

『学習心理』一九六二年六月（教育技術連盟編／小学館）

学習におけるドゥーイング



戦後ラーニング・バイ・ドゥーイングということが叫ばれたが、肝心のドゥーイングの内容が浅く考えられていたのではなからうか。

矢口 新

（国立教育研究所）

（一）学習の事実がおさえられていたか

ラーニング・バイ・ドゥーイングということはだれも知っている。しかしそのことの本当の意味はどれだけ考えられたであろうか。それが人々によく知られている割合に、案外にあさはかな認識しかされていないのではないだろうか。このことがいわゆる経験学習の基本の原理となっていることは人のよく知るところである。戦後「なすことによつて学ぶ」などと訳されて、それに基づいてさまざまな形の授業が行なわれるようになった。そのいわゆる経験学習の形をみても、実際にラーニング・バイ・ドゥーイングということがどれだけ正しく理解されているかは疑わしいと思うことがある。たとえば、見学ということである。これもラーニング・バイ・ドゥーイングの考え方に基づいている一つの授業の形である。それは見るといふことだから、ドゥー

イングとしては見ることに力がいらなければならない。ところが実際の見学という授業を見ると、生徒は見えていないことが多い。第一、何をどう見るかということがはっきりして見られていることが少ない。その見学の授業を見ると、多数の生徒がただぞろぞろと行列をして見て歩いていくといった場合が多い。新聞社の見学とか消防署の見学とかを思い起こして見るとわかるであろう。

このように私がいうと、人は見るといふのはそういうことではなかったのかと反問するかもしれない。何を見ているかと聞けば新聞社を見ている、消防署を見ていると答える。それ以外に見方があるのかと不思議に思うかもしれない。ここでラーニング・バイ・ドゥーイングということをもう一度思い起こしてもらいたい。ここでドゥーイングは見るということであるから、見ることを通じて学習が成立している。そのことをもっと具体的に考えてみよう。それぞれの生徒はさまざま

な態度で、さまざまなものを見ていることが多い。ある生徒は新聞社の便所に目を向けて新聞社の便所はきれいだと認識したかもしれない。ある子どもは食堂を見て大きいと知ったかもしれない。こういうようにして見たことに応じて学習が成立していくのである。これがラーニング・バイ・ドゥーイングであるが、このように具体的に考えると、教師が目標としているラーニングには、いかなるドゥーイングが対応するかが十分に考えられていなくてはならぬ。その点がこれまであまり考えられていなかったのではないだろうか。新聞社を見学させれば新聞のことがわかるなどという漠然たる考え方が支配していたのではない。新聞社の組織が大きく複雑だということを見るためには、ただ新聞社の中をぞろぞろ歩いていただけでは、目標とするものに対応するものを見て、とはいえない。複雑などということも、外面でなく人間のはたらきの関係を見なくてはならぬ。それは通り一ぺんの見かたでは見えない。これまで見学というようになことについて、そこまでこまかく計画されたものを見たことはない。

見学というドゥーイングについて考えたが、こんどはごっこについて考えてみよう。ごっこは集団的模倣というような行動、ドゥーイングであるが、たとえば郵便ごっこを思い出してみよう。クラスの生徒全体で郵便の社会的な姿を全体として演示するわけである。ある生徒は郵便局員の窓口の仕事をする。ある生徒は集配人の仕事をする。ある生徒は郵便を出す人になる。こうして郵便の社会的な姿が全体として実演されるが、さて生徒ひとりひとりについて、いかなるドゥーイングがなされ、何を学習として成立させているかを見るとどうだろうか。ある生徒は集配人としてカバンをさげて教室の中を歩きまわっている。その生徒は歩くというドゥーイングや、手紙をくばるとい

ドゥーイングをしているわけである。ある生徒はスタンプを押すというドゥーイングをしている。それぞれそれに応じた学習が成立しているわけであるが、それは必ずしも郵便のはたらきについて学習したことにならないのではない。ある生徒には教室を歩きまわることが学習として成立した。ある生徒はスタンプ押しがうまくなるという学習が成立した。それだけであって、クラス全体としてそこに演示している郵便の社会的な形は、ただ教師ひとりだけが学習しているということになるのではない。ラーニング・バイ・ドゥーイングということとを厳密に考えればこうなるのである。いな、まさに厳密というほどのことでない。これまでの考え方がむしろあまりにズサンであったということである。このようなごっこ遊びをさせて郵便のことを学習させたとき、もし考えるのだしたら、乱暴だといわざるをえない。なるほどクラス全体としてみれば、そこに実演されているものは、郵便の社会的な姿かもしれないが、学習はひとりひとりの生徒のドゥーイングに、応じて成立するのである。だとすれば、郵便ごっこなどというものは、これまでのものはラーニング・バイ・ドゥーイングという原理を十分に生かしているとはいえない。いな、それどころか相当にいい加減な考え方をしかしていなかったということになる。

