

教授学習過程についての若干の考察

田井 康雄*

Some Thoughts concerning the Teaching-Learning Process

Yasuo TAI

要 旨

教育過程は一般に教授学習過程とみなされている。それゆえ、教育過程は当然のことながら、教授者と学習者の正常なる人間関係に基づくものである。しかしながら、現実の学校においては、教授と学習はいくつかの理由で乖離状態にある。教授者と学習者の間の人間関係があまりにも悪くて教育的関係になりえないのである。

本論文においては、教授者がこのような状態にいかに対応すべきかを問題にした。

そこで、まず第一に、教えることの意味を、次に、学ぶことの意味を哲学的観点からとらえようとした。

第二に、知識の伝達の構造を考察した。

最後に、三つの重要な要素である、強制的教授と、学習者に興味を引き起す教授、さらには、教授と学習を一体化した教授学習過程のあり方について論じた。

この研究は、教育方法学の現実的有効性を実現することを目指すものである。

I. はじめに

教授と学習という概念は、それぞれ一般に教育者の行う教授活動と、被教育者の行う学習活動という意味で理解され、両者は教授学習過程という一つの過程としてあらわれてくる時、教育過程が正常に機能している状態であるといえる。しかしながら、現実の多くの教育状態においては、「教授と無関係で成り立っている学習」もあれば、「教授が学習を導けない場合」もある。また、「教師がいなくて行われている学習」であっても、「教師からいかなる指示も影響も受けずに学習者が学習を行う場合」もあれば、「教師からの前もっての指示のもとに、ひとりで学習する場合」もある。さらには、「教師の指示に反する方法で学習を行うような学習者」もいる。

このように、現実の教育の場においては、教授と学習は必ずしも一つの教育過程を構成している（つまりは、教授学習過程が成り立っている）とはいえない場合がある。

例えば、教育意図をもち、熱心に教育活動を行っている教師が生徒にまったく受け入れられないで、生徒が教師を無視している場合、この教師の活動は教育活動といえるだろうか。

また、逆に、教師自身がいかなる教育意図ももたずに行っている行動が、生徒に大きな影響

を与え、生徒自身の主体的学習活動を導く場合、この教師の行動は教育といえるのだろうか。また、これら2つの例のうち、前者は教授過程だけが成り立っていて、後者は学習過程だけが成り立っていると単純にいえるのだろうか。つまり、学習を導かない教授過程が存在しうるのだろうか。また、いかなる教授も含まないで学習過程が成立しうるのだろうか。

教授学習過程とは、「一定の教材を教師が教授し、生徒・子どもがその教授の下で学習する活動を、一定の時間的推移の中で検討するとき、その活動をいい表す概念である。」¹⁾と定義されるように、教授過程と学習過程は本来一致して進行していかねばならない。つまり、勝義的教育過程とは、教授過程と学習過程が同一の過程として進められている時はじめて成り立つのである。

しかしながら、現実の学校教育においては、教授過程と学習過程はむしろ乖離状態にあることの方が多い。これは学校教育の責務に対する考え方が教師・生徒・親のそれぞれの立場において必ずしも一致していないからである。つまり、教授者の側と学習者の側の教育に対する意見の一致、さらには、教師と生徒、生徒同志の間の人間関係の成立等は、教授学習過程を成立させる前提条件なのである。このような前提条件のもとに教師と生徒の間に教育的関係が成り立ち、そこにはじめて教授学習過程が成立するのである。また、逆に、教育的関係²⁾そのものが、正常な人間関係を基礎として行われるコミュニケーションを通じて成立するともいえる。

そこで、本論文では、まず、「教授」を成立させるもの、「学習」を成立させるものを明らかにすることから始め、教授学習過程の成立要件を吟味し、学習を導くべき教授のあり方(つまり、教授学習過程の成立した教育過程の構造)を明らかにしていきたい。

教授学習過程について、「われわれが提供するものは、子どもの学習と、教授、さらには、子どもの学習のためにわれわれの教授方法についていかに決定できるかに関する考え方である³⁾。」そして、教師として最終的に求めるものは、「学習者が自力で自己教育を行うことを支援する、学習者主導型の授業過程⁴⁾」でなければならない。そこで、学習者主導型の授業を念頭に置いて、教授学習過程を分析することから始めたいと思う。

II. 「教える」ということ

「教える」という活動が成立するためにまず整わなければならない条件は、「教える側」と「教えられる側」それぞれの立場に立つ人間の間に正常な人間関係が成り立っていることである。正常な人間関係とは、互いに相手の人格を認め、尊重し、信頼しあった時に成立するものである。しかも、そのような人間関係のうちに相互コミュニケーションが行われていなければならない。このような相互コミュニケーションは、あらゆる教育活動の根本的形態であるといえる。このようなコミュニケーションに加わるいずれか一方が他方に比べ、知識に対する必要性が大きかったり、逆に、他方よりも多くの知識量をもっている時、コミュニケーションは教育意図とは無関係に「教える」という機能をもつことになる。つまり、「教える」という機能は相手の「学びたい」という欲求とともにあってはじめて実現するものなのである。

シュライエルマッハー (F.D.E.Schleiermacher, 1768~1834) によれば、教育の始まる時期は、「生活・(Leben) の始まる時⁵⁾」であり、しかも、それは、「子どもが生まれた時」と、「単に動物的な生活ではなく、知性のあらわれを通じて人間的な生活があらわれてくる時」と、さらには、「生命が母親の胎内で活動し始める時」と三とおりがあると考えられている。これらのわけ方は、教育的はたらきかけに対する、子どもの反応のしかたがその意味を決定していることを示している。

