

対話主義授業論としての斎藤教授学②

『教育学のすすめ』をもう一度読み直す

宮崎清孝

五、三項関係―教材を前にして対等な子どもと教師

前回、斎藤の「授業は緊張関係のなかで成立する」という考えについて、ここでは「教材」「教師」「子ども」が三項関係として捉えられていると述べた。

ここでいう三項関係をもっと一般的にいうと、人が他者と関わる時、ある対象を媒介として関わっている、という関係のあり方だ。ごく当たり前のことのようにだが、この概念はいま発達心理学や対話主義についての議論の中で重要な位置を占めている。これについては既に『事実と創造』誌上で触れたことがある（宮崎、二〇一二）が、もうちょっと説明しておこう。

発達心理学では、九、十ヶ月あたりを境目に、人の他者との関係に大きな変化が起こると考えている。それ以前でも赤ちゃんはまわりの大人と関係を持てる。またまわりの物とも関係を持てる。でも同時にその二つの関係を持つことはできない。つまりそこにあるのは自分と他者（あるいは物）という二項関係だ。だが九、十ヶ月以

降、赤ちゃんはまわりの大人の見ているものをいっしょに見たり、自分の見ているものを大人に指し示したりすることができるようになる。こういう働きを共同注視と呼ぶが、もっと広くいうと対象を赤ちゃんが大人が共有するようになるということだ。この関係が、この後赤ちゃんに限らず、人が人と関わる際の基本的なあり方となる。たとえば他の人を理解するということ、その人がまわりの世界をどう理解し、まわりの世界とどう関わっているか、それを理解しなければその人を理解したことはない。私と、その人と、私とその人が関わっている世界という三項がそこにあるわけだ。そこで、三項関係という、一見ごく当たり前の関係が人間同士の関係についての理論にとって重要なものとなってくる。

対話的な関係も、対象の共有というこの関係の上に生じる。二人の人がある対象にともに関わっていると、その二人の関わり方には当然いろいろな違いがある。その違いをぶつけ合うことで、お互いが持つその対象につ

いての自分の関わり方を発展させていくことが、対話するということだ。

斎藤の場合に戻ると、ここでは子どもと教師が教材を共有し、共有した教材に対してそれぞれ自分の理解を持ち、対峙していると考えられている。五では『教育学のすすめ』のⅡ、1、授業は緊張関係のなかで成立するからそのことを見た。繰り返すことになるが、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。だがそれは、教師と共有している教材についての子どもの考えとして、教師の考えと対峙するものだ。

このことは斎藤のほかの著作の中でより一層明確に示されている。『授業と教材解釈』（斎藤、一九七五／一九九五）の中の次の一節をみてみよう。

教師が自分の持っている固定したものとか、概念的な知識とかを一方的に教えるのではなく、教師も子どもも、教材に対して自分の持っているものを、自分の主体をかけたものとして相互に出し合い、お互いに吟味しあっているものである。そういう作業の中で、おたがいにそれまでの自分の持っていたまちがった認識とか、狭く低い認識とかを変え、自分自身をそれまでとちがうものに変

えていくか、それが教材研究の多くの部分を占める。その誤った教材理解を、教師の持っている正しい教材理解へと変えていくやり方を発見するのが授業研究だということになる。

ここには、子どもの教材理解を教師の教材理解と同様に「自分の主体をかけた」、その意味で対等なものだとする把握がない。子どもが向かっている教材と、教師が向かっている教材は、実体としては同じだ。でもそれについて子どもと教師が持つ理解は「お互いに吟味」されるものとして把握されていない。教師は自らの教材研究で、自らは教材に向かっていると考えている。他方子どもは教材理解は、その誤りや子どもとしての「特殊性」が、教師の教材研究によって理解されるものとして把握されている。ともに語り合い、吟味し合うものではないのだ。その意味で、教材は決して共有されていない。つまり、三項関係が成立していないのだ。別の方向からいうと、子どもは教師にとって「お互いに吟味」しあえる存在ではない。教師は、子どもを上から目線で見ているのだ。教師にとって子どもは操作の対象である。

