

# 教師が子どもの解釈を否定することについて

—斎藤喜博の「出口」の授業を手がかりに—

学校教育開発学コース 小 池 順 子

The Teacher's Negation of Children's Interpretations  
—A consideration of Kihaku Saito's class on "where the exit is"—

Junko KOIKE

## ABSTRACT

The aim of the present paper is to show that a teacher's negation of children's interpretations in a class does not always break down children's possibilities. A consideration is made on Kihaku Saito's class "where the exit is", by using Hegel's philosophy on consciousness.

In a language arts class at an elementary school, Saito negated children's interpretations of "deguchi (exit)" of a forest. By this negation, the stabilities of children's identities were broken down by Saito. But going through discussions with him, however, the children came to understand why he had negated their interpretations and to take in Saito's interpretation of "deguchi (exit)". At the same time, they regained stabilities of their identities.

The author concludes that the children's initial interpretations, which seemed to have disappeared, were actually reserved and enriched the children's second interpretations. This means that the children's consciousness reformed on their own and became richer.

## 目 次

はじめに

- I. 教師が子どもの解釈を否定すること
- II. 「出口」の授業と視点の変換
- III. 解釈を否定された子どもの意識の変化
- IV. 概念を把握する思惟としての子どもたちの意識の動き

おわりに

はじめに

斎藤喜博は、「否定するということは、けっしてその [= 否定される] 人間の可能性をふみつぶしてしまうことではなく、可能性を「発展させたり拡大させたり、さらに新しいものを引き出したりすること」である（授業、246頁、[ ] 内引用者）」<sup>1)</sup>、という。斎藤は否定することをこのようにとらえ、その上で、授業とは、教師

と子どもが論理や思考を否定し合うことによって、両者が新しい世界へ入っていくものである、と繰り返し述べている<sup>2)</sup>。しかし筆者が知る限り、斎藤がいう、教師と子どもが互いに否定し合うことの本当の意味、あるいはこの言葉に込められた、子どもや授業に対する斎藤の思いは、これまでの授業研究においては、十分にとらえられてはこなかったと思われる。

そこで本稿では、子どもたちの論理や思考を否定するときに、斎藤が抱いている真意に迫るために、自分の解釈を教師によって否定されたときの子どもたちの意識にとって、いかなることが起こるのかを記述することを試みる。この試みのために、本稿においては、ヘーゲルの思索を参考にしたい。ヘーゲルは、その哲学において、否定を人間の意識が高まる際の重要な契機とみなし、否定によってもたらされる不安定な状態を克服することを介して、意識が豊かになっていく過程を解明している。このようなヘーゲル哲学を手がかりにすることによって、自分たちの解釈を教師によって否定されたときに起

こる子どもたちの変化を、彼らの意識に即してとらえることができるのではないだろうか。

## I. 教師が子どもたちの解釈を否定すること

一般に、文学を教材にして授業が行なわれるとき、教材のある部分に関して、教師や子どもたちが互いに異なる解釈を示す場面がしばしばみられるということは、多くの教師にとって経験的に知られているであろう。

例えば、「ごんぎつね」という教材を使った小学四年生のある国語科の授業を、斎藤は次のように記述している。この授業の中で、教師は、「ようし」と言ったときの主人公はどんな気持ちだったのか、と質問する。その質問に対して子どもたちは、「こんどこそ仕返ししてやるぞ」という気持ちだった、とか、「殺してやるぞ」という気持ちだった、と答えている（すすめ、255頁）<sup>31</sup>。これらを聞いて、斎藤は、「しかしそうでない解釈もある」（すすめ、255頁）と、考える。斎藤は、「ようし」と主人公が言ったとき、主人公はごんぎつねを「殺そうとまでは思っていなかったという解釈もできる」（すすめ、255頁）、という。なぜならば、教材に即せば、「ごんぎつねと主人公との関係をもっと近い親しいものに考え」、「ようし」を、『またいたずらをしにきたな』を軽い気持ちで発せられた言葉である、と解釈することも可能だからである（すすめ、225頁）。

斎藤は、自分の解釈を示す前に、「そうでない解釈も」と述べていることから、子どもたちが示した解釈が成立することは認めているように見える。しかし、だからといって、子どもたちの解釈と自分の解釈とが同時に成立しようと斎藤がみなしている、とは考えられない。

「しかしそうでない解釈もある」と斎藤がいうとき、斎藤には、子どもたちの解釈と自分の解釈は、どのような関係でとらえられているのだろうか。

ヘーゲルは、「今」という言葉の使用場面を例に、同一の事柄から複数の言明がいかにして生じうるのか、を記述している。この記述は、ひとつの教材に関する複数の解釈間の関係を考察するための手がかりになると考えられる。そこで、ヘーゲルに従って、「今は昼である」という言明をめぐる起こることをとり上げたい。

「今は昼である」という言明は、昼に発言されるならば真である。しかし、夜になれば偽になる。この誤りを訂正するために、先の言明を「今は夜である」と改めたとしても、しかし、朝になれば、この言明は再び偽になってしまう。このように「今」という言葉は、特定の昼や夜を指し示そうとしても、それができない、という

ことが明らかになる。すなわち、「今」という言葉は、そもそも昼であり夜であるような「今」でしかない、ということが明らかになる。「今」という言葉が特定の今を指し示すことができない以上、「今は昼である」という言明が真でありうるのは、「夜ではない」「朝ではない」等という、複数の「ではない」という否定態を支えにしてのみのことでしかない。つまり、「今は昼である」という言明は、言明されたときから、言外に己れの否定態を戯れさせている（ヘーゲル、102-106頁、参照）<sup>41</sup>。

