

まず、編集長からの解説

これは私達のゼミ生（村本邦子・中村正・尾上明代・団士郎の4人が担当する立命館大学大学院・応用人間科学研究科・対人援助領域「家族機能・社会臨床クラスター」）の一人である北村真也君が、ほぼ毎週、提出してくる多量のエピソード記録です。そこには、中村正さんと北村君が二週間に一度、定期的に持っているオフィスアワーを核に、いろんな人や物、場が複合的に思考、展開していく様子が大量に書かれています。

それを読んでいると、いつも何かがざわざわとうごめき出しました。編集プランを考えていた私には、彼らの対話のあちこちに、「対人援助学マガジン」への提案やエールが感じ取れたのです。無論、マガジンとは関わりのない、修論構想の指導として始められた対話です。しかし知っている事を明確に意識化し、眼前のものは何であるのかを、はっきりと見たいと強く願う北村君の感覚は、新しくスタートさせようとしている雑誌と激しく同期しました。

社会人入学生である北村君（私は古い知人なので、こう書いてしまいますが、一般には北村さんが適切）は48歳の立派なおじさんで、長年、信念を持って経営してきた塾のオーナーです。その画期的な塾「アウラ学びの森」の実践を表すためのオリジナリティある言葉探しと理論化に取り組んでいるプロセス（オフィスアワー）を、連載してもらおうと思ったのです。そこでまず、第一回目は「アウラ学びの森」とは何なのか。まだ中村先生は登場しません。

場と会う 人と会う

中村先生との対話

序

アウラを語る

北村真也

京都府の要職にあるAさんが、アウラに自転車でやってこられました。自宅のある京都市内から亀岡まで…。最初電話で「自転車でいきますから」と連絡が入った時は、思わず「エッ」と声を出してしまいました。

今回の話は、まずアウラはどういった学びの空間なのかというAさんの問いから始まります。

すごい教室ですね。アウラは小学生から高校生くらいまで来られるんですか？」

「まあ一応、小学生から高校3年までということになってるんですが、大学に入学した生徒もここで手伝ってくれてるんです。スタッフとしてね…。それはそれで、お給料を支払いながら、一方でコミットしていくので彼らの学びの場でもあるわけですね。また、私は今大学院に籍があるので、この間なんかは、院生が大勢やってきて、5時間くらい議論をするわけですよ。大人の方も時々、やってきて専門学校の入学に向けた学習をやったりするんですよ。とにかくこの教室は、席が30余りあるんですが、中学生がやってる横で、その大人の方がやったり、とにかく混在するんですよ」

「基本は自習なんですか？」

「そうですね。私たちは自律学習と呼んでいますが、みんな自分で学ぶんです」

「みんな自分の勉強を持ってくるんですか？」

「カリキュラムは、一緒に作るんです。ひとりずつ」

「ひとりずつ…」

「普通の学校は、カリキュラムが先にあって、子どもたちはそれに合わさないといけないでしょ。でもアウラでは、ひとりずつカリキュラムを作っていくと…、だから生徒の数だけカリキュラムがあるわけですよ。それでやってるうちに、カリキュラムが合わなくなってくると、ガイダンスをおこなって、カリキュラムの修正をおこなうんです」

「先生は何人くらいおられるんですか？」

「今は13名ですね」

「そこに生徒が…」

「100名くらいですね」

「ということは、ここに生徒が30名くらいいると…」

「教室には、先生は3、4名くらいですね」

「先生は、何聞かれても答えられるんですね」

「一応文系の先生と理系の先生には分かれてるんですが、生徒の質問にはたいいてい対応しています。ただ生徒の自律度が向上すれば、生徒はあまり質問しなくなっていくます。自分で問題解決しますから。そうすると先生は、もっと概念的なことを語ったり、これからどう学んでいくかを一緒に考えたりする役割を担いますね」

「なるほど、すると黙々とここで勉強していくわけですね」

「そう、黙々とやりますね。長い子だったら5時間くらいやりますよね。それで帰る時にレポートを書いて帰るんですよ。今日のまとめをね」

「アウラは、学校に行っていない子どもばかりが通ってるんですか？」

「いやそうではないです。学校に通っていないいわゆる不登校の生徒は、現在6名です。そのほかの多くは塾として、学校が終わってから来ています。アウラはもともと私塾としてスタートしたんです」

「ああ、そうなんですか」

「私はもともと不登校の生徒を対象にする予定もなかったんですが、たまたま中学を3年間行かずに家に引きこもっていたある男の子がアウラにやってきたんです。この子をどうしようと考えて始まったのが、アウラのフリースクール、サポート校部門である知識館なんです」

「なるほど…」

「アウラは、もともと午後2時から夜11時まで開かれていたんですが、昼夜逆転の不登校の生徒がやってきたことで朝10時から夜11時まで開かれるようになったんです。学校に行っていない子らは、朝10時からやってきて、夕方に帰るんですよ。とにかくアウラは、新しい生徒との出会いによって、どんどん変わってきたわけですよ」



「北村さんは、先ほど私塾とおっしゃいましたが、進学塾なんですか、それとも補習塾なんですか？」

「そういうカテゴリーに入らないかもしれませんね」

「もともと親はどういう風に、したいんですかね。働いてるから子どもを預けたい？」

「それは塾に通わせて、学力をあげたいという動機が一番多いと思いますよ。だから、アウラの入り口は、塾なんです。そこには、進学塾も補習塾も、あるいは不登校であれば、フリースクールも、居場所も、それらをすべて含んでいるんですよ。一般的にいわれる教科的な力をつけることは、そんな難しいことじゃないと思うんです。子どもたちが学習に対して主体的に集中して取り組むことができれば、自ずと力がついていくわけですよ。私はむしろその奥にあるものに関わりたい。アウラでは、子どもたちは誰もが自律的に学んでいます。このことは前提なんです。自律的な学びは、〈学びの型〉 Learning Literacy を構築させます。だから、英語と数学しか学習してない生徒の理科や社会の成績が上がったりするんです。それは、彼らが〈学びの型〉を身につけたからです。自律的に学ぶ型を…。そして私なんかは、そんな風に自律的に学ぶ子どもに一人一人声をかけていくんです。すると様々なものが見えてきます。例えば、わからない問題に出会った時に、すぐ諦めてしまったり、あるいは誰かに依存しようとしたり、そこには理解の背景にあるその子の行動パターンや、物事をどう認知するかといったパターンが見えてくるわけです。私たちはそこにコミットしていくことで、子どもたちが自ら変容していくことを期待しているんです。さらにどうして変容が必要かという、彼らの学習観は、常に正解、すなわち一つの答えに収束していくと

いった学習観でしかないからです。いわゆる〈収束型の学び〉です。でも、大学で研究したり、社会の中で開発をしたりする創造的な活動は、答えをどんどん作りだしていく作業であって、ネットワークが拡大していく過程であると思うんです。いわゆる〈生産型の学び〉です。だから、子どもたちの学びを〈収束型の学び〉から〈生産型への学び〉へと転換していくためにも、彼らの学習観が揺ぶっていききたいなというところがあるわけですよ。私の中には、「人が学ぶということは、果たしてどういうことなのだろうか？」といった問題提起があって、それを子どもたちに対しても問いかけていきたいということがあるんです。でもこれを最初から親にアピールしてもなかなか、理解されないわけですよ。そんなことは…」

「でしょうね」

「だからね、親御さんに直接的には伝えにくい。例えば…、これアウラのチラシなんですよ。子どもが写真撮ったんですよ。生徒の目線でアウラはどう映っているかという…、そういうものを巷に出していくんですよ。少し普通の塾とは違うでしょ、でも塾なんです」

「普通の塾のチラシには、〇〇高校何人、とか書いてあるじゃないですか？」

「それは、今まで1回も載せたことがない」

「それは、あえて戦略的にそうしてるんですか？」

「戦略というか、受験合格は、生徒の手柄だっていう私のこだわりかもしれません。でもまあ、こういう一風変わったチラシを出してるんで、それに興味を持つ人がやってくるのかもしれないね」

「なるほど」

「私たちは生徒の選別を一切してないんで、できる子からできない子まで実に様々な生徒がやってくるわけですよ。偏差値でいえば、それこそ30くらいの学習障害傾向を持つ子から、80くらいの子までいるわけです。まさに混在の世界なんです」

「まあ考えてみれば、自分も家で勉強したことがないんです。帰り際に青少年センターがあって、そこの自習室でみんな勉強してたな。無ずっと通い続けた。そこがなければ、大学に入ってなかった。で、そこにわかんないことがあれば説明してくれる先生がいて、考えてみれば理想かもしれんな。塾に通ってるあいだって受け身ですもんね。自習で聞きたい時に聞けて、しかも自分がある一定の緊張状態における空間。ある意味理想の空間かも知れませんか」

「学校だったら、授業中に先生が一人でしゃべっているけど、ここはいつもクラシック音楽が鳴り響いていて、そんな中でみんな学習を続けてるんです。でもまったく誰もしゃべってないわけじゃない。みんなそれぞれに何かはしゃべってるんです。うるさすぎず、静かすぎず…。その間に、誰もが集中できるポイントがあるんです。そのポイントをみんなが意識できるようになっていくわけです」

「そういった意味では、よく考えられたすごい空間ですよ」

“空間”ということをめぐる話は、アウラ以前のことへと進展していきました。私がどうして“空間”あるいは“場”ということにこだわりを持つようになっていったのか、そんなことが話の中で紹介されます。

「アウラの設立コンセプトの中で私が一番こだわったのが、この“空間”ということなんです。私がアウラを作ったのは2000年なんですけど、その背景には、90年代に入って、子どもたちにどこか声が届かなくなってきたという思いがありました。私は大学を卒業した84年から教育に関わるわけですが、当時はまだ“校内暴力”というコトバが巷に氾濫していた時代でした。彼らは、学校や教師に反発していた。反発と

いうのは、関係を持とうとする一つの表れですよ。いわゆる反社会的行動。それが、90年代以降少しずつ減りはじめ、いわゆる無反応、非社会的行動に変わりつつあったように思うんです。生徒は、だんだんいい子になっていき、特別問題を起こさなくなったんですが、どこまで話が伝わってるんだろうという疑問が私の中で大きくなっていったんです」

「北村さんは、80年代はどこかの学校におられたんですか？」

「いや、私は学生時代から私塾を始めていたんです。学校では働いた経験がありません。実は私を私塾の世界へと導いてくれたのは『教育に強制はいらない』という1冊の本でした。この本は当時北海道新聞の大沼安史が、70年代のアメリカのオルタナティブ教育の現場を日本に紹介した最初のものでした。そして当時、学生だった私は、結構インパクトを受けたわけです。当時のアメリカ西海岸では、ベトナムの反戦運動が盛んで、平和主義に基づいた市民たちのムーブメントが背景にあったんですが、そんな中、自分たちの子どもの教育は自分たちでおこなうという考えがオルタナティブスクールを登場させたんです。1軒の家が学校になっていくわけです。すごいなって思いましたよ。それで、そんなこと日本でも始めたいと思って、学生時代に京都の町屋を一軒手に入れて、私は私塾をスタートさせたわけです。リベラリズムをベースにした私たちと子どもたちが一緒になって作るもう一つの学校、あるいはもう一つの家のような塾でした」

「そうだったんですか」

「それが先の話にあったように、90年代に入ってから、私の中に疑問が浮上するようになったんです。私の世代は、『われら青春』とか『飛び出せ青春』のいわゆる青春ドラマを観て育ってるんです。だから、どこかにパフォーマンス系の先生像がその理想としてあったんだと思うんです。ところがコトバがうまく伝わらないという状況になって、どこか根本的に見直さないといけなくなってきたんです。そこで目を付けたのが〈身体〉だったんです。そして〈身体〉と結びつくのが〈環境〉だから、そこにこだわっていったんです。だから、〈環境〉をどう考えるのかということ、これって20世紀の教育はあまり考えてこなかった点だと思うんです。今の学校は、大変無機質な空間ですよ。効率化の文脈の中で〈環境〉を切り取ってしまっている。だからこれは全然違うなって思ったんです。それで最初に思ったのは、私自身がモノを考えたり集中しやすい空間って何だろうって考えていったんです。それから、私という人間をこの空間の中にどうしみこませていけばいいかということ。私のこだわりとか…、そんなものをこの空間を媒介にして伝えていく。これをギブソンは“アフォーダンス”と呼んだんですね。このアローダンス理論は、アウラを作る時の重要なコンセプトだったんです。例えばこのヘゴシダの木、これはこの教室の中心、ここは13mの吹き抜けになってるんですが、ここに先生がいるんじゃなくこの沖縄からやってきた3mの高さの木があるわけです。スペースと自然、これがアウラ教育の象徴的なメッセージなんです。学びの中心にあるのは、スペースと自然なんです。私の机なんかは、教室の隅っこにあるんです。これサポーターの象徴なんです。だから、この配置一つとっても、私のこだわりがあって私のメッセージがあるんです。こんなことを私は直接彼らに伝えることはしないけれど、場を媒介にしてその身体に伝えていくんです」

「机の配置もかなり考えられたんですか？」

「かなり考えましたよ」

「本もすごいですよね」

「生徒の学習するものに混在する形で、私の研究領域の本が所狭しと並んでるんです」

「子どもたちは、よろこんで来るんですか？それとも来させられてるって感じなんですか？」

「よろこんで来ていると思いますよ。これ去年書いてもらった子どもたちのアンケートなんです。これ見

ていただくと、彼らがどんな思いでアウラにやってくるのかということがわかるかもしれません」

「気が散るものもないけど、押し付け感もないしね、それで集中できて…、本当に理想ですよ。周りが集中しているから自分も集中してしまうなんてこともありますね。仕事もこんなところでできればいいんだけどな…」

「まあ最初にイメージとしてあったのは、“お茶室”なんですよ。待ちの部屋から中庭を通して、あの小さな入り口からお茶室に入る。そこは俗世界からどこか切り離された別世界なんですよ。アウラは、そんな場として認識されているんだと思うんです。だからみんな、ここに来るとなぜか集中できる、やる気になるなんて表現をしてくるんです。初めてアウラの教室にやってきた子どもたちは、みんな最初は戸惑うんですよ。“何やこの教室”ってまずこの有様に戸惑うんです。そして、そこで小学生から高校生まで入り乱れる形で自律的に学んでいる。先生からの指示が特別にあるわけでもないのに、自分たちでそれぞれが学んでいるんです。教室にはクラシック音楽が流れていて、適度な静けさが集中を誘う。彼にとっては、すべてがまるで別世界なんです。だから、そこで生まれ変わるわけなんです。彼らは、一旦自分たちの学習観を un-learn して、再び新しい学習観を re-learn していくんです。先生に“はい、これやってください”と言われてやっていく勉強から、自分でやっていく学習へ、あるいは、テスト前に必死で覚えてテストが終われば忘れてしまうという“勉強といえば覚えること”という学習観を何とかしたいんですよ。ただ、今のところ日本には受験という制度があるので、そこは無視できない。受験を否定することはしないんですよ」

「ここにきて、子どもたちも受験ということに勝ち残っていくことが一番になるわけですよ」

「受験ということが一番に来るかどうかはわからない。少なくとも私はそう捉えていない。受験を否定しないけれども、それを一番に持ってこない。そんなのは小さい世界、学びの世界というのはもっと広くて深いもの。私からすれば、一つの答えに集約できるものは、まあ言えばネットで拾えるようなものなんですよ」

「一般化されたものですよ」

「彼らはそこを通らないといけないのですが、私は何かしらのメッセージをだしていくんですよ」

「私のゼミというのがあるんですが、私はそこで結構彼らを揺さぶるわけですよ。雑談を交えながら…」

「それは何のゼミなんですか？」

「私は、数学の担当ですから、数学のゼミですよ。あくまで数学を通して彼らに揺さぶりをかけるわけです。私は今大学院に所属してますから、ある意味、先生をやりながら学生でもあるわけです。つまり彼らとある意味、同じ立ち位置にいるわけです。だからこそ、彼らに伝えられるものがあるのかもしれない」

「ゼミは、みんな受講するんですか？」

「希望する子だけ、選択制です」

「嫌がりませんか？ めんどくさいとか…」

「そんな生徒はいないと思いますよ。聞きたくない生徒はゼミをとらなくてもいい。授業は、生徒が聞きたいと思って初めて成り立つものですから、聞きたくない生徒は受講しなければいいだけです。このことは、はっきりと伝えてある。ゼミを受講しないという事実は、特にとがめられるものでもないわけです。ここは学校ではないので、ここにこなければならぬことは何一つないわけです」

「そうそう」

「来たいと思って来る。これが基本なんです。“君らには選ぶ権利がある。だからこそ私はやりたい教育をやる”このことがとても大切なんです」

「教材も決めてるんですか？ それとも持ち込みなんですか？」

「何をするかは、生徒との話し合いによって決まります。みんなが同じものを学習するって必要性がないので」

「週何回くらい来るんですか？」

「生徒によって違う。でも受験生になれば、週6日、アウラの住人のようになっていきますね」

その後、私はAさんにアウラの2階の教室を案内しました。アウラの1階の教室を自律学習がおこなわれる“ 静の空間 ”とすると、2階は、ゼミがおこなわれる“ 動の空間 ”。アウラには3つのゼミをおこなう教室があります。そしてあと残り一つの部屋が、ヨーロッパ調の大きなソファがおいてある面談室。ここは、あらたまって子どもたちもしくは保護者と話をするためにあえて意図された空間です。アウラの2階にはホールがあり、そこから壁一面のガラス窓越しに、前の小学校の運動場と遠くの山々を見下ろすことができます。

「ここはゼミ室なんです。“ 動の空間 ”ですね」

「先生も生徒もしゃべるわけですね。盛り上がります？」

「そうですね。私はいい感じだと思っています」

「ここが面談室です」

「これは、石油王の部屋みたいですね」

「ここはまた独特のムードでしょ」

「これはすごいですね。こんな調度品どこで買うんですか？ 輸入品ですか？」

「主にヨーロッパ製ですかね」

「ソファも机もいいですね」

「ここからベランダへも出られるんですね。景色もいいですね。見晴らしがよくて…」

「アメリカにジョン・デューイという教育学者がいたんですよ。彼は今から100年くらい前の人ですが、彼は教育を机上で語るのではなく、シカゴ大学に自分の実験教室を作るわけです。私は、彼の研究スタンスを大変尊敬していて、その影響もあってここを作ったのかもしれない。だからある意味でアウラは、新しい教育のかたちを模索するためのワークショップのようなものかもしれない」

「アウラはできて10年くらいでしたよね。その10年の間に何か変わりました？」

「そうですね。一番変わったのは、教室の“ 磁場 ”かもしれませんね。最初は私の中の理論とそれに基づく環境しかなかったわけですよ。するとどうしても、“ 磁場 ”が弱い。“ 磁場 ”が弱いと混乱が生じていくわけです。強制力がかからないのでね。ところが、だんだんアウラの“ 磁場 ”を私と生徒、そして先生とが一緒になって作れるようになっていく。みんながアウラの住人になっていくわけですよ。すると“ 磁場 ”はたちまち強いものになっていく。つまりアウラに関わる人と環境が一緒になって“ 磁場 ”を構成できるようになっていったんです。こうなると、新しくアウラにやってくる生徒はその磁場に巻き込まれる形で自分自身をかえていこうとするわけなんです。これを〈正統的周辺参加〉というんです」

「なるほど、よくわかりますね。本来のコミュニティーのありかたですよ」

「そう思いますね」

「そういったアウラの良さは、口コミで広がっていくわけですか？」

「そうかもしれません。アウラは他の塾とは、根本的に違いますから…、ここまで特徴が強いと自然と目立ってしまいますよね。ただわかる人にはわかるけれど、わからない人にはわからないのかもしれない」
「確かにそうかもわかりませんが、アウラの良さをアピールして生徒を集めないといけないわけですよね」

「それは、民間の前提条件ですからね」

「評価測定じゃないですけど、アウラに来る前と来てからでどう変わるんですか？世間的には、テストの数値であったり、受験成果であったりするわけですが…」

「そこが難しいわけで、ここでは教科内容は媒介的に活用しているので、もっと目に見えない部分にフォーカスされている傾向があるんですね。もともと目に見えないので、それをどう表現するのかということはずと難解な課題になるわけです。すごい大きなコトバで表現すると、生徒の生き方が変わるとかいうことにもなるかもしれないのですが、そんな大きなコトバにしてしまうとどこか陳腐なものになってしまう。でも私たちが親からよく聞くのは“勉強への向き合い方が変わった”とか“生活の仕方そのものが変わった”とか“生まれ変わったようになりました”とか、そんな表現なんです。だからこれをどう表現するかを、私は今大学で研究しているんです」

「そんなアウラの哲学がある一方で、さっきのチラシの中の表現を見ると通常の学習っぽさも出てるじゃないですか、あのチラシでどこまでその北村さんの考え方が伝わるんだろうって思うんですよ。要は学ぶ姿勢を育てるということと、詰め込むべきものは詰め込むということのせめぎあいというか…」

「それは、例えば、東北の温泉に行った時に“ここは混浴ですよ”って言ったら、女の人は入れないわけですよ。だから、入り口は男風呂、女風呂となっていて、実は奥でそれがつながっている。そんな見せ方が必要だと思ったんです。“汽水性”という考え方があります。いろんなものが混ざっているんですよ。これもあるし、あれもある。このチラシでは、学習塾っぽい表現がある傍らで、生徒が撮ったアウラの教室の写真があるわけです。そして、その下には私の主張もさりげなく表現されている。あまりイデオロギーが強いと、ダメなんですよ」

「北村さんは親御さんの面談、もよくやってるんですか？」

「面談は、親の学びの機会です。アウラに関わってもらおうということは、だれもが学習者になるということなんです」

「小学校から来た生徒は、中学になっても来るんですか？」

「そうです。高校になっても通い続け、そして大学になってアウラの先生になるんです」

アウラに始めてやってきた人は、いったい何に興味を持つのか？そして私は、何を語りかけるのか？そんなことがこのエピソードから見えてくるのかもしれない。実際、アウラを一言で語ることは大変難しい。幾重にも重なる対話を通してはじめて、そこにアウラが浮かび上がってくるようなものかもしれない。

場が生まれ

人と出会う

メタログな世界への誘い 中村先生との対話

北村真也

(アウラ学びの森 代表／立命館大学院生)

エピソード1 理論は透かしのように

私には2週間に1度の楽しみがあります。それは、立命館大学産業学部教授、中村正先生とのオフィスアワーの時間です。アウラでのエピソードを書き始めて以来、私たちはこの対話の時間を大切にしてきました。先生との対話は、いつも私の書いたエピソードを媒介にしておこなわれます。アウラという学びの実践共同体で日々繰り広げられる出来事をいくつかの層で記述しながら、より立体的にそれを表現することをめざしてその対話は進行していきます。

「何か、話が抽象的すぎるんですよ。コトバが沈みすぎるんですよ。ここでギデンズンの引用なんかしないで、最初から最後までエピソードで通せるかどうかなんです。例えば、このエピソード、これなんかは北村さんの中に既に言いたいことがあって、A子を利用している形になるんですよ。何かそれは理論に合わせて人を斬ってる感じがするので、あまりいい感じがしないんですよ」

「なるほど、このことを言いたいがために、A子を登場させてるってことですね」

「そうそう、現実の方がもっとたくさんあるはずなんです。理論は理論でしかないからね。なんだろうね、“現実”は緑で、理論は灰色”って言ったのは、ゲーテなんだけだね、現実はずっと緑なんです。現実をより緑色にするために理論はあるのであって、理論のために現実を持ってくると、理論が灰色化するんですよ」

「そうか、よくわかります。はじめに理論があると、現実がしぼんじゃうんですね」

「そうです」

私の中には、〈論文＝理論〉という図式がありました。だから、エピソードを常に何かの理論に照らし合わせて書くようになってきたのかもしれませんが。その理論は、社会学であったり心理学であったり教育学であったり、様々な領域か

ら理論を引っ張り出しながら私はエピソードを説明しようとしてきました。先生の言うように、理論はある一つのフレームだと考えることができます。そこには必ず限定された変数があって、現実には常に理論よりも変数が多いのです。だから、理論を通して現実を見つめると、そこに削り取られるものがあるのです。

「あと、コトバの問題がありましたよね。たとえば、“命の大切さ”なんて表現がありますよね。こう言った段階で表現が陳腐になってしまう。こんな手垢がついたようなコトバを小説家の井上ひさしは〈のっぺりコトバ〉と言っているんです。手掛かりがないんです。誰しも反対できない、どうにでも言えてしまうコトバ。無意味化してしまうんです」

「例えば、私の書いた中では、どんなコトバがありますか」

「そうですね、たとえば、“生き方”こんなのはコトバが大きすぎるのよ。だからこんなコトバは、使わないようにした方がいい。それを使わないことで、より繊細な現実の記述ができるようになる」

「なるほど、じゃあ、意識してみます」

先生の言う〈大きなコトバ〉、それも理論と同じで現実を埋もらせてしまう。ソーシャルの言うシニフィエ、共有された意味の中にズレが生じ、そのズレによって現実のデリケートな部分が削り取られていくのかもしれない。

「アウラの森はね、カオスのように何かが層になってあると思うんだ。それを理論や大きなコトバで削り取ってしまうのはもったいない」

「いや、私の中には数学的な思考傾向があると思うんです。現実をあるフレームを通してみるのが好きなんです。

ただ、そのフレームにあまり固執はしない。いとも簡単にそのフレームをずらすことができる。むしろ、複数のフレームを同時に介在させたり、それを自由に可変することが私の数学的思考形態かもしれない」

「でも、どうしても理論が表に出るんですよね。それが、いかんのです。もっと理論を透かしていく。このことに挑戦してほしい」

「理論を透かすんですか…」

「北村さんは、子どもを観察するプロですから、子どもたちにいろんなものを見てもらうんです。目の輝きや、髪の手ね方、しぐさ、声の抑揚…、コトバではない身体知あるいは暗黙知。それを言語化してほしいんです」

「ボランニーの暗黙知ですか、難しいなあ…」

「そういう身体知を北村さんは、学びの活動の中に取り込んでいく。それはただの教室じゃないから、あのアウラの森の空間だからこそできるのかもしれない。ただ単に質問に答えているだけじゃない。北村さんは、他の先生とは違って、それが見抜けている。そこを書いてほしい」

先生との対話は、このように一見すると抽象的な議論が展開されています。しかし私にとって、あるいは先生にとって、それは極めて具体的なのです。ここでは、議論の対象となっているエピソードは単なる媒介にしかすぎません。それを媒介としながら、私と先生の〈今〉が出会っていく。そこに生まれてくるものは、決して予定調和の中にあるものではなく、この瞬間に生まれてくるものなのです。そしてそれが、議論の進行とともにどんどん変化していき、それに伴って私自身や先生自身も変容していくのかもしれない。

エピソード 2 視界の中に理論を入れる

「前回、先生が言われたことを、私はポスター

セッションで“理論そのものを視点の中に埋め込

んでいくことで、理論に切り取られない現実の世界を記述すること”って表現したんですけど、そういうことでしょ？」

「そうやね」

「でも、まだピンとこないんですけど…」

「まあそういうことなんだけど、私は〈視点〉というより、〈視界〉なんだけど、“視界の中に…”」

「“視界の中に理論を入れる”ってどういうことなんですか？」

「私は〈視界〉というコトバが好きでよく使いますが…、〈パースペクティブ〉に近いかな…、〈視野〉というと少し違う。〈視野〉は見えている世界ですからね。見えないものが見えてくるわけだからね。〈視界〉…」

先生の提案には、コトバの微妙なニュアンスの違いが含まれています。先生は、それだけコトバを大切に扱われているんだと思います。その微かなニュアンスの違いに、先生のこだわりや意図を読み解いていく。これが私に課せられた課題なのかもしれません。

「ところで、エピソードはあれから増えました？」

私は、この2週間に書きためたものを見せました。

「いっぱいあるじゃないですか、なかなかやらないですか」

先生は、そうやって私の書いたものに目を通しました。

「これの〈ひとりの話〉は、おもしろいなあ。ひとりがいいというこれね。これいいですよ。これ“ひとりがいい”ということをもっと深めませんか？解釈学的にね…」

「Y子ちゃんの話ね。この子、不思議な子なんですよ」

「その不思議さをもっと書いたらいいじゃないですか」

「Y子ちゃんねえ…」

「その深めがあると、もっとおもしろいなあ。まだわりとありきたりのテーマ性なんです…。兄弟が多いとか、通信制がいいとか、いくつか出てきてるんですが…、“ひとりがいい”とY子は言う。そこに北村さんが“ひとりではあかんと思うけど”と言いながら、“ひとりがいい”と言うY子に興味を持ち始める。そこには、不登校の子でもない、目の前のあなた、つまりY子がいる。今までY子には、そんな風に関わってきた人がいなかったのかもしれない」

「かもわからん…。何かこんな風に話すのはじめてだって、言っていましたわ」

「何か、あるのかもしれないね。そこには…。そこには、Y子と北村さんとの、〈私-あなた〉の関係があるのかもしれない。もし、北村さんがそんな風に話しかけなかったら、Y子はその他大勢のアウラの生徒の一人だったかもしれない…。というあたり、そこがおもしろかった」

先生は、いくつかのエピソードの中から直観的にもおもしろいと感じたものを取り上げ、そこに切り込んでいく。そして、そこから二人の対話は深まっていくのです。

「ひとり……………」

「ってなんでしょうね……………」

「というか、私は、“ひとりでOK”なんて思えない。まだそこまで、いってない気がするんです。ひとりになることは、どこかこわい。先生はそんなことはないですか？」

「私は、大丈夫です」

「本当ですか？たとえば、ひとりで旅に出る。でもそれは、必ず帰るところがあるから、行ける

気がするんです。ずーっと、ひとりで生きるって、なかなか想像できないかもしれない。でもY子は、それができる気がするんです」

「私はひとりが好きですよ。ひとり暮らしも好きです」

「先生は、Y子に似てるかもしれない。先生もまわりから理解されない感覚ってありました？」

「まあ、多少はありましたね。まあでもそれはよくありがちな孤独だと思ってましたけど」

「とにかく不思議な子なんです。毎日決まった時間に来ては、ただ黙々と寡黙に学んでいる。そして帰るときには、毎日、“楽しかったです”と感想を書いて帰るんです……」

「まあ、とにかくこの子は、なんか北村さんのもやもやを開発してくれたんだ。そしてこの子の合わせ鏡の中で、北村さんは何かをリリースしようとしている。この子の鏡に、北村さんとの出会いを通して何か映ったわけでしょ？」

「この子は、今まで学校の先生は嫌いやったというんですよ。今までの先生はよく“あんたはこうやろ”って言ってきたけど、それはみんな外れていたそうなんです。でも、説明するのがめんどくさいから“うん”で言ってきたって言うんですよ。それで、そんな先生の関わりと私の関わりは、きっと彼女にとって根本的に違うんだろうと思ってるんです」

「どんな風に違うんだろう？」

「私は、Y子ちゃんに興味があるって、言ってるんです。それは私と違うから、私の持っていないものを持ってる気がするから、だからすごいなってると思うんです。ある意味、敬意を持ってるのかもしれない」

「ますます、おもしろいね。これもっと深めましょう。っていっても、議論はしづらいかもしれないね。どう記述するかだよ。これ、北村さんしかできないものね。単に調査しているだけじゃないものね。深い記述…、北村さんは、この子の前に鏡を立てたわけだ。まあもう少し、書いてみてよ」

先生の話を受けて、私はY子の記述を続けることにしました。アウラの記述の切り口はどこでもいいのかもしれない。そこを深く掘り下げていくことで何が見えてくるのか。ひょっとすると、どこを掘り下げてみても、そこに見える世界は同じものであるかもしれない。ただ、今の私に必要なことは、それをどう記述するのか、私の記述のスタイルなのかかもしれません。私の視野の中に理論を組み込みながら、これからも私は記述を試みます。そしてこの先生との対話そのものが、私の視野の中にさまざまな理論のフレームを組み込んでいく作業なのかもしれません。

エピソード3 つながりあうということ

〈つながりあう〉って、どういうことなのでしょう？私の中でグルグルと思考が回ります。ひょっとすると、私たちが「つながっている」と思っていることも、そう思い込んでいるだけで、本当はつながっていないのかもしれない。

「北村さんは、大学院に入ってから何か変化があった？」

「そうですね。コトバが増えました。表現できるコトバが増えたように思います」

「そんなの、もともと持ってたじゃないですか、北村さんは、もともと大変ボキャブラリーが多い人ですよ」

「いや、そんなことはないですよ。やはり大学に来てから、堰を切ったかのように本を読み始めましたし、授業を受けるたびに発見があるので、そのたびにコトバが増えました。でも、言われてみれば、大学に入って得たコトバには、すべて状況がついています」

「状況がついてるって？」

「つまりそのコトバを引き出していくと、そのコトバを使った状況やその時に考えたこと、そんな付随する状況がそのコトバと一緒によみがえってくる。だからそこにリアリティがあるのかもしれない」

「なるほど、そうですか…。そのコトバが北村さんのワーキングメモリーに出てくるようになったのかもしれないね」

実際、大学院に入ってから私の読書量は、半端なものではありませんでした。私はこの1年の間に100冊以上の本を読み、その他、かなりの論文にも目を通してきました。もちろん仕事をやりながらですから、自分でもかなり驚異的な読書量だったと思います。私は、授業で要求される本があれば、その本とその周辺に位置する本を最低、2,3冊は読みました。授業で先生に質問するためです。私は型通りの（予定調和的な）授業は面白くないと思っていました。どんどん質問しながら、その場で先生がうーんと唸りながら、自分の考えを述べる、その瞬間にその先生との出会いを感じていました。そして、そこまでの質問をするためには、ただ単に本を読むだけでは不十分です。その本に書かれているコトバに、自分自身の経験に関係づけていく必要があります。コトバを単なる記号としてではなく、私固有のシニフィエをそこ

に埋め込んでいく必要があったのです。

「ある講義の最後の授業で、年配の学生の方が問題提起をしたんです。“最近の学生たちを見てみると…”ではじまる内容だったんですけど、いわゆる〈若者批判〉ですよ。その問題提起を受けて、先生が学生たちに意見を求める。すると彼らは、素直にそれを認める…。私は、そのやり取りを聞いていてどこか違和感を感じたんです」

「どんな違和感？」

「その年配の方の意見の根底には、若い学生たちを自分とは違う〈他者〉としてみる認識がある。つまりその方と若者は切り離されている。でも、私の中には、少しそれとは違った認識がある。私は、彼らと同じ側面を常に持っているという認識、ここが違うと思ったんです。その理由は実に簡単で、それは私自身が彼らと同じ社会に今生きているということです。私の生活も彼らと同じ選択消費の社会、情報化の社会、個人化に向かう社会の中に埋め込まれているという事実です。だから、私は日々葛藤の中で生きているのかもしれない。私がこの肉体を持っている限り、私の了解を超えてどんどん進んでいく社会の中で生きていかなければならないのであり、現代社会の持つ病理的な側面をも共有しなければならないのです」

「なるほど、そうだね」

「だから私は、こんな風に発言したんです。“私は、みなさんと同じ社会に生きているので、当然みなさんと多くのことを共有していると思います。私が、その中で最も気にかけていること、それは〈つながり〉ということです。選択消費、情報化、個人化が末端まで普及した現代社会では、私は気を許すとバラバラになってしまうという緊張感があります。たとえばこの授業で、私たちは現代社会における家族について学んできました。そのいくつかの論点について問題提起をしてきました。

でも、授業が終わると自分が問題提起をしたにもかかわらず、その問題とされる生活の中に平気で埋没していく。ここには、授業の中の〈自分〉と日常の中の〈自分〉との間の分断がある。このことに対して私たちはもっともっと自覚的にならないといけないと思う。私たちの生活は、分断されたバラバラのものがただ集まっているのではない。一つのもものが変われば、全体が変わっていく、その有機的なつながりを意識して構築していかなければならないんだ”と、こんな風に話したんなんです。すると、授業が終わった時に、何人かの学生たちがやってきて、もっと話を聞かせてほしいと言ってきたんです。それで彼ら 5 人が、今度アウラにやってくることになりました」

「へー、楽しんでみたいだね。彼らは他学部
の院生？」

「そうなんです。たまたま授業が一緒になった
だけなんです…」

「北村さんのコトバに彼らは出会ったんだよ。
つながったわけだ」

私にとっての〈学び〉とは、〈つながりあう〉こと
とかもしれません。それまで、バラバラだったこ
とが、ある〈まとまり〉を持ち始める。するとそ
こにある〈意味〉が生じてくる。つまり〈学び〉
とは、未知の情報と自分自身との出会い、もっと
正確に表現すると、自分の現在の生活や過去の経
験とつながりを持った既有知識が未知の情報と統
合されていくプロセスと言えるかもしれません。
そして、この〈学び〉は他者との深い出会いや対
話の中で、さらに輝きを増していきます。それは、
他者との既有知識との出会いを意味することであ
り、そこには分断のできない他者そのものの出

会いがあるからです。

「私の中では、切り離されていない感覚がある。
私は、一人、たった一つなんです。こうして先生
と話している私も、授業で質問をする私も、生徒
の前の私も、家族に接する私も、みんな一つの私。
だから、そのどこかで私自身が変われば、全体が
変わっていく。私にとって他者との出会いは、そ
の他者全体とつながること、もちろん他者のすべ
てに関わることなんかできません。あることを通
して関わるのですけど、そこでの深いかかわりが
大切になってきます。たとえば、先生との対話、
これにはかなりの深さがあります。だから私の深
い部分での変容が起これ、それは同時に先生の深
い変容を促しているように思います。こんな出会
いが起これると、この会話を共有しながら双方に深
いつながりができる」

「それが北村さんの言う〈社会連帯〉なんです
ね」

「そう思います。形だけの連帯ではなく、本当
に人と人が出会っていく。この瞬間に一つになり
えることかもしれません」

〈つながりあう〉ということ。これは現代社会
において最も大切なことかもしれません。そして
このことは、単に〈人間同士の関係性〉にとどま
らず、〈個人の学び〉においても同じ課題を残して
います。現代社会が結果的に、この〈つながりあ
い〉を分断する傾向を持ってしまっている限り、
私たちはその現状に対して自覚的であるべきであ
り、意識的にそれを統合していかなければ、本当
の意味で〈つながりあう〉ことはできないのでは
ないかと思うのです。

ポストモダンな 学びのスケッチ

(3)

繋がりの中で見えてくるもの 北村真也+中村正

これは筆者である北村がたまたま大学院に学び、そこでたまたま指導教員であった中村先生に出会ってしまったことで描き始められた終わることのない学びのスケッチである。論文課題を抱えていた筆者は、毎週のように中村先生と2時間の対話の時間を重ねていた。それはいつの時もほぼ正確なリズムをそれぞれの生活世界の中に刻むかたちで行われた。金曜日の夜、場所は衣笠キャンパスの研究室もしくは朱雀キャンパスのカフェ。そしてこの対話の時間は、いつしかそれぞれの生活世界全体にある特有の意味を構成することになっていった。

この感覚は、実に不思議な感覚だった。そもそもこの対話は、論文指導の一環であるオフィスアワーという名目で始まった。それは学生である筆者が、指導教員である中村先生から何らかのアドバイスを受けるためのものであった。しかしこの対話が〈指導〉というフレームを超えるのに時間はかからなかった。筆者のための指導が、二人にとっての学びの時間にとって代わったのである。ここでの学びは、ライブである。W.ベンヤミン流に言えばまさに〈アウラ〉なのである。出会い頭に何かが生まれ続けていくような世界。この場のこの瞬間にしか生まれ得ない気づき、変容、そして学び。私の学びと中村先生の学びの輪郭が解け始め、共有された学びになり、その学びがこの対話の場を超えてそれぞれの生活世界に溶けだし、そこに変容を生じさせていく。そんな過程が、特有の意味世界を構築するのだ。そんなわけで、今日もまた二人の学びの時間が重ねられていく。それは決して答えの出ない学びであり、予定調和でない学びの世界。しかし、決して閉じることのない開かれた学びの世界。そんな世界を少しでも感じていただければ幸いである。

エピソード

私は京都府主催の講演会で精神科医の斎藤環さんと一緒に話をする機会を持ちました。その中で斎藤さんのコトバを私は取り上げました。今回の先生との対話は、そのテーマから始まりました。

コミュニケーションの機会が増えれば増えるほど、人と人との関係性は薄くなっていく。そして、関係性を築いていくのは〈生身性〉でしかない

「今、北村さんが言った“コミュニケーションが増えると、関係性が薄くなる”って話だけど、現場のリアリティー、一緒に過ごしている雰囲気とかね、においとか、身体表情とか、そんなものを加味していくと〈つながりあう〉というコトバが、どう見えるかやね。〈つながりあう〉というコトバは、いろんな多義性を持っているので…、〈身体

語〉ってあるでしょう。とても日本語的かもしれないけれど、これってとても共感的ですよ。〈つながりあう〉ってコトバは、これとどう違うのか？こんなのが、次のエピソードの足がかりになるかもね」

「あの私が書いた中に『話がつうじない』ってエピソードがあるでしょ、エピソード 39、これ読んでみてください」

「K君のこれね。北村さんは〈フレームの違い〉と表現してますよね。でももっとコトバがほしい。これきっと、K君との関係がこれからも展開していくでしょうから、その中で北村さんのコトバもどんどん変わっていくと思いますよ。どこかで〈フレーム〉というコトバを使わなくなるかもしれない」

「そう言われれば、この〈フレーム〉というコトバも最初は使ってなかったように思います。今回書いてきた5つのエピソードには、この〈フレーム〉というコトバがよく出てくる。きっと私は、今、この〈フレーム〉というコトバにフォーカスがあるのでしょうか？」

「何が〈フレーム〉として浮上したんですか？」

「アスペルガーのM君のこととか、ひとりであることが好きというY子ちゃんのこととか…、それが私の目の前のこととしてあったんですよ。要するに…」

「そことシンクロしているわけだ」

「そうです。彼らとの対話を通して、“わからない、理解できないから問題だ”って考え方が、とても身勝手なことだと思うようになっていったんです。このY子ちゃんのことでもそうですけれど、私がお子さんを問題の子として見なかったことで、その子が話はじめるんですよ。そしてその子が話し始めることで、私は聞こえるようになっていくんですよ」

「それ書いてある？今の言い方とてもよかったので…」

「書きましたよ。エピソード 36 と 38 ですね。つながってるんですよ」

今回書いたエピソード 35 40、そこに登場する内容は、子どもたちのことであったり、保護者のことであったり、アウラの先生のことであったり、その対象、そして内容は全然違うものでしたが、それらを貫くものとして、私がそこにいるのです。この時の私の頭の中には、「フレームとは何か」という省察がメタレベルで常に機能していたのかもしれませんが。私の視野に立つと、この命題のもと次から次へといろんな出来事が起こってきたのかもしれませんが。あるいは、私がそれらの出来事をこの命題に基づきながら編集していったのかもしれませんが。そして私の新たな考察は、再び現場の中に返されていく。そうしてこれらのエピソードは成り立っているのかもしれませんが。

「北村さんは、アウラの卒業生まで面倒みてるんですか？それに、うちの大学の学生まで指導していただてるみたいで…」

「いや、そんな面倒みているって、そんな感じでもないんです。話していると、歯がゆい部分があって…」

「でもいいよね、そうして卒業生たちとかかわりがあるって」

「彼らは知ってるでしょ、塾長が大学院で研究活動をやってるって」

「ええ、だってよく話しますもん。でもね、エピソードにも書いたんですけど、大学の公務員講座、年間かなりの時間があるでしょ。大学に入学してまた安直な受験勉強をする。これって何なんですか？大学って何なんですか、って思うわけですよ」

「確かに…、難しいんですよ、我々も。一応私学は就職の面倒見がいいということになってるからね。就職の面倒見がいいというのは、本来の意味での〈キャリア教育〉を埋め込まないあかんですが、まだそのモデルがないので、

どうしても受験ノウハウの獲得のような安直な方向に流れてしまうんだよ。でもね、しばらく〈空白の数年〉が続くと思うよ。就職状況が厳しいからね。逆にそうして流れてしまう、大学も結果としてそれに加担してしまうその中で魂が入らない。動機が分からないというか、何のために公務員になりたいのか、そういうものが入らないままの状態です。そうなるとうっ面だけになっちゃうからね。結果として社会にとっても良くない」

「絶対そう思うけどなあ…」

「いや、これはひとえに私の責任なんだよ。教学担当としての…」

「だから、何とかしようと思ってるんでしょ？」

「そうなんですよ」

私がエピソードで取り上げたK先生の話、これを元にしてこの対話が始まりました。私はK先生が大学に入学してからも、公務員試験受験のために断片的な知識を習得するような学びの姿勢に強い違和感を感じるとともに、「大学っていったい何なのか」という疑問を抱きます。社会が厳しくなればなるほど学生たちも大学も安直な方向に進んでいこうとする現実を大学の運営者である中村先生につぎつけます。先生は、そんな私の指摘を真摯に受け止めながらも、現実の葛藤の断片を対話の中で表現するのです。つまりこの場面においては、アウラと大学という異なる場を運営する立場にある二人が、その当事者として共有された課題を見つめるのです。

「私は、書いてて思うんですけど、エピソードの題材はいっぱいあるんです。いろんな登場人物が入れ替わり立ち替わりそこに登場するんです。でもね、私が考えていることは、とてもシンプルなんです。中村先生もいろんな話をされますけど、その話を通して伝えようとされていること、これもとてもシンプルなように思うんです。たとえば「さっきの話の中にあつた“魂が入ってない”なんて表現、これって先生の中心に近いメッセージだと思うんです。これを聞きとる力、あるいはこれを語る力、そんなものが、今の学生たちに最も必要だと思うんです。でも、今の教育は、その反対。断片化された情報をまだ効率よく習得させることを目指しているように私には思えるんです。これでは、学習者の中にシンプルなメッセージがいつまでたっても構築されないように思うんです」

「北村さんの言う“シンプルなメッセージ”って何だろう？」

「たぶん、階層的な思考の奥にあるものかもしれません。そう、そこには、階層性があるんです。幾層もある階層が…。そしてこの階層は他者との出会い、つながりあいの中で構成されていく、その表面にはコトバであるとか、行動であるとか、具体がある。奥の階層へ行けばいくほど、目に見えなくなる。その目に見えないところにうっすら輪郭のように感じられるもの、それがその人のシンプルなメッセージかもしれない。でもこのシンプルなメッセージも、固定されたものじゃない。その輪郭は、絶えずアメーバのように揺らいでいる、でも揺らぎながらもある形を表現する。そこを理解できないといけないうると思うんです」

「それ書いてくださいね。番外編に…」

「でも、そう思いませんか？これって、とても大事なことだと思うんです。私は〈フレーム〉という表現をさっきから使ってきましたが、他者とつながっていくためには、そのフレームをどんどん可変しないといけないうる。チューニングです。これ言い表現かも…、チューニングができるだけの階層性があること、可変性があること、これ大事ですね。この条件がそろえば、他者とつながることができる。そしてつながれば、また新しい層が形成される。こうして、どんどん層が増えていくわけですよ。無限に増えていくのかもしれない。でも、それらは決してバラバラじゃない、私の中で、いくつかのフレームを束ねるフレームが新しく構成される。そこには何らかの一貫性がある。用意された一貫性ではなく、そこに一貫性があることに気づく。ひょっとすると、この一貫性が〈私自身〉なのかもしれない。私が、私に気づく瞬間。そして、この一貫性が、シンプルなメッセージなのかも知れません」

「そうかもしれませんね」

「きっとそうなんです。他者とつながるためフレームを変えていく、チューニングするためには足場がいるんです。そしてこの一貫性が、私の足場になる。だから、どんな人とも、所属している領域が違って対話ができるし、つながれる」

「どこが違うんでしょうね。北村さんのようにできる人とそうでない人…」

「先生は、できるでしょ」

「私は“多動”だから、多動だからできるんですよ。広いから、注意散漫だから…」

「先生は、私も多動だと言ってましたね。仲間ですね」

「まあ、“多動”というメタファーで表現されるもの、“縁（ふち）”、絶えず何かをずらしておかないと…、中心にいて同じ所で凝固まりたくないんですよ。絶えず斬新な発想がほしい。そのためには“縁（ふち）”に行かないといけない。“縁（ふち）”には“縁（えん）”があるわけだから、なにかつながっていく。中心にいない、“脱中心”。自分を“異化してくれる”ものを絶えず求めている」

「いろいろコトバが出てきましたね。メモしておいてください（笑）」

「何、言ってるんですか（笑）。“多動”は広がりがあるから、その“縁（ふち）”に出会いが生まれるんですね」

「まあ“多動”と言ってるけど、私なりの方針がそこにあるんですよ。“異化”に向かうための方針。むやみやたらと動いているわけじゃない。ピンボールマシンで言うと、500点の場所がわかる。10点ではあまり意味がない。どこに行けば相手とぶつかって火花が出るのか、それをいつも考えている。それは自分を異化してくれるものだから…」

先生との対話は、どんどん深みに向かって進んでいきます。私が投げかけた“シンプルなメッセージ”、それをめぐって、私自身が語りを始めます。その語りにまるで感応するかのように、先生の語りが始まり、それは二人の間のつながりをより太く紡いでいきます。つまりここでは私と先生は、同じ命題についてそれぞれ語りを持って表現しているのです。二人の対話はさらに続きます。

「ということは、中村先生の根底には、自分を異化したい。私の表現で言えば自分を変容させたいという思いがあるんですね」

「いっしょです」

「何で異化したいんですか？」

「山岳部だったからです。山に登るといろんなものが見えてくる…。山岳部は文系なんです。ひたすら哲学クラブなんです。山に登ると“なんで山に登るのか”という問いに答えなくちゃならない。山に登りながら答えの出ないことを考える」

「自分を知りたいということですか？」

「そうとも言える。答えの出ることは、簡単なので、それはただやればいい。ただ身に付くだけなんで。答えの出ないことを考え続けるためにも、基礎体力、基礎学力がいる。でも先人たちはみんな考えてきたわけだから、勉強しなくちゃいけないと思った。こういう知の塊を〈命題的知識〉っていうんですが、「AはB」であるという知識は内面化するしかない。体系的にねたくさんあるからね。ただ、命題的知識だけでなく〈手続的知識〉いうものもあるんです。その並べ方ね。応用の仕方、あるいは別の問題に転換する方法。やり方を内面化する。これはこれで鍛えないといけないですよ」

「今、私たちがやってるみたいだね」

「そうそう」

「山岳部で鍛えられた手続的知識はね、まず短波放送を聴いて気象を理解する気象学的知識と草花の知識とか、インターハイに毎年出たので、それに勝つための知識、あるいは部員を獲得するための知識とか、そんなのね」

「そんなことで先生は鍛えられていったわけですね」

「そう、それを応用していくと、大学ではテキストに命題的知識があって、手続的知識としてはゼミだったり、インターンシップだったり、あるいは海外に出て行ったりとかそういう機会があるわけ。でもそれは体験だから、それを手続的知識として収めなければいけない」

「経験化のプロセスですね」

「だから、K先生なんかは、公務員試験をそんな風にしか見えないっていうのは、まだ知の体系が出来上がってないだろうね。手っ取り早くつまみ食いしていくような、既存の知識の中で処理しようとするから、当然受験勉強のようにしか捉えられない。革命が起こってないんですよ。革命が…。学習革命が起こらないといけない。これを〈脱学習(Unlearn)〉って言うんですよ。古い学習の形態が変わっていかないといけない。そうしないと上塗りしていくだけ、自分のフレームの中に収めて公務員試験がやってくるだけ。学習革命が必要なんです。これを大学4年間の中でやっていかないといけない」

「そういう認識と言うのは、大学の教員間の中で共有化されているんですか？」

「されてない…」

「そうでしょう」

「それは以前もそんななかったんだけど、社会の中にそんな機会があったんですよ」

「学生運動だったり…」

「酒飲んで、人生を語り合ったりね」

「そう、それに以前は大学への進学率も低かったから、それなりの人間が集まってきた。でも今は大学も大衆化してきたしね。そういう社会装置もないしね。それを意識的にやらんといかん。それにまだ大学はおいついてない」

「なるほど、でもそんな状況だったら、教員を教育しないと…」

「それ、私の仕事なんですよ」

「という中で、例の〈学習科学〉とか〈学び学〉とか、私なりに理論武装していかないといけないんですよ。私なりに身につけないといけないんですよ。でも言ってることはそんなに難しくなくて、私自身が体现してきたことですからね」

「それは私も同じです」

「そうでしょうね、だからアウラの森もきっとそういう側面ができてあがっているんでしょうね。意図して作ったんですからね。何かそれは既存の学校に対するオルタナティブであったりするんでしょうね。学校でもなく家庭でもない、そういう場がそこにある。〈環境〉と言ってしまうと抽象的すぎる。もう少し特定化していった方がいい。〈デザイン〉と言ってしまうと少し操作的になる。だから、本人たちが語る身体語って大事なんです」

先生の学びの世界の原点は、山岳部での体験にあったこと、それを体験にとどめず経験化していく過程の中で先生は自分自身の学びの型を構築し、大学にいったからもそれを応用させていったのかもしれない。私から見れば、先生の学びの型は実にダイアログ的です。ある特定の領域にとどまることなく、その縁を通して常に他の領域とつながりながら広がり、また統合されていく。しかも、このダイナミズムは常に学習者である先生自身を軸としておこっているように感じられました。モノログではなく、ダイアログ、対話的なつながりの中に成立する学びなのです。

「私は、生きているということの証は、〈代謝をおこなう〉ということだと思うんです。それは、外の世界とのやり取りです。やり取りであるということは、モノログ的な一方通行ではなく、ダイアログ的な対話なんです。人間の場合、それは物質にとどまらず、情報や感覚、あるいは心って言うてもいいかもしれませんが、精神的なものまでもやり取りをするんです。そしてこれが、学ぶことの原点です。だから私にとっては、学ぶことは生きることとイコールなんです。私がアウラを作ったのは、小さな子どもは好奇心に満ち満ちているのに、彼らが学校に入るととたんに学ぶことが強制されるもの、嫌なものに変わっていき、その好奇心が消えていく。この現実を何とかしたいと思ったからです。彼らの学びの認識をそれこそ覆したいわけですよ。学びは、自分自身と外の世界との統合であり、広がりであり、それは十分に好奇心を満たしうるものであるということを実感できる教育を想像したかったんです。でもK先生の学びは、そうになってないバラバラに分断された情報を、ただ効率よく記憶したり処理したりする範囲にとどまっている。それでは、好奇心を満たすことができないんですよ。せいぜいテストの結果とか受験に合格するとか、他者の評価を前提とした満足しかない。学ぶってそんなことじゃないんです」

「まあ、今までの求める人間像が、それでよかったのかもしれないなあ。でももう時代に合わなくなってきた」

「かもわからないですね。そう思います」

「そういう時代の意識がそこにあるんだろうね。それがよく見えるんだろうね。…ということも、書いてください。番外編に…。そうすることで読み手は北村さんの考えていることややっていることをよりよく理解するでしょうし、北村さん自身もアウラの森の主催者として、マイスターとして、よりよく出来上がっていくのかもしれない」

「それはそう思います。こうやってしゃべっていることそのことが、私のいでたちそのものを変えていってるんだと思います」

「単に外から来るようなものでもなく、元々北村さんが持ってるものだろうけど」

「でもこんな風書きすずめると、どんどん深くなりますね。深くなればなるほどわくわくするじゃないですか」

「そうですよ。だからおもしろい。私はチャレンジアブルですから、課題が大きければ大きいほど、チャレンジアブルになっていくんですよ。私は困難とともに生きてるんですよ。それに職責上のこともありますしね。私のところに上がってくる問題は、課長や部長や次長で解決できなかったことばかりですから、常に困難なものばかりなんです。メタ的な視点がなければ、処理できないことばかりなんです」

「そうなんでしょうね。でもその大学の問題とここで私と対話していることは、どこかつながりがあるわけですね」

「もちろんそうですよ。単にフェーズの違いだけで、同じことでしょうね。私の中で一貫性がないとこれだけ多面的な仕事はできないですよ。“縁（ふち）”が好きなんですよ。絶えず自分を異化してくれるものしか興味をもたないからですよ。真ん中には、つながんないんですよ。“縁（ふち）”には“縁（えん）”があるんですよ」

今日の対話がここで終了となりました。こんな風に対話を続けていけばいくほどに、私はより中村先生に出会っていったように思います。そしてそのことは同時に私がより私に出会っていくことなのかもしれません。先生との対話の場面で、私は私なりの学びを表現し、そこで表現された学びは、アウラの実践に影響をもたらし、それを記述したエピソードが再び先生との対話の媒介となります。この循環が、まるでらせん階段のように進行しているのかもしれません。

ポストモダンな 学びのスケッチ (4)

繋がりの中で見えてくるもの

北村真也+中村正

これは、筆者である北村がたまたま大学院に学び、そこでたまたま指導教員であった中村先生に出会ってしまったことで描き始められた終わることのない学びのスケッチである。論文課題を抱えていた筆者は、毎週のように中村先生と2時間の対話の時間を重ねていた。それはいつの時もほぼ正確なリズムをそれぞれの生活世界の中に刻むかたちで行われた。金曜日の夜、場所は衣笠キャンパスの研究室もしくは朱雀キャンパスのカフェ。そしてこの対話の時間は、いつしかそれぞれの生活世界全体にある特有の意味を構成することになっていった。

この感覚は、実に不思議な感覚だった。そもそもこの対話は、論文指導の一環であるオフィスアワーという名目で始まった。それは学生である筆者が、指導教員である中村先生から何らかのアドバイスを受けるためのものであった。しかしこの対話が〈指導〉というフレームを超えるのに時間はかからなかった。筆者のための指導が、二人にとっての学びの時間にとって代わったのである。ここでの学びは、ライブである。W.ベンヤミン流に言えばまさに〈アウラ〉なのである。出会い頭に何かが生まれ続けていくような世界。この場のこの瞬間にしか生まれ得ない気づき、変容、そして学び。私の学びと中村先生の学びの輪郭が解け始め、共有された学びになり、その学びがこの対話の場を超えてそれぞれの生活世界に溶けだし、そこに変容を生じさせていく。そんな過程が、特有の意味世界を構築するのだ。そんなわけで、今日もまた二人の学びの時間が重ねられていく。それは決して答えの出ない学びであり、予定調和でない学びの世界。しかし、決して閉じることのない開かれた学びの世界。そんな世界を少しでも感じていただければ幸いである。

エピソード「省察的な視野の中で」

前回の中村先生との対談で、この対談そのものを番外編としてエピソードに登場させることが提案されました。これまでにボイスレコーダーで対談を記録したファイルが6個あったので、私はそれをエピソード番外編として、ピンクの紙にプリントして今回に臨みました。

「今回は、わりと忠実にテープおこしをしましたよ」

「ちょっと、こんなこと言っていたかなあと考えて少し気恥ずかしくなりました」

「いろいろ、いいキーワードをだしてましたね。あらためて感心しましたよ」

「これやってみてどうでした？私は、読んでみてなかなかおもしろいなって思ったんだけど…」

「おもしろかったですよ。でも、こんな風に話されていたんだと、あらためて発見したことも多かったですよ。自分がいかに聞けていないことに気づかされました」

「私も、こんなこと言ったっけって、忘れてるんですからね」

「味付けになっていいですよ。この番外編が…」

「こういうことでしょ？」

「そうそうそう、だから多元的ストーリーが重なり合って物語ができていくということがよくわかりますよね。そして、この話を題材にしてさらに誰かが、塾長に話していく場面が書いてありましたね。“塾長は、いつもこんな風に中村先生に突っ込んでいくのか”って…、これが、何と言うのか…、さらに二重のらせん構造になっていく」

「実は、その続きもあるんです。この番外編を私の連れ合いが読んで、さらに対話が始まっていく。つまり私と中村先生との対話の上位に位置するメタ対話です」

「それは、おもしろい。いつもそんな話をするの？」

「そうですね。よく話をしますよ。だいたい、大学に行くことを強く勧めたのは、私の連れ合い

ですから…」

「そうだったの、で、どうして大学院に行けるようになったの？」

「もっと、外の世界へ出て行ってほしかったんでしょうね」

「北村さんに、出ていってもらいたいということ？」

「いやそうじゃなくて、今のままではアウラの教育は、亀岡という地域にしか還元されない。そうではなくて、もっとこの教育を多くの人たちに理解してほしいというのが、きっと連れ合いの考えだと思います。中村先生が、前回言われたでしょ、“私は、いつも縁が好き”だって、“縁にいると自分を異化してくれる出会いがある”って…。私は、その縁になかなか行かないんですよ。触手は絶えず伸ばすんですけど、決して自分は動かない。そんな頑固なところがあるんです」

「だから、大学院、行けって…、おもしろいなあ」

「この前の先生との対談を読んで、そこが先生と私の違いだって言うんですよ。動きが違うって…」

「そう言われれば、私はよく動くよな…」

「“多動”なんですよ」

「そう、“多動”なんです」

エピソード番外編、これを書いたおかげで、私の連れ合いまでが私と先生との対談の内容に登場することになりました。このエピソードは、果たしてどこまで広がっていくのでしょうか。でもよく考えれば、それは私の生きる世界の広がりであり、それを文章化していくことで、あらためて私

自身がその広がりについていったのかもしれませんが。

「あと、“コトバの厚みが違う” って言ってましたね。先生のコトバは、とにかく厚い。だから“もっともっと本を読め” って言うんですよ」

「それどういうこと？」

「たぶん、私のコトバは、まだまだ直接的だということだと思うんですよ。まだ十分に内面化されていない。コトバが浮っている。そんな感じだと思います」

「でも、教育のことを語ってる北村さんのコトバは、十分厚いと思いますけどね」

「そうですね」

「私には、見えないものが見えるわけですから、北村さんには、それだけの語彙があるんでしょうね」

「あとね、先生との出会いは、“何か『運ばれてきた出会い』のように感じる” って、言ってましたね。どこか、天の采配みたいだって…」

「なるほどね…。じゃあ、奥さんとの対話もこのエピソードに番外編として入れませんか？今度は、青の紙でね。カラフルでいいんじゃない」

「いや、私も書こうかなって、一瞬思ったんですけど、それを書いてしまうと、ますます広がってしまうかなって…」

「もうでも、ここまで聞いたら、北村さんがここにいることに奥さんが深く関係していることがわかったんですから、登場人物としてはいりますよ」

「書くんですか？」

「ぜひ書いた方がいいと思いますよ。北村さんのリアリティーとしては、抜かせないんじゃないの。親密で重要な他者からストロークがあって、何か必然性があるわけだから…。これ前言いましたかね『偶然なる出会い』とか『計画化された偶然』とかいう話…」

「知りません」

「『計画化された偶然』というコトバがあるんですよ。“Planned Happens” って言うんですがね。これはまさに、『計画化された偶然』なんですよ。偶然のように見えるけど、それは出会うべくして出会ってるんでね。だからそれは、あらかじめ出会うように仕組まれている。当然、近い関心の中で動いているんでね…」

「でもそんなの、私の周りにいっぱいありますよ。みんなつながってるんです。バラバラな出会いなんてない。みんな必要な出会い。ほとんど分断できない」

「だから奥さんを登場させてくださいよ。青い紙でね」

分断できないつながり。確かに偶然の出会いなんて本来ないのかもしれない。すべては関係性の中に存在する。大切なことは、その関係性そのものに自覚になること。関係性に気づかないと、それは分断され、ただバラバラにコトがおこっているだけになってしまう。

「エピソードの中に、銀行にいったS君の話ありましたね」

「あれは、生徒じゃないんです。ただ外回りで、定期的にアウラに来てくれている担当者です」

「卒業生じゃないの？」

「違いますよ。ただの銀行の人…」

「業者なの、そんな人にも、いろいろ話しているの。大変優秀な国公立大学の…、これ卒業生じゃないのね。それは、触手伸ばし過ぎだわ…」

「つついっひ話してしまうんです。いや、なんかしんどそうにしてたから…」

「これ、おもしろかったなあ…。卒業生へのサービスをしてるんじゃないんだ」

「違うんです」

「ここおもしろいですよね。こういう言い方…」

「どういう言い方？」

「“どんな意味があるのかな”って思うんですが、銀行協会の試験を受けさせられるんです” そう思った段階で受けなくていい理由を探し出しているんですよ、こういう人ってね…。使ってる側からすると、今を一生懸命生きていてほしいんですよ。今を一生懸命生きれない人間が、未来を一生懸命生きれるはずがない。だから幹部候補生になんてなれないんですよ。もうこの段階で投げてますよね。有能な管理職なら、すぐわかりますよね」

「格好いいですね」

「ということを北村さんは言いたかったんでしょうね。北村さんは、このS君の様子からどこか直観的に感じるものがあつたんでしょうね。だから、話し始めるんでしょうね」

「でも、それは生徒たちも同じなんです。何かといえば文句ばかり言う子がいるじゃないですか」

「いるね」

「教え方が悪いとか、教材が悪いとか、自分ができない言い訳ばかり考えている。こんな子は、なにやってもあかん気がしますね。与えられたものをどう使うのかとか、目の前に置かれたものをどう処理するのかとか、そんなことが大切なんです。だから一緒なんです、生徒たちもS君も…」

「たぶんよく似てるでしょうね。そういうところにパッと目がいくんでしょう。だから出入りの業者であっても捕まえるんでしょう。言いたくなるでしょ、なんかいろんなことを…」

「北村さんにとって、巻き込みたくなる人とそうでない人がいるんでしょう？」

「そうですね」

「その判断基準は、何なの？誰でも巻き込むわけじゃないでしょ」

「私にとってのプライオリティーは、“純粋さ”かもしれない…」

「“純粋さ”ってどこで判断するの？目つき、話し方、コトバ使い、仕事ぶり…？」

「何で感じているんだろう…」

「何かあるんでしょう？」

「私は、テレビなんかを見ていて、涙が出てくる場面があるんです。それは、ひたむきに一生懸命何かに取り組んでいる人たち…。特に、長い間一生懸命に何かに取り組んでいるんだけど陽の目を見なかった人が、ようやく陽の目を見るようになったその瞬間に感動するんですよ」

「なるほどね」

「“一生懸命さ”、“純粋さ”これって私自身にとっても、とても大切なことなんです。人間そのものが好きなんですよ…」

「このS君は、“不思議な森”に迷い込んできたんでしょうね…」

私がS君に見たもの、それは以前私がK先生に見たものと重なり、さらには生徒たちにも重なっています。いやあるいは私自身にも重なっていくのかもしれませんが。次から次へとモノが与えられる消費文化の時代、それはいとも簡単に目の前のことを投げ出したり、諦めたりすることによって成り立っている社会がそこにあるのかもしれませんが。そんな社会に生きる私たちにとっての精一杯の抵抗は、そのつながりを自覚することかもしれません。そしてそのつながりは、今この瞬間の私たちの目の前にあるのです。アウラという不思議な森において、私は様々な人たちと出会い、そのつながりをあらためて確認する。そんなことが、私の日常の中に起こっているのかもしれませんが。

「この番外編を書いてみて、どんな印象を持ちました？」

「そうですね。あらためて中村先生ってすごい

なあと思いました。次から次へと切り返していく」

「それは、北村さんが引き出してくれてるんですから…。私からすれば、私からいろんなものを引き出す北村さんってすごいなあと思ってしまいます」

「対話ですね」

「そう対話です」

「私は、よくアウラの生徒にも話をするんです。大学の先生から1のことを要求されれば、私は3返してみようと思うって。例えば、1冊の本を読むように言われれば、必ずその周辺の本を2,3冊は読む。1の要求に対して1返すのでは、それは先生の想定内ではない。私は3返すところで、先生の想定外の反応を見てみたいんです。ギリギリのところ、生まれてくるもの。予定調和の中では決して生まれないもの。それが、おもしろい」

「教師は、いつだっていい生徒によって鍛えられるんですよ」

「そう思いますよ。その通り。だから私は子どもたちによって鍛えられてきたんです。私は、いつだって“学習者”としてアウラに関わってきたように思うんです。生徒たちやスタッフの先頭に立つ学習者、それが私の私自身に対するイメージなんです」

「なるほど」

「最近、“塾長は大学の先生みたい”って生徒から言われるようになりました。もちろん、彼らは大学の先生を知っているわけではないのですが、結構何人かの生徒はそう言いますね」

「それは、北村さんがいろんな関係を再現しているから、大学の教師らしく見えるんですよ。それは、見えますよ」

「だんだん中村先生みたいに思考が立体的になってきているように思います」

「“多動” なんです」

「私の中で“知性”というのは、固定化された情報ではないんですよ。常に新しく生まれくるも

の。それが“知性”なんです。だからいくら有名な先生であっても、私との対話の中で、その瞬間に新しい“知性”を生じさせられる人でないと魅力を感じないんです。動きがないと化石みたいに感じるんです」

「だから大学でも、私はよく質問するんです。こう言ってみたら、どう返してくるんだろう？あるいはここまで言ってみたら、どういう答えが返ってくるんだろう？って、いつもそう思いながら質問するんです」

「だから、そこで問いを発しているんですよ。いい学生、いい学習者だから…。問いがやっぱりうまいんですね」

「先生にも、動きがほしいんですよ。何か新しい動きが…」

「でも、嫌な学生かもしれないって一方では思うんですよ」

「そんなことはないですよ」

「でも、中村先生はおもしろい。何かが必ず返ってくる。新しいものに出会わせてくれる。だからおもしろいんです」

「北村さんが、どんどん突っ込んでくるもん」

「“先生の奥にあるもの” っていうのは何なのだろうって、思うんです。前に山岳部の話があったでしょ。これは、私の中村先生への興味から生まれた問いの中で出てきた話でした。“先生の中に何があるんだろう” っていう…」

「それは、子どもたちのことにもよく現れますよね。北村さんの思考がね…。その子どもの中に何があるんだろうって…。だからどんどん巻き込んでいくんでしょうね。それは、通常の塾や学校の先生と生徒の関係を超えていますよね。前回もらったアウラのチラシの中にもよく出てましたね。装丁も大変きれいなんですが、そういうメッセージがよく出てましたよ。生徒たちのレディネスがそこで育っていく。何か森の力があるんでしょうね。よく伝わってきましたよ」

「あのチラシで生徒は集まってくるんですが、今年の生徒募集は今までとは違うような感じがするんです」

「何が変わったんですか？」

「アウラの入会には、面談と体験というプロセスがあるんですが、その初回の面談で必ず言うことがあるんです。それは、“あなたには選択の権利がある”ということ。学校ならそこに行かなければならないけれど、塾はそうじゃない。アウラの他にも選択肢がいっぱいある。“来たかったら来ればいいし、来たくなければ来なくていい”このことはとても大切なことなんです。子どもや親に選択の権利が保障されているから、私たちは自由に自分たちの教育をおこなうことができる。最初に合意が必要なんです。そのことをずいぶんはっきり伝えられるようになったかもしれません。それから大学の話もよくしますね。たいていの親は、学校に入学するまでのことしか考えていない。でも大切なのは、入学してから。子どもがその学校でどう学び、どう生きていくかということ。そんな話もよくしますね。入会の前から、啓蒙してるのかもしれない」

「そうでしょうね」

「それから、体験をしてもらうんですが、たいていの子どもは、“楽しかった”とか、“集中できた”とか、“時間が短かった”とか、そんなことを言いますね。ただ一人で学んでいただけなのに…」

「違うんでしょうね。何かが…」

「学びのモードというか、森の中は、違う世界なんです。だから、学びのモードが変わってしまう」

「なるほど…」

「アウラの色をはっきり伝えられるようになったかもしれませんね」

「核心を深めてますね」

「言語化するということは、そういうことだと思います。言語化することでより深みが生まれていくんです」

番外編の記述は、私にとってこのエピソード記述している私自身にさらなる省察的な視野を与えることになったのだと思います。アウラの日常を、森の中で日々繰り広げられるそこに関わる人たち、もちろん私も含めてですが、その変容を言語化することで様々な新しい発見が生まれます。そしてそれを先生との対談というかたちで相対化し、それを番外編として記述していくことで、さらなる変容が私自身の中に起こっていくような気がします。もちろん、こうした私の中で生じた変容もまた、森の中へと返っていくのですが…。

今日の対話かここで終了となりました。こんな風に対話を続けていけばいくほどに、私はより中村先生に出会っていているように思います。そしてそのことは同時に私がより私に出会っていくことなのかもしれません。先生との対話の場面で、私は私なりの学びを表現し、そこで表現された学びは、アウラの実践に影響をもたらし、それを記述したエピソードが再び先生との対話の媒介となります。この循環が、まるでらせん階段のように進行しているのかもしれません。

ポストモダンな 学びのスケッチ (5)

繋がりの中で見えてくるもの

北村真也+中村正

これは筆者である北村が、かつて大学院に学び、そこでたまたま指導教員であった中村先生に出会ってしまったことで描き始められた学びのスケッチである。論文課題を抱えていた筆者は、毎週のように中村先生と2時間の対話の時間を重ねていた。それはいつの時もほぼ正確なリズムをそれぞれの生活世界の中に刻むかたちで行われた。金曜日の夜、場所は衣笠キャンパスの研究室、もしくは朱雀キャンパスのカフェ。そしてこの対話の時間は、いつしかそれぞれの生活世界全体にある特有の意味を構成することになっていった…。

と、本来ならこの「まえがき」が続くはずなのですが、今回は少し趣が違います。実は筆者は今年3月に無事学位論文『ポストモダンな学びの構築－私塾におけるその理論と実践－』を書き上げ、どうにか修士課程を終えることになったのです。そしてそれにとまって筆者と中村先生とのこの対話の時間も一旦終了することとなったわけです。

この間に書いてきた修士論文に向かうための対話の記録は、全部で27編。そのうちみなさんに御紹介できたのは5編のみですが、筆者と中村先生とのライブな学び、この場のこの瞬間にしか生まれ得ない気づき、変容の様子を垣間見ていただけたのではないかと考えております。

では、今後の連載の内容はどうなっていくのか？って…。それは、次回からのお楽しみ。今の私にもまだわかりません。ただ一つ言えることは、修士課程が終わっても、私自身の学びのスケッチは、今、この瞬間も終わることがなく継続されているということです。それは決して、同じことの繰り返しではない新しい地平を私に見せてくれているのです。

それでは、今回が一応の最終回となりました「北村真也+中村正」のライブ感あふれる世界を最後までお楽しみください。

エピソード〈他者性〉の本質に迫る

今回の先生との対話は、先生の専門領域である社会病理学の話から始まりました。どうも先生は、私が先生の研究活動に今まで興味を示さなかったことに不満があるらしく、前回、10冊程度の先生の著作を渡されました。私が先生の研究に触手を伸ばさなかったことにはとりわけ理由があったわけではなく、たまたまそうだっただけなのですが、今回先生の研究の軌跡をその著作を通して知ること、より中村先生を知ることができたように思いました。

私にとって興味があったのは、社会病理学というものを私の指導教授である中村先生がどのように編集し、またそれが長年の研究活動の過程の中でどのように変容してきたかということであり、それが今私の目の前にいる中村先生とどうつながり、そして私自身とどうかかわっているのかというその文脈を知りたいということでした。

以前も述べましたが、私の学習者としてのスタンスは、常に先生のギリギリのところで出会いたいのです。そのためには、学習者である私自身に問題提起が必要なのです。今回私は、先生の研究活動の文脈を私なりに捉えたうえで、私なりの問題提起を先生にぶつけ、そこから生まれる新たな思考を互いに共有していったのです。

「ベトナムに先生からいただいた先生の本、全部持って行って飛行機の中で読みましたよ」

「で、何で今まで関心を持ってくれなかったの？」

「社会病理学ですか、きっと私のフレームの外にあったんだと思います」

「でも、一応指導教員ですよ、それは…、それは…」

「そうそう、先生と最初あった時、立命館のパンフレットとかを渡されて、何か大学改革の話をしたじゃないですか、社会病理学ではなくて…。きっとそれが入り口だったからですよ」

「それは、一応職責上のことですから…。私の中では切り離されているわけではないんですがね…。ただ私は教育学が専門じゃないし、専門知識を元にやっているわけではないしね。直観的といえば直観的だし…。大学経営なんて定型的なモデルがあるわけではないしね。ただ指針は要りますよね。でも自分勝手にやってるんじゃないかと、

不安にはなりますよね。だから、大学経営、教学経営をやってる人たちと学習会をやったりするんですが、でもどれもピンとこないんですよ。それに青年期だって揺れているわけですからね…。私は教育の対象化というよりも、学生が学習主体としてどう変化していくかということに関心があるわけですよ。だから、ベイトソンの学習理論、コミュニケーション理論に関心があって、その話を最初からしてるわけですから…」

「そうそう、だから私はそんな人やと、思ってるわけですよ」

「それはそれであるんですが、特に研究論文を書いているわけではないし、ひたすら直観的に、でも結構楽しんでるところもあるんだけど…」

「でも、先生が書いた〈臨床社会学構想〉、これって従来の〈社会病理学〉の定型的な捉え方を超えたいという文脈で書いたでしょ？」

「そうそう。〈社会病理学〉って解釈なんですよ

ね。だからどうしても問題解決するためのあれじゃないんでね。かといって〈臨床心理〉みたいに狭くとらえたくない。あるいは、〈社会福祉〉や〈社会政策〉や〈社会改良〉というコトバだけでも陳腐なものだから…、もう少し個と全体がせめぎ合う場で、もう少し臨床性もあって共に変容していくのがいいかなあと、たまたまそういう言い方をしている」

「まあ、そこらへんは、教育的だと言えますよね…」

『『京都発NPO最前線』という本があったでしょ。あれは近いかな。あの本を書いた時は、ちょうど阪神淡路大震災があったんですよ。“災害ユートピア”というコトバがあって、何か大きな災害があると、社会の共同性が非常に高まるんですよ。社会全体が“感電した状態”になるんですよ。特に青年期の若者は、その揺れが大きい。そのことがあって、その後NPOやNGOの活動が社会に浸透し、定着していくことになったんですよ。あの震災が起こった時に、ちょうど大学の試験中だったんですよ。当時の学生たちは、“こんな時に試験をしている場合じゃないからレポートに変えてくれ”って言って、ボランティアに大勢出かけていくわけですよ。そこで感動を覚えて、そのごこうしたNPO活動で飯を食いたいって言いだして、それで京都NPOセンターを立ち上げたんですよ。彼らは、今30代になってるんですが、まさに震災世代ですよ。感電したんですよ。彼らは連帯が強い」

「そうですか」

「それで、当時これらの非営利団体を第3セクターと呼んだんですよ。第1セクターが国家、第2セクターが企業、そして第3セクターが非営利。でも私はこの言い方が大嫌いなんです」

