

看護教育を創る

# 授業 デザイン

教えることの  
基本となるもの

目黒 悟  
Satoru Meguro

 **メチカルフレンド社**

## はじめに

早いもので藤岡完治がこの世を去って8年になりますが、ここにこうして、「授業デザイン」の基本的な考え方とその方法を1冊の本にまとめることができたことには、とても感慨深いものがあります。

本書のなかで取り上げた「授業デザインの6つの構成要素」は、今から20年ほど前に藤岡によって提案されたものですが、当時の私にはその必要をあまり感じることはできなかつたというのが正直なところ。なぜなら、その頃私がかかっていたのはベテランの小・中学校の先生方ばかりで、ことさら「6つの構成要素」を用いなくても、自分の実現したい授業の方向を明確にして実践を行うことができる人がほとんどだったからです。

私が必要を強く実感するとともに、その有用性を確信するようになったのは、藤岡が亡くなったあとのことでした。学校現場では教員の世代交代が急速に始まり、自分のやりたいことははっきりしない若い先生方が増えてきたことへの対応を考えざるをえなくなったからです。そうしたなか、2005年度から3年間、横浜国立大学教育人間科学部のカリキュラム実践論で、授業デザインから授業リフレクションまでを学生に教えることができたことは、「6つの構成要素」の考え方を自分なりに整理するまとない機会となりました。こうして自信をもって本書をまとめることができたのも、このときの経験が大きいと思います。この場を借りて学生の皆さんにあらためて感謝したいと思います。

「6つの構成要素」は、過去に藤岡自身の手によって看護教員向けのテキストとしてまとめられた経緯があります。とはいえ、当時は既存の授業設計の考え方に対して、まだ自らの授業デザインの考え方を生み出しつつある過渡期にあったため、その後折に触れ、本人から改訂したいとの希望を聞かされていましたが、結局果たすことはできませんでした。

本書は、私が「看護展望」の2010年1月号から12月号までに書いた内容がもとになっていますが、連載中から思っていたのは、藤岡と共に深めてきた「生きて動いている授業」の考え方をベースに、授業デザインの考え方をよりいっそう明確に表現したいということでした。そして、さらに本書では、連載時の不足を可能な限り補うとともに、講義・演習のみならず、臨地実習や院内研修においても、「6つの構成要素」の考え方が共通であることを実践をとおして描き出すように努めました。

また、本書の表題は、前著『看護教育を拓く授業リフレクション』と対を成すものとして、『看護教育を創る授業デザイン』とすることにしました。他でもない読者の皆さん一人ひとりが、看護教育を「創る」担い手であることを表したかったからです。前著が、従前の看護教育を「拓く」ものであれば、本書は、その拓かれた地平に、皆さん一人ひとりがこれからの看護教育を「創る」ということです。明日の看護教育実践に向かう皆さんの勇気のもとに、この「拓く」と「創る」の2冊がなってくれたら嬉しいです。

最後になりましたが、今回も拙稿に目をおしていただき貴重なご示唆をいただきました永井睦子先生に心より感謝いたします。また、編集の労をとってくださいましたメチカルフレンド社の中村洋一さん・丸地卓也さん、連載中にお世話になりました高橋克郎さん・森卓哉さん、本書の出版までの橋渡しをしてくださりました前担当の三船多香さんに心より感謝いたします。

2011年7月

目黒 悟

## 目次

<b>第1章 授業デザインを始める前に</b> .....	1
1. 何が授業で何がそうでないか .....	2
What it is, and what it is not ?	
2. 自分のなかに「授業観」を育てるために .....	10
相互性の関係についてもっと理解を深めておこう	
3. 授業における経験の意味 .....	18
学んでほしいことと学ばれることは一緒じゃない?!	
<b>第2章 授業デザインに取り組んでみよう</b> .....	25
1. 授業デザインの6つの構成要素とは .....	26
授業設計から授業デザインへ	
2. 6つの構成要素による授業デザインの進め方 .....	30
自分の実現したい授業の方向を明確にしよう!	
<b>column</b> 「6つの構成要素のチェックリスト」を用意したわけ .....	37
3. 大事なことは書き方じゃなくて考え方!! .....	38
互いに関連し合ってこそその6つの構成要素	
<b>第3章 授業デザインを深めるために</b> .....	43
1. ねがいの明確化 .....	44
「この私」が学習者の前に立つことの意味	
2. 目標の具体化 .....	50
目標達成の呪縛を超えて	
<b>column</b> 目標にはこんな種類もある .....	55
3. 学習者の実態把握 .....	56
私たちは誰と授業をするのかな?	
4. 教材の研究 .....	62
内容がないようじゃ、ちょっとね	
<b>column</b> テーマ・内容・素材についての理解を深めるために .....	71

5. 教授方略の検討	72
授業にするためにはどんな手立てが必要かな？	
<b>column</b> 「観点としての授業技術」	81
6. 学習環境・条件の意識化	82
「世界」が教育する?!	
<b>column</b> 6つの構成要素と教える人としての成長	89
7. 指導案は捨てるもの?!	90
目の前の学習者と授業をするために	
<b>第4章 生きて動いている授業のデザイン</b>	101
1. 授業デザインは終わらない	102
授業リフレクションをとおして見えてくるもの	
2. 実現したい授業の方向の明確化が「講義」を変える	108
授業研究と授業デザイン	
3. 臨場感・切実感が「演習」を変える	116
学びを拓く経験の場のデザイン	
<b>column</b> 学生の「見る」を支えるもの	125
4. 「臨地実習」をデザインする	126
今、ここで起きていることを大切にするために	
5. 「院内研修」を変える	134
自分の経験に学ぶ場のデザイン	
<b>第5章 授業デザインとカリキュラム</b>	143
1. カリキュラムとは	144
学びの履歴を紡ぐということ	
2. カリキュラム編成からカリキュラム創造へ	148
教えることの基本となるもの	
<b>索引</b>	154



## 第 1 章

# 授業デザインを 始める前に

# 何が授業で何がそうでないか

## ～ What it is, and what it is not ? ～



### 最初に確認しておきたいこと

皆さん、こんにちは。2010年に上梓した拙著『看護教育を拓く授業リフレクション～教える人の学びと成長～』では、日々の授業をよりよいものにすると同時に、教える人の学びと成長に寄与しうる授業研究方法として生まれた「授業リフレクション」の基本的な考え方と方法について詳しくお話ししました。本書で取り上げることになるのは、「授業リフレクション」ならぬ、「授業デザイン」です。

前著では少しだけでしたが、「授業リフレクションと授業デザインの分ちがたい関係～明日の授業を創るリフレクション～」と題して、授業の準備、つまり授業デザインと実際の授業、さらに授業リフレクションとのつながりについて項をさきました<sup>\*1</sup>。本書では、特にこの「授業デザイン」に焦点を当てて、基本的な考え方とその方法について詳しくお話しさせていただくとともに、読者の皆さんとご一緒に、「教えるとはどういうことか」「学ぶとはどういうことか」、ひいては「人が育つ・人を育てる」といった教育の本質を考えていければと思っています。また、せっかくの機会ですから、授業デザインと授業リフレクションの関連、さらにカリキュラムとのつながりまでを掘り下げて考えてみたいと思います。

そこで、まず最初に「授業デザイン」を始めるに当たって、いくつか確認しておきたいことがあります。前著から引き続き読んでくださっている方も、大事なことです。復習のつもりで聞いてくださいね。



