

鹿児島公立小学校における授業開発研究

—公共性の創造に焦点を当てて—

Research on Developing Lessons at Public School in Kagoshima
— Focusing on Creating Publicness —

内田豊海・山元有一・松崎康弘

Toyomi Uchida, Yuichi Yamamoto, Yasuhiro Matsuzaki

鹿児島女子短期大学

過疎化や格差の拡大が急速に広がる鹿児島において、学校教育でいかなる能力の育成を図るかは未来を左右する課題であろう。本研究では、いわゆる教科的な学力とは一線を画し、教室においていかなる空間を教師と児童の間で作れるのかという、「公共性の創造」に焦点を当て、授業開発を行った。様々な個性をもつ児童が協働することを通し、これまでの教室のあり方とは違う、新たな空間を創造できる可能性そして、そのために必要な教師の資質について考察した。

Key words : 公共性、教室文化、格差、授業開発

1. はじめに

人口減少と格差拡大は日本における喫緊の課題である。特に過疎地、遠隔地を数多く抱える鹿児島にとって、日々刻々と問題は深刻さを増している。そのような中、本研究は、これらの課題に対し、教室の中からアプローチしようというものである。

貧困問題の第一人者であるアマルティア・センは基本的人権の観点から「何が足りないのか」ではなく「何ができるか」に焦点を当て、潜在能力(ケイパビリティ)アプローチを提唱した。ヌスバウム(2005)は、アマルティア・センと協働し、ケイパビリティ理論を発展させ、人間が生きていく上で欠かせないである人間の中心なケイパビリティのリストとして、次の10項目を挙げた。これらは、どれかがあればいいというわけではなく、全て整った初めて貧困状態ではないということができるものである。

ここで、通常、学校教育の中心に位置づくのは、「感覚・想像・思考」であろう。一方で、ヌスバウムは、「実践理論」「連帯」の2項目が、このケイパビリティリストの中でも特に重要であると指摘している。すなわち、格差が広がる中、人間らしい尊厳を持ち生きていくためには、学校教育でこれまで重要視されてきたことのみならず、「実践理論」や「連帯」といったいわば授業の内容ではなく、授業における集団のあり方についてより焦点をあてる必要がある。そ

して本研究では、この集団のあり方を公共性という用語をレンズに見ていくこととする。

本稿の流れとして、(1)学校における公共性のあり方を考察し、(2)それをもとに授業実践を行い、(3)その可能性について考察することとする。

2. 学校教室における公共性の考察

(1) 体系的分類

何を持って公私を判別するかは様々な議論がある。井上(2006)はそれらの多様な公共性モデルを類型化し、①領域的公共性論(私的領域と公的領域という空間による区分)、②主体的公共性論(私的主体が自己利益の追求を求めるのに対し、公共的主体は社会の共通利益を求め、その社会的責任を引き受けるという区別)、③手続的公共性論(私的手続きは特定個人や集団の意思・見解によるもので、公共的手続きは社会公衆の意思が広く投入される民主的経路を確保するもの)、④理由基底の公共性論(行動の決定や理由の根拠による区分)の4つに区分した。

この区分を学校教育に当てはめ、教室における公共性について考察する。まず、①領域的公共性論では、「学校と校外」、また「教室と教室外」という空間で公的か私的かの弁別がなされる。これは教室にいるという状態そのものが公共的であり、「学校だから・・・」という論理展開が図ら

表1：人間中心なケイパビリティのリスト

生命	正常な長さの人生を全うできること。尊厳のある生活をする事。	
身体的健康	健康であること。適切な栄養を摂取し、適切な住居に住めること。	
身体的保全	自由に移動でき、暴力などに抗する主権者として、身体的境界を持つこと。	
感覚・想像力・思考	これらの感覚を支えること。識字能力を持つこと。教育を受けることができること。思想・信仰・表現の自由を持つこと。	
感情	愛せること、嘆けること。切望、感謝、正当な怒りなどを経験できること。	
実践理論	良い生活の構想を立て、人生計画に批判的に熟考できること。良心の自由を持つこと。	
連帯	A	他人と一緒に、他人のために生きることができること。他人を受け入れ、関心を示すことができること。集会・政治的発言の自由などの、様々な社会参加ができること。他人の立場を想像し、その立場に同情できること。
	B	自尊心を持ち、屈辱を受けることのない社会的基盤を持つこと。他人と等しい価値観を持つ尊厳のある存在として扱われること。あらゆる差別から守られること。
自然との共生	動物、植物、自然界に関心を持ち、それらと関わって生きる事。	
遊び	笑い、遊び、レクリエーション活動（気晴らし）を楽しめること。	
環境のコントロール	政治的	自分の生活を左右する政治的選択に効果的に参加できること。言論と結社の自由が守られていること。
	物質的	資源や財産を持つこと。他人と対等な財産権を有し、雇用を求める権利を持つこと。令状のない捜査や拘束の禁止下にあること。

