

# 教えないスキルに関する一考察

— 佐伯夕利子の実践 から—

渡邊 暁                      渡邊 洋子

A Study on skills not to teach

—From the practice of Yuriko Saeki—

Satoshi Watanabe              Yoko Watanabe

## Abstract

Yuriko Saeki is the first Japanese woman to become the manager of a club team in the Spanish soccer league. In 2007, she was nominated for 100 Japanese women recognized by the world of Newsweek for her achievements as a soccer coach. The trick that Saeki devised with 10 psychologists and 120 leaders is a skill that they do not teach. This study considers skills that are not taught through the character and educational practice of Yuriko Saeki.

**Key words:** Branch point, unlearn, do not teach, Ask, Facilitator

### 1. はじめに

佐伯夕利子は、日本人で初めてスペインのサッカーリーグ「リーガ・エスパニョーラ」所属のクラブチームの監督に就任した女性であり、2008年からは、同クラブチーム「ビジャレアルCF」の育成・指導改革における重要なポストを担ったサッカー指導者である。

百余年のスペインサッカー史上初のナショナルリーグ女性監督にして、しかも外国人ということで注目を集めたのが2003年のこと、同年最高峰のナショナルライセンスを取得している。

それまでの業績と、当時契約していたバレンシアCFでスペイン国王杯優勝に大きく貢献した実績が評価され、2007年にはニューズウィーク「世界が認めた日本人女性100人」にノミネートされた。2020年に、Jリーグ常勤理事に任命されている。

佐伯が、10人の心理学者と120人の指導者とで編み出した個への「仕掛け」が、「教えないスキル」である。そこで、本研究では佐伯夕利子の人物像と実践を通して、教えないスキルについて考察と検証を試みる。

## 2. 人物評としての佐伯夕利子

佐伯夕利子は、航空会社勤務である父の赴任先、中東テヘラン生まれである。日本とはかなりかけ離れた生活スタイルなり慣習、風習であろう。それにもかかわらず、湯川によると、この地で出産することに父母ともに迷いはなかったという。

湯川は「日本人夫婦として前例のないケースであれ、世間の思惑がどうであれ、そんなことは二人にとって大した問題ではなかった。重要なのは、それが正しいと信じられるか、ずるかったり汚かったりしないかどうかだった。」<sup>1)</sup>と述べて、生誕時のこのような両親の考え方は、後々佐伯に大きな影響を与えることになるという。

佐伯は後に問題に直面して、大事なものは「自分に嘘をついていないこと、逃げの選択ではないこと」<sup>2)</sup>と言っているが、表現は違っても中身は同じである。佐伯の場合、目の前の事態や出来事がどんな未来に属していて、どんな価値を産みだすのか、この選択基準に照らしてその都度合理的に判断していると思われる。湯川は「直観の人」という佐伯夕利子像に軸足を置くが、執筆者はむしろ「合理的思考をする人」に軸足を置く。おそらく両方を備えているのだろう。

成長するにつれ、経験から学んだことも加わり、この拠り所は、誠実であれ、本物であれ（人間性を磨く）という次元に進展していく。

1977年、同じくメーカー勤務の父の赴任先テヘランで生まれた女の子に、直木賞作家でありイラストレーターの西加奈子がいる。西のエッセイを閲読すると、当時産科検診を担当した医師を気に入ったという母親が、自身の直観で出産場所をテヘラン郊外の病院に決めたという。また、彼女は常識や先入観に縛られず、娘を信じて自由にさせてくれる奔放な直観の人でもある。このような母親の影響がなかったはずはない。

目の前の物事や出来事を感覚的に判断する直感型タイプ。それが才能として開花すれば、対象物から連想したり、アイデアがひらめいたりして創作活動につながる。西の場合はこのケースと思われる。西の場合にも、時には合理的思考を加えながらの創作であろうが。

対照的なテヘラン生まれの二人の40代女性が、それぞれトップの業績を積み、自分の持ち場で輝いている。合理的思考タイプであれ、直感型タイプであれ仮に異郷の地で生を受けたことに、人格形成上の影響が間接的にでもあるとすれば、こうだろう。

