

教授の人格形成への契機

長谷川 榮

一 はじめに

教育的教授は、教授を通して人格形成を図る働きである。それは、学校の授業を考えると、古くして新しい課題であるといえよう。なぜなら、それはヘルバルトの教育的教授の主張以降その実現が求められてきていて、現代の日々行われている授業の展開においてもその実現が期待されているからである。将来に渡っても、それはたえず実現が求められる意義をもっている。教育的教授は、したがって学校教育の授業における理念であるといふことができる。

教育的教授の理念の重要性について、コッホ (Koch, L.) とシヨルヒ (Schorh, G.) は『教育的教授』の序文において次のように述べている。「教育的教授の理念は……ヘルバルト以来公的な陶冶の議論並びに一般教育学、学校

教育学及び教科教授学の交点にある教育科学的議論の標準的テーマである。またこのテーマ圏は、大学の教師養成の試験分野及び教師の現職教育や継続教育の内容として永続的意義をもっている。」⁽¹⁾

現代の学校の任務は、教師にとつては教育的教授を実現する授業の遂行である。現実の状況から見れば、授業は教育的教授の理念からほど遠い姿が見られる。各教科の授業は大事な基礎・基本の内容を一方的に教え込む方法で展開され、その内容が子どもに深く内面化されず行動を動機づけないことが多いからである。子どもは確かに多くの知識や技能を習得するものの、知識や技能が子どもの人格の内面にまで影響を及ぼして行動を導く力にならないのである。現代の情報化社会は、教育における情報の意義を説くものの、人格形成に及ぼす深い影響の意味を軽視する状況にある。こうした状況が広がっていると、今日の授業の大事な問題が潜んでいる。ど

のようにすれば教授による知識や技能の学習が子どもの人格の内面に影響して行動への実践力に成りうるのか。これが実践的意味における教育的教授の課題であるが、問題は教授によって人格形成を引き起こす契機を授業の何に求めるかということである。この契機を明らかにすることができれば、教育的教授の実践上の力点を明らかにすることができるであろう。

こうした教授と人格形成との統一は、どんな仕組みのなかでどんな契機によって果たされるのか、理論的にも重要な研究課題である。この統一の契機をどのように考えるとよいのであろうか。知識と技能の教授に教育的要素を表面的に単に加えればよいと言うことではないはずである。教授と教育との内面的結合を図ることが大切である。こうした内面的結合の契機は何か。こうした問題に解答を与えようと試みることが、本稿の研究目的である。現代の授業の実践を基盤において、教授と人格形成との統一の仕組みを解明し、その契機を説明することである。

この目的を果たすために、次のような三つの検討課題から研究を進めることにする。

第一の検討課題は、教育的教授の主張をしたヘルバル

トでは教授と教育とを結合する契機は何であるか、ということである。彼の教育的教授論は、主として『一般教育学』(1806)と『教育学講義綱要』(1809)に展開されるので、この二著作に基づいて教授と教育を結合する契機を明らかにして確認することにする。教育的教授の原点にある結合の理論構造の解明は、本論文の出発点になる。

第二の検討課題は、教育的教授の構造を背景に置きながら、現実の授業を分析することである。この分析を通して、教師の教授のどんなねらいと働きかけが教育作用を喚起するのか。このことを授業の展開の目標と学習過程の考察に基づいて検討し、教育する契機となる観点を導き出すことが目指される。

第三の課題は、この考察する観点を想定して、教授が教育的に作用する契機を理論的に考察して、実践的意味を把握することである。考察予想としての教育的契機は、一つは教授の中心にある知識と技能の学習に求めている。次に、授業における子どもの学習活動の根底にあつてその活動を推進するものに求める。最後に、授業は集団に基づいて展開されることから、集団活動に教育的契機が求められる。これら三つにおいて、教育作用の仕組みを

検討し教育する重要な契機を究明することにする。

二 ヘルバルトの教育的教授と興味

教育的教授論を本格的に提起したのは、ヘルバルトである。彼は『一般教育学』の中で、「私は教授のない教育という概念をもたないし、逆に：教育しないいかなる教授も認めないことを告白する」⁽¹²⁾という。教授のない教育の例として、多くの知識をもたない、知らないも同然な教師が熱心に子どもの気分を意のままに支配し、子どもの心情を動揺させて、教育していると思ひ込んでいることがあげられている。知の媒介のない教育は成り立たないのである。また、ある青年が単に利益を得るために、師匠から技能を学んでいることが、教育のない教授の例として示されている。ある職業について利益をあげることは、教育にとっては無関心でどうでもよいというわけである。

