

対話主義授業論としての斎藤教授学①

『教育学のすすめ』をもう一度読み直す

宮崎清孝

すでに『事実と創造』誌上に何回か書いているように(宮崎、2013, 2013)、私は今千葉茨城教授学の会の実践者達とともに、私が「対話主義授業論」と呼んでいる授業についての考え方を創り出そうとしている。千葉茨城の会の実践者達にしても私にしても、斎藤喜博の考えに学んできた者達であり、私が「対話主義教授論」と呼ぶものの源流は斎藤喜博の中にあるはずだ。そのように考え、以前にも本誌上で斎藤が『教育学のすすめ』で述べた「対応」「わからない未知」について対話主義授業論と関係づけようとしたことがある(宮崎、2014)。ここでは私の考えの進展を踏まえ、もう一度斎藤の「対応」「わからない未知」について考え、斎藤の考えが私のいう対話主義的なものであることを示していきたい。

一、対話主義授業論とは

最初に私の考える「対話主義授業論」についてごく簡単に説明しよう。実は以前の文章では、私は「対話的授

業論」と書いていて、今とちよつと違う。したがってまずは「対話主義」という、おそらくは多くの方にとって耳慣れないこの言葉の説明からした方がいだろう。対話主義 (dialogic pedagogy) とは「対話」という言葉から派生したもので、欧米の研究者によってよく使われている(たとえばホルクウィスト、1994)。「対話」という言葉を使えばいいようなものだが、わざわざ新しい言葉を使うにはそれなりの理由がある。

「対話」というと常識的には「会話」のことだ。広辞苑には「向かい合つて話すこと」が第一義としてあげられている。教育の世界では「討論」「ディスカッション」「ディベート」といった技法のことになるだろう。だが私たちのいいたいのは、そういう授業の形や技法のことではない。たとえそういう会話の形を取らない場合でも、つまりもっと一般的にいつて、人間というものは他の人間や文化と関わり、やりとりをする中で自分を発展させている存在だ、というのが私たちの考えである。私たちが

探求しているのは形、技法ではなく、人間の在り方についての思想なのだ。

対話主義の中心については研究者によっていろいろな考え方があつた。ここでは対話主義の授業観について、私の言葉でごく簡単にいってみよう。それはこんなふうになる。

世界についての、また世界への自分の向かい方についての人間の学びは、他の人からの新しい問いを受けて、それに刺激されて考え、その中でさらに自分なりの新しい問いを発見していくという過程だ。授業の中で教師は、その過程をより意図的、積極的に創り出すことができる。教師が、教材について自分にとっての新しい問い (unknown question 教師にとって未知の問い) を、教材の中に、また学習者の教材についての考えの中に発見し、それを学習者に投げかける。学習者は、教材について自分なりの問いを持つていたけれど、教師の投げかける新たな問いを刺激として新たらしく考えていき、その中でまた自分なりの新しい問いを発見していく。学びが進展するというのはそのことだ。さらに教師のほうもまた、学習者のそのような進展とともに、教材についての自らの新しい問いを発展させていく。

ここでは「問い」という言葉がキーワードだ。これは

「発問」とは違う。「発問」は教師の側のものだが、「問い」は子どもも持つていて、また教師の側にしても「発問」という形を取らず現れる問いもある。ここで「問い」といふ「新たな問いが出てくる」といつて、「理解」とか「理解が進展した」という言い方をしないのは、教師と学習者達による「探求」が授業にとって重要だと考えるからだ。「問う」とは「探求」していくことを意味しているのだ。「理解が進展した」といつと、探求はそこで終わってしまう。だが人は理解しようとする問いを発する中で、常に新しい問いにぶつかる。あることを理解したと感じたとき、そこには常に新しい問いが生まれる。理解した、とは、新しい問いを発見したということなのだ。

また対話主義授業観は、授業についての見方にとどまるものではない。人が認識を深めていくとは、問いを他の人たちと交わしながら新しく生み出し続けていくことなのだ、という認識論でもある。さらに人というものはそのようにして生きていく、という人間についての存在論でもある。教師について、学習者とともに学び、学習者の中に新しい問いを発見しながら、自分の中に新しい問いを発見できる存在である、と考える教師の在り方論でもある。

