

学校空間をひらく

—〈ホモ・ディスケンス〉と学びのリアリティー—

教育学研究科

高橋 勝

はじめに

本誌の発行母体である横浜国立大学教育デザイン研究会は、21世紀のグローバル化社会を視野に入れた新しい時代の教員養成のあり方を学際的に研究する学術団体であるが、本稿では、教員養成の問題を考える前に、これからの時代は、どのような学校像が求められるのかを考えてみたい。どのような教師が求められるのかという問題は、どのような学校が「よい学校」なのかという問題と切り離すことはできない。そこで、少し遠回りをするかたちになるが、これからの時代の学校像を問うという問題設定をしながら、最終的にはこれからの教師教育のあり方を提案する結論を導き出したい。

広田照幸氏の著書に『自由への問い—教育』があるが、そのサブタイトルは、『せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる』』である(広田照幸、2007)。教育問題を論じる際に、論者の実践的スタンスに応じて、教師が「教える」ことの重要性を強調する視点、逆に、子どもが「学ぶ」力を養おうとする視点、むしろ「教える - 学ぶ」論議に隠蔽されてしまう子どもの内発的な「育ち」をこそ中心に据えようとする視点などに分かれて、互いに他を牽制し合うという論調が見られる。それは、論者の基底にある教育問題への〈まなざし〉の違いを無視して、同一平面上で教育論議が戦わされるからである。それは生産的ではないと私も考える。必要なことは、「教える」「学ぶ」「育てる」という視角の異なったトライアングルの状況を浮かび上がらせ、これらの全体の位置関係を構造的に説明できる構図を創出することであろう。

本稿は、その一つの試みである。

1. ホモ・ディスケンス (homo discens) を育てる

1 人間形成過程に介入する意図的教育

学校の問題を語る際には、それを人間形成の問題として捉えることが必要である。それでは、「人間形成」(Menschenbildung) とは何か。筆者は、ある辞典で「人

間形成」の項目を執筆し、次のように説明した。

『教育』と同じ意味で使用されることが多いが、その差異を強調する場合には、次のように説明される。誕生から死に至るまでのライフサイクルにおいて、子どもがどのような環境下で、意図的教育や無意図的影響・感化を受けて育ち、大人になり、老いて死を迎えるか、その人間の意識変容を内外において形づくるプロセスの全体を人間形成と言う。(高橋勝、2009、p.393)

さらに続けて、次のようにも書いた。

『教育』が主に子ども期、青年期に焦点をあて、意図的、計画的なはたらきかけを意味するのに対して、人間形成の概念は、社会化、文化化、影響、感化、出会いなど、偶然的で無意識的な形成要素をも含み込む。『教育』(education) の概念が、そのラテン語(educare 引き出す)の語源からも明らかなように、開発する、引き出すという、外部からの開発行為に傾きがちなものであるのに対して、人間形成の概念は、ドイツ語のMenschenbildung(人間形成)に見られるように、18世紀ドイツの新人文主義が強調した自己形成、自己生成の要素が多分に含まれている。(p.393)

「人間形成」(Menschenbildung) という概念は、ゲーテの生命思想に典型的に見られるように、植物が地下の水分や養分を吸収して自己成長を遂げ、葉や茎を広げ、その形を自己増殖していくと考えるドイツロマン主義に流れ込む思想潮流を背景にもつ概念である。「教育」(education) がどちらかといえば、開発、啓蒙、発達といった直線的向上、もしくは螺旋的上昇のイメージが強いに対して、人間形成の概念は、生の自己組織性とそのプロセスで直面する病、挫折、老い、死といった人生

における断絶や非連続、崩壊と再生を色濃くイメージさせる概念である。

以上のように、人間形成と教育を分けして考えるならば、「教育」は「人間形成」の内に含まれる概念であると言える。無意図的影響や感化による人間形成過程の一部として、意図的な「教育」行為が含まれると考えられる。それは、子どもは、家庭、地域社会の中でも、すでに学んでおり、その学びを問い直し、さらに一層深める場所として学校を位置づけるという見方に他ならない。

