

《書評》

田中智志編著 『学びを支える活動へ：存在論の深みから』

村上美奈子・米津美香・松本郁恵

目次

1. 全体概観 (米津美香)
2. 「学び」を支える「活動」の存立条件 (松本郁恵)
3. いくつかの観点 (村上美奈子)

1. 全体概観

本書は、山梨学院大学付属小学校の学習カリキュラムセンターの研究員を中心に、2008年から2009年にかけて行われた研究「初等教育プログラムの開発」の成果をまとめたものである。同センターの客員研究員7名による「協同と刷新の教育」の探求であった『グローバルな学びへ』（田中智志編著、東信堂、2008年）とは趣向を変えて、2006年から3年間、文部科学省の研究開発校に指定され、様々な先進的な実践を行っている同校の教育プログラム・実践報告を中心に、実践によりそう形で「学び」という営みについて探求されている。

学校が伝達する知識・学校の伝達機能に関する自明性が失われ、教育技術の負の側面が立ち現れた現在、生徒は教師が意図的に操作すべき対象ではなく、「学び」の自明性も揺らいでいる。学校での形式的な「学び」が求心力を失った今、「学び」はどこへ向かうのか、また向かえばよいのか。このような問題に対して、本書はひとつの方向性を示してくれる。本書の冒頭では、「学びとは、どういう営みなのだろうか」という問いが投げかけられる。この問いに対して、著者は試みに、「学びとは、なるほど、計画されうる意志的・意図的な営みではあるが、もともと、計画からはみ出す偶発的な営みなのだ、と答えてみたい」（i頁）とひとまずの回答を示す。この問いを根幹とし、プロジェクト、数領域、人間関係領域、自然領域等に関する実践報告が織りなされることで、「学ぶという営み」の全体像が明らかになっていく。場面場面で当人の意思や教師の意図を超えて学びが流れ出す実践の記述は、われわれに過剰な

競争と選抜の教育への見直しを迫り、本書の副題でもある「存在論の深み」から教育を捉えなおすことへと誘う。

本書の序章でも示されているように、佐藤学が提唱した「学びの共同体」、「わかる」ことをめぐる佐伯胖の一連の議論が発端となり、1990年代から「学び」という言葉が日本の教育界で広く用いられるようになった。教育学における学びの議論を概観すると、前述の「学びの共同体」、「学びからの逃走」「学びあい」「学び方学習」「学ぶ力」「学びの協同追求型総合学習」など、教育方法学の分野から・教育実践の立場から多く論じられてきた。本書は、こうした「学び」という言葉の用例を踏まえつつ、「この言葉を入（子ども）の自己創出性と結び付けて用いたい」（5頁）としている。そして、同校で実践されている「協同的な学び」に関して、「協同活動」それ自身が「教師や子ども個人の意図を超え、偶発的な学びを引き出す強力な契機」（iii頁）となり、「子どもたちが創り出す「かかわり」（トランザクション）が、重層的に「自己創出的なシステム」を生みだし、子どもたち一人ひとりの学びを喚起し促進する」（同上）点に着目している。本書の主題は上記の「協同的な学び」解釈にとどまらず、さらにこの協同活動を支えるものとして、存在論的思考に注目しているところに特色がある。田中氏によると、1990年代あたりまでの日本の学校で、子どもが「わからない」と発言することは容易ではなく、いわば学校は「失敗できない場所」であったという。2000年あたりから改善がみられたが、それでもなお日本の学校はまだ失敗のできない場所であると指摘している。そして子どもにもまったく失敗を許さない教室だったなら、教師にも失敗を許さない場となり、子どもと教師はたえず緊張していなければならなくなる、と現代の教育に広がる成果主義とパウマンの言う「リキッド化」に警鐘を鳴らしている。

本書が指摘するように、「効果」「成果」「評価」を

突き詰める成果主義の流れが、生徒を<教える一学
ぶ>というたおやかな関係でなく、<教授一学習>
といういわば固定化された枠組みの中に凝固させ、
役に立たない知識・活動が排除された結果われわれ
は「共存在の了解を喪」(32頁)い、さらなる利己主
義、個人主義、成果主義が加速されるであろうこと
は想像に難くない。それでは、社会全体が機能的に
分化され、有用性を求める流れが学校の中にも入り
つつある状況をいかに引き受けるのか。

