「わかる授業」の心理学

吉田章宏

「『わかる授業』の心理学」なるものが、現在すでにでき上がった「心理学」として存在しているわけではない。また、そのようなものが、おいそれと手軽につくれるものとも、わたくしは思わない。で、ここに記すのは、「『わかる授業』の心理学」の要約や紹介ではなくて、授業の心理学的な問題を研究しつつある一人の心理学徒が、「わかる授業」について楽しみながら考えたことどもの覚え書きである。

そもそも、なぜ、いま「わかる授業」が問題になるのであろうか。

いろいろ考えられるが、その理由の一つには、「受験地獄」「詰め込み教育」「落ちこぼれ」とか「落ちこぼし」などが問題とされる中で、現在の日本の学校で、「わからない授業」があまりに多すぎるという不満をはらんだ実感が、子どもたちや親たちの間に、そして教師たちの間にさえ次第に強まってきた、ということがあるのではないだろうか。そのような事情のもとに「わかる授業」という言葉が、一種の合い言葉として出されてきているとすれば、「これが『わかる授業』だ」というすべての人々に共通の明確なイメージに裏づけられてとらえられているというよりも、むしろ、「わかる授業」とは「『わからない授業』でない授業」として出されてきているので

はないか。そこで、「『わからない授業』の心理学」ではなくて、「『わかる授業』の心理学」を考えるに当たっては、まず、「わかる」ということを解きほぐすことから始めなければならない。

「わかる」について

「わかる」とはどういうことか。これはなかなかむずかしい問題である。なぜむずかしいか。

まず「わかる」は、「考える」や「イメージする」などと似ていて、そして「汗を流す」や「身体を動かす」などと違って、外部から他人には見えない過程だ、ということがある。心理学に「経験と行動」という区別があるが、「わかる」はまさしく「経験」とか「体験」に属する過程である。同じ体験でも、「喜怒哀楽」のように、普通、外にも表われるものは、体験そのものは、「わかる」と同様、外から他人が直接に見ることはできないにしても、それらの表われは比較的容易にとらえることができる。だが、「わかる」は様々な表われ方をする。「わかって」、「喜ぶ」ことも、「怒る」ことも、「哀しむ」ことも、また「楽しむ」こともありうる。その表われは一様でなく、また一貫もしていない。したがって、外からは大変とらえにくい経験だ。

では、外から見ても簡単には見えない経験を表わす「わかる」という言葉と概念は、どういう経過で生まれたのだろうか。ここで「わかる」の語源をたどってみようとは思わない。わたくしは、この概念の特質に照らしてその経過を次のように想像するのである。

人が「わかる」という経験をする。そして、ある時、その経験を反省するということが起こる。それを「わかる」という経験として対象化してとらえる。そしてそれに「わかる」という言葉をつける。他人も「わかる」という経験をすることを知る。他人にも「わかる」という経験をさせたいと思う。それは親が子に、師が弟子に何かを教える場であったかも知れない。自分が「わかる」ことを目ざすだけでなく、他人にも「わからせる」こと

を目ざすことが行われるようになる。こうして、「わかる」という言葉が成立し、広く用いられるようになる。後には、「わかる」という言葉のおかげではじめて「わかる」という経験に気づく人もでてくることになる。

「わかる」がもともと私的な内的経験を指す言葉であるとすれば、言葉としては一つであっても、それが指す経験自体には、実はいろいろな「わかる」があるであろう、ということが導かれてくる。

ヘーゲルの『大論理学』に次のような文章がある。

「……同じ格言でも、若者がこれを口にするばあいには、彼がそれをまったく正しく理解しているとしても、生活経験を積んだ大人――この大人には、この格言は、それが含んでいる中味のすべての力を表現している――の心のうちでそれが持っているほどの意味と広さを持たない……」

これは、同じ格言を「わかる」にも、若者の「わかる」と、経験を積んだ大人の「わかる」とでは違うということを言っている。しかも、大人にはその違いが「わかる」が、若者にはわからない。幼い子どもは、その格言を正しく理解できないという意味で、「わからない」。いや、このヘーゲルの言葉自体を「わかる」わかり方にも、様々な違いがある。しかも、その違いがあることに気づかないこともありうるであろう。

剣道の柳生新陰流に「兵法家伝書」という秘伝書がある。秘伝書は、入門したばかりの初心者に入門書として与えられるのではなくて、長年の修業を積んで、いまや免許皆伝を受けようという達人に授けられるものである。では、その中には、そのような達人でなければ「わからない」ような難しいことが書いてあるのだろうか。そうではないのである。いま、剣道の「ケ」の字も知らないわたくしのような者が読んでみても、一見、全くわかりやすく当り前のことが書いてあるように読める。例えば次の一節がある。

