

教授解体の一動向に対する

エッガースドルファアの陶冶思想

付プログラム学習の教授的性格

富田竹三郎

一 問題—教授と指導された研究

エッガースドルファアの青少年陶冶の第一篇第一章では教育の機能としての陶冶についてのべて、第二章の教育の目的としての陶冶と区別している。陶冶は教育する場合の一つのはたらきであるから、養護や指導（われわれのいう訓育のこと）というはたらきに並ぶものである。ところが他方で陶冶は日本でよくいわれるように、それは人間の教養ということであって、教育によって人の身心につけようとするもの、目的でもある。教養を人の身心につけるのが教育——せまく言えば教授——の目的なのである。教養を言いかえて、陶冶が教育、教授の目的なのである。そういうわけであるから、第一章について第二章では陶冶（教養）そのものが目的であって、その内容がさらに三つに分かれ、生きている

知識、精神の通った能力、浄化された意志となつて説明されている。

この目的である陶冶（教養）と区別されて、陶冶は陶冶するという教育機能（作用）を意味しているのである。ところでこの陶冶という教育機能は、様々の形で行われているわけである。学校でする教授という、一つの形だけで陶冶のはたらきが行われているわけではない。そのほかにも、例えば日常生活でしている経験によって、われわれは豊かな、そして力づよい教養を身につけていることは、われわれ誰でも知っていることである。その事実を念頭においてわれわれ日本人は、特別な学校教育のない人についても、陶冶された人であるという意味で、あの人は教養の高い人である、などというのである。

また機会指導ということがある。家庭の教育、親方が弟子を教

える場合、その他の場合に弟子や信者を教えているときの形もこれである。その他学校でする教授、社会に出て自由に行っている学習。これもまた教養（陶冶）を心身につけるはたらきをしているのである。このように陶冶（教養）を身につける様々のはたらきを、エッグースドルファーは、第一章の後半にとりあげている。そしてその形式を、経験、機会指導、教授、社会での自由学習と四つの名によってあげている。

もともとこれは、「青少年陶冶——学校教授の一般理論」と副題をつけたものであるが、その第一版（一九二八年）から第四版（一九三三年）までのうちにある叙述である。それが第二次大戦後新しく出版された第五版（一九五〇年）となると、次のように変えられているにわれわれは注意するのである。すなわち経験、機会指導、教授、指導された研究、社会での自由学習となっている。まえの四つの形式が五つの形式となっている。それは第一章である教育の機能としての陶冶、という叙述のうちに加えられた一頁にもみたくない増補ではある。けれどもこれはエッグースドルファーの陶冶学にとつて決して看過できない点であると思うのである。このことは以下の論述で次第に明らかにされるであろうがこの新しく入れられた、指導された研究は、彼の教授に（教授学の主要内容となっている教授という形式）に並べられていることでも、これを軽々しく看過することはできまいと思う。その上こ

の形式に新しい地位を与えたがために、青少年陶冶の第四篇に新しく一章を加えて、その形式にふくまれる教育法をその中で説明し批評しているのである。教授の方法学に対する学習の方法学という名を旧版で出していたのにわれわれは注目したのであるが、新版にはそのような名は出されていない。その代り、新しい一章で、学習の方法学という名で示唆した内容を、教育法の多くの形態で具体的にあげているかのように思われるのである。このことから、加えられた新しい陶冶形式についての彼の態度については注意して検討する要があると思うのである。

陶冶の諸形式

（四版まで）

（五版以後）

1 経験	1 経験
2 機会指導	2 機会指導
3 教授	3 教授
4 （社会での）自由学習	4 指導された研究
5 （社会での）自由学習	

第一版から第四版までは四つの形式をあげていたのに、戦後の第五版から加えられて五つの形式となったという陶冶の形式、そのうちでも、教授と、指導された研究との二つの形式は一体どのようなものか。

教授という陶冶形式について叙述するところは、後にも変えるところがなかったのであるが、次のように教授のもつ性格をのべ、そのあとで教授のもつ短所、問題点を明示している。即ちこういう。陶冶という教育のはたらしきの普通の形式は、何といても教授である。他の教育作用、たとえば指導（訓育のこと）などに比較すると、陶冶は順序のある労法的なものであるから、計画的にそれを行うことができる。だから教授内容の選択、構成、教授内容を取扱ひ、習得させ、定着させることは、みな教育的観点から計画的におこなうわけである。他の場合にはそれはなかったのであるが、教授にいたって初めて陶冶活動に、方法としての組織がでてくるのである。その上に、学校の教授は集団教授である。一人の教師が多くの生徒に向つてはたらしかかけている。そこでこの青少年の陶冶ということは、たとえば家庭の中のことというような私事ではなく、社会の中のこととなり、それは学識ある人の仕事となるのである。

以上のようにいったあとで、そのような集団の教授のもっている問題点をつよく指摘する。こういうのである。さてつぎに教授の影響力についてみると、教授の到達距離が増大するにしたがつて、教授の個別化ということと深さが失われてくる。学級という社会を精神化することが必要となつてくるために、生徒の一人一人に及ぼす教師の生々とした作用が困難となつてくるのであ

る。そこで生徒の精神を陶冶するだけの力をもたない、ドリル教授、機械的な教材の伝達、教材の受動的な受容というようなことが、学校におこつてくる。といつて、戦前の版ではつぎに「社会での、自由学習」に叙述をすすめている。戦後の新版では以上のような教授の短所、問題点の解消をねらうかのようにして登場してきた一つの新しい形式を、つぎに第四の陶冶形式としてあげる。それは教師によつて指導された研究という形式である。それはつぎのようないい方である。クラス教授のもっている弱点を補うため、まず外国の教育学の方から、教師によつて指導された研究というものが、クラス教授のかわりに、広範囲に導入された。それはつぎのような形式のものである。