1. どこでも生きていけるという腹が何となく座る。
2. 人生の初めに世間の目という日本的ルールから自由でいられる分、個性が育ちやすい。
3. 自我を強めないで自己の存在感がぼやけることを、環境的に体得している。
4. 外国人だから何とかなるのではという、楽観的観測も身に付くことがある。

親の縛りがなければ、一般に安全とされる進路を取るより、自らの想いを優先する傾向は強くなると考えられる。

### 3. 教えないスキルに至る「学び壊し」

#### (1) 第1の分岐点

佐伯夕利子の人生はフットボールと共にある。佐伯が「一生を捧げても悔いなし」というのがフットボールである。迷いの多い人生にあって、このような確かな対象、あるいは熱い想いを持てる人間は幸いである。

実際、スペイン女子リーグのラ・エリパでプレーしていた時、やりがいも楽しさも味わっている。実をいうとリーグ入団時のプライオリティーは、スペイン語の上達だった。それにもかかわらず、本格的なサッカーの魅力は、彼女を捉えて離さなかった。言葉の壁は人を臆病にする。だが乗り越えられないものではない。

一方で、選手としての壁は厄介だった。生まれつきの骨格と筋肉の質が佐伯とスパニッシュでは違いすぎるのである。選手たちのむき出しの闘志も、佐伯にはないものだった。子どももの成長エンジンともなる負けん気の強さであるが、日本では穏やかさを脅かす気性として、とりわけ女の子には否定的に作用する。小学校時代（福岡）は「ちびっこ番長にして正義の味方」<sup>3)</sup>だった彼女が、意識的に捨ててきたものと思われる。

選手としては限界があることをはっきりと認識した彼女、思いついたのが何と監督というポジションであった。すぐに行動に移すのは佐伯の性分の一つともいえようか。とにかく一歩を踏み出そうと、マドリード国立体育大学で指導者としての勉強を始める。

これが監督としての佐伯 19 歳のスタート地点である。ライセンスの最高峰はフリーパスともいべきナショナルライセンス。全西ライセンスホルダーの 0.07% というから、その難易度が推し量られよう。

今日の偉業はここから始まる。現在の業績に至る、第一の分岐点であった。

道を選択するにあたって、彼女の背中を押したのは、国立コンプルテンセ大学・イスパノコースを優秀な成績で修了できたことからくる自己肯定感であったと執筆者は考えている。講義がスペイン語でも、今なら授業についていけるだろうという手ごたえを感じていたはずである。

#### (2) 第2の分岐点

さらに明記すべきは、二年半後という絶妙な時期の父親の帰国辞令であろう。父の転勤がこれより早くても遅くても、執筆者には佐伯の未来に何らかの「ズレ」が生じていたように思われる。

意識しようがするまいが、スペインに残ることを決めた時、彼女は自ら退路を断ったのである。これが第二の分岐点といえる。若い娘が誰にも頼らず、日本社会の守りもなく、一人きりで異国で暮らすという不安と孤独を引き受けた。見返りは、サッカーなど女子が一生をかけるものではないという世間、自分の頭で考える女性に対して否定的な社会、誰からともなく同調圧力がかかる集団といった、日本社会の閉塞感からの解放である。

退路を断てば前に進むしかない。ここはサッカー王国、スペインではないか。

当時、若い佐伯にまだ未来予測図などない。湯川の言う「直観」が働いたのかもしれない。だがその心の内は、覚悟以外の何ものでもない。執筆者はこの時この状況での佐伯の決断は、かなり重要だったとみている。

この時、佐伯は孤独と自由と共にあった。どちらもコントロールを失えば、破滅へと誘うほどのものだが、孤独と自由を共にするという覚悟があれば意外と何でもやれるのだ。その強さが佐伯にはあった。

自分の居場所をスペインフットボール界に決め、退路を断ったこと。孤独と自由を引き受けたこと。この決意が分岐点となり、佐伯の今がある。家族の、そして良くも悪くも「日本的枠組み」の守りを失うことと引き換えに、社会や文化によって期待される「役割」から、佐伯は自由になったと考えられる。

