



Title	個人的な体験としての教育方法学と教授学 (その )
Author(s)	赤堀, 哲雄
Citation	教育実践研究指導センター年報, No.5, pp.6-13; 1993
Issue Date	1993-01-30
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10069/25876">http://hdl.handle.net/10069/25876</a>
Right	

This document is downloaded at: 2020-10-27T20:09:17Z

# 個人的な体験としての教育方法学と教授学 (そのⅠ)

赤 堀 哲 雄

## 1) 未完／未熟の教育方法学

わたしは1930年（昭和5年）の生まれである。

わたしは東京都の公立小学校と公立養護学校の教師を十数年間勤めた後、「割愛」によって国立大学の教官に「採用」になった。わたしにはまた東京都の公立学校の教員に戻る「権利」が残っていたのである。だが今は残念ながら、わたしは東京都の公立学校の定年制によって「現場の教師」に戻る機会を失ってしまったことになる。しかしいっぽうわたしの退職金や年金は、わたしの東京都の公立学校の教員になったときが起算点であり、その経歴は通算され続けているのである。それは、わたしの経歴が宮城教育大学、茨城大学、長崎大学と通算されているのと同じである。

わたしは東京大学教育学部学校教育学科の出身だが、大学の研究室に残るのではなく（無謀にも！）現場の教師として自らの教育実践を通じて学校教育学（教育方法学）を究明することを志したのであった。

二十歳になったとき、わたしは旧制高等学校の最後の卒業者の一人であったのだが、そして大学もまた旧制の最後で卒業すべきであったのだが「恋」と「革命／学生運動」と「野球」と「アルバイト」に明け暮れていたためにエリート・コースからオチコボレてしまい、いさぎよく大学進学を諦めて東京都西多摩郡の山村の小学校の教師になったのであった。昭和24年に成立した教職員免許法のための経過措置として教育実習なしに小学校の教員免許状を「贈与？」されてしまった結果である。新制の中学校、高等学校が発足したばかりで小学校の教員は圧倒的に不足していたのである。つまり戦後のドサクサが、わたしを小学校の教師にしてしまったというだけのことで、まったく一時シノギの雨宿りのツモりでいたのだが、やがて教師であることに本気になってしまったのは、当時の学校教育の現場のなかで戦後の「民主主義教育」「新教育」が未熟のまま葬り去られようとしていることに危機感を覚えたからであった。わたしには（戦時中の天皇制の学校教育のなかで育ったからこそ）戦後の「新教育」に対する期待が大きかったのだが、現場にいたからこそ実際におこなわれている「新しい」学校教育のブザマさには、それだけ耐えられないものがあったのである。まして自分自身の教育実践にはまったく自信を持てなかつたのであるから、わたしには本気で教育方法学を学ぶ必要があった。それは現場では学ぶことが不可能であり、大学で学ぶべきもののように思われたのであった。そして当然、大学卒業後はまた学校教育の現場へ戻り教育実践を重ねるべきであったのである。

しかしながらいま、わたしの中にあるのは、わたしの辿ってきた半生についての反省ばかりであって、いっぽう私の教育方法学は未熟／未完成のままなのである。

わたしは現場の教師であった時代も大学の教師になってからズット「新教育運動」のトリコになっていたわけだから、文部省教育方法学？には当然、反対の立場で「民間教育運動」のなかにおり反体制派であった。もちろん、そうなることを目指したのではなく結果としてそうになってしまっただけのことである。だから、やがて民間教育運動や反体制派の中でも孤立してしまうことになり、まさに「1匹狼」として恐れられはしたものの、いつかだれにも相手にされなくなってしまったのである。

—老兵は死なず。ただ消えて行くのみ。

といたいところだが、日本の学校教育が健全な発展をしてきたとはいえないことが、いよいよハッキリして来ているという事実から眼をそむけるわけにはいかないのである。

学校教育における号令やら体罰やらの禁止が「占領軍の命令」でしかなかったとすれば、やがて命令が命令でなくなったときに「復活」することになるのは当然であった。だが、それが禁止の命令ではなくて「新しい教育の原則」であるとしたら、それはあくまでも護られなければならないものであって、復活することは許されない筈のものであった。しかしながら古典的な一斉授業の教授学が正確さと能率の良さを身上とするものである以上、等質の学習集団を前提としており、それが保障されない場合には、教師たちが管理的／暴力的な手段に頼らざるをえないのは当然のことであって、それは教師個人個人の良心の問題ではなくて一斉授業の束縛からどのようにして脱け出すことができるかという教育方法の問題であるといつてよいだろう。

