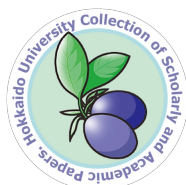




HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教授－学習過程の構造分析
Author(s)	砂沢, 喜代次
Citation	北海道大學教育學部紀要, 7, 2-70
Issue Date	1960-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28989
Type	departmental bulletin paper
File Information	7_P2-70.pdf



第1部 教授—学習過程の構造分析

砂 沢 喜 代 次

<総 論>

教授—学習過程の構造と特質

—教育認識論への志向—

目 次

- | | |
|------------|---------------|
| 1. 教育過程 | 5. 子どもの認識の固有性 |
| 2. 学校の課題 | 6. 認識の成立過程 |
| 3. 教授—学習過程 | 7. 認識と実践の結合 |
| 4. 学習意欲 | 8. 認識過程の螺旋構造 |

1. 教 育 過 程

教育はそれが意図的であると否とにかかわらず、すべて人間の生き方、考え方、感じ方、行動のしかたを、好ましい方向へ変えていく人間の活動過程である。教育がこのような、まず人間にかかわる問題であることは、古来多くの思想家たちによって指摘され追求されたところである。しかし私たちがとくに重大な関心をもたざるをえないのは、その人間を形成し変革していく「好ましい方向」とは何か、それは何によって、何を方法手段として行われるかということである。しかも教育は真空の中で行われるのではなくて、つねに歴史的社会的現実の中で行われるのであるから、そうした現実の中に人間の形成ないし変革の好ましい方向を求め、その方向にたざして、好ましい内容と、好ましい方法とが選ばれねばならぬことになる。

好ましいとか好ましくないとかいうことは、単に個人の主観的なムードや意見でないことは、教育が現実の中で人間の形成ないし変革を行い、そのことを通して徐々に現実を形成し変革するという二重の使命をおびていることによって明らかである。ここに個人の主観をこえた価値の問題が生まれてくる。私たちは、そこで人間の問題としての教育という立場を、価値の問題としての教育へとさらに発展させて次のように確認する。即ち「教育は価値における、価値による、価値の実現の過程である」と。

「価値における」というのは、子ども自身が成長発達する「ひと」(Person)として、価値をもっているわけであるが、その価値におけるという意味である。この考えは別にこと新しいものではなく、言葉の正しい意味で「子どもの発見」を行った、汎愛派(Philanthropists)やルソー、ペスタロッチ、フレーベルなどの思想の根底に流れていた。それは心理学的、哲学的ないし宗教的でさえあった。しかし、成長発達する子どもという考えは、19世紀後半に入ってからダーウィンの進化論が、人間観、社会観、世界観に深い影響を与えるようになってからであり、また心理学が他の諸科学と共に急速に発達してきたからである。生物有機体としての子どもは、それ自身、「もの」(Sache)に対して「ひと」であることに価値が認められただけでなく、「もの」との収斂作用(Spannung)によってその「ひと」が成長発達することに、よりすぐれた教育的価値があると考えられるようになった。W. シュテレンの「人格心理学」などは、この考えの典型である。

子ども自身の「ひと」としての価値と、子どもが質的にも量的にも成長発達するという事実がもつ価値とに、教育は奉仕すべきであるというのは、1959年夏、世界教育学会議に来日出席したM. ドベス教授(フランス心理学会会長)の講演のポイントである⁽¹⁾。教育の大前提は、子どもに固有な価値であり、この価値が高まっていく方向において、すべての手段(教育内容、教育方法、教育条件)が講ぜられなければならない。そこに「価値

による。という問題が生まれてくる。

(注) 教育学研究 第26巻 第4号, P.295—P.305

M. Debesse 「心理学の進歩に直面する教育者」

教育の概念は、二つの本質的な要因を基礎としている。第一の要因は、教育が心理学および生物学と社会学からもらいうける科学的な与件によって構成される。……従来、教育者は児童たちを臣民とする国王と考える君主制的な教育観が行われてきたが、これにとつて代つて、われわれは、教育者を教育の指導者とし、責任者と考えるが、これに医師、心理学者および社会福祉司を加えた教育のコンステレーションを考えなければならなくなつてきている。……科学的な与件は、児童とその環境を知るための手がかりとして不可欠ではあるが、単に教育学という体系の実験的な基礎づけとなるにすぎない。そして、いかなる教育にしても、この基礎づけと同時に、目標を必要としており、一つの生活に関する考え方に支えられており、価値志向ともよぶるものによって裏づけられなければならない。いいかえれば、教育心理学とともに、教育価値論がなければならない。教育価値には、少くとも次の二種類がある。一方には、文化を規定する諸価値、他方には、教育に固有な諸価値が存在しなければならない。

(この教育に固有な諸価値が教育の概念を基礎づける第二の要因となる。)教育は、人間の将来の生活全体に関するものであるから、教育においては、(シュプラランガーが考えたような生活形式に対応する)諸価値がすべて存在すべきである。しかし、かりにどうしても教育をシュプラランガーの生活形式の一つに位置づけるとすれば、教育は社会的な類型に属することになるであろう。この観点に立てば、教育者は、児童たちを要するもの、より正確にいつて、児童たちを育てることを要する人と定義づけられる。……心理学という科学が、教育者の貴重で効果的な道具であること、しかし同時に、これがもつとも高度の価値に奉仕するための道具にすぎないこと——これを教育者がつねに意識していればそれでよい。……教育の運命は、心理学の手中にあるのではなくて、教育者の手中にあるのである。(P.303—P.304)

教育過程の主軸として文化価値や陶冶価値の問題を考えたのは、19世紀末から20世紀初めにかけての W.ディルタイ (生命哲学)、W.ヴィンデルバント (価値哲学) および F.パウルゼン (教育学) などの主張であるが、それは E.シュプラランガー (1882—) の文化教育学として結晶した。彼はその著『生活形式』(Lebensformen) において、六つの主要な生活様式を区別し、それぞれを一連の価値によって規定している。芸術家の生活様式は美的価値に対応し、政治家のそれは権力価値に対応し、社会人のそれは善意と愛の価値に対応するといった具合である。教育は人間の将来の生活全体にかかわるものであるから、子どもの成長発達を生活全体の中で図る教育は、当然その生活全体に対応する価値全体の体系構造を、その内容としてもつべきであるが、それぞれの価値

を基準とする方法や条件設定もまた必要である。もちろん、そうした価値体系や価値基準は、純粋な形で何物にも妨げられないで存在するわけではなくて、社会的歴史的現実においては、さまざまな異質的な諸価値の体系や基準との同時存在によって、そこに烈しい価値の対立や葛藤がくりひろげられている。『価値による』というのは、そうした事態の中で、一定の世界観や社会体制にてらし、教育的価値の実現される方向を見とおして、どのような価値の体系や基準を選びとるかということになるであろう。

そこで『価値の実現』が問題になる。この場合、直ちに考えられるのは、価値は理想の世界において実現されるというプラトン以来の理想主義の立場であるが、現実と理想との大きな隔たりは、価値の実現を遠き未来におしやってしまう。私たちはこうした立場ではなくて、教育過程においては、価値は刻々に現実の中で、しかも子どもの成長発達の過程において、子どもそれ自身によって実現されなければならないと考える。教育が人間の問題であつて同時に価値の問題であるというのは、価値が人間により、人間において実現されるという意味である。そうした意味における価値実現の過程が、教育の過程である。

社会的歴史的現実の中で、教育過程に価値を実現するということには、先にも少しふれたように幾多の困難が横たわっているから、教育課程はつねにそれらの困難によって、さまざまな屈折をうけることになる。しかし私たちがあえて教育過程というのは、『価値における、価値による、価値の実現』という全過程をとらえて、社会的歴史的な過程に、『価値更新』や『価値創造』(時には価値転換)のエポックをつくっていく教育の能動面を問題にするからである。それは困難をのりこえていく一つの大きな運動であると考えからである。教育は単なる個人と個人、人間と人間との間の相互作用ではない。

ここで教育が社会的歴史的過程にエポックをつくる過程であるという意味を述べておく必要がある。私たちは社会的歴史的過程を、さまざまな矛盾が複雑に交錯している運動としてとらえる。歴史観や社会観についてとかくの検討を加えることは別の機会にゆずるとして、私たちは人間による文化の継承と発展(それはまた伝統と創造の問題にもなる)、社会における秩序と進歩、分化と統一、個体と全体、階級と階級、世代と世代などの諸矛盾、また価値体系、思想体系、生産体系、生活様式などの諸矛盾が、民族や国家を基盤として、ある一定の方向にむかって克服されていく運動過程を社会的歴史的過程と考える。運動過程というのは、特定の個人や一部の支

配者たちによる思考や行動ではなくて、大衆集団の人間的な意識と思考とを結集した行動を意味する。一定の方向というのは、そうした大衆集団の最大限の幸福や世界人類の平和などの実現をめざす方向を意味する。

教育過程は、こうした意味における社会的歴史的過程の中にくみこまれ、しかもこれとの『所動的—能動的関係』および『内在的—超在的關係』におかれている。このことは、教育過程が社会的歴史的過程との矛盾関係におかれていることを意味しているが、それと同時に社会的歴史的過程がそれ自体の中にはらむ内部的矛盾とも否応なしに対決せざるをえないのである。それは『価値の実現』という方向において、教育過程が必然的に直面せざるをえない宿命的な性格でもある。つまり教育過程の真実の意味は、それが社会的歴史的過程における諸矛盾を所動的および能動的にとり入れ、それらを価値実現の方向に結びつけて克服していくことによって、社会的歴史的過程に内在しながらもそれから超在する運動であるという点に出現される。

注 (1) 五十嵐 頤「民主教育論」では、教育を実践としてとらえ、「実践とは自己が自己の外にある客観的な事物に入つていき、またその逆のことが行われるといった事態が意味されている。それは主観的に任務とするものと、客観的な課題との緊張した矛盾がそこにはたらいっていることである」と述べている。(19頁)

氏の教育実践の考え方については、「教育学研究」第27巻第2号に私なりの見解をのせているので、ここに述べている教育過程の考え方と比較されたい。

2. 学校の課題

学校教育は、前述の意味における教育過程を、子どもの全面的発達を意図して組織化する使命をもっている。組織化するというのは、教育過程における矛盾克服の仕事を、一方では子どもの成長発達や経験内容をおさえ、他方では教科や教材の客観的教育価値をおさえて、専門職としての教師が組み直すという意味である。それは社会的歴史的過程と教育過程との間の諸矛盾の現象形態および構造形態を、学校教育に対するさまざまな要求によって組み直すということでもある。以下それらの要求を、(1)国民の教育要求、(2)地域社会の教育要求、(3)科学文化の教育要求、(4)子どもの全面的発達という教育要求という四つに分類して、学校教育の組織論的考察をしておきたい。

(1) 国民の教育要求

これを正当化するものは、憲法に定められた国民の権利および義務であることはもちろんであるが、とくに

直接の根拠は、その第26条「すべての国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に義務教育を受けさせる義務を負う。義務教育は、これを無償とする」にある。教育基本法は憲法の実現するために制定されたものであるが、上の第26条がとくに学校教育に関係をもつと思われるのは、教育基本法の第3条(教育の機会均等)、第4条(義務教育)、第5条(男女共学)、第6条(学校教育)—学校の公共的性格と教師の教職的使命など—、第8条(政治教育)、第10条(教育行政)—「教育は、不当な支配に服することなく、国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。教育行政は、この自覚のもとに、教育の目的を遂行するために必要な諸条件の整備確立を目標として行われなければならない」などである。

つまり国民の教育要求を法的にみると、主権者である国民の権利としての教育は、その能力に応じて、機会均等に、男女相互の尊敬と協力のもとに、国民全体に対して直接の責任を負って行われるべきものであり、学校は不当な一部の支配に服することなく、公共的性格を堅持し、教師は全体の奉仕者として責任に答えなければならないわけである。この責任は、義務教育の場合では、教育を受けさせる義務をもった国民に対して、無償という条件を初めとする諸条件の整備確立に努める教育行政の奉仕的義務の遂行に支えられて果たされる。

しかし最近の政治・産業・経済の新らしい情勢は、上述の国民教育の基本線を軽視して、学校教育の全領域に統制を加えようとしている。今日とくに強調されている国民教育は、このような上からの要求に対する抵抗として、『国民による、国民のための、国民の教育』を実践することをめざす運動である。それは日本および日本民族が今日背負っている社会的歴史的課題を、教育過程においても解決すべきであるという形で、大衆路線で強く要求されているのである。学校はこのような二方向からの要求の矛盾を、その機能や構造において克服していく姿勢をとらなければならない。これがまた先に述べた組み直しの一視点となる。

(2) 地域社会の教育要求

『地域社会学校』の理論と実践が、アメリカから戦後の日本へ移入したのは、とくに Olsen の "School and Community" によってであった。いうまでもなく、Community School は、1929年に勃発した経済恐慌によるアメリカ社会の危機的状況を克服するという課題に、学校教育が真正面からとりくんだ大きな運動であ

る。その指導者たちは、デューイを初めとする「進歩主義者」(Progressivists)であった。しかし戦後の日本に新教育と共にとり入れられた Community School は、アメリカ的な形態そのままであって、「教育の社会的基底」の一般論にとどまり、「学校の窓を地域社会に開放し、学校と地域社会との間に橋をかける」方法が論議され工夫されたにすぎない。社会の民主化とか主権在民とかの基本線で強調された地方分権主義や、それと地域社会の実態との矛盾、社会の民主化や主権在民の確立に障害となる事柄、敗戦後の混乱動揺から社会を再建するための諸課題などとりくむ学校の姿勢は、あの当時の地域社会学校にはみられなかった。プラグマティズムや新教育(経験主義教育)の批判が、ようやく現われてきた昭和25年ごろ、その理論も実践も無雑作に捨てられ、やがて「山びこ学校」を初めとする学級づくりの実践が、世人の注目を浴びるようになる。

この新しい傾向は、学級を母体とする教育が、地域社会の諸課題にどうとりくむかの一つの実践方式をうち出したものではあるが、学級をその有機的単位とする学校が、地域社会の要求に真正面から応えようとしたものとはいえない。私たちは、教育における地方分権化を確立して、学校が地域社会の要求に正しく応えるためには、前項で指摘したような教育行政の法文が完全に実施されることが第一条件であると考えている。しかしそのためには地方自治と地方財政とが強化されねばならないわけであって、学校はそうした悪循環の前に手を拱いていることは許されない。そこでどうしても学校の主体性に立って、地域社会生活における教育の構造と機能を編成することが必要になってくる。これは地域生活形態や生活構造によって、学校教育の独自な性格を明らかにすることでもある。そのためには地域社会生活がもっている生産の機能や方式をつきとめ、それと学校教育との結合が考えられなければならない。

(注) ここで Nationalism (国民主義) と Localism (地域主義) との接点に立つべき学校をさらに追求して、次の科学文化の要求へと論及すべきであるが、本稿は、むしろ後につづく各節の論述に重点をおいているので、この問題は別稿にゆずることにする。

なお、「学校経営」(第一法規出版、月刊誌)第5巻第9号一創刊4周年記念号一所載の拙稿「学校の今日の課題と教育方法」を参照していただければ幸いである。

(3) 科学文化の教育要求

昭和33年10月、文部省が小・中学校の学習指導要領を改訂した時の趣旨には、「最近における文化・科学・産業などの急速な進展に即応して国民生活の向上を図り、

かつ、独立国家として、国際社会における確固たる地位を築いていくため、まず、義務教育における教育課程の画期的な充実を図ることが必要である」と前提して、道徳教育、基礎学力、科学技術教育、地理・歴史教育などの向上徹底を要求している。これは別にこと改めて言うまでもなく、学校がつねにこのような要求に応える努力を払うべきは当然である。これと同じことは戦前の小学校から国民学校に変わったとき(昭和14年)にも言われたのである。

私たちは、この稿で教育課程改訂問題を論議する意図はもたないが、事は学校教育の内容に直接関係している以上、したがって内容となる教育的価値の問題である以上、決して無関心ではありえない。「最近の文化、科学、産業などの急速な進展」を教育の立場でどのように考えればよいのか、またその事態に「即応して」とはどのような意味であるのか、「国民生活の向上」の実体は何なのか、「独立国家としての日本」とか、「国際社会」とかはどのような実体なのか、—すべてこうしたことがアイマイなままに、道徳教育、基礎学力、科学技術教育、地理・歴史教育が羅列されているのが、文部省の要求内容のようである。私たちはこれとちがった発想で、学校の教育内容についても考えたい。それは今日の子どもたちが、このままの状態では次第に人間疎外の危機に追いこまれていくのを、人間性の回復の方向にたちかえらせるという発想である。これは人間の全面的発達にもつながる問題であるが、とくに科学文化の人間化という方向で、学校教育に対して強い要求が出されなければならない時点に立っていると考えられる。

文部省がいう科学、文化、産業などの急速な進展は、機械文明が高度に発達した現代の性格を生み出している。それはマス・プロダクション、マス・コミュニケーション、ビューロクラシーの時代であるとも言われる。「大きな機械の群とこれに結びつけられている生産者大衆」、*「マス・コミと享受者大衆」*、*「機械に似た組織をもつマンモス集団と、或はこれに編入され、或はこれに支配される大衆」*の三者がからみ合って、人間の全面的要求の外に聳え立っている。

(注) 岩波講座 現代思想 VIII. 機械時代
清水幾太郎論文「機械文明」

このような機械文明は、人間生活にプラス面をもたらしていることは、多くの論者が指摘している。マイナス面をここに詳述することは避けるが、総体的に言って、第一次的な生活水準は確保されても、人間は決して幸福にも、個性的にも、創造的にもなりえないという事態、つまり人間の自己疎外という事態が起こっているのでは

る。

私たちが、学校が科学文化の教育要求に応えるべきだとするのは、学校教育と科学文化との大きなギャップを埋めるといった皮相な発想からでなくて、ホワイトが『科学とヒューマニズム』を説いた以上に、科学文化を人間の幸福や自発性や独創性に結びつけ、人間の全面的発達に奉仕させる方向に切りかえる要求が、学校教育に出されているという発想によるものである。教育要求と特にいう意味もここにある。科学文化の体系がもつ人間形成的エネルギーを、このような意味における教育要求に結合することは、学校教育の当然の責任である。

以上、私たちは三つの教育要求を略述したわけであるが、学校がこれらの教育要求に応える方向で、諸矛盾の現象形態や構造形態を組み直し、その克服を図るところに、学校の今日の課題があると考えられる。しかしこうしたことを基本的におさえた上で、それらをさらに結集する立場で追求しなければならないのは、学校教育には各学年・各学校の段階を一貫して、児童・生徒（一括して子どもと呼んでおく）の全面的発達を図るという重要な課題が負わされているからである。私たちはこれを子どもの認識過程について追求していく。

(4) 子どもの全面的発達と認識過程

学校は、さらに子どもの全面的発達を図るという課題をもっている。周知のようにペスタロッチは、直観を感性と理性の結合、または『感覚精神的』な作用と考え、これを数・形・語および技能について、具体的な生活経験の中で子どもに学習させることが、その認識能力を発達させる有効な方法であると説いた。この方法によって子どもの人間性に宿る三大根本力—即ち精神、心情および技能の素質—が、統一的にしかも調和的に発達すると確信したからである。この確信の基底には、子どもを『生きた具体的全体』としてみる洞察があった。彼が晩年に著した『白鳥の歌』は、長い生涯にわたってもち続けられていったこの洞察の哲学的体系化といってもよい。彼のこの洞察に基づく人間性の調和的発達という主張は、人格 (Person) という『知的本性をもつ個別の実体』(per se una) の、連続的・自発的な発展というカントの思想にも通じている。

デューイは、19世紀後半におけるアメリカのペスタロッチ運動やフレーベル運動に大きな関心をよせたが、とくにダーウィニズムの深い影響下に、人間を生物有機体からの類推からとらえて、人間の生活を生命の自己目的的な発展過程と考えた。それはまた生物有機体と環境との相互作用によって行われる生物有機体自身の自己更新の過程でもある。この自己更新の過程は、行為や活動や

経験として具体的に現われるのであるが、それらはまた、連続的および相関的に進展する全人的な自己表現でもある。したがって子どもについてみると、彼が考えているときも、語っているときも、遊んでいるときも、しごとをしているときも、つねに彼の有機体としての全体制が同時に動いているわけである。『全体としての子ども』(a child as a whole) は、つねに全体的に自己を表現することを通して、全体として発達していく。そこで学校は、子どもの生活や経験の全体を教育ないし指導の対象とし、また方法としなければならない。

デューイにおける『全体としての子ども』の、全体としての発達の中心となっているのは、子どもの人間性—人間の自然性 (human nature) —の力量の限りなき連続的発達という考えである。この力量が衝動、習慣、知性、行動という内容の円環的なプロセスに流動していくのは、具体的な生活経験の場 (Situation) においてであるが、そのことによって、子どもの生き生きとした思考が作用し、認識能力が次第に高まっていくと考えられている。

しかし私たちが子どもの発達を追求してみると、それは必ずしもペスタロッチやデューイが説いているところと一致していないことに気がつくのである。ペスタロッチは理想主義の立場、デューイはプラグマティズムの立場で、それぞれ人間の調和的全体の発達を説いている。したがって、この両者の間には大きな質的差異がある。しかし両者に共通していることは、その発達過程を連続的なものとしてとらえていること、身体的活動と精神的活動を同時相関的にみていること、さらに子どもの発達過程が社会の課題意識に直接結びつかないことである。

子どもの発達は、必ずしも連続的な過程をたどるものではなくて、むしろ停滞、断絶、飛躍があるのがふつうである。これを非連続の連続の過程といってもよい。私たちは自然的成長の基盤の上に行われる子どもの発達を量的変化がある程度に達した場合に起る質的变化、および質的变化ののちに来る量的変化と考える。これは『発達の弁証法』ということになる。ここでとらえられるのは、発達過程における『結節点』(joint) であるが、それは発達心理学が従來說いてきたような、年令の段階による一般的現象的なとらえ方とは異なったものである。そこには子どもに与えられる教材の質や量の問題ばかりでなく、子どもをとりまく社会生活の形態や構造の問題がからみあっている。

次に考えなければならない発達の問題は、身体活動と精神活動との関係である。なるほどペスタロッチは、労

第1部 教授-学習過程の構造分析

作の原理と直観の原理とを結合して、労作の中に身心の活動の融合を説き、労作と学習、労作と認識の統一を主張している。またデューイの学習論ないし認識論は、活動による学習、生活過程における活動と学習の統一、探求(inquiry)の過程における行動と知識、事実と観念などの相互作用を説いている。しかし謂うところの融合、統一、相互作用は、子どもにおいては容易ならざる問題であって、それは年令や学年が進むにつれていよいよ深刻になる。労作と認識、行動と知識、事実と観念などの間には、直線で結ぶことができないような幾多の矛盾が横たわっているのである。それらの矛盾とどのように対決するか、その対決のしかたによって、またその矛盾を子どもの発達過程にくみかえていくことによって、子どものパーソナリティの質的変容を期するところに、それらの矛盾が統一され克服されることこそ、学校の今日的課題としての全面的発達ではあるまいか。

このことからさらに、子どものパーソナリティ構造の質的変容が、それ自体、認識と労働、知識と行動、観念と事実などの矛盾の統一(弁証法的統一)が意欲的に進められる過程として、社会の課題意識に結びつかなければならないということが要請されてくる。それは先に述べた教育過程の意味を考えれば当然である。教育過程は社会的歴史的過程との能動的-所動的関係において、人間疎外の最大なメルクマールともいふべき認識と労働、知識と行動、観念と事実との分離状況を解決すべき任務をもっている。しかもその解決を、子どもの発達において具体的に行うことが唯一の道であるとするならば、これを逆にして、学校教育の過程におかれる子どもの発達は、現代社会の課題としての人間疎外の克服に直結するようにしくまれるべきであるということになる。学校の課題としての子どもの全面的発達は、以上のような重大な意味をもっているのである。

3. 教授-学習過程

学校教育における「価値における、価値による、価値の実現の過程」というのは、教師と子どもとが、生き生きとした人間的関係の中で、教材を媒介として展開する教授-学習過程を意味する。私たちは、学校教育を成立させる三つの実体として、教師、子ども、教材を考え、これらが最初に述べた意味における教育過程の中で、それぞれ矛盾し合っている事実を、学校教育の構造過程に積極的に組み入れる働らきを、教師の主体性に立つ教授過程、子どもの主体性を尊重する学習過程としてとらえる。私たちは、既に(1)教師と子ども、(2)教師と教材、(3)子どもと教材のそれぞれの矛盾関係を、教育内部の矛盾

関係としてとらえたのであるが、その場合の教師や子どもや教材が、単数だけに限ったものでないことはもちろんである。また矛盾関係にしても、以上の三つにとどまらないで、教師相互、子ども相互、および教材相互の間にもみられるわけである。(筆者編著「学習過程の実践的研究」明治図書 昭34、13頁-24頁参照)

教授-学習過程は、学校教育におけるそうしたさまざまな矛盾に対して、教師と子どもとが意識のないし主体的にとり組む運動過程としてとらえられる。それは教師と子どもとによる主体的運動の全過程である。ここに運動というのは、単なる知的精神的な現象過程たるとどまらないで、その現象過程において、量的なものが質的なものに転化するところに、実践過程が弁証法的にからみつくことによって、両過程が螺旋的に高まっていくことを意味する。私たちは知的精神的な現象過程における量から質への転機をなすものとして、今日までに継承され発展してきた文化の内容(Gebilde)や、現実に行っている諸矛盾や、子ども自体の成熟・成長、発達の度合いや、さらに子どもに働らきかける教師の方法手段などを考えることはできるが、それは後述に譲るとして、量から質への転化それ自体が、発達の弁証法であることは既に明らかにしたところである。私たちは、知識、技能、情操を学習するさいの、思考のはたらきと内容とを結合してこれを認識とし、認識と実践との矛盾関係を克服していく弁証法的過程を、真の意味の運動であると考ええる。それは認識が実践に、実践がさらに高い認識に発展していく過程を意味する。

この過程は、もちろん単一個人にとどまることは許されない。社会集団を離れて個人が存在し得ないのと同様に、歴史を離れては社会集団も個人も存在し得ない。運動というのは、個人の主体性に関わることはあるが、それと同時に個人の主体性を可能ならしめる社会的歴史的なことがらでもある。私たちが、教授-学習過程を運動過程としてとらえるのは、それが学校教育の意識的ないし意図的に編成される教育過程において、子ども一人一人の形成を集団と歴史の形成として進めていくべきであると考えからである。

子どもは、社会的歴史的な現実の中に諸矛盾を鋭く見つけ、それらを彼の既得の知識、技能、情操における思考の所産一つまり認識によって正しく分析して、人間としての生き方、見方、考え方、感じ方をさらに発展することを、教師による科学的法則的な指導によって学習しなければならない。それが教授-学習過程であって、教師によるそうした科学的法則的な教授過程を裏づけるものは、子どもの現在の生活意識ないし生活認識の発掘

と、科学の成果や過去の文化的遺産としての確実な知識や技能および豊富な情操の動員とである。そのことによって、教授-学習過程は、対象を主体化することと生活を客体化することを同時に行いうるわけであって、今までに述べた諸矛盾を、子どもの認識過程に組み入れて、その主体的な学習活動を展開させる教師の主体的な教授活動が要請されてくる。

教師における教授過程と子どもにおける学習過程とが、決して別々なものでないことは、これらのそれぞれが、互いに他を前提とし成立要件とするという意味だけでなく、対象や現象の主体化と生活事実の客体化という点で、教師と子どもとのそれぞれの主体性が交錯しなければ、本来の教育作用はあり得ないからである。教師は人間、社会、自然に関するできるだけ確実な認識をもって一つまり主体化された認識をもって、客観的な認識を内容とするさまざまな教材を子どもに提示していくことにより、子どもの中に確実で、しかも客観的な認識を定着させていくことに努めなければならないが、そうした認識の定着こそ、子どもにおける主体的認識の成立ないし変容なのである。この認識の客観化がそのまま認識の主体化であるためには、子どもにおける生活の事実や、その事実に着して体得されている子どもなりの論理が、あくまでも活かされなければならない。子どもは、彼に提示される客観的な認識—それを触発するのは彼がおかれた教育的諸矛盾であるが—によって、彼の生活事実を客観的に見つめる眼をもつように指導されなければならない。しかしこのような生活事実の客観化を、自分自身にかかわることとするのでなければ、その客観化は教育作用から脱落してしまうわけで、ここに子どもの主体性を意図する客体化が絶対要請されてくる。客観的認識の成立は、教育構造の中では、子どもの生活事実の客体化によってのみ可能であり、またそのことによって客観的認識が主体化されるのである。私たちが、教授-学習過程を一つのものとして考えるのは、このような根拠によっている。

このように述べてくると、今日までデューイ教育学で説かれてきた、そしてまたかなりわが国でも実践されてきた「学習活動の指導」(guidance of the learning activities) という概念が、すでに学習者と教授者との一体的活動を意味しているのではないかという反問に出会うかも知れない。周知のように、デューイは「民主主義と教育」の第3章で、guidance, control, directionの意味を規定して次のようにいう。「guidanceとは、個々の子どもの自然的能力を共働的に扶助していくこと、controlとは、むしろ外部の力により、子どもの抵抗

抗にあいながらも、なおそれを規制していくこと、directionとは、前二者の中間に位するもので、指導される子どもの活動傾向が、無目的に散乱しないように、一定の連続した進路を保って導かれていくことである。」

これによってみると、デューイは最も好ましいものとして「direction」つまり行為や活動の連続的順序立て—を考えているのであるが、「教師が能動的に子どもの活動に参加し、そのような共同活動—teacher-pupils, co-operations—によって、教師は子どもであり、子どもはそれと意識せずして教師である。一体、教師も子どもも、教えているとか習っているとかの意識が少なければ少ないほど、いっそうすばらしい授業が行われるのである。」(第11章経験と思考)という主張には、interaction(相互活動ないし相互作用)の立場が指摘されるのである。デューイが、晩年における注目すべき著作「認識作用と認識内容」(1949)において、self-action(自己活動)→inter-action(相互活動)→trans-action(操作活動)を弁証法的に説いているところからすれば、「学習活動の指導」という概念も、子どもと教師とのそれぞれの主体的な操作活動が、統一をめざして烈しくからみ合うことを意味することになるが、今日までの学習指導の実践は、相互活動の段階にとどまっているように思われる。

それを最近よくいわれるように、児童中心主義の立場としてかんたんにきめつけることはできないであろうが、ややもすると、子どもは何を学び、教師は何を教えるかという目的意識や価値意識がうすれてしまいがちになる。「匄い廻る経験主義」の非難がでているのもその意味である。私たちが、教授-学習過程を一つのものとして考えるのは、「教師と子どもとの相互活動」としてでなく、あくまでも教師による教授と子どもによる学習とが、それぞれ主体性をもちながら、認識と実践との矛盾を克服していこうとする活動において一つになるような教育の過程である。デューイの場合、認識を触発する先件としての客体的環境における問題状況と認識主体との衝突、緊張、抵抗を説く限り、ヘーゲル弁証法の影響が指摘されるのではあるが、思考と活動とが生活過程の両面として統一的に考えられ、「環境を有目的的に変容する活動と認識活動との連続一貫を主張する点にプラグマティズムの根本特色がある。」(第25章認識論)と考えられる。私たちの立場は、デューイの中に入ってデューイから出ることを意図しているものである。

(筆者編著「デューイの教育思想研究」理想社 1957、233頁—235頁参照)

私は、さらにソ連の場合を、カイーロフ主監の「教育

学、(矢川徳光訳、明治図書 1959)についてみよう。そこでは「教授過程」には、教師の活動(教授)と生徒の活動(学習)とがふくまれる。教授と学習とは同一過程の二つの側面であって、たがいに不可分に結びついている。(同書 183 ページ)といって、「教授とは、教科の内容を説明すること、生徒たちの表象と概念とを豊かにすること、かれらの自主的な学習作業を指導すること、かれらの知識と教師の出題に応じて行われた作業とを点検し評価することである。教師は、教授を行うことによって、生徒たちの積極性を呼びおこし、かれらの認識活動を方向づけ、かれらに学習することを教える」とし、さらに「学習とは、生徒たちの系統的な精神的・身体的労働であって、教師の指導をうけて教科を習得することにはかならない」と述べている。

このところで明らかなことは、教授も学習もそれぞれの主体性が十分に認められていながら、教授の方に指導的役割が与えられている点であって、それは決して相互活動の立場ではない。教授はつねに生徒にたいして教育作用をおよぼすもので、本質的に「教育的教授」でなければならない。その教育作用の主要な部分は、生徒の学習意欲をつねに刺激し、知識の要求を創り出し、知識と能力の習得をマルクス=レーニン主義の認識論に立って、法則的に過程化することである。法則的過程化とは、「生き生きとした直観から抽象的思考へ、そしてそれから実践へ」という、真理の認識ないし客観的实在の認識の弁証法的な道すじにのせるという意味である。そこにはつねに、知識の真理性の最高基準として、また最初の源泉として、認識に対立する実践が考えられている。教授過程はそこでは、生徒にたいして対象の正確な知覚を与え(分析、比較、総合の方法によって)、表象の形成から概念の形成に進み、知識の定着と反覆の作業を指導して、やがて知識を応用する能力と習熟とを獲得させ、さいごにそれらのすべてを点検する全過程を意味しているが、その全過程で生徒の科学的能動的世界観の基礎を形成するところに教育的教授の本領を求めているのである。

私たちはこのような理論に学びながらも、あくまで子どもの固有な認識様式と認識内容を基本におさえ、それを子どもの人格形成の方向へ、したがって子どもの主体性や自律性を形成していく方向へ、教師があらゆる教育手段を講じて主体的に働かきかけていく道すじを追求する。子どもの学習過程と教師の教授過程とが一つのものであると考えるのは、両者の総和としてでなくて総体としてであって、両者の間には多くの矛盾や複雑なくいちがいがあるのを克服していくための、限りない創意と

努力がつねに払われていく。それは教師だけのことでなくて、子どもにとっても切実な問題である。私たちは、教師も子どもも、それぞれが、そうした矛盾やくいちがいを克服していく創意と努力—それはそのまま認識と実践の問題とはなりえないが—を払っていく過程こそ、ホンモノの教授-学習過程であると考ええる。

したがって、私たちがこの過程を追求する根拠は、子どもの固有な認識様式と認識内容を基本的におさえ、謂わば「教育認識論」である。この種の認識論であれば児童の認識論であって、すでに児童心理学や児童社会学や児童学が、十分に研究しているのではないかと反論されるかも知れない。しかし、私たちが「子どもの固有な認識様式と認識内容」というのは、けっして児童中心主義の立場からではなくて、教育過程の節でもすでに述べておいたように、大人と共につねに体験しつつある社会的歴史的現実の諸問題や諸矛盾を、能力、知識、技能、経験の未熟な子どもがうけとめるその様式と内容とは、大人とはちがっていると考えるからである。

子どもが、大人とは質的にちがった現実のとらえ方をしているのにたいして、正しい科学的認識の光りをあてて、正しい科学的実践に導いていくことが、私たちが考える「教育的教授-学習過程」である。私たちは、「教育的教授」ばかりでなくて、「教育的学習」をそれとの総体において考える。したがって私たちの立場は、ヘルバルトの「教育的教授」でもなければ、ソ連のそれとも同一ではない。前者には認識が対決する実践が稀薄であり、後者には認識の実践化が余りにも方式的(教条的)である。方式的であるというのは、「感性的認識→理性的認識→実践」をさすのであるが、社会的技術として考えられる教育過程と、その中での教授-学習過程とについてみると、それでは不十分である。

子どもの思考認識の様式や内容は、マルクス=レーニン主義の認識論で説くように、唯物弁証法的に実践へと高まるものではない。私たちの立場は、認識が実践へ高まるべきだと考えることでも、またその間に弁証法的発展過程を考えることでも、マルクス=レーニン主義の認識論に通じているようである。しかし、子どもについてみると、認識から実践へ高まる過程は、極めてチミツな記述分析を必要とする。「子どもによって認識されたもの」とは、必ずしもそのまま実践に結びつくとは限らない。それどころか、実践に結びつきえないで、多くの教師が悩んでいるのである。(拙編著「学習過程の実践的研究」26頁)。そこで私たちは認識の発展を、認識→技術的認識→技術的実践→実践としてとらえ、学校教育の本質、子どもの能力、教科の性格などを考慮して、認識→技術

的認識→技術的実践までを、教授-学習過程の認識論的基礎とした。これが私たちの考える教育認識論の方式であって、現在の段階では、この方式による教育的学習を中心とした教授-学習過程の追求ということになる。

4. 学習意欲

学習とは何か、これにたいする答えは今日までに、多くの人々によって、それぞれの立場から多くの形で出されている。教育思想や教育理論のちがいでだけでなく、知識観や価値観や人間観のちがいで、さらに社会体制や時代や世紀のちがいで、この答えは当然ちがうわけである。しかし基本的にいえることは、学習とは、人間がその生成の事実に基づいて、周囲の環境状況との所動的・能動的関係の中で、身体精神ないし思考行動の量的質的な変容をとげる活動をさすということである。

