



Title	教育方法研究の課題：原点に立ち返って
Author(s)	鈴木, 秀一
Citation	教授学の探究, 29, 1-9
Issue Date	2015-01-30
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/57886
Type	bulletin (article)
File Information	AN10116428-29_1-9.pdf



[Instructions for use](#)

教育方法研究の課題

—原点に立ち返って—

鈴木 秀 一

はじめに

本稿は、教育方法学会創設五十周年の記念誌に、学会設立の経緯について記し、大学間の共同研究、大学と小・中学校・高校との間の共同研究の重要性について述べた（日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と校内研修—教師の成長と学校づくりのために』（図書文化社、2014年）、pp. 141-143）が、その共同研究の内実とその時その時の課題や問題点を歴史的進行を振り返りながら述べていこうと考える。

教育方法学会が成立したのは1964年であった。この時期にいたるまで、終戦から10数年の間、日本の教育は、アメリカ流の新教育、とくに各地域、各学校ごとの「カリキュラムづくり」に熱中した時期、それに批判的な流れが起こり、アメリカ流の問題解決学習か科学の系統を重視する系統学習かが論争的になった時期、そして、戦前の生活綴り方教育を復活・継承した日本作文の会やその他の民間教育研究団体会員の実践記録が多数出版され、それに教育研究者が触発された時期でもあり、またこの時期は、1951年から始まった日本教職員組合主催の全国教育研究集会や各都道府県段階の教研集会に、教育研究者が共同研究者として参加していくことが活発に行われる時期でもあった。北大学校教育講座（現在の学校教育論講座は、以前の教育行政学講座、教育史学講座、教育方法学講座の合併した大講座だが、この教育方法学講座の前身が学校教育講座であった）の砂沢喜代次先生が網走支庁の教研集会に講師として参加され、そこで常呂町の小学校の教師たちの発表を聞き、常呂小学校の実践に興味を持たれ、共同研究をしようという話になって、1958年から共同研究が始まり、その記録を『学習過程の実践的研究』（註1）として刊行したのであった。これは、常呂小学校の授業実践の分析を主とした研究であって、この分野の研究に関心を持っていた五つの大学の研究者の共同研究を組織するきっかけを作ったと評価されている。

註

- 1) 砂沢喜代次編、1959、明治図書

1. 実践の進展と研究

いま述べたように、1950年ごろから、各地の教師の実践記録が数多く出版された。1951年の『山びこ学校』（註1）はじめ、生活綴り方教育の実践記録が次々と出版され、授業実践では、群馬県島小学校の「未来につながる学力」（註2）が多く注目を集めた。生活綴り方関係のものは、作文指導をもとに、学級を民主主義的な集団、人間的な集団に成長させていく実践の報告が多く、島小の報告は、教師が緻密に組織する授業の中で子どもたちが活発に思考し、成長していく姿を描いていた。これらの記録に見られる生き生きとした子どもたちの活動・成長と、教師の素晴らしい知恵や人間的な振る舞いの姿を、どう一般化して教員養成や現職教育、

あるいは教育(研究)運動に生かしていくか、が研究者の課題として意識されたのだった。

上記の『学習過程の実践的研究』で、砂沢先生は、生活綴り方教育実践家の東井義雄氏の「学者の方々が…実践家と手をつなぐ方法」を見出して欲しい、という言葉を用いて、実践家と研究者がともにその主体性を堅持して、「お互いの尊敬と愛情と信頼とによって…ホンモノの理論と実践とを打ち立てたい」(p14)と述べられている。常呂小学校の授業を観察し、記録をとり、実践家たちと一緒に分析して討論し、授業をさらに改善する道を探すということをやっている中で、私たちが一応、設定した分析・一般化の枠組みは、

a. 授業の流れを①教授過程(教師の活動)②学習過程(子どもの活動)③認識過程(子どもの考え方の進展)という三つの横の帯層に分けて記録する。b. 授業を①心理的側面②論理的側面③社会的側面の三側面から検討する。c. 授業における認識過程を①つまづきや間違いを含む段階②(妥当な考えが)自分自身のもので身についてくる段階③こうできる、こうやれるという子どもなりの実践の段階。(同上、p42)

