

巻 頭 言

——「当り前」の問いなおし——

学校長 三 枝 孝 弘

1. 教科書と「とらえなおし」

教科書は教材である、といわれている。教材というのは、教育内容が何らかの媒体をとおして表現されたものである。現在のわが国の在り方からいえば、学習指導要領において定められている一定の内容を視覚的な文字ならびに映像という媒体をつかって表現しているのが教科書である。一口にいえば、教科書は、印刷された教材である。これは一応、わかりきったことである。しかし、考えてみると、このわかりきったことにも、いくつかの問題がある。とりわけ、大きな問題になっており、しかもここ20年近くも変化をみせないのは、学習指導要領の内容規定性、その法的性格といった事柄である。この問題はたしかに大きく国の教育行政のあり方については教育実践の在り方に関わる問題であるが、今は、それには直接ふれない。なぜ直接ふれないかといえば、その問題は、教育実践に関わる教師たちの直ちに關与しうる問題ではないからである、というのではない。また、この問題を意識的に遠ざけふれないでおこうというわけではない。つまり、いわゆる「権力」に対して批判をすることを避ける、という意味で、この問題をとりあげない、というわけではない。このような問題を教育内容政策のあり方としてとりあげることは、もちろんありうるし、じゅうぶん必要なことであり、その検討はもちろん、それなりの意味をたしかにもっている。しかし、われわれにとっての疑問は、以上のような問題検討の必要性をみとめながらも、結局のところは、内容というものは、どのような手続き、どのような形式をとって設定されたとしても、それは、学習の主体である生徒たちが本当に問題を追求する姿勢なり行動なりをもつかぎりにおいて、必ずその設定された内容をとらえなおされ、変容するのではないか、ということである。

ある内容を誰かが決めて、それだけを、このように考えよ、ということをして他人に強制することは何人にもできないし、またゆるされるべきことではなからう。

したがって、ここで問題になることは、これも結局のところ、教師や生徒たちが内容をとらえなおしていくことの自由といったことが、実際の授業においてどれほど認められているか、という事である。

たとえば、どこの学校にも、学校の教育目標といったことが掲げられている。そこでは「心豊かにして主体性のある人間形成を企図している」とか「情緒性豊かにして、総合的に事物を把握し、創造的に活動し得る態度と能力とを養う」「個性と能力の伸長を図る」というようなことがいわれている。憲法・教育基本法・学校教育法といった制度的・公的に表明された価値体系・理念的なものによって位置づけられているわが国の学校制度下にあつては、たしかにこのような目標が出てくるのもまた当然であろう。

しかし、このような目標が、どこまでも理念であることも、多くの教師たちは知っている。目標というのは、もともとそういうものである。問題は、理念だからといって、現実とのズレを視野の外においてよいというわけにはいかないところにある。理念は、現実を改革していく指標であり、目標であるから、この理念（そのとらえなおしも、もちろんあり得る）と現実との間に存在する状況をどのように打ち破っていくか、ということが、実践の側から当然問題となる。

理念の現実化、逆に現実の理念化といったところを具体的な授業実践において、どのように構想し、実現していくか、という問題が生来してくる。

だから、はじめにかえって問題を考えると、よしんば、きわめて民主的な手続きを経て設定された内容がたとえ提出されたとしても、それを金科玉条のごとく絶対視し、生徒たち自身によるとらえなおしの自由を否定し、教師の一方的な解説、伝受におわるような授業らしきもので終始するような実践であったなら、それはまた体質的に、「権力」による内容統制につながっていくもの、といわざるを得ないのではなからうかという問いが提出されることになる。

2. 目標の吟味

「心豊かにして主体性のある人間」を形成しようとするなら、そのような方向をめざしての行動を具体的にみずから実現することを可能にする授業をしむことが必要となってくる。「総合的に事物を把握し、創造的に活動し得る態度と能力を養う」ことが目標である以上、そのような行為を可能にする場を授業において用意する必要がある。態度とか能力というものは、みず

から行動し、経験することによってはじめて、自分の身につくものであることは、いわずもがなの事柄であるからである。

ここでしばしばとられる研究方法が問題となろう。つまり、前述のような意味で、目標への接近を可能にすると考えられる生徒たちの活動を授業の場において構成し、用意しようとする時、時にまず「主体性とは何か」「自主性とは何か」「創造的とは」といった概念の内容規定が問題になることがある。そして、多くの時間とエネルギーをついやして、あれこれ書物を調べた結果、論者によって色々な説明がなされており、どれもはっきりしない、ということになる。あるいは、一応の辞書の意味は判ることもあるが、判ったとしても、それでは、それが具体的には授業において、どのようにあらわれてくるか、ということになるとはなはだ心もとない。