「一　病気之事

かたんと一筋におもふも病也。兵法つかはむと一筋におもふも病也。習のたけを出さんと一筋におもふも病也。

かからんと一筋におもふも病也。またんとばかりおもふも病也。病をさらんと一筋におもひかたまりたるも病也。何事も心の一すぢにとゞまりたるを病とする也。此様々の病、皆心にあるなれば、此等の病をさって心調る事也。」（『近世芸道論』日本思想大系61、岩波書店、三一九ページ）。

一言で言えば、「要するに」、こだわりをもたず、無念無想で自由自在に動けるように心を調えよ、ということかと思う。しかし、その昔、長年の修業と幾多の試合を経ていま免許皆伝を与えられようという剣士がこれを読んだ時、彼に「わかる」のは、そのような「要するに」ということではなくて、一つ一つの言葉が、苦しい修業の中での一つ一つの体験に結びつけられ、それらの体験のエッセンスを集約したものとして、「わかる」のであろう。その時の彼のわかり方が、いまのわたくしにわかるとは思えない。ただ、わたくしにわかるのは、その違いがあるに違いないということである。

このように、一つの言葉を「わかる」にも、深浅があるとすれば、様々な物事についての「わかる」にも、ひとりひとり個人差があることになる。何についても浅く「わかる」ことしかできない人もいれば、多くのことを深く「わかる」ことができる人もいることになる。しかも、浅く「わかる」ことしか知らない人は、そもそも深く「わかる」という経験が存在することさえ知らないかも知れない。

他人が、ある物事を一定のわかり方でわかっていることを、「わかる」ためには、自分も、そのあることをその一定のわかり方でわかっていなければならない。従って、様々な人々の様々な「わかる」を「わかる」ためには、自分も様々な「わかる」をしていなければならない。あるいは、少なくとも、様々な「わかる」ができるか、それとも、様々な「わかる」があることは最低限「知って」はいなければならない。様々な人の「わかる」がわかるということと、様々な「わかる」を「する」「できる」あるいは「知る」ということとは、こうして密接なつながりがあることになる。

英国の精神医学者レインは書いている。

人は「他者の目を通じて見ることはできないし、他者の耳を通じて聞くこともできない。唯一のほんとうの旅は、……同じ一対の目で幾百の異なった国々を旅することではなくて、幾百対の異なった目で同じ国を見ることであろう。……」(R・D・レイン『自己と他者』志賀・笠原訳、みすず書房、一九七五年、二七ページ)。

限定され固定された自己流のわかり方で、幾多の物事を一通り「わかる」ことも、確かに「わかる」ではある。しかし、一つの物事を様々なわかり方で「わかる」ことの方が、本当に「わかる」ことだとは言えないだろうか。様々なわかり方をするということは、固定した自分のわかり方を、自分にとってのそれまでの常識を、打ち破って、常に新鮮な別のわかり方をする、言い換えれば、他人のわかり方をする、ということである。だが、他人のわかり方をできたり、したりする、ということは、ブーバーのいう「われ・なんじ」における「なんじ」、他者をわかるということにも通じていく。それはまた、自分をわかることにも通じていく。ひいては、人間を、具体的に「わかる」ということにもつながっていく。こうして、物事について本当に「わかる」ということは、自己と他己とを含めた、人間について「わかる」ということにつながっていくのである。

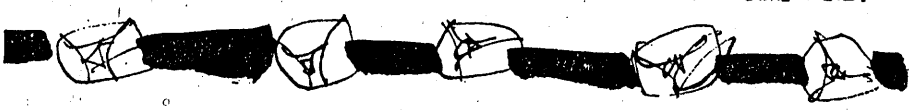
「わかる」に、次の三つを区別することができる。

「『それ』をわかる」(対象をわかる)。

「『それ』をいかにわかるかがわかる」(わかり方がわかる)。

「『それ』をそのようにわかる『われ』をわかる」(そういうわかり方をする自己をわかる)。

ひとは「それ」をだけでなく、「わかる」を、さらに「われ」を、「わかる」ことによって、様々な「わかる」ができるようになるのである。「読むとは自己を読むなり」(芦田恵之助)にならって、「わかるとは自己をわかるなり」とでもいってみたくなる。