という三過程、三側面、三段階の絡み合いなかで検討する、というものであった。この枠組みで、aは実際の授業記録とそれぞれの場面での子どもたちの考え方の進み具合、その際の教師の指示、発言、発問の働きについての記録とその考察に適用した。bは、実践家と研究者と一緒に既存の教材の批判をしたり、新しい教材を開発し、授業プランを作成したりするなど、授業のなかでの子どもや教師の発言や行動を理解するときに検討の土台となった。とくに社会的側面ということについては、子どもや教師が、ものの見方、考え方を形成するのは、その住んでいる地域社会や家庭での生活の中においてであり、したがって授業のなかで示される子どもたちのものの考え方、感じ方や教師の指導の考え方の意味を見究めるには、その地域社会や家庭の状況を社会科学の力をかりて明らかにする必要がある、と考え、常呂町の場合も、その後の津別町の場合も、その地域の経済状態や生活状態の調査を行ったのであった。また、国の決めた学習指導要領によって規定された教科書の教育内容・教材の検討は、科学史や現代の科学の成果から検討し、開発するという観点から見直し、批判的に検討するため、教科(その諸科学)の専門家と実践家が協力して研究を進めている諸民間教育研究会に学ぶという姿勢をとることに努めた。

国の権力が真実を隠したり、捻じ曲げたりする傾向が、特にわが国では長く続いてきており、それを批判し、真実を確実に子どもたちのものにするには、国民の人権を真に守り、日本社会を健全な民主主義的社会にするために欠くことが出来ない営為といわなければならないと考えられた。

私自身は、『教授学研究の方法論について』(註3))で、「教授・学習過程は社会的性格を本質とする」と述べ、教授・学習過程での活動主体である生徒、その援助者である教師、活動の対象であり、手段であり、目的でもある教育内容・教材、その活動の場である学校や生徒・教師が生活する家庭や地域社会といったことは、すべて一定の歴史的、社会的条件の中にあることから、教授・学習過程の最も規定的な根本的な性質は、社会的性質と見るべきで、社会が階級的、体制的、民族的などの矛盾・対立を内包している時、その社会的矛盾が教授・学習過程の主要な矛盾となり、教材と生徒、教材を知っている教師と知らない生徒といった対立は副次的な矛盾と見るべきだ、と述べていた(同上、p19)。

教育方法学は、心理学や大脳生理学などの知見を主として援用しながら教材や学習形態などの条件と結合して構想されることが多いが、それに対して私は教育方法学は、諸社会科学の一

分野として考えるべきであると主張したのだった。

ともあれ、教育方法構築に、多くの科学の知見が援用され、多くの社会的活動と関わりを考慮してみなければならないのは当然である。

教授・学習過程は、諸社会科学、心理学、生物学など「多くの科学その他の文化や産業や政治とからみあ（う）…過程」（註4）であるとすると、それをどう研究するべきかという問題が提起される。勝田守一先生は、教育内容と方法に関する研究について、次のように述べられている。「この領域の研究には、心理学的、社会科学的諸研究の目的的统一の視点が重要になる。それと同時に、…教師の実践記録、報告、経験的資料、…実験的経験の報告などが研究の素材を提供する（のみならず、教育実践自体が）…一次的な教育研究である。理論的研究はこのような実践を媒介にしつつ実践の法則性に関する知識に、教育的価値の実感を豊かに保ちながら、一般性を与えることを目ざさなければならない。」（註5）

この勝田先生の述べられた「目的的统一の観」や「…一般性を目指す」理論的研究の問題は、あとでさらに考えて見ることにして、教授・学習過程が複雑な過程であるという点に関して、現在ではさらに精緻に考察され、「学習という実践は…認知的・文化的実践であり、…社会的・政治的実践であり、自分自身の自己内関係を構成する倫理的・実存的実践でもある。…この重層性に即して認識する必要」（註6）と佐藤学氏は述べている。

