

# 教授学研究の方法論について

鈴木 秀 一

- I 問題の所在
- II 諸概念の検討
- III 教授=学習過程の本質
  - 1 教育実践の社会的本質
  - 2 教授過程の本質と構造
  - 3 教授=学習観の方法論的吟味
- IV 一つの仮説 —結論として—

## I 問題の所在

古来、教育学は、あるいは技術に関する学であるといわれ、あるいは、他の科学で明らかにされた諸真理、知識を実践に応用する学とされることが多かつた。こういった主張の事の当否には、いま触れないこととして、ともかく、このような主張がなされる土台には、教育現象は、人間の生理的な現象や心理的現象を人為的にコントロールする際に生ずる現象である、という認識への萌芽があるように思われる。

最近、わが国には、この教育現象は社会的側面と技術的側面を有すること、従つて教育学は社会的側面を取扱う教育科学と、技術的側面を取扱う教育技術学とにわかたれる、とする説が現れている。<sup>\*</sup>

勿論、このような考え方の背後には、教育現象を社会的現象として把握することから出発した現代の教育学の歴史があるのであつて、これは、この流れのうえに、教育学を社会科学の一分野として確立しようとする努力の現れといえるであろう。

従つて、このような主張は、全教育学の方法論に対する重要な問題提起と考

\* 海後勝雄著「教育科学入門」昭30. 東洋館. 参照.

えられる。

この意味において、この問題の解明は、いわゆる教育科学においてなされると同じように、教育の技術的側面を問題とする、といわれる教育方法論やその他のあらゆる教育学分野においても究明され、このように教育現象を理解することは、それぞれの教育学分野にどのような意味を持つかを明らかにすべきだろうと思われる。

そのために、ここでは、教育現象の技術的側面と目される教授=学習過程についての、いくつかの理論的見解を、整理、検討し、それらがこの過程の本質をどのように把握しているかを見た後で、それを土台としてさきの見解を再検討することとする。

## Ⅱ 諸概念の検討

現在、わが国では、教授=学習過程を研究対象としている科学の名称が一定していない。

代表的なものをあげてみると、

教育方法論、あるいは教育方法学

教育技術理論、あるいは教育技術学

学習法、あるいは学習指導法

教授学、教授法

これらの諸名称のもとに行なわれている研究が、ほぼ同じ領域を研究対象として取り上げながら、名称の違いを生み出していることの原因は既に細谷俊夫教授がいくつかの論文で指摘しておられるように、教育の本質についての見解が異なっていて、従って教授=学習過程における技術に対する見解も異なってきたことを反映している。

いわば、これらの名称は、厳密にはではないが一つの立場をも自ら表明しているのである。

たとえば、教授学、教授法という場合には教授=学習過程における教師の役割に、より重点を置いて考え、学習法、学習指導法というばあいは、教授=学

習過程における児童の活動の役割を重く見ている、というようにである。

教育方法論、というばあいには、立場としては、教育の社会的側面を強調する意味が含められ、また学校教育の技術的な問題を広く取り扱う主張も含まれている、という。

教育技術学というばあいは、教育を社会的側面と技術的側面にわけて、技術的側面に関する問題を取り扱う学とする考え方があることは言うまでもない。

この名称の問題は、教授=学習過程の本質についての見解に関係するのみでなく、全教育現象の構造についての見解にも関係を有しているということが出来る。従つて、これらの問題に対する統一の見解が樹立されなければ、名称を統一することも困難ではあるが、教授=学習過程を対象とする科学が存在すべきである限り、この過程の本質に最も即した名称に統一されることが必要であろう。

さて、これらの名称の不統一に示されるように、立場、見解が相違するばあい、その研究対象領域も若干の違いが見られるのは当然と言えよう。

学習指導法というばあい、ふつうに取り上げられるのは、

教材構成の問題（カリキュラム論）、学習指導方法の問題（学習形態、学習指導様式、学習指導諸技術、評価）であり、これを中心として、児童の学習の特質が学習指導の原理という形で取り上げられることが多い。

教育方法、教育技術学となると、教育の技術的側面に関する問題のすべて、といわれるだけに、相当、広汎な問題領域が考察される。すなわち、

「学習指導を中心として、これに生活指導、学級経営、学校経営を含めて  
\*  
いる。」

というように、学級、学校経営の問題も登場し、教育技術学では、

教育技術の対象としての被教育者、教材構成の問題、学習指導の方法、物的諸手段（教具、設備）、教育的環境構成（学校組織、学級運営）  
\*\*

となつて、教具、設備の問題も考慮されている。

\* 細谷俊夫編「教育方法論」昭30. 誠文堂新光社. 14頁.

