



つながりの現象学

～学びのつながりを捉える基点にあるもの～

上越教育大学学校教育学部附属小学校校長 加藤 泰樹

1 遊びの裏舞台

私たちの学校では、休み時間のみならず、授業での活動でも、校内の一角にある広々とした緑の原っぱや木立で子どもたちが、のびのびと楽しそうに遊んでいる風景をよく見かけます。野原を思いっきり仲間たちと走り回ったり、木に登って枝にぶらさがってどこまで飛べるか競争したり、さらに板切れを自分たち流に組み合わせ住みか造りに夢中になったりと、挙げれば切りがないほどいろいろな表情で遊んでいます。その様子をみますと、子どもたちは全身全霊で遊んでいるように見えます。当たり前のことですが、あたまだけで遊んでいるのではなく、こころだけが遊んでいるのでもありません。さらに動いているからと言ってからだだけが勝手に遊んでいるわけでもありません。

そんな子どもたちの内側では、一体どのようなことが起こっているのでしょうか。私たちはどれだけのことを知っているのでしょうか。少なくともその際には、全身のありとあらゆる感覚や知性、理性が結集され、周りの自然や人やものとの、遊びという名の「かかわり」を取り結ぶために、情報収集から情況判断、動きの選択、制御などの精神的な働きの稼働しているはずですからだが動けば、あたまも使うし、こころも動きます。すべては有機的につながっています。しかも絶えず未来に向かってダイナミックに展開していますので、子どもたちの経験はつながっていきます。様々な経験の連続の中で次々と新しい自分が形成されていき、いわば自己の新陳代謝が見えないところで起きているという風に考えられます。言い換えれば、将来的に分節される

様々な能力が無数の束となって成長という道をたどっているということになるでしょう。

2 つながりの妙

子どもたちの遊びをめぐってもうひとつ不思議なことを感じます。それは、たった今まで情況の中に埋没して、夢中になって遊んでいたのに、何かの拍子に「はっと我に返って」、あたかも潮がすうと引いていくかのようにひとつの遊びが終焉を迎える様子です。彼らは一体、いままでどこにいたのでしょうか。そんなことを考えさせられます。子どもたちにとって、先の夢中になっていたときの自分も夢中から醒めたときの自分もまた同じ自分なのはどうしてこころも存在の仕方際立った違いを見せるのでしょうか。なるほど、この点は、昔

から永遠の謎だと言われているだけに難しい問題でしょう。しかし、ここに質の異なる二つのものの「つながり」の原初形態を垣間見ることが出来ます。あるものとあるものがつながっているということの不思議さや面白さ、いやそれはわたしたちにとつてとても有り難いことかもしれません。ひよつとしたら私たち人間は、様々な側面がひとつにつながった存在であると同時に様々なつながりを追い求める存在といえるかもしれません。このような生き方の両義的存在は子どもたちの学びのつながりを考える上でとても大切な気がします。

子どもたちの遊びの世界の様子から、次のような「つながり」を直観することが出来ます。

*まず、子どもたちは、自分たちを取り巻く様々な存在との何らかのかかわりを通して密実な一体としてつながっています。子どもたちのそのつどの経験は総じて彼らの中で、自分というひとつのアイデンティティへつながっています。

*また、生きている「今」という時間性には、過去と称される経験が現在の今に賦活され、未来として生きられる生の設計

図が今に先取りされて顕現しているというように、現在の内に過去と未来が統合されて、つながっています。

*さらに、遊びの子どもたちの世界では、あたまやこころ、からだはひとつの行為や行動の内に密接に連動しながら統合的につながっています。

このように様々な位相でいろいろな様相をもったつながりが存在しています。しかし、先の両義的な性格からも分かるように、「放っておくと」、本来的なつながりが分断されたり、次第に弱くなったり、バランスを失ったりしてしまいます。ここに自然発生的な遊びにおける経験を意図的な学びの世界にパラダイムシフトして検討していく理由があるようです。

3 経験のベクトル

それでは子どもたちは野原での遊びでどのようなことを経験するのでしょうか。途切れることのない体験流の中からどのようなことが一人一人の子どもにとって際立って「ああだった、こうだった」と語られるのでしょうか。周りの存在とのそれぞれのかわりから意識上に現れて、言葉で語ら

れるものは、氷山の一角に過ぎず、多くのものは身体的な記憶としてあるいは感性的な印象として潜在的な世界へ蓄えられています。しかしそれらはまた未来の体験流の中に分節されて意識に登ってくることもあります。そのきっかけはまたさまざまな体験の連続の中にあるということでしょう。

原っぱで何人かの友だちと鬼ごっこをしていた子どものひとりは、いっぱい動いたから嬉しいと言い、ほかの子は、誰々ちゃんと遊べたから嬉しかったと言い、もう一人の子はみんなより走るのが速くて一回も鬼にならなかったから楽しかったと言う。みんなそれぞれ、嬉しかった、楽しかったと言うけれどもその中身はそれぞれ違っています。これらの経験したことはその子にとってのもっとも際立ったことですから、その子にとって有意義な経験としてその子の中に全身的に記憶されることとなります。その子にとっては、さまざまな経験群から「その経験」が個人的事情(意味づけ)によって選ばれた結果として、立ち現れているといえます。表面上は、偶然的な装いをたもっているようですが、極めて必然的な出来事であるように思われます。意識への立ち現

れ方はその子どもの生のベクトルによって影響され、その意味がその子どもの未来につながっていくこととなります。生きるということとは様々な意味の生成を行うということであり、それらの意味の生成が私たちにとって成長や向上に照らし合わせられるとき学びとして捉え直されることとなります。