この点については、稲垣忠彦氏と佐藤学氏の『授業研究入門』（註7）にみごとな実践の解析が示されている。とくに第3の倫理的・実存的実践について、さまざまな困難を抱え、教室の中で屈折した対応しか出来ない子どもたちが、自分のそのあり方に真剣に向き合って自分の道を切り開く様や、教師自身がとらわれた考えの殻を破って、子どもたちと共に自分を新しくしてゆく姿が現れる授業研究のあり方が示され、「すぐれた授業」実現目的の授業研究から「対人関係の編み直し＝他者との対話」「自己概念の編み直し＝自己との対話」の営みの研究へと変わってきたこと、また教材の認知についても子ども一人一人を大事にする実践の中で、対象（知の世界）の豊かさが見えてくる「認知内容の編み直し＝対象との対話」がなされる授業研究の視点の大切さが示されている。

授業研究を常呂小学校と共同で始めて、子どもの自己変革というか自分の今までの考え方の改革だけでなく、まさに教師自身の「自己概念の編み直し」がなされることに気づかされた。砂沢先生が「授業の中で子どもは変わる。子ども以上に教師が変わる。それがホンモノの教育である。」（註8）と書かれたのは、そのことを表現されたのであった。子どもが「概念ください」で自己を変えることや、教師が学習指導要領準拠の教科書を教科書会社発行の教師用指導書に従って教授していた状態から、自分で教材を研究し、時には自分でどうしてもやってみたいテーマの材料を掘り起こし、子どもの一人一人を考え、プランを創ってみるように、受身の教師から自立的な研究者教師となっていくことが、共同の授業研究では実感させられたのであった。これは倫理的実践といえようが、その倫理は、現代の社会での教育行政の仕組み、学校の教職員管理の仕組みのなかでの、権力支配に対する自由獲得の抵抗に他ならないと考えられる。それで私たちは社会的側面の矛盾構造こそが教授・学習過程の主要な矛盾と考えたのであった。このような観点は、基本的には誤りではないと思うが、ひとことで単純に「社会的矛盾」といっても、その発現の形は多様であり得ようし、より精緻に深い分析が必要と思われる。

そのような共同研究は、研究者の理論的研習目指した考察からの法則性に関する仮説の創出とその仮説を検証する一定の実践計画の設定がなされ、その研究過程に実践家も対等の立場

で積極的に参加する、といった形になるであろう。そして、その研究の意図や計画については、学校の経営・管理、教育行政（教育委員会の活動）が支持・協力する方向を示し、父母・保護者の理解と協力があるという条件があることが望ましいことと思われる。

このやり方は、実践家と共同研究をするなかで、いわば実践家＝研究者とする考え方に立っている。勝田先生も先の文章で、「実践そのものが…一次的な教育研究である」と書かれている。大学の研究者に認められている自由と自治は、したがって、どの学校段階でも同様に認められるべきと私は考えている。

1960年代から70年代前半ころまで、私たちが行った学校との共同研究では、学校あげての共同研究で、校長が積極的なリーダーであり、町村の教育委員会も積極的に支持し、地域の父母、保護者も好意をもって協力してくださるということが普通であった。しかし、70年代後半から、このような共同研究が難しくなったと言える。そして現在では、教委制度、高等教育機関、大学の自治や学問研究の自由がねじ曲げられたり、権力の意に沿うようにされたりしている。こういった事態の推移の分析は、政治・経済的推移の分析、教育行政や学校管理の動向、生活構造の変化、情報技術の進展などの分析とあわせて、総合的に考察し克服の方向を展望してみる必要があるだろう。だが、その克服に多くの困難があるにせよ、やはり研究者と実践家との共同研究こそが授業研究を発展させていくものであることを再度、強調しておきたい。