田中氏は、「学校が学びの空間であり、子どもたち
がよりよく生きるための準備空間」(28頁)であるた
めには、「教師は、人が生きることを、能力(成果)
の多寡を超えた喜びとして、存在論的な深みから了
解するべき」(3頁)であるとし、「共存在の了解」
「関係性の了解」に光を当てている。

上記を念頭に具体的に実践報告をみてみよう。ア
ントレ・プロジェクトにおけるケーキ作りのなかで
生じた「協同的専心活動」に伴う子どもたち一人ひ
とりの存在肯定(1章)、数領域の授業で一見突飛な
発言として現れた子どもの発想をめぐって子ども同
士が他者の思考をたどるといふ信頼関係の構築過程
(2章)、人間関係領域の時間に展開された、現実の
他者との具体的な関係を踏まえた自己理解・他者理
解・協同活動理解(3章)、振り子の等時性を学ぶ際
の、子ども自身の経験・知識の「違い」がきっかけ
で学びへと突き動かされ、「聞きあう」ことで加速さ
れた探求心(4章)を見るとき、子どもたちの能力
の違いを排除するのではなく、むしろそのずれが契
機となり相手の存在を承認するような営みが展開さ
れていることが分かる。

さらに、レインボーカクテル作りという子どもを
引き付ける教材でみられた「驚異の経験」と没頭(5
章)、「教師が教え込むのではなく、子どもがより深
く学ぶ授業」の一つである、言葉領域における「協
同的な読みあいの授業」(6章)、日本列島の立体地
図作りというこれまで経験したことのない課題に直
面した際の「わきあがる課題意識」「協同的な学び」
(7章)、科学実験ショーを準備するまでの日常では
経験できない「驚異の体験」が紡ぎだす「没頭」、「わ
かる喜び」(8章)は、即時的な学習効果を期待する
教育的働きかけにおいては看過されがちな、ゆるや
かなひと・もの・空間とのつながり一本書の言葉を
借りれば「問題を解決する、問題を解くという営み
を超えるもの、生きる喜びを知ること」、「存在する

それ自体の喜び」(28頁)の重要性を指摘している。

終章では、上記8つの授業実践を受け、「授業の基
本的な要件として求められるのは「[学びの楽しさ」
を引き出す環境設定であり授業構成」(179頁)であ
るとし、「学びの楽しさ」を具現化するための「舞台
づくり」としての授業構想の重要性が改めて確認さ
れている。山内氏によると、子どもの「学びの自己
運動」を支える原動力を「好き!」という状態に見
るとき、教師の教えるという行為は、「指導」という
よりも示唆し誘導する「誘い」という様態をとるよ
うになるという。このとき、「教師の働きかけは、子
どもたち一人ひとりの存在を承認しているからこそ
「誘い」と呼ばれる」(192頁)。

同校では、アントレプレナー教育、「協同的な読み
あいの授業」「聞きあいの授業」といった特色ある
授業実践に加え、本書でも示されているように、職員
室をなくす、オープンスペースをつくる、チャイム
がない、といった空間が持つ雰囲気(「遠慮なく意見
が出し合える空間そのもの」(125頁))、子どもを「誘
い」、「ファシリテーター」になる教師の立ち位置が
編み合わさることで存在論的な深みをもつ活動が可
能になっているといえるだろう。子どもたちは、存
在を了解された空間において、他人とのずれを受け
入れ、これまで自分が持っていた先入見が揺らぎ更
新される過程を経ることで自分の立つ位置を確認
し、自らが立つ地平を変化させることができる。「存
在論の深みから」子どもたちの学びを支える活動を
捉えようとする本書が示すのは、学校知の権威が揺
らぎ、教育可能性が疑わしいものになりつつある現
在に向けられた学びの見取り図ともいえるのではな
いだろうか。(米津美香)

2. 「学び」を支える「活動」の存立条件

2-1. 「学び」を支える「活動」の存立条件

本書は先に述べられているように、端的に言えば
実践記録集であり、それぞれの記録のまとめが各章
のとびらに付されているため、評者の拙い語彙で内
容を要約することは避けたい。とりえず以下では、
授業実践を捉える著者と授業者の一貫した分析的か
つ理念的な視角を紹介しよう。

