

教育における認識と言葉

森 邦 昭

1 次期学習指導要領の理念

2006年2月9日の新聞報道で、次の記事が報じられた。『『ゆとり』から『言葉の力』へ。約10年ぶりに全面改訂される次期学習指導要領に、学校のすべての教育内容に必要な基本的な考え方として、『言葉の力』を据えることがわかった。文部科学省が近く、中央教育審議会の部会で原案を示す。『言葉の力』は、確かな学力をつけるための基盤という位置づけ。学力低下を招いたと指摘を受けた現行指導要領の柱だった『ゆとり教育』は事実上転換されることになる。／指導要領は、日本の学校の教育内容を方向づけるもので、すべての教科や教科書検定などの基本。今回原案が示す『言葉の力』は次期指導要領の理念にあたり、現行の『ゆとり』に代わるものになる。今後、これに沿って各論の議論に入り、各教科の授業時数などの教育課程を詰める。』⁽¹⁾

この新聞報道は、4日後の2月13日に中央教育審議会の教育課程部会から公表された「審議経過報告」⁽²⁾を先取りしたものだった。しかし、この「審議経過報告」は、新聞報道で言われたほど単純明快ではない。菱村幸彦氏は、「示された改善の方向も抽象的・理念的にとどまるものが多く、本報告をみて、指導要領が具体的にどう変わるか、その全体像を描くのは難しい。結城事務次官の談話では、平成18年度中にも指導要領を改訂したいというが、今後さらなる詰めが必要となろう」⁽³⁾とコメントしている。

実際の「審議経過報告」では、「言葉の力」という用語は用いられていない。「言葉」と「体験」がセットで重視されている。学習指導要領の基本的な考え方については、方向転換が意図されているとは必ずしも言えない。関連箇所を「審議経過報告」から引用する。

- これからの社会においては、主体的・積極的に考え、総合化して判断し、表現し、行動できる社会人を育成することがますます重要となるこ

とを踏まえれば、基礎的・基本的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「確かな学力」を育成し、「生きる力」をはぐくむという現行学習指導要領の基本的な考え方は今後も維持することが適切である。

- 子どもの心と体や学習の状況を見ると、「生きる力」を育てるためには、まずは、①生活習慣、学習習慣、読み・書き・計算など、学習や生活の基盤を培うことが重要である。そして、②将来の職業や生活への見通しを与える、国際社会に生きる日本人としての自覚を育てるなど、実生活を視野に入れて、学習や生活の目標を持たせることが重要である。子どもの発達の段階に応じて、こうした学習や生活の基盤づくりを重視する必要がある。
- その際、言葉を重視することが大切であるとの意見、体験を充実することが重要であるとの意見が数多く示されている。
- 言葉は、「確かな学力」を形成するための基盤であり、生活にも不可欠である。言葉は、他者を理解し、自分を表現し、社会と対話するための手段であり、家族、友だち、学校、社会と子どもとをつなぐ役割を担っている。言葉は、思考力や感受性を支え、知的活動、感性・情緒、コミュニケーション能力の基盤となる。国語力の育成は、すべての教育活動を通じて重視することが求められる。
- 体験は、体を育て、心を育てる源である。子どもには、生活の根本にある食を見直し、その意義を知るための食育から始まり、自然や社会に接し、生きること、働くことの尊さを実感する機会を持たせることが重要である。生活や学習の良い習慣をつくり、気力や体力を養い、知的好奇心を育てること、社会の第一線で活躍する人々の技や生き方に触れたり、自分なりの目標に挑戦したりする体験を重ねることは、子どもの成長にとって貴重な経験となることが指摘されている。

「審議経過報告」では、「言葉」を「確かな学力」を形成する基盤とみなしている。「体験」を「体を育て、心を育てる源」とみなしている。「言葉」と「体験」は、どう違うのか。「言葉」と「体験」は、どんな関係にあるのか。「審議経過報告」では不明である。一方で学力は言葉によって形成され、他方で体や心は体験によって育てられるという区別でもあるのだろうか。

2 何かを認識させることが授業である

体験とは何か、から考える。小学校1年生の「おうちの人びと」という単元

の授業で、M君は自分の家の住み込みの店員を「はくのお姉ちゃんだ」とあくまで言い張った。他の子どもたちは「店の店員はおうちの人びとではない」と反論した。このやりとりで二時間かかった。谷川彰英氏は、次のように言う。「……同じ『おうちの人びと』を認識するにしても、このような『思考体験』をすることによって『思考力』を伴って認識するか否かでは大ちがいであるからである。とくに後者の『思考体験』があるかないかは教育にとってほとんど決定的な意味をもってくると私は考えている。』⁽⁴⁾