人間の生成の事実というのは、「初期の諸段階に後期の諸段階が編みこまれることである。」と G. オールポートはいつているが、それは本能的な諸欲求や遺伝的な諸特質によるばかりでなく、より決定的な役割をもつと考えられる潜在的な能力（例えば学習の能力など）によるものである。これらの諸条件によって、人間は周囲の環境状況との所動-能動関係の中で、自分の内部にそれぞれの段階の構造をつくっていく傾向性をもっている。そのような構造は極めて複雑であって、しかも次から次へと変容していくわけであるが、学校教育においては、今までに述べたように、身体精神や思考行動を価値実現の方向に、正しくしかも系統的に変容していかなければならない。具体的にいえば、それは教科の内容とする知識、技能、情操を習得するということである。私たちは、そのような習得によって、子どもの知能、言語、概念、創造的能力、個人化、社会化が発達することを学習と考える立場を十分におさえた上で、さらに各発達段階における子どもの内部構造の中心を認識の量と質と考え、その認識を子ども自身が高めていく過程を学習とする。つまり学習とは、子どもの認識構造が量的質的に変容していく過程であるということになる。

学習活動が成立するには、さまざまな条件が必要である。子どもの条件、教師の条件、教材の条件、場の条件などがそれであるが、それらは学習活動においては、複雑にからみあっているのがふつうである。私たちは、ここでは学習活動の主体である子どもの条件を中心として論を進めていくことにしよう。

(注) しかし、このようにいつても、私たちは、教師の条件として考えられるもののうちで、最も大切な「教師の主体性」に基

づく「教授の科学性」を決して第二義的にとらえているわけではない。これは先に述べた子どもにおける「客体の主体化」に関係するものであるが、私たちは、この教授の科学性という問題で、次のような主張をできる限り支持したいと考えている。

- (1) 教授の中にとり入れられる事実、知識、認識、法則は、客観的に真実で科学的でなければならない。
- (2) 認識、法則の基礎づけや証拠、また概念構成の要領は、教授ではつねに科学的で正しくなければならない。それと同時に、「教授の体系的性」も重視されなければならない。すなわち、
 - (1) 教授における素材の提出の順序が体系的である。
 - (2) 教授の中で、知識が体系的に与えられなければならない。
 - (3) 子どもに関する認識が、教師において体系的に習得定着されていなければならない。
 - (4) 子どもは、教師によつて体系的に教えられなければならない。

以上の主張は、東ベルリン出版「Didaktik」(1958) S.164 S.175 の一部引用。

この書では、教授と学習とを弁証法的対立関係においてとらえて、教授-学習過程を弁証法的止揚への過程として説いている。

子どもの条件として考えられるのは、欲求、興味、能力、知識や技能の習得程度、経験の量と質、学年の発達段階、男女差、個人、集団などであるが、最も重要で、しかも最も主体的な条件は学習意欲であろう。学習意欲は、学習活動の発条であり、またエネルギーであって、これが学習主体としての子どもになれば、学習活動は期待し得ないほどに必要な不可欠な条件である。ところが子どもの学習意欲を、それぞれの教材に結びつけるためには、子どもにおける他の諸条件をフルに機動化することが必要であるが、教材の条件を整えること、さらに子どもと教材との両者の諸条件をにらみ合わせた教師の指導条件が組織されなければならない。

ここで私は、学習意欲とかなり深いつながりをもった「動機づけ」motivationについて一言述べておこう。「動機づけ」というのは、多くの教育心理学書に説いているように、現実の人間の行動の方向を規定し、行動を発動させていく動因を与えることである。動因にはいろいろあるであろうが、先に挙げた欲求や興味の他に、態度、構え、希望、目的、意図、要求なども考えられる。教育における「動機づけ」というのは、それらの諸動因を外から与えることによって、(または諸動因が内から自然に生ずることによって)、学習活動をひき起こし、持続させ、そして方向づけていくことである。「動機づけ」の特徴は、しながつて心内に何らかの興奮や緊張の

状態を起こして、それを行動によって除去しようとするところにある。これは、すべての行動は、興奮緊張の状態を除去して平衡に向かう、つまり「動因解消」(drive-reduction)の方向に傾くという、一つの仮説に基づいているからである。

動因が解消されることが、そのまま問題解決を意味するかどうかには、メンミツな検討を必要とするであろうが、生物学的人間観の上に、行動主義やプラグマティズムを結びつけたデューイの場合は、明らかにこの両者を統一しているように思われる。いずれにせよ、動機づけが学習活動をひき起こすのは、興奮緊張の状態を緩和して安定化を意図しているのである。それは人間が本来、安定化への欲求をもち、または安定化のための習慣的方式を身につけているという角度から見ることでもあるが、しかしこれとは逆に、人間は安定をうち破り、変化と冒険と緊張化をのぞむ場合も考えられる。つまり人間は、「緊張からの解放」と同時に、「緊張への解放」によって環境との行動的關係をもち、その過程で生成していくわけであって、そこに動機づけの重要な意味がある。

(注) G. オルボートは、動機二つの秩序として、(1)欠如動機(deficit motives)と、(2)成長動機(growth motives)とを挙げ、前者を緊張の緩和や平衡を求めるもの、後者を遠い彼方の達成できない目標のために、緊張を持続するものとしている。とくにパーソナリティの形成に、大きな影響を与えるのは後者であると説く点は、私たちの研究に示唆するところが多い。

このように動機づけは、学習活動を誘発するのに直接の關係をもつ作用であって、行動心理学ないし行動主義の立場からとくに重要視されているわけであるが、さて学習意欲との關係、および学習意欲それ自体はどのように考えればよいであろうか。学習意欲は、たしかに「動機づけ」をその基底においているけれども、それだけにとどまらないで、その上にさらに論理的および社会的要因をふくんでいる。行動ないし活動を誘発する動機の心理的緊張に、その動機を論理的矛盾として対象化する論理的思考や、さらにその動機を社会的矛盾として問題状況化する社会的思考(デューイが「人間性と行為」で説く衝動-習慣-知性は、この場合にとくに参考になる)が加わって、一つのまとまった心意構造を形成しているのが学習意欲である。つまり学習意欲は、心理的、論理的、および社会的な要因が構造化してエネルギーとなったもので、それが学習活動を直接にひき起こし、リードするのである。

学習意欲ではこの意味で、論理的、社会的思考が特徴

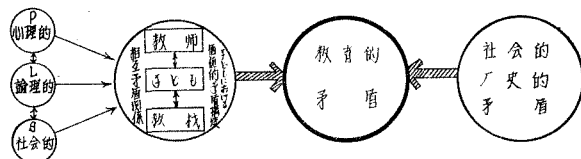
的になるが、それは明確な思考の要素としてではなくて、むしろ思考の芽生えないし傾向性としてである。それは論理的および社会的な矛盾を矛盾として感ずる「矛盾感情」といってもよい。心理的緊張感に論理的・社会的矛盾感情が融合したものが学習意欲であるといつてよい。こうした緊張感や矛盾感情が、子どもの生き生きとした思考活動のバネとなつてこそ、学習活動はすじ道のある、力動的な展開をすることができるのである。私たちが、学習活動を支える三側面として、心理的側面(P)、論理的側面(L)、および社会的側面(S)を考え、これを授業分析の方法論としているのは、学習活動を支える重要なバネである学習意欲を、すでにこのようにとらえているからである。このことは同時に、既に述べた認識を触発するのは諸矛盾であるということにもつながっている。矛盾が認識を触発するのは、実は触発する主体的エネルギーとしての学習意欲がはたらくからである。

私は「学校の課題」のところで、学校の三つの実体として考えられる教師、教材、子どもの相互矛盾關係を、かんたんに述べておいた。この矛盾關係を、子どもを中心としてみた場合、それは子どもの学習活動をひき起こす「子どもの条件」としての学習意欲に直結することになる。子どもはこの稿の最初に述べたように、成長発達する価値統一体であるから、子どもを中心としてみた相互矛盾關係は、子どもの内面における「価値的矛盾構造」を形成していることがわかる。それは、「価値と非価値」、「価値と反価値」といった矛盾關係をなしている。子どもがさまざまな教材や事物現象に直面するとき、そこに緊張や矛盾を感じとり、それをバネとして生き生きとした思考認識の活動を展開することができるためには、子どもが自分の内面に包み、しかも意識していない価値的矛盾構造を意識化するように、相互矛盾關係を組み立てることが必要である。これが子どもの生活の論理に立つて、その学習意欲を教材に結合し、学習活動を促すための教師の主体性に任かされる。

ところが子どもは教師に対しても矛盾關係に立っているわけであって、そのことはやはり、子どもの内面における価値的矛盾構造の意識化-つまり学習意欲の喚起-という問題になってくる。一体、子どもと教師との矛盾關係が、子どもにおいて、「価値と非価値」、「価値と反価値」という価値的矛盾關係になるというのは、どのような意味であろうか。それは教師の能力、経験、力量、認識、人格にふれて、子どもが自分のそれらを卑小化していく方向でなくて、自分のそれらとの対比において、質的なギャップを埋めていこうとする意欲の方向で考えられることである。しかし、それは子どもが、自分自身

を非価値もしくは反価値とし、教師のもつすべてを価値としてみるということだけに限定することはできない。むしろその逆の場合もあることを、教師は十分考えておかなければならない。

子どもを主体としてみたこのような価値的矛盾構造が、先に述べた学習意欲の構造に結合するとき、そこに心理的緊張感、論理のおよび社会的矛盾感情が分析されてくる。そのような矛盾構造の中で、子どもの思考認識の活動が触発されて、学習活動が展開するわけであるが、それは本来的に、社会的歴史的矛盾が、教育過程におこまれてきて、教育過程自体が教育矛盾の解決過程となっているものを、積極的に教育内容としてとりくむ活動である。これを図示すれば下のようになる。



教育的矛盾の全体構造は、学習主体である子どもを中心としてみた場合、価値的矛盾構造と社会的歴史的矛盾構造とが、緊密にからみ合うことによって形成されるわけだが、ここで吟味しておかなければならないのは、社会的歴史的矛盾（SH）と教育的矛盾（E）との関係である。すなわち(1)SHにおけるE、(2)EにおけるSH、(3)SHとEとの対等的対立という三つの関係である。この中でとくに重要な意味をもつのは、(2)EにおけるSHであって、それは教育現象と教育本質とを矛盾の中で区別する方法論につながっている。いずれにせよ、これら三者のどれを選びとるかによって、教育的矛盾の質的な差が生ずるわけなのであり、さらにその質的な差が、教材の種類の差による以上に、子どもの学習意欲を喚起するのに大きな差を生ずるのである。このように考えてみると、学習意欲とは、欲求、興味、能力、男女、成熟、成長発達、経験、知識、技能などの諸条件を異にする活動主体としての子どもが、¹全体としての矛盾構造の中に投げこまれる（project. entwerfen）ときに主体的に意識化され、そのからだ全体で感ずる子どもの学習エネルギーであることが明らかになる。学習意欲とは、自発性や積極性以上に、子どもが自己自身になっていくための主体性のエネルギーであって、これがやがて学習活動を支え導く科学的認識へと点火されるのである。

（注）学習意欲の問題で、私がとくに興味深く読んだのは、前掲五十嵐頭「民主教育論」に収められてある「教育と労働」という論文である。氏はこの論文で、教育の機会均等とか機会普及の問題を、学習意欲の階級的自覚、労働者階級の労働意

欲と学習意欲の問題としてとらえ、それが子どもの学習意欲にどのような屈折を与えているかを分析している。

（同書109頁—114頁参照）

5. 子どもの認識の固有性

以上の所論によって、学習意欲から学習活動がひき起こされるのは、緊張や矛盾を解決しようとする思考と行為とによることが明らかになった。行為に思考が結びつき、思考は行為を伴うというのは、とくに子どもにおいて共通に認められるところである。この点でデューイが、すでにその学問的経歴の初期において、思考と活動とを統一的ないし一元的にとらえたことは、子どもの場合にかなり妥当した考え方であると思われる。デューイは、思考と活動のそれぞれを、生活過程の両側面として統一的一元的にとらえているが、その生活過程とは、生物有機体としての人間が、周囲の環境との行動的關係—相互關係（interaction）—をもつことによって成長していく過程でもあるから、思考と活動とは、人間の成長過程—デューイの言葉をかりていえば、将来の結果に向かってさまざまな活動が積み重なっていく過程—の両側面であるということになる。この考え方から推せば、子どもの学習は成長のための不可欠の条件であって、その学習の過程に、思考と活動とが一元的にふくまれていることになる。

デューイは、若い頃にヘーゲル弁証法の深い影響を受けたので、その立場からダーウィニズムとビヘヴィオリズムとを吸収し、さらにパースとジェームスから受けついでプラグマティズムの認識論に、それらの諸理論を結びつけて、生活過程における問題状況下でのinteractionの理論を構成したのである。思考の先件（antecedent）は、²問題状況³であって、その問題を解決するための活動ないし行動に、人間はすでに身につけているすべての知識や技能を媒介的に結合するのであると主張した。デューイは、問題状況に子どもをおくこと、または子どもにたいして問題状況を設定することを設くことによって、⁴動機づけ⁵の理論を発展させているのであるが、それはかれ自身の経験主義—実験経験主義—に基づくものである。⁶経験と教育⁷（1938）などには、この点が詳細に述べられている。経験における問題状況は、その中に在る人間との相互關係—能動的一所動的關係—によって、人間の⁸反省的思考⁹と実験的活動とを促していくのであるが、その場合、両者はつねに一元的・連続的に進行していく、それが¹⁰経験の相関¹¹と¹²経験の連続¹³の過程である。

経験過程における反省的思考と実験的活動との一元的

連続的過程において—それは同時に人間と問題状況との相互関係の進行過程において—認識は発展すると彼は考えるのであるが、この考えは『論理学—探究の理論』（1938）および『認識作用と認識内容』（1949）においてさらに深められている。すなわち前者においては、とくに問題解決学習における認識過程を、後者においては、記名や概念構成を、行動の弁証法的発展の中でとらえることによって、認識作用と認識内容との統一を説いている。ここで私がことさらに『弁証法的発展』というのは、彼が action を self-action（自己活動）、inter-action（相互活動）、trans-action（操作活動）と発展的に考えている点についてである。inter-action とは action と reaction および能動と所動の相関や連続だけにとどまらないで、自己に対立して自己のはたらきかけを迫るもの、主体に対立する客体—（主観と客観との対立は単なる知識の立場である）—としての問題状況と自己との活動的・行動的な関係である。trans-action とは、行動ないし活動をさらに別のちがった状態や場所へ適用していくことであって、そこでは inter-action で得られた知識や技能をふくむ認識が、実験的に操作されていく。主体性がそこで確立することになる。認識内容を実験的に操作することが、そのまま認識作用である。

私が先に『教授-学習過程』の節で、かなり批判的に述べたデューイの理論を、このように再吟味したわけは、第一に『デューイを批判的に受けとめること—それは廃棄することではなくて揚棄すること—が、今日のわれわれの課題でなければならないという私なりの立場から、第二に『認識』という概念は『認識された対象や事象（知られた物や事）、対象や事象を認識すること（物や事を知ること）の両者を同時に包んでいる』（筆者編著「学習過程の実践的研究」27頁参照）と述べている立場とを明らかにしたいためである。私たちは、デューイをあくまで掘り下げていって、デューイをのりこえたいとねがっている。それがデューイに稀薄なもの、たとえば矛盾概念や、実践概念の指摘と密接につながった『教育認識論』の追求と、それに基づく授業分析の作業となっているわけである。それはまた、子どもと教師とを教育の主体として同時にとらえるという立場や、個人的認識ばかりでなく、集団的認識を追求するという立場ともなっている。

（注）現代教育科学 第27号 筆者小論「デューイの認識論について」

以上のようなわけで、いよいよ学習の中心的エネルギーとして、思考と活動とが統一的に考えられるのであるが、思考の自己活動、相互活動、および操作活動が展開

するところに、子どもの認識過程が生ずる。私たちは、子どもの思考は、知識を習得する場合だけでなく、技能を習得する場合でも、またその感情や情操の生活や学習においても、つねにからみ合ってはたらくものであるとみている。もちろん、知識や技能の習得も、学校の教育過程で行われるばかりでなく、日常生活経験の過程でも行われているわけで、私たちは、そのようにさまざまな知識、技能、情操における思考の活動や内容を統一包括して認識と呼ぶことにしている。知識、技能、情操は、生活と教科の両面で考えられねばならないわけで、私たちは上述のような認識の規定に立って、『生活的認識』と『教科的認識』という語を用いているわけである。これら両者が、それぞれの矛盾の題材化を契機とし、教授-学習過程において結合されることによって、認識過程を用意する。

私たちは、認識の発達過程は、個人や集団の重要な一条件である思考様式や思考内容のちがいによって、多様なニュアンスをもっていることを前提とする。例えば子どもの知能の広さ、深さ、自主性、柔軟性などが、その思考のはたらきに大きな影響を及ぼし、それがそのまま認識過程のニュアンスや構造を規定することになる。個人としてもものを考える場合と、その同一個人を含む集団としてもものを考える場合とでは、それぞれの認識過程に質的および量的なちがいを生ずることは当然である。私たちは、このような前提と同時に、いま一つの前提として、子どもにおける思考や認識の発達過程がユニークなものであることを考える。

子どもは一般的にいつて行動しながら思考する。感覚や知覚などの概念構成以前はもちろんのこと、概念構成以後の分析や総合の活動でも、すべて子どもは行動しながら思考する。子どもの思考は、行動よりも先に進むことはできないで、行動ないし活動そのものの中で展開する。コトバの習得ということが、子どもの思考発達の最も重要な段階を画する。デューイも、この点に注目して、事物現象の実在性を確かに認識するのは、それらを記名すること（コトバを与えること）であるといっている。—（前掲「認識作用と認識内容」55頁）—、すでに幼稚園児の思考においても、原因追求（子どものなぜなぜ問答に現われる）、本質追求（これなに？あれなに？というひんばんな質問に現われる）、判断（いきなりかんたん結論を下してしまう）、自主的解決（何事でも自分でやらなければ承知しない）、比較的抽象的概念による操作（アニミズム的、自己中心的な思考の中にすでに現われる）などの萌芽が見られる。—（なお子どもの集団思考の諸類型については第2章第1節でさらにくわ

しく述べる)一私たちが追求の対象としている学童の思考についても、知能の発達がおくれているものには、このような諸傾向が指摘できるが、学校教育における教授-学習過程では、とくに目的志向的な思考活動ないし一定の課題の解決をめざす思考活動に、子どもが従事することによって、主体性を次第に確立していくことが要求されるわけである。この課題ないし問題の解決過程においても、その中にある事柄を再確認することと不可分に結びついた言語的表現形式の変化(つまりコトバの言いかえ)などは、極めて重要な役割を演ずることがある。

(注) スミルノフ主監、矢川徳光訳「ソツエトの教科書心理学I」明治図書 361頁-375頁には、子どもの思考について、示唆に富む叙述が行われている。

また J.ピアジェ著、波多野完治、滝沢武久訳「知能の心理学」みすず書房 第2部「知能と感覚運動的機能」-知能と知覚、習慣と感覚運動的知能、および第3部「思考の発展」-思考の成長(直観と操作)、知能の発達の社会的要因は、子どものユニークな思考の発達を追求するのに、貴重な手がかりを与えてくれる。

「子どもの思考の最初のかたちは、直観的なものであるが、これはまさに、知覚の構造(相互依存関係の体系、たとえば、幾何学図形、重量、色彩、音響などが問題となるときでも、いつも全体の統一をこわさないで、そのまま、この全体性を関係の体系にホソクする)に近いものだ。ところで子どもの思考の発展は、すべて一般的な自己中心性から、知覚の脱中心化への移行という点に特徴がある」(同書145頁)として、思考が活動から生まれるから、その出発点では自己中心であるが(感覚運動的知能が、初めはそれの生じる現在の知覚や運動に中心化されていたのと同じわけで)、年令と共に成長するにつれて、次第に四段階を経て、思考の移動的操作、結合的操作、可逆的操作ができるように脱中心化することを述べている。その四段階というのは、(1)象徴的思考および前概念的思考(1.5才→4才)、(2)直感的思考(4才→7才、8才)、(3)具体的操作(7才、8才→11才、12才)、(4)形式的思考(11才、12才→青年期)である。

これで見ると、私たちが追求する子どもの思考認識の過程は、(2)、(3)、および(4)におよんでいることがわかる。

さて私たちは、以上のようなことを前提としながら、学習における子どもの認識過程を考えてみよう。学校教育過程における教授-学習過程は、先にも述べたように、目的志向的(問題解決とか価値実現とかの方向をめざす)思考活動に子どもが従事することを要求する。それと同時に、一つの問題から他へ、一つの行動方法から他へと、その重点を転換しようとする思考の柔軟性や力動性の形成を意図する。そのためには、ふつう認識過程として考えられる、感覚-知覚-概念-判断-推理-理解などのそれぞれの段階を、できるだけ豊かな多様なも

のにしなければならない。とくに、先に述べたような、ピアジェの脱中心化を可能ならしめる思考の諸操作の能力を太らせていくためには、上記の諸段階のうちでも概念が構成される段階が最も重要であって、これを中心として、それ以前とそれ以後の段階を、さらにメンミツにおさえていかなければならない。そこで、次にこの概念構成を中心とする認識の成立過程を、とくに子どもの場合について要約的に述べておこう。

6. 認識の成立過程

(1) 感覚および知覚-感性的認識

感覚というのは、個々の事物現象の特性-たとえは色、匂い、温度、冷たさ、形、速さ、距離、位置、変化などが、人間の分析器に刺激として作用して、神経過程のエネルギーに転化したものである。分析器のうちでもとくに感覚器官に対して、多様な刺激が調整されて与えられることは、感覚の発達にとって不可欠な条件である。それと同時に、古来ペーコン、コメニウス、ロック、ルソー、コンディアック、ペスタロッツなどが、教授-学習の原理として主張した直観による感覚の多様な訓練もまた必要である。とくに、コメニウスが感覚主義的認識論に立って、「まず感覚によってとらえられないような何物も、認識のうちには存在しない。」という原則を前提として、事物現象の感覚化からさらに直観化の教授原則を提唱したこと、ペスタロッツがそれを受けて、「直観は、すべての認識の絶対的基礎である、自然そのものの直観は、それが人間の認識の唯一の基礎であるから、人間の教授の真実の基礎となる」とし、感性的直観を強調したことは、認識過程を追求する私たちとしては見のがすことかできない。

ペスタロッツは、感性的直観をさらに人間の内面的自己活動として、自主性ないし自発性によって認識過程を基礎づけている。こうなると、心理学的というよりも哲学的になってくるが、漸く近代心理学の芽が出かかってきた当時としてはやむをえないであろう。しかし、感覚の教育的意味を直観にまで掘り下げていって、それを認識過程の出発点とも帰着点ともしたことは達見であって、ヘルバルトの教授学は、ペスタロッツの直観を手がかりとして体系化されたと考えられる。

さて知覚であるが、これはもちろん感覚の結合したものである。知覚とは、感覚器官に直接に働きかける現実の事物や現象を、そのさまざまな特性および部分の総体において反映することである。(スミルノフ主監、前掲書180頁)。事物現象が、多様な特性や部分をそなえたものとして知覚されるということは、それらの特性や部分が

相互に関係し合ったものとして知覚されるということであって、その関係づけに当たっては、人間はそれまでに身につけた知識や経験を動員し、その結果、それらの事物現象を解釈することによって、認識をさらに高めていく。⁴知覚とは、われわれが事物やその動きを、直接じっさいに接触することによって把握する認識である。一方、知性とは、廻り道が入りこんで、主体と客体との間に、空間的にも時間的にも距離が増していくとき行われる認識である。(ピアジェ前掲書、110頁参照)

知覚がこのような総体的で直接的な認識過程であるということは、子どもに教材ないし題材を与えるさい、それらの内容構成や与え方に重要な考慮を要請する。しかも、知覚が他の認識過程と同様に、知覚する主体の特殊性—その子どもの欲求、興味、知識など—によって左右されること、および知覚にさいしては、必ずしもよい位いに、知覚の対象を、コトバによって現わされる事物現象のカテゴリーに関係づけ、それらについての判断を、あれこれのコトバで述べることによって、それらを意味づけることを考えれば、知覚の教育的意義は大きい。子どもの思考認識の最初の形式は、直観的なものであるが、これは知覚構造にかなりマッチしているように考えられる。それは「感覚運動的構造」を基盤としたものである。

② 概念の構成—感性的認識と理性的認識とをつなぐもの—記号的認識

概念とは、知覚を土台として行われる思考操作の所産である。思考操作というのは、子どもの知覚の対象である事物現象や、生活経験における問題状況や、さらに現実の世界などを、分析、総合、比較、一般化、体系化、抽象化、具体化する思考の働きの意味する。このうち、とくに概念構成に深いつながりをもつのは、比較と一般化であろう。すなわち、比較には事物現象の特徴や特質を分析することと同時に、個々の類似点や差異点を総合することが含まれる。また一般化とは、事物現象の中から一般的なものを取り出して、それによって事物現象を相互に結びつけることをいうわけで、そのためには比較も必要である。概念構成における比較と一般化とを、とくに重視している学者は多いが、F. J. マクドナルドなどもその一人である。彼は、子どもが或る概念を学習するときに二つの過程をたどるとして、(1) a process of discrimination (区別したり、比較したりする過程)と、(2) a process of generalization (それを他の場合や他の例に一般化する過程)とを挙げ、概念の構成は、概念のコトバの上の定義を暗記することとはちがうといっている。

(注) Frederick J. McDonald: Educational Psychology, 1959. chapt V. Learning and the Cognitive Process Chapt VI, Continued は、P.132からP.206にわたって、この問題を追求している注目すべき近著である。彼は上のように概念構成を規定したあとで、概念について次のように述べている。

「A Concept, such as harbor, is a classification or systematic organization of stimuli, characteristics, or events which have common characteristics.」

(P.134)

(たとえば、港というような概念は、刺激、特徴、共通な特徴をもつ事柄などの分類、もしくは体系的組織である)

概念が十分に学習されるためには、概念をもった新しい経験や事実が、その概念に対して新しい意味と新しい連合 (association) を発展させることが必要である。しかし、概念のもつ意味も、子どもの経験領域が拡がるにつれて、新しい連合ととも変容することは当然である。これは概念の発展に関係する問題であるが、ともかく「概念が構成されていくのは、子どもがその周囲の環境事態や問題状況や事物現象との相関から、自分の経験する一定の刺激量を質的に組織する過程においてである。この組織によって、子どもは対象世界を解釈し、その解釈に立って行動する。……概念は、概念化される対象に結びついた、適切な経験を伴わないでは学習されない。」(F. J. McDonald; ditto, P.135—P.136)。このさい、経験の質と量とが、概念構成に大きくひびいてくるし、また子どもの既習の概念や経験を、どのように動員するかも重要な問題となってくる。

このことは、ソ連の心理学でも、ほとんど同じ考え方で説かれている。すなわち、「概念はとくに一般化に基づいて構成され、コトバによって表わされるのがふつうである。しかし、その場合、概念を表わすコトバは、人間が概念によって一般化された現実の事物現象を、その中において認識するところの感性的体験と結びつけることが必要である。感性的体験による感性的認識は、概念にとって不可欠の源泉だからである。概念は、二つの信号系 (第一、第二) が切り離し難く結びついた相互作用の産物である。……概念をうるということは、その概念が関係する事物現象についての知識の総体をうることである。」(スルミノフ主監、前掲書、326頁—327頁)

私が、いま長すぎる位いに、米ソの関係書の比較引用をしたのは、概念構成は、単なるコトバや数による記号的認識の問題に終わるのではなくて、それらのもつ経験的意味や経験自体に結合する問題として、両者が共通にとらえているからである。これは、教科と生活とを結合するという今日の課題—教科の論理と生活の論理との結

合という課題でもある一を追求するさいの中心的問題でもある。私たちは、子どもにおける概念構成にさいして、近より遠へ、易より難へ、簡より複へというコメニウスやペスタロッチの原理ばかりでなく、既習概念の反覆使用、雪だるま式使用、螺旋形的使用、強化ないし補強を、経験に結びつけて行うことが、学習効果を高める道であることを考えなければならない。

(3) 判断, 推理, 理解—理性的認識

判断とは、さまざまな事物現象の間の、或いはそれらの各特徴の間の関連が、認識主体によってとらえられるはたらきであって、コトバによって表わされるのがふつうである。またそれは、概念が結合される形式でもあって、その諸形式については、すでにカントが「純粹理性批判」で精細に説いている。これは、思考の操作でもかなり高度なものになるわけだが、もちろん、正確な概念の正確な結合によらなければ、正確な判断を期待することはできない。とくに子どもの思考操作についてみると、概念を媒介しないで、感覚ないし知覚によって判断を下す場合、およびそれとは逆に概念を表わすコトバだけによって、形式的ないし抽象的に判断を下す場合との両極端がある。前者が比較的知能の低い子どもに、後者が知能の高い子どもに見受けられることも一般的傾向である。これはどちらも、概念構成が上述のように正しく行われていないからであって、概念構成の場合と同様、判断の形式と作用についても、必ず子どもの既習の経験や知識や技能に結びつけることを忘れてはならない。これはとくに、思考の抽象化と具体化との相互貫入的な操作に関する重要な問題である。教育的矛盾の中における子どもの思考操作にさいしてはなおさらである。

推理とは、ある一つの判断を、他の判断から結論すること、および今までの判断を基にして、新しい判断を引き出すことである。だから一種の判断作用であると考えてもよい。推理も概念構成の場合と同様に、比較、類推、一般化、体系化、抽象化、具体化などの思考操作によって行われる。例えば、ある個別的事例から他のものを推理することは類推によるのであるし、一般的判断から特殊の判断を引き出すのは、具体化や分析などによるわけである。推理の形式は、帰納的と演繹的に分けられているのがふつうである。この二形式は、また、概念を学習していくさいの二方向、すなわち、下から上へ（個別的、特殊な事例から一般化へ）と、上から下へ（一般化から個別的、特殊な事例へ）とに対応する。正しい推理が進められるためには、正しい判断と、それを支える正しい概念構成とが必要であるが、判断や推理の作用や形式には、概念構成ばかりでなくて、いま一つ大切な感情な

いし情緒の動きが加わっていることを忘れてはならない。これは大人についてもそうであるが、子どもの場合はとくに顕著である。

(注) M. シエラーは、オーガステイヌス、パスカル、シヨウベンハウエル、ロッツエ、ブレンタノなどに従つて、情緒の本源性や役割を洞察し、われわれの生活を原本的に揺り動かし、導き彩るものは、まさにわれわれにおける情緒であることを強調した。彼は、情緒における「意味法則」および「心情の論理」を追求した。これが彼の「情緒主義」(Emotionalismus)である。彼の認識論は、形而上学、哲学の人間学、知識社会学と共に、情緒主義によつて成立しているのであるが、認識の基盤や条件や目標などを、すべて人間の存在様式に結びつけた点に特色がある。

さて最後に理解であるが、これは思考の操作や活動においては重要な位置を占めている。理解は、現実の事物現象の中における本質的なものの解明であり、過去の経験において習得された知識や技能によるばかりでなく、いま述べた情緒や情操も加えて成立する。とくに理解のカギとなるものは、広い意味の個人的および社会的経験であつて、すでに W. デイルタイもその生命哲学で、体験(Erlebnis)→理解(Verstehen)→表現(Ausdruck)を構造連関的に説き、現実態を已知の事実から出発して一定の類型として理解するのは、体験に基づくものだと考えている。意識の主観的な体験から、客観的な理解への認識を進めていくこと—一生を生自身から理解する(das Leben aus ihm selbst verstehen) —が、彼の生命哲学の中心であつた。デューイの経験主義哲学においても、理解(Understanding)は重要な位置を占めているのであつて、それは、経験過程における問題や課題を解決する場合、既習の知識(生活や教科に関する)が、真に道具になって使用されたときに初めて成立すると考えている。彼の How We Think? (1910) の主張には、とくにこのようなことが明瞭に指摘されているのである。

理解においては、ほとんどすべての思考操作が動員される。すなわち、分析—本質的なものの分離、総合—既習の経験や知識や技能を新しい事物現象に結合する—、抽象的なものと具体的なもの、一般的なものと個別的なものなどの結合、諸概念の構成に基づく判断や推理などがそこでは有機的に行われる。それはまた、デューイの説く apprehension (直接的理解) と comprehension (間接的理解) との有機的統一でもある。前者は、即座にしかも瞬間的に行われ、何らの間接的な思考操作もみられないが、後者は、時間的にかなり長期にわたって展開し、ある一連の判断や推理の段階を経て行われる。このような認識過程をたどって到達した理解という認識は、実践へと導かれなければならないわけである。

7. 認識と実践の結合

(1) 個人的思考と集団的思考—技術的認識を考えた二つの理由

私は、認識過程として感覚—知覚—概念—判断—推理—理解を述べてきたのであるが、それは個人を中心とした認識の発展成立の過程をスケッチしたにすぎない。そして多くの参考文献も、実はこのところまででとまっているように思われる。しかし認識過程は、個人の知識、技能、情操における思考の活動や内容の発展成立の過程だけではすまされないわけで、個人と個人、個人とそれを包む集団、集団と集団などの関係において進められるということ、また認識が実践化し、さらに実践が認識化していかなければ、ホンモノの認識の発展過程は考えられないということをさらに追求しなければならない。これは、教育が人間と価値とにかかわることであり、子どもの価値的ないし生産的な思考や認識を、生活と教科の両面から育てていくことである限り、素通りすることができない問題である。価値的な思考や認識は、同時に生産的な思考や認識でもあるが、それは、社会的歴史的なもの、そして実践的なものでなければならない。

まず集団思考とか集団認識の問題であるが、これについては今までに、知識社会学や文化社会学などの研究が進められてきているし、マルクシズムはその典型といつてもよい。いま知識社会学についてみると、この領域では、先に挙げたマックス・シェーラーが代表者と考えられるが、彼は知識を「直観による知識」と「思考による知識」、(前者が抵抗や矛盾に出合ったために内的に反省されたときに生まれる)とに分け、それら両者が統一されたものが認識であるとする。社会的存在としての人間とそのような知識や、またそれらの統一としての認識との間に成立する基本関係を、彼は三つの原理として説く。すなわち、(1)各人は、個我としてよりも前に、予め社会的存在として与えられている。しかも人間における社会性、或は他我の存在は、直接明証的に知られる先天的な知識である。(2)共同人としての他我の存在は、一体感や直接的知覚、或いは客観的理解や感情移入や類推などの作用によって互いに理解される。(3)知識や認識を習得する作用の形式は、つねに且つ、必ず社会の構造によって制約される。というのである。

(注) Karl Mannheim: Essays on the Sociology of Knowledge (1952) では、マックス・シェーラーの理論の主な特徴を次のようにあげている。

- 1) thinking conceived as relative to being. (存在に結びついたものとして考えられる思考)

- 2) social reality as the system of reference in respect of which thought is considered to be relative.

