

特集 ■ ■ ■ ■ ■
冬の合宿研究会

現代の手労研の課題を考える

東京 森 下 一 期

はじめに

昨年秋の常任委員会の中で、“今、この現代（在）に存在価値を持つと思われる手労研の課題を、率直に出し合おうではないか”と話し合いました。口火を切った者として、あれこれ考え続け、現在（代）の手労研が前面に出していくべきものは次のことではないかということに思い至りました。

それは、「子どもの願い、発想、あえて加えるならば欲求（要求）を、まず初発として考えようではないか」、（全然こなれていない言葉なのですが）ということです。私は、後にも若干ふれますが、人類の文化遺産の伝達あるいは伝承を否定するものではありません。しかしながら、その人類の文化遺産を受け止める主体があってこそ、その主体が求め、時に願っているときに受け止めるものだにとらえます。つまり、“受け止めるべき”存在だから伝達（伝承）すべきであり、受け止めさせるべきだとは考えないのです。

しかし、これは少し広いのではないかとされるかもしれません。教育の場面全体に関わるスタンスともいえます。実際そうでしょう。でも、遊び、生活、仕事・労働といった総合的な子どもの活動を扱っている手労研であるからこそ、押さえておくことが大事ではないかと思えます。

この間の手労研の実践は、この課題に真剣に取り組み始めていたと思います。鈴木実践は何回にもわたり、子どもたちの発想や願いをどう授業の中に組み込むかと取り組んでできていました。そういった実践は、10年近く前の工作or技術の実践にはありませんでした。しかし、その実践を、手労研として“理論化”し得ていたかということ、残念ながらそこには至っていませんでした。その筋道も未だ見つけられていませんでした。先の実践をした鈴木さんは大学に移り学生さんへの実践に入ったとき、教師主体の授業の展開となってしまっていたと私には見えました。あらゆる準備を寸暇を惜しんで行いました（すべてではありませんが）。これは、実践者自身が自らの中で体系化がなされていなかったことから生じたものではないかと思いました。上記の下線の意味合いが抜けていたのではないかと思います。そこでの学生さんは“主体”として関わっていたのだろうか、教師が提起したことに順応していたといえないだろうかと思いました。学生さんたちがとても楽しんでるのはよく伝わってくるのですが。

なお、私の問題意識は、松本達郎さんのものと重なるところがあると思っています。（津賀小学校・津賀幼稚園編『小さな学校の小さな教育改革』同書は見事な教育改革を

実現したその取り組みの報告です。教える側の論理から学ぶ側の論理への転換を課題とし、これまでの子どものとらえ方に反省を迫っています。「『子どもは教えなければわからないはずだ』という思いこみがあったのではないかと考えられる。」「私たちはこれまで授業を考える際、教師が学ぶべきことを提示するのを待って子どもたちは学び始めると考えてなかつただろうか。」とこれまでのとらえ方に疑問を投げかけ、子どもの事実から学び取ろうとし、子どもの学びの創造をはかっています。同書の優れた実践に多くを学ぶことができます。ただ、これまでどうして松本さんが指摘したような思いこみを私たちはしてきたのか、ということについてはあまりふれられていません。私はそこに踏み込んで自分を見直してみないと、ある場面では学ぶ側の論理に立てたとしても、局面が変わるとそれが放棄されかねないと思うのです。たとえば優れた教師が我が子には競争に勝つことを願っている、といったことはないでしょうか。

そんな課題意識をもって、手労研の発足の頃から考え直してみたいと思います。

1. 手労研の発足が、その時代の中でどのような意味を持ったか

手労研が発足したのは、1973年のことです。これはどんな時期だったのでしょうか。1960年代の高度経済成長期を経て、すべてにわたって物質的な豊かさが前面に出されていました。それは消費社会への移行であり、あらゆるものが商品化されていきました。それは、大人の世界だけでなく、子ども

の世界にも、より早く、より便利であ

り、という形で入り込んできました。私たちが危惧し、着目したのは、使い捨ての消費文化が子どもの世界を蹂躪してきたことでした。すでに、危惧される事態が生じ始めていました。

私たちは、子どもたちから遊びが失われてきていること、遊びが変質してきていることを問題としました。一方で、ものに働きかける活動が商品化の中で子どもたちから奪われてきていることも問題としました。その象徴的な言葉として“子どもの手が虫歯になった”が発せられました。