## 2) 受験戦争楽勝の教育方法学

わが家には四人の子どもがいる。ムスメはお茶大、ムスコ三人はみな東大に、家庭教師も塾も予備校も経験することなく公立学校から単願一発で合格している。ムスメも東大に合格するだけの実力がなかったわけではない。仙台の進学高校が男子校、女子校に別れていたことが女子大学を選ばせることになっただけのことである。わたしはムスコたちを東大に入れようと思っていたわけではない。ムスコたちがそれぞれ勝手に決めてしまったことである。子どもたちの母親は他の母親たちの羨望的になっているが、母親にとっては別にどういふこともない日常の出来事に過ぎないようである。母親は熊本の山奥の中学校卒業の学歴しか持っていないので、受験戦争も学歴社会も意識のなかにはなく無知そのものなのである。だが四人の子どもを産み育て、家族の健康を護るために奮闘してきたからこそ、その苦労が報いられたということだろう。ムスコたちはみな小学校六年生の一年間は母親といっしょに新聞配達のアパートをした。毎日毎日、雨の日も風の日も厳寒の朝も暗いうちから起きて飛び出して行く。そしてそれがカネになり、自分でカセイダ自分の自由に使えるカネを持っている。このくらいこの時期の子どもにとって素晴らしい教育はなかったのではないかと思う。

わが家の子どもたちが受験戦争楽勝であったことを学校の教師のおかげだという者は一人もい

ない。担任の教師だってそうはいわないのである。高等学校の担任は「楽勝だとは思っていたけれどマサカ兄弟みんなとは！」と絶句してしまうし、中学校や小学校の担任もただただ意外だという表情である。小学校では目立たない存在だったし、中学校では教師を教師とは思わない憎らしいガキどもだったのである。

もちろん公立学校の教師たちは担任のコドモたち（わたしは親子関係を表わすときには「子ども」、未成年は「コドモ」と表記することになっている。親と子ども、オトナとコドモというふうなのである。教師と子どもではなくて、教師とコドモたちであろう。）を東大に合格させるなどということを目指にしたりしてはイケナイのだ。その意味では、わが家の子どもたちの担任たちはみな正しい。

わたしは小学校の教師をしていたときに数人のデキルコドモを特訓していた教師に向かって  
—アナタハ師範学校ヲ出タダゲダカラ、アナタニハ担任ノコドモヲ東大ニイレルコトナンカデキナイヨ！

といってしまうと相手を顔面蒼白にさせてしまったことがあるが、勉強のデキナイコドモたちをどうするかということこそ教師のウデの見せどころではないのだろうか。

生徒たちを東大に合格させることを目標にしている高等学校はいくらかもある。そういうところでは、親も子どもも東大に合格したのは学校のオカゲであり教師のオカゲだといっているのかもしれない。そして合格しなかったのは子ども自身のせいだと納得しているようなのである。それはそれでよい。いっぽう、そんなことは高等学校の教育ではないと批判だが非難だかしている教師が自分の子どものことになると公立の進学高校や私立の六年制の受験専門学校に合格させることを目標にして家庭教師や学習塾に頼ることになったとしても、学校の教師は自分の担任している児童、生徒にたいする学校教育と、受験のための教育とは全く別のものなのだというを自覚しているということであって、別に非難すべきことではないのである。しかし、わが家の子どもたちのように受験のための教育をしなくても受験戦争に楽勝するコドモもいるわけだから、受験戦争に苦戦したり惨敗したりする教育方法と楽勝する教育方法との違いぐらいは明らかにしておいたほうがよいのではないだろうか。受験産業の経営者たちには申し訳ないことだが、受験などに無駄な費用をかけることはないのである。そしてもしも公立の学校の教育が受験産業を肥やす結果になってしまっているとしたら、公立学校もまたハッキリと受験中心の学校教育体系と、それ以外の多様な学校教育の体系とにキッチリと再編成する必要があるだろう。それは間違いなく国民的な課題なのである。

一人一人のコドモの教育の結果は競馬のレース結果のようなもので、終わってみないとわからない。終わってからなら、どういう経過をたどって、そういう結果になったかを説明することができる。だが、それは後の祭で、バクチというのは後戻りはできないのである。教育はバクチではないし、バクチになっては親も子どもも教師も困るのである。しかし、個人個人の教育の過程がまるでバクチのようになってしまっていることが教育の改革を困難にしている最大の理由だといってもいいだろう。教育の結果を一人一人のコドモの問題にされてしまったのでは学校教育の

