

## 「教室で学ぶ」ということ

### －「表現」と「対話」による経験の再構成－

桂 直 美\*

個々の子どもを閉鎖系として捉え、学習をそれぞれの頭の中で起こるものと考えて構成された従来の授業を越える意味をもつものとして、本稿では、異なる人たちが一つの場に集う「教室における学び」の独自の意味に焦点をあてる。すなわち、学びを共同体の実践として捉え直し、学習者同士の関係性の深まりそれ自体が「教室における学び」の重要な要素となっていることを指摘する。そのために、発生的方法によって構成された授業「大昔の謎」を素材として検討し、関係論的な視点から子どもの学びを見るために、この授業から特徴的な2つの場面を取り出し、学ぶという経験の根元的な次元を、デューイの「質的思考」論に依拠しながら、明らかにする。

キーワード：音楽表現、発生的方法、教室での学び、質的思考、問題解決学習

#### I. はじめに

教育の科学は、教室において子どもが経験する現実の学びそのもの、トータルな経験を対象にしてこなかったのではないだろうか。学問の知が、子どもの学びを一般命題の形で記述することを目的とし、子どもの経験から一回性の出来事である諸々の関係を抽象する時、かけがえない個である一人ひとりの子どもが経験する学びの内容の一回性を捨象し、「学び一般」を抽象する営為となる。しかし、教室で子どもが「学ぶ」というとき、どのような経験をしているのかと問うてみると、これらの「学び一般」の記述に、大切なものすべてが含まれてはいないことに気づく。

あとから振り返って考えてみても、個人にとって大切であった学びというのは、その学んだ内容を思い起こしたときに、それを学んだ時点での周囲の状況や対峙した相手、その時の気分など、一回性の出来事としての記憶をまとして呼び起こされてくる。自分にとって大切な概念や考え方が、個々の具体的な「あの時のだれそれのあの考え方」というように、個別具体的な記

憶をまとったまま私の「身についた」ものであることは多い。

異なる人たちが一つの場に集う「教室」における学びとは、一人ひとりの子どもと教師が、全人格的に参加する「場」における学びである。すなわち、「教室の学び」ゆえの「特長」は、このような個別の一回性の経験の姿の中に捉えられるのではないだろうか。

子どもの成長は、個々の経験を絶えず再構成していくことであると見ることができるが、同じ場に集い学習活動を共有していても、それは異なる経験を下地に、異なる色合いで各々の経験に統合されていく。しかし、教育の科学はこれまで、学びとった「知」の個性的なあり方の重要性を認めてこなかった。学んだ結果としての、一人ひとりの子どもの中で異なる色合いで捉えられる個性的な知を、学習の結果のぶれや、非効率と見るのではなく、「教室における学び」の豊かさを見ることはできないだろうか。

#### 「持ち運ぶことのできる学び」と「持ち運べない学び」

ごく常識的に「学力」という言葉を使うときには、それは非人格的な認知内容によって規定されるものだと考えられ、学習の効果は、獲得された認知内容とスキルによってははかれるも

\* 三重大学教育学部音楽教育講座

のとされてきた。また常識的には、授業というものは、伝え手としての教師の側を起点とし、伝え手と受け手は、きちんと切り分けられている。さらに、伝えられるべき知識内容は前もってあり、あらかじめ、伝えられる内容が決まっている。さらには、伝えられる内容が、同じ内容として正確に受け取られることを理想としてそれに近づくことがめざされる。多数の生徒がいても、その理想は同じである。客観テストという評価形式がなじむのも、このような常識に乗っているからである。

すなわち、学校教育における「学習」は、認知内容とスキルの問題として考えられてきた。知識と教授技術を持つ教師であれば誰でも、誰との間であれ、いつでもどこであっても再現され得る学びである。「情意面」の要素も考慮されるが、それは学習活動を促すという補足的な作用としてである。学習の結果は、個人の頭の中に知識と技能として蓄積されるものであり、教授の内容＝学習の結果が、どこで誰とどう学んだかということとは切り離して「持ち運べる」ことは、重要な条件でさえある。

