

教授学研究の現状と課題 (I)

山下 政 俊*

Masatoshi YAMASHITA : Die gegenwärtige Zustände und
Aufgaben der Didaktikforschung (I)

はじめに

現在、次のような事態が研究者、実践者によって問題とされているようである。授業における子どもの学習過程を、もっぱら客観的にすでに確定されている科学的成果の尺度で測定することによって、子どもの主体的な認識状況を破壊していること、子どもたちを、知識注入のための単なる「容器」と見なし、子どもたちから目的意識的＝主体的行為としての学習を奪っていること、また、授業を「新幹線並」に進行させることで、授業本来の意義を失なわせ、多くの子どもたちに真に学習を保障していないこと、最近の授業分析や教材構造化や学習過程の段階化などの主張によって、子どもたちに知識を効率的に理解させることが主要な仕事になって、子ども自身の認識のし方を自主的なものにし、生産的な思考へと主体的に変革、発展させるという点が見おとされていることなどである。それらのことを克服して、子どもたちみんなに、授業内容がわかり、彼らがそれについていけること、授業過程を、知識量の注入・伝達としてではなく、あくまで課題発見、解決的な過程として構成し、そうすることで生産的な思考力や学習のし方、研究のし方そのものを教授しようとするのが、広く現代教授学の一つの重要な課題であると思われる。

本論文は、上述のことを研究出発の前提としながら内外の諸研究・諸実践のうち、主として一般教授学レベルでの諸研究、一般教授学から見た諸実践を紹介し、そのことを通して、今日の授業のもつ諸問題や課題を理論的に、実践的に考えてゆこうとするものである。今回は、とくに、L. クリンクベルクの『一般教授学研究入門』(Einführung in die Allgemeine Didaktik, 1972.)を媒介にして論を進めることにする。¹⁾

1. 授業の本質と授業の理論としての一般教授学の課題

a. 授業をどう把握するか。

授業は、教師の活動、教授と子どもたちの活動、学習の単なる組織形態以上のものであって、

* 島根大学教育学部教育学研究室

人格発達、民主的な人間の陶冶と訓育のすぐれた手段であるということである。

授業においては、教授と学習が単に問題ではないし、また単に「教材媒介」も問題ではない。授業の問題は、教師はいかにして子どもたちに「何かを伝える」のか、あるいは、教師はいかに「教材を調達する」のかといったことではない（もっともそのことも授業の問題と関連しているが）、そうではなくて、授業本来の問題は、教授と学習によっていかにして人格形成的な諸作用、科学的な陶冶と民主的な訓育の諸過程が喚起されるかということである。もし、教授と学習によって全人格が「把握」されない時、教授と学習によって根本的な諸作用が人間全体に放射されない時、ただ何かが「速成的に習得される」時、その時授業は、何ら教育的な出来事ではない、つまりその時授業は、一つの形式的な作用、そのなかでは全てのことは「順調に」進むが、しかし本質的なこと、すなわち人格の「内的運動」は獲得されない一つの恐らくは形式の完備した授業時間に留まってしまう。

授業は、それが陶冶と訓育とを生じさせる限り、教育的な出来事になるのである。ここで、陶冶と訓育とはどういう意味内容かが説明されなくてはならないと思う。なぜなら陶冶と訓育は、L. クリンクベルクなどにとって、教育学上ならびに教授学上絶対に欠かせない重要な概念であること、またしばしば今後も使用されることがらであるからである。

陶冶(Bildung)とは、そのなかでは知識と技能の観点の下で（とりわけ教科課程において選択された）陶冶財の媒介と習得が強調されるような教育過程の側面あるいは「構成要素」であり、一方訓育(Erziehung)（狭義の）という概念は、政治的・世界観的・倫理的・美学的価値標準・規範・構えの育成、つまり民主的な確信、性格特性、行動様式の発達を旨としているような教育的過程の側面を強調しているのである。²⁾しかし、陶冶と訓育は弁証法的統一をなしており、「陶冶」と「訓育」によって特徴づけられる全過程を、われわれは広義の教育(Erziehung)または教育過程と称している。

もっとも陶冶と訓育は、社会的現象であって、それらはなるほど学校においては特に重要なものとして出現するけれども、しかし学校に限られたものではない。陶冶と訓育は、普遍的、社会的現象の過程であり、学校と並んで、家庭・就学前教育組織などその他の諸組織および諸形態においても作用しているのである。しかし、ここでは、陶冶と訓育の「主要な領域」としての授業に限定して、もっぱら論が進められる。

教育過程は、授業においては特に「密に」（いわば圧縮されて）組織化され（学級授業システム）、計画的に（教科課程）進行する。授業の「主要な領域機能」として決定的に重要なのは、授業を本質的に刻印している科学的な諸知識や諸洞察と科学的な世界観の基礎の媒介と習得の過程である。もし、授業がないとしたら、人は誰でも全ゆる経験を自分で集めたり、全ゆる認識を新しく見つけ出したりさせられるであろう。そのような人間の「ロビンソンの立場」は、教授学的に見るならば、全く想像すらできない。教師は、自分の生徒たちに知識・技能・確信を与えることによって、彼らの民主的な意識と行動を発達させ、彼らに社会での生活の準備をしてやるばかりでなくて、同時にまた、彼らの人格を発達させるのである。成長しつつ