谷川氏のこの立論に、宇佐美寛氏は批判を加える。「谷川氏は、『認識』のレベルでは二時間もかける必要はないということを認めた上で、これをM君の『思考体験』と称して重視する。つまり、氏は、『認識』と『思考体験』とを区別して、後者ゆえに『二時間かけてやってみる必要がある』と言う。／しかし、私は、次のように問うていたのである。／『思考体験』が有意義なのは、それによってM君が、それまで知らなかった何ものかを知ったからではないか。(もし、そうでないとしたら、およそ『体験』というものの意義をどう説明したらよいのだろうか。) この、『何ものかを知った』のが、とりもおさず認識ではないか。』⁽⁵⁾

子どもたちは、授業でいろいろな体験をし、それまで知らなかったことをいろいろと知った。つまり、いろいろな体験からいろいろな認識を獲得した。あるいは、いろいろな認識が獲得される体験をいろいろとした。「M君は、例えば、〇〇ちゃんのある状態、性質を知り、自分がこのようなことがらで精一杯になったという事実を知り、上気し他のことが気にならなくなるという自分の状態を知り、その時の友だちの反応を知り……というように多くのことがらを知る。これこそ認識ではないか。認識があるからこそ『思考体験』なるものは有意義なのである。』⁽⁶⁾

いろいろな体験をしたとしても、そこで何も認識されなければ、その体験に意味はない。それどころか、何も認識しない体験は、(無意味な)体験として意識されることもない。したがって、それは体験と呼ばれることもない。ある体験において何らかの認識がなされた場合にのみ、その体験は体験として意識され、何らかの意味をもつ。重要なのは、体験の内容であり、そこでなされた認識の内容である。

こう考えると、「体験は、心を育て、体を育てる源である」とは、どう理解されるか。これは、体験のなかで得られた認識が源(きっかけ)となって、心が育ち、体が育つ場合がある、ということではないだろうか。「自然や社会に接し、生きること、働くことの尊さを実感する」と言う場合、自然や社会に接するという体験を行った者は、その体験のなかで、何らかの尊さを実感している。何

をどう実感したのか。それはとりもなおさずその体験者が獲得した認識である。

そのような認識は、何も「体験」によってしかもたらされないわけではない。実感された内容、つまり認識された内容は、「言葉」によってしか捉えられない。したがって、最初から「言葉」で何かを実感したり、認識したりする場合もある。たしかに、言葉に接し言葉を理解するという行為そのものがすでに体験である。しかし、自然や社会に接しなくても、「社会の第一線で活躍する人々」から「技や生き方」についての話を言葉で聞いただけで、何かを実感したり、認識したりする場合もある。

「言葉」のやりとりは「体験」である。しかし、「体験」のなかで実感されたり、認識されたりした内容は、「言葉」によってしか表現されない。ある出来事や事柄を「体験」と呼ぶか、「言葉」と呼ぶかは、見方による。そうすると、「言葉は、『確かな学力』を形成するための基盤であり、生活にも不可欠である」という考え方は、「体験」についても言える。「体験」は、「確かな学力」を形成するための基盤であり、生活にも不可欠である。「体験」と「言葉」を峻別しても、ほとんど意味がない。要は、そこでどんな「認識」がなされているかである。

学校の授業場面でも、どんな「認識」がなされているかが問われなければならない。宇佐美氏は、次のように言う。「授業とは、何かを認識させることである。つまり、学習者がそれまでは知らなかった何ものかを知らしめる営みである。もし、そうでないとしたら、授業の意義をどう説明するのだろうか。」⁽⁷⁾この考え方に従えば、授業では教師は学習者に何かを認識させればよいわけで、体験によって知らしめようが、言葉によって知らしめようが、それは重大な問題ではない。しかし、体験のポイントを言葉によって教師が学習者にあらかじめ意識させると、学習者がそれまでできなかったことを効果的にできるようになる場合がある。

宇佐美氏は、向山洋一氏の跳び箱実践の文章を例に挙げる。向山氏は、次のように言う。「とび箱がとべない子は、腕を支点とした体重の移動ができないのである。それは、自転車に乗れない子が乗っている感覚がわからないのと同じである。自転車の荷台をつかまえて走らせればやがて感覚をつかまえるようになる。／それと同じである。とび箱がとべない子にも体重の移動を経験させてやればいいのである。」⁽⁸⁾この跳び箱実践で、向山氏は「腕を支点とした体重の移動」を認識させた。すると、跳び箱を跳べなかった子どもが跳べるようになった。跳び箱の跳び方を認識したからである。跳び箱を跳べなかったのは、跳び方を認識していなかったからである。

向山氏の指導技術の独自性について、宇佐美氏は次の2点を指摘している⁽⁹⁾。

- ① 向山氏の技術は、単に腕を支点とした体重の移動ではなく、その「体

験」を意図的にさせるということである。(中略)

