうするのか、ということがでてこない実例が多い。

言い方を変えると、教育すべての営みがそうであるように、教育する人と教育される人との相互関係のなかで、子ども分析――課題設定――指導方針の策定――指導の展開――子ども分析というくりかえしがおこなわれる必要がある。これを、1970年代末から、私は教育実践の自己展開サイクルと名付けてきた。それは教育する側の力量を高めるということを含んでおり、私が重視してきたことである。それは個人としての教育する側だけでなく、ネットワークや教育集団全体を含む。

こんな私の年来の主張とかなり響きあう内容をもつ、この本である。さらにまた、日本だけでなく、アメリカを中心にした諸外国の例も視野に入れ、また「自分の人生を選びとる」という課題にも迫っている点などで、興味深い本である。

2007年9月26日

米軍基地内学校の合同教員研修会への参加

25日、嘉手納基地内で開かれた、米軍基地内学校の教職員研修会に参加した。こういう体験は、私も含めて日本の教育関係者にとって滅多にないことなので、ドキュメンタリー風に綴っていくことにする。

会の正式名称は Okinawa District Educator Training Day Theme: Reach All - Teach All! である。主催組織名は Department of Defense Dependents School-Pacific Okinawa District (在日米国防省教育局太平洋地域沖縄支部) である。略して D o D D S といっている。D o D D S の訳を「国防省軍属学校」としているのも見かける。

7時 嘉手納基地第一ゲート前集合。私は6時に家をでた。早朝で高速道路を使用したので、40分で到着。上記組織の広報部職員が迎えてくれる。案内・通訳なども含めて、私の世話をしてくださる方で、以前にアメリカンスクールインオキナワのボランティアしてくださっていたとのこと。

そして、各自の車でゲートを通過。事前に参加者名簿や車ナンバーなどを連絡しておいたので、そのまま通過。

うわさには聞いていたが、基地外とは対照的に、広々とした敷地である。私たちが行くところは、直接的な軍事施設ではないので、光景は、北米の住宅街といった感じである。

7時30分 会場の Kadena High School に着く。駐車場整理を迷彩服を来た人がやっていたのだが、それは高校生たちだった。会場には、高校生たちが、朝食に相当するものを売っていた。その販売収益をクラブ活動費用などにあてるようだ。

沖縄の米軍基地内学校は、幼稚園から高校まで合計15校あり、その全教職員が参加するので、千名近い、あるいはそれ以上の参加者である。まずは圧倒的に女性である。日本の学校以上に女性比率が高いようである。

広報部長を通して、この組織の次長の方に紹介される。この日、何人もの方に紹介され、あいさつする。その

ほとんどが女性である。開会式終了後に紹介された組織のトップ (Superintendent) も次長も広報部長も女性である。また、多文化社会アメリカを反映して、実に多様な方々である。

8時 Opening Ceremony

日米国旗と鉄砲をもった四人の軍服スタイルの高校生による後進。多分軍関係でのセレモニーに必須のものなのだろう。そして日米国歌斉唱。それをリードする合唱団が、斉唱ではなく、混成合唱でしていたのが、印象的であった。

高校生による合唱と吹奏楽演奏。

Superintendent のあいさつ

Teacher of the Year 2008 nominees の紹介と一人の小学校教員による Lecture

閉会

Superintendent のあいさつの冒頭で、アメラジアンスクールインオキナワの教職員が参加していることの紹介があったので、少々驚いた。

それ以降のスケジュールは、45～50分の分科会形式のレクチュア・ワークショップが10～15分の休憩をはさんで、合計5回おこなわれる。5回とも、テーマが異なるものが設定されており（一部は、同じものを2回おこなうことがある）、参加者自身がそれらのなかから選んで参加する形である。分科会が指定されることはない。

9時 Job-Alike Sessions

たとえば小学校一年の担任というように、同じ仕事をしている人たちが集まって討論する。各分科会にはファシリテーターが置かれている。

私は該当するところがないので、様子見という感じで、Counsellors K-6 に顔をだした。日本の学校でいうと、いわゆるカウンセラーというよりも、生徒指導担当で、子どもたちが起こした問題への対処をめぐっての討論が中心を占めた。

10時 Collaborating and Making it Works

タイトルから私が予想したものとは随分異なって、とまどってしまった。要するコンピュータを活用して、授業展開をより効果的にしていくための方法が主内容だった。

それにしても、基地内学校は、豊かな予算に支えられて、こうしたことをかなり充実して展開できる条件に溢れている。小学校段階から、子どもたちも多様なソフトをもつコンピュータを駆使しできるのである。

11時 はじめは、Behavior Management Strategies and Interventions に行ったのだが、担当者の体調の都合で不開催となり、急遽 Creating Social Stories for Students with an Autism Spectrum Disorder に参加した。

こうしたタイプの子どもは、社会性において弱点をもちがちなので、そうした子どもに社会性を発達させていくための具体的な手だてを紹介するものであった。私が日頃よくやっている人間関係を伸ばすワークショップと

大変似た活動などが紹介されていた。

ソーシャルスキル指導に関しての歴史的蓄積があるアメリカならではのものと感じた。

12時 午前中に参加した分科会は、近くの Ameria Earhart Intermediate School であったので、そこから当初の場所に移動して、昼食。高校生たちが中心に用意したカフェテリアで食べた。久しぶりに米ドルを使う。脂肪分の多いアメリカ食を予想したが、結構味もよくて、かなり満足した。昼食時も、いろいろな方々と出会い、紹介しあった。

13時 Military Culture に参加した。まさに、基地内学校ならではの分科会である。当初は、軍事そのものにかかわるものかと予想していたが、全く異なっていた。親が戦地に派遣されることをはじめとして、通常の学校にはない、子どもを含めた家族の困難をめぐって、そしてそれにどう対処するか、ということが中心の話であった。

午前もいくつかの分科会がそうであるが、午後になると、教育実践とはかかわらない分科会も設定されている。退職後生活プラン・海外旅行・そろばん・習字・レフレクソロジーなど、参加者にとって興味深そうなものも並べられていた。

このあたりも、日本の教員研修とは随分異なるものであろう。自分で好きな分科会テーマを選んで参加できることもそうだが、全体に教職員の任意性自発性を大切にしている点で、日本の教職員研修とは随分異なる。また、外部講師と同時に、教職員自身が設定運営している分科会がかなり多いことに特徴がある。親も高校生も参加し、運営にかかわっている点も興味深い。私が参加した分科会は、10～40名くらいであった。講師が話しっぱなしというものはなく、討論・講師とのやりとり・アクティビティなど多様な形式で進行していた。その意味では、聴きっぱなしではなく、参加型的性格が高いものである。その点で、英語の聴き取りに必死にならなくてはならず、自分が話さなくてはならない場面があるのではないかと私にとっては「戦々恐々」の一日となった。それにしても、こんな研修会を日本でもやるとおもしろいのではないかと、思う。

14時 Strategies for Helping Children with Processing Challenges be Successful in the Classroom 授業に遅れ気味な子どもたちに対する指導について、ワークショップ型で進行していた。ステキなプレゼンテーションのなかにアクティビティを織り交ぜ、さらに参加者との質疑応答もいれこむ、充実した内容であった。

15時20分 DoDDS のなかの Educational & Developmental Intervention Service (教育開発支援サービス 略称 EDIS) 訪問

これは番外のプログラムである。発達上の遅れがある子どもに対する診断やサービスをおこなう組織である。小児発達医、心理専門家、言語聴覚士、作業療法士、ソーシャルワーカーなどを含む、じつに多様な専門家40名で構成される、信じがたいほど充実した施設である。アメリカ本土でもこれだけ充実した組織はそれほどないとのことである。日本の各県にある同様の組織の数倍の規模という感じがした。アメラジアンスクールインオキナワに対して直接の支援は難しいがボランティア的に支援は可能だとの示唆を受けた。

施設職員の案内で、各部屋を見て回り、その充実ぶりに目を回した。

途中で休憩・ケーキ・飲み物サービスがあったが、なにかのジャーナルの掲載するというので、アメリカンスクールインオキナワ教職員の撮影もあった。

16時45分 終了。広大な敷地でゲートまでの帰り道に自信がない私は、案内者の広報部職員の車に引率してもらって、第2ゲートをでた。胡屋十字路に出る道路である。基地内の幅員の広い道路が、出る途端に狭くなり、渋滞になる。

嘉手納基地に入るのは初体験である。そして、丸一日、10時間近く英語漬けになる長い一日であった。

8年前のカナダ在住のころだったら、「浅野型英語病」で、高熱を出したであろう。そのころの症状のひとつに足先に冷えを感じるものがあり、今回もそれが多少でたので気になった。でも、どうやら、強冷房のせいのようにだった。どの部屋も23度くらいに冷やしている。建物をでて、30度くらいの空気に触れて、ほっとするくらいであった。省エネとは関係のない世界のようなのだ。

もう一つ、研修がおこなわれたカデナハイスクール周辺は、基地内の住宅地域にあるので、私がかっていたカナダの住宅街の光景と似ていた。基地内を感じさせたのは、開会式と軍服であるが、軍服姿について書こう。

駐車場整理をしていた高校生が迷彩服を着ていた。そして、子どもの発達相談・診断・指導にかかわる「教育開発支援サービス」の職員たちの何人かが軍服を着ていた。医師や心理専門職の方々が軍服を着ているのには違和感を覚えた。海軍病院所属になっているとかであるためらしい。

全体として、沖縄のなかに異国があるという雰囲気である。予算的にも充実ぶりを感じる。そのなかのどれくらいを、日本政府、実のところ、私たちの税金が「おもしろい」として負担しているのだろうか。それにしても、私は米軍基地について知らな過ぎることを改めて感じた日であった。

2007年8月14日

長崎の教育 創造性と管理主義

長崎では、教育実践を創造的に展開しておられる高校の先生方対象の「生徒がのる授業」というタイトルの講演・ミニワークショップをした。

その前後のダベリ、そして交流会での懇談会などを通して、長崎の教育についての私の率直な感想を述べてきた。

長崎は、歴史的にいつて、何百年、何千年にもわたって、海を介して、多様な世界との交流のなかで、豊かな文化と人々を育ててきた。鎖国時代の海外との交流もそうした流れのなかで位置づけたい。

そんな歴史が育んできたのか、長崎の人にはとても積極的の方が多い、というのが私が長年もってきた印象である。

しかし、ここ数十年の長崎の教育について語られることは、もう30年以上前からいわれた「西の管理主義教育長崎」という言葉に象徴される。たくさんの県をまわってきた私の体験から、たとえば校長室の広さが最大、

校長室はとてもきれいに整頓されていると話す。校長室の前の廊下を生徒が通行してはいけないという学校もあるそうだ。それだけ校長が絶大な力をもっているところのようだ。

そして、受験校の多くは、夏休みはほんの10日くらいで、他は正規の授業日だとのこと。補習ではない。そして、それはもう40年前にもあって、生徒も教師も慣れっ子になっているとのこと。

生徒の学習時間を、強制的に授業時間数を増やして管理し、「受験実績」を高めようという作戦なのだそうだ。こんな話をしていると、当の長崎の教師たちは日常なことなので、驚かない、とのこと。

だから、ツメコミ型授業が大勢を占めることになる。積極的創造的な教師たちも、私が紹介し、当日参加者自身が創造したワークショップ型授業は、まったくの初体験という方々が圧倒的に多かった。

そんなありようと、歴史的に蓄積してきた世界と交流する積極的な精神とが、私には対照的に見える。そのあたりをどうしていくのか、創造的な教師たちの活動に期待している。

2007年8月3日

ゼロトレランス

7月31日の「いじめ」シンポでは、パネリストの一人が提案した「ゼロトレランス」が関心を呼んだ。それは、アメリカで展開された、違反を犯した生徒をルールに沿って、処罰していくもので、例外のない、つまり「ゼロトレランス=寛容なし」のものである。

これは、契約社会で、権利と責任というものを、生徒自身も果たせることを前提にしたものである。だから、事前に生徒たちに「権利と責任」といった文書が配布される。カナダのトロントの例でいうと、生徒は困ったことに出会ったとき、対立葛藤に出会ったときに、どういう権利があり、ヘルプを求めるところはどこにあり、また、必要な責任をどのように果たすべきか、ということだけでなく、そうした権利と責任のルールづくりに生徒自身が参加する体制についても書かれている。

もしなんらかの違法行為を行えば、そのときにとられる措置も書いてあり、それに対する、弁護、異議申し立てなどのルールを含んでいる。

これに対して、日本の学校の場合、ルールは学校が一方的に押し付ける「校則」という形態がほとんどであり、契約関係は希薄で、「権利と責任」「参加」は明示されず、そのための教育もなされていない。だから、どこからか登場した「ルール」に従うことだけが強制される。そうになると、管理主義となり、一方的な処罰ルールに化する。それに似た事態は、管理主義教育が盛んな地域では一般的になりさえしている。また、戦前がそうであるし、戦後でも80年代の校内暴力時の「力づく」で抑え込むやり方をしたところがそうである。

そうしたありようが、生徒に抑圧的雰囲気をつくりだし、問題が「地下」にもぐっていく。そして「陰湿ないじめ」とか、「心理戦争」が広がり、一般化し、90年代以降の状況を生みだした。

私はルールが不要であるといっているのではない。生徒が何らかの誤り・罪を犯した場合、その処置にルールが必要があることはいうまでもない。その際に「自由裁量」が入り込みすぎて、教師たちによる「勝手次第」と

か「かかえこみ」とかになることは避けなくてはならない。いいたいことの中には、その「ルール」には生徒側の権利・責任・参加を含んだものでなくてはならないということである。

加えて、そのルールによる措置は、「加害者」個人にだけ帰せられるものにしてはならない。当事者・多様な関係者の連携・協議・協同が重要であり、当事者・担当者任せにしてはならない。たとえば、処罰ルールを遂行する担当者任せにし、その担当者が警察的な役割を果たすことのみになってしまってはならない。そして、そこで生じた問題の処理を、カウンセラーの心理的対応任せにして、結果的にカウンセラーを管理主義の補完物にしてしまうような状況においこんではならない。もっとも、こうした事態があちこちでみられるのだが。

その点でいうと、学級担任教師が事態解決へのキーパーソンになるという日本の学校システムは大変意味を持つ。もちろん担任任せにしてはならない。その担任を起点にして、多様な関係者をつなぎ、問題解決の方向へと向かう必要がある。

その点でいうと、カナダのトロントで、スクールソーシャルワーカーが重要な役割を果たしていることに注目したい。多様な「事件」にかかわる子どもたちには、「福祉」的援助が必要なケースが多い。そのことを中心に、多様な関係者をつないでいくコーディネイターとして、かれらが重要な役割を果たしていることに注目したい。

このシンポを通して、こんなことを考えたり、発言したりした。最後に、主催者の方への御礼の手紙のなかで、私が書いたことの一部を紹介しておこう。

私の印象としては、カウンセリングの立場からの、創造的な提案および会場からの発言が、喜瀬乗進さんの提案以外には少なかったような気がします。

どちらかという、政策的観点からの論議が重点になったようにおもいます。もっと実践レベルからの提案を深める必要があるとおもいます。

ゼロトレランスについていうと、市民的な「権利と責任」が前提にあり、そのことの追求が大前提として必要であり、それをどうするか、そのことについての日本での蓄積の浅さこそ問うべきであり、それを前提にし、学校において、契約社会的構図ができあがったときにはじめて「ゼロ・トレランス」政策が有効になると思うのですが、その点の注目がありませんと、「管理主義」に墮落し、カウンセリングを追求する組織としては逆方向になってしまうことに留意してほしいとおもいます。

それは、カウンセリングの精神の問題ともかかわります。欧米的カウンセリングは「強い個人」を前提にしていますが、日本の事実立ったとき、どのような「つながり」を構築していくか、という集団カウンセリングのアプローチが重要になり、そのなかで、集団の取り組みと「権利と責任」構造の学校における構築が重要になるとおもいます。

平成19年度沖縄県カウンセリング夏季研修会シンポジウム「いじめ・どう理解し、どう取り組むか」シンポジスト 浅野誠

「人間関係力量を高めることに焦点化して」

いじめ理解

I 人間関係力量の未熟さ

- 1) いじめにかかわる人数の少数化
- 2) 心理化。「心理戦争」。「ITいじめ」。「地」で人間関係をつくるのではなく、自分の「キャラ」をつくって、それでもって人間関係をつくる。その「キャラ」形成には、多様な選択肢を用意する商品文化が色濃く投影する。
- 3) 具体的な共同のモノづくり・課題追求のなかで、人間関係をつくるのが下手。「選択」にとどまって、自ら選択肢を創造するまでに至らない。商品文化もそうだし、学校のテスト文化にはそうした要素がある。物語創造の大切さ
- 4) 対立・トラブルへの対処の未熟さ。いじめで「解決」しようとする。
- 5) 欧米と日本との違い 「心理化」傾向が強い日本。具体的な対策も、心理主義的になることがある。
- 6) 少年院での取り組み 人間関係の未熟さへの対処

II 力・強さへの依存・信仰

力の序列のなかで、「強者→より弱者→より弱者→より弱者」の関係のなかでのいじめ強者は直接は手を下さないで、「弱者」同士をいじめ関係の当事者にする。
大人社会におけるいじめ構造・文化の反映 競争信仰のもとに、孤立が進行するなかで

III 「弱者」にしやすいものとして、「異質さ」をもつもの。

「異質」を排除したり、序列の下位に位置づけたりして、いじめる
異議申し立てがしにくい・問題提起がしにくい体質
これからの社会では、異議申し立て、問題提起が大変重要。それにもとづく創造。
生き生きとした社会では、そうしたものが満ちあふれている。

IV 将来希望がもちにくい日本の子どもたちの現状

現状では、はりあいのある人間関係を構築するものが、子どもたちのまわりに少ない。
スポーツ・音楽系部活（時に競争主義的）に加えて、新たなものを提起できるか。
これまではルール型（パイプライン型）の人生コースを提示し、そこで競争させ、脱落しないように教育を展開してきた。それは子どもたちを序列的に選別してきたが、それが差別・いじめを生みだす遠因を形成してきた。愛知の大学で教えてきたとき、愛知県出身者は、出身高校を話さない。出身高校が、自分の選別上の位置を表現することになってしまうから。

沖縄にもその傾向が少しずつ広がっているが、沖縄では、本土におけるこの序列構図での「成功者」には、大半のものが入れない。だから、現実には、沖縄の大部分の子どもたちにとってルール（パイプライン）は有利に機能しないが、選別・差別・いじめ構造としては機能する。

沖縄・地域の将来希望づくり、子どもたち自身の将来希望づくりに、大人たち・教師たち、そして子ども本人たちが参加していくこと。南城市地域フォーラムでの私の発言「地域づくり部活」

コース選択を越えて、創造に参加していくこと

取り組み

I 可能な限りオープンに、多様な関係者当事者が連携協同した取り組みを

過剰な「気遣い」「腹の探り合い」を越えて、オープンにものごとを追求する姿勢・力量をつけること。 IT
いじめ・心理戦争を越えるために、共同的に進行する具体的なものづくり・課題追求のオープンな展開が不可欠。
いじめ自殺者の親たちが求めていること。

1) まずは、いじめにかかわる当事者を支えること、支える姿勢を打ち出すこと。被害者だけでなく加害者も含めて。いじめの加害者の大半が弱者であるという事実のなかで。

一対一対応は、取り組みの本体ではなく、そのきっかけであることをおさえておくこと。

2) 「事実・原因・処理・予防」を、当事者関係者が共有して、きちんとすすめること

※ 「お説教」(先生の話) だけですませないこと。

いじめは、子どもたちの具体的行動レベルで発生するので、そのレベルで取り組むこと。

3) 子どもたち自身の取り組みが基本。当事者(学級レベルなども含めて)相互で、?をすすめること。加えて、多様な取り組み体制をつくること。自治的取り組み。対立解決を目的とした組織づくり(ピアカウンセリング・ピアサポートも含めて)。カナダの事例。

※ カウンセリングを心理的に把握することだけにとどめないこと。

4) 担当教員任せをやめる 孤立した取り組みは事態を悪化させる 多様な連携を豊かにつくる

II 子どもたちの人間関係構築に焦点化した予防的取り組みを

1) 教師たちを含む大人側からの外側からの外見的取り組みを越えて

大人たちの力・恐怖による抑え込みは、子ども内部の力・恐怖による人間関係づくりを増幅させる

2) トラブル解決のワザを獲得させていく。

ヘルプを求める姿勢・力量を育てる

3) 人間関係を豊かにしつつ、対人関係力量を高める

多様なつながりをつくっていく力量を育てる

4) その一つのアプローチとして、ワークショップ型取り組み 浅野誠の例 『ワークショップ・ガイド』

参照

多文化・多様性の豊かさを発見するワークショップ 『グローバル教育からの提案』 参照

子どもたちのセルフエスティームを高める営みと並行して

他に、ソーシャル・スキル・トレーニングがある。それを行為スタイルの訓練にとどめずに、具体的な人間関係物語をはぐくむような方向で行うこと

5) 「いじめ対処」ワークショップの実施 『いじめ・孤立から参加・自治・友情へのワークショッププログラム』 参照

6) 取り組む大人側も、多様な協同的取り組みを展開していく。

西尾東部中学校での浅野誠のワークショップ

いじめ関連参考文献

- ・浅野誠『子どもの発達と生活指導の教育内容論』（1985年明治図書）
- ・浅野誠『学校を変える学級を変える』（1996年青木書店）
- ・浅野誠編『いじめ・孤立から参加・自治・友情へ』（文部省科学研究費報告書No.1 1998年 No.2 1999年）
- ・浅野誠・セルビー編『グローバル教育からの提案』（日本評論者2002年）
- ・浅野誠『<生き方>を創る教育』（大月書店2004年）
- ・浅野誠『ワークショップ・ガイド』（アクアコーラル企画2006年）
- ・浅野誠『浅野誠ワークショッププログラム総集』（現在作成中——2010～2012年にNo.1～6を刊行）

2007年6月24日

「教室のピンチをチャンスに変える実践のヒント110連発」

大阪の高校教師を中心とする「おまかせHR研究会」編で学事出版から出された最新刊の本である。

『頭髪指導どこまでやる？』『卒業式でダンス?!』『定期テストの上位者公表はOK?』『さあ遠足。「行き先・・・遊園地」はOK?』といった、高校でしばしば起き、ときには「紛争」めくほどの論議について、いくつもの角度からの具体策を提案する、大変おもしろい本である。

読者ターゲットは、まずは教師であろうが、こんな論議に直接かかわる親や生徒たち自身が読んでも、ヒントを得られる本である。「こうだ」という一つの提案ではなくて、教師、親、生徒のなかにある多様な意見とそれらのぶつかりあいを意識して、いくつものアプローチを提案しているところがおもしろいところだ。

親や教師がイメージする1990年ごろまでの高校とは、今や大きく変化している高校。とくに高校生がそれが変化させてきたのであるが、そのなかでもかつての高校の枠組み・文化しか頼るしかない状況にあるのが大勢である。そんななかで、高校生は高校をあてにしないで、自分たちで独自の歩みをしているとっていいほどの状況にある。

この本では、そんな高校の「時代遅れ」状況に対して、生徒を主体にしつつ、それに教師や親がかかわって、新たな高校——「これは行きたくなる高校だな」と思わせられる高校——の創造に向けての手掛かりになる提案が満載である。といっても、まだ新たな高校のイメージは鮮明ではない。そのあたりについて、この本の執筆者たちが、次にどのような提案をだしてくるのか、そこが楽しみである。