「今は昼である」という言明に関するこのようなヘーゲルの考察は、「ごんぎつね」の授業で起こったことに敷衍しうるのではないだろうか。なぜならば、「今」という言葉が特定の昼や夜を指し示すことはできないのと同様に、教師が問題にした主人公の言葉は、当の言葉に関する複数の解釈の中の特定の解釈を指し示すことはできないからである。そして、「今は昼である」という言明に関して上述のようにとらえ、ある言明は互いを否定する複数の言明を言外に戯れさせる、ということ、子どもたちが解釈を示す場面に敷衍するならば、ある子どもが解釈を示すことは、いわば周辺に、その解釈ではない解釈、つまりある子どもの解釈にとっての否定態を戯れさせている、ということになる。

また、以上のことは、「今は昼である」という言明が、「今は夜である」という言明とは互いを否定する関係にある、ということを示唆する。したがって、授業で示された互いに異なる諸解釈は、互いを否定する関係におかれている、とみることができる。子どもたちの解釈の成立を認めつつ、「そうでない解釈もある」と、斎藤が述べるのは、互いを否定する諸解釈間の関係が、予め斎藤に知られていたことを示しているのではないだろうか。

しかし、諸解釈が互いを否定する関係にあることは、授業の中で顕在化されるとは限らない。例えば斎藤によれば、前述の「ごんぎつね」の授業では、子どもたちが示した解釈は、教師によってそのまま肯定されている（すすめ、255頁）。このような場合、子どもたちは、自分たちが示した諸解釈が互いを否定する関係にあることに気付くことができない。では、互いを否定する諸解釈間の関係が潜在的なままに止まるとき、子どもたちが示した諸解釈は、子どもたちにとっていかなる関係をもつものとして現れているのだろうか。

ここで、そのまま肯定された諸解釈間の関係を考察するために、諸性質を合わせもつ物質が、意識にとっていかなる仕方で存在しているかについての、ヘーゲルの記

述をまず手がかりにしたい。ヘーゲルは、例えば塩は、「一様の此処でありながら、同時に多様でもあって、白くもあると共に辛くも亦あり、[結晶において]立方形でも亦あり、一定の比重のものでも亦ある等々である」(ヘーゲル、112頁、傍点・[ ]内訳者)という仕方で存在している、という。ヘーゲルがここで挙げた塩の諸性質は、同一の塩に属している。しかし、諸性質間の関係をみると、例えば塩の白さと塩の辛さという二つの性質は、一致しないゆえに、互いを否定する関係にある。にもかかわらず、白さは辛さに影響することはなく、同様に、塩の結晶が立方体であることは、塩の比重に影響しないまま、これら諸性質は塩という同一物に属するという仕方で共存している。物に属する諸性質のこのような在り方について、ヘーゲルは、「各性質は他の性質に影響するのではなく、各自単純に己れに関係するのであるから、他の諸性質を安らかに放任し、ただ没交渉な『も亦』を通じて他に関係するだけである」(ヘーゲル、113頁)、と述べる。このように、互いを否定する関係にある諸性質も、物の中では「も亦」という関係で共存することができる。

以上の記述を基に「ごんぎつね」の授業で起こっていることを考察するならば、子どもたちの解釈は、同一の教材に属する諸性質とみなすことができる。そして、子どもたちが示した解釈を教師がそのまま肯定するならば、各々の解釈は肯定されることによって完結し、その結果、塩の白さは塩の辛さに影響しないのと同様に、ある子どもの解釈は他の子どもたちの解釈に影響しないことになる。すなわち、子どもたちが示した解釈は、各々己れの解釈にのみ関係し、自分以外の子どもの解釈を安らかに放り置き、それらとは互いに没交渉な「も亦」という関係しか結ばないことになるのである。

しかし、子どもたちの解釈が、互いに没交渉な「も亦」を通じてしか自分以外の子どもの解釈と関係しないことを、斎藤は容認しない。というのは、斎藤は、子どもたちの解釈とは異なる解釈を教師がもっていれば、子どもたちの解釈に「反撃し攻撃をかけることによって子どもたちの読みとりや思考を拡大したり変化させたりしてやるべきでは」(すすめ、256頁)、と考えているからである。ヘーゲルの言葉を借りるならば、教師が子どもたちの解釈を攻撃することは、子どもたちの解釈が安らかに放りおかれている状態を突き破り、子どもたちの解釈が互いに「も亦」という関係しか結ばない状態を拒否することを意味する。攻撃することによって子どもたちの読みとりや思考を拡大できると斎藤が考えるのは、子どもたちの解釈を攻撃することが上述の意

味をもつことを、斎藤が洞察しているからである、といえるのではないだろうか。

先に考察されたように、ある教材に関して成立する諸解釈は、本来互いを否定する関係にある。したがって、ある解釈を否定することは、諸解釈間がもつ本来的な関係を露にすることである、と考えられる。また、教師が子どもたちの解釈をそのまま肯定することは、互いを否定する諸解釈間の関係を子どもたちに隠すことになる、と考えられる。子どもたちの側から述べれば、自分たちの解釈が教師によってそのまま肯定されることは、自分たちの解釈が安らかに放りおかれて、互いに没交渉的な「も亦」を通じてしか他の子どもたちの解釈と関係を結ばない状態におかれることを、意味することになる。斎藤は、教師と子どもたち、子どもと子ども双方がもつ解釈や意志が、「結び合わされ、ぶつかり合い、それぞれが否定したり否定されたりすることによって[授業は]進んでいく」(授業、292頁、[ ]内引用者)、という。この言葉によって、互いを否定する諸解釈間の関係が露にされることによって授業は進み、諸解釈が「も亦」という関係におかれたままであるならば授業は進まない、と斎藤が考えていることがわかる。

