

教師の学問が創り出すイメージ

— 林竹二の授業「開国」—

* 吉村 敏之

On the Image Created through the Academic Research by Teachers
— The Lesson on ‘the Opening of Japan’ by HAYASHI Takeji —

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

林竹二は、子どもの内に蔵された可能性を引き出すには、学問に根ざした授業を創る必要があることを、自らの実践によって示した。自身の歴史研究をふまえた「開国」の授業では、教材研究の深化によって教師の中に形成されたイメージが、授業の原動力となる事実を示した。さらに、子どもの感想に記された学習の道筋をもとに、問題を追求するという点で、学問も授業も同じであると主張した。

Key words : 学問に根ざした授業, 教師のイメージ, 教材研究, 教育における臨床の学, 林竹二

1. はじめに—林竹二の「授業」に学ぶ

林竹二(1906～1985年)学長(1969～1975年在職)のもと、宮城教育大学において推進された教師教育改革は、これからの教職高度化の指針となる。林は、教師の専門性として、以下の3点を重視した。

- ・子どもの内に深く蔵された可能性(たから)を引き出す
- ・子どもの内面において生じていること(言葉にならないかすかな思い)が見える
- ・子どもの可能性を引き出す授業を組織できる

林のもとで、「授業の専門家」としての教師を育てるため、斎藤喜博、高橋金三郎が中心となり「教育における臨床の学」、とりわけ、質の高い授業を創出する「教授学」の構築に努めた。「授業」の追求によって、学問と教育実践が結びつき、子どもの力を引き出すことが期待された。

自らの実践における子どもの事実をもとに、授業のあり方を「根本から」問うた林は、「授業の成立」について追求し続けた。授業の出発点は「教師のうちにある教えたいもの」であるとした。「自分自身のため」の「自分に納得ゆくまで教材をかみくだく作業」によって、「自分のうち」に「教えたいもの」がつくられるという。授業を根本で決定するのは、教師のうちにある「教えたいもの」であり、「教材そのもの」ではないとした。「徹底的な教材研究」の必要性を説いた(林、1976b、pp.154-158)。

「教えたいもの」とは、さらに言えば、「教師が教えたいたいことのイメージ」である。林によれば、そのイメージは、教師が学問・芸術を追求する経験によって形成される。学問・芸術に根ざした授業の創造が「教育における臨床の学」の中核である「教授学」において追求された。自身の授業の事実をもとに、イメージが授業の成立=子どもの内での学習の成立を決すると

* 宮城教育大学教職大学院

の確信を抱いた林は、「イメージ」を、「教授学の中心的問題」と位置づけた(この点については、拙稿、吉村、2022を参照のこと)。

本稿では、これからの教育で求められる「深い学び」の実現にむけて、林の示す事実をふまえ、教師の学問の追求を通してつくられる「イメージ」に注目する。林は「授業は具体的には、授業計画でなく、その主題についてつくられている教師のイメージにしたがって展開するのが本当ではないかという気がするのです。」と述べている(林・斎藤、1974、p.81)。教材研究を深めることによって教師のうちにイメージがどのように形成されるのか。教師のうちにイメージが子どもの学びをどのように深めていくのか。林が、自身の歴史研究をふまえて創り上げた「開国」の授業から探っていきたい。

林の授業は、最初に試みた「開国」を見た、「皮肉好き」(林の評)の横須賀薫(当時、宮城教育大学助教授)から「先生はあれを授業だと思っているんですか」と「からかわれてしまった」ことに始まり、多くの教師たち(教育学者も)から「授業ではない」と批判された。林自身が横須賀の言を「将来学校現場でうけることになる運命を予言したもの」としている(林、1983、pp.369-370)。そのため、「授業」とはみなされない、林が子どもとともに「開国」についての問題を追求する実践自体を検討した、先行研究は、管見の限り、見当たらない。教材構成論(森分、1984)や授業論(庄司、1987)といった理論に注目した研究はあり、その成果から多くの知見を得られるものの、林が重視した、授業の中の子どもの事実に至るまで視野が及んでいるとは言い難い。1)

本稿では、林の授業で生じた子どもの学習の事実、学習を生み出す根底となる林の教材研究、さらに授業展開における林と子どもとの問答の実際を示したい。特に、林が歴史研究を深めることによって創り出されたイメージが、授業において子どものイメージの形成にどのように寄与し、学びの深まりを促したのかという点に注目する。

なお、以下の文章において、引用文中の下線は、引用者によるものである。

2. 林竹二が創った「開国」の授業

林竹二が子どもを相手に初めて行った「授業」は、1970年10月22日、宮城教育大学附属小学校6年1組での「開国」であった。授業の動機は、「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」という、教科書を手段、道具として用いることが、どのようなことであるかを、経験してみたかったからである(林、1983、p.369)。戦前は国家が定めた教科書の内容を教えたのに対し、教科書で子ども一人ひとりの固有のたから(可能性)を引き出すことが戦後の教育であり、大きな転換だと、林は考えた。そのために、師範学校とは異なり、大学における学問・芸術の追求の経験が教員養成に不可欠とした。教科専門が軽視される傾向にある近年の教師教育政策への警鐘でもある。

1971年9月25日、6年3組での「開国」授業が記録として残る。子どもの感想も添えられている。林とともに「教授学」の構築を目指した斎藤喜博による批評も記されている。さらに、林が授業を創るまでの過程についても記されている(林・斎藤、1974、pp.77-80)。

授業を参観した附属小の清水教頭から「あれほど教科書に忠実である必要はない」と言われる。しかし、林自身は、授業の内容について「教科書から出てきたものではなく、私[林]の中にある『教材』から流れてきたもの」とであるという。それは、林に「七、八年にわたって開国の問題を、おびたしい根本資料によって専心に追求してみた経験があるから」であった。自身の歴史研究の道筋を示し、開国という問題を当事者の立場でとらえられるようになったとする。「幕府の政事総裁をつとめた越前藩主松平慶永の詳細をきわめた、膨大な日記(昨夢記事15巻、その続編24巻)を経として、それに彼の政治顧問であった横井小楠の手紙や、勝海舟の日記や坂本龍馬や西郷隆盛の書簡を緯とし、さらに島津斉彬や阿部正弘の関係資料などを参照しながら追求しましたので、日本の開国という問題を私は、当事者たちが日本という国の運命を、危急存在の危機の中で支えるための日々の活動と苦悩の中で捉えることが出来たように思います」。

林の授業は、開国の困難に焦点を当て、阿部正弘と島津斉彬をはじめとした開明的な政治家の偉業を示すものであった。授業の結びで、子どもたちに対し、次

のように語っている。(林、1975b、p.189)