- ② A 腕で体を支える、B 助走、C 踏み切りの三要素があれば、必然的に(「当然」)「腕を支点とした体重の移動」が生まれるか? その三要素だけならたいの教師は実践してきた。しかし、少なからぬ跳べない子どもが残ったのである。向山氏は、学習者である子ども自身に「なぜ跳べ、なぜ跳べないのか」を体験させ意識させたのである。「腕を支点とした体重の移動」という本質を意識したときにA・B・Cはその本質を目指す方向で統御される。はじめてA・B・Cの力は効果的・集中的に「体重の移動」のために使われることになるのである。

この「腕を支点とした体重の移動」という本質は、教師から学習者に対して「言葉」によって知らしめられる。学習者がこの本質を意識して跳ぶか跳ばないかは、結果を大いに左右する。「なぜ跳べ、なぜ跳べないのか」の体験は、「腕を支点とした体重の移動」という本質を言い当てた「言葉」によって、有意義で効果的なものになる。だとすれば、教師が学習者に何らかの認識をもたらそうとする場合、認識の本質を「言葉」でどう言い当てるかが課題になる。

3 教育学理論の成立—記述・解釈・人間学的考察

とはいえ、認識の本質を「言葉」で的確に言い当てるのは容易ではない。なぜならば、人間はそもそも事物や事柄がどう「見えるか」、あるいはそれをどう「見るべきか」を、まったく「知っていない」、つまり「認識していない」からである。さらに、事物や事柄との日常的な交わりのなかに含まれている「知識」が人間を盲目にし、事物や事柄の実際の様相を見えなくしている場合もある。たとえば、跳び箱を跳ぶときは、腕で体を支える、助走、踏み切りの三要素が重要だという「知識」に拘泥していると、「腕を支点とした体重の移動」という本質は見えてこない。

この本質をつかむということが、「記述」の課題である。オットー・フリードリヒ・ボルノウによれば、あらゆる理論の最初にあるのが記述である。したがって、教育学理論も記述から始まる。ボルノウは、次のように言う。「記述は、あらゆる理論の最初にある。記述は、完全な現実に対する目を開く。記述は、われわれがそのなかで今まであたかも自明のごとく動いてきた事柄を対象として捉えることができるようにし、理論にとって把握可能なものにする。さらに言えば、理論(Theorie)という言葉がその語源的意味[ギリシア語のテオリア]で端的な直観と観察を特徴づけているのは、謂れのないことではない。」⁽¹⁰⁾

事物や事柄は、正確に記述されてはじめて、人間の視野に正しく入れられる。

その場合に問題になるのが、『『的確な』言葉の選択』⁽¹¹⁾である。「腕を支点とした体重の移動」のように、本質をぴたりと言い当てる記述は、どうすればできるのか。たとえばエトムント・フッサールによって根拠づけられた現象学は、記述の技能を「特別の名人芸」として発達させた。名人芸であるから、この技能には芸術的な特徴がある。したがって、記述の技能を完成させるためには、つねにただ忍耐して訓練するという道しかない。虚心坦懐に見るという訓練である。あらゆる性急な構成を断固として避け、事物や事柄との慣れ親しんだ交わりから外へ出て、一步引きさがった距離から事物や事柄の実際の様相を観察する訓練が繰り返し行われなければならない。

ボルノウによれば、記述において獲得された認識内容は、「解釈」を必要とする。何かを解釈するとは、それまで理解できなかったことを、より大きな連関のなかで有意義な項目として把握することである。つまり、解釈がうまくいってはいじめて、理解するということが可能になる。この解釈が、理論の形成の第二段階である。「腕を支点とした体重の移動」という認識内容は、跳び箱を跳ぶという一連の運動のなかで有意義な項目として把握された。この場合の解釈は成功している。「なぜ跳べ、なぜ跳べないのか」が理解されるようになったからである。しかし、解釈によって達成された世界理解は、再び一種の先入見となる。まったく新しい事態や予期せざる事態に対する目のとらわれのなさが失われてしまう。そこで、先入見を除去し、とらわれのない目を開くことが、再び正確な記述の課題となる。記述と解釈の相互作用が展開していくなかで、認識が前進する仕組みになっている。

記述と解釈の相互作用は、あらゆる理論に当てはまる。しかし、ここで問題になっている教育の領域では、問題設定をもっと具体的にすることができる。教育で問題になるのは、人間である。教育されるべき人間とは、どんな存在なのかが問題である。教育におけるさまざまな現象が有意義な項目としてフィードバックされる先は、人間とは何かという問いである。そこで、ボルノウは教育学理論の成立の第三段階を「人間学的考察」とする。その具体的な考察例の一つとして、「信頼」に関して考察している。

