

出典 「みちしば」 No.3 2001

発行所 日本文教出版株式会社

発行元 株式会社 秀学社

「生きる力」を見直そう

—自立と共存は表裏一体—

岩国短期大学学長 黒田耕誠

教育現場にあるもの

高度経済成長を遂げた70年代後半以降、校内暴力、いじめ、不登校、そして学級崩壊が起こる。さらにまた、神戸連続児童殺傷事件や、バスジャック、「人を殺す経験をしようと思った」という主婦殺害事件などの少年による凶悪犯罪が相次いでいる。

最近の総務庁実施「低年齢少年の価値観等に関する調査」によると、「ひどく怒ったり乱暴してしまうことがある」かとの設問には、小中学生の26.2%が「当てはまる」「まあ当てはまる」と回答、4人に1人が「キレル」状態になる可能性があることが分かる。

不登校児・生徒を対象とする学習塾教師の森田修氏は、画一的な教育システムに組み込まれた「その息苦しさを、子どもたちは体で表している」とみている(中国新聞、2000.12.22)。

教育改革国民会議が今開かれているが、これら教育改革は、これまで一体何を求めてきたのであろうか。

平成12年5月、中曽根文相は、今後の教養教育の在り方の検討を中教審に諮問した。その中で「教養教育の理念・目的は、人間として身につけるべき社会規範なども含め、初等中等教育においても、また、生涯を通じて行われる学習においても重要である。」と強調、小学校段階から、知育にとどまらず「知・情・意」に満ちた全人教育の充実を求めた。

これより先に、第15期中教審は、今後における教育の在り方の基本的な方向として、「生きる力」の育成を打ち出した。その定義を示すと「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、①自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。(中略)『生きる力』は全人的な力であり、(中略)個性尊重の考え方が持っている③自立心、自己抑制力、自己責任や自助の精神、さらには、④他者の個性の尊重、異質なものへの寛容、社会との調和といった理念は『生きる力』の中に包含されている。」

これらの文言をみるかぎり、「生きる力」とは、51年の教課審答申のキーワードの「人間性豊かな児童・生徒を育てる」や、58年の中教審教育内容等小委の審議経過報告の「自己教育力」(困難に立ち向かう強い意志、問題の解決に積極的に挑む知的探究心、主体的に目標を設定し、必要な知識・情報を選択活用していく能力、自己を抑制し、他者を尊重しつつ、良好な人間関係を築いていくことのできる資質)に、ストレートに通じていることがわかる。

さらに、現行学習指導要領は「主体的に生きていくことができる資質である、自ら考え、判断し、自信をもって表現したり行動したりできる創造的な能力の育成を目指している。(中略)新しい学力観は、児童(生徒←筆者加筆)がその後の学習や生活に主体的に生かすことができる力、すなわち自己実現に役立つものとして学力をとらえている。」(文部省「初等教育資料」No.563 平成3年6月号)とされた。

「人間性豊かな児童・生徒の育成」「自己教育力」「新しい学力観」そして「生きる力の育成」と、その都度の教育改革のスローガンは変わっても、自己確立、自己実現、自己教育力などと、「自立」できる子供の育成を標榜し続けることでは、一貫した線にあることは明白である。

自立と共存の背景

高度成長期以来、親や教師による口出し手出し漬けの状態を生育過程とした青少年が多い。ひたすら好成绩と有名学校合格を目指した受験勉強や塾通いを強制され、引き替えに、しつけや生活技能や社会規範の習得はおろそかにされてきた。その結果は、昭和50年代当初から指摘されてきた「指示待ち人間」(「マニュアル人間」)の大量生産である。

博報堂生活総合研究所が英国、ドイツ、フランス、イタリアの欧州4か国と日本で実施した生活意識の比較調査によると、「欧州人が個人を基礎に、社会や家族とのつながりも重視するのに対し、日本人は家族や社会と自分との間を分離、殻に閉じこもる傾向がある」と分析されている。さらに「仕事については、

