

教育心理学講座

3

授業

吉田章宏編

朝倉書店

監修のことば

教育心理学は、本質的に、教育の実践にたずさわる人びとと研究者との協力によってつくりあげられてゆかなければならない。教育という大切な営みを科学的な基礎に立って点検すべく、実践の経験と行動科学の方法や知見とをつきあわせ、そこに本当の教育心理学が生まれて來るのである。

そのような考え方からすると、これまで、教育心理学はあまりにも「できあがったもの」として扱われすぎていたように思われる。実践家や学生は、研究者がまるごとつくり上げてくる情報の、受け手ないし消費者の立場にまわることが多かった。この状態を変えるためには、研究者が誠実に自分の手のうちをさらしていくかなければならない。できあがった建物を「細工はりゅうりゅう」と誇るのでなく、煉瓦のひとつひとつを実践家と共有し、それによってどう構築がすすめられるべきかを、一緒に考えなければならない。

過去30年ばかりの間に、教育心理学は、量的には目ざましい発展を遂げた。昭和30年に日本教育心理学協会が発足した当時、私は幹事をつとめていたが、400人の会員の確保がなかなかむずかしく、『教育心理学研究』誌の刊行も毎号薄氷を踏む思いだった。今、教育心理学会の会員数が3,000をこえ、毎年の総会の研究発表数も数百を下らないという状況をみると、よくここまで伸びてきたと思う。私どもの大学でも、他大学でも、教育心理学は学生にもっとも人気のある、したがって競争のはげしい分野となっている。

だが、質的にも同じような速度で充実してきたか、これはすこぶる疑問だと思う。昭和30年当時に代表的だとされていた二、三の教育心理学の教科書と、最近に出版されたものとを比較してみると、データなどは新しくなり、若干の新しい概念も導入されてはいるというものの、構成においても論旨においてもほとんど変化がない。発達や認知の領域については最近研究がいちじるしく進

ii 監修のことば

み、わが国でも多くの研究が発表されているのに、それが教育心理学の構造そのものにはくいこんできていないのである。これは、教育心理学が既成品として「提供」される傾向、教職課程用の「概論」としてまとめられる傾向のあったことと無縁ではない。研究の本当の活力は既成の枠に入りきらない部分、概論としてきれいにはまとまりきらない部分にある。その部分を、実践とつき合わせながら鍛えなければ、新しい教育心理学は育たない。

本講座はそのような問題意識に立ち、生産的な研究活動の第一線で実際に新しい知見を創り出す仕事をしている人びとに、自分の問題意識と研究の成果とを、できるだけ本当の姿で示してもらうように意図した。したがって、用語、概念等も強いて統一せず、できるだけ著者の方針や考え方を出すようにした*。それらがこれから教育心理学をつくっていく素材であり、それらを実践家にも、学生にも、また研究者にも十分点検してもらい、教育心理学の学的基礎をたしかめることから出発しようと願うのである。

各巻とも、それぞれの分野で清新で問題提起的な活動をしている中堅研究者を編者に、網羅的であるよりも問題意識と研究の方向が浮き彫りになるような編集をお願いした。知識を受けとるのでなくともに考えるつもりで読んでいただければ幸である。

* たとえば、schemaは普通図式と訳され、シェマ、シェーマ、スキーマなどさまざまな表わし方がされている。どういう表わし方をとるかは、事象や理論の文脈によって慣用が異なるので、あえて統一せず著者の表わし方に従った。

東 洋

教育心理学講座

東 洋

監 修

第3巻 執筆者

よし 吉	だ 田	あき 章	ひろ 宏
みや 宮	はら 原	もと 基	おさむ 修
なか 中	だ 田	さき 崎	あき 昭
みや 宮	さき 崎	きよ 清	たか 孝
ふじ 藤	た 田	みき 幹	お 夫
おお 大	ぬま 沼	とおる 徹	
たけ 武	だ 田	つね 常	お 夫

(執筆順)