2007年6月10日

西田純子さんの本

西田純子さん、ご存じの方は多いだろう。1980年代から90年代はじめまで、沖縄で小学校教師をした方である。大変ステキな実践をして、子どもたちに大人気であったし、多くの教師たち親たちに強い印象を焼き付

けた方である。

しかし、短い生涯を終えられたので、いろいろなつながりがあった人で、彼女の素晴らしい実践記録などをまとめて本にしようという話が持ち上がり、その作成も最終段階にいたっている。

私も「『わーっ』『えーっ』 西田さんの提案」という短文を書いた。

西田さんをご存じの方、西田さんの実践にひきつけられた方、もうしばらくすると、本がでますので、ご期待ください。

※ 諸事情のため、2014年現在未刊

2007年5月16日

地域に取り組む部活を

沖縄教育への提案シリーズ。

中学高校の部活というと、スポーツ部活を中心にし、他は音楽を中心とした文化部活が少しといったところである。

ところが、地域に取り組む部活というものには、滅多にお目にかかれない。地域に沖縄に働き働いていく若者が多い中学生高校生が、地域問題・沖縄問題への関わりがとても少ないことは悲劇的できえある。

中学生高校生がはりあいがある燃えるということでは部活の位置はとても大きいですが、それらのなかに、地域・沖縄のことが少ないのは寂しい。

最近、時に、地域のシャッター街を活性化させる取り組みをする事例を目にする。そうしたものもその一つである。以前なら郷土研究部というのがかなりあったが、それを復活させるのもいい。その部活の取り組みは実に多様でいい。いろんなことをするというのでいい。ストリートダンスをしながら、地域と交流するというのもいい。地域の美術的表現をすることがあってもいい。地域活性化の提案をしていくのもいい。地域に生きている大人たちと交流共同して、地域祭りをつくるのもいい。

地域に若者がいながら、その姿をみかけることが、盛り場やゲームセンター以外には少ないというのでは寂しい。若者の居場所をつくり出す試みが、いろいろなところでおこなわれはじめている。そんな居場所と学校と自宅とを結びつけるような部活がほしい。

2007年5月8日

中学生の職場実習

最近、全国各地で中学生の職場実習をみかけることが多くなった（沖縄での事情はまだよく知らないが）。その際、多くの教師から「悲鳴」に近い困惑話もよく聞く。

職場実習はトップダウン式におろされ、かつその具体的なプランと実施は現場に任されたために、現場ではどこでも過重負担を感じつつ、試行錯誤的に実践してきた。そして、生徒のほうも、それに対する態勢・経験蓄積が大変低いままにかかわるといふことになり、難しい問題を抱えている。加えて、受け入れる職場のほうにもその準備態勢が弱いし、学校と職場とのつながりはこれまであまりない状況にあった。

こうした困難な状況があるので、職場実習は試行錯誤的であり、多分に形式化し、その教育的意図が一般的なものに流れ、その学校の子どもたちに、さらには個々の子どもたちに即したものをつくりあげることが大変困難なままきた。加えて中学校現場の繁忙化を促進するものとなっている。

そうしたことがありながらも、教育実践として考えてみたときに、職場実習というのはかなり注目すべきものであり、ここ数十年間の中学校にそれに類したものがほとんどなかったことのほうがむしろ不自然であったといふべきかもしれない。そして、実践してみると、当初の意図とは別に、興味深い教育効果もあらわれている。それだけに、創造的な実践者はこれに注目し、試行錯誤的ではありながら、興味深い実践を展開した。

事態が困難で先が見えないと思える時、すぐれた教師は、それを創造的な実践を展開するチャンスと見て、発見型実践、異議申し立て型実践を展開してきたが、職場実習もそうとらえてみたい。

そのためには、いろいろなアイデアを出し合っ、「下手な鉄砲打てば当たる」式の多様な実践を行い、それを交流しあうことがいいきっかけを与えるだろう。その際のポイントの一つは、多様な方々の知恵・活動を引き出し、コーディネートすることだろう。

たとえば、こんなアイデア・実践を私の近辺では見聞きしてきた。

- 1) 「どんな仕事があるのかな 校区にある仕事探し」「将来の夢は」「仕事調べ」などのワークショップを通して、世の中には実に多様なありようがあることを発見させ、自らの生き方探究にかかわらせていく。
- 2) 「ニートっていうな」というタイトルの授業。ニートをめぐる数字などをもとに、「常識」をくつがえす授業をする。
- 3) 生徒たち自身が実習先を探す。実習先募集のポスターを校区・校門に貼りだす。
- 4) PTAとの連携。保護者とともに実習先を探し、交渉する。実習先のなかに保護者の仕事をさせる。
- 5) 職場実習新聞を、実習先が同じ生徒たちどうしで、壁新聞方式で出す。
- 6) 実習体験を、文化祭で発表する。その際、実習先と協力しあえば、なおのこといい。

2007年4月18日

『学校に森をつくろう』

日本ホリスティック教育協会編（せせらぎ出版）のこの本はつい最近発刊された。この協会では、知人たちが中心的に活躍している。サブタイトルは「子どもと地域と地球をつなぐホリスティック教育」である。

これまでいろいろなと触発されることが多かったが、今回の本では、森づくりだ。学校庭園とか学校花壇とかはどこにでもあるといつてほどある。しかし、森となると珍しい。でも、自然にもっとも近いとなると森にちがいない。しかも、その森を地域固有種の木を中心にしてつくるのである。

学校庭園・学校花壇は、かなり人工的な色合いが強い。学校に限らず、庭園・花壇というものはその色彩が強い。ヴェルサイユ宮殿の庭園のように、いかにも自然とは異なる、というよりも自然を幾何学的に征服したという感じのものには、私は「ひいて」しまう。まだ日本庭園の方がいい。だが、沖縄に和風庭園をつくるのはどうかと思う。沖縄固有の庭園を求めたい。花壇にしても、最近では世界中どこでもといっていいほどベコニアとインパチェンスがあるが、なぜか寂しく感じる。

その地域の自然のなかで生まれ育ち、そこに住む人々と自然との協同作業としてのものでありたいと思うようになった。それは、私の「沖縄田舎暮らし」本のサブタイトルである「自然・人々とつながる人生創造」と共通する考えであり、そういう、森・庭園・花壇づくりでありたい。

私の庭・畑づくりもその方向にシフトしてきている。野菜はできるだけ地元の沖縄野菜にしてきている。そして庭の木々もできるだけ沖縄固有種を多くしていきたい。最近、庭にたくさんの苗が自然発生している。最初のうち強力な雑草かなと思っていたが、どうやら隣の森のアカギの種がこぼれてきたものであるようだ。このアカギを育ててみる気持ちがふくらんできた。

余談が多くなったが、学校に森をつくる取り組みは、韓国ではとても盛んなようだ。日本でも沖縄でもそんな動きが広がることを期待したい。これも私の沖縄教育への提言の一つになりそうである。

生活指導学会

・ 全生研 ・ 高生研

2011年9月18日

湖南学院訪問 (日本生活指導学会金沢大会でのこと)

大会前日の9月2日昼過ぎに、大会会場の金沢大学近くにある湖南学院を訪問する企画が設けられ、10数名が参加した。湖南学院は短期処遇の少年院である。

生活指導学会には、矯正教育をする少年院に勤務する会員がかなりいる。その分野、また関連分野から、毎回、大会に多くの参加者があり、発表・発言をしている。しかし、他分野の会員にとっては出会いの少ない分野かもしれない。ということもあって設けられた企画だ。矯正教育関係者の参加も無論あるが、他分野からの参加が多いのが特徴だし、初めての訪問体験の方がたくさんおられた。

少年院側も、設置目的からいって社会に開かれた施設としていくことが求められており、こうした訪問を歓迎する動きが広がっている。

私自身は、10数年前に、なにわ少年院を訪問し、少年院教官を対象にワークショップをした経験をもっている。

ここは、6ヶ月以内の短期収容の施設だが、近年は、院生が激減しているとのこと。それは、処置を決定する家庭裁判所での審判で、厳しい判断が増加していることが反映しているようだ。

もともとこじんまりした施設であることに加えて、院生減のなかで、院生よりも教官の数が増えるほどの「ぜいたく」な教育環境にある。もともと少年院は、一人一人の院生の状況にあわせた処遇計画を作り、丁寧な指導をおこなっているが、なおのことそうした様相が強い。

施設の中で、少年たちは多様な活動に取り組む。集団生活訓練、日誌記入、労働体験など実に多様だ。そんな一つに意見発表会などもある。院内で考えたことや将来計画についての自分の意見を、家裁調査官・裁判官などを含む来賓、保護者、保護司などの前で発表するのだ。

最近では、卒院生が励まし合う組織を作り、少年院で講演する企画をもつ院もあるとのことである。また、保

護者との関係を再構築する課題を重視している点も注目される。

かつてのイメージとは大きく変化したものになっているのが近年の少年院の姿だ。暖かい声援が、これまで以上に送られることを期待する。

2011年9月21日、24日

大震災と生活指導 (日本生活指導学会金沢大会でのこと)

湖南学院訪問の後、学会会場の金沢大学にての前日企画「大震災と生活指導」に、司会者として参加。関心の高さもあってか、前日企画であるのに、全国各地から30名ほどが参加。

話題提供は、まず鈴木庸裕さん。スクール・ソーシャル・ワーク関連のことも含めて、震災直後から様々なことを体験しつつ、先頭を切って活躍し、すでにいろいろな形で報告がされているが、ここでも体験を軸に多くのことを語ってもらった。

鈴木報告の後、学会事務局長の片岡さんに、原発すぐ近くの富岡町出身であるご自身の体験もふくんだ報告をしてもらった。

ここでは、お二人の報告の詳細については割愛し、報告とその後の討論の中で、私が発見したこと考えたことを中心に書く。

1) 情報の多様な伝達・受容状況。

金沢に来て、全国紙に触れ、各地の放射能データが毎日掲載されているのを見て、そういう記事のない沖縄紙との違い、さらには情報伝達受容の違いを認識させられた。

また、人々の交流のなかで得られる情報の違いもある。今回、3月11日に東京にいて、「帰宅困難者」になった人の話も聞いた。さらに、原発近くにいる人たちも、情報の量・質で大きく異なるようだ。

被災地近くでは、情報の伝達受容の困難さも大きそうだ。私自身も、震災直後、鈴木さんと連絡をとろうとしたが、なかなか取れない事態に出会った。

そうしたなかで、震災の影響は、多様に存在していることが、改めて気付かされる。沖縄にも震災避難の人が多し。そんな中で、避難できる人、避難しにくい人といった問題もあることを、今回の鈴木報告で聞いた。

ともかく、私の想定をはるかに超える事態が進行し、かつ、それについての情報の「多様さ」が存在していることに改めて気づかされた。

2) 鈴木報告では、「なにもかもぶっ飛んだ」という表現が使われた。

私は、なぜか、戦争直後の沖縄もそういう事態ではなかったのか、とふと思った。

その「なにもかもぶっ飛んだ」状況の中で、人々は、お互いと自分自身を確かめ合い、何かの再建・再創造へと踏み出す。その時は、「日常」時には気付かない新たなことの発見を伴うだろう。

震災後の回復では、高齢者関係の人たちの動きが早かったということだ。「残りの人生は限られている」ことからの「開き直り」なのだろうか。

それに比して、学校や子ども関連の動きが遅かったということだ。

避難が生み出した構図もかかわりがあるようだ。たとえば、避難先を、それまでの地域事情を考慮せずに、機械的に割り振ったところでは、「地域壊し」が進む。そうしたなかで、地域が維持されたところ、壊されて新たなものが生まれにくい構図に置かれたところなどの差異が生まれる。

子どもたちの避難先がばらばらになったところでは、学校の再興に激しい困難がともなう。浪江小中学校では、海外までも含め180校に子どもたちが分散したため、8月25日ようやく二本松市で再開できたという。

こうした事態は、それまでの学校を「支えていた」システムを頼りにしにくくなる。システム依存が強ければ強いほどそうなる。子ども・保護者・教職員の協同作業を基盤にした力が強いところほど、再興が進むのが早いだろう。

阪神震災の際に、「平時の管理主義」がふっとび、子ども・保護者・教師の自主的な営みが盛んに展開した事例を報告した小川嘉憲実践が思い起こされる。

震災を含めて「平時ではない時」に、日本の学校のシステム依存の過剰さが問われるといえよう。

2011年10月12日

発達・発展・開発 私なりのアプローチへ (日本生活指導学会金沢大会でのこと)

大会の全体会は『生活指導と発達支援』がテーマであった。ここでは、当日の提案や討論とはかかわりなく、現在の私なりのアプローチについて考えたい。

発達・発展・開発は、英語ではいずれも development という同じ言葉で表現される。戦後教育学が形を整えるのは1960年代であり、その時期に確立確定された枠組み・定義が、その後長い間、継承「発展」させられてきた。

その時期は、経済成長期でもあり、日本社会は大量生産大量消費の時代に入る。生活向上、「豊かな生活」が、当時の一つのキャッチフレーズであった。その豊かさを求めて努力する、頑張ることが、人々の考え方に染み付いていった。教育をめぐっても、人々の生活レベルをめぐっても、こうした流れが定着していく。そして、すべての人にそうしたことを保障するという志向性が強くなり、生活指導実践もそうした流れのなかで展開していく。

と同時に、働き過ぎ、アディクションなどが広汎に見られるのも、時代的特徴である。そのなかでは、「のんびりやる」「適当にやる」というのは、「はずれたこと」「許されないこと」であった。

こうした流れが定着していくと、例外は許されなくなる。「みんながやるから、私もしなければならぬ」と言うことになる。そこには、「標準」コース、標準ルールが、そこからはずれることを許さない強力なものとして存在する。たとえば、「落ちこぼれ」「不登校」は認められないものとされ、標準コースに戻す営みが追求される。

その時代に、競争という言葉が誰をもおおうようになる。その競争は、独自なものを創造することでの競争というよりも、定められた標準コース上を歩む・走ることを前提にし、そこでの速さ・高さを競争するものとなっ

た。

こうして、私がかつて述べたような「ぐるみ時代」が、1980年代には登場してくる。生活指導実践にも、そうした色彩が伴うようになる。権利として把握されるものさえも、そうしなければならない義務として把握されるようになる。

かくして、発達・発展・開発とかは、「右上がり」のものとしてイメージされることがごく当たり前になる。それは、「成長」と結合していた。そして「量」の増大というイメージである。1980年代に「生活の質」が言われるが、それも、「量の追求だけでなく質の追求も必要だ」ということで、量が前提であった。

こうしたことへの疑問として、1980年代末から、「持続的」とか「持続可能な」といった表現が登場する。しかし、それらも「持続的発展」という言葉に置き換えられることが大勢を占める。

また、人口減・食料自給率減といった減少とか縮小といったことも、日本ではバブル崩壊後の90年代以降、話題になり始める。だが、それらが現実的なイメージとして人々のなかに感じられるようになるのは、ここ数年の話である。しかし、それでもなお、発展・成長に「復する」ことが中心テーマに座ったままである。減少・縮小をいかに追求するか、減少・縮小にふさわしい生活のありようの追求というテーマが設定されることは稀だ。

生活指導実践の世界でも、こうした流れから自由であるわけではない。多様な価値の追求ということが必要である、といわれながらも、依然として標準的価値を設定する発想は強力だ。

かくして、時代転換の必要がいわれながらも、なお旧来の発達・発展・開発イメージが強力であるが、この時期に「幅をきかせている」のが、個人化、自己責任、という発想である。対照的に、つながり、関係の豊かさの危機的状況が広がり、深刻化している。生活指導分野でも、セルフケア・セルフコントロール・セルフヘルプという言葉が盛んに使われている。ゼロトレランスなどは、その極致であろう。

こうした展開にふさわしい発達・発展・開発とは何か、という論議は、依然として微々たるものである。そこに今日の特質を見ることができよう。かくして、この50年間に形成維持されてきたものとは異なるものをいかににつくりだしていくか、そのことに本格的に取り組みたいものである。

2011年10月18日

研究者志望の大学院生の挑戦 (日本生活指導学会金沢大会でのこと)

今回の大会で私は、廣地翔「リキッド・モダン社会におけるコミュニティ形成に関する考察—ジグムント・バウマンの理論を手がかりに—」の発表へのコメンテーターをつとめた。

旧知の研究者志望の若者である。壮大な構想のエネルギー溢れる発表であった。発表へのコメントというよりも、私の研究メモとしていくつか書いておこう。

1) 研究過程で学んだ多くのことのなかから、必要なことを絞り込みつつ、自分なりの位置・アプローチ・課題設定を発見創造していく段階にある発表である。

- 2) 「生きづらさ」という時代認識をとっているが、視点を変えれば「可能性にあふれた」ともとらえられる時代である。研究アプローチのなかで、どのように把握していくのだろうか。
- 3) コミュニティ、アソシエーション、そしてバウマン独自のペグ・コミュニティなどの用語が頻出するが、それらのどこに焦点をあて、それらの概念相互の関係をどのように把握していくのだろうか。
- 4) バウマンは、ソリッド・モダン時代を基準にして語って言うようだが、発表者はどの位置から論じるのだろうか。
- 5) コミュニティのありようには多様さがある。大震災避難の過程であらわれた多様さは、この「物語」連載のなかでも紹介した。階層差も反映しているし、個人化動向への対し方を含め、関係性にどう対するかで把握に違いが出てくる。
- 6) こうした問題は、学級集団などの指導にも関わる。学級集団を、現代の子どもたちが、そして教師がどう把握して実践するのか。学級集団づくりが確立した1960年代と比べて、変化したもの変化していないものを解明していく作業、それをもとに実践構想を現代的にどうつくっていくのか、という問題も出現している。それは、90年代前半を中心に私が提案して構想との関係の検討にもなる。
- 7) 発表者が提起した問題にたいして、新自由主義型アプローチと、「底上げ・創造」型アプローチでは、大きく異なる対応が生まれるが、その点の解明も必要だろう。

2010年9月28日

『生活指導事典』発刊 (日本生活指導学会金沢大会でのこと)

日本生活指導学会編著で、エイデル研究所から出版されたばかりの本だ。多くのかたが持っている生活指導イメージとは随分異なって、多様な分野から多様な課題に取り組んでいる様子がよくわかる本だ。そうした多様な分野で、多様な取り組みをしている方々を応援する本だ。

本のイメージを持っていただくために、各章のタイトルと、そのなかの項目のいくつかを紹介しておこう。

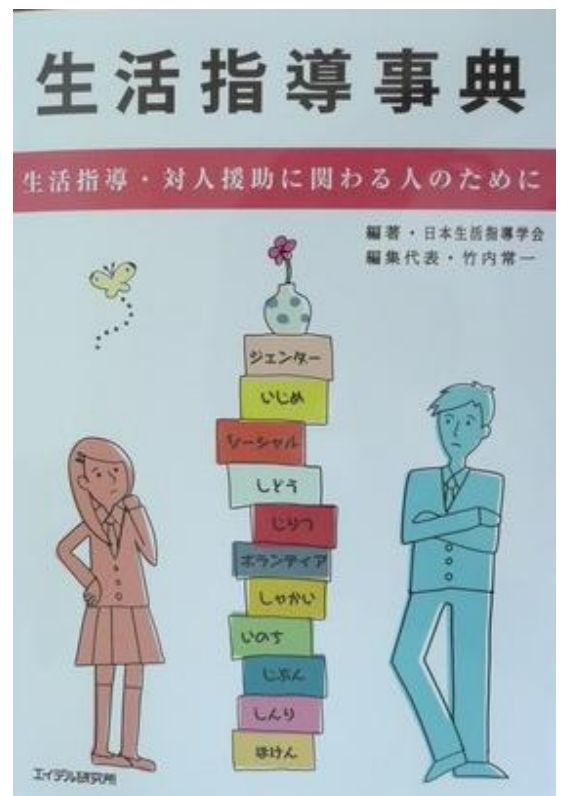
第1章 現代社会と生活指導

1-3 消費文化と私たちの生き方選択

第2章 生活指導・対人援助とは何か

2-6 個人的アプローチと集団的アプローチ

2-11 ケアから正義へ



第3章 学校教育と生活指導

3-4 生活指導観の転換

3-26 セクシュアル・マイノリティと学校教育

3-36 「キャリア教育」と進路指導

第4章 心理臨床と生活指導

4-3 自己肯定感を育てる指導

4-6 スクールソーシャルワーカーの仕事とその特質

第5章 保健医療と生活指導

5-11 保健医療モデルの転換と健康づくり政策の変容

5-18 慢性疾患患者の生活モデルと生き方の質

第6章 児童福祉・家族福祉と生活指導・対人援助

6-2 乳幼児を持つ養育者に対する育児支援

6-4 貧困の世代間連鎖を克服する支援を

第7章 司法福祉・矯正教育と生活指導・対人援助

7-9 保護観察における指導と援助

7-17 生活指導としての作文指導

第8章 生活指導・対人援助に携わる人びと

8-3 「燃え尽き」ないで仕事を続ける方法

全体で140項目を見開き2ページで構成する読みやすい本だ。

多くの方にぜひ読んでいただきたい。というか、座右に置いて、必要がある時に必要な項目に目を通して役立ててほしい本だ。

2010年10月10日、12日

『生活指導事典』を読む

事典は、普通、『読む』ではなく、『調べる』ものとして使用する。しかし、今回、最初から最後まで『読んだ』。事典をたくさんもっているが、そうした経験はめったにない。通読したのは、学生時代以来だろう。

その理由は、本書を編集した日本生活指導学会に1983年の創設過程からかかわっている私に、学会動向を

概観したいという気持ちがあったからだ。そしてまた、多様な専門分野の方々の学際的協同・交流の場でもある本学会の多様な分野の動向を知りたいという気持ちもあったからだ。同じ問題を扱っていても、分野によって異なる把握・追究があり、それらをより深く知りたいと思う。

また、すでにある程度知っていることについての「復習」もあるが、再発見もあり、また誤った把握の修正ということもある。

学会創設の1983年といえば、いろいろとあったにせよ、高度経済成長期からの日本経済の好調さがまだ継続していた時期である。そして、その好調さを作り出すシステムが完璧に近いほどの「優秀さ」を謳歌していた。学校教育を例に挙げると、私がいうストレーターコースが圧倒的なほど機能的「優秀さ」を誇っていた。学校から職場にいたる過程では、新卒者を一括して企業が採用し、企業内教育を媒介に、企業に必要な労働者を作り上げるシステムが人々を圧倒的なほどまでにおおっていた。「学校の勉強ができなくても、手にワザを持っていれば」などという声はかき消されていた。

そのシステムをたとえていうと、直線レール型であり、大工場のベルトコンベア式生産ラインであった。同一製品を大量生産するのに効率がいいものであった。それに対応すべく、学校では画一型学力・人格を求めがちであった。その集団イメージは、同一の事を同時にする一斉型であり、企業でも学校でもその傾向が強かった。

その象徴的なものとして、「偏差値システム」が完ぺきなものとして存在しており、実業高校よりも普通高校が『上』にランクされ、ランクダウンされた実業高校よりも普通高校への入学希望が増え、学校増設といえば、普通高校がほとんどであった。そのなかで、実学は企業内教育に委され、教育界における、実業への無関心が増大し、学校では実学は不要であると言わんばかりの状況が広がる。

知識伝達詰め込み型授業が広がり、それに対応するテスト体制が一般化し、そこで遅れを取った県などでは、「学力向上運動」が展開される。そして、当時の発展途上国の多くが、『世界一』の日本の教育から学ぼうとしたのである。

このようなシステム化は生産の場を軸に確立したが、それと並行しつつ他方で、生活の商品化、個別化が進行し、人々相互のつながりが弱まり、孤立状況が広がる。そのなかで、一斉画一型集団イメージのみならず、集団そのものをきらって、個人化の強調の動向さえ広がる。

