

安心できる「学び」の環境を求めて

中央大学 池田 賢市

はじめに

「学び」はとても楽しいものであり、また、いろいろな発見を可能にしてくれるものでもある。ところが、この「学び」が、学校という制度の中で「勉強」と言い換えられることで、急速にその楽しさが失われていくのはなぜなのだろうか。

子どもたちがそこで多くの時間を過ごす学校が、楽しくない場所になってしまっているとすれば、悲しすぎる。では、どうすれば、「学び」の楽しさを取り戻せるのか。そのために、そもそもなぜ、「勉強」が楽しくないのかを考えていくことにする。そのことで、いまの学校が、実はかなり危険な思想を子どもたちに伝えてしまっている点が見えてくる。

1 自分発信ではない「学び」

通常、何かを学ぼうとするときには、自分の意志がある。しかし、学校では、学ぼうとしている者に何が知りたいのかを聞かない。だから、「学び」ではなく「勉強」と表現される。みんな嫌な顔をし始めるのは、むしろ当然である。学校での学びは自分発信ではない。最初から指定された学習内容を、その理由も知らされず、とにかく習得するように言われる。

仮に理由が示される場合でも、「中学に入ってから困らないように」、「高校受験で困らないように」、「大学受験に備えるために」といった具合で、学校の中の

論理を一步も出ることがない。いまやらないと「困ってしまう」ような学習とは何なのか、子どもたちはそれを問うているのだが、その真意は伝わらない。ひたすら「準備」として学習の重要性が語られていく。これに抵抗しようとすれば、「授業についていけなくなり」、かなりの不利益を受けることが予測される。提示された学習内容を理解できなければ、さまざまな意味で「排除」されていく。したがって、この不安解消のためにみんな参考書を買ひ、塾に行くことになる。

だとしても、知識を得ること自体には意味があるのだから、問題はないとの反論はあるだろう。しかし、現状においては、学校で勉強すればするほど、発想が貧弱になっていくのではないか。本来は、その逆であるはずなのだが。やはり、「やらされている」感覚の強い学習では、せっかくの知識も生きてこない。子ども自身が、自らの学びを自覚化できていないことの問題は大きい。

とくに最近では、「将来どうなるかわからない」時代を迎えるのだから、とにかく何でも吸収しておく必要があると言われ、「足し算」しかない「なんでもあり」の教育(改革)が続いている。

2 「選択肢」を広げようとして…

いま学校では、経済成長のようなイメージで学びがとらえられているのではないか。「投資」の発想で教育を説明しよう

としたり、「生産性」が評価基準になったりしていないだろうか。また、企業等にいかにも高く買ってもらうかが重視され、テストの点数や偏差値が、その子どもに付けられた「値札」の役割を果たしていないかどうか、冷静に考えてみなくてはならない。大学での就職指導でよく言われている「付加価値を付ける（資格試験合格など）」といった表現は、教育の経済従属性をよく示している。

現役大学生に、これまで勉強を続けてきた理由を聞いてみたことがある。すると、8割以上の学生が、教員から、「学歴がないと、将来の（職業の）選択肢が広がらないから、しっかり勉強しなさい」と言われた経験をもっていた。さらには、「努力は大事で、必ず報われる（逆に言えば、努力しなければ、不利益を被っても仕方がない）」、「やればできる」、「いま特にやりたいことがないなら、とりあえず勉強しておけ」といったパターンも多かった。

しかし、高学歴の取得によって「選択の幅が広がる」というのは、事実と異なるばかりでなく、子どもたちを脅迫するものでもある。大卒者のほうが中卒者や高卒者よりも職業選択の幅が本当に広がるのであれば、もっといろんな職種に大卒者がいていいはずである。が、実態はそうっていない。「学歴」によって選択肢の内容が変わるのであって、幅が広がるわけではない（このことは、1960年代から、社会学領域での研究ですでに明らかになっている）。問題は、大卒者に用意された選択肢の内容が、他に比べて、この格差社会の中で多少は有利な経済状

態と結びついていると思われる点である。ここまで非正規雇用が増えた日本の状況にあっては、これさえも幻想にすぎないのだが、このような「成功物語」はいまでも健在である。ここでは、学歴によってなぜ「有利」になるのかという疑問は封印されている。

3「がんばる」ことを伝えようとして…

学校での学習が楽しくない理由をもう少し別の点から述べるとすれば、それは、学校がもつ「努力信仰」のせいではないかと思う。たとえば、2021年の東京パラリンピックへの子どもたちの観戦の意義が次のように語られたことを思い起こしてほしい。「がんばれば、できないことはないということを子どもたちに伝えたい」、「その（障害者の）姿を見て多様性を認めていけるようになってほしい」といった内容が、マスコミ等でもかなり流された。