この見方は、学校に通わなければ、子どもは学べないと見る常識的な教育観とは対立するだろう。しかし、実はそうではなく、鳥山敏子氏も指摘するように、子どもは学校の外で実に沢山のことを経験し、学んできている(真木悠介・鳥山敏子、1993、p.p.139-140)。そこには、むろん誤った知識や偏見も数多く含まれているに違いない。学校は、そうした先入見や偏見の混じった情報の蓄積物をふるいにかけ、吟味し、知識の真偽を自分で見分ける力を磨いていく場所なのである。

そう考えるならば、意図的教育機関としての学校は、それ自体で完結するものではなく、子どもの日常生活における諸経験を前提とし、それによって色づけられた思考や感覚を再度問い直し、学び直していく場所であることがわかるだろう。経験によって、形作られた思考や感覚を再度問い直す営みが「学び」なのである。つまり学びとは、空っぽの容器に角砂糖を一個一個入れていくように、何か新しい知識を蓄積していくことではない。そうではなくて、それまで培ってきた知識を入念に更新(renewal)していく知の自己更新の営みに他ならないのである。「学ぶ力」とは、知の自己更新の力の中核をなすものなのである。

2 ホモ・ディスケンス

子どもは、「ホモ・ディスケンス」(homo discens)である、という主張を、私は折に触れて述べてきた。discensの語源は、ラテン語のdiscereで、学ぶ、(聞いて、読んで)知る、理解する、研究するという意味である(國原吉之助、2005『古典ラテン語辞典』大学書林、p.214)。それはまた、英語のdis-coverとも語源を共有する語で、覆われていたカバーを剥ぎ取るという意味である。文字を覚える、計算の仕方を知るというのも、単なる実用だけの話ではなくて、文字や計算の仕方を知ることによ

て、それらを知らない時の狭い世界から脱皮し、新しい世界が開かれてくることを意味する。

このように、「学ぶ」ということは、知識や技能を単に「身に付ける」という知的道具の所有にとどまらない深い意味を持っている。それまで生きてきた狭い世界から抜け出して、もう一つ別の世界が見えてくるという意味を含んでいる。

「ホモ・ディスケンス」と対になる概念は、「ホモ・エデュカンドゥス」(homo educandus)で、「教育を要するヒト」という意味である。この〈homo educandus〉に関しては、教育学者の間でも、若干ニュアンスの異なる二つの意味が付与されてきた。

オランダの教育学者ランゲフェルト(Langefeld, M. J.)は、幼い子どもは、親による保護と養育が必要で、乳幼児の頃に家族の中で丁寧な養育を受けなければ、その後の精神的自律は難しいと考えた(ランゲフェルト、1973、p.153)。両親による手厚い保護と養育が必要な子ども。それが、ランゲフェルトの言う〈homo educandus〉である。まさしく福祉国家オランダの教育学者らしい子どもへの配慮に満ち溢れたまなざしである。

これに対して、南米で活躍した神父のイリイチ(Illich, I.)は、ラテンアメリカにおける国家政策としての義務教育の普及は、同時に、子どもたちを農耕・牧畜型の自給自足の生活から引き離し、貨幣経済を中心とした産業社会を担う生産主義的な生き方を刷り込ませていくと考えた。その結果、人々の間に、学校へ通わなければ、学歴や資格を得られず、学習も出来ないと考える学校依存の心性を生み出してきたと批判する(イリイチ、1991、p.92)。

ここでは、〈homo educandus〉とは、学校での学習を功利主義的に理解し、学校に通わなければ、何も学べない、家庭や地域における様々な経験は、学びにおいては無価値に等しいと考えてしまう見方を指している。これは、1970年代以後の脱学校論の引き金となった考え方であることは改めて指摘するまでもない。

このように、〈homo educandus〉は、ランゲフェルトのようにも、イリイチのようにも受け取られる概念であるが、筆者は、以前から、両者とは距離をおく見方をとってきた。すなわち、この概念を、すでに述べた「自ら学ぶヒト」〈homo discens〉との対概念で使用し、子どもを「教育されなければ学べないヒト」と見る教育万能主