しかし、解釈を否定したり否定されたりすることによって授業が進むということは、いかなる事実を指しているのだろうか。このことを明らかにするために、まず、斎藤が解釈することをどのようにとらえているのかを、考察したい。

斎藤は、解釈することは、「正しく一般的な解釈をしたうえで、対象である教材を、一人の生きた人間として観察し分析し、その中から新しい思考や論理や感情を積み重ねていこうとする仕事である」(授業、280頁)、という。斎藤に従って、このように一人の生きた人間の営みとして解釈することをとらえるならば、解釈することは、対象である教材と解釈する人間の自己とが関わりをもつ営みになろう。そして、解釈することは、教材と自己とが関わりをもつことであるならば、ある教材についての解釈は、生きた人間として教師や子どもが教材に関わった結果、はじめて現れてくるもの、といえる。

このように、自己を介してのみ教材の解釈は現れるという観点をとるならば、私たちの「意識は或るものを己れから区別すると同時にこれに関係しもする」(ヘーゲル、85頁)というヘーゲルの記述は、教材を解釈する意識と教材との関わり方を記述するものとして解しうるのであろう。なぜならば、解釈する意識は、教材を己れから区別しながら、同時に教材と関係している、と考えられるからである。

ヘーゲルは、意識と或るものとの「関係ないし或るものの意識に対する存在のひとつの特定の側面が知というものである」(ヘーゲル, 85頁, 傍点訳者), という。このヘーゲルの言葉に基づくならば, 解釈は, 意識に対する教材のひとつの特定の側面である, と考えることができる。そしてこのことから, 教材を解釈することは, 意識に対して教材が向ける特定の側面と解釈する意識が関係することである, と考えることができる<sup>6)</sup>。

以上のようにとらえるならば, 教師が子どもたちの解釈を否定することは, 子どもたちの自己が教材の特定の側面と結んでいる関係を否定することになる。この否定は, その帰結として, 関係の一方を担っている子どもたちの自己を否定することにつながっていかざるをえない<sup>7)</sup>。したがって, 教師が子どもたちの解釈を否定することは, 教師が子どもたちの発した言葉を否定するように思われるにもかかわらず, 実は, 子どもたちの自己を否定することを意味するのである。

しかし, 斎藤は, 解釈が否定したり否定されたりすることによって授業が進む, という。解釈する者の自己が否定されるにもかかわらず授業が進む, とはいかなることなのだろうか。また, 互いを否定することによって, 「教師をふくめた学級の全員が, 新しい解釈, 新しい世界へとはいっていくことができる」(授業, 292頁), と斎藤がいうのは, いかなることを指しているのだろうか。なぜ, 子どもの自己が否定されることによって, 子どもが「新しい世界」へ入っていくということが可能だといえるのだろうか。斎藤がいう「新しい世界」とは, いかなるものなのだろうか。これらのことを考察するために, 次章で, 斎藤のいう「新しい世界」へ入っていくことができた授業を考察したい。

## II. 「出口」の授業と視点の変換

本章では, 斎藤がいう「新しい世界」へと入っていくことができた授業の例として, 「山の子どもたち」を教材とした小学三年生の国語科の授業をとりあげたい。

この授業の中で, 子どもたちは, 「あきおさんと みよ子さんは やっと 森の 出口にきました」という文の中の出口という言葉の問題にしている(授業, 209頁)。出口という言葉の辞書的な意味を子どもたちは理解しており, その上でさまざまな考えを出し合い, 結果として, 「森の終わった最後のところ, すなわち, 森とそうでないところとの境が, 『出口』だという解釈を出して喜んでいた」(授業, 210頁), という。しかし, このような子どもたちに向かって, 斎藤は, 「そんなところ

は出口ではない」と言い, 自分が解釈する出口を示す図を描く<sup>8)</sup>。それは, 森とそうでないところとの境よりも森の内側に入ったところである(授業, 210頁参照)。

斎藤が考える「出口」が示されると, 子どもたちは非常に驚く。教室には, 「本を小わきにかかえこんで立ち上がる子, あるいは腰を浮かせて, ぼうぜんとしている子など」(授業, 211頁)が現れ, 「一しゅん教室全体が, 驚きの緊張でいっばいに」なる(授業, 211頁)。しかし, しばらくすると, 子どもたちは斎藤に対して, 「そんなことはない」と, 「猛烈に」反論し始める(授業, 211頁)。そして, 手を動かしたり自分の考えを図に描いたり, さまざまな方法で自分たちの解釈の正しさを斎藤に主張するが, 最終的には斎藤が解釈する「出口」に納得し, これを正しい解釈と考えるようになる(授業, 211頁)。

この授業について, 吉田章宏は, 斎藤の一言によって, 子どもたちは大きな「ゆさぶり」をうけた, と分析している。そしてこの「ゆさぶり」によって, 子どもたちは視点の変換を学んだ, という<sup>9)</sup>。吉田によれば, この授業には, 第一に, 「森を上から, いわば上空から眺めて『出口』はどこかを考える, あるいは, 森の地図を見て『出口』がどこに位置するかを考える第三者の立場」の視点から, 「文中の『あきおさんと みよこさん』の立場に立って, 森の中で『出口』をさがし, 『出口』を見つける行動者, 当事者, 作中人物の立場」の視点への変換が起こった, という意味がある<sup>10)</sup>。そして第二には, 「出口」を文脈から孤立させて, 「来た地点」ととらえる視点から, 「出口」を「出口にきました」という文脈の中で「出口と呼ばれる地点」ととらえる視点への変換が起こった, という意味がある<sup>11)</sup>。