註

- 1) 無着成恭編、青銅社、1951
- 2) 斉藤喜博編、麦書房、1958
- 3) 小樽商大『人文研究』第14輯、1957.7、後に、勝田守一編『教育学論集』1960、河出書房新社に再録
- 4) 『勝田守一著作集 6』、国土社、p487、初出、1961
- 5) 同上、p443-444、初出、1958
- 6) 佐藤学『教育方法学』1996、岩波書店、p69
- 7) 稲垣忠彦、佐藤学共著『授業研究入門』1996、岩波書店、p2~22
- 8) 砂沢喜代次責任編集『講座授業研究Ⅲ・授業における認識過程』1964、明治図書、p21

2. 目的による諸科学的知見・諸条件の統一と教育実践

勝田先生は、先の引用文で、教育実践における諸知見・諸条件の「目的的统一」ということを説いておられた。

たしかに、子どもたち、青年、成人の学習にせよ、その学習を援助する教師の活動にせよ、それら人間の社会的活動は、すべてなんらかの目的意識のもとになされる行動である。その目的はどのようなものであるべきか、について社会に対立がある場合は、対立した目的の立て方が現れざるを得ない。現代のわが国の学校教育の場合、現在の支配政治勢力の立場で決められた教育基本法—学校教育法その他関連法規・省令など—学習指導要領—地方自治体教育委員会—検定教科書といった流れに沿って、一定の目的が設定され、一定の規制力をもって学校や教師、子どもたちの活動を規制している。とりわけ最近では、戦前のナショナリズムへの回帰を思わせる力が強く働き、道徳的価値観、とくに愛国心強要と学力競争を煽る教育行政が行われている。

このような方向が国民や人類にとって望ましい方向ではないとする考え方は、どのような根拠と実現方策を持ち得るだろうか。その根拠は、いま詳しく述べる暇がないが、端的に言えば人類史のなかに見出すことが出来る。実現の方策としては、働く人々、とりわけ困難な条件のなかで働いている若い人々の成長と運動の力によって、展望を開くことが可能と考えられる。各学校の教師や社会教育機関の専門職員が、これら働く人々と手を結んで、子どもの健全な成長、青年や成人の自治的力量的増大に努力することは、これからますます大きくなっていくであろう。

そのような国民的要望に基づく教育目標の内容としては、現在の権力の教育政策に対抗しての動きに依拠した目的を立てられるが、それらはより広く全人類的課題と結合しているという性格になることを見ておくべきだろう。物理学者であり哲学者でもある田中一先生は、「未来への仮説―人類再生への提言」（註1）で、「資源枯渇と環境汚染、核兵器、地球環境の悪化、ヒトの遺伝子の人類的規模での劣化、人間性の不在」を、現在の人類の生存・存続を危うくするものとして挙げておられる。その詳しい内容は、直接、本書に当たって頂きたいが、核兵器廃絶問題は、原子力発電への依存の廃止やエネルギーシフトの問題と合わせて考えて見るべきだし、地球環境の悪化問題は温暖化問題に付け加えて、特に最近、世界各地や日本を襲った津波・地震・噴火、台風などの自然災害への備えや復興の問題と結合して考えてゆくべきだろう。これらの課題は、国、民族、階級、地域などの違いを超えて、全人類が力を合わせて解決しなければならないものと考えなければならず、この克服のための力を、どの子にも、また青年・成人のすべてに形成する目的を立てることができるであろう。このような全人類が解決に向けて設定しなければならない目的に有効な心理学的知見、社会科学的知見、家庭や地域社会、職場の組織や社会的制度の条件等々を適切に結びつけて学習・教育が行われるようにすることが、勝田先生の言う教育実践における諸知見・諸条件の「目的的统一」ということであろう。

註

1) 培風館、1985

3. 教授・学習過程における矛盾構造の問題

前節で問題としたのは教育目的とカリキュラム編成の問題だが、教育方法研究者が、これまでとくに関心を注いできた授業に生ずるいろいろな問題状況を考えてみよう。

先に教授・学習過程は層構造を成しているということに触れ、その各層に多様な問題状況とどうか対立・矛盾的な構造があると述べた。実際に授業を観察し分析的に見てみると、そこには多様な姿が見えてくる。例えば気のつくことを挙げてみる。