ある人間の最も重要な活動は、遊びや労働と並んで、学習である。諸科学の諸基礎を系統的に習得することによって、陶冶財と積極的に対決することによって、生徒の人格は発達し、彼の科学的な世界像は刻印され、知的、道徳的、美的、肉体的諸力と諸能力は発達するのである。つまり授業は、そのように人間人格の最も重要な発達諸条件の一つである。もし、授業がないとしたら、人類の物質的および精神的文化の一層の発展はないだろうし、またもし授業がないとしたら、また人格の発達もないのである。

だからといって、どんな授業でも重要な発達の要因、すなわち、人間人格の発達の条件になるわけではない。もし授業と人格発達との関連が強調される時、その時授業は、生徒は教育的諸処置の単なる客体ではなくて、優れて主体の位置を占めるのだという教育学的＝教授学的構想によって導かれるものであるということが念頭におかれているのである。

われわれは、生徒たちの陶冶財との積極的な対決と彼ら相互間の集団的論争のなかに、効果的、生産的な授業の本質的な判断基準を見ている。このような生徒たちの彼らの環境や人類の体系化された経験との対決と相互間の論争は、順調には行なわれぬし、葛藤なく行なわれぬしない。むしろ矛盾のある、弁証法的過程における対決と論争が大事なのである。人間発達の本質的な原動力は、一方では彼の精神のおよび身体的諸力の到達した発達水準と、他方では彼の達成行動と社会行動に対する授業と社会の新しい高次な諸要求との間の矛盾である。これらの授業の原動力となるような矛盾のことに關しては、3においてより詳細に述べられよう。

次に授業の徴表を考えてみよう。クリニックベルクに準拠して挙げるならば、1) その社会的性格、2) 生産労働と授業との密接な結合、3) 科学的陶冶と民主的訓育との統一、4) 教師と生徒たち共同での目標志向的で意識的な活動、5) その計画性と系統性、6) その統一性と個別化の関係、7) その客観的社会過程によって、その徴表は考えられる。ここでは紙数の関係で、4)と6)のみを媒介にして考えてみる。

授業の概念は、「教えること」、「教授すること」といった教師の活動に帰せられてはならない。生産的な授業活動は、つねに教師および生徒の能動性の統一のなかでのみ行なわれるのである。したがって、教師の課題の本質は、生徒たちを積極的な、意識的でますます創造的な共同活動に導くことにあるといえる。教授することは、学習することに向けられている。したがって、教師の課題の本質は、授業のなかで、授業を通して学習過程と人格発達の全過程を指導することにあるといえる。これらのことから、どんな方策によったら、どんな手段と方法を用いたら、生徒たちは、自分で活動するか、彼らははっきりと注意し、十分に集中してただ授業に「参加する」ばかりでなくて、彼らが能動性によって授業を共同構成するかが、授業を考察する際の教師の注視事項であるといえよう。

また、授業における教師と生徒たちとの共同活動の本質は、教授と学習との間の活発な相互作用にもある。教師は、教授し、訓育するばかりでなくて、活動によって自ら共に形成され訓育される。生徒は学習するばかりでなく、訓育されるばかりではなくて、活動のなかで自らも陶冶し訓育するのである。このような意味で、陶冶と訓育の過程は、つねに自己陶冶と自己訓

育の過程でもあるといえる。

6) の授業における統一性と個別化の関係は、一つの教授学的合法則性の表現である。³⁾ この関係においては、当然、統一性が指導的役割をもつ。授業の統一性とは、①授業は、教科課程と時間割の基礎の上に実施されること、②教師は、学習過程を全ての生徒が授業のなかでおおよそ同じに歩むことが確保される仕方組織すること、③教師は、第一次的に、一定の年令段階の全生徒に妥当する諸規範に従って、彼らの諸達成と行動を点検し評価することである。

しかしながら、授業の統一性という原則は、授業過程の局部的な個別化を排除するものではない。逆に、授業進行の賢明な個別化によって始めて、授業の統一性を確保することが可能になるのである。その際、外的個別化と内的個別化が区別される。社会的諸要求と一致した特別な関心、傾向、才能の促進を目標とした外的個別化には、そのなかで個々の教科が特に強調される諸学校（外国語教授のある学校、青少年スポーツ学校など）、拡張学校における選択必須の授業と選択授業などがある。それに特有な教授学的＝方法的諸処置による生徒たちの個人的諸特殊性の顧慮が問題とされ、全生徒の授業成績を向上させ、個々の生徒の遅れを阻止することが目標とされる内的個別化には、授業のなかで個々の生徒のために個別化された諸課題、個人的な宿題、グループ授業的方法、プログラム化された授業がある。⁴⁾

b) 授業の理論としての一般教授学の課題

教授学は、授業がその対象である唯一の教育学部門ではない。教授学以外に、とりわけさらに様々な各科教授法（ドイツ語教授法、数学教授法など）が、授業に取組んでいる。個々の各科教授法が、授業の諸問題をそれぞれの教科に特有な視野の下で研究するのに対して、教授学の対象は、一般的性質のものである。教授学は、個々の教科の諸特殊性を度外視し、諸教科および授業諸形態における教授と学習に特有な諸現象と諸合法則性を一般化する。したがって、より厳密には、一般教授学あるいは一般授業学について話される時、このような事態が注目されるのである。教授学と各科教授法の間には、各科教授法は、教授学の最も重要な諸基礎の一つであり、教授学は——それが各科教授法と他の諸科学の諸成果を一般化することによって——各科教授法の本質的な諸基礎の一つであるという相互関係が存在する。