序

本書の主題は「授業」である。

そして、本書の中心となる第Ⅰ部の各章の執筆者は、すべて執筆当初、二十歳台後半から三十歳台の若々しい研究者達である。

本書は、「授業」を主題とする、新鮮さにあふれた書なのである。

「授業」は、教育心理学の研究対象たるべき教育現象のうちでも、その中心に位置している現象である。

「授業」では、教える者と学ぶ者達が、ある限定された時間と空間において、教え学ぶ対象内容をめぐって、出会い、対決し交流する。もちろん、この授業という出来事は、現実には、さまざまな条件の制約を受けつつ存在している。教えることを許されているのは誰か？何をどう教えるのか？誰が学ぶのか？現実には何がいかに学ばれているのか？など、など。そして、その具体的な現れは、諸々の学校——幼稚園から、小学校、中学校、高等学校、大学、あるいは、各種学校など——での、日々の実践の営みの無限に多種多様な姿となって実現している。

また、一人一人の一生において、授業というものの占める意味の重要性は測り知れない。それは、今日の日本の社会で、ほとんどすべての人々が一万時間を優に越す時間を、しかも、一生のうちでももっとも変化の可能性に富んだ時期に、授業で過ごす、という意味で重要なといはばかりではない。そのようにして経験する授業の実質が、それぞれの人の一生の実質を強くしかも永く規定することになる、という意味でもそうなのである。

授業を創造する授業者としての教師の仕事には、そのような意味が含まれて

いる。授業の学問的研究を目指す教育心理学には、そのように重い意味をもつ奥行きの深い仕事の困難さと日々格闘している授業者達を、たとえいかに非力であろうとも、研究を通じて援助していくべき使命がある、と考えられるのである。

しかし、従来、授業という現象は、教育心理学において、必ずしも十分に、また、豊かに研究されてきたとは言えないようだ。その理由、事情について述べることは、ここではしない。

われわれは、授業を、教える者（授業者、教師など）と教えられる者（子ども、児童、生徒、学生など）によって「生きられている」現実として、その事実そのものに即してとらえたいと願ってきた。この本に執筆したわれわれは、そうした願いを共有して、大学院の演習、あるいは、非公式の「読書会」や「研究会」で、共に学んだことのある仲間達である。

われわれにとって、つぎの二著は、授業について学び考えるための原点であった。

斎藤喜博著、1969：『教育学のすすめ』、筑摩書房。

武田常夫著、1971：『真の授業者をめざして』、国土社。

われわれは、授業実践について、以上の二著のような業績に学びつつも、そこに、研究者として独自の、しかも意味のある研究を生み出し、授業実践のさらに豊かな理解と創造に資することはできないものか、と常日頃考え続けてきた。その予想外の困難さがわれわれの共通の悩みであり、その困難の克服は、われわれが共通に目ざす願いである。

われわれは、この共通の願いを達成する途を探し求めて幾多の著作を読み、語り合い、考え続けてきた。こうした著作の中には、以下のような諸著作（順不同）が含まれていた。

ヤスパース（藤森英之訳）、1971：「精神病理学における現象学的研究方向」、『精神病理学研究2』、みすず書房。197-217頁所収。

ピンスワンガー（荻野恒一訳），1967：「現象学について」，『現象学的人間学』，みすず書房。11-62 頁所収。

ボイテンディク（滝浦静雄訳），1972：「現代心理学に対するフッサール現象学の意義」，E. フィンク他. 立松弘孝他訳『フッサールと現代思想』，せりか書房。61-85 頁所収。

Spiegelberg, H., 1971 : The Essentials of the Phenomenological Method,
"The Phenomenological Movement—A Historical Introduction,"
martinus Nijhoff., vol Two. pp 653-701

ヤスバース（西方四方訳），1971：『精神病理学原論』，みすず書房。

フロイント（竹内良知・垣田宏治訳），1974：『人間科学の諸理論』，白水社。

神谷美恵子，1966：『生きがいについて』，みすず書房。

フッサール（長谷川宏訳），1975：『経験と判断』，河出書房新社。

メルロー・ポンティ（滝浦静雄・木田元訳），1966：『眼と精神』，みすず書房。

荻野恒一，1973：『現象学的精神病理学』，医学書院。

Giorgi, A., 1970 : Psychology as a Human Science, Harper & Row. (早坂泰次郎監訳，1981：『現象学的心理学の系譜』，勁草書房，として邦訳が出版されている)

ヴァン・デン・ベルク（早坂泰次郎・田中一彦訳），1976：『人間ひとりひとり』，現代社。

Keen, E., 1975 : A Primer in Phenomenological Psychology, Holt, Rinehart & Winston.