(出所：ヌスバウム (2005))

れる元となろう。学校に存在すること自体が公共性の発生理由であり、そこにいる限りにおいて、教師も児童もすべからず公共的存在として扱われ、除外は認められない。一方で、学校にいることのみで公共的であるということは、学校内における児童の行動に関して、一切の根源的説明なく全てを公共的行動であるとみなしてしまう。しかし、学校内における教師や生徒の行動全てが公共的であるとみなすことは、教師や児童の私的な時間の使用を一切認めず、公共性に関する分析かつ現実的な判断を十分に行うことができなくなってしまう。

ついで②の主体的公共性理論に関して見る。ここでは、①の学校や教室にいるかどうかという空間的判断を乗り越え、主体の行動の方向性に公私の判断を求めることは、公共性がいかに発生するかという発生問題について言及できるものの、それが正当なものなのかを取り扱うことはできない。また、集団性を持って我々みんなの利益に献身し、それがどのような特殊な集団であろうと、個別の彼らを排除することも厭わなくなり、集団利益に対する批判者を、利己的動機を持つものとして断罪する擬似公共性に陥りやすい。しかし、公共性形成で大切なのは、彼らが「なんであるのか」という問題ではなく、「何をするのか」という行動的側面であろう。

③の手続き的公共性とは、価値と利害が対立する多元的社会においては、特定個人の価値観や利害関心も特権的扱いを受けない以上、いかに意思決定するか、そのプロセスにこそ妥当性を与えようという視点である。多数決を基盤とした選挙の原理が成り立つ現在の民主主義社会において、この公共性のあり方は多くの者が納得するかもしれない。これに対する批判は、民主的なプロセスにおいても、常に多数派の意思が尊重され、少数派に対し優位に立つという点である。理由の如何によらず、常に多数派の意見が組み込まれるということは、極論すれば、いじめすら正当化することになり、少数派の人権は考慮されない。すなわち、公共性の根底には、数による判断では限界があり、最終的には行動理由にこそ帰結しなければならない。一方で、一足跳びに教室における公共空間を創造するにあたり、理由規定的公共性を持ち込むことは不可能であり、教師と児童の相互作用の中で、お互いの協働と摩擦を通し、より高次の公共性を求めていくことが求められよう。

(2) 内容的深化

教室における公共性が、最終的に理由基底の公共性へと移行することを目的とするのであれば、教室内においていかなる活動状態があるべきかを考える必要がある。本稿では、コミュニケーションの行為を研究したハーバーマスを取り上げ、道筋を示すための示唆としたい。

ハーバーマス (1987) は道具的合理性と対比するものとして道徳的な観点よりコミュニケーション的合理性を提唱した。コミュニケーション的合理性とは、「究極的に強制を伴わず議論によって一致でき、合意を作り出せる重要な経験に基づくのであって、こうした議論の様々な参加者はただ主観的に過ぎない考え方を克服でき、共通の理性に動機付けられた確信を持つ」ものである。さらにハーバーマス

(2002) はコミュニケーション行為を分析し、哲学的考察を加えることでその発展性を理論化した。それによると、コミュニケーションは次の3段階を通して発展する。

1) 語用論的討議：合目的性

掲げられた目標を合理的に達成するためのもので、成果志向型目標達成のための選択肢を合理的に比較する

2) 倫理的討議：善

「我々は何をすべきか」という問いからその行為の倫理について模索する

3) 道徳的討議：正義

「我々全員にとって平等に善であるか」という問いから、行為の道徳性について模索する

ここでは討議の中心が、個人利益を優先する利己的合理性から、行為の良し悪しの判断基準を通し、最終的に平等性に帰結する集団的合理性へと昇華している。

高橋 (2015) はこのハーバーマスの議論を日本という文脈に持ち込み、日本型コミュニティにおけるコミュニケーションのあり方について考察した。それを教室に持ち込むと、次のような図式が成り立つ。学校教室においてコミュニケーション的合意形成を行うには、

- 1) コミュニケーション空間の創出
- 2) 空間内における当事者意識の形成
- 3) 教師の役割は、児童の共同体への陶冶の3点が必要条件となる。

(3) 教科的特性の考察

ここまでは議論の形式的深化を見てきた。これを学校教室における授業実践に落とし込むためには抽象的議論からより具体性を帯び、教師が授業に対し明確なイメージが持つ必要がある。学校教育においては、教科ごとに特性があり、以下、国数体に焦点を絞り、簡単に特徴を挙げてみる。

