

学校経営

1月号・臨時増刊

学校経営ハンドブック18、「楽しい学校」—21世紀の学校像を求めて—



「楽しい学校」研究会 編

学校経営

学校経営ハンドブック18.

1998

子どもの輝く瞳と未来のために……
最新の理論と貴重な取組みを集大成!

第一法規

学校教育相談の理論・実践事例集

いじめの解明



編集/今井 五郎(東京成徳短期大学教授)
嶋崎 政男(東京都杉並区立西宮中学校長)
渡部 邦雄(文部省初等中等教育局主任視学官)

体裁/B5判・冊子加入式・全1巻 本体価格/9,800円(税別<千円未満>)

予 防 》 早期発見 》 ケース理解と支援・対応 》 という段階ごとに、問題へのアプローチの方法を提示!

あらゆる角度から「いじめ」を総合的に理解するための解説!

いじめの定義、変遷、実態、心理などの基礎知識と、その支援・対応の実際について、学校現場、専門機関等を中心に第一線で活躍中の執筆者がわかりやすく解説。実践のための基本的知識と理解が得られます。

理論と事例を関連づけた構成!

[予防] [早期発見] [ケース理解と支援・対応] という段階的切り口で、理論編と事例編を関連させました。理論に裏打ちされた的確な支援・対応に生かれます。

全国から寄せられた貴重な実践事例を多数収録!

多種多様なケースとその支援・対応の実例が、いじめ問題解明への具体的で確かな手掛かりとなります。さらに各事例につけられたコメントにより、ポイントがいっそう明確化され身につきます。

予 防	
理論編	事例編
(1) 男女平等の精神を育む性教育・男女平等教育	・教員の人間意識を高める研修
(2) 一人一人を生かす学級・ホームルーム経営	・生徒の発案による生徒同士の相談活動
早期発見	
理論編	事例編
(1) いじめ発見の困難性と発見	・登校拒否状態になってからいじめが発見
(2) いじめのサインとチェックリスト	・学級の雰囲気からいじめを発見
(3) いじめの誘えを受け止める学校教育相談	・学級の雰囲気からいじめを発見
ケース理解と支援・対応	
理論編	事例編
(1) いじめを受けた子どもの心と支援	・いじめを受けた子へいじめ被害の本音の交流
(2) いじめの例の子どもへの指導	・先生や親への不信感を解消する
(3) 担任による学級での指導	・育相談でほぐす

詳細カタログを
送呈します!

ご希望の方は下記の方法から
お選び下さい

必要事項をご記入の上、ハガキに貼るか
FAXの方は拡大コピーをしてお申し込み下さい。



① ハガキで…
〒107-8560
東京都港区南青山2-11-17
第一法規出版株式会社
営業促進第一部

「学校教育相談の理論・実践事例集 いじめの解明」の
カタログを希望します。

〒 ()

ご住所

機関名

部署名

フリガナ

ご氏名

電話番号

② お急ぎの方は電話・FAXで…
TEL. (03) 3404-2251
FAX. (03) 3404-8800

学校経営二月号臨時増刊

「楽しい学校」研究会（代表・馬居政幸）編

「楽しい学校」——二十一世紀の学校像を求めて——

一九九八年

第一法規



第1章

新しい時代の「楽しい学校」とは？

- 1 「楽しさ」をキーワードとした学校の自己改革
—「市場競争力」を求められる時代に向けて—
馬居 政幸……………9
- 2 学校現場から考える「楽しい学校」
有村 久春……………22
- 3 家庭や地域から考える「楽しい学校」
大西 珠枝……………34
- 4 「子どものもつ潜在的な能力を引き出す」教育
内藤 裕子……………44
- 5 学ぶ楽しさ、感動と愛
—教育行政・制度から考える「楽しい学校」—
西阪 昇……………55
- 6 外国との比較で考える「楽しい学校」
澤野由紀子……………68

第2章

「楽しい学校」はどうすれば可能か

- 1 「揃える教育」から「変える教育」へ
中野重人／有村久春・馬居政幸……………79
- 2 地域との新たななかかわりで学校文化を変える
山中正和／西阪 昇……………88
- 3 情報を公開し、「学校の常識は社会の非常識」から脱却する
坂本昇一／大西珠枝……………96
- 4 けんかして仲直りできる人間関係の構築
富田富士也／西阪 昇……………104
- 5 子どもの実情をふまえフレキシブルな運営を
藤田英典／西阪 昇・馬居政幸……………113
- 6 市民的共感をベースに下からの教育改革を
深谷昌志／澤野由紀子・馬居政幸……………123



「楽しい学校」をめざした取り組み

子どもの発想が生かされ、存在感を意識できる教室環境

味村美恵子……135

2 「楽しい学校」は開かれた学校

鈴木 儀一……142

3 楽しい「自分さがしの旅」をめざして

川崎 知己……150

4 修学旅行で自己を生かす能力を育成する

高橋 靖……158

5 温かい人間関係の構築と活動の場の保障

吉澤 和彦……167

6 目で見て体で覚えて頭で考える授業

鎌田 良子……174

7 イギリスの校庭改造によるアウトドア・クラスルーム

木下 勇……185

8 子どもの可能性を引き出すミュンヘンの芸術教育活動

内藤 裕子……193

第4章

私のイメージする「楽しい学校」

1 わくわくしながら登校できる学校

綾部美知枝……205

2 楽しい学校と いやな学校

安西 篤子……208

「楽しい学校」を実現するために

大沢 周子……211

4 楽しい学校を

小塩 節……214

5 「楽しい学校づくり」をめぐる

河合 洋……217

6 楽しい学校に対するイメージ

佐藤 綾子……220

7 愛あふれる「未来学び舎」を……

鈴木 敏恵……223

8 学びの喜び

多田 孝志……228

9 「手応え」を返すことができる学校

富田 隆……231

10 子どもに感動をあげる学校

牟田 悌三……234



表紙デザイン：中井 幸

まえがき

今、学校は大きく変わろうとしている。その始まりを象徴するのが、「楽しくなければ学校ではない」という生活科のキャッチフレーズであったと考える。だが、他方で「楽しいだけが学校か」という声があることも事実である。このことは、勉強（強いて勉める）という言葉が象徴するように、これまで学校が実際に果してきた役割を考えれば、一概に否定できないこともある。

そのため、私たちは一昨年七月、「楽しい学校」研究会を設立し、生活科が果してきた役割もまた認めつつ、どうすれば学校を子どもたちが「楽しく学び」「楽しく生活する」場に転換できるかをさまざまな立場で子どもとかわる仲間とともに考えてきた。そしてその成果を問うため、昨年六月六日、日本子ども社会学会第四回大会（東京学芸大学）のテーマセッションに参加し、研究会代表の三名による問題提起に対して、参加者から数多くの貴重な意見をいただいた。いずれも学校を子どもたちにとって楽しい世界に再構築することに対して、積極的かつ実践的に挑む意欲と視点に貫かれたものであり、「楽しい学校」の具体像を得る上で極めて示唆に富むものばかりであった。

もとより、本研究会の目的は特定の学校像の提起ではない。新たな世紀に生きる子どもたちを前にして、学校が「いま、ここで」どのように変わるべきかを、「楽しさ」を窓口にして「論議する場」を提供することにあり。そのため、その具体化へのより一層の論議を喚起する機会として、テーマセッション参加者を含め、子どもと教育に関心を持つ様々な分野の人たちの協力を得て、本誌増刊号の場をかりて、世に問う次第である。ご一読のうえ忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いである。

「楽しい学校」研究会一同

第1章 新しい時代の 「楽しい学校」とは？





新しい時代の「楽しい学校」とは？①

「楽しさ」をキーコンセプトとした学校の自己改革 「市場競争力」を求められる時代に向けて――

馬居 政幸

静岡大学教授

1 ● はじめに

わたしたちは新たな世紀の学校のありかたを研究するにあたって、「楽しさ」をキーコンセプトに選んだ。しかし、「楽しいだけが学校なのか」という疑問をもつ人たちがいることも理解できる。わたしたち自身のなかにも同じ思いがあることも事実である。日本の学校教育のこれまでの軌跡をたどるなら、刻苦勉励や苦学という言葉が示唆するように、むしろ「楽しさ」とは逆のコンセプトが中心にあったといえよう。さらに、学校の果たしてきた役割を評価するなら、そのことを否定的にのみとらえることはできない。

しかし、それゆえにこそ、わたしたちは新たな学校とその教育のありかたを提起するうえで「楽しい学校」という視点を重視した。その理由は二つある。一つは、これまでの学校において「楽しさ」

ではなく、「厳しさ」や「苦しさ」を肯定することができた、あるいは肯定せざるをえなかった背景にある社会的条件が大きく変化したことである。もう一つは、この社会的条件の変化にもなつて学校に求められる役割もまた大きく変わらざるをえなくなったことである。

誰もが当たり前と思つている慣習や考え方（常識）も、その前提にある社会の仕組みが変わればかえつて非常識となる場合がある。学校も例外ではない。そこで、わたしたちが志向する新たな学校のあり方について、「楽しいだけが学校ではない」というこれまでの「学校の常識」を支えてきた社会的条件とその変化を明らかにすることにより提示していきたい。

2 ● 学校教育に課せられた役割の構造

その第一は、日本の学校教育に課せられた制度上の制約である。

日本の学校は、あえていうまでもなく近代（国家・産業・国民・価値）化の手段として制度化された。それを象徴するのが明治五（一八七二）年に発布された「被仰出書」に記された「邑に不学の子なく」という言葉である。すなわち、日本の学校教育の歴史は、伝統的な共同体（邑）の民であった（不学の）人々を日本という近代国家の民に再形成し、先を進む欧米各国に日本国をキャッチアップさせるための人の材を育成する制度として始まった。したがつて、「不学の子」とは、単に学んでいない子どもの意味ではない。近代国家として離陸するために必要と日本国が認めた知識・技能・態度・価値をストックした書物（教科書）をもとに、やはり国が定めた基準にしたがつて設置された場（教室）において、同じく国の機関で特別に育成された人（教師）に教わつていない子どものである。逆に、日常生活の中で親や近隣の人たちや遊び仲間のなかで、子々孫々伝えられてきた伝統的な生活習や職業技能をどんなに学んでいても、「学ある子」にはなれなかった。