(思想が相関的なものと考えられる点において、関係の体系として考えられる社会的現実)

- 3) a comprehensive view of historical totality. (歴史的全体に関する包括的な見方)

私たちは、認識過程の社会性という問題をおろそかにしてはならないと考えている。認識は、個人についてみても、決して静観から生じるのではなくて、社会的活動から生じるのである。個人の領域だけに終始して、個人がおかれた事物現象、客観的文化の世界、社会的歴史的現実に対決しない限り、認識は成立発展することはできない。認識は、また生活を支える労働の過程で生まれて発展する。労働が個人だけの領域にとどまりえないで、必ず人間関係や社会関係の中で、社会過程として行われる限り、認識過程は社会過程であり、社会集団の中でのみ進められるのである。そうした過程における個人の自由な主体的な認識過程を考えなければならない。それは、やがて社会的決定と個人的自由という問題になってくる。それはまた、人間を自由な知的存在とみることと同時に、社会的存在とみることを追求する問題となってくる。

(注) W. スターク著 杉山忠平訳。「知識社会学」—思想史の方法—1960。第3章には次のような注目すべき見解が述べられている。

「人間の自己実現の過程(潜在力が現実化、結晶化、特殊化する過程)は、そのときの社会諸関係の母胎の中で遂行される。人間は同じ種類の他者と相互に作用し合う生きた存在であり、彼が何であり、また何になるかは、何よりもまず、彼の初めの潜在力がその中で、またそれを通じて、彼のさしさまった現実性ないし人格性に転ずる社会諸力と彼の個性との間の衝突によつて、知ることができる。……自我と社会との適応の全過程は、完全に自由に行われるかも知れない。しかし著しい点は、そのような過程があるということ、またわれわれが、人間とよぶ実在の理解に向かつて、それがわれわれに道を開くということである」(同書249頁—250頁)

W. スタークの知識社会学の立場は、生活過程と思考過程、社会過程と思想過程との相互規定関係を分析することにおかれている。それはまた、個人的思考と集団的思考とを、文化や歴史の母胎の中で追求する立場でもある。

認識過程における感覚や知覚は、まず個々人のものであることは明らかであるが、一つの集団として共通に、ある特定の事物現象による刺激のマス、感覚や知覚として受けとる場合も多い。問題はそうした感覚や知覚が、集団思考を促して、集団としての概念構成、判断、推理、理解となっていく、思考操作の道すじないし認識過程を、どのようにとらえるかということである。これ

についての追求は、以上掲げた知識社会学、文化社会学、マルクズムなどの他に、さらに社会心理学や集団心理学があるわけだが、私たちの関心の中心は、個人と集団とのそれぞれの認識過程が、どのようにからみあうか、とくに教授-学習過程の中で、さまざまな教材を媒介にして、どのようにからみあうかという点である。私たちは、これら両者は質的に異ったもので、多くの場合矛盾しあっていると考え、それらの諸矛盾を克服していくところに、個人と集団のそれぞれの主体性が確立されるとみる。そのことが、教授-学習過程における認識の発展でもある。

私たちが、個人と集団のそれぞれにおける認識過程の矛盾を克服することによって、初めて個人と集団の主体性が確立されるとみるのは、個人の主体性は集団においてのみ、集団の主体性は個人においてのみ確立されると考えるからである。例えば、思考操作の高度なものと考えられる理解についてみても、個人における理解は、集団におけるそれとちがったものであるだろうが、両者における真の理解は、そのちがいがいい、矛盾を克服していくことによって成立するわけである。そうした真の理解の成立によってのみ、両者の主体性が確立されていくのである。では一体それらの矛盾の克服を可能ならしめる媒介は何であろうか。そのところに言語、規律、制度、作業、労働、などが考えられるのであるが、媒介するはたらきは、とくに技術としてとらえられる。技術によって、個人と集団との認識過程の矛盾は克服されて、それぞれの主体性が確立されていくが、認識のはたらきそれ自身が技術的であって、認識の内容がその所産であるということによって、両者の認識はいよいよ高まり、主体性はいよいよ実現されるということになる。私たちが、「技術的認識」を認識の発展過程でとくに考えた第一の理由はこれである。

さて認識過程が、個人と集団の主体性を確立するというのは、また認識が認識の段階にとどまらないで、その発展過程において必ず実践に結合されることを意味する。教授-学習過程は、認識の実践化によって、個人および集団の主体性を確立する意図的な過程である。ソ連の教授学では、「理論と実践との結合」が最も重要な原理とされているが、折角認識過程を追求しながら、その原理とのつながりが十分に説かれていない。「理論と実践との結合」を図るのが、教授-学習過程であり、それがそのまま実践を基礎とし実践を基準とする認識過程であるとしていることは分かるが、認識と理論との関係を、「認識過程は、人びとの理論的活動にぞくしている。」とし、「……認識、思考、理論の偉大な能動的役割は、

それらが世界を改造する（実践の）道をさし示すことにある。しかし、観念を現実化するには、実践活動が必要である。」（ソ連邦科学院哲学研究所著、森 宏一、寺沢恒信訳「哲学教程」第2分冊、合同出版社、544頁）としているだけでは不十分である。おそらく、認識は理論を形成しているもので、理論と実践の矛盾とその克服の問題は、認識の場合における問題であるとみているようである。しかし、私たちは、認識過程における認識と実践との結合を追求することが、教授-学習過程の研究には、とくに重要であると考ええる。

（注）東ベルリンで1958年に出版されている前掲書 *Didaktik* でも、「教授における理論と実践との結合の原理」として次のように述べている。

「理論は、教授の中で子どもに伝達される知的素材の体系であり、実践は、次のような形式で教授の中に入ってくる。すなわち、社会的に有用な労働の形式における子どもの実際の活動、実際の課題の解決、現実の現象に関するデモンストレーション、例題の解決などがそれである。教授における、このような理論と実践形式との結合は、教師によって、次のような三つの方法で行われるべきである。すなわち、

（A）教授の中では、実践はできるだけすべての新しい導入（*Neueinführung*）の出発点を構成する。

（B）実践の意味が、唯一の直接的真理基準として、明らかにされねばならない。

（C）理論的な知識が、実際問題の解決のために応用されなければならない。（同書S.200）

として、さらに教授における、このような意味の理論と実践との結合の様式ないし規則を次のように述べる。

（1）重要な新しい導入は、人間が解決せねばならない問題が、実践の中に存在するのを子どもに示すことによって動機づけられねばならない。

（2）低学年では、問題が子どもの直接経験の領域に対応するように、具体的な出発点を選ばれるべきである。これはデモンストレーション、実際の活動、実際の課題によるものである。

（3）とくに理解の教授では、実験の中心的意義が、真理の基準として考えられなければならない。

（4）教授の中で習得される各認識は、子どもによつて応用されねばならない。そのことは、社会的に有用な労働の形で、子どもの実際の活動によつて、また実際問題の解決によつて、さらに例題の処理によつて行われる。

（5）認識の実際の応用に必要な技能や能力は、教授の中で計画的に養われ、定着されなければならない。

ここでいわれている理論は、子どもの正しい認識を促すような、体系的および客観的な知識をさすようであるが、私たちは、むしろそうした理論をも契機とする認識の発展過程における、実践との結合を技術に求め、認識の実践化への段階において、「技術的認識」を指定するわけである。これが私たちの第二の理由である。

(2) 「技術的認識」の概念規定

さて「技術的認識」とは一体どのような概念であろうか。これは、私が「近代教授学の成立過程」という論文（日本教育学会機関誌「教育学研究」第25巻第3号、第4号-1958）で初めて試案的に出した概念であるが、その後私たちのグループで検討して、認識の実践化のさいの重要な手がかりとしているものである。私はその検討に基づいて、「学習過程の実践的研究」の序章三、「教育の技術的なはたらき」を發展させてみたのであるが、これをここでもいま一步追求していくことにする。「技術的実践」は、先にもふれたように、やはり認識の發展過程においてとらえられる、認識内容と認識方法が統一されたものであって、理解にまで到達した認識過程が、さらに一步実践の方向へ踏み出したのである。それはまた思考操作のダイナミックな過程であるとも考えられるが、その意味は、子どもの身につく知識、技能、情操における思考の活動と内容が、実践化へと主体的に迫っていく過程であるということであり、教育的矛盾の中に投げ込まれている子どもが、認識を実践に結びつけようとする弁証法的思考によって体得される過程でもあるということである。認識と実践とは、結合すべくしてなかなか結合し難い関係にあり、むしろ互いに矛盾対立していると考えられるからである。その矛盾対立を克服するための、媒介的ないし弁証法的な思考操作によって成立するのが技術的認識である。

（注）私はこの点について、前掲書「学習過程の実践的研究」で次のように述べている。『つまり技術的認識は、それぞれの子どもにおける今までの生活および教科的認識が、一それらはそれぞれ知識、技能、情操が結びついたものであることは先にも述べたが一さらに事物現象に直面して、子どもの身体を働かすことにより、実践をめざしてリアルに、しかも子どもの思考のすじみちに沿うて、働かすところに成立する。……このように子どもの思考のすじみちと、生活的認識を規定する社会的諸条件と、さらに教科的認識を規定する学習の諸条件とが、事物現象に直面し、身体を働かすことによつて、分析-総合-一般化などの過程を経て、つねに技術的ないし、弁証法的に実践に結びつこうとする。その主体化された認識こそ、私たちが意味する「技術的認識」である。』（同書30頁）

ここで私は、技術という概念について、さらに吟味をしておく必要を感じる。私は、前掲書で「技術は単なる自然科学的な概念でなくて、つねに社会における生産的实践に関係する概念である」として、武谷三男氏の技術論を紹介した。私たちは、あくまでこの立場を堅持する。技術は単なる機械的な操作能力や、習慣化された行動様式ないし行動能力（それらはすべて技能）ではなくて、認識を実践に、また実践を認識に、媒介する生産的なエ

ネルギーである。それは別な言葉でいえば、弁証法的思考操作の能力である。この能力を最大重要な契機とするものが技術である。それは認識と実践を媒介するばかりでなく、個人思考と集団思考、身体と精神、具体と抽象、特殊と普遍、主体と客体、部分と全体などを媒介する能力である。私たちは、このような能力こそ、子どもにおいて特徴的であると考えてる。

(3) 「技術的認識」と「構想力」

子どもの思考様式は、前にも述べたように、具体的、直観的、行動的、全体的であり、またその思考発達の方向は、自己中心的から脱中心的へのそれである。このことは、子どもの思考操作の能力が、形式論理によらないで、動的発展の論理ではたらくことを物語っている。ここで私は、「構想力の論理」について考えてみよう。

「構想力」(Einbildungskraft)とは、文字通り像(Bild)をつくる思考力である。像をそなえたもの(具体的なもの)は、もちろん形相(Form)と質料(Materie)をもっている。子どもは、事物現象にぶつかる場合には必ず身体でぶつかる。身体はものであるから、ものによつてものにぶつかるわけで、このことを前に、「子どもは行動しながら思考する」と述べた。(私は、子どもはからだで物事を考えると表現したい)。からだで考えるということは、あたただけで考えるのとはちがって、感覚、知覚、感情、感動などもすべて動員して、生きて動いているからだ全体の総力をあげて、行動によつて物事を考えるということである。それは心理学でふつう説かれるような、未分化な状態の中で、しかも単なる感覚運動や、知覚活動の中で、事物現象をとらえるのとはちがう。それは物質と精神を統一する身体で、対象を生き生きととらえることを意味する。構想力の論理は、そこでこの行動による思考の法則(行動の論理)になる。ところが行動は本質的に社会的であり、社会的行動は、その基底を社会的身体(集団など)におくとすれば、行動の論理は、感動と思考、身体と精神、主観と客観、個人と集団のそれぞれを結びつける論理ということになる。それはしたがって、媒介の論理であり、現時点をこえて未来を描く創造の論理でもある。

（注）I. 三木 清著「構想力の論理」（岩波、昭14）は、言語、神話、制度、技術などすべて集団の心理や労働の産物とみられるものは、主体が客体化されたものであるが、それがさらに主体化する場合には、形式論理でなくて構想力の論理で考えなければならないと主張している。また像をつくる力ばかりでなく、像そのものを動的形成的にみて、そこから芸術活動における思考や認識の過程を「象徴の論理」として説く。—(外的現象による内的状態の象徴化と、内的状態による外的現実の生命

化)一。象徴とはタイプのな形象であるから、構想力の論理は、普通の論理でなくて、型の論理であるという。構想力による具体的思考は、必ずイメージに結びついているから、その場合の直観的思考は、根源的なものとして、抽象的な思考の基盤となることを述べ、感覚→知覚→表象→概念の認識過程も、すべて構想力なしにはありえないとする。

(注) II.

構想力の問題について、すぐれた研究の業績を残しているのは W. von Humboldt (1767—1835) である。彼は、ヘルダーやカントの影響を受け、また同時代のゲーテやシラーとも親交を結び、「人文理念」 (Humanitätsidee) の構造を哲学および心理学的に究明して、ドイツ新人文主義の中心に立つた。「人文理念」が、個人、民族、国民、人類に実現する過程を、芸術やとくに言語の角度から追求していったのが、彼のユニークな芸術哲学と言語哲学であるが、それらを人間の認識力の陶冶育成の問題に結びつけて、そこに構想力の論理を適用していったのである。人間の言語活動や芸術活動の中心を構想力としてとらえ、これを理論的および実証的に追求していった彼の業績は、今日にも多くの重要な意味をもっている。

試みに彼の言語哲学の一端を紹介すると、「言語は既成の成果 (Werk, ergon) ではなくて、一つの活動 (Thatigkeit, energeia) である」 (VII. 46)。「言語は死せる所産物ではなくて、むしろ産出活動 (Erzeugung) とみなければならない」 (VII. 44)。これは人間性の全体が働らくからである。言語は人間のもつ諸能力の全体性の上にもみ存在するからである。さらにそのことは、言語はつねに媒介者であり、媒介作用がその本質であるということの意味する。言語は、自然と人間、主観と客観、個人と個人、個人と民族、個人と人類、有限と無限の媒介者である。言語は、非歴史的な活動 (Sprechen) であると共に歴史的な所産 (Gesprochenhaben) である。言語においては、部分と全体、活動と結果、内在と外在、能動と受動、などの諸矛盾が統一される。W.v. フンボルトは、このような言語の本質的な媒介統一の機能の根源を「内的言語形式」 (die innere Sprachform) としているが、これはそのまま人間性に内在する構想力でもある。

私は、長すぎたかと思われるほどの注をつけて、構想力の論理を述べてきたが、この構想力が実践を志向していくところに技術が考えられる。技術的認識というのは、そうした構想力に支えられた技術が、認識を実践へと意欲的かつ主体的に転化しようとするところに生ずる、認識の活動様式と内容構造との総体であるとする。

(4) 「技術的認識」から「技術的実践」へ

技術的認識は、実践へと一歩前進したものではあるが、しかしそれが認識である限り、実践との間にはまだ深いギャップがあることは否定できない。私たちは、そのギャップをどのように子どもの主体性において克服させるかということを、学校教育における教授-学習過程で追求しなければならない。私たちは、先に述べたよう

な、ソ連系の教授学で説く「理論と実践の統一」という教授原理を掲げるだけでは不十分であると考えている。そこで、一方では子どもの思考活動や認識過程の固有性を、その発達段階においておさえ、他方では学校教育における固有の任務を、教科指導や生活指導においてとらえ、技術的認識—それは子どもに主体化された認識といつてもよい—と実践とのミゾや矛盾を媒介するものとして、さらに「技術的実践」を考えたわけである。

これについては、今までに各方面からの批判やアドヴァイスを受けているが、最近では小川太郎氏 (神戸大学教授) が、雑誌「生活指導」(1960年9月号 No 14) で次のような批判を寄せられている。

「砂沢さんたちが、(技術的実践を実践から区別して、学校教育の範囲外に実践を考えているが)、こう考えることは正しいであろうか。わたしの考えでは、たとえば社会科で憲法を学習した子どもは、選挙のさいには少くとも家庭内で父母に働きかけるという実践ができるのでなければならないと思う。社会科の学習の結果、兄と共同戦線を張って父を説きふせ、耕地整理に父をふみ切らせた小学生もあらわれている。……教授-学習過程における認識の発展を研究するということは、そうした実践にまで肉身化するような仕方での教育が行われているかどうか、そうした実践が教授-学習過程にどうはねかえってくるか、という検討をふくんでいなければならない」。(同誌 63頁)

私たちは、あくまでも学校教育の固有な任務の中で、子どもの実践または実践力を考えているのである。すなわち教授-学習過程における認識の発展過程の問題として、それを考えているわけである。もちろん、この稿の最初にも述べたように、教育過程を社会的歴史的過程においてとらえ、その諸矛盾を学校教育の固有な任務にてらして濃化し、教授-学習過程を一つの運動として考える私たちは、教科における教授-学習過程ばかりでなく、それを可能ならしめる生活における教授-学習過程をも重要に考えている。そして子どもの認識の発展過程を、生活と教科においてできるだけ統一的に追求したいとねがっている。私たちは、この研究の初めから (昭和33年4月以来) 教授-学習過程の中軸として、教師と子どもとの間の生き生きとした直接的人間関係の中で、教え学ぶものの見方、考え方、感じ方および生き方の問題を、生活指導の最も重要な問題と考えてきた。教科および教材を媒介とする教授-学習過程は、この直接的な生活指導を軸として進められるものであると考えてきた。したがって、この過程の中には、子どもが家庭や地域社会の生活の中で、今までに見たり聞いたりした事柄や、それらについて子どもなりに感じたり考えたりした問題などが、生活の認識として入りこみ、処理されることは

当然考えられるし、また考えなければならないわけである。

しかし、私たちは、教授-学習過程において、子どもが次第に身につけていく正しい認識を実践化する場合、小川太郎氏が言うておられるような形で、それが家庭や地域社会につねに直ちに展開することを要求しているのではない。私たちは、学校教育における教授-学習過程が、子どもたちに要求する実践は、子どもの能力と学校の任務とからみて、あくまでも「実践への準備」であると考えている。それが私たちのいう「技術的実践」である。もちろん、それは、子どもの「技術的認識」を一般の実践へと媒介する子どもの「技術的実践」であって、教師の教授過程からみれば、認識→技術的認識→技術的実践の全過程を教授指導することは、そのまま実践である。社会的実践における教育的実践である。

私たちが、実践への準備というのは、けっして、かつての「生活準備説」のような意味ではない。子どもは、そのまま大人といっしょに社会生活における諸経験をもちつつ成長する「社会的人間」である限り、社会を少しでも住みよくするための、自分でもできる範囲の仕事に対して当然責任を分担すべきである。子どももつねに実践に直結しているし、またいかなければならない。しかし、子どもはその実践の前に大てい戸惑っており、苦悩しているのである。子どもの認識にとっては、余りにも問題が大きく深刻である場合が多い。本来は直結すべきはずの認識と実践とは一技術的認識と実践とであればとくにそうであるはず一、現実ではおそろしくかけはなれている。正しい実践の基礎が、この矛盾を媒介していかなければならない。正しい実践の基礎は、今まで述べた認識から技術的認識への発展過程を確かな土台として、それをさらに進める方向で、しかも子どもの実践を大人のそれと質的に区別する意味で、さらに学校教育の固有な任務に立脚して、子どもにおいて養われなければならない。それが「技術的実践」である。それは、子どもなりの正しい認識を、大人における社会改造のための実践に媒介する子どもなりの実践であって、その意味で技術的な性格をもっている。今まで私が用いている言葉で言えば、「技術的認識あるいは法則的理解を、具体的な課題や事例に適用し、特殊な事物現象に応用することによって、認識をさらに深め実践化する過程である。……これならやれる、これでやれるんだという、子どもなりの確信的な立場である」。

(注) Wincenty Okon : Der Unterrichtsprozess, 1957 (細谷俊夫、大橋精夫訳、教授過程、明治図書、1959) では、「実践は、認識過程の全体を統一するための基礎をなすものであ

る。われわれは、実践とは人間が自然および社会を変革することであると理解するが、この実践によつて、認識の個々の諸要素は融合され、或る統一的な過程をなす。」(同書260頁)と述べて、さらに実践することによつて、人間は自然や社会の諸現象をよりよく知り、理論の価値を吟味し、また現実を変革することができるとしている。

私たちも、認識過程の基礎および一応の目標として一というのは、実践からさらに認識が深まってくわけ、認識の実践化と実践の認識化とは、螺旋的に、そして弁証法的に進展していくから一考える点では、W. オコンの実践概念にかなり近い。しかし、私たちが、教授-学習過程で、彼が考えるような実践をそのまま子どもに要求しないのは、彼が同書でまさに述べている次の考え方を吟味したからである。

「実践のこれらの機能によつてのみ、学校で獲得された知識を実践に結びつけることができるようになる。これらの機能によつてのみ、生徒たちに実践的な活動の準備をさせ、かれらを総合技術的に陶冶することができる(同書262頁)。これが私たちの考える「実践の基礎としておよび準備として」の「技術的実践」である。

8. 認識過程の螺旋的構造

さて私は、以上によって認識過程の一つの方向を述べてきた。それはまた、教授-学習過程の全体構造として、認識(感覚→知覚→概念構成までを謂わば第一次認識とし、概念→判断→推理→理解までを第二次認識とする)→技術的認識→技術的実践を述べたことになる。しかし、今までにも若干ふれたように、それはつねに実践に支えられる限りなき発展過程の一カットであって、技術的実践は実践に媒介されて、さらに矛盾に対決し、さらに新しい学習意欲をもやすという、「螺旋的運動」(spiral movement)をたどるわけである。これを私たちは、子どもの認識の弁証法的発展としてとらえる。

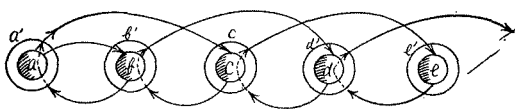
(注) 毛沢東の「実践論」では、「実践を通じて真理を発見し、また実践を通じて真理を立証し真理を発展させる。感性的認識から能動的に理性的認識にまで発展し、また理性的認識から能動的に革命的に実践を指導し、主観的世界と客観的世界とを改造する。実践、認識、再実践、再認識という形式が循環往復して、無限にくりかえされ、そして各循環ごとに実践と認識の内容が一段と高い段階に進む。これが弁証法的唯物論の認識論の全体であり、これがその知行統一観である。」(岩波文庫、28頁)と述べている。

私たちが、教授-学習過程で考える認識過程における螺旋運動は、毛沢東の認識論を教育的に再吟味したものであって、子どもの思考様式と思考内容との統一性における内部構造の弁証法的発展なのである。

私たちは、この内部構造の弁証法的発展を、二重にとらえるマルクシズムにも決して無関心ではありえない。

すなわち、 Δ 実践—認識—再実践—再認識という無限循環的、無限発展的なサイクルは、(1)基本的な人間の実践過程のサイクルとしてとらえれると同時に、(2)これに対して、相対的・自立的に人間の認識過程のサイクルとしてもとらえられる。(1)においては、理論的認識は、世界の変革をめざす実践過程の一環として、(2)においては逆に実践が世界の認識をめざす認識過程の一環としてそれぞれとらえられる。(山田宗睦編「認識論」の中に収められている古田 光論文。同書181頁—182頁)というのがそれである。私たちは、子どもの思考様式と思考内容の対立と統一との内部構造において、この二重性を、主体の客体化と客体の立体化の関係として、認識と技術的实践との関係として考えたい。この場合、認識と技術的認識、技術的認識と技術的实践は、それぞれ対立するばかりでなく、認識、技術的認識、技術的实践のそれぞれも、その中に矛盾と統一を孕みながら、学習意欲に支えられて、螺旋的な回帰と前進の道をたどっていく。子どもの思考様式と思考内容の固有性を基盤とする学習過程を、唯物論的認識論の二重性によるだけで方式化することができない所以である。主体の客体化と客体の主体化は、学習過程におけるこのような螺旋的構造にくみこまれているわけである。

私たちは、先に述べた子どもの認識過程における一つのサイクル(認識A—技術的認識B—技術的实践C—認識D)を、さらに次の図に示すような小さなサイクルに分けて、それぞれを認識変容過程における Δ 結節点、(joint)とする。これはこの過程の出発点(A)から(F)までに、それぞれ設定される区分の各結節点の螺旋的な循環関係と、各結節点の構造的変容を示すものである。一つ一つの小さなサイクルの中に、全体としての認識 $\rightarrow$ 技術的認識 $\rightarrow$ 技術的实践 $\rightarrow$ 認識という、大きなサイクルが反映していることも考えられるが、小さなサイクルとしての思考過程が、大きなサイクルとしての認識過程を構成していることも考えられる。これは教授—学習過程の時間量の多少にもかかわる問題である。



Aがaに、Bがbに、Cがcに……と対応する場合もあるが、Aがa'に、Bがb'に、Cがc'に……といった対応も考えられる。これは教授—学習過程の時間量が、1カ月とか1学期とかいうように、かなり多くなった場合や、与えられる教材の質によって、子どもの思考や認識が飛躍的に伸びる場合についていえることである。つ

まり、小さなサイクルが大きなサイクルに、部分として考えられる思考過程の螺旋構造が、全体として考えられる認識過程の螺旋構造に、そのまま対応することを意味するのである。別ないい方をすれば、ある一つの Δ 結節点において、思考と認識とのそれぞれの変容が重なる場合である。しかし、子どもの学習過程における思考は、自然の状態にまかせておけば、 $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow d$ というように直線的に進むことは殆んどなくて、多様な方向に進むのがふつうである。それに対して、ある一定の価値的方向に進ませようとする教師による教授過程が入りこんでくるところに、一つのイデオールな典型としてのこのような螺旋的構造が設定されるのである。

ここでa, b, c, d……というのは、教授者が設定する変容仮設であって、それは認識の様式と内容とを統一した一つの構造体でもあり、また具体的な教材構造でもある。つまり教授者の教材観や指導観で、特定の教材をつくりなおしたものである。子どもの思考が $a-b-c$ と直線的に進むのは、子どもの側からいえば、例えば教科書の内容を、そのまま順を追って学習していくことであり、教師の側からいえば、教科書中心の教授または Δ 教え込み、(indoctrination)を意図することになる。思考が直線的に進行すると考えるのはあやまりであり、また直線的に進行するのでは思考活動は生じない。

教科の体系的な知識や技能を、教師がそれぞれa, b, c, dにつくりかえて、子どもに教授しようとしても、それを直線的な前進方向で考えるのでは、子どもの思考活動は疎外されることになるわけで、従来系統学習というのとは意味がちがうのである。私たちが考える教育的教授は、客観的な科学的成果を人間的な力量に変容していくことである。この人間的な力量の中核こそ、主体的な思考感動の力である。これを疎外した教授はありえないし、これに訴えない学習もありえない。

再び上図にもどらう。bに到達した子どもの思考は、cに進む前にもう一度aに帰ってくる。既習経験を想起したり、既習経験に照合したりすると同時に、それをさらに考え直してみるわけである。この場合、子どものパーソナリティをつくっている地域社会や日本社会の風土、一自然的、精神的風土—などが、子どもの生活の実感として、かなり強く意識化することも考えておかなければならない。子どもの学習意欲が、矛盾を再体験するからである。bからaに帰ることは、デューイの説く Δ 反省的思考、(reflective thinking)にも近い。私たちは、aをbに、既習経験(既習教材)を新経験(新教材)に結合するというよりも、このbから再びaに回帰する方向で、したがってbをaに結合することを、真実

の意味における「経験の再構成」であると考えてる。

(注) 私はデューイの脱く々反省的思考や「経験の再構成」にヘーゲル弁証法の深い影響をみる。デューイは、ヘーゲル弁証法を経験主義の立場から再編成して、「活動の弁証法」としたものと考えられる。M.White: The Origin of Dewey's Instrumentalism. 1958 もこの点を指摘している。なお詳細は、「現代教育科学」第28号(昭和35年11月)に掲載されている拙稿「デューイ認識論の評価」を参照のこと。

このような結合様式で考えられる a 自体の構造的変容を a' としてとらえる。 a が a' に価値的に変容することが「経験の再構成」であり、認識の弁証法的発展である。 a' は a と b との止揚でもある。(これを一応 $a + b = a'$ と数式化しておく)。子どもの思考は、必ずしも b から a に回帰するとは限らない。 b から直線的に c に進もうとするのもあれば、 c 以外のちがった方向に独走しようとするものもあるにちがいない。それを a に回帰させて a' とするのは、教師の教授過程であって、 a' はその意味で、最近活潑に論争されている「教科の論理と生活の論理」の統一的構造である。

教師はさきにも述べたように、もちろん教科の本質や教科の論理をつきとめて、それぞれの教材を用意しなければならないが、自分の教材観なり指導観なりによって、できるだけ子どもの能力や学習意欲にかみ合うように、それをさらにつくりかえて提示しなければ、生き生きとした子どもの学習活動は展開されえない。しかし、そのように教師によって提示された教材にしても、また問題状況や発問(問いかけ)にしても、個々または集団としての子どもによっては、受けとりかたは多様であり、したがって反応のしかたも異なるのがふつうである。そうした場合に展開される、子どもの思考の多様性や柔軟性は、十分に尊重されなければならない。子どもの自主性も創造性も、そのことによって育てられるからである。子どもの思考の柔軟性や多様性が展開されるのは、能力や学習意欲の質などのちがいにによるものであろうが、それらの根底をなし、それらを規定し触発する子どもの生活の実感のちがいにによるものである。子どもは、そうした生活の実感の中で、教師が提示する教材、問題状況、発問に接して、生活の真実を追求する正しい目を開かなければならない。そのことによって、子どもの思考の多様性や柔軟性に、ある一定の価値を志向する思考の系統性ないし傾向性がつくり出されなければならない。 $a \rightarrow b \rightarrow a'$ というすじみちは、まさにこのことを意味し、 a' はそのような系統性ないし傾向性をふくむ、教科と生活とのすじみちの立った統一的構造をもったものである。この a' をバネとして、子どもの思考は、教師の設定する

次の結節点 c へと進んでいく。子どもの学習過程は、さらにこのような方式によって、 $c \rightarrow b \rightarrow b' \rightarrow d \rightarrow c \rightarrow c' \rightarrow e$ と展開されていくことによって、教師の教授過程の一つになる。

私は、このところで、 $a, b, c, d, e, \dots$ の性格や構造について、今まで部分的に述べてきたことをまとめておこう。

(1) それらは教師によって設定されるところの、子どもの認識発達を促すモメントとして考えられる。

(2) またそれらは、子どもの認識を変えていくものとしての教材(対象, 事実, 具体, 特殊をふくむ)であって、「子どもに与えられるべきもの」でもある。

(3) しかしそれらは同時に、子どもがそれぞれの過程で到達し、定着させて「自分の身につけたもの」でもある。

(4) さらに、 $b, c, d, e, \dots$ のそれぞれは、 $b', c', d', e' \dots$ として高められ、確かめられ、習熟されたものでなければならない。

(5) 学習意欲は一つの過程のように考えられるかも知れないが、今まで述べてきた順序にしたがって、認識→技術的認識→技術的実践→認識→と表わしたまでのことで、学習意欲は、認識過程のすべてにわたって発動し、新しい教材に直面して見とおしを立てたり、既習教材を結びつけたり、吟味したりする役割を果たすバネのようなものである。

(6) 学習意欲が学習活動にとけこんで、先に述べた構想力がはたらき、その構想力が、つねに前向きに実践化を志向していくところに技術が生まれる。

(7) $a' = a + b, b' = b + c, c' = c + d$ という意味については前述したが、 a が a' に、 b が b' に、 c が c' にそれぞれ変容することは、 $b' = a' + c = a + b + c, c' = b' + d = a + b + c + d \dots$ という数式に表わされるような、それまでの過程を定着させると同時に、さらに新らしい矛盾によって、次の結節点へ進むための新らしい学習意欲をもやし、それらを一つの構造体とするという意味である。つまり、学習というのは、こうした構造体一すなわち総体的構造体一を、認識の弁証法的発展過程において、それぞれ生産するということである。

(8) $a', b', c', d' \dots$ は、その上、教師によって提示される具体的な教材、問題状況、発問などを、子どもがその生活経験、生活の実感などによって、かみくだいていったもの、すなわち、教科の論理と生活の論理との統一体でもあり、またそれら両者の接点として、新らしい緊張へと飛躍するジャンプ台でもある。

(9) さらにそれらの $a, b, c, d, e, \dots$ は、「弁

証法的対立点、ないし「思考活動の分岐点」として考えられる。子どもの「これか、あれか」の弁証法的思考を促すためには、「これか、あれか」の対立矛盾の中においても、つねに真実へと止揚される路線を見いだしていくような、ある特定の価値的総体としての教材なり、思考活動なりを予め用意しなければならない。これが先に、私が「子どもはつねにaからbへ進んで、bへ回帰する」とはいえない。子どもによっては、別の方向に思考を進める場合もある」と述べた意味である。

(Ⅱ) この意味で、a, b, c, d, e, は、教師によって意図された「子どもの認識の変容結節点」であり、また教授過程での各モメントであっても、子どもによって学習される場合には、a', b', c', d', e'...が生まれてくるわけであるから、aがbへ、bがcへ、cがdへ、dがeへ...と進められるはずであった教授プランが、aがbへと同時にaがa'に、bがcへと同時にbがb'に、またbがcへ進むはずのところが、bからaに帰ってa'となってcへ進むというような教授-学習過程として展開される分岐点であるということになる。

(Ⅲ) a, b, c, d, e...の各結節点についてさらに考察すると、aは学習の出発点であって、同時にbへの足がかりであり、またbがcへ進むためのa'によって包まれる。aはbとcとをa'として媒介する。そのさいのa'は、aが質的に変容されたものであり、aの発展であることはもちろんである。同様に、bはcとdとをb'に発展することによって、cはdとeとをc'に発展することによってそれぞれ媒介すると考えられる。これらの結節点に分岐点であって同時に媒介点であるということが、教授-学習過程における弁証法的認識過程の特色である。

(注) J. ピアジェは「知能の心理学」において、次のようなことを考えている。すなわち、論理的思考の本質は、それが操作的だということ、すなわち、人間の行為を内化しながら、同時にその適用範囲を拡大していくということである。……思考操作の特性は、一連の体系や構造体を形づくるということ、行為と結びついて「群性化」するということである。この群性化されたもの、つまり群性体は、本質として「可動的な均衡」(動くまとまり)であり、その特性は、(1) 合成性、(2) 可逆性、(3) 結合性であって、つねに系統的に発展する。

私たちの考える結節点は、この「動くまとまり」としての「群性体」にも近い概念であるが、群性体が連続的に発展していくという点ではかなりちがっているようである。しかし、現実の思考過程が適用する手段や、思考操作を主体-客体の関係でとらえる点で極めて示唆にとんでいる。またピアジェの「思考操作の可逆性」という概念は、運動や知覚が直線的合成的であるのに対して、知能の場合は、いつたん仮説をつくつても、

都合が悪ければこれを退けて最初の出発点に立ちもどつたり、一度たどつたあるルートを、逆の方向にたどつたりすることを意味している点や、その可逆性も子どもの年齢が少いほど未発達である(同じ年齢の子どもでも知能の低い子どもはそうである)、したがって出発点に帰れないままに他のルートを進んでいくと説いている点も学ぶべきであると思う。

さらに彼が、操作の群性体がつくられていくにつれて、子どもは他人との相互関係や協働ができるようになること、またそれらによつて操作の協調-考えを交換したり結びつけたりするようになること、他人と考えをたえず交換しあうことによつて、個々の子どもは脱中心化することができること、思考の可逆性そのものは、集団的な保存と結びついていることなどを強調しているのは、個人思考と集団思考の内的関係をとらえていく大切な手がかりを与えてくれる。

私が今までに述べた思考過程における各結節点の弁証法的関係は、個人としての子どもが、集団として思考する場合、また子どもの集団が小グループとして、学級全体として思考する場合を同時にふくんでいる。aから出発した個人としての子どもの思考は、bにおいて他の子どもまたは子どもたちの思考とのコミュニケーションにおいて、aに回帰してa'へと発展することもある。そのような場合には、a'は個人思考と集団思考の統一としてとらえられ、そうした統一的な認識構造を土台として、cへと進んでいくことになる。このように考えると、結節点の構造契機としては、教材、認識様式、認識内容、問題、課題に直結した多様な人間関係がふくまれてくることになる。それはそのまま、学習形態のことがらになってくる。私たちは、各結節点の弁証法的関係と、それらをくぐっていく思考の弁証法的発展(螺旋的運動)とを可能ならしめる学習形態を重要視しているのである。

＜各 論＞

教授-学習過程における思考の発展と挫折

すでに述べたように、教授-学習過程における子どもの認識の発展は、この過程内における諸矛盾の克服運動として考えられる。この教師の指導（教授）のもとでの子どもの精神的・身体的諸活動は、それを押しとどめるさまざまな障害を克服していく活動であるが、現実には、これらの障害によって挫折させられ、障害から逃避する傾向も多く見うけられるのである。子どもを取りまく諸条件——社会的・歴史的な精神的・物的条件は、現在必ずしも子どもの順調な成長や学習を保証してはいない。それらの外的な条件が除去されない限り、子どもの成長や学習を妨げる要因は消滅することはない。この外的な阻害条件の除去は直接には大人の負わなければならない課題であるが、同時に、その条件のなかで成長し学習しなければならぬ子どもも、子どもなりの解決と克服を迫られる課題であり、障害である。その子どもなりの解決が、あるいは障害除去のための準備—除去しうる諸能力を養う、といった解決への迂路であろうと、直接的な働きかけであろうと、あるいは諦め、逃避・順応といった解決の挫折であろうと、これらの外的な阻害条件は現実には教育の中に浸入する。＜総論＞の第4節で詳述したように、教育を成立させている社会の社会的・歴史的諸矛盾は、教育活動を取りまき、規制していると同時に教育活動のなかに含まれているものとして現われる。例えば、現在の経済構造による農村経済の劣悪化は、教育経費のPTA負担能力を低め、学校設備の充実を現に妨げている。そして、このことは実験器具のない理科学習—暗記学習を強制し、自然（労働の対象としてのもの）力、自然の性質、自然を貫く諸法則を認識するにしても、自然を拷問にかけ、法則を利用して自然改造に迫るような能動的・積極的な体制のなかでの認識ではなく、自然条件への屈服と諦めの体制のなかで自然についての知識を表面的・機械的に記録するものにとどまるといった問題を提起する。数少ない実験器具は、監査にそなえて大切に戸棚の中に保存され、それに子どもが触れることは必ず教師の叱責をもたらすというような条件のなかでは、実験器具をめぐるかえって教師と子どもの人間関係を支配—服従的なものとしてしまう現象も生み出される。

こういった、近代における人間の自然への能動的・積極的な働きかけの結果、見出された科学的知識・法則と、自然的条件に依存する旧い農法や貧困な経営にとりかこ

まれて受動的な生き方を強いられている子どもたちとの間にギャップ、あるいは、それに関連して、生ずる子ども同志や、子どもと教師、子どもと親との人間関係のミゾなどが、教授-学習過程に現われてくる。

いいかえるならば、「自然を拷問にかける」ような方法でつかみとられた自然についての知識と、自然によりかかり、屈従するなかで把握した自然についての考えとは、明らかに異っている、異質の思考様式によって得られた、異った思考内容を示すといつてもよい。