それでは、ヘルバルトのいう教育と教授はどんな内実が考えられているのであろうか。

まず、教授から検討してみよう。「本来人間は経験を通して認識に、交際を通して同情に達する」⁽¹³⁾子どもは実

際の生活のなかで、主として自然との経験によってその認識を獲得し、人間との交際によって同情を身につける。こうした生活において得た認識と同情は断片的であるし、欠陥がある。そこで、教授が必要となる。教授はこうした経験と交際を「補完」する働きをもつのである。子どもの経験による認識と交際による同情を修正し、補充し、拡充し、深化して、確實でまとまった思想をつくること、教授の働きである。こうした教授の働きを通して目指すことは何か、これは端的に「思想圏」の形成ということである。その理由は、「若者の思想圏がいかに規定されるかが、教育者にとってすべてである。思想から感情が生じ、行動原則や行動様式が生ずるからである」⁽¹⁴⁾ということにある。

子どもの思想圏を形成するためには、上述の認識と同情のうちに働く精神的興味を盛んにすることである。認識における経験的、思弁的、美的興味と同情における同情的、社会的、宗教的興味という多方面の興味を喚起することである。興味は人間の内面的な感受性と活動性のことである。ヘルバルトの興味はこうした内面の活動性を指し、それが欲求となって行動に現れたものではない。この点は、デューイの興味が行動的で動的な特性をもつ

のに対して、内的で静的な特性を示すものである。この興味を多方的に豊かにすることが、ヘルバルトでは思想圏を形成することになるのである。したがって、多方の興味を育成することが教授の課題となり、教授目標と見なすことができる。

次に、教育の内実を考察してみよう。ヘルバルトに拠っては、教育の課題は「強固な道德的性格」の形成である。道德的人格の育成が教育の課題である。彼は「理性的本質としての人間において性格を構成することができるとは意志である。…意志は決意される。この決意の様式が性格である。」⁽⁵⁾という。また、「道德性の根柢はもっぱら正しい洞察に従う自己の意欲である」⁽⁶⁾とも言う。こうして、教育の課題は強固な道德的意志を育成することになる。彼は「教育学講義綱要」では、「人間の価値は知識のうちにはなく、意欲のうちにある。」⁽⁷⁾と、自らの人間観を述べている。この意志を形成するのは行動を通してである。行動することが意志を形成し、意志を強めていくのである。この行動を生み出すのは、人間のもつ欲求である。欲求を満たそうとして行動を起こすのである。欲求はどこから生まれるか、一つは動物的衝動であり、もう一つは精神的興味である。動物的衝動から起こ

る欲求は、道德性の育成に結びつかない。一方の精神的興味から生ずる欲求こそが、行動を通して道德的意志の育成へ結びつけることができる。こういう考察から、精神的興味↓欲求↓行動↓意志↓性格の形成の系列が導きだされる。

問題は、思想圏の形成を課題とする教授と強固な道德的性格の形成としての教育とを結合する契機は何かということである。それは、精神的興味である。なぜなら、これまでの考察からみれば、精神的興味は教授の形成すべき課題の内実であると共に、道德性の教育の基盤であるからである。まさに教授と教育とを内面的に結合する契機は、精神的興味である。ヘルバルトの教育的教授のキー・ポイントは思想圏に働く興味にあるということが出来る。

三 授業「どんぐりひろい」の教育的要因の分析

現実の授業を分析して、教授の人格形成への契機を探る観点を見つけることに取り組むことにする。取り上げる授業は、小学校4年の算数「どんぐりひろい」というテーマである。⁽⁸⁾これを選んだ理由は、「非常にうまく行

った授業である」という評価を受けているばかりでなく、教師と子どもたちの発言がすべて記録され、板書もそのまま順序通りに示されているからである。

板書は、下図の通りである。

まず、この授業の展開過程を分節毎にまとめると、次のようになる。

第1分節 どんぐり拾いの文章題を黒板に提示して、たずねていることとわかっていることなどの文章題の内容について問答を通して子どもたちに確認させる。

第2分節 子どもたちが個別的に文章題に取組み、ノートに問題を考えながらその解答を求めて書く。教師はその状況を机間巡視して、子どもたちの解き方を見てもまわる。

第3分節 教師は答ええ方の違った3名の子どもを指名して、それぞれの解法を板書させる。その解法は、
 $9 \times 4 = 36$ 渡邊の $4 \times 9 = 36 / 36 - 17 = 19$ 尾崎の $9 \times 4 = 36 / 36 + 17 = 53$ である。

第4分節 榎本の $9 \times 4 = 36$ の解法に疑問が起り、みんなで拾ったどんぐりの数をめぐって、捨てたどんぐり17個を加えるか加えないかという問題について、真剣な話し合いが展開される。この分節が授業の山場であ

