

「教える行為」の秩序が及ぼす無意図的効果の問題

筑波大学 渡邊 光雄

1. 序—授業者の悩み

授業者の悩みに次のようなものがある。それは、自らが教師として児童生徒たちのことを一所懸命に考えながら指導しているにもかかわらず、彼らのなかに自分を受け入れない者がいることにどのように対処したらよいか分からず、途方に暮れてしまう、という悩みである。

このような問題は、なぜ起こるのであろうか。それが教師と児童生徒の個人的な性格や行動様式からすべて導かれるものであると考えるならば、余りにもことがらを単純化しすぎることになる。この問題は、以下で述べるように、教師と児童生徒が指導者・被指導者として組込まれる秩序の存在それ自体にかかわっている。教師と児童生徒は学校という組織のなかで指導・被指導の秩序に組込まれているが、その秩序への組込みそれ自体が、教師の気のつかないところで児童生徒の学習に良くも悪くも影響を及ぼす。その秩序への組込みが、学習成績に悪い影響を及ぼす場合には、児童生徒は悲惨な目を見ることがになる。秩序への組込みがもたらすこのような問題は、これまでの授業組織論ではみられず、今後、積極的に検討されるべきであろう。

2. 秩序を前提にした「教える行為」

「教える行為」は秩序を前提にして成り立っている。この言い方は、「教」の文字が「𠂔」と「攴」の合字であると説明されるとき、「攴」が「上から施す」を意味し、「𠂔」が「下からならう」を意味する、という説明の仕方に現れる（諸橋、1957）。そこでは、「教える行為」は、教える者と做う者の「上下関係」の秩序を前提にしているが、「上下関係」という呼び方を使わないにしても、「教える行為」と做う行為の間には、両行為の当事者の意志とは別の社会的強制力によって結びつけられる関係がみられる。それは、スミスによって teaching-pupiling の関係と言われたものである。

スミスが指摘するように、授業者の「教える行為」(teaching) は、学習者の pupiling すなわち「生徒する行為」を前提にして成り立つものであり、「生徒する行為」を前提としない「教える行為」は存在しない。また、「教える行為」を前提としない「生徒する行為」も存在しない。授業者が教えるという限り、論理的には、かならず「生徒する行為」がそれに対応して存在しなければならない。学習者が「生徒していない」のに授業者が教えることはあり得ず、授業者が教えてい

ないのに学習者が「生徒する」こともあり得ない (Smith, 1968)。

ここで注意を要することは、学習者の「生徒する行為」が学ぶ行為あるいは倣う行為と区別されていることである。学習者の学ぶ(倣う)行為は、学習者自身の自由意志に多分に支えられ、学習者の「生徒する行為」は、学習者自身の自由意志とは別の社会的強制力によって強いられている。学校のなかで、学習者は、指導・被指導の秩序に従って授業中の授業者の「教える行為」に対応した「生徒する行為」を振る舞うものの、そこでは、学ぶ(倣う)行為を行ったり、行わなかったりする。日常の教室風景では、授業者が教え、学習者が「生徒して」いても、学習者が学んで(倣って)いない、という状況は、いくらでも見うけられる。

このように、授業における「教える行為」は、社会的強制力によって生じる「生徒する行為」を論理的につねに対応行為とし、学習者は、その「生徒する行為」に基づいて学ぶ(倣う)行為を行ったり、行わなかったりする。従って、さきに、「教える行為」と倣う行為の両当事者の間は社会的強制力で結びつけられると述べたが、それは、「教える行為」と「生徒する行為」が本来社会的強制力によって結びつけられたものであるところから導きだされている。その結びつきは、指導・被指導の秩序を意味し、それは、ときに、「上下関係」と呼ばれたりもする。結局のところ、「教える行為」とは、指導・被指導の秩序を前提にしなければ存在しないものとなり、「教える行為」は、指導・被指導の秩序維持の行為すなわち「秩序行為」を意味する。

そもそも、学校教育における「管理」が教育集団組織化のための手続きを意味するにしても、それは、「教える行為」とは別のところから導き出されたものではなく、「教える行為」それ自体が「秩序行為」であるところから導き出されたものである。従って、学校組織のなかで「教える行為」が「秩序行為」であることは、それ自体として当然のことがらになるが、現実には、それが当然であるゆえに、「教える行為」を中心とする授業では、授業者が深刻な問題に絶えず脅かされことになる。冒頭に述べたように、指導・被指導の秩序維持の行為それ自体が授業者の気づかないところで学習者の成績に悪い影響を及ぼしかねないのである。

3. 授業者の無意図的影響

授業者が「教える行為」を続ける限り、「秩序行為」が続くが、その行為のために、授業では学習者に対する授業者の無意図的影響が生じやすくなる。

授業者の無意図的影響には、学習者の学ぶ行為にプラスに作用するものとマイナスに作用するものがある。それらは、以下のように三つに分けられ、「副次効果」(side effect)、「反応効果」(reactive effect)、「事後効果」(after effect)と呼ばれる (Keeves, 1988, pp. 490-493)。