このような授業観からすると、いわゆる「対話」とい

われる形態の有無は、それがディスカッションであろうがディベートであろうが重要ではない。いわゆる一問一答であっても、あるいは一方的な講義であっても、授業が対話主義的になることはあり得る。違う言い方をすると、ディスカッションであろうが、「問題解決」型授業であろうが、「発見学習」型授業であろうが、授業の形態や技法の問題は二次的なものだ。どの技法がより「対話主義的だ」ということはない。教材に応じ、学習者の状態に応じて選ばなければならない。更にいえば、教材についての解釈も、発問も、これが絶対正解だ、というのはい。そのときどきの学習者達によって、教師の側の解釈も、発問も、変わっていくものだと考える。

教師の側についていえば、様々な授業技法について知ったり、教材について研究していくことはむしろ大事だ。だがもっと大事なのは教材についての自分の問いを持って学習者と関わる中で学習者の中に新しい問いを発見し、さらにそれによって自分の問いをかえていけるような存在、つまり対話主義的な存在であることだ。そういう在り方の教師は、そのときどきの学習者に応じ、教材に応じて、いろいろな技法を創り出していくことができるはずだ。

体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法」だ。このような提言を聴いて、これまで自身自身の実践を作り上げてきたまともな実践者であれば、またそういう実践と関わってきた研究者であれば、「学修者の能動的な学修への参加」のための授業を私たちはこれまで実際に作り上げてきた」「日本には斎藤教授学のように、学習者のアクティブ・ラーニングを可能にする優れた教育実践の伝統がある。なぜそれから出発しないのか」ということになる。いたるところだ。

本誌前月号で畏友佐久間勝彦が『アクティブ・ラーニング』先達の優れた実践のなかにヒントがある』というタイトルでアクティブ・ラーニングについて論じている。そこで紹介されているのはまさにこういう声である。

こういうことを言いたくなる気持ちにはよくわかる。だが、誤りではないにしても不十分な考えだとも思う。というのも、アクティブ・ラーニングとは「ある種の」教授・学習法の総称であり、学習者にある「学習の技法」を獲得させるための教師にとっての「技法」に過ぎず、上に述べたように「技法主義」以上の何物でもないからだ。しかし斎藤教授学やその他日本の実践のなかで

二、斎藤教授学とアクティブ・ラーニング

私は斎藤喜博の考え方がこのような意味での対話主義的なものだと考えている。それを検証する作業は、欧米での対話主義の理論を単に応用してみただけのものではない。それを通して、むしろ彼らに對しいろいろな論点を提供することで理論として積極的に貢献できると考え、また非力ながらそれに努めている (Matusov & Miyazaki, 2014 など)。ただ、そういう私にとっては重要度の高い意義とは別に、対話主義として斎藤教授学を検討することには、非常に現在の意義もあると考えている。というのも、現在の（いや過去もずっとそうだったといえるだろうが）授業についての議論が、具体的なものになろうとすると、はなはだ「技法主義」的なものになってしまう傾向があるからだ。ここで私が「技法主義」と呼ぶのは、授業論の開発を様々な授業技法の開発・検証へと還元してしまう傾向のことだ。その典型が、昨今文部科学省の音頭取りのもと騒がれているアクティブ・ラーニングである。

アクティブ・ラーニングとは文部科学省によると「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」(文部科学省2012)であり、「発見学習、問題解決学習、開発されてきた教師の実践知は、単なる技法についての知ではない。その奥がある。それは対話主義の授業論として、個々の技法を創り出せるような学習者の、そして何よりも教師の在り方を探る思想なのだ。斎藤教授学は対話主義の授業論だ」というとき、私は斎藤教授学の中にそのような可能性があると考えている。単に「アクティブ・ラーニング? それは前から日本にあったよ」というだけのことではないのだ。アクティブ・ラーニング論を超える理論の可能性が斎藤教授学の中にはある。それに気がつき、発展させることが今必要だ。

