新・教育原理

柴田義松編

有斐閣双書

2003/3/1.

第6章

子どもに学ぶということ

▷はじめに

この章では，「子どもに学ぶということ」を主題として考える。ここで，この主題が，「子どもに学ばせるということ」でも，「子どもが学ぶということ」でもなくて，「子どもに学ぶということ」である点に注目しよう。「子どもに学ぶ」とはどういうことなのか，また，なぜそのようなことを考えるのか。

そもそも，ある「学問」を学ぶことの基本は，その学問で問われる「問い」を「学ぶ」ことである，とも言える（吉田，1995，49～52頁）。ある「問い」を学ぶとは，最初は，自らの「問い」ではなかったその「問い」を，自らの「問い」とすることである。今日の「教育の空洞化」は，子どもが，自らの「問い」となってはいない「問い」の「答え」のみを，自ら望んでもいないのに与えられ，そのまま覚えては吐き出すことを繰り返し強制されるところから，生まれてきている（林・灰谷，1986）。してみれば，少なくとも，「教育原理」の一端を考え学ぶこの章においては，この章の主題である「子どもに学ぶということ」とは何か，また，それを「学ぶ」のはなぜか，と問う「問い」から「学び」始めなければならないであろう。

1 「学ぶこと」と「教えること」

▷子どもに学ぶということ

ここで，「子どもに学ぶ」のはいったい誰なのか，ということがまず「問い」となるであろう。それは，本書の文脈では，教師である。そして，より具体的には，教師となるあなた自身，あるいは，将来，教師となった日のあなた自身であろう。つまり，あなた自身が，将来，教師となるその日を思い描いて，今，現実に教師になる前に，あなた自身が「子どもに学ぶ」ということを，主題として，あらかじめここで考えて学んでおこう，というのである。

では，「子ども」とは誰か。とりあえずは，あなた自身が，将来，教師として，学校で出会うことになる「子どもたち」である，と考えることにしよう。ここで，「学校」としては，広く，幼稚園，保育園，小学校，中学校，高等学校，養護学校，……などを含めて考えることにしよう。このような限定にもかかわらず，ここで考えることは，さらに広く，大人と子ども，あるいは，人間と人間の関係一般にも，通じることが大いにありうるであろう。そして，そうなっても，それはいっこうに差し支えない，とすることにしよう。

また，「『学ぶ』とはどういうことか」ということも，もちろん問うてよいであろう。しかし，この問いは，実は，この章全体の，あるいは，本書「教育原理」全体の，さらには，教育実践と教育研究全体の「問い」ともなり得る巨大で奥行きの深い「問い」である。ここで，一言で済まされるような「答え」で，われわれは

満足してはならないであろう。とは言え，われわれの探究の出発に当たり，世間の常識によるとりあえずの答えとして，たとえば，「学ぶ」の国語辞典の説明，「①教えてもらっておぼえる。見習って知り覚える。②勉強する。学問をする。③経験してよく知る。④まねてする。」（『岩波国語辞典』第3版）を，確認しておくことにしよう。

▷「教師が教え，子どもが学ぶ」という常識

そこで，将来，教師になったとき，あなたが学校で日々携わる仕事の営みを思い浮かべてみよう。その仕事の営みにおいて，あなたは何をするのか。あなたが，「教師の私は，子どもに教えるのだ。そして，子どもは，その私に教えられたことを，学ぶのだ」と答えたとしよう。よろしい。「教師が教え，子どもが学ぶ」という世間の常識にも沿った，立派な一つの答えである。ここで，「『教える』とはどういうことか」という問いも，問うてよいであろう。「学ぶ」の場合と同様に，奥行きの深い問いである。が，これも，とりあえず，「教える」が，元々は，「鞭で打って習わせる」という原義をもち，やはり国語辞典によれば，「①知識や技能を身につけるように導く。②（自分の）知っていることを告げ示す。③さとす。戒める。」（同前）の意をもつことを確認しておこう。

さて，仮に，あなたの出した「教師が教え，子どもが学ぶ」という答えが，誰かからの借り物ではなく，あなた自身が信じている答えであるとし，そこから出発しよう。

では，その答えに対して，一つの「問い」を立ててみよう。その前半部の「私が子どもに教える」ということは，仮に，その後

半部の「子どもが学ぶ」ということがまったくなくても，独立に成り立ちうる事柄であろうか，という「問い」である。たとえば，あなたが「教える」ために，あらゆる最善の努力を尽くして準備をし，ある意味では，申し分のない立派な内容と方法によって，子どもに「教えた」とする。しかし，そのとき，あなたがそのように「教えた」にもかかわらず，仮に，子どもが何も「学ばなかった」，というような事態が起こったとする。さて，この場合でも，果たして，あなたは「私は教えた」と言えるであろうか。確かに，「②（自分の）知っていることを告げ示す。③さとす。戒める。」という意味では，「教えた」と言えるかもしれない。だが，それは，「①知識や技能を身につけるように導く。」という意味では，「教えた」とはすでに言えない事態なのではないだろうか。これが，われわれの「問い」の意味である。つまり，ここに，「私が教える」ということは，「子どもが学ぶ」ということを抜きにしては，成り立たないことではないか，という「問い」が生まれてきている。