まず綿密に計画して書いた課題を、生徒の一人一人に与える。この与えられた問題に生徒を進めていくため、本、小冊子、その他の参考書を生徒に提供する。生徒は、一人一人課題をもつており、資料が与えられているのであるから、自分で学習せざるをえないようにされているわけである。興味がないというので、クラス社会の中にかくれて、課題からのがれているというわけには行かない。生徒はまた知識を習得するさい、理解ののろい生徒に助けられることもなくなる。教授はどうか。教師は継続的にも一時的にも、必要とあれば生徒に援助して、親切に指導もしてやる。共同の課題も与えて、生徒の集団のあいだに相互扶助の道徳も育

成できるのである。

こういって、指導された研究という陶冶形式の一般的性格を描いた上で、その基本的特質をつぎのように分析している。即ちこれは学校でいつでも使われていた課題——これは学校や家庭でとくことになっていった——が、ここでは学校での陶冶活動の真中に出されることとなったものである。これはまた、人間の認識を拓めるための研究が、アカデミックな領域から、青少年陶冶の領域にとり入れられたものである、と。

第三の陶冶の形式と第四の陶冶形式とは、その性格に甚しい相異がある。その各々の形式に属する教育法の名を具体的にあげるならば、第三の形式である普通の学級におこなわれている教授に対して、第四の形式にあたるものをエッグースドルファーは、はじめは主としてモンテッソリーの教育法とドルトン案と考えていたようである。この二つの教育法と第三形式である従来の教授とのあいだにはその性格に著しい相異があるのであるが、この二つの形式を彼は一体どのように考えていたのであろうか。第三の教授の形式に吸収すべきものと見ていたのであるか、それとも反対に古くからの第三形式は第四形式に発展してゆくものと将来を考えていたのか、それともまた第三形式を正統のものとし第四形式は補助的のものとみているのであろうか。そしてその根拠はどのようなところにあるのであろうか。

彼は二つの形式の相異を認めながら旧版ではそれをこれまでの教授の形式のもとに吸収して取扱っていたようである。前述のように、この新しい方法は、これまで学校の教育でいつでも使われた課題——学校でといたり家庭でといたりしていた——課題が、学校の教授の中で出され、その中だけで解くことになっているのだと見ている。したがってこの新しい形の教育法の特徴は、教授をするため、生徒にさせる準備——その準備作業にあたることだけを教室でさしている点にあるとみているのである。普通は教授をする前に、またはその前半で、教材につながる資料や教材そのものを、課題として生徒に集めさせたり、観察させたり、使わせたり、実験させたり、研究させたりして、そこから教授をすすめて行く。教授の前の方の段階は課題の形をとって教室の中だけでなくて、家庭でもなされるが、この言わば準備の段階にあたることだけを、主として教室でさしているのがドルトン・プランやモンテッソリーの教育法なのである、といっている。だから彼の考えの中では、そこでは教授の前の方の段階——導入とか準備とか準備とかいわれる段階の仕事だけを取り上げ、中心となるべき教師の指導を落しているか軽視している、という見方をしているのである。

そこで彼は旧版の中でこの二つの新しい教育法の評価を問題に

し、その基本的な性格をはっきりみつめながら次のようにいう。

二つの新教育法はつぎの点で一致する。即ち過去においては教師は学校教授によって教育しようとしていたのであるが、この二つは、個々の生徒自らの学習活動によって教育しようとしている点で一致している。学級教授では多くの生徒に同じ時間で同じ教授の効果をあげようとしているため、一方では生徒の進度をおさえることになるし、他方では無理をして生徒を進めることになる。ところがこの新しい方法では、生徒は夫々個人的に発展をするものであるという立場に立って学級教授を放棄しているのである。

そして陶冶のおこる基礎は生徒の自習にあるとみて、この自習のためのそれぞれの課題を生徒にもたしている。教師はこの課題を生徒に解かせるさいの援助者であるにすぎない。教師はその場合相談相手として、または助けと呼び出されるにすぎない。学習室で行われる生徒の小グループでの教師の指導も、また生徒の要求で行われる集団教授も、二次的現象である。これまでの陶冶方法といえは本質的には学級教授であって、個人学習というのは、教授することやされたことの予備や練習であって、教授の前後で行ってきたことなのである。ところがモンテッソーリーやパーカーの方法は自習の方法で、自習の前後を教師が助けるということになっている。モンテッソーリー法とダルトン案との相互関係についていえば、前者は主として小さい子供のためのもの、後者は

主として高学年段階の生徒のためのものにつくられている。

この二つの新しい教育法は、ともに教師による学級教授を否定して、生徒の学習、しかも個人的な自習によって陶冶をえさせようとする教育法である、と彼はみている。

旧版まで彼は教授という形式を中心にして、それに「指導された研究」を吸収するという立場をとった。前述したように第四の形式は、自習という形で教授の中の一つだけの仕事、即ち教授の中の準備（または予備）とか復習・練習にあたる仕事をしていたのである。だから指導された研究を教授としてみると、そこでは中心となるべき教師のはたらきが落ちていくか甚だしく軽視されている、といわねばならない。

前述したように、決定的な、教授そのものの基本的性格を否定するような方法が陶冶方法の中にもちこまれてきているのである。このことを一体どのように評価したのであるか。彼の教授思想の中では、指導された研究という形式は教授の形式のもつ弱点を補うものとして部分的には認めながらも、それを教授よりもより進歩的な形式として見るようなことはしない。そこで彼は第五版以後には、それは教授の代用となるもので、教授ではないことを明らかにする。教授を正統な陶冶形式として学校の陶冶の中心におき、指導された研究を教授の外側に立てる。それではどのような根拠から、どのような意味でそういうのであろうか。そ

れについて次にみて行こうと思う。

二 教科書法

「青少年陶冶」の旧版には、第四篇(陶冶方法、その形式と方法)の第二章(教授單元、教師と生徒とによるその取扱)、その第四節(教授のための生徒の準備)に、いつも彼がするように、歴史的事実の叙述として、モンテッソーリ法、ドルトン案等を八頁にわたって書いている。同じこの教育法について、新版では第四編の終りに、とくに新しく一章を設けて、他の教育法とともに書いている。それは「指導された生徒の自己陶冶による、学級教授の代用またはその拡大」という一章である。

