

事業の創造

一七五 聖白書

2006

3月号

No.298

## キーラン・イーガンの授業論

——齋藤教授学への一照射(2)

宮崎清孝

三、教育とは当たり前と想っていることの中に驚きを発見すること

ファミリアをストレンジに

さて、イーガンと齋藤教授学の二つ目の類似点である。二つ目といってもこれが重要度で一つ目に劣るといってわけではない。むしろそれが理論内で占める位置や、理論内の他の部分との関わりという点からいえばこの方が重要かもしれない。それは教材やカリキュラムの作り方についての話である。言い方を変えれば、教材観、ないしは教師、子ども両者の教材に対する向かい方に関わる話である。

大事なところなので、彼の文章をそのまま、やや直訳的に紹介するところから始めよう。彼は一九八九年の著作の中(著作自体は前回紹介したのを参照してほしい)

で次のようにいう。

教育的な達成とは、ストレンジなものをファミリアなものと思えるようにすることではない。それはファミリアなものをストレンジなものと思えるようにすることである。教育として重要なものは、私たちが当たり前のことと思っていること (taken for granted) の中に隠れている素敵なこと (the wonderful) を見て取ることである。

ここでファミリアとストレンジはあえて英語のままにした。が、その意味は次のようなことになるだろう。まずファミリアなものとは、親しくしている物事。身近な日常にある物事。つまりはよく知っていること。それに対してストレンジなものとは、疎遠な物事。遠くにある物事。異なもの。よく知らないこと。するとここでイ

ガンは、教育とは「知っていることを知らなくすること」「身近なことを疎遠にすること」だといっているわけだ。これは常識的に考えれば、教育とは「知らないことを知っていくこと」「疎遠なことを身近にすること」であるべきではないか。イーガンは何を言いたいのだろう。それを、この文がのっているすぐ近くで彼があげている事例をみることで考えていこう。ここでは彼は、「食品」についての授業をどうおこなうべきか、論じている。

彼はまず、スーパーマーケットを取り上げる。すると、そこにある食品の種類を数え上げたり、そこまでの流通経路を調べたりするというやり方がまず思い浮かぶ。日本の授業でもいかにもありそうなやり方だが、イーガンによるとこれではだめである。これは子どもにとって確かにファミリアなものだが、それではスーパーも食品も、「当たり前」のままに留まる。ではどうするか。

まず彼は、前回に紹介したように、これについてのストーリーを展開していくための出発点として、二項対立を考える。この場合彼が考えたのは、「食品とその継続的な供給が支える」人間の「生存」対「供給が途絶えたとき生じる」生存の危機」という二項対立である。すると、確実に迅速な供給を確保するための流通経路のシス

なお、この言葉は既に前回、なぜ物語を語るように授業をするべきか、について語ったところでも出てきたことをご記憶の方もあろう。授業とか、教材理解という知的な領域を、常にその知の活動と密着した感情の働きに着目しつつ考えていくのが、イーガンの大きな特長である。

#### 多数派。児童中心。主義との対峙

ところで前のところで、常識的には教育はストレンジなものをファミリアにすることのように思える、と書いた。別の言い方をすれば、ファミリアなもの、つまり既に分かっていることから出発して、ストレンジな、分かっていないものへと理解を拡げていくのが教育だということになる。

実際、直観的に考えてそうだが、というだけではなく、日本でも多くの授業がそういうパターンをよしとして作られていることはご存じの通りである。子どもたちの身近な経験につなげる、と称して最初の部分で教材と無関係の話や延々とやったりするのはよくある。生活科や総合学習でも、多くの、私の考えでは好ましくない授業が、このようなパターンになつていと思う。

実はイーガンによれば、このことは日本ばかりのこと

テムが新たな重要性を持って浮かび上がってくる。たとえばいろいろな食品を腐らせないためのシステム。それが作られるにいたるにはドラマティックな物語があることが分かってくる。さらに大量の供給を支える鉄道やトラックによる輸送システム。それは私たち（子どもも大人も）の想像を超えた複雑さがある。

