

斎藤喜博の「わからない未知」と「対応」について考える

— 対話的授業論の立場から —

宮崎清孝

本誌三七八号、三八〇号にも書いたように、私は千葉茨城教授学会の先生方と共に、対話的授業論という観点から斎藤教授学を検討し発展させようとしている(宮崎、2012, 2013)。そこで中心的な概念の一つが、

unknown question という概念だ。簡単にいえば、これは教師も答えを知らない問い、あるいは教師がその存在や意義について授業以前に知らない問いのことだ。それは

授業以前に、教材と教師が全人間的に対決する教材解釈(斎藤、1970a)において、また授業の中で子ども達が持つ考え、それもしばしば、誤った・考えの中から、発見される。この問いが子どもと教師によって協働的に発見、追求されることを通して、対話的学習が成立すると私は考えている。

ところで昨年、この unknown question を題名とした一文を、カナダの教育学者イーガンの編集する本の一章として出版することができた(Miyazaki, 2013)。斎藤教授学の思想を、国際的に紹介し、世界の他の教育思想と関わらせていくという私の試みの一つだ。その章の

コピーをある方に送ったところ、「これは斎藤喜博の『わからない未知』のことですね」というコメントをいただいた。

unknown question という用語は、私がかつて水戸市立五軒小の研究に講師として入った際、先生方の話を聞いていて、先生方が「自分で知っている範囲」に閉じ籠もろうとしている(大変もつともではあるのだが)が、それでは授業が今ひとつ深いものにならないと感じ、ふと思いついた言葉だ。アメリカの教育学で、教育における問いとは known information question である、という指摘(Mehan, 1979)があり、それが念頭にあって、その反対の意味づけを持つ言葉ということとさ言った。その後、千葉茨城教授学会で開発されていた「フィールドワークによる総合学習」を考えるなかで、そこで扱われている問いとはまさに教師も答えを知らない unknown question だと発展させ(宮崎、2005)、さらに最近では対話的な授業論の中核を占めるものとして位置づけるようになった。

というわけで、事実問題としては unknown question は斎藤の「わからない未知」と直接には関係していない。「わからない未知」は『教育学のすすめ』の中にある言葉で、もちろん読んではいったのだが unknown question という言葉を思いついたときには思い浮かばなかった。斎藤の「わからない未知」との関係は他でもないわれたことがあるが、ついつい見過ごしていた。今回、そういわれたので改めて読み直し、検討してみた。最初に結果をいってしまうと、表面的に読む限りでは違う話だが、読み込んでいくと非常に強い関係があった。さらに「わからない未知」論は「対応」論の中で展開されているのだが、この「対応」概念が、私などのいう「対話」という概念と強く響き合う概念であることも明らかになった。既に一般的には明らかとなことなのかもしれないが、対話的な授業論を開発中の私たちにとっては重要な発見であり、ここに書き留めておきたい。

【わからない未知】と unknown question 一見の違い
最初に、この用語がどこに出てくるかをいっておく。
『教育学のすすめ』Ⅱ「授業が成立するための基本的な条件」、三、「相手と対応できる力」(斎藤 1970b, p.379-384) 中である(同上, p.381-384)。

B「しかし授業とか教育とかはそういったものばかりではないし、そういうものばかりであってはならない。ときには、教師の意識の底にさえなかったような、「わからない未知」にむかっの追求もされていかなければならないものである。(p.379)

A、Bはそれぞれ「わかる未知」「わからない未知」の最初の紹介だ。ここで特にBの下線部に注目するとわかるように、「わからない未知」は重要だとしても、そういうものもある、という位置づけで、「わかる未知」「わからない未知」双方がどちらも同じく重要で追求すべきものと位置づけられている。教育の常識的な理解からすれば「わかる未知」だけが授業の中にあると考えられるだろうから、ここでは斎藤が、それとは異なる「わからない未知」もあるのだ、と主張したのだ、といっているように読める。