「幕末の、日本の心ある政治家たちは、日本が開国しても、国内が混乱に陥らないようにするには、どうしたらいいだろうかを一生懸命に考えて、一生懸命努力したんです。そういうたくさんとまでは言えないけれども、かなりの数のすぐれた政治家や志士たちが、自分を犠牲にして、一生懸命努力したんです。このような人たちは、大部分、その仕事が成功するのは見ないで次々に倒れていきましたが、そういう人たちがいたということで、日本は本当に危いところを切り抜けることができたのです。そういうことをわれわれは、知っておかなければいけないと思います。今日の授業では、開国に関するいろいろな事実にはほとんど立ち入れないでしまいましたけれども、二百二十年以上つづいた鎖国をやめて、国を開くということが、どのくらい難しい仕事であったかということだけはわかってもらえたいと思います。」

自らも高校の歴史教科書編集に携わってきた、歴史学者の成田龍一は、2022年度から高等学校に創設された新科目「歴史総合」の指針となる書物を著した。その中で「教育学の領域からの明治維新の『歴史実践』として、林竹二の実践は評判を呼びました」として、林の開国の授業に言及する(成田、2022、pp.94-100)。歴史学の成果を伝える教育実践ではなく、歴史教育の独自の役割を強調したと、林の仕事を意味づけている。さらに「林の実践の理論的背景は、『二重革命の時代』(ホブズボーム)にあり、産業革命→市民革命の動きを『開国』に凝縮させます。世界史の動きのなかでの一九世紀・日本の置かれた位置と課題が、的確に伝えられます。江戸幕府の仕組みも、人々の動きも分厚く語られ、『歴史実践』として、練り上げられています。」として、世界史と関連づけて日本の開国をとらえる歴史のとらえ方を、高く評価する。一方で「歴史学の明治維新像と異なり、政治過程がていねいに追われるということではなく、尊王攘夷も『騒動や混乱が起きた』というにとどまり、大政奉還も言及されません。」との指摘をする。成田の評価は、歴史学との関連をふまえて授業の内容に注目しているのに対し、林は、学習の進展において子どもの内面に生じる歴史のイメージに目を向けている。

林が問題にしたのは「明治維新というものがいった

いどういうことだったのかということ、どうしたら子どもにじかに触れさせることができるか」ということである。教科書では「井伊直弼と開国」となっているのに対し、林は井伊を批判的にとらえている。「井伊直弼は開国を推進する上では本質的な仕事はしていないわけです。条約調印の権限を幕府はもっているとして条約締結を断行したのが評価されているけれども、無用の混乱とたくさんの犠牲者を生んでしまった。」とする。

教科書に取り上げられる井伊ではなく、阿部正弘を林は評価する。さらに、阿部の直面した課題を子どもに向き合わせることで、授業に集中する事実が示される(林、1982、pp.132-133)。

「阿部正弘が早世しないで彼のやり方で最後まで処理されたら、開国は全く違った経過をたどったでしょう。阿部正弘がどういう思い課題を背負って、それにどう対処したかというようなことを授業で子どもに身近な問題として感じとらせることは可能なのです。そこを突破しなければ新しい時代は始まらない—そういう状況の下で阿部正弘がどんな慎重な手順を踏んで難局の打開を計ったかを、教科書にはけっして見ることでできない具体性をもって語ると、子どもは教師たちがかつて見たことのない高度の集中を示すのです。子どもたちは、阿部正弘の立たされた立場に自分を立たせて問題に向き合うことができるのです。」

授業を受けた附属小学校の6年生からは、「むずかしくおもしろい授業」「むずかしく楽しい授業」という感想が、多く出た。以下に、一例を示す(林、1975b、pp.186-187)。

「一口に言って、むずかしかった。成層けんだとか、六無齋など専門的なことばに思えたからかもしれない。

でも、おもしろい授業でもあった。ペリーの本物のサイン、たくさんの本、コロンビア大学のこと……など。今まで全然知らなかっただけに、私の興味をさそうことばかりだ。

私は、なぜ早く開国をしないのだろう、と今まで思っていた。外国と日本の関係を考えていなかったからだ。きょう、成層けんにはいつている飛行機のドアをあけるようなこと、とはじめて知った。日本と外国はあまりにもちがっていたので。文化が。

ペリーの来航、林子平……。今まで知らなかった

ことが、一つ一つわかっていく。—なんとも言えぬ楽しさだった。

これからも、もっと開国のことを調べてみよう。またあんなむずかしくて楽しい授業を受けてみたい。」※子どもの感想の中の太字部分は、林による引用で強調されている箇所である。

3. 問題を追求する「学問」である「授業」

林の授業論の根拠は、自らの授業の中での子どもの事実によるものであった(林、1983、p.371)。

「私は、従来授業に関するすべてを子どもから学んだ。教師たちからは、ましてや教育学者からは、何一つ教えてもらうことはできなかったと言ったり語ったりしてきた。しかし、いまにして私は私に授業について教えてくれた一人の教師がいたことに思っていた。それはソクラテスであった。」

子どもの事実をふまえた上で、自身が研究してきたソクラテスの「問答法」を手がかりにして、授業に対する通俗的なとらえ方を改める必要があるという(林、1975c、p.116)。

「授業には、日常的な自分をのりこえるという側面がある。それがないとふかい学習は成り立たない。(略) 授業というものは、今までのところ、それが子どもの内面につくり出す事態に即しては、ほとんど考えられていなかったのではないだろうか。社会統計的な方法などによっては、実は子どもの内面には入りこめない。私は、授業というものを、根本的に考え直すべき時期に来ているのを痛感します。そして授業をまともに根本から捉えなおすためには、子どもの内面において生じていること、そこに進行していることに手がかりをもとめて授業の諸問題を考え直すのが一番だと思います。」

林の授業を受けた子どもが「深い学習」を経験している事実が、感想に表れている(林、1977、p.273)。

「もし私が今日、先生の授業を受けていなかったら、『開国』という事について、きっと浅い考えしかもてなかったに、ちがいません。」

今まで、私は、開国という言葉聞いて、ああ、ビッドルが来て、ペリーが来て、ハリスが来て、それで幕府は開国したという事しか、頭にうかびませんでした。

でも、今日の授業で、ああ、これが勉強なんだと

感じ、それとともに、本当の開国ということを感じました。」

歴史を覚えるのではなくて「考える」必要性を実感した子どももいる(林、1975b、p.199)。

「私は、学長先生の授業、と聞いて、さぞかしかった苦しいことだろうと思った。しかし、予想とはまったくちがった楽しい授業だった。確かに、おっしゃることはむずかしいが、とてもわかりやすくお話しになれる。」