また、教育の終期についても、「人間の生活は個々人の内からあらわれてくる生命活動 (Lebenstätigkeit) と、個々人に対する外からのはたらきかけ (Einwirkung) との両要素から合成されている」のであるから、「このはたらきかけは生命と同時に始まるのと同じように、生命と同時に終ると見なされることができる。⁹⁾」

これは、シュライエルマッハーが人間のあらゆる活動を自発性 (Spontaneität) と受容性 (Rezeptivität) の相対的なあらわれと見る考え方から由来する考え方である。とりわけ、教育とは「内からあらわれてくる生命活動」という自発性と、「外からのはたらきかけ」を受け入れる受容性とによって成り立つと考えられている。

シュライエルマッハーは、教育の終りについて、さらに、次のように考えている。「人間が成年 (mundig) に達する時、つまり、年少世代が自主的な方法で倫理的な課題の遂行に協力して (mitwirkend)、年長世代と対等の立場に立つ時、教育的はたらきかけ (pädagogische Einwirkung) は終る。それからは、ただ両者の共同作業 (Zusammenwirken) が存するだけである⁷⁾。」

この考え方は、教育的はたらきかけが、各人間の知識に対する必要性和知識量の関係に応じてあらわれるとするものである。すなわち、年少世代が年長世代からの教育的はたらきかけを通じてしだいに既存社会に適合し、年少世代が年長世代へと融合していくにつれて、教育的はたらきかけは一方的なものではなく、相互作用的なコミュニケーションにもどるのである。

人間と人間との対等の人間関係においては、そのコミュニケーションの過程で、双方が互いに「教える」立場に立ったり、「学ぶ」立場に立ったり瞬間的に変化しているのが一般的状況である。しかしながら、そのような相互コミュニケーションを基本としながらも、先にも示したように、一方が他方に対して知識や情報量や技術力などにおいて圧倒的優越の立場にいるような場合 (例えば、教師と生徒、年長世代と年少世代というような場合) においては、比較的安定した形で「教える」という状況があらわれてくるのである。

以上のように自然にできあがっている人間関係においては、「教える」・「学ぶ」という教授学習過程は比較的効率よく行われていくのであり、その意味では矛盾は少ないといえる。人間関係そのものもつ教育的機能が自然に教授学習過程を促進していくのである。しかしながら、学校をはじめとする教育施設においては、このようなことは必ずしもうまくいっているわけではない。つまり、正常な人間関係から教育機能が生まれてくるころには、「教える」・「学ぶ」という機能が人々の自然の欲求としてあらわれてくるがゆえに、問題は少ないが、学校等の教育施設においては、教師と生徒が必ずしも双方の必要性や欲求から集まってきたわけではない。それゆえ、「教えたい」・「学びたい」という欲求よりは、むしろ「教えなければならない」・「学ばなければならない」という義務感が先行する 경우가少なくない。また、教育内容にしても、教師と生徒それぞれの必要性や欲求とは無関係のものが多いためうまくいかないのである。「教える」内容が「学びたい」内容と一致している時、教授学習過程は成立し、真の意味で教授学習過程としての意義をもつといえる。「教授は子どもがある一定の対象から学習するように、子どもを助成し指導する働きである。このことから教授はつねに学習に直結していると考えられやすいが、子どもの学習を軸にして考えると教授がつねにそれに直結しているとはかぎらない。学習の種別に応じて、それに対する教授のかかわり方が異なっているように思われる⁸⁾。」といわれるように、「教える」ことは、学習者自身の能力だけでなく学習欲求を十分に実現できることを第一条件にしているべきである。

現実の学校教育のように一学級の生徒数が30人を越えるような場合、生徒一人一人の能力や学習欲求の多様性を考える時、「教える」ことは生徒の「学ぶこと」とは一致せず、さまざま

の問題点が生じてくるのである。基本的には、「教える」ことは生徒の「学びたい」という欲求を満たすべき活動であるから、「学びたい」という欲求をもたない子どもに「教える」ことはできない。そこで、「教授法研究」は、子どもの「興味や関心」を引き出すことから始めなければならない。興味や関心を引き出すという教育方法は教育を行うための準備であり、「教える」ことが「学ぶこと」と一致して、実り多い教育効果をあげることができるための前提なのである。

そこで、教授法の重要な要素として興味や関心を導くことも含まれていなければならないのである。このことは、「教える」側からの「学ぶ」側への接近であり、人間が自然にもっている「知る」欲求を満足させようとする方法論として重要なものである。「教える」ということは、単に「知識」を発するだけでなく、子どもがそれを受け入れることができるようにすることであり、そのためには、教授者は子どもの能力だけでなく興味や関心の質や内容までも十分に理解していなければならない。そうすることによって、子どもは教師の発する知識を受け取ることができるようになり、そこに、知識の伝達が実現するのである。

以上の点において、教師が教育過程を問題にする場合、教授学習過程としての十分な理解が必要なだけでなく、学習者の能力や興味・関心までも考慮に入れたうえでの教授法が追究されなければならないのである。

III. 「学ぶ」ということ

「学ぶ」という活動は、「学習意欲」から発する意図的活動を基本にしている。したがって、大部分の学習は主体的学習であるべきものである。しかしながら、子どもの「学習意欲」は、教師が与える学習課題を対象としない場合が多い。その結果、ほとんどの子どもは、自分の学習意欲とは無関係の学習を強制的に行わされているのである。

