

教育パラダイムの転換

レッジョ・エミリアの幼児教育運動、あるいは、それに学んだ北欧の諸実践について、この日本で聞いたり読んだりしていると、途方にくれることが少なくありません。あまりに落差が大きすぎるのです。レッジョ・エミリアや、その影響を強く受けたストックホルム・プロジェクトは、おそらくイタリアやスウェーデンでも突出した経験なのでしょうが、その裾野となる動きが広範に形成されていて、制度や政策のレベルにもそれがある程度まで反映しているように思えるのです。2007年にイタリアの公教育省が公布し、各地の学校現場の討議を踏まえて12年に改訂されるにいたった *indicazioni*（学習プログラム策定のための諸指標）の制定経緯などを見ても、そうした動向を感じとることができます。¹

この「指標」の制定を動機づけたのは、教育のパラダイムを大きく変えていかなければならない、という問題意識であったようです。背景になっているのは資本主義のグローバル化とその下での国民国家の主権の後退という現実でしょう。日本でも、またイタリアでも、公教育は「国民形成」のための国家装置として成立し発展してきました。「イタリアはつくられた、つぎにイタリア人をつくらねばならない」というリソルジメント期の国家の合言葉は、日本の国民教育の理想としてもそのまま代用しうる性質のものでした。それがいま、問い直しを迫られているわけです。同質的な国民像と、それを目指しての「教育」は、どう見ても時代への応答能力を失ってしまっているのです。

国家による教育の支配は、学校や、そこでおこなわれる教授・学習を、いちじるしく権威主義的なものにします。教育官僚、校長、ヒラ教員の間には上意下達の関係が打ち立てられ、その最底辺に、子どもと生徒が位置づけられることとなります。教授と学習の関係もまた、教育者の被教育者にたいする教育権力の行使となり、それは知識の伝達という形式をとった支配と馴化の過程になっていきます。そこでの生徒の学びは、教師の教えの従属変数となり、人間の行為の本源的な特質である自発性を喪失します。あらためて言うまでもないほどに私たちにとっては身近な光景なのですが、日本では、当然のこととしてそれがまかり通る状況の下で、学習の空洞化、子ども・若者の学習意欲・思考能力の低落が進行しています。子ども・若者というよりも、日本人総体が、そうなりつつあると言ってよいのではないのでしょうか。自前の思考を放棄し、何ごとにもたいしても順応を競うこの国の「国民」の姿が、第二次大戦のカタストロフィから70年を経た今、またまた顕わにさらけ出されているとあってよいのかもしれない。

というわけで、国家による教育の支配と、その具体的な表現である「国民教育」のパラダ

¹ 3-6歳児の幼児教育と小中学校（基礎教育第1サイクル）における学習指導の基本方針を示したものであるが、従来の学習指導要領とは異なり、個別の学習プログラムは地域の実情に応じて各学校が決定すべきものとされている。指針の審議には、レッジョのカルラ・リナルディも深く関わった。取りまとめにあたったベルガモ大学教授 Mauro Ceruti がレッジョでおこなった講演「*cultura scuola persona*」（ネット公開）はこの指針の背景と理念を述べた興味深いテキストで、本稿も、それに負うところが多い。

イムは、日本ではほとんど問われることなく温存されていると言わざるをえないのですが、他方でその国家の教育は、グローバル化する資本主義の論理を自らの生理として体現しています。「学力」信仰がそれです。「学力」という言葉は翻訳しにくい奇妙な日本語で、文字どおりに解すれば「学ぶ能力」 **competence for learning** ということになるのですが、実際には **academic achievement** のことで、それはテストの成績という形で表示される抽象的な数値を意味しています。学力の内実を具体的に規定するのは出題者が恣意的に考案した「客観的」なテストであり、「学ぶ能力」とはつまりはそれへの応答能力である、ということになるわけです。人間の知能を定義するのは心理学者が案出した知能テストである、という操作主義心理学のそれとよく似た倒錯がそこに顕れているのですが、スウェーデンのモニカ・ニルソンさんが指摘されているように、それはマルクスが『資本論』の中で展開している交換価値と使用価値の対比を思い起こさせます。商品生産者にとって商品の第一義的な価値はそれを市場で売って換金したときに得られる貨幣の数量であって、そのものの財としての効用ではないのです。財貨の生産が抽象的な交換価値の追求となり、使用価値の方はもっぱらそのための手段として副次的に評価されるに過ぎない市場生産の論理が、学習行為をも支配するとき、知識は、学び手自身の生を豊かにする富としての価値を失います。