国語科：

コミュニケーションにとって本質的である「表現力」を養い、自らの感性を他者に伝えること、他者の考えを理解する力を育む

算数科：

算数はその教科性から、教室における知的創造のあり方に関する規範をもたらす

体育科：

身体活動を中心とする体育科は、他教科に比べ自己や他者、さらには集団の成長が比較的短期間のうちに感覚的に把握できる、高揚感を与えながら作りたい学級集団を創造

するのに最適である

3. 授業実践と参与観察

教室においていかなる公共性を確立できるか、そしてそれを最終的に理由基盤の公共性にまで押し上げることができるかを実践的に確かめるべく、鹿児島県内の小学校と協働し、2年間の授業実践を行った。同校では、算数科は1学級を2つに分けて行う少人数教室の体系をとっているため、そのうちの1つで公共性を意識した授業実践を、もう1つは従来の授業実践を行い、両者を比較することとした。ここで、公共性を意識した授業実践者をA教師、従来の授業実践者をB教師とする。

この説では、まずA教師とB教師の授業を比較し、授業実践の特徴を明らかにし、その後、A教師の授業実践を第三者である教育研究者が見た場合、いかに映るかという順に記述していく。

(1) 比較検討

1) A教師とB教師の比較

両者の比較授業は、単元末の練習問題を解く時間に行った。算数教科書の単元末には基本的に演習問題があり、それをを用いて単元の習熟を図る授業がしばしばなされる。

B教師の授業は、まず前時までの復習を行い、児童は個別に問題解決を試み、問題を解けた児童から順に、教卓にいる教師の元へノートを見せに行き、教師はそれに正誤をつけるというものであった。

一方A教師の方は、導入で面積を求めるには「cm²」という単位が必要だったことを確認した。その後、児童は個別解決を試みるのだが、それにあたり、自由に席を動き、話し合うことが許されていた。通常のグループワークとは異なり、決められたグループで話し合うのではなく、それぞれが問題の進捗に合わせ、個別で考えたいものは個別で、話し合いたいものは、集まり問題をいかに解決するかを積極的に話し合っていた。教師はその様子を外から見守りながら、児童たちが混乱し、話し合いの收拾がつかなくなりそうな時に、「これまで考えたことを先生に教えて」などと言いながら介入し、うまく議論を整理し、さらなる発展を促すよう努めていた。

その際、議論についていけず、正当を導けない生徒がいた。そこでA教師は「じゃあ逆に、どこで間違っていたのか考えてみない」と投げかけた。すると、話し合っていた児童のうち2人が、該当児童のノートを見直しながら、当人を含めて話し合いを始め、最終的にどこで間違えたのか

全員が納得するに至った。すなわち、これらの協働作業から、①協働しながら問題解決を図ること、そして②できなかった子供達の間違いを理解し、その児童を集団でフォローすることができる集団が出来上がっていることが見受けられた。この集団への出入りは自由であり、途中で抜け個人作業をすることも、個人作業をしていたものが途中から出入りすることもでき、極めて良好な規範性が生まれていることが見て取れた。

2) A 教師の授業実践に対する研究者の視線

これまでの考察に従えば、公共における合意形成を目指した授業における集団のあり方が授業の前提となること、そのためにコミュニケーションの取れる空間としての教室作りに教師が必要に応じて補助的に介入することを必要とするということになる。授業は教室における合意形成過程、つまり子どもたちによる教室作り（と同時に子どもたちと教師による教室作り）を土台とした子どもたちの学習過程であり、こうした観点では、一見授業内容に関係のない子どもの発言が思いもよらない過程を生み出すこともあり得ることを認めざるを得ないのだが、授業は単にある単元の授業やある科目だけで円環を閉じるものではなく、またある科目の単元間や科目間の関連性のみで終わるのではなく、それはおよそ教室内の——あるいは教室内外や学校内外の——一切の活動との連関の中で成立するものだと考えねばならない。既に我々はフリードリヒ・コーパイの『教育過程における実り多き瞬間』（Copeil1930）における「ミルク缶の事例」に関する事例報告——後に触れる——に、そうした状況をありありと見ることができる（ebd.,S.103-106）。そこで初等教員コーパイは「僅か介入しなかった」（ebd.,S105）。そして、今回の授業参与においても A 教師はこうしたことを我々に十分に感じさせた。授業風景については既に触れているので、ここでは取り上げる必要さえないが、「生活から授業へ、そして授業から生活へ」というペスタロッチの理念を改めて確認できたことを、A 教師に感謝することは我々の当為であろう。

A 教師と子どもたちが作り上げていた授業の活発さも、それが日々の授業でだけ醸成されていったものでないことは明らかであろう。確かに、各教科はそれぞれ（またそれぞれの単元）が有する知識内容の認識傾向によって、自ずと教育方法や教室の雰囲気を規定する。しかし、その雰囲気が活気ができるだけ常に呈するためには、授業への子どもたちの参加意識の土台となる教室ができあがっていなければならない。もちろん、そこには子ども一人ひとりの個

