



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

| | |
|------------|---|
| Title | 授業を「鵜呑み」にする主体性：ゴーウインのstudenting 概念を手がかりとして |
| Author(s) | 山田, 雅彦 |
| Citation | 東京学芸大学紀要. 第1部門, 教育科学, 55: 9-17 |
| Issue Date | 2004-02-27 |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/2101 |
| Publisher | 東京学芸大学紀要出版委員会 |
| Rights | |

授業を「鵜呑み」にする主体性 ー ゴーウィンの studenting 概念を手がかりとして ー

山 田 雅 彦

教育学*

(2003年10月31日受理)

序論

本稿は、ゴーウィン(Gowin, D.B.)のstudenting⁽¹⁾概念を手がかりとして以下の二点を指摘するものである。(1)いかなる形態の授業も、教師が伝達を意図した教材理解を「鵜呑み」にしようとする児童生徒の主体性を前提としている。(2)「鵜呑み」を志向する主体性を意図的に教える確実な方法はない。この知見をふまえると、授業過程に「鵜呑み」の意志のない児童生徒が含まれるのは授業の常態であり、授業は彼らの存在を前提として構想し直されるべきものとして見いだされる。

系統学習と問題解決学習をめぐる論争に遡るまでもなく、学問ないし社会通念上の定説(正解)の受容を児童生徒に課す授業と、児童生徒各自が設定した課題に各人各様に取り組むことを推奨する授業は、長く二律背反であるかのように見なされてきた。そして後者を支持する立場から、前者は「教え込み」「注入主義」等と呼ばれ、児童生徒の主体性を無視するものであると批判されてきた。「学力観の転換」を経て「生きる力」を育てる授業が推奨されるようになった1990年代以降の教育言説界においても、この種の言説を見いだすことができる。たとえば平野は言う。「従来の教え込みはどこに問題があったのであろうか。それは、子どもに一方的に教師の判断や情報を与えて、それを子どもに鵜呑みにさせ、ただそれに従わせようとしたところにあったといえよう」と(平野 2002: 43)。

ゴーウィンのstudenting概念は、このような対立関係の止揚を図る先駆的な試みの一つである。後述するようにstudentingとは、教師の教材理解を「鵜呑み」にしようとする積極的従属のことである。この概念によってゴーウィンの理論は「教え込み」や「鵜呑み」と「自発的な学び」の止揚の可能性を開いている。彼が著

書“Educating”の中でstudentingに言及した1981年は、彼の活動の場であったアメリカで1970年代の教育改革への反省から「教え込み」の再評価が始まった転換期にあたる。学力低下批判を契機として、児童生徒の自発性、主体性を重んじる教育改革が軌道修正されつつある現在の日本は、当時のアメリカと似た状況下であり、今我が国でstudentingを論じることは時宜を得た試みである。

なお、国内外を問わず、ゴーウィンの理論の中でもっぱら注目されているのは、彼の独自の知識論・学習論である「知識のV字形」である(Novak, J. D. et al. 1981)(Gurley-Dilger, L. 1992)(岡本・土屋 2001)。筆者の知る限り本稿は、ゴーウィンのstudenting概念に着目した現時点では唯一の研究である。

1 まず教授、次いで学習

「教え込み」と「自発的な学び」を二律背反と見なす立場からみるならば、ゴーウィンの理論は奇妙な様相を呈している。なぜならば、その理論は「教え込み」と「自発的な学び」の双方を志向しているからである。

ゴーウィンは、学習(learning)を「現在の意味のパターンを積極的に再構成すること」と定義する。そして「学習についての問題は、(中略)学習されるべき事柄(学習者が知る必要がある事柄—原著者—)と既知の事柄とを関連させることである」という(Gowin 1987: 124 = 2000: 128)。ゴーウィン自身が学習指導法として開発した「概念地図」(Novak & Gowin 1984 = 1992)を用いて例を挙げるならば、図1に示すような「水」をめぐる一連の意味連関を、図2、3に示すように、児童生徒が各自の経験に応じて「魚」や「水泳」などをめぐる諸命題と関連づけてゆくことが学習である。しかもこの関連づけに際して、当初の教材理

