## 一業理解を深め豊かにする一視点

授業における事実と意味

吉 (東京大学助教授) 田 章

称の心理学とならんで、二人称、一人称の心理学の可能性 号、一四~二一ページ)。そこでは、現在広くみられる三人 提にしながら、「私」の浅く貧しいかも知れぬ「授業理解」 と重要性を指摘しておきました。ここでは、そのことを前 をさらに深め、豊かにするために考えるべきいくつかの問 題について述べたいと思います(注1)。

「私」の「授業理解」は

認識』」について述べました(『教育展望』、一九八三年、四月 さきに、わたくしは、本誌で「授業における『心理学的 業を深く豊かに理解したいと願っています。内容豊かな授します――は、授業実践者であれ、授業研究者であれ、授

わたくし達のひとりひとり――以下「私」と記すことに

は じ

めに

創造するためにも、そうした理解は欠くことができないか 業を創造するためにも、授業への深い洞察をもった研究を

「私」の「授業理解」は浅く貧しいかも知れません。 浅く貧しいかも知れない

**—** 16 **—** 

にします。

「前理解」を含めた――「理解」の総体をあらわすことい「前理解」を含めた――「理解」の総体をあらわすことの――意識されてもおらず、まだ言葉にも表わされていなここで、「授業理解」ということばで、「授業」について

下のようないくつかの事情によるものです。さて、「私」の「授業理解」が浅く貧しい可能性は、以

本様できなかったという事情。また、深く豊かな授業に接体験できなかったという事情。また、深く豊かな授業に接てのような授業として体験する力、「見る目」を、「私」がま属する時代、社会、文化の中では、授業の質もそれをま属する時代、社会、文化の中では、授業の質もそれをま属する時代、社会、文化の中では、授業の質もそれをま属する時代、社会、文化の中では、授業の質もそれをまる。

がもてなかった――たとえば、「私の目は節穴であった」を、その時、それをそのようなものとして「見る目」を「私」は生まれてからなったという事情。たとえば、「私」は生まれてからな画に接する機会にたまたま恵まれたことがあったとしても、その時、それをそのようなものとして「見る目」を「私」がこれます。「私」な生まれてから、「絵画に接する機会にたまたま恵まれたことがあったとしても、その時、それをそのようなものとして「見る目」を「私」がこれます。「私」がこれがこれます。「私」がこれます。「私」の目は節穴であった」といては議論の余地なく明白だと思われます。「私の目は節穴であった」といては議論の余地なく明白にあった」といては、「私の目は節穴であった」といては、「私の目は節穴であった」といては、「私の目は節穴であった」といては、「私の目は節穴であった」といては、「私の目は節穴であった」といては、「私の目は節穴であった」といる。

られないようになりました。とれらを類比的に考えることに抵抗を感じる方もあるかもとれらを類比的に考えることに抵抗を感じる方もあるかもの創造であるとともに芸術的創造でもあると考えずにはいめ創造であるとともに芸術的創造でもあると考えずにはいいません。しかし、「授業」について学べば学ぶほど、知れないようになりました。

ています。
すぐれた授業者であった芦田恵之助氏も次のように書い

「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、鋸のお。(中略) 入神の技は仕事にはよらぬ。下駄の歯入、鋸のたどその技が見せ物、売り物ではないがために、世評に上たどその技が見せ物、売り物ではないがために、世評に上たどその技が見せ物、売り物ではないがために、世評に上たどその技能の上に存在するものである。(中略) 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) 入神の技は世の総べての技能の上に存在するものである。

に関する智識の多小以上に、入神の技は存すべきである。存することを主張するのである。教材に関する智識、教授存することを主張するのである。教材に関する智識、教授の技の