そこに注目させることから授業を始めなければならぬ。つまり「よく知っていて」「身近な」、ありふれたものとしてのスーパーマーケットではなく、「世界の驚異」としてスーパーマーケットを捉え直すこと。「知らないこと」「疎遠であること」としていくこと。つまりは、「当たり前」と思っていることの背後に、「すばらしいこと」を見て取らなければならない。

なぜそうしなければならないのか。ファミリアなこと、日常的なこと、当たり前のことは、子どもにとってわざわざ考える気がおこらないからだ。それは知的な好奇心を働かせてどんどん考えていく気がしないのだ。だからそれをストレンジなものにしなければならぬ。日常性とは異なる驚き、ドラマを発見しなければならぬ。それによって子どもは面白いと思ひ、考える気になる。イーガンの使っている言葉を直訳的に紹介すれば、教材と感情的に関わる (affectively engaging) ようになる。

ではないらしい。そしてカナダやアメリカでもその手の授業が多くなるのは、ファミリアなものからストレンジなものへと拡げていくというこの考え方が単に直観的にもっともというだけでなく、教育学的な理由があるのだという。それはもとをたどればルソーに源を発するが、デュイイが中興の祖である。進歩主義の考え方、つまり。児童中心の考え方である。

この考え方をよくおさげばいえばこうなる。いわゆる学問的な内容を、言葉を使って学ぶことは子どもにとっては面白いことでもないし、現実に難しい。しかし遊びの中では子どもは面白がるし喜んでいろいろなことを学ぶ。ここでは子どもは、身近な環境の中で、体を動かしてそれに働きかけている。だから学校での学びも、身近の、現実の世界に能動的に働きかけることからおこなっていくのがいい。

この考え方はピアジェに代表される発達心理学の考え方も結びついた。ここでは子どもは大人とは違う考え方をすると考えられる。大人のできるような抽象的思考を子どもはできない。したがって、カリキュラムは「具体的なものから抽象的なものへ」また「身近なところからそうでないところへ」、「知っていること known から知らないこと unknown へ」進むべきであると考えられ

るようになった。

この考え方がもつとも体系的な形で体现されたのが、いわゆるソーシャル・スタディズ、つまり社会科学である。それまで歴史とか地理とかいう、いわゆる学問に添った形でおこなわれていたものに代わり、身近な地域社会を対象にいろいろ経験してみることが子どもには重要だとして組織されたのがこの科目である。そしていうまでもなく、日本の現在の社会科も、第二次大戦後になってアメリカのこの考え方が導入されてきたものである。現在の日本の教育の中で、ファミリーからストレンジへ、という発想法が大きな位置を占めているのも、戦後教育への（よかれ悪しかれではあるが）アメリカの影響を考えれば当然のことだろう。

子どもは知的だ（知識はないかもしれないが）

このような「児童中心」主義に対しては、歴史的にプラトンに遡り、ブルーナーを中興の祖とする。学問「中心主義」がある。これは教科の学問的な構造をカリキュラム作りの原理とするものである。しかし教科論ではなく、学習論の地平でいえば、「児童中心」主義はアメリカ、カナダ、日本を問わず現在なお大きな位置を占めているといつていいだろう。「ストレンジなものをファミリーア

例として説明する。たとえばピーターラビット。あるいは妖怪。あるいは（今の日本の子どもたちだったら）怪獣。服を着て話すウサギなんていうものは現実の世界に存在しない。子どもの住む世界でファミリーなものではない。そういうものに子どもが非常に惹かれる、ということが、子どもが（大人と同様に）ストレンジな世界に惹きつけられることを示している。

さらに、これらのファンタジーはいずれも物語である。前回に述べたように、物語には二項対立が存在する。妖怪であれば、それはたとえば「現実の世界」対「想像の世界」であったり、「怖い存在」対「親しみのある存在」といった二項対立である。こういう物語を楽しめるといふのは、子どもがこの二項対立という図式を使いこなしているということを示している。子どもが二項対立という図式自体を対象化したり、言葉に明確に表していないことはもちろんであり、それは大人と子どもの違いを示す。だが、この図式を使いこなせていることは、彼らが抽象的な思考を、そのもつとも基礎的なところでおこなえることを示している。

