

授業における「教師の指導性」の検討(1)

—— 斎藤喜博・島小学校の実践記録と授業指導観の検討 ——

Untersuchung der Führung vom Lehrer im Unterricht

高 田 清

(Kiyoshi Takada)

第4部 教育科

(1998年9月10日受理)

近年、授業における教師の指導性を相対化してとらえ、子ども集団を授業構成の主体としてとらえようとする授業指導観が注目されてきている。そのような授業指導観が、戦後の授業研究のどのような流れのなから主張されるようになったかを検討し、授業における教師の指導性の今日的あり方を検討する。そのために、斎藤喜博と島小学校の授業実践記録の分析をとおして、その授業指導観を明らかにし、それ以降の授業研究の流れとの関連と課題を考察する。

はじめに

先に、「援助と指導」という論文において、私は、近年の「援助論の流行」の背景に、「指導」概念の誤用・混乱があり、それを批判するあまり「指導」そのものを否定してしまい、代わって「支援・援助」を主張するという風潮があることを指摘した。そして、本来の「指導」概念の規定とその特質と成立のメカニズムについて論じた。⁽¹⁾

2002年から「総合的な学習の時間」の新設が決まった。そこでは、「児童生徒が自分で課題を見つけ、考え、問題を解決する能力を育てることが狙い」とされている。この「児童生徒が自分で課題を見つけ、考え、問題を解決する」ことを指導する教師の「指導性」とは何かを明らかにする必要がある。そうでないと、その子どもの自主性・自発性の尊重が、安易な「支援・援助」となり、「総合的な学習の時間」を活動主義的な授業実践にしてしまう危険性をはらんでいると考えるからである。

本論では、戦後のいくつかの授業実践と授業論をとりあげ、そこでの授業指導観の流れを検討することで、「総合的な学習の時間」の授業実践の開始を前にして、授業における教師の指導性のあるべき形を検討する。今回は、斎藤喜博と島小学校の授業の実践記録を分析することで、そこでの授業における指導性の特質を検討し、それがその

後の授業実践と研究にどう関わっているかを考える。

斎藤喜博の授業論については、大阪大学の井上光洋が組織する共同研究の中で、私は、主に「授業実践記録の問題」に関わって考察してきた。⁽²⁾

ここでは、それを踏まえて、斎藤喜博と島小の授業実践記録をとおして見ることのできる授業指導観を検討する。

1. 実践記録の形

実践とは、客観的対象に能動的に働きかけて、それを目的、意識的に変化させたり、創造していく人間固有の活動である。この「対象への働きかけ」という基本的特質から、実践は実践主体の外部に存在する対象にたいして何らかのやり方で働きかける客観的対象的過程という性質を持つ。同時に実践は、「目的、意識的に変化させる」という基本的特質から、「意識的に」働きかけること、つまり意識性という性質を持つ。しかも、この実践の意識的過程には実践主体の喜びや驚きといった感情・情動も生ずるから、実践は意識的内的過程という性質を持つ。このことから、私は「授業の実践記録が備えるべき基本的要素」として「客観的対象的過程の記録」と「意識的内的過程の記録」とに分けて整理した。⁽³⁾ しかも授業は、教授主体と学習主体との共同的活動である。そこから、授業の実践記録に書かれるべき内容を

整理すると、

① 客観的対象的過程の記録

- a) 教師の発言や動き・表情，さらに提示した資料・板書など子どもたちへの具体的な働きかけの客観的事実。
- b) 個々の子どもと集団の発言や動き・表情，かれらの書いた板書やノートなど学習活動の客観的事実。

② 意識的内的過程の記録

- a) 実践過程での教師の意識的内的過程～例えば
 - 教師はどのような教材解釈にたち，子どもの実態をどのように分析し，どのような意図・ねらいで働きかけたのか。また働きかけに応じた子どもの発言や動き・表情，ノート等を教師はどう解釈し，判断したのか。
 - 実践の過程で，教師がどのような感情・情動をいだいたか。
- b) 子どもたちの学習活動の意識的内的過程～例えば
 - 個々の子どもがどのような生活背景や学習歴をかかえ，どんな構えで授業に参加しているか，学習課題に対してどのような知的操作を行い，どんな分かり方をしようとしているか，それは子ども集団のなかでどのように分裂し，またどのように統一していったか。
 - 個々の子どもが授業のなかで，どのような驚きや喜びや悲しみの感情を持って授業に参加しているかなど。