「教師」が「教室」で「教科書」を「時間割」にしたがつて「同じ」ように「教える」という教育システムの成立である。すなわち、学校は子どもたちにとって国家に対する義務として行かねばならない場。その子どもたちに対して、定められた知識・技能・態度・価値を教えることにより、国民として育てるのが教師の役割。教えられる側（子ども）と教える側（教師）と立場は異なるが、教える「内容」「方法」「場」を独自に創造・選択できないことに変わりがない。したがつて、「学習者の欲求（ニーズ）」ではなく、「国家の必要」に基づく制度として、好むと好まざるにかかわらず教わらなければ（教えなければ）ならないのが学校である。学習者のニーズが問題にならない以上、必要なのは「厳しさ」であつて、「楽しさ」がキーコンセプトとして入り込む余地は少ない。

ただし、第二次世界大戦以前の日本においては、近代国家の基盤となる国民の育成の役割を初等教育に、また欧米へのキャッチアップに向けて国家をリードする人材の選別・育成の役割を中高等教育に、それぞれ分けて課す複線型システムをとつた。そのため、学校における教師の評価（進学）を通じて身を立て世に出る道は制限され、大多数の国民にとつて学校教育は初等教育六年間（尋常小学校義務）十二年（高等小学校 非義務）で終了した。その結果、上位学校への準備という強制力が働かない以上、帝国臣民のイデオロギーに包まれてはいても（それだからこそ？）、学校教育の及ぶ範囲は、実質的にRSに代表される国民（生活者）として必要な基礎的な知識・技能の教授に止まつていた（ざるをえなかった？）。他方、一人前の人間になるために必要な生業（なりわい）をたてるための知識や技能の習得、あるいは価値規範や生活習慣の内面化（社会化）は、学校の外の世界（家庭、近隣、職場、仲間、世間）の役割であつた。加えて、農業を代表に労働力であつた子どもたちにとって、学校は苦役から逃れることができる場にもなつた。これらの要因が重なり、制度が強制する役割のすさまじさに独自の楽しい学校が生まれるチャンスがあつたことは否定できない。これが、先に楽しさという

コンセプトが入り込む余地が皆無ではなく少ないと幅をもたせた理由である。

ところが、第二次世界大戦での敗戦を契機に民主主義の理念とともに導入された単線型システムにより、全ての子どもが小学校から大学まで平等に進むことが可能な制度に改編された。そして、この理念と制度が高度経済成長の推進という実利に裏打ちされて、中・高等教育への扉を特定のリーダーではなくほぼ全ての子どもに開いた。これは誰もが学校歴の階段を使って社会の上層に移動することが可能になった（条件が整った）という意味で、戦後の教育改革の最も優れた成果と評価できる。この点で戦前と戦後は不連続である。だが「邑に不学の子なく」という観点でみれば、戦後は戦前の拡大再生産となる。それを象徴するのが戦後の教育改革のスタートを告げた「コースオブスタディ（学習指導要領）」（一九四七年）の「社会編Ⅰ」の次の記述である。

「いまわが国の青少年の大部分が生活している、家庭も、学校も、住んでいる土地の社会も、十重二十重に、因習によって閉ざされているといっても過言ではない」

昭和二〇年代の教育改革の理念は「なすことによつて学ぶ」というJ・デュイイの言葉が象徴する経験主義教育にあるとされる。しかし、その経験の舞台はデュイイが求めた「日々の生活」ではなかった。子どもたちの日常は「十重二十重に因習によって閉ざされた」というのが学習指導要領の位置づけ。一応は学校も因習の世界に加えるが、あくまで改革の源は学校。民主化を旗印に日常経験過程での学びを強調したはずの戦後改革もまた子どもの生活世界（邑）を旧弊に囚われた（不学）と位置づけることにより「被仰出書」の構造を引き継いでいた。目的は民主主義の価値とルールを教えることでも、国家が定めた内容に基づき（試案の文字はあっても）、今の生活を否定し、教室の中で「教師」が子どもたちに「教科書」を用いて、時間割にしたがって「同じ」ように「教える」内容を、「未来の生活に実現」する、という学校教育に課せられた役割の構造に変化はなかった。

もつとも、経験主義教育（問題解決学習）は一〇年を経ずしてその位置を科学主義（系統学習）に譲る。その背後に世界的な冷戦下における体制（国家）間の競争と国内的な高度経済成長政策に基づく急激な工業化をささえる知識・技術の教授を優先する施策があった。だがこれこそ典型的なキャッチアップ型の教育として、現在の否定（非民主的・農業社会）の上に未来（民主的・工業社会）を想定し、「未来の楽しみ」のために「現在の苦しみ」を甘受するという構造を、中・高等教育の進学率の上昇とシンクロしながら全ての子どもに遍く適応する基盤となる。そして、高等学校進学率が九〇％を超える一九七〇年代を境に、文字通り「邑」に「不学」の子どもが一人もいない時代を迎える。だが、皮肉なことに、この時期を境に学校は制度として予想していなかった二つの新たな出来事に対処せざるをえなくなる。学校を拒否する子どもの顕在化と邑の消滅（変質？）である。

3 ● 学校制度の社会的基盤の喪失

かつて学校教育は国家に対する国民の義務であった。それが国民の権利となり、それを保障する義務が国家に課せられた。その要請は義務教育の拡大から中・高等教育の拡大へと進み、誰もが高校生になれるシステムのもとで育った者にとって、教育機会の拡大は歓迎すべきことである。だが可能な制度のもとに生まれた者には、進学以外の道を選択できないシステムになる。選ばれた者しか許されない世界であれば厳しさは勲章となるが、誰もが行かねばならない世界なら苦痛でしかない。それでも行くことを強制されたなら、意識下の世界で拒否するしかない。

ただし、学校が提供する知識・技能・態度・価値が子どもたちの未来にとって必要不可欠であり、学校でしか獲得できないのであれば、厳しさに耐える価値はある。だがこの点でも日本の学校制度は社会

的基盤を失った。日本の学校の教育課程は時間・空間構造や教授・学習過程を含めたシステム全体として、工業化のためのものであって工業後を想定したものではない。それに対して、高度経済成長を終焉させたオイルショック後の日本は工業化（産業社会）から情報化（脱産業社会）の段階に入る。その結果、学校の内と外の関係は逆転する。工業社会で重要なのは工場で黙々と規則に従い同じ製品を大量に生産すること。学校の規則にしたがい静かに教科書を勉強するパーソナリティや能力と適合的である。だが情報社会が要求するのは付加価値の世界。リアルタイムで変化流動する情報を駆使しながら、他者（社）と異なる自己（製品）の能力（性能）を積極的にアピールするパーソナリティが求められる。加えて、教育産業も含めた情報産業の拡大により、知識の多寡を基準とした学校の優位性は量的にも質的にも低下せざるをえない。その結果、学校の内と外の要請のズレのはざままで、学ぶ目的を真摯に問う者ほど、学校が強い教授・学習過程に拒否感を持たざるをえなくなる。

もう一つの変化は、次の二つの理由で日本の子どもたちの世界から「邑」が消滅（変質）したことである。一つは工業化に伴う社会移動の常態化と職住分離の生活様式一般化による旧来の地縁・血縁を絆とする地域社会の解体である。二つは小↓中↓高↓大という上位学校への進学と生まれた土地（故郷・地域）から都市への移動がリンクするシステムであることにより、実質的に地域社会からの離脱と子ども達の発達課題が同義になる。この二つは互いに補いあって、かつて生業のための知識や技能、価値規範や生活習慣を習得させた学校の外の世界（邑）を子どもから奪った。その結果、全てが学校の中の問題となる。学校は「邑に不学の子なく」という制度本来の役割を成功させたがゆえに、その制度の目的を越えた機能を内側にとりこまざるをえなくなった。それは未来の楽しさのための代償として現在の厳しさを強いる社会的基盤（制度的な強制力）を学校が失うことも意味する。

この変化を象徴するのが学校、家庭、地域の連携が教育問題の解決策として提示されるようになってきたことと考える。ただし、家庭や地域の教育力の低下を問題視すること自体は伝統的な解釈方法である。家庭や地域（邑）に教育力がない（不学）からこそ学校という特別な制度ができたはずだからである。変化したのは、外の世界との連携を学校が求められていることである。その意味で、学校週五日制は、戦後改革にも増して日本の学校制度の質的転換の始まりと考える。だが、百数十年の歴史をもつ制度の、それも平時の変革はたやすくはない。どんな強固な仕組みもそれを担い活用する人たちの意識（価値感情）によって支え（正当化）られなければ機能しえないからである。

4 ● 学校的世界の孤立化―自己完結性の昂進

楽しさが学校教育のキーコンセプトになりえなかったもう一つの社会的条件は、教師や行政担当者のみでなく保護者や子どもも含めた教育に携わる人たちが共有する価値意識（心情）の問題である。すなわち、制度的要請以前に「楽しさ」を忌避する心情ともいうべき価値意識がないだろうか。たとえば「よく遊び、よく学べ」という諺がある。子どもの成長にとって「遊び」と「学び」は車の両輪のようなもの、どちらも必要不可欠という意味である。これを否定する人はいまい。だがたとえ楽しく遊ぶことの意義は認めても、それは学校の外の世界の問題、学校は学ぶための施設であって遊ぶ場ではない、ということにならないか。このような学校のありかたを肯定する言葉は多い。「螢雪の時代」「少年老いやすく学なりがたし」「アリとキリギリス」、いずれも清く貧しく懸命に未来を信じて学校の勉強という現在の苦しみに耐える（手段にする）ことを正当化する価値意識を喚起する格言や物語ではないか。もつとも、このような意識を支える価値基準の限界は、既に高度成長後の変化をふまえた脱産業社会の人間像として村上泰亮氏やD・ベル氏により、またその後の先述した情報化の進行に伴い盛んになった思潮（ポストモダン？）をうけて指摘されてきた。その結果、経済大国として

の成功体験を基盤に、保障のない未来ではなく現在の豊かさを重視し、何かの手段ではなく自己実現を上位におく価値意識が（一九八〇年代に）、少なくとも学校の外では一般化した。

だが、学校はそのような価値意識を受け入れなかった。より正確にはできなかったというべきか。八〇年代初頭の中学に生じた校内暴力に対処するために、個々の子どもの自己実現の保障によってではなく、力（パワー）を用いた画一的な管理（権力）の強化による秩序維持を優先せざるをえなかった。その結果、秩序は戻ったが、いじめ、登校拒否と新たな問題に対処せざるをえなくなる。これは学校が先の情報化を典型とする時代と社会の変化に対応できなかったためか。それほど単純ではないだろう。むしろ、学校という制度に付随する役割とはズレた機能を社会的に要求された結果ととらえたい。すなわち、ほぼ全ての子どもが就学・進学しなければならぬシステムになった一九七〇年代半ばを転換点に、学校は国家の要請ではなく国民個々の要求の総和（社会意識）に基づく新たな機能を担うことを要請されたと考える。その一つは、かつての邑的世界に代わる子どもの社会的形成（社会化）のエージェントの役割とセットになった日常の秩序維持の機能である。