教師自身が教材に感動しなければならぬ

ここまででは、教材と子どもとの間の話だった。だがイー

なものにしていく」ことに反対し、「ファミリーアをストレンジにする」ことを教育の本質と考えるイーガンの考え方は、この多数派に異を唱えるものである。ただしそれは「学問中心」主義の立場に立ってそこから対決するというよりも、むしろこの対立自体を超えようとする試みなのだが、それについては後で触れることにする。

この「児童中心」主義の一つの根拠は、子どもは大人のような抽象的思考はできない、ということにあることは今述べた。ではこれに対し、イーガンはどう考えるのか。これに対するイーガンの考え方が非常に重要であり、また斎藤教授学とつながるものを大きく持っていると思う。端的にいえば、イーガンは「子どもも知的なのだ」と考える。子どもは大人に比べ、確かに知識は足りないだろう。しかし彼らもまた、それなりの抽象的思考ができるし、ストレンジなものに好奇心を燃やし、それに挑むことができるのだ。子どもだからといって、手を抜いた、程度の低いものを提供するのとは大きな間違いである。教育を受けた大人にとって面白くないような事柄、だからなるカリキュラムを子どもに提供するのには、子どもに対する侮辱である、とすら彼はいう。

子どもが知的で、ファミリーなことには彼らの興味に限られていないことを、彼は子どもが好むファンタジーをガンの理論が斎藤教授学を強く思わせるのは、それが教材と大人、つまり教師との間の話を語っているからである。

二〇〇五年の著作の中で彼は次のようにいう。

授業でこのもう一つの方法（彼の方法という意味）が働くためには、内容（教材）に対する教師自身の感情的な関わりも中心にこななければならない、というのがここでの私のいおうとする主要な点の一つである。

感情的な関わりという言葉は前にも、子どもの場合の記述として出てきた。この場合も同じ意味で、つまりは何かをクールに理解するだけではなく、面白いーと思ったり、すごいと思ったり、悲しい、うれしい、といった強い感情を引き起こしながら知的な働きをおこなっていき、といったことだろう。つまり、教師が教材の内容を、ただ理解するだけではなく、面白い、すごいと気持ちを動かされつつ理解していきことが大事だ、ということである。ちなみに、このような理解の仕方が、彼のいう想像という働きの現れということになる。

なによりも大切なのは、彼が、教師がこのように教材に対して関われるとき、初めて子どもも同じように教材

を面白く思い、興奮し、よく理解するのだ、と考えていることである。先に挙げた引用のすぐ後で、彼はこんなふうにいる。

そのような感情的関わりを発見する教師は、一日の終わりにぐったりするというよりは自分のエネルギーが増えていることに気づくだろう。そしてそのクラスの子どもたちも、もっと多くが想像的に関わるようになり、それがまた教師にエネルギーを与えてくれるだろう。

#### 齋藤教授学との関係

このようにみてくると、この第2番目の点でも齋藤教授学との類似性は明らかだろう。特に今あげた最後の面教師の教材に対する態度と、それが子ども教材に対する関わり方に与える影響とについてイーガンが把握しているということは、特筆大書すべきだろう。

私の乏しい知見では、欧米の授業研究の中にこのような点について触れたものはまったくない。この点だけでもイーガンの理論に注目すべきだといって過言ではないと思う。

ここでもまた、類似性を示している齋藤の言葉を引いて、初めて、単なる寄せ集めの知識ではなく、教師が自分で血の出るような骨折りをしてつかみとった、生きた知識となるからである。自分でも驚いたり、分からなくなったり、新鮮に発見したりして獲得した血の通った知識を、生き生きと子どもにおっつけることができるようになるからである。

長いが、重要などころなのであえて引用した。注意してほしいのだが、イーガンのいう「感情的な関わり」とはあくまでも教材と知的に関わる時、その知的な活動が同時に感情的な色彩を帯びる、という意味であることだ。ここでいう、「驚いたり、分からなくなったり、新鮮に発見したりして獲得した、血の通った知識」ということだ。そう考えると、齋藤のこの文はイーガンの主張をさらに肉付けした注釈になっているといいたいだろう。

