



# 琉球大学学術リポジトリ

University of the Ryukyus Repository

Title	授業過程の構造：「授業づくりの新しい展開」研究ノート(1)
Author(s)	藤原, 幸男
Citation	琉球大学教育学部紀要 第一部・第二部(37): 129-137
Issue Date	1990-12
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/1093">http://hdl.handle.net/20.500.12000/1093</a>
Rights	

# 授 業 過 程 の 構 造

—「授業づくりの新しい展開」研究ノート(1)—

藤 原 幸 男

Structure of Teaching Process

Yukio FUJIWARA \*

(Received May 30, 1990)

## はじめに

1990年代初頭のこんにち、大学進学志願率の高まりと大学入学入学定員枠の狭さに起因して、受験競争がいっそう激化してきている。<sup>(1)</sup> その影響を受けて、小学校高学年から学習塾通いが日常化している。そのなかで、子どものあいだに、授業とはできあいの＝完成された知識の伝達の場だというイメージが定着してきている。子どもは伝達された知識を所有したかどうかで評価され、偏差値で序列化され、進学校が決定されてきている。そのために、知識が個人の所有物化し、学習は個人主義化してきている。

折出健二は、最近の論文「いま学習の共同化を追究することの意味」(『生活指導』1990年3月号)のなかで、次のように述べている。

「本来、生活と生産の共同の必要から生まれた現象の分析と総合の成果である知識の宝庫、自然を加工し活用する技術が次の世代の学習のために系統づけられ、配列されたのが、教科内容であるのに、まるで教科内容が個人単独の占有の目的であるかのように変質してしまった。それは、知識の所有者たちによる他人の活動の支配・監督・命令という、生産関係内部での支配・抑圧の分裂によるものである。それがほぼそのまま現実の学校に浸透し、学習の過程、およびその結果をめぐる競争や排除として現れている。」<sup>(2)</sup>

「競争原理の上に築かれた現代の学歴社会では、学問も、学習も、用意された『真理』の所有を目的とする活動に変質し、表面的な事象の理解を突き破って真理に接近する、本来の『知る』という能動的で共同的な行為の特質を失いがちである。学校という制度的社会も、知識の所有能力の評価の場に変質し、わが将来の社会的地位の所有のために能力を発揮する者と、もはや所有能力なしと評価される者との分裂が起こるべくして起きる。」<sup>(3)</sup>

山下政俊も、論文「90年代における学習の行方」(『生活指導』1990年3月号)において、「学習の共同化」に関わって次のように述べている。

山下によれば、「今日の子どもは、そうした共同やコミュニケーションを媒介とした学習を、表現は適切ではないかもしれないが、イヤがり、嫌っているように見える」という。「子どもたちは、同じ空間と時間帯において、教師との間で、さらに他の子どもたちとの間で、相互にその時間の学習目標に向けて、共同活動を行うこととそのことに習熟することに、あまり価値を見い出そうとしていないようである。そうした学習は、かれらにとっては、何か『クサイ』学習と感じられるのであろうか。／子どもたちは、むしろ、慣れ親しんだ家庭や塾で見せる自分のためだけの『私的』な学習を、学校での学習でも、無意識のうちに実行しているようである。」と述べる。<sup>(4)</sup>

\* Department of Education, College of Education, University of the Ryukyus.

これらの指摘は、今日における授業での学習の気分を的確にとらえたもので、私も同感である。こうした学習の気分が日本の学校を支配している。そのなかで、学習指導要領の法的拘束力の主張もあいまって、授業はできあいの＝完成された知識の伝達という性格を強め、ますます個人主義的傾向を強めている。だが、子どもたちは授業のできあいの＝完成された知識の占有に決して満足しているのではない。わけもわからずに覚えこむのは苦痛である。わけを知り納得したいはずである。自己主張をしたいはずである。真の学習から疎外されている子どもであっても、納得と自己主張をへて学ぶことをほんとうは願っているはずである。だとすると、今日の事態を必然的でどうしようのないものととらえるのではなく、子どもの隠れた人間的願いに耳を傾けて授業改革に向かう必要がある。90年代に入った今日、学習者レベルの考察の重要性が叫ばれているが、<sup>15)</sup> 何よりも学習者の納得と自己主張を組み込んだ学びの筋道＝過程として授業過程を見直す必要がある。そして、そうした授業過程の構造をふまえて新しい授業指導論を構築していく必要がある。

