

「発達の教授＝学習」論の検討

——理論的思考の発達にむけて——

山 崎 雄 介

A Study on the Theory of “Developmental Teaching”

—— Toward the Development of Theoretical Thinking ——

YAMAZAKI Yusuke

は じ め に

学校における教授＝学習の主要な課題の1つとして、学習者の思考の発達ということがある。この課題の追究は、学習者の思考についての一定の理論化（どのような思考を、どのような思考へと発達させるのか）を必然的に要請するであろう。すなわち、教授＝学習過程の組織に際しては、一定の教科内容の習得が、それが学習者の思考の発達にとってどのような意味があるのかということが常に問われなければならない。

本稿では、こうした課題を目的志向的に追究する教授＝学習理論の一例として、旧ソ連の教授学・教育心理学の研究潮流である「発達の教授＝学習（развивающее обучение）」を検討し、それがもつ意義を探ってみたい。

1. 「発達の教授＝学習」論の淵源

「発達の教授＝学習」なる用語が旧ソ連の教授学ないし教育心理学で初めて用いられたのがいつかは判然としない。最も古くは1920年代に「発達の教授＝学習の組織方法の理論的根拠づけの最初の試み」¹⁾ が行われたとする論者もある。

しかし、「発達の教授＝学習」が「新しい教育内容の主導的な思想の一つ」²⁾ とまで評価されるようになったのは60年代から70年代にかけてであり、それには以下の3点の背景がある。

第1に、発達の「記述・解釈から教授－学習の設計へ、また、この設計に基づく発達の事実の創出へ」³⁾ 教育心理学の研究動向が変化したこと。第2に、教授学においても、それまでのように心理発達の段階を不動の前提とするのではなく、逆に教授＝学習によって発達を能動的に促進しようとする志向が生じてきたこと。また第3に、教育実践において、いわゆる「教育の現代化」により、教授＝学習の重点が「学ぶことを教える」こと、「学ぶ技能」を形成することへ移行し

たことである。つまり、科学・技術の進歩に応じて初等・中等教育の教科内容を改革することはもちろん必要なのだが、それのみでは不十分であって、学習者の思考、学習能力を発達させることが重要であるとされたのである。

ところで、「発達の教授＝学習」という用語は、学習者の思考の発達を目的志向的に促進しようとする一連の理論・実践に総称的に冠せられた名称である。したがって、この名称を掲げる理論・実践の中にはいくつかのアプローチが区別される。例えばこれを、①教育内容の変革に主要な意義を見いだすもの、②主として教授＝学習方法の改善を通じて発達の効果を得ようとするもの、③学習者の知的活動の方式を変革することをめざすものという3種へ分類する論者もある⁴⁾。しかし、ここで①の「教育内容の変革」が独立したアプローチとなっているのは、教授＝学習実験と実際のカリキュラム改革が平行して行われていた60年代の特殊事情によるものと思われる。したがって、今日的にはむしろ、ここでいう②と③をそれぞれ特徴的なアプローチとして取り出すのが妥当であると思われる。

そこで、以下、②（本稿ではこれを「教授学的アプローチ」と呼ぶ）、および、③の代表的な例として「学習活動論」について検討し、その意義と問題点を明らかにしたい。ただし、実際の理論動向としては、③が先行し、その後②の有力なものが登場したという経緯になるので、本稿での叙述もその順序になる。

II. 学 習 活 動 論

（1） 経験的思考と理論的思考

学習者の知的活動、つまり思考を変革しようとする場合、どのような思考をどのような思考へと変革するかという、現状の把握と展望とが必要である。そこで、学習者に理論的思考を発達させようとする教授＝学習理論もまた、この点に関する論究を必然的に含むであろう。