授業の実践記録が備えるべき基本的要素を，以上のようにとらえると，VTRや録音テープ，あるいはそれらから教師の発言，子どもの発言等を文章化したものは，授業の客観的対象的過程のみの記録であり，「資料」であっても，いまだ「実践記録」とは言うべきではない。

以上のような要素をふまえた上で，「授業の実践記録」としては，次のような形態がありうる。

① 授業過程における教師と子どもたちの客観的対象的過程の記録に，教師と子どもたちの意識的内的過程の記録を書き込んだもの。

② 授業の客観的対象的過程の全体を記録するのではなく，授業における教師と子どもたちの客観的対象的過程と意識的内的過程を，教師の視点から構成しドキュメンタリー風に論述したものの。

ところで，教育雑誌や単行本という形で発表されている授業の実践記録の多くは，この②の形態である。ドキュメンタリーは「虚構を用いず記録に基づいて作ったもの」（広辞苑）とされるが，それは「アクチュアリティの創造的劇化」（Paul Rotha），あるいは「生きた人物や自然の情景による世界の解釈」（John Grierson）とも言われる。すなわち，ドキュメンタリーの記録性とは，単に対象を物理的に記録するのではなく，対象を主体的に選択，観察し，状況の一部をクローズアップすることで，独自に世界を解釈するものである。⁴⁾ ドキュメンタリーとしての実践記録も，記録者自身が，実践的に対象と生きた関係を切り結びながら実践の全体像をとらえようとするものである。したがって，その実践記録は，記録者（実践者）の視点からとらえた実践の全体像であり，そこには，記録者としての実践者の授業観や指導観が明確に反映される。

2. 島小学校の実践記録

それでは，島小学校の実践記録はどのような特徴をもち，そこから島小学校の授業実践のどのような特質を読みとることができるか。

井上光洋（大阪大学）が復刻した『島小研究報告（1～21集）』には，非常に多くの実践記録が残されている。⁵⁾

授業の実践記録の形としては，上で述べた「授業の実践記録」の②の形がほとんどである。また，一時間の授業全体の記録，あるいは単元全体の記録はあまりなく，一時間の授業のある場面を取り上げての記録が多いといえる。

それは，一つには，『島小研究報告』の後半になると，教育雑誌に掲載される原稿として書かれたと思われるものが多くなり，そのスペース的制約から，限定した授業場面の記録が多くなったと考えられる。二つには，昭和29年から昭和35年という時期に，今日の様な手軽な記録機器がなく，厳密な記録を残すことが容易ではなかったということがある。しかし，もう一つ考えられるのは，その書き方に，斎藤喜博を中心とする島小学校の教師たちの授業指導観が現れているということである。

そこでまず，斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の実践記録を検討することで，その授業指導観を考察する。

1) 横口授業「山の子ども」の二つの実践記録の分析

横口授業「山の子ども」の実践記録として残されているのは、一つは「出口・ゆさぶり論争」の発端となった斉藤喜博による『未来誕生』、『授業』（国土社）の中に書かれている実践記録と川島浩・斉藤喜博による写真集『未来誕生』（一草書房）である（実践記録Aとする）。もう一つは、井上光洋によって「模擬・復元」された実践記録がある（実践記録Bとする）。井上の「模擬・復元」は、写真集『未来誕生』をベースに行われたものである。この写真集『未来誕生』に書かれている「解説文」は、授業者である赤坂里子が下書きをし、斉藤喜博が手直しをしたものである。前者の実践記録Aは「授業の実践記録」の㊸の形態、後者の実践記録Bは㊹の形態をとっている。

さて、この二つの実践記録を比べると、次のように言える。

- (1)実践記録Bは、実践記録Aを含めた様々な資料を駆使して復元された記録であり、表現上の違いはあっても記録内容に基本的違いはない。
 - (2)実践記録Bは、客観的復元がめざされており、井上が開発した「教授行動の選択系列のアセスメント」の視点からの意味づけが行われているが、子どもたちの意識的・内面的過程の記録は、意識的に抑えられていると思われる。
 - (3)それと比べると、実践記録Aは、授業過程において、教師によって「読みとられた」子どもたちの意識的・内面的過程についての既述が大変多いと言える。
- それを、実践記録Aのなかの『授業』における斎藤喜博の文章で見てみる。