実際，「子どもが学ばない」なら，それは，「教えた」ことにはならない，のである。

「教える」とは，さきの国語辞典の簡単な説明でも，「①知識や技能を身につけるように導く」ことである。「子どもが学ばない」なら，「（知識や技能は，子どもの）身につかない」し，「（子どもが身につけるように，私は）導いていない」からである*。

＊ Manen (1991, p. 38) によれば，教育においては，比喩的に言えば，教育者 (Pedagogue) は子どもに向かって，次のように呼びかけ語りかける。「ほら，私の手を取りなさい」，「いらっしゃい，私が世界を見せてあげましょう。一つの世界への道を，私の世界，そして，あなたの世界を。私は，子どもであることについて，多少は知っています。

私もそこに，今あなたが居るところに，以前，居たことがあるからです。私は，かつては『今のあなたのように』幼かったのです」，と。そして，子どもを，古い世界から「導き出し」，新しい世界へと「導き入れる」。それが教育者だ，という（吉田，1995，18頁参照）。これは，芦田恵之助の言葉「共に育ちましょう」（芦田，1952）にも通じている。ここで，「世界」とは，キーン（1989）やベルク（1976年）で展開されているような意味での「生きられた世界」である。

「私が教える」は，「子どもが学ぶ」が欠落していては，その内実を欠き，空虚となり，成り立たない。そして，「子どもが学ぶ」が成り立つ限りにおいて，「私が教える」が成り立っている。

▷「落ちこぼれ」と「落ちこぼし」
——「子どもが学ぶ」が成り立たない場合

あなたは，「落ちこぼれ」という言葉を聞いたことがあるであろう。たとえば，学校での授業の進み方についていけなくなり，授業から取り残され，試験やテストでは，いつも「落第点」をとるようになり，学ぶ意志も意欲も失ってしまった児童や生徒を蔑んで呼ぶ言葉である。だが，この「落ちこぼれ」という言葉を使うことに対して，それは「落ちこぼれ」ではなくて「落ちこぼし」ではないか，という批判がある。つまり，もし，教師が，「子どもが学ぶ」という意味で「私が教える」を，日々の授業で実践しているのであれば，学んでいる子どもに「落ちこぼれ」が出るはずがない，また，出してよいはずがない，というのである。してみれば，「落ちこぼれ」が出るということは，教師が「子どもが学ぶ」を実現する「私が教える」を実践していないということを意味する。つまり，教師が，それらの子どもを「落ちこぼし」していることになるのだ，というのが，批判の主旨であろう。批判を受けた教師は，あるいは，「私は教えている」のだが「子

どもが学ばない」のだ，と主張するかもしれない。だが，「子どもが学ぶ」が欠落している「私は教える」は，教えているつもりではあっても，実際には教えていないのだ，という論理からすれば，「落ちこぼれ」は「教えていない」ことによる「落ちこぼし」なのだ，と見ることが正しいのではないか，と「問う」ことができよう。

ここで，授業においては少数の「落ちこぼれ」が存在するのはごく当然のことだ，とする考えもある。そして，「落ちこぼれ」となった児童や生徒が，授業についていけずに，何も分からないまま，教室に虚しく座らされている，という現実の事態をまったく無視して，授業を進める教師がいる，という。また，そのように，「落ちこぼれ」は無視して授業を進めるべきである，と定めた，ある地方のいくつかの学校がある，という噂さえ聞こえてくる。仮に，そのようなことが実際にあったとしよう。それらの教師や学校は，果たして，「教えている」のであろうか。「教えている」のなら，何を「教えている」のだろうか。もし，「教えていない」とするなら，「教えていない」教師や学校とは，いかなる存在意義をもつのであろうか。

「子どもが学ぶ」が成り立つ限りにおいて，「私が教える」は成り立つ。だとするなら，「落ちこぼれ」とは，実は，「教えていない」教師と学校による，「落ちこぼし」なのではないか。あなたは，この「問い」に，何を考えるか。

では，「私が教える」とは，そもそも，何をすることなのだろうか。

2　教師の「教える」と「教えない」

▷「教えないことが教育だ」
――「私は教えない」で「子どもが学ぶ」が成り立つ場合

ここで，教育実践者・武田常夫（1929～86）の次の文章を読んでみよう。

> 教師は，子どもに対してたえず勤勉でなければならないというわたしの確たる思念がゆらぎ，くずれはじめた。教師は物知りであればいい，そして自分はすくなくともその一員であるというひそかな自負もくずれはじめた。そしてそれに代わって，教師は怠惰でいい。いや，怠惰でなければならないという奇妙な思念が芽ばえてきた。（中略）
>
> 教えないことが教育だ，教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だとわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもは自らの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは，教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。
>
> （武田，1971，43頁，傍点は引用者）