義を表す概念として理解してきた。それゆえに「自ら学ぶヒト」としての〈homo discens〉の重要性を主張してきたのである。

子どもを保護、教育することよりも、子どもに自律生活と自立活動を促し、日常生活の中で、自然、様々な他者、事物と関わり合い、学び合い、考え合い、深く感じ取る生活の仕方の重要性を指摘してきた。具体的に関わること、それが、学びの出発点であると考えてきた。

『我関わる、ゆえに我あり』という地球システム論の文献(松井孝典、2012)もあるが、**確かに、知ること、考えること以上に、「関わること」こそが、子どもという存在の核心であると考えられる。**〈homo discens〉とは、そのように「関わり合いながら生きる」子ども、若者、大人を指している。

3 変動する社会と学びの重要性

臨時教育審議会最終答申(1987年)以降、学校では、再び「学ぶ主体」が重視されるようになった。生涯学習論の広がりもあり、学校教育を、生涯にわたる自己学習のための基礎づくりとして位置づける見方が定着してきた感がある。もちろん、よき国民、よき市民になる、よきビジネスマンになることも重要ではあるが、子ども・若者の人生という当事者の側に立って考えるならば、「生涯にわたって学び続ける力」、「よき自己形成を続けるための教養」を磨いていくことが、これからの学校の第一の責務ではないかと考えられる。それでは、〈homo discens〉を育て、生涯にわたって自己形成し続ける力を養うための教育とは、どのような教育になるのか。

II. 「共に生活し学ぶ空間」としての学校

1 生活空間と学び空間

子どもが「育つ」には、子どもたちが互に関わり合い、「育ち合う場所」(topos)が必要である。そこは、同世代ばかりでなく、多世代の者が関わり合い、コミュニケーションし合い、学び合う場所であることが必要である。学校を単に学習の場だけでなく、生活の場としても捉えていくことが必要である。

現代のように高度にシステム化された社会では、あらゆる社会機関がムダをそぎ落とし、機能的合理性を発揮するようシステム化される傾向にあるが、こと学校に関しては、学習の効率化を進めるだけでは、子どもの自分から学ぶ力は育たないと考えられる。なぜなら、学び

を高める要因の根底には、家庭であれ、学校であれ、子どもが生活する母集団の中に、学びに積極的に取り組む風土が培われていなければならないからである。子どものからだを包み込むこの文化的風土の支えがあってこそ、自ら学ぼうとする意欲やチャレンジ精神も育まれる。

子どもたちは、学校という場所(トポス)で、他者と関わり合いながら学び、活動し、からだを動かし、遊び、会話し、生活している。子どもの視線から見れば、学校は、学びの場であると同時に、学級仲間や部活の仲間たちと関わり合う生活の場でもある。授業での学び以前に、子どもの学びを促す開放的で、活動的な学級風土が培われていることが必要である。この点の重要性は、次のような調査結果からも明らかである。

藤沢市立教育文化センターでは、1965(昭和40)年度から5年ごとに、藤沢市内の中学3年生全員の学習意識を調査してきた。2010年度の調査の中に、次のような結果がある(藤沢市立教育文化センター「第10回、学習意識調査報告書」2011、p.66)。

「学校の中で、あなたが一番大切に思うのは、次のうちどれですか？」

	勉強	友達 づきあい	部活動	その他
男子	12.9	67.9	13.1	5.7
女子	13.1	72.4	9.0	5.0
全体	13.0	70.1	11.1	5.4

教師の〈まなざし〉から見れば、学校は年間指導計画に従って、学習指導と生徒指導を計画的に行う**目的合理的=戦略的な場所**である。ところが、そこに通う中学生の〈まなざし〉から見れば、学校は、平日の大半(7~8時間)を**親しいクラスメイト、友達と一緒に過ごす場所として感じられている**。通わなければならない場所という義務感すらない。みんなが居るからそこへ行く場所。不登校の子どもは、勉強がイヤだから行かないのではなく、そこに、仲間とともに過ごす場所(居場所)がなくなつたと感じるようになったから行かないと考えるべきであろう。

カリキュラム開発においては、到達目標を明確化して、その目標に至る方略を工夫する**プログラムの思考**も必要であるが、子どもたちが学校へ行くことを楽しみと感じ、クラスメイトと一緒に生活し、学びやスポーツにチャレンジする意欲や好奇心を喚起する**プロジェクト的思考**を