〈表1〉

A 〈『授業』の文章〉（全集第5巻 p.210～212）

子どもたちは、この「出口」ということばを問題にしていた。もちろん「出口」は「でるくち」という一般的解釈はみなわかっていたのだが、その上に立って、学級全体で、さまざまな考えを出し合っていた。そしてその結果、森の終わった最後のところ、すなわち、森と、そうでないところとの境が、「出口」だ、という解釈を出して喜んでいた。

その授業をみていた私は、「そんなところは出口ではない」といって、上のような図をかき、私の「出口」を示した。

子どもたちは、私のことばをきくと、びっくりして、本を小わきにかかえこんで立ち上がる子、あるいは腰を浮かせて、ぼうぜんとしている子など、一しゅん教室全体が、驚きの緊張でいっぱいになった。

少したつと、その緊張が変わって、「そんなことはない」といって、猛烈に反対しだした。子どもたちは、手を動かしたり、図にかいたりして、自分たちの主張を説明しはじめた。

私はそこで「同じことばでも、解釈は一つだけではない。この文章では私のほうが正しいと思う」といった。すると子どもたちは、こんわくしてしまい、立ち上がっていたものも、しょんぼりとすわって、考えこんでしまった。子どもたちは、自分たちが考えてもみなかった解釈のあることを、いままでの学習で何回も体験していたので、ここにもそういう世界があるかもしれないと考えたのだった。

B 〈模擬・復元された実践記録〉

T27 斎藤喜博

「そんなところは出口ではない」

〔図〕

- C27・1 森の中に「出口」があるなんておかしいよ。
 C27・2 森の中に「出口」があるとしたらどうやって森の外にでるのよ。
 C27・3 そのなのぜったいにないわよ。おかしいわよ。（秀姫……写真……棒立ちになってしまう）
 C27・4 そんなことないわよ、おかしい。

T28 斎藤喜博

「同じことばでも、解釈は一つだけではない。この文章では私のほうが正しいと思う。」

- (C28・1 子どもはみんなきんちょうする。)
 (C28・2 校長先生があれだけいっているんだから何かあるかも知れない。)

〔写真〕葛藤につかれてしまう子

ちがうよ……と、茶化している子
 歯をくいしばっている子

〔写真〕ちがうわい、校長先生のいっている「出口」

だがどうしてもわからない。そこでまた、自分たちの解釈の正当性を、さまざまな角度から出してきた。新しい発見をし、「にこっ」と笑って、私に食いついてくる子どももいた。

そこで私はつぎのような話をした。「みんながいっしょにならんで島村の外へ出ていくとき、どこまでいったら島村の出口へきたというだろうか。島村と、となりの村との境には橋があるが、橋の出はずれのところへ行ったら、出口へ来た、というのだろうか、それとも、近くに橋がみえてきたとき、出口へきたというのだろうか」といった。

私がそういう話をすると子どもたちは、「うん」と強くうなずいたり、「そうだ、わかった、わかった」といったり「私もそう思う」といったりしながら、いままでの自分たちの考えを否定し、私の出した考えのほうに移ってきた。それはちょうど、子どもたちが、自身でそれを発見したような満足した様子のものであった。

話し合いが進むにしたがって、その顔は、さらに充足していった。新しい高い世界、広い世界に出た喜びに、花の咲ききったような顔になっていた。「出口」ということばが、森と、そうでないところの、厳密な線のところばかりでなく、もっと広い範囲もさすことを知ったことがうれしくてならないのだった。

それがすぎると、子どもたちの姿は、脱力の状態になっていった。驚き、こんわくし、真剣に思考し、ようやくわかっ

はおかしいよ

T29 斎藤喜博

「山の向こう」できんちゃんは山のでつぺんからトンネルの「出口」を見ていて汽車が出てくるのを見たけど、みんなが汽車にのっているとしたら、トンネルの出口は、どんなふうに見えるかな。明るい出口がみえたときかな、きんちゃんの見た「出口」にきたときかな。汽車は長いんだよ、乗っているところで出口の見え方はちがうよ。

T30 斎藤喜博

森は広がりがあるって深く、複雑なんだよ
あきおさんとみよこさんは、はやく森の外に出ようと必至だったんだ。そしてはやくおとうさん、お母さんに知らせなくてはと……思っていたんだ。
つかれて、寒かったんだ……

C30・1 近道をして戻っていったかも知れない

C30・2 それにしたっておかしいよ(全員)