### 「授業」ということば

1つ目は、「授業」ということばについてです。皆さんは授業と聞くと、講義をイメージされるかもしれませんが、私は講義に限らず、演習や実習を含めて、授業ということばを用いています。また、看護師さんのなかには、授業と聞くと、自分とは縁遠いもののように感じられる方もいらっしゃるかもしれませんが、私は人と人との間に生まれる教育的なかわり全般を含めて、授業と



ということばを使っています。ですから、看護教員や実習指導者の皆さんだけでなく、院内で教育に携わっている看護師の皆さんはもちろんですし、もっといってしまえば、糖尿病の患者さんへの指導や家族を含めた患者さんへの退院指導など、日頃の看護のなかにも「授業」と呼べるようなかわりが含まれているわけですから、私には関係ないなどと思わないで、日々患者さんの看護をしている看護師の皆さんにも、本書におつき合いいただけたらうれしいです。

## → 「授業デザイン」ということば

2つ目は、「授業デザイン」ということばについてです。最近はいろんな人がいろんなところで、このことばを用いるようになってきましたが、授業の実施に先立って行われる「授業の計画」や「授業の構想」のことを授業デザインと呼んでいることが多いように思います。

ちなみに、授業デザインと似た表現としては、旧くから小学校や中学校の先生方に親しまれている「授業づくり」や「指導案の作成」、看護教員養成講習会などで習うことになる「授業設計」があげられますが、授業設計のほうは教育工学の用語で、授業をシステムティックに考える考え方なので、現場の先生方にとってはあまり身近ではないかもしれません。その点「授業デザイン」は、どことなく柔軟で創造的な感じがして、堅苦しいイメージのある「授業設計」よりもいい感じがするという人もいるかもしれません。けれども、英語ではデザインも設計も「design」ですから、笑っちゃいますよね。

では、なぜ「授業デザイン」と呼ぶのか…。柔らかいか堅いかの雰囲気だけの違いなら、どちらでもいいじゃないか…。別に格好つけなくて、「授業の計画」や「授業の構想」とか、「授業づくり」や「指導案の作成」とか、これまでどおりでもいいじゃないか——。そんなふうにつっこみを入れたい人もあるかもしれません。もちろん、「授業の準備」という意味では、みんな授業デザインに違いありません。しかし、実際の授業実践は、「授業の準備」が済めば、あとは授業するだけ！といった単純なものなのでしょうか。

いわゆる「授業設計」は、計画—実施—評価といったように、授業実践の最初の段階（計画のところ）に位置づけられることが多いのですが、実際の授業実践は、計画—実施—評価といった各段階を厳密に区切れるわけではありません。つまり、授業のなかでも、授業が終わったあとにも続いていくのが授業デザインなのです。このようなことから、いわゆる「授業設計」と区別して、私たちは「授業デザイン」\*2,3ということばを用いています。

本書の前半では、「授業の準備」のあたりを中心にお話することになるか

かもしれませんが、あくまでも授業デザインは、そこで完結するわけではないことを頭の隅においておいていただければと思います。



## 授業とはどのような営みなのか

さて、ひとまずことばの確認が済んだので、この章では、そもそも「授業」とはどのような営みなのかをもう一度確認するところから始めたいと思います。なぜなら、授業リフレクションと同じで、私たちが授業をどのようにとらえるかによって、授業デザインの考え方や方法もまったく異なったものになってしまうからです。



### これって授業と呼べるのかな？

授業をどのような営みとしてとらえるかについては、これまでも機会があるたびに、授業を「因果性」で説明する立場と、授業を「相互性」の場として引き受ける立場の、大きく2つがあることをお話してきました。

図1は、「因果性」で説明される授業を表したものです。この図をご覧になれば、いわゆる「計画－実施－評価」という各段階がどのように授業実践と対応しているのかも一目瞭然ですね。

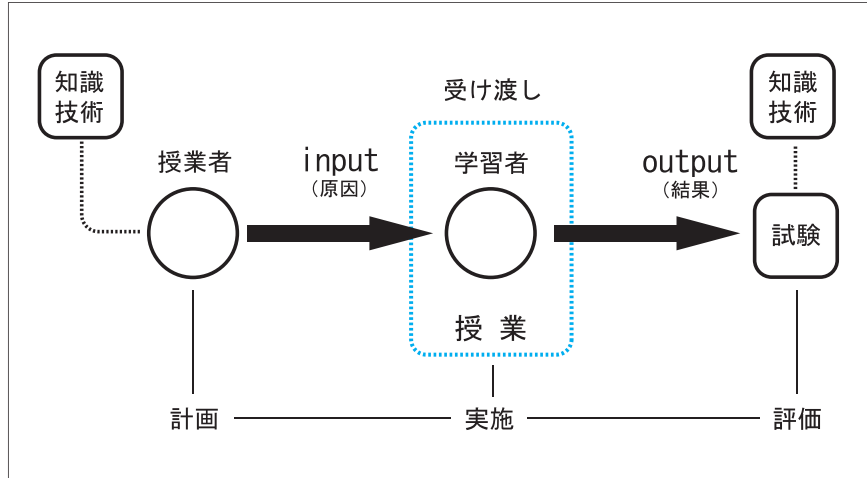
授業を「因果性」で説明する立場の人たちは、学習者に対する知識・技術のinput（原因）とoutput（結果）の因果関係で授業を考えますから、このような人たちが考える授業は、図1のなかの点線で囲んだ部分にあたります。つまり、授業者が、学習者に、なんらかの知識や技術を伝える（input）作業が授業で、その結果として、学習者には、受け取った知識や技術がきちんと試験で示せること（output）が求められるというわけです。

いかがでしょう。このような説明は、私たちが子どもの頃から受けてきた、たくさんの授業の経験に照らしてみても、シンプルでわかりやすいものではないでしょうか。

たとえば、ベテランの先生が何年も使い込んだノートを片手にひたすら黒板に書いていく文字を、必死になって自分のノートに写していただくだけで授業が終わった、すごく手が疲れた～、という記憶のある人はいるでしょうか。

あるいは、穴埋めプリントを配られ、先生の説明を聞きながらせせと空欄を埋めていくといったスタイルの授業なら、看護学生のときに自分も受けたことがあるという人も少なくないかもしれません。先生のスピードに途中でついていけなくなって、隣の人プリントをチラ見したり、小声で「えっ、えっ、

図1：「因果性」で説明される授業



今なんていった？」と教わったりして、埋められてホッとしたという記憶のある人もいるのではないのでしょうか。ひよっとすると、あとで誰かに聞けばいいやと思いつつ、それっきりになってしまい、試験の直前に焦ったなんてことがある人もいるかもしれません。

さらに、最近では、プロジェクターにつないだパソコンで、スライドをパツパカめくって講義をするのが流行りのようですが、それならスライドをプリントにして配ってもらえれば、授業中寝てても一緒だ！と感じたことがある人も少なくないのではないのでしょうか。

このように、あらためて私たちの受けてきた授業の経験を思い起こしてみると、「因果性」で説明される授業では、知識や技術が、あたかも「物」のように授業者から学習者へと受け渡しされているかのようにとらえられていて、授業のなかで学習者に何が経験されているのかということには、ほとんど関心がないことがわかります。