働かせることの方が一層重要であると考えられる。

なぜなら、子どもたちにとっては、生活空間の方がより基礎的だからである。学び空間は、その基礎に支えられて立ち上がる空間である。その意味では、学びを豊かにするためには、その土台となる子どもたちの学校生活を豊かにしていくことが不可欠なのである。学校生活という土台が貧弱な状態では、学ぶ意欲が育たず、

かずこが といかける。
 せんせいが こたえる。
 しらないこと わからないこと ふしぎにおもうことは
 どんどん せんせいに きいてみよう。
 せんせいが といかける。
 あきらが こたえる。
 せんせいにだって しらないこと わからないことがある。
 せんせいに どんなことを おしえて あげられるかな？

かずことあきは、入学したばかりの小学一年生である。ここでは、小学校は、先生が一方向的に知識を伝える場所とは考えられていない。子どもと教師、子どもと子どもが互いに応答し合いながら、文化的世界に参加していく行為が学びであり、そのような文化的世界への道行きに同伴する場所が学校と考えられている。子どもと子ども、子どもと教師が応答し合い、疑問を出し合い、答えを模索しながら、共に学び合う場所、それが学校である。このように他者と関わり合いながら、子どもたちは、文化的世界に参加していく。それが学びであると『にほんご』の著者たちは考えているようである。

このように、学びとは、他者と関わり合いながら、一步一步文化的世界の奥深さに参加していく行為なのである。一言で言えば、学びとは、他者と関わり合いながら文化的世界に参加する行為である。この文化的世界には、もちろん自然科学、人文科学、社会科学、芸術、技術等があるが、こうした世界を我が物とすることによって、子どもは狭い経験的世界を抜け出して、より広い世界に足を踏み入れることができる。

2 「経験知」から「探究知」へ

すでに繰り返し述べたように、子どもは学校で学ぶ以前に、家庭生活、地域生活、メディア等を通して、すでに多くのことを学んでいる。日常生活に即したかたちで、情報知(information)や技能知(skill)を獲得している。しかし、日常生活では、日々の問題処理や興味本位で

豊かな学びも達成できない。

それでは、「共に生活し学ぶ空間」とはどのようなものか、を次に考えてみたい。小学校1年生の国語の教科書を想定して編まれた谷川俊太郎・大岡信・安野光雅・松井直編著『にほんご』(1984)の導入部分(pp.22-23)に掲載されている短い詩は、そのヒントを与えてくれる。

終わることも多いために、知そのものの徹底した理解や探究、創造的、創作的レベルにおける活動は生じにくい。日常生活の中だけでは、子どもは、「経験知」のレベルでしか、知の探究を経験できない。

フランスの教育哲学者 ルブール (Reboul, O.) は、知の性格を、それぞれの問いのレベルに応じて、以下の3段階に分けている (ルブール, 1984, p.p.2-3)。

- ③ knowing why (構造的・理解) 「ある事象を構造的、体系的に理解する」
- ② knowing how (技能知) 「～が出来る」
- ① knowing that (情報知) 「AがBであることを知る」

周知のように、イギリスの哲学者ライル (Ryle, G.) は、knowing that と knowing how を峻別し、新たに何かを知るということは、その何かを「出来るようになること」に他ならないと説いたが (『心の概念』 *The Concept of Mind* (1949))、ルブールは、そのレベルで終わることに満足しなかった。それは、アングロ・サクソン文化に特有の知のプラグマティックな理解の有する限界を指摘したかったからであろうと考えられる。何かを知るということは、その何かが出来るというだけでなく、さらにその上に、「その事象を構造的、体系的に理解し、説明できる」という「構造的・理解」のレベルを付け加えた。このレベルの重要性を具体的に考えてみよう。

例えば、社会科で、中学生が、「明治維新が1868年になされたこと」を学ぶ。明治維新とは、「徳川幕藩体制から明治新政府による中央集権的統一国家成立と資本主義化の出発点となった一連の政治的、社会的変革」（『大辞泉』小学館）であると一般に説明される。これらの内容をそのまま復唱したり、解答用紙に書き写したとすれば、それは、単なる情報知(knowing that)のレベルの知り方でしかない。