### 1 授業過程の捉え方

授業は教師と子ども（子ども集団）の両者による共同制作である。今日、この観点を強く打ち出す必要がある。今や子どもたちのあいだに、授業では教師が一方的に知識を伝達し、訓練し、子どもたちは一方的に知識を受容し、訓練を受けるものだ、というような捉え方が定着している。このような状況にあって、知識の伝達ということの意味を捉え直し、現代的に組み換えていく必要がある。

伝達とはドイツ語で *Vermittlung* と書く。この *Vermittlung* には、もともと「仲裁」「仲介」という意味がある。「仲介」とは、辞典によれば、「直接接触することが出来ない事情にある両者の間に立って、間を取り持つこと」（『新明解国語辞典（第3版）』）である。そこからすれば、授業における知識の伝達というのは、「直接接触することが出来ない事情にある」知識の世界と子どものあいだに立って、間を取り持つことなのである。吉本均によれば、「教科内容は、教師の教材解釈

＝分析にはじまる一連の教授行為によってはじめて子ども・集団に『媒介』（*Vermittlung*）されるのである。授業において教師は子どもたちを人類文化の世界に媒介していくのであり、子どもたちはこの媒介によって人類文化を習得していくのである。」<sup>16)</sup>

そのさい、伝達の対象となる知識＝教科内容は、たとえそれが普遍的文化価値であっても、伝達の過程で若返りをとげる。このことに注目する必要がある。教育哲学者の稲富栄次郎は「教育作用と文化の若返り」について次のように言及している。

「超越的な普遍妥当性を持った真理自体というようなもののみで、具体的な人間の文化を形成する事はできない。それが具体的な文化となる為には、生命とか意識とか自然とかいうような具体的な媒質をその負債者として取り、両者の総合として始めて現実の文化が成立するのである。而してこの負債者の相違によって、それ自体に於ては普遍的な真理にも各個性と特殊性とが生み出されるのである。」<sup>17)</sup>

「文化価値それ自体は、人間の生命を離れて普遍妥当性を持ったものであったにしても、具体的な文化が常に若々しい発展をとげる為には、その文化価値の負債者が不断に更新代謝され、常に若々しい生命を湛えていかなければならない。かくしてこそ始めて、無限に文化の発展を企図する事ができるのである。……吾人の見解を以てすれば、新しい世代によってのこの文化の若返りが、教師と生徒とを介する事によっての真理の自己発展、即ち教育作用の意義に外ならない。」<sup>18)</sup>

稲富と同じく、O・F・ボルノーも教授法による文化の若返りに言及し、次のように述べている。稲富の指摘とともに、注目に値する。

「文化そのものが（この文化領域の全体として）この教授法のなかで、たえずその根元へと戻される。文化自体が教授法のなかで若返り、教授法は文化がたえず若返る（私にはその唯一のものと思われる）場所であり、この点から、教授法のまったく大きな重要性和その形而上的な価値とが、理解される。」<sup>19)</sup>

こうして、たえずすでに確定されている知識であっても、子どもに伝達するという行為自体が学習者との切り結びを要求し、文化に生命を与え、

文化の根元へと戻し、文化がたえず若返っていくことになるのである。

ましてや、現代社会はたえず知識＝教育内容の更新を要求している。教科書の形で教師や子どもの目の前にある、伝達の対象となる知識は、できあいの＝完成されたもののように見える。だが、そうではない。たえず生成・発展しているのである。現代社会の要請にそって現代的視点から見直され、発展していく。また学問それ自体の内的発展を反映して、新しい事実の発見によって、これまで疑う余地のないとされていた知識がゆらぎ、根本的に改変されていく。このように、授業において伝達の対象となる知識は、歴史的に発展し、世界に開かれているのである。技術革新の速度が速く、世界情勢が激動する今日にあって、授業で伝達の対象となる知識はたえず更新が求められているといつてよい。