* 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

(学習) が所定の知識や価値を志向することもまた期待していることになる。つまり児童生徒は、各自の経験と教材内容を関連づける際の、望ましい関連づけとそうでない関連づけの区別に関する判断基準をも、教師と共有するよう期待されている。より具体的にいえば、高次の知識や価値を追究する過程で不要な命題の付加は推奨されないし、支障となる再構成は許容されない。たとえば図2、3に即してみれば、「魚は水に棲む、生活排水は魚を減少させる」といった命題の付加は、環境問題という社会的に承認された重要事項と関連するがゆえに推奨されるが、「水はプールにある、プールは水泳に使う」といった命題の付加は、重要でも有害でもないがゆえに、単に黙認されるだけである。ただし、プールを環境問題(生活排水)よりも重視することは、通常は暗黙のうちに禁じられている。また、「湯気は気体である」というような明らかに間違った命題の付加が許されないのは当然であるが、「清潔な水は無尽蔵である」といった、上水道が完備された日常生活の実感としては間違いと言い切れない命題の付加も通常は許されない。そのような命題は環境問題を考える上で支障となるからである。

このような意味の共有は、「教え込み」でしかありえない。なぜならば、児童生徒個々人が教材内容とみずからの経験の内容を精査、取捨選択し、みずからの意志で「教師の意図した意味」を共有できるとすれば、児童生徒はその精査や取捨選択に先立って教師と教材理解を共有していることになり、教授の必要はもともとなかったことになってしまうからである。児童生徒には、教材をどのように理解すべきかについて、各自の判断にもとづいて教師の提案に同意するのではなく、各自の判断はひとまずおいて、教師が示す教材理解を受容することが要求されているのである。ゴーウィン自身の表現によれば、「何か新しい事柄を学習する際には、ともかくも、習慣的で快適な意味のパターンを脳において、新しい一群の意味がどのように感じられるか、そして、それを学習するとどのような意味がもたらされるのかを知らなければならない (Gowin 1987 : 135 = 2000 : 141. 傍点引用者)。」

学習は自発的でしかあり得ないが、教授は「教え込み」でしかあり得ない、という矛盾は、まず教授(意味の共有)、しかる後学習(意味の再構成)という論理的な前後関係によって克服される。ゴーウィン自身の表現によれば、「(教師によって伝達を意図された—引用者—)意味を理解することは、それ自体では十分なものとはいえない。なぜならば、それだけでは経験の意味を変化させないからである。理解された意味と、す

でにその人が知っていることとの関連づけのために、学習者のもつ原動力(causal agent)による何らかの活動が必要である (Gowin 1987 : 124 = 2000 : 127)」。つまり、教授による意味の共有とは、図1に示すような意味連関を学習の到達点(目標、正解)として共有することではなく、児童生徒各人が図2、3のような再構成を行う際の始点として意味連関を共有することである。

このように、学習の始点とその展開の許容範囲について、児童生徒が教師の判断を受け入れるということは、ゴーウィンにおける学習が教材内容を私的な経験に引きつけて理解し直すことではなく、むしろ私的な経験を、教材内容が志向する価値や知識との関連性に着目して位置づけ直してゆくこと、より端的に言えば社会的に承認された価値や知識にみずからの経験を従属させてゆくことである、ということの意味している。ゴーウィン自身、「生徒は提供された意味を理解するだけでなく、(中略)教材を実際に学習するという困難な作業に立ち向かうことによって自分の経験がどのように変容させられていくのかを想像しなければならない (Gowin 1987 : 78 = 2000 : 70. 傍点原著者)」と語っている。

もとより、教師と児童生徒が別人である以上、意味の「共有」は近似的なものではしかあり得ない。また、まず教授(意味の共有)、次いで学習(意味の再構成)、というのは論理的な前後関係であって、経験的には両者は同時に生起しうる。ここで重要なことは、教育の過程において児童生徒には、「理解した意味が、教師の意図した意味であるようにする(少なくともそうするように試みる)」「現在の意味のパターンを積極的に再構成する」という二つの知的活動が求められており、両者は論理的な前後関係にある、ということである。

意味の共有と意味の再構成の論理的な前後関係は、ゴーウィンが標榜する理想の授業像ではなく、意図的に教育に携わろうとする者の大半が、標榜している授業像の相違にかかわらず暗黙のうちに前提としているものである。たとえば、講義中心で結論まで教師が話してしまう、いわゆる「詰め込み教育」でも、自分が話した内容を記憶することだけを児童生徒に期待している教師は稀である。むしろ教師は、児童生徒に対して、自分が志向しているのと同じ知識や価値を志向して教材理解を積極的に再構成することを期待している。法則や公式を教える際にはそれらを用いて授業で扱わなかった問題を解けるようになることを期待するし、社会問題に関する授業の際は児童生徒が教師と立場を同じくしてその問題の解決に積極的に取り組むことを