しかし、ここには、「がんばって何かができるようになることが大切だ」という一元的な価値しかない。しかも、いわゆる健常者と同じようなこと、あるいはそれ以上のことができるから、「障害者だってすごい人たちなんだ」という障害者差別にまみれた認識が強く示されている。価値は完全に一元化されていて、まったく多様性の認識の入り込む余地がない。

そもそも、なぜ、がんばらなくてはいけないのか。なぜ、がんばらないと認めてもらえない（ここには誰が認めるのかという権力問題もある）のか。なぜ、そのままの姿でその存在が承認されないのか。

しかも、「がんばっている」かどうか、「できる」かどうかは他者からの評価であって、自己申告ではないのだから、誰かからがんばっている（できた）と認められるまで（何らかの成果が上がるまで）、がんばり続けるしかない。この発想が子どもたちを（教員も）精神的にも肉体的にも追い込んでいく。これは、一般的に、「過労死」の背景となっている価値観である。こんな状況で学習していくことが、楽しいはずがない。

4「主体性」を大事にしようとして・・・

このような学校の状況にあって、子どもたちの人権を保障しようとする実践もなされている。しかし、注意しないと、逆効果になってしまう。2つ事例を検討したい。

まず、子どもたち自身による「校則」の自主制定である。

これは、子どもの権利を尊重する教育のあり方だとして最近よく紹介される。しかし、現状の校則が禁止事項の羅列であるという点を批判的に検討せずに、子どもたちに校則をつくるように促すなら、この取り組みは、非常に危険なものとなる。つまり、子どもたち自身に自らの自由を束縛する方法を考えさせることになってしまう。

本来、規則とは、公共物の利用保障のためであり、とくに学校の場合には、教育への権利を保障するための規定である。したがって、校則には、子どもたちの「権利」を書くのが本来的である。服装や髪形はまったく関係がない。日本では「規則＝規制（禁止）」というイメージが強い

が、規則は権利が侵害されないために存在している。あらゆる規則は、そのために存在しているはずである。このことが十分に周知されたうえで、校則が自主制定されていくのであれば、それは、学校を「権利」という観点からチェックしていくことになり、権利教育として優れた実践になっていくはずである。

なお、今日問題となっている理不尽な校則は、「生徒心得」のことである。多くの人はこれを勘違いして「校則」と呼んでいる。もちろん、「心得」だからといってなんでも自由に規定してよいわけではない。子どもは、その規定が自分たちの人権を侵害するものとなっていないかどうか、教育への権利を保障するものになっているかどうかをチェックし、(子どもの権利条約で確認されているように)現状に対して意見を述べる権利をもっている。

もうひとつは、「いいところ探し」の実践である。

多様性の尊重といったねらいで、子どもたちがお互いの「いいところ」をさがし、ホームルームなどでそれを相互に話す機会を設定する実践が、人権教育の一環として取り組まれることがある。学年当初のクラスづくりなどでは有効だとの報告もあるが、恒常化すると、最終的には、相互監視システムを構築していってしまう。「いいところ」を探すことは、コインの裏表の関係で、「悪い」ところを探していることと原理的には同じである。子どもたちは、つねに仲間から「いい・悪い」を判断しようとするまなざしを向けられ続け、相互不信さえ招きかねない状況にもなる。「〇〇さんは、トイレのス

リッパをそろえていてよかったと思います」などということまで報告されてしまう。安心してトイレにも入ってられない。

また、「いいところ」は、いずれインフレを起こす。だから子どもたちは、必死で「いいところ」をひねり出そうとして、一層、細かいところを見ようとしてしまう。監視は厳しくなるばかりである。そもそも、なぜ「いいところ」を介さない、横のつながりがつくれないのだろうか。

5 「準備」ではない学びを

今日、さまざまな教育政策、そして学校現場での実践を支えている発想には、「準備としての教育」という考え方がある。「将来、困らないように」という言い方は、子どもにとってはかなりの恐怖である。しかし、何のための「準備」なのか。その点がはっきりと言われたいまま、とにかく「準備」させられる。がんばらないと（努力しないと）いけないし、効率も求められる。いままで知らなかったことを知る、そのこと自体でかなりの刺激を受けるはずなのだが、「準備」と言われると、「役に立つのかどうか」が気になってしまう。なぜ、いま学んでいること自体に意味がある、ということにならないのか。