それを、技能知(knowing how)のレベルで知るには、それまで藩に召し抱えられていた武士たちが、廃藩置県によって、藩から追い出され、商人、職人、農民などになって自活の道を選ぶしかないこと、氏素性や出生身分よりも、個人の才覚や能力の方がものを言う時代になったことを、具体例をあげ、イメージ豊かに説明できなければならない。武士から商人になった男たちが、相変わらず威張り腐って商いし、結局は店をたたむような「武家の商法」の現実が随所に起きた事実を実感をもって、理解できなければならないだろう。「明治維新」という概念は、こうした厳しい現実を伴いながら突き進む歴史の一断面であること、これが、技能知レベルの知り方である。しかし、すでに述べたように、ルブールは、このレベルの知でも満足しなかった。

さらに明治維新は、日本の歴史において、どのような意味を持つのかという「構造的理解」(knowing why)のレベルに至らなければ、「明治維新」を本当に知ったとは言えないと、ルブールは考える。これは、明らかに学問そのものの問いかけと言いかえてもよい。ルブールは、子どもが、学校で学ぶということは、単なる情報知、技能知のレベルにとどまらず、「構造的理解」という「探究知」のレベルにまで突き進むことのできる知を磨き上げることで考えている。この知のレベルは、「明治維新とは何か」を問う本質理解のレベルであり、日本近代史の専門家ですら、未だ決着のついていない問いに他ならない。

明治維新によって、日本の近代化の突破口が開かれたとする立場もあれば、これによって、国民国家が成立したが、逆に、これによって、幻想的な西洋崇拜が生まれ、日本人の神仏信仰や醇風美俗が破壊された、もしくは、和魂洋才という便利な二重生活が始まった等々、様々な見解が成立しうる。こうした探究的な知り方を学ぶには、学校以外の場所では難しいであろう。

ルブールによれば、学校とは、単にバラバラな情報と

技能を子どもに身につけさせる場ではなく、現実の諸事象を「学問的、構造的に理解し、合理的に思考できる力」を子どもたちの中に磨き上げる場所である。このような体系化され、構造化された知識を「理解する力」は、学校以外の場所では到底学べないと考えた。(ルブール、1984、p.161)

このように、知というものを、情報知、技能知、探究知の3層で構造的に説明するルブールの学習論は、子どもの学びと学校の在り方を考える際には、重要なヒントを与えてくれる。それでは、「探究知」(knowing why)をしっかりと鍛えてくれる「学びの空間」とはいかなるものか。最後に、この問題を考えてみたい。

III. 「経験の空間」(Erfahrungsraum)としての学校

1 経験の空間

ドイツにおけるオープンスクールの先駆的実践者の一人、H.フォン・ヘンティッヒ(H.von Hentig、1925～、ビーレフェルト大学名誉教授)の学校改革論を取り上げてみたい。ヘンティッヒは、ドイツで最も学校現場に影響のある教育学者の一人である。ゲッティンゲン大学、シカゴ大学で古典文献学を学び、ツキジデス研究で学位を取る。チュービンゲンでギムナジウム教師及びギムナジウムのカリキュラム改革に携わった後、ビーレフェルト大学教授となり、1970年代に設置された大学附属実験学校のカリキュラム改革と実践に深く関わる。

ヘンティッヒの学校論の基本的な立場は、その著『現実が徐々に消滅する』(*Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit.1987*)という著書のタイトルに象徴されている。高度情報化社会は、日常生活から様々な関わり合いによるリアルな現実を消し去って、バーチャルなメディア世界を構築してきた。学校とは、こうした情報化・消費社会化の波による「現実消去」に対する「対抗文化」(Gegen-Kultur)として再構築されなければならない。すなわち、学校は、子どもたちが、他者と関わり合い、自然と関わり合い、事物と関わり合う場所、つまり多種多様な経験のできる「経験の空間」(Erfahrungsraum)とならなければならないとヘンティッヒは考える。

学校とは、子どもが家庭、地域で経験的に学んできた内容を、学び直す場所(トポス、ポリス)である。単なる情報、スキルではなく、子どもたちが、実物と向き合い、実験を行い、実体験を重ねることで、子どもの中にルブールの言う「探究知」(knowing why)が深まる。