授業において進行する教育過程全てが、教授学的性質のものであるわけではない。教授学は、教授と学習との間の合法的な諸関連を求める、その点ではより強く陶冶の過程と結合している。授業においては——われわれがすでに知っているように——訓育の過程も重要な役割を果たしている。この過程はまず第一に、訓育学（訓育の理論）によって探究される。このように見えてくると、教授学の対象領域は、授業行為全体よりも狭いことがわかる。訓育論の対象領域は、民主的な構え、確信、行動様式の育成、性格形成である。

授業が陶冶と訓育の主要な領域なので、教授学と訓育論は、かなり互いを頼りにしてきたのである。したがって、科学的に基礎づけられたそして効果的生産的な授業をすることができるためには、教師は、教授学、各科教授法ばかりではなくて、訓育論にもよく精通しなければなら

らないのである。教授学はこの他にも、認識論、心理学、とりわけ教育心理学と発達心理学、サイバネティクス、発見法などと密接に関連しているので、教師はこれらの部門にも精通しなければならない。

ところで、教授学の課題は、教授と学習の一般的諸合法則性——特に授業の教授と学習の——を探究すること、獲得した諸認識を体系的に関連づけること、そうすることで教師の授業活動にとって信頼のできる理論的=科学的基礎を創造することにある。その際、教授学は、教育学の歴史、訓育の理論、各科教授法、比較教育学、その上に、哲学、心理学、医学などの諸科学の諸成果を基にしているのである。

教授学は、とりわけ進んだ授業実践の諸経験を一般化し、全ゆる教授学的諸現象を体系的に関連づけることに努める——その点において教授学は、授業論である。現場の教師は、しかしながら、教授学的カテゴリー（法則・原理・教授形態など）の体系的組織化ばかりではなくて、彼の授業活動に対する確実な教示、援助をも期待している。教授学は、したがって、教授技術のマスターに寄与しなければならない——その点では教授学は、授業学である。

教授学は、社会の教育目標から導き出される授業の一般的課題を教示し、さらに、他の科学諸部門との密接な共同作業において陶冶財（教材）の選択、範囲、配列、構造のための諸原則を完成しなければならない。それはとりわけ、教科課程の問題である。教授学の最も重要な課題は、教授学的に重要な授業過程の合法則性の研究である。そこで認識された諸合法則性は、とりわけ、教授学諸原理と諸規則において表現される。教授学の大きな現実的意義をもっている課題領域は、効果的な授業方法論である。最後に、教授学は、授業内外の組織形態を研究しなければならない。

2. 教育過程の本質

「教育過程の……基礎になっているのは、人間の発達は、まず第一に、生物学的な成熟ではなくて、とりわけ人間の社会環境との積極的な、活動的な対決によって規定されるとする科学的に基礎づけられた観念モデルである。このような活動的な対決のなかで、人間は、社会環境のなかに対象化された人類の諸特性をわがものとし、このようなやり方でそれに特有な人間の人格特質を形成するのである。教育的諸作用は、習得および発達過程にそれ特有なやり方で関与するのである。他の社会環境の、人間の発達に対する諸作用に比較して、教育的諸作用の特質は、それらが社会的=教育的観念目標に向けられ、直接的にそして意識的に一つの組織的および方法的な質の条件結合を社会的に価値の多い内容習得のために創造し、そうすることによってこのような習得の発達への影響が、量的にそして質的に強められることにある。

発達への教育的諸作用は、他の社会環境の諸作用と同じく、直接的に、機械的に理解された原因—結果関係の意味で、発達という結果に変わるものではない。それは、人格のなかで、一定の心理学的成熟過程と実行された習得過程の結果である一定の内的諸条件に出会い、そこでそ

それは、このような内的諸条件を介してそれ特有なやり方で屈折されるのである。教育のおよびその他の諸作用は、したがって、社会環境との対決のなかで人格の能動性を刺激する内的諸矛盾を解決しなければならない、そしてこのような諸矛盾を解決して始めて、習得過程が意図された発達という結果に『転ずる』ことが実現されるのである。教育的諸作用の本質は、したがって、弁証法的に理解すれば、外的発達条件と内的発達条件との弁証法の意味で解決されねばならない。」⁵⁾

さて、以上のことを基礎にして、教育過程の本質に関するいくつかの規定が試みられる。

- ① 教育は、人間の、彼の環境との活動的、積極的な対決の過程であり、彼固有の人格発達の過程である。教育は、まず第一に、生物学的成熟の過程ではなくて、社会的に決定された出来事である。
- ② 人間の、彼の環境との対決は、そのなかに人類の諸特性が対象化されてきたような「陶冶の世界」の積極的な習得を介してそしてそのことによって行なわれるのである。
- ③ 教育過程は、目標志向的である。教育においては、つねに社会的に決定された目標を実現することが問題である。そのことは、一定の内容が、その時々具体的な教育的諸条件の下で、それに適した方法と組織形態の投入によって媒介されまたは習得されることによって行なわれるのである。教育過程は、したがって、目標—内容—方法—組織—条件という教育学のカテゴリーの関係によって特徴づけられる。
- ④ 教育は、「外」と「内」との弁証法、つまり人間への外的諸作用と彼の内的諸条件との弁証法が基礎になっている。外的諸条件は、内的（心的および身体的）諸条件を介して「屈折される」、そうすることによって始めて、発達過程を人間のなかに発生させるのである。このような人間の発達は、諸矛盾の解決によって行なわれるのである。
- ⑤ 教育の基礎となるのは、教育的指導と自己活動との教育的根本関係である。

a. 教育と発達——「外」と「内」との弁証法

人格の発達は、人間の、彼の環境との積極的な対決の過程のなかで、彼の活動のなかで行なわれる。その際、彼の発達は、矛盾がなくては行なわれないし、葛藤なしには行なわれないのである。子どもの発達の主要な原動力は、到達された発達水準と新しい、とりわけ教育によって媒介された子どもの達成能力と行動に対する要求との間の矛盾である。子どもの発達は、したがって、素質の自律的展開（「自己展開」）の過程としてではなくて、子どもの、彼の環境や教育によって媒介された社会的要求との活動的な対決の弁証法的矛盾のある過程として把握されるべきである。その際、われわれは、発達と教育は同一ではないことに気をつけねばならない。