子どもたちにとっての遊び道具、生活の道具がどのような意味を持っているかを問うことなく商品化され、子どもの生活を消費化社会に巻き込んでいくことに警笛をあげたわけです。その問題提起は大きな反響を呼び、多くのマスコミも取り上げ、会員が1年で千名を超えるほど、多くの人々の共感を得ました。このときの問題提起は、今振り返ると、産業革命が進行し、機械の普及と画一的製品が氾濫する時期に起こった芸術復興運動が重なって見えます。とはいえ、その運動についてそれほど知っているわけではないのですが、その後大きく発展したようには把握していません。むしろ機械文明の進行の中でかき消えたように思います。

なぜこのようなことを書くかということ、この時期の手労研の提起も、あえていうならば、当時の世の中の枠組みの中でのことだったのではないかと、思うからです。つまり、単純化していうと、利潤を目的とし、子どもの成長発達への配慮を欠いた市場原理に対する批判がベースとなってい

たように思います。一步進めて、あえていうならば、科学技術の進歩そのものは肯定し、その取り扱い方が問題であるといったものだったように思います。したがって、そこからは、科学技術の基礎を子どもたちに教える必要があり、身につけさせることこそが課題となると導かれます。そして、その科学技術の基礎の内容はどのようなものか、と“大人”がその内容を選定し、それをいかに子どもたちに教えるか——そこでは、もちろん子どもたちにわかりやすく、どの子にもとらえられるように、さまざまな工夫をすることに傾斜していきます——が課題となります。そのこと自体さして間違っているとはいえないのですが、従来からよく言われたように、教育は人類の文化遺産を伝達していくことだということに符合することであり、基本的に子どもたちは受け手として位置づけられていたといえます。

ここには二つの問題があります。科学技術のとらえ方の問題が一つです。これについては、「西洋科学主義への懐疑」という側面です。

2. 「西洋科学主義」への懐疑

私が成長する過程にはある種の思いこみがあったことに気づかされたのは、すでにかなりの年を重ねていました。

例えば、コロンブスのアメリカ大陸発見やマゼランの世界一周など、疑うことなく進歩への快挙、と一方的な見方が形成されていました。標準語が当たり前で、方言をしゃべる者が恥ずかしがるというのは当然で、そのおかしさを笑ってさえいたように思います。中央の優位、地方の遅滞という

とらえ方が知らぬ間に定着していたようでした。また、科学の進歩、優位もア priori に信じていました。

これらのとらえ方が一面的であることに気づき始めたのはいつ頃でしょうか。おそらく、高度経済成長にかけりが見られ、様々な環境問題などが生じてくる中で、科学の進歩、合理性などを多面的にとらえる視点がさまざま提起されてきたことによろいえます。否、その提起自体はもっと以前からなされてきていましたが、私が目にするものがなかったということかもしれません。

例えば、ブラジルの教育思想家パウロ・フレイレは、知識が必ずしも優位に立つものではなく、「貯金型の教育」といえる植民地における支配者の教育は現地人を自由にするのではなく、支配者に従属させることになる、ということも、教育が必ずしも人々のプラスにならない側面を持っていることを知らせていました。また、イヴァン・イリッチが指摘する、スペインの植民地支配が言葉でなされ、文法が作られたのもその目的であったという論述（『シャドーク』）にも目を開かされた思いをしました。

合理的、科学的であるということだけで正当化されるものではない、ということも指摘されるようになったと思います。日本に取り入れられたのは「制度化された科学」であると、鈴木 聡さんは指摘しています。科学技術政策に位置づけられた科学、といった意味だと思います。思考や物事をとらえる方法として身につけるといよりも、知識、あるいは技術として切り売りされたもののように感じます。最近、理科教育の方が、日本では理科教育が生物、地学、物

理、化学と分かれるのが当然のように扱われているが、欧米では科学、さらには社会との関わりを含めてとして総合的な位置づけがなされるのが基本であって、日本の扱いは偏ったものであると論じていました。つまり、理科、あるいは科学の一部がそれだけ取り出されてほんと与えられるようになっていたのではないのでしょうか。

そのように見ると、技術の科学を教える（一般的に技術学と言っています）ということが、そこにある（与えられる当人とは関わりなく）科学＝知識を伝達することになります（大人が選んだ）。私の場合は、そのようにして切り売りされた知識を刷り込まれていたの、先のコロンブスや方言の問題となっていたわけです。もちろん、他の人はもっと違った視点から見ることを学んだかもしれません。でも、もしかしたら、それもそれを教えた人の視点であった可能性があります。