いまのべたように、子どもに科学知識を教授し、子どもがそれを学習することが要求されている場合、かりに子どもが自然によりかかった経験から得た自然認識を持っているとすれば、教授-学習活動は、子どもの持っている自然認識を明らかにし、それを打ちこわしながら、新しい科学的内容を把握させる道筋を辿らなければならぬであろう。白紙の上に文字をかきこむように、無垢の子どもに科学を注入できると考えることはできぬであろう。学校教育で予定されている教材（知識・技能・情操）のすべてが、そのように子どもの生活的な認識と鋭く対立するものを含んでいるとはいえないであろうが、教授-学習過程を研究していく場合には、その中核的な問題として、現実の日本の社会に生活する子どもの思考様式、思考内容と、教材などに示される新たに与えられる思考様式、思考内容との対立の様相を明らかにすることが取り上げられなければならない。

子どもは思考のなかで、新しい内容と旧い内容、新しい思考様式と旧い様式、あるいは新しい内容と旧い思考様式の対立という事態を経験し、その克服を迫られたとき、どのように思考を働かせるのであろうか。

結論を先取りしていうならば、旧い思考様式、旧い思考内容への逃避と固着、あるいは異質の内容、方法を混在させる折衷的な思考に走る傾向が広く見られるのである。このような思考はむしろ思考の挫折といってよいであろう。このような事態の中では、教授-学習活動において指導的役割を果たさなければならない教師の課題は、子どもに見られる思考の挫折の実態を把握し、それを克服する基盤を探求し、克服のための内容的・方法的契機を準備・計画するところに求められよう。

以上にのべた問題を、調査し蒐集した事実資料に基づいて解明することが、本章の課題である。

<その I>

思考の内容と様式の問題

目 次

1. 思考内容と思考様式との対立
2. 思考内容における対立
3. 思考様式における対立
4. 思考内容と思考様式の統一基盤

1. 思考内容と思考様式との対立

—国語科学習をととして—

子どもは、その時々を経験の場において、それぞれの能力に応じた思考をはたらかせ、それに応ずるなんらかの観念をかたちづくっていく。そして機会と場が拡がっていくにつれて、その観念の内容も量的に、あるいは質的に豊かなものになっていく。しかし、その思考の内容は、時と場所に関係なく、つねに新しく、豊かなものを無際限に期待できるものであろうか。いま一つの問題提起として、小学3年の国語の授業（常呂小）「くらげのおつかい」を中心に、この問題を考えてみよう。

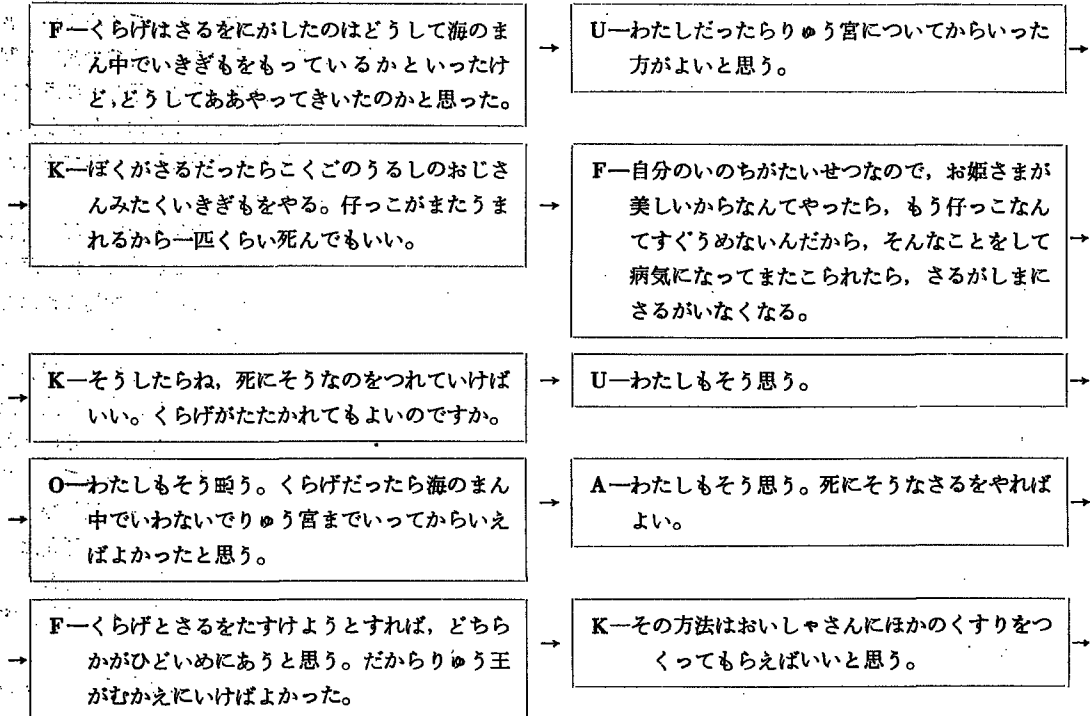
この授業に使われる題材を簡単に紹介すると、

むかし、りゅう宮のお姫さまが重い病気になったが、その病気にはさるのいきぎもが一番よくきくというので、くらげがさるを迎えにいく使いとなつた。くらげはうまくさるをだまして海の上まできたが、ここでホンネをだしたので逆にさるにだまされて逃げられてしまい、りゅう宮に帰つてからひどくたかかれて骨なしになつたという話である。

まず、はじめに、常呂小の学習段階の第二番目のグループ学習のあとをたどりながら、特徴ある子どもの思考のあとをたどってみることにする。

○グループ学習（アルファベットは児童名の略号）

○第一グループの話しあい



第1部 教授-学習過程の構造分析

- U—おいしゃさんがくらげにいかせるといったけどね。おいしゃさんがいけばいいのにね。
- K—だけど、なんの病気かわからないうちにさるをとってくるのですか。
- U—おひめさまの病気はね、いきぎもがきくのだからいてあるからそれがくすりなのね。
- K—ああ、そうだった、わかった。

○第三グループの話しあい

- K 4—さるはびっくりしたけど、反対にうそをいってやったんだね。
- K 2—王さまがくらげをおこしたのは、おひめさまがかわいいからだと思います。
- K 3—ぼくは海の中でいわないで、りゅう宮まで行って、王さまの前でいうけどね。
- K 4—あすこでいわない方がよかったね。
- K 2—さるはいきぎもとられると死んでしまうからうそをいったのだよ。そして、しまへにげて帰ったのだよ。わたしがさるだったらやっぱりにげていきます。
- K 4—さるがくいしんぼうでなかったら、つれていけなかったのにねえ。
- K 2—いきぎものことをいわなかったら、さるはくいしんぼうだからいったんだろね。
- K 3—くらげは海のまん中から、さるはおよげないからにげられないと思って、本当のことをいってしまったんだね。きものあるところだけをきけばよかったね。おひめさまの病気のこといわずに。
- K 4—くらげはいい人ですか、わるい人ですか。
- K 3—海のまん中で、ほんとうのことをいわずにだまってつれてくれば、いい人だといわれただろうね。
- K 4—さるのいいところ、わるいところはさるもくらげぐらいだね。
- K 3—さるはかきをたべることだけ考えているからわるいね。
- K 2—自分のからだを大切にするから、たべにくといったのだよ。
- K 4—さるとくらげはだましあいみたいだね。
- K 2—くらげはお姫さまのためにだましたし、さるは自分のからだのためにだましたのだよ。
- K 3—くらげはさかなたちにたたかれた時、どんな気持だったろね。くらげはお姫さまをたすけないことになるし。
- K 2—はじめはだましてつれてきたのだけれど、途中までしかつれてこれなかったんだね。くらげはさるのいきぎもがどこにあるかはつきりしておけばよかったね。
- K 4—もつと頭のよいさかなをやればよかったね。

K2—王さまの考えがあやまっていたね。くらげのような頭のよくないのだけでなく、もっと頭のよいさかなを一しよにつれていかせればよかったと思います。

K4—四本足だから、くらげはあたまがいいと思ったのかもしれないね。

K4—もつといく前にそうだんしてからいけばよかったね。

K3—王さまはおひめさまを早くなおそうと思わないで、ゆっくり相談してからいけばよかったね。

まず、第一グループの話しあいからみていこう。特に、話しあいの中心的役割を果たしているFとKの思考

内容をそれぞれ、その思考の順序にしたがって比較してみるとつぎのようである。

○F の 場 合

一人学習の記録

- おひめさまはどうして病気になるったか。
- どうしてくらげはだまかされないほうほうをかんがえなかったのだろう。
- はじめはうまくだまかしたと思ったら、こんどははんたいにだまかされた。
- 王さまがいきぎもをとってくればよかったのだ。
- くらげはたたかれてほねなしになってかわいそうだ。

自分のいのちがたいせつなので、おひめさまが美しいからなんてやったら、もう仔っこなんてすぐ生めないんだから、そんなことして病気になるってまたこられたら、さるがしまにさるがいなくなる。

グループ学習

くらげはさるをにがしたのは海のまん中でいきぎもをもっているからといったけど、どうしてああやってきいたのかと思った。

くらげとさるをたすけようとすれば、どちらかがひどいめにあうと思う。だからぼくは、りゅう王が迎えにいけばよかった。

○K の 場 合

一人学習の記録

- 今であれば、さるのいきぎもなんていらないんだけどなあと思った。
- いきぎもはなんだろうと思った。
- ぼくはほかのクスリはないだろうかと思った。

そしたらね、死にそうなのをつれていけばいい。くらげがたたかれてもよいのですか。

だげどなんの病気がわからないうちに、さるをとってくるのですか。

グループ学習

ぼくがさるだったら、こくごのうるしのおじさんみたくいきぎもをやる。仔っこがまたうまれるから、一匹ぐらい死んでもいい。

その方法は、おいしゃさんがほかのクスリをつくらせてもらえばよいと思う。

(Uの発言をうけて) ああ、そうだったわかった。

Fの場合、一人学習においては、くらげの立場にたつて、くらげのおろかさ同情し、「王さまがいきぎもを

とってくればよかったのだ」と王さまをせめる。この場合、サル立場はほとんど考慮されていない。ところが

第1部 教授-学習過程の構造分析

Kの発言に刺戟されて、突然、「自分のいのちが大切なのであるから」と、前言と全く対立する発言をなくしている。しかし、この自己における鋭く対立した二つの観念をFは支えきれず、くらげとサルの矛盾関係を意識しながらも、「だから、りゅう王が迎えにいけばよかった」と自己のはじめの立場にもどっていく。ここでは、Fは、弱いものに味方しなければならないという自己の思考様式をつきやぶることができないで、その解決を第三者の王さまにゆだねることによって、問題から逃避しようという苦しい立場にたっている。

Kの場合は、Fとちがいで、一人学習において、くらげとサルの矛盾関係をばく然と意識しながら、「ほかのクスリはないものだろうか」と、くらげもサルもすくわれるような解決を考える。しかし、グループ学習では、他の発言におされ、「ぼくがサルだったら」とサルの犠牲を認めざるをえなくなる。しかし、この場合も、サルを無意味に死なせることはできないので、自分がサルの立場だったらと、犠牲的精神の尊さを意味としてつけ加え

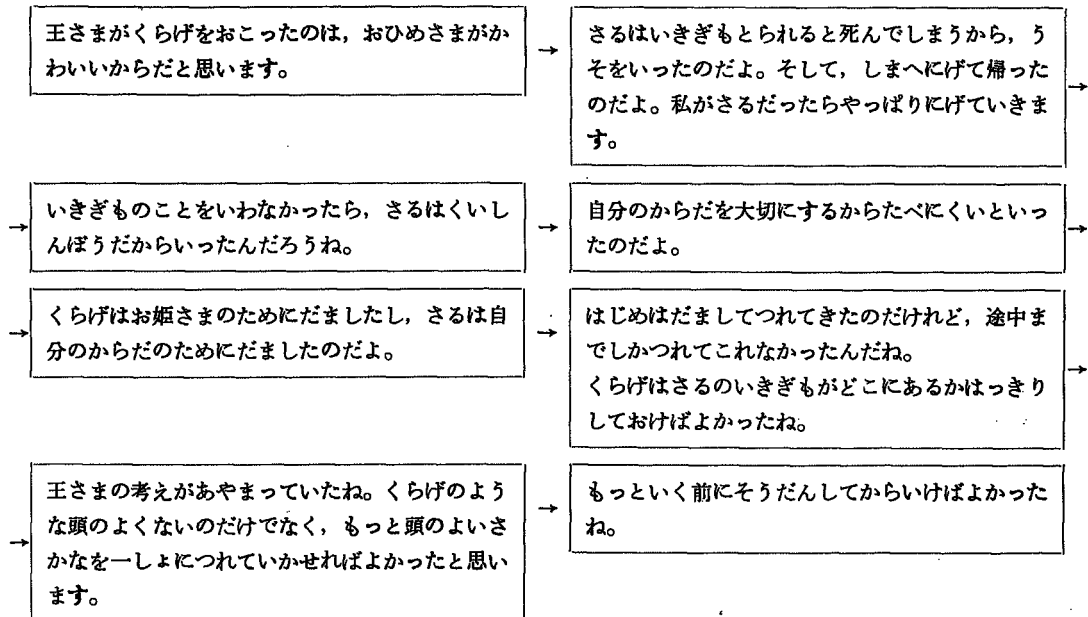
る。これは、のびきならない場合の、ぎりぎりのKの思考様式であり、話しあいがゆるむと、やはり、両方をたすけたいという最初の立場にもどり、最後は、「あっ、そうだ、わかったわかった」と自分を十分に納得させないままに、自分自身をもごまかしてしまう。ここでは、Kの考えが、それを内に包む思考の、古くて強いカラと対立し、そのカラの中に閉じこめられそうになったり、ふたたび、そこからぬけ出ようとする内容と様式とのたたかいをかなり典型的にみせている。

FとKの場合、ある段階で、「くらげとサルをたすけようとするれば、どちらかがひどいめにあうと思う」、「その方法はおいしゃさんにほかのクスリをつくってもらえばいいと思う」という共通の内容にたちながら、共通の思考の様式に支えられていないために、途中で交錯したまま、最後はお互いの意識のもっとも深いところにある、思考の既製様式の陥し穴におちこんでしまう。

つぎに第三グループのK2とK3についてみよう。

○K2 の 場 合

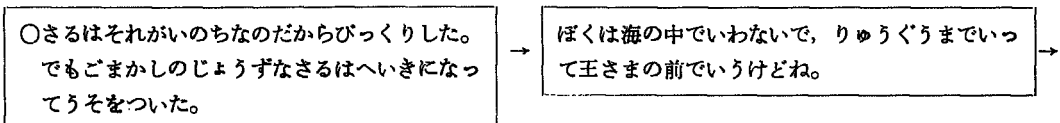
グ ル ー プ 学 習

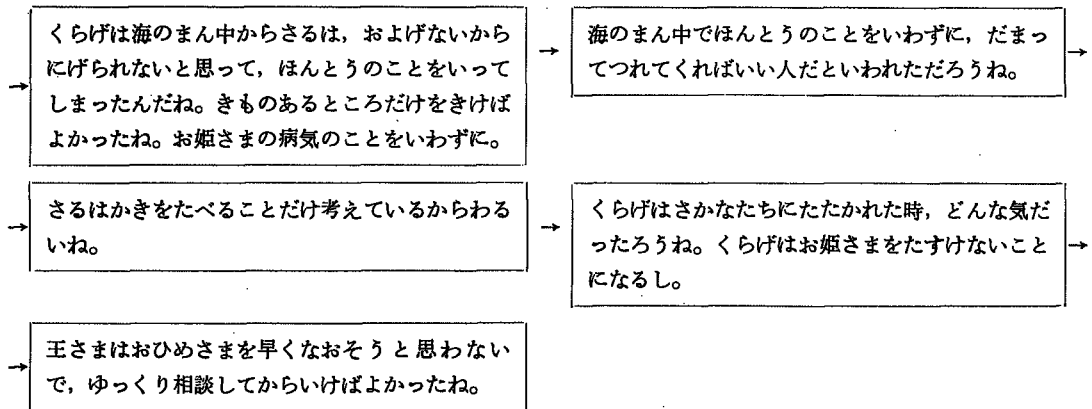


○K3 の 場 合

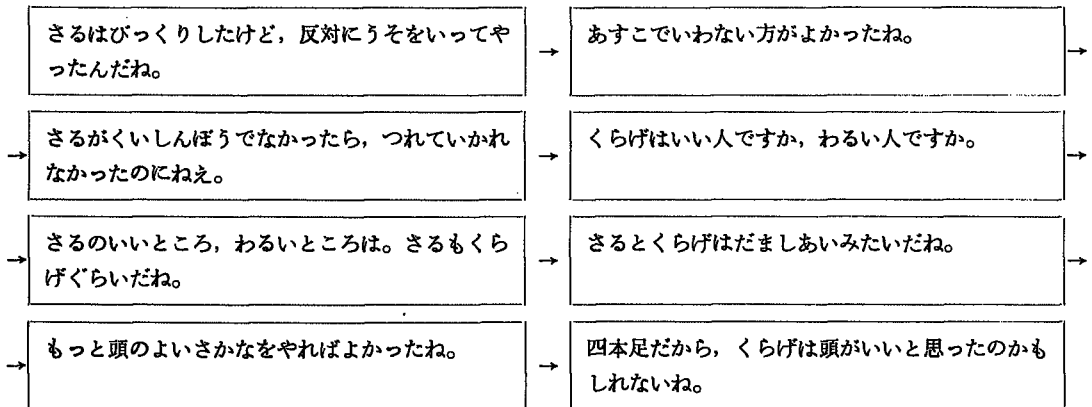
一 人 学 習 の 記 録

グ ル ー プ 学 習





○K4 の 場 合
グ ル ー プ 学 習



まずK2の場合を考えてみよう。王さま—お姫さま—くらげ—サルのそれぞれの矛盾の立場をよく表現することのできたのは、前後を通じてK2だけである。「王さまがくらげをおこったのは、お姫さまがかわいいからだ」、「くらげはお姫さまのためにだましたし、さるは自分のからだのためにだましたのだ」という思考内容の対立をK2はどう処理することができたのであろうか。K2はこの難問題を前にどうすることもできず、サルの犠牲を肯定せざるをえない。これはK2の矛盾に富んだ考えを包むに充分な思考の様式が、まだ固く用意されていないために、途中で挫折してしまい、古い思考の様式に妥協してしまったと考えてもよいであろう。

K2と対照的な存在にあるのはK3である。「ごまかし上手」、「くいしんぼう」なサルにたいする偏見に最後までとらわれ、K2の発言を問題としない。K3の発言は一人学習から一貫しており、サルにたいする既成の観

念の中に固く閉じこめられている。

K4の場合は微妙である。K3の発言に引っぱられながらも、「さるのいいところ、わるいところはさるもくらげもおなじくらい」、「さるとくらげのだましあい」にみられるように、かならずしも全面的に妥協していない（K4にあっては、おろかであることとずるいということを混同してはいるが）。

しかしながら、K2もK3もK4も鋭い対立をみせているかのようにみえながら、しらずしらずのうちに共通の陥し穴に落ちていく。）つまり、三人三様の対立的思考が、対立的関係を構成しないままに、不思議なムードの中に解消されていく。

ところで、これらの子どもの思考は、全体学習の中ではどうなったのであろうか。全体学習の記録から、そのあとをたどってみよう。

第1部 教授-学習過程の構造分析

○F の 場 合

くらげよりたこはお姫さまの病気をよく知っているし、くらげは4本でたこは8本で足が倍もあるからたこがいけばよかった。

→

くらげとさるはどっちにしても困る。くらげは後で負けたでしょう。だから王さまは自分でいってつれてくれば、王さまは自分でおこれない、王さまかたこがいけば、くらげの骨はなくなる。

→

ぼくたちグループで話しあったのですが、K君はさるは、ちがうさるがいっぱい仔っこをうむから一匹ぐらいやってもいいといったけど、ぼくはなんぼお姫さまが美しくても、自分がすぐ仔っこなんかうめないからいのちはやらないほうがいいと思う。みなさんはどう思いますか。

→

○K の 場 合

王さまがいけばいいというが、王さまがおそいどうしますか。

→

一番いい方法でなしに、二番目のなす方法を考えたらい。

○K2 の 場 合

くらげは足が4本あるので早いからいかしたと思うんだけど、頭のよいものをいかせればよかった。

→

くらげは途中でほんとうのことをいった。それでさるはしまへもどさせた。やはりさるもからだを大じにしている。

→

くらげはもう少しあたまがよければだまされなかった。

→

○K3 の 場 合

たたくほどおこる王さまならば、大分お姫さまがかわいいんだね。きものあるところやだまし方を考えて相談していけばよかった。

→

おさるはあまいかきがたくさんあったといわれて、くいしんぼうなためにくらげにのった。そしてもう少しできもとられそうになった。

○K4 の 場 合

かれいはさるのこと知っているから、かれいがいけばよかった。

Fの場合は、グループ学習での考えをもう一度反復し、自己の考えの正しさを他に認めてもらおうと努力するが、考えはほとんど変っていない。Kは、サルの犠牲を認める発言をしながら、二番目の解決策をふたたびもち出すが、「そんなことをしている間におさるは水の中で死んでしまう」という他の発言に封じられてしまう。K2もあいかわず矛盾にみちた発言をしながらも、結局は全体の雰囲気にとやみかくしてしまふ。K3もK4もほとんど考えを変えていない。

さらに、学習後のテストにおいて、「このどうわでどんなことをおしえられましたか」の質問にたいして、上

の子どもたちはつぎのように答えている。

F—くらげは、いまも、ふにゃふにゃしているのは、あのためかと思った。

K—くらげがいけないで王さまがいけばよい。

K2—せっかくくらげがつかみにいってきたから、いっただけでもいいんだから、おこらないことやうそをいわない。

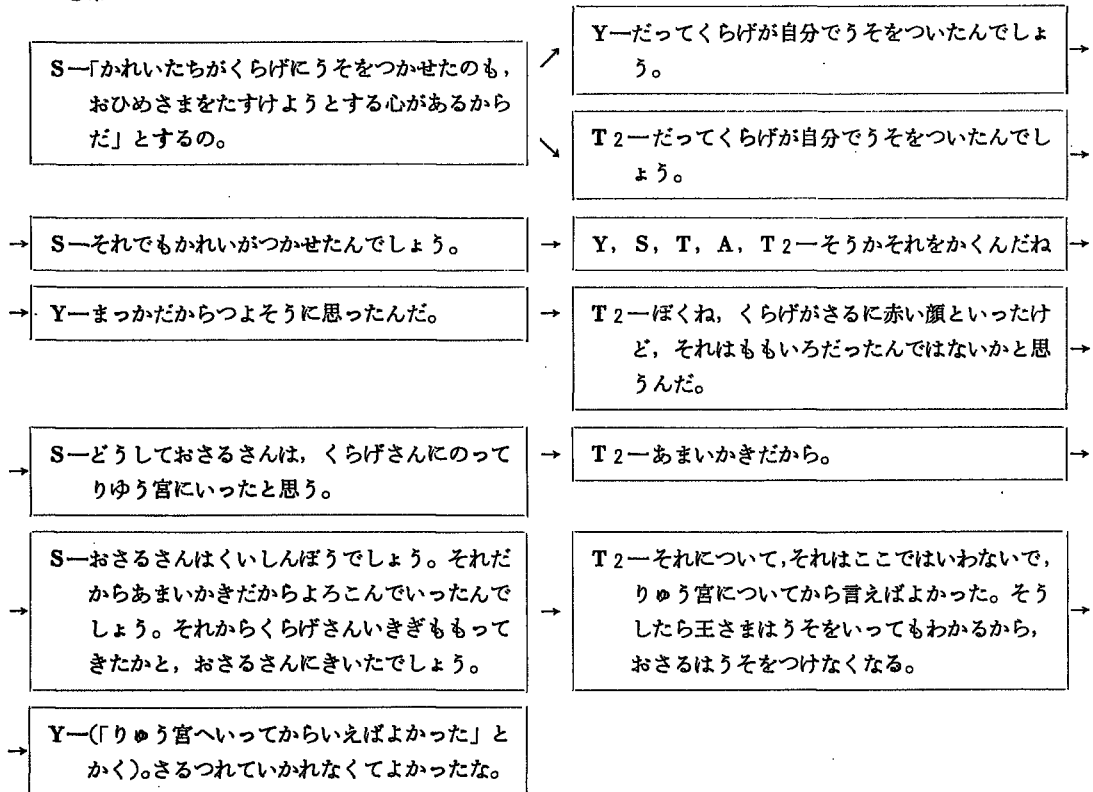
K3—いわれたいいつけはおしまいまでしっかりすること。

K4—うそはいわれないこと。

ところで、全体学習では、さまざまな発言がぶつかりあいながらも、各人の個性に富んだ内容が横に交錯しあい、たてによりあわされることなく終始したのであるが、学習の成果とは別に、ここには、すくなくとも二つの大きな問題が横たわっている。一つは、子どもはのびきならない思考の迷路に入りこむと、結局、子どもの生活感情にもっとも近い思考の様式に逃げこむのではないかということである。もう一つの問題は、それにもかかわらず、一人の子どもの心に生起するさまざまな思考

の様式によって織りだされた観念が、相互に対立し、子ども自身、この内部矛盾に自己を支えきれなくなっている状態である。ここでは、子どもたちの生活している社会の価値体系と、学校の自己変革の教育体系とが意識の中に組み入れられる過程で、子どもに明確に意識されないままに、漠然とした矛盾の感情の段階でとめられている。しかも、どちらかの思考の内容が量的に豊かになり、飽和点に達すれば、いずれかの衣しょうはぬぎ捨てられる可能性を十分にふくんでいる。つぎの例をみよう。

○第 五 グ ル ー プ



Sのくらげをようごする発言に、YとT2は一人は「くらげが自分でうそをついたんだ」と否定的である。しかし、お姫さまのためにうそをつくのだから仕方がない、この場合、サルを犠牲にするのもやむをえない、くいしんぼうのサルがおろかだからだということで、かれいに責任の一部を負わせて解決しようとする。しかし、Yがふともらした、「さるつれていかれなくてよかったな」という発言は、そうした単純な割り方にたいする無意識の抵抗として考えてもよいであろう。

択一の状況におかれると、その思考を発展させる特別の契機がないかぎり、子どもの感情を汲み出している生活の基盤に、根拠をもつと考えられる思考の様式に逃避しがちであることを、一方において指摘してきた。そして、それは、大ていの場合、かれらが住んでいる地域社会を、支配する生活の様式に関係しているのではないかということが、容易に推測される。教育というとなみを、子どもの自己変容の過程と考えるなら、このような既製の思考様式から子どもを解放するという使命にたっておこなわれなければならない。しかし、子どもの心のふるさとともいうべき思考の基盤を支えている条件は、

さて、以上のように、子どもは、あれかこれかの二者

一人一人の子どもによって差異があると考えられる。そして、一人一人の子どものもっている思考様式の強さ、弱さというものは、その子どもの生活環境や能力に関係しているものであろう。ここで、思考様式の強さ、弱さということは、そこに含まれている思考内容の量と質の問題につながっている。量的にも質的にも低次の内容であれば、様式の規制力もそれだけ強いはずであるし、逆に高次の内容であれば、その規制力もそれだけ弱まってくる。しかも、子どもたちは、つねに新しい学習の過程で、新しい内容を附加する作業をいとなんでいる。そして、古い様式と新しい内容が相容れない場合は、古い様式をそのままにして、新しい内容に対応する新しい様式を別に身につけていく。この場合、古い内容と様式と、新しい内容と様式とが対立的関係を構成する。しかし、これが、意識の上層で生起するだけで、生活に固く結びついていないと、問題解決の困難な事態に当面して、子どもはここから既製の思考の類型に逃避するという態度をとることになる。

思考内容と思考様式の対立といっても、それは、ただ内容と様式が対立するという単純なとらえ方では不充分であり、さまざまな段階において、あるいは、さまざまな関係においてとらえられなければならないことが、問題として提起される。

2. 思考内容における対立

(1) 生活の実感と真実

思考内容と思考様式との対立、ないしは調和がもたらす子どものさまざまな観念は、その段階で停止しているのではなく、子どもの意識の中で、つねにうずをまいており、状況次第で、どのようなかたちでもつくりかえられる可能性をふくんでいることを前節ではみてきた。これを、今日の日本社会における教育のいとなみで考える時、時と場所によって現われる子どものさまざまな思考様式は、内容にたいして比較的に受動的なものであり、それに包まれる内容の能動的なものはたらきに注目しなければならない。

しかし、内容の能動性を考える場合、同時に、内容自体のもつ封鎖的性格や矛盾的性格を正しくとらえなければ、そこから生産的な意味をひきだすことに失敗するであろう。そのためには、（ここでは充分に考察することはできないが）、われわれは、子どもの知る意欲が封殺されている生活環境や、また、知られた内容をもっと深く追求してみる必要がある。この場合、子どもが、自然あるいは社会の現象をみたり、きいたり、ためしたりする経験の場において、獲得された観念の量と質をさぐっ

ていくと、子どもの生活環境と能力に応じて、さまざまな形に系列づけることができる。しかも、そのような観念が、あいまいな、あるいは、かたよりのもったまま、子どもの意識に定着していると、教師の通り一ぺんの指導が、往々にして子どもの意識とズレてしまったり、あるいは、教師のあたえる知識が子どもの意識の中で別なものに変えられて誤解されたりして、逆にそれなりの解決によって、疑問を封じこめてしまうことも多い。

しかも、これらの観念の多くは、対象との具体的な交流において得たものであればあるほど、それなりに真実を内にふくんでいるはずである。また、直接に対象との交流によるものでなくとも、間接的な経験—たとえそれが受動的にあたえられたものであるにしても—によって、選択的に意識に受けとめられたものであれば、同様なことがいえることになる。つまり、それがどのような質的な水準をもったものであっても、子どもの生活の網をとおして生みだされたものであるという存在理由をもって、一面の真理を主張しうるのではないかということになる。

たとえば、小学2年（十勝M小）の自然現象についての認識内容をしらべてめたところ、つぎのような結果がでた。これを、いま6つの型に分類してみよう。

○かぜはどうしてふくのですか

A	かぜのかみがふかせる	2(2)
B	えんとつのけむりがけむいから 木があるから	2(4) 2
C	さむいから さむくなるから 天気がかくもるから くもがあるから くもるとかぜがふくから きたのくにからくる ゆきがつもつたらふく	6 1 2 1(14) 1 2 1
D	空きがあるから	1(1)
E	空きがへんになるから わるい空きをとばしていい空きを いれる	2 1(3) 1
F	かぜがなかったらこめができない から 天きょうほうでしらべているから	1(2) 1 1

子どもにとって、自然現象についての関心のもっとも早く現われるその一つは風である。しかも、風の表象は、低学年の子どもにあっても、ほとんど完全にちかいかたちで意識に定着されている。それは、子どもの日常生活の実践において、幾千回となくくりかえしあらわれ、ある時は吹雪となって子どもたちをおしたおし、ある時はまさぶきの屋根をとばし、ある時は風車の楽しさをもたらす、さまざまな経験の中でかためられたものである

といえる。

(注) 同じ調べの中の「ふうしやはどうしてまわりますか」という間には、つぎのような結果がでている。

かぜがあるから	14	かぜがふくから	11
かぜでまわる	2	かぜの力でまわる	5
かざむかいにはしるとまわる	2	かざぐるまをもつてはしるとまわる	2
かざぐるまをもつてはしるとかぜがふくから	2	かぜのはやでまわる	1
かぜのつよさでまわる	2	かぜがあたつて	1
かぜがおしたから	1	かみにかぜがあたるから	2
かざむかいだから	1		

このような風の表象が、思考の運動過程を通じて、どのような内容をかたちづくっていくものであるか、上の分類にしたがってみるなら、まず、A、B、C、D、E、Fのそれぞれの思考内容は異質な要素をそなえているように思われる。

A型の場合、あきらかにアニミズム的思考がはたらいていると考えられるが、また、自己の経験範囲で解釈できないために、間接的な経験によってかたづけようとしたと考えることもできる。しかし、たとえ、「神」をもちだしたとはいえ、風のダイナミックな作用を、生活の実感に支えられてとらえようとした心的傾向を無視することはできない。

B型の、「えんとつのけむり」と「木」を風の原因にしているのは、原因と結果を混同したものであるが、しかし、この年齢の子どもにとって、これは間違いとして簡単にかたづけられない問題をふくんでいる。すなわち、「木」や「けむり」は、子どもが風の表象を形成するのに大きな役割を果たしており(後述)、風という自然現象についての実感とかたく結びついている。

C型の場合、「さむい」、「くもる」、「くも」、「きたのくに」、「ゆき」など風のおこる原因を、それぞれの段階において、気象の変化ととらえているのは、それなりに正しい。ここでは、風の典型的な現象、それは、子どもにとって、実際生活の欲求にかたく結びついて認識されたものであり、対象と認識活動が、ぬきさしならぬ関係で、子どもの生活をきづいているのである。

E、D型は、少数ではあるが、風の表象と空気の表象があきらかに意識され、区別され、生活の実感から一歩抜きで、現象の本質に迫ろうとしている。

(注) 「空気というものは、どんなものですか」の間には、つぎのような結果がでているが、空気の表象はまだ充分でないように思われる。

かぜのようなもの	9	見えないもの	7
さんぞ	4	かぜ	4

はいたりすつたりするもの	2	空気がないといきていけない	3
ふわりとしたやつ	1	くものようにふわふわしている	1
すうもの	1	いき	1
ゆげみたいなもの	1	きたない	1
外やいえにはいつているもの	1		

F型は、自然現象についての実感と社会現象についての実感が混同して結びつけられているが、一笑にふすことのできない問題をふくんでいることはB型と同じである。

これらのさまざまな表現された内容と内容との差異、内容と内容との対立は、異質なもののとりあわせというふうにも考えることもできるが、それが、子どもの典型的な生活とかたく結びついているだけに、どれも、ものの現象の諸側面の一面の真実を表現している。また、子どもたちにとっても、なんらかの形で、現象の本質を包んでいるものと信じられているにちがいない。なぜなら、われわれの五官をもってとらえることのできるものは、経験をとおしてえられる連続した現象だけであるからである。

以上のような問題は、自然現象についての理解だけでなく、言語生活(言語の意味把握、文章読解など)においても、数概念の形成においても、社会現象の理解においても、同じように提起されるであろう。

たとえば、社会科の学習からつぎの二つの例をあげよう。

○鮭の密りよう(十勝・T小5・6年複式学級)

教師「密りようをやることはよいだろうか、わるいことだろうか。みんな密りようしているところみたことがある？」

児童A「先生、密りようおもしろいよ。」

児童B「密りようはわるいことだ。みんなが密りようをやつたら、あきあじ(サケの北海道方言)がしまいにいなくなってしまう。そしたら、あきあじがたべられなくなってしまう。」

児童C「だけど、あきあじはしまいにほづちやれ(産卵後のきずついたサケのこと)になってしまうんだからとつてもいいと思うよ。」

児童D「そんなこといつたつて、あきあじがいなくなつたら、たまごをとることできなくなるからだめだ。」

児童C「そんなら、たまごだけとつて別にそでればよい。」

児童B「そんなことしたつて、あんまりとるとさかながなくなってしまうからだめだ。」

○戦争(十勝・K中2年)

(1) 第一次大戦の学習から

「大戦を通じて日本はどんな立場におかれたらうか」を中心

に討議する。子どもたちからは、(1)ヨーロッパが戦場になつてよかつた。(2)ヨーロッパが戦争したので、日本やアメリカに兵器や船舶など注文してきたのでよかつたという意見がある。

教師「そうでしたね、昨日豆成金について、おじいさんやおばあさんに聞いておいでといいましたね、発表するのは竹さんでしたね。」

一竹さんはおじいさんからきいた話を発表する。十勝において第一次大戦によつて豆のねだんがあがつたこと、帯広までぞつこくをもつていくと、ねだんが4倍にもはねあがつていたこと、北見のハツカも値があがつたこと、この時代は大変よろこんだことなど。

(2) 第二次大戦の学習から(子どもの作文)

「戦争ときいただけでも身ぶるいしますね。だれだつて戦争はいやでしょう。いい人いるか! ぼくはしつています。戦争というのはどういふものかということは、いつも母からいわれている。おまえは戦争中に生まれたんだと。……」

密漁の場合であるが、この地域では、例年秋のサケ漁期に入ると、附近を流れている川に密漁者が活躍する。警察は特別製の巡視船で昼夜を分かたず密漁者の群を追うが、あとを絶たない。密漁者は町からやってくるものもあるが、この地域の農民の数も多い。密漁されたサケは、そのまま自宅の食膳に供せられたり、塩づけにして貯蔵されたりもするが、貧農たちは、これを市価よりも安く売りさばき、家計のたしにして暮らしている。密漁で得たものでなければ、子どもたちの家の食膳にまずあがらないという高価なサカナであるから、この地域の子どもにとっては、法律に禁止されているからというだけで、かたづけられるような問題ではない。

ところで、「密漁はわるい」という意見と「密漁も仕方ない」という意見は最後まで対立し、結局、教師が折衷的な結論をだして幕を閉じたのであるが、とくに生徒Cは最後まで自説をおしとおし、密漁否定論を受けつけようとはしなかった。

まず、「密漁はわるい」という考えであるが、この意味には二つの側面があるように考えられる。一つは、人にかくれてこそこそよくないことをしていることにたいする批判であり、他は、密漁が肯定されるなら漁獲資源がなくなり、秋の最高の味覚が食膳にのぼらなくなるという不安である。しかし、この場合、この地域の農民にとっては、あきあじは秋の最高の料理であるから、どちらかといえば、漁獲資源の減少ということの意味が強いと思われる。子どもたちは、親たちから、つねに開拓時代にくらべて川魚が激減していることを聞かされているし、よほど山奥にまで入らないかぎり、魚釣りを楽しめ

