

主体的な学びと教えない授業

— 職人の世界の人材育成システムからヒントを得る —

倉橋 忠

1 「荒れる子どもたち」が教えてくれたこと

今から30年以上前、筆者の初任者時代は、凄まじい校内暴力の嵐の中で授業をする毎日であった。そこで見た生徒達の行動は、外見的には破壊行為だが、実態は自傷行為そのものであった。

教室に入らずに破壊の限りを尽くす生徒達や、教室の中にも授業に参加せず他の生徒の学習を妨害する生徒、授業中におとなしい生徒達を暴力の対象にして遊ぶ生徒(白昼堂々の暴力的いじめ)、授業をしている教員に鉄パイプを振り回して妨害する生徒、廊下で爆竹を鳴らして学年全体の授業を妨害する生徒達、バイクに乗り校舎の周りを爆音を立てて走る生徒達。彼らの社会的逸脱行為は、個人的な暴力行為だけでなく、組織的で計画的な暴力行動に及ぶこともあった。

一人ひとりの行動の背景には、複雑な家庭背景など異なる事情があった。しかし、共通することも多かった。彼ら、彼女らに共通することは、学力の低さであり、授業から疎外されていたこと、さらに絶望感を抱いていたことである。その共通点が彼らの「連帯感」を形成していた。校則を無視し始めた生徒達が、社会規範まで逸脱するのに時間はかからなかった。それほど中学生にとって、授業は大人が考える以上に大きな意味を持つ営みである。

どんなに校内暴力の嵐が吹き荒れていても、成立している授業があった。分かる授業をエスケープする生徒はいなかった。その一方で、腕力に頼る授業には、多くの生徒はエスケープという明確な授業拒否で回答した。やがて、腕力をふるう教員に対して集団暴力で対抗することもあった。たとえ腕力を行使しない教員であっても、分からない授業は、最も激しくしかも頻繁に妨害された。当時の筆者の授業では、授業構成によって生徒達の態度が大きく変化した。彼らは授業を拒否しても、「学び」には飢えていた。この時代の経験から、生徒達の暴力行為が発信していたメッセージは、「分かる授業を受けたい」だと筆者は理解している。

落ち着き始めた学校で、筆者が得た経験は、正義感の強い生徒のリーダーの動きが、多くの生徒を巻き込み「普通の生徒」を前向きに活動させることであった。大人の理屈や言語ではなく、中学生の発想で、中学生の言葉で、仲間に語りかける「力」は、教員の我々よりも遙かに説得力があった。筆者が関わった「悪ガキ集団」でも同様であった。ボスの動きが組織を動かし、「悪ガキ集団」が「善良な集団」に変化し、次第に解体へと向かった。その時の経験から、大人の言語を中学生の言語に「通訳する」生徒の存在が、授業場面でも、生徒指導面でも大きな力を発揮するという確信を筆者は持っている。

しかし、近年の中学生たちの姿を見ていると、群れる力が弱くなっている。集団からはみ出した生徒達が集合することはあっても、それは非組織的であり利他的である。かつてのような「悪ガキ集団」を見ることは稀になった。「普通の生徒」達も同様である。大半を占める「普通の生徒」は、自分の利益だけに意識を向け、他の生徒との対人関係や集団との関わりを希薄にしてい

る。スポーツに汗を流す生徒達ですら、自分の利益追求だけに集中している。この人間関係を構築することから遠ざかる意識傾向は、ますます強くなりつつあるようにも思う。今日のいじめ問題が深刻な事態に陥る傾向になってきていることと、この対人関係力(社会性)の弱さとは無縁ではないと思われる。

2 学力とともに「社会性」を育てる授業

そもそも学力は社会的に形成されるものである。それは言語の獲得プロセスを取り上げて考えると分かりやすい。言語は一人で獲得できるものではない。必ず、学習者以外の人との関係で、すなわち社会的に獲得される。そのように、学力獲得の背景とその目的を意識するとき、学力が社会性と切り離されて評価されている現実社会に、筆者は根本的な疑問を感じている。

学力を形成する過程に社会性が仕込まれていることが、生きる力としての学力になり得る可能性が保障されるのであり、多くの子どもたちを集めて学習指導する学校の授業の本質は、そこにあるはずであると筆者は考えている。別言すれば、学力と社会性と人間性を同時に獲得してこそ「公民的資質」が形成される。社会性や人間性から切り離された「学力」が、「暴力」となり社会の脅威になることは説明を要しないであろう。

学力を分析的に捉えるときには、学力を社会性や人間性と切り離して、専門領域の知識体系的な成長過程のみを視野に入れて探究することも可能である。しかし、学校現場での教育実践では、それらを切り離して実践することはできない。そもそも学校の授業は、子どもたちの人格の完成を目指すべきだからである。

