

子どもの認識発展と教授学的指導との相互関係

山下 政 俊^{*}・黒田 耕 司^{**}

Masatoshi YAMASHITA and Koji KURODA
Wechselbeziehung zwischen
Erkenntnisentwicklung der Schüler und
didaktische Führung

はじめに

授業は、たとえ、知識を応用し、技能を訓練する練習過程を含んでいるとしても、その中核としては、子どもが働きかける対象としての教材を独自に反映＝構成する過程と、その結果を子どもが相互に伝達などする組織的過程との統一された認識過程である。しかし、ここでの認識過程は、他と異なる独自の矛盾をもっている。それは、授業において子どもが認識する事実や法則は、すでに先人によって認識され、教育的に準備された知識であり、それを認識するということである。このことから、子どもの認識過程とその指導をめぐって、二つの困難さが発生する。

それは第一に、認識とは、人類にとっての新しい知識の獲得であり、この世界に関する人類の知識を増加させることである。ところが、授業において子どもがおこなう認識は、科学者によって発見され、教師にとっても既知である知識の再認識・再発見である。しかし、それにもかかわらず、それは、客観的には既知であるものの主観的に全く未知の認識・発見である。子どもはそのような認識活動により、人類の新しい知識を所有する人々の仲間入りをするのである。したがって、授業で教師は、子どもが自らにとって新しい知識の獲得であり、この世界に関する自らの知識を増加させる活動を、たんに知識習得過程としてではなく、いわば科学者と同じような感動と発見を伴う認識過程として組織しなければならない。教師は、つまりこの既知を未知として子どもの認識（発見）対象にすることと子どもをそれに働きかけ、それを認識してゆく主体にすることを任務としている。

第二は、歴史的な文化遺産の獲得は、教師がたんに知

識を外部から注入して、子どもに受容・暗記させても、すぐ達成されるのでなく、子どもの経験にもとづいた認識活動を媒介しなければならないと同時に、それにもかかわらず、その内容は子どもの経験からは離れており、教師の教授を媒介しなければ獲得できない。一方で経験にもとづかないでは、真に成果は得られず、つまり学習は起こらず、他方、経験待ちでは、経験にない内容の教授はできないという矛盾が存在する。このような二つの矛盾から、子どもの認識とその指導をめぐって偏向が生じることになる。

本論では、授業を子どもの認識過程とすること、その過程での認識発展の様態とその指導との内的連関について、さらにそれを指導する一つの方法である授業対話の認識指導における可能性と具体性について述べようとしたものである。

一. 子どもの認識発展とその指導について

教師には既知である概念や法則などを、子どもに彼の発見的な認識過程をとおして獲得させることが、重要であるとしても、教師は、自らには自明の理であるが故に、ともすれば、それらを既知として子どもに伝達しがちになる。それは、授業過程を同時に子どもの認識過程にすることの困難さから発生する誤ちである。子どもにおいて知識を生成・発展させるのでなく、彼にそれを与えてしまうのである。授業を認識過程にし、子どもの認識活動を指導するためには、一方で、既成の知識を、その知識の生成・発展においてとらえなおすこと、それを同時に他方で、子どもが教材と取り組みながら、その知識をあたかも自らの認識活動をとおして発見・獲得したかのように、授業を構成することが必要となる。

このような教育活動は、めんどろであるだけに、省略されることが多い。それに代わって登場してくるのが、

* 島根大学教育学部教育学研究室

** 広島大学教育学部研究生

教授過程に矮小化された簡潔なものである。学習過程、認識過程を欠落させた授業は、第二の困難さとも結びついて、ますます、認識過程としてのそれから離れていく。教師にとって教えるべき知識は、既知のものであること、しかもその知識は、子どもの経験からは離れて、教授しないかぎり習得させられないものであることが容易に結合して、伝達、教え込み、注入を合理化・正当化する。

しかし、その知識は、子どもにとっては未知のものであり、彼の学習活動を投入しないかぎり獲得できないものである。先に指摘したような授業では、教師は、ある概念をたとえば口頭の説明で教授すれば、その概念は習得され、自らの任務は終わったと考える。その時はたして子どもは概念をマスターしているのであろうか。いや、そうではなくその教育は、実は、その時始まったばかりなのである。子どもは、授業である概念を教えられる。「その概念の運動は、内部への成長、対象への進路の開拓、子どもがそれにかんしてもっている経験との結合、その経験の自分のなかへの吸収といった形で進行する⁽¹⁾。」