(1) 副次効果

副次効果は、主な影響に伴って生じる別の影響を意味する。たとえば、次のような例にこの効果がみられる。

授業者が算数や数学の内容を難しい言葉遣いで一年間指導したので、学習者は、その授業者の担当する授業時間ばかりではなく、算数や数学の教科それ自体が嫌いになり、学習成績が悪くなる。逆に、授業者が算数や数学の内容を大変に分かりやすい言葉遣いで一年間指導したので、学習者は、その授業者の担当する授業時間ばかりではなく、それまで嫌いだった算数や数学の教科それ自体が好きになり、学習成績が良くなる。

この例では、学習者は、「教える一生徒する」の秩序に組み込まれているために、特定の授業者の指導特性に一年間影響され続けた。その結果、その授業者の指導特性は、当の授業への志向ばかりではなく、その授業を含む教科それ自体に対する志向にも影響を及ぼした。学習者は、授業者の指導特性が自分に合わない場合、秩序に組み込まれているために自らの意志でそこから離れて自分に合った指導特性の授業者を選択できず、長い間その指導特性からマイナスの影響を受け続け、授業者の提示した教材ばかりではなく、その教材の属する教科それ自体にも反発して成績を悪くする。逆の場合、学習者は、秩序に組み込まれているために指導特性からのプラスの影響を受け続け、その持続によって、当の教材ばかりではなく、その教材の属する教科それ自体をも好きになって成績を上げる。このような現象が副次効果と呼ばれるものである。

(2) 反応効果

反応効果は、人が環境の変化に反応してその変化を意識することそれ自体から生じる影響を意味する。この効果は次のような例に典型的にみられる。

小学校1年生の児童が、授業で先生がある説明を行った後、「いいですか、分かりましたね!」というとき、説明の内容がよく分からなくても、「はい、分かりました」と応答してしまう。

この例では、先生の繰り返す説明とその後の問いかけは、児童にとって環境の変化になる。児童は、説明と問いかけに耳を傾けることで自らの環境の変化を自覚し、その自覚がある故に、その変化の脈絡に沿った反応をしてしまう。児童は、先生とのかかわりにおいて、指導・被指導の秩序（「教える一生徒する」の関係）に組み込まれているために、先生の説明と問いかけに耳を傾け続けなければならない、その中で環境の変化を自覚することによってその変化の方向に沿った反応をしてしまう。

このような反応効果は、児童ばかりではなく、成人にもよく見られるもので、人間の特性でもある。人間は、環境の変化に伴う心理的脈絡に沿って反応しやすい傾向を有する。人間は、ある秩序に組み込まれたとき、その秩序のなかでの環境の変化に伴う固有の心理的脈絡に沿って反応しやすい（渡邊、1993）。

このような反応が学習成績にプラスに作用して成績を向上させるならば、問題はないが、後述のように逆に作用する場合、深刻で悲惨な問題が生じる。

(3) 事後効果

事後効果は、ある処遇が済んでしばらくしてから出る影響を意味する。授業における指導は、その直後に効果を発揮せずに、数週間後、数カ月後あるいは何年か後に現れる場合もある。たとえば、「発見学習」にはこの効果がみられるとも言われる (Keeves, 1988, pp. 490-493)。

授業者は学習者を指導・被指導の秩序に組み込み、学習者は、授業者の「教える行為」すなわち「秩序行為」に従って一定期間「生徒する行為」を行うなかで潜在的要因の獲得を強いられることになる。その潜在的要因が後でプラスに作用する理解能力のようなものであれば、問題はないが、後にマイナスに作用する誤解要因のようなものである場合、学ぶ行為に困難な状況をもたらすことになる。

以上のように、「教える行為」が展開されるとき、そこでは、「教える行為」それ自体が「秩序行為」であるところから、三種類の「効果」が生じやすくなる。授業者が一所懸命に子どものことを考えながら指導しているにもかかわらず、特定の子どもたちが自分を受け入れてくれないことにどう対処してよいか分からない、という悩みが生じたとき、その問題が、これらの「効果」のマイナスの作用によって生じることがしばしばある。その場合、その「効果」のマイナス作用が授業者の無意識のところで見られるものであるだけに、その問題の原因が授業者自身に自覚されないままになりがちになる。授業者は、原因のわからぬ悩みを抱いたまま、指導・被指導の秩序に従って学習者を指導し続けなければならない、学習者は、マイナスの作用を受け続けなければならない。これは、深刻な状況を意味する。

