

# 授業における教師の「表現的」行為と「演出的」行為(1)

——アナロジー・モデル化への考察を中心に——

権 藤 誠 剛\*

---

## Seigo GONDŌ Features of Depiction and Production as Characteristics of Teaching

---

### はじめに

教育のあり方、教えることの論理と構造について、従来からさまざまな考え方や捉え方が示されてきており、十人十色とも言われるように、十人が十通りの主張、理論をもって展開しているともいえる。その中で、とくに記述の仕方として、自らの主張や理論をわかり易く説明するために、身近で具体的な事象を例にあげながら論を展開していく場合が多く見られる。ある場合には、手細工の技能を、またある場合には、植物の栽培の仕方を、そして機械生産技術を比喩としながら、あるいはモデルとしながら、教育についての、教えることについての説明を加えている。

こうした類比やモデルによる説明、説得は、言うまでもなく、教育の分野に限らずごく一般に行われているものである。

類比すること（モデル化すること）は、主に主張や論を相手にわかり易く説明するために用いられる。したがって、類比そのものは、あくまで類似した関係をもったあるいはもつと見られる事象間の要素や性質、関係の共通する徴長を述べているにすぎず、それをもって、論証することはできない。それはあくまで蓋然的な結論であって、法則的な証明にはなりえないと言える。

他方、類比は、単なる「たとえばなし」によってわかり易い説明を加えるだけでなく、二つの事象間の表面的ではない本質的特徴に基づいて比較される場合、ないし側面がある。理論的なこと、抽象的なことを身近で具体

的なものに置きかえてわかりやすくすることを、縦の関係（理論・抽象→具体）での類比であるとするならば、本質的に類似した事象間での類比は、横の関係でのそれであると考えられる。

後者での類比は、類比を手がかりとしながら、事象の性質や関係、構造について未知なるものを発見する方法として有効な役割を果たす場合が少なくない。

類比による叙述・表現は、思索や理論に関しての一定の説得力をもち、内容の理解を助ける働きをもち、もう一方で、一見複雑であるように見えるある事象の性質や構造、関係を、他の事象と類比させることで、比較的簡潔に主要な性質、構造や関係をきわだたせることが容易になる。しかも、時には、それまで見落されたり、見過されたりしてきた側面の発見や新たな展開の契機を示すこともありうる。

以下の論稿においては、類比モデルへの考察を試みながら、教えるということのあり方、とくに今日求められる教師の教授行為の特性とその実践の形態を明らかにしていきたい。

### I. 教育に関するアナロジー・モデル化の試み

教育とは何か、「教える」ということはどういうことなのか、それらをめぐってはさまざまな理解がなされ、思索が展開されてきている。その思索を類比によって説明しようとしたのがモデル化である。

それは、教育や教えることの徴表を、他の事象との類比に基づいて捉え、そこからその本質や構造、あり方を明らかにしようとする試みであるといえる。

科学的認識からするならば、そうした捉え方は必ずし

---

\* 島根大学複式教育研究センター

も法則化される結論ではなく、蓋然的な結論を導く思考操作に制限されるかもしれない。けれども、試みられた、あるいは持ち出されてきたアナロジー、ないしモデルはその時代や社会という制約を反映した形ではあるものの、教えるということについて、今日にもつながる認識のいくつかの側面を打開してきたのである。

こうした観点から、諸モデルを三つに整理し<sup>1)</sup>、その有効性を意味づける、と同時にその限界についての論述を試みる。

## 1. アナロジー・モデルの有効性と限界

### (1) 製作行為モデル

古くから教育学や教授学の歴史のなかで問題とされてきたことは、教えるということのあり方を一定の技術形式において確立しようとした点にある<sup>2)</sup>。その際、まず求められたのが、教えるということ、物を加工する、あるいは染色する行為として、つまり「製作」行為をモデルとして考えるということであった。

すなわち、粘土をこねて一定の形のものを作ったり、ろうによる細工を行ったり、布を染料で染めて染物を作ったりすることの比喻によって、教えることの作用を捉えるものである。ここでは、子どもを粘土やろう、布にたとえ、教師を陶工、彫刻家、染物師といった製作者、芸術家とのアナロジーによって捉える。子どもは一定の物を作る材料(＝無機物)に見立てられ、あらかじめ描かれた計画とイメージ(目標)に従って形づくられるのである。

