第三章　授業を「わかる」

〔一〕　授業とは何であるか

1.　「授業とは何であるか？」

この書を読むすべての人は、この問いに対する答えをそれぞれにすでにもっているに違いない。というのは、すべての人がそれぞれ、これまでに無数の授業を、さまざまな仕方で、体験してきており、その体験の中から、授業とは何であるかをつかんでいるに相違ないからである。言い換えれば、人はそれぞれに、授業体験の長い歴史をもっており、その歴史の中で、「授業とは何か」という「問い」に対す

るそれぞれの「答え」を得ているのだと言える。

もちろん、その「答え」がすべて意識化され、ことばに表現される「理解」として、明確に言語化されているとは限らないであろう。いや、ある人においては、これまで、そのような「問い」を改めて立てたということがなかったかもしれない。したがって、その「答え」など意識されたことは一度もなかったかもしれない。にもかかわらず、やはり人はそれぞれに、その答えをもっているといえる。それは、直接に自らが出会ってきた授業体験の積み重ねから生じてきた、それぞれにとっての「授業」なのである。そして、その、それぞれにとっての「授業」以外に、どこに「授業」がありえようか？　そう主張することもできるであろう。

仮にいま、「授業とは……である」と述べたことばがここに与えられたとする。すると人は、たとえば、つぎのような一連の疑問をもつことができるであろう。

そのことばは、だれが述べたことばであるか？　そのことばを述べた人物はどのようにして、そのことばを述べるに至ったものであるか？　そのことばの表現に至る背景となった、その人物自身の授業体験の歴史は、いかなるものであるか？　それは、いまそのことばを読んでいる「私」の授業体験の歴史とは、どこがどう同じで、どこがどう異なっているであろうか？　そのことばは、そのような授業体験の、どのような――深く豊かな、あるいは、浅く貧しい――理解にもとづくことばであるか？　「私」が、その人物のそのことばを受け入れることができるとすれば、それはどのような場合であろうか？

「私」が、その人物のそのことばを、真に「私」のものとして納得して受け入れることができるのは、そのことばが、「私」自身の授業体験の歴史と、そこから生じてきた「私」の「理解」あるいは「前理

解」と、なんらかの仕方で調和しているときであるに違いない。言い換えれば、それは、あるときには、そのことばが、「私」もすでにことばに表現していた「私」の「理解」と基本的に一致するときであり、また、あるときには、そのことばが、「私」のまだことばにならないでいた「前理解」をことばにもたらしてくれるときでもあろう。

ここで、「私」の「授業」についての「理解」および「前理解」の総体を、「授業理解」と呼んでおくことにしよう。

「私」の「授業理解」こそが、「私」にとって、信ずるに足るものである。

いま、与えられた「授業とは……である」ということばが、「私」にとって、「私」自身の「授業理解」と調和しない場合には、「私」にはそれを信じなくてはならぬ理由はない、とも言えるであろう。

「私」は、「私」自身の「授業理解」と一致する、あるいは少なくとも調和する限りでのみ、「授業とは……である」というそのことばを受け入れよう、とも「私」は言いうるであろう。

以上のような「私」の考えを、「私」の「授業理解」への「確信」と呼んでおくことにしよう。

この「確信」は、それなりに、正しいもののように思われる。

第一、「私」はすでに無数の授業体験を積み重ねてきているわけだし、第二に、「私」はこれまでに授業について読み考え学んできたわけだし、したがって、第三に、「私」は「私」の「授業理解」を形づくってきており、それこそが、私が信ずることのできる「授業理解」なのだから、というわけである。

以上のように考えてくると、「授業とは……である」ということばを用意しようとする者は、きわめて慎重でなければならないことが明らかとなる。そのことばの基礎あるいは背景にある授業体験の歴史

の総体の吟味、反省が求められることになるからである。

だが、それとともに一人ひとりの「私」の「授業理解」への「確信」というものが内包する問題もまた露わになってくる。その「確信」をささえている授業体験の歴史の総体の吟味が求められることになるからである。

ここで、そうした吟味あるいは反省のために考えなくてはならない問題はあまりにも多い。少なくとも、つぎのような問題を一つひとつ検討していかなくてはならないことになるであろう。

授業が自然現象ではない、ということ。つまり、時代、社会、文化とかかわりなく繰り返し生起するような現象ではない、ということ。むしろ、授業は、時代、社会、文化と深いかかわりをもつ人間的な事象である、ということ。さらに言えば、授業は、授業者による創造的活動であり、科学的創造であるとともに芸術的創造でもある、という性格をもっていること。したがって、授業には、さまざまな質の違いが存在すること。

授業の質は、授業者の質に大きく依存しているということ。そしてまた、言うまでもなく、子どもたちの質にも、依存していること。にもかかわらず、そうした子どもたちの質にどれだけ対応した授業であるかということが、授業の質を決定するという意味では、やはり、授業の質は、結局は、授業者の質によると言わなくてはならないこと。

授業の質とは、結局のところ、そこに参加する生きた人間——教師と子どもたち、教える者と学ぶ者の——体験の質の如何による、ということ。

授業で変わるのは、子どもたちであるが、しかし、そのことを通じて、授業者もまた変わるということ。その意味では、授業によって、子どもも授業者も「共に育つ」ということ。そして、言うまでもなく、授業の内容は多様であるということ。

授業は、そこに参加する人間の立場の違いにより——授業者、子ども、あるいは、それ以外の第三者という立場の違いにより——異なる姿で現われる、ということ。さらに、授業は、同じ立場でも、異なる人間には、異なる姿で現われうる、ということ。さらに、授業は、同じ人間でも、異なる立場に立つときには、異なる姿で現われるということ。さらに、同じ立場に立つ同じ人間でも、時が異なれば、異なった姿で現われてくる、ということ。

授業は、その時どきに、異なる意味をもって現われてくる、ということ。

授業は、以上のような意味で、歴史的な出来事である、とも言えること。

授業は、確かに、繰り返される出来事であるとも言えるが、しかし、一つひとつの授業は、決して繰り返されることのない、一回性をもつ歴史的な出来事である、ということ。

授業を研究するという立場に立って授業をとらえるとき、その研究の基盤の違いにより、授業は異なる姿を現わすこと。

授業に参加する人間はすべて——教師、授業者であれ、子どもたちであれ、研究者であれ——それぞれに異なる意味においてではあるが、授業を研究している、とも言えるということ。

とすると、学問的にあるいは科学的に、授業を研究するという際の「学問的に」あるいは「科学的に」ということの意味が、改めて問い直され、吟味されなければならなくなる、ということ。

そこで、「科学」を無反省に「自然科学」と同意義に用いていてはならない、ということ。

現実の授業とは離れたところで形成された「科学的」理論なり、「科学的」モデルなりを、現実の授業にあてはめて解釈したり、説明したりすることには、積極的な意味ばかりでなく、消極的な意味があるに違いない、ということ。その消極的意味の中には、自然科学主義の問題が含まれていること、それは、授業が人間的な事象であることの軽視、無視、忘却などから生ずる問題であること。

とすれば、われわれは、授業の現実の体験そのものの中から、授業理解を、さらには、授業理論を、形成していかなくてはならないこと。

では、その際、既存の科学、既存の学問は、そうした理論形成の過程にいかに生かされるべきであるか、ということ。また、そのようにして形成された理解や理論は、すべての人がもっているそれぞれの「私」の「授業理解」とどう結びついていくであろうか、ということ。

2. より深く豊かな「授業理解」を求めて

検討し吟味すべき問題は、こうして、さらに限りなく広がっていく。しかし、ここでは、これらすべての問題について考えることはしない。以下では、狭くつぎの問題に絞って考えてみることにしたい。

それは、一人ひとりの「私」は、「私」の「授業理解」への「確信」にとどまっていてはならないということ、および、それは何故か、という問題である。

一人ひとりの「私」は、現在の「私」の「授業理解」に甘んじていてはならない。なぜならば、その

「授業理解」は、きわめて貧しく浅い理解である可能性があるからである。したがって、もしそれに甘んじていて、それと調和、あるいは一致する「理解」しか受け入れないとすると、「私」の「授業理解」は、いつまでも、浅く貧しいものにとどまらざるを得ないことになるからである。

授業にかかわる者としての「私」は、自らの「授業理解」を深め、豊かにすることがどうしても必要なのである。そうすることが、「私」のかかわる授業をさらに豊かにすることにつながるからである。

「私」の「授業理解」が貧しく浅い理解である可能性があるのは、いかなる事情によるものであろうか？　その事情をつぎに考えてみよう。

a　授業そのものの質の多様性

授業の質は多様である。

浅く貧しい授業から深く豊かな授業まで、多種多様ある。さきに、授業は授業者による創造活動であり、科学的創造であるとともに芸術的創造でもある、といった、そのこととかかわっている。芦田恵之助はかつてつぎのように説いていた。