授業の追求のなかでの動的な状態としての「わからない」

ところがさらに詳しく見ると、実はそう簡単ではない。「わかる未知」についてのAの記述の後で、斎藤は次のように書いている。

まず、表面的に読んでみると違うとはどういうことか。斎藤は授業の中にある二種類の「未知」「問い」を分類してみたように見えるのに対して、unknown question は問いのある一つの種類ということよりも対話的な授業の核になるものであり、対話的な態度をとる教師によっては原理的にいってどんな問いでも unknown question になり得るものだからだ。言い替えば、斎藤は分類に重きを置いている一方、unknown question の方はその背後の考え方に重点を置いている、という違いがある、ように見えた。

斎藤が分類に重きを置いているように感じられたのは、例えば次のようなところからだ。

A「授業とか教育とかは、教師が明確にわかっており、明確なものが教師にあっておこなわれるものが多い。(中略)教師には明確にわかっているが、子どもたちにはまだほとんどわからないか、あいまいにしかわかっていない未知なものにむかって追求していく場合である。」(同上, p.379。以下、引用はすべて同書より。下線は宮崎以下同様。)

C「わかる未知」への追求をしながら、子どもは未知のものを獲得し、もしくはあいまいなものを明確にしていくのである。教師もまた、明確だと思っていたものをさらに明確にしたり拡大したり、いままで自分のなかになかった新しいものを発見していったりするのである。」(p.379)

つまり「わかる未知」といっても、実は実際に子どもと追求する中ではより明確になったり、新しいものを発見したりするというのだ。「わかる未知」も、追求の過程で「わからなくなる」ことがあるのだ。これは、斎藤の教材解釈論の中にある教師の学び論からいえば当然に考えられることでもある。斎藤にとって「わかる」「わからない」が並列的な分類というよりも、「わからない」ことに力点があることが、ここから見えてくる。重要なのは「わからない」ということが、追求の過程で発見される、動的な性質だということだ。

さらに、「わからない未知」についてのさらなる説明を見ると、「わからなさ」が子どもと教師が追求する過程で生まれる動的な性質であることがさらにはっきりし

てくる。

D 「教師と子どもが教材を媒介にして対応し衝突していくうちに、それまで教師や子どもの意識のなかにすらなかったようなものが生まれてきて、それがだんだんと明確な課題となり、その課題を突破したとき、思いもよらないような新しいものが明確な形で教師や子どものものになるということがあってもよいはずである。」(p.381)

それは、「教師と子どもが教材を媒介にして対応衝突していくうちに」生まれてくるものなのだ。教師が、子どもと関わる中で、「わからない」ことが生まれてくるのだという。さらに彼は、合唱指導の場合を例に取り、次のようにいう。

E 「各学級の合唱の練習指揮を数多くしているが、その場合のほとんどは私自身はわかっていることである。(中略)しかし子どもが私のイメージのような表現をしなかつたり、子どもの合唱が高い別のものになったりしたときと、私自身にもわからない問題が出てくることも多い。「わからない未知」がでてしまうのである。」(p.381)

子どもに歌わせている。

そんなことをしているうちに、「あ、これだ」と思うものが、とつぜんのように出てくることもある。そんなとき私も大江氏が書いた若い指揮者のように、「あからさまに嬉しげな満足の表情を示し」「そうだと声に出す」と子どもたちも、「そうだったのか」というように嬉しそうな笑いをする。そういう新しいものが出たときに、私も新しい合唱を発見し確認するし、子どもたちもまた新しい問題を発見するのである」(p.382)

ここで最初の下線部には、「私自身問題がわからず」とある。真の問いは、はじめから明確な形では現れず、そこに何かある、という違和感としてまずは現れてくる。この下線部で示した部分はそのことを言い当てている。さらにいえば、子どもにとってはそこにある問題は教師にとって以上に意識されにくいだろう。特に合唱のように、理解が理解内容を表現する言葉によってではなく歌うという行為によって示される場合には、子どもたちが「自分たちが新しい問題にぶつかっていたのだ」という理解は、その問題を乗り越えて新しい表現をし得たという満足感の中にしか現れないだろう。二つ目の下線の示している意味は、そういうことだろう。

381
- 382

子どもが教師と関わる中で、子どもから「私(教師)のイメージ」と異なったり、予想よりも「高い別のもの」が出てくるときが、「私(教師)自身にもわからない問題」が出てくるときなのだ。こうなると、これは私などがいま unknown question について持っている考えに非常に近くなる。子どもの「誤った考えや一見おかしな考え」、総じていえば教師の予想していなかった考えの中に、新しい、教師も知らなかった問いが隠れている、ということだ。