「何でなんですか？」

「何で3番目なんですか。非営利なんていうの

は、0セクターなんですよ。どこでもあるものなんですよ。人間の歴史以降、あるいは動物もそうなんですが、何とか生きようとして共同性を高めてきたわけですから、生き延びるための手段が社会ですからね。それが残念ながら、喧嘩したり戦争したりしてるわけですがね。だから、0セクターなんですよ。 “Commons” なんですよ。だから国境も超えてしまう。No boarder なんですよ。そういう共同の形がずれたり、ねじれたりすると、個人が生きにくくなって、ある逸脱性を持ってくる。それを一応社会病理とするんだけど、解釈の問題とするわけです。逸脱性というのは、ある種の先端なんです。〈カナリヤ理論〉というのがあるわけですよ。生きづらさを持っている人たちは、まさにカナリヤなんですよ。先端に生きる人たちかもしれない…」

「先生にいただいた10冊の本、それのは大きく1990年代のDVもしくは、男性性の研究と2000年代の臨床社会学へと導かれていく研究の大きな2つの流れがあったでしょ」

「そうですね」

「そこでの私の論点は、自分を他者と切り離してみない視野というか、例えば妻に暴力をふるうバタラーの研究、その暴力性を先生は自分自身の暴力性とのつながりの中で捉えようとしている」

「エピソードに書いてましたね。そこなんですよ」

「その視野があったから、先生の2つの研究はつながっている。つまり、DVの研究からNPOの活動へとつながって言ったんじゃないかと思うんです」

「まあ、最も関係性が作りやすいのは、加害者なんですよ。被害者は比較的關係性を作りやすいんですよ。加害者は、ラベルを張ってしまいますからね。ラベルを張ってしまうと捉えやすくなる側面と関係が切れてしまう側面がある。これは佐々

木さんのラベリング理論もそうだけど、ラベルを張った段階で関係が切れてしまうんです」

「自分から関係を切ってしまう」

「そうそう、関係が切れてしまうんです。発達障害もそうだけど…、加害者はもっともその傾向が強いんですよ。“善人なをもて往生をとぐ、いはんや悪人をや”という親鸞のコトバがあるように、悪とされている人たちとの関係を切ってしまうてはいけないと思うんです。それは私自身に悪があるからなんですがね。たまたま今は、何かの条件で悪が大きくならないようになっていますけど…。天使だけで生きているというのも偽善だしね。自分の中にも悪魔性があるしね。でも悪魔性が見えている人たちっておもしろいんですよ。まあそれをわかりやすく表現したのは芸術ですからね。芸術は悪魔性をうまく昇華させるしゅきを持てている。フレームがあるから…。スポーツもそうかもしれないしね。お祭りもあるいはセックスもそうかもしれない…。だから、そういう世界に私も

生きているわけだし…。男性性も持っているし、女性性だって悪魔性をもっている。だから私が加害者に注目するというのはそういう意味があるんですよ。」

「よくわかる」

「犯罪は、〈反社会性〉の典型なんですよ。ところが、逸脱性とか病理性とかをおくと必ずしも〈反社会性〉だけではなくて〈非社会性〉とか〈脱社会性〉とかコトバが出てくるんですよ。〈非社会性〉の典型はひきまこり、〈脱社会性〉の典型はカルトですよ。〈反社会性〉〈非社会性〉〈脱社会性〉これらのコトバをマトリックスにおくと、いかに自分は社会に適応して生きているかが見えてくると同時に、いかに陳腐な人間であるかが見えてくるんですよ」

中村先生に社会病理学を語らせることができて、私は大変満足していました。先生が社会病理学そのものをどのように切り取って見ているのか、その輪郭が私にも共有できたように思います。話は、ここから他者性のことへと進展していきます。加害者を理解しようとする中村先生の姿勢と生徒を理解しようとする私の姿勢が、ここでつながっていくのです。

「私が生徒、だけではなくて、いろんな人と関係を作っていく、あるいは相手を理解しようとするためには、何かを共有しないと理解できないと思うわけです。そして共有される部分が見つければ、例えば私と中村先生のことに關しても、一旦共有できれば、それは中村先生のものであると同時に私のものでもあるわけです。そしたら、その共有されたものを支えている思考や感情を今度は自分の中で探ることができるじゃないですか。そうすると今度は、こうかもしれないという見当がたつ。私の問いはたいていこうして返しているこ

とがおおいじゃないですか…」

「そりゃ、これだけオフィスアワーを入れるくらいですからね。当然そうなるわね」

「大事なことは、“中村先生の中にあるものが、私の中にもある”これが前提なんですよ」

「それはそうですね」

「だから、多少私の書いたものを読まなくても、後追いでいいのかなって思うんですが…」

「だから、あらためて先生の本を読んで、先生の捉え方を確認できたわけですよ」

「でもなかなか、こんな加害者研究なんかは理

解されないんですよ。世の中は厳罰主義に走っていますから…。なかなか一筋縄ではいかないんですよ…」

「でもそんなふうに切ったりラベルを張ったりする社会のあり方から、” Commons ” は決して生まれてこない…」

「そうなんですよ。“村八分”は、“村十分”ではないんですよ。二分の関係を残しているんです」

「そうやね」

「だから、どこかで私とつながっているんですよ」

「そうですね。でもよかったですよ。この機会

に先生の本が読めて…。一気に読みましたよ。飛行機の中で…」

「ありがとうございます。あの時、目についたものしかあげられてないですから、もっとあげますよ。でもよく読んでくれていますよ。大したものですよ、この読書量。ベイトソン読んだ時もそう思ったけど、すごい読む力ですね」

「それは、中村先生だって、ベイトソンだって、つながりたいと思うからですよ。それだけです。その動機が、自然と深い世界に導いていくだけのことです」

私は、ここで他者とのつながりを議論するにおいて、今この瞬間に展開されている私と中村先生との関係をその題材として取り上げます。ベイトソンに言わせれば、これはメタログということになるのですが、議論の内容が同時に今この瞬間に展開している議論と交差するのです。つまり、議論の内容が今とつながっているため、より深い理解をこの瞬間に双方にもたらししていくのです。この手法は、私は生徒との関係においてもよく使います。

「あと “Global Citizenship” のことだけど、私にとっては “他者とともにある感性” っていうのがとても大事なんですよ。ということは、自分の中の “他者性” に気がつかないといけない。悪魔性ですよ。自分の中の差別性とか…」

「自分の陰の部分ですよ。陽のあたっている部分は、知っているからね。知らない部分…」

「そうですね」

「“他者性” ね…。実は私は、94年にバンクーバーに少し住んだことがあるんですよ。その時、カナダ人は私にとって宇宙人だったんですよ。私と違った世界に生きる人たち。でもホストマザーが、なぜかわからないけど、私に小児糖尿病で苦しんできた娘さんの話を涙ながらに語ってくれたんですよ。その時初めて、私はカナダ人を同じ人間として認識するんです。“この人たちも私と同じ感情を持っているんだ” と…。もちろん頭では理解で

きているわけですが、どこか受け入れていない。でもある瞬間から、“私と一緒になんや” という感覚が持てるようになって、そこから新しい関係が始まる。これって “他者性” っていうのかなあ…。 “一緒になんや” という感覚が大切なんです。 “一緒になんや” という感覚が見いだせるまで、自分の意識を探っていく…」

「まあそういう “うごめき” をさせてくれるんですよ。他者性の強い人は…」

「“探らないかなあ” って、探りたくなるんですよ。たぐりよせたり、理解したり、“何か一緒になんや” って思わせてくれたり、ざわめかせる人たちなんで、私にとって他者性の強い人たちは…。ものすごく大事なんですよ…」

「“他者性” の強い人たちって、どういう人なんですか？」

「私にとっては、子どもなんかもそうですし、

女性なんかもそうなんです」

「簡単にわからない人？」

「そうです。縁に行かないとわからない」

「なるほど、そこもうばっちりと一緒にじゃないですか？」

「縁に行かないと…」

「でも私の表現でいくと、縁ではなくて、意識を深く探るってことになるんですが…」

「それは両方ある、広く深く探るんです」

私と中村先生は、ほとんど同じ意識の使い方をしているのだろうか。もちろん違いがあるとは思っただけけれど、こんな風に議論を続けていくと、ますます似てくるかもしれない。これがまた面白い。

「さっき話に出た“Global Citizenship”についてですが、私の連れ合いが中村さんに聞いてきてほしいというわけですよ。というのは、立命館学園は小学校から大学院まで経営してるでしょ。だから当然この“Global Citizenship”について何らかの見識を持っているはずだというんです。だから教学責任者である中村さんに聞いてきてくれって」

「そうですか…」

「この“Global Citizenship”というトピックは、たまたま私と連れ合いがベトナムの学校を訪問した時、私がアイデンティティーの問題を質問したんですよ。ベトナムのエリートたちは、小さい頃からアメリカの教科書で学び、英語を習得し、アメリカの大学へ進学しベトナムへは戻ってこないんです。前に私が訪れた台湾も同じでした。アメリカの社会はよくてドメスティックはよくないんです。彼らにとっては…」

「そうですね」

「優秀な人がみんな流出していくんですよ。こういう状況では、文化なんてあつという間に喪失してしまう。何千年もかけて構築された文化が、ほんの数十年の間に消え去ってしまうことが私には忍びないんですよ」

「つらいよね」

「つらいです。だからこの“Global

Citizenship”は、ドメスティックを否定して他者化していくのではなく、ドメスティックにありながら、他者を受け入れる形にならないといけない。そしてこの問題を先の“他者性”の問題と重ね合わせてみると、他者を理解し他者とつながっていくためには、自分の意識を探りながら共有領域を見出さないといけないという論点にぶつかるわけです。これまさに教育の問題。そういう人間をどう育てるかという問題につながっていくんです。だからこれを、立命館ではどう考えているのかということなんです。この間、大学のエクステンションの話をしたじゃないですか。大学も安直な方向に走ろうとしてる話。アウラに立命館小学校の生徒がいるんです。立命館小学校では、5年生が全員英検3級をめざすんですって、これって今話してる論点と全然違うじゃないですか…」

「違いますね。だから、そこが制度上の矛盾なんですよ。これだけ大きな制度ですから…。確かに北村さんの言う通りなんです。でも、まあ同化と異化という側面があるので、我々は革命の戦士を育てているのではありませんから…。社会に同化しながらも異を唱えられる人が必要なんです。異化する理念ばかり出しても支持されないと思うから…。ただ今は、社会化が少し表に出過ぎているのかもしれない…」

「中村先生が、例えばバタラーの研究で自分の

暴力性を持ちだしてきて、それを彼らとつなげようとしているわけですよ。それを読んで、私はすごいなあと思うわけですよ。でも考えてみれば、私がすごいなあと思うのには、世の多くの研究者が自分のことと切り離して研究活動をおこなっているという前提があるからです。中村先生は、そういう意味ではマイノリティーの研究者として私の中で認識されたわけです」

「そうかもしれません」

「私もマイノリティーの教育者です。なかなか学校の先生とは論点が合わないですから…。で、私の質問は、どうしたら先生のような他者性を共有できる人が育つかです。もともと先生はそういう人間であったのか、つまり他者性が個人の資質に還元される問題なのか、あるいは教育の課題として捉えることのできる問題なのかということなんです」

「……」

「私の言っている意味がわかりますか？これ、とても大切なことなんです。そういう子どもたちって育てたいじゃないですか？」

「私をこんな風に育ててくれたのは佐々木さんだからね。でもどうしたらそうなるのか、わかんないですよ…。でも育てなくちゃ、いかんでしょうね。育つものなのか、花開くものなのか…。まあ土とか肥しとかはいるんでしょうがね…」

「まあ、私にとっては、アウラがその土壌のようなものなんです」

「そうやね」

「アウラの土壌に、私が私自身をしみこませて

いく。アフォーダンスですね。それで私は個々の生徒に関わりながら、彼らの見えない世界とつながっていく。そしてそこに揺さぶりをかけていき、彼らはやがてそれに気が付いていく。アウラは、そんな仕掛けなんです。見えないものを扱おうと思うと、必ずそこには何かの媒体がいる。見えないものだけを扱おうとすると抽象性が高すぎて自分と切り離されてしまう。だから具体的に共有される経験とか作業とかがそこにいる」

「そやね…。まあ大学では、ゼミナールとか…。佐々木さんのゼミでは長時間やりましたよ。とにかく何らかの場がいますよね。場が、その年齢にふさわしい…」

「そうそうそう、場がいるんです。場が…」

「まあ、我々の若い頃には、そういう場が京都の中にもいっぱいあったからね」

「出町のジャルダンとか…」

「そうそうそう、ジャルダンね。まあ、あふれかえってましたよね。今はそういう場がないからね。お仕着せの教育になってしまったり、至れり尽くせりの教育だったり、何か履き違えてますよね」

「モノも情報もね。でもやっぱり多くの情報がみんなが持ってしまったことは、いい意味でも悪い意味でも大きなことですよ。簡単にわかった気になってしまう。上滑ってしまう。情報と自分が切り離されてしまう」

〈他者性〉を備えた学習者をどう育てるか。そのためには、以前に取り上げた省察的思考、あるいはメタな思考が必要となってきます。そのような思考を自由に使いながら自分の意識を多面的に観察し、他者と共有できる領域を探る必要があるようです。そして他者の存在を自分の内面に見出すことで、Global な意識を獲得することができるのです。このことは〈共同性〉ということを考える上にも、大変重要なことかもしれません。

「エピソードの中に最初のクラスターの時の話があったでしょ。あれずっと引っかかってたんすよ。“何かやったから子どもが変わるってことではない”っていうこと。でもあの場では、“いやそんなことはない。北村さんはなにかやっているはずや。だからビデオでも撮ってみたら…”なんてこと言われたでしょ。あの時、“そうかなあ”って、何も言えなかったんですよ」

「それ村本さんだ」

「そう、村本さんもやし、尾上さんも…」

「いや、それは、アウラのことを知らないからですよ。場というものがある。場作りっていうこと…。一度見せた方がいいですよ。それはアフオーダンスといえば、アフオーダンスなんだけど、まったく北村さんが、何もやってないということではないと思うんですが…」

「いや、だからあのエピソードは、前に十分に言えなかったことを、書いてみたかったんですよ。私なりに言語化できて嬉しかったんです。ただ、村本さんや尾上さんの思考には、人は自分が何かやらないと変わらないという考え方があるように思っただけです。〈操作する意図〉そこが少し引っかかるんですよ」

「あるかも知れんね。ただ、北村さんは、何もやってないわけではないんですよ。アフオーダンスを形成すると同時に、何かやってる可能性がある。通例の教育的営みのようなものではなく、伝統的で力学的なものでもないんだけど…。もうちょっと作用としてあるのは…、脱学習ということ。〈Unlearn〉をやっているんだと思う。

〈Unlearn〉を仕掛けているんですよ」

「〈Unlearn〉？」

「〈Unlearn〉は、鶴見俊輔がかなり言ってるんですが、鶴見俊輔はヘレンケラーから聞いたと言ってるんですよ。〈Unlearn〉というのは、一旦編

み上がった毛糸のセーターをもう一回ほぐして別のものを自分で作り上げていく作業だと言ってるんですよ。だから鶴見俊輔は、これを“学びほぐし”と呼んでるんですよ」

「例えば私の話では、具体的にどんなエピソードが、この〈Unlearn〉に該当します？」

「数学の先生の話ね。凝り固まってるでしょ。それを北村さんが〈Unlearn〉させてるんですよ。それからK君の話もそう…。これもものすごく、ディープな作業だと思うんですよ。これもアフオーダンスといえばアフオーダンスなんだけど、そういうコミュニケーションをしているなと思うんですよ」

「なるほどね」

「〈Unlearn〉って難しいんですよ。バタラーの教育なんかもそうなんです。妻に暴力をふるわなければいいと思ってるんですが、それは表面的なことなんです。何かパワーとかあるいは自分の持っているリソースで人をコントロールしようと思った時にもうすでに暴力が始まっているんですよ。だからそれは難しいんですよ。そういう人に対して脱暴力を仕掛けられないと社会は本当に脱暴力する力を持ってないんですよ。戦争反対なんて、嘘っぽい言い方なんで、まず目の前のバタラーをどうするかという力を持たないと、なかなか平和構築なんて難しいんですよ。だから〈臨床性〉というのがとても大切なんです。有形力とまでいかなくても、何か力を行使して相手に何かをさせるというモードって、一般的にみんな持ってるんです。まあそれが経済的報酬に移っただけですよ、企業というのは…。しかし、我々はそういう世界を生きているわけですから〈Unlearn〉っていうのは、とても難しいんですよ。でも北村さんは、それをアウラの中で見事に仕掛けているんですよ。これはビデオにとっても見えてこない」

「でもそれは、私自身が常に〈Unlearn〉しながら生きているということでしょ？」

「まあ、そうですね」

「私にとっては、ごく普通のことなんです。作り上げてはまた壊し、また作り上げる。これごく当たり前のことなんです」

「〈脱学習〉というのは、〈脱中心化〉であるといったのは、ピアジェなんですね。そうそう、だから縁に行かなければならないんです。私、ピアジェから学んだことも多いんです」

「ジャン・ピアジェね」

「〈中心化〉というのは、アイデンティティーの求心力なんです、それに凝り固まると他者が見えなくなっていくんで、〈脱中心化〉というのが必要になってくると、彼は言っている。社会には絶えずまとまろうとする圧力があって、おまえは誰だとか、やりたいことは何だとか…」

「でもね、私も日々いろんなことやらないかかんです。先生の顔もあるし、塾長の顔もある。経営者の顔もある。それにアウラは家と一緒にいるから、生活者の顔もある。学生の顔もあるし、面談をするカウンセラーの顔もある。行政の会議でのアイデアをプロデュースする顔もある。本当に日々いろんなことをしないとイケないんです。それで気を緩めると、すぐにやらないとイケないことの山ができる。仕掛状態のことが山になる」

「そんなの私は、いつもですよ」

「先生はいいかもしれないけど、私はいやなんです。ひとつひとつきれいに片づけたい」

「そんなの無理ですよ」

「いや、私はそうしたいんですよ。散らかっているのが嫌いなんです。こじんまりとまとまりたいんです」

「そんなことはないでしょう。そんな風には絶対見えない」

「いや、本当はそうなんです。でもこじんまり収まるかと思えば、それはそれでまた壊したくなる」

「でも、こじんまりは違うでしょ」

「だって修士論文だって、最初はレイブの正統的周辺参加論とノールズの自律学習理論、それとメジローの変容学習理論を適当に組み合わせて書くと思ってたんですから…。私一人だったら、適当に起承転結をつくって50枚くらいでまとめようとしてたと思うんです」

「ダメだよ、そんなの！」

「私一人ならそうなるって…」

「それは〈Unlearn〉してないですよ」

「だからこんなどこで終わるかわからんような作業は、私にとってはチャレンジングなんです」

「いいじゃないですか、答えてくれてるんですから…。こじんまりまとまってないんですから…」

「そういう意味では、私を〈Unlearn〉させてくれてるんですから…」

「いいじゃないですか。修論だって終わらないですよ、一つの通過点ですからね。こうやって出会ったからには、ずーっと続けてくださいね」

「どうなんのかね…」

「これだけたまれば、財産じゃないですか。ただ修論の時は編集しないとイケない。ただそれがこじんまりかどうかは、わからない。こじんまりにならなくてもいいんじゃないですか」

というあたりで、今回のオフィスアワーは終わりました。このオフィスアワーも回を重ねるごとに、その内容が濃くなってきている気がします。録音した内容を原稿に起こす量も確実に増えています。でも考えてみれば当たり前のことで、それだけ私と中村先生との共有された領域が増えてきているのですから…。それにしても、二人で時間を忘れて対話を続け、互いにインスパイヤーされながら対話を楽しんでいる中年のおっさんたち。周りから見ると結構、滑稽に映っているのかもしれない。

学びの森の 住人たち (1)

学校でもない
学習塾でもない、
〈森〉という
学びの世界が
投げかけるもの

北村真也

(アウラ学びの森、人間科学修士)

1. 学びはどこへ向かうのか？

〈森〉という学びの世界

学校でも学習塾でもない「アウラ学びの森」という学び場を私が始めたのは、2000年4月のことでした。現在、そこには小学生から高校生まで80名、スタッフ12名それに、親たちが共に学んでいます。

〈森〉は、生きています。決して同じことを繰り返すのではなく、日々変化し更新され続けています。それはとどまることのない循環であり、生態なのです。私はそんな〈森〉の姿を学びの現場に重ねてみようと思いました。年々多様化していく子どもたちの生活世界を前提にした時、これまでの教育、学校モデルでは無理がかかってしまい閉塞的な状況を招くしかないと考えたからです。実際、様々な教育問題は構造的な要因をその背後に抱えていると思っています。

新しい教育モデルは、〈学び〉ということを中心据えていきます。いかに教えるかではなく、いかに学ぶかということです。学習者主体のモデルです。そこでは教師自らも学習者でなくてはなりません。学びということを通して、その場に関わる人たちが繋がっていく有機的な組織を私は森の姿に重ねようと考えたのです。そしてこの場を、私たちの生活世界のすぐそばに置くことを前提としました。決して人里離れた山奥にあるコミュンではなく、私たちの暮らしの横に隣接しており、その扉をあければ誰でも違和感なく入っていけるそんな学び場をめざしたのです。

〈汽水領域〉私はよくそんなコトバで表

現します。海の水と川の水が混じり合うところ、私たちのアウラ学びの森はそんな汽水領域に存在しているのです。また汽水領域は、様々な変化を生み新しい命を誕生させる場でもあります。異なるモノ同士がそこで出会うことによって、新しいものが誕生するわけです。それはあらかじめ予定されたものではありません。出会いの中で、必然的に生まれていくものなのです。ここでみなさんは、「あれっ」と思われたかもしれません。「あらかじめ予定されたものでない」ことと「必然的に生まれていく」ことは一見論理的な矛盾のように見えるからです。予定調和じゃない必然性があるのかという問いです。結論から言うと、私はあると思っています。用意された答えに向かう学びではなく、新しいものとの出会いの中で生まれていく答え。それは一見すると何が飛び出してくるかわからないように見えるのですが、実はその場に出会う人たちの中にその答えを組み立てる要素がすでに存在していたり、それらの人たちの中に何かに魅かれてその場にやって来る共通の文脈性があることを物語っているのです。つまりそこにある種の必然性が存在するというわけです。“Planned happen stance theory”というのは、スタンフォード大学のJ.D.クルンボルツの理論ですが、ここで言われている“planned happen”というのはまさにそのことだと思うのです。偶然のように捉えることと、必然として捉えることとは視点の階層に違いがあるだけなのかもしれません。

話が横道にそれたので、少し戻しましょう。学校でも学習塾でもない、あるいはコミュニケーションでもない森という学び場を、私は京都のベッドタウンである亀岡市のどこにもあるような新興住宅地の真ん中に作っ

たのです。それは私にとっては、ひとつの実験でもありました。新しい学びのかたち、スタイル、考え方がはたしてこの地域に受け入れられていくのだろうか？ 子どもたちや親たちは、それをどのように理解し、変容していくのだろうか？ だからこのアウラ学びの森は、ワークショップ的なプロジェクトでもあったわけです。ただ、私たちはあくまでも民間組織ですのでマネジメントとして成立させることが必須条件となるわけです。だから地域のマーケットの中に受け入れられないと話にならないのです。単なる大学の社会的な実験ではありません。アウラの森自体が経済活動を能動的におこない、私たちスタッフの生活の基盤とならなくてはならないからです。

幸いアウラの森は、少しずつ地域に根差し、それなりの成長を遂げることができました。そして今日、その開校から11年がたったわけです。その間に森はどんどん変容していきました。様々な新しい出会いに影響されながらも、その一方で揺るがない一貫した学びの文脈を育ててきたのです。

この本の中で私は、このアウラ学びの森という場に繰り広げられていく様々な出会いを通しておこる人々の変容とそこから浮かび上がる一貫した文脈を読み解き、新しい学びの形としての〈森〉の可能性を考えてみたいと思っています。

〈学ぶ〉ということがわからない

私が新しい学びの場としての〈森〉を作ろうと思うようになった背景には、私自身の〈学び〉ということに向きあってきた歴史があります。ここでは、そのことに少し触れてみたいと思います。

「こら、そこのキミ、何やっとなんだ！」

教室中に試験監督の声が響き渡りました。

それは私が高校1年の時の定期テストの最中に起こりました。私の隣に座っていた同級生が、ノートを机の中に忍ばせカンニングをしていたのです。そして不幸なことにそれが試験監督に見つかってしまったのです。彼はその場で教室から連れ出され、学校の規定によって全教科0点というペナルティを課せられることになりました。でも実はこのカンニング事件、これがその後の私の人生を決定する大事なトリガー（引き金）だったことを、当時16歳だった私は知る術もありませんでした。

私の定期テストは無事終了しました。すべては予定通り、私はテストの前日までに、教科書、ノート、プリント、そして問題集にいたるまで、その内容をほぼ暗記していました。中学時代、「テストでいい得点を取るにはすべてを覚えればいい」と悟っていた私は、ただひたすらどうすれば短時間に多くのことを暗記できるかを考えていました。そしてある集中の仕方をすれば、映像としてまるで写真に撮るかのよう、教科書やノートを脳に焼きつけられることを発見したのです。それには一つだけコツがありました。暗記する内容を理解しようとしなくていい。意味を考えようとすると、その特殊な集中ができなくなるからです。だから、ただひたすら理解せずに脳に焼き付けていくのです。そして何度も何度も、その脳に焼き付けたイメージを思い浮かべては、その再現性を確認するのです。そして当日のテストに臨むのです。

私はほぼ毎回、勝利を手に入れることができました。中学時代は、毎回クラスで1〜2番の成績を取っていたように思います。当時は先生からも高い評価を得、模範生のような扱いを受けていました。でも実は何

もわかっていないということを私自身はよく知っていました。テストが終わると、脳に焼き付けたものがすっかり消えてなくなってしまうからです。しかし、そのことを私はほとんど気に留めることはしませんでした。高い評価がその思いを打ち消していたからです。その方法がどうであれ、テストの結果さえ出していれば私は評価され続けていたのです。ポジティブなラベルは、私に振り返って考える機会を奪っていたのです。しかしあの事件は、これらの文脈をまるで裏側から映し出すかのように、私自身をこれからはじまる深い模索の渦の中へと招き入れたのです。

カンニングで処分された同級生は、その後しばらく学校へ来ませんでした。私は授業中に、空席になったとなりの席を見つめ、あることを考えていました。いや、考えていたというより、気づかされてしまったという方が正確かもしれません。

「あいつのやったカンニングと、僕のやった暗記のいったいどこが違うのだろう？ あいつは、机の中のノートを答案に写していた。僕は、前日までにノートの内容を一旦脳にしまって、それを答案に写した。机の中だったらカンニングと言われ、脳の中だったら優秀といわれる。でも本質的には、やっていることは同じなんじゃないのか…」

私のこれまでやってきた勉強は、カンニングと同じなんだ。けども、私はいつも高い評価を得ている。じゃ、学校の評価っていったい何なんだ。勉強するって、どういうことなんだ。

それはまさにパンドラの箱を開けてしまったようなものでした。次から次へと問いがわいてきました。16歳の秋、この多感な時期に私自身は〈学び〉について考え始め

るようになったのです。そしてそれは同時に、高校生というアイデンティティそのものをも揺るがしていきました。学びの意味を見失った私は、学生であることのアイデンティティさえも見失いかけていったのです。しかしその答えは、そう簡単に出るものではありませんでした。

〈学ぶ〉ってどういうことなのか？ そのことを考え続けているうちに、私は気がつけば 50 を間近に迎える年齢になってしまったような気がします。今になって振り返れば、この 30 年余り、そればかり考えてきたように思います。そしてその始まりがこのカンニング事件だったのです。

「暗記はカンニングと同じである」ということに気づいた私は、それから次第に暗記そのものを否定するようになっていきました。暗記に依存していたら、何も考えられなくなっていくような気がしたからです。しかし、一方で暗記をしないとなると何をしたいのかわからなくなりました。私の中には、〈学び＝暗記〉という認識が断固たるものとしてあったように思うのです。しかし何もそれは特別なことはありませんでした。今の子どもたちだってその多くは、同じように考えていると思います。それくらい暗記はテストに対して強力な学習方法のかもしれません。

「暗記をしない」という箍を一旦自分自身にかけてしまうと、そこから先がでてこない。つまり〈学ぶ〉ということについて、何をしたいのかわからないといった状況に陥るわけです。そして、そうこうしてあいに再びテストの時期がやってきました。もちろん暗記していないのでできるはずはありません。私は今まで取ったことない成績を手にしました。最下位から数えて 5 番。担任からは「おまえ、何か悩みでもあるの

か？」と気遣われたこともありました。

そんな状況がしばらく続いた後、私はある結論を出します。それは「学習した内容の意味を一つ一つ考えていこう」ということでした。今でも記憶に残っているのは数学です。方程式と関数の関係をグラフ上で発見できた時は感動的でした。その後も、数列、微積へとその意味を拡大して理解しようとするのですが、これがなかなか簡単にはいきません。あれこれ考えていくうちに深みにはまり込んでしまい、先生に聞きに行くのですが、「高校生でそんな意味まで考えなくていい。それよりこの公式を覚えて問題に当てはめるようにしなさい」なんて答えが返ってくるわけです。だから私はだんだん先生にも聞きに行かなくなっていました。

問題の意味を考えるということは、自ずとそこに問いを生みます。どうしてそうなのか、このことと、あのことはどんな風に違うのか、考えれば考えるほど、問いが増えたりするわけです。当時は、もちろんインターネットもない時代でしたから、その答えを見つけるのも至難の業でした。頼みの先生も私の満足いく答えを出してくれそうになかったので、私は途方にくれながらも悶々とした思いで高校生活を送っていたように思います。ただ幸いなことに私の通っていた高校が大学の付属校ということもあり、私はそんな思いを持ちながらも推薦で大学へと進学することができました。

大学に入学した私は、学校に期待を抱いていました。大学には、本当の学びの世界というものがあって、私の問いにもしっかり応えてくれると、どこかで信じていたのでしょう。しかし、入学して 1 ヶ月もたたないうちに、それは私の勝手な思い込みだったことを思い知らされました。

私の入学した 1980 年、それは学園紛争も終わり大学が一気に大衆化していった時代で、マス・プロダクティブな教育（知の大量生産）の全盛期だったわけです。授業はその多くが大教室で、教授がマイク片手に一方的に講義をおこない、多くの学生はそれに耳も傾けないといった光景が当時の大学の日常風景でした。私はすぐに授業にも出なくなっていました。大学に入っても、また途方に暮れたわけです。学びたいのに、まだ何をどんな風に学んでいいのかさえ分からなかったのです。

そんな私でしたが大学の 2 回生の頃、ふと図書館で手にした本がありました。デカルトです。私は、この難解な本を少しずつ読み解きながら、「答えが簡単に出ないことを考えていることこそが、私が私である所以である」ということを知りました。デカルトと自分自身を重ね合わせながら考えるようになっていったのです。そしてそれから堰を切ったように、西洋哲学を学び始めました。フッサール、ルソー、カント、ヘーゲル、キルケゴール、ハイデガー、マルクス、ニーチェ、ソシュール…と、それぞれの哲学者が互いに影響を受けたり与えたりしたその軌跡をたどるように読み進めては、それをレポートにまとめるといった作業を繰り返していきました。すると、ところどころで彼らの考えが自分自身の考えと重なりあうところがあるのです。私はそこを足掛かりにして、今度は本と対話を始めるようになっていきます。いやもっと正確にいうと活字を媒介として、その哲学者自身と対話を楽しむのです。そしてふと気がつく、その本の内容が自分ごとのようになっていく瞬間を実感するのです。

この図書館での経験が、私の学びのスタイルを形作ったのかもしれませんが。本と対

話しながら自分自身と対話する。そうすると自分自身と本の筆者とが対話を始める。そして本を読み終えた後、私は自分自身がそれまでの自分と違った存在になっていることに気がつく。つまり、「学んだことの唯一の証は、自分自身がどう変わったのかということである」ということを実感するのです。こうして私の中に少しずつ知の土壌が出来上がっていきました。様々なことを学んでいくための基本の考え方、それをこの段階の私は手に入れようとしていたのかもしれない。

その後、私は 3 回生の時に恩師と呼べる先生と出会います。フルブライトの 1 期生として 1950 年代に渡米し、アーモストそしてハーバードで近代経済学を学ばれた先生は、研究者としても指導者としても一流でした。私は卒業までに、何度先生のお宅にお邪魔したかわかりません。私はいつも先生に哲学のことや教育のことに関する自分自身の問いを投げかけていたように思います。そして先生は「自分は専門じゃないが…」と言いつつも、丁寧にひとつひとつ私の問いに答えてくださったように記憶しています。

先生との対話、それは私の中の知の土壌にまかれたいくつもの種のようなものでした。対話によるその知的作業は、常にライブだったわけです。あらかじめ用意されたシナリオなんかないわけです。私は先生の着眼点や論理の組み立て方、その整合性の図り方、他の論理との関係の構築の仕方などをこの対話を通して習得していったように思います。それは私の学びの世界に、やがて森へと発展していく要素が芽生えた瞬間だったのかもしれない。

その後私は、大学の卒業を間近に控え、これからも学びの現場に身を置こうと決心

するようになっていきました。ただどうしても、学校という用意された現場に身を置くことには抵抗がありました。そこで自分で学び場を作りだそうと考えたのです。それは1984年の冬のことでした。私は京都市内に一軒の民家を手に入れ、そこでアメリカのオルタナティブスクールをモデルにした「フリーディ」という名前の私塾を開いたのです。そこには、当時北海道新聞のジャーナリストだった大沼安史（元東京医療保健大学教授）との出会いが大きかったように思います。彼が著作を通して紹介したアメリカのオルタナティブ教育の実践（『教育に強制はいらない』一光社）は、そのどれもが夢あふれるものでした。少なくとも当時の学生だった私を魅了するには十分な実践がそこには紹介されていました。

「フリーディ」と言う名称は、free-studyに由来する造語です。自由ということは、当時の私にとって、(今でもそうかもしれませんが)大変重要な概念でした。というのも、1984年というのは、まさに「校内暴力」というコトバに象徴されるように学校が大変荒れていた時期であり、学校はそれを押さえ込むために管理体制を強化していったのです。そしてそのような状況の中では、自ずとその管理を称賛する声と、反対に反発する声が同時に生じていったのです。当時の私が反発する態度を取ったことは言うまでもありません。だからこそ、そこに「自由」というメッセージは必要だったのです。アメリカのオルタナティブスクールが、50年代のスプートニックショック以降の旧ソ連との技術開発競争のために管理強化された学校教育に反発する状況の中で誕生した歴史を、私は当時の日本の状況の中に再現させようとしていたのかもしれない。

そしてフリーディはその後、1999年まで

15年間続くことになるのですが、この間に社会はさらに大きく変動していきました。その変化は90年代に起こります。バブル経済がはじけ、それまでプラス成長を前提としていた私たちの社会は、ゼロ成長さらにはマイナス成長を引き受けざるを得ない状況を迎えました。しかし、その一方で消費化、情報化はどんどん進み、私たちの価値観が多様化すると同時に混乱し始めたのです。先が読めない社会、不確定であることを担保したポスト近代な特徴を備えた時代へと本格的に突入していったのです。そしてそんな社会の変動の中で、子どもたちの様子も変わっていったのです。

〈コトバ〉が通じない

「キミたちは、いったいどうしたいの？ やりたいの、それともやりたくないの？」

「……」

「どっちなの？」

「別に…、どっちでも…」

こんな子どもたちとのやり取りが増えてきたと感じるようになったのもやはり90年代に入ってからのことだと思います。

以前は私が何かを言えば、「それはいい」とか「そんなの嫌だ」とか、彼らは自分たちの意志をしっかりと主張することができました。少しばかり極端な行動化は見られましたが、私たちが彼らの思いや考えをつかむことは比較的やりやすかったように思います。ところが、ある時期からその反応が返ってこなくなってきたのです。同時に「ダルー」「メンドウ」「ウザイ」…こんなコトバが彼らの会話の中に増えていきました。

私は子どもたちの世界にもニヒリズムが蔓延し始めたことを実感していました。「どうせがんばっても仕方がない」、「がんばる

こと自体がダサイ」そんな感覚が子どもたちの間で広がりを見せ始めたのです。そしてそんな子どもたちの微妙な変化は、これまでの授業の形さえ変えざるを得ない状況をもたらしたのです。

ある時期から、これまでの教師によるパフォーマンスな授業がだんだん空回りするようになっていきました。反応が返ってこないのです。そればかりか、一生懸命何かを伝えようとしている教師に対して「何、熱くなってるの?」といったシニカルな反応さえ飛び出すようになっていきました。私は徐々に子どもたちとの間にコトバが伝わらなくなっていく感覚を覚えていきました。コトバが伝わらないというのは、学びの世界においては深刻なことです。何かを伝える際の媒介そのものが否定されるのですから、これまでの学びの形が機能しなくなっていくことは明白でした。しかし、その一方で、ではどういった学びの形が必要なのかという問いに対して答えることのできない私自身がそこにいました。授業が思うようにいかなかった時には、同じ問いだけが頭の中をグルグルと駆け巡っていきました。

その後 1995 年に、私たちは大きな事件を経験します。阪神大震災です。モノと情報にあふれた生活世界が、一瞬のうちに破壊されていく天災を私たちは目の当たりにします。しかし、そんな中からでも人々は立ちあがろうとしていく。それはモノと情報にどこまでも依存していこうというのではなく、自分の可能性を信じ、他者との関係性に勇気づけられながら、一步一步作り上げていくような、人間性あふれる復興への道のりでした。

そんな社会の変化を傍らで感じながら、私は新しい学びの場の必要性和その実現性

を同時に検討するようになりました。1998 年、私は新しい学びの場の構想に向けて具体的な準備を開始することになりました。そしてそれから 2 年後の 2000 年、21 世紀がスタートした記念すべき年に、「アウラ学びの森」は開校したのです。

アウラの森が投げかけるもの

この本ではできる限り、学びの森の日常世界をみなさんにご紹介しようと思っています。アウラ学びの森は 2000 年の開校以来 11 年が過ぎようとしています。この間、アウラの森では、様々なドラマが繰り広げられていきました。ドラマはそこに関わる人たちの変容の軌跡です。アウラの森という場で、そこに関わる子どもたち、親たち、スタッフたちそして私自身が互いに何らかの影響を受けながら、新しい自分に気づき自分自身を更新していったのです。

アウラの森に関わる人たちのドラマは、やがて磁場となってこの森の中に埋め込まれていきます。「なぜかアウラに来ると集中ができる」、「なぜか自分自身を変えていくことができる」といった伝説のようなものが実感として感じられるようになるのです。そしてその感覚を感じられる人たちによって、また新しいドラマが作られていくといった循環が生じていく、これが、アウラの森の日常世界なのです。

人と物理的な場がそれぞれの意味を構成することで日常世界は作られていきます。それはユクスキュルの「環境世界」と重なるものなのかもしれませんし、絶えず循環する「生態的システム」と重なるものなのかもしれません。そして私は、そんなアウラの森の日常世界をできる限り記述していこうと思っています。複数の理論をそこに

重ねながら、〈森〉という新しい学びの場のしくみを少しでも明らかにできればと思っているのです。

アウラの森は、社会に対する私たちのメッセージであり、これからの教育の世界に提案する新しい学びのモデルです。世界の経済や政治が混迷し、私たちの生活そのものもしだいに不透明感を帯びていくことになってしまった現代社会。私たちは、モノの豊かさと引き換えに何かを確実に失いつつあるのかもしれません。しかし、時代の流れを元に戻すことはできません。私たちは前に進み続けたいといけないうのです。だから、どこかでその方向を変更していく必要があります。そしてその可能性を私たちは教育の世界に見出そうとしたのです。

ただ問題は、その教育の世界そのものも不透明な社会の中に埋め込まれているという事実です。具体的には子どもたちの生活世界と学校教育システムが社会の中にすっぽりと埋没しているわけです。だから、そこから新しい教育の世界を取り出していくためには、自ずと今までとは異なる視点とそれを実践する新しい場が必要となると考えたのです。そして誕生したのがアウラ学びの森なのです。アウラの森は、今の社会と切り離された存在ではありません。どこかで今と繋がりながら、どこかで新しい世界を作りだしていくそんな中間的な場、汽水領域に存在する場としてデザインされたのです。

「学びは、どこへ向かうのか？」

私が冒頭に立てた問い。その答えを見出すために、私はアウラの森を作りました。当初その問いは、私の個人的な経験の中から生まれました。しかし時代が進み、私自身も様々な経験を重ねていくにつれてその問いが社会の流れと切り離しては考えられな

いものだというに気づいていったのです。不透明で不確実なポスト近代と呼ばれる現代社会を私たちはどのように生きていけばいいのでしょうか？ この問いが学びの世界と重なっていったのです。

アウラの森が投げかけるものは、そんな私たちの不透明な未来に対するかすかな希望なのかもしれません。森の中で様々なドラマを作りだしていく子どもたちの姿そのものが、希望の光となっているのかもしれません。

2. 森を記述する

立体的な記述

〈学び〉ということを考え始めるようになってから、もう 30 年以上になりました。この間私自身の中では、幾度となく〈学び〉という定義が更新されてきたように思います。学びの現場に携わるということは、すなわち自分自身の学びを作り上げようとすることであり、それを子どもたち、あるいはその場に関わる人たちと共有することです。そういった意味から考える時、学びは絶えず変容し、更新されていく〈動き〉のようにとらえることができます。

前に私は自分自身の高校時代のエピソードと、90 年代に入ってからの子どものエピソードを取り上げましたが、それは私自身の中で学びの大きなパラダイムが変わる瞬間だったと思っています。しかし学び自体は、日々更新され続けているように思います。

では、その学びの動きをいったいどのように記述すればいいのでしょうか？ 学びの世界は、ある特定の理論で定型的に表現できるものではありません。そこには多様

な学習者の動きと、不確定な社会の状況があるからです。つまりその領域に変数が多すぎて、もはや定型化できなくなっているのです。

「現実には緑で、理論は灰色だ」といったのはゲーテですが、多様な現実を無理やり理論の中に押し込めようとすると、豊かな緑が灰色になってしまうというのです。だからここでは、できる限り豊かな現実を様々な視点から眺めたエピソードを通して描きだし、そのエピソードを重ね合わせていくことで、学びのリアリティをあぶりだせればいいなと考えています。

そういった意味において、ここでは学術的厳密性をさほど問わないことを前提としています。その厳密性を追求すればするほど理論が前面に出てしまい、豊かな緑の現実が灰色に染められてしまうからです。しかし、かといって理論を全く引用しないわけではありません。むしろ複数の視点から映し出される現実を支えるためのものとして複数の理論を取り上げることになりました。特定の理論に集約させるのではなく、複数の理論をメタレベルで統合できる可能性のある理論を模索していきたいと考えているのです。そうすることで、豊かな現実を立体的に記述できるように思うからです。

参与観察によるエピソード記述

学びの世界の現実を立体的に記述するためには、そこに複数の視点が必要になります。そこで繰り広げられている現実を少しずつ違った視点で捉え、それをレイヤーとして重ねていくわけです。ここでは、その方法論として参与観察（participant observation）によるエピソード記述を活用します。参与観察は、本来、文化人類学の

観察法でしたが、アメリカの精神科医、H. S サリバンの報告によって広く知られるようになったものです。

アウラ学びの森においては、もともと私自身が複数の視点を持ちながら、その現場に参加しています。生徒たちに対しては「教師」として、スタッフとして働く他の教師たちに対しては「塾長」として、生徒の親たちに対しては「先生」として、その他にも繋がりのある学校の教師たち、行政関係の人たち、地域の教育、福祉、心理に携わる人たちと日常の中で関わっているのです。そんな中で研究活動を進め、原稿を書くことによって、さらにメタレベルの「観察者」や「記述者」としての視点が加わることになったのです。

それぞれの視点を持った私は、アウラの森の実践者としてそれぞれの立場に関わりながらエピソード記述を続けます。そしてそのエピソード様々な理論と重ねながら省察的に解釈し、また現場に返していくといった循環的なシステムを構築しながら、日々の実践を続けていきました。

学校でも学習塾でもない、そしてコミュニケーションでもない〈森〉という新しい学びの場に日々繰り返される豊かな緑の現実の世界を主旋律として、そこに透かしのように理論を重ねながら、新しい学びの世界をみなさんに紹介できればいいなと思っています。

（きたむらしんや 2011/8/13 脱稿）

学びの森の 住人たち (2)

学校でもない
学習塾でもない、
〈森〉という
学びの世界が
投げかけるもの

北村真也

(アウラ学びの森、人間科学修士)

1. 省察の中から

フリーディの概要

フリーディは、私が大学4回生の時(1984年)から15年間にわたって京都市内で活動が続けた学習塾です。学習塾といっても、それは、ただ学校の学習を補完したり、受験に対応した指導をおこなうということだけではなく、子どもたちにとっては「もう一つの学校」のような存在だったように思います。

フリーディは、わずか15坪ほどの建物でしたが、絶えずそこには100名以上の子どもたちの出入りがあって、一つのコミュニティとしての機能を持ち得ていたのかもしれませんが。

実際私は、アメリカのオルタナティブスクールのイメージをフリーディに重ねていました。学習塾というよりは「もう一つの学校」としてのイメージを大事にしたかったのです。そこには、知らず知らずのうちに「対学校」という当時の管理的な公教育に対するアンチテーゼがあったのかもしれませんが。

1980年代は、学校教育現場にとって試練の時代でもありました。〈校内暴力〉というコトバに象徴されるように、学校がとても荒れた時代でした。

「〇〇中学のガラスが100枚割られた」、
「〇〇中学では教師が生徒に殴られてけがをした」

とか、そんな学校の惨状をマスコミがさかんに取り上げていたように思います。それは高度経済成長を達成し経済大国と呼ばれた私たちの社会の影の部分であったのかもしれませんが。私たちの生活世界が急速に消

費化へと向かう中、学校という管理された社会システムへの抵抗として、それは必然という流れの中で生じてきたのかもしれない。

当時のフリーディに通う子どもたちの中には、どちらかというと学校というシステムの縁（隅っこ）にいたような子どもたちが通っていました。学校の番長やチャリンコ暴走族、勉強がさっぱりできなかった子、ギャグばかり言っては周りを笑わせる子など、とにかく今思い出すのはそんな一風変わった子どもたちでした。ところがそんな彼らとじっくりつき合ってみるとそこには実に豊かな世界が見えてくるのでした。

A 子はお母さんとケンカをして家を飛び出しました。学校でスカートの丈のことを指摘され、それにムカついた彼女が教師に向かって反抗的な態度をとったことで、お母さんとの間でケンカになったそうです。彼女兄がそのことをフリーディに伝えにやってきました。そしてみんなでその子を探しに行くことになったのです。子どもたちは自転車で、私たちは車で彼女の立ち寄りそうな場所を探しましたが、彼女を見つけることはできませんでした。心配そうな兄は、自分もかつて自分の家が母子家庭であることを母親に辛く当たった経験があること、そしてそれを妹も見て育ったので同じようなことをしているのではないかということ涙を流しながら私たちに話していました。

結局夜中になって妹は親戚の家にいることがわかり、みんな一同にほっとするわけですが、本当に自分ごとのようにA子のことを心配し探し回るような関係性がそこにあったのです。自分

さえよければいいという思いではなく、みんなのことを真摯に考えられる他者性で彼らの世界は満たされていたように思うのです。学校というシステムの縁に生きる彼らの生活世界の中に、私たちがどこか忘れ去ろうとしている豊かさが残っていることを私はどこかで感じ取っていました。そしてそんな彼らのためにも「もう一つの学校」のあるべき姿を模索しようとしていたのかもしれない。

パフォーマティブな教師

『飛び出せ！青春』

『われら青春！』

これらは私が中学生の時、1970年代の代表的な学園ドラマでした。それは、ちょうど小学校時代にスポコンアニメの代表である『巨人の星』の洗礼を受けたいわゆる「テレビ世代」と呼ばれた私たちの多感な成長過程に多かれ少なかれ影響を与えたわけです。

そしてこれらの学園ドラマには共通して、はみ出した生徒たちの面倒をみる熱い先生が描かれていました。

「はみ出した生徒」－「熱い先生」－「生徒たちの変容」

この一連の文脈が、まるで公式のような形で存在していたのかもしれない。そして私自身の中にもその公式は無意識のうちにインプットされ、いつの間にか「パフォーマティブな教師」というイメージが私自身の中で理想化されていったのかもしれない。

フリーディでも、さまざまなドラマがその15年間に起こりました。そこには怒りがあり、笑いがあり、悲しみがあり、喜びが

ありました。その一つの例として、ある時、生徒が万引きを起こすといった事件が起きました。その時、当然のことのよう熱い教師であった私は生徒たちを叱りつけ、そのことを契機に塾で合宿生活を始めてしまうのです。今の時代であれば、そんな塾の先生なんて受け入れられないかもしれませんが、当時の親たちはそんな熱い教師の指導に感謝してくれたのです。つまりそこには、パフォーマティブな先生に巻き込まれていく生徒たちと親たちがそこにいて、何かしらのドラマが起こり、そこに関わる人たちの変容が生じていくといった文脈があったわけです。コトバを変えれば、全員がその文脈の上に乗っかっていた、つまりあの学園ドラマの世界をどこかでみんなが共有していたと考えられるのかもしれませんが。

教えない先生

フリーディには、私のほかにも 10 名ほどの先生がいました。その多くは大学院に進学していった私の同級生、そして後輩たちでした。ただその中にたった一人だけ、大学院にも進学しない、企業にも就職しなかったという先生がいました。M先生です。このM先生は、フリーディ初めての常勤の先生でした。

M先生は、教えない先生でした。いや教えないというのは不正確です。授業をしないのです。パフォーマンスをほとんどといっていいほどしない、そんな先生でした。

では授業中に何をしているのか？

実は、ネコのように生徒たちの様子をじっと観察しているのです。そして彼らが学び始め、彼らかが質問をしてくるのを待つわけです。彼らの質問には、M先生はとて

も丁寧に答えます。しかし決して勉強をやらせようとはしない。生徒たちがやり始めるのをただじっと待ち続けるのです。

そんなM先生の担当する生徒は、どういうわけかその成績がみるみる伸びていきました。今まで「2」の成績をとっていた生徒が、次のテストでは 100 点をとったりするわけです。私は一度M先生に聞いたことがあります。どうしてそんなに急に生徒たちが変わるのかと……。するとこんな答えが返ってきました。

「理由は、簡単。教師は生徒から“こんな頼りない先生じゃアカン”って思われたいけない。頼られている間は、いつまでたっても伸びない。そこには教師の自己満足しかない。彼らが自分でやらないと何も始まらない。やらされている間は、いつまでたっても伸びない。ただそれだけのこと……」

私は、M先生のコトバに少なからずショックを受けていました。どこかで気づいていたのです。私の授業の時にだけ集中して学ぼうとする彼らの姿を。私がいけない場では、あまり学ぼうとしない。ただ使い分けしているだけなのです。本当に変わったわけじゃない。

「どうすれば、生徒をひきつけられる授業ができるのか」という教師のパフォーマンスを追及しようとばかりしていた私が、その方向転換を迫られる場面がやってきたのです。ただ、その時はそこまで明確にその状況を整理できたわけではありませんでした。今までの私自身のあり方に疑問を持ち始めたといったところかもしれません。

「果たしてこのままでいいのだろうか……？」そんな感じでした。ただ 1990 年代に入り、生徒たちの様子がどんどん変わっていくにつれ、私のこの問いも次第に大

きくなっていったのです。

〈教える〉から〈学ばせる〉へ

私とM先生の違い、それは〈教える〉か〈学ばせる〉かの違いのように私は考えていました。しかし、このことはその前提として、いかに生徒を深く観察するかということに裏付けられているように思います。M先生は、まさにネコのように彼らをじっと観察しては、ここというタイミングで何かを投げかけていたのです。

一方パフォーマティブな教師であった私は、生徒を見ているようで見えていない。〈教える〉ということに一生懸命向き合えば向き合うほど、彼らが見なくなっていく傾向があることに気がつき始めるのです。

「いかに教えるか」ではなく、「いかに学ばせるか」、その変革はパフォーマティブな理想の教師像が埋め込まれた私にとっては大きな挑戦でもありました。ただM先生の実践が一つの有効なモデルになったことだけは確かなことでした。

2. 変わり始めた子どもの世界

群れなくなった子どもたち

フリーディでは、年に数回のイベントをおこなっていました。その時はみんなで夏祭りやクリスマス会を楽しんだりするのですが、いつの頃からそんな場でもみんなで楽しもうとはせず、携帯用のゲームをする子どもが現れるようになってきました。会には来るものの、その行事には参加しようとはしないのです。そして会の最後におこ

なうビンゴだけに参加して、景品をもらって帰っていく。彼らはそんなタイプの子どもたちです。

そういえば、そんな彼らの行動は、自分たちだけの世界でも見られるようでした。友達の家へ遊びに行ってもするのは各自のゲーム。みんなで一緒にいるけれども、各自がそれぞれに遊んでいるだけなのです。

私の子どもの頃は、近所の子ども同士で鬼ごっこをしたり、缶蹴りをしたり、下駄隠しをしたり、とにかくみんなで遊んだものです。どうしてみんなで遊んだのかというと、ひとりで遊ぶモノがなかったのです。いや、みんなで遊ぶモノもあまりなかったのかもしれませんが。だからそこらあたりにある石ころや空き缶なんかを使って、自分たちの遊びを創りだしていったのです。

思い返せば、豊かな時代だったのかも知れません。私が育ったのは、京都の市街地の中心部でしたが、近所には小さい子どもたちの面倒を見てくれるお兄ちゃんたちやお姉ちゃんたちがいて、しょっちゅうみんなで行動していたように記憶しています。そしてそんな子どもたちの行動を見守ってくれる地域の大人たちがいて、いけないことは容赦なく叱りつけてくれました。

私が子ども時代を過ごしたのは、1970年代ですが、そんな地域の状況は1980年代まで続いていたように思います。しかし、そんな地域の機能は、90年代に入るや否や急速に失われていきます。そしてそれは、子どもたちが次第に群れなくなっていくこと重なっていくのです。そこにはいったい何が起こったのでしょうか？

溢れるモノの中で

ファミコンやゲームボーイなどの電子ゲ

ームの登場は、子どもたちの遊びの形態をずいぶん変えてしまったのかもしれませんが。それは「集団から個人へ」というコトバで表現できるのかもしれませんが、気になるのは、ゲームを提供する側に子どもたちの遊びの形態が事前に意図されていたということです。ゲームを媒介として、子どもたちの生活の姿そのものが誰かの意図の上に乗っかってしまう。このことが「消費化」の本質なのです。

J.ボードリヤールは『消費社会の神話と構造』の中で「消費化による主体の喪失」ということを述べています。これは消費化の影響がどこまでも浸透した社会においては、消費者が自分の意思でそれを選んだのか、誰かによって選ばされたのか、その区別がよくわからなくなっていくということでした。つまりふと気がつけば選ばされているわけです。しかも消費社会においては、絶えず消費活動が拡大的に継続されなければなりません。そしてその消費が継続されるためには、消費者にはある一定期間そのモノを使った後には、必ず新しいモノへと買い換えてもらう必要があるわけです。そうするとモノを提供する側は、いかに新しいモノが以前のモノより優れているかを主張するでしょうし、それは視点を変えれば、以前のモノがいかに劣っているかを表現することにもなるのです。

このように消費社会においては、絶えずそのモノの背景に誰かの意図があります。しかし消費者には、その意図を感じさせないように、そのモノを選択してもらわなければなりません。だからモノを提供する側にとっては、本当に賢い消費者の存在は困るわけです。こちらの思うように商品を購入し、こちらの思うようにその商品に飽きてもらい、そして新しい商品を購入しても

らう、そんな主体性の乏しい消費者がいいわけです。

80年代はそんな消費の拡大した時代でした。70年代の高度経済成長期を経て国民総中流化を成し遂げた私たちの社会は、80年代にさらにその消費活動を拡大していきやがてバブル期へと突入していったのです。

消費化は、より個人のニーズに対応する形で発展していきました。「みなさんのニーズ」から「あなただけのニーズ」へとニーズそのものが細分化されるようになっていきました。そうするとある領域に複数の種類の似たような商品が用意されることになり、私たちは自分の好みに合うものを手に入れられるというわけです。

ところが一方で考えないといけないのは、私たちは自分たちのニーズにピッタリなモノを手に入れられるようになることは、同時に自分の手で自分のニーズに合うモノを創り上げようとする創造性を失ってしまうことにつながっていくということです。それはボードリヤールの言うように主体性の喪失かもしれませんし、誰かと一緒になって自分たちのニーズに合うものを創りあげるといった共同性の喪失と言えるのかも知れません。

溢れる情報の中で

「学校の先生なんて、どうせ怒ったって僕らのこと殴ることできこない。殴ったらすぐ首やからな。だから怒らせたって、どうってことない……」

「学校は、いつもきれいごとだらけや。先生なんて偉そうなことばかり言っているけれど、その陰で危ないことやっては新聞沙汰になっている。きっとあんなの氷山の一角や」

「日本の政治なんて、もう誰がやっても同じ

や。教科書には、さも“ごもつとも”なことばかり書いてあるけど、実際の政治なんて民主主義なんかじゃない。汚い世界なんだろう」

これらは、アウラの中学生たちが実際に口にしていたコトバです。みなさんはこれを読んでどう思われますか？ 生意気な子どもの声として片付けてしまわれますか？ 実は、ここのところをしっかりと抑えておかないと、これからの教育について大きな捉え損ないをしてしまうような気がするんです。

かつて、N.ポストマンというアメリカの教育学者が『子どもはもういない』（The Disappearance of Childhood）という本の中で、「子ども」と「情報」との関係を論じました。ポストマンによると、中世以前にはそもそも「子ども」という概念そのものがなかったと言うのです。そしてその後、ルネッサンスにはいり、印刷技術が発明され書き言葉が一般化する中で、「子ども」という概念が「幼児」と「おとな」の中間に位置するものとして作られていったのです。このことは、書き言葉の普及によって、文字を読み書きできることがしだいに社会参加のための重要な条件となっていったことと関係があります。すなわち、幼児からおとなへ中間期に、ある一定期間、社会参加のために書き言葉を訓練する必要が生じ、この過程にあたる段階を「子ども」と位置づけ、その訓練を行う場として「学校」が誕生したのです。そういった意味では、「子ども」というものはまさに「情報」を取り巻く状況によって定義されてきたととらえられるのです。

ポストマンの主張は、このことを一旦押さえた後、さらにこの「子ども」という概念そのものが情報化社会によって大きく変

わりつつある現状に迫っていきます。すなわち、社会の情報を十分に持ちえない存在としての「子ども」はもういないと明言するのです。情報化社会に生きる子どもは、そのメディアの発達によりすでに情報を所有しているのです。彼らは、おとなたちの語る世界を「ただのきれいごとには過ぎない」とあざ笑うのです。先の中学生の例のように、彼らはその情報の真偽はともかくとして、すでに情報を手にしてしまっているのです。

だからこれからの教育は、このことを確実に踏まえないといけなように思います。一昔前なら、より多くの情報を手にしていることが賢者の条件でしたが、パソコンや携帯など、誰もがインターネットの端末を手にできる時代においては、誰もが情報を持っていることは前提条件となってしまいます。少なくとも、子どもは何も知らないと思うのは大間違い。彼らは私たち以上に多くのことを知っているのかもしれないのです。ただ、現代のように情報過多な状況においては、その情報が真実を表現しているのかどうかはわかりません。多くの人が情報によって操作されていることもまた事実なのかもしれないのです。

しかし、ともかくこれまでの「子ども」というものの概念は、あらためなくてはいけないことは確かなようです。ポストマンの言いたかったことは、「〈近代の子ども〉はもういなくなった」ということであり、私たちは、「〈ポスト近代の子ども〉」の概念を新たに作らなければならない」ということであり「それに見合う学校を作りださねばならない」ということなのです。

「先生、何熱くなってるの？」

「パフォーマティブな教師とそれに巻き込まれる生徒」。この関係が、80年代のフリーディの教育を支えていました。それは学校教育の中で学ぶことの意味を見失い、懸命にその意味を見出そうとしてきた私の思いの表現であり、学校教育の中で自分の居場所を失いつつあった子どもたちの思いの表現でもありました。そういった意味でも、フリーディは学校という学びの場と複線をなす「もう一つの学校」であったのかもしれませんが。そしてそれは、教師と生徒の深い関係とそこから生じるドラマによって支えられていたのです。

ところが、そんなフリーディの根幹の構造が揺らぎ始めたのは、90年代に入ってからでした。それまでの教師と生徒の深い関係を冷ややかなまなざしで見ると子どもたちが登場するようになっていったのです。

「先生、何熱くなってるの？」彼らは、必死に何かを語ろうとする教師に向かってそんなコトバを投げかけます。教師だけじゃなく、一生懸命に何かに取り組もうとしている生徒にさえ冷めた視線を投げかけるのです。自分たちは、何をしたいわけでもなく、ただ何となくフリーディに来て、何となく勉強し、何となく帰っていく。そんな生徒が目立つようになったのが90年代に入ってからだったように思います。佐藤学の言う「ニヒリズムとシニシズムの蔓延化」が子どもたちの世界にも少しずつ押し寄せてきたのです。

3. 90年代の渦の中で

ダルイ、ウザイ、メンドクサイ

90年代、それは私たちの生活が大きな渦

に巻き込まれた時代でもありました。その前半はバブル期。まさに怖いもの知らずの日本経済を謳歌できた時代でもありました。そしてその象徴が時代の寵児と呼ばれたIT関連の企業家たちでした。彼らの生活は、マスコミを通じて派手に紹介され、多くの若者たちはそんな彼らに羨望のまなざしを向けていました。しかしやがてバブルが弾けることになり、それまでの経済成長を前提とした私たちの価値観がその方向性を見失い始める時がきたのです。

もともと日本の教育の近代化は、富国強兵政策の一環として位置づけられていました。ある一定以上の質を持った労働者が、日本の将来には必要不可欠だったのです。そして身分制度を廃止し、「貧しい家の出身であっても教育を受けることによって立派な人物になれる」ということを美談として語り継ぎ、国民の上昇志向を育ててきたのです。だから経済の成長が停滞する、もしくは低減するということは、その根底が覆されてしまうことになるのです。つまり努力して学んでも、生活の豊かさが保障されないという状況を引き受けなければならなくなってしまったのです。

日本の近代教育というシステムは、経済のプラス成長ということを前提にしてデザインされてきました。途中、戦争というイレギュラーな事態はあったものの、そこから復興できるということが暗黙に了解されていたのかもしれませんが。しかしバブル崩壊後は、その前提そのものが崩れ去っていったのです。

大学を卒業しても就職に苦戦しなければならない。一旦就職しても、そこで安定した生活が送れるかどうかの保証もない。そればかりか、消費化の渦に巻き込まれた子どもたちは、与えられることに慣れ過ぎて

しまい、自分から何かを切り拓いていくような生活に適応しにくくなってしまいました。だから彼らの就職状況の困難さは、社会そのものの抱える状況と学生たちの抱える状況との重なりの中で生じていったと考えることができるのです。

大学を卒業してもその一方で就職に苦労してしまうという状況は「勉強なんか、どうせやっても無駄」というニヒリズムに容易に結びついてしまいます。それまでの「苦労を重ねれば、いずれは幸せが訪れる」といった公式が機能しなくなったことで、子どもたちの価値観そのものが迷走し始めたのかもしれませんが。そしてそんな状況の下で、彼らは「ダルイ」、「ウザイ」、「メンドクサイ」を連発するようになっていったのです。

モラトリアムとしての10年

バブル経済の崩壊は、成長を続けることを前提とした近代社会の基盤を決定的に揺るがすことになりました。そしてその背景には、消費化と情報化の進行による個人の脆弱性、さらには成長路線が危ぶまれたことによる社会価値の喪失感、そこから派生するニヒリズムや価値の多様化などがありました。それはまさに社会全体が大きなモラトリアムの渦の中に巻き込まれていくといった状況がありました。

社会学者の宮台真司はこのようなモラトリアムな現代社会のことを「二重の再帰性が交差する社会」と呼んでいます。二重の再帰性というのは、個人のシステムと社会のシステムの再帰性のことです。消費化と情報化が十分に浸透したポスト近代の社会においては、個人が絶えず自分というアイデンティティ（システム）を更新する必要

性があり、社会もまたそんな多様な個人を管理するための多様のシステムが求められるようになっていったと言うのです。そして社会のシステムの多様化は、ますます個人にとって社会をつかみどころのないものとし、さらに社会そのものの不透明感が個人のアイデンティティの確立を阻害していくという再帰的なループがそこに生じていくというわけです。だから90年代前半は、再帰的なシステムが複雑に機能しながら、社会全体がモラトリアムな渦の中へと落ちていくようなイメージだったのです。

しかしその後の90年代後半に私たちはかつてない大きな災害を経験します。95年の阪神淡路大震災です。まさに社会全体が大きなモラトリアムな渦の中にあったその時に、この震災はおこったのです。

震災は、私たち一人ひとりが何らかの形で自分自身の生活やこれからの生き方を振り返って考えるきっかけを与えてくれました。「たとえモラトリアムな価値観の渦の中にあっても、そこから本来の自分たちの歩む道を見出していかなければならないんだ」という意識を呼び戻してくれたのかもしれませんが。そしてやがて私たちは一方でまだまだ大きな不安を抱えながらも、また一方では微かな希望を抱いて新しい21世紀を迎えることになったのです。

そして当時のフリーディもそんな社会の大きなうねりの中にありました。私自身は、教師としてのパフォーマンスが空転してしまうようになったこと、子どもたちにコトバが届きにくくなってきたこと、彼らの意欲や意志といったものが見えにくくなってきたことを通してどこか教育の構造的な課題の存在を予感するようになっていました。近代教育のフレームそのものが、今の子どもたちの生活世界と根本的に矛盾してしま

うようなそんな感覚を感じるようになっていったのです。そしてこの感覚が、やがてアウラの誕生へと発展していくことにつながっていくのです。

私たちはどこへ向かえばいいのか？

21 世紀を前にして起こった阪神大震災、それは、まさに近代からポスト近代へという社会全体のパラダイムがシフトしていくその狭間に生じた出来事であり、この出来事を通して「私たちは、これからどこへ向かえばいいのか？」そんな問題提起をそれぞれが突きつけられる結果となりました。

私は 10 年以上続けたフリーディの活動にどこかで終止符を打つ必要を感じていました。新しい学びの理論と新しい学びの実践が必要だと感じたのです。社会が近代からポスト近代へと移行していく中で、教育も近代のシステムからポスト近代のシステムへと更新されていかなければならないと感じていたのです。当時フリーディは、京都市内に 2 つの教室を開いていたのですが、私はそれら段階的に閉める準備に取り掛かりました。そしてそれは同時に、新しい学びのモデルの模索の始まりでもありました。「私たちはどこへ向かえばいいのか？」その問いの答えを私は、私なりに見出そうと動き始めたのです。

4. 〈先生〉というラベル

ガソリンスタンドでのアルバイト

私は学びの森を立ち上げる前に、ガソリンスタンドでアルバイトを半年間した経験があります。そしてこのアルバイトの経験

がきっかけとなって、今までの教室を少しずつ整理し始め、40 歳になった年に学びの森を立ち上げることになるのです。だから、私にとってこのアルバイトでの経験は、大変大きな意味を持つことになったのです。ここでは、その経験を書いたエピソードを紹介したいと思います。

その日私は、自宅のある亀岡から京都に向かう車の中から普段の見慣れた風景をただボーッと眺めていました。京都市内に入る峠道のふもとに、一軒のガソリンスタンドがあります。そのスタンドのところにひとつの立て看板があり、そこに「アルバイト募集」という文字が書かれていました。

「あれ、これ昨日読んだアルバイトニュースに載ってたぞ」

私は、その前日に本屋で配布されているアルバイトニュースを持ち帰り、家で読んでいたのです。その中にこのガソリンスタンドの求人情報が載っていたのです。私はその偶然に驚きながらも、「これは、ここで働かないといけないということだ」と、直観的に思い、車を U ターンさせてそのスタンドに入っていました。

私は、大学の 4 回生の頃から自分で学習塾を始めていました。当時、銀行から運転資金を借り入れ、京都市内に教室を 1 つ構えて自分の理想の教育に向かってその実践を模索していました。思い返せば、在学中に出会った一冊の本がそのきっかけでした。当時、北海道新聞のジャーナリストだった大沼安史さんが 70 年代のアメリカのオルタナティブ教育の実践を紹介した『教育に強制はいらない』という本です。私は、当時のアメリカの自由な教育に感銘を受け、それを日本で実現したいと考え、私塾を始めたのです。それ以降私は、リベラルな教育の実現をめざした取組を

そこで15年おこなうことになったのですが、10年くらいたった頃から、一つの疑問を抱くようになっていきました。それは、「先生」と呼ばれてきたことへの疑問です。

私は22歳の頃から、ずっと「先生」(今は、「塾長」と呼ばれていますが)と呼ばれてきました。「先生」と呼ばれ続けると、自分を「先生」と思いこんでしまう。自分なりに「先生」が何なのかという定義づけもされないまま「先生」になってしまう。つまり「先生」と呼ばれ続けることで見失ってきたものがあるのではないかという疑問を私は抱いたのです。だから、人に雇われる仕事をしてみようと思いついたのです。そこから出てくるものはいったい何なのか、それを知りたいと考えたのです。そして、私は1冊のアルバイトニュースを手にいれ、このガソリンスタンドと出会うことになったのです。

「あの、すみません、アルバイトを募集されていますか？」

「してますけど…」

40歳くらいの陽に焼けた顔のマネージャーが、私に対応してくれました。

「アルバイトしたいんですけど…」

「誰が？」

最初、マネージャーは、ネクタイにスーツ姿の私がアルバイトを希望していることにピンとこなかったのかもしれませんが。

「私なんですけど…」

私はそう言って、生まれて初めて書いた履歴書を彼に手渡しました。今から思えば笑い話になるのですが、私は履歴書の資格欄に、TOEFLのスコアやら、心理関係の資格などを書き連ねていたことを思い出します。

「塾を経営してはるんですか…、何か事情がおりなんですか？」

「いや特に事情はないんですけど、私は今までどこにも勤めたことがないもんで、人の

下で働いた経験がないんです。これではいかんと思ひまして…。こんな私でもアルバイトとして雇っていただけますでしょうか？」

「変わっておられますね。でもわかりました、来てください」

こうして私は無事、面接をパスしてアルバイトに採用されることになりました。生まれて初めての面接、生まれて初めての採用、何もかもが私にとっては初めての経験でした。スタンドの制服と帽子、それに作業靴を貸してもらい、私は塾の仕事の都合のつく水曜日の午前7時から12時までの5時間、週1回だけでしたが、私のスタンドでのアルバイト生活は始まりました。

「まず、発声練習から教えます。あそこに山があるでしょ、あの山にいる人に聞こえるくらいの声で…、“いらっしゃいませ”、“ありがとうございました”、“かしこまりました”、“少々お待ちください”、“レギュラー満タン入ります”、“キャップOK、ロックOK”…」

車の誘導の仕方から、言葉のかけ方、ガソリンの入れ方、ボンネット点検の仕方…、私は、一つ一つ仕事を覚えました。もちろん、いろいろとミスをしました。その度に、マネージャーや先輩(先輩といっても大学生たち)から叱られました。でも叱られながらも、私はマネージャーと先輩の叱り方の違いや、叱った後のフォローの仕方、それに叱られた時の自分の感情などをじっと観察していました。普段の仕事では経験のできないことです。自分か叱られる立場になって初めて理解できる感覚です。

スタンドの仕事は立ちっぱなしでした。普段、エアコンの効いた部屋で座って仕事をしている私にとっては、慣れるまでなかなかつらいものがありました。お客さんもいろいろです。偉そうな人もいれば、本当に丁寧な対応してくれる人もいます。「お兄さん暑いし

大変やろ、これでジュースでも買って」と、洗車の後、小銭をいただいたこともあります。とっても嬉しかった思い出です。

スタンドに入って半年が経った頃、私はある大切なことに気がつきます。そしてこのことへの気づきが、後の学びの森の構想へとつながっていったのです。私の気づきは、〈経験〉に関するものでした。当時スタンドには、私の他に 20 代のバイトの子と学生のバイトの子が数名おりました。私を含めてバイトの人間は、毎日ほとんど同じ仕事をしています。来る日も来る日も同じことの繰り返しです。しかし、同じことをしていても、私とバイトの A 君とでは、その意味付けが違っていました。大学生の A 君は、バイトで稼いでバイクを買おうとしていたのです。彼にとっては、スタンドでの仕事は自分がバイクを手に入れるための手段としての意味を持っています。一方で私にとっては、このバイトは自分が経営者という立場の中では見えない世界を学ぶ場という意味がありました。私にとっては学校のようなものです。

本来、〈経験〉というのは、その経験をした人によって全く違った意味付けがされるものです。このことを哲学者の森有正は、〈体験〉と〈経験〉というコトバを使い分けることで説明をしました。〈経験〉とは、その人が意味付けをした〈体験〉のことであり、同じ体験をしても、違った〈経験〉が成立するのです。そしてこのことは、教育に関しても同じことがあてはまります。同じ授業を受けても、学習者によってその意味付けが違って来る。ある授業を受けて、人生そのものが大きくシフトしていく学習者がいる一方で、昼休みの弁当のことばかり考えている学習者がいるのです。つまり、学びはいつも学習者によって定義されるということなのです。

私にとって、この気づきはことほか大きな

ものでした。今まで教育は、一般的には教える側によって定義され、その方法が決定されてきました。つまり〈教える〉という側に立った教育論がそこにあったのです。でも一方で〈学ぶ〉という側に立った教育論が大変重要であることに気がついたのです。常に学習者である〈個〉にフォーカスしていく教育の必要性を、私はその瞬間に感じ取っていたのです。

スタンドでのバイトを始めて半年後、私はこの仕事を卒業する時が来たと感じました。何を得るために私はこのバイトをしてきたのか。それがとてもクリアになった時、私はマネージャーにその旨を伝えました。

「北村さん、卒業ですね。この経験をもとにして、これから、もっと御自身のお仕事を大きくしていきましょう」

お世話になったマネージャーから、ありがたい言葉をもらって、私のアルバイト生活は終わりました。そしてそれから、学びの森のコンセプトを原稿にまとめ上げ、私は新しい教室を立ち上げることになったのです。

ラベリングについて

「ラベリング理論」は、H.S.ベッカーが提唱した理論です。ベッカーは、逸脱的な行動をとる人たちは、社会からある特定のラベルを貼られた存在としてそのまなざしを向けられていることに注目します。そしてやがてそのまなざしは、本人自身に転移していき、逸脱的な行動をとる人自身が、自分にラベルを設定してしまうのです。つまりそこには、二重のラベリングがおこなわれているわけです。そしてラベルは、その人を知らず知らずの間に縛りつけ、その捉われの中でパースペクティブに偏りが生じていくというのです。

ベッカーはこのラベリング理論を説明するためにその著書『アウトサイダーズ』の中でジャズ・ミュージシャンの例を挙げました。彼は参与観察の手法を使って、彼らのラベリングを通じた捉われの実態を解き明かしていくのですが、このラベリングは何も逸脱的なアウトサイダーズに特定して観察されることではないのです。彼らの事例はそれがとてもわかりやすい形で表現されているだけのことであって、実は私たちの誰もがラベリングの捉われを背負って生きているのです。ベッカーはそのことをこの理論を通して説明したかったのではないかと私は考えています。

さて話を本論に戻していきましょう。私は新しい学びの場の構想を立てていくために、ガソリンスタンドでアルバイトを始めました。一見するとそこには何の脈絡もないように思われるのですが、私の中では「先生」というラベルを一旦取り除くことで、新しいパースペクティブを手に入れることになったわけです。このことは私自身にとって大変大きな意味を持つことでもありました。パースペクティブが変われば、私の見る世界そのものが変わっていくのです。そしてこのパースペクティブは決して誰かに与えられるものではなく、私自身によって定義されるものだったのです。言い換えれば、私は私の新しいラベルを貼り付けたのかもしれませんが。そしてラベルを一旦はがし、新しいラベルへと張り替えていく過程そのものが、学びの森における新しい学びの概念と重なるように思い始めていったのです。

学びは、学習者自身によって定義される

「学びは、本来学習者によって定義される

ものだ」という気づきは、学びの森の構想の根幹にくるものでした。それは、私の高校時代のカンニング事件から始まった「学びとは何か」という問い、そしてもう一つの学校としてのフリーディでの経験、さらには社会の変化を背景にした子どもたちとの関係に対する違和感、そして教えないという M 先生との出会い、それらが、このガソリンスタンドでの経験の中に統合されていきました。それは長い間抱き続けた私自身の問いが「学びは、学習者自身によって定義される」というとてもシンプルな表現として私の前に現れた瞬間だったのです。

でも今になって振り返ると、その答えを私は既に持っていたのかもしれませんが。ただ持っていたも、それをうまく言語化できなかった。どこか私が経験してきた学校現場や、それに代わるものとして私自身が運営を始めた学習塾、それでもどこか違うという感覚がありました。その感覚に気づくための経験を重ねていき、それがガソリンスタンドでのアルバイトを契機に統合され、コトバとして私の前に現れたのだと思っています。そしてそれを可能にしたもの、それは、「先生」というラベルをはがし取ることだったのです。そのことで、私は新たに今までとは違う視野を得ることができ、あらためて「学び」について考えることができたのです。

5. 学びの森の基本フレーム

自律的で能動的な学習者

ガソリンスタンドのアルバイトを終えた私は学びの森の構想を少しずつ練り上げ始めました。

最初に考えたのは、そのフレームです。場というものは、そこにフレームがないと成立しません。家屋にたとえると、基礎の部分です。「何をその基礎に置くのか」最初にやらないといけないのは、それを決めておくことです。そこで私は、まず学びの森の学習者と教師との関係について考えてみました。

学びの森では、自律的に学ぶことが前提となります。それは教師の指示に従って学ぶ学習ではなく自分の意志に従って学ぶ能動的な学習です。ところが子どもたちの多くは、ほとんど自律的に学んだ経験がありません。何をどう学べばいいのか、その術がわからないばかりか、自分自身で学ぶことへの自信もあまりありません。そんな受動的な学習者を能動的な学習者へと変容させていくことが、すなわち学びの森の第一義的な役割と考えました。だから学びの森の教師たちは、従来の学校とは、その役割が必然的に違ってくるのです。

学びの森の教師たちに要求される最大の資質は、観察者としての能力です。教師は、学習者である生徒一人ひとりの理解の状況、行動の状況、心の状況、友達関係、家族関係等、可能な限りの情報を手に入れる努力をしなければなりません。そしてその生徒を取り巻く全体像を一旦理解した上で、彼らの学びをサポートしていくのです。具体的には、学習計画を立てたり、その目的を明確にしたり、理解の程度を確認したり、寄り添いながらその学びを応援していくのですが、それは単に学習内容の理解ということを超え、その学びを通して学習者自身の成長が促されていくことになるのです。つまり学びの森では、「学び」と「育ち」が同じ次元の活動として位置づけられているのです。