期待する、というようにである。

また、児童生徒に自発的な学びを推奨し、体験的活動、表現活動、調べ学習などを積極的に取り入れた、いわゆる「生きる力」を育てる授業」もまた、論理的には同じ構造を成している。というのも、「生きる力」を育てる授業」といっても達成すべき目標が設定されているのがふつうだからである（文部省 1999）（吉川 2001）。児童生徒は、それらの目標達成に支障となる学びを暗黙のうちに禁じられている。そもそも、児童生徒は関心があることなら寸暇を惜しんで、たとえ禁じられていても自発的に学ぼうとするものであり³⁾、あえて学校で推奨しなければならぬ自発的な学びとは、学校教育において推奨、許容しうる題材に関する学びに限られている。教科学習よりもゆるやかな目標設定が可能な「総合的な学習の時間」でさえ、そのような許容範囲の設定を免れない。たとえば岩川は、「車」を題材にした総合学習は「現代社会のなかで車が果たす役割と問題を浮き彫りにするような協働の学び」を志向すべきであるとの立場から、ナンバープレートに関する学びに否定的である。岩川は言う。「ひたすらナンバープレートについて調べた子どもは、「ナンバープレート博士」という名のオタクになる」と（岩川 2002 : 76）。ナンバープレートについて調べることは、社会通念上問題視されることではないが、岩川（教師）が設定した目標の達成に寄与しないと見なされるため、許容されないのである。このように、「生きる力」を育てる授業」であっても、教師は学習の始点となる題材のあり方について、教師があらかじめ設定した許容範囲を、児童生徒の同意を得ずに押しつけずにはいられない。仮に「学び方を学ぶ」ことが目標だから題材は何でもよいとしても、望ましくない学び方（誰彼かまわず質問して答えを教えてもらおうとするなど）の習慣化を回避するため、教師は暗黙のうちに児童生徒の活動の許容範囲を決めるはずである。

2 教授を可能にする主体性

教育の過程において児童生徒に求められる二つの知的活動、つまり意味の共有と意味の再構成についてみるならば、児童生徒の主体性が発揮される場合は後者のみに限られない。すでに引用したように、「生徒には理解した意味が、教師の意図した意味であるようにする責任がある（Gowin 1987 : 63 = 2000 : 51）」この責任を全うするための主体的な活動をゴーウィンは *studenting* と呼び、以下のように述べている。

「私たちは、生徒が参加しなければ、教授によって

意味の共有を達成することはできないと認識する必要がある。それは、ある人にある権利があるのは、他の人にその権利を尊重する義務があるときだけであるようなもので、教授(teaching)は“studenting”を要求する。おそらく私たちは、教育的な過程における生徒のこうした役割に、これまで十分に注意を払ってこなかった。“studenting”という用語は、いくら控えめにみても洗練されていない。生徒のこうした特別な役割に焦点を合わせるには、たとえば、「反応する(responsive)聞き手」や「意味の共有者」といった新しい用語が必要である。（Gowin 1987 : 63 = 2000 : 51）」

ここで、*studenting*を授業を形式的に進行させるための儀礼的行動と混同してはならない。

すでに教育言説界においては、授業過程の儀礼性を指摘する言説は珍しいものではない。児童生徒が教師の期待する応答の内容を付度し、期待を裏切らないように応答することで円滑だが儀礼的な授業進行に協力する、という授業イメージは、批判の対象として普及している。たとえば佐藤は、学校教育の場に広く普及した「発問－応答－評価（IRE）型」の授業（Mehan 1979 : 35-80）について、「授業の展開を形式的な手続きへと転落させ、教師の活動と生徒の活動の創造的な性格を奪ってしまうことも少なくない」と指摘している（佐藤 1998 : 96）。このため、教師が伝えようとしている教材理解を児童生徒が選択的に受け入れる、という*studenting*が、授業の儀礼的な進行に協力する態度と混同される可能性がある。しかし、両者ははっきり区別されるべき事柄である。