佐伯胖などによって素朴な伝達論的教育観に立つ
旧来の「学習」概念が関係論的な視座から見直され、
「共同体」「参加」「活動」といった他者性や周辺性に

力点を置いた枠組みを表す概念が、教育学に深く浸透してきた¹⁾。本書においても著者はこの学習観に立っており、このような学習の側面を含意するために、「学習」ではなく「学び」という言葉をつかう(4-5頁)。序章ではこのような、教室空間における「学び」が、知識の教授と選抜の原理からなる無味乾燥な「学習」となることを批判し、学校空間における子どもたちの活動が自生的／自己創出的な「学び」となるための条件となる概念が提示されている。著者はここで、テリダやハイデガーといった奇妙で難解な造語を多用する「存在論的」な哲学と照合することで、これまでの実践記録などで文脈依存的に当事者の牧歌的な表現で語られることの多かった、「学び」における「歓び」や「関係性」の思想的な深みと、その生成過程を、普遍的なカテゴリーのもとに描き出している。

ちなみに著者はこれまで、西欧の教育概念史の分析などを通じて、近代教育批判を精力的に行なってきたが、今世紀のはじめに「教育再構築」へと研究スタンスを転じている。ルーマンのオートポイエーシス概念に着目した論考、近代諸制度の暴力性を告発するツールとして読み解かれてきたフォーコーの所論を、「外の思考」に注視したもう一つのポジティブな側面を明らかにした論考が、そういったスタンスの具現として読まれよう²⁾。この2書は理論志向が強いと目されるのなら、本書は小学校の創設から2009年まで校長として教育の現場に携わってきた著者の、理論と実践双方の蓄積によって裏付けられた「存在論的な学び」の可能性を、具体的に記した一仕事として位置付けられる。

以下では、2つの事柄について述べる。1つめは、評者の小さな「驚異の経験」(29頁)なのだが、従来著者が多用してきた「自己創出」という言葉が、学校教育における「学び」と「プログラム」との重層的な関わりを言い得た達意の言であったこと。2つめは、存在論的な深みをもつ学びと機能的な学習の相克についてである。

2-2. 自己創出的な学びとプログラム

本書の巻頭で、学びは計画される意志的・意図的な営みであると同時に、計画からはみだす偶有的な営みであると、暫定的に定義付けられる。学びの「意図性」を具体するのは学習指導要領や授業計画といった「プログラム」であり、「偶有性」とは子ども

という複雑な生き物が孕む「自己創出」性である。一見対立する二つの側面は、「学び」の中でどのように関わるのだろうか。周知の通り、著者のいう「自己創出」とは、ドイツの社会学者ルーマンの「オートポイエーシスAutopoiesis」概念の翻訳である³⁾。自己創出とは、システムの構成要素が乱雑に存在するところに、突如として新たな要素が生成する過程を指すのではない。システムを構成する諸要素の間には、諸要素間の一定の連関が先行しており、まさにこの先行する機能・構造をつうじて「再構築」されるのである。このような自己創出という言葉のシステム論的背景を意識して解釈するならば、自己創出的な営みである「学び」と「プログラム」は対立しない。プログラムはこれの下に教師や子どもの学びを従属させるのではなく、子どもたちが一程度これに沿って応答していくことで、子どもたちの生活経験が、文脈的な知の一部として導員されると同時に、興味関心といった内的動機を引き出し、規定のプログラムを超克する自己創出的な学びを喚起する、「学び」のための存立条件なのである⁴⁾。著者の学校では、「教師が教え込むのではなく、子どもがより深く学ぶ授業(Less Teaching, More Learning)」がテーマとして掲げられている。このテーマは、このようにプログラムと教師が、あくまでも子どもの学びの下支えに留まることで成立する授業であろう。

2-3. 存在論と成果主義との相克

教育臨床哲学を旗揚げする著者は、子どもが「世界を意味付ける」こと、「世界内存在」であり、「世界信頼」をもつことの重要性を説く。こうした曖昧模糊とした言葉がさすのは、感覚的で私密的な「生きられる現実」である。それは人がまさに「身」をもって知覚していること、つまり他者との「間」になんとなしに、しかし確実性をもって迫ってくる感覚、等である。こういった手段-目的関係におさまりきれない他者との関係性が、人が世界をリアリティをもって生きる上で欠かせない。これは幼少期の親との一体感や、他者に「聴」かれ、「受容」される体験に支えられる。世界と自己を肯定的に受け入れるための「存在信頼」は、幼少期の親類などによる無条件の受容によって醸成されるものであるが、「学び」はこのような存在論的な深みなしには成立しない、という(11頁)。著者は一人の教師が多数の生徒