改革は国民的な課題にはなりにくい。事実をもっともよく知っているのは学校の教師であり、知っていて知らないふりをしているのもまた学校の教師なのである。教師たち自身が改革の主体になるほかはないというのである。

父親が教育方法学者であれば子どもが受験戦争に楽勝するということはいえない。楽勝した教育方法学者は極くごく少数である。だが、受験戦争に苦戦したり惨敗したりする教育方法があると同時に、いっぽうでは受験戦争に楽勝する教育方法も存在するということがいえる。それを明らかにすることができるのは教育方法学者ではないだろうか？だが、そんなことに興味／関心を持っている教育方法学者なんて、わたし以外にはいないのかもしれない。それだけ、わたしはヒマだったのであろう。

教育方法学というのは、学校教育に対応した（コドモたちをまとめて面倒を見ようとする）教授学に尽きるわけではない。むしろ一人一人のコドモがどのようにして一人前のオトナになるのかを検討し研究することを原点としているのである。それは英雄や偉人をモデルにするのが普通であったが、英雄や偉人にはなれなかった、あるいはならなかった健全な市民をモデルにすることが教育方法学の進歩を促したとあってよいであろう。それは、ある意味では個人の成育過程での失敗や齟齬を洗い出してその原因と対策を追究したものだともいえる。そしてそれらは近代学校の制度ができあがる前のことであったから学校教育のなかでの失敗や齟齬には及んでいなかったのである。そして教育方法学は教授学にとってかわられてしまったのである。だからまさに現代の教育方法学の課題は学校教育のなかでの一人一人のコドモの失敗や齟齬の原因を究明し、その救済策を追求することだといってよいであろう。その方法はいろいろだが、教授学がその対象にすることを忘れてきたコドモたちの問題を追究することが教授学の限界を明らかにすることではないかと思われる。わたしの受験戦争楽勝の教育方法学はまさにそこから生まれてきたものなのである。

### 3) 巨大脳損傷のコドモたちとの出会い

この頃、どことって悪いところはないのに異常な行動をしたり、あることがきわだって不得手であったりするコドモたちが微細脳損傷児だと診断されるケースが多い。微細脳損傷というぐらいだから脳のどこにどのような損傷があるかはわからないのであって、推測の域を出ないのである。こうした診断が独り歩きをするようになると極めて危険で、漢字が読めないのも計算ができないのも、なんでもかんでも教える側のほうの都合で「微細脳損傷」としてかたづけられることになりかねない。

わたしが大学を卒業してから（1年間は文部省の調査課にいたのだが—このことについては後にふれることになる）勤務した東京都小平市の小平第一小学校を辞めて東京都立小平養護学校という肢体不自由児学校に転勤したのは1960年（昭和35年）のことだが、たまたま校長の代理で養護学校に行き養護学校長に養護学校教員のなりてがないことを聞かされ自ら志願してしまったのであった。養護学校の教師になってみると、次には重度の障害を持ったコドモたちの学級を担任

する教師がいないということで、これまた志願して中学校段階以上の年齢になった重度障害児の学級を担任することになってしまったのであった。

わたしの担任したコドモたちは主として脳性まひで、それは明らかに脳に巨大な器質的な損傷を持っていることがわかる障害児たちであった。重度の運動機能の障害と言語障害そして知的な欠陥を持っているとされる二重、三重の重複障害児で学校教育の対象ではないとされていたのである。微細脳損傷というのは、この巨大脳損傷のあるコドモやオトナの症状から逆算して微細脳損傷があるのではないかと推測されるのであって、巨大脳損傷を知らずして微細脳損傷を論ずるのは本末転倒なのである。それらの症状のなかにはオトナに起こった巨大脳損傷による障害と類似した症状もあるのだが、それらは発達の未熟なコドモにも起こることなので、かならずしも脳の損傷とばかりはいえないものもある。

わたしのいた養護学校は肢体不自由児の療育施設に併設されたものであったから施設長である整形外科医が施設に入所するコドモを選別／選抜していたのであった。だから重度の障害といっても医者にとっては治療／訓練の対象であり教育もまたその一環であったのである。しかし医者である施設長が自らやってきて、