以上に入神の所がなければならぬ」(注2)まして人間を育成するといふには名彫家、名画家、名俳優

書いています。

とえ「私」の属する時代、文化、社会の存在することも信じてはいるからようなものであるとしても、そうでない絵画 ―― それがどのしいものであるとしても、そうでない絵画 ―― それがどのできるでしょう。自らの「絵画理解」が浅く貧しいということを自覚することもできるでしょう。自らの「絵画理解」が浅く貧しいということを自覚することができるのは、絵画芸術に「入神できるでしょう。自らの「絵画理解」が浅く貧しいにもかの方があることを「私」が信じているからです。絵画に質の多様性があることを「私」が信じており、そして、たがあることを、わからぬながらも信じており、そして、たがあることを、わからぬながらも信じており、そして、たがあることを、わからぬながらも信じており、そして、たがあることを、わからぬながらも信じており、そして、たがあることを、わからぬながらも信じており、そして、たがあることを、わからぬながらも信じており、そして、たいものであるとしても、そうでない絵画 ―― それがどのしいものであるとしても、そうでない絵画 ―― それがどのしてものであるかは具体的には知らないとしても、なりには知らないといるからとないる。

授業の場合にも、右のように考えてくると、当然のことながら、浅く貧しい「授業理解」が存在することが確信されてくるはずです。そして、「私」の「授業理解」が浅く貧しい理解である可能性のあることも確信されてくるはずでしさを自覚することは、「絵画理解」の場合とくらべて、しさを自覚することは、「絵画理解」の場合とくらべて、たいへん難しいことのように思われます。いや、いや、に私」の「授業理解」が浅く貧しいものであればあるほど「私」の「授業理解」が浅く貧しいものであればあるほど「私」の「授業理解」が浅く貧しいものであればあるほどますますそのことには気づきにくいという事情さえあるように思われます。

じていないという事情があるからです。
らな「入神の技」があるとも、「授業は芸術である」とも信きれは、多くの場合、「私」が、「授業」に芦田のいうよ

たら、どうでしょうか。との上、「私」が出会ったことのある授業はすべて「塗り絵」的な貧しい授業で、授業を見る「私」の目は巨匠のり絵」的な貧しい授業で、授業を見る「私」の目は巨匠のりと、的な貧しい授業で、授業を見る「私」の目は巨匠のりと、「私」が出会ったことのある授業はすべて「塗

して、これを深く豊かにしていくためにはどうしたらよいさて、では、仮に「私」の「授業理解」が浅く貧しいとってきているようにも思われるのです。しかも、こうした諸事情は、今日、ますます一般的にな

- 18 -

のでしょうか?

深く豊かにするには?

では、「私」の「授業理解」を

することだとわたくしは考えます。のだということを自覚し、それらを克服していくべく努力のだということを自覚し、それらを克服していくべく努力をれば、右に述べた諸事情の真っただ中に「私」はいる

かることです。とのことは、「絵画理解」については、あらためていうこのことは、「絵画理解」を深めるために、どれ目」を体得し、豊かな「絵画理解」を深めるために、どれいることです。たとえば、画家が、絵を「見る

ることです。
ることです。
ることです。

た、さまざまな人間によって生きられている世界を「見るた、さまざまな表現を通して人間の心を「見る目」です。ま教師と子ども達という人間を「見る目」であり、人間によ授業を「見る目」とは、基本的には、授業を生きている

もあります。
もあります。
もあります。

法はありません」(注4)

人間を見る目の豊かさと深さは、そうした見る目をもつ人間自身の豊かさと深さでもあります。逆にいえば、見るなしく浅い「私」自身が気づくことは難しいことです。そむのです。しかも、「私」の人間的な貧しさ浅さに、 そのむのです。しかも、「私」の人間的な貧しさ浅さに、 そのむのです。しかも、「私」の人間的な貧しさを生むというして、その無自覚が、授業を見る目の負しさを生むというして、その無自覚が、授業を見る目の負しさを生むといえば、 ことになります。