このように、概念の教育は、概念自身その時から展開を始めるのであるが、概念の受容とともに実は、子どもの側でもその学習・認識が始まるのである。先の授業は、その学習・認識の始まり、たとえば、それを過去経験と結合させて理解しようとするのをその時点で終結させてしまうのである。これが注入・暗記をもたらす原因である。教師は、ある知識の注入・伝達とともにいわば教師の必要とする暗記を始める学習ではなく、まさに知識そのものと子どもが必要とする認識を始める学習を展開・組織しなければならないのである。

このある知識を子どもが認識していく過程は、子どものその対象に対する同化＝調節過程である。教授学的にみれば、同化は、教材や問題などの対象に自らの過去経験（既知既習）でもって働きかけ、対象を経験で説明、判断する（イメージをつくったり、意味づけたりする）ことである。子どもは、対象に、現在彼が所有している既知既習、諸力、諸能力を投げ入れ、対象についてのイメージを創る。これが同化＝調節過程としての子どもの認識活動の始まりである。したがって、子どもの認識を指導する場合、教材に対する子どもの同化を呼びこむ教材、問題、発問、説明、指示であることが求められる。この点で、この同化をめぐる、指導と認識活動の間には、矛盾が存在する。

調節は、未知の、認識できない教材や問題の性質に合わせて、それまでの同化の内容を変えていくことである。同化が、対象を主体へ一致させていくことであると

すれば、調節は、主体を対象へ一致させていくことである。対象を同化できないため、子どもは、経験を再構成しなければならなくなる。この再構成において子どもは、対象のより正確な認識のために、それまで通用していた言語やカテゴリーを再考したり、訂正したり、新しく選択したり、組み合わせを変えたりしなければならない。ここにおいて、子どもが同化した認識内容の不十分さ、不正確さ、不完全さを明らかにし、それを追求しながら、変化・発展させる指導は、外的な調節機能を果たすことになるが、それが、まさに子ども自身の調節となる必要がある。つまりその指導が子どもに同化されねばならない。しかし、その同化は、同時に、子どもの調節とならねばならない。こうしてここでも指導と認識活動とは矛盾を含んでいる

対象を教師の指導の下で、同化＝調節しながら認識していく子どもは、複数以上の集団である。そのため、この同化＝調節過程は、複雑な過程、集団的同化＝調節過程でもある。したがって教師の指導は、実は、この集団的同化＝調節過程の指導となる。

その集団において、教材や問題を同化できる子とできない子の分裂が生じる。この分裂が、複雑な意義をもつことになる。また指導もそれに対応したものとならざるを得ない。同化における分裂・矛盾は、個々の子どもの直接的同化、つまり、自分の経験だけの利用としての同化に、間接的同化、つまり、他者の経験の利用としての同化への道を拓く。つまり同化が分裂することによって、子どもたちは、かえって、同化を拡大させる余地とその条件を手に入れることになる。そのことで、彼らは対象への接近を早める、つまりそれにより近づくことができる、教師の適切な指導に媒介されるならば。そしてそのような間接的同化は、同時に調節でもある。

このような同化の分裂を利用した、新たな同化＝調節は、一人ひとりの子どもの同化内容、とくに具体的に経験を述べて一つの判断をしたものは、他の子どもの認識、同化にとって、ヒントであり、援助であり、次への着想、発想、構想の契機を与えてくれるものである。そういう意味では、第二の調節としての子ども間の指導である。この「指導」のおかげで、指導は、分裂克服の直接介入をせずとも済む。しかし、そのためには、子ども相互において、そのようななかかわりなり、援助なり、学習行為なりの体制が前提となる。授業において1人ひとりの子どもが、主体的にまた卒直に自分の見解が発表できることは、集団が対象に対して広くそして深くなりゆく同化を成就できる不可欠の条件である。同化の分化、対立、分裂は、実は、すぐれた自主的、集団的調節