この引用のすぐ後で彼は次のように続けている。

F 「そんなとき『わからない未知』が合唱練習の中ででてきたとき」私は、仕方がないので、指揮をやめ首をかき上げて子どもの合唱をきいている。「どうもおかしい」と思ったり、「このところはもつと別のものが出てくるはずだ」と思ったりするのだが、私自身問題がわからず方向がわからないので、どうにもならないからである。すると子どもたちは、私の顔を見ながら、「こうか」「ああか」とでもいうように、さまざまに考えて何回も歌ってくれる。伴奏者もまた、さまざまに伴奏をかえて

このように、「わからない未知」が子どもと教師の追求の中で、教師が予期していなかった子どもの発言や行為の中に現れてくるものだというのであれば、これは当然、はじめは「わかる未知」だったものでも同じことが起こる、ということになる。常にそうなるわけではないだろうが、原理的にはどのような「わかった未知」でも、実は「わかったつもりだった未知」であって、追求の中で子どもたちから予想外の答えが出てきて「わからない未知」になっていくことがあり得るのだ。

斎藤自身は、Ⅱの三の最後でも「わかる未知」を追求する場合でも、「わからない未知」を追求する場合でも、対応のなかに対決していく精神が必要になる」といつている。この点で、彼はこの2つの分類、あるいは「わかる未知」に対して「わからない未知」もあるのだという提起に重きを置いているように思える。そして、この二つに分類すること自体に問題があるわけでは、むしろない。ただここで分析してきたように、この斎藤の記述のなかには、彼が意識していること以上の問いが含まれている、と思われるのだ。

斎藤の「対応」とは「対話」のことではないか

ここまでは、Ⅱの三のなかの、「わかる未知とわから

ない未知」という小見出し以降、この二つの言葉が現れ

てきた部分を見てきた。だがこの部分が、どのようなコンテンツのなかに現れているのかということにも、重要な意味がある。これはⅡ「授業が成立するための基本的な条件」のなかの、三「相手と対応できる力」の中にでてくる。この「対応」という言葉は、斎藤教授学を少しでも知っている者であれば決して珍しいものではないだろう。教師の力としての対応は、斎藤教授学のキーワードの一つといってもいいかもしれない。だがそれが、unknown question という用語の背後の考えと類似した問題提起のための背景となっていることを通して見ること、さらに新たな意味を私には持つようになる。端的にいえば、ここでいう対応とは、私などがいう「対話」に非常に近い意味を持つのではないか。

このことは、教師の「対応力」といってしまうと、私には見えにくい。たとえば斎藤の次の言葉。

G「生き働いている一人ひとりの子どもや、学級全体や学校全体の子どもと、そのときに豊かに対応し交流していかなければならないものである。教師にそういう力がないと、授業とか教育とかはできないものである。」(p.367)

対応とは、対決だというのだ。合わす、応じるところの話ではないのだ。ただしそれは、ひびき合い、対決する。ひびきあわずしてする対決ではない。いわゆる喧嘩というか、勝てばいい、という勝負という意味の対決ではない。そもそも対決が対決であるのは、そこに新しい創造、発見があるからだ。では、新しい創造、発見とはどういうことか。

それについては斎藤の次の記述を見よう。

J「教師と子ども、教師と教材、子どもと子ども、子どもと教材との関係のなかで、相互に対応し、相互にひびき合い、その結果として授業のなかに盛り上がりがあり、それが爆発して別の新しいものが生まれるようなものでなければならぬ。教師と子ども、子どもと子どもの間に思考がひびき合い、別の思考が生まれ、それがまた教師や一人一人の子どものもとでいき、教師や一人一人の子どものより大きく豊かにしていくようなものでなければならぬ。」(p. 368-369)

「教師と子ども、子どもと子どもの間に、思考がひびき合い、別の思考が生まれ」というわけで、教師と子

このように、力といわれているだけだと、非常に技術的な感じがする。一人一人、その時々々の行動や発言をよく見て、それぞれに適切な処置をする、といったような。あるいは、対応という言葉の感じから、個々それぞれの場合に応じ、教師の側が変化しながら合わす、応じる、といったように。