これをこう言い換えることもできるだろう。「お互いに吟味」しているとき、教師と子どもの関係は、同じ対象を共有し語り合う「私」と「あなた」のそれである。

えていく仕事である。

（斎藤、一九七五／一九九五、七ページ。傍線は宮崎）

教師も子どもも、教材理解について、「自分の主体をかけたもの」を対等の立場で出し合い、吟味し合う。そしてそれを通して、自分の認識を、自分自身を、変えていく。これこそが対話だ。

このように授業のなかの子ども、教師、教材の関係を三項関係と捉えることは、しかし多くの場合理論的にされていないし、実現できていない。斎藤の言葉を借りれば「教師が自分の持っている固定したものとか概念的な知識を一方的に教える」、いわゆる知識注入的な授業は、三項関係が成立していない授業の一つの典型だ。

このような授業を行っている教師が、仮に自分の気持ちとしては斎藤のいうのと違って、教材についての「固定したものとか概念的な知識」に自分なりに満足せず、一生懸命教材研究をしているとしよう。でもその場合、その教師のやっているのは、子どもに伝えるべき「正解」を、より詳しく知ろうということだ。他方このような授業では、子どもは教材をよく理解できていない存在だと捉えられる。子どもの教材理解は誤りが多く、また発達段階に応じ低いものとされる。子どもが教材をどう誤っ

しかし子どもが教師にとって操作の対象となると、教師と子どもの関係は「私」と、操作の対象としての「もの」、英語的にいえば「それ」になる。前の場合には関係は二人称なのだが、後の場合には三人称だ。

六、「わからない未知」から「未知の問い」へ

教材の理解について子どもと教師が対等であり、「お互いに吟味」しあえる関係にあるということの一つの表れは、教材について子どもが教師から学ぶだけではなく、教師が子どもから学ぶことができる、ということだ。それも、「子どもというものはそういうふうにかかっているのか」「子どもはそんなにふうに間違えるのか」「子どもにはそんなにふうに教えるのか」というような子どもについての学びだけではなく、「なるほど、教材についてそういう新しい見方があったか」「その考え方は気づかなかったが面白い」というような教材についての学びである。

これがはっきりと現れるのが、私のいう unknown question（教師にとっての未知の問い）——教師が答えを知らなかった、あるいはその意義、存在自体を知らなかった問いの、子どもの発言や行動の中での発見である。塚本が明確にしたように（塚本、二〇一四）教師の発問に対する子どもの一見の誤答、変な答えの背後には、教

師の発問の意図とは違う、教師にとって未知の問いがあり得る。教師がそれに気づき、子どもたちへ明確化することから、授業は新しく展開していくことになるが、教師の側でいえばここに教材についての新しい問いの発見を通しての理解の進展、新しい学びがある。

斎藤の「わからない未知」(『教育学のすすめ』Ⅱ「授業が成立するための基本的な条件」三、「相手と対応できる力」が)という unknown question (教師にとっての未知の問い)と非常に響き合う概念であることにについては以前に述べた(宮崎、二〇一四)。当然ながら斎藤のいう「わからない未知」も、教師が子どもと「お互いに吟味」しながら教材について新しく学んでいった結果として生まれてくるものである。「わからない未知」を説明する斎藤の言葉を見てみよう。

教師と子どもが教材を媒介にして対応し衝突していくうちに、それまで教師や子どもの意識のなかにすらなかったようなものが生まれてきて、それがだんだんと明確な課題となり、その課題を突破したとき、思いもよらないような新しいものが明確な形で教師や子どものものになるということがあってもよいはずである。

(斎藤 一九七〇、三八一)

推し進めたものである。

ポイント は、斎藤が「未知」といつているのに対し、unknown question (教師にとっての未知の問い)論では「問い」といつている点だ。この点では塚本の寄与が大であるが、子どもと教師がともに新しく教材の中に発見していくものは「問い」である、と考えるのだ。

「未知」、つまり「わからないこと」と「問い」はむしろつながっている。「わからないこと」から「問い」が生まれる。だが、何かについて「問い」を持つとは、その何かについてわからない、ということだけではいいない。

このことは解釈学者のガダマー(二〇〇八)によっていわれたことだ。ガダマーによれば、問うとは単に「わからない」という状態ではなく、それに加えて彼が「地平」とか「意味」「方向感覚」と呼ぶものが存在している。