の契機を創る。しかしそれには指導の適確な媒介が必要である。その点で、すぐれた集団の形成、学習集団の形成は、大きな認識論的および教授学的意義をもっている。しかし、そうでない集団の場合には、相互利用はそんなにうまくゆくわけではない。そこでは、それは、一部の子どもに限られる。

子ども相互で、同化の分裂が克服できない、つまり、集団的に、対象を同化できない場合、それは、教師の指導に委ねられる。そこでの指導は、既知の利用の仕方を変えさせ、それで対象を類推、推論させたり、集団内部の克服に利用できる発表を生かして、それを子どもに投げ返して集団的同化を拡大したり、自らの発問や、問題の観点を変えて、新しく提出したりして対応する。こうして指導自身も、対象と子どもの到達した認識水準との間の距離とかズレによって調節しながら、子どもの同化を変化、発展させようと働きかけるのである。子どもたちの同化＝調節と相互作用しながら指導は、ますます自己を貫徹しようとする。しかし、貫徹して子どもの認識と内的連関をもとうとすれば、子どもに即さなければならないのである。

指導が、つねに、子どもに同化され、同時に彼を調節しなければならぬということ、それが、対象と子どもの認識をつねに統一して反映していなければならないということである。指導は、こうした矛盾する二つの要素を自らによって統一しなければならない。その場合、指導は、同化内部あるいは同化間の矛盾を対象の本質に向けて組織していく時、同化的指導となり、それをとおして同時に、調節的指導となるのである。

この集団的同化＝調節過程としての認識過程は、個々の子どもの主観的同化とその分裂、集合が、まさに指導の下で、対象の性質に合わせて子どもたちによる討論＝調節をおこないつつ克服、統一され、客観的同化へと移行、発展する過程である。つまり、対象に関する主観が客体化され、その客体化の屈折をとおして、客観の主体化がおこなわれていく集団的認識過程である。こうした子どもの主観とその客体化が、大切に生かされつつ、集団の誰もが主観を介して認める客観を得るには、個と集団と教師が相互にかかわり合って認識できる授業方法あるいは教授行為が最も望ましいと思われる。その意味で、授業対話は、この可能性と具体性をもっているのではないか。

二．認識指導の一形態としての授業対話の可能性

授業はつねに、授業を構成する基本的三要素、つまり

教師と子どもと教材とを前提として、その時々あるいは長期的な目標の達成を目指しつつ、教師が様々な方法や手だてを使用しながら行なわれている。しかしその際、授業は、その三要素を同じように含みながらも、授業におけるその時々⁽¹⁾のねらいとそれによって選択された教師の教授活動によって、外的にあるいは可視的には異なって現象し、また内的にも異なって進行する。それは、教師が、子どもの認識およびその発展を指導する際にまさしくそうである。なぜなら、すぐれた教師は認識過程に即して、方法的・組織的に授業を構成するときよりも以下のような特徴を考慮しているからである。

①授業の方法的構成が非常に多面的であること。

②授業の方法的構成が、たえず新しい独自の要素または変形を示すこと。決して硬直化しないし、杓子定規的なものにならないこと。教師の取り組みが、新しい方法上の解決をたえず探索することによって特徴づけられ、それが創造的であり柔軟であること。

③授業の方法的構成が、方法的⁽²⁾基本形態の精選によって特徴づけられること。

このような特徴に対して、授業の方法的、組織的構成においてステレオタイプの順序をもっていたり、一面的にある方法が絶対化されている場合には、子どもの認識の変化、発展は望めないのである。なぜなら、教師が用いる様々な方法的形態や手段は、それぞれ授業のねらいと時々の教師のねらいとそれぞれにふさわしい場面などでこそすぐれた機能を発揮するからである。

教師が用いる多様で多彩な方法の手順や形態を系統化してみると、子どもと教材、教科内容と教師との出会いや対決が次の三つの形態で行なわれていることが判明する。つまり、①教師の提示による場合（提示的授業方法）、②生徒の自主的な活動による場合（生徒の自主的学習活動）、③教師と生徒とが共同でひとつの問題にとりくみ解決する場合（共同でとりくみ解決していく授業方法）⁽³⁾である。