「入神の技は世の総べての技能の上に存在するものである。（中略）入神の技は仕事にはよらぬ。下駄の歯入、鋸の目立、豆腐屋の売子、電車の車掌、悉く入神の技の存在すべきである。小学教師のみ何故に入神の技のなかろうか、ただその技が見せ物、売り物ではないがために、世評に上らないというまでで、入神たる所に差異はない。

余は吾人が日々教壇上に立って行う教授に、入神の存することを主張するのである。教材に関する智識、教授に関する智識の多少以上に、入神の技は存すべきである。まして人間を育成するというには名彫家、名画家、名俳優以上に入神の所がなければならぬ。」〔芦田恵之助、一九七三b〕(1)

たとえば、一口に絵といっても、幼児がクレヨンで色を塗ったものにすぎない塗り絵もあれば、巨匠による神品ともいうべき芸術作品もある。この点は、授業についても、まったく同様なのである。

そこで、「私」の「授業理解」の基礎となった授業体験の総体の中に含まれる授業一つひとつの質が問われることになる。そして、それらがすべて貧しい授業にすぎなかったとしたら、そこから生れた「私」の「授業理解」もまた、浅く貧しいものである可能性があることになろう。塗り絵のみしか知らず塗り絵についての理論のみしか知らぬ絵画理解が豊かであろうはずがないのである。

b　授業を「見る目」の質の多様性

もっとも、「私」の体験してきた授業が、たとえ幸運にも、たまたま「入神の技」であったとしても、それだけで、「私」の「授業理解」の深さ豊かさが、ただちに保証されるわけではない。「私」の授業を「見る目」の質が問われるからである。

斎藤喜博は書いている。「教育とか授業とかにおいては『見える』ということは、ある意味では『すべてだ』といってもよいくらいである」と。〔斎藤喜博、一九六九〕(2)

たとえ「入神の技」ともいうべき一連の授業をたまたま見たとしても、それらをそれとして認めることができる「見る目」をもたなければ、そこから何の感銘も受けることができず、したがって、その「授業理解」もまた少しも深まらないであろう。塗り絵と神品との見分けもつかない「節穴」の眼では、いくら神品を見てもその「絵画理解」はいっこうに深まらないであろうのと同様である。

授業を「見る目」と授業における入神の技とは、互いに他を求めあっているのである。

授業を「見る目」の貧しさは、さまざまな事情によって生じうる。まず、貧しい授業にしか出会ったことがないということ。そこでは、「見る目」は育ちにくい。

また、授業とかかわる立場の固定ということがある。授業にかかわる立場には、基本的には三つある。「授業を受ける」子どもたちの立場、授業を行なう授業者、教師の立場、そして、授業を第三者的に「見る」観察者の立場である。どれかひとつの立場に固着して、それ以外の立場から授業を「見る」ことができないとき、その「見る目」は、それだけ貧しくなるであろう。

たとえば、自ら授業者としての体験を経ることによって、謙虚になるとともに、授業を「見る目」が変化し、豊かになるということは、しばしば起ることである。言い換えれば、自ら授業者としての体験を経ない「見る目」は、そうした体験を経た「見る目」よりも貧しい可能性がある、ということである。

授業を「見る目」とは、基本的には、授業において、子どもたちあるいは授業者という、生きた人間を「見る目」である。人間の身体、運動、表情、そこに表現された人間の心の動き、内的世界、さらには、言葉、文章、絵画、音楽、舞踊等々に表現された、人間の思考や感情を「見る目」でもある。また、人間を「見る目」の豊かさとは、他己を見るのみならず、自己を見る目の豊かさでもある。

「自分の事はわからないが、子供のことは見えるという法はありません」〔芦田恵之助、一九七三a〕(3)。とすれば、人間を見る目の豊かさは、そうした見る目をもつ人間自身の豊かさでもある。逆に、見る者の人間的な貧しさが、「見る目」の貧しさを生む。しかも、人間的な貧しさに、その貧しい者自身が気づくことは難しい、こうして、「私」自身の気づかぬ「私」の人間的貧しさが、授業を「見る目」の貧しさを生むことになる。

そして、さらに、授業を「見る目」を貧しくするのは、自然科学主義である。塗り絵と神品を、絵の寸法や絵具の分量で見分けようとするにも等しい、貧しい自然科学主義では、授業を「見る目」は貧しくなるばかりである。そして、自然科学主義にもとづく授業理論が「私」の「見る目」をさらに貧しくしている可能性もまた指摘しておかなくてはならない。

授業を「見る目」が豊かになることによって、豊かな「授業理解」が生れてくる。それをもたらすものとしては、少なくとも、質の高い授業との出会い、多様な立場の体験をも含めた授業経験の豊富化、ひとりの人間としての成長、さらには、狭くとらわれた自然科学主義、客観主義にもとづく授業理論の克服、などをあげることができよう。

c　時代、社会、文化の制約性

「私」の「授業理解」は、「私」が属する時代、社会、文化の制約を受けている。それは、「私」がかかわる授業そのものが、そうした制約を受けているからでもあり、さらにまた、そうした制約を受けている授業にかかわる「私」の「見る目」もまた、そうした制約を受けているからでもある。

そうだとすれば、そのような制約をまだ自覚的に克服してはいない「私」の「授業理解」は、それなりの限界をもつわけであり、したがって、「私」はそれへの「確信」にとどまるわけにはいかない、ということになろう。「私」の置かれている時代、社会、文化が最善至美でない以上、そのことを悟らない限り、「私」はいわば、その時代、社会、文化の「中毒者」であることを免れえないことになる。そして、そのような制約性の超克は、科学的創造や芸術的創造の場合と同様、その時代、社会、文化での

「常識」あるいは「自明性」を吟味し、ある時にはそれを否定することを通して、成し遂げられるのであろう。

そこで、「私」は、「私」の現在の「授業理解」への「確信」にとどまらず、すなわち、現在の「授業理解」にとっての「常識」や「自明性」の確認にとどまらず、むしろ、そうした「常識」や「自明性」を吟味し否定し、さらに新たな豊かな授業理解へと導いてくれるような授業体験、さらには、授業理解、あるいは、授業理論こそを、求めなくてはならない。

「私」が求めるべきなのは、「塗り絵」的授業でもなければ、それと「神品」的授業とを同一視してしまう「見る目」でもない。求めるべきなのは、まさに「入神の技」との出会いであり、また、それをそれと「見る目」の獲得なのである。

授業の世界で、芸術的な授業創造への道を切り開いた授業実践者、斎藤喜博は、授業についてこう述べている。

「授業は、教材の持っている本質とか矛盾とかと、教師のねがっているものと、子どもたちの思考・感じ方・考え方との三つの緊張関係のなかに成立する。（中略）そういう緊張関係は、教材自体が独立したいのちを持ち、方向性を持っているからできるのであり、教師が、一人の人間としての、また教師としての、教材に対する解釈を持ち、それを子どもに獲得させようとする強いねがいを持っているからできるのであり、子どももまた、教材に対してそれぞれの自分の考え方とか感じ方とか解釈とかを持っているからできるのである。この三つが授業のなかで的確にふれあい、教師と子ども、子どもと子ども、教師と教材、子どもと教材とのあいだに、複雑に相互交流を起こし、衝突を起こし、葛藤を起こすことによって、授業のなかに、こころよい密度の高い緊張関係はつくり出されていくのである。

そういう緊張関係を持った授業は、教師が自分でつくり出していくものである。教師が授業の中心になって、教材の方向と子どもの考えと、教師のねがっているものとをふれ合わせ、授業としての新しいいのちを持った方向をつくり出していったときはじめてできるものである。それはきわめてきびしい激しい仕事であるが、教師がそういう激しい仕事をする結果として、授業のなかに衝突・葛藤が生まれ、集中と緊張が生まれ、教師も子どもも本質に向かって追求して肉薄していくことができるのである。」〔前掲書、八五―八六ページ〕

もとより、これは、「心理学」にもとづくことばでもなければ、「教育心理学」にもとづくことばでもない。そうではなくて、数十年にわたって授業実践を積み重ね、授業を「生きて」きた人の、授業体験の歴史の総体をふまえ、それへの反省にもとづいて書かれたことばだったのである。

「教育心理学」は、このような「授業理解」とどうかかわることができるのか？　このようなことばは、教育心理学において、いかなる位置を占めることができるのであろうか？

かつて、芦田恵之助はこう説いていた。

「当今綴り方教授の研究に二種の傾向がある。一は欧米に於ける斯道の研究、及び之に関する諸科学の研究を綜合してまず論理的に方法を組織し、之をもって教授の実際を解釈しようとするもの、一は自己の経験した教授の実際を比較綜合して、之をある法則にまとめようとするものである。前者は一見条理明白であるけれども、之を教壇上にうつして、往々実際に合はないことがある。後者は授業の実際とよく貼合するが、その所説が往々局部的でかつ散漫に流れてゐることがある。完全なる研究はこの両傾向が相俟たなければならぬ。」〔芦田恵之助、一九七三b、一〇八ページ〕