授業を深く経験した実践者・武田が，ここで，「教えないことが教育だ」と言っている。

だが，「教えない」のが，果たして，教育なのだろうか。「教える」のこそが教育ではなかったか。「教えるのが教育だ」，いや「教えないのが教育だ」。表面だけを見ている限り，この矛盾と対立は，一見，まったく両立不可能で理解し難いように見える。

だが，「私が教える」とは「子どもが学ぶ」によって成り立つ

事柄であった。とすると，ここで，武田が記しているのは，「私が教えない」ことによって，「子どもがより豊かに学ぶ」場合がある，ということの発見だった，と理解されるかもしれない。教師である私が，「物知り」であって，絶えず「勤勉で」，「その場でいちいち手をとって教え」ている，そうした学級の子どもたちよりも，「子どもを放ったらかしにしているようにさえ見え」るある教師の学級の子どもたちのほうが，「自主的に行動しなければならない場合」に，つまり「予想外の未知な困難に遭遇したとき，その真の姿が露呈される」ような「教育の結果」において，「はるかに整然としている」場合がある。武田の言葉は，そのことの発見の驚きから生まれた言葉だったのである。

この発見の言葉は，「私が教える」ということが，「教える」と呼ばれている型にはまった一定の行動をとることだ，とする常識の陥りやすい誤りを鋭く衝いてくれている。

そこで，「教えない」教育には，少なくとも，2つありそうだ。一方の「教えない」教育では，子どもたちはその存在さえも無視され，「落ちこぼし」による「落ちこぼれ」となり，あるいは心身症となり，あるいは登校拒否（不登校）児となる。それは校内暴力の温床ともなる。そして，子どもの心は，教師と学校から，冷たく離れていく。他方の「教えない」教育では，「逆に子どもは自らの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する」。両者の差異は，いったい何に発しているのだろうか。

「教える」とは「子どもが学ぶ」によって成り立つ。とすれば，一見，「教える」そのものであるかのように見える教師の行為が，「子どもが学ぶ」ということが成立していないという意味では，

何ら「教える」行為になっていない場合がある。他方，一見，何も「教えない」かのように見える教師の行為が，「子どもが学ぶ」が成立しているという意味では，まさに深く豊かに「教える」行為となっている場合がある。そして，「教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくこと」が，深い意味で，「子どもが学ぶ」を成立させている場合がある。このことの発見の驚き，それが，「教えないことが教育だ」という言葉に込められた，少なくとも，一つの意味だったのであろう。

▷「子どもが学ぶ」のために教師として「対応する」ことの大切さ

こうして，「子どもが学ぶ」が，「私が教える」の中心の柱として据えられた，としよう。すると，もし「子どもが学ぶ」が欠落していては，もはや，「私が教える」は虚ろな幻影として崩れ去る，ということになる。では，「子どもが学ぶ」という出来事を現実に確実に引き起こすためには，教師はいったい何を為すべきであろうか，という「問い」が生まれよう。これには，多くのいろいろな助言がなされ得るであろう。たとえば，教材研究を深く豊かになすべきである。発問を詳しく研究すべきである。説明を分かりやすくするよう努めるべきである。視聴覚教材を有効に活用すべきである，等々。そのどれもが，それぞれに大切なことであり，また，幾分か「問い」への答えとなってもいよう。しかし，そのどれもが，それだけでは不十分である。それはなぜか。

それは，「子どもが」学ぶのだからである。

将来，あなたが教師になったある日，目の前に現れる現実の特定の子どもを考えてみよう。そして，その子どもが「学ぶ」とい

う出来事を考えてみよう。その子どもは，何をどのように学ぶのだろうか。このことを，今，あらかじめ具体的に詳細に思い描き，そして，その思い描いたとおりに，「子どもが学ぶ」ということを実際に引き起こすことが，そのある日に，できるであろうか。その子どもは，その時に，子ども時代を生きている一人の人間である。ある特定の時点で，ある物事を学ぶに当たって，子ども一人ひとりが，どのように学ぶか。それを，具体的なその子どもと対面しないで詳細に思い描いた，その通りに現実に引き起こすということは，ほとんど不可能に近いほど，困難なことである。その困難さ，あるいは，不可能性は，基本的には，生きた子ども理解，人間理解の困難さ，他者理解の困難さの問題なのである。