提示的授業方法は、教師が説明したり、演示したり、物語ったりすることによるものである。そこでは現象的に、教師が全面的に能動的であり、子どもは受動的に学習する。そしてこの方法は、多くの教師によって過度に強調され、図式的、画一的に利用されることから、しばしば批判が行なわれる。しかしそのような批判をする際に見のがしてはならないことは、提示は大きな教授学的意義を持っており、この方法が子どもの自己活動を引きおこすのに成功する場合、授業の中で重要な役割を演じるということである。

この方法によれば、比較的短時間に、集中的により多

くの素材の関連を提示したり説明することができる。しかしこの経済的な長所をもつという視点からのみ、この方法の意義が強調されてはならない。むしろ、より多くの素材の関連が子どもに伝達されることによって、思考、認識の発展の契機をつくることができるという点にこそ、この方法の意義を見出すべきである。たとえば、教師が、ある事象についての正確な説明を行なうことで、子どもたちにその事象に関する彼らの思考内容を共通に、正確に整理統合し、方向づけていくような能動性を喚起し、他方ではそれによって子どもの内部に深く入り込んで、彼の中に教材や事象に関する多様で豊かなイメージをつくったり、その意味を変化、発展させる思考の契機となるからである。

したがって、提示とか説明という方法、あるいは教授行為は、子どもに対する調節的機能＝役割という点からのみ考察されてはならない。すぐれた提示、指示、説明は、逆に、子どもの直観や論理と結びつけば、すぐれた同化的機能を演じるのである。子どもの経験と関係しながら、あるいは彼の発表とか表現と関連しながら対象への指示、提示であることが重要であろう。子どもが同化できない提示や説明は単なる発声や見せ物になる。その点で説明と板書、OHPの併用は子どもの同化の範囲を広げることになる。

自主的な学習活動は、教師がその授業にとって必要な課題や作業を子どもたちに委任し、彼らだけで解決させたり、あるいは実行させたりする場合に現象する。この方法は、教師の直接的指導に依存せずに、教師が提出する課題と子どもが自分で取り組み、それを解決する方法である。そして教師は、つねに間接的指導を入れる以外は、前面に出ることはない。この方法は、その意味である一定度の子どもの自主性や自主的解決能力、作業能力を前提として、彼らに課題や作業を独力でこなさせるものであり、子どもを創造的、生産的に学習させ、彼らの自主的活動を十分に保障するものである。従ってこの方法は、子どもの知的能動性や学習意欲を高め、目標とする能力をいっそう発達させるのに特に効果的である。この場合、十分に子どもが同化できる課題であることと同時に、その同化を利用しながら、対象への調節を含む課題でもあることが、意義のある自主学習を展開させる上で重要である。たんに発達再生、再認的利用で済む課題は、子どもの側につまらなさ、消耗感を発生させるだけであろう。やはり工夫や努力（同化の同化）を必要とするものが肝要である。

ところで、以上二つの方法は、授業において教師あるいは子どものいずれかが主に活動しており、その形態

から独語的なものである。それに対して、授業のなかには、発問などを媒介として教師と子どもが共同でとりくみ活動する方法がある。この方法は、先の方法形態との違いから見れば、対話的なものである。この方法は、可視的にも、教師と子どもの能動的な共同活動においても、先の現象した二者の能動性と異なる。いわば能動性のアクセントが、教師か子どもかの側から、教師および子どもの側に拡大されたものである。そしてこの方法の中で基本的なものは、授業対話である。

この授業対話の、子どもの認識を促進させる上での意義は、子どもの一定の知的内容上、素材上の前提条件があって、その基礎の上に、新しい認識を得させるということにある。つまり、「授業対話は、子どもたちの諸表象と諸知識を拡大したり、深化したり、新しい洞察へと一層発展させる⁽⁴⁾」のである。授業対話は、子どもが認識対象に対して、彼の既知既習でもって働きかけ、さらにそれを質的に変化させることを目指すものである。