このことばが書かれたのは大正のはじめ、いまから約七十年近くも昔のことである。しかし、今日に至るも、授業に関して、この理想が実現されているとはとても言いがたい。そして、この状態を、残念

なこととも、不幸なこととも、私は思う。

教育心理学から授業実践に近づくとき、その距離のあまりの大きさに驚き、戸惑う人は多い。これは、逆に、授業実践から教育心理学に近づく場合もまたまったく同様であろう。

こうして、学問としての教育心理学の世界と授業実践の世界を真に結合し、総合しようという願いをもつ者は、このふたつの世界の狭間で呻吟することになる。

私は、近年、授業実践の世界、そして、授業実践者の世界に近づき親しみ、それとともに、自らが生い育った教育心理学の世界への反省を重ねてきた。そしてその中で、この狭間が、実は、フッサールがその著『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』〔フッサール、一九七四〕(4)で指摘している、今日の諸科学全体の危機と性格を同じくする危機として生じているのではないかとの思いを深くいだくに至った。

それとともに、そうした反省にささえられた現象学への道に、学問としての教育心理学のひとつの発展の方向が見出せると考えるようになった。その方向に、授業実践と真に結合し、総合する学問的研究への道があるのではないか、と考えるようになった。

さきの斎藤喜博のことばに学びつつ、授業についての私の現在における理解を記せば、つぎのようになる。

授業は、教材の世界と、教師の世界と、子どもたち一人ひとりの世界との、三つの緊張関係――対決と交流――の中に成立する。教材の世界とは、基本的には、科学・芸術の世界であり、それは、科学者・芸術家の世界でもある。それはまた、より一般的には、もろもろの人間たちの世界でもある。また、

教材中に登場する――すなわち、教材の世界に登場する――人間たちの世界でもある。授業では、教師の世界と子どもたちの世界とが、教材の世界とのそれぞれの出会いを媒介として、出会う。教師の世界内に位置づけられ「再活性化」された教材の世界、そこに、ひとつのものごとについての多様な理解・解釈が生れる。そして、その多様な理解・解釈を契機として、互いの世界の「出会い」――対決と交流――が生れ、緊張関係が生れ、その結果として、教師と子どもたちそれぞれの世界が豊かになっていく。これが授業なのだ。ここでいう「出会い」とは、自らの世界とは異なる世界、異質な世界との出会いである。その出会いは、ひとつのものごとが、それぞれの世界において異なった現われを示し異なった意味をもつということを契機に起る。互いに異質な世界の出会いであるがゆえに理解・解釈の、時間の流れの中での、対決と交流が生じ、衝突や葛藤が生じ、そこからさらに新しい理解・解釈が生れてくる。そのことを通じて、子どもたちがそれぞれの古い世界から、新しい世界へ移りゆくということも起ってくる。それぞれの子どもの世界が、それとともに教師の世界もまた、豊かに新鮮になってゆくこと、それが授業という仕事なのだ。

以上のような「授業理解」は、フッサール、ハイデッガー、メルロ＝ポンティ、シュッツ、ヤスパース、ビンスワンガー、ボス、ヴァン・デン・ベルク、ブランケンブルグ……などの現象学および、現象学的精神病理学につながることのできる理解の仕方であり、さらに、筆者の学んだ「現象学的心理学」にも直接につながることのできる授業理解である。

このように、教育心理学の世界と、授業実践の世界とが「出会う」ことにより、授業の世界における

「出会い」の場合と同様に、そこから新鮮な「授業理解」、授業理論が生れ、さらに豊かな授業実践が生れていくようになること、それが、私の心からの願いである。

（一九八三年）

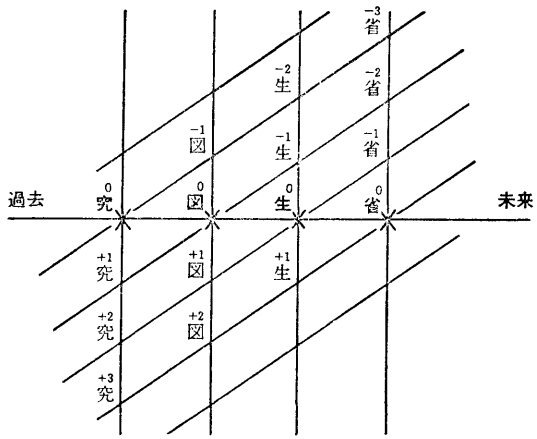
〔二〕　授業を創る

1.　授業を創る体験

授業を「私」が自らの責任において創るその過程・活動の体験を、具体的に考えよう。

ここで、あえて、授業を「創る」と言い、単に授業を「する」とか「行なう」などといわないことには、理由がある。それは、教師として授業することは、きまり切った機械的な作業を繰り返す仕事ではない、ということである。「私」自身がそう意識すると否とにかかわらず、「私」は授業を創っているのである。一つひとつの授業が独自な存在である「私」と、独自な世界に生きる子ども一人ひとりにとって、かけがえのないいまを賭けた、繰り返すことのできない一回性をもつ歴史的な出来事であり、また、「私」の創意・工夫により、貧しくも豊かにもなりうる創造的な活動だからである。授業は、繰り返されているのではなく、一つひとつ、あるいは豊かに、あるいは貧しく創られているのである。

以下、授業を豊かに創るということを考えていこう。



水平線：今の系列，究^{0}－図^{0}－生^{0}－省^{0}.
斜　線：それぞれの〈今〉から見た多くの同じ〈今〉の射映.
垂直線：一つの同じ〈今〉の射映.

図 3.1　授業を生きる時間の指向性の網

今の系列に沿って，究^{0}，図^{0}，生^{0}，省^{0} と時は流れ，生きられていく．その今のひとつ，たとえば，生^{0} においては，――すでに過ぎ去った究^{0} は究$^{+2}$として，図^{0} は図$^{+1}$として，また，やがて来る省^{0} は省$^{-1}$として，生きられている．

そして，こんどは，その今の生^{0} はといえば，かつて究^{0} が今であった時には生$^{-2}$ として，図^{0} が今であった時には生$^{-1}$ として，そして今は生^{0} として，さらに省^{0} が今となる時は生$^{+1}$として生きられる．

ひとつの授業を創るには、そこに至るまでのある限定された時間の中で、「教材を究める――研究する」こと、「授業を図る――計画する」ことを前提とする。そして、いよいよ「授業を生きる――体験する」ことになる。さて、授業は、授業が終れば終るのではない、その後に「授業を省みる――反省し検討する」ことではじめて一段落するのである。そして、これら、究・図・生・省の体験のそれぞれの

質の高さが、つぎの授業を「創る」における究・図・生・省それぞれの質をさらに高めていくことになる。このサイクルの質が、つぎのサイクルの質を高めていくという仕方で進んでいく。ここで注目すべきことは、ひとつの授業における究・図・生・省は、授業者の内的時間意識においては、この順序通りに直線的に進行していくものではない、ということである。

すなわち、究において、図や生、さらには時には省さえもが思い描かれ予期されており、また、それまでに体験した究も図・生・省も想起されている。同様に、図において究が生かされるのは当然であるが、すでに生も省も予期されることで、図の体験が成立している。さらに、生においては、その究と図が想起されるとともに、省も予期されつつ、瞬間瞬間の生が体験されている。そして、省では先行するこれらすべての体験に、まなざしが向けられつつ、省として生きられるのである。この錯綜した内的時間体験の構造を、きわめて単純化して描けば、図3・1、3・2のように示すこともできよう(5)(6)。

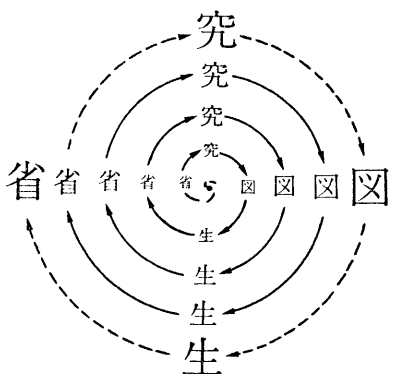


図 3.2　授業を創る体験のサイクル
――時の流れに沿って

つぎに、究・図・生・省のそれぞれの内実を少し見てみることにしよう。

A　教材を究める――教材研究

ここでは、話を簡単にするために、教えるべき教材がす

でに定まっている場合について考えることにしよう。

ひとつの教材を研究するのは「私」というひとりの人間であるとしても、「私」が研究するに当ってとることができ、またとるべき立場は、多様であり、また多様でなければならない。