子どもについても、このくらいの子どものような考え方をするという知見が発達心理学などによって得られてはいる。だが、それは一般論的にいえるにすぎない。一人ひとりの子どもは多様で個性的である。また、現代社会に生きる生活者として、それなりのものの見方・感じ方・考え方をすでもっている。そうしたものの見方・感じ方・考え方は、一人ひとりの生育史を反映して、非常にさまざまである。<sup>10</sup> そうしたさまざまなものの見方・感じ方・考え方をもち子どもは授業にのぞむ。伝達の対象となる知識に対する見方・感じ方・考え方、わかり方は実にさまざまなのであり、現代社会の影響を受けて、子どものものの見方・感じ方・考え方、わかり方は毎年変わってくるという側面をもっている。

現代社会においてこのような特質をもつ知識と子どものあいだに立って、あいだを取り持ち、文化の若返りをはかるのが「伝達」という仕事なのだが、それはたえざる文化の若返りの過程であるといえる。教師はたえず現代的視点から知識を見直し、現代的課題を視野にいれて知識をとらえていく必要がある。そこには現代に生きる一人の知識人としての立場が問われる。そうした立場から教育内容を吟味し、教材を選択・開発し、教材化（教材づくり）をすることが求められる。そこにはすでに知識の若返りが入りこんでいる。さらに、

子どもは教師とはちがった存在であるものの、やはり彼も現代に生きる一人の人間である。かれの知識の受け止め方は教師とは異なっている。彼の実に多様で個性的な捉え方と切り結ぶことによって、現代的課題からの教材化（教材づくり）は修正を余儀なくされ、文化的にさらに若返り、授業に生きて働くものに転化する。そしてまた、一定の吟味が必要ではあるが、彼なりの受け止め方に一面の真実があり、授業過程のなかで知識のいっそうの若返りが生じる可能性を秘めているといつてよい。

そうだとすると、教師は現代に生きる一人の知識人としての立場を堅持し、そうした立場を基本にすえ、学級の子どもを想定して教材化（教材づくり）をすすめるとともに、そうしてつくられた教材化（教材づくり）を絶対化することなく、授業過程のなかで修正を加えていくという柔軟な発想が必要になる。こうして、最初に述べた、授業は教師と子どもによる共同制作であるという認識がきわめて重要になる。さらには、授業過程は、教材を媒介としての教師と子どもの共同による文化の若返りの過程である、という認識に立つことがきわめて重要になるのである。

## 2 「教授と学習の統一」原理の見直し

授業は教授と学習の統一の過程である。<sup>11</sup> 教師が教授主体となって熱心に教授活動を推進しても、授業が教授だけにとどまれば、押しつけになる。子どもが学習主体となって熱心に学習活動を推進しても、授業が学習だけにとどまれば、鍛えられない。授業は、一方が出れば他方が引っ込むといった二律背反の過程ではない。そうではなく、教授によって学習がひきだされ、学習によって教授がますます強められるといった弁証法的関係にあることを押さえておく必要がある。

『村を育てる学力』などで「教科の論理」「生活の論理」を提唱した東井義雄は、実践家としての実感をもとに、「『授業』は、『教科の論理』と『生活の論理』の組織であり、教師の主体と、子どもの主体の対決的組織である」とし、いいかえると「『授業』は、『教師』が、『生活の論理』に立つ『子ども』と、『教科の論理』を背負う『教材』を媒介として対決する営みだ」として、「『授

業』は、この対決の組織づけによって、次の世代をにない、次の世代を築く国民の主体を確立する営みだといえる」と述べている。<sup>133</sup> この規定は、教授と学習の統一としての授業をあざやかにイメージ化することに成功しているといえよう。

吉本均は、ドラマ論に学びながら、「いかに多くの知識や事項が提示され、与えられても、それに子どもたちが自主的な共感や応答を呼びおこさないとき、それはドラマでも授業でもないといわなくてはならない」<sup>134</sup> と述べ、「呼応のドラマ」を生起させる「呼びかける」指導案をどう構想するかが課題となるとする。そのためには、①教えたいたいものをもつ教材＝解釈づくり、②身(心)にかかる発問と指示、③つまずきを含んで対立・分化を予想する、④からみ合い・きりかえしを予想する、⑤「やま場」に追い込む働きかけ、が必要である。このような一連の作業過程をへて「呼びかける」指導案がつくられる。そうした「呼びかける」指導案ができるかどうか、ドラマとしての授業成立の鍵であるとするのである。<sup>135</sup> 吉本の捉え方は、さきの東井の規定をドラマ論的に深化・発展させたものであり、かつ、具体的な手順を示して授業成立の教授技術を解明したものだといえる。授業指導論の新しい地平を切り拓いたといえる。