もし、子どもの発達が、「身につけていた諸力」の自発的展開の自律的過程と理解されるならば、それは、無条件に、客観的に与えられた教育による発達可能性の制限に、つまり教育を純粋な発達援助と把握することに導いてしまう。それが、市民心理学において流布され、また

たいていの改革教育学の諸構想の基礎にもなっているような、発達と教育との関係の規定は、発達の全過程における教育の指導的役割を無視しているばかりではなくて、「内的」発達要因と「外的」発達要因との機械的分離にも導くことになる。同様に、教育を純粋に外的に子どもの全発達を呼びおこすモメントとして評価することも間違いであろう。教育は、それが子どもの「自然発達」によって与えられた諸前提を考慮する時と、それが他方で、計画的にそして目標志向的に発達過程を「先に動かす」、すなわち指導する時にのみ、その指導的役割を発達過程のなかで果すことができるのである。

「子どもは、まず成熟しそして始めてそれから訓育され陶冶されるのではない。子どもは訓育され陶冶されることによって、すなわち子どもは大人の指導の下で、人類が創造してきた文化をわがものにするによって、彼は成熟するのである。また子どもは、彼が発達して訓育されるというのではなくて、子どもは、彼が訓育され陶冶されることによって、発達する、すなわち子どもの成熟と発達、陶冶＝訓育過程において現われるばかりではなくて、その場合も行なわれるのである。有機体は、それが機能することによって発達し、人間、より正確に言う、大人は、彼が労働することによって発達するのである。子どもは、彼が訓育され陶冶されることによって発達するのである。正にそこに子どもの精神発達の根本法則はある。」⁶⁾

発達と教育の関連は、実践の教育活動においては、具体的な、教師と教育者によって指導される子どもの活動として現われる。人間は活動のなかでのみ発達するので、彼を誘発して多面的積極的そして意識的な活動をさせること、そしてこのような活動を計画的に指導することが、教育の最も重要な課題である。生徒のある一定の学習達成あるいはある一定の道徳的特質の行動は、それ自体、成熟の直接反射ではないし、また外的教育作用の直接的結果でもなくて、とりわけ生徒の固有な、教育によって指導された活動の成果なのである。たとえば、ある科学的概念の形成は、単なる内的成熟過程によってでもなく、教師による単なる「媒介」によってでもなく、そうではなくてむしろ教材、問題と生徒が積極的に対決する過程において、彼が概念の内容を学習過程のなかで積極的に意識的にわがものとすることによって行なわれるのである。

「それゆえに、子どもは、彼が陶冶され訓育されることによって発達するという命題は、子どもは、彼が活動の過程において発達するという命題と、事実上その全範囲で一致する。後者の命題は、その客観的に最も重要な結果であるこのような活動が進むなかで行なわれる新しい知識や能力のマスターは、大人の教育的指導の下で行なわれるのだということを——このような活動に特有な特殊性に関連して——ただ補完的に強調しているにすぎない。」⁷⁾

教育は、それが子どもを誘発して多面的なやり方で意識的な、創造的な活動をやらせる時、発達の本質的な要因になるという科学的認識は、基本的に重要である。

b. 媒介と習得の過程としての教育

われわれは、今まで、教育を人間の、彼の環境との積極的な対決の過程として特徴づけてきたが、このような対決のなかで、その時、何が行なわれるかを次に問うてみたい。

「子供の精神発達を特徴づける主要な過程は、先行の世代が発展させてきた成果を子どもが習得、あるいは獲得するという特異な過程である。そしてその成果は、動物の系統発生的な発達における成果とちがって、形態学的に固定されないし、また遺伝によって伝えられないものである。」⁸⁾

しかし、何が「習得される」のだろうか。外面的に見るならば、教材である。教材は「素材」であるばかりではなくて、そのなかに人類の経験が科学的に一般化され教育的に選別されている陶冶財でもある。つまり教材は、人間の「人為的世界」、人間を彼の歴史と彼の未来に結びつけているような「陶冶の世界」を表現している。

「人類は、その数千年の発展を通じて偉大な知的諸力と諸能力、つまり人間の本質諸力を発展させてきた。このような成果は、世代から世代へと順を追って次へ渡されたのだが、しかし遺伝子の形において、生物学的遺伝の道ではなくて、外的な形で伝えられたのである。労働によって、そのなかで知的諸力と諸能力が表明される人間的対象が創り出されたのである。しかし、このような対象化された人間的諸能力は、人間には直接的には与えられない。そのため、人間は、それらと対決しそれらをわがものとしなければならないのである。」⁹⁾

このような意味において教育は「習得」である。それゆえ我々は、教師は、彼がこのような習得の過程を指導することによって、次世代への人類文化の媒介者であるとも言うことができる。このように考えてくると、授業は、生徒の視野からは、習得の過程、教師の視野からは、媒介の過程である。