なってきます。
なってきます。
なってきます。
なってきます。

もちろん意味があることでしょう。しかし、ただ、そういを観的科学的に知ることも、絵画を専門的に研究する上で良いということではありません。そのこと自体、正確に、良いということではありません。そのこと自体、正確に、良いということではありません。そのこと自体、正確に、ところで、もしだれかが、塗り絵と神品を、それぞれにところで、もしだれかが、塗り絵と神品を、それぞれにところで、もしだれかが、塗り絵と神品を、それぞれにところで、もしだれかが、塗り絵と神品を、それぞれにところで、もしだれかが、塗り絵と神品を、

のです。

試みてみるまでもなく、あまりにも明らかだということな神品を見分けることは到底できないということは、改めてったことをそれだけいくら精密に調べてみても、塗り絵とったことをそれだけいくら精密に調べてみても、塗り絵と

自然科学主義的客観主義(注5)にもとづく授業研究におりました。そして、たとえば、教師と子ども達の授業での「沈黙」やさまざまな「発言」の数や時間、系列パターンをとらえるという試みがなされたことがありました。また、そこから授業理論を構成していこうと目ざされたことがありました。そして、そうした試みは、一見したところ、いわゆる「科学的」に見えるために、それによって貧しい授制と豊かな授業とを見分けようとする試み自体がもつ愚かなど、すぐには気づかれることもなかったようです。

もし「私」が、そうした試みから生み出された授業理論でもあるの「見る目」をさらに貧しくするような授業理論でもあるの「見る目」をさらに貧しくするような投業を見ようとしたとすれだけにもとづいてもろもろの授業を見ようとしたとすれだけにもとづいてもろもろの授業を見ようとしたとすれた対策を見る目」をさらに貧しくするような授業理論をいうことになるようです。

なく、むしろ、貧しく浅い、といわざるを得ないでしょう。「授業」に限っていえば、一般に、決して豊かでも深くもさらに、いま「私」が生きている時代、社会、文化は、

とすれば、このことを直視する勇気をもつことが大切でしょう。そうした時代、社会、文化で、日常的に通用している。「常識」や「自明性」をただそのままに受け入れているのでは、それらから、無自覚のうちに制約を受けてしまうことは避けられません。そこから生ずる「見る目」の貧しさもまた到底克服できないことになりましょう。時には、「私」が無自覚のうちに生きている故郷ともいうべき時代、社会、文化を出て、豊かさを求めて旅することも必要でしょう。たとえば、諸外国の授業実践に学ぶことも、授業者による古典に学ぶことも、そういう意味で大切だと思われるのです。

ことが明らかになってくるようです。

こうして、「私」は、「私」の現在の「授業理解」の浅さは、「我」は、「私」の現在の「授業理解」の浅さに深く豊かな授業理解へと導くような、授業体験、授業理解、授業理解」を呼味し、ときには否定し克服し、さらに深く豊かな授業理解へと導くような、授業体験、授業理解」の浅さに深く豊かな授業理解」の浅さに深く豊かなどが明らかになってくるようです。

「授業の事実の意味を大切に」と「授業の事実こそを大切に」と

の事実こそを大切にしなければならない」。
「私」の「授業理解」を深め豊かにするためには、「授業

もならないでしょうから。の事実にもとづかない安楽椅子での思弁だけでは、どうにの事実にもとづかない安楽椅子での思弁だけでは、どうにそれは、いうまでもなく確かにその通りでしょう。授業

して十分だろうかということです。
とれは、「授業の事実」を大切にせよというだけで果たしかし、そこで直ちに問題となってくることがあります。

もそうではないことを、わたくしは知っています。りも必ず深く豊かだということになるはずですが、必ずし教師の「授業理解」は、そうでない人々の「授業理解」よもし、「授業の事実」の蓄積だけで十分なら、ベテラン

あるべきなのでしょうか?では、「授業の事実」を大切にするとは、どういうことで

たとえば、ある授業でひとりの子どもが、先生に質問されても何も答えずにじっと沈黙し続けていたとします。とその子どもが「沈黙している」という事実を、その時点でその子どもが「沈黙している」という事実を、その時点であるとして大切にすることは、授業実践・研究において極事実として大切にすることは、授業実践・研究において極事実として大切にすることだと考えられます。

