

## 【実践報告】

# 授業における二面性と、それに基づいた教育方法の研究

宮島 基

## 要約

教育学者の坂元忠芳が論じた研究の視点を、大学の教職科目である「教育方法論」に採用することを試みた講義の実践記録である。坂元の研究の一つの特徴として、子どもの内面における矛盾への注目を挙げることができる。この点を講義の中に取り入れ、またそれを踏まえて学生が模擬授業を行ったが、それが学生にもたらしたものととも授業自体を批判的に検証することが本稿の課題である。受講した学生が、授業作りにおける教師の視点と児童の視点、そしてその相容れなさや捉え方を深く理解したことを明らかにし、またそれと同時に坂元の教育学的視点を導入することの課題についても考察した。

## 【キーワード】

二面性、坂元忠芳、教育方法

## 1. 問題設定と坂元教育学への注目

大学をはじめ高等教育の授業においても、小中高校などと同様に自らの授業を批判的に検討し、その内容を自主的により豊かなものにすることが求められる。もちろん多くの教員がより良い授業を模索しているのが実情と思われるが、他方でとりわけ大学教員の場合、授業方法について研修や指導を受けたり自らの授業を検討されたりする機会は多くない。そのため、教員は必然的に自身の授業イメージや自分の学校体験に基づいて授業を実施していくことが少なくないように思われる。自分の授業を捉え返す機会が十分ではないのだ。特に教職科目を担当する教員であるならばなおさら、「教える」とはどのようなことなのか批判的に検討し、自らの授業を捉え直すことが求められるのではないだろうか。

本稿が授業の批判的検討を試みる第一の目的は、小学校教員養成課程をもつ私立大学で教職関係の授業を担当している筆者が自らの授業を捉え返そうとするところにある。それに加えて、本授業の内容とも関わる点として本稿にはもう一つの目的がある。それは、戦後日本の教育学研究において探求されてきた議論を実際の授業実践にいかに関与し得るか、その試みと検証を行おうとするものである。

教育学者の坂元忠芳は、実践記録の分析や生活綴り方の分析など、実際に行われた授業実践について分析を行ってきた。また昨今の民間の教育研究団体（例えば、教育科学研究会や民主教育全国交流研究会など）では、坂元の教育学の可能性を再検討しようとする動きが広がっている。それでは坂元の研究的視点を踏まえた授業作りとは、どのようなものであり得るのか。それも、これから教師を目指す若者たちに対する教職科目においてそれを位置づけ、またそれを実際に盛り込んだ授業作りをすることはどのように可能なのか。実際の大学の授業においてそれを行い、実践記録として描き出し批判的に検証するこ

とが本稿の最も大きな課題である。

筆者の授業を検討する前に、大学の教職の授業において坂元のエデュケーション研究を位置づけることのねらい、つまり筆者が坂元教育學から何を引き受け、またそれを教職科目の中でどのように位置づけようと考えたのか、その点について整理したい。

坂元は日本の戦後教育學の議論をけん引してきた一人であり、その研究をキーワードで切り取るとすれば、例えば学力論、教育実践記録論、生活綴方研究、脱「物象化」論、アンリ・ワロン研究、文學的教育學的轉換の研究など実に多彩である。また様々な領域を横断する教育思想研究、とりわけその根底にある「教育の人民的発想」には、子どもの内面的な変化を追求する視点を見出すことができる。それは具体的にいえば、子どもの内面への着目であり、そこでの能動的なものと受動的なものといういわば相反するものの矛盾と変化への注目といえる。それは坂元に再注目する先述の研究団体において、「発達の弁証法」という言葉で議論されてきた。

筆者は別の機会に、坂元の研究的視点を通して実際の学校実践を分析しようと試みたことがある。そこで筆者が坂元の視点として強調したのは、坂元がやはり子どもの内面に注目し、子どもが今日の社会との関わりにおいてその内面に相反する矛盾を抱えていて、その葛藤を治める中で子どもは変化していくこと、坂元はそうした議論をしているということであった。

具体的には、子どもはその内面において、自らを周囲に合わせようとする面と自分に合わせてほしいという面をもつ。自分から能動的に関わろうとする面と受動的に関わりたという面の両面を同居させているのだ。そしてこの矛盾を十全に抱え、相反するものの調和と分裂を繰り返すことによって子どもの人格は確立していく、筆者が描き出したのは坂元のそうした議論であった。

本稿の議論に接続させるためにもう少し言い換えれば、坂元の研究に見られる特徴とは、大人や教師が対象として子どもをいかに変化させるかという議論ではない。むしろ社会から様々な影響を受け、深刻な負担を押し付けられ困窮している子ども自身の中に現状を変化させる矛盾したモメントを見出し、かれらの抱えた葛藤を保障することで、その変化（坂元の言葉でいえば「自己造形」）を可能にしようというものである。徹底して子どもが抱える矛盾を通して教育を考えるからこそ、坂元は子どもの内面への注目を論じるのである。

内面におけるいわば引き裂かれるような矛盾を通して子どもが人格を形成していく、あるいは形成を阻まれるその過程を、坂元は丁寧に議論してきたともいえる。それでは、この矛盾を踏まえて授業を作るとはいったいどのようなことなのか。

授業の中でこうした矛盾や葛藤を扱うと場合、一つの方法としては、この仕組み自体を受講者に理論的に伝えることが考えられよう。例えばソクラテスやデューイの思想について講義するといったように、である。あるいは、実際の受講学生自身について、その人が抱える問題や葛藤について考えることもあり得るだろう。