ところが、そういうものではない、ということが次のところから明らかになる。

H「対応ということは、新しいものを創造し発見していくためにあるものである。(中略)発見や創造のないものは対応とはいえないのである。」(p.367)

さらに。

I「対応することによって、必ず新しいものを生み出していくのである。だから対応であるということは対決であるということもできるのである。相互にひびき合い対決することによって、相互の力を引き出し、相互の間に異質な新しいものをつくり出すということになるのである。」(p.368)

でも、子どもと子どもが教材についての考えをやりとりするなかで、その誰にも以前は属していなかった新しい考え方が生まれてくる。「間に」といつているのは、このこと、つまりそれが誰にとってもまずは新しい思考で、それはやりとりする中でのみ可能だと斎藤が考えていることを示すといっているだろう。そしてそうやって生まれた考えが、一人一人の子どもや教師に影響を与えていく。「それがまた教師や一人一人の子どもにもとっていき、教師や一人一人の子どもをより大きく豊かにしていく」というのはそういうことだろう。「もどっていき」だけで終わっているのなら、「間に」で生まれた考えが各自に獲得されるだけだ。だがそれが「教師や一人一人の子どもをより大きく豊かに」するということのから、生まれた新しい知識は単に獲得されるというよりも、各人の考えを刺激してより大きく豊かにしていく、ということになる。

ここにある考えの発展のイメージは、私が対話というときに持つそれに非常に近い。キーワードでいうとバフチンの「未完結性」(バフチン、1995)ということになるが、やりとりの中で新しい考え、新しいそれぞれのあり方が常に出てきて終わることがない。それはやりとりの中で「一つの解」が出てきて、それに収束していく、というのと違う。お互いにひびき合いながら、影響を受けつつ、

お互いの新しい考えをそれぞれに発展させていく。それが、私の考える対話というところのポイントになる。斎藤の引用の下線部の後段、「それがまた」以降の部分を、私はそう読んでみたい。

教育の目指すものとしての「対応」

さらに重要なものは、このようなものとしての「対応」は、当然教師の側だけのもの、教授技能といったものだけではないということだ。斎藤は明確に、これが子どもの側につくことが期待されるものでもあると述べている。

K「そういう対応・交流のなかから生まれる規律とか秩序とかのある授業によって育てられた子どもたちは、当然のことではあるが、他と対応する力を持ち、他から豊かに学びとる力を持つようになってくる。他から豊かに学びとる力を持つようになってくる。固定した自分のものにとらわれないで、他から豊かに学びとり、自分をふくらませたり変化させたりする力を持つようになる。」(p378)

「対応する力」が「他から豊かに学びとる力」であること、それがさらに「自分をふくらませたり変化させたりする力」であることに再度注目しておこう。「対応す

有効だろう。すると「固定した自分のものにとらわれないで、他から豊かに学びとり、自分をふくらませたり変化させたりする」とは、これも単にそれまでの自分の考えに拘らず、他から学ぶ、というだけのことではないだろう。それはさらに、他者の考えとであうことで、自分の持っていた問いとは異なる問いに出会い、自分の問いをより豊かに変化させていくこと、と理解すべきだろう。

このあたりの、子どもに育てるべき力としての「対応」についての記述は、授業論の中に埋め込まれて何気なく書かれている。だが、しかし学習論、特に対話的な学習論からいえば、これが斎藤教授学にとっての極めて大きな「教育目標」、目指される人間の姿であるように思える。

まとめて

斎藤のいう「対応」は、その言葉から何となく感じられるような「合わせるワザ」などではなく、新しい考えの創造、発見であり、それは子どもと教師、子どもと子どもとの間で、それぞれの考えがひびき合い、対決すること、さらにそれぞれの考えが新しく、豊かなものになっていく過程である。端的にいえば、それは私などが考える対話といえるものである。それは教師の側の話だけではなく、子どもがそういう力を獲得できることが期待