学習者の数だけカリキュラムがある

学校では様々な状況の生徒であっても学校の用意した一つのカリキュラムを学習しなければいけないわけですが、学びの森では、一人ひとりの状況に合わせてカリキュラムを立てていくので生徒の数だけカリキュラムがあります。ただそんな生徒が、バラバラに学んでいくのではなく、開放された場で共同的に学んでいきます。つまり、学びの森では、みんなが同じことを同じように学ぶといった均質的な学びではなく、それぞれがそれぞれのカリキュラムに基づいた学びを展開する多層的な学びの構造を持たせるように考えられています。

そんな自律的で多層的な学びの展開は、学校のような機能的にデザインされた学習空間ではなかなか実現できません。そこで、学びの森では、学校とは違った環境を想定する必要があります。

「環境とは何か」、「学びと環境との関係とは」、「環境の中で構成される磁場とは何か」、様々な問いを立てながら、私たちは学びの森の環境作りに取り掛かり始めたのです。

環境とは何か

学校の教室は、あらかじめ用意された情報を多くの学習者に効率よく伝達することを目的に構成された環境です。そこには、唯一の正解を、無知であることを前提にした学習者に伝えるといった近代教育のモデルが想定されています。だから教室に入った生徒たちは、教師からの指示を待って行動するわけです。そこには受動的な学びの形がその環境に意味として埋め込まれてい

るわけです。そしてこの意味のことを、J. ギブソンは〈アフォーダンス〉と呼びました。

アフォーダンスは、環境を媒介としてそこに埋め込まれた意味を個人に伝えます。それは主に身体を介して、あるいは感覚を通して個人にその意味を伝えるわけです。だから学校の持つ従順で受身な生徒を期待するアフォーダンスは、自律的な学びの実現を目指そうとする学びの森のコンセプトには適さないというわけです。だから私たちは自律的な学びに適した環境を、一から作り出さないといけないということになったわけです。

学びの森は、読んで字のごとく「学習者のための森」です。そこにはたくさんの緑の植物が並べられ、大きな窓からは陽の光が差し込みます。大胆にデザインされた吹き抜けの空間は開放感を表現し、様々な形の机と長時間の学習にも疲れない快適な椅子が用意されています。教室には、ホワイトボードがありません。先生の怒鳴り声もありません。流れているのは静かなクラシック。窓辺には、大きな水槽に優雅な熱帯魚たちが泳いでいます。学びの森は、そんな環境を備えた場です。定員は、学校のクラスとほぼ同じ 30 名あまり、それはあえて学校でも再現できるサイズを想定してあります。

学びの森の環境は、モノだけで構成されているわけではありません。様々な学年の生徒たちが、それぞれのカリキュラムを静かに集中して学んでいく姿は、新しい生徒たちに大変新鮮な感覚をもたらします。集中した空間の中では、時間さえもが早く過ぎ去ってしまう感覚をたいていの生徒が経験するのです。

環境というものは、自分自身とその場

との関係であると言ってもいいと思います。ドイツの生物学者、J. ユクスキュルは、それぞれの動物が知覚し作用する世界の総体を、その動物にとっての環境であるとし、それを〈環世界〉と名づけました。そして動物主体と環世界との意味を持った相互交渉を大変重視したのです。

ギブソンの〈アフォーダンス〉、ユクスキュルの〈環世界〉、それらは共に学びの森の環境を語る上ではなくてはならない概念なのです。

学校でも学習塾でもコミュニケーションでもない 森という空間

学びの森は、受動的な学びを前提とする学校ではありません。受験に向けた機能的な学習だけを追求しようとする学習塾でもありません。かといって私たちの生活世界から隔離されたコミュニケーションでもありません。学びの森は、私たちのどこにでもある生活世界の中にあるのです。

学校に通っている子どもたちは、「学習塾」として学びの森に通い、学校に通っていない子どもたちは「フリースクール」として通ってくるのです。その動機は様々です。

「環境がよさそうだから」

「集中して学べるから」

「自分のペースで学べるから」

「知り合いがいいといっていたから」

「勉強以外の部分でもサポートしてもらえるから」

「子どもをととても良く見てもらえるから」

「学校の代わりに通うことができるから」

「もう一度、やり直せそうな場だから」

など…、

実に多岐にわたっているのです。

学びの森には、様々な入り口があるのかもしれませんが。ある特定の生徒しか受け入れられないのではなくて、勉強が得意な子もそうでない子も、意欲の高い子もそうでない子も、学校に通っている子も通っていない子も、小学生も中学生も高校生も大人までもが共に学び合うそんな空間なのです。

コミュニンは、私たちの生活世界と一線を引いたある閉鎖空間の中で、今までとは違った価値や型式、技術を習得していくことを目的としています。そこにはある一定の閉鎖性ということが重要な意味を作りだしています。

しかし学びの森には、この閉鎖性が存在しません。私たちの世俗的な生活世界とどこかで繋がりながら、新しい価値や新しい型式へも繋がっている、まさにそこは海水と淡水が混ざり合うような汽水領域なのです。様々な価値が混ざり合いながら、ある秩序を維持できる空間なのです。

本来、自然の森はそんな混在性を持っています。ある特定の木々を計画的に植林した人工林とは違う力強さを備えています。そんな森の世界、その豊かさを私は学びという領域の中で実現させたいと考えたのです。

6. 3つの理論を軸として

学びの森の構想を組み立てることにおいて、私は3つの学習理論を活用しました。M.ノールズによる〈自律学習理論〉、J.レイブとE.ウェンガーによる〈正統的周辺参加理論〉、そしてJ.ギブソンによる〈アフォーダンス理論〉です。ここでは、これら3つの理論について順に見ていくことにします。

自律学習理論

〈自律学習理論〉(Self-Directed Learning)は、M.ノールズによって1970年代に提唱された学習理論です。ノールズはもともと成人教育の実践家であり、成人教育を子どものための教育の延長上に捉えることに無理を感じていました。そこで子どもための教育であるペダゴジー

(Pedagogy)とは別に、大人が学習することを援助する技術と科学を新しい概念としてアンドラゴジー(Andragogy)と名付け、それを体系化していったのです。そしてこのアンドラゴジーの中心課題におかれていることこそが、学習者自身がいかにか自己主導的な学習者になれるかということであり、どのようにすればそれを援助できるかということでした。

ノールズの自律学習理論においては、まず学習者は〈学習契約〉という手続きを踏むことによって自らの学習に対して主体的に関わる取り決めをおこないます。

そしてその学習プロセスとしては、

1. 雰囲気創出
2. 参加的学習計画のための組織構造の確立
3. 学習ニーズ診断
4. 学習目標の方向性の設定
5. 学習活動計画の開発
6. 学習活動の実施
7. 学習ニーズの再評価

といったかなりシステマティックに順序立てられた流れに従うことになります。

以上がノールズの自律学習理論の概略ですが、学びの森の構想においては、それをそのまま採用したわけではありません。学習者が大人と子どもという違いもありますし、

ノールズの提案する学習プロセスがシステムティックにパターン化され過ぎているところも気になりました。しかし、学習者が学習課題を自分ごととして捉えられるようになること、一斉の授業形式ではなくそれぞれの学習者がそれぞれのペースで学び始めるようなスタイル（学習リテラシー）を作りだせること、教師がインストラクターという役割ではなく観察者となり支援者となっていくことが可能となること、これらの変化を私は自律学習理論に期待すると共にこの理論を学びの森の教育の柱の一つに据えることにしたのです。

正統的周辺参加論

多くの学校現場で採用されている〈習熟度別クラス〉、私はこれに対して批判的な立場をとっています。教育学者の佐藤学も『習熟度別指導の何が問題か』（2004）を発表し、習熟度別指導が競争原理に基づいたものであること、そしてそれが必ずしも学力向上に寄与しているという根拠がなくなっていること、さらにはそれに代わるものとして協同的な学びの必要性を主張しています。

佐藤はその著作の中で、〈競争〉よりも〈協力〉原理のほうがはるかに生産的であり有効性が高いことを立証していくのですが、彼の主張の根拠には、L.ヴィゴツキーの〈発達の最近接領域〉の理論があり、共同的な学びの場における学習者同士あるいは教師と学習者との関係によって一人で学んだ時以上の能力を有効に引き出しうると考えていたわけです。ヴィゴツキーはこのような誰かとの関係によって引き出せる能力と個人が一人で引き出しうることとの差を〈発達の最近接領域〉と呼び、共同的なやり取りの有用性を指摘したのです。

この佐藤の指摘は非常に重要です。近代からポスト近代へと社会が移行していく中で、個人はどうしてもその生活世界において孤立する傾向にあります。様々なコミュニティにおける有機的関係が失われていく中で、個人の孤立は進行していくのです。そしてそこには、消費化と情報化によって、個人が他者と繋がらないままにモノと情報を手に入れられるようになったことがあるということはすでに取り上げてきましたが、さらにはこのような個人の生活あるいは行動様式の変化が、学習の機能化と交差するといった背景があるのです。

唯一の正解にいかに効率よく到達するかをどこまでも追求しようとした学習の機能化は、どうしても理解に向かう文脈を軽視します。学習の機能化は、情報の分断化につながり、知の解体を意味しています。大事なことは、学習者の生活を支える社会そのものが、こういった傾向の中にあるということです。だからこそ、佐藤のいうようにあえて共同的な学びが必要となってくるというわけです。

学びの森の立ち上げに先立ち、私は思い切ったイメージを描き始めていました。それは習熟度別クラスを不採用にするどころか、学年の枠組み、あるいは教科の枠組みまでも取り払おうとする大胆なイメージでした。学年も能力も違う学習者たちが、めいめいに違った教科を学び合う。しかも彼らは自律的に学ぶのです。そんな状況は、自ずと私に従来の教室とは違った学びの場を想起させました。そうそれはまるで図書館のような空間。学習者が主体となり、それぞれの学びが層のように積み重なっていく空間なのです。そしてそんな私のイメージを実現に向かわせるための理論、それがJ. レイブと & E. ウェンガーによって提

唱された〈正統的周辺参加理論〉(Legitimate Peripheral Participation)でした。それは、徒弟的な関係性を根底に持つヨーロッパの伝統的な職人教育をヒントに構築された理論で、従来の伝統的な教育理論に対して、〈学び〉の過程を共同体への〈参加〉の過程と位置づけたものでした。

〈正統的周辺参加理論〉の重要なキーワードは、〈実践共同体〉〈徒弟的構造〉そして〈参加〉です。そしてある特定の意図で構成された実践共同体には、多層的で有機的な人間同士の繋がりがあり、新参者たちは、次第にこの繋がりの中に巻き込まれるような形で参加し、ある特定の知識や技術を獲得していくというのがこの理論の基本のスキームです。そして私はこの理論を学びの領域に活用してその現実化を試みたのです。

学びの森の究極の意図は、誰もが到達し得ない〈学びの本質体験〉にあります。この実践共同体に参加する生徒、教師、そして塾長である私の誰もが、学びの本質をめざしてここに集まっています。ところが、新参者である生徒たちの学びは極めて受動的で機能的なものです。そんな彼らが、いかに学びの本質の存在を感じとり、そこに価値を見出せるのか。そこが私たちの仕事なのです。そのためには、彼らの中にいくらかの変容が生じなければなりません。機能的な学習の世界から学びの本質を感じ取る世界への飛躍は、パースペクティブそのものが変化しないと不可能なのです。だから、共同体の内部の有機的な人間関係、その共同的なつながりが成員たちの変容を促すことになっていくのです。だから、そこには異質なものが層のように混在している必要があるのです。単層の中では変容が生じにくいからです。これが、私が学年も

能力も違う学習者たちが、それぞれに違った教科を学び合う状況を学びの森にイメージした理由なのです。

アフォーダンス理論

〈アフォーダンス理論〉(Affordance Theory)は、J.ギブソンによって提唱された理論です。ギブソンが長年かかって確立した理論は、まとめて〈生態学的認識論〉と呼ばれており、初期の認知科学理論である〈情報処理モデル〉と真っ向から対立するものでした。情報処理モデルでは、人間は環境から刺激を受け取り、その内部で意味を持った情報が作られると考えられていましたが、〈生態学認識論〉では意味を持った情報は環境の中に備わっており、私たちの認知とは、その情報を探索することであると考えたのです。

ギブソンによると、私たちを取り囲む環境には、すでに多くの情報が埋め込まれており、私たちにイメージを与えたり動作を促したりしていると考えられています。そしてギブソンは、この環境の中に埋め込まれている情報がその中にいる人間に与えている価値のことを〈アフォーダンス〉と呼んだのです。このアフォーダンスというコトバは、ギブソンによる造語であり、これはもともと英語のアフォード(afford)「～を与える」に由来しているものです。認知科学の専門家でありギブソンの研究者でもある佐々木正人は、その著書『アフォーダンス—新しい認知の理論』(1994)の中で次のように書いています。

アフォーダンスは事物の物理的な性質ではない。それは「動物にとっての環境の性質」である。アフォーダンスは、知覚者の主観が構成するものでもない。それは環境の中に実

在する、知覚者にとって価値のある情報である。（中略）アフォーダンスをピックアップすることは、ほとんど自覚なしに行われる。したがって、環境の中にあるものが無限のアフォーダンスを内包していることに普通は気づかない。しかし、環境は潜在的な可能性の「海」であり、私たちはそこに価値を発見し続ける。

佐々木は、ここで環境に埋め込まれている情報は無限であると言い切ります。そしてその情報を探索しそれにアクセスしようとする私たちの知覚システムも生涯変化し続けるものであり、その情報の数に対応するように無限に分化できる可能性を持っていると考えます。だから、知識を蓄えるのではなく身体のみをより複雑に洗練されたものにしていくことが発達することの意味であると述べているのです。

この佐々木の指摘は実に興味深いものです。環境の持つ無限の情報に自由にアクセスできるようになるためには、知識を蓄えるのではなく、身体のみを洗練させなさいと言っているのです。つまり環境に埋め込まれた無限の情報は、身体を媒介にして私たちの知覚システムと繋がり、そこにアフォーダンスという価値が生まれるということを主張しているのです。

私は学びの森を立ち上げるにおいて、このアフォーダンス理論を「子どもたちの主体性をいかに取り戻すか」というテーマに利用しようと考えました。主体性というのは、他人によって与えられるものではないからです。つまり私がいくら子どもたちに「主体的に取り組みなさい」といっても子どもたちは、ますます受身になるだけです。だから「主体的に学ぶ」という情報を、私は学びの森の環境の中に埋め込むことを考えたのです。そしてその情報に子ども

たちが身体を媒介にしてアクセスしていくというアフォーダンスモデルを想定したのです。

7. アウラ学びの森

W.ベンヤミンの〈アウラ〉

2000年4月、学びの森は、京都府亀岡市に設立されました。ガソリンスタンドのアルバイトから2年、私はその構想を温め、ようやく設立までこぎつけることができました。

学びの森はその頭に〈アウラ〉というコトバを採用し、「アウラ学びの森」という名称に決まりました。

「〈アウラ〉って、いったいどんな意味なんですか？」

私たちは、そんな質問をよく受けることがあります。そこで少しそのコトバについて触れてみたいと思います。

「アウラ学びの森」の〈アウラ〉というコトバは、20世紀初頭に活躍したドイツの哲学者、文化社会学者であったW.ベンヤミンの aura の定義からの引用です。

ベンヤミンは、『複製技術時代の芸術』の中で、今ここにしかないという〈唯一性〉、〈一回性〉によって芸術作品がまとう独特の価値、あるいは人間の経験における〈一回性〉、〈全体性〉の持つ意味を aura と表現し、その aura の喪失を持って複製文化=近代社会の始まりと考えたのです。

ベンヤミンが活躍した時代は、いよいよ近代化が本格的に私たちの生活世界に普及しようとする20世紀の初頭でした。彼はその大きな社会のパラダイムがシフトしているように感じる境界に立ち、近代化の拡大の陰

で確実に失われつつあるものを見出したのです。ベンヤミンがそこで見出したもの、それが芸術領域の中における aura だったのです。

ベンヤミンの時代の近代化は、大量生産のシステムを意味します。すなわちそれは、複製されたモノが機械化によって大量に生産され始める時代の幕開けでもありました。複製されるのはモノに限られません。芸術に代表される文化そのものが大量生産の対象になっていくのです。その過程の中で、aura がそぎ落とされようとしていくのです。

ではそこで言われている aura とは、何なのか？ それは、「一度しかないその瞬間における本質との出会い」なのです。〈本質との出会い〉それは、いつの時代も「物の哀れ」、つまり儚さを含んだものなのです。

私はこのベンヤミンの aura というコトバを学びの森の名称に採用するのですが、それは、学びの世界においても aura の喪失が、知の世界の断片化をもたらし、学習者自身の知の世界と壮大な知の歴史との相互的なやり取りを消滅させていると感じていたからです。だから私は、学びの世界において喪失した aura の再構築を願って、このコトバを学びの森の名称に引用したのです。

ベンヤミンが警鐘を鳴らしたのは、社会がいよいよ複製文化の時代へ突入し始めた 20 世紀初頭のことでした。そしてそれから 100 年たった今、まさに 21 世紀の初頭にベンヤミンの警鐘は再帰したのです。消費化と情報化が私たちの生活世界をどこまでも呑みこみ、その主体さえもが喪失されようとしているポスト近代と呼ばれる時代において、アウラ学びの森は、何かを主張し始めようとしたのかもしれない。



(きたむらしんや 2011/9/16 脱稿)

学びの森の 住人たち (3)

学校でもない
学習塾でもない、
＜森＞という
学びの世界が
投げかけるもの

北村真也

(アウラ 学びの森)

1 森の風景

1999年、いよいよ学びの森のプロジェクトの始動です。私は、90年代以降の学習者主体の学びの理論 (Learners-oriented Approach) を検証し、それを今の日本の子どもたちの現状にあわせる形でアレンジしてその実現化をめざしました。

私がまずこだわったのは、学びの空間です。今までの教室は、先生が子どもたちに正解とされる情報を上意下達的に効率よく伝えるためにデザインされてきました。だから教室は、先生が使う黒板がその中心に位置づけられていたのです。でもこれまでの教室は、学習者主体の学びを実現させたいと考えていた私たちの思いに適したものではありませんでした。

ではそれに代わる学びの空間とは、いったいどういったものなのでしょう？そのヒントは、私が以前訪れたことのある学校の中にありました。

92、3年頃のことだったと思いますが、私は福島県郡山市の隣にある三春町という小さな町で、学校建築を専門とされておられた長澤悟先生とお話させていただいたことがありました。当時の三春町は、教育長だった武藤義男先生が中心となって町を上げての教育改革をおこない全国的にも注目を集めていました。武藤先生は、「教育改革は市民運動だ」というスローガンを掲げ、町民の同意を得ながら、10年の任期の中で7校の学校をリニューアルさせたのです。そしてそのときの学校改修の総指揮をとられたのが日大工学部の長澤教授でした。

長澤先生の作り出される学校の空間は、どれも従来の学校建築と大きく違っていました。そこには、いつも人の気配が感じられる空間がありました。勉強に疲れた子どもたちに遊び心を提供するワークスペース。図書室に隣接して様々な情報を発信できる情報スペース。用をたすのが楽しくなりそうなトイレスペース。登校した子どもたちの顔がいつも見届けられる職員室・・・、そのどこのスペースにも、その場所を作ろうとした人、あるいはその場所を使おうとしている人たちの思いが埋め込まれているように私は感じられたのです。

私はこの長澤先生の作り出す世界に実際に触れることができて、学校建築へのそれまでの思いが一掃されたように感じました。それまでの学校は、私にとってもっとも生活感のない場所でした。そこは決して住みたくない環境、人の温もりが感じられない場所でした。

みなさんの中で学校に寝泊りしたい人がおられますか？「学校の怪談」じゃないけれど、学校は何となく生活するには薄気味の悪い場所なのです。そこは生活の場ではなく、どちらかというと職場に近い、いわゆる機能空間なのです。そんな学校のあり方を、長澤先生は根本から問い直そうとされていたのです。

「機能空間から生活空間へ」

「無機的な空間から人の温もりが感じられる空間へ」

長澤先生の仕事は、その空間にかかわりを持つ子どもたち、そして先生たち、さらにはその土地の周辺の地縁関係者たちへのインタビューから始められます。そしてそ

の膨大なデータをもとに、先生は空間をデザインされていくのです。それは、まるで住居の設計過程のようであり、そこにはその場を利用しようとする人たちの生活世界が描かれていったのです。

このような経験をもとに、私は学習者主体の学びの空間を一からデザインしていくことにしました。また同時にそれは「環境」とは何かということを自分自身に問いかけることでもありました。そしてちょうどそんな時に出会ったのが、J.ユクスキュルやJ.ギブソンたちです。彼らの知は、私に「環境」というものが決してそれ単体で存在しているのではなく、そこにかかわるものたちとの関係性の上に存在していることを教えてくれました。

大切なことは、場にかかわるものたちが、そこにどう参加していくかということ。そしてその参加を通して、環境そのものがかかわるものたちと一体となっていくのです。だから私たちは、環境とかかわるものたちが出合うインターフェイスにその意識を向けなければなりません。そこにどのような仕掛けを用意するのか、どのようなモノを配置し、どのような雰囲気醸し出し、どのような思いを込めていくのか、まさにここが勝負どころのように考えていきました。

新しい学びの空間を、私は10年以上生活してきた新興住宅地の中で始めることにしました。この住宅地は、造成から20年以上たつのですが、その中心部分に小学校とショッピングセンター、銀行と郵便局があり、それに隣接した店舗の誘致用の土地が眠っていたのです。私はその場所に一定の広さ

の土地を手に入れることができました。そこは、ちょうど小学校のグラウンドを見下ろす形の少し高台の土地でした。その場所に、新しい学びの空間を持った建物を建てることにしたのです。

それから私の関心は、学びの空間に絞られていきました。区切りのない広い空間、陽の光が差し込む吹き抜けの空間、緑がいたるところに配置された空間。そんな空間を私は漠然とイメージしていました。そしてそのイメージを設計士に伝え、具体的な形を描いていったのです。何度もラフを描き、イメージを再構成する中で、アウラ学びの森の空間が次第にその姿を現し始めたのです。それはちょうど新しい 21 世紀の幕開けと同じ年のことでした。

森の木々

2000 年 4 月、アウラ学びの森は開校されました。教師主導の教育の空間ではなく、学習者主体の学びの空間として、それは新しい学びのスタイルを模索するための空間としてスタートしたのです。

今、私の前には、30 名ほどの中高生たちが、それぞれ自分の学習課題に向きあっています。教室には、ゆったりしたクラシック音楽が流れ、その中心にはアウラのシンボルツリーである 3m ほどの高さのヘゴシダの木が大きな葉を広げています。教室には、このヘゴシダのほかにも大小さまざまな観葉植物が置かれており、生徒たちは、この木々に囲まれながら学んでいます。壁一面のライブラリーには、生徒たちが学習に使う問題集や参考書や教育学、社会学、心理学、哲学、歴史学、文学…の入門書から専門書に至るまでの本が並べら

れています。そして塾長である私の机は、教室の隅にあって全体が見渡せるようになって 있습니다。L 字型の大きな机の周りは、ほとんど本で埋め尽くされ、本に囲まれて座るような格好になっています。今、教室には、3 名のスタッフが生徒たちの学習のフォローに当たっています。ここでは、学習者が常に主人公であり、スタッフたちがそれをサポートしていくという構造になっています。

強制された集中ではない、自然と集中に向う雰囲気が教室中に満たされています。私は、時々自分の席を立て、生徒たちに声をかけます。

「どうですか、最近？」

「まあまあ、やってます」

「まあまあって、どういうこと？」

「英語は、自信あるんですけど、数学がちょっと…」

「数学の何がわからないの？」

「二次関数の応用が…」

「もう少し、具体的にどんな応用？」

「このタイプと、このタイプかな」

「わかった、じゃあ、考え方を説明するね」

私は、生徒にこんな風に関わっていきます。生徒の表情や雰囲気を自分の席から観察しては、気になる生徒の傍にやってきては、こんな風に話しかけにいきます。

ここには、生徒たちの数だけ木があります。大きい木もあれば、まだ幼い木もあります。木は、それぞれに葉を大きく広げて大地に根を張りながら生きていきます。雨の日も晴れの日も毎日を淡々と生きています。そんな木がたくさん集まって、ひとつの森が生まれます。アウラは、そんなイメージを象徴とした学び場なのです。

ここアウラでは、学年も能力も違う子どもたちが、それぞれのカリキュラムで学んでいます。学校は一つのカリキュラムで全員が学びますが、ここでは学習者である子どもたちの数だけカリキュラムがあるわけです。それぞれがそれぞれのペースで学んでいくのですが、決してバラバラに学ぶのではなく互いに影響を及ぼしあいながら共同的に学ぶ、そんな風景がここにはあるのです。

新参者

「新参者」というコトバを J.レイブたちは〈正統的周辺参加論〉の中でよく使用します。実践共同体への参加の過程を「学び」と位置づけたこの理論においては、まだ何もわからず技術も持ち得ない新前の見習い＝新参者が、この共同体の周辺部から少しずつ参加し次第にその中心的な存在へとなっていく様子が見事に描かれていきます。

アウラ学びの森は、受動的な学びの習慣を持つ学習者を、能動的な学びを実践する自律的学習者へと次第に導いていく実践共同体ということが出来るかもしれません。ここでは、子どもたちの学びのモードが変わっていくことが、その目的となります。そしてそのために私たちは、様々な教科的な学習課題をその媒体として活用していくのです。何も特別なものをその媒体に利用するのではなく、子どもたちの日常の学校世界と共有されるべきものを利用することで、今度は彼らの日常の世界そのものも、自律的なものへと変容していく可能性を見出すことができるわけです。

中学2年のA子は、学習に対してすっかり

自信を失っていました。「どうせやっても、できっこない」と、学習に取り組む前から〈できない〉ことをイメージしていました。A子の学校での成績は、5段階評定でほとんどが「2」のいわゆる低学力の生徒でした。

そんなA子でしたが、彼女はアウラで学び始めて、めきめきと力をつけていきました。入学して3ヶ月でほとんどの教科の成績が平均以上になっていきます。しかも、アウラで学習している教科は英語と数学だけであったのですが、それ以外の教科の成績も軒並み平均以上となっていきました。

A子がこのような変容を遂げた最大の要因は、彼女自身が、地道にコツコツと学んだからです。誰かに教えられるのではなく、自分で自律的に学習を続けたからです。ここで重要なことは、〈自律的〉であるということです。自律的に学ぶということは、自分で調べるといことであり、自分で考えるということであり、自分であれこれと検討を重ねるといことです。そしてこの検討を重ねるとい過程が、自分でコンテクストを構築することにつながり、〈本格的な学びの世界〉への入り口に繋がっていくのです。

初回の面談で「勉強は苦手、やってもできないし嫌いや」というA子に、私は一旦スラスラとできるところまで戻って、もう一度学び直しをすることを提案しました。

「A子ちゃんは、勉強が嫌いやから、やりたくないって思っているでしょう。でも、やらないから、ますます嫌いになるわけで、嫌いになったらもっとやらない。これって全くの悪循環でしょう。大切なことは、まずこの悪循環を断ち切ること。まず自分で学習をやって“私も、やればできる”って感覚を手に入れないと。そしてこの感覚さえ手に入れば、“私って賢いかも”って思えるような

ってくる。そしたら、ますます“やろうって”気持ちになってきて、どんどんプラスの循環に変っていく」

私の説明に A 子は、少しは納得してくれた様子でした。しかしそれでもまだ不安そうにしている A 子に向って、さらにこう付け加えました。

「心配しなくても大丈夫、まずは A 子ちゃんがスラスラ分かることからはじめよう。学年を戻ったっていい。アウラでは、みんなこんな風に勉強するんだ。だから同じ学年でも、人によってやっているところが違う。みんな自分自身の課題に自分で向きあっている。大切なことは、自分の力で自分の課題を乗り越えること。それしかないんや。」

A 子は、少し安心したように私に向って、微笑んでくれました。

自律的な学習を成立させるためには、学習者である彼らの学習モードを受動的なものから能動的なものへと変換しなければなりません。この変換のダイナミズムにとって、アウラに存在する〈学習磁場〉は、大変有効な役割を担います。〈学習磁場〉とは、空間に漂う〈意味〉のことです。そしてこの〈意味〉は、アウラの教室のたたずまいとしての〈物理的環境〉とアウラに学ぶ学習者（住人たち）から発信される精神的環境から構成されています。アウラにおいては、自律的な学習に向う学習磁場が、その空間に〈意味〉として埋め込まれていると表現することができます。

A 子は初日から、大変集中して学習に向きあいました。アウラの教室には、常にクラシック音楽が流れており、様々な学年の学習者たちは、集中して各々の学習課題に向き合っています。そんな環境に巻き込まれるように、彼女も 1 日 3 時間、休憩もなく学び続けまし

た。自分で解説を読み、自分で考え、自分で答え合わせをします。分からないことは、いつでも先生に質問をしていいことになっています。そして 1 つの単元を学び終わると、フィードバック用のテストに取り組み、その結果を先生と共有して、次の学習計画を立案していくのです。

A 子の学習終了後、私は A 子に尋ねました。

「どうやった、しんどかった？」

「ううん、時間が早かった。みんなもやるし、勉強しやすかった」

A 子は、実にすっきりした顔で答えました。

「集中して取り組みと時間は、早く過ぎていく。学校で授業を受けている時、何回時計を見ても時間がなかなか進まない。これを〈主観的時間〉って言うんだ。A 子ちゃんが、“今日の時間は早かった”って言ったけれど、それは A 子ちゃんがそれだけ集中していたという証なんだ。これが続けることが大切なんだ。」

私は、そんな言葉を A 子に返しました。

それから、A 子は、メキメキと力をつけていきました。中学 1 年の内容の再学習から始めて、約 1 ヶ月で中学 2 年の内容に入ることができました。「やれば、私もできる」という自信を彼女は獲得したようです。そしてその自信と共に自律的な学習の基本的姿勢〈学習リテラシー〉を手に入れました。さらに毎日毎日、淡々と学び続けること（学びの生活）は、この〈学習リテラシー〉そのものを〈技法〉し、特定の教科で身につけた学びの〈技〉を他の教科においても活用できるように普遍化できるのです。

自律的な学びには、2 種類の異なる対話が常にパラレルに成立しているように思い

ます。その一つは、自分の外側の世界にある未知の知識に向けられ、もう一つは、自分自身の内側にある既有知識へと向けられます。つまり自律的な学びが成立する過程においては、絶えず未知の知識と既有知識との間にインタラクションが生じ、結果的に既有知識が何らかの形で変容していくのです。ところが受動的な学びの世界では、なかなかこの既有知識が書き換えられていきません。一旦、未知の知識は、記憶として蓄えられるのですが、テストなどの機能的な目的が過ぎ去ってしまえば、すっかり忘れられてしまうことが多くなります。実はこのところに、自律的な学びと受動的な学びの本質的な違いがあるのかもしれない。

アウラの森では、初めてその門をたたいた子どもには、A子のように、一旦スラスラとできる単元まで戻って、その自律的な学び方を練習してもらうようにしています。この学びの型は、学習リテラシー（Learning Literacy）と呼ばれ、教科を超えて活用できるものです。特に現代のように消費生活が蔓延した世界の中で生まれ育った子どもたちにとっては、地道に何かを読んだり、調べたり、考えたり、確かめたりするといった基本的な学びの技法が、とてもないがしろにされているように思います。だから、自律的な学びを手に入れるためには一旦それらを取り戻すための過程が必要となっていくわけです。

ところが、そう簡単には学習リテラシーが手に入るわけではありません。一旦は面倒なことを引き受けないと、それを手に入れることができないからです。そこにはいくらかのハードルがあるのです。だからこ

のハードルを越えさせるための仕掛けが必要になってきます。それがこの空間に埋め込まれた〈学習磁場〉ということになるのです。

私は、アウラの学びの空間のイメージとして、日本のお茶室を思い浮かべていました。茶の席に招かれると、私たちは、まず露地と呼ばれる通り庭を通して茶室へと歩いていきます。水打ちされた踏み石を歩きながら、私たちの生活する世界とどこか趣の違う世界へと導かれていく感覚を味わいます。そして小さなにじり口と呼ばれる茶室への入り口を通して、部屋に入るとそこはもう別世界が広がります。少しばかりの緊張感を伴いながら、素人同然の私は先客たちの作法を横目で見ながら、あとはそれを見おう見真似で繰り返すことになるわけです。独特の環境が、新たな技を手に入れるための条件を提供してくれる瞬間です。

私がアウラ学びの森を作る際に、環境ということにどこまでもこだわりを持ち続けたのは、そんなところにそのきっかけがあったように思います。受動的な消費生活の世界を生きる新参者たちが、能動的で自律的な学びの世界を手に入れていく、そのモードを切り替えていくための仕掛けを、私は環境の中に求めていたのです。

汽水領域の中で

異なる二つの世界のインターフェイスをどう構成するのか？

その境界面に、どんな仕掛けを設定するかで、その面がぶつかり合いの場になるのか、あるいは変容が生じる場となるのかが決まってくると私は考えていました。

モノと情報にあふれた現代社会を生きる私たちは、どうしてもその主体性を脅かされます。私たちは自分の主体的な意志で商品を購入していると信じてはいるものの、実際には買わずにはいれない状況に追い込まれているのかもしれないというわけです。フランス人の社会学者、J.ボードリヤールは、このことを「消費主体の喪失」と名付け、イギリス人の社会学者A.ギデンズは、このような社会を「ポストモダンティ」と呼びました。そしてそんな社会に生きる子どもたちが、いつしか受動的な学習者となってしまうのはある意味で当然の流れなのかもしれないわけです。

だから私たちは、一方でその必然性を前提としながらも、一方で受動から能動へと学習者である子どもたちに変容を求めなければならないのです。私が「異なる二つの世界のインターフェイス」と表現するのは、まさにこの二つの流れのことなのです。そしてこのことは、私にとってアウラの森を立ち上げる時の大きなテーマでもあったのです。そのインターフェイスにどのような仕掛けを用意するのか、ここがとても大切なことだと考えていたのです。

アウラの教室では、小学校2年生から、高校3年生までが共に学んでいます。数学を学習している生徒もいれば、英語や国語を学習している生徒もいます。生徒の理解度にも大きな差があります。勉強が得意な生徒もいれば、勉強が嫌いな生徒もいるのです。そんな様々な状況の生徒たちが、一同に会して深い集中に向かう学びを展開していく場、それがアウラなのです。

今年、小学校4年生になるS子。この子は私が最も手を焼いた生徒の一人でした。一人っ子でかなり親から甘やかされて育ったS子は、わがままそのものでした。嫌なものは、絶対やらない。好きなことも最初のうちだけ、少しでも難しくなるともうやらない。本当にじゃじゃ馬のような子どもでした。彼女がアウラにやってきた初日、私は落書きでいっぱいになった彼女の筆箱を見つめていました。

「Sちゃん、この筆箱どうしたん？」

「学校の授業中に書いたん」

高級そうな真っ赤な筆箱の内側は、黒のマジックで落書きというより、殴り書きされたような状態でした。色とりどりのキャラクターの鉛筆と、その殴り書きは実に不釣り合いなものでした。そして、そのアンバランスさは、そのまま彼女の心を表現しているようにした。

「もう、わからん。やりたくない」

最初、彼女はよく学習しながらそう言っていました。そして自分の学習をほっぽり出しては、他の生徒のところに行っておしゃべりを始めます。

「Sちゃん、やりたくないんやったら、もうやらなくてもいい。先生は無理にSちゃんに勉強させようなんて、これっぽっちも思っていない。やりたくなかったら、やらなかったらどうですか？」

私が、そういうと彼女は怒られていると思うのか、しばらくは自分の学習に向き合います。でもそれも長続きすることはありません。またすぐに投げやりな態度に出るのです。

私が生徒に、「やりたくなかったら、もうやらなくてもいい」というのは、特段、怒っているわけではありません。何かの脅しでもありません。本当にそう思っているのです。「学習は、やりたくないのにやる必要がない」と心からそう思っているのです。

ある時、S子が私のところに自分の学習したプリントを持ってきました。自分のやりたいところだけ、やったプリント、しかも殴り書きのような字。決して他人に見てもらおうという思いのあるようなものではありません。

「Sちゃん、先生これ見ないよ。あまりにも適当なプリントですから…。これじゃ、Sちゃんの見てほしいという気持ちが伝わってこない」

そう言うと、私はS子にプリントを突き返します。

「なあなあ塾長、知ってる？あんな、今日な…」

すると今度は、S子がしきりに私の関心を引こうとします。

「まずやるべきことをやったらどうですか？ それから、Sちゃんの話聞きます」

私は、S子のお話を聞きあいます。

「ここは、学校じゃないから、ここで勉強しようと思う人だけが来ればいい。Sちゃんが本当にしたくないんだったら、お母さんに話して、やめられるように言ってあげるから…」

「やりたくないわけじゃない…」

「だったら、もう少ししっかりやればどうですか？やってるような、やってないような、いつもそんな感じがします」

私は、S子に何度もこんな話をしました。実は、私が生徒に対してここまでの話をするのはほとんどないのですが、彼女のあまりのわがままさに、私はある種の危機感を感じていたのかもしれません。学習以前の〈しつけ〉をしないといけないと思っていたのです。私の中に、〈親〉としての感覚が芽生えてきたのかもしれません。でも人懐っこいS子は、私に何を言われても、その度に私にすり寄ってきました。

そんなS子とのやり取りは、1年近く続きました。しかし、彼女が4年生になる直前から、その様子が一変します。彼女の書く字が丁寧になり、プリントをきちっと整理するようになり、学習に集中する時間が長くなっていきました。

「Sちゃん、いい子になってきたね。K先生も、S先生もそう言ってたよ」

私がそう言うと、S子は嬉しそうに笑っていました。そしてそれから、2ヶ月、S子は、今でもいい子のまま、日々アウラで学習を続けています。

S子の変化は大変大きなものでした。きっと、外部の人から見ると、それは別人のように映るかもしれません。どうしてS子は、こんな風になったのでしょうか？ その変わるきっかけは何だったのでしょうか？ その問いに対して私は明確な答えを持っていません。ただ、S子が変わり始めたのと時を同じくして、これまた一人っ子で、わからない問題に出会うとすぐに拗ねてしまう上級生のT君、いつも落ち着いて学習に取り組めなかったU君も、変わり始めたのです。ここにアウラのおもしろさがあると私は思っています。変容が、ここではひとりでに伝染していくのです。

アウラ環境は、〈汽水領域〉にたとえられます。海水と真水が混じりあう自然界の汽水領域、そこは、常に変化が生じていく領域です。異質なものが混じりあうことで、様々な状況が生まれ、新しい環境がどんどん構成されていく領域。アウラはきっとそんな要素を備えているんだと思います。直接的な意図で、子どもたちが変わっていくのではなく、日々の変化がある一定量に達した時、そこに変化が生じます。そしてその変化は、場そのもの

をも変えていき、そこに生きているすべてのものに何らかの影響を与えていくのかもしれない。

A.ギデンズは、ポストモダニティの特徴として、不確実性、あるいは不確定性ということをあげています。つまりポストモダニティは、何が答えなのかそれが固定的にとらえられない社会だということです。「答えがひとつに決められない」ということは言い方を変えれば、答えが絶えず更新され続けてしまうということです。

このことは様々な領域に課題を投げかけます。決して学校教育の世界もその例外ではありません。本来学校教育というものは、ある答えを前提としてデザインされたシステムです。古くは富国強兵政策の一環として、さらには高度経済成長の担い手として、教育は理想の国民を育てるシステムとして長い間機能してきました。つまり学校教育の世界における「ある答え」とは、理想の子ども像であったわけです。ところが、現代では、その理想の子ども像が本当に理想を表現しているのかがわからなくなってしまったのです。さらには、学校の示すように学んでいけば、本当にそんな理想の生き方が手に入るのだろうかという問いさえもが生じてきたのです。子どもも親も、そして教師さえも、その答えがわからない。そんな状況に現代の学校教育は直面しているように思うのです。

答えが更新され続けるような状況においては、そのシステムそのものをも更新するようなメタ・システムを想定する必要があります。システムを固定化するのではなく、システムそのものに柔軟性と可動性を

持たせるような〈汽水領域〉が必要となるのです。私たちは、この汽水領域を、アウラの森の中に設定することで、子どもたちの変容を促し、時には森のシステムそのものをも検証しながら更新を続ける仕掛けを作ってきたわけです。

一つのシステムを固守しながら多様な学習者の状況をその中に集約させようとする教育と多様な学習者の状況を一旦受け入れることで、システムそのものをも更新し続けようとする学びの世界の違いがそこにあるように思いました。

先生ってケチやなあ

小学4年生のY君は、わからない問題や間違えた問題に出くわすと、すぐにすねてしまいます。ほとんど声にもならないような、奇声を上げるのです。一人っ子で、かなり甘やかされて育ったY君は、自分が困った状況に陥ると、〈すねる〉という方法を使って、周りの人を動かそうとします。Y君の行動パターンは極めてシンプルで、そのパターンをより適切なものに変換していくことが、アウラにおける彼への指導目標となりました。

「もう、わからへんし、もう、できひん、アーアー…」

今日もY君は算数の授業ですんでいます。しかしY君の奇声に、私は全く動じません。私の指示は、一貫していて、自分のやった問題をもう一回見直して、それを参考にわからない問題を考えるというものです。

「そなんん、いうても、できひんし、アーアー…」

Y君は、さらに〈すねる〉レベルを上げてきます。

すると、私とY君とのやりとりがおもしろいのか、同級生のU君がそばにやってきました。

「Y君な、できないとすぐに”わからへんし、できひんし、アーアー……”と喋るんや」

私はU君に向かってY君のマネをしました。

「先生、似てる！そっくりや」

U君は、笑いながらそういいました。Y君も横で苦笑いをしています。

それから、私はY君がすねそうになると、先回りして彼の真似をするようにしました。いちいちあの奇声のような声をあげていったのです。もちろん、手取り足取り教えるようなことはしません。あくまでY君の自律的な学びを促していきます。そして、こんなやりとりを数回続けると、Y君は次第にすねることがなくなっていきました。すねることをしなくても、自分で問題解決できるようになっていったのです。

ある日、私はY君に家や学校でも〈すねる〉ことをしているのかということを探ったことがあります。すると家では宿題がわからない時によくすねているらしく、学校でも時々はすねていることがわかりました。

「先生は、ケチや。なかなか教えてくれへん」

「そやなあ、確かにケチかも知れへん。でもな、そやからY君は自分で問題が解けるようになったやろ。かしこくなってきたやろ」

「そうやなあ。知らん間にできるようになってきたわ」

「そのことが大事や。すねんでも、できるようになることがわかったことが大事なん

や」

今ではY君とそんな会話ができるようになっています。

甘やかされて育った子どもの中には、Y君のように幼稚な行動を使いながら周囲の人間を無意識に操っていく子どもが結構います。たぶん家庭内では、まだまだ頼りないY君の行動に対してついつい口を出してしまうお母さんと、そのお母さんに依存しながら自分の思うように操ろうとするY君の間にある種のシステムが形成され、同じような行動が繰り返されてきたのでしょう。Y君は〈すねる〉という行動が、有効に機能することを学習してきたのです。だから、もうそれが通用しないということをあらためて学習してもらう必要があったのです。また、甘やかされた子どもは、自信が持てません。周囲の人間を操ることで結局は問題解決してもらうことが多いですから、自分で問題解決できるという確信が持てないのです。だから同時に、自分でできるんだという自信をいかに育てるかということも大切な課題となっていくのです。私は、そのような彼自身の抱えた課題を理解しながら、算数という教科を通してこのシステムそのものを変換していったのです。

子どもたちの学習上の理解の課題は、〈認知レベル〉の課題として理解できます。しかしこの〈認知レベル〉の課題は、同時に彼の生活における〈行動レベル〉の課題の上に成り立っています。そしてこの二つのレベルの課題は、決して独立して存在しているのではなく、密接に関係しているのです。だから、私は教科の指導を通して、Y君の生活の中に介入することができるのです。

Y君の〈すねる〉という行動に対して、私

はミラーリングを使って制約を加えました。

この時、彼にとって慣れ親しんだ行動に制約がかかったのが、当然不安が生じます。私は、そこでU君を巻き込む形で、まるでゲームのように制約をかけ続けたのです。そして私の方針に一貫性があることを示しながら、その中で彼が自分で問題解決できた事実大きな評価を与えたのです。もちろん自信を得てもらうことが目的です。こうして、新たなシステムを強化していったのです。

学びというのは、学習者自身のシステムが更新されることと表現できるのかもしれませんが。それはY君のエピソードにあるように、理解という認知のレベルにおける変容を促すと同時に生活場面における行動のレベルにおける変容をも促します。ここで大事なことは、アウラの森の汽水領域でそれぞれの学習者の変容が互いに影響しあい、それが学習者自身の内部の変容にまでつながっていかうとする事実です。つまり、森のシステム、そこにかかわる学習者たち、そしてそれぞれの学習者個人の内部というそれぞれの階層において、同時に多層的な変容が生じていくというわけです。アウラが提供する仕掛けの中では、いつも多層的で立体的な変容が生じているのです。

塾長がこわい？

塾長である私は、アウラの森の番人としていつもそこにかかわっているように思います。常に動きがあり、常に更新され続ける森の磁場を、誰かがじっと見届けられないと私は考えているからです。気を許すと子どもたちが運んでくる日常世界によって、すぐにその磁場が消費世界の一部となっていくように感じています。

子どもたちだけではありません。親たちもそして私たち自身も与えられるものを、ただ無自覚に消費していくだけの消費世界のモードをすでに持ってしまうのですから、気を許すと平気でアウラの磁場をかき乱してしまう張本人になってしまうのですから、そこには磁場の管理者としての番人がいるのです。番人は、そこにかかわる人たちと向き合いながら、いつもその場に横たわる磁場を見つめているのです。

私のことを「こわい」という生徒は、案外たくさんいるのかもしれませんが。別に普段から叱りつけているわけでもなく、威圧的な態度で接しているのではないのですが、私には彼らに「こわい」と感じさせてしまう瞬間があるようです。

私は、中1のKちゃんと向き合っていました。その日は、一度学習した単元をしっかりと習得できているかのチェックをスタッフにしてもらい。その直しをしているKちゃんのそばに私は座って、彼女と話をしていました。

「どうやった？できたの？」

「全然…」

「これみんな、ゼミでも学習してきた内容やろ。ゼミの時は、みんなできていたやん」

「時間がたつと、忘れてしまう」

「それは、困ったなあ。やってもやっても、次から次へと忘れていく、それじゃ、結局何にも残らないやん。結果的に何にもやってないのと同じになってしまう。このことをKちゃんは、何とかしないとあかんのと違う？」

「そうだけど、忘れるもんは、忘れるんやもん…」

「栓をしてないお風呂に、お湯をはってい

る時のように、このままじゃ、いつまでたってもお湯がたまん。やりっぱなしの状態や。始末が悪い。どうすればいいと思う？」

「さあ…、わからん」

ここまで話して、私はKちゃんが自分の置かれている現状に、しっかり向き合おうとしていないこと。嫌なことには向き合いたくない、できれば見ないでおきたいという思いを持っていることを感じていました。学習以前の、彼女の行動パターンがそこに見えてきます。この部分について、私はさらに突っ込んで話をします。

「ひょっとすると始末が悪いのは、勉強だけじゃないかもしれない。私はKちゃんのプライベートを知らないけど、私生活でも始末が悪い、いい加減なのかもしれないと思う。例えば、出したものをしまわないとか、自分の部屋を片づけられないとか、人間関係でも最初は調子がいいが一旦トラブルになるといい加減な対応をしてしまうとか…」

Kちゃんは、少し涙目になっていました。

「塾長、こわいわ」

「だって見えてしまうもん。Kちゃんが勉強しているところから、いろんなものまで見えてしまう…」

私はよくこんな風に、タイミングを見計らって私の見えている世界を生徒たちに直接伝えるということをします。私の中では、学習という活動を通して、彼らが自分自身に向き合っていくことを期待するからです。そしてそれは、私自身が当事者として彼らに直接かわっているからできることかもしれません。

「Kちゃんは、まず、今の状態に自覚的になるべきや。このままであと1年過ぎて3

年生になれば、かなり大変になる。“何とかしないとやばい”という気持ちを持ってほしい。それと一旦理解したものを忘れないようにするためには、復習しかない。説明を聞いても、わかったような気になってしまうだけで、本当はわかってないかもしれない。それを確実にするためには、自分でもう一度考えてみるか、あるいはもう一度やって見るしかない。Kちゃん、アウラにもう1日来たらどう？」

「えーっ…」

「それがいややったら、自分でやるしかない。家でやるしかない。別にアウラで学ばなくてもいい。ただ、このまま放置したら、Kちゃんは、同じパターンを繰り返すだけ。とにかくきちっと始末できるように、何か新しい行動が必要なんだ。そこをKちゃん自身が考えないといかん」

「はい…」

アウラでの私の大きな役割は、このように生徒一人一人と向き合うことかもしれません。生徒と向き合うためには、その生徒がよく見えていないといけません。そう言った意味では、アウラは生徒がよく見える環境なのかもしれません。学校と違って、アウラは一斉授業をそのベースにおいていません。自律的に自学自習をおこなうことがアウラ流なのです。このような環境の中においては、その生徒本来の学習スタイルが表現されていきます。そして、この学習スタイルの中に、その生徒の行動の癖(パターン)が見え隠れするのです。私は、まずこの癖を見つめます。そしてこの癖が、その生徒が抱えている学習上の課題に反映されているのです。さらにこの癖は、生徒の家族関係や友達関係などの関係性の中から形成されてきたものですから、そこからその関係性そのものを見つめていくこともできるわけです。このように私は、生徒の学習を

入り口にして、生徒の関わる世界全体を見ているのかもしれませんが。

1. 森の仲間たち

アウラ学びの森には、塾長である私以外に3人の常勤講師、そして7人の学生の教務補助が子どもたちとかかわっています。しかし「講師」や「教務補助」という役割を一方で持ちながら、その一方で「学習者」としてもかかわっているところに、その特徴があるのかもしれませんが。先にも述べたように、アウラは自律的な学びを展開するという共通した意図でつながりあった共同的世界なのです。だから私たち自身も教師である前に自律的な学習者であることが要求されるのです。

ここに取り上げるいくつかのエピソードには、アウラの教師たちが子どもたちを指導しながらも、同時に自らを省察的に振り返り学習者へとになっていく様子が表現されています。

場を見ることについて

アウラのスタッフにどう学んでもらうのか。これもまた私にとっては大事な仕事の一つです。アウラ自体が〈学びの実践共同体〉としての意味を持つ限り、このことは外せないことなのです。つまり、スタッフの学びが生徒たちの学びを誘発し、生徒たちの学びがスタッフの学びを刺激して初めて、〈学びの実践共同体〉は、成立するからです。今日は、そんな学びのきっかけとなるスタッフとのやりとりを紹介することにしましょう。

私の眼は、いつも教室の隅っこに座っているKちゃんを捉えていました。自分のやっている学習の内容を両手で覆い隠すようにその日の彼女は取り組んでいました。私は彼女の様子を、K先生に尋ねました。

「最近、Kちゃんはどう？」

「あの子は、無理です」

私は、そう淡々と答えたK先生のコトバに憤りを感じていました。彼はKちゃんを自分から切り離してしまっている。簡単に自分の範疇の外側に置き、自分とは関係のない存在にしていることに強い憤りを感じていたのです。私はその日の夜に、K先生と話をする機会を持ちました。

「キミは、さっきKちゃんについて、“あの子は無理です”と言ったでしょ。それってどういうことですか？」

「いや…、コミュニケーションがうまくとれなくて…」

「そのことは、最初から説明しておいたはずですよ。彼女は、アスペルガーであり、コミュニケーションに対してもいろんな特性があるということを…。もし、キミがどうしても難しいのであれば、そのことを伝える必要があるんじゃないか。それを“無理です”って勝手に判断を下すキミはいったい何様なんですか？」

「はい…、すいませんでした」

「謝るかどうかな問題じゃなくて、キミがそのことを理解できるかどうかの問題なんです。キミは日報の中で何度か“もっと全体の場をしっかりと見れるように”という意味のようなことを書いてきたよね」

「はい」

「でも、今年2年目なのに、いつまでたっても見れない。全体を見れるということは、

キミのこれからにおいても、とても大事な意味を持つ。全体を見ることができないと、部下を管理できないからだ。この能力が育たないと、いつまでたってもキミは組織の中のコマの一つとして働かないといけない。だって、場を任せることができないので、管理職に昇進させられない。だから、ここで全体の場を見るということを経験し、その能力を磨いていってもらいたい。ただ、キミがやっているように、平気で自分の苦手な人間を切ってしまうようでは、いつまでたっても自分の得意な人間としか関われない。つまりキミは、自分にとって都合のいい相手とは仲良くやれるが、そうでない人間とはうまくやれない。ということは、キミの好みによって場を勝手に切り取ってしまってるんだ。そんな人間には、いつまでたっても場を見ることができない」

K先生は、神妙な表情で私の話を聞いていました。

「全体を見る、場を見るということは、そこにいるいろんな人間をありのまま一旦受け入れるということです。この子は、どういう動き方をし、この子はどういう感じ方をするのか。あるいは、この子とこの子の関係はどうなっているとか、自分との関係はどうなのかとか…、いろんな情報をまずありのまま受け止めないと、場が見えてこない。キミは、そこができない。自分勝手に状況を切り取ってしまう。だから、まず教師であることをもっと自覚してほしい。いつまでも生徒じゃない。好き勝手に行動するんでは、教師として大変情けない」

K先生は、2年前までアウラの生徒でした。つまり私の教え子だったわけです。だからその甘えもあるのかもしれませんが。ひとりっ子として甘やかされて育てられた彼の生育環境もあるのかもしれませんが。まだまだ、視

野が自己中心的なのです。

「さっき、英語科のT先生がずいぶん場を見れるようになってきたって言ったでしょ。場を見れるようになれば、存在感が出てくる。そして存在感が出てくれば、なお一層、場に対する影響力がでてくる。これが循環するんです。でも、場を見れるようになるためには、自己中心的ではいけない。自己中心的であれば、場を自分勝手に切り取ってしまう。そうじゃなくて、相手に自分を合わせていく必要がある。そのためには、自分を制する自制心や自己管理能力が問われてくる。そしてそれらを育てるためには、自分自身に対する厳しさが要求される。例えば日報、T先生は必ず毎回欠かさず書いてくる。キミは毎回書けない。書かないといけないにもかかわらず、書いてこない。ここにも大きな差がある。自分自身を管理できない教師は場も見れないし、生徒個人に対してもいったい何を語れるというんだろう…」

私の話は、そこで終わりました。最終的には、自分の行動をもう一度振り返ってほしいという自省的な態度を私は要求しました。教師は、場に対して自分自身を開くことによって、自分自身を鍛えることができるのです。私は、今まで出会った多くの子どもたちによって鍛えられたんだと思います。K先生には、せめてその感覚を掴んでほしいのです。

約束の時間

アウラの森では、毎日さまざまなことが起こります。もちろん問題も次々と生じるわけです。問題は、いつも何かを振り返る機会だと私は考えています。問題が生じないと、ただ日常が通り過ぎるだけのよう

にも思います。今回は、あるスタッフとの間に起った問題を取り上げてみたいと思います。

Y先生が、M子の数学指導の初日に遅刻をしてきました。急に決まった授業なのですが、私は彼にしっかり話しておかないと、という気持ちで接していました。

「どうして遅くなったの？」

「いつもと時間帯が違うんで、バスの本数が少なくて…」

「そんなの、世間じゃ通用するわけないでしょう？」

「はい、すみません…」

その日私は、約束の時間に15分遅刻してきたY先生にそんなことを話していました。

「昨日電話で伝えたでしょ、M子ちゃんは大学入試の数学について、勝負をかけたと思って思ってることを…。その話を理解した？」

「はい…」

「私が、言いたいのは、Y君がM子ちゃんの気持ちを理解したかということなんだ。彼女の思い、彼女の決意、そんなものをしっかり受け止めたかということなんだ」

「……」

「それができていれば、今日遅れることはなかった。初日に遅れるってことは、彼女の思いを受け取れなかったということなんだ。いきなり遅刻してやってきた自分をM子ちゃんがどう思うのか、どんな風に感じ取るのか、そんな相手の思いをもっと考えられるようにならないと、いつまでも目の前のことしか処理できない」

「はい…」

「これ、今日届いた直筆のハガキ、この人、

関電の取締役なんや。4月末にある会合であって、名刺交換しただけなんやけど、ちゃんとしてハガキを送ってくる。私より歳も社会地位もずっと上の人だけど、すごいなあと思う。本当は私の方から出さないとけないのに…。世間で、本当にすごい人はふんぞり返って生きてはいない。そういう人は、ちゃんとまわりの人のことを考えて生きている。それが懐の深さや。自分がこうしたい、ああしたいって考えるばかりじゃダメなんや。そのことが、相手の視野の中でどんな風に映っているのか、どんな風に感じられているのか、いつもそれを考えないと…」

「わかりました」

Y先生に何かが伝わったかもしれないと感じました。大変知的な能力が高いだけに、私はそれに見合うだけの彼の人間的な能力を引き出したいと考えているのです。どうして目の前のことしか見えないのか、どうしてある瞬間に周りをシャットアウトしてしまうのか、どうして数学や物理の世界を他の世界と切り離して考えてしまうのか、私は彼のそんな課題を、〈他者性〉というコトバをとおして考えるようになっていきました。

Y先生は、彼の父親を反面教師にしながら育ってきました。いや自分の育った家庭そのものを否定し、自分はそんな家庭だけは持ちたくないと考えてきたのです。そしてそんな家庭を作った最大の原因は、父親にあると考えてきたのです。Y先生は、自分は父親から父親らしいことを一度もしてもらったことがないといいます。仕事はしていたものの、家にお金を入れることもままならず、かといって離婚に応じることもなく、暮らしていたそうです。「あいつは、のたれ死んだ方がいい」これが、かれの父親像でした。そして去年、

彼の家族は離散します。母親が娘と一緒に家を出たのをきっかけに、Y先生は大学のそばに部屋を借りて、ひとり暮らしを始めました。学費、生活費、すべての費用を彼は一切自分で賄いながら学生生活を送っているのです。

そんなY先生の育ってきた過程を振り返った時、そこに彼の周りの世界を遮断して自分の世界に没頭していくライフスタイルが浮かび上がってきます。見たくないものを見ないように彼は生きてきたのかもしれませんが。

しかし、アウラに来て私との出会いの中で、彼は自分がいかにまわりの世界が見えていないかを突き付けられることになりました。いい仕事をするためには、目の前のことに集中しながらも、周りの状況を的確に判断して、そのまわりの状況と自分の目の前のこととの関係性を常に考えないといけないことを、彼は私から要求されていくのです。そんな中、彼は、自分の生育過程と、今、目の前に突きつけられている自分自身の課題との関連性に少しずつ気づいていくのです。そして、私という他者、他者のまなざしを受け入れることで、他者性の大切さを実感し、少しずつ周りの世界に開かれていっているのかもしれませんが。

話が伝わらない

アウラの森では、多様な子どもたちがいて、多様な学びが展開されています。つまり、ここでは均質性よりも多様性が尊重されているわけです。しかし、その多様性を、バラバラに存在させては混乱が生じます。森の磁場が壊れるのです。だからその多様性を担保しながら、ある一定の調和をどう構成するのかが要求されるのです。そのた

めの基本的なスキルとして必要なこと、それが相手とコミュニケーションモードを同調させる「チューニング」であると私は考えています。これができないとなかなか話が伝わらないという状況になってしまうのです。

大学1回生になるK君は、将来、公務員になりたいと言います。大学で来年から「公務員試験対策講座」を受講し、その対策にあてるんだと嬉しそうに話していました。彼は、アウラの卒業生で、現在、教務補助として後輩たちの指導に当たってもらっています。K君は、国公立大学受験を目指していたのですが、第一志望の受験に失敗し、滑り止めとして受験した現在の私立大学に合格したのです。

「公務員試験の出題領域は、センターより簡単なので、たぶん楽勝」

K君は、今時の大学生かもしれません。ただ私には、どうも納得できないことがあります。それは大学に入ってから、受験勉強と同じモードでK君が学習しようとしていることです。K君は、大学の前期、後期テストにしても、高校の定期テストを受験する時のような感覚で臨んでいるそうです。そして、今回は公務員試験対策。大学も学外から講師を招き、公務員受験のための専門講座を開講し、その受講生は数千人規模になるそうです。私は、そんなK君に話を持ちかけました。

「Kは、公務員になって何をしたいと思っているの？」

「それは、わかりません。何でもいいんです」

「じゃどうして、公務員を目指すの？」

「それはやっぱり、安定性じゃないですか。」

あと、受験勉強もやりやすそうなので…」

いつから大学生が、こんな風になってきたんだろう。私はK君の話を聞けば聞くほど複雑な思いに駆り立てられました。

「今の学生は、とにかくまじめ。一昔前に比べると、断然出席率がいい。けども、授業中の発言も少ないし、大変おとなしい」

こんな話を私は大学で、よく耳にします。

「公務員は、とにかく組織が大きい。なかなか自分が考えていることを実現するのが難しい世界かもしれない。僕は今、府の二つのプロジェクトにかかわっているけれど、そのうちの一つは、どんどん革新的にことが進んでいく。でも一方は、なかなかことが前に進んでいかない。両方のプロジェクトとも、大変面白いものなんだけど、その違いは、そこに関わる人なんや。進んでいる方のプロジェクトには、それを引っ張る人間がいる。いろんな抵抗に会っても、それを突破できる人物。彼の存在がとにかく大きい。ただ彼は、府の職員としてはとにかく異端児なんだと思う。実は、キミの大学の先輩でもあるんだけど…」

「そうなんですか…」

ここまで話して、私はKが「じゃあ、ぜひ紹介してください」と言ってくるかな、と思ったのですが、彼のリアクションは、「そうなんですか」の一言。それで終わりです。私だったら、何が何でも紹介してほしいと思うのに、彼はそんな反応をしめさない。

「一回、連れてくるわ。ここで話をしてもらう。府庁はいったいどんな世界で、どんな人間関係がそこにあるのか？また、大学の間どんな準備をしておけばいいのか、どんな

能力が求められるのか？そんな話をぜひ聞いたらいいと思うよ」

「はい、わかりました」

Kは、返事をするのですが、私は何か伝わった感じがしませんでした。彼にとっては、この府の職員の話よりも、どうすれば公務員試験に合格できるのかという受験ノウハウの方が重要なかもしれません。どうしてそうなののでしょうか？就職は、学校に入学するのとは大きく違います。入ることが目的ではなく、通常定年まで30数年をそこで過ごすわけですから、入ってからが重要に決まっていると思うのです。でもK君にとっては、入ることがすべて、試験に合格することがすべて、そんな気がするのです。いや、すべてではないのかもしれませんが、入ることに優先順位があることは確かなように思いました。

では、なぜ話が伝わらなかったのでしょうか？〈話が伝わらない〉ということは、両者の間に共有されるものが少ない、もしくは、ないということです。もちろん私もKも日本人ですから、日本語というコトバは共有しています。つまり、私の話す意味を、彼はコトバとして理解はできているはずです。でも、話が伝わらない。それは、私と彼とのパースペクティブの違いがある。私は、〈就職〉ということ（仕事の選択）もしくは〈自己実現の機会〉として捉えていたのに対して、Kは〈受験〉として捉えていたのかもしれません。パースペクティブの違いは、フレームの違いを構成し、同じコトバを共有しても異なったフレームの上の意味として認識されるのです。

では、どうすればいいのでしょうか？ポイントは、Kとの共通のフレームをいかに構成するかということではないか。そこができない

と、いつまでたっても話が伝わらない。これは何もKだけのことではない。生徒たちに対しても同じことが言えるのかもしれない。

「話が伝わらない」と感じた時、「最近の大学生は…」と相手を否定することは、簡単かもしれない。あるいは「私はもう年だ…」と自分のせいにするのもまた簡単なことです。そうではなく互いに共有できる新しいフレームをいかに構成するか、このことをまず考えないといけないのかもしれない。

複数の層が交差する空間

黒沢映画の中に芥川龍之介の『藪の中』という小説を題材にした『羅生門』という作品があります。この映画の中である殺人が起こるのですが、その事件をめぐって三人の登場人物の回想が紹介されていきます。ところが、その回想はどれももっともらしく三人三様なのです。つまり同じ事実、同じ場面をそれぞれが違ったように解釈して、それぞれのストーリーを展開してしまうわけですね。しかもこの3つの回想さえも、実は映画の最初に登場した人物の回想の上に乗せられているのです。このように、この『羅生門』という映画では、回想がいくつもの層をなしており、そのそれぞれの階層が同時に進行していくといった高度な技法が用いられているのです。そして後に、このような現実の持つ階層性は「羅生門的現実」と呼ばれるようになったのです。

そしてこの羅生門的現実の持つ階層性は、アウラの森の日常の中にも現れます。このこともまた、教師であると同時に学習者でもあるという役割の二重性によるものなのかもしれません。

H先生は、まだ研修期間中の新前先生です。そんな彼が帰りの車の中で私にこんなことを話してくれました。

「まだ、うまく生徒たちに伝えられてない気がするんです。自分の説明力に歯がゆさがあるって…」

H先生は、自分の表現力の無さを振り返りながら話していました。ただ私から見れば、彼の説明における課題は、その表現力というよりは、その構造にあるように思えました。説明がモノログなのです。自分ですべて説明して、「わかるか？」と尋ねているのです。これではなかなか、相手の反応がうかがえないので、伝わっているのかどうか不安になるのも無理はありません。そこで、私は機会があれば、一度私の説明の仕方を、彼にも見てもらいたいと考えていたのです。そしてたまたま、中学3年生の生徒に私が説明する機会がおとずれました。

「2割は、小数でいくら？」

「0.2」

「じゃあ、2割引きは？」

「……」

「そしたら、1000円のものを2割引きで買ったなら、いくらだと思う？」

「800円かな」

「そう、正解。それは、1000円の割合でいったらいくらだと思う？」

「0.8」

「いいぞ、いい感じ。じゃあ3割引きだったなら？」

「0.7」

「OK、頭の中でどんな計算やってるの？」

「1-0.3」

「完璧や。そしたらa割を分数で？」

「 $\frac{a}{10}$ 」

「OK、じゃ、a割引きを式で？」

「1-a/10」

「すごいやん」

「わかってきたかも…」

私は、生徒に説明しながら、H先生にも指導のポイントを説明しました。私の指導は、生徒との対話の中で組み立てられることが多いように思います。生徒の返答があって初めて成立する説明なのです。だから、最初から説明の道筋があるわけではありません。生徒の反応によってその道筋は絶えず書き換えられていくのです。私は彼らの反応をいつも見ながら、説明を組み立てているのです。

私は、目の前の生徒と対話を重ねながら、その指導の意味と構造についてH先生と別の文脈で対話を重ねます。そしてこの2つの対話を進行させながら、教室全体に目を配り、気になる生徒に声をかけていきます。さらに、目の前の生徒を指導しながら、全体の場に意識を向けておくことが、アウラの教育では、非常に大切なものになることをH先生に再び伝えるのです。まさに、そこは、複数の層が交差する空間なのです。

2. 森の知

「知」とは何か？

これはとても大きなテーマで、私なんかには定義できるようなものではありません。ただ「学び」ということにこだわり続けてきた私自身にとって、この「知とは何か」というテーマに対する思いが幾度となく更新されてきたことは事実です。だからここでは、そんな私の「知」に対する思いを少し紹介することで、それがアウラの森の実践にどう溶け込んでいるのかを感じていた

だけだと思います。

〈文脈構築能力〉とは

「文脈」＝context、これは私が大事にしているキーワードの一つです。

文脈は目に見えません。本の中にも書かれていないし、相手の話すコトバの中にもありません。この文脈というものは、情報の受け取り手である学習者自身が構築するものなのです。だから、文脈の前提には、能動性が必要となるわけです。主体的な学習が成立しないと、文脈の構築ができないのです。

その日私は、スタッフの一人であるK先生と話し合っていました。K先生は、私立の中学、高校で20年以上指導してきたキャリアを持っており、しかも英語の問題集も執筆されている実力派です。K先生は自分の担当するゼミにおいて、英語の口頭練習を通した単語やセンテンスの習得に取り組んでいます。しかし、私には、そんなK先生のアプローチに対して次のような根本的な問題提起がありました。

英語の習得には、もちろんデータが必要になる。その意味では、英単語や構文を生徒たちは、ある程度の量は手に入れる必要がある。けれども、それがある程度の量以上に手に入れたとして、果たして自動的にそのデータを自由自在に組み合わせたり、変換したりさせながら文章を読んだり書いたりできるのだろうか？

このことは、英語の基礎データを手に入れること自体を否定するものではありません。データは、英語を使いこなす上で必要不可欠

なものですから、たくさん持っているに越したことはないでしょう。しかし、この分断化されたデータだけをいくら集めてみても、全体を形成することができないのではないかと思います。ロボットのパーツをいくらそろえてみても、そのパーツをどのように動かしていくのかというシステムがなければ、ロボットは決して動きません。それと同じことが、英語の習得においても言えると思うのです。

それでも K 先生は、今までの指導経験から過去にそのような学習方法で英語をすっかり自分のものにした生徒がいたことを熱く語ります。それは事実なのでしょう。しかし、そういった生徒は、英語学習以前に〈文脈構築能力〉が高かったと考えられるように思うのです。

では〈文脈構築能力〉とは何なのでしょう？

そもそも〈文脈〉とは、コトバによって表現されたものではありません。情報の受け取り手である学習者が、コトバを媒介にして取り込んだ本来バラバラの状態の情報にある種の関係性を構築して、そこに意味を見出したものです。したがって〈文脈構築能力〉とは、「情報と情報との間に関係性を構築する能力」といえると思います。そしてこの能力は、その学習者が生活を通してどれだけの試行錯誤をおこなってきたかという経験量によって支えられているのです。

今、教育の領域で〈学力低下〉の問題がさかんに議論されています。この議論の背景には、子どもたちの学習時間の低下により習得された〈知識量〉そのものが低下しているという事実と〈考える力〉そのもの（応用力）が低下している事実が存在します。〈文脈構築

能力〉の低下は、いうまでもなく〈考える力〉の低下と直接結びついているのです。

アウラに英語の能力が極めて高い M という高 2 の生徒がいます。M は、高校に行かずにアウラで学ぶ生徒ですが、彼女の英語の偏差値は 80 を超えています。彼女は、生まれつき身体にハンディーキャップを抱えており、物心ついた頃からそのことと向きあってきました。小 1 で『五体不満足』を読み、小 2 で『手術と身体』、『病院で死ぬこと』などの文庫本を読んでいたといいます。もちろん小学校低学年ですから読めない漢字もたくさんあったはずですが、彼女の自分の身体に対する葛藤が、〈読む〉ということをも可能にしたのだと思います。彼女は、答えの出ない問いに対して、様々な書物を読むことでその答えを模索していたのだと思います。そして彼女のこうした幼い頃からの経験が、研ぎ澄まされた〈文脈構築能力〉につながっていったことは言うまでもありません。

ところが、一方で現代に生きる多くの子どもたちの生活を考えると、彼らの生活は出来合いの消費財で埋め尽くされています。一昔前までは、私たちは限られた消費財で生活することを強いられていました。消費財の機能には自ずと限界があり、私たちはそれをいかに応用して使うかを模索しました。〈モノ〉がないからできないのではなく、その〈モノ〉をいかに工夫するかを考えたものです。そしてこのような活動が、私たちのいたところと存在していたのです。まさに生活そのものが〈試行錯誤〉の連続体であったのです。私たちは、このような生活文化を通して、〈文脈構築能力〉を磨いてきたのであり、この部分が近年急速に失われていると考えられるのです。

K 先生との話の中で、先生の実践としての英語の口頭練習とアウラで日常的に繰り返される自律学習との関係性がその話題にあがりました。生徒自身が自分で読んで、自分で考え、自分で答えあわせをする。この当たり前の流れが、もしかすると今の子どもたちの生活にとっては、とても新鮮なことなのかもしれません。答えを導くまでの過程を面倒なことで捉え、すぐに結果を求める。また、すぐに結果を出せることが唯一の価値であるとする機能主義的な学習観の中に見落とされてきたもの、それは試行錯誤の過程の中でつむがれていく〈文脈構築能力〉であり、その喪失が〈学力低下〉との因果をもたらしていることに今の教育が抱える大きなパラドックスがあるのかもしれません。

〈応用力〉って何？

「この子、応用力がないんです。どうすればいいのでしょうか？」
こんな相談が、保護者の方々から寄せられることがあります。

そもそも〈応用力〉って何なのでしょう
か？
これは、大変難しい問いだと思うのです。
なぜなら、〈応用力〉というコトバが、あいまいさを含んだ実に幅広い概念であるからです。しかし無謀な試みかもしれませんが、私なりに少し考えているところを述べてみたいと思います。

生徒たちの数学を見ていると、解法を知らないと全く問題に手をつけられない生徒と、解法を知らなくとも何とか問題に挑戦して答えを導くことのできる生徒がいることがわか

ります。解法を知らなくても問題に挑んでいくことのできる生徒は、例えば、変数にいくつかの数字を当てはめて、他の変数の変化を観察して、問題に与えられた数式の性質を読み取ろうとします。ここで重要なキーワードになるのは〈変化〉と〈性質〉です。つまり応用力のある生徒は、答えを出す前に、数式の性質を値の変化から読み取ろうとします。

数式の性質というのは、数式に直接表現されているものではありません。つまり値とは違ったより上位に位置する次元の概念です。この概念がうまく見いだせると、見当がつくようになります。「こうなるんじゃないかな」という仮説が立てられるようになるのです。数学においては、この見当が立つかどうかは極めて重要なこととなります。そして仮説を立てるためには、繰り返しのようになりますが、上位の概念が必要になるということです。

先の例の生徒は、数式の性質を見つけるために、変数にいくつかの数値を代入して、その変化を観察していることを述べました。変化を見るためには、一つの値では不可能です。必ず二つ以上の値が必要となります。二つの値があれば〈動き〉が見えてくるからです。そしてその動きをもとに仮説を立て、さらにもう一つの値を増やしていき、その仮説を検討する。こんなことを繰り返しておこなうことで、数式の性質が見えてくるのです。このことは、言い換えれば抽象化された一つの数式の次元を増やしていき、立体的な世界をイメージすることだといえると思います。

しかし、よく考えればこれは実に当たり前のことで、もともと数式というものは、多様な現実の世界におけるモノの数や量のやりと

りを抽象化していく過程の中で作り出されたものであり、数式と現実の世界は本来つながりを持ったものです。だから数式の持つ抽象度を下げ、具体化していく過程において、立体感が表現されてくるのは当然であり、応用力のある生徒は、この抽象と具体との世界を比較的自由に行き来させることができるのです。

数学だけではなくすべての学問領域は、私たちの現実の生活世界とつながっています。それは決して切り離すことのできないものですが、学問領域が専門化するにつれ、このつながりが見えなくなってしまう。特に研究領域においては、先行研究に上塗りするような形で新しい研究がどんどん誕生しますから、なおさら生活世界との距離が大きくなってしまいます。20世紀の後半からそれぞれの学問領域は、この傾向を真摯に反省点として認識し、研究領域を学際的に捉えなおそうとしているのです。現在の大学においては、この動きは極めてダイナミックなものになりつつあります。

しかし、今の子どもたちの学習の世界においては、このような動きはほとんど見られません。子どもたちは、いまだに分断化された情報をオウムのように暗記したり、単純な繰り返しによって一定の情報を習得したりするにとどまっているように思います。だから、〈知らないからできない〉ということから逃れられなくなってしまうのです。

〈応用力〉は、手持ちのパターンの数によって決まるものではないように思います。〈応用力〉とは、〈知らなくてもできる力〉であり、〈思考を立体化させる力〉であり、〈抽象的な知識と現実の生活世界をつなぐ力〉であると、

私は考えています。

〈学力低下〉をどう考えるか

〈学力低下〉が叫ばれるようになって、もうどれくらいなるのでしょうか？この間、様々な教育改革が実施されてきましたが、この問題が根本的に改善されてきた兆しは残念ながら見られません。では、そもそも〈学力〉とは、何なのでしょう？どのような能力を指しているのでしょうか？社会の変化に影響されない固定的な能力なのでしょう？あらためて考えてみると、いくつもの疑問が浮かんできます。

2006年に国際機関であるOECDが実施した学習到達度調査、PISA (Program for International Students Assessment) では、「思考プロセスの習得、概念の理解、及び様々な状況でそれらを生かす力を重視する」ことが調査概要に明記されているように、〈学力〉を単に〈知識の量〉と等価に見るのではないことがわかります。ここでは、考えを組み立て、それを概念化し、さらにそれを状況に応じて使っていくといった一連の流れを〈学力〉とみなしているのです。実は、ここ20年間の社会の変化を受け、国際的な〈学力観〉は大きな変容を遂げてきたのです。以下にその変化の概要を見ていくことにしましょう。

1990年代に入って、私たちの社会は本格的な情報化時代に入りました。個人の生活の中にコンピュータや携帯の情報端末が入り込み、私たちはクリックひとつで世界の多くの情報を手に入れることができるようになりました。個人が多くの情報を簡単に手に入れられるようになったことで、私たちは大きな利便性を手に入れることになったのですが、そのこと

と同時に私たちは様々な社会連帯を失うことになったのです。かつて、情報は人間関係を媒介として獲得されていくものでした。ある情報を手に入れるためには、そのことに詳しい人との関係が不可欠であったのです。ところが、個人が莫大な情報と直結した時代においては、人間関係は無視できるわけです。こうして個人の情報化は、地域の連帯や家族の連帯さえ希薄化させる構造をもたらしました。まさに私たちは動かずに、情報だけを手に入れられる状況を獲得したのです。

このように、個人が情報を所有していることが前提となる社会においては、その情報をどう選択したり、どう組み合わせたり、どう加工していくかが問われます。つまり情報量が問題なのではなく、その質が問題となっていくわけです。そしてより質の高い情報を得るためには、様々な角度でその情報を検討していくことが前提となり、そこには複数の視点が必要となります。さらに複数の視点は、自分の視点そのものを別の視点でとらえなおす省察的な態度に支えられており、この省察的な態度は、他者との関係性に育てられていくのです。以上を整理すると、情報の質が問われる社会においては、他者との関係の中から生じる複数の視点がとても重要になってくると言えるのです。ここに情報化社会が構造的に抱える大きなパラドックスがあります。つまり、情報化は個人と情報そのものを直結させ、社会的連帯を希薄化させる一方で情報の質が問われる状況を生み出し、その質を高めるためには様々な他者との関係による複数の視点が必要になるのです。