関心があるとすれば、聞いているか／聞いてないか、起きてるか／寝てるか、といったことくらいかもしれません。授業者は「大事なこと」を伝えているつもりですから、当然、学習者に寝られては困るわけです。そこでいきおい「寝かさないために」という理由から、穴埋めプリントが登場したり、「ここは国試に出ます！」と脅してみたりもするようです。

しかし、そうまでして歯を食いしばって睡魔と闘った授業のなかで、学習者のなかには何が残るのでしょうか。そこにはいったいどんな学びがあるのでしょうか。間違いなく「忍耐」は学べるとは思いますが、結局、試験でoutputが

求められるものが、ノートやプリントを直前に見返して短期記憶のなかに詰め込んだ知識であるのだとすれば、それは答案用紙にoutputしていくのと同様に役目を終え、すっかり忘れ去られていくものではないでしょうか。皆さんのなかにも、徹夜の試験勉強で今日まで幾多の関門をくぐり抜けてきたという方もいらっしゃると思いますが、私もそうでした。

つまり、図1の授業を「因果性」で説明する立場では、授業のなかでの学習者の経験よりも、output（結果）のところに関心があるわけですから、学習者としても、試験前に授業中のノートや空欄のすべて埋まったプリントがゲットできれば授業は寝ていてもかまわないわけですし、出席日数の最低ラインを満たしていれば、あとは授業に出なくてもいいというわけです。

このことは、自分が学習者の立場であったとすれば、むしろ当然！と思われるかもしれませんが、自分が授業者の立場であったとすれば、とても嘆かわしいことかもしれません。しかし、知識や技術を「物」のように受け渡しできるものと考えているかぎりには、いくら図1の「計画」のところで、何をどのような順序で伝えるかを工夫してみても（そのこと自体はとても大切なことですが）、百戦錬磨の学習者に対しては焼け石に水かもしれませんね。

このような状況を知ってか知らぬか、最近では学びたい人がいつでもどこでも学べるようにと、図1の「授業」のところをインターネット等で置き換えるという取り組みも登場してきていますが、道具立ては最新のテクノロジーになっても、相変わらず授業は知識・技術の受け渡しとしてしか考えられていないようです。「因果性」は確かにわかりやすい授業の説明かもしれませんが、学ぶということの本質は、いったいつになったら省みられるのか、私にしてみれば嘆かわしいのはむしろこちらのほうです。

## 「看護」を教えるってどういうこと？

図1で見てきたように、もし仮に授業が単なる知識や技術の受け渡しの場であるならば、何も臨床経験を積んだ看護師が無理して教壇に立つ必要はありません。何をどんな順序で話すかきちんと台本さえ用意できれば、あとはトークの上手な人に講義をしてもらえばいいわけです。

しかし、人が人に何かを教え、人が何かを学ぶということは、それほど単純なことではありません。まして、看護を教える・学ぶということを考えると、たとえば皆さんが、ご自身のかげがえのない臨床経験をとおしてつかみとってきた「本当に大事なこと」を、たかが1回や2回の授業で学習者に簡単にわかったような気になられたとしたら、それはそれで複雑な心境ではないでしょ

うか。しかも、それが自分自身の経験をとおしてつかみとられた「本当に大事なこと」であるならば、ことばでは伝えられないということだって充分にありえるわけですからね。

素人の私がいうのもなんですが、看護師の専門性とは、今、ここで、患者のところで起きていることを全身で感じて動くこと、その時その場で相手に寄り添い、相手に即した、少しでもよりよい看護を提供できるよう常に試行錯誤を続けていけることだと思っています。一人ひとり異なる丸ごとの人間としての患者とかかわり、かかわりのなかでなにがしかのことをなしうること、それが人間を相手にする職業のもっとも本質的な専門性だと信じて疑いません。さらにいえば、看護教育の場で私たちが日々かかわる目の前の学習者には、患者にかかわるとはどのようなことなのか、そこでのかかわりの「何が看護で何がそうでないか」(What it is, and what it is not?)\*4を自分自身でしっかりとつかみとっていけるようになってほしいものです。

看護師の専門性の基盤となる「知恵」や「技」の多くは、一般的な知識や技術として、テキストや訓練によって獲得されるというよりは、臨床の場において、目の前の患者とのかかわりにおいて培われ、看護師の身体に獲得されていく「臨床の知」という性格をもっています。

それは、実習における患者との個別具体的なかかわりだけでなく、講義や演習を含めた授業という場をとおして、授業者の「学習者へのかかわり」そのものが看護なのだ、学習者自身が本質的に会得できること、そのことによって学習者が「臨床の知」に触れることを可能にしていくのだと思います。

たとえば、私が立ち会ったある看護学校の成人看護学の講義でも、そうしたことが実際に起きていました。

講義の内容は、事例を用いて、告知を受けてから再発までの患者の心理状態の変化を学生と一緒にたどり、看護者としてどのように患者とかかわっていけばよいのかを共に考えるというものでした。学生の発言を大切に、それを全体に返しながらか講義が進められていきます。患者の気持ちをわがことのように思いめぐらし、涙ぐんだり苦悶の表情を浮かべたりする学生もいます。なかには「患者じゃないから本当の気持ちはわからない」という学生もいましたが、先生が「では体験しなければ看護はできないの？」と全体に投げかけると、大きく首を横に振ったり、う〜んと首をかしげる学生も見られました。

そうしたなか、先生はある学生に問いかけました。「あなただったらどうですか」。その学生は普段から指名してもほとんど答えることがなく、周りの学生からもあの子は受け身だ、やる気がない、いつもだんまりだと思われていた

ようです。けれども先生はじっと待ちます。それでも沈黙が続くと、「苦しんでいるその人にあなたは何かができますか」「看護者としてどうしたらいいんだろう」と、時折ことばを代えて尋ねては、またじっと待ちます。

長い沈黙の末、ようやくその学生は口をひらきました。「どうしていいかわからない。考えられない…」。「そうだね、考えられないね」と、先生はその学生だけでなく、全体に向かって返しました。すると、多くの学生が頷き、背筋を伸ばして身を乗り出す学生もいました。長い沈黙の末、学生から絞り出されたその一言は、多くの学生にとっての本音のようでもありました。先生は「そうだよね、考えられないよね、でもそれで看護になるのかな？」とさらに問いかけます。そして、答えは一つではないこと、自分が学生時代、実習で患者の辛い状況に出会って、どうしていいかわからずその場にいられなくなってしまったこと、指導の先生に「何もできなくてもそばにいることはできる」と教えられたことなどを語り出しました。学生は真剣に聞き入っていました。涙を流している学生もいました。先生と学生が一体感につつまれ、一人ひとりの頭と心が動いているのが感じられるひとときでした。

授業後の感想には患者の受容過程だけでなく、先生の学生へのかかわりをおして「待つことの大切さ」を書いた学生もいました。また、その後の実習では、どの学生も自分から進んで患者さんのそばに行って話を聞こうとするようになったそうです。

このように、学生から決して逃げることのない看護教員の振る舞いにも、患者と向き合うとはどのようなことなのかを学生が学ぶ、といったことが可能になるのは、授業が単なる知識・技術の受け渡しではなく、「相互性」の場すなわち「臨床の場」になっていればこそであるといえるでしょう。そこに看護と共通する授業の奥深さがあるのです。