T31 斎藤喜博

「緑の野山」「村と森林」の情景の説明
山おくの森は、たいらな島村とちがうんだよ

T32 斎藤喜博

「みんながいっしょにならんで島村の外へ出ていくとき、どこまでいったら島村の出口へきたというだろうか。島村と、となりの村との境には橋があるが、橋の出はずれのところへ行ったら、出口へきた、というのだろうか、それとも、近くに橋がみえてきたとき、出口へきたというのだろうか」

C32・1 ここまできたら、もうきたのと同じってところがあるんだ。

C32・2 どこでも目印になるものがあるんだよ。それを見ながらいくんだよ。

C32・3 山と同じように、いろいろなところから入るんだよ。

C32・4 そうだ、わかった……「出口」はいろいろあるんだ。

C32・5 寒さにふるえながら、家にもどろうとしているんだから「出口」の見えかたがちがうんじゃない。

C32・6 「やっ」とってあるから、そのときの気持ちは大変だったんじゃない。

で満足する。ここまでの子どもたちは緊張の連続であった。そして、新しい世界にはいった喜びにひたりきったあと、はじめて脱力ということが出てきたのだった。だから満足しきって、肩の力をぬいている子どもなどもいたのである。

T33 斎藤喜博

みんな、森の「出口」について、いろんなこと考えたね。はじめに考えたことも、決してまちがじゃないんだよ。森は深く、入りこんでいて、迷ったときなんか、「出口」をさがして必死だよ。

C33・1（そういう考えもあるんだ。どうしてわからなかったんだろうか／先生のいうほうがほんとうだ）

C33・2 山に登るんだっていろんな登り口があるのと同じだ。

「自分たちはどうして気づかなかったんだろう」

T34 きょうは、みんなと先生と私と意見がちがっちゃったけど、つぎの国語の時間、この「山の子ども」のところ整理して、まとめてください。みんなも、赤坂先生もがんばっていい授業でした。

上に、『授業』の中の斎藤喜博の実践記録の文章と、井上による「模擬・復元」の同一場面の実践記録記録を並べた。「模擬・復元」と対比すると、斎藤の記録は、省略と単純化が行われていることが分かる。それは、「授業の実践記録」④の形態として、当然と考えられる。

斎藤喜博の実践記録の際だった特徴は、網掛けをした部分に表れている。すなわち、

①教師がとらえた子どもたちの、授業過程における活動の様子と表情の描写。

②そこから教師がとらえた、授業過程での子どもたちの内面的な意識・認識と感情・情動の動きの描写。

この二つの様子が表現豊かに描写されている。それは、〈模擬・復元〉の同じ部分と比べてみるとよく分かる。斎藤の実践記録は、その場に居合わせたように様子を読みとれる。いや、居合わせただけでは、ここまで授業の様子は読みとれないのが普通である。実際に、その場に居合わせても、教師と子どもたちの意識的・内面的過程が、その場で観察者に提示されるわけではない。観察者は、授業を見ながら推測するほかない。斎藤の実践記録が、「子どもたちの学習活動の意識的・内面的過

程」を把握し、それを描写してくれているから、居合わせたように読みとれるのである。

このように、斎藤喜博の実践記録は、先に「1. 実践記録の形」で述べた「② b) 子どもたちの学習活動の意識的・内面的過程」の記録が大変豊かである、という特質がある。（「② a) 実践過程での教師の意識的・内面的過程」の記録は、一般的にどの実践記録にも書きこまれているものである。）ただ、この「子どもたちの学習活動の意識的・内面的過程」は、子どもたち自身によって表現されたものではなく、「教師によってとらえられた」子どもたちの意識的・内面的過程なのである。

こうした実践記録記録の書き方は、斎藤喜博だけでなく島小学校の教師たちの実践記録に共通して見ることのできるものである。

2) 船戸咲子の「一男さんの発表から — 四年生の授業記録 —」の分析

次に取り上げるのは、船戸咲子の「一男さんの発表から — 四年生の授業記録 —」という四年生・算数「二けたのかけ算」の授業の一部である。⁽⁶⁾

〈表2〉

一男さんの発表から — 四年生の授業記録 —

授 業 の 記 録

「今日の第一番は重夫ちゃんだよ」と子どもたちは重夫ちゃんによびかけている。

重夫ちゃんは、学習の時いつもあまり発表しない子なので、みんな心配しているのだ。発表するのは二けたのかけざんである。ノートを持った重夫ちゃんは、はずかしそうに立ち上がったが、いつもよりうれしそうなおうすでみんなの方をみながら、「25×42は150です」と発表した。すると、重夫ちゃんの発表をきいていた子どもたちは「ちがいます」と言った。

