

『事實と創造』

601. 299. 200 4冊

キーラン・イーガンの授業論

——斎藤教授学への一照射(3)

宮崎清孝

四、作者も答えを知らないミス터리——「店
って何だろう」を例にして

事例「店って何だろう」

ここまで二回、イーガンの授業論のうち重要なところで斎藤教授学を思わせる特徴を二つ、論じてきた。一つは授業の展開の仕方についてのものであり、イーガンによれば授業は「物語」を語るように作っていけ、ということだった。この時、物語とは「発端—展開—終末」の三項構造をもっており、また発端とは二項対立をたてることにより、問題を作り出すことであり、その問題を追求していくのが物語の展開だった。

もう一つは教材の構造論であり、イーガンによれば授業とは「ファミリアなものをストレンジなものにしていくこと」であった。そして「ストレンジ」というときそ

〇三〇。この手法ははじめ社会科の手法として開発されたが、その後さらに現場の教師たちの手によって、「総合学習」でも有効な、いや教科を問わず使える授業の手法として発展してきている(宮崎、二〇〇五)。

この手法は、斎藤教授学の一つの独創的な展開といっている。ここでは、彼の教材「店って何だろう」を具体的な例とする。これはほぼ一時間の長さの授業で、ワールドワークの作業自体は含んでいないが、それを行うための勘所は押さえてある。というよりも、佐久間がその方法の勘所を現場の教師に示すための提案授業ともいべきものだ。

この授業では教師に導かれて子どもたちが、「店とはどんなものをいうのだろうか」「いろいろなものが、果たして店といえるのだろうか」という問題を吟味していく。この授業の中で、物語がどのように展開していくのか、またどんなファミリアなものがあるか、ストレンジになるのか、それをみていこう。時間も短いし、その割にいろいろな問題が提示されるから、一つ一つの展開はさほど長くない。だがその分、イーガンがいっている私が考える「物語性」の特徴をはっきりと示せると思う。なお、ここで紹介する授業は、二〇〇二年六月二十六日、茨城県水戸市立五軒小学校において五年生、ほほ

れは子どもにとつてだけそうだというのはなく、大人の教師の側にとつても教材が面白い、と気持ちを動かされるものでなければならなかった。

前二回では、この二点について、イーガンの主張と斎藤教授学の共通性を、より理論的にというか、両者の言葉を追いつながらみてきた。ここでは、この共通性を実際の授業を検討することでより具体的なものにしてみよう。斎藤学派の授業から実際の例をとり、そこでイーガンの主張が実際にはどういう形で存在していると考えられるのか、みてみよう。

その事例として、ここでは畏友佐久間勝彦(千葉経済大学短期大学部)による授業「店って何だろう」を用いてみる。

読者にはすでにご承知のことと思うが、佐久間は彼の周囲の優れた教師たちと協働しながら、「ワールドワーク」という授業の手法を開発してきた(佐久間、二〇

三十人のクラスを対象として佐久間がおこなったものを宮崎が観察したものである。

五枚の写真に込められた二項対立

授業は、佐久間が何もいわず、五枚の写真黒板に貼るところから始まる。八百屋、床屋、コインランドリー、自動販売機、行商のおばあさんの写真である。行商については、子どもたちは知らなかった。佐久間は説明の言葉を加える。

そこで佐久間は、それぞれの写真が店といえるか、子どもたちに拳手を求める。そして一枚一枚の写真を順に取り上げ、なぜ店と考えるのか、あるいは店と考えないのか、子どもたちに尋ねていく。

この、五枚の写真のいくつかの二項対立が仕込まれていて、それが「発端」としての問題となっていく。

一枚目は八百屋の写真である。これはこれ自体としては誰もが疑問なく店とするだろうもの、他の写真との対比で二項対立を作り出すものとして提示されている。ただし実際には一名、「食べ物しか売ってない」からという理由で、これを店でないとする子どもがいた。佐久間はそれに対し、「デパートのことを考えているのかもしれないね」とし、それ以上ここでは取り上げない。他の

