HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	砂澤喜代次教授について
Citation	北海道大學教育學部紀要, 25, 221-224
Issue Date	1975-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29126
Type	departmental bulletin paper
File Information	25_P221-224.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

砂澤喜代次教授について

砂沢教授は，1910年，鳥取市に生れられ，1938年，広島文理科大学教育学科を卒業され，福島師範学校，静岡第２（浜松）師範学校，北海道第３（旭川）師範学校，ついで北海道学芸大学（現教育大学）旭川分校教授を歴任されたのち，北海道大学教育学部に学校教育講座（現教育方法学講座）担当として1952年に赴任された。

教授は，広島文理科大学では教育思想史を専攻分野とされ，ドイツ人文主義思想とくにW・フンボルトの思想を研究された。戦後に至って北海道学芸大学旭川分校附属旭川小学校，同中学校の校長を兼任された教授は，新教育運動の思想的基礎を築いたJ・デューイの教育思想を，思想史研究の発展として追求され，また，アメリカの教育事情を実際に視察されて，生活単元学習の豊富な資料を蒐集された。教授はこれらの研究に基いて，附属小学校，中学校の教育実践の改革を指導され，このようにして，両校は戦後北海道における新教育運動の中心のひとつとなったのであった。

教授は北大に移られてのち，大学院教育学研究科では「教育哲学」を，学部では「教育学概説Ⅰ」（教育思想史）を講義され，これらの研究は，「現代教授学の基礎」（明治図書，1975）として公刊されている。

すでに旭川時代に，教授は教育実践の本質，構造の解明とそれに基く実践の改造を試みておられたのであるが，北大に転ぜられてのち，本格的に教授・学習過程を対象とする教授学的研究を展開されることとなった。

すなわち，1955年頃から，砂沢教授は，教授学的研究の中核的な問題を「教授・学習過程の認識論的基礎」の解明に求められ，1957年４月からは実際の授業過程の実証的な研究に着手されたのである。この研究は網走管内常呂郡常呂町常呂小学校を共同研究校として始められたが，その後，札幌市の琴似中央小学校，北九条小学校をはじめ，網走郡津別小学校，恵庭市島松小学校，小樽市汐見台中学校など道外では静岡大学附属島田中学校，盛岡市杜陵小学校，秋田県鹿角市尾去沢小学校，同中学校など，数多くの学校と共同研究を行なわれ，一般に「授業研究」といわれる実践的な研究運動を生みだす強力な推進役の役割を果されてきたのである。

教授は，小・中学校の実践家と共同して研究をすすめられる立場を一貫して追求されてこられたが，このことは，教授・学習過程についての科学的認識が成立する最初の契機が，実践における教師の主体的な決断にあると把握されていたからにほかならない。

教授は，この教師の主体的な決断を，独特の矛盾理論によって説明される。すなわち，教授・学習を構成する「教師・教材・子ども」がそれぞれ２者間に矛盾を構成し，他の１者がその矛盾を媒介すると見られるのであるが，しかし，教授の所説を仔細に見るならば，基本的には教師の指導性によって，それらの矛盾の克服が構想されていることがわかる。子どもと教師の矛盾は，教材が媒介し，克服するものとされるが言うまでもなく教材は，教師のじゅうぶんなる検討によって，「子どもの能力や発達に結びつけて指導される」（「授業組織化の基礎理論」1966，明治図書88～89頁）ものに他ならない。子どもと教材の矛盾は，教師の指導技術，指導力によって克服されるものであるし，教師と教材の矛盾も，教師の「子どもを科学とヒューマニズムの眼でみつめる努力」（同上90頁）によって克服されるものとみておられる。

このように，教授・学習過程のなかに生起するさまざまな矛盾に，教師が決断してその媒介，克服に行為するとき，教材・子ども・その集団，教師自らについて，できうる限りの正確な認識をもつことが要求されてくる。

教材について，教授学的な認識がなされるばあい，対象となっている教材を孤立的に問題とすることはできない。その教材が位置づけられている一定の体系を視野に入れる努力がなければ，その教材の指導は行きあたりばったりのものとなってしまう。その体系性について，学校教育のなかでは，多くは学習指導要領とそれに基く教科書に求めることが習慣化されてきている。この習慣を断ち切るところから，いわば科学的教授学の認識ははじまる。