しかし、当初から「持ち運べる」ものとして伝達され受け渡される学びの多くは、たやすく剥落する学びでもある。そのことは、これまでに多くの人が指摘してきた通りである。

これに対して、「持ち運べない学び」というものがある。それは、経験の根元的な次元でとらえられる学びである。

学ぶ時に、一人ひとりのなかでなにが起こっているのか。その個人にとっての一回性の出来事であり、周りを取りまく人や状況に規定された、特定の状況＝場面においてしか起こり得なかった出来事である学びとは、その人の「生活」の中に根をおろしているために持ち運ぶことができないものなのであるが、その時の「生活」とは何をさすのだろうか。

これまでの経験主義的教育論ではこの「生活」を、学校の学習活動に対し、学校外の日常における活動というほどの表層的な区別によって捉える傾向があった。勉強という領域に対し「生活」という領域を対置し、もっぱら「知的」な

活動である学習への動機付けを、「实际的・実践的」な活動による「生活」領域から得ようとしたにすぎない。しかし、経験主義教育の理論的支柱とされたデューイにおいて、「生活」とはこのような単に領域的に区分されるような意味ではなかった。それはむしろ経験の次元の違いであったと考えられるのである。

デューイは、科学的な思考が扱うことのできる「関係」の次元と「通常的生活」において我々に直接捉えられる「質的」な次元（根元的＝質的経験の次元）を区別し、「我々が直接に生きるこの世界は優れて質的な世界である」として、そこでの特徴的な思考の様式を、「質的思考」と呼ぶ。このようなデューイの「質的思考」論を参照しながら、本稿では学ぶ経験の根元的な次元に着目し、子どもが生きる場としての「教室における学び」の意義を明らかにしたい。

教室での学ぶ経験は、関係性の視点からみたとき、異なる主観内容が異なる主観内容と相互浸透的に規定されあい変容を遂げていく過程であり、「共有される学び」である。本稿では、「発生的方法」によって構成された授業における具体的な子どもの姿の分析を通して、それを検討する。

狭義の「発生的方法」は、知識の受容者・被伝達者であった子どもを、知の創造の主体として位置づけ直すことを目指したカリキュラム・授業構成法であり、社会的構築主義の知識観を前提としている。学ぶ内容として、あらかじめ用意され決定されているものに正統性が与えられているのではなく、子どもたちの対話の中で社会的に構築される知に、それとは独立した正統性を付与するものである。また異なるものが共同で作り上げる学ぶ経験が前提とされている。

このような視点から授業を構成し、その意味を読みとるために、本研究では、授業者と研究者が共に学びの「場」に入る「アクションリサーチ」の立場をとる。「アクションリサーチ」の第一の意味は、レヴィン等が言うように、研究者が授業者と共に、現実の問題に向かい、関与し、参加する、ということであり、客観的法則性の定立・記述以上のことをするというこ

ある。

第二の意味は、第一の意味を前提とする。現実の問題に向かう時、当事者と共にその「場」の中に入る、ということによってのみ、間主観的に感じ取られてくる意味を、読み込んでいくことを目的とするということである。

このような方法によって個別具体的な経験の意味を読みとっていくときに、いわゆる「問題解決学習」と「発生的方法」との違いも明らかに示されるはずである。

## II. 経験の根元的な次元で、学ぶことはどのような経験として表れているのか

経験の根元的な次元で成立する「持ち運べない学び」の完全（whole）な姿を捉え示すことが本稿の課題である。そのために、発生的方法によって構成された授業「大昔の謎」<sup>1)</sup>を素材として検討する。この授業は、2000年前の遺跡から出土した土製品を素材として、子どもたちが自分たちの推理とイマジネーションを働かせるように促すことで構成される。考古学者でも断定的には示すことのできないこの土器の用途を明らかにする必要を感じた子どもたちが、自分たち自身が古代人になって、古代人のやりかたでこの土器をつくることによって、この土器が本当に音の出るものであったのか、またどんな音が出たのかを探ろうとしたものである。人類の音楽の歴史のはじめの時点に立ち返り、自分たちの経験によって歴史を辿るように促すカリキュラム構成は「発生的方法」の特徴であるが、こうした授業の流れの中で、学級は、この謎を明らかにするという共通の目的に向かって協働する、一つの共同体となっていた。筆者は、授業者である桂山先生と共同でこの授業の原プランを4年生の子どものために再検討するとともに、授業の全過程を共に教室で過ごし、一回性の経験の意味を読みとろうとした。特に関係論的な視点から子どもの学びを見るためにこの授業における特徴的な2つの場面を記述し、検討する。