ここで取り挙げるダヴィドフ（Давыдов В.В.）らの学習活動論は、彼自身の思考理論に立脚しており、その点ここでの検討に好適である。

ダヴィドフは、人間の思考を、そこに含まれる思考行為の相違により、「経験的思考」と「理論的思考」に区分する⁵⁾。

前者は、日常生活の中で、次のような仕方で形成される。まず、思考対象の外面的に知覚され得る「形式的に一般的」（＝共通な）特性を、その対象を「観察」し「比較」することにより分離・抽出（これを「形式的抽象」とダヴィドフは呼ぶ）する⁶⁾。それによってこの対象についての「一般的表象」が形成される。

次にこの「一般的表象」をより多くの事物に適用すること（これを「形式的一般化」という）によって、当該の特性を有する対象のクラスが形成され、そのクラスが語によって命名される（この「語」が「経験的概念」と呼ばれる）。

このようにして、観察・比較を通じた形式的抽象と、そこで抽出された特性を多くの対象に見出し、対象のクラスを形成する形式的一般化という思考行為を通じて、対象のクラスへの言語的命名にすぎない経験的概念を形成するという思考活動をダヴィドフは経験的思考と呼ぶ。したがってこの思考は、多くの特殊な対象から徐々に一般的なものを見出す「特殊から一般へ」とい

う道筋をたどる。

これに対して、学習者に発達させられるべき理論的思考とはどのようなものか。ダヴィドフは、その典型を、マルクスが資本主義の分析に用いた、いわゆる「抽象的なものから具体的なものへの向上」、即ち、具体的な現実の対象から分析によって抽象的な諸規定が取り出され、それら「抽象的な諸規定が、思考の道を通して、具体的なものの再生産になってゆく」⁷⁾ ような思考にみる。

つまり、経験的思考が、具体的な対象を抽象的な規定へと還元することを主たる機能としていたのに対し、具体的な対象をいわば思考的に「再生産」することが理論的思考の目的なのである。換言すれば、対象の本質、起源についての抽象的な規定から現実の具体的な対象の解明へと至る思考、本質からの具体的な現実の発生の過程を説き明かすことができる思考が理論的思考なのだといえよう。

そして、結果として形成される概念についても、経験的概念が対象のクラスへの「言語的」命名であったのに対し、理論的思考により形成される「理論的概念」は、こうした対象の再生産の過程を反映したもの、再生産という「活動の方式」としての側面が強調される。

では、こうした概念形成に至る思考の道筋はどのようにして達成されるのか。ここでもまた、抽象、一般化という思考行為が主要な役割を果たす。

まず抽象についてみると、理論的思考における抽象（これは「形式的」に対して「内容的抽象」と呼ばれる）は、「再生産されるもの〔思考対象〕の歴史的に原初的な、矛盾的な、単純な、そして本質的な関係」⁸⁾ を取り出すことであるとされる。こうした「関係」を取り出すには、静止した対象を観察・比較するのみでは不十分であり、対象そのものを（物理的あるいは思考的に）改作しあるいはいくつかの要素に分割すること、即ち「分析」が必要である。形式的抽象によって抽出されたのが対象の特性であったのに対し、ここでは、対象のあり方を規定している本質的な「関係」が問題とされる。また、こうして取り出された関係は「モデル」として定着されなければならないとされる。

そして、こうして抽出された内容的抽象に定着された対象の本質が具体的にどう現れるかを、特殊的・個別的な事例をこの「内容的抽象」ないしモデルに還元し（これが「内容的一般化」と呼ばれる）ながら解明し、具体的な対象の思考的再生産へと至るのが理論的思考なのである。したがって、理論的思考の本領は、経験的思考とは逆に、「一般から特殊へ」という道筋にある。

以上のことから、経験的思考と理論的思考の連関と両者の独自性は次のようになる。

まず、それらが共に抽象、一般化という思考行為によって行われるという点において、また、経験的思考で用いられた観察・比較などの思考行為が理論的思考においては分析の手段として同化されるという点においては両者の思考形式の連関がみられる。一方、それぞれの思考における抽象、一般化やそこで形成される概念については両者は異質であり、だからこそ経験的思考から理論的思考への「発達」ということが問題とされるのである。