「媒介」という概念は次のように理解される。

- ① 教師は、習得の過程を媒介する（その過程を生徒は教師の指導の下で自分で行なわねばならない。）
- ② 教師は、知識、洞察、方法などを媒介し、彼は、生徒に世界の科学的、芸術的一般化、世界の永続的な人間的諸価値を媒介する。
- ③ 教師は、生徒を「彼自身に関して」媒介する（そうすることによって彼は生徒の個性を形成する）。

したがってこのように見えてくると、「習得」と「媒介」は、教育過程の重要な観点を特色づける教育的基本事態である。

c. 指導と自己活動との教育学的基本関係

どんな成長しつつある者への教育作用も、それが生徒を教育過程における積極的なパートナーに、教育過程の意識的な共同構成者にすることができる時、指導される者が指導するものと積極的な関係になり、教育者の教育意図を「快くいれてくれる」時に始めて、教育学的な意味における指導になるのである。しかしそのことは、自己活動なしには不可能である。

教育者（教育者集団）の立場からは、教育は指導の過程であり、子どもの立場からは、積極的、意識的、かなり創造的な活動（自己活動）の過程である。

教育は、つねに指導と自己活動の共同作業によってのみ可能である。したがって、指導の側での教育的志向と行動が、生徒固有の努力、生徒の積極的で意識的な活動と結合するところでのみ、本来的な教育について話すことができるのである。

自己活動の問題は、結局、教育過程における子どもの位置の問題である。教育の機械論的表象のなかには、生徒は単に教育の対象として、せいぜい、教育者によって任意に形成されることができる消極的、非創造的な本質として存在している。我々は、それとは全く対立して、子どものなかに、将来の人格ばかりではなくて、教育という出来事と、彼固有の発達の道の活動的、積極的、現に在る共同構成者を見ているのである。人格は、活動のなかで発達するという心理学的認識から、授業は、子どもを誘発して積極的に活動させ、政治、文化、生産、科学、道徳、技術上のいろんな疑問や問題と対決させねばならないという結論が出てくる。それゆえに、授業は、子供が自己活動によって思考と行為における自主性へと導かれるように計画されねばならないのである。¹⁰⁾

d. 教育過程の本質と授業の目標—内容—方法の関係

我々は、教育過程の本質を特徴づける際、人間の発達への他の諸作用に対して、教育的なものの特徴を、教育過程は、社会的—教育的な目標観念に定位され、直接的にそして意識的に社会的に価値のある諸内容の習得のための組織的で方法的な質の条件結合を創り出すことのみに見てきたが、そのことから、教育過程は、とりわけ、目標—内容—方法—組織という一つの体系的関連によって特徴づけられる。

その際、目標とは、社会の目ざす人間像の意味において生徒の意図され、前もって計画されるべき発達と変革であり、内容(素材)とは、目標を達成するための客観的情報の基礎と習得の対象であり、方法と組織とは目標へ導く手段、処置、外的諸条件の総体である。

(1) 教授学的指導量としての目標

教育過程にとって、「目標」というカテゴリーのもつ意義は、次のところにある。

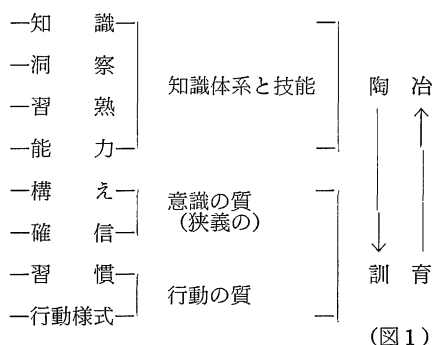
- ① 目標は、学校、授業、子どもに対する社会の諸要求を代表している。
- ② 目標は、教育過程において指導的な役割を果している、というのは、それは社会の目ざす人間像から演繹されているからである。
- ③ 諸目標(部分目標)の計画的定立と実現は、効果的な授業の基本的前提である。さて、ここでは、「目標」カテゴリーの一般的な問題には論及せずに、より具体的に、授業に関連させて考えてみたい。

我々は、授業は陶冶と訓育の過程であり、陶冶と訓育との統一を授業の本質的な徴表と認めてきた。陶冶と訓育との統一は、まず第一に、授業の目標体系のなかに反映され、または現われるのは明白である。授業の目標体系は、「知識体系」、「技能」、「意識の質」、「行動の質」という部分体系を含んでいる。これらは、さらに目標の諸要素(知識習熟など)から成り立っている。(1図)

重要なことは、これらのどんな「要素」も副次的なものではないし、あるいは一定教科の事象だけではないことである。すべて目標体系の「要素」は、互いに相互関係にあり、ある程度まで相互に制約し合っているのです。それらは、関連のなかで見られねばならない。人格発達の統一は、確実な、科学的に基礎づけられ応用力のある知識、基本的な能力、民主的な確信、性格特性、行動様式の統一のなかで基礎づけられるのである。

知識体系、確信、能力、技能は、多層的な相互関係にある。

目標体系の諸カテゴリー（「諸要素」）の概要



知識体系の習得は、確信形成の前提であり、他方、確実な民主的な基本的確信は、知識体系の習得に本質的に影響を及ぼす。知識体系の習得と確信形成は、さらに生徒の知的資質のある一定程度を前提とし、他方、知識体系の習得と確信形成の過程において、知的資質は一層発展させられるのである。知識、洞察、習熟、能力、構え、確信などの概念規定、またそれらの相互関係などが興味があり、重要と思われるが、紙数の関係で次を参照されたい。¹¹⁾