言うまでもなく、それらから、それぞれが学びとったものは、共通しているばかりでなく、互いに異なってもいる。しかし、具体的な教育の事実、授業の事実の、より深い理解への道を求めてきたという点では、すべてのメンバーが一致していたと言ってよい、と信する。そして、それが、以来、さらに、それぞれの探索と模索の道を歩み続けてきているのである。

本書の各章は、そうした一人一人の探索と模索の過程から生まれた一つの成

果なのである。

授業は限りなく豊かな現象であり、したがって、それへの理解もまた、限りなく深く豊かになりうる性格のものである。

各章は、未熟なわれわれによる探索と模索の結果であってみれば、そのまま、それぞれが扱っている問題への最終的な結論などという性格をもちうるはずがない。完成されたものであるはずもない。未熟なものであることは避けられない。とは言え、各章は、それぞれの真摯な努力にもとづく報告なのである。読者は、各章をそのような性格をもつものとしてお読み下さり、そこにある新鮮な息吹きを感じていただきたいと願う。そのどこかに共感して下さる読者が一人でも多く現れるならばそれは本書を編んだ者としての大きな喜びである。

本書の全体の構成と、各章の内容および性格について、簡単なコメントを加えておこう。

序章「授業」(吉田章宏)は、本論における各章を読み進める上で、共通の前提、あるいは、基盤を簡潔に示すことを目ざして書かれた、導入的な一章である。

続く本論は、二部八章から成っている。

第I部「研究の場から」は、前述の願いを共有する若い研究者達の執筆によるものである。

第1章「教師における『学ぶ』と『教える』」(宮原 修)は、授業において、教師が「教える」ということの中に、実は多様な「学ぶ」が含まれており、また、そうであることによってこそ、豊かな「教える」が可能となるのだということを、具体的な授業に即して解明し、平易に説いたものである。

第2章「『子どもと共に学ぶ』ということ」(中田基昭)は、教師が授業をめぐって「子どもと共に学ぶ」という点を、授業の計画と現実の授業のそれぞれにおいて、教師が他者としての子どもをどうとらえ、そして、子どもにどう「出会う」かという視点から考察している。その考察は、フッサール現象学の表現論、身体論、自我論、そして、時間論にもとづいており、こうした議論になじ

みの薄い読者の眼には、あるいはやや難解に映るかもしれない。しかし、その説くところは鋭く、精読に値する、と信ずる。

第3章「授業におけるイメージ」(宮崎清孝)は、現代心理学における「イメージ」研究をふまえつつ、現象学に学んで構想された、「見え」と「観念」の二重構造という独自の「イメージ」観を生かして、授業における「イメージ」の具体的様相を解明したものである。一つの意欲的な試みである。

第4章と第5章は、共に、授業における子ども理解についての究明である。

第4章「子どもを『わかる』—意欲理解の諸段階—」(藤田幹夫)は、子どもの「やる気」(意欲)をわれわれ大人が「わかる」(理解する)ということをめぐっての考察である。子どもの意欲を子どもの立場から「わかる」ということにみられる「わかる」の段階を分節化することによって、われわれの「子ども理解」についての「理解」を深めることを試みている。

第5章「『子どもが見える』ということ—授業における子どもの表現—」(中田基昭)は、フッサール現象学における表現論の、授業理解への適用の試みである。教材を「わかる」とこと、子どもを「わかる」ととの関連をめぐって、生き生きとした授業の現実についての「わかる」の深化に、フッサール現象学が、このように活かされうることに、諸者はきっと、強い興味をそそられるに相違ない、と信ずる。