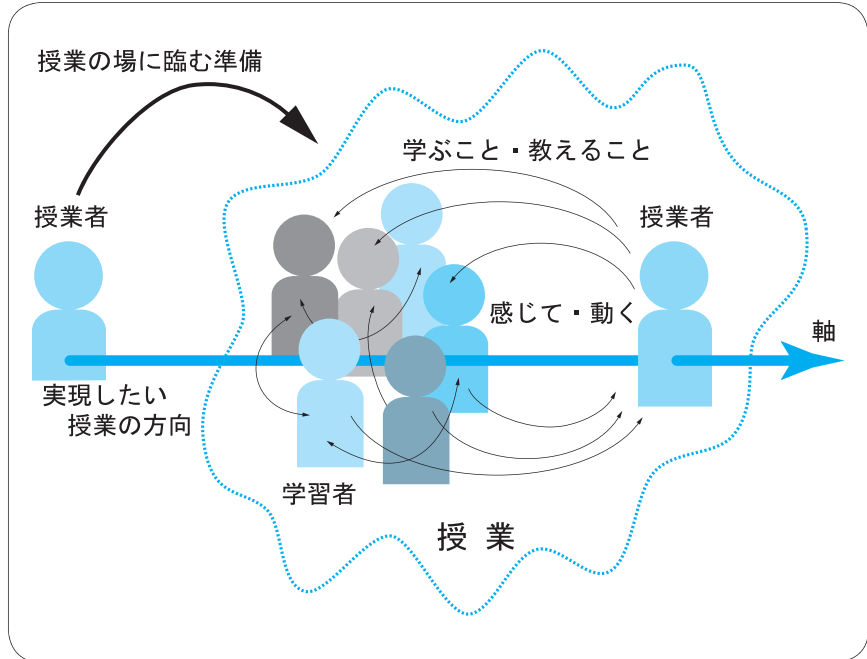
## 「相互性」の場としての授業

図2は、このような授業者と学習者のかかわりによって生まれる「相互性」の場としての授業を表したものです。

私たちは授業のなかで単にことばを介して相手とやりとりしているだけでなく、常に互いに相手を丸ごと全身で感じながら動いています。

こうした授業者と学習者のかかわりによって絶えず複雑に変化する授業の場に臨むにあたっては、授業者は「実現したい授業の方向」を明確にもっていることが大切です。生身の人間と生身の人間が向き合い、互いの思いや方向がぶつかり合い、引き込み合い、交わることで、授業の場に「学ぶこと・教えるこ

図2：「相互性」の場としての授業



と」の関係が生まれるのも、授業者にこのような「実現したい授業の方向」が明確にあればこそなのです。

また、「実現したい授業の方向」は、授業者の「軸」として、授業のなかでの臨機応変な学習者とのかかわりを可能にするだけでなく、授業を振り返る際の「軸」ともなるものです。

本書で取り上げる「授業デザイン」は、こうした「実現したい授業の方向」を明確化することだと、ひとまず理解していただければと思います。



## 何が授業で何がそうでないか

「何が看護で何がそうでないか」を見極めるうえで、看護師が自分のなかに育てていく「看護観」が大切なのはいうまでもないことでしょう。同様に「何が授業で何がそうでないか」を常に問い続け、自分のなかに「授業観」あるいは「教育観」というものを育てていくことは、授業をよりよいものにしていくためにも、教える人として成長していくためにも、とても大切なことだと思います。これから授業デザインについて皆さんと一緒に考えていくなかで、ご自身の「授業観」を見つめ直す機会にもしていただけたら幸いです。

## 自分のなかに「授業観」を育てるために ～相互性の関係についてもっと理解を深めておこう～



### もう一度、確認しておきましょう

前項では、授業デザインを始めるにあたり、最初に確認しておきたいこととして、まず「授業」ということばと、「授業デザイン」ということばをどのような意味で用いるかについてお話ししました。講義だけでなく、演習や実習、さらに、人と人との間に生まれる教育的なかかわり全般を含めて、私が「授業」ということばを使っていることは、もういいですかね。ちなみに、仕事柄、私はよく講演会や研修会の依頼を受けることがあるのですが、「講演は一方的に話すだけになるから好きじゃない」「なるべく引き受けないことにしている」という大学の先生に時折出会うことがあります。けれども、私にとっては講演会だろうが研修会だろうがみんな授業です。相手が何百人になっても私は授業をしているつもりですし、一方的になるかどうかはこちらの心がけ次第だと思っています。

そして、「授業デザイン」については、授業の計画や構想を練ったり、指導案を書いたり、授業の実施に先だって行われる準備のことを一般に指しますが、私たちは、授業の準備だけでなく、授業のなかでも、授業が終わったあとにも続いていくものとして、授業デザインということばを使っていることをお話ししました。とはいえ、本書の前半では、「授業の準備」のあたりを中心にお話しすることになりそうな予感がしたので、あくまでも授業デザインは、そこで完結するわけではないことを念押しさせていただきました。

こうして、ことばの確認を済ませたあとにお話ししたのが、そもそも「授業」とはどのような営みなのか、ということについてでした。前著『看護教育を拓く授業リフレクション～教える人の学びと成長～』から引き続き読んでくださっている皆さんには、「またおんなじこといってら～」「もう耳にたこができるほど聞いたわよ」などといわれそうな気もしたのですが、授業リフレクションと同じで、私たちが授業をどのようにとらえるかによっては、授業デザインの考え方や方法もまったく異なったものになってしまうので、やっぱりお話しすることにしました。



それが、授業を「因果性」で説明する立場（図1）と、授業を「相互性」の場として引き受ける立場（図2）の違いです。

この2つの違いをきちんと確認しておくことで、私たちが考える授業デザインというもの、「相互性」の場としての授業を前提にしていること、したがって、授業者と学習者のかかわりによって絶えず複雑に変化する授業の場に臨むにあたっては、授業者が「実現したい授業の方向」を明確にもっていることが大切であり、本書ではそれを明確化するのが授業デザインであることを、当面理解しておいてほしいこととしてお話ししました。



## 自分のなかに「授業観」を育てるために

いかかでしょう、おさらいはこのくらいでよろしいでしょうか。

こんなふうに尋ねると、うなずいてくださる方もいらっしゃるかもしれませんが、案外、自分がわかったつもりになっているだけということもあるかもしれません。実際、あちこちで「因果性」と「相互性」では、授業のとらえ方の何がどう違うのか、その違いによって授業リフレクションや授業デザインの何がどう違ってくるのか、そもそも授業研究の方向がどう違ってくるのか、そんなお話をする機会がわりと多くあるのですが、どこの会場にも必ず一人や二人は勘違いする人がいるものです。

たとえば、「相互性」ということばを、特に意識するわけでもなく、「相互作用」ということばと同じような意味で受け取っている人がいるかもしれません。一見、どちらでもよさそうに思われるかもしれませんが、少なくとも私たちは「相互作用」ということばはほとんど使うことがありません\*5。それには、それなりの理由があるわけですが、それはあとでお話しするとして、「相互作用」のつもりで、「相互性」の場としての授業についての話を受け取っていたとすれば、私たちがいわんとする「授業」とはまったく異なった「授業」の理解の仕方になってしまう可能性もあります。

ちょっと読者の皆さんをドキッとさせてしまったでしょうか。せっかくの機会ですから、どうでしょう。読者の皆さんは、「相互性」と「相互作用」を特に区別することなく、「そうよね、やっぱり授業は相互作用が大事よね」「授業が授業者と学習者の相互作用で変化するというのは当たり前じゃない」といった受け取り方をされてはいなかったでしょうか。