ヘンティッヒによれば、子どもは小さな生活者であり、小さな市民(Civitas ラテン語 = Bürger ドイツ語)である。子どもが学校という「経験の空間」(Erfahrungsraum)に通うのは、諸教科を学びながら、自然、事物、他者と深く関わり合い、アクチュアルな文化的世界に参加し、よき市民(Civitas)としての資質を獲得していくためである。これからの社会は、よく指摘されるような「知識基盤社会」(knowledge based society)というよりも、むしろ不確実で流動化の激しい社会になることが予想される。コンピュータ・リテラシーも確かに必要であるが、それ以上に必要なことは、互いに他者を認め合いつつ、納得のいく「よい人生」を送るための知恵と感覚である。「経験の空間」(Erfahrungsraum)としての学校(小学校の場合)では、以下の点を重視したカリキュラムが構成される(Hentig, 1973, S.55)。

1. 認識の道具としての科学ばかりでなく、ある対象に取組み、秩序づけ、参加し、応用するという経験もまた授業を構成するための重要な原理となる。
2. 授業が、日常生活における問題解決に向けた触発、練習、問題の発見とその解決過程としての作業プロジェクトを中心に展開されること。
3. 学校という空間が、子ども一人ひとりの経験の履歴を吟味し、変更し、あるところは強化し、ある経験は補強していく社会化の場所として考えられていること。
4. ここでは、子どもたちが相互に経験を交換し合うための場所設定やその調整者としての教師という、教師の新しい役割を見出すことができる。
5. 教室では、子どもに対して、学習手段や学習援助を行うことで、子どもの能力をできるだけ多面的に活用できる学習空間を構成すること。
6. 個々の子どもが、自由な想像力をめぐらすことで、学校という空間を、いつでもお話やドラマ、自己表出の場に切り替えていくことが容易である。

2 関わり合う場所

子どもたちが活動し、疑問を抱き、自分たちで様々な事象を調べ、観察し、報告し合いながら、実生活と同様な仕方で問題探究が進められていく学校。こうした学校のことを、ヘンティッヒは「経験の空間」と呼ぶので

ある。そこでは、教師による「教授」(Unterricht)や「教え」(Belehrung)も、子どもたちの探究活動の中の一コマとして組み入れられていく。

ヘンティッヒは、小学校における重要な経験として、下記の5つの「関わり合い」(Umgang)を挙げている(Hentig, 1985, S.166)。

- ①自己と他者との関わり合い
- ②人間と事物との関わり合い I— 観察する、測量する、比較する、実験する
- ③人間と事物との関わり合い II— 遊ぶ、想像する、表現する、造形する、創作する
- ④自分のからだとの関わり合い
- ⑤語られたり、書かれたり、考え出された文化世界との関わり合い

学校とは、こうした「関わり合い」を中心に学習が進められていく場所である。ヘンティッヒは、こう書いている。

「学校は、人類が蓄積してきた諸経験と、その中で獲得された『よい人生』を送るための価値基準を示すと同時に、不確実な未来において必要となる道具的知識や手段を準備する」(Hentig, 1973, S.15) 場所である。子どもたちが、「よい人生」を送るための価値基準を自分のものにし、ますます流動化し、不確実な未来の中で、他者と共にしっかりと生きてゆける力を磨く場所が学校である。だから、そこでは、子どもは、自分の興味、関心だけでなく、他者と共に様々な問題を探究することが必要になる。ヘンティッヒは言う。

「学校は、経験の空間でもあるという主張は、古くからあり、何度も繰り返されてきたものである。コメニウス、ルソー、ディスターヴェーク、デューイ、クルト・ハーン、アレクサンダー・ニール。彼らは、いわゆる制度化された教育や教授形態によって、子どもや青年の経験の可能性が埋没させられているのを、掘り起こそうとしたのである。彼らは、ルソーに限らず、子どもの経験の可能性という固有の基準や施設を提唱することで、社会から教育への過剰な要求に対して、一定の歯止めをかけ、子どもを救おうとしたのである。」(Hentig, 1973, S.15)