開国論のことについて、ご自分の書いた本などについても話してくださった。先生は、『資料もよいが、その内容を自分のものにして、考えてゆかねばならない。』と、いわれた。私達の中には、頭の中で覚えているだけで本当に心からわかっていない人も、けっこういるのではないだろうか。資料だけをたよりにせず、自分で考える歴史でなければいけない。そのことを先生は教えてくださった。

きょうの授業で思った。大きく変わる時代の波。そして、まっこうからそれにつきあつた人々の気持ち。どんな小さな歴史でも、そのひとつひとつを深く考えねばならない。」

考える授業を受けたことにより、「今までは、頭の中にしかおぼえてなかったのに、今日の授業では、心にもからだにも、しみついてとれないようである。これからは、あまりすぎでなかった社会もすぎになれそうだ。」という感想を書いた子どももいた(林、1975b、p.179)。頭だけではなくて「全身で」受けとめることが「本当の学習」とみなしていた林の期待にこたえるものである。

1975年に、東京の千代田区立永田町小学校6年生に授業をした時は、授業を「学問」ととらえる感想を書いた子どもがいた(林、1975a、p.45-46)。

「[1975年]1月13日、林先生の二度目の授業を受けた。今日のは、一度目[「人間について」]より難しかったが、林先生の話の終わりまで聞いていると少しわかってくる。」

だが、前の方はチンプンカンプンだった。林先生は、僕らを引きつけて聞かせる力があるのではないか。(略)自然に、耳が先生の方へ行き、耳がピクピクとする。(略)不思議にこういう学問は、終わりごろや、終わったあとにわかってゆく。(略)」

林は、子どもが「深い学習」をした事実喜び、子

どもの学ぶ力に感動する(林、1975a、p.46)。

『『こういう学問は』と書いてありますが、私は、授業と学問との間に、断絶はないと思っておりますし、特に、この二時間かけてやった『開国』の授業の中では、私の学問を子どもにぶつけるという気持でやっていたわけです。

私が、この感想でとても嬉しかったのは、前の方はチンプンカンプンだった、というところにあります。(略) 授業全体の流れを、細かに分断してしまわないで、それを一つの流れとして受けとめてもらうことによって始めて、深い学習が出来るのだと、私は考えております。そういう受けとめ方でないと、深い学習も、カタルシス(浄化)ということも行われぬ。通俗の、日常的な次元における事柄の理解から抜け出すということは、できないだろうと思います。」

授業の中で問題を追求する子どもたちの姿は、授業の進行につれて変化する表情が撮影された写真に示されている(林・松本・小野、1976)。子どもが全身で問題を追求できたのは、当時の困難な状況をイメージし、歴史の現場に立つことができたからであろう。

4. 授業を導く「イメージ」

林は、自身の経験から、授業を導くのは「イメージ」であるとする(林・斎藤、1974、pp.77-78)。子どもが開国を迫られた時の状況をイメージできたのは、林の歴史のイメージが明確であったからである。

「授業の始まるまえは、子どもについては私は白紙ですから、授業に対する私の『準備』は、もっぱら自分の内にある、まだ形をもっていない『教材』について、その本質を問い返したり、またその教材をどのように提示すれば子どもにその本質を『入れる』ことができるかという思案があるだけなのです。この作業を通じて、私の中に提示したいことのイメージが次第に形をとるようです。私の授業を導くものは、授業のプランでなく、このイメージであるようです。」

群馬県島小学校長として、子どもの可能性を引き出す授業の創造を先導した、斎藤喜博から、林は、授業についての多くの知見を得る。「教育における臨床の学」研究の拠点として1974年に開設された宮城教育

大学授業分析センターにおいて、斎藤が「教授学」担当の教授となり、子どもの可能性を引き出す授業を創る学問の構築に努める。斎藤の卓越した合唱指導を支えるイメージに言及した上で、林は、自身の授業にも共通するイメージが子どもの追求を促す力になっているという(林・斎藤、1974、p.79)。

「斎藤[喜博]先生は合唱指導で、はっきりとした具体的なイメージをおもちです。そのイメージがあるから、子どもたちから引き出せるはずのものが出るまで、先生はやめないのでしょうか。

どの授業でも、実は、そういうものではないでしょうか。

すべての授業に、音楽や絵のように具体的なイメージのはたらきを前提することは無理かもしれませんが、私自身の乏しい経験の範囲内では、開国問題について、私が比較的長期にわたって豊富な根本資料に沈潜したことで、この問題について、一つの『曲』のイメージに類するものが、私の中につくり上げられたような気がします。

それが私の開国の授業に生命を与えたかもしれません。」

授業が「生命をもつ」ということについて、林は、チェリストのパブロ・カザルスの言葉をもとに、考えを深める。なお、『カザルスとの対話』(コンドレー著・佐藤良雄訳、白水社、1967年)を「教授学にとっても非常に貴重な宝がいっぱいしまわれている、よい本」と賞賛し、授業のあり方を探る標とする(林・斎藤、1974、p.81)。音楽の演奏と同様に、授業も、出発点は「自分の心に感じたもの」であるという。「自分の心に感じたものがある。それをなんとかして表現しなければならない、ということから演奏も授業もはじまるべきではないか。心に感じたものがあって、それが表現をもとめている。あるいはそれが子どもに伝わることをもとめる。それがあって授業が生きてくるのではないかと思うのです」。

さらに、授業において教師自身の教材解釈を深める必要性を、音楽の演奏になぞらえて、林は説く。

「解釈が演奏そのものだという事は、楽器に記されているところを忠実に再現すれば音楽ができるのではないということにほかならないのです。バッハならバッハが楽譜に託して表現したいものがあるわけですから、それがなにかということ、演奏者は

捉えなければならない。それが解釈で、解釈が演奏を決定し、また生命を与える。客観的に音符に書かれているものを再現すればいいのだという客観主義は、カザルスは『とるにたりない』という見方をしているんです。だから教材と授業との関係は、スコアと演奏の関係に非常に近いところがある。『カザルスとの対話』は、授業についてずいぶんいろいろなことを教えてください。」

林の内に形成された開国についての内容が豊かで明確なイメージによって、子どもと追求する「問題」が明確になる(林・斎藤、1974、p.79)。

「私の中には、開国についての、いわば中味のいっぱいあった明確なイメージがありました。これが私の内にある教材です。私にとっての開国の授業とは、これだけの内容をもった開国という『問題』を、小学6年の子どもに、2時間という時間の枠の中でぶつける事業にほかなりません。私は授業にたいする準備として教えるべき事項を選ぶことはしませんでした。どうしたら、この問題の、斎藤先生流に言えば、本質を子どもに『入れる』ことができるかという願いだけがあって、外に方法はなかったといえるかもしれません。私は、問題を、開国がいかに困難な仕事であったかをわからせるという一点にしぼりました。」