プラトンは、教育を「染めつけ」として説明している。

勇気とは「保持」であると主張したうえで、それは、「法律により教育を通じて形成された考えの保持」のことであり、「その考えをあらゆる場合を通じて保持しつづける<sup>3)</sup>」には、ということ、次のように譬えている。

「『染物師たちが羊毛を紫色に染めあげようと望む場合、まず第一に数ある色のなかからただ一つ、白い羊毛の生地を選び出し、ついで、できるだけ鮮やかに色を受け入れるようにとの配慮のもとに、少なからぬ手数をかけてその生地を下準備をほどこして、そのうえで始めて染めにかかる。こういうやり方で染められると、その染物はしっかりと色が定着して、洗剤を使わずに洗っても使って洗っても、その色艶を抜き去ることはできないのだ。けれども、こういう手順をふまなかったものは、白以外の布を染める場合にせよ、あるいは白い生地でも下準備をほどこさないで染める場合にせよ、結果としてどのように染物が出来上がるかは、君も承知のことだろ

う。』<sup>4)</sup>」

教師もこの染色工と同じで、「子どもたちに印刷したい色が、将来さまざまな喜びや、悲しみや、悩みや、苦勞など、どんな強力な洗剤に出会っても、絶対落ちないように、しっかりと子どもの心とからだに染めつけなければならぬ<sup>5)</sup>」と読み替えることができる。

確かに、たとえば、戦前の軍国主義教育はこうしたやり方に貫かれ、徹底されたといえる。したがって、こうした考え方がどれほど危険で、一步間違えば、本来求められるべき教育とはまったく正反対の方向を押し進めていく、「強育」「恐育」になりかねないことは改めて述べるまでもない。けれども、染物でさえ、用意周到な下準備を施し、少なからぬ手数をかけなければならないし、しっかりと十分な手順を踏まなければならない。ましてや、生身の人間＝子どもを教育し、自立させていく際においては、なおいっそうの「下準備」と「手順」とが熟慮されなければならない。そうしなければ、将来大なり小なり乗り越えていかなければならぬであろう困難や苦勞という「強力な洗剤」に出会ったとき、落とされまいようしっかりと生き抜いていくことは難しい。そういう意味においては、積極的に学ぶべき要素をこのモデルは持っていると言える。カリキュラムにおいても、また日々の授業指導においても、子どもの成長、発達、自立を促す「下準備」と「手順」とは、決して十分すぎるということはないのである。

上述したような積極的な側面を含み持ちながら、一定の合理主義的な教育観に支えられた「製作」モデルは、教刷術、教授機械へと合理化され、精密化され、技術化されていくのである<sup>6)</sup>。

コメニウス(1592-1670)は、教師の技術を職人とのアナロジーにおいて次のように捉えている。

「われわれは、その方法、それによれば、青少年を教育する者が、その規定にしたがって、人びとを巧みに、丁度、職人親方が与えられた素材を、与えられた道具によって加工し、適切に使用するのと同じように、知恵、雄弁、手の熟練、徳そして畏敬へと形成しあげることのできるような、そんな確実な方法を試作しようと努めるのである。<sup>7)</sup>」

さらに彼は、「製作」モデルの典型的なものとして「教刷術」(印刷術)を例にしながら説明している。

「教刷術(この言葉に固執することをお許し下さい)の場合には、これは次のようになります。用紙は、生徒です。生徒の精神に、知識という文字が印刷されるのです。活字は、教授図書とそのほかの教具の準備です。これがあれば学習しなければならない知識が、苦もなく精

神に刻み込まれるのです。インクは、教師の肉声です。これが本物の意味を、教科書から聴講者の精神のなかへ運び込むのです。圧刷機は、学校の規律です。教師の教えが、これによって教えやすくなりますし、いやおうなく教え込まれるのです。<sup>8)</sup>」