では、この理論的思考は、どのようにして学習者に形成されるのか。ダヴィドフはこの問題に、教授＝学習過程において学習者が遂行すべき活動の範型を設定することによってアプローチしている。

(2) 理論的思考の具体化としての学習活動

ダヴィドフ⁹⁾は学習活動の構成要素として、欲求・動機、学習課題、学習行為の3つを挙げる(表1)。

表1 学習活動の構成要素

(1) 欲求・動機	欲求は全体としての学習活動の目標である理論的知識の習得に、動機は学習活動を構成する個々の行為・学習活動の方式の習得に学習者を刺激する。
(2) 学習課題	個々の練習問題とは異なり、その解決が内容的一般化の形成を促し、課題解決の一般的方式の習得へと導くような課題。
(3) 学習行為	その行為の遂行が、学習課題解決の一般的な道筋となる。これは更に、個々の課題の条件に応じた操作へと分節化される。

(Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения, с. 145–162により作成)

さらに、学習行為は、(a)課題の諸条件の再構成、(b)モデル化、(c)モデルの改造、(d)特殊的な諸課題のシステムの構成、(e)制御、(f)評価に分節化される(表2)¹⁰⁾。

表2 学習行為

(a) 課題の諸条件の再構成	学習対象の普遍的な関係(本質)を発見・抽出するため、あるいは既有知識や課題解決の方式を適用できるようにするために課題の諸条件を再構成する。
(b) モデル化	(a)で抽出された関係・本質を記号・図などのモデルで表す。
(c) モデルの改造	作られたモデルを操作することを通じて、対象の本質を個別的・付随的な諸条件から独立させて「純粋な形で」研究する。
(d) 特殊的な諸課題のシステムの構成	(c)とは逆に、対象の本質と現実におけるその個別的なあらわれとの関連づけを、多くの特殊的な課題の解決を通じて行う。
(e) 制御	(a)～(d)の行為の遂行が課題の条件や要請に適合しているかをチェックする。
(f) 評価	課題解決の結果の適否や、あるいは逆に課題解決にかかる以前に、解決の可能性について評価する。

(Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения, с. 154–162より作成)

これらの行為の遂行の過程で、先にみた内容的抽象、内容的一般化といった思考行為を教師の援助のもとで、あるいは他の学習者と共同で実際に使用するという経験が蓄積される。そして、徐々にこうした行為を学習者が独力で遂行できるようになる。この点にダヴィドフは、理論的思考の「発達」のメカニズムをみる。

このように、学習活動論は、学習者に発達させられるべき理論的思考について、マルクスのいう「抽象的なものから具体的なものへの向上」をモデルとし、更にそれを学習者の行うべき活動の範型として具体化しようとするものなのである。こうした、目標となる思考の方式を設定した上で、それをどう教授＝学習過程に具体化するかという形での、主として教育心理学の側からの問題設定は、教授学にも影響を与えていくことになる。

Ⅲ. 教授学的アプローチ

(1) 学習活動論と教授学的アプローチ

先にみた学習活動論は、主として心理学者によって研究が主導されたということもあり、学習者に形成されるべき思考とそれに応じた教科プログラムの作成、学習者によって遂行されるべき活動の明細化というような方向での研究が主流であった。

しかしながら、そもそも学習活動は、教師による援助のもと、徐々にのみ形成されるものである。

とすれば、最終的な到達目標としての学習活動の範型の設定と共に、それを学習者に獲得させるための教師の指導性の問題が浮上する。先にみた学習活動論では後景に退いていたこの問題を、「理論的思考の具体化としての学習活動の明細化」という問題意識に触発されながら論究するのが、ここで対象となる教授学的アプローチである。以下、若干の例を挙げて検討しよう。

