

# 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を続けた学習塾です。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、どちらかという学校というシステムの縁（隅っこ）にいる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。

### パフォーマンスな教師

『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「パフォーマンスな教師」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こりました。その時、当然のこのように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、パフォーマンス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。ただ使い分けられ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。

一方パフォーマンス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ンス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

なうピ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  
に乗かってしまう。このことが「消費化」  
の本質なのです。

」.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  
るという共同性の喪  
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っこない。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“ごもっとも”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られないといけないように思います。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なければならない」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ない。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み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うのです。

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も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ない。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ない。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な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ない。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。そこから見え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？」

「してまずけど…」

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ない。

「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しょうか？」

「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ので、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…、“いらっしやいませ”、“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。自分が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、本当に丁寧な対応をしてくれる人もいます。「お兄さん暑いし

大変やる、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行ってください」

お世話になったマネージャーから、ありがたい言葉ももらって、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。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した。

「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」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」
  - 「知り合いがいいと聞いていたから」
  - 「勉強以外の部分でもサポートしてもらえるから」
  - 「子どもをとてよ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、勉強が得意な子どもでもない子ども、意欲の高い子どもでもない子ども、学校に通っている子ども通っていない子ども、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ムティックに順序だてられた流れに従うこととなります。

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誰かとの関係によって引き出せうる能力と個人が一人で引き出しうる能力との差を『発達最近接領域』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も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会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ふるまい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、身体ふるまい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。主体性というものは、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

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くようとする境界に立ち、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かもしれません。



(きたむらしんや 2011/9/16 脱稿)