「製作」モデルでは、子どもは、前述したように粘土や布、白紙であり、「製作者」である教師のイメージのままに捏られ、染られ、刷り込まれ(刻み込まれ)る対象としてしか考えられなかった。たとえ、そうした否定的な意図はなく、むしろ善意にあふれていたとしても。また、その時代、社会においては、すぐれて積極的な意味を有していたとしても、今日、それは子どもの主体性を無視した、いわゆる「教え込み」、知識の伝達・注入主義の授業として現前することになりかねない。また、現在でも教育において「可塑性」、「陶冶性」という言葉が使われる。「可塑性というのは、『粘土はどういうようにこねられるか』ということであり、「粘土で陶器をつくったり(陶)、鉄を溶かして鋳物をつくったり(冶)する。その可能性が陶冶性というわけ<sup>9)</sup>」であることから、「製作」モデルの考え方は、単に歴史上出現し、消滅した考え方ではなく、今なお教育の考え方に残っていることがうかがえる。

上述したように考えられるような不十分さを有しながら、このモデルから今日学ぶべき教育的意義は、次の点にある。「悪いのは『子ども』ではなく、『技術のまずさ』だ」という認識である。「うまく紙に描かれないのは、けっして紙(子ども)の責任ではなくて、『十中十まで描く人(教師)の技法のつたなさ』によるという考え方<sup>10)</sup>」は今日に通じるという意味で、先駆的であったのである。教育する、教えるという人類的営為を単に属人的な特性にとどめておくのではなく、万人に開かれた技術として、また、子どもの問題を子どもの問題としてではなく、教える側の技術の課題として、どのように解決していくのか。「製作」モデルにはそうした技術化への志向性があったし、そこへと人々の目を向けさせる役割を果たすものであった。

しかも、「技術」による可塑性は、実は、人間の教育による陶冶可能性を指摘している。人間の成長・発達は、生まれつき素質によって固定的に決定されているものでも、生まれた環境に一方的に還元されてしまうものでもない。教えることによって、発達の可能性は無限に開かれてくるのである、という進歩的発達思想を内包していたのである。そこに、このモデルの積極的な意義を見出すことができる。さらに言えば、教えるという働きかけは、前にも触れたように、無計画な場あたり主義、出

たとこ勝負的なバクチではなく、意図的・計画的に十分に準備された営みであったことも忘れてはならない。

ところが、人間への働きかけということが無視され、物への細工として、無理をしてでも強制的にあらかじめ定められた目標の通りに型にはめていこうとすることが、何の疑問もなく、極端に行われてしまう現実があった。それに対して、それに反発し、その転換をはかろうとする動きのなかから、主張されるようになったのが「栽培」行為のモデルである。

## (2) 栽培行為モデル

このモデルに代表されるアナロジーは、教育されるべき対象=子どもを植物の種子にたとえ、その種子が一定の適した環境のもとでは自然に発芽し、成長し、花を咲かせ、実をつけるように、子どもの発達も、有機体の成熟過程と同一視して考えるアナロジーである。この場合、教師は庭師や園丁の役目をにない、その役割は子どもの成長を支え、助け、控え目な世話と手入れに限定されるのである。

このモデルの考え方の代表としてよく知られているのが、ルソー、ペスタロッチ、フレーベルである。

「すべては、生まれたままでは善いのだが、人間の手にかかって悪くなる。」したがって、理想的な教育は「自然のままの教育」であり、植物に対する栽培のようなものである、とルソーは主張している。

「ブドウのツルは、本来、種から芽を出して自分で伸びていく力を持っている。それをはたから世話してやるのが園丁の役目である。教育もまた同じである。子どもをブドウのようにすくすくと伸ばすためには、はたから世話してやる——それが教育というもの<sup>11)</sup>」であり、「教師はブドウ畑の園丁のようなものだ」という。

また、ペスタロッチの次のような叙述に、その主張が端的に表わされている。

「かれ(庭師)は樹木の成長と開花との特性に対しては何ら手を加えません。その成長と開花との特性は、樹木自体の性分です。かれは栽培したり水をやったりしますが、成長させるのは神です。樹木が根をはって大地の恵みを吸収するようにさせるのは庭師ではありません。

(中略) こんなことはかれには一切できません。かれはただ乾いた土に水をやって、根が腐らないようにするだけです。かれはただ番をして外から加えられる暴力が、根や樹木の皮を傷つけたり、樹木のすべての部分がともに成長して樹木が確実に成長できるようになる自然の秩序を乱したりしないように注意するだけです。