この授業における子どもたちの変化を, 視点という切り口で吉田のようにとらえることは, 確かに, 「出口という言葉のもつ多様性を知る」<sup>12)</sup>という指摘では言い尽くせないところを明らかにしているといえる。しかし, それにもかかわらず, 視点の変換という観点では, この授業における子どもたちの変化を十分に記述することはできないのではないだろうか。なぜならば, まず第一に, 子どもたちが「出口」の解釈について関わっていることは, 視点の変換だけに尽くされないからである。

視点という観点が授業の中で露になるのは, 斎藤が自分の「出口」の解釈を図で示したときである, と考えられる。しかし, 出口を見る視点の違いが, 図で示されることによって明らかにされても, 子どもたちはなお, 出口を見る視点の違いよりも, 出口そのものが何であるかを問題にし続けていたのではないかと考えられる。な

ぜんならば、図で示されるという具体的な方法による説明をされてもなお、子どもたちは斎藤の「出口」に納得することができなかったからである。すなわち、このとき子どもたちには、「出口」の解釈の問題は、視点を交換することによって解決されると思われなかった、と考えられるからである。それどころか、斎藤の「出口」の解釈を図で示された瞬間から、子どもたちは、斎藤が示したような森の内側に入ったところが出口であるはずがない、と考え続けていたのではないだろうか。そうであるならば、子どもたちの思考は、「出口」全体に関わっていたことになり、子どもたちにとっては、出口をどこから見るかという視点の措定を巡る問題は、「出口」の解釈に関わる一側面でしかない、と考えられるのである。

第二に、子どもたちの変化を視点の交換という観点でとらえるならば、吉田のいう「ゆさぶり」に照らすことによっても、この授業における子どもたちの変化を十分に記述することはできないと考えられる。なぜならば、吉田はこの授業を、「振幅の大きな『ゆさぶり』の一例」と位置づけ<sup>13)</sup>、そのゆさぶりの結果として、子どもたちに視点の交換が起こったととらえているが、このような観点でこの授業をとらえるならば、振幅の大きさとは、視点の移動の大きさ、あるいは視点の交換のいわば角度の大きさを意味することにしかならないからである。そうであるとしたら、「ゆさぶり」の大きさの意味は、視点の交換の程度に解消されてしまうのではないだろうか。また、それだけではなく、視点の交換という観点で子どもの変化をみるならば、視点の交換を起こすために「ゆさぶり」をかけられた当のものは何だったのか、という疑問が残されるのではないだろうか。

吉田は、視点の交換について、さらにふみ込んだ考察を翌年の論文で展開している<sup>14)</sup>。そこでは、「視点をひとつの視点から別の視点へと移すことそのこと自体が目的なのではなく、「視点を交換することを通して、さまざまな視点の関連づけと統合が行なわれ、対象の多面的で深い認識と新しい発見とが行なわれること」<sup>15)</sup>が、目的であると指摘されている。しかし、このように視点の交換そのものが目的ではないとされても、視点を基に考える以上、子どもたちは視点のいわば「持ち主」として前提されている。この前提がある限り、視点の持ち主として子どもたちにとってゆさぶられるものは何か、という問いは、やはり残されるのではないだろうか。仮にこの問いに対し、ゆさぶられるものは出口の位置であるとか、登場人物やさまざまな解釈をする者にとっての出口の現れ方であると答えるならば、子どもたちに起

こったことは、出口に対する子どもたちの認識の移動ということになり、これは、視点をひとつの視点から別の視点へと移すことそのこと自体が目的なのではない、という吉田の先の指摘と、不整合を起こすことになるであろう。

さらに、子どもたちが斎藤の「出口」の解釈を支持する方へと移ったという事態を視点の交換として記述すると、吉田のいうさまざまな視点の関連づけと統合が交換という事態とどのように結びつくのが、不明瞭なままにとどまらざるをえない。さまざまな視点の関連づけと統合に着目するならば、視点の交換以前の「出口」に関する子どもたちの認識は、視点の交換によって子どもたちの意識から消去される、とみなすことはできない。したがって、さまざまな視点の関連づけと統合が子どもたちに起こっているならば、視点の交換以前と視点の交換後の子どもたちの解釈が、彼らの意識の中でいかに統合されるのが記述されることが必要となろう。

そこで次章では、「出口」に関する子どもたちのはじめの解釈と、斎藤の解釈の関連づけと統合が、子どもたちの意識の中でいかなる過程を経て生じるのかを考察する。ヘーゲルに基づきながら、子どもたちの意識が変化する過程、すなわち、森とそうでないところの境が出口である、という解釈をもっていた子どもたちの意識が、斎藤が示した「出口」の解釈を受け入れるようになるまでの過程を辿ってみたい。