三、斎藤喜博の「対応」概念

前置きが長くなった。斎藤教授学が対話主義的だとかから考えるのか、述べていこう。前にも書いたことだが(宮崎, 2014)、『教育学のすすめ』の「Ⅱ 授業が成立するための基本的な条件」の中の「三 相手と対応できる力」に出てくる「対応」という言葉が、私たちのいう意味での「対話」のことであり、ここの検討が重要だというのが私の考えである。

もっともいっておくと、斎藤の著書の中に「対話」という言葉がそのまま出てくるところは私が知っている限りでもある。『授業の可能性』(斎藤, 1976)の「五、授

業での教師の手入れ、その「子どもの事実から考える」の中に、「授業での教師と子どもの対話」という項がある。そこで彼はたとえば、

授業はこのような対話のあることによって、全員を集中させ、全員を生かして力動的に展開していくものとなる。それは授業が、いつでも具体を中心にし、教師と子どもがいつしよになって具体的な対話をしているから（後略）。（斎藤、一九七六、一八四ページ）

と述べている。後で見るように、この記述は確かに私のいう対話と密接に関連していることではあるのだが、しかしこの箇所だけでは短く、その意味は十分に明らかにならない。やはり、「対応」について見ていくことが必要だ。

で、「対応」という言葉だが、これは斎藤教授学の授業実践に親しいものであればよく聞く言葉の一つだろう。たとえば合唱とか表現の実践で、パートAとパートBが対応するように創っていく、といった言い方がよくなされる。そしてその場合、その意味は何となく「合わせる」というようなことのように思ってしまう。ちなみに広辞苑によると、対応とは「相手や状況に応じてことをする」

対応することによって、かならず新しいものを生み出しているのである。だから対応であるということは対決であるということもできるのである。相互にひびき合い対決することによって、相互の力を引き出し、相互の間に異質な新しいものをつくり出すということになるのである。（三六八ページ）

異なるものがぶつかり合い、影響し合って、お互いの中に新しいものが生まれていく、というこの「対応」像は、「問い」という概念こそ使っていないものの、始めに述べた私の「対話」に非常に近い。この二つの引用は『対応ということ』という小見出しからのものだが、その次の小見出しの『授業での対応』で、斎藤はそれをさらに次のように発展させる。

教師と子ども、教師と教材、子どもと子ども、子どもと教材との関係のなかで、相互に対応し、相互にひびき合い、その結果として授業のなかに盛り上がりができ、それが爆発して別の新しいものが生まれるようなものでなければならぬ。教師と子ども、子どもと子どもとの間に思考がひびき合い、別の思考が生まれ、それがまた教師や一人一人の子どもにもどっていき、

という意味だが、そんなことのように思われる。そしてたとえば斎藤の次のような表現は、そのようなことをいっているようにも読める。

生き動いている一人ひとりの子どもや、学級全体や学校全体の子どもと、そのときどきに豊かに対応し交流していかねばならないものである。教師にそういう力がないと、授業とか教育とかはできないものである。（三六七ページ）

ここではさらに「力」と書いてあるので、「技法主義」的な感じもする。つまり、相手（学習者）の状態に応じて何かをする技術、というような意味にも読める。しかし斎藤にとつての「対応」とは実はそれとまったく違う。「合わせる」「応じる」どころか、それは「対立」することであり、さらに対立を通して新しいことを創造していくことである。たとえば斎藤は次のようにいう。

対応ということは、新しいものを創造し発見していくためにあるものである。（中略）発見や創造のないものは対応とはいえないのである。（三六七ページ）

教師や一人一人の子どもをより大きく豊かにしていくようなものでなければならぬ。（三六八―三六九ページ）

授業での対応により、教師と子ども、子どもと子どもとの間の思考の響き合いがあり、新しい思考が生まれ、その結果として子どもだけではなく、教師もまた豊かになっていく、という。そして何よりも、対応は教師と子ども、子どもと子どもの間だけではなく、教師と教材、子どもと教材の間にもあるという。対応が教師と子ども、子どもと子ども、教師と教材、子どもと教材の間にあるというこの記述は、斎藤の授業についての重要な特徴づけ、「授業は緊張関係のなかで成立する」という記述を思い起こさせる。節を改めて、これについてみていこう。