子どもたちは皆、店だと考えるが、その理由は「物を売っている」「店員がいる」「レジがある」「お客がいる」といったものである。

次に床屋の写真が取り上げられるが、ここで、八百屋との対比で二項対立が作られる。問題、謎の生成である。その二項対立は、後で佐久間がまとめる形を前もっていつておけば「形のあるものを扱う」対「形のないものを扱う」ということである。「形のあるものを扱う」ところ店というのはほとんどの子が当然としているから、では「形のないものを扱う」方は店か、店ではないか、という二項対立だともいっていいだろう。さらには「形のない」というものを追求していけば、この二項対立は、たとえば「財貨を扱う」対「サービスを扱う」というものにも発展するかもしれない。

子どもたちの最初の挙手では、意見はちょうど半々に分かれた。クラスとしての「問題」の誕生である。

店ではない、とする子どもに理由を聞く。すると「物を売ってないから」という。八百屋は「物を売っている。」だから店だ。それに対してこちらは「物を売ってないから、店ではない」と、二項対立が現実化する。

店だ、という子どもが、「お金を払っているからだ」という。佐久間も、「お金を払っているでしょ、買ったどもたちから、「バス」「タクシー」「病院」と出てくるのだ。ちなみに、授業のはじめから興味を示して集中していた子どもたちだが、このあたりから活発に発言を始めるようになっていた。

さて、これら三つについて読者の皆さんはどう考えられるだろう。これらは店だろうか。「バス」は、「タクシー」は、あるいは「病院」は、形のないものを扱っているといえるのだろうか。そこで扱っているものは、床屋と同じだろうか。ちなみにこのときのクラスの子どもの意見は、バス、タクシーについては多数が「店ではない」とし、病院についてはほぼ半々だった。

というわけで、新しい問題、新しい謎が子どもたちの側から生み出された。「床屋は店か」「形のないものを扱っているところは店か」という謎が、新しい謎を生んだ。謎が、謎を生む。物語のジャンルでいえば、ここで語られている物語は一つの謎が解決されたと思つたとたん、そこから新しい謎が生まれてくるミステリーである。これらの謎は、しかしここではいったんこのままとされる。授業の最後にもう一度触れられることになるが、この時点ではこの謎は提出されたところで展開は保留され、授業は次へと進む。

ものはないのに払っているの？」とそれを後押しする。すると他の子どもが「自分ではできないことがある。それをやってもらっている」と答える。

このように、最初の二項対立から問題は発展し始める。ところが佐久間はここで答えを自分の方から与える。子どもたちと一緒に考えてももつと発展しそうなのだが、一見ここで、この問題の展開を終わらせる。「こういうふうに考えよう。店には、二種類ある。一つは八百屋型。形のあるものを売る店がある。もう一つは床屋型。形がないものを売る店。これをまずおはえてほしい。」

謎が謎を生むミステリー

といわば強引に、ここで最初の二項対立を教師が解決し、一つの物語を終結させてしまう。「形のあるものを扱う」「形のないものを扱う」のどちらも店である、というのがここでの二項対立の解決である。

ところが面白いことに、ここで強引に終わらせてしまったにもかかわらず、というか終わらせただけに、子どもたちがここから自発的に、新しい二項対立、新しい問題、新しい謎を作り出していくのである。

こんな展開である。佐久間はここで、「他に床屋型の店はどうなのがある？」と子どもたちに問う。すると子

謎解きの経験が、次の謎を展開させる

次は、コインランドリーの写真が取り上げられる。ここにも、もう一つの二項対立がある。「売る人がその場にいる」「いない」という二項対立である。

最初の時点では「店だ」とする子どもが五名いたのだが、この時点でもう一度聞いてみるとなぜか二名に減っている。「店ではない」とする子どもたちは、予想されるように「人がいないから」「セルフだから」ということを理由にする。これに対して店派の子どもからは「コインランドリーをやっている人にお金が入るから」という意見が出る。

この意見が、先の「床屋は店か」という問題を展開する中で出てきた「お金を払っているから」という論点を利用したものであることに注意しよう。佐久間もさつそくこれを取り上げていう。

「お金を払っているでしょ、なぜ払った？」

「機械を使っているから」

「自分の家で洗濯機を使って、お金を払う？　じゃあ店でしょ。」

すると、

「持ち主は？」

という質問が出る。子どもたちの関心が、その場に、人

がいるか、いないか、ということから、売る側の人間がいるか、いないか、ということに移りつつあることを示す重要な反応である。佐久間は、「持ち主あるよ、電話連絡先がある」と応じる。さてここで、もう一度全員に「店かどうか」問われる。すると先ほどと変わり、半数が店派となっている。