様々な方法は考えられるが、これから教職を目指す学生たちが講義の中でその視点を学び、教師としてそれを活かしていくことはいかにして可能なのか。そしてそこにはどのような課題があるのか。この視点を実際の授業に位置づけようとした試みと、その授業に関する批評的な分析を、以下に見ていくことにする。次の2章は、その授業の理論的方針及びその講義を中心に描き、3章ではそれを元に学生が作った模擬授業とそれを振り返った学生のレポートについて考察する。最後の4章では全体のまとめを考察する。

## 2. 「教育方法論」の方針

### 2-1 「統合的様式」と「模倣的様式」

筆者が担当したのは、「教育方法論」という教職科目の授業である。授業の受講学生は、小学校教員免許取得を目指す58名であり、大部分が大学2年生である。

以下では、本授業の実際の様子を描いていくが、異なる三つの視点で議論を進めることを先に触れておきたい。その視点とは、第一に実際に筆者が行った「教育方法論」の授業の描写である。これは本授業のねらいや資料といった事実を表記していく形で書き進めていく。第二は本授業を受けた受講学生の感想やリアクションであり、これは学生のコメントやレポート、模擬授業などの資料に基づいて描き出す。そして第三に、それらについて随時考察する筆者の分析の視点である。この三つが入れ代わりながら授業の様子と考察を描くが、どの部分が授業の事実でどの部分が学生の反応か、そしてどれが考察であるのか、混乱のないよう書き分けに留意しながら進めたい。

例として、1回目の授業をこの三つの視点を書き分けながら描き出してみよう。1回目の授業では、長野県伊那市立伊奈小学校の取り組みをVTR資料で視聴した。それは受講している学生の多くは「授業」を自分自身の経験した学校体験を基準に考えがちだ、と筆者が推測したことがきっかけである。つまり授業には様々なあり方が可能であることに学生たちに気付いてもらうことが1回目のねらいであった。伊奈小学校が行っているようなチャイムも時間割もない学校生活や、あるいは飼育しているヤギやウズラといった動物を元に学習を展開する授業を、ほとんどの学生は経験していない。自分たちがこれから作ろうとする授業が必ずしも自分が経験してきた授業と同じでなくてもよいことを、学生に気付いてほしいと考えたのである。それと同時に、自分たちが授業を作る上で、他の学生と共有できる実践を素材として提供することも狙いであった。

このVTR資料を見た学生には驚きが多かったようである。本授業では、毎回の授業の後にその日の感想やコメントを提出させている。特にその中で、他の学生に紹介することで受講者全体の理解を深めたり、新たな問いに結びつくと思われたものを、翌週以降の資料として配布している。1回目の授業の感想には、次のようなものがあった。

今回は、公立小学校の伊那小学校の動画を見ました。この小学校はチャイムはならない、子どもたちを主体とした学校で、3年間同じクラスで同じ友だちと時を過ごしていま

した。私はこの動画を見て固定観念が崩れた気がしました。自分たちは決められた時間の中で、決められた授業を受け、チャイムが鳴ったらすぐにおわっていたものが、伊那小では真逆で、自分たちの学習の仕方があり、生物を育て、学校全てが体験するスタイルで学ぶ力が上がりそうだと思います。

前までは、学校は決められた時間内で行動し、先生が提示したテーマについて自分たちが考えていくというようなかたくなさを感じていたけど、今回の映像で、学校というのは、子どもが中心で、それを先生がサポートするという逆の考え方があることに気づけました。そして、伊那小学校の児童たちは、自分で考え行動するという環境で育てているため、とても頭がきいてかしこ子が多いなと思いました。

このように、1回目の授業を受講した学生の中には、自分の授業経験と対比して、自分の知らない新たな授業のあり方というものに関心をもてた、あるいは魅力を感じた、という人たちがいた。

なおこの授業は1回目ということもあり、学生と授業者である筆者との間にも多少の緊張感があったように思われるが、インパクトのある映像資料を見て、受講学生同士の感想を交流する時間を設けることで、自分や人の素朴な感想を大切に作る雰囲気作りを促すこともねらいであった。学生たちは互いに言葉を出し合いながら感想を書いていた。

さて、それでは本授業の本筋について分析する作業を始めよう。「教育方法論」の15回の講義において、筆者は二つのことを達成目標として掲げた。一つは、「教育方法の歴史や概念、理論や課題を理解できるようになること」、そしてもう一つは、「それらを踏まえて実際に授業作りや授業運営ができること」である。授業作りを理屈で考えられるようになり、かつ授業作りの基本的な力も育ててほしい、という希望をもって設定した。

そしてそのために、本授業全体を大きく二つのパートに分けて構成した。パートⅠは理論を扱う講義中心の授業で、前半の6回を当てた。パートⅡは前半の理論的な講義に基づいて学生たちが行う模擬授業が中心で、後半の9回を当てた。二つのパートと各回ごとの内容を元に、全体の構成を整理したものが以下である。

#### <パートⅠ 教育方法の課題・論点の提示>

- 第1回 オリエンテーション（他地域の小学校の実践についてVTR資料の視聴）
- 第2回 教育方法の課題の提示（授業をめぐる二つの様式）
- 第3回 授業の歴史について①（教科書の役割における二つの側面）
- 第4回 授業の歴史について②（実際の授業場面における二つの側面）
- 第5回 授業の歴史について③（『メノン』など二つの側面に関わる資料提供）
- 第6回 教育方法に関する論点の整理