現実に子どもは誕生後かなり早い時期から主体的自己活動ともいえる「遊び」を行っている。「子どもはこの点において未来のためにではなく、まったく現在の中で生活している⁹⁾。」といえる。そして、現在の欲求に反応するという動物の状態からしだいに子どもは、その自己活動を「学習的なもの」へと自から発展させていく。シュライエルマッハーによると、「子どもの生活の中で未来を考慮せず、ただ瞬間の満足だけをするを遊びと呼び、これに対して、未来に関係する仕事を学習と呼ぶ。¹⁰⁾」と説明され、さらに、遊びを学習へと導くことが教育の原則であるとされている。興味や関心を導く教育というのは、子どもが行っている遊びの目的を未来化し、遊びの活動そのものを学習化させていくことを原則とするのである。このような方法として、シュライエルマッハーは、次のように説明する。「一方では、子どもにまだ未来についての意識が欠けているために未来の瞬間に考慮を払うことに子どもの同意を得られない間は、子どもの反抗を引き起すかもしれないものはすべて避けることによって、その瞬間が子どもにとって完全に満足され充実されるように未来に対する関係を定める場合と、他方では、子どもの同意が得られて、未来を考慮することにいかなる反抗もあられず、瞬間の満足がこの賛成そのものの中に認められる場合である¹¹⁾。」と。つまり、子どもが自ら学習に向かえるほど未来に対する認識をもっていない場合は、むしろ子どもの主体的な自己活動である遊びを妨げないようにすることによって、それがいずれ学習へと変化することを待つことが必要であり、子ども自身が未来に対する認識をもった場合は、まさに、子どもの学習に対する積極的同意を基本に学習を進めていくことが必要なのである。このような方法こそ子ども自身の学習意欲に合致した教授活動であり、勝義の児童中心主義教育の方法論であるといえる。

子どもにおける遊びは、「何らかのものを求めよう」とする基本的欲求活動であり、これが学習意欲の基本形であるといえる。「なぜなら、それ（遊び）は、内面の自由な活動の表現であり、内面そのものの必然性と必要性の表現であるから¹²⁾」である。

次に「学ぶ」という活動の構造を分析することにする。

「学ぶ」という活動は、自発的な「学習意欲」から発し、意識的な自己活動を通じて何らかの知識や技能を習得することで完了していく。この過程は自己形成の立場から次のように説明することができる。人間は意識的的自己形成によって、自己をよりよくしたいと思ひ様々の知識や技能の習得を目指して学習したりするが、それらの知識や技能がうまく習得でき自分自身の知識や技能としていつでも自由に利用できるかどうかは、必ずしも自分の意志どおりにはならない。知識や技能の習得に大きくかかわる記憶力¹³⁾などは、自分の意志とは無関係の無意識的的自己形成によっているからである。

「学ぶ」ということは、知識や技能を理解し、習得し、記憶し、さらに、それを主体的に利用できるようになる段階まで進んで初めて完成すると考えられる。それゆえ、「学ぼう」と努力しても、「わからない」、「記憶できない」、「実際に利用できない」というようなことは、いたるところに見られることである。

「学ぶ」過程には、このように自己自身の意志とは無関係に機能する段階があるために、「教える」立場からは、「やる気を引き起す」だけではダメなのである。「強制的教授」や子どもの主体性とは無関係な訓練が、学習活動に必要なようになってくるのである。無意識的的自己形成を促進させるのに、強制的教授や訓練が必要なのである。

学習の過程が無意識的的自己形成を含むかぎり、「学ぶ」ことに強制的教授や訓練は不可欠の要素になるといわざるをえないのである。

IV. 知識の伝達

知識の伝達は、教育目的論の立場からは2つの陶冶目的をもつといわれている。それらは形式陶冶と実質陶冶である。前者は知識の伝達によって被教育者の諸能力の発達を目指すものであり、後者は知識の伝達によって被教育者自身がその知識そのものを習得することを目指すものである。

しかしながら、現実の生活の場において、知識の伝達は相互コミュニケーションによってごく自然に行われていて、必ずしも教育意図をもつ者（いわゆる教育者）によってのみ行われるものではない。日常生活の中でのこのようなコミュニケーションによって知識の相互伝達が行われ、総合的に人間形成が進められていくのである。そして、このような総合的な人間形成に形式陶冶的な側面と実質陶冶的な側面が含まれるにすぎないのである。

形式陶冶や実質陶冶という概念をそれぞれ個別的にとらえることは、「現在のところでは、学者という職業（profession）が子どもの学習のしかたや、そのような学習を促進する時教師が採用するかもしれない役割の本質について部分的な理解しかもっていない¹⁴⁾」という批判を受ける原因の一つである。

日常生活におけるコミュニケーションは、相互コミュニケーションが基本的な形であるが、巨視的に見ると、年長世代から年少世代へと知識の一方的な伝達が行われるように見えるにすぎないのである。年長世代とは、既存社会の構成員として確固たる価値観をもっている人々であり、社会生活に十分に適合しているだけでなく、社会そのものを主体的につくりあげているという意識を多少なりとももっている。それに対して、年少世代とは、自分なりの確固たる価

値観や人生観は、まだ形成されていず、他からのさまざまな影響を受けやすい心的状態にある人々である。これらの人々が日常生活の自然なコミュニケーションを行っているうちに、総体的に知識の伝達が年長世代から年少世代に対して行われるように見えるのである。