かつての学校であれば、学校の外は当然として、たとえ学校の中の荒れであっても、その原因となった子どもを学校に送った家族や一族の責任（村の恥）が問われたはず。それが学校の外の街角や商店での逸脱行動から日常の挨拶や交通マナーにいたるまで、学校の責任が問われるようになる。そのため、学校は微細な差異の取り締まりによる学校内の秩序維持の強化と、その基準の学校外への拡大により対処した。ただし、これは一種の鶏と玉子の関係でもある。邑を否定し新たな世界を教えることを望んだのは学校の方であつたはず。そしてこの社会的規範の社会化という役割と秩序維持機能を優先する限り、楽しさが学校教育のキーコンセプトに取り上げられる可能性はないといえよう。

もっとも、どれほど学校が規則で厳しく生活を規定しても、子どもの生きる世界が学校以外に保障されていれば、*「学び」と「遊び」*のバランスは回復する。だが七〇年代以降とりわけ団塊ジュニアの就学と重なる八〇年代に進行した上位学校への進学可能性（競争）の拡大（一般化）は、実質的に学校以外の世界をほぼ全ての子どもたちの選択肢から奪った。猫も杓子もいく高校（大学？）と揶揄され、高校になつても分数ができない、と落ちこぼれが問題視された。だがこの言葉を発した人の心に進学しない（できない）子どもや分数ができない子どもにマイナスの符号を与える痛みへの想像力がどれほどあつたか。子どもたちは（保護者も）上昇するためではなく、排除されない（猫以下にならない）ために競って学校にむかざるをえなかった。その過程に楽しさが入る位置はない。

さまざまな困難な問題がいま学校を舞台に噴出している。誤解を恐れずにいえば、安易な学校と教師への責任追求は、子どもを益々学校的世界に追い込むことになり、解決への道をより困難にするだけであろう。管理を批判する人たちの言葉こそ、その人たちが理想とする子ども像に管理する危険性と裏腹の関係にあることを八〇年代の学校批判とその対処への歩みが教えてくれる。貧しき邑の民が一丸となつて豊かな国の民になるために献身する時代の倫理と論理に、学校を批判する人もまた囚われていないか。もし豊かさを基調（それ故の困難も含めて）としたキャッチアップ後の社会を前提に子ども一人一人の全面的な発達を保障せよというならば、原理的には子どもの数だけ学校制度が必要になることを覚悟すべきである。そのことに配慮しない情緒的な学校と教師への問題解決の要求は、かえって選択肢を狭め、より強固な管理を誘引する危険性があることを指摘しておきたい。管理が問題になるのは、管理できなくなった結果であることを忘れてはならない。ではどうすればよいか。

5 ● 学校教育の正当性の転換—子どもの生き方の確立を支える場への脱皮

学校における厳しさは、先述したように、工業化から情報化への段階に日本社会が入った時点で、

「近代国家建設＋民主化＋工業化→キャッチアップ型」という制度による後ろ楯を失っていたはず。それが進学可能性と秩序維持という新たな価値意識（社会意識）に基づく正当化により支えられてきた。だが、進学可能性の拡大が八〇年代の団塊ジュニアの就学とともに強化されたことを思い出してほしい。今後急激に進行する少子化は、情報化や国際化とシンクロしつつ、上位学校への「進学切符付与権」を理由にした教育課程と授業過程の正当化の根拠を解体（変質？）させることになる。

秩序維持についてはどうか。法によって就学を義務づける公教育制度を維持する限り、学校が社会化のエージェントであることを避けえないであろう。だがどのような社会的形成と秩序が必要かは相対的である。既存の秩序に画的に帰順するという意味での秩序意識が今と未来を生きる人たちに必要とされるかどうか。答えは自ずから明らかであろう。いわゆる護送船団方式と称される構造は学校においてこそ問われねばならない。それも子どもの教育としてみでなく教師集団のありかたとして。

既にその歩みは実質的に始まっている。業者テストによる偏差値廃止への流れは一元的な尺度による子どもの序列づけの排除のみでなく、特定知識の記憶量と操作時間の速さで進路（生きる道）が決定されるシステムにメスをいれることが目的であったはず。それは学校教育の目的が共通の知識と価値（イデオロギー）の教授から、一人ひとりの生き方の確立（自立）を支え援けることに転換する宣言であり、その後の「新しい学力観」はそれを授業づくりの過程で模索する試みではなかったか。さらにそれをより確実なものにする方向として明記したのが中央教育審議会による「生きる力」や「自らがしの旅」というコンセプトであり、その具体化の方法の枠組みを提示したのが教育課程審議会の「中間まとめ」と位置づけたい。特に、「中間まとめ」の次の文章に注目したい。

「これからの学校教育においては、各学校において、地域や学校、幼児児童生徒の実態等に応じて、創意工夫を生かした特色ある教育を展開できるようにすることが大切である。」

「教育課程の基準の改善のねらい」の4の冒頭部分である。私見だが、ここで重要なのは「地域」「学校」「幼児児童生徒」という三つの次元（変数）で「実態等に応じて」（三次元方程式を解く）とされていること。生活する場、学ぶ場、学ぶ人という三つの変数それぞれの多様性を積極的に位置づけ、それを生かす教育課程の創造が求められている。ただし、このこと自体はすでに現行の学習指導要領の総則の最初に「各学校においては」とあるように指摘されてきたことである。しかし、実際にはすべての学校に共通する教育課程を優先する傾向を変えるまでにはいたらなかった。特に教科や時間数の枠の制限により、学校とは異なる慣習や時間のもとで営まれる地域の「ヒト、モノ、コト」の活用をためらう傾向があった。だが今回は変えざるをえない条件（システム転換の）が付帯している。内容の大綱化、時間運用の弾力化、選択履修幅の拡大、さらに何よりも「総合的な学習の時間」の創設である。これで各学校による創意工夫を保障する枠組みは整った（外堀は埋められた？）。

6 ● 学習者のニーズに基盤をおいた学校へ

本稿の「2」で日本の学校教育の特性として、教えられる側も教える側も、ともに教える「内容」「方法」「場」を独自に創造・選択できないことを指摘した。これが改編されるわけである。その意味と価値は重い。それだけに具体化への道は困難である。「中間まとめ」には、その解決のための原則（方向）が先の引用部分に続いて提示されている。次の三点に要約できよう（私見を交えてだが）。

- ① 幼児児童生徒の家庭や地域社会での体験や活動を生かすこと→子どもたちはそれぞれ異なった個性をもつ存在であり、そのよさを伸ばすには、その子たちが生きる世界の独自性の把握とセットになった教育課程が求められる。だがこれは学校の教師のみでは不可能。そこで以下の二点が必要。
- ② 家庭や地域社会の人材・施設や様々な活動との連携を図った教育活動の展開→地域の教育力は

既にあるものではなく創るもの。「生きる力」の育成の観点からみれば地域で生活する(働く)姿自体が学びの対象。子どもにとって地域のすべての人が教師であり、学校の教師は、その多様な人たちと子どもたちの間の縁を結ぶコーディネーターとなる。

③ 家庭・地域社会との連携と開かれた学校づくりの推進↓いかに学校と教師が変わろうとしても、家庭と地域社会の協力的なしには不可能。そのためには、このような変化を必要とする背景も含めて、家庭や地域の人達が理解できる情報の開示と学習の場を積極的に設ける必要がある。そしてその場が新たな教育課程の創造を支える人のネットワーク化への第一歩になる。

①、②、③のいずれも「邑に不学の子なく」の考えと逆のベクトル。日本の学校教育の変化を象徴していると考える。地域、学校、子どもという三次元の多様性は、この部分だけとれば、一種のパッチワーク的なイメージになる。先に豊かさを基調とした個々の子どもの個性の開花を保障するには子どもの数だけ制度が必要とした理由である。それは上の三つの方向が明示するように、学校のみではできない教育だが、学校がなければできない教育でもある。問題は邑を取り入れたことではなく否定したこと。改めて、学校の内と外を結ぶ子どもたちにとっての新たな邑の構築が課題となろう。

もし学校が教科学習にこだわり、その役割を知識教授に限定したとしても、市場経済の普遍化時代を迎え、高度に進行する教育・情報産業との関係で学校にどれだけ競争力があるだろうか。だが、教科、道徳、特別活動に加えて第四の領域といわれる「総合的な学習」は、多様な子どもが集う学校教育でしかできない学習であることを強調しておきたい。ただし、もしその内容を学校独自に子どもたちとともに創造する手間隙を厭い共通のテキストを求めるなら、自ら競争力を捨てることになることも強調したい。早晚、学校こそ市場化を阻む最後のシステムであることに多くの人たちが気づくであろう。学校は新たな世紀を前にしてその存在意義自体が問われていることを自覚すべきである。しか

も教育行政の問題ではなく、学校を構成する教師のあり方として。子どもへの評価を声高に主張するにもかかわらず自己の仕事への評価を拒み、市場の縮小を知っても自己改革の努力の必要性を自覚しない集団、という評価(偏見?)からいかに自由になるかが課題であろう。そのために何が必要か。

一言でいえば、市場の普遍化に勝ち抜く(生き残る?)ために必要なのは消費者のニーズに敏感に反応するシステムである。この「学習欲求(ニーズ)」「こそわたしたちが求める「楽しさ」の基盤である。さらに自ら求めた学習課題だからこそ「意欲」がわき、その結果得る「成就感」も大きい。いづれも「楽しさ」の中身を構成する概念である。ただし、楽しさの基準は多様であり、人の数だけあり、その動きが既に始まっていることは指摘した。その末席にわたしたちの研究会も位置づけたい。ただし、楽しさの価値は共有するが、楽しさの基準は研究会のメンバー一人ひとり異なる。これが楽しさをキーコンセプトにしたもう一つの理由である。そこで、これからそれぞれが従事する分野を舞台に、自分なりの「楽しい学校」というコンセプトに込めた思いを述べていきたい。しかし、それにしてもわたしたちだけでは限界がある。そのため、ここで問題となるテーマの第一人者にインタビュを試みた。さらに、わたしたちの研究に共感してくれた小・中・高等学校の実践例を紹介したい。そして、「楽しい学校」のイメージを広げるために、各界の第一人者にエッセイを求めた。

元より「楽しさ」を一つの概念に統一するつもりは全くない。その意味で、それぞれの「楽しい学校」論に対する忌憚のないご意見を心から期待することを明記し、次にバトンタッチしたい。

(うまい まさゆき)