ここに記述した事柄は、私が成人してから、それも職業生活もある程度送ってから感じたり、知ったことです。成長過程における学びの質（形態、性格、方法）がどれほど子ども・青年に影響を与えるか改めてその大きさに驚きます。

なお、このような問題意識の中で記述したのが、手労研会報300号記念号での一文です。そこでは、科学だけでなく技や技能を大切にすることを考えましたが、紙数の関係で取り上げられませんので、1998年の同誌を見てください。

3. 現代をどうとらえるか
 今ひとつは、教育観の問題です。

この点について、小玉重夫さんの『シチズンシップの教育思想』（2003年11月 白澤社）に学びながら、ふれてみたいと思います。

小玉さんは教育思想の系譜にわたって分析しています。そこは議論になるところでしょうが、そこにまで降りて検討する必要がある事柄だと思います。ソクラテス、プラトンにまでさかのぼらないとしても、コンドルセに代表される啓蒙主義の教育思想が多かれ少なかれ、私たちの教育の考えに影響していることはわかります。ここでは、同書からの引用にとどまりますが、コンドルセがいう「教育というのは新しい世代を育てることだ、ということである。どうして教育が新しい世代ということと結びつくか」といって、それは彼の進歩主義という歴史観とかかわっている。つまり、新しい世代は、歴史の進歩の体现者だといっているのである。だから、歴史の進歩の体现者である新しい世代を学校教育において作り出さなければならぬと彼は考えた。」その教育思想は日本の戦後教育にも大きな影響を与え、宗像誠也、堀尾輝久さんたちによる「真理の代理者（エイジェント）としての教師、子どもの学習権を保障する存在としての教師」がしめされ、「この二つの教師像が戦後の日本の教師像を強く規定してきた。」という指摘は、私の場合は納得できるどころです。高度経済成長期にはそれらの啓蒙主義的進歩史観はリアリティを持っていたというのもうなずけるどころです。それが、バブル崩壊後、経済成長の終焉とともにリアリティを持ち得なくなったというところも実感しているところではあります。

そこで想定される社会の進歩とは「単なる経済成長、つまり経済的なパイが拡大して各人の収入が増えて豊かになるというだけではなく、思想的な視点から見れば『外部』というものを想定できたということでもある。つまり、経済が成長していくということは、未だ存在していないよりよいものが『どこか』に存在し、そこに将来到達可能であると信じられるということである。」とし、経済成長が行き詰まるということとは所得がのびなくなるというだけではなく、この『外部』がなくなることだ、というのです。これは、言い換えれば、無限に発展するかに見えた社会には、エネルギー問題、食糧問題、環境問題等々が立ちふさがり、単なる直線的な発展は想定できなくなっているということです。

そのような社会発展の停滞、外部の喪失、啓蒙的理性の失効という中で、現状に居直り、ただ現状を追認するシニシズム（逃避的、嘲笑的な態度をとるようなこと、冷笑主義）に陥るのではないかと指摘しています。教育内容抜きの教育技術法則化運動とか、プロ教師の会の、教師とはもともと社会秩序を再生産をする権力のエイジェントなんだという主張の出現はそういったものといえます。

このような状況の中で学校の果たす役割について、小玉さんが提起するところは説得的であると思います。論の展開としてはカントの公的な関係、つまり、自分とは異なる他者と出会う関係の重視を踏まえ、「教師と生徒の関係をお互い自分の思い通りにはならない他者同士の関係としてとらえる視点を導き」出しています。そして、教師