一人ひとりの人間は，その人独自の世界を生きており，その人独自の歴史を生きており，その人独自の物語を生きている。あなたも，私も，子どもも，誰でも，その点では，まったく同様である。そこで，たとえ，たった一人の「子ども」であっても，その「子ども」が，その時々に，何をどのように経験しているかを，具体的に分かるということは，基本的には，不可能に近いほど，極めて困難なことである。教師となるあなたは，このことを軽く見る傲慢さに陥ってはならないであろう。子ども時代を語る優れた文学作品のいくつか*を読むことも，その不可能に近い困難さを知る助けとなるであろう。そして，われわれが，その不可能に近い困難さを深く悟り謙虚となるとき，かえって，他者である子どもはわれわれに心を開き，われわれは子どもの生きている世界を学ぶことに，よりいっそう近づくのである。

＊　たとえば，子どもの心の世界を描いた，中勘助『銀の匙』岩波文庫，幸田文『みそっかす』岩波文庫，井上靖『幼き日のこと』，『しろばん

ば』新潮文庫，高史明『生きることの意味――ある少年のおいたち』ちくま文庫，ヘッセ『車輪の下』，『デミアン』岩波／新潮文庫，ディッケンズ『デヴィッド・カッパーフィールド』岩波文庫などを挙げておこう。

ひとつの試みとして，あなた自身が，子どもであった頃のある日，あなたが何を見ていたか，感じていたか，考えていたか，覚えていることを詳しく思い出してみるのもよいかもしれない。その日，あなたの周囲にいた大人にとって，それを理解することが，果たして，容易だったであろうか。「それは，皆さん自分で考えて見て下さい」(菊池寛の言葉)。

ここで，われわれにとっての，教師の仕事における先達の一人である斎藤喜博が，「相手と対応する力」の，授業とか教育における，大切さを説いていたことを思い起こそう。

斎藤は言っている。教室では，「一人一人の子どもの思考や感情は絶えず生き動いており，しかも多数のちがった子どもがいるのである」。したがって，教師が授業で求められている「対応する」とは，「いま現実に目の前にいる子どもたちを相手にして」，「一人一人の子どもや学級全体の子どもと，そのときどきにしていかなければ」ならないものである，と（斎藤，1969，132～133頁)。

「対応する」ということは，学校や教室における一人ひとり異なる多勢の子どもの一人ひとりにおいて，「子どもが学ぶ」が起こるように，「私が教える」を適切に為すことである，と言ってもよいであろう。そのためには，「子どもが学ぶ」が起こっているか，起こっていないか，また，どのように起こっているか，を「見る」ことが必要となる。それはまた，そのときどき，その瞬間瞬間での，「子どもが学ぶ」の現実性，可能性，必然性を具体

的に「見て」，それに適切に「対応する」ことが必要だということでもある。

斎藤は，こうも説いていた。「教育とか授業とかにおいては，『見える』ということは，ある意味では『すべてだ』といってもよいくらいである。それは，『見える』ということは，教師としての経験と理論の蓄積された結果の力だからである。一人一人の子どもの反応を深くみつめ，それに対応することのできる教師としての基本的能力だからである。／実際のところ教育とか授業とかにおいては，相手が見えなければどうにもならないことである。子どもの思考とか，とまどいとか，新しいものを発見したときの子どもの喜びの表情とか，つぶやきとか，美しいものとか，みにくいものとかが，そのときどきにひらめくように見えなかったらどうにもならないことである」（同上書，172頁）と。

多種多様な一人ひとりの子どもに「対応する」教師は，よく「見る」，あるいは「まなざし」を向ける（霜山，1978，75～84頁）。そのような教師は，教育や授業の営みのなかで，「見る」ことを為し「対応する」，と同時に，「対応する」ことを為しつつ「見る」。そのような教師は，子どもたちと「対決し交流する」なかで，その場その場で，その瞬間瞬間に，絶えず多様に変化する「子どもに学ぶ」。この「子どもに学ぶ」の「学ぶ」は，「①教えてもらっておぼえる。見習って知り覚える。②勉強する。学問をする。③経験してよく知る。④まねてする。」の，それぞれにおいて，どのような具体的内容をもち得るであろうか。「それは，皆さん自分で考えて見て下さい」。

たとえば，授業で板書中，ノートもとらずにいたずらしている生徒たちの姿も，「見る力」を備えていない教師には見えない。

見えなければ，そのときどきに多様に変化しつつある子どもに，何の対応をすることもできず，時は空しく流れてしまう。仮に，あなたが教師だったら，そして，また仮に，あなたが，そのような生徒の姿を「見た」としたら，どう「対応する」か。若き教師・宮沢賢治の逸話がふと想起される。賢治は白墨を手に持っていた。では，その生徒に向かって投げつけたか。否。「賢治先生は，黙ってじっとそれを見ていたのですよ。それから，自分が持っていたチョーク（白墨）を，いきなりガリガリと噛みはじめました。みんな，しいんとしてしまいました」（根子吉盛氏の言葉，畑山，1992，161頁）。「根子はいう。『賢治先生にはそれが，自分のふがいなさに感じられたのですね……』」（同上）。それは，「他の非を自分の非と受けとめる自己反省の賢治」（佐藤，1992，101頁）とも解釈されうる。こうして，昔の生徒の一人は，60年の歳月を経ても，その出来事を畏怖の念をもって，鮮明に記憶している，という。賢治のその行為に表れたのは，教師である人間・賢治の，悲しみか，苦しみか，怒りか，自責の念か，……。教師の「見る」にも「対応する」にも，一人ひとりの教師の「子どもに学ぶ」の独自な歴史の蓄積のすべてが現れ，ひいては，その人間の実存（在り方）と「生きられた世界」があらわとなる。教師は，そのときどきの，豊かな，あるいは，貧しい「子どもに学ぶ」経験の沈殿の歴史によって，それぞれに，豊かな，あるいは，貧しい教師となっていく。