#### <パートⅡ 模擬授業作りと、授業及びその検討>

第7回～第10回 模擬授業準備（5グループごとに準備、10回目に指導案提出）

第11回～第15回 5グループによる模擬授業（最終回には全体のまとめ）

さて、1回目の授業では、伊那小学校の取り組みを視聴したのとは別に、「良い授業はどのようなものだと思うか、反対にあまり良くないと思う授業はどのようなものか」、を学生同士で話し合った。授業後の感想では、例えば、

私が今まで受けた中で良いと思った授業は、自分たちでやってみて考えるスタイルの授業でした。その方が自分で考えて改善しようとするため必然的に考えていたと感じたからです。あまり良くないと思った授業は、ただ先生の話をもとに聞いていただけの授業で、何の学びも得られないと思ったからです。

（良い授業では一筆者）教科書以上のことが知れたり、自分達で何かを作る授業がワクワクできて楽しかったです（中略）イマイチな授業は、先生の話についていけなかったり、難しすぎたり、児童が受け身になりすぎる授業とかかなと思いました。

このように、学生それぞれの経験に基づいた自由なイメージが出された。

これらを紹介した2回目の授業では、後半の模擬授業作りに向けて、受講生にとっての「共通の原理」として二つの視点を提示し始めた。それが、佐藤学が『教育の方法』（2010）の中で提示した「二つの様式」である。それはアメリカの教育学者ジャクソンの議論を元に佐藤が論じた、「教える」という行為をめぐる「模倣的様式」と「変容的様式」の二つの様式である。

佐藤は、「模倣的様式」は知識や技能を伝達するという意味の教える様式、「変容的様式」は学習者の変容を促すという意味の教える様式を示しています。」(p. 45) と述べている。この二つの様式について佐藤は、具体的なエピソードを交え様々な側面から説明しているが、ユニークなのは心理学者ガードナーが体験した二つのエピソードである。ガードナーが家族で北京を訪れた際、幼い息子がホテルの扉を自分で開けようと、カギをカギ穴に差し込んで楽しく試行錯誤していた。ところが、通りかかった中国人の大人が遊んでいる子どものカギをもぎ取って、「ドアはこうして開けるんだよ」と一方的に教えたというのである。そこに違和感を覚えたガードナーであったが、ところが翌日、ガードナーが北京の小学校を訪れて水墨画の授業を観察していると、どの子どもも手本を模倣して見事な竹林や金魚の絵を描いていた。ガードナーはそれに感嘆する。つまり佐藤は、一方では子どもの「創造性」が強調される学びの様子を「変容的様式」に重ね、もう一方は子どもの「模倣」が強調された学びの様子を「模倣的様式」に重ねて、このエピソードを紹介するのである。

本授業ではこの説明を資料として紹介した。佐藤によれば「模倣的様式」は効率と正

解を追求するのに対し、「変容的様式」は個性や独創性を追求しようとする。あるいは多様性は含みつつも欧米諸国では「変容的」が支配的、東アジアの国々では「模倣的」が支配的であり、そうした地域的文化的な相違もあるという。そして日本の学校教育は「変容的様式」に憧れながら、実際には「模倣的様式」の伝統に縛られていると述べ、現在の学校教育においてはこの二つが分裂していることに特徴があるとして、この二つの様式を「統合」することは容易なことではない、と説明している。

本授業ではこのテキストを元に、それでは二つの様式とは具体的にどのようなものか、そして両者の「統合」する授業とはどのようなものか、ということをお次回以降の問いとして提示した。

## 2-2 「模倣」と「変容」の実際と、「統合」に向けて

「統合」とは何を指すのか。感想として書かれた学生の理解には、次のようなものがあった。

模倣的は教科書を使った一般的な形態で、これは眠たくなるというイメージがあります。その理由として、生徒が受動的な時間が多いからだと考えます。ずっと聞いている側だとあきてしまいます。変容的は、例えば美術の自分で好きなものを書く時間など自分たちで主体的に行動する形態を指します。これは興味がないものだと、想像することが難しく、なかなか取り組めないという印象があります。

<模倣的様式> 国語、書道、社会  
<変容的様式> 算数、図画工作、総合

このように、模倣／変容それぞれを特定の教科に重ねてイメージする感想が見られた。また、教科書を使うことが模倣的になりがちという指摘も見られた。

そこで続く3回目の授業では、この二つの様式についての理解を明確にし合うとともに、それは教科の違いで決定されるものではなく、授業の中でその側面が表れることについて理解してもらおうと考えた。また、教科書を使う授業は教師の一方的な説明になりがちであり、そしてそれは模倣的な授業になりがちだというイメージが見られたため、教科書の歴史としてコメニウスの『世界図絵』について説明する時間を設けた。

特に学生の間では、教科書を使って教師が進める授業は児童を受動的にさせるイメージがあるようだが、「視覚に訴える教科書」ともいえるこの本は、経験に基づいて帰納法的に科学を考える方法が誕生した時代に生まれたものであること、そしてこの本自体も、書物や講義から学ぶよりも具体的な事物を目にすることで知識を学ぶために生まれたものであることを紹介した。

### 2-3 「統合」に向けて一二つの様式と二つの「同一化」との接合

授業のあり方を巡る二つの様式を共有し、またその違いは科目の特性に決定されるものではないことをより詳しく説明するため、4回目の授業では、授業を受ける人（以下では例として児童）と、授業をする人（同様に以下では教師）との関係に焦点を当てる資料を配布した。それが、人の心の働きである「同一化」の問題である。