第6章「授業における『知る』と『わかる』」(宮原修)は、一つの詩の授業における子ども達の読みの事実を材料として、「知る」と「わかる」の対比を、仮説的に提示する試みである。教師と子どもそれぞれの人間の総体が関わる営みである授業においては、あらゆるレベルの「わかる」をとらえ、大切にする必要がある。そのことへの反省を促してくれる。

第7章「授業における身体」(大沼徹)は、「身体」に関するわれわれの理解の解明と、そのことが、授業、ことに体育の授業、において、どのように現れるかについての考究である。授業実践の意味の解明を通して、「身体」のもつ、自己と他己にとっての現れとその意味が解明されている。

第II部「実践の場から」、第8章特別寄稿「教師の技術とこころ」は、われ

われ執筆者一同の敬愛する実践家、武田常夫氏による論考である。実践者、授業者としての立場から、また、授業実践を指導している立場から、授業者としての「教師の技術とこころ」について自由に論じていただいた。教師の仕事は「技術」だけでは足りない。しかし、「技術」なしの「こころ」だけでもまた足りないのである。では、両者は、具体的な姿においてどう結びついており、どう現れてくるのか。実践にもとづく洞察に満ちた解明がなされている。

「あとがき」では、本書成立の経緯などを簡単に記しておいた。

以上のような内容をもつ本書は、さきにも述べた通り、たとえ未熟、未完成であったとしても、明確な方向性をもつ意欲的な論考の集まりとして、ユニークな論集になり得たと思う。

授業に対して真面目な関心をもつ多くの読者の方々の、好意ある、生産的な御批判をお願いする次第である。

1983年 春

吉 田 章 宏

目 次

序章 授 業 (吉田 章宏)

1. 授業とは何であるか.....	1
2. より深く豊かな「授業理解」を求めて.....	5
a. 授業そのものの質の多様性.....	6
b. 授業を「見る目」の質の多様性.....	7
c. 時代、社会、文化の制約性.....	8

I 研究の場から

第1章 教師における「学ぶ」と「教える」

.....(宮原 修) 17

第2章 「子どもと共に学ぶ」ということ

(中田 基昭)

1. 子どもと共に学ぶ、ということ.....	30
2. 授業案作成時と授業時における教師の体験の本質的な違い.....	32
3. 子どもと共に学ぶ.....	34
4. 授業案における「深さの次元」.....	41

第3章 授業におけるイメージ (宮崎 清孝)

はじめに	45
1. イメージ的過程とは何か	46
2. イメージにおける二重構造	49
3. 一つの授業記録	51
4. 文学の授業におけるイメージの二重構造	56
5. イメージ的過程の有効性と発問の型	58
6. イメージ的過程の相対性	60
7. 授業の流れの中でのイメージ的過程	61
8. イメージ的過程における主発問と補助的発問	63
9. <情景的>部分の二つのタイプ	64
10. 二つのタイプ—他教科の場合	66
まとめ	67

第4章 子どもを「わかる」—意欲理解の諸段階—

(藤田 幹夫)

1. 意欲とは何か	71
a. 私たちは何を意欲と呼ぶことにするか	71
b. 意欲の二つの特徴	72
2. 『兎の眼』における意欲理解の諸段階	74
a. 『兎の眼』のあらまし	74
b. 小谷先生の意欲理解の諸段階	78
3. 意欲理解の四段階	84
おわりに	91

第5章 「子どもが見える」ということ

—授業における子どもの表現—

(中田 基昭)

1. 言語表現	97
2. 授業において「子どもが見える」ということ	103
3. 「子どもが見える」ための方法	118
4. 「子どもが見える」ということと、授業の質との関係	124

第6章 授業における「知る」と「わかる」

.....(宮原 修) 127

第7章 授業における身体

(大沼 徹)

1. 身体運動の教授方法から見た「自己の身体」	139
a. イメージ・トレーニングによる方法	139
b. 「運動感覚的イメージ」による方法	147
c. 「自己の身体」の経験	153
2. 「自己の身体」にとっての他者の意味	159
a. 自他の関係と身体運動—「人格型のイメージ」	159
b. 「自己の身体」の他有化からの解放	164
c. 「自己の身体」の形態化における他者の意味	169
おわりに	177

II 実践の場から—特別寄稿—

第8章 教師の技術とこころ (武田 常夫)

1. 教師の行為と子どもの可能性.....	185
2. 「実践」の事実とその意味	189
3. 教師と子どもの真実なことば.....	193
4. 子どもにとっての教師の存在.....	197
5. 子どもへの敬意.....	200
あとがき	(吉田 章宏) 206
事項索引	209
人名索引	214

序.