(二) ひつりひつりの学習の成立を見直せ

以上述べたところを別な言い方をすれば、学習というものは個人個人に成立するものであるということが一つはつきりと考えられなくてはならぬということ、その学習はその個人がなしたことに応じて成立するということ、この二つをもう一度考えてみる必要がある。いかにいかということである。ここで私が言っていることは、授業の方法で

はない。学習の成立のことを言っているのである。学習はひとりひとりに成立するものであって、集団に成立するなどということはない。ここでことわっておかなくてはならぬことは学習ということばを私は結果として成立するものという意味で使っている。よく学習活動などといって、学習を目的とした活動、つまり授業と同じ意味に使われる場合があるが、今はそういう使い方をしない。前に述べたように、ある目的をもって授業をしても、実際に結果として目的どおりに学習が成立しないことは往々にしてある。いな実は相当に多いのではないか。そういう学習が成立しない授業を今は学習活動などという呼び方をしない。学習はあくまでその成立と関係させて考えていくことにする。

さてこのように考えると、学習はひとりひとりの生徒が、ドゥーイングをすることによって成立する。そこで学習を成立させるためにはいかなる場合も、生徒のひとりひとりにドゥーイングをさせることが鉄則でなければならぬ。つまり授業はひとりひとりの生徒に必ずドゥーイングをさせなければならぬ。しかし生徒の側からすれば、いつでも、どの授業でも何等かのドゥーイングをしている。ただ教師が目標としている成立すべき学習に見合ったドゥーイングをしているかどうかというところとそこに問題があるのである。いな、これまでの授業では、先に述べたように、ひとりひとりの生徒に目標とした学習が成立するよう、ひとりひとりにそれに見合ったドゥーイングをさせようという考え方がはつきり成立していなかったというべきであろう。

このひとりひとりに学習が成立するようにドゥーイングをさせようという考え方がないということは、現在の授業を構成しているさまざまな要素のところにあらわれている。つまり教材の見方や教材の位置づけ方においても、教師の指導のしかた、生徒への働きかけ方にお

いても、あるいは学習の目標を考える場合にも、ドゥーイングという見地が乏しく、そこから学習が効果的に成立しないという結果が生まれてきているのである。これはどうしてであろうか。思うに、近世以来成立してきた学級という集団を相手にして、教師が授業を行なうという習慣の中から、いつの間にか成立してきた惰性的な考え方なのである。教師中心の授業などということばがあるように、学級集団に対する授業はひとりの教師と数十人の生徒のかたまりとの交渉であって、その形態が長く続くあいだに、いつの間にか、数十人のかたまりが一つのものとなって、それが一つのドゥーイングをしていけば、生徒は学習をしているかの如き錯覚をもつに至ったのではない。五十人の生徒がいれば、ひとりには五十分の一ずつドゥーイングをすれば、合わせて一つのドゥーイングになる。これはあまりに極端な例であるが、それでも授業は行なわれていく。五十人のうち、アクティヴな生徒が十人もいれば、一つの学級の授業はなかなかよく行なわれていく。そういうものを見なれていると、あとの四十人がまるで見当のちがったドゥーイングをしていてもあまり気にならなくなる。いな、何をしているかを考えようとしてもしなくなる。ただおとなしくしていてくれさえすればよくなる。こうしてひとりひとりのドゥーイングは忘れられてくるのではないか。

ドゥーイングということが昔から考えられなかったということはない。いなむしろ昔はもっぱらドゥーイングによる鍛練主義が教育の基本的な形であったのである。その鍛練主義には多少誤った考え方がないわけではないが、しかしひとりひとりがなすということは、教育の鉄則となっていた。ところが学級という集団の教育が出現するにおよんで、だんだんそれが忘れられて、五十把一からげで、それが何か

をなしていれば、ひとりひとりに学習が成立していくかの如く考えられるようになってしまった。大きな錯覚におちいったというべきであろう。

こうして、教師の関心は、集団を動かすこと、その方法にのみ向けられ、集団が動けばよしとされ、集団を動かす技術が教師の技術にとつてたいせつとされるに至る。ひとりひとりがねらっている目標にあったドゥーイングをしているかどうかは問題にならなくなる。教育の技術はこうして生徒の側から論ぜられず、教師の側から論ぜられ、ひとりひとりがたいせつにされずに、一括したものとしてみ考えられるに至る。もう一度、ひとりひとりの学習の成立を見直すところから出直すべきであろう。

