

# 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、学校建築へのそれまでの思いが一扫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も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。ここは、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います。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、数学がちよっと…」

「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、自分で調べるといふことであり、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ふことです。そしてこの検討を重ねるといふ過程が、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、勉強が嫌いだから、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”って思えるようにな

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わっていく」

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子に向けて、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始めよう。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けて、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きます。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。みんなもやってみるし、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。これを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單元まで戻って、その自律的な学び方を練習してもらお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歩い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歩いて、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け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りません。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でした。

「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ちゃんの話をお願いします」

私は、S子のお話を聞きません。

「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こと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、ここではひとりでの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、アアア…」

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。

「そんなん、いうても、できひんし、アアア…」

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きます。

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  
がかかったので、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に大きな  
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。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  
がっていこうとする事実です。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な  
いといけ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っているの  
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  
やる。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らない。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が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関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年過ごして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。そこのところを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…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」

「謝るかどうかの問題じゃなくて、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うんだ。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、どんな風を感じ取るのか、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いけないのに…。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君に話をもちかけました。

「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のかもしれません。どうしてそうなのでしょうか？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が、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が、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。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円のを2割引きで買ったら、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？」

「 $a/10$ 」

「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、私たちのいたるところに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に捉え、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か？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〉のちがいを

「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いただけな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、ひよっとすると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いただけかも知れません。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、それを組み合わせる仮説を立て、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)