### (3) 第3の分岐点

そして、第3の大きな分岐点が2008年ビジャレアルCFとの契約ではないだろうか。佐伯が斬新な指導法に開眼し、その育成力に深みを増す契機となったのが、ビジャレアルCF就任後、2014年からの指導改革であることは、間違いあるまい。

コーチ陣はこの年から、「人格形成」に軸足を置いたコーチングメソッドに切り替えている。それは、「自らプレーを創造する選手」の育成に始まり「選手じゃなくなった時の彼ら」までの、長期を見通した人づくりというから驚かされる。

これは全人的な生きる力を視野に入れた、生涯教育目標ではないか。ここではサッカー指導者というより教育者、教育者というより協力者という印象が強くなるように思われる。

### (4) 全人的な教育

ビジャレアルCFには、プロクラブとしての競技力とスポーツ株式会社としての事業力とあった二つの存在意義がある。加えて、13歳からU23のチーム総勢250名ほどの選手たちが、障がい者施設、がん患者支援協会から動物愛護センターといった10以上の団体とパートナーシップを結び、交流活動を行っているという。アスリートとして社会に何ができるかを考え、よりよいコミュニティづくりにも乗り出す当クラブは、自治体機能まで果たしているかのようだ。だが自治体（行政）との違いは、相互作用、つまりプロクラブが社会に手を差し伸べ、社会がその選手を育ててくれる場（教育）になっていることである。競技力育成にとどまらず、全人的な教育を視野に入れていることがうかがえる。そして、これこそが「教えないスキル」の一つと言えよう。

### (5) 確固たる自分の信念を疑問視する学び壊し

信念を疑問視することは、かなり抵抗感が高まる事態であろう。繰り返し学び、自ら築いてきた理論やスタイル、指導スキル（それも一定の効果を上げていた）を疑問視するのは、それまでの努力の結果を否定することである。執筆者にも多少の経験があるが、自分は、こ

れまでまったく無駄なことをしてきたのではないかという思いが沸き、混乱を伴うこともあった。自己肯定感が損なわれることもある。それぞれの確信や自信、常識を覆される佐伯たちにとっては、「自分たちを全否定された」<sup>4)</sup>かのように感じたというから、存在に関わる問題であり痛みのほどがうかがわれる。

ところで、三大心理学の一つにユング心理学がある。心理療法において、個人の変容、関係性の発展、あるいは自己実現という文脈の中で適応されている理論に、象徴としての「死と再生」という考え方がある。

「発展の過程には象徴的な死と再生の現象がつきものである。」<sup>5)</sup>と心理学者の河合隼雄は指摘する。この理論を敷衍すると、指導者が新しい指導技術を創造する過程には、始めに「学び壊し」があり、壊される痛みや産みの苦しみをくぐらなければ、発展・創造としての再生「学び直し」も手に入れることができないということになる。

佐伯は次のように語っている<sup>6)</sup>。

学び壊しは、他者からダメ出しをされたり自らを否定する作業なので、コーチたちにとって非常に痛みをとまなうものでした。改革を受け入れず感情的になったり、ふてくされて殻に閉じこもる者も現れました。

選手たちの人格形成に係わるためには、同時に指導者たちの人格形成も問われると育成部は考えているようである。コーチングレベルをアップするには、指導者である前に人としての成長が必要であり、成長のためには学び直しが必要である。そして、その学び直し（再生）のためには、学び壊し（死）を一旦経過しなければ価値ある創造の場は手に入らないと考えられる。

このような学びの環境と有能なメンタルコーチと、「受け入れられなかったら、まずは受け止めよう」<sup>7)</sup>を合言葉にする対等な人間関係があるビジャレアルは、人も組織も幸運というほかない。

ちなみに、先の三大心理学のうちの一つアドラー心理学では、「人は誰もが等しく同じ価値を持っており、すべての人は対等な関係にある」という考え方に立つ。

指導者改革を進める佐伯は、「指導者は、選手の学びの機会を創出するファシリテーター（潤滑油）に過ぎません。」<sup>8)</sup>と述べている。

日本では、スポーツ界に限らず、様々な分野の上司、指導者、福祉関係者間でパターンリズムがはびこっているようである。地域コミュニティも例外ではない。ここでは、本来主語であるべき「私」抜きで物事が進められ、決定権は当事者ではなく指導する立場の手にあるのだ。