日本では「責任ある地位」に就きたいとする人が2割強に過ぎず「気楽な地位」を望む人が7割以上だが、欧州ではその比率がほぼ逆転、リスクや責任を回避したい日本人の体質が鮮明になっているという。同研究所は調査結果から、日本人の特徴を「孤人主義」と指摘している。(中国新聞、1997.11.11)。これは、昭和50年版「青少年白書」が、既に、そうした志向を「個人生活享楽型」価値観と類型づけていたことに通じる。

このような生活意識の傾向から、「自立」の誤解や錯誤が生じてきている。先に引用した「生きる力」の定義①③部分の行き過ぎた強調、この面のみ強調が、学校現場の実践研究でも少ないとは言えない。家庭にあっては、「自分で考え、自分で決め、自分でやる」のが「自立」と捉える傾向が生じた。その結果、先の小中学生総務庁調査にあるように、母親の35.2%が「子どもをうまく叱れない」と苦悩することになる。

自立のこうした解釈が通用することになると、現代日本では、暴走族は皆立派な自立をしていることになる。彼等は赤信号が見えており、でも行くと決め、ぶっ飛ばしているのである。援助交際をする女子の言い分は「私が考えて、私の体を使って、アルバイトしてらんじゃん。うるさいことを言わないで」である。これまた自立にならざるを得ない。戸惑いがあったとしても、これを納得できない人が断然多い筈である。一体、何が抜け、欠けているのであろうか。

「生きる力」の行方

日本文教出版の中学校道徳「明るい心と生

活]を使用しておられる方は、指導書研究編の「新しい道徳教育がめざすもの」の項をご覧いただきたい。「生きる力」とは、①自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する能力や態度とある。これは筆者引用の「生きる力」定義の①③部分、すなわち『自立』に該当する。②豊かな人間性となるのは、筆者引用の②④に当たる。すなわち「つながり」や「かかわり」と言い換えられる修飾部分に注意されたい。もっと端的に表現すれば、それは「共生」である。

現行の「小学校指導書道徳編」(平成元年3月)の2頁中段に、「道徳教育は、このようなかかわりを深めることを通して、国民として望ましい道徳性を育成していくことが求められる」とあることに留意したい。「このようなかかわり」とは、1頁以来の(1)対自、(2)対他、(3)対自然・崇高なもの、(4)対集団・社会という四つのかかわりである。

平成11年の『指導要領解説』においても、「生きる力」とは、変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送れるようになるために必要な、人間としての実践的な力であり、豊かな人間性を重要な要素とする」(小pp.3~4, 中pp.2~3)と示している。

「自立」の能力と「共生」の能力とは、まさに表裏一体の関係にある。かかわりを深めることを通して自立できるのであり、自立できる人間にしてかかわりを深めることができるのである。敢えて言えば「自ら考え、自ら判断し、自ら行動する」ことの土台は「かかわり感覚」(幼-小)、「かかわりの自覚」(中-高)である。土台を欠く自立(?)は、似て非な

るもの、得手勝手ではない。

かかわり

「かかわり」の四つの視点を考える際、また現実の道徳の時間で扱われる場合、(1)対自、(2)対他、(4)対集団・社会、それに(3)対自然という前半部分のかかわりは、わりと容易に理解されていると思う。

一般に文部省道徳として非難・中傷される場合、(3)の後半部分、すなわち対崇高のかかわりが宗教教育だと弾圧されることが多いようである。これに関する私見は後述するとして、まずは(3)の前半部分、すなわち対自然の視点について考えてみよう。

小学校の解説では、第1学年及び第2学年の内容の項には、「自然や動植物を愛し自然環境を大切にしようとする態度の育成は、地球全体の環境の悪化が懸念される現在、特に身に付けなければならない」と示してある。第3学年及び第4学年の項では、「特に自然に親しみながら自然のもつ美しさやすばらしさに感動するとともに、その恐ろしさや不思議さなども感じ取れるように」とある。第5学年及び第6学年の項では、「自然や動植物との共存の在り方を積極的に考え、自分でできる範囲で自然環境をよくしようとするよう」と指示されている。

中学校の解説では、「自然とのかかわりを深く認識すれば、人間は様々な意味で有限なものであり、自然の中で生かされていることを自覚することができる。この自覚とともに、人間の力を超えたものを素直に感じとる心が深まり、これに対する畏敬の念が芽生えてくる」と述べられている。