解説の部分は旧版より増加したところもあるが、それについての見解は旧版と変わったものは見られない。そのように同一見解の上に立ちながら、旧版ではこれを教授という形式に入れ、新版ではこれを教授外のものとしている。即ち旧版ではこれを教授單元の中で行われる生徒の準備であるとして扱っているのに、新版ではこれを教授の代用として扱っている。ほんとうの教授ではなくて、代用物だということである。それにつづいて、プロジェクト・メソッド、キリスト教社会生活案、エナ・プランのような、ある意味で学級教授の機能を拡大するものを、同じこの章で扱っている。それなのにこの二つの教育法を、教授を拡大するものとは考

えていない(註)。

その上に陶冶学で求めるのは、教授の拡大であって、代用物ではない、という。これは一体どういう根拠からであろうか。

註 このことは新版の第一篇の陶冶の五つの形式、とくにその第四形式「教師に指導された研究」が、ここでとり上げている教育法を指していることをみれば明らかとなろう。

この問題を考えるにあたって、エッガースドルファーは、まずこのような教育方法の生れた地盤、環境というようなところからこの教育法の性格を見なければならぬといっている。彼はドルトン・プランの生れたアメリカの教育事情に注意して、そこでは学級に対する教師の教授というものが、ドイツのそれに比較すると非常に軽いものになっていたという。即ち教師の講述する教授に期待するよりもむしろ、生徒の使う教科書を重くみて、それに多くの期待をよせてそれで教育をして行く、いわゆる「教科書法」[Textbuch-Methode] というものを発展させたといっている。また学級の教授に対する教師の責任についても、教授する教師よりもむしろ校長の責任の方を重視していたような状況であったという。

教科書法といわれるアメリカの教育法についてみると、この根本の考え方はこうなのである。生徒が学習するのは、文字による表現、つまり教科書から学ぶのであって、教師の講話、講述、

講義というようなものから学ぶのではない、というのが、この方法の根本の考え方である。このことは、アメリカの教育の実情を書いた Fr. Kuypers がすでに（一九〇七年）みていたところであって、つぎのようにいっているという。「すべての学級は二つの部分から出来ている。教師はそのうちの一方に教えているあいだ、他の部分の生徒は教科書をよんでいる。一方のグループから教科書をよんでいた他のグループの生徒にうつってきた教師が授業するときに、まずすることは次のことである。即ち、生徒が読んだことについて発言すること、読んだことについて理解できなかったことについて生徒が話すこと、このことから教師は初めるのである。この場合教師は生徒の発言、発問に対してすぐには説明することをせずに、読んだことについて判断することを生徒に求める。授業の中で「そう思う」というようないいまわしを、生徒の口から屢々きいたが、そのいいまわしは、教授の雰囲気象徴的によく示しているようである。ドイツで一般的に行われているのは口述法であるが、それに対立するような教科書法というものは、以上のようなものである。ドイツに行われている口述法では、教師が口述し、問を出し、説明して、教授内容を取扱うのである。」

もっとも重要な地位をしめる教科書について Fr. Kuypers はまたつぎのようにいっているという。「彼の地でつかわれている

典型的な教科書についてみるに、われわれドイツの学校の本や読本の特色は大してもっていない。教科書はあだかも、教師に代ってその教科の教授をしてやっているようなものである。その教科書は入門的なものではない。沢山の絵を入れて、楽しく直観的につくってある。各教科にはそれぞれに多くの本が備えてあって広汎な知識や情報を提供して生徒を助けている。一年の生徒にも生徒の図書 Library が設けてある。「図書の利用」のことは、最下級の生徒から全学年に定められていることである。教授のあいだでも、図書をつかったの「静かな読書」に多くの時間をつかっている。」

このように特色ある教育法の根本思想を、当時のアメリカの最高の教育官であった W. T. Harris がドイツの視察者に向って説明してこういったという。「教科書によってこの方法は、生徒を直接印刷面にあて、それを生徒にまかせ、責任をもって教科書を自分のものにまでマスターさせるのである」と。つまり教授については教師よりも、より多く教科書にたよっていたというのである。

ドイツにみられない教科書、それによる教科書法、生徒の自習を基礎にする教育、こういう方法は、十九世紀から二十世紀の初めにかけて、アメリカの教育が、その社会の事情に応ずるための窮余の策としてつくり上げたものであった。即ち当時のアメリカ

の教育をみると、そこには十分な教育をうけ、統一的な教育をうけた教師が十分社会に行きわたらないということがあった。無資格のいわゆる代用の教師が農村の至るところの学校に見かけられた。そのような教師である上に更に、一人の教師が二つの学校をかけたもっていて、一つの学校の授業をおえると急いで他の学校にいつて授業をしていた、とその頃のアメリカの農場地の学校を書いている。

このような事情がアメリカの学校の教授の性格を規定したのであった。教師からではなくて、教科書から教授の対象と内容とを生徒にえさせようという方法をそこにつくり上げ、そしてそこに新しい型の教科書を生んだ。単級学校や複式教授によく合うような新しい教科書を生んだのである。そしてそれによつてする生徒の自習の意味をみとめ、その役割を重視する傾向をつくつて行ったのである。

このようにして生れたアメリカの教科書法、そこから更に進んだ指導された自己教授（自己学習―自習）というものが、二十世紀の初頭から「高い自己活動」の方法として自覚的に成長して行った。そしてついにはそれが、学級教授の解消ということへの出口をつくるまでに発展するのである。

三 モンテッソリー法

教科書法というものがアメリカの独自の教育社会に生れて、それによつて、教師による学級教授の基盤を浸蝕し初めていた。そのような世界の教育状況の上に更に一つの新しい教育理想を迎え入れることになって、学級教授の思想体系は強く動かされることとなった、とエッグースドルファーはいう。その理想とは、陶冶の個別化の理想である。これは真正面から学級教授、講述する教授を、教育の世界から排除しようとするものである。そして主張するところは学級教授でできるよりも、もっともっと細かく、個人の学習と個人の自習とにもとづけて教育をすべきであるという。