### Ⅲ. 解釈を否定された子どもたちの意識の変化

教師が子どもたちの解釈を否定することは、出来事としては、子どもたちの発した言葉が否定されることであるように見える。しかし、「出口」の授業において子どもたちに起こった事態は、子どもたちの言葉が否定されただけにとどまらない、と考えられる。というのは、斎藤によって否定されるものが子どもたちの言葉だけであると考え、「一しゅん教室全体が、驚きの緊張でいっぱいになった」とか、子どもたちが「そんなことはない」と言って猛烈に斎藤に向かって反論した、といった、子どもたちの動揺の大きさが理解されえないからである。子どもたちが「出口」の解釈を斎藤によって否定されたことは、第I章で考察されたように、子どもたちの自己と出口という言葉との関係が否定されたことを意味する。このことはまた、子どもたちの自己と出口という言葉との間に不一致が生じることでもある。この不一致をヘーゲルは「不同」とよび、自己と言葉との不同は自己解体を引き起こす、という。なぜならば、「ある定

在の存立 Bestehen ないし実体 Substanz とは自己同一のこと」であり、「もし定在にして自己と不同であるならば、これはその [= 自己の] 解体をきたすであろうからである」(ヘーゲル, 51-52頁。[ ] 内引用者)。したがって、「そんなところは『出口』ではない」と齋藤に言われたとき子どもたちに起こったことは、自分たちが発した言葉が否定されたということだけではなく、「出口」という言葉を解釈している自己とその言葉の内容が不同である、と齋藤によって示されたことを意味する。そしてこのことの帰結として、子どもたちは自己解体という事態に陥ると考えられる。子どもたちの狼狽する様子は、自己解体によって不安がもたらされたことを如実に示しているといえよう。

解体した自己は、再び自己同一を取り戻さなければならない。自己同一を取り戻すために、子どもたちは齋藤に反論する。自己と言葉との不一致を解消しようとする子どもたちの営みは、まず自分を否定した相手、すなわち齋藤の解釈を否定するという仕方で現れたと考えられる。そこで齋藤は次に、「同じ言葉でも、解釈は一つだけではない。この文章では私のほうが正しいと思う」(授業, 211頁)、と子どもたちに話す。すると、子どもたちは「こんわくしてしまい、立ち上がっていたものも、しよんぼりとすわって、考えこんでしまった」(授業, 211頁)。このときの様子を、齋藤は、「子どもたちは、自分たちが考えてもみなかった解釈のあることを、いままでの学習で何回も体験していたので、ここにもそういう世界があるかもしれないと考えたのだった」(授業, 211頁)、と記述している。この記述から、子どもたちは、自分たちの解釈への自信が揺らぎ落胆しても、決して思考停止に陥っていない、と齋藤がみていることがわかる。すなわち齋藤は、「同じ言葉でも解釈は一つだけではない」ということを知ったときの体験を媒介にして、子どもたちが自己同一を回復しようとしている、とみているのである。

さらに齋藤は、「みんながいっしょにならんで島村の外へ出ていくとき、どこまでいったら島村の出口へきたというだろうか」(授業, 211頁)、と子どもたちに問いかける。この一見漠然とした問いかけに、齋藤は、「島村と、となりの村との境には橋があるが、橋の出はずれのところへいったとき、出口へきた、というのだろうか、それとも、近くに橋がみえてきたとき、出口へきたというのだろうか」(授業, 211頁)、という二つの選択肢を加える。このことにより、子どもたちにとって問われている内容が明瞭になる。こうして問われている内容が明らかになったことは、子どもたちが自己解体を解消

するために、決定的な手がかりを与えることになった、と考えられる。なぜならば、この言葉を聞くと、子どもたちはそれまで自分たちがもっていた解釈を直ちに否定し、齋藤が示した解釈を支持する方へ、と考えを変えたからである(授業, 211頁)。選択肢は二つ示されたにもかかわらず、このとき子どもたちは、答えを改めて確認するまでもないというふうには、「うん」、「そうだ、わかった、わかった」、「私もそう思う」、と言ったという(授業, 211頁)。これらの言葉において、子どもたちは、自己解体に伴う不安を乗り越え、自己同一を取り戻した、ということがみてとれるのではないだろうか。

しかし、齋藤は、子どもたちは、この授業で単に自己解体に伴う不安を乗り越えただけではなく、この授業を体験することによって、出口という言葉に対する「自分たちの認識を拡大深化したり、自分たちがいままでもっていた世界とは別な創造発見の世界に、自分たちの認識を移行させていった」(授業, 213頁)、という。なぜ、子どもたちにとって、不安を解消することが自己同一を回復することにとどまらず、認識の移行をも引き起こすことになるのだろうか。このことを、次章で考察したい。

#### IV. 概念を把握する思惟としての子どもたちの意識の動き

「出口」の授業は、主に、齋藤と子どもたちとの言葉のやり取りを介して進行している。この彼らのやり取りにおいて、言葉は、決して相手の解釈を否定するだけにとどまらないし、また、特に子どもたちにとっては、言葉は、自分たちの解釈に固執するために発せられているのでもない。このような言葉は、以下で考えられるように、ヘーゲルの表現を借りるならば、概念を把握する思惟 (begreifenden Denken) となる言葉とみなすことができるであろう。そこで本章では、概念を把握する思惟についてのヘーゲルの記述を手がかりにしながら、「出口」の授業における子どもたちの意識の動きを記述したい。

子どもたちは、齋藤に否定される前に、出口は森とそうでないところとの境である、という解釈をもっていた。このとき、子どもたちにとって「出口」という「主体 (主語)」は、森とそうでないところとの境である、という「規定自身のうちにはいり」こんでいる (ヘーゲル, 58頁)。このことによって、規定の方が「実体としての意義をもち、この意義のうち」で、「出口」という「主語は溶けてなくな」っている (ヘーゲル, 60-61