重夫ちゃんの発表する答は残念にもはじめからちがってしまった。さっきの重夫ちゃんのうれしそうなお顔はどこえやら、もうすっかり、しょげてしまっていた。

他の子どもたちは、

「あたしは1050だよ」

「そうだ、そうだ」とめいめい自分のノートをみて答を言っている。そしてやり方まで説明をしている子も出て来た。

重夫ちゃんは、ポツンと立ったまま、みんなの顔をみている。するとさっきから重夫ちゃんのノートをのぞきこんでいた二郎ちゃんが、にこにここと前に出て来た。二郎ちゃんは、いつものんきそうにしているが、みんなが問題がわからなくなった時などいつのまにか出て来て、黒板にせいりしたり、話しあいをすすめたりしていつてくれる。今日も、誰も何も言わないのに、出て来て黒板に重夫ちゃんの問題を計算しはじめた。いままでにぎやかだった子どもたちもみんな二郎ちゃんのかく計算にひきつけられた。

$$\begin{array}{r} 25 \\ \times 42 \\ \hline 50 \\ \hline 1000 \\ \hline 1050 \end{array}$$

二郎ちゃんは、計算がすむとみんなの方をみわたして、「答は1050です」と云う。みんなは「そうです」と云って次の計算の発表に移ろうとした。

すると理ちゃんが「重夫ちゃんはどうして150になったんだべなあ」と云った。そばにいた弘子ちゃんも立って、「重夫ちゃんにやり方を説明してもらおうよと思います」と言った。

いままでだまって立っていた重夫ちゃんは二郎ちゃんに「ほれ重夫ちゃん出てかいて来るんだぜ」と背中を押されて、しぶしぶ出て来た。そしてさっき二郎ちゃんが計算していった左の方へかきはじめた。

$$\begin{array}{r} 25 \\ \times 42 \\ \hline 50 \\ \hline 100 \\ \hline 150 \end{array}$$

重夫ちゃんは、こんなやり方を小さな声で説明してくれた。重夫ちゃんの説明をきいていた子どもたちは「重夫ちゃんは、くらいどりがちがうんだよ」とか「0をそろえてしまうからだ」などいろいろ意見を出している。

私はそれらの子どもたちの声をきいていて重夫ちゃんのやった計算をただのまがごとくしてそのまま終らせたくないと思った。重夫ちゃんは、この頃算数を特に自信をもって学習するようになって来たのである。此の前もテストで九十五点などったとき、とてもうれしそうなお顔だった。私に話しかけることなど全くなかった重夫ちゃんがそのときは、「先生おれはこれがちがったんだよ」と云ってそばに来てはなしてくれた。その時の重夫ちゃんを思い出すと、今ここで計算をまちがって立っている重夫ちゃんをなんとかしなくてはならないと思った。そんなふうと思っていたので重夫ちゃんの問題をみんなの問題として考えていくことにした。

この船戸の授業実践記録においては、子どもと教師の意識的・内面的過程の描写が豊かにある。それは、ここでは次の四つに分類できる。

- ①教師がとらえた子どもたちの、授業過程における活動の様子と表情の描写。→ 網掛けで表示
- ②そこから教師がとらえた、授業過程での子どもたちの内面的な意識・認識と感情・情動の動きの描写。→ アンダーラインで表示
- ③一人ひとりの子どもの学習歴や学習上の課題や個性。→ アンダーラインで表示
- ④教師の意図・願い。→ 傍点で表示

教師が、子ども一人ひとりの生活歴、学習歴、抱えている困難や課題をきちんと把握する。そして、授業過程のなかでの子どもの心の細かな動きを、その表情や身体の動きから敏感にとらえる。そして教師としての願いや課題を明確にして次の授業展開をつくり出していく。こうした教師の高度な力量による授業指導のあり方が表れている。