しかし、その場合、一定の知識内容上、素材上の前提条件が子どもに備えられているということが極めて重要な要件である。つまり、「子どもたちの現実の事実内容や知識諸前提が限界をもっているところでは、つまり子どもの知識と技能が、『無知』と『無能』に移行するところでは、この授業方法は使用できない。人はつねに何かを消化するときのみ、また何かを獲得できるのであるから、子どもの中に、すでに何かある形で存在していないものを前提にしては問答は無理である。」⁽⁵⁾からである。教師の提出する発問などが、子どもによって彼の既知へ還元できなかつたり、既知で分析したり、既知になくことができない場合、その対話の条件は切れてしまう。まずは未知としての問題を既知化できるところで対話は生命をもつのである。

授業対話は、二つのコミュニケーション過程、教師と子ども、子どもと子どもにおいて、子どもの認識活動とその発展に影響を及ぼす。

教師と子ども、子どもと子どもの中で、教材や問題の同化内容は、言語コミュニケーションによって交換される。この交換過程において、個々の内容は、教師や他の子どもによって評価され、克服され、保存され、消化され、共同のものとなる。子どもはこの共同のものを、対話過程において利用でき、教材の性質に合わせてより正確に認識活動を展開していくことができる。

このコミュニケーションによる共同利用過程は、同化できなかった子どもなどを、能動化させ、教材や問題との対決過程＝認識過程に組み入れていく過程でもある。ここには、たんなる個別的认识過程では現象しにくい、

集団的認識過程において行なわれる知的接触・交流の意義が存在する。

授業対話は、子どもの認識活動を、次第に共同化、集団化していく。この共同的、集団的認識活動には、個別的なそれと異なる可能性や性質が見られる。

まず、第一に、子どもの出す同化内容が、他者、集団によって意識的に追求され、評価され、体験されること。第二に、その内容が、集団的点検および自己点検されることである。第三に、他の子どもの意見が、自らの同化＝調節の範囲を条件づけること。第四に、協同的活動によって子どもが能動化し、自己調節の可能性が増大すること。第五に、自己と他者の見解の比較、批判（点検）、評価のし方を学習することである。

三．認識発展と授業対話の指導手段

授業対話の最も重要な手段は、教師の問いと思考刺激である。授業対話は、これらの指導手段によって、その質が高められていくのである。

授業対話の指導手段は何よりも、子どもの自己活動、認識活動との正しい関係を反映していなければならない。この関係は次のように指摘される。「教師の指導的役割と子どもの自己活動とは、相互に刺激され条件づけられている。つまり、子どもの活動がもつ思想的、教育学的質としての自己活動は、教師による指導を必要とする、いや前提としている。そして逆に、教師の指導的役割は、子どもの自己活動と密接に関連してのみ、教育学的な教師の活動のもつ質へと発展させられるのである。⁽⁸⁾」

このように、教師の指導と子どもの自己活動とは相互制約的なものであり、したがって教師の指導は、子どもの自己活動、認識活動とは無関係に行なわれてはならないのである。あるいは子どもの自己活動が一人歩きするものであってもならないのである。

この指導が子どもの自己活動とは無関係に、一方的に与えられる場合、問いや刺激は、子どもの認識過程を無視した操作主義的手段となり、子どもの認識は、現象的には活発化し整然としていたとしても、その真の発展は起っていないのである。あるいはまた一方、刺激が適確に、また不十分にしか与えられないとき、授業対話は、ただ子どもたちが自由に語り、果てしもない話し合いに終始してしまうのである。これも同じ現象をひき起こすのである。

以上のような誤りは、共に、教師の指導と子どもの自己活動との関係が正しく理解されていない場合に現象するが、この両者の正しい関係は、それらが相互制約的

あるということではまだ不十分である。つまり指導と自己活動、あるいは教授と学習が、矛盾の関係にあるということが重要なのである。

「教授と学習との関係の矛盾性は、授業過程の源泉であり、原動力である。教授と学習とは、互いに与え、受けとるという機械的な関係にあるのではない。すぐれた教師は、当然、刺激や援助や、生活へ方向づけることによって、子どもに多くのものを与える。そしてもちろん、子どもは、教師から自己の発達にとって大きな意義のある多くのことを受けとる。しかし、教師だけが与えるのではなく、生徒、そして生徒集団も与えるのである。したがって教師も受けとるのである。授業過程のダイナミズムは、まさに、相互に与え——受けとるという圧縮された社会的、コミュニケーション的、協同的過程にある。⁽⁹⁾」このように、指導と自己活動とは、互いに「与える」ものであると同時に「受けとる」ものであるという矛盾関係にある。そしてこの関係によってこそ、授業は発展させられるのである。