ところで、知識の占有による差別・選別が深刻化している今日的状況にあって、学習者の主体的な自己学習力は相対的に低下している。こうした状況の下で教授行為を強調することは、教授主体の働きかけの範囲のなかに子どもをつつみこんでしまって、学習主体の自立、抵抗主体化の側面をますます弱くすることにもなりかねない。強烈な教授主体の行為によって子どもに呼びかけることは大切だが、それだけでは真に学習主体たりえない側面も生じてきていることを見逃してはならない。そうだとすれば、学習主体の自立の契機を強める必要があることになる。子どもが教材と直接立ち向かったり、班での共同活動をとおして学習主体として高まり、学習主体として確立していくすじみちを大切にしていく必要がある。このようにして学習者の主体的自己学習力を育てつつ、教授行為によって呼びかけることが要求される。<sup>136</sup>

東井義雄にあっては、学習者の「生活の論理」

によって「教科の論理」をたぐりよせるという側面が強く現れている。そのたぐりよせを活性化するものとして教師が存在し、教師が子どもの「生活の論理」と対決するという形をとっている。東井の授業指導論には、自己教育論的学習指導論の性格が強い。そのために吉本らからは教授における指導性の弱さが指摘されている。そのことを意識して吉本は、強烈な教授による学習の喚起という提起をしているのである。だが、強烈な教授による学習の喚起という吉本の提起は、学習者の主体的な自己学習力が低下している今日にあって、教授のなかに学習のみこまれてしまい、学習主体を弱める危険性がある。このような判断をするならば、教授による学習の喚起を機軸としながらも、東井の提起した自己教育論的学習指導の側面を取り入れ、授業過程を構成する必要が高まっているといえる。<sup>137</sup>

こうして、東井義雄の提起した「教授主体」と「学習主体」の対決、吉本均の提起した「呼びかけ」としての教授行為を踏まえながら、授業における教授と学習の統一という命題を捉え直すことが今日求められているように思われる。それは、具体的には、次のようなことを授業過程レベルにおいて追究することである。すなわち、①「教師が子どもに呼びかけること」と「教材が子どもに呼びかけること」の統一、②「教師が問うこと」と「子どもが問うこと」の統一、の二つである。

### 3 「教師が子どもに呼びかけること」と「教材が子どもに呼びかけること」の統一

教師は授業に臨むまえに教材と対面する。ここで教材と呼ぶのは、一義的には文学作品や題材であり、二義的には具体的資料や現象である。教師はこのような教材の呼びかけるものを受け入れて、その背後にある文化的世界をつかむ。そして、それを子どもに仲介すべく、教材化をしていく。指導過程のすじみちを考え、それにそって発問・指示・助言を考えていく。こうした過程をへて、教師は教えたいたいものをもって子どもに臨み、子どもに呼びかけるのである。

だが、「教材が教師に呼びかけること」と「教材が子どもに呼びかけること」とのあいだにはズレがある。教師は現代に生きる一人の人間として、

そして教育的観点から教材をとらえ、解釈する。それにたいして、子どもは自己をとりまく生活世界からさまざまなものの見方・感じ方・考え方を形成してきていて、それをもとに教材をとらえ、解釈する。この両者のあいだにはズレがある。授業のなかでズレを表出させ、交流しあって対話を組織し、認識を深める必要がある。そのさい教師は、自分なりの教材解釈をもって子どもに呼びかけるものにも耳を傾け、自己修正することが大切になる。そのためには、①授業において子どもが教材と対面する場面を意識的に作り出す必要がある。そうしながら他方で、②「教材が子どもに呼びかけること」と切り結んで「教師が子どもに呼びかけること」が必要になるのである。あるいは、③「教師が子どもに呼びかける」教授行為のなかに「教材が子どもに呼びかけること」の契機を豊かに含みもたせることが必要になるのである。いってみれば、「教師が子どもに呼びかけること」と「教材が子どもに呼びかけること」の統一ということである。教育と自己教育の統一といってもよいかもしれない。