の視点に立つとは、「子どもの視点を否定することでも教師の立場に居直ることでもなく、子どもを他者としてとらえることなのである。」としています。そして、シティズンシップの教育の系譜に触れ、学校が抱えてきた生活全体を含んで自立が考えられていたのを、政治的な自立と職業的な自立をいったん分節化して、「公教育の教師の仕事を、主として政治的な自立の課題に焦点化することを考えるべき」だと提起しています。そして、現代は情報化が進み、「学校が知の特権空間であるという前提はもはや成立しない。市民が情報へアクセスする回路は、無数に増殖しつつある。—中略—真理の代理者（エイジェント）の拠点としての学校の役割は終わった。だが、だから学校はもう用済みであるという結論を出すのは早計である。むしろ、こういう状況だからこそ、公教育としての学校が固有に果たしうる役割があるのではないだろうか。」とし、「いわば、学校を社会の批評空間（クリティカル・スペース）として再編成することだ」と主張しています。そして、総合的な学習の時間を活用し、政治的判断力を養うことを提唱します。その「政治的判断力は、専門的、職業的な能力でなく、市民、シティズンが素人として、現代の諸問題を判断する能力である。批評空間としての学校は、成熟した判断力を有する素人としての市民、シティズンを社会に送り出す役割を担っているのである。」そして、教科の授業など教授＝学習過程だけでなく、特別活動（生徒会や学校行事など）や学校の管理＝経営過程をも含めて学校の全体構造の改革が求められる、とし、「啓蒙的理性の立場

に立った真理のエージェントとして、社会をリードし進歩させていくという学校モデルは、すでに耐用年数を越しているが批評空間として社会の中に公共空間を作り出していくという学校の役割は、今後ますます増大していくことが期待される。そこにこそ、パブリックな教育の可能性の核心がある」というのです。

必ずしも大部の書物ではないのですが、多様な内容があり、考えさせられます。マルクスの思想も、担い手が哲学者ではなく、労働者に変っただけで、真理に与っている人間が世の中を変革し、支配するというプラトンいらいの思考様式は変わっておらず、むしろマルクスはプラトンの考えを徹底した形で受け継いだといえるのではないかと、というハンナ・アレントの指摘も刺激的です。近年、ハンナ・アレントが見直されているといえます。さまざま議論のあるところですが、労働・仕事・活動を分析する『人間の条件』は(難解ですが)、例えば、これまで自分の中にあった労働至上主義的なものを考えるきっかけとなります。いずれにせよ、現代をどうとらえるか、ということ抜きに、これからの学校・教育を考えることはできないということだと思います。

4. 学びについて

学びについて会報の2004年4月号に書いたことがあります。その内容以上のことは現在のところ深めていないので要点をまとめてみたいと思います。

大人と子どもとの関係を考えることから入ってみたいと思います。平日頃、子ども

を一個の人間として見る、ということは押さえてきているつもりですが、そこからは対等に接する(もちろん経験というか立場の違いはあるという前提ですが)という関わり方が出てくるだけです。したがって、こちらが提起することに彼や彼女が対応することが問題となり、彼や彼女からの提起にも受けて立つ、ということになっていきます。

このことは基本的には変わらないのですが、最近、前項でふれた「思い通りにならない他者」という言葉を目にして、これまで今ひとつ欠けていると思っていたことが氷解した感じがしました。

それは、一個の人間として見る：対等、という言葉に対して、いつも大人と子どもとは違う、という主張が対置され、事実違う部分があるので、但し書きとして経験・立場をつけることになっていました。つまり、一個の人間として見る、ということには関係性の中味までは表現していないということです。また、関係性そのものを必ずしも前提としていない、と言えます。若干わかりづらかもしれませんが、一個の人間として見る、ということには、関わるのが不可欠なものとしては想定されていません。

それに対し、「思い通りにならない他者」というときには、人との関わりを前提としての把握になります。働きかけることが前提となって、子ども(それだけに限らず大人も)を見る、ということであり、「思い通りになる」か「思い通りにならない」という働きかけから生ずることに関係性が含まれています。

ここでは、中高生に焦点を当てて考えた

と思います。また、会報の方では、遊びに言及して考えていますが、そこは割愛し、学びに焦点を当ててみます。

授業などで生徒に提起することとき、提起する側はどのような意識でいるかが問題であるように思います。もし、最初に書いたように、「思い通りになる」つまり、彼や彼女が彼らなりにその課題を受け止め展開すると発想するか、教師が考える展開することを期待するか、といった違いが出てきます。

もともと、授業というときは、教える中味＝伝達すべき文化遺産といってもよいかもしれませんが＝があって展開されるという想定です。ですから、カリキュラム（授業であるときは教科カリキュラムと限定的に言いますが）がなければならぬとされています。もちろん、その中味を確定的な知識と限定せずに、各自の判断力とする場合もあります。ただ、日本ではそういった発想は極めて弱く、敢えて言うならば「測定可能」な客観化されるものを位置づける傾向にあったように思います。その文脈では、生徒は、ある意味で、教師の提起に対して「正解」を探ることが課題になってしまいます。それには、どれほどの面白さがあるでしょうか。確かに、その「正解」を見つけて教師に評価されることは一つの喜びであるかもしれませんが。でも、正解を見つけたとたんに、自分の探求は終わってしまう可能性があります。次の教師からの提起がなければ。