このことは、授業の儀礼的な進行には協力するが教師との意味の共有を志向していない児童生徒を想定すれば明らかである。たとえば、IRE型の授業において、自分への発問には応答するがそれ以外は黙々と「内職」に励んでいる児童生徒や考え事にふけている児童生徒は、授業過程に儀礼的に参加してはいるものの、教師と意味の共有に至る可能性は低い。このように、儀礼的に授業に参加している児童生徒の中にも、教師との間で意味の共有を達成する可能性が低い児童生徒はいる。意味の共有が達成されるためには、教師が伝えようとしている教材理解を付度し、それらを選択的に受け入れなければならない。その試みの過程では、教師の授業進行を遮って執拗に質問するなど、児童生徒が儀礼的な授業の進行に協力しない事態さえ生じうる。ゴーウィン自身の表現によれば、「生徒は、意味を理解することに注意を向けることを選択しなければならない。講義の間に意味を理解している生徒は、

話を単に速記している生徒とは異なったノートをつくる (Gowin 1987 : 131 = 2000 : 136)」。つまり、教材理解の「鵜呑み」が成立するためには、教師が重要だと考えている事項を児童生徒が選択して「ノートを作る」ことが必要である。彼らは、芸は盗むものとさえ言われるほど重要事項とそうでない事柄との区別が明示されることの稀な徒弟制のもとで学ぶ者たち (辻本 1999 : 169-175) のように、教師が伝達しようとしている教材理解を積極的に追究しなければならない。その追究が studenting であり、それは自分の判断を一旦停止して教師が伝えようとする意味を可能な限り忠実に把握しようとする努力、つまり特定の教材理解の伝承を図る教師への積極的従属である。studenting という児童生徒の積極的な従属なくしては、教師は、学習 (意味の再構成) の始点の共有どころか、学習の到達点としての「正解」を教え込むことさえできない。ゴーウィンは言う。「教師と生徒は意味を共有するためにも活動しなければならない。なぜならば、生徒が意味を共有する責任を引き受けられない限り、教師はいわば権利を奪われ、教えることができないからである (Gowin 1987 : 148-149 = 2000 : 159)」と。

児童生徒の積極的従属が教授の前提条件であるというのは、教授と学習の論理的前後関係と同様に、ゴーウィンが標榜する授業像ではなく、授業がその形態の多様さにかかわりなくそなえている不可避的な構造である。諏訪もまた、児童生徒が体系的な知を学ぼうとして自己規制することが授業の成立に不可欠であることを指摘している。諏訪は言う。「教師が教えられるのは生徒だけである。そして、生徒とは子どもや少年・少女が体系的な知を学ぶために自己限定した姿勢ないしは生き方である。(中略)自由な主体である子どもや少年・少女は、学校のシステムに組み入れられることによって、その自由を一度断念しなくてはならない」と (諏訪 2001 : 20)。

もとより、ゴーウィン自身が「教師には、生徒の理解する教材(material)の意味を、教師が生徒に取り出してもらいたいと意図した意味にする責任がある (Gowin 1987 : 63 = 2000 : 51)」と認めているように、意味の共有が達成されない責任を児童生徒のみに帰することはできない。教師には、児童生徒にとって理解しやすく、また理解してみたいと思えるような教材を用意する責任がある。ゴーウィン自身も「教師と教材とのよくない二項関係を見破るのはたやすい。(中略)教師と生徒と一緒に教材に取り組んでも、意味の共有が達成されず、教育的な効果が生まれない (場合である—引用者—)」と、教材の不適切さの責任は教師と

教材の関係に帰せられるべきであると指摘している (Gowin 1987 : 74 = 2000 : 65)。しかし、児童生徒が教師のそのような配慮に応じて、教師が伝えようとしている教材理解を積極的に追究しなければ、教師の配慮は無駄となる。教師の配慮を無にする児童生徒の反応とは、最初から授業を聞こうともしない、といった授業への儀礼的参加の拒否にとどまらない。たとえば、教材の一部に接しただけで「つまり～ということですね」と早合点したり、「車」の授業におけるナンバープレートのような相対的に重要でない題材をめぐる活動に没頭してしまい、教師から題材の変更を求められても応じない児童生徒もまた、studentingができない児童生徒の例として想定しうる。

このように、studentingとは、教師が伝達しようとする教材理解だけを選択的に受容しようとする特殊な主体性である。従来、このような教師にとって都合のよい児童生徒の主体性は、しばしば批判の対象とされてきた。例えば越智は言う。「現代のように個性や権利や多様性を強調する雰囲気は広まってきた時代において、教師自身、子どもの「主体性」を強調しながら、学校内・教室内向けられた行動しかこれを「主体性」と認めないご都合主義的な現実を、そろそろ私たちは直視してもよいのではないだろうか」と (越智 1999 : 209)。