る力」論とは、授業論、授業の作り方、見方について議論であると同時に、学習論、育ち論でもあるのだ。

ところでここで「固定した自分のものにとらわれない」という言い方があるが、これはこの前のところで教師に対していわれていることの繰り返しである。

L「教師が自分の固定して持っているものを、そのまま子どもに押しつけていてはならない。そうではなく、子どもの具体的な考えとか、疑問とか、困惑とか、発見とかの事実即して、そのときにそういう事実と対応しながら授業を展開していかなければならない。」(p371)

この記述は、この後で斎藤が展開している「わからない未知」論とつながって理解すべきだろう。単に、自分の「固定して持っているもの」に拘らず、子どもの状態に応じて変われ、ということではないということだ。ここでいう「子どもの事実」には、「わからない未知」、新しい問いがある、というように理解すべきなのだ。自分の持っていた、理解していたとは異なる問いがある、と言うことへの気づきが、自分の「固定して持っているもの」に拘らない、ということの意味しているのだろう。

この理解の仕方は子どもについての記述Kについても

されるものである。

「対応」が起るとき、そこには「わからない未知」、それまで気がつかれなかった新しい問いが生まれている。それは「わかる未知」とは別の種類の問いというよりは、対応しようとする中で「わかる未知」、教師の側が知っていたと考えていた問いが変化していくものである。

1 unknown question は以下にも書くように私の造語である。従って当然日本語で表記すべきところだが、一つには以下にも書くようにもともとは known information question という術語に刺激されて思いついたこと、またその内容が私の考えの中で変化発展し続けていることから、まだ適切な日本語表記を思いついていない。そんなわけでここでは英文表示にすることを許し願っておく。

2 訳すとすると、「知っている情報についての問い」。教師が、自分が知っている答えを知らない子どもに伝えるための問い。問いの分類というよりも、学校での問いとはそういうものであって、それは学校とは、教育とは、大人の既知の知識を、初心者である子どもに伝達する場所であることを示す、という教育観に関わる指摘だといっていだろう。

3 もっとも、これは私の考える unknown question の一

つのあり方であって、もう一つのあり方は教師が授業以前に教材を研究する中で、自分がわかっていったつもりのこと、簡単だったように思えたことの中に新しい問いを発見する、というものである。ただし、この二つに本質的な違いはない。一つの違いは授業の前か、授業の中で子どもの考えに接した後でか、ということだが、後者の場合でもそこで改めて教材についての解釈をおこない直すのであって、どちらも「わかちなび」が教師の新しい教材解釈を引き起こし、またその結果として新しい問いが明確になる、という点では変わらない。また、授業の前での教材解釈による新しい問いの発見の場合には、一見子どもの考えとの関わりがない。だがこれもそうではない。というのは、この事前の新しい問いの発見は、多くの場合、「この教材は子ども向きだから大人の私にとっては（今答えを知っているかどうかは別に）簡単に違いない」という思い込みを打ち砕くことによっておこなわれていくからだ。いいかえれば、ここで教師は自分の中の子ども像と出会っているのであって、教材解釈によって新しい問いを作っていくとは、また新しい子ども像と出会うとすることでもあるのだ。

教師にとっての専門的な技術知以外のさまざまな知識や学び方、人としてのあり方といったことについていえば、教師の学ぶもの、教師の人としてのあり方と子

どもの学ぶもの、子どもの人としてのあり方は基本的に同じことだ、というのが、私の知る限りでは（従って当てにならないが）明示的になってはいないが、斎藤教授の原理の一つだと考える。

文献

- バフチン (1995) ドストエフスキの詩学、ちくま書房
 Mehan, H. (1979) "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 83 (4) pp.285-294.
 宮崎清孝 (編) (2005) 総合学習は思考力を育てる 一葉書房
 宮崎清孝 (2012) 対話的授業論—理論的考察のためのメモ1 事実と創造, 378, pp.8-21.
 宮崎清孝 (2013) 対話的授業論—理論的考察のためのメモ2 事実と創造, 380, pp.2-8.
 Miyazaki, K. (2013) From "unknown questions, begins a wonderful education. In K.Egan, A. Cant, & G.Judson (Eds.) *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. Routledge.
 斎藤喜博 (1970a) 斎藤喜博全集第1期第6巻 授業の展開 国士社
 斎藤喜博 (1970b) 斎藤喜博全集第1期第6巻 教授学のすすめ 国士社