第2章

「楽しい学校」は
どうすれば可能か



「揃える教育」から「違える教育」へ —学校の現場から考える「楽しい学校」づくり—

中野 重人

国立教育研究所教科教育研究部長

有村 久春

東京都三鷹市立第一小学校長

馬居 政幸

静岡大学教授

1 ●日本の学校は我慢して頑張るところ

有村 まず「楽しい学校」についての概論からお話しいただけないでしょうか。

中野 小さい頃から学校は変わっていません。楽しいところだという印象をもっている人はあまりいないのではないのでしょうか。「学校はじつと我慢をして頑張るところ」という学校観が、日本の学校をずっと支配してきたと思います。その最初の原因は、明治以降の日本の学校が、国家から「欧米諸国に追いつけ、追い越せ」という

第1章では、研究会メンバーがこれまでの研究会での検討を踏まえ、様々な角度から「楽しい学校」の論述を行った。しかしながら、これらは一つのプレゼンテーションであり、「楽しい学校」のコンセプトをめぐるさらなる論考の広がり 進化が必要と考えた。

こうした観点から、研究会メンバーが、教育に関する学識経験者の方々に、それぞれの角度から「楽しい学校」についてインタビューを行ったものが、第2章である。

第1章の論述ではふれることのできなかつた具体的な事柄や、研究会での検討とは異なる視点からの「楽しい学校」像が示されるなど、大変示唆に富んだ内容となっている。

任務を背負わされたところにあります。

有村 子どもに我慢を強い窮屈な教育は戦後五十年で破綻をきたしていて、メスを入れなくてはならないという先生のお考えに多くの人が共感すると思います。そこを子どもの視点から見ると、どうなりますか。

中野 それは、「我慢すれば、立派になれて良い暮らしができる」という課題が目前にあった貧しい時代の子育てや学校には通用するものでした。しかし、物質的にかつて経験したことのないほど豊かな社会の中で、昔ながらの我慢と頑張りの学校を続けていることが、学校嫌いの

子どもをつくりだしているとすれば、これは大きな問題で、どうしても学校を変えなければなりません。

2 ● 学校を変えるには授業から

有村 私も一二年ぶりに学校へ戻って、特に授業が変わっていないと感じました。楽しい学校にするには、授業にどんなメスを入れたらよいかお教えください。

中野 学校を変えることは、授業を変えることとイコールで、休み時間や放課後の指導を変えても学校を変えたことにはなりません。その授業が明治以降、本質的に変わっていません。外から与えて子どもたちがクリアしていくものだという授業観ですから、先生が教えて子どもが覚えるというスタイルです。それは一人の先生が多く



中野 重人氏

生活科が提起した第二の問題は、子どもが活動や内容を自分で選択できるようにしたことです。生き物を育てる際には自分で対象を選び、自分の得意なところを伸ばしていくのです。こういう学び方は伝統的な学び方の中にはなく、それを小学校低学年でやろうとしたところに特に大きな意味があります。

自分の関心のあるものに向かっていけるのですから、当然意欲が出て授業中にくぐりやぶりをしたりしている子どもはいません。先生がいないと子どもは遊んでしまうといわれますが、生活科の授業では自分で選んだ課題があるので、先生がいようがいまいが関係なく一生懸命やっています。

生活科のもう一つの特徴は、子どものいいところを見つけ、ほめて伸ばす教え方をすることです。「こんなことをしては駄目ですよ」という伝統的な教え方は、悪いところを指摘してよくするという教え方ですが、生活科では、「こんなことができたのね」という育て方をします。前者を減点評価とすれば、後者は加点評価です。

そういうと、「子どもを甘やかすな」といわれそうですが、いいところを見つけて伸ばすことと甘やかすことと

の子どもに向かって同じことを、「みんなわかりましたか」という教え方をする「一斉指導」です。

3 ● 生活科の提起したもの

有村 生活科が非常に注目を浴び、学校を変える大きな起爆剤になっています。生活科の発想が従来と違うところを教えてくださいませんか。

中野 伝統的な一斉指導は、子どもにとって楽しい授業にならないことが多い。それを楽しい授業にしていくとき、平成元年改訂の学習指導要領でできた生活科は、多少先がけになったのではないのでしょうか。

生活科が新しい授業づくりに向けて問題提起したことの一つは、「体験」を通して学ぶことを授業の中に取り入れたことです。なかでも「遊び」をも学習としたことは、日本の学校制度の中で画期的なことではないかと思えます。小学校低学年の子どもは、長い時間じっとしていることができないので、特に体を動かすことで学んでいく授業づくりが求められます。生活科は遊んでばかりいると批判されたりしますが、遊んでばかりいるわけではありせん。

は、まったく別のことです。子どもが命をおびやかすようなことをしたり、差別に関わることをいったりしたときには、きちんと指導しなければなりません。なお、よさを見つける指導は生活科が問題提起したもので、これらの学校・授業づくりに大きな変化をもたらすと思います。

4 ● 必要な発想の転換

有村 先生のお話は大変よくわかります。教員たちはわかっていても、なかなかできないというジレンマを感じているようです。それは、一時間の中でこれだけは教えなければいけないということを、自分なりに決めてしまっているからではないかという気がするのです。

体験することで子どもが満足感を味わうことが大切です。ですから、「そういうことがわかったんだね」と認め、励ますことで十分だと思うのですが、先生は「あなたの今日の授業は八〇点だったよ」と決めたくようになります。中野 それはもつともだと思います。発想の転換がないと、容易にできることはありません。今までの授業観が変えられなければ、先生が「生活科は何をしているの

かわからない。自由勝手にさせてきた子どもたちは、三年になると言うことを聞かないので困る」と感じるようになるのも無理はありません。それは裏を返せば「昔のままの授業のやり方がいい」といつているようなものです。

そうした授業が今一〇万人近い不登校の児童生徒を生んでいることを考えなければいけません。不登校の子どもは昭和四〇年代からずっとふえていて、平成七年度から八年度にかけては一萬三〇〇〇人も多くなっています。その責任の少なくとも半分は学校にあるのですから、授業のあり方を考え直さざるをえません。

それには伝統的な授業を改めることが必要ですが、実際にやってみると「中学入試がある」などといわれる。そういう言葉は授業を変えないことを意味しますが、それでは問題は何も解決しません。意識改革が伴わなければ授業は変えようがないのです。

5 ● 一斉指導を見直して授業を変革する

有村 授業を変えるには、先生自身が見方を変えなくてはだめですが、私自身、正直にいつてどう教員に助言したらいいか混沌としています。授業を変えるヒントを教

えてもらえるとうれいなのですが。

中野 一斉指導がすべて悪いとはいいません。一斉指導で非常に効率的な授業ができる教材も単元もあるでしょう。私は「一斉指導だけでいいのか」といいたいのです。子どもにはそれぞれ能力差もあり、興味や関心も違います。それを先生がきちんと捉えて対応した教え方を工夫することが必要です。

一人一人違った教材を与えるといった極端なことはいけません。ただ、すっかりわかっている子どもにも「黙っていないさい」といい、全然わかっている子どもにも「まだできないのか」という教え方でいいのか考えなければなりません。

文部省はティームティーチングを平成五年度から取り入れています。これも一人の先生では手薄なところを補おうという新しい教え方です。ITを先生方がまともに考えていけば授業は変わっていくと思いますが、これが至難の技で、隣の先生と話をしたくないといわれたりして、うまくいかないことも少なくないのです。

指導案に子ども名前が出てくるのは、「この子どもにこうし

よう」と先生が事前に考えていることを意味します。ところが、普通は子どもの名前は出てこず、「何分に何を教える」という指導案がほとんどです。

一方、生活科の指導案は、子どもの顔をいくつか書き「この子どもはどうするだろう」といったことをその中に位置づけ、一人一人の子どもに目を向けようとしています。これは大変意義深く、新しい問題提起であると思います。

授業をどう変えるかについては種々の方法があります。なによりも子どもの居場所と出番のある授業を求めたいかなければなりません。先生の出番がなければいいわけではありませんが、もう少し子どもの出番を多くしていくことが必要です。そのために先生が少ししゃべるのを抑え、子どもが自分で活動したり考えたりする授業を創っていくべきではないでしょうか。

6 ● 「楽しい」という言葉のもつ積極的な意味

有村 社会が変わり子どもが変わったからこそ、「学校は頑張らなければいけない」と述べる人もいますが、「楽しさ」をキーワードに学校を変えることには積極的にどう

いう意味があるのでしょうか。

中野 「学校が楽しい」という言葉に対して、私たちはあまりよいイメージをもっていないようです。学校が楽しいのはおかしいと感じられるのは、「楽しさ」のイメージが問われているわけですが、私は「楽しい」ことは素晴らしいことだと思います。野球もサッカーもゴルフも、みな楽しいからやるのでしょうか。大人たちはそうやって生活をしているのに、子どもが学校で楽しくてはいけないというものの見方が、まず基本的に問われなければなりません。

人間は楽しければ、次のことをやろうという意欲が湧いてくる。子どもたちに意欲をもたせられれば、しめたものです。楽しいと人間はいろいろなことをめざし、意欲が湧くものと考えるべきなのです。

7 ● 入学試験をめざさない教育を

馬居 先生たちには、「楽しいことは本当によいことなのか。勉強はしつかりしなければならぬのではないのか」という縛りがあるのではないのでしょうか。先生が、これだけは子どもに教えないならぬというゴールを想

定すると、子どもたちをそこへ追い込むことになってしまいます。

ところが、それをすべて教えても仕方がない。今の学校の置かれている状況下では、教える内容を限定して、やる気や意欲を豊かにしたほうが子どもにとってむしろプラスではないか、授業そのものの目的が変わってきているのではないかと思うのですが。

中野 今の授業は結局、入学試験をめざす授業です。だから、少し遊びを取り入れると、それは駄目だという発想がすぐに出てきます。「入学試験があるからしようがない」という人に、「それなら学校は入学試験専用にしなさい」というと、今度は逆に「いや、学校は人格完成のためにある」といわれてしまいます。しかし、こういう言い方を変えていけないことには、今の授業を変えられとは思えません。

8 ●「楽しい」学校に相應しい先生とは

有村 先生は全国を回っておられますが、その中で出会われた先生で、これからふえていってほしい先生のタイプがありましたら教えていただけませんか。

ればなりません。それがカウンセリングマインドの「聴き上手」です。子どもたちが保健室へ行くのは、養護の先生が勉強を教えず、子どもの話を聴いてくれて心を癒してくれるからです。聴き上手になれば、相手に応じて自分が何を教えればよいかかわかるわけですから、授業を変えることにもつながっていくと思います。