3. 島小学校の授業実践の特質

以上のように、斎藤喜博と島小学校の授業実践記録を検討してみると、そこから、どのような授業指導観を読みとることができるのか。

斎藤は、井上が復刻した『島小研究報告(第21集)』に含まれている「授業展開の科学性と人間性」⁽⁷⁾において、授業を創造するのは、教師の「人間の豊かさ、高さ、大きさ」であることを、繰り返し強調している。そしてさらに、「よい授業は、教師が生身の人間としての教材解釈を持ち、方法プランを持っており、それを生身の人間である子どもと授業のなかで激突させ、そのなかで自分の解釈も方法も変更していくような質の授業だった」と述べている。斎藤の要求する「生身の人間」としての「豊かさ、高さ、大きさ」が具体的に何を意味しているかは、必ずしも明確ではない。斎藤は、そのような教師の教育者としての人間性と指導力とは何かを探求し、教師教育としてその普及に取り組んだのである。

斎藤の探求したものをここでまとめる用意はないが、今回試みた実践記録の分析から言えるのは、斎藤喜博・島小の授業における教師の指導性は、教師の豊かな教材解釈を前提に、教師による生身の人間である子どもたちの全面的把握、しかも、授業過程のなかで刻々と変化し動いていく子どもたちの全面的把握を要求していることである。そ

れによって刻々に授業展開を創造していく指導性である。その意味で、教師が授業創造の中心に存在し、教師の優れた指導性こそが子どもたちの豊かな学習を生み出すというとらえられている。

それは、『授業入門』では、次のようにも表現されている。「・・・それは、ちょうど鶴飼が、たくさんのひもを手であやつり、さばいているようなものである。教師は、自分の手に持ったひもの先に、学級全員のひとりひとりを確かに握っている。そして、子どもの学習の変化に応じて、示唆を与えたり、もつれをほぐしてやったり、他の子どもと接触させたり、ひとりの問題を、みんなの問題としてやったり、発展させたりしながら、だんだんと、ぜんぶのひもを自分の方へたぐり寄せてくる。それは、学習の中心へ中心へと、学級の全員を引き寄せていくことである。」⁽⁸⁾

4. 新しい授業論と教師の指導性の相対化

「人間の豊かさ、高さ、大きさ」に裏付けられ、教材と子どもを全面的に把握し柔軟に変化できる教師の指導性こそが、優れた授業を可能とする。このような斎藤喜博・島小の授業指導観は、教師に極めて高度な力量を要求し、教師には厳しい修煉が必要となる。このことは、教師大衆にとっては、決して容易なことではない。したがって、斎藤喜博・島小以降の授業実践と研究の運動は、授業における子どもたちの集団をどう組織するかを追究する研究運動や、授業における教師の指導性を技術として客観化し誰でも使えるものにしようとする運動など、多様な授業研究運動へと展開していくのである。

斎藤喜博・島小学校以降の授業研究のなかで、注目すべき流れは、「教師が授業創造の中心に存在する」授業指導観から、教師の指導性を相対化していこうとする授業指導観への流れである。例えば、「学習集団」による授業づくりの取り組みは、1960年前後から盛んになってきた「集団づくり」に学びながら、その中で明らかにされた集団の教育力とその組織方法論を授業づくりに取り入れていこうとするものとして始まった。そこでは、主要な研究課題の一つとして、子どもたちを授業への要求主体・権利主体・学習主体として育てることが追究された。すなわち、教師の授業展開に対して、子どもたちが自治的集団として全員の学習参加と「わかる」ことの保障を求めていこうとする授業を追究したのである。また、そのような学習主体を育てる教師の指導の理論と方法技術が追

究されたのである。

さらに近年、授業において、子ども集団が自治集団として、授業展開だけでなく、学習目的、学習内容や教材、学習方法の選択・決定、さらに学習評価にも自治的に関わっていく、といった実践と授業論が登場してきている。⁽⁹⁾

岩垣摂は、現在の子どもたちの学校での学びが、「学校知」の画一的な一斉授業による学びになっていることの問題を指摘する。そして、それを克服するためには、「教師と子どもが対等な関係のなかで、共同で授業を構成することが必要である」とし、「子どもが授業構成の主体として授業に関与すること」を主張する。⁽¹⁰⁾そして、L.クリンケルクの論を紹介しながら、次のように述べる。「従来通りに、学習者を学習内容の習得主体ととらえる場合には、学習者の『自己活動』とか、学習者の『能動性』とかが問題になるだけである。確かにこのことも重要である。しかし、新たに学習者を授業構成の主体ととらえる場合には、教師が授業を学習者と共に構成しなくてはならないことになる。つまり、教授者と学習者が授業を構成することになる。授業を共同構成するためには、共同決定と共同責任が伴わなくてはならない。」そして、「相互主体的な授業としての対話型授業」の必要性を提起している。