ラプランシュらによる『精神分析用語辞典』（1977）では、「同一化」について、次のように説明している。

「ある主体が他の主体の外観、特性、属性をわがものにし、その手本に従って、全体的にあるいは部分的に変容する心理的過程。人格は一連の同一化によって形成され分化してゆく」（p. 344）

この同一化が起こる方向によって区別をすると、同一化には、主体が自分を変え他人に合わせて同一化する「求心的同一化」と、主体が他人を変えることで自分に同一化する「遠心的同一化」とがあるという。

この違いを教師を前にして学ぶ児童の立場に当てはめていえば、児童が教師のいう説明や答えに耳を傾け、自分を変えることで相手に合わせる場面は「求心的同一化」とみなすことができる。これに対して、児童が自分の意見や思いを表現し主張し、教師がそれに合わせることで授業が進んでいく場面は、児童にとっての「遠心的同一化」と理解することができる。児童が授業を進める教師に対して「遠心的」と「求心的」のどちらの関係にあるかによって、児童が教師に合わせる場面と、教師が児童に合わせる場面の二つがあることを紹介した。

そして、それを授業における二つの様式に接続させた。教師の説明や手本に合わせて児童が学ぶ「模倣の様式」の中には、児童の視点でいえば、児童が教師や手本に合わせて自分で自分を変化させていく「求心的同一化」が見出され、反対に児童が自らの試行錯誤や自由な表現を追求する「模倣の様式」には、児童が自分を表しながら教師に合わせてもらう「遠心的同一化」が見出されることを説明した。特定の教科において「模倣的」と「変容的」が決まるのではなく、むしろ一つの教科を扱う授業の中でも、それらは見出されるということである。そして授業における二つの様式の「統合」とは、「同一化」における二つの側面の「統合」とも重なるのではないか、という問いを提示した。

その上で、実際の授業の中でこの「同一化」をめぐる二つの側面はどのように見出されるのか、「仮説実験授業」を扱うVTR資料を元に議論することにした。資料は斉藤裕子氏が小学5年生を対象に行った「世界の国旗」の仮説実験授業である。

映像の中で斉藤先生は、様々な問いを児童にくり返し問いかける。「色が一つだけの国旗はあるか」、「国旗の緑色は何を意味しているか」、「それでは、スリランカの国旗に加えられた緑色は何を意味しているか」といった問いである。それに対して児童は口々に思い付いた考えを言葉にし、先生はそれをホワイトボードに集計する。そして国旗が描かれた

絵本やハンカチ、あるいは先生が準備してきた世界地図などによって、児童の答えを検証していく。こうした仮説実験授業の様子を視聴しながら、学生たちはその中に、「子どもたちが先生に合わせている場面」と、「先生が子どもたちに合わせている場面」とを探していく。

この日の感想として、ある学生は次のように書いている。

動画の中で、先生が子どもにあわせてもらっていたところは、先生が子ども達に質問しているところと、そもそも質問内容を限定していたところだと思いました。また、子どもが先生にあわせてもらっていたところは、先生の考えではなく、子どもたちの考えを聞いていたところ、または、書くペースとかも含まれてくるのかなとおもいました。

「変容的（子どもが先生に合わせてもらう）

- ・発言しているとき ・ワークシートを代表して読みたいと言っているとき
- ・子どもたちが自分の意見・考えを積極的に言っているとき。（仮説とか）

「模倣的（先生が子どもに合わせてもらう）

- ・先生が仕切ってはいるけれど、子どもたちの興味を向けられるような聞き方をしている。

このように学生たちは、「模倣的様式」とは授業の中で教師が主導し、逆に児童は受動的な立場で教師の進行に自分を合わせながらその授業を受けている場面として、また反対に「変容的様式」とは授業において児童の方が主導的な立場となり、教師の方がそれに従う形で授業が進んでいく場面として理解していることが分かる。またある学生は、次のように書いている。

変容的な授業は、教師が子どもたちに発言しやすい雰囲気を作ると、生まれやすくなるのかなと思いました。教師がやりたいことと、子どもたちの積極性がうまくマッチすると、統合がうまれると思いました。

この感想のように、一つの授業の中で、児童が教師に合わせてることによって新しい知識に触れることができたり、また反対に自分のペースで取り組む児童を教師が待つことによって児童が自分の考えを表現したり反芻できたりするわけだが、両方の側面が「マッチ」することが、両者の「統合」のイメージとして学生の中に共有されつつあるように思われた。

## 2-4 模擬授業に向けて課題の確認

模倣的様式と変容的様式という授業における二つの様式と、人間の心の働きにおける「同

一化」の相反する性格とを結びつけて授業を進める中で、「統合」のイメージが少しずつ共有され、それが後半の授業で作る模擬授業のテーマであることもまた共有されてきたと、授業者である筆者は判断した。だが、それはどのように作り出すことができるのかということは、相変わらず課題であった。そこで、ある学生が次のような感想を書いたことを資料として取り上げた。

＜模倣的＞ 先生しゃべる

＜変容的＞ 子ども主体

実際に統合するためには子どもが前のめりになってくれないといけないのかなと感じた。

先述のように本授業では、学生の感想を次回以降の資料とすることで、学生同志が他の人の考えに触れられるようにしている。この学生がいうように、「子どもが前のめりになってくれる」というのはまさに子どもの主体性を言い表したものであり、これから学生たちが作成する模擬授業作りのヒントになるように思われた。