もちろん、自己運動するような、ただ「正解」を探させるようなものではない課題提起をすることのできる教師もいます。その

ような教師は、とてもすぐれた教師だと思います。生徒の思考の先が見えるという意味で。にもかかわらず、一つ引っかかるところが残ります。やはり、お釈迦様の手のひらの中で動いている孫悟空のようなものではないか、といったものです。そして、あるところで、「思い通りになる」といった意識があるのではないかと疑っています。

私は、10年以上、教えるとは何かといったことを考え続けています。教えるものがあるとしてもいいのですが、生徒が自ら学ぶということが、その「教える」とどう関わっているかが問題ではないかと思ってきました。その中から、生徒は「教える」ことがなくても、自分から学ぶのではないかと仮説を立てました。

その授業が高校2年生の選択授業「現代社会と技術」です。自分から職業を調べるといえるものです。この授業では仕事を持っている人にインタビューすること、夏休みにアルバイトかボランティアをして体験記を書くこと、3泊4日の工場見学を主体とした研究旅行のまとめを書くこと、1年間のまとめとして原稿用紙15枚以上の職業に関するレポートを書くことといった課題を出しているだけです。ほとんど講義はしません。これは、最初に書いたこととの関係では、生徒が「思うようにならない他者」であるから、自己運動をさせることこそが必要だと考え、仕事を持っている人に直接関わる場を設け、そこに首を突っ込ませるといふ働きかけを行っているわけです。

だから、生徒たちは自分で学んでいきます。もちろん授業の課題だ、ということはあるでしょうが、その取り組みを見ると、

いわゆる授業の課題として仕方なく取り組んだ、という域を大きく超えたものが少なからずあります。

確かに初発は授業の課題ですが、やっているうちに自分の世界となっていくように思います。楽しんでいっているように思えます。ある生徒は、夏のアルバイト・ボランティアの課題では、合唱団の先生の付き人を数日間させて貰い体験記をまとめていますが、なんとB4版の用紙36枚にびっしり書いているのです。夏休みの後半はその執筆に費やしたようです。文も新しい経験、発見に躍動しています。私には彼女は自分の世界をつくり、その中で遊び、学びまくったのではないかと思いました。1年間のまとめも、パンを調べ、近くのパン屋さんに何日かボランティアをさせて貰い、自分の家でも焼いてみて、その作品を私にも試食させてくれました。

このように彼女が取り組むことはまったく想定できませんでした。「思い通りにならない他者」とは、私たちが働きかける子どもたちは、その働きかけ方がその子どもにマッチすれば、その子ども自身の中で自己運動を起こし、学習意欲を喚起して、私が思うに、学びが展開されていくのではないかと思います。

5. 現代の課題

さて、現在では、ニート、フリーターが大きな問題となっています。特に、「ニート」という言葉は、2004年頃突然ちまたに現れ、2005年にはまさに氾濫する状態となりました。一方で、これまでまったくなされていなかった若者支援施策がいくつか実施

されるようになったという側面もあります。現在の「ニート」の取り上げ方を問題として、『「ニート」って言うな！』（本田由紀他）という本が出るほど、混乱している面もありますし、事柄が個人に帰せられることを危惧する論調もでてきます。経済の停滞の中で創出されている不安定雇用の現実を据え置いたまま、個人の資質の問題に解消することは責任の所在を不問に付すものとなります。もちろんかつての日本的雇用形態に戻ればよいというわけでもないし、戻ることができるわけではありません。ですから、ワークシェアリングとか同一労働同一賃金の実現に向けた課題も追求することなしには不安定雇用の状況を変化させていくことはできないのではないのでしょうか。

平塚真樹さんは「社会なき社会」の中で育たざるを得なかった若者たちに社会性が育つわけがない、と指摘しています。企業社会という社会も崩壊し、新自由主義的「行政改革」による行政活動や地域社会の変容、生産と社会的にかかわっている消費が個別化されていく高度消費社会化の中で、社会の一員となっていく信頼を育むことができなかつた、といいます。そして、社会参加の中で信頼を育むことの重要性を指摘しています。