子どもに、歴史に「肌でふれる経験」をさせたいと願った林は、困難を極める開国の状況を描き出し、その困難に挑んだ人々の行動に目を向けさせた(林・斎藤、1974、p.79)。林が、「開国」を世界史との関連で扱ったのは、当時の日本の状況について、子どものイメージが明確になることを目指したからである。子どもに対し、歴史学の成果を伝えるのにとどまらず、歴史の状況をイメージさせようとした。

「同時に私には、子どもたちに歴史というものに『肌で』ふれる経験をさせたいとねがっていました。開国を世界史の展開の中に据えて見せたのはそのためです。開国は産業革命をすでに経過して、自国の産業の組織の再組織をおわった—したがって政治、社会の体制を根本から変えることに成功している、列強の包囲の下に、二百余年の眠をさまされた日本が、急激に、そして、根本から自己を再形成するという難事に取りくんだ国家と民族の決定的な経験でした。私はこの仕事に一応、曲がりなりにも成功した秘密

の一端をでも子どもに考えさせたいとおもいました。私が、開国への内発的なエネルギーを問題にしたのはそのためです。」

日本が開国を強いられた状況において当時の政治に携わる者が直面した困難さについて、林は「成層圏を飛行している時にドアを開けると強要されたようなもの」という明確なイメージを抱いていた。そのイメージをもとに、授業では、子どもたちに対し、以下のように語っている(林、1975b、p.189)。

「日本が開国を要求されたのは成層圏を飛んでいる飛行機がドアを開けることを要求されたようなものだったんですね。ドアを開けるためには、機内の気圧その他が機外と同じようになる必要があったのです。具体的に言えば、飛行機を無事地上に降ろさなければなりません。詳しくいえば、世界の進んだ国々と同じような産業の形をつくり上げなければなりません。そのためには政治や社会の仕組みが根本から変わらなければならない。それには人間の考え方も生活もすっかり変わらなきゃならない。実際は、すっかり用意をととのえた上で、開国をするなどということは、できるはずはなかったわけで、むしろ開国することによって、逆に強引に、今までの国の仕組みや、政治の形や、人間の生活や考え方をさえざるを得なくなって、新しい日本が生まれてきたんです。」

飛行のたとえの具体例として、阿部正弘と島津斉彬が直面した困難である、日本の産業の遅れについて、繊維工業を糸口にし、子どもたちに実感させる(林、1975b、p.192)。

「全国では糸をとったり布を織ったりするのを商売にしている人は一杯あるわけですね。そういう人が外国から大量生産で作られた織物が、木綿や何かがどんどん入ってくると、競争に負けてしまうんです。うちうちできないでみんなつぶれてしまうんです。それが単に、繊維工業だけじゃなくて、あらゆる産業に起きてくるわけですね。近代的な進んだ製作の方法で作られた品が、どんどん安く入ってくるわけですから。それで、今までの古いやり方でやっていたところは、全部つぶれてしまう。国中が大混乱に陥ることは避けがたい。ところが、前にもちよつと言ったように近代的な機械を買いこんでそれを操作することを覚えただけで、産業の近代化が

できるわけではない。日本という国のあり方、政治の仕組みを、そういう産業にふさわしいように、根本からつくりかえてゆかねばならないのです。開国は、そういう実には困難な仕事を日本の政治家や国民におしつけたのです。その解決に成功しないかぎり、実は本当の日本の開国というものはないんです。その用意なしに開国すれば、とんでもないことになって、植民地みたいになることも避けられなかったわけなのです。」

こうした「大変な問題」に対して、阿部正弘と島津斉彬がどのように立ち向かったのか。当時の状況をふまえ、二人が「非常に苦心して考えていた」事実を示す(林、1975b、p.191-192)。

「開国には、そういう大変な問題があった。そのことに、阿部正弘や島津斉彬などはうすうす気づいたようです。藩がそれぞれ独立国のようにしてやっていたやり方を一挙にして変えてしまうことができないことは、彼らはよく知っていました。しかし同時に、日本の政治に責任のある幕府と藩が争ったり、藩同士が争ったりしている状態を切り換えられないかぎり、世界の国々の仲間入りをし、独立を維持していくことはできないこともよく知っていました。彼らはどうしたら日本が手のつけようのない混乱に陥るのを避けながら、産業や政治の仕組みを変えることができるかということ非常に苦心して考えていたのです。」

林は、阿部と島津が直面した困難な状況をイメージした。そのイメージが子どもにも伝わり、問題の追求へと向かったのである。

5. 「問題」の追求に不可欠な教師の発言

子どもが追求に値する「問題」を見つけ、さらに問題を追求し続けるには、教師による働きかけが不可欠である。子ども任せでは、問題の発見も追求もできない。教師の言葉が「深い学び」を促す。

林によれば、授業の中での教師の発言と子どもの発言は、その意味がまったく異なる。全然、違った性質、次元の違ったものである(林、1976a、pp.136-137)。ところが、通常は、教師の発言も子どもの発言もまったく同じレベルでおさえ、発言の量だけを問題にすることが多い。多くの教師は、林の授業を「教師ばか

りが一方的に話す講義のようだ」と批判した。教師の授業の「型」のとらえ方が反映し、授業の内容は「おもしろい」としながらも「発言をさせてくれない」と不満に思う子どももいた。教師の授業の「型」が子どもにまで染み込んで、学習の成立を妨げてしまうことに対し、林は「ベテラン教師は恐ろしい」と、弊害を指摘する(林、1976 c、pp.213-217)。

しかし、教師の発言は控えて子どもに発言させるのがよいとする俗説に反し、授業が成立するための「問題」を設定するには、教師の発言が不可欠である。林は「問題を子どもの中に設定するためには、教師の発言は、決定的に必要であり、その中で、対話が成立して子どもの内面に何かがおきる。」という。

「開国」の授業では、林が言葉を尽くして、子どもたちを歴史的状況の中に立たせる。子どもの内に当時のイメージが形成され、阿部正弘が立たされた状況が、どのくらい困難なものであったかが身にしみて理解される。問題の把握も分析も可能になる。