この深刻な状況のなかで、とくに反応効果のうちのマイナスの作用は、次に示すように、学習者を悲惨な状況に陥れやすいために注意を要する。

4. 指導・被指導の秩序が及ぼすゴーレム効果の問題

「教える行為」が及ぼす授業者の無意図的影響のうちで、反応効果は、その作用の内容に従い、ホーン効果、ジョン・ヘンリー効果、ピグマリオン効果、ゴーレム効果に分けられる。ホーン効果は、自らの置かれている状況を自覚するとき生じるプラスの行動変容を意味し、また、ジョン・ヘンリー効果は、比較された者が普段より良い成績を修めることを意味する。ピグマリオン効果とゴーレム効果のそれぞれの意味は後述される通りであるが、前三つの「効果」がプラスの作用を意味するのに対して、ゴーレム効果は、マイナスの作用を意味し、無意図的影響のなかで学習者を悲惨な状況に陥れるものとなる (Keeves, 1988, pp. 490-493)。

さきの「反応効果」の項目のところ述べてきたように、人間は、ある秩序に組み込まれたとき、その秩序のなかでの環境の変化に伴う固有の心理的脈絡に沿って反応しやすいが、その心理的脈絡が、授業という指導・被指導の秩序における授業者のプラスあるいはマイナスの期待を伴ったものである場合、それに対する学習者の反応は、学習成績への良いあるいは悪い影響となって現れ得る。

学習者に対する授業者のこの期待の持ち方の問題は、それが話題になり始めた1960年代から70年代にかけては次のように扱われた。すなわち、特定の学習者に対して授業者が無意識のうちにプラスあるいはマイナスの期待をもって指導するとき、その学習者の学習成績にプラスあるいはマイナスの変化がみられることがあり、そのプラス及びマイナスの変化の両方に「ピグマリオン効果」の名称が付けられた (Rosenthal & Jacobson, 1968)。それが、1980年代になってからは、とくにマイナスの変化に対して「ゴーレム効果」の名称が付けられるようになった (Keeves, 1988, p.492; Babad & Inbar, 1982)。

ゴーレム効果とは、特定の学習者に対して授業者が無意識のうちにマイナスの期待をもって指導を行うとき、その学習者の学習成績にみられるマイナスの変化を意味し、ピグマリオン効果に対比する現象として位置づけられる。日常の授業において、授業者からマイナスの期待をかけられ始めた（期待されなくなった）学習者が以前よりも悪い学習成績をとるようになるという現象は、しばしば起こり得ることである。

授業者は、日常の授業活動において、学習者一人一人に対する無意識のうちのプラス・マイナスの期待付与からはどうしても免れられない状況にある。ユダヤ神話のなかでは創造物ゴーレムが暴れ狂って破壊的になったが、教室のなかでは児童生徒がゴーレムになるような状況をつくってはならない、ということは当然のことである。しかし、教室のなかで授業者のいとなむ「教える行為」が「秩序行為」であり、その「秩序行為」が授業者の無意識のところで反応効果を生じやすいために、学習者への無意識的な期待付与において、マイナスの期待によるゴーレム効果が起こっているか否かを授業者自身が自覚することは、きわめて困難となる。尤も、ゴーレム効果自体が授業者の無意識のところで生じる現象を意味するものであるために、授業者がそれを自覚することは、論理的にはあり得ない。ただし、授業者がゴーレム効果の存在を事前に承知した上で自らの「秩序行為」を展開する場合、その授業者は、以降のゴーレム効果による学習者の被害を少なくする可能性を見いだすことができる。だが、そこでは、メタ思考の力が求められる。授業者が自らの「秩序行為」を反省（メタ思考）しながらそれを展開する際には、きわめて高度な思考力（メタ思考の力）がその授業者に求められる。

5. 結び—授業者の無意図的影響を有効に働かせる授業組織論の必要性

今日、授業者の「教える行為」に伴う無意図的影響のなかでマイナスの作用が学習者に被害を及ぼしていることが判明しても、それを根本的に解消する手だては、授業者自身の思考力の高まりに求めるしかない状況にある。その解消の手だては、その高まりを促す授業組織論にも求められる必要があり、教える行為それ自体が「秩序行為」であるところから、授業者の無意図的影響を有効に働かせる授業組織論の登場が必要とされるのである。

参考文献

- 諸橋徹次 (1957)『大漢和辞典巻五』 大修館書店。
- 渡邊光雄 (1993)「『二面的開示』を形成する心理的脈絡—言語事象の事例分析をてがかりとして—」 教育方法研究会『教育方法学研究第11集』 43—58頁。
- Babad, Elisha Y. & Inbar Jacinto. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers. *Journal of Educational Psychology*. 74(4). 459—457.
- Keeves, John P. (1988). *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Pergamon Press.
- Rosenthal, Robert & Jacobson Lenore. (1968). *PYGMALION IN THE CLASSROOM: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Smith, B. Othanel. (1968). A concept of Teaching. C. J. B. Macmillan and Thomas W. Nelson (ed.). *Concept of Teaching: Philosophical essays*. Rand McNally & Company. pp.14—16.