教育者もまったくこれと同様です。教育者はあるなん

らかの人間の世話をやいて、外部からの暴力が人間の個々の力の自然が妨げられることなく、それぞれ自己の法則に従って発達していくように配慮するのです。12)」

フレーベルも、ブドウがその本性に従って成長するように、子どもの成長もその内的本性を見守り、保護するときのみ健全に人間的に成長するのだと考えている。

「若い動植物に休息を与え、それへの無理な、干渉がましい働きかけを避けようとするのも、無理に干渉すれば、動植物の純粋な発育と健全な生長が妨げられることを知っているからである。しかるに人々は、若い人間を、欲するがままにこねあげるこのできるろうや粘土の塊とみている。(中略)園丁が剪定にさいし、全く受動的に注意深く、ぶどうの樹の本性に従うのでなければ、剪定によって、たとえそれが多分に善意からたものであるにせよ、ぶどうの樹は全く枯れてしまうかもしれない。すくなくとも、実を結び、生み出す力は破壊されてしまうだろう。13)」と人々の注意を促している。

教師は、庭師や園丁が植物栽培に対するのと同様に、直接子どもに干渉したり、外から強制したりすることを極力避けて、ただ、子どもの内的自然にそって、その内的諸力が順調に開花してくるように栄養を与え、そうした成長を妨げる障害物を取り除いてやることをその教育的課題としているのである。

この「栽培」モデルは、子ども＝内的法則に従って自己運動をする存在であることを前提とし、教えることの本質を内的諸力の発達としてとらえたところに、その特徴をもっている。

ところが、現実には子どもはそうした存在ではありえないのであり、発達は単に見守っておれば自然に生じてくるものではない。人間存在と人間生成は、決して同一視されえないからである。ボルノウも、「人間は決して植物と同じように発達するものではない。したがって、植物のモデルを手がかりにしすぎると、どうしても人間の教育の本質をつかみそこなうことになる14)」と明言している。

先にあげたプラトンの技術の区分(注1)参照)でもそうであるように、「栽培」と「飼育」とは「育てる」技術としてまとめられている。また、ボルノウも「技術論的」な教育観と「有機体論的」な教育観の二つの見方を教育現象の本質を理解する典型として考察している。

「われわれが教育学の歴史を顧みると、そこには教育の現象の本質を理解する、たえずくりかえされる二つの典型的な根本の態度があって、それは簡単に、積極的な教育と消極的な教育、『作る』教育と『成長させる』教育と行うことができる。第一のものは、手仕事の例になら

って教育を理解する。すなわち、手仕事は与えられた材料に応じて対象物を作り出すように、教育者も子供を特定の教育目標にむかって形作らねばならない。(中略)それに対してもう一つのもは、子供はけっして任意に形成することのできるものではなく、むしろ自然な本質として内面的な法則にしたがって内部から成長するものであり、教育は障害を遠ざけてこの成長に自由な余地を作ってやるより以上のことはできないことに、注意させるのである。(中略)すなわち、環境が植物に成長の可能性を整えてやると、植物が固有の法則にしたがって自分から育つように、子供も自分を自由に妨げられることなく発達することができなければならない。15)」

確かに、無機物への働きかけと有機物への働きかけ、「作る」と「育てる」ことはきわめて対象的な違いを有している。ただ、教えるということの行為特性を明らかにするにあたって、「育てる」技術の中の「栽培」行為と「飼育」行為とは、同じ「育てる」行為の範疇に入れることができたとしても、かなり異った様相を呈する。すなわち、前者は「植物」をその対象とし、後者は「動物」を対象としている。植物も動物も有機物ではあるが、動物は植物と質的に全く違っており、その違いから見るならば、植物は粘土や白紙と近い存在として捉えられる。つまり、動物は植物とは異なって、何らかの感情や意志を表わし、決して内的自然にのみ影響される存在ではない。粘土も白紙も感情や意志をもたないという点では、植物と同じである。それに対して、動物は植物より人間に近い。したがって、教えるということの行為特性を明らかにしようとするならば、「栽培」することと「飼育」することとは、本質的に区別されなければならないといえる。