冗長な引用となったが、傍点部分は筆者が対自然のかかわりを考えるキーワードとなると思うからである。ここには一貫して「環境との共存の在り方」が、かかわりの横軸として強調されている。

次に(3)の後半部分、対崇高なものに関して、筆者なりの考え方や説明の仕方を述べることにしよう。

唐突な話のようだが、筆者はかつて附属幼・小・中の長を兼務したことがある。校門の出入りに際し、また講堂のステージに登壇する際一礼していた。ところが若手の教員から「御真影も無いのに、またボロ校舎におじぎをするなんて、何と古臭いことよ。」と揶揄された。筆者の答えは、「君は見えんのか？ あそこには、80余年にわたる、子供たちの営みと先輩教師の労苦がにじみ出ているよ」であった。伝統は見えずして見える。

墓参に行つて、肉眼に映るのは石の柱だけである。しかし、そこに亡き父母が微笑して立っているのが見える。単なる幻影でもない、抽象像でもない、「見えないものが見える」という事実である。動物は肉眼に映る通りに反応するしかないが、人間は「見えないものを見る」のである。一旦、人が死んだとて、その人々との「かかわり」は失われない。

先の傍点を付した「恐ろしさ」や「不思議さ」を知る感性に関係している。自分の力を「超えたもの」を感じとり、それらとの「かかわり」に「生かされている」ことを知るのである。我々は、その事実を「歴史性」と表現してもよいであろう。二度とない、個人的な不代替の「かかわりの縦軸」である。

人間の生命は、沢山の精子と卵子の中から

選ばれて結びつき誕生した。自分で選んだ生ではない。芥川龍之介の「河童」のように、生まれていかどうかを問われて生まれたわけではない。人間は自分の意志にかかわりなく、ある国のある家庭に、一人の男性もしくは女性として生まれてくる。彼の人生は、不可思議な「偶然」から始まり、そして死もまた、いつか偶然に訪れてくる。この死が個有の死であつて、平均寿命はあくまでも統計上の死でしかないのである。それ故にこそ、「生命を尊ぶことは、かけがえのない生命をいとおしみ、自らもまた多くの生命によって生かされていることに素直にこたえようとする心の現れといえる。」(中、解説p.47)

今年の正月の新聞紙上、五木寛之と小池真理子の対談が眼を引いた。五木「今の若者や子どもたちは物語を喪失しているんじゃないか。映画やテレビゲーム、新しいタイプの小説には起承転結が必要ないでしょ。緊張感があつて面白ければ、始終一貫してなくてもいい。モザイク的なんです。」小池「コミックや映画で育つ今の子は、瞬間、瞬間がすべてなんです。」(中国新聞、2001.1.4)

人はある歴史的社会的状況の中に生をうける。その時勢にただただ身をゆだねる生き方には、本当の自分が見失われている。その偶然の事実を真正面から受けとめ、その打開を自己の使命として最善の努力を尽くす他ない。横に、縦に結ばれたくさびの一環としてのかかわりを感じとり、そこに自分の居場所をみつける時、自立しているのである。

自立と共存は表裏一体であり、主体性と連帯性は相関相補している。道徳教育は「連帯する個」の探索と言える。

特集1 感性教育・私はこう考える

学校で感性を教育できるのか

—学校の全教育活動を見通す視座に立って—

岩国短期大学長・広島大学名誉教授 黒田 耕誠

Q1 そもそも「感性」と「感情」とは同じものなのですか？

A 確かに、学問分野や学者によって使う意味は異なりますが、大まかに言ってしまうと、同じものと言えます。

まず、感性と広い意味での感情は、同じ内容を指していると考えられます。感性を図1の同心円に例えてみると、感性の出発点は感受性です。平たく言えば、しっかりと見る、聞く、味わう、嗅ぐ、触れるなど、感じること、気づくことです。この頃は、親の無関心から自然の味覚がとんと身につけていない子供がふえています。無気力やシラケの根っこには、感受性の未熟さやいびつさがあるのです。