教育基本法第1条が「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」と宣言している教育の目的は、理論的な枠組みとして機能するだけでなく、日常の授業で実践するために行動目標化するべきである。これを学校教育現場の実践に即して言えば、「人間教育の最後の目標は、いうまでもなく、知識、技能の習得にあるというよりも、まさにそれらをとおして、結局は個人の人格、性格、世界観、および集団としての道徳的特質を形成することに求められなければならない」¹⁾のである。ここに、社会科の授業を実践するうえでも、民主主義社会の形成者としての道徳性の涵養を視野に入れる必要性が求められなければならないと筆者は考える。

3 教えない教育方法と主体的な学び

文化人類学者の梅棹忠夫は、今から50年ほど前に「いまの学校という制度は、学問や芸ごとをまなぶには、かならずしも適当な施設とはいいいにくい。今日、学校においては、先生がおしえすぎるのである。そこで学生は、おしえてもらうことになれて、みずからまなぶことをしらない」と学校での教育方法に対して厳しい指摘をしている²⁾。そして、「もし学校において、教師はできるだけおしえまいとし、学生はなんとかして教師から知恵をうばいにとってやろうとつとめる、そ

1) 吉本均「学級経営の教育構造」『授業と学習集団』吉本均著作選集1 明治図書 2006年 p. 32。

2) 梅棹忠夫『知的生産の技術』岩波書店 1969年 p. 1。

ういうきびしい対立と抗争の関係が成立するならば、学校というものの教育的効果は、いまの何層倍かにもものぼるのではないか³⁾と、学ぶ立場の者の自主性や主体性を育むことの必要性を強調している。

さらに、梅棹は続けて、学校は「知識はおしえるけれど、知識の獲得のしかたは、あまりおしえてくれない」⁴⁾と言い、学習スキルの伝達の必要性を提唱して、「知的生産の技術」を世に知らしめた。

また、「授業はドラマだ」と提唱した吉本均は、『教えねばならない』ものは、『教えてはいけない』⁵⁾と教育方法の神髄を看破した。教え込むのではなく、学習者自身が主体的・自主的に学び取るような教育的枠組みを設計・設定するのが教員の仕事であり、それが授業だと指摘した。

この二人の先達が教示してくれることは、「活用する力」を育てる教育方法を求めようとする筆者には大きな意味を持っている。

すなわち、子どもたちの主体的な思考・判断・表現力を育成することと、教え込むことは二律背反する行為であることを改めて意識しておく必要がある。主体性や自主性を教え込むことは原理的にできないからである。では、主体性や自主性を育成するためには、どのような枠組みが必要なのであろうか。

ここで、職人の世界で行われてきた、人の育て方・技能伝達を一瞥しておく。高度な技能と思考力・判断力・表現力を伝えてきた職人の世界では、基本的な知識を教えることはあっても、技能や思考方法を教えることはなかった⁶⁾。古代から連綿と続く職人の製作現場では、今日の工業界の生産方法とは異なり、あらゆる作品が個性的で異なる環境・条件下で創造されてきた。言わば、一つひとつの作品(建築物)は全てが個性的で、生産現場の環境条件と資材条件を基礎にして、最適な生産(建築)方法を決断する、高度な思考力と判断力がなければ創造されることはなかった。

その職人の世界では、学ぶ意欲と努力を継続することができることだけが、古来より伝わってきた高度な技能を引き継ぐことを許される資格であった。そのため、学ぶための条件を自ら整えることのできない者は排除された。

換言すれば、職人の世界では、生きる厳しさと学ぶ厳しさが等しい価値を持っていた。学ぼうとする強い意志を持つ者だけが、職人技を引き継ぎ生き残ることが許された。今日の学校教育のように、全ての子どもたちに学ぶ意欲を育てることまで要求されていなかったし、全ての子ども

3) 前掲 梅棹忠夫『知的生産の技術』 pp. 1-2。

4) 前掲 梅棹忠夫『知的生産の技術』 p. 3。

5) 吉本均は、子どもたちの思考やイメージを発展させるためには『教えねばならない』ものは、『教えてはいけない』のである。それは、(中略)技術体系に媒介されねばならないのである」と主張する。吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982年 p. 91。

6) たとえば、木造建築の第2代人間国宝に認定された、松浦昭次氏は言う。「何も教えてくれない。それが昔の職人の教育法です。仕事は盗め、というやり方ですね。(中略)昔の職人が弟子に仕事を教えなかったのは、何も憎くて教えなかった訳ではないのです。最初から何もかも教えてしまったら、自分で工夫するという知恵が出てこないからです。

だから、あえて何も教えない。すると、弟子は困って何とかして仕事を覚えようとする。それでほんとうの修業になる。必死になって、こうではないか、ああではないかと自分の頭を働かせながら仕事を覚えていけば、頭と身体で覚えていくことになります。(中略)だから教えないのも教育法なのです。

学校のようなところなら、『いろは』から教えてくれてあたりまえですが、職人の世界は学校と違いますからね。この世界では、なにも入ってきた人の全部が全部、卒業してくれなくてもいいんですよ。出来が悪かったら途中でやめてくれていいのです。いや、当人のためにも、世の中のためにも、やめたほうがいいくらいです。きちんと仕事を覚えた人だけが残ってくればいいのです。」と。松浦昭次『宮大工千年の知恵』祥伝社 2000年 pp. 182-183。