### ■場面1：「謎の土器」との出会い

桂山先生は「ひとつだけ、学者たちが考えてもようくわからないものがある。」といいながら、用意した一枚の白黒写真を子どもたちに提示した。子どもたちからは、口々に第一印象が飛び出した。「オカリナ、っちゃう?」「卵や!」「さいころや!」

「何に見える?」という先生の言葉に、ヘルメット、とか象の糞、象のたまご、など、思いついたことを勝手にしゃべるなかで、「大きさはどのくらいなんですか?」と質問が出た。これを皮切りに、子どもたちから「石みたい固いものなのか、柔らかいものなのか?」、「それは完全な形なのか」「ほとんどの穴（環壕集落の、貯蔵用と思われるピット）から出てきたのか、ちょっとしか出てこなかったのか?」というように出土状況や出土数の多寡などを問題にするものなど、様々な観点からの質問が続いた。桂山先生も、これほどたくさんの質問が出ることを予想していなかったという。教師側から「発問」することも考えていた問いが、子どもたちの中から自然に出てきたことが、大変うれしかったという。それで思わず口をついて出てきた「みんな、学者みたいやなあ!」という先生の言葉が、さらに子どもを刺激した。「どうしよう!」「ノーベル賞ものっちゃう?」という声もあがり、このあとノーベル賞というイメージが、地下水のようにクラスの中でのこだわりとして持続していった。

この最初の場面では、「謎の土器」を前にして子どもが意欲になる姿がよくあらわれていて、いわゆる「問題解決」学習とも共通の質をもっているように見える。それは単に、子どもが「生き生きとして」、次々に積極的に質問を出したというような、情動的な側面を言うのではない。「色」、「かたさ」、「完全な形なのかどうか?」といったカテゴリーが子どもの中から、言語化されて提出され、共有されたこと、教師からの「発問」を挟む必要が一切なく、研究者の共同体と同じ様に、子どもたちが協同で認識を組み上げていく姿である。それを捉えて授業者の桂山先生も、おもわず「学者みたいやなあ!」

と口になっている。ここでは、「対象」である土製品を観察し、推論を行うことが前面に出ている。

この場面に対して、対照的ともいえる雰囲気の一時間があつた。謎の土器との出会いから議論を継続して6時間目になったところであつた。反対意見に反対意見を返しつつ、新しい写真資料も加えつつ議論を重ねたが、「ほんとうに音が出たのか？」と教師に問われて、「わからない」、「音を出し難そうなつくりになっている」という観察に基づく意見が出てきた。子どもたちからは、「つくってみればいいじゃないか」という意見はとうに出ている、黒板にも意見として「作ってみる」と板書されてあつた。それでも教師は、すぐにそうしようか、とは同意せず、むしろ流れをせき止めるようにして議論を続けたのである。このひきのばされた一時間の意味はどこにあったのかを考えたい。

## ■場面2：関係性の深まり（6回目の授業）

一時間続いたこの場面のほとんど最後のところで、沈み込んだ、しかし興味深い雰囲気を持つ場面が醸成された。先頭に立って「笛」説を唱えていたとしゆきが、それを翻してしまった。「笛やったら、どんな音がでたのかもわからないし、やっぱり、海で使われたものや。」という。そのとしゆきの発言を、「そやな、そやな、そやな、そやな」とたかあきがうけとめた。（後述のようにこの言葉は、とてもたかあきらしい、と授業者の桂山先生は感じている。）他方、ゆみこはそれに対し、どのように使われたのかということを抜きにしたまま、海でつかわれたものだとは決めるのは「納得できない」と発言した。（このゆみこのコメントも、とてもゆみこらしい、いつも納得して一步を踏み出していくゆみこさんらしい、と桂山先生はふりかえっている。）