たしかに勝手気ままに、ある概念を使用することは避けられねばならないし、また実践を照射する意味において、ある概念によって整序していくことは必要なことである。しかし、残念なというよりは、むしろ事柄の性格上当然のことであるが、現在の段階では、人間を主として対象とする科学において使用される概念には、日常的経験的な概念との間にそれほどの区別を有していない。このことはとくに教育学においていえそうである。そのことが科学としての教育学という観点から見たとき、この学問の後進性を示すという論者も、あるいはあるかも知れないが、問題はそれほど単純ではなからう。

その問題はさておき、ともかくこのような現状において、余り有効でない概念の字句の意味のせんさくは止めて、教師集団なら教師集団で、「一応、われわれはこういう意味でおさえておこう」という程度の出発でじゅうぶんであろう。問題は、そのあとである。

学校の教育目標を決定する要因および決定の手続きはさまざまであるが、現在のところ具体的には、やはり当該学校の教師集団が大きな役割をはたしている。この教師集団が、前述のような価値体系から目標を演繹してくるのではなくて、つまりその限りでは一般的抽象的なものである、そのような設定方法をさけて、具体的な、その学校の教育目標を決定するにはどうしたらよいか、ということである。一般的、公的、制度的な、いわば「上から」のそれに対して、「下から」目標を設定することが当然考えられる。

その学校で、直接、生徒たちに接触していて、その生徒たちに対してもっているさまざまなイメージ、期待、要請、といったものを教師集団が自由に提出しあい、そこに出されたものを検討しあっていくことによって、一つないしはいくつかの生徒像が次第にあきら

かになっていくのではないだろうか。公的な理念、価値体系といったもの、あるいは将来的には、生徒の、および保護者の、また地域の関与といったことが、またさまざまなレベルで考えられることになるが、とりあえずは、今日のわが国の段階では、このような教師集団の「下から」の目標設定が有効であると考えられる。

さらに、このような目標設定の根拠となるものへの反省的吟味が必要であろう。つまり、教師集団のもっている当該学校の生徒たちのとらえかた、をより綿密なものにしていく必要がある、ということである。

しかし、おそらく、ここで一つの問題が提出されよう。それは、われわれは授業は目標実現のために実施しているのであって、そのような「生徒たちのとらえかた」などということ进行调查することは必要ない、という考えである。

経験ある教師は、たしかに、別に調査をしなくとも、生徒たちのことをよく知っている。たとえば、3年2組の生徒Aはどうも授業中いつも落ちつきを欠いているとか、勉強をやる積極的な意欲がないとかいったことである。学校や学級でも「どうもこの学校、学級の子どもは消極的でして」とかいうことを聞くことができる。

このような生徒たちのとらえ方が、必ずしも間違っているわけではないけれども、そのようなとらえ方を、もう少し具体的な、そして問題的な場面にまでおろしてみきわめることが必要となってくるのではなからうか。

これには身近かに考えても二つの理由がある。その一つは、中等教育段階での教師は、教科担任であって特定の教科の授業において生徒たちに接している。もちろん、その他の機会もさまざまにあるが、原則的には、教科の指導の時間において、生徒たちを見ているわけである。したがって当然、生徒のとらえかたに限界がある。このことは止むを得ない。この限界をできるだけ突き破って、生徒Aを、より判っていく、ということは、はたして不必要なことだろうか。社会科の授業には意欲をみせない生徒Aが、数学の授業にすばらしい活動をみせるということは事実としてありうることである。その根拠は何だろうか。それは興味、関心のちがいで、といったことだけで処理されるものであるかどうか、といった事態までが吟味される必要があるのでではなからうか。

もう一つの理由は、授業をより確かなものにしていくことの要請と関わってくる。それは結局、目標設定というものが、授業に関わる教師自身だけのものではないし、また生徒だけのとらえかた、といったものだけではなくて、両者の合作によるものである、という