さらに本格的な情報化時代の到来は、社会の産業構造をも大きく変えていきました。80年代までの私たちの社会は、主に工業生産主

導型の産業構造が社会を牽引していましたが、それが知識経済、あるいは消費型経済に移行するにしたがって、サービス提供主導型の産業構造へと変化していったのです。このような社会においては、求められる人材の能力も、指示されたことを忠実に実行できるだけでは不十分なものとなり、より創造的な能力が求められるようになっていったのです。そしてそれに伴って、〈学力観〉そのものも画一的な答えを効率的に記憶するといったものから、吟味された情報から自分で概念を作り上げ、それを状況に応じていかに活用できるかが求められるようになっていったのです。

では、このような社会変化に伴った〈学力観〉の変容に教育現場はどのような対応をしてきたのでしょうか？このことについては、過去の教育改革が示すように、ほとんど手が打たれていないように思います。その理由は、この〈学力観〉の変容は、教育現場のあり方、あるいは指導目標や指導方法そのものを大きく揺るがすだけの構造的な変革を要求するものであるからです。

〈知識〉と〈情報〉のちがいは

「教師とはいったい何をする人なのだろうか？」こんな素朴な疑問を、私はいまだに持ち続けています。一般的に教師は、教えることをその仕事としています。では、いったい何を教えるのでしょうか？通常は〈知識〉です。でも〈知識〉って、いったい何なのでしょう？

本来私たち人間は、既に有る文化の世界の中に誕生します。そして身近な文化に触れながら、しかもそれを他者と共有する中で、人間として発達していきます。この過程におい

ては、私たちは、単に環境や文化の影響を受取るだけでなく、能動的にそれらを選択しています。私たちは、常に周囲の環境に対して働きかけることによって、〈自分〉と〈対象物〉との間に、ある〈関係性〉を成立させ、自分の〈行動〉と〈対象物〉に意味を与えているのです。つまり、様々な〈関係性〉によって作り出される網目の上に、独自の〈意味世界〉を作り上げていくのであり、その〈意味世界〉のことを〈知識〉と呼んでいます。従って、〈知識〉の獲得には、自分と他者、あるいは対象物との〈出会い〉と〈対話〉が不可欠であり、そのインタラクションの中で私たちは、様々なことを〈知識〉として学ぶのです。

ところが、多くの子どもたちは、「A と聞かれれば B と答える」、つまり $A=B$ 式に対応する問いと答えの関係、これを〈知識〉として捉えています。それは〈出会い〉と〈対話〉を伴わない〈知識〉、活字化された〈情報〉にしか過ぎません。そこには〈意味〉と〈関係性〉の喪失があり、単なる記号と化した〈情報〉が、ただ羅列された状況があるだけです。子どもたちの〈知識〉が、もはや単なる〈情報〉と成り下がってしまっているならば、教師は〈知識〉ではなく〈情報〉の伝達者ということになります。いかに大量の情報を効率よく子どもたちに伝えられるか、これはまさに〈教師〉というものが、一つのメディアになっていることの証なのかもしれません。

すぐに答えの出ない〈問い〉

私はすぐに答えの出せない問いを考えることが、小さいころから好きだったように思います。すぐに答えが出せないからこそ、何度も何度もその答えを更新できる。あるいはいろんな角度

から検討できるからこそ、そこに考えることの面白さがあるように感じていました。そして、きっとそんな知のモデルが、アウラの森の知の土壌を作り出しているように思うのです。

「T のことなんだけど、Y 君が指導していて彼女は〈伸びた〉って感じを持った？」

「…、T は本当によくやってくれたんですが、正直、あんまり伸びてないように思います」

「なぜ伸びなかったんだろう。僕から見ても Y 君は数学について高い能力を持っているし、T の学習へのモチベーションも高かった、にもかかわらず〈伸びなかった〉のはどうしてなんだろう？」

「実は、僕もそのことを今までもずっと考えながら指導してきたんです。いろんな教材を調べたり、有名な予備校講師のシラバスを確認したりしたんですけど、特に僕の指導の流れに問題は見つからなかったんです。生徒との関係も良好だったし、特に T なんか、よく慕ってくれてたんです。でも、伸びなかった。僕にもわからないんです」

Y 先生は、中学の時に数学がまったくと言っていいほどできない子どもでした。それが高校に入学してから一変します。少し家庭内で複雑な事情を抱えていたこともあり、きちんと勉強して難関大学に入学することを目標にかかげ、自学自習で数学の力を磨いてきたという経験を持っています。私は、彼を講師に採用する時、彼のそんな経験に魅力を感じていたのです。だから Y 先生は、数学ができない生徒の状況はよく理解できるのです。

「T は、主体的に数学の考えを組み立てていたんだろうか？あるいは、Y 君から指示さ

れたことをただ処理していただけないのではな
いだろうか？僕が思うのには、数学ができる
ようになるためには、自分で数式の処理をし
ながらも、その処理が全体の中でどんな位置
にあり、何を意味するのかを常にモニタリン
グしなければいけないと思う。つまり、目の
前のことを処理をする思考と、その処理をモ
ニタリングする思考の両方が同時に必要にな
ってくる。だから、ひょっとするとTは、そ
のモニタリングの思考、メタレベルの思考が
育ってなかったのかもしれない。どうだろう
か？」

「確かに、そうかもしれません。Tは僕の
出す課題を、ただ処理していただけないかも知
れません。今まで何度か僕は塾長の数学の質問
に答えてきたことがあるじゃないですか、塾
長は高校数学の公式をほとんど知らないのに、
どんどん問題を解いていかれる。図を使っ
たり、グラフを描いたり、見当をたてて数字を
当てはめてみて、そこから仮説を立て、次の
数字をいれて検証する、だいたいそんな方法
で問題を解かれてきたと思うんです。そんな
やり方をする生徒なんて誰もいないんです。
あらゆる情報から可能性を見つけ、それを組
み合わせて仮説を立て、同時に検証する。そ
してその仮説が行き詰まると、その行き詰ま
り方からも情報を吸い上げて、さらなる仮説
を組み立てていく。塾長は、そんな感じの思
考が恐ろしく強いんだと思うんです。まさに
Tには、その力が育っていなかったんだと思
います」

「じゃ、どうすれば育つんだろう？」

「うーん…、僕は今まで問題を多くこな
していくことで、そういう能力が身に着くと思
ってたんですが…、でもTは身に付かなか
った…」

「たとえば、ある対象物に何かをどんどん

与え続けると、その量に応じて定量的な変化
がみられる。でもこの実験をし続けていくと、
ある段階で急速に変化が大きくなるポイント
があるように思うんや。少し比喩的な表現だ
けれど、その変化が大きくなるポイントでは、
対象物の内部の構造がある段階を境に変わっ
たり、別のファクターが働き、変化そのもの
のあり方が変わっていく。こんなことが数学
の学習においても起こるんじゃないかな。つ
まり、数学の力を伸ばすには、問題を与え続
けるだけでは不十分であるということ、何か
別のファクターがいる。それが何かだよなあ
…」

「なるほど…、そうかもしれません。でも、
それって何なのでしょう？どうすればそれが
育っていくんでしょう？」

すぐに答えの出ない問いがはじまりました。
アウラではよく生じるやりとりです。決して
私が答えを持っているのではありません。私
も一緒に考えていくのです。

「塾長は、どうしてそんな多面的な思考が
できるようになったんですか？それって、昔
からそうだったんですか？」

Y先生の質問に私は考え込んでしまいま
した。そういわれれば、子どもの頃からそう
だったのかもしれない。とにかく小さいころか
ら、仮説を立てて考えることは好きだったよ
うに思います。特に答えが出ないことが好き
でした。それと誰かとその問題を共有して考
えることが好きでした。それは、誰かと問題
を共有することで、自分とは違った考え方を
手に入れることができるから、そのことによ
って新たな仮説を作り出せるからだだったよ
うに思います。高校生の時、ある数学の教師に
こう言われたことがあります。

「おまえは、いつも考えすぎるから数学ができないんや。公式を覚えてそれに当てはめる。考える暇があるんなら、問題のパターンを覚えろ」と…。

「確かに僕は、子どもの頃から〈考える〉ということそのものが好きだった。考えるということは、主体的でなければ成り立たない。試行錯誤しながら、いや、言い方を変えれば〈考える〉ということは、〈仮説を立ててそれを検証する〉という連続的な作業じゃないかなあ。仮説は、自分の持っている既有知識と問題から提供される未知の情報との関係性を見つけ出すことで構成されるから、それは教師によって与えられるものじゃない、自分でその関係性を作り出さないといけないんだ。難解な数学の問題を解くには、そんな思考が必要じゃないだろうか？処理能力だけでは、決して歯が立たないように思うんだ」

「なるほど、そう思います。でも、どうすればそれが生徒にできるようになるんでしょう？」

「Y君自身は、どうしてできるようになったんだと思う？僕の話を理解できるんだから、Y君の中にも同質の経験があると思うんだ。どうだろう？」

「うーん…、僕はやはりたくさん問題をやったからかなあ。でも僕の場合、教えてくれる先生がいなかった。だから自分でその勉強をやったんです。だから当然、そこには思考錯誤の過程があり、自分で検証しながらやってきたんだと思うんです」

「そう、その主体的な経験を生徒にもしてもらわないといけない。自分で仮説を立て同時にそれを検証する。知識を入れるだけ、あるいは処理の量だけでは不十分なんだ。自分で考えを組み立てられないと…」

「少し考えてみます」

「僕も、考えてみる。どうすれば、彼らが自分で仮説を立てながら自分の思考を作り出すことができるかを」

こうして、私とY先生との話は終わりました。数学という教科は、自分であることに取り組みながら、一方でその取り組みそのものを振り返るといったような、再帰的な思考のトレーニングとしては、最適な教科だと思います。日本の難関国公立大学が、文系であっても2次試験で数学を要求してくるのは、きっとそのことが関係しているのだと思います。より、多面的で立体的な思考のできる学習者を、アウラの教育が育てられるかどうか。私たちの挑戦は、まだまだ続いていくのです。

(きたむらしんや 2012/2/25 脱稿)

II-2. 学びの森の風景

学びの森の 住人たち (4)

学校でもない
学習塾でもない、
＜森＞という
学びの世界が
投げかけるもの

北村真也

(アウラ 学びの森)

4. 複数のパースペクティブ

パースペクティブ (perspective) とは、「視界」のことです。私たちはみんな自分自身のパースペクティブを通してでしか、物事を認知することができないのです。そういう意味では、私たちの認知の世界に完全な客観性を担保することはできません。私たちは、あらゆる物事を主観的にしか捉えられないからです。

このことに気づいていることは、とても大事なことです。私たちが「正しい」「間違っている」とか、「うまくいっている」「うまくいっていない」とかという判断も、実はそれぞれのパースペクティブを前提としているわけですが、多くの場合、その前提があることに気が付きません。

教育の世界においてもそれは同じことが言えます。私たちの通ってきた学校は、近代教育という大きなシステムの上に存在しています。そして近代教育は、ある理想のモデルを前提として、そこに少しでも合理的に到達できることを考慮したシステムと考えることができます。この場合の理想のモデルとは、すなわち私たちの国を強力にし、豊かにすることのできる国民像であったことは言うまでもありません。明治の初期、いわゆる富国強兵という大きな国の意図の下で、私たちの国の教育の近代化は推し進められ、そこに理想の国民をモデルとするパースペクティブがすでに作られていたのです。

その後、敗戦によって軍事的な要素は排除されましたが、戦後は欧米の近代的な生活スタイルを一つのモデルとした、やはり

「理想」がそこにあり、その実現に向けた社会のシステム化が推し進められることになります。もちろん、そこには年々経済が発展していくことが、大きな前提となっていたわけです。

ところが 80 年代後半頃から、この近代化路線にある揺らぎが生じ始めます。それは消費化と情報化、そしてそれに伴うグローバル化へのうねりでした。

60 年代に始まり 70 年代に本格化する消費社会への流れは、私たちの生活そのものを物質的に豊かなものへと転換させてくれました（大阪万博は、その一つの大きな象徴でもありました）。そしてやがて私たちの社会は「一億総中流」とさえ呼ばれるようになり、劣悪な貧困や大きな格差のない安定した社会へと成熟していったのです。

しかし 80 年代後半から 90 年代初頭に向かう中で、私たちは「個」としての豊かさを追い求めるあまり、「地域」や「社会」のために何かをしていこうという動機を次第に失っていきました。つまり成熟期に入った社会は、消費化が個性化を促し、その個性化が新たな消費化を推進させるといった循環構造を作り出すことで、内需を拡大させ、経済的な成長を模索するようになったのです。私たちの様々な欲求が、消費活動に置き換えられていく時代。これがまさにバブルへと向かう私たちの社会であったように思います。

個性化への傾倒は、教育の世界においても顕著なものとして現れ始めました。「個性化教育」「ゆとり教育」などといったコトバが議論的になっていったのもちょうどこの頃のことでした。しかし、社会はやが

てバブルの崩壊へと突き進んでいきます。

バブル崩壊以降、私たちは成長を前提としたパースペクティブを放棄せざるを得なくなりました。しかし、その成長を前提として成立してきた様々な領域の社会システムは、そう簡単に転換できるものではありませんでした。ここに近代社会のシステムとポスト近代へと移行してしまった私たちの生活世界との乖離が生じ、そのギャップこそが、様々な社会問題を形作っていくという大きな構造へとつながっていくわけです。

そして 90 年代後半からの情報化の波は、個人と情報とを直接的につなぎました。それまでは、情報の伝達は人的な関係をその前提としてきましたから、いい情報を得たければ、いい人脈が必要だったし、さらにはいい人間関係が不可欠でした。ところが今では、インターネット環境さえあれば、誰でも、そしてどんな端末であっても私たちは様々な情報をたった一人で手に入れられるわけです。さらにそれらの情報には、国境なんかありません。私たちは、地球の裏側に生活する人たちの日常さえも、タイムリーに垣間見ることができるのです。

これまで見てきたように、私たちの学校教育を支える近代教育の前提となっていた理想のモデルが今となっては、かなり形骸化してしまいました。あるいは、唯一の理想というものが意味を持たなくなってきたといってもいいかもしれません。そこには様々な理想があってもいいわけですし、その理想のモデルがどんどん更新されていくようなシステムがあってもいいわけです。

そんな社会変化の背景を前提としながら、

アウラ学びの森は誕生しました。だからここには、絶えず複数のパースペクティブがあって、アウラに集う子どもたちや教師たち、親たちを様々な角度から見続けているのかもしれませんが。そして、それは平面的な視野の広がりにとどまることなく、立体的な視野を構成するのかもしれませんが。

以下に紹介するいくつかのエピソードは、アウラの森の日常の中で繰り広げられる風景です。そこには、階層的に存在するパースペクティブがあり、しかもそれらが並走していく様子が浮かび上がっていくのです。

スタッフとの対話の中で

アウラには現在、私の他に3名の常勤講師と6名の非常勤講師が子どもたちの指導にあたっています。6名の非常勤講師の内訳としては、2名の社会人講師と3名の学生の教務補助から構成されています。そして9名の講師の中には、私の元教え子たちも含まれています。そういった背景から、私とスタッフとの間にもある種の〈徒弟的な関係〉が見られるのかもしれませんが。私たちは生徒たちが帰った後、よく教室で今日の授業の様子について話し合いの場を持っています。

「今日の状況についてどう思う？」

「少し騒がしかったように思います」

私の問いかけに、K先生が答えます。

「生徒の集中度が低かったので、中には席を立ててウロウロする子もいました」

今度は、T先生が答えます。

「確かに、今日はいつもと違って教室の磁場が乱れていたように思う。私の視点は、個々の生徒に向けられているのではなく、全体の

磁場の動きに向けられている。それが乱れていたから、今日は問題があったのかもしれない」

「…」

私の話に、二人とも今一つピンとこなかったようです。私はさらに話を続けました。

「磁場が乱れていったことの最大の原因は、キミたちが個々の生徒に視点が向きすぎて、全体の場に対する視点が失われていたことだと思う。例えば、K先生は〇〇さんに大きな声で数学を説明していたでしょう。すると、それに共鳴するかのように生徒たちも話し始め、全体に騒がしい磁場が現れていく。そんな中で、T先生も生徒に説明をしていたが、全体が騒がしいので、もっと大きな声で説明しないといけなくなり、そのやりとりが、また全体に伝わっていく。ここにある種の循環が生じ、その結果として磁場の

拡散が生じたわけ」

「全然、気がつかなかった…」

今度は二人とも、腑に落ちたようです。〈教室の磁場〉のような目に見えないものを問題提起する時は、具体的な場面が必要です。彼らは、実際の場面を振り返りながら、その抽象的な概念を理解するのかもしれませんが。

「K先生もT先生も、目の前の生徒を指導することにだけ自分の意識が集まっていたので、全体の場に意識が向かなかった。自分の言動が常に場に対してどのような影響を与えるのかということに無自覚であった。キミたちとそれぞれの生徒たちとのやりとりも、常に場に対して開かれていることをわすれてはいけな。それは連動しているんだ。だから、教師は、常に目の前の生徒を見ながらも、場の動きを感じ取らないといけなんだ」

磁場という目に見えないものをどう扱うのかということ、そして自分たち自身もまたその磁場を構成している一部であるということ、いかに自分たちの視点が自分の目の前にしか開かれていないかということ、目の前を見ながらも、全体へのまなざしを持続けることの大切さを彼らは考え始めたようです。

次の週のアウラの教室の磁場はすっかり変わっていました。すっかり落ち着きを見せており、生徒たちの集中も深いものになっていました。あきらかに、K先生やT先生のかかわり方が変わっていました。もちろん生徒たちは、私が彼らに授業終了後に話した内容、いや話したことすら知りません。しかし、彼らはその変化をどこかで感じ取っていたのでしょう。だから、この変化は教室の磁場の変化として現れるのです。

このようにアウラにおいては、私—講師の間には〈徒弟的な関係〉が存在しているのですが、同様に、講師—生徒の関係にも同じような〈徒弟的な関係〉が存在しています。このことは、それぞれの講師が私から何かを学ぶ姿を通して、生徒が学び方を学ぶことを可能なものとさせます。

私たちが意識している〈徒弟的な関係〉は、伝統的な徒弟制とは少し性質の違った点があります。それは、外在的な権威が裏づけされていない点です。私—講師—生徒は、共にアウラという共同体の〈住人〉であり、一緒にこの共同体を作り上げ、それを維持するという役割を担っています。そして共に自律的に何かを追求しそこから何かを学んでいる同士であるという認識を持っているのです。したがって、私たちの意識する〈徒弟的な関係〉の中における権威の存在は、その関係の中から内面的に生まれたものであり、私たち

の存在が固定的な権威で維持されているのではないのです。

別の日今度は、小学生の国語を担当している先生と話をしました。小学生の国語の授業では、めいめいが自由読書をしてその内容をみんなに発表し、その内容を元に講師がファシリテーターとなってディスカッションを展開していきます。今日はC先生が始めてこの場を担当することになりました。そして授業終了後に、私とシェアリングの場を持ったのです。

「今日の授業はどうでしたか？」

「うーん、生徒の意見をなかなか展開させることができなくて…」

C先生は、うまくディスカッションを進行できなかったことを反省しているようです。

「そうか、どうしてうまく展開できなかったんだろう？」

「…」

C先生は、考え込んでしまいました。

「どうしてだと思う」

「…いや…わからないです」

それから、しばらくして、私はC先生を呼んで話し始めました。

「ある考えを展開するとは、その考えを違った角度から捉えるということなんだ。A=Bではなく、Aということを元に、そこから立体的な世界を作り出すことだと思う。例えばキミは以前、スチューデント・アパシーを卒論のテーマにするようなことを言ったが、スチューデント・アパシーとは〇〇であると答えたところで、それは機能的な知、すなわち記号でしかない、ただのインフォメーションにしか過ぎない。大切なことは、それを臨

床心理学、発達理論、社会学、文化人類学、教育学・・・様々な角度から捉え、かつその中に自分自身という存在を位置づけていくことで3次元の世界が構成されていくということなんだ。そうすることで、スチューデント・アパシーがリアリティーとなり、目の前に現れてくるようになる。この感覚が、キミに不足しているんだと思う」

「塾長、メモにとってきていいですか？」

「いいよ」

C先生は、真剣にメモを取り始めました。

「この小学生のディスカッションは、ティーチングプランがない。つまり予定調和的ではないということです。生徒から、どんな発言があるかわからない。その発言を元に更なる質問を展開させなければならぬ。しかも、彼らを「うーん」とうならせながらも、自分の考えの展開に感動するようなものを・・・。そのためにも、さまざまな角度が必要なんだ」

「どうすればいいですか？」

「まずキミの卒論に向きあう姿勢を見直したらどうだ。目の前にあるコトから始めるしかないと思う。」

そのコトにまずこだわり、単なる記号からリアリティーを描いていくんだ。そのためには複数の視点がどうしても必要になってくる。だから違った角度からの知見を調べるわけ。このことがとても大切になってくる。そしてそのあるコトについてリアルな世界が描けるようになれば、そのやり方が見えてくる。

それをこの小学生の授業に活用してみてもどうだろうか？」

私のC先生に対するコメントは、私の大学生活とも密接につながっています。私が大学で吸収したことは、私自身の意識の中で編集され、あるいは経験化されて私の生活の中で

ごく当たり前のように表現され、それは講師を媒介としながらも生徒たちへと伝わっていくのです。このような多層的なコミュニケーションの形は、アウラという実践共同体の中においても日常的に展開されているのです。

ここに取り上げたエピソードには、階層的なパースペクティブが存在しています。つまりアウラの子どもたち、スタッフである教師たち、そして私自身です。さらには、教師たちは、子どもたちに対しての教師であると同時に、私に対してのスタッフであり、また学習者でもあり、私自身も子どもたちに対する教師であり、スタッフに対する雇用者であり、さらには大学院で研究活動続ける学習者でもあるわけです。たとえば学習者という観点に立てば、私はスタッフにとっても、子どもたちにとっても、学習者としての先輩ということになります。

このように一人の人物が複数の立場（役割）を持つことで、その関係性に幅が生まれます。そしてその幅こそが、実は複数のパースペクティブを構成するきっかけとなっていくように思うのです。

複数の視点

中1のK君は、分からない問題があるとすぐに先生の方へ質問に行きます。少しでもつまずくと不安なのでしょう、答えが合っているかどうかさえもいちいち先生に確認をしてもらうのです。その日は数学を学習していましたが、いつものようにK君はお気に入りのT先生のとこに張り付いて、質問をしていました。T先生は、K君にとって何でも質問に答えてくれる〈親切な先生〉なのです。私は、そんなK君とT先生とのやりとりをT先生とは違った視点で

眺めていることに気がつきました。

K 君は、一見するととてもまじめな模範生のように見えます。言葉遣いも丁寧ですし、ノートを見ても大変きれいな字で書かれています。しかし、彼の学習の様子をよく観察すると、実に巧みに〈できない〉ことが隠されていることが分かります。例えばそれぞれの単元の最後にやらなければならない小テストは、先に問題集でそれぞれの問題の解法を一つ一つ確認してから取り組んでいますし、テストの最中でも自分がテストをやっていることがわからないように先生に質問をしに行きます。そして何食わぬ顔をして、テストに合格しているのです。

私は、K 君が再び T 先生の方へ質問に行こうとして席を立ちかけた時に声をかけました。

「K 君、じゃ、今度は僕が質問に答えよう」

K 君は、一瞬不意をつかれたような表情を見せましたが、自分の問題集をもって私の席のところへとやってきました。

「何が分からないのかな？」

私がそう尋ねると、K 君は

「この問題は自分でできたんですけど、次の問題がわからないんです」

そう答えました。

「じゃあ、自分ができた問題と、できない問題を見比べてみよう。まず、できた問題には3つのヒントが書いてある。行きの速さと、帰りの速さ、そして往復にかかった時間だ。ではできない問題のほうはどうだろう？ 行きの速さは？」

「時速 4Km」

「帰りの速さは？」

「時速 5Km」

「じゃ、時間は何時間？」

「・・・、問題に書いてないです」

「そうだろうか、この人は午前 9 時に出発して、午後 4 時に帰っている。ということは何時間かかったんだろう？」

「あっ、そうか、7 時間です」

「ということは、君ができなかった問題は、できた問題と同じヒントが与えられていることになる。行きの速さと帰りの速さ、そしてかかった時間、この 3 つの速さが与えられていたわけだ」

「わかりました。ありがとうございます」

K 君はそう言って、席を立とうとしました。

「いや、ちょっと待って、僕が問題にしたいのは、〈どうして君がこの問題をできなかったのか〉ということなんだ。この 2 つの問題は、全く同じヒントが与えられている問題なんだ。違いといえば、できた問題には、かかった時間が書いてある。できなかった問題は出発した時間と帰った時間が書いてある。だからこの問題を解くには、この時間を引き算しないといけない。君は、この引き算ができなかったんだろうか？ そんなことは、ないはずです。こんな引き算は、小 2 の子どもでもできる。だから君ができないはずがない。ということは、どういうことだろう？」

「問題をちゃんと読んでいませんでした」

K 君は、申し訳なさそうな表情で私にそう告げました。

「まず、問題を読むこと、まず自分で考えること、そういうことをしないと、いつまでたっても、自分で問題が解けるようにならない。K 君が積極的に質問することは、悪いことではない。けども、先生に依存することは良くない。大切なことは、数学の問題を通して、自分で行えることができるようになることだと僕は思うな」

私は、K 君にそう答えました。

私の視点と T 先生の視点には、はっきりとした違いがありました。T 先生は、常に彼の数学の問題にその視点をおいていました。だから、彼の質問に親切に答えていた（答えを彼に代わって導いていた）のです。一方、私は彼の〈依存性〉や、できないことへの〈怖れ〉にその視点をおいていました。だからできない問題への向きあい方にコミットしていったのです。私が、教科を媒介と考えるのはそのためです。子どもたちの教科への取り組みを見てみると、そこから彼らの〈生き方〉が見えてきます。問題をどう見るのかという〈認知のパターン〉、その問題に対しておこなわれる〈行動のパターン〉、そこには、その子ども自身の〈捉われ〉のようなものが存在するのです。その〈捉われ〉に気づき、自らそれを解放していく過程は、学びの持つ重要な本質のひとつだと思います。

多層的なパースペクティブ、それはアウラの森を舞台とした、「子どもたち」―「教師たち」―「私」という徒弟的な人間関係の中に表現されると同時に、一人の人間の中にも表現されていることに気がつきます。私たちは、一人ひとりの子どもたちと向き合いながら、彼らの多層的な側面に触れていくのです。そういう意味から考えると、アウラの森は私塾として子どもたちや親たちとの関係を築いているわけですから、私たちは教科の学習を媒介としているわけです。でも、媒介は媒介にしか過ぎず、私たちはそこから彼らの認知のあり方や、パーソナリティそのものをも視野に入れたかわりを試みているのかもしれない。

生活世界の中のコンテクスト

K 君には、現在高 1 になる N ちゃんという

姉がいます。実は、この N ちゃんも K 君と同じような認知のパターンや感情のパターンを持っていました。この N ちゃんは、アウラにやって来るや否や、あっという間に成績をあげていった生徒でした。

「先生、テスト前に、これとこれとこれをやろうと思うのですが、もっと他にもやっただけいい問題集を教えてください」

N ちゃんは、アウラのライブラリーからとってきた問題集を両手にいっぱい抱えて私の前に現れました。明らかに不安そうな表情が、顔を覗かせます。

「今回のテストに向けては、この問題集だけやろう。それだけでいい。ただしこれを完璧に仕上げてください。N ちゃんを見ると、僕には N ちゃんの不安だけが伝わってくる。N ちゃんは、テスト前いつもしんどいやろ。不安で胸がつぶされそうになるやろ。N ちゃん是不安やから、いっぱい問題集をやろうとする。でもやればやるほど、不安になる。これって、堂々巡りや。不安が不安を作り出し、その不安に駆られて行動した結果、また新しい不安がやってくる。これって〈不安に支配された人生〉っていうんや。同じ人生を生きるのに、こんな生き方っていやじゃない？その反対にあるのが、〈希望の人生〉や。夢や希望に動機付けられて生きる生き方や。僕は、N ちゃんがアウラに来て、自分の生き方そのものを考え直すことができたらいいなあって思ってる。不安におさらばして、そのかわり、希望と対話しながら生きていける術を身につけられたらって思ってるんや」

私がこんなことを話すと、なぜか N ちゃんは目に涙をいっぱい浮かべていました。そしてうなずきながら、こういいました。

「わかった。そうします」

Nちゃんは、本当に良く頑張る生徒でした。吹奏楽部の部長と生徒会の役員を学校でもやりながら、勉強も人一倍よくやっていました。しかし、私にはそんな彼女がとても苦しそうに見えたのです。頑張りすぎる彼女の行動の背景には、彼女の大きな不安がありました。不安は、未来に対するマイナスのイメージです。だから彼女はそんな未来を実現させたくないからと日々努力を続けていたのです。

私からのメッセージは、その後彼女を大きく動かすことになりました。彼女は自分の第一志望の高校へと進学し、現在1年間の留学生活を送るため、カナダで生活しています。Nちゃんは、少しずつ希望に導かれた人生を送り始めているのです。

K君とNちゃん、その行動パターンには違いが見られます。K君は、他者への依存が強くあらわれていたのに対して、Nちゃんは異常なまでの頑張りが見られました。しかしその背後には大きな不安が見られます。そしてこの不安は、彼らの母親とも連動していることがわかってきました。それはNちゃんの受験を通して、顕著に現れてきます。お母さんは、Nちゃんの受験を自分の受験のように同一視しながら、その不安を表現していました。だから私は、お母さんに対してもNちゃんと同じメッセージを結果的に投げかけることになったのです。二人まとめて、同じようなコミットメントをおこない、それは二人の連動性からより大きなメッセージへと変容することになりました。だから、受験が終わる頃には、Nちゃんもお母さんも変わっていました。そして同じ年の7月に彼女はカナダへと旅立ち、お母さんは、しばしの子離れを経験することになったのです。

「生徒の学習から彼らの〈生き方〉が見えてくる」という表現の中にある彼らの〈生き方〉とは、〈知識理解〉－〈行動〉－〈認知〉－〈感情〉と決して分断のできないコンテクストを持った〈生活世界〉のことであり、〈学習〉とは、この〈生活世界〉の中にあるコンテクストそのものを絶えず更新していく活動であるように思います。

子どもたちが内在化する多層性、それは個人という単位で完結されているものではありません。「生活世界」というファンクションを通して、家族とつながり、友達とつながり、地域社会とつながっているのです。だから、私たちはその子どもを通して、そこに彼らの豊かな世界をも見出していくわけです。

ヒトは決して、単純でモノトーンなシステムではありません。それは、複数のシステムが内在化された生態学的（エコロジカル）なシステムです。それを観察し、複雑に絡み合っている場合は紐解き、ある影響を与えていこうとする場合は、そこに様々な階層を同時に見つめそれらを理解する能力を身につけていく必要があります。そういった能力を、教師たちがいかに身につけていくことができるのか、これがアウラの森における教師たちの学びにつながっているのかもしれない。

私のコトバで語ること

高校3年生になるA子は、すでにAO入試で大学を決めています。留学経験がある彼女は、TOEICのスコアが800近くあり、それを武器に私立大学のAO入試にチャレンジし、見事合格を勝ち取りました。A子は大変前向きな高校生で、合格が決まった後も、ア

ウラで学習を続けたいという希望があり、私との話し合いの中で社会学の本と一緒に読むことになりました。私が選んだ本は、宮台真治の『14歳からの社会学』、毎週1章ずつ内容を要約し、コメントをまとめるという課題を私は彼女に課しました。そして、彼女の書いてきたものを元に週1回ディスカッションの機会を設けました。

A子は優秀な生徒です。彼女の書いてきたペーパーからもそのことは容易に察することができました。的確にまとめられた要約、そして自分の意見をその要約と対比させながら書き上げられる力は、彼女の普段からの読書量に支えられているのでしょう。

第1章は『〈自分〉と〈他人〉』というタイトルの章です。この章を通して宮台は、現代社会の持つ傾向として、個人化が進行することによって、〈他者〉の存在が見えなくなり、そのことによって、〈他者〉からの承認が得られにくい社会となり、そのことが〈自分〉の尊厳を揺るがしていることを述べています。これは、現代社会のもつ〈人〉と〈人〉との関係性を喪失させるシステムであり、宮台はこのシステムをいくつかの具体例をあげながら説明しています。

A子は、食品偽装事件や通り魔殺人親族殺人などの例を取り上げながら、私たちの共通前提の揺らぎを以下のようにコメントとして取り上げていました。

「現代社会において、食品偽装問題や通り魔殺人、親族内での殺人などといった共通前提を脅かす事件が毎日どこかで起きている。そして身近なことからは、つい数年前まで見ることのできた公園で遊ぶ子どもや家の前の道路で遊ぶ子どもの姿がほとんど見ることが

できなくなった。このようなことから、実際今の若者にとって何を信じてもいいのか、何を頼りにして生きていけばいいのかが分からなくなってきていると私は思う。(略)」

私は、彼女のコメントを読みながら、下線部の表現が気になっていました。『今の若者にとって―(中略)―と私は思う』という部分です。ここでは、〈今の若者〉と〈私〉は切り離されています。どこか離れた位置にある〈私〉が、〈今の若者〉を観察している、そんな視点から、彼女の文章が構成されていることに私は違和感を覚えたのです。A子の文章は、その後も理路整然と続いています。〈私〉を〈今の若者〉と切り離し続けながら…。そしてA子はそのことに気がつかない。

「A子ちゃんのコメントの中の〈今の若者〉には、A子ちゃん自身が含まれていない。自分自身を傍らに置いて〈今の若者〉について書くことは、簡単だと思う。それはいくらでも、コトバを並べて文章のかたちを整えるだけで書けてしまう。そうじゃなくて、今の社会、今の若者としての〈私〉という視点でコメントを書いてほしい。そうすると様々な葛藤が生まれるかもしれない。それを言語化してほしいんだ。A子ちゃんの生活、生き様と宮台真治の考えを照らし合わせることで、同意できる点、反発する点に気づいてもらいたい。そうしないと、深みが出てこないし、おもしろくない。ぜひ、それを次回のコメントとして書いてきてください」

私は、A子にそう告げました。

A子の他にも、〈私〉という存在をどこか離れたところにおいて、文章を記述しようとする生徒たちは結構います。これはアウラの生徒たちに限ったことではなく、大学生や大

学院生においても同じような傾向が見られるように思います。〈私〉という視点が不明瞭な記述は、それが十分に吟味されたものでない限り、単にコトバを羅列したものになりさがってしまう危険性を備えており、いとも簡単に〈私〉自身によって切り貼りされたり、文脈を変更されたりするのです。

様々なメディアから多くの情報が発信されている生活世界の中で生きる今の子どもたち、彼らは様々な選択肢があるという自由を持っている反面、常に情報を選択しなければいけないという状況に追いやられています。そしてその選択の判断は、〈私〉である子どもたち自身に委ねられていくのです。いわば情報過多の状況は、相対的に選択力の弱体化を促します。その結果、〈私〉という存在から切り離されたコトバの羅列による記述が増えていくのです。そして〈私〉という存在から切り離された記述は、言い換えると〈身体〉から切り離された記述であり、それは他者との具体的な関係を伴わない記述です。そこには、生身の人間が繰り広げる臨場感がありません。

子どもたち、あるいは、若者たちの生活世界もこのような社会の中に組み込まれている限り、同じ傾向を持っています。彼らの学びの世界において扱われる多くの情報は、彼らの生活世界と切り離されたところに位置づけられており、断片化された記号と化しています。そして彼らは、それをテストやレポートに向けて機能的に並べ替え、客観的な体裁を整えるのです。彼らにとっては、情報そのものが重要であり、その情報と〈私〉との関係は、ほとんど問題にされることはありません。だから、A子のような記述をする生徒は他にもたくさんいるのです。

〈私〉のコトバで語ること、それは〈私〉

の生活世界を語ることであり、〈私〉の生活世界と周囲に位置する〈モノ〉や〈コト〉、あるいは〈他者〉との関係をあらためて再構築することです。〈私〉という存在を決して切り離すことなく、その〈身体〉からの視点で周囲の〈環境〉との関係を模索する時、そこに同化される瞬間が生まれ、〈私〉と〈環境〉との境界がしだいにぼやけていくのです。そして私たちは、その瞬間に新しい学びの世界を垣間見るのかもしれない。

発達心理学の浜田寿美男は、書き手自身の思いや考えが決して表現されていかない視点を「神の視点」と呼びました。そこには淡々と事実が列記されていくだけで、書き手がそこに何を感じ、どうコミットし、どんな行動をしていったのかということを読み解くことができない。

若者たちの視点が、神の視点的傾向を持つようになったことは、彼らのネット環境も大きく起因しているように思います。マウスを動かすだけで、緊迫した戦場のライブ映像さえ目にすることができる状況は、まさに「神の視点」そのものかもしれないからだ。

A子に向き合う私は、まさにその部分を指摘しました。「若者としてのA子」を模範生のような彼女の意見の中に登場させてみたかったのです。そうすることで、彼女自身が何かに気づき始める。すべてはそこから始まっていくように思ったのです。

生活者としての私の視点

2ヶ月間、宮台真司の「14歳のための社会学」を一緒に読んできたA子は、高校の卒業前にしばらくの間、渡米することになりました

た。大学も決まり、高校の授業も休みに入ったこともあり、卒業式までの間に以前1年間ホームステイしたホストファミリーのところへ滞在するのです。そのような状況を受け、私とのセッションも、打ち切ることになりました。本をすべて読むことはできませんでしたが、私たちは現代社会をどのように捉えるかを〈視点〉という観点で考えてみることを共有することができました。

A子との最後の授業で、私はこの本を読んだことでA子の中にどのような変化が生じたのかということを探ってみました。すると彼女からこんな答えが返ってきました。

「学校で〈宗教倫理〉の授業があったんですけど、その時に〈私の存在構造と意志的思考をもとに子どもの誕生という場面を分析したエッセイ〉を扱ったんです。このエッセイでは、胎児は単なる細胞の塊であるという〈事実的思考〉に基づいた存在だけではなく、一人の人間であるという〈意味的思考〉に基づく存在としてとらえることの大切さが述べられていました。だから当然、私も胎児を一人の人間としてとらえることは大事なんだと思ったんです。でも、「もし学生の間に妊娠してしまったら、どう考えるだろう」って考えたんです。胎児を堕す選択肢がないなんて言いきれないような気がしたんです。学生の間に母親になる勇気がない。あるいは、自分には実現したい職業があって、出産すればそれをあきらめないといけなくなるかもしれない。あるいは、親はどういう反応を示すんだろう…。そんな考えが同時にいくつも出てきたんです。うまく言えないですけど、模範的な私の意見と、実際の私の意見が、分かれて存在するような感じがしたんです。他の人は、どう考えてるんだろう？模範的な答えではない、生身の人間としての考えはどうなんだろう？

あるいは、先生は、どうなんだろう？、って考えたんです。答えは出ないんですけど、塾長といろいろやりとりしたことで、私、そんな風に考えるようになって気がするんです。今までだったら、ただ模範的な答えを出して、授業が終われば、それまでだったんですけど、まだそのことが引っかって、アメリカの友達にも意見を聞いてみたいと思ったんです。だから、ホストファミリーのところに行くことにしたんです」

A子は、学校でも模範的な生徒でした。だからいつも模範的な答えを導いていたに違いありません。しかし、それは授業中のA子であって、生活者としてのA子の視点は、それとは切り離されたところにありました。だから、授業が終わるとA子は模範生から生活者に戻るのです。先のA子の言動から、彼女自身が模範生としての自分と生活者としての両方の視点があることに気づき始めたことがわかります。そしてそれらを統合しようとしたけれども、それは簡単じゃない。だから彼女は、他者の考えを聞いてみたいと思うようになったのです。この根源的な問題を周りの人間はどう考えているのだろうか？友達はどうか、あるいは先生は、そして外国人は…と、彼女の思いは広がりを見せていきました。そして様々な考えを聞くことで、A子の中に、さらにいくつかの視点が育っていくかもしれません。つまり根源的な問いは、簡単に答えを出せないがゆえに、多くの視点を必要とし、結果として問いの対象となるものをより立体的にとらえることで、理解を深めることにつながるのだと思うのです。

コトバにならないコトバ

卒業したA子が、お土産を手にしてアウラにやってきました。

「いつアメリカから帰ってきたん？」

「塾長、私アメリカ行かなかったんです。向こうはすごい雪で帰れないかもしれないということだったので、急ぎょ、カンボジアに行ってきたんです」

「えっ、またどうしてカンボジア？」

「『地球の歩き方』って本の中に、海外ボランティア募集の記事があって、それでカンボジアに池を造りに行ったんです」

A子は、そういうとカンボジアで撮ってきた写真を嬉しそうに私に見せては、1枚ずつ説明してくれました。

「ここが子ども支援センター、親を戦争で失った子どもたちの教育をNPOが支援しているんです。みんなすごく勉強してて、この子なんかは、将来、医者になるって言ってました。私たち、日本の子どもと目の輝きが違うっていうか…、みんな大変な経験をしてきたのに、そんなこと感じさせないくらい元気に頑張ってるんです」

「なるほど、カンボジアは大変な内戦があったからなあ…、でも、子どもたちはそうなんや」

「暗い感じは、全然ないんです。それがすごいというか…。今でも地雷がたくさんあって、入れない場所もたくさんあるんです。ほら、この写真、ここは地雷が埋まってるところ。それから、これは川の上で生活している人たち、ここにも上がらせてもらったんです。こんなところで生活していることに、ショックを受けました」

「どんなショック？」

「何か、私とあまりに違いすぎて…」

「大変そうなの？」

「ううん、そんなことはない。みんな明るい…」

A子は地元の人たちの生活に触れて、カルチャーショックを受けていました。でも、そこにとどまらず、自分の生活との比較をはじめ、彼らが大変な生活を送りながらも明るく生きている事実には驚きをもったようです。そして、その明るさがどこから来るのか、私たちは、このままの状態で生きていいのか、様々な思いを巡らせていたようでした。

「実は、このツアーに両親は大反対だったんです。“危ない”っていうイメージがカンボジアにあったんだと思います。だから、このツアーは私のお年玉をためた貯金で行ったんです。でも、行ってよかった。ちょうど、大学に入る前だから、余計よかった気がする」

「どういうこと？」

「学生生活そのものが変わっていく気がするんです」

「それはよかった。じゃあA子ちゃん、今の思いを文章にまとめてみてよ」

「えーっ、難しい。どう書いていいのかわからないです」

「わからないから、それを言語化してみるんや。自分の生の体験、そこで感じた活き活きとした感情を、言語化してみる。コトバにならないものを、コトバにする作業をやってみるんや。英語で“Inter Language”というコトバがある。コトバになる前のコトバ、それを文章にしていく。大事だから、ぜひやってみてよ」

私は、彼女にそう伝えました。

A子と私との関係は、去年の暮れに宮台真司の『14歳のための社会学』と一緒に読んだことをきっかけにして本格的なものになってきました。私は、彼女の書いた本文要約に、彼女自身のパースペクティブがないことを指摘しました。文章の中に彼女の意見は述べら

れているものの、そこには彼女の生活がない。彼女自身の生活の中から紡ぎだされるような意見がなかったのです。すべてが客観的に書かれており、そこに書かれた意見と彼女の生活との間は切り離されており、そこに乖離があったのです。だから、私はそれらを統合することの大切さを話しました。A子自身の〈語り〉を育てるために…。そして今回のカンボジア行きは、そのことと無関係ではないように思いました。

「どう表現していいかわからない」とA子自身が話すその部分にこそ、彼女の語りがあるのです。彼女の体験は、それを言語化することによって〈経験化〉され、彼女固有の意味付けがされていく。そして、この経験化されたものが、彼女のこれからの具体的な行動を変容させていく。このことは、私の学びのイメージに大変近いものかもしれません。

アウラの森の中の「子どもたち」、「教師たち」、そして「私」。さらに子どもたちの生活世界にかかわる人たち、そしてその環境。それに加えて、それぞれの時間の流れがあるのです。私たちは、子どもたちや親たちとある限定された時間軸の中で出会い、そして別れを経験するのです。アウラの森は、決して「居場所」ではありません。ここは、そこにかかわる人、全員にとっての学びの場であり、変容の場なのです。そしてこの変容は、いつも限定された時間軸の中で生じるわけです。

だから日常の変化とは別に、時間軸に沿った変化の動きがあり、そこには日常を重ねていく中で、うっすらと浮かび上がってくる新しい世界があるわけです。

A子は、今アメリカの大学で学ぶ3年生

です。アウラを去った彼女が再び私の前に現れる日は訪れないかもしれませんが、彼女は今でも、確実に変容を続けていることだと思います。止まることのできない世界、それが学びの世界なのだと思います。

水槽の中の熱帯魚

アウラの森には、大小二つの熱帯魚の水槽があります。子どもたちは、よくこの水槽を眺めています。彼らが、そこに何を感じ何を思うのか、それは定かではありませんが、どうゆうわけか多くの子どもたちが水槽を見つめています。

この春から学校へ行けなくなった中3のH君が、アウラに体験にやってきました。校内の学力テストは学年2番、生徒会長までやっていたH君が、学校へ行けなくなるのは、春休みの陸上部の試合の日に休んでしまったことがその引き金になりました。新年度が始まり、生徒会長として様々な場であいさつしなければならぬこともあり、H君は、だんだん学校へ行くのが苦痛になっていったのです。そして2週目には、すっかり学校へは行けなくなりました。そんな彼がアウラを訪ねたのは、1学期がもう終わろうとしている頃でした。少し緊張気味にやってきた彼でしたが、私の問いにてきぱきと答えていたのが印象的でした。

「学校に行かなくなって初めて見える世界がある」

私は、彼の学習している席の横に座りながら話を切り出しました。

「学校にいる時は、学校が世界になる。テストの点数や、学年の順位、クラブの人間関係、クラスの友達、先生との関係…、それが世界のすべてになる。だから嫌なことがあっ

たら、それはまるで地獄のように思えてしまう。でもよく考えたら、学校なんて限られた世界だってことがわかってくる」

「そうなんですか？」

「私は、そう思う。小学校から中学、高校までは、一つの流れがある。そこでの勉強は、一つの答えに向かう勉強なんや。正しい答えが最初に用意されている。その答えに誰が早く正確にたどり着けるかで、評価が下される。無駄なことを考えれば、その分評価も下がっていく。だから効率よく学ぶことがいいということになって、みんなだんだん意味なんて考えなくなって、丸覚えをするようになってしまう…。その出発点はどこやったか、それは答えが一つであるということ。これが、高校までの学習の特徴なんや。でも、学校を卒業して社会に出ると、答えが一つに決まらないなんてことはよくある。例えば、君にとって幸せな人生って何？、生きがいを感じる仕事って？、どんな商品がこれからヒットする？…、みんなすぐに答えなんか出てこない。少なくとも覚えたら何とかなるようなものじゃない。これは、大学での学びも同じこと。答えを自分で作り出すことが研究なんや。つまり、君たちが高校を卒業した途端、社会には答えが一つじゃないことの方が多いうてことがわかるんや」

「なるほど…」

「でも、学校にいる時は答えが一つであるということが、実は例外的であることに気づかない。学校という世界に生きていけば、学校が世界のすべてになってしまう」

「あっそうか」

「そうなんや。ちょうどここに、熱帯魚がいるでしょ。熱帯魚にとっては、この水槽が世界なんや。すべてなんや。魚たちはこの世界の中でしか生きれない。でも、それを眺めている私たちが、実際にはいる。その世界を管理している存在がいるというわけなんや。

でも魚たちは、水槽の中で生活している限りはそのことに気づかない。そこから出て初めて、自分たちが水槽という限定的な世界の中で生きていたことを知るわけなんや。学校も一緒、そこから出て初めてそれが限定された世界であることがわかってくる」

「はい」

「学校に行けなくなったこと、それをキミはダメなことだと思ってたかもしれない。そしてダメなことだと思えば思うほど、ますます苦しくなり、キミは家から外へ出ることもできなくなってきたのかもしれない。でもよく考えれば、これはキミが今までいた世界を外から眺めることのできるチャンスなんだ。一旦、外の世界から眺めてみた時に、何かに気づくかもしれない」

こうしてH君もまた、アウラに学ぶ学習者の一人になっていきました。大変知的な彼が、ここで何を学び、そしてどう変わっていくのか、私は楽しみです。後日、彼は私にこんなことを言ってきました。

「塾長がこの間、言ってくれた“熱帯魚の話”、あれって、星新一の小説の世界みたいでした」

メタローグ

〈メタローグ〉とは、G.バイトソンによる造語です。彼は自身の著書『精神の生態学』の中の娘との対話の中で、彼の理論を再現していく。つまり理論と現実の娘との対話が、それぞれ違った層の中で同時に進行していくのです。このような多層性の中で同じ文脈が同時進行していく様を、彼は〈メタローグ〉と名付けるのです。

私は、その日もいつものように研修に来て

いたFさんと授業終了後に、今日の感想をシェアリングしていました。このシェアリングは毎時間必ず行っていて、その後彼女は自宅に帰ってから今日あったことを文章化して私にメールで提出してもらおうようにしています。そんな彼女から、今日の分のメールが届きました。以下は、その一部抜粋です。

「塾長とは、「学校」と「就職」についての話をした。日本は画一主義で、学校や就職のような示された一つの道から逸れると、驚くほど社会的評価が低くなる。「みんなと同じようにできないなんて、なんてだめなやつだ。」と。そんな世の中に合わせて生きていくのは機械的であり、没个性的だ。その中にいるときは何の疑問も感じないが、一歩外に出てみると狂っているとさえ感じてしまう。みんな同じ。みんな、価値判断を他人の手に委ねている。もちろんそんな風に流されて一生を終えたくはない。しかし、周りに流されず自分の道を歩むには人と違うことをする勇気が必要だ。そして、周りからどんな目で見られようと揺るがない自己、その自己を支える自信、個性。世間一般というもののさしに立ち向かうにはこのようなことが求められる。こういった要素を埋めるにはどうしたよいか、学校という世間から抜け出した生徒たちとともに、オリジナルな生き方をさがそうと思う」

Fさんとは、Y子ちゃんとH君の話をしました。みんなが所属する学校という社会から離れて初めて見えてくる世界がある一方で、一旦ひとりであることを引き受ける勇気が必要になってくることを私たちは彼らの生き方を通して学んでいるような気がしています。こうした彼らが直面する課題を、私もFさんも自分ごととして捉えなおしていくのです。彼女から送られてきた文章には、彼女が彼女に充てた決意のようなものさえ感じ取れます。

ここアウラの森には、子どもたちと教師たちがこんな風に同じテーマに向かうことがよくあります。ただ同じテーマといっても具体的な対象の世界は違うのです。それぞれに違った面にいながら、同じテーマに挑んでいくのです。そしてこの背景には、教師が子どもたちの直面する課題を自分ごととして捉えるという学びの過程があるのです。つまりY子ちゃん、H君の階層とそれに向き合う私の階層、そして彼らに向き合うFさんの階層、そしてそれを振り返るFさんの階層、そしてこの原稿を書く私の階層と、いくつもの階層が同じテーマ性を持って重ねられているわけです。そして、そこには絶えずキレイに重ねられていく複数のパースペクティブがあり、ベイトソンの言うメタローグの成立する世界があるのです。

(きたむらしんや 2012/5/20 脱稿)

Ⅱ-2. 学びの森の風景

学びの森の住人たち (5)

—学校でもない学習塾でもない、〈森〉という学びの世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



5. 「できない」ということ

ここでは「できない」ということに焦点を当てて少し考えてみたいと思います。

私たちは、日常生活の中で幾度となく何かに

つまづくことで「できない」という場面に出合いますし、悔しさや諦めなどの感情、あるいは劣等感を味わいます。できることならつまずきたくないし、ましてや自分の子どもには、つまずかせたくなと思っています。でもその一方で、私たちはつまずいて初めてそれまでの自分の行動を振り返り、改めて自分自身と向き合い直す

という経験を持っています。つまりつまりくことが、自分自身を変容させる上での重要な過程となっていることを経験的に知っているわけです。

そしてこのことは、子どもたちの教育の現場にも大きな意味を与えます。つまり、「できない」ということは、そもそもネガティブに捉えるべき問題なのだろうか？ということのをあらためて再考してみる必要性がでてくるように思うのです。

ポストモダンへと突入していった私たちの社会は、ますます不透明感の様相を示しています。政治、経済、そして社会のあり方そのものさえもが流動性を帯びてきました。社会学者のG.バウマンは、そんな社会をリキッドモダニティ（Liquid Modernity=液状化する社会）と呼んでいます。このような液状化の中にあっては、あらかじめ設定した予定通りに物事を運んでいくことが大変難しくなってしまいます。その過程でどうしてもつまずきが生じてしまう。つまずきながらも、いかにしてその時々最善の方法を模索できるかが問われてくるのです。だからつまずかないように子どもを育てるのではなく、つまずいてもそこから何かを学び取り、再びその課題を超えられる子どもを育てることが大事になってくるというわけです。つまりこの論点に立ち返る時、教育における目的が大きくシフトしていくことになるのです。

でも一方で、子どもたちが何かにつまずき「できない」という思いを抱くことで、その課題から逃げようとしてしまうこともよくあることです。「どうせやってもできないし…」とか、「そんな大変なことしたくない…」とか、その

理由は様々あるものの「できない」＝「あきらめる」という短絡的なロジックが横行していることは疑いようのないように思います。

だからアウラでは、初めてやってくる子どもたちの中にある「できない」＝「あきらめる」というロジックをいかにしてポジティブなもの、つまりつまずきを通して自分自身と向き合い課題を克服していくというロジックへと書き換えるかということに意識がおかれるわけです。すべては、そこからしか始まらないからです。

できないことに向き合う

自分ができないことを引き受けること、自分の嫌なところと向き合っていくことは、誰だって勇気のいることです。でも一旦それを引き受け、そこに向き合っていくことなしに変わっていくことはあり得ません。多くの子どもたちは、このことを共通の課題として持っています。でも本当に大切なことは、私たちおとなも彼らと同じ課題を持っているということです。だからこそ、私たちは彼らと理解しあえるのだと思うのです。

中3のS子は、その日も大量のプリントを自宅でやってきました。内容は中2数学、今まで他の塾に通っていたのですが、ただ通っただけで自分ができていないところに向き合うこともせず。できていないことをごまかしながら、S子は中3になっていたのです。彼女の妹がこの4月からアウラにやってきたことをきっかけに、母親がS子をアウラに連れてきたのです。

アウラでは、体験入学の日に生徒に対してまず今の理解度をチェックします。入塾に際してテストを課すのではなく。その生徒の学習プログラムを立てるのに、まず現状把握が必要だと考えるからです。

「わからないものは、そのままでもいいし、まずやってみて。S子ちゃんのありのままを知りたいから…」

私は、そういつてS子にプリントをやらしてもらいました。その結果は、深刻なものでした。中2までの基礎計算が2割ほどしかできていません。

「Sちゃん、これじゃいくら今学習しているところができても、テストで結果が出ないでしょ。やっても、やっても、正解にならない。だから、まず正解率を上げるために復習が必要だと思うよ。どうする？復習からやってみる？」

「はい」

言葉少なに、S子は頷きました。そして、その日は復習プリントをやらしてもらいました。体験終了後の面談で、私は彼女の母親にS子の理解状況をありのまま伝えました。お母さんは一刻も早く今の塾を辞めさせてアウラに彼女を来させたがっているようでした。しかし、彼女は躊躇します。アウラに来ることで、自分ができていないことが暴露されるからです。そしてそれから1週間、S子の家からの連絡はありませんでした。

「ようやく納得してくれたようで…」

S子の母親から連絡が入りました。

「いやもう来ないかと思いました。彼女にとっては、自分ができないということと向き合うことはとても勇気がいることだ

と思うんです。でもそこを引き受けないと、できるようにはならない。それは、仕事だって同じことでしょ。その勇気が、子どもを変えていくんです」

私はそんなことを、母親に話しました。そして次の週から、S子はアウラにやってきました。まずは彼女が最も苦手としている数学のみを徹底的に学び直し、そこで少し自信を得てから、他の教科も学び直しをしていくことを私は提案し、彼女の学習は始まりました。

「すごいね。初めてきた日にやった時は2割しかできなかったプリントが6割もできるようになってるやん」

S子は、その日2時間たっぷり学習し、初日にやったテストに再び挑戦しました。結果は6割の正解でしたが、私は彼女の進歩に注目します。「やればできる」という自己肯定観や自信が今の彼女には最も必要なことだと考えるからです。

「はい」

相変わらず言葉少ない彼女の反応でしたが、明らかに彼女の表情は変化していました。それから私は、家でも学習することを勧め、約1ヶ月半で学び直しを完了させることを提案しました。S子は、その提案に対しても嬉しそうな表情を見せていました。そして毎回、彼女は大量のプリントを家でやってきては、嬉しそうに私に見せてくれました。

「S子ちゃん、えらいね」

「はあ？」

「S子ちゃんは、自分の一番人に見られたくない部分に向き合っているから…。数

学は本当に嫌だったでしょ。できないことを誰にも知られたくなかった…。いつも適当にごまかし、そこに注目してほしくなかった。私は、そんなS子ちゃんの気持ちがよくわかる。それは私だって同じだから…。誰だって、自分のできないところや、自分の嫌なところは、隠したい。誰にも見られたくない。そう思っている。でも、そこに一旦向き合わないと、それは克服できない。でも、一旦そこと向き合い、それを克服することができれば、大きな自信となって返ってくる。それは、苦手なものであればあるほど大きな自信になる。S子ちゃんは、今、その最中にあると思うんや。だから私は、すごいなって思っているんや…」

「はい」

S子は、うっすら涙を浮かべながらも私の方をしっかりと見つめてそういいました。

「できないこと」に向き合うことは、他人に見せたくないところ、いや、自分自身にとっても見たくないところを見ることかもしれません。それは、子どもにとっても嫌なことでしょうし、私たちにとってもできればしたくないことかもしれません。

S子は躊躇していました。1週間という時間は、彼女にとっての葛藤を表現していたのかもしれない。そして彼女は決心するのです。他人に見られたくない自分自身の恥部をあえてオープンにし、そこを一步ずつ自分の足で踏みしめながら歩き始める決心です。そしてこの決心から先は、彼女の歩いた分だけが進歩になります。「何がまだできないの？」ではなく「何ができるようになったのか？」に焦点を当てるだけで自然と課題解決へS子を導いていくことがで

きるようになります。

ここで大事なことはS子の中でのモードの変化です。自分に自信がなくてできないことをひとしきり隠し続けようとしてきたS子。隠し続けようとする限り彼女はますます自分に対して自信が持てなくなっていました。そしてあの沈黙の1週間。この1週間という時間の中で彼女のモードが変容するのです。そこからは、彼女の小さな一步が自信へと置き換えられるようになったのです。つまりこの変化はたまたま数学という教科を媒介にして生じているのですが、彼女が自分自身と向き合い始めたことで、それは彼女自身のパースペクティブそのものを変容させていたのです。まさにJ.メジローの言うパースペクティブ変容が生じた瞬間です。

私、アホやし…

M子は、今年の5月からアウラに加わった学校に行かない生徒です。

M子は、大変はっきりと自己主張できる子で、私の質問にも彼女なりの意見を聞かせてくれます。学習に対しても意欲的で、何とかしていききたいという意志をしっかりと持っています。ただ気になったのは、今までの蓄積された理解でした。

M子は、現在中学2年ですが、1年の内容は全くと言っていいほど理解されていませんでした。「勉強は嫌い」と本人は言っていたましたが、ここまできれいに忘れ去られていたケースは大変珍しい。聞けば、1年の時は、塾にも通っていたというのです。それにしても、これでは、今の学年の

内容に取り組んでも全く理解できないでしょう。私はM子に、もう一度1年の最初から学び直しをすることを勧め、彼女もそれに納得してくれました。

私は、彼女の数学を担当していますが、その後の彼女の進歩には目を見張るものがありました。正負の数の足し算から学び直して、2週間ほどで1次方程式の計算までできるようになっていきました。私はできるだけ、短期間に学年相当の理解まで到達できるように、基本の演習を中心に学習プログラムを組み立てました。

「M子ちゃんすごいやん。最初は、正負の数の足し算もほとんど間違えていたけど、今では、ほとんど正解や。あと、1年の内容は、こことここだけやっておこう。それ以外は、飛ばして2年生に行こう」

「これ飛ばしてもいいの？」

「いいよ」

「私、アホやし？」

「……」

M子のコトバに、私は一瞬コトバを詰まらせました。「私、アホやし？」そう彼女は、疑問形で聞いてきたのです。この私の一瞬のコトバの詰まりを、彼女はどうか捉えたのでしょうか？相手が何を答えたかではなく、コトバとコトバとの間合いから、彼女はこれまでもいろいろなメッセージを受け取ってきたのかもしれない。

「M子ちゃんは、ほんの2週間前までアホやったかもしれん。でも、自分で自分のことを“これではあかん”と思ったから、

最初からやり直そうとしたんやろ。そして今、2週間前には全くできなかったことを、次々とできるようにしていつている。これって、アホなんだろうか…？」

「アホじゃないかもしれん…」

「M子ちゃんは、自分で自分のことを“アホや”と決めていたのかもしれない。アホやからわからないし、わからないから、練習もしない、練習しないから余計自分のことをアホやと思ってしまう…という、悪循環のループや。ひょっとすると、そんな風に思い続けてきたのかもしれん。でも、アウラに来て、それはほんの少しだけ変わってきた。数学の問題ができるようになったということではなくて、M子ちゃんの考え方が変わり始めた。自分で何とかしようと思い始めた。そうするとこの悪循環のループは機能しなくなる。このことが大事なんや。だからもう“自分のことアホやし”って思わんといて」

「わかった」

M子は、そううなづきながら私に返事をしました。毎朝、1日も休まずアウラにやってきては、ただひたすら5時間学ぶ彼女の姿に私はどこか力強さを感じていました。自分自身を変えるために、自分自身を生まれ変わらせるために、彼女はただひたすら学び続けるのです。

不登校だったM子は、その後、私立の進学校の特進コースへと進学していきました。アウラにやってきた当初の成績は、ほとんどが2でしたから、考えられないような変化です。実際、彼女の学校の校長先生も「君のようにこんなに短期間で力をつけた生徒は今までいなかった。

君は学校の歴史を塗り替えたんだよ」と言われたそうです。

M子にとっても「できない」ということが「アホ」という自己イメージに直結していました。だから、「できない」ことが「できる」ようになることは、自己イメージの更新を意味することでした。私たちはM子の学習に日々付き合いながら、彼女の自己イメージの変化を観察していたのです。

ここに異なる階層で並走する2つの指導のコンテクストがあります。G.ベイトソン流に言えば、メタログ（Meta-logue）という表現になるのですが、ここではメタなコンテクストがとても大きな意味を持っているのです。そこで彼女の変容が成立することで大きな変化が生じていくことになるわけです。

プラスの貯金

「学校に行きたくても行けない」中学生の不登校の場合、そんな風に感じている生徒が大変多いように思います。中学3年になったばかりのH子もそんな中学生でした。バレーボール部に所属していたH子は、クラブ内の人間関係のもつれから、クラブを辞めざるをえない状況に追いやられ、9月に退部をしました。しかし、同じクラブに所属する友達が同じクラス内にいたことから、クラスにも入りづらくなり、しかもクラブの顧問が担任だったこともあり、ますます学校に行けなくなってしまいました。

それから7カ月、彼女はその大半を家

で過ごすことになりました。学年が変わりクラス替えがあった時には、学校へ行こうと決心したものの、身体が動かない。やっぱり無理ということで、自分でフリースクールをインターネットで探し始めて、アウラを見つけたそうです。

「学校へ行きたくても行けないんです」

「どうしてなんだろう？」

「みんなジロジロ見る気がする…」

「なるほど、それはHちゃんだけじゃなくて、今アウラで勉強している中学生もみんな同じことを言ってたよ。そんなみんながジロジロ見ることなんてないんだけど、みんなそう思うんだ。でも、そう思ったら、Hちゃんにとってもそれが事実になっちゃう」

「はい」

「もっと、自信がいるんだよね。Hちゃん勉強は、学校に行かない間やってた？」

「いいえ、全然」

「じゃ学校に行ってる間の勉強はどうだった？ ついていけてた？」

「勉強が苦手で…」

「そうなんや、じゃなおさら、このまま学校へ戻ってもついていけないかもしれないな」

「ここは、学校じゃないから、Hちゃんが来なければこればいい。絶対来なくちゃいけないということはない。いいね。“学校へ行きたくても行けない”っていうのは、自信がないからだと思う。人間、自信をつけようと思ったら、プラスの貯金がいる。たとえばアウラに来ることになれば、朝も早く起きる。身支度もしないといけない。

電車とバスに乗らないといけない。毎日 5 時間集中して勉強しないといけない…。そんなことはみんなHちゃんにとって新しい経験になる。それがプラスの貯金になると思うんや。自信がないっていう状態は、何もHちゃんだけじゃない。大人だっていっしょ。私だって、お母さんだって一緒。新しいことに踏み出そうと思うと、誰だって自信がなくなる。だから“やりたくてもやれない”状況になる。そんな時は、プラスの貯金をしないといけないんだ。自分がこれから変わっていくための貯金」

私は、そんなことをH子との最初の面談で話しました。一通り彼女の気持ちを受け止めながら私なりの提案を投げかけました。そしてお母さんにもお聞きになりたいことがあるかどうかを尋ねました。

「アウラに通わせていただければ、学校の出席認定になるんですね」

「出席認定にならなかった学校は、今までありません。それに通学証明も学校で出すことになっていますから、通学定期も購入できます。学習評価も、多くの学校で評価が実現しています。ただ評価については、学校長の権限ということになっていますから、最終的には、各学校の判断です」

お母さんは、H子の今後の進路のことを心配されているのでしょうか、そんな質問を私にされました。

「私が不登校の子どもたちを指導してきて、一番大切に思っていること。それは、彼らが“不登校になってよかった”と思ってくれることです。不登校になると、みんないろんなことを考えます。これまでの生

活を振り返ったり、将来の生活について考えたり、あるいは、自分の性格や友達関係のこと、さらには生きることの意味なんて哲学的なことまで考えたりすることがあります。そうよねHちゃん？」

H子は、私に向かって頷きました。

「こんなことは、不登校にならないと考えなかったことです。今までの自分自身を振り返り、これからの自分自身を考える絶好の機会を不登校という経験がくれたのです。私は、子どもたちにそう思ってもらいたいと思って指導を続けています。人生に無駄な時間はないのです。すべては意味のある時間であり、意味のある経験なんです。大切なことは、その意味を理解すること、私はそう思っています。そしてこのことは、お母さん自身にも当てはまります。自分の子どもが学校へ行かなくなって初めて考えさせられたことがたくさんあるはずです。それは、つらかったこともあるでしょうが、そこから得たものもたくさんあったはずです。それらはみんなこれからの人生の肥やしになっていくものです。そう、プラスの貯金になるものです」

お母さんは、目頭を押さえながら私の話に頷いておられました。

こうしてH子の初回の面談は終わりました。もう一度家に帰ってよく考えてもらいアウラでやっていきたいということになれば、体験の申し込みをしてもらうことになっています。

不登校の子どもへの初回面談、その場面で私は「プラスの貯金」というメタファーを使いました。プラスの貯金とは、自分に対する自信の

ことです。不登校の子どもたちの多くは、きわめて自己イメージが低いのが共通した特徴です。そしてさらには、子どもが学校へ行かないという状況が、親子関係においても様々な課題を作り上げてしまうのです。そしてその結果、親子関係そのものも子どもの自信を奪い取ってしまいがちになってしまうようです。

そこには一つのシステムがあります。学校に行きたくても行けない自分自身を否定し、家に引きこもれば引きこもったで、そうしかできない自分自身を否定し、親子で言い合いをすれば、親に心配をかけてしまう自分自身をまた否定してしまうのです。あらゆることが、自己否定へとつながってしまうようなシステムがそこにはできあがっているわけです。だから、それを一旦断ち切らないといけないのです。このことは、不登校の子どもたちの面談においてとても大事なロジックなのです。

その後、H子はアウラで学び始めるようになりました。そして1日の欠席もなく皆勤状態で卒業し、現在元気に高校生活を送っています。彼女のプラスの貯金が、彼女のその後の人生を切り拓いていったのです。

頭の中がごちゃごちゃになるんです

今度は、多動の男の子のエピソードを紹介します。とにかく物が片づけられないというK君でしたが、国語の学習を媒介にして家庭での片づけが大幅に改善していきます。何が起こったのか、お母さんも最初はわからない状況でしたがK君はどんどん変わり始めます。

小6のK君は、片付けが大の苦手という

男の子です。アウラでの初回面談で、お母さんに「何か気になることはありますか」とお尋ねしたところ、この片付けの話が話題に上がりました。ただ私の印象は、大きく違っていて大変礼儀正しい素朴な男の子というようなものでしたから、お母さんの口から出てきたコトバに私は少し戸惑っていました。

「とにかく自分の部屋もすごいんです。机の上も本とかプリントの山とかで…。学校の忘れものも多くて、とにかく大変なんです」

お母さんの口ぶりからは、結構大変そうな感じがうかがえ、K君もそれに頷いていました。私はK君に聞いてみました。

「お母さんの話では、K君の部屋は大変な状態になってるみたいだけど、そうなの？」

「はい」

「じゃあ、学校で使うプリントとか、よくなったりするでしょ？」

「はい、よくなります」

「不便だよね、そんな散らかったままじゃ…。どうして、そうなるんだろう？」

「何か、頭がごちゃごちゃになるんです。一つのことだけやってるときはいいんですけど、いくつものことをやらなあかん時に、ごちゃごちゃになるんです。そうしたら、いつの間にか…」

「そうなんや、じゃ、K君は、本当はちゃんと整理していたんや。でもいっぺんにいくつものことをやらないといけない状態になってしまっごちゃごちゃになるわけなんや」

「はい」

「なるほどな」

私は、K君に興味を持ちました。大変丁寧なやり取りと、対称的な片づけられないという行動パターン。そして彼なりに自分の状態を認知していること。お母さんは〈多動〉というコトバを出されていましたが、私は、そのラベルを受け入れようとは思っていません。K君を〈多動〉と私が認知した段階で見えなくなるものがあるからです。むしろ彼の口から出た表現。“頭がごちゃごちゃになるんです”これが出発点になります。

「私は教科の学習を通して、それぞれの子どもの奥にあるものを見つめます。きっとK君の場合は、片づけられないということが、その奥にあることなのかもしれません。片づけられないという状況が何を意味しているのか、あるいは片づけられないという状況を支えているものは何なのか、とにかく私はそのことに向き合うことになるかもしれません。〈多動〉というコトバ一つで片づけてしまうのではなく、その彼の状態をもっとよく観察することで、その奥にあるものが何なのかを知りたいのです」

こうしてK君の初回面談は終わりました。そして初めての体験日、彼は大変集中して丁寧に問題に取り組んでいました。そして彼の提出したプリントには、とても丁寧な字でその答えがつづられていました。

埋め込まれていく学び

モノが片づけられないといっていた小6のK君が、アウラで学習を初めて3ヶ月。今日は、初めてのお母さんとの面談でした。家で は、どんな変化が見られているのでしょうか。私は、それを楽しみにしていました。

「彼は、アウラで学ぶことを家でどんな風に言ってますか？ 結構楽しんで来てるでしょ？」

「楽しんでます」

「そうでしょ、楽しんできてますよね。そう思います。毎回、楽しそうにやってるしね」

「あの最初の時にお話した中で“モノが全く片づけられない”ということでしたよね。そしてそのことがあって…、ここではいろんなことを大変しっかりとやってますよ」

「確かに、ここにお世話になってから、変わってきたなというのは見えてきてるんですよ」

「どういう風に？」

「むちゃくちゃきれいにするというんではないんですけど、学校のものと要らないものと今使うものに分けられるようになった」

「前はできてなかった？」

「もう、それはぐちゃぐちゃで…」

「ほー、あっそう。なるほどね。不思議ですね、国語だけを週に1回学習してるだけなんですけどね」

「もうほんまに、何でって思うんです…」

「お母さんの話では、ほんまにひどかっ

たんですよ。家の中もぐちゃぐちゃで、何から手をつけていいかわからん状態やったようでしたよね。私も最初聞いてびっくりするくらい…。そして本人は、“すぐに頭の中がごちゃごちゃになる”って表現していた…」

「言っていました」

「だから、本人も訳がわからんようになっていたんだと思うんです。そして、国語を履修することを通して彼のその部分がどんな風に変化していくのか、それを見たかった。だから私の焦点はそこにあったわけです。“ごちゃごちゃになってしまう”という状態がどう変わっていくかを、国語を通してやろうという指導目標を立てたわけです。でも、国語のプリントとかとても彼はきちんとするんですね。私は驚いたんです。一度、見てやってください。それは、本当に感心するくらい間違い直しもきちんとしてるしね」

「そうですか…」

「まあ、見てください。彼のやったプリントを、“見せて”って言って…」

「見ました」

「きれいでしょ？丁寧に直せてるし…。読書の発表も起承転結をちゃんといれて、丁寧に発表するんですよ。彼は、日本の歴史にこだわりがあるようで、そればかり読んでますけど…」

「そう、歴史がおもしろいみたいです」

「それを、“こうなって、こうなって”って、実に丁寧に話してくれるんですよ。だからここでの彼の様子を誰に見せても、“きちんとした子だね”って思われるだろうし、まさか今までモノを全く片づけられなかった子どもだったとは想像もつかな

いと思いますよ。まあある意味、多動的な行動があるとか、誰にも見えないだろうなって思うんです。だから、あの…、不思議やなって思うんですよ。でも少なくとも、週に1回は、そんな様子で学習に取り組んでしょ、それが彼の日常のごく一部ですけど、彼自身の中に埋め込まれていくんでしょうね。だから当然日常の生活の中にも変化が現れる…」

「あんまり言い過ぎた部分もあるのかなって、私が…。“片付けなさいって”とか“早くしなさい”とか、この人少し参ってたこともあったから…」

「それもあるやろね…」

「だから、言わないようにはしてますけど…」

「褒めてあげることが大事かもしれませんね。まああんまり何も言わなくて、逆にうまくやれている部分を褒めてあげるといふ…。やっぱりそれがすごくいいと思います。私は彼に対しては、よく褒めているわけですよ。“すごくきちんとやれてる”とか、“ていねいにやれてる”とかね、まあだから、あえてそういうポイントで褒めている。何点やったとか、そんなことあんまり関心を示さないんですよ。そんなことより、きちんと仕上げられることの方が大事、そこに私の意図があるんですよ。そこにね…。それは、先も言ったように、彼への指導目標をそこにおいてるのでね、ぶれないんですよ。教育って奥深いんですよ。それで、大変知的な作業なんですよ。これってね…、見えないところでいっぱい絵を描くんですよ。そしてそれを彼とのやり取りの中で表現するだけの話なんですよ。まあ、でも今のお母さんの話を聞いて、

私はうれしいですよ。それだけ彼はどうしようもなかったわけでしょ？何をやってもなかなか改善されなかったわけでしょ？」

「何回も学校へ行って相談したんです」

「ねえ、もっと早くアウラに来られたらよかったのにね。手品のように動くわけですよ。教育のすごさですね。ということは、お母さんにとっては結構満足ですね」

「それはもう、大満足です」

「それはよかった」

「少しずつ変わってきたのが、目に見えるようになってきましたから…」

「まあ、それじゃそういうところを褒めてあげてくださいね」

わるシステムそのものが変容していくことを私たちは経験的に理解しているのかもしれませんが。

アウラの森では、日々日常のやり取りの中でこのようなフレームの書き換えが起こっています。それは私たちと子どもたちの間にのみ起こるのではなく、私たちと親たち、そしてさらには親子の間でも生じていきます。まさにそれは、それぞれがバラバラに機能するのではなく、互いに有機的に影響し合う円環的なシステムであり、生態学的（エコロジカル）な世界の広がりでもあるわけです。

（きたむらしんや 2012/8/20 脱稿）

「できないところ」は、人が変わっていくときの転換点かもしれないと思うことがあります。だからそれをいつもネガティブに捉えていては、その変容が生じてこないのです。あの職人的な催眠療法家であったミルトン・エリクソンがどこまでも深い観察によって鋭い技法を生み出したように、その「できない」というポイントにこそヒントが隠されているように思うのです。

そしてエリクソンの技法とベイトソンの理論が大きな源流となって誕生したブリーフ・セラピー（短期心理療法）。そこには、家族療法、NLP、そしてソリューション・アプローチなどが展開するわけですが、それらに共通して見出すことのできる概念として、リフレーミング

（Re-flaming）というものがあります。「できない」ということに関しての自己否定感へとつながるネガティブなフレームを自信へとつながるポジティブなフレームへと置き換えていくこと。そうすることで「できない」ということにかか

Ⅱ-4. 学びの森の風景

学びの森の住人たち (6)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



6. 支援って何だろう？

日常の子どもたちとのかかわりを通して、私たちはいろんなことを考え、また考えさせられています。教育という活動は、そんなインタラクティブなやり取りを媒介にして、日々その答えが更新されていく営みののだと思います。

不登校という課題を一つの社会現象としてとらえた時、そこには社会の多様化という背景を無視することはできません。子どもたち同士の関係、家族のあり方、地域のあり方がこの現代社会の動きの中で揺らぎつつあります。これまでの観念だけでは十分な理解が得られない場面が増えつつあるように思えるからです。だから私たちは、子どもたちに教育というフレームの中で関わり、また支援というフレームの中で行動しながらも、同時にそのあり方そのものを再帰的に問う必要があるように思うのです。そして、そんなことを私たちに考えさせてくれたきっかけとなった子どもがいました。それが中学1年生のY子です。

7人兄弟の2番目として大家族の中で育った彼女の切実な思いは、「できるだけ早く家を出て、一人で生きていきたい」ということでした。「企業に就職したくない」という彼女は、「技術や資格を身につけて一人でもできる仕事をしたい」、「将来、結婚はしたくないし、自分の家族も持ちたくない」とはっきり私たちに言っていました。そしてY子はそんな言動を支えるかのように、大変自律的に学習活動をこなしていました。それはまるで仕事のできる優秀な社員のよう、目の前におかれた自分自身の課題をキチンと整理しながら一つ一つ確実に片づけていくのです。

そんなY子に出会ったことで、私たちはあらためて「支援とは何か？」ということ突き付けられていきました。「一人で生きていきたい」と心から願いとても自律的に生きようとしている彼女に、いったい私たちは何をすればいいのでしょうか？そんな根本的な問いを次第に私たちは抱くことになっていったのです。



