

牧口常三郎の教育技術論とその現代的意義

Teaching Skills in Tsunesaburo Makiguchi's Educational Methodology and Their Modern Significances

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

松 島 久 美 子

Kumiko Matsushima

はじめに

創価教育学における教育技術論の位置

1. 創価教育学の構成と教育方法論
2. 教育方法論における教育技術の位置

牧口による教育技術のとらえ方とその内容

1. 教育技術の定義
2. 教育技術の本質
3. 教師即教育技師

教育技術論の現代的意義

1. 「教育技術の法則化」と教育技術論
2. 学習者中心の技術

おわりに

はじめに

牧口常三郎の教育論について、これまで様々な研究がなされてきた。しかし、彼の教育技術論自体に対する研究は、ほとんどなされることがなく今日に至っている。その原因は牧口の教育技術論そのものが具体的に論じられた著書や論文などが数多く見当たらないところにあると思われる。

牧口は著書『創価教育学体系』（以下『体系』）第四巻「教育方法論」を中心に、教育技術に対する考察を展開している。この『体系』は第一巻から第四巻までであり、当初の予定ではこれまでの内容を「総論」と位置づけ、それに対する「各論」が今後展開されていくはずであった。このことは、『体系』全四巻と前後して発表された「創価教育学体系概論」「創価教育学体系梗概」に明記されている。¹

しかも、牧口は彼の研究が深まるにつれて初期の計画を大幅に修正し、第四巻を発刊後、牧口はい

まだ不十分と思われた「総論」を完成させるべく、第五巻「教育方法論・下」の準備に取り掛かろうとしていたのである。

以上のような事情があったとはいえ、現存する牧口の著作の中から彼の教育技術に対する考え方を導き出すことは可能である。彼の教育技術の考え方（総論）を明らかにすることは、具体的な実践論（各論）の礎となる。そのためにも、牧口の教育技術論を解明することが必要である。

教育学には「技術」以外にも「目的」「制度」など様々な分野が存在する。『体系』もそれにもれず「技術」以外の章立てがある。従って『体系』における教育技術の位置づけを明確にしなければならない。牧口は教育技術を重視しており、そのため教育技術は『体系』の中心に位置していると考えられる。

では、教育論の中心に据えるほど重視された教育技術は、彼にとってどのようなものであったのか。牧口による教育技術のとらえ方を明確にさせる必要がある。「技術」とは文字にあるごとく「技」であり、教育技術とは教え方の巧みさを意味している。このことから、牧口が教育活動中の何をもって優れた教育技術とみなしたのかを考察することにより、そのとらえ方の特徴が明らかにできよう。

本研究は次の三点を目的とする。まず『体系』において教育技術がその中心として位置することを証明し、次に牧口による教育技術の基本的性格ならびにとらえ方を明らかにする。さらにその教育技術論が現代の教育現場にどのような示唆を与えることができるのかを考察する。研究方法は、『体系』を研究対象とし、その中の「教育方法論」を中心に解釈していく。手順としては、第一に牧口の教育論を教育技術の視点でもって特色づけることにより、彼の教育に対する考え方の大枠を確認する。その上で『体系』における記述をもとに教育技術がその中心に位置づいていることを証明する。第二に牧口による教育技術のとらえ方を明らかにする。彼は『体系』の中で教育学を、教育技術を研究対象とする科学であると述べている。まずここに焦点を当て、教育学の科学性とその対象となる教育技術について考察を加える。そして学習者という観点によって彼の教育技術論の特徴を明らかにしていく。第三に牧口の教育技術論の現代的意義を明らかにする。まず現代の教育技術論の問題点を批判することで、牧口の教育技術論が現代に必要とされる意義を導き出す。現代を代表する教育技術論としては向山洋一の「教育技術の法則化」を取り上げる。その根拠は、戦後軽視される傾向にあった教育技術を、教師に欠かせないものとして社会に訴え、現実には教師の間で大きな運動を巻き起こしたことにあ

る。教育技術を重視したという点で牧口と向山には共通点が存在する。両者の論をつき合わせて共通点を確認した後、向山の論の欠陥を牧口の論によって批判していく。その結果として両者の違いを明らかにしつつ、牧口の教育技術認識における本質性を明らかにする。

最後に学習者を中心とする牧口の教育の考え方から現代の教育現場に示唆されるものをまとめる。牧口の教育論に関して、当時の社会において彼が学習者中心という考え方をしたということは最も特徴的と考えられるためである。

創価教育学における教育技術論の位置

1. 創価教育学の構成と教育方法論

『体系』は大きく「教育学組織論」「教育目的論」「価値論」「教育改造論」「教育方法論」の5領域で構成されている。教育方法論はその最後に置かれており、そこから『体系』において教育方法論がそのまとめとして重視されていたと考えられる。ここではそれらの領域の土台となる主な論と方法論との結びつきを考察し、方法論重視の構造を明らかにする。

新教育学建設のスローガン

牧口は従来の教育学を批判した後、新たな教育学を構築するための三つの方針を打ち出す。

「経験より出発せよ」「価値を目的とせよ」「経済を原理とせよ」と、さらに以下のように続ける。「学習力に於て、教授力に於て、時間に於て、費用に於て、言語に於て、音声に於て、常に経済原理を旨とし、文化価値を目標として進め」²

以上の方針は、教育をひとつの学問の対象として研究するための立場となる。牧口にとってこれは、今までの教育学が心理学や哲学といった他の学問に依存して研究されてきた結果、実際の現場に何ら効果を奏さないでいる現状を打開するために必要なことであったといえる。

まず「経験より出発せよ」とは、現実根ざした研究を進める必要性である。理論を鵜呑みにするのではなく、教育実践者自身の日々の実践を見つめて、そこから理論を引き出すべきだということである。

そして「価値を目的とせよ」とは、『体系』における「価値論」と「教育目的論」からわかるように、利・善・美の価値を創造することが幸福であり、これが人生の目標である、という牧口の目的観からくる。それは「人生との関係で教育の目指すべき方向を明らかにすること」³を示す。

さらに「経済を原理とせよ」である。この「経済」とは、無駄を省くこと、つまりは合理性もしくは効率性のことである。その意味からこの方針は、教師が行う教育活動において、さらに子どもが行う学習活動において、無駄のない実践・方法を導き出すことが教育学の任務であると捉えることができる。