\*\* 海後勝雄著「教育技術の理論」昭24. 誠文堂新光社. (目次) 参照.

これらに対し、いわゆる伝統的な立場に立つ教授法、教授学の取りあげる問題は、

教授の本質、教授内容の問題（教科案、教材選択）、教授方法の問題（教授の形式、教授の様式）、学習の問題、教師の問題、などである。<sup>\*</sup>

このように、それぞれの著書において考察される問題領域は、相覆い、かつ異つているが、これら対象領域の規定とその考察の体系は必要と観点によつて定められている、ということができる。

しかし、教育の技術側面の考察としては、個々の教師および生徒の日々の相互作用として現象する教育実践そのものに即してはじめられることが、基本的かつ論理的であろうと思われる。

いままであげてきた教育方法論の対象領域、その体系的組織づけは、結局、この教育実践そのものを成り立たせている技術的諸契機をどのような観点から、どのような態度でみるか、ということに関係する。

従つて、教育方法論の対象領域規定の問題は、教育実践に対する観点の吟味によつて明らかにされるものということができよう。

### Ⅲ 教授＝学習過程の本質

教育実践の技術的性格という場合、これと表裏をなして、教育実践の社会的性格が考えられている、ということができる。事実、近代の教育方法的考察のほとんどすべてが、教育の社会的性格についての考察を一つの足場としていることはもはや指摘する必要もないと言えるであろう。

ここで、教育実践の技術的性格を究明していくばあいには、この近代の教育方法探究において言及されている教育実践の社会的性格を吟味することは、従つて、教育実践の技術的性格に光を裏側からあてることにもなり、その本質を探り出すのに有効と思われる。

#### 1. 教育実践の社会的性格

いま、教育実践の社会的性格に関係を有するいくつかの発言をとり出してみ

\* 篠原助市著「教授原論」昭28. 玉川学園大学出版部. 参照.

よう。

教育実践は、過程としては教授=学習過程あるいは、学習指導過程と呼ぶことが許されよう。

この教授=学習過程について、あるいは広く教育といい、または教授、あるいは学習といわれているが、いまはその名称にこだわらず、この過程が社会的性格をもつという指摘をあげると、

「具体的な学習」は「社会的であると同時に心理的であり」<sup>\*</sup>「学習が個人のものであるということを否定するのではないが、学習をつねに、現実にも果す社会的役割という角度から、すなわち、社会の発展に対し、現実にもどのような意義と役割を果たすかという角度からみていこう」とする「学習の社会史的考察」が「歴史的事実としての学習を全体的に説明する……」<sup>\*\*</sup>

「現場の教師が社会生活に対する洞察も識見ももたずに、日々の学習指導を行うことは今日ではむしろナンセンスである。」<sup>\*\*\*</sup>「学習指導の理論は必然的に社会的視点に立たねばならない。単に心理学に基礎を求めて、その能率的な方法計画を意図するに止まらず、社会の進歩、文化の進展に欠くべからざる知性や能力や態度を養う方法がいかにあるべきかについて深く考慮をほどこさなければならぬ。」

といわれるとき、これらの主張の背後には学習指導過程が「形づくる活動、<sup>フォーミング</sup>形成する活動、<sup>モデルイング</sup>造型の活動、つまり、社会生活の標準的な形へと形づくること」<sup>ソシアル アクチヴァイテイ</sup>であり、「教育の方法および課程の上に」<sup>メソッド</sup>行なわれる「<sup>モディファイケーション</sup>改変は、商工業の様式の変革と同様に、変化した社会情勢の所産であり、また形成されつつある新しい社会の必要に応じようとする努力である」という認識があつたと見てよいであろう。<sup>\*\*\*\*</sup>

従つて、近代教育において一般的に採用されている学習指導原理——例えば

\* 海根悟・川合章著「学習指導法」昭30 金子書房 27頁

\*\* 同 133頁

\*\*\* 大槻健著「学習指導法」昭28 岩崎書店 4~5頁

\*\*\*\* J. Dewey : Democracy and Education . p.12

\*\*\*\*\* J. Dewey : School and Society . p.4

經驗を重視する原理その他——とか、近代以前の封建社会において一般的であった教授原理——詰めこみの原理など——の成立根拠を説明するさいに、それぞれの時代における社会の状態、そこから教育に課せられた社会的・歴史的要請が土台とされているのであると見てよいであろう。