電車に乗れなかったY子

私たちがY子と初めて出会ったとき、彼女はほとんど昼夜逆転の生活を送っているひきこもり状態でした。すべてはそこから始まりました。そして、たまたまお母さんの車の事故をきっかけとして、彼女は電車に乗ってアウラへとやってくるようになります。そこから彼女はどんどん変わり始めたのでした。

現在中学2年になるY子は、他人の目が怖くて電車に乗ることができませんでした。小学校で1年半の不登校経験を持つY子は、地元の公立中学校へ行くのが嫌で、私立中学校に入学しますが、そこも1ヶ月で通えなくなり、それから約1年間、家でひきこもり生活を送ることになりました。そして中学2年の5月にアウラを訪れ、通い始めるようになりました。両親とも共働きで、しかも奈良県との県境に住んでいたY子がアウラに通うには、どうしても電車に乗ってくる必要がありました。ところが、Y子はどうしても他人の視線が気になって電車に乗れません。そこでお母さんの仕事が休みの日だけ(月3回程度)、車

に乗せてもらって通っていました。

月に3回、しかも当時のY子の生活はかなり夜型になっていたので、朝は起きれない状態が続いていました。だからアウラには、いつも午後2時頃にやってきたので、1日2時間の学習が精一杯、これでは、なかなか学習が前に進まないのが現実でした。ところが、8月にお母さんが車で事故をおこされ、幸い怪我はなかったものの車が廃車になるということがありました。Y子は、もうお母さんの車でアウラに通うことができなくなったのです。そして、それを機にY子は、9月から片道2時間の道のりを一人で電車とバスに乗りアウラに通うようになっていったのです。月に3回しか来れなかったY子が、週4日、毎日やってくるようになったのです。しかも、生活のリズムも徐々に朝方に移行していき、毎朝7時には起きて、午前中にアウラへとやってくるようになりました。そんなY子に、私はインタビューを試みました。

「Yちゃんにとって、アウラってどんなところがいいの？」

「…、そう、自分のペースで勉強できること。それに静かなところ」

「Yちゃん毎日、4時間も勉強ずっとやってるやん。しんどくない？」

「しんどくない。やっぱり自分のペースでやれるから、しんどくないんやと思う」

「自分のペースで学習できる」、「集中して勉強できる」。これは、Y子の他にも多くの生徒がアウラの気に入った点としてよく使う表現です。「家やったらできひんけど、アウラに来ると、なぜか勉強する気になってしまう」

こんなことを、言ってくる生徒も結構たくさんいるように思います。

「Yちゃんは、お母さんの車がつぶれたことをきっかけにして、自分で電車に乗って来れるようになったやん。このことって、すごく大きかったと思うんや。それからどんどんY子ちゃんは変わり始めて、朝も起きれるようになって、勉強もどんどん進められるようになった。それによくしゃべるようになった。で、僕が聞きたいのは、どうして急にどんどんいろんなことができるようになったかということ」

「確かにそれまでは、お母さんに送ってもらってた時でもアウラに行く前は、胸が痛くなって、ワーッという感じでとってもしんどかった。でもそれがだんだん減ってきて…」

「なんで、減ってきたんやろ？」

「そうや、数学が楽しくなってきたからやわ。自分で勉強してると、数学が、だんだん面白くなってきて、それで、何か自信が持てるようになってきたんやと思う。それで、自分で電車に乗ってみると、案外大丈夫で、OKなんやと思えるようになってきた。それから、自信がだんだん大きくなってきた」

「胸がワーッて感じはどうなった？」

「もう大丈夫、今は全然大丈夫です」

Y子の変化は、実際大変大きなものでした。ひとつの籠が外れると次々とそれまで行き詰まっていたことが変化していきました。何がそうさせたのでしょうか。本人は「数学ができるようになったこと」と答えていましたが、確かに学習活動を介した〈自信〉は、彼女の生活を大きく変えるひとつの要因になりまし

た。しかし、それだけではないように思います。彼女自身の中に〈変容〉への準備が整い、それがお母さんの車の廃車をきっかけにして、一気に動き出す。そんなことが起こったのだと思います。



わかってもらえなくても大丈夫

「わかってもらえなくても大丈夫」「私は一人で生きていきたいんです」と言われた時、私たちは目の前の子にどんな手を差し伸べればいいのでしょうか？ Y子との出会いは、私たちに「支援」そのものがいったい何なのかを、根本的に問いかけるきっかけになりました。

私はある時、ふと考え始めました。一人でいれることは、大きな能力かもしれない。そしてY子は、私以上にその能力を持っているのかもしれない。孤独をしっかり引き受けられる能力を…。

私たちは、たった一人で生まれ、たった一人で死んでいきます。私たちの人生は、そんな時間軸の中の2つの点の間に彩られています。そして、この間に私たちは家族

と出会い、友と出会い、パートナーと出会い、自分の子どもたちと出会うのです。でもその終わりは、やはり一人ぼっちで迎えないければなりません。私たちは、たった一人で自分の死に向き合えるようになるためにいろいろな人たちに出会うのかもしれない。

そんな風に考えてみると、Y子はとても興味深い子どもに見えてきます。私は彼女と話しているうちに、次第にそう考えるようになっていきました。するとおもしろいことに彼女の中に少し変化が見られるようになっていきました。それは、今まで出会ったことのなかった私の対応に、彼女自身が揺らぎ始めた瞬間でもありました。

Y子は、毎日アウラに来て学んでいます。休みも遅刻もなく、毎日同じように淡々と学習の日々を送っています。ただ特徴的なのは、周りの子どもたちとほとんどコミュニケーションを取らないこと、周りに人がいようがいまいが、彼女は全く同じように学習を続けるのです。

普段はほとんど自分から話すことのないY子ですが、私の問いかけには、徐々に自分の考えや思いを話してくれるようになっていきました。そんなある日、塾生全員に向けたアンケートで、彼女は「アウラでの勉強と学校での勉強の違い」について、こんなことを書いていました。

学校『集団』『非効率的』。アウラ『個人』『効率的』。学校は大勢の生徒に対して1人の先生。どんなに気を配っても少しはムラがで

きる気がする。アウラはひとりひとりそれぞれ自分のペースで進め、分からないところがあったら先生に聞く。自分で十分理解できるところはどんどん進む。とっても効率的だと思います。学校だと自分が理解できていなくてもだいたいの子が理解出来ていたら進んでしまって、自分は結局きちんと理解できずに次の勉強に取り掛かる。逆に自分が理解出来ていても、だいたいの子が理解しきれていなかったら、また最初から説明しなおし、非効率的だと思います。

私はY子の出したアンケートを見て、少し驚きました。彼女は小さな回答欄に、その枠を超えて自分の思いを書いていたからです。この文章から、彼女が学校生活に満足できなかったこと、そしてアウラでの生活に満足している様子が伝わってきます。それと同時に私の頭の中にある思いがよぎりました。それは、Y子がいつも周りを気にせず一人で淡々と学習を続けることに、ある種の問題意識を持っていた私自身に対する疑問でした。

「Y子の行動は、〈問題の行動〉だと言えるのだろうか？」

確かに、Y子は私たち教師とはコミュニケーションをとりますが、同世代の子どもたちとは自分から話しかけることはまずありません。しかし、お昼の時間や掃除の時間などの共同の時間には、一緒に行動をとっています。そこでの振る舞いも、ごく自然なものです。ただ、自分からは一切話そうとはしないのです。私は、最初の頃、「Tちゃんと1日1回は何か話そうに」なんて指示を出していたこともありましたが、本人が全く実行しなかつ

たので、それもやめてしまいました。そして、彼女の行動をじっと観察していくうちに、「一人でいれることも、また能力ではないか」という思いを抱き始めるようになっていきました。

「Y子ちゃんは、一人で勉強してても、大丈夫？」

「はい、全然大丈夫です」

「じゃあ、周りに人がいてるのと、一人で勉強するのはどっちがいいの？」

「どっちも同じです」

「じゃあ、周りに人がいようがいまいが、Y子ちゃんにとっては同じということ？」

「はい、同じです」

Y子は、大変礼儀正しい口調で、私の問いかけに答えていました

「Y子ちゃんは、家でも一人でいるの？」

「いいえ、私は5人兄弟なんで、なかなか家では一人でいることができないんです」

「一人でいることは好きなの？」

「はい、好きです。自分の時間が、落ち着くんです」

「アウラでの勉強はどう？」

「家では、落ち着いて勉強できないから、ここでの時間がとっても気に入っています」

「Y子ちゃんは、来年3年になるけれど、高校は行きたいの？」

「一応、行こうと思ってるんですが、何か通い続けていく自信がなくて…。それやったら、通信制に行ったら昼間はアルバイトしようかなあとも思うんです」

Y子は、兄弟が多いので家計の負担を気にしている様子でした。

「僕は、通信制の高校より全日制の高校へ行く方がいいように思う。Y子ちゃんは、小学校でも不登校になり、地元の中学がいやで私立の中学に入学したけど、1ヶ月でまた行けなくなった。今まで2回学校生活につまづいてきたわけや。だから不安なのはよくわかる。でもだからこそ、これを乗り越えてほしい。“学校でも私は大丈夫って”思えるようになってほしい。高校に入ることより、“私、大丈夫”って思えることがY子ちゃんにとって大きな意味があると思う。だから、全日制の学校へ行くのがいいと思うんや。それでも、もし高校に行って途中でダメになることがあっても、またアウラに戻って勉強すればいい。僕の言っている意味、わかるか？」

「はい、よくわかります」

Y子は、そういってうなずいていました。

Y子は、かつて「私は、結婚したくないけど、子どもは欲しい」「早く家を出て、自立したい」というような話をしたことがありました。そして「自立していくためにも、仕事が必要だし、そのためには、他人ともうまくやっていけるだけの術を身につけなければならない」ということも話していました。まだ中学2年生の女の子ですが、彼女なりにいろんなことを考えているようでした。それは将来のことだけでなく、自分自身のことについてもよく理解しているように感じられました。私は、そんなY子にこんな質問をしたことがあります。

「Y子ちゃん、Y子ちゃんのことをよく理解してくれた先生って今までいた？」

「ううん、先生はいつも“あなたは、こうでしょう”って言ってたけど、それってみんな

な違っていた。でも、説明してもどうせわかってくれないだろうから、いつも適当に返事をしてきた」

「そうなんや、じゃあ家族はどう？」

「家族もあんまりわかってないかも…、でも下の妹は少しくらいわかっているかな」

「じゃあ、カウンセラーの先生は？」

「そんな話、したことない」

「ふーん、そしたら、こんなこと僕と話すのは、ほとんど奇跡みたいな状況なんや」

「はい、そう思います。先生とは、なんでか知らんけど話せてしまう」

「僕はY子ちゃんのこと、かなりわかっている？」

「うん、そう思います」

「でも、なぜ僕はY子ちゃんのことわかってるって、思うんやろ。他の人と何がどう違うんやろ？」

「……」

「ひょっとしたら、僕は、Y子ちゃんという人間に興味があるのかもしれない。僕は一人になることは基本的にいやだと思っている人間だと思う。一人の時間は嫌いではないけど、ずっと一人はいやなんや。でもY子ちゃんは違う。ある意味、僕と対照的な存在かもしれない。だからもっと知りたいと思ってきたのかもしれない」

「ふーん。そうなんですか…」

「きっとそうだと思う。Y子ちゃんが学校の先生に違和感を感じたのは、Y子ちゃん自身を普通の子の型にあてはめようとしたのかもしれない。でも僕は僕とタイプの違うY子ちゃんを知りたいと思ってきた。そう思いながら、いろんな質問をしてきたんだと思う。だから答えやすかったんじゃない？」

「うん、そう思います」

「そうしたら、ひょっとして僕がY子ちゃんの初めての理解者になるかもしれんな」

そう言うと、Y子は、クスッと笑っていた。

Y子は、今まで自分をわかってくれる人なんていないと感じてきたのかもしれない。それは、家族も例外ではありませんでした。Y子はいつも友達に合わせて学校生活を送り、家族に合わせて家庭生活を送っていたのかもしれない。どこか相手と関わりながらもある距離感を保っていたのかもしれない。だから彼女は孤独を愛するようになっていったのでしょうか。そんな彼女をありのまま受け入れていくことで、何らかの動きが生じていくように思います。これからどのような変容を遂げていくのか、私は楽しみにしています。



ひとりであるということ

「不登校の子どもたちへの支援」という表現を私たちは何気なく使います。でも支援は、目の前の相手への「理解」を前提にしないと成り立つものではありません。もし相手を理解することなしに支援をおこな

ったならば、それは支援という名を借りた押し付けにすぎないのかもしれませんが。

では「理解」とは何でしょう？相手を理解するということは、いったいどういうことなのでしょう？これはとても一言では表現しきれない大きな問いです。ただ私がY子とのやり取りを通して感じ取った一つの答えは、「彼女の視点を手に入れる」ということだったのかもしれません。彼女の眼に、いったいどんな世界が映っていたのか、それをいかにして共有できるのかということだったように思います。そのためには、私の中にそれまで当然のように思っていた考え方を、もう一度振り返ってみる必要があったのだと思います。そうしないと、Y子の視点に立つことができなかった。彼女の眼に映し出された世界が見つけれなかったのだと思うのです。

「ひとりであることが好き」というY子は、今日も黙々と自分の学習をこなしています。自分で解説を読み、演習をこなし、答えを確認する。その学習活動は、とても自律的であり、しかも正確です。昼休みは、黙って本を読み、みんなでおこなう掃除の時間もとても丁寧に作業をこなしています。そういう意味では、彼女は模範的な中学生なのです。違いがあるとすれば、唯一いつも〈ひとり〉でいることです。

「Y子ちゃんは、この前ひとりでいることが好きだっていったでしょ。もう少し、聞いてもいい？」

「はい」

「Y子ちゃんのこと、家族の中でわかって

る人いないっていったけど、それはさびしいことじゃないの？」

「いいえ、全然」

「じゃあ、たとえば国がもしY子ちゃんの生活を保障してあげるっていったら、Y子ちゃんはすぐにでも家を出て一人で暮らしたい？」

「うん、そうしたいと思う」

「そうなんや…、それってすごいなあって、思う」

私は、Y子の返事に少し戸惑いを持ちました。

彼女にとって家族って何なのでしょう？

ただ働けないY子の生活を経済的に保障するだけのものなのでしょう？

これって、家族の問題なのでしょう？

それともY子の問題なのでしょう？

あるいは、問題なんて何もないのでしょうか？

Y子は、私たちよりもずっと成熟した側面を持っているのでしょうか？

私の中で、いくつもの疑問がわいてきます。

私は、かつてY子の在籍校の先生に彼女の様子を話したことがありました。しかし、その先生は彼女のそんな側面を〈問題〉として捉えようとしていました。「これが、Y子の先生嫌いの原因かもしれない」と私は直感的に感じて、もうそれ以上話すことをやめました。少し、Y子の気持ちがわかったかもしれません。

私たちは〈ひとりである〉ということを実に引き受けているのでしょうか？

私は、なかなか「はい」という自信がありません。高校生の時にフロムの『愛するとい

うこと』を読んで、他人を愛するための条件として、〈ひとりである〉ことの受容ということが挙げられていたことに、まだまだ本当に他人を愛することなんて無理かもしれないと思った記憶がよみがえってきます。そう考えるとY子は、わたしたちよりずっと大人なのかもしれない。だからまずこのY子の持つ側面を、すごいことだと受け入れることから始めなければならない。彼女は、この側面を誰からも理解されることなく、しかも問題として捉えられて育ってきたのかもしれない。だから、他者に対してあきらめにも似た感情を抱きながら、適当に合わせてきたのかもしれない。そうすると、他人にあわせる自分と本当の自分とのなかにある種の乖離が生じ、彼女は常に不安定な状態をおくることになったのだろう。そして、思春期に入って何かの対人関係のトラブルが引き金になり、彼女は自分自身を閉ざしてしまったのかもしれない。

〈ひとりであることの受容〉＝〈大人になること〉そう考えると、Y子の心の中には、数多くの葛藤が経験されているのかもしれない。その心のひだにしまわれた経験を一つ一つひもとき、共有していくことで彼女は、もっと成長していくのかもしれない。彼女の変容は、私自身の変容を伴いながらともに〈大人への階段〉を昇っていくことになるのだろうか？



ひとりであることをめぐって

アウラに学ぶ不登校の子どもたちのうち小中学生は、それぞれ学校に籍を置いています。ここでいう学校の多くは、それぞれの住所地にある公立学校です。だから彼らは、学籍をその学校においたまま、アウラで学習活動を行っているわけです。そして私たちは、その在籍校と常に連携をとるようにしています。ちょうど不登校の子どもたちを中心に据えてそれぞれがサポートできる体制をとっているのです。しかし、「ひとりがいい」というY子にとって集団性を重んじる学校はあまり居心地のいい環境ではありませんでした。そこに彼女の大きな葛藤があったのです。

Y子は、その日初めてたった一人で在籍校に足を踏み入れ、学年末考査を受験しました。1年前までほとんど家から出ることもなかったY子ですが、アウラに自分で通い始め、毎日学習活動が続ける中で彼女なりの自信を取り戻し、今まで誰にも話しをすることのなかった自分自身を表現するようになって、今日のテストの受験へとつながったのだと思います。

す。

そんなY子がテストを学校で受験している間に、在籍校の校長先生がアウラに訪ねてこられました。学校とはこれまでも何度か情報を交流させてきたので、私も安心してY子の状況をお話しすることができました。

「いつもお世話になり、ありがとうございます。今回、Yさんが学年末考査を受験できるようになったのも、アウラで丁寧に指導いただいているからだと思っています。1年前は、名簿にも名前を記載しないでほしい。家庭訪問もしてほしくない。と、学校からすれば、手も足も出せない達磨状態だったのですが、アウラに通い始めてからは、どんどん本人も力をつけはじめ、テストまで受験できるようになったのですから、本当にすごいことだと思っています」

「そうですね。本当にY子ちゃんは変わりました。ずいぶん力強くなってきたと思います。毎日あの子は、淡々と自分の生活を送っています。その根底には〈ひとりである〉ことを引き受ける力があるんだと思います」

「〈ひとりであることを引き受ける力〉とは？」

「以前にも、学年主任の先生には少し電話でお話したんですが、彼女は“ひとりでいることが一番好き”っていうんです。そしてそのことを小学校の高学年頃から自覚するようになっていったんです。小学校の先生は、Y子が孤立しないようにいろいろな配慮をしたのですが、それはY子から見ると余計なお世話で、そっとしてほしかった。彼女から言わせれば、学校の先生の彼女への理解はほとんどの外れで、本当の気持ちを話しても理解

してもらえなかった。そしてそのうち、理解してもらおうという気持ちがなくなっていったそうです」

「よくわからないです…。彼女は孤立してひとりでいることを望んでいるんですか？」

校長先生は、私の話すことがよく理解できないようでした。その理由は簡単です。先生にとっては、〈ひとりであること〉＝〈孤立〉であり、そこにはネガティブな意味づけがあるからです。学校管理者としては、生徒が孤立することは防がなければならないことなのです。ここに学校の先生とY子との〈ひとりであること〉をめぐる認識の違いがあります。学校には学校独特のフレームがあるのです。そしてそのフレームを通してY子を見つめると、彼女はいつも〈問題を抱えた子ども〉であり、生徒指導の対象となるのです。実は、Y子自身もこのフレームの違いに戸惑いを持ってきたのかもしれません。

Y子の様子を観察すると、彼女はとても自律的な子どもであることがわかります。それは学習面だけではなく、生活全般にも言えることでした。お母さんの話によると、彼女は小さい頃から大変手のかからない子どもだったそうです。7人兄弟の2番目という立場から、彼女は周りの手を煩わさないことに価値を見出してきたのかもしれません。何でもひとりでやり遂げようと無意識に行動をとってきたのかもしれません。

そんなY子が思春期に差し掛かる小学校高学年の頃、彼女は人間関係の難しさに直面します。本来〈ひとりである〉ことを好んでいた彼女でしたが、周りがグループを構成する

ようになると彼女も否応なく、どこかに属さなければならなくなりました。そして自分が望んでいなくても周りに合わせる事が多くなり、彼女はしだいにストレスを感じる機会が増えていきました。そんなある時、彼女は友達関係の中で〈ひとりである〉ことを選びます。そしてそのことがきっかけとなって、彼女はクラスの中で孤立することになり、次第に学校を休むようになっていったのです。

私はY子を通して〈ひとりである〉ことをあらためて考えてみたいと思うようになりました。彼女を〈問題を抱えた子〉と捉えるのではなく、〈ひとりである〉ことを引き受けられる自律的な子どもと捉えることで、Y子の違った側面が見えてくるように思ったからです。彼女は、小学校高学年頃から自分自身を表現することにためらいを覚えるようになっていきます。それは彼女が「自分を理解してくれる人なんていない」と思うようになっていったからです。「家族さえ、私のことを理解してない」と言い切るY子のその心のひだに私自身が触れてみたいと思うようになっていったのです。

「私はY子と話しているうちに、“すごいな”と思うようになっていったんです。まず彼女は14歳でありながら〈ひとりである〉ことをしっかり受け止められる子どもだと思うんです。私も、今までかなり子どもたちに出会ってきましたが、その中でもY子のような静かな強さを感じる子どもはなかったように思います。それでいて、彼女は決して孤立しているわけではありません。自分自身を閉ざすのではなく、私ともこんな話をするんですから…。つまり、彼女を問題の子どもとし

て捉えるのではなく。自律的な子どもとして捉えなおしたとき、彼女は私に自分の心の内を話してくれるようになった。だからこそ、彼女をある固定されたフレームの中に押しとどめるのではなく、彼女は彼女のままでありながら、周りとの関係を構築していけるようになれば私は考えているんです」

「なるほど、そうかもしれません。なかなか、そこまでの対応や考えは、現場の教師にはできません。先生であるからこそできるのかもしれない。いい勉強になりました。そして、今後Y子さんの対応を学校としてどう捉えて、どうサポートするのか、学校に持ち帰って考えてみたいと思います」

「ありがとうございます。先生にご理解いただいて大変うれしいです」

「いやこちらの方こそ」

こうして、校長先生との話は終わりました。Y子を通して、私はあらためて〈ひとりである〉ことを見つめ直し、私とY子との関係性を通して、校長先生は学校としてのY子への関わりを見つめ直そうとしています。思い返せば、こうして一人一人の子どもたちから、私は多くの宿題をもらいながら、その教育を考えてきたのかもしれないと、あらためて感じさせられました。



話さないという関係

「話さないという関係」があるということ、私たちはY子から学びました。たとえばそこにコトバが介在しなくても、確実にそこにある種の関係が芽生えます。コトバ少ない彼女でしたが、私たち、そして一緒に学ぶ仲間たちとの間で、何かを確実に得ていたのかもしれません。

「T子が定期試験を受験したため、今日はY子が一人で学習をしていました。そんな時、メール便が届き、Y子が先日受験した定期テストが学校から届きました。Y子の結果は、全教科平均以上、中には9割近くの点数もありました。生まれて初めて受験した定期テスト、しかも授業を一切受けていない状態ですから、この結果に私は大変満足しました。

「Y子ちゃん、すごいやん。大したもんや」
私のそんな言葉かけに、彼女はうれしそうに微笑んでいました。

たまたまその日の午前中は、Y子と私の二人だったこともあり、私はT子との関係について彼女に質問を投げかけました。

「Y子ちゃん、Y子ちゃんにとってT子ちゃんは、どんな存在？」

「……」

しばらく私は彼女の返事を待ちましたが、彼女は首をかしげたままでした。

「じゃあ、質問を変えよう。Y子ちゃんは、

T子ちゃんと全然話そうとはしないけど、T子ちゃんがいてくれるのと、いてくれないのとでは、違いがある？それとも、いてもいなくても同じ？」

「……、いてくれた方が、いいかな？」

「じゃあ、いてくれるのといてくれないのとでは、どんな違いがあるんやろ？」

「……」

Y子は、言語化できないようです。

「それじゃ、今度は僕のことを考えてみて。Y子ちゃんは、いつもほとんど質問することなしにひとりで勉強しているだろ。僕は、自分の机で自分の仕事をしている。同じ部屋にいるけれども、ほとんど会話はしない。Y子ちゃんにとって、僕が同じ部屋にいて勉強するのと、僕がいなくてたった一人で勉強するのとでは、違いがある？」

「はい、全然違うと思います」

こんどは、Y子は瞬時に返事を返しました。

「今度は、すぐに返事が返ってきたね。じゃあ、どう違うんだろう？」

「うーん、……」

この質問は、なかなか難しいようです。

「Y子ちゃんは、あまり他の人と話そうとはしない。今まで学校の先生たちは、それをきっと〈問題〉とみとめてきたんだと思うんだ。でも僕は、そうは思わない。〈話さない関係〉だってあると思うんだ。たとえ仲良しそうに話していても、陰で悪口を言う関係だってあるように、話をしなくたっていい関係だってある。Y子ちゃんは、あまり人とはなさいけれど、僕はY子ちゃんなりに関係を持っているように思うんだ。だから、それがどんな関係なのかを知りたいって思うんだ」

「なるほど」

Y子は、私の話にうなずいていました。

Y子が私と話すときは、決して多くを語ろうとはしません。彼女の言葉数は多くはないのです。そればかりか、返事が返ってくるまで大変時間がかかります。それは、彼女が言葉を紡ぎだす時間であって、自分の思いを言語化するのにかかる時間のように思います。それが彼女のリズムなのかもしれません。彼女の内面にある言葉にならない思いを、私は推し量りながら質問をし、彼女はその言葉にならない思いを言語化しようとするのです。

「私は一人の方が、気を遣わなくて楽、でも先生がいてくれることで、とっても安心する」

これがY子の思いでした。

「安心するって、質問できるからっていう意味？」

「それだけじゃなくって、具体的じゃない安心っていうか…、なんかそんな感じ」

Y子は、私との関係の中で、〈話さない関係〉があることを自覚したように思います。話しているから関係があるのではなく、話しているが、話していまいが、関係があるところには、関係があるのです。そしてこの関係は、彼女に〈安心〉を与えます。ひょっとすると、Y子にとってT子の存在も、この〈安心〉を提供してくれるものかもしれません。ただいまのY子にとって、そのことは自覚できていないのかもしれません。ただT子との関係を私との関係の中に投影してみることで、新たな認識が生まれるのかもしれません。



ひとりで生きていくために

アウラの日常の中で生きているY子。それはいつも淡々と流れる日々。でもその時間の流れの中でも、彼女は少しずつ変化していきます。ある時、彼女のコトバが増えていることに気づきました。これまでは、黙っていることが多かった彼女ですが、今では自分の意志をコトバで表現しようとしてくれます。ひとりで生きていくためには、自分自身をどこかで表現していかないと誰も自分の存在に気づいてくれないということを感じ取ってくれたのかもしれません。

その日もY子は、黙々と中間テストに向けた学習に取り組んでいました。自分でテスト範囲を確認し、それに向けた学習計画をたて、やるべき課題とまだやらなくていい課題とを選別し、そこに優先順位をつけ、しっかりとその準備に取り掛かります。今日も学校から送られてきたプリントの束を、彼女は見ごとに整理しながら、ファイリングしていました。「こんな子だったら、仕事をまかせても安心できるなあ」Y子は、私にそんな思いを抱かせる女の子です。

1 学期も折り返し地点が過ぎ、Y子も、進路を具体的に考えないといけない時期に来ています。学力的には、平均以上のランクの全日制高校への進学を十分考えられるのですが、ひとりであることをことのほか愛してやまない彼女は、どうしても全日制高校へは行きたくないようです。

「Y子ちゃん、進路のこと考えた？」

「……」

「家の人は、どんな風に言ってるの？」

「私立は、無理って…」

「じゃ、公立高校？」

「……」

どうしても、自分の進路のことになると黙ってしまいます。

Y子の場合、どの高校がいいのかということよりも、まずどうすればひとりで生きていけるようになるのかを考えるべきなのかもしれません。とにかく「ひとりがいい」というY子。「家が嫌」というわけではないのですが、「早く家を出てひとり暮らしをしたい」というY子。そんなY子を〈問題を抱えた子ども〉として捉えてきた大人たち。そのまなざしを、彼女は敏感に感じながら自分の中に取り込んでいったのかもしれませんが。そしてY子は、小5からしだいに自分自身の殻の中に閉じこもるようになっていきました。

「Y子ちゃんは、ひとりで生活できるようになりたいんだ」

「はい」

「でも、今すぐは無理でしょう。生活していくためには、自分で働かないといけないし、

そのためには何らかの能力や、技術を身につけないといけない。どうしたらいいかなあ？」

「……」

「だからY子ちゃんの場合は、ひとりで生きていけるようになるために、どんな進路が考えられるかということかもしれないな」

「はい」

「例えばどんなことをして、生きていきたいって思うの？」

「パソコンでイラストを書いたり、ホームページのデザインをしたり…」

「ということは、自分の部屋でできる仕事がいいんや」

「はい」

「そしたら、そういうイラストとかデザインとかの腕を身につけないといけないかもね。なかなかひとりで生きていくのも楽じゃない。まず、Y子ちゃんが自分のできる技術を磨いて、それを外に向かってアピールしないといけない。そうしないと、Y子ちゃんがそんな技術を持っていることが、誰にもわからない」

「なるほど」

「だから、腕をいかにして磨くか、そしてそれをどうやって他人に伝えるか、それをクリアしないとひとりで生きていくのは難しい。あの、アナウンサーでもフリーの人っているでしょ。彼女たちは、みんなそうして自分を売り込んで生きている。Y子ちゃんだって同じ、黙っていたら誰も気づいてくれない。そうしたら、なかなかひとりで生きていけるだけの仕事を手に入れられない」

「それで、進路はどう考えていこう？」

「わたし的には、通信制の高校に籍を置いて、昼間はアルバイトをする」

「どんなアルバイトならできるの？」

「工場とかの、作業」

「なるほど、誰かと対面なくていい仕事か…」

「でも、それで高校は卒業できるかもしれないけど、どこで技術を身につけるの？ひとりで生きていくためには腕を磨かないといけないからなあ…」

「そうですね」

「そう思うよ」

Y子がこれからどんな人生を歩んでいくのか、それは私たちにはわかりません。ただ、この思春期の真ただ中のごく限られた期間の中で、ある時間を共有し、そこで何かを感じ、何かを考えていったという事実こそが、Y子自身にとってそして私たち自身にとっても、大きな意味を持つことになったのだと思います。

私たちの考える「支援」というのは、「双方向の学びあい」を指しているのかもしれませんが。「支援をする側」「支援をされる側」という枠組みの設定はあるのかもしれませんが、そこに「理解」という要素が入ると、それは「学びあい」という状況を作り出すように思います。私たちはY子の支援をしながら、確実に彼女から多くのことを学んだのかもしれません。



II-5. 学びの森の風景

学びの森の住人たち（7）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



7. 脱学習、そして再構築

「学ぶっていったいどういうこと何だろう？」そんな思いの中から、この物語はスタートしました。学生ならごく日常的で当たり前の「学ぶ」という活動に対して、ふと疑問を抱いたことから、すべては始まったのです。学生自身が「学びとは何か」という問いを立てることは、ある意味、禁じ手だったのかもしれませんが。日々学ぶという活動を行いつつ、そのこと自体に疑問を投げかけても、どこまで行っても答えを出せないからです。

さらに、「学びとは何か？」という問いは、同時に「教えるとは、いったいどういうことなのか？」という問いを想起させます。

「学び」を再定義していくことは、「教える」ということへの再定義を迫られることでもあるからです。だから今回は、主にアウラの教える側、つまり教師の変容について見つめていきたいと思っています。自律的な学びの場においては、教師そのものの役割も変わらざるを得なくなっていくからです。教師の「教える」には、生徒の「教えられる」が対応し、生徒の「学ぶ」には、教師

自身の「学ぶ」が対応するように思います。だから、アウラにおいては、教師自身も学習者として存在し、彼らもまた変容を遂げていくのです。

ここでは二人の教師に登場してもらいます。ひとりは、学校で長年のキャリアを積んできたベテランの先生。もうひとりは、大学の先生からの紹介で、アウラの森へとやってきた大学生です。彼らは共に、アウラの森に関わりながら、徐々に今までの自分を再度見つめ直し、やがて新しい自分自身を再構築していく、そんな様子を見ていただけるように思います。



教師の葛藤

その日、T先生がひどく落ち込んでいたのが、先生の毎回書く日報からわかりました。日報には次のように書かれていました。

「中1にとどまらず、どの学年においても自己反省すべき点が多々あり、今後どのようにすればよいのか、しばらく考えたいと思います。あれこれ理由を考えて、自己を正当化しようとする私自身が見え隠れする中、現実にはゼミをやめていく生徒を目の当たりにすると何もいえなくなってしまうです」

T先生は高等学校で20年以上の指導歴を持ち、問題集も執筆されている優秀な先生です。先生が学校をやめたのは、学校というある種の閉鎖性を持った集団の中で、先生のやっていきたい英語教育が十分に実現できないと考えたからだそうです。T先生にとって、自分の生活の安定よりも、自己実現を目指していきたいという思いが優先したのかもしれません。長年勤めた学校での生活に、先生はきっぱりと別れを告げ、今年アウラへとやってきたのです。

アウラにやってきたT先生は、まず子どもたちが自律的に学ぶ姿に、驚きの表情を見せました。優秀な生徒もそうでない生徒も、先生に強制されるのではなく、とにかく自分で学ぶことに対して、「なぜそんなことが可能なのか？」と、よく私に質問をされていたことを思い出します。

そんなT先生が、アウラで教えるように

なって1年が過ぎようとしています。彼にとっては、本当に戸惑うことの多かった1年であったかもしれないとは思っています。T先生の戸惑いは、「自律的に学ぶ子どもたちに対して、教師は何をするのか？」という問いかけから始まったように思います。学校では、「いかに子どもたちを自律的な学習者に育てるか」ということが大きな教育目標になるのですが、子どもたちが自律的に学んでいるアウラにおいては、「教師は、何をするのか」ということを考えなければなりません。自律的な子どもは、すでに学習リテラシー（学びの型）を身に付けているので、未知の内容に対して自分で説明を読んで理解し、演習を使ってそれを確認することができるのです。つまり、彼らは個々の単元について、一つ一つ教えられることを必要とはしていないのです。

「教師は何をするのか？」今まで学校に長年勤めて、1から10まで教えてきたT先生にとって、その戸惑いはいわば当然のことだったのかもしれません。その後、T先生は試行錯誤を繰り返しながら、自分の存在感をアウラという場の中に表現されていかれました。そのひとつは、彼が長年こだわってきた口頭練習であり、もう一つは大学受験指導です。T先生は、アウラの教育の弱い部分に目をつけ、そこに自分の培ってきた経験が発揮できるように自らを表現したのです。

ところが、そこでも戸惑いがありました。どうしても、教師主導型の指導が表に出てしまうのです。生徒との間にいくつもの葛藤が生まれ、そのたびごとにT先生と私は

話し合いの場を持ちました。アウラは学校とは違って、子どもたちに〈辞める権利〉があります。それが彼らに保障されているからこそ、私たちは自分たちの独自の教育を展開できるわけです。ところが、通常学校の生徒にはその権利がありません。学校を辞めようと思えばできるのですが、それには多大なエネルギーを必要とするからです。その上、教師には彼らを評価する権利が与えられています。つまり「成績を下げるぞ」と彼らに脅しをかけることさえできるのです。しかし、アウラには〈評価〉というものが存在しないのです。

「アウラの先生は、丸腰のようなものですね」

T先生の言った表現は、とても的を射たものだと思います。だからこそ、教師は鍛えられるのです。ここには、子どもたちを教師に従わせる〈評価〉が存在しない。しかも〈辞める権利〉が保障されているのです。生徒が辞めて落ち込むT先生に、私は声をかけました。

「生徒が辞めることは残念なことです。しかし、それを少し離れた視点で捉えれば、だからこそ教師は鍛えられ、教育が洗練されていくように思います。アウラの先生には、常に自分を振り返り、反省することが求められます。毎年同じことを繰り返すのではなく、新しく出会う子どもたち一人一人とその関係を構築しながら常に新しい教育を作り上げないといけないように思うのです」

「そういっていただくと、ありがたいです」

「私は、T先生はすごいなって思うんです。そのすごさは、自省的であるということです。

自分を固定化し正当化するのではなく、常に考え続けようとしている。そういう〈学習者〉という姿勢をしっかりとっておられる。私は、そこに感動するんです」

「もちろん、葛藤はあるんです。でも、子どもたちや塾長を見ていると、新しい自分を見出したいと思うようになってきたんだと思います」

「がんばってください。T先生らしい教育を、ぜひアウラで実現してください」

「ありがとうございます」

その後のT先生の日報には、こんなことが書かれていました。

「中3は公立高校の入試が終わり次第、また高校1年生は学年末試験が終わり次第、次年度に向けての課題を出したいと思います。誰でも新たなスタートラインに立ったとき、頑張ろうという気持ちが生まれてくるものです。その気持ちを失わせることなく、これからの英語学習をどのように指導していくか…。私にとっては、また大きな課題ができてしまいました」

これからもT先生の葛藤を伴いながらの挑戦は続いていくことでしょう。しかし、この葛藤は建設的な葛藤です。自己変容につながる葛藤です。学校というフレームとアウラというフレーム、そのフレームの違いに戸惑いを見せたT先生、それはある意味で当然ことなのでしょう。もし先生が、学校現場に今でも居続けたなら、おそらくこの学校というフレームに、先生自身が気付くことはなかったかもしれません。学校から飛び出したからこそ、初めて見えてく

るものがあるのかもしれませんが。



自分自身のために

大学の先生の紹介で、ゼミ生のFさんが、アウラにやってきました。私が先生にアウラの講師募集のお願いをし、先生がゼミの時間に学生たちに打診をしてくれたのです。そんな中、Fさんは、「フリースクールに興味があるので」という理由で、手を挙げてくれたそうです。Fさんは、私たちの掃除の時間にやってきました。私は事前に面接をしていただいたのですが、子どもたちにとっては今日が彼女との初対面の日です。

「何か手伝いましょうか？」

「じゃ、T子ちゃん、Fさんに掃除の仕方教えてあげてくれる？」

「はい」

Fさんは、子どもたちに教えられながら掃除機をかけていました。アウラに昼間に通う子どもたちには、毎日掃除の時間があります。1階、2階の教室、休憩室、玄関、外回りの掃除、それから水槽の手入れを必ず先生と一緒にしておこないます。毎日

当たり前のように掃除をおこなうのです。

掃除が終わり、みんなは午後からの学習課題に取り掛かります。チャイムも、先生の掛け声ありません。みんな自分でさっさと取り掛かるのです。

「じゃあ、紹介しましょう」

「えーっと、〇〇大学のF先生です。現在3回生。私の後輩です」

「それから、この子が中2のR君、同じく中2のHちゃん。それから中3のT子ちゃん、Y子ちゃん。あと高3のY君」

私は、知誠館のメンバーをFさんに紹介しました。紹介が終わると、彼らはいつものように自分たちの学習に取り掛かっていきます。

「子どもたちの学習教材と学習内容は、彼らに説明させますから」

「T子ちゃん、T子ちゃんの教材、どんな風に進めてるか、F先生に教えてあげて」

「はい」

「じゃあ次は、R君、君の学習の進め方を説明してあげて」

「はい」

こうして、子どもたちは、それぞれの学習の進め方やその教材の仕組みを彼女に説明をしていました。そしてその後、高校からの来客があり、私は、その場を子どもたちとFさんに任せて、面談へ上がっていきしました。

その後、私は来客の対応が長引き、面談

が終わった時には、子どもたちはもう帰り仕度をしているところでした。

「どうでしたか？」

「いや、驚きました。私たち大学生より、よく勉強していました。すごいなって本当に思いました」

「そうですか、でもこれは彼らの日常の生活であって、当たり前の世界なんです。彼らは毎日毎日、こんな生活を黙々と続けているんです」

子どもたちが帰ってから、私はFさんから、彼女自身の話を聞きました。Fさんは金沢出身で、金沢の持つ閉鎖的な価値観が嫌で、とにかくそこから出たいという思いが強く、姉が京都の大学に通っていたこともあり、この〇〇大学に入学したそうです。彼女には、中学時代に学校へ行きにくかった経験がありました。当時の学校に対して大変抑圧的な印象を持っていたそうです。そんな学校に反発することもなく、彼女はただ家で固まったまま時を過ごしました。そして、彼女にとっては大変暗い中学校時代のイメージが作られていったのです。

「ここアウラは、あくまでも学びの場ですから、彼らの心の問題を直接扱うことはないです。私たちと彼らは〈学ぶ〉ということを通して関係が作られているんです。でも私の中では、絶えず彼らの心の状態が意識されています。彼らのほとんどは、傷ついてアウラにやってきます。学校に行かないという選択は、自ずと彼らを〈問題のある子ども〉に追いやってしまうのです。そして彼らは自分自身を否定していく。つまり彼らにとって不登校と

いう経験には、暗い、ネガティブな意味付けがされているわけです。私は、その意味付けを彼ら自身が書き換えることができればいいなあって思ってるんです。学校にいかなくなって初めて気がついたこと、初めて考えたこと、初めて行動したこと、思い返せばそこにはたくさんの〈初めて〉があるはずです。その〈初めて〉に気がついて、そこから世界を眺めてみて、新しい自分の存在に気がついてほしいんです」

「私もそこと向き合いたいんです」

「そうですね、あなたも向き合うべきだと思いますよ。彼らと一緒にね」

「私で務まりますか？」

「Fさんは、彼らにとっては先生です。学生じゃない。先生は、彼らにサービスを提供するという役割がある。ところがある意味で、あなたと彼らは同じ種類の課題を抱えている。だからそこに、“先生として務まるかしら”という躊躇がある。でも私は思うんです。あなたの子どもたちへの最大の貢献は、あなた自身が自分の過去を書き換え、変容していくことで彼らのロール・モデルになることだと…、そう思いませんか？」

「できますかねえ…」

「できますよ。あなたは自分のために頑張ればいい。きっとそれが彼らのためにもなる」

「はい、頑張ってみます」

こうしてFさんは研修生として、週1日彼らと関わることになりました。彼女は今、大学の授業の中で〈羅生門的現実〉を学んでいるといいます。この〈羅生門的現実〉は、黒沢明監督の映画『羅生門』に由来する社会学のコトバで、ある状況の中に並走する複数の文脈性を意味しています。そし

てその状況が今、彼女の前に現実の場面と
なって現れ、しかも自分自身がその登場人
物として関わることになっていったのです。
彼女自身の課題が、子どもたちの課題と重
なり、しかもそれは大学、そしてアウラと
いう異次元の世界の中で、共に「教師と生
徒」という関係性を伴って交差していくと
いう状況がそこに広がっていったのです。



彼女が語り出すとき

その後Fさんは、毎週アウラへとやって
来るようになりました。そして、子どもた
ちに関わり、教科の学習のお手伝いをし、
授業終了後、私とその日あったことについ
て振り返りをおこない、自宅に帰ってから
それをもう一度文章化して私宛にメールで
送ってくれるようになりました。以下は、
その文章の一部です。

知誠館に行くのは今日で六回目。たったの
六回だが、私の中でいろんなものが変化して
いる。一つの事象に対して、以前より視点を
多く見出せるようになった。そして、すべて
のことは繋がっているのかもしれないと思う
ようになった。何かひとつでも一生懸命取り

組めば、それによって得た力が他のことにも
応用できる。そして何より、一生懸命やった
という経験が自信となり、自分を支えてくれ
る。反対に、何事に対してもいいかげんにや
っていると、それに対する後ろめたさが自信
を失う原因となり、物事を楽しむことができ
なくなってしまう。そして同じことを繰り返
す。まるで負のループだ…。

Fさんの中で起こっている変化、それを
彼女は次のような抽象的なコトバを使って
表現しようとしています。

〈視点を多く見出せるようになった〉

〈すべてのことが繋がっていると思える〉

〈一つのことを一生懸命取り組めば、それによ
って得た力で他のことにも応用できる〉

〈自信が自分を支えてくれる〉

彼女の中で生じた変化は、テストである
点数を超えられたとか、何かの資格が得ら
れたとか、そんな具体的なものではありません。
それは、抽象的であり、主観的であり、ど
こかあいまいさを含んだものであるのかも
しれません。だけど、彼女は変わり始めて
いるのです。確実に変わり始めているの
です。

彼女の変化、それは彼女の視界そのもの
の変化と言えるかもしれません。彼女の
見ている世界そのものが変化し始めたの
です。だからこそ、同じ風景を見て、以前
はバラバラに存在していたモノが、繋がり
を持ち始めるのです。J.メジローは、こ
のような変化を〈パースペクティブ変容〉と
名付け、具体的な対象の変化〈スキーマ
変容〉と区

別して捉えました。そして学びの本質的な目的を、この「〈パースペクティブ変容〉が生じていくこと」においたのです。そういった意味では、彼女は、今まさに自ら語り始めることによって、どこか今までとは違う、今まで経験したことのない学びの世界を垣間見たのかもしれません。



20歳にしてやっと気が付いた。やはり私は同世代の人達に比べてかなり幼い。

今日の塾長の、「あまり生徒を子どもとしては扱わない」という話にとっても共感した。自分の14歳のころを思い出すと、大人たちが思っているより、いろんなことを考えていたような気がする。子どもは、大人が思っているより大人だ。それに、20歳になった今も、私は大して変わっていないように思うからだ。私は立場としては一応先生だが、先生と呼ばれるような人間ではない。だから、できるだけ生徒が見ている世界に近づいていろんなことを考えてみようと思う。

自省的な彼女の文章、そこからFさん自身の謙虚な姿勢が伝わってきます。生徒たちへの関わり方を見て、彼女は自分自身の過去を振り返り、現在を振り返ります。私のことを自分自身の課題として見ていくことで、新しい自分の存在が見えてくるのです。そしてふと気がつく、彼女の語りが私の語りとなっていてことに気がつきません。彼女が語り始めた時、それはアウラの学習者となったことの証であるのかもしれません。

過去を編集する

人間は絶えず過去を書き換え、編集しながら生きている。だからこのことは、決してよそよそしいことではなく、あらたまって考えないといけないことでもありません。生きている限り、当たり前のことなのです。けれども一方で、世の中には過去に縛られて生きていかざるを得なくなってしまう人もたくさんいます。過去の囚われです。だから、何かのきっかけで過去が大きく編集されるような出来事が必要なのかもしれません。

その後のFさんは、少しずつ自分自身の過去を編集し始めました。過去の呪縛から自分自身を解放し、自分でそこに新しい意味を添えていく、まさに編集。そんな彼女の動きが、送られてきた文章から読み取れます。

今日一番驚いたのは、R君がアウラを休み通院し始めたことだった。塾長によると、ちょうど一週間前のケーキ教室に行ったあの日の午前、彼からは明らかな異変がみてとれたそう。私は全く気付いていなかった。それに気付かず、私は一体何を見ていたのだろう。

私の姉は、鬱病で大学を中退した。幸い今は随分よくなっている。私が京都に出てきて最初の一年は、姉と二人暮らしをしていた。最初の一年だけは二人で住むというのが両親との約束だった。

彼女に鬱の症状が出始めたのはそれより以前のことだそうだが（正確にいつなのかはわからない）、本人は私たち家族には内緒にしていた。二人きりでひとつ屋根の下で暮していれば、嫌でも異変に気付く。大学に進学するまで金沢の実家でともに暮らしていたころの姉とは明らかに違うのだ。

私はそんな彼女を見るのが怖かった。幼いころから記憶にある姉の姿とは別の人格になっていくようだった。怖くて、見て見ぬふりをした。気付いたときに両親に助けを求めていけば、姉の苦しみを軽減できたかもしれない。誰よりも苦しんでいたのは彼女なのに、私は自分の苦しみから逃れるため現実から目をそむけ続けたのだ。

大切な家族を守れなかったことは後悔してもしきれない。R君の話を聞いてこんなことを思い出してしまった。



循環システム

Fさんから、今日もレポートが届いた。私は、彼女の真摯な生きる姿勢に感動を覚える。まだたった二カ月しかたっていないのに、彼女の見ている世界そのものが変化していく。そして、その異なる風景に彼女は反応し、再び彼女の見つめる世界を変えていく。ここにも循環がある。どんどん変化していく状況の背景には、こんな風な循環のシステムがあるのかもしれない。では、彼女からのレポートを紹介しよう。

今日はアイスを食べながらみんなで高校の話をしたのが印象的だった。こんな風に全員でゆっくり話したのは初めてではないだろうか。

みんな高校には希望を持っているようだ。きっとみんな問題なく志望校に合格できると思うが、大事なのは入学後どういう生活を送るかだ。そのことをみんなにきちんと伝えていきたいと思う。

私はアウラに通い始めてまだ二カ月たったばかりで、彼らに会った回数なんて10回ほどなのに、二か月前と今ではずいぶん世界が変わった。二か月前は気にも留めなかった芸能人がテレビに映るとみてしまうし、本屋で生徒が読んでいた本を見つけると手に取ってしまうし、バイト帰りにランニングしている人とすれ違うと生徒が毎朝走っている姿を想像する。

私の目に見える世界は確実に変化している。

関係性を築くというのはこんなに面白いことなんだ、と改めて思うのは、関係性をもった相手が普通に大学生活を送っていたら決して出会うことのなかった人物達だからなのだろう。

同世代の大半とは違う道を歩むことになった彼らの眼に映るアウラでの日常はどんなものなのだろう。私の二ヶ月間の変化のように、与えられた日常を抜け出して、見える世界は確実に変わったはずだ。ここでの経験は彼らの人格形成の一つの構成要素になることは間違いない。どう捉え、どう整理して今後の人生を送っていくのだろうか。三年後、五年後の生徒たちが楽しみだ。

アンラーニング

アンラーニングとは、これまでに学んだことを意識的に忘れて、新たに学び直すこと。「学習棄却」とか「脱学習」などと訳されることが多いのですが、哲学者の鶴見俊輔は、ヘレン・ケラーが口にした **unlearning** というコトバを「学びほぐし」と表現しました。既製品のセーターの毛糸をほぐして、自分のカラダに合う形に編み直すイメージなのです。

今回ここで取り上げたT先生、そしてFさん。彼らはどういうわけか、アウラに関わることを通して、これまでの自分自身を振り返り、このアンラーニングを重ねていったように思えます。自分自身を新しく更新すること。私はこれこそが、学びという活動で最も大事な要素、つまり学びを通し

た変容なのだと思っています。

アウラでは、子どもたちだけではなく、教師たちもまた自らを振り返り、学習者となることでアンラーニングを繰り返し、また新しく再構築を重ねながら変容を遂げていきます。彼らの変容の動機の一つに、アウラの子どもの変容の過程があることは言うまでもありません。つまり、ここアウラでは、変容が層のように重なり合いながら、独自の磁場を形成しているのかもしれませんが、アウラに関わることで、どういうわけかアンラーニングが起こってしまうのです。ギブソンの〈アフォーダンス〉やユクスキュルの〈環世界〉が私たちに語りかける世界と、それはどこかで共通する世界なのかもしれません。

Ⅱ-6. 学びの森の風景

学びの森の住人たち

(8)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 **北村真也**



8-1. コトバが生まれる時

「ボクは、病人として生きていたいわけじゃない」

そう私たちに話してくれたのは、中学 3 年生のタクヤでした。タクヤは、小学校に入学したころから地域の医療センターにかかり、ドクターの指導の下に薬を服用していました。彼は、学校の騒がしさに耐えきれないという理由で、少しずつ中学校を休むようになっていき、とうとう 2 年生からは、ほとんど学校へ行かなくなってしまいました。

そんなタクヤがアウラを訪ねたのが中学 2 年の冬でした。そしてそれから 1 年が過ぎ、彼もとうとう高校受験を間近に控えるようになっていました。この 1 年の間、幾度となくタクヤは不安定な状態を乗り越えてきました。ある時は、このままアウラを続けることが危ぶまれた時もありましたが、何とかそれを乗り越えてきました。そして

夏頃からは急にたくましくなって、大変安定した状態が続き、それにもなって学力も急に伸びてきたのです。いや、あるいは学力が伸びてきたことで自信を獲得し、精神的に安定してきたのかもしれませんが。とにかく、紆余曲折はあったものの、タクヤは確実に力をつけてきたように思います。

ある日、医療センターに行ってきたタクヤが顔を赤らめて私たちのもとへとやってきました。そしてこう言ったのです。

「ボクは、病人として生きていたいわけじゃない」と…。

ドクターは、タクヤがストレスを抱える と不安定さが大きくなるので、なるべく生活にストレスがかからないことを指示されたそうです。だから志望校も決して無理せず、身の丈以下の学校を薦めるのです。でもタクヤには、どうしてもチャレンジした

い学校があったのです。そこで生まれたのがこのコトバだったのです。

「ボクは、病人として生きていたいわけじゃない」そう私たちに話してくれたコトバの後に続く彼の思いは、「もっと勉強もしたいし、もっと友達も欲しいし、もっとクラブ活動もしたいし、普通の高校生として生きていきたい」というごくあたりまえの願いだったのです。そしてこのあたりまえの願いをタクヤ自身が、コトバで表現しそれを口にしたことは大きな意味がありました。それを語ることで、彼は自分自身を「発達課題を抱えた不登校」というラベルが張られた中学生から、「受験生」へと自身を変容させていったのかもしれませんが。

不登校の子どもたちに日々接していると、彼らが大きく変容するポイントがあることがわかります。私たちから見て「もう大丈夫」と思える瞬間がやってくるのです。この変化は、非連続の変化です。何かの階層が変わるようなものなのかもしれません。そして、この変容のポイントを迎えるにあたって、子どもたちは自分の苦しかったこれまでを振り返りそれをコトバにするのです。最初はどうして苦しいのか、そのことをほとんどの子どもは表現できません。逆説的にいうと、表現できないから苦しいのかもしれません。でもやがてこのような状態から子どもたち自身が何らかのコトバを持ち始めます。それはまるで、P.フレイレの〈識字教育〉における対話の世界のように、コトバを持った彼らは自身の物語を語りだすようになっていくのです。そしてその物語は、ある種の感動を伴って他者へと

伝わり、子どもたちの思いが共有されていくのです。

「ひきこもりは、3年すれば飽きる」これは高校を1年で辞め、その後不登校となり、やがて自宅で3年間ひきこもるようになっていったキヨシのコトバです。彼は「1年目はまだよかった。でも2年目からはやることがなくなって苦しくなって、3年目はほとんど気が狂いそうだった」と言います。そんなキヨシが、私たちに自分がひきこもっていた時のことを話し出すようになったのは、アウラの森に来てようやく半年ほどたった時のことでした。キヨシもやはり、自分のつらかった過去を物語るためには時間が必要だったのです。

この章の中では、不登校の子どもたちが自分の物語を自分のコトバで語りだすということの意味を彼らへのインタビューを通して問いたいと思います。彼らはアウラの森で誰かと出会い、その出会いを通して自分のコトバを獲得しその物語を語り始めるのです。そしてさらに、その物語が媒介となって、彼らを取り巻く家族や友達、学校の教師たちが彼らをあらためて理解し、彼ら自身もまた変わり始めるのです。



教室に入れなかった少女

「過敏性腸症候群(IBS)」に苦しむ子どもたちを、私たちは今まで何人も見てきました。彼ら彼女らの多くは、腹痛や吐き気のため教室に入ることができません。教室に入ること自体が、大きな不安を作り出すのです。「またトイレに行きたくなくなったらどうしよう…」そんな思いが、幾度も頭をよぎることになるのです。今年 20 歳になるユキエも中学時代からずっと腹痛に苦しみ続けていたのです。

「ユキエがアウラに来たのは、いつだったけ？」

「5 月」

「5 月、ということは 1 年少し前？」

「うん、体験は 4 月 20 日」

「どうしてそんなこと覚えてるんの？」

「なんか覚えてる」

「4 月 20 日に体験に来て…」

「ということは、1 年 3 ヶ月」

「うん」

「そうか…、そしたら、1 年 3 ヶ月前、ずっと家にいてた？ここに来る前ってどんな生活を送っていたの？」

「うーん、家かな。家と…少し前は、理容室のバイトみたいなことはしていたけど、でもそれをやめてからはずっと家っていう状態になって、それからアウラへ来たみたいな。行かなくなってから…」

「美容室って散髪屋？散髪屋のバイ

ト？何やっていたの？」

「うん、出張の…」

「え、それどういうこと？出張のバイトって高齢者の？」

「高齢者の人はなんか、老人ホームじゃないけど、デイケアのような、何だろう…？」

「ああ。老人ホームみたいなところ行って、散髪屋さんが髪の毛切って…」

「散髪屋さんが出張に行かへるから、それを手伝いに…」

「ああ、そういうことをやっていたのか。」

「うん。やっていた。知り合いのところだったから…」

「それ、どのくらいやっていたの？」

「どのくらいやってたのかな…でも毎日じゃないから、行かない日は家にいてた。」

「でもそのバイトも途中でやめているわけや。」

「そう。」

「で、やめてからここに来るまで、どのくらいの期間があるの？」

「えー、どうやら。うーん。いつやったかなあ。だって私、今何年生だったっけ？」

「何かもう訳のわからないことになっているよね」

「なってる」

「ちょっとまって。ユキエが最初に不登校になったのは中学？」

「2 年」

「中学 2 年のいつ？」

「体育祭」

「ということは、秋？」

「秋」

「それは、何かきっかけがあった？」

「何か…友達、友達関係が最初にこじれて、それが嫌ってなってきたら…身体が…。何か、もう身体が、拒否してきて、オエッて吐くようになったり…」

「そうだったの？」

「朝と、学校行きたくないって思うようになって、もうずっと下痢になったり…。それで、ちょっと行かなくなったら…」

「え、ごめん。その友達関係は、クラブの関係？」

「うん、クラブの友達」

「ふーん」

「仲良くしていた人に、同じクラブの人が多かった。全員じゃないけど、まあ、大半」

「そうなの。ユキエの仲の良かった友達は、同じクラブだったと。何部だったっけ？」

「テニス」

「そこで、いろいろトラブったわけ？」

「クラブでトラブったわけじゃないけど、うん…」

「それ一度聞いたことがあるなあ。何か、“あんたはどうなん？”とか聞かれても、“えーっ”っていつもニヤニヤしてしまうことで、キレられて…」

「そうそう」

「“何かどっちなの！”みたいな…」

「なんかそんなこと言ってたな」

「みんなのグループにいい顔、みたいな…」

「あー、そういう、まあ A グループか B グループがあって、どっちにもいい

顔してるし、“どっちなの？”みたいな感じで言われて…」

「その 2 つのグループは、けんかしてから別れたんだけど…」

「元々 1 つだったのが、A グループと B グループに分かれたんや、なるほど。それで？」

「それでさ、そのけんかに巻き込まれて、“あんたはどっちか決めろ” って。その 2 人の問題やんか、そのリーダー格の。それって何か、どうしてでなのみたいな。どうしてその 2 人のけんかのせいで、どっちかに入らなあかんのみたいな。わかる？」

「わかる、わかる。わかるよ。そう言われて…？」

「だから、そのまま。曖昧なまま…別に、みたいな…。そしたら “何でやねん” みたいになって…。それで結局、私が、ポツンと一人になることで、もめていた二人がくつつくわけ」

「あーなるほど！わかった。あいつが悪いみたいな話になって、だからあいつをいじめよう、あれしようみたいなことで結束していく…」

「そう」

「わかりやすい話やなあ、なるほど…。そうなって結構みんなからさんざんに言われたわけやな。コトバだけ？」

「いや、いろいろ…」

「何があったの？コトバ以外に…」

「なんか…態度にも表れた」

「どんなの？たとえば…」

「“何とかしてこい！”みたいな…」

「“何とかしてこい！”ってどういうこと？例えば…」

「“あいつにこう言え！”とか…」
「でそれ言いに行っていたの？」
「いや、なんか、“何で言わないとダメなの！”みたいな感じで言ったら、
“何で言わないの！”みたいな感じになって…」
「その頃は、メールとかはあった時代なの？まだみんな携帯持ってなかった？」
「うーん、持っている人は持ってるみたいな…」
「でもあんまりみんな持っていたわけじゃない」
「メールで陰口とか、悪口があったりはしなかった？」
「そういうのもあったけど…」

ユキエは、女の子によくあるグルーピングのはざまで苦しんでいたようです。彼女がちょうど中学2年の時のことでした。自分がどうしたいか、あるいはどうしたくないのか、という意味をはっきり表現できなかったが故に、いじめの対象となっていたユキエ、そのきっかけはごく些細なことだったのかもしれません。

「そうか、それで結構ストレス抱えて、吐いたりとか、お腹痛になったりとか…。それまでは全然そんなことなかったの？」
「お腹はもともと弱かったけど、そういうことになってからは、もうずっと下痢になっていたから…」
「もともとそういう弱さは持ってたんだ」
「でもそれは新しい環境になった時だ

け。中1の初めとかはあったけど、中2はもう普通にできて…」
「吐くことも、もともとあったの？」
「いや、吐くことは…急に始まった」
「しょっちゅう吐くの？」
「朝、朝。」
「あー、朝。朝吐くの？」
「朝もそりゃ吐くけど、“もう気分悪い、うー”って感じ」
「もう“いつも吐きそうー！”とか“おなか痛いー！”っていう状況があって、学校に行けなくなったわけや」
「うん、そういう感じ」
「保健室登校はしていたの？」
「なんか、ずっと行けなくなっていたら、先生らが…というか、他にもいたんや、行けない人が、1人か2人。それで私が3人目になったことで、なんか違う部屋設けたほうがいいんじゃないかという話になって、その違う部屋に…」
「行き始めた？」
「うん、行くようになった。でも、行ってたんだけど、不定期にしか使えなくて…」
「その部屋が使えるのが？」
「そうそう。だからいきなり、“もうこの部屋なくすことになったから、明日から教室は行ってください”みたいな感じでいきなり教室に入れられることがあったんや」
「ほう。無理に？」
「そう、無理矢理」
「その部屋にいるときは安心できたの？」
「その部屋に行くときとか帰るときと

かは、めっちゃ隠れて…」

「あー、友達に会うわけや」

「そうそう」

「みんなには会いたくなかったんや。
その生活がずっと続くわけ？3年にな
ってもその生活は続いたの？」

「うん」

「もうずっと、中学校時代はもうそん
なまま、中学校を終えるわけ？」

「うん。」

「友達関係はどうなったの？そのあ
と。」

「その友達？」

「うん」

「その友達も、うちが抜けたけど、こ
うあっちでは、いろんな…違うメンバ
ーがこうやっっているんや」

「うんうん」

「で、だから、うーん」

「そいつも学校へ行けなくなってく
…？」

「うーん、だけど結局またくっついて
とか…よくわからへん」

「よくわからへん」

「うん、でもとりあえずうちは学校行
ってへん…教室とか入ってないから、
やっぱり言われる」

「陰でいろいろと…」

「うん」

友達同士の関係で大きなストレスを抱え
ることになってしまったユキエ。でもその
根本にあったものは、彼女自身が自分のコ
トバを持っていなかったことかもしれませ
ん。もちろん読み書きに問題があるわけでは
ありません。彼女はコトバを自由に扱え

たのですが、自分のコトバを持ち得なかつ
たのだと思います。だから身体を使って表
現せざるを得なかったのかもしれませんが。
そしていつしか、その反応はパターン化さ
れていったのです。

「それから、高校はA高校にいったん
やね」

「そう」

「それで、そのA高校にそのグループ
の子は行かなかったの？」

「ううん、行った」

「あ、そうなんや?!」

「でもな、それは知らなかったんや。
入学式で初めて知った、だって情報網
がないやん」

「そんなの学校で教えてもらえるやろ、
何それ？」

「それで、そのA高に入ったら、入学
式にえーつ、ってなって、それがあつ
てもう教室入れなかったの？」

「そうなって、なんか…」

「学校の先生も言ってくれたらよかつ
たのになあ」

「まあ…」

「それでもう教室入れる状態じゃなく
…」

「うん」

「そのいろいろ悪口言われたりするの
は高校に行っても続くの？」

「なんか、他の友達とかも、その友達
のことうちは知らんけど、知らん人は
うちのことなんか嫌ってはって、なん
でこんな嫌われてるんやろうと思って
たら、やっぱり、そういうなんか中学
の時のこと言ってるから…。何かそう

いう知らない人らにも言われて、何かもうあかんみたいになって…」

「そっか…、結局だからA高は、どれくらいでやめるわけ？4月に入学して、教室はほとんど入ってないんや？」

「どのくらいやろ…。実際には5月の連休前くらい」

「もうそのくらいで、もうやめようかなと決心するわけ？」

「もうずっと学校休みばなしやし、“行かな、やばいで”って言われるし、それもうなんか…」

「プレッシャーやった？」

「うん。どんどん、どんどん後ろ向きになってきたから。もう行かんとこって…」

「家では何してたの？学校に行かずに…」

「何にも…」

「着替えもせず…？ジャージみたいな恰好でずっといるわけ？」

「ああ…、でも生活リズムがおかしくなってきた…」

「ああ逆転。昼夜逆転で、ほんで…。あれどうして昼夜逆転になるの？」

「“寝れへん、寝れへん”ってなってるようになって…」

「ああ、寝れへん寝れへんってなってるか…。でもその年はずっとそんな生活のまま？」

「うん」

「それで次の年に、今度は定時制のB高校を受けるわけやろ？」

「うん、友達が、一年下で、B高行くから行こう、みたいな。うーん。その普通の高校に行けへんやん。あんまり

勉強してなかったし、定時制で卒業しようかなって思って、高校だけは…ってということで、行ったけど、中学2年生とかから、あんまり集団の中に入れなくなってきて、教室にも行ってないし、集団が…」

「集団が怖い？」

「なんか、うん…。でなんか、症状が出てきて…」

「ああ、お腹痛とか？」

「うん、それでまたひきこもることになってしまった」

「結局定時制はどのくらい通ったの？4月入学して、通ったの？」

「まあ、通った」

「どのくらい通ったの？1ヶ月くらい？」

「どっちのほうの方が長かったかなあ…。同じくらい」

「それも続かず、辞めちゃうわけや」

「というか、何か、ちょっとのこと言われるだけで、気にするとか…」

「言われてることがもう怖いわけや。何言われてるんかなとか…」

「そうそう」

「で、学校やめてどうしようと思ったの？」

「通信制の高校かなと思ってた。高校は出ないとどこもさ、そのあと中卒で働くなんてありえへん。だから高校は出ないとあかんから、やっぱり通信やなって…」

「うん、なら通信に行こうとは思ってた」

「うん」

「だからB高も多分春にやめているわ

けやろ？」

「そう春に…」

「春に、もうそうやって行けなくなって、次はもう通信かなあって思いながら、まだその年の夏が過ぎ秋が過ぎ、冬が過ぎ…、で、その次の年にアウラに来たんか？あるいは、もう一年先…？」

「たぶん、もう1年先…」

「なるほど、ということは、B高をやめてから約2年間ブランクがあってアウラに来たんだ」



二年前の私に言ってやりたい

その後、腹痛に悩まされ続けたユキエは、高校を2回中退します。腹痛に対する不安が大きくて教室に入らず、授業が受けられなかったからです。私立高校を辞め、翌年定時制高校を辞め、中学時代を含めると3つの学校に通うことができなかった彼女の経験がますます彼女自身を苦しめるようになっていきました。そして定時制高校へ行けなくなってから2年近く、彼女は自宅に引きこもるようになっていきます。しかし、そんな矢先に、ユキエのお母さんが偶然ア

ウラの森を見つけるのです。これもまた偶然の出会いから物語が始まるのです。

「アウラはどうやって見つけたの？」

「お母さんが探さはって、それまでは、亀岡にあるとか知らなかった。お母さんがたまたまアウラの隣の病院に行かはって…」

「そうなの」

「そこに行ってはって、前通らはったら、看板を見て、こんなところあるんやあみtainな感じで…」

「たまたま？」

「たまたま見つけやはった」

「それが、君の運命を決定づけた」

「そう」

「よかったなあ。お母さんが見つけてくれて。それで電話がかかって、ユキエがやってくるわけや」

「うん」

「アウラでは、最初から通えていたような気もするな。お腹が痛いとは言ってたけど。違ったっけ？」

「どうやったっけ…週2日やったっけ？」

「最初は週2日からやった。それからちょっとずつ増やしていった…」

「そう」

「それから友達もできて…」

「うん」

「それも大きい…、ちがう？」

「うん」

「だからまあ、周りに信頼できる、なんでも言えるいい友達がいる」

「うん」

「学校に行ってるときはやっぱり先生

も信頼してなかった、あんまり？」

「してなかった」

「アウラの先生とは、ずいぶん違う？」

「どうやら…、どうかな…。学校やったら、うち、めっちゃお腹痛くなるから、“トイレ行っていていいですか？” っとなるやん」

「なるなる。それは、いややな」

「そんなん言ってたんやって…。授業中に2回くらい“トイレ行っていていいですか？” っって言った後に、もう授業とか、教室に戻りたくなくて…」

「2回も抜け出してたらなあ、わかるわかる。」

「そう、そういうのとかあるし…」

まずトイレのことが、ユキエにとっては大きな問題でした。みんな同じ行動が求められる学校において、授業中にトイレに抜け出すこのことが、とてもストレスを抱えることになってしまう。その点、アウラの森では、自由にトイレに行くことが保障されている。ここがユキエにとってことのほか大きかったように思います。

「ここは黙っていけるし、気が楽やんな。でもお腹痛いのもずいぶん良くなったやろ？」

「うん、何か…」

「めっちゃましになったんじゃない？」

「何か、あの時は無茶やったんやなって感じ…」

「どういうこと？」

「何か…ちょっとは成長したかなあつて…」

「ほんま、前はなんであんなにひどかったんやって感じ…」

「前も、ちょっとは気持ち的な面もあったんやと思う。やっぱり気持ちやねん」

「精神的に、ってこと？」

「何か、うーん、ちょっとは考え方が変わったかなって思う」

「どんな風に変わった？」

「ずっと嫌なことを言われてネガティブやったから…。“こんなこと言われてるわ” っってずっと考えたり…、気にしまくってたから…」

「今は、あんまり気にならなくなってきた？」

「ちょっと距離も持てるようになったし…」

「距離を置けるようになったってこと？」

「人と距離を置いて、“なんか、こう思っているやろなあ” とか、思ったりすることもできるようになってきたし…」

「まあそこらへん、人間関係が上手になったわけや」

「上手ではないけど…」

「でもまあ、あんまりストレスかからずにやれるようになってきた？」

「うん」

「いや、ずいぶん明るくなったと思う。前はあんまり笑うこともなかった。ごまかし笑いみたいな…」

「そうそう、家にこもっていた時に全然家族とコミュニケーション取れない時期があつて…」

「そうなの？」

「もう、ちょっと頭おかしかった」
「どういうこと、頭おかしいって？」
「こもりすぎて…なんかトイレ行った後に、なかなか帰って来ないと思ったら何か…」
「何してたの？」
「何かこうして…」
「髪の毛抜いてた？」
「それでお母さんが、“えー、何してんの！” って…」
「そんなに大変やったんや」
「だから精神科みたいところで薬ももらってたんや」
「どこへ行ってたんやっけ？」
「なんかもうめっちゃ行ってた。〇〇病院とか、〇〇クリニックとか、〇〇とか…」
「いくつも病院へ行ってたの？」
「うん、いろいろ行ってた…」
「あーほんとに」
「じゃあ、精神面でもめっちゃ成長してるやん」
「そうそう」
「それ知らなかったわ」
「うん、知らなかったと思う。ふふふ…」

子どもが一旦ひきこもると、一度は家庭内で地獄絵が繰り広げられるといえます。ひきこもり経験者のキヨシは、「気が狂いそうだった」と表現し、ユキエはトイレで自分の髪の毛を引き抜いていた自分を振り返り「頭がおかしくなった」と表現します。つまり、ひきこもってしまうという状況そのものが、大きなストレスとなって子どもたち自身に返ってくるのです。今回私は、

このユキエの事実を初めて知ったのです。

「ユキエすごいやん。今では何かもうもう別人やなあ」
「うん…なんか…」
「車も運転できるし…」
「ほんまに！ふふふ…」
「テスト前になったらテスト勉強もするし、バイトもしようかって面接に行くし…」
「ははは」
「考えたらユキエすごいなあ。改めて聞いたら。ちょっと前までトイレの中で髪の毛引っこ抜いてたのに…」
「そうそう」
「それいくつのとき？」
「いつかなあ、高3かなあ？」
「でもまあ人間って変わるもんやで…そう思うわ」
「うん」
「何が一番ユキエの支えになったの？ユキエを変えたものは何なんや…？」
「何やろ…」
「何がユキエを変えていったんやろう。ここ毎日勉強してるだけやん言うたら。私が別にユキエに説教してるわけでもないし、薬をあげているわけでもないし…」

「周りの考え方も変わってきたから」
「周りの考え方？」
「何ていうか、次どうするの？とか、今後どうするの？って、親の考え方も変わってきて…。以前高校の時は、今日行かないと、もうやばいやんって感じやったんやけど、今は、大丈夫、大丈夫みたいな、そういう考え方に変わ

ってきてん。変わってきてくれた、環境が…」

「そうか、前は、“あんた行かへんかったらどうすんの”、“これからどうすんの”みたいな…」

「うち、こうされていたもん」

「ああ、追い立てられて、ひっぱられてた…ずっと？」

「“早く！”みたいな」

お腹が痛くて家から一步も出れなかったユキエが、毎日家から出てアウラの森に通ってくれる。家族からすれば、まさに奇跡のような現実が目の前に展開しているわけです。彼女が動き始めると、家族のかかわりそのものも変わっていったとユキエ自身は証言します。

今、ユキエは車に乗ってアウラの森へ通っています。この春に合宿免許に参加して車の免許を取得したのです。これも彼女にとっては大きな、大きな挑戦でした。合宿中、お腹が痛くなり、病院で点滴を打ってもらいながらも講習を受け続けたといいます。そんな彼女を変えたもの、それは一体なんだったのでしょうか？インタビューは続きます。

「アウラに来るようになって、そんなことから解放されて、“まあいいやん、ゆっくり考えたらいいやん”みたいに思えるように随分なってきた。これは大きいね。他には？」

「うーん、なんやろ、やっぱり考え方も自分でも、高校行けなくても、こういう道って言うか、あるんやなあみた

いな感じに思えるようになった」

「高校に行かんでも、ちゃんと勉強できて、次につなげていくような道がそういうあるんやと知ったっていうこと？」

「まあいろんな道が、あるなって思えた」

「そうやなあ。そういう子もおるからなあ。私も多分初めの頃にそういう話してるんじゃないかなあ。こんな子もいるよ、みたいな話。違ったっけ？」

「なんか大学の近くに住んでて、一人暮らししてて、最初は私みたいにお腹痛いって言っていた人」

「そんな話をしたなあ…。タエちゃんっていう子や。あの子も高1の時お腹が痛くて教室に入れずに、結局単位が取れなくなってしまって、アウラにやって来た。最初は、ここでもお腹が痛くて、よく泣いてたこともあったんやけど、だんだんそれを克服して行って、短大へ入学していった。それで短大を卒業してから同じ大学の事務で働き始めたんや。それから一人暮らしも始めて…、ほんとに変わっていった。でもタエちゃんじゃないけど、ほんまに人は生まれ変わるんやわ。でもユキエも半端じゃないよな」

「ふふふ」

「半端じゃないと思わない？ついこの間までトイレで髪の毛を抜いていた人やとみんな思わないんじゃない？考えたら、ついこの前やん。まあでも、よかったよね、色々。あと1年、あと1年半あるよな、次の進路まで…。あとは自分で自分の進路を決めていかなあ

かん。今度はユキエ自身が決めなあかん。そうやろ？誰に引っ張られるのではなく、自分で決めなあかんわけや。お菓子ばかり食べてる場合じゃないで」

「ははは」

子どもたちが変わり始める時に、そのモデルとなる子どもの存在は大きいと思います。自分と同じような状況を抱えた子が、実際に何かを乗り越え生まれ変わっていくように変容を遂げるその姿に、彼らは自分自身を重ねていくようです。自分の辛さをわかってくれるという思いと、その子も自分と同じ辛さを抱えながらそれを乗り越えていけるんだという思いの交差するところに彼らはその子を一つのモデルとして位置づけていくようです。

こんな風に不登校の子どもたちにとって、自分たちと同じような境遇に生きる仲間の存在はとてつもなく大きいのです。彼らは独立して存在する個人として変容するのではなく、その仲間、あるいは私たちとの関係性の中で変容を遂げていくのです。

「まあでも、こうやって朝からちゃんと来ようとしてくれるし。いや別にな、いまの通信の勉強のことだけで言ったら、別に朝からくる必要は何もないと思う。でも私は前から言ってるように、ユキエの都合で決めるのではなくて、誰かの都合で自分が生きていくということを、やっぱりユキエ自身は手に入れているなあかんのじゃないかな、と思うんや」

「うん」

「というのはやっぱり、ユキエの都合で生きてきた時間がずいぶん長い。普通に高校行ってる子はそうじゃないやん。働いている人もそうじゃない。いつも自分の都合で動けるわけじゃない。でもユキエは結構やっぱり一人で、まあいろんなつらいことがあったんやけど、結果として自分の都合で生きられるような環境にずっといたわけやろ。これが今後もずっとやったら、それは中々しんどいと思う」

「うん」

「だから少しずつ、今から人の都合に合わせて自分が行動するっていうことも手に入れていかないとあかんのじゃないかなっていうのが、私の思いなんや。だから私は時間通りに来いって言うんや」

「うん」

「このことは、きっとユキエのこれからにプラスになると思うねんか。それはすごい大事なことやと思う」

「うん」

「そこらへんアッコは強いなと思う。あいつ割と強いやん」

「うん」

「周りがガタガタしてても、やるべきことはやってる感じしない？」

「する」

「するやろ、なんか…。そういうところあの子強いで、やっぱり。だからユキエに必要なのはあの強さやと思うねん」

「うん」

「だからあと1年半の間に、ユキエは

あの強さを、どこかで手に入れないといけない。そしたら人生が…開けてくる」

「ふふふ」

「絶対そう思うけど」

「うん」

「ここまで来れたんやから。ここまで来れるっていうのは奇跡や。奇跡と思わへん？こんなの…」

「うん」

「これドラマやで…。何かそんな風に思わない？もうこんなほとんどドラマの世界や」

「うん、ドラマや」

「そうでしょ、これもうドラマの世界や。でもこれからユキエは自分で自分の人生を切り開かなあかんって思うで…」

「言ってあげたいもん」

「誰に？」

「過去の私に」

「何て言ってあげるの？」

「“もうこんな変わっていくのに！”みたいな。“何でそんな悩んでたんお前”って…」

「ははは」

「“何してたん？”みたいな…」

「過去の、髪の毛引っ張ってた私に、

“お前は、知ってるか” って…」

「“こんなことなってるねん。お前の2年後は” ははははは…」

「ほんま、よかったな。そう思うわ。何かこんなことを、まあ自分で、私の語りっていうか、こんなのを語るのもいいことや。自分で自分を振り返りながら…。人間ってな、苦しい時って過