しかし、studentingがはらんでいる「ご都合主義」は、主体(subject)となるためには位階的秩序 (本稿の文脈でいえば教師が提示する教材理解とそれが志向する知識や価値) に従属 (be subject to) しなければならないという、主体概念自体がはらむ二重性に由来する、正統的なものである。このことについて、杉田は自らのフーコー理解にもとづいて以下のように言う。「西洋社会での人間のあり方は、何かに従属すると同時に自ら主体となるという二重性を帯びており、それは sujetという言葉が持つ二重性に対応している」と (杉田 2000 : 86)。主体概念がはらむ「ご都合主義」が是正されるべきものと見なされるのは、個人の恣意的な判断が唯一至高の意思決定原理であるとする、位階的秩序 (なかんずく一神教的世界観) になじみが薄い我が国独特の「主体」概念や、子どもの自発的な学びの内容が教師の推奨、許容しうる範囲内におのずからおさまるという予定調和的楽観を前提としたときのみである。むしろ、今日のように児童生徒の思考・行動様式が多様化している状況においては、児童生徒の自発的な学びが教師の許容範囲を逸脱する可能性は高まっており、児童生徒に教師への積極的な従属を期待する「ご都合主義」の必然性もまた高まっている。越智が

指摘する「ご都合主義」は、直視された後に堅持されなければならない。

現に、教師が積極的に教えることなしに授業の目標を達成しようとする「生きる力」を育てる授業は、児童生徒の自発的な学びが教師の許容範囲内におのずからおさまることを前提とする「ご都合主義」的なものである。たとえば前述の岩川は、総合学習において「その教室が追求したい主題の共有」を志向する立場から、「みんなは〇〇川(校区近郊の具体的な河川—引用者—)にかかわりながらなにをしていきたい」という教師の問いかけを提案している(岩川 2002: 77)。この提案は、児童生徒の自発的な学びが「〇〇川」に関連するものに収斂することを暗黙の前提とし、児童生徒が「別にいい(何もしたくない)」「〇〇川より××をやりたい」などと応答する事態を想定していない。特に後者のような応答は、授業とは別に熱中している事柄がある児童生徒ならば至極当然の応答であるにもかかわらずである。岩川は、総合学習の題材が「教師がなにかしらべろというから仕方なくでっちあげたもの」になることを懸念しているが、教師が積極的に推奨する題材や逆に許容し難い題材が厳として存在している以上、児童生徒が設定する題材は、多少なりとも「でっち上げ」の性格を帯びざるを得ない。そして、教師の期待を付度してそれを裏切らないような題材を「でっち上げる」ことは、学習の展開のあり方について教師の判断に従属するstudentingの一種に他ならない。

3 studentingは教えられるか

これまで見てきたように、授業の目標を達成するには児童生徒のstudentingが不可欠である。しかし、児童生徒の現状は、教師が伝えようとする意味連関を付度するどころか、教師に対する儀礼的な服従さえおぼつかない。たとえば日本青少年研究所による1996年の調査においては、高校生の79%が教師に反抗することを「本人の自由でよい」と回答しているし(日本青少年研究所 1997: 62-68)、梶間らによる2000年の調査によれば、公立小学校の四分の一ないし三分の一で「学級崩壊」が生じている(梶間・菊地・小松・杉本・油布 2001)。このように児童生徒が教師の話を書く必要さえ認めていない状況にあっては児童生徒によるstudentingを所与の前提として期待することは困難であり、教師は児童生徒にstudentingをいかにして教えるか、が実践的課題として見出される。

しかし、ゴーウィンがstudentingは教師ではなく児童生徒の責任に帰せられる活動であることを繰り返して指摘している。「生徒には理解した意味が、教師の意

図した意味であるようにする責任がある(Gowin 1981 63 = 2000: 51)」「生徒が意味を共有する責任を引き受けられない限り、教師はいわば権利を奪われ、教えることができない(Gowin 1987: 148-149 = 2000: 159)」と。