斎藤喜博は、教師が問題を限定して追求を深める点に、林の授業の特長をみる(林・斎藤、1974、p.86)。「林先生の授業の特長として、問題を限定しては追い込んで子どもに考えさせるやり方がありますが、これも授業での大事な原則になると思うんです。…附属小の六年の授業で、『産業革命とは何か』という問題が出ていますね。そこで、『もっと別の説明のできる人はいますか』、『もっと別の説明のできる人はいないかな』と言っているんです、子どもの発言に対して。これは限定していく作用ですが、追求しようとする問題が明確になり、イメージが明確に教師にあるから、こういう限定の作業が必然的なものとして自然に出てくる。」

林の授業のポイントの一つは、開国せざるを得ない日本の状況を、世界史の大きな流れの中でとらえることであった。そのため、「産業革命」の理解が重要である。そこで、斎藤が指摘したように、子どもの発言をふまえ、問題を絞り込む。「産業革命」の説明を「産業革命とは今までの農業のような一次産業を切り捨てて、工場制工業生産を発展させようとしたこと……」と、予め調べたものをなぞった子の発言を、林は、次のように受けとめる(林、1975b、p.212)。

「そう、少し難しい説明になったね。書物に書いたあったことを、そのままくりかえすのではなく、君た

ち自身が本当に理解できるように、使いなれた言葉で説明できるような勉強をされるといいですね。いまの説明が間違っているというわけではありません、正しいんですけども、もっと別な説明のできる人はいませんか？」

他の子が「手工業から、近代工業へ移る時の産業上の変化」と答えたのに対し、林は産業の「形」に注目するように促す(林、1975b、pp.209-211)。「産業上の変化、といってしまうのはどうかな？産業上の変化というよりも、むしろ産業の形が変わったことで、それに伴って、いろいろの方面で人間の生活や社会の仕組みが変わってきたわけですね。もうちょっと誰か別な説明ができる人は、いないかな？」「いまの説明が間違っているというのではない。事柄としては正しいんです、ただもっとわかりやすく、自分の言葉でいいあらわせないかということなんです。産業の形というものは、産業革命が起きる前と後で、うんとちがってしまった。そういうちがいが、どうして出てきたかという、産業に新しく開発された機械を使うようになったからなんですね。そのために産業の形がうんと変わってしまった。」と、産業の「形」を強調する。また、「自分の言葉」で説明することを求める。

産業の形の変化をイメージできるように、生産するための道具の進歩を話題にする。農業を例に考えるよう、子どもたちを導く。「たとえば、農業を一つとって考えてごらんさい。農業というのは日本では、ついこの間まで畑を耕すのに鋤とか鋤とかを使っていた。石や木製のものはうんと古い時代から使われていたが、鉄でつくった鋤とか鋤というのはいつ頃から使われていたかな。百年くらい前かな？」と農具という具体物の歴史をおさえることによって追求が進む。産業革命の急激な変化を理解するため、農業の道具の進歩をふまえて、運搬の道具の進歩を話題にする。

さらに、繊維工業の紡績機械を取り上げ、蒸気機関の発明により、新たな動力が使われ、大量生産が可能となった事実を話題にする。林は「ところで、大量生産が行われるようになると、いろいろと問題が出てきます。大量生産のためには、大事な条件がいくつかあるのです。」と問う。「よくはわからないんですけども、大量生産をすると、物が安くなって、働く人の賃金が少なくなる。」と、子どもが答える。それに対し、「聞き方がわるかった。」と、林は、自身の問い方のま

ずさを、子どもにわびる。そして、「それはね、大量生産の結果、どんな利益があるか、都合がわるい点があるかということに対する答で、先生が聞いているのは、大量生産が行われるためには、どういう条件が必要かということなんです。」と、質問を改める。

発問を「子どもの中にひそんでいるものを、明らかにする作業であり、直接にふれることの出来ない事実にさぐりをいれる作業」と、林はとらえた。「子どもには、言葉になりかねて、内部にもやもやしているものがいっぱいある。言葉に出そうとしてなかなかうまく言葉にならない。もやもやしたものを何とかして引き出してやり、はっきりと形をとるキッカケを与えるというようなことは教師の仕事として大事なこと」として、子どもの内部に動いているものを引き出そうとした(林、1976a、pp.137-139)。

以下のような、やりとりを経て、貿易、それを支える交通・通信の発達によって「世界が一つ」になることを理解する(林、1975b、p.208)。

子：やっぱり「動力」というかーこの場合は蒸気機関だけでもー大量生産をするためには、蒸気機関のような機械が必要になってくる。

林：機械だけあればいい？

子：その蒸気機関を動かすのはやっぱり人なんだから、人件費というようなのも問題になってくる。

林：もう少し整理してみましょう。蒸気機関が、動力として使われるということは、たくさんの機械がその力で一緒に動くということなんです。たくさんの数の機械がひとところに、一つの工場に集められるわけですね。そうすると、その工場で働く人がたくさんいるわけでしょう。君はそれも考えた？

子：だから、大量生産するためには蒸気機関が必要で、蒸気機関を動かすのは人だから……

林：ちょっと待って、私が今言ったのと、あなたが言ったのとでちがわない？必要なのは、蒸気機関を動かす人だけじゃなくて、蒸気機関を動力として動いている機械がいっぱいあるでしょう。そのたくさんの機械を操作する人が要るわけでしょう？

子：ああ、蒸気機関じゃなくて、そういう機械だ。

林：ええ、一つの動力で動いているたくさんの機械ですね。そのたくさんの機械を操作するのに人がたくさん要る。そここのところの説明が、ちょっとはっ

きりしなかったのですね。

産業の「形」の変化として、「たくさん機械」を使う必要があることをおさえる。さらに、「たくさん機械」を動かすには「たくさんの人」がいることを確認する(林、1975b、pp.207-208)。

林：他にも、大量生産のために必要なものは何かないかな？

子：大量生産をしたものを売る市場、それから安い原料。

林：ええ、そうです。

大量生産がうまくゆくためには、たくさん労働者を集めることができればならない。だが、農業が社会のおおもとになる産業で、農民が、その仕事にしばりつけられていた時代には、どこを探したって、そんなにたくさん労働者などは見つけれないわけですね。自由に工場に来て働く人はいない。まえに君がいったように、第一次産業が駄目になった結果、お百姓さんは、いままでのように農業でたべてゆけなくなった。今まで、自分の田畑で働いていたものが、田畑を取り上げられてしまって働く土地がなくなって困っているお百姓さんがたくさん出たんです、その頃に(日本でも今それに似通ったことが起きていますね)。そういうことで困った人がみんな町へ出てくるわけです。働きたくとも働けない、何も仕事がないような人がたくさんいたから、工場にたくさん人が集められたんです。第一次産業がすたれたということは、お百姓さんにはとてもひどい事だったんです。だが、それだからたくさん労働者を工場に集めることができたんです。