教師の立場でいえば、教師は授業計画に従って児童に合わせてもらって授業を行うわけだが、「統合」を目指す授業では、教師だけが合わせてもらうのではなく、児童も自ら「前のめり」に授業内容に取り組むのであり、教師もそのペースに合わせる。この「前のめり」に教師が出会えることこそが、教師が主導する（児童が教師に合わせている）側面と、児童自身が主体的に取り組んでいる（教師が児童に合わせている）側面とが同居した状態を表わしているだろう。

そこで、教師が主導して授業を進めることと、「子どもが前のめり」になることが同時に生じることを「統合」のあり方の象徴として、つまりそれを目標にして本授業後半の模擬授業を作ることにした。

### 3. 模擬授業とその振り返り

次に、本授業の後半に設定された模擬授業について見ていこう。「模倣的様式」と「変容的様式」とが「統合」した模擬授業を作るために、上記の論点を踏まえ、「教師が教えたいことがその授業の中にあること」と、それから「児童が前のめりに学ぶことができること」という、この二つが同居している授業を目指すことを確認した。受講学生は五つのゼミごとに分かれ、この条件に合う授業をそれぞれに作り、順番に実践することにした。

授業内容は基本的に自由としたが、各授業にはそれぞれに「縛り」を設けた。授業内容が全くの自由だと、かえって模擬授業の主題の決定に時間がかかるためである。準備の時間を経て、各ゼミに課せられた「縛り」という条件の中で（⑤のゼミは「縛り」を設けなかった）、次のような五つのテーマの授業が計画された<sup>1)</sup>。

縛り	作成された模擬授業のテーマ「めあて」
①沖縄の歴史に触れること ②教科書のいずれかの部分を用いること ③電子黒板を利用すること ④Zoomを利用すること (⑤「縛り」なし)	① 「首里城について知ろう！」 ② 理科「消化に関わる体の仕組みを比べよう。」 ③ 算数「分数について知ろう。」 ④ 道徳「気持ちを見つけてみよう！」 ⑤ 「基地について知ろう。」

授業は30分を目安にし、授業者のゼミメンバー（9人～12人程度）を除くすべての学生が児童役になった。また模擬授業の後で、参加者全員による振り返り時間を設け、授業者には模擬授業の計画や工夫やその意図、そして実際に授業をして感じたことなどを話してもらった。また授業を受けた児童役には、授業を受けて考えたことをゼミごとに話し合い発表してもらった。こうして、それぞれの模擬授業において、「統合」とは何であるかを考え合うようにした。そして5週間をかけて全ての模擬授業と振り返りを実施した後で、学生には各自でレポートを提出してもらった。レポート課題は次のようなものであった。

この授業では、授業の「変容の様式」と「模倣の様式」、そしてその「統合」について考えてきました。5月までの講義での議論と、各ゼミの模擬授業を踏まえて、結局「統合」とは何であるか、どのゼミの模擬授業がどのように「統合」になっていたか、何がその「統合」を可能にしたのか、あなたの考えを具体的に論じてください。（傍線ママ）

以下では、このレポートを元に考察を進める。ここで各回の模擬授業を事細かに描き出すよりも、模擬授業を実践し、あるいは受けたことで、学生が考えたことについて考察した方が、学生にとっての本授業の意味を考察することになると考えるためである。学生が言及した模擬授業の具体的場面については、その都度説明する。

### 3-1 「変容の様式」を生み出す工夫と、その難しさ

#### (1) 児童の関心を引く工夫

多くの学生が集中的に論じたこととして、やはり「変容の様式」の授業を作ることの難しさがあった。特に児童役が「前のめり」になったと感じられた場面で、授業者がどのような工夫を行っていたかを鋭く観察したものがあった。

「毎日、一日3食野生の生肉を食べる生活を1か月行うのと、毎日、一日3食焼き芋を食べる生活を1か月行うのでは、どっちが楽だと思う？みんなだったらどっちがいいかな？」(中略) 最初にえ？ってなる質問であることから子どもたちは興味を示していたと感じました。また、え？ってなる質問から本題である草食動物の消化につなげていると

感じました。(中略) 統合になったポイントは、本題を始める前に子どもたちが興味を示す工夫があったことだと思います。

(「この学年ではほんの少しだけ難しいかもしれない」という難易度設定の場合には一筆者) 児童たちは、「もう少しでわかりそうだ」というように感じ話し合いの中でそのヒントを発見しようとするのではないかと考える。普段はおとなしく、話し合いに積極的に参加できない子でも、その場において、その活動を聞いているだけで、ヒントを見つけられるかもしれない。私たちは講義中に、ある小学校の変わった様子のビデオを見たが、それでは、彼らは自ら問題を発見し、それについて取り組んでいたが、この様子が、先ほどの私の想定とほとんど似ているように感じる。

児童に「えっ?」と思わせるような問いかけをすること、あるいは「もう少しで分かりそうだ」と思えるような課題を投げかけること、それが児童役であった自分たちを引き込むきっかけになったと、かれらは指摘しているのである。

あるいは③の授業者であった学生は、授業の「まとめ」を児童に考えさせるところに「前のめり」にさせる工夫を見出していた。児童が今の授業の時間で何を学んだのか、その確認を児童自身に考えさせることで、「子どもの考えを取り入れながら教えていくこと」になると述べている。

他には、授業で実物を取り入れることで、児童を引き込んだと考察した学生もいた。

身近に感じることや、実際に、実物のうんこや腸の長さを取り入れることで、「次はなんだろう」、「もっと知りたい」という児童の思いが、児童の発言や積極的な態度につながったのではないかと考える。