たちに同様の教育効果を期待していたわけでもなかった。

なお、この「教えない」教育は、職人の世界だけに留まらず、わが国の徒弟教育全体に共通する教育方法である⁷⁾とされている。ここで、注目すべきは「教えない」手法の創造性である。すなわち、基本は指導しても、それ以降は「教えない」ことが弟子の思考・判断力や創造力の基礎になる「自主性」を導き出したという歴史的事実である。

「教えない」教育では、学びのゴール(手本)は具体的な姿で示されることが共通事項として見られる⁸⁾。そのゴールにたどり着く過程や方法を直接的に指導しないで、学習者の自覚と試行錯誤に学びを期待する⁹⁾。学びの場面では「盗め」と表現する指導だけがある。それは、方法論的なメタ認知を育てつつ、学習者自身の身体と思考で技能を獲得させる教育方法である。別の視点で見れば、この教育方法は「真似ることが学びの基本」として構成されていると言える。

この点は、今日の学校教育にも共通する手法であり、教育方法的に多くの示唆を与えるものである。「真似ることが学びの基本」であると多くの教員養成のテキストには触れられているし、「良き手本(モデル)」が最も効果的な教材であることについても争いがないであろう¹⁰⁾。職人の世界で言う「良き手本(モデル)」を学校現場で求めると、教員の教科内容への関心・意欲や、学びつづける姿勢が、まず最初に該当するであろう¹¹⁾。

教育方法史的に言えば、わが国の職人達の世界では「教えない」教育が、確実に人を育てあげる、高度な技術と思考力・判断力を伝達する教育方法だったのである。この「教えない」教育は、今日の学校教育に求められている「思考・判断・表現力」を育成する手法として、再構成できる可能性がある。具体的には、子どもたち自身が課題に迫り試行錯誤に挑戦するように仕向ける、教員の発問・指示や、授業構成に組み込めるはずである。

そして、そのためには子どもの「思考・判断・表現力」がどの場面で、どの教材で、どのような変化をしているのかをリアルタイムにモニタリングできる手法を手に入れることが必要になる。その際に、学力評価の手法が、子どもたちの学力状態と教材や発問、授業構成を有機的に連結する装置として機能する。評価の役割は、学期末に「評定」するだけではないのである。

-
- 7) 辻本雅史は、木造建築の初代人間国宝に認定された西岡常一の経験談や、三味線の徒弟制度の教育方法を引用し、「教えない」教育法を徒弟教育に共通する教育方法とした上で、江戸時代の貝原益軒の『和俗童子訓』にも同様の教育思想が認められるという。辻本雅史『「学び」の復権』岩波書店 2012年 p. 178。
- 8) 法隆寺の鬼と称された木造建築の初代人間国宝の西岡常一は、「体で覚える。優れた仕事を見て、それを盗む。これが基本だった。」と言う。西岡常一『宮大工棟梁・西岡常一「口伝」の重み』日経ビジネス文庫 日本経済新聞社 2008年 pp. 30-31。
- 9) 西岡常一に師事した菊池恭二は、弟子の立場から次のように言う。
「大事なのは、雑用でも手元でも、言われたことに対して、どれだけ素直に真面目に好奇心をもって取り組めるか、です。わたしのような職人の世界は、学校とは違いますから、手取り足取り教えることはありません。棟梁や先輩大工は手本になるだけで、そこからどれだけのを学び取れるかは、弟子の心構え一つです。
学びの心の一番外側に、『教えてもらうのが当たり前』などという意識があったら、私どもの世界で伸びていくのは容易なことではありません。そんな見方は、さっさと自分で引っぺがして、『教えてもらうんじゃない。自分で学び取るんだ』と自ら意識を変えないといけません。教えられて身につくほど職人の世界は簡単なものではないからです。」
菊池恭二『宮大工の人育て 一木も人も「癖」があるから面白い』祥伝社 2008年 p. 24。
- 10) 情報技術社会の論者の梅田望夫は、これからの情報化社会で生き延びる方法としてロールモデル(手本)を発見しつづけることが大切だと指摘し、「ウェブ進化によって、知識を記憶していることの価値が相対化された。知をひたすら溜め込み、知の隘路に入り込み知識の多寡を競うために、知は本来あるものではない。知の意味とは、知を素材にそれを生かすことに活かすことだ。そのためのロールモデル思考を、システムティックな思考法として自分の中で標準化することが大切なのである。」と言う。梅田望夫『ウェブ時代をゆく 一いかに働き、いかに学ぶか』ちし書房 2007年 pp. 136-137。
- 11) 同旨。今井むつみは、「子どもの発達段階、知識の段階に合わせて、子どもが自分で発見し、自分で進化できるような状況を設定する。これは座学では学べることではない。親も教師も教えることの熟達者でなければならない。そのためには、自分自身が学びつづける探究人になるしか方法はない。」と言う。今井むつみ『学びとは何か ー<探究人>になるために』岩波書店 2016年 p. 222。