としゆきにすれば、「笛」説を最も活発に主張し、これまでに思いつく限りの発言をしてきた。けれども、それを究めたところで、やっぱりどのような音がでたのかわからないということになってしまったために、海に近い場所であるという情報に拠って、笛ではないという説をとりたくなった。彼にとって正直なその選択を、

理解し受けとめてくれるたかあきがいた。同時に、その意見の不完全さに目を留めて、それでは納得できないと自分を表現するゆみこがいた。他の子たちもその都度、それぞれのパースペクティブに、自分を重ねるようにして考える。友だちのことばにあらわれるそれぞれの姿に気づくことは、自分に気づかせることにもなる。そのためこの場面は、クラスの緊張が高まるというよりも、むしろどの子も考え込み沈み込んでいくような雰囲気を持っていた。ゆみこの「それやったら納得できるんやけど…」という言葉には、自分たちが十分に考え尽くして納得できるところに行きつきたいんだ、という気持ちが滲む。それは、はじめのころに、この謎を自分たちが明らかにするんだ、「金メダルや」と張り切って議論した緊迫感とは違う種類のものではあつた。

いわゆる問題解決型の授業では、子どもからの提案で活動が決まることが重視される。「つくってみたい」という意見は、それだけで授業の展開として歓迎されるべきことであるし、子どもからそれが出されれば、一般的にはさっそうく作ってみようとする場面である。しかし、桂山先生はここでとどまって議論を続けようとした。しかもそれは、教師には「苦しい時間」であつたと、桂山先生は振り返って述べている。授業が失敗だったということだろうか？そうではない。それは、ぎりぎりまで引き絞った弓の手を離す直前の時にも似て、子どもの学びの意義を最大限にのばすという責任の重みが教師にかかる時間であつたと思われる。授業の言語記録に現れるような、これまでにやりとりされた論理的、認知的な内容では、先生は十分ではないと感じられていたと思われるのである。

この場面を、ビデオ記録を使いながら授業者と共にふり返って見た時に、授業者であつた桂山先生は、「それぞれの子どもがその子らしい。」と口にした。それはなぜだろうか。第一の場面のように様々な意見が重なり合って高揚していく教室の雰囲気と、この場の雰囲気は明らかに違う。その持つ意味は何だろうか。

たとえばゆみこさんの発言場面をビデオで見返して、桂山先生は「ゆみこさんらしい」と言った。ゆみこさんの常の姿（これまでのゆみこさんの印象にのこる言動から構成されるゆみこさんのイメージ）を思い出しながら、今発言するゆみこさんの姿、教室全体にむかって、表現している姿に、ゆみこさんがよりゆみこさんらしく生きている姿を感じているのである。その「ゆみこさんらしい」とはどういうことなのだろうか。

わたしたちは、「誰それらしい」ということをいうときに、「個性」ということばを当てる。個性というものが各個人の中にあると感じている。しかし、個人のその個性的な輪郭は、つねに周囲との関係のなかで立ち上がっているものである。人の個性が多面的であると感じるのは、その人が関わる他者によって違う関係性を持ち、異なる関係性の中で異なる姿を現す時である。あるいは、あるこどもがクラスの中で非常に個性的に自己表現をしていると見られていたものが、クラスをかわったときに問題を持っている子どもだと見られるようになったりすることも、個性が関係性の中で決定されているからに他ならない。個性を、個人の中に本質的に既に決定されてあるものと考えのではなく、その個と他者との関係性の中で発現する性質と考えるなら、ゆみこさんが殊更に「ゆみこさんらしく感じられる」時というのは、そのように感じつつある周囲の人とゆみこさんが関わりを深めつつ、より完全に生きている姿を認める時と言い直すことができる。