へ十全に配慮することの困難さに目配りをきかせながらも、学びのシーンが子どもの存在信頼を醸成する空間であることを「願う」、と控えめな表現ながらも頁を割いて訴えている。(25-33頁)

著者が以上のように臨床哲学的視角を導入しようと不断に試みるのは、後期近代のリキッド化した社会—成果主義が学校空間に浸潤し、人の存在論的な有り様を軽視する風潮—を憂慮するからである(27-33頁)。とはいえ、本書で示された存在論的なダイナミズムを内包する学びは、教育内容に余裕のある初等教育においては実現可能でありながらも、中等教育や高等教育と教育機関を上昇することで選抜システムに参入し、本人自身に対する職業的・社会的レリバンスが問われる機会が増えていくに当たって、どのように維持されることができるのか。学びと学習という完全には弁別不可能な営みをもつ存在論的な側面と機能的な側面は、いかにして共存するのか。この点に関する検討は、本書では十分になされていない。しかしだからといって、著者は「学び」を支える存在論的な思考が人のうちに確固として留まり続けるものとして楽観的に捉えてはおらず、「いつの間にか移ろいゆく」(i頁)不確実性をもつものであることを見過してはいない。成果主義的な学びとは、自分の能力の多寡のみに対して一喜一憂するような「学習」の一部に見られる。「学習」における全てがこのような性質を帯びていると断定する訳ではないが、このような「学び」／「存在的」と「学習」／「機能的」の相克という学校教育が含み持つことになった内在的矛盾は、複雑に機能分化した現代社会がもつ問題の縮図でもある。この二者の価値体系をあえて観念的に区別するなら、人は存在的であり、社会が機能的なのである、という図式が想定できる。これによって気づくのは、著者は何より、人本来の豊かさをもった存在論的な意味世界に、成果主義的な価値体系が忍びこんでしまうこと、これを警戒しているのでないか。しばしば映画などで見受けられるのは、貧乏だが友人や家族に対して心優しく、将来スターになることを夢見ている主人公が、ひょんなことから出世街道を突き進み、超人気者になる。すると昔連れ添っていた友人たちに対してぞんざいな扱いをするようになり、仕事に対して一層の熱意を注ぎ、周りに対する冗長性を欠くようになり、生産性や見込みのない人間はバンバン切り捨てる、というものだ⁵⁾。成果主義的な価値体系は、あま

りにも世界のリアリティを捉えきれず、世界に対する意味付けをその一辺倒な価値の下に単純化してしまふ。この単純化の帰結を想像することは、そう難くない⁶⁾。(松本郁恵)

3. いくつかの観点

ここでは、山梨の学校が開校した2年目の冬に、今井先生のゼミ一同で見学させていただいた時の印象と、普通の小学校で教育を受け終えたばかりの視点から見たらこの学校での授業はどう見えるか、また、今回の大震災を受けて考えたこと、という三点を中心にしながら、書評の一部を占めさせていただくことにする。

3-1. 特別支援教育との接点

山梨学院大学附属小学校を見学した時に最も強く思ったのは、特別支援学校(当時は養護学校)と授業の組み方が似ているということであった。

特別支援学校では、特に重度の障がい児を対象とするカリキュラムにおいて、「自立活動」を中心とするカリキュラムを組むことが認められている⁷⁾。そのようなカリキュラムにおいては、理学療法や作業療法に倣った身体的な取り組みである、特設の「自立活動」の授業の他に、毎日の授業を様々なまとまりごとに組み直したいくつかの授業があり、それらは、「ことば・かず」、「みる・きく」「からだ・運動」、「うた・リズム」、「つくる・えがく」などにカテゴリー化されて曜日ごとに取り組みされている場合が多い。

