

大学教育における弁証法的自己同一

——ゼミ教育によせて——

富 山 忠 三

は し が き

本稿は、ゼミ教育のあるべき教育形態を求めて認識的探究をしている途上に見出した一つの試論である。

はじめにゼミ教育の出現の理由ともなった講義式教育——講義法と略称する——の教育的能力について考察した。次にゼミ教育の教育効果に甚大な影響を与えているとおもわれる教育的環境に注目したが、関心の対象は網羅的ではなく、ゼミ教育との関連で必要とおもわれる種類のものに限定した。

本稿の中味ともいべきゼミ教育の志向性については、学力の構造と人間形成の視角から、経験主義の教育思想も参照しつつアプローチした。最後にゼミ教育における成績評価の問題に触れたが、それは方法論というよりも、むしろ性格論に近いものになった。

筆者は長い間、ゼミ教育において実践的経験を積みかさねてきた。体験的熟知によって、よくわかっているとおもっていた。ところが、いざ認識的に分析し究明しようとしてみると、熟知的常識的理解では、価値や当為は明らかにならないことを知った。教育活動のような意図的計画的活動に関しては、単なる体験的熟知的理解ではなく、

機動性をもつ認識的理解によってでなければ処理に困惑する問題に当面することを知ったのである。しかし考えれば考えるほど問題がふえてつきない。解決への道の遠いのを悟るばかりである。それでも考え続けねばならない。よりよきゼミ教育の実現のために。この試論は、その途上のささやかな一編である。

一 講義法の近代性

量産体制と講義法 周知のように、産業革命は諸種の方面に甚大な影響を与えたが、教育の面では学卒者の大量生産を促進した。すなわち、それまでの教育は私塾その他の比較的小規模の機関でおこなわれていて、それも主として特権階級の子弟あるいはエリートを対象とする教養的教育であった。ところが産業革命を契機として諸産業が活激化してくると、大量の労働者を必要とし学卒者の需要もふえてきた。そこで従来の生産方式では、到底その需要を充たすことができなくなり、一般庶民を被教育者とする実学的教育の量産方式を行なう教育機関が要求された。その要求に合致するものとして学校が考えられた。

大量の学卒者を輩出するには、それを賄いうる学校と教員の相当量が必要となる。また量産体制に適合する能率的な教育方法が案出されねばならない。前時代的な手工業的（名人芸の）生産工程は適合しなくなった。

また他面においては、経済事情や経営活動の複雑化に伴って教科の種類や内容の増大強化が要求されてきた。そのような情況すなわち質的量的に増大した教科内容を大多数の学習者に能率的に教育しなければならぬ仕儀となれば、それに適合する教授技術を採用せざるをえなくなるのは当然であった。そこで問答式や討議法あるいは問題解決法式のような手間のかかる非機械的・非能率的方式を避けて、言語主義的ではあるが講義式の教授様式に切り変えねばならなくなったのである。

講義法の目標・構造・機能 講義法の教育目標は、主として知識の伝達であつて、可及的に豊富な文化財を学習者に能率的に伝達することである。この目的が、その背後にある歴史的社会的要求につらなることは、さきに述べたとおりである。

もともと文化財を媒介として学習し、心身の諸能力の発達をはかるといふことは、人間が社会に受け入れられ、社会的に活動するための、いわば社会的同化作用の能力・心情すなわち精神構造を形成することを意味する。これは教育本来の目的であつて、講義法の目標も教育の本命に従うものにほかならない。

この教授様式を構造的にみると、通常、講座単位に一斉授業の形で行なわれ、教師は主として教材またはテキストを基本として、その内容の解説講述をなし、学習者は専らそれを追随理解するという形式で成立する。これが理解（思考）学習といわれる所以である。一般的にいつて大学生は自主的に自力で学習する能力者と認められている。したがつて教師はその学習に対する指導者またはガイドにすぎない。そのような経緯から大学における教師と学生との関係は、講義法を通して文化財の授受をなし、学生はそれによって自己の社会的同化作用を期待するという形態が構成されたのである。そしてこのパターンが一般化して今日広く実施されるにいたつたのである。

講義法は、機能的にみると、文化財のなかから豊富な知識や技術を網羅的に摘取し、選定して陶冶材となし、それを統一的に体系化して学習者に能率的に伝達するという機能をもつのである。したがつて学習者の知識の幅と深さの拡大強化を能率的に遂行しうる点では他のどの教授法にも優る長所をもつが、その反面には、注入教育の弊害を受けやすい。

そこで問題は、この講義法が教育の論理を貫徹する上に支障をきたさないかということである。例えば本法における講義内容が概念を頂とした理論体系であり、誘発性に乏しい原理や法則によって形成された知識体系であつて

学習者の先行段階の具体的経験と無縁な場合に、それを学習者の認識作用に脈絡をつける方途が、この講義法のなかに見出せるかという問題である。

この問題は、学習と認識作用、認識作用と人間形成と連係して行って、結局は講義法と人間形成との結合関係の問題となっていくのである。したがってこの課題の処理には、人間形成の意味・内容を限定し、それと講義法との対決において教育効果を吟味するという順序で展開することが有効とおもう。