国民教育は一方で個人を「国民」として同質化しながら、そのことを通して彼らを差別化していきます。それをおしすすめるのが学力の名でおこなわれる選別競争です。規格化し同質化しつつ差異化し分断するという国家と資本主義の論理がこのようにして貫徹します。しかしそれは、学ぶ行為を主体の行為として内発的に動機づけるものではありません。学習は仕方なしにおこなう行為であって、自分の方から身をのりだす行為ではないのです。自分がすることの意味や価値は外側から与えられるのであって、自分にとって、それはノルマでしかないのです。

「学びからの逃走」と教育学者たちが呼んでいる現象は前世紀末から若者の間で顕著になり、今日ではそれはさらに激しくなっているようです。おそらく日本だけでなく、資本主義社会に共通するグローバルな現象であると考えてよいのでしょう。どこの国でも、それを糊塗するさまざまな方策が講じられています。学習への遊戯的な要素の取り入れも、そうした方策の一つとってよいのかもしれません。遊びの中には本源的に学びの要素が内在していますが、とはいえ遊びを道具として利用したそのような小手先の挺入れで、学びからの逃走がはたして克服できるものかどうか、いささか首を傾げたくもなります。

ここ 1,2 年、ぼくはレッジョ・エミリアの幼児教育に注目し、その関連文献を読んだり訳したりしているのですが、この町が半世紀にわたってとり組んできたのは、狭義の「幼児教育」の範疇をはるかに超える何かであつたように思えてなりません。それは芸術を核にした幼児教育実践であるだけでなく、子どもの学校を都市の広場に見立てた「町づくりの運動」であり、教育プロパーにそくしていえば、生涯学習の理念をテコにした「国民教育パ

ラダイム」の転換、ヒト、モノ、情報が国境を越えて行き交う都市社会を舞台にした新しいシティズンシップの模索であった、とってよいのではないかと思うのです。

日本では生涯学習は大人の教育、もっぱら社会教育の問題として理解されていて、概して学校教育の埒外のこととして取り扱われているようなのですが、学校の内と外を問わず、教育を一人一人の市民の生涯にわたる自己教育のプロセスとしてとらえるのが、1960年代から70年代にかけて技術革新を背景にして提唱された生涯学習の考え方でした。レッジョの幼児教育の根底にあるのは、この生涯学習の理念だと、ぼくは思います。リソルジメント期に成立し、ファシズムの敗北後もなお連綿と継承されてきた国民教育のパラダイムを決定的に拒否したローリス・マラグッツイたちは、伝統的な学校教育とはまったく異なる発想にたって、生涯にわたる市民の自己形成のプロセスの一環としてまずは小さな子どもたちの学校を立ち上げたのでした。それは子どもの学校であって、子どものための学校ではありません。子どもは教育される対象ではなく、権利の主体、市民なのです。子どもは、大人たちとともに共同社会を——学校という名の共同社会を、言うなれば、一つの「都市」を——構築していく主体であり、主役なのです。「主役」protagonista という言葉は、レッジョの教師たちが好んで使う言葉の一つですが、都市を一つの舞台と考えるならば、それぞれの市民はそれぞれに役者であり、そこで演じられるドラマの主人公である、ということになるでしょう。イタリアの都市と劇場の舞台は、しばしば入れ子型の構造になっています。都市の中に劇場があり、その劇場の舞台には都市の街路や広場が描き出されていて、登場人物たちがそこでドラマを繰り広げるのです。レッジョでは、子どもたちの学校もまた一種の劇場、都市の広場を模造した一つの公共空間です。学校はそれ自体が都市であり、都市はそれ自体が学校なのです。

幼児学校の初期プロジェクトの多くが、町を見つめる子どもたちの視線のドラマとして展開しているのは、この点とかかわって興味深いことです。子どもの眼に映る町の姿と、その子どもを見る大人たちの眼差しとの交錯、そして対話が、展示「子どもたちの100の言葉」を彩っています。「ライオンの肖像」「町と雨」「水たまり」「人混み」など、どれもそうですが、町の人混み（folla）の中から、それぞれの子どもがそれぞれ一人の人物にスポットを当てて、その人物の眼に映る町の姿を立体的に演じ物語っていく「人混み（群衆）」というプロジェクトは、レッジョの幼児教育の拠って立つ足場を鮮やかに照らし出すものであると、ぼくは考えています。