ニコライ・ハルトマンがかつて『倫理学』のなかで言ったように、他人を信じてあげるといことは、創造的な力をもっている。他人のなかに信じられたものが、その他人のなかに実際に生じるのである。もし教育者が子どもを、勇気があるとか、誠実であるとか、時間を守るとか、規律正しいとかとみなせば、子どもはこうした信頼に支えられて、こうした特性を自分自身で発達させる。しかし、その反対面は危険である。もし教育者が子どもを怠惰で、嘘つきで、馬鹿だとみなせば、子どもは期待されたとおりにすぐに怠惰で、嘘つきになり、

諸能力の発達が遅滞する。不信は衰弱させる毒物のように、あらゆる健全な発達の息の根をとめる。

この事実は、教育者に法外な責任を負わせている。なぜならば、教育者がたとえ口に出さないとしても、軽率にも態度で子どもに気づかせている教育者の判断が、子どもの発達に決定的な作用を及ぼしているからである。教育学理論の意義と課題は、人間学的考察によってこのような連関への洞察を可能にし、そこから生じる責任を教育者に意識化させることにある。

4 ピグマリオン効果

たとえ口に出さなくても、信頼や不信の中身は相手に伝わる。これはたしかに、非言語的コミュニケーションである。しかし、伝えた側が信じた中身はともかく、伝えられた側が受け取った中身は、明らかに言語的である。なぜならば、伝えられた側は、自分のことについて、伝えた側が「自分をどう判断し、どう認識しているか」を解釈し、理解するからである。解釈し、理解するということは、言語のレベルでなされる。いずれにせよ、伝える側がどんな中身を信じるかは、伝えられる側に決定的な影響を及ぼす。

期待効果の問題については、ローゼンサールとジェイコブソンによって命名された「ピグマリオン効果」が知られる。従来から、子どもは「できる子」として扱われると「できる」ようになり、「できない子」として扱われると「できなくなる」傾向があると言われてきた。この二人は、これが本当であることを実験的に確かめ、1968年に『教室のピグマリオン』⁽¹²⁾という書物でこのことを紹介した。

この実験には前史がある。1963年にローゼンサールとフォードが、ネズミを用いた迷路実験を学生に行わせた。その際、同じ系統のネズミなのに、一方を「よく訓練された賢い」ネズミ、他方を「非常にのろまな」ネズミだと偽って学生に渡した。すると、賢いとされたネズミが、のろまとされたネズミよりも、よりよい成績を示した。そうなった原因の一つは、ネズミに対する扱い方の違いにあると考えられた。学生は、賢いとされたネズミは丁寧に扱ったが、のろまとされたネズミは粗末に手荒く扱っていたのである。

ローゼンサールとジェイコブソンは、このような現象は教室のなかでの教師と子どもの間にも見られるのではないかと考えて、次のような実験を行った。1964年の春に、サンフランシスコのある小学校で、1年生から6年生までの子どもたちに対して、「ハーバード式突発性学習能力予測テスト」という奇妙な名前をつけたテストを行ったのである。このテストは、その名称が示すとおり、

「この数ヵ月のうちに急速に知的能力が伸びる子どもを予測することができる」テストだという嘘の説明がなされた。実際は、非言語領域の単なる知能テストだった。

その年の秋、新学期が始まるときに、各学年の20パーセントの子どもたちの名前が、テストの得点とはまったく関係なく、ランダムに選び出された。そのリストが各担任教師に示され、「この子どもたちは、テストの結果から、知的能力が急速に伸びると予測される子どもたちである」と告げられた。そのリストを見た教師には、子どもや親には口外しないように指示がなされた。このようにして、「伸びるとされた子どもたち」と「伸びるとされなかった子どもたち」の間に、教師が「ひそかに期待する」ということ以外に何も差が生じることはないように仕組まれた。

半年後に再びテストをしたところ、「伸びる」とレッテルを貼られた子どもたち（実験群）は、「伸びる」とレッテルを貼られなかった子どもたち（統制群）に比べて、著しい伸び方を示した。特に低学年ではそうだった。IQの伸びは、1年生で15点以上、2年生で10点近い差で、実験群は統制群を上回った。この期待効果は、IQの上昇だけでなく、多くの学科の成績や行動評点の上昇にまで及んだ。教師が子どもにひそかに期待しただけで、このような結果が得られた。このことは、当時のアメリカで評判になったという。