9 ●体験で学ぶ学校へ

有村 先生が教え上手から聴き上手になって、ゆつくり教育する必要があることはよくわかりますが、なかなかゆつたりした気持ちになれない状況があります。子どもたちに「自分の学校だから好きなように楽しく過ごしていいですよ。先生たちもゆつくりしてあげます」といえる環境に乏しく、先生はより忙しくなっています。

中野 これからは学校週五日制もあって、学校生活がますます過密になり、時間がなくなっていくます。その中で、教えるべきことは徹底して教えるという形でやられたいら、子どもたちは与えられたものを食べざるをえないので、非常に重要な問題が生じてきます。

子どもたちが学校で最も多く時間を費やすのは、国語

中野 基本的に大切なことは、子どもにも慕われ信頼されていることで、それが授業づくりの原点です。これまでの先生は、教え上手になるように一生懸命に研修してきました。明治以降、教え上手の研究が学校をつくってきたのです。

それでいて現在、不登校の子どもが多数います。これは教え上手の教育に問題があるということで、「先生は教える人、子どもは学ぶ人」という関係を考え直すべきだと思います。教え上手になる前に、子どもが何を考えているのか受け入れることのできる、「聴き上手の先生」になるべきです。

先生方が一生懸命に努力しているにもかかわらず、いじめがなくならない。なくならないだけでなく、いじめがあるかどうかさえわからないことが多い。

それは、いじめられている子ども、いじめている子ども生にいわないからで、子どもが先生に何でもいえる間柄になっていないからです。子どもは、先生はあれこれ教えてくれるけれど、遥かに遠いところにいると感じているのです。

子どもが先生に何でも話せるような関係をつくらなけ

や算数などの教科が九割以上で、道徳や特別活動は一割にも足りません。ですから、今の学校に問題があるとすれば、ここだと考えざるをえません。そんなふうにはばらばらに分けて受験用の教育をしていいのかということですから。一方、生活科は異質で、教科書ではなく体験でやるので特別活動に似ています。

学校には教科書で学ぶ時間と体験で学ぶ時間とがありますが、前者が圧倒的に多い。それを生活科は少し変えようとしており、新たにできる総合学習も、国語や算数などにも融通性をもたせて、体験による学習内容をふやそうとしています。

教科書で「知識を学ぶ学校」から、体験で「知恵を学ぶ学校」に少しでも改めていこうというのが、生活科であり総合学習です。そんなことを含めて、今までは子どもたちに「生きる力」を育ててこなかったのですから、体験や知恵を身につけることをもう少し大切にすべきだと思います。

10 ●「楽しい」学校の将来像

有村 学校の全体像をみて教科に融通性をもたせるとい

う意味では、総合的な学習の時間はかなり注目できる部分だと思えます。そういった意味で、将来の「楽しい学校像」がイメージとして浮かんできた気がします。そこで、もう少し具体的に楽しい学校づくりに大切なことについてお聞かせくださいませんか。

中野 新しい学校づくりといったときには、「揃える教育」だけではなくて「違える教育」を考えなければいけません。今までは「みんな百点を取りなさい」「みんなここに集まりなさい」という教育でした。これでは早く揃った子どもは元気が出ますが、駄目な子どもは元気が出ません。やる気や自信がもてなかったら、不登校になったりいじめられる子どもになるのは当然です。この子どもたちに元気を出させるにはどうすればいいか。これがこれからの学校の最大の課題だと思います。

できない子どもには違った物差しを当てはめて、例えば「君は人に親切にするところがよい。この前も友達のことをみてやって、あれには先生も泣けたよ」と認めてやれば、その子どもはやる気と自信を出します。そうするには、今までの物差しを変えなければいけません。「違うからこそよい」という人間観・教育観を基本的にもた

います。

私の学校でも校長、教頭を入れても二〇人です。それでいて、子どもが多かった時代と同じような校内組織が存続しています。それが学校を忙しくし、子どもも先生自身も縛っています。そういう点をふまえて、少子化時代の「楽しい学校」の組織についてお考えをお聞かせいただけないでしょうか。

中野 おっしゃるとおり、新しい学校をつくっていく際には、組織的なものも当然考えていかなければなりません。その際に大事なものは、学校組織は何よりも、よい授業をするための組織であるべきだということです。ところが、実際にはいろいろな組織がありすぎます。学校経営というと、施設・設備から地域関係、教職員管理などたくさんあります。それらが大切なことはいうまでもありませんが、学校経営の核心は授業づくりであり、校長先生はよい授業をつくるためにこそ全精力を注ぐべきです。

もちろん、学級定員は少なくしていかなければならないと思えます。今までは、四〇人まで学級定員を減らしてきました。このまま学級定員を三十八人、三十五人と減ら

ないとだめです。成績だけに照準をあてて、点数が悪い子どもはだめだという考えではいけないのです。

私が最初に教えた中学生はもう五三歳になります。彼らの中で成績のよかった子どもには、もちろん立派になっている者がいますが、手紙も書けなかったような子どもも建築業で何名かの社員を雇って生き生きと意欲的にやっていたりしています。

そうしたことをみれば、学校だけが人間の一生を左右するわけではないことは一目瞭然です。だから、算数や国語ができるのは一つの才能だから、それで生きればよい。しかし、その才能がちよっと乏しくても別の才能があるはずだと考えて、それを伸ばしていく子育て観・人間観をもつべきなのです。

11 ● 「楽しい」学校をつくる組織

有村 最後に「楽しい学校づくり」といったとき、学校の組織に非常に気になるところがあります。子どもが非常に多い頃は、三〇学級や四〇学級の学校があつて、教員もそれだけいましたが、今は一〇学級前後というところが非常に多くなり、スタッフも極端に少なくなつて

していけばよいはずですが、平成五年から平成一〇年はそれをしないで、ティームティーチングの要員を確保してきました。今は、財政赤字でそれもスムーズにいかない状態です。

なぜこうなるかといいますと、金を出す方はそれが効率的に使われているかどうかをみるからです。「これをするのでこれだけお金がほしい」といえば、「それなら出します」ということになるのですが、すべて一律にということはどうできません。ティームティーチングについては、そういう発想になつていっています。学級定員を減らしてほしいと大勢の先生がいますが、金を出す方からいえば、一律が問題なのです。

有村 組織については、また違った問題があつて難しいですね。本日は、どうもありがとうございました。

「楽しい学校」はとうすれば可能か⑤

子どもの実情をふまえフレキシブルな運営を —教育行政・制度から考える「楽しい学校」づくり—

藤田 英典

西阪 昇

馬居 政幸

東京大学教授

内閣内政審議室内閣審議官

静岡大学教授

1 ●学校の現状をどう評価するか

西阪 「楽しい学校」という観点から、学校の現況をどう評価されているかからお話いただけますか。

藤田 戦後の教育改革で、六・三・三制や男女共学といった平等で多様な可能性を含みうる教育システムがつくられたと思います。そのフレームワークは悪しき平等主義と批判されたりしますが、子どもを一律平等に扱うかどうかは個々の学校・教師の問題であって、仕組みがそうなっているわけではありません。

問題は個々の学校がどうかということですが、総体的には、世間が問題にするほど子どもや学校・教師が悲惨な状況にあるとは思いません。各種のアンケート調査でも、子どもの約八割は「学校が楽しい」と答えており、大多数の学校は問題を抱えながらもそこそこやっています。とはいえ、問題が多々あることも事実で、小学校五・六年生で授業が成り立たないとか、先生が何らかの障害を抱えて休職せざるをえない状況に陥っている学校や教室があることも事実です。その背景・原因には、個々の先生の力量の問題もありますが、総じていえば三つほど

問題があります。

一つは、子どもを取り巻く消費社会や情報化社会といったマクロな環境が十数年前までとは変わってしまい、思春期から青年期の若者の教育が難しくなり、何をしても解決がむずかしいような状況になっていることです。

次に、今では学習塾なしには学校教育も考えられないような状況になっていますが、学習塾等に行っているからこ子どもたちは忙しいのであり、また教室での授業に対する構えや学習進度の差が大きくなっているということも否定できません。学校は多様な学力差を抱えた子どもを全部受け入れてうまく扱うという責務を担っているわけですが、学力差の多様化は避け難いから学力別編成をすべきだという議論に学習塾が加担していることも



藤田英典氏

は限りませんでした。現在は学校が必ずしも安全な場所ではなく、楽しいと感じられない状況にある場合も少なくないので、これは改善しなければいけません。

学校とは基本的に何なのかと考えると、三つの要素が決定的に重要です。一つは、学校は勉強し学力をつけることです。この学力には「生きる力」とか「学ぶ力」なども含まれますが、基本的には学力・生産者能力を高めることです。第二は、対人関係とか市民性など、生産者能力と重なり合いながらも微妙に違う側面をもっているさまざまな社会的能力です。これにはプライドや情緒といったものも含めておきたいと思いますが、学校はそういう社会的能力を培うところでもあります。第三は、学校は子どもたちが活動時間の大半を過ごす場所であり、したがって安全で楽しい空間でなければなりません。

以上三つは現に学校が担っている基本的な機能ですが、これからの学校の在り方を考える場合には、学校という空間や組織をもっとオープンなものにしていく必要があります。かつて学校は地域社会に開かれていました。それが特に一九六〇年代以降、閉じた空間としての性質を強めてきました。ところが、情報化社会の進展にと

事実です。塾が学校での子どもの学習活動へのネガティブな構えを助長しているなら、それを含めて考え直す必要があります。

第三に、家族が子どもの生活や学習についてもっと責任を感じるべきです。マスコミもその点をもっと的確に把握すべきです。家族がしつかりしなくなる傾向は今後ますます強まるでしょうし、そのしわ寄せを学校が引き受けることになるでしょう。学校が安易な方向に流れたら、そういう子どもに対する適切なケアを誰がするかという問題が必ず起こってきます。そうなったとき、もっとラディカルに家族に責任をとらせるべきだという議論が起こるでしょう。私がみた限りでは、欧米ではすでにそうなっています。

2 ● 基本的な学校像

西阪 今後の学校像を考えるに際して、学校の基本的な姿をどうお考えでしょうか。

藤田 学校は基本的に安全で楽しい場所であればならないことはいうまでもありません。昔は、特に貧困層級の子どもにとつて学校以外の場所は安全で楽しい場所と

なつて学校で学ぶ知識や情報と学校の外で吸収されるそれとの境界が曖昧になってきました。そうした状況の中で、組織としても空間としても学校はもっと開かれたものになる必要があります。教師も、学校をそうした開かれたものとしてイメージできるようにすれば、もう少し楽しい空間にしていくことができると思います。