問うということは未決定の状態におくということである(中略)。問いのこの未決性は際限がないものではない。むしろ、それは問いの地平によってある仕方では限界付けられている。地平をもたない問いは、なにもえないで終わる。問いが指示する方向の流動性・無規定性が、あああかこうかVの特定性へと立ておかれるときはじめて、問いは地平ある問いとなる。

各学級の合唱の練習指揮を数多くしているが、その場合のほとんどは私自身はわかっていることである。(中略)しかし子どもが私のイメージのような表現をしなかつたり、子どもの合唱が高い別のものになったりしたときと、私自身にもわからない問題が出てくることも多い。「わからない未知」がでてしまうのである。

(斎藤 一九七〇、三八一—三八二)

授業のなかで教材を媒介として子どもと関わる中で、子どもだけでなく、教師も新しい何かを学ぶことになる。それが、教材に対する新しいわからない問題として生まれてくる。子どもとともに「吟味」する中で、教師の学びが起こってくる。

ところで宮崎(二〇一四)では斎藤の「わからない未知」と、宮崎の unknown question (教師にとっての未知の問い)の類似性について述べた。だが二つの捉え方は、当然ながらまったく同じというわけではない。そして私の考えでは unknown question (教師にとっての未知の問い)論、またそれに密接に関連する塚本の問い論は、斎藤の「わからない未知」論の中にあつた「教師も子どもから教材について学ぶ」という把握を、より一層

「地平」とか「方向」と彼のいうものを、「問いの方向性」とまとめておこう。問いを持つとは、わからない状態に、ある方向から探ろうと問いかける、ということだ。言い換えれば、単に「わからない」というのではなく、「こういう意味でわからない」「こういうことをわかりたい」ということだ。その方向が問いを持つものにとつても意識されているとは限らない。むしろ多くの場合、意識されていないだろう。

ここで、その問いに対する答えが「正しいか」「誤りか」ということは、その方向性に即したものでどうかということと決まる。また、複数の人が一見同じ問いを持っているようでいて、実は方向性が異なり、つまりは異なる問いを持っているということがあり得る。この場合、一方の人にとつての誤りが、他の人にとっては正解だという場合があり得る。

わかりにくいので一つ実例を出しておこう。塚本の国語の授業からの例で、教材は安西冬衛の詩「春」である(塚本、二〇一四)。

てふてふが一匹韃靼海峡を渡つていった

授業の最初の頃、塚本が「てふてふ」について「これ一匹なんだよ。何だろう?」と問うた。それに対して子どもたちの意見は、

蝶 十人
魚 八人
鳥 七人

だった。ここで少しやりとりがあり、その中で「なぜ魚か」ということについて魚派の子どもが「鳥じゃ行けない海峡を渡っていくから」と述べた。それを受けて塚本が海峡について、陸と陸にはさまれた海といった説明をした。その後で子どもたちの意見は、

蝶 六人
魚 二十人以上
鳥 ○人

となった、という事例である。

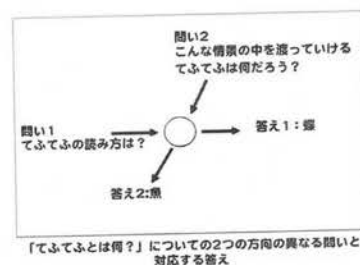
「てふてふ」とは何か?という問いに対して、「魚」という答えは、単なる誤答でしかないように、常識的

このようなケースを私たちは例外的なものではなく、授業のなかにくらでも現れてくるものだと考えている。子どもたちの、一見誤った、あるいは見当違いな発言、行動の中に、実は教師が予期していなかった新しい方向性を持った問いがある。この unknown question (教師にとつての未知の問い)に教師が気づき、それを明確にして、さらに子どもたちと考えていくことで授業は対話的に発展していく。斎藤の言葉を使えば、子どもと教師が「お互いに吟味し合う」なから新しい方向性を持った問いが生まれてきて、それに気づき、追求する中で、子どものみならず教師もまた、教材についての新しい理解を達成していくことができる。子どもの側からいえば、この新しい問いは子どものものである教材についての理解から生まれ、それに根付いたものであり、子どもにとって与えられたものではなく、有意味なものであることが、その追求を豊かなものにしていくだろう。