この問題についてゴーウィン自身はそれ以上詳細な考察をしていないが、論理的にみるならば、studentingを教えるという課題は以下のような矛盾をはらんだ試みであり、成功の可能性は僅少である。その矛盾とは、studentingを教えるためにはすでに児童生徒がstudentingできる状態でなければならない、ということである。つまり、児童生徒にstudentingの意義を承認してもらおうとすれば、彼らがすでに獲得した、「教材理解のあり方は千差万別であってよい」というような思考・行動様式に従うことをいったん停止して、studentingが重要であるという教師の説を、教師が提示する教材を通じてさしあたり無批判に受容してもらわなければならないが、その受容自体がstudentingにほかならない。studentingを習慣化していない児童生徒にとって教師の話や教師が提案する活動は、そこから思索のためのヒントを得ることができれば幸いだが聞き流したり適当にやり過ぎたりしても差し支えない程度のものでしかない。教師がいくらstudentingの意義を伝えようとしても、そのメッセージを教師の期待通りに受け入れようと努めるのは、すでにstudentingを習慣化している児童生徒だけである。

また、経験的にみても、すでに特定の思考・行動様式を習慣化した人間に、それと背反する別の思考・行動様式を習慣化させる確実な方法は発見されていない。このことは、「教材理解のあり方は千差万別であってよい」等の思考・行動様式を習慣化した児童生徒にあらためてstudentingの習慣化を求めることの困難さを示唆している。たとえば、児童生徒の教師への不服従や反抗的態度を改めさせる方法として期待され、実際に広く普及している説得は、教育の場における重要性が強調されるようになって約二十年になるが、今なお児童生徒の行動を改めさせる方法として有効に機能しているとは言い難い(山田 2002)。「学力観の転換」以降十余年にわたる、「意欲・関心・態度」を重んじる授業改革も、児童生徒の関心を学校のカリキュラム内容に惹きつけたり学習意欲を向上させたりすることには成功していない(朝日新聞 2002: 1225)(荻谷 2000)。また、より強硬な方法の有効性も疑わしい。たとえば旧日本軍の「精神教育」では、訓話や規律訓練など思いつく限りの方法を尽くしても、教育者(上官)が期待する「忠君」「愛国」等をめぐる意味連関を被教育者(兵卒)に伝達する上では限定的な効果しかな

かったという（広田 1997：298-301）。しかも、一見「精神教育」が成功したように見えても、それが兵卒の儀礼的服従（面従腹背）であった可能性を否定できない。さらに、身体的拘束や薬物投与など教育の場では許されない手段を伴う「洗脳」でさえ、思考・行動様式を変容させる確実な方法ではない。「洗脳」の成果は行動上の服従であって信念や価値観の変容には至らなかったことやその成果が短期間しか持続しなかったことが、複数の研究によって指摘されているという（西田 1995：27-45）。「洗脳」より巧妙化した「マインド・コントロール」は、破壊的カルトに用いられて若干の成果を上げているが、これもまたみずから集団に接近してきた人々のみを対象とする限定的なものである。「マインド・コントロール」の手段の一つである情報統制をより広範囲・長期間にわたって試み続けた例として旧共産圏の情報統制があるが、それらの地域で民衆の大半が社会主義思想を支持するに至らなかったことは周知の通りである。広田も指摘するように、情報統制は「社会全体の人々に、何かを「考えさせないこと」はできるが、何かを一律に「考えさせること」はできない（広田 2003：10）」のである。

このように論理的、経験的に有効な方法が不在であるにもかかわらず、実践場面においては、教師の何らかの働きかけをきっかけとして studenting を始める児童生徒を見出すことができる。しかし、studenting を教えるための確実な方法がない以上、いつどのような働きかけによって児童生徒が studenting を始めるかは、個別的・偶然的な事柄である。教師は手を替え品を替え児童生徒に働きかけながら、何かのはずみで児童生徒が studenting を試み始め、教授が可能になる「啐啄の機」を待つしかない。授業の成否は、児童生徒が studenting するか否かという、教師によって制御できない要因に規定されているのである。

4 結語

近代公教育における教師－児童生徒関係が、双方合意の上で取り結ばれた師弟関係でない以上、studenting の意志を欠く児童生徒は存在し続ける。しかも彼らに studenting を教える確実な方法がない以上、今後の学校教育は、彼らの存在を前提として構想し直されなければならない。

このような視点から学校教育を見直す時、さしあたり以下の二点が重要である。第一に、教授の成否をめぐる教師の責任と児童生徒の責任の線引きが必要であるということ。第二に、studenting の習慣を持たない児童生徒がいても成立するか否かという視点から様々