教授・学習過程の矛盾構造

- ① 国家統制による教育内容規制（学習指導要領・検定教科書）←→自主教材、民間教育研究団体の開発したカリキュラム、授業案、授業書
- ② 学力競争・点数序列主義で他人蹴落とす的態度となった生徒←→競争で敗者となり意欲を失っている生徒、私語・授業妨害・学習からの逃避をはかる生徒
- ③ 学校管理主義の中で国家権力の伝声管的道具となっていることに従順な教師、そのようなことを命ずる管理者、同僚←→それらの教師の心の奥底に潜む子ども一人ひとりの健全な成長を願う気持ちや、自立的研究を志す同僚や先輩教師の存在、自主的な生徒、保

護者

- ④ 教科書教材（国語では言語作品、理・数・社会科などでは説明文・図解、質問、例解など）と、それに関心が向かない、考えようとしない生徒
- ⑤ 理数社などの教材に対して誤った考えの生徒、理解不十分な生徒と正しい判断をする生徒・教師
- ⑥ 文学作品などの教材・およびそれについての教師の発問に的はずれな考え・空想的な想像をする生徒とそれを肯定的に受け止め得ない教師・生徒
- ⑦ 教科書教材をただ記憶し、疑問を持たない生徒と、教材から新しい疑問を見出したり、その教材・知識を使ってなんらかの問題解決をしたりする生徒・それを望む教師
- ⑧ 出来ない仲間を嘲笑したり、軽蔑したり、助けようとしない生徒←→仲間を助けようとする生徒
- ⑨ 家庭生活で虐待とか貧困、家族の病気などの悩み事で学習どころではない生徒とそれらに配慮できない同級生や教師

このように、教授・学習過程で考えられる諸矛盾、問題状況を書き出してみた。もちろん、このほかにも多様な問題状況があるであろう。

このように考えると、階級矛盾、つまりアムカ帝国主義と国の権力の中枢である資本家階級とこれに対し自主独立と自由を求める国民・自覚的教師集団を構成する広く一般的に言えば労働者階級との矛盾対立を主要な矛盾とした 1957 年当時の私の考えは、後述するように教条的というか、複雑多様な授業のなかの現象を知る前の、単純化しすぎたものと言うべきかも知れない。そのような根本的な矛盾が根底にあることを認めただうえで、授業過程の問題状況の解決の努力が、その根本的な矛盾克服への展望を見失わないで、その一步一步を構築するような努力であることが求められると考えることは認められるにせよ、一定の授業という実践に伏在する問題状況を見極めることは実践的に重要なことである。

授業のひとつの重要な課題は、言うまでもなく子どもたちに人類が蓄積してきた知識と技術を獲得させることである。

これは授業における認識の問題として考察されてきた。

1957 年、常呂小学校と共同研究を始めたとき、子どもたちの認識の発展を、三段階（①認識が受身に、他人ごととして、試行錯誤的に、躓き、間違いながら受け取られる段階、②ものまねでない、自分自身のものとして技術的認識を主体的に身につけてくる段階、③技術的实践を、これでやれる、こうやるんだという子どもなりの実践の段階）（註1）で考えたのは上記の⑦あたりに、とくに注目したためだったと思う。これは常呂小学校が三期学習という方式で学習を考えていたことを考慮しながら、砂沢先生が考えられたものであった。三期学習というのは「見通す、考える、慣れる」という三段階に学習を設定するやり方で、これは常呂小の藤岡哲三郎校長が、昭和十年代に女満別小学校の教頭だった頃、その学校の松樹美代治校長が考え出した方式で、松樹校長率いる女満別小は、戦前、城戸幡太郎・留岡清男両先生が創設された教育科学研究会の北海道での拠点校であった。（註2）