この事例から明らかなように、教育において重要なのは、子どもがどう振る舞っているかではなく、子どもがどう扱われているかである。わが国の小学校1年生のクラスで、教師がピグマリオン効果を意識して実践した事例がある⁽¹³⁾。Aさんは幼稚園のとき、とても消極的だったそうだ。小学校に入ってから教師や友だちとコミュニケーションができるかと保護者は心配していた。入学後のAさんを担任した教師は、保護者から相談を受けた。この教師は、Aさんを見る見方を変えた。「Aさんは本当はお話が好きな明るい子ども」「自分の考えを友だちや教師に話したいと思っている」とAさんを見て、そのようにAさんに接した。すると、1ヵ月もたたないうちに、Aさんはすっかり変容した。相手の目を見て話すようになった。声も大きくなった。わからないことは、授業中でもその他の時間でも質問するようになった。さらに、積極的に発表までするようになった。

この変容は保護者にも、「うちの子が」という衝撃を与えた。もし教師が「よい期待」ではなく、「これまでの定評」に基づく態度でAさんに接していたら、どうなっていただろうか。ピグマリオン効果は、教育における人間関係の大前提であり、絶対条件である。

5 能動的な聞き方

何の根拠もなく「伸びる」と単にみなされたにすぎない子どもたちの名前リストを担当教師が見ただけで、その子どもたちのIQも学科の成績も行動評点も実際に伸びた。担任教師が子どもを見る見方を変えて接しただけで、その子どもは実際に変容した。このように、教師の態度が発する非言語的メッセージには、大きな力がある。「目は口ほどに物を言う」である。では、態度ではなく、言葉による言語的メッセージではどうだろうか。やはり、目よりも口の方が物を言うのではないだろうか。

トマス・ゴードンの『教師学』⁽¹⁴⁾によれば、教師が「子どもの心のなかで何が起きているのか」、すなわち「子どもの真意」を解説してつかむことが重要である。子どもは、自分の真意を理解してもらったと感じると、おのずと独力で問題解決に立ち向かおうとする意欲を喚起するからである。

これと似た考え方が、平成元年版の『中学校指導書道徳編』でなされている。「道徳教育の基盤は、教師と生徒との人格的交流を深める人間関係にあり、これは日々変化し成長するものである。そのためには、生徒一人一人のその時の考えや感情、意図を十分把握し、その把握したことを生徒に伝えるように努めることが大切である。このような関係を積み重ねて深化させることにより、生徒は自分が理解されているという気持ちから、心を徐々に開き、自分の内面的世界にも目を向け、自分自身でどうしたらよいかを考え始めるようになる。これが道徳教育の基盤である。」⁽¹⁵⁾

教師は、生徒の考えや感情や意図を把握するだけでは足りないのである。その把握したことを生徒に伝えなければならない。伝えるのは、言葉によってである。となると、教師は、生徒が自分は理解されているという気持ちを抱くような「生徒の真意」を、言葉で的確に言い当てなければならない。これは、理論の成立の第一段階における「記述」の課題と同じである。一回でぴたりと言い当てることができれば、それに越したことはない。しかし、当たらなければ、当たるまで記述すればよいだけのことである。当たったか、当たらなかったかは、生徒が変容するかどうかで判定できる。

そもそもコミュニケーションの過程は、どんなふうが始まるのか。人間の内部で何かが起きる。そして、その人間は、やむにやまれぬ気持ちになる。すると、どうしても他人に話しかけざるをえない。たとえば、このうえなく美しい花を不意に見かけたとき、あるいは愛くるしい小型犬が3匹仲よく散歩させてもらっている光景を偶然に見かけたとき、「ほら、見て、見て」などと言って、そのことを反射的に他人に告げてしまう場合がある。

とはいえ、やむにやまれぬ気持ちであっても、どんな言葉でメッセージを発したらよいかわからない場合も多い。生徒のほとんどは、教師にとっては意味不明の言葉でメッセージを送ってくる。生徒自身も、何が言いたいのか、自分でわかっていないからである。その結果、生徒は多くの場合、その生徒独自の仕方であやふたにメッセージを教師に差し出す。したがって、教師が生徒の真意を理解するのは容易ではない。メッセージを額面どおりに受け取る教師は、往々にして生徒を誤解する。教師は生徒の悩みがわからず、生徒を手助けできない。生徒は「先生はわかってくれない」と感じ、相互の関係が険悪になることさえある。

生徒が送り出してくるメッセージの真意、つまり生徒の内部で何が起きているのかを、教師は解読して理解しなければならない。たとえば、生徒が「もうすぐテストがあるのですか」と尋ねてきた場合、その質問は「テストの時期」を尋ねているとはかぎらない。そこでまず、生徒に答える前に、教師は自分の理解が正しいかどうか確かめる必要がある。教師が「もうすぐテストがあるのを心配しているんだね」とフィードバックしてみたら、生徒が「そのとおりです」と答える場合もある。この場合、生徒は「自分のことを教師に理解してもらった」と感じ、その心配なテストに向けて、今自分が何をどうすればよいかを、自分の力で考えようとする。