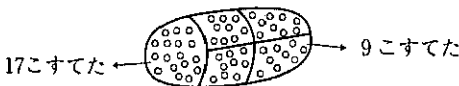
ゴシック及び --- 線はチョークを示す

問題 4人でどんぐりを拾いました。みんなで拾ったどんぐりのうち、17こはくさっていたので捨てました。のこりを同じかずつ4人で分けたら1人は9こになりました。みんなで拾ったどんぐりは？

みんなで拾ったどんぐりの数

みんなで拾った中から → 17こ すてた
 すてたのこりを → 4人で分けたら 1人が9こずつ

$$\begin{array}{r}
 9 \times 4 = 36 \\
 9 \times 4 = 36 \\
 36 + 17 = 53 \\
 \hline
 A 36 \text{ニ} \\
 \hline
 A 19 \text{ニ}
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 \cancel{4 \times 9 = 36} \\
 36 - 17 + 19 \\
 \hline
 36 + 17 = 53 \\
 \hline
 A 53 \text{コ}
 \end{array}$$



る。

第5分節 次に渡邊の解き方が取り上げられ、 $4 \times 9 + 9 \times 4$ の意味の違いと捨てた17個を減算するのではなく、加算することが話し合われて、修正が行われる。

第6分節 最後に尾崎の解法について間違いがないと確認され、みんなで正しい解き方がわかったということ、授業が終了する。

この授業は、どんぐり拾いという子どもたちの経験の世界を足場にしながら、身につけた四則計算の原理を演繹的に用いて、問題を解くというものである。どんぐりを拾うことと捨てることの経験上の意味の受け止め方をめぐって話し合いが高まるが、この高まりを通して計算の原理を経験世界に応用する思考活動が展開される。文章題に取り組んで演繹的な推理の思考を働かせて学習する点に授業の中心のねらいがあり、これは授業の山場を媒介にして充分に達成されたとみられる。

さて、この授業において教授の教育する要因はどんなところに求められるか。教師の教授の面から見ると、教師の発言は30回で、その内訳は発問14、確認9、評価3、指示2、指摘1、指名1である。教師の子どもたちへの教授的働きかけは主として発問と確認であり、教師は前

者によって子どもの学習活動の方向づけをし、後者によって子どもの発言をはっきり確かめ認めているのである。教授は子どもの問題への探究活動を促進して学習するように仕組まれている。

そこで、子どもの学習活動の内実を探ってみよう。この試みから、教育作用の要因を探る手がかりないし観点を探ってみることにする。

第一に、この授業における学習活動では、子どもたちは文章題を解くさいに、四則計算の数や記号とその方法の基礎的知識を理解し、これに基づく計算の基礎的技能を使用していることである。こうした知識を理解し、技能を応用するところに学習活動のポイントがある。知識の理解と技能の応用が深まり広がるならば、知識と技能は子どもたちの生活と次の学習の力になり、人格を形成する要因になると考えられる。ここに、教授の直接的目標である知識と技能のあり方を観点にして、教育作用の契機を求めることができよう。

第二は、文章題をみんなで一生涯命に取り組む姿勢である。それは、必ずしも表面においては捉えられない、むしろ子どもたちの内面に求められるものである。文章題を子どもたちのみんなが取り組み、教師の働きかけの

もとに正しい解答を求めようとする積極的な活動が進められる。この活動において、問題に取り組んで何とか解決しようとする能動的で意欲的な姿勢が見出される。こうした姿勢の根底に、究明していくやる気や意欲を見て取ることができる。したがって、こうした子どもの積極的で能動的な姿勢は、教育を見定める観点となる。

第三は、子どもたちの学習活動が学級の仲間同士の話し合いを中心として展開されていることである。第4分節は、椀本の○×××の解法をめぐって、捨てたどんぐりのうちで捨てたどんぐりを計算に入れるかどうかについて、真剣な熱をおびた話し合いが行われている。これは、正しい答えを究明する過程における話し合いである。第5分節は、渡邊の解法をめぐっての話し合いであるが、間違いを取り上げてその修正を図るものである。間違いの修正においては、本人がなぜ間違いをしたのか、その内面を温かく思いやっている場面が現れる。一方的な非難や批判は見られない。正しい答えを究明する協力的な話し合い、また仲間の間違いを正す思いやりのある話し合いは、教師の日頃の学級経営や授業の教育的な努力がよく現れている。ここに、社会的能力の育成という教育的要因が見出される。学校の授業は、学級活動にせよ班