(三) 集団学習を考え直す必要がある

ひとりひとりのドゥーイングによってひとりひとりの学習が成立するということは、学習成立の事実をいったものであって、授業の手法をいつているのではない。右のようなことをいうと、気の早い人は、それでは授業はひとりひとり別々に行なうということなのかというように考える。あるいは集団学習を否定するのかなどと考える人もいる。私は授業の方式としてそういうものを否定するわけではない。これまでのやり方には大きい問題があるが、新しくドゥーイングということを考慮してまた新しい集団学習も成り立つであろうと思われる。一体集団学習というのは集団に学習が成立するということはないはずであるから、ひとりひとりに学習を成立させるための方法としての意味であろう。集団をなして行動をするということは必要なことであるから、ひとりひとりにそういう行動力をつけるには、集団的に行動

するというドゥーイングをさせる必要があることはいうまでもない。しかしその場合になんとなく集団がまとまって行動すればよいのではなくひとりひとりにおいてドゥーイングがなされるように教師は考慮する必要がある。しかし従来の考え方は、そういう点になるとやはり極めてズサンで、ただその集団といかたまりの動きにだけ目が向けられていて、その中のひとりひとりにいかなる行動力を身につけさせるために、それに見合ったいかなるドゥーイングをさせるかということは忘れられていた。したがって、集団の動きが一応できていても、中のひとりひとりは何もドゥーイングをしないている。したがって学習が成立していないということが多かつたように思われる。いわゆる集団学習でも、集団の中の十人くらいがドゥーイングをして、他はドゥーイングをしていない。つまり本質的なドゥーイングをしないというのが多いのである。

話し合いといったグループ活動も集団学習の概念の中にいれて考えてよいのであろうが、話し合いはたいせつだということをだれも否定はしない。しかし集団としてみれば話し合いは行なわれているが、その中のひとりひとりを見ると、多くの者が何も話し合いはしていないとみられるような場合もある。ひとりひとりに目をつけて見ると、話し合いというドゥーイングをしていない者がある。グループ中の少数の生徒が話し合っている。他の者は聞いている。しかしそれは聞いている様子だけであって、さらによく見ると、聞いているのではなく、ぼんやりしているのである。聞いているだけではもちろん話し合いとはいえないが、ぼんやりしてはもつと意味がない。その話し合いはグループとしてはそれでも続けられるが、ぼんやりしている生徒にとっては、学習は成立しない。話し合いの中味になっていることを、

つまり他人のしゃべることを、その論理に従って自分もそれに同調して判断する。そしてそこへ自分の論理も出して比較する。そうして物事の筋をたててゆくというドゥーイングをしていくことが行なわれなければ、話の中味について理解が成立することはない。またそういう理解をするというために集団的に協力するというドゥーイングをしているわけでもないから、そのような態度が学習として成立するということにもならない。集団学習についても、これまでのような漠然たるムードで考えていたのでは、やはり学習は成立しないのである。

(四) 生徒の行動のプログラムをたてよ

いかなる授業の方式をとっても、ひとりひとりがどういうドゥーイングをするかが考えられなければ、教師の目的とした学習はひとりひとりに成立していかないのである。ということは教師が授業にあたって考えなければならぬことはひとりひとりに対して何をさせるかであって、教師のみずからがどう行動するかということではない。教師がいかに行動しようとも、当の生徒がドゥーイングをしなければ何にもならないわけである。そこで教師の仕事は生徒の行動のプログラムを考えるということになる。教師の行動のプログラムではない。生徒の行動である。どのような授業であろうとこれは鉄則というべきものである。これまでのさまざまな授業の方式では、どれもこの点がいまいであって、教師の行動のプログラムになったり、生徒の行動のプログラムであっても、集団としての一かたまりの行動のプログラムになっていて、ひとりひとりに学習が成立するようなプログラムが考えられなかったわけである。この生徒のドゥーイングのプログラムを考えること、これが今後の教育方法の問題として重要な位置をしめるこ

とはもうまちがいのないことである。そうして恐らく、この方向で、教育技術はここ一世紀なかったような飛躍をとげるのではないだろうか。われわれはこの方面で本格的な研究と実践を進める必要がある。