この両者が「与える」ものになりまた「受けとる」ものになるということは、教師の指導の側面からみると、教師が、発問や刺激によって、子どもの認識を方向づけ、高めていく過程で、かれらの思考特性や達成状況を洞察し、指導手段を新たに発展的に提示するということの意味するのである。そしてまた、子どもの創造的で豊かな教材解釈によって、教師自身がその認識を発展させ、そして子どもに対する理解を新たにすることである。このような意味からすれば、授業は大いに「診断」的過程なのである。なぜなら教師は授業において自身の指導のあり方を子どもの反応や状況に照らして「診断」するからである。つまり、「授業は、持続的な診断的過程である。教師の創造的な達成は、とりわけ、彼がしばしば数秒で、授業の具体的な進行過程にあらわれてくる豊富な情報を、引き出し、同化し、持続的な刺激に変換しなければならないということにある。このような持続的な診断は、教師の活動に、探究・発見の契機と、しかもまた、人格の発達過程に絶えず関与する契機を与える⁽¹⁰⁾」のである。

教師は、授業対話のなかで、子どもからの反応を直接的に、そして即座に受けとることができる。そして彼は、その反応から、子どもの状況を知り、自己自身の指導を診断し、その手だてをさらに探究・吟味・発見することによって、創造的な指導を行なうことができるのである。このような、授業の診断的性格は、説明や、子どもの自主学習の指導における場合よりも、いっそう明らかなものであり、そこにまた、授業対話が、子どもの認

識を促進させるために重要な役割を持つと云うるのである。つまり、授業対話は、極めて診断的性格を強くもつのである。

ところで医学の分野では、医師が、患者の診断をくだす過程で、問診、視診、触診、打診という方法を用いる。医師は、患者と問答をして診断の資料とし(問診)、あるいは視覚や触覚等を用いて、患者の病気の本体を知り、病名を決定し、治療を行なうのである。ここに極めて、興味深い医学と教授学とのアナロジーが存在する。それは、前者では医師が、後者では教師が、患者や子どもに対面して、彼らの状態を対話や視覚や聴覚によって即座に把握し、その結果に応じて必要な手段(前者においては治療であり、後者においては説明や指示等)を投げ、彼らをより望ましい状態へと高めていくということが必要であるという点においてである。両者はともに、対象である人間の状態をその時々¹¹⁾に正確に把握(診断)することなしにはその使命を発揮することはできないのである。

対話の指導手段として、問いは決定的に重要である。授業対話の指導手段としての問い、あるいは発問は、基本的に次の二種類に分類することができる。つまり、第一に、「問診的発問」であり、第二に、「展開的発問」¹²⁾である。

前述のように、医療過程においては「問診」が非常に重要な役割を果たしている。このことは、授業過程において発問が重要な役割を演じているのと同じである。医療過程において患者の病状をとらえるために必要な問診は、授業過程においては、たとえば、子どもの既知既習を確かめたり、あるいは学習の成果を評価したりある教材の特定部分にしばって問いかけたりして、次の彼の学習、認識の展開を用意する「問診的発問」に類似している。

次に、教育における対話過程では、問診的発問によって引き出された応答を、深化、発展させるべく展開的発問がなされる。それに対して、問診につづく医療過程では、投薬とか処置などの治療が行なわれる。一見異なった対応の仕方であるが、対象者をより良い状態へ変化、発展させるといふ点では同じである。そして、「展開的問発」は、子どもの認識活動を促進し、集団思考過程の展開をはかっていく場合に用いられるものである。

さてこのような発問は、次に以下のような一般的規則や要求を満たしている必要がある。①発問は、子どもたちが、それを理解し分るように、明白で一義的で正確であるべきである。②発問はすべて、論理的に異論のないものであるべきである。③発問はまた、言語的にも正し