(2) 教授学的カテゴリー「内容」

内容は、内容の習得が行なわれ得るために媒介することが肝要である教材、「素材」である。このような教材は、教育的に熟慮されていない事実、概念、合法則性、理論などの集積の意味における「原料」ではない、むしろそれは、教育的に選別され、教育過程の目標—内容—方法の関係によって構造化されているのである。したがって、我々は、「素材」を、陶冶過程の専門的内容情報の基礎、習得の対象、授業における人格発達の決定的な手段と理解している。

素材には、習得されるべき事実、概念、理論などばかりではなく、学習と労働の一定の方法と技術、素材との関連から生じる訓育の潜勢力と行動規範もはいるのである。したがって、素材体系には、事実、関係、概念、法則、理論と仮説、規則、方法、活動技術、原理、規範、見解などの要素がはいる。

(3) 教授学的カテゴリー「方法」

目標と内容は、授業の方法と組織を規定する。目標が、獲得されねばならないものを、どんな人格の徴表および質が形成されねばならないかをきっぱり決め、教材が習得の対象である内容を示すのに対して、方法は、教材の媒介または習得の仕方を指示する。したがって、カテゴリー「方法」は、教材の媒介（教師の活動）と習得（生徒の活動）の取って進まれるべき道に関係している。

授業の方法は、まず教師の活動としての教授に、次に生徒の活動としての学習に関係している。まず教授法の場合、次のように区別される。

- ① 教授活動の外的進行の観点、教授形式（たとえば教師の講義、授業対話）。
- ② 思考指導の論理の観点（帰納法—演繹法、分析—総合など）。
- ③ 教具の使用の観点（実験、教科書、地図、模型などとの取組み）。

学習法は次のような観点の下で考察される。

- ① 学習活動の外的進行（無言活動、生徒の実証、練習、個別活動、グループ活動）
- ② 学習の質（受容的、再生的、生産的、創造的）。
- ③ 学習活動の個人的観点と社会的観点との結合（個別学習、バズ学習、グループ学習）。

教授法と学習法は、授業のなかでは統一している。教師は、彼がしなければならないことを問う必要があるばかりではなくて、一定の結果が「現われる」ために、生徒がしなければならないことを問わねばならない。生徒の活動の質は、しかし、かなり教授の質によって、特に教授法によって規定されているのである。

3. 過程としての授業

(1) 授業過程の弁証法的性格

授業の過程的性格ということ、われわれは二重の意味で考えている。まず、授業は——全ゆる社会現象と同じように——歴史を有している。授業は、そのため、歴史的に発展してきた、そして絶えず一層発展していく現象である。次に、授業それ自身は、発展における出来事であり、内的論理とダイナミックスをもつ絶えざる運動の過程である。

「われわれが授業を過程として考えるというとき、われわれは、とりわけ時間から時間へ、学年を経過し、中間の成果をへて、……最終の成果にいたるまでの絶えざる変化を考えているのである。その時々達成された状態は、過程の前進によって再び克服されて、新しい状態が生まれる。そしてそれは、また、その後に発展する過程の出発点となっていくのである。」¹²⁾

授業のなかで、生徒たちが教師の指導と援助の下で、基本的な知識と技能、民主的確信と行動様式をわがものとする、彼らの教材と積極的な対決と相互の論争が行なわれるのである。生徒の陶冶財との、たとえば、歴史的概念や、あるいは文法規則との対決と相互論争は、一回的な行為ではなくて、一般的には長期にわたり、多くの発展段階を経過し、合法的に行なわれる過程なのである。

ところで、授業過程は、弁証法的、自らのなかに矛盾をもつ、複雑な、しばしばまた葛藤に富んだ過程である。教授と学習は、単にお互いに「提示する」と「受取る」というように比例するようなものではない。教授＝学習過程の間には、多面的な緊張が現われる。

それらは、一般的に言うと、教授学的指導（教師による授業過程の指導）と授業過程において必要な生徒たちの自己活動との弁証法的関係に基づいている。

授業過程における矛盾の問題に最初に取り組んだ教育学者といわれるボイトレヴィチは、とりわけ、先に獲得した知識と新しく習得すべき知識との間の矛盾を研究した。¹³⁾ 彼の 見解によれば、授業過程における基本的矛盾は、授業が生徒たちに提出する新しい課題と、この課題解決のためには限られている生徒たちの現実的前提との間の矛盾である。異なった言い方をすれば、最も一般的な矛盾は、新しい諸要求と、それまでに到達した水準は、なるほど問題には導いてくれるが、しかし「最近接発達帯」（ヴィゴツキー）におけるその解決のためには、新しい努力が必要であるという確認との間の矛盾である。このような矛盾が、たびたび授業過程に固有な原動力になるのである。授業過程の原動力は、一方では、授業の進行中に生じた理論的および実践的課題と、他方では、生徒たちの知識、技能、知的発達との間の矛盾（ダニロフ）である。

授業過程において現われる矛盾には次のようなものがあり得る。

- ① 教師による陶冶財の一般的一斉的媒介と、生徒たちによる教材の広範囲に及ぶ個人的習得との間の矛盾、
- ② 生徒たちの知識（「事実知識」）と、彼らの洞察、つまり本質的な関連の理解との間の矛盾、
- ③ 知識と技能との間、能力と習熟との間の矛盾、
- ④ 知識と確信との間、確信と行動との間の矛盾、
- ⑤ 学習行動と学習動機づけとの間の矛盾、
- ⑥ 達成意志と達成能力との間、意欲と技能との間の矛盾、
- ⑦ 教師—生徒関係あるいは生徒相互関係における矛盾。