「わかる」には『わかる』とわかる」ということが密接に結びついている。

論語に「これを知るをこれを知ると為し、知らざるを知らずと為せ。是れ知るなり。」という言葉があるが、それと似た思想をレインは次の「詩」に表現している。

「わたしが知らないのをわたしが知らないならば
　　わたしは知っているとわたしは思う
わたしが知っているのをわたしが知らないならば
　　わたしは知らないとわたしは思う」

（R・D・レイン『結ぼれ』村上光彦訳、みすず書房、一九七三年、九四ページ）

これを少し言い換えると、こんな風になる。

「わたしが『わからない』のをわたしが『わからない』ならば、
　　わたしは『わかっている』とわたしは思う。
わたしが『わかっている』のをわたしが『わからない』ならば、
　　わたしは『わからない』とわたしは思う。」

「わかる」と『わかる』とわかる」の間に密接な関係があることは、これ以上説明を要しないであろう。

次に、「わかる」と「わからない」との関係について少し考えてみよう。

まず、すべてを「わかっている」のが本当に「わかっている」のであるかどうか。もし全知全能ではない人間にはすべてをわかることはそもそもできないものだとすれば、すべてをわかっていると自分で思っている人間は、実は本当にはわかっていないのかも知れない。わからないところがあって、それがどこであるかをわかっているのが、むしろ、「わかっている」ということなのではないか。

「わかる」とは、その人自身が「わからない」と疑問に思っていたことがわかった時に起こる経験である。なんらの疑問ももっていなかった時には、たとえわかっても、それはなんら本当にわかったとは感じられない。自分自身の問いになっていない事柄についてわかっても、それは深く「わかる」ことにはならない。疑問を生ずること自体が、わかることの前提であり、また、わかってきたことの表われでさえもあるのだ。とすれば、「わからせる」ためには、本人に「わかっているところ」と「わからないところ」とをはっきりさせ、彼自身の疑問をもたせることがまず必要だということになる。

全く「わからない」状態というのは、「何かわからないことがある」という状態をいうのではなくて、「何がわかっていて、何がわかっていないかがわからない」状態、つまり「何が何だかわからない」状態をいうのである。何がわからないかがよくわかっていれば、「わかっている」状態なのである。

どうしてもわからず、わかりたくて仕方のなかった何事かを「わかる」という経験は、それ自体、「生きる喜び」「生きがい」を味わわせてくれる経験である。アルキメデスの「ユリーカ」（わかった！）の逸話にまつまでもなく、「わかる」ことは、強烈な喜びを与えることができる。わかりたいとも思わないことを、ぽつりぽつりわかってみても、「わかることはわかるが、退屈だ」ということになってしまう。

自分に「わかる」ことができることを「わかる」ことも、喜びにつながる。戦没学生の遺稿手記集『きけわだつみの声』所収の、戦犯として刑死する直前に書かれた次の文章が思い起こされる。

「私はこの書を十分に理解することができる。学問より離れてすでに四年、その今日においてもなお難解をもって著名な本書〔田辺元著『哲学通論』〕を、さしたる困難もなしに読み得る今の私の頭脳をわれながらありがたく思うとともに、過去における私の学問生活の精進を振り返って楽しく味あるものと喜ぶのである。」（光文社、一九五九年、一九九―二〇〇ページ）。

「わかる」は喜びにつながっている。

では「わかる」ことと「行動する」「実行する」こととの関係はどうか。「わかっちゃいるけどやめられない」という言葉がある。これは「わかる」ことと「する」こととは別だ、ということだろうか。そうではなくて、むしろ、浅いレベルの「わかる」では、まだ、「する」には結びつかないということをいっているものと、わたしは考えたい。深く本当に「わかる」ことは「する」に結びつく力を備えたものだと考えられる。従って、「わかる力」は「生きる力」に結びつくはずなのだ。ヤスパースはその『世界観の心理学』(上村・前田訳、理想社、一九七一年)の中で、世界像に三つの段階を区別している。すなわち、「体験され、心と癒着している世界」、「客観化され、知られ、人間によって提示された世界」、そして、「単に知られてはいるが、体験されないような世界」の三つである。第三の世界像は、知識によって表面的に獲得できるが、単に知られているにすぎず、自分のものとなっていない、と指摘している。「わかる」についても同様だと考える。