活動にせよ、基本的には集団活動として行われ、協力や思いやりを育てる教育的可能性をもっている。ここに、集団活動が教育作用を引き起こす要因が見出される。

四 教育的契機の探究

教育作用を引き起こす契機は、実際の授業の分析から三つの要因において明らかにできると予測された。一つは知識の理解と技能の応用であり、第二は学習を支える意欲や態度であり、そして第三は集団のあり方である。これらの三つについて、順次検討して教育的契機を明らかにしてみよう。

1 知識・技能における理解と応用

教授の直接的課題は、教科等の内容に関わる知識を獲得し、教科等の操作活動に関わる技能を習得することである。教科等の内容は、現代では自然と社会と人間に関する科学及び社会生活に基づく基本的内容であり、科学的探究と社会生活に必要な操作に関わる基礎的な方法である。この基本的内容の知識と基礎的方法の技能を学習するところに、教授の直接的な目標が立てられる。した

がつて、子どもが学習した結果として基本的な知識と基礎的な技能を身につけることができれば、教授の直接的なねらいは達成できたといふことができる。

こういう知識と技能の学習において人格形成の契機はどんなところに求められるのであろうか。自然と社会と人間に関わる世界の多方面の知識や技能の学習は、子どもたちが社会生活を送っていく上で必要なことである。多方面といふことは知識と技能を広げて行く方向である。しかし多方面の知識と技能を身につけることは、社会人としての教養を豊かにする方向であるが、統一した人格を形成する方向ではない。広げるのではなくて、深めることが人格形成へ結びつく方向であらう。

知識と技能を深める方向とは何か。ヴィルマンが『陶冶論としての教授学』の中で陶冶理想として描き出した特質は示唆に富んでいる。これは、「生きた知識」(lebensdiges Wissen)と「精神のこもった技能」(durchgeistigtes Können)に表された「生きた」と「精神のこもった」という特質である⁽⁹⁾。この二つの表現の意図を解釈してみると、次のようにまとめられる⁽¹⁰⁾。一方の「生きた知識」といふのは、知識が生活において働くこと、知識が開かれていて修正可能であること、そして知識が人間の事柄

に支えと価値を与えてくれるというほどの意味である。他方の「精神のこもった技能」といふのは、技能に知性が旺盛に作用すること、技能が精神の自己表現に働くこと、そして精神的内容の価値と形式にそくして技能が用いられることである。こうしたヴィルマンの示す意味に基づいて、獲得する知識が「生きた」ものになること、及び技能が「精神のこもった」ものになることが、人格の形成へ向かう契機になると考えることができる。生きた知識は理解の深まりに支えられ、精神のこもった技能はその応用面における駆使に生かされるので、理解の深化と技能の駆使についてさらに考察してみよう。

(一) 理解の深化

生きた知識になるには、物事の知り方において理解が的確になり深まることが必要である。理解の深化が、知識を生きたものにするといふことができる。そこで、理解の深化について検討することにする。

理解するとは、端的に言えばものごとの意味をつかむことである。デューイは、ある人が突然部屋に入ってきて「ペーパー」(Paper)と言つてあげて、その意味のつかみ方を検討している⁽¹¹⁾。「ペーパー」は普通直接的には紙の意味であるが、これをつかむことが直接的な理解で

ある。その英語を知らないとするれば、その音声聞いたのみでとまどいを覚えるであろう。それが朝刊の配達に伴っているならば、新聞紙の意味になる。彼はこの単純な例を示して、「ある事物、出来事又は状況の意味をつかむことは、その事物、出来事、又は状況を他のものとの関係において見ることである」という。この「関係において見る」意味把握は、間接的理解という。関係において見るとは、事物の用途、出来事の生ずる原因や結果、状況の働きを見つめることである。関係づけは、事物や事象を構成する要素や要因を区別することを意識の上で行うことを前提にする。要素や要因を区別することも、意味把握に基づく。したがって、ものごとの理解は、思考操作としては区別することと関係づけることである。⁽¹²⁾

「どんぐり拾い」の授業実践例では、初め文章題の理解が行われる。問題の読みにおいて、わかっていることと尋ねていることが区別される。わかっていることでは、4人でどんぐり拾いをしたこと、17個を捨てたこと、そして残りのどんぐりを4人に分けたら一人が9個になったことが個々に区別されて確認される。尋ねていることは、みんなで拾ったどんぐりの数である。このわかっていることから尋ねていることへ向けて推理することが

「関係において見る」ことであり、文章題を解くことになる。みんなで拾ったどんぐりの数を引き出す推理は、わかっている個々の三つの要素を関係において見つめ、問題解決の方向において論理的に筋道を立てて行くことである。この筋道は、四則計算の原理を応用する演繹的推理をすることにおいて成り立つ。これによって、どんぐり拾いの状況の全体的構造がイメージされて、その論理的関係が把握されて、問題の解答が導き出される。この解答は、子どもたちの経験に基づくイメージに結びついて納得されて行く。