この学生が分析したのは、②の理科の授業であった。授業者は、実際の動物のうんこを持ってきて児童役に見比べさせたり、動物の腸の実際の高さを実演したりしていた。このように実物に触れることが、児童の関心を強く引き付けると指摘していたのである。

## (2) 教師・授業者がやるべきこと

児童の主体的な参加を促すための、教師の関わり方そのものに注目した学生もいた。

グループ活動を行う際にも、ただ児童に任せるのではなく、教師が机間指導を行い、児童とコミュニケーションをとりながら、分からない子に指導を行ったり、アドバイスをしたり、答えを一緒に考えてみるのも、子供のペースに合わせてつつ、児童も教師に合わせているという点で、統合的な授業になっているのではないかと思います。

先述(1)の「児童の関心を引く工夫」にも繋がるが、児童の「前のめり」で主体的

な参加を生むためには、逆説的ではあるが教師は児童に任せるのではなく、児童に積極的に働きかけなければならないというのである。

また反対に、子どもの自主的な「前のめり」を生み出すためには、むしろ児童に働きかける以前の努力も必要だと考察した学生もいた。⑤「基地について知ろう！」を作ったある学生は次のように書いている。

そんな中、みんなで考えたのは児童に社会問題について教える前に自分たち自身の知識を増やそうということだ。そこから、それぞれで本を読み様々な面から基地問題について考えていこうという活動を始めた。私は、なぜ基地を置く場所が沖縄でなくてはならなかったのかということを中心に大きな題として本を読み知識量を増やした。そこから、みんなでそれぞれで読んで増やした知識を共有して授業づくりを始めた。

つまり、教師の知識の不可欠さ、教材を研究することの重要さといえよう。授業で扱うためには主題について深く学び、広い知識を仕入れる必要があることを実感したことが分かる。また、教師によるこうした取り組みを通して、

(子どもから一筆者)アウトプットされた知識、事実を尊重することで子どもたちは安心して意欲的に授業に参加できる。

と述べた考察もあった。それは教師からの働きかけと、自分自身の主体的な参加という緊張関係の中にこそ、児童のある種の「安心感」を見出すことができるという指摘である。言い換えれば、それは、「前のめり」が可能な授業では児童が安心して挑戦したり課題に取り組んだりできるという指摘といえよう。

### 3-2 「統合」をめぐる理解について

#### (1) 「統合」の成立しにくさ

次に、「統合」の理解をめぐる考察を取り上げたい。「統合」を実現することの難しさは、様々な形で論じられた。

…本番に取り組んだ時に、想像していたリアクションが無かったり、盛り上がるだろうと想像していたところがあまり盛り上がらなかつたりなど、考えていたこととのギャップが大きかった。

これを書いたのは、⑤の模擬授業を作った一人である。本人も書いているが、最後に模擬授業を行ったかれらは他の五つの模擬授業を見て、その工夫を活かして模擬授業を作ったはずだった。だが、実際には予定通りにいかないことに気付いたと論じている。ここでは、児童が授業者の想定を外れるということに学生が改めて気付いているそのことの重要性をまずは指摘したい。だが、それを含めたかれらの「統合」の理解については、後の

(3) でさらに深めて取り上げよう。

(2) 教師が主導する時間と、児童の「前のめり」が交互に来れば「統合」か「統合」の成立とはどのような状態であるかを考察した学生もいた。

5つのゼミの授業を通して大きく疑問点として挙げたのが、「模倣と変容が交互に行われていれば統合的な授業になっているのか」という点だ。結論から述べると、私はそれを統合と呼んでもいいと考える。統合は、模倣と変容が同時に起きることなので、授業の流れ的に模倣、変容できっぱり分かれていない限りは交互で存在する場合も統合と言えると思う。最初は教師側が、生徒に外枠を構成してあげるという意味で基本的な内容、知識を提示する。そして、その流れができれば今度は生徒が主体になり自ら発問、それを解決するという前のめりの姿勢ができる。そして、最後にもし生徒の活動でなおさなければいけないところは直し、訂正を加えてまとめに入るといったような、交互な模倣、変容の流れであれば十分に統合は成り立つと思う。

これは模擬授業の前から議論になっていたことだが、教師主導の時間と児童が「前のめり」になる時間とが交互に表れれば「統合」か、それとも両者が同居する瞬間はないのか、ということを書者は指摘していた。この考察はその点について述べたものだが、この学生がこだわったのは、二つの側面が交互に生じればよいというだけでなく、授業全体の「流れ」の意義についてであった。

また二つが交互に表れる点に注目しながらも、次のように考察した学生もいた。

自分なりの結論としては、模倣と変容が交互にくる中で模倣と変容が切り替わる瞬間に統合がうまれるのだと考えました。これを体現していると感じた授業が①の首里城についてのクイズの授業です。具体的には、クイズということで先生が問題を投げかけて、児童が予想する。そのあとに答えを教えて、解説をするという流れでした。私自身が児童役で参加していると、先生の質問に対して答えたい（答えを知りたい）という気持ちが芽生えました。また、先生の解答発表の後になんで？という疑問が生まれてきてもっと知りたいと思いました。この時に先生は、すぐに次の問題に進めてもよかったのですが、児童の思いにこたえて深掘りして解説していったことが考えられます。このことを踏まえると、先生は次のことを教えたいけれど、児童はもっとこの問題について知りたがっている（前のめり）、という現象が生まれ、結局は解説をするという風に変容的に偏ってしまうのですが、その直前の互いの考え方は統合になっていると考えました。