以上の三つの基本方針は創価教育学を見渡す上で、その礎となるものであり、また同時に、教育をひとつの独立した学問として構築する上での特徴といえることができる。

教育と教育学

はじめに教育について考察してみよう。教育の対象は被教育者つまり児童であるとする。そして教育の目的観念は人生の目的と同じであるべきであり、その人生の目的とは幸福な生活をおくることであるとする。ここでいう「幸福」について、「人間の何人でもが目指して進みつゝある目的を、さう名付けたものであって、それを分析すれば善と利と美とに別かれて、それ以外にはない」⁴。この善・利・美とは牧口独自の価値論である善の価値、利の価値、美の価値のことである。この価値を日々の生活

の中で創造していくことが、幸福な生活を送るということに他ならないというのである。ここから教育の目的は、その対象である児童が幸福な生活をおくれるようにすることである。つまり児童に価値創造能力の育成、要するに、価値の創造の仕方を身につけさせる、というのが教育の目的であるといっ

てよい。

そして「郷土といふ自然と社会との環境に調和して生活することによって価値を獲得し、然る上に独特の個性に応じた利・善・美の何れかの価値を創造して生活し、それによって社会の文化に貢献」⁵するところまで被教育者を導くことが「吾々の目標とした創価教育の期するべきところ」⁶なのである。

これに対し、教育学は教育の活動ないし技術を対象として考察した知識の体系であるとする。その目的は、教育の目的を達成するために必要な方法を提示することである。つまり、教師が価値ある教育方法を得たいというところから教育学の需要がおこっており、教育学の「目標は教育の方法に就ての帰着点を意味する」⁷のである。

当時の教育思潮を批判した牧口は、デュルケムの論を参考にしながら、教育学を客観化できる科学であるとした。牧口はさらにウォードが社会学の発達について論じた一説を引用し、「教育技術を対象としてながめる時、教育学の科学として根拠を疑ひ得るか」と、教育技術を客観的事実として研究する教育学の科学性を強調する。

牧口は教育学の目的を達成させるための方法として技術的側面と政策的側面の二方面をあげる。後者は教育制度の考察によりなされる側面であり、『体系』の中で「教育制度論」として展開される。⁸そして前者の技術的側面が具体的な技術及びそれを用いる教師であり、本研究の対象である「教育方法論」である。

教育方法の研究の必要性

牧口は当時の教育界において教育の効果が上がらない原因として、教育方法が科学として研究されてこなかったという点をあげる。そして「余が何故に教育方法学の緒論として其研究方法の省察に斯様な反覆を重ねたのかは、それが即ち被教育者に対する教導法の第一準備であり、この基礎的思索なしには教育法の研究も畢竟徒勞に属すと信ずるからである」⁹と、教育方法を教師自身が研究することが、子どもに学習指導の成果をあげることに密接に関わることを宣言する。

彼は「学問の発見進化の歴史でも、芸術の発達史でも、将た実業上の価値発達史でも、その進歩が年と共に増加して、進化するのは、学者の思索上の産物ではなくして、皆この仕事に携はる熱心なる経験者の遺したるものでないものはない」¹⁰と、経験の蓄積が不可欠であることを指摘する。さらにデュルケムの『社会分業論』を引用して、演繹的に引き出した理論は経験によってその正しさが論証されなければ論たり得ないことを主張する。そして「余が教育方法を教育学の主眼とした研究に於て採つて来た方法はやはり、教育事実といふことよりは、寧ろ教育技術を研究対象となし、それを観察し記述し、比較し分類して、その因果の法則に達せんとしたのであるからである」¹¹と、実際の経験の蓄積である教育技術を対象に研究することが教育学の心肝であると説く。そしてこの『体系』はま

さに「浅薄にして卑近なる教育技術の日常経験の帰納から教育学の新体系を組織せんとした」¹²ものなのである。

また教育以外の技術が他者に伝えられながら進化していったのに対し、教育技術だけがその形跡がないことを指摘する。しかしそれが技術である以上、ほかの技術と同様伝達できるはずであると強調し、教育技術を伝達できるものとするためには、「既成技術の現状とその歴史的発達とを比較観察して体系づけ、それを実際証明によつて検討して真理を承認する様にするのが正当なる研究といはねばならない」¹³と科学的な研究の必要性を述べる。

以上のことから、教育方法の研究は教育技術を研究対象とすること、そして対象である教育技術を科学的に研究することによって普遍化し、伝達できるようにすることが教育方法研究の目的であることが明らかになる。

次に研究方法についてである。牧口によると、教育方法の研究法とは、どのような方法で目的を達成したかという同業者の成功の経験を集め、それを自分の失敗と比較対照することであるという。彼は以下のように述べる。

「教育事実の客観的観察によつて、捕捉した教育方法の観念、之を比較し統合し抽象して、普遍妥当性を備へる概念に達し、更にこれを具体的事実に適用して果してそれが普遍の真理であるか否かを実験し、その証明を経て、初めて正確なる抽象概念即ち法則となるのである。斯様の手續を経て一人が確立した法則は、同一の条件ならば、何人がやつても必ず、同様の成果を勝ち得べしといふ信念を得る」¹⁴。

以上のことから教育方法の研究方法には帰納的研究法が用いられるべきことが理解できる。しかし「斯様の手續」のそれぞれに対して具体的な記述が見られないため、彼の考えていた比較法、抽象法、適用法並びに実験法などは残念ながら具体的には明らかにできない。

牧口の教育方法研究論を見渡すと、その目的と対象及び方法の他に、教育方法を扱う教師がそれを研究する上での研究態度に言及していることがわかる。

教科書や知識を授ける機関が発達した今となつては、「教材を運用して、被教育者に知識することを指導するこそ教育の本旨」¹⁵であり、そこに様々な方法上の工夫研究がされ始めた。ところが被教育者に「知識する」ことを指導する実際の教育者がその実際生活に役立てようと教育法の研究をしようとするなら「先づ以て教育者自身が、知識する真面目な方法の模範を、児童に示すだけの覚悟をなさねばならぬ。それこそ教育の生きた手本で、これを省いての教育は、千百万言を費しても畢竟の何の役にも立たぬものであるからである」¹⁶と、自分自身の研究を工夫することによって手本を示すことが何より大切な問題であるというのである。だからその「研究工夫の根柢をなす教師の態度こそ、先づ以て省察しなければならぬ先決問題」¹⁷というわけである。