ま、仮にそうだととしても、どうってことはありません。教育や授業というものは、そういうものなのかもしれません。こちらがいくら大切なことだからと

力説したところで、いわんとすることがそのまま学習者に伝わるわけではなく、学習者の解釈を経て受け取られるわけですから、こちらがいくら伝えたつもりでも、学習者に見てみたら、そんなこと聞いちゃいないってことはいくらでもあるでしょう。実際、何年ぶりかで再会した教員養成の卒業生が、私のことは覚えていてくれても、授業でやったことを何も覚えていなかったなんてこともありますからね。いまさら驚きません。

話を戻すと、「相互性」ということばと、「相互作用」ということばを、授業という営みとの関連において区別して用いるか否かは、その人が、人間と人間との関係をどのように考えているのか（人間理解や哲学といってもいいでしょう）ということとも結びついてきます。

人によっては、そんなものは区別する意味はない、同じ意味だと考えるかもしれないし、私たちのようにこだわって使い分けようとする人間もいます。ことによると私たちと同じニュアンスで「相互作用」ということばを使っている人もいないから、どれが正解ということでもないと思います。

しかし、こういったことも自分自身の「授業観」にかかわってくるからです。皆さんも一度くらいはじっくり考える機会をもってみるのもいいかもしれません。自分自身の「授業観」というものは、自分が「実現したい授業の方向」にも大きく影響してくるものですから、前項の最後でもお話ししたように、看護師にとっての「看護観」と一緒に、教える人として、自分のなかに大切に育てていけるといいと思います。

そこで、これから皆さんと授業デザインを考えていくうえで、とりわけ大切になるとと思われる「相互性」の関係とはどのようなものなのかについて、ここでは、もう少し掘り下げてお話ししておくことにしましょう。



## 相互性の関係についてもっと理解を深めておこう



### 「相互作用」じゃなくて「相互性」のわけ

それではまず、「相互作用」と「相互性」という似たようなことばの使い分けについてですが、私たちがこだわって「相互作用」ということばをなるべく使わないようにしているのは、それが「因果性」の考え方と結びついているように感じてしまうからです。

たとえば、授業者と学習者の関係についていえば、授業者のことばかけが原因となって、その結果として何らかの学習者の反応が起こり、今度はその反応

が原因となって、授業者の新たなことばかけを結果として引き起こす。このような関係を「相互作用」と呼んでいるのではないのでしょうか。

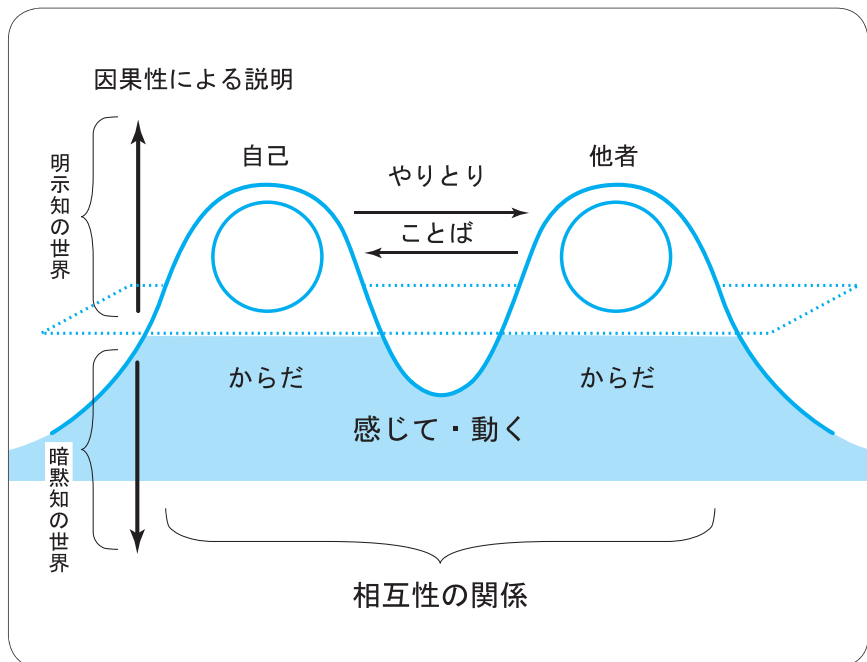
こうした授業者と学習者との間で起きていることを「やりとり」と呼ぶことも多いように思いますが、ここでは、授業者と学習者があらかじめ個別に存在していることを前提に、これらのことばが使われていることに気がつかれるでしょうか。

私たちが、あえて「相互性」ということばにこだわるのは、実際の授業のなかでは、このようなかたちで、あらかじめ授業者と学習者が個別に存在していて、単にその間で「やりとり」が行われているだけではないからです。授業のなかで授業者と学習者は、常に互いが相手を感じて動いており、自分がはたらきかけている相手のなかに自分がすでに含み込まれてしまっています。

このことは、図3をご覧になっていただければ、よりいっそう明確になるのではないのでしょうか。

この図は、「自己と他者の相互性の関係」を表したもので、かれこれ15～16年くらい前に、メディア論の講義をするときによく黒板に描いていたものです。パッと見た感じ、私がこの地球上で最も忌み嫌う○○○という生物（名称を記載するのも避けたいくらいキライ）が、水面から顔を出している様子に

図3：目玉モデル（自己と他者の相互性の関係）



似ているらしく、この図を知っている人たちからは、○○○の「目玉モデル」という愛称で呼ばれています。

「相互作用」というのは、この図でいうと、水面から上の部分にあたります。そこでは、「自己」と「他者」が「ことば」を介して「やりとり」している様子がわかるでしょう。「明示知の世界」と記してありますが、明示知というのは、ことばや記号によって説明が可能な世界だということです。よく、コミュニケーションの過程を説明するときに、送り手と受け手が、ことばというメディアを介してメッセージをやりとりしている様子がモデルとして示されることがありますが、見たことがある人は、この図の水面から上の部分と形がそっくりなのに気づかれると思います。つまり、一般にコミュニケーションと呼ばれているものは、自己と他者の関係の全体ではなくて、部分のみを取り上げていっているということですね。こうしてみると「相互作用」ということばが、いわゆるコミュニケーションということばと結びつきがちなことも理解しやすいのではないのでしょうか。

しかし、このようなことばを介してやりとりしている自己と他者の背後には、丸ごとの「からだ」と丸ごとの「からだ」で、互いに相手を感じて動いている広大な「暗黙知の世界」がひろがっています。「暗黙知」とは、「我々は語ることができるより多くのことを知ることができる」\*<sup>6</sup>というポラニーのことばに象徴されるように、明示知のようにはことばや記号でうまく説明はできませんが、私たちの認識や行為を背後で支えてくれているものです。

たとえば、前項でお話しした、看護師の専門性の基盤となる「臨床の知」も、こうした水面下の暗黙知の部分に依拠しています。知識や技術というものがことばを介してやりとりされるということはもちろんあるわけですが、実践のなかで生きて働く知恵や技（臨床の知）というものが、対象との具体的なかかわりをとおして身体に獲得されていくというのは、こうした水面下の暗黙知の次元でなされていることなのです。