頁)。言い換えれば、森とそうでないところとの境である、という述語は、「もはや基体（主語）の述語（附加語）ではなくして、むしろ実体であり、語られている当のもの（主語）の本質であり概念」（ヘーゲル、59頁）になっている。それゆえ、子どもたちの意識にとっては、文法的には述語である言葉が、「出口」という「対象自身の『自己』」（ヘーゲル、58頁）になっており、しかも、主語は述語に溶けているので、自己の「内容を見たしていた基体（主語）はもうこの内容を越えて出ていくことをやめ、この当の内容のほかになお他の諸述語ないし属性をもつこと」ができなくなっている（ヘーゲル、59頁）。授業の展開過程の中で出口という言葉の解釈をすることによって、すなわち出口という言葉に述語を付加することによって、子どもたちの意識には、いわば述語の基体化ということが起こり、その結果、子どもたちの意識は、出口という言葉に関して他の述語を付加することができなくなっているのである。

このような状態にある子どもたちの意識に対して、斎藤は、「そんなところは『出口』ではない」と言い、図を描く。斎藤が示した「出口」は、子どもたちの意識にとって、第二の内容あるいは第二の述語として現れる。そして、この第二の述語の出現は、子どもたちの意識の安定が崩されることを意味する。なぜならば、第一の述語は、既に語られている当のものとなっていて、その存立は自己同一そのものであるのに、第一の述語と異なる内容をもつ第二の述語の出現は、第三章で考察された自己と言葉との不同という事態を、ここでは、第一の述語を基体としてもつ自己と出口という言葉の内容との不同という事態を、導くことになるからである。こうして、斎藤の解釈が第二の述語として出現することによって、「出口」という対象自身の自己である概念は分裂する。

仮に「基体が根底に横たわったままとどまっているかのように考え」るならば（ヘーゲル、59頁）、子どもたちの意識は、斎藤が示す第二の述語を出口という言葉の概念に新たな内容として加え、第二の述語を第一の述語と「も亦」という関係で共存させることによって、分裂状態を解消できる。しかし、上述したように、主語が述語に溶けているならば、「思惟は主語が述語のほうに移行してしまい、主語はもうなくなっているのを見出す」（ヘーゲル、59頁）しかなく、複数の述語を「も亦」によって共存させるような主語は、子どもたちの意識にとって、もはや存在していない。そのため、子どもたちの意識は、第二の述語の出現に際して、これを受け入れるための、いわば基盤を失っていることを突きつけられ、ただ当惑するしかない。

以上のように、一見すると付加的なものに思われる述語は、ヘーゲルがいうところの概念となることによって、子どもたちにとって「却って全体としての独立の重みをもつもの」（ヘーゲル、59頁）となり、子どもたちの意識を制限してしまう。そしてこの制限によって、子どもたちの意識は、「自由にあちこちとうろつき廻ることはでき」ず（ヘーゲル、59頁）、それどころか、述語の重みによって、主語にいろいろな述語を加えてみる、といった「さまよいを抑止させられて」いる（ヘーゲル、59頁）。こうして、この授業における子どもたちの意識は、斎藤が示す解釈を受け入れて、それを自分たちの解釈と同時に成立するものであるとみなす、とか、あるいは自分たちの解釈を捨て去って斎藤の解釈にいわば「乗り換える」、といった態度をとることができなくなるのである。

しかし、基体と内容との不同、あるいは自己と言葉の内容との不同による概念の分裂は解消されなければならない。子どもたちの意識は、自分たちの概念を統一することを迫られる事態に直面している。にもかかわらず、第一の述語が主語に溶けて、それがそのまま子どもたちの自己を成している以上、第一の述語を概念とする子どもたちの意識は、第二の述語と関わる時にも、第一の述語を捨て去ることはできない。子どもたちの意識は、出口という基体に斎藤が示す第二の述語を付加したとしても、付加された新たな述語の内に、第一の述語を見出し出してしまふ。したがって、子どもたちの意識は、第二の述語と関わるに際して、第一の述語がもつ「内容の『自己』と関わりねばなら」ない、すなわち、子どもたちにとって、主語は「自分だけであるのではなく」、第一の述語がもつ「『自己』と共にあらねばならない」のである（ヘーゲル、60頁）。

こうして、概念の分裂状態を克服して再び自己同一をえようとするならば、子どもたちの意識は、第一の述語を概念とするかつての自己と共にありつつ、斎藤が示す第二の述語を引き受ける、ということを経験せざるをえなくなる。このことは、まさに、子どもたちの意識が一度否定されたものと共にありつづけることを意味する。ただし、一度否定されたものと共にありつづけながら第二の述語を引き受けるためには、基体は、基体自身を変化させなければならない。すなわち、第一の述語を保存したまま第二の述語を引き受けられるようになるためには、基体は、自ら運動し、自らをそのような基体に生成せざるをえない（ヘーゲル、58頁参照）。そして、基体が概念であり自己と等しいものであるとすれば、基体すなわち主語の内容が解体し、後に再び統一状態をえること

は、子どもたちの自己が、解体し、後に再統一されて、生成されたものとなることを意味する（ヘーゲル、21頁参照）。

このように考えるならば、この授業における子どもたちが、出口という言葉の解釈を巡って斎藤と対決し、はじめの「出口」の解釈を廃棄し、斎藤が示す「出口」の解釈を引き受けたことは、出口という言葉について子どもたちの認識が移行したことにとどまらないことが明らかになる。出口という言葉の概念が、解体し、再び同一状態を取り戻し、その結果、子どもたちにとって以前とは異なるものとして生成されたことは、出口という言葉の認識にのみ関わるのではなく、子どもたちの自己の生成にも関わることであり、と考えられるのである。また、そう考えるならば、認識を生成する子どもたちの自己は、まさにヘーゲルがいうように、「『自己』と言っても、運動もせずに諸属性を狙っているところの、静止せる基体（主語）のことではない」（ヘーゲル、58頁）、ということになる。すなわち、子どもたちの自己は、「自分で運動し、自分の諸規定を立てこれらを自分のうちに戻すところの概念」である（ヘーゲル、58頁）、とみることができる。