2. 教育方法論における教育技術の位置

牧口は『体系』第四巻「教育方法論」において「本書の第三巻までは、本巻に至る序論と見做すべきもの」¹⁸と述べている。

このように『体系』において「教育方法論」が最後に位置づけられることの意味を考察すると、以下ようになる。

「創価教育学とは人生の目的たる価値を創造し得る人材を養成する方法の知識体系を意味する」¹⁹つまりは、教育の方法を明らかにすることが創価教育学の意義である。

「教育方法論」の体系について牧口は、教材論・教育技術論・教材運用学習指導論・教育の社会学的経営論という大きな分科でもって構成しようとしている。²⁰ただしその後の論展開ではこれに則っておらず、論じられているのは教材論ならびに教育技術論である。教材運用学習指導論は教育技術論に含まれると考えることができよう。その理由は後に述べるように、牧口が教育技術を学習指導の技術と考えていること、また「教師即教育技師論」において教師の任務を教材運用能力に見出していること²¹による。

さらに「教育学を一般自然科学と同じ方法を以って帰納的研究をなし、経験に基づいた、教育技術を研究対象とする経験的応用科学に組織せんとしたのが本体系の趣旨」²²というわけであるので、研究対象となる教育技術の発展こそその目指すべきところなのである。

これらのことから「教育学本論としての方法学は、教育科学といふ知識体系の中核に位する肝腎なる正論」²³であり、「教育の重要中心の事業は教育技術の遂行によって、少青年の学習作業を指導するにある」²⁴のである。

以上から、『創価教育学体系』において、教育技術がその中心に組織されていることが捉えられる。そして教育技術を研究することで、児童の学習に費やす時間が半減でき、またその必要性が説かれる。これは、「新教育学建設のスローガン」における、経済を原理とせよ、という方針からもその重要性が認められるであろう。

技術重視の背景

牧口が教育技術研究の必要性を訴えた背景は何であったのか。そこには牧口自身の長年にわたる教師経験が考えられる。彼は北海道尋常師範学校を卒業した明治26年の同小学校訓導就任から昭和7年に校長職を退くまで28年にわたり教育現場で経験をつんでいる。この間の実践に教育技術を重視する背景がある。

さらに彼は「教師の進化論的考察」²⁵という歴史的な考察の方法を現実に則して用いたと考えられる。

牧口は、教育を社会の中の一つの分業とするデュルケムの考えを用いており、その分業である教育は社会の発展とともに次第に細分化し、それとともにその分業を担う機関としての教師の役割も変化していると考えられる。具体的には、印刷術の発展によって、教師にとって、持っている知識の量が求め

られた時代から、学習指導がその一大任務となり、教育方法の研究が求められる時代となったという。

ところが教師自身は「教育法は技術であるか否かさへも教育者に自覚されない」²⁶状態で、しかもその教育法の熟練の度合いを「人格といふ概念に包含されたもの」²⁷つまり「人格さへ高ければ教育法の巧拙などは自らその内に含まれて居る。それは各人の生れつきで、天賦の能力である」²⁸として分析や観察をしてこなかったというのである。しかしいざ教壇に立ってみれば思うようにいかない。そこで「講習会などに努めて出席して忠実に筆記はするが、これをその仕事に応用して工夫改良の資料としようとはしない」²⁹。そして「進んで他に何物かを求めんとはせぬが、さりとして暗中模索の不安は永久に免れることは出来ない」³⁰。それは技術を自覚しないために「成功失敗の結果を省みて思索し、原因を研究することの出来ないのに基づく。そこで(技術の=括弧内筆者)進歩は遅々たるばかりでなく、ある程度に停滞してしまふ」³¹のである。ここにおいて教育方法を技術として自覚し、それを科学的に考察する必要があることがわかるのである。

そして個人の人格や才能と考えられてきた教育技術を「教育の方法といふ名前の下に、言語文章に発表され、これが理解されることによって、誰れにでもこのとおり復現の出来るものとなるならば、容易に他人に伝へ、後世に遺し得ることとなるであらう」³²と、主観的個人的なものとみなされがちな技術を、科学的研究によって客観的なものとすることで一般化できるというのである。そしてその「無意識に繰り返へされて居る経験を意識して、之を言語に表現し、主観的に経験者、工夫者に限り秘蔵する所の技術を、客観的に伝承し得る精神的の文化財に変化して、一般生活の技術科学と同格に、教育技術も客観化することが吾々の企図であって、教育科学の独立し且つ完成する基礎的工事であらう」³³と、他の学問に依存していた教育学を独立した科学として構築する必要性と可能性を強調する。

牧口による教育技術のとらえ方とその内容

1. 教育技術の定義

ここでまず一般的に用いられる教育技術の定義を確認しておこう。教育技術とは、教育目的を達成するために、教育実践の過程において教師(教育者)が子ども(被教育者)に働きかけるときの媒介となる手段である。そしてそれは他者への伝達および他者との共有が容易であり、社会的な蓄積と研究・開発が可能な客観的具體物である、といえる。³⁴

このことから、教育技術は以下のように特徴づけることができる。

- ・教育目的を達成するための手段である
- ・教育活動を効果的・効率的にする技術である
- ・他者と伝達・共有し得る客観性を持つ

教育法研究に見る牧口の教育技術のとらえ方

牧口による教育技術の捉え方にもこれらの定義を見出すことができる。

彼は教育方法に科学的な考察を加えるにあたり、その要素を分析して以下の三作用の指導をあげる。第一に創価作用の指導、次に評価作用の指導、その次には認識作用が、それぞれ研究されなければならない。これら諸作用の指導が組み合わされて実地の授業に現れるものが教導段階というべきものである。牧口はヘルバルト派の教授法に対し、この評価、認識、創価の三作用の組み合わせを、帰納演繹の両作用に結びつけて、新たに五段教導法として提唱を試みようとする。これらは教育方法の研究法と関連する。つまり「教師の研究法の実行が即ち子弟の学習指導の模範であることが教育事業の独特の性質であるといふのに基づい」³⁵ている。教育技術者である教師の技術における価値創造法の学問的研究は「教師自身の経済的目的のためばかりでなく、被教育者に対してより多く重大である」³⁶すなわち「教師が自己の職業を指導する法則が、直ちに師弟の学習指導の原則となる」³⁷のである。