一方、山梨学院大学附属小学校においては、3つの柱と8つの目標が存在し⁸⁾、そのうちの8つの目標が、具体的な授業を構成していると考えられる。

その解説図では、各項目(目標)の間に序列を付けられないためか、各項目(目標)が円環上に配置されているが、ここでは頂点から時計回りに紹介する。「基礎学力形成」(言葉、数)、「環境教育」(生活・自然・家庭)、「異文化理解」(英語・人間関係)、「感性教育」(言葉・音楽・美術・身体)、「メディア・リテラシー教育」(全般)、「モラル形成」(生活・人間関係)、「身体教育」(身体・保健・家庭)の8つである。ここから見ても分かるように、山梨学院大学附属小学校では、従来の教科枠組みにとらわれない授業内容の構成を実現していると言える。

また、この学校では、プロジェクト学習を重視し

ているという点にも、特別支援学校との類似点が見られる⁹⁾。特別支援学校での「生活単元学習」などのプロジェクト学習が経験重視であるのに対し、山梨学院大学附属小学校でのプロジェクト学習はあくまで探求型であり、高度な知的活動を前提にしているという違いはあり、それゆえ、軽度の障がい児をも含む協同の学びにも困難は伴ったと聞いているが、教材を通して友達と一緒に役割を果たし合い、学習課題を一つずつ協同で達成していくことの意義は共通であると考えられる。

近年、特別支援教育においても、その他の一般の学校教育においても、職業教育やキャリア教育の充実が強く主張されている。確かに、学校教育で培った学力が職業に直結するのであればそれに越したことはないと思われるものの、職業教育やキャリア教育を重視しすぎるあまりに、学校教育が職業訓練的で形式的なものになってしまっただけではつまらないと思う。例えば、昨年度、私は教員免許更新講習を受講したが、その中で、講師の先生は小学校段階からのキャリア教育が大切であると主張して、その具体的な例として、授業時間にじっと席に座って先生の話を聞くことができるようにすることが、真面目に働く態度の養成につながると説いていた。これは、あまりにも一面的な職業観であり、教育学者が現職教員に対してこのような教育観を押し付けている限りは、創造性のある庶民は育たないだろうと思った。

私が特別支援学校で授業をする中でやりがいを感じたことのうちの一つは、授業以外の時間にも生徒が私に会うとうれしそうな表情になって、「あめがふる あめがふる」と言って授業中にみんなで暗誦したまどみちおの詩を廊下ですれ違う時にも口にくれたり、授業中に読み聞かせた本を無口な生徒が休み時間に私の収納庫から探し出して、自分で自由に言葉を言いながらページをめくって楽しそうにしている様子に感動したり、いろがみを三角形に切り取って自由に組み合わせてデザインをする学習を、授業中だけでなく家に帰ってから夢中になって自分から取り組んでいると連絡帳を通じて知らせてもらったことなどである。

学校でのそのような学習は、作業所などでの単調な仕事ができるようになるためには直接の役には立たないかもしれないが、言葉を豊かにしたり、仕事内容についての理解や認識を高めたりすることにも

つながっていくと考えられる。

山梨学院大学附属小学校でも、子どもたちが早く授業を始めてほしいとせがんだり、休み時間にも勉強に熱中する姿がよく見られるということを編著者から聞いた。また、本書のp.99にも、休日に公園で振り子の実験に夢中になり、遊びを科学する態度が育っている様子が記述されている。机でじっと話を聞くことを強制される授業ではなく、余暇の時間にも自分から進んで学習に取り組みたくなるような態度こそが、豊かな心で生活を送り、それと共に、職業における探求につながり、どの分野に進むにしても本物のプロフェッショナルを育てていくことにつながると思う。山梨学院大学附属小学校の授業では、学校で学ぶべき知がどのようなものであるべきかということについて、揺るがぬ信念が共有されているように思われる。

また、編著者は、山梨学院大学附属小学校ホームページの「教育コラム」に、開校以来校長という立場で、さらに、2010年度以降には教育顧問という立場で、ほぼ毎月文章を掲載している。その中で、2007年9月の「いいかげんさ」と題されたコラムは、特別支援教育が果たそうとしている使命と通じるものがある。

ここでは、いいかげんさの原因が「心」にあると考えられがちであることに対して、「認知」の問題として理解し直すことが提唱されている。近年関心が重点化されている「発達障がい」についても、当人が環境を認識する時の感覚の基準が通常とは異なっている、ということが理解されずに「心」の問題として、適応を強制され続けてきた。その弊害への再考を促すものとして、特別支援教育元年と言われた2007年に、おそらくご本人はそのことは意図せずにかかれたと推測されるが、そのような発信がなされていたことは、興味深い。