つまり桂山先生が、ゆみこさんらしい、としゆきらしい、と感じたとき、先生はこのような意味での、個が他者とかかわりながらより完全に生きる姿を認め、そうした関係性を築き上げている教室全体をも含めてそのことに満足を感じているのである。それが基礎になって、桂山先生は、次の活動に進んでも良いと判断したのではないだろうか。

発言を聞くがわに立っている他の子どもたちも桂山先生と同じく、なんらかのゆみこさんらしい感じを受けているはずである。「どう使わ

れたか」という例証無しに新たな説を採用したくない」という一つの「考え」は、「考え」それ自体として中空にあるのではなく、ゆみこさんの個性と切り分けられない、ゆみこさんの「今」として理解されている。すなわち、ゆみこさんらしさを理解することと一緒にのものとして「その考え方」が理解され共有されていくのである。

このとき発言しているゆみこさんにとっても、それは、他者と強く関わる「一つの経験」であったはずである。としゆき、たかあきの発言を聞き、その気持ちを酌みつつも、それに対して「それでは納得できない」と言わずにおれなかった。その発話は、ゆみこさんの「今」の「表出」に基づきながら他者に関わりかける行為、すなわち「表現」行為である。

としゆきやゆみこさんの声の表情をききながら、彼、彼女のことももっと親しく理解したような気がした。としゆきやゆみこさんを理解する形で、彼らの感じていること、感情を伴う考え方を共有した。胸にしみて納得する、としか表現されないようなこうした理解は、このように関係性の再構成の中で起こる。そこで理解される観念（内容）は、人格性を帯びた観念である。

このような他者理解をしている時、人は、自分の過去の経験の意味をそれにそわせるようにして、自分の中に何かしら同型の感情を上らせて理解している。あたかも、同じ形の音叉が共鳴するように。すなわち、関係性を築きながら他者を理解していると感じるとき、人はその反映として自己の経験の意味をも再構成しているのであり、自己を理解しているのである。これが「対話」を通しての「自己の再構成」である。

ここで取り上げたような場面、「今・ここ」の私を再構成させるような関係性、すなわちそれぞれの子どもが、対話のなかで、生身の自分として、自分の今を生き、より私らしい私になっていく関係性は、先の第一の場面のような、異なる認識を組み上げ十分に対話を尽くすといった場を通過したことによって見えてきたものである。それは、授業をしている最中の授業者にも明示的な言葉ではとらえることはできなかった

たが、より根元的な対話の次元で、それとして確かに持たれているものであり、後からふり返ってはじめて言葉によって対象化できるようなものなのである。このような場で、子どもたちは「もう考えられるだけのことは考えた。」というとしゆき、たかあきの考えを胸にしみるようにわかり、「十分な理由のないままに答えをきめることはできない」というゆみこさんの考えも、「腑」に「落ちる」ようにわかったのである。こうした教室全体の関係性の深まりこそが、この引き延ばされた1時間の意味である。

### Ⅲ. 経験の根元的な次元

#### デューイの質的思考論

デューイは、「質的思考」論<sup>2)</sup>において、「我々が直接に生きているこの世界、我々が努力し、成功し、失敗しているこの世界」を、まず「優れて質的な世界だ」とし、「質的に考えることによって決定的に規定されるという点で特徴的な思考様式の場」であるとした。生の配慮と問題に含まれる対象にかかわる思考、楽しいものであれ苦しいものであれ、行為との結果とにかかわる常識的思考作用は、質的なものである、と言う。

自然科学における命題は、このような「質的な思考」を忘却し、「関係」の次元のみを取り上げる。たとえば赤い色を、白色光線のスペクトルのうち単位時間あたり400兆の振動として認識するのが、関係的次元である。赤を「傷口から流れ出す血の赤さ」と感じる、一般的に「第二性質」と呼ばれるものは、これとは極めて異なるものである。