こう述べたのに続けてこの学生は、それを可能にしたのは「児童側の知識が不十分な教材だったからだ」、と考察している。児童がまだ知らないことを扱うことが大切だし、答えやすい質問の出し方も工夫しなければならないと述べている。これらの考察は、「統

合」というものを教師と児童の双方向的なやり取りの中に見出したものであり、そのやり取りをいかに可能にするかを問うた考察といえる。

他にも、同じ①のクイズ形式の模擬授業の後に行われた議論について考察した学生もいた。論点は次のようなものである。

○クイズ形式だったことが功をなして生徒が前のめりになって授業を受けていた。教師の教えたい気持ち（模倣）と、生徒の知りたいという気持ち（変容）が同時に起こっていたので統合である。

●クイズ形式だったことは良かったが、生徒が前のめりになっていたのはクイズそのものを楽しんでいたのであって内容ではない。よって統合とは言えない。

① のゼミが行ったのは、沖縄県の首里城についての模擬授業であった。①の模擬授業のクイズは、児童役の学生が既に知っている首里城についてさらに深く学ぶものだった。それは単発のクイズではなく、最終的に首里城が沖縄の歴史的・文化的な象徴であり、大切にされてきたことに気付けるように計画されていた。また実際にクイズは盛り上がり、複数の学生のレポートが、児童役の「前のめり」な様子を肯定的に評価していた。ところが、その盛り上がりは、知識に関するものというよりクイズそのものに対してではないのか、という点が議論されたのである。

この論点についてこの学生は、「生徒が一人でも積極的にならなければ統合とはいえないのだろうか」という問題として引き取っていた。そして、

必ずしも全員でなくてもよいのではないか（中略）何人かの生徒が内容に関して興味を抱き、積極的に参加できたならば、教師の教えたい気持ちと生徒の知りたい気持ちが共存する統合の授業であると考える。

と考察していた。留意したいのは、この学生の主張は、「必ずしも全員が関心をもつ必要がない」ということではない点である。この学生の考察として重要なのは、「統合」を考える上で学級全体を一括りにするのではなく、個人にとっての意味に目を向けなければいけないという点であった。

そしてこの学級全体を一括りにすることの危険性を指摘した視点は、次に見る考察にも見られた。

### (3) 「統合」とみなすことの危険性と教師の学び

「統合」がどのように成立し得るのかという考察や、そこで教師には何ができるのかといった考察が数多くある中で、その難しさを改めて考えた考察が見られた。

指導案作りで、児童から出るであろう疑問や質問は事前に準備するが、想定しなかったことが起こるのも、この疑問を解決するために教師が考える時間は変容と言えると思う。ま

た、解決するために教師が流れを作ったり、アドバイスするのは模倣であり、この取り組み自体が「統合」と言える。

そしてこの学生は、続けて次のように論じている。

模擬授業を通してあと一つ、私が疑問に思った事がある。それは、目当てとまとめの作り方だ。めあての「～できるようになろう」からそのまま「～できるようになった」というまとめの仕方には違和感をずっと持っていた。この作り方が悪いというわけではないが、あくまでめあては目標であり、まとめの段階で全員が目当てを達成したことにしてしまうと、結局今回の授業でなにを学んで、これからにつなげればよいのかわからなくなるのではないかと感じた。このように単純化してしまうことで授業内容が統合しても、まとめで一気に模倣化してしまう。

先の3-2(2)でも、児童全体を一括りにして「統合」か否かを論じるべきではないという考察をした学生を取り上げたが、それにも通じる指摘である。これらの考察で重要と考えられるのは、児童の理解をひとまとめにして「単純化」してしまうことが、「一気に模倣化」してしまう危険性である。授業において児童個々人の理解や考えが尊重されるべきだが、「まとめ」として目当てを達成できたと考えることの中に、いつの間にか教師の視点で児童を一括りにして「単純化」してしまう、その危うさを指摘した考察といえる。

この教師の想定と児童のリアクションの間のギャップをめぐって、④の模擬授業の授業者を務めた学生は、次のようにも述べている。

実際にその質問をしたときに自分たちが考えていた答えも誘導し引き出すことができましたが、子ども達のいくつかの意見は自分たちが考えていなかった視点からの意見がありました。その時に私は、「こういう意見もあった」とそこで自分自身が子ども達側から学んだと感じました。先生も子ども達に誘導し予想していた答えを出すところが模倣的な部分でその時に先生自身が予想もしていなかった意見が子ども達から出たときに学ぶというところが変容的な部分だと考えるとこの時は統合が行われていたのではないかと思います。

実際に授業をしてみると児童役が想定とは別の反応をしていた、そのことをこの学生は指摘した。それは先の(1)でも取り上げたことでもあり、また別の学生も、「授業者の意図がなかなか伝わっていなかったりしていた」、と書いていた。だがこの学生は、児童が予想外の反応をすることの中に「統合」があるというのだ。つまり児童の理解を「単純化」することなく、かれらの想定外の反応に驚いたり戸惑ったりしながらも教師が学ぶことこそが、「統合」であるというのである。

#### 4 授業の相対化から見えてきたもの—授業を一緒に作る相手の再発見

以上、本稿では坂元の教育学を授業に位置付けてみるという試みのもと、筆者自身の「教育方法論」の授業を辿ってきた。授業展開を軸として描きながら、学生の感想やレポートといったリアクションを重ね、そこに見出されるものについて細かな考察を加えてきたが、最後にこの考察を束ねて本稿の分析から見えてきたものをまとめてみたい。本授業のレポートに見られる学生の考察からは、大きく見れば大学の教職課程の授業としての本授業の目標は達成されたと考えているが、質的に何を達成し得たのか、それを検討するものでもある。