3-2. 東日本大震災を受けて

この原稿の提出締め切り前の2週間にわたって、私は、岩手県の大船渡で障がいを持つ子への支援のお手伝いを中心にボランティア活動に当たっていた。その中で、三陸地方の知恵として語り継がれてきた「津波でんでんこ（命でんでんこ）」の意味について、学校で教員をしていた立場から、また、教育学を研究しようとしている立場から、考え直さなく

てはならないと思ったことがあった。

釜石や大船渡では、町全体の被害は大きかったが、下校時間を迎えようとしていた小中学生の多くは高台に逃げて命拾いをしたという。地震が来れば津波が来ることを警戒し、高い所に逃げ、高い所にいると思ってさらにもっと高い所に逃げよ、という教訓。子どもであっても先生や親の指示を待たずに、子どもも大人も互いを信頼して、てんでばらばらに逃げる。その教訓の一方で、他の地域では、地震→津波、と直結して考えられなかったり、子どもを迎えに行ったり、校庭に避難して点呼を取ったりして犠牲になったケースが多いという。いずれも、人間の自然な感情や当たり前に戻ってきた習慣によるものであったと思われる。

東京都の特別支援学校（2006年度までは「養護学校」）で教員をしていた時、各学校では、毎月、様々な事態を想定した避難訓練が行われていた。しかし、それらの訓練は、いずれも整列して点呼を取ることが当然の前提とされ、津波を想定したものでなく、またそういう地域ではないからという理由もあると思うが、私も教員としてこの津波に直面した場合には、「てんでんこ」の知恵は働かなかったと思った。

学校における整列は日本だけの文化ではないと思う。一昨年、フランスやアメリカの学校に滞在していた時、教室には原則として授業時間中しか生徒は入室しないことになっていて、特にフランスでは、朝の始業時も休憩後の授業再開時も、中庭にクラスごとに整列して、先生に引率されて教室に誘導されていた。

日本の学校では、各学期ごとに始業式や終業式が行われ、その度ごとにクラスごとに整列する。

それに対し、山梨学院大学附属小学校では、始業式や終業式は行わずにその分授業時間を豊富に確保しているという。

特別支援学校（及び養護学校）で教員をしていた時に、私はどちらかというと始業式や終業式が好きなほうだった。長い休みが終わってまた学校が始まると思うと、まだ休みの気分が抜けきれていなかったりするものであるが、始業式で馴染みの校歌を聞いて歓声を上げたり、幸せそうに聴き入ったりする顔、歌に合わせて全身を使って勝手に指揮を始める子、学校への期待感にあふれ、普段は廊下などでしか会わない他学部の児童や生徒たちも一緒に一同に会して、いろんな子がいろんな手段で学校への期待

を表現してくれる始業式っていいな、と思っていた。

それを考えると、山梨学院大学附属小学校には始業式や終業式がないと聞いてさびしい気もしたが、それはどこかで「てんでんこ」につながる発想であるのかもしれない。大人に頼らず、子どもも大人もそれぞれを信頼して、自分の判断でその場の危機にも対処するという生き様を考える時、本書でも繰り返し語られる「Less teaching More learning」（本書iv頁、122頁、144頁、192頁）というキーワードは、防災教育を含むすべての局面において、重要な意義を発揮すると思われる。

一方で、「てんでんこ」という教訓は、自分の力だけでは自分の身を守ることでできない障がい者や高齢者の命をどう守るか、という点では、課題が残ると思う。しかし、その課題に対しては、少なくとも整列して点呼する文化では解決しない。プロジェクト学習で一般的に重視される傾向にある「自主性」以上に、山梨学院大学附属小学校で重きを置かれているように見える「協同性」が、本当の意味で完全に機能するのであるとすれば、それがヒントになるような気もするが、明確な回答はこれから模索していく必要があるように思われる。