現代の若者は、きわめて育ちづらい世の中に置かれていると思います。長期にわたる経済不況、失業率の高止まり、環境問題、エネルギー問題、食糧問題、南北問題、民族問題、戦争の危機etc数え上げられないくらいの問題に取り巻かれ、そのどれもが容易には解決の道筋が見えない事柄です。どこまでも発展するかに見えた時期とはま

まったく異なる状況に置かれています。不登校にせよ、ニート・フリーター問題にせよ、そういった社会状況の中から生み出されてきたといわざるを得ません。

かつては成立した、大人像を示し、それへ向けて叱咤激励する、あるいは希望を持たせるといった教育の営みは成立しません。そのような状況に対して、行政は規制緩和の新自由主義的な競争をいっそうあおり、勝ち組、負け組と格差の拡大をはかる一方で、全体主義的、強圧的な教育を強要してきています。ライブドア事件の現象、東京都教育委員会の姿勢にそれらが典型的に見られます。手段を問題とせず、“勝ち組”を称揚し、あおることで、幻想を振りまき、現実社会の困難を直視する視点を麻痺させているともいえます。ほんの一部の“勝ち組”以外は、現実の困難がもろに覆い被さり、先の展望を持つことができずにいるといえるのではないのでしょうか。

だからといって、なすすべなしと傍観することはできません。これまでの構造の組み替えが必要となっていると思います。それは、子どもたちを受け手としてのみ位置づけるのではなく、この社会を築いていく一員として位置づけ、大人と共同してこの世界を切り開いていくという視点を置かなければならないということだと思います。

私は、教育の営みが成立するには、信頼がベースになればならないと思っています。構成員の一員として、それぞれの立場に立ちながら、相互信頼を培っていくことが共同した行動を展開するには必要になってきます。

教育の場面では、学校づくり、学校運営

への児童・生徒の参加こそがキーポイントになると思います。従来、学校は大人が仕組み、管理するものとして機能してきました。すでに述べたように、今ある大人への準備としてはそれで十全の機能を果たし得たかもしれませんが、前提が大きく変動してきている現代、教える中身や方法を大人の側でどのように組み替えようと、本質的な学校再生はあり得ません。学校のあり方そのものを変えなければならぬわけです。そして、子ども同士で共同し、また、教師（父母）と共同して、彼ら自身の生活の場をよりよいものにつくっていく取り組みの経験をとおして、互いの信頼、大人への信頼が醸成され、困難に対しても力を合わせて挑戦していく意欲と姿勢を育てていくのだと思います。そのような積み重ねなしに、いつも受け身とさせられていたものが社会に放り出されても孤立し、困惑して立ちすくみしかないでしょう。また、この“参加”は決して運営や行事だけではないと思います。学びの場にも基本的には貫かれるべきだと思います。もちろん、教材や教育内容の提示は教師からあるとしても、子どもの主体的な学びと子どもの中での学びの発展が求められるのではないのでしょうか。つまり、子ども自身のものになったときに、知の探求、技の習得に参加しているということになると思います。そういった学びが基本になっているとき、自分の前に出現した課題に対して自ら考え、判断することができるのだと思います。前記しましたように、子どもたちを取り巻いている諸問題は誰かが正解を与えてくれるようなものではありません。自らも、また、仲間とも論議しな

がら、さらには大人と対話をしながら追求し続けるには、常に主体的な学びとなっていなければならないと思います。よく、判断するための知識を与えなければならないと段階論的にいうことがありますが、“与え”たのでは、与えた者の判断が基準になりかねないわけです。ですから、知識を習得していく過程そのものがその本人のものになっている学びが継続される必要があります。

6. 手労研の具体的課題

提起すべきであると思っている課題を列举し、若干コメントを付したいと思います。

①子どもの生活と切り結ぶ視点

生活、(イワン・イリッチの言葉ではヴァナキュラ[土着的]とっている言葉が、私にはフィットしています。) なにか、そこで生活しているものに付着している、はがそうにもはがせない、何かがあるのではないだろうか、といった“生活の実感、泥臭さ”との関わりこそを大事にしたいということです。ここでとまどいを感じる方もいらっしゃるかもしれません。例えば、都会のど真ん中での“生活”と“土着的な”はつながりがあるのかと。私は、都会の中にも“地域”があるのではないかと、思っています。丹念に歩いたとすると、その土地固有の文化にぶつかるのではないのでしょうか。子どもたちの日々歩いている道、街路などから何を見つけられるだろうか、と問いかけたら、素通りする大人が見落としていたようなものを見つけるのではないのでしょうか。その土地の人との出会いも含め、生活している足元を見ようという語りかけは、今こそ必