性、子どもたちの人間関係、子どもたちと教師の人間関係が背景をなしていることは言うまでもない。とはいえ、これらの要素が必ずしもそうした意識を子どもたちに生み出すわけではない。その顕在的意識は「～できる」という非顕在的意識、つまり自発性をも有している。したがって、授業の活気は教育内容の有する認識諸傾向——すべての認識傾向が子どもの関心を引くとは限らない——ではなく、むしろ授業外の出来事によって保持される自発性がその内容の関心を左右する。小学校等でこうした役割を担い得るのが何かと言えば、特別活動であろう。というのも、特別活動は教室内や学校内の「よりよい生活作り」と子どもたちが个性的であると同時に社会的であることを目指すものだからである。往々にして個性と社会とは対立関係に置かれて説明されるが、少なくとも小学校においては「社会的」であるとは、「他の個性が存在することを認める態度」、つまり合意形成の基礎をなすものと考えらるべきであろう。特別活動では特にそうした見方が求められる。例えば、学級会活動や児童会活動は「小さな民主主義」の体験の場である。また、クラブ活動も同質の趣味傾向の子どもたちの集まりではあるといえ、異年齢という形での「他なるもの」の理解と尊重に寄与する。教育の中立性は民主主義を排除するものではない。それ故、授業の際の子どもたちの様々な意見が述べられるためには、例えば特別活動、特に学級活動において「子どもたちから」の機会が子どもたちに多く与えられていることが必要である——これとの関係では、本来なら子どもたちからの提案で新しいものが立ち上がったとしてもよいクラブ活動は、教師が提示したクラブの一覧表によって希望調査が行われるにとどまっただけかという疑問が生じてくる。また、学級活動は係活動において役割について理解しつつ活動するわけだが、これも（ある時間の）授業において「今、わたし（ぼく）はどんなことをしなければならぬのか？」という役割意識をも育てる。事実、A 教師の担任するクラスの授業は、この役割に基づいた活発さが優位にあった。既に示した協働作業がそうであろう。いずれにせよ、生き生きとした授業は授業外のもの、つまり学校内の子どもの生活世界——これに特別活動が関与する——を背景として成立する。

ところで、教育学固有の考察対象である教育活動は、とりわけ狭義の意味における教育活動である授業も様々な思想連関や巨大な生活の網の目の中で営まれている。知的な学習は単に一面的な知性の問題ではなく、複合的な、正確に言えば相互知性的な問題であると同時に、身体の領域や想像力の領域とも重なり合っている。したがって、授業を

構成していく上に当たっては、教室作りだけではやはり不十分であるし、ある一つの科目をその系統性に則って教えていくだけでも不十分であり、他の科目との連関が常に考えられねばならない。言い換えれば、ある科目が相互科目的な (interdisziplinär) 状況に置かれている以上、その科目は常に「書き換え可能」である——ちょうど、特別活動の成果が授業へと転写されるように。

こうした科目の書き換えは主に授業の単元における「振り返り」において有効に機能すると思われる。それは何よりも科目で得た知識の自明性を破壊し、科目の生活世界化や相互科目化、科目内在批判化を通して、知識の改造や科目自体の改造へとつながるからである。振り返りは学習内容を反省するだけではなく、その知識の再構成に寄与しなければならない。単に「知る」のではなく、「分かる」へと諸知識の地平が移動あるいは融合したとき、知識は生き生きとしたものとなる。とはいえ、授業の振り返りにおけるこうした作業の一部は、授業の導入に組み入れることも可能である。というのも、導入は学習内容への関心を単に高めるだけでなく、学習内容と既習体験——これは授業での学習内容にとどまるものではなく、子どもたちそれぞれのすべての生活経験を含んでいる——とのつながり（あるいはつながりのなさ）を認め、知ることを支えるものでもあるからである。

例えば、小学生が学ぶことはないが、音楽理論の初歩における五度圏は、その「ド→ソ→レ→ラ→ミ→シ→……」と続く鍵盤8個分の進行が第11音のファを経てドへと帰還して12音の円環を閉じることを、言葉によるばかりでなく板書を通じて視覚的に伝えるなら、その規則性の美しさが子どもたちを魅了させることは可能であろう。また、その五度の進行が時計の文字盤に見立てて、鍵盤上の12音の進行として図解されるなら、でき上がった図形の均整の取れた美しさを「音楽の算数的な書き換え」として示すこともできるであろう。というのも、これとよく似たことは掛け算九九の一の位のみを十等分された円の文字盤で追いかけていく際に姿を現す、様々な独自の図柄の場合にも、同じような印象を与えるからである。これはいわば「算数の図画工作的な書き換え」であるが、その際にそれぞれの掛け算から得られる特徴、つまり「例えば5の段では5×3あたりで図柄の見通しが予想される一方で、7の段では図柄が完結するまでに7×11までの計算を必要とするように、必ずしも掛け算九九ですべてが解決可能ではないこと」に気づくことにもなる。さらには、科目内部での書き換えはより知識理解を強める。例えば、少年時代のガウスの逸