知識の伝達は、以上のように、日常生活における自然のコミュニケーションによって行われるのであるが、これは伝達される知識が日常の実生活に不可欠の現実的・実践的内容をもつものにかぎられるのである。このような知識に対して、現実的・実践的内容とは必ずしもいえないが、理念的に重要な知識についての伝達は、学校をはじめとする教育施設で意図的に行わなければならない。もちろん、学校教育においても、現実的・実践的知識を教授することは重要なことではある。しかも、「教師の実践的知識——すなわち、直接行為に関係のある知識——は、学問的、主題的問題や形式的な純理論的な知識とは質的に異なっている¹⁵⁾」のであるから、日常生活のコミュニケーションにおいて伝えられる現実的・実践的知識を、さらに明確に集中的に伝えるだけでなく、必ずしも実生活に役に立たない知識でも、学問的、純理論的に重要な知識であれば、子ども達に理解できるような形で伝えることが必要である。

教育のための専門施設である学校において、実学的内容の教育だけが行われるべき時代は、すでに過ぎ去ったといつてよい。現在の学校における知識の伝達は、実学的知識の伝達に加えて、純学問的・純理論的な内容にまで及ぶべきであると考えられる。実生活に適合するために必要な最低限の教育だけではなく、真理の探求につながるような知識の伝達こそ、現在の学校教育で行われなければならない教育である。

文部省学習指導要領の今回の改訂の基本方針は「(1)心豊かな人間の育成 (2)基本・基礎の重視と個性教育の推進 (3)自己教育力の育成 (4)文化と伝統の尊重と国際関係の推進であって、いずれも『個性尊重』の大原則に基づいたものと思われる。¹⁶⁾」これら4つの方針は、まさに個々人の個性を伸長するためのものであり、必ずしも実学的内容の教育を目指すものではない。むしろ、各個人が固有の価値観をもち、真理探求のために個性を伸長することの必要性を目指す教育の重要性を示唆するものである。

知識の伝達によって、個々の生徒に「学ばせる」ことが個性化の教育になるような教授学習過程の構築が、現在まさに求められているのである。個々の生徒が主体的に学習できるように知識を伝達するとは、伝達される知識をそのまま記憶するのではなく、伝達された知識を習得し、それを主体的に利用することによって主体的自己学習活動を行えるようにすることである。それゆえ、知識の伝達は、教授者の一方的な知識の注入主義的な伝達ではなく、学習者の知識習得能力と密接に関係するものである。人間とは、教育的有機体¹⁷⁾であり、知識の伝達を行う者も、伝達された知識を受け取る者とともに教育的有機体として独自の自己形成を行うものである。それゆえ、教授者だけの力で知識の伝達が行われると考えるのはあまりにも非現実的である。学習者（児童・生徒）の個性豊かな学習活動を導けるような知識の伝達という考え方が、学校教育の中において個性を伸長していくための教育方法論の原形になるのではないだろうか。

V. 教授者と学習者の関係

先にも明らかにしたように、日常生活の自然のコミュニケーションにおいては、すべての人間が学習者であると同時に教授者でもありうる。また、巨視的に見れば、年長世代が教授者の立場に立ち、年少世代が学習者の立場に立つといえる。

ここでは、教授学習過程という、いわゆる意図的な教育活動の場における教授者と学習者の関係について考察することにする。

教授者と学習者の関係といっても現実の教育の場においては、いくつかのパターンが考えられる。

第一パターンは、教授者の教授目的と学習者の学習欲求が完全に一致していて、教授学習過程が順調に進められている場合である。

第二パターンは、学習者の学習欲求が教授者の教授目的に一致しない場合である。

第三パターンは、学習者自身にまったく学習欲求がない場合である。さらに、このパターンは、学習者の学習欲求に達するだけの学習意欲がある場合とない場合とにわけられる。

それぞれのパターンについて、個別的に考察することにする。

(1) 第一パターン

教授者の教授目的が学習者の学習欲求とピッタリと一致しているのであるから、両者は協力して教授学習過程を展開していくことができる。このような場合、教授者も学習者も教授活動や学習活動を主体的に行うことができ、しかも、互いに相手が自分の意にそぐう活動や指導をしてくれるのであるから、教授学習過程は順調にしかも実り多いものとして進んでいくといえる。したがって、この場合、教授者も学習者も教授活動や学習活動に充実感と満足感を味わうことができる。

しかしながら、このような例は現実にはひじょうにまれにしか見られないものである。例えば、受験のためだけの学習指導のように、能力別学級制で少人数クラス編成、しかも、生徒にも教師にも比較的確な目標があり、しかも、比較的短期間の集中的な教授学習過程であるような場合に見られる。

教授者はこのようなパターンを理想の教授学習過程として設定し、これを目標に教育方法を工夫していくのであるが、クラスの人数や能力差の問題を解決することはむずかしいといわざるをえない。たとえ教授者の教授目的と学習者の学習欲求が一致していても、教授者の行う教授レベルと学習者の学習レベルの差がある場合は教授学習過程は順調に進まない。教授者は学習者の学習能力を十分に知り、その能力に合わせた指導をしなければならない。それに合致した指導が行われるならば、学習レベルもいずれは教授者の期待するレベルまで高めることは可能である。しかしながら、教授者が学習者の学習レベルを無視して一方的な指導を続けていると、ついには、学習者の学習意欲も失われてしまい、教授学習過程はまったく成り立たなくなってしまう。学習者の学習欲求を尊重し、それを満たすとともに、学習者の学習意欲をさらに高めることも、教授活動の重要な内容でなければならない。