そして、このシステムが完ぺきであればあるほど、そのシステムから「はみ出るもの」に対して、システムに戻るようにする力が強く働く。学校教育でいえば、「登校拒否」「校内暴力」「落ちこぼれ」などが話題に上り、そうした「はみ出し」をおさえこむ営みが広く行われ、そうしたものとして生活指導をイメージする人が多かった。

そこでは、システムにのるかからないかが問われ、のる＝OK、のらない＝修正すべき異常とされた。このオールオアナッシングだけで、それ以外のものがない。だから、既存のどれかの制度・組織に入れ込み管理する発想が一般的であった。人々が共同で組織を作る発想は強く抑え込まれていたのである。にもかかわらず、それ以外のものを追求する動きとして、80年代後半にフリーター＝フリーランスが登場した点も留意されるべきだろう。

そして、そうしたシステムへの問い直しも広がり始めた。「豊かさ」とは何か、「生活の質」を問う、「競争より共同を」などという形で。それらは、子どもの権利条約などに代表される国際的動向とも響き合っていた。

そして、生活の商品化に対して、生活の共同化を追求する動きも広がる。

こうした時代状況のなかで、生活指導学会はスタートし、多様な分野の方々の共同追求スタイルを作りだしていったのである。

1990年代に入ると、経済状況の変化と並行しつつ、上述のシステムの修正がはかられていく。すべてのものに、一定の水準のものや組織を保障するというタテマエを捨てて、個人の自己責任が強調されるなか、格差・貧困問題が、システムから外れた例外的なケースではなく、多くの人々をおおうようになっていく。

そのなかで、システムから「はみ出るもの」に対して、システムに戻るようにする営みではないものとしての生活指導実践のありようが前面に出始めてくる。

本事典のなかの随所に反映されている、その追求動向をおおきくまとめると、次のようになる。

1) 標準化されたレールの上をいかに早く走るかという競争ではなく、物語創造型の色彩を強めていく。既存の標準的生活からはずれたものを修正して戻す、というのではなく、生活そのものを作りだす実践へと転回していく。

医療関係を例にとつていうと、本事典のなかでも言及されているが、診断と治療を、標準を体現した「医者にすべてを任せる」医療から、医師をはじめとする医療関係者から提示される情報に示唆を受けつつ、患者自身が治療や生活のありようを選択創造する色彩を強めていく。

2) 標準に同質化されたものによる一斉型の動きではなく、異質な多様なものが集まって協同する異質協同型とか、あるいはネットワークの中で動こうとする動向が強まる。医療や福祉などの分野でも、専門家をふくめた多様な人々の協同で、物事が推し進められる。「すべてを任せる医師」ではなく、患者自身、関係者、各種専門家の協同的な営みが広がる。その中で、格差・貧困下での自己責任・個別化の強調が生み出す悲劇に対処・対抗していく動きが創造されていく。

3) こうして生まれたつながりは、必ずしも固定的な組織ではなく、流動性をそれなりに持ち、かつ、自分たちで結成解散再編成できる多様な形の組織へと変化しつつある。

そのことで、自己責任の強調のなかで孤立を強めている個人を、つながりへ回復しようとする。本事典で紹介されている「協議民主主義」「関係的権利論」P97なども、そうした動きの一つといえよう。

格差・貧困の進行のなかで、問題が表面化し、それだけに生活指導関係者の取り組みがとくに求められる層がある。それは従来の枠組みや制度にほころびが生じ、そこからはみ出されたものが多い層である。年齢的にいうと、従来の標準が崩れてきている、「つなぎ目」の時期にある層である。

典型的には、10代後半～20代前半で、「学校から仕事へ」への「つなぎ目」にある時期だ。そこでは、新卒者従来の一括正規採用という「標準」から外れる人が、例外的な数ではなく、2～3割以上という規模で登場してきている。むしろ多数派になりつつあるといってもよい規模である。

この問題については、本事典でもいくつかの項目で扱われている。たとえば、「現実の職業世界への生徒参加を軸にして、『仕事に基礎をおく学習』と『学校に基礎をおく学習』を結びつけて、これまでのアカデミックな教育ならびに職業教育の改造に取り組む」P79む試みが述べられている。

また、「生徒の生活経験や将来展望をもとにした学びへの期待と、高校が提供する普通教育との乖離」P128

が問われている。

この年齢層以外にも、40歳代～50歳前後の「仕事真最中」時期の人々が、働き過ぎ・働かせられ過ぎのなか、あるいは、失業・転職のなかで、生き方・生活の再編成・再創造が迫られている。本学会のなかでは、10数年前、『中年期』の問題として、故近藤郁夫が問題提起した。

また、仕事から[卒業する]60代前後の問題が鋭く表面化してきている。

以上述べてきた動向・追究が反映している本事典である。

2010年 9月17日

困難を抱える若者への対応

(日本生活指導学会名古屋大会でのこと)

9月4日の日本生活指導学会大会課題研究Aは、様々な困難を抱える若者への支援・対応を考える分科会だった。

日本には、高校中退者／中卒者がかなりいる。そして、かれらの多くは、職につかない/つけないまま、困難を抱え込む状態から抜け出しようがない状態にいる。そうした若者をサポートする制度は欠落しているか、あるとしても大変貧弱だ。

たとえば、高校生活に対応できない若者に対して、退学する/退学させる対応しか考えられない高校関係者は多い。そうした高校生の多くは『行き場』のない状態におかれる。結果的に「ひきこもり」しかない、あるいは「どこかにたまる」しかない状態に追いやられる。そして、何か「問題」を引き起こすと『自己責任』になる。そして結果的に退学に追いやられる。

そうした若者たちの『受け皿』は少ないし、サポートする人も少ない。あるとしても、かなりがボランティア的対応になっている。

だから、高校を含めて、この世代の若者が関わる場所は『福祉』的機能を果たすことが、否応なく求められる。

「高校授業料無償化が始まり、これまで授業料未納者で退学を余儀なくされていた生徒が学籍を残すようになった」ということを、ある参加者が発言していた。

そうしたなかで、高校は生徒への福祉的機能を果たす必要が出てきているが、そうしたことへの準備態勢がないので、あわてる事態が広がっている..

この時期の若者には、「教育をうけよ、さもなくば、就労せよ」というのが、これまでの施策であり、人々の意識もそれに引きづられていた。

しかし、かなり以前から、それが非現実的であり、むしろそれが問題を生み出してきた。にもかかわらず放置されてきた。

最近になって、「ひきこもり」「ニート」という形が広く存在していることが認知され、また、新卒一括採用シ

システムが廃止縮小されるなかで、その結果でもあるが、非正規雇用の増大があり、社会問題化してきている。

にもかかわらず、出されてきている対応が、従来の枠組みを前提にして、学校か就労かのいずれかに「入れ込む」ことを、長期的にではなく短期的目標にしてしまい、それができないと、若者自身の自己責任にする、そのサポートとして、いろいろな施策が出てきている。そうした意味で構造的な展望をもつ必要がある。

この分科会で、問題提起者でもある高橋一正さんが、これらの若者への対応として、教育／福祉／医療／労働の四つをあげたことが重要である。

それとかかわって、分科会討論では、学校／諸施設・サポート組織が、どういう労働形態に適合した教育／生活を、若者にさせているのか、たとえば学校・施設での「模範生」が、どういう職業に適合しているのか、検討してみる必要がある、という問題が出てきたのは、興味深い。

そうした意味で、広い意味での職業訓練を視野に入れた対応、そうしたことと、教育／福祉とを関わらせて考える必要があるろう。

なお、この問題を考えるとき、日本の学校が、専門分化された学術知識の伝達と習得を基本とし、高校は普通高校を基本とし、企業も学校で習得してきたことを「あて」にしないで、新卒一括採用し、『就社』後の企業内教育で対応するというありようにメスをいれる必要がある。実業高校、職業訓練の位置づけと内容の再構築が求められよう。

2010年9月20日

「当たり前」ということ (日本生活指導学会名古屋大会でのこと)

分科会討論のなかで、「当たり前」という言葉がしばしば登場したが、それにかかわって私も発言した。学会に限らず、いろいろな場面で、この言葉は登場する。

「私は特別なことを言っているのではなく、『当たり前』のことを言っているのです」という具合にである。聞き手は、それを聞いて、「なるほど、世の中で行われていることは、『当たり前』からはずれてしまっているのだな。自分も『当たり前』のことを忘れてしまっている」と思ったりして、納得する。

だが、時には、『当たり前』が複数出てきて、二つの『当たり前』が対立し、どちらが本当の『当たり前』なのかと、考え込まれることがある。どっちが『当たり前』なのかで、対立が表面化することもある。

こうした主張は『当たり前』のことだ、ということで、誰でもそのことを認め、そうしなくてはならないということを求める論法なのだ。だから、消極的そうに見えて、かなり強引な論法になることが多い。

当日の論議とかかわらせて例示しよう。

仕事や学習などに真面目に努力し頑張るのは『当たり前』だ、という論と、頑張り過ぎないで、ゆっくりと自分のペースで、人間らしく仕事や学習することが『当たり前』だ、という二つの『当たり前』論が出てきたとする。

この二つの主張を、簡略化して「一生懸命論」と「スロー論」と言うことにしてみよう。後者の立場からは、前者は「ファースト論」で、前者の立場からは、後者は「サボリ」論になるかもしれない。

双方とも『当たり前』であるからと、正当性を主張する。前者の「一生懸命論」は、1980年代まで主流だった。その見直し論とも言える後者の「スロー論」が1980年代後半からでてくる。そして、現在両者が並存し、時にせめぎあう。

文脈によって、あるいは論者の置かれた位置によって、どちらの「当たり前」が出てくるかは、変わる。時には、無意識だろうが、同一人が使い分けることがある。仕事に熱心に励む時は前者の「一生懸命論」、生活のありようを振り返るときは後者の「スロー論」、というわけだ。「一生懸命か、さぼりか」といわれれば、「一生懸命」であり、「ファーストかスローか」といわれれば、「スロー」なのだ。

徐々に後者が強まっていると言えるかもしれないが、前者は依然として「健在」のようだ。

だから、安易な『当たり前』の使用は謹んだほうが良いと思う。使うとすれば、どういう立場・視点から『当たり前』をいうかを自覚し、明示してからにしたほうが良いだろう。

2010年9月23日

二つの「当たり前」論 多様な議論のなかでの生き方論

(日本生活指導学会名古屋大会でのこと)

前回書いた「一生懸命論」と「スロー論」という二つの『当たり前』論についてである。このことを、人々の生き方・生活・人生にかかわって、書いていこう。

「一生懸命論」の歴史を本格的に述べるには、少なくとも明治期までさかのぼる必要がある。しかし、ここでは、現代状況を作り出した直接のものとして、1960年代における高度成長下において、人々の生活のありようをそれ以前とは構造的に変化させたものを想定して論議をすすめよう。

それは、「豊かさ」を求めての「よく学びよく働く」なかでの「一生懸命さ」であった。それは標準化されて、歩むべきレールが設定され、レール上を歩む速度によって、一生懸命さがはかられる。そして競争的であった。

それは、「豊かさ」を問い直す「スロー」論からの批判を浴びながらも、今日なお、雇用不安の広がりの中で再生産・再強化さえされている。そしてそれは、若者・子供をふくめて多くの人々を縛っている。

このありように対して、大量生産大量消費批判、働きすぎ批判、生活の質論などの形での問い直しがすすみ、その一つとして「スロー論」が登場してくる。

それらはバラエティに富んでいるが、片やこれまでの「ファースト」的ありようにブレーキをかけて「スロー」にすることに力点をかけるものと、それまでのありようとは異なるもの（オールタナティブ）を作り出すことに力点をかけるものに分けることもできよう。実際は両者が混じり合っているが、あえて分けて考えてみよう。

オールタナティブなものを追求するなかには、「ファースト」的なものと土俵を同じくすることはできないと考え、「棲み分け」さえ必要だと考える人もいる。実際、独自のコミュニティを作る試みもあり、生活指導学会で

の討論のなかでも、そうした発言があった。

また、リサイクルを強調する動向に対して、大量生産大量消費構造そのものを変えないままでは、問題の打開にはならない、という主張もある。

こうした主張は、量的なレベルではなく、質的な転換を必要とすると考えられるものだ。そうした考えに立つか立たないかで議論が分岐する。

量的なレベルでの展開であれば、ある意味で、「一生懸命」論と「スロー」論とは同じ土俵にあり、程度の違い、ないしは、同じレール上の方向の違いであるといえるかもしれない。実際の議論の展開は、この枠内ですすんでいるものが多いといえるかもしれない。

質的な転換をもとめるのであれば、事態は大きく変化する。だが、質的転換を果たすことは、実際生活上は、「一生懸命」論が支配的である既存のものからの脱却を伴うものだけに、なかなか大変だ。だから揺れを伴うことが多くなる。

かくして、以上述べてきた諸論議とそれらの各々に対応する実際生活は、揺れを伴いつつ、多様な展開がある。かくして多様な生き方、生活、生き方のバラエティが併存しているのが、近年の特徴だ、といえるかもしれない。また、同一人が、多様な考え方・行動を、無意識にせよ、併存させることもしばしばだ。

その意味では、二つの相対立するもののどちらが正当か、「当たり前」か、という議論からは、距離がもたれつつある。言い方を変えると、これまで、二者択一的な議論のたてかたが多かったのだが、徐々に、そういうたてかたの有効性が落ちてきているといえるかもしれない。このあたりの議論は慎重にしなければならないが、問題のたてかた自体の再検討が求められているとも言えよう。

こうした二者択一的な問題設定を避けて、「異議申し立て型」の問題設定する動向が広く存在してきた。私自身もそういうあり方を、ここ20年ぐらいしてきた。たとえば、以下のようなものがある。

- ・ 1980年代末以降における、働きすぎ批判。努力・ガンバリズム批判。余暇論。

こうしたものには、ヨーロッパからの刺激を受けたものも多いが、日本人勤勉論の再検討のように、日本内部の問題としての追求もあった。私も、「休みの教育」とか「1960年代型生き方批判」などの提起を行ってきた。

- ・ 地球環境問題、資源問題、自然との関係を問い直す提起などが行われてきた。エコロジー論やスローライフ論は、そうした性格のものだった。
- ・ また、世界的規模での、あるいは国内的規模での、貧困／格差問題としての問題提起が行われてきた。

こうした「異議申し立て」は「異議申し立て」だけにとどまることはできない。「異議申し立て」を、既存の基盤との関係を意識して、新たな一定の基盤を持つ動きへと展開していくことが求められ、実際その追求が進んでいるのが現状である。むしろ、それが必要とされるレベルにまで達しているかどうかは問題にされなければならない。

以上述べた諸動向が徐々に広がってくる中、土俵が「複雑」化してきている。その土俵の多様化のなかで、どのように展開していくかが問われるようになってきたともいえよう。

その一つは、「異質共存」「多文化共存」だけに終わっていいのか、という問題である。それらを越えて、「異質

協同」「多文化共同」の追求へと進み、さらに、それらが、既存のものの中に分け入って、どういう土俵をつくり、既存のもの、あるいは他の新たな創造とどうかかわるか、ということが追求されなくてはならない。

その意味では、「棲み分け」論は一時的にはありうるかもしれないが、それはまさに一時的なものにとどめる必要がある。

2010年8月27日

研究者個人の生き方と学会の展開とを重ねる

(日本生活指導学会名古屋大会でのこと)

日本生活指導学会のフォーラム「2010年代の生活指導と生活指導研究」が、9月5日午後中京大学名古屋学舎で開かれる。私は担当なので、その場での提案を事前に読んで、運営を考えている。

その提案のなかで、会員研究者個人の生き方・人生史とかかわるものがある。

人々の生き方・生活・人生に関わることを研究対象にしている生活指導学会では、研究者自身の生き方・生活・人生をも視野に入れざるを得ないことが多いから、当然ともいえそうだし、これまでもそういう提案がしばしば提出されてきた。

だが、そうした提案に対して、当惑してしまう出席者もいる。その提案へのコメントが、発表者個人にかかわるので、どうコメントしていいか、戸惑いを感じるのだ。そのこともあって、こうした提案のもつ意義・位置づけの論議は、意外にすすんでいないように思える。

一般的にいおう。研究というものは、何かについての強い関心・動機があるから成立する。それは、学会の研究史を踏まえたものであることが多いが、中には自分自身にかかわる何か動機である例がある。

そうした個人的な関心・動機は研究の持続・発展にとって、不可欠だ。

だが、研究成果を提出する時、『関心・動機』にかかわる章節を除いては、研究者本人にかかわることを書かないのが通例だ。

そして、書き方も、「私はこう思う・考える」「私の体験ではこうだ」という〔主観的〕だと思われる表現は避けて、「～～だと考えられる」「～～という体験実例が存在する」といったように〔客観的〕表現を多用する。日本文による論文の場合には、「私は」「僕は」などの用語も敬遠され、あえてそれに近い用語を使用するとすれば、「筆者は」「著者は」などといった〔客観的〕表現を使用することが一般的だ。

研究論文だけでなく、新聞記事や公文書などの論理文・説明文などでもそうだろう。

心理・看護・教育といった生身の人間を扱う研究では、個人を対象とせざるを得ないことが多い。その場合、プライバシー配慮が必要だ。だが、研究者当人を扱う場合には、自分自身でその配慮をすればいいことなので、ある意味で好都合だ。

そんなこともあって、私は、自分自身を事例に上げることはまずいことだとは考えない。実際、2009年の日本生活指導学会の自由研究では、「人生後半期の人生創造 その2 「地球起こし」「地域起こし」「人生起こし」というテーマで、私自身の事例を出して発表した。

学会の懇親会の席で、「あの提案は、実は私の～～という個人的事情が反映しているのです」という発言を聞くことがある。それなら、発表のときに、そのことを語った方がよい、と私は思う。

そして、生き方・生活・人生の転換を扱う提案の場合、表に出すかどうかは別にして、研究者自身の生き方・生活・人生の転換を間接的に問うことになることに自覚的になる必要がある。たとえば、繁忙化・働き過ぎに伴う問題を扱う研究の際に、「実は私自身も、働き過ぎで」と苦笑いしつつの発表に出会ったことがある。あるいは「権威主義的ありようへの批判・克服」が提案に含まれているのに、発表の中身には、権威主義が色濃く反映している例に出会うことがある。こうした課題について、意識的であることが必要だ。

最後になるが、自分自身を事例にする場合、重要なことは、自分の事例を素材にしつつ論を組み立て、一般化できる何かの論を提出することが求められる事を強調しておきたい。そうでないと、個人的事例の紹介にとどまるからである。

2009年9月8日

身体性と関係性

(日本生活指導学会千葉大会でのこと)

日本生活指導学会の分科会の一つは、身体性と生活指導がテーマだった。少年院と看護の分野の実践報告を踏まえて討論がなされた。

そこでは、身体性と関係性が焦点論点の一つだった。この討論をきっかけにして、私なりに考えたこと、考えてみたいことを並べよう。

- 1) 関係性には、ヒト対ヒトと、ヒト対モノ(コト)とがあるが、今日では、前者を後者が圧倒している。ヒト相互関係さえ、モノ・コト関係のようになっている。
- 2) モノ・コト化には、20歳前後にとっては、受験勉強経験をもったという形でもあらわれる。
- 3) 自分自身の身体についての認識レベルが衰退している
- 4) 関係性力量の衰退が問題になっている。
- 5) 生活指導実践する人もふくめて、人々にとっての関係性には、職業的關係とその基礎としての人間関係があるが、後者の豊かさの後退にどうするかが、専門家養成過程で、大きな問題になりつつあるが、養成側にその問題意識成立が希薄である。
- 6) 身体・関係性を育む教育・訓練・ワークショップが重要であるが、それは集団行動訓練といったものだけでなく、合唱・合奏、群舞、スポーツ、集団遊び、などと多様に存在している。
- 7) 身体性には、伸びていく時期と縮んでいく時期の双方を視野に入れる必要がある。それは世代性の問題をはらむ。

2009年7月18日

子ども自身がつながい、仲間を創る物語を 全生研基調提案

今年の全国生活指導研究協議会大会の基調提案を読む。(『生活指導』8月号)

タイトルは、「子どもの発達に刻み込まれている〈貧困〉と向き合い、生活指導の課題を明らかにしよう」だ。経済的問題に端を発し、格差社会といわれる事態のなかで、多くの子どもたちが、自分では打開できないような貧困のなか、また「自己責任」論理のなか、いっそう打開不能な状況に追い込まれている事態のなか、それらの詳しい分析、そしてそれに対しての、教師たちの、福祉的教育的つながり・ネットワークを築きあげての対応など、実践例・実践方向が提起されている。

私からあえて注文を出すとすれば、そうした事態のなかにいる子ども本人が、事態を個人的にではなく、つながり、友達、仲間、あえて言えば、組織ないしは結社を彼らなりに作りだしていきつつ打開していく営みを促進する指導について、もっと書いてほしいと思う。

1990年代の実践記録にはそうしたものをかなり見受けた。近年は、そうしたことへの関心が弱くなったのか、そうした実践を展開することが困難になるほど、事態が悪化しているのか。

制度・社会状況の分析、そして、そのなかでの個人状況を描き、社会的個人的にどう対処するかだけでなく、つながり、仲間、組織をつくりだして、対処する方向性が重要だと考える。それは、既存のつながり、仲間、組織に結びつくというだけでなく、自らそうしたものを築くことに参加することが不可欠だと考える。

2007年8月15日

全生研論へのメモ

全生研の指名全国委員を下りた。沖縄アメラジアンスクール校長に就任にあたって、私の仕事容量上の都合で各種の仕事から辞退した一環である。いつかはくる退任の前に、全生研論を前々から書きたいと思っていたが、しばらくはその時間的ゆとりがなさそうである。そこで、ここしばらく考えていたことをメモしておくことにする。それらはすでに小出しにしていることで、その再出ということにもなるが。

全生研総会場で、「じり貧」状況をなんとかしなくてはならないと訴える発言があったが、それに呼応することにもなる。

全生研は、「班・核・討議づくり」「学級集団づくり」という形で、1950年代末から1970年代初めにかけて、日本の教育実践史上きわめて重要な問題提起に富んだ教育実践体系を提起した。そして、その後のそれらの応用発展に精力的に取り組むと同時に、80年代後半に、その大がかりなバージョンアップを行った。その後10数年にわたって、この両者をめぐっての研究的実践的論議が続くとともに、そのバージョンアップを意識しながら、いくつかの提案がなされてきた。

私自身は、このバージョンアップの実践・研究当初、本格的にかかわり、かなりの提案を行ってきた。それらの集約は、まずは「集団づくりの発展的検討」(明治図書1988年)、そして「学級を変える学校を変える」

「転換期の生活指導」（いずれも青木書店1996年）にて行った。

しかしその後、この両者をめぐっての論には本格的な形では提起発言をしてこなかった。それは、この両者をめぐっての論のほとんどが、1990年代前半までに出てきた論議の繰り返しのものであり、私の関心をひきつけるようなものではなかったからである。

と同時に、ここ10年余りの社会変化は、1960年代を中心に築かれた強固なものの再検討の必要と、そのきっかけを与えていると私が考えてきたからである。それらについての私なりのアプローチは、私の文責になる1997年の全生研大会基調提案にかかわるいくつかの論文、そして、1999年のトロント在住中をはさむ時期に提出したいくつかの問題提起的レジメ、さらに2000年代に入ってからの諸論文、それらの一部を集約したものである。「<生き方>を創る教育」（大月書店2004年）、2002年から2006年にかけてのいくつかの小論、「ワークショップガイド」（アクアコーラル企画2006年）などにあらわれている。それらは、組織論、異質協同論、1960年代型生活指導から2000年代型生活指導へ、ワークショップ型授業、「物語を語る」ような構成主義を意識した実践、<生き方>を創る教育、などという形で提出してきた。そして、それらは私だけが占有するものではなく、多様な実践・研究があちこちでなされている。