ない事実を知っている。秋になって、あきあじが食べられないということは、子どもにとって非常にさびしいことなのである。

一方、「密漁も仕方ない」という考えであるが、子どもの発言態度から、ここにも二つの側面があるように見うけられる。すなわち、「密漁はわるい」ときめつける生徒への抵抗と密漁をやらなければあきあじを食べることのできない現実、子どもの食べるサケは、すべて密漁でまかなわれているという生活現実が意識に反映し、密漁がおこなわれても、資源の確保にはまだ他の方法があるという二つの側面である。ここでは、「密漁はわるい」にみられるように、全体的な利益という立場にたつことはできないで、ひたすら自己の生活にしがみついている。

しかし、いずれの子どもの考えも、生活の実感にさええられているかぎり、そこに、それなりの真実がふくまれていることを見逃すことはできない。

戦争学習の場合であるが、第一次大戦と第二次大戦という二つの対しよ的な戦争の学習、すなわち、第一次大戦では、日本が漁夫の利をうることによって、十勝の農民が雑穀の急騰でいかになるおったかということ、第二次大戦では、日本国民が終始耐乏生活を強いられた果てに、ぼう大な犠牲者を出し、その上敗戦によって国土が荒廃に帰したということ、この二つの異なった戦争についての思考は、それぞれ異なった内容を用意する。しかも、いずれも子どもたちの父母や祖父母にとっては、事実、生活の上で体験したことであり、子どもたちの生活の上にも有形無形の影響を今日につたえている。この二つのするどく対立した思考内容を、子どもはどのように処理しきれるものであろうか。

さて、いままで第1節からみてきたように、一人の子どもの心に生起するさまざまな思考内容、グループ思考の中で生起するさまざまな思考内容、集団思考の中で生起するさまざまな思考内容、さらにそれぞれの学習の内容の間に生起するさまざまな差異と対立を考える時、そこには、いろいろな問題がふくまれていることがわかる。もとより、子どもたちの発言のすべてが、生活の中から生みだされたものと考えるのは早計である。子どもたちの発言の中には、雑誌や参考書や他の人から、読んだり、聞きかじったりしたものが、そのまま表現されているものが多くふくまれている。しかし、これらの知識には、子どもの思考をとおさないで身につけたバラバラの、筋道のはっきりしないものが多いので、これが教授-学習活動の発展を阻害することになりかねない。しかし、そのような発言においても、子どもが、多くのことからの

中から記憶にとどめているものであれば、その時その時の強い関心と結びついて表現されたものと考えられるから、同様の問題をふくんでいると考えてもよい。

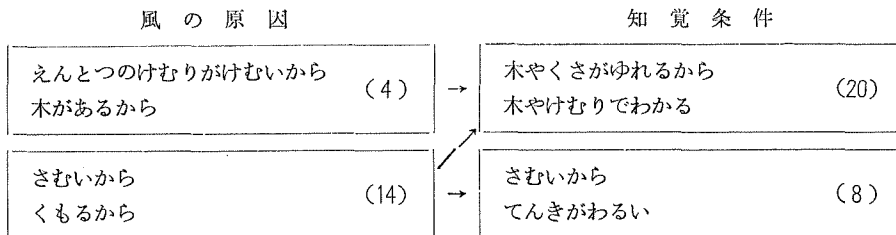
いずれにしても、子どもが思考の結果獲得した内容は、低学年の子どもであればあるほど生活の実感にかたく支えられており、それはどのようなものであれ、その内に一面の真実を包んでいるということを否定することはできない。しかも、それが、生活とつよく結びついていればいるほど、他の内容と容易に妥協しない。内容と内容の対立を統一することがいかにむづかしいかということの根拠は、ここにあるように思う。そして、このような状態をそのまま認めるとすれば、それは通俗的な意味における「生活の智慧」として、社会生活の現体制の秩序に従順に適応し、自己変容も社会改造の意欲もすべて封じこめられてしまうことになるであろう。

② 思考内容を支える条件

これまででは、子どもの思考の内容と内容との差異や対立をみてきたのであるが、一体、そのような差異や対立というのは、どのような条件から生みだされたものであろうか。さきに例としてあげた、風の原因についての子どもの思考を支えている根拠をさぐってみよう。(右上へ)

○かぜがふいているのはどんなことでわかりますか		
A	すずしくなるから	2
	かぜはつめたいから	1
	さむいから	1 (8)
	さむくなつてゆきがとぶ	1
	てんきがわるい	3
B	木やはおちるから	3
	木がゆれるから	14
	木やはおちるから	1 (20)
	くさがふるえるから	1
	木やけむりでわかる	1
C	とがガタガタするから	2
	おとがするから	2 (2)
D	かみのけがクチャクチャになるから	1
	かざぐるまがまわるから	2 (3)

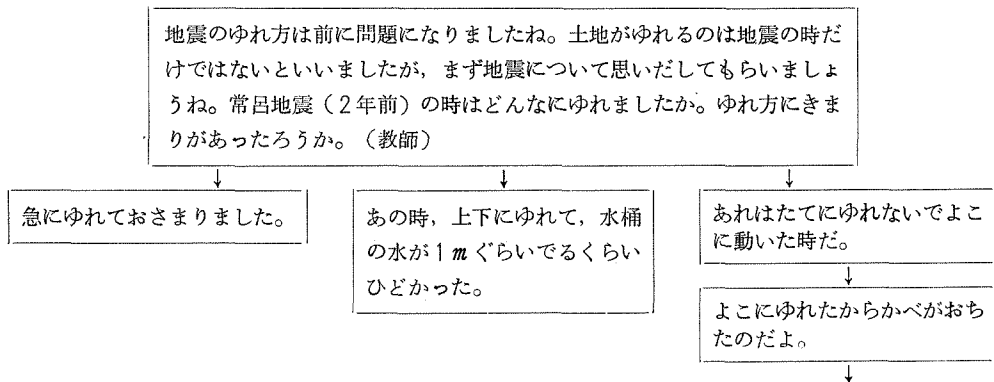
この場合、「風」についての観念をかたちづくっている特定の条件での体験は、いくつかの群に集約することができる。とくに、「さむい」、「てんきがわるい」という気象の変化で知覚しているものと、「木」や「草」や「けむり」のゆれる有様で知覚しているものとがほとんどである。これを風の原因としてあげている、主な思考内容と対応させてみると、



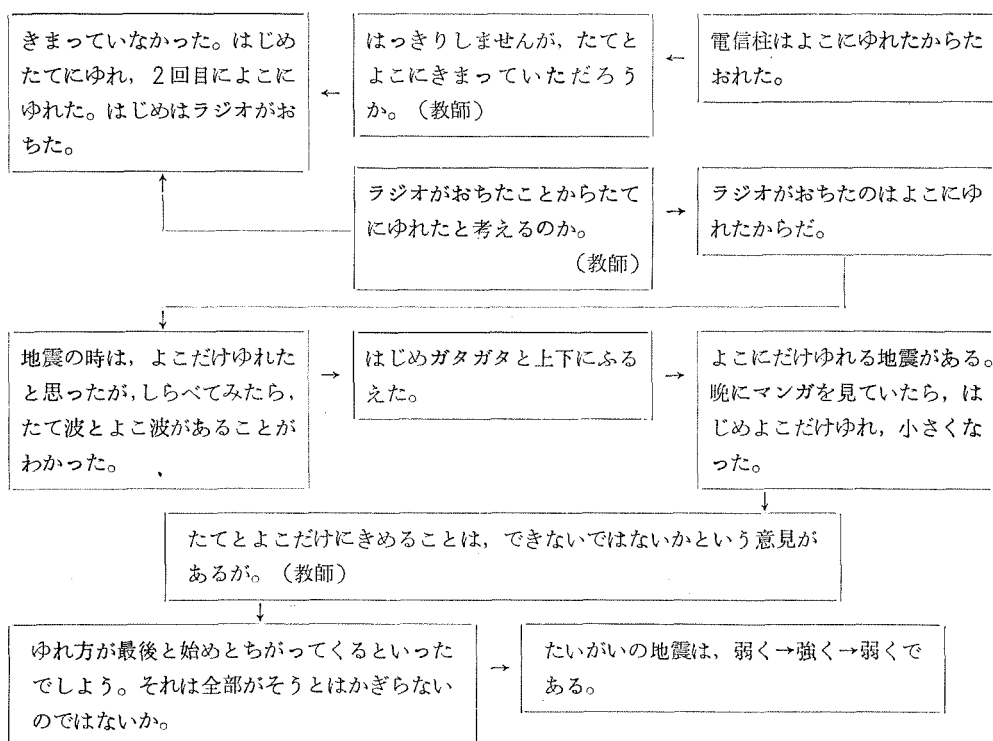
上の表のようになるが、子どもの思考内容は、それぞれの子どもの生活の特定の条件での体験を中心に構成されるものであることがわかる。しかも、特定の条件での体験の印象が強ければ強いほど、獲得される観念のゆがみも大きいように思われる。共通の体験の中から生みだ

された思考内容に差異や対立をもたらす原因は、その特定の条件での子どもの印象と、その表現や概念形成の際の差異にもとづくものというる。

つぎの例は、「地震」(常呂小6年「理科学習」)についての学習である。



第1部 教授-学習過程の構造分析



この場合、過去の事件を思いだすのに、地震の水平震動と上下震動のきまりにとらわれすぎたきらいはあるが、2年前の記憶をたどるとすれば、「たいがいの地震は、弱く→強く→弱くである」というところに落ち着くのが妥当であろう。しかしながら、子どもの体験発表はそれではすまない。「ラジオがおちた」、「水桶の水が1mぐらいたびあがった」、「電信柱がたおれた」、「かべがおちた」というような、特異な体験に、地震のゆれ方について子どもなりにとらえたきまりが固く結びついている。しかも、「たて」より「よこ」のゆれに、より強く結びつけられている。体験が異常であればあるほど、その定着の度合も強くなる。そして、その特定の条件での体験の表現はきわめて単純ではあるけれども、その表現には、それぞれの子どもその時の感情がゆたかにこめられている。

ところで、これまであげた、さまざまな異なった思考内容を支えている基盤をよくみると、そこに、共通なものがあることがわかる。さきの風の知覚条件をみても、A、B、C、Dのそれぞれの群には共通の要素が多くふくまれているし、特にA群とB群にほとんど集中しているが、「かぜはつめたいから」、「てんきがわるい日」、「さむいから」というのと、「木やはがおちるから」、「木やはがゆれるから」というのも、結局、悪い気象条

件という共通の条件に支えられていることは明瞭である。一体に、低学年の子どもの風の概念は、暴風雨などの悪天候や、秋や冬の寒い季節に印象づけられて形成されることが多く、微風(そよかぜ)は子どもの風の概念に入りにくい。「風の日」というと、真夏のざらざらと太陽の輝く日を想像することは全くありえない。

「密漁」の場合でも、密漁を否定する子どもも、肯定する子どもも、現に、密漁があたり前に考えられている地域の中で生活しており、かれらの食膳には、好むと好まざるとにかかわらず、あるいは、それを知っているのか知らないにかかわらず、密漁のサケがのせられているのが現実である。このような共通の生活条件の中で、サケの減少にたいする不安と、サケを密漁することもやむをえないという二つの思考の内容が用意される。

また、地震の学習の場合も、大体、同一条件における具体的体験によって、さまざまな差異や対立がおこっている。地震を感じた場所や状況による体験の相違ということも、さらにすすんで考えるなら、これほどのげしい地震であれば同程度の共通な被害が多いのであって、したがって、表現された内容と内容の対立も、全く共通の条件から生みだされたものであるということが出来る。

さて、以上のことをまとめてみると、つぎのようにいうことができる。すなわち、子どもは学習の場におい

て、それぞれ異なった思考の内容を定立する。定立された内容は、すくなくとも子どもの思考をとおしたものであれば、そこには、それぞれいくばくかの真実がふくまれている。しかも、それが、生活の実感に強く支えられていなければならないほど、他の内容との妥協はおこなわれにくくなる。しかし、これらの内容を汲み出している条件は、子どもの日常生活においておこなわれる、さまざまな経験の中で、とくに印象づけられた特定の経験によって構成されていることが多い。さらに、このさまざまな特定条件をみていくと、そこに共通の基盤を見出すことができる。

このようにして、子どもの思考の内容の基盤を掘り下げていくと、子どものさまざまな思考の差異や対立が、どのようなところから生まれてきたものであるかある程度明らかにすることができるであろう。学習の発展の前提には、子どもの思考内容と、その基盤へなん度となしに、くりかえされる回帰とがどうしても必要になってくる。そして、それぞれの子どもに生起する、生活の実感に支えられた内容が、このような過程の中で、きびしくきたえられ、少しずつ客観性をそなえていく。しかも、子どもの生活の上に確実にきつきあげられたということで、子どもの意識に定着された内容は強さを具備する。

一方、このような場面が用意されるためには、子どもの中から、さまざまに異なった内容をひきだす努力が必要である。可能なかぎりの内容が、子どもからひきだされるならば、一人一人の子どもの心に、その考えに見合ったタイプを見出し、共感をよびおこすであろうし、それに応じて、対立がすすどくなり、それが飽和点に達するならば、これまでそれを包んできた既製の思考様式のつくりかえにまで発展することが期待される。

このことは、総論の終りの節で述べられてある「認識過程の螺旋構造」を、如実に裏づけている。

3. 思考様式における対立

(1) 思考様式と価値選択の意識

子どもが、なんらかの思考をはたらかせる場合、どんなささいなことでも、全く無秩序になされるのではなく、あることがらとあることがらとの関係が意識されておこなわれる。「風の神が風を吹かせる」という場合でも、判断が風と神の関係においてなされており、そのような判断がたとえ誤りとしても、それなりの因果関係の思考に支えられている。このような物と物、概念と概念との関係思考がなされて、はじめて思考の内容が用意されるのであるから、もしも、一人一人の子どもに、それぞれ異なった関係把握の傾向があるとすれば、思考の内容も

当然ちがったものになってくる。そして、この場合、この一定の傾向は、思考のはたらきの結果、構成される内容をつつむものであるから、内容にたいしても規制力をもつこともある。さきにみた思考内容の対立も、同時に、それぞれの内容を包むこれらの心的な傾向の対立とみることもできる。そして、このような心的傾向を、思考の一定様式と考えるなら、これらは、同一人の思考においても、集団思考においてもさまざまな形であられ、個人における自己矛盾、集団における対立思考を生起させる重要な条件を構成することになるであろう。一口に思考の様式といつても、もとより、そこにはいろいろな意味がふくまれる。しかし、ここではさしあたり、ことがらと、ことがらとのつなぎ方の形式と、ことがらを選択する際の形式や態度をふくめて考えてみたい。

ところで、「くらげ」の学習でもみてきたように、子どもの思考のはたらきには、同一人の場合においても、さまざまな傾向がふくまれている。そこでは、古い思考の様式と新しい思考の様式が対立し、最後には自己矛盾におちいって、問題から逃避していく幾人かの子どもたちを指摘することができた。しかし、このような子どもの場合でも、その子どものもつ思考の内容は、大きくみれば、一定の様式に支えられていることがわかるであろう。これは、国語科の例にとどまらず、すべての教科において、みられるところである。

たとえば、算数科の学習をみてみよう(常呂小4年)

○広さはどんな方法でくらべるか

今日は、くばつてある紙で広さをくらべてもらいます。自分はどういうことをするのに、こういう方法でこんな順序でやつたということをノートに書いてください。(教師)

- (注) ① 1辺4cmの正方形
② たて3cm, よこ5cmの長方形

○Kのやり方

ノート

1. 正方形①の紙と②の紙をくらべると、正方形のほうは1辺×1辺で計算をして長方形はたて×よこというふうに計算してこたえをだしてくらべる。

$$\text{正方形 } 4 \times 4 = 16$$

$$\text{長方形 } 3 \times 5 = 15$$

A 正方形が 1 cm^2 広い

2. 正方形と長方形をくらべて二つの紙の同じ広さをとる。そしてきればしの長さをはかって広さをきめる。

$$4\text{ cm}^2 - 3\text{ cm}^2 = 1\text{ cm}^2$$

A 1 cm^2 正方形が広い。

3. 長さにしたがってますをつくってますの数でしるべる。

$$\text{長方形 } 3 \times 5 = 15$$

$$\text{正方形 } 4 \times 4 = 16$$

A 1cm^2 だけ正方形は広い。

○M の やり方

ノート

①と②の紙のうらに 1cm 4 方のますを作って、そのますをかぞえてしらべたら、①の紙のますが16で、②の紙……①の方のますは、よこもたても4つだから $4 \times 4 = 16$ で 16cm^2 平方メートル。

②のますは、たてが3つよこが5つで $3 \times 5 = 15$ で①の方が 1cm^2 平方メートル大きい。

(注) cm^2 平方メートルはあとで平方センチメートルといinaおしている。

○T の やり方

ノート

- ①と②は②が大きい。
- ①ひろさが②とちがう。
- はじと、はじのひろさがちがう。
- ひろさとひろさが、かわっている。
- ①のはこと②のはこは、はじと、はじをあわせてもひろさやはりちがう。
- ②と①はしらべてみるとどこかがにている。

○T₂ の やり方

②の方を定規ではかる。

(つぶやく)

ふたたび定規で②をはかる。

①の一边をはかる。

$$\begin{array}{r} 3 \\ 3 \\ 5 \\ + 3 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{r} 4 \\ 4 \\ 4 \\ + 4 \\ \hline 15 \end{array}$$

(定規でいたずら)

$$\begin{array}{r} 44 \\ + 44 \\ \hline 88 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ + 10 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{l} (3+3) \\ (5+5) \end{array}$$

○T₃ の やり方

ノート

- ①はたてもよこも 40cm おなじ。
(①の方が大きい……かさねてみた)
- よことたてをくらべてこたえをだす。
- ①と②のよことたてをはかってこたえをだす。
- かけざんをしてこたえをだす。
- わりざんをしてこたえをだす。

6. たしざんをしてこたえをだす。

7. ①のこたえと②のこたえがでたかずにたす。

上のそれぞれの子どものやり方をみると、そこには、その能力に応じてさまざまな思考のタイプがみられる。Kの場合は、どのような比較の方式をも、よく把握しており、しかも、高次のやり方から低次のやり方まで段階的におさえている点ですぐれているが、他の子どもは、多かれ少なかれ、どの方式をも一応あげてはいるが、自分のもっともやり易い方式に重点をおいているのが特徴的である。Mの場合は、紙がくばられると、紙のうらにきちんとマスをつくり、一つ一つたしかめながらマス目の差を計算する。このやり方は、Mにとっては、他の方式にくらべてもっとも確実なやり方であり、自分で自分を納得させながら、広さの概念をしっかりと身につけていく。Tの場合は、①と②を目で比較し、さらに、①と②を重ねてみるが、広さと長さの概念が未分化のまま、「はし」の長いのが広いと考えてしまう。目で比較したり、重ねて比較したものは他にもあるが、この段階にとどまっている子どもの多くは、同様な傾向がみられるようである。これは、距離感とか、物さしの使用という、日常生活の実践が、「長さ」にウェイトがかかっているところからくる思考様式の中がみとも考えられる。このようなゆがみが発展するとT₂のやり方になる。T₂は四辺の長さをプラスすることによって比較を試みているが、広さ=囲みの長さというとらえ方をしている。土地を占有したり、区かくしたりする場合の日常生活における、線やなわやさしで囲みこむという動作が、この子どもの数概念の形成の上に大きなゆがみをもたらしていることがわかる。T₃の場合は、重ねてみて①の方が大きいとわかったが、正確にその差をだす段になって、さまざまな計算方法を並べているが、それ以上発展していない。たしたり、掛けたり、割ったりすればなにか答がでるだろうという考え方は、T₃にかぎらず多くの子どもにみうけられるケースである。

いまあげたのは、ほんのわずかな例にすぎないが、この学習に参加した全員の子どもの思考の型を類別すると、そこにさまざまなものがあげられる。

(1辺)×(1辺)	(たて)×(よこ)
マスを作る	
重ねて、目で比較	
まわりの長さ=広さ	
対角線をはかる (分数・+・-・×・÷等のちがひ)	

さらに、その傾向を大別すると、(1)数関係のみで学習をすすめるように育っている子ども、(2)具体物のみで学習をすすめるように育っている子どもの二つのタイプがでてくる。特徴的に表現すると、前者は、面積の計算というと、その大きさを具体的に目でたしかめないので、(たて)×(よこ)の計算に走る子どもであり、広さの比較は、計算の結果でてきた数字の差としか受けとれない子どもである。後者は、具体物がなければ思考がはたらくにくい、つまり抽象的思考の困難な子どもである。しかも、いずれの子どもの場合も、その誤答をみると、さきに指摘した概念のゆがみがみられる。これは、そのまま日常生活における実践にかかわりをもっている。計算のやり方を思考の《様式A》とするならば、その思考過程の中で、一人一人の子どもの概念操作の特徴(思考のゆがみとして、あらわれることが多いが)は、思考の《様式B》ということによって区別して考えることもできよう。これらは、学習の過程のさまざまな起伏に応じて、子どもの心の中に対立感情をおこさせていくのである。

それでは、中学生の場合は、どうであろうか。中学3年(十勝・M中)の生徒に、時間・距離・速度についての、一段階ないしは二段階の解決をふくむ基礎的な問題をあたえて学習した後、つぎの問題をゆっくり二度読んで聞かせ、ごく短時間のうちに解答を求めた。

甲村と乙町は、峠をはさんで14km離れている。Aくんは、甲村を出て峠までは毎時4kmの速さで、峠から町まで毎時6kmの速さで歩き、3時間かかった。甲村から峠まで、および峠から乙町までそれぞれ何キロメートルあるか。

あたえた時間が短かったので、さすがに正解にまで到達したものは一人もいなかったが、5人をのぞいたその他は、メモをとったり、図式化したりして問題の意味をとらえようと努力している。その内訳は、問題を誤解したものが5名、半分だけ正しくとらえたものが4名、正しくとらえたものは32名あり、そのうち問題解決を志向したものが7名いた。いまその思考のあとを示すとつぎようになる。

$$\begin{aligned} \text{U (男)} \\ 4:6=3:x \\ 4x=18 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{F (男)} \\ S=Vt \\ S=4 \times 3= \\ S=6 \times 3= \\ 12\text{km} : 18\text{km} \\ \text{答 } 30\text{km} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{M (男)} \\ \text{時間 } x \\ \frac{4}{x} + \frac{6}{14-x} = 3 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{T (男)} \\ \frac{x}{4} + \frac{x}{6} = 3 \\ \frac{3}{12}x + \frac{2}{12}x = 18 \\ 3x + 2x = 18 \\ 5x = 18 \\ x = 3.6 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{S (男)} \\ \text{とうげ } x \text{ 時間} \\ 4x + 6(3-x) = 14 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{M (女)} \\ \text{きより} = \text{時間} \times \text{時速} \\ \text{甲村 } x \text{ とする} \\ 4x + 6(14-x) = 3 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{H (女)} \\ \begin{cases} x+y=14 \\ 4x+6y \end{cases} \end{aligned}$$

まずUの場合は、二つの異なった時速から比の関係を思いだしたのであるが、それ以上どうすることもできないままに思考を止めており、Fの場合は、距離算出の公式をもちだしたまではよかったが、公式にとらわれすぎてこれをうまく利用できず、時間(t)にあたるところに無理に3(全体の時間)を押しこんで解決しようとしてゆきずまり、Mの場合は、こうやれば正しい答がえられるのではないかと関係式の、大まかな輪廓をえがくことはできたが、それ以上どうにも思考を発展させることができなかった。この3人場合は、問題解決にあたって、まず、算数・数学のもろもろの形式概念を頭に浮かべ、これにとらわれるあまりに、思考を放棄し、答を急いだところに欠陥があるといえるであろうし、それらの形式概念の把握も不正確である。

M(女)の場合は、惜しいことに、未知数xの意味を二重に混同してしまったのであるが、公式を紙に書いてかからなければ、自信がないというあやふやな概念把握にまどわされたものといえる。T、Hについては、誤りは誤りとしても、解決にもう一步というところであり、Sの場合は、時間があれば、当然正解が予想される。

以上の場合、M(女)とS、M(男)とT、Hの方法がそれぞれ異なっており、正しく方法を運用すれば、どの場合でも正解に達するのであるが、一元方程式、分数方程式、連立方程式の立式過程は、答えが正しければどちらの方法によってもよいというだけですまされない問題がふくまれている。すなわち、一元方程式、分数方程式、連立方程式には、それぞれ対象へのせまり方がちが

っているのである。したがって、答えが同じであっても、そこにふくまれる思考の内容は、当然ちがうものである。どのやり方を選ぶかということは、ここでは、非常に重要な意味をもってくる。対象への関係のつけ方、それは対象の本質にどれだけ近づくかということで、それぞれの子どものもっている全能力、全生活の総和と強いかわりをもっている。したがって、この選択の仕方は、どの子どもも自由自在にこなすというわけにはいかない。これらの選択の仕方は相互に対立する要素をもっているのであるが、特に中学も高学年になると、このようなさまざまな思考様式は対立関係を構成することなく、とり残された子どもたちが隊列から脱落していくのを見ることが多いのである。

ところで、わたくしたちは、とくに低学年の多くの授業の中で、さまざまな思考の様式がぶつかりあい、対立関係を構成していく場面を多くみてきた。

それぞれの子どもの個性に富んだ、やり方のちがう過程は、さきにあげた思考の《様式A》の問題でもあるが、思考の《様式B》がかたちづくられる根拠をさぐっていくなら、《様式B》が、強く《様式A》を規制していることの多いのに気づく。しかも、《様式B》は、広い意味における価値選択の様式につながっている。関係づけの様式《様式A》と価値選択の様式（強いていえば様式Bになる）は全く同列において考えることのできないものであり、前者は後者に大きく規制されるものである。同一の子どもの心の中に、あるいは、集団思考において、さまざまな対立がおこってくる根拠は、まさに、この価値選択の意識にあるということができる。さきに例としてあげた、風の場合にあっては、これは、「秋」や「冬」や「暴風雨」にからみついた様式として現われるのであり、この様式の定着の度合いが強ければ強いほど、風の概念の拡張ないし一般化がおこなわれにくくなる。

ここで、第1節にあげた「くらげ」の学習をふたたびみてみよう。まず、登場人物にたいする、子どもの感情を現わした言葉を拾うとつぎのようである。

お姫さま

- ・おひめさまはどうして病気になるのか
- ・ぼくがサルだったらいききもやる
- ・死にそうなサルをやればよい
- ・なんぼおひめさまが美しくてもいのちはやらないほうがよい

王さま

- ・王さまがいけばよい
- ・くらげをおつかいさせた王さまもわるい
- ・くらげを骨なしにした王さまを、こらしめてやりたいがしかたない

- ・くらげをおこったのはおひめさまがかわいいから
- ・早くなおそうと思えばゆっくり相談してからいけばよい

くらげ

- ・くらげはばかだなあ
- ・骨なしになってかわいそうだ
- ・くらげが自分でうそをついたのでしょう

さる

- ・くいしんぼうだからいった
- ・死にそうなをつれていけばよい
- ・ごまかし上手なさは、へいきになってうそをついた
- ・また、これらたらさるがいなくなる
- ・さるは自分のからだのためにだました
- ・わたしがさるだったらやはりにげる

お姫さまの場合、言葉としては必ずしも多くはでてはいないが、全体の学習を通じて、それは絶対的におかしがたい存在になっており、美と善の象徴として、子どもたちの胸にしっかりいだかれている。その点、王さまの権威はほとんど認められていない（大人の思考様式との差はこういうところに現われるのかもしれない）。そんなに怒るなら王さまが自分自身でいけばよいという発言は非常に多い。王さまの命令は不当なものと考えられている。ここでは、子どもたちにとって絶対的存在としての、お姫さまの思考様式と、不当な命令をだす王様の思考様式は、お姫さまをなんとか助けたいという至上命令の下で矛盾関係を構成する。くらげは、全体の学習を通じて、ほとんどの子どもから同情を集めている。「ばかだなあ」、「かわいそうだ」という表現も、子どもにとってはおろかなもの、弱きものの象徴たるくらげにたいする同情の別の表現とみてよいだろう。サルにたいする子どもの批判は、きわめて手きびしいものがある。「くいしんぼう」「ごまかし上手」なサルは、題材にえがかれている以上に子どもたちににくまれている。サル・カニ合戦のサルにたいする感情が、この場合も適用されているとみてもよいであろう。

ところで、このような支配的な思考の様式にたいして、わずかではあるが、お姫さまの絶対的地位をゆるがすような発言がなされているし、王さま、くらげ、サルにたいする別の見方がでている。これは、子どもの支配的な思考様式に対立する新しい思考様式である。これは「いのちは大切だ」という、のっぴきならない命題が、子どもの心の中に起こったことが契機となっている。

以上みてきたように、子どもは、さまざまな思考様式をもっており、学習過程における、個人思考と集団思考のいずれの場合でも、対立関係を構成するが、その様

式は、最終的には価値にたいする志向に強く規制されるということができる。しかも、この価値志向は、ふだん子どもにとってほとんど意識されることがないだけに、様式のつくりかえは、簡単におこなわれにくいのである。

(2) 思考様式を支える条件

「くらげ」の学習でもみてきたように、子どもはさまざまな思考様式を身につけ、なんらかの思考をはたかせているが、一体、これらの様式を支えている根拠はどこにあるのであろうか。

つぎの文は、小学6年の国語の題材である「福沢諭吉」の伝記物語から、学習して数日後、とくに、子どもの感銘した箇所を指摘させたものである（十勝・M小）。

- 父のいなくなつたあと、ちのみごまでかかえた母の苦労は、なみたいではありませんでした。……貧しいくらしを助けるために、げたを作つて売つたり、刀のさやに色をぬつて、謝礼をもらつたりしました。（2名）
- 「ね、おかあさん。」……「ぼくの家も貧乏なのでしょう。」……「ええ13石2人ぶちですもの。」「じゃあ、おかあさんもはずかしいと思いますか。」「いいえ、おかあさんは、少しもはずかしいとは思いません。まちがつたことは、何一つせず、いつしうけんめい働いているのですから、いくら貧乏したつて、少しもはずかしいはないのです……」（4名）
- 「じゃあ、人は、何をしても、真正面を向いて、生きていけばいいのですか。」（3名）
- 「そうです、あなたがそうして生きていくには、だれに見られてもはずかしいような行いをしなければなりません。正しい行ないをして一生を過ごすのが、ほんとうの人間です。」（1名）
- 「人は正しい道を歩まなければならない。正しい行ないをしていて貧乏なのは、決してほじではない。」（4名）
- 物置の屋根うらで勉強したことくだり。（3名）
- 諭吉は、中国の「史記」や「左伝」などという、むずかしい本を、いつしうけんめい読みふけりました。そうして、15巻もある「左記」を11回も読みかえし、おもしろいところは、全部暗記するという、おどろくほどの勉強ぶりでした。（3名）
- 「どうだ、諭吉。ひとつ発奮して、そのオランダのことばを勉強してみないか。」……「やります、やります。人の読むものなら、どんなに苦労をしても、きつと読めるように勉強します。にいさん、ぜひ長崎へやつてください。」「でも諭吉、よほどのかくごがいるぞ。」（7名）
- 「わたしは、新しい日本をつくるために、一生をささげてきた。わたしは、この日本がかわいくてならない。日本さえりつばな文明国になれば、いつ死んでもいい。」（5名）
- 福沢諭吉は、それらの広い知識をもとにして、旧来の悪い習慣を否定し、民主主義の基礎を固めて、新しい日本の先覚者となつたのです。（1名）

上の文を読んでわかるように、それぞれの子どもによ

って指摘の箇所が異なっており、部分的に読んで文の段落を取り上げたものや、全文についての感銘の集約されている部分を取りあげたものなど、子どものさまざまな感銘のタイプがみられる。しかし、全体の傾向をみると、「貧乏も恥ずかしくない」（10名）というのと、「諭吉の勉強ぶり」（13名）がもっとも多い。これとあわせてとった読後感も大体同様の傾向であり、自分の境遇（生活の特定条件）と比較しながら諭吉のえらさをたたえたものが多い。たとえば、つぎのような感想文である。

「ぼくは、ちいさいときからあたまが、あまりいくないので、とうさんやかあさんにいまでもいつも勉強すれといわれる。どうしておなじ人間でもあたまのいいわるいができるのかぼくはふしぎに思う。……ぼくも諭吉みたいにべんきよをうんとしたり、そうして高校や大学えいつてえらくなりたい。」

特に、諭吉の貧乏への抵抗については、農村のあまりめくまれていない生活環境に育っている子どもの身につまされる思いが、筆のはしばしにうかがわれるのである。同じ題材をあつかった、他校での実践記録によると、やはり、最初、かかせた感想文では同様の結果があらわれており、「このような結果から子どもたちは、あらずじもまだしっかりつかまえていないことがわかり、もっとくわしく読む必要がある」ことがわかり、精読段階の指導に工夫を加えたところ、ごく少数の子どもが、「私は諭吉の『天は人の上に人をつくらず、人の下に人をつくらず』という言葉の意味を知りたい、どうしてそのようなことをいうようになったのかも知りたい」という問題意識にまで高めることができたことを報告している。しかし、読解力の低さは、「あらずじもまだしっかりつかまえていない」ということも、もちろんだが、そこには、精読で達成できない問題もふくまれている。つまり、多くの子どもたちにとっての最大関心事は、自分の生活と強く結びついた部分であり、諭吉のとく、平等主義は、かれらにとつては切実な関心事になりにくい。諭吉のいう平等思想に関心をもちさせるには、社会科学習における歴史意識の育成という目標とたくく結びあわなければ達成できない問題である。

いま、みてきたように、子どもの価値選択の様式は、すぐれて、子どもの生活の特定条件に根拠をもっているものである。その場合、それは、子どもにとっては住みなれた地でもあり、また安住の地ともなって、ともするとその中に閉じこもりやすい。

たとえば、小学1年の図工科（札幌北九条小）の授業でつぎのような子どもの学習活動に興味をひかれた。それは、「紙」（包装紙を用意させている）を折ったり、ふくらましたり、くしゃくしゃにしたり、丸めたりする

第1部 教授-学習過程の構造分析

過程の中で、人と動物の立体像をつくりあげさせる授業 とくに面白く思われた。
であるが、隣り合わせの二人の子どもの作業が（右上へ）

資		料	
I (女)		M (男)	
やぶりにかけて二つにおる		二つにおる	(45分)
さらにいくつかにおる		やぶる	(47分)
ななめにおる	(45分)	「人」をつくるつもり	
いくつかにおる	(47分)	かみをくしゃくしゃにまるめ	
「つる」をつくるという		すそをのばしてたててみる	(55分)
(案がまとまらない)		てるてるぼうずの形になる	
かみをまるめている		すそをこまかくやぶりはじめる	(56分)
「てるてるぼうず」をつくる	(58分)	べつのかみをまるめはじめる	(57分)
小さいリボンをつける	(63分)	おび状にちぎりまるめる	(58分)
教師「男の人なの女の人なの」		たかい口をつけ「たこ」にする	(60分)
I 「おんな」		あたまりリボンをつける	(62分)
教師「かみをつけてね」		教師「何をつくつたの」	
I 「ハイ」		M 「たこ」	
かみのけをつける	(71分)	教師「ああそれでこんなにたく	
くびにあたるところがゆる		さん足があるのね」	
むので、ほそいかみをまく	(80分)	M 「(うなづく)」	

一人は、紙をくしゃくしゃにねじり、それも別にほそく切った紙の手をノリでつけようとするが、うまくいかない。あきらめた子どもは、頭の方をさらにねじりながらまるめ、下の方を開いて「テルテル坊主」にする。さらに、下の方にハサミを入れ、バサバサにして頭に口を別の紙でつけ、タコにする。隣りの子は、はじめ、「なにをつくるの」と聞くと、「ツルを折るの」といい、紙を折りたんでハサミで切ったりする。しかし、うまくできないので、最後は「テルテル坊主」をつくり作業をやめる。まえの子どもは、「テルテル坊主」を一たん通過してタコをつくりあげているし、あとの子どもは、いろいろやってみるがうまくいかなかったで「テルテル坊主」に逃げこんでいる。ここでは、「テルテル坊主」が、かれらにとって「住みやすい思考の様式」となっている。しかも、新しいものの創造が、まえの子どもでは、既製の様式を経てなされているところに注目すべきものがある。

一般に、子どもの思考は、既成の様式を通過しなければ、ほんものにならないということは他の教科でもみられる。その場合、その既成の様式は安住の地でもあるが、子どもにとっては、つぎへの発展の自信を生み出す基盤ともなっている。「ああそうか」と思わずもらす子どもの感情は、ここに基盤をおいていると考えてもよいであろう。