授業

1. 授業とは何であるか

授業とは何であるか？

この書を読むすべての人は、すでにその答えをそれぞれ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「問い合わせ」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、言葉に表現される「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「問い合わせ」を改めて立てたということもないかもしれない。したがって、その「答え」が意識されたことも一度もないかもしれない。

にもかかわらず、やはり人はそれぞれに、その答えを持っていると言える。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

あらう。

かりにいま、「授業とは……である」と述べた言葉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。

その言葉は、誰が述べた言葉であるか？

その言葉を述べた人物は、どのようにして、その言葉を述べるに至ったものであるか？

その言葉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、いまその言葉を読んでいる「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？

その言葉は、ど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——理解にもとづく言葉であるか？

「私」が、その人物のその言葉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、その人物のその言葉を、真に「私」のものとして納得して受け入れができるのは、その言葉が、「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。

言い換れば、それは、あるときには、その言葉が、「私」もすでに言葉に表現していた「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、その言葉が、「私」のまだ言葉にならないでいた「前理解」を言葉にもたらしてくれるときであろう。

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」という言葉が、「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」というその言葉を受け入れよう、とも「私」は言いうるであろう。

以上のような「私」の考え方、「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みると、「授業とは……である」という言葉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。その言葉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、それとともに一人一人の「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あらわになってくる。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、こ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一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、文化と関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、文化と深い関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。

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」というその言葉を受け入れよう、とも「私」は言いうるであろう。

以上のような「私」の考え方、「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」という言葉を用意しようとする者は、きわめて慎重でなければならぬことが明らかとなる。その言葉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、それとともに一人一人の「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あらわになってくる。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、こ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一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、文化と関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、文化と深い関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、子ども達の質にも、依存していること。にもかかわらず、そうした子ども達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——教師と子ども達、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、子ども達であるが、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、それ以外の第三者の立場——異なる姿で現れる、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、異なる姿で現れてくる、ということ。

授業は、その時々に、異なる意味をもって現れてくる、ということ。

授業は、以上のような意味で、歴史的なできごとである、とも言えること。

授業は、たしかに、繰り返されるできごとであるとも言えるが、しかし、一つ一つの授業は、決して繰り返されることのない、一回性をもつ歴史的なできごとである、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、子ども達であれ、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、授業を研究していく、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

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、子ども達の質にも、依存していること。にもかかわらず、そうした子ども達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——教師と子ども達、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、子ども達であるが、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、それ以外の第三者の立場——異なる姿で現れる、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、異なる姿で現れてくる、ということ。

授業は、その時々に、異なる意味をもって現れてくる、ということ。

授業は、以上のような意味で、歴史的なできごとである、とも言えること。

授業は、たしかに、繰り返されるできごとであるとも言えるが、しかし、一つ一つの授業は、決して繰り返されることのない、一回性をもつ歴史的なできごとである、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すこと。

授業に参加する人間はすべて——教師、授業者あれど、子ども達あれど、研究者あれど——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、改めて問い合わせられ、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のではないか、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から生ずる必然であること。

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、形成していく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、すべての人が持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。以下の考察では、つぎの問題に絞って考えていくことにしたい。

それは、一人一人の「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。

一人一人の「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、それに調和、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。

授業に関わる者としての「私」の「授業理解」を深め、豊かにすることがどうしても必要なである。そうすることが、「私」の関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、と言った。そのことと関わっている。

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ふまでで、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、入神の技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ふには名彫家、名画家、名俳優以上に入神の所がなければならぬ」と（芦田、1973 b）。

たとえば、一口に絵と言っても、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言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一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、そこから生まれた「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、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』といつてもよいくらいである」と(斎藤, 1969)。

たとえ「入神の技」とも言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、授業と関わる立場の固定ということがある。授業に関わる立場には、基本的には三つある。「授業を受ける」子ども達の立場、授業を行う授業者、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。どれか一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、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、起こることである。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、そういう体験を経た「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、子ども達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, 1973 a).