人間形成と講義法 「学校は人間性の工場」とはいみじくも言われた言葉であるが、その「人間性の生産」端的にいて「人間形成」という言葉は、非常に多義的な意味・内容をもつのであって、その理解の仕方によってこれを目標とする教育の内容や方法に差異を生ずるのである。

教育学では『人間形成とは学習の能力と意欲とを潜在的にもつ人間が、社会的諸環境との相互作用のなかで自己を成長させる過程である。』と解している。そのような成長過程が講義法の一方交通的な伝達作業に期待できるか否かに疑問が生ずるのである。

ある論者は『認識の教育は同時に人格の教育である。』と主張する。いかにも生活実践において、生活環境の認識・行動原理の自覚・手段方法の知識など一連の精神作業は、すべて認識作業に属するから、その意味では講義式教育は、終局的には人間形成に寄与するといえないことはない。

しかし講義法の教授過程における科学的知識の伝達過程を厳密に検討すると、科学的探究のなかに教育の論理をもとうとする講義法が人間形成のために、如何ほどの貢献をなすかについては、端的に結論をくだしえない。具体的に考えて、講義法は職業的専門教育と一般教育（教養教育）との双方について実施される。一般的にいて文化系大学における職業的専門的教育では、生産労働や事務労働における抽象性の高い能力の育成を志向する。抽象性

の高い能力とは、一方では特殊な職業的知識・技術、例えば商品の購買や販売の知識・技法と、他方教養的パーソナリティの形成という二つのもの中間にある行動の層における能力を意味する。

これを学習の本質的目的である行動変容——それは人間形成につらなる——の視角からみても講義過程にみられる認識の教育は、それをもって直ちに生活指導の教育とは認め難いのである。また『認識の内部に含まれる認識の目的に従属した実践的要素に即して、教科のなかでの生活指導を考へることも正しくない。』例えば、損益分岐点表の正しい用法の指導は教科指導に属するものであって、それをもって直ちに生活指導と見做すことは正しくない。ましてや認識作業をもって人間の本来的生活実践の全部や典型とみなさない限り、認識の教育を人間形成の全的・完了的な教育と見做すことはできないのである。『文化の伝達だけが教育ではなく、精神的能力や感受性を陶冶し、学習者が自主的に文化を探索し建設できる能力を育成することが教育の本命である。』からである。

二 ゼミ教育と教育的環境

教育と人間形成との結びつきを考察する場合に、教育的環境への視察を欠ぐことはできない。教育的環境として取りあげられる対象は、一般社会・学校・教師および学生に関する事物や現象であるが、ここではゼミ教育に関する事態に限定した。

マス・コミの影響 最近の社会で、青少年に最も強い影響を与えるものはマス・コミ(Mass Communication)であろう。その精力的な作用の結果、今日の社会では学校教育の占める教化の占有率が次第に低下する傾向を示し『いかなる教育機関も青少年の教育に完全な独占権をもっていない。学校には、他の機関や施設によって行なわれている教育と、いかに関連するかを決定する問題がある。』⁽³⁾とまでいわれるようになった。そこで教育者としては

社会に生起する、もろもろの無意識的無意図的な教化作用を、学習者が知的陶冶の先行経験として位置づけることができるように、彼等の知性を高める指導の必要性を考えないわけにいかない。

現代人がマス・コミに非常に動かされやすくなった心理的原因は、現代の生産力や販売力の発達強化に伴う広告・宣伝の精鋭化・侵潤と無関係ではない。そしてこの傾向には、大学生も例外ではありえない。

彼等は社会的刺激を鋭敏に感受する。そして状況に応じて巧みに自己の態度を改変するという軽妙さをもって、もちろん外部刺激に感応したからとて、必ずしもその意識を行動系列に直行させるとは限らない。多くは潜在意識のなかに保有しておる。たまたまそれを行動系列に転移させる場合に、確固たる人世観や世界観と結びつけ、あるいは、それとの調整に努力する者が幾人いるだろうか。こうした学生の傾向は、履修する教科の選択・ゼミ入籍時のゼミの種類の選定の面にも、学習態度・学校生活における行動様式にも現われて、教育効果に影響を与えていることが少なくない。演習に入籍する学習者にも、この種の意識構造と隔絶したものがくるとはおもわれない。

学校経営の近代化 教育的環境の一つとして学校経営の態様も看過することはできない。とくに近代の学校経営における商業性には注意を要するであろう。

ハーヴァード大学の社会学者リースマン教授は『大学人は、まるで商社がやるような判断を下す傾向がある。すなわち、わが大学は各種商品を取り揃えているか、売場は適当に分れているか、学生の絶対数は何人か、教授一人当りの学生数は何人かについて検討する』と述べている。まことに企業経営にとって販売業績が、その生命発展を規制するように、近代の私学経営には、教育のマーケティングがその経営の維持発展に重大な関係があるよに考えられている。したがって売上高（学生数）の増減は重大な関心事となり、潜在客（入学志願者）への訴求にあたって商品の品揃（教科の種類・組み合わせ）売場の適正配分（学部・学科の配分）などを販売拠点とし、またイメー

ジ作戦に、学校の歴史・校舎の偉容・スタッフの陣容・卒業生や在学生の状況などの展示を行なう。さらに販売管理の面では販売員一人当りの売上比率や原価計算の技法を利用する。それらの発想および態度はマーケティングの合理化・能率化のためには基本的かつ必要不可欠の要具とみなされている。