この見解に示されていることを要約すると、こういうことになる。つまり教育実践は社会的である。それは、生徒（被教育者）に変化をひきおこす教師の運動からなりたつが、それは本質的に人間の意識的活動である。すなわちそれは、達成さるべき目的についての観念を有する活動であり、その目的とはその時の社会的必要から導き出される。この社会的課題の変化に伴つて教育実践は変化していく。

この、社会的必要（課題）による教育実践の被規定性という認識は重要である。

この認識は、ふつう教育目的の社会的性格という形で論じられるものであるが、これから、さらに進んで教育の社会との内的構造的連関を考察しているのが篠原教授である。すなわち、教授の本質について、氏は次のようにのべている。

「教授は価値の表現としての文化を通して（媒介）真なる，善なる，美なる，さまざまな価値の獲得にまで，及び，その純粋な表現にまで（目的）導く作用である。」<sup>\*</sup>

そして，この文化（財）は「国民の歴史的な生活においてつぎつぎに形成せられ，歴史的に存続する各般の文化財を意味する。」<sup>\*\*</sup>

といわれるとき，

教育実践は歴史的な文化財を目的としてと同時に内容として，成立する活動と解することができる。

ここで，われわれは，いかなる文化財も歴史的に形成されてきたものとみることによつて，教育実践の構成要素が歴史的に規定されている，とみるだけで

\* 篠原助市 前掲書 15頁

\*\* 同書 同頁

なく、教育実践に文化財が取り入れられるときに、社会的課題に即応して目的的选择が行なわれる、というG・Sカウンツの指摘を想起することによつて、一そう、社会と教育実践の関係を深く理解しうるであろう。

これらの歴史的・社会的な教育目的実現のために、歴史的に成立している文化財を社会的課題に即応して構成した教育内容を、教師と児童のいろいろな結合形態のなかで、児童が獲得していく過程と教育実践を理解するならば、教育実践のなかで現象する、実践の手続き、手段、方法は、この目的と内容を契機として成立すること、換言すれば、教育方法、教育技術は歴史的・社会的条件のもとに成立する、といわなければならない。

以上の視点のほかに、さらに教育実践の社会的性格を次のような視点でも考えることは必要であり論理的である

すなわち、教育実践の具体的展開は、真空のなかで行なわれるのではなく、一定の社会的な場で行なわれる、ということである。

現在、最も重要な教育分野である学校教育をみるばあい、教育実践の担い手である教師、被教育者としての児童、は一定の社会的結合関係のなかにおいて、教育実践の主体となり、客体となつているのである。

教育機関としての学校は、教育行政、教育財政の条件のなかで活動する。権力の機関によつて教育政策が、教育行財政として実施、実現されるとき、そして教育実践が、この条件のもとにおいて現象するとき、実践は、外的に、社会より明確に言えば、その社会の経済的・政治的情勢に制約される。

とくに教育実践の担い手である教師の勤務条件（給与、授業時間数、担任学級員数、学校管理事務負担）、学校管理組織・運営組織、さらには、教材・教具・設備などの物的諸条件の整備状態は、外的かつ直接的に教育実践の現出形態を決定する条件となる。

また、いわゆる教育関係法規とその具体的な管理・指導形態——教育基本法、学校教育法、それに基づく各省令など、国家・地方公務員法、教職免許法、そ

れに基ずく各段階の権力機関の監督，指導形態，たとえば教職員養成機関，教育指導主事，認定講習その他の活動など——更に，学校や地域，全国にわたつて，形成されている民間のサークル，研究集会，学会の活動も教育実践の現実的現出の条件として作用する。

これらの諸条件とはなれて教育実践は存在しない以上，教室の中の実践についての考察としても，この被制約性を看過することは許さないであろう。

最後に，教育実践のみに限らず，すべての社会的実践において言えることであるが，人間存在そのものが社会的存在であること，を指摘しておかねばならない。教育実践の担い手としての教師も，その対象たる被教育者も，社会的に一定の関係をとり結んで全般の生活を行つており，それ以外に人間の生活は存在しない。生活は社会的であり，従つて人間の行動的实践は社会的実践以外にあり得ない。また，教育実践にあつて，それに直接関係を有する意識・観念さらには諸運動機能（機能・習慣）も，生活実践のなかで，形成されている他の意識・観念・諸運動機能と有機的な関係において存在し，運動する。

かくて，最も広く，一般的に，教育実践を支える土台は社会的な生活実践であると言ふことができるであろう。

以上，みてきたように，教育実践は，一定の教育課題にもとずいて，教育内容を媒介として，一定の教育政策の現実的な現出である教育行財政の条件のなかで，教育主体は客体を変革し，また，客体の変化に従つて教育主体はその実践を変革していく実践活動である，ということが出来る。