この教科，教材の再検討の契機を，教授は次のように列記されている。

1. 教科に思想性を与えようとするもの
2. 全面発達の理念を貫こうとするもの
3. 教材を現代化しようとするもの
4. 教科の系統性や科学性を確立しようとするもの
5. 子どもの認識の発達構造に結びつけようとするもの
6. 国民の教育要求を正しく構造化しようとするもの

（同上，34～35頁）

もちろん，これらは相互に結びついて，1つの主張の不可欠の構成要素となっている場合もあり（たとえば数学教育協議会の主張には，これらのすべてが何らかの形で取り込まれている），また，それぞれの契機の機能も同一水準にあるのではないが，いずれにもせよ，これらの契機によって，教科書依存の習慣を断ち切った場合，教科・教材についての教授学的認識はどのように進められるのであろうか。

教授は次の2つのことに関して追求を進められる。

1. 文化価値を認識主体が受容しうるように，それを教育価値に組みかえ，認識の対象とする操作 ― ここでは子どもの認識能力を実践力に結合するための指標となる教育価値の選択が中心。（同上，49頁）
2. 子どもたちの思考活動を触発し，促進していく教材の質量の決定 ― ここでは生徒個々の思考活動が，生徒集団の中で交流され，組織化され，集団の質ないし価値をつくりかえ，つくりだしていくのに教材はどうはたらくかということからの吟味が中心となる。（同上，133～137頁）

第1の追求から，科学的認識（社会認識，自然認識）と芸術的認識，それを媒介する技術的認識，全体の認識の基底となる数・形・語の認識と，全体の認識を統合する人間的認識という認識領域の設定が試みられる。（同上，49～51頁）

教授は，教科の存立基盤をここに求められ，現在の文教政策がこれらの基盤なしに，恣意的に教科をつくりだしていることを厳しく批判される。（同上，51頁）

教科をどのような形で構成すべきか，という問題の追求は，現在においてもなお明確な確立の科学的展望を打ちたてているとは言い難いが，少くともそれらの追求に際して，教授の提起された認識領域の問題を吟味することを避けては通れないであろう。

第2の「教材の質と量」の問題も一定の難しさをもっている。第1の問題とかかわって，そこでの展望が明確化しない限り，教材の質も量も決定し得ないということがあり，また逆に，教材の質と

量の確定を実験的に追求していくなかで，教科の構成のし方も明確になるということもある。この相互規定性を認めた上で，当面のストラテジーとしては，現行の教科を一応の前提として，その中で，教育内容・教材の新しい創造，再構成を進め，それに基いて，各学年段階の教科構成の新しい方向を探求することが考えられる。

教授は，教材の質について，ダニロフと同様に，(1)教材が科学的に確実なものであるかどうか，(2)それを教授するさいの系統や順次性はどうか，(3)その思想的理論的価値はどうか，(4)生活的な性格をもっているか，(5)子どもたちの力相応のものであるかどうか，といった視点をあげておられる。（同上，136頁）

教材の量が，社会的趨勢のなかで，そしてむしろ制度上の欠陥によって次第に増加してきていることを指摘して，教授は量を減らすために，教材のタテとヨコの系統をもった構造という観点からの教材の質を検討すべきことを説かれる。（同上）

本紀要に収められた「教育内容編成におけるいくつかの問題点」において，教授は，現在の教育実践において深刻な問題となっている「教材の精選」に触れられ，「教育内容の量を決定的に減らし，高い質の構造に再編成すること」の重要性を指摘し，「教育内容の構造は現代科学の正確な構造を反映しなければならないが，しかし，科学の構造が，そのまま教育内容の構造なのではない。……現代科学の構造が教育内容の構造へと弁証法的に媒介され（ることによって），すべての生徒に理解されるものとなる。」と述べられる。

この媒介を，教授は「教授学的屈折」とも呼び，その追求は，ひとつには「これまで文部省がたびたび行ってきたようなカリキュラム改訂をはるかに越えた，ナショナル・レベルでの体系的な研究」として行なわれなければならぬと主張されているのである。

そしてさらにもうひとつには，さきに述べたように当面のストラテジーとして，一定の教科での一定の領域を設定しての「教育内容の構成にかんする実験的研究」がなされなければならない。

