

教育の再定義—学校的でないものを学校に持ち込む

Redefining Teaching by Importing Not-School-Like Factors into Schools

有元 典文[‡]

Norifumi Arimoto

[†]横浜国立大学教育人間科学部

Yokohama National University

arimoto@ynu.ac.jp

Abstract

The school education is operationally defined by its everyday practices. Educational technologies to visualize learners changes make education the practice to aim changes of learners. In schools, education can be described as something planned for individual, and the learning might be an end in itself. We've tried to redefine teaching by importing not-school-like factors into schools, those are improvisational, collective, developmental and supportive. Teaching as co-learning or co-creating of developmental environment will be discussed.

Keywords — co-learn, co-creation, design of learning environment, development

学校教育はその実践のあり方そのものによって操作的に定義されている。「変化の可視化」というテクノロジーによって、教育と学習は学習者の可視的な変化を志向する実践になっている。ここでテクノロジーと呼んでいるものは、教えるべき内容のセット（学習指導要領、単元計画・単元目標、学習指導案など）とその評価（発問、テスト）のことである。学習指導要領のレベルでは、育てようとする資質や能力及び態度は、思考力・判断力・表現力のように大きく豊かにとらえられているが、運用面では知識・理解、技能の見えやすい変化が評価の対象になりがちだ。

学校教育における学習とは、観察によって創られた変化だと言える(有元, 2013)。星座が宇宙にある実在の形象ではなく、人間による「何かを見て何かを見ない観察の工夫」(有元, 2008)であるのと同じ様に、学校における学習とは、学習環境の効果であり、ある要素を見てある要素を見ない、という特別な観察の結果である。発問やテストといった観察のテクノロジーによってあらわになりにくいような、つまり「変わらず変わる」ような発達は、教師からも、友達からも、そして（このことの問題は大きい

と思うが）学習者本人にとっても、変化には分類されにくい。あたりまえだが人間の成長、発達とは、コップに水を注ぐときの水位の変化のようなものではない。社会文化との絶えざるインタラクションとともにある人間精神の複雑さは、水と水位のような、入力-出力の系で観察したり記述したり評価するには荷が重い。

理想・理念・理論は、実践の中で、テクノロジーによって規定される。教師は子供の健康で幸せな未来を願い、かれらの人となりを大きく補足し、育てようとするが、いっぽうで、児童生徒の発達を考える時つい見えやすい学習上の変化を手がかりとしてしまう。ほんらい教育とは児童生徒の発達が目的であり、学習はその手段のはずだが、学校ではたまにその転倒が起きる。学習自体が自己目的化することは、学校での教授学習のひとつの特徴といってよい。たとえば教科で身につける知識技能は、かれらの生活の質に貢献すべく学ばれるはずが、学ぶこと自体が目的化することは少なくない。

ほんらい複雑な人間を単純化したくない。テクノロジーによって観察し得る変化だけが変化ではない。また教えることを単純化したくない。教えることは学習者の変化を引き起こすだけではない。教えることは、教え手と学習者との共同作業として、組織そのものの変化として観ることもできる。

ホルツマン(2014)たちが、ヴィゴツキーを創造的に引用し発展させてきた学習環境づくりの実践は、「即興(improvisational)」、「共同(collective)」、「発達(developmental)」、「支援(supportive)」といった概念で表現できることだと思う。これらは、学校のなかにあつて学校的ではない、日常的で現実的で人間的な要素だ。ホルツマンは米国の公教育を見限って、学校の外に新たな発達環境を作っている(“All Stars Project”)。そうした取り組みと並行し

て、学校の中に学校的ではないもの持ち込むことの意義を考えてみたいのだ。学校が苦手な子供たちにとって、息苦しさの源泉は上述の4つの概念の対義語としての「計画(planned)」、「個人(individual)」、「(自己目的化した-) 学習(learning became an end in itself)」、「(結果のための-) 教育(teaching for results)」ではないだろうか。こう指摘することは、学校の中に日常的で現実的で人間的な要素がない、ということを行っているのではない。それどころか、学校の中にはそうした要素が満ちている。これは、学校の中にすでにあるそうした要素を特に価値付けてはどうか、という提案のつもりである。たとえば養護教諭の役割は、子供の健康な発達を支えることであり、成績の様な単純なテクノロジーによって観察される内容を超えた複雑さを対象としている。それは学校の成立に不可欠な学校の中における学校的ではない要素といえるだろう。学校的な要素の効果を実質化するために、学校にはどうしても学校的でない要素が必要なのだと思う。

「教える」という実践または動詞の意味の理解を変更することの意義を考えてみたい。わたしたちが行っている公立中学校での学習支援を事例に、学校的ではない要素を学校に持ち込むことで引き起こされるco-learn、つまり発達場のco-creationとしての「教育」概念についてみなさんと議論したい。

参考文献

- [1] 有元典文, (2013) “学習という観察”, 認知科学, Vol. 20, No. 3, pp. 281-282.
- [2] 有元典文, (2008) “第9章認知への社会文化的アプローチ—なぜ認知をサイコロジカル(個人内)ではなくソーシャル(個人間)と見るのか”, 朝倉心理学講座第11巻「文化心理学」, pp.165-185, 朝倉書房
- [3] ロイス ホルツマン (著), 茂呂 雄二 (訳)(2014), “遊ぶヴィゴツキー: 生成の心理学へ”, 新曜社