つまり，教育実践は，本質的に，個人欲望の充足にもとづくものではなく，社会的な人間変革過程であり，従つて何にむかつて，何を，いかような関係のもとに，いかような手段で人間のなかにつくり出し，あるいは，つくりかえているか，を明らかにすることが教育学一般の任務となるといえるであろう。

このように，教育実践が成立するのは，社会的な意味においてであり，社会的行為として，社会的な場を前提としている，と見ることを土台として，つぎにわれわれは，このように成立している教育実践の構造を，従来の教授観，学

習観を検討しつつ、明らかにしていくことに歩を進めよう。

## 2. 教授過程の本質と構造

教育実践は、社会的な人間変革を内容として、社会的な人間結合の形式の中に現象する、という前項の考察は、必然的にこの内容と形式の統一的把握を要求する。

しかし、現実に教育理論の歴史的発展は、このような見地の直線的発展、深化としてはあらわれてはいない。

教育の社会的性格については、教育が社会改造、あるいは民衆統制の手段方策という見方がとられる限り、ある程度、自明の理と考えられてきた。これは教育に対する国家統制の強力であつた社会や国家の存在、という条件がある場合、また、その理論的研究者が、個人の問題よりも、むしろ、国家・民族・社会の進展や改造により強い関心を有する場合にとくに強調される。社会的激動期、たとえば絶対王制の成立と崩壊、市民革命による市民社会の成立、帝国主義戦争の勃発などは当時の教育研究者の眼を、社会に開かせ、従つて、教育と社会改造、民衆統制の方策・手段と見ることを一般的ならしめた。

従つて、現在、教育の社会的性格についての考察の源は、遠い古代社会にまで溯ることができると考えられる。

このばあい、教授過程に対する考察は、ある社会的課題に対応しうる大量の人間をつくりだす技術に向けられた。

これに対して、近代市民社会の成立は、個人の人権を重視する傾向を一般的ならしめる。教育の個人的性格、いかえれば、教育は個人が社会に出て成功的に適応するために諸機能を発展させ、知識や技能を身につける過程という考察が強調される。市民社会の発展期、あるいは、相対的安定期に、この見地は色濃くあらわれ、この見地のなかで、社会や民族、国家が問題になるとしてもせいぜい、予定調和的楽観（個人の発達<sup>てい</sup>は社会の繁栄を齎す）に裏づけられた程度のものであつた。

これらの時期に発展させられた教授過程についての考察は、従つて、個人の発展に関するものであり、いかに、教授=学習過程を展開するかを、主として、

被教育者たる個人に即して研究する、という方向をとつた。

ヘルバルトの段階教授理論を、民衆統制のための教育という見地にたつて教授過程を考察し、仕上げた一つの典型と見るならば、教育を個人的適応過程と見て、教授=学習過程を考察し、仕上げた典型は、アメリカの教育学理論（デューイ教育学を基礎とする児童中心主義理論など）に表現されている、ということができよう。

これらの二つの系列の理論の歴史的成立状況、あるいは、功罪、その具体的な内容の考察はしばらくおき、いま、ここで問題とするのは、これらの諸理論でとりあげられている教授過程の本質および構造についての考察が、いかような方法論的観点に支えられており、かつ、その結果、教授=学習過程の本質にどの程度迫っていると考えることができるかという点である。

梅根・川合両教授の指摘するところによれば、教授=学習過程についての近代的な考察はルソーにはじまる、という。近代的な学習観を集大成したJ・デューイの立場も、ほとんどルソーの立場と本質的に異なるものではない、と見られる。<sup>\*</sup>

これら、ルソーやデューイ、に代表される近代学習観において、教授=学習過程の本質は、どのような立場から考えられているだろうか。

大まかな概括は、論理的な精緻さを損なうが、それをおそれずにいうならば生活と学習を同一の原理から明らかにしようとする立場、ということができよう。

これは、デューイの教育の学術的定義としてしめされた、つぎのことば、すなわち、

「教育は経験の意味を深め、また、その後の経験を指導するような経験を再造し、または組織しなおすことである。」<sup>\*\*</sup>

ということばに示される。

\* 梅根・川合. 前掲書 8頁. 25頁.