く構成されるべきである。④二者択一的な問いの価値は限定される。⑤二重の問いや連鎖的な問いは避けるべきである。

さらに発問の具体的条件としては、第一に、子どもの能動的な学習活動を発生、展開させる、あるいは組織できるほどに、具体的、同化的であること。この条件が重要であるのは、子どもは、提出された発問に、自らが所有している既知既習や諸力や諸能力を利用できないと、つまりそれらによって、発問を同化できないと、発問が問題とする対象についてのイメージや意味を創り出すことができないからである。発問が、子どもが自らの直観、常識、偏見を投げ入れられるほどに具体的でなければ、また、子どもの出す発言に即していなければ、それは、子どものものとなり得ず、単なる発声か、あるいはよそ事になってしまうのである。そのような事態になれば、発問は、子どもの主体的条件にもとづいて屈折され、いくつかに予想される、分化した考えをひき出すことができないことにもなる。したがって発問は、そこに含まれる未知を主観的に既知に還元したり、既知から類推、推論できるものでなければならない。

第2に、それは、教科内容を典型的に反映していることあるいはそれへの方向性をもっていることである。発問は、教師の授業以前のあるいはまた授業の中での刻々の教材解釈によって具体化される。そこでは、子どもの同化を呼び込む性質だけでなく、教科内容を反映=構成する性質も考慮されねばならない。なぜなら、具体性や同化性や生活性によっては、たしかに子どもの発言は活発で多面的に発展するが、しかしそれだけでは、対象の本質から離れていく危険が存在するからである。したがって、子どもの同化を一層対象へ向ける調節性が発問には重要である。

このような条件をもつ発問によって教材を子どもの経験によって般化、演繹させるとともに、その分化を達成することができるのである。そしてまた、子どもから教材についての異なるあるいは類似したイメージや意味をひき出し、それらを教科内容の方向へと変化、発展させる契機を創造することができるのである。

授業対話の第2の指導手段は刺激である。この刺激は、子どもを積極的に授業対話に参加させることと同時に、彼らの認識を深化させ、拡大させるための重要な手段となる。この刺激は次のように分類される。①言語による刺激、②具体的な物による刺激、③身ぶり手ぶりによる刺激、¹³⁾である。

教師の問いに対する子どもの答えが不十分であるとき、たとえばその内容が整頓されていなかったり、広す

ぎたり、逆に狭すぎるとき、教師はただちにそれを拒否すべきではない。

子どもは誤った答えや不十分な答えを出す権利も認められるからである。したがって、子どもの答えが不十分であったり誤っているとき、教師は、その答えの中の正答の一部であったりまたは正答へと転化させる肯定的な部分・核を発見し、子どもに再び吟味・思考させ、自己の不十分さや誤りに気づかせ、訂正させることが必要となる。そして重要なことは、その不十分・不正確、つまりきなどを個別的にとらえて個別的に解決させるだけでなく、それを集団的に解決することである。そのことにより他の子どももつまりき、不十分・不正確の必然性を学んだり、自分を点検するといった有利さを手に入れるのである。一方また、教師は、子どもの思考を拡大、深化させるとき、ある子ども（班）の意見と他の子ども（班）の意見とを関連づけたり、比較したり、対立させたり、評価することが必要である。このような場合に、ことばによる刺激はもっとも効果的である。たとえば、「その理由を述べなさい」とか、「それをもっと詳しく説明しなさい」とか、あるいはまた、「この前の実験を思い出しなさい」とかいったように要求する刺激がそれである。さらに、子どもに対する肯定的評価や援助、激励などによる刺激も有効である。

刺激の第2の手段は、具体的なものによる刺激である。たとえば教師は、授業対話のなかで、地図や実物や録音などの視覚的・聴覚的な思考への媒介物を提示することによって、対象への刺激を与えるのである。

刺激の第3の手段は、教師の身ぶり、手ぶりによるものである。このような刺激は、討論を導く上で、とくに困難な手段である。しかしこの手段は、次のように効果的である。「受け持ちの学級ととくに十分な接触もっている教師は、この手段を全く意識的によく導入して、沈黙したままで、他のしゃべりすぎる教師たちよりも多くのことを達成するものである。同意または疑問を表わすために頭をふったり、額にしわをよせたり、あれこれ手を動かしたりなどすることによって、教師は、停滞し(64)ような討論を再び進むようにするのである。」