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むづかしい。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。この問題については、ここでくわしく述べることはしない(たとえば、ジオルジ・A, 1981. を参照)。

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」が生まれてくる。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、一人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」が関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関わる「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」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方と、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」(斎藤, 1969)。

もとより、これは、「心理学」にもとづく言葉でもなければ、「教育心理学」にもとづく言葉でもない。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言葉だったのである。

「教育心理学」は、このような「授業理解」とどう関わることができるのか?

このような言葉は、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総合して、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。後者は教授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

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方と、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」(斎藤, 1969)。

もとより、これは、「心理学」にもとづく言葉でもなければ、「教育心理学」にもとづく言葉でもない。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言葉だったのである。

「教育心理学」は、このような「授業理解」とどう関わることができるのか?

このような言葉は、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総合して、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。後者は教授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, 1973b).

この言葉が書かれたのは大正の初め、いまから約70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、筆者は思う。

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、この二つの世界の狭間で呻吟することになる。

筆者は、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(Husserl, E.)がその著『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』(細谷恒夫・木田元訳, 1974)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一つの発展の方向が見出せると考えるようにになった。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。

さきの斎藤喜博の言葉に学びつつ、授業についての筆者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、子ども達一人一人の世界との、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、もろもろの人間達の世界でもある。また、教材中に登場する——すなわち、教材の世界に登場する——人間達の世界もある。授

業では、教師の世界と子ども達の世界とが、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」された教材の世界と、子ども達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、一つのものごとについての多様な理解・解釈が生まれる。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——が生まれ、緊張関係が生まれ、その結果として、教師と子ども達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、一つのものごとが、それぞれの世界において異なった現れを示し異なった意味をもつということを契機に起こる。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・解釈が生まれてくる。そのことを通じて、子ども達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こってくる。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。

上のような「授業理解」は、フッサール、ハイデッガー (Heidegger, M.), メルロー・ポンティ (Merleau-Ponty, M.), シュツツ (Schutz, A.), ヤスバース (Jaspers, K.), ビンスワンガー (Binswanger, L.), ボス (Boss, M.), ヴァンデンベルク (van den Berg, J. H.), ブランケンブルグ (Blankenburg, W.) ……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」、授業理論が生まれ、さらに豊かな授業実践が生まれていくようになること、それが、本書の編者でもある筆者の心からの願いである。

もとより、私達執筆者一人一人の「授業理解」も、「現象学理解」も、ともにまだまだ未熟で不十分、かつ貧しいものでしかない。そこから生まれる理解も

また、決して満足すべき豊かさを備えているとは決して言いがたいであろう。

しかし、にもかかわらず、以下に展開される授業理解の一つ一つは、さきに述べた、二つの世界の狭間で苦しんでいる多くの人々と呻吟を共にするものであり、その苦しみを、幾分でも和らげる方向のものであると信ずるし、また、そうであるようにとの願いから発しているものである。

「授業の世界」は、無限の可能性を秘めたまことに豊かな世界である。

本論の各章が、われわれに、授業についての「私」にとっての自明性、「私」にとっての常識を明らかにするとともに、それを否定しさらに越えるための、新たな授業理解を展開してくれるよう願う。

さあ、奥行き深く、内容豊かな「授業の世界」へと、共に分け入ってゆくことにしよう。

(吉田 章宏)

引用文献

- 1) 芦田恵之助, 1973a :『教式と教壇・綴り方教授』, 94-95頁, 明治図書.
- 2) 芦田恵之助, 1973b :『綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』, 108, 230-231頁, 玉川大学出版部.
- 3) 斎藤喜博, 1969 :『教育学のすすめ』, 85-86, 172頁, 筑摩書房.
- 4) フッサー, E (細谷恒夫・木田元訳), 1974 :『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』, 中央公論社.

参考文献

- 1) ジオルジ, A (早坂泰次郎ほか訳), 1981 :『現象学的心理学の系譜』, 勉草書房.