しかし、それらのなかで私の提起は、全生研の内でも外でも、それほどの注目を浴びたわけではなかった。賛成・反対いずれにしても、反応がほとんどなかったのである。その意味では、私の提起は成功を収めていない。

※ 私への慰めの言葉に近い形で「浅野さんは先を行き過ぎている」と言われることがある。おそらく「慰めの言葉」であろうが、「先に行く」私としては、私の提起が受け入れられるようにしていかななくてはならない、と感じている。今は、直接的にその仕事に携わるゆとりはないが、いつかなんらかの形でその作業をしなくてはならないと考えている。

「新版学級集団づくり入門」作成過程でも、私は「先を行き過ぎた」のか、論議の渦中に置かれながらも、全生研としてまとめあげる作業に直接的にはかかわらなかった。そこで、1996年刊行の2冊に私なりのものを整理して、発表したのである。

話は戻って、90年代末から2000年代にかけての私の提起に、私自身は不十分さは認めるが、それらの提起が誤りであると感じたことはない。反応がないだけに、私の提起をより深めて洗練させて提起する作業をすすめていかななくてはと考えている。それらの作業の一つとして、全生研の歴史的分析を書くことも必要だと思っている。

ところで、これらの課題は全生研に限定するものではない。民間教育運動の多くに共通するものであり、さらにまた日本の教育そのものに共通するものである。民間教育運動についていうと、1960年代ころの成果が余りにも画期的で巨大であるがゆえに、それを構造的にバージョンアップ、新しいは組みかえる作業の巨大さをも生みだしている。それが、今日の「困難」さの一つの理由となっている。そして、60年代型の思考様式が根強く、それでもって正否判定する体質が深く存在しており、創造的作業をかえっておさこむ力学さえ働くことがあるように思う。

だからといって、今日、60年代型に代わる、あるいは60年代に並ぶ、新たな提起がないというのではない。むしろ、いろいろなところであらわれている。そしてそれらにかかわる試行錯誤、創造を展開している民間教育運動もみられる。そこに新たな契機を見出したい。そしてそれらは、日本国内に限定される課題ではない。世界

の、少なくとも日本との共通の条件にある「先進国」の教育運動のなかで共通に展開されていることである。たとえば、若者の「学校－職場」の接続の問題、PISA学力の問題、ソーシャルスキルの問題、学校協議会の問題、子どもの権利条約のなかで日本ではこれまで低い関心しかよばなかった条文にかかわる問題、スピリチュアリティの問題、など多様な形でのアプローチに関心もたれているのである。

私自身は、こうした研究作業に集中するゆとりはしばらくはないが、間接的な形ではいろいろと探求していきたいと考えている。

2007年7月29日

「複数性」「開かれた闘争」「異質協同」など――2007年高生研大会基調提案を読む

大阪に所用で出かけた折、日程にうまく合った大阪高生研学習会に参加した。そこでは、近く開催される大会基調提案が論議された。私は会開始直前に提案を読まさせていただき、討論過程で多少発言した。だから、高生研のなかで、この提案がどのように位置づけるかはよくわからない。でも、私なりに感じたことを発言したので、多少なりとも整理して、ここに書くことにする。

討論では、提案が出した「閉じた闘争」「開かれた闘争」ということを軸に論議が進んだ。とくに、後者にこの提案の力点がかけられているので、その後者の説明として、「争われる問題が複雑。多方向的でネットワーク型の開かれた組織において、多くの討論やフォーラムが開かれ、争うべき問題が検討される。各人において問題が再解釈され、その解決は個別的になされていく。(中略) 敵を切磋琢磨すべきライバルとして承認し、敵の要求の一部を正当なものとして認めることができる」と書かれていることに、論議の焦点の一つがあった。

この叙述、ないしはこれに類した叙述が、高生研のなかで大変新鮮なものなのか、すでに言われてきたことの再提起的なものなのかは、私は知らない。が、これに類したことにかかわって、私自身は、80年代半ば過ぎに「自発的結社」の問題として提起し、また90年代初頭に「制度と子ども社会」という形で提起し、実践的具体像としては96年の『学校を変える学級を変える』のなかで、かなりつつこんで提起してきた。それが、私が主にかかわってきた全生研のなかで、どれだけ受け入れられた論議・実践になったかどうかは、私自身が評価すべき立場にはないが、一定の関心はもたれたことは確かだろう。また、80年代の「集団づくりの新しい展開」、また「新版」に、ある意味でかわりをもつものであろう。私の考えが受け入れられたかどうかは別にして。そのころからか、私を「慰める」ように、私の考え方は「先を行き過ぎ」だと、よくいわれるようになったので、私の期待ほどは、受け入れられていないのだろう。

さて、この基調提案の主張についてはわかるような気がする。だが、今日の時点は、この主張のもっと先をいかに提起するかが、私の関心事である。もっとも、こうした基調を今こそ言う必要がある、ということであるかもしれない。高生研の実践・研究状況を知らない私にはよくわからない。

私のいいたいことはこうだ。「閉じた闘争」的なものと「開かれた闘争」的なものと、二者択一的に存在するというよりも、その両者の並存(時にからみあい)のなかで、両者がどのような関係を築いていくのか、また、とくに後者についていうと、その実践的なありようをどのように提起するのか、そのことが今日的、というより

も、90年代からの実践の焦点になってきているのではなかろうか。そのことを、私は「異質協同」をどのように実践しているのか、そのための理論構築・実践提起が大切だと考えてきた。

そして、それらは「討議（討論）空間」レベルだけでなく、実践・運動レベルで問題となってくる。その際に、基調提案のいう「その解決は個別的になされていく」ということの具体的ありようが、重要だと考えている。この個別は、個人をさすのか、諸グループを指すのか、そのあたりはあまり書かれていない。私はそこに重要な焦点があると考え。かつては「自発的結社」という表現を使用したか、それだと、かなり高度の組織をイメージする人が多いので、今では、たんに「結社」といったり、「グループ」といったりもしている。その実践は、学級内クラブ、実行委員会、有志グループという形で、80年代後半ごろより急速に広がってきている。それらを「中間的集団」として位置づけて整理する論をみかけるが、私は「中間」という言い方では消極性を感じる。なぜなら、それは、現在の社会、これからの社会にとってきわめて重要であり、基本的な位置にあると考えるからである。

もう一つ、「ライバル」という表現が気になった。「敵」をライバルに変えるという論の流れではわかるが、実はもっと多様である。私流にいうと、「子ども社会」において、多様な組織・個人は、ライバルとしての関係をもつ場合もあるが、場を共有するだけでとくに関係をもたないケース、意識してはいるが避けるケース、時によって連携するケース、協同するケース、より密接な関係をつくるケースなど多様である。

このあたりは、多文化問題をめぐって、「るつぼ」とか、「モザイク」とか、「個人レベル」の問題とか、実は数十年間の論議・実践がある。

しかしながら、日本の学校は、「凝集性」「統一性」が強く「ツリー型組織」の色彩が強く、その組織をめぐって、どうするかという「閉じた闘争」が展開されやすい体質を歴史的にはもってきた。だから、その学校組織・学級組織を、民主的をものへと作り変え発展させていくことに集団づくりのテーマが焦点化してきた時代が長かった。そうしたものへの異議申し立てと、この基調提案を読むこともできよう。そして、今「個人主義」色彩を強める新自由主義風潮が、子どもたちにもその色彩を濃厚にさせているなかで、逆に、学校・学級を凝集性・統一性が強いものとしてイメージしたうえで、そこに実践的傾斜をかけさせる施策もみられる。そして、それに呼応するにしても、それに批判的であるにして、そのレベルで実践を追求しようとする実践家もかなり存在しているようである。

そうした実践方向へのアンチテーゼ的な問題提起のようにも読み取れる。基調提案では「複数性」という用語をキーワードとして使用しているが、その複数性をもつものを「統一性」に収斂させないで、各々をどう絡み合わせていくことが重要ではなかろうか。論議を生産的に進展させるためには、そのことのもっと具体的な掘り下げが必要だろうと思う。原理論として二者択一で論議するよりも、子どもたちの状況に即した、多様なレベルでの制度・組織・グループ・個人の多様なつながり方に対して、どのような理論・実践を提起するか、という形である。

だから、「複数性」をいうだけでなく、その「複数性」をもつ子どもたちの間で、どのような協同・共同関係（および、共存・共生・共在・疎遠関係）を築くかが焦点であると思う。それが、実は、この四半世紀の大人の世界での運動の重要な柱をなしていた（教育関係でいうと、保育・学童保育・生協運動など）のと同様に、子どもたちをめぐる「集団づくり」の重要なテーマとなってきたと考える。それをどう総括し、どういう方向での展開を提起するのか、そのことに私は関心をもつ。私自身も、そのことを「異質協同」というキーワードを使って、

20年近く述べてきたが、そろそろ、新たなバージョンの表現へと進んでいく必要を感じている。理論的にも、私自身の現在の実践においても。

2007年6月17日

物語創造的な実践を――全生研大会低学年分科会Bの二本のレポートに触れて

大変興味深い二本の実践記録を今年の大会では検討討論することになった。その二本のレポートを読んで考えたことを書こう。

1) 子どもたちが「つなぐ」「つながる」ことに未熟な状況を、どうするかが今年の主題になっていますね。それは、実践記録の焦点になっている、安原実践のたーちゃん、森実践のかさいくんと宮本さんだけでなく、かれらとうまくつながりきれないまわりの子どもたち、さらに親をはじめとする大人たちの主題でもあります。

2) 「つなぐ」ことに未熟な子どもに対して、学校は一般的にいて、学校のルールに乗ることを、管理的様相をにじませながら展開してきました。それは、今日だけのことでなく、昔からもそうでした。ただ、昔は、子どもたちは、自分たちの世界（社会）と「つきあうべき」学校のルールとを区分しながら、状況にあわせるという形ですすめてきました。しかし、今日では、子どもたちが自分たちの世界（社会）をもつことにおける未熟さが並行しています。その際の一つの特徴が、親による子どもの「囲い込み」＝管理が強力になっていることです。もう一つの特徴は、そうしたことが、親にしても子どもにしても孤立化傾向と並行していることです。さらにもう一つは、孤立化した人は、昔のようなスタイルの権威主義から卒業したとしても、新たな権威主義（カリスマ信仰）を商品信仰のような形ですすめていることです。それには、競争主義的な傾向が強く、敷かれたレールの上は急いで走らなくてはならない、という意識を強めています。早教育信仰にはそうしたものが強くにじんんでいます。

こうして、人生そのものが、ごっこ遊びの発展であり、物語創造であるということが忘れ去られてしまっています。

3) こうして、子どもは幼児期から、競争的色彩の強いレールの上を走らされ、孤立化傾向を強めています。そのため、自然と人々とながら、物語をつくるようにして成長するということがとても少なくなっています。ごっこ遊びそのものもおさえつけられています。だから、大人の管理を逃れて、ごっこ遊びを一人ぼっちでもやろうとする要求が強まっています。

ルールある遊びの展開にしても、いつまでも大人とか商品的なルールに権威主義的にしたがうという形ばかりにひたって、子どもたちが相談しながらルールをつくる、ということがとても弱くなっています。

4) そこで、すぐれた実践者は、低学年教師に限りませんが、子どもたちを相互につなげ、子どもたち自身がつなごうとするように誘い、その際に物語をととても大切にしています。安原実践、佐藤実践のすぐれた特徴はここにあります。

物語的なものを日々の実践のなかにたくさんにじませています。子どもたちが芽生えさせている物語的なものをうんとふくらませ、それを子ども本人だけでなく、まわりの子どもにも広げ、子どもたち相互の物語創造へと

発展させていきます。その過程で、子どもたち相互で相談してルールをつくり発展させながら、子どもたちがつながっていきます。

と同時に、実践記録そのものが物語風です。しかも、それは即興劇風であって、予めシナリオが決まっているわけではありません。

※ 世界的に、即興劇の重要性有効性が強調される機運が高まっています。英語ではインプロビゼーションといいますので、インプロなどと略されたりします。

ブース著中川・浅野ほか訳『ストーリードラマ』（新評論2006年）参照

5) 最近、軽度発達障害の子どもも含めて、こうしたつながり下手をどうするかが注目され、それを「ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）」などという形で追求することがよく行われています。それは、日本の生活指導教師たちが、民主的交わり・社会性の発達の指導という形で追求してきたものと重なる部分をもっています。SSTは、主としてアメリカ源流のもので、個々のスキルをトレーニングするという色彩が強いものです。私は、そうしたものも参照しつつも、独自のワークショップを長年追求し、いろいろなところで展開しています。私のワークショップの特徴は、物語風に展開することです。予め定められたソーシャルスキルに子どもを「あてはめよう」とするのとは対照的に、子どもたちが物語のなかで、ソーシャルスキルを創造するようにしてすすめるということです。お二人の実践も、実はそうした色彩が濃厚なのです。

2007年5月23日

自立の危機と進路の問題について考える

--- 全生研大会問題別分科会「自立の危機と進路の問題」の基調(拡大版)

-----これは、8月に開かれる全生研大会の問題別分科会「自立の危機と進路の問題について考える」の分科会基調を書く過程で生まれたものです。要請原稿枚数をはるかにオーバーしたので、実際の基調は、この原稿を半分に縮めました。参考までに、元の原稿をここに掲載するものです。

1) 「自立の危機」とは

1990年代はじめまで大半の若者に用意されていたレールの時代（ストレター秩序）には、レールの上を歩めば「自立」できるとみなされていた。学校は、その不可欠の過程であった。それが「自立」としては疑わしいものであったにしても。

1990年代半ば以降、そのレールが限られたものだけが歩めるものになり、そのレールに乗るための競争が激化した。そしてレールにのろうとしない若者は、フリーター・ニートと名付けられ、非難の対象となり、自立していないものとみなされた。それを「自立の危機」ととらえる人が広がった。

だが、大多数の若者たちは、これまでのレールとは異なる生き方をしている。しかし、それをサポートすることは弱く、若者叩きのみが進行する。学校は、レール型で学校と仕事が直結していた90年代はじめまでは、それなりに「責任」を果たせていた。それが困難になり、キャリア教育が急に叫ばれるようになった今、若者・子

どもの〈生き方〉創造をサポートする教育実践の蓄積のあまりにもの無さに、あたふたしている状況にある。

そこで、ルール型「自立の危機」のなかで、ルールに依存しないで「自立」とは何かをあらためて考えるチャンスが到来したととらえ、子ども・若者自らが「自立」を創造していく過程をサポートする教育実践を追求したい。

2) 自立・進路創造の広い視野と長い期間

職業は、自立・進路の中軸的な位置にあるが、それは、家族・友人・組織などの人間関係の構築、地球社会での生き方など〈生き方〉全体のなかのなかに位置づくものであり、そのような広い視野をもって考えたい。

――浅野誠の人生創造ワークショップ（2007/5 大学生対象）で、学生たちは、次のような内容の物語を創作した。（絵・音楽・物語として）

世界―日本―沖縄を旅するなかで、発見
どのようなカップル・親子関係を築くか
子どもたちが豊かに生きる学校を築く教師
居場所・相談場所となる人間関係を築く

また、自立と進路の問題を、10代から30歳ころまで続く、若者の人生創造過程ともとらえたい。進路指導、職業訓練、資格習得、社会人入学、アルバイト、職業体験、就職、転職、失業、旅、起業、廃業、友人関係、カップル関係、共同生活、子育て、介護、組織体験、政治体験、トラブル解決、文化創造活動など、多様な過程が続く。

それらの過程で、模索試行する若者に学校がどれだけ貢献できたのかを問う必要がある。今日は、学校が生徒を上級学校ないしは職に入れさえすればよい時代とは異なる。若者が、卒業時点で選択した職ないしは学校に継続して所属する年数は大変短くなっている。職場の数でも、30才までにいくつもの職場を体験するのが普通になっている。その模索に学校がどれだけ貢献できているのかを問う必要がある。

そうした多様な体験が連続する過程のなかで、子ども・若者は豊かになっていく。それらの過程への準備をする小学校・中学校教育は、ストーリーになるのを前提としないで、多様な生き方を彼ら自身が創造していけるような力量をつける、あるいは力量を自ら太らせていけるような準備をすることが大切になる。

それは、たんに気持ち・意欲・態勢だけの問題ではなく、多様で豊かな発見・創造があるものにしていく必要がある。これを私は「〈生き方〉を創る教育」と呼んできた。

そのためには、多様な世界と出会わせる教育が大切になる。そして、その過程を通して、多様なヒト・モノ・コトとのつながりを豊かにつくっていくことが大切になる。さらにそれらの過程を通して、自分をつくっていく、つまり自立を発展させていくことになるのである。

だから、よくキャリア教育として行われている大人の講演会というありようは、それ自体としてはいいが、成功者に限定せず、多様な事例を出すこと、講演者との相互交流があること、そんな工夫が必要となろう。成功者の講演会だけというスタイルだと、「失敗」例がみえにくいということもあるが、「成功―失敗」という構図でいいのだろうか、階層上昇型でいいのだろうか、モデルに焦点化していいのだろうか、といった疑問をはらんでいる。

その意味では、多様な情報提供者を同時に招き、その人たちの自己紹介的なショートスピーチの後、さまざま

な小グループにわかれて自由に話し合うワークショップスタイルが有効であろう。

3) 「<生き方>を創る教育」と「キャリア教育」

キャリア教育、たとえば職場実習は、トップダウン式が圧倒的で、ボトムアップ的に展開している事例は少ない。そのため、現場は事務処理的に対応せざるをえなくなり、教員の過重労働・疲労の一因ともなっている。子どもたちも突然ふってわいた感覚で対応し、数日間を「やり過ぎす」ということになる例も多い。そのため、子どもには、「問題を起こさず」にルールをすすむことを求めることになってしまう。そして「問題を起こしにくい」職場が選ばれ、農家・自営業・職人などオリジナルな仕事をしているところは敬遠されてしまう。

この流れは、実はルール型（ストレーター型）生き方にふさわしい展開となっている。与えられた職場に与えられた日数だけ実習し、きまった書式の報告を書くことに終わってはいはしないのか。教員たちが、さらには子どもたち自身が、子どもの課題・要求に対応した企画をつくりだし、必要な折衝をして、実習を意味あるものにしていく営みを避けて、大量実習の流れ作業的展開に終わってはいはしないかと問うてみてはどうだろうか。

さらに、職業実習などのキャリア教育も含めて、小学校中学校教育の大勢は、依然としてルール型生き方の訓練場となっているのではないかと問うてみてはどうだろうか。

ルール型でいくと、学校の「生き方」指導は、卒業直後の時点で、いかに「いい」学校・職場につくかどうかで成果をはかることになってしまう。そうではなく、長いスパンで卒業生が在学中に学んだ「生き方」にかかわることを生かしていけるかどうかに関心をあてていきたい。

ところで、ボトムアップで職場実習を追求しようとしても、学校に実践の体験の蓄積が弱いので、かなり試行錯誤的にならざるをえないが、それはそれでスタートすればいい。そのためには、いろいろなアイデアを出し合って、「下手な鉄砲打てば当たる」式の多様な実践を行い、それを交流しあうことがいいきっかけを与えるだろう。

たとえば、こんなアイデア・実践を私の近辺では見聞きしてきた。

- 1) 「どんな仕事があるのかな 校区にある仕事探し」「将来の夢は」「仕事調べ」などのワークショップを通して、世の中には実に多様なありようがあることを発見させ、自らの生き方探究にかかわらせていく。
- 2) 「ニートっていうな」というタイトルの授業。ニートをめぐる数字などをもとに、「常識」をくつがえす授業をする。
- 3) 生徒たち自身が実習先を探す。実習先募集のポスターを校区・校門に貼りだす。
- 4) PTAとの連携。保護者とともに実習先を探し、交渉する。実習先のなかに保護者の仕事をに入れる
- 5) 職場実習新聞を、実習先が同じ生徒たちどうしで、壁新聞方式で出す。
- 6) 実習体験を文化祭で発表する。その際、実習先と協力しあえば、なおのこといい。

2007年5月16日

実践の意味づけ——「大きな物語」への参加を

全生研全国委員会での全生研大会基調提案（案）の検討討論での、私の発言の一部を整理して掲載することにする。

1980年代以前の、たとえば資本主義対社会主義といった「大きな物語」ではなく、80年代末から「小さな物語」の重要性を説く論調がかなり広く展開された。それは一理ある。生活指導実践にひきつけていうと、「大きな物語」に沿ったというか基づいたというか、そうした「大きな物語」が前提としてあって、その流れの一部として実践展開をしているという発想が、80年代までには広く存在した。

その「大きな物語」に代わって「小さな物語」という場合には、当事者自身が物語をつくるという「参加」の発想が強く反映している。と同時に、「小さな物語」が生まれる場として登場しやすい個人的世界に、実は社会的な対立葛藤があらわれ、個人のなかの物語が、実は大きな物語につながっており、その小さな物語を当事者自身が創造的にかかわることを大切にしたい、という意図もこめられていた。

そしてまた、生活指導実践の現実とは、たとえば70年代以前のような、学校の民主主義的発展に、子どもたちの自治を通して関与していくという「大きな物語」に類した展開よりも、子ども間の、あるいは子ども自身の内部の「小さな物語」への対応に追われるという要素が強まってきた。

そうした「小さな物語」づくりを強調することに積極的に意義があったわけだが、その「小さな物語」が「大きな物語」のどのような文脈のなかで展開するかに関心が希薄であってよいということではない。

その意味で、今日の「小さな物語」が、どのような「大きな物語」とからみあっているのかを問う必要がある。子どもにひきつけていうと、子どもたちがトラブルに取り組み、課題を追求していくという「小さな物語」のなかで、子どもたちの未来創造・人生創造という「大きな物語」、地球・世の中の「大きな物語」創造とどのようにつながりあっているのか、を問う必要がある。

そして、1980年代まで語られてきた「大きな物語」が、ここ20～30年のなかで、そのストーリーが大きく変化してきていることも見ておかななくてはならない。

そしてそうした変化がすでに80年代に広く語られ、追求されはじめていたことも確認しておかななくてはならない。たとえば、地球と人間の持続性（経済の持続的発展という把握は、私はとらない）、経済成長・所得上昇追求というよりも、働き方、暮らし方を問題にしていこう、といったこと、シンクグローバリー・アクトローカーリーなどといったことが記憶されていよう。そして、そうした流れと重なって、ユネスコの学習権宣言、子どもの権利条約といったものが、「大きな物語」を構成していた。

当時からあったそうした「大きな物語」を継承しつつ、さらにまた、憲法9条にこめられた「大きな物語」追求といった、もっと長いスパンのものも継承しつつ、今日的な「大きな物語」をつくっていかなくてはならない。それは、「小さな物語」づくりの際に、参加的色彩が濃厚にあったという特質を継承発展するものでなくてはならない。予めつくられた「大きな物語」が権威をもち、それに従うという性格は、薄まっていくだろうし、薄めていかなくてはならないだろう。

こうした視点をもって、日常の生活指導実践という「小さな物語」のなかに、「大きな物語」を読みこみ、あるいは書き込んでいきたいものである。

※ 基調提案（案）にあった「構成的に関与・参加していく」とは、こういう意味合いであると考えている。なお、この用語は、構成主義（構築主義）の用語である。そうした構成主義的な要素は、集団づくり実践・研究のなかに、かねてから存在していたものといえよう。実践記録を書き、その検討を共同で展開し、新