学習者の学習意欲を高めるためには、学習者が行いうる学習内容を確実なものにし、学習を行うことができることによって生じる充実感と満足感を味わわせることが必要である。この充実感と満足感が、さらに深い充実感と満足感を求めるために新たな学習意欲を生み出すのである。教授者の教授目的と学習者の学習欲求がピッタリと一致している場合は、このように学習者の学習意欲を高めることを教授の第一原理にすることが重要である。教授者は学習者の能力を十分に知り、その能力に合った教材を与え、指導するという比較的単純な方法で教育効果を高めることができる。

このような指導においては、学習者自身にも教授者の教授目的を前もって知らせておく必要がある。学習者が自分の学習欲求を満たしたくくれる教師を信頼できなければ、いかなる教授学習過程も成り立たない。そのためには、先にも示したように、教授者と学習者の間の自由なコミュニケーションが十分に行われていなければならない。このような自由なコミュニケーションによって、学習者は意識的学習だけでなく無意識的学習も行う。無意識的学習とは、「学

習がある生活行動の随伴ないし結果の現象¹⁰⁾」であって、デューイ (J. Dewey, 1859~1952) のいう「経験からの学習」と同様のものである。学習者と教授者の目的が一致していて、相互に信頼関係ができあがっている場合は、とりわけ無意識的学習は大きな意味をもってくる。教授者自身の教授活動や生活態度そのものに影響を受け、学習者自身気づかないうちに真摯な学習態度を身につける場合が多い。このような学習態度が主体的な自己学習に結びついていくのである。

また、このような場合、教授者の側も学習者の学習態度に多少なりとも影響されることがある。熱意にみちた真摯な学習態度に、教育者は大きな感動を受け、学習者のためにさらなる工夫をこらした教授法を考え出そうとする。ここにおいて、教授学習過程の活性化と充実化が進んでいくのである。また、これこそ、理想的な教授学習過程であるといえる。

教授者と学習者の関係は、双方が互いに相手を信頼するとともに、同様の目標をもち、その目標に向かって協力しながら努力していくところに大きな意義をもつものになるのである。

(2) 第二パターン

学習者の学習欲求が教授者の教授目的に一致しない場合というのは、基本的に教授活動と学習活動は行われてはいるが、それらが互いに密接な関係をつくりあげていない場合である。このような状況の原因はいくつか考えられる。

まず、第一にいえることは、教授者と学習者との間に、正常な人間関係が成り立っていないということである。教授学習過程が成り立つ前提として正常な人間関係が重要な条件なのである。そこで、教授者は学習者の学習欲求の対象（つまり、何を学習したいのか）を知るためにも、学習者との人間関係づくりをまず行わねばならない。この方法は主に個別的に学習者の状況や性格に合わせて行われなければならない。そうすることによって、学習者の心を開かせ、教授者との間にある心の障壁を取りさることが可能になってくる。心の障壁を取りさり、互いに心の通じあえる状態をつくり出すことによって、学習者の学習欲求の対象を知るとともに、さらに、その学習欲求の質までも、教授者は知ることができるのである。教授者は学習者の学習欲求を十分に知ることによってはじめて教授学習過程を形成していくことができるのである。つまり、教授者と学習者の間に、「心のつながり」をつくりあげていくことが、教授者の第一の仕事なのである。このように、「心のつながり」ができあがることによって、教授者の側も学習者の側も双方から互いに相手の立場を理解することができるようになるだけでなく、最初にあったそれぞれの目的や意識の不一致を双方の側から解消するための努力をするようになってくる。「心のつながり」が正常な人間関係をつくりあげ、正常な人間関係がもつ本質的な教育機能がはたらき始めてくるのである。つまり、人間は本質的に教育的有機体であり、共に生活するうちに行われるコミュニケーションを通じて教授・学習が自然に行われるものなのである。

教授者はこのような学習者との間の関係づくりの次に行うべきことは、学習者の学習欲求の内容とその目的を知ることである。学習者の主体的学習意欲を尊重し、それを発展させていくことが、児童中心主義教育の基本的な方法原理であることは自明である。学習者の学習欲求の内容とその目的がある程度妥当性をもつものであるかぎり、教授者は学習者の学習活動を基本にした指導をとらなければならない。この場合特に注意しなければならないことは、学習欲求につながっている学習意欲を削がないことである。学習によって生じる充実感と満足感を十分に味わえるようにさせる配慮が必要である。そのためにも、教授内容の分節化が不可欠である。学習者の理解がそれに対応して伸長していけるように教授内容を分節化していくことが、学習者の学習能力の程度にかかわりなく必要なのである。そうすることによって、学習者が自らの

意志で主体的に学習活動を進めていくことができるようになる。

このような段階にまで達すると、教授者は学習者の能力や進度にあわせて教材を提示し、学習者の必要性によって指導・助言を与えるという方法をとればよいのである。学習者自身の学習意欲を尊重することが、個性尊重の教育がとるべき基本的姿勢であるからである。

(3) 第三パターン

学習者がまったく学習欲求を示さない場合、教授者はいかなる方法をとるべきかという問題である。学習欲求をもたない者に、いかなる方法によっても学習させることは不可能である。ただ、学習者の意志とは無関係に強制的に知識を伝達したり、訓練によって技能を身につけさせることは、ある程度可能である。しかしながら、主体的学習を行うためには、学習者自身の学習欲求がなければならない。

そこで、教授者は学習者に学習欲求をもたせなければならない。学習欲求の基本になる「やる気」を引き起こすためには、個々の学習者の自然的欲求である「遊び」や「好奇心」のあり方を見分けなければならない。

学習者が学習以外のいかなることに興味や関心をもっているのか、さらに、その内容を十分に分析することによって学習活動へと導くような個別的な指導が必要になってくる。いかなる人間も何らかの興味や関心をもつ対象があるものである。その対象に対する興味や関心を学習へと導くことが、基本的な教授方法の前提にならねばならない。