次の広がった円は、感覚や知覚と呼び起こされる心の全体験を、ありのままに自己受容することです。つまり、自分の心(欲求や衝動も含めて)、感じ、考えているこ

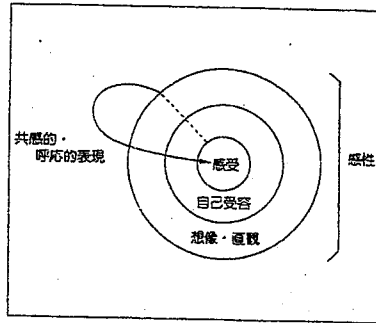


図1

と・心中のイメージ)を素直に見つめる段階です。これが出来て、はじめて今の自分を認める(自己認識)ことができません。ここから向上や飛躍が期待されます。

三番目の拡大円は、自分の心(感じ、考えているイメージ)を想像力で拡張、直観力でもとまった全体像に組み立てる段階となります。第一円は受動的な働きでしたが、

係ないではありませんか？

A 学校教育は、児童生徒の人格の調和的発達を支援する営みです。この基本的理念が全教育活動に徹底している必要があります。全教科、道徳、特別活動の全てを見通している視座を持たねばなりません。

こうした考え方に立って、筆者は感性を自己実現活動に位置づけてみます。マズローによれば「自己実現とは、才能、能力可能性の使用と開発である」(フランク・ゴープル著、『マズローの心理学』産業能率短期大学出版部、1972)とされています。——マズローの自己実現は発現された目的概念と解されるが、筆者は人間発達の過程自体が自己実現の活動ととらえる。小原国芳に範例を見出ししている——感性の開発も自己実現の体制内にあるはずだ。

ところで、ブライアン・ウェイの「人格の諸相」(岡田隼他訳、『トラマによる表現教育』玉川大学出版部、1977)の構想は、自己実現の具現のための視点と関連を示唆しています。図2は、それに少し手を加えて筆者の発想した「創造的自己実現活動」の視座としたものです。

円周上の七点は、それぞれ発達あるいは後退の可能性があり、生涯常に刺激する必要があります。また、1〜7は順位ではなく、どこから始めてもよいとされています。

第二円を経て、第三円では、能動的に対象をとらえる一種の認識としての直観作用として働いているのです。

これら三円が感性の自身といえます。しかも感性の同心円は、年齢に応じて広がり、渦巻きながら高まる可能性です。古来の日本の伝統美やライフスキルを創り出してきている源泉といえます。

そして、この感性の自身が、言葉、文章、絵、歌、曲や記号、あるいは表情、態度、行動となって表現されるのです。感情や思考が、表現を仲立ちとして、他の人々や環境の事物・自然にかかわり、共感的に呼吸し合うのです。それ故、表現技法の正誤巧拙にはかりとらわれると形式的で、さらさらしい表現になってしまうのです。

Q2 感性は理性に比べて低次元の能力ではありませんか？

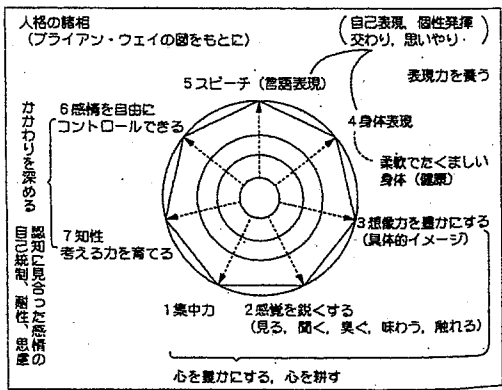


図2

筆者は、関連の深い項目を三群にまとめました。この三群は相即相補の関係にあることに留意して下さい。

これらの関連を概観してみましょう。人間は置かれた状況や関係にふさわしく思慮・判断し、その認知に見合つように自分の感情をコントロール(自制心)できなければ、正しい、望ましい行動や実践は出来ません(6・7群)。そうなるには、言葉や自分の思いや気持ちを抑ひ伸び、言葉や身体、その他のメディアを存分に使って表現することです。例えば、相手にわかってもらえるように、あるいは、恥ずかしさを