この点、学び壊しから始まる意識改革やシステム改革は、教育や育成分野のみならず、日本の企業や福祉などの既存組織の在り方、すべてに疑問を突き付け、変革するための普遍的理念なりスキルになっていくかもしれないと執筆者は考えている。

ただ、実は日本でも「生きる力」が全人的な力であることを踏まえ、総合的な指導を進める学校教育のムーブメントは以前からあった。

## (6) 学びの環境を作る

フットボールの指導者は、教える人ではなく、学びの機会を創出するファシリテーターの立場であると佐伯は折々に語っている。

日本でも教育現場では1984年頃から、一人ひとりの個性を生かすための教育が広がりを見せるようになった。この頃から、校舎内オープンスペースの改装や新設が進められている。立場は地続きで上も下もないという空間で、オープンな交流の場とされている。

ビジュアルスタッフ達も、あちら側（選手）とこちら側（コーチ）に分けないよう、ハウス内の壁を取り払いオープンスペースに作り変えている。テーブルも四角から丸い大きなテーブルに変えたことで、この空間はチームに対等な関係性を持たせる一助になっている。

ところで、前述のように日本でも全国的な規模での指導改革はあった。2000（平成12）年から始まった「生きる力」の育成を基本とする「総合的な学習の時間」である。ここでは、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子ども達が自ら学び、自ら考える教育への転換がはかられた。

脳科学では一般的に、知識を記憶し積み重ねていくよりも、一定のパターンなり関連の中で知識・情報を処理し統合する方が脳の働きに応じているとされている。

一方、佐伯は、選手のパフォーマンスを「瞬時に情報をキャッチし、解析、分析して、可能な選択肢からひとつ選び（プレーの判断）、アクションに移します。」<sup>9)</sup>と説明している。

教科でもスポーツでも、自ら考え、行動する主体的な態度を育成することが、時代の要請でもある。執筆者が勤務している大学でも「アクティブラーニング」を基本とする「教えない」取り組みが模索されている。ここでは、学生たちは自分の得意分野をお互いが教え合う。これもU15がU16に戦術を教える、選手同士が学び合うというビジュアル指導環境改革と重なっている。

ところが、どうだろう。ビジュアルで成果を上げている改革が、日本の教育現場では芳しくない。学びの場の提供は形だけ、「学びの場の創出」もスローガン化しているかのようである。一コマの学びの核が何かが分からない。何より、義務教育で「教科教育の時間が減ると、学力が落ちるのではないか」という親たちの根強い懸念に対し、反論できるだけの成果を総合的な学習の時間は提示することが難しかった。その理由としては、次のような点が挙げられよう。

1. 社会の成り立ち（欧米の個の文化に対する日本の場の文化）の違い
2. 指導文化の違い
3. スポーツ界と教育界というフィールドの違い

4. 全国規模と一クラブという規模の違い
5. 教師自身が自分改革を実践できるシステムの有無
6. 指導者はファシリテーターに過ぎないというビジュアル指導哲学は、教科教育にもあてはまるのか

上記のように、執筆者が考えただけでも違いや疑問は出てくる。だが、違いに目を向けてもここでは無意味なのである。

さらに注目すべきことは、ビジュアル改革に「秘伝の育成レシピ」が無いことである。

何らかの原理が正しく、全員がそれに従うとなると、ビジュアル特有の「個性」というものが薄れるのではなかろうか。何より育成法として定型化したとたんに、それは画一化の道をたどり、教える人が主体になりかねない。

先の河合隼雄は、論理的には矛盾することを抱えて、それをどうするかと考えたり迷ったりしてこそ、人は発展への道をたどることができることを多くの著書で述べている。

研修に来た指導者たちに「ビジュアルでは、選手育成のために何か特別なことをやっているのか？」と聞かれると、佐伯は、返答に困ってしまうと言う。特別なことは何もしていない。ただ、「常識ある範囲で」「選手を最優先に」「脳科学や心理学を含めた科学的な根拠をもとに」指導を探索してきましたと答えている<sup>10)</sup>。