3 ● 具体的な改善点

西阪 そうした学校像を実現するには、どんな点を改善すればいいでしょうか。

藤田 学習塾との絡みもあり、小学校五・六年生頃から教科によつて学力差が激しくなります。これをどうするかで、中学校で既に試行的に学力別編成が導入されていますが、近年の改革の基本的トーンは個性化・個別化を絶対善とみなしていますから、学力別編成への圧力も強まると思います。英米でも個性化といいながら実態は学力別編成にいつています。しかし、これはできる子どもにとつてはいいかもしれないが、できない子どもは残され、全体的水準は下がる政策だと思えます。

学校に多様な学力の子どもがいることを前提にせざる

をえないなら、まず学級規模を小さくすることです。四

○入学級を一人の教師が担当するのは難しい。財政事情などで縮小の方向にはなかなかいきませんが、金も労力も手間もかけずに教育がよくなるはずがありません。第二に、授業を活気あるものにするために、得意な教科を分担し合う部分的教科担任制を小学校高学年から導入してもいいでしょう。第三は、チューターのような形で学生や親や、時間的ゆとりと意欲のある大人をボランティアやパートとして導入し、日常的にいるいろいろな人と出会うことのできる開かれた空間にしていくべきでしょう。今は個性化・個別化という方向でしか考えられていませんが、学校を楽しい空間、学びの場として意味ある空間にするには、可能な選択肢はいろいろあるはずですから、それを検討していくべきでしょう。

そのためにも、まず個々の学校が自分たちの受け入れられている子どもとその生活圏の実情をふまえて最も適切なやり方を考えフレキシブルに運営できるようにすべきでしょう。学習指導要領はガイドラインとしての位置づけを明確にして、それを一応の準拠点にしながら、積極的

よう。

中学校までの改革のポイントはそうした点にあります。高校以上では性格が少し違ってきます。一五歳を切れ目にするのがいいのか絶対的な根拠があるわけではありませんが、中学も高校も、三年を四年にしたら問題が解決するというものではないので、さしあたり現行のままでいいと思います。将来の進路との関連でどこかの時点で選択・分化が必要になりますが、それは理論的には遅い方が好ましいといえます。いずれにしても、高校以上では何らかの分化は避けがたいことですから、望ましい多様化の方向をさらに探っていくことが重要です。ただ、東京都のチャレンジスクールのように、アイディアも、そこに盛り込まれているプランもいいのですが、そのために定時制高校を三二校つぶすというのは、現在の定時制高校が果たしている機能、実際に受け入れられている子どもについての認識が甘いと思います。財政難はわかりますが、切り落とされる部分への配慮が必要です。

4 ● 飛び入学・飛び級はプラスか

西阪 個性化・個別化に関連して、飛び入学や飛び級が

議論されていますが。

藤田 欧米の事例をみても、飛び入学や飛び級が本当に天才型の研究者を育てているとはいえません。私が知っている限りでは、飛び入学や飛び級をしてまああの研究者が生まれているのはつぶしが利く人文社会科学系が主で、理系ではそうはいいっていません。長年の経験から英米では飛び級には問題があることがわかって、カウンセラーをつけるなど精神的なケアをしています。しかし、そういう「心の病」と背中合わせの状況に子どもを置いてまで飛び級や飛び入学をさせることが好ましいと考える人の見識を私は疑います。それは子どもの才能の搾取以外の何物でもありません。

むしろ優れた才能のある子どもを学校が抑えるべきではありません。特別ルートをつくって稀有な才能を囲い込むのではなくて、学校の外にいろいろな活動の場を設ければいいのです。名古屋大学などでは、サマースクールのような形でそういうプログラムをやっていますが、そういうプログラムを充実し、才能と意欲のある子どもが自由に参加できるようにする方がいいと思います。重要なことは、学校も教師ももっとおおらかに構えて、そ

うした所に行く子どもを積極的にサポートするようになることです。

5 ● 行事と授業

西阪 学校週五日制で学校行事の見直しが進められる傾向にあります。こうした点についてはいかがですか。

藤田 現代産業社会で子どもたちの生活のベースになる場所は最終的には学校しかありません。家庭が安定していることは基本的に重要なことですが、そうでない家庭がふえていることも事実ですからね。学校はいわばホームグラウンドであり、ベースキャンプのようなものであることが肝要だと思います。いろいろな才能をもった子どもには、学校の外で活動して戻ってくる場所になる。しかし、そこをホームグラウンドにして一日中やっている子どもが大多数を占めていることを忘れてはなりません。そうした子どもたちに、学力と社会的能力を楽しくかつ十分に形成していく必要があります。

社会的能力については、神戸の事件以来、「心の教育」の重要性がいわれっていますが、心は教育してよくなるのではなく、活動を通じてよくなるものです。そうだとす

ると、学校週五日制で行事が削減されるのは後々に禍根を残すし、問題を大きくします。行事は一律に強制的にやろうとするからおかしなことになるので、楽しいものとして充実することが肝要です。授業ももちろん楽しいものでなければいけません。どんなに頑張っても小学校高学年かそれ以上になると、三分の一は好きで積極的に、三分の一はまあ前向きに関わったとしても、残りの三分の一は面白くない、できればサボりたいと思っても不思議ではありません。その最後の三分の一にも面白い授業にしようという教師が努力することは重要なことです。一律に授業の形式や評価のしかたを変えればなくせると考えるのは妥当ではありません。個別学習にしてもコンピュータを使っても、「三分の一」は落ちこぼれます。私は英米の学校でコンピュータの授業もみましたが、疎外され放置されている子どもは例外なくいました。西阪 先生たちは、学校を楽しくしようという行事の中で努力してきたと思いますが、授業で嫌な思いをしている子どもを行事で楽しくしてやれば問題が解決するのかわりか。授業のやり方や教える内容、評価のしかたを変えることで、子どもが何らかの達成感を味わうことができ、

ますが、そのままにしておいていいわけはなく、多くの子どもたちに生き生きとした楽しい時間を過ごさせ、学習効果も上がるように努力しなければなりません。

それには、いくつか方法があります。一つは、学級規模の縮小やチューター制の導入で、そうすれば三分の一の子どものケアもできるかもしれません。個々の学校・教室で最善の対応ができるような条件整備をしていくことが基本的に重要だと思います。

学習指導要領については、ガイドラインとしての性格を明確にすべきです。そこに示されているものは、全員が到達すべきものか平均水準かが問題になりましたが、現場サイドには、なんとしても教えなければならぬものと受けとめる傾向があり、全部カバーしなければいけないと捉える傾向があります。子どもの側やシステムからみれば、教えられる権利がありますが、一律に達成すべき水準と考えることには無理があります。学習指導要領は平均的に達成されることが期待される水準、理解できるにこしたことはない標準と認識しておく方がいいと思います。学習指導要領の中から適当に組み合わせたり、それ以外のものを積極的に取り込んだりして、基本的な

今までつかなかった力がつくかもしれません。

学習指導要領の内容も全員がやるものは減らし、能力に応じてやる部分をふやしてもいいのかもしれない。評価についても、きちんとやるべきものは客観的に評価し、それ以外の部分については、もつと違う評価のしかたがあってもいいのではないかと。あなたはこれだけやりました」というプラスの評価しかしないとか、子どもたちに意欲をなくさせたり将来に決定的な影響がないようなことについては評価をしないことも考えていい。このようにして、教師が違った認識で子どもに対すること、学習をもつと楽しくできないかとも思いますが。

6 ● 授業の改善点

藤田 私も、授業をよくするのが基本だと思います。ただ、学校週五日制のコンテキストの中で行事を削減する方向にどんどん進んでいくし、世間には行事は抑圧の儀式以外の何ものでもないという一部教育学者の言説も広まっているので、アンチテーゼ的に強調したのです。

授業についてこれなかったり、ついてくる気がない子どもがいてもやむをえない状況に既になっていると思

学力として身につけることが期待される水準と考えるべきでしょう。学校にも教師にも、そうしたフレキシビリティを当然のことと考えられるような土壌づくり、学習指導要領の位置づけをしていくべきです。

形成的評価とか到達度評価とかいわれますが、結果的に序列づけ・相対評価につながってしまうところに問題があります。出席回数と授業態度、ポジティブに一生懸命やった努力で可否を決める評価のしかたもあります。ポジティブな部分の形成的評価に徹してもいい教科・科目もあります。

しかし、理解し習得した部分をベースにしなければ、次のことがわからないというものもあります。また、知識が考える力、理解する力の基盤になるという側面も軽視すべきではないでしょう。また、到達度評価、相対評価をしないわけにはいかないという側面があることも確認すべきでしょう。問題は、そうした評価をどの段階から、どういう形でやるかですが、現場の工夫と判断に任せるといいと思います。

小学校については、評価する・しないも、どう評価するかも一律に決める必要はないと思います。五段階評価

になじんだ親には、学期末に点数をつけてもらわないと安心できないということもあるでしょうが、各学校で工夫して決められるようにした方がいいと思います。

7 ● 入試制度はどうすべきか

西阪 学習指導要領の扱いや評価の方法など、現場の先生が子どもたちのためにいろいろ努力していますが、最後に入試に行き当たり、やりたい授業をやる、余計なことをやっているといわれてしまう。入試制度の現状や在り方を変えないといけないのか、変えてもどうにもならないという声もありますが、いかがでしょうか。

藤田 入試制度は変える必要がないというのが昔からの私の持論です。少なくとも高校進学率が急上昇した一九六〇年代以降については、高校入試も大学入試も変えれば変えるほど悪くなっています。

もう一つ注意しなければならぬのは、偏差値至上主義や学力偏重はけしからんという雰囲気をつくりあげたのは、たぶん教育学者とマスコミですが、これは歪んでいると思います。高校・大学入試は本来、その段階の教育を受ける基礎ができていのかどうかを判断して選抜す

くしたいのなら、かつての京都のように小学区制にして全入にするしかありませんが、そうすれば一定の枠をはめない限り私立が必ず台頭します。それは簡単にはできず、高校入試は避けがたいとすると、中学校を閉鎖的で管理的なものにしている内申書をなくす方がいい。内申書を導入した背景は、一発勝負ではなく、日常の学習の成果をもっと考慮に入れるべきだということでした。ところが現在の内申書では、学校や教師が子どもについての情報を秘密の情報として独占しコントロールしています。親たちの不満の源泉はその点にあります。何をどのように評価され伝達されているのかわからないという不満であり不信です。内申書をオープンにするのならいいのですが、そうなれば内申書もストレートに成績を反映するしなくなります。

そうなると、授業が成り立たなくなるという危惧を抱く人もいるかもしれません。塾などで先に進んでいて、学校の授業をさぼったり、混乱させたりする生徒がふえるかもしれないからです。しかし、そうだとしたら、授業態度によって成績を決めるのではなく、合否判定の基準にすべきです。授業態度の悪い子どもには、親子を呼ん