上記のことと関わって、たとえば、最近「対話を開く文学教育」が提唱されている。そこでは作品と子どもとの対話が重視される。子ども自らに作品と対決させ、作品にたいする子どもの見方・感じ方・考え方を表出させ、それを出発点にしつつ、作品世界にせまっていくのである。どんなに素朴で一眼非道徳的に見える感想であっても、拒否せず、子どもの抱いた感じを大切にしていく。子どもの感じの当否を教師の教材把握の問題として引き取り、再度教材を見直し、作品構造を分析し直し、そうした観点から作品の世界に入り込みつつその妥当性を検証していくようにしていくことが重視されている。

須貝千里は生徒の第一次感想「非現実的ではかばかしい物語」「すばらしいが、こんな人はこの世にはいない」を取り上げ、従来の「愛と信実、自己変革の物語」という教材観は検討し直されなければならないと述べる。須貝によれば、「〈単純〉な男と〈複雑〉な男の〈対比〉が『走れメロス』の基本構造である」という。「走れメロス」は寓話であり、戯画である。このように理解すれば、排除されるべきとされた「非現実的ではかば

かしい物語」という生徒の感想は、作品の構造にもっとも近いところにある。こうして、生徒の一眼非道徳的でとんでもない感想と切り結び、生徒の生活実感・生活世界と切り結んで作品世界が再生され、子どものものの見方・感じ方・考え方とつながった授業が創造されていくことになるのである。<sup>17)</sup>

鈴木正気は1973年以降、ものとの対面、ものをつくる、観察・調査を方法的に重視して社会科教育実践を展開している。このような体験的方法形態をとおして、「教材が子どもに呼びかける」声を表出させ、見えるものを手がかりにして見えないものを探究させていった。このような「教材が子どもに呼びかける」ことをじっくりと体験させた後で、「教師が子どもに呼びかける」過程を教授＝学習過程として組織し、本質の科学的追求を実現している。<sup>18)</sup> 久津見直子の「パンの授業」では「教師が子どもに呼びかける」ことによって「パンの製造過程」を把握させ、その後で実際にパン工場に行って「教材が子どもに呼びかける」ことを組織している。<sup>19)</sup> 鈴木・久津見のいずれにしても、「教材が子どもに呼びかけること」と「教師が子どもに呼びかけること」を区別しながら、両者を本質的に関連づけていく工夫をしていることに注目したい。

上記のように「読むこと」「調べること」「体験すること」が教材の子どもへの呼びかけを引き起こすのだが、「教材が子どもに呼びかけること」を保障するために、最近、「書くこと」を授業に導入することが提唱されている。たとえば、青木幹勇は、「書写（習字）」、「作文」以外の「書く活動」として「第三の書く」を位置づけ、「第三の書く」による新機軸の授業の開発を提唱している。「第三の書く」は、「視写」「聴写」「筆答」「抜き書き」「書き込み」「書き足し」「書きまとめ」「書き替え」などの書く活動を指している。こうした活動を授業に導入することによって、発問中心の授業を変革しようとしている。

青木によれば、「多くの授業、特に読むことの指導が、ほとんど、この発問依存のパターンですめられている」が、「何人かの応答者が、にぎやかに話し合い、学習がもりあがっているかに見える授業ではあっても、大多数の学習になってい

ると保証できたかどうか、それは疑わしい」と述べる。そして次のように提言する。

「発問依存の授業が、理解力の充実、ことに表現力の向上にはさほど効果的ではないことがわかってきたのです。／洗練された効果的な発問は、授業展開に不可欠の手段だとはいえませんが、この手一つが決め手ではありません。また、どんなにすぐれた発問にも限界のあることを知るべきだと思います。現在国語教室にみられる発問過信は猛省されなければなりません。」<sup>㉑</sup>

「発問は授業にとって非常に有力な手だてではありますが、これだけにこだわってはいは、多彩な指導法の開発はのぞめません。わたしたちはぜひぶん長く、発問の桎梏の中に閉じこめられてきたのではないのでしょうか。／『第三の書く』は、脱発問の方法的展開のひとつだといえることができるでしょう。」<sup>㉒</sup>