さらに、単なる経験の蓄積に基づく自然的教育法と科学研究に基づく合理的教育法の区別の仕方として、目的の有無と方針の有無をあげる。今の教育の能率があがらないのは、教師に教育方法上の知識がないことと、その実行技術の練習不足の二点に集約できる。しかしこの二つを修養しても、創価能力を持つ意識体である人格陶冶を仕事の対象とする教育技術者としては、この上になお同様の階級があるのである。それは教育者が目的と方針を持っている上で、被教育者即ち学習者が無意識の行動から意識的になり、さらに自身の活動に目的を持ち、それに向かって計画的な手段を選んで進むことができなければならないということである。この状態に学習者を到達させることによって初めて最も高い能率で教育を行うことができる。つまり、一般の技術者が自分だけの知識と熟練で十分なのにに対し、創価能力を持つ人格陶冶の技師である教師は、自分の働きにおいて合理的であるだけでなく、被教育者の学習生活を計画的合理化に導くことによって、初めてその目的が完遂されるのである。即ち教育技術は二重の創価事業である。

こうなると、児童にさせるべきことと教師がすべきことをはっきりと見分け、「自分が踊るよりは児童を躍らせることの巧妙なもので、結局労少なくして効果を得る」³⁸教師こそ評価に値するのである。従って「教育技術は被教育者の蔭にかくれて、其れに創価能力の附与するを謀り、間接に貢献するものたることを理解し、成るべく表面的の教授を控へ、被教育者の自発活動の指導をなすための手段として研究することを忘れてはならぬ」³⁹と、教育技術は子どもの学習活動が向上するための手段と捉えるべきことを主張する。

以上のことから、牧口は教育技術を次のように捉えていたと考えられる。

- ・教育技術は最高級の創価事業である教育の目的によって規定される。
- ・教育技術は帰納法を用いた科学研究によって一般化でき、他者に伝達、共有できるものである。
- ・教育技術は人間を対象にした根本的で全人格的な価値創造の指導技術であるところから、社会の全ての技術の中で最高級の技術である。
- ・教育技術の任務は被教育者における学習活動の質の向上にあり、その成果は学習者の活動に現れる。

これらの前半の二つは先の教育技術の一般的定義と共通する。その上で後者のように学習者の立場から教育技術を捉えているところに牧口の教育技術論の本質があると思われる。

2. 教育技術の本質

教育技術の中心が学習指導技術である、とするとき、牧口にとって「学習」はどう捉えられたのか。

一般に「学習」は環境との交渉過程で行動や態度を変容し、それが新たな行動や認知の型、態度決定の型になることである。そしてそれは主に言語を媒介として行われ、学習の結果をシンボルやイメージに移して記憶の中に蓄積し、必要に応じてそれをういて外界に対し適切に対応できるようにすることが求められる。学校教育において学習指導は知識の伝授だけではなく、態度や能力、思考力や表現力の育成を目指して、子どもの自発的・創造的な学習を指導することが必要とされている⁴⁰。牧口は「学習」を捉える上で、「観念類化作用」⁴¹の考え方を基礎にした「知識構成指導主義」⁴²の立場に立っていたと考えられることから、学校教育における学習指導に近い捉え方であったといえよう。特に「知識構成指導主義」では学習を子どもが知識を構成することである、と考えられる。牧口は「教育は知識の伝授が目的ではなく、学習法を指導することだ。…自分の力で知識することの出来る方法を会得させること、知識の宝庫を開く鍵を与へることだ。…発見発明の過程を踏ませることだ」⁴³という。そして思考力等の育成を目指した自発的・創造的学習とは牧口に言わせれば「知識する」ことであり、その方法は認識・評価・創価の三作用とすることができる（注25参照）。

牧口は言う。「教育学の本とうの問題は、教師自身の働き方よりは、子弟をして如何に価値ある働きを為さしめるかの指導法を研究するのにある。兵に将たるよりは將に將たることの研究が教育学の本領である。自分だけの働きでは如何に偉大力を有って居ても、限度は知れたものであるが、人を働かせることが自由に出来たならば、これほど有力なことはなからう。そこに教育者の社会に対する偉大なる役目があり、教育法研究の宏大なる動機がある」⁴⁴。すなわち「教へ方の巧拙とは教師の活動分量の多きを云ふのではなくて、児童の活動の多量」⁴⁵をいうのである。

以上のことから、牧口における教育技術の本質は子どもが学習すること、すなわち「知識すること」を指導する技術であるということにある。教育技術というと教師側の活動に目が向けられがちである。そうではなく、子どもの側にその本質を置いて教育技術を定義することは現代の学校教育にとってもきわめて意義深いといえる。

3. 教師即教育技師

教師と学習者

まず牧口は、教師と学習者の関係をどのように捉えていたのか。

教育が社会の分業として発達した結果教師の役割が知識の提供から学習指導に変化したことは上述のとおりである。しかし牧口は「教師の職は知識の切売か、生徒の学習を指導する技師か」⁴⁶と問い