べきものであり、したがって学力重視を基本にすべきなのに、それ以外のものを計ろうとするからおかしなことになるのです。内申書は廃止し人物評価をやめて、学力試験一本の方がいい。人には多様な能力があるからといって多様な側面を評価しようとすればするほど管理的になり、人間に優等・劣等の烙印を押すことになります。体育の学校に入るのに決定的に重要なのは運動・体育能力です。アカデミックな学習をする大学なら、入試もそれを基本にすべきです。ハンディを考慮するのは必要かもしれませんが。また、特別の能力を評価したければ、それは副基準として明言して使えばいい。しかし、基本以外の多様なものを計って総合的に評価して合否を決めるというのは決して好ましいことではない。多様化すればするほど、家庭環境の差が反映します。選ばれる側からすれば、多様な選抜方法・基準はわかりにくく、それに対応できるのは文化的に豊かな階層の子どもです。

入試が中学校に及ぼす影響は絶大ですが、それは入試がなくなると限り避けがたい。そこで公立の中・高一貫校をつくれればいいと思いますが、これは選ばれた子どもが入試がなくなるだけにすぎません。本当に入試をなで、こういうことでは進級させられないと納得させるくらいに厳しさがあってもいいと思います。むしろ、それは誰もが納得できるものでなければなりません。社会性や「心の教育」の重要性がいわれますが、授業を妨害し他の生徒に迷惑をかけることを容認して、社会性も「心の教育」もないと思います。「個性の重視」もその点では同様です。小・中学校の段階で他の子どもと歩調を合わせることで失われるような個性とはどのようなものか、いま一度考えてみる必要があると思います。むしろ、「個性重視」「個性尊重」ということが重要であること、学校も教師も、個々の子どもの個性を生かす最大限の努力をすべきこと、その点で校長や教師の力量が問われていることは、いうまでもありません。しかし、それは学習を個別化すればよいとか、むやみに子どもを自由にさせればよいというものではないと思います。

8 ● 教師にスポットライトの当たる場を

馬居 最後に教員の待遇といったことについて、少しお聞きしたいと思います。日本の学校では、努力している先生と、していない先生の差が待遇面などにほとんど反

映されません。そのため、「こんなに頑張っているのに、なぜ何もしていない先生と給料が同じなのか」といった不満を抱き、年俸制を望む先生も出てきています。また、少子化の影響で若い先生をあまり採用できないために、教員の平均年齢が上がっています。そうした中にも、先生たちは自己を改革していかなければなりません。行政には、その動機づけになるようなことを第一にやってもらいたいのですが、いかがでしょうか。

藤田 それはむしろ難しい問題ですね。教職には、昇進を奨励するような要因がありません。主任制がようやく定着してきたようですが、それでもまだある種の抵抗感があります。本来、教職は職階制になじまない職業であり組織なのです。それでも、プロフェッションとして確立されていればいいのですが、セミプロフェSSION的な要素もあって金銭的でない報酬をなかなか与えにくい。それでも昔の先生は、子どもや親が感謝してくれただけ、それが生きがいになっていました。それが今は、批判され叩かれるので「ああ、やっついてよかった」と思えなくなっているのでしょうか。

それなら、アメリカのようにメリット・ペイ・システム

を導入すれば問題が解決するかとというと、教師集団にさまざまな亀裂が入ったりしかねません。年功序列制を変えようとしても、歳をとればそれ相応に生活費もかさむでしょうし、仕事の内容がどんどん変わっていくといった職場ではないのですから、経験年数を加味した賃金にせざるをえません。年俸制がいいといっても結局、能力に差をつけることでしょうから、なかなかむずかしい。校務分掌に応じて手当をつけていることも財源の問題があります。ただ、そうした金銭的なことはよりよい方法を開発してもらおうとして、大事なものはそれ以外の生きがいを感じられる場面をいかにつくるかだと思います。それは、校長の権限や力量が大きく反映する部分です。校長が、いろいろな機会に個々の教師に華やかでなくてもよいからスポットライトの当たる場を用意してあげることが重要です。そうした場を用意するには、授業だけやっついてはだめで、行事などを含めて学校の活動が多様でなければならぬと思います。

西阪 本日は、示唆に富んだお話をいろいろとありがとうございました。

「楽しい学校」はどうすれば可能か⑥

市民的共感をベースに下からの教育改革を —外国の学校から考える「楽しい学校」づくり—

深谷 昌志

尚美学園短期大学教授

澤野由紀子

国立教育研究所生涯学習研究部主任研究官

馬居 政幸

静岡大学教授

1 ● 学校を「楽しく」する要素

澤野 はじめに国際比較調査の対象をどのような基準で選ばれるのか、お話しいただけますでしょうか。

深谷 私の場合、結果的に国際比較調査を始めることになったのです。日本の子どもの問題を考えていくときに、別の社会とどんなところが違っているか調べようとして、まず第一に気になったアメリカの学校をみたい、次には韓国をみたいというようにして、いろいろな社会や学校を訪ねているうちに、それぞれの社会に特有の

学校があることがわかってきました。

僕が特に関心があるのは小学校です。高校は社会の中に置かれた位置によって、かなり貧しい国でも立派なものがつくれますが、小学校は国の津々浦々にあるのでほろが隠せません。だから、いかにもその国らしい学校があり、おもしろくなっていくぶんみてきました。

澤野 今まで調査などで訪問されて、「楽しい学校」として特に印象に残った所はありますか。

深谷 僕は、学校は本来楽しくはないと思っていて、例えば、ドイツ・ニーランドが楽しいというような意

味で学校が楽しいことは絶対にありえません。ここでいう「楽しさ」は、子どもたちが充足感や自信がもてるという意味での楽しさだろうと思います。

僕は日本育ちですから日本の学校しか知らずにアメリカの学校を見学したわけです。子どもたちが伸び伸びしていて、割に自由に動いている。小学校なのに日本の幼稚園のような感じがしました。ヨーロッパは地域や社会によって違いますが、子どもたちが伸び伸びできる学校があると思うようになりました。

澤野 子どもたちが伸び伸びでき、学校を楽しいと感じられる要素にはどんなものがあるとお考えですか。

深谷 韓国などアジア系の学校はどこもそうなのですが、日本の学校も知識を伝達するという意味では、非常



深谷昌志氏

日本の学校は学校づくりのモデルになるといいます。近代化の中では確かにモデルであり、このくらい安く効率よく学力をアップしてくれるところはありません。アジアの多くの国が日本の学校を真似たいというのはもつとです。ただ、安く効率のいい学校の欠点は、明るく自由で伸び伸びしたものに欠けてくることです。それだけに、ここで問題にしているような「楽しい学校」をどうやってつくっていくかが、日本のこれからの学校の課題になってくるのだと思います。

2 ●「楽しい学校」をつくる教師と子どもの関係

澤野 外国の学校と比べてみて、日本の教師と子どもの関係については、どのような印象をおもちですか。

深谷 教師の置かれている条件は、学級のサイズなども関係して国によって違うので一概にはいえません。例えばアメリカの先生は、学級の中や自分の受け持っている授業の中では子どもに非常に細かく声をかけ、めんどうみがいい。日本の先生と違うのは、アメリカの中学校では部活がありませんし、昼食はスタツフルームで食べて子どものめんどうはみません。ある限られた授業時間の

によく機能しています。どんな貧しい家の子どもでも、学校に行けば最低限の学力はつけられる。これはこれで望ましい学校の一つの形だと思っています。

アメリカの学校は、はじめ伸び伸びしたところや明るさに引かれたのですが、いろいろみていくうちに「あれっ」と感じるようになりました。元気に意欲的にやっている子どもに先生は目をかけるのですが、勉強に関心のない子どもに対してはきわめて冷たいのです。今、アメリカで学力の低下が問題になっていますが、アメリカの学校を平均的にみてみれば理由はよくわかります。

学校論を展開するとき、最終的に「学校は一体何をするとところか」がよく問題になります。アメリカのような学校は子どもたちを伸び伸びさせる所である反面、指導の目が行き届かないで不適應を起こす子どももある程度は見込まざるをえない所でもあり、そのあたりがかなり難しいのではないかと思います。

日本の場合、学級を単位にした学校だったので、子どもたち一人一人の顔がみえなかった。子どもは学級にいれば、みんながなんとか引つ張っていつてくれた。これは日本の学校の素晴らしいところだと思います。よく

中でベストを尽くせば、それ以外の時間は先生ではなく、一歩外へ出たら一人の人間に戻ります。

学校論、教師論を通していえそうなのは、日本は欧米をモデルにして学校を変えていくことは無理だろうということだと思います。欧米の学校を見つめながら、日本の土壌の中で楽しい学校をつくっていくとき、学級という形は崩さない方がいい。アメリカでは基本的には学級はなく、まったくばらばらですが、学級を単位として、子ども同士のをつくったり、先生が指導力を発揮していくのが日本の形かなと今は思っています。

3 ●フリースクールの可能性・将来性

澤野 先ほど、学校というシステムにあつては、必ず不適応の子どもが出てくるというお話がありました。最近、フリースクールとかアメリカのチャータースクールなどがマスコミでよく取り上げられています。そうした欧米をモデルにしたオルタナティブな学校が、日本で流行りつつあるようです。大学生と話したりすると、オルタナティブな教育にかなり関心を示します。このような動きについてはどう思われますか。

深谷 フリースクール運動は、基本的にはふた昔前の全共闘運動と極めて近いという気がします。フリースクール運動をしている人たちのいつていることは、一〇〇パーセント正論だと思います。それなら、そうした人たちに学校がつくれるかという非常に難しい。フリースクールはアメリカでも多くの問題をかかえています。ただ日本では、財源的に難しいし、いい先生も集まらず、カリキュラムをつくるのも難しいので、結局隘路に入ってしまうのではないのでしょうか。

ヨーロッパについては、一九二〇年代のニールの学校など有名ですが、あれは金持ちの子どもが入る学校です。大財閥がいればともかく、日本におけるフリースクールについては、僕は否定的です。そこまで時期が熟していないので、学校の中で変えていく方が不応の子どもにはプラスだと思います。

4 ● 子どもの扱いに慣れていない学級担任

澤野 今の日本の学校の具体的な問題点としては、どのようなことが指摘できますでしょうか。

深谷 何よりも学級担任が問題です。先生は教えること

はそれに乗ればよかった。ヨーロッパでも教会学校などがそういったものだろうと思います。ところが、日本は近代化を急いだので、土着の教育施設を崩していき、今は学習塾やスイミングスクールみたいなものしかありません。これから少子化が進む中で、スウェーデンの学童保育施設や、東京の青山にある子ども城のようなものができてくるといいのですが。