このような諸矛盾は、一定の諸条件の下で、授業過程の原動力（内的動因）になるが、しかし、授業において生じる矛盾は、ダニロフによれば、それが内的性格を帯びている、すなわち、生徒たちの意識のなかに——矛盾として現われ、かれらによって困難として理解される時にはじめて、さらに次の学習の原動力になるのである。

授業過程の原動力になれるような「内的矛盾」は、たとえば、生徒に、彼の限られた一定領域上の知識と、それに実際必要な知識の範囲との間の矛盾が意識される時、存在するのである。ダニロフは、そのような矛盾を次のように明らかにしている。

「たとえば、生徒に、彼が教材に対して生じた疑問にどんどん答えさせる規則と、生徒が授業時間に生じた疑問に全く答えようとせずに進んでしまう、それと対立した規則をとってみよう……どんな場合にも、彼が与えられた教材に対して『全て知っている』という幻想を、生徒

に起こすような授業は、彼らの認識活動と彼らの知的発達を阻止する」¹⁴⁾のである。

このように考えると、優れた諸々の授業目標は、消極的な生徒たちではなくて、ただ積極的な生徒たちと一緒にいるときだけ、実現されることができるといえるのではないか。また逆に言うならば、生徒は、とりわけ彼固有の学習活動によって発達するのである。彼の能動性の程度が、彼の人格変革の程度にとって決定的なのである。

(2) 教授学的基本過程としての教授＝学習

a. 学習の教授学的分析

全ゆる学習場面には、学習目標、学習内容、学習方法のちがいにいかかわらず、学習の一般的徴表を示唆するモメント、特色あるいは側面が存在する。ここでは、このような学習の一般的徴表を明らかにする。

1. 学習は、教科課程で決められた教材の習得に、その目標が決定され定位された生徒の行為（行為系列）である。
2. 学習は、文化、科学、芸術、生産などの社会生活の全領域と結合している。
3. 学習行為の進行は、本質的に、習得されるべき対象、素材そのものもっている論理、内容の論理的構造に規定されている。
4. 学習は、ある一定の素材を単に「受ける」ことではない。むしろそれは、学習者の陶冶財、授業内容（ある問題、課題、要求など）との対決と相互論争の過程である。学習は、つねに教師が彼から奪うことのできない生徒固有の達成である。われわれが教授学的な意味での「学習」について語るのは、生徒が、習得の対象に内面的に向かう時、彼が対象と、彼の心的および身体的諸力を緊張させて積極的に対決し、他と論争する時、つまり彼が自己活動的である時である。したがって、学習は、次のことによって特徴づけられる。つまり、i)学習者の学習対象との対決によって、ii)学習者の学習対象への構えによって、iii)学習者の諸力の緊張によって、iv)能動性と自己活動によって。
5. 学習は、過程的性格を有している。ある一定の概念を、生徒は「たちどころに」わがものにするのではないし、「一息に」わがものにするのではない。むしろ、一連の全行為が、一部は繰り返えされた行為が、一つの認識が獲得され、一つの能力が形成されあるいは一つの習熟が発展させられるまで必要なのである。
6. 学習は、生徒の生産的な学習達成に関与してみれば、様々な質のものがある。次のように生徒の学習の質は区別される。つまり、i)受容学習（童話、講義を聞いたりする場合など）、ii)再生学習（童話、ある行為などを「再生」する場合）、iii)生産的学習（ある新しい認識を獲得したり、ある認識から一つの結論を引き出したり、自主的に知識を獲得したり、応用したりする場合など）、iv)創造的学習（アルゴリズムがない場合、ある問題、客観的に新しい事実などを発見する場合、芸術的表現などを構成する場合）。したがって

「学習の新しい質、つまり学習を、積極的、高い意識性に、になわれた、創造的、生産的の活動として組織すること」¹⁵⁾がわれわれの課題なのである。

7. 学習過程には、素材、行為あるいは定位的基礎の習得、学習方法の使用という二つの過程が重なり合っている。学習の効果は合理的な（課題に適合した）学習方法の計画的な使用に左右される。
8. 学習とは、組織的に分類することである。どんな学習過程も、新しく獲得した知識、概念などを組織的に分類したり、順序よく付け足すことを必要とする。学習は、つねに、すでに「学習したもの」が「学習していないもの」と接触するところでのみ行なわれ得るのである。学習は、いわば知と無知との間、できることと「できないこと」との間の「境界領域」で演じられ、たえず新しい知識と技能が、古いものと結びつくことによって行なわれるのである。
9. 教授学的に重要なのは、直接学習と間接学習との区別である。その際、授業では直接学習が優位を占める。ルビンシュティンは、「新しい知識と習熟の獲得に導く二つの活動形態について話している。一つは、直接、このような知識と習熟の習得の目標を特に目ざしたものである。もう一つは、それが、他の目標を実現することによって、このような知識と習熟のマスターに導くものである。学習は、後者の場合、決して自主的な活動ではなくて、ある他の活動の構成要素として行なわれ、その結果である過程である。」¹⁶⁾
10. 学習は、様々な組織形態において行なわれる。たとえば、遊び、読書、実習、必須授業、選択授業などの形態において。

b. 教授の教授学的分析

もし人が、教授過程を、教授することと同一視するならば、彼はその時、教授は学習のためにそこにあること、つまり教授の機能の本質は、生徒の学習過程を刺激し指導することにあるということを留意しない危険に直面する。それ故に、教師は、授業を準備する場合、何を自分しなければならぬかを問うばかりでなくて、とりわけ素材を実際わがものにするためには、生徒たちは、個別でまた集団で何をしなければならぬかも問わねばならないのである。