かけ、教育の現状がいまだ全て切り売り主義に基づいていると指摘する。そして「教師の本務は知識の小売よりも、より重大なる知識することの指導にあることを諦め知らねばならぬ」⁴⁷ことを確認し、「目下教師の直面せる仕事に対しての労力の分配は、教育材料に対する児童の感応作用の指導をなす事が其の本質的の働きといふべきである。その指導作業の意味を尚少しく詳細に分析すれば、教材に対する感応作用の媒介として教材の提供と、之に対する注意の喚起集合及びその継続を促す為の教材の説明とである。斯くしてなるべく教材それ自身をして直接児童に物語らせるのを以て本旨とする。しかし幼年生には教師が教材に成り変つての代弁並に感応作用の奨励を最も必要とする。但しそれはあくまで補助作用に留むべく学習者それ自身の活動でなければ、如何に教師が外部から骨折つても何の役にも立たぬもので、本人の活動あつてこそ初めてその効果を顕すものであることを忘れてはならぬ。これからの教師は郷土といふ区域に包括されて居る自然的環境、社会的環境の意味を了解し、被教育者の生活をそれに接触せしめて自然と社会とに同化させ、以て幸福てふ名称に包括される総べての価値を享受することによつて実現する所の幸福なる生活を遂行し得る様に指導するのが、教育の本当の任務であることが解つたならば、教師は飽くまでも、自らの地位を自覚し謙遜して、側面よりの被教育者の補助者、誘導者、産婆役として、被教育者自身がなす活動の幫助者たることを忘れてはならぬ」⁴⁸と、被教育者の学習活動を補助することこそ教師の任務であることを強調する。学習者の活動を教育の中心に据えることは、先において教育技術、また教育学の目指すべきところが学習者の活動の質的向上にあることが確認されている。であるならば教育を行う教師の姿勢もまた、学習者中心であるべきことが理解されよう。

教師としての資格

「教師は人間の師表として社会の尊敬を受けるに相応するだけの資格を備ふるにあらざれば勤まらない職業」⁴⁹であり、その資格とは、他者から尊敬を受けるような、自らの言動が統一された人格を有するということである。

しかし明治維新期の教育改革によって就学率が上がると教師の需要が急速に増え「最早少数の師表たり得る人格者などいふて居られないことになつて来て、巡査等と同様に人並み以下の階級でも間に合せなければならぬ時勢となつた。そこで教師の本質を見極める事も、適不適を見分ける違もなく、焦眉の急に応じたままであるから、今日の学校教育の不徹底は当然で、速成的、急造の師範制度によつた結果、教師の粗製濫造となり、教育不振の因をなしたのである」⁵⁰。

以上のような状態で教師を選択するにはまずその標準が必要であり、次にその標準に照らして精選する方法の研究を必要とする。ではその標準とは「教育総動員の姿たる現代社会が要望すべき最低限度のもの、従つて教師自身の資格としての最低限度で、それ以下に降つてはならぬものである」⁵¹。

その最低限度とは

- ・教授についての専門的な知識
- ・専門的知識の理解に必要な基礎知識ならびに教材を理解しそれをを用いて学習指導を行う基礎知識と

しての中等学校程度以上の学力

・学校という社会で共同生活をおくり、その模範を生徒に示せるだけの人格と社会的意識
のことである。

しかしこれら以上に求められるべき教師の特質があるという。「教師の本質として社会から要望され依託されて居る分業」⁵²である教育技術がそれである。「医師の治療術に於けるが如く、教師は教育の技師である。素人に比べて教へ方が上手だといふことだけが、教師の教師たる所以の特質や、それ以外ではない筈である」⁵³「その為に、より必要なことは技術の原理としての学問である教育学の科学的修養である。医学者必ずしも名医、良医でない如く、各科の学者必ずしも教育の堪能者ではない。けれども経験熟練許りの医師が藪医者である如く、経験丈の教育技師も盲目的で、不安に堪へないものである。要するに教師の本質的資格としては、どうしても或程度の学問的素養以上は、教育技術と其の基礎たる教育学の理解である」⁵⁴

さらに教師に求められるものとして道徳観をあげる。「要するに教師即教育技術者としての本質的資格は、どこまでも教育方法の経験的熟練を基礎付ける所の或る程度迄の科学的教育の修養で、その中核をなすものは社会意識に基づく社会的生活法即ち所謂道徳と主張」⁵⁵し、この大切な事項が教師自身に十分自覚されず、社会からも認識されていないために、教育の根柢にある大欠陥が補われず、教育の成果が上がらなかつたというのである。「教師乃至教育者は他の事は兎も角も、道徳教育こそ、その本然の使命の一ではないか。他の価値創造に任ずる所謂師匠や、芸人や、技術者等と異なる所は、全く此の点に存するのではないか。教育者と非教育者の質的相異は一般の価値創造を以て社会に依存するものゝ内、教師が直接の創造を任とするはたゞ道徳的価値の創造にのみ帰着する所であるのではないか。教師が被教育者に模範たるのは他の創価作用に於てよりは、道徳的創価に於てこそ、その模範的人物であらねばならぬ筈ではないか」⁵⁶と、道徳観念において児童の模範となることこそ教師の最も特徴とするべきところであると強調する。

子どもたちに自分の生きる社会の中で価値を創造していく方法を指導することが教育である。子どもたちは社会の一員として様々な人と関わりながら利・美・善の価値を創造していかねばならない。道徳教育とはまさにその善の価値を創造する方法を指導することであるといつてよい。であるならば「他の職業ならば兎も角も斯様な交際法の価値を意識せしめて社会的結合生活を指導するがために、正邪善悪を識別せしめることを以て第一の職とする教師」⁵⁷は「悪人の敵になり得る勇者でなければ善人の友とはなり得ぬ。利害の打算に目が暗んで、善悪の識別の出来ないものに教育者の資格はない。その識別が出来て居ながら、其の実現力のないものは教育者の価値はない。教育者は飽まで善悪の判断者であり其の実行勇者でなければならぬ」⁵⁸と、その道徳観の有無を厳しく問うているのである。

教育技師としての自覚

教育行政について、国家自体が学校の教育目標や規則を指定するだけでなく、目的達成の手段となる各教科の目的や内容標準までも詳細に明示するなど、教育現場への介入が強いことを指摘し、他の

機関と比べて「教育事業は軍隊の活動を要する重大事業と並んで国家の生存上特別の重大事業として取扱つて居ることが察せられる」⁵⁹と主張する。その根拠を「未来の国民を教育し、現代の文化を継承すべき後継者を養成する重任を託される教育者に於ては単に人の子を賊はざらんが為に努力するのみならず、即ち児童に過失や怪我をなからしめん為の養護の任にあたるばかりでなく、丁度芸術家が布帛や大理石にその理想を実現する様に、可弱き児童の脳髓に生活の理想とその実現能力を附与し、人格の価値を附加するといふのであるから、教師には余程の注意を以て人材を選択して当らせなければならぬ筈である」⁶⁰とし、「教育者に於ては事の成否は兎も角も、万人が崇拜的たるべき社会第一流の模範的人物たることを理想に描かせ、これに接近することを期すると共に、積極的に児童を導く活動をさせるのであるから、その意味に於ても責任は重大である」⁶¹と教師の役割の重大さを強調する。