青木の提唱する「第三の書く」は、教授＝学習活動を「教師が子どもに呼びかけること」に解消するのではなく、「教師が子どもに呼びかけること」から「教材が子どもに呼びかけること」を相対的に独立させるものである（とくに「視写」「書き込み」）。また、「教師が子どもに呼びかける」教授行為のなかに「教材が子どもに呼びかけること」の契機を豊かに含みもたせるものであり（「筆答」「書き足し」「書き替え」など）、「教材が子どもに呼びかける」方法的手だてを豊かにさせるものかといえよう。

青木のように「書く活動」を重視する動きは、他の教科の授業にも見られる。理科教育に関わって、左巻健男は、玉田泰太郎や松井吉之助の授業論に学びながら、授業のなかで書かせることを積極的に主張する。「課題方式の授業」において左巻は、次のように授業を展開する。

- ① 課題を出す
- ② 課題に対する〈自分の考え〉を書かせる
- ③ 〈自分の考え〉を発表させる
- ④ 〈他の人の意見を聞いて〉を書かせる
- ⑤ 実験
- ⑥ 〈結果とわかったこと〉を書かせる
- ⑦ 教師による補足説明など

上記の授業展開では、書く活動が三箇所も含まれている。「② 課題に対する〈自分の考え〉を

書かせる」は、課題に対する「その段階での精一杯の自分の考えをはっきりさせる」ための時間を保障することであり、書かせることによって、「みんなで精一杯考えたいうで意見を出しあうことができるようになる」。「〈自分の考え〉を不十分にしか書かなかった生徒も、討論を聞くと、考えがはっきりしてきて、〈他の人の意見を聞いて〉の欄にはしっかり書けるようになったりする。」<sup>㉓</sup>のであり、「④ 〈他の人の意見を聞いて〉を書かせる」は、自分の考えを深化・発展させるのに役立つ。また、自分の考えの根拠を考えさせ、根拠をもって実験に臨むことができる。そのことによって実験を見る角度・視点が形成されてくる。「実験は『結果がこうなりました』という事実のみを表しているのではない。その事実により、子どもたちの考え（仮説）が検証されるのである。事実とその事実からわかったことを書かせる」ことが大切なのである。こうして、「⑥ 〈結果とわかったこと〉を書かせる」が必要になってくるのである。<sup>㉔</sup>

ここでも、「教師が子どもに呼びかける」教授行為のなかに「教材が子どもに呼びかける」契機を豊かに含みもたせて、「教材が子どもに呼びかける」機能を最大限引き出し、子どもの自己教育力によって授業を捻りあるものにしようとする工夫が見られる。こうした動きは、正当に評価されるべきであるように思われる。

#### 4 「教師が問うこと」と「子どもが問うこと」の統一

教師は教材との対面をとおして教えたいこと（教育内容）をつかむ。そしてそれを媒介するために、発問を考える。発問は教えたいこと（教育内容）を直接説明するのではなく、それを子どもに想起させ、思考させ、発見させるものである。発問は習得した知識の確認、点検、評価の要素を含んでいるが、他方で、探究的要素を含んでいる。後者において、自己教育的側面が発揮される。そこで、授業過程の構想において発問の組み立てが中心に位置してくる。探究的発問を軸にして授業の山場を構想することが中心になる。こうして、教師は自分のいだいた疑問を列挙したり、子どものいだきそうな疑問を想定したりして、それを教えたい

こと（教育内容）の追究にむけて系列化していく。こうした発問のつながりによって教育内容の本質への追究力の形成をめざすのである。問う力の形成をめざすのである。

だが、教師の問いに答えることに慣れてしまうと、子どもは待ちの姿勢になってしまう。みずから積極的に探究していく知的探究心が育たない。知的探究の主体が育たない。そうしてますます待ちの姿勢が強まっていく。そこで、教師の側から問うことを機軸としながらも、「子どもが問うこと」を尊重し、それを授業過程のなかに組み込んでいく必要がある。