A とんでもない。関係する学者たちの言説を借りて説明してみよう。まず、先の感性の同心円のいずれの場合にも、美学者の山本正男氏は「そこにはそれぞれ悟性、理性、感性の諸能力が揃って、人間精神または心の全体の力学を担うものである」(『感性の論理』理想社、1981)と指摘しています。思い併せれば、オルポートが人格とは個人の心身の特性を含むものであるが、「それらは単なる寄せ集めでなく、全体としてひとつのまとまりをもった、しかもダイナミックな体制を形づくっている」(今田恵監訳『人格心理学』(七)『誠信書房』1968)と言っていることに通じます。

したがって、人格形成、換言すれば、人間の発達を考えるに、特定の要素や能力のみが伸長するような考え方は誤りです。感性教育と知性教育とは二律背反の関係ではなく、ブライアン・ウェイの「台流」すべきものです。(金子孫一監訳『人間性を培う教育』日本文化科学社、1975)

事実、「人間性豊かな教育」とは知・情・意、あるいは知・徳・体、または心身の「調和的発達の教育」以外の何ものでもありません。

Q3 感性を学校で育てると言っても、美術や音楽などの限られた教科などにしか関

抑え、勇気を出して挨拶や発言をするといった活動は、意識しなくても自中心の訓練になっていきます。

ひびき合う共感的・呼応的表現(4・5群)の基礎は、今一つの群にあります。よく見る、じっくり聞くなど、鋭く感覚を働かす時、集中力が養われています。豊かで鮮明なイメージは、換言すれば、想像力の豊かな活動は柔軟で鋭い感受力が基礎になつていきます(1・2・3群)。周囲に心を開いて、感じ、想う(自己資質の発見、ひびき合う表現(自己解放)、状況や立場にふさわしく自分を生かす創造的協働といった活動や体験(自己変容)が、相即相補することによって、連帯する個としての自己確立が可能となるのです。

以上に述べた三群の働きと関連は、改めて言えば、鋭い感受と豊かなイメージ、そして共感・呼応する表現活動、認知に見合った感情のコントロールは、子供や生徒のあらゆる学習活動や生活行動に発現可能なことでもあります。特定の教科や領域に限られることではありません。感性は知性と協働して、三群のどこでも働いています。

Q4 感性が個人の自己実現に有効に作用するのはわかりましたが、学級づくり、集団づくりの面ではどんな関係、あるいは作用と得手勝手な行動で、いささかの共感・呼応の対応ではありません。逆に、教師の威圧や能弁での誘導は、全体主義的統一でしかありません。全体の子供の気持ちを落着け(それなりの方法があります)、周囲とのかかわりに傾聴・注目させ得れば事態は変わります。大方の場合、話すことより聞くことから物事は始まります。友達の間で無言の表情(言葉でない言葉)から仕事を代わってあげ、皆のしている様子を見渡して自分の役に立つ行動をみつける習性が身につけば、心のひびき合う学級になつていきます。その場のかかわりの中で、自分を最善に生かそうとする個が作る集団こそ望ましいのではないのでしょうか。

Q5 学校全体で感性を育てるための具体的なポイントがあったら教えてください。
A 一つは、教職員の意識統一だと思えます。学校教育目標や道徳教育の重点目標はどの学校にもあるはずですが、問題は目標の系列表として細分化されるだけでなく、目標具現の方法原理を位置づけておくことが大切です。それは、全職員だけでなく、全児童生徒が絶えずどこでも反芻して実践に努めねばなりません。例示する山形県立三原附属幼・小・中では、天正時代以来「伸伸会」(児童会・生徒会に当たる)の信

用があるのでしようか?

A 下の図3を使って説明しましょう。「創造的自己実現活動」は、自己実現と内集団化(構成員が支持し合う関係)という対極的な働きを個性的に統一しながら、成長発展する力動的な構造となつていきます。

感性とのからみで見直してみると、まずは周囲のかかわりあるものをしっかりと感受し、その知覚・判断とそれに伴う感情のありのままの自己受容ができるようになること、「心の殻を破る自信」が持てること。次に自分の感じ、考えを存分に解放し、共感的に取り交わす支持的風土が作られた時、「ひびき合う喜び」②を感得できる。更に想像力直観力が伸長すると、自分の置かれた状況関係の中で、既成のイメージの解体とつくりかえができるようになる。こうして、自分や他者(物)を新しい関係のうちでとらえ直すのです(共感的・呼応的表現の深化)。それは「共に創る力」③の取得です。③は再び①②を強化するサイクルを進めることになりま。