もちろん販売の客体たる商品や販売員の性質・活動内容は、教育活動が匹敵できぬ異質性をもつが、現代的企業の谷間にあって、学校経営のなかに近代経営の理念やメカニズムが侵入しなかったならば、むしろその方がよほど不思議である。学校周辺の社会環境が、すべて経営の近代化を促進しつつあるとき、ひとり学校経営だけが前時代的な不合理・不能率な経営方式や事務管理を保つことはゆるされぬ。その意味で、より科学的な適正な経営方式が学校発展のために要求されるのは当然といえよう。

ただ問題は、教育の論理と経営の論理との接点をどのように考えるか、換言すれば経営の論理をふまえて教育の論理をどのように展開するか、その方式が真摯に科学的に推進されているか否かの問題である。この接点において両者がうまくかみ合わない、と、諸種の不都合が生ずることは、多くの事例が示すとおりである。とくに学校経営のなかで教育活動に直接的関係をもつのは、労務管理の問題である。その科学的適正性が望まれるのである。

学生観と教育態度 翻って教師の教育態度も教育的効果にかなりの影響を与えることを述べねばならない。ことにゼミ教育のように密度の高い指導教育においては、教師の授業態度や生活指導面における言動は、その学習者に敏感に反映し、善悪両面に作用する。

教師の教育態度を規定する要素は種々あるが、ここでは学生観の問題を取りあげよう。ここで学生観とは、学習者をどのようなものとして扱っているかの観念、いわば学生のあり方に関する見解である。この教師のいづく学生観は、その教育態度や教育過程（教育の内容・方法）と無関係のものではなく、したがって教育効果にも影響する

のである。そこで次に通常考えられている学生観を指摘して、その特質を述べ、合わせてゼミ教育との関係を考えてみよう。

通常、学生に(イ)白紙的存在、(ロ)巧利的存在、(ハ)社会的存在があるといわれるが、筆者はこれに、(ニ)対立的矛盾的存在を加え、この四つの型の学生について、それぞれの特質を検討し、それに対処する教師の教育態度をみていく。

(イ)白紙的存在、これは「学生は白紙であって、教師の注入する陶冶材を無批判的・無抵抗的に受けいれる存在」として把える。そこで教師は未完成な学習者に対する完成された大人として厳然と存在し、積極的かつ規定的に教育活動を小人たる学生におよぼすという態度をとる。この種の学生観およびそれにつらなる教育観は、戦前に多くみられる型であって戦後は減少する傾向にあるが悉無ではない。

いうまでもなく類型的パターンというものは典型的なものであって、実在の人物は純粹に一つの原型だけでもつものでなく諸種の性質を併せもつのである。理想をいえば、ゼミ教育においては個々の学生の性格を丹念に調べあげ、それに対応する適切な教育態度を形成するのが最も望ましいが、諸種の事情でそれが不可能な場合は、この種類の学生観が有用となるであろう。

(ロ)巧利的存在、この把え方においては、学生は卒業証書その他の免状・資格を獲得し、あるいは就職上の便宜をうるなどの巧利的目的をもって通学している存在と見做す。したがって彼は、その目的達成のため最短コースを選び、難より易を、忍苦よりも軽快を、多忙よりも閑暇を求める。学習の合目的性・効率性・経済性に鋭敏なことはよいが、この念慮が過剰に意識化すると巧利的立場から履修する教科を規定し、それに関係のない科目は、たとい人間形成に必要とおもわれても回避するという *easy going* の態度ができ上るのである。この種の学生に対する操

縦の鍵は及落と賞罰であるといわれている。しかし余言ながら、及落と賞罰は、そのような意味からのみ採用されるのではなく、通常の教育過程の評価にも使用されること、賞罰を学習の動機づけとする代り、願望・興味などの振興によって学習活動を促進することが、より教育的仕方であることを附言しておきたい。

(イ) 社会化的存在、この扱え方は「学生は学校以外の家族・友人・マス・コミの強い影響を受けている存在であって、感じ方・考え方・おもう方は彼自身のなから生れてくるというよりも、むしろ彼の周辺の社会的諸作用によって形成される場合が多い。したがって彼の意識や行動は、現実の社会の産物であって彼はその担い手である」というのである。そこで彼を囲繞する周辺の環境との関連において、その意識や行動の態様を考察し、彼の生活の論理と教育の論理をふまえて指導するのになければ、いくら知識を与えても結果的には言語主義の教育におちいり、きれいごと、機械的作業におわる公算が多いというのである。とくに最近の学生に「他者志向型」が続出する傾向のあることは、彼自身にとっては深刻な問題であるが、教師にとっても関心に値する問題である。

ここに「他者志向型」というのは、前時代の立身出世の幻想にさほど動かされず、家や伝統にさほど従順でもない。といって自分の感じ方・考え方・おもう方が確立した人生観や世界観に結びついているわけでもない。ただマス・コミに流される内容に動かされ、人なみの物を買ひ、人なみの遊び・読み物・知識のなかに自己の存在意識を見出そうとするタイプの者である。こうした傾向性を米国の社会学者リースマンは「他者志向型」(others-directed)と名づけた。