\*\* J. Dewey : Democracy and Education, p.89—90

人間が生活実践のなかで、その行動を通じて認識を深めていく、その認識構造は、教育のなかで、最も効果的、目的的に実現されるべきである、とするデューイにあつては、従つて、教授=学習過程は、人間の実践を通しての認識過程と同一であると観ることを意味した。

デューイにおいて、教育が社会的な機能とみられていることは、さきにふれた。<sup>\*</sup>教育が経験の改造である、というばあいも、デューイは、この経験の改造は個人的であると同時に社会的である、<sup>\*\*</sup>と特にのべている。また、学習の主たる手段である言語は、共同行為あるいは共同経験に使用されることによつて、意味を獲得する、<sup>\*\*\*</sup>として、その社会的性格を強調し、このような手段を用いて学習する、ということは「われわれが使う材料や道具の用法を、他の人々の使い方に参照しつつ共同活動に従うことによつてのみ」「社会における諸般の事物の意味」<sup>\*\*\*\*</sup>を理解し「われわれの心的傾向は社会的に指導されていく」と主張する。

つまり、実践的共同活動を通じて、社会的に意義を持つ方向に経験が改造されていくことが近代学習様式のあり方である、というのである。

人間の生活実践をつねに社会的なものとして把握しなければならないのはいうまでもないことである。従つて、生活実践のなかでの経験の改造は本質的に社会的なものとして把握される。

これらの主張にもかかわらず、デューイ教育学が、後の児童中心主義理論に道をひらき、心理学的技術主義へと教育方法論を導いたのは何故か。

この点については、あとで触れるが、簡単に言うならば、デューイの教育と社会の関係についての考察、特に社会についての考察が機能論的な立場に立ち社会がしばしば、人間の共同行動的結合と理解され、社会的共同行動を、人間の主観的意図——つまり人間にとつての利益をますという動因にのみ眼をむけて理解する観念論にほかならなかつたからではないかと思われる。

\* cf. J. Dewey : Democracy and Education p.115.

\*\* ibid, p.90.

\*\*\* ibid. p.45~46. p.19.

\*\*\*\* ibid. p.47

デューイに見られるごとく、教授=学習過程は本質的に人間生長の過程であり、経験改造の過程と見るばあい、教授=学習過程の構造は次の如くに見られることになる。

認識過程がつねに認識主体たる人間の行動的実践からはじまるとしたならば教授=学習過程は認識主体たる被教育者の行動的実践からはじまらねばならない。そして、この被教育者の生長こそが教育の目的とするものであつて、将来の何らかのことに準備することではないならば、つまり、教育目的が個々の児童の内部的活動と要求（生具的本能及び獲得せる習慣を含む）とに基づき、かつ、児童の行為を具体的に指導しつつ、それによつて目的もより有効なものになるようなもの、であつて、それが自然的に社会改造の動因となるものであるならば、また認識の深化、経験の改造そのものが、社会的であり、人間の知性的な社会的行為を成立せしめるものであるならば、認識主体たる生徒・児童・被教育者の教授=学習過程においてしめる役割は飛躍的に重いものとなる。

教授=学習過程は従つて、児童の実践的活動とその認識深化の過程であり、教授=学習過程の発展は、児童の活動と認識、再活動と認識という人間実践そのものの能動的発展性に基礎をおいている。

このように考えるならば、教授=学習過程における教師や教材の役割もつぎのように定まつてくる。

教師は、生徒の実践活動を惹き起し、かつ生徒の進路を指導する環境を提供する役割、つまり、生徒の実践活動を望ましい知的・情緒的傾向の形成という結果に至らせるように、その活動を惹き起す刺戟を変容することを役割として持つ。

教材は伝達するに好ましい現在の社会生活事相の色々な意味を具体的に且、仔細に表現したものであるが、それは生徒の新経験を促進するに最も都合のよいもので、生徒が興味をもっている活動を有効ならしめる役割をもつものとされる。<sup>\*\*</sup>

\* J. Dewey : Democracy and Education, p.212.

\*\* cf. J. Dewey : Democracy and Education Chap. XIV, p.158.

こうして、教授=学習過程は、社会の課題や、社会的に成立している文化財の具体的・現実的形態たる教師・教材が、児童の現在の実践的活動に必要な限りにおいて取り入れられ、この児童の「現在の必要」を土台として、結合され「現在の必要」を動因として進行する過程と見られるのである。<sup>\*</sup>

次にわれわれは、ヘルバルト派に多くを負いつつ、その理論を展開している篠原助市教授の所説を検討しよう。

篠原氏は、デューイが教授=学習過程を人間の精神的活動、特に認識過程に基いて考察したように、やはり、人間の精神的活動に対する考察を基盤としている。すなわち、氏によれば、

「われわれの知覚、思考、行為など一切の精神的活動は環境との交互関係において成立し、交互関係とはここでは受容と発動との絶えざる交渉を意味する。<sup>\*\*</sup>」