(2) 問題的教授＝学習

問題的教授＝学習（проблемное обучение）を提唱する（あるいは自らの教授＝学習理論にとりいれる）論者は多数いる¹¹⁾。例えばスカートキン（Скаткин М. Н.）らは、問題的教授＝学習の「本質は、学習者たちが、彼らにとっては新奇な問題について、論証にもとづいたその解決を探究する過程に教師によって系統的に引き入れられ、それによって、彼らが、自主的に知識を補充し、既習事項を応用することを学び、創造的活動の経験を獲得するという点にある」¹²⁾と述べる。

学習者の思考の発達という観点からすると、彼による問題解決が教授＝学習過程において重視されなければならないことはいうまでもなく、したがって、「発達の教授＝学習」の理論において、問題的教授＝学習は重視されている。しかし、問題的教授＝学習という名称から、あたかもこれが学習者にいきなり独力で問題解決を要求するものだと思解するのは正しくない。この点について、スカートキンは、「すべての教授＝学習が問題的になるべきである」と考えるのは誤りであり、これは「教授＝学習の普遍的な方法という役割を演じはしない」と述べている¹³⁾。またモノゾン（Монозон, Э. И.）も、問題的教授＝学習への過度の傾斜が図解—説明的方法や直接的知識伝達の重要性の軽視につながることに警告を発している¹⁴⁾。

つまり、問題的教授＝学習は、局面によっては直接的知識伝達なども許容しながらも、例えば教師による説明・叙述の中に問題解決的な要素を含めるなどの工夫を加え、徐々に問題解決の方式を学習者が習得できるように種々の教授法・学習活動を体系化しようとするものである。

一例を挙げると、モチャーロワ（Мочарова Н. М.）は、教授＝学習の方法を①教材の内容の再構造化、②教授、③学習活動の3つのグループの方策（прием）に分類する¹⁵⁾。

まず①は、1）配列の変更（教科書にある事実、例示やその説明の順序の変更）、2）補助的な事実の導入、3）叙述への発問、課題、指示などの導入とそのシステム化（これによって学習者の自主的な学習活動の制御や、課題解決において探究すべき範囲の限定が可能になる）、4）教科書にある事実の認識課題への変換の4つの方策に区分される。

そして、これを受けて、②と③は、表3に示すような教授＝学習方法（教授法とそれに対応す

表3 モチャーロフによる教授＝学習法の体系化

	教師の活動	学習者の活動
モノローグ的説明法	問題状況の創出、情報の伝達、実験などの提示	観察、状況と教師の発問の意味づけ、聴講
論 証 的 方 法	1. 問題状況の創出 2. 問題の定式化 3. 状況の分析を提示 4. 状況分析から生じる発問 5. 矛盾の先鋭化 6. 矛盾から生じる発問 7. 現象の可能な原因の分析 8. 結論の定式化	1. 観察、状況の分析 2. 問題的発問の分析 3. 聴講 4. 発問の分析 5. 矛盾する事実の比較対照 6. 発問の分析 7. 聴講 8. 聴講
対 話 的 説 明 法	1. 問題状況の創出 2. 情動的発問の提示 3. 例示、観察課題 4. 問題的発問 5. 獲得した知識の現実化のための再生的発問 6. 結論を下すよう指示	1. 状況の記述・分析 2. 解答 3. 観察、観察結果の記述 4. 発問の分析 5. 解答 6. 結論の定式化
発 見 法	1. 情動的発問 2. 比較対照課題 3. 鼓舞的発問 4. 仮説検証のための実験 5. 分析・証明の方式を適用する課題の提示 6. 実験。実験の観察・分析という課題を提示 7. 仮説の提起を奨励 8. 複雑で多段階の比較対照課題 9. 実践的課題 10. 問題的発問 11. 問題状況の創出。分析を奨励	1. 典型的状況へ知識を適用 2. 比較対照 3. 仮説の提起と根拠づけ 4. 観察、仮説の検証 5. 分析、証明、説明 6. 観察の分析、証明の構成 7. 新たな状況へ知識を適用 8. 分析、比較対照、新たな状況への知識の転移、一般化 9. 課題の独力での遂行 10. 新たな状況へ知識を応用 11. 問題状況の分析、問題の再定式化
研 究 法	発見法とほぼ同じ。違いは、問題の下位問題への（発見法における各ステップへの）区分を極力学習者が自力で行うという点	