一赤堀クン、キミニミンナマカス。ヤリタイコトガアツトラナンデモヤツテミテクレ。

というのであった。他の入所しているコドモたちにはみな治療や訓練のプログラムがあるのだが、わがクラスのコドモたちにはそれがなかったのであった。

〈医者もサジを投げる〉というヤツだな、と思ったのだが、こちらもなにをしてよいのかわからない。医者がサジを投げたというのなら、教師はなにを投げたらいいというのだろう。せいぜい教科書ぐらいしか捨てるものはないのである。わたしにとっては教科書だの学習指導要領だのを投げてしまうのはカンタンなことなのだが、どうも教師たちは、そういうものが欲しいらしくそれが担任のなりてがない理由でもあった。この頃の養護学校のようなすは知らないが、どうやって学校教育の体裁を整えるのかということばかり考える教師たちが多くてハナシニナラナイのであった。どんな教授学、教育方法学の教科書にもないことをやろうというのだから、教育の原点に戻って考えるよりしかたがないのである。こうしたときに、もっとも役に立たないのは、いうまでもなく一斉授業の教授学である。それなのに学校教育の形態にこだわるのだから教育がウマクイクわけがないのである。研究会を開いても自分がどんなに障害の重いコドモを担任しているかという発表ばかりで、どちらが障害が重いか、だれがもっとも重い障害のコドモを担任しているかというコンクールようになってしまうのであった。その上、医者のいない養護学校だらけになってしまったこともあって、医者もサジを投げてしまったことを得意げにやっている教師が次々に現われることになるのだが、教員養成大学が養護学校教員養成課程を作ったこともマチガイのもとだったろう。養護学校といっても、そこにはいろいろな障害のコドモがおり、多くの障害児の場合には医学としての体系も確立されていないというのに、教師の身分であるのに医者まがいのことをすることが許されているのは人権問題であるといってもいいだろう。わたしもまた教員養成大学の養護学校教員養成課程の教官になってしまったのだが、教育方法学の範囲を越え

ることはしていないつもりである。

わたしの教育方法についての仮設はまったくカンタンなものであった。医者やってもダメだったことはもうヤラナイ、コドモたちには、いくらやってもデキナカッタことは、もうヤラセナイことにする。そしてコドモたちにもデキルことを捜し出して、そのデキルことをもとにして、いろいろなことをやってもらうということであった。

コドモたちのデキナイことを数え挙げ、その対応策を考えると絶望的にならざるをえないのである。しかし、コドモたちの生活をそれとなく観察していると、それなりにデキルことがあるのがわかるのであった。そして毎日、楽しくやっているとコドモたちの緊張がほぐれ、表情も明るくなるのであった。実際にみんな素敵なコドモたちで、外見的には障害はヒドイのだが、歌も好きだし、動き回るのも好きだし、感動的な文学作品を読んでやれば感動もするのであった。当時の医療事情では、そこまでとにかく生き抜いてきたのだからそれだけのものはあったといっているのだろう。

その後、そうした学級で就学するようになったコドモたちのなかには医療的には別の問題を持ったコドモたちも多く、そしてそういうコドモたちが主流を占めるようになったようだから、教育方法の原則は変わらないとしても、実際には教師のシゴトとはいえないことから始めなければならぬようになっていくといってもよいだろう。わたしの養護学校教師時代はいろいろな点で恵まれていたといってもいいようだ。

#### 4) 父親と子どもとの相互作用と教師とコドモたちとの相互作用

アカチャンはなにもデキナイのか、いろいろデキルことがあるのかということになると、わたしのように重度の運動障害のコドモとつきあったことがある者なら、アカチャンは実にいろいろなことができるもんだなあ、と感心してしまうのである。母親のアカチャンに対する接し方には父親ではどうにもならない部分が多い。母子相互作用といわれるものなどは、わざわざ母子といっているぐらいだから父親には期待できるものではないということだろう。しかし、母親とアカチャンとの母子相互作用がウマクいっていると、やがてアカチャンが機嫌よく目覚めていることが多くなる。そして視覚や聴覚を働かせたり手足を動かしたりしている。そういうときなら父親でもアカチャンの相手をする事ができる。おそろおそろ、いろいろテストしてみると上手に反応する。だが、同じことを続けているとプイとソッポを向いてやらなくなってしまう。あることがデキルようになると、それはどこかに収納してしまっ、必要なときにしか出さないのだというわけだろう。もっとほかのことをテストしてごらんよ、とでもいっているようである。

こうしたときに、アカチャンをオモチャにしまって芸をさせるようにして他人に見せようとするのはどうかと思う。それがマズイ理由はここでは挙げない。

わたしはアカチャンや幼児には父親と母親とでは接し方も話題も違うのだということを知らせておいたほうがよいのではないかと考えている。「肩ぐる」や「高い高い」をしたりするのは父親であって母親ではない、オヤツをネダル相手は母親であって父親ではない、というふうにて