「指導者は選手の学びの機会を創出するファシリテーターである」という指導哲学は持つが「育成レシピ」というノウハウ設定に向かわない、このようなビジュアルのあり方にこそ、進化の可能性があると思われる。

## (7) 主語を変換する

次に、「教えないスキル」とは何もしないこととは全く異なる。むしろ「教える」ことの何倍もの準備やエネルギーを要することを執筆者は十分に知っている。一人ではこれに耐えられないので諦めてしまうことも多い。最低条件、同じ考えの指導者集団づくりが必要になる。

佐伯は、選手が学べる環境を創り、学習効果を高める工夫をするとさりりと言うが、教えないスキルがどれだけ困難な営みか、執筆者はうなるしかない。それを実践できている佐伯に、執筆者が人としての信頼を置き、指導者として本物と考えるゆえんである。

佐伯は自分で考え、判断できる選手を育てたければ、それ相応の学習環境をつくらなくてはならないと考えている。

「常に考えさせるという環境を提供し、かつ演出してあげる」<sup>11)</sup>ことが「育成術」の生命線だと彼女は考える。

ところで、ここでいう環境提供、演出という育成術であるが、創造活動においては他からの答えを期待するのはまちがいで、自分で発見するしかない。学派の違いはあれ心理学では基本になる考え方である。

佐伯の場合、教えないスキルの核になるものを獲得するプロセスで、活動主体の選手を「主語」にすることに気づいている。彼女なりの演出、つまり学習効果を高める工夫だが、これがなかなか普遍的なのである。指導者視点から選手視点への転換は、本質的な世界をあぶり出すかのようだ。

(私は) 子供たちを勝たせるために、いっぱい練習させる <指導者>  
→ (私は) 勝ちたいから、いっぱい練習する <選手>

仮に「活動主体を主語にする」を「サービス主体を主語にする」に置き換えてみよう。これは、高齢者介護や障がい者ケア、ターミナルケアで目標とされている原理につながる。老いはだれでも訪れるし、老人はいわば中途障がい者である。やがてだれもが経験する人の尊厳に関する局面を、佐伯の主語変換方式で試みる。

- 私は患者様が長生きできるように、病院が決めている医療行為を行っています。  
<医療関係者が主語>
- 私は利用者様が元気で楽しく生活できるよう、施設が決めたサービスを提供しています。 <施設関係者が主語>

↓

<利用者が主語>

- 私は透明性のある情報提供を希望します。その上でドクターなりケアマネの意見を参考にして、納得のいく治療とサービスを自分で決めます。
- 私はおひとり様ですが、病院ではなく家で死にたいです。そのための巡回訪問、巡回看護、巡回診療サービスを「地域包括ケアシステム」として受けたいです。

子ども、高齢者、障がい者のような社会的弱者に対して、専門性を基に上の立場から良かれと思うことを、主体である「私」抜きにして決めてしまうことを「パターンリズム」という。自分のニーズに合わないのは無駄なばかりか、有害なこともある。今、意識改革をしている高齢者たちが、自己決定権は私にある、私抜きに私の生き方を決めないで、私が望むサービスを提供してと声を上げている。

日本でも、保育や医療、看護、介護の現場では、限定的だが子ども主体、利用者主体が実現している。現実には「私」抜き計画プランが多いが、本来ケアマネージャーはファシリテーターのはずである。ビジュアル改革がスポーツ界だけのものではないことの説明として、ここで医療福祉分野を考えてみた。佐伯の主語変換方式は、人の生死にかかわる究極の分野でも有効と考えられる。ビジュアル改革哲学は、「豊かな学びの環境」ならぬ豊かなサービス環境を構築する理念を提供してくれる。

そのためには、まずリーダー達の意識変革を進めなくてはならない。どの分野であれ、リ

ーダーは実践環境の一部であり、環境の質を左右する。

佐伯は「日本の指導者改革を本気で進めるのなら、新しい時代の社会基準や思考の進化をすべての指導者に学んでもらわなくてはなりません。そして、学んだことを確実に行動に反映させる。内在化してもらう取り組みが必要でしょう。」<sup>12)</sup>と述べている。