このことは、看護師の皆さんであれば容易に想像がつくことではないかと思えます。「吸引」という一つの技術を取り上げてみても、たとえ、その手順をことばで説明することができたとしても、一人ひとり状況の異なる対象に合わせて「痰をとる」ということにまつわる微妙な手技や絶妙な勘所というものを、ことばで人に伝えるにはどうしても困難が伴うものでしょう。まさにそういった一つひとつの知恵や技が「臨床の知」なのであって、それが単なる技術ではなく看護技術であるゆえんだと思います。

実は授業のなかで、学習者とのかかわりをとおして培われ、かかわりをとお

して具体的に発揮される授業者の教育技術というものも、その大半が看護技術と同じように「臨床の知」という性格をもっています。無理なく自然と学習者の気持ちをつかんだり、状況に即した咄嗟の判断で臨機応変に授業の流れを変えたりすることができるのも「臨床の知」がなせるわざでしょうし、それを特に意識することなく当たり前のようにできてしまうこと自体が「臨床の知」の特徴をよく表していると思います。

少し暗黙知に関連した話が長くなってしまいましたが、この図のように、水面の上と下を対比してみると、自己であるとか、他者であるとかと、自分に意識されている自分（目玉の部分）というのは、丸ごとのからだとしての自分の一部分にすぎず、水面下では互いに相手を感じて動いていて、互いにつながりあっていることがわかるでしょう。

看護の世界にはググッとくるすごいことをいう人が多くていつも感心させられるのですが、ヴァージニア・ヘンダーソンの「皮膚の内側に入り込む」<sup>\*7</sup>ということばも、それが可能になるにはこの図の水面下のつながりなくしては考えにくいことだと思います。ヘンダーソンは次のようにいっています。

「たとえ非常に緊密な二人の間においても互いを完全に理解するのは不可能である。しかしそうはいうものの、自分が看護している人との間に一体感を感じているのは、優れた看護師の特徴である」<sup>\*8</sup>。

私も本当にそうだと思います。こうしてみても、看護師と教師が共通の基盤の上に立つ存在であるとしみじみ思いますし、水面の上だけでは「互いを完全に理解するのは不可能」であっても、水面下のつながりがあってこそ「一体感」を感じることが可能になるのだと思います。

ちなみに、ポラニーやヘンダーソンだけでなく、歴史的に見ても古今東西の哲学者や思想家が、この水面下の部分で互いにつながりあっていることを大切に考え、そこにさまざまなかたちでアプローチしています。たとえば、わが国でいえば、中村雄二郎<sup>\*9</sup>や木村敏<sup>\*10</sup>、清水博<sup>\*11</sup>といった人たちの名前をあげることができますし、おっと忘れてはならない藤岡完治<sup>\*12</sup>もその一人です。

話がそれました。元に戻しましょう。

つまり、「相互性の関係」とは、このような水面の上も下も丸ごと全体を含めていうのであって、「相互作用」とは、水面上での「やりとり」の部分のみを指しているということなのです。私たちが「相互作用」ではなく「相互性」ということばにこだわる理由が、これで少しはご理解いただけたでしょうか。



## 「因果性」と「相互性」、2種類の授業があるわけじゃない

図3の「目玉モデル」で示した、自己と他者の「相互性の関係」は、いわば、人と人との関係の根源的なありようですから、看護師と患者の関係もそうですし、授業者と学習者の関係であっても決して別ではありません。

ところが、よく、授業を「因果性」で説明する立場と、授業を「相互性」の場として引き受ける立場の違いについてお話をしている出会う勘違いの一つに、「どっちも必要ですよね!」というものがあります。

私も、少しでも理解の助けになればと、図1や図2のような図を黒板に描きながらお話しすることが多いのですが、それがかえって混乱を招いてしまうのかもしれない。このように「どっちも必要ですよね!」とおっしゃる方の頭のなかでは、おそらく「因果性」と「相互性」の2種類の授業が、あたかも別個に存在するかのようにイメージされているのでしょう。

とはいえ、「ですよね!」と同意を求められても、うなずくわけにはいきません。にもかかわらず、「学生とやりとりしたり、考えさせたりするような相互性の授業も時には必要だと思うんですけど、いつもできるわけではないし、国試もあるので因果性の授業も必要だと思うんですよ」とかぶせてられると、内心「出た、またやりとりか〜、学生が考えるってどういうことなのか考えたことがあるのかな〜、国試に必要なのは何だと思っているのかな〜」などと思ってしまうのですが、そこはこちらも大人です。それがこの方の授業観であるのだとしたらそれもやむをえないと思いつつ、私としては、自分の授業観に基づいて、時間の許すかぎり再説を試みるわけです。いきおい、「目玉モデル」の登場となることもあります。

ここまでおつき合いくださった読者の皆さんであれば、すでにお気づきかとは思いますが、「因果性」と「相互性」の2種類の授業が、別個にあるわけではありません。たとえ、国試対策の講義であったとしても、それは授業者と学習者の「相互性の関係」のなかで成り立っているわけですから、授業者の意気込みに学習者が感じ入って受験スキルが積極的に獲得されるということもありうるでしょうし、その逆に、プレッシャーに押し潰されそうになる学生も現れることでしょう。それは、限られた時間のなかで、あれも伝えなければ、これも伝えなければというような、いわゆる伝達型の講義であったとしても決して別ではありません。「とにかく時間内にレジュメの最後まで終わらせたい」という授業者の思いや焦りが、学習者に伝わらないわけがありませんからね。つまり、どんな一片の知識であっても、それを教えることと学ぶことが成り立つ

のは、「相互性の関係」のなかでのことなのです。

よろしいでしょうか。2種類の授業があるわけではなく、先ほどもお話ししたように、「目玉モデル」に示した、水面の上も下も丸ごと全体を含めて「相互性の関係」にあるわけですから、それを丸ごと授業の場として「引き受ける」か、あるいは、水面から上の「自己」と「他者」の「ことば」を介した「やりとり」の部分のみに「因果性による説明」を加えて、豊かで奥深い授業という営みの全体をわかったつもりになるかの違いがあるだけなのです。



## 「相互性」の場としての授業を生きるということ

これまで見てきたように、「因果性による説明」というのは、あくまでもことばや記号による明示知の世界でのお話にすぎません。これに対して、「相互性」としての授業というのは、もちろん「説明」ではありませんし、「とらえ方」というのとも、本当は少し違うかもしれません。「相互性」というのは、人と人との関係の根源的なありようのことですから、それを授業の場としてあるがままに「引き受ける」か、あるいは、その場を学習者と共に「生きる」か、「生きようとする」のかといった表現に変えるほうが、よりふさわしいのかもしれない。

そもそも「授業」とはどのような営みなのか、ということについてお話しする際に、「授業を『因果性』で説明する立場と、授業を『相互性』の場として引き受ける立場の違い」といったように、これまであえて私が「立場」という言い方をしてきたのも、このためです。

私たちは白紙の状態の学習者にはたらきかけているのではありません。この私のはたらきかけている相手とは、「この私を感じて動いている目の前の学習者」にほかなりませんし、この私にはたらき返してくるのは、『この私を感じて動いている目の前の学習者』を感じて動いている私』を感じて動いている学習者にほかならないのです\*13。ややこしく感じられるかもしれませんが、「常に互いが相手を感じて動いており、自分がはたらきかけている相手のなかに自分がすでに含み込まれている」というのは、まさにそういうことなのです。