ところで「てふてふ」の事例を、斎藤の「わからない未知」という言葉で考えることもできることはできる。

「てふてふ」の読みは教師には明らかだったが子どもは知らなかった。その意味で、これは「わかる未知」だった。それが子どもたちの答えから、そこに教師が予期していなかった別の考えがあることが明らかになった。「わ

には思える。しかしそうではないと塚本はいう。「それは、教師の「発問」を「轆轤海峡という海を渡っていける「てふてふ」とは何なのか」と、解釈したからなのだ」(塚本、二〇一四)。それに対して、それを単なる誤りと感じる常識では、ここにあるのは「てふてふ」という文字はどう読むのか」という問いだ。「てふてふ」については一方では「読み」が問題になっている。もう一方では「轆轤海峡という、大変そうな場所を渡ることができる「てふてふ」とは何か」ということが問題になっている。これが問いの方向性ということだ。ここにあるのは一見同じ問いだが、実は方向性の異なる違う二つの問いである(図)。



かる未知」だったものが、教師にとつて「わからない未知」になった、ということになる。

だがこの特徴づけただけだと、単に教師にとつて新しいことが子どもから出た、ということにしかならない。これに対して、「新しい問い」が出たとする分析だと、子どもから、教師の持っているのとは異なる新しい探求の方向が出た、ということがはつきりとする。斎藤が「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」と考えていることは、つまりはこの「それぞれの自分の考え方とか感じ方とか解釈」から生まれてくるものだ。教師のそれとは異なる方向性を持つ新しい問いが出た、と理解することは、子どもがそこまでのところで教材について自分たちなりにどのように考えていたか、ということをはつきりとさせることになる。教師が子どもから教材について学ぶということが、自分の探求とは異なる角度からの探求との出会いなのだということをはつきりとさせてくれる。

七、終わりに—もう一度アクティブ・ラーニング論に触れつつ

本稿では斎藤喜博の思想を、対話主義の授業論として

考えてみた。特に問題としたのは、教師の在り方についての斎藤の考えだった。私の検討の結果をここで簡単にまとめておくと、斎藤にとって教師とは、教材に対して「自分の主体をかけた」ものをお互いに出し、吟味しようという意味で、子どもと対等の立場に立つ。教材を巡って、子どもと「私」と「あなた」という二人称の関係にある。そしてお互いに吟味しあいながら、教材について子どもから学び、自分自身を変えていく、対話的な存在なのだ、ということになる。また、「わからない未知」論に込められた教師の子どもからの学びについての斎藤の考えは、教材についての、探索の新しい方向性を持った問いの発見なのだ、と発展させることができることもここでは論じてきた。

ところで本稿の二ではいま大流行のアクティブ・ラーニングとの対比で、斎藤喜博の思想が教師の在り方に關わるものであり、その点でアクティブ・ラーニング論などの技法主義を超える可能性があるのだと述べた。最後にこの点について少し敷衍しておこう。

二で紹介したことを繰り返すことになるが、アクティブ・ラーニングとは「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 二〇一二）

になつてしまつてゐる場合には、結局「教え込み」の自身が、知識から「力」や「態度」に、より正確にいうと「問題解決の仕方」とか「討論の仕方」といった、技法に変わるだけのことになる。

教師のほうからいえば、「あなた」としての子どもとともに自分をかけて教材の中に問いを探ることで、教材について新しく学び、子どもの教材理解について学ぶことになる。それによつてのみ、教材について真にともに探求する経験を、実感的に持つことができる。それなしには、こちらも形としての「問題解決の仕方」や「討論の仕方」を学ぶことになるだけだ。そのように形骸化した「アクティブ・ラーニングの技法」は、子どもに教え込まれるものにしかない。

【事実と創造】の昨年十二月号で佐久間があげていたアクティブ・ラーニングについての文献の一つ（会田、佐藤、鈴木、二〇一五）では、論者たちはこの形骸化してしまう危険にある程度気づいているようだ。そこでは教師自身がアクティブ・ラーナーになることや、教師教育の重要性がいわれている。ただ問題は、その教師の「アクティブ・ラーニング」の中身である。教材について、技法について、子どもについて、ただ熱心に学べばいい、というのではない。教材を巡り、子どもと二人