まずリーダー達の意識改革、加えて学びを内在化し行動に移せるまでのサポート、これをどれだけシステム化できるかが、スポーツ界にとどまらず様々な分野における日本の重要課題になると思われる。

#### 4. 「問い」を投げる（教えないスキル）

日本社会には、頑張る文化はあるが、一人ひとりが自ら考えて行動する文化がなさすぎると佐伯は考えている。以下は3歳児クラスでの子どもへの問いかけである。

「どうしたらパスがもらえる？」<sup>13)</sup>

「今、どんな気持ち？ 指さしてごらん」<sup>14)</sup>（表情イラストカード）

これらは、子どもの「ありのまま」を受け入れる環境が準備された上での問いかけである。佐伯は、「問い」を投げることの効用について、以下のように述べている<sup>15)</sup>。

自分で考え、主張できる文化へと変わらない限り、サッカーの練習に来た子どもに「自分で考えろ」と命じてもハードルが高いでしょう。学校の教室が変わらなければ、根本的なことは変わらない。スポーツも社会も、その基盤は教育なのです。（中略）この状況にアジャストするには、指導者や上司が自分を変え、彼らが成長できる環境をつくること、彼らに自分で考える癖をつけてもらわなくてははいけません。そのひとつの方法として、問いを投げることを意識してみてください。（下線部引用者）

日本では、2020（令和2）年に実施された新学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」が教育目標として掲げられた<sup>16)</sup>。

今日、日本の教育現場でも「しつもんメンタルトレーニング」や「対話型鑑賞」の取り組みが、地方で徐々に成果をあげている。いずれも「教える」のではなく「引き出す」が授業目標となる。ここでは佐伯が提案する「問いを投げる」に意図が重なると思われる取り組みを、二例に絞り紹介する。

##### （1）しつもんメンタルトレーニング

メンタルコーチとして、様々なスポーツクラブチームの心理面やチーム作りをサポートしている藤代圭一<sup>注1)</sup>が、スポーツ現場での実践を基に、「教えるのではなく問いかける」ことで、主体的に行動する子どもを育もうと考案したメソッドである。このメソッドと学校教育とを融合させ、「教えない指導」として発信しているのが京都市立小学校教頭の鎌田賢二<sup>注2)</sup>である。質問でも発問でもなく、あえて「しつもん」と平仮名表記にしている所に、「教

える」から「引き出す」へとパラダイムがシフトする印象を受ける。

「教えない指導」では、常にしつもんが問われる。ここでは、内閣府による「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」<sup>17)</sup>の質問項目の一部を見てみたい。

○あなたは「自分自身に満足している」と思いますか（日本：45.1%）

○あなたは「自分には長所があると感じている」と思いますか（同：62.2%）

この質問を次のように変えると、イエスの回答率が上がるはずだと、鎌田は考える。

○あなたがしたことで友達が喜んでくれたら満足しますか

○あなたのおかげでクラスの友達が笑顔になったら自信がもてますか

なぜなら、「日本の子どもたちは、誰かのためになったことのほうが、自分のためよりも、ずっとうれしいし、楽しいし、誇らしい」<sup>18)</sup>からだという。

なるほど産業革命以来薄れてはいるものの、キリスト教という神を「個人」の意識下に持つ欧米文化に対して、日本人は所属という「場」の意識が強い。こういう文化では、人は自分の考えや行動が仲間にとってよい影響を与えたと感じられた時に、自己肯定感が高まるものであろう。

この意識は、アドラー心理学が提示する「共同体感覚」とも親和性が高い。「共同体感覚」では、所属集団の仲間へ貢献し、貢献感を持つことで自分に価値があると思えば、他者とのかかわりを深めたり広げたりし始めると説く。つまり、しつもんメンタルトレーニングでは、文化や児童心理の観点も含まれた問いかけの吟味が要求されるようである。