次は、そうして作られたたくさん品物売りさばくという問題があった。品物売りさばく先のことを何といいましたか？

子：市場。

林：そう、市場ですね。市場がなければならぬ。それからもう一つ大事なものは、あなたが、さっき言ったように原料。大量の原料が安く手に入らなければならない。そういうふうに、原料を安く手に入れ、しかも大量に作り出されたものを広い範囲に売りさばく市場がなければならぬ。そういうことが、産業革命で、非常にはっきりと出てきたわけです。

世界は一つだ、という言葉がありますよね。世界は一つだ、というようなことが言われるためには、どういうことが必要ですか？はい。

子：外交。

林：外交ということよりも、もう少し何か基礎的なことですね。はい。

子：貿易。

林：ええ。貿易というようなこと。それと、その貿易のための交通や運輸ですね。それが発達していなければならない。交通通信の発達というのもやはり産業革命時代に、どんどんどんどん機械が発明され改良されることによって交通や通信がうんと便利になってくるんですね。

このような問答により、子どもは、日本が開国を迫られた時期の世界の情勢をイメージでき、「世界は一つ」に向かっていたことがわかる(林、1975b、p.206)。

「こんな風に交通と通信が急激に発達することによって、世界がだんだん一つになってくる。便利な機械がつぎつぎに発明され実用化されたのは、その必要があるため、いわゆる先進諸国は、便利になった交通通信によって、どんどん販路を開拓して、大量に作り出したものを世界中に売りこみ、そしてまた、世界中から安い原料を買いこんで、さらに生産の規模を大きくしていったのです。」

日本の置かれた厳しい状況をより正確に理解させるため、林は子どもの発言を「吟味」する。先の問答では、「蒸気機関」と「蒸気機関で動く機械」とを、厳密に区別する(下線の部分)。大量の機械を動かすには、大量の人=労働力が必要であることをおさえるためである。

問題を追求するには、子どもの発言に対して、教師の働きかけが不可欠となる(林・斎藤、1974、p.87)。

林は、調べてきたことをそのまま発表して済ませるのではなく、「自分の言葉」で言い直させた。自分の内に根拠をもって確かな理解をするよう、子どもを導いたのである。

「子どもは、一般的な知識をどこからか仕入れてくる。それをノートに書くとか、頭に記憶してきて答えると、それで通ってしまう。しかし、辞書にはそう書いてあるが、あなたはそれをどうよんだか。あなたのことばで言い直してみないか、というふうに

追い詰めていく必要があるわけです。そうすると、わかったと思ったことがほんとうはわかっていない。いくつも理解に穴があって、それを補充しなければだめなのだ、ということがわかってくるわけですね。その作業が殆どなされていないということではないでしょうか。」

子どもの発言に対して、その真偽や根拠を教師が厳しく問う必要がある(林、1971、p.428)。

「その作業[吟味]のなかで、子どもたちのすべての意見は大切にうけとめられますが、それは決してそのときどきの子どもの持ち合わせの意見をそのまま通すことではない、これが大事な点です。その作業が子どもにとって意味ぶかいものになるのは、教師との対決、あるいは教師の仮借のない吟味を通して、子どもたちが自分たちの意見を維持しがたいことを自らたしかに思い知ることです。ソクラテス流に言えば、子どもたちはそのとき、『ドクサからの解放』を経験するわけです。その範囲で子どもたちは自分の常識的な、低い物の見方を破って、そこから抜け出しているのです。子どもの目が輝き、子どもが新鮮になるのは、そういう瞬間です。

いわゆる民主的な話し合いや、自主学習で、各自が意見を出しあって、その間から、もっともらしい結論を取り出したり、手際よく意見のとりまとめをやったところで、子どもの目が輝いたり、子どもが新鮮になるというような鮮烈な経験は成立しないでしょう。」

ソクラテスの哲学を研究と実践の根幹とする林は、民主政の維持にむけて、衆愚政治に陥らないよう、「ドクサ」(似て非なるもの)を絶えず吟味した、古代ギリシアのポリスでの問答を、授業にも求めた。どこからか仕入れたことを言い合うだけの活動を、林は「子どもの井戸端会議」として厳しく批判した。子どもの発言が自身の内面から出される根拠のあるものとなるよう、教師による「吟味」が不可欠となる。「開国」の授業では、林の吟味により、「産業革命」が進んだ国々と日本との違いが、子どもの内面で明確にイメージできるようにいった。

6. 教えたいことの「イメージ」 — 「教授学」の主要な課題

林は、子どもの事実を抛り所にしてすぐれた授業を創る「教授学」の創造に期待した(林、1974、p.74)。「授業をめぐるいろいろな問題をさまざまな側面からとらえる努力が総合されたときに、ほんとうに教授学が成立するのではないかという気が、私はしています。私はよく『心を開く』というようなことを言いますが、どういう時に子どもは心を開くのか、子どもが『林先生とふつうの先生とはちがったところがあります。それは林先生がふつうの人にみえるからです』という感想を書くとき、どういう事態がそこにふくまれているのか、こういうようなことも考慮に入れた臨床的な教育の学、すなわち教授学が生まれていくことを切望しております。

「教授学」の重要な課題として、授業の展開を支える「イメージ」が注目された(林、1974、pp.50-51)。「心を開くことだけで、授業が成立するのかわかという問題があります。勿論、心を開いただけでは、授業は成立しません。教師が教えたいものが、子どもの追求したいものに転化するときに授業が成立するのです。どういうときにこの転化がおきるかは、教授学の非常に大きな問題、中心的な問題になるのではないかとおもいます。教えたいものが教師にあれば、授業は成立するのではない。

教えたいことが、いわば、一つのイメージとしてあることが肝腎なのであり、そのイメージが授業の展開を規定してゆくことがものを言うのではないか。」

林の「開国」の授業は、自身の歴史研究で形成された、当時の困難な状況に関する明確なイメージ、すなわち「成層圏を飛んでいる飛行機がドアを開けることを要求されたようなもの」というイメージに支えられたものであった。教材研究の深化によって、イメージがどのように形成されるのか、イメージが授業の成立と展開において、どのように働くのか。授業にかかわる「イメージ」の研究が重要である。