こうした実践例の吟味から、理解には浅い理解から次第に深い理解へと進展して行くことが推察される。理解には進展するレベルがあると見られる。問題把握から出発して、次のようなレベルが想定される。⁽¹³⁾

第一レベルは、個々の事実や概念などの意味把握である。これを個別的理解と呼ぶことにする。どんぐり拾いでは、4人がどんぐり拾いをして使い物にならない17個を捨て、残りを4人に分けると一人9個ずつになったこと、そしてみんなで拾ったどんぐりの数を求めること、これらの意味把握が個別的理解である。文章題にそってどんぐり拾いの個々の事実の意味をつかむことである。

個別的な理解を他の分野へ広げて、これを三角形の面積を求める問題で見れば、三角形、辺とその長さ及び高さの概念を理解することが問題を解く基礎となる。個別的な理解の働きを他の教科に広げて考え、文章を構成する鍵になる言葉の意味をつかむこと、歴史的事件が生じし経過の結果をもたらした事実を知ること、動植物の観察をして例えば咲いている花を見て花びら、雌しべ、雄しべ、萼などの存在と名前をつかむことがあげられる。理解は直観から出発するから、事実を把握する個別的な理解は疑問や問題を解くために必要な基礎である。

第二レベルは、個々の事実や概念などの間の関係を見つめて、相互の関連を図って、中心と周辺などの仕組みや立体的な構造をつかむことである。これを構造的な理解と呼んでおこう。実践例では、子どもたちは既知から未知へ向けて尋ねていることによって、学んだ四則計算の原理を用いて推理し、拾った全体の数を明らかにする仕組みをつかもうと取り組んでいる。構造をつかむためには、推理したり、比較したり、結合したりする筋道だった論理的思考が必要である。計算の原理や図形上の定理、動植物の分類原理、物理現象の因果法則、歴史的事件の原因などの理解は、まさにこの構造的な理解である。

第三は、納得的理解のレベルである。構造的な理解が論理的に矛盾のない筋道だった関係思考に基づいているとすれば、納得的理解は価値の承認によって確信へいたる、得心の心情状態である。この状態は、上述の計算や図形の原理や定理、動植物の分類原理、物理の法則、歴史事件の原因などがそれぞれの分野で発展する問題や生活上の問題にうまく適合されて説明されて、なるほどと得心がいくことができれば、納得的理解となる。論理的に承認された構造的な理解が心情的にも得心された納得的理解に深まれば、理解したことは子ども自身の人格の核心に触れるものになりうると思われる。

(2) 技能の駆使

次に、技能の応用の面に眼を向けてみよう。技能は、学習において働き目指される身体的・精神的な能力である。具体的には、見る、話す、聴く、読む、書く、計算する、描く、歌う、走る、跳ぶなどの行為に働く能力である。こうした単純なものから、それらの複合した複雑で高度のものも多い。望遠鏡や顕微鏡の使用、光や力や熱などの実験の方法、地図や年表などの各種の資料の活用、面接やアンケートなどの調査の方法、コンピュータ操作などである。

技能が精神のこもつたものになることが人格形成の契機になることは、すでに言及した。そこで確認しておくべきことは、技能が精神的知性の貫徹されるものとなり、したがって知識と理解を前提にして成立することである。また精神的知性が絶えず働くことにおいて、技能の向上が図れることである。

理解の深化と同じように、技能においてもその向上がみられ、そこに発展のレベルを示すことができる。

第一レベルは、心身を用いてものごとを操作できることである。これは、試みてみて「できる」という技能の初歩であり、基礎レベルである。「どんぐり拾い」の例では、文章題の解法として四則計算が用いられている。加算、減算、乗算、除算の計算ができることは算数にとつては大事な技能であるが、これは基礎技能のレベルである。

第二レベルは、技能が習熟する段階である。これは技能を練習して確実なものにし、しかも正しく速く用いることができるレベルである。上述の計算技能の習熟を考えると、練習が必要不可欠となる。反復練習によって、技能の習熟が図られる。

第三レベルは、技能が目標に対応して適切に用いられ、

機会に応じて自由自在に駆使できることである。技能が習慣へいたるレベルである。練習によって、一方では技能が余計な意識作用がなくなり、自動化、迅速化するが、他方では意識が鋭敏になり研ぎ澄まされたものになり、心身を洗練し巧緻化する。こういう技能の習慣のレベルまで向上し、技能が駆使できるところまで高まると、技能そのものが人格を構成するものとなる。