さらに、デューイは、第三の質と呼ばれるものに言及する。それは、経験の「場」全体に浸透する質であり、対象を志向する意識の背景をなすので、それ自体を対象として意識することができないが、確かに感じ取られているものを指す。「一つの思索経験は、それ自身の美的な質をもっている。」とデューイが言うのも、この第三の浸透的質のことである。科学者や哲学者が、後から思い起こして「一つの経験」と呼

ぶような一途な思考をした場合に、これは究極的には知的経験と呼ばれるが、実際にそれを行っている場合には、それは知的でもあり、感情的でも、目的的でも、意志的でもある、と言う。

科学者が関係的な次元における思考をしている時、関係の世界における認識対象が前景にあるが、その時でも彼の経験は第三の質というものに彩られている。それはたしかにその感じを持ってはいるが、決して明示的に言葉で説明されることはない。それが対象として意識されるときは、その一つの思考経験を終わって、その場から一步外に出てふり返る時のみである。

あるいは、私たちは「思考」を論じるときに、まず「対象」から論を起すことになれているが、デューイによれば、「対象」は経験の「場」から抽象されてそれと特定されるものである。

「場」という用語が意味するのは、次のようなことである。实在論的な命題で言及されているものとは究極のところ、単一の質によって支配され特徴づけられることによって一つにまとめあげられている、ひとつの複雑な存在なのである。「対象」とは、その複雑な統体の中のある要素が抽象によって取り出されたものである。<sup>3)</sup>

対象を志向する意識の後景にあって、一つの「経験」を「経験」として成り立たせているこの「質的な思考」、決して对象的には意識されない経験のこの根元的な次元は、自分が確かに持っている感じとして、ただ感じとられているものである。後になって振り返ってみたとき、あの時のあの感じとして意識されるように、その場面の中には意識されないが、一步退いたときにはじめてそれと対象化することができるのである。

#### 教室における質的思考

先の第二の場面を例にとれば、なぜ「沈み込んだ雰囲気」が共有されるのか。各々の経験の質が、相互浸透的に規定しあうからである。しかしただ同じ教室という場所にいればそれが共有されるというのではなく、経験の根元的な次元において、個の壁を越えて「場」の共有をもたらしたのが個々の「表現」行為である。そう

した「表現」の成立の背景には、たとえばゆみこさんにおいて、自分の「今」を表出し他者へ働きかけるさせるような質的な思考、その発言を受け止める他者における質的な思考がある。

第一の場面も、単に対象的に議論された認識内容だけではなくて、まるごとの経験という点から振り返って見たときに、個々の根元的な経験の次元における「表現」が見えてくる。

「なんだと思う？」という問いの言葉を教師は、子どもの想像を知りたい、どんな想像をするのかわからないので楽しみだ、という気持ちから口にしたものである。それは決して「この謎の土器はいったい何であるか？」という問題を問う発言ではなかった。そのために子どもたちが口々に発言したことも、「象の糞!」「ジェイソンの仮面や!」と様々な自分の思いつきを遠慮なく口にするものとなっていた。発言の中には、「ぞうの卵」というのもあって、さすがにそれには「象は卵はない」という子どもの反論も出ているが、この場面のディスコースは、主題の真・偽を問うものではなく、まずもって子ども自身の今を表現し、各々の感情（感じられているもの）を表出＝表現し、対話しようとするところにあったのである。

この意味での「表現」は、この授業全体の基調をなすといって良いものである。たとえば（先ほどは説明を省いたが）この授業の一番最初は「大昔の景色を思い描いてごらん」という先生の一言で始まっている。子どもたちからは、「としゆきがマンモスに乗って…」というような、自分にとってもっとも身近であり漫画的でもある想像も出ている。

また、彼らの想像の中身を聞かせてもらって分かち合いたいということは、この授業場面の構成要素として、計画段階から既にあったものである。たとえば授業の前日に、授業者と筆者は共に、子どもに提示する写真を一枚選んだ。大きくクローズアップした白黒写真をみて、むくむくっと動き出しそうだ、宇宙人の仮面かなにかのようだ、と自分たちの感想を言い合いながら、この写真を「気に入って」、この写真をみたら子どもたちはなんと思うだろうかと興味