教師による学問の追求によって創り出された「教えたいことのイメージ」が、授業の原動力となる。林の「開国」の授業で示された事実である。

最後に、「イメージ」の問題が、宮城教育大学

の「教授学」研究でどのように扱われたかについてふれておきたい。授業の展開におけるイメージの重要性を、林竹二も斎藤喜博もともに認識していたものの、授業展開におけるイメージの働きのとらえ方は、二人の間で異なっていた(林・斎藤、1974、p.78)。林は、授業の推進力となるのは、プラン(指導案)ではなく「イメージ」であると強調する。「しいて授業プランについて語るとすれば、それはこのイメージが授業の中での子どもたちの具体的な活動に媒介されて形をとっていったその跡を分析するとき成立するのかもしれない。」という。それに対し、斎藤は、「授業プランと授業展開との内容を、大へん新しい重要な問題として[林]先生がいま明らかに提出されるわけですね。おそらくいままで授業プランを、そのようなイメージの問題としてはっきりと提出した研究者はいなかったのではないのでしょうか。」と受けとめる。すなわち、「授業プラン」との関連に力点を置く。林は、プランが問題になるのは、あくまで、授業中の子どもの学習におけるイメージの働きとの関連として限定的にとらえている。教師が教えるためのプランを重視する斎藤に対し、林は子どもの学ぶ過程の事実注目した。

1977年2月、林は、義務教育から切り捨てられた生徒の集まる、兵庫県立湊川高等学校定時制での「授業」に打ち込む「湊川入り」をする。同じような境遇にある生徒が通う兵庫県立尼崎工業高等学校定時制でも「授業」を行う。西田秀秋をはじめとした教師たちが、中学校を形式的に卒業したに過ぎない「義務教育学校の捨て子」を集めて、「人間」を育てる教育に取り組んでいた事実をふれた林は、70歳を超えて、自己をつくりかえる学問に挑んだのである。半年後の8月には、「客分」としてかかわっていた、斎藤を中心とした「教授学研究の会」と「留別」する。その理由は、授業展開の方法よりも、授業成立の根底を探ることであった(林、1983、p.375)。「湊川や尼工のようなところに集中的に在籍している生徒たちは、もっとも精錬された高度の技術を駆使しての授業も、『力でおぶせる』こととして感じてしまうのである。私は、この二つの学校に入って、もう一度授業を、根底に遡って考えなおすことが必要であることを感じたのである。」と、授業を根本から問う道を歩み始めた。

林も斎藤も、子どもの内に深く蔵された可能性(た

から)を引き出す授業の創造にむけて、「教授学」研究に着手した。授業を「学習の現場」ととらえ、子どもの内面に目をむけ、子どもとの対話を通して「深い学び」を創り出そうと尽力した林にとって、教師のプランをもとに子どもに働きかけようとする斎藤の姿勢に違和感をおぼえたのであろう。イメージについても、学ぶ際の子どもの内面の動きに注目した林と、教える際の教師のプランでの明確さに力点をおく斎藤との間には、ズレが生じてしまった。

授業におけるイメージの問題について、林と斎藤が対談をして50年を経た今、教師の教えたことイメージが子どもを学びに向かわせるイメージへどのように導くのか、授業の原動力となる教師のイメージを形成する学問・芸術とはどのようなものなのか、授業を創る事例の蓄積によって、具体的に解明することが期待される。斎藤の重視した、教師の教えたもののイメージが、林の重視した、子どもの学びを促すイメージへと転化する授業のあり方をさぐる、新たな「教授学」研究が求められる。

林、斎藤とともに、専門の科学教育に抛りながらも教科の枠を超えて「教授学」構築に挑んだ、高橋金三郎は、自らが中心となり、研究の拠点であった宮城教育大学授業分析センターで、1977年11月17日・18日に「イメージ研究集会」を開催した。多様な専門分野の研究者による意見交流の一端は、冊子にまとめられて公表された(高橋・細谷、1978) 2)。高橋は「イメージ」という言葉の安直な使用について、学生が「イメージをふくらませる」など「高級な発言」をすると「ジンマシンがおこりそう」であり、授業研究に熱心な教師が「はっきりした限定もないままに、かなり気分的な使い方をしているよう」と、危惧の念を抱いた。高橋は「子どものイメージを豊かにふくらますことは、とてもたいせつであることには違いありません」と、授業におけるイメージの重要性は認めているからこそ、「もっと深く、もっと広く、心理学を含めた人間の文化のあらゆる領域で『イメージ』という言葉がどのように考えられ、どのように豊かに息づいているか、みんなで力を合せて考えてみようではありませんか。そうでないと、授業で『イメージ』を豊かにすることはできないと思います。」と、研究会を開いたのである。

子どもの内に「深い学び」が成立する授業の創造にむけて「イメージ」を研究するための財産が、宮城教

育大学には豊富に蓄えられている。

〈付記〉

本稿は、科学研究費補助金（課題番号22K02277）による研究成果の一部を公表するものである。本稿について開示すべき利益相反関連事項はない。

〈引用文献〉

- 林竹二（1971）教授学以前のこと—解説にかえて、斎藤喜博全集 第13巻、国土社、pp.421-433.
- 林竹二（1974）授業の成立。〔所収：林竹二（1983）林竹二著作集7 授業の成立、筑摩書房、pp.26-76〕
- 林竹二・斎藤喜博（1974）一つを深く追求して 斎藤喜博対談8、斎藤喜博（編）開く 第9集、明治図書、pp.67-90.
- 林竹二（1975a）教師の仕事を考えてみる—昭和49年度卒業生にたいするはなむけのことは、斎藤喜博（編）開く 第12集、明治図書、39-59.
- 林竹二（1975b）「開国」の授業について。〔所収：宮城教育大学教授学研究会（1975）教授学研究年報1、評論社、pp.174-222〕
- 林竹二（1975c）授業の可能性。〔所収：林竹二（1983）林竹二著作集8 運命としての学校、筑摩書房、pp.100-132〕
- 林竹二（1976a）授業が成立する場。〔所収：林竹二（1983）林竹二著作集7 授業の成立、筑摩書房、pp.122-142〕
- 林竹二（1976b）授業の成立についての覚えがき—授業を根本から考えなおすために。〔所収：林竹二（1983）林竹二著作集7 授業の成立、筑摩書房、pp.143-183〕
- 林竹二（1976c）教師は何にたいして責任を負っているのか。〔所収：林竹二（1983）林竹二著作集7 授業の成立、筑摩書房、pp.184-222〕
- 林竹二・松本陽一・小野成視（1976）林竹二・授業の中の子どもたち。日本放送出版協会。
- 林竹二・稲垣忠彦（1976）対談 授業の可能性を鎖ざすもの、開くもの。わかる授業、3、明治図書：91-105.
- 林竹二（1977）歴史教育について。〔所収：林竹二（1984）林竹二著作集5 開国をめぐる、筑摩書房、pp.268-273〕
- 林竹二（1982）教育・授業・教科書。〔所収：林竹二（1987）林竹二著作集9 教育に対する国の責任ということ、筑摩書房、pp.126-138〕
- 林竹二（1983）巻末に—授業はけっきょく出会いに究極するものではないだろうか。〔所収：林竹二（1983）林竹二著作集7 授業の成立、筑摩書房、pp.365-375〕
- 林竹二（1984）林竹二著作集5 開国をめぐる、筑摩書房。
- 森分孝治（1984）現代社会科授業理論。明治図書〔初出の「社会科授業構成の論理—林竹二氏の授業『開国』の場合」（広島史学研究会編『史学研究五十周年記念論叢 日本編』福武書店 1980所収）を加筆修正し、IV社会科授業実践の分析四「なぜ」説明、変革的・累積的成長型の授業 2授業記録・小学校第六学年「開国」（林竹二指導）として、pp.312-331に掲載〕
- 成田龍一（2022）歴史像を伝える—「歴史叙述」と「歴史実践」シリーズ歴史総合を学ぶ② 岩波新書、岩波書店。
- 庄司他人男（1987）授業における人間形成のメカニズム（Ⅲ）—林竹二の授業論を中心として—。福島大学教育学部論集、41：25-38.