(Мочарова Н. М. Методы проблемного обучения и границы их применения, с. 32—66より作成)

る学習活動とのセット）として、「教授における問題性の水準の上昇と学習における認識的自主性の向上の原理」⁶⁾ に応じて配列されている。

例えば、教授＝学習過程の導入部で行われる「モノローグ的説明法」では、教師が諸事実を一定の順序で説明し、それらの事実の証明のため、必要に応じて実験なども行う。ここでは、問題状況の創出は、学習者の注意を引き付け、興味を喚起するためにだけ行われる。したがって、「なぜこうなるのだろうか？」という問いを教師が発する場合も、解答はすぐに教師自身によって与えられる。

次の「論証的方法」や「対話的説明法」では、より具体的な問題解決の過程が、例えば仮説の提起、その検証と棄却などを含めて教師によって提示される。それと共に、教師の指示・発問に応える学習者の側の能動的な活動も求められ始める。ここでの教師の役割は、実験・観察など学

習者がなすべき行為を具体的に指示し、また、実験・観察結果について、「なぜこうなったか?」、「このことは何を意味するか」など理由づけ、意味づけを求めるような発問を行うことである。また、学習者が困難に陥った場合には、「なぜ?」という問いの後、可能な仮説をいくつか提示したり、観察のポイントを指示するなどのことが行われ、教師と学習者とのやり取りを通じて教授＝学習過程が進行していく。

更に、「発見的方法」に至っては、学習者がなすべきことについての直接的な指示（「観察せよ」、「比較せよ」など）は減り、提示された課題を解決するにはどうすればよいかという点について、学習者がより自主的に考えるようになることがめざされる。

これらの教授＝学習法は、それぞれの単元において、新たな主題への導入から、学習が徐々に高次化していくにつれて、発見法、さらには研究法へと順次的に交替していく。それにつれて、「問題性の水準」と「認識の自主性」がそれぞれ向上していく。

このようにして、まず教師による叙述・説明において問題解決の方式を提示し、徐々にそこへの学習者の参加を促すという形で教授＝学習過程を組織しようとするのがモチャーロワの論の特徴である。

（3）思考の方式の教授＝学習

パラマルチューク（Паламарчук В. Ф.）は、問題的教授＝学習を高く評価しつつも、実際には学習者がしばしば問題解決に失敗することがあると指摘する。彼によればその原因は、学習者たちの「最初の知識が思考活動の構造と合致して形成されておらず、必要な思考活動の戦術的・戦略的方式〔後述〕が形成されていない」¹⁷⁾ からである。そこで彼は、こうした思考活動の方式に着目して、その形成の方途を明らかにしようとする。

図1は、知識習得と思考活動の方式の形成とに関する模式図である。横軸に取られているのは、思考活動の基本的な段階（ただし、実際の思考活動においては、必ずしもこれらの段階を厳密にこの順序で通過するというわけではない）を表す。また、縦軸は習得される知識の水準を表すものである。「再生的水準」において基本的な知識を教師に与えられた後、学習者は、その知識を再構成し（「構成的水準」）、新たな問題に適用する（「創造的水準」）過程で、横軸に取られた思考活動の方式を自ら使用する経験を蓄積し、これによって思考の発達が促進されるとい