ところで、以上みてきたように、子どものさまざまな思考内容を用意するさまざまな思考様式は、学習の場において、対立的関係にまで高めることができるが、そのようなさまざまな思考様式が成立している基盤をさぐっていくと、そこに、共通の基盤があることがわかる。しかも、その根拠になっているのは子どもの価値選択の意識であり、この意識が生活の実感と強く結びついている場合は、思考内容の能動的なほたらきにたいして、桎梏となり、逆に内容を低次の段階におしとどめる役割を果たすこともある。もとより、様式は、けっして受動的なものではなく、逆に内容にたいして能動的なほたらきかけをすることもある。しかし、現在の日本社会における子どもたちは、地域社会に共通な思考様式、最終的には日本人に共通な思考様式によって、二重にも三重にも束縛され、その思考のはたらきを鈍らされている。ところが、一方ではそれに抵抗して、子どもたちの中に育ちつつある、科学的な、合理的な思考様式を見逃すわけにはいかない。これらの新しい様式は、つねに古い様式との対決をせまられる。この対決が充分でないときは、「教室ではできるが実際には使えない、いや使おうとしない」、「実際にはやっているが教室ではわからない」（常呂小における算数科の研究討議におけるA教師の発言）ということになる。そして、このような様式と様式との対立を転化させる契機は、まさに対立を生み出している生活そのもの

にこそあるのだということを知るべきであろう。教師による教授過程の重要な契機がそこにあり、総論に述べられている『客体の主体化』と『主体の客体化』とが、具体的に展開されるのもそこなのである。

4. 思考内容と思考様式の統一基盤

さまざまな場における、個人思考、あるいは集団思考の過程におこる、古い内容と新しい内容、古い様式と新しい様式、古い様式と新しい内容、さらに新しい様式と新しい内容の対立は、子どもの心性にさまざまな変化を与えるが、それが、単純に子どもの個性的差異としてかたづけられるならば、それらは、ばらばらにはなれたものとして取り扱われ、学習の総合的な発展は期待できないことになる。しかし、それらさまざまな個性的差異を単なる差異にとどめないで、対立的関係にまで高めるためには、一人一人の個性的な思考というものが、過去から現在に至るまで、一連の関係において、生き生きと運動し変化してきたものとしてとらえられなければならない。そして、このように思考活動を一つの運動形(右上へ)

式としてとらえるかぎり、思考のはたらきの根拠をなししている、ぎりぎりの基盤を求めないわけにはいかない。第2節と第3節では、このような思考運動の基盤が、子どもの生活にあることを指摘してきた。つまり、子ども一人一人のちがった生活環境と能力とのかかわりにおいて進められる日常の実践が、受動的にか能動的にか、その子どもの生活の総体を形成しているということである。

したがって、生活のなかでおこるさまざまな自然現象、社会現象を、子どもはその子どもなりのとらえ方(全体的あるいは部分的、正しく、あるいは間違つて)で把握するとしても、そのそれぞれの子どもの把握の量的・質的な差を克服する基盤は、生活(部分的にとらえられた)の全体性、共通性への掘り下げ、あるいは、その生活経験の科学的一般化—人類の経験の遺産としての科学と個別的经验の結合、主体の客体化と客体の主体化—にあるといえよう。そして、これは、子どもの部分的なあるいは間違つた把握をも、むしろ学習の発展(子どもの生長)へのポジティブな資材としてとらえなければならぬことを意味する。たとえば、つぎの例をみよう。

○「てこの原理」から (十勝・U小4年)					
問1 「てこ」を利用した道具をあげなさい。(人員60名)					
バール	44	かなづち	18	シーソー	15
ポンプ	14	ベンチ	13	はさみ	8
せんたくばさみ	6	かな	6	ボート	6
はねつるべ	5	てことしてつかう棒	3	ガンダ	3
ドライバー	3	のこ	3	はぐるま	3
プ라이어	2	ハンドル	2	くいぬき	2
かま	2	じてんしゃ	2	はんこ	1
てんびん	1	てつぼう	1	ぶらんこ	1
手のちから	1	ボートのホール	1	トンビ	1
まさかり	1	せんぬき	1	すいどう	1
はかり	1	のみ	1	スコップ	1
ツルハシ	1	すべり台	1	かいせんと	1
えんぴつ	1				

上の例では、「てこ」の原理の応用されている道具を、その経験に応じていろいろあげているが、ここでは、バール、かなづち、シーソー、ポンプ、ベンチが特に多い。カンナ、ノコギリなどもその範囲に入れているのは、ただしくこの原理を理解していないというだけの問題でなく、これらの道具が、この土地で使われることが多いということである。「てこ」の原理をよく理解させるためには、たとえ誤りがあっても、このような大小の道具が使われる中で生活している、子どもの共通の日常生活に注目しなければならない。(右上へ)

しかし、これらの大小の道具が、単に生活の中で使われていることに注目しただけでは充分でない。これらの道具が使われている生活の中味を追求してみる必要がある。ここまでいくなら、これらの道具が、どのような仕事に使われ、どのような利点をもっているかが、おぼろげながらも子どもに意識されるであろう。

第1部 教授-学習過程の構造分析

問2 もし私たちの生活から「てこ」がなくなつたらどうでしょうか。(人員60名)

生活にこまる	42	よけいな力がある	16	むだな時間がかかる	9
遊びが工夫できない	3	発明発見ができない	3	人手がよけいいる	2
わからない	2	ありがたみがわかる	1	みんなが力を合わせるようになるから良い	1

M 子

てこがなくなつたら、自分の力を、みんなだしても、まるたなどは、うごかなくなつたり、くぎをぬく時にもかんたんにぬけなくなる。てこがあると、あらゆるてんがらくにできる。私たちは、あまり、らくになると、てこのありがたみをわすれてくる。てこがあるときとないときとは、だいぶんくらしもちがつてくる。

K 子

てこがなければ、私たちのくらしがまずしくなります。そうして、てこがなくなつたら分だけ自分たちの体をつかわなければなりません……という、てこのばいに、つらいことをしなければなりません。てこというものは、なくてはならないものです。

T 子

てこがなければ、生活がふべんになる。おとうさんたちも、山に木をきりにいつたつて、てこのものがつかわれている。おかあさんたちも、台所に、てこでつかうものがたくさんある。てこがなくなつたら、おとうさんや、おかあさんが、あまりしごとができない。

このように、暮らしをゆたかにするために、「てこ」の原理が生活のいろいろな場面で使われているのだという考えは、子ども生活の共通基盤から導きだされたものであるから、それはどの子どもにとっても真実にみちたことがらであり、ここにおいては、思考内容の差異対立は一たん解消される(この文は「てこ」の学習後、書かせたものであるが、学習の過程の中で問題として提起する方が適当であろう)。

思考内容と思考様式との対立をどう統一するかということも、その対立を生みだしている生活条件の共通性を、教師はもとより、子ども自身に明確に把握させるということが、その前提になる。子どもは、一たん共通の思考基盤にたちかえると、そこに、自分の経験の浅さ、足りなさをみずから意識し、これまで固執してきた自分の信念や観念を、いく分なりとも修正しないわけにはいなくなる。別の見方をすれば、それは以前にもましてものの本質に近づくことを意味する。このような共通の思考基盤が子どもたちによって確認されることは、既成思考内容とそれを包んでいる思考様式の吟味を促がすことでもあり、また、そのことによって、子どもの思考内容に、さらに客観性を与えることにもなる。そして、より客観性をそなえた思考内容は、さらにつぎの学習段階において他との対立的関係に入る。

さきの節で例にあげた「密漁」の場合、「密漁はわるい」という子どもにしても、「密漁も仕方がない」という子どもにしても、かれらの対立の根拠をさぐっていくならば、密漁の公然とおこなわれている地域社会がある

ことに注目しなければならない。しかも、どちらの立場をとろうとも、多くの家庭では、多かれ少なかれ、密漁ザケの恩恵に浴しているのが実態である。さらに、これらの実態を掘り下げていくなれば、そこに、地域社会の貧困な生活が認識される。程度の差はあれ、貧困なるが故に密漁ザケの世話にならなければならないという、この、のっぴきならない状況が明らかになる。ここまで生活を掘り下げていくなら、どの子どもにも対立をゆるさない問題が意識されるはずである。そうして、ここから、貧困な農業経営からどう脱するかという命題が導きだされる。

また、これらの過程において、見逃すことのできないのは子どもの感情の動きである。

○「火の用心」から (十勝・H小2年)

(消防士の火災発見から消火作業まではたらしをかけた絵図を黒板いつぱいにはる)

生徒「火の見やぐらから何時でも見ているのですか」

教師「そうだよ、萩ヶ岡にはこのような(絵をさして)火の見やぐらがあるかな」

(児童たちは「ない」「ない」と答える。中に「あるよ」とこたえている生徒もいた)

教師「だけど火の見やぐらはあるでしょう」

生徒「はしごみたいのがある」、「佐久間さんのところにある」

教師「あの火の見やぐらにのぼつていつも「火事はないか」つて見張っている人いるかい」

(「いない」とか「のぼつたらおこられるよ」と答える)

教師「どうしてのぼつて見張っている人いないのだろう」

生徒「のぼつていないところないもの」「先生、かねついているよ」

教師「ああそうか、どこに」

生徒「一番上さ」

教師「鐘はなんのためについているの」

生徒「火事の時、ならすの」「火事だよーつてみんなに知らせるのに、ならすの」

教師「半鐘聞いたことある人」（半数以上手をあげる。）「どんなようになった」

（児童たちは口々に「カーン、カーン、カーン」と半鐘の音を口まねする。教師も児童も一緒にカーン、カーンと二、三度口をあわせる。）

教師「よーし今度は火事の時のサイレンのまねをするかな」

（児童たち、ますます勢いこんでウーウーウーと各々得意になり出し教室中騒がしくなる。）

教師「はい、もういいよ、今みんなにサイレンのまねをしてもらったけど、萩ヶ岡にサイレンあるだろうか」

（児童自信なげに、「ない」とこたえる。）

教師「そうだよ、萩ヶ岡にはサイレンがないんだよ、火事だよーて知らせるのに半鐘とサイレンと、どちらがいいかな」

生徒「サイレン」（とただちに答える。）

教師「どうしてサイレンの方がいいの」

児童「音が大きい」「ずっと遠くまで聞こえる」

教師「それからね、半鐘ならす時は高い火の見やぐらにのぼっていつてはたかなければならないでしょう。だけどね、サイレンは電気ですらすらベルをぐつと押すとすぐ、ウーウーウーとなるんだよ。どつち早くならせるかな」

生徒「サイレン」

教師「そう、サイレンだね。だから萩ヶ岡にもサイレンがあつた方がいいでしょう」

（児童たち、もつともそんな顔でうなづく。）

この授業では、子どもの火事の体験談にはじまり、火事の原因や消防士のはたらきについて学習したのであるが、子どもの感情の中では、身の毛のよだつ火事の間接体験と消防活動の激しさが一体となり、子どもは完全に授業の中にひたりきっている。それだけに、自分の住んでいる地域（無電灯地帯）にサイレンがないという事実をあらためて知った時の子どもの失望は非常に大きい。これは、火事という異常なテーマにたいする、子どもの特別な関心にもよるが、平凡な日常のできごとの場合も、同様のことがいえる。

以上みてきたように、思考の内容と思考の様式の対立を統一に導くためには、一たん、子どもの目を逆に思考の源泉である生活の最終的基盤にまで向けさせなければならないことがわかる。しかし、生活の基盤に子どもの目を向けさせるといっても、そのことが、果たして子どもの意識にプラスにはたらくものか、マイナスにはたらくものかは予め決定しているわけではない。それが、逆に、ますます子どもを生活の中に閉じこめる結果におわ

らないとは誰も保証できない。子どもが、のっぴきならない状況におかれると、既成の思考様式に逃避しがちであることは、先に指摘したとおりである。しかも、こののっぴきならない状況から脱出するということは、非常に困難な仕事であるから、問題から逃避しない場合でも、ただ単に、意識の上層で解決したかのようにかたづけられてしまうことも多い。したがって、真の意味における自己変容を可能にするためには、これらすべての活動が、実践に支えられていなければならない。

子どもの対立的思考は、それが単に意識の上層だけで考えられるかぎり、きびしい矛盾を期待することは無理であり、折衷的な妥協によって問題を放り出してしまうことも考えられる。対立がきびしいということは、子どもの一人一人の思考が、生活の実感と真実に支えられ、そこからどうしても引くことのできない、ぎりぎりの状況におかれるということである。そして、このような状況が現出されるためには、それら一人一人の子どもの思考が、日常の実践の中できたえられ、ねりあげられていなければならない。子どもの思考が生活を背負っているということは、思考活動にたいしてブレーキの役割を果たすことが多いが、しかし、子どもの思考を着実に一步一步発展させるためには、どうしても欠くことのできない条件であり、このことを考えないでは、真の意味における知識の定着を考えることはできない。このような日常の実践活動に支えられた思考の運動こそ、すべての教授-学習活動を考える場合の前提とならなければならない。そして、「おかしい、おかしい」という学習についての探求心（学習意欲）を強く喚起すればするほど、正しい知識を獲得した時の喜びは大きい。また同時に、この過程において、子どもが自分の思考の様式のゆがみを認め、それを修正することによって、思考の対象が統一ある法則・原理によってつらぬかれていることを知る時、対象はふたたび新しい対象として身にせまってくるのであり、正しい思考様式の獲得に、一段と強い意欲を示すことになるであろう。以上のような、認識と感動の統一を実現するような教授-学習活動が、一方においてのぞまれるのである。

<そのⅡ>

学習発展の契機と組織化の問題

目 次

1. 学習過程の前提と組織化

(1) 学習主体としての子ども

(2) 教師の指導による学習の組織化

2. 学習過程の構造とその契機

(1) 教師の教材観

(2) 学習過程の構造

はじめに

教育の営みを決定するものは、いうまでもなく教師、子ども、教材であり、それらが一定の社会的な課題のもとに、計画的に結合されていくダイナミックな運動の過程が、教育の基本的中核をなしている。もちろん教育の実践を支えている社会や歴史の条件、また今日の学校が政治機構の現状を維持する有力な道具となっていることを否定するものではない。問題は、社会や歴史の条件によって学校教育を理解することがすべてではなくて、社会や歴史によってしめされる教育の必然的な課題を、正しく系統的に学ぶことによって、一見教育を支配し決定づけている条件を突破していく人間の力量、つまり生活のなかでとぎすまされた知識、技能、情緒などの全面的な認識-実践の力を蓄えることが重要となってくる。

このように考えてくると、子どものまえに知識が用意されることで教師の責任が終るのではなくて、用意され、秩序づけられた知識がどのようにして子どもの内容として定着し、それが生きた力としてはたらく方向性を、具体的に解明することが要請されよう。教師が子どもにあたえようとする自然や社会の認識が、人類の歴史的発展を正しく反映し、それにもとづいて体系的に組織されていればいるほど、この教育における課題の究明は、より緊急なものとなる。科学の知識が歴史や自然の一定の課題の解決をとおして発見され前進させられたとはいえ、その獲得を究極にまで高めたものは、人間の主体的な意欲であったはずである。つまり自由にものを考え、そしてものをありのままにみることのできる主体が、科学の前進を支えていた人間の条件である。

しかし、人間をとりまいてる条件は、今日の社会において、けっして学ぶことの自由を保証しているとはいえないのが現状である。ここで私たちが追求すべき問題の中心は、学ぶことの意欲を失い、真に人間が人間にならない疎外状況を、具体的な教科指導の事実をとおして明

らかにすること、つまり疎外のなかで生き、そして考えている子どもの認識や行動の様式を社会や歴史の関連のなかで追求することである。さらにこれらの事実をどのように解決することができるのであろうか、教師の指導が子どもの発展をどのように高めることができるか、そのための教材の組織、それによる子どもの変容過程はどのようなすじ道をたどるのであろうか、これらについて、いくつかの問題を考えてみる。

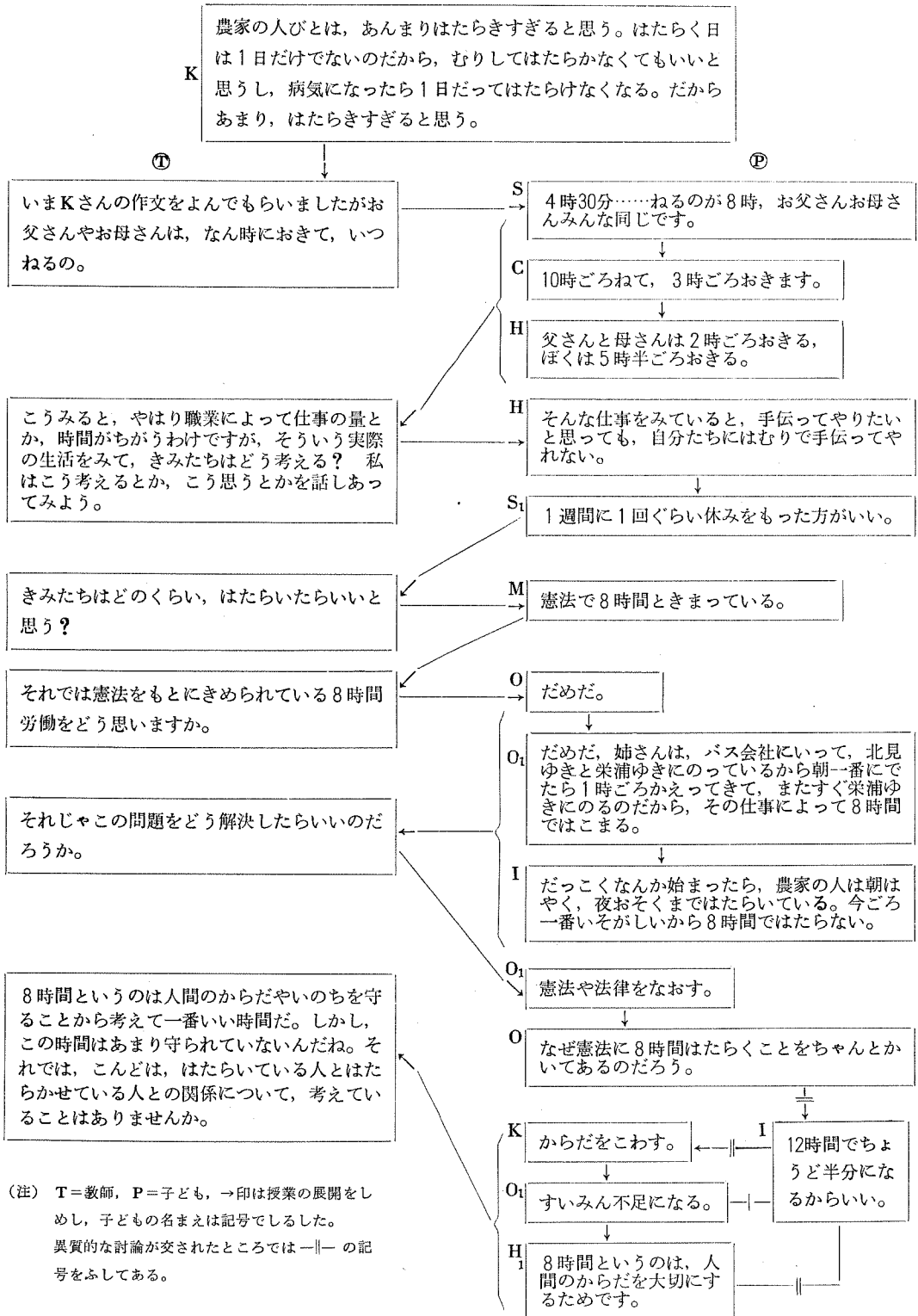
(1) 学習主体としての子ども

経験と判断のズレ

まず具体的な事実をとりあげてみよう。つぎの図は、6年生が憲法学習をしたさいの教師と子どもの間にかわされた問答の一部を、そのまま図式化したものである。憲法精神である基本人権を生活の事実から学びとらせるという配慮から、子どもの作文をとりあげ、それをきっかけとして授業を展開したのである。

まず第一にここで問題にしたいことは、憲法学習について教師の意図が正しいか、そしてそのねらいにてらして授業が成功したかどうかを検討するまえに、教師によって偶然にもひきだされた、生活に対する子どもたちの認識が、ほんとうに社会的価値をもったものとして実践的な方向と思考へつながるものであるかどうかである。この討論に参加しているO₁君の家庭環境をみると、生計のすべてを姉の低収入でまかない、そのうえ病にたおれた父をかかえていて、経済生活はけっして豊かではないのである。(1)このO₁君が、憲法や法律にきめられている8時間労働をどう思うかの教師の質問に対して、「憲法で8時間労働がきまっていますがくらしていけないのだから憲法をなおしてしまったらいいと思います」と主張している。また、この問題については図式にみられるように、O₁君のみではなく「8時間では足りない」ことを主張する子どもは少くないのである。(2)この授業のあ

私たちの暮らしを考えてみよう

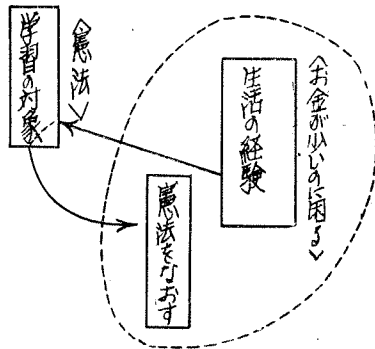


第1部 教授-学習過程の構造分析

とで、教師が「店で使われている人はたくさん仕事をし、主人があまりはたらかないときはどう考える?」と問うたとき、子どもたちは「ストライキをする」と反射的に答えている。なかでも O₁ 君は、「お金が少いのじゃんじゃないはたらかされたら、ほんとうに不幸だ」と卒直に答えているのである。

以上の二つの問題点は、授業の実際を簡単に整理したまでであるが、これには偶然的なできごととしてではなく、地域社会の生活構造と結びつけて真剣に検討すべき多くの教育的な課題がふくまれている。ここでは O₁ 君の提起する問題に焦点をあて、生活が学習にはたらきかける意識の屈折と挫折の様相を考えることにする。

さきに O₁ 君が授業のなかでしめした二つの思考方法、すなわち下の図にしめしたような生活経験から規制



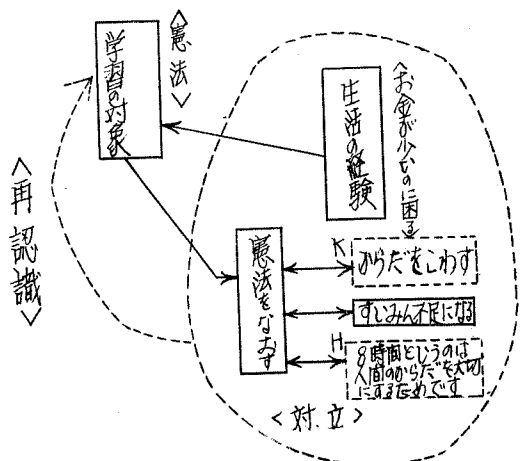
された思考の方法と、それを動因として学習対象にはたらきかける思考操作のメカニズムとは、どのように関連しあったものとして説明できるであろうか。事実ここでは、学習すべき対象と生活経験とが互いに正当な権利を主張してふれあい、またそれぞれが強く引きあって矛盾した緊張関係におかれているのではなく、むしろ異なった次元のことがらとして、一方的な学習が行なわれていることがわかる。一般的に言えば、学習の対象が価値あるものとして子どもに承認され、その学習意欲が触発されるのは、それらの学習のモメントが互いに対立して一方が否定されるか、あるいは互いに内容を豊富化するかの場合であって、その過程における緊張から新しい事実が発見され、克服への道が展開していくと考えてよいであろう。

ところでこのばあい、憲法にしめされている価値内容は、歴史の中で掘りあてられた貴い遺産であるにも拘らず、具体的には生活の最低限を保障する価値の表現として把握されていないのである。その背景には、子どもたちの発言にみられるように、政治と労働とが完全にぎり離されている地域の社会的条件が存在するであろう。し

たがって、文字どおり政治が抽象化して、明確な生活要求としてとらえられていない苛酷な労働や生活のなかでは、生活を価値実現の方向へ再生産し、それを意義づけるものとして観念の把握がさまたげられ、生活を解決するための手段は、いきおい閉鎖的な生活経験の枠からとりだされるのである。一言にしていと、おいつめられた生活が、おいつめられたメンタリティを再生産するといえるのである。このような社会的な条件における子どもたちの意識や行動への反映は、さきの学習の対象を全くかわりのないものとして拒否するか、あるいは、「タテマエ」として認めても実質的な無関心さをしめすか、また限られた生活経験や学習結果にあわせて学習の対象を恣意的な判断でくみかえるかであって、O₁ 君にみられる思考の様式は、これらの地域の非生産的な精神状況に埋没した一つの典型をしめしていると思われる。

このように考えると、さきにものべたように、学習の対象と子どものいきいきした生活経験とがふれあい、それらが真に矛盾するものとして、その社会的な理由と根拠を学習することによって、それぞれのモメントが交流し、そして徐々にではあるが両者の質を豊かに変化させあい、やがて統一された観念と生活を生産する教育の条件が大きな問題となる。それは社会や経済の土台にもはたらきかける教育の再編成につながることもである。

さきの授業において、このような展望がけっしてみられないわけではない。それでは、子どもたちによって憲法が生活にかかわる学習意欲の対象として、つまり既成の生活経験を枠づけている思考の様式(8時間では足りない)を克服してそれを豊かなものにくみかえ、新しい思考の土台として機能させるためには、どのような学習展開の契機が求められるであろうか。さきの授業をもう一度図式化してみよう。



上の図式は、さきにのべた O₁ 君の思考内容をもふくめて、学習のなかで発言した子どもたちの判断や思考を、学習発展の契機として構造化してみたのであるが（実際の授業では、このように進められてはいない）、これらのモメントを生活のなかでうけとめた限界状況として組織すること、つまり O₁ 君が憲法を再認識する一つの条件としてそれらの契機を対立させ、解決のための合理的な思考様式を着実に自覚させることが、教授や学習の重要な問題となってくる。ここでみのがしてならないことは、O₁ 君が「12時間の労働ではすいみん不足になる」と自分の生活経験を基盤として行っている事実判断である。これは明らかに、「憲法をなす」意識とは異質であって矛盾する。この生活経験と判断内容とのズレから考えられることは、生活の経験を多様なかたちで蓄積するだけでは、生活の質を深めていく認識や実践の力は生まれてこないのであって、ここには教育の論理的な手続きによって、感性和結びついた判断や思考を価値のある社会的なタームに高めなおすことが必要であり、それが行われないと、感性のもっている新しい芽は、既成の価値や信念の体系にすべりおちる危険性がある。これは問題解決の一つの方向であるが、社会的に抽象された価値の対象にいつもはたらきかけ、主体的に学ぶことを保障する前提には、まず O₁ 君にみられる生活を反映した思考の二面性、——経験と科学の分離と不統一——やズレを解決し、科学をゆがめる主観的な思考を克服することが今後の大きな問題点となってくる。

このように考えてみると、O₁ 君の「憲法改正論」は、二面性のある古い思考様式（憲法をなす↔すいみん不足）にとじこめられた生活の経験を、統一のある新しい思考様式によって結びなおし、そのなかでふたたび憲法を発見しなおすことが、逆に生活の経験を再編成し、社会的な条件への批判を高めることを可能にするであろう。（右上へ）

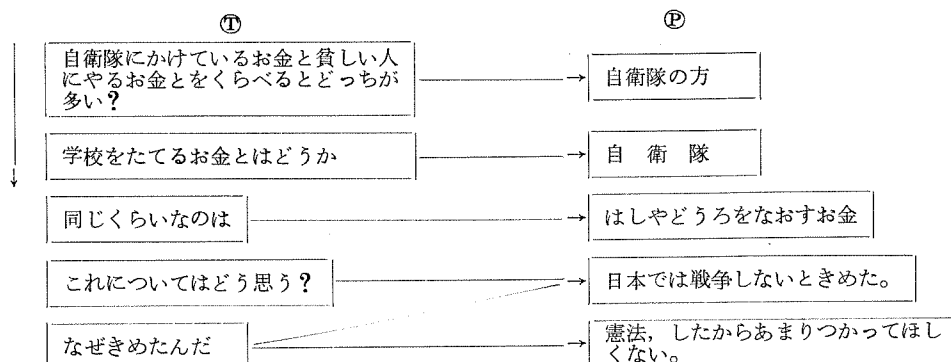
さて、以上のことを問題にしたのは、学習の対象もっている固有な意義や価値を、閉鎖的な経験によってうけとる一面的で自己慣習的な思考を一般化するためではなく、教師の指導による教材の質や、社会労働の条件に規制された生活経験などの諸関係による特異な思考様式を問題とするからにほかならない。この意味から学習のなかでみられる子どもの思考様式は、教材と子どもの諸関係に作用するヴァリエーションによって一様に規定することは困難である。ここでいままでのべてきた「憲法学習」をふたたびとりあげ、教育をとりまく諸条件がこととなることによって、教材に対する子どもの接近の角度がどのように変化するであろうか、子どもの思考様式に焦点をあてて、その一般的な類型を考えてみよう。

折衷的思考の問題

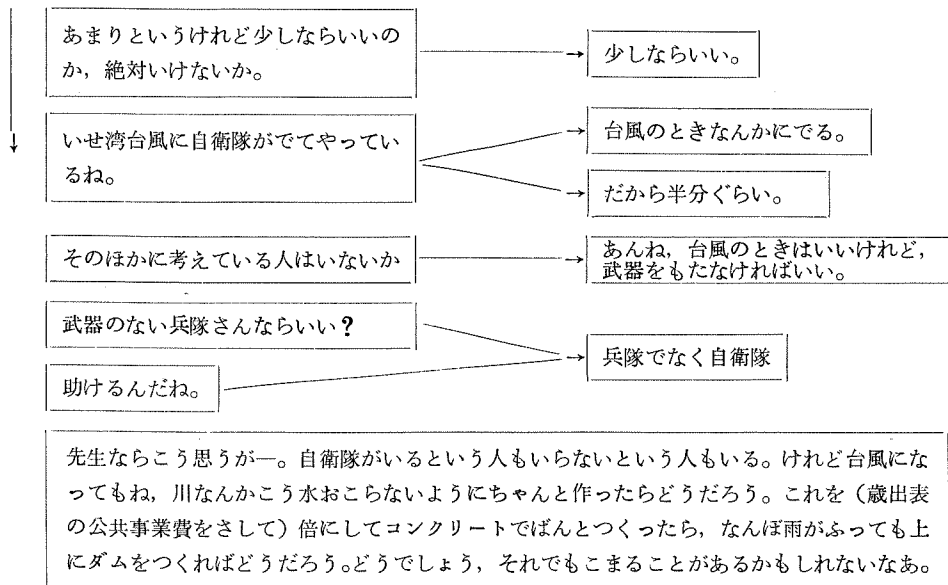
つぎの授業は、大手炭鉱地帯の6年生が「生活と政治」の単元を学習したさいの実践例であるが、A 先生は、「子どもたちが政治を考えるときには、いつも憲法に照らして考えていく態度をやしなしたい。そして国民であるわれわれが、政治の主権者だという意識をしっかりと定着させたい」という立場で、子どもたちから「私の意見」を発表させ、そのことによって、国家予算の表を検討し、批判していく授業を展開した。そのなかで、子どもたちの「私の意見」が国家予算項目とその増減傾向に一致しなかったのは、「元軍人および役人の恩給」、「自衛隊の賠償の費用」、「役所の給料と役所の事務費」の3項目であった。また「社会保障費が足りない」ことも問題となったのであるが、とくに「自衛隊」については、子どもたちから活潑な意見がだされた（授業展開の詳細についてくわしくは、「教授過程の実証的研究（社会科）」を参照）

ここでは、自衛隊の問題にかぎって討論経過を述べ、その検討をおこなうことにする。さきの例にしたがって図式化するとつぎのようになる。

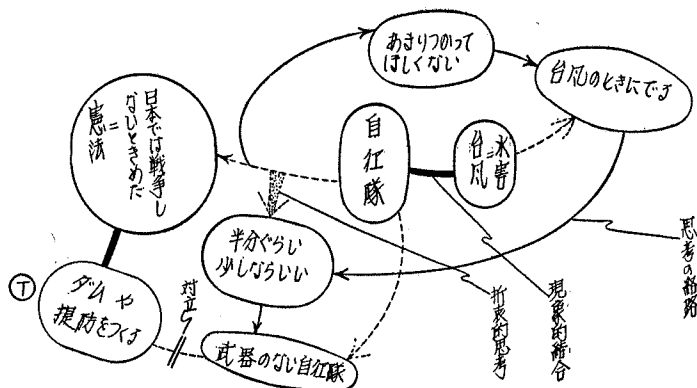
国会のしくみと仕事—税金と国の予算（授業の一部）



第1部 教授-学習過程の構造分析



多少くりかえしになるが、子どもたちが集団のなかでどのような思考発展の経路をとり、また子どもたちの内部に定着しようとする思考の方法や内容はどのようなものであるかをしめすために、簡略であるがその思考の展開をスケッチすることにする。



このことから端的に理解されることは、子どもたちはなんらかの意味で憲法第九条の戦争放棄の規定を、判断や問題解決の手段にすえているのであるが、それが多くの文脈をもった思考手段のなかからぬきだされたカテゴリーとして、思考の方法を支えそれを発展させる強固なものとはなっていないということである。たしかに子どもたちは、憲法が戦争放棄を規定している原則を肯定しているが、その思考の経路をみると、判断のなかではむしろ情緒的に変質（あまりつかってほしくない）させることによって思考を飛躍させ、そのことによって既存の

状況に思考を妥協させる結果になっている。「あまりつかってほしくない」という子どもの表現は、既成の状況に思考をうばわれた経緯をしめしているのである。ところでこの情緒的な思考をうら側から支え、補強している

いま一つの理由は、自衛隊が水害救済に出動したというつまかさなった既成の現象であって、それがさきの情緒的な判断と結合することによって、よりアクセントのある概念「少しならいい」という判断をみちびくことになる。ここで注意したいことは、子どもたちの思考におけるマイナスの概念形成は、社会事象から思考の素材を選択しても、それらを社会的に評価をうけた優位な状況にいつも関係づけようとする傾向がある。したがって、一定の判断を形成するための中核である価値判断が乏しいか、あ

るいはまったく欠如するばあいには、アクセントのある状況を判断の基準にし、それによって学習の対象を独善的につくりかえ、現状への傾斜を深めながら埋没する思考を生産するのである。この現状埋没の思考は、否定的に状況を克服していく批判的な思考でなく、理念と現実をつかいわけ、それらを同じ思考のなかに同居させていても、矛盾を意識しない没科学的な思考につながっているといえよう。

このように考えてみると、自衛隊についての本質的認識が弱く、しかもその既成事実への信念がゆるがらないと

き、やはり憲法の存在は歴史的な評価をうけないといえる。つまり憲法第九条のばあい、論理的には一つの価値的事実について二つの異なった判断は許されないのであるが、自衛隊につながる論争にみられる現実的な矛盾としては許されるのであり、その高次な「政治性」が子どもたちによって把握されないとき、判断の操作は独善的に進められ、さきにしめたような優位な社会状況を土台にして、憲法第九条と自衛隊の存続を結合しようとするのである。この思考の展開を「折衷的思考」と呼ぶことにしよう。

さきにもふれたがこの思考の特殊性は、第一には、生活における現象の一面性が誇大に拡張されて信仰の位置をしめることであり、第二には、その現象を多角的に分析したり総合したりすることができないままに、いきおい学習の対象から遊離することである。それは現実の矛盾した事態をさけ、合理的な思考の方向を失って、一つのムードのなかへ抽象されていく傾向をもつのである。この立場から「武器のない自衛隊」によっては、現実と価値との矛盾が解決されないこと、したがってそれを解決するには、それらの判断内容のモメントを分離し、異質で対立しあった根拠を、しつようにたぐりよせることが必要となる。この意味でA教師が、折衷的な思考をふりほどく方法として、対立しあった矛盾的な思考へ高める教育の契機を子どもにあたえ、そこから矛盾したモメントがなかよく手をにぎる抽象的な思考から、新しい現実的な思考へ転換する努力をしていることは、当然といわなければならない。

以上のべたことは、教科指導において、子どもたちがどのような思考の発達や特質をしめすかの素描であるが、それぞれの教科の特質によっては、具体的な事実がとりあげられるにちがいない。ここでころみたこ（右上へ）



という思考様式が子どもの70%をしめていたのである。これが、われわれの解くべき重要な課題となった。

現実的には意味をもたない、したがって思考のなかでだけ組み立てられた「少しは自衛隊がいてもいい—武器のない自衛隊」という思考の論理を、まず指導過程のたえざる集積の結果、あるいは、盲点としてとらえるときに、どのような解決手続きが必要であろうか。このことが討論されたのである。第一に、判断を形成する二つの要因となっている1.自衛隊は憲法の平和主義にあわない

とは、子どもの思考類型についてのほんの一部分であることはいうまでもないが、ただ、子どもが科学を学ぶとすることをさまたげ、そのことによっていっそう学習への意欲がねじ曲げられようとする思考の特質を、その社会的な根拠と精神的土壌にまで溯及することが重要であるように思われる。それにもまして、この社会的な重量を基礎として、それを克服する人間的な力量を発掘することが教育の最大の課題となる。（総論における「学習意欲」と「子どもの認識の固有性」の節を、とくに参照されたい）。