このような個別化の思想と実践の体系は、今日では多くの形式となつて出ているけれども、それはすべて何かの形で、イタリアの女医、マリヤ・モンテッソリーの実践と思想とにかかわりをもっている、とエッグースドルファーはいう。そしてモンテッソリーの教育法の基本的性格を叙述し、その評価をするのである。それをわれわれはつきにみよう。

モンテッソリーの教育にとつて決定的に重要なのは、いわゆるモンテッソリー現象である。それはこういう現象である。子どもをする仕事の材料、室の設備、子どもの社会生活、教育的影響等を考へてつくつた環境は子どもを解放するし、また子供を刺戟して、子供に集中した活動をさせるものである。そのため教授

によってする大人の干渉は無用になる。このような現象がモンテッソリー現象といわれているものである。

そこでこれまで行ってきたような「他人の教授」にかわって、自分が自分に教える「自己教授」が行われることになる。自己教授によって、子供は最高度の自己活動をするようになるし、すべての子供には、その子供それぞれの「個人的発展」が保証されることになる。年令によって区別している学級教授では、発展のリズムの全くちがった個々の子供をもっているのに、同じ日に、同じ時間で教授して、同じ学習効果をその子供たちに期待しているという状態である。ところがモンテッソリーの教育学は、個人によつてちがう、自然によつて与えられたそれぞれの時点というもののあることに信頼している。時がくれば、そしてその時、生徒のとりに上げる学習の「材料」や「教具」が子供に頼しみやすいものであれば、またそれらのものの意味が子供にわかれば、その時子供は自分から学習に突進する。そのような時点のあることに信頼しているのである。

時が来れば、そして教材や教具、その意味が子供に親めるようなものであれば、子供は学習に突進するとみるのであるから、モンテッソリー教育学は、ルソー主義ではない。子供の素質を「発達するのにまかしている」というのではない。その教育学は、人間の陶冶にとつて、主観と客観との出合うことの必要なことをよ

く知っている。その上教師はその出合を組織しなければならぬことも認めている。が然し教師は自由な子供の発展を危くすることのないように、教師の考を材料(教材)に客観化して、それによつて子供が自分を陶冶するように計画するのである。もつと具体的にいうならば、環境を教師がつくるのである。そしてそれまで教師だけできてきた部分の仕事が引うけてするように組織するのである。教師は子供と環境とのつなぎみたいなもので、教師は環境に注目し、その教育的意義をとらえてそれを利用してきねばならない。教授手段、もつと適切にいえば教材が、教師の仕事の大部分を引受けて、それが子供を教育するのである。

以上のようにモンテッソリーの教育では、陶冶を個別化することに突進していた。また教師の教授にかわる環境、仕事の材料、教具によつて、子供自らに自己陶冶をさせている。このような教育についてエッグースドルファーはつぎのように評価して、その教育を限界づけている。

モンテッソリーの教育学の意義は学校教育のまへの領域にある。学校期に入った教育でも教授の対象と内容とが、モンテッソリーの「仕事材料」となるようであれば、その限りにおいて彼女の方法は学校にも使われるであろう。だがその使われうる可能性は、生徒の精神活動が進歩し複雑化するともに減少するであろう。遊戯時代の子供でもモンテッソリーの「仕事材料」は、

子供の力の、ある一面だけを刺戟し發展させているにすぎなかった。感官や機能の訓練は出来ても、生活の全体を陶冶することができなかった。言語教授の場合もそうであつて、ことばや文字の感覺的な取扱はよくしても、意味ある言葉を全体として取扱うことには欠けていた。子供の全経験から子供は、豊かな精神活動の内容をえてきているのに、「仕事の材料」は精神活動の表面を刺戟するにとどまっていた。

仕事をする子供の時間はたしかに子供の個性的發展に役立つものではあるけれども、そうだからといって、学級教授を排除することとはできるものではない。というのは、そうすることによって陶冶過程は、その本質的なものを脱落させることになるからである。若い精神が価値ある陶冶材と出会つて感動し、一つとなり、精神化され、価値にみたされた教師の人格によつて形成されること、この最も本質的な陶冶過程を脱落させるはならないからである。環境と仕事の材料と教具で、子供の自己活動を個人的發展とをよびおこそうとする。そのことのために陶冶過程から仮りに学級と教師とをとり除くことができたとしても、そこには結果として陶冶の貧困化ということだけが残されるであらう。

四 ドルトン・プラン

アメリカの教育改革者ヘレン・パークスタの教授形式もまた、

教師による学級教授の反対の側に立つものであつた。このことはその教育方法の実際についてみるときわめて明瞭なことであるがその人の教育についての思想的実践的経歴についてみてもよく理解できることである。

ヘレン・パークスタの教育経歴はアメリカに、当時普通のことであつた単級学校複式学級から出發していることに、われわれは注目しなければならぬ。単級学校複式学級では、一つの教室の中で一方では直接に生徒に教授しているその同じ時に、他方の生徒は教授されたことをただ複習したり練習したりしている。彼女はこのような直接教授と間接指導とにどうしても落ちついていることができなかった。そこで一九〇五年にアメリカに特有の教科書法を發展させはじめたのであつた。然しマリヤモンテッソリーの仕事に接触するようになってはじめて、自分の教育組織を拡大することができるようになつたのである。このことからして、全く排除するのではないが、モンテッソリーの場合と同じように、学級教授を押しもどすことになつた。一八一四年から一八年まではパークスタはモンテッソリーの協力者であつて、一九二〇年に自分の独自の組織をもつて教育界に登場することとなつた。

ドルトン・プランによる教育の実際にとつて重要なものは、少くとも次の二点にある。一つは「実験室」であり、他は割当表(アサイメント)である。実験室は教授をする教室に代るものであつ