以上のことをまとめると、教授による知識と技能の学習における教育的契機は、一方では知識の獲得における理解を深めること、即ち構造的な理解から納得的な理解へ至ることである。他方では、技能の習得において習熟を図り、習慣化して、その応用場面で駆使できるようにすることである。知識に対する理解が深まり、技能が駆使できるようになると、知識と技能が実践的力となり、精神的な人格が形成されたということができよう。

2 学習意欲と態度

次に、子どもたちの学習活動を支え推進する能動的で積極的な姿勢を考察してみよう。この姿勢の内面に働くのは学習意欲である。そこで、学習意欲の意味、その教育上の位置、及びその教育する契機の要点について検

討することにする。

意欲は日常的によく用いられるが、一般に目標を達成しようとする目的に取り組むエネルギーのことを意味する。この意欲が子どもにあると、授業において教師は子どもを指導しやすいが、それがない場合には困難に直面し、意欲を喚起する動機づけの工夫をしなければならぬ。この工夫をするのは、意欲が人間の生きる基本的欲求であるからである。子どもも生きる上での基本的欲求もっているからである。教師にとって実践的関心の的は、こうした学習意欲の喚起や持続という学習の動機づけの面にある。ここでは、そうした学習意欲を引き起こす方法面からでなく、育成すべき目標面から考察する。

学習意欲を定義するならば、「学習しようとする能動的意志に支えられ方向づけられた欲求のことである」⁽⁶⁵⁾といえる。欲求は行動を起こし方向づける内的な力、ないしエネルギーであるが、ここで大事なことはこの欲求を支える能動的意志のことである。能動的意志は、積極的に思慮分別を働かせて実践する働きを意味する。この思慮分別に支えられるので、学習することが嫌であっても、目標達成にとつて必要であるとか、自己の生活にとつて大切であるなどと考える限り、能動的に学習に取り組む

ことが含意されている。学習意欲を単に好きな方向のみで規定するのでは、浅薄な理解になってしまう。

このように規定された学習意欲は、教育においてどのように位置づけられるのか。人間の価値は意欲にあると、ヘルバルトのように考えると、意欲は教育の中心的位置を占めることになる。こうした立場にたつと、教育の目的は人生に対する意欲、生きる意欲を育成することであるということが出来る。ヴィルマンは、先に述べた「生きた知識」と「精神のこもった技能」は「陶冶された人の現象形態」であり、「純化された意欲」に合致しなければならぬという⁽⁶⁶⁾。「純化された意欲」の特徴は、意欲が確信と心術に支えられること、自制の徳に基づくこと、及び正義の実現に向けられることであり、端的には利己心のない道德的意欲をさす。彼もヘルバルトと同様に、人格の土台は道德的意欲と見る⁽⁶⁷⁾。

我が国では、加藤秀俊が「教育というものの基本的目的」と意味は、ひとりひとりの個人に人生に対する意欲をうちかうことにある。意欲のある人生を送ることのできる人間——そういう人間をつくるのが教育の使命である⁽⁶⁸⁾という。ヴィルマンでは意欲の道德性に重点があるとするれば、加藤では人生に対する意欲そのものに重みがある

ある。いずれも意欲を教育の中心の位置においている。意欲の内実はたくましく生きる道徳的意欲である、と考へるのがこれまでの考察から至当であろう。

人間の生活を構成するのは、基本的には、衣食住の活動を基本として、働くこと、遊ぶこと、学習することである。生涯学習社会は、学習が生涯にわたる人間の生活要因であるという考えを生み出した。このように見ると、人生に対する意欲を構成するその一つが学習意欲ということになる。学校では、この学習意欲を育成し、これを通して人生に対するたくましい道徳的意欲へ高め強くすることが本質的に大事な教育の課題である。

それでは、学習意欲の育成の課題はどのように実現しうるのか。先に述べた知識獲得における理解の深化と技能習得における技能の向上を図ることが、学習意欲を育成する基本的方法である。なぜなら、知識内容に対する理解が深まれば、そこに必然的にその内容に対する興味が高まるからである。内容の理解から興味が生まれ、その興味から意欲がいつそう高まることになる。また、技能が向上することができれば、自信が増して技能に対する興味を強くする。技能への興味が強くなれば、さらに技能を向上する意欲も高まる。学習意欲は、基本的には

こういう知識の理解と技能の向上によって高まる興味に基づくといことができる。こういう興味は、単に一時的なものや状況に左右されるものではなく、持続的なもの恒常的なものであり、性的なもの、態度化されたものと見なされる。学習意欲は、持続的になり強固になると、学習態度に現れてくる。態度は意欲の外形化した構えであるからである。学習意欲はこうして学習態度となると、教育の課題は達成されたと見なされよう。