ある。わが家のように次々に子どもが生まれると、自然に父親と母親との役割の分化が進み関係する割合も変化して行く。父子相互作用などという学術用語はないが、兄弟が多いと兄が弟にいろいろなことを教えるのに父親が自分に教えてくれたことを無意識のうちに真似ているのがわかる。父親もまた自分の父親や兄や父親の兄弟から従兄弟やから影響をうけているに違いないのである。ムスメとムスコとはかなり違う部分もあるが、オバサンたちがいないでオヤジやオジサンの手にかかってしまったムスメのほうが受験戦争楽勝のためには有利だろう。

コトバが使えるようになると子どもはオハナシしてくれと父親にネダル。父親はまだコトバの使えない時期から、いろいろ語り聞かせをするがいい。内容などどうだっていいのである。リズムがあつて覚えやすければいい。母親は子守歌、父親はデタラメ話というわけだ。

—キリングネ、キリングネ、ビールビールトナキマシタ。

などというのでいいのである。

子どもは同じ話を聞きたがる。自分の知っているとおりかどうかを確かめたいのである。

そういう時期に読み聞かせをしてもムダだし、いやがるのが普通だろう。そして無理に読み聞かせをしようとしても拒否されるだろうし、それを嫌うようになってしまうかもしれない。

読み聞かせも気に入った本を何べんも何べんも読んでもらいたがるものである。そういうとき、わざと読み違えてみる。それを直ちに聞きとがめることができればよいが、それができないようであれば、注意散漫といわなければならない。こうした父親と子どものヤリトリについてのマニュアルは家伝の秘法のようなものかもしれない。わが家のそれならいつでも公開することができるのだが。

アカチャンにも、あるいはアカチャンには、いろいろデキルことがあるということは、快適な生活環境にあればどのアカチャンでも無意識のうちに試運転しているということで、それはどのアカチャンにも生得的に組み込まれている能力だということだ。その試運転をうまく成功させてやれば、それがいわば車庫に格納されたようになっていて、いつでも必要なときに出勤させることができるようになるということだろう。試運転が成功していないと、せっかくの生得の能力が暴走してしまったり車庫から出てこなかったりすることになるのだろう。障害の重いコドモたちでも、いろいろなことがデキルというのも、そこは同じなのだが、ほんとうに障害が重いということは試運転にも登場してこない生得の筈の能力もあるということなのだろう。

文字が読めるようになるには、どういう能力の試運転がうまくいっていないかということがかれば幼稚園に行く頃には絵本どころか漢字の混ざった本でもすらすらと読めるようになってしまうのである。もちろんそれまでに語り聞かせから読み聞かせの課程がうまくいっていることが必要だ。

こうした方法については別の本にまとめることにしている。

相手の話すことは、それを聞き終わってから文章として組み立てて理解するのかというと、そうではなくて聞くと同時に理解しており、ときには聞き終わらないうちに理解してしまう。極端な場合は相手が話すまえにわかっていることすらある。音楽の場合にもそういうことが



いえるそうである。だが習いたての外国語ではこうはいかないし、音痴には無理だろう。話し手のほうも話すことをあらかじめ用意し整理してあるわけではなくて、衝動的にシャベリ始めてしまうことが多いのである。聞くにせよ、話すにせよ、こうした能力は誰れにも組み込まれている生得的な能力だとみることができる。だが、それが適切に機能する場合と不適切なマチガイを犯す場合とがあることも確かである。

これがに日常の会話ではなくて授業の場合などになると威勢よく手を挙げるコドモたちほど間違いを犯すことの常習犯であったりする。

—モットヨク考エテカラ答エナサイ！

といって注意してもダメなのである。犯人はコドモたち自身ではなくて無意識のうちにそうさせてしまう何かがあるのである。ところが片方には手も挙げないのだが、何の苦もなく問題を解いてしまっているコドモもいるのである。そういうコドモは初めて教えることなのに自分がすでに知っていることであるかのように振る舞い、そして実際に前から知っていたかのようにして覚えてしまう。やがて教師の間違った説明をタチドコロに指摘してしまったりするような憎い生徒になったりするのである。間違いの常習犯のほうは繰返し教えてもなかなか覚えてはくれないというのである。

自分で本を選び、それを読みコナスことのデキルコドモたちと、オシャベリは達者だが教科書を読むことがヤットのコドモたちとの違いだといってもいいだろう。

こうした教師とコドモたちとの相互作用に注意してみたいと思っているのは、コドモたちが授業のなかでどのように適応しているかということ、それ以前の母子相互作用や父子の相互作用のようなものとの関連で考察したいと思っているからである。(次号に続く)