4 学びのつながり

子どもたちは「丸ごと」で生きています。不分離で一体的に、一人の個人として生きています。

今日の総合化、融合化の方向は、本来的なあり方から言えば、「元還り」にはかからないでしょう。これまでは成長発展のためにひとつのものをいろいろな角度、視点から分化対立させ全体として生きている人間を細分化して、いわばバラバラ人間を作ってきたとも言えます。切り取られた部品を総合化する役目は本人に任せられてきました。もともと統合されているものを切り取ったものですから、それは「生きた部分」ではありません。その人のひとつの能力を主題化させて磨かれたものは、確かにある程

度はその人の成長発展に功を奏するところもありました。しかしながら、本来の姿に無頓着だったせいでしょうが、どこか、バランスが悪く、元に戻せないという側面が生じてきてしまいました。初めから統合されているものなら、素朴な統合をそのままの形で成長させられないか、育てられないか、ということもまた模索されています。

柔軟性はあっても、しなやかな動きができることとは違うという事実、身体的能力発揮や技能獲得のための基盤整備という意味では有効なのですが、今日求められる統合的な能力としての「生きる力」には直接的には役に立ちません。動けるといふことと体力診断テスト等の測定可能な身体的能力としての体力とは関係がないのです。いくら腕立て伏せをいっぱいやったからといって、逆上がりができることにはつながりません。やはり、その動きそのものをやるしかないのです。要はやり方の問題にすぎないと思われます。これまでは、それを体力が有るか無いかの問題にすり替えてきたのです。

5 ひとつの学びという単位

丸ごとの全体はいつも分化の宿命を背負っています。ひとつの学びが生成されるということは、全体から細分化、差異化されてくるということ、ひとつの小さなまとまりとして獲得されるということです。ただし、問題は、まとまりの単位を決める基準をどうするかにあるように思われます。

悠久の歴史を振り返ると確かに時間はつながっています。時の流れには何の区切りもありませんが、時間はある一定の持続の単位として、人間がいわば勝手に区切った結果にすぎません。しかしながら、その区切り方には何か必然的な理由があるのではないのでしょうか。私たちの生きている日常といわれる世界において、漠然としているけれども、物事の平均的な区切り方、見分け方、言分け方というものがあるように思われます。それらの基準は人間の常識的なひとまとまりをもって設定しているのではないのでしょうか。物事には始まりと終わりがあります。生命あるものは一定の期間に弥栄えてそして消滅のときを迎えます。生の絶対性によって制約をうけています。私たちの生き方は不思議なものです。もともと

とつながっているものをわざわざ分けてそして細かく分けられたものを今度はまたつながなければならぬとは、因果な生き物です。

6 つなぎ役としての教師

それでは、「こうすればこうなる」という経験のつながり志向性から、目に見える子どもの学びの成果を手がかりにして、子どもの将来の可能な学びを読み取る方法について少し考えてみましょう。

例えば、算数の虫食い問題が解けたり、味方のいないところにボールを意図的に出せるようになったり、イントロ当てクイズが得意になったり、さらに象徴的な言い方をすれば、愚か者の内に聖人を観る眼を持つようになるったり、仏像の彫り師のように木の中に仏を観れるようになるには、一体、何が分かっているのか、あるいはどんな構想力や感性が準備されていけばいいのでしょうか。ある種の法則性や系統性、あるいは方程式的な何かを形成しておく必要があるに思われます。

つなぐという行為は昔より生活に欠くことができない生活技術のひとつでした。「つ

なぐ」という言葉の由来も綱でぐつと結ぶという原義をもっています。今日の野外活動で活用されるロープワークを参照しながら、子どもの学びをつなぐという働きを考えてみましょう。おおよそつなぎ方には三つの形があります。

*まず、結び目をつけるというものです。

一本の綱に節目をつけ、何かの目安にしたり、手に滑らないようにこぶ玉を作ります。これは子どもたちの連続する学びに気づかずに流してしまうのではなく、この段階でこのことを意識付けておき、体験を「経験」にまで高めておくということです。

*次に、紐と紐をつなぐというものです。

何本かの紐をつなぐと、一本の長い紐になって、一本の短い紐ではできなかった多様な使い方ができるようになります。子どもたちの学びをひとつひとつ独立して完結したものとして取り扱おうと、子どもたちはこの学びの対価としての応用力が培われなくなりません。

*そして、ある物と別の物とを縛ったりつなぎ止めたりするというものです。

ここでの特徴はつなぐものひとつながれるものが異なる点です。綱や紐で家畜を杭に

つないだり、船をつなぎ止めておいたり、あるいは薪を束にして結わえたりする使い方です。普通は別々の学びとして受け止められているもの同士を連携させたり、一貫性をもたせたりすることです。そのときのつなぐ紐に当たるものはどのようなものでしょうか。

このように、私たちの生きている世界では、目に見える物を縛ったり、つないだりすることは比較的容易ですが、子どもたちの目に見えない学びをつなぐことはとても難しいものだと思います。しかし、目に見えない世界は必ず目に見える何かを通してそのものの存在を訴えるものです。何らかの手がかりとか徴表が必ず、「見える」はずで、そして、それが見えるということは何をもって学びがつながっているのかについての根拠が分かるということ、すなわち、学びのつながりが「観える」ということにほかなりません。

教師はつなぎ役！ この表現には何か新しい響きを感じます。これを機にさらに「つながり」探しの現象学を展開したいものです。