たな実践を生みだしていくなどには、その様相が強い。と同時に、それとは逆の発想、反映論・決定論なども根強く存在してきたし、むしろそのほうが主導していた時期が長かったのではなからうか。その意味では、構成主義（構築主義）的発想が広がり強まるということは、集団づくりにとっての新たな様相を生み出すというものであろう。

このような作業展開のために、いくつかの視点を提案しておきたい。一つは、先にも述べた、働きすぎまですても経済発展を追求するありように対して、地球と人間の持続（持続的発展ではない）を保障するような、生き方・働き方と結びついた経済・政治のありようを追求したい、ということである。世界中の人々が先進国並の暮らし方をすることを追求するのか、それに批判的なオルタナティブな生き方を追求するのかは、実は大きな問題となる。しかしながら、日本の場合、後者の追求はいまだ端緒的状况にあるのである。

※ 基調提案（案）の末尾で門馬実践に触れて、「学びの共同体から、その出口を『子どもたちの社会参加』に開いていくまでつめることが出来なかった」という指摘がなされ、当日の論議にもなったが、私は「学びの共同体」と「子どもたちの社会参加」の「間」というか、それらと結びつけて、「子どもたちの生き方創造」を含めることの重要性を発言のなかで強調した。この私の視点は目新しいものではない。たとえば「第二版」の学び論は、こうした視点を濃厚に有していたと、私は見ている。そして、私は、この「生き方」論的契機が近年、希薄ではないかと見て『<生き方>を創る教育』（大月書店2004年）を発刊したのである。残念ながら、注目されていないが。

もう一つは、世界的な支配戦略に対して、どういう対抗戦略をとっているのか、とりたいのかを、意識的に考えていくことである。たとえば、新自由主義、国家主義的なナショナリズム、あるいは旧来の開発主義とが、いかに組合せられ、あるいはどのような力点をおきながら支配戦略がくみだしているのかの把握が必要である。また、支配戦略とばかりいえず、対抗戦略としても展開される多様な福祉国家的アプローチがどうなっているのか、どうしたいのか、さらに、多様な形で展開されている「協同・共同」のありようを対抗戦略として、いかに評価し追求するのか。また、ここ数年論議になっていく「市民的公共性」をどう位置づけるのかということもあろう。

たとえば、4月の「学力テスト」はこうした要素の組合せのなかで展開され、支配戦略としても一本筋ではなく、多様な偏差を伴いつつ進行しているし、対抗戦略としても、どのようにアプローチするのも多様である。そのあたりは、「大きな物語」であると同時に、教育実践としてどう対応するかという点で「小さな物語」なのである。教育実践レベルで、「学力テスト」に対して、どのように対応・対抗する授業・学び実践を展開するかは、「小さな物語」の焦点ともなっている。

例をとっていうと、これらのなかで、新自由主義的色彩が濃厚なアメリカの支配戦略、そしてそれに対抗するアメリカ内部での「協同」の展開のありようと、福祉国家的色彩をふくみつつ、新自由主義的色彩を入れ込んでいる北欧と、北欧における対抗戦略とでは、大きな違いがある。そのなかで、日本はどのような「大きな物語」を展開しているのだろうか。そしてその「大きな物語」をどのような角度から批判し対抗していくのか、それも多様なありようが生まれているのが、実情であろう。同じようなことは、アジア地域にも多様なありようが登場している。そのなかで、日本がどのようなアジア地域での関係を構築していくのか、注目していきたい。

こうした問題は、格差問題に対するアプローチの違いとしても存在している。それは個々の生活指導実践という「小さな物語」のなかにもあらわれている。

こんなことを書いてきたのは、情勢分析というと、政府などの政策分析とそれに対抗する運動展開ということを軸に描くことが通例化していることに、多少の異議申し立てをするからでもある。

そうした分析が見落としていることの一つは、日本の国内に絞ることで、地球上の情勢分析が欠落することである。また、教育実践のための分析であるのだが、教育実践をとりまく状況が政策分析に焦点化されすぎてはいないのか、ということである。国の政策が、教育実践のありように決定的な影響をもたらすのであるから、その分析は不可欠なのだが、それだけにとどまっていいいのか、ということである。

また、生活指導は、「生き方」にかかわる営みであるので、人々、そして子どもの「生き方」にかかわる「情勢分析」が必要ではないか、ということである。

学力・授業

2013年8月6日

『無駄な抵抗はしないで早く覚えなさい。勉強しなさい』と小学校の先生にいわれた

7月に提出された、浅野誠「沖縄おこし・人生おこしの教育」を読んでの受講生レポートに、こんな一節があった。

特に、「大学教育に対応できない」ということについて、とても実感できる部分が多くあった。私も小中高と学校に行って大学と通っているが、勉強に対して受け身的で課題やテストがない限り勉強をしないふしがあるからだ。しかし、よく考えてみると、小学生のころは、なぜだろうという気持ちが多く自由研究をしたりするのがとても楽しみであった。そんな調子で先生に「なんでこうなるの？」と質問した際に、「無駄な抵抗はしないで早く覚えなさい。勉強しなさい。」と言われたことを覚えている。そこから、受け身的な勉強がはじまったものと思われる。一方、先生の教育学の授業では、自分の将来について真剣に考えることが、他者との意見交換することで価値観の違いを学ぶこともでき、私にとってはとても充実した経験となった。もし、そのような自分の将来について考える授業があるのなら、自分のやりたいことや創造性も増して、とりあえず学校に行くというあいまいな考えは減るのではないかと思われる。自分で、目的を明確にすることで非行に走ったりする時間を自分の将来のために行動しようという気持ちも現れてくるのではないかと思う。

小学校時代の先生のこの発言には驚いた。この学生の小学生時代は、多分2000～2005年ごろだろう。学力向上運動によって、全国学力テストで好成績をとろうという全国的な動きの真最中だろう。その後登場するPISAテストや、それを意識したBテスト前の時期だろう。

疑問・質問などを持つことは、学習の邪魔であり、とにかく暗記してツメコム事が重視された時代だ。その流れは、その後多少は修正されたかもしれないが、大筋では今も変わらないようだ。

その先生が、子どもの質問にうまく答えられないで困って、こう言ったのかもしれない。かりにそうだととしても、そうした対応が許容奨励される雰囲気があったのだろう。こうした状況は、20～30年前の大量生産大量消費のなかで効率的な学習、ルールに沿った学習が優先された時代のものだ。人間を道具や機械のように扱う時

代のものだ。

こうした状況から、沖縄の教育界が早く卒業することを念願するしかない。

2013年5月22～27日

知識の切り売りばら売りを越えて、物語と人間関係を育む授業・講座へ

近年、あちこちで〇〇講座受講生募集、〇〇先生講演、〇〇カルチャーセンター案内、〇〇長寿大学募集などといった情報をよく目にする。氾濫しているといつていいほどだろう。趣味、健康、子育て、経営など多方面にわたっている。主催するのは、新聞社、市町村、半官半民組織、大規模商業施設、NPOなどと様々だ。既存の大学などが公開講座などの形で行うこともある。

それらは、特定のテーマに焦点化して知識を提供するスタイルが多いが、手芸とかヨガなどの実技を含むものも多い。

なかには、企業、組織のメンバー育成のための研修で、メンバー以外にも公開しているものもある。

私も、こうした企画の講師として要請を受けることがある。その際、応諾するかどうかの判断にあたって考えることを綴っていききたい。大学授業の授業要請の際にも、ほぼ同じことを考える。

年々、世界の知識量は堆積し膨大なものになるとともに、知識そのもの、そして知識を組み立てる構造が、更新されていく。10年前の知識の有効性が著しく低下することが日常茶飯事だ。コンピュータやインターネットの世界が典型的だ。

だから、人々にとって知識を更新し、新たな知識を獲得していくことは必要不可欠でさえある。育児ですら知識に依存する傾向が強まっている。

その結果、知識依存症の傾向さえ広がっている。そこに講座花盛りの背景がある。そのため、それらの講座は知識の切り売りばら売りの様相を呈する。大学のカリキュラムでも、新たな分野に対応して新たな科目を作るが、これまでのものを整理しないで、科目数が増加の一途をたどることがよく見られる。カルチャーセンターなどでは、受講生が多いのは増やし、少ないのは閉鎖するというので、講座の更新スピードが凄い。流行に遅れを取ってはならないと言うので、新設科目は増えるが、中味は以前の別の科目を少しだけ変えただけというのさえが見られる。

こうした、知識を習得する講座に通える人は、ある程度の金と時間がある人だ。なかには、金でしかつながらないという匿名性があるので、カルチャーセンターなどを好む人さえいるかもしれない。

知識や技のようなものでも何でも商品化され、お金で買えることになってきたのだ。大型スーパーに設置されたカルチャーセンターはその象徴だろう。

知識の切り売りばら売り型的に陥りそうな授業・講座の問題性を考えてみよう。

その一つは、個人が新たな知識を習得することには限りがあることから生じる。また、知識生産スピードが猛烈な今日では、貯めた知識を更新することが頻繁に求められる。そのため、たくさんの講座を受け続ける講座ショッピングマニアが増えかねない。

また、習得するだけでなく、それを実地に使うワザが求められる。だから、講座に情報提供だけでなく、実技を含みこませたりする。だが、実技を含めると、大量の聴衆がいる講演のように、「安上がり」にはすませられない。良心的にやろうとすると、講師の個人的な「奉仕」に依存しないわけにはいなくなる。

さらに重要なことは、知識は、習得するだけでなく、知識を自分なりに編成応用創造することが求められることにある。知識創造力とも言うべきものだ。しかし、日本では、この育成が大変未熟だ。そのことを示す例として、講座などで質問したり、講師に別の考えをぶつけたりする経験を持つ人は、数%もないことがあげられよう。そこには、与えられた知識をどれだけ覚えられるかにエネルギーを集中する学校での受験型学習の後遺症ともいえるものがある。

もう一つは、受講生間の連携協同作業と言ったものが少なく、受講生はバラバラになって、講師の話を聞くことにとどまりがちであることだ。その背景には、知識は個人の所有物だという観念が潜んでいそう。

こんなことを考えて、私は次の二つの焦点を当てて考えたい。

一つは、講座のなかに、あるいは講座間に、あるいは講座と実地との間に、どれだけの「物語」が作られているか。受講生が物語をどう作りだしているか。そうした受講生の物語づくりを促進するために、主催者や講師がどうしているのか。そういったことを考えたい。物語が生まれるきっかけの例を書こう。

- Aの講座を取った後になると、〇〇についての興味関心がわいて、それを扱うB講座を受講したくなる。
- A講座とB講座の二つを受講したが、両者の内容にみられるズレに気付いたが、それは対立した異なる主張なのか、それとも、異なるアプローチなのか、両者を突き合わせる交流討論の機会を期待したい。
- A講座は、A地域の環境にぴったりだが、私が住むB地域の環境では、一部に上手くいかない点がありそう。それを打開するにはどうしたらいいのだろうか。
- 私がこれまで自信をもってやってきたことと、A講座の中味とでは調和するところもあるが、食い違っているところもある。その検討をする機会があればいいなあ。

こんなきっかけをもとに、創造性溢れる動き、本格的物語づくりへと発展させていきたい。

もう一つは、受講生間の人間関係がどれだけ形成されているか、という視点で考えてみることだ。一つ目で述べた「物語」には、人間関係と結びついた物語が必ずと言っていいほど、ついて回る。

学習の場としては、授業・講座のほかに、読書、テレビラジオ、インターネットがある。それらを使用して行われる通信教育も、その仲間だろう。

それらと授業・講座の違いは、講師と受講生、そして受講生相互が場を共有し、その場でリアルな相互関係を持ちつつ進行することにある。だから、講師が話し受講生は聞くという一方向的な流れだけで進行するとしたら、授業講座に固有な有利さを全く生かしていないことになる。読書、テレビラジオ、インターネットなどが未発達

な時代、授業講座がかなり独占に近い状態の時代にあっては、それは、それでも「許された」。

事情が変わった今では、それでは物足りない。講師の顔、肉声を聞けるということではいいのだが、そうしたことでなければ、講師が登場する書籍、DVD、インターネットを活用すればいいし、その方が経費節減になるかもしれない。

講師と受講生、そして受講生相互が場を共有して、その場でリアルな相互関係が持ちつつ進行する授業講座を、受講生にとってたんに知識を受け取る以上の有意義なものにするにはどうしたらいいのだろうか。

それは、進行の中でおとずれる発言の機会に積極的に発言し、授業の終わりあたりにある質問の機会を積極的に活用することから始まることが多い。時には、終了後、講師と懇談する機会を作る例もある。

残念ながら、そうした機会を有効活用する人がとても少ない実情がある。大学授業で、講師が発言や質問を求めても、発言質問ゼロの受講生が大半を占めるといってさえよい。そのため、発言質問の機会を設定しない講師も多い。さらには発言質問する人を「出過ぎ」「ずうずうしい」「KYだ」という受講生さえいるくらいだ。

このような状況が広く見られることが、少人数講座や大学ゼミなどでも、自分の考えを発言することをためらう人を生みだしている。せつかくの少人数教育なのに、教師が話し受講生が聞くという一方向的なものになっている例が限りなくある。

ここには、人前で発言することの文化的蓄積の浅さが反映しているようだ。そして、講師や教師の方も、人前で発言するように誘いかける文化的蓄積がとても浅いようだ。それでも小学校中学年までは、子どもたちはかなり積極的に発言している。高学年になればなるほど発言しなくなる事態がごく一般的なのだ。その結果、コミュニケーション能力が問われる就職活動の面接などの機会に出会ってようやく、付け焼刃的なトレーニングをしなくては、となる。

こうした事態になるのは、受講生だけの責任ではない。講座授業をする講師側、主催者側の問題の方が大きいかもしれない。講座授業の内容、進行の工夫、教室の工夫、いたるところでの改善工夫が求められる。たとえば、一斉前向きに机椅子を並べる形では、発言質問は「特別な人」以外はしにくい。設定を変えれば、何十人もいる受講生全員が発言するという事例は、私の経験からいうと、よくみられることだ。もっともよく使われる工夫は、受講生を数人グループに分けて、グループ内討論を設定することだ。それ以外にも実に多様な工夫がある。

ワークショップ型にするのも、かなり有効なアプローチで、私はそれを常用している。

物語と人間関係を育む授業・講座は、授業時間内にとどまらず、時間外での物語や人間関係の拡大深化をもたらす。大学の講義というものは、1時間の授業時間には2時間の授業外学習を想定している。授業外学習を生みだすような物語があるといっていいたいだろう。しかし、それはごく限られた例外を除くと、形骸化している。大学院の授業では、そうでない例の比率が高いだろうが。

それは、授業が物語を生みだし、受講生の学習意欲を増大させ、授業外学習へと動機づけるということでもある。それをグループ作業として展開すれば、人間関係の拡大深化ともなる。私の授業では、そうした展開を多用してきた。

だから、受講生募集段階から、何人が連れだって受講するのは、好ましいことと言えよう。そうした既存の人

間関係を基盤にしつつも、授業進行の中で新たな関係を生み出すような運びにしていきたい。私が講師の一人を務めている沖縄県中小企業家同友会主催の同友会大学もそうした態勢が整っている。また、南城市民大学も、そうしたアプローチを重視しているようだ。そうした特別な工夫がなくても、講座終了後、受講生の何人かが「お茶」するなどということはよくあることだ。そうした会話がしやすい「たまり場」があれば大変好都合だ。

大学では、学生が集って、おしゃべりや共同学習ができる場が、今ではごく普通にどこの大学でも設定されている。私の学生時代には、そうした場が欠いていたので、建物増築の際に、そうした部屋設定を大学側に要請し、実現した記憶がある。

そうした態勢を強めるためには、大学でいえば、共通の授業を受講することが多い学科・コース・専攻といった少人数の学生集団の形成が重要だ。これまた私の学生時代のことだが、学科所属の学生の共同調査活動が盛んであり、また学生の卒論指導を上級生がすることがごく普通に行われていた。そうした態勢を教職員がサポートしていた。だから、私自身にとっては、授業以上にそうした学科学生相互の研究会が重要な位置を占めた。そうしたものを「自主ゼミ」と名付けたこともあった。その『自主ゼミ』を授業「単位」化することも実現していた。さらに、何人かの学生が出した要求をもとに、希望講師による授業科目が設置されたこともあった。実をいうと、私の専門分野である『生活指導』の授業は、こうした形で実現した科目だった。

このありようは、中世ヨーロッパにおける大学のスタートにおける発想に近い。つまり、希望する分野の学習研究をしたい学生集団があり、教えたいと考えている教授団があり、相互の交渉の上で、講座が設定される。そうしたものが積み上がって、大学が成立するというのだ。

その意味では、学生たちが共同して受講したい講座・授業を設定して、実現を大学側に要求するという形は、大学本来のスタイルなのだ。近年、話題の多い「シブヤ大学」、その沖縄版の「琉球ニライ大学」などは、そうした色彩が濃厚なのだ。

大学生が、授業企画に参加する事例は近年でもよく見かける。しかし、大学側が、そうした制度を準備しても、学生側がなかなか乗ってこないことも多い。沖縄大学の「障がい概論」などは、数少ない成功例だろう。

こうした試みを積み重ねて、授業講座を、金で知識を買うような文化の中に押しとどめないで、物語と人間関係を育み、知を共同創造するようなありようを、大きく育てたいものだ。

2012年2月2日、6日

「やる気」「学習意欲」を持つ時、持たない時 私の英語学習例

「ゲームの時に出すようなやる気を算数の時も出せ」というように、学習に「やる気を出せ」と子どもを叱る親や教師が多い。こうした「やる気を出す」こと、学習意欲について考えてみよう。

1) 子どもが学習意欲を出す時はどんな時だろう。

やろうとすることに興味関心がある時

やること自体が楽しいと感じる時

やることに自信を持っている時
 どうしても取り組んで達成したいと思う時
 やってみて達成感を持つ時
 やりきれば、次のステップ、さらに次のステップというように前進が見える時
 将来の夢・目標と結びついている時
 いい点数をとって、「勝利すること」「ほめられること」に喜びを感じたい時
 やりきったら〇〇を買ってもらえるという、学習以外の「楽しみ」がある時
 先生や親の情熱が伝染して、本人もその気になる時
 友達と一緒に取り組むことに楽しみを感じる時

2) 逆に、子どもが学習意欲を出さない時はどんな時だろう。

面白さを感じない時
 やらされていると感じる時 義務感だけでやる時
 何のためにやるかが分からない時
 自信がない時
 達成することに無理を感じる時
 やったとしても、叱られる予感がする時
 やることが嫌いなことだったり、担当する先生が苦手だったりする時

3) 私の英語学習の例を書こう

中学1年で初めて学ぶ時は、初めての科目で、どんなものだろうという好奇心があり、やる気がそれなりにあった。しばしたつと、面白さを感じる事が減り、受験のためには、やらなくてはならないからやっている感じになった。好きな科目でもないし、担当教師も印象が薄く、今では思いだせないくらいだ。それでも、英文法は、理屈遊び感を持って、多少は好きだった。表彰されてもらった本が文法専門書だったことが輪をかけた。

若い教師に、教科書の教材文の語順を入れ替えられるかどうか、といった質問をしたこともある。今思えばどの語順でもかまわず、文法よりも言語習慣の問題なのだが、若い教師は懸命にこたえようとした。そのため、授業進度が遅れる。クラスメイトは試験範囲が短くなるし、質疑のやりとりで教師の困る姿を楽しむということで、私に声援が来た。毎回の授業がそんな風だった。当時の私は、予習時間の多くを質問作戦に充てていた。

1年ぐらいして、同じように若い国語教師に同じ事をして、逆にその教師から問題を突きつけられ、学習がうんと深まる、ということに至り、「質問遊び」は終わった。

受験向け学習に嫌気がさし、教科書・参考書以外の英語本を読むことに挑戦したが、うまくいかなかった。

大学の英語授業終了以降、30年近く英語とはほとんど縁がなかった。

しかし、50歳近くなり、海外研究者との共同研究、カナダでの研究生活、ということに急展開し、必要にかられて、英語学習をした。多分、中学高校の時の学習時間以上、やっただろう。だが、「50の手習い」はなかなかしんどい。しかし、現実的必要な、学習意欲喚起には最高の動機だ。

4) 先生や親は、子どもにたいして、そのことを学ぶことの面白さ・楽しさ・意味・目標・夢を感じさせることに、もっともっと工夫がほしい。そのためには、先生や親自身が、学ぶことに面白さ・楽しさ・意味・目標・夢を感じるからだ。

以前にも書いたが、高校2年の時の物理の教師は、理論物理の大学院卒で最先端研究に取り組んでいたもので、私は、授業時間にもその熱気を感じ、あおられて物理好きになり、その後は、授業外学習ゼロでも、すべてのテスト満点になった。とうとう私の進路の第二候補は「物理学」になってしまった。

まさに、「好きこそ物の上手なれ」だ。テストで追いまくるのと対照的だろう。

「自分なりの考えを持って、意見を出し合って、発見し深めあう」スタイルであるワークショップ、あるいはワークショップ型授業の際に、とまどいを感じて「ひいてしまう」参加者・受講者がいる。あるいは、参加・出席そのものに戸惑いを持つ人もいる。

聴くだけの講演会やレクチャー型授業に出席すると、自分の考えを出せないで、フラストレーションがたまる私とは正反対の反応だ。別のいい方をすると、創造への戸惑い、自分を出す場面への戸惑い、といえるかもしれない。

学校教育では、長い間、自分の考えを出したり、創造したりすることとは正反対に、教えられた通りに行動し、知識を覚え込むことに一生懸命になるように訓練されてきたものだから、ワークショップやワークショップ型授業に戸惑う人がたくさんいるのだろうと思う。

こんなことを考えていると、「やる気」「学習意欲」には、二種類あることに気付いた。

つまり、

- 1) 与えられたルール・枠組みで、与えられた課題を一生懸命やるタイプ
- 2) 自分なりのものを創り、提案するタイプ

世界的には、先進国では2)が重要なものと扱われ、1)を重視するのは、発展途上国に多そうだ。

先進国と自任する日本だが、これまでの学校では、1)のタイプが圧倒的で、2)はあるかないかという程度だった。

しかし、時代の変化のなかで、2)の必要が高まっている。

先にあげたワークショップに限らない。たとえば、個人面接にしても集団面接にせよ、自分を出さないといけない大学入試や就職活動における面接がある。日本の学生の多くは、そういう時に、黙ってしまうことが多い。

欧米ではそうした場合、低く評価される。

そういう感覚は、「自分を消したい」という感覚であり、1)の与えられたものでの学習スタイルに浸りきっている人に起こりがちだ。そう言う人は、唯一の正解がないと学習できず、自分なりの独創的なものを出すのに消極的になってしまう。

こうしたことは、学習における自律のあり方の違いにもあらわれる。1)は、自分以外の誰かが定めた他律のものを自律化するもので、2)は、自分なりに設定して自律する。授業外学習を例にすると、教師が課した課題をするのが、1)的で、自分でやりたいことやるべきことを発見・決断し、学習計画を作成し実行するのが2)

だ。

親や教師たちの多くも、これまでの習慣に基づいて、子どもたちに1) の学習意欲を求めることが中心になってきたが、2) へと舵を切ることにも本格的に取り組んでほしいものだ。

2010年12月

佐藤学「教育の方法」を読む

1. 身体接触の有無と教育方法

放送大学のテキストとしても使用され、市販もされている放送大学叢書で、2010年左右社発刊の本だ。教育方法を、授業を中心に学校改革をも視野に入れて書いた本である。わかりやすく読みやすく書かれている。とはいっても、専門書的な要素を多分にもち、同じ教育方法を専攻する私などにも発見が多い書である。