次に、「わかる」と「つくる」の関係について考えよう。物事を「わかる」とは、物事を現実的にあるいは観念的に再創造し、外的なあるいは内的なモデルをつくることだ、とする考えが、現代の認識心理学の中にある。シミュレーションにつながる考え方でもあるし、また、「わかる」の言語心理学での一つの説明でもある。この考えは、実は新しいものでは決してない。十七、八世紀の思想家ヴィコも「歴史にとっては、物を作った者がまたその物を物語るところほど、大きな確実性のあるところはどこにもあり得ない」と書いていたという。エンゲルスも同じことを言っていた。繰り返し現われてくるところに、この考えの真実性を強く感じる。「わかる」とは、内的に「つくる」ことなのだ。とすると、「なんじ」を「わかる」のも、「なんじ」の経験を「われ」の中で再創造することによって、つまり、「推測による再構成」や「共感による追体験」によって、はじめてできるのだという考えもここにつながっていくことになる。

「わかる」は発達する。様々な「わかる」を発達させるのが「わかる授業」でなくてはならないであろう。

「わかる授業」について

「わからない授業」とは、子どもに「何が何だかわからない授業」のことであるとすると、「『わからない授業』でない授業」としての「わかる授業」は、「わかる」の多様さに対応して多種多様である。授業における子どもの「わかる」の深浅の様々、「わかる」の個人差の様々、わかり方の様々、「それ」「わかり方」「われ」を「わかる」。「それ」「なんじ」「われ」を「わかる」、そして、「わかる」と「わからない」、「わかる」と「する」、「わかる」と「つくる」の関係、そして、「わかる」の発達を促す「わからせる」の様々、これらが一つ一つの授業で異なる。「わかる授業」の多様さは、まさしく目まいを感じさせるほどだ。

そこで、ここでは、「わかる授業」を、これまで考えてきた「わかる」との関係において考えて、二、三の問題を指摘するにとどめよう。

「わかる授業」をつくるために、教師はどれだけのことをしなくてはならないか。

第一に、子どもが「わかる」べき物事を、教師が自分で「わかる」ことである。

第二に、子どもが、その物事を、どう「わかる」かを「わかる」ことである。

第三に、第一、第二に基づいて、授業で子どもに「わからせたい」その「わかる」を「わかる」ことである。

第四に、現在の子どもの「わかる」から、わからせたい「わかる」まで、どう導くのかを「わかり」、それを「つくり」また「する」ことである。

以上を少し詳しく見ることにしよう。

第一のことは、教師自身が教材をいかにとらえ、「わかる」か、ということである。斎藤喜博著『授業の展開』

（全集第六巻、国土社）で「教師の解釈」と呼ばれている仕事に対応する。この仕事の意味を考えるために、ある大学生の「小学校時代の授業の思い出」をつづった次の文章を紹介したい。

「この先生の授業はまず教科書に忠実であった。というより教科書に書いてあることをすみからすみまで片よらず同じ力点をおいて説明し生徒に徹底させた。したがって授業内容に柔軟性というか融通が全くなかった。今でもよく覚えているのだが、国語のテストで『作者の気持ちを述べなさい』というような設問に対し、……この先生の場合、模範解答と一字一句同じでないと×がつくか、その模範答案に相当近くても減点されたものである。これは、小学生の私にもずい分変なことに思われた。理由を（勇気を出して）先生に問いただしても、ただ『答えにこう書いてあるから……』というようなあいまいな説明をされたので、何というか先生に対する不信感をずい分持ったものだった。……先生の実力はたいしたことはないということは、6年の始めころには私は感じていた。」

一応、現実がこの学生の記述通りであったとして以下考えてみよう。この先生は、教材を自分で「わかる」ことをしようとしなかった。そもそも、「わかる」とはどういうことかわからないで、ただ「教師用指導書」通りに授業を進めていたようだ。子どもは、表面上は教師に合わせて浅いレベルでの「わかる」をしながら、興味深いことに、教師の「わかる」が浅いものだということまで「わかった」という。子どもは、授業の中で、教師の「わかる」だけでなく、「わかり方」さらには教師の人間をも「わかる」のである。子どもに深い「わかる」を経験させるためには、教師自身がまず深い「わかる」を経験していなければならない。

第二には、教師は自分のわかり方でわかるだけでは不十分なのである。子どもの現在のわかり方をわからなくてはならない。これは、子どもの目を通して教材を見るということである。他人である子どもたちのわかり方をわかるためには、教師自身が多様なわかり方をしていなければならない。教師は、教材を多様に「わかる」だけで

なく、子どもの「わかる」と「わからない」を「わかる」のでなければならない。

第三には、第一と第二に基づいて、子どもにどうわからせたいか、その願いが出てくる。教師がもし、貧弱な「わかる」しか知らないとすれば、経験させたいと願う「わかる」も貧弱なものにとどまらざるを得ない。例えば、詩の授業で、語句の解釈に終始する授業がよく見られる。これは、基本的には、教師自身が詩をそのようなものとしてしか「わからない」ためであろう。教師の「わかる」が深く多面的で柔軟であってはじめて、子どもにそのような「わかる」を経験させたいと願うこともできる。教師が深く「わかる」ことができ、また深い「わかる」があることを知っていてはじめて、子どもが、教師の「わかる」以上の「わかる」を出して教師を超えた時にも、それを「わかる」ことができるのである。

