

-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、中には席を立っ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」

「...」

私の話にも、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ぬ。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ぬんだ」

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ち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ということを中心に、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っています。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君はそういって、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イケない。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、ないはずですよ。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、自分で行う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ら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。不安で胸がつぶされそうになるや。Nちゃんは不安やから、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よいのか、何を頼りにして生きていけばよ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きます。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つ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ませんが。

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」と一緒に読んできた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、「もし学生の中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。胎児を墮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。学生の中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、急ぎよ、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、子どもたちはそんなんや」

「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、ここにとどまらず、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回生

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、私の問いにときば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れば、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.ベ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、没個性的だ。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、ペ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)