全体として、アプローチは異なるにしても、私の長年の主張と交差するところが多く、共感しながら読んだ。とくに現在に日本の教育について大きな改革が必要だという点では、共通する主張が多い。無論、アプローチが異なるので、私ならこう書くのだが、という個所も当然ある。

以下、何回かに分けて、本書のページを追いながら、私なりの注目点やコメントを書いていきたい。

まず「第一章 授業と学びの世界へ」で注目した次の文である。

「親と子どもの関係の基本は身体接触を含む愛着の関係です。三歳児にもなれば、親と子どもの関係も言葉のやりとりによるコミュニケーションが中心になりますが、それでも親と子どもは身体接触を含む親密な私的な関係で結ばれています。親子の関係は触れる関係と言っていいでしょう。ところが、学校の教師と子どもの関係は、身体接触をほとんど含まない関係です。教師は、子どもに言葉とまなざしで意志や感情を伝え、子どもも言葉とまなざしで意志や感情を伝えなければいけません。教師と子どもの関係は、身体接触を含まない言葉とまなざしの公的な関係なのです。」P12

こうしたことへの着目に私はこれまで触れることがなく、興味深い。当たり前のことだが、そのことに着目することが新しい発見深化を生み出す。

ここでは、教師と子どもとの関係に焦点があてられているが、さらに子ども相互の関係に焦点をあてることもできる。

また、学校で全く身体接触がないわけではないが、身体接触する場合には、親子の触れる関係とは別の要素・様相が入ってくる。それはどのようなものか。その際のほかの関係の持ち方との組み合わせ、つながりなども重要な問題だ。

また、接触はしないが、教師と子ども、子ども相互に空間共有による関係、物媒介による関係といったことにも関心をもたれる。その関係における、相互の距離、あるいは位置関係なども重要になる。さらに言葉・文字媒

介との組み合わせの仕方が重要になる。

こうした物理的関係に着目し、それを巧みに活用することが、教育関係に大きくかかわる。

私自身は、空間配置・位置関係などに焦点をあてて何度か書いたことがあるが、身体接触について書くことは無に等しかったので、今後深めていきたい。特に、最近、ワークショップで身体接触を含む活動を行っているので、深めていきたいということもある。

2. ポスト産業主義の時代の教室

「第2章 変貌する教室」では、まず次の記述が注目される。

「グローバルゼーションのもとで、先進諸国では、産業主義社会からポスト産業主義社会への移行が急速に進行しています。産業主義の社会はモノの生産と消費が市場経済の中心をなす社会でした。それに対して、ポスト産業主義の社会は、情報や知識や対人サービスが市場経済の中心になります。ポスト産業主義の社会は「知識基盤社会」と呼ばれるように、知識が高度化し複合化し流動化します。産業主義の社会は、多数の単純労働者と一部の知的エリートによって構成されるピラミッド型の労働市場を形成していました。しかし、ポスト産業主義の社会では、工場労働を中心とする単純労働の市場は途上国へと移転して激減し、高度の知識や情報を扱う知識労働や対人サービスを行う専門職の仕事が労働市場を形成します。しかもそれらの労働に必要な知識や技術は流動化し変化し続けます。人々は、学校で学ぶだけでなく、生涯にわたって学び続ける「学習社会」で生活することになります。

上記のような歴史的転換点において、学校教育の内容と方法も大きな転換を迫られています。過去二〇年間、世界の学校と教室の風景は著しい変貌を遂げてきました。欧米諸国の学校を訪問しますと、黒板と教卓があつて机と椅子が一方に並べられ、教師が教科書を中心に説明し生徒がノートをとるという授業風景は、もはや博物館に入っています。」 P 23～4

同意できることが多い。たとえば、私の見聞体験で言うと、1999-2000年のカナダ在住中に、すでに「著しい変貌を遂げ」た教室ばかり見た。「博物館」入りの一方向型を見た記憶は、大学を除けば思い浮かばない。

いくつかコメントしよう。

まず、いまだに「博物館」入りスタイルの多い日本でも、そうでない型の授業がなかったわけではない。産業主義とかポスト産業主義とかにかかわらず、民主主義的な教育実践を志向する動きの中で、共同作業・討論を軸に授業を創造する流れが長い蓄積をもっていることに着目する必要がある。

私のワークショップ型授業づくりには、そうした歴史的蓄積から学んだものが多い。そうした日本での歴史的蓄積と、上に紹介したような先進諸国での動向がどうからむのか、に焦点を合わせて考えることは大変重要だ。

もう一つ、著者は小中高校を視野に入れて論じており、大学授業の話は登場しない。自分自身の大学授業での

実践的追求を契機にして、「授業研究」の世界に入ってきた私としては、大学授業と小中高校授業とのかかわりを問いたい。もう一ついえば、生活指導研究の視野から授業研究にかかわってきたのも私の特質の一つだが、その点について論じることは、改めての機会にしたい。

ポスト産業主義・産業主義問題以前から、大学授業と小中高校授業の関係・差異の問題は存在してきた。エリート教育論として構想されてきた大学はもともと研究創造的な授業スタイルが基本にあった。佐藤さんのいう「博物館入り」ではないスタイルをもともと持っていた。一方向型に見える講義にあつてすら、講義を聞く学生が批判的思考を自ら行っている事を前提にしていた。それは、いまとなれば、「学生が自主的思考をしているはずだ」という楽天的授業観であったかもしれないが、しかし、産業主義のなかで、その楽天的授業観は空洞化してきた。入学は難しいが、単位取得・卒業は容易、といわれる日本では、その空洞化は著しい。大学も実質的に「博物館」入りした授業と同じことになってしまったのである。

かくして、小中学校だけでなく、大学においても「博物館」入りスタイルの授業を変えていくことが課題になってきた。そして、欧米先進国の大学授業でも、それを変える課題に直面し、かなり実践されるようになってきた。

だが、日本においては、いまだ「博物館」入りしている授業が、大学でも小中学校でも主流である。「途上国」へ「移転」すべき労働力に対応する授業が広く行われている。最近PISAショックもあつて、Bテストが始まったが、体質を変えるのはなかなか大変だ。沖縄の場合、その体質を変えようとする動きさえ、とても弱いのが実情だ。むしろ途上国的ありようを必死に追求する動きの方が強いのだ。

3. 複式学級は有利だ

「第2章 変貌する教室」で、もう一つ注目したのは、フィンランドの小学校一年生と二年生の複式学級の教室の写真を紹介しながらの次の記述だ。

「「地図づくり」の学習をしています。小学校一年生は地域の地図づくり、小学校二年生はフィンランドの地図づくりをしています。複式学級では同じ内容を二年にわたって二度学ぶこととなります。二度同じことを学ぶのは非効率ですが、学びの経験の質においては高度になりますし、学びの経験に発展性が生まれます。ポスト産業主義の社会は、学びや知識の「量」よりも「質」が問われる時代です。このことがPISA調査の高得点の秘密の一つかもしれません。事実、カナダなどの国では、子どもの数が多くても複式学級で組織している学校が多数、存在します。」P35

私自身の見聞体験でいうと、1980年3月に訪問したロンドンの町なかの小学校では、同様に複式学級スタイルだった。イギリス全体なのか、現在でもそうなのかはわからないが、当時のロンドンでは、誕生日がくると小学校入学ということであった。だから、複式というか、多様な「学習進度」の子どもがいて複式的様相を呈するのが自然であった。

イギリス訪問のしばし前に、沖縄各地の複式学級をまわった時に、担当教師が異口同音に、2学年を同時に別々

の内容を同時進行して教える苦勞を語っていたのと対照的だったので、驚いたものだ。

ここでは、私自身の経験をもとに、「多様性原理」にたってコメントしたい。

それは、多様な受講生が受講することが、授業内容を豊富にするという考えだ。授業で教えるのは教師だけでなく、受講生相互が教え合い、多様さをもつものであることで新たな豊かさを作り出すからだ。

効率性原理では、予め決められた内容が、受講生がもっているものとはかかわりなく、教師によって外部から持ち込まれ、それを効率よく生徒に注入することがなる。それに対して多様性原理では、受講生自身も持っているものを出し合い、それと教師が外から持ち込んだものとのからみ合いの中で、授業が進む。だから多様な受講生がいることは歓迎されるどころか必須条件となる。

複式は、効率原理よりも多様性原理に比重がかかったものとして展開されると、有利になるのだ。佐藤さんのいうポスト産業社会では、多様性原理の方が重要になると考えると、複式が有利なのだ。

2 学年以上またがる授業は大学では珍しくない。ゼミなどではしばしば行われる。私自身は、意図的に多様な学生が集まるように工夫したりする。同一学年同一専攻の学生たちばかりでは、相互に発見しあう機会が減少するのだ。だから、社会人学生大歓迎であり、また「もぐり」学生大歓迎なのだ。以前看護大学の授業では、近隣の現役看護師に「もぐり学生」になってもらったことがある。

4 学年いっしょのゼミをしたこともある。時間割を夕方に設定し、卒業生や高校生や中学生に参加してもらう授業をしたこともある。

学年をまたがるゼミでは、上級生が下級生を教えるということもあるが、年齢・経験の多様さが授業を豊富にすることの方に意味がある。

小中学校で、こうした複式発想が希薄なのは、効率性を原理にした、国の細部にわたる規定が存在するからだ。例外的なのは、体育や音楽美術などだ。時代変化のなかで、受講生の多様さが豊かな授業を生むスタイルが広がるのが期待される。このことは、習熟度別編成問題といった本書の別の個所にもあてはまることだ。それは別途書くことになろう。

4. 「模倣的様式」と「変容的様式」

「第三章 授業の様式」では、アメリカの教育学者のフィリップ・ジャクソンがの提示した、「模倣的様式」と「変容的様式」という二つの概念を使って、次のように述べる。

「模倣的様式」の授業の典型は、今日、中国、韓国、北朝鮮、台湾、日本、香港、シンガポールという東アジアの旧儒教圏の国々の学校において顕著に見られます。これら東アジアの国々は、欧米諸国が教百年もかけて達成した近代化のプロセスを国家主導の効率と競争を原理とする学校教育によって、わずか100年もしくは数十年で急激に達成してきました。これら東アジアの国々の学校は、多人数の教室で黒板とチョークと教科書による一斉授業の様式が支配的です。しかも、これらの国々の学校教育では「個性」や「創造性」よりも「正解」と「効率」が重視される傾向があります。

もちろん、欧米型の授業が「変容の様式」で東アジア型の授業が「模倣の様式」であると断定することは、あまりにも単純すぎる理解です。同じアメリカ国内においても、マイノリティや低所得者が多数住んでいる地域の学校では「模倣の様式」の授業が支配的です。すなわち「模倣の様式」と「変容の様式」の対立は、一方では、アジア型と欧米型という地域の差異を表現していますが、もう一方では、階級や階層における教育の差異を表現しています。

二つの様式の性格の違いは、「模倣の様式」と「変容の様式」が、それぞれ学びにおいて何を中核にしているかを考えると、いっそう鮮明になります。

「模倣の様式」の学びを支えているのは「模倣」という概念です。(中略)

それに対して「変容の様式」の学びの根底には「アイデンティティ」の探求があります。」 p 49～51

分かりやすく興味深い提起だ。

少し似た形ということであろうと、私自身も、授業を対象にしたわけではないが、子どもたちの学習や活動展開における動機にかかわって、「必然」と「遊び」という用語を用いて分析したことがある。1985年刊の「子どもの発達と生活指導の教育内容論」(明治図書)において書いた。最近では、2年ほど前のこのブログ記事の連載でも書いた。

佐藤さんは、この概念を使って、日本の教師と子どもの傾向を、次のように指摘している。

「日本の学校教育を顧みると、制度においても実態においても生産性と効率性を追求する「模倣の様式」が支配的であることは明瞭です。しかし、この現実とは裏腹に、日本の教師たちや子どもたちが「個性」と「独創性」を追求する「変容の様式」の授業と学びに強い憧れを抱いてきたことも事実です。二つの様式を提示していずれかの選択を迫ったら、ほとんどの教師と子どもが「変容の様式」の授業と学びを選択するでしょう。けれども「変容の様式」の授業と学びを達成しようとしても、私たちの意識と身体は深いところで「模倣の様式」の伝統に縛られています。

現在の学校教育の最大の特徴は、この二つの様式の分裂にあります。現実の制度や実態における「模倣の様式」と理想や憧れとしての「変容の様式」の分裂です。実際、日本の授業や学びを検討すると、中国や韓国の授業や学びよりも「変容の様式」の性格が強く、欧米の国々の授業や学びよりも「模倣の様式」の性格が強い特徴を示しています。」 P 54～55

このように「分裂」ということもできようが、両者がうまくかみあえていず、タテマエの「変容の様式」、実際の「模倣の様式」という形を取ることもあろう。それは佐藤さんがいうように、「私たちの意識と身体は深いところで「模倣の様式」の伝統に縛られて」いるからともいえよう。

あるいは、両者がうまく構造化できていない、ということもできよう。また、「変容の様式」が、学校現場の中で具体化することが抑え込まれているということもできよう。その背景には、日本の教育界のトップダウン的性格があるとも言えよう。

5. テーラーシステムと授業

アメリカ教育学における授業研究が専門分野の一つである佐藤さんの本書から、そのあたりに疎い私は、いくつかの新しい知識を得ることができた。

「第四章 授業の歴史(I)欧米」でいうと、次の個所は興味深い。

「近代的な労務管理の方法である「テーラー・システム」は、直接的に学校の経営と授業の展開に影響を及ぼしています。シカゴ大学でカリキュラム研究の科学化を推進したボビットは、テーラーの『科学的経営の原理』（一九一一年）をそっくり援用して、カリキュラムと授業と学びの過程を科学的に統制する方式を提唱しています。ボビットはテーラーの「生産目標」を「教育目標」に置き換え、アセンブリ・ラインの最後の「品質管理」の「テスト」を教育過程の最後の「テスト」に置き換えています。実際、ボビットは学校は「工場」であり、校長は「工場長」であり、教師は「作業員」であり、子どもは「原料」であり、卒業生は「製品」であると言っています。学校を「大工場」と重ねる私たちのイメージは歴史的に根拠のあるものなのです。

ボビットの採用した「テーラー・システム」は、二〇世紀の世界中の学校のすみずみにまで浸透しています。均質な一方向の時間で組織された授業と学び、教科ごとに分割され段階的に組織された教育内容、効率性と生産性を追求して設定される「教育目標」とテストによるその評価、学校経営における分業組織などはその典型です。」

P 72～3

また、同章のなかでは、アメリカの事例ではないが、次の指摘も興味深い。

「近年の研究は、ベルのモニトリアル・システムが、もう一つの背景のもとで成立した事情を明らかにしています。ベルは、イギリスにおいてモニトリアル・システムを普及する前に、東インド会社の領事としてインドのアシュラム（ヒンズー教の修道院）において、現地の少年を集めて傀儡軍の教育を行いました。この傀儡軍の教育において開発されたのが、(中略) モニトリアル・システムでした。すなわち、モニトリアル・システムは文化の植民地化において成立し普及したのです。」 P 63～4

いずれも、近代学校における授業史上を考えるうえで重要な指摘である。

6. 学びは社会的共同的なもの

「第六章 学びの創造」では、学びを個人的レベルでしかとらえない傾向に対して、何人かの重要な研究者の論を紹介しながら、社会的、共同的なものであることを述べている。私も大いに共感するところだ。

いくつか引用しておこう。

「旧来のレディネス（発達段階）の考え方では、学習者は一人で到達できるレベルに合わせて教育することが求められていました。それに対して、ヴィゴツキーは、学びを個人主義的な活動として認識するのではなく、協同的で社会的な活動として認識し、教師や仲間の援助によって到達できるレベルで教育すべきだと主張しているのです。」P91

レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」論にかかわって 「学びが文化的実践であることと、その文化的実践が共同体への参加として遂行されることは、学校教育においても重視されるべきことと言えるでしょう。」P94

「エンゲストロームの示した「拡張された学び」の三角形は、学校や企業や病院などの社会組織と共同体において遂行される学びを、個人的な活動の単位としてではなく、社会的・協同的・組織的な活動の単位として理解する枠組みを示しています。

このように、活動主義の学びの理論は、学びの活動を、孤立した個人単位の活動としてではなく、社会的で協同的な活動の過程として分析し組織する理論へと発展させています。」P96

私自身の、小中高校だけでなく大学における授業改革の提案、そして授業実践は、ここに述べられた主張と響き合う。授業過程をそのように組み立てることに長い間力を入れてきたのは、周知の通りだ。

教師が話し、生徒学生が聞くという一方向的授業は、学びを個人的なものにするだけでなく、効率主義的競争主義的なものにし、学びを痩せ衰えさせていく。それは、一方向というだけでなく、受講生間の相互関係、知の共同創造をおさえこむ。だから、私は一方向を双方向へと変えるだけでなく、受講生相互間の多方向的なものへと変えていくことを重視してきた。そして、知を伝達するというのではなく、共同創造するものとして、授業を構想してきたのだ。そうしたことをすすめるうえで、教室外での実践との交流、また、多様なものをもつ受講生が、多様なものを出し合えるような編成になるような工夫を追求してきた。

こうしたことを、共同創造型授業、ワークショップ型授業として語ってきた。それは、日本では珍しいかもしれないが、世界的には大きな流れになっているのだ。

7. 共同の知・学び

前回紹介した方向をさらに具体的に述べるものとして、「第七章 協同的な学び」がある。

たとえば、次の記述が注目される。

「協同学習の場面を観察すると個々人の学びが成立する前に協同の学びが成立し、協同の認識と個々人の認識が相互に形成されていることが知られます。また、協同学習においては、個々人の断片的な認識が共有されることによって、より高いより豊かな認識が協同で形成され、その協同の認識が個々人に分有されるプロセスが認められます。このように、認識が協同で形成され共有されることを[アプロプリエーション（領有）]と呼んでいます。

「アプロプリエーション（領有）」という言葉は、もともと「入会地」のように「公有地」であると同時に「私有地」でもあることを示す概念です。「入会地」は、構成員が共有する「公有地」ですが、同時に構成員一人ひとり

の「私有地」に分割されています。その土地が生産する富は公有され共有されていますが、その土地と生産物は私的に所有されているのです。この「公有」と「私有」が同時に成立している状態を「アプロプリエーション（領有）」と呼んでいます。協同学習とそこでの互恵的な学びは「アプロプリエーション（領有）」としての学びを示していると言ってよいでしょう。」P104～5

私は、こうしたことを「共同の知」という表現などを使って述べてきた。ここでの「アプロプリエーション（領有）」は、類似のことを指示しているが、よりの確な表現のように思われる。ただ日本語としてはなじみにくいで、さらに的確でなじみやすい表現が必要だろう。

こうした問題を、私が理論的に展開していくうえで大きなきっかけとなったのは、吉田千秋ほか「競争の教育から共同の教育へ」（1988年青木書店）だった。また、佐藤さんの本にも登場してくるフレイレの一連の訳書だった。

それらに刺激を受けながら、またももとの専門分野である生活指導実践をベースにして、そのころより授業や知についても、私は発言し始めた。たとえば、「授業における関係の転換」（教育科学研究会編「現代社会と教育④ 知と学び」1993年大月書店）を書いたし、また、『大学の授業を変える16章』1994年大月書店）を書いた。

もとに戻ろう。佐藤さんは、こうした協同的な授業の創造にかかわって、「勉強」と「学び」との違いについて、説明しながら、三つの事を述べる。

「座学の勉強」から「活動的な学び」への転換、これが第一の課題です。」

「第二は、個人主義的な「勉強」から協同学習としての「学び」への転換です。（中略）「学び」は協同的で協力的な活動です。「学び」においては、仲間との協力と協同が奨励され、自分のアイデアを惜しみなく仲間に提供すると同時に、仲間のアイデアを積極的に自分の思考に取り入れることが奨励されます。協同的学習においては、能力や個性や文化の差異は、相互の学びを促進するものとして積極的にとらえられています。」

「第三は、獲得し定着する「勉強」から表現し共有する「学び」への転換です。「勉強」は知識や技能を獲得し定着する活動でした。（中略）フレイレは「伝達から対話へ」の転換を提起しています。ひたすら覚えこみ貯めこむ「預金概念」に縛られた「伝達」としての教育から、「対話」によって世界を読み替え広げてゆく学びへの転換です。知識や技能を獲得し定着する「勉強」から、対話によって知識や技能を表現し吟味し共有し合う「学び」への転換が求められているのです。」P106～8

これらの指摘に、私は大いに共感する。

8. 多文化と自ら学ぶ能力

「第12章 授業の研究（2）言語と社会」では、二つの指摘に注目したい。

一つ目は、多文化問題を教室においても追求することである。

「日本においても、近年、多数のニューカマーの子どもたちが学校に参入することによって、異質な言語や文化に対応しうる教室の創造が求められています。どのような教室のコミュニケーションを創造すれば、マイノリティに対する差別、排除、同化を克服して文化の多様性を保証しうるのかが厳しく問われています。日本の教室文化の硬さや画一性が問い直される時代が到来したとも言えます。同一性を志向してきた日本の教室において、一人ひとりの差異が尊重され多様な文化が交流されるコミュニケーションを創造することが、これからの授業実践と授業研究の課題の一つになっています。」

P 1 4 6

この問題について、私は、1980年代末から「異質協同」という用語を使用し繰り返し述べてきた。最初は、生活指導分野が中心であるが、授業分野でも追求してきた。それに刺激を与えたものとして、グローバル教育論を提出したセルビーさんやパイクさんとの90年代後半の共同研究、アメラジアンスクール・イン・オキナワでの校長実践などがある。

違い・多様性が豊かさをもたらすということを受け入れづらい日本の学校体質を変えていくのは容易ではないが、時間がかかっても避けることのできない課題なのだ。多様な文化を受け入れているようで、そうでもなく、日本の中心に向けての同化力学が強い沖縄教育界もこの課題を避けるわけにはいかない。

注目したもう一つは、次の叙述だ。

「イヴァン・イリッチの『脱学校の社会』(中略)は、今日の制度化された学校の「ヒドゥン・カリキュラム」は子どもたちを消費社会へと導入して人々の政治能力を無能化する機能をはたしていると批判しました。近代の医療制度と医療技術の普及が、民間療法における癒しや治療の能力を無能化してきたように、近代の学校制度の普及は、人々が自ら学ぶ能力や抵抗する能力を無能化しているとイリッチは指摘しています。」 P 1 5 0

イリッチの本が書かれたのは40年近く前だが、今一層これらの指摘が、ますます重要な意味を持ってきている。医療と教育をこのようにかみ合わせて思考するのは、大変有効だ。そして、消費の膨張が人々の創造・生産の力を弱めるという把握は重要だ。こうした力をどのように回復し、新たな状況の中で再創造するかは、現代的課題だ。しかし、医療界でも教育界でも、主流はいまだにこれまでの流れの中にある。

9. 二つのカリキュラム

「第十三章 カリキュラムと単元の構成」の次の記述は、重要なことを大変わかりやすく書いている。

「カリキュラムの組織は、「目標」を中心に組織する様式と「主題」を中心に組織する様式の二つに大別することができます。私は、前者を「階段型」のカリキュラム、後者を「登山型」のカリキュラムと呼んでいます。

「階段型」のカリキュラムでは、学びの到達点が「目標」として定められ、学びの過程は狭い階段のように固定され、学びの活動は細かなステップで段階的に規定されています。その特徴は系統性と効率性にあります。したがって、「階段型」のカリキュラムは、大量の知識の技能を系統的かつ効率的に伝達することができます。さらに「階段型」の特徴は評価が容易な点にあります。子どもは一本の階段のステップごとに並んでいますから、一元的な基準によるテストで達成度を容易に評価し序列化することができます。