たとえば、有田和正は「見たこと帳」を使って、自分の目で、足で、実際に見て疑問に思ったことを子どもに書かせている。有田はそのねらいを次のように述べている。

「問いかけの姿勢を育てるために、見たり、聞いたり、考えたりしたことを、必ず書くように指導してきた。／特に『見る』という活動を重視し、見たこと、見て発見したことや思ったことなどを、『見たこと』という題にして、できるだけ毎日書くように一年生から指導してきた。／（中略）／見る力を育てるということは、未知への好奇心、発見の喜び、珍しいものへの興味、詳しい観察、活発で豊かな行動などを育てることへ通じるように思う。／これは問いかけの姿勢を強くするものであり、問題解決力も強くすることになる。」<sup>20</sup>

「見たこと」を素材にして疑問を発見させ、追究心を引き起こすように日頃から訓練しておく、問題発見と問題解決の力が育っていく。そうした力を基盤にして、知的探究主体は形成されるのである。有田の「見たこと帳」実践はこのことを教えてくれている。

これは理科教育であるが、「質問リレー」という実践が行われている。名古屋市の高校教師の実践だが、これはクラスで一冊、生徒が順番で「理科ノート」をつくっていくというもので、「身のまわりから宇宙まで、疑問に思っている物理現象について、一人の生徒が、『質問』として出題し、次の生徒が自分の常識と発想と論理でそれに挑戦し、さらに次の生徒へ新しい質問を出題していく、という質問と解答のバトンリレー」であり、「『科学する』過程を、生徒自身が主役になって楽しみ、

思考の冒険をする場とするべく、生み出したものだ」という。この場合に、①図書館に行って調べない（自分の考えで挑戦する）、②私達が答えを知っていても、決して答えを言わない、③質問リレーは成績評価には入れない、という基本ルールがあって、「生徒自身をして、〈あなたが主役〉と自覚せしめる力が、そこにはひそんでいる」（庄司和晃）といえる。<sup>20</sup>

「子どもが問うこと」の尊重には、以上で見たように、それが知的探究力を強め、「問う力」を育てるという理由がある。それ以外に、これが重要なのだが、子どもの問いにはときとして課題の本質にせまるものがあり、授業展開の原動力になるものがある、という理由がある。教師は全力で教材に立ち向かい、課題の本質にせまる発問を考えて授業にのぞむ。だが、教師は万能ではない。教材解釈や発問において教師の気づかないところ・及ばないところがあるのも確かである。子どもは生活世界を背景として子どもなりのものの見方・感じ方・考え方でもって問いを投げかける。そこには、はずれている問いもあるが、ねらいに照らしてみてもすぐれた問いもある。教師が事前に真剣に教材解釈に取り組み、授業展開を考えているかぎり、どれがはずれていて、どれがすぐれているかは判断できるはずである。そこでのすぐれた問いを取り入れて、授業においてみんなで共同で解決していく問いにすることができる。こうして、子どもから問いを出させ、それを吟味・検討して授業構想のなかに取り入れていくと、教師の一人よがりでないすぐれた授業が展開できるのである。

たとえば文学教材の授業では、第一次感想文を書かせたりするが、そのときに疑問に思ったことも書かせていくとよい。そうすると子どもがどんなところで引っ掛かっているかがよくわかる。また、多くの子どもが疑問に思っていることがらは、意外に本質的な箇所であったりする。子どもの疑問を手がかりにして、そうしたことを知ることができるのである。それらは教師の最初にいただいた授業構想を修正させ、より良いものにつくり変えてくれる。<sup>20</sup> 他の教科でも、同じことがいえるように思われる。

上記のように子どもの問いを授業に位置づけ生かすことは、そうした問いをだした子どもの自信



を深めることになる。この自信が授業に積極的に参加する意欲ともなる。こうして、子どもの問いを生かすことは、「問う力」を育成し、授業への積極的な参加をうながすことになる。このことは、授業は教師と子どもの共同制作であるという点からみると、きわめて意義深いことだといえる。

もちろん、子どもの問いを生かすには、教師の方でそれを生かすことのできるだけの教材解釈力が必要である。つまり、事前に緻密で深い教材解釈(教材分析)をし、それを踏まえて自分なりの授業構想を練り上げておく必要がある。その意味では、一方で教材と対面して全力で「教師が問うこと」を徹底することが必要である。「教師が問うこと」との統一において、「子どもが問うこと」を位置づけるべきであるということを強調しておきたい。