第一は、ひとりの個人としての「私」の立場である。

「私」自身が教師であることをいったん脇において、括弧に入れ、ひとりの人間として、その教材をとらえてみる。たとえば、その文学作品である詩は、少年の頃読んだ懐かしい思い出があるかも知れない。あるいは、この数学の定理では、はじめて出合ったとき、その意味を誤って理解したということがあったかも知れない。そしていま、「私」は、いまの「私」なりの見方でこの作品を読み、この定理を理解する。それは、ほかのだれでもない「私」にしかない独自な個人的把握なのであり、「私」のこれまでの歴史を背景においた理解である。そして、この理解こそが、「私」の授業の独自の性格を形づくる中核となるのである。

第二は、その教科の専門家としての専門的立場からの研究である。すなわち、たとえば、この詩を、文学研究、国文学あるいは国語学の専門家として、どう読むか？　背景となるすべての専門的知識を駆使しての読みである。また、その特定の定理にかかわる数学――代数学、解析学、幾何学など――、数学史、数学基礎論、数理哲学、論理学、科学哲学、応用物理学、工学などに関する知識を背景においての、この定理に関する専門家としての「私」に可能な限りの広い深い理解が求められるのである。

第三は、「私」が「教える」子どもの立場からの研究である。一人ひとりの子どもが、この作品をどう読むか。どこを理解することに、どのような困難を見出すか。A君はここに、こうつまずき、こう理

解する。Bさんはこう誤解する。そしてC君はここにこう感動する。……一人ひとりの独特な読みとりや理解、困難が予想されるようになっているということは、それだけ一人ひとりの世界を理解しているということである。それぞれがその教材をどのようにとらえる状態にあるかを、理解しているということである。そのことを達成するだけでも実に容易なことではない。他者を理解する、教師としてまた人間としての、柔軟さと奥行きの深さが求められることになるのである。

そして第四に、「私」の子どもたちを教える教師としての立場からの研究である。これは、第一、第二、第三の立場での研究を基礎としつつ、いま「私」が目の前のこの子どもたちに「教える」には、どこを問題として何をどう「教える」かを考えての研究である。それは、また、一人ひとりの子どもの世界に、いま何が必要とされているか、その必要を満たすために、どこで、いつ、「私」は何をなすべきかを、この教材とかかわって具体的に見定める仕事でもある。

以上四つの立場からの教材研究は、もちろん、現実にはからみあっているが、しかし、意識的に、四つの立場を区別しつつ、第四の立場で統合することが、教材研究全体を鋭く豊かにすることになるであろう。

B　授業を図る――授業計画

授業の計画の中心は、その授業において、子どもがいかなる体験をするように授業を構造化し、展開していくかということである。さきのAにおいて究められた教材、子どもたちと「私」の三者の関係、およびそこから見定められた、授業で達成すべき目標を、こんどは、授業の刻々の時間の流れの中に位

置づけて、子どもの体験として現実化するために、つぎつぎと「私」は何をするのか、何を用意し、それらをどのように活用し、一歩一歩進めていくか、そうしたことを計画するのである。

ここでは、授業者である「私」は、一人ひとりの体験の流れをそれぞれに想像し、どのような経過で何が一人ひとりに獲得されるのかを考え抜くのである。

展開の構造には、たとえば、「起承転結」のような展開形式も考えられる。これは、定立、反定立、総合（正・反・合）、あるいは、肯定・否定・否定の否定という弁証法的展開とも見ることができる。授業に即していえば、はじめひとつの世界が提示され、そこに住みつき、ついでそこを脱して、もうひとつの世界に移り住み、さらに、それらふたつの世界をともに包むより大きく豊かな世界を見出す、という展開だといってよいであろう。大事なことは、内容に即し、子どもたちに即した展開を図ることであり、形式を守ることでも、それにとらわれることでもない。

授業にどう入っていくか？　最初に何をするか？　そのつぎは何をするのか？　教材のどこを問題とするのか？　なぜそこを問題とするのか？　子どもたちにとっては、そこはどのような問題であるのか？　どのようにその問題を、子どものまえに提出するのか？　その問いのことばはどのようにするのか？　この問いに対して、どの子どもはどう考えるか？　どう答えるだろうか？　「私」はそれぞれの答えに対してさらにどう問いかけようか？　そこでどのような答えが子どもから得られたら「私」はこの授業で「教えた」といえるか？　ここでのこの答えとあそこでのあの答えとは、どう結びつけようか？　どのような作業をどこでさせようか？　そのまえにどんな注意を与えておこうか？　作業で、何に注意してどう見守るか？　何をもって目標を達成したとできるか？　など、など。

こうした数多くの可能性を具体的に想像し、配置を考え、流れと展開を考えるのが、授業を図るである。ここでの図るの緻密さと豊かさ、深さが現実の授業の質を決定する。

計画は、どれほど詳しくても詳しすぎることはないが、しかし、木を見て森を見ずにならぬよう、授業全体の構造を単純化してとらえ、明確化しておかなくてはならない。

そのために大切なことは、計画を創る段階で、あらゆる可能性を想像し、考えておき、その考えられた可能性の多様さ豊かさのゆえに、現実の授業においてとらわれない自由さで柔軟な対応ができるようになることなのである。さらに、子どもと子どもをどう交流させるか。たとえば、この発言とあの発言をどう関係づけ、そこから何を導き出すか。一人ひとりの体験へと心を配りながら、子どもたち全員の体験がさらに豊かなものへと高まっていくよう配慮され、組織された計画を立てなくてはならない。

C　授業を生きる——授業体験

いよいよ、これまでの備えを背景に「私」は子どもたちと対面する。授業の計画を実行に移す。「私」が授業を生きる。

授業そのものも多様な形態が可能である。たとえば、個別学習、組織学習、一斉学習、整理学習の四形態を区別し構造化している実践もある〔斎藤喜博、一九七〇〕(7)。ここでは、授業者がすべての子どもたちと一斉に対面する授業場面を考えてみよう。

授業は予め用意した計画通りにはほとんど進まない。「私」が予想し切ったと思った子どもたちの答えも考えも、実際の授業に当れば、「私」の予想を越える。さらに多様で、思いも寄らぬ答えがとび出

してくる。あるいはまた、折角苦労して用意したとっておきの発問に対して、子どもは「私」の期待に反して何の反応も示してくれない。そして、計画から、ひとつ小さな逸脱がはじまれば、たちまちにして、あらぬ方向へと授業は流れ出し、予め立てた計画などどこへやら、ほとんど役に立たぬものとなってしまう。

「私」は、子どもたちの反応をじっとよく「見る」。子どもの発言に耳を傾け、その理解に努める。そして、その理解を助けてくれるのが、実は、これまでの究と図――研究と計画――でなされた、もろもろの可能性の豊かな探索なのである。ひとつの発言がもちうる多様な意味の可能性、これを的確にしかも瞬時にとらえるためには、そうした多様な意味の可能性の探索が予めなされ、広い地平が獲得されていなければならない。そうした地平と柔軟さが獲得されていてこそはじめて、たとえまったく予想されていなかった新しい意味であれ、それをその場でただちに的確にとらえることも可能となるのである。

授業において、瞬間瞬間に起ってくる出来事に対応しているとき、「私」には、ゆったりと内省しつつ、余裕をもって授業を生きるということは、容易にできるものではない。「私」は全力をつくして、その瞬間瞬間を生きる。「無我夢中だった」「何が何だかわからないうちに終っていた」、そうしたことばがはじめての授業体験のあとでよく聞かれる。「授業を生きる」ことが、「私」のすべてを引き込まずにはいない激しい体験でありうることを物語っている。

オーケストラの指揮者は総譜をもっており、それぞれの演奏者は自分のパートの楽譜をもっている。にもかかわらずその指揮にはあれだけのエネルギーとはりつめた緊張が必要とされるのである。また、演劇には脚本があり、俳優たちはその通りに台詞をいう。にもかかわらず、その演出には長年の経験と

行きとどいた神経、鋭敏な感覚を必要とするのである。そのめざすところは異なるとはいえ、授業者は、あたかも、未完成の総譜をもってリハーサルなしに演奏会に臨む指揮者のような、あるいは、不完全な脚本をもとに出演者各人にアドリブを期待しつついきなり初日を迎える演出家のようでもある。授業者は、組織者として、きわめて困難で緊迫した一時間一時間を、授業で迎える。授業者と子ども、子どもと子どもの対決と交流が生み出される。そこから、緊張関係とともに、調和、対応、集中が生み出されていく。そして、そうした授業においてこそ、子どもはかけがえののない充実した体験を生き、自らの世界と自我を変革していくのである。

授業は時間の芸術であり、時間の科学である。そこでは、刻々、新しいものが創造され、発見されうる。なぜなら、授業にかかわる教師も子どもも、かけがえのない独自な存在であり、そこで、そのとき、そのように対決し交流する体験もまた、それぞれにとって、独自な一回きりの歴史的出来事だからだ。