### (3) 飼育行為モデル

このモデルでは、子どもはもはや「粘土」や「白紙」のような無機物でもなければ、「植物」のような存在でもなく、より複雑な機能に恵まれ、感情や意志をもった「動物」として捉えられる。これまでのモデルより、人間により近いという意味では、もっとも進んだ考え方であるといえることができる。

例えば、「動物」としての子どもが、どのようにすれば、社会に適應する「学習」をより効率的に行うことができるか、ということについて、具体的にはネズミやモルモットを用いた「学習」実験の研究から類推される。動物が「学習」することは、「行動の変容」をひきおこすことであり、この変容の結果から、ネズミはこのときにこういう行動の変容をみせる。だから、人間の子どもも、

こういう条件を与えてやればこういうふうに行動の変容の反応を示すにちがいない、と説明する。パブロフのイヌの実験による条件反射説やスキナーの原理は非常に有名である。

ただ、動物での実験研究の成果が、安易に人間においても適用されると考えるのは早計であり、動物の「学習」の結果を子どもの「学習」のそれと同一平面上で捉えるのは、「科学的」という名の解明のもとに誤った教育作用を引き起こすことになりかねないのである。

確かに水を飲みたくない馬を川辺へ連れていくのがむずかしいように、働きかける対象の「自発性」を尊重するという点は、動物の飼育行為から学ぶべき点であろう。

その「自発性」とは、無機物にないのは当然であるが、植物においても植物そのものの意思とは無関係なところで自然に組み込まれたプログラムとして「自発的」に成長してくるものといえる。動物の場合のそれは、植物の場合と異なって、一定程度本能に支配されながらも、動物自らの意思で行動を決定していく「自発性」を備えている。その「自発性」を無視したところにおいて、飼育は成立しない。と同様に、子どもの感情や意思を無視、ないし軽視したところにおいては、言うまでもなく、本来、教育は成立しえないのである。

ただ、飼育行為と教育行為とのアナロジーから明らかにされる違いは、動物と人間との本質的な違いとも関連するが、前者は直接性の原理が支配するのに対して、後者は媒介性（間接性）の原理こそが求められるということである。動物の飼育のように「アメとムチ」の直接的な働きかけは、人間の教育には決してなじまない。ある知識を習得させるのに、直接その知識を伝達するのではなく、「問い」という形の指導行為に媒介させながら、その問いを考えさせることで、知識を習得させていくときに、最も自主的な思考による子どもの学習活動を引き起こすことになるのである。

以上のアナロジー・モデルで示した特性は、教えるということの「技術形式」のあり方にかかわって、今日においても、有効性と限界を含みもちながら、日常的にかなり根強く存在している<sup>16)</sup>。そのことは、それぞれのモデルが、そのときどきの社会的歴史的制約を受けながら、限界を内在しながらも、教えるということのあり方、技術形式の発展に対して一定の成果をおさめてきたといえる。

これまで述べてきたことをまとめると、「製作」モデルは、可塑性（発達の可能性）、技術への指向性、計画性において、「栽培」モデルは、内的法則性、自発性への着目

において、また、「飼育」モデルは、対象との感情、意思の交流において、それぞれ一定の意義を有していたし、また、教えるということモデル化しようとしたことの名かには教師の仕事を専門職として確立しなければならない、という専門性確立への意欲が存在していたのである。また、『「形づくり」のモデル（製作モデル）は、授業過程の分節化を促進し、導入・展開・終結といった教授機能を明らかにしつつ、授業の過程の構成に一定の成果を収めてきた。他方、『自然成長』のモデル（栽培モデル）は、子どもの自己活動が発達の推進力であることを明らかにしつつ、授業における『学習主体』や『生活主体』としての子どものとらえ方にかかわる重要な問題提起を行ってきている。<sup>17)</sup>」（カッコ内は筆者）

しかし、右にあげてきた三つのモデルは、いずれも「物」や「植物」や「動物」を対象とする行為ではあっても、いまだ「人間」を対象とする教育の行為とはなりえていない。「粘土としてとらえたこともある。白紙としてとらえたこともある。植物としてとらえたこともある。また、現に、動物としてとらえ研究を重ねている。しかし、私たちはまだ一度も子供を人間としてとらえたことはない。（中略）私たちはまだ、教育の技術を、人間を相手の技術として開発しえているわけではない。<sup>18)</sup>」子どもを人間としてとらえるということは、「人間—物」でも「人間—自然」でもない「人間—人間」モデルとして、つまり、教育的関係間での枠組を「主体—客体」関係においてとらえるモデルではなく、まさに、教授主体と学習主体との「主体—主体」関係においてとらえた「人間モデル」として確立していかなければならないことを要請している。