砂沢教授は，1972年に，小樽市汐見台中学校（当時の校長万屋一正氏）との共同研究プロジェクトを指導され，社会科・国語科・数学科・理科の４教科の一定の分野での教育内容構成の実験研究を実施された。本紀要にその実験研究のいくつかについて，それぞれの関係者が報告しているが，教授が中心となられた社会科（「明治維新」）は，プログラム，資料，授業記録，結果の分析を内容とした著書「明治維新の授業」（北海道大学図書刊行会，1974）として公刊された。これは，「歴史学者，社会科教師，教育学者の３者の緊密な協力のもとに実施され，検討された見事な研究成果」(石川隆三郎，「教育学研究」第41巻第４号，361頁)と評価されている。

砂沢教授は，以上のような教育内容編成に関する研究を土台として，教育内容に具現される科学を子どもたちが習得していく過程を，「組織化」し，「集団認識」の過程として発展させるべきことをいくつかの基本的視点から説かれる。（「授業組織化の基礎理論」，第Ⅱ章，第Ⅲ章）

第１の視点は，認識の発生的根源からのもので，認識は労働に根源をもっており，労働が社会過程である限り，「認識過程は社会過程であり，また社会集団の中でのみ進められる。」(同上，84頁）と考えられる。

第２に，認識は実践と結合しなければならないが，実践は集団によって担われており，この「実践が認識に要求する『集団的協働』という条件」に即応して，認識はすすめられなければならない。（同上，85頁）

第３に，「個々の子どもは人間疎外の今日的事態のなか」にあって，「人間本来のその認識活動

を阻まれて」いる（同上，128頁）。これの克服のためには，「各人が『わたし』の理想や要求を出し合うなかで，それを『わたしたち』の理想や要求に高める作業」（同上）が必要である。この「理想形成の過程」は，ひとつには，民主的な学級集団を形成するいとなみのなかで，集団そのものについての集団成員の認識（集団の問題性，あるいは集団の中での自己の位置，さらに集団をどう発展させるべきかといったことに関する認識）をどう発展させるかにかかわることであるが（同上，82頁），さらにもうひとつには，教科（科学）の指導において各人に成立する認識活動を，学級集団成員共通の活動として成立させる「共通課題」をつくりだすことにかかわると考えられる。（同上，130～132頁）「情動に訴えて集団の各成員が価値を共同に体験する（共感）ことによって，集団思考も活発になり，したがって共通認識が次第に成立してくる。」（同上）

以上のような基本的な視点にもとづいて，砂沢教授は，授業における集団思考を重視され，その集団思考を実現する基本条件としてさきにふれたように，「教材の質量」，「子どもの発達」，「教師の指導性」に関するいくつかの観点を提起されている。これらの観点のなかで，とくに重視されておられる「教材」については，すでに述べたので，あとの2点を簡潔に記せば次のようである。

「発達」に関しては，「子どもの認識能力が到達した発達段階を完全に利用するとともに，同時にかれらの認識可能性を伸ばすという形で知識の習得が行われる」ように，教材を創造し，教授活動を組織化することの重要性が指摘される。（同上，138～139頁）

「教師の指導性」に関しては，子どもの精神活動を教材とのかかわりで正確に把握し，認識を発展させる技術的諸契機について研究することの必要を指摘されているが，ここで教授の主張の特質を示すものに，教師の思想性の確立と教師集団の確立の重要性の強調がある。（同上，145～146頁）子どもの発達や教材の質量を社会的歴史的現実のなかで「価値的にとらえそれを教育的価値に再編成」（同上）することが教師の課題となるが，これは教師に現実を批判する科学的観点を要求し，この思想性を共有する教師集団が形成されることが，授業改造の現実的な力であることを砂沢教授は強調されるのである。

砂沢教授の思想と理論を僅かの紙数で要約することは不可能であるが，以上，全く概括的にふれてきた教授の所説は，現在，われわれに大きな課題を提起されているといわなければならない。

繰り返すことはさけるが，とりわけ教育内容の構成について実験的な研究を継承し，発展させることは，大きな課題であって，研究スタッフ，予算，研究協力校などの不足といった障害は多いのであるが，それらを克服して研究を発展させなければならないと考えている。

砂沢教授は，1974年6月，北海道大学名誉教授となられたが，今後とも，その厳しい指導を続けてわれわれに与えて下さることを，われわれは心からお願いする次第である。

（鈴　木　秀　一）