要ではないかと思っています。

②例えば道具がもつ先人の工夫のすばらしさ(文化としての)

を教えるのか、子どもなりにつかむ場面をもうけるのか。今少し、その展開を詰める必要はないでしょうか。かつて、私たちがその先人が積み上げたすばらしさを実感するところが初発である、といった展開をしたことがあるように思います。それは、課題提起に至る過程として不可欠ですが、子どもたちが“素晴らしい”と感ずること、あるいは感じないこととは、一線を画した方がいいように思います。提起はするが、受け取るのは子どもたちである、もちろん子どもたちの間でその受け止めの違いを交流する(私たち大人とも)といった展開はできないものでしょうか。

③段取りの問題

土井さんの指摘は重要です。どう、実践化するかが課題です。材料準備を子どもたちにゆだねる(一定の枠は示す必要はあると思いますが)、といった先行実践に学びたいものです。

④道具使用法を教える場面と、試行錯誤する場面の組み立て

私としては、子どもがものを、道具を手にする場面で、表記のことがあるのではないかと考えています。教えてくれることを待っているのか、そうではないようだ、という思いです。まず使いたい、が先にあるのではないのでしょうか。それにどう対応したらよいのでしょうか。そういった初発のところを検討する必要があると思っています。

⑤習熟についての問題整理

これは、私がこのところ気にかけている

ところでは、つまり、手の労働に関わり、何を習熟させるか、ということが訓練的な側面、方法的な側面に未だに力点がおかれていないだろうかということです。

例えば、道具使用の習熟に関しては、再考の余地があると思います。つまり、いわゆる熟練者の“習熟”の域に教育の中では至らないと思っているからです。

このように考えるのは、道具使用などについての習熟のイメージが意外と共通化されていないと思うところにあります。宮津さんは“水も漏れない箱”を作ることを提起して、子どもたちの意欲を喚起しようと思いました。でも、私はあり得ないことだとしか考えられないのです。つまり、私にはできない、ということです。私は、技能・技といったとき、教育界で使う“習熟”は、仕事の世界でいう“習熟”とは、それこそ月とすっぽんほど違うのだと思っています。したがって、同じ言葉を使いたくない思いでいます。もちろん、道具に慣れる、ということはあると思います。この“慣れる”と私がいうのは、つまり、思うようにいかないかもしれないと思いつつ道具と向き合うという意味です。ある種の一体感と言っていいでしょうか。うまくいかないのも道具に個性があるのを私がかめなかったのかもしれないし、私の技が未熟だったのかもしれない、道具がいい加減だったのではないかと、ということもあってよいと思うのですが、そういったさまざまな思いを持ちつつ道具と関わっているとき、道具と対話をしている、つまり慣れてきたという状態だと思っています。あえていうなら、使いこなせていないけど戯れてもいるよ、といっ

た感覚の時道具を本当に身近にとらえているのではないのでしょうか。そういったレベルになれば御の字だと思うのです。

⑥スローライフ、フェアトレード（生産者の生活も考慮した価格設定を前提とする考え方）といったことも考えながら、進めたい。生活、といったとき、どのような生活を送るのか、それについての対話が不可欠だと思います。どれがよいか、悪いか、といった問題ではなく、その事柄自体を自分たちの問題として会話を続ける、といったことです。現代は、短絡的に切り捨ててすむ時代ではないと思います。

追：合宿での討議の中で

乙津さんが、2歳児の電車ごっここの場面を紹介してくれました。ある枠の中で遊ばせようとすればできるけれども、それにこだわらなないと、子どもたちの発想で遊びが広がっていく、と保育者が思いよらない展開があることを話されました。この点は、松本さんも前記した本の中でふれています。名和さんも、2004年の大会の工作分科会で報告されていました。

私が提起したいのは、大人が課題などを提起してもよいし、必要だとも言えますが、その提起に対して子どもたちが自分なりに受け止め展開する行動と思考をこそ大切にしなければならぬということです。これまで、大人が想定した枠で進むはずだと、思いこみすぎていなかったか、だとしたら、そこから脱却したとき、次の世界を自らの責任において担っていく世代が育っていくのではないかと考えているのです。