て、生徒はそこに自由に入入りして割当表によって自分で学習するところである。そこには教科の専門の教師がいるが、これまでのように教授をする教師ではなく、教えてくれるのは、その実験室に十分豊かに備えてある、教科書、参考図書、資料、標本、教具等である。それによって生徒は学習する。そのとき生徒の手引となるのは割当表である。であるから教師は、その割当表を整備するのに努力することになる。この教育組織の中では、生徒は全く自主的仕事（学習）ができる。才能あるものが、才能のないものによって引き留められることもなければ、またおそいものが、早いものによって急がされることもない。ここでは学級教授で困難であった個別的な学習ができる。割当表には通信教授のようにただ課題を出すだけでなく、課題をやるために、読むべき書名、資料、地図、教具等までもあげる。学習の結果を記述させる図表化させる、完成さす手続を示している。

このような組織によって、これまでは学級や家庭で一人一人の生徒が自習として学習してきた課題が、学校の豊かな教材、資料、教具に助けられて、学校の教育の主体となっている。自習が学級教授に代った。自習は教授のための準備や補助ではなく、教授が逆に自習の準備となり補助となったのである。このことは「実験室」での専門の教師の指導ぶりを、ドルトン案実施の記録から想像すればすぐにわかることである。

ドルトン案は教科書法を地盤にして、そこから発展していった自習の陶冶組織である。生徒の自習の組織によって、陶冶が個別化されるとともに、教師による学級教授の意味は大きく後退し、その解消への道を大きく開くことになったのであった。

モンテッソーリ法、ドルトン案にみられるような陶冶方法の根本的な変革について評価するには、その細部にいたるまで立ち入った、実際的な検討を経なければならぬものと思われる。しかしながら一方またその変革については原理的批評もうけなければならぬ。というのは、その変革は教育の実際から出たものであるとともに、また理論的考察から生れたものでもあるからである。

そこで以上に述べられたような陶冶活動の変革をエッグースドルファーは一体どのように評価するのであろうか、こういう。

このような変革の目ざすところは、第一に個人的責任と発達とにむすびつけて、知識の学習を容易にするところにある。目ざすところに果して達していたかどうかは、この陶冶組織の全面にわたる調査研究によって明らかにされるであろう。しかしわれわれは、陶冶の本質は知識ではなくて、人格の形成にみている。われわれは、生きていく知識、精神の通った能力、浄化された意志に人格はあらわれているとみているのであるから、知的な学習結果

をみただけでは、この陶冶形式の評価はできない、という外ない。

この自己陶冶の方法によって精神の自立と精神の熟達とはたしかにえられる。が自由によって自立を発展さすのは陶冶の中心課題ではなく、感動による献身のために基礎を与えることが、陶冶の最高の課題である。青少年の精神が事物に出会って感動と精神化をおこすとき、そこに初めてその意味の陶冶がおこなわれるとする。この感動や精神化は、いのちのない教具や、沈黙している書籍、資料からは出て来ないであろう。いのちにあふれる言葉や人格に直接にふれることが、固定化した文書からうけるもののようにまさっているか。このことは日常生活を反省しただけでもすぐわかる。また生きた言葉で共鳴をよびおこすことのないようなものを、どうして活字にすることができよう。

モンテッソーリ法やドルトン案のように、教師の仕事はただ環境をつくり教材を組織することだけになってしまったら、生徒が教師と共同して遂行する、教育的認識といわれていることは、陶冶過程から失われてしまうであろう。物を取扱うとき物が生徒を陶冶するという思想は、幼稚園では意味がある。この場合には、教授の機能よりも養護の機能がつよはたらいていて、母のような教師と子供の、あたたかい心からの交際が、あらゆる子どもの仕事に生命を与える。モンテッソーリ、パーカストの方法が、も

しもつと高い教育段階の生徒に適用されたとしたら、この方法は不自然なものになるであろう。

原則的というならこういわれよう。教授の言葉を通信教授書や書物でもってかえようとするのは、わき出る泉の水をのまずに、放つてある樽の、ためおきの水をのむようなものである。だからそこで、どうしても次のことに固執しなければならない、と彼は強調する。陶冶の頂点は、生命をもった教授にあるのであって *Studium* 研究(学修、学習)にあるのではない。個別にする学習はこの頂点のためにする準備であり、また教授のあとをうける学習の活動である。頂点に立つべき教授が、個別的学习をさせるさいの補充になっているようではならない。

ドルトン案でしている個別的研究は、エッガースドルファアの見たところによれば、それは生徒の自習である。自習には、自習が陶冶的に効果的に行われるための条件がある。また自習には陶冶作用としてはたしている自習に特有の機能というものがある。そこではどこまでも自習の機能をはたしているのであって、教授の機能をはたしているのではない。この教授と自習との正常な関係、ドルトン案でいえば、教授と個別研究との正常な関係、これをみとめるならば、モンテッソーリ法、ドルトン案から、われわれは多くの教えをうけることができるであろう。

生徒の研究(学習、学修)というもので教授にかえることはで

きない。生徒に研究や自習させることで、たしかに生徒には自己活動や個別的発展への可能性を大きく与えることになると思う。しかし自己活動や個別的発展そのものだけで陶冶ができるわけではない。陶冶の目標は、生徒の学習と教師の教えによって初めて達成される。そのためには、生徒が感動をうけそれに献身するよう教えるとともに学ばせねばならない。つまり教授が必要である。

モンテッソーリ法やドルトン案は、生徒に研究させ自習さすことに主力をおいて、生徒に教えることを軽視し、むしろ無視した陶冶組織である。だから正確にいうなら、そこには生徒の研究や自習は行われているけれども、教授というものは行われてない、とみるのがエッグースドルファアの見解である。