こうして，われわれは，再び，われわれの主題である，教師の歴史を成す「子どもに学ぶ」ということに立ち返ってくる。

3　子どもに学ぶことの大切さ

▷再び，「子どもに学ぶ」ということ

「私が教える」は，「子どもが学ぶ」なしには，成り立たない。「子どもが学ぶ」は，「私が『子どもに学ぶ』」なしには，成り立たない。子どもとの「対決と交流」のなかで，少なくとも，「対応する」ことと「見る」こと，「私が『子どもに学ぶ』」ことなしには，「子どもが学ぶ」が成り立たず，したがって，「私が教える」も成り立たない。これが，われわれが辿ってきた道筋であった。

あるいは，あなたはこう言うかもしれない。「私は，かつて，私自身，一人の子どもであった。そして，子どもとはいかなる在り方をしているかを，よく見て知っている。だから，今さら改めて，子どもについて，『子どもに学ぶ』など少しも必要はない」と。だが，あなたは，今は，その時の子どもではない。また，もはや，子どもではない。子どもであったあなたは，かけがえのない独自な歴史を生きている一人の子どもであった。しかし，また，子どもの一人でしかなかった。あなたとは異なる子どもたちがたくさんいた。その異なる子どもの心が，その時分かっていただろうか。たとえば，子どもの時，優等生だったあなたには，劣等生の心は分からなかったろう。劣等生だったあなたには，優等生の心は分からなかったろう。かつての一人の子どもとしてのあなたの，そうした制約を超えることは難しい。しかし，教師としては，子ども時代のあなたとは異なる在り方をしている多くの子ども一人ひとりを，つまり優等生も劣等生もともに，分かろうと努めなければなければならない。あなたが教師として出会う子どもが，

子ども時代のあなたと仮によく似ていたとしても，その子は，やはりあたなとは異なる他者である。そして，多勢の多種多様な子どもたちがいるのである。さらに，あなたは，もはや仲間である子どもの一人としてではなく，大人である教師として，それらの子どもたちと出会っている。教師として「子どもに学ぶ」ことが，どうしても，必要なのである。

あるいは，あなたはこう言うかもしれない。「私は，教育学と教育心理学，児童心理学，臨床心理学などを一通り学んだ。子どもとは，どういうものか，よく分かっている。だから，改めて，『子どもに学ぶ』など必要はない」と。だが，仮に，子どもに関するそれらの学問がたとえ完璧であったとしても，それらの学問には，絶対的に欠落している中身がある。それは何か。それは，あなた自身のことであり，あなたが出会う，目の前にいる，子どもたちのことである。それらの学問には，あなた自身のことも，あなたが「対決し交流する」子どもたちのことも，書かれてはいない。また，あなたは，生きた「子どもに学ぶ」ことを通して，それらの学問には述べられていなかった，子どもの姿に映される，あなた自身のことを発見することになる。そして，また，生きた「子どもに学ぶ」ことを通して，それらの学問には述べられていなかった，あなたにとっての，生きた人間を具体的に学ぶことになる。「子どもに学ぶ」ことが，どうしても，必要なのである。

あるいは，また，あなたはこう言うかもしれない。「私は，私の専門とする学問や芸術を大学で学ぶ。子どもよりも，広く深く知ることになる。だから，私はそれらを『子どもに教える』ことができる。『子どもに学ぶ』などまったく必要ない」と。だが，あなたの学問も，その大部分は，つまるところ，他人からの「借

り物」であり，もしそれをあなたがそのまま教えるとするならば，本質的には，それは「受売り」に留まるのだ。あなたが，その学問を「教える」なかで，子どもと共に，その学問をその根源から「問う」こと，「学問」を問い直すことをするなら，その問直しを通じて，あなたは，その「学問」を根源から吟味することになる。「子どもの問い」，それは，たとえ素朴であっても，あなたが学んだその「学問」の根源への「問い」となりうる。「子どもの問い」に学びつつ「子どもに学び」，「子どもと共に学ぶ」ことを通して，あなた自身による，その学問の吟味が始まる。その吟味を経て，初めて，その学問のあなたによる理解は，より確かなものとなり，「借り物」や「受売り」の学問でない，あなた自身の「学問」になっていくのである。「子どもに学ぶ」が，あなたの学問を本物にする。「子どもに学ぶ」は要るか要らないか。