かを測定することも全く無駄とはいえないでしょう。そこで、ストップ・ウオッチで、何秒間の沈黙であった

るかを明らかにすることの方がさらに一層重要だと、私に

にするためには、その事実が、どのような意味をもってい

しかし、それだけでは全く不十分です。授業理解を豊か

は考えられるのです。

たとえば、教師のその問いは授業の中でどのような意図 たとえば、教師のその問いは授業の中でどのような意図 な子どもであるのか。そして、その子どもはその問いをど は互いにどう見えているのか。その子どもにとってその教師はどのような教師であるのか。その子どもにとってその教 は 互いにどう 見えているのか。その子どもにとってその教 は 互いにどう 見えているのか。その子ともにとってその者 は 互いにどう 見えているのか。その子ともにとってその教 の問いにどう応えてきたのか。その子ともにとってその教 の問いにどう応えてきたのか。その子ともにとってその教 の問いにどう応えてきたのかなど、などについて、可能な のかをとらえることが、その 「沈黙している」という事 なのかをとらえることにつながっていきます。

「沈黙している」という事実には、右に挙げたようなすで、ことについて、何らかの「理解」あるいは「前理解」をたことについて、何らかの「理解」あるいは「前理解」をたことについて、何らかの「理解」あるいは「前理解」をたことについて、何らかの「理解」あるいは「前理解」をたことについて、何らかの「理解」あるいは「前理解」をたことについて、何らかの「理解」あるいは「前理解」をいる。

し風に挙げてみますと――、答えがわからない・問いを聞可能な意味は数限りなくあります。そのいくつかを見出

21 -

しているなど、などです(注6)。の反抗心を表わしている・教師を試している・教師を試している・教師を無視いていなかった・口がきけない・深く考えている・教師へ

るかによって、その教師が「沈黙」の事実の意味をどうとらえるかによって、子どもへの対応も全く異なってくるでしょう。授業とは、そうしたことが時々刻々変化しつつ流れてら、授業とは、そうしたことが時々刻々変化しつつ流れては誤りを犯しながらも――次第に蓄積されていくとき、それが深く豊かな「授業理解」を形成していくものと考えられるのです。ある授業の事実の意味に対する洞察を導くだけでなの授業における事実の意味に対する洞察を導くだけでなく、授業の質そのものをも変化させます。

うな失敗を繰り返しかねないからである」(注7) うな失敗を繰り返しかねないからである」(注7) うな失敗を繰り返しかねないからである」(注7) うな失敗を繰り返しかねないからである」(注7)

実践者の多くが、文学からその授業実践と授業理解への糧授業の事実の意味の重要性、これこそが、すぐれた授業

を得てきたひとつの理由なのだ、そうわたくしは考えま

めた、まことに豊かな世界なのです。とながら、無意味な事実の集合ではなく、無限の意味を秘とながら、無意味な事実の集合ではなく、無限の意味を秘

- (主2) 昔田恵之功皆『凝り方数受法、凝り方数授に関する数師の修養』書店、一九八三年)の序章の内容を下敷にして書くものです。書店、一九八三年)の序章の内容を下敷にして書くものです。
- (注2) 芦田恵之助著『緩り方教授法、緩り方教授に関する教師の修養』(注2) 芦田恵之助著『緩り方教授法、緩り方教授に関する教師の修養』
- (注3) 斎藤喜博著『授業――子どもを変革するもの』(国土社、一九六

(注4) 芦田恵之助著『教式と教壇、綴り方教授』(明治図書、一九七三

- 年)九四~九五ページ。 年坂泰次郎監訳『現象学的心理学の系譜』(勁草書房、一九八一年坂泰次郎監訳『現象学的心理学の系譜』(勁草書房、一九八一年)九四~九五ページ。
- (注6) こうした可能な意味の三、四十をたちどころに挙げられるよう。
- (注7) 武田常夫「教師の技術とこころ」、(注1)の前掲書、第八章、