以上の考察をふまえるならば、斎藤がいう、子どもたちがそれまでもっていた世界と別な創造発見の世界とは、基体すなわち自己の、運動ないし生成の過程と結果を含む、子どもたちの意識そのものであるといえよう。また、斎藤が、子どもたちは自分たちの認識を移行させたというとき、この言葉で示されていることは、子どもたちの意識が以前の認識を捨て去って別の認識へと移ったということではなく、子どもたちの意識が出口という言葉の内容に留まり続け、かつ運動し自らを生成することによって、以前の認識を保存しながらこれを否定する別の認識を引き受け、両者の統一をえたということである、と考えられる。斎藤によって否定された子どもたちの解釈は意識に保存されているにもかかわらず、子どもたちの認識が移行したように思われてしまうのは、保存されているものがいわば意識の奥へ沈み込んでしまっている、ということではないだろうか。

ここまでの考察を通して、子どもたちの意識は、自ら運動し、生成することによって、異なる解釈を自分の意識に統一すること、言い換えれば自分のものにするものが明らかにされた。しかし、子どもたちの意識が運動するというとき、この意識の運動の仕方そのものは、いかなるものなのだろうか。

子どもたちが学んでいるときの意識の活動に関して、中田基昭は、意識は「時間の流れとともに連続的に流れ

去っていただくだけではなく、たっただいまなされた意識活動は次の意識活動にふくみ込まれ、それと一体になっている」<sup>16)</sup>、という。このことは、過去の意識活動が「原因となって、次の意識活動を結果として生み出すといった仕方で、直線的に流れていくのではない」ことを意味している<sup>17)</sup>。例えば、算数の授業で図形の問題を解くとき、子どもたちは、「さまざまな解決方法を考えつては、すぐにそれを打ち消すことをくり返しているうちに」<sup>18)</sup>、突然正解を見つけることがある。このとき、「補助線でごちゃまぜになっていた図形は」、子どもたちに対して「急に構造化されて現れてくる」<sup>19)</sup>。このように構造化が実現されたとき、子どもたちにとって、「すでに過ぎ去ったさまざまな意識活動も構造化され、それぞれが正しい問題解決にとってどのような位置づけにあるかも明確に」なる<sup>20)</sup>。

同様のことは、「出口」の解釈を巡る子どもたちの意識についてもいえるのではないだろうか。なぜならば、出口は森とそうでないところとの境である、と解釈する子どもたちの意識と、出口は森とそうでないところとの境よりも森の内側へ入ったところである、と解釈する子どもたちの意識との間に、因果関係は認められないからである。子どもたちの意識は、時間的に流れ去っていくような順次的な思考作用をした結果、斎藤が示す「出口」の解釈を受け入れたのではない。解釈する子どもたちの意識は、そのつどの活動に意識全体で携わっており、斎藤が示す「出口」の解釈を受け入れられなかったときの意識活動は、それを受け入れられる意識になったときにはじめて、中田のいうように、子どもたちにとって構造化される、と考えられる。したがって、意識はそのつど一体となって活動するという、子どもたちの意識活動に関する以上の中田の記述は、私たちに示唆を与えてくれる。

しかし他方で、意識活動に関する中田のとらえ方は、「出口」の授業における子どもたちの意識活動をとらえる場合には不十分でもあろう。というのは、中田によれば、意識活動の構造化は、「果実が熟してくるに従い、最初は単一の構造に近かったものの中にいくつかの種子ができ、その回りに実ができ、それらを外皮がとり囲むといった仕方」<sup>21)</sup>に例えられる過程を経て生じる、と考えられているからである。果実が熟すかのような意識の構造化は、子どもたちが自分の考えを否定されずに何らかの作業をしたり、自分だけで思考を巡らせたりするときの意識活動を記述するためには十分かもしれない。しかし、「出口」の授業のように、教師と子どもたちとの言葉のやり取りを介して進行する授業の記述には



不十分である。なぜならば、「出口」の授業における子どもたちの意識は、斎藤が示す「出口」の解釈を自分の意識に統一させるまでに、自己同一の分裂と自己の生成という過程を経ていると考えられ、このことから、このときの子どもたちの意識に起こる構造化は、時間が経つにつれ果実が熟してくるような、穏やかな過程ではない、ととらえなければならぬからである。ある教材に対する解釈が「それまでの混沌とした状態から一瞬のうちに構造化され、一つのまとまった思考として完成される」とときには<sup>21)</sup>、ここまで考察してきたように、子どもたちの意識は、自ら運動し自己を生成するという活動を営まなければならない。授業の中で自分の解釈を否定された子どもたちの意識にとって、「一つのまとまった思考」は、果実が熟すのを待つようにして達成されたものであるというより、子どもたちの意識が自ら自己を生成した結果、いわば子どもたち自身によって獲得されたものといえるのではないだろうか。

## おわりに

本稿はじめにも述べた通り、斎藤にとって、否定するということは、人間の可能性をふみつぶしてしまうことではなく、それどころか、人間の可能性を発展させたり拡大させたりすることである。このことは、一見すると矛盾する内容を述べているように思われるが、「出口」の授業を考察することを通して、斎藤の言葉に矛盾はなく、授業において教師が子どもたちの解釈を否定することは、子どもたちの意識が豊かになるための契機となることが明らかにされた。