ここでどうやら、「お金を払っているから」という「床屋は店か」という問題を追求する中で出てきた論点が、ここでの新しい謎について考えるためにだいたい役に立っているようだ。それは次の問題、「自動販売機は店か」を考えるためにも使われている。

「自動販売機」での二項対立は、ひとつは「コインランドリー」と同じく売る人の有無だ。さらに自動販売機の場合には建物・店舗もない。建物、ちゃんとした施設の有無が、ここ固有の二項対立である。最初の時点では、店とする子どもは一名のみだった。この時点で聞くと五名に増えている。

ここでも「お金を入れれば買えるから店だと思う」と主張する子が出てくる。これを受けてもう一度クラスに聞いてみる。すると店派は十名に増える。店じゃない、と積極的に手を挙げる子は数名に落ちてしまう。

店じゃないという子に意見を求める。一人は「故障し

時点で改めて聞いてみると店派は四名になっている。「店ではない」という理由は案の定「建物が無い」とか「個人の商売だ（だが他のは違う）」とか「歩きながら商売するから（何かトラブルなどがあっても）また会えない」とかいうものである。

ここで佐久間は、「動く店、あるという人」と、ちょっと違った角度から切り込む。すると「屋台」と答える子どもが出てきて、他の子どもたちも活発にそのいろいろな例を挙げていく。佐久間が「店でしょ、便利な店でしょ」と追い込み、「はい、店だっという人」と挙手を求めると半数が手を挙げる。

この時点で、むろんちゃんと調べたわけではないが子どもたちの手のあげ方などから察すると、八百屋は別にして床屋はおそらくほとんどの子どもが、後の三つについて過半数の子が「店だ」と思うようになったようだ。残り半分近くの子は、「違う」というよりは、「うーん、分からない」というところだろう。というわけで、多くの子にとってはこの時点で、ここで出てきた四つの例については一応の決着がついたように思われる。

ここから佐久間はもう一度、子どもたちに攻撃を仕掛ける。これまではどちらかといえば、子どもたちの「店ではない」という考えをゆさぶっていたのだが、今度は

「たら動かない」といい、もう一人が「売り切れがある」という。これに対して佐久間も反対意見を出す。むしろ他の子どもたちから「人がいても故障はあるよ」とか「八百屋でも売り切れはある。むしろ自動販売機の方が少ない」という反撃がある。

というわけで、この二つについてははじめの時の意見から比べて多くの子どもが「店派」にこの時点で移動しているようだ。そして既に述べたように、ここでは「お金を払っているから」という論点がどうやら大きな役割を果たしている。子どもたちは以前の謎を追求しているときに出てきた考え方を、新しい謎を展開していくのに利用しているのだ。先ほどの、バスやタクシーをめぐる展開が「謎が謎を生む」展開だとしたら、ここにあるのは「(以前の) 謎解きの経験が、(新しい) 謎解きを可能にする」という展開である。

とりあえずの解決とさらなる謎の提起

次には最後の写真、行商のおばさんの写真である。これは前二つと同様の二項対立に加えて、「場所が固定している」「していない」とか「複数でやっている」「個人だ」とかいう二項対立が存在している。

最初の時点では店だとする子どもはゼロだった。この

この子どもたちの状態を受けながら、どちらかというところ逆のゆさぶりをかけ始める。

まず「まとめてみましょう」といいながら、表を黒板に書いていく。これまで出てきた「店」の諸特徴、たとえば「物を売っている」「形のない物を売っている」「売る人がいる」といったものを列挙し、改めて五枚の写真のそれぞれについて、その特徴のあるなしを○×で示していく。そして「○と×の両方がついているのがあるから、まだ店かどうかは分からないね」という。つまりこれは「まとめ」というよりは「まだ謎は解けてないぞ」という佐久間の呈示というべきだろう。

次に四枚の絵を黒板に貼り、それを使って日本における店の歴史を簡単に語る。はじめは自給自足。次に物々交換。平安時代に店ができた。店とは「見せるから」なのだという。「ほほお」と感心しながら聞いている子どもがいる。さらに

「店という字は他になんと読む？」

「てん」

「それは中国読み。たな」と読む。棚の上にものを載せて売っていたから。」

ここでも子どもの感心する声が続く。さらに江戸時代になって「床屋型」の店ができた、と続ける。子ど

もたちの感心する声が所々で聞こえてきたことから分かるように、子どもたちはこの話を非常に集中して聞いていた。謎の答えへのヒントになるこの話をこれだけ集中して聞いていたことは、謎の探求が多くの子どもたちの中でまだ本当には終わっていないことを示しているのかもしれない。