しかし純粋な他者志向型のもののは稀である。相当数の学生は、クラブ・研究グループ・家族・地域社会などの生活環境のなかで、封建性や伝統的性質のものを身につけられている。中学・高校を通じて大学の入試をめざすがり勉のなかで、生活・関心・興味と結びつかない教科におさまられる。高校を卒業して、やっとのおもいで大学生になったが、そこでの講義は「血の通わぬ」——誘発性の乏しい、自己の認識作用と脈絡のつかない——教育内容

ということになれば、ますます自分達が疎外状況にあるもののように感ずるであろう。そうなれば結局、頼りにするのは自分だけという個人主義的な意識もめばえてくる。その結果、他者志向型意識と個人主義的意識とが混在し相互矛盾する心理状態がつくられる。その心理状態に疎外感が加わると人格の分裂症におちいりやすくなる。そのような不統一な状態にあるとき、たまたま強裂な統一的意志や行動様式から扇動されると、それに魅力を感じ、あるいは空虚をつかれて、わけもなくその行動の中に自己を埋没するのである。

そこで教育の場では、疎外のなかに埋没した学生の主体性を回復させ、彼等独特の感じ方・考え方・おもしろ方をほり起して、しかも社会環境を客観的に把握する科学を身につけさせるような打ちこみ方(親身の教育)をしなればならない。そのような教育を講義式教育に依存できるであろうか。大学の教育では、ゼミ教育だけに期待するほかはないのではなからうか。

(二)対立的矛盾的存在、この把え方においては「指導する者と指導される者とは別個の独立的存在である。」とみる。『導く者は導く限りにおいて導かれる者ではない。また導かれる者は、導かれる限りにおいては導く者ではない。』したがって両者は独立的対立的存在であり他者である。他者であるということは、否定者の意味をもつ、すなわち学生という個性的存在は、教師という否定的存在を媒介として肯定する上に成立するのである。そのように否定を媒介として成立する関係を「弁証法的」と言いうるならば、この対立的存在は「弁証法的存在」とも言いうるのである。

この種の間接的関係、その生成の過程において思索すると、学生は日常生活の中で諸種の事由で作られる要求・関心・興味・課題をもち、それから形成される意識や行動様式が彼等のあり方を規定する。他方、教師は過去の文化財の集積や経験による意識内容を比較的大量にストックしている。そこで両者の意識内容や意識作用は質的にも量

的にも格段の相違をきたす。また情意などの精神構造についても差異があらう。したがって両者の間には、感じ方・考え方・おもしろ方に種々な食い違いが生じやすい。それ故、もし両者間に「矛盾の相即」がなければ、その疎隔は、社会的・生活的・行動的方面に表面化して、索ばくたる現象を呈するであらう。

そこで教師対生徒のように、一者と他者との通路を意識の中に求めるほかに途のない間柄においては「矛盾の相即」あるいは「弁証法的自己同一」をどのような形で実現するかが重大な課題となるのである。この問題は教育の場では、教育の形態と方法の問題に集約することができよう。教育的処理としては、両者が真の「導き導かれる関係」において文化の向上・人格の完成という共同の目的を志向し、相共に精進する同志的活動にまい進することが望ましいのはいうまでもない。もともと人間の内的本質は生命の成長発展を希う憧憬をもつものであって、教育の介在も、この憧憬心を前提条件とする。したがって、それを否定するならば学生自身の生命の存続発展を否定することとなり、教育の介在を許さなくなり一者・他者の対立的矛盾的關係がむきだしに露呈し、收拾のつかない事態——教師でも生徒でもないような事態——が現出することは最近の学校騒じようにその例が多い。

周知のように、学生側と教師または学校当局との対立的矛盾の現象の根が深く広く地下にはびこっている場合には、教授過程の改善ぐらいいでは收拾のつかぬケースもあるだらう。また教育的環境を学校だけで独占的に統制できる時代でなくなった今日、学校だけの努力では如何ともなし難い事態もありえよう。しかし、こと学校教育の範囲内、少なくとも教授過程に関する限りにおいて、教授様式や方法への研究が、この種の問題の解決に貢献するものでもありたいと希うのは筆者のみであらうか。

右のような要求にも、こたえるものと期待されて登場したのがゼミ教育であるが、果してその任務を完遂できるか、検討の必要がある。そこでゼミ教育の志向性という観点から考察してみた。

三 ゼミ教育の志向性

ゼミ教育における経験主義——教科教育を中心として 経験主義教育といっても、素朴的なものから高度に成長したものにといたるまで幾段階の種類があつて、一概に規定できない。ここではゼミ教育との関連で必要な範囲で、検討することとした。

経験説で『経験とは、人間と環境との相互作用における活動の過程である。』そして『経験の改造によって人間の生活は不断に更新される。教育は、このような主体の経験の改良を指導する作用である。』⁽⁶⁾という。ここに経験主義が教科主義と著しく類型を異にする教育観がうかがわれるのである。すなわち経験主義教育では、学習者の経験活動を極めて重視し、それにふさわしいカリキュラムの作成・解決思考への指導など教授過程の上に顕著な特殊性をうち出すのである。かの有名な会計学者リトルトン⁽⁷⁾は『所定の課題に対して学習の方法・思考の方法を教え、また自己のもつ全知識と経験を手近の諸問題解決の媒介として利用する方法を教えることが教育上重要である。』と述べているが、この見解のなかに経験主義の流れを見出すことができる。