しかし、「階段型」のカリキュラムは、いくつかの弱点を含んでいます。学びを画一化してしまうことや、学びを狭い経験に閉ざしてしまうことや、一度足を踏み外すと「落ちこぼれ」てしまうことや、一元的な階梯における激しい競争を生み出してしまうことなどの弊害が指摘されてきました。

もう一つの「登山型」のカリキュラムは、特定の主題を中心として教材と学びの活動を組織する様式です。「登山型」における学びは「階段型」のように一つに定められているわけではありません。登山コースに沢登りコースや森林浴コースやハイキング・コースがあるように、「登山型」のカリキュラムでは多様な道筋が学びの過程に準備されています。さらに「階段型」ではゴールに到達しないと達成感は得られませんが、「登山型」では、どのコースを選択しようと、たとえ頂上に到達しなくとも学びの経験を楽しむことができます。「登山型」においては学びの経験それ自体に意義があるのです。」 P 154～6

全く同感だ。「登山型」は、多様な場・世界を探しつつ多様なものを発見創造していく旅のようなものだ。私のワークショップ型授業はまさにそのようなカリキュラム様式であるといえよう。

あえていうなら、「登山」という名付けより、より適切な他の名を探してほしいと思う。なぜなら、登山だと、一つしかない頂上（ゴール）を目指すというイメージになってしまうからだ。授業を通して得る多様な発見を互いに表現しつつ共有するというイメージとはずれる感じを与えかねない。また、山に登るような場面もあれば、山野をめぐり、あるいは都市を見聞し、さらには、海や池にも入る場面もある。水平的な広がりがあると同時に、時には、穴を掘り、土を顕微鏡でのぞくというような深める学びもあるからだ。

実際、佐藤さんの「登山型」は、そのようなものとして構想されている。続けて紹介しよう。

「「登山型」のカリキュラムは、産業主義の効率性中心の「階段型」のカリキュラムに対する批判として新教育運動において登場し発展してきました。今日では、世界の多くの国々のカリキュラムが「階段型」から「登山型」へと移行しています。二一世紀には、どの国のカリキュラムも「登山型」が支配的になるに違いありません。

「登山型」のカリキュラムでは、大量の知識や技能を効率的に伝達することはできません。「広く浅く」学ぶのではなく「少なく深く」学ぶことが追求されているのです。また「登山型」においては「階段型」のように目標に即して一元的に評価することもできません。「登山型」においては学びの経験を多元的に質的に評価することが求められています。さらに「登山型」においては、「階段型」のように「落ちこぼれ」は生まれませんが、学びに対する教師の援助が確かでないといぬかみ足をとられ一歩も進めなくなる危険がありますし、貧弱な学びしか経験できないコースを歩んでしまう危険があります。「登山型」においては、学びをデザインする教師と子どもの構想力と想像力が問われています。」 P 156～7

確かに教師の力量が問われる。だが、「階段型」に比べて高い力量が求められるというものではない。現在の教

師たちは「階段型」の力量を高めてきたが、「登山型」の力量を高める蓄積が浅いというべきだろう。特に現在の若い教師たちは、小学生時代から「階段型」力量を高めることに特化してきたので、「登山型」力量を高める課題は、新しいことに挑むことになる。さらにいうと、現在の日本の教育界自体の体質として、「登山型」力量獲得は新規とっていいほどの取り組み課題なのだ。

「カリキュラム組織における「階段型」と「登山型」の二つの様式に対応して、単元の組織においても「プログラム型」と「プロジェクト型」の二つの様式が存在します。「プログラム型」の単元は「目標—達成—評価」の単位で構成されています。それに対して「プロジェクト型」の単元は「主題—探究—表現」の単位で構成されています。近年、カリキュラム組織が「階段型」から「登山型」へと移行するに連れて、単元も「プログラム型」から「プロジェクト型」へと移行しつつあります。」 P 157

これらの叙述を、前回まで紹介したこととかかわらせていえば、「共同の知」を追求するうえで、「登山型」「プロジェクト型」は大変有効だ。「階段型」「プログラム型」が圧倒的な現在のカリキュラムにあっても、ダンス表現とか、作文とかでは、そうした世界が含まれて、子どもたちが燃え上がることが多い。行事の取り組みなどをふくめて、教科外での学びでは、むしろそうしたものが多い。

だから、教師や子どもにまったく経験がないのではない。「登山型」学びは『補助的位置』に追いやられているだけだ。

10. 総合学習

「第十三章 カリキュラムと単元の構成」のなかの、「教科学習」と「総合学習」とにかかわる一節に、次のような記述がある。

「これまで学校教育は「教科学習」を中心に組織されてきましたが、人生で誰もが直面する問題や市民として誰もが考えるべき問題である「平和」「人権」「差別」「環境」「国際」「情報」「福祉」「性」「生と死」「養育と教育」などは、直接、学校のカリキュラムに組織されることはありませんでした。「総合学習」はこの要請に応えるものです。

「教科学習」にしても「総合学習」にしても子どもが社会や文化の実践に自立的に参加する基礎となる教養を形成することを目的としています。教養の教育には二つの伝統があります。「リベラル・アーツ（中略）」の伝統と「一般教養（中略）」の伝統です。「リベラル・アーツ」の伝統は、中世の大学や修道院における「自由七科」を継承し、人文科学の教養を中心に自由人を形成するエリート教育の伝統を形成しています。それに対して「一般教養」の伝統は、今世紀の初頭から半ばにかけてアメリカの大学とハイスクールにおいて成立した教養教育の伝統であり、大量殺戮を生み出した二つの世界大戦に対する反省に立ち、平和と民主主義を実現する市民教育を求める伝統を示しています。これまで「教科学習」において求められてきた教養は「リベラル・アーツ」の伝統によるものでした。今後、「一般教養」の伝統に立つ「総合学習」と併行して、現代社会を生きる市民の教養にふさ

わしい「教科学習」へと脱皮することが求められています。」P158～9

日本の学校を見た場合、一部の学校や研究団体に参加する教師たちを除くと、『総合学習』にかかわる蓄積が浅い。そのため、『総合学習の時間』さえ、「教科学習」的に運用したりする。小学校では、それを英語の時間として運用しているところもかなり見られる。

また、「学力低下」を理由に、「総合学習の時間」が減らされ、「教科学習」の時間が増加される。『総合学習』を「ゆとりの時間」と結びつけて把握し、『総合学習』には「学力低下」がないとか、『総合学習』は『学力低下』の原因であるかのごとき捉え方さえ見受ける。

世界的な動向として、『総合学習』的な学力を高めることが求められているのに逆行するかのごとき動向である。現在の全国学力テストに則していうと、Bテスト的なものが新たに求められているのに対して、Bテスト的なものを抑え込んで、Aテスト的なアプローチでそれを追求しようとするようなものである。学力といえば、Aテスト的なものしかイメージできない体質が根深いようだ。

そこには、学力といえば、教科学習の積み上げしかイメージできない構造がある。また、既存の知識の伝達こそが教育だということになり、知識の創造とか、専門分野を越えたものを育てることは枠外に置かれる。教員採用においても、個々の教科の知識量を問う採用試験がいまだに中心位置にある。そうしたことに順応的な教師には、総合学習的なものは避けたい気持ちが強く出てきてしまいがちだ。

同様なことは、大学教育にもみられる。特に、教養教育においてみられる。日本の大学の教養教育は、佐藤さんのいう「リベラル・アーツ」と「一般教養」の間でさまよってきた。しかし、実のところ、大勢は、個別学問分野の入門的概説の講義が行われてきた。大学設置基準の大綱化以降の動向をみても、そんなに大きく変わらない。教養部を解体した大学の多くでは、専門学部から交替で担当する教員を派遣し、その分野の科目の入門概説的科目を講義する状況がいまだに多い。「一般教養」的なものは、いくつかの『総合科目』でまかなうところもある。それらはオムニバス形式で行われ、科目としての『総合性』が保障されていない場合が多い。『総合科目』を中心に担当する教員を配置する大学は多くないし、そうした教員を中心に教養教育を行う大学はなきに等しい。

こうした状況の改善には長時間かかろうが、ともかく追求し、蓄積していくしかないのだろうか。

余談だが、私とこの問題との一つのかかわりは、次の書籍を発刊したことにもある。浅野誠・D. セルビー編著『グローバル教育からの提案——生活指導・総合学習の創造』（日本評論社2002年）

11. 能力別編成とカリキュラム開発

第十三章には、次のような記述がある。

「能力別編成」の実態を調査したカリフォルニア大学のジェニー・オークスは、「能力別編成」が前提としている仮説、同一の能力の集団における学習がもっとも有効であるという仮説の信憑性が薄いことを実証的な調査研究で明らかにしています。オークスの調査研究によれば、「能力別編成」は、成績の「上位」の一部の生徒に有

効という調査結果が存在するものの、多くの調査研究において「上位」「中位」「下位」のいずれのグループの生徒においても学力向上に有効ではなく、「下位」のグループの生徒を低いレベルの学習に閉じ込めて学力格差を拡大し、人種や階級の教育格差を拡大する結果をもたらすと指摘しています。オックスの研究をはじめ「能力別編成」の実態を調査した研究の多くは、能力や習熟度によるとラッキングが、生徒の学力の向上に寄与しないばかりか、生徒の学力格差を拡大し、低学力問題をいっそう深刻化させる結果をまねく危険を指摘しています。」P 160

「能力別編成」は有効だ、という俗説が広く存在している中で、この指摘は重要だ。

「能力別編成」は、行きつくところとして、予算さえあれば、1対1の個別学習が理想だ、ということになる。そこでは、一定数の集団で学習することの意味、連載の先の記事で書いた「共同の知」とかは無視される。知は個人所有のものであり、獲得競争にふさわしいものという考えが忍び込む。

それは、知の獲得・創造をめぐる共同性を無視するだけでなく、学級などという形で、一定時間、共同生活を送る同世代における人間関係をも無視する。

古い話で恐縮だが、私の高校時代、50年近く前の話だが、学年生徒を成績順に並べて、上下の二つの群に分けて、学級編成がなされた。両群の生徒間のつながりを断ち切るような力学が働き、「下」の学級群に編成された生徒たちが、異議申し立ての感情をこめて、大量に補導される事態を引き起こした。その後、生徒会活動が大いに活性化したのは、そうした異議申し立てを、創造的方向で正面からしていこうという動きであった。この時の体験が、私が教育学に踏み込む出発点にある。

「能力別編成」が、生徒に与える意欲喪失・あきらめだけでなく、トラウマ・うらみをも生み出すことを見落としてはならない。

次の叙述も注目される。

「これまでのカリキュラム開発は、中央の機関において専門の研究者や行政官が中心になってプログラムを開発し、そのプログラムを学校に普及して教師が実践し、そのプログラムの有効性を評価して再び中央の機関で修正を施す方式でした。「学習指導要領」や教科書をはじめ、学校で使用されているプログラムや教材の大半は、このようなトップ・ダウンの方式で開発されたカリキュラムです。この方式は「研究・開発・普及モデル（中略）」と呼ばれています。」P 163

「研究・開発・普及モデル」に対抗するモデルとして、学校と教室を基礎とするカリキュラム開発の様式が模索されてきました。私は、教室を基礎とし学びを創造する過程でカリキュラムを批評し教師の力量の開発を行う方式として、「実践・批評・開発モデル（中略）」を提唱してきました。

「実践・批評・開発モデル」においては、カリキュラムの開発の中心的な場は学びの経験が創造される教室であり、学びの創造とカリキュラムの開発とは同一の過程と見なされます。教師は、子どもの学びの経験の質を社会的・文化的・倫理的に批評することを通して教材の開発を遂行するとともに、自らの実践的見識を高めます。」P 165

同感である。

ところで、教科外教育とか生活指導分野では、授業とは異なって、「研究・開発・普及モデル」は微弱だ。というよりはカリキュラムそのものの存在感が、授業と比べると、はるかに弱い。しかし、教師は日常的に取り組んでいる課題なので、何らかの形でカリキュラムめいたものを作って実践している。学級運営の年間計画表作成などがそうだ。

だから、ある意味で、いやおうなしに「実践・批評・開発モデル」的なことをしている。それを支援するために、たとえば「学級集団づくりの構造表」といったものが民間教育研究団体で作成されてきた。

私自身も、「学級を変える 学校を変える」「転換期の生活指導」（いずれも青木書店1996年）の「指導構想の立て方」「指導方針をつくる」などの章節で、それらについて書いてきた。

また、「子どもの発達と生活指導の教育内容論」（明治図書1985年）で、生活指導分野におけるカリキュラムに相当するものを大胆にも提案してきた。この提案作業は、その後発展させるべきものだが、まだ再開していない。

12. 「反省的实践家」

「第十四章 専門家としての教師」には、「反省的实践家」という用語がでてくる。私が20年前に提起した「研究的実践者」という用語、あるいは30年前に提起した「教育実践の自己展開サイクル」と共通するところが多い。

「マサチューセッツ工科大学の哲学者ドナルド・ショーンは、『反省的实践家——専門家はどのように思考しているか』（一九九三年）において、これまでの「科学的技術の合理的適用」を实践原理とする「技術的熟達者（中略）」としての専門家は、今日のクライアントが抱える複雑で難解な問題に対処できず、クライアントと共に現実の複雑な問題の解決に従事する「反省的实践家（中略）」という新しい専門家が登場しつつあると指摘しています。「反省的实践家」は、専門の狭い理論や技術を实践に適用するのではなく、泥沼のような現実の状況にクライアントと共に身をおいて、「行為の中の省察（中略）」という実践的認識論を基礎として、経験にもとづく見識と幅広い知見にもとづいて複雑で難解な問題と格闘していると言うのです。」 P170

また、「教師文化」にかかわる叙述のなかでの次は興味深い。

「「不確実性」の不安は、教師をテストにかりたてる傾向を生んでいますし、教師同士の中でボスを生み出し、権威的なものに従順になる傾向を生み出してします。さらに「不確実性」は教師の意識と感情において、教育学や心理学に対する根深い不信感をつくりだしていますし、自分の体験を絶対化する傾向を生み出していると、ローティは述べてします。（中略）

語られたエピソードを分析することによって、ローティは、教師たちが「幸福」な物語には教室内の子どもたちを登場させ、「不幸」な物語には教室外の校長と同僚と親を登場させていることに着目してします。教師たちは「卵の殻」の教室に閉じこもって子どもと小さな幸せを求める傾向があり、不幸が渦巻く教室外の事柄には関心をもたない性向を形成してします。これでは自律的な専門家になれるわけがありません。

教師文化の考察をとおしてローティが求めた改革の方向は教師たちが研究を積み上げて「不確実性」を克服し、専門家として学校の運営に携わり、教育行政に対しても発言権を強めることにありました。」P174～5

ここに記述された「幸福」「不幸」の物語は、まさにその通りで、教師たちからしばしば聞く話だ。
次の叙述は、私の体験からいっても、その通りだ。

「日本の小学校と中学校では授業の観察にもとづいて事例研究を行う校内研修が定着していますが、この伝統は最近まで外国には存在しませんでした。また、諸外国の書店に行っても教師が執筆した本はわずかしかなかったが、日本では多数の本や雑誌が教師によって出版され、実践的な経験や見識の交流を活性化しています。これらの伝統は、ショーンが提示した「反省的实践家」の文化を体現するものと言ってよいでしょう。」P178

日本の教師たちが書くような実践記録を外国で取得しようとしても、大変困難だ。浅野誠・D. セルビー編著『グローバル教育からの提案——生活指導・総合学習の創造』（日本評論社2002年）の本には、日本とカナダの小中高校教師に実践記録を執筆してもらったのだが、カナダの教師にその体験がほぼないものだから、出された原稿に私は質問を繰り返して、実践のリアリティが出るように加筆要請を何度もした。

似た体験を、1983年に大学教師の実践記録を掲載した本を編集した際にも持っている。大学教師が書くと、論文になり、授業のリアリティがなかなかでてこないのだ。その時も質問を繰り返して、何度も加筆していただいた。また、時々、学会機関誌のレフェリーで、大学教師の実践報告を担当することがあったが、同様の経験をする。この場合は、研究論文なのか実践報告なのか、その性格の問題もはらむ。近年、大学教師が実践報告を書くことが増えたが、研究論文を掲載する研究紀要と、実践報告を掲載する教育紀要とを分けて発刊してはどうか、と色々な機会に提案している。

13. 改革の展望

長い連載になったが、今回は最後である。

「第十五章 改革の展望」には、次のような記述がある。

「今推進されている世界各国の学校改革が一九世紀の末から二〇世紀の初頭にかけて提示された二つの学校像を基盤として展開していることに私は注目しています。その一つはジョン・デューイの構想した「学びの共同体」としての学校像であり、もう一つはエレン・ケイの構想した「家庭学校」としての学校像です。いずれも「二〇世紀の学校」として展望されたヴィジョンでしたが、二〇世紀には実現せず、二一世紀に持ち越されています。デューイの構想は、今日、学校と社会の連続性を回復して民主主義を準備する「学びの共同体」としての学校像の模索として展開されていますし、ケイの構想は親たちが協同して子育てと教育のネットワークを築く取り組みとして具体化されています。この二つの社会民主主義の改革の伝統の延長線上に、未来の学校のヴィジョンを描くことができると思います。」P183

壮大な構図だ。今日が、こうした提起が必要な時代であることは確かだ。私自身も、私なりにこうした構図を描いて考えていく必要がありそうだ。

「一九八〇年代以降、日本の教育はさまざまな危機的現象に苦しんできましたが、その危機の中心は中学校でした。もう一方で中学校は、受験制度と評価制度のめまぐるしい変化に翻弄されてきました。生徒の危機的現象の拡大と学校と教師への批判、そして受験制度の変転に対して、中学校は、生活指導、部活指導、進路指導の「三つの指導」を中心に対応してきました。しかし、教師たちの献身的努力によって遂行されてきたこの「三つの指導」によって、中学生の抱える問題は一つでも解決されてきたでしょうか。むしろ、ますます矛盾と危機が進行し、現在ではスクール・カウンセリングを中心とする「心の教育」によって情緒的解決が求められています、しかし、スクール・カウンセリングによって校内暴力や非行やいじめや不登校や学力不振は解決しているのでしょうか。」P185

この記述の方向性は認めるとしても、このなかに『生活指導』が含まれている事には、私は留保する。というのは、生活指導からのアプローチによって、学校がかかえる危機的状況を変え、新たな学校づくりへと進んだ学校があるからである。と同時に、授業でその危機を越えた学校もあろうし、他のアプローチで展開した学校があることを排除する必要はないだろう。

また、生活指導アプローチを追求した学校では、上記のデューイやエレン・ケイの方向性と共通のものをもつ例もあるだろう。

日本の学校のユニーク性の一つに、教科授業とならんで、生活指導分野・教科外教育分野の重視が歴史的に存在してきた。そうした歴史性を踏まえつつ、今後の学校構想が建てられていく必要があるだろう。それは無論、旧来の主流の学校における生活指導のありようの問題性を変えることなくして、前に進むことはできないのは当然である。それは、本書で繰り返し述べられている、日本の学校における授業の問題性を変えていくこととつながり合っている。

次のような記述もある。

「第二の課題は同僚性の構築です。学校は内側からしか改革できません。そしてすべての教師が教室を開かない限り、学校を内側から改革するのは不可能です。「学びの共同体」を標榜する学校では改革の初年度からすべての教師が最低でも年に一度は授業を公開し、その授業を校内全休あるいは学年単位で批評し合う研修が開始されました。中学校の授業研究は、通常、教科単位で行われますが、この改革を進める中学校と高校では、授業研究において教科の壁を越境し、学年単位もしくは校内全体で授業の検討が行われました。(中略) 教室に知的な雰囲気と健康的な笑いが甦り、生徒相互による探究活動が教室のすみずみまで見られるようになりました。それと同時に不登校も激減し校内暴力や非行もなくなりました。教師たちが同僚性を構築して教室の学び合いを実現することによって、生徒一人ひとりの尊厳が樹立され、学びによる対話が生み出されたのです。」P188

2007～2008年にかけて、アメリカンスクール・イン・オキナワ校長であった時の私の実践追求方向を思い出させる記述だ。多文化そのものでもある同校で、教職員・生徒・保護者・支援者が協力し合って、自分たちでつくる学校を実現していく営みを促進する営みは、尋常ならざる困難が付きまとうが、やりがいのある創造的な仕事であったことが思い起こされる。

公立学校においても、学校内外の多様な人々の創造的な協同作業の中で学校発展へと進むことを期待したい。

2010年4月4日

井沼淳一郎さんの「はたらく・つながる・生きる」現代社会授業

大阪府立福泉高校の井沼淳一郎さんから実践報告を送っていただいた。

タイトルは、『大阪府金融広報委員会 金融教育研究活動報告 「はたらく・つながる・生きる」ちからを育てる現代社会』だ。一年間にわたる高校3年生対象の授業報告だ。

これまでの社会科は、教師のレクチャー中心に、生徒は「覚える」作業に徹するというのが多い実情にある。井沼さんは、それとはひと味もふた味も違い、アルバイトや進路など、生徒の生き方・生活の現実にかかわる授業を展開する。年間授業を4つに分けているが、おのおの大テーマを紹介しよう。

「身近な契約に強くなる」

「“アルバイト”の法律」

「困った時のトラブル解決法」

「正社員もラクじゃない～世界の中の日本の異常」

このテーマをもとに、生徒の現在・将来の現実にかかわるトピックをたて、教師からの情報提供だけでなく、「ワーク・トレーニング」「発表・討論」「調べ学習」など、多彩な授業形態ですすむ。司法書士・大阪府金融教育委員会メンバー・弁護士・労働基準監督署などのゲスト・スピーカーもふんだんに活用する。

極めつきは、アルバイト先から「雇用契約書」をもらってきて、それを検討する授業だ。

この中で、生徒達は従来にはない『食いつき』をみせ、授業が活性化していったことは、多くの生徒の報告からわかる。

授業で『発見する・創る・できる・わかる』喜びから追い出され、点数競争からも「脱落」した多くの生徒には、授業で追求していることが、わが身の現在・将来とどうからんでいるのか不明であれば、学ぶ意味もわからず、学習意欲もでてこない。その現象は、普通科高校の就職希望者が多いところでは、日常的にさえなっている。

そうした事態を切り開く一つの注目すべきアプローチとして、この実践は注目できよう。と同時に、こうした生徒がもつ世界とは隔離された状態で、支配的な学校文化・教員文化が存在している状況を明るみにしつつ、両者に橋をかけるものとしての意義がこの実践にはある。

生徒の現在・将来の現実とからみ、彼らの生き方・生活に絡み合える知を創造する授業の、さらなる展開・発

展を期待したい。

私なりの希望を付け加えたい。

毎回、憲法13条、契約、悪質商法などといった、小テーマがオムニバス形式で並んでいるが、それらを通して、生徒はストーリーを生み出している。そのストーリー性をもっと意識的に追求してはどうだろうか。『生徒参加』を重視する授業であるので、そのストーリー構築に生徒自身が意識的に参加するようなアプローチがあつてよいだろう。小テーマ自身を生徒たちに発見創造させることもできよう。あるいは、最初から、テーマグループをつくって、いずれかに所属させ、そこからの問題提起を少しずつ出させ発展させていくこともできよう。

この報告書にある実践を踏み台にすれば、新たな発展はそうは難しくないだろう。

グループにこだわる必要はない。個人がフィールド、ないしはテーマをもつことで、毎回の授業に関わっていくこともできよう。生徒たちが作成している『10年ノート』は、そのためにも使えるだろう。