子どもによる新しい発見は、たとえその発見の内容そのものは広い文化の文脈の中ではすでに周知のことであったとしても、それを知らなかった教室の文化の中で、その子どもの生きている世界、その子どものもっている知識だけを前提とし、背景として、そのような真正の発見が独立になされることの意味に、教師は心から驚くことができなければならない。子どもが生きている一人ひとりの独自な世界からものごとがいかに見えるかを豊かに想像し共感できる教師にしてはじめて、おとなにとっては陳腐な繰り返しと見えても、子どもにとっては新鮮な発見であるような事柄に、心からの驚きを覚え、感動し、喜ぶことができるのである。

それだけではない。子どもは、その新鮮な心ゆえに、おとなにとっても発見でありうるような真正の

発見もなしうる〔高橋金三郎、一九七七〕(8)。

こうして、子どもは、それぞれにとっての独自の発見の体験を通じて、自らの世界を充実させていく。発見の体験とは、自らの生きている世界の地平にあった事柄に、まなざしが新たに向けられ、主題化され、世界の中心に位置づけられる体験である。そのような体験により、地平は、さらに広がり、生きられる世界もまた拡大し充実する。それが学ぶということなのである。

こうして、子ども一人ひとりに、充実した発見の体験をもたらす創造的な授業を創るためには、教師には、きわめて豊かな想像力が求められていることになる。

D　授業を省みる——授業反省と事後検討

授業が終る。

自分の思い通りに授業がいくなどということは稀にしかない。しかも、思い通りに進んだ授業が、子どもにとってよい授業だとは、必ずしも限らないのである。

授業が終った瞬間から反省ははじまる。

何か予想もしないことが起ったか？　それは子どもにとってどういう意味をもっていたか？　また授業全体で、子どもたち一人ひとりは何をどのように体験したか？　授業の展開の節目で、それぞれの子どもは何をどうとらえたか？　「私」にはそれがどう見えたか？　そもそも、「私」には、子どもの変化が見えていたか？

授業の中では、「私」にはその意味を理解できなかったある子どもの発言が、ずっと後になってわかってくるということもある。そうとわかっていたら、あそこでこう対応し、展開することもできたのに、と悔まれる〔たとえば、秋本政保、一九七三〕(9)。もし、授業の先達、あるいは、同僚仲間との検討の機会がもたれる場合には、そこでもまた「私」の予想もしていなかった問題点の指摘や批判がなされ、驚かされる。「私」がその授業に自らを賭けていればいるほど、「私」の意図に対する無理解からくる批判に納得できず、抗弁もし、独り悔し泣きすることさえあるかも知れない。しかし、「良い授業を見せていただき勉強になりました」という表面的な決り文句の甘いお世辞より、厳しい率直な批判こそが「私」を鍛えてくれる。

時間をおき、ふと我にかえり冷静になったとき、自らの未熟さに幻滅し、しばらくは授業をすることがいとわしく、恐ろしくなることもありえよう。いや、逆に、つぎの授業が楽しみで待遠しく思われてならぬこともありえよう。ともあれ、授業を創る仕事を続ける限り、授業の一つひとつに、さまざまな反省が、深浅の差はあれ、必ず伴う。そして、授業者としての「私」の世界と自我は拡大し、深化していく。

他の教材でのつぎの授業への準備はすでにはじまっており、そして、そのつぎの授業への準備がはじまる。同じ教材での来年の授業への準備も徐々にはじまっていることになる。今回の究・図・生・省の一つひとつ、そしてその全体が想起されるとともに、つぎの機会での究・図・生・省がさまざまに予期されつつ、時は流れていく。

いうまでもなく、すべての授業が以上のように全面展開するわけでもないし、また、以上の記述が可能な展開のすべてを述べつくしているわけでもない。また、「私」が授業に慣れ、「ベテラン」となるに

つれ、究・図・生・省そのいずれもが、型にはまり、省略形ですまされるようになるかも知れない。しかし、授業という仕事は、教師としての「私」の全身全霊を傾注するに値する仕事なのである。それは、「私」にとっても、子どもの一人ひとりにとっても、かけがえのない一生のかけがえのない一こまなのであるから。慣れから生ずる省略形態は、あるべき本来の授業の衰退形態、頽落形態でさえあるかも知れないのである。

2. 授業者として成長する

全力を傾けた授業、「煉獄の一時間」を生きること、子ども一人ひとりと対決し交流することをつみ重ねていくことで、授業者としての「私」は、たくましく鍛えられていく。授業者として成長していく。授業者として成長するということは、ただ単に技術的に授業のやり方がうまくなるということにはとどまらない。そもそも、表面的な技術的うまさは、かえって、白々しい雰囲気をつくり、子どもに貧しい体験しか与えないことさえありうるのである。

授業者として成長するということは、充実した授業を生きることのできる人間としての、豊かさと自由さを獲得し、自らの世界を広げ深めていくことなのである。

そのことを見るには、授業を創る究・図・生・省に即して考えてみればよい。

それは、「私」の専門教科について、専門的な学識を、具体的な一つひとつの教材に即して深めていくことであり、子どもがものごとをどう理解するかについて、子どもの心について、具体的に学ぶ内容

に即して「私」の理解を深めていくことであり、さらに、そうしたことを前提としつつ、さまざまな子どもに、どのように教えたらよいかを熟知していくことであり、しかもそれを、「私」が自らの心身を駆使して、実行できるようになることであり、予め綿密な計画を立てることができるばかりでなく、計画を実現すること、そしてときには、大胆に自由に、計画をその場で棄て去って、現実に即応できることであり、しかも事が終ってからは、痛みを覚えつつも冷静に批判的に反省することができ、そこからつぎの試練へのエネルギーと気力を奮い起すことができることでもある。そうすることでまた、他者である子どもの生に、深く大きな影響を残すことにもなるのである。

「たかが授業」という人がもしあれば、「たかが野球、されど野球」といったある野球人と同様に、「されど授業」と真の授業者は応えるであろう。

芸術の無理解者にとっては、どのように優れた芸術も「たかが芸術」であり、「たかがうた一つ」「たかが絵一枚」であるが、芸術を理解するものにとっては、その一曲、その一枚はかけがえがないのである。このことは、科学、学問、あらゆる世界においてそうであろう。

「教える」の世界も、したがって授業者の世界も、もろもろの学問・芸術の世界と等しく、いや、あえていえば、それ以上に、奥行きが深く、豊かな内容をもつ世界なのである。

物ではなく、未来の人間たち、生きた子どもたちを相手とする仕事であってみれば、それは重大な責任を伴うとともに、また、それだけに、価値と意義をもつ、生きがいに満ちた仕事なのである。

未来そのものが今目の前にあるのだとこの子らをみていふ人のあり　喜博

（一九八五年）

〔三〕 授業を「みる」

はじめに

科学や芸術は、人間が長い歴史の中でつくってきたものである。科学のひとつであろうとしている心理学も同じである。

心理学は、さまざまな人間が、それぞれの生きた社会、文化、歴史の中でつくってきた学問のひとつである。その長い歴史の中では、無限とも思われる可能性のなかから、ある限られた道が選択され、現代の「心理学」が形成されてきたのだといえる。しかし、今日の私たちは、現在ある「心理学」とは異なった心理学の可能性を、現実の心理学史が辿った道を遡って、深く考えてみるなどということはしないで、ついつい今日の在り方に安住して、すませてしまい勝ちである。

心理学には、さまざまな道の可能性があった。今日盛んな「科学的心理学」も、その可能性のひとつにすぎなかったのだということがわかる。このことは、たとえば、アメディオ・ジオルジ著、早坂泰次郎監訳『現象学的心理学の系譜』(勁草書房、一九八一)を読めば、良くわかることと思う。

ここでは、授業における「心理学的認識」の問題を考える中で、さまざまな心理学の可能性について、

スケッチ風に考えることを試みることにしたい。

1. 「三つの心理学」

「三つの心理学」ということがよくいわれる。私の知る限りでも、数人の著者が、これについて類似の考え方を提出している〔吉田章宏、一九七七〕(10)。「三つの心理学」は、心理学の歴史の中で、いわば、三つの可能性として現われてきたものであって、それはまた、心理学における「三つの認識様式」にも対応している。

「三つの心理学」は、それぞれ「一人称の心理学」「二人称の心理学」「三人称の心理学」とも呼ばれている。

「三つの心理学」についてそのちがいを簡潔にとらえるには、さきに述べたジャンケレヴィッチのいう三つの人称の「死」についてのイメージと関連づけて考えるのが、早道のように思う〔ジャンケレヴィッチ、一九七八〕(11)。つまり、一人称の死、二人称の死と三人称の死、という三つの人称の「死」のイメージは、三つの心理学のイメージにうまく対応しているように思う。

「一人称の心理学」。それは、自分の心の現象を自分自身が内省する方法による、「私の世界」を解明していくことによる、「われ」の心理学である。

「三人称の心理学」とは、自然科学を模範とする「自然科学主義」にもとづき、「観察と実験」の方法による「客観的」な「科学的心理学」であり、その対象は無人称的な性格をもつ「ひと」であり、時