去を語れないねん。だからユキエがこういう風になんてきたので、あの頃はああやったとか、あの頃の私に言ってあげたいとか、そんな話が出てくる」

「何してるねんって…」

「そう何してるねんって…。お前はあの頃逃げなかったらこういう風になってるねんでっていうことでしょ？その通りや、まあよかった。でも、まだ道半分や」

「うん」

「今までは、結構マイナスの世界で、いっぱいユキエは生きてきたんや。ネガティブって言ってたやろ。でも今、ようやくユキエは普通に戻りつつある。でもまだ0や、言うてることわかる？」

「うん」

「ユキエは、これからプラスを作っていくかなあかんのや。でプラスを作るときに必要なのはやっぱり、強さやと思う、もうちょっとそれがある。わかる？」

「そう」

「モエだって、あんな風に言ってたけど、高校入学した時、もう学校やめたいとか言ってたやん。いやや、いややって言ってたよな」

「言ってた」

「でもあれをやっぱりあそこまで、この夏、数ヶ月の間にあそこまでになるなんて、やっぱりあいつ強かったんや。それが必要なんや。自分で自分を変えられるだけの強さがある、やっぱり…。これからプラスを作っていく。わかった？」

「うん」

2年前の自分自身に「あんた何でそんなに悩んでんの、って言ってやりたい」と熱く語ってくれたユキエ。この思いこそが今の彼女のリアリティでした。決して洗練されたコトバではありませんが、彼女は力強く語ってくれます。過去の自分自身を相対化し、その自分自身という対象に向かって彼女は力強く叫ぶわけです。



Ⅱ. 学びの森の風景

学びの森の住人たち (9)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—



アウラ学びの森 北村真也

8-2. コトバが生まれる時

1. メイクの中の私

アウラの森へは、電車とバスを乗り継ぎ1時間以上かけてやってくる子どもたちも珍しくありません。現在高校1年生になるカオリもそんな遠方から通っている不登校の女子でした。

カオリが生まれ育ったのは、山間部のある集落でした。幼稚園、小学校、中学校、そして高校と、彼らの多くは同じ学校へと通っていきます。地域には、コンビニが2軒と小さなスーパーが1軒。集落内を歩けば、自ずと顔見知りの誰かに会うといったそんな生活環境の中にカオリは育ったのです。そこは、小さな社会ですから、みんなと仲良くやれている間はいいいのですが、いったんその人間関係が崩れだすと、途端に人間関係が苦しくなってしまいます。苦しくなっても、そこに逃げ場がなくなっ

てしまう。そんな環境が彼女を苦しめていたわけでした。

「カオリが、初めてアウラにやって来たのはいつだったっけ？中3の夏だったかな？」

「夏。7月くらいから」

「じゃあ、いつから学校へ行っていなかったの？」

「中学2年。というかも中1の終わりかな？中2なる前くらいとか、そんな感じ」

「それは、どうして行かなかったの？」

「最初に学校休んだのは、朝起きる時にものすごい頭が痛くなって、それで、ほんとうに割れるように、こめかみが痛くなって、“痛い”って言ったら、お母さんに“じゃあもう今日は休んでおき”って言われて…その日から全部ダラダラって崩れていって…」

「それ、もう1年の終りくらいやな？」

「1年の終りくらいに。それからもう全部がなんか、いやになって…うん」

「ああ、そうなんや」

「行かないようになった」

「そしたら、まあ最初はただ頭痛くなってということがあって…、なんかこう些細なきっかけだったわけ？」

「うん…、でもその前から学校以外はあまり家を出なかつたりしていて…いつもだったら私は活発だから、休みの日とかでも“どっか行こう、どっか行こう”とか、お母さんらに言ってどこかに連れてってもらってたんやけど、でもそれがもう1年生の終りくらいからお母さんらに“どっか行こうか”って言われても“行きたくない”って言うようになって…」

「どうしてなの、それは？そのあたりの話は知らないわ。どうして急にそんな風になったわけ？もともと活発やった？」

「もともと、めっちゃ活発やった！身体動かすことがめっちゃ好きやったし、外出たり、買い物はしなくてもウィンドウショッピングっていうか…お父さんがそういうの好きやから、そんなことにもちょこちょこ連れてってもらったりっていうのが、楽しかったんやけど、でもそれさえも何かどうでもよくなって…」

「どうしてなの、それは？」

「うーん…何やろう？何か全部に無気力になって。自分が好きやったネイルのこととか…、休みの日とかは爪塗って遊んだりっていうことを毎週のように

にしてたんやけど、でもそれも全くしなくなって。それで髪の毛のケアとかも…」

「それ1年の時やろ？」

「1年の終り」

「うんうん」

「それも全部しいひんようになって…」

大変活発だった女の子が急に無気力になっていく、その理由もただ頭痛がするといっただけで、最初はよくわからない。わからないのに無気力になっている自分を見て、もっと無気力になってしまう。これは不登校の子どもたちに共通して起こりうる状況だと思います。

「ということは、もともとおしゃれやったんだ。そういう意味では、わりとおませさんだったわけや」

「そう」

「だって中学1年の女の子ってそんなことに関心のある子と、そんなこと全然なんも思っへん子とかって結構いっぱいいるんじゃない？」

「うん、いるいる。で、私らの場合やっぱ人数が少ないから…、その中で私はずっとそんなことが好きやったから…、だから私は早かったんや。メイクとかネイルとか全部早くて…」

「どうしてそれ早かったの？何かきっかけがあったん？それはおばちゃんの影響なの？」

「やっぱりテレビの影響なんかな？」

「ふんふん」

「私が好きな倅田來未っているやんか。」

小学校の3年くらいからずっと倅田來未が好きで、その倅田來未のネイルショーで爪がゴテゴテにやっているのがかっこよくて、それを見ていてかっこいいなって思って…」

「小学校3年の時に？」

「そうそう」

「へえ、なるほど」

「それで、最初ネイリストになりたいって思って…。まだ小学生やからそんなたいそうなメイク道具は買えなかったけど、おもちゃ屋さんで売っているような本当に子どもだましの3000円のキットみたいなのを誕生日に買ってもらって、一人で遊んで…」

「なるほど…。そんな女の子がそのまま中1になって…。周りの子らはそんなことにあんまり関心なかったの？中学1年の時…」

「中学1年の時は…関心はあったけど、みんな実践しようとはしなかった…」

「持ってなかったわけ、お化粧道具を？」

「そう。やっぱり中学1年生やったらお金も限られてくるし、買えるものだって少なくなってくるし…。で、メイクのやり方だって、最初はみんなわからない状態やって…」

「カオリは、その時にはいろいろ持ってたわけ？」

「そんなに持ってなかったけど、でもお母さんの妹から化粧品もらったりして自分でやっていたり。それとか雑誌見て“こんなことしたら目大きくなるんや”とかを暇があったら読んでいたりとか…」

「なるほどな。そんな状況と1年の終りくらいになんか急に無気力になってきたみたいなのは何か関係があるの？」

「どうなんやろ…でもそれは多分関係ないと思う。でもやっぱり結局は学校行きたくないっていうのが頭痛いっていうことに…」

「それはやっぱり友達関係なの？」

「うーん…」

「あるいはその人間関係があまりに変化がないのがやっぱりいやとか、そんなことなの？」

「それは…どうなんやろう」

「こんな話も聞いたことあるなあ。カオリがお兄ちゃんと同級生たちと、もともと仲がよくて…。カオリが中1のときは、お兄ちゃんの中3にいてたんでしょ？」

「中3にいてた」

「で、そこはみんな結構仲良かったんだけど、それが2年になったら当然その同級生たちは卒業して学校を出てしまう。そのことは大きかったの？」

「ものすごく大きかったかもしれない」

「へえ。どういうこと、それって？」

「それは、同じ学年の子とかは、友達同士で“ものすごく仲のいい”というようなことを言っていて裏では“何なのあの人”みたいな感じの会話をしているのを見ていたから…」

「そんなのが嫌やったの」

「それが嫌で、“そんなのが嫌なんやったら最初からいやってその人に言えばいいやん”って思うんだけど…」

「でも狭い人間関係やからなあ」
「そうそう」
「“ああいうところ、嫌いなんやけど”
って言うことがあるんだったら、その
人に直接言ってあげればって思うのが
私だったの。私は、そういう嫌なこと
があつたらもうその人にズバッと言う
タイプやったから、基本的にそんな陰
口をいうことはなかったんやんか。私
自体がサバサバしているから。私は“嫌
いや”と思った人には関わらないし、
そんな上辺だけの人間関係は必要ない
と思っている。でもまあ一応は仲良く
見せなあかんけど…。それで、1年生
の中でのそういうストレスを3年生に
ぶつけていたの」
「ああ、なるほどなるほど。聞いても
らっていたわけや。それ男子？それと
も女子？」
「男子も女子もいる。でもやっぱり男
子の方が多かった」
「それを分かってくれていたわけ、彼
らは？」
「そう。その男子の3年生の友達とか
やったら“だるいなあ”っていうのを
聞いてくれていたし、クラブの中の女
子の先輩らやったら“同い年の学年と
いるのが嫌なんやったら、私らと一緒
におればいいよ、面倒見てあげるから
おいで”って言うてくれていたし…」
「なるほど」
「やっぱり年上やから、私が失礼なこ
としても目をつぶってくれるところが
あつて。ちゃんと注意することはして
くれるし、私の悪いところを気付かさ
れる時もあるし。だから1年生の中で

たまっていたストレスっていうのを3
年生に言ってたんやけど、でも3年生
が卒業しちゃって私が2年生にあがつ
ていった時にはけ口がなくなって…」
「わかるわかる」
「誰に話したら、よかったのかな、み
たいな」
「その時って、自分の本心を言っても
ちゃんと受け止めてくれる、みたいな
存在やったわけやろ、その3年生が…」
「そう」
「で、それがいなくなったわけやんか。
だからカオリとしては辛いわけや、そ
れが…。その時、カオリの家族ってい
うのはその代わりにはならなかつ
た？」
「なんか…3年生がいいひんようにな
ったことで、私は全部シャットアウト
しちゃったんや」
「そのことで？」
「うん」
「よっぽどショックやったわけや、そ
れが」
「ショックっていうか、なんて言うか
…そりゃ3年生が卒業することは当
たり前やし、その通りなんだけど、でも
お母さんらに話すとかいうことが全く
なかった。お母さんに話聞いてほしい
って思うこともなかったし…。それで
もうずっと一人部屋に閉じこもってず
っと音楽聞いてっていう生活が、そこ
から始まった」

幼い頃からメイクに関心を持っていたカ
オリは、同級生たちとの間でも目立つ存在
だったのかもしれない。いや、学校全体、

あるいは地域の中でも目立った存在だったのかもしれませんが。そんな彼女は、同級生たちとの人間関係で躓きます。そしてそのストレスを彼女は自分の2年上の兄の同級生たちにぶつけ、受け入れられていきます。でも、その先輩たちとの関係が、ますます同級生たちとの関係を悪くする方向に働き、2年生になった時、先輩たちの卒業と同時に、彼女は学校に完全に自分の居場所を失っていったのです。

「それで、アウラに来て、最初は地元の町が嫌やと。あの学校も嫌だし。風景も嫌だし、近所も嫌だし、何もかもが嫌だみたいなことを言っていた。とにかくカオリはそこから脱出したいみたいな、そんな話をしていたような気がするんだけど、そんな思いだったんじゃない？」

「うん」

「なんかそんな気がするんだ。それで、そんなのだったら高校は好きなところへ行ったら？って、私が言っていたように…。だけど何にも勉強しないのだったらダメだし、とりあえずしっかりと勉強して力付いたら？っていうことを多分言った」

「でも、そういえば思い出した。カオリが一番最初に来た時は、確かノーメイクで来てた」

「うん」

「でも、ここに来る頃には多分メイクしないと外に出れないような状態になっていたのどこがうかな」

「うん」

「あれはどうしてなの？コンプレック

スがあるわけ？」

「コンプレックスだらけ」

「そのコンプレックスっていつ頃から強くなってきたの？」

「やっぱり中学校は入ってからとかかなあ…」

「もうメイクしないと外へ出れなくなったのはいつから？」

「中学校2年生の時」

「もうメイクしないと外へ出れなくなってしまうたら、学校へ行くのはつらくなるよなあ。学校はメイクしたらダメなわけだろ？」

「そう。だから学校に行く時でもファンデーション塗ってアイプチして…とかやってたんやけど、でもそれもばれて、メイク落とせって言われて…。その時は落とすふりしてたけど、学校のトイレ入って、またファンデーション塗ってアイプチして…っていうのをずっと続けていた。学校の先生に何回注意されても眉毛そることやめなかったり…」

「じゃあカオリにとってメイクってなんなの？」

「…自分を隠す手段」

「あ、そうなんや。っていうことは、みんなの前でありのままの自分を出せないっていうことか…」

「うん、そうかなあ」

「自分に自信がないわけや」

「うん、自信なんか全くない」

「だからそういう自分を隠さないといけないわけや、とりあえず。今でもそう思ってる？」

「ちょっと薄くなった」

「自信がついてきたんだろうね、きつと」

「うん」

「そうか。一番最初はノーメイクで来ていたけれど、次くらいからいきなりメイクが始まったような気もするんだけど…」

「あの時は、お母さんから“初対面からメイクしていいかわからないから、メイクやめなさい”って言われて…」

「で、私がいいって言った？」

「うん。“ノーメイク無理なんですけどいいですか？”って聞いたら、塾長が大丈夫だよって…」

「そうだったかもね。それから、アウラで一生懸命勉強していて、結構よく頑張ってたんだけど、ある日突然ぷつと切れたかのように…。あれいつ位だったかなあ？一ヶ月たったくらいかなあ？」

「多分7月の半ば頃に来て、それで2週間くらいやって夏休み入って、その後も1週間くらい頑張ってたんですけど、でもそこからぷつと糸が切れたようになって…」

「その頃から…。どうしてぷつと切れたわけ？」

「…自分的に苦しかったりもしたのかな？」

「そうかもわからんなあ…」

「今ではそんなことなくなったけど、毎朝メイクに2時間かかるような状態やったし…」

「来るのに？そうか、メイクに2時間！なるほど…それは知らなかった。朝早く起きないといけないわけや」

「ごはんも食べないといけないし、服も着替えないといけないし、バスの時間とかも考えていたら結構早く起きないといけないし、それなら早く寝ないといけないんだけど夜が寝られないから…。だから朝起きられないようになって…。それでお母さんに“どうして起きられないのや”って責められると…。自分でもどうして起きられないのかわからないのに急かされると、また自分の中で混乱して、夜がまた寝られないようになって…それがまた繰り返して…」

カオリにとっての「メイク」は、自信のない彼女自身を隠すための術であり、表現だったのかもしれませんが。だから、メイクそのものではなく、その奥にある彼女の自信のなさが私には気になっていました。大事なことは彼女自身がその自信を取り戻すこと。それができれば、彼女のメイクは気にならなくなっていくと私は思っていました。しかし生活場面では、彼女はメイクによって幾度も躓いていきます。そしてその躓きが彼女の自信をますます失わせ、それが再びメイクに反映され、また何かで躓いていくという悪循環の構造を作り出していました。だからその循環をどう開放していくのか、そのことも私自身は意識していたのかもしれません。

「わかる。そういう状況やったんだ。そういう状況がずっと続いてたんや。それでまた少し来れるようになったけれど、ただめみみたいな状況が続いて、私も“もうダメかな”って一方で思い

ながらも…、私はカオリとカオリのお母さんとの関係に結構注目していたんや」

「ふーん」

「というのは、まずこの2人は、基本的に関係が深い。例えば、カオリはだいたいお母さんとは喧嘩したりとかむかついたりとかいろいろあるけれど、でもお母さんのこと結構気にしている。お母さんとも私は喋りながらいつもそんな風に思っていた。あんまりぺらぺらとよく喋る人ではないけど、カオリのことを結構思っているんやなあ、という思いがあって…。ただでも、カオリ自身はなかなか前に進めないような状況があったから、お母さんに喋ろうと…。それで、その頃お母さんと喋ったことで覚えていることが、当時お母さんもとてと精神的にきつくて…、というのはお兄ちゃんのことがあった。それから自分も夜勤があったりとかで、結構不規則な状況があった。ここに来るのも当然お金がかかるし、自分ももう限界やと…。で、本当にもうどうしようもできないというようなことを、お母さんは私に訴えるわけや。まあそれは受け止めてあげないと、という思いもあったんだけど…、その時に一つ提案したことが、“いつもがみがみばかり言っていないで、たまには2人で温泉でも行ったらどうですか？”っていうことだったんや。でもそれは結局行っていなかったんやろ？」

「うん」

「でも、あの頃はいつも愚痴しか言わへん、そんな関係になってたやんか。

ちがう？だから私は、そんなのお母さんもしんどいし、2人で羽伸ばすっていうのかな、そんなことを一回やったらどうですかっていうのを提案した。お母さんからそんなこと言われてどうやった？結構びっくりしたやろ、そんな話があったら…」

「びっくりした。なんでなんやろうって思った」

「嬉しかった？」

「嬉しくなかった。困惑した。なんでなんやろうって…」

「なんでこんなこと言うんやろうって？」

「そうそう。だってお母さんずっと、“学校も行かないのだったら外に出るな”とか…、お父さんもそうやったけど、“服買ってほしい”ってお父さんに言ったら、“なんでどこも行かへんやつに服買わなあかんねん”とか言われていたりしたから…だからなんでいきなりどっか行こうって言い出したのかがわからなくて…」

「実は、私がそこに関わってたんや」

「塾長やったか！」

「でもあれからなあ、お母さんだいぶ楽にならったんや。私にしんどくてたまらないって言っていた時が多分ピークやったような気がして…。お母さんが楽になるっていうことは、カオリも楽になるんだらうなって私はどこかで思ってた。だっていつも怖い顔して…そんなことしかない母親ってどうかなって思ったから…」

「でも、本当にあの時くらいからお母さん吹っ切れはったよな。中学校行か

なくてももういいや、みたいな」

「そう、お母さんももうどうしていいか分からないような状況だったから…。だからもう強制しないでおこうと…」

「だからあれから…ちょっと雰囲気が変わってきたような気がする。お母さんがまずちょっと変わったような気もするんやけど…」



2. もう一つの進路

順調に滑り出したカオリのアウラでの生活ですが、突然ぷつと糸が切れたかのように、それは頓挫します。いつものカオリの行動パターンです。彼女は、突然アウラにやって来なくなったのです。たとえ来てもやる気をすっかりなくしていました。そこで、私は彼女とお母さんとの関係に目をつけていきます。結構、けんかをしているのですが、お互いに相手のことを気遣っている二人。私はお母さんの気持ちや態度が変わることで、カオリ自身に変化が生じていくことを期待していったのです。そして実際、それが大きな契機となって、カオリは再び動き始めることになりました。

「そうだった、そうだった。それで、私がカオリに結構大事なことを喋っている場面があって。それは何かというと、カオリは初めてここに来た時に、学校が悪いとか自分のところの地域が悪いとか、友達が悪いとか、だから私は行けないのだと私に言っていたけど、でもアウラに来ても同じだった。そこで、それってどういうことなんやろう、って私が問い直したんや。結局は、今まで周りがどうやこうやって、周りのせいなんだっていうことを言ってきたけど、でも実はそうじゃないかもしれないと…。それにこんな話もした。カオリの一番の課題というのは何かというと、いつもある程度ストレスがかかってしまうと、いつも突然ぷつと切れてしまう。そこが変わらなかつたら、学校に行ったり、仕事をしたりって同じことが繰り返されてしまう…」

「うんうん、言われた」

「それでなんて言ってたっけ？カオリの課題について…」

「“何かの根本を見つけ出さなあかん”って…」

「そういう風に言ったなあ。だから要するにカオリの中にあるパターンっていうのが、全部途中で“もういいわ”って投げ出してしまおう。だからそれは働いたってやっぱり同じことが繰り返されるし、結婚したって“もういいわ”って投げ出してしまったら一緒だし…。だからそこがカオリの中で変わっていかなくつたら、カオリは幸せに生きられへんかもわからんっていうような話を言ったような気がする」

「されたなあ…」

「あれいつかなあ…年末かなあ」

「12月の頭かなあ」

「それが12月の頭で、12月の終りのあたりで病院に行くわけや」

「クリスマスくらい」

「それはどうしてやったの？それは私が提案したんだったかな？それともお母さんがそう言ったんだったかな？」

“寝られないのだったら病院行き”って、お母さんが…」

「その時はもう私がアウラにも行かなくなった時で、来ても昼からとか…そんな感じの時。お母さんが朝送るって言っている時に、私が用意している途中でまた眠たくなってしまっ…お母さんに“もうそんなに寝られないのだったら病院行こう”って言われて…」

「それで病院行ったの？」

「うん。それで初めて病院行って…。病院行き始めてから、まあ順調にいつて…」

「そうそう、それで年明けてカオリはちゃんと来れるようになり始めたんや」

「…なり始めたんやけど、2月の下旬から3月の頭まで休んじゃった」

「それはどうしてやった？やっぱり進路の不安みたいなのもあったんかな？これからどうしていくかとか…多分1月の頭とか全然進路決まっていなかったでしょ、まだ…」

「うん」

「決まってない。“どうしようか”ってずっと言ってた。進路決まったのが本当に2月の後半とか3月の頭とかとて

も遅かったから…」

「カオリは、最初友達が行こうとしていた携帯で試験が受けられて卒業できるような通信制高校に行く、そんな話だったでしょ？」

「うん」

「それは、絶対だめだと思ったんや。それは、カオリにとって大事なことは携帯でどうこうとか、そういうことじゃなくて、アッコと一緒に…。カオリにとって、アッコという一つのモデルがあったことは大きかったでしょ？」

「うん」

「だから結局“カオリも地道に生きろ”って。私はそんなことを言ったような気がする」

「うん」

「“粘り強くこつこつと、それを継続できる力がカオリの自信になるんだ”っていうっていうことを…」

「言われた、言われた！」

「だから適当にやって高校の単位とるとか、そんなの絶対ダメだって言ったような気がする。それと、カオリの住んでいる町に私が行って一番深く思ったのが、コンビニの駐車場に行った時に“カオリはこういう世界の中で生きてたんやな”って、それをものすごく思った」

年が明けてから、私はカオリの住んでいる町へと足を運びました。彼女の視界に入ってくる風景や聞こえてくる音、そして肌に感じる空気…。彼女の生活のリアリティを私は自分で直接感じてみたかったのです。

「駐車場じゃなくて中の…」
「フードコートみたいなのところ？そうかそうか」
「そうそう。あそこで、1時間とか2時間だらだらと、雑誌読んでいたりとか…そんなことで時間つぶしたりしていた」
「私はその時、思ったんや。“この子はこういう世界の中で生きているんやな” って。あの時初めてわかったわ。なんかこういう…」
「狭いなあって思ったやろ？」
「そう思った」
「やっぱり…」
「あそこのコンビニのところが高台みたいになってるやん」
「うんうん」
「下のほう、学校とか見えたのどちがったかな」
「うん、見える見える」
「そうや。こういうところにあるんだなあって思いながら…で、そのことのちょっと後に…雪が降った日や。カオリがバスに乗ろうと…」
「そうや！そこからや！」
「それであの時に…雪が降った日にカオリがビニールを足に巻いてとか言ってバスに乗れなくて…あの時に泣いて電話してきたんじゃないかなあ…」
「うん」
「私がすごく心痛めたのは、そんな状況でアウラに行けなくて家にいたらお母さんが“アウラも行かないのだったらもう学校行きなさい” って言われて、それで、それやったら学校へ行こ

うかなって思っに行ったら、しばらくは保健室にいて、“その顔やったら学校でうろうろするわけにいかないし帰りなさい” って言われたんや」
「うん、そうそう」
「それで、でも家に帰ってもまたお母さんになんか言われるし、外は寒いし…」
「いや、その時お母さんは仕事の遅番で、昼からもう出ていたから家にはいなかったんだけど…」
「なんか泣いて私に電話してきたような気がするんや。“私、行く場所が無い”とか言って…」
「ちがう、塾長が電話してきて…“大丈夫か？アウラに来ないで、何してるの” って電話してきたんや。それで“今日こんなことがあったんや” って言ったら、もう思い出して泣けてきて…」
「あれは、それまでにカオリの住んでるところに行っているから、なんかこう…現実感があるわけや。なんか…かわいそうやなあって…」
「それ言った！」
「そういう風に私は思った気がする」
「そうや…。 “コンビニの駐車場は寒いし、いれないしなあ” って言って…。私、泣いているのに笑いながら言われたからなあ…」

私がカオリの住んでいる町に行ったことは、彼女にとっても何らかの意味を持ったように思います。彼女の生活世界をどこかで共有している感覚を互いに持ち始めたのかもしれませんが。実際、それまで揺れていた彼女の進路はそれ以降トントン拍子で決

まっていったのです。

「そんなこともあったような気がする。それで…そんなことがあった後に進路も決まっていた？」

「そう…」

「アウラに週2回通って、通信制高校に所属して、そして地元でアルバイトをはじめる。アウラ、通信制高校、アルバイトを三つ巴にして進路を設定するというのが、カオリの進路指導だった」

「そうそう」

「なんかそれで、アルバイトをどうにかしないといけないというので、私がアルバイト先を一生懸命リストアップして…でもああいうことをやったことでお母さんがなんか“けっこうあんたも本気やな”とかいうので、お母さんがいろいろと職場に声をかけてくれたのと違ったかな？」

「うん。“お母さん何にもしてくれへん”って言ったら、“あんたは、やるやるって言っていて口だけだということがあるから、バイトお願いしますって言っているのに結局嫌やって言って辞めたら相手に迷惑になるから、だから声をかけたり聞いてみたりっていうのは、あんたがちゃんとやるって決めてからじゃないと私は嫌やった”ってお母さんも言っていた」

「そうやそうや」

「“じゃあ声かけてくれるの”って言ったら“一回聞いてみる”って言ってくれて、お母さんが聞いてくれて、そこからもうトントン拍子でバイトにも行

けて…」

こうしてカオリは、春からもアウラへと通ってくることになりました。今度は通信制高校に在籍して、地元のスーパーでアルバイトをしながらです。そんな彼女の姿を見て、私は「ずいぶんたくましくなったなあ」と心から思っていました。私はそんなカオリに、アウラに来てからの10ヶ月を総括してもらいたいと思いました。彼女なら、この自分の変容の期間をどういう風に意味づけていくのかを知りたかったのです。

「そうやったなあ。しかも中学校卒業してから、カオリはまだ一回も休んでないし…」

「うん」

「高校のこともちゃんとやるし、アルバイトもちゃんとやるし…まあ絵に描いたようになんか…、そういうことをずっと続けると、だんだん自分に自信もついていくでしょ。お母さんに話を聞いていても、家庭も平和で…なんかよかったなあと思いがち。だからカオリが、7月にはじめてアウラに来て、まだ1年経ってない。10ヶ月くらい…」

「経ってないけどめっちゃ長かった！」

「この変化っていうのはやっぱり大きいなあと思うんだけどなあ」

「うん」

「カオリの中でこの10ヶ月くらいの変化っていうのはどういう変化やった？」

「えー…何が？」

「この10ヶ月の間にずいぶん変化し

たでしょ？」

「めっちゃ変わった、と思う」

「その変化っていうのはどういう変化なの？カオリなりにコトバにしたら…」

「やっぱり気持ち的には全然変わってる」

「どんな風が変わってるの？」

「まず、メイクしないと外へ出られないというのがちょっとは治ったやろ？そんなバシバシのつけまつげして、めっちゃ濃いわけではないやん。そんなことがなくなったし…だいぶ、昔より自分のこと好きになれている感じ」

「なるほど」

「それとか、1年生とか2年生の時とかの過去を振り返りたくないとか思ってたけれど、今ではそれもいい経験やったなって思えるようにもなったし…」

「すごい」

「私が生きていく上でそれが必要やったんかな、とかって思えるし、ちょっと自分に余裕が出来てるから…」

「ふうん。すごいよね、なんかね。私なんか、カオリの薬はまだしばらくいるのかなって一方では思ってたんや。そう言ってたでしょ。だからカオリにとっては、一つはここ、通信制高校に在籍していて、それからアルバイトやって、それから病院も行って、それで、それ全体を私たちが見届けるといこといいかなあ、っていう風に思ってたんだけど。病院はもう…薬は飲まなくてもやれるし、すごいものやなあとか思いながら…。だからアウラの存在っ

て大きかったよね」

「大きかった」

「どういう存在なの、アウラって」

「アウラ？アウラっていうか…塾長が大きかった」

「大きかった！どういうことなの、それは…」

「なんか…どんな私でも受け止めてくれるような…」

「そうなんだ。私の存在は大きかったわけ、カオリにとっては？」

「うん、大きかった」

「それはあの…中学1年生の時のお兄ちゃんの同級生たちと似たような感じがするの？」

「似てないよ」

「それは違うの？どんな風に違うの？」

「お兄ちゃんの同級生と似ているってことは全く無い」

「でも彼らも、カオリがどうであつても受け止めてもらえるみたいに言ってたでしょ？」

「ああ。でもなあ、…塾長は、全部を見せて私に言ってくれる。お母さんのこととか、学校のこととか、まあ全部いろんなことを考えて私に言ってくれるやんか。でもその先輩らは、その時に“はいはい”って聞いてくれるような…」

「その時だけだということ？」

「聞いてくれているけど、ほんまにお兄ちゃんみたいな感じの存在やから…。塾長みたいな感じではなかった」

「そうか」

「よしよし、とはしてくれるけどめっ

ちゃ周りのこと見れている、っていう感じではなかったし…」

「じゃあ、そういう意味では、“私のことわかれてるなあ” っていう感じがあったの？」

「うん、うん。“カオリは今こんな状態やで” って言ってくれたのも塾長やし。

“学校行けないことに落ち込んで、またそれで学校行けなくなって…っていうのがカオリのサイクルなんやで”、って私に言ってくれたのも塾長やったし…。お母さんも分かってなかった。もう何でなんやろうってずっと言っていたから…」

彼女の話の聞いていると、アウラ＝塾長、そんな図式が浮かび上がってきます。彼女にとっては、自分の生活世界にわざわざ足を踏み入れ、自分のつらかった気持ちを共有してくれた塾長、つまり私が大きな存在となり、またそれを媒介としながら、自分自身を変容させていったのかもしれない。

「うん、なるほどなあ。なんか一連の話を聞いていくと…よかったねえ、なんかねえ。そう思うわ。だからまあ、人生って無駄がないよなと思うな」

「深い話やなあ」

「私も本当にそう思うんだ。アッコとかにもよく言っていたけど、不登校になる必要性っていうのかな…そうやって自分が傷ついていけなくちゃいけない必要性っていうのかな、そんなのがある。カオリもさっき言ったように昔はそういう傷ついたものは消したかった？」

「うん」

「でもそうじゃなくて、やっぱり傷ついていく経験だって人生に必要な 1 コマなのかもしれないし、そういうのがないとわからないっていうか…」

「早い段階で知ってよかったなと思う。人を信じすぎるのがあかんっていうか…」

「どういうこと、人を信じすぎるって？」

「だから人を信じすぎて傷ついたから、だから全部が全部信じられる人じゃないんだということがわかるっていうか…」

「こんな風にもう 1 時間くらい…カオリは語った。私もこうしていろいろ質問しながらけど…。どう、こういう時間って、喋ってみてどう？ 改めてなんか気付けるっていうのか…」

「思い出すよな。思い出話になったからよかった！」

「その通りやと思うね」

「“こんなことあった！” って今ではもう笑っていえるけど…」

「人間ってそうなのよね。自分がまさに辛い時って思い出すことも拒否してしまうっていうのか…。でも、やっぱりそれで自分が辛い状況から脱出した時に、“自分はこうやった” とか、“あの時に辛い思いしてそのことが今となってはすごく大事だった” とか、そんなことがわかる自分は、結構幸せな状態にあるんじゃないかなっていう気がするんだよね」

「うん」

「だからこういうことを語ることで自分の幸せっていうか、今の充実感みたいなものを実感してほしいっていう思いもあるね」

「うんうん」

「で、私は人が変わるっていうのに興味があるわけなんだ。だから“私なんか生まれてこなかったらよかった”とか、さっき言っていたみたいに自分を否定している時ってそうなんだ。“私なんて生きていても意味がない”とかさ、結構それに近いような状態ってあったでしょ、きっと…」

「うん。何回も死のうと思った」

「でもそうじゃなくて、そういう自分の価値っていうのかな、そういうのをもう一回それぞれの人が見出してもらえたらいいなあって。そういうのにやっぱり関わりたいなっていう思いがあるのかなあ。まあでもよかったよね。とりあえずしばらくこの状態でいって、お金もちょっと貯め始めて、まあでもやっぱりこれから将来どういう風にしていくのかとか、なんかいろんなこと考えていかないといけないように思うよね」

こうして私のカオリへのインタビューは終わりました。私がこのインタビューを通して見たものは、彼女が語る物語とそれに裏付けられている彼女の変容でした。「物語」と「変容」との間には大きな関係があります。そういう意味では、多くの不登校の子どもたちは、最初コトバを持っていないのかもしれませんが。カオリの場合も、それは「メイクをする」という行動で表現さ

れていました。その背景にあった劣等感、孤独感、あるいは閉塞感を彼女はメイクという行為の中で表現しようとしていたのかもしれませんが。だから私たちのカオリへの関わりは、その背景にあった彼女の感情を共有することから始まったのです。そしてやがて、彼女はコトバを持ち始め自分自身の物語を語り始め、大きく自分の進路を切り拓いていったのです。



3. それぞれの物語

「ボクは、病人として生きていたいわけじゃない」ドクターからストレスのあまりかからない生活を奨められ、そう語ることで受験生への道を歩み始めるようになっていったタクヤ。彼はその後、ドクターに自ら薬を止める宣言をし、受験を突破してきました。

「ひきこもりは、3年すれば飽きる」と笑いながら話してくれたキヨシ。彼は自らひきこもった苦しみの塊のような3年間でそんなコトバで表現しました。

「2年前の私に、あんたの2年後はこん

な風になってるんやと言ってやりたい」と力強く語ってくれたユキエ。彼女は、過去の自分に別れを告げ、新しい自分自身を再出発させようと宣言したのかもしれませんが。

そして「私、行く場所がない」と泣きながら自分の心の奥底にあった感情を伝えてくれたカオリ。彼女はどのようなもない辛さをメイクというカタチで表現しようとしていたのかもしれませんが。

こんな風にアウラの森の不登校の子どもたちは、どこかの段階で自分たちのコトバを持ち始めます。それまでは、なぜ自分が苦しいのか、なぜ不安なのか、なぜ身体が辛いのか、それらはわからないままだったのです。しかし彼らがコトバを持ち始め、自分たちの物語を少しずつ語り始めた時、彼らはその思いを誰かと共有し始めるのです。でも最初から、そうなるわけではありません。コトバが生まれるためには、いくつもの段階があるように思います。そのステップを彼らは一つずつ、時には後戻りしながらも上っていくのです。

また子どもたちの物語が、同時に家族の物語を生み出すこともよくあります。不登校という出来事は、家族にとっては大きな課題としてのしかかってきます。子どもが不登校となったがために、夫婦の関係が揺らぎ始めてしまうこともよくあります。夫は妻の子育ての仕方を批判し、妻は夫の無関心さを批判するのです。実際こうしたことで家族がバラバラになっていったケースも私たちは身近に見てきました。

しかし、その一方で子どもが不登校になったことで、家族の絆が強くなり、この困難を家族全体で乗り越えたケースも目にしてきました。「この子が不登校になったおかげで、ようやく私自身が親になれた気がします」そう話される親御さんも結構おられます。不登校という問題を契機に、家族自体がそれぞれを見つめ直し、新しい家族として再出発していけることは何よりうれしいことなのです。

不登校の子どもたちが傷つき、ボロボロになった状態から再び歩き始めるようになる時、その再出発のタイミングにコトバはとても重要な役割を果たします。かつて P. フレイレが記した『被抑圧者の教育学』の中に出てくる対話としての教育のように、コトバを媒介としながら彼らは自分たちの辛い過去を相対化し、そこに新たな意味を見いだすのです。もちろんその際に先生や仲間たちとの関係が大きな励ましとなることは言うまでもありません。

そしてコトバは、やがて彼らの人生の物語としてより大きな意味を持ち始めます。アウラの森での経験が、その後の彼らの人生の中に活かされる時がやってくるのかもしれませんが。成功体験の蓄積は、その後の行動に大きな影響をもたらすからです。また物語は、第三者にも感動をもたらします。子どもたちの変容が、家族の変容を促し、仲間たちの変容を促すのはそのためです。そして彼らの周りの変容は、再びその子の変容を促すのです。そこには物語を媒介にした再帰的な循環構造が出現し、アウラの森は、そんな循環を意図的に実現させる仕

掛けとなり得るのです。

毎年、年度末にはアウラの森の卒業式があります。今年も4名の不登校の子どもたちがアウラの森を巣立っていきました。それは手作りの卒業式でしたが、子どもたちも、そして私たちも涙の式となりました。みんな最初はつらく記憶からも消し去りたいような状態から始まりました。でも、今、本当に別人のようになって今日の日を迎えることができたのです。

ある卒業生の一人が式の中の答辞で、こんなことを語ってくれました。

「私は、今まで自分が何かにつまずくと、誰かのせいにしたり、何かのせいにしたりしていました。でもここに来て、先生たちと出会い、みんなと出会うことで、少しずつ勇気をもらい、ようやく自分自身と向き合うことができるようになったと思います。そして、少しずつ強くなれたように思います」

それは、力強いコトバでした。記憶から消し去りたいと思っていた不登校の記憶が、彼らにとってなくてはならない経験に置き換えられるとき、私たちの仕事も終わるんだなと感じた瞬間がそこにありました。

II. 学びの森の風景

学びの森の住人たち（10）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



9-1. キャリアの中の物語

不登校の子どもたちが、アウラの森を巣立った後、果たしてどういった人生を辿っていくのか？ その過程で彼らのキャリアはどう形成されていくのか？ ここでは、そのことに触れてみたいと思います。

中学で不登校になった子どもたちが、その後、高校でも不登校になっていくというケースは珍しくありません。精神科医の斉藤環さんも言っておられますが、社会的ひきこもりにある方の多くが、不登校経験者であることもよく知られた事実なのです。つまり、「不登校は繰り返される」のです。

不登校という事実を一つの社会現象としてとらえると、不登校という事実に表現されていく「何か」があることが見えてきます。それは、子どもの発達の問題やパーソナリティの問題、あるいは精神の問題という個人に還元されるものだけではありません。家族の問題や学校の問題、地域の問題といった現代社会が抱える問題までもが、そこに表現されているように思います。し

かもそれは、あまり単純な構造にはなっておらず、それらの複数が階層的に関連し合った構造になっているのです。だから私たちは、それらにいくつものフレームを設定することで、一つ一つを紐解くように整理し、そこに表現されている意味を読み解き、それを違った形の表現へと転換させているのかもしれません。

だから不登校という現象を、出席の問題、あるいは学習の問題に限定してとらえてしまうことは、問題の本質を見落とすことにつながるように思います。彼らを別室に登校させ、最低限の進路保証に相当する学習評価を与え、高校へと送り込んだとしても、そこに表現された問題の本質が解決されない限り、不登校は繰り返されるのです。私たちは、そんなケースをいやというほど見てきたのです。

アウラの森では、子どもたちは自分自身に向き合います。学びという活動を通して自分自身に向き合うのです。それは学びと

いう活動そのものが、本来、自分自身に向き合うことを要求するからであり、そのベクトルを持っているからです。本質的な学びの過程は、未知のモノに向き合いながら、それを自己の既存概念と統合していく過程であり、そこには自ずと「自己変容」が起こるのです。

そして、自己変容を遂げた子どもたちは、そこからさらに彼らのペースで変容を続けます。ここでは、この変容そのものが、学習の過程と重なるからです。私たちの教育は、「学習リテラシー」という概念を持っています。学習リテラシーというのは、自律的な学びの型のようなもので、DeSeCo プロジェクトのキーコンピテンシーと共通するものだと思っています。あるいはそれは、自分自身との向き合い方、未知のモノと自分自身との統合のさせ方と言ってもいいかもしれません。そして、このリテラシーをアウラの森の共同的な世界の中で手に入れた子どもたちは、自らの未来を自らのペースで切り拓いていけるようになっていくのだと思います。

「キャリア形成」というコトバがあります。不登校の子どもたちが、その後どのように進学し、どのように仕事を見つけ、どのように自律した生活を構築していくのか？ それは、親たちにとっても、教師たちにとっても、あるいは若者支援にかかわる行政のものたちにとっても大きな関心ごとです。しかし、この「キャリア形成」というコトバも、気をつけないとすぐに「就労」というコトバと等価なものとして捉えられてしまいます。確かに就労という過程

は、キャリア形成において大変重要なステップなのですが、このステップも実は個人の物語のある段階にすぎないように思うのです。だから彼らのキャリア形成を見つめるということは、具体的な進路や就労の状況だけでなく、その個人の物語を見つめるということであり、その物語を彼ら彼女らがどのように描いていこうとしているかを読み取ることには他ならないように思います。

ここで紹介するのは、現在 24 歳になる大手の自動車ディーラーでサービスを担当するヒロシ。彼は、小中学校あわせて 2 年間しか、学校に通っておらず、長期にわたる不登校の状態を経て中 2 の時にアウラの森へとやってきます。その後高校で野球部に属し、やがて専門学校を卒業して整備士の国家資格を手に入れ、正社員としてディーラーで働き始めました。ここでは、そんなヒロシへのインタビューを通して、彼自身の物語をそのキャリア形成の過程を通して読み取っていきたいと思います。



1. 小3からの不登校

「ヒロシは、小学校の2年までは別に普

通に学校に行っていた？」

「まあ普通は普通やけど、ちょっと休みがちな子やったんで。それは幼稚園にいる頃からずっと…」

「あ、そうなんや」

「もともと人見知りが子どもの頃から激しくて、あんまり人としゃべるのとか関わり作るのが下手くそ、苦手で。それが一気にきたのが多分3年生ぐらい」

「なんで3年生なん？なんかあったわけ、3年って？」

「いや、特別何かがあったわけでは、ないんやけど、なんかわからんけど…」

「学校へ行くのがいややった？」

「そうなってたって…」

「それって3年のいつ頃なの？」

「それは、もう全然覚えてないけど…1学期の頃は行っていたから、多分2学期くらい」

「それからはもう全く行かへんようになったの？」

「全く」

「親は、行けとかなんとか、そんな話にならなかったの？」

「いや、まあそんな話というか、学校の先生が…」

「毎日迎えに来たわけや？」

「なんで来ないのや、そういういじめがあるのか、とかそういう話はあったけど、別にそういうわけでもないし…。自分でもそんなに学校自体が嫌というわけでもなく、ただその雰囲気が嫌というか…。絶対的に嫌というわけではないけど、なんか…行きづらいな、っていう感じ」

ヒロシは、小3から5年間も学校へ行っ

ていませんでした。小中あわせて2年間しか学校へ行っていない生徒は、私は未だ彼以外に見たことはありません。

「それで、なんかまあ行きづらいなっていう状態で、ずっと家にいたわけなんや。それで家では何やっていたの？小学校のそんな頃って、いったい何やって過ごしていた？」

「寝ているか、ご飯食べているか、あとテレビ見ているか…」

「そんな生活が小学校3年から始まり、中学までずっと？」

「ずっと。一応はでも一回、4年生ぐらいに一瞬学校の方に顔出そうかな、と頑張っていた時もあったけど…」

「まあでも、それは…」

「それも一瞬で終わって…」

「勉強も当然できなかったやろ？」

「できひん」

「勉強は一切やってないの、家で？」

「やってない、やってない」

「ゼロ？」

「ゼロ」

「そしたら家ではとりあえず寝て、食べて、あとはテレビ？」

「テレビ」

「もうそれだけ？」

「それだけ」

「親…、お母さんも途中から何も言わへんようになったわけ？」

「うーん。まあまあ、途中からは。最初の頃は“なんで行かへんの？”とかあったけど、途中からはもう、諦めじゃないけど…言ってもどうしようもないやろな、とかいう感じになって…」

「お父さんは、何も最初から？」
「最初から」
「…そうか。あとお姉ちゃんいたよな？」
「うん」
「お姉ちゃんって、普通に学校は行っていた？」
「お姉ちゃんは、まあまあ普通に…」
「学校行って？」
「お姉ちゃんもちょっと休みがちな人間やったけど、別にそんな同じような感じじゃなくて。ただ単に…体調的なところで休みがちなだけ。人間関係がどうかっていうわけではなかったし…」
「ヒロシも別に人間関係が、とかじゃなかったんやろ？人間関係も嫌やったん？」
「いや、関係というよりか…上手いことコミュニケーションがとれへんっていう…」
「ああ、コミュニケーションが下手やった？」
「下手やった」
「そうか。それで学校の先生は家庭訪問に来るようになった？」
「うん」
「で、ヒロシは、先生と会ってしゃべってたん？」
「いや、来やはって、まあ会う時もあるけど、嫌で居留守みたいな…」
「まあそんな感じか。小学校3年の時の担任の先生は、最初ヒロシが学校へ行っていた時の様子を知ったはるわけやけど…」
「うん」
「でもそれは学年が変わったりしたら新しい先生になるやん」
「うん」
「で、その先生のことをヒロシは全然知

らんわけや？」
「まあそうです」
「で、それが来やはったりするわけや？」
「また、はい」
「でもそれは会ったり、会わなかったり？」
「それも会ったり会わなかったり」
「うんまあ…会ったらなんで来ないの、っていう話になるから、そればかりもう嫌やし…」
「ああ。もう同じ話になるわけや？おいで、とか」
「その人が嫌とか、そういうのではないけど、そういう…学校の先生と生徒の立場としてのやり取りというか。それ自体が嫌やった。しんどいというか」
「ああ、嫌やったわけや」
「あと…家にずっといると、いること自体が嫌にならなかった、小学校の頃？」
「嫌になる。しんどくてしかたなくなってる…」
「家にいるのがしんどい？」
「しんどい。たまにだから、無性に体動かしたくなってランニングに行ったりとか…」
「小学校の時？」
「小学校の時、小5か小6くらい。あと、その時の友達とキャッチボールとかよく…」
「友達はいたわけや？」
「その時、一人だけ友達でいてくれる子がいて」
「へえ」
「その子とよくキャッチボールとかして、公園で」
「へえー、ということは、家にずっとい

るのは嫌やったんや？嫌やけど学校は行きたくないし…」

「行きたくない」

「ほかに行く場所がない、みたいな状態で悶々としていた、小学校の時？」

「そう。だからおかんが買い物行ってくて言ったら自分もついていって、絶対外に出ようと。おばあちゃん家行ってくて言ったらそれもついていって」

「でも一人では出れへんかったんや、基本は？」

「まあ行くあてがないから、出ても」

「で、お父さんはずっと黙ったまま？」

「まあ何も」

「…で、そこぐらいから中学になるわけ？」

「小学校も行った行かなかったりする時期があったけど…。その時、小学校5年くらいに少年野球もやっていた、一瞬やけど」

「あ、そうなんや」

「うん。頑張っている途中でたまたま友達で少年野球をやるっていう子がいて、それに便乗して自分もちょっと行ってみていい、って自分から言って…、けどそれも結局、夏頃に行くのが嫌になって…」

「それはなんで続かなかったの？」

「まあ一番は、コミュニケーションがとるのが苦手っていうのがあって。休んで、またがんばろうかと思ってまた行くんやけど、やっぱりしんどい」

ヒロシの話の中から、お父さんとお母さんの対話がほとんどない家庭だったことがわかります。特にお父さんは、ヒロシに対してはほとんど口をきくこと、あるいは関

わりさえもなかったようです。でも、無言のまま家族は一緒に食卓を囲み、一緒に生活を送っていたのです。ここにヒロシの育った家庭の独特な事情がありました。両親が決してコトバを交わすことがないけれど、一緒にいるという状況。それはどこかベイトソンのダブルバインドを思い出させる状況であり、両親の仲がいいのか、悪いのか？あるいはそこに関係が成立しているのか、していないのか？それらがきわめて判断しづらい状況にあったわけです。ヒロシはそんな家庭環境の中で、コミュニケーションに混乱をきたしていったのかもしれませんが。ヒロシは、次第に自分自身が他人とうまくコミュニケーションが取れないということを意識するようになっていったのです。



II. 学びの森の風景

学びの森の住人たち(11)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



コミュニケーション・コンプレックス

「コミュニケーションに対してものすごくコンプレックスってない？」

「うん、今でもそうやけど。ずっとそれはネックになっている」

「でも勉強もわからへんかったやろ、その小学校 5 年生でいきなりポンって学校行って…」

「いや、もう全然わからへん」

「何もわからなかった？」

「うん。それで、それも高学年になればなるほど余計上積みされてわからなくなっていく。学校へ行くのが嫌っていうのとプラスして勉強もできひんということが積み重なって余計行きたくなくなって…」

「そうか…学校へ行っても、しゃべるのは恐ろしく緊張するわ、勉強は授業で何をやっているのかわからないわ…、それは苦痛で仕方ないわけや？」

「しゃべりたいって気持ちもあるけど、どうやってしゃべったらいいのかわからなかった」

不登校の子どもたちにとって、学習の遅れもまた深刻です。学校へ戻ろうとしても、授業でやっていることが全く理解できないわけですから、参加しようもない。ヒロシの場合は、コミュニケーションのコンプレックスに加えて学力の問題があったわけです。

「それで中学生生活は？」

「うん」

「中学になって、もう中学は最初から行ってないわけや？」

「中学校もでも最初の頃は、自分の中で気持ちをまたリセットして、新しく始めようと、がんばろうかなと思って、ほんまの最初の頃は行っていたけど、やっぱり勉強とかあるし、学校の行事とかもなかなか…あんまり積極的になれへんっていうか、上手いことやっていけへんところがあって」

「またすぐに行けないようになるわけ？」

「うん、夏くらいで」

「じゃあ一学期くらいは行ってたんや？」

「多分。行っていたと思うんやけど…」

「で、それからまた同じ生活？」

「また二学期くらいから」

「食べて寝て…。家族との会話はけっこうあったの？」

「いや…家族って言うてもおかんと姉ちゃんくらい」

「そやなあ…お父さんは、まったくやったなあ」

「父親はもう…、物心つく前から家庭内が崩壊していたから。母親と父親はしゃべらないような状態で。それ見ていたから、もうなんかしゃべらないのが普通っていう、そういうような状態で…」

「ヒロシがここに来てしばらく経った時、初めて“うちの家おかしいっていうことを気が付いた”っていついた時のことを思い出した。だからヒロシからしたら、父親と母親はもともとしゃべらないものなんや、と思っていた」

「まあしゃべらないものっていうか、嫌がっているっていうか、嫌がっているっていうのはわかっていたけど、うちの家では、それが当たり前やったから…」

「その後ヒロシは、中2のいつぐらいにアウラに来たんかな？…やっぱり夏くらいかな？」

「うん…冬前くらい…多分その頃、進路どうする、みたいなことがあって…」

「あ、そうだったっけ？」

「だって3年になったらどうなんのやろ、みたいな流れになってきて…」

「それは、サトルも一緒やった。サトルも中学3年の夏に来るんやけど、夏に来た時に、中学までは入れるけど、この先何もないわけやん。これから先、どうしよう、みたいな。だからそういう不安があったんや。それで、アウラのことはどうやって知ったんだっけ？」

「…なんでやろ？新聞かなんかやと思う」

「お母さんが見つけたの？」

「おかんが」

「それでまあ、ヒロシは私の前にやって来て…いろいろ話をするわけや？」

「うん」

「その初めてヒロシがやって来た時の記憶が、私にはないんや。ヒロシある？私と初めて会ったときってどんな感じやった？」

「この部屋でしゃべっていたことしか覚えてへん」

「この部屋で？」

「ここの部屋で」

「うん、緊張して…。その時が多分一番太っていて髪の毛長くて、ダボダボのジーンズはいて…」

「そやそや。ダボダボのジーンズはいて、髪の毛は全然散髪行ってへん、みたいな。でな、お母さんもすごくしゃべるのが苦手な人やった？」

「お母さんも、そんな得意な方ではない」

「そうやろ、そんな記憶がある」

「おとなしい方というか、まあそんな感じ」

「それで、アウラに来てみようと思ったわけや？」

「うーん。まあ、自分の中でどうにか現状を変えないと、っていう思いはあって…」

「で、ここに来て、多分小学校のことからやっていった気がする。違ったかな？」

「うん、多分そう。割り算くらいから多分やっていた」

「だから多分小3とか。そんなところからやったような気がするんやけどなあ」

「必要最低限のだけの教科にしぼって、多分算数とか国語とかをやった」

「なんか、そんなだったような気がするわ。でも、それけっこう大量にやったんじゃない？」

「まあ、やっていたと思う」

「プリントみたいなものを」

「うん。最初は週3日くらいで通っていたけど、こんなペースじゃあかんっていつて…」

「間に合わんと思って…」

「うん。で、なんか毎日来るようになって…」

ヒロシの学習は、小3の内容からスタートしました。一旦学び損なったことは、学び直せばいいだけです。とにかく丁寧に一つ一つ積み上げていくのです。そしてその学んだ軌跡が自信として還元されるのです。大事なことは、「ぼくにもできるんだ」という自信。それだけです。

「その時、サトルだけがいた？」

「たしか、うん、そう。あとは高校の浪人生が二人…」

「ということは、不登校として来ていたのは、ヒロシと、サトルの2名だった…」

「うん」

「だから当時は、みんなここに塾として通っていたから、始まりは午後2時からになっていたような気がする。まあ少なくとも昼から…。だけどヒロシが、さっきの話じゃないけど、“太陽の光を見たら眩しくて、もう頭クラクラする”というようなことを言い始めたり、週末にはまた夜型に戻って来れなくなったり、とか言うことが続いて、何かそんなこともあって、絶対アウラも朝から開かないといけないっていうことになったんじゃないかな？」

「そうそう」

「それから本格的にフリースクールがスタートすることになっていったと思う」

「ヒロシのことがあったし、私は朝からアウラを開けなあかんって思ったような気がする。でもその決断には、大変勇気がいった。どうしてかっというと、アウラ自体が終わるのが午後10時、みんな帰るのは10時半くらいや」

「うん」

「ヒロシの勤めている会社でもこんなに長いこと開いてへんやろ？」

「ない」

「それこそ12時間以上開いているわけや、アウラは…」

「しんどい？」

「まあな、でも必要としてくれる子ど

もがいるやんか。でも実際、ヒロシが来たことが大きかったような気がする。この子をどうにかしないとあかんと思ったことがきっかけやった」

「ぼくのおかげやな」

「ほんと、そう思う。サトルとヒロシがいなかったら、アウラに不登校の子どもたちが集まることはなかったと思う」

アウラの森が不登校の子どもたちを受け入れるようになったのは、本当に偶然からでした。初めて出会った生徒がサトルで、ヒロシは 2 番目の不登校の子どもです。そしてこのヒロシがたまたま昼夜逆転の生活を送っていたことで、アウラの森は朝から開くようになっていったのです。

ここに大事なポイントがあります。つまりアウラの成り立ちは、常に私たちと子どもたちの共同的なかかわりの中にあるということです。完全な予定調和の中にあるわけじゃない。たとえば通常の学校は、子どもたちがそこに参加する前から、いろいろなことが決められている。だから彼らはその決められていることに合わさなくてはならない。そうすると受身にならざるを得ないのです。アウラの森では、子どもたちは常にその当事者なのです。それは私たちとのやり取りの中に存在し、アウラそのものが、このやり取りの中でどんどん更新されていくのです。つまり私たちと子どもたちとのやり取りが、アウラの森を表現しているのです。

「あとヒロシは、最初から自転車で来

てたんだっけ？」

「最初ははどうしていたかな？…覚えてない」

「お母さんに送ってもらってたんかな？」

「ほんまの最初の内は車で多分、来ていたけど。毎日来るようになってから自転車で行く、っていつて」

「…あれはあれで大きかったよね？」

「うん」

「みるみるヒロシ体がしまっていく…」

「ははは」

「それから、ぼさぼさだった髪を突然スパッと切って…。あれなんで髪の毛切ったんだっけ？私が切れって言ったんだっけ？」

「いや、覚えてない。たまたまやと思う」

「なんかだんだんシャープに、かっこよくなっていったような感じがしたけど」

「うっとうしかつたから切っただけやと思うけど…」

「それからヒロシは、どっかの段階で夜の塾も来るようになったんだよね？」

「うん」

「だから朝から来て、最後の夜 10 時まで…」

「中 1 の子と一緒にゼミもしていたから…」

「そうか、わかった。要するに、中学 2 年の終わりくらいにヒロシが来た段階で、小学校 3 年からの再学習をしようということになったので、中学 3 年

ぐらいが終わる頃にヒロシは中 1 くらいのところをやっていたわけや」

「そう。このままだと、さすがにちょっと厳しいんじゃないか、っていう話で、もうちょっとしっかり学力つけて、みたいな感じで…」

「そうかそうか」

「とりあえず 1 年浪人して…って感じで」

「それでちゃんと中学 3 年のところまでは一応学びきったんや、ヒロシは…」

「一通り、ある程度は…」

「やりきったんだよなあ。それでその時に、いろいろ中学生との交流がけっこうあって、みんなから“ヒロシ君、ヒロシ君”とか言われるようになって…」

「まあ、ほとんどゼミの子。中 1 と中 2 の子と」

「なんかそんな感じで一躍人間関係が広がっていったような気がする」

学習ということを通して少しずつ自信をつけ始めたヒロシは、対人関係においてもコミュニケーションの機会を増やしていきました。「学び」と「コミュニケーション」とは、まるで両輪のように機能しながらヒロシ自身を変容に向かわせていきました。

「ところでヒロシにとってアウラってどんな存在だったの？」

「いやあ、どうなんやろ…？でも、ほかの人が学校行くような感じでこっちも行ってたようなところはあると思うけど。多分、学校よりかはもうちょっとフランクな感じで来ていたと思う。

もうちょっと自由がきいて気楽に行けるような感じがあった」

「まあその…ずっと家にいた時は、“学校へ行こう”って、“このままではあかん、出て行かなあかん”って思いながら、行くところがなかった」

「うん」

「行っただとしても勉強もついていけない」

「うん」

「なんか学校にいつらい。そういうヒロシにとっては、アウラはまあ非常にありがたい場やったわけや、きっと」

「ちょうど自分の形に合った、というか…」

「そうやな」

「自分のペースでできるところやったから…」

「ここには、わりと小さい集団があつて…」

「うん」

「まあ私とか、亀谷先生がいたよな？」

「そう」

「まあ、ある意味で、もう一人のおかんみたいな存在やんな？」

「おかんまでじゃないけど…まあでも、うん」

「そうか…それから後になってヨウスケとか、いろんなやつが来たり…その中で、まあヒロシ自身がその…コミュニケーションのコンプレックスを乗り越えていく」

「うん」

「コミュニケーションって何のためにおこなうのかって言ったら、例えば自分っていうものを相手に理解してもら

いたいとか、あるいは受け入れてもらいたいとか、相手を理解したいとかっていう、多分そういうことやと思う。それで、ひょっとしたらヒロシにとっては、ここアウラの存在っていうのは、家族以外に自分を理解してくれる…なんかそういう場、になっていったんじゃないかな？」

「うん、まあ…家以外にいれる場所、っていうか。行ける目的のある場所、っていうか…」

「なんかな、ものすごくそんな感じがするんや。これは別にヒロシに限ったことではないんやけど、理解してもらえる場所なので、なんか自分を出してもいいって思える」

「うん」

「で、理解されない場所で自分出すのって、めちゃくちゃ勇気いるやんか」

「うん」

「要するに、変な話、ここやったら裸になっても攻撃されない、安心や、っていう感覚や。自分がありのままでいれる…そんな感覚が、それが多分ここアウラにいる間に、ある程度ヒロシの中に培われていったんやと思う」

「コミュニケーション」という課題に対してヒロシは、取り立てて何かの訓練をおこなったわけではありません。まずはアウラの森の先生たちとの関係ができ、次は同じ不登校の仲間たち、そして塾に通う不登校じゃない中学生たちと、そのコミュニケーションは段階的に発展していきます。ここで大事なことは、コミュニケーションが、ヒロシの行動の目的になっていないこ

とです。彼がだんだんアウラの森になじみ、この森の住人になっていく過程で、そのコミュニケーションの幅が広がっていったのです。つまりここでは、コミュニケーションということが集団への参加の手段として用いられているのです。

「そして、その次の年とかにゼミとかが始まっていく」

「ああ」

「大勢の中学生の中にヒロシが入っていくやんか」

「うん」

「すごく緊張していたし…」

「そう、だから最初はそうやった。それは、私が提案したような気もする。ゼミに入れと」

「多分そうやった。ゼミの教室に入る時間になったらすごく緊張して、トイレに行きたいって…」

「そうや、そうや！よく覚えているわ。私も思い出してきた。ゼミの前、毎時間ヒロシはトイレに行かないとダメだった」

「とりあえず行きたくないけど、一回トイレ行って落ち着かせて…」

「でもそれが、だんだん受け入れられていくわけやな？ヒロシも居心地よかったんやろ？」

「まあ居心地…うーん、まあまあ、多分。うん」

「だからそれは昼間のフリースクールの部分で、ある程度自分のコミュニケーションに対しての自信みたいなものが培われていって、それがファーストステップやった気がするわけや。それ

がまた同年代の、とか、あるいはもっと人数が多い中でも試されていった」

「うん」

「その中で果たしてどうなんやろう、という不安があって、ヒロシの中ですごい緊張があって。でもまあそれが、どうにかこれもいけるな、という自信になっていった」

「まあ、うん」

「最初の中1のゼミに？」

「うん。あとは中2のゼミにも…」

「うん」

「中1と中2の両方に入っていたわけや？」

「うん」

「っていうことは、その頃にはゼミの内容をヒロシは理解できる状況になんとかになっていたわけ」

「まあみんなよりかは、多分遅れていたとは思うけど、学校行ってない分…」

「そうやな。だからそうやってこれまで学校の授業に参加してなんにもわからなかったことが、「わかるわ」っていう感覚にかわっていったわけや」

「そうそうそう」

「そうや、だからそこら辺は大きかったよね、やっぱりね。その勉強だけじゃなくて。要するにコミュニケーションのコンプレックスみたいなものを、毎週、紐解かなあかんかったわけや、」

「うん、そう…まあゼミは、自分の中では勉強目的っていうよりかは、そういう、形式の中でやけど…人とやりとりができるようなきっかけの場やったから。ゼミの後がちょっと楽しかったかな。1階に降りてきて、冷蔵庫のあ

るところでちょっとしゃべるのが目的で頑張っていた、みたいなところもあった」

「けっこうしゃべっていたよな？」

「勉強よりかは、そっち目的になっているところもあったかもしれん。あとやっぱりゼミに参加していたので、ある程度授業めいた、形式的なところにもちょっとずつ慣れていったっていうのもあるかもしれん」

「だから、それは次の学校へという大きい集団にヒロシ自身が入っていくときのある程度の準備になっていった。要するに、ヒロシ自身は、本来やったらその成長過程の中で学ばないといけなかったことが学べないまま、なんかずっと来ている。だから、学べなかったものはもう一回やっぱり一旦もどって…」

「うん」

「もう一回要するに学び直さないといけない。何かそんな風にもものすごく思ったのかもしれない」

「うん」

「だから学習ということもそうやったし、コミュニケーションということもそうやったし、それから…まあ生活習慣とか？」

「うん」

「生活もひどかったので、最初の頃」

「ははは」

「その生活をどうするのか。それから体力。まあ見かけの問題もあった。いわゆる引きこもりっぽかったわけよ、私からしたら。見た感じ。わかるやろ？」

「わかるわかる」

「でもそうじゃない、なんかさっぱりした、そういうヒロシ。で、太っていたから、ダボダボの服しか買えなかったし、おしゃれもなかったわけよ、多分、その頃は。違う？」

「まあ」

「だいたい外へ出ることがないから、違う？」

「ない」

「そうやろ？服なんかどうでもよかったわけよ、言ったら」

「うん、ほとんどそんな感じやった」

「そうやろ？そこら辺も変わってきた。そんな風なことが、あの頃にあったんやなって思う」

「うん」

家庭という小さな社会の中で本来手に入るはずだったものが、手に入れられなかった時、それに続く学校や地域といった社会の中でうまくやっていけないことはよくあることです。ヒロシの場合もそうなのかもしれません。

だから私たちは、そのかつて手に入れられなかったものを、もう一度手に入れていく過程を共有するのかもしれません。再学習、あるいは再構築と呼ばれる過程です。ただ子どもたちの中には、手に入れられなかったものを歪な形で手に入れてしまっているものもあります。その場合は、一旦手に入れたものを解きほぐし、新しく学び直すという、脱学習の過程が必要となるわけです。

「それで、さっきヒロシが言った“うちの家ってなんかおかしかった”っていうことに初めて気づいた”って記憶。つまり、これまでは“これが自分の家なんや、これが自分の家族、家庭なんや”っていうイメージがあって、その家庭の中にいるから、良いか悪いとかもわからないわけよ。家庭ってこういうものなんやと思い込んでしまう。でもそれが、アウラに来ることで、自分の家族をヒロシ自身が振り返ることができたわけよ」

「うん」

「それで“おかしいやん”ってコトバが飛び出してくるわけ。で、そのあと“うちの家でまともなのは、俺だけや”ってコトバが飛び出してくる。そんなことも覚えているよ。その頃、“お姉ちゃんもなんかわけわからん”とか言って…、お姉ちゃんは保育士かなんかやったんじゃないかな？」

「そう」

「でもなんかそれを辞めて、家でけっこう引きこもっていた時期もあった？」

「まあ引きこもりというか、辞めて…なんにもしてなかった間はあったと思う、確か」

「それから、なんかお父さんも…。お父さんとお母さんは、離婚されたわけじゃないよね？」

「離婚はしてない」

「でも別居されてたっけ？」

「いや、家にずっと一緒に住んでいる」

「でもお父さんお母さんの関係はもう全然成立してない？」

「うん、してない」

「洗濯も別々やったかな？なんかそんな感じじゃなかったっけ？」

「最初のうちは、やっていたけど、もうおかんも嫌になったんかしらんけど、親父の洗濯もやらないようになって、別々に…」

「ごはんも別？」

「ごはんも…作りはするけど、分けて置いてある」

「だからヒロシの中で自分の家族を一旦振り返って、「おかしい」みたいなことを言い始めたことは、ヒロシの家族がどうかっていうことは別にして、ヒロシ自身が新しい目を持つようになったということなんだと思う」

「なるほど」

「今までとは違う目。それは大事なことやなって、ものすごくそう思う。だからそんなことが、高校に行くまでの間にいろいろ起こってきて、私からすればほとんど別人みたいになっていった。「ビフォーアフター」やないけど、ヒロシが中学2年で来たのと、アウラ卒業する時っていうのは、多分ほとんど別人やなっていう状態になったんじゃないかなあと…」

「物心ついた時から両親には会話がなかった」とヒロシは言います。会話のない夫婦なのですが、同じ屋根の下で寝起きを共にして食事もとる。だからこそヒロシにとっては複雑だったのかもしれません。ただ意識のレベルでは、それは問題ではありませんでした。なぜなら彼にとってはそれが両親の関係の原型だったからです。お父さ

んとお母さんは話をしないものなのです。

ただそんな不自然な関係をもとに彼が幼稚園に入りやがて小学校へと進学していったときに、コミュニケーションの問題が生じてしまうわけです。どこか歪さを持った人間関係がいろいろな場面で問題というカタチで露呈することになっていったわけです。しかし、当時のヒロシには、それがどうしてなのか理解できませんでした。家の中では、未だに不自然な家族の関係が続いていたからです。

だからヒロシがアウラの森へとやってきた最大の意味は、彼が育った過程を俯瞰的に振り返り、「おかしい」と初めて認識できたことかもしれません。そこを疑い始めることで、ヒロシは再び前に歩きはじめることができたのかもしれません。



Ⅱ. 学びの森の風景

学びの森の住人たち（12）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



卒業 —アウラをあとに—

「それで、そこからヒロシは高校に行くわけやけど、一番最初に、電車乗ったことないので、電車の乗り方、切符をどうやって買うのかわからんとか言ってる、サトルに聞いていたような気がする」

「聞いていた」

「高校の最初のオリエンテーションが植物園かどこかであったんじゃない？」

「ああ、そうや、そうや」

「植物園も行ったことがない」

「バスも乗ったことないし」

「そうや、そうや、バスをどうやって乗るのかとか。それで結局、サトルがついていってくれたのかな？」

「うん、“行き方がわからへんし一緒に行こう” って…」

「なんかそんなことやった。だから、そんなところからヒロシの高校生活が始まったわけや」

「うん」

「どうやった？高校生活は。楽しかった？」

「た？」

「まあ楽しかった。なんか勉強よりも野球部がメイン」

「ああ、そうやったなあ」

「で、学校に入学して野球部の同期、同学年のやつらも野球しに来ていたようなもんやって言っているから…。多分定時制高校に来ている人って、あまり目的のない人が多いんやけど、やっぱりその中で野球していたやつらは、それをメインにやっていて…」

「ということは、ヒロシにとって野球部に入ったってことがめちゃくちゃ大きいわけや？」

「まあ。でもかなり野球部に入ったことで変わったと思う」

「ああ、ほんまあ」

「やっぱり上の人もいやはるし…」

「先輩とか？」

「うん、いろんな…まあ上下が厳しいわけじゃなく、みんな横の関係やけど…。今でも行って野球したりするくらいやから…」

「ああ、ほんまあ」

「うん。連絡も取るし」

「そうか。ということは、さっき言った、一番最初にアウラの限られた先生たちとの間のコミュニケーションから始まり、同年代の、子どもたちとのコミュニケーションがあり、で、高校へ行ったら、そこは先輩後輩、そういうコミュニケーションがあり…、まあそういう意味ではだんだんステップアップしていくわけや、ヒロシの中では。そして、だんだん自信を獲得していくわけ？コミュニケーションに対して…」

「まあ、自信はそんな未だにないけど…。定時制っていろんな環境の人が集まっているやん、その中では、そんなにある意味お互いに興味を持たへん。普通の学校とかでは、一人だけ来なかったら“ヒロシなんで来いひんねん”って、そこ一人に目が行くところを、定時制ってそういうところが…」

「みんなそれぞれに事情を抱えていたりするから」

「そう、来ていたり来てなかったり、ってなっても、何なんヒロシっていう雰囲気もないから…。その中で、定時制ってやっぱり留年する人も多いから、年が上の同じ学年になる人もちょろちょろいたし…」

「だからみんな同じじゃなくても、オッケーでいれるわけや？」

「そうそう」

「だから、それはヒロシにとってはよかったわけや？」

「もう一番よかったと思う」

「一番よかった…なるほど。でもまあそういうところ、アウラも一緒よな？

別に…みんなが同じじゃなくてもオッケー」

「そこが一番大きかった。アウラ行って、定時制行って…その人間関係が、今人生の中で一番その人間関係が基盤になっているところがあるから。野球部とも連絡取るし、ここアウラの人らとも連絡取るし…」

「なるほど。それはヒロシの人生の中でけっこう大きな支えになっているわけや」

「うん」

「勉強も大丈夫やった？高校に進学して」

「勉強は…それが、予想以上にレベルが低かった。定時制の方が」

「ははは。じゃあヒロシは優等生やったわけや？」

「うん、まあまあ、並みにオール4くらいか…」

「ほんまあ。そしたらそれも、アウラですずっとやってきたことが…」

「やってきたおかげ」

「全然勉強には苦勞せずに？」

「苦勞せずに」

「クリアできていくわけや？」

「並々に…」

「なるほど、それもよかったわけやな。だからこそ、逆に言ったら野球にも打ち込めたわけや」

「そうそうそう」

「ああそうかあ。休んだりもあんまりしてなかったの、高校？」

「高校…多分その4年間で休んだの、風邪ひいたとかで1回か2回ぐらいやったと思う」

「画期的よね。それまた自信になるやろ、振り返ってみたら」

「うん、もうそれは」

「それで…しかもアルバイトもするんだよね、あれ、高校何年かな？」

「最初は、高 2 くらいのとき…工場かなんかでバイトして…」

「あ、そうなんや」

「うん、流れ作業の工場があって、そこでバイトして。そこで半年くらい。野球で全国大会行くのに費用がかかるから、っていうんで、その費用を貯める、みたいな感じでバイトして…。それから、高 3 の終わりくらいで自動車屋さんのバイトしていた」

「バイト先でも、今度はその仕事を通して…親方っていうのか、社長っていうのか、よくわからないけど…、その人間関係とかはどうやったん？可愛がってもらっていた？」

「いやあ、わかんないですけど…。多分まあ、向こうからしたらどうしようもないやつが来たはずなのに、そんなに、“ああだ、こうだ” って言われるわけでもなく、ちゃんと雇ってくれていた」

「どうやってそこを見つけたの？」

「それは、野球部の先輩がたまたまその知り合いで。“だれかを探しているんやけど、こういう子いいひん？”みたいな話がたまたま流れてきて」

「そしたら、それも人脈からや？」

「人脈…うん」

「そこから辞める時は“うちに就職しいひんか” みたいに言われたんじゃない？」

「それはまあ。本気かどうかわからへんけど一応なんかそういうことは…」

「言ってくれたん？」

「言ってくれてはった」

「なあ。それもよかったやん。そうか、野球やっていて一番得たものって、やっぱり人間関係？」

「うん、人間関係が一番大きい」

「野球部でも、けっこうしんどいこともあったやろ？」

「いや、もうそれは…しんどい」

「ほんまあ。最後野球部を引退するやんか。そういう時ってやっぱりある種の感動があった？」

「それが…やっぱり人間関係が野球部なんか複雑やったから、最後終わったとき“ああ、まあこんなもんやろな” って…」

「あはは。その後、高校卒業する時はなんか感動があった？」

「感動というより、恐怖…、恐怖心でもないけどな、“どうなんのやろ、自分このあと” っていう…」

「ああそう？」

「正直、その頃将来っていうのは自分の中でどんなんか見えてへんから。“まあ、とりあえずちょっと自動車に興味があるから、そっちには行くけど、どうなんのやろな” っていう…」

「そしたら、不安も大きかった？」

「不安もあったけど。…まあせっかくクラブで築いてきた人間関係もバラバラになるし、これで連絡とらなくなったらどうなるのやろか、っていうところはあったけど…」

「ああ…そうか。むしろそっちの方が

不安やったわけやな？これでバラバラ
になってしまう、みたいな」

「うん」

高校へと進学していったヒロシは、小学校の時に少しかじった少年野球への経験を頼りに野球部に入部します。このことも彼にとっては中途半端にしてしまった過去への修正なのかもしれません。もう一度やり直すわけです。そしてそこでも、また野球部という濃厚な人間関係の中でコミュニケーションそのものを磨いていくわけです。やがてヒロシは神宮球場で開かれる全国大会へ出場します。もちろんそのことがヒロシにとって大きな自信になったことは言うまでもありません。

「その後、専門学校は 2 年だったっけ？」

「2 年」

「自動車の専門学校。そこでもまた人間関係が生まれてくる？」

「いや、学校自体が小さかったからそんなにはなかったけど、今でも卒業した後でもちょっと連絡取るような友達、一人二人はいるし…。それでもやっぱり、「どうなん？」「仕事どう？」っていう、そういう話はできるような相手はいるんで…」

「まあ専門学校やから、そういう知識を得たり技術を得たり、そういうことで忙しかったというのと、それとあと国家試験を受けるわけやろ？」

「ああ、そう」

「国家資格持っているんやろ？ヒロシ」

「持っている」

「2 級？」

「国家整備士 2 級」

「それは在学中に取るわけ？」

「えーと…卒業した後に試験受けて。2 年勉強したらその試験が受けられますよ、っていう」

「その受験勉強とかも、その間にずっとするわけや？」

「うん、そう」

「じゃあけっこう、その時忙しかった？」

「まあみんな必死に…」

「それは絶対取らなあかんって言われているの？」

「全員が全員受かるわけじゃないし、あれも」

「ヒロシは一発で？」

「うん、一発で」

「ああほんまあ。やるやん」

「まあまあ…」

「就職活動は、いつしたわけ？」

「1 年の夏すぐに。入って半年で」

「え！？そんなに早く。それでその頃にはヒロシとしてはもうディーラーに行きたいと思っていたわけ？」

「いやー、でもとりあえずディーラーしかないかな、って。まあディーラーか町工場かという募集の選択があって。求人が掲示板に貼り出されて、それでいろいろ説明会行って、話聞いて」

「スーツを着て？」

「スーツ着て」

「まあ就活をするわけや？」

「うん」

「そこでも「なんか上手くしゃべれへ

んなあ」とかそんなことあった？そんな不安はなかった？」

「いや、説明会とかはそんなしゃべる機会とかないから…」

「ああ、聞いているだけか。面接は？」

「面接がなかなか…1年の終わりくらいに面接して、2年の頭くらいに就職先っていうのが決まっているんやんか」

「ああ、そうか。だから1年の夏くらいからいろいろな説明会なんかが始まって、面接が冬とかにあるわけ？」

「冬場…うん。12月くらいから、年をまたいで1月2月くらいまで」

「なるほど。それで2年になる時には内定が、みたいな話になるわけや？」

「うん。卒業する頃には就職先はもう決まっている状態、ほとんどの人は」

「今の会社は、最初から行きたかったところ？」

「いや、全然。もともとA社を受けて、その時やっぱり緊張して上手く話せなくて、採用に落ちたんやけど。その人の人が気に入ってくれはったんかわからないですけど、“うちのグループ会社で、今行っているB社っていうところがあるんやけど、そこ2次試験があるから”って…」

「へえ、そこに行ったらどうや、って？」

「1回試験受けてみないかっていうので紹介してもらって。それで、受かった」

「へえ。でもそれはよかったよね。その人からしたら、この子はものすごくいい子なんやとか、ある程度口添えも

…」

「あったと思う。多分その人事の人が見た中で、この子はいいんじゃないかっていうのを何人か選んでの紹介の試験やったから。その中でもなんとかうまく残れたからよかったけど。やっぱりそこで落ちている人もいやはるし…。未だに自分がなんでそこが受かったんかっていうのが…」

「そうか、ヒロシが勤めているB社っていうのは、ヒロシが最初から説明会とか行ったところじゃなくて、A社で行ったところの人事の人がわざわざ紹介してくれはったところなんや？」

「紹介してくれはった。うちには求人も何もないから。その会社受ける情報もなかったし、きっかけもなかったから。たまたま、すごいラッキーで」

「よかったよなあ」

「よかった」

「そしたら後の専門学校2年目は、もうその国家試験に向けて勉強して…」

「うん、まあ試験落ちたら内定も取り消しになるから」

「そうか。そうしたら必死やん」

「もう必死やった」

高校を卒業したヒロシは自動車の専門学校へと進学します。たまたま野球部の先輩の紹介で始めた整備工場へのアルバイトがきっかけだったようです。そしていよいよ就職活動が始まります。専門学校は2年ですから入学した年に就活がスタートすることになるわけです。ヒロシは第一希望の会社には落ちたものの、その会社の人事の方の紹介で関連会社への就職が確定してい