他方、子どもの方はどうだろうか。子どもが知的である、というイーガンの主張に対応する齋藤の発言はあるだろうか。

イーガンは、子どもは知的であるから、子どもには大人にとっても知的に面白い教材を与えなければならぬ、といっている。これはもう、齋藤教授学ではおなじみの、

てみることにしよう。本誌の読者の中には私以上に齋藤喜博の著書から適切な箇所を引用できる方がいらつしやることを承知している。だがそれを承知しつつ、あえて齋藤の著作をひもといてみよう。

まず、この大人、教師の側の教材に対する態度の重要性という点から。私の考えでは、これは齋藤の教材解釈論の中にもっともよく出ているように思う。ちなみに、教材解釈論こそが齋藤教授学の核心であると私は考えている。齋藤も教材解釈論については様々に語っているが、その中でも次の文章が、私には非常に関連あるものとして浮かび上がってくる。【授業の展開】の中の一節である。

(前略) 第一になさねばならないことは、教師自身が一人の人間として、その教材と全人間的に対面し衝突することである。(中略) 一人の人間として、全人間的に教材と交流したり、教材を分析したり、自分に問いかけたり、疑問を持ったり、発見創造をしたりしながら、そのなかから新しい展開とか、思考とか、論理とかを積み重ねていくことである。

教師にそういう教材の解釈があり、教材との対面があったとき、初めて方向を持った意図的な構成的な演習的な授業は出発する。それは、そういう対面をして

子どもには質の高い教材を与えなければならない、という主張と対応すると考えていいだろう。では「子どもが知的だ」ということに、端的にいつて対応する発言はどうだろうか。

「子どもは無限の可能性に満ちている」という発言があるが、この文脈では一般的にすぎる。私の中で浮かび上がってくるのは、教材解釈や授業の展開の領域で、齋藤が子どもの発言や行動を、教師がそこから学んだり、授業をそこから展開したりすることができる大切な可能性を持ったものとして捉えていた、ということである。そのような発言はたくさんあげることができようが、たとえば【授業】からの次の一節はどうだろうか。

しかし真理とか正しさとか、それらに向かおうとする気持とかは、教師だけが持っているものではない。高さとか深さとかの違いはあるとしても、子どもにもそういうものはある(中略)。真理とか正しさとかを持つている、またそれを追求しようとする教師と、小さいながらも、真理とか正しさとかを持ち、より真実とか正しさとかに近づこうとするねがいを持っている子どもとが、学級という集団の中で相互にそれぞれの思考や論理を出し合い、激しく衝突し合っていくもの

でなければならぬ。

なお蛇足になるが、子どもが知的であるという主張は、齋藤にとってもイーガンにとっても、「児童中心」主義者たちがいうそれとはまったく意味が違うことを確認しておこう。「児童中心」主義者たちのように、教師は「支援者」として適切なお膳立てをするだけで、後は子どもたちが環境と関わり合う中で知的に発達していく、という考え方は、彼らの考え方ではない。

両者にとつて、子どもの知性とはいってみれば潜在的にあり、それに対して教師が自分なりの教材理解に基づいて激しく働きかけていくことで表に引き出していくものであり、また引き出していくための土台になる、そういうものだ。齋藤の場合にはいうまでもないだろう。イーガンの場合も、子どもがたとえば二項対立を（それ自体として言葉にはできなくても）使える故に、それに基づいてストーリーとしての授業を教師が展開することができ、子どもにストレンジなものを経験させることができるものと捉えられている。

そして、そこで教師が積極的に子どもに働きかけるためになにより必要なのが、イーガンの言葉を使えば教師が教材の内容に感情的に関われること。知的に楽しんだ

り、驚いたり、できること。

この点で興味深いのは、彼が教師たちにおこなっているワークショップでの経験についてイーガンが述べていること。教師が教材に感情的に関わることの重要性は、教師たちもなんとか理解する。しかしそれはあくまでも言葉の上だけであつて、さてそれを具体的にどうするのか、ということになると、彼らはなんのこともやらま

ったく分からなくなる。  
カナダとかアメリカではそうなんだ、といたいところだ。だが現実には、日本でも多くの教師たちにとつてそうだろう。イーガンの、あるいは齋藤教授学の、受容の難しさの根元は、このあたりにあるのだろう。（続く）  
（早稲田大学）

☆

★

☆