人間と人間とが、「主体—主体」として対峙する関係は、一方的な「伝達—受容」のそれでも、管理的な「支配—被支配」のそれでもない。主体的な働きかけによって、相手からの主体的な応答を呼び起こしてくる。授業の、教えるということにおいての、そうした生命力豊かな、生き生きとした交流関係の論理と構造を解明していく手がかりとして、ドラマや演劇論が着目され、現代教授学の争点の一つにもなっている。<sup>20)</sup>

授業とドラマ、教授学＝授業論と演劇論とが類似しているという着眼は、授業とドラマとの単なる外的対比によるものではなく、「授業がその根源現象（Urphänomen）においてドラマ的であるとうこと、授業の原型（Urform）とドラマのそれとが本源的に共通しているという教授学的知見<sup>21)</sup>」によるものである。

このように根源現象として通しているという両者の類似関係を基調としながら、「ドラマ」を授業モデルとして

とらえるとうことは、次のように要約することができる<sup>22)</sup>。

- ① ドラマは、人間が主体としてかかわらないかぎり成立しない。主体と主体として切り結ばれたところにおいてしか成立しない。
- ② 身体を使って働きかける。しかもその主体と主体との内的交流は、単にロゴスによってのみなされるものではなく、生き生きとしたパトスとともに生きてくる。
- ③ 何んら矛盾、葛藤のないところにドラマは発生しない。対立するものがあるところに、問題が生じ、それがドラマの展開の素材となり、進行していく。
- ④ 平板なドラマは何んら魅力をもたない。対立や矛盾や葛藤を介して、ヤマ場＝クライマックスが生起しなければならない。意見と意見とがぶつかり合い、その中から真理・真実が共有されていくところにヤマ場は生じる。
- ⑤ 新しい発見や感動を呼び起こすものこそが、ドラマであり、子どもたちのなかに意見の対立＝分化をめぐって問答の論争を引き起こし、強い緊張とともに新しい発見や感動を経験させねばならない。

こうしたドラマ的授業過程を創造していくのに、教授主体としての教師による「媒介の技術」が重要な役割を担っている。その媒介の技術を構成する教授行為として、説明、発問、指示、助言があげられるが、こうした教授行為を「表現的」行為と「演出的」行為という側面からとらえ、その特性について述べる<sup>23)</sup>。(未完)