このように、子どもたちを授業構成の主体としてとらえ、その主体者としての活動内容を明らかにしていくことで、授業における教師の指導性を相対化していく授業論と実践が登場してきている。特に、「総合的な学習の時間」の授業実践の実施が間近になっている時、この子どもを授業構成の主体ととらえる授業指導観は、実践的に重要な示唆を与えるものと考えられる。しかし、「子どもを授業構成の主体として」どう指導するか、という指導の論理を明らかにしないと、それが、「教師と子どもの対等な関係」の緊張を失い、子どもの活動への追従に陥ることは、歴史が繰り返し示していることである。教師の指導性の相対化は教師の指導性の後退ではない。むしろ逆に、子どもの生活歴や学習歴、個々の子どもの全面的把握による高度な指導によってこそ、子どもを授業構成の主体として指導できるのである。そのような指導とは何かを追究しなくてはならない。その意味で、斎藤喜博・島小学校に見られる授業指導観を過去のものとして片づけるのではなく、現代的視点から検討する必要がある

この問題を考える座標軸として、今回は、最後に教育実践の二つの原則を提示することにとどめる。

5. 教育実践の二つの原則

(1) 教育主体の原則

教育は人間社会を成立させる根本的機能の一つである。つまり、教育とは、社会の新しい成員として生まれてきた子どもたちに、社会が歴史的・社会的発展のなかで達成した文化の最良のものをわかち伝え、そのことを通して、彼らに人間的諸能力を獲得させ、社会を支え、発展させていくことのできる人格へと形成していくことである。この教育という機能によって、個人の人間の発達と社会の維持・発展という二つの課題の達成が可能となる。このように、教育は社会のなかで行われる社会的活動であり、社会的利益や関心にむけて行われる。すなわち社会は、一定の社会的意志と課題をもって、その社会の成員を教育するのである。これが教育主体の原則である。

この時、社会のどの様な勢力が教育活動の主体になるか、そして、様々な社会階層の教育的意志と課題がどの様に一つにまとめられ、組織構成されていくかは、その社会の歴史的・社会的状況によって様々に異なってくる。親が教育活動の主体になる例もあれば、部族という共同体が主体になる例もあり、また国家が絶対的な教育活動の主体になる例もある。つまり、この時の「社会」とは、家族→村落共同体・地域社会→国家→国連という社会までの広がりをもっている。例えば、国連が「子どもの権利条約」を1989年に国連総会で採択したというのも、教育に対する国際的社会の一つの意志の現れである。いずれにせよ、教育は、何らかの社会的意志と課題（文化遺産）をになった教育主体が子どもたちに対して目的的に働きかける活動である。

(2) 発達主体の原則

もう一つの教育実践を成立させる基本的原則は、発達主体の原則である。人間のあらゆる能力と人格は、活動の結果としてのみ獲得される。人間の活動を前提としていない能力、つまり生得的に獲得している能力は、ほんのわずかである。人間は可能性に満ちた存在としてのみ生まれてくるのであり、人間が獲得する知識や技術、知的能力や社会的能力は、そのほとんど全てが、誕生後の生活活動、遊び活動、学習活動、労働活動などのなかで獲得されるのである。

したがって、子どもの発達も、子ども自身の主体的な活動の結果としてのみ達成される。いいか

えれば、教育は子どもの欲求や要求・願いに基づいた主体的活動を通してその課題を達成するのである。教育実践は、子どもを発達主体・活動主体にすることをとおしてこそ、真に成立する活動である。

（3）二つの原則の統一

教育実践は、この教育主体の原則と発達主体の原則の二つの原則を統一的に貫くことで、その任務を達成することができる。しかし、教育実践の歴史では、この教育主体の原則と発達主体の原則が常に調和的に貫かれてきたわけではない。一方では、教育主体の論理だけが強く働き、子どもたちの現実の生活や社会的活動の必要からは遊離した内容を、機械的に教え込んだ教育実践があった。もう一方には、発達主体の論理だけを重視し、子どもの実生活での必要や興味関心を中心とした内容と、子どもの自発的な意志による学習活動を大切に、かえって文化遺産としての知識や技術を体系的に習得することが軽視された教育実践があった。世界の教育の歴史では、この二つの極端な例の間で、教育内容の構成や指導方法に様々な形を生み出しながら、教育主体重視と発達主体重視の間で揺れ動きを繰り返してきたのである。