(2) 教師の指導による学習の組織化

さきに社会科の授業にあらわれた子どもの思考の特殊性を、社会的条件に結びつけて述べたのであるが、この思考の発展の障害となっている諸条件を、教育的な力量のなかでどのように克服することができるであろうか。そして学習の障害を克服することによって、子どものどのような認識があらわれてくるであろうか。ここに教授と発達の関連、あるいは学習指導の組織化が考えられなければならないのであるが、さきに問題提起のみにおわった自衛隊の学習から、以上の課題をとりあげて敘述することにしよう。

仮設定の経過

さて、さきにのべたような特性をもった子どもの折衷的思考をさらに検討し、確証するために、1グループが男女10名からなる二つの抽出グループを編成し、調査員4名のもとに面接調査をおこなった。その結果、われわれのえた結論は、さきの授業にみられた思考様式を一般的な性格として確認することができたのである。すなわち、

と、2.台風・水害のときに役にたつの命題をみると、一方が他方を否定するだけの充分な理由をもっていないことが指摘された。したがって、これらの命題を存続させて二者択一をさけるためには、現実の状況がもっている影響力に思考をあわせ、その限界において憲法を学習することがどうしても必要になってくる。一般に二つの命題を関係づけて一定の判断をみちびくためには、比較や分析によって差違や同質性を明らかにすることが前提になるが、それらの分析能力があたえられていないときは

第1部 教授-学習過程の構造分析

このような思考の法則に支配されると考える。

この理解から、子どもの判断のなかにはいりこむ必然的な要因をふりはなして、もう一度、判断をなしたたせた二つの命題を検討しその内容を深めることが、子どもたちを現実的な論理へたしかえらせる近道であると考えたのである。このように折衷的な思考をさぐっていくなかで実態を調査すると、子どものなかには、「憲法がよくわからない」ものが約4割に達していることがわかった。さらに子どもたちは、自衛隊の災害救援という現象を、その本質的徴表とおきかえて混同し、国防的（右上へ）

な役割についての理解がほとんど皆無にひとしい状態であった。したがって、この二つの本質的な学習がなされていないことが、憲法学習における大きな盲点となっていることを理解したのである。

この事情を理解するために、児童調査のなかから関係のある項目をとりあげてみよう。（この調査は、単元「生活と政治」のなかの「国会のしくみと仕事—税金と国の予算—」の授業について全般的に行われたもののうち必要項目をえらんだ。）

自衛隊費がふえていますかどう思いますか（児童数54名）

- | | | |
|---|-----|-------|
| 1) 自衛隊はいらない。 | | |
| a 原則論から<例えば、憲法では戦争をしないときまっている、など> | 17名 | } 19名 |
| b 政策的な立場から<例えば、道路や橋をがっちりしたらいい> | 2名 | |
| c 国家予算から<例えば、税金があまりかかりすぎている> | 4名 | |
| 2) 自衛隊は要る。 | | |
| 条件論から<例えば、せんしゃやひこうきをつかわないで、台風のとき出動する> | 10名 | } 17名 |
| 3) 自衛隊を半分にする<こまっている人をたすけるけれど貧しい人などにも費用をまわす> | 7名 | |
| 4) 積極的な増強 | | |
| a 戦争のとき国を守る | 1名 | } 3名 |
| b 台風があるから武器をもたないで守る | 1名 | |
| c つぶれた会社にまわすため | 1名 | |
| 5) その他 | 1名 | |
| 6) 意見なし | 1名 | |

ここで調査結果についてみるとつぎのことがいえる。すなわち、54名中19名が自衛隊の廃止を主張しているのであるが、その内容をくわしく検討すると、これらの子どもは、単に「戦争をしないときまっている」、あるいは、「日本は平和主義である」といった素朴で原則的な思考にもとづいているのであって、生活や歴史の経験をかかれらに学ぶことによって、憲法の基本的な法則を納得するまでになっていないように思われる。つまり原則に関する単純な信仰ともいうべきものであろう。

また自衛隊存続論は、その半減論をふくめて17名となっているのであるが、それらに共通した観点を要約すると、軍備を全くもたぬか、削減するかによって、災害や福祉（復旧事業や農地の開拓など）にその任務を限定しようとするものである。

このような子どもたちの意識の実態にたつて、さきに関題にした折衷的な思考をいよいよ授業組織のなかで克服する課題にとりかかり、つぎの仮設を確認し、実験授業を設定することになったのである。すなわち、

1. 憲法の理解は原則的であるが、「憲法の精神がよ

くわからない」という事実から憲法の定着がきわめてアイマイであること。

2. 自衛隊についての子どもたちのうけとり方は、マス・コミによって支配的な影響をうけているとはいえず、本質と現象とが混同され、部分的な現象が一般的な性格にまで拡大されていること。

この仮設からさらに指導計画がみちびかれるのであるが、つぎにA教師の指導記録のメモを紹介してみよう。

1. 憲法第九条を調べさせ
2. 自衛隊のほんとうのしごとは何かを調べさせる
（以上学習年鑑によるグループ学習）

この結果、子どもたちは、

1. 憲法はいつさいの武力や軍備の保有を禁じていること
2. 自衛隊のしごとは、(イ)国防、(ロ)内乱鎮圧、(ハ)水害や火事に出動する

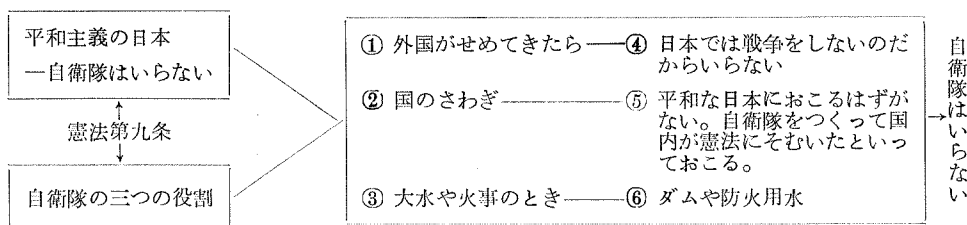
などを学習し、「武器のない自衛隊」は現実には存在しないことを把握したのである。

子どもの思考の変化と問題点

ところで、このような指導とそれに伴う子どもたちの学習の深まりによって、さきの思考はどのように変容し、またどのようなプロセスによって新しい局面にそくした思考方法をはたらかせ、やがてリアルな思考を生産しようとしたであろうか。ここで、まえにのべ（右上へ）

た原則的な思考の変容と、折衷的な思考の現実への復帰とに視点をすえて、それぞれから典型的なケースをとりあげ、その思考の発展を明らかにしようと思う。しがたって敘述の方法は、さきの調査と実験授業後の作文とを比較することになる。

I <自衛隊はいらない→やっぱりいらない> I児（女）



ここでは、憲法第九条の理解をなかだちとして、自衛隊の本質的な任務を再認識し（①②③）、このことによって、さきの抽象的な判断を具体的に分化させている（④⑤⑥）。ところで、その内容を検討すると、かれらはそれぞれについて具体的な経験や知識を帰納的に結合し、その結果として「自衛隊はいらない」と推論しているのである。この推論をひきだした大前提は、たしかに憲法第九条の意味と学習であって、それを最終結論へみちびいた条件は、自衛隊についての具体的な分析判断であり、いずれも判断を形成するために必要欠くべからざる前提ないし条件となっているのである。

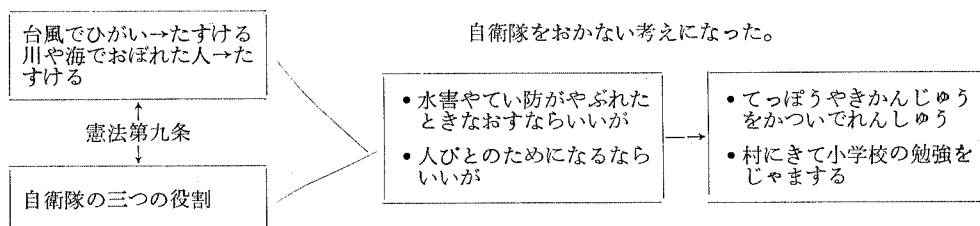
子どもにみられるこのように充実した思考の展開は、かんたんに論理的な展開であるといいきれない特質をもっている。たとえば、さきのI児と同じような思考の発展をしめしているY児（男）は、

1. 大太平洋戦争のえいがをみて、血だらけになって死んでいく人を見て、自衛隊もぶきをもっているの、せんそうになったら、たぶん自衛隊もまきこまれて、ピカドンくったらどうにもならない。
2. アメリカのアイゼンハワー大統領が、ソ連にあそびにいつてなかよくしたり、フルシチョフ首相がアメリカにあそびにいつたりしているところからみて（右上へ）

も、せんそうをなくしようとしていることがわかる。などの過去の視覚的な経験や異なった次元での新しい状況判断によって、論理を具体的に裏づけ、身近な体験や生活のなかでその検証をおこなっているのである。この具体的論理の強さは、公式的な原則にもとづく思考様式と違って、すでに思考が再生産される土台を獲得している。というのは、かれらにとって決定的と思われた状況—自衛隊と台風救済—が唯一絶対なものではなく、それを他の状況判断によってみなおすことや、体験や知識によって状況埋没の思考を分割し批判することができるからである。この意味でバラバラになっていたそれらの事実認識や判断を一つに焦点づけたものは、やはり教師の組織的な指導がカギとなっている。

こう考えると、学習まえにおける体験や知識の総和のみでは批判的な観念はうまれないのであって、それらの総和を整理して結びつける基本的な論理や学習がより重要な意味をもってくる。また、この意味から子どもの生活経験を多角的にひきだし、それらをふりわけて体系化する指導が認識発展のポイントになる。子どもを包む世界が巨大であればあるほど一元的な論理でなくて、多元的な論理や対立的な論理によって、子どもの認識の発展を期待することが必要である。

II <自衛隊を半分ぐらい→おかない> O児（女）



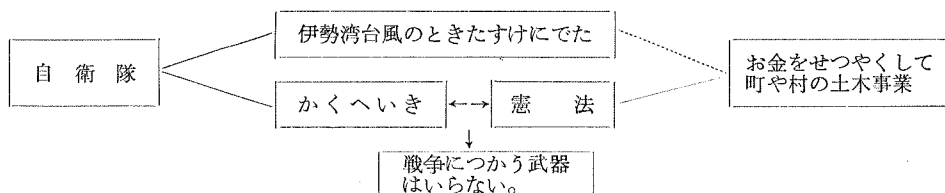
この子どもが、自衛隊の削減を主張していたのは、その費用を国家予算総額のなかで、相対的に比較した結果であって、自衛隊をその本質においてとらえ、批判したものではなかった。もちろん、量の把握が質への認識をたかめる一つのきっかけとはなるが、それとの関連において、やはり憲法第九条の学習と、自衛隊の本質的な把握が必要であったのである。一般に論理をリアルに把握するときには、一つの現象は恒常的に、そのものであるのではなく、みずからを否定して発展する契機をもっている。その否定的な契機が認識を発展させる根拠であって、そのことによって、多様な現象のなかから非本質的なものをとりのぞき、現象の存在理由をつきとめることが、学習の大きなねらいである。この点を総論の最終節で述べた、認識の結節点とあわせて考えていくことが重要である。

〇児が、自衛隊の三つの役割を学習することによって一つの結論に到達したのは直線的な学習ではない。つまり、いままでの思考内容をすべてとりかえる形で、新しい知識を単純に移入したものではない。その思考運動を内面的にみると、部分的な肯定判断（半分ぐらい）から否定判断（おかない）への橋わたしである媒介的な思考操作は、肯定判断を他の知識（三つの役割）や事実認識（自衛隊の別の状況判断）と結合させることによってくみかえる操作であって、その過程では、事実認識と肯定判断が同一次元において、はげしく矛盾し、対立しあっているのである。すなわち、自衛隊という一つの事実について、台風出動と戦争の二つの異なった判断が成立することは難しい。〇児の思考経路は、このような対立的な思考をへての否定判断であると思われる。

しかし、重要な問題はつぎにある。それは〇児がしめしているように、「あれか—これか」の選言判断によって、この現実的な矛盾（台風と自衛隊）が解決されない

（右上へ）

Ⅲ <自衛隊→少しならいい> E児（女）



ここでの判断の特質は、戦争と結びついて、国民生活をおびやかす方向にはたらく自衛隊を否定していることであって、現象と本質とを明確に区別している。それは当初にみられた「自衛隊削減論」とその質においてことなっている。したがって、一見、自衛隊に結びつけられ

のであって、「水害や堤防がやぶれたとき、なおすならいいが」という現実の緊急課題にもとづいた条件判断は、自衛隊の本質的な理解を高めながらも、最終的な否定判断を、もとの判断へ後退させる可能性をのこしている。それは、社会の既成事実や固定した状況に最も弱いメンタリティと無関係でないが、台風などの現実的な要請が強ければ強いほど、そして、その事態にそくして自然へのきびしい科学的な思考が執念ぶかく定着していないとき、いぜんとして、「嵐のときや台風のときに、つくしてくれていいのですが、武器をもたない自衛隊がほしいと思います」（S児(女)）という思考様式が消えないのである。これは憲法学習によってのみ解決できない課題を示唆するものであり、のこされた問題であろう。

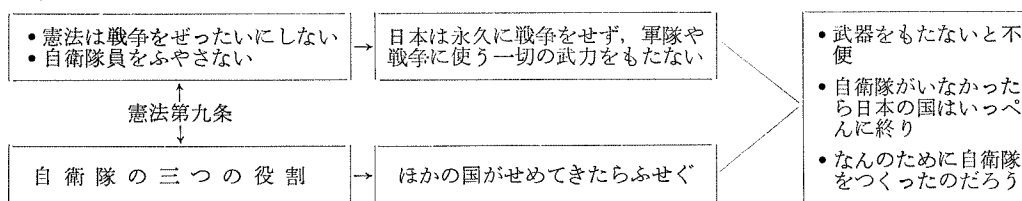
このように考えると、一定の課題についての解決方法は、対象—手段—解決の複雑な系列群を対象の本質にてらして分離し選択することになるが、それらを混同する思考の操作は、教師のアイマイな指導とあいまって、特殊な思考の様式を再生産する大きな原因となる。

これと関連して、さきに授業を図式化したなかで、教師は「ダムや堤防によって水害をふせぐ」という重要な指摘をおこなっているが、それに賛成意見をしめたものは、わずかに2名であったという意外な事実は、さきの課題をとく重要なカギをふくんでいると思われる。

ところで、〇児の否定判断をみちびいた思考の過程や判断のファクターには、長期的な利害の認識と平行して、日常的な利害の認識を、ふくんでいることも事実である。したがって、その日常性の把握は、教師による指導性のいかんによって、プラスにもマイナスにもはたらく二重の性格をもっている。マイナスにはたらくということは、いうまでもなく現象を本質と混同する思考様式のなかにみられる。それでは、プラスにはたらくということは、どのようなことをさすのであろうか、つぎに具体的な例によってしめしてみる。

ている日常的な利害（少しならいい→町や村の土木事業）は、「まだひらけていないところをきりひらき、そのところをその人たちがやる」などの傾向をしめし、社会科の学習領域を深めていくキッカケをもつことができる。

Ⅳ <ふやさない→やっぱりいる> Y児(男)



この図式をみると、Y児は、学習によって抽象概念を分化しそれを意味づけることから、帰納的に新しい判断を形成する思考の過程をとるが、I児のばあいとちがって、別の方向をたどっているのである。Y児の学習の結果は、全く教師の意図とは逆の反応をしめすことになっている。

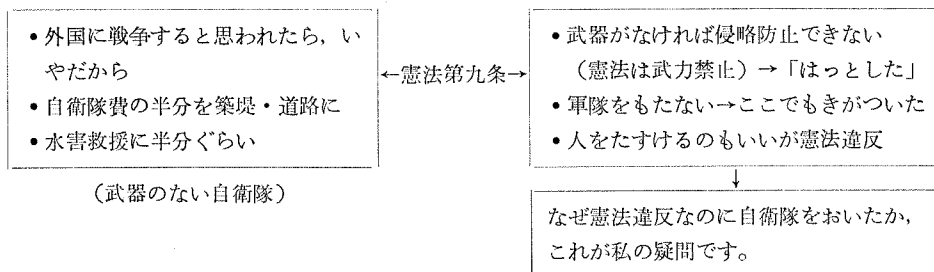
このばあい、第一に考えられることは、さきの「憲法は戦争をぜったいにしない……」という概念的な思考は、「ほかの国がせめてきたらふせぐ」という抽象的であるが、子どもにとっては印象的な仮設表象によって駆逐され、もっとも有力な概念形成が仮象の上にきずかれるのである。くわえて現実社会の通俗的な論理は、その印象的な表象を支えるかけがえのない補強作用をもつことになるが、より重要なことは、憲法についての思考の内容が、普遍的な体験にうらうちされないで、概念的であればあるほど、思考操作は仮象に現実的な意味を付与し、やがて現状埋没への傾斜をみせることになる。したがって、一般的には、思考における論理の前提や判断へみちびく感性の土台を洗いだして検討することが、教授条件の一つの課題となるであろう。これは教師が教材を具体的に編成するさいの大切なポイントでもある。

これと関連して、戦争についての子どもたちの理解程
(右上へ)

度には差があるが、同じく感性的な経験(個人的なものや歴史的なものをふくめて)から出発しても、第九条の意義を、理性的な経験として把握しようとする少数の子どもがいる(例えばピカドンにあったらいつべんだ、戦争で死んだ兵隊を映画でみたなど)。この事実を評価するときに、正しい概念や判断を形成する条件として、認識の広がりに応じた歴史的なモメントを媒介することが、唯一の仮定から演繹して、しかもマイナスの方向へ定着することをくいとめる指導の条件となる。

こう考えると、「国内のさわぎが大きくなったらしずめるというようなことは、まだ一度もありません。これからもおきないと思います」(I児一女)、また、「世界は平和にかたむいているから、日本は中国やソ連となかよくする。よその国にあそびにいくと、戦争はぜったいにおこらない」(K児一男)、という理念と経験とをむすびつけた価値への志向は、示唆の深い事例をしめしていることになる。したがって、歴史的な価値にみあった認識の形成は、単線的な論理によって定着されるのではなくて、多様な感性的経験や情報または知識などを基礎にして、たえず子どもたちの思考様式やテンポを、教師のねらいに近づけることが大切である。つぎにあげる子どもたちの学習過程は、その点で教師による弁証法的な指導の組織化を要求している好例である。

Ⅴ <少しはいる→全廃> K児(女)



ここでは、「日本は戦争をしないとった」「自衛隊費は大きい」という知識や事実、それに「水害救援に活躍」という間接経験的な事実が、思考の素材となっているが、情緒的な傾向としては、自衛隊に否定的である。

しかも、比較的に未分化な概念は、憲法第九条の学習によって、疑問や感動をこめた三段の分析判断をへて、「武器のない自衛隊」を否定することになる。この思考の展開は、抽象的な概念を憲法の理解とピッタリと結び

つけて具体化するのであるが、その論理的な思考はそのまま政治の論理には、直接つながらないのである。それは政治の矛盾であり、子どもたちの経験や学習による論理とことなつた特殊地帯のそれである。学習が現実とデイス・コミュニケーションするとき、子どもの疑問は（「はつとした」→「気がついた」→そして卒直な問い）矛盾につきあたり、新たな学習への意欲をかきたてる。子どもの意欲は、このように社会的な基盤をもった知的な探究を意味しているのであって、教師の指導は、この方向をたえずたしかめ、確実に保証することにある。この子どもにみられるように、学習→疑問（矛盾）→解決→新たな疑問（矛盾）が子どもの思考過程の事実であつて、それを高く動的に、かつきびしく組織することが、教師の責任となってくる。これを子どもたちは求めているのである。

以上、仮設の設定から実験授業のなかでの問題点を、少しく整理したつもりであるが、その授業によってすべ

てが解決したのではなく、むしろ新しく子どもがぶつかる幾多の思考の類型や事実にあたつて、正しい路線へと学習を組織することの必要性が確認されたわけである。

さて、今まで述べてきたような、生活を反映した思考の二面性（経験と判断のズレ）の問題にしても、また折衷的思考の問題にしても、それらはいずれも社会的条件に規制された教育の特殊性をしめしている。そこで培われている子どもの観念は、教育の機能や理念を根底からつきくずすほどの強い力をもっていることを考えなければならぬ。したがつて、ここでの敘述はあくまでも問題解決の方向や提案の一部であり、さらに、社会科のみにかぎらず、その確実さを吟味することが痛感されるのである。自衛隊についての実験授業でみたように、見かけ上の折衷的な思考は、その発展の過程において一元的な様式を経ないのであつて、いくつかに典型化できる程度である。これを深く分析して発展のプロセスとテンポを考察することは、さらに、精細な実証研究を必要とする。

2. 学習過程の構造とその契機

社会において、もっとも合理的で科学的な表現は、生産の事実やその手段であるが、それをとりこむ人間の諸関係は、歴史や社会の制約によつて、かならずしも合理性や科学性を保証しないことから、社会的な観念や意識は、全体として一定の価値をもつた社会関係に枠づけられる。また、その観念や意識の被規定性は、生産の発展を不均等に反映するために、科学的思考とのズレを深刻にするのであるが、社会関係の特殊な枠づけはそれらの矛盾や対立を不明確におしとどめるはたらきをもっている。

この事実を意識のなかで、はっきりと把握しなおすことは、社会的な矛盾を客観化するとともに、それを主体的にとりこむことであり、そのなかで矛盾を意識することである。この立場にたつてこそ、教師と子どもの教育活動はより社会的な意味を獲得できるであらう。

この意味から子どもの学習は、意欲のともなわない知識の記憶や強いられた訓練ではなく、いきいきとした感動や思考をはたらかせ、そこから新しい事実を発見して事物の内面的な法則性を、ひきだすようにみちびかれることが必要となる。子どもはそのような指導によつて、既習の観念をたえずつくりかえるとともに、知識や能力を事物やその発展に照合しなおす能動的な意識を回復することができる。基礎的な教育指導であればあるほど、

社会の実践に結びつく必然性をもってくる。

社会の土台と関連した子どもの意識的な能動性と教師の系統的指導とは、緊密に結合しあつて発展する。そのばあい、教師の指導に組まれている観念や体系さえものりこえて、前進する子どもの意欲や集団の力を過少に評価することはできない。それらの結合は、一方的ではなく、否定的に媒介しあうものであつて、そこから生産的な活動が展開するのである。

以上の立場から、つぎに本節の敘述の観点をのべる。

一般に子どもの思考活動は、条件が多様にからみあつた状況において、その積極性をさらにたかめられるのであつて、とくに解決すべき問題が集中的に生活や知識の要求と結びついているときに、典型的な思考の内容と様式をうみだす。しかもそれは、社会的価値をになつた思考の内容と様式においてである。しかし子どもは、事物やその関連を一定の根拠や理由によつて、学習していくとき、さきの思考の表現様式を事物の法則にてらしなおす意識をとりかえすのである。それは、思考の内容をも変容し、飛躍させる論理をともなっている。この過程における子どもたちの学習は、教材を把握する質や程度に応じて複雑な様相をしめすことになるが、ここでは、学習の深まりのなかでの思考の内容と様式の関連や結合、

さらに指導による新しい様式の獲得と思考の発展を問題にし、その可能性と限界をあきらかにしようと思う。

(1) 教師の教材観

ここで問題になる子どもの認識過程は、広義にとらえると、社会の生産や労働につながる社会過程の教育的な領域と深く関連するのであるが、それは意図的で、しかも継続的な計画や指導にもとづいておこなわれる特殊性において、固有な課題と領域をもつと考えられる。そのばあいとくに、子どもの思考発展の過程と、それを社会的・教育的要請のもとに、組織する教師の指導とはきり離すことのできない要件であって、子どもの思考過程を自然成長的な自発過程と、同一にとらえることはできないのである。この意味から本論へはいるにさきだって、学習対象としての教材と教師の教材観をとりあげて、指導性の根拠をあきらかにしようとする。やがて明らかになることであるが、教材およびその解釈は、教育の基本的な起点であるとしても、教育の終着点ではないのであって、子どもの認識や能力へ転化し定着するまでには、解決を要する幾多の課題がある。その課題をあきらかにして、子どもの思考の様式と発展の特殊性をとらえるために、まず教材的方法的検討が必要となる。それは授業分析の立場ともつながるが、以下、授業者と共同研究者との討議をもとにして敘述する。

授業研究の対象は、国語科・3年で、教材は民話として著名な「夕づる」である。この教材を授業研究の対象としたのは、端的にいうと、文学教材のもつきわだった形象性が、子どもの知覚や表象、そして思考を鮮明に躍動させ、それをテーマや文の構成にそくした読解の指導によって、登場人物の性格と、心理の微妙な発展や考え方の同質性・差違・矛盾などが、子どもの感動や思考を細かくみがき、現実認識・思想・感情をたかめるとともに、それらを表現する諸能力を発達させるからである。

このことからとくに、「民話は最初、庶民の（多くは農民の）現実の生活を反映するものとして、彼らの間から生れてきた。そして民話の中には、現実の生活よりも良い生活を望むきもち、現実の生活をより良いものにしていこうというねがいがこめられていた」（木下順二著 夕鶴・彦市はなし、新潮社）ことを忘れてはならない。すでに指摘されている民話の「人民性」「楽天性」「空想性」などの特質は、庶民の生活感情や生活の知恵によってえられた歴史の遺産といえるが、（吉沢和夫 歴史の運動と民話 講座第4巻所収 大月書店）、これらを凝縮させたほどの深い形象とリアルな生活のひだとその底にたたえられている民衆の要求は、時間をこえた具象性をともなっている

のである。

ところで、この教材は、さらに子どもむきに改作されており、20コマの絵と文章とをくみあわせた、劇的で視覚的な絵本形式になっていて、1コマが一段落をなしている。（小学国語・3の下 教育出版KK）

ここでは、物語の展開をとおして、鋭い感情の屈折と葛藤を表現し、破壊された人間の生活苦悩を悲しげに描写している場面をとりあげることにする。

（註）

1 よひようの頭の中は、はなやかな都へのあこがれで、いつばいでした。美しいさくらの下を、美しい車が行き来しているという、あの都へ、一度でいいから行つてみたい。そして、たくさんのお金をもうけて来るのだ。何をしていても、何を聞いても、よひようの頭の中は、そのことばかりでした。

2 「あのぬのおつておくれ。」と、とうとう よひようがい出しました。

「えつ。」

と、つうはおどろきました。

おどろくはずです。

もう、あのぬのはおらないと、かたくやくそくしたのだから。

「どうしてもぬのをおれ。おらないと、しようちしないぞ。」

3 つうのねがいは、お金でも都でもなく、ただ、よひようとふたりで、楽しくはたらきながら、いつまでもいつまでも いつしよにくらしていきたい、ということだけだつたのです。——つうは、かなしくて、気が遠くなつていくようなこちがしました。

つうは、思わず 雪の中に走りだしてしまいました。きつとだれか悪い人が、よひようを都へつれて行くのだ——そう思つて、つうは 気がいいように あつちこつちへ向かつてさけびました。

「おねがいです。どうぞ、よひようを 引つぱつて行かないで。おねがいです。」

けれども答えはなく、雪がはげしくふつて来るばかり。つうはとうとう雪の中にたおれてしまいました。

4 とうとう、つうは、もう一まいだけぬのを おつてあげようと、決心しました。今 ぬのをおらなければ、よひようは、おこつてどこかへ行つてしまうだろう。—そう つうは思つたのです。そんなに都へ行きたいのなら、もう一まいだけぬのを おつてあげて、一度だけ都へ行かしてあげよう。…そう 心を決めたのです。

教師が、これらの表象やイメージを子どもにうったえ、劇的な段落の場面を学習させるまでの経過を略述すると、一人学習（不明の字句をぬきだし、あらすじをノートに要約する。さらに学習する目的をはつきりさせる）・2時間、仲間学習（5、6名が1グループになつてさきの学習で不明なところを討論しあう）に1時間を配当して、第一次的な鑑賞を周到に用意し、問題意識をたくわえる つづいて、変化にとんだ表現や文脈にそうた語句・文・文法などの

読解、そして表象・想像・思考に結ばれた形象的な思考は、全体学習（本時は3時間にあたる）のなかで精細にとりあげられた。これらの意味構造を把握するなかで、子どもたちは、断絶した二つの世界の葛藤を学習することになる。

さて、物語がすすむにつれて子どもたちが、段落を整理したり、スジがきノートをつくりながら、人物の心理や行動の推移・変化を意識的に比較し、その原因や条件をさぐりあててくことは、法則性の基礎にある時間・変化の認識とともに、高度な弁証法的思考の素地を獲得する重要なカギとなる。すなわち、「美しいさくら、美しい車、あの都、そしてたくさんのお金」など、それらは、「はじめのよひょう」とはちがった、かわってしまったものの物質的シンボルであって、その変化したものの個性は、以前のそれとはまったく、相反した心理と行動の様式をもっている。こう考えると、「はじめのよひょうは、そんなよひょうではなかったね」という、子どもたちの異口同音の指摘や非難には、偶然な発言として聞き流せない秘密がふくまれている。

子どもたちにうつった「はじめのよひょう」は、つぎのようなイメージであつた。

<第1表>

さいしょ、よひょうはどんな人でしたか

この調査は、授業後、おこなわれたものであるが、このほかにつぎの内容をふくんでいる。2.どんなふうによひょうはかわつたでしょうか、3.それはどうしてですか、4.どうして、つうは、もう一まいだけぬめをおろうとしたのでしょうか、5.よひょうとつうが、こうふくなるためには、どうしたらいいでしょうか（選択肢）そのわけをかいください。学級児童数は男25名、女24名の計49名である。

しょうじきもので、子どもとなかがよく、よくはたらく	6
しょうじきもので、よくはたらく人	9
よくはたらき、子どもとなかがいい	11
やさしくて、はたらきもの	6
はたらきもの	2
よくはたらいて、だれにもまけない	1
しょうじきで、やさしく、子どもとなかがいい	1
お金のことを考えないで、しょうじきもの、つうとたのしく、くらそうというきもち	1
心のやさしい人、さみしかった	1
だれもないので子どもをあいてにあそんだ	2
心のやさしい人	2
だれにも、まけない人	1
よひょうは、つうをかわいがっていた	1
意味の不明なもの	4
なし	1

この調査から、まず理解されることは、70%以上の子どもが「よくはたらく」生産者として、明確によひょうをとらえていることである。そしてその生産者は、「子

どもとなかがいい」という親近感が加わることによって、いっそう子どもたちから期待される形象であつた。しかし、生産者から消費者へのよひょうの変化において子どもたちの期待は、裏ざられこわされていく。ここの学習の視点はつぎにおかれる。

「『あのぬめをおっておくれ』と、とうとうよひょうがいい出しました」という表現にこめられている心理の決定的な変化や必然的（→とうとう）な飛躍が、感情とコトバとがふかく結合したものとして、文脈のなかでとらえられる。それは、対立し矛盾しあつた事物や心理の決定的な変化をつなぐ論理的なコトバであり、新しい思想や行動の表現を暗示する。このように、言語形式の意味をとおして形象を細かく観察することとあわせて、事物や人びとの相互関係の矛盾や葛藤を具象的に認識することは、美的な経験をこえて、子どもたちの情動や思考の領域へ目的に波紋をなげかける。それはさらに、つぎの表現によってつめられる。

「どうしてもぬめをおれ。おらないと、しょうちしな いぞ」

この鋭くはげしいよひょうの変化は、のちの描写と関連して、子どもたちの疑問や共感から思考を、テーマの土台へ結びつけていくとともに、その解決をもとめて想像や推理へみちびく伏線となる。事物（教材）の客観的で支配的な要因や、行為の背後にひそんでいる（社会的）意味に、子どもたちの思考をいきいきと対応させるとき、直接の生活経験とほとんど同じような確実性と積極的な方向づけをもつことになる。それは、情緒的な受容や芸術的な実感にささえられて、実践的な知性を着実にひきだす教育の基礎工作につながってくる。しかし、矛盾や葛藤の根拠へさかのぼる道すじは、性急な教えこみや、表象や想像などの感性を捨象した一元的な論理への還元によってではなく、感性や感動と結びついた子どもたちの素朴な表現のなかに、発見されるのである。

こう考えると教師が、黑板をおさえるようにして、さきに「よひょうの心」と、かいた太字のとなりに、「つうの心」と、かきくわえて、「そのとき、つうの気持はどうだったろう……」と、ややひくくしみ透る口調で、子どもたちへ視線をむけた細かな配慮は、単に小細工なテクニックとして評価できない重要性をもってくる。それは文学教材の特有な手法としてではなく、具体的な論理への一般的な手続きにつながる。

○ つうは、よひょうのおそろしいコトバでおどろいた。それはね、おらないはずだったのにおれといわれたから、ほんとうにかなしかったでしょうね。

○ つうは、おらないといっていたので、よひょうは

おこって、家をでたり、しんだりするかもしれない、と思った。

○ つうとなかよくくらす心がなくなったからじつにかなしかった。

○ はじめからおらなければという心もあったね。

これらの子どもらしい実感や想像をゆたかにひきだす操作は、葛藤をうきぼりにするだけでなく、テーマの社会的関心へ結びつける大切な役割を演じていく。(右へ)

さて、さきにもふれた子どもの思考における時間・変化の認識や弁証法的論理の可能性は、3年生の子どもにとって宿命的な難事ではなく、教材や教師の問題なのである。これを具体的にするため、つぎに「さいしょ、よひょうはどんな人でしたか」→「どんなふうに、よひょうはかわったでしょうか」→「それはどうしてですか」の論理の展開をたどることによって到達した子どもたちの結論をのべてみる(調査表による)。

<第2表> よひょうがかわったのは、どうしてですか

1. <よひょう→つう→う/そ→総体的>……………6 (注) う/そと記したのは、「うんず」と「そうど」の略
よひょうがつうにおってもらったぬのをう/そにやって、う/そがうったからお金がほしくなった。(3)
う/そがお金のことや都のことをはなし、つうも都のはなしをした。それにお金もほしかったのでよくばりになった。(3)
2. <よひょう→ほかのことをきかない>……………11
よひょうは一かいても都へいっていない→びんぼう→お金をもうけようとした。(2)
お金のことばかりきいてほかのことをきかない。(1)
よひょうがつうにぬのをおらせた。(1)
だんだんわるくなった。(2)
お金がないとどこへもいけない。(1)
3. <う/そ→だました>……………21
なまけるのにつという/そが二人ですすめた。(1)
う/そのために。(3)
う/そがお金をほしがってよひょうをだまし、なかまにはいればお金もちになるといった。(1)
う/そがお金をもうけて都へいってあそんでこようといった。(3)
う/そがよひょうをだました。(7)
う/そが都のはなしやお金のことをはなしたので、う/そのなかまになった。(3)
つうにぬのをおらせたらみやこへつれていってやる。(1)
自分もお金もちになるためによひょうにすすめた。(1)
まちでたかくうれたのでうそをいってつうにおらせようとした。(1)
4. <つう→都のはなし>……………1
つうが、まいばんそばかきをしてきれいな声でうたをうたい、都のはなしをした。(1)
5. <問題をとりがえたもの>……………5
つうがきたのでたのしかった。(3)
一人ぼっちでさびしかった。(1)
およめさんにしてください。(1)
6. <不明なもの>……………4

このことからわかることは、ニュアンスの多少のちがいはあっても、ほとんどの子どもは、教材の特殊性にもよるが善玉・悪玉式の類型的な把握ではなく、形象的な論理の発展のなかでそれらを規制する主要原因と条件を明らかにし、あるいはそれとの関連において問題をつ

かみとっている。たしかに、その把握は、直観的で象徴的なものをふくんでいると思われるが、概念や判断を類型的に固定化する思考の様式とは別なものである。これは、別の角度からも検討できる。

第1部 教授・学習過程の構造分析

＜第3表＞ よひょうとつうがこうふくになるためにはどうしたらいいでしょうか

選 択 項 目	第一の選択	第 二 の 選 択						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	ナシ
(1) 一まいだけおってみやこへいく	5		1	2			1	1
(2) つうがぬのをおらない	3			2			1	
(3) よひょうがほかの人にだまされない	4		2				2	
(4) もっとぬのを おらせる	3	1				1		1
(5) お金をほしがらない	6						6	
(6) うんずとそうどがいなければいい	27	1	3	9	1	13		
(不明のもの)	1/計	2	6	13	1	14	10	2

選択項目のうち、とくに物質的な条件と関係のある(5)(6)のいずれかをえらんでいるものは、33名で、学級の67%をしめているが、そのうち、第一と第二の選択で(5)(6)を相互に結びつけているものは、58% (19名) にのぼっている。ここで推察されることは、直観的な把握というよりも、一定の結合理由によって、教材の論理への確にせまる子どもたちの思考の発展をしめしていると思われる。(その現象的な把握や発展の特質については、つぎの「学習過程の構造」でとりあげることにする)。

さて、人物形象の変化や発展を、教材の独自の意味にてらして内面化するためには、その発展の過程を力動的にえがきだすとともに、思考のなかへ定着させていく固有な論理を必要とする。それは、いうまでもなく言語の論理的な側面である。たしかに、ここに表現されているよひょうの個性の混乱、分裂、屈折は、たんに知識や概念の集積によって理解されるだけではなく、その秘密をつかみとる自由な想像やあざやかな表象によって理解されなければならない。そのような想像や表象を、子どもたちの中にひろげ且つ深めていくさいには、コトバはたんなる徴表としてではなく、心の核心や事物の秘密をあばくかけがえのない財宝になる。したがって、コトバにおける表象や想像などの情緒的な側面と、概念や判断などの知的な側面とは、たがいに結合されて、理解を高めることが重要である。このばあい、子どもの素朴な情緒性は、言語のもつ論理と結びついて、より普遍性のある論理性へ克服されていく。