だそうである。とするとこれは一見、五で紹介した斎藤のいう「教師が自分の持つてゐる固定的なものとか、概念的な知識とかを一方的に教える」やり方とはまったく違うものだ。しかしここでも、子どもに「いかにアクティブ・ラーニングをさせるか」という発想になつてしまつてゐるとしたら、「子どもの問題解決学習やグループディスカッションをいかによく組織するか」という発想になつてしまつてゐるとしたら、肝心の点で、それは「教え込み」中心の授業観とたいして違わないものになつてしまふ。つまりそこでは、子どもは教師にとって対話の相手である「あなた」ではなく、操作される対象、「それ（三）」になつてしまふのだ。

アクティブ・ラーニングでは古典的な教え込みと違い、子どもが獲得すべきものとして知識ではなく、「思考力、判断力、表現力」といった「力」や「態度」があげられている（文部科学省 二〇一四）。だがそのような力や態度は、子どもにとって「あなた」である教師がいて、お互いに教材を吟味し合い、そのときどきに子どもの中から、教師にとっては新しい方向性を持った問いが生まれ、「あなた」である教師とともにそれを追求する、という経験から生まれてくる。真の対話の相手である「あなた」としての教師なしには、操作の対象である「それ（三）」

教的な立場に在る経験をしていく、ということが鍵なのだ。論者たちは日本の教育実践のなかの蓄積にも触れているが、日本の教育実践のなかで大事なところが教師の在り方についての思想なのだということが、彼らの中で具体的に、理論的に、どの程度明確になつてゐるだろうか。斎藤喜博の中には、そこを考えるための出発点となるものがある、というのが私の『教育学のすすめ』理解である。ただし、六で彼の「わからない未知」論がunknown question論へと発展させ得ることを示したように、斎藤の中に教師の在り方論が完成品としてあり、後はその考えを実践で応用すればいい、というものではない。あるのは、あくまでも出発点であり、発展の可能性だ。まずは実践のなかで、そしてまた理論的に、それを発展させていくことが私たちのこれからの仕事なのだ。

文献

会田哲雄、佐藤学、鈴木寛（二〇一五）アクティブ・ラー

ニングと学校教育の未来 総合教育技術、二〇一五

年十月号、十一、十五

ガダマー、H・G、豊田収・巻田悦郎（訳）（二〇〇八）真

理と方法、法政大学出版会

ホルクワイスト、M 伊藤誓（訳）（一九九四）ダイアロ

「グの思想—ミハイル・バフチンの思想」法政大学出版会

Matusov, E. & Miyazaki, K. (2014) Dialogue on dialogic pedagogy, 2, 1—47.

宮崎清孝 (二〇一二) 対話的授業論—理論的考察のためのメモ、事実と創造、三七八、八一—二二。

宮崎清孝 (二〇一三) 対話的授業論—理論的考察のためのメモ②、事実と創造、三八〇、二一—八。

宮崎清孝 (二〇一四) 斎藤喜博の「わからない未知」と「対応」について考える—対話的授業論の立場から、四〇一、九—一八。

宮崎清孝・工藤与志文・藤村宣之・白水始・西林克彦 (二〇一四) 教科教育に心理学はどこまで迫れるか (三) —教師の知をいかに繰り込むか、教育心理学年報、五三、二二—二六。

文部科学省 (二〇一二) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて、生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ、(答申) (平成二四年八月二八日) 用語集。

文部科学省 (二〇一四) 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)。

佐久間勝彦 (二〇一五) 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 (新学びつづける教師に 第一九回)、事実と創造、四一五、二—五。

斎藤喜博 (一九七〇) 教育学のすすめ (斎藤喜博全集第六卷)、国土社。

斎藤喜博 (一九七五/一九九五) 授業と教材解釈、一荳書房。

斎藤喜博 (一九七六) 授業の可能性、一荳書房。

塚本幸男 (二〇一四) 子どもは、教師の「発問」とは異なる「問い」を持つ、千葉経済大学短期大学部研究紀要、一〇、二五—三七。

(Endnotes)

1 このような意味での子ども、教師、教材の間の三項関係に気がついているのは斎藤だけではない。私が知っている限りでも、たとえば信州大学教育学部附属長野小学校に残されているその前身長野県師範学校附属小学校・大正十一年刊の『初等教育講習会講話要項』の中に、この三項関係を示す図が掲載されている。ただし説明などは残念ながら残っていない。