以上のような授業対話の指導手段としての問いや刺激は、十分前もって準備され計画され得るものではない。教師は、子どもの表情や身ぶり、あるいは発言から、刻々に子どもの状況を把握し、対象の認識へと方向づけていくことが大切なのである。授業対話が、とりわけ「診断」的性格をもつということは既に述べたが、その性格は、問いや刺激が刻々に、そして適確に子どもに与えられるとき、まさにそのようなものとなるのである。

授業対話の指導手段は、一定の目標やテーマから逸脱することなく、子どもの認識（同化＝調節）過程を絶えず診断し方向づけていくという極めて重要な任務をもつのである。したがって、授業対話の指導手段がその任務を十分に果たすとき、授業対話は、子どもがただ的に活発にしゃべるだけの話し合いや、教師の一方的な操作による機械的な対話に陥ることなく、子どもの対象への集中と同化、それと同時に対象への調節が達成されるほど生産的なものとなる。その時初めて、子どもの認識を対象に即して発展させる教授学的に展開される授業対話が成立するのである。

おわりに(65)

授業対話は、授業における子どもたちの能動的で生産的な活動を大いに促進し、必要とする。しかし、それが特に有効に投入されるのは次のときなのである。第1に、真の対話場面が、たとえば問題場面や現実の出来事によって与えられるとき、第2に、十分な知識が子どもたちに存在するとき、第3に、鍵となる問いが入念に準備されているとき、第4に、授業の中に、教師と子どもとの民主的な関係が形づくられているときなのである。

単なるおしゃべり会としての対話や、教師の操作主義的な対話が克服されるのは、教師が、問いや刺激などの指導手段を個別的・具体的に投入し、子ども自身が問うということの意義を把握し、子どもに問い、構成的に論争する能力を発達させるときなのである。教師は授業対話を指導するが、しかし子どもたちが主体的に問い、主張し、論争することが尊重されなければならないのである。

授業対話を正しく指導するためには、特に次のことが重要である。第1に、授業対話は、授業の普遍的方法ではないこと。それは、教授学的諸要求から（つまり、カリキュラムや子どもたちの諸前提や教授学的機能などから）考察を行ない、投入されなければならないということ。第2に、授業対話の成功にとって重要なのは、忍耐の徳であるということ。教師は、子どもに思考する時間を十分に与えねばならないし、子どもたちが即座に反応・応答しないとき、神経質に反応してはならないのである。第3に、教師は、子どもの不完全な応答の中にも、肯定的なものを発見しなければならないということである。また、彼は、一見まともな応答に対しても、刺激によって一層豊かで確かなものへ転換させる必要と契機を、その子ども（たち）に意識させねばならない。こうして、第4に、教師は、教科内容獲得への定位の推進力を、子ども（たち）のうちにたえず形成しなければなら

ない。(1980.9.10)

<注>

- (1) ヴィゴツキー著, 柴田義松訳, 『思考と言語』下, 明治図書, 1967年, 109頁.
- (2) Lothar Klingberg; Einführung in die Allgemeine Didaktik, Volk und Wissen, 1978, S. 300.
- (3) Ebenda, S. 301.
- (4) L. Klingberg, M. Naumann, K. F. Steiner; Das Unterrichtsgespräch richtig führung, im DLZ, 15/74, S. 9. 10.
- (5) 拙稿, 「授業方法について」『生活指導』, 明治図書, №240.
- (6) E. Fuhrmann, Das Unterrichtsgespräch, im “Pädagogik”, 10/78, S. 839.
- (7) Autorenkollektiv unter der Leitung von G. Neuner, Allgemeinbildung — Lehrplanwerk — Unterricht, Volk und Wissen, 1973, S. 509.
- (8) L. Klingberg, Zur Dialektik des Unterrichtsprozesses, im “Padagogik”, 1/79, S. 10.
- (9) Ebenda, S. 9.
- (10) Ebenda, S. 9.
- (11) 横須賀薫著『授業における教師の力量』, 国土社, 1978年, 98頁.
- (12) 吉本均著『集団思考の成立とは何か』, 明治図書, 1975年, 166頁.
- (13) ロータール・クリングベルク著, 佐藤正夫監訳, 『現代教授学の理論』, 明治図書, 1978年, 158頁.
- (14) 同上書, 159頁.
- (15) L. Klingberg, A. a. s. O.