話——等差数列の和——はよく知られているが、それはたいてい、「同じ二つの数列を順序を逆にして足す」様子を板書してそのつど計算して5050を導き、この少年の天才ぶりを賞賛して終わりとなることが多い。しかし、逐次的な計算ではなく、そこから現われる式 $(1+100) \times 100 \div 2$ が板書されるなら、たいていの子どもはそれが台形の公式であることにすぐに気づくであろう。図形と関連づける振り返りとしての理解は、有効であることは夙によく知られている。というのも、基本的にこれらは「たて×よこ」という長方形の面積の求め方——小学校の基本である——を前提としているからである。それどころか、この基本は小学校全体で優位性を保っていると言ってもよい。こうした直観教授に基づいた理解の深化の事例としては、平均の問題や食塩水の濃度の問題、昔ながらの鶴亀算などがある。例えば、「これまで4回のテストの平均が75点であるなら、次の最後のテストで何点を取らないと平均80点にはならないのか」といった問題や「40%の食塩水200gに50%の食塩水を何g混ぜると45%になるのか」といった問題は、前者では $80 \times 5 - 75 \times 4$ のように小学生にも作成可能な計算であるが、後者では $200 \times 0.4 + x \times 0.5 = (200 + x) \times 0.45$ といったように一般の中学生も嫌がられる——事実、短大生にこうした問題を提示すると辟易する表情がしばしば見られる——計算式となるが、両問題はそれぞれ「平均×回数＝合計」、「食塩水×濃度＝食塩量」であるという点で、長方形と構造的に同じであり、また両問題は「高さの異なるものを地均しする」という点でも同様である。それ故に、それらは——特に平均の問題は——しばしば図解で説明されることも多い（図解はここでは省略する）。少なくとも、こうした直観教授では x を用いた食塩水の問題も、40%を小数に改めて計算することもなく、しかも最終的に $\square \times (50 - 45) = 200 \times (45 - 40)$ という極めて簡潔な計算式に帰着することになる。そして、連立方程式が周知のように鶴亀算で図式的に解くことが可能であることも思い出されてよい。さらには小学校の内容ではないが、 $(a+b)^n$ の係数は1を頂点として、[1,2,1]、[1,3,3,1]、[1,4,6,4,1]……という様々な規則性を秘めた「パスカルの三角形」を用いることで、単なる公式の暗記や計算ドリルといった知識の器に盛る作業とは明らかに異なる教育効果を振り返りににおいて生むであろう。

こうした「科目の書き換え」、科目の相互科目化（あるいは相互横断化）の事例は、以上のような算数的なもの以外にもまだ数多く挙げるができる。音楽や美術は歴史（社会）によって書き換え可能であり、またその逆もそうであ

る。例えば、周知のように政治史上の事件として教えられるフランス革命は、バッハやブーシェのような、いわば職人的な音楽家や画家からベートーヴェンやミレーのような独立した芸術家の登場を実現し、その結果として芸術家自身の世界観が作品に反映されることとなったが、フランス革命前後——子どもたちの場合この革命の事実を知っている必要は必ずしもない、「ある時期を境に」とすればよい——の作品数の違いに見られるように、それらの作品の見方や聴き方は異なったことを伝えることを歴史的に理解することによって作品に対する子どもたちの態度に変更を促すことができる（歴史による音楽の書き換え）と同時に、政治史としての歴史の授業を音楽史ないしは美術史として書き換えることもできる（音楽による歴史の書き換え）。通常、作品の鑑賞は情操教育的なものとして、そこから子ども自身の中に湧いてくるイメージを引き出そうとし、それを子どもたち同士で共有するよう導くことが多い。我々がかつて目にしたホルストの『惑星』中の「木星」を題材とした音楽の授業（高学年）では、「ジュピター」という言葉は一切姿を現さず、子どもたちの耳に入る音楽の個的なイメージばかりが教室を漂っていた。無論、芸術は一つの認識であることを伝えるには及ばないが、こうした授業構成の中では「聞き流す」といった受容的な態度が定着し、作品から意味を汲み取ること、イメージ（つまり、誰もが感じ取るイメージ）を受け取るのではなく、イメージ（他ならぬその子どものイメージ）を取り出すこと、言い換えれば作品を通して作品を作り出すことが困難である。先に特別活動に関して、「社会的」という言葉が「誰かと同じ態度」性格のものではなく、「他の個性を認める態度」であると述べたが、後者のイメージこそ、特別活動が求める社会的イメージである。我々はここにコーバイの1930年の著作において、指摘した美的な意味内容の受容を思い出すことができる。彼は美的な受容においても、「創造作用と同一の〈巻き込まれた状態〉」があり、受容者は「美的客体それ自体へと集中すること」で「イメージが我々の中で初めて再構成される」として、美的受容が芸術家ほどの強烈な緊張の瞬間を伴った創造作用ではないとしても、「生産的な形成過程」であるとしている（Copei1930,S.76ff）。コーバイはそうした作品鑑賞に当たって、芸術の紹介や内容の説明は「純粋に美的な志向を妨げる」「おセンチな少女小説風の手法」ないしは「芸術史の知識で飾り立てられている」ものとして批判的である（ebd.）。また、彼は異なるところでも、視聴覚教材の使用における「前もっての方向づけ」の危険性を指摘している。それは人間の消化過程に関するレントゲ