授業のなかでの私たちは、実はこのような「授業者と学習者のかかわりによって絶えず複雑に変化する授業の場」をすでに生きています。そのことを私たちがどのように考え、引き受けるのかということは、自分自身の「立場」、すなわち自分のなかに授業観を明確にもつことでもあるのです。

## 授業における経験の意味

～学んでほしいことと学ばれることは一緒じゃない?!～



### 「教えたのにできない、わからない」と嘆く前に

これから皆さんと授業デザインを考えていくうえで、また、自分自身の授業観を自分のなかに育てていくためにも、とりわけ大切になると思われる「相互性」の関係について、「目玉モデル」(図3)まで使って詳しくお話ししました。いかがでしょうか。授業を「因果性」で説明する立場と、授業を「相互性」の場として引き受ける立場の違いが、いったいどのようなものなのか理解を深めていただけたでしょうか。

そういえば、以前、臨床で教育に携わっている看護師さんから「目玉モデル」について、次のような感想をいただいたことがありました。

「臨床でも、水面上のやりとりをしている人が多いと思います。教えたつもりになり、できないと評価してしまう人が多いです。臨床指導者に伝えたいなと思います！」。

この看護師さんがおっしゃるように、「水面上のやりとり」をただで「教えたつもり」になっていて、教えたのにできない、ちっともわかっていないと嘆く人には、私もよく出会います。

「教えたんだから、学んだはずだ」というのは、授業を「因果性」で説明する人たちに典型的な考え方だと思います。これまでも同じようなこととお話ししてきましたが、こうした考え方は「伝えんだから、受け取るのは当然だ」というのと一緒ですから、そこでの関心はおのずと「伝わったか/伝わらなかったか」という結果のところに向くことになります。そして、うまく伝わっていないことがわかると、いきおい「今どきの学生は～」「今どきの新人は～」などと相手のせいにしたり、もっと「効率のよいやりとり」の方法や、「効果的なやりとり」のためのスキルが求めらたりするわけです。ちなみに、前項でも少し触れましたが、ここでいう「やりとり」のことが、一般に「コミュニケーション」と呼ばれているものです\*14。



ちょっと考えてみればわかりそうなことだと思いますが、一人ひとりの患者に個別性があるように、学生や新人にも一人ひとり個別性があるのは当然です。まして、「教える人」にも個別性があるわけですから、人と人との間で生まれる授業という営みを、あてがいぶちのノウハウやマニュアルに還元することはできません。

つまり、所定のスキルを獲得し、所定の教程に従って訓練さえ受ければ、うまく教えられるようになるというような安易なものではないのです。むしろ、「教える人」にとっては、「こうすれば、こうなる」「こうあらねばならない」といったような考え方が、授業という実践の場にはなじまないこと、そもそも「教育に正解はない！」ということ、実感を伴ったかたちで学ぶことのほうが大切だといってもよいでしょう。



## 学んでほしいことと学ばれること

これまで皆さんには、自分のなかに授業観を育てていくことの大切さを繰り返しお話ししてきましたが、授業を「因果性」で説明する立場の人たちがもっている授業観、つまり、因果論的な授業観というのは、伝統的教育に深く根差したものです。このような伝統的教育に対して、進歩主義教育の立場から、「経験」に基づく教育の重要性を強調した人物に、ジョン・デューイをあげることができます。

せっかくの機会ですから、デューイの次のことばに少し耳を傾けてみましょう。彼は、伝統的教育においてもたらされた教師と生徒の経験の「大半はよくない種類のものであった」\*15といっています。

「たとえば、どんなに多くの生徒たちが、思考しアイデアを出そうとする気構えをそがれてしまったことか。どんなに多くの生徒たちが、経験させられたという学習のやり方ゆえに、どれほど学習意欲を失ったことか。どれだけ多くの生徒たちが、自動的な反復練習によって特殊な熟練を習得したものの、それだけに生徒たちの判断力や新しい場面に応じての知的行動力が、どれほど制約を受けたことか。どれほど多くの生徒たちの学習の過程が、倦怠と退屈なものに結びつけられてしまったことか…」\*16。

デューイの手厳しい批判はまだまだ続きますが、このくらいにしておきましょう。これは、70年以上も前に書かれたものですが、自分が子どもの頃から受

けてきた、たくさんの授業の経験に照らしてみてもうどうでしょうか。なかには、看護を教える立場となった自分の今を振り返って、耳が痛いという人もいるかもしれません。

## ➡ 学生と「やりとり」するとはいうけれど…

前に、ひたすら黒板を写すだけの授業や、穴埋めプリントをせっせと埋めていくだけの授業、あるいは、スライドをパッパカめくって進められる講義の例を取り上げましたが、案外、そうした授業をしている先生方のなかにも、一方的に伝えるだけの、いわゆる伝達型の授業はよくないと思っている人は多いと思います。

そこで、なるべく学生とかかわらなくてはいけないと思って、学生に質問して答えさせる場面を意識的に設けている授業もありますが、そういったやりとりの場面というのは、単純に一問一答のかたちで既習事項を確認するだけだったり、質問を繰り返して期待する答えを出させるだけだったりすることも少なくないようです。

学生にしてみれば、既習事項の確認は、知っていることを答えるだけですから、そこで新たに何か学ばれるわけではありません。むしろ、覚えていない・思い出せない学生にとっては、不安と緊張を強いられるひとときにすぎないのではないのでしょうか。また、せっかく頑張って考えて、勇気を出して答えたとしても、先生の期待する答えだけが求められているのだとしたら、当たり前外れに喜びを感じられる学生はともかく、なかには自分の頭で考えること自体を無意味なことに感じてしまう学生もいるかもしれません。

このような授業では、それぞれデューイがいうように、「思考しアイデアを出そうとする気構え」がそがれてしまうのではないのでしょうか。

## ➡ 「学習のやり方」で学習意欲が失われる?!

とはいえ、教室のなかでは、子どもの頃から、そうした授業者と学習者の「やりとり」が、あたかもお約束のように繰り返し経験されてきているのかもしれません。

このほかにも、たとえば、看護学校でもたくさん行われているグループワークという「学習のやり方」は、互いの違いに触れ、互いの違いから学ぶという民主主義の素地を培うことにもつながるものですが、グループワークは「苦手!」「嫌い!」「できることならやりたくない!」と思っている看護師さんたちが少なくないのは、とても残念なことです。

先生から与えられた課題に取り組む意味が見出せなかったのか、あるいは、メンバーとの人間関係がやっかひだったからでしょうか。ことによると、せっかく知恵を出し合ってまとめた考えが、先生からダメ出しをくらったり、結局、最後に先生が正解を示してあけなくまとめられてしまったりしたからかもしれません。なかには、真面目に取り組まないメンバーのぶんまで自分が背負うはめになってしまい、それでも頑張ったにもかかわらず、評価が自分にではなくグループに対して行われるという不公平感に、「グループワークは二度とごめん！」という感情だけが残ったという学生もいるでしょう。

学生の主体的な学びを期待してグループワークを設定するのは結構ですが、せっかく看護を学びに来たのに、これでは誰だってやりきれませんね。



### 「反復練習」で何が学ばれているのかな?!

では、デューイのいう「自動的な反復練習によって特殊な熟練を習得したものの…」というのはどうでしょうか。ひょっとすると、学内の演習をとおして繰り返し手順を学ばせたのに、実際に患者さんのところに行ったら、ちっともできない、そんな学生の顔が思い浮かんできた先生もいるかもしれません。