「つうのねがいはい、お金でも都でもなく…… (中略) いっしょにくらしていききたい、ということだけだったのです」

この文章表現は、つぎにつづくモノローグの説明文にあたっているが、さきの立場から考えると、みのがすこ

とのできない意味をふくんでいる。それはつうの哀訴や苦悩を説明するものとして短い形式(……でもなく……だけだった)のなかに、それらを総括的に表現した論理をふくんでいるのである。つまり、論理的にいうと、その形式は二つの判断を結合した複合的な判断であるが、それぞれが単独に存在するのではなく、きりはなすことのできない有機的・必然的な結合を、端的に表現したものといえる。ここで先行している否定判断(つうのねがいは、お金でも都でもない)は、つぎの判断(いっしょにくらしていききたい)によってうち消されないで、むしろするどく対立しているのであって、一つの結びあわされた命題において、存在の真実—「金や都」をとりのぞこうとするつうの苦しみや悲しみ—を表明する決定的な意味をもっている。したがって、主題の内面的な矛盾や葛藤を必然的なものとして把握する言語の論理は、このような対立的で集中された判断形式をとるのである。(フオガラシ著、田辺振太郎訳 論理学(上) 青木書店 第5章判断 第6節質からみた判断を参照)

文学教材の学習においては、その形象と論理とを躍動的に結合することはいうまでもないが、とくに「読書によってえた知識や思想をまとめる」(昭和26年改訂版 小学校学習指導要領 国語科編 試案 能力表参照) 言語的な側面と形象的思考とを結びつけることによって、弁証法的思考の基礎を学ぶことは、存在を法則性においてとらえるとともに教育と教授を統一してとらえる要件であると考え

る。さて、以上のような教材の把握と教師の指導観にたつとき、子どもの思考過程は、どのような発展と様式をとるであろうか。この問題を考察しよう。

(2) 学習過程の構造

さきのべたように、教材は一定の意味構造をもって
いる。それは、教師の教育的な手段である説話や問答や
討議などのパーソナルなコミュニケーションによって、
子どものなかに再創造される素材であって、そこには、
感性や知識を体系だてていく指導の方法や形態が考えら
れる。つまり、教材の客観的な価値や意味を、たんに客
観的な知識として定着するのではなく、さらに主体的な
価値として転化していくコミュニケーションのあり方が
問題となるのである。これは、教材がそれ自体のなかに
もっている内容、組織、さらにそれらを結びつけている
観念が、教育的価値として生産されるかどうかにつながる
のであって、それを検討する課題の一つとして思考過
程の細かな分析と実態の把握が必要となる。

したがって、ここでは、パーソナルなコミュニケーション
をさまたげている子どもの思考の様式を、社会条件、生
活条件、および学習条件と関連させ、価値から逃避しよ
うとする傾向や、既成の価値を再生産する思考様式の基
盤をとらえることが、当面の問題となる。

さて、教材「夕づる」の弁証法的な構造は、第2表お
よび第3表がしめしているように、感性や情緒の優劣な
制約をうけて、子どもの意識とかさなりあうかにみえる
が、それは、自分の生活や経験から検討したり評価し
たりしたものとはいえないのであって、教材に付着したま
まの未分化な現象的把握であるといえる。この実態はや
がて明らかになるが、まずそれを克服する指導の観点を
のべることにする。

この現象的把握を解決する一つの方法は、教材を主体
へとりこむ「有力な観念」を子どもたちがもつことであ
って、それは、自由な想像や思考によって新しい問題場
面を設定することであり、その立場からもう一度、教材
をとらえなおすことを意味する。破壊されていく生活の
なかで苦悩する「つう」、そして物欲に支配されて人間
性を喪失する「よひょう」、この二つの人間形象の対立
と矛盾は、文学のなかに結晶された人間性の相克、苦悩
の表現としてとらえられるが、それは現実的な意味をこ
めた「人間の願い」と無関係ではない。この願いを自由
な想像や推理によって、実現する観念や思考をくみだて
ること、さらにその可能性をえがきだすことが、教材の
客観的把握あるいは、それに付着した現象的な把握をの
りこえる方向なのである。また、それは、形象を与えら
れた条件のなかで考えるのではなく、新たな条件をつく
りあげることによって、新たなものに再創造する学習で
もある。したがって、それは、葛藤の情緒的な受容を積

極的に、子どもの思考過程に転化していくことによ
って、無意図的な学習を意図的な学習に編成することにな
る。総論で矛盾を積極的に学習の内容にすることが大切
であると述べているのもこの意味である。

このような方法と立場から子どもたちには、「人間の
願い」を実現する、幸福の基盤とその実現方法を学習さ
せることになるが、教師からは「よひょうとつうがこう
ふくなるためには、どうしたらいいでしょうか」とい
う討論課題が提出されたのである。ここでは、さきの全
体学習を深めるために、一人一人の子どもの思考を組織
することができる仲間学習（普通は、多いばあいでも5、
6名のグループ）の形態をとることにした。その編成方
法は、第3表の調査結果から抽出したグループ編成であ
って、つぎの要領にしたがった。

1. 選択項目 (1)から

第一選択5名→4名の抽出

2. 同じく (2)―(3)あるいは(3)―(2)の結合で選択し たものから

→4名の抽出

3. 同じく (5)―(6)あるいは(6)―(5)の結合で選択し たものから

19名→7名の抽出

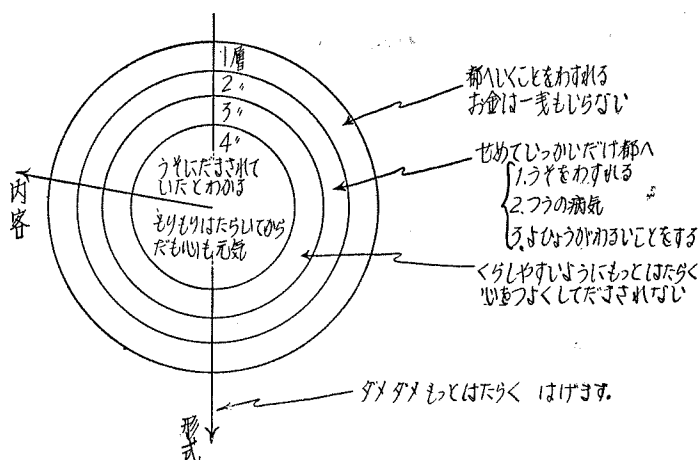
ここで討論過程をのべるまえに、簡単に抽出の理由と
各グループの特質を説明すると、第一グループは、「一
まいだけおってみやこへいく」という矛盾した問題状況
を妥協的な解決方法によって、つまり、問題の困難さを
「つう」の犠牲によって解決しようとする思考方法をみ
せている。第二グループは「つうがぬのをおらない」あ
るいは「よひょうがほかの人にだまされない」という、
一般的には社会的な困難や矛盾を、心理的、人間的な在
りかたに解消する主観的立場につながるものである。第
三グループは、「お金をほしがらない」、または「うんず
やそうどがいなければいい」という、思考方法としては
ネガティヴではあるが、社会的な方向へ認識の眼をむけ
ているものである。このように、それぞれのグループ
は、問題状況への接近の角度を異にしているが、それぞ
れの角度の前提となっている思考内容と、そこにあらわ
れる思考様式との特殊性をとらえ、それらを教材にそく
した思考発展の路線にのせる指導過程が吟味されなけ
ればならない。

まず、第一グループの仲間学習では、つぎのような討
論がかわされた。

<第4表>

子どもの名まえ	斎藤 昇	大岸 清志	青木 けい子
教師の発問			
つうとよひょうが、もっとしあわせになるためにはどうしたらいいだろうか。	つうがせめて一回だけ都にかければ、あんなくそ悪者の(う/そ)なんか忘れてくらしと思ふ。 つうがもし病気になったとき、せんばおりはできないので(う/そ)はあきらめる。		うそがいなければよかった。
たのしくくらすには	よひょうは、お金は一銭もいらんから、つうとくらしやすいようにもっとはたらいて(つうをたすけたこともあった)あのときは、あんないいことしたんだ……また、たすけてやろうと思えば、しあわせになる。		よひょうは、他の人にだまされしないで、つうに相談すればよかった。
つうがどうすればよかったの。	つうが、よひょうをもっともつと心を強くして、だまされてはダメだよとはげまして、親切にしながら私のような心をもちなさい……	よひょうは、心が弱いから、すぐだまされるから……もうちょっと心を強くすればよい。	一枚だけおってもお金はちよつとしかもらえないね。
つうはいのちがけで、おったのだね。	おるのをやめると、よひょうが悪いことばかりしたすからせめて一枚おる。 都へいくことなんか忘れて……	一回都へいっておもしろくて、またネダるからおらないで	つうは、自分がたすけられたので、よひょうにきせるためにいのちがけでおったのに……ぬのおつたらよひょうはよろこぶがだまされる。
もう一度、考えてみよう。ふたりが不幸になったのはだまされる、心がよわいということだったね、それだけかな……	せんばおりをおらないでダメダメ、もっとはたらいて……ぼくは(う/そ)にだまされていたとわかる。 つうはもっともつとよひょうをはげましながら、もしそんな心にならんでくれとたのんで……よひょうが悪い心になってからもっとはたらいておくれといえながら、もりもりはたらいて世界一の金持になって、からだも心も元気でいれればいい。	つうはあまりぬのをおらないで、少しばかりおればやせない。 つうはなんぼよひょうがたすけてくれても、千羽おりをおらないければよかった。	おってやってもだまされるから……今日はどういふことあったの、とつうがよひょうにきけばよかった。よひょうがかえってきたとき、いろんなことをきいてよく注意してあげればよい

ここで斎藤君に視点をあてると、その思考内容が、同心円的な重層様式をもっていることがわかる。つぎの図式は斎藤君の発言をもとにしてえがいたものである。



この同心円的な思考内容を順次説明すると、まず1層はテーマの根底にある外的条件、つまり、「都とお金」に対して消極的な否定はするけれども、それらに対して積極的に機能するのではなく、逆に思考内容の中核（→4層）へむかう表皮になっていることがわかる。たしかに1層においては、消極的ではあるけれども、（わすれる、いらぬ、など）教材のもつ論理の系統性を、うけとめる可能性をみることができる。しかし事實は、思考の重層領域へ移行するにつれて、論理の系統性は、この子どものもつ思考様式の独自性に埋没し、歪曲される傾向をみせている。この過程を具体的にいうと、「せめていっかいだけ都へい」（2層）ことを肯定する論理は、1層と矛盾するようであるが、それは心理的な解決へ近づく思考の方法であり、弁証法的論理を妥協的な論理にすりかえる発端となっている。この2層のきわだった特質は、「つうの病氣」を予想にいれてう・そのあきらめを期待することであって、それは自己犠牲といった閉鎖的な認識を用意するといえる。こう考えると、1層と2層とは、まったく異なった思考内容をしめしているのではなく、本来、外的条件についての消極的な反応は、2層の心理的思考様式にささえられているのである。

一般に問題状況についての解決手段が、客観的条件の認識からきりはなされるとき、行動の基準は、主観的な原則からとりだされるが、3層はこの行動の原則を顕著にしめしているようである。「心をつよく」「もつとはたらく」というコトバに表現されている3層の特質は、主観的操作による問題の解決を具体的にしめすものであって、思考の様式とともに行動の様式を総括している。

それは、社会的なモラルの規範とつながる認識の枠組みとも考えられるが、ここにはますます強固に自己へ沈潜する思考・行動の様式を求めることができる。

このように、思考の各層を検討すると、現象形態から本質形態へ発展することになるが、これらはすべて4層へ集中し収斂する。そこにある「もりもりはたらいて、からだも心も元氣に」という一見「あかるい」思考様式と思われるものは、自己をその中心からおしひろげながら、同時にその中心へ収斂するという正しい認識過程とはかけはなれているのである。

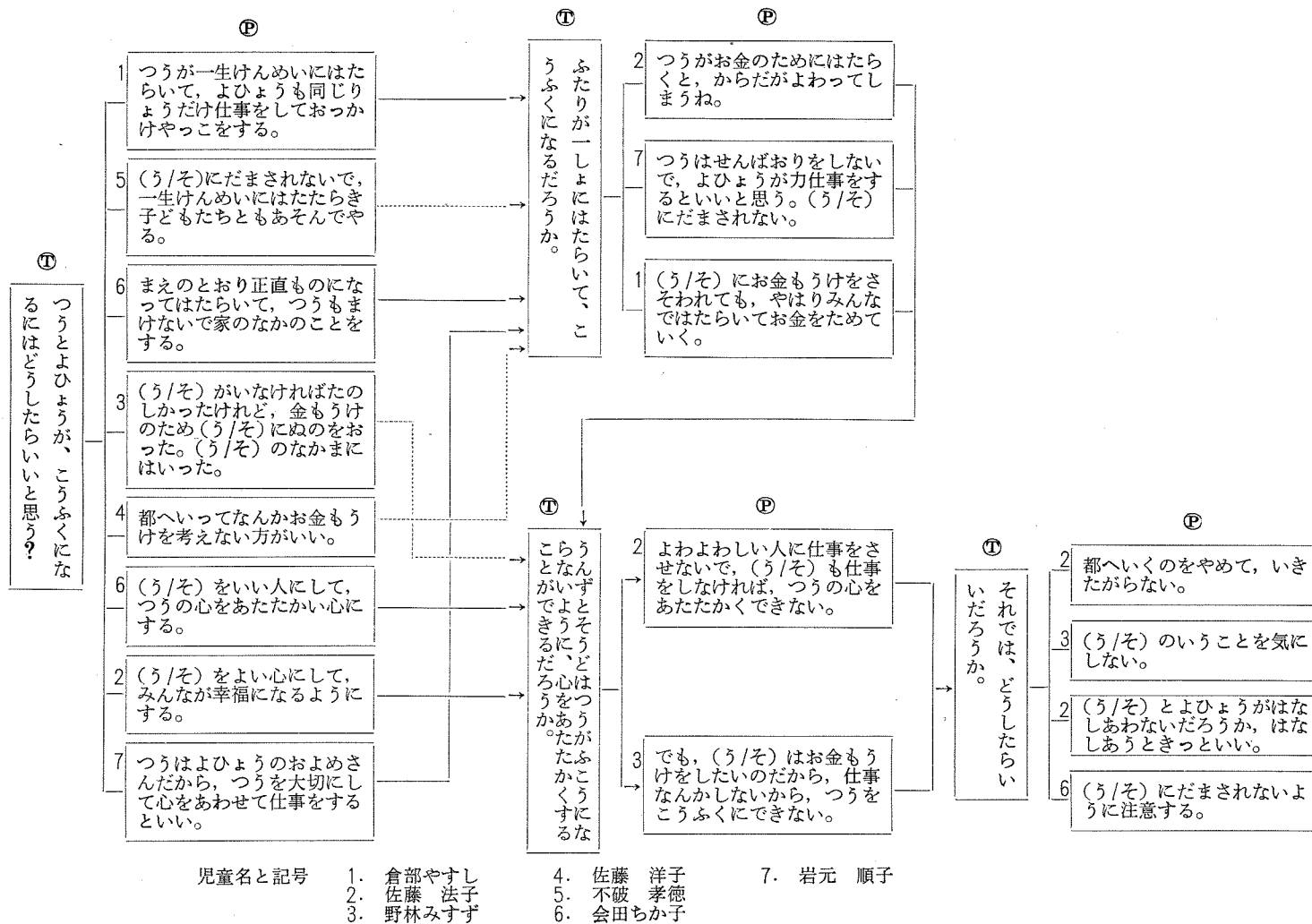
さて、このように考えてくると、斎藤君の思考内容を決定する最後のファクターは、端的にいうと「はたらき主義」あるいは「心がけ主義」であり、

これが思考の同心円的な重層をうみだす中核的な母体であると考えられる。これは他の2名についても同じである。この母体が、対象にみあった思考内容を一定の法則性によって現象させ、枠づけているわけであり、また、教材の論理へたちむかう子どもの基本的な発想になっている。ここで、子どもの思考内容を決定し、それをたえず拡大再生産する思考形式が問題になるが、その意味、または役割において、地域における社会生活の諸様式とけっして無縁ではない。社会的な問題を主観的操作や「勤労」によってのみ打開しようとして、こきざみで小さな幸福を無上のものとしてきた労働や思惟様式、また、それを根づよく支えてきた社会の変則的な構造、これらが相互に関連した社会・歴史的事実は、客観的認識やそれにそくした問題解決の手段をたえず矮小化するとともに、思考の運動を局所的な状況に限定し、リアリズムへの方向を切断してきた。それが今日においても子どもの中にさえ生きているのである。（安藤生恒 農本主義論の再検討 思想1959. 4. 参照）

もちろん、ここでの思考様式の分析は、コミュニケーションの継起的な側面からはなれて単純化したのであって、その整理された思考領域は複雑にからみあっていることが予想される。したがって、さきの分析は、一つの問題の発見と提起をこころみた段階であって、さらに地域の社会構造をかたちづけている、農漁民の社会意識とてらしあわせて追求することが残されているわけである。

さて、上述した立場から学習過程における子どもの思考様式を考えてみると、教材がもっている科学的な思考

<第 5 表>



様式は、子どものなかに認識発展の契機を形成することなく、無葛藤のままに子どもの思考様式のなかに吸収され、能力や実践をつくりだす積極性を失ってしまう。したがって、教師の指導性は、子どもの思考様式の中心にある無葛藤な学習状況にその根拠を奪われるか、屈折されるかのいずれかに陥るのである。

これらの課題を明確にとらえて、さらに子どもの思考様式をくみかえ、新しい発展を期待するには、それにみあう重点をかけた教師の指導と、その組織化が必要となる。それは、さきの無葛藤な学習状況に対立・矛盾的な学習によって克服することであり、また、子どもの思考をあらたに設定する状況や条件によって、対立・矛盾的な思考へ組織することである。いうまでもなく、子どもの思考様式を変容することは、さきの課題にてらして容易でないであって、究極的には長期で計画的な指導が要請されるとしても、葛藤や矛盾をよびおこす小さな波紋を一つ一つひろげていくことが重要である。

つぎに、第二グループの討論を、図式によって説明する(第5表)。それは、上述の問題を、短時間ではあるが解決しようと意図したものである。

くりかえしていうと、このグループ内の共通した特徴は、一般的には現象を支配する主要な条件を考慮にいれて、問題状況の解決をめざしているといえるが、積極的に解決の方法を考えるばあいには、一方では、第4表の特質である主観的な操作主義と同じ思考様式をとるとともに、(1.4.5.)他方では、外的条件(例えばう・そをいい人にして)と、内的条件(つうの心をあたたかい心にする)とを結びつけることによって、解決の手段をみいだそうとする(6.2.)。しかし後者においては、期待や念願を前提(う・そをいい人、またはう・そをよい心)にしての思考であって、その帰結は、全体として情緒的な判断をまぬがれないことから、前者の主観的な解決

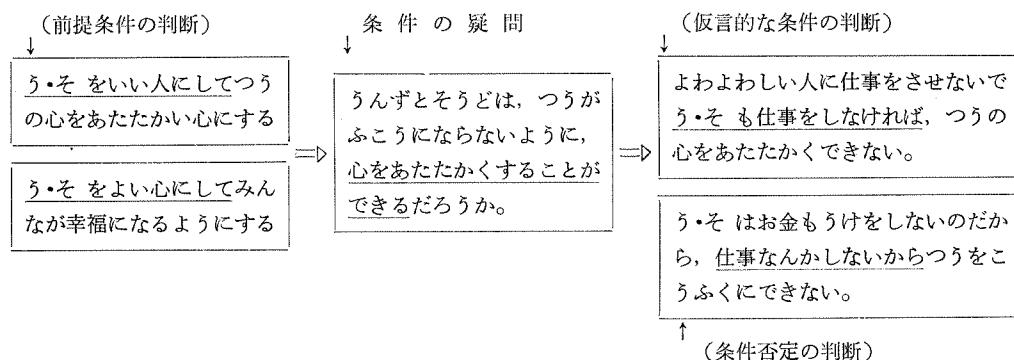
のし方とは裏がえしの同じ傾向をもっているといえる。つまり、内と外を同じ次元で連続したままに結びつけることは、主観的な操作を、そのまま外へ拡大することを予想しているのであって、そこには、やはり、善意を基調とした「心がけ主義」の変形をみることができる。このように考えると、グループ編成のはじめの観点であった子どもたちの思考の類型は、厳密な意味で質的な差違をもっていないことがわかる。

さて、以上の考察から、子どもたちの思考の基盤や前提を別の角度によって、組織しなおすことが当面の問題となる。そのためにはまず子どもたちが、それらの基盤や前提を完結したものとしてではなく、それらを問いつめ、そのなかで思考の根拠をみずから吟味し分化することが問題解決のてがかりとなる。この意味において、子どもたちの思考の差を集約して教師が、

- (1) ふたりがいっしょにはたらいで、こうふくになるだろうか。
- (2) うんずとそうどは、つうがふこうにならないように、心をあたたかくできるだろうか。

と、問うていることは、さきの思考様式とは裏がえしの論理によって対立するのであって、異なった思考をうながす貴重な指導の要件と思われる。なぜなら、思考を成立させるものとして、判断の要素や条件、さらに、それらをつなぐ一定の論理的加工が必要とされるが、そのうち、一つの契機でも仮定や虚構にもとづいているばあいには、現実的な思考を満足させるに、充分なものとはならないからである。

ここでは、問題をよりはっきりさせるために、また子どもの思考の展開を把握するために、後者(2)の討議過程を分析することにするが、この経過をつぎのように再整理してみる。



これをみると、子どもの思考過程は、具体的な学習教材を思考の材料として、特殊な条件（う・そも仕事をしなければ）から、さきの未分化な条件判断を分解することになるが、その質的な発展は、恣意的で偶然的な条件判断から、必然的な条件（仕事をする）をえらびだすことによって、主題へ関係づける本質的判断への発展がある。その仮言的な条件判断には、もう一つの可能性がふくまれており、それは、（う・そも仕事をすればつうの心をあたたくできる）という判断であるが、いずれにしろ、条件をぎりぎりに限定して、普遍的な意味をもたせ、そのことから問題解決の可能性を、ひきだそうとしていることは、たんに仮言的な判断というよりは、本質を予見する選言的な判断（あれか—これか）をふくんでいるということが出来る。そのぎりぎりの条件において、二つの可能性は課題に対してたがいに矛盾し、他を排することになるのであって、したがって、この思考はさきの前提条件の思考を対立・矛盾的思考へ発展させる潜在的な萌芽をもっているのである。

しかし、これらの可能性は特殊な限定（仕事）をもっているとしても、かならずしも可能性から現実性への明確な方向提示をもっていないように思われる。こう考えるとそれは、あくまでも一つの論理的な前提であって、その方向提示をあきらかにすることによって、前提の現定的な意味をもう一度検討することが必要となってくる（仕事をするかしないか）。もちろん、その検討は、教材の再把握や生活経験による吟味を必要とするが、このことが指導されないときには、さきの二つの可能性は一種のタウトロジーにすぎないことになる。この意味から観念が教材の構造をたえずくぐりぬけて、検証されることは、観念をより具体的にするとともに、思考の選言的な方向をすどく対立させ、衝突させる運動につながってくる。

ところで、「仮言的条件の判断」は、論理的にいうと大前提をなしているが、その前件（う・そも仕事をしなければ）は、具体的な思考材料にもとづいた子どもの判断（う・そ→お金もうけをしたい→仕事なんかしない）によって否定される。したがって、その結論は、教師の「条件疑問判断」をも否定した判断へみちびくことになる。この思考発展の道すじは、う・その本質的徴表を選言的な可能性からえらびだす現実的な意味をもっているが、その現実性は（お金もうけをしたい→仕事なんかしない）という経験的推量（お金をもうけたい人は仕事をしないと、学習による認識の強さに比例していると思われる。ここで子どもによる本質的徴表の把握は、「つう」の幸福を疎外する基本条件となるが、それらは相互

にあい容れることのできない対立的な事態であり、その関係は偶然的なものではなく、すどく矛盾しあった必然的な関係を意味している。

このように考えると、さきの選言的な判断にふくまれていた潜在的な対立や矛盾の思考は、可能性→現実性の判断によって顕在化するが、それを進めていくには、帰納や演繹による意識的な学習活動が用意されなければならない。このばあい、矛盾を顕在化する学習の活動は、あきらかにつぎの思考過程を伴っている。

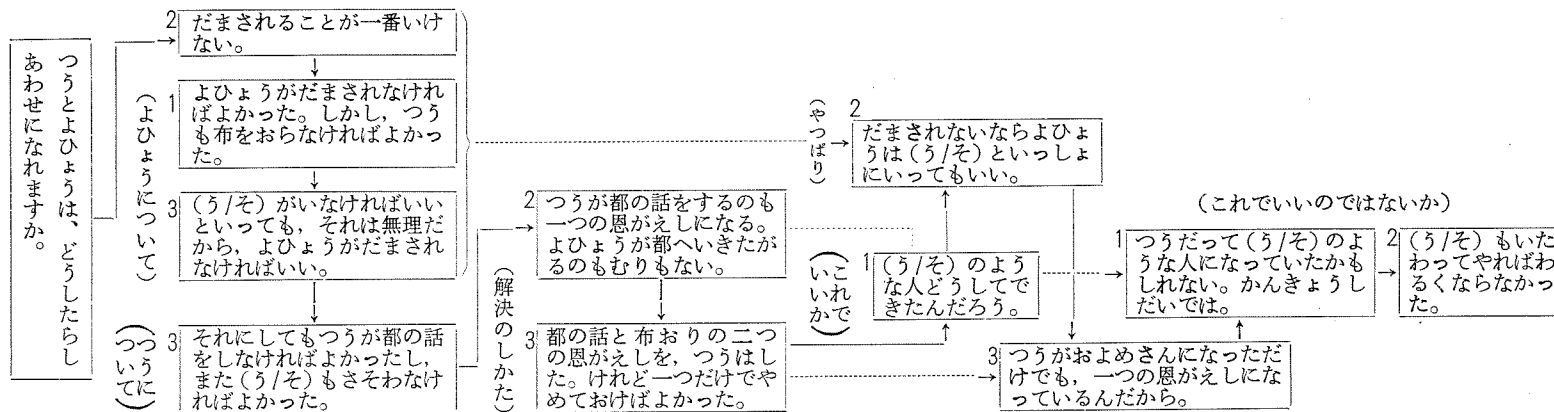
1. 前提条件の判断にふくまれている二つの可能性のうち、一方をしめだすことによって、前提を実現する（仕事をするかしないか）という充足判断
2. その充足判断には、教材や生活による検証の過程をふくんでいる。
3. したがって、仮設→検証→実現の総過程が、ここでの学習の意識的な活動となる。

このような潜在的矛盾を、顕在的な矛盾へ発展させる契機としては、教師の指導が優位をもつばあいも考えられるが、子ども自身によって、その思考の発展のなかで、意識化されることもありうる。後者のばあい、とくに教材の論理や形象が系統的に組織だてられているときには、それらを学習する主体のなかから、発動させることができる。これは、教材の弁証法的構造が意識の弁証法を自発的にうみだすことであり、学習意欲の論理的な根拠ともいえよう。

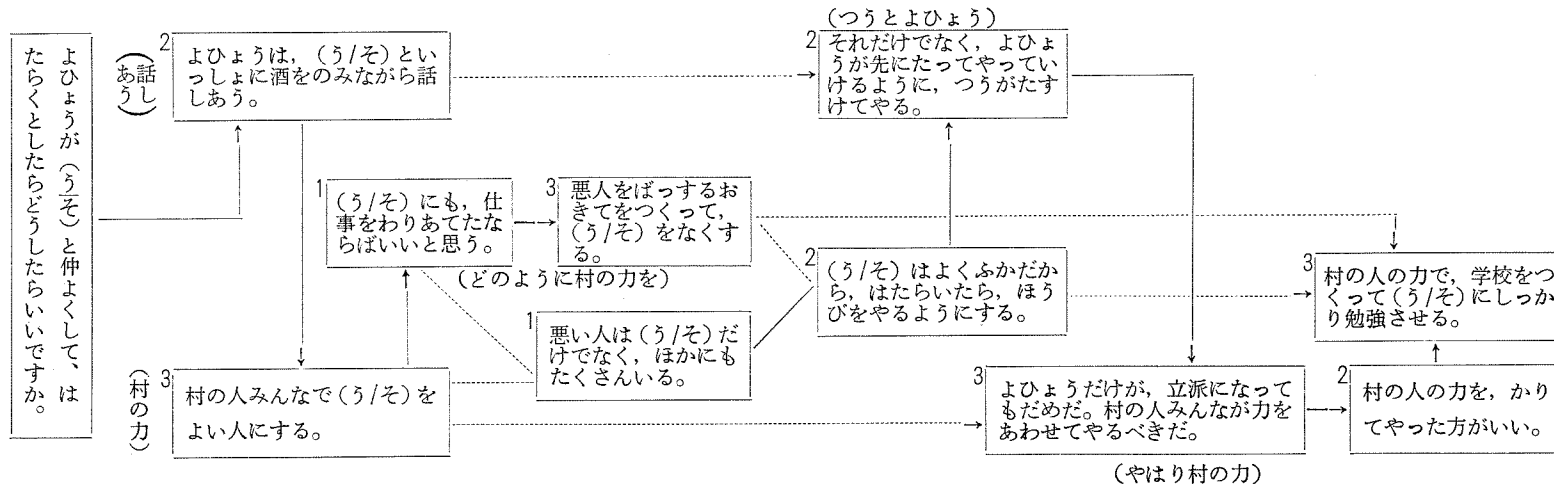
さて、子どもたちが、形象を関連させ、対立的なものとしてとらえることによって、一つの限界状況にぶつかるとともに、思考の運動は活潑になるが、討論の終末をみるとやがて停滞し、（第6表その2）にみられるように、道徳的な判断へ超越するようである。つまり、矛盾を顕在化することによって、それを解決する手段が現実的に与えられ、経験のなかからひきだすことができないときには、判断は停止し、思考は類型化するとと思われる。しかし、ここで注意したいことは、教条的ないし類型的な原則で、子どもの思考の発展を枠づけ、論理を飛躍させることではなく、子どもの思考機能の可能性と限界を教材にそくして検討することが、指導のプログラムを不断に、更新していく大きなよりどころとなる。これは、総論において述べている認識過程の螺旋的構造に、そのまま結びつく重要な問題である。したがって、子どもの弁証法的思考は、創造され、深められていく思考の過程であり、その里程標（思考発展の結節点）の一つ一つを築いていく、それ自体、弁証法の過程ということができよう。

ところで、子どもたちは、学習での矛盾を超越や停滞

<第6表その1>



<第6表その2>



児童名と記号 1. 相原 明 2. 長谷川 京 3. 中台 均

によって解決するばかりでなく、彼ら特有のイメージによって、合理的な解決をすすめる。その例は、第5表で「う・そとよひょうが、はなしあわないだろうか」と発言していることに関連する。この「はなしあいの論理」は、意図的に第二グループの討議に集中されていることが左頁の表でよくわかる。

ここでは、他のグループとちがってよひょうとつうを自由な人間に結びつける空想的な表現「恩がえし」(注)が、問題解決の条件となっていて(第6表その1)それと対立する人間の形象がまず問題の発端となり、(う・そのような人、どうしてできたんだろう)一貫してその解決を討議しているといえる。

(注) 鴻巣良雄氏は、「空想的な形式で表現されていることを知るまえに、非科学的であるとして、民話の本質をみのがすことがある」と指摘しているが(生活の発見と教育の知恵110頁 明治図書)低学年においては、「つうはつるだからもつとおつたらとべなくなるね」「つうはげれることができるのだから、う・そにゆめをみさせるといい」などの現実とファンタジーとがかき交した思考を、二三の子どもではあるがしめしている。これは、非科学的であると考えるよりも、自由で「知的な空想」への一歩でもあり、民話の本質とははなれないように思われる。しかし「つるは動物だから、また毛がはえてくる」という一人の子どもの主張には、一つの問題点がある。「恩がえし」については、「一つだけでやめておけばよかった」という反省はみられるが、人間的な生活や幸福の意味ととけあい、学習での困難はみられないようである「恩がえし」の歴史的考察については、松本新八郎氏の「鶴女房の話によせて」(民話の発見・民話の会編、大月書店)を参照されたい。

いうまでもなく、教育における問題状況の解決、そしてその反映としての思考の矛盾を発展させる具体的な方向は、結論を現実的な意味においてのみとらえるのではなく、むしろ、実践を創造する観念の力や思考の内容を自由にえらびだし、構想することが先決であろう。(ここで総論で述べた構想力の論理を考えてみるのが大切である)。この討論においても、社会へ眼をむけたリアルな思考のみでなく、その有力な土台となる期待や願いが交錯している。たしかにそれは、厳密には社会的な方向をめざし、その必然性を把握しての意識とはいえないが、それらを自由に先どりするなかで、解決のプログラムをつくりあげようとしている。(第6表その2)これをこまかに検討すると、話しあい→村の力→村の具体的な解決法→よひょうとつうの指導的な実践→村の共同した力→学校の創造、がその内容となるが、たんにそれを「話しあいの論理」へ解消するのではなく、観念を社会的に意味づけ内面的に行動化することによって、構想された観念に実践的な力をあたえていることがわかる。そ

こでは、第4表で指摘したような、問題の解決をつうやよひょうの道徳的な領域へすべらせることは克服され、自由なイメージによって社会的な領域へ認識の視点をむけているのであって、具体的には、村の強制と制裁の力つうとよひょうの社会的役割などを問題にしていることがわかる。また、「悪い人はう・そだけでなく、ほかにもたくさんいる」という社会的な発言は、子どもの思考を積極的にうごかす要因にもなっているようで、それだけに、解決のプログラムは社会的な意味をもつことになる。

このように考えてくると、矛盾を解決する思考の様式は、社会的な意味をふくめた観念を知的な「行動」のなかで生産することによって、それを最後までささえているのは、やはり、よひょうとつうの鮮明な形象と「幸福」への「人間的なねがい」である。またそれは、子どもたちの観念と行動をつくりあげる意欲の基底であり、感情でもあろう。したがって、子どもたちの思考が発展し、矛盾を止揚する過程には、社会的意味あいとつながった感情、観念、行動が全体としてはたらくのであって、そこには新しい価値をめざした創造の過程が意識的にふくまれているといえる。総論で述べた認識—技術的認識—技術的実践のサイクルも、認識過程のスパイラルも、実はこのような意味をもっているのである。

しかし、ここで指摘しておきたいマイナスの可能性がある。それは「村の人みんなで力をあわせてやるべきだ」という「村の論理」や「協力の論理」は、子どもの思考内容をささえる形式であり、子どもの学習や意欲を既成の価値へつなぎとめる疎外条件と関連して、多くの検討すべき問題点をふくんでいる。この論理を、第4表で問題になった「はたらき主義」や「心がけ主義」と関連させて考えるときに、学習における感情、観念、行動の調和した創造の過程は、一転して「村の固有な習慣や信念の体系」へ埋没していく危険性を伴っている。その埋没した思考においては「力をあわせる」ことが唯一の解決法であり、したがって、思考の内容は、その限界において、発想されとりだされることになる。「村の論理」が強固で封鎖的であればあるほど、子どもの思考も自己完結的な様式をおわされ、村から一歩もでない共同体的な思考様式を学習の論理の根拠とするであろう。ここに、学習過程の構造をあきらかにする教育と社会との結合や弁証法があらためて検討される必要があると考える。したがって、子どもが教材を内面化することによって矛盾を発展させる学習の契機は、教師と子どもとのパーソナルなコミュニケーションを深めるのみではなく、教師の社会的実践への志向がたえず要請されるのであ

る。それは、教科の学習が生活との対決をよぎなくされる課題であり、生活と教科とをむすぶ理論的な背景でもある。

以上、のべてきた本節の授業分析から、およそつぎのようなことがらが指摘される。すなわち、

① 教材の論理を子どもが学習するのは、自動的にその内容を学習するのではなくて、地域の社会構造によってつくられてきた社会的な観念を土台としてであるということ。

② これらの観念をくみかえ更新する教育の契機は、おいつめた限界状況の設定によって、その固定性を分割する矛盾が発生することを内面的に促すということ。

③ このなかで子どもたちは、自由な感情・観念・行動を統一した創造の過程と意識的にとりくむことができる。—それは、また新しい授業の活動をよびおこす転機ともなるが、教育と社会との深い弁証法は、これをさらに価値の創造へと結びつける最大の環になる。その意味から社会の発展方向を教科でうけとめる継続的で計画的な用意がのぞまれる。—ということである。

このような考察は、限られた授業分析によっては不十分であって、教育の構造と社会の構造との密接な結合関係や、そこであらわれる子どもの思考のパターンと発展の過程をさらに追求することは、今後に残こされた大きな課題である。それは、指導と学習とに関する科学的な理論をつみあげていくためにも、とりくまなければならない重大な課題である。