ここで佐久間は、「五年生では結論が出なかった。いろいろな人に聞いてみよう」と呼びかける。そしてさらに探求のヒントになる話を続ける。一つは、自動販売機の会社の社長が、その社員たちに「あなた方は一台一台の自動販売機の店長ですよ」と訓辞をする、という話。

もう一つはタクシー関係。タクシーについては先ほど述べたように子どもたちの方から謎として呈示されている。そこでここで改めて子どもたちに聞いてみると、「店だ」という子が三名くらい。「そうじゃない」というのも同じくらいだが、ただし手のあげ方は曖昧である。それを受けて佐久間がした話は、タクシーに乗ってみたとき運転手に「タクシーは店でしょうか？」と聞いてみたという話。答えは「店じゃない」「店だ」「店かもしれないなあ」と三種類に分かれ、一つに決まらないのだという。さらに佐久間は銀行を出して、どうかと子どもにも聞く。「店だ」と手をあげかけたのが数名だが、他の子どもも

子どもにとつては解決、終末にいたる。

だがそこで佐久間はさらに、問題がまだ未解決であることを協調する。そして先ほど子どもたちから出てきた謎を含め、新たな謎、銀行や小学校は店か、という問題を提起し、謎は解かれることなく、授業は終末を迎える。全体として、これは先にも述べたように、「謎が謎を生み」「謎の解決が新しい謎解きに寄与する」ミステリーだ。またその終末は、謎の解決によって終わるのではない。新しい謎が生まれることで終わっている。

別の言い方をすれば、この物語はより大きな大河ドラマの序章だ、ということもできるだろう。ただしそのドラマの続きは子ども個々に任され、クラスとしては物語ることはない。

物語は「発端―展開―終末」の三項構造をもつ、と前に書いた。だがこのことは、実際の物語が、あるいは物語としての授業が、この三つの項を平板につなげたものであるということの意味しない。この三項は複雑に、いくつもの層をなして絡み合いながら発展する。物語とはそういうものだし、物語としての授業もそうである。

ここでいえば、まず床屋を巡って小さなミステリーが生じる。それはいったん終結するが、それがすぐ新しい謎、発端を引き起こす。さらに残りの写真についての二

ちはどうやら「そうではない」という意見らしい。さらに「コインロッカーは？」「病院は？」と聞き、最後に「じゃあ五軒小学校は？」と聞いて、授業を終える。

ミステリーとしての物語の構造

この授業の流れは教師である佐久間と子どもたちが協働で作った物語の構造をもっている。もう一度、おさげに構造をたどってみると次のようになる。

まず最初に、八百屋と床屋の例を通して、「形のあるものを扱う」「形のないものを扱う」という二項対立が作られ、発端となる。「床屋でもお金を払っている」という意見が出て、この問題は展開を見せる。だがここで「双方とも店だ」という形でこの二項対立を佐久間が解決してみせる。そこでいったん話は終わるが、ここからさらに新たな謎として、「ではタクシーは、バスは、病院は？」という問題が生まれる。

それは直接には答えず、次には「コインランドリー」をめぐる、また次には「自動販売機」をめぐる、さらには「行商」をめぐる、短いそれぞれ謎が提起され、それが発展する。この際、「床屋」問題でえられた「お金を払う」という論点が、それぞれの謎の発展に寄与する。そしてそれぞれが短い展開を経て、どうやら多くの

項対立をめぐる、それぞれに小さなミステリーが生じ、暫定的に解決する。だがもう一段大きくみれば、ここまですが発端としての問題提起とそのある程度の展開であり、その後は終末部だといえるだろう。ただしこの終末部では問題は解決されるのではなく、謎が呼んだ新たな謎が生じることで終わりを迎えることになる。そして、上にも述べたように、さらにもう一段大きく、これらすべてを全体として一つの発端として捉え、この後に大河ドラマとしての謎の追求がくる、という様に捉えることもできるだろう。(この章続く)

宮崎清孝(編)『総合学習は思考力を育てる』二〇〇五年、

一葉書房

佐久間勝彦『ワールドワークでひろがる総合学習』二

〇〇二年、一葉書房

(早稲田大学)

☆

☆

★