幼い子どもの興味や関心の対象は、一般的には直接的で感覚的なものが多い。それに対して、教授や学習の対象になるものは、抽象的で理論的なものが多い。このギャップを埋めることが、主体的学習を導く教授法の第一段階である。コメニウス (J.A. Comenius, 1592~1670) やペスタロッチ (J.H. Pestalozzi, 1746~1827) のいう直観教授は、基本的には子どもの興味や関心を学習へと導く方法であり、子どもに遊びを行っている感覚で学習を行わせようとするものである。しかしながら、先にも示したように、遊びと学習とは子どもの意識において異質な側面をもっている¹⁹⁾。つまり、「現在の瞬間の欲求を満たす自己活動が遊びであり、未来のために現在の瞬間の欲求を犠牲にする自己活動が学習である²⁰⁾」がゆえに、子ども自身の欲求の時間的差の克服がなければ、遊びは学習へと変化していくことはありえない。子ども自身が未来志向性をもてるようになってはじめて主体的な学習が可能になるのである。ここでいう未来志向性とは、未来において実現する価値のために現在身近にある価値的欲求を制御することができる一般的な性向である。それに対して、人間を含めてあらゆる生物がもつ価値的欲求は、その欲求対象の出現と同時にあらわれてくるがゆえに現在志向性をもつといえる。そして、人間が成長とともに人間としてのさまざまな能力や性質をあらわしてくるのは、この価値的欲求の質が現在志向性から未来志向性へと変化していく過程であると考えられる。このような変化は人間自身が自ら起すものであって、他人に強制されるべきものではない。

未来志向性が少しでもあらわれてきている子どもであれば、その遊びを学習へと導くことは可能である。遊びにおいて未来志向性は、遊びという活動に自分なりの工夫がなされているかどうかによって判断することができる。自分の独自の遊びを行っている子どもには、未来志向性のきざしがあらわれてきている。未来志向性のきざしのあらわれている子どもは、学習に興味をもちやすい。というのは、そのような子どもは、遊びだけでなく、あらゆる事物や活動に積極的にかかわろうとする性質をもっているからである。未来志向性というのは、現実の状態を改善しようとする性質の基礎になるものであって、人間のあらゆる能力の発達に密接にかかわってくるものである。

学習欲求をまったく示さない子どもであっても、学習以外の遊びやその他のものに興味や関心をもっているものは、いずれ何らかの形で学習欲求を示すようになるものである。それゆえ、この段階で無理に強制的な学習指導を行わない方がよい。むしろ、子どもの遊びの活動を尊重するとともに、その中に含まれている未来志向性を読みとり、それを発展させることが大切であると考えられる。

このような場合、教授者は学習者の主体的活動である遊びに加わり、そのうちに未来志向的要素を見出し、十分に時間をかけながら、しだいに学習活動へと導いていくことが必要である。教授者は学習者の遊びに溶け込んで、「心のつながり」をつくり、正常な人間関係を維持しながら、学習者の学習欲求の生成を待たなければならない。学習欲求そのものは、学習者が主体的にもつものであるが、そのような欲求をもちやすい状況をつくり出すことは、教授者の教授活動の前提である。そして、学習者に学習欲求をもたせるような取り組みも教授学習過程における一つの重要な過程であることは、教授者は十分に認識しておかななければならない。

以上、教授者と学習者の関係について、三つのパターンを個別的に論じてきたが、最後に教授学習過程のあり方について総合的にとらえることにする。

VI. 教授学習過程のあり方

教授と学習の関係は相互に影響しあうものであるが、一般には学習者の主体的学習を促進するための教授という考え方が主流であり、強制的教授は廃除されるべきものと考えられている。これは児童中心主義教育思想が前者のような教育方法を取り、教師中心主義教育思想が後者のような教育方法をとるという一般的先入観に由来する考え方によっている。

しかしながら、いっさいの強制的教授を廃除し、子どもの主体的学習だけを導こうとするような教育実践がうまくいかないことは、19世紀末から20世紀初頭にかけての新教育運動の失敗とそれに続くエッセンシャルイズムの台頭という歴史的事実からも明らかなことである。学習者の主体的学習を導くという消極的な教育方法だけでは、十分な教育効果はあらわれてこないのである。

教授学習過程という概念からも明らかなように、教授と学習は一体のものであり、「教授・学習過程」であってはいけないのである。そして、教授学習過程には、強制的教授が不可欠な要素なのである。

ここで強制的教授の意義について明らかにしたい。

(1) 強制的教授

強制的教授とは、知識の一方的な伝達であり、子どもの主体的学習とは無関係に必要な不可欠の知識を習得させる時に用いる方法である。ただし、強制的教授によって子どもの学習意欲を削ぐようなことがあってはならない。

その意味では、強制的教授とはいっても、子ども自身が主体的学習に必要な知識のためであることを十分理解していなければならない。

先にも示したように、われわれが必要な知識を記憶しようとする場合、必ずしも自分の思いどおりに記憶できるものではない。逆に、覚える必要のない事柄を無意識のうちに記憶してしまうこともよくある。また、ある計算をする場合でも、間違えず正確に行おうとしても、意志に反して間違えてしまうこともある。

このように、人間には自分の意志ではどうすることも出来ない要素が、学習に際してあらわ

れてくるのである。その時に、教授者は強制的教授を行ったり、強制的にくり返し練習させることによって知識や技能の習得を可能にさせなければならない。学習者の「やる気」をなくさせない程度の強制的教授は必要なのである。