ところで生徒のドゥーイングをプログラムするにさしあたってどんなことに注意すべきであろうか。もうこれまで述べてきたところでは明らかであると思うが、プログラムを考えるという立場から問題にしてみよう。

プログラムの本質は生徒のドゥーイングのプログラムだということである。ここで指導要領などにある学習の目標といわれるものを出してみよう。「何々をわからせる」などということばは至る所に出てくる。これまで、こういう場合に、教師はどういうドゥーイングを考えたいであろうか。いなドゥーイングなどは考えないで、教師が説明すればわかるといふように漠然と考えていたことが多かったのである。だから教師のドゥーイングが考えられていたということである。教師の説明がわかるということは、生徒のドゥーイングとしてはどういふことであろうか。教師が話す話の中味になっているものを頭に思い浮かべ、それを教師と同じ論理で生徒が展開するというドゥーイングをしているときに、生徒が教師の話を理解するのである。いわば生徒が教師に全く同調しているときに、わかることになる。そういう行動を生徒にさせたときに教師はわからせたということになる。つまり教師のドゥーイングと同じドゥーイングを生徒がしているから、教師の話がわかるわけである。そうすると生徒にとってたいせつなことは、教師の話そのものではなく、教師が話の中味に使った材料やその並べ方や論理の展開をみずからたどるといふことである。教師が話を

するのは生徒にこのドゥーイングをさせるためにしているのである。そういう形にならないければ効果がないということになる。

しかし実際にはそうなっていないことが多い。たとえば、ある文章を読んで、ここにはどうということが書いてあるかを読みとるという授業をする。教師はここには、こういう順序でこういうふうに書いてあるから、作者はこういう意図で表現しているのだと考えている。ところでそれを説明すれば生徒はわかると考えたらまちがいである。説明することがたいせつなのでなく、教師がある筋道をたどって、その結論に到達した、その筋道を生徒にたどらせればよいのである。ところが授業は実際にはどうなっているか。普通の授業では、生徒に質問をして答えを出させる。その答えが当たっていればそれでよく、当たっていなければまた別の生徒に言わせる。そうして当たっている答えをさがし出す作業を教師はする。答えが当たっているのは考える筋道が正しいからであろうから、当たっている答えのものは正しい筋道をたどってドゥーイングをしたと考えられるかもしれないが、しかし問題は筋道である。正しい筋道を通っているかどうかで問題で、結果は二の次である。さらにこの方式が学級という現実場面で行なわれると、当たっている答えを出した生徒はそれでもよいが、他の生徒、答えを出さない生徒、そうしてそれが全体の八割を占めるのであるが、その生徒にとつては筋道をぬきにして、結果だけが与えられることになる。つまりドゥーイングなしで、結論が与えられる。それは何の意味もないものである。

生徒のプログラムを考えるとすることは、そこで次のように考えたらいいであろう。結果として到達すべき理解ならば、理解の目標というものがある。それを分析するのであるが、その場合にどういうドゥー

ーイングをして、その結論に到達するのか、その筋道を明らかにすることである。ある教材を理解するというのは、その教材が一定の論理にしたがって組み立てられている、その論理に生徒が乗ることである。その論理に乗るように、生徒はドゥーイングしなくてはならぬ。それに乗ってドゥーイングしなくてはならぬ。論理に乗るといのは判断や命題を自分の判断や命題としても一度生徒が定立し直すということである。そういうように生徒が判断するように指示することである。たとえばこの判断はこれこれの判断であるのかないのかと聞いてやれば、これだとか、あれだとか考える。それが教材のもっている判断と一致すればよいのである。一致するところまで、生徒は判断を積みあげるように努力すべきである。その努力を生徒にさせるのがプログラムである。そのためには、生徒に対象が与えられていなくてはならぬ。つまり何に対してそういう判断をするかといえ、それは生徒の対決する対象である。これは教材といわれるものであるが、教材とは、生徒のドゥーイングの対決物である。これまでは教材は生徒の記憶すべき対象と考えられていた。そういう考え方を切りかえることが必要であろう。そうすると結局、教材とは判断をするために必要な材料ということになる。判断する活動は、プログラムによって指示される。プログラムを作成するために目標をたてて、それを分析するといふことがいわれているが、そのことは、以上のような考え方で行なわれなければならない。つまり行動の連続がプログラムされることであり、その行動の結果成立するものがこれまで目標といわれていたものである。とすればプログラミングという目標分析とは目標それ自体の分析ではなく、そこに至る行動過程を分析することである、と考えられなければならない。