さらに「人間生活の最高級に立つ教育分業の技術者」⁶²として、「教育者が自分の職業の神聖なる内容に対しては、監督者であらうが、大官であらうが、一步も彼れ是れは云はせないといふ大抱負と自信とを心底に蔵して、しかも知らざるものゝ如き謙遜に甘んずるに至つて、初めてその域に達したといふことが出来る」⁶³「総ての創価技術乃至芸術が今日の発達をなし、社会といふ大規模なる精神的結合体が意識に上がる様になった結果、最高級の創価技術として教育事業が認められかけて来た以上、晩かれ早かれそこまでは漕ぎ着かなければ止まぬことだけは断言し得る」⁶⁴「教育技術の内容に対しては一指の干渉をさせぬだけの自信を持つことである」⁶⁵等と技術者としてのプライドを持つことを示唆しているといえよう。

教育技術論の現代的意義

1. 「教育技術の法則化」と教育技術論

はじめに現代の教育技術論と牧口の教育技術論を見比べてみる事で、現代広まっている技術論との共通点もしくは類似点、並びに相違点を検討する。そして現代の教育技術論の課題を浮き彫りにし、それを牧口の教育技術論で克服することで、牧口の教育技術論の現代的意義を解明する。

現代に教育技術を実践する動きとして、向山洋一の「教育技術の法則化運動」があげられる。これは技術主義で論理的根拠が乏しい、教育思想が欠如しているといった批判を受けながら⁶⁶、今なお少なからず現場教師たちに影響を及ぼしている。その運動によって生み出される教育技術に対する是非は横へ置くとして、形式化の批判から方法・技術に対する軽視という戦後の教育思潮があった中で、現場でもって教育にあたる教師をしてここまでの大きな流れを作り出したことは評価に値するといえる。

以上のことから「教育技術の法則化」を現代を代表する教育技術論とみなし、その問題点を牧口の教育技術論によって吟味する。

両者の比較を可能にする根拠としての共通項

この二人の比較を可能にする共通項は、以下の四点をあげることができる。

牧口の考える教師の任務とは、物事についての知識を与えるのではなくて、物事に対する学び方を指導することである。

これに対して向山は、彼にとって指導の原点として「学習内容の指導より、学習方法の指導という意味合いが強かった」⁶⁷と学習方法の指導をあげる。

牧口は教育技術を、教師の実践における経験の中から見出すべきであると考えている。

これに対して向山も同様に「教育技術を生み出す場面は〔中略〕日常の実践の中から生まれる」⁶⁸と実践の中から見出す必要性を述べている。

牧口は、教育技術の発達によって教授活動を経済的にできると考える。

これに対して向山も「教育技術を得ると技術のない段階に比べて、『少ない手間』でねらいが達成できるようになる」⁶⁹と技術の使用による教育活動の効率化を強調している。

牧口にとって、教育者とは教育技師、即ち技術者であると、教育技術を使う専門家としての教師のあり方を主張する。

これに対し向山は「すぐれた教育技術を持ち、それを使いこなす技量を持っている人がプロの教師」⁷⁰であると、教育技術とその使い方における力量を教師に求めている。

では次において実際に向山の論を、牧口の教育技術論の視点をを用いて吟味してみよう。

牧口の視点による「教育技術の法則化」批判

まずは教育技術のとらえ方である。向山の場合は、例えば黒板に模造紙を貼る時の磁石の位置であるなど、一つひとつの技術が瑣末である。その個々の技術にとらわれるあまり、技術そのものを巧みに使いこなすことに拘泥してしまい、その向こうにある達成すべき教育の目的を見失うおそれがあると考えられる。例えば巧技性を身につけさせる教材として逆上がりが優れている、といっても、逆上がりができるようになるということに拘泥し、どうして身につける必要があるのかが問題とされなくなってしまう恐れがある。

これに対し牧口の教育技術論は、教育の目的を達成する手段として方法あるいは技術を位置づけている。「方法は教育目的観の確立を待つて始めて決定される」⁷¹、「目的の確立は目的達成の為に必要なる手段と方法とを決定する」⁷²等と述べているように、牧口にとっては教育目的の自覚が重視される。

さらに牧口の論からは、どのような教育技術に対しても人生の目的を見通す必要性がとらえられる。その根拠は、教育において例えどれだけ微小な一部分の問題を解決するにしても、それがやがて子どもの人生に影響するものである以上、必ず教育の最高目的に基づいて、教育学全体系の知識から考えなければ正確な判断はできないという考えに基づく。

次に理論の必要性についてである。向山は「理論はわからないが『この方法でできるようになった』

ということが教育の世界にもある。そういう事実を一つでも多く作り出すべきである。それを整理するのはもっと後でよい」⁷³と述べている。向山は理論の必要性を決して否定してはいないが、蓄積された事実を分析考察したり理論化することに対して、それほど緊急を要するものとは見なしていないと思われる。理論はあるにしてもそれを明確に記述していない。

しかしどれだけ自分たちに理論はあるといっても、実際に技術を使う最前列の教師にその理論をわかるように著作などにしっかり著しておく必要がある。でないと教師たちに理論の必要性が感じられなくなるという恐れがあるからである。そうなったならば、技術の巧拙を判断する標準や技術向上のための分析方法を考えず盲目に形式主義に陥り、結局は牧口の言う科学的な考察がないために不経済に陥ってしまうことになるのではないか。

第1章で述べたように、牧口は教育方法を教師自身が自分の学問として研究する必要性を強調する。さらに経験によって導き出された技術を厳しく評価するにも、牧口は科学的な評価方法と標準を明示している。牧口にとって、経験的に蓄積された教育技術を厳密に理論化して不変の真理とすることが、教育学を科学とみなす必要性の根拠なのである。理論化する任務を誰かに任せるのではなく、現実に教育技術を使いこなさねばならない教師一人ひとりが自覚して行ってこそ、教育の現場に即した技術を生み出すことができる。このことを訴え、実現させるために、牧口は研究方法までも明確に打ち出す必要を痛感していたと思われる。