四、授業は緊張関係のなかで成立する

この記述は『教育学のすすめ』のⅡの最初にある。

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で成立する。（三一八ページ）

この「緊張関係」が、彼のいう「対応がある」ということではないか。そして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。(三二八ページ)

この一文について私なりに読み込んでみよう。まず、「教材自体が独立したいのち、方向性を持つ」とはどういうことだろうか。これは教材がそれ自体の本質を持ち、人がその方向へとどんな解釈を深めていける、ということだろう。教材自体が知的に面白く、惹き付ける、と言ひ換えることもできるだろう。

一見ごく当たり前のことをいつているようだが、そうでもない。先に「技法主義」について述べた。この一つの表れは、教材の違いを考慮に入れず、どんな教材でも有効な技法があると考え、それを開発しようとする発

想である。これは現在、特に教育心理畑等では非常に一般的な発想で、教材の中身については教科教育に任せればよく、技法開発に当たっては考える必要がない、とする。ここでは「教材自体の独立したいのち、方向性」はまったく無視されているわけだ。

次に教師の教材解釈と、子どもに獲得させようとするねがいについてはどうか。ここでは特に、「ひとりの人間としての」教材解釈という部分に注目したい。子どもに教えるのだから子ども向きの解釈をする、というのはなく、ひとりの人間として、本気で教材に対決することの強調は、斎藤教授学の非常に重要な特徴である。そして後でも見ることになるが、その「ひとりの人間としての」教材解釈が、また「教師としての」教材解釈、さらには「子どもに獲得させようとする強いねがい」と別のことではなく、強く結びついているところが押さえておかねばならないポイントだ。

最後に子どもについてだが、教材についての独自の考え方、感じ方、解釈を「子ども」もまた持つている、と、教師と同じように持つている、というところが強調されていることに注目すべきだろう。子どもは、教師から注入されるのを待っている、自分の考えなど何も持っていない存在ではない、ということが一

教授学は非常に対話主義的なのである。次にはそのことから考えていく。

つだ。さらにいえば、ここに「子どももまたひとりの人間として」と「ひとりの人間として」という言葉を足して考えてみたい。子どもの持つ教材についての考えは教師のそれよりも不十分だろう。誤っていることも多々あるだろう。しかし彼らも、自分固有の、子どもの、という言い方でくれない、一人ひとり独自の教材理解を持つている。その意味では、教材の前で教師と対等の立場に立つ。

ここで注目すべきなのは教室の中の緊張関係、さらにいえば対応について、斎藤が子ども、教師、教材という三つからなると考えている点だ。普通対応とか対話という、たとえば子どもと教師というように二者関係で考えてしまいがちなだがそうではない。そして私も対話主義について一で述べたとき、「人」「世界」「他者」、さらに授業の場合として「学習者」「教材」「教師」と、三者関係で考えている。

私がそうなのは、斎藤から学んだ結果なので当然ではある。だが私のみならず対話主義に関する研究の中で、対話をこのような三者の関係として捉えることが実はおこなわれている。そのような文献ではそれを三項関係(triad)と呼んでいるので、以下その言葉を使うが、この三項関係を捉えているという基本的なところで、斎藤

1 この考えの発展は、千葉茨城の会の塚本幸男に負うところが多い。塚本は自分の考えを「小説的授業論」と呼ぶ。私は、この考えを欧米の諸理論と関係づけ、その普遍性を明らかにしようとする考えから、これを「対話主義授業論」と呼んでいる。千葉茨城の会の「小説的授業論」については、本誌と同時期に「葦書房より早稲田大学で私のゼミ生だった結城花梨による絵本『絵で見る小説的授業の世界』の出版が予定されているので是非ご覧頂きたい。

2 以下特に注記のない引用は『教育学のすすめ』全集版(斎藤一九七〇)よりのものである。

3 このような傾向について私は他の何人かの研究者とともにこの数年教育心理学会でシンポジウムを持ち、検討する機会を持った。興味ある方は宮崎・工藤・藤村・白水・西林(二〇一四)等をご覧頂きたい。

(つづく——なお文献は最後に一括して掲載する)
(早稲田大学)