一人一人の子どもの存在から出発すること、彼ら・彼女たちの異なる主観性を価値として尊重することは、レッジョの幼児教育の当初からの志向であったのですが、グローバリゼーションの進展とともにそれはますます緊急性を帯びた課題となりました。

1960-70年年代のレッジョは、南からの移民の波に洗われますが、90年代から2000年代に入ると、海外移民の巨大な波がそれに重なります。中東、アフリカ、中国などから移住した言語も文化もまったく異なる人々が住民の多数を占め、学校はさまざまな文化と出自

をもった多様な子どもたちを迎え入れることになります。

住民の差異や特異性が顕在化すると同時に、とりわけ若い世代を中心にグローバルな消費文化が浸透し、インターネット、テレビなど、コミュニケーション産業が肥大化してその影響力を高める中で、文化を画一化する動きも進行します。だからこそ、そうした規格化・同質化に抵抗して、複数性、自分たちの中の差異を受けとめて生きること、しかしその差異を閉じたものとしてではなく、対話的な関係性に向けて開いていくことが、新しいシティズンシップ教育の要になっていきます。学校はまさにそのためのフォーラム、それぞれに特異性をもった子どもたちと大人たちが相互につながり合って共同性を構築していく都市の広場にならなければならないのです。

2005年11月、ヴァティカンで「グローバリゼーションと教育」と題するセミナーが開催され、その会議の様態を報告したレッジョでの講演会で、カルラ・リナルディは次のように述べています。やや長くなりますが、その一節を引用したいと思います。

「明らかになったことは、どこで生活するにせよ、子どもや青少年にとって絶対に欠かせない資質は、たんに学ぶだけにとどまらず——つまり学ぶことを学ぶだけでなく——、他者とともに思考し、労働し、生きることを学ぶ、そうした能力を身につける、ということでした。多様性からの、そして多様性の中での学び、ということです。違う民族の、違うタイプの人々、言語も文化も異なる人々の間での学習、ということです。これは日常の、あらゆる場所、あらゆる時間にそくして追求しなければならない教育の課題でしょう。たとえば、対等にする、ということはどう考えたらよいのだろうか？ 相互に立場の異なる者たちにとって、対等とは？

学校はこのようなことを考えるための、眺えむきの場所であるといつてよいでしょう。そうした意味で、学校は近年は失いかけてきた社会と政治と文化の中心としての地歩を、ここにいたって回復しているかのようです。グローバリゼーションは社会と文化と価値のつなぎ手としての学校の役割を必然的に大きなものにしていくのです。

こうして学校は、複数の文化が対話しネゴシエイトする絶好の場所になるのです。学校は教育的観点からも、また経済的にも、文化の境界を跨ぐ能力を培い支えるようにならなければなりません。何を言いたいのか、と、ご不審に思われるかもしれません。子どもたち、若者たち、そして教師たちが一緒になって、新しい知性のかたちを(異なる思考をつなげ、編み合わせる新しい知性を) つくりだそうではないか、ということです。多様な言語を正當に評価し、とくに非口頭的な(アナログ)言語を大事にし、メタファー、イメージ、可能性への想像力、異なる思考への包摂力を励まし、高める、ということです。

したがってこれは集団で、集団として分析をおこない、論理化し、コミュニケートしつつ協働する能力の高度化を示すパラメーターにもなっていくでしょう。地域の言語遺産や歴史遺物、文化遺産にも眼を向けていくことになり、もっと広く、それを人類の歩みの一コマとして捉える感受性も育てていきたいのです。自分とは異なる他者たちの存在を知り、自分たち自身も、ふりかえって見れば多様であることを感じとって(レヴィーナス) 欲しいのです。」(カルラ・リナルディ)

ィ「現代都市にける教育とグローバリゼーション」、『レッジョ・エミリアと対話しながら』イタリア語版 第16章)

付記 本稿は2017年10月15日、立教大学でおこなわれたスウェーデンの幼児教育研究者 **Monica Nilsson** さんと児童劇製作者 **Bernt Høglund** さんとの討論（司会・石黒広昭教授）のために用意したものです。掲載をお許しいただいた同大学と石黒先生に深謝申し上げます。里見