な授業形態を評価し直すことである。

studenting を教える確実な方法がないことは、児童生徒に studenting を求める努力を教師が放棄してよいことには直結しない。しかし、個々の児童生徒による studenting の開始が偶然的な出来事である以上、教師のいかなる努力にもかかわらず studenting を始めようとしないう児童生徒は存在しうる。このことを前提として、児童生徒が studenting をしない場合に教師と児童生徒のいずれにどの程度の責任があるのかに関する判断基準を、社会的な承認を得られるように形成してゆく必要がある。というのは、「教師の資質向上」が標榜されている今日の学校教育の場においては、児童生徒が studenting をしない責任をすべて教師に帰するような、原理的に誤った教師批判（心ある教師による自己批判を含む）がなされる可能性が無視しがたいからである。

また、studenting を習慣化していない児童生徒とかわる教師にとって、授業とは、教材理解を伝える場でも studenting を教える場でもなく、手を替え品を替え児童生徒に働きかけながら児童生徒が studenting を始めるのを待つ場として見いだされる。そのような場にふさわしく、また実現可能な教師や児童生徒の活動が何であるかが追究されなければならない。そのような活動を保証するか否かが、様々な授業形態を評価する視点に付け加えられなければならない。

たとえば、IRE型の授業に象徴される、学校における儀礼的なやりとりは、児童生徒が studenting を試み始めるのを待つ過程として継承されてきた処世知としての性格を帯びている。なぜならば、そのような授業は、児童生徒に、教師の発問に対して「わかりません」の一言でもよいから応答する、という最低限の従順さがあれば成立する上に、発問への応答を求めることで教師の教材理解を付度するよう児童生徒に繰り返し促すことができるからである。

一方、体験的活動、調べ学習、表現活動等を取り入れた「「生きる力」を育てる授業」は、単に形式的に成立させるためにさえ、教師が容認しそうな題材を「でっちあげ」た上、教師が満足しそうな成果を上げる程度の、IRE型の授業よりもはるかに積極的な studenting を必要とする。児童生徒の studenting を待つ過程としてみるならば、「「生きる力」を育てる授業」は、児童生徒が教師の期待を無視して各自が本当にやりたいことに熱中したり、教師が容認しがたい低水準の、時には社会常識を逸脱した奇抜な成果に満足し、それ以上の活動を放棄したりする危険性をはらんだ授業スタイルである。

注

- (1) studentingはゴーウィンの造語であり、定訳はない。本稿では翻訳に伴って訳語特有のニュアンスが混入することを避けるため、あえて訳さずstudentingという原語を用いる。なお、ゴーウィン自身はstudentingという概念について、デューイが“Art as Experience(Dewey 1934 = 1952)”で用いた「(統制された)屈服(controlled yielding)」という表現から着想を得たと述べている(Gowin 1987: 35 = 2000: 141)。しかし、同書にはyieldingという語が散見されるものの、索引にyieldingという項目はなく、ERICデータベースにもデューイのyielding概念を主題とする論文は見あたらない。studentingはさしあたりゴーウィン独自の概念と見なすことが可能である。
- (2) 図1, 2, 3は、(ノヴァック&ゴーウィン 1984 = 1992: 28 - 30)の図2.1, 2.2をもとにして、筆者が自作したものである。太字で示されているのが筆者による加筆箇所であり、それ以外の字句は訳書に従っている。
- (3) 朝日新聞とくもん子ども研究所による2002年の調査によれば、「時間のたつのを忘れるぐらい何かに熱中したことがある」と回答した子どもは78%に上る(朝日新聞2002:1225)。一方、国際教育到達度評価学会(IEA)による1995年の国際調査(国立教育研究所 1998)をはじめとする複数の調査において、我が国では教科学習が好きだと回答する児童生徒の率や家庭学習時間が世界的に見て最低水準にあることは周知の通りである。