第一に、学生が獲得したものは何だろうか。学生たちの最初の感想にあったように、かれらは教師による一方通行の授業を「良いものとはいえない」と考えていた。だがいざ教師として授業を作ろうとした時、児童が主体として授業に取り組みめるようになる授業を作ることの難しさに、少しずつ気付いているように見える。

そのための教師の工夫は大いに語られた。声のかけ方や教具の使い方など、意図的工夫も考察されたし、児童を学ぶ主体とするためにも教師は積極的に働きかけるべきという逆説的な考察は、教師として児童に向き合う際の矛盾への気付きを意味するだろう。

それと同時に、教師として児童を想定し授業を計画したり教材を準備したりしていても、実際には児童という相手がどのように立ち現れてくるかは想定し切れないということも学生たちに発見されたことであった。「まとめ」で授業の目標が達成されたとみなしてしまうことの中にも、実は一人ひとりの理解を捨象してしまう危険性が潜んでいることを考えた学生たちがいた。それは、授業を一緒に作る相手である児童の存在の大きさの再発見と言い換えることもできるだろう。児童を、何か操作対象のように設定するのではなく、一緒に授業を作っていく相手と捉えた象徴といえよう。

それを顕著に表したのが、教師の想定を外れてしまうことそのものが実は「統合」であるという考察であった。それは教師の計画と児童の「前のめり」が教師の想定の中に収まってこそ「授業」だという理解ではなく、教師も児童から学ぶという意味で教師と児童を対等に捉えた、優れた「統合」理解であるといえる。

第二に、本授業自体を相対化すると、授業者である筆者が本授業の学生をどのような相手として捉えたかという問題も見えてくる。基本的に筆者は、成功談だけ描き出すことが授業実践記録として望ましいとは限らないと考えていた。だが本稿のように、実際の自分の授業を言語化してみると、授業のストーリーを描き出すためにも、授業者の意図とそこに重なった部分（いわば「ねらい通り」な出来事）と、そこから明確に逸れていって後に回収された筋（例えば、「模倣的／変容の様式」の違いを、教科の違いに当てはめてしまった学生の理解）を中心に挙げていくことになった。だがそこには、筆者のねらいとも、そこから「明確に逸れていって後に回収された筋」とも異なる、いわば筆者の想定外の出来事にどのように目を向けたか、という問題があるように思われる。

最終的に提出されたレポートの中に、

他の学生が考えた統合も読んで考えを深めて行きたいです。そのような機会を作ってほしいです。

というものがあつた。これは授業者である筆者が全く想定していなかった、しかし学生がいわば「前のめり」になってくれたものと理解し、改めてその機会を学生に呼びかけもした。だがそれと反対に、例えば「前のめり」ではないいわばネガティブな形で授業を受け取った学生の様子については、捉えていない。授業者の想定する授業の方針に沿った部分以外のことは、切り捨てている可能性が多分にあるのだ。「授業に乗ってこない学生は評価しない、単位を出さない」、という判断もあるが、その学生個人にとってのこの授業の意味については、実は考えなくてはいけない点であるように思われた。筆者はそうした学生の様子に十分に目を向けていないし、少なくともその点は本稿では描くことができなかつた。

それは次の、第三の点にも関わるだろう。大学の授業に坂元忠芳の研究的視点を導入することについてである。本授業では、授業を設計する教師が児童との間で必然的に生じる相容れなさに注目し、その矛盾を教師がどのように引き受けながら授業を運営するか、ということを考えてもらおうとした。そこに坂元の視点を反映させようとしたのだ。だが、授業における二面性を理解してもらうことは、形式的なものに留まってしまったようにも思われる。

学生が鋭く考察したように、児童の理解を一括りにするような、あるいは一括りにして授業を総括することは、授業者である筆者に都合のよい想定でもあるだろう。やはり学生一人ひとりの中で生じる矛盾、例えば本授業に対する積極的な取り組みと、そうは見えない学生の問題意識に焦点化できたならば、その方がより切実で興味深い問題になり得たのではないかとも思われる。受講人数はそれを難しくさせる要因でもあるけれども、もっと根本的な理解や工夫があるのか、改めて考えていきたい。

#### 【脚注】

- 1) 補足ではあるが、授業者は模擬授業を受ける対象の学年を各回ごとに設定することにした。それは、授業を受ける相手を想定することで、授業内容がより明確になると考えたことが一つ、もう一つは受ける児童役の学生たちがその年齢になり切ることで、子どもの考え方や理解について知る練習になると考えたためである。

#### 【引用・参考文献、資料】

abc 長野朝日放送「チャイムなし！時間割なし！伊那小学校」2022年3月12日

コメニウス『世界図絵』平凡社、1995

宮島基「坂元教育学から見る秋桜高校の取り組み」『交流研通信 第120号』地域民主教育

全国交流研究会、2023  
ラブランシュ、ポンタリス『精神分析用語辞典』みすず書房、1977  
佐藤学『教育の方法』左右社、2010  
斉藤裕子「たのしい授業 世界の国旗」株式会社スタジオ・オズ  
田中耕治ほか『新しい時代の教育方法』有斐閣、2012

Research on Duality in Classes and Educational Methods Based on It