また、生徒企画の授業があつてもいいだろう。

もう一つ。これだけ優れた実践なのに、評価が100点満点法であり、さらにそのうち定期テスト70点というのは、改善の余地がおおいにある。生徒の活動に比重がかかっているのだから、その比重を大胆に高めてはどうだろうか。その際、120点、140点というのが登場してもいっこうにかまわない。そういう場合、私は、「学校のコンピュータの都合で、100点以上は、書類上100点にするしかない。許してね」と話す。

2010年1月7日

日本教育方法学会「日本の授業研究」(学文社2009年)を読む

「上巻 授業研究の歴史と教師教育」「下巻 授業研究の方法と形態」の2冊で、英文出版準備も進行中だ。私も上巻に「大学における授業の研究」というタイトルで書いた。英文は11月に原稿を完成送付した。

日本の授業研究を概観するうえで好都合の本だ。また、国際的な議論へと向けていくのは好ましい方向だ。というのは、日本の授業はかなりの高水準にありながら、海外への紹介がほとんどなされず、国際的にはそのユニークな存在さえ、近年まで知られていず、国際的な論議の対象になってこなかったからだ。同じことは、生活指導分野でもいえることだ。

研究者の中に、海外動向を日本に紹介する人が多くても、海外に日本の動向を紹介しつつ、日本の授業や生活指導についての論議を巻き起こす人が、これまで稀有であったことが一因であろう。そうした点で、今回は重要な踏み石になろう。とはいえ、英文出版はなかなか難渋しているようだが。

読んでみて、1960年代に確立させられた日本の授業研究が、その後充実していくが、1980年代終わりごろから転機を迎えて、新たな試行錯誤が始まり、また、2000年代に入って近年、さらなる模索がはじまる、といった概観が、わかりやすいものとなっている。

しかし、この三つの時期各々の動向が、どういう関連をもつのか、ということであると、必ずしも鮮明ではな

い。という私自身も、この三つの各々に深く絡みつつ模索してきた。そして、私なりに、三つの連関を意識して展開してきたことは言うまでもないが、第三者にわかりやすい形で明示してきたかという点では、かなり不十分だと思う。その意味では、学会レベルでも、私自身にあっても、そのあたりの課題があるように考える。

余談だが、この仕事を最後に、私は日本教育方法学会を退会した。このところ、学会にほとんど参加していないのに、理事に選出されたりして、かえってご迷惑をかけるし、私自身の研究活動展開での、同学会参加の必要性順位が相対的に低下したからだ。

三〇年間お世話になった学会、ならびに関係者に感謝したい。

2009年 8月8日

「子の学力 世帯年収に比例」文部省調査はより深い検討が必要

5日報道の、このニュースは、目新しい内容ではないにしても、教育関係者だけでなく、保護者をはじめとする多くの人を驚かせる。

目新しくないというのは、かなり以前からこういう調査結果は出されていたし、かつて文部省役人が、「教育は金次第」と発言して物議をかましたことがあったからだ。

この調査は、政令都市で行われたものだが、沖縄にも推理を及ぼすと、大変なことになるかもしれないし、「学力最下位は当然のことだろう」という意見も出かねない。

いづれにしても、より深い検討が必要だ。まず、この調査が明らかにした、教育に金がかかるというのは、高校大学のことではなくて、小中学生の話だということだ。無償が原則の義務教育費なのだが、そこで年収の差が出るのだ。調査をした「専門家会議」は「年収が高いほど塾など子どもの教育費に投資するため」と述べている。

短絡して、塾を増やし低年収者への塾通学費用補助金を出したらという意見さえ出かねない。それだと、小中学生の塾漬け現象を生み出しかねない。実際、大都市地域では、そうした現象が生まれている。点数を上げるには即効薬だろうが、人間としての成長にとってどうだろうかという指摘は、かねてから出ている。それに、こういう塾が流行っているのは、日本や韓国など限られた国だ。

大切なのは、「個人の金」次第になっているありようを変えることだ。お金を、個人の支出に依存するのか、国・自治体が必要な支出をするようにするのか、という問題を含む。

教育そのものが、「金次第」になるようなあり方から抜け出ることだ。「金次第」になることの基盤に、強い競争土壌がある。大都市における中学受験のための塾費用がその典型だ。

ついでだが、こうした問題を研究する時、「金」中心の経済資本、教育を含めた文化環境中心の文化資本、また、社会資本（私はわかりやすく人間関係資本とっているが）などを視野に入れる必要がある。あとの二つは大変重要だ。しかも、この二つは、お金のように保護者だけが関係するものではない。近隣の遊び仲間・学習仲間を育むような人間関係、また、図書館、児童館などを含む文化環境が重要だ。各家庭に子ども向けの個室を持ってないとしても、そうした遊び・学習たまり場があれば、事情が大きく変わる。

また、経済的に厳しくても、近くで本を借り出し親子読書が日常的に行える環境があれば事情が大きく変わっ

てくる。

子どもをめぐる文化・人間関係が豊かになってくれば、業者委託で「お金」が大量にかかる事態を避けることもできよう。こうした知恵を、保護者同士で寄せ合っていくこと、それは競争ではなくて協力なのだが、そうしたことを追求していく雰囲気を高めることが大切だと思う。

そして、なによりも、「親の金次第」になるような学校教育の体質を変えること。親に月々10万円以上の教育費を支払わせなくては、「いい点数」が取れないようなあり方を変えることがもっとも大切なことだ。そのために、今の学校の教育の中身・やり方を大きく変えていかななくてはならない。

2009年8月9日

「自分の考えを貫く力」を伸ばすことを、沖縄教育を変える契機に

今朝の新聞やテレビは、県教育委員会が、先の学力テストを独自に調査し、「自分の考えを書く力や解き方を説明する力」を伸ばすことを、「指導の工夫が必要な設問」として選んだと報道した。私は、このことを大いに積極的評価したい。

まず独自調査をしたこと自体が評価できる。そして、このような力を伸ばす必要があることは、前からわかっていることとはいえ、そのことを明示したことは、決定的に意義深いことである。「自分の考えを書く力や解き方を説明する力」が弱いこと、とくに近年のテスト「成績優秀者」にその傾向がみられることについては、このブログでも、再三指摘してきたことだ。

そこで重要なことは、「自分の考えを書く力や解き方を説明する力」を伸ばすことを「指導の工夫が必要」だとするのだから、沖縄教育界は、行政トップから現場の「末端」にいたるまで、その「指導」が不十分であった原因と改善策を、「自分の考え」で掘り下げ、明確にしていくことである。

今もう一つの教育話題である「カルテ」では、指導カルテといいながら、子どもについての情報ばかりで、どんな指導を行ったのか、行う必要があるのか、といった指導側のことが話題にのぼらないという問題性の指摘が希薄だが、同じようなことにならないように願いたい。

ということで、「自分の考えを書く力や解き方を説明する力」は、子どもだけではなく、現場教員にも、教育界トップにも求められることを重ねて強調したい。

そして重要なことは、「自分の考えを書く力や解き方を説明する力」は、たんに「説明する力」だけでなく、「自分の考え」をもつこと、「自分の考え」を創造することを不可欠とする。それは、唯一の正解があって、それをスピーディに覚えるという学習スタイル、それを促進するような授業スタイルでは、できないことである。

もう一つ、ペーパーテストだから「書く力」に焦点が当たるが、話す聴く力を含めて、表現力全体を視野に入れることが重要である。たとえば、授業で自分の意見をつくり、積極的に発言討論する風土が弱い状況を変えていく必要がある。

だが、長い間、とりわけここ20年の沖縄教育界の授業スタイルは、こうした力を伸ばすよりも抑え込むことに力を注いできたのではないかとさえ思われる。その意味では、今回の提示は、実は沖縄教育界のこれまでの

ありようの大きな変更を要請するものだ。注目していきたい。

2009年8月9日

人の前で自分の意見を出すこと

外国に行って、「日本人は自分の考えを言わない」とよく指摘される。そして、何も言わないので、イエスだと受け取られて、困ってしまった日本人の話もよく聞く。結果として外国語を長期にわたって学ぶわりには、日本人はほとんど話さない、話せないといわれる。

気になるのは、日本語でも、公式の場となると同じことではないかということだ。内うちでは話せるが、改まった席ではたじろいでしまう人は結構多い。

学校教育は、それを改善しているだろうか、むしろ促進しているのではないか。1970年代から一般化した偏差値教育、テスト主義教育ではまさにそうであった。大学でいうと、1980年代に入るところから、それが始まり、90年代になると一般化した。大学生のほとんどが、高校・大学を通して、授業で発言したことがないのがごく普通のことになった。学生の受身性は極限まで来たか、とさえ感じた。それでも地域性や分野の違いはあった。愛知の大学で教えたときには、積極的な発言をよくする関西出身者に活躍していただくことがしばしばだった。また受験校以外出身者にも活躍していただくことがしばしばだった。

ここで苦勞し、多様の授業のワザを作り出したことがもとになって、『授業のワザ一挙公開』（大月書店 2002年）になったのだ。

沖縄に戻って、同様の事態に直面した。というより、1980年代までよりはるかに静かすぎる状況が、どの大学にいてもあった。1990年ころまでは、教師側が働きかけをしないでも、2～3割の学生は積極的に発言した。しかし、いまや数%以下である。授業として、学生に発言させる「やりがい」はあるが、実は大変なのだ。

沖縄の学力問題を考えるとき、こうした視野を忘れてはならないと思う。

脱線話1。1990年だったか、1989年だったか、小学5年だった娘が、「お話大会」の学校代表に選ばれて、大会にでたのに付き添ったことがあった。その時、出場者の話のほとんどが既製品の話で、審査も話し方にたいして行われ、内容は関係がなかった。娘は、自分で「ヤンバルクイナの叫び」を書いて発表したけど、中身は関係なしでがっかりしたことがあった。

脱線話2 アメラジアンスクール・イン・オキナワでも、生徒がきちんと自分の考えをもち、みんなの前で発表できることを課題にして、スピーチコンテストをしたことがある。アメリカ人担任が熱心に指導した。また日本人教師も指導し、ほとんどの生徒が二つの言語で、しっかりと発表していた。テーマは、「マイ、アイデンティティ」であったが、話すべき内容を一人ひとりがもっていることが強みであった。

2008年3月9日

NHK「学力」討論

昨夜、夜7時30分～10時30分という長時間の生放送がおこなわれ、私も見た。こんなに長時間、テレビをみるのは久しぶりだ。どうして見たかという、関心があることもあるが、実はこの番組への参加について、NHKから声をかけられていたこともある。おそらく、私の「沖縄タイムス」記事や、このブログをディレクターが読んでのことだと思う。NHKは、当初、沖縄からの参加者が必要だと判断していたようだ。しかし、番組構成のなかに、中高生の参加をいれこむ方針になったため、これらの話はとりやめになったとの連絡が入った。

さて、いくつか感想。

- 1) まず、多彩な論点が、テンポよくというか、すざまじい勢いで進行する。私などはついていくのに大変だった。じっくり考えるという感じではなく、あちこちで、同時にたくさんの論戦が並行しているような感じだ。それだけ、学力問題が多彩な論点をはらんでいることを示すものだろう。
- 2) そんな多彩な論点だが、私が日頃主張しているいくつかの論点は、浮かんでこなかった。地域起こし・人生起こしとのからみで考えるということは、登場してこなかった。
- 3) 日本の状況下のなかでは重要な当事者である文教施策関係者が登場してこなかった。番組企画者の意図があったのだろう。結果的にはそれがよかったのかもしれないが。
- 4) 経済的発展を今後も追求するという暗黙の前提にする発言が多かった。
- 5) 地域現場と、世界的な動向をむすびつけて考える発想からの発言が少なかった。

その点では、大人の側の学力、ないしは大人の関係当局の「学力」を問う必要がある。人々の生きかたの現実のなかで必要な学力、そして世界的動向のなかで求められている学力と、文教施策者が日本の学校現場に求める「学力」の間に大きな開きがあるが、そのことを問う必要がある。沖縄の「学力問題」の焦点の一つはそこにある。世界起こしにつながる沖縄起こしと結びついた「学力」施策が追求されない、追求しない、「大人の学力」問題である。

2008年2月12日

松下佳代「パフォーマンス評価」(日本標準2007)を読む

話題の学力テストにかかわる興味深い本である。著者は、ここ10数年評価問題をめぐって、重要な提起をしつづけている京都大学の先生だ。

学力テストにかかわっては、文部科学省のAテスト、Bテスト、そしてPISAテストが話題になっている。いずれも全国調査統計という性格が色濃いが、「伝統的な」Aテスト型から、子どもたちの具体的な問題解決プロセスをみようとするBテスト型、さらにはPISA型へと重点を移していく動向が強くなっている。しかし、い

ずれにしても、これまでのやり方は、統計をとる点では有効であろうが、個々の子どもに即した学力評価とは異なっていた。

しかし、学力テストの重要な目的は、個々の子どもの学力をできるだけリアルに把握して、その学力を伸ばすための教育実践を行うことにある。その意味では、テストプロセスそのものが教育活動になるようなものにした。そんな角度からのアプローチとして、この本のいう「パフォーマンス評価」というのが登場する。そしてそれは、教師自身の教材編成・指導過程の改善、さらに教師間の協体制強化といったものを含んでいる。

この本では、「クラスで三人四脚をやる場合の、ひもの数を求める」といった算数の課題事例がだされている。回答には、一枚の大きな紙に、解いていく過程を書きしるしていくことが求められる。その回答には多様さが登場するが、その採点過程で、子どもの力の多様なありよう、指導課題を把握していくのである。そして、教師たちが共同で採点していくので、教育実践の課題をより深く把握していくことがやりやすくなる。

私自身の体験に即していうと、大学授業で、数人の共同実践を行うときにも、同様な体験をしたし、また、大学入学試験で、小論文の採点や、面接試験やパフォーマンス型試験の際にも、同じようなことを試みたことがある。それらを通して、学生の状況をよりリアルに把握し、指導課題をより深く把握することができた。広げてとらえると、私の授業での評価などでも、同様なものを多様に試みてきた。

その意味では、全国学力テスト型ではなく、日常の教育実践と結びつけたテストでは、こうしたパフォーマンス型が、無意識的ではあるが、日常的に使われてきたといえよう。

そんなありようを、少しつきつめて考え、新たな学力評価のありようを意識的に探求するという点で、この「パフォーマンス型評価」というものに注目していいだろう。

ちなみに、アメラジアンスクールインオキナワでも、今、子どもたちの評価のありようについて論議をしている。その一つとしてPISA型テストを行うことを視野に入れている。それは、PISAテスト推進に直接深くかかわっているオーストラリアの組織が主催し、世界各地のインターナショナルスクールで使用されているものである。問題は、かなり高額な費用にあり、財政的に厳しいアメラジアンスクールインオキナワでは、簡単には実施できないことにある。もし安価であれば、まずは試してみたいと思っているのだが。

2007年10月24日、25日

「学力テスト」結果 沖縄

今夕、学力テスト結果がテレビラジオで報道された。新聞は明日の朝刊である。そのため、琉球新報の取材を受けた。

4月の実施時にも、取材を受けたものである。

私の発言は、明日の朝刊を見ていただくことにするが、短い字数のため、舌足らずになりそうなので、いくつか補足していきたい。

- 1) まず、今夕のテレビ報道は、「全国最下位」を強調するものになっている。ジャーナリストティックには、

それでいいだろうが、実践上どうするかということになると、「最下位なんて、教育界はなにをしている。脱出のために奮闘せよ」というメッセージにとどまる。こういうメッセージは、100年続いてきた。実は、戦前の壮丁検査（兵隊検査）でも全国最下位で、そこからの脱出が、戦前の沖縄界の重要課題ともなっていた。同じことは、戦後も続いてきたと推察される。

そこでまず、測られた学力はどういうものか、という視点からの検討が必要だ。それはまず、沖縄の教育実践に即したもののいうよりは、全国＝中央＝東京という図式のなかでつくられたものであることを見ておかななくてはならない。そのため、全国最下位を争うのは、東京から離れた地域であり、戦前でいうと青森県とであった。今回はどうなのかはデータが手元にないので、なんともいえないが、東京から離れた地域、異なる言葉でいうと、大都市型社会が求める「文化」とは距離がある地域が「不利」になる。もっと言い方をかえると、資本主義成熟度、産業社会成熟度の問題となる。あえていうと、沖縄標準でテストを作成したら、どうなるのだろうか、という問いかけがあってもよいだろう。私の妻も娘も沖縄で教育を受けたが、よくいわれるように、「桜はいつ咲くか」という問題で苦労してきた。そこまではっきりしているものは少ないかもしれないが、それに類するものは見いだせよう。

このことは、「相手にされないかもしれない」。しかし、国際水準のアプローチはどこまでなされているのか、という問いかけは、今日では不可欠である。今回、とくに2000年代の学力論議は、国際的水準とのからみあいで展開している。その意味でいうと、日本全体の学力追求の方向性、さらに沖縄教育界の方向性が、どれだけ国際的水準とからみあっているのだろうか、はなはだ問題視せざるをえない。

「学力最下位」だから、教員・子ども・親たちに「ガンバリ」を求めるのだが、それが、「反復練習記憶中心」の受身的なものであるならば、時代錯誤になってしまう。このことを意識した報道は、今夕のテレビ番組を見るかぎりではなかった。残念である。

「学力テスト」結果の全国平均と沖縄を比較したデータを読むとき、いくつかの特徴に気づく。

1) まず「活用」「応用」を焦点にするBテストの得点が低いことは全国傾向であるが、その全国傾向よりさらに低いのが沖縄の特徴となっている。それは、比較上「健闘」したとみられる「基礎」学力に比して、顕著な傾向である。加えて、小学校6年段階で比較的「健闘」しているが、中学校になって不振傾向を見せる点も注目しなくてはならない。

それらは、国際的な動向に比して日本の学力問題が浮上した事情が、沖縄においてなおさら強調されなくてはならない、ということにもなる。

別の言い方をすると、「反復練習・記憶中心」の受動的学習が反映しやすいAテストでは健闘したし、小学校6年段階では比較のうえで効果を出したが、子ども自身が積極的に課題解決に立ち向かっていくBテストで弱いという事態をあらわした。そして、とくに中学数学の「基礎」的Aテストにおいても不振を示したということは、生徒自身の自主的学習の姿勢が学力に強く反映する中学校段階に、大きな問題があることを示している。つまり、子どもたちの自主的な学習を促進するという点で、大きな問題をはらんでいるということである。

このことは、さらに別の視点での検討も要請する。北欧では、「底上げ」的な授業・学習がしっかりなされているので、子ども間の学力格差が高くないといわれているのに対して、日本では、そして沖縄では、子ども間の学力格差の問題に注目しなくてはならない。それは、テスト結果の標準偏差にあらわれている。そして沖縄では、

大半のテストにおいて、本土の標準偏差の値より高くなっている。それは、中学校段階での家庭学習時間の格差ともなっており、あらわれている。

2) こうしたことを見ると、子どもたちの学習意欲を高めることを先行させ、子どもたちが自主的に学習を展開していくことでの不首尾に焦点をあてる必要がある。つまり、子どもたちが自主的に学習するような、大人からの働きかけの問題が浮上するのである。

たとえば、授業が、子どもたちが課題解決していくような形になっているものが少ないことが反映しよう。授業というと、教師から子どもへという一方向的なものが多く、子どもは「反復練習暗記」的な受身的なものになってはいらないのか、と問いかける必要がある。このごろの沖縄の大学生をみていて、そのことが大変気になるのである。少なくとも20年前の学生とは大変化である。

3) さらにその背景に、今日のような激動期にあつて、地球・世界をどうしていくのか、そしてまた身近に沖縄をどうしていくのか、という視野のなかで、一人ひとりの子どもが、自らの人生をどうつくっていくのか、という夢・気概をもった立ち向かいが、希薄であるという事情があろう。

4) 今回の結果の背景には、100年を越す沖縄の近代教育の構造的な問題があると私はみる。その意味で、今回の事態を契機にして、この構造を改革していくことに着手する気概・夢を、教育界の方々に求めたい。

今朝の新聞報道をみると、今回のテスト結果では、都道府県格差は、沖縄県を除いては顕著にはみられなかったとのことである。他方、就学援助を受けている子どもとかかわっての格差が注目されていた。

私が注目するのは、点数のばらつきである。つまり、高得点の子どもと低得点の子どもの開きの問題であり、学校でうまくいっていない子どもへの対応である。新聞報道のなかに、手っとり早く点数をあげるためには、上位下位ではなく、中位の子どもの得点引きあげに指導を集中させるという話があった。

先にも多少触れたが、国際学力テスト上位の北欧諸国のように底上げをいかにするという観点よりは、ともかく平均得点をあげることに関心を集中させる力学が強く働いているようである。あるいは学力向上というと、大学進学率に象徴される方向に集約させる傾向もみられる。こうしたことは、「底上げ」とは対照的である。みんなを引きあげるのではなく、競争的環境を強めて対応しようとするのである。

そのなかでは、学力＝個人レベルにしか関心がむかない。それは、Bテストの低得点とむすびつく可能性をはらんでいる。

※ なお、PISAテストとBテストの違いにも注目したいが、私の手元にはその資料がない

子どもたち自身の積極的取り組みを、協同的環境のなかで展開するような方向性を私は強調したい。子どもたちが、地球・世界・沖縄に対して積極的にかかわりを持ちつつ、自らの生き方を創造する意欲を育むなかで、「学力」向上をはかることが、回り道でありそうで、実は正道であり、結果的に近道であると、私は考える。

2007年8月15日

長時間授業・行事縮小で、学力向上・高校サバイバルに成功するか

今回訪問した長崎の進学校では、長時間授業・行事縮小が広く行われていて、習慣のようにさえなっているという。沖縄でもそうしたことが広がっている。他の県でもそうした事例をよく目にする。そうしたなかで、大学合格者数を「誇大」に示す学校さえ生まれてくる。

私は、中学高校そして大学という時期の学習は、時間的にいうと、授業5～6割、独習4～5割が妥当だと思う。著名な進学校では、通常の授業時間を通して、学生の学習意欲を喚起することで、独習時間をかなり増やして、成功している事例が多いと思う。学習意欲喚起の一つは、授業が教師から生徒への一方向的な説明ではなく、学生自身の創造的共同的な活動を多分に含むことである。もう一つは、多様な行事が豊かで、その取り組みを通して、社会・生き方を発見創造し、それが学習意欲向上につながっていることである。

長時間授業のなかで、大学に入ってきた学生は、受身性が強力で、その姿勢を変えるのに大きな苦勞をしているのが、多くの大学教育関係者たちである。長時間授業は、定められたレールを走る訓練のようなもので、自分判断で自分自身で創造して生きていく力を弱める。その結果、かれらの大学入学後だけにとどまらず、職業生活においても受動的で、いろいろと困った事態を引き起こしている。中学高校と生徒会もない進学校をでて、教員になって生徒会顧問になって、どうしていいかわからない教師がいるという話を聞いた。高校時代、理科実験の経験がなくて、高校教師になって理科実験ができなくて困ったという人の話も聞いた。

もう一つ、人口縮小のなかで、高校の統廃合が進んでいる。とくに人口減地域においてである。高校廃止がさらに人口減を加速させる。その意味で、高校の存続は、地域の活性化の問題でもある。だから、「地域起こし」として、高校教育実践をとらえてみたらどうだろうか。そんな意味もこめて、最近、地域とつながって地域起こしをする部活をつくってはどうかと私は提案している。地域部活も含めて、高校教育実践を地域と結びつけていくことで、高校存続をはかるのは一つの重要なアプローチだと思う。