「それは，皆さん自分で考えて見て下さい」。

では，「子どもに学ぶ」ことを，今，子どもに出会う以前に，することができるであろうか。それはできないということは明らかだ。あなたが学ぶべき子どもに，あなたは未だ出会っていないのだから。では，今できることは何か。「子どもに学ぶ」ことの現実性，可能性と必然性を「問い」，自ら考え，その日が現実となったときに，「子どもに学ぶ」を豊かにすることが可能となるように，あらかじめ，備えるということであろう。また，これから，機会あるごとに，「子どもに学ぶ」ことを，たとえささやかであろうとも，着実に実践し続けることであり，早速にそれを始めることであろう。それは，あなた自身の「子どもに学ぶ」の生きた歴史の始まりであってみれば，誰か他人に代わってやってもらうことはできない。あなた自身が「子どもに学ぶ」ことを，こ

れから，実際に生きていかなければならない，のであるから。

たとえば，具体的に，今でもできることが，少なくとも1つある。それは，すでに「子どもに学ぶ」を生きた人びとから，その現実性，可能性と必然性を，あらかじめ学んでおくことである。これは，現実に「私が『子どもに学ぶ』」ということの代わりを務めることには，まったくならないが，しかし，その日がいよいよ来たときに，私の「子どもに学ぶ」を豊かにすることに，大いに役立つことはできるであろう。それは，一般に，生きた歴史を学ぶことが，今日，豊かに生きることに役立つであろうのと同様である。その意味で，その日に備えて，あらかじめ学ぶことを始めよう。

▷「子どもに学ぶ」を生きた人びとから学ぶ

ここでは，「子どもに学ぶ」を生きた一人の教師として親しみやすい，武田常夫さんから，その「子どもに学ぶ」を学ぶことを試みよう。武田さんは，教育の仕事，とりわけ授業の仕事において，「子どもに学ぶ」を生きた人の一人である。その半生の記録が，著書『真の授業者をめざして』として出版されている。そのなかから，武田さんが，「子どもに学ぶ」ことをどのように為し，また，何を学んだか，その一端をかいま見ることにしよう（以下，同書の頁を示す）。*

＊「子どもに学ぶ」を生きた母親の記録として，パール・バック『母よ嘆くなかれ』（伊藤隆二訳）法政大学出版局，1993年，も推しておきたい。

武田さんは，1954年，25歳の時，あこがれて，斎藤喜博校長の島小学校の教師となる。斎藤校長は，新任の若い武田さんをつ

れて，「教室をめぐりながら，そこで行われている授業のひとつひとつに小さな，短いことばで批評」（15 頁）をした。ある教室で，「子どもたちは勝手に（わたし〔武田さん〕にはそう見えた）集まりたいところに集まって，……話し合ったり，書いたりしている。てんでんばらばらに勝手なことをやっているように見えるこの教室で，教師はいったい何をやっているのか」（16 頁）。その時，斎藤校長はこう言った。「子どもが動いていますね」，そしてまた，「教室に張りがあるのがわかるでしょう」（16 頁）と。武田さんは，自らの「耳を疑った」。「時間中，子どもが勝手に出歩いたりする授業は最低だと思っていた」（17 頁）からである。そして，その教室の「子どもたちは学ぼうとするみずからの意志で動いている」（17 頁）ことに気づく。次の教室では，問題の解答を板書した子どもが，その前で解答の説明をし，ついで，教師がその答えをもう一度説明し終わると，子どもは自席に戻る，という授業をしていた。斎藤校長は，小声で言った。「あの教師の説明は全部ムダなんですよ」，「子どもと同じことをくり返しているだけです。しかもくどい説明をしているから，子どもは聞いているふりをしているだけで，聞いてはいません」（18 頁）。その時の武田さんには，これら 2 つの授業の「ちがいの本質がどこに根ざしているのか」ほとんど分からなかった。ただ，「一方の授業で見た子どもたちが，溌剌と学習にとりくんでいるのに比較して，一方の授業の子どもたちの表情が鉛をのみこんだように重かった」ということだけは，その時の武田さんにも分かった。

武田さんは，現実の授業における子どもを「見て」，「自ら考えて」，「子どもに学ぶ」。子どもには，自らの意志で学ぼうとするときと，そうでないときとがある。また，自らの意志で学ぼうと

する子どもと，そうでない子どもとがいる，と。この学びは大切であろう。なぜなら，「子どもが，自らの意志で思考し，決断し，行動する状況を，意図的に配置する営み」(40頁)，それが「子どもが学ぶ」を創造する教師の仕事だからである。さらにまた，子どもの「発動的に学習する態度」が確立することこそが，言い換えれば，「子どもが自らの意志で学ぼうとする」態度を確立することこそが，「教育の極意」(芦田，1916，2頁) だからである。ちなみに，そのためには，教師自身が「発動的に学習する態度」を確立していることが，その必須条件である，と芦田は説いていた。