この三期学習はキルパトリックの生活教育論参考に考えられたものという。これを受け継いで、藤岡校長は常呂小では、さらに生産教育と結びつけて豊かにしようと考えられていた。この生産教育の考えを入れて、砂沢先生は子どもたちが一定の思考活動を経て作業や身体的活動、知識を用いた問題解決行動などに発展する段階として技術的实践という段階を考えられた

と思われる。

ここで、もう一度、教授・学習過程の主要矛盾を社会的矛盾と見る見方と認識の進行の上記の問題状況との関係を考えてみよう。

子どもたちが学習に受身的で、覚えさせられことを記憶して、その通りペーパーテストで書くといった状態を克服する道として、デューイやキルパトリックの生活教育論、問題解決学習を考えるのは、もちろん、近代教育理論の主流にたった考え方で、このような受動的な学習態度になっている級友に対して主体的に学習する態度を持つ生徒や、すべての子どもを能動的にしようとする教師が力を合わせて、その受動性克服の努力をする、といった状況も、受動的学習の態度が、国の教育政策に従った、学力競争や国家の望む道德教育の方針に従順な学校教育の中で形成されてきたものと考えれば、その状況の底に基本的な社会的矛盾を考えることは誤りではない。だが、主要矛盾、副次的矛盾といった見方は、現実の事象の複雑なありようの矛盾構造を的確に捉えたとは言えないのではないか。ここで、もし矛盾といった観点で考えるとすれば、事象の基本的な矛盾、事象のその場での主要な矛盾、それと係わりをもつ副次的ないくつかの矛盾といった見方をするのが妥当のように思われる。先にも述べたように、そのように基本的矛盾と、そのときそのときの現象的な主要矛盾を考えることは、基本的矛盾克服の長期にわたる展望と、そのときそのときの現象的矛盾克服の適切な対応とが、何らかの脈絡というか底流というか、方向性の一致というべきか、適切な表現は思いつかないが、つながっていることを見落とさないようにしなければと考える。

註

- 1) 上掲『学習過程の実践的研究』p42
- 2) 松樹美代治編著『生活建設の教育』昭56、『生活建設の教育』刊行委員会参照

4. 諸矛盾止揚の方向と認識論

上記で記したような矛盾を克服する方法については、当面する矛盾を分析し、その特質を明らかにすることから考察を始めることとなろう。私たちが授業研究を始めた1957年には、生活綴り方教育の実践記録で示された「生活の論理」と「教科の論理」の矛盾がとりわけ意識され、また新憲法に示された民主主義、その示す基本的人権尊重、国民主権、平和主義の三原則とそれを覆そうとする教育勅語容認や国家主義思想を抱く政治勢力との対立から、憲法を自らの信念として形成し、民衆の団結の力で保守的なナショナリズムに対抗する人間の育成を目指す生活指導と科学的な教科の指導を統一すべきだという考えが強調されていた。この方向で私たちの授業研究でも子どもたちの「手をつなぐ」態度形成に関わる「集団思考」（いろいろ違った考えを出し合い、討論し、真実に迫っていく考え方）を目指す授業づくりのための授業研究が追求されていた。ところが、1960年代に入って、急激に進んだ産業技術の革新、科学の進展や、世界的な原子力開発や宇宙開発競争が進み、そのような状況に学校教育が全く即応していないことが明らかになってくる。こうして全米科学アカデミーが召集した34人の科学者によるウッズホール会議が開かれ、その報告書（註1））が出版され、世界的なカリキュラム改造運動が巻き起こされた。日本では数学教育研究協議会（略称、数教協）によるいわゆる「水道方式」（現代数学の観点からの四則演算指導の改革プラン）をはじめとする自然科学教科の教育内容の「現代化」が進められた。この教育内容現代化は「どの教科でも、知的性格をそのまま