相手の真意を理解するために行われるこのフィードバックの過程を、ゴードンは「能動的な聞き方」(active listening)と呼ぶ。通常、「聞く」という行為は、能動的な行為ではなく、受動的な行為だと思われる。しかし、何かを正しく聞き取るためには、相手のメッセージを解読して、その真意を理解しなければならないわけで、この行為は受動的にはなされない。逆に、こちらの側からアクティブに、つまり能動的、積極的に相手のメッセージを解読しようと試みないかぎり、相手の真意を言い当てることはできない。「能動的な聞き方」という表現は、一見矛盾しているように見えるが、実際はそうではない。

再び、わが国の実践例である⁽¹⁶⁾。小学校2年生のBさんは、昼休みに鉄棒の練習をしていた。手にまめができて、それが破れてしまった。それをBさんは教師に見せに来了。「まあ、手のまめが破れたのね。痛かったでしょう。手当てをした方がいいね。保健室に行きますか」と教師が応じた。Bさんは「はい」と言いながらも、行く気配がない。そこで、教師が「一生懸命練習したんだね。まめが破れるくらいなものね。Bさんはがんばりやさんだね」と応じ直したら、Bさんはにっこり笑って「保健室に行ってきます」とさりとら言った。Bさんの真意は、「保健室に行ってもよいか教師の許可を得る」という点にはなかった。そうではなく、「鉄棒の練習をがんばったことをほめてもらいたい」点にあった

と考えられる。教師はそのような解説で成功を収めた。

中学校3年生のCさんは、数学が苦手らしい。ある放課後、自主的に数学を習いに来ていたが、下校時刻を過ぎても帰ろうとしない。教えていた教師もすでに自分の仕事に戻ったにもかかわらず、Cさんは職員室前の廊下から動かない。その場面で、ある教師がCさんに命じた。「もう時間だから早く帰りなさい」「もう一間、もう少し勉強したい」「そんなこと言ったって、もう遅いでしょ。さっさと帰るのよ」「せっかくわかったのに。まだやりたい。いつもは勉強しろってうるさいのに、やる気が出るところだし」いっこうに埒が明かない。見かねた別の教師がCさんに話しかけた。すると、それまでとはまったく異なるやりとりが展開された。「まだ勉強したいのね」「そう、今日は、今まで全然わからなかった問題が解けたよ。すごくうれしい」「よかったね。数学が苦手だもんね。うれしかっただろうね」「うん。こんなこと小学校以来だし」「本当にうれしかったんだね。がんばったね」「今日は、メチャメチャがんばったよ。何かさわやか」「充実感あふれる放課後だったのね」「うん」「だけど、もう遅いよ」「ほんと。暗くなったね。さようなら」

ものの2分ほどの会話で、Cさんは気持ちよく自発的に帰途についた。Cさんの真意は、「今日の学習の成果と満足感を誰かに伝えたい」という点にあったと考えられる。それなのに、規則を盾にして有無を言わず高圧的に「帰りなさい」と命じただけだと、どうなっていたらどうか。

6 わたしメッセージ

『教師学』では、教師が「わたしメッセージ」(I-messages)を生徒に向けて発すると効果的だとされる。「わたし」という主語でメッセージを送ることが重要である。「あなた」を主語にした「あなたメッセージ」(you-messages)を送ると、逆効果になる場合が多い。「今は、授業中です。(あなたたちは)騒いではいけません。(あなたたちは)授業を真剣に受けなければなりません」などといくら声高に叫んでも、あまり効果はない。生徒たちは謂われなく非難されたと感じるのが関の山である。教師は生徒たちから何の協力も得られないのが相場である。

ところが、「わたし」を主語にした「わたしメッセージ」を送ると、相手の態度が瞬時に一変する可能性がある。なぜならば、「わたしメッセージ」は「あなたメッセージ」とは反対に、相手を非難しないからである。出来事の責任を「わたし」が引き受けることを強くはっきりと表明するメッセージだからである。ゴードンによれば、「わたしメッセージ」が生徒に強い影響を及ぼすためには、

そこに次の3つの情報（構成要素）が含まれていなければならない。つまり、「わたしメッセージ」は、三部構成になっているのである。

- ① 何が教師に問題を引き起こしているのかということ。
- ② そのことによって教師が被っている明確かつ具体的な影響。
- ③ その結果として、教師の内部に引き起こされてしまった感情。

たとえば、次のような「わたしメッセージ」が効果的だとされる。「わたしの授業を無視して、（あなたたちが）好き放題に騒ぐと（①）、わたしがこの授業で、（あなたたちに）どうしてもわかってもらいたいと思って教えていることが、（あなたたちに）ちっとも伝わらないので（②）、わたしはとても悲しくなります（③）」。「わたしメッセージ」は「あなたメッセージ」に比べて、生徒に防衛的な反応をとらせにくい。しかし、言い方はどうであれ、「あなたの行動がわたしの欲求を妨害し、わたしに問題を引き起こしている」と言われてよろこぶ人間は、まずいない。最良の「わたしメッセージ」を送ったとしても、生徒が傷ついたり防衛的になったりする場合がないとは言えない。そのような場合には、教師は「わたしメッセージ」から「能動的な聞き方」に切り替えることが必要である。