ました。

ここでもヒロシのキャリアを導いていったのは人脈でした。コミュニケーションに対して大きなコンプレックスを抱いていたヒロシが、今度は彼が構築していった人脈の中で自分のキャリアを形作ることになっていったわけです。



職場の中で

「それで会社就職して、入ってからはどうなの？最初まず入ったら、やっぱり学生時代とギャップあった？」

「ギャップ？」

「まあ社会人っていうのか…プロやんか。学校じゃないし…」

「いや、怖いなっていう…みんなできる人やから。バリバリ働いたはる人やし。その中に入って…、正直、学校もそんな大した学校じゃなかったから。試験受かるためだけの勉強しかしてへんかって。実践とか、正直伴ってない。技術とかも。知識もそんなにないような状態でどうなんやろっていうのもあって…。まあ未だにそこはがんばらな

あかんっていう部分やけど…。まあまあ、でもしんどいなりにどうにかがんばってはいるよ」

「現場に入って、後輩はまだいないよな？」

「後輩は、一応一人いるけど、うちのお店じゃなくてほかの店舗やから」

「そしたらヒロシはまだ下っ端や？」

「下っ端、お店では」

「先輩がいろいろ言うわけや」

「まあそう」

「工場長がいて、先輩の人がいて、まあヒロシみたいなスタッフがいる。何人くらいなの、サービス全員で？」

「サービスは、自分含めて4人」

「4人でまわしているんや？」

「3人が作業して、1人がリーダーって言って、指示する人で」

「それは、マネージャーなんやな？」

「いや、リーダーの上にマネージャーがいる」

「マネージャーは作業するの？」

「マネージャーは作業しない。もう副店長みたいなもんで。いろいろフロントでお客様の相手をしたり、ちょっと説明の難しい作業内容の説明したり。まあリーダーはそれと同じようなことをするんやけど、基本的には工場にいて、周りに指示する、っていうそういうポジション」

「そのリーダーを除いて実際に現場で作業する人は何人？」

「3人」

「3人なんや？」

「3人」

「そしたら、わりと小さい人間関係な

の？」

「かなり狭い」

「それはどうなの？」

「いや、いろいろしんどい」

「いろいろ気を遣う？」

「気を遣うっていうか、リーダーとマネージャーがちょっと職人気質で。やっぱり作業員としてはすごくできるから、今度指示する立場になって上手いことできてへんやつらを見るといろいろ思うところがあるのかしらんけど、ちょっと…」

「で、怒られたりするわけ？」

「まあ怒られはするけど…言っていることが“確かにそうやな”って思えることはいいけど。“それ、ちょっと違うんじゃないか？”っていうところで怒ってくる時があるから…、“何、この人”って思うことがある」

「そういう時はどうするわけ？」

「いやもう聞き流して“ハイハイ”って。後でブツクサ言ったり…」

「愚痴を言える相手があんまりいないのは、辛いな」

「まあ…」

「同期とかがいて、なんやあいつは、っていろいろと言えればいいのに…」

「同期もほかの店舗にはいるんですけどね」

「しゃべったりするの？」

「まあしゃべったりもするんやけど、今度は同期のやつらが、会社いきなり来なくなったりということがあって…」

「え、登社拒否みたいに？」

「そう。いきなりもう連絡もなしに来

なくなったり…」

「就職したのに？」

「今は、何か一応戻ってはいるけど…。ぼくは自分が、昔学校行ってなかったんで、そんな経験した上で就職したから、逆にそういうのが許せないっていうか。自分は恵まれているのに何を言ってるねんっていうところがあって、ちょっと最近あんまり連絡取ってないけど…」

「どういうこと、恵まれているって？」

「そういう仕事させてくれる場所があるのにいきなり連絡もなしに仕事場休んで。それでもちゃんと迎え入れてくれる場所があるのに…“とりあえず彼女がいるから、彼女が別れたくないって言うんで戻ってきた”って、“おまえは何を言ってるねん”って。“彼女じゃないやろ”と。“仕事場でそういう場所を作ってくれているのに何様や”と…」

「ヒロシはえらいなあ、なんか話聞いていると…。なるほど、そういう風に思うわけや。そうかあ。まあ職場やから、いろいろ職場の人間関係っていうのが当然どこの世界にもあるんやけど、でもまあ仕事自体はおもしろい？」

「うーん、最近ちょっと好きになってきたかな。やっぱりどうしても、ちょっと興味ある程度で入ってきた世界やから、逆にちょっとしんどいところがあったりするんやけど。少し好きになりかけているのかな？やっぱ興味と好きとは違うから。そこで今ちょっとしんどい思いしている」

「どういうこと？興味と好きとは違って…」

「あー、ちょっとこういうことやってみたいな、っていう興味の心っていうか、好奇心。そういうところであまり下手に社会に飛び込むと痛い目見るというか。やっぱりみんな好きでやっている人が多いから、ギャップっていうか、好きのレベルが違うっていうか。そこで物事に対しての見る目が違ったり考え方が違ったり。その差がなかなかしんどいな、っていう」
「なるほどなあ…」

職場に入ってから人間関係の課題は続きます。上司とのコミュニケーション、仲間とのコミュニケーション、そしてお客さんとのコミュニケーション。ヒロシはそれぞれの部分で俯瞰的にそのコミュニケーションの行方を見つめているようです。この術を彼は手に入れていったのかもしれません。

特に同僚の行動に対しては、つらい経験を乗り越えてきたヒロシだからこその言えるメッセージが含まれているように思います。いろんな人間関係の場面で、彼はその経験からいろいろなことを学びとり、未知への経験にそれを活用させているように感じられました。



キャリアの中の物語

「いやまあ、ヒロシは現在に至るまでずいぶん苦労してきたから…。小学校3年の時からやから、8歳とか9歳とか」
「9歳くらい」

「そうやなあ？で、今のヒロシが23…？」

「今年で4」

「24 っていうことは、15 年間なんや。これまでしゃべってもらったことは、自分の15 年間って振り返ったらどうなのっていうこと。15 年やで、これ」

「いやあ、なんかまあでも…」

「24 年のうちの15 年間、言ったらまあ、今しゃべった部分がヒロシの人生の大半の部分なんや。どうですか？」

「いやあ、しんどいことばかりやったから、逆になんか最近他の人らがちょっと弱音吐いていると、しょうもないなって思うような。けっこうマイナス面でのことはけっこう経験してきたから、これからは悪いことあっても大したようなことは思わへんかな。ある意味ちょっと強くなれたかな。底を知っているから、っていう。あとは上が

るしかない、っていう」

「特にだから…ヒロシにとっては、アウラに来てここを卒業していく…。卒業したのが、だから 16 か…。初めてここに來たのが 14 か…。その 2 年ちょっとっていう間に、ずいぶん変わっていったんやね、多分ね」

「まあ…」

「ヒロシにもずっと言ってきたかもわからんけど、私は、不登校になったっていうその経験が自分にとってよかった、そういう風になってもらいたい、って思っているんやんか。それは不登校を別に肯定しているわけじゃないんやけど、人生ってなんかな、そりゃ楽しいこともあるけど辛いこともいっぱいある。でも辛いことは無駄じゃない」

「うん」

「辛いことって、意味があるやんか。ずっと。だから例えば学校へ行けなくなっただ子どもとか、ずっと家で引きこもってる子らって、それはもう暗黒の記憶なんやんか。暗黒の時間なんや、言ったら。でもその、例え暗黒であっても、それはすごい大事な時間なんで、それを大事な時間と思えるような生き方をしてほしい、って思うやんか。だから今のヒロシのコトバで言ったら、そんなことがあったからこそ、別に今少々いろんなことがあったって、なんかへこたれないわけよ」

「まあ確かに振り返った時に、普通に学校行っていたら今のような状態…今よりもっといいような状態になっていたかっていうと、そうでもないだろうなって思うことがあって。だからそう

いう人間関係があったからこそ、今の自分があるっていうのはよく思うし。

そういうところで…まあ学校行ってへんかったことがよかったとは思わないけど、まあでもそういう人生でこれたこともよかったかな、とは思う時ある」

「いやあ、なんかよかったよな。私は感動するわ、そんな話聞けたら。ありがとう」

「うん」

「それで、いろんな人にこういう声を聞いてもらったりすることで、自分も変われていくんだっていう希望が持てればいいなあって…」

「うん」

「なんか今、引きこもったり学校へ行けなかったりしている人って、いっぱいいるわけよ、世の中には…」

「うん」

「それで、当時のヒロシと同じように、それは大変辛い経験なんよ、やっぱり。だって、家にずっといる生活で“ああ幸せ”って思っている人って多分いないと思うねん」

「うん」

「その子らに、ヒロシがメッセージを投げかけるとしたら、何かある？」

「メッセージ…？難しいところやけど…。やっぱり人は人との関係性で成り立っているから、コミュニケーションはどうしても大事なところやし。そこで嫌なこともあれば、楽しいこともあるし。どんな嫌なことがあっても人とのかかわりは大事にしてみらう。それが一番やと思う」

「なるほどなあ。なんかヒロシいいこ

と言うなあ！説得力あるわ、やっぱり」
「いやまあ、いろいろ今もしんどいけど…まあ人なしでは生きていけへんっていう、それがほんまのところなんで。どれだけ嫌やと思っていても、ふとした時、どんな些細なことでも人がいるから。ぱっと遊びに行こうと思っても一人じゃ楽しめへんことも。友達がいるから楽しめるところもあるし。そういうのが大事かな。自分の今の環境をもうちょっと考えて、自分でその環境を作れているわけじゃないから。周りに誰かが絶対いて、そういう場所があるから。そういうことをもうちょっと考え直して、大事に思っほしい」

「まあよかった。今ヒロシが言ったコトバを、別に私がヒロシに伝えたわけではない」

「うん」

「私たちが関われることっていうのはいつも限定された時間軸の中。教育の世界って、始まりがあって終わりがあるんや」

「うん」

「どこかで“じゃあ始めましょう”っていうことがあって、どこかで“ではさようなら”っていう巢立ちあるわけ。私たちはその限られた時間の中で、何かをやっぱり伝えるわけよ、きっと。でもそれは、答えじゃない。その答えを作るのは、子どもたち自身、ヒロシ自身が作るものかもしれない」

「うん」

「今言ったようなメッセージも、ヒロシの中での野球部の経験があったりとか、社内の経験があったりとか、そん

な中でヒロシの物語っていうのが当然生まれていくわけで、別に私たちが伝えたわけじゃない。だから私たちにできることっていうのは、ヒロシが自分の答えを作れるように。そうやって作れるようになる下地を作る、っていうことやったような気がするわけ」

「うん」

「だからそれは、どういうわけか「コミュニケーション」というキーワードの中で集約されていくんや。家族の中でのコミュニケーション…。多分その、幼稚園のころからコミュニケーションが下手で、って言っていたやろ？それは要するにコミュニケーションが上手くいってない家族の中で、ヒロシ自身は生まれ育ってきたことと大いに関係すると思うねん。言っていたやん、物心つく前からお父さんとお母さんのコミュニケーションは成立してなかったって」

「もう…うん。一応子どもがいるからごはんを食べる場とかは作ったりしていたけど、それでもやっぱり…」

「そやから多分、そういう中でヒロシ自身は育ってきたので、当然そのコミュニケーションに対して、自分が億劫になっていくっていうか、自信が持てへんっていうか、そんな状況が生まれてきた。でも、そういうものをヒロシ自身が回復していく」

「うん」

「回復するには、当然自信がいるやんか。だって自分の苦手なことに向かうんやから」

「うん」

「で、その自信はどこから来たかっていうと、一つは、ヒロシがアウラに毎日来る。コツコツ勉強するわけや。で、多分プリントがどんどんたまっていたと思うねん」

「たまっていた」

「まああるいは、雨の降る日も風の吹く日もチャリンコに乗ってアウラにやってくる。そのうち自分の体もどんどん変化していった」

「うん」

「そういうことが積み重なって、なんかヒロシの自信を作っていたのかもわからへん。で、その中で、すごく苦手なコミュニケーションにも自信が持てるようになって、少しずつ同年代の子とのコミュニケーションにチャレンジしていったり。…トイレに毎回行かなあかんかったけど。そやろ？」

「そうでした」

「そうやったけど、ヒロシなりにチャレンジをやったわけ、それは」

「うん」

「そういうことができたという成功体験の積み重ねがあって、そのことがやっぱりヒロシのコトバや物語を作っていたかもわからんな、と思うと、感動的やなあと思うんや。…まあよかったよね。24歳か」

「もうじき。12月で」

「また、なんかの機会にこんな風に私と一緒にしゃべってくれたら」

「いつでも」

「ありがとう」

た。もちろんこれがすべてではないでしょう。しかし、彼は自分史をこうして自分のコトバにしたのです。自分を語ることは、自分を相対化させることであり、自分を見つめるもう一つの目を持つことです。そしてこのもう一つの目が、彼のキャリアに幅を持たせ柔軟性を持たせることにつながっているんだと思います。

ヒロシのキャリア形成の過程には、一貫して「コミュニケーション」というストーリーラインが流れていました。それは幼い頃からの彼のこだわりでもあり、コンプレックスでもあったのです。しかし、ヒロシはそのコミュニケーションに向き合います。最初はアウラの森で、高校の野球部で、アルバイト先で、専門学校で、そして職場で。やがてヒロシは、その苦手だったコミュニケーションを通して自信を手に入れたのだと思います。

教育は、限定された時間軸の中で彼らに関わる営みなんだと思います。その間に私たちは決して彼らのキャリア形成に関する答えを出すことはできません。ただ、私たちの投げかけた何か、あるいは私たちと一緒に共有した経験の中で、彼らは自分なりの答えを出すすべを手に入れていったのかもしれない。キャリアを通して浮かび上がってくるそれぞれの物語。その一つ一つの物語の中に、彼らのこれまで生きてきた、あるいはこれから生きようとする意味が感じられるように思うのです。

こうしてヒロシの 15 年間で語られまし



最後のシゴト

その後、私たちはヒロシのお母さんが亡くなられたことを知りました。実は彼が高校生の時にガンが発見され余命宣告をされていたそうです。お母さんは、ヒロシにたった一つ、遺言を残していました。それは、“自分が死んだあとに自分のお墓を建ててほしい”ということ。“死んでまでもお父さんと同じお墓に入りたくない”ということがお母さんの願いでした。そしてお母さんは、生前そのお墓を建ててもらうためにお金を用意していたそうです。

やがてお母さんが亡くなられた後、ヒロシの家は、バラバラになっていきます。残りの3人はまだ一緒に住んでいるものの、みんな自分のことだけしかしない。共同のシゴトは誰もしないので、しかたなくヒロシが休みの間にやっているそうです。

「おれ、おかんのお墓を建てたら、家を出ていこうと思うねん」

ヒロシはそう私に話していました。でも私はそれがいいとは思いませんでした。彼

には、自分の家に対して一定の責任を持ってもらいたいと思ったからです。

「一度、ヒロシの家のことを、みんなで話し合ったらどうや。ヒロシが出る。お姉ちゃんもこの機会に出る。私はそれでもいいと思う。そしたら、家族がバラバラになりやがて消えていくわけや。それでもいい。だって、家族ってそういうもんや。ある段階に始まって、ある段階に無くなっていく。ぼくらは家族がいつまでもあるように思っているけど、それは幻想にしか過ぎない。いつかはなくなっていくもんや。でもその家族がなかったら、ヒロシも生まれてなかったわけや。だから家族に対してある一定の責任をヒロシ自身も持たないといけないんじゃないかって思うんや。だから、これからこの家をどうするかという話し合いを、ヒロシから投げかけてみたらどうや。ヒロシが、最後にこの家族をどうするかを提案する。ひょっとすると、これが家族に対する最後のシゴトかも知れんで…」

私はそんなことをヒロシに向かって話しました。

その後、ヒロシからの報告を私はまだ受け取っていません。このことは大変大きな問題なので、そう簡単には結論が出ないかもしれませんが、今のヒロシならそれも乗り越えていつてくれるように思っています。

Ⅲ. 社会への回帰

学びの森の住人たち（13）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



「不登校は本当に子どもの問題なのか？」という議論があります。確かに心理検査やカウンセリング、あるいは認知行動療法や、薬物治療。そこにはさまざまな個人に対するアプローチが行われています。これらのアプローチの根源的なフレームは、問題を抱えた彼らを、いかに問題のない社会へと適応させていくことができるかということに集約されるように思います。

確かに不登校の子どもたちは現在、大変な生きづらさを抱えていますし、そのご家族も大変つらい思いをされています。「できれば、一日も早く学校へ行ってくれれば…」と願っておられることもまた事実です。その思いは、学校も同じです。心ある教師たちは、彼らの学校復帰を願って、毎週のように家庭訪問を続けているのです。そして不登校の子どもたちの中にも、同じ思いを持っている者もいるのです。「学校へ戻れるものなら戻りたい」でも、できないわけです。できないから苦しいのです。ここに不登校の問題の難しさがあります。

この問題を単一のフレームで解き明かすことはできないのです。不登校という問題の中に現代社会の抱える実に多くの変数が入り込んでしまっているので、この問題の構造がどうしても複雑になってしまうからです。

文部科学省が、かつて不登校の子どもたちの類型化を試みた¹ことがあります。多様化する彼らの状況をいくつかのパターンに類型化してその問題解決への方法を整理しようとしたのです。ところが、実際には類型化すればするほど、さらに多様化が生じていくということも一方で起きてしまうのです。これはまさに、ポストモダンな近代社会の持つ再帰性の表現であり、安易にその答えを見いだすことが困難であることを示しています。

「不登校は、子どもたちと学校、あるいは社会との関係において生じる社会現象である。したがって大事なことは、そのことを通して、子ど

¹「不登校に関する実態調査」（平成 5 年度不登校生徒追跡調査報告書）文部科学省

もたち自身や社会そのものが反省的に自己を振り返り、自己を更新させていく機会を持つことである」

これが、不登校の問題に対する私たちの基本的な姿勢です。だから不登校の原因をすべてその子どもに集約するのではなく、家族や学校、あるいは支援者がそのことをきっかけに自らを振り返ることがとても大事なことだと思っています。

私たちは、2004 年から不登校の問題にかかわり始めました。それはたった一人の不登校の生徒が訪ねてきたことから始まったわけですが、その後、不登校の子どもとアウラの森という環境との間に交流が生まれ、やがて彼らは大きく変容し、アウラの森もまた大きく変容を遂げることになったのです。まさに相互変容の中で、新たな場がそこに構成されていったと考えられるのです。

新たな場は、自ずと力を持ちます。私たちは、不登校の子どもたちの進路保障をめぐって、現在に至るまで教育委員会とさまざまなやり取りを続けてきました。そしてその結果、新しい制度がそこに誕生し、またその事実が、新しい社会の動きとなって彼らのもとへと回帰することになったのです。

不登校の問題が、社会そのものに影響を及ぼし、それを再び彼らのもとへと回帰させていく。この循環構造を社会の中にどう位置付けていくのか、あるいは根付かせていくのかが、実は不登校の問題の本質ではないかと私たちは考えているのです。そして、アウラの森そのものも、そんな循環構造を備えた社会の一つのファンク

ション（機能）なのです。

ここでは、そんな不登校の問題から派生した社会への回帰の具体例として、京都府教育委員会の「フリースクール認定制度」、そしてアウラの森が主催している、子ども若者の支援者のための学びの場、「南丹ラウンドテーブル」を紹介していきたいと思っています。



1. フリースクール認定制度

「フリースクール認定制度」²は、2008 年に京都府教育委員会が全国に先駆けてつくった府教委による民間のフリースクールの認定制度です。アウラの森は、2005 年より参画した府教委の研究事業を通してこの制度の成立に大きく寄与してきました。

「学校へ行かなかつたら高校へは進学できない」かつての不登校の子どもは、そういう状況におかれていました。不登校になってしまうと学校の成績は、「オール 1」あるいは評価不能を示す「斜線」。要録上はもちろん「1」です。そんな成績の子どもを、はたしてどんな高校が受け入れてくれるのでしょうか？

² 平成 20 年度京都創発事業認定一覧
<http://www.pref.kyoto.jp/sohatsu/1255934311141.html>

2004年、私たちが初めて不登校の子どもと出会った当時、サトルやヒロシがまだ現役の中学生だった頃の学校は、「高校へ行きたいのなら学校へ出てきなさい」と言わんばかりの対応でした。まさに不登校という「問題の子ども」がそこにいたわけで、「彼らを甘やかしてはいけない」という考え方が、私たちの地域では、当時、まだ幅を利かせていたころかもしれません。

たまたま不登校の子どもたちと出会ってしまった私たちは、彼らがどんどん変容していく姿を目の当たりにしてきました。それは、変化という概念を越えた、まるで生まれ変わるかのような変容ぶりでした。しかしいくら彼らが変わったとしても、その進路に不安があったのです。つまり、そこには成績の問題があったのです。

せっかく不登校の子どもたちが変容していても、「1」をベースにした成績では、高校を自由に選択できない。仮にそんな彼らを受け入れてくれる学校があったとしても、そういった高校はさまざまな問題を抱えている可能性があります。そうすると、彼らの再出発には決して有利な環境とは言えないのではないか、という思いが私の中にはあったのです。だから何とか、彼らのアウラの森での取り組みを評価してもらい、それを成績へ変換してもらい、彼らの進路を確保したいというのが私たちの強い思いでした。

当時、私たちは、子どもたちの在籍校へそんな事情をお話しさせていただこうとしたのですが、会ってもらうことさえできませんでした。仕方なく地元の教育委員会へと相談に行ったのですが、「基本的に前例のないことは難しい」と

のことで、そこから話を前進させることはできませんでした。その頃は、まだ今のように通信制の高校も多くはなく、たとえ実力は持っていても成績が厳しい不登校の子どもたちは、夜間の定時制高校しか選択肢がなかったというのが現状でした。

私たちは、大変歯がゆい思いを抱いていました。「君らが一生懸命取り組んでいれば、世間は必ず認めてくれる」と子どもたちには言ったものの、世間はなかなか認めようとはしなかったからです。しかし、その歯がゆさが私自身の原動力となって、私はこの原稿を書いているのですから、世間とは面白いものです。

そんな思いを持った私のところへ京都府教育委員会から連絡が入りました。その内容は、「今度、不登校の子どもたちの支援をめぐるの円卓会議を府教委主催で行うので、ぜひ出席してほしい」というものでした。まさにそれは絶妙のタイミングだったので、私はその円卓会議に出席し会場から私たちが抱えている現状、特に学校との連携が全く取れないことを問題提起させていただきました。するとその翌年の2005年度から、府教委の「民間施設連携支援実践調査研究委託事業」がスタートし、アウラの森はその事業に参加することになったのです。

この事業の目的は、体験活動等を通して民間施設が、不登校の子どもたちの在籍校、あるいは教育委員会との連携を図ることにありました。ただ私は、この連携の本丸は、不登校の子どもたちの進路保障へとつながる学習評価の実現であると思っていたので、そのことをテーマに据えた学校、教育委員会、そして私たち民間機関からなる「不登校支援連携推進会議」を4年間に

わたり開催してきました。そしてこの間に、市町村単位では全国初となるフリースクールの出席認定のガイドラインと教育委員会―学校―民間施設との出席認定に関する協定書を策定していったのです。

ところが、出席認定の次の段階となる学習評価については、なかなかその状況を前進させることができませんでした。学校によってその考え方にバラツキがあること、前例がないのでその試みに対して責任をとることが難しいということ、さらには前例のないことだけに、管理職同士あるいは学校と教育委員会、教育局との立場や人間関係もそこに絡んでしまうことになっていき、会議の進行そのものが危ぶまれていくことになっていったのです。一方でこの研究事業の委託主である府教委は、不登校の子どもの学習評価実現には、一定の理解と推進の意志を示してくれたものの、府教委―教育局―市教委という3層構造が、市町村の案件に府が口出しすることを阻害させる要因となっていたのです。私は当時会議の停滞状況が続いた時に、何度か府教委へと出向き、学習評価実現に向けた意向を直接会議へ出向いて伝えてほしいと頼んだことがありましたが、それを実現させることはかなり難しいことでした。

このような葛藤が続く中、2008年度に府教委は全国で初めて「フリースクール認定制度」を制度化します。これは、民間であるフリースクールに府教委が一定のお墨付きを与え、協働して学習評価の実現に向かって取り組んでいくことを制度として認めたのです。この時初めて府教委は、「不登校児童生徒の学習評価の実現」というコトバを明文化しました。そしてその年にアウラの森は、府教委初の認定フリースクール

となったのです。この経緯については、東北大学大学院教育学研究科の本山敬祐が以下のように指摘をしています。

本章はフリースクール認定制度の成立過程について、2008年度に府教委に認定されたフリースクールへの質問紙調査と知誠館（アウラ学びの森 知誠館）代表の北村真也氏へのインタビュー調査の結果から、他の認定フリースクールが行ってこなかった北村氏の取組とその進捗状況が、フリースクール認定制度の導入につながった可能性が高いことを示した。

行政との連携に積極的なフリースクールに対して一定の保障を与え、協働をシステム化するという府教委が示す認定制度の目的は確かにそのとおりであろう。しかしながら、それだけではなぜ2007年度から認定制度が導入されたのかの説明しきれない。そこで、本章の分析枠組みである協働の窓モデルに沿ってフリースクール認定制度の成立過程をまとめることとする。

2004年に京都府レベルの不登校に関する会議が開催される以前から、府議会ではフリースクールの支援について議論が蓄積されていた。府知事もこの主題に関して答弁している。したがって、2004年以前にフリースクールとの連携に関する議論が府議会という「政治の流れ」に浮上していたといえる。この「政治の流れ」が京都府における不登校に関する政策的課題に合流することで、2つの府レベルでの会議が開催されることとなったと考えられる。また、その場において北村氏をはじめとするフリースクール関係者と府教委が初めて対面することとなったのである。そこでは、北村氏による問題提起のように新たな問題が政策的課題に投げ込まれたと同時に、フリースクールという新たな組織が府教委と民間施設との連携に関する政策的課題に合流することとなった。

「協働の窓」が開いた 2005 年度以降、府教委は知誠館を含むフリースクールに対して不登校児童生徒への支援に関する実践研究を委託することで、フリースクールとの協働による不登校児童生徒への学習支援活動を開始した。そして、不登校児童生徒のフリースクールにおける学習評価を実現するべく亀岡市において学校関係者を参加者に含めた会議を開催していた北村氏は、協働事業に参加する以前から課題として認識していた不登校児童生徒の学習評価の実現に苦慮していた。同会議の初年度に不登校児童生徒の出席扱いに関する協定書は作成されたものの、北村氏の当初の目的であった不登校児童生徒の学習に対する原籍校での評価はなかなか実現されなかった。

北村氏の活動の状況は年度ごとに報告書として府教委に伝わっていたが、一方で府教委は北村氏の抱える課題に対して有効な政策的代替案を提示できずにいた。それは、府教委は市町村立学校に対して学習評価に関する直接的な指導ができなかったという教育行政の管理構造上の問題に起因するものであった。

そこで、府教委は北村氏の直面している課題に対する政策的代替案として、このフリースクール認定制度を導入したと考えられる。なぜなら、従来実施していた委託研究のプログラムに北村氏が実現を目指していた不登校児童生徒の学習評価に関する研究を、府教委がフリースクールを認定するためのプログラムの中に急遽盛り込み、かつ、一定の活動実績があるフリースクール、つまり知誠館を府教委が認定することによって原籍校での学習評価の対象とし、亀岡市内の公立学校に対して不登校児童生徒の学習評価を実現させるためのインセンティブを引き出す狙いがあったと考えられるからである。このように考えることで、115 頁の図 3.3 において、フリースクール

の認定以降に「民間施設中心から学校中心へ」と記述されていることがより理解される。

これらの情報から、フリースクール認定制度は、府教委が直接指導できない市町村立の学校に対し、フリースクールの相対的な威信を高めるために導入した制度であると考えられる。フリースクール認定制度とは、府教委が認定したフリースクールに対して一定の助成金や、公的機関による保証に伴って生じる威信といった有形無形の資源をフリースクールに付与することで、市町村立学校がフリースクールと協力する動機を引き出す機能をもった仕組みであると評価できる。

しかしながら、協働の相手である北村氏が認定制度の導入を全く知らされていなかったという点から、序章において協働を「行政組織や企業および NPO 等が、特定の政策的課題に対して相互の合意形成を経て実行する活動およびその過程」と定義した本稿の基準からすれば、厳密に言えばフリースクール認定制度は府教委とフリースクールの協働事業とはいえない。むしろ、府教委と市町村教育委員会という教育行政機関同士の政治的交渉の産物とも考えられる。したがって、北村氏が認定制度に関する課題として「もう少し、この制度のマクロな視点での目的を府教委、教育局、市町教委、学校、民間で共有化することがまずは必要」と指摘しているのは、協働の形成および実施に必要な参加者同士の合意形成が調達されていなかったことの表れであると考えられる。合意形成の有無が認定制度の今後にどのような影響を与えていくのかが注目される。

一方、府教委がフリースクールを認定することにより、北村氏が形成した市レベルでのネットワークにおける合意形成を調達し、間接的にその管理を図ることができるという点で、同制度は都道府県教育委員会による就学空間の運営方法のモ

デルであると考えられる。³

こうして私たちが、サトルやヒロシと出会ってから4年目にして、ようやく彼らの取り組みが世間に認められ、社会の制度として回帰されていくようになったのです。不登校という社会現象を媒介に社会そのものが動いた一つの証だと私たちは思っています。その年、サトルは大学へと進学していき、彼自身が本格的に社会学を学び始めるようになっていきました。



³ 本山敬祐 東北大学大学院教育学研究科 2010 『1990年代以降の文部科学省と自治体の不登校対策 ―就学空間の拡大に伴う行政・NPO・フリースクールの協働に着目して―』 第3章 考察

Ⅲ. 社会への回帰

学びの森の住人たち (14)

ー学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるものー

アウラ学びの森 北村真也



チーム絆 地域チーム

「チーム絆」は、京都府府民生活部青少年課が主催する、初期型ひきこもりの支援事業です。¹その立ち上げは、2008年。そして翌年には、府内6ヶ所に民間からなる地域チームが誕生し、府内に引きこもり支援のセーフティネットが張り巡らされることになったのです。アウラの森は、その地域チームの1団体として、2009年よりこのチーム絆にかかわるようになっていきました。

地元地域からの不登校の子どもの在籍がなくなったことを契機に、主催していた不登校支援連携推進会議は自然消滅することになりました。そんな矢先に今度は、府民生活部の青少年課がアウラの森を訪ねてこられました。もともと青少年課は、ひきこもりの若者支援を手掛けており、その中間就労プログラムの一環として「職親制度」という職場体験のシステムを持っていました。そしてその訪問の目的は、この職親制度にのっとり、ある青年の就労体験を引き

受けてほしいというものでした。私たちは快くそれを引き受け、一定期間その青年に体験に来てもらい、無事その体験を終えることができました。そしてその後、青少年課の担当者と不登校とひきこもりとの関連性や一旦不登校やひきこもりになっても、そこから再出発ができるような社会システムの構築について、何回か議論を重ねるようになっていきました。

私は、担当者にニューヨークで70年代に実施された街の社会資源を充分に活用することで、街そのものを学校にしていこうとする *City as School*²というプロジェクトを担当者に紹介したところ、それが一つのヒントとなって、前年から継続していた初期型ひきこもりの支援事業「チーム絆」の中に、「地域チーム」が誕生することになっていったのです。そして、このことによって府内にある官民の垣根を越えたさまざまな社会資源をネットワークで結ぶことが可能となり、チームでひきこもり状態にある若者たちと社会との接点を模索しながら、その再出発を応援しようという新たな枠組み

¹ 平成20年度京都創発事業認定一覧
<http://www.pref.kyoto.jp/sohatsu/1255934311141.html>

² 梶山正弘 1975 『アメリカ教育の現実』 福村出版

が生まれることになったのです。

青少年課は、若者支援という観点から福祉や労働といった領域との関連が多い部署でした。私たちはこれまで府教委としかつながって来なかったので主な連携先としては、学校や市町村の教育委員会に限られていました。しかし、この青少年課とのかかわりが一つのきっかけとなって、これまで未知の領域だった福祉や労働の世界へとそのつながりを広げるようになっていったのです。

現在のアウラの森の連携先としては、小中高校、大学、市町村教育委員会、府教育委員会、京都市教育委員会、京都府青少年課、文部科学省、家庭支援総合センター、発達障害者支援センター、総合教育センター、就労支援センター、ジョブパーク、保健所、医療機関、各 NPO 団体など、そのつながりがどんどん広がりつつあります。そしてこのネットワークが拡大すればするほど、私たちは不登校の子どもたちをより複眼的な広い視点で捉えられるようになっていったのです。

不登校という社会現象を教育というフレームの中だけで捉えることは、極めて難しいように思います。冒頭にも述べたように、それは、不登校という現象に現代社会の持つ多様性がプリントされているという背景があり、今の学校が抱える画一的なシステムでこの多様性を補完することが難しいからです。つまり不登校という現象を、この多様性と画一性の葛藤と捉えるならば、それをこの葛藤そのものが生じている座標面

の中で解決することは、論理的に不可能だということになるのです。その解決には、よりメタな次元の視点が必要となるように思うのです。

「チーム絆」への参加は、私たちにより広く、より多様な視点を提供してくれることにつながりました。そしてこの視点の拡張は、同時に私たちの活動そのものを省察的に振り返る機会を提供するものでもありました。日々子どもたちに関わりながらも、その関わりそのものを振り返る。そういった私たちの基本的な姿勢が、チーム絆への参加を通してより明確になっていったのです。



Ⅲ. 社会への回帰

学びの森の住人たち（15）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



3. ラウンドテーブル

「前例のないことを創り上げるようなプロジェクトを、従来の会議の形式の中で行なうことは大変難しい」

これが4年間、不登校の学習評価実現に向けての会議を主催した私たちの正直な感想でした。教育という枠組みにおいては、前例のないことについては、その責任をだれが負うのかという問題が大きく付きまとい、さらに出席者のそれぞれの立場やメンバー同士の関係性が阻害要因となって、創造的な意見や考え方が出にくくなってしまいうということもわかってきました。

そんな経験と反省を持っていた私たちは、教育という枠を超えた形で、不登校の子どもたちの支援にかかわる関係者の学びの場をもてないものかと模索を続けていました。そんな中、京都府青少年課の担当者の方とチーム絆の地域チームの立ち上げをめぐって幾度となく創造的な議論を重ねる機会があ

り、「この議論の場に他の人が参加すれば面白いよね」という発想が生まれ、やがてそれが「南丹ラウンドテーブル」というカタチで現実化することになっていきました。

私たちは、ラウンドテーブルの開催にあたり、二つのことを前提にしました。一つ目は、参加者は、その肩書や立場を一旦横に置いて個人として参加してもらうということ。これは、肩書や立場が邪魔をして創造的な議論ができなかったというこれまでの反省に基づくものです。あくまでラウンドテーブルでは、自由な個人の意見を出してもらいたいのです。二つ目は、今まで「あたり前」と思っていたことをもう一度問い直してもらいたいということでした。例えば、日々子どもたちの支援に携わっておられる方々に、「支援とは何か」ということをあえて投げかけてみたかったのです。そうすることで既存のフレームが揺らぎ、新しいフレームづくりのヒントが生まれると考えたからです。

そして 2011 年、京都学園大学人間文化学部教授の川畑隆先生に協力をいただきながら、子ども若者の支援者たちの学びの場、「南丹ラウンドテーブル」がスタートしました。その参加者は、小中高校の教員、管理職、教育行政関係者、福祉行政関係者、マスコミ関係者、不登校経験者、心理職、精神保健関係者、保健所関係者、福祉施設職員、NPO 団体関係者、大学教員、学生、フリースクール職員など実に多岐にわたっています。

多様な領域からの参加者があるということは、あたりまえを問い直すには最高の条件です。同じ領域の参加者では、あたりまえはあたりまえに過ぎず、そこにいちいち立ち止まることはないでしょう。ところが、自分たちとは違った領域の参加者は、そのあたりまえに何らかの問いを抱くのです。このような自分たちとは異なる領域の人たちとの対話を通して、既存の概念を再構築していく過程、これは第二章で取り上げ、さらにアウラの森の根幹となる学力観である DeSeCo プロジェクトのキーコンピテンシーと重なっていくものです。そして、ここにもアウラの森の学びの階層性（生徒たちも教師たちも異なる階層で、同じキーコンピテンシーを学んでいる）が表現されているのです。

ラウンドテーブルは、約 3 時間のディスカッショングループです。私たち

はそれを休憩なしのノンストップで行います。実際の場面では、あるテーマに沿って、私の方からアウラの森の子どもたちの主に変容に関するエピソードと、それについての私の視点が紹介されます。この時、私自身はエピソードの中に当事者としても登場しますから、そこには当事者としての私の視点と、それを省察的に眺める少しずらした私の視点が二重に紹介されることになります。当日のラウンドテーブルの仕掛けとしては、たったこれだけです。あとは、場の進行を川畑先生にお願いし、私自身も参加者の一人としてこの場に臨むのです。

アウラの森の大きなヘゴの木の下の丸いテーブルを囲んでラウンドテーブルは行われます。広い吹き抜けの空間にはやわらかい陽射しが差し込み、ゆったりとしたクラシック音楽とほろ苦いコーヒーの香りに囲まれてディスカッションが進行していきます。全く予定調和ではない進行のもと、参加者から出される意見や考え、経験や思い、それらがそれぞれの物語となってその場に交差していきます。決して何か確定された答えを出すような場ではなく、その場で感じたり考えたりしたことを参加者が持ち帰り、自分たちの職場や学校や家庭といったそれぞれのフィールドで再びそれぞれの答えを模索していけるようなそんな場が展開されているように思います。

以下の文章は、ラウンドテーブルの案

内用のチラシの中からの引用です。

ラウンドテーブルは、若者の支援に携わる支援者のための学びの場です。ここでは、支援の現場に生じる「あたりまえ」のことをあらためて振り返ってみることで、支援そのもののあり方やその意味を問い直そうという意図が働いています。実際、その「あたりまえ」を何度も問い直してみると、そこには自然と支援される人たちの物語が現れ、さらにそこに支援者の物語も重なっていきます。そしていくつもの物語が複数のストーリーラインを描き始める時、そこに新しい「意味」が生じていくように思うのです。今回は、そんなみなさんがこのラウンドテーブルから得た新しい意味をどういった形で生活、あるいは職場の中でご活用されているのかをぜひ語っていただきたいと考えています。



Ⅲ. 社会への回帰

学びの森の住人たち（15）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—



アウラ学びの森 北村真也

4. ラウンドテーブルのテーマ

これまでのラウンドテーブルで取り上げてきたテーマは、以下のようなものでした。

（2011 年度）

- ・「支援」とは何か？
- ・「見立て」をめぐって
- ・「巣立ち」をめぐって

（2012 年度）

- ・「精神病理」と「社会病理」のあいだ
- ・「変化」と「変容」のあいだ
- ・「キャリア支援」と「キャリア形成」のあいだ
- ・「ラウンドテーブル」と「生活」とのあいだ

2011 年度は、主に私たちが普段あたりまえに思っていることの問い直しを試みました。

「支援」とは何か？これは、アウラの森にやって来た、極めて自律的な一人の不登校の女の子のことをエピソードとして取り上げました。7 人兄弟の 2 番目という彼女の願いは「一人で生きること」。ところが学校

という社会は、なかなかひとりになれない世界だったのです。小学校高学年くらいから、女の子同士のグループが作られるようになり、彼女は、そこで無理にグループに入って行動することが辛くなっていきました。そしてグループから離れ、一人で休みに読書をしていると、今度は先生がみんなの輪の中に入れるようにと、いらぬお節介をやいてくる。彼女からすれば一人でいたいのに、家でもみんなと一緒に、学校でもみんなと一緒に、それが苦しくてとうとう不登校になってしまったのです。その後、アウラの森へとやって来た彼女は、自律的に学習を積み上げていきます。学校は全欠にもかかわらず、定期テストは 8 割以上の結果を出していました。私は、そんな彼女と話しているうちに、「彼女は果たして、問題の子どもなんだろうか？」という問いが私の脳裏をよぎったのです。そしてその問いは、やがて「一人で生きたいという彼女に対する支援っていったいなんだろう？」という問いとなって私の元へと戻ってくるのです。私はここに「支援」というコトバで一括りにしてしまうことで、私たち自身が見えなくなってしまう何かがある

のではないかと考えるようになり、その時の思いが、そのままこのテーマとなっていたのです。

「見立て」をめぐる、これはあるスクールカウンセラーから「この子はボーダーラインだからある程度はしかたない」と言われたことがきっかけで生まれたテーマでした。私はこのことを機に「診断や判定、評価っていったいなんだろう？」ということをしきりに考えるようになっていきました。30年前、私が心理学を学び始めた頃は、診断というのはドクターの領域でした。彼らは患者の病理を診断しそれに見合った薬を処方することがそのシゴトでした。ところが、この診断がやがて心理領域へと広がり、教育領域にまで入り込んでしまうことになりました。もちろんそこには、さまざまな検査法や病理の概念化が進み、それぞれの状況にあったラベルが用意されていたという背景があります。ただ精神病理や人格障害、あるいは発達課題といったことが一般化されることによって、そのコトバがラベルとして流通し、そのラベルを張られてしまうことで安易に済まされてしまうようなことも現実には起こっているように感じたのです。ボーダーラインであろうがなかろうが、その子は毎日私たちの目の前にやってくるのです。自分の今をどうにかしようとしているのです。私たちがやらないといけないことは、第一に目の前の子の今日をどうするかなんです。そんなことをお話ししながら、見立ての意味についての再検討を試みたのです。

やがて2012年に入って、私たちは「あい

だ」というコトバに注目します。不登校の問題をどこかに焦点化させ、それを本人の問題としてだけ捉えていくのではなく、絶えずもう一つの軸を想定しながら、問題そのものを面として捉えていく必要があるのではないかという思いが、私の中にあったからです。

「精神病理」と「社会病理」のあいだ、ここでは、ある中学生の男の子のエピソードを取り上げました。彼がアウラの森にやってきて間もない頃は、「ボクは高校へもいかないし、就職もしない。将来は親の年金で生活して、親が死んだら生活保護で暮らしていく。ワーキングプアになるより、生活保護をもらった方がリッチだから…」そう話していました。相手の視点が、ほとんど欠落した、かなり自己中心的な子どもでした。そんなある日、彼が毎日持ってくるお弁当、それはお母さんの手作りだったので、寸分違わず、その内容から、配列、量に至るまで毎回全く同じものであることに気がついたのです。実は、彼のお母さん自体が精神的な生きづらさを抱えていたのです。彼の行動には、極端にこだわりが強く、イレギュラーなことになると急激に不安が高まります。その結果、まわりを非難したりひきこもったりといった行動をとって、社会とのかかわりを制限しようとするのです。最初私たちは、彼の問題性に注目をしていたのですが、次第にその親の課題の存在に気がつき、さらには家族構造のいびつさに気がついていったのです。「この家族の中で彼が適応するためには、彼は問題性を身につけないといけなかったかもしれない」やがて私たちはそんな風に考えるよ

うになっていきました。そうすると、いったい問題の所在はどうなるのでしょうか？ 彼個人にあるのか、果たして両親、家族全体、あるいは社会…？ 改めて考えてみると、問題の所在とは何だかわからなくなっていくのです。だから、これがその時のラウンドテーブルのテーマとなっていったのです。

「変化」と「変容」のあいだ、このテーマの中では、子どもたちが表現する「コトバ」そして「物語」に注目しました。アウラの森で、変容を遂げていく子どもたちの多くは、その過程でいくつものコトバを残していきます。それは、過去の自分自身や過去の経験に対する再構築の過程であり、再定義の過程です。彼らはコトバを獲得することで、自分自身を大きく変容させていくのかもしれませんが。この時のラウンドテーブルでは、参加者の個人の物語が次々と紹介され、ラウンドテーブル全体が「ナラティブコミュニティ」となっていったのです。

このようにアウラの森の日々の現実が、ラウンドテーブルのテーマとなり、そのテーマそのものがラウンドテーブルのあり方に表現されていくようなことが生じてきました。「ナラティブコミュニティ」というコトバで表現されたラウンドテーブルの現実とは、アウラの森の子どもたちの現実、そして子どもたちに関わる私たち自身の現実と重なっていくのです。つまり、ここに不登校という現象が、やがてコトバや物語を媒介にしながら、社会そのものへと回帰されていく構造が確認されるのです。

ラウンドテーブルの参加者は、アウラの子どもたちのエピソードをもとに自分自身を振り返ります。「巣立ちをめぐる」というテーマの時も。「果たして私自身は、巣立っているのだろうか？」とベテランの支援者が問い始めるのです。つまりこの時、アウラの森の子どもたちと、この支援者は同じテーマを異なる階層で捉えていることになるのです。この瞬間、彼らのテーマがラウンドテーブルに集う大人たちのテーマと一致するのです。子どもたちのことが、他人事ではなくなった瞬間です。

「何事も自分事として考えること」これもまた重要なことです。自分事として考えることは、主体的、能動的に考えるということ、そしてそういった姿勢の中では、ひとりでの省察思考が生じていくのです。あたりまえを問い続け、自己更新していく。それはまさに、A. ギデンズの言う〈再帰的自己自覚性〉に他ならないのです。



Ⅲ. 社会への回帰

学びの森の住人たち（17）

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



5. もう一つのラウンドテーブル

ラウンドテーブルでは、アウラの森の子どもたちの変容の物語が、エピソードというカタチで毎回紹介されていきます。それは、ただ単に紹介されるというだけでなく、そこに、私たちなりの視点の捻りが加わります。例えば、みんなから孤立した生徒に対して、一般的には「集団の中になんか適応させていくか?」、あるいは、「いかにその子の社会性を育てていくか?」ということが支援の焦点になるように思いますが、私たちはあえて、「一人で生きていこうとすることが、果たして問題なのだろうか?」と問いを立ててみるのです。するとそこから、「〈一人で生きていける能力〉というものもあるのではないか?」という新たな問いが生まれたりするわけです。

つまり、不登校の子どもたちへの支援を考えることが、私たち支援する側の新たな気づきになったり、学びになったりするわけです。実は、このことが支援のあり方の多様性を拓いていくためにはとても大事な過程であるということを、私たちはアウラ

の森の実践を通して知ったのです。あらかじめ、どこかに正解としての支援のカタチがあるということではなく、みんなに同じような対応をするということでもない、「その子自身にとっての支援のカタチとは何か?」を考えることの大事さを、私たちはこれまでに学んできたように思うのです。

そしてさらに、私たちはこの経験をラウンドテーブルという仕掛けを通して、他の支援者とも共有化できることを確かめてきました。ラウンドテーブルでは、それぞれの支援者が、アウラの森の子どもたちの物語をきっかけとして、今まで当たり前のようにおこなってきた自分たちの活動や自分自身の個人的な経験などを、省察的に振り返ります。そしてその過程で、新しい何かに気づいたり、その意味を見出したりして表現されていったように思います。

私たちは、このラウンドテーブルを年4回開催しながら、もう一つのラウンドテーブルとして「ラウンドテーブル運営協議会」を4回にわたって実施してきました。この協議会では、私たちアウラの森のスタッフ

と京都学園大学の川畑隆先生の他に立命館大学大学院応用人間科学研究科教授の中村正先生にも加わっていただきながら、ラウンドテーブルそのもののあり方やそのテーマ設定、あるいはそのラウンドテーブルの記録から読み取れるセッションの文脈等についての検証をおこなってきました。

G. ベイトソンが定義したコトバの中に〈メタログ〉という概念があります。この〈メタログ〉は、〈メタ・ダイアログ〉（上位の対話）から来る造語で、目の前で交わされている対話の内容が、その対話を生み出している状況（上位の対話）としても表現されていく二重性を指すコトバです。メタログが交わされる環境の中では、参加者はその対話の内容を頭で理解しつつ、その状況からも身体を通してその内容を理解することになるのです。ここでは、二重の層の学びの世界が広がることになるのです。

私は、このメタログの概念をラウンドテーブルに取り入れようと思いました。ラウンドテーブルでは、このようなメタログがあらかじめ意図されていたわけです。アウラの森の子どもたちを、アウラの森の教師たちが振り返り、今度はそれを、ラウンドテーブルに参加する支援者たちが振り返り、さらにはそのラウンドテーブルそのものを、運営委員たちが振り返り、次回のラウンドテーブルのテーマへと落とし込んでいく。まさにそこには、そういった省察的な思考を前提とした循環構造があるので、そしてこの循環構造こそが、多様な支援のあり方の模索へとつながり、多様な実

態を表現する不登校の子どもたちのキャリア形成の支えになっていくように思うのです。



6. リアリティの中で

今年度最後のラウンドテーブルの冒頭で「イジメ」の問題が取り上げられました。

「イジメの全くない学校は、本当にいい学校なんだろうか？ 問題の起こらない学校は本当に理想の学校なんだろうか？ 私は、学校を無菌状態にしたいいけないような気がする。問題があるから、進歩がある。問題があるから、それを克服しようという気持ちが起こってくるんじゃないだろうか？」

そう問題提起をしたのは、学校の管理職の先生でした。これはとても大事な論点です。私も普段から考えているように、問題の持つ意味というものが必ずそこにあるからです。

そしてその日のラウンドテーブルでも、さまざまな議論が交わされていたわけで

すが、その最後にいじめられた経験を持ったある女性の参加者が意見を述べました。

「社会の中のさまざまな問題や葛藤が必要なのはよくわかるし、理解できます。でも、学校のイジメはどんな小さなことでもなくなってほしい。私は中学生の時にイジメにあいました。それは、本当につらい出来事でした。途中で学校へ行けなくなり、しばらく家でひきこもったのち、関東にある全寮制の学校へ転校することになりました。でも結局、そこでもうまくなじめず、また地元へ戻ってきました。私は、そんな経験を持っている当事者ですから、いじめられた時の、どうしようもない辛さがわかります。だから、たとえ学校が無菌になったとしても、私はいじめをなくしてほしい。でもそう言いつつも、仕事でいろんなアーティストに会うと彼らの多くは、その辛さを原動力にして活動をしていることもまた事実です。葛藤がまた新たな作品を生んでいくのです。だから問題や葛藤は、必要なかもしれないとも思うのです。これは簡単に答えを出せないことかもしれないと…。でも、私はやっぱりイジメはなくしてほしい。無菌でも何でもいいからなくしてほしい」

彼女は、私たちにそう語ってくれたのです。

私は彼女の語りを聞きながら、そのコトバの持つ重さを感じていました。彼女の中では、中学の時のイジメの経験に端を発す

る葛藤がいまだに続いているのです。そう簡単に答えが出せないという、彼女の途切れ途切れのコトバこそが、彼女自身の持つ「リアリティ」を表現しているのです。

私は、彼女の話聞いていて、理論や制度、あるいはシステムの中に埋没してしまっているリアリティがあるように思いました。多様化する社会をある特定のフレームで括ってしまうと、どうしてもそこにリアリティがそぎ落とされてしまいます。彼女は、かつての自分自身を「地に足がついていない状態で毎日を生きていた」と表現していましたが、彼女に限らず、生きている確かな実感が持てないまま毎日がただ通り過ぎていくような感覚を持っている人は意外と多いのかもしれませんが。そこにもまたリアリティがそぎ落とされた世界が広がっているのかもしれませんが。

物語はリアリティを運びます。子どもたちのエピソードの中のリアリティが、ラウンドテーブルに参加している支援者たちのリアリティを誘発させているのかもしれませんが。ここでは、それぞれのリアリティが交差していきます。

このラウンドテーブルの中で、ある一人の臨床心理士が「私は今回、臨床心理士の資格を更新しません」と宣言をされました。みんなは、驚くわけですが、彼女はその行為を通して、資格という枠の中に見失われていくリアリティを見つめていたのかもしれませんが。とても興味深い出来事でした。

支援者の学びの場としてスタートした、

ラウンドテーブル。そこには、自分とは違った視点で意見を述べてくれる参加者がいます。自分自身のあたりまえに問いを投げかけてくれる人がいるのです。そして、そのあたりまえを問い直すことで、自らの経験が、問い直されたあたりまえと統合されていきます。そしてその統合の過程の中で、リアリティを含んだコトバが生まれ、それが物語となって表れていくように思います。

私は、制度やシステムを否定しようとは思いません。多様な社会においては、それらを整理し有効に機能させることは、とても必要なことです。しかし、その一方で私たちの持つ豊かなリアリティの世界がそぎ落とされていこうとしていることも、また事実です。だからこそ、そのリアリティを拾い上げ、それを制度やシステムに還元させ、それらが再び更新されていくような大きな循環構造を実現することが大事だと考えています。ラウンドテーブルは、まさにこの循環構造を想起させるひとつの社会的装置だと考えられるのです。



IV. キャリア再考への序章

学びの森の住人たち(18)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—



アウラ学びの森 北村真也

この原稿の各章を貫いている一つの大きな文脈は、不登校という現象には、現代社会が抱えるさまざまな課題が表現されているのではないかという社会臨床学的な視点です。だから私は、不登校の子どもたちが変容を遂げ、やがてそのキャリアを形成していこうとするエピソードやインタビューを丁寧に拾い上げながら、それを通して彼らが育った家族や学校、そして社会そのものを見つめてきたのです。そういう意味では、不登校というのは社会を見つめる有効な窓のようなものだったのかもしれません。

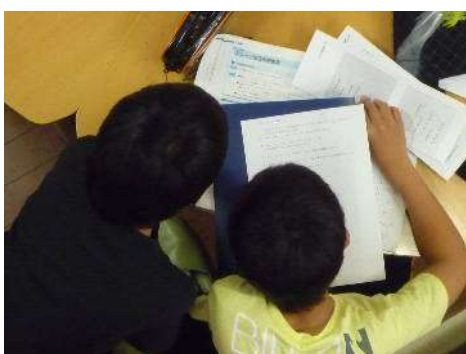
学校という社会に適応しなかった彼らは、やがてさまざまな形で追い詰められていきます。それは、昼夜逆転やひきこもりといった生活面で、発熱や頭痛、あるいは腹痛といった身体面で、さらには対人不安、強迫症状、情緒不安定といった心理、精神面で、その他、発達面やパーソナリティに還元される問題など、それらは実に様々な形で表現されていきます。

私たちは、そんな彼らのコトバによらな

い表現から、その奥に横たわる文脈を読み解き、それをコトバによる文脈へと置き換えていく作業に関わっていったのかもしれませんが、そして、そこで語られるのが、個人の物語です。孤独なリストカッターとして登場したアッコ。得体のしれない不安と対峙してきたサトル。会話のない両親のもとに育ちコミュニケーションに対して大きなコンプレックスを抱かずにはいられなかったヒロシ。お腹が痛くて、いつまでも教室に入れず2つも高校を辞めることになっていったユキエ。そしてみんなが顔見知りという田舎の小さな社会で育ちながら、メイクをしないと外に出られなくなってしまったカオリ。そこには、彼らの切実で状況と、それらを乗り越えていこうとする物語がありました。そして彼らは、自分たちの物語を描きながら、今まで分断され、見失っていた自分自身を取り戻し始めたのです。

そんな彼らも、やがてアウラの森を巣立っていきます。高校や大学へと進学し、そこで多くのことを吸収し、それぞれのキャリアを形成していきます。ここでは、そん

な不登校を経験した彼らのキャリア形成の過程から見てくるものを拾い出し、あらためてキャリア形成そのものを見つめ直してみたいと思います。



1. 不登校への俯瞰的視座

不登校支援の最大の難しさは、その多様性にあるように思います。支援の現場におられる方であれば誰しもが実感されているように、その状況は一人一人大きく違うのです。本来、不登校という社会現象を大きく俯瞰的に捉えたと、それは家族や地域を含め多様化する子どもたちの生活世界と、近代システムとして機能する学校というリジッドで単層的なフレームとの乖離として生じている現象として捉えられるように思います。言い換えればそれは、すでにポストモダンな社会へと移行してしまった私たちの生活世界を未だ近代的なシステムとして機能する学校が十分に受け止められなくなってきた証でもあると考えられるのです。

近代システムは、どこかに理想的な正解モデルを前提としています。雑多な状況をこの正解モデルのもとに序列化させて評価

を与え、いかに効率よく正解へと導いていけるかに価値をおいてきたのです。そして、そのシステムは常にモノローグ型。つまりシステムそのものは変化しないわけです。システムが更新されると、混乱が生じると考えられているのです。ラウンドテーブルの学校関係の参加者がよく口にしてきたことは、「学校では、システムそのものの是非を問えない」ということでした。「学ぶってどういうこと？」、「学校の意味って何？」、「生きる力って、私たちにあるの？」これらの問いが学校内で話し合われることは、まずないそうです。それは、禁じられた問いなのかもしれません。

それに対して、ポストモダンなシステムは、多様性を前提としています。次々と変化する状況をまず引き受けているのです。だから、システムそのものがダイアログ型であり、どんどん自己更新をすることで、この多様性を吸収しようとするダイナミズムを持っています。つまり先の学校の例でいえば、具体的な問題を巡っても、それが「学校って何？」という大きな問いにいつでも戻されるような議論が交わされるシステムなのです。ここでは、絶えずその意味が問われていくことになります。

ある意味、現代社会の持つ多様性がプリントされた不登校の子どもたちが、モノローグな学校というシステムのもとで不適応を起こすことは、決して考えにくいことはありません。いわば当然の結末かもしれません。それは、異質なものの同士の葛藤というカタチで表現された状況であり、どちらか片方にその問題性が集約されるもので

はないはずです。でも現実には、子どもたちがその問題を引き受けるのです。

不登校の子どもたちはたいてい、何らかの具体的な名前を持った問題を抱えています。アッコは〈リストカット〉、サトルは〈対人不安〉、そして〈ひきこもり〉、ヒロシは〈コミュニケーション・コンプレックス〉、ユキエは〈過敏性腸症候群〉、そしてカオリは〈醜形不安〉に苦しんでいたのです。そして具体的な名前は、彼らにその問題のイメージを提供するのです。これはラベリングと言われている。しかし彼らの多くは、それがどうしてなのかわかっていませんでした。ただ不安なのであり、ただ苦しいのであり、ただお腹が痛くなるのです。そして、わからないからこそ余計に自分自身を責めたり、卑下したりしながら、次第に自信を喪失していくのです。一旦、自己肯定感がなくなってしまうと、社会に対する信頼感も失われていきます。彼らにとって、社会はいつも恐ろしいものに思えてしまうのです。社会に対する不安が彼らに襲い掛かり、ますます自分の殻に閉じこもるようになるのです。そこにはどうしようもない状況へと突き進んでいくような悪循環のループがあるわけです。

不登校に対する俯瞰的視座は、私たちにある矛盾を突き付けます。本来、現代社会の多様性が子どもたちに表現され、その多様性ゆえにモノローグで単層的な学校というシステムの中で不適應を起こしたのであれば、その課題は、学校というシステムを介して社会に再帰すべきなのではないだろうか？ つまり、学校や社会そのものが、

不登校の子どもたちから何を学びとれるのか、問われているように思えてならないのです。不登校という現象を前に、問題の子どもたちをどれだけ多く見つけだし、彼らに何らかの施しを与えるのではなく、そこから見えてくる課題を、より大きな社会へと再帰させる仕組みをどう考えるのかということの方が、より重要なことのように思えてならないのです。



IV. キャリア再考への序章

学びの森の住人たち (19)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



2. 認知的個性

——*Cognitive Individuality*

〈認知的個性〉 *Cognitive Individuality* というコトバがあります。これは、個人の認知というものは、もともと多様であるし、また、さまざまな環境との関係性において個人の認知は変化し、ますますその多様性を構成していくという考え方です。さらにここでは、個人の発達そのものも個性であると考え、定型的な発達概念の意義さえそこに疑問を投げかけるのです。また、この〈認知的個性〉という考え方をベースにおいた個性化教育や才能教育、あるいは発達障害を抱える子どもたちへの支援教育などの教育的実践も展開されていきます。

これらの実践は、モノローグで単層的な学校教育の中にあって、より多様な実情に対応すべき試みとして注目されますが、あくまでそれは補助的な実践であり、決して学校における教育活動の主流とはなり得ないように思います。学校はあくまで近代モデルとして機能していくからです。それに対して、私たちは不登校の子どもたちを、学びの森という多層的な構造を持つ環境で迎えます。そこは森ですから、もともと雑多なものが共存する世界なのです。雑多であるからこそ、そこは新しい価値を生み、

新しい命を育んでいくのです。

不登校という状況の中で苦しみ傷ついた子どもたちは、アウラの森の環境に、あるいは教師や仲間たちによって、癒されていきます。森は多層的な世界であるだけに、一つの層で癒されなくても、どこかの層で癒されることが可能なのです。またアウラの森における学びの世界は、教師主体ではなく学習者主体の世界です。みんなが同じカリキュラムを一斉に学ぶのではなく、一人一人が個別のカリキュラムを、個別のペースで学ぶのです。アウラの森では、環境、そして教師や仲間たち、さらには学習方法までもがこの認知的個性を満たす状況を提供しているのです。

やがて、その傷を癒された子どもたちは、自分の学びの活動を足掛かりとしながら、自信を獲得し始めます。ここでは自律的な学びであることが、より大きな自信となって子どもたちへ回帰していくことにつながります。アッコにしても、サトルにしても、ヒロシにしても、彼らが自分自身の過去を再構築していく足掛かりは、学びの世界にあったのです。毎日毎日、地道に積み重ねられる彼らの学びの世界が、やがてしっかりとした足場となるのです。それは啓発的なワークショップ形式の学びの取り組みと

は大きく一線を介します。地道な日々の積み重ねは、コトバを超えた世界を作り出すからです。サトルやヒロシは、自分で学び終えたプリントが1メートルもの高さになるまでに、果たしてどれほど自分自身と向きあってきたのでしょうか？ここにこそ、彼らの強さが育つわけです。それは、溢れる情報のもとで、コトバの世界に翻弄されていく若者たちの認知のパターンとは大きく異なる点かもしれません。

自律的な学びは、子どもたちの個別の理解度に応じて組み立てられます。多くの場合、不登校の子どもたちの学力は、大変不安定な状況にあります。中学3年だったサトルは中1から、中学2年だったヒロシは、小3の内容からの学び直しをおこないました。このように、多様な理解状況を持つ子どもたちを前にした時、自律的な学びと個別のカリキュラムはセットで成立します。

個別のカリキュラムが、なかなか今の学校で成立しないのは、「管理」の問題がそこにあるからだと思います。「個別化の名のもとにみんながバラバラのことをやり始めたら、收拾がつかなくなる」という不安があるのです。一方、アウラの森では、複数の学年の子どもたちが、複数の教科を同時に学びます。しかも、クラシック音楽が流れるたいへん静かな環境の中で学習が営まれます。このような多様な状況が、混乱をせずに成立するのは、彼らが自律的な学びを展開しているからだといえます。子どもたちは、常に自分の課題に向き合うのです。具体的に学んでいる対象は違いますが、自律的な学びを展開しているという点では、

同じことを行っているわけです。そしてさらに、そんな彼らを森という環境が包み込んでいるのです。私はここに、認知的個性を尊重する学びの世界を成立させる構造があるように思います。

不登校の子どもたちの多様性を、認知的個性という概念で捉えなおした時、その学びの場は、自ずと一斉型の学校とは異なったものとなっていきます。冒頭で紹介したように、それは個性化教育、才能教育、あるいは支援教育といった枠組みで様々な実践が報告されているのですが、私たちは、それを「学びの森」という枠組み全体で受け止めようとしてきました。子どもたちの多様性を受容するためには、方法論やカリキュラムだけでは不十分だと考えたからです。そこには、大きな木や、クラシック音楽、水槽に泳ぐ熱帯魚などの物理的な環境要素と教師や仲間といった人的な環境要素からなる複合的な〈環境世界〉というというファンクションが必ず必要となっていくことを予見していたのです。具体的な学びの方法論や構造を、森という環境世界の中に落とし込み、その整合性を構築していったときにこそ、そこに多層的な厚みを持った場が広がることを私たちは証明してきたのです。



IV. キャリア再考への序章

学びの森の住人たち (20)

—学校でもない学習塾でもない、
〈学びの森〉という世界が投げかけるもの—

アウラ学びの森 北村真也



3. 物語とキーコンピテンシー

私たちの実践の中から、不登校の子どもの自己変容は、彼らが自身のコトバを獲得する過程と重なっていることがわかってきました。彼らは、そのコトバを通して自分自身の過去を見つめ直し、その意味を置き換え、それを足掛かりにしながら、さらなる自分たちの新しいキャリアを築いていたのです。そして、そこには、彼ら自身の固有の物語がありました。

そしてやがて、その物語は彼らの家族や仲間たち、そして地域の支援者たちへと伝わり、しだいにその影響を与えていきます。まさに物語の持つ力によって、不登校という一つの社会現象が、再び社会へと回帰し、社会そのものに何かを働きかけようとした事例だと思います。本稿の中では、京都府教育委員会の「フリースクール認定制度」、そして、アウラの森が主催する「ラウンドテーブル」を、その実例として取り上げました。私たちの社会の中に、ある仕掛けとある場を設定することで、再帰性を担保した社会循環型の学びのモデルが実現できる

こと、あるいはその意味についても触れてきたつもりです。

以上ここまで、ただ「苦しい」という思いの中にいた不登校の子どもたちが、学校でもない塾でもない学びの森という多層的な広がりを持った場で、自律的な学び、教師たちや仲間たちとの関係、そしてアウラの森の持つ環境と、その何かを足掛かりとすることで、再び何かを語り始めていく様子を見つめてきました。そして私たちはこの過程の中に、先に取り上げたキーコンピテンシーを満たす営みの存在を感じ取っていきました。

DeSeCo プロジェクトにおけるキーコンピテンシー *Key Competency* は、自分とは違う他者と出会い、関係を構築し、その考えを自分のものといかに統合するかを目標においた学力概念（「社会的に異質な集団での交流」というカテゴリーで表現）です。そして、その目標を達成するために、「自立的に行動する能力」や「コトバ等のツールを相互作用的に用いる能力」（リテラシー）を要求しています。このキーコンピテンシ

一では、自分自身の既存する知の体系を他者の知の体系といかに統合させていけるかを大変大事なポイントとして考えています。多様化の一途をたどる現代社会においては、この「統合」そして「理解」といった過程こそが、世界基準の学びの柱であることは言うまでもありません。

しかし、一般的な学びの世界では、学習者自身の生活やこれまでの経験、知覚、認知といった個人の領域は、学びの対象から切り離されていきます。つまり、新しく出会う概念や知識が、学習者自身の固有の世界と統合されることはほとんどないのです。むしろ、その新しい知識をいかに効率よくテストや受験に活用できるのかということばかりが重視されてしまっているように思えます。多くの情報を集め、機能的な問題解決法を手に入れて、とてもスマートに問題を解決していく。この過程を振り返った時、確かに効率よく問題は解決されたわけですが、その一方で、果たしてどこに異質な世界と出会いがあり、どこに自己が統合されていくような過程があるのだろうか、首をかしげてしまうことも事実です。

しかし、一方で不登校の子どもたちの学びの世界を見ていると、そこにはまるで生まれ変わるかのような変容が見られます。

「キーコンピテンシーは、一旦挫折を味わったりすることで獲得できる能力かもしれない」と思う時さえあります。そしてそんな時、大変有効に機能するものがコトバであり、物語であると私たちは考えています。今までも繰り返し述べてきたように、アッコは自分の過去を振り返り「棘が取れてき

た」と表現し、サトルは「土台作りをしてきた」と表現し、ユキエは「二年前の私に言ってやりたい」と表現したそれぞれの物語が生まれる背景には、彼らが手に入れたキーコンピテンシーが確実に存在しているように思います。彼らは物語を通してキーコンピテンシーを獲得し、キーコンピテンシーを活用しながら物語を描いていくように思うのです。そしてこの〈個人の物語〉と〈キーコンピテンシー〉とが互いに交差する接合点にこそ、J.メジローの言う〈パースペクティブ変容〉が生じていくように思います。彼らはこの接合点における営みをアウラの森で経験し、その経験知を土台としながらさらなるキャリアへの地平を広げていったのだと思います。



4. キャリア再考への序章

アウラの森には、幾人かの大学生のスタッフがかわってくれています。そして毎年この時期になると、あちらこちらから「どうしよう…」という声が聞こえ始めます。その理由は、〈就活〉が始まったからです。ここには、スタッフたちのキャリア形成というもう一つの物語があるのです。

かつて、アウラの森のスタッフを引き受けてくれていたサキが、顔を出してくれました。彼女は昨年、「就活が始まるので、アウラの仕事に迷惑をかけてはいけない」という理由で、スタッフの仕事を辞めました。黒いスーツ姿でやってきたサキは、一通り今の状況を説明した後、「自分が何をしたいのかわからなくなってきた」ということを私に話し始めたのです。

彼女の話によると、今どきの就活は、莫大な情報に埋もれてしまうような状況におかれることを意味するのだそうです。就活を始めると、いくつかの就活支援用のサイトに登録して情報を得るそうなのですが、そこから次々と情報が発信され、結局それに振り回されていくことになる。そればかりではありません。彼女は京都市内の某私立大学に在籍しているのですが、そのキャリアセンターがまたすごい。いろいろな資格講座や面接講座、就活セミナー、企業説明会…。それこそ、数えきれないほどの、仕掛けが用意されていて、それぞれの情報が学内のメールを通して各学生へと送られるようになっているのです。ここでも学生たちは、大量の情報に埋もれることになるわけです。さらに学生たちは、自分の興味のある企業をネットで調べます。そこには、企業の経営的安全性から福利厚生の実度まで、さまざまな分析や口コミが載っていることでしょう。そしてここにまた、大量の情報との葛藤があるわけです。

サキは、そんな情報の渦に巻き込まれながら必死で「自分自身が何をしたいのか」、

「どういった基準で就職先を見つけていけばいいのか」を模索するわけですが、結局それさえもがわからなくなっていくというのです。それならば、最初から情報を制限しておけばとも思うのですが、なかなかそうはいかないようです。まわりが、そういった流れに乗っているわけですから、自分だけそうしないことはとても勇気がいるのです。実際、大変不安になるそうです。だからどうしても、たくさんの情報に埋もれてしまうことになるのです。

最近の大卒者就職内定率は 12 月の段階で約 70%程度、そしてそのうちの 30%は就職して3年以内に離職しているのが現状だといわれています。今の学生たちは、大量の情報の渦の中にあって、その渦に巻き込まれるかのように就活を終え、自分たちのシゴトを手にしていくのかもしれませんが。

このサキのエピソードから、現代の一般的な大学生の多くが、就活をめぐるとはとてもたくさんの情報に翻弄されながらも、その活動を続けている状況が読み取れます。ましてや、昨今のように厳しい就職状況ともなれば、なおさら、「自分が何をしたいのか」ということが置き去りにされていくのかもしれませんが。自分たちの思いとは関係のないところであっても、人気があるとされる企業に学生たちは集まるからです。そしてそのことが、どこかで高い離職率とつながっているようにも思います。個人の思いと切り離されたシゴトの中では、その厳しさに対してなかなか意味を見出すことができず、結局その辛さが離職ということにつながっていくように思うのです。

そして、そんな大学生の就活とは対照的なカタチで、本稿で紹介した不登校を経験した子どもたちのキャリア形成があります。サトルは、大学院へと進み、ヒロシは大手自動車メーカーのディーラーへと就職していくのですが、ここで大事なことは、彼らのキャリア形成が、彼らの個人の物語と絶えず交差していたという事実です。サトルは、「得体のしれない不安」と向き合うために、それを言語化し、さらに理論を持ってそれを相対化していくために大学院へと進んでいきましたし、ヒロシにおいては、自分の抱えるコミュニケーションのコンプレックスをいかに克服していくかという文脈が、そのキャリア形成の過程を貫きます。その他にも、自分自身の発達課題と向き合いながら助産師となったエミ。彼女は自分自身の命と向き合うために、生まれてくる新しい命の誕生という現場に立ち合う決意を持ちました。また拒食症に苦しみ、毎晩お母さんが「自殺しているんじゃないか」と不安になりながら、ベッドを覗き込んでいたケイコは、食へのこだわりから、管理栄養士になり、現在、福祉施設で働いています。

非不登校である今の大学生の就活と不登校であった彼らの就労。それらをキーコンピテンシーという座標面で捉えた時、そこに浮かび上がってくる違いは、〈個人の物語〉へのこだわりであったのかもしれませんが。不登校という厳しい現実を通過した彼らは、その過程で自らのコトバを見出し、それを使って過去を再構築し、一つの物語へと仕上げていきました。そしてこの過程

を媒介として彼らはパースペクティブ変容の経験知を手に入れていったのです。アッコが「リアリティ」と表現し、サトルが、「土台作り」と表現したものは、まさにこの経験知だったようにも思えます。そして彼らは、変容の経験知をしっかりと手に入れながらアウラの森を巣立っていき、それぞれの世界で、さまざまな課題に直面しながらも、自分自身の物語を描き続け、そのキャリアを形成していくのです。

不登校経験を持つ若者たちの もう一つのキャリアパス (1)

はじめに

「希望の教育を求めて」



今から 9 年前に私たちが初めて出会った不登校の中学生は、今大学院で社会学を専攻しながら不登校研究をしています。「得体のしれない不安」に苛まれていた彼は、とうとうその不安を自分の研究対象にして、どこまでもそれを言語化しようと研究者への道を歩み出したのです。

次に出会った中学生は、小中あわせて 2 年間しか学校へ通っておらず、中学に入学してからほとんど家でひきこもり状態になっていました。人前でなかなか緊張せずに話せなかった彼でしたが、高校そして専門学校と進学し、やがて自動車ディーラーへ就職、第一線で活躍するサービスマンとして働いています。

その他にも、過敏性腸症候群に苦しみ、教室に入ることができず高校を 3 つも中途退学せざるを得なかった女の子。彼女は今、歯科衛生士になるための専門学校に毎日元気に通っています。また、中学高校と不登校を繰り返し、リストカットを常習化させていた女の子。彼女は命の誕生の現場に立ち会いたいということから、助産師として病院で働いています。ADHD という診断の

もと薬を服用しストレスのない生活を送るように指示されていた男の子もいました。彼は、「僕は病人として生きたいわけじゃない。一人の高校生として生きていきたい」というコトバと共に薬をストップすることをドクターに宣言し難関校の受験に見事合格、ADHD という診断から想定されるキャリアとは異なる、いわゆる普通の高校生になっていきました。あるいは学校という世界の閉塞感に耐えられなくなっていった女の子。彼女は不登校になってから、1 年で高認を取得し、その後予備校に通い、現役で難関大学へと進学、今年アメリカの大学に留学する予定なのです。

知誠館には、そんな不登校やひきこもりの経験を持つ若者たちが次々とやって来ます。私たちの前には、夢も希望も持てない状態、あらゆることを試してもうまくいかず、もうこれ以上自分自身の物語を描けなくなった状態で現れてくる若者たちや親たちの姿がありました。しかしそんな彼らも、やがて少しずつ変わり始めます。自分たちが安心できる場と共感してくれる仲間、そして能動的な学びと自信を手に入れ、自分のコトバを使って自分たちの辛く苦しい過

去を希望へと書き換えることを通し、自分の人生を再出発させるのです。彼らの中には、自分自身のことを「生まれ変わった」と表現する者が少なくありません。それはまさに変容のドラマでもあるのです。大きな変容は、感動を伴います。ましてやそこにコトバが媒介し、それが一つの物語となっていく時、その感動は親や家族、やがてはまわりの支援者たちも次々と包み込み、彼ら自身の変容も促していくのです。それはまさに変容の波が人から人へと伝わっていく瞬間でもあるのです。

私たちはそんな彼らの変容を、蝶の蛹（さなぎ）にたとえます。まるですべてが止まったかのように見える蛹の期間。それは今まで青虫の身体を作っていた細胞が次々と死に絶え、それに代わって新しく蝶の身体を作る細胞が次々と生まれていく期間なのです。まさにそれは、新しく生まれくるもののための死に行く過程であり、「死と再生」という学びの大きなテーマに向かうダイナミズムでもあります。そして私たちがこの知誠館で見届ける不登校やひきこもりの経験を持つ若者たち、彼らはこの蛹の期間を私たちとともに経験する仲間でもあるのです。

本稿のテーマは、不登校やひきこもり経験を持つ若者たちの「もう一つのキャリアパス」を明らかにしていこうというものです。そこには、従来の若者たちへのキャリアパス、受動的で間に合わせ的なキャリア支援やキャリア教育のあり方に対する疑問や反省が含まれています。この思いはやがて私たちに「キャリアとは何か？」という

問いを突き付けることとなり、結果として私たち自身のキャリア観に再帰していったのです。つまり若者のキャリア形成に関する問題を突き詰めていくと、私たち一人一人が仕事にどういった意味を見出しているのか、あるいは働くということがいったいどういうことなのか、という私たちの労働観までもが問われることになっていったのです。

不登校やひきこもりといった若者の問題は、下手をすれば個人の問題としてだけ処理されてしまいます。例えば、発達上の課題や人格上の課題、あるいは精神病理の課題として、処理されていくのです。しかし個人は家族の中で形成され、家族は社会の中で形成されていきます。この前提に立てば、問題を持った個人の前に問題を持った家族があり、問題を持った社会があると考えられるのではないのでしょうか？

私たちはあえて不登校やひきこもりという問題をひとつの窓として捉え、そこから家族や社会の抱える課題を見てみようと考えました。もちろんそこに個人の課題が存在しないとは考えていません。ただそこには、社会の課題も存在するのではないかと考えるのです。問題はいつも関係性の中に生じます。従って、個人の課題を考えるのと同じように、不登校やひきこもりといった問題を通して、家族や社会の課題に目を向けていくことが大切であると考えたのです。

本稿では不登校やひきこもりの経験を持った若者たちが、他者とのかかわりの中で

大きく変容する様子をさまざまな語りを介したエピソードとして紹介していきます。そしてその変容が、彼らのキャリアそのものを切り拓き、能動的なキャリア形成を可能にするといった事実を示すことができればと考えています。受動的なキャリア形成から能動的なキャリア形成へという移行が、この「もう一つのキャリアパス」というテーマに託された思いでもあるのです。