にたもって発達のどの段階のどの子にも教えることが可能である。」(註2))という観点に立ち、その教育課程編成では「すべての科学や数学の中核をなす基礎的観念や人生や文学を形成する基礎的テーマ」を「細心の知的真面目さを持ち、しかも観念の直観的把握とそれの使用に重点を置いて計画されなければならない」(註3))という主張に基づくものであった。この教育内容現代化のカリキュラム改造運動は、日本のみならず世界の多くの国に影響を与えた。この動きは、哲学や心理学で認識論、概念形成といった一般的な思考の進行の関する考察と教科の内容構成とをいかに統一的に考察するかという課題の提起を明らかにしたのであった。この課題は何よりも自然科学教育しかも高校段階の教育で追求された。

私たちが私たちの研究グループ(学校教育講座、のちに教育方法学講座)に田中一先生門下の物理学者で、高校教育実践経験もある高村泰雄氏を同僚として1966年から迎え、高村氏が学生時代から交流のあった板倉聖宣氏が仮説実験授業研究会(略称:仮実研)を主宰し、物理教育のカリキュラム改造を「授業書方式」(註4))で行っていたその方式を私たちの共同研究に取り入れ、理科と数学の分野で主として大学院生諸君が次々と授業書を作り、共同研究の学校で実施して成果をあげていった。

高村氏をチームに迎えたことにより、研究は全く新しい段階に入った。現代まで成立してきている人類の探求の成果としての科学的達成や学問的真実を全ての子どもたちに理解可能なように教えて、全ての国民を二度と権力によって、あるいは権力に従うマスコミや宣伝によってだまされてしまうことがないようにしようとする力と、そのように国民が賢くなることを望まない力との対立が、教育における基本的な矛盾と考えることによって、非常に明確な教育目標と教育内容を設定できるようになった。教授・学習過程の構築も、授業書方式の導入により、教材としての設問、予想、討論、実験による検証というひとまとまりの活動の連続形として授業書を作成することが出来、その授業書のながれが、子どもたちの理解を確実に保証する仮説となり、従ってその評価も追試もできるということになった。(註5))

新しい段階に入ってから、重要な理論的發展に、高村氏の「教授における科学的概念形成に関する仮説」の提唱がある。この仮説の特徴は概念形成における実体的イメージの役割を強調するところにある。

感性的なものを知識教授のさいに有効とする考えは18世紀から既に主張されており、実物教授とか直観教授として説かれて来ている。また視聴覚教育として、戦後、盛に普及されても来た。だが、これらは有効な補助手段と見られた。高村氏のいう「実体的イメージは認識対象の本質的な構造を正確に反映した感性的イメージであり、感性的でありながら、対象の本質的認識を媒介する実体的特質を備えたもの」(註6))という主張はそれらとは異なって、科学的認識の本質的な過程についての仮説であった。この高村仮説は、授業書を作成する際の、問題系列の決定を導く有力なよりどころとなった。

以上が、現在の「教育方法学グループ」(学校教育講座→教育方法学講座→学校教育論講座の教育方法学グループ)の1980年代までの歩みである。

以上のように書いてみると、書き漏らしたことも多く、また、未解決の問題、残された課題も多いと言わなければならない。

また新しく提起されてきている問題も、いろいろと指摘されよう。

とりわけ1990年代に提唱されて来た田中孝彦氏らの主張する「臨床教育学」は、1960年代の「教育内容現代化」とそれに基づく授業研究ブームに対して批判する立場に立ち、もう一度「子どもから」出発する教育学を提唱されたものであった。この批判にどう応えるか、についても、これから教育学、教育方法学を学ぶ若い人たちに期待する他はない。後進の若い人たちに北大の教育方法学研究の歩みを知って頂くことが、今後のこの分野の研究発展に少しでも参考になれば嬉しいことである。

註

- 1) ブルーナー『教育の過程』1961、邦訳、岩波書店、1963
- 2) 同書、p.xii
- 3) 同書、p.16
- 4) 板倉聖宣『仮説実験授業のABC』仮説社、1977 参照
- 5) 高村泰雄編著『物理教授法の研究』北大図書刊行会、1987、p.11～17
- 6) 高村前掲書、p.44