子どもが、自然、他者、事物と関わり合いながら、学んでいくことは、一方で、ヘンティッヒも言うように、すぐに役立つ人材養成という社会からの過剰な要求や期待に歯止めをかけると同時に、一人ひとりの子どもたちに固有な経験の蓄積を促し、その意味づけの深まりを見守ることができるという長所がある。

様々な問題と関わり合いながら、「探究知」を深め、創造的、創作的、表現的なパフォーマンスの力を磨く場所としての学校。労働から解放された子ども・若者が、知的世界の奥深さ、万物が存在することの驚異と不思議さを存分に味わい、世俗的な効用を超えた教養世界を体験すること。つまり、世界を創造的、創作的に発見する人間、これが、筆者の主張するホモ・ディスケンサ(homo discens)の心髄であるが、ヘンティッヒの学校論も基本的にこうした学びのできる人間を育成しようとしていることが分かるであろう。

IV. これからの教師に求められること——結語にかえて

1 創造的な学びの場をプロデュースする力

以上、「人間形成と教育」、「ホモ・ディスケンサ」、「共に生活し学ぶ学校」、「経験の空間としての学校」について順次考察してきた。これらのキーワードに共通することは、子どもは、学校以前、学校外部でも様々な関わり合いを通して学んでいるという事実であり、学校は、

そうした日常生活で学んだ内容の真偽をふるいにかけ、省察的(reflective)に問い直し、手持ちの知識をより正しいものに更新していく場所であるという見方である。

こうした作業を行うには、対話的に吟味する他者が必要である。思考するということは、自己内対話に他ならないから、やはり他者が想定されている。他者と関わり合い、対話し合い、意見を出し合い、吟味し合う場所が、学校というトポスであるならば、教師に求められることは、そうした対話、学び合い、関わり合いの場を創出し、コーディネートできる創発的知性である。一言でいえば、子どもたちの創造的な学びをプロデュース(創出)できる力である。それを、もう少し具体的に言うなら、学びの場をコーディネートできる力である。

そこでは、子どもたちは、学びという自覚なしに、問題に気づき、取組み、その解決策を考え合っているはずである。教師と生徒という意識すら消えているはずである。子どもたちが「共に学び合う場」を構想し、設計し、場を盛り上げ、演出する力が教師には求められる。企画力と演出力。「教える」とは、子どもとの一対一対応の関係(長良川に潜る鵜と鵜匠のような関係)ではなく、一つ一つのプロジェクトに、子どもたちがグループ単位、クラス単位で取り組み、試行錯誤しながらやり遂げる「関係成長の力」(助け合い、学び合う力)を引き出すこと。

	非常に期待する	少し期待する	あまり期待しない	まったく期待しない	無回答
① 将来役立つ知識や技術を身につけられる授業	49.5	37.8	9.1	3.1	0.4
② 楽しくリラックスした雰囲気のある授業	57.6	29.4	9.3	3.4	0.4
③ 自分の興味や関心のあることを学べる授業	52.4	33.0	10.1	4.1	0.4
④ 生徒の意見を受け入れてくれる授業	42.3	40.9	12.8	3.7	0.4
⑤ 教科書の内容をきちんと教えてくれる授業	39.5	42.2	14.1	3.8	0.4
⑥ 学校の外で見学・体験できる授業	51.7	29.0	13.6	5.2	0.4
⑦ 何を勉強するか選べる授業	44.7	32.6	16.8	5.5	0.4
⑧ けじめがあつて集中できる授業	24.1	49.3	20.5	5.7	0.3
⑨ 自分たちで課題をみつけ、考えたり、調べたりする授業	16.2	40.2	33.6	9.7	0.4

そのためには、日常的な受容的、支持的風土づくりと、失敗を恐れず何にでもチャレンジできる学級づくりが下地として重要になる。

先に紹介した藤沢市立教育文化センターの質問調査で、興味深い結果が出ている。「学校で、次のような授業をどのくらい期待していますか？ どれか一つに○をつけて下さい」という設問に対する生徒たちの回答は以下の通りである（藤沢市教育文化センター、2011、p.42）。

この結果を見ると、中学3年生が期待する授業のベスト3は、①「楽しくリラックスした雰囲気での授業」、②「自分の興味や関心のあることを学べる授業」、③「学校の外で見学、体験できる授業」の順である。ここで、注目したいのは、「自分たちで課題を見つけ、考えたり、調べたりする授業」が何と最低の期待値であるという結果である。