理屈っぽくなりましたから、事例を挙げて考えてみましょう。最近流行の学級崩壊の場合ですが、特に入学間もない低学年ですら、「先生何のためにノートに書くの」と反抗し、四十五分が我慢できず飛び出したり、奇声を発する場合、教師の力量以前

条を学校教育目標の具体像とし、さらに方法原理として、自ら伸びるためには、いまここで何を「感じる(気づく)」「へきか、そしてどう「表す」へきか、さらにどう「深める」へきかの自問自答を徹底して行っています。幼稚園から中3まで一貫して行っているのです。

Q6 感性教育の学校における具体的手法を少しでも例示してみてください。

A 感性教育ないし創造的自己実現活動は、幼児期から高齢者まで対象にできますので、その意味では生涯教育だと申してもおかしくありません。事実、私達は、学校は勿論一般人、高齢者を相手のワークショップ(感性訓練・自己表現の練習)を数多く実施してきています。

紙面の都合上、ほんの一端でも紹介してみましよう。場所は教室でも廊下でも、人数次第です。皆で体の大部分をほぐした後、楽な気持ちで仰向けに目を閉じて寝てもらいます。テープ(余り聞き慣れない曲のほうがいい)を流し、目を閉じたままイメージを遊んでもらいます。数分後、静かに起き上がり、近隣の人と何を見たか話してもらいます。この際注意することは、正誤巧拙は全くなく、自分の見たものだけだから安心して話しなさいということだけです。

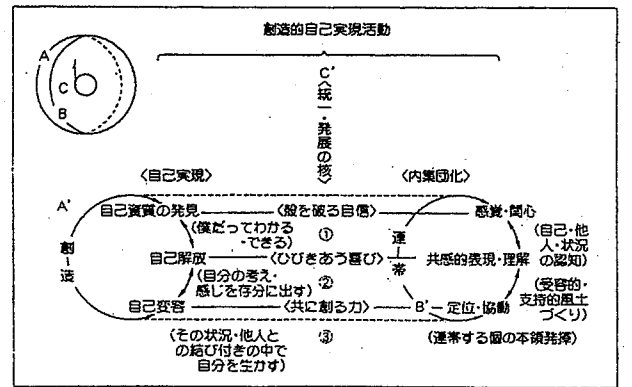


図3 創造的自己実現活動の球構造

に家庭でのしつけが問題になります。最近まで、したい放題にし、欲しいものは何でも手に入れていた子が、四十五分、狭い机に就いていられるわけがありません。発端はその子にとって、授業という場がしつかり感じとれていないのです。自己中の目には先生、級友が入っていても見えていない。他人の声が耳に入っても聞こえていないといった感受状況なのです。衝動にまかせて奇声を発し、飛びまわる様子は、維

皆は、傾聴・集中、イメージ、そして言語表現という作業を一度にやったのです。少し異なったタイプに触れましょう。メトロノームを二分間録音して、先的要領で聞いてもらいます。ただ今度はイメージしなくても聞くのを忘れないことが大事です。これは我々の祖先が発見した「音響法」といわれ、鎮魂(現代では精神集中)に効果があります。かつては、雨だれ、滝の音、波の寄せ返しなど自然音が使用されました。日本人の優れた感性文化の見本です。

最後に参考文献を紹介しておきます。
1. 「自己実現をめざす授業」(1983)、
2. 「豊かな自己表現力を育てる」(1984)、
3. 「自己実現をめざす道徳・特別活動」(1985)、いずれも明治図書、広島大学附属三原小学校研究会と黒田の共著。他に、黒田耕誠編著、「表現力の育成を目指す授業実践の改革」(法規)(1991)。
中学校関係では、「自己表現活動を促す授業の創造」(1981)、「自己表現活動を生かす授業の創造」(1983)、「学ぶ心をほぐす」(1993)、いずれの著作および発行も広島大学附属三原中学校研究会です。一般に通じる参考書としては、ブライアン・ウェイ著岡田陽他訳「ドラマによる表現教育」(玉川大学出版部)(1977)が最適と思われま。