学校での「成功」が「生活（生存権）」と結びついている（と信じられている）ので、その不安に駆り立てられて、「準備」に邁進するしかない。それは、「逆算」的思考を一般化させる。おそらく現在では、どの大学でも、新入生に対して、まだ授業が始まる前から就職についてのガ

イダンスがはじまる。理由は、将来の目標（といっても「就職」ということ）から「逆算」して大学4年間の過ごし方を設計するため、とのことである。

子どもたちは、小学校に入る前から、ずっと「準備」に追われている。一体いつ「本番」が来るのか。たぶん、それは来ない。自分の本心（意志）から立てた目標ではなく、「困るぞ」と脅されて学習しているだけなのだから。しかし、「準備」だとすれば、早く始めた方がいいと思うようになるのも必然で、3歳から掛け算九九を習得させようとするプログラムが人気になったりもする。

しかし、この「逆算」の思考を突き詰めていくと、何に行きつくのか。つまり、「よい就職」のための高学歴、そのための家庭学習や親の子育てのあり方……。この思考の行きつく先は、「遺伝子」であろう。これは明らかに「優生思想」にむすびつく。学校では、能力主義に基づく優生思想が着実に伝えられているのである。これが、相模原の障害者虐殺事件を生み出す思想となっている。

「逆算」するのではなく、家庭環境と学歴、学歴と生活条件（就職）との間の相関関係を問題としなくてはならない。このつながりを断ち切るような思考をしたい。そうでないと、教育への権利も生存権も確保されている状態とは言えない。

おわりに

学校での学習状態が、なぜ将来の生活（保障）と結びつくのか。

学ぶことが権利なのなら（憲法26条）、どのような学び方をするかは自由なはず

である。したがって、ある一定の(良しとされる)学び方をし、それによる一定の(成績や学歴などの)成果を出さないと将来の生活(憲法25条)が苦しくなるなどということはあってはならないはず。「生存権」の確保に、学歴等の何らかの条件が付いてしまったのでは、もはや権利ではなくなってしまう。

しかし、現在、「学歴」による(生活諸条件の)格差は正当化されている。むしろ、そのような格差の形成が平等(公正)だとして認識されてさえいる。一方的に設定された「必要な知識」を身につけないと生活が苦しくなる(不利益を受ける)ような社会は、人権侵害の社会である、と言わねばならない。

そこで、今後、求めたい「学び」のイメージを次のように表現してみたい。つまり、人の行為に対して、学んでいるとかいないとか、そういう判断をしようと

する「まなざし」にさらされずに過ごせる環境を学びの前提としたい、ということである。これにより、「安心して学べる環境」がつくられていくのではないか。

その理由もわからず、子どもたちは、とにかく教員に言われるままに何かを「習得」せざるを得ない状況に追い込まれている。いま、学ぶということ(=生活するということ)が、きわめて不自由な状況にある。日本国憲法の第25条と第26条とが、お互いを規制するような結びつき方をしている現状を批判し、これを切り離して理解する必要がある。そうしないと、おそらく教育が、優生思想を正当化する方向に進んでいってしまう。準備としての学びではなく、知ること、考えること自体に意義があり、それゆえに生活が楽しくなるような学びを、子どもと教職員とがともに創造できるような活動を模索したい。

= プロフィール =

池田 賢市(いけだ けんいち)



1962年、東京都足立区生まれ。筑波大学大学院博士課程教育学研究科中退後、盛岡大学文学部(児童教育学科)講師、中央学院大学商学部(教職課程)助教授を経て、現在、中央大学文学部(教育学専攻)教授。博士(教育学)。

大学では、教育制度学・教育行政学などを担当。

専門は、フランスにおける移民の子どもへの教育政策の分析。1993～94年、フランス(パリ)の国立教育研究所(INRP)に籍を置き、学校訪問などをしながら移民の子どもへの教育保障のあり方について調査・研究。2005年にインクルージョンに舵を切ったフランスの「障害児」教育制度改革についても検討。日仏を中心としつつ、人権をキーワードに教育政策の分析をすすめている。

著書として、『学びの本質を解きほぐす』(新泉社)、『人の移動とエスニシティ』(共編著、明石書店)、『「特別の教科道徳」ってなんだ?』(共著、現代書館)、『法教育は何をめざすのか』(編著、アドバンテージサーバー)、『教育格差』(共編著、現代書館)、『フランスの移民と学校教育』(明石書店)などがある。