さて経験説において最も根本的な問題であり、かつ論争の的となつたのは、思考の内容を射程の短かい学習者の経験に解消してしまふか、それとも科学や客観的知識をとり入れるか、つまり思考の内容を教えるか否かという問題であつた。

思考内容を探り入れることに反対する論者は『思考の内容を教えることは、教育をして既定の目的や価値のための注入と化し、学習者の自主的選択の自由、価値決定の権利を奪うものである。思考の内容を決定することは、特定集団の価値とイデオロギーによる支配の手段と化するおそれがある。』⁽⁸⁾と主張する。

果してそのような見解が正当に成立するであろうか。元来、思考の対象となる文化財は歴史と生活のなかで経験的に積みあげられてきたものであって、諸種の厳しい批判に耐え吟味され、改訂されてきたものである。したがって、それを学習過程のなかに把握し、科学的価値や人間的価値（知性・情操など）を体験せしめることは、むしろ教育内容を充実させることになるのではないか。もし内容の採用に反対すれば、徒らに射程の短かい学習者の主体的活動に依存することになる。そのような教育過程で育成される解決能力は、客観的な知識・技術を含まない解決力であって、正しい学力ということはできない。正しい学力とは『主体的な解決力と客観的な知識・技術との結合にある。いわば知識と実践とが一体になるとき、はじめて正しい学力となることができるのである。』⁽⁶⁾

大学教育において解決思考の対象を、学習者の具体的な経験の圏内にとどめるのであったならば、その学力に多くの期待はかけられない。したがって主体的な思考が人間の本来的な機動的な思考であり、生命の躍動する思考であることは、十分に了知しつつも内向的思考過程だけに依存するわけにいかず客観的知識に裏うちさるべく外向的思考過程もとらざるをえないのである。

要するに教科教育の教授過程に、経験主義を導入するならば、誘発性のない客観的知識を先行段階での具体的経験と無縁に伝達することなく、解決思考を学力構造の主柱として、その周辺に知識・技術を配置するという態勢をとることである。問題は、その態勢のうちに、解決思考がどのように盛りあげられるかの問題となろう。その問題は後で触れることとする。

ゼミ教育における経験主義——教科外教育を中心として 経験主義とゼミ教育との関係を考える場合に、教科外教育（指導）の問題を取りあげないわけにいかない。その際、注目すべきことは最近の学生の学校生活に関する意識構造の変化である。

戦前の学生は一般に「学校は単に知識・技術の受渡場所」と考えていた。しかし戦後の学生は「学校は学生の自発的学习と生活の営まれる場所」「学校は、学校だけの特種な封鎖的社會ではなく、一般社會と相互作用の關係をもち、社會の進歩に対応する場所」と考えるようになった。もちろん、このような學校觀は未だ必ずしも學生全般に浸潤していないだろう。しかしこの思潮はたくましく成長し普遍化していくであろう。

學生の意識構造の變化が、どこで培養されたかについては、マス・コミあるいは民主主義思想など種々な原因を挙げられているが、戦後の開發教育——それは經驗主義の系譜に屬する——があつかつて力のあつたことを看過できない。

開發教育が、わが國で活潑化したのは戦後であるが、それも低学年におけるほど活潑で、上級学年に進むにしたがつて弱体化して、大学教育においては、ほとんどその存在が判明しないぐらいである。強いてみだそうとするならばゼミ教育の中にかないだろう。

教科外教育は、戦前にも「學生補導」とか「學生の厚生」とかの名目で學生の生活面に配慮した事實はあつた。しかしそれは随時的・場当りの種類のもので、本格的な教育の環のなかに組まれたものではなかつた。戦後は、この方面への関心も、ややたかまって、昭和三十八年一月二十八日の中央教育審議會は次のような答申を發表した。

學生の厚生補導の中心的機構は、人間形成を目的として行なわれる課程外の教育活動および大学教育に対する適応をはかり修学効果を高めるための活動である。『本教育活動の基盤となるのは全教職員の認識と責任の自覚である。』

そして従来ややもすれば「課外活動」とみなされ教育の対象外として取り扱われ勝ちであつた「學生の自治活動」に教育者の関心と善処が要求されたのである。

そのように教科外教育の必要を強調する主張もないではなかつた。また少数の大学では、學生の自治活動に対し

「指導原理」を明らかにして、学生の自治活動の性格・活動の範囲・方向・限界などについて教示したが、多くの大学では旧態依然として、この方面への教育的努力を怠ってきた。また研究に余念のない大学教師は、教科外の特別教育にかかわることは、時間的にも精力的にも困難を感じ、あるいはその資格のないことの自覚から逃避的態度にできることが多かったのである。

そのような疎外状況に当面した学生達は、自己の知力・意力でもって自主的に学校生活を開発し方向づけてゆかねばならなかった。その間、試行錯誤も繰り返したであろう。挫折したこともないではなかったろう。またその行動意識のなかには理論構造の未熟もあつたろう。しかしたゆまず開拓者の努力を続けていくうちに次第に生活実践の原理および行動様式を身につけ、それらを肌で感じとって一種の信念にまででききあげたであろう。そのような開発的な精進は、経験主義の表現を用いると、まさにプロジェクト・メソッドの演習といえないことはない。また学生のいさぐ学校観は、経験主義の教育観によると是認される点もないではない。