ゴードンは試みていないようだが、「わたしメッセージ」で教科や道徳の授業を行うことも考えられる。「今日は〇〇を学んでほしい」「これは△△の理由でとても重要だ」「この仕組みは□□となっている」などと要領よく教えられたら、生徒たちは聞く耳もたぬとはなりにくい。しかし、教師は大変である。入念な事前準備と話法の練達を要する。けれども、生徒たちの方には、教師の授業を受けて、納得や疑問が生じる。すると、生徒たちは意欲的になり、みずから考えたり、練習（復習）に取り組んだりするようになる。こうなれば、基礎的能力と発展的能力を同時に身に付けてしまう。なぜならば、納得したということは基礎的能力を身に付けたということであり、疑問を抱きながらさらに学習に取り組んだということは発展的能力を身に付けたということだからである。実際、中学校3年生の英語の授業で「受動態」をそのようにして教えたら、通常よりもはるかに効果的だったことが報告されている⁽¹⁷⁾。

また、「わたしメッセージ」の三部構成を多少変形させて、道徳の授業を試みた実践例もある⁽¹⁸⁾。教師は「わたし」を主語にして、自分自身の言葉で、自分自身の考えを語る。

- (1) 使用する資料のなかで教師が児童生徒に何を認識させようとするかについて語る。
- (2) その認識の事実関係はどうなっていると教師が認識しているかについて語る。

- (3) その認識を児童生徒にもってもらおうとなぜ教師が思ったかについて語る。

授業の進め方の手順としては、まず、(1)のメッセージを教師が語る。次に、資料を範読する。それから、(2)と(3)のメッセージを連続して語る。その後で、児童生徒には、以上のことを踏まえさせたうえで、今日の授業で何を認識し、どんな考えを深めたかについて自由に発言させる。と同時に、児童生徒どうしの認識や考えを交流させる。この場合、教師は「能動的な聞き方」で、児童生徒の真意を汲み取りながら対応する。最後に、今日の授業で何がわかったか(何を認識したか)をシートに記述させ、発表させる。

このような授業を実際に試みた結果、教師が児童生徒に認識させたいと思う事柄を、教師は言葉を用いることによって、児童生徒に確実に認識させることができた。児童生徒は、自分が認識したことを、言葉を用いて表現できるようになっただけでなく、道徳的行為への意思と実行力を高めた。

7 「わかる」とはどういうことか

授業ではもちろん、広く教育でも体験でも、教師は児童生徒に何かを認識させなければならない。「認識させる」とは、「知らせめる」こと、「わからせる」ことである。児童生徒は、知らしめられてわかることにより能力を獲得し、できるようになる。知らしめられてもわからなければ、わからないまま、できないままである。

したがって、「わかった」か「わからなかった」かの違いは、「できるようになった」か「できないまま」かの違いであるから、これは大違いである。この二つの違いは、どんな基準で判別されるのか。山鳥重氏は、次のように言う。

「きちんとわかったのか、わかったと思っただけなのかは、一度その内容を自分の言葉で説明（表現）してみると、たちまちはつきりします。表現するためには正確にわかっている必要があるのです。ぼんやりとしかわかっていないことは、自分の言葉には出来ません。説明しているうちになんだかあやふやになってしまいます。あるいはごまかしてしまいます。わかったように思っただけで、実はたいしてわかっていなかったことがわかります。それに対して、ちゃんとわかっていることがらは自分の言葉で説明することが出来ます。自分の言葉で説明出来るのと、自分で箱の絵が描けるのとは、同じことです。話す、というのは行為であって、ちゃんと話すには内容の正確な把握が必要なのです。」⁽¹⁹⁾

知らしめられた内容がわかったかどうかは、自分の言葉で説明（表現）できるかどうかで判別される。あるいは、跳び箱の例で言えば、実際に跳び箱を跳

べるかどうかである。山鳥氏によれば、話すのも、文を書くのも、絵を描くのも、表現活動はすべて運動であり、「わかるとは運動化出来ること」⁽²⁰⁾である。したがって、児童生徒は教師から知らしめられたことを運動化できなければならない。山鳥氏は、次のように言う。

「運動化するということは、形をはっきりさせるということです。はっきりさせないと運動になりません。あやふやがあやふやでなくなる、ということです。その分、理解も深まります。自分がわからないことは人にもうまく説明できませんが、うまく説明出来れば、誰よりも自分が『よくわかる』ようになります。」⁽²¹⁾