#### 注および引用・参考文献

- 1) プラトンは、技術をまず二つに大別して、「獲得」する技術と「生産」する技術とした。前者は漁夫や猟師の技術であり、後者は農夫や職人の技術である。さらに彼は、「生産」する技術を「作る」技術と「育てる」技術に区別し、前者を陶工による「制作」の技術と染物工やメッキ工の「加工」の技術とに、後者を農夫による「栽培」の技術と牛飼による「飼育」の技術とに組分化して考えた。(村井実『教育する学校』玉川大学出版部、1982年、40ページ以下参照)
- なお、村井氏はプラトンの4つのモデル(「製作」「加工」「栽培」「飼育」)について、人間を善くする教育観、人間観(子ども観)とそれに基づく技術のあり方という観点から批判的検討を加え、「人間モデル」への要請として氏独自の円環思考論によるソクラテスへの復帰、つまり「助ける」モデルの人間観に立って、新しく教育の制度・内容・方法などを考えていかなければならない時点に立っている、と述べている。
- 筆者は二つのモデルによる区分でも、四つの区分でもなく、本文に示したように三つの区分でモデルを整理したのは、諸モデルを整理して比較し、教えるという行為の独自性を明らかにしようとした場合、取りあげた三つの区分が適切であると考えたからである。この点については、具体的に本文においても触れている。
- 2) 吉本均『ドラマとしての授業の成立』、明治図書、1982年、42ページ参照。
- 3) 『プラトン全集11』岩波書店、285～287ページ。
- 4) 同上書、288ページ。
- 5) 『村井実著作集2、教育の再興』小学館、1987年
- 6) Scheuerl, H.: Über Analogien und Bilden in pädagogischen Denken. In: Flitner, A. und Scheuerl, H. (Hrsg.): Einführung in pädagogischen Sehen und Denken. Piper, 1978. S. 326ff.
- なお、ショイエールはこの論文で、教育に関するアナロジー・モデルを「有機体」「手細工」「産婆」「道ないし建築」「覚醒」の5つに典型化して分類している。
- 7) コメニュウス、鈴木秀勇訳『大教授学』明治図書、1962年。
- 8) 同上書
- 9) 村井実、前掲書、1987年、58ページ。
- 10) 吉本均『授業の原則』明治図書、1987年、142ページ。
- 11) ルソー、今野一雄訳『エミール』岩波書店、1977年。
- 12) 吉本均編著『現代教授学』福村出版、1977年、16ページ。
- 13) フレーベル、荒井武訳『人間の教育』岩波書店、1964年。
- 14) ボルノウ、森昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの』黎明書房、1987年。
- ボルノウは、人間の教育を、植物の成長でなぞらえる見方も物の製作になぞらえる見方も不十分であるとして斥け、人間の発達には「教育的雰囲気」の中における相互作用関係の根源的な統一において展開していくととらえている。
- 15) ボルノー、浜田正秀訳『人間学的にみた教育学』玉川大学出版部、1973年、67～68ページ。
- 16) たとえば、教授学史上で概観するならば、製作モデ

ルは「教刷術」としてとらえたコメニウス以来、ヘルバルトの五段階教授説をへて、今日の情報理論やサイバネ理論をモデルにした教授学に至る。また、栽培モデルは、子どもの興味や関心、経験が重視され、ルソーの自然主義、ペスタロッチの直観教授、デューイの経験主義をへて、今日の「自主学習」「主体学習」「総合学習」などが考えられる。(深沢広明「ドラマとしての授業の成立」吉本均編『授業成立の技術と思想5「わかる」授業のドラマ的展開』明治図書、1984年、201ページ参照。)

17) 深沢広明, 前掲論文

18) 村井実, 前掲書, 1982年, 48ページ。

19) ボルノウもこの点を指摘して次のように簡潔に論じている。

教育するということが、もともと、対象の手工業的な製造という意味での『作る』ことでは決していないのと同じように、有機的発達とう観念も、やはり不十分なものであることは明らかであり、(中略)人間は、必ずしも植物と同じように、その内部から、固有の内的法則に従ってのみ、発達するのではない。人間は、人間との触れ合いにおいて、人間によってのみ、発達することができるのである。」(ボルノウ, 前掲書, 1987年, 204~205ページ。)

20) Heinrichs, H. : Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik. Bochum, 5 Aufl. 1970. S.164.

「現代教授学においていっそう強力に、教授学と演劇論が本質的に類似したものであるという認識が主張されてきている。われわれは正当にもしばしば、ドラマ的な陶冶過程、ドラマ的な授業過程ということの問題にしてきたし、そのことによって、緊張感のある、刺激的な、感情を揺り動かし、ゆさぶりで、感動を呼び起こすような授業の進行を想定するのである。」

Klingberg, R. : Unterrichtprozeß und Didaktische Fragestellung. Volk und Wissen. 1982. S.54.

「授業過程の独自性は、授業過程の法則性か、この過程の『俳優たち』の自覚的な行為によって貫徹され、実現されるところに存在している。(中略)わたしたちが授業過程の『俳優たち』ということの問題にするのは、この語を選ぶことによって授業の活動的性格を強調しておきたいためなので。つまり、授業は行為的に生起するものであり、構成されるものであるという事実、そしてまた俳優が一人だけ、つまり教師だけが存在するのではないという事実を強調しておきたいがためなので。」

21) 深沢広明, 前掲論文, 206ページ。

22) 吉本均, 前掲書, 1982年. 竹内敏晴『ドラマとしての授業』新評論, 1983年. 参照。

23) Rauschenberger, H. : Unterricht als Darstellung und Inszenierung. In : Enzyklopädie Erziehungs-wissenschaft. Bd 7. Stuttgart, 1985.