このような強制的教授や強制的訓練は、自己形成の立場からいうと、無意識的自己形成²¹⁾にかかわる教育方法である。強制的教授や強制的訓練によって身につけた知識や技能を用いて、子どもは主体的学習を行いうるのである。子どもがいきいきの強制的教授を受けることなく、最初から自由な主体的活動である遊びだけを行っているならば、子どもは人間にはなれない。カント (I. Kant, 1724~1804) の有名な、「人間は教育によってのみ人間になることができる²²⁾。」という言葉も示すように、人間は教育が必要であり、そのはじめは言語の習得というコミュニケーションの手段の習得によってである。言語の習得はまさに強制的教授と強制的訓練で最もその効果をあげることは自明の事実である。言語の習得があって主体的学習もはじめて可能になるのである。

言語というのは、人類が長年にわたってつくりあげてきた文化の一つであり、このような文化を伝達することが教育の重要な目的であることは、文化教育学について論じるまでもないことである。つまり、人間の教育がこのような文化を基礎とするものであるかぎり、言語をはじめ文化の伝達に関しては、強制的教授が不可欠なのである。現在まで積み重ねられてきた文化内容を基礎にして、新しい文化を創造していくことができるのであるから、そのような基礎になるものについては、強制的教授という方法が有効なのである。人間が文化創造的存在であるためには、既存の文化を教授されることがまず必要なのである。なぜなら、「新たな文化創造は、必ず既存の文化的価値を基礎にしている²³⁾」からである。

以上のように、強制的教授は既存の文化的価値を伝達するのに不可欠の教育方法なのであるが、これは学習者がその強制的教授によって主体的学習活動を抑圧されないことが前提にされていなければならない。強制的教授で最も注意しなければならないことは、学習者の学習意欲を削がないようにすることである。そのためには、教授者と学習者の間の人間関係が正常であって、しかも、互いに信頼しあっているだけでなく、強制的教授の内容は必要最小限に留めるとともに、その内容について学習者がある程度の理解をもっていなければならない。そして、学習者自身が強制的教授や強制的訓練を受け入れる心構えができていなければならない。つまり、学習者の学習欲求を満たすために、必要な教授や訓練であることを学習者自身が理解していなければならない。その意味では、十分な学習欲求をもっていない学習者に対する強制的教授は、教育方法としては最悪のものといえる。

強制的教授は学習欲求を十分にもっている学習者が自らの学習活動に不可欠ではあるが、学習者ひとりの学習だけでは身につけにくい学習内容を効率的に学習者に伝える場合に有効な教育方法である。したがって、教授者は学習者の学習欲求の状態と教授内容から判断し、十分に注意したうえで慎重に強制的教授を行わなければならない。強制的教授はあくまで主体的学習のために行うべきものであることを教授者は忘れてはならない。

(2) 興味を引き起す教授

教授学習過程において学習者に学習に対する興味や関心を引くために教授者は教授内容を学習者の理解のレベルにあわせて解説するだけでなく、学習者の興味や関心の対象にかかわりをもたせた教授法を工夫しなければならない。教授と学習の一体化を前提にする教授学習過程においては、学習者に主体的学習を効果的に続けさせることが重要な目的である。明確な学習目的をもち主体的な学習を行いたいという学習欲求をもつ学習者が比較的少ない現在の教育状況

において、学習者の興味や関心を引き起すこと自体が一つの重要な教授技術であるといわざるをえない。

学習者の興味や関心は、かなり個別性をもっているので、教授者はそれぞれの学習者の興味や関心のある程度理解したうえでの指導が必要である。また、この点からも、できるだけ少人数のクラス編成が、あるいは、個別指導が最も適しているといえる。

学習者の興味を引く授業の原則は、学習者の理解できるレベルでのコミュニケーションを通じて、学習者の興味や関心のある事柄を例にあげながら、教授内容の解説を行うことである。そのためにも、教授者は教授内容を単に理解しているだけでなく、教授者自身の中で十分に消化していなければならない。そして、学習者が教授内容を習得することによって得られる満足感と価値を教授者は明確に示しておく必要がある。学習そのものの意義や価値を理解することが主体的学習活動を導くからである。つまり、教授者は今教授している内容を学習者に習得させることだけに意味を認めるのではなく、教授内容を習得することによって学習者自身が主体的に自己学習できるようになる素地を学習者にもたせることを目指すべきなのである。それゆえに、単に「おもしろい表現」や「おかしな身振り」をすることによって学習者の興味や関心を引いても、あまり意味をもつことはない。最も大事なことは、学習そのものの「おもしろさを体験させること」なのである。ただ、学習そのもののおもしろさを体験するためには、教授内容を理解できなければならない。そのために、わからない内容でもその説明を聴く切っ掛けをつくるために「おもしろい表現」や「おかしな身振り」をすることは必要である。そして、それを通じて教授者の説明を理解できるようにすることが重要なのである。説明を聴こうとしない者にいかなる教授もできない。

それゆえ、教授者は学習者の学習欲求の状態を知り、それに応じて学習者の興味に配慮しながら教授していく必要があると考えられる。そして、学習者が最終的には主体的学習を続けていけるようにすることが必要なのである。主体的学習を続けていくなれば、先にとりあげた強制的教授も積極的な有効性をもつようになってくる。というのは、主体的学習を常に行う学習者は、自ら信頼する教授者の行う教授内容の価値を十分理解していて、自らの主体的学習に役立てるために積極的に強制的教授に対応するからである。この段階においては、強制的教授は強制的教授の名に値しない（むしろ、学習者の強い学習欲求に効率的に応えてくれる）教授法といえることができる。それが、教授と学習の一体化ができあがった「教授学習過程」なのである。