高橋金三郎・細谷純（1978）わかる授業 1978春季号No.13特集「イメージ」の追求—科学・芸術・教育をむすぶもの、明治図書。

吉村敏之（2022）「教育臨床研究」の拠点となる教職大学院—宮城教育大学1974年大学院構想をふまえて—。宮城教育大学教職大学院紀要、3：15-24.

〈注〉

1) 森分氏は、林の「開国」授業を「社会科授業のあるべき一つの方法を自らの実践によって示されたもの」として高く評価し、林の「社会科授業構成の論理」を「社会科の一般の授業構成に『転移』できるような仕方、で、解明する」必要があるとした。林の教材構成の論理を、開国の「事実」を示すのではなく、開国の「解釈」すなわち「教えたこと」を子どもにぶつけて問答し、子どもの「わかる過程」を構成するのを助けることととらえた。「問い（問題）」「資料・ディテイル（具体的事例）」「教えたこと（理論）」の観点から授業の展開を詳細に分析して論が進められ、示唆に富む。林が自身の授業を導くものは、授業プランではなくて「提示したいことのイメージ」とする点についても考察を試みる。「イメージ」を重視する林の教材づくりの論理について「教材は最終的には授業過程でしか構成されていかないし、いくべきもの」とする。イメージとその背後にある学問的理論を、子どもとの対応の中でとらえ直し、イメージをつくり直し、徹底した教材研究をくり返す点に注目している。

庄司氏は、林の授業「論」（筆者による強調）を、「授業と人間形成との関連」「『授業が成立する』とはどういうことか」「授業において『わかる』とはどういうことか」「『授業を組織する』ための手だて」の四つの柱を立てて検討する。柱立てを支える理論は、ヘルバルトの「教育する教授」、デューイの「経験の再構成」、ディルタイの「前理解」、宇佐美寛の理論、佐伯胖の理論である。「授業における人間形成にメカニズム」を明確する手がかりとして、林の授業「論」に注目し、その「一般性」（筆者による強調）を導き出すことに主眼が置かれている。庄司氏によれば、林の授業は「種々の面できわめて特殊なもの」にもかかわらず、本人が「そのことを十分に自覚している」とは言いがたく、そのことが多くの人々に反感に似たものを抱かせる一因にもなっているようで

ある」という。そのために「一般性」を追求する。

2)「イメージ研究集会」で提案、討論された「立場」は、文学・語学、心理学・教育学、自然科学、音楽、体育、美術、演劇の各分野である。『わかる授業 1978 春季号』の特集「『イメージ』の追求」に取り上げられた分野は、文学・語学、心理学、教授学、自然科学、芸術の五つである。

「教授学」の分野の提案で、教育方法の歴史研究をふまえて授業研究への道を歩みはじめていた、稲垣忠彦氏(当時、宮城教育大学助教授を経て東京大学教育学部助教授)が、「『授業におけるイメージの問題』を考える手がかり」の一例として「林[竹二]先生の『開国の授業』の記録」をあげている(p.65)。

また、「歴史研究における想像力と歴史記述の問題」として、教材をくみだてていく場合の参考になるものとして、歴史学者の色川大吉がその著書『歴史の方法』(大和書房)で、自身の『近代国家の出発』(中央公論社「日本の歴史」第21巻)の「叙述のしくみ」をこまかく紹介している点にふれている(p.71)。

なお、林は、稲垣氏との対談(林・稲垣、1976)の中で、子どものイメージを軸に自らの授業「開国」が組み立てられた過程を詳細に語っている。以下に示す内容である。※下線部は引用者による強調。

稲垣：ご自身の研究の中でつくられてきたイメージが、子どもに教えるということを媒介として検討される、吟味されるということをもう少し具体的にうかがえますか。

林：私には、一つの方法があつてここはこういうふうに組織し直す方がいいんだという意識はあまりないのです。そこは、やはり思いあぐねるわけで「太字の語句は、原文では圏点で強調」、6年生なら6年生の子どもに、二時間という時間の中で、「開国」について感じているものを、どうやったら感じとらせることができるかなあということで、ある時は、国の内外でできてきた大きなギャップを感じさせるために、成層圏を飛ぶ飛行機の扉をあけるといふようなことで、考えるわけですね。そうすると、そのギャップというのは、どうやってでてきたのかということで、ヨーロッパにおける産業革命の問題がでてくる。日本の国内の動きは権力でおさえることができても、国外の動きというものはおさえることができない。産業革命の結果として世界がひとつにな

ることをもとめるいきおいの中から開国をせまる動きがでてくることになる。それと直面したとき、日本がどのような難問をかかえることになったのかということ、どういう例で示せばよいかということ、内外の矛盾を示すものとしてモリソン号事件で、渡辺華山などを処罰することによっておさえようとしても、どうにもならなくなる時期がくるというふうに問題を展開させ事実をえらんでいくわけです。何かひとつのきっかけ、授業の中のひとつの核のようなものが探りあてられると、その核をどういうふうに展開させて、「開国」のかかえている問題を子どもに感じさせることができるかというふうにするんでいくわけです。

稲垣：子どものイメージを軸にして、飛行機の例が思いついたとき、それが核となつて、それまで自分が追求してきたものが構造化され、授業のてがかりができてくるわけですね。

林：ええ、そうです。それが核になつて、くみだてられていくわけです。結晶ができて上がるためには、一つの核みたいなものが必要で、それがなければどうにもならない。そこに結晶ができる条件があつても、核がなければ、結晶がでてこないということがあるわけですね。(略)教える内容の追求と、そのような核による再構成が重要だと思います。