とはいえ、教師が子どもたちの解釈を否定することは、教育の現場においては、注意深くとらえられなければならないであろう。本稿で考察されたことをふまえるならば、教師による子どもたちの解釈の否定が子どもたちの自己を動かすものとなることは、ひとりの生きた人間として教材に対面するという仕方、教師と子どもたちが、共に教材を解釈し、その上で、諸解釈が本来的にそなえている互いを否定する関係に触れるということに、大きく支えられているのではないだろうか。これらのことに支えられてはじめて、子どもたちは、教師に自己を否定されたとしても、結果として、教材についての新しい解釈という形を借りた、新しい自己に成ることができる、と考えられる。そして、教師が子どもたちを否定することによって子どもたちは新しい世界へ入っていくことができる、と斎藤がいうときの願いは、まさにこのこと、すなわち、自分の解釈を否定されることを介し

て、子どもたちが新しいより豊かな自己を得ること、にあるのではないだろうか。

(指導教官 中田基昭教授)

## 注と引用文献

- 1) 斎藤喜博, 1963「授業」『斎藤喜博全集 第5巻』, 国土社からの引用に際しては、「授業」の略記と頁数とによって、その出典箇所を示す。
- 2) 斎藤は、複数の著作において、同じ意味のことを異なる箇所でも述べている。例えば、「同感したり否定したりしながら、新しい次元でその問題を解決していく」(授業, 259頁)、「授業は教師が、自分のもっている全力をあげて、子どもを押しこずし、たたきつぶし、そのことによって子どもたちの可能性を目ざめさせ、内在しているエネルギーに点火し、爆発させ、感動的に、迫力をもってその教材を追求しめかせることである」(授業, 267頁)、「いつでも前の創造をふまえ基本にしなから、それを否定し、新しい創造をすることによって、学校を生かし、子どもたちを生かし、教師自身をも生かしていく」(授業, 367頁)、「人間は、いままでの自分を否定し、自分を新しくつくり変えたり、創造したりするためには、どうしても、事実によって他と衝突し、他からの強い衝撃を受けるか、他からの豊かな影響を受けるかする必要がある」(1963「教育の演出」『斎藤喜博全集 第5巻』, 国土社, 42頁)、「特に教師と子どもとの間に対決が起こり、教師が子どもの思考なり論理なり感覚なりを激しく攻撃し、子どもの思考なり論理なり感覚なりを教師が押しつぶすことによって「教育という仕事」ができるのである」(すすめ, 254頁, [ ] 内引用者), を参照。
- 3) 斎藤喜博, 1970「教育学のすすめ」『斎藤喜博全集 第6巻』, 国土社からの引用に際しては、「すすめ」の略記と頁数とによって、その出典箇所を示す。
- 4) ヘーゲル, G.W.F., 金子武蔵訳, 1971『精神の現象学』上, 岩波書店からの引用に際しては、著者名と頁数とによって、出典箇所を示す。
- 5) 斎藤は、「否定に否定を重ねながら授業を進めていくということ」(授業, 247頁)である、という。この言葉から、子どもたちの解釈を否定することは、教師や子どもたちの解釈が互いに影響し合うための契機になるということ、斎藤が洞察していることが読みとれる。
- 6) 教材を解釈することはまた、解釈する意識が、自己と教材との関係をひとつのものに限定し、教材の他の側面との関係から己れを区別することである、と考えられる。このことは、教材の特定の側面である自らの解釈と他の側面である他者の解釈とを区別するという仕方、意識が他者の解釈と関わることである、と考えられる。この理解に基づくならば、解釈は教材を介しての「自分や他に対する解釈である」(授業, 280頁)という、斎藤の言葉の真意が、より理解されるのではないだろうか。
- 7) 「ごんぎつね」の授業の記述の中で、斎藤は、自分の解釈に関して、「解釈が正しいかどうかということとは別として」(すすめ, 256頁)、と述べている。この言葉から、解釈を問題にすることは子どもたちの自己を問題にすることにつながっており、そして、授業においては解釈の是非そのものよりも、子どもたちの自己を問題にすることがより重要であるということ、斎藤が洞察していることが読みとれるのではないだろうか。
- 8) この授業は、いわゆる「介入授業」の一つである。授業の中の斎藤の発言は、担任教師が行なっている授業に対して、斎藤が「横から口を出す」という形でなされている。

- 9) 吉田章宏, 1972 「『ゆさぶり』概念の検討」, 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦編, 『教授学研究』 3, 国土社, 42-43頁。吉田は, この論文の中で, 「視点の転換」と「視点の変換」という二つの言葉を用いている。両者は, 同じ内容を指していると筆者は考えるが, 本稿においてどちらを用いるかについては, 翌年の吉田の論文と一貫させることを求めるという理由によって, 「変換」をとることにする。
- 10) 同上, 42-43頁。
- 11) 同上, 42頁。
- 12) 同上, 42頁。
- 13) 吉田章宏, 1973 「『ゆさぶり』と視点」, 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦編, 『教授学研究』 4, 国土社, 54-95頁。
- 14) 同上, 67頁。
- 15) 中田基昭, 1996 『教育の現象学』, 川島書店, 165-166頁。
- 16) 同上, 166頁。
- 17) 同上, 166頁。
- 18) 同上, 166頁。
- 19) 同上, 166頁。
- 20) 同上, 166頁。
- 21) 同上, 166頁。