ことにつながってくる。中等教育段階における教師は、その養成課程の現在のしくみから見ると、専門教科に関する面では、いうまでもなく深く精通しているということができる。もちろん専門教科に関する知識といってもそれは固定され、限定された枠があって、その枠内の知識でもって満足されうるというものではないことは、知識の本質からいってあきらかな事である。およそ知的探求の世界において、本来的にそのような枠的なるものは存在しないことは自明の事柄であり、それゆえにこそ教師たちは、その専門教科の基盤ともいべき諸領域の研究にかなりの時間とエネルギーを費やすわけである。このことの重要性は、いうまでもないし、またそのような研究はたしかに実現されているということができようが、それが授業においてマイナスに作用しかねない、という事態も成立する。ある働きかけが、働きかけられた方にプラスに作用するか、マイナスに作用するか、というところの判定は、教育という世界ではきわめて困難な課題であり、微妙なところである。ある時点でのマイナスという判定が、後にプラスに作用することもあるし、その逆もある。ただここでは、合作というインデックスで授業をみた時、専門教科に精通した教師の「一方的な伝達、解説」がマイナスに作用しかねない、という事態の存在に注目しておきたい、ということである。

これはまた、すぐれた教師とは一体、どういうものであるか、ということにも関わってくる。

3. 観察の強化

「竹を10年間観察せよ。するとお前自身が竹になり、そして全て忘れてしまう。そしたら描け」ということばがある。これは、すぐれた画家になる方法をのべているだけのものではないことは、誰でも理解されるだろう。

われわれ教師の通弊の一つは、生徒たちに何かを教えよう、という姿勢であろう。そして、この「何か」は、往々にしてまた、既成の知識の成果であり、それについての解説であることも、みずから反省するところである。いうまでもなく教育においては、「知識」の伝達という作用を否定することはできない。しかし、「何か」は、はたして「知識」の伝達ということのみで割り切ることができるだろうか。そしてまた、伝達ということそれ自体にしても、それがどのようにして可能になるか、ということが、実は、まだはっきり判明してはいない。「物」をうけわたすかのように「伝達」は行なわれない、ということは誰でも理解していることである。そこで「伝達」の強化としてのテストが実施されることになる。いや、テストは、そういう目的で行なわれるのではない。生徒の理解の度合いや教師

の教え方を評価するために実施するのだ、ということがたてまえとしていわれているが、その理解の度合い、教え方の基準になっているものが、既成の知識であり、その伝達の程度如何ということであれば、依然として、テストは、伝達強化の手段である、ということになる。

しかし、ひるがえって思うに、伝達は、単なる受け渡し、授受でおわるのではなくて、そこにおいて、そこに介在する知識なり行動を媒体として、そこに関わる教師や生徒たちが、みずからの全人格をいかに表現するか、という点で、はじめて意味をもってくる、といえるのではなからうか。

かくして、伝達という局面に限ってみても、そのいわゆる知識の授受というレベルを真に実現し、その平面の相を突破し、自己を実現していく充溢した力を開花させる授業を展開させるためには、まず授業そのものを「10年間」観察する必要が、われわれの課題となっている。

ここで授業観察のことを詳細に論ずるスペースも、また能力もないが、とりわけ、その場合、生徒観察が一義的にとりあげられねばなるまい。

「生徒の身になって」ということがよくいわれるが、これはなかなかのことであり、口でいうほどたやすいことではない。

生徒観察のまず考えられるレベルは、教師の働きかけに対する、その反応であろう。教師の講義に魅了されている子どもがいるかと思うと、退屈さを感じて窓の外をボンヤリ見ている生徒がいる。生徒観察ということのごくふつうの解釈は、このような生徒の状態を、外から、見て知ることである。しかし、一步そこを内に入りこむと、なぜ「魅了」されているのか、なぜ「退屈さ」を感じているのだろうか、という疑問が当然生じてくる。「魅了」「退屈さ」の外見からの判断の基準は何か、などということも問題としてはあり得るが、およそのところは経験的に多くの教師の知るところである。一般的にいえば、学習している内容と方法をめぐって、教師および自分たちの行動に「惹きつけるもの」が存在するか、しないか、ということが問われることになるだろう。

生徒観察を、ここで問題にしようとしている本来の意味は、実は、このような「惹きつけるもの」が何であるかを、個々の授業に即してあきらかにしようとする点にある。

教師の講義なら講義の何が、どこが、どのような意味で、生徒たちを「惹きつける」だろうか。容貌、発声、内容のわかりやすさ、論理の展開、具体的事例のとりあげ方、生徒への発問その他さまざまな要因が考えられる。またその要因に底流している教師の「人格」なるもの、あるいは、要因相互間の関係なども、「惹