以上のように見てくると実践者において教育技術を学問として意識することの必要性の有無が両者の大きな違いであることがわかる。牧口は以下のように述べている。

「方法の学問的考察なしに、コツコツ技術の練習だけをしたなら非常なる時間と労力との徒費を要する」⁷⁴「練習によつて技術を磨くと共に、その依つて生ずる原理を究明することである」⁷⁵

経験によって積まれた実践を考察することの必要性があると認めるだけでなく、それを明言して教育実践家である教師たちに自覚させることが本当に技術を普遍的なものにし、さらに向上させる上で不可欠であるということが牧口の論から捉えられよう。

2．学習者中心の技術

牧口の教育技術論を考察してきた結果として、取り上げるべき主張を見出すと、それは以下の二つである。

教育技術は子どもの学習のためにある

教師は教育技術の専門家としての自覚と誇りを持つべきである

この二点から、現代において教師が教育を行う際に学ぶべき牧口の主張を以下にまとめる。

教育は人生の目的を達成させる手段を学習者に会得させることであり、その手段とは価値創造の仕方のことである。そして会得のさせ方を研究するのが教育学である。

従って教育学の任務は、教育の目的（それは人生の目的である幸福と同じとなる）が何なのかを教

育者に自覚させ、そして目的達成の方法を明らかにすることである。さらに目的達成の方法が明らかになったならば、その方法をどのようにして学習者に伝授するかを研究せねばならない。それこそが教育方法あるいは教育技術の研究に他ならないのである。

このことを学習者の目から見てみよう。そうすると目的達成の方法を学び、自分で価値創造ができて、初めて幸福な生活ができる。そこへ到達してやっと、教育という活動が完遂されたといえるのである。学習者にどれだけ知識を与えても、彼らがそれを使いこなす、即ち応用する方法を知らなければ、その知識は全く無意味である。だからこそ、知識の切り売りではなく、考え方を学ぶ、応用の仕方を学ぶ、そういった意味での学習を指導することが本当の教育なのである。

では、その目的達成の方法を学習者に伝授する方法はどのように導き出すのか。それは現場教師が日々行っている教育活動の経験の中から拾い出し、その成功の原因を考察して理論化もしくは一般化すればよい。そしてその効果を判断するには、学習者の活動がどれだけ質的、経済的に向上したかを見ればよいのである。

したがって、教師の活動が効率的になるだけでなく、それによって学習者の活動が向上することこそ本当の教育技術の役割であるといえよう。

学習者の活動をより効果的なものにしたいという願いから生まれた教育技術は、学習者のためというところに帰結するのである。

教師がどれだけ自分の描いたとおりの授業を実現できたかと考えるとき、発問や板書などと言った「教師の活動」を反省の対象としがちではないだろうか。牧口の論は、そこから、学習者がどれだけ何かをしたか、という「学習者の活動」へ向ける、視点の転換を訴えている。

教育技術の専門家としての自覚と誇りを持つこと

教師とは、教育を行う技師である。社会における様々な技術者と同じ専門家である。ではどのような専門家であるのか。学習の仕方を教える技術ということにおける専門家なのである。専門家であるためにはそれ相当の知識と経験を要することは言うまでもない。教師にとっての知識とは教育についての基礎的な学問だけをさすのではない。先にも述べたように、目的を達成する「方法」を教える専門家なわけであるから、自分自身がその「方法」に熟達していなければ教えることはできないのである。そして学習者の活動の手本となるべく、方法の学び方、即ち研究の仕方を自ら研究して初めて子弟に具体的に伝授できるようになる。その意味で、教師もまた学習者であらねばならないのである。自らの経験から学ぶ、また他者の経験から学ぶ、という姿勢を常に持ち、常に向上しようとする意志と態度が求められている。

そして自らが最高の創価事業である教育を行う「専門家」であるというプライドを持つべきであると牧口は訴えている。教育の現場にいない学者の理論を鵜呑みにするのではなく、自分で行動して見出したものに自信を持つべきである。他人任せではなく、自分の行動に自信と責任をもって行う研究が結果として教育の進歩につながるのである。牧口が教育者に対する社会的待遇の向上を強く要請し

ていることからそれが理解できよう。

ともかく、自身の行う教育のことにに関しては他人にとやかく言われても断固として対抗できるような誇りを持てるだけの研究を、自らがそう自覚して行うことは、牧口が現場にいた当時も現在の教育現場も変わらず重要なことである。その研究の方法と内容について、牧口自ら現場の経験から学び、現場の教師のために著したのが『体系』なのである。

おわりに

研究の成果として達成された課題は以下のとおりである。

第一に、『体系』において教育技術論の位置を考察した。『体系』そのものが子どもの価値創造能力を育成する方法を明らかにすることを目的とする教育方法の知識体系であり、教育技術を対象に研究する必要性が訴えられている。その背景には牧口の長年の教師経験と教師の進化論的考察方法によって、教師の仕事は教育技術にあると考えていたことがあげられる。

第二に牧口の教育技術のとらえ方を明らかにした。

牧口は「学習」を知識を構成することであるととらえていた。そして学習の方法を指導することが教師の仕事であるとした。牧口における教育技術の本質は子どもに視点を置いた、学習を指導する技術であるというところにある。

さらに教育技術を駆使する専門家である教師のあり方に言及した。教師には高等教育程度の素養とそれを基盤とする教育的な知識、ならびに社会的意識を備えた上で、本質的な要件として専門的技術性が必要であるとした。

第三に、教育技術論の現代的意義を見出した。

初めに現代を代表する教育技術論として向山洋一の「教育技術の法則化」と比較した結果、両者の違いと牧口の本質性が以下のように明らかになった。

一つは、向山が一つ一つの技術を細かくとらえているのに対し、牧口は教育の目的を達成させる手段としてとらえているという違いである。この違いにより、技術の巧拙のみに拘泥して学習者の活動が隠れるという向山の課題を克服できる。

もう一つは、教育技術を一般化するにあたり、牧口のみが教育技術を教師が自ら攻究すべき学問として自覚し研究することの必要性を主張しているという違いである。教育技術を用いる教師自身が研究することによって、教育技術の形骸化形式化という向山の欠陥が克服され、絶えず現場に対応した技術として進化させることができる。