患者の個別性に応じた技術の提供を目的に、基本となる手順の確実な習得を目指すというのは、スタンダードな技術演習の考え方だとは思いますが、技術の獲得にとって何が基本となるのかの吟味がなされないまま、デモンストレーションに始まり、手順の練習が繰り返されると、結果として手順は踏めても、肝心の目の前の患者がすっぽり抜けてしまう学生が現れるといったことも起こるわけです。

初めて技術を学ぶ学生にしてみれば、デモンストレーションで「よく見て」といわれて、先生の手技を網膜に映すことができたとしても、先生が見てほしいポイントが見てほしいように「見える」とはかぎりません。まして、手順の確実な遂行が一つひとつチェックされるような技術試験が控えているとすれば、学生の意識がおのずと手順のなぞりに縛り付けられてしまうというのも無理もないことでしょう。

こうして、試験のクリアを目標に、せっせと繰り返した反復練習が、手順の上達と引き替えに、実際の目の前の患者さんの存在をどこかに置き忘れてしまうことへとつながっているのかもしれません。



## 授業における経験の意味

こうしてみると、デューイが生きた時代も私たちの生きる現代も、教育や授業にまつわる事情はそうたいして違わないように思えてきます。

彼のことは、いわゆる伝達型の授業の盲点を鋭くついているだけでなく、学習者の「経験」への着目は、「学んでほしいこと」と「学ばれること」が必ずしも一致しているわけではないことを考えるきっかけを私たちに与えてくれるといってもよいでしょう。つまり、「教えたんだから、学んだはずだ」なんてことは、軽々しく口にはできないということです。講義のなかでのやりとりしる、グループワークや技術演習の進め方にしる、こちらがどんなによかれと思ってしてきたことだとしても、デューイがいうように、学習者にとって「学習の過程が、倦怠と退屈なものに結びつけられてしまった」としたらとても残念なことですね。

ここでもう一度「目玉モデル」を思い出してみてください。目玉モデルに照らしていえば、水面上の伝統的教育がよくないから、水面下の学習者の経験に基づく教育を重視しようとしたのがデューイだとしたら、そうした考え方を超えてさらに、「授業の場における経験」を水面の上も下も丸ごと全体を含めた「相互性」の関係として引き受けようとするのが私たちの立場だといってもいいでしょう。

ですから、「学ぶ」ということは、相互性の関係のなかで自らの経験が変容するということですし、「教える」ということは、そうした経験の変容、成熟、発展の過程に具体的にかかわるということにほかなりません。

たとえば、一見ただけでは、伝統的教育と見分けがつかないような、ただひたすら授業者が一方的に話しているだけの授業のなかでも、一人ひとりの学習者のなかにさまざまな思いが引き起こされ、それまであいまいだった自分の経験がいちだんと明確になってきて、今後に向けての新たな決意が呼び覚まされるといった経験がなされることもありうるのです。

さて、授業を「相互性」の場として引き受ける立場から「授業デザイン」を考えようとしている私たちは、授業者と学習者の「やりとり」による、単なる知識・技術の受け渡しの場として授業を考える考え方から、そろそろ卒業することにしましょう。もっと、学ぶことと教えることの本質を考えて、授業者と学習者が互いに向き合い、かかわるなかで生まれる授業の場での「経験」を大事にしていけたらいいと思います。



## 経験に基づいた学習とは

私たちが「学ぶ」ということを、経験の変容、成熟、発展の過程として考えようとしたときに、大きな示唆を与えてくれるものとして、カール・R・ロジャーズによる学習の「定義」\*<sup>17</sup>があります。

本章の最後に、経験に基づいた学習とはどのようなものなのか、ロジャーズのこのことばを見ておくことにしましょう（丸数字は筆者、太字は原文のまま）。

- ①意義のある、もしくは経験的な学習は、個人的に夢中になっているというような性質を持っております——すなわち、自分の感情と、認知的な諸様相との両方を持っている全体的な人間が、学習するという出来事のなかにおります。
- ②それは自己主導的であります。はずみもしくは刺激が外側からくる場合でさえ、発見した、到達した、把握した、理解した、という感じは、内部からやってきます。
- ③それはしみわたります。それは学習者の行動や、態度や、たぶんパーソナリティにさえ、なんらかの差異を生じさせます。
- ④それは、その学習者によって評価されます。それが、自分の要求に合っているか、自分が知りたがっている方向へ導くか、自分が経験している無知という暗黒の領域を照らしているかを、その学習者は知っているのであります。その評価の位置は、明らかにその学習者のなかにあるといつてよいでしょう。
- ⑤その本質は意味なのであります。このような学習が生起するとき、その学習者に対する意味という要素は、全体的経験へと組み入れられるのであります。

私たちが学習者にとっての「経験」を大事に考えてきたのは、「経験」が他人にはとって代わることのできない、その人自身に固有のものであり、その人自身による自らの「経験」の意味づけこそが、「学ぶ」ということの本質にはかならないと考えてきたからです。このような学びをどのように実際の授業のなかで実現していくかを考えていくうえでも、学習の本質は意味にあると考えたロジャーズの定義は、大いに参考になるのではないのでしょうか。

#### 引用・参考文献

- \* 1 目黒悟：看護教育を拓く授業リフレクション；教える人の学びと成長，メヂカルフレンド社，2010，p.86-93.
- \* 2 藤岡完治：授業をデザインする。成長する教師；教師学への誘い，金子書房，1998，p.8-23.
- \* 3 目黒悟：子どもと教師が生きる授業デザイン。21世紀を生き抜く学級担任②；学びを育てる授業デザイン，ぎょうせい，2002，p.113-133.
- \* 4 フロレンス・ナイチンゲール著，薄井坦子，他訳：看護覚え書；看護であること・看護でないこと，改訳第6版，現代社，2000，p.230.
- \* 5 藤岡完治：「生きる力」と情報教育。教育メディア研究 情報教育実践ガイドⅣ；他者としての子どもと出会う，藤沢市教育文化センター，7，2000.
- \* 6 マイケル・ポラニー著，佐藤敏三訳：暗黙知の次元；言語から非言語へ，紀伊國屋書店，1980，p.15.
- \* 7 ヴァージニア・ヘンダーソン著，湯楨ます，小玉香津子訳：看護の基本となるもの，日本看護協会出版会，1995，p.19.
- \* 8 前掲書\*7
- \* 9 中村雄二郎：共通感覚論，岩波現代文庫，2000.
- \* 10 木村敏：あいだ，弘文堂思想選書，1988.
- \* 11 清水博：生命知としての場の論理；柳生新陰流に見る共創の理，中公新書，1996.
- \* 12 藤岡完治：関わることへの意志；教育の根源，国土社，2000.
- \* 13 R. D. レイン著，志貴春彦，笠原嘉共訳：自己と他者，みすず書房，1975.
- \* 14 目黒悟：メディア観の転換。教育メディア研究 情報教育実践ガイドⅠ；教師である私の発見，藤沢市教育文化センター，128，1997.
- \* 15 ジョン・デューイ著，市村尚久訳：経験と教育〈講談社学術文庫〉，講談社，2004，p.32.
- \* 16 前掲書\* 15，p.32-33.
- \* 17 カール・R・ロージャズ著，友田不二男編，伊東博，他訳：ロージャズ全集22；創造への教育（上），岩崎学術出版社，1972，p.4.