ン・フィルムの上映に際しての事例である。彼は上映に先立って理解が促進されるように解説を行ったが、これには「しっぺ返しを食らった」と述べている。それは上映の終了後に「どのようなものでしたか？」と内容を振り返えらせたときに、戻ってきた子どもたちの抽象的な、普段は用いることもない表現であった——「食物はまず口腔へと達します（!）。そこで食物は歯全体によって碎かれます。碎かれた食物は呑み込まれ、胃と達します」（Copei1938,S.204, Meyer-Drawe,S.105）。これは子どもたちが自分自身にも起こっている出来事として体験的に理解しているというよりは、規格化された知識を機械的に覚えているだけであることを伝えている。したがって、解説や内容説明は授業の導入に当たってはかなり慎重に取り扱われねばならないということを示している——そして事実、我々のA教師もこのことを踏まえつつ、国語の詩作の授業ではまずは思い思いに感じてみるよう指示していた。したがって、我々が歴史と芸術との関係において示してきたような「科目の書き換え」は、解説的ものを免れているだろう。というのも、作品を歴史の上に理解することは、新しい聴き方や見方、あるいはイメージの再構成のための前提条件を作り出すものだからである。しかもこうした書き換えは導入で用いることは稀であり、どちらかと言えば振り返りとして有効だからである。先に掛け算九九で知られたものや覚えられたものが「科目の書き換え」によって再構成される可能性を提示していたのと同様のことがここでも言えるだろう。ちなみにピーター・ブリューゲルの「バベルの塔」やフェルメールの室内絵画でも、二人の当時のオランダの異なる状況——スペインによる支配とそこからの解放——や郵便制度の普及などの歴史的事実を知っていれば、その理解は確実に変化し深まることであろう。

こうしたことは別段、図画工作といった周辺科目と算数や社会（歴史）などの主要科目との間での科目の書き換えでのみ導入可能なものではない。今しがた触れたコーバイは合科教授（Gesamtunterricht）を実践に実践していた。彼の授業報告では「ミルク缶」の事例と郷土科での出来事がそれである（山元2007を参照）。前者では遠足で一人の子どもが持ってきたコンデンスミルクの缶の開け方を巡る子どもたちの議論と二つの穴を開けるという提案、流れ落ちる喜びと鉛直にしたときに一度に二箇所から流れ出すと思っていた子どもたちの前に起こる驚きの結果、それらを眺め少しだけの指示を与える教師 [コーバイ]、その次の日からの教師を交えての推測と実験による議論、暗澹とした教室、そして空気の圧力作用についての最終的なある子

もの発見の瞬間が生き生きと描かれている。また、郷土科での出来事では、実地に調べられ作成された地図を通して浮かび上がった一人の子どもの疑問（「その山はどうやって測ったんだろう？」）から発した算数の「高さ」という課題への急遽の授業変更、砂箱を使つての様々な模索と失敗、横に対する高さの理解への逢着、海拔への発展といった具合にその教室は郷土科、算数、社会といった諸科目を縦横無尽に動き回っている。興味深いのは、その科目移動を子どもの発話に応じて臨機応変に教師が対応していることである。この二つの事例の詳細については、別のところで論じているので省略するが、ここではある科目そのものに他の科目の要素を意図的に取り入れるのではなく、その科目それ自体に内在する他の科目の可能性を、授業進行の過程あるいは授業外での子どもたちとの活動から教師が汲み取っていることである。そして、我々がA教師に見たのも、この子どもの発話への絶妙な対応であった。

そして、一部の科目が少なくとも初等教育では、先に特別活動が生活作りによる教室作りとして授業を助長したように、今度は学習内容が生活へとフィードバックしながら「書き換え」られつつ教えられねばならないのは当然である。ここでは逸話で語ることにしたい。ある小学校の教室で「新しい卵と古い卵はどのようにして見分けられるか？」という問いが出された。教師は二つの皿に古い卵と新しい卵を割って子どもたちに観察させ、こんもりと盛り上がっているほうが新しいものであることを説明する。その他の方法は示されることはなかった。後日、これについてテストが課される。問いかけはかなり奇妙なものであった。かつて授業で子どもたちに示されたように、皿の上の割られた二つの卵の図を示しながら、次のように問われていた——「あなたならどちらの卵を食べますか？」。子どもたちは教師の言外の意味を直ちに察知する。子どもたちはほぼ全員新しい卵を選択する。確かに教師が求めた正解は「新しい卵」であった。だが、その中に一人だけ、古い卵を選び、不正解になった子どもがいた。この子どもは合点が行かず、帰宅するなり彼の父親に次のように聞いたという。「ねえ、お父さん、なぜ古い卵じゃないの、もし冷蔵庫に古い卵と新しい卵があったら、古いほうから食べるよねえ」。——まるで落語のような話である。テストにおける教師の問いかけもはなはだ不自然であるが——というのも、通常なら「新しい卵を選びなさい」であろう——、そもそも割ってしまえば、選択の余地なく両方とも食べねばならない。したがって、正解を出した子どもたちも不正解だったということになる。とはいえ、古い卵を選び不正解であった子