形をはっきりさせたり、あやふやなものをあやふやでなくしたりすることは、言葉によってなされる。自分が「よくわかっている」という状態は、単なる心理状態ではない。何がどうだということを言葉によってよくわかっている状態である。つまり、わかっている内容を、言葉によってよく説明（表現）できる状態である。漠然としたものに輪郭を与え、形をはっきりさせるのは、言葉である。わが国の「言霊」の考え方でも、言葉には形成力があると信じられている。ハンス・リップスは、「言葉の潜勢力」⁽²²⁾という言い方をした。言葉のもつ力によって、現実や人間が形成されるのである。

それゆえに、教師が児童生徒に対して、授業場面でも、その他の教育的場面でも、機に応じて、どんな言葉をかけるかが決定的に重要である。したがって、児童生徒に何を認識させたらよいかを、教師があらかじめ認識していなければならない。教師が児童生徒に、どんな言葉をかけるか、どんな認識をもたせようとするか、これをどうつかみ取ってくるかは、すでに見たように、認識の本質を「言葉」で的確に言い当てるといふ現象学的記述の課題である。

向山氏は、跳び箱実践で、「腕を支点とした体重の移動」という言葉で、跳び箱を跳ぶための本質をびたりと言い当てた。ある教師は、数学が苦手なのにながらばった女子生徒の心情を、一連の言葉でびたりと言い当てた。教育においては、このような「言葉の力」を教師が身に付けるのが先決である。教師が的確な言葉で教育を行えば、生徒には必ずや「確かな学力」が形成されるはずである。「言葉は、『確かな学力』を形成するための基盤であり、生活にも不可欠である」という中央教育審議会の教育課程部会の「審議経過報告」の言葉は、この意味で理解されるべきである。教師が「言葉の力」を身に付ければ、児童生徒も必然的に「言葉の力」を身に付けるはずである。

註

- (1) 『朝日新聞』(2006年2月9日付)「新学習指導要領／言葉の力、学力の基／文科省『ゆとり』転換」
- (2) この「審議経過報告」は、文部科学省のホーム・ページに掲載されている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/004/06021401/002_1.htm
- (3) 菱村幸彦「中教審「審議経過報告」を読む」『教職研修資料』教育開発研究所、2006年2月15日発行。
- (4) 宇佐美寛「授業の構想と記号論」(宇佐美寛・問題意識集14)明治図書、2005年、169頁。(谷川彰英『社会科理論の批判と創造』明治図書、1979年、112-113頁。)
- (5) 宇佐美寛、前掲書、169-170頁。
- (6) 宇佐美寛、前掲書、170頁。
- (7) 宇佐美寛、前掲書、171頁。
- (8) 宇佐美寛、前掲書、171-172頁。(向山洋一『斎藤喜博を追って』昌平社、1979年、12頁。)
- (9) 宇佐美寛、前掲書、177頁。
- (10) Otto Friedrich Bollnow: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, Aachen 1988, S. 77-91. S. 82.
- (11) Otto Friedrich Bollnow: a. a. O., S. 82.
- (12) Robert Rosenthal and Lenore Jacobson: *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, Holt, Rinehart and Winston 1968.
- (13) 森邦昭「学ぶ意欲の低下を食い止めることはできるのか」『教職研修』2005年4月号、42-45頁、43頁参照。福岡市教育センター道徳研究室(森邦昭、藤井美智子、石川由美子、武田綾子、池田南緒子、山田稔)「学習意欲と学習スキルを向上させる道徳教育実践の試み―「ピグマリオン効果」及び『教師学』の応用―」平成16年度研究紀要(第698号)参照。
- (14) トマス・ゴードン『教師学―効果的な教師＝生徒関係の確立―』奥沢良雄、市川千秋、近藤千恵訳、小学館、1985年。(Thomas Gordon: *T. E. T. Teacher Effectiveness Training*, New York 1974.)
- (15) 文部省『中学校指導書道徳編』大蔵省印刷局、平成元年、10-11頁。
- (16) 森邦昭、前掲論文、43-44頁参照。
- (17) 森邦昭、前掲論文、45頁参照。
- (18) 福岡市教育センター道徳研究室(森邦昭、藤井美智子、石川由美子、佐々木妙、池田南緒子)『「わたしメッセージ」で児童生徒に認識をもたらす道徳授業の試み』平

成17年度研究紀要（第722号）参照。

- (19) 山鳥重『「わかる」とはどういうことか—認識の脳科学』筑摩書房（ちくま新書339）、2002年、204-205頁。
- (20) 山鳥重、前掲書、203頁。
- (21) 山鳥重、前掲書、207頁。
- (22) Otto Friedrich Bollnow: *Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive*, Essen 1971, S. 30.