をもち、翌日提示すると決めたのである。

ここに、「いわゆる問題解決学習」との違いが見られる。認識の整理、方向づけ以前に、こうした個人の表現がより重視されるが、その表現が、単なる意欲や動機付けの問題としてではなく、この授業で追求する「思考」の本来的要素と考えられているところである。

問題解決学習では、到達点は＜解決＝答＞である。＜問題＞と同一認識平面上にある＜解決＝答え＞にむかって思考は収斂していく。「発生的方法」による授業では、認識の生成が目的であるが、それは経験の根元的な次元における、完全な丸ごとの経験として追求される。また、授業の成果である認識は、教室という「小さな社会」において「生成」された意味であり、あらかじめ定めることはできず、個々の子どもにおいて全く同じ意味生成が期待されてもいない。この「意味生成」を可能にするものとして、子どもたちの間の関係性における、自分自身の「表現」と「対話」が基礎となっている。「問題解決学習」と区別されるこれらの「発生的方法」の特徴は、「教室の学び」の特長となるべきもののなのである。

#### IV. おわりに

「持ち運べない」学びとは、単に学習を特定の状況の中で捉えるとか、文脈と共にとらえる、ということ言うだけではなくて、他のなににも代えることのできない個、他のだれでもないこの私、固有名詞であるかけがえのないその子の、経験の根元的な次元で捉えられる、一回性の出来事である学びをさして言うものであった。また、対話において、他者がかけがえのない他者となるときに共有される学びであった。

こうした学びは、「持ち運ぶ事のできる」いわば最大公約数的な学びに対して、個人の生にとってより完全な丸ごとの学びであるといえる。「表現」と「対話」によってこのような学びを実現することが、「教室における学び」の意義であると考ええる。

第1、第2の場面においても、「表現」が

「対話」の要素であり、教室に集う子どもたちの経験の質が相互浸透的に互いを規定しあい、経験を再構成していくための契機として「表現」が位置づく様子を見ることができた。こうした表現を基盤として、この授業の最終時間における、子どもたちの自由な音表現が達成されたと考えられる。この最後の場面については、直接に「表現」をテーマとする場面であり、これまでの検討に基づいて、子ども達と自然との関係性について考察することが課題となる。これについては稿を改めて論じたい。

#### 授業者とともに研究者が「場」に入るとのこと

当初は、桂山先生は、子どもと一緒にこの授業を織りなす当事者であり、それを研究者としての私が、ひとつ外側から見て記述するという理解があった。しかし、このように授業を記述してみて、私自身も、かなりの程度この授業の当事者であったと感じている。それは、授業の最初の計画と材料をこの教室に持ち込んだ当事者というだけではない。あるいは、毎時間後に反省会を行って授業者とともに次の計画を話し合ったというだけではない。教室の後ろにそっと座り、授業の進行に影響を与えないように、あたかも透明人間になろうとしているかのように、構えていたのであったが、所詮それは不可能なことであり、生身の身体をかかえて、そこ

に存在していること自体が、やはり授業の一部になっていたということなのである。

この実践の一部として存在し、この授業における関係性の一部としてなんらかの意味で（形作ることの一部に）関与し、関与され返していたことで、この授業を私が記述することが可能になっていると思える。すなわちこの記述は、実践の内部からの記述であり、また内部からでなくては記述されないものの記述が目指されたことであったとも言える。

#### 注

- 1) この「大昔の謎」の授業の全体については、すでに本紀要において論じた（桂直美、桂山美奈子『『大昔の謎』の授業——発生的音楽教育法の検討——』、『三重大学教育実践研究指導センター紀要』第16号、51頁—64頁、1996.3）。また、「発生的方法」としての特徴については、拙稿、「表現する子どもを育てる教育——『発生的方法』による授業の検討——」『教育方法学研究』、日本教育方法学会、第22巻、143頁—151頁、1997.3において考察した。
- 2) “Qualitative Thought” Later Works, vol.5, pp. 243—262
- 3) Ibid. p.246