3 社会的能力

授業は、子どもたちの集団活動に基づいて展開される。「どんぐりひろい」の授業では、学級集団の話し合いという形で学習が行われているが、数人の小集団での討論を中心にして学習活動が進められることも多い。学校教育は、近代学校の成立以来多数の子どもたちの集団を基本にして展開されてきた。教育方法の支配的形態は、一斉教授である。一斉教授は、明治時代では教授の経済的、能率的な効果を中心にしていたので、集団の教育的意義を自覚していなかった。明治時代の終わり頃から大正時代にかけて、次第に集団の教育的働きが自覚され、子どもたち自身が問題に取り組んで話し合い協力して作業す

るような学習が行われるようになってきた。戦後の新教育運動では、民主主義教育のもとに集団における討議法が唱道され、グループ・ダイナミックスの研究の影響を受け、集団の教育的働きがいつそう生かされる実践が普及した。今日では、アメリカの協同学習 (Cooperative learning) の実践と研究の影響を受けて、我が国でも協同学習が推進されてきている。

集団はどんな教育的機能をもっているのか。第1は、欲求の満足とその抑制の機能である。集団は人間としての基本的欲求である心理的欲求や社会的欲求 (安全と安心、人への依存や親和、集団所属、社会的承認などの欲求) を満足させ抑制する働きをもつのである。第2は、認知促進機能である。集団は子どもたちの認知的発達 (知識の拡張と深化、考え方の拡大と転換、自己理解と他者理解など) を促進する機能もつのである。第3は、個性の診断と促進の機能である。これは、集団が所属する子どもの個性を自覚させ、個性の特徴である長所を伸ばす働きをもつことである。第4に、集団の成員に対する行動や構えを矯正ないし修正する機能があげられる。集団は子ども間の行動上の間違い、欠点、短所を矯正し、考え方を修正する機能もつということである。

しかし、集団の大事な教育的機能は子どもたちの社会性ないし社会的能力を育成することである。人間は本来社会的な存在であり、社会的関係の中でしか生活できない存在である。この社会的関係の中で生きる能力の育成は、すべての子どもにとって必須な教育の課題である。そうした社会的能力の育成は、集団活動を進めることに基づく。

社会的能力は、人間が人々と交流して社会的関係を結びながら、協力して集団活動を進め、集団や社会を發展させる力である。社会的能力は、「探究する子ども像」における三つの能力 (問題解決能力と自己調整能力と社会的能力) の一つとして考察したことがある⁹⁹⁾。これによると、社会的能力は三つのレベルにおいて考えることができる。

第一は、他者と交流して、共感して理解する能力である。他者とのコミュニケーションをして、その上で相手の感情の動きや思いをそのままに受け取り理解することである。子どもの指導には共感的理解が必要であると考えられるが、共感能力は社会的能力の基礎をなすものである。共感能力がないと、社会的能力は育たないといえる。

第二は、人々と交流して一定の課題のために援助し協

力し共同する能力である。社会的能力は、共感することに基づいて人に力を貸し援助することの上に、課題を認識しみんなで共有して実現するように協同することを含んでいる。共感能力には感性が求められるが、協同能力には知性がより強く求められる。

第三は、集団をつくり、その活動に参加して、集団を強固にして発展させる能力である。協同能力の上に、集団発展能力が育成される。一定の目的のもとに集団を組織し、その達成のために協同し、集団としての活動成果をあげていくところに、第三レベルの社会的能力が発揮される。子どもたちが集団を理解してその組織をつくり、自らの地位と役割を認識して、集団の存続と発展に貢献することができれば、社会的能力が身についたといえるであろう。

これら三つのレベルは、第一から第三まで層をなして構成されたものと考えることができ。共感能力の基礎の上に、協同能力が培われ、そのうえに集団の維持と発展の力が育成されるのである。こうした社会的能力は、授業における教授と学習の活動の過程において話し合いや作業による集団活動を通して漸次的に培われていくものである。こうして、教育は子どもたちの集団活動を推

進して社会的能力を培い、社会的な人格を形成することであるといえよう。

五 おわりに

これまで教授の人格形成への契機を求めて、三つの課題を立てて検討してきた。その成果とその実践的意義についてまとめてみよう。

第一は、ヘルバルトの教育的教授では教授と教育とを結合する契機は何であるか、ということである。教授は生活における経験と交際を補充して、自然に対する認識と人間に対する同情を系統的に拡大し深めて、子どもたちに豊かであらうとまった思想圏を形成する働きである。これに対して、教育は子どもたちの行動を通して意志を鍛えて、強固な道徳的性格を育成する働きである。これらの二つを結合して統一させる契機は、精神的興味である。思想圏の形成では、認識と同情の6種の精神的興味が育成される。この精神的興味が土台になって行動を通して道徳的意志が強化されるのである。このように興味が教授の課題となると共に、教育作用の足場になる。興味は教授の手段と見られていたのであるが、これを逆転させ