どもは、この教師以上に学習内容を生活に結びつけている。これとよく似たものは、よく冗談めいた引っ掛け問題として提示されることもある。例えば、「100円玉3枚を持って、コンビニで税込160円のチョコレートを買った。おつりはいくらか？」というものである。無論、正解は40円なのだが、小学生はおろか短大生まで140円と答えてしまうことも多い——中には、100円玉であることを無視して、「(10円玉だけなら)おつりはない！」と答える小学生もいる。この問いかけは実生活と学習が結びつけねばならないことを子どもたちに気づかせるのに適した冗談問題でもあるだろう。こうした(生活を常に念頭に置いた)観点は算数や理科、社会などの授業においては十分に可能であるが、少なくとも初等教育ではどのような場面でも、こうした生活との関連づけを必要とすると考えねばならない。A教師は、詩作のある公園の広さを子どもたちの生活環境に常に関連づけていた。

以上のように、生活から始まり生活へと帰還する「科目の書き換え」による授業作りは、明らかに知識の新しい組み換えへとつながる。特別活動(ここでは触れることのできなかつた「道徳の時間」を含めて)を礎石とした授業における各単元の振り返りや総合的な学習の時間において思考と活動の協働作業として求められているのは、このことである——昨今の「アクティヴ・ラーニング」は単なる活動主義ではなく、子どもの生活世界を科目間の連関において再活性化させるという意味において「活発な学習」である。

とはいえ、教室は知識を有する者と未だ有していない者で構成される場、持つ者と持たざる者の場であるために、しばしば学習者は受容的立場に置かれ、そうあることが学習されること(隠れたカリキュラム)によって授業は生気を失うこともある。そうした状況下では教師と子どもの間にも、また学習者間にも対話的關係は成立しにくく、同席しつつも孤立した様相を呈する。それは授業のルーティンワーク化した風景である。それを我々教員は反省の材料としなくてはならないだろう。教師にとって既知となっている初歩的知識は伝えるにはあまりにも自明であり、知的興奮を彼自身には与えない——「環境による教育」や「生きる力」は、そうした教師にとっては身近(生活)ではない。今回の我々の訪問(第4学年)ではA教師とB教師による算数の単元の総括とA教師による国語の単元導入のそれぞれ1時間であったが、既に示されたようにB教師の教室では、算数の単元のまとめに際して「面積が数で表されたものであること」、長方形や正方形の公式、 1cm^2

等の読み方、 $1\text{ m}^2=10000\text{ cm}^2$ や $1\text{ ha}=10000\text{ m}^2$ などの単位変換の確認と一方的に淡々と——メカニックに——進み、子どもたちが個々に解いた面積の問題を教卓の前で順次目を通して終わりという授業であった。子どもたち同士の対話は授業内容に関するもの、あるいは授業の展開につながり得るような逸脱とは言い難く、教師と子どもたちとの対話も少なげであった——教卓前に間違っただけの解答を持参した子どもに対するB教師の言葉はこれを象徴している。それは「公式を見なさい!」というものであった。これに対してA教師の授業では、様相はこれとは甚だ異なっていた。ここでの教師には話し合いながら正解(辿り着きべき合意内容)を導く姿が見られたと共に、不正解であった理由をすぐさま与えることなく、つまり間髪を入れない直接的介入をせず、その原因を子どもたちで考えるよう促していた。教室は4名ほどのグループに分けて様々な解法を話し合いつつも、そのグループは流動的に組み替えられ、分からずに困っている子どもに他の子どもがアドヴァイスする姿も見られた。B教師の教室では力試しの問題ですべてが終了したが、A教師のところでは3問のうち最初の1問がいくつかの視点から対話を伴って入念に考えられたが、結局のところさらに進むべきもう一つの解法に辿り着くことなく終了した——「続きは今度しよう!」。この時点で既に授業終了から5分以上が経過していたが、子どもたちが早々に休み時間を取ろうとする様子は見られず、話し合いは続いていた。他方、国語の詩作の導入では、詩全体が五部構成となっていることだけを告げ、先に触れたように「心に残ったこと」と「不思議に思ったこと」のみを板書した。読み合わせの後の感想では発見を吸い上げ、教師自身も気づかなかったこと(「公園が狭かったこと」)を述べた子どもに驚嘆の声を上げた。子どもの感想に対して教師が何らかの論評をすることはなかった。「木の妖精かもしれない」、こうした子どもの意見はこの授業を象徴する発言であった。この授業も算数と同様に、チャイムが鳴った後も話し合いや感想を述べようとする手が挙がり続けていた。この教室で行われていたのがアクティヴ・ラーニングであったのももちろんであろう。実のところ、授業開始直後の教師の言葉がすべてを言い表していたと言える——「先生の力ではありません、みんなを応援するために先生はここにいます、……声を掛け合ってね」。これはこの教師の教室作りの目当ての表現であった。もちろん、A教師の授業に「科目の書き換え」があったわけではない。むしろ、教室作りによって教師のタクトが授業を左右することを確認させるものであった。例えば、たとえ間違っていたとし