経験主義の立場では、人間生活を生命の自己目的的な発展過程とみるので「学校は環境との相互関係によって行なわれる生活の自己更新の場」したがって「学校教育は単なる将来の準備のための教科履修の場だけでなく、現在の生活に直結した自己更新の場である。適正に指導された実践社会なのである。」と解するのである。

この見解は、教育課程を教科教育だけにとどめるか、教科外教育も含めるかの根本問題に関係してくるのであって、そこに類型的に異なる主張がみられるのである。すなわち講義法においては、ほとんど例外なく前者を主張し、ゼミ教育は後者の主張も認めねばならないのである。

問題は、教育的立場から、学生の生活活動の面において、なんらの教育的指導性をもたずにアンタッチャブルなものとして放任しておくことが正しいか否かの問題である。もしも学生の鋭い環境適応のセンス・経験的解決思考

力と実行力に、文化の硯学たる大学教師が客観的科学的知識の脈絡をつけ——伝達ではない——学生達の行動様式が最高の良識人的態様を示したら、世人の社会的行動意識の向上にどんなにか裨益したことであろう。

現実の問題として、ゼミ教育こそ教科外教育に活路を開くものと考えている教師が相当に多い。それが人間形成に重要な役割を果していると自任している教師もある。「コンパ」や「ゼミ旅行」の価値を、そのような意味から取りあげるむきもないではない。しかしゼミ教育と教科外教育や人間形成との結びつきが必ずしも明らかにされていない。したがって、せっかくの意図も十分に生かされないこともあるのではなからうか。

ゼミ教育と学力構造 おもうに大学教育の基本線は、やはり学術の研究を中心とした指導でなければならない。この原則はゼミ教育についても同様であるとおもう。そこで次にゼミ教育が学力構造に参加する意味・内容を検討しなければならない。

さきに正しい学力は「主体的な解決力と客観的な知識とが統合するとき、すなわち知識と経験内容とが一体になるときできあがる。」ということを述べた。そして両者の一体とは、解決思考を主柱として、その周辺に知識・技術を位置づけることによって形成される構造であることも明らかにした。

もともと解決思考を誘発するには、問題事態の内容を探究させ、解決への道程を暗示し、的確な解決に到達するように指導することが、先行条件として必要である。したがってゼミ教育における学力構造が、結果学習でなく過程学習または発見学習の性格をもとうとするならば、右の学力構造の原理は厳しく守らねばならない。そこで、この原理の適用に当り配慮すべき諸点を、教材と教授方法との二面で接近していった。

教材思考 周知のように教育は、教師が教材を媒介として学習者の知識・技能を開発する意図的活動であって、教育内容の良否は、教育の媒体たる教材の質量に依存する度合が相当に高いのである。したがって「教材に対する

教師の高さ、幅、深さが、当該教師の授業の高低を左右する」とまでいわれている。この言葉は、授業効果を教師と教材との相関々係から評言したものであるが、同時に教師の教材選定の能力および態度に対する評言とならぬともない。

教材の価値構造の主軸となるものは、客観的には科学の法則や原理であって、それを教授の立場から再編成したのが知識・技術となる。経験主義教育ではその知識技術を解決思考の周辺におくことは既述のとおりであるが、その再編成に当って教師の立場が作用する場合には、彼の世界観・教育価値観に影響されるので主観的色彩の強い材料選定を免れない。とくにゼミ教育の場合のように材料選定に幅広い自由が与えられている場合は、ゼミ指導教師の主観の見解が強く打ち出されるのは必然である。問題は、学習の指導原理と材料選定の原理とが一貫性を保つかどうかにかかわるのである。

教材選定の立場には(1)効果的な教授を展開するため、教授技術的発想から材料を選定する立場と(2)特種問題の研究を軸として深く学習させるといふ立場とがある。前者は専ら教授過程の進展に重点をおく考え方であり、後者は研究そのものを重視する考え方である。しかし重点の配置が異なるということは、両者が排他的であるということを示意味しない。そのいずれもが、教育内容の充実を目標に、それぞれの立場が形成されたとみて差支えない。しかし、この二つの立場はそれぞれの意義・特性をもつので、それを吟味し、その間に拾った問題事態を学力構造の思考のなかに展開しよう。

教授技術の観点から発想して教材を選定するのは、教材選択の枠が既定的ないし規定的であったり、材料の内容が大小同異で選択の有意性に乏しいとき取られることが多い。

また学習形態との関連では、系統学習によく取られる立場であるが、ゼミ教育では、語学強化の意味も含めて外

国語の原書を選定する場合に見受けられる立場である。すなわち学級の全学習者が一冊の原書を中心に研究態勢をとるので、一斉授業の形態が形成され学級管理に至便である。また資料単元から学習単元への展開を統一的行ないうる。これを学習者側からみても、一定したテキストで演習が進行することは、講義法に慣れた学習慣習にとって「いま来た道」であって、予習・復習とも比較的楽である。「原書講読」の場合のように訳解だけでは済まされぬから、若干私見や批判を加える必要はあるが、それも原典に即して行なえばよく、それを離れて独自の研究成果を展開するのは、少なくとも講読の段階においてははなからう。そのような学習者の学習上の安易性は教授技術の安易性にも通ずる。