教授が問題となる時、よく人は、たとえば教師の講義、あるいは、朗読と結びつけられるような教授形式のことを考える。このように、「教授」という概念を言語的手段を用いて「教えること」、ある講義における閉ざされた言語的提示に限定してしまうことは、公正ではない。疑いもなく教授は、かなり言語に結びつけられてはいるが、次のことではない。つまり、教授は、「言語」というコミュニケーション手段を介してのみ、言語的「記号」を介してのみ、可能であるのだということ、教授はただ口頭での言語的に教えることは、つねに閉ざされた形式（たとえば講義のような）において現象しなければならないということ。

授業過程において我々は——少なくとも理論的に——教授の三つの機能を区別することができる。

第一の機能：教授は媒介である。

第二の機能：教授は学習援助である。

第三の機能：教授は学習過程の指導である。

教授は、まず第一に、媒介の機能を行なう。以前、このような授業の媒介的機能の諸観点に言及してきたので、ここで、教師は素材を媒介するばかりではなくて、素材に関して生徒をも媒介するということを確認しておきたい。教授によって、生徒による素材の習得過程は媒介される。角度をかえて言うと、教師の課題は、生徒と素材を結合させたり、さらに素材が生徒を、生徒が素材を迎え入れるようにすることである。教師は、素材を生徒に対して、しかも生徒を素材に対して開いてやるのである。

我々は、したがって、教授の媒介的機能を純粋に、外的、機械的「伝達」と考えてはならない。教授の媒介的機能の本質は、とりわけ、ある一定の素材の習得に必要な生徒の活動または行為を喚起し指導することにある、なぜなら習得の過程は、結局、生徒自身によって行なわれねばならないからである。

教師はなるほど彼の生徒たちから学習を奪うことはできないが、しかし彼は、彼らを援助して習得過程を遂行させることができるし、そうしなければならない。そして彼らに効果的で合理的な学習の仕方を練習させねばならない。このような学習援助としての機能には、知識と技能の習得に必要な活動手段や学習および作業法に、生徒たちを習熟させることがはいる。したがって、教師は、素材を媒介するばかりではなくて、生徒たちに学習することを教授しなければならない。

しかし、教授は、学習援助以上のものである。学習は、教授によって指導されねばならない。このような教授の指導的機能は、教授の教授学的機能の決定的な点である。授業における教師の指導的役割は、このような学習に対する教授の指導的機能に基づいている。

教師は、学習過程を、彼が生徒の中に教授対象以上のものを見る時、彼が生徒たちの自己活動に基づいている時にのみ指導できるのである。授業のこのような両側面の正しい関係は、「あやつること」、独断の過度の教師の下に位置づけることも排除するのである。したがって、教授の指導的役割は、学習援助以上のものであって、それは学習技術の伝達ではとってこみ尽くされないのである。

お わ り に

本論文は、L. クリンクベルクの一般教授学論を媒介にして、現代教授学の諸問題を論じてきたのであるが、彼の説く全範囲にわたって彼の説くことを介して、述べられたわけではない。むしろ述べられていないことの方が多いたもいえる。たとえば、諸科学と教科の関係、授業過程の分析観点、授業過程の合法性の問題、教授学諸原理、授業の一般方法学など、教授学の諸問題を論じる上で是非とも触れなければならない問題が多いのである。残念ながら、これらの問題については今後述べる機会が与えられているので、それを参照してもらい以外にない。

本論文で一貫して追求され、強調されてきたのは、授業のなかで子供を自己活動させ、そのことによって子どもの諸方面の発達を保障すること、教授活動によって、教師の指導によって、子どもを学習の主人公にすること、いわばその原則論が述べられたのであって、その具体的な指導のすじ道を実践的に提示することはしなかった。それは次の機会の課題である。

(1973. 9. 10)

注

- 1) この本の紹介が一部すでに吉本均先生によってなされている。『現代教育科学』No. 191, 25～27頁参照
- 2) 陶冶と訓育の概念規定には他に多様な見解も存在している。P・Klimpel, *Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit*, S. 90f, 1969
- 3) H・Klein/H・Weck, *Zur Einheitlichkeit und Differenzierung im Unterricht*. „Pädagogik“, Heft 31 1970.
- 4) 豊田久亀『「能力差」を克服する授業の個別化』日本教育方法学会編『学力差と教授・学習過程』（明治図書1970）
なお『現代教育科学』No. 183所収の豊田論文も参照されたい。
- 5) *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung*, S. 24f, 1970.
- 6) S. L. Rubinstein, *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*, S. 200, 1968.
- 7) *Ebenda*, S. 203
- 8) A. N. Leontjew, *Probleme der Entwicklung des Psychischen*, S. 371, 1971.
- 9) *Pädagogik* Heft 12 1969 所収の U. Ihlefeld 論文参照
- 10) Vgl. L. Klingberg, *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. S. 260f und S. 307f, 1972.
- 11) *Ebenda*, S. 107f
- 12) *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung*, A. a. O., S. 73
- 13) 『授業研究』No. 120中の柴田義松『授業過程の原動力としての矛盾』126～127頁参照
- 14) „Pädagogik“, Heft 2 S. 143, 1969.
- 15) „Pädagogik“, Heft 9 S. 721, 1970.
- 16) S. L., Rubinstein, A. a. O., S. 737.