ても、敢えてそのままにしておき、子どもたちが話し合いを通して袋小路から自ら脱出するよう見守ること、すぐさま論評や解説をせず、子どもの既習体験に任せ自ら気づくようすること、絶え間なく対話を交わし、子どもの意見を吸い上げること、授業の流れを時計の時間(クロノス)のように考えるのではなく、伸び縮みする時間(カイロス)として捉えることなど、教師と子どもたちで授業を作り上げていた。この教室が我々に教えているのは、子どもが積極的に学習できるためには、教師があらかじめアクティヴ・ティーチングの状態に達していなければならないということである、それ以前に教師自身が子どもたちへ伝える教材の内容についてアクティヴ・ラーニングをしていなければならない。「既に知っている領域であっても、私たち(教師)自身が、常にそこに新しいものを求めているのならば、生徒たち(子どもたち)を夢中にさせることなど期待できません」(ウリーン2011,15頁)。この際に、ここで提案している科目の書き換えは単なる教材研究を越えるものとして、有効であると思われる。ここで長々と事例を挙げたのはそのためである。もちろん、こうして改造された知識も徐々に再び自明性をまとう。それ故に、再びその自明性の外皮は剥ぎ取られねばならない。一見したところ教師にとってごく自明な初等教育の知識は、それ自体が一つの先入見であって、それが意識化されれば、全く異なる知識へと姿を変えるであろう。「科目の書き換え」はそうした作業の梃子となると思われる。それと同時に、我々が見たように授業への子どもたちの参加意識の覚醒にとって、科目以外の教室生活や特別活動も同様に梃子として働くであろう。幼稚園教育要領では冒頭に「環境による教育」が謳われているが、以上の考察からすればこれは小学校教育においても一考されるべきものであると言えるであろう。というのも、教室は重層的な生活世界だからである。

4. まとめ

本稿では、通常のいわゆる算数科としての教科教育を超え、公共性という用語を軸に、児童と教師が織りなす教室の規範的側面に目を向け議論を進めてきた。その結果、授業空間をいかに想像するかという行為は、そのまま児童の自発的な学びに繋がり、児童は積極的な問題解決の中でいわゆる学力的側面の習熟が図られるだけでなく、その協働性から他者理解、ひいては自己理解をもたらすに至っていた。

これから訪れる時代は、教科的学力ではなく、集団における一人の個人として、良く生きるための能力が重要視さ

れる。であるならば、学校において児童にとっての社会である教室の中で、いかに他者と協働しながらその社会にふさわしい公共性を創造していくかという経験は極めて重要なものとなるであろう。継続して、この学級がいかに発展していくか、見守っていきたい。

5. 引用文献

- Copei, Friedrich (1903) : Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Leipzig: Quelle & Meyer
- Copei, Friedrich (1938): Anschauung und Denken beim Unterrichtsfilm. In: Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Jahrgang 5, 1938; auch in: Meyer-Drawe, Käte: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. [in: Danner, H./ Lippitz, W. [hrsg.]: Beschreibung, Verstehen, Handeln. München: Gerhard Röttger, 1984], S.91-105.
- 井上達夫 (2006) 『公共性の法哲学』 ナカニシヤ出版.
- ウリーン・ベンクト (2011) 『シュタイナー学校の数学読本』 ちくま学芸文庫.
- ヌスバウム・マーサ (2005) 『女性と人間開発：潜在能力アプローチ』 岩波書店.
- ハーバーマス・ユルゲン (1987) 『コミュニケーション的行為の理論 (上中下)』 未来社.
- ハーバーマス・ユルゲン (2002) 『事実性と妥当性 (上下)』 未来社. 高橋道子 (2016) 『社会的コミュニケーションと間主観性：ハーバーマスと丸山眞夫を軸として』 北海道大学博士論文.
- 山元有一 (2007) 「フリードリヒ・コーパイ (I) / 『教育過程における実り多き瞬間』とその意義」『鹿児島女子短期大学紀要』 第42号215-242頁.

(平成29年12月15日 受理)