しかし効果的教授展開の立場から教材を選定する場合に問題がないのではない。問題の第一は、「原書講読」としての解釈学習とゼミ教育の本質的学習(経過学習や発見学習)とどのように区別するか。第二は、結果学習に慣れた学習者の学習態度を次の段階においてプロジェクト・メソッドに進展させる場合、その切り換えが容易にできるだろうか。はじめに安易な学習に習熟しただけに余計に困難を感じるのではなからうか。第三には、結果学習と発見学習とに配当する時間の適性の問題がある。その不適性は、ゼミ学習の真味を味わぬうちに時間切れになる虞れなしとしない。

次に定本を日本語版の文献にした場合を検討しよう。この場合は語学上の面倒はない。——その代り語学強化の利点もないが、もし前例と同様に解釈学的学習に終始するなら、おそらく長所・短所は、前例とほぼ同様となろう。一書連続講読でなく多書講読の場合には、学習者の労費は別としても読解式の進行では、到底単位時間においても絶対時間においても学習時間に不足を生ずるから、読解は学習者の自学にまかせ、ゼミ教室では問題中心の解決学習方式がとられるであろう。その間の指導思考については後述にゆずる。

材料思考における第二の立場、すなわち特種問題の研究を軸とし、深く学習させるといふ目的から材料を選定する立場は、結局ゼミの教育内容にふさわしい教材の選定を重視する立場といえよう。この立場では、学習者に特定の著書・論文を紹介することもあるが、特に指定しなくても差支えはない。プロジェクト・メソッドにしたがえば、資料の収集自体から学習者の自主的学習活動の圏内に入るので、むしろ教師の指示は不必要ともいえる。

ここに問題となるのは、資料入手の労費の問題である。わが国のように図書館や研究所における文献入手の不由(図書・資料の不足・借用時間の僅少・問題中心の索引の困難性など) 図書・資料の購入費の負担など学生の能力を超える場合が多い。

そして結果的には、不十分な資料を基礎とする論作しかできないことになる。その成果の推論・判定・結論の誤謬・無価値・不毛を追及するのは余りにも酷なほど研究事情がわるい。報告のできばえよりも学習過程を重視する方が公正な評価といえないことではないのである。

第二の問題は、文献渉獵に当る学習者達に材料選定についての指導原理に関する問題である。ゼミ学習者の個々の研究テーマに対して適切な材料選定の教示をなすことは、決して安易な業ではない。教師自ら関係図書を読破する経験のほかに、学習者に個別的に對面してテーマの問題性を本人の個性や思想構造などの対応関係において検討することは尋常の労苦ではない。教師自身の専門的研究にさえ寧日のない慢性的時間不足の大学教師にとっては、たとい学習者を極度に制限することを許されたとしても決して軽い負担ではない。

結果的には、学習者の提出する論文ないし研究報告が、少数群書の抜粋を紙と糊とで綴り合わされた作文でしかないことを知って、教師自らが自己の力の不足を痛感するのみである。

指導性思考 前段で述べた材料思考は、主として資料単元の構成に関する問題であるが、ここでは資料単元の展

開としての学習単元（作業単元）に涉らねばならない。この学習の指導こそゼミ教育の根幹をなすものであって、それがゼミ教育の存在価値を決定するのである。

周知のように教育は文化体系に適應する過程⁽¹⁰⁾であるが、その過程において講義法と演習法とに差異が生ずる。通常、前者は理解思考、後者は解決思考の学習とみられる。理解思考とは、新しい思想内容を構成するのではなく、既存の思想内容を捕捉し理解することである。この学習が「結果学習」といわれる所以はそこにある。もちろん理解思考であっても、単に理解次元にとどまるものではなく、究極的には生きて働く力となり、理解と実践との統一にむかう可能性はもっているのである。しかし講義式教育の段階で、理解思考を引き上げて、新しい知識・技術の生成発展にまで指導することは、ほとんど不可能であろう。一斉授業の形で行われる講義法なら、なおさらである。解決思考とは、特定の問題事態（刺激）と学習者の経験（彼自身の直接経験と言語媒介により取得する他人の経験から形成される間接経験）との連合関係において問題性の構成要素の分解・既存組織の組みかえ（解釈の交替）それによる新しい統一（新しい解釈）さらに批判（解釈の妥当性検討）にいたる一連の思考をいう。ゼミ教育の学習指導の原理は、このルートを貫流するものでなければならない。そこで解決思考を構成する分析・統合・批判の各段階の思考作業を考察することとする。

(1) 分析的接近。分析的接近は、問題事態の分析を通して、根源性の追求を試みるものである。根源性とは、経験の一応の終り（文化財としての一応のまとめ）を追究して、さらに意味のより深い層に浸透していこうとすることである。その間において、理解思考の対象となっている事態の結びつき（意味関連）を分析的に検討することになる。例えば「購買管理」の学習において、仕入量の最大・最小限度量あるいは標準在庫量を決定する技法は、一応の経験の終結として固まっているところのものである。その技法の基底にある理論ないし論理は、過去の販売実

績・経営規模・商品回転率・利益率・資本効率の原理との関連において意味を形成しているのである。そこで、その意味関連性を分析的に検討して、その間の事態と思考の結びつきの緊密性・論理性・合目的性をたしかめるのである。この種の追究が根源性の追求である。