教授が生徒の学習を予想しているのは当然のことで、それなしには教授はあり得ない。そして学習のための生徒のつよい自己活動なしには、よい教授はあり得ないのであるから、教授の基礎を強化し拡大するためには、生徒の学習組織を強化し拡大することを考えなければならぬ。エッグースドルファアの見解によればモンテッソーリ法、ドルトン案は、まさにこの点から教授のもつ弱点の解消に関わっていて、それ自身よい教授ではないが、教授の一部面を補強するものである、と見ていたようである。

旧版まで以上のような見方にしたがってモンテッソーリ法、ド

ルトン案を教授という陶冶形式の中で取扱ってきた。ところが新しく改訂した第五版で、二つの教育法については前の見方を維持しながら、その二つを教授から外してしまった。即ち新版の第一篇でそれらは一つの研究（自習、学修、学習と呼んでもよい）、教師によって「指導された研究」であり、独立の陶冶形式であるとして、教授にならべていることは前述した。そして第四篇の終りの方で「学級教授の代用またはその拡大」という章の中に、この二つの教育法の概要と評価とをあげている。だからここでこの二つは教授には入らない、学級教授の代用として扱われている。

五 ウィネトカ・プラン

エッグースドルファアは、新版の「学級教授の代用またはその拡大」の章でドルトン・プランの概説のあと次のようにいっている。それはこの教育法についての彼の評価を単的に表現するとともに、それが変形し発展したのがウィネトカの案であることをいっていると思うのである。こういっている。「ドルトン案はアメリカよりも英国、ソビエト、日本に広まって行った。それはアメリカでもっと発展した『教科書法』がよく知れわたっていたからである。」と書いている。アメリカではドルトン案よりもっと発展した教科書法がよく知られていたという。それはサンフランシスコの州立師範大学のパークの研究や、そこから更に発展し

て行ったウイネットカ案を指しているのであろう、と推測されるのである。この方が進んだ教科書法であったから、ドルトン案は地元のアメリカでは、英国、ソビエト、日本のようには受け容れられなかった、という。それはこの案についての彼の一つの評価をあらわすものであろう。そのあとでウイネットカ案のものをとり上げている。「ドルトン案はアメリカではそのもの型よりも変型した型の方が広まっている。それは初めサンフランシスコの州立師範大学に、さらにそれはウォツシュバーンによってウイネットカで豊かなものに発展した。」と。

われわれはここでウイネットカ案についての彼の見方を検討してみることがあると思う。何故なら、これまで問題としてきた、教師による学級教授に対して、この案は事実上まことに明確な態度をとっているように思われるからである。前述の二つの教育法以上に、教授に対しては恰も対決を迫るかのようにその態度を明確にしているように思われるからである。

ドルトン案が教科書法を地盤にして、そこから発展していった自習の陶冶組織である、と見ていたことを前に述べておいた。そしてそのような編方から、その教育法の評価をした結果、それは教授という陶冶形式に入るものではなくて、教授の代用物で、教授作用の一面だけを拡大したものと見るのが、エッグースドルフアーの見方である、とのべたのである。

以上のような見方をそのまま、ウイネットカ案についても彼がもっていたであろうことは推察されることである。そのことを具体的にいうならばこうである。それが「発展した教科書法」であるとしてきたことは前出のことによっても明らかであるし、それが自習の組織であり、個別的学習（研究）の組織であること、ここでは教授の機能が弱くなっていること、学級教授を解体の方向に押しすすめていること、以上のことはドルトン案について見ていたと同じように、この案についても見ていたと推測されるのである。彼はドルトン案の次にウイネットカ案をあげ、それを「生徒の自己陶冶による、学級教授の代用またはその拡大」という一章のうちに入れているのである。

そこで今まで問題にしてきた、教師による教授、学級教授に対して、ウイネットカ案はどのような態度であったと彼は見ていたのであろうか。

前出のように、彼はウイネットカ案はドルトン案の変形であるといっている。——だが、他の一面をみると、それはドルトン案の原型の発展であり、さらにドルトン案の発生の地盤となっていた教科書法の発展したものであるとわれわれには思われるのである。

そこでまず変形と見られる点を彼についてみると、それは共通必修科（個別的学習をする）に対して、学級の社会的作業と学校の社会生活を強調していることがある。この点についての彼の

批評はきびしく、このように二つ（共通必修科と集団・創造的活動）を分断するのは、陶冶過程を無理に人為的に割ったものである、という。そしてウィネトカの学校では、高価な陶冶時間の半は、生活にほど遠い文章の課題に使っているのに、他の半は、ほとんど遊び半分に浪費している状態である。学校の全時間も生活も同じように、教育者の教師の理解ある指導のもとで、受容と理解、応用と形成とで混和されてあるべきではないか。そうあるのがアメリカの教育の本来の精神であったはずであろう、と批評している。

次に発展したものとみられる面について、彼から離れてわれわれの目でもってみることにしよう。共通必修科目と自習書によって、個別に学習するところがウィネトカ案の重要な面である。ウオシュバーンの綴字自習書、算術自習書、理科自習書によって学習するのである。自習書では教材を小さな単位にわけてあって、生徒はそれを順に自習し、自分でテストし、最後に教師のテストを受ける仕組がその中心となっている。これはドルトン案でしていた自習の組織をさらにすすめ発展させたものとみられるのである。

アメリカの複式学級では、子供の自習に向けた教科書がつけられたし、ドルトン案では割当表を手引にして、教科書や参考書によって生徒個別に自習さすよう計画した。ウィネトカの学校では

その計画をさらに発展させて、各教科の自習書をつくるようになった。その自習書によって、生徒は全く個別に、自分の能力と興味に応じて自習が出来るようになったのである。このことについてみるとこの案は、自習のための組織であることは明らかであるし、高度の個別学習のための組織であることも明らかである。

教師のはたらしについてみると、自習書の作製ということに大きく奪われている。共通必修科では教師が直接教授することがきわめて少くなっている。このことは生徒の個別の自習が主体となっていることでもすぐにわかる。そして一つの学級の中で生徒はそれぞれ、二つの学年にわたる進度で自習している。このような点から見ると、学級のもつ意味がきわめて稀薄になっていることも明らかである。これを見ると、教師による教授、学級教授に反する性格がそこにきわめてつよく、ドルトン案以上につよく出ているのを見るのである。