続いて、創価教育学における教育技術論の現代的意義として、次の三点が明確になった。

教育技術が子どもの学習のためにあるという点。

教師は教育技術の専門家としての誇りと責任を持って職にあたるべきであるという点。

技術を向上させるために、自身の経験を考察する必要性を教師が自覚するよう主張している点。

これらは教育を行う上での根本となるものといえる。即ちいかなる時代や環境の下でも、実践に臨む上での確固たる指標になると思われる。従って、創価教育学における教育技術論は、時代を超えて現代にも大きな価値が見出せるのである。

¹ 牧口常三郎著、古川敦注・解説『創価教育学体系概論』第三文明社、1997参照

² 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第五巻「創価教育学体系（上）」第三文明社、1982、p.27

³ 熊谷一乗『創価教育学入門』第三文明社、1994、p.69

⁴ 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第六巻「創価教育学体系（下）」第三文明社、1983、p.381

⁵ 同p.385

⁶ 同上

⁷ 同p.41

⁸ また「教育方法」と「教育技術」というターミノロジーの違いについて、牧口は彼の著作において「方法」と「技術」を区別してはならず、各論ごとで意味づけの統一もしていない。しかし、牧口のこの二つのターミノロジーの用い方を分析していくことで、次のように牧口がその捉え方を区別していたと解釈することができる。教育方法はまず次の二つに大別できる。牧口は教育方法に対し、教育を行う機関という考えを用いている。間接的機関としての方法つまりは設備などの政策的側面と、直接的機関としての方法がそれである。さらに後者はその意味する範囲の大きさによって二つに分けることができる。一つめは、教材やカリキュラムなどを含んだ大きな意味での教育方法である。その中で教師が教育の現場において用いる方法が二つめであり、それがすなわち教育技術であり、先に述べた技術的側面と意味を同じくする。

⁹ 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第六巻「創価教育学体系（下）」第三文明社、1983、pp.331-332

¹⁰ 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第五巻「創価教育学体系（上）」第三文明社、1982、p.76

¹¹ 同第六巻p.319

¹² 同p.317

¹³ 同p.315

¹⁴ 同第五巻p.69

¹⁵ 同第六巻p.320

¹⁶ 同p.330

¹⁷ 同p.321

¹⁸ 同第六巻p.334

¹⁹ 同第五巻p.13

²⁰ 同第六巻pp.334-335

²¹ 同p.57に「今後の教師の使命は寧ろ教へ方の上手、即ち教材の運用、児童の理解の徹底、記憶の徹底、その応用といふことにあらねばならぬ」とある。

²² 同pp.259-260

²³ 同p.260

²⁴ 同p.334

²⁵ 牧口は『体系』中の「教育機関の体系及び其の進化論的考察」（『全集』第六巻pp.51-52）および「教育技術の進化論的考察」（同pp.421-422）において教師の働きの進化を次のような4期に分析している。

第1期 知識を多く身につけそれを伝授する時代。教材となる知識の記憶量が求められた。

第2期 印刷術の普及により書物が増え、知識量と共に教材の選択や配列の力が求められた時代。

第3期 教科書ができ、被教育者の理解、記憶、応用を指導する時代。

第4期 被教育者が教科書を手引きに生活現象を学習する方法を指導する時代。

以上によって最終的に学習の仕方を指導する能力が教師に求められる役割であることがわかる。

またこの第4期については、「教師即教育技師論」（同pp.55-56）で「今後は被教育者の日常生活の環境そのまま

を教材として、之を評価し認識せしめ、その真相を知らしめ、価値を獲得させる為の補助者とし奨励者として、その任務を完うすべきであることを自覚せねばならぬ」と述べている。このことから、牧口にとって「学習」の内実を認識、評価、創価の三作用と結びつけることが可能である。

26 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第六巻「創価教育学体系(下)」第三文明社、1983、p.428

27 同上

28 同上

29 同p.430

30 同上

31 同上

32 同p.432

33 同p.433

34 細谷俊夫他編『新教育学大事典』第二巻、第一法規、1990、pp.207-208参照

35 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第六巻「創価教育学体系(下)」第三文明社、1983、p.471

36 同上

37 同上

38 同p.459

39 同pp.460-461

40 岩内亮一他編『教育学用語辞典』第三版、学文社、1995、

41 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第七巻「初期教育学論集」第三文明社、1982、pp.143-149参照

「観念類化作用」はヘルバルト学派の教育学に端を発する。略言すれば、ある新しい知識(=観念)を学習する際、これまでの経験で得た既存の知識と結びつけることによって新たな知識を(食物が消化によって身体の一部となるように)自分の意識内に取り入れる働きといえる。

42 同第六巻p.282脚注参照

43 同p.285

44 同p.462

45 同p.464

46 同p.241

47 同p.244

48 同.53 - 54

49 同p.71

50 同p.73

51 同上

52 同p.75

53 同上

54 同上

55 同p.77

56 同上

57 同p.79

58 同p.71

59 同p.31

60 同p.32

61 同上

62 同p.434

63 同pp.434-435

64 同p.435

65 同p.465

66 小笠原喜康「向山洋一氏の『全員をとばせる技術』論批判」『現代教育科学』No.314(明治図書、1983)などに見られる。また米澤正雄「教育実践研究に対する教育研究者の任務 『全員をとばせる技術』論に関する藤岡信勝氏の所論の検討を通して」『教育方法学研究』第12巻(教育方法学会編、1987)では教材解釈論の視点から、向

山の論は教育実践について教師自身がそれを反省し改善していく力を育てる手がかりにならないといった批判をしている。

67 向山洋一『教え方のプロ・向山洋一全集10教育技術の必要性』明治図書出版株式会社、1999、p.51

68 同p.37

69 同p.24

70 同p.42

71 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第五巻「創価教育学体系（上）」第三文明社、1982、p.90

72 同p.111

73 向山洋一『教え方のプロ・向山洋一全集10教育技術の必要性』明治図書出版株式会社、1999、p.35

74 牧口常三郎『牧口常三郎全集』第六巻「創価教育学体系（下）」第三文明社、1983、p.448

75 同p.465