そして、認識の発展は、この交互関係のなかにあらわれる「問題的状況」を契機としてその歩みをはじめ、ととく。

この点についてはデューイの認識と思考と符節を合する。

また、デューイの適応についての考察<sup>\*\*\*</sup>とほぼ同じと思われる、拘束と自由の理論、つまり人間の精神生活は、内外から拘束されている存在と、それから超越して理想的なものへと向う当為の「現在」における弁証的な動的な進行を本質的徴表とする<sup>\*\*\*\*</sup>、という理論にたつて、教授についてのそのような考察に進んでいる。すなわち、このような、人間存在の弁証法的性格が教育的に表現されたものとして教授があること、つまり、

「与えながら創造せしめ、伝達でありながら獲得であるという矛盾的性格こそ教授の本質<sup>\*\*\*\*\*</sup>」であり、教授は「受動的発動<sup>\*\*\*\*\*</sup>」である、と。

\* 梅根・川合 前掲書 6~7頁.

\*\* 篠原助市 前掲書 416頁

\*\*\* J. Dewey. Democracy and Education, p.56

\*\*\*\* 篠原助市 118頁

\*\*\*\*\* 同 144頁

\*\*\*\*\* 同 同頁

「教授の内容は已存の財として、対象的・客観的に存続する。教師は一方において生徒の知的要求に応じつつも、他方、逆に一定の内容の獲得を生徒に迫る。生徒は之を自己への要求として意識し、已に完成せる内容を、教師との共働により宛も新に成るかのように、与えられたものを創造するかのように獲得する（再創造）。」<sup>\*</sup>

従つて、教育に課せられた社会的な目的、及び、それに従つて成立する文化内容としての教材は、認識主体として教授過程に入る児童にとつて、外からの拘束としての意味を持つ。

教師は生徒と対立し、対立しつつ相互に限定しあう。教師は生徒を教育的に拘束し、生徒に自己の教育的要求を課するが、同時に生徒はその内からの発展に教師の応ずることを要求し、教師は生徒の切実な要求に忠実でなければならない。<sup>\*\*</sup>

このように、相互に限定しあう弁証法的性格を持つ教授過程にあつて、その運動の主導的な役割を果すのは教師であり、さらに、むしろ、教授は「教材—教師—生徒」という線に沿つて動く。<sup>\*\*\*</sup>

教材が、教授過程にとり入れられるばあひも、明確に、教育の目的（社会的に規定された）によつて一定の秩序と統一を与えられた文化内容（教科）として、である。

篠原氏の所説によつて明らかになつたことは、教授=学習過程が人間の一般的認識過程と区別される、その特殊性は「かのように」という場面における教育作用である、ということである。

また、人間の精神的生長過程（自然発生的な）と区別される、その特殊性は社会的に統制された場面において、社会的なるものと個人的なるもの、とが相互に対立を含みつつ結合されるところにある、ということである。

\* 篠原助市 145頁

\*\* 同書 144頁

\*\*\* 同書 115頁

## 3. 教授=学習観の方法論的吟味

さて、以上みてきたデューイ、あるいは篠原氏の所説は、教授=学習過程の本質のすべてを尽した、と見てよいのであろうか。

デューイが教育を経験改造として把握した時、それは認識過程と教授=学習過程が同一であるべきだとする要請がひそんでいたことはまえに指摘した。

しかし、教授=学習過程は、社会的に統御され、生徒の他に教師と教材を必然的な構成要素として持っていること、しかも、教師と教材は社会的な課題、社会的・歴史的な文化内容の体现であることを考えた時に、実践、あるいは実験を通して真理を探求し、新しい文化内容を創り出していく、科学的認識過程一般とは区別されなければならない。

この点において、教授=学習過程を「かのように」という場面における教育作用と見た篠原氏の所説は、より首肯すべき理論とみるべきであろう。

この科学的認識過程と教授=学習過程との差異と関係については、ダニーロフは次のように指摘している。

ソヴェトの教授学においては、一般に教授=学習過程は

「学校のプログラムで予め規定されてあるすべての知識・技能・習熟を生徒が教師の指導のもとに、意識的にしつかりと身につけるように方向づけられて<sup>\*</sup>いるところの、教師と生徒の共同活動の独得な過程」

と規定され、この過程は、教師の側からいえば教授であり、生徒の側からいえば学習である、とされている。

この基盤にたつて、教授=学習過程のなかで、主要な役割を果すのは教師の教授であつて、<sup>\*\*</sup>また、教授の中核は、知識・技能・習熟の生徒による習得であるといわれるが、この知識の習得において、<sup>\*\*\*</sup>知識を習得しながら、生徒は客観的な世界を認識する、という点で、学習と認識の関係が考察されている。

ここにおいて、科学的認識と学習（知識の習得）と異なる点は、

\* М. А. Данилов «Существенные Стороны Процесса Обучения», Советская Педагогика No.11, 1955. стр. 18.