鎌田は他者とのかかわりを意識づけられた段階で、普段は気づかなかった自分の内面の新たな側面と出会い、こうした気づきの連鎖が、自分を成長させたいという意欲を高めるといふ。そして、このようなプラスの連鎖をつくる入り口が「しつもん」であり、「自ら考え、判断し、行動する子の育成」を目標に実践を行っている。

また、しつもんする文化が教室に生まれると、司会進行役の立ち位置で授業を進行できるようになり、しつもんにおもしろさを見出す子どもが現れて、子ども同士でしつもんをしよう姿が見られるようになる。ここでは、教師は佐伯が考えているファシリテーターとしての側面が強くなっている。

以上のように、鎌田の実践は、「しつもん」を通して学びの環境の場を創ることを目指している点で、「フットボールの指導者は、教える人ではなく、学びの機会を創出するファシリテーターである」というビジャレアル指導哲学とリンクする。

## （2）対話型鑑賞プログラム

対話型鑑賞は、皆でアート作品をみて、それぞれに気づいたことや考えたことを話し、お互いの意見を聞き合うという授業である。この時教師は、子どもの気づきや考えを引き出す

ための、吟味された問いかけを準備している。すべては「問い」から始まり、「教えないこと」が主体的な学びをもたらすという。対話型鑑賞の4つのプロセスは、「みる・考える・話す・聴く」から構成されている。あえて平仮名表記で「みる」とするところに、「見る」より客観的視点を必要とする「観る」を想定していることがうかがえよう。

対話型鑑賞は、1980年代にニューヨーク近代美術館で生まれたプログラム<sup>注3</sup>に端を発し、現在、学校教育を軸とした鑑賞教育に発展している。

「正解のない問い」に挑む対話型鑑賞を促進している鈴木有紀の実践を基に、概要をみていく。

ここでは一つの作品を前にして、感想を話しましょうではなく、「作品の中で見つけたこと、気づいたこと、考えたこと、疑問でも何でもいいので話してみましょう」が考えを引き出す適切な問いかけとなる。「おもしろいね」「何だか変だね」などの感想に対しては、「どこからそう思う?」「他には?」「そこからどう思う?」というように、具体的根拠を求めて論理的思考へとつなげている。この時、多くが口にしがちな「なぜそう思う?」ではなく、「どこからそう思う?」とする有効性についての説明が興味深い<sup>19)</sup>。

「なぜ(どうして)そう思う?」という問いは、子どもにとっては抽象的で、かえって答えづらくなりがちです。大人もまた、自分の心情を吐露することを求められていると感じて答えづらくなるようです。「なぜ」だと、意見の合理性を示す証拠というより、自分がその見方を示した動機を問われていると感じてしまうのです。「どこから」つまり何をみてそう思ったのかを問えば、作品中の具体的な「どこか」を示せばよいので、格段に答えやすくなります。

教えない取り組みでは、いずれも「問いかけ」の質が授業を左右するようである。みんなと一緒に話していこう、考えていこうというのが対話型鑑賞のスタンスとされる。この環境における教師の役割はというと、教える人ではなく、「ナビゲーター」に徹している。ナビゲーターは、時には下線部のような言い換え(パラフレーズ)により、話をきちんと受け止めているよというサインを送り、相手を安心させる<sup>20)</sup>。

作品：狩野永徳《唐獅子図屏風》鑑賞授業の事例から<sup>注4)</sup>

子ども M 左側の動物が変だと思う。

ナビゲーター 変だな、っていうのはどこからそう思ったの?

子ども M チーターでもライオンでもトラでもない。

ナビゲーター なるほど。この姿形がMさんが知っている動物とは違うな、だからおかしいなって思ったんだ。

ここでも、進行やかじ取りを担う教師の役割は、「教える人」ではなく、ビジュアル指

導哲学でいう佐伯の「指導者はファシリテーターにすぎない」という理念に重なっている。

以上、二つの「問いかけ」による学びの場を創る事例をみてきた。ただし、日本における「教えない」指導の取り組みはまだ歴史が浅く、学習効果を検証するためのデータや事例の数自体まだまだ少ないのが現状であろう。