ひとつの問い。あなた自身は，「発動的に学習する態度」をすでに確立していますか。

武田さんは，斎藤校長に，「子どもに学ぶ」ことを学ぶ。しかしまた，その時点では，自分に分からないことを，「分からないこと」として，残している。直ちに総てが分かるというわけにはいかないということも，武田さんが悟っていたからであろう。教育の世界，そして，授業の世界，それは，「恐るべき膨大な屈折と奥行きのある世界」(37頁) であることに，武田さんは気づきはじめていた。その屈折と奥行きは，変化に富んだ日本庭園を思わせる。この世界では，次々に新たな眺めが現れる。いっぺんに，総てを見通すことなど，絶対に不可能なのだ。

ある日，新任の武田さんは，授業者として，研究授業をした。しかし，「昨日，あれほど進んで協力を約束してくれた子どもたちは，いざ本番となるとほとんど重苦しく沈黙しつづけた」(23頁)。それは，武田さんにとって，「悪夢のよう」な失敗の1時間であった。そして，武田さんは記している，「授業者は，授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない。……

授業をして，そこで打ちのめされて，はじめて，わたしは自分の力を知ったのである」(26頁) と。

武田さんは，授業者として，子どもたちと対面した。授業では，武田さんの願いにもかかわらず，子どもたちは，「重苦しく沈黙しつづけ」動かない。武田さんは，その時，「子どもに学ぶ」ことにより，そのように動いたり動かなかったりする子どもを発見したのである。それのみか，さらにいっそう大事なことには，「子どもに学ぶ」ことにより，「自分の力を知った」のである。「子どもに学ぶ」ということのうちには，自分に対する子どもの在り方や姿を通して，子どもにとって自分がいかなる存在であるかを学び，そうすることで，「自分について学ぶ」ことが，含まれているのである。

後に，さらに数々の深刻な失敗を経て，武田さんは，こう書いている。「教師の意識というものは……，決定的な敗北を喫し，苦い挫折の味をかみしめてようやくほんものになるのだとわたしは思う。ひとに言われたぐらいのことで，簡単に『変革』したり，『目覚め』たりするようなものではないようにわたしは思う」(132～33頁) と。

「具体的な仕事を通して，教師は子どもを知るようになる。いかなるとき，子どもはみずからの精神や思考を燃焼して対象に葛藤をいどむのか，いかなるとき子どもは沈滞するのか。そうした無数の体験の集積を経て教師は確乎たる子ども理解と把握をみずからのものにするのだと」(33頁) とも，武田さんは書いている。言い換えれば，教師は，「子どもに教える」ことを通じて，いかなるときに「子どもは学び」，いかなるときに「子どもは学ばないか」，それを「見て」「考える」，そうした「子どもに学ぶ」体

験を無数に積み重ねていくことを通して，教師としての，深く豊かで確かな「子ども理解」を自分のものとすることができるのである。

ある時は，小学3年生の理科の授業で，ガラスだと燃やせないのに，レンズだと燃やせるのはなぜか，という問いに，レンズには「物を燃やす薬が入っているからだ」と主張する子どもに，悲鳴をあげて，立ち往生する教師の姿に出会い，武田さんは「ふしぎな感動」(103頁）を経験する。そして，「子の具体的な体験から得た意見を，科学的認識へと結びつけ，引きあげていく」ことの困難さを感得する。学問を，「借り物」の「受売り」に留めず，「子どもに学ぶ」ことで，吟味し確信することの困難さを学ぶ。科学史上でも，フロギストン（燃素）説の克服は困難を極め，決して1日では成されなかったではないか。

「子どもを育てるのは教師である。……しかし同時に，子どもは教師を育てる存在でもある。もちろん教師をより確かなものへとはぐくんでいくものはほかにさまざまある。しかし，子どもというもっとも本質的な存在からまなぶ（学ぶ）という行為をぬきにして授業者としての教師の成長はありえないとわたしは思う」(79頁)。「子どもに教えようとする教師は，同時に子どもからまなび（学び），触発され，それを栄養としてふとっていく教師でもなければならないのだ。そうした，しなやかにして執拗な精神が，また子どもを育てていくエネルギーの源泉にもなるのだ」(80頁)。

そして，かつては，「子どもは愛すべきもの，いとおしいもの，素直で正直なものとわたしは信じていた」(38頁）という武田さんは，時とともに，この点でも，しだいに変化していった。こう