きつける」に参与しているだろう。ただここでとりあげたい要因の一つは、「わかりやすさ」である。一般的にいわれている「わかりやすさ」ではなくて、「A先生のお話は、わかりやすい」というばあいの「わかりやすさ」が、さらにどのような要因にもとずいているものだろうか、ということである。そして、この場合、また、内容に対するA先生の深い学識ということも存在するが、もっとも重要な点は、その深い学識が、生徒の「わかる」ということと、どう関連し、どう作用するか、という点である。この場合、教師の方では、無意識のうちに、生徒たちが「どこでわからなくなるか」、ということをおさえていて講義をしている、ということが考えられる。この、生徒たちが「どこでわからなくなるか」ということを丹念にみつけだしていくことをわれわれは検討する必要がある。「どこで」ということは、内容と方法に関わっているところである。このような「どこで」をあらかじめするには、いわゆる授業記録をとって、その分析をする、という作業が必要になってくるが、それが面倒な場合には、授業中の教師の「問いかけ」の吟味でも可能である。

4. 「問いかけ」の再吟味

授業中の教師の「問いかけ」は、多く質問の形をとって行なわれる。質問は、教えたこと、これから教えるようにしていることに対する生徒の関わりかたを知るための方法である。この意味での生徒の関わりかたを知ろうとすることは、また、単に事柄についての生徒の理解の程度を知ること以上の意味をもっている。つまり、質問は、生徒の、その状態における動きを理解するための問いかけなのである。この点が、ここでことさらに強調したいことである。つまり、ある事柄についての理解が、個々の生徒にとってどのように把握されているか、ということは、裏返せば、個々の生徒が、ある事柄をどのようにとらえようとしているか、ということである。そのばあい、当然のことであるが、教師の予想していたせまりかた、とらえかたから、はみ出た予想外のものが出てくるのが考えられる。この「はみ出た」ところは、ある尺度から見れば「はみ出た」ところであるが、その生徒からみれば、別に「はみ出た」ところでもない至極当然のところである、ということになる。

この生徒にとって至極当然のところは、しかし、教師からみれば、「つまらない質問」であり「幼稚な質問」

になる、ということになりかねない。教師は、研究と経験によって、そのある事柄について、すでに「わかっている。」しかし、それは、あくまでも、その教師が「わかっている」のであって、生徒は、これからわかっているようにしているものであるし、また、ちがったわかりかたをしようとしているものである。「すでにわかっている」ものと、「これからわかっているようにしている」ものとの間に存在する、この葛藤が、実は、授業をして「惹きつける」ものたらしめようとするポイントではなかろうか、ということである。

だから、「A先生のお話は、わかりやすい」という場合も、単にわかりやすい、というのではなくて、生徒たちが、こうではないか、という自分の予測をもつときはじめて、よりわかってくるにちがいない。

われわれは、「質問は」とか「他の考えは」と生徒たちに問いかけても、往々にして、それを、ポツンとこま切れに、物を処理するかのように片付けてしまいがちである。

しかし、問いかけは、前述のように葛藤を生じさせるものであり、したがって、また新しい探求、新しい問題を提起する、という性格をもつものである、ということができる。

教師が生徒たちに問いかけることは、このような意味で、問題を発見するという側面をもっていることは何人も否定しないだろう。ある事柄についての生徒の理解のたしからしさを確認しながら、同時に、ある新しい問題の成立を、そこからはかっていく、ということが授業を生徒たちにとって魅力のあるものにしていく一つの方途ではないだろうか。

従来、われわれの多くの授業は、ある事柄の整理という方向で行なわれてきたうらみがある。しかも、どれだけのことがわかったか、という意味において、である。しかし、整理にも色々あるだろう。「残されている問題点」ということが、研究物などによく記録されていることで理解されるように、わかったかのごとき事柄の中に、すでに問題が存在していることは、わかるということ、知識というもの、それ自体のもつ本質的な特徴であるだろう。

授業における生徒たちの知識獲得の過程についても同様のことがいえる。われわれが、授業を少しでもよりよいものにしようとするのは、このようなごく当り前のところにもう一度もどって、事柄を考えようとするだけのことである。