それでも、スポーツと美術という技能教科に端を発していること、興味・関心・意欲づけという教育心理に働きかけていることは、大いに示唆に富むように思われる。

## 5. おわりに

佐伯は、「常に考えさせるという環境を提供し、かつ演出してあげることが育成術の生命線だ」という点を、言葉を変えて繰り返し述べている。日本でも、限定的ではあるが志を同じくする指導者たちによる「教えない」取り組みが、学校教育の中で生み出されているのは、未来志向であり時代の流れと言えよう。

鈴木は授業を録音し、全てのやり取りを文字に起こす、対話の様子を撮影するなどを通して、自分と教室全体を客観的に振り返る時間を設けている。ここでは同僚や専門家などと、良い点や改善点、次回に向けての行動目標などを話し合う機会になっている。最初は気恥ずかしく抵抗があると簡単に済ませているが、教師にとってこれまでのスタンダードや慣習、自己の信念などが問われる場であり、痛みを伴うであろうことが推察される。「新しいものの創造には苦しみが伴う、むしろ、痛みを深めることが先に求められることが多い」というのが心理療法家、とりわけ河合隼雄の認識である。

「学び壊し」で生じる痛み、あるいは戸惑いを引き受ける覚悟も併せて、佐伯が提言する教えないスキルによる人材育成法は、人づくり、組織づくりのヒントを提供してくれるに違いない。

## 註

- (1) 藤代圭一は、「教える」ではなくしつもんすることで、やる気と考える力を育てる「しつもんメンタルトレーニング」を考案した。
- (2) 鎌田賢二は、子どもの本来もっている力を引き出すための指導方法や技術、教師のあり方について研究している。
- (3) 1980年代にニューヨーク近代美術館（MOMA）の教育部長を務めていたフィリップ・ヤノウィン氏と認知心理学者のアビゲイル・ハウゼン氏ら研究チームによって開発された鑑賞教育プログラムである。
- (4) 狩野永徳筆. 唐獅子図屏風（六曲一双のうち右隻） 16世紀. 宮内庁三の丸尚蔵館蔵。

## 引用文献

- (1) 湯川カナ（2005）情熱とサッカーボールを抱きしめて. フィールドワイ. 16.
- (2) 同上. 169.
- (3) 同上. 30.

- (4) 佐伯夕利子 (2021) 教えないスキル ビジリアルに学ぶ7つの人材育成術. 小学館. 43.
- (5) 河合隼雄 (1980) 家族関係を考える. 講談社. 68.
- (6) 前掲 (4) . 47-48.
- (7) 同上. 56.
- (8) 同上. 22.
- (9) 同上. 96.
- (10) 同上. 146.
- (11) 日本トレーニング指導者協会機関紙 JATI EXPRESS ( vol. 76) . 5. 日本トレーニング指導者協会広報・企画委員会
- (12) 前掲 (4) . 143.
- (13) 同上. 75.
- (14) 同上. 67.
- (15) 同上. 79-80.
- (16) 文部科学省 (2017) 新しい学習指導要領の考え方 -中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ-.  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf) (情報取得 2021/10/5)
- (17) 内閣府 (2018) 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査,  
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s2-1.pdf/> (情報取得 2021/10/5)
- (18) 鎌田賢二・藤代圭一 (2021) 教えない指導 子どもの主体的な学びを引き出すしつもんメンタルトレーニング. 東洋館出版社. 151.
- (19) 鈴木有紀 (2019) 教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方. 英治出版. 60.
- (20) 同上. 113.

#### 参考文献

- アルフレッド・アドラー (2010) 人生の意味の心理学 (上) . アルテ.  
アルフレッド・アドラー (2010) 人生の意味の心理学 (下) . アルテ.  
河合隼雄 (1992) 心理療法序説. 岩波書店.  
高浦勝義編著 (1997) 総合学習の理論. 黎明書房.  
西加奈子 (2011) この話、続けてもいいですか. . ちくま文庫.

#### 謝辞

本論文を進めるにあたり、佐伯夕利子氏のご両親である佐伯利夫氏、佐伯須磨子氏には、貴重なご助言と資料をいただきました。心より御礼申し上げます。