書いている。「子どもは，純真で，素朴で，などと思うのは教師の身勝手な見方に過ぎない。子どもは絶えず教師に反逆し，容易なことでは教師にその内なる心を開かない厄介な存在でもあるのだ。すくなくともそう考えたほうが授業での失敗はふせげるのだ。そういう意味で子どもは決して頼ってはならない存在なのだ。そのことを教師が徹底して自覚したとき，逆に子どもはみずからの心を開いて，無限に教師に近づいてくるのである」(98～99 頁)。「教師の身勝手さに子どもは無言という武器でみごとに報復」(100 頁) する。そして，武田さんは，そのような「子どもをしたたかな敵として認識」(99 頁) することを学ぶ。子どもの報復により受ける「痛みを代償として，わたしはようやく自分の弱さを骨身に徹して自覚しえた」(100 頁)，と武田さんは言う。「子どもに学ぶ」には，「子ども」についての認識ばかりでなく，「わたくし自身」についての自覚と自己認識の深まりを，痛みさえをも伴って，強いられることでさえもあるのだ。

こうして，斎藤校長の朝の会での話について，「子どもを未熟なものとしてではなく，真にあたらしい教育の現実を創造する主体者としてとらえ，それがはらむ無限の可能性へよせるふかい敬意と信頼の感情なのであった。それが子どもを打つのだとわたしは思った」(192～193 頁)，との洞察を得るにいたる。武田さんは書いている。「わたしは，いつも人間としてのふかい敬意をこめて子どもに接したいとねがってきた」(193 頁)，と。さらに，「子どもの精神を解放し，それを無限に高めることのできる教師は，同時に，たえずみずからを解放し，それを無限につくりかえることのできる教師でなければならない」(193 頁)，と。

あるいは，「子どもに学ぶ」をこれから始めようとしているあ

なたは，こう問うかもしれない。「えっ，『子どもへの敬意』だって？　そんなことはありえない。『教師への敬意』の間違いではないか？」と。事実，そのように言って，驚きを表した中学校の教師が現実にいたという（武田，1977，43頁）。その驚きそのものが，その教師の「子どもに学ぶ」の歴史の貧しさを，本人が気づかぬしかたで，露呈していたのである。「私が『子どもに学ぶ』」の豊かさは，子どもを，人間を，科学や芸術を，世界を，そして，教育の仕事を，さらには，私自身を，私がどのようにとらえるかに，条件づけられている。しかし，また，逆に，「私が『子どもに学ぶ』」の豊かさが，それらを条件づけてもいるのである。

将来の，あなた自身の「私が『子どもに学ぶ』」をいっそう豊かにするために，今あなたが，あらかじめ学ぶことができることは，ほかにも，いくつもあるであろう。それは何だろうか。

「それは，皆さん自分で考えて見て下さい」。

▷おわりに

あなたが教師となったとき，「教師の私が教え，子どもが学ぶ」それが世間の常識であろう。しかし，もし「子どもが学ぶ」が欠けていては，「私が教える」は成り立たない。そして，その欠けてはならぬ「子どもが学ぶ」を成り立たせるには，「私が子どもに学ぶ」ことが必要なのだ。「私が子どもに学ぶ」ことが豊かであればあるほど，「子どもが学ぶ」も豊かになる。そして，「私が教える」も豊かになるのだ。

今や，なぜ「子どもに学ぶ」について考えるのか，というわれわれの最初の問いに，一つの答えを出すことができるだろう。それは，「私が『子どもに学ぶ』」が，「私が教える」にとっての不

可欠の前提であり，「教師としての私」による教育や授業の仕事において，目立たず，つい見過ごされがちでありながら，しかも，最も大切な営みであるからだ。それが，われわれの一つの答えであろう。

なお「問い」は続く。それは何か。「それは，皆さん自分で考えて見て下さい」。

参考文献

・芦田恵之助『読み方教授』同志同行社，1916年
・芦田恵之助『共に育ちましょう』親と子の会，1952年
・キーン，E.『現象学的心理学』（吉田章宏・宮崎清孝訳）東京大学出版会，1989年
・斎藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房，1969年
・佐藤成『証言 宮澤賢治先生——イーハトーブ農学校の1580日』農文協，1992年
・霜山徳爾『人間の詩と真実』中公新書，1978年
・武田常夫『文学の授業』明治図書，1964年
・武田常夫『授業の発見』一茎書房，1976年
・武田常夫『授業者としての成長』明治図書，1977年
・武田常夫『真の授業者をめざして』国土社，1990年（初版1971年）
・畑山博『教師 宮沢賢治のしごと』小学館，1992年
・林竹二・灰谷健次郎『教えることと学ぶこと』小学館，1986年
・ベルク，v. D.『人間ひとりひとり』（早坂泰次郎・田中一彦訳）現代社，1976年
・吉田章宏『教育の方法』放送大学教育振興会，1991年
・吉田章宏『教育の心理』放送大学教育振興会，1995年
・Manen, Max van, *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogic Thoughtfulness*, SUNY, 1991.

［吉田　章宏］