文献

- ・朝日新聞 2002 『朝日新聞縮刷版』 977.
- ・岩川直樹 2002 「総合学習のクリニカル・クリティカルな分水嶺－教育の言説・実践への社会構成主義的アプローチ」『関東教育学会紀要』 29, 65-91.
- ・岡本光司・土屋史人 2001 「D.B.GowinのVee図を活用した数学授業」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)』 32, 59-76.
- ・越智康詞 1999 「教育空間と「教育問題」」田中智志編『<教育>の解説』 世織書房, 169-235.
- ・梶間・菊地・小松・杉本・油布 2001 「学級はいかにして機能するのか－全国公立小学校校長教員調査－」『日本教育学会第53回大会 発表要旨集録』 164-169.
- ・苅谷剛彦 2000 「日本の教育はどこに向かおうとしているのか－“危険社会”における“ゆとり”と“生きる力”のゆくえ－」『科学』 70(10), 岩波書店, 825-833.
- ・国立教育研究所(現, 国立教育政策研究所) 1998 『小学校の算数教育理科教育の国際比較』 東洋館出版.
- ・佐藤学 1998(c1996) 『教育方法学』 岩波書店.
- ・杉田敦 2000 『権力』 岩波書店.
- ・諏訪哲二 2001 「教師と生徒は知的空間をもてるか」プロ教師の会(編著) 『なぜ授業は壊れ、学力は低下するのか』 16-40.
- ・辻本雅史 1999 『「学び」の復権－模倣と習熟－』 角川書店.
- ・西田公昭 1995 『マインド・コントロールとは何か』 紀伊國屋書店.
- ・日本青少年研究所 1997 『ポケベル等通信媒体調査』

- ・平野朝久 2002 「総合的な学習における見取りと支援」『せいとかつ&そうごう(日本生活科・総合的学習教育学会誌)』 9, 38-45.
- ・広田照幸 1997 『陸軍将校の教育社会史』 世織書房.
- ・広田照幸 2003 『教育には何ができないか』 春秋社.
- ・文部省(現, 文部科学省) 1999 『特色ある教育活動の展開のための実践事例集－「総合的な学習の時間」の学習活動の展開(小学校編)－』 教育出版.
- ・山田雅彦 2002 「教育の場における説得－その前提と帰結－」社会科学基礎論研究会 『年報社会科学基礎論研究』 1, 96-111.
- ・吉川成夫(編著) 2001 『新学習指導要領を生かした算数科の授業(全3巻)』 小学館.
- ・Dewey, J. 1934 *Art as Experience*, Van Lees Press (デューイ J. 1952 『経験としての芸術』 鈴木康司訳, 春秋社).
- ・Gowin, B.D. 1987(c1981) *Educating*, Cornell University Press (ゴーウィン D.B. 2000 『エデュケイティング』 竹内巧・佐野安仁監訳, 晃洋書房).
- ・Gurley-Dilger, L. 1992 Gowin's Vee, in *Science Teacher*, 59(3), pp.50-57(EJ471554).
- ・Mehan, H. 1979 *Learning Lessons*, Harvard University Press.
- ・Novak, J. D. et al. 1981 *The Use of Concept Mapping and Gowin's "V" Mapping: Instructional Strategies in Junior High School Science*, The Cornell University "Learning How to Learn" Project (ED200437).
- ・Novak, J.D. & Gowin, D.B. 1984 *Learning How to Learn*, Cambridge University Press (ノヴァック, J.D. & ゴーウィン, D.B. 1992 『子どもが学ぶ新しい学習法－概念地図法によるメタ学習－』 福岡敏行・弓野憲一訳, 東洋館出版).

Any Instruction Is Founded on Pupils' Voluntary Dependence : Referring to the Concept "Studenting" by D.B.Gowin

Masahiko YAMADA

*Department of Pedagogy**

In this article the author claims that; (1)Any instruction is founded on pupils' voluntary dependence on teachers. (2)There are no effective method to teach pupils such voluntary dependence. The author makes these claims referring to the concept "studenting" by D.B.Gowin, which is a kind of the concept called "voluntary dependence" in the title.

"Studenting" means a kind of pupils' efforts such as "seeing to it that the grasped meanings [of the subject matter] are the ones teacher intended [to be taken away by pupils]." "Studenting" is the counterpart of teaching, which is defined by Gowin as "the achievement of shared meaning" between the teacher and a pupil. Such shared meanings are foundation for individual pupils' learning, during which they "make connections between what is to be learned and what one knows already". Such Gowin's theory provides a possibility to overcome the conflict between essentialistic and progressive instructions. According to Gowin's theory, both types of instructions are conditioned by "studenting" and both has same logical structures.

Although such a important factor "studenting" is, there are no effective way to teach pupils "studenting". Because, teachers can teach only to the pupils who already have habit of "studenting". What teachers must do and can only do for pupils who don't do "studenting" is waiting until they start "studenting". With these claims, the author makes proposals as follows;(1)Those who concern schooling should recognize that it is impossible for teachers to take all the responsibility for teaching and learning. (2)Styles of instructions should be evaluated as styles to wait "studenting".

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)