には、「ひと」を「物」にまで還元して「見る」心理学、「かれ」の心理学である。

そして、「二人称の心理学」とは、私との深いかかわりにおいて、私の前にいる相手としての「なんじ」の心理学である。それはまた、相手の心に私の心を「共振」させることによる「共感的理解」あるいは、「無媒介的認識」「相貌的認識」による心理学である。

もちろん、三つの心理学は互いにまったく独立して無関係であるとか、対立して相い容れないとかいうものでなく、互いに補い合うものなのであろう。したがって、「三つの認識様式」は、いわば「三つの目」であり、互いに相い補うべき「目」として、意識化され自覚化されて、人間心理の深い認識に生かされるべきものと考えられる。精神医学者の島崎敏樹氏も、精神医学における多様な「認識の目」のすべてを自覚化するとともに、「複眼」としてすべてを生かす、「自己操縦能力」の重要性を説いている。

このことは、授業における「心理学的認識」についてもまったく同様に妥当するはずである。

授業で起っている事実を心理学的に認識するというとき、私たちは、目的や必要に応じて、こうした「三つの目」のいずれをも複眼的に生かすべきであろう。そのいずれかひとつで満足してしまうべきでもなく、また、十分な検討なしには、そのいずれを排除してもならないはずである。

このことを、試みに、ひとつの授業の事実に即して考えてみたいと思う。

2. 「王様の行列」

武田常夫氏は、ある国語の授業を「見た」ときのことを記録している〔武田常夫、一九八〇〕(12)。教材は「五色のしか」(光村国語三年下)で、つぎの一節がとりあげられていた。

「——王様は、自分も行ってみたくなりました。そこで、男にあん内させて、しかがりをすることにしました。かりゅうどをつれた王様の行列は、都からおく山へ向かって進んでいきました。——」

武田氏はつぎのように記している。

「王様がどんな気持で奥山へ向かっていったでしょう、という教師の発問に促されて、次々に発言する子どもの中に、

『ね、先生、王様は幾人?』

と聞く子がいた。いちばん前の席にいる小柄な男の子から発せられた質問であった。しかしその声は、発言を求める他の多くの子の声にかき消されて教師の耳に届かなかったように見えた。

私は一瞬、この子の言いたいことは何なのだろうと考えた。そして私ははっとした。その子は友達の発言の間を縫って再び叫んだ。

『ね、先生、王様は幾人いるの?』

先生は、一瞬とまどったようにその子を見た。しかし先生は、その子の発言の意味が理解できなかった。理解しようとする姿勢も示さなかった。時間も迫っている。ようやくまとまりかけた最後の課題の追求の最中に、そんな訳のわからない質問にかかずらっている暇はないと思ったのであろう。

男の子の発言は、私にとっては思いがけない一つの事件であった。しかし、その先生にとっては泡のように些細な現象としか映らなかったのである。

授業は終った。」

この記述はもちろん、武田氏がひとりの観察者として「見た」ことを自由に叙述した文章である。そこには、何か特別な「心理学的認識」を意図したということもないし、また、「三つの認識様式」のう

ちのどれかを、意識的に、選択するとか排除するとかいったこともなかったものと思われる。武田氏の、これまでの実践者としてまた研究者としての「見る力」を十全に発揮して、自然に、見たまま、感じたままを表現されたものである。

さて、私はここで、三つの心理学のそれぞれの立場から見たとき、武田氏によって記録されたこの授業のこの場面の何が、どう見えてくるのかを、仮説的に想像しながら考えることを試みたい。そうすることで、三つの心理学の異同も、関連も、そして、それらの相補性も示唆されるかも知れず、授業における心理学的認識への展望もひらけてくるのではないかと考えるからである。

ところで、「認識は存在によって規定される」。というと、少し大げさに聞こえるかも知れない。それは、私が、何を見るか、何を感じるかは、ただ私の意識的なものの見方の変更だけではどうにもならないところがどうしても残る、私自身の在り方、私が誰であるか、そもそも何故、何のためにそこにいるのかということによって変わってくる、ということである。授業を自ら進めていく責任を負う教師としてある時、授業を受ける子どもとしてある時、参観者としてある時、それぞれに、私が何者であるかによって、同じ授業でも異なって見えてくる。武田氏は書いている。「授業者は、授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない」〔武田常夫、一九七一〕(13)。

もし、見方を変えるだけで「授業の機微を知ること」ができるのだとしたら、武田氏は、「ある見方をすれば授業の機微を知ることができる」とか、「授業の機微を知るためには、ある見方をしなくてはならない」とか書いたことであろう。武田氏の右のことばは、「認識は存在によって規定される」といっているのだともいえる。「授業者であること」、「授業をすること」、「授業の機微を知ること」が切り

離し得ないことを指摘しているのである。

ここでは、「私」が何者であるかということも、「私」が何のためにあの教室であの授業のあの場面を見ているのかということも括弧に入れる。「認識様式」だけを変化させる人間としての「私」が、武田氏と同じように、第三者として、観察する立場で、あの教室にいたものと想像することにしよう。

3. 「授業における三人称の心理学」

まず、試みに「三人称の心理学」の見方によって、さきの授業場面を、武田氏の立っていた位置に立って、見てみることにしよう。すると、さまざまな「客観的」状態と状態の変化が「見えて」くることになるだろう。

教室には教師と子どもたちがいる。

そこで、この空間には、多くの生物体が点在的に位置しており、交互に音波を発している、そんなふうに見ることもできるかも知れない。

あるいは、この空間を占める多数の脳の内部では、極微弱電流が飛び交っており、それは、それぞれ他の生体から発せられる音波によって活発化されている、とも。あるいは、それぞれの生体の発する音声や小さな運動が、他の生体への「刺激」となって、それへの「反応」としての音声や運動をひき起し、生体は相互に作用し合っている。

あるいは、この空間の明るさは、場所により異なること。だれも発言しない時のまわりの音のレベル

は○○ホンであり、「小柄な男の子」の発言は、一度目は○○ホンであり、二度目は○○ホンであった、などと測定されるかも知れない。

あるいは、教師（T）の発言と、子どもたち（P_1、P_2、……）の発言の系列パターンは、T→P_1→P_2→P_3……であったこと、その中にP_0という男の子の発言は、この発言の連鎖系列の中には含まれなかったこと、にもかかわらず右の発言の系列パターンは、教室での教師と子どもたちの交互作用が活発であったことを示す、と見えてくるかも知れない。

また、たとえば、教師と子どもたちの発言を、テープレコーダーによる録音から記録に起して、それぞれ一定のカテゴリーに分類し、教師の「質問」に対して、子どもP_1による「反応」があったといった具合に整理して、どのカテゴリーの発言がもっとも多いか、とか、どの発言はどの発言をひき出し易いかという関係を、データをコンピュータに打ち込んで、結果として出すこともできよう。

また、たとえば、「私」は、授業前にやったテストと同じテストを授業後に行なうための手配に心を奪われていて、あの「小柄な男の子」の質問にはまったく気づかないかも知れない。気づかなければ、「私」の「心理学的認識」の分析にはかからない。でも「私」のテストには、「王様はどんな気持で……？」という問題と多肢選択式の回答欄が用意してあって、採点法も「客観的に」定めてあり、そのテスト結果から、授業の効果を「測定」しようと「私」は考えている、そんな場合もありうるであろう。

さらにはまた、あの場面を、教師と子どもの情報のコミュニケーション場面として見て、教師とほかの子どもたちとの間のコミュニケーションは、フィードバックも十分にあり、うまくいっていたが、あの「小柄な男の子」の発した信号は教師によって受信されず、フィードバックもなく、コミュニケーション

ョンは成立しなかった、とも見られる。

さらには、あの場面を、認識の場面として見て、教師の認知図式には、あの「小柄な男の子」の質問は位置づけられず、教師には理解されずに終った。そのため、男の子も、自らの認知図式に発生したギャップを埋めることができないままにとどまった、などと見えるかも知れない。

あるいはまた、教師の目的的行動に焦点を当てて、「王様の気持」を子どもたちに考えさせることをあの場面の目的としている以上、他の雑音を取り上げなかったことは、教師の行動として合目的的であったと見るかも知れない。さらにまた、「先生、王様は幾人いるのですか？」という「正しい」質問ではなく、「ね、先生、王様は幾人？」という、あの男の子の舌足らずのことばをとらえ、この子の所属する社会階層を見ようとする見方もあろう。

そのほかにも、三人称的心理学の立場から、授業のあの場面を見る見方は、限りなく考えることができるはずである。

4. 「一人称の心理学」と「二人称の心理学」

では、「一人称の心理学」ではどうであろうか？

それは、武田氏の記録そのものが、観察者としての武田氏による「一人称の心理学」のはじまりだともいえるだろう。授業者としての「授業における一人称の心理学」は、「ひとりの授業者が、ひとつの授業を創る過程で、何をめざし、何に心を配り、何を準備し、いかに授業に臨み、授業においては何を