(3) 教授と学習の一体化した教授学習過程

先にも明らかにしたように理想的な教授学習過程とは教授と学習の一体化した教授学習過程である。教授と学習の一体化とは、その教授や学習がそれぞれいかなる性質・形態のものであっても、同一の教育過程を構成することによって実現するものである。例えば、子どもの遊びを学習化させる（無意識的学習の教授の場合であっても、子ども自身の主体的学習をさらに発展させるような教授の場合であっても、また、教授主導型の（教授に基づいた）学習であっても、いずれの場合もその教授学習過程が順調に進み、教授者の目的と学習者の目的が最終的に一致していくものであれば、教授と学習の一体化が実現しているといえる。

教授とは一般に、「学術・技芸などを教えること²⁰⁾」とされているように、単に「学術・技芸さらには知識を伝達する」ことではなく、「教える」ことである。「教える」こととは、これらの学術・技芸・知識を学習者が単に習得するだけでなく、それらを自分のものとして主体的に使いこなすことができるようにすることである。つまり、教授とは基本的に学習者の学習

を目的にして行われるべきものである。学習者の学習とつながらない教授は、本来の教授にならないのである。それゆえにこそ、教授は学習者の状況にあわせて強制的教授という形をとる場合もあれば、興味を引き起す教授という形をとらねばならぬ場合もあるということになる。教授は学習そのものが学習者に有意義な活動になるようにする行為であり、学習が学習者自身にとって有意義でないような場合、教授がうまくいったとはいえないのである。それゆえ、教授のない学習は成立するが、学習のない教授は存在価値がないといっても過言でない。しかるに、現実の学校教育においては、学習のない教授が行われている例が多いことは、すでに明らかにした。このような状況を一日も早く改善するために、あらゆる学校の教師は自らの教授活動を再吟味し、改善していかなければならない。

以上のような理由で、教授と学習の一体化した教授学習過程を形成していくことが、あらゆる教育施設にいる教師の職責であるということができるのである。

註

- 1) 細谷俊夫他編：『新教育学大事典』第2巻1990年。P.463.
- 2) 教育的関係については、奈良大学紀要第12号、13号、14号において、詳しく論じた。
- 3) Robert Hunter and Elinor A.Scheirer: The Organic Curriculum: Organizing for Learning 7-12. The Falmer Press. 1988, preface P.vii
- 4) 扇谷 尚著：カリキュラム研究第2号「カリキュラム概念の再検討—個性尊重の教育を契機として—」1993,P. 6
- 5) C.Platz: Schleiermachers Padagogische Schriften. Neudruck der 3 Auflage. 1902. Biblio Verlag Osnabruck 1986,S.12.
- 6) C.Platz: a,a,o.,S.13.
- 7) C.Platz: a,a,o.,S.13.
- 8) 井坂行男編著：『現代の教育方法』（第一法規）1976年。P.20.
- 9) C.Platz: a,a,o.,S.51.
- 10) C.Platz: a,a,o.,S.55.
- 11) C.Platz: a,a,o.,S.54.
- 12) Friedrich Frobel: Die Menschenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- and Lehrkunst. Herausgegeben von Hermann Holstein. Verlag Ferdinand Kamp Bochum. 1973, S.67.
- 13) 記憶については、われわれは日常生活でよく経験するように、必ずしも必要でないし、記憶しようとも思わない事柄をすぐに記憶してしまうのに、逆に、大事なことを記憶しようと思っても必ずしもうまくいかず、なかなか覚えられないことはよくある。
- 14) Robert Hunter and Elinor A.Scheirer: ditto, P.15.
- 15) James Calderhead: Teachers' Professional Learning. The Falmer Press. 1988. P.54.
- 16) 扇谷 尚著：前掲論文。P.3.
- 17) この概念については、奈良大学紀要第18号『人間形成における自己形成の意義について』で、詳しく論じた。
- 18) 井坂行男編著：前掲書。P.24.
- 19) このことは、Ⅲ、「学ぶ」ということで詳しく論じた。
- 20) 鈴木正幸編著：『教師教育の展望』（福村出版）1988年。P.12.
- 21) 奈良大学紀要第18号『人間育成における自己形成の意義について』において、詳しく論じた。

- 22) Immanuel Kant: Über Pädagogik. Herausgegeben von Hermann Holstein.
4. Auflage. Verlag Ferdinand Kamp Bochum. S. 29.
- 23) 田井康雄編：『実践教育原論』（学術図書出版社）1989年。P. 14.
- 24) 新村 出編：『広辞苑 第四出版』（岩波書店）1991年。P. 668.

Summary

The educational process is generally regarded as the teaching-learning one. Therefore this process is naturally on the basis of the right human relationship between teachers and learners. But in real schools teaching and learning are estranged each other on account of several reasons. The condition of the human-relationship between teachers and learners is so bad that it cannot become educational one.

In this treatise we tried to treat how the teachers are to correspond with this condition.

So firstly we tried to consider the meaning of teaching, and then that of learning from a physical point of view.

Secondly we tried to consider the construction of the transmission of knowledge. Finally we consider three important elements, such as the meaning of compulsory teaching, the teaching which interests the learner and the true meaning of the teaching-learning process which unifies teaching and learning.

This study is to aim at the real utilities of educational theory, above all, teaching method. I think that is realized by constructing the active teaching-learning process. And all sorts of the teachers (including myself) must study everyday teaching method from new point of view, so that we ourselves must be willing to improve our own teaching method.