具体的に第1章では、現代社会におけるキャリア形成の難しさを構造的に説明すると共に、キャリアそのものへの問い直し、あるいはキャリア支援やキャリア教育そのものへの問い直しを試みつつ、その構造的課題の突破口となり得る語りの世界の可能性に触れてみたいと思います。続く第2章では、知誠館に学ぶ不登校やひきこもり経験を持つ若者たちが、「森の語り場」と呼ぶセッション場面で自分のライフヒストリーを書き換えていくというエピソードを取り上げ、若者たちの変容とその場における他者の役割について考えてみたいと思います。さらに第3章では、若者支援に関わる援助者たちの学びの場として組織された「南丹ラウンドテーブル」の記録をエピソードとして取り上げ、その場における援助者たちの揺らぎを捉えると共に、このラウンドテーブルに当事者である若者たちが参加することで、場全体に大きな変容が生じていくといった事実注目してみたいと考えています。ここでは、援助ー被援助という関係が問い直されることになっていきます。そして最後の第4章では、もう一つのキャリアパスとして「出会い」を取り上げ、若者たちが消費的な社会に巻き込まれていくの

ではなく、出会いを通してより能動的で生産的、あるいは文化的な社会へとつながっていくことの大事さを考えてみたいと思っています。

教育の場は、いつも限定的な場です。私たちは限られた時間軸の中で若者たちと出会い、互いに影響を及ぼし合い、そしていつかは離れ離れになっていきます。それはまさに「出会い」の関係であり、一過性の関係と言えるのかもしれません。私たちには、彼らの人生を決定づけるようなことはできませんし、その未来を描くことなんてなおさらできません。ただ、自分の人生の物語をもうこれ以上描けなくなった若者たちが、やがて「学び」ということを手掛かりにして再び希望に向かって歩き出すことについて、少しばかりのお手伝いができればと思うのです。ブラジルの教育者であったパウロ・フレイレが、かつて抑圧された人々に対しておこなった識字教育のように、それはささやかなかたちでの「希望の教育」なのかもしれません。



不登校経験を持つ若者たちの もう一つのキャリアパス

第1章 キャリアって何？



キャリア支援、キャリア形成、キャリア教育、キャリアプラン…。私たちの周りを見渡せば、実に多くの「キャリア」というコトバが使われていることがわかります。私たちの暮らしの中に多くの同じコトバが使われているとき、それは要注意なのかもしれません。気がつけばそれは、まるで意味を十分に理解しないままに使われる、記号のようなものになってしまっているのかもしれないからです。記号は、その意味を十分吟味することなしに、社会に流通していきます。これが消費社会を生み出す構造でもあるからです。

そして今回私たちは、この「キャリア」という当たり前のように使われてしまっているコトバを、あえて問い直してみようと思ったのです。

1. 交差する2つの移行期

「以前は、青少年の若者たちはみんなごく当たり前のよう大人になることができました。でも今は、そう簡単にはいけなくなりました。現代は、大人になることが難しい時代と言えるのかもしれませんが。特に困難を抱えた若者たちにとってはな

おさらのことです。だから彼らが学校から社会へと移行する過程に寄り添いながら、様々な道や様々な形を模索していく支援が必要なのです」

私はその日、ドイツ南部のニュルンベルグという人口 50 万ほどの街にいました。日本の文部科学省とドイツの家族・高齢者・婦人・青少年省（複合領域をカバーするために設定された総合省）が、昨年 11 月に合同で主催した青少年指導者研修に参加するためです。そしてこのメッセージは、その研修の責任者の一人であったニュルンベルグ市の移行マネジメント研修部長、メツガー博士が冒頭のあいさつで話されたものでした。

ドイツでは、青少年たちをいかにスムーズに社会へと移行させていくかということが、大切な社会的課題として扱われてきました。特にドイツでは、移民的背景を持つ人口が全体の約 20%にのぼっており、そのことに起因する青少年問題が多様に存在するからです。彼らは、言語的、文化的、あるいは経済的な理由から学校の卒業資格を得にくい状況にあり、さらにそのことが職業資格を手に入れにくいという、さらなる

厳しい状況につながっていきます。また資格社会が定着しているドイツでは、職業資格を持たない労働者は非正規雇用者となり、大変厳しい労働条件のもとで働くことにもなりかねないため、このことが新たな貧困の連鎖にもつながっているのです。そしてこのような状況を放置することが、やがては自分たちの生活をも脅かすリスク社会へとつながっていくことを、彼らは過去のナチス時代の反省から学んだのです。そのため青少年の課題は、彼らだけの課題ではなく国民全体の課題として捉えられているのです。

メツガー博士の言う「移行」というコトバには、二つの意味が重ねられていました。その一つは、子どもから大人へ、あるいは学校から社会へという若者の発達過程における移行です。ドイツでは、幼少期における家族から学校への移行、そして青少年期における学校から社会への移行という時期が取り立てて重視されます。この不安定さを抱えた時期に、十分な社会的な支援が必要だと考えられているからです。そしてもう一つの移行、それは近代社会からポスト近代社会へという社会そのものの移行です。1980年代以降の社会の消費化と高度情報化のうねりは、便利さと引き換えに私たちの主体そのものを喪失させ、自分の意志に基づいた行動なのか、あるいは何らかの意志によってさせられている行動なのかの区別を不明瞭なものにしていきました。また多様な価値観が社会に流入してくるようになる一方で、人々の生活や行動がどんどん標準化されていくといったアンビバレントな状況を作り出し、その結果、地域社会の

解体や家族機能の喪失、個人の孤独感や連帯感の喪失などといった社会のつながりの断片化という状況を作り出していったのです。まさにそれは、ジークムント・バウマンのいう「リキッドモダニティ」（液状化する近代）そのものなのです。そしてドイツでは、ちょうどその時期に東西ドイツの統合、そして EU の成立と立て続けに大きな社会状況の変化があり、それが新たなパラダイムを形成することになっていったのです。

このように現代社会における青少年の課題は、個人の発達の、社会的な移行期と、社会そのものの近代からポスト近代への移行期とが交差するところで生じていきます。メツガー博士の言う大人になるということ、あるいは社会へと包摂 *social include* されていくことの困難さの背景には、このような個人の中に内在する変数と社会の中に内在する変数を双方に含んだ二つの大きな移行期の存在があるのです。そしてこのことは、ドイツだけが抱える状況ではなく、私たちの社会においても同じような構造的な課題がみられるのです。

私たち個人は、家族という小さな社会の中で育ちます。そしてその家族は、その外側にあるより大きな社会の影響を受けます。この時、善なる社会は、善なる家族を育み、善なる家族は、善なる個人を育むといった三層構造がうまく機能することが望ましい状況です。しかしポスト近代においては、社会そのものの危うさが露呈し始めます。危うさを含んだ社会が、家族の機能を喪失させ、機能を失った家族が新たな若者の間

題を作り出していくという構造が見られるようになっていくのです。

私たちは、個人という単位である若者の問題に、家族や社会の問題が集約されていることを意識しなければならないと思うのです。問題は、個人の中にあるのではなく、個人と社会との関係の中に生じていくのです。従って問題を抱えた若者たちが、ある一定の変容を遂げ、あるいはその変容が家族にも伝わり家族の機能を回復させたとしても、彼らが依然危うさを含んだ社会へとただ単純に包摂されていくだけではいけないと思うのです。彼らの変容が、社会的に何らかの意味を発信し、社会そのもののあり方に一石を投じるような仕掛けが必要になると思っています。それは何も大それたものである必要はありません。個人が社会から影響を受け続けているように、たとえ小さな規模であったとしても、社会が個人から少しばかりの影響を受け取るシステムが必要なのです。

私が今回この青少年指導者研修に参加するきっかけとなったのは、以前から日本のキャリア支援やキャリア教育のあり方そのものに疑問を持っていたからです。私の眼には、それらのアプローチそのものが受動的な「施し」のように映り、キャリア形成をおこなう若者たちの主体がどこか置き去りにされているように感じていました。また、支援そのものがその場しのぎ的で、どこか間に合わせ的な方法論に終始してしまっているような印象さえ受けていました。そうすると若者たちはせっかく変容を遂げたとしても、再び危うさを含んだ社会の中

に組み込まれた時には、簡単にはじかれてしまったり、不適応を起こしてしまったりする可能性がとても高いと考えていたのです。従って、この課題をどうクリアすればいいのかを真剣に検討できなければ、結局困難を抱えた若者の問題を本質的に問えないのではないかという思いがあったのです。

私たちはそんな疑問のもと、3年前から京都府の地域力再生プラットフォームの一環として「南丹ラウンドテーブル」を立ち上げ、若者支援に携わる援助者たちの学びの場を主催してきました。その中で「キャリアとは何か？」というテーマを立て、あらためてキャリアそのものの問い直しをおこなってきました。だから、今回のドイツ研修に参加しようと決意したのも、日本以外の社会では、この若者たちのキャリア形成の課題をどのように扱っているのか？という思いがあったからでした。

受け身ではない若者たちのキャリア形成。若者たちが自分自身の仕事の意味を今後も継続させていくことのできるキャリア形成。間に合わせ的なものではなく若者一人一人が自分自身とじっくり向き合い、自分自身を発見しながら進めていけるキャリア形成。そして若者の変容が社会に何らかの影響を及ぼしていけるような社会的機能を備えた支援のあり方を、私たちはどこかにイメージとしてあたためていたのかもしれませんが。そしてそのイメージは、私たちの中で長年の経験として培われてきた学習観と重なっていきました。すなわち主体的で能動的なキャリア形成というものは、本来自分自身の人生の物語を描くことと重なり、それは

新たな経験を絶えず自分の物語の文脈の上に編集しながら重ねていくという作業なのです。そして、これはまさに自律的な学びのカタチそのもののような気がするのです。ここに「学び」の世界「キャリア形成」の世界がかなり近い形で出会うことになります。特に若者たちの援助場面においては、これらを切り離しては考えられないのです。

ドイツの若者支援の領域では、教育 *padagogik* と労働 *arbeit* はかなり密接なものとして捉えられています。ドイツでは伝統的に社会教育と職業教育がとても重視されてきたからです。社会の教育を受けた若者たちをどのような形で社会へと包摂していくのかは、社会の責任において大事なことなのです。私たちは、ドイツで何人かの当事者である若者たちに直接会って話を聞くことができました。その中でも特に印象深かったのは、内戦が続くチェチェン共和国から難民としてドイツへとやってきた18歳の女の子でした。彼女はお父さんや他の兄弟たちを残したまま、お母さんと聾啞の弟と3人でドイツへと逃げ込んできました。イスラムの文化的背景を持つ彼女は、ヒジャブを顔に巻いていたことでいじめを受け、最初はなかなかドイツの学校になじめませんでした。しかし大変頭が良かった彼女はドイツ語の習得も早く、比較的スムーズに学校の卒業資格を手に入れることができたそうです。やがて彼女は小児科の看護師を目指すようになっていきます。そんな彼女は今、家族と離れて一人で生活しています。母と弟がドイツ語のできる彼女に必要以上に依存していたため、支援者たちは、彼女に一時的に家族から離れて暮らす

ことを提案し、家族には福祉的な支援を提供しました。そして、職業学校に通いながら資格習得に集中できる環境を整えるということが彼女への支援の方向性となっていたのです。しかし、実際には彼女がその支援のあり方を受け入れるのに2年の月日が必要だったと言います。支援者たちは、それを寄り添いながらずっと待ち続けていたそうです。来年、彼女は看護師の資格を手に入れ、小児科の看護師としてどこかの病院で働き始めます。そして一定の経済的自立を果たした上で、再び家族と一緒に生活を再開するということでした。

このような支援のあり方を見る時、そこに当事者である彼女の人生の物語が、一つ一つ積み上げられていく様子が伝わってきます。彼女の周りの支援者たちは、彼女の葛藤をどこまでも尊重したと言います。そして、その葛藤を彼女自身が主体的に乗り越えた時、彼女のキャリアが一つ前へと進んでいくように感じました。

ドイツ語では、職業のことをベルーフ *beruf* と呼んでいます。しかしこれは、「職業」というよりも「天職」に近い職業観だそうで、神から与えられた使命であると考えられています。それは決して間に合わせ的に見つけるようなものではなく、自分自身との深い対話の中で見出されるものなのかもしれません。(このあたりのことについては、マックス・ウェーバーの『職業としての学問』が詳しい)

2つの移行期が重なり合うところで若者たちのキャリア形成が営まれていく時、そ

れは必然的に不確定さを含むこととなります。それ故、彼らのキャリア形成は、あるパターン化された形成過程をたどるのではなく、個々の若者たちが自己更新を遂げ、変容を続けながら徐々に構築されていくような複線的なイメージを持っています。そして、彼らの変容が向かう先は、単純に既存の消費社会の中へと組み込まれていくということではなく、その消費社会を越えたところ、あるいはその消費社会の中に点在する形で成立している、どこか生産的で文化的なこだわりをもった世界であるようにも思うのです。



不登校経験を持つ若者たちの もう一つのキャリアパス

北村真也

第1章 キャリアって何？

2. 若者たちのキャリアプラン

3年間のひきこもり生活から脱出した若者がいました。ほんの2年前まで毎日死ぬことしか考えていなかったという彼は、高校課程の学び直しということを通して、失いかけていた自分自身を再び取り戻し始めました。そして、知誠館の体験活動で毎年お世話になっている製菓教室の先生との出会いを通して、次第に自分もパティシエになることを決意するようになっていったのです。やがて彼は、昼間はホテルの製菓部で働きながら夜間に製菓専門学校へ通うという進路を選択しました。専門学校の学費も早朝からスーパーで働き、自分で工面していったといいます。わずか2年間という時間軸の中で、毎日死ぬことしか考えなかった彼の内面に生じた変化が、将来への可能性を一変させたのです。

また知誠館に通う生徒の中には、複数の学校を途中でやめた若者も少なくありません。ある生徒は、対人関係の緊張から教室に入れず、中学校は不登校、高校は2校を中途退学し、自宅のトイレにひきこもって自分の髪の毛を大量に抜くという行為を繰り返していました。そんな彼女も今年で知



誠館を卒業し、管理栄養士をめざしていきます。20歳になった彼女は、車の免許を取得し毎日休まず知誠館に通っているのです。あの毎日暗い顔をして蚊のなくような声でしか話せなかった彼女は、もうどこにもいなくなりました。

「2年前の私に言ってやりたい。『あんたの2年後はこんな風になってるんやから、何をくよくよしてるんや』ってね」

そう笑顔で話す彼女の表情に、もはや昔の面影はありませんでした。

入口と出口。知誠館にやってきた若者と巣立っていく若者は、同じ人物とは思えないほどの違いがあります。そこが若者たちの変容の可能性なのです。だから若者たちのキャリア支援を考える時、そこに変容ののびしろを見ておくことはとても大事なことです。毎日死ぬことばかり考えていた若者のキャリアプランと、パティシエになることを心から望んでいる若者のキャリアプランは、全く別人のようなものになっていくからです。それは、「2年前の自分に言ってやりたい」と言っていたあの対人不安に苦しんでいた女の子や、不登校になることで自分の絵の才能を開花させてい

った女の子にもよく当てはまることなのです。

「キャリアプラン」という概念に「変容」という概念を重ねる時、そこに「学び」の概念が浮かび上がってきます。学びというものは、本来自分のキャリアへの可能性を拓くものです。知誠館に学ぶ若者たちは、ここで能動的な学びの世界を手に入れることで、自らのキャリア形成の方法を手に入れているのかもしれません。繰り返しになりますが、若者たちのキャリア支援の現場を考える時、目の前にいる現時点での若者の姿を想定して描くキャリアプランに果たしてどの程度の意味があるのかということを、一方では考えないといけないように思います。彼らの変容の可能性を絶えず考慮しながら、そのキャリアプランそのものも更新されるべきではないかと思うのです。固定されたキャリアプランに当事者たちの現状を当てはめていくのではなく、本人の変容に応じて自己更新できるような腰を据えたキャリアプランの構築が必要になってくると思うのです。



3. 誰のための支援なの？

大学在学中の就職活動でうまく企業の内定をもらえなかったアキラは、卒業と同時に市が主催する就労支援プログラムに参加していました。そしてプログラム終了後、どこにも就職することなく、大学院へと進学していったのです。そんなアキラは自分が受けてきた就労支援プログラムをこんな風に振り返ります。

「僕は半年間、このプログラムに参加しました。履歴書の書き方から、挨拶のしかた、面接のしかた、自己アピールのしかたと、次から次へといろんなプログラムがあったんですけど、最終的には、とりあえずどこかへ就職してください的な、そんなプレッシャーがあるんですね。とにかくどこかへ、どこでもいいし落ち着かせたいという意志が前面にでてくるんです。それがしんどくて、僕は最終的にはどこにも就職しなかったんですよ…」

研修を終えたアキラにとって、この研修はいったい誰のものだったのかということが、大きな問いとして残ったそうです。みんな言われるままに、次から次へといろんなプログラムに参加したそうですが、最後の方になってくると「どうして就職しようとしないのか？」という問いかけばかりで、就職への強いプレッシャーを感じたといいます。

このことを裏付ける話は、厚生労働省の委託事業である若者就労サポートセンターを運営する NPO 団体の関係者からも聞いたことがありました。そこには、行政による評価（アセスメント）の問題が存在しま

す。それによると半年間でこの NPO 自体がどの程度成果を出したかを相談者の就労数の実績で評価されるということです。そしてそれが、翌年の助成を受ける際の審査の判断材料となるため、みんな一生懸命になって若者たちを就労させようとするのです。ただここで問題になるのは、そのことが必ず当事者である若者たちの意にかなうものとは限らなくなってしまうということです。例えば他の就労支援プログラムに参加しても評価のポイントになるし、高校中退者であればとりあえずどこかの通信制高校へ入学させる、これもまた実績としてカウントされていくそうです。つまり支援側は、当事者の意向よりも、評価のポイントになるキャリアを優先させてしまう危険性が出てしまうということになりかねないのです。

またこんな話も聞いたことがあります。このような評価の仕組みがあるため、NPO には、すぐに就労できる可能性を持った比較的問題の程度が軽い若者たちにきてほしいという意識が生まれてしまいます。このことは、逆に本当に支援が必要で、就労までに長い時間がかかりそうな若者たちが敬遠される危険性を含んでしまうということでもあるのです。そうすると今度は、いったい誰のための支援かということがわからなくなります。つまり当事者である若者たちのための支援なのか、あるいは、その NPO で働く人たちのための支援なのかという境界があいまいになってしまうのです。ある NPO の関係者は、NPO で働く職員には元当事者の若者たちも多くいるため、組織そのものが就労支援の受け皿になっているという事実をあげてこのことの正当性を

主張するのですが、それではこの事業の本来の目的が曖昧になってしまうように思えます。

評価というものは怖いもので、こんな風に事業そのものの意味を喪失させてしまうような危険性を含んでしまいます。これは資金的な権限を行政が握っているため、ある意味で社会のパターナリズムが機能してしまっているケースともいえます。つまり社会そのものが NPO を管理し、その NPO が当事者たちを管理するという構造です。これでは、個人が社会に影響を与え、社会を動かしていくという相補的なダイナミズムが一向に生じないため、自動的に社会のパターナリズムが強化されてしまいます。大きな社会の力の中では、常に個人から社会と向かうベクトルを意識しないと、気がつけば個人、特に社会的弱者と呼ばれるような人たちが取り残されてしまうように思うのです。

ポスト近代は、家族や地域といった小さな社会が失われ、また、社会的なつながりが脆弱化し不安定になっていくイメージを持っています。言い換えるとそれは、社会の中にある空間と文化が一致できずに断片化されていく状況を作り出していると表現できるかもしれません。アンソニー・ギデンズが再帰的社会と呼んでいるように、社会への問いそのものが社会へと再帰していくので、その答えが大変不確実なものとなっていくのです。だからさまざまなものが予定調和に運ばなくなっていく危険性が高くなってしまいます。

答えがない時代、その言い方は正確ではないかもしれませんが、その時々、その答えは存在するかもしれませんが、それが一定である保証がない時代、と言えるでしょうか。そんな時代だからこそ、若者たちが自分でそのキャリアを更新していけるような生き方が求められているように思うのです。定型的な与えられたキャリアを生きるのではなく、自分で自分の人生の文脈を描いていくようなキャリア形成が必要となっているのではないのでしょうか。



不登校経験を持つ若者たちの もう一つのキャリアパス

北村 真也



第1章 キャリアって何？

4. キャリアの複線化と語りの可能性

不登校やひきこもり経験のある若者たちの就労支援は、つまづくことなくストレートに大学まで進学していった学生たちの就職活動をモデルとしているように思います。彼らは、ストレーターの大学生のように行動できないからこそ支援が必要なのであって、その支援を受けることによって少しでも普通の大学生たちの行動パターンに近づけていくことを目的としているように感じられます。

では今の学生たちの就職活動は、本当に彼らのモデルとなり得るものなのでしょうか？このことについて検証するために、私たちは現在就活中の複数の現役大学生に来てもらい、就活の実態について話してもらった機会を持ちました。しかしそこで見えてきたものは、大変厳しい就職状況の中で大量の情報に翻弄される学生たちの姿でした。彼らは、大学の就労支援センターやインターネット上の就労に関する無数のサイト、あるいは就労支援を行うような専門学校の講座やセミナーなどから、毎日のように情

報を受け取っています。そんな状況の中で、当初に抱いていた夢や希望がどんどん打ち砕かれ、不安や焦り、あきらめや妥協の中で、就労先を決めずにはいられなくなり一旦就職はするものの、比較的短期間で離職する、といった学生たちが増えているのもまた事実なのです。ただ、一方で彼らは口々にこう言います。「こんな就活のような厳しい機会がなければ、僕たちは今までの人生を振り返ったり、現実社会について真剣に見つめるような機会がなかったかもしれない」と。そして、果たしてこのようなキャリア形成は、不登校やひきこもり経験を持つ若者たちにとって一つのモデルとなり得るようなものなのでしょうか？この問いこそが、今回の研究事業の出発点でした。そしてそこから今度は、彼らのキャリア形成のモデルとなり得るものは果たして存在するのだろうかという新たな問いが立つことになります。

この問いについては、もはや若者のキャリア形成においては、「モデルなき時代」に突入しているのだと私たちは考えています。ドイツにおけるメツガー博士の話にあった

ように、モデルが存在しない故に若者たちが社会へと接続されていく過程が困難を要するようになってきたのです。ポスト近代社会においては、答えが瞬間的に不確実なものへと追いやられてしまいますから、若者たちを定型的な就労支援のプログラムに乗せていくのではなく、モデルなき時代のキャリア支援をどう考えるかという視点に立ち、個々の就労支援をどう考えるという方向付けが必要となっていくように思います。

また、モデルとなるようなキャリア支援の道筋が見えにくくなっている時代においては、個々の当事者の抱える状況に沿った、それぞれの個別のキャリアパスが模索されるべきではないかと考えています。そこに、キャリアの複線化が求められるように思うのです。そしてさらにファーストキャリアから出発して、それぞれの個人がキャリアそのものを更新し続けることが、今後はとても大切になってくるように思います。

また、若者たちが大きく変容を遂げようとする時、そこに語りの世界が生まれることを私たちは経験的に知っていました。そして、そんな語りの世界をインタビューによって言語化してまとめたものが、平成 24 年度生徒指導進路指導総合推進事業として提出した『自己変容を伴うキャリア形成』というレポートでした。

不登校やひきこもり経験をもつ若者たちの多くは、過去の辛く苦しかった経験をただ「苦しい」としか表現できなかったり、「誰かのせいで自分はこうなった」と他人

にその原因を転嫁して自分に向き合おうとしなかったりすることが多いです。しかし、自分に向き合おうとすることなしに、大きな変容は決して生じません。彼らに変容に向かうためには、ある一定の勇気を手に入れてもらわなければなりません。そのためには、彼らが安心し、その中で何かを通して自信を獲得できる継続的な営みが必要となってくるのです。知誠館ではその媒介として「自律的な学び」を活用するのです。

自律的な学びは能動性を必要とします。自分で読んで考えて判断することが求められるのです。（これについては、マルカム・ノールズの「自律学習理論」が知誠館の教育の一つの柱になっています）そしてこの姿勢と経験の蓄積が、彼らに一定の自信を定着させます。消費的な文化の中では、コツコツと何かを継続的に積み上げていくことが軽視されてしまいます。面倒なことを引き受けることの大事さが喪失されていくのです。しかし、能動性を伴う変容ということ的前提としたとき、コツコツと何かを積み上げていくことや面倒なことを引き受けていくことこそが、大きな変容を生じさせる条件となり得るのだと私たちは考えています。知誠館の若者たちは、学びという活動を通して自信と安心を手に入れ、やがて仲間にも勇気をもらいながら、少しずつ自分自身に向き合い始めます。そしてさらに、語りの場を通して、彼らの過去を彼らのコトバによって新しい意味へと書き換えていきます。ここに語りの世界の果たす役割があるのです。

今年度の研究では、昨年度の取り組みを

さらに進めていきました。この若者たちの語りを促す対一のインタビューをさらに発展させて、「森の語り場」という公開の場でのインタビューをおこない、周りの者がいつでも場に参加できるセッション構造を用意しました。形としてはひとりの若者が聴衆者の前でインタビューを受けるというのですが、その内容は、聴衆者の辛い過去と共鳴し、共有化されていきます。それによって聴衆者は、そのインタビューを聞きながら自分自身の過去と向き合うという内的作業をおこなうことになるのです。ここでは、共有化され得る経験があるということが大変大きな意味を持ちます。話し手が開示する辛い経験が、決して自分一人だけのものではなく、その辛さ、痛みを共有できるということが大きな勇気づけになるからです。またこのような経験を通して、場に深い連帯感が発生することもあります。共有される要素があるということが出会いの可能性なのです。そして聴衆者も、このインタビューの場に具体的な発言を通して参加していきます。するとそれが若者自身に更なる刺激を与えることになり、全体としてより大きなダイナミクスが生まれる構造を作り上げていくのです。

さらにもう一つの語りの場として、2年前から継続的に実施している若者支援者たちの学びの場「南丹ラウンドテーブル」があります。このラウンドテーブルでは、毎回冒頭で、知誠館における若者たちの変容の物語がエピソードとして紹介されます。そしてそれをもとに援助者たちが、普段自分たちが当たり前としている支援に関わる概念そのものを改めて問い直す、という省

察的な思考を促していきます。例えば、日常的に支援の現場で仕事をこなしている支援者に、「支援とは何か？」ということ問いかけていくのです。またこの場には、若者支援に関わる教育、福祉、心理関係者、それに学生たちまで参加していますから、さまざまな領域の意見をもらうことが可能です。この場では、結論など求めません。大事なことは、自分の考えがこのセッションの渦中で更新され続けるかどうかということなのです。

ラウンドテーブルにおいては、当事者である若者たちも、私が紹介するエピソードを介して間接的に場に参加しています。しかし今年度の途中からは、実際に彼らが直接セッションの場に参加するという状況が生まれていきました。つまりそこでは、援助者と被援助者とが同じ場に集い、互いに「支援」ということ、あるいはその周辺領域の概念そのものものについて意見を交わす状況さえ生まれてきたのです。ここでは、援助者から被援助者へという上意下達的な情報の流れはその勢いを失います。援助者と被援助者が一堂に会し語り合うことによって、一方通行の流れから双方向の流れへと変わっていくからです。そうすると、被援助者だけに変容が起こるのではなく、双方に変容が生じていくようになるのです。

このように本稿では、知誠館を舞台にした語りを媒介に成立する2つのセッショングループを取り上げ、語りの世界の持つ可能性と変容場面における他者の関わりの意味を考えると共に、変容を前提に置いたキャリア形成のあり方について考えてみたい

と思っています。



第2章

物語としてのキャリア

—森の語り場—

北村 真也



「森の語り場」は、今年度から始まった知誠館に通う若者たちのための語りの場です。具体的には、一人の若者が塾長である私のインタビューを受ける形で、これまで生きてきた軌跡をライフストーリーという形で語ってもらい、それを周りのみんなが受け止めていくといった形態をとっています。

この作業は、彼らが暗くネガティブなものとして捉えている自分の過去に意識を向けてそこに向き合い、それを自分のコトバでより生産的で意味のあるものへと言い換えていくことを目的としています。ただそのためには、彼ら自身の中に過去に向き合っていくだけの勇気と強さ、そしてそれを置換していけるだけの自分のコトバを持っていることがその前提となります。

知誠館では、昨年度から若者たちに個別のインタビューをおこない、その内容を別の機会に他の生徒たちにも伝えていました。すると、そのことを契機として彼ら自身がいくらかの影響を受け始め、その変容が促されていくという経験がいくつもありました。そしてこれを一つの変容のプログラム

として整備していったのが、この「森の語り場」なのです。

ここでは、3名の生徒たちのライフストーリーをエピソードとして紹介します。その内容は事実に基づいたものではあるのですが、登場する生徒名はすべて仮名とし、その状況も個人を特定されない程度の変更が加えられています。また実名で登場する人物は、すべて知誠館のスタッフです。

1. 生活保護と95%の敵

中学校の先生からの紹介で知誠館へとやってきた、中学2年になるマサトという男の子がいました。彼は入学早々「僕は高校にも行かないし、就職もしたくない。親が働いている間は親の給料で食わせてもらって、退職したら親の年金で、親が死んだら生活保護で生きていく」というようなことを平気で口にできる、一風変わった中学生でした。そんなマサトは、小学5年生から激しいいじめにあい、中学2年生の時に不登校になるのですが、中学時代はなんと学年の95%が自分の敵だったと言います。そ

んなマサトがどんな学校生活を送ってきたのか？そしてどんな家庭の中で育ってきたのか？彼のライフストーリーを、みんなで聞くことになりました。マサトの話は、小学生時代の自分がいじめられていた時のことから始まります。

塾長「知誠館に来る前の話を、マサトに聞きたいと思うんだけど。」

マサト「ここに来る前のことですか？」

塾長「そうそう。その時は、中学校でいろいろいじめられたんだよね。あと小学校もマサトとしては全然楽しくなかったって言ってたね。」

マサト「小学校の1、2年の時とかは、あんまり記憶ないんですけどね」

塾長「1、2年の時は、まあまあ楽しかったんだ。」

マサト「まあ、そうだと思いますよ」

塾長「ということは、3、4年…」

マサト「そうですね。さらにひどくなったのは5年から」

塾長「そこから、すべての悪夢が始まっていくわけ？」

マサト「5年の時は、ほんま嫌でしたよ」

塾長「どんなことが嫌やったの？」

マサト「まずね、一言で言ったらいじめなんです。去年あの大津のいじめとかあったじゃないですか。あれなんかわかるっていうか。簡単に言ったら、あれと同じですよね。」

塾長「大津のどんなところがわかるの？」

マサト「全部わかりますよ」

塾長「例えば？」

マサト「例えば、自殺した子、中2でしたっけ？
気持ちはめっちゃわかりますよ」

塾長「いじめってどんな…？ クラス全体で…？」

マサト「もう全体ですよ。学年全体」

塾長「どんな風にいじめられたの？」

マサト「よく、男は肉体的な暴力を振るうって言うじゃないですか。女は陰湿って言うじゃないですか。精神的って言うんですかね。それ、ほんまその通りなんですよ」

マイ「殴られるの？」

マサト「殴られるし蹴られるしね。でも女の方が嫌でしたよ、正直。女は陰湿っていうのは聞くんですけど、そうだなあって今でも思うから」

塾長「悪口を言われるってこと？」

マサト「悪口とかね…悪口っていうレベルじゃないと思いますけどね。単なる誹謗中傷じゃないですか、あれは」

塾長「友達もいたんじゃない？」

マサト「いや、友達っていてもねえ。まあ人間たる者いくら仲が良かろうと保身にまわるじゃないですか。そういうことですよ」

塾長「ちょっと待って、あんまりよくわからない。小学校5年からいじめが始まるって、どういうことで、いじめって始まっていくの？」

マサト「そんなの知りませんよ」

塾長「何かきっかけのようなことはある？」

マサト「そんなの知りませんよ」

塾長「何もないの？」

マサト「ないんじゃないですか？いじめるやつは、いじめたいからいじめるんですよ。その事が結果的に他者を殺すことになっても、本人は知らないんですよ」

塾長「うーん？」

マサト「極端に言えばね、小学校とかやったら少年院もあるし、どうせ罰されへんのやからっていうのもあると思う。多分」

ミチオ「そんなの考えないやろ？」

マサト「いや、あるある。絶対ある」

ミチオ「小学校の時、少年法なんて」

マサト「いや、知っとるやろ」

ミチオ「知らんよ、普通」

マサト「いや、知っとる知っとる」

塾長「なるほど。そしたらその状態っていうのが5年の時にはあって、6年もそういう状態やったの？」

マサト「変わらない。クラスが変わっても一緒だったと思いますけどね」

塾長「学年全体から？」

マサト「そうですね。おれに言わせれば同学年の95%は敵やからね」

塾長「じゃあ5%の味方はいたわけ？」

マサト「味方ではないね。まだましなやつ、ってところじゃないですか」

塾長「先生は、どういう対処を？」

マサト「まあ先生も保身にまわるからね」

塾長「どういうこと？」

マサト「5、6年の時の担任の先生は、おれをいじめてたやつらからも嫌われてて、文句出たくらい女びいきやったんですよ。わりとおれがよく責められた記憶がありますね」

塾長「誰に？」

マサト「その担任に」

塾長「先生がマサトの事を責めてた？」

マサト「記憶の限りでは」

塾長「授業中なんかも、けっこう大変なことになってたわけ？クラスが崩壊してたとか」

マサト「そんなことはない。5、6年の時は普通に授業があった気がする」

塾長「そうか。そしたら5、6年は、いじめられたつらい経験しか思い出はないの？」

マサト「ないです」

塾長「小学校高学年の2年間は、結構つらかったんだね。」

マサト「つらいっていうか…もう思い返したくもないですよ」

塾長「…なるほど。その状態を引っ提げて中学校に行くことになる。中学校はメンバーも一緒だったの？」

マサト「まあ一緒です。中学校が大体2つの小学校から来るじゃないですか？なんだかんだね…、学校同士がそんなに離れてないし、近いわけなんですよ。だからどうせ違う小学校同士でも仲間みたいなやつがいて、おれの話は話題に上がってたと思うんですよ。それでまあ中学行ってもそのまま変わらず、みたいな感じでしたから…」

マサトへのいじめが激しくなったのは、小学5年生の時。ある特定の子どもからだけではなく、クラス全体からいじめにあっていたと言います。その上、仲の良かった友達や先生でさえ、保身のためマサトを責めていたと言います。このことがどこまで客観的な状況と一致するかどうかはわかりませんが、当時のマサト自身にそう感じられていたことは間違いのないでしょう。しかし、マサトの話の端々に彼自身が妄信的にそう思い込んでいるような気配も感じられます。彼は主にネットから様々な情報を手に入れているのですが、その情報そのものにも幾分偏りがある可能性が感じられました。ある意味で、ミチオの指摘は的を射たものであったのかもしれませんが。一人っ子で、なおかつ対人関係も極端に少なかったマサト。そのために偏った情報がいつまでたっても修正されていかない状況にあったのです。

マサト「小学校の時は、学校は基本的には休んでない。学校行かなくなるまでね、おれ、サボったこと1回もなかったんですよ。何の誇張

もなしに、休んだこと1回もなかったんですよ。病気の時はいましたけど」

塾長「知誠館にも、そんな感じで休まず来てるもんなあ」

マサト「だからサボるってよくわからないんですね。当時は正直そうでした。でもね、中2の時におれサボったんですよ、1回。それまで1回もなかったのに」

塾長「中2の時に？」

マサト「中2のね、学校に行かなくなるちょっと前に、仮病使ってサボったんですよ」

塾長「ということは、中学2年のそのサボる時までは、サボったことなかった？」

マサト「ないですよ」

塾長「どんなにつらくても、学校へ行くわけや？」

マサト「ある意味それがモチベーションな感じですよ」

塾長「1回も休まないっていう？」

マサト「振り返るとそんな感じです。で、その時に1回サボったんですよ」

塾長「知誠館の何かの時も、「これ欠席になんの？」とかっていつも気にするものなあ」

マイ「へえ」

マサト「そう。一応おれ、ほぼ皆勤賞なはずなんですよ。でね、その中2の時に1回サボった…」

塾長「中2のいつごろ？」

マサト「あれはいつやろなあ…行かなくなったのは6月の中頃くらいか、5月の終わりくらいやったかな？5月の中旬くらいか」

塾長「何でサボったの？」

マサト「なんかね、嫌やった。嫌やったのはもちろんそうやったんですけど、何かが切れたんですよ」

塾長「何に？」

マサト「切れたっていうのは怒ったんじゃないくて、

線が切れたって言えばいいんですか…」

塾長「ああ。ぷつっと」

マサト「そう。何か切れたと思うんですよ。で、1回サボったあとちょっと学校行って…。おれ、交通事故に遭ったんですよ。車にはねられたんです。チャリこいで、お互い不注意があったのかもしれないですけど…。今思うとその時に、おれはねられてもいいかなと思ってたんですよ」

塾長「ちょっと待って。その交通事故に遭ったのはいつ？」

マサト「中2の、サボった時の前やったか後やったか。正確には覚えてないけど、5月くらい」

塾長「その事と自分が学校をさぼった事と関係あるの？」

マサト「わからないけど、今思うとあったのかな？と思わないこともない」

塾長「どんなことで？」

マサト「今振り返ったら、生きるための生命線みたいなものが切れたから。今思ったらそういうのがあったと思う。あの時、車にぶつかって…もしかしたらそのまま死んでもよかったって思ってたんかも」

塾長「ふうん。ということはマサトにとってその時サボったっていうことは大きいわけや？」

マサト「多分その時に、自己防衛機能みたいなものが働いたと思うんですよ」

塾長「どういうこと？」

マサト「だから、自分で自己を守るみたいな。そういうのが頭にあると思うんです。そういうのが働いたのかなって。いろんな肉体的にも精神的にも限界に来てたのかなって。今はわりと冷静に振り返れるんですけど」

塾長「それでその交通事故の後、入院はしてないの？」

マサト「はねられたんですけど、全然けがもなか

って。すり傷とかはあったんですけど、立って目的地に行こうとしてたくらいですから」

塾長「じゃあ、大したことはなかったんだ」

マサト「なかった。まあ大事を取って1日休んだくらいですね」

塾長「それから学校へ行かなくなるまで何かあったの？」

マサト「もう記憶ないですね」

塾長「学校へ行かなくなる決断というか、決心というのは、何だったの？」

マサト「覚えてないです。単純にそれが積み重なって限界が来たんじゃないですか？もう1回自己防衛機能が働いたと思いますよ。それが6月の半ばくらいだったかな。それから夏休みに入るじゃないですか。で、夏休み入るまではずっと家にいた気がするんですよ。夏休みの時は、とりあえず毎日朝から出かけて、どこかで昼飯食うか買うかして帰って、っていう感じ。ストレスもたまってたからどこか行きたいじゃないですか。それで、どこか行って飯食って帰ってきたっていう記憶しかないです。夏休みの時は」

塾長「だからずーっと家にいてたわけ？」

マサト「夏休みにはいるまでは、ずっと家にいた気がするんですよ。それから夏休み入って、その時は毎日出かけて。チャリこいでどこか行って、飯食うなり買うなりして帰ってた。その時に当然同級生とかに会うわけじゃないですか。だからひたすら裏道探したりしましたよ。あとは完全に迂回、回り道で」

塾長「それは、95%敵やったからな」

マサト「うん。実はその時、毎日おれカッター持ってたんです。だから殺したろうかなと思ってたんですよ。まあ自分が死のかなとか…。わりと不安定やったんですよ、本当に。それで、おばんには「夏休み終わったら行けよ」

みたいに言われてたんですけど、行けるわけもなくね。これからどうするか、みたいなのを模索してて。まあ担任も家に来るじゃないですか。その時に担任がここを紹介して、そこから…。夏休み終わってすぐ知誠館に来たみたいな感じやったんですけど…」

マイ「担任の先生は気付いてたの？いじめられること」

マサト「黙認でしょ。気付いてたかは…そんなの分からないけど。まあ仮に気付いてたとしても、何もしなかったと思うけどね」

マイ「マサト君のお母さんと話し合うとか、そういうのはなかったの？」

マサト「1回だけ最後の方は、おれが個人名出してこの人がやってるのや…みたいなこと言ってたけど、大して効果なかったからね。むしろは、しらばっくっていたし…」

塾長「その時の先生は、いい人のような感じがしたけど」

マサト「先生その人自身はいい人やと思うけど、いくらいい人でも、大したことできるわけじゃないということです。集団、組織対個人だったらそんなの勝てるわけじゃないじゃないですか。勝ち負けとか目に見えてるじゃないですか」

ここでは、マサトの少し強迫的な行動傾向が見てとれます。黒か白か、○か×か、その中間の立ち位置がとりにくいのです。中間、あいまいさ、それらは、マサトにとっては不安を呼び込んでしまう状況なのかもしれません。だから彼は、ある日突然その支えがポキッと折れるかのように、学校へ行かなくなるのです。「ぶつっと糸が切れたように…」と表現していますが、まさにその通りなのだろうと思います。マサトは

軽い事故をその契機として、自己防衛的に不登校になったと話しています。また中学校でも、やはり担任の先生に十分心を開いていないようでした。

しかし一方で、これまでのマサトの語りから、彼自身が自分がおかれた状況についてかなり綿密に、しかも論理的に考えていることがわかります。そういう意味では大変頭のいい子どもであることもわかります。ただマサトの思い描く世界は、あくまで彼自身の強いバイアスがかかったもので、周りの思いとはずいぶん隔たりがあることも推測されます。不登校やひきこもりの若者の場合は、他者との関係性が極端に低くなってしまうので、その認知がかなり主観的で、周りとの間にズレが生じることはよくあるからです。しかし彼自身にとっては、その主観そのものが事実であることには違いないのですから、援助者はその前提の上に一旦は立ちながら、同時にそれを俯瞰的に見つめる視点もきちんと確保しておかないといけないのかもしれないかもしれません。

村岡「6月の中頃から正味7月の中頃まで、1ヶ月間学校休んだわけでしょ？」

マサト「そう、そのくらいですね」

村岡「それで夏休みになるやんか。そしたら長欠にしては短いよね」

マサト「まあそうですね。実際学校休んだのは1ヶ月くらいですね」

村岡「そういうことやね。それでここに来る判断っていうのは、すごい早いなあって」

マサト「だから…何やろね」

塾長「おばあさんや、それは」

マサト「ああ、それはちょっとと思うけど、正直お

ばんとかが、どこにおれを行かせるのかをずっと探してたんですけどね」

塾長「事細かに全部はちょっとしゃべれないんだけど、マサトの今のストーリーの中では、このおばあさんがとても重要なキーパーソンだったんです」

マサト「おばんがいなかったら、おれの家、成り立たへんし…まあ、良いも悪いもどっちの面もある」

塾長「おばあさんっていうのはお母さんのお母さん？今85歳とか？」

マサト「まあ80は、いってますね」

塾長「僕が初めてマサトに会った時は…おばあさんは、ここには来られなかったんだけれども、お母さんだけが、最初来られて…。お母さんはどちらかっていうと、わりと心配性。不安をものすごく過度に抱くタイプの人で、あまりコミュニケーションとかも器用にできる人では…」

マサト「ない」

塾長「それで、お父さんはものすごく性格のいい人やったんだけど、どちらかっていうと、おばあさんが強力やった。おばあさんは彼の家のすぐ近所に住んでて、何かあったら出てきて、彼の家を仕切ったりした」

マサト「まあそれも悪い面もあったかもしれんだけど、おばんが仕切ってへんかったら、おばんがおらんかったら、おれんちはとっくに終わってた」

塾長「わかる、わかる」

塾長「それで、マサトのお母さんっていうのはどちらかっていうとおどおどするタイプなので、おばあさんに、これしなさい、あれしなさい、って言われて動くみたいな…」

マサト「実際そうしなかったらねえ。本当に…」

塾長「機能しないしな。マサトのお父さんは、さ

つき言ったようにものすごい人なんだけど、どっちかっていうと大人しい、控えめな人…」

マサト「まあ立場はな、弱いよな」

塾長「と、いう風な状況やった。それで、お母さんもここに面談で来られて、僕がいろいろ言ったら、言った事でものすごく不安になる。だからちょっと話しにくいなと思ってな。…さっき言っていた、学校でいろいろあった時に、普通は親が出て行ったりするけど、それがなかなかしにくかったっていう面もあったんじゃないかな」

マサト「でもおれね、親にはあんまり言わなかった気がするけどね」

塾長「そのあたりの少し難しい状況が、ひょっとしたら家の中にあったように思う。それで、ここに来るっていうのもおばあさんが決断して…」

マサト「違う、あのね、ここが先生から紹介されて、選択肢は他にも一応あったんです。その時に、選択肢のうちのおばんが勧めたんがここやったんですよ。行けとは言わなかったけれども、ここがいいと。推薦はしたんですよ。まあ実際、おばんおらんかったら多分来てない…。だからおばんにはめっちゃ感謝してる。うるさいと思う事もいっぱいあるんですけどね」

マイ「おばあちゃんと話す方が多い？」

マサト「今はないけど、昔とかそうでしたね」

塾長「前はけっこうそうやったな。おばあさんが前面に出たはったので…」

マサト「それはやむを得ないっていうか。そっちのいい面の方が絶対多かったですよ」

塾長「そうやな。そう思うわ」

マサト「そういえば、中2の時の事、言うんだったらまだまだあるんですけど…。学校行かな

くなったでしょ。それで、2学期行くじゃないですか。その時にたまたま友達と会ったんですよ。その子も不登校なんですけれど。その不登校の子が行く学校が、市内の左京区の方にあるんです。そこに通ってる子で、その子で遊んだりしたんですよ。それが、その時のおれの生活のモチベーションになってたかなと思いますね。その友達の家行ってしゃべったり。それがまあ、今思えばわりとその時の目的にはなってたかなと。一時期その子が行ってる学校に行くっていう選択肢もあったんやけど、おばんがそれは反対して。結果的には、ここでよかったと思ってますけど。僕はその友達に会ったことが、当時からすれば本当にでかかったなと」

ここでは、マサトの家族の話が出てきます。極度に不安を抱えたお母さんと、同居はしていないものの、そのお母さんの保護者として大きな存在感を未だに持ち続けているおばあさん。そこにあまり関わろうとしない大変おとなしい印象のお父さん。マサトはそんな歪な構造を持った家族の中で育ってきたことがわかります。ここで押さえておかなくてはいけないことは、マサトの行動に対する違和感が、この家族の歪さとリンクしているという事実です。マサトは、この家族との関係性の中で個人の人格を発達させてきたからです。

その中でもとりわけ、マサトにとっておばあさんという存在が大きかったようです。知誠館に入学するという決断も、このおばあさんの判断があつてのことだったようで、とにかくいろいろなことの決定にこのおばあさんは関わっています。そしてマサトは、

このおばあさんのことをうっとうしく思いながらも、一方で「おばんがいなかったら家族が機能しなかった」と振り返っています。このことからマサト自身は、家族のこともよく観察しており、その動きや関係性もよくとらえていることがわかります。大変頭のいい少年なのです。

塾長「その後、すぐここに来るようになったよね。初めて面接をして、すぐ体験みたいな感じで」

マサト「そうそう。だから別に…学校が嫌であっても、どっかに行くのが嫌っていうわけじゃなかった。他に行くところがあったら、普通に行くっていう思いはあったから。別に知誠館っていう選択肢があって、じゃあ行こうかな、みたいな感じでしたけどね」

塾長「どんな印象だった、ここは？」

マサト「なんか前、ある人がフリースクール取材に来られたでしょ。その人の感想で、わりと高級カフェみたいな、そういう印象を受けたっていうのがありましたけど、多分その通りで。図書館って言うてもいいし、来た時に新鮮でめっちゃ素晴らしいなっていうのは思いましたね。そこから中2の半年間ここにきて、いやー、いいなあ、すごいなあってずっと思っていましたよ」

塾長「どういうところがいいの？」

マサト「まず環境とか…。いや、何て言うのか…でも最近も僕、絶賛してますよ。ここを絶賛していましたよ」

塾長「誰が？自分が？」

マサト「うん、自分自身もそうやし…当時の親しい友人とかには、ここの事言ってるんですけど、めっちゃ絶賛した記憶がありますね」

塾長「ふうん。まあ、やっぱり彼の場合は、家族

の構造の課題っていうのがあって。お母さんがそういう意味ではものすごく心配症だっていうことと、コミュニケーションがちよっととりづらいついていうことがあって…。マサトが自分の母親が普通のお母さんとは違っている風に認識するのは、小学校低学年くらい？」

マサト「それは、元々あったと思うよ」

塾長「いや、マサト自身の認識として」

マサト「昔からずっと。記憶を持ち始めてる時からあったと思う」

塾長「物心ついた時にはうちのおかんは、ちょっと違うなとかって？」

マサト「正直昔からあったよ。何だかんだいろいろあるから。だから少なくとも物心ついた時にはそういう意識はあったと思う」

塾長「なるほど。…こういう状況がマサトには元々あったんや。それで、小学校の5、6年くらいから、何で始まったのかはよう分からないけれどいじめが始まって。マサトから見れば、周りは敵だらけ。学校の先生は自分の事を守ってくれない、みたいな状況がある。それでも自分は休むのが嫌だから、やっぱりずっと行き続けなあかん、みたいなことやね？」

マサト「うん、そうやね」

塾長「まあそんな状況。少なくとも学校の先生から見たら全体の事実がどうかとかはちよっと違うかもわからんけど、マサトからすればそんな状況の中で小学校生活を送っていたということや。それでまあ中学校1、2年と行って、ある日突然ぷつと糸が切れたみたい…」

マサト「今振り返ると、やっぱりそうなんだと思うんや」

塾長「彼なりに、今どういう風に考えてるかという、それが自己防衛本能やって言うわけな

んだ。つまり、そのままずっと生き続けたら自分の精神が破壊されるかもわからない、みたいな状況でぶつっと切れた、っていうのが彼の言ってることかな。それは不登校の子のお腹痛も同じような事かわからへん。自分の中でどこかメッセージを発しないとイケない、でも上手く口でも言えないし、人との関係の中でも上手くやれない。体が一つメッセージを出したのかもわからないなど。それでまあここにやってきた」

マサト「その時のおれを知ってるのは、塾長とツヨシ君しかおらへんかな。今いる人では。その時からここでの出会いと別れというのを何回も何回も経験してきたんですけど、とても印象に残る。記憶に残る人がいっぱいいたね」

ここで私は、自分なりの方法でこれまでのマサトの話を振り返ります。私のコトバで彼の語りを語り直すという作業をおこなったのです。ここでの私の語りは、マサトというよりも、むしろ聴衆者に向けられています。聴衆者にわかりやすいように、語り直しを行っているのです。それは彼の語りと私の語りの重なりでもあり、相互的なやり取りの中から生じた共同の語りであると言えるかもしれません。また、その語りの矛先は聴衆者に向けられているので、マサト自身はこの私の語りを第三者的な立ち位置で聴くのです。この語りの取り込みが随分インパクトをもたらすようで、徐々にマサト自身の中にも何らかの変化が生じていきました。

塾長「僕がマサトの一番初期の頃に対して持っている印象っていうのは、一つは掃除の話かな」

マサト「あのね、ちょっとその話について言いたかったんですよ、正直。あれはね、僕まだ若かったですよ」

マイ「何、掃除の話って？」

マサト「あのね、僕掃除するじゃないですか。確かあの時、普通の部屋の掃除じゃなくて、外に出る掃除で、僕が、「金くれるんですか」みたいに言ったんですよ。思わずね。それが塾長からしたら「なんやこの子」みたいな感じで思われた」

塾長「違う違う。まず、マサトの最初の印象で、「掃除をどうしてしないといけないのや」という思いを持ってるなっていうのがあったの。マサトがよく言ってたのは、「授業料払ってるのにどうして掃除せなあかんの」とか。そういう発想」

マサト「まあ単純に疑問があったのかも分からないですけど」

塾長「いや、もっと言ったら、「マサト君、これお願いな」って言った事について、彼は大体「え〜、なんで〜？」みたいな。わりとそんな感じでいつも文句を言う」

マサト「ただね、そうは言っても中2の時はおれ素直でしたよ。中2の時は、そんなに悪意なかったですよ、そういう」

村岡「言うてしもたんやな。なんかこう…」

マサト「うん。ほんまに、さっきも言ってたけど、中2の時めっちゃ楽しかったんですよ。まあ今もいいですけど。その時は知らんことがいっぱいあったし、ここに来るたびに発見とかがあるじゃないですか。そんなことで中2の時、一番楽しかったっていうのがあります。あの時は勉強とかじゃなくて単純に毎日ここに来るのが楽しかったかなっていうのが、正直ありましたね」

塾長「では中3の話に。中3でなんでマサトが嫌

になったかっていうと、進路を決めないとい
けない話が出てくるから」

マサト「それで、僕、当然高校行きたくなかった
んですよ、普通の全日制なんて。あの時おば
んの意見もころころ変わって、最初通信制は
あかんって言われたんです。一時期、今の状
態みたいに、ここに来て通信に所属するって
いうことが決まったんですよ。そこから何ヶ
月かして、中3の11月やったと思うんです
けど、もう一回おばんがここあかんって言
ったんですよ。それでもうごちゃごちゃあつて、
進路のことで、中3の終わりの頃はボロボロ
やった記憶がありますね。あの時荒れてた記
憶ありますよ」

塾長「それ小牧先生、知ってますよね？」

小牧「そうやねえ、すごい…」

マサト「あのね、ここの夏休み入るくらいまでは、
わりと普通だった記憶がある。そこから夏休
み入るくらいから中3の最後にかけては、本
当に忘れたくらいに荒れてた。アホなこと
ばっかしてたなっていう記憶があるんです。
それは塾長がよく言う、夏休みに強烈に太っ
たっていうのもそうなんですけどね」

塾長「そう、激太りやった。びっくりした」

マイ「それは、ストレスで？」

塾長「多分ね」

知誠館での生活の中でマサト自身が最も
辛かった時期、それが中学3年生の後半の
時期だったのかもしれませんが。その理由は
進路決定。どうしても不安が先行する傾向
が強かったマサトにとって、何かを決定す
るということは、恐怖の感覚と対峙するこ
とでもあったのです。右と決めても不安に
なるし左と決めても不安になる。母親はも
っと不安になるので聞けないし、父親は頼

りがいいがない。おばあさんは、こうしろと
強圧的に言ってくる。家の中が急に騒がし
くなっていったのもこの時期です。家族の
機能が歪だったため、その家族にストレス
がかかってしまうと途端に問題が生じてし
まうのです。そしてマサトは夏休みの間に
突然太り出していきます。よほど大きなス
トレスを抱えていたのでしょう。

塾長「それで、とりあえずさっきの話に戻るけれ
ど、中学2年の印象っていうのが掃除の事。
あと、高校に行かないっていうことは最初か
ら言ってる、生活保護で生きていくようなこ
ともも言っていた。要するに、別に働かなくて
いい、親の年金で食べて、親が死んだら生活
保護だと。それから、もう一つは2チャンネ
ル。僕とかもよく分からないのやけれども、
コンピュータのネット上の情報をいっぱい
いろいろ知ってるわけ。それで、相手を論破
するっていうのがマサトのやり方だった…」

マサト「論破と言うよりも、相手がおれの事何か
言ったら別の話題に変えまくって行って、相
手の気を落とすみたいな感じやったと思う
んですけど」

塾長「それも、マサトの今まで生きてきた過程の
中で作られてきた方法というのか、そういう
ものやと思うのやけど。ただやっぱり気にな
ってたのが、全部自分中心なので、人の目線
でものを考えたり、人がどういう風に考えて
るかみたいなのがほとんど欠落してた。彼の
言う…確かに「周りはほとんど敵やった」。
でもそれは彼、マサトから見たらそういう風
に見えてるだけなのかもわからん。ほかの人
から見たらそうじゃないかもわからへん。で
も少なくとも、自分にしか視点がなければ、
それはみんな敵になるよなって思う」

マサト「あのね、今やったらある程度振り返れるんですけど、自分が周りを敵やと思ってたじゃないですか。自分が周りを敵やって認識するしか、自分の生きるモチベーションが保てなかったから、周りが敵やって思ってたのかなってというのはある。まあ実際敵やったら今でもずっと思ってるけど。だから自分のことを最優先にしなかったらとても生きれなかったっていうのはあったと思いますよ」

塾長「まあそうかも、わからん。そういう風な状況の中でそうやってたんやろうなと。だからここに来て、とりあえずそのあたりをどういう風にマサト自身が学んで、もう少し生きやすくなってここを巣立っていくのかっていうのがテーマになっていった。それをどういう風にしたらいいのかなって思いながら…。かつて、こんなこともあった。私が何か頼んだ。するとマサトが「えー」とかまた言うから、「えーって言うんやったら、もういいわ私がするわ」といつも言ってたんや。覚えてる？そしたらマサトは「やりますよ、やりますよ」とか言うわけ。それで掃除の時間に、小さな事件が起こる。あの休憩室のところで「床拭いて」ってお願いした時のことだけど、ふと見るとマサトが足で雑巾がけしているわけ。それで私ももう頭に来て、「はあ？」みたいな感じになって…」

マサト「塾長、その時怒りをあらわにしましたよ」

塾長「それは、でも、普通じゃないって」

マサト「でも雑巾で廊下拭くじゃないですか。周り見たら普通に足で雑巾踏んでやってましたよ」

村岡「しません、しません」

塾長「しないよな？」

マサト「だって変わらないじゃないですか」

塾長「今聞いてみたように、みんなはそういう風

に思わない。そこにマサトなりの筋書きはあるかもしれないけれど、それは普通の論理じゃないっていう事なんや。マサトは自分の論理を中心に考えるから、そうするのが当然みたいと思うけど、そうじゃない。それがズレなんや。あの時に何を伝えたかったかっていうと、それはマサトなりの筋書きだけど、ほとんどの人はそうじゃないっていうことを伝えないって思ったわけや。そこらあたりが、いろんなことがずれて、いろんなことでトラブルが起こったりする種なんかもわからへんなって思う場面が、一緒にやってるといろんなところで出てくる。そういうことをけっこうずっと言い続けてきたのかもしれないなって、思うんや」

知誠館でのマサトの行動は、いろいろなところで物議を呼びました。とにかくいつも自分の理屈で行動していくので、彼なりの常識と周りの常識とがいろいろなところで衝突するのです。そして衝突するたびに、彼は相手を言葉巧みに論破していきます。この手法は、きつとうまくコミュニケーションをとることが難しかった家族の中で、自分の言い分を通すために彼自身が身につけてきたものなのでしょう。そしてインターネットから得たたくさんの情報は、論破のための材料になっていたのかもしれない。

私はここでも、俯瞰的な視点に立ってマサトの行動のあり方についての解釈を聴衆者に向かって投げかけていきます。ある意味でこのことは、彼の恥ずかしい部分をみんなの前でさらけ出すことになるのかもしれませんが、そのことでさえ大きな意味が

あるのです。なぜなら、これがライフストーリーという枠組みの中である過去の事実として語られることによって、マサト自身も過去の自分を、現在の自分とは切り離された対象として見るができるからです。過去はそうであっても、今は違う。むしろよくここまで変わったねと感ずることが、自尊感情を育てるのです。ましてやまわりの人間は、そんなところを持ったマサトを受け入れようとしていくのです。

その後通信制の高校課程へと進学していたマサトは、引き続き知誠館に通い続けることになりました。新しい環境へ移行することに対して必要以上に緊張を覚えるマサトにとっては、それは最も安心できる結末であったのかもしれませんが。

小牧「あと2つ印象深いことがあって。一つはオープンキャンパスに「行けや行けや」って塾長から言われて…」

マサト「あ、正直に言いますよ、あれは行く気一切なかったです」

小牧「ただその時の理由の言い方が、なぜ自分はオープンキャンパスに行かないか。「校門一步入ったら誰かから殴りかかられるかも」…って」

マサト「そう思っていましたよ」

小牧「そういうことを行かない理由として…。まあ行きたくないにしてもマサト君の場合そういうことが行かない理由になってるんやなあと。だからすごい印象深い。いや、そんなこと起こるわけないやんって言ったら、いや起きるかもしれないっていう押し問答がずっとあった」

マサト「ありました、ありました」

塾長「今の話でも、それはお母さんのパターンと一緒になんだな。恐ろしく過度な不安っていうやつ。道を歩いてたら車がぶつかって来るんじゃないとか、考えていたら行動できなくなってくるという話と同じで…。結局、決まった行動パターンしか取れなくなってくるということになってしまう。これも本人を不自由にさせているので、何とかそれを解いてあげないといけないなって思ったのと…」

マイ「マサト君、ここに来る時は？」

マサト「それは、なんだかんだ自分自身、切羽詰まっていたから、その辺の思考も働かなかったかなって思う。ここに来る時は…」

マイ「学校に行かなくなっていくんだったら、ここに来たいって…？」

マサト「それはいいかなっていう感じで、来てたと思うんですよ」

村岡「ここは安心して来たんや？」

マサト「そうですね。安心感っていうのは他のこと全然、学校とは段違いっていうかね」

小牧「もう一つ印象深かったのは、面談。面談でお父さんだけ来られた時に、「もう少しここでお父さんが、父親らしい行動をとらないとマサト君にはよくない」という話を塾長から随分一生懸命に話してもらって。そしたらその次の日から、マサト君の態度が違って見えたことかな…」

マサト「そんなことありました？」

小牧「やっぱり違った。おっ何か違う、みたいな」

マサト「その時も多分、おばんとかと話があったと思うんですけど、その時に親父が強く出たんやと思う。話す時に。これまであんまりしゃべらなかったんが、わりと言ってくるってことはあったかなと思う」

小牧「そうそう。「お父さんが前に出てもらわんと」、っていう話を塾長は言っていたから…」

マサト「それは確かにあったかもしれない」

塾長「お父さん、そう言ったはったんやね」

マサト「でも確かに当初に比べたら、親父も随分
こういうところに来るようになったなって
思いますね」

塾長「毎回来られてた。面談したらお父さんが理
解して、お母さんに対して説明してくれる。
でも、お母さんはその説明うけてもまだなん
かやっぱり不安なんだろうなって…」

マサト「一回親父が来ないで、おかんだけがこ
にきて、話聞くじゃないですか。おかんだけ
やったら、正直面談が終わらないんじゃない
かと思うくらいですよ。何回も何回も聞き直
さないと…」

塾長「ある時なんか、面談終わって家に帰ってか
ら 10 回くらい電話かけてこられたこともあ
ったなあ。「これはどうなんですか、これは
どうなんですか？」って…」

小牧「でもお父さんが一緒に来てくれるようにな
ると、お母さん「これどうなんやろう」って
聞かれても、「家帰ってお父さんに聞いても
らったらいいですよ。お父さんがちゃんと理
解してくれてますからね」って言えて…」

マサト「それは本当。中3の担任が家に来るじゃ
ないですか、その時にもおかんは何回も何回
も聞き直すんですよ。その時に、おれなり親
父なりと一緒に話聞いて、担任もおれや親父
が分かってますから、まあまあ聞いてくださ
い、みたいな感じ。おかんしかいなかったら
本当に話終わらないくらい、おかんは聞き直
すっていう感じなんで。おれもわりと聞き直
す方なんですけど、おかんはおれよりはるか
に何回も聞き直すんや」

家族への介入、このことを私たちはとても意識的に行いました。彼の偏った認知を

作り出してきたのは、彼の育った家族との
関係なのではないかと考えていたからです。
そしてその家族への介入については、お父
さんがキーパーソンだと考えました。極端
に不安なお母さんを支えるためにおばあ
さんが表に出てしまうことはしかたのない
ことなので、そのおばあさんを抑えるの
ではなく、お父さんに表に出る勇気を持っ
てもらう。そうすることでお父さんとお母
さんという家族の中心的な機能を回復させ、
おばあさん自身も少しは安心させてあげる。
それが私たちの面談の大きな狙いでもあり
ました。

マサトの家族は、そういった意味では劇
的な変化を示してくれました。お父さんが
がんばったことで、しっかりと表に出てお
母さんをサポートする体制が急速に出来上
がっていったのです。マサトの家に、家族
という本来の機能が生まれていった瞬間で
もありました。その後面談の機会には、い
つもお父さんとお母さんが仲良くそろっ
て来られるようになりました。お二人はま
るでオシドリのように、いつもそろって私
たちの話に耳を傾けてくださるようになった
のです。

塾長「だから、お母さんと同じような傾向って
いうのは、基本的にはやっぱり持ってしまう
部分がある。別にそれがいいとか悪いとか
じゃない。でも不自由な状態よりは、自由な
方がいいんじゃないかって思う。それをもっ
と自由にできたらいいのにねって思うん
や。それで、オープンキャンパス。さっき少
し話が出たけれど、高校どうするっていうの
は、タエちゃんともこのあいだ少ししゃべっ

たし、ユキちゃんともタイチともこれからしやべっていかないといけないんだけど…。マサトが中3の時もこんな話をやってきたんや。それで、マサトは中学の時は勉強はそこそこできた。だから普通に高校行ったらいいなって思ってた。それで、もう一人同じ学校から来てる女の子がいて、この子は〇〇高校の特進コースに行った。今もルンルンでやってみただけで、その子と比べると、マサトの方が勉強できた。その子は最初オール2とかの成績で、そんな状況だったけれどもちゃんと進学していった。だからマサトも「高校行ったら」って、ずいぶんいろいろと言ってたのだけれど、「うーん、やっぱり不安や…」とかなんとかって…。結局、〇〇高校のオープンキャンパスっていうのをセッティングした。マサトはそんなの全く行く気なかったとか言うのだけれど、多分それはあり得ない。私はいろいろ話しながら、進路のことを聞いてるはずなんや。マサトの意思もないのに無理やりのようなセッティングは絶対してない。だからマサトは、どこかでやってみるっていう話をその時にしてたんだと思う。じゃないと、頼んだら失礼でしょ。向こうの先生に「マサト君をお願いします」って言ったのに。だから結局、あの時は…」マサト「いや、あの時は仕方なく「行く」って言ったんだけど、本当は行く気はゼロでした」

塾長「まあいいわ。それで、中学3年の時は行けなかったんや。でもその後、この前大学のオープンキャンパスに行けた。あのころ行けなかったものが行けた、クリアできたな、っていうことで僕としてはとても喜んでもる」

マサト「長い歳月でしたけどね」

塾長「まあそうやな。それで、今に戻ってしまう

けど、あのオープンキャンパスにマサトが行けたっていうことはものすごく大きかったみたい。中学の時に行けなかったものを、もう1回チャンスがあって自分で行けるようになった。しかも一人で行って僕がついていったわけでもないし。それで、その事がひとつの足がかりになって、京都府の職親というプログラムに参加していて、岡田さんっていう臨床心理士の人にフォローしてもらいながら、いろんな活動に参加している。そのことが将来的には、アルバイトっていうことにつながればいいなっていうイメージがあるんや」

マサト「まあ、まあ、まあ」

塾長「それで明日、その岡田君が来られるわけ。

2回目なんだけど。このあいだは、挨拶。今度は、具体的にどういう風にしていこうかという計画。でも、その前に彼がオープンキャンパスに行けたっていうことが、ものすごく大きい。これがまあ、大事な足がかりになって、知誠館以外の世界、自分の知らない世界へとマサト自身が動けることができれば、またひとつ自由になれる気がするんだけれどなあ—そんな思いがあるわけ。それでどうなの、ここに来てからもうずいぶん時間がたっているけれど、自分の変化っていうのか、自分は少しずつ変わってきたなって思う？」

マサト「あのね、それはずっとおるから、自分の考えとか変わっていったとは思わんですけど…。変わったとは思いますが」

塾長「どんなところが？」

マサト「まだまだ、あれですけど、本当に最初の頃に比べたら少しは自制がきくようになったかなって思います」

塾長「自制？自分をコントロールできるってこと？」

マサト「まあ、まだまだですけどね。いやでもね、
そういうところとかかな…。今でも思い出して
みると、中3の頃は本当に荒れた。中3の
頃は悪いところが出まくっていた記憶しか
ない」

塾長「あとまだここが、1年半くらいは十分ある。
なので、1年半の間にもっともっと変わって
いってこれればいいなと思うのやけれど。あ
の…、僕が今日の話で印象深かったのは、自
分以外の95%が敵、っていうイメージの中で
彼は生きてたんだなって…」

マサト「まあ、それは今でも変わってませんけど
ね。今でも同級生は敵ですよ。ここは全然ち
がいますけどね」

塾長「だからその…、これからは知誠館以外の世
界を知って、その世界は95%以上敵ではない
と思う。そんな世界がどんどん増えていけば、
君の知ってる世界の中の嫌な部分っていう
のは、すごい少なくなるかもしれないなって
思う。だから世界を広げないといけないうて
思うんや。あとは…、それは敵がない社会の
方がいいやんか。ここは敵のない社会だって
思えるわけでしょ？」

マサト「そうですね」

塾長「多分、ここでのマサトの振る舞い、行動、
言動は、すごく敵が多かった時のマサトの振
る舞い、行動、言動とは随分違うじゃないか
なって思う」

マサト「あの一、思うんですけど、学校へ行っ
た頃は、自分で自分を押し殺してたって言え
ばいいんですかね。全く何も出さなかったん
ですよ。実際ここ来てから、趣味のこととか
言動とか、何をとってもそうなんですけど、
とりあえず出してるっていうか。自分を前面
に押し出してる。それがここに来る前は完全
に殺してたみたいな感覚はあったから、本当

に。だから塾長がおっしゃるように、ここ
での行動とか言動とかと、当時のそれとは全然
違うっていうのは確かにそう思う」

その後、マサトはずいぶん安定し始め、
今度は自分の大学への進路を考えるために
オープンキャンパスへと足を運ぶようにな
っていきました。中学3年生の時には、い
くら言っても越えることのできなかったハ
ードルを2年後の今、彼は一人で越えるこ
とができたのです。そしてこのことをきっ
かけに、彼はボランティアや就労研修とい
った新しいグループにもどんどん関わって
いけるようになります。マサトの社会性が、
何かをきっかけにして堰を切るように開か
れていったのがわかります。彼が不安を自
分で越えはじめたのです。

何が彼をそんな風に変容させていったの
でしょうか？あるいは今まで支配していた
囚われから、何が彼自身を解放したのだし
ょうか？その要因は、いくつもあったよう
に思います。知誠館という安心できる場所
の確保、自律的な学びの習得、家族機能の
回復、仲間との関係、自分の過去を対象化
させていく経験…、これらの活動が有機的
な関連をもって重ねられていく時、気がつ
けば、彼自身の変容につながっていったの
ではないでしょうか？

塾長「もうぼつぼつ時間切れかなと思うので、ち
よっと一言ずつ…」

小牧「はい。僕ねえ、マサト君に初めて会った時
の印象。機関銃のようにしゃべる子で、僕こ
の子の相手できるかなって一瞬不安になっ
た。でも、ほんま変わった。最初はね、周り

の人間が見えてないっていうのはすごくあったんやけど、周りの人間をよく見るようになったなど。それはすごく思います」

塾長「ヒロシ君どうですか」

ヒロシ「はあ、何でそんな小難しい言葉を使うのかなあと」

マサト「おれ使ってた？」

ヒロシ「使ってる」

マサト「例えば？」

ヒロシ「自己保身とか…」

マサト「そんな難しいって、普通違うんか？難しい？」

ヒロシ「いちいち漢字の言葉を…、悪口を誹謗中傷とかって言う一気に…」

マサト「そっちの方が表現として正しいかと思っ
てそう言うんだけど、そうか」

マイ「でもそう言ったらちょっと頭いいって思っ
てもらえるとか…。私なんか、誹謗中傷とか
言われても分からへんし…」

塾長「じゃあマイさん、どうぞ」

マイ「そうやねえ、私はまあ2ヶ月くらいですけ
ど、そんな落ちた時があったのかと。こんな
にしゃべるのに。ガーッと喋るじゃないです
か。むしろやられたら言い返しそうやのに。
そういう一面もあったんやなど。ええ子なん
やね」

塾長「じゃあ、ヨシコちゃん」

ヨシコ「えっと…めっちゃ最初から話してた感じ
がしてて。だけど一緒の中学校やった子がい
たやんか。その子は、ここで初めてこんなし
ゃべるんやって気付かあったんやって」

塾長「そうや、学校では何もしゃべらへんって言
ってたよな」

マサト「だからその辺が自分を押し殺してた、ほ
んまそのままそういう…」

塾長「ごめん、それで？」

ヨシコ「そういう話聞いてて、考えられへんなー
と思って聞いてた」

マサト「あ、そうなの？」

ヨシコ「うん。めっちゃしゃべってるやん、ここ
で」

塾長「じゃあどうぞ。マサト君ってこういう人生
を送ってきやはったんや」

タカシ「えー…でも、なんでもかんでも全部おば
あちゃんが決めてたんやな」

マサト「あー、それはいい意味でも悪い意味でも
本当おばんがおらんかったら、おれの家はも
う空回りしてたっていうか。まあ他人から見
たらそうなるんやね。わりと古い家系ってい
うか。一番上が一番偉い、とか」

塾長「だから小牧先生が言ったように、お父さん
がキーになる人だっはずっと思ってた。なの
で僕はあのときお父さんに勝負をかけた。お
父さんがこの子を救えるかどうかだっ。だ
からあれはお父さんがすごい。あれは大きか
ったよね。はい、どうぞ」

サヨ「いろいろ大変なんやなあと、思いました」

塾長「サヨちゃんはいじめられたことは？」

サヨ「あのー…おばさんの先生に」

塾長「ああ、〇〇中学の先生」

マサト「ああ、あるで、そういうの」

マイ「先生がどういじめるの？ちょっと意地悪す
る感じ？」

サヨ「サヨだけ、宿題ぶわーって出したりとか…」

塾長「まあ、女子校なんでねえ。ちょっと独特の
世界があるのかも分からん。はい」

ユリ「あのー…自分も来てた時に全然知らなかつ
たんで、共通点とか、こういうことがあった
んだ、っていろいろを知れてよかったです」

タケシ「さっきマサト君の話にあったように、や
っぱりおばあちゃんが大変だから…。感想つ
て、まあ、彼は変わったですよ。週4日いる

じゃないですか。それだと分かりにくいけど、この前学園のオープンキャンパス行けて、ああ行けたんやって。前はそういう無理やったと思うけど、行けたのは成長したんじゃないかと…」

塾長「一応そういうような感じで。私はマサトにはつい最近しゃべったけど、けっこういじめるん違うかっていうくらい、めちゃくちゃ言ってるときもあります。今まであれやこれやと。それで、私の望みっていうのか、それはやっぱり、もっと自由に生きてほしいなっていう事。だから自由に生きれるために何が必要なんだろうかって。親子やからやっぱり似ているところはある。お母さんの持ってるものを自身が受け継いできたというのか。そういう環境の中で小さいころから育ってきてるわけだから、その影響ってものすごく大きいかもしれないと思う。それで、お母さんには、おばあさんがいた。でもマサトが大人になる頃には、もうおばあさんは亡くなってる可能性が高いかもしれんな。だから、マサトには誰がつく？お母ちゃんは、おばあさんの代わりには絶対なれないからね。お父さんも多分なれない。だからマサトは一人で立たないといけない。その為に必要な事っていうのは、いろんな人と関係を作ったりとか、そういう中で上手くやっていったりとか、自分も上手く主張しなければいけない。そういう風なものをあと一年半の中で身につけて行ってもらえればなと思うんや。ここは居心地がいい場所やとは思っただけけど、ここになんかずっといれるわけではない。また私もいつまでもマサトにいてもらうのはよくないなと思うので、必ず巣立ってもらわないといけないと思うので、限られた時間の中でもっともっといろんなことを学んでくれて、もっと自

分が変わっていったらいいなと。だから嫌われるのを承知で、これからもういろいろまた言いますからね」

語り場の最後は、今日のセッションそのものを全員で振り返ります。若者たちがこれまで自分の辛い経験として封印してきた過去に向き合う場面を、彼の仲間たちがじっと見届けるのです。またこのセッションは、当事者が自分自身を振り返る機会であると同時に、参加者にとっても自分を振り返る機会になっています。そういった意味では、誰もが主体的に参加している場と言えるかもしれません。

「高校へは行かない、働く気もない、生活保護で生きていく」と言っていたマサト。その背景にあったのは、彼の偏った認知だったのかもしれませんが。その認知が95%の敵を作り出していたのかもしれないのです。しかし、その偏った認知は彼の育った家庭の構造と決して無縁なものではなく、その家庭環境に適応していくために必然的に身につけられたものかもしれません。しかし、そんな状況の中からマサトは変わり始めようとします。不安が先行するため、あらゆる提案に対しても一度は一定の抵抗を示すものの、変わろうとしていくのです。そこには、彼自身が日々の学びを通して積み上げてきた自信と、仲間たちとの絆があったのかもしれません。

マサトのエピソードが語りかけるもの。そのひとつは、不登校の問題の所在がいったいどこにあったのかということだったように思います。確かに彼の行動に対する違和感は、いとも簡単に「課題を抱えたマサ

ト」という像を作り出していきました。しかし、彼が育った背景の中には、課題を持った母親がいて、それをフォローするための独特な家族の構造と、独特な家族の機能があったわけです。マサトはそんな家族に適応する形で、自身の認知や行動パターンを作ってきたのかもしれないのです。つまり個人の課題は、それと切り離すことのできない社会との関係の中で考えるべき問題なのです。

ところが「心理主義」、あるいは「セラピー文化」が叫ばれつつある現代においては、どうしても個人の心理的な側面に焦点が当たる傾向にあります。個人の発達であったり、認知であったり、あるいは行動特性の中に問題の原因を見出そうとする傾向が強くなるのです。だからこそあえて、その個人を支える、あるいは影響を及ぼしている社会そのもののあり方を省察的に問う流れを作り出さないといけないように思うのです。

さらにマサトのエピソードでは、マサト自身の認知や行動の囚われということが問われていたように思います。強い不安から彼は同じパターンでしか行動できなくなっていました。その限られた行動のパターンに対して彼はいろいろな言い訳を用意するのですが、結局はそこから解放されません。すなわち同じ行動をとり続けざるを得ないということが、大変不自由な状態を作り出していたのです。

その不自由さからどう解放されていくのか。つまり、囚われの状態では行動の選択

肢はありませんが、その枠を外すことで行動そのものを選択できるようになるということ。これがマサトに対して、私たちが最も望んでいたことだったのかもしれませんが。しかしその枠を外すためには、いくつかのステップが必要となります。まずマサトがその枠の存在、あるいは囚われの状態にあることを理解すること。そしてその枠を超えたところに、より自由な世界があるということを知ってもらうこと。さらに、その枠を超える勇気を手に入れてもらうこと。

これらのステップを歩んでいくためには、必ずと言っていいほど、他者の視点が必要になります。自分とは違ったものの捉え方がないと、枠そのものが見えてこないからです。他者の視点は、自分を脅かすものではなく、自分のこれまでの枠を超えるために必要なものであるということ。それをマサトが受け入れるかどうか、大切な岐路でもあったのです。今回の森の語り場は、そんな岐路に立つマサトにとって、何らかの意味を作ったのかもしれませんが。