注

- (1) 「崩れる国・公立の壁」『静岡新聞』1989年11月23日付。
- (2) 折出健二「いま学習の共同化を追求することの意味」『生活指導』1990年3月号、11頁。
- (3) 同上、同頁。
- (4) 山下政俊「90年代における学習の行方」『生活指導』1990年3月号、19～20頁。
- (5) 藤岡信勝は「1990年代の授業研究は『学習者』レベルへの着目を軸として展開していくことになるだろう。」と述べている(藤岡信勝「築地学級は何を問いかけているか」『授業づくりネットワーク』1990年3月号、9頁。。「学習者」レベルについては、藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍、1989年を参照されたい。
- (6) 吉本均『授業の構想力』明治図書、1983年、40～41頁。
- (7) 稲富栄次郎『教育作用の本質』福村書店、1949年、91頁。ただし引用にあたって、旧字体を新字体に直した。
- (8) 同上、91～92頁。
- (9) O・F・ボルノー [浜田正秀訳] 『哲学的教育学入門』玉川大学出版部、1973年、91頁。
- (10) 東井義雄『学習のつまずきと学力』明治図書、1958年(『東井義雄著作集22、学習のつまずき

と学力 他』明治図書、1972年)。同書で東井は「生活の論理」を主張し、「ものの見方・感じ方・考え方」の多様性に言及している。同じような発想は板倉聖直にも見られ、「仮説実験授業」のなかに「科学の論理」と「常識・直感・偏見の論理」の対決という形で取り入れられている。

- (11) 教授と学習の統一は授業過程の本質規定であり、東ドイツ教授学によれば、「教授と学習は、単純な二つの平行的な、ただ外面的に結びついている独立した過程を意味するのではなく、一つの統一体の二つの側面であり、複雑な授業場面の局面であり、そこでは、教師の方策と生徒の行動とがお互いにかかわりあい、相互によりかかり、また促進しあうものである。授業はただ、教師と生徒がともに活動する過程としてのみ把握されるべきである。」(H・クライン他編 [吉本均・中野光・三枝孝弘訳] 『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書、1967年、80頁)とされている。
- (12) 東井義雄『授業の探究』明治図書、1961年、27～28頁。
- (13) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書、1982年、まえがき。
- (14) 吉本均『授業の原則』明治図書、1987年。
- (15) 藤原幸男「1980年代における学習集団研究の動向」『琉球大学教育学部紀要』第36集、1990年を参照。
- (16) 玉田勝郎『子どもとかわる思想』明治図書、1987年、168～200頁を参照。
- (17) 須貝の提言と実践については、須貝千里『＜対話をひらく＞文学教育』有精堂、1989年、184～197頁を参照。
- (18) 鈴木正気『川口港から外港へ』草土文化、1978年。
- (19) 久津見宣子「小学校二年・『パン』の授業」(白井春男編『ものをつくる授業』太郎次郎社、1975年、150～178頁。)
- (20) 青木幹勇『第三の書く』国土社、1986年、120頁。
- (21) 同上、123頁。
- (22) 左巻健男編『中学理科の授業①、生徒のわかる教え方と教材・教具の開発法』民衆社、1986

年、18～27頁。

- ㉓ 有田和正『学級づくりと社会科授業の改造・中学年』明治図書、1985年、140頁。その後有田は、「見たこと帳」実践を「はてな？帳」実践へと発展させている（有田和正『「はてな？」で育つ子どもたち』図書文化、1989年）。有田の「見たこと帳」実践を発展させ、作文指導の授業として展開したものに、上條晴夫『見たこと作文でふしぎ発見』学事出版、1990年がある。
- ㉔ 庄司和晃「連載講座・理科教師の科学観に問題はないか／主体的科学観ということの落着」『教育科学・理科教育』1988年3月号、108～109頁より紹介。
- ㉕ 前田正重「文学教材の指導(1)、読みの自力を育てよう」『実践教育研究』第2号、琉球大学教育学部付属小学校・千原初等教育研究会、1988年2月。