\*\* И. А. Каиров и др. ред. «Педагогика» 1956. стр. 122.

\*\*\* М. А. Данилов, Там же стр. 21.

(1) 認識史に見られる認識のジグザク運動や謬見をさけて、短期間に現代の確実な知識を若い世代に確保する、もつとも「真直な」方法で行なわれるのが教育における知識習得であること。

(2) 知識習得への諸刺戟が教師によつて生徒につくり出される、ということでも、歴史的認識過程とは異なること。

(3) 生徒の前にある課題は新しい真理の解明ではなく、科学のなかに揺ぎなく入ってきている知識の習得であること。

(4) 人類によつて積み重ねられてきた知識の習得は科学的認識への準備段階であること。

などがあげられ、従つて、知識習得においてとり入れられる、実践、生きた観察の役割は、科学的認識におけるそれとは別の性格のものである、といわれている<sup>\*</sup>。

勿論、知識習得・学習も、客観的な世界の認識である限り、一般的な認識過程において見出される一般的特徴を同様にもつていることも指摘されているがそれは、ここではふれないことにする。

このように、ダニーロフが知識習得をやはり一種の認識過程と見ながら、いわゆる科学的認識一般とは異なる特殊性をもつていること、それが社会的（教育的）に統制された過程である点にある、とみていること、は篠原氏の「かのよように」の理論と相通ずる点を持つている、といえよう。

デューイが人間の生活実践と認識を結びつけ、その認識論から、まづすぐに教育方法についての提案に進み得たのは、いわば、教育の社会的意味を考えながら、教育を社会現象として考察する科学的な理論を持たなかつたから、といえるのではないか。

従つて、個人の生長発展の外に教育目的をたてる場合は、非民主的な社会、すなわち、個人個人の社会関係が平等な均衡を保つていない場合である<sup>\*\*</sup>、という政治道徳的判断を下すのみで、人間と社会の関係を、認識の面では連続的関

\* там же.

\*\* J. Dewey : Democracy and Education. p.117.

係にとらえて、対立と矛盾を見落す結果を導いた、と思われる。

従つてデューイによつて説かれた教授=学習観は、この過程の一部分を他から（教育過程全体から）切り離す結果となり、部分的な合法則性を見出したにとどまり、従つて、現実的には、この合法則性を適用して、教授=学習過程を進展させる技術は、社会的な矛盾の覆われた場面（たとえば、国家や地方行政体の統制から離れ、かつ生徒構成員の階級的同質性が保たれていたような私立学校）で用いられ、それに限られる傾向を見せたと見てよいのではないだろうか。

次にわれわれは、社会的要求と自我の緊張関係、弁証法的関係のなかに教授の本質を見た篠原氏の所説を検討しよう。

篠原氏が、教授を「かのように」の場面に成立する教育作用にとらえた時、それは、社会的な作用としての教授過程を、デューイより一步、本質に近くとらえたものと見てよいであろう。

教授=学習過程が一般的な認識過程と異つて、特殊であるのは、まさに、この「かのように」の性格に求められる。

しかし、このなかにおいて、弁証法的に対立矛盾する側面が、教師（社会的な目的と内容を体現する）と、自然的存在としての生徒とみた時に、そして、この矛盾のみが、教授=学習過程の矛盾とみたときに、氏は、デューイと同じように、教授=学習過程の部分的な理解に陥つた、といえる。

この見地は、個人を社会化する、あるいは個人を歴史化することが教育であると見る氏の立場、ひいてはドイツの戦前の教育学に見られた立場から、生ずるものであるが、この見地は、社会をいわばヘーゲル流に絶体理念のもとに統一された、民族的國家、道義國家と見る非歴史的な把握に支えられている。

個人と社会の対立、矛盾、あるいは、生徒の自然的性格と教育目的、内容の歴史的・社会的性格の対立矛盾が、教授=学習過程にあつて、絶対唯一のものと見られた場合、教育の社会的性格についてのべたさいに、最後にふれた、教師、児童が、人間として、つまり、具体的な社会関係に組みこまれている人間