とらえ、何を感じ、子どもに対していかに働きかけ、そして、授業後なにを考え、感じ、反省したか、ということを克明に、その授業者自身が記録することから出発するものです。そして、そのような記録の集積から、次第に形成されてくる授業創造過程についての心理学」〔吉田章宏、前掲書、一七五ページ〕、それが、「一人称の心理学」である。

観察者としての立場からそのような記録、そのような心理学もありうるはずである〔ホルト、一九八一〕(14)。そして、そのような心理学は、それぞれ、個人名のついた、「だれそれの心理学」というものになるのであろう。そのような心理学は、たとえば、武田氏が授業を見ているのと同じように自らも見ることを望みながらも、なかなかそのように見ることができないでいる人びとが、武田氏のような「見る力」を培っていくことを助けてくれるものになるだろう。

それはちょうど、現象学的精神医学者が、自らの治療実践について克明に記録し、内省し、省察し、そこに秘められている意味を探求し、そこから理論化を進めていったのと同じ過程を経て形成されていくべき「心理学」である。そして、そのような「心理学」は、ただ「客観的」なだけにとどまっている「三人称の心理学」よりも、豊かなもの深いものを、授業実践者に与えてくれるのではないか、とも考えられる。多くの平凡なわれわれには、そうした「記録」や「心理学」なしには、「見る力」を備えた人びとがいかに見ているのかを想像することさえ難しいからである。

この観点からすると、授業者自身が授業者としての体験の内面を詳細に記録した「授業実践記録」のもつ「一人称の心理学」的記録としての大きな価値を、かつての精神病理学におけるK・ヤスパース〔ヤスパース、一九七一〕(15)にならって、おおいに強調しておかなくてはならないことになる。

さて、つぎは、「二人称の心理学」である。

さきの武田氏による記録に表現されている、授業での出来事の刻々の流れの、武田氏によるとらえ方そのものが、「二人称の心理学」的な把握の一典型だと私は考える。

授業者である教師が「その子を見た」ときの様子を「一瞬とまどったようにその子を見た」と見る見方。「理解できなかった。理解しようとする姿勢も示さなかった」と見る見方。こうした見方は、観察者である武田氏が、授業者の心にわが心を共振させつつ、授業者の心の動きを直接的にとらえている認識である。また、「この子の言いたいことは何なのだろう」と考える武田氏は、この小柄な男の子の心に共感することを通じて、この子の心の動きとらえようとしているように、私には思われる。

「子どもと一緒に考え」「子どもと一緒にわからなくなり」「子どもとふたりだけになって」「子どもと一緒にわかる」というわかり方、それが、「二人称の心理学」の「認識の目」なのである。

そうした「認識の目」は、あの授業場面のあの「小柄な男の子」の質問の意味を読みとっていく武田氏のつぎの叙述にさらに明瞭に現われている。

「この子どもたちは一学期のころ同じ教科書で、『ありの行列』という説明的文章を習っているはずである。そこで『ありの行列』とはたくさんのありが行列をつくって一本の線のように連なっている様子を言うのだと教わったはずだし、さし絵によって視覚的にもその様子をはっきりとイメージ化しているはずである。

『ありの行列』が数えきれないほどの多くのありによってつくり出された一つの秩序をもった状態であるならば、『王様の行列』もまた大勢の王様が一列に並んで奥山へ踏みこんでいく状態と考えてわるいわけはない。でも、王様がありのように無数にいるとも思えない。一体王様は幾人いるのか。

私は『王様は幾人いるの？』としきりに尋ねる子どもの発言の意味をそんな風に読みとった。そして、このこと

がはっきりしない以上、この子には、狩人を従えて奥山へ向かう『王様の心』を追求する学習へ参加するゆとりなどほとんどなかったのではないかと私は思ったのである。」

まことに見事な子どもの心の読みとりだと思う。

ここで注目されるのは、武田氏が、この「小柄な男の子」が生きている世界の中にいわば入り込んでいって、「ありの行列」の記憶を共に想起し、それを通じて「王様の行列」ということばに対してこの子が懐いた疑問を共有することができたという点である。子どもの世界に移り住むことを通じて、子どもをとらえ、授業をとらえたことである。

子どもの世界は、「私」の世界と同様に、内的生活の歴史をもっている。子どもがいま生きている世界がどのような世界であるかは、子どもの生きてきた内的生活史を辿ることによってもわかることができるであろう。しかし、授業に即し、教材に即してそれをするということは容易なことではない。子どもの質問は、その子の世界から見た教材に対して向けられているのである。私たちの世界から出て、子どもの世界と「出会う」こと、また、私たちにとっての自明性をいったん括弧に入れて、子どもの目で、新鮮に世界を見ることが求められることになる。それはまた、子どもの体験の流れに、「私」の体験の流れをいわば重ねあわせることが求められることでもある。

おわりに

「授業における心理学的認識」は、「三人称の心理学」の「認識の目」による認識のみに限定されるべきでは決してない。三人称、二人称、一人称すべての目が、複眼的に、自由自在に駆使され、そのことによって、単眼では見えていなかった授業の豊かな姿が見えてくる認識、それこそが、真に「授業の心理学的認識」と呼ぶに値する認識なのではないだろうか。

授業における三つの心理学は、互いにどう相い補うべきであろうか？　ここでは、問題として提起するにとどめる。

ひとつの授業のひとつの場面を認識するという些細なことの中にも、心理学の歴史の中で、社会的、歴史的、文化的、時には政治的な理由から、消え去っていった多様な「心理学」の可能性を、私は思わずにはいられない。

（一九八三年）

〔四〕　授業における否定の意味を「わかる」

授業において子どもや教師と異質な世界との「出会い」がもっとも典型的に現われるのは何においてであるか。それは「否定」においてである、と私は考えるに至った。それは、私の授業研究の歴史の流れのなかで、私にある予感が生れ、それが次第に確かめられ、強められることを通じてであった。

たとえば、授業の研究において、教師の自己変革ということが問題となっていた。教師が、それまでの自分のあり方を否定し、新しい自分を発見し、形成していくための努力と苦しみが語られていた。そ

れは、教師がその時どきに自ら最善と信じて実践した授業が徹底的に批判されるとき、その批判に含意される「否定」を契機として起る。その否定はやがて、自省、自己批判を経て、自己否定へと発展し、自己変革へと深化していく。また、たとえば、授業における子どもの通俗性の否定。子どもは純粋の存在である、などとは単純にはいえない。いやむしろ、子どもは、世間の通俗的なものにもっとも汚され毒され易い存在である。しかも、子ども自身からそのことに気づくことは極めて困難である。子どもが日常浸りきって、まったく自明としてしまっている通俗的なものを、それと気づくことのできる教師があえて「否定」することによって、子どもの生きている世界が純化されていく。そうした授業実践において、「否定」によって、子どもの世界に深い変化がもたらされるということを、私は学んできた。

そして、さらにまた、すぐれた授業実践・教育実践の数多くに学ぶことを通じて、私は「教授＝学習」についてのかつての私自身の理解――それは、あるいは、伝統的な教育心理学、学習心理学、情報科学、システム論、認知心理学などにもとづく理解であったのだが、――その不十分さを深刻に反省せざるをえなくなっていった。その意味では、私自身においても、「否定」は、現在の私を形成してきた歴史の重要な一契機であった。

「否定」のもつ多様な意味の問題については、すでにこれまでも、現象学、解釈学、弁証法、言語学、文学研究、児童心理学、発達心理学、精神分析、知識社会学、などなど、多くの分野で、研究が深められてきている。私自身はこうした豊かな研究の歴史の蓄積のごく一部をかいまみているにすぎない。しかし、その内容の豊かさには、目のくらむ思いをしている。

ここでは、以上のことを前提とし、背景におきつつ、ひとつの授業実践例に即して考えることを試みよう。

授業は、武田常夫氏による「清兵衛と瓢箪」（志賀直哉作）を教材とした小学校五年生の授業〔武田常夫、一九七三〕(16)である。教材の一節に、父と子のひとつの瓢箪をめぐる評価の対立、肯定と否定の葛藤を描いたところがある。武田氏は授業でその一節を取り上げている。氏の授業記録を読むわれわれにとって、「否定」の問題は、「入れ子構造」をなした、少なくとも三重の層において現われる。すなわち、作品の世界において――たとえば、清兵衛の父が清兵衛を否定する――、授業の世界において――たとえば、武田氏が子どもの解釈を否定する――、われわれの世界において――たとえば、武田氏の実践がわれわれの通俗的な授業理解を否定する、などである。