自習のためにつかう特色あるアメリカの教科書―自習のためのドルトン案の組織―そこから発展したウィネトカの自習書、こういう見方が許されるであろうと思う。それが許されるならば、エッガースドルファーがウィネトカ案は、「発展した教科書法」である、といっているのはまことに透徹した見方であると私は思うのである。

このようにみえてくると、エッガースドルファーが、「学級教授

の代用またはその拡大」という第五章の下でこの教育法を、ドルトン案のつぎにいたことが当然のこととして理解されるのである。彼の立場からすれば、この教育法も教授でない。教授のある部分を補うものではあるが、それを強いて教授におき代えることはできない。これが彼の考えであつた。

エッグースドルファアの「青少年陶冶」の新版の思想体系によれば、モンテッソーリ法、ドルトン案、ウィネットカ案は、教授の形式には入らない。教授の代用物だという。この考え方はこれまでのわれわれの常識に反するようである。けれどもこのことは程度、経験や機会指導、あるいは社会での自由な学習という陶冶形式が、教授という陶冶形式に入らぬと同じことである。経験によつて、時とすると非常につよい、教授以上にふかい陶冶をえることはある。そういうことは時にはあつてもそうかといつて経験による陶冶で、教授による陶冶に代用するというわけには行かない。これと同じ意味で、「指導された研究」でもつて教授に代用することはできない、というのである。

彼はそういつて、新版の終りではさらに自分の思想をつよく表現した。つぎのようである。自分が陶冶学の研究によつて求めるものは、教授の機能を拡大するということであつて、「指導された、生徒の自己陶冶」をもつて学級教授に代用することではない

という。そして陶冶学の研究によつて求めるのは「求める陶冶の価値内容にとらえられている教師の指導の下で、クラスの、グループの、個々の生徒が生々した自己活動によつて学級教授を拡大すること、これが陶冶学の求めるところである」という。

註 「指導された生徒の自己陶冶」と「指導された生徒の研究」とは言葉はちがうが、同じ教育法、例えばドルトン案に代表されている教育法を指している。

生徒の自習をかたわらで見ているだけでなく、教師その人が陶冶の価値に没入し、それにとらえられている、そういう教師によつて指導されている生徒、その生徒の自己活動によつて学級教授の機能を拡大すること、これが陶冶学で求めているものである。

このことを目指して学校の教授は、あらゆる形の教授組織を創造してきた。これまで論述したところのもの外、プロジェクト・メソッド、プラトーン・プラン、エナ・プラン、キリスト教社会生活案等もみなそこを旨ざしていた。旨ざすところに完全に到達したわけではなかったが、ある意味で、学級教授の機能をそれぞれ拡大していたことを、彼はそれぞれについて指摘する。そのようにあらゆる形の新しい教授組織が、これまでと同じく今後も可能であろう。その際ただ一つ、陶冶過程、即ち人をつくる教授過程の基本構造を無視し、それから遊離し、あるいはそれを破壊してしまうようなことは許されない。即ち「社会の中にある個

値ある陶冶財と生徒（後代）とが、責任感ある教師の指導の下に、いつも生き生きと出会うこと」、これが陶冶する教授の基本的構造である。

六 プログラム学習

ウイネトカの学校でつくった綴字・算術・理科の自習書の教材をもっと細分し、これを問題の形にして出すのに、マシン（紙製のものから大がかりの機械まである）を使うのがティーチングマシンとプログラム学習（または教授）の方式である。私はこれも極度にまで発展した教科書法であると思う。他方からこれをみれば、それは自習の組織であり、個別的学習の組織であり、教師による教授の機能が極端にまで排除されたものであり、学級教授の解体がこれまでのもの以上にすすめられたものであることを認めねばならないと思う。この点からみるならば、そしてエッガースドルファアの教授学思想の上に立つてみる限り、この学習方式を教授という形式に入れて学級教授と同じに取扱うことはできないものと思う。これは指導された研究（自己陶冶）という形式の下に入れて取扱うべきものであると思う。

ティーチングマシン、プログラム学習による方式の生れたのはプレッシーのそれを除外すれば、「青少年陶冶」の著作以後のことである。このような学習方式教授方式は勿論その著作にとり上

げられてはいない。けれども彼の思考形式を明確にうけ入れるときには、この新しい学習方式は、これまでみてきた教育方法にっらなる一連のものとして、自然にわれわれの思考の対象となってくるのである。

一九六〇年に、ラムスデーンが、「ティーチングマシンとプログラム学習」なる書で、プレッシー、スキナーに初まるこの方面の多くの研究を編集した。これが刺戟となり、また研究資料となつて、日本の学校教育ではプログラム学習の研究が熱心に行われた。そして日本のみならずアメリカでもヨーロッパでも、これを使えるところとしてまず考えたのは学校であったのである。どの国の学校でも、よく訓練された教師は少いし、とくに大きな学級の取扱には困難を感じていた。「そこでプログラム学習で、個別的に取扱うならば、教師は過大学級でも能率的に教授ができ、その上、それで省かれた教師の力と時間とを、より創造的な教授につかえると考えたのである。考えただけではなく、アメリカでの経験と実験によれば、この希望を確信させるような傾向にある。」といわれている。経験と実験はアメリカだけでなく、世界の各地で調査研究が行われた。ユネスコで行われ、ヨーロッパの諸国、ソビエトにおいても行われた。日本の教育界でも、中学校で実験的に研究するところも所々にみうけられたことは人のよく知るところである。