馬居 そうした学童保育施設やフリースクールは、まったく新しいイメージのものなのでしょうか。

深谷 まったく別のものであるべきでしょう。少子化で教室が余ってくるので同じ建物の中につくられたとしても別の組織であり、今の子どもたちに欠けていることを群れて体験する場所になると思います。学校でもなく家庭でもない体験の場であり、これができるようになれば学校は楽しくなくてもいいはずです。(笑い)

馬居 日本的な土壌の中で、学校とは違うそうした組織をつくれるのでしょうか。

深谷 仕事を引退した人が自宅を開放して子どもたちの群れる場にするといったことはできるでしょうが、行政的にはこの財政難で無理でしょうね。したがって、現在の

は上手でも、子どもの扱いがうまいとは限りません。教員養成課程でも、授業における教え方は指導しても、子どものハンドリングのしかたはあまり教えません。その技術を如何に高めていくかがポイントの一つです。

八割くらいの子どもが学校において充足感をもてるにしても、そうでない子どももいます。その場合には、学級の枠を少しゆるめて、ティームティーチングやオープンコンセプトを採り入れる形で学級そのものを改めると同時に、保健室を充実させて心を病んでいる子どもが行きやすくするというように、学校のシステムを変えることも必要ではないのでしょうか。

5 ● 学校と社会の連携の可能性・将来性

澤野 北欧などでは、学校と離れた所に学校の先生とは違うスタッフのいる教育施設があつて、子どもの自己表現の場になっているようです。日本でも学社連携などで学校を改善しようという動きがありますが、それについてはいかがでしょうか。

深谷 それについては絶望的だと思っています。昔は子ども宿や私塾を延長した形の地域の組織があつて、学校

日本にあつては、結局のところ学校の可能性を広げていくというのがいちばん現実的な改革になるのでしょうか。

6 ● 伝達型指導からの脱却

馬居 社会も子どもも変わり、近代化のための学校の役割が終わった今、次の段階に入るための切り換えをどのようにすればいいとお考えですか。

深谷 一九世紀から二〇世紀にかけては、知識の伝達が非常に大事でしたが、情報化が進むとそれがあまり意味をもたず、一人一人が問題解決する力を高めていけばよくなり、五段階教授法に象徴される伝達型の指導法は崩れてくるでしょう。日本の先生は教えることに責任をもちすぎ、いざとなると伝達型に戻ってしまうので、教えることにもう少し無責任になってもいいのではないのでしょうか。

できれば校長・教頭先生が、学力の中身がこれから変わっていくことについて親や地域の意識を変革してほしてほしい。そうした働きかけが極めて重要であるとともに、その流れの中で先生が教えることの重みを七、八割に落として、子どもが自分で動く力を育てていけるとい

いのですが。

馬居 日本の先生はまじめすぎるといふことでしょうか。

深谷 そうです。ちょっといいにくいのですが、日本の先生は精神的に貧しいような気がします。子どもを伸び伸び育てるには、先生が伸び伸びしていなくてはだめなのです。先生は八時前に出勤し昼休みもなしに働くのですから、実質的には三時頃に勤務時間は終わっています。ですから先生を早く帰すようにして、市民としての生活時間を豊富にもてるようにすれば、伸び伸びとした人間をつくることにつながると思います。

ニュージールランドで約束の三時半に学校を訪ねたら、先生たちはみなお茶を飲んでおり、これからブリッジャラグビーをやるといっていました。日本なら部活や職員会議が始まるかという時間です。日本でも先生を早い時間に解放するように行政や管理職がもう少し考えないといいのです。

7 ● 学校と家庭・地域の明確な責任分担

馬居 先生が早く帰ってしまうと、自由になった子ども

ならないとおっしゃいましたが、そうなると思っただく新しくつくっていかねければならないのでしょうか。

深谷 特にアメリカが参考になることは間違いありませんが、同じにやったら学力が低下することは明らかかなので、それを避けながらどう採り入れていくかが問題になるでしょうね。

8 ● 下からの教育改革の促進

馬居 現在の文部省主導の教育改革については、どうお考えになりますか。

深谷 正直に言って中教審の答申は、状況が大きく変わったのに一〇年前の処方箋を出したということで、教育界以外では評判が悪いですね。中高一貫制であれ飛び級であれ、子どもを伸び伸びさせるよりも選抜の機能を強めるものです。子どもが変わってきているのに、学校のシステムがついていけなくなってきたので、親の意識の変化もふまえてどういう学校をつくっていったらいいかというアングルがほしいのです。

馬居 日本の教育は善くも悪くも中央集権的にやってきたので、新しい改革についても先生たちが上からの指示

が心配ということで、子どものためよりも秩序維持のために部活をやっているようなところがありますね。

深谷 学校週五日制は、明治以来発展してきた学校が初めて縮小に転じた出来事で、学校が社会を引っ張っていく時代は終わったということです。これからは、子どもが学校にいる間は責任をもちますが、あとは地域や家庭でみてくださいと、はっきりいった方がいいのではないかと思います。そうすれば先生も子どもも伸び伸びできるのですから。

馬居 近代化を急いだ日本は、学校をオールマイティにして地域をも変えていったというわけですが、そうすると社会の仕組みが問題になってきますね。

深谷 そうです。すでにオーバーフローしている学校に、情報社会ということでパソコンが入り、今後は英語やエイズ関連のものが入ってきますが、学校はもうこれ以上はできないとはっきりいった方がいいのです。教育に限らず、これからの社会では、一つの組織で何でもやるということとはなくなるのではないのでしょうか。

馬居 一つでやろうとするから画一的になるということもあるでしょうね。先ほど、欧米はもう日本のモデルに

を待っているようなところがあると思うのですが。

深谷 いちばん望ましいのは、アメリカの市ごとの教育プランのようなものを、市町村が考えて下から教育改革をしていくことで、これは可能だと思っております。教育改革は意識の改革だから財源が乏しくてもできるし、地域のものでからおかしな点があればどんどん直していけばいいし、そうできるはずですよ。そこに親や先生も入り、市町村が互いに情報をやりとりし参考にし合って改革を積み上げていくのが望ましいと思います。

馬居 日本の教育は欧米に追いつき、今は逆に追いつけられていきます。中国や韓国は国に対する意識が強いのに、日本は弱く、これからどう生きるかという点にはかなり臆病にやってきました。そうしたことをふまえて、教育をどう変えていったらいいとお考えでしょうか。

深谷 いちばん気になるのは、子どもの生き方が不透明になってしまったということです。親孝行を否定したら何もなくなってしまう。といってキリスト教的な人間愛も回教的な不文律があるわけでもないのに、援助交際などが出てくると善悪の判断の基準がない。新しい教育改革プランをつくるに際しても、学力という物差しがな

くなり、価値観の中核になるものを何にしたらいいかはつきりしない。これからは理想とする子ども像といったものが必要になるのでしょうか、これをまた上から押しつけたのではダメで、下からつくっていくかなくてはならないでしょうね。

9 ●教育再構築の基底になる価値

馬居 深谷先生は戦前と戦後がつながるところを生きてこれ、戦前の部分を切ることを私たちに教えてくれました。戦後はずっと教育をつくる側にいらしたわけですが、今後教育を新たに再構築するとしたら、一体どこに価値をおいて考えていけばいいのでしょうか。

深谷 我々の世代は、戦後の混乱の中で経済的な豊かさを追い求めて、それなりに生活は安定してきました。豊かさ神話みたいなものをもって暮らしてきて、そこにゴールがあると思っていたら、ゴールではないと最近になって気づいたというわけです。ニュージラランドや北欧のように、進歩を遅らせても人間らしい暮らしをしていくといった社会のつくり方が、日本でも必要なのかもしれない。

究に参加していて、子どもの変容や価値の欠如といったことは主要国に共通する問題だということがわかってきました。

また、理想的子ども像と関連して、子どもは夢をもつことが生きる上でいちばん大事だと思うのですが、そういうものが今の日本の子どもに欠けてきているのではないのでしょうか。

深谷 情報化社会はモデルをもちにくい社会だという気がします。アメリカだったらマイケル・ジョーダンとかキング牧師とか何人かがばつと上がるのですが、かといって日本の高校生のモデルにサッカークラブや巨人の松井というわけにもいかないでしょう。我々は、子どもたちがあんなふうに生きてみたいという対象のない社会をつくってきてしまったのかもしれない。だから夢をもちにくく、小さな幸せという話題が高校生の間に出てきてしまい、そこそこのぬるま湯のような幸せからどう飛び出していったらいいのかわからない。これは教育よりもっと広く大きな問題ですね。

澤野 すべての大人の問題であり、社会全体の問題なのでしょうね。本日は、ありがとうございました。

馬居 日本はヨーロッパが生み出した工業化や民主主義をベースにして発展してきたのが、ここにきてそうした国の根つこの部分を否定せざるをえないような状況になってきている。アジアの国々は程度の差や内容の違いはあれ、同じような問題に直面することになると思うのです。そのとき、日本は新たなモデルになつていかなければならないのですが、どこにその基準を求めればいいのか。

深谷 今さら宗教が価値の基準になるのは無理でしょうから、新しい意味での市民社会の倫理、お互いに寂しい人間なのだから共感し合い助け合っていこうではないかといった市民性がほしい。そうしたものをうまく構築できて、なぜ人をいじめてはいけないのか、不登校の子どもをどうして助けなければならないのかといった市民的な共感をベースに教育を考えていければ、人間的な関係がふえてくると思います。

馬居 そうしたものを少しずつ下から積み上げて、受験のためにぴんと張っていたものを元に戻していくということですね。

澤野 私は今、心の教育についての国際比較の調査・研

養護教諭

知っておきたい
保健と教育のキーワード

養護教諭実務研究会 編集

★B5判・加除式・全1巻 本体価格910円(税別)全実費

養護教諭のための実務事典!

保健と教育に関する領域から、養護教諭として知っておきたい事項を、ピックアップ。使いやすいさを考えた分類と実務的な見出し項目で整理し、各分野の第一線のメンバーが丁寧に解説しました。知りたい事項がすぐ引けて、やさしく分かりやすい、養護教諭のための事典です。

養護教諭のための実践事例集!

養護教諭

毎日の執務とその工夫

養護教諭実務研究会 編集

★B5判・電子加入式・全2巻 本体価格1160円(税別)全実費



第一法規

〒107-8560 東京都港区南青山2-11-17
TEL. 03-3404-2251 FAX. 03-3404-2269

■詳細カタログ送呈