として、社会的存在である、という点が見落されてしまう。

これは、ヘルバルト教育学が民衆統制の強力な武器となつた方向へ道を切り拓く。

理論面では、教師の指導的役割が強調され、その人格的意義は大きい、とされながら、実質的、現実的には、国家的理念の体現者として、つまり絶対理念の召使いとしての教師に低められ、現在の教育・学習の改革者ないしは、それを押し進めるものとして、歴史的に立ち現れてきている教師の役割が全く無視される結果となる。

#### Ⅳ 一つの仮説 —結論として—

これまで見てきたように、教授=学習過程についての諸理論家の所説は、それぞれ、近代学習観を成立せしめるうえで大きい役割を果しながらも、教授=学習過程についての正当な理論と目し得ないのではないか。

もし、そうであるならば、教授=学習過程について、どのような接近を試みるべきなのか。そのためには、さきにふれた教育の社会的性格に、もう一度たしかえつて、そこから一つの考えをひき出す必要があると思われる。

われわれは、さきに、理解を便ならしめるために、いわば教育の諸要素一つ一つを切り離して、それぞれに社会的性格を有することをのべた。

要素論的な考察の当否はしばらくおき、教育が社会に被規定的関係を持つ、という場合、われわれは、この社会という概念を、デューイ的に機能論的立場からでも、篠原氏のように、絶対理念に統合された民族的・道義国家とも見ることをせず、近代の社会諸科学によつて明確にされてきつゝある意味内容を含むものとして考える。即ち、現代についていうならば、それは歴史的に市民社会革命を経て成立した社会であり、資本主義的生産様式にもとづいている社会であり、従つて、対立する二大階級に分裂している社会であると考えらる。

このような社会観に立つ時、教育と社会との関係は、より社会科学的に把握できるのではないか。

この立場にたつて、教授=学習過程をみるとき、まずわれわれは、教授=学

習過程が社会的性格を本質とする、というならば、この教授=学習過程のなかに社会の諸矛盾が反映することを必然的に認めねばなるまい。

教授=学習過程が「かのように」の作用ということにその特殊性を持つ認識過程と考えることは、直線的、かつ唯一に、児童の自然性と教師・教材・教育目的の社会性との対立的結合という観点に導くのではなく、教育行財政の条件の下に成立している、この教師と生徒の共同的運動過程そのものに、社会的諸矛盾が反映し、現出している、という観点に導くのである。社会のなかに、階級的・体制的・民族的とさまざまな矛盾が存在する時、そこにおける教育実践としての教授=学習過程には、それらの矛盾が反映し、その対立、抗争、がこの過程の主要な矛盾となり、児童の自然性と教師の社会性の対立は副次的なものとしてあらわれる。

人間についての、自然科学的な合法則性は認識過程、とくに教授=学習過程にあつては社会的合法則性（社会現象としての教育の運動の法則）を通して発現するものと考えらるべきではなからうか。

このように理解するとき、はじめて、教育実践の具体的な進展が全体として合法則的に把握されるのではないか。

たとえば、現在のわが国で次第に大きな力を得つつある生活綴方教育の主要な方法原理は、リアリズムとヒューマニズムといわれ、その主要な方法は「概念くだけ」という語であらわされている。この概念くだけとは、教師と児童の人間関係を社会的に矛盾のないものにしたうえにたつての、古い体制、あるいは階級を土台とする概念、思考と、新しい体制、あるいは階級を土台とする概念との矛盾の克服の実践的方法と考えられる。そして、この実践方法が成立し得たのは、いまのべた社会的矛盾の存在とその運動が教授=学習過程の社会的合法則性として経験的に把握され、実践にこの合法則性が適用されたから、と見られるのではないだろうか。

従つて、教授=学習過程の矛盾の構造は、社会の矛盾の構造と切り離しては考えられず、しかも、それは極めて複雑な性格をもつと思われる。

このように、教授=学習過程を研究の対象とする科学は、従つて、目的論、

内容論，方法論，教師論，児童の発達の特性等々といった各要素論的考察ではもはや一步も進まず，この各要素の機能を考慮しつつ社会的に結合され，運動する教授＝学習過程の本質的考察から出発せねばならないのではないであろうか。

以上，みてきたように，教授＝学習過程は本質的に社会的な過程であり，社会の諸矛盾を反映しつつ進展する過程である。従つて，教育現象を社会的側面と技術的側面とにわけ主として，教育政策・制度・目的・内容などの社会との関係をみる教育科学と，教授＝学習過程を対象とする教育技術学とに分離することは，教育を生産と類比した思いつきの分類の域を出ないというべきである。

むしろ，教育学は全体として社会科学であり，その領域の分類は，教育現象の実際の構造にもとづいて構築されるべきではなかろうか。