例えば、戦前においては、極端に教育主体の原則に傾いた国家主義的注入の教育が押し進められた。それが戦後になると批判され、一転して、アメリカの経験主義の学習理論が「新教育」として導入され、発達主体の原則へと揺れることになった。しかし、この児童中心主義・経験主義的授業は、子どもたちの基礎的学力の低下をもたらし批判を受けることとなる。さらに1960年代以降の日本の急速な経済発展にともない、それを支える教育政策として教育の現代化と能力主義教育が進められるなかで、子どもの学習内容は膨れ上がっていった。こうしてわが国の学校教育は、再び教育主体の原則へと大きく傾くのである。それが1970年代に入って「落ちこぼれ問題」を引き起こし、

社会的問題となる。一方で、日本が産業経済構造の再編と厳しい国際競争にさらされるなかで、「これまでの問題対応型の知識習得に中心がおかれてきた教育から、問題発見型の知性の育成に重点を置いた教育へ転換する必要がある」（経済同友会）といった要請が教育界に求められる。こうした動きから、発達主体の原則への揺り戻しが始まるのである。そのなかで、「ゆとりの時間」が作られ、「自己教育力の育成」、「生活科」の新設、「新学力観」、「支援・援助論」といった発達主体の原則に傾いた教育論や政策が登場してくるのである。また、いっこうに改革・改善が行われない受験制度のなかで、子どもたちの学習が発達主体の原則からみて著しく歪められている状況のなかでは、子どもたちの自主的活動を中心とした教育実践が支持されるのも理由があるのである。「総合的な学習の時間」は、それらの発達主体の原則重視の集大成として提起されていると見ることができるのである。

もちろん、発達主体の原則を重視した教育実践と理論は、ルソー以来、子どもの立場にたった民主的な教育研究運動が進展させてきたという歴史をもっている。しかし、発達主体の原則の一面的重視が、子どもの人間的発達を保障しないということも歴史の教える事実である。教育実践の歴史は、それぞれの時代の歴史的社会的課題と子どもたちのリアルな状況のなかで、教育主体の原則と発達主体の原則の独自の統一の形を追究し創造してきた歴史である。歴史や社会のあり方を超えた普遍的な統一の形態があるのではないからである。

この教育主体の原則と発達主体の原則の統一のあり方の追究は、教育実践を創造していく時の基本的視点となり座標軸となる。それにもとづいて、子ども・青年を学びの主体、学習の主権者、授業の構成主体にしていくといった授業を創造していくような教師の指導性とは何か、それを子ども・青年の学びの今日的状況のなかで具体的・実践的に追究していかなくてはならない。

<注>

- (1) 拙論「援助と指導～『指導』と『管理』概念の検討」、福岡教育大学紀要 第43号、第4分冊、1994。
- (2) 「授業研究における“実践記録”の役割と書き方」、日本教育学会 第51回 大会（北海道大学）1992. 8。「授業研究において実践記録がもつ機能と分析の方法」、教育工学関連学協会連合第4回全国大会（岐阜大学）1994. 10。「斉藤喜博の授業論(2)―島小の授業―」、日本教育学会 第54回大会（都立大学）1995. 8。
- (3) 拙論「授業研究における実践記録の意義と方法」、福岡教育大学教育実践研究指導センター編『教育実践研究』第4号、1996. 3。

- (4) 『大百科事典』, 平凡社, 1985。
- (5) 『島小研究報告(1~21集)』, 井上光洋(大阪大学人間科学部) 研究代表による「文部省科学研究費補助金・試験研究および基礎研究」平成六~八年。
- (6) 同上, 第21集。
- (7) 同上, 第21集, 昭和38年8月17日, 教科研全国大会特別分科会(教授学)における報告。
- (8) 斎藤喜博『授業入門』, 『斎藤喜博全集4』, 国土社, 1969, p.58。
- (9) 例えば, 吉田和子「『現代生活』を読む授業—『学校知』をこえる授業づくり」, 教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育4, 知と学び』, 大月書店, 1993。
- (10) 岩垣撰「相互主体的な授業と教師の指導性—新しい学習観の検討—」, 『千葉大学教師学部紀要』第43巻I: 教育科学編, 1995。