(2) 統合への接近。統合への接近は、分析的追求によって、問題の事態性が判明し、前結合体（前経験）が解体されるので、新たな結合体に統合していくことである。ひらたくいえば前解釈が解消して新しい解釈が生れることである。

前記の例題を引用すれば、現行の仕入量管理の技法を分析した結果、諸原理との結合関係が判明した。そしてその結合関係に軟弱性・非論理性・非目的性が発見されたとしたならば、結合の組み換えをしなければならない。さらに具体的に例示すれば、発注量というものは、材料（または商品）の要求から発注手続完了までの時間数・受注先が受注し発送した注文本品が入荷するまでの日数などの計算・支払代金に対する資金関係・入荷までの材料の使用量または商品の販売量に対する配慮などによって決定されるが、その発注量の決定要素（事務手続・輸送機関・資金関係・生産力または販売力）を分析的に検討した結果、不合理・不能率・不経済を発見したとする。そこで、その決定要素の組み換えを考慮しなければならない。そのようにして組み換えを行なうと、新しい要素を基礎する発注量の決定が生まれてくるのである。そのことは最小・最大または標準在庫量の規定に作用することにもなる。

(3) 批判への接近。分析・統合を経てきた思考は、ここで一層広い文脈のなかで位置づける必要がある。批判とは、前記のように一応の経験（新しい解釈のまとめり）を、さらに広域的分野で位置づけることを意味する。前述の二つの接近（根源への分析と全体への統合）を内部構造的な接近法とすれば、批判的接近は、外的構造との交渉的接近法「位相発見的接近法」（仮称）といいうるのであろう。

例えば新しい仕入量管理の技法が構築されたとしても、それは仕入量管理という視野から一応の終結をみたまでである。それは経営の全体的活動からみれば未だ問題が残されているのである。また外部事情、例えば経済事情との関係で検討の余地があるかもわからない。批判への接近とは、そのような問題性に取り組むことを意味する。

叙上の思考コースは、いわば創造性生産の思考活動である。前例のない結合へ誘導するところの想像的・直覺的融合によって形成される。このような思考活動こそ真に知的生産性を高める学習であって、それはゼミ教育においてこそ、ゼミ教育においてのみ育成できる学習過程である。学習者数を可及的に、指導可能な範囲に制限し密度の高い指導のできるゼミ教育において志向すべき学習は右の形のものでありたいとおもう。

ゼミ教育の評価性 最後にゼミ教育における教育効果の測定評価の問題について一考してみた。ゼミ教育においては、講義法における如く理解思考のテストでなく解決思考のテストを行なうからその評価は容易な業ではない。

決定的解決の可能な課題というものは、理論的にも実際のにも稀有であるから解決の有無によって評価することは困難もしくは不可能な場合が多いだろう。そこで解決的成果についてでなく、解決への思考過程について評価を行なうことになる。すなわち思考の操業度、換言すれば知的生産性について評価することになる。

さて知的生産性の測定評価を行なうとして、その評価基準の設定が問題となる。結局、数値的評価の絶対性は保証できないということにおちるのではなからうか。まして「演習要領」に散見するように研究態度や出席日数などの評価も通算するようになると、会計における物量計算と貨幣計算との通算より、はるかに困難である。

要するにゼミ教育の評価には、厳密な客観的な評価は困難である。従って主観的な評価になる公算が大であるが、数値的な評価（成績点をつけること）を別として学習指導の立場から測定して、学習者の知的生産性を高めるように導くことは可能である。すなわち、学習者の論文または研究報告にあらわれる分析・総合・批判力の性質・強弱

を測定評価して助言・忠告をなし、よりよい解決能力を育成できるように指導することは可能である。

注(1) ここに経験とは、学習者自身の直接経験のみでなく、文字や言葉を媒介として習得した他人の経験(代理経験)を含む経験内容を意味する。

- (2) 生活指導という言葉は、多様な意味に使用されている。例えば健康・学業・進学等に対する相談を受け助言したり、学校生活で当面する諸種な問題に対する解決への指導などがある。さらに教科外教育活動・人間形成の教育など全般的な指導にも用いられる。(東京教育大学教育学会編「資料教育原理」七九頁)
- (3) 田浦武雄・平光昭久著「教育哲学原理」一三七頁。
- (4) David Riesman, *Constraint and Variety in American Education*, pp. 41-42.
- (5) 木村素衛著「教育学の根本問題」一四頁。
- (6) 前掲「教育哲学原理」二〇頁。
- (7) 前掲書一八一頁。
- (8) 吉田昇・山本敏夫・土屋忠雄著「現代教育原理」一〇二頁。
- (9) 拙稿「世界意識への教育」関西大学商学論集第八巻第一号八三頁。
- (10) 『文化に適應するという主張は重要であるが、変化の激しい社会では、それは保守的な力となる。文化遺産が、それ自体、何らの弁別なしに栄光化される危険性もある。学校での学習も支配勢力の權威の形式を強化するものとなり、適應過程は服従過程となる。文化や社会の問題を積極的に教育によって解決するという立場の發展的方向ではなく、「文化への保守主義接近」と評されても仕方がない。』という見解もある。一考を要するであろう。