第四に授業において、子どもの刻々の「わかり方」を、子どもの言葉・表情・表現などから「わかり」ながら、それに刻々対応していく、教師の「わかる授業」における中核となる仕事である。あくまで、「わかる」は、子どもの「わかる」でなくてはならない。とすれば、「教師は怠惰でいい、いや、怠惰でなければならない……。……教えないことが教育だ、教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だ……。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもはみずからの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは、教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。」（武田常夫『真の授業者をめざして』国土社、一九七一年、四三ページ）。子どもの「わからない」を明瞭にさせ、それを子どもの「わかりたい」に変えていく仕事、それが「わかる授業」だ。「わかる」と「わからない」の関係がここに生きてくる。

林竹二先生の『開国の授業』（「教授学研究年報1」評論社、一九七五年、所収）は「わかる授業」の一典型であるとわたくしは思う。

子どもたちの授業に対する感想文を見てみよう。

簡単に「わかる」やさしいことでなく、むずかしいことが、子どもにとってチャレンジとなり、それを「わかる」ことは、大きな喜びをもたらす。

「林学長先生の授業はむずかしかった。頭がカチンカチンになるほどだった。……いつもにない、充実感があった。」(児童名・貝森めぐみ)

「本当にとてもむずかしかった。また、それだけに中身がこかった。……とにかく、むずかしくおもしろい授業だった。」(菊地正枝)

「林先生の授業は、むずかしかったがわかりやすかった。」(荒川真由美)

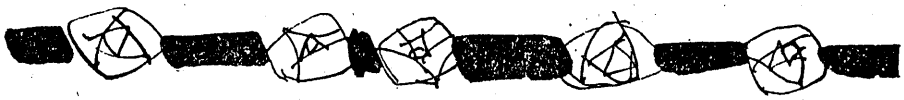
「ペリーの来航、林子平……。今まで知らなかったことが、一つ一つわかっていく。——なんとも言えぬ楽しさだった。これから、もっと開国のことを調べてみよう。またあんなむずかしくて楽しい授業を受けてみたい。」(倉林由美代)

「むずかしい」と「わかりやすい」「おもしろい」は一見矛盾しているようだが、深く「わかる授業」では、必ず表裏をなして、充実感をもたらす。それが、次の「わかる授業」への期待を生む。

「わかる」経験をした子どもたちは、自分たちの「わかる」についても反省し、「わかり方」についてもわかっていく。例えば、

「……開国という一つの出来事を、いろいろな角度からつっこんで見て、細かいことからだんだん積み上げていくようだった。……サイコロを、上や横からばかりでなく、ひっくり返して、底からもながめたという感じだ……。とにかく、非常に面白い勉強だった。」(小松田益子)

「いつもは参考書に書いてあることを見ていっていたのが、今日にかぎって自分の考えたなにかを発表するの



だ。ぼくは昔の人の立場になって考えた。」（加藤光彦）

「先生は、『参考書で調べるより、まず、自分の頭で、考えてごらんなさい。』こう、おっしゃいましたね。それが、どんなに大切な事か、はじめて、わかりました。参考書には、正しい答えが、のっている。だけど、自分の頭で、こういう場合はどうだろう、ああいう場合はどうだろう、こうして考えた方が、ずっと覚えやすいのです。」（安達厨子）

子どもたちは、「幾百対の異なった目で同じ国を見」たのである。

子どもたちは、物事としての「開国」について「わかる」だけでなく、林先生の「わかる」についても「わかり」、さらに、林先生についても「わかろう」としている。

この、林先生の「わかる授業」には、林先生自身の「わかる」がその基本にある。授業は、教師という人間と、人間としての子どもたちとの対決と交流の場である。真に深く「わかる授業」を創る教師は、優れた精神科医に勝るとも劣らぬくらい、人間の心をわかり、人間による科学や芸術を「わかる」必要があることになる。その仕事の重要さ、困難さ。思わず、ため息が出る。

『わかる授業』の心理学」なるものが、現在すでにでき上がった「心理学」として存在しているわけではない。そのようなものをつくるためには、「わかる授業」における教師の「わかる」と子どもの「わかる」を「わかる」のでなければならない。

これは大変だ、とまた、ため息が出る。

（東京大学助教授）