て教授の目標に位置づけたのがヘルバルトの卓見であった。現代でも興味が動機づけの手段のみでなく、学習の目標とされなければならない。

第二は、授業の実践の記録を分析して、教授において教育作用のどんな要因が見出されるか、ということである。そこから、三つの要因を引き出すことができた。一つは、教授が直接的には知識を理解させて、技能を応用することにねらいがあることから、子どもたちの知識の理解と技能の応用に教育する要因が求められることである。二つ目として、子どもたちの問題を解決しようとする姿勢が注目され、その内面に働く意欲が教育の要因と判断された。三つ目は、授業が子どもたちの問題を巡っての話し合いを中心として展開されることから、子どもたちの社会的関わりや集団活動が教育する要因と見ることができた。

第三は、授業の実践から見出される三つの教育作用の要因を考察して、教授における教育的契機を確定することである。

一つは、知識の理解が深まり、技能が応用できるころまで進むと、人格形成の契機になることである。深い理解は行動を動かし知識が生きたものになり、技能は応

用されて精神をこめて駆使されることになり、そこに至ることが精神的人格を形成することになる。そうすると、知識の学習においては理解を確かにして深めることが教授の実践では大事なことになる。特に、問題として捉えられた対象の内容について、個別的な理解から構造的な理解へと進めて、納得的理解に至るように教授を進めることである。技能の習得では、取り上げた技能について素朴に「できる」段階から習熟する段階へ、さらにそれを駆使できる習慣の段階へ高めることが大事である。このためには、精神をこめた練習が必要である。

二つ目は、学習活動において内面で働く意欲を強化することである。子どもの本来もっている学習意欲を喚起し持続させ、活動を通して次第に強めて、学習態度にまで培うことになる。子どもの正しく生きる意欲やたくましい生活態度になっていく。この意欲と態度は人格の中核を構成するものとなる。したがって、子どもの学習意欲を高め強めることは、それ自体人格形成の働きであるといえる。この働きの手がかりは、精神的興味である。教師にとっては、教授の働きかけにおいて子どもの興味を見つけて、それを豊かに旺盛にして広げていくことが求められる。

最後に、授業において社会的能力の育成が教育することになることである。これは学校が集団を基本にした教育を展開することに基因する。社会的能力にも、二つのレベルを想定した。共感能力と協同能力と集団発展能力である。教授は通常学級集団の活動として展開される。まずは、子どもたちの学習活動において話し合いや作業などで仲間を思いやる気持ちを育てることである。そこから次第に共感することができるようになることである。次に、仲間で力を合わせて課題に取り組むことである。そこから、協力し共同する力が培われていく。さらに、集団を編成して課題の達成のために地位に応じた役割を理解させながら果たすことに努め、集団をみんなでまとまりのあるものにして、目標を実現することである。こうした教師の日々の努力が行われるならば、教育は社会的人格の育成に向けられることになる。

注

- (1) Koch, L. u. Schorch, G.: Erziehender Unterricht. Klinkhardt 2004 Vorwort. s. 7
 (2) Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck

der Erziehung abgeleitet. 1906 Helmut s. 22

- (3) ibid. s. 59
 (4) ibid. s. 23
 (5) ibid. s. 47
 (6) ibid. s. 59
 (7) Herbart, J. F.: Umriss Pädagogischer Vorlesungen. 1835 Schönighn 1957 s. 24
 (8) 重松鷹泰『分かる授業・分からせる授業』明治図書 1970 47～54頁
 (9) Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre. 6 Aufl. Herder 1957 s. 320
 (10) 拙稿「知識から意欲へーヴィルマンの陶冶目的について」新潟教育学会『研究年報』第2号 1972 17～18頁
 (11) Dewey, J.: How we think. Heath 1933 p. 137
 (12) 拙稿「よく理解する(一)」看護教育 第14巻 第5号 1973 340頁
 (13) 拙稿「学習指導」大浦猛編『教育学』(系統看護学講座 基礎7) 医学書院 第7版 2001 123～124頁
 (14) 拙稿「学習指導の意義と目標」長谷川榮・佐々木俊介編著『教育の方法と技術』協同出版 1992 51頁

- (15) 同上
- (16) Willmann, O. *ibid.* s. 320
- (17) 拙稿、注10と同じ 18～19頁
- (18) 加藤秀俊『独学のすすめ―現代教育考』文芸春秋社
1975 43頁
- (19) 拙稿「探究する子ども像とその学力観」 科研費研究
(代表者 長谷川榮)『総合学習とその学力評価―探究
する子どもの育成をめざして―』2004 15～16頁