3-3. 普通の小学校で教育を受けた子どもは、この実践をどう見たか

それでは、普通の小学校で教育を受けた子どもは、この実践をどのように見るのだろうか。私は6年生の時の担任の先生が国語の授業の中で斉藤喜博の文章を扱うなどして、学習や授業の方法をも考慮の対象に入れながら勉強させてもらった経験が面白かったので、小学校を卒業したばかりの春休みを過ごしていた甥に本書の一章を読んで感想を書いてもらった。苦戦したようだが、夜遅くまでかかって書き上げてくれたという。彼は、木登りが得意で、読書量が豊富で、ドラえもんについてウンチクを垂れる、魅力的な少年である。自分の学校では、日本地図の学習はどのように行われたか、この本を読んで、この授業についてどう思うかについて書いてもらった。この文章について私の解説を挟むことは敢えて慎みたい。

立体地図づくり

ぼくが日本地図を習ったのは、4、5年のときだった。4年生のときは、日本全体の形と各都道府県の

位置関係をおぼえる。5年では山脈の名など自然環境にかんする事を学び、それによってくらしや産業が変わることを習ったと思う。

だが5年生の初めに都道府県名のテスト^xが出たときにはあわてた。そのテストとは、まず日本地図の白地図があって、その中に県境だけ書きこまれている。そして、47都道府県の名前をそこに書きこむテストだった。

テスト前日の夜に圧縮学習で県名を頭にたたきこんだ。そしてテストの結果は全問正解だった。だが字がきたないか何かで点数は47点満点中42点ぐらいだった。

しかし、そのテスト勉強はその場しのぎのもので、身につかなかった。

立体地図づくりのいいところは、ずっと記おくにのこることだと思う。実際に組み立てたり書いたりすると「どんなものをつくったのか」ということで記おくにのこるし、何より15時間もかけてがんばってつくったということが思い出にのこるのだろう。

もう一つのいいところは、生徒に自主性をもたせることだと思う。「立体地図をつくる」という目標をつくることで、子どもは自然にその目標に向かっていこうとするから、「ここはこうしたほうがいい」などという工夫も生まれる。そしてそれによって考える力や工夫することを身につける。また、みんなで一つのを造り上げることで協力することも学ぶ。

でも、何もかも生徒にまかせてしまったり、正しい目標を設定しなかったりしたら、いい授業にはならないと思う。ぼくの経験では、6年のときの社会科のやりかたでよくないものがあつた。

それは、「とにかく発表する」というものだった。発表とは、「江戸幕府は何年から始まった」とか「江戸城をたてたのは〇〇という人だ」とか断片的な情報をみんなの前で言うことだ。

そして、みんなが発表するだけの時間というのがある。この時間に発表すればするほどクラスでレクリエーションをする時間がふえるというルールがついている。

この時間は、先生は一言も口出ししない。だから、

明確な目標がにいると思うのだが、決まっていることは、例えば歴史の授業なら、「何々時代のことについて発表する」ということだけで、細かい目標は決まっていなかった。分かりにくい目標だから、生徒は「レクリエーションの時間をふやす」ことを目標にした。すると、とにかく何でもいいから発表しようとして、発表全体の流れをごちゃごちゃにしまった。

だから、分かりやすいきちんとした目標で自主的な学習をすることは大切だと思う。

それに、立体地図のような物をつくるというのは、とても興味をひくので、ぼくもやってみたいと思う。

(村上美奈子)

注

- 1) 佐伯胖の以下の論考を参照。「学習とは、実践共同体への参加である」『子どもの文化』2001年、第33号第8 所収。
- 2) 『教育思想のフーコー—教育を支える関係性』(田中智志、2009年、勁草書房)
- 3) 『教育人間論のルーマン—人間はく教育>できるのか』(田中智志、山名淳編著、2004年、勁草書房)の序章及び9章を参照。
- 4) このようなプログラムと学びのあり方を指し示す実践例は本書第二章に詳しい。
- 5) 例えば「ドリーム・ガールズ」(2006年、監督ビル・コンドン)など。もちろんこういった筋書きの一連の映画が、単に上述のメッセージのみを含んだものではない。権力に沈溺してしまう人間の愚かさや、傲慢さといった人間の様々な諸相を描いたものであろう。
- 6) 『社会性概念の構築?アメリカ進歩主義教育の概念史』(田中智志、2009年、東信堂)によれば、それは「生への諦念、排除の暴力」である。
- 7) 詳細については拙稿「養護学校の教育における『新教育』的要素—その導入と定着過程の検証—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第48巻、2008年、参照。
- 8) 山梨学院大学附属小学校ホームページ、「教育概要」参照。
- 9) 拙稿前掲論文、2008年。