作品のなかで、父と客は、春の品評会に出た馬琴の瓢箪を「大けえ」「だいぶ長かった」「すばらしいもんじゃった」とほめる。その話を聞いた清兵衛は心で笑い、「あの瓢はわしにはおもしろうなかった。かさばっとるだけじゃ」と口を入れる。それをきいた彼の父は目を丸くして怒る。「なんじゃ、わかりもせんくせして、黙っとれ！」と。清兵衛は黙ってしまった。これが、その一節である。

武田氏は問う。「清兵衛は、父がこんなにおこると思っていましたか？」子どもたちは答える。「自分の正直な気もちを言ったのだから、こんなに叱られるとは思っていなかった」。

問いは、三つの層における否定の問題を含む。ひとつは、作品の世界において、父の怒りが清兵衛の予想をはるかに越えるものであったという意味での否定。「真に経験の名に値する経験なら、それは否定の経験である」。自分の正直な気持を述べるだけで父の怒りを買うはずはないという清兵衛にとって

の自明性が否定される。もうひとつ、授業の世界で、武田氏の問いそのものが、「問い」の本質としての「否定性」を含意している。そもそも、問うということ自体、肯定のみでなく否定の可能性を予期しているのである。そしてさらに、武田氏の問いは、そのような問いを考えてもみなかったわれわれ読者の解釈を否定することにもなる。

清兵衛にしてみれば、こんなに叱られるとは思っていなかった、「それなのに、父は目を丸くしておこったのは、どういうわけでしょう?」と、武田氏は問う。子どもたちは、「それが生意気そうに見えたから」「知ったかぶりをしているように思えたから」「自分の考えにはんたいしたから」という三つの考えを出す。それぞれの含意は、子どもとしての清兵衛は「生意気であってはならぬ」「知ったかぶりをしてはならぬ」「父にはんたいしてはならぬ」という、常識の範囲、通俗道徳の次元に収まるものでしかない。武田氏は、これらの子どもの考えのいずれも正しいとしながらも、それらを越えて、さらに、父と子の生き方の本質に根ざした葛藤なのだということを子どもたちにとらえさせたいと、願う。ここでは、武田氏は、子どもたちの解釈のある次元での正しさを認めつつも、授業としては、より高次の、より包括的な次元へと、子どもたちを目覚めさせることを願って、子どもたちの考えを否定し、無理にでもつきくずそうとする。

武田氏の願い、氏が子どもたちにこうあってほしいとする姿への願いは、通俗道徳の次元にとどまっている子どもたちの現在の姿を否定せざるをえない。しかし、その否定への働きかけは、あくまでも、問いという形をとって行なわれる。「父は清兵衛にいままで反対された、ということが一度もなかったろうか。」「父をこんなにおこらせたものは、……反対の中身でしょう」。氏の問いに触発されて、「父は、

自分で気にいっていたものが、清兵衛に頭からだめだ、といわれて、思わずかっとしたんだと思います。」と、ある子が答える。

同一の「馬琴の瓢箪」を「父＝すばらしいもの（大きくて長い）」「清兵衛＝くだらないもの（かさばっとるだけ）」とする、「まったくことなる判断が対立し、葛藤しあっている」。武田氏は、「父はこのときはじめてわが子のなかに、あきらかに、自分に拮抗し、むしろはっきりと対立して一歩もひかないしたたかな精神の所在を感じたのである。それが、父をいらだたせ、はげしい怒りをもえあがらせたのだ」ととらえる。

子どもは、父が馬琴をえらい人だとおもって尊敬していたととらえ、こういう「えらい人の瓢箪を、『かさばっとるだけじゃ』、といわれたから、父は自分がだめだ、といわれたように思って、かっとしたんだとおもいます」という。武田氏は、「自分が信じ愛していたものが、他によって真向から否定されるということは、自分自身を否定されたのと同じことだ、というこの子の考えをだいじにしなければならない」、「批評とは、対象におのれをかける行為なのである。そういうことを、この子は言っているのである。」と受け止める。ここには言語学で解明されている、否定のふたつの意味、NOとNOTの対比、すなわち、対人関係的否定と内容的否定の問題が立ち現われている。清兵衛は父がほめている「馬琴の瓢箪」の価値を否定したにすぎない。しかし父は、それにとどまらず、父である自分の価値を否定したと受け取っている。そういう洞察を、この子が表現している。武田氏は、この子のことばのもつ含意をそう聞き取っているのである。子どものことばとしてはいわれていないこと、しかし、そのことばがいわれたことによって、浮かび上がってくること、言い換えれば、いわれずして、いわれていること、

それを武田氏は、子どものことばから、聞き取っている。

清兵衛が黙ってしまったことについて、「清兵衛はおとなしい子ですね。」との武田氏の問いに対し、ひとりの女の子が、「でも、いくら叱られたって、気に入らないものは気に入らないのだから、仕方がないんだ、と心のなかでは思っていたとおもう」と発言する。武田氏は、この子のこの発言を、この授業のひとつの結晶点としてだいじにしたいと語る。それは、武田氏が、この子のことばを、「瓢箪の美を直観的に見わけるナィーブな美意識、瓢箪へそそぐしなやかな愛情、それらは清兵衛の心に限りないやさしさをはぐくんでいく。そしてそれは同時に、そうしたやさしさや美意識を否定するものへのゆずらないつよさをはぐくむことでもある。たとえ父であっても、これだけはゆずれないという清兵衛の精神の輪郭、瓢箪によってはぐくまれたしなやかなつよさをこの子は語っている」と考えたからである。

たとえ父であっても、これだけはゆずれないという、否定の否定の精神、「しなやかなつよさ」、解放された自立の精神をこの女の子は、作品の世界から読み取っている。しかし、この子が学びとったことは、それだけではない。教師である武田氏が、子どもによって否定されるべき、通俗道徳の次元での理解としてあえて提出した「清兵衛はおとなしい子ですね」という問いかけにたいして、この子は、見事に、清兵衛の「内的なイメージのいっさい」をとらえて、「でも……」と表現した。そしてさらに、武田氏がたとえ教師であっても、これだけはゆずれないという、「否定」の精神、「しなやかなつよさ」を、「でも……」という発言をなすことによって、授業のなかで生きたのである。いわば、清兵衛の沈黙にも相当する「でも……」という発言によって、否定を生き、「しなやかなつよさ」を現実に生きたのである。

人格形成における教授＝学習の役割は、この授業における「否定」の例でもあきらかである。学ぶことが、真に学ばれるとき、それは、単に暗記され、記憶され、そして想起されることとしてのみ学ばれるのではない。それは、子どもが作品の世界、教材の世界に入ることにより学ばれ、現実に授業の世界で、さらには、より広い生活世界で生きられることになるのである。そのとき、教授＝学習、授業は、人格形成で、重要な役割を果す。逆に、そのように学ばれないとき、そのように学ばれる可能性があるにもかかわらず、そのように学ばれないでしまったという、否定的な役割を授業は担うことになる。作品の世界での否定は、授業の世界で生きられることによって、子どもの人格を形成していく。そして、そのような授業実践に学ぶことによって、われわれ自身も、絶えず、自己否定を迫られ、われわれの人格形成の道をより豊かに歩むことを促されるのである。

（一九八六年）

注・引用文献

（1）芦田恵之助『綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』、玉川大学出版部、一九七三b、二三〇―二三一ページ。
（2）斎藤喜博『教育学のすすめ』、筑摩書房、一九六九年、一七二ページ。
（3）芦田恵之助『教式と教壇・綴り方教授』、明治図書、一九七三a、九四―九五ページ。
（4）E・フッサール、細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』、中央公論社、一九七四年。
（5）E・フッサール、立松弘孝訳『内的時間意識の現象学』、みすず書房、一九六七年、三九―四〇ページ。
（6）M・メルロ＝ポンティ、竹内芳郎・木田元・宮本忠雄訳『知覚の現象学2』、みすず書房、一九七四年、三一四―三一八ページ。

(7) 斎藤喜博『授業の展開』、国土社、一九七〇年、一九七―二三〇ページ。
(8) 高橋金三郎「ふたつの授業とふたつの科学」、『教師の世界観・教材観』所収、明治図書、一九七七年。
(9) 秋本政保『詩の授業』、国土社、一九七三年、一八三ページ。
(10) 吉田章宏『授業を研究する前に』、明治図書、一九七七年、一五〇―一八五ページ。
(11) V・ジャンケレヴィッチ、仲沢紀雄訳『死』、みすず書房、一九七八年。
(12) 武田常夫『授業の中の子ども』、明治図書、一九八〇年、一〇―一四ページ。
(13) 武田常夫『真の授業者をめざして』、国土社、一九七一年、二六ページ。
(14) J・ホルト、吉田章宏監訳『子ども達はどうつまずくか』、一九八一年、など参照。
(15) K・ヤスパース、藤森英之訳『精神病理学研究2』、みすず書房、一九七一年、二一六ページ。
(16) 武田常夫『文学の授業』、国土社、一九七三年。