しかしながら、そこには一つの問題がおこってきた。学級教授が成立するか、という問題である。個々の生徒がその学習意欲と学力とに応じて「自分のペースでもって学習をすすめて行くのであるから、そこで同質の生徒の学級をつくる」ということは決して単純なことではなくなつた。」とステイーブソンは一九六四年に書いている。即ち、教師による教授、学級教授を排除して、生徒の個別の自習によつて学習させようとするところが、問題点だといつてゐるのである。私も四年程前に、この方式から起る欠陥について述べ、軽々しくこの方式を肯定することのできない理由を論じたことがある。

一昨年、一九六四年オフィシユとマイヤー・ヘンリーが編集した「プログラム教授の傾向」というものが出された。そこには最近までの彼の地でのこの研究状況をあげている。それについてみると、プログラム教授は軍隊、企業体、特殊教育（精薄児・少年院、非行少年の教育）に適用されてゐることの多いことを報告している。前出のステイブソンの報告でも、産業界の利用状況がとくにわれわれの注目を引く。即ち以下のようなのである。「産業訓練でもプログラム学習を適用することで利益をうけたようである。ある特殊の仕事や技術を、各地にひろく散在している被訓練者に習得させる場合、プログラムを被訓練者に送つて学習させる

方が、一定のところに集めて訓練するより、はるかに経済的であると思われた。また一定の期間をおいて新しい技術を多数の雇用に学習させねばならぬ、という場合には、プログラム学習の方式は高い能力をあげる。産業プログラム、例えば薬品のセールスマン、銀行員、生産監督者、デパートの売り子、コンピューターのプログラマー、技術者、エンジニア、工場作業者を訓練するための産業プログラムはすでにアメリカで使われていた。このことをみると、プログラムでできる教材や技能が、広い範囲にわたるものであることがわかるのである。現時の産業界の風潮において、産業教育にこの学習方式を使用することはきわめて意義ふかいものがある。というのは、現在科学や工学が急速に發展しているためこれまでの伝統的技術は急速に使用されなくなつてゐるからである。」

「家庭での自己教育は、この学習方式が適用されるも一つの領域であつた。民衆のために教育講座が開かれても、遠いため出席できないとか、出席の時間がないというようなことも、この方式によつて解決されるであらうから。その上成人教育として余暇活動——チェス、ブリッジ——の教育のためのプログラムもつくりかけてゐる。」

これと同じような事態が日本にもあらわれている。彼の地の傾向をうつしたものであろうか。日本でも自衛隊や会社の社内教育

はこの学習方式を利用してしようとして研究し初めている。それを反映して日本生産性本部の活発な研究とその普及活動とがあらわれている。そして一、二年前に学校教育の方面におこったつよい関心は、これに比較すると甚だしく衰えをみせている。

学校での使用がこのような状態になっているのは、どこにその理由があるのだろうか。それはやはりこの方式自身の中にあると思われる。はじめに言ったように、この方式が教師による教授・学級教授を排する、個別的な自習の組織であるところに、その理由があると思われる。端的に言うなら、この方式は教授ではない。日常の経験や、弟子にする親方の機会指導や、家庭でやる宿題が、教授でないと同じように、この方式による学習は教授ではない。ところが現在の学校の主要なしごととは学級を単位にした教授であるから、それをこの方式をもって代えようとするのは無理であろう。この方式は教授に代るものではなく、教授を予想しての、いわゆる予習や復習のしごとを引うけるものと見るべきではないか。ここにプログラム学習が使用され難くなる中心の理由がある。

もし強いてこれを教授の様式として使うならば、次のようないくつかの背理や困難がそこに出てくるであろう。一つはプログラム・シートにのらない教授対象(教材)がある。二つには教師の生きた言葉をすべてプログラムの中に入れようとする。三には

学級教授を解体して個別学習で教授しようとする。四に教授の方法の中からタクトによる方法を排除する。このような背理や困難がそこに出てくるのである。

第一の点について例をあげるなら、英語や国語での話し言葉である。また理科の実験観察である。これはプログラム・シートの上にはのせることができない。そこで実験観察には手引書をつけて、それを細かに段階にわけて基準プログラムと呼ばれているものをつくっている。この場合生徒が学習するのはプログラム・シートからではなく、プログラム・シートの外で行われる実験観察からである。また歴史の場合も教材をどうしてプログラムの上にのせるか。このように教材がプログラム・シートの外に出てしまう場合には、普通の授業の形になると思われる。

第二に教師の介入、教師の生きた言葉を教育教授から排除できるであろうか。教師の言葉に積極的な意味はないであろうか。生徒が教材ととり組もうとするとき、実験観察の仕方についても生徒には多くの問題や疑問がおこる。すぐにも答を求めたいことが多くおこる。このさい教授では即座に何かの形で指導する、そうしてこそ教材と生徒との出会を可能にしてそのとり組みをふかきものにする。この際の指導をもプログラム学習はシートの中に入れてようとしている。果してそれが可能であろうか。

文字による指導では言葉の生命が失なわれ、教材との密接など

り組を不十分にする場合がおこるように思われる。そこに教師の生きたことばが必要と思われる。

最後の二つ。この方式は個別学習の方法であるから集団的社会的活動からくる学習は期待されない。このことはウィネットカ案も同様で、そのことを補うため、学校の中に集団的創造的活動というものを設けていた。も一つこの方式は、教育の方法の中で計画され予定される方法だけに注意して、それで教育しようとしている。ところが教育ではこのような方法以外に、タクトによることが非常に多い。個々の場合に直覺的な判断によって教育的処理を行うことが多い。このタクトだけによって教育せよと主張する人さえある程である。ティーチングマシンは、この教育方法を全く無視して方法を計画しているのではないか。

以上のような点、つまり授業の実態に即しないいくつかの点がとり上げられる。このような点においてティーチングマシン、プログラム学習に欠陥あるがために、学校の中に入つて行けないでいると思う。然しながら生徒の自己教育のために教科書の新しい型をつくり、自習書を改良し自己教授のための資料を改良してここまで押しすすめてきた彼等の研究を、われわれは十分評価しなければならぬと思う。

註 なおこの節については川合治男氏の論文を参照されたい。