2 リアルな問題、課題に取り組む学び

「自分の興味や関心のあることを学べる授業」は、「非常に期待する」と「少し期待する」を合算すると、85.4%の高い支持率になる。にもかかわらず、「自分たちで課題を見つけ、考えたり、調べたりする授業」は、合算しても56.4%の支持率で、選択肢の中では最低である。これはどう考えたらよいのだろうか。

生徒たちは、「自分たちで課題を見つける」ような教育を受けてはこなかったから、イメージ化できないのではないか、というのも一つの理由であろう。しかし、ここには、まさに消費社会に育った現在の子どもたちの生活感覚（つまり消費者感覚）が如実に出ていないのか、と私は考える。すなわち、幼い頃から「小さな消費者」として育った子どもたちは、自分の個人的な好みや興味があることには、学びのアンテナも鋭敏に働く。しかし、自分たちで話し合っただけで課題を見つけ出し、必要な事柄を、分担して調べ上げるような共同作業の授業は苦手である。個人的興味、関心のある事柄は学びやすいが、問題や課題を自分で見つけ出す学びは不得手である。

「自分たちで課題を見つけ、考えたり、調べたりする授業」への期待値が低いのは、こうした形態の授業が少ないせいばかりでなく、消費的環境の中に置かれてきた子どもたちの事情が強く反映していると考えられる。情報・消費社会を批判するヘンティッヒの視点に立って考えるならば、こうした問題状況が浮かび上がる（Hentig, H.v., 1987、高橋勝、2006）。

しかしながら、すでに述べたように、これからの学校は、まさに「自分たちで課題を見つけ、考えたり、調べたりする授業」にもっと力を入れていかなければならない時代となった。PISA型学力は、様々なありうるアクチュアルな学びを先導する一つの事例に過ぎない。上述のように、1970年代から、他者との「関わり合い」、「対話」と「探究知」の育成を中核とする学校空間の創出が、既に強く求められてきた経緯があるからである。教師たちは、日本の子どもたちの学びの姿勢が、いまだに受け身的で、問題や課題発見に抵抗があるという現実には気づかなければならない。子どもたちのこうした厳しい現実を直視した上で、それを乗り越えられる創造的でアクチュアルな「学びの空間」を構想し、実践できる力が、いま学校教師たちに求められている。

【参考文献】

- Hentig, H.v.: *Schule als Erfahrungsraum ? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart, 1973.
- Hentig, H.v.: *Eine Antwort an Theodor Wilhelm. in ; Neue Sammlung*, 25, 1985.
- Hentig, H.v.: *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Eine Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien*. München, 1987.
- ランゲフェルト、M.J. 和田修二監訳、1974『教育と人間の省察』玉川大学出版部
- 和田修二・皇紀夫・矢野智司編、2011『ランゲフェルト教育学との対話』玉川大学出版部
- イリイチ、I. 桜井直文監訳、1991『生きる思想』藤原書店
- ルブール、O. 石堂常世・梅本洋訳、1984『学ぶとは何か——学校教育の哲学』勁草書房
- ライル、G. 坂本百大・井上治子・服部裕幸訳、1987『心の概念』みすず書房
- 谷川俊太郎・大岡信・安野光雅・松井直編、1984『にほんご』福音館書店
- 高橋勝、2006『情報・消費社会と子ども』明治図書
- 高橋勝、2007『経験のメタモルフォーゼ——〈自己変成〉の教育人間学』勁草書房
- 高橋勝他編、2009『教職用語辞典』一藝社
- 高橋勝編、2011『子ども・若者の自己形成空間——教育人間学の視線から』東信堂
- 広田照幸、2009『自由への問い、教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』岩波書店
- 藤沢市立教育文化センター、2011『第10回、学習意識調査報告書——藤沢市立中学校3年生の学習意識』
- 真木悠介・鳥山敏子、1993『創られながら創ること——身体ドラマツルギー』太郎次郎社
- 松井孝典、2012『我関わる、ゆえに我あり——地球システム論と文明』集英社