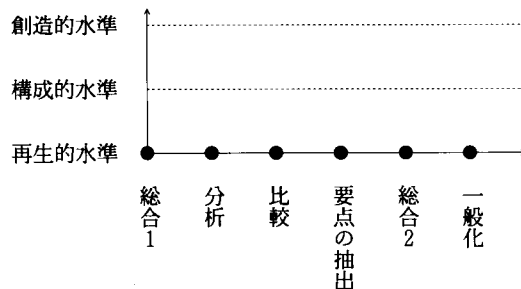


図1 知識の水準と思考活動の方式
(Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить, с. 27)

うことになる¹⁸⁾。

このような把握をした上で、パラマルチュークは、学習者が習得すべき思考活動の方式を、「戦術的方式 (тактический способ)」と「戦略的方式 (стратегический способ)」に区分し、これらの形成の道筋をより詳細に規定しようとする。彼によれば、前者は、「より近く、単純な」目的に、後者は「より遠く、複雑な」目的に対応するものであり、したがって、教授＝学習過程においては、前者の形成が後者に先行する¹⁹⁾。前者の例として彼は、図1に示された思考活動の方式を挙げる。また、後者の例となるのは、モデル化、システム—構造的方法（既有の知識を図式化してまとめたり、あるいはそれを必要に応じて展開したりしながら学習を進めていく）などである。

彼によれば、教育内容それ自身は、学習者の思考の発達を必然的に保障するものではない。思考の発達のためには、上記のような思考活動、学習活動の方式を特別に形成することが必要なのである²⁰⁾。そこで彼は、こうした知的活動の方式の形成の段階を表4のような形で定式化しようとする。

「比較」を例に取ってみると、第1段階の「経験の蓄積」（学習者自身の日常経験や教師による例示）に引き続いて、第2段階の「診断」では、比較課題を学習者に提示し、その解決の水準によって比較という方式の形成度を診断する。例えば、1）対象を並列しているだけで比較していない、2）一定の基準にもとづいて対象が記述される、3）不完全な比較（類似点か相違点のどちらか一方だけに着目して比較が行われるが、その際の基準が非本質的・表面的である）、4）本質的な特徴にもとづき、課題の目的に応じて、類似点と相違点の双方に着目した比較が行われる、5）他の課題、他教科なども含めて使いこなせるほど比較が一般化されて習得されているといった諸水準があり得る。

第3段階の「動機づけ」では、比較という方式の構成要素やその長所が解明され、第4段階「意味づけ」では、学習者自身が比較を行う中で、比較を行う際の規則などが意味づけられる。

第5段階「応用」では、直接に「比較せよ」という指示が与えられるのではなく、比較を必要とするような問題状況が提示され、学習者の自主的活動が大幅に導入される。

そして、ここまでの段階を通過してきた学習者にとっては第6段階の「転移」はさして困難はないはずだとされる。

一方、教授法については、①情報の源泉（情報が言語的、直観的、実践的のいずれの仕方と与

表4 「戦術的方式」形成の段階

第1段階（蓄 積）	知的活動の方式を使用する経験の蓄積
第2段階（診 断）	種々の方式の形成度についての診断
第3段階（動機づけ）	習得すべき方式の有効性の（教師による）提示
第4段階（意味づけ）	知的活動の方式の実行規則を習得
第5段階（応 用）	多様な条件、課題への方式の適用
第6段階（転 移）	同じ教科の他の単元や他教科への転移

（Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить, с. 62—68より作成）

えられるか)、②論理的側面(分析、総合、比較、一般化など、必要な論理操作は何か)、③問題性の水準(情報伝達的、発見的、研究的)という3つの指標で教授法を分類し、上述の知的活動の方式に応じてこれらの方法を選択することを提案している²¹⁾。

このように、パラマルチュークの場合、特に学習者の思考活動の方式について、その形成のステップを教授法とも関連づけながら明確化することを試みている。

IV. 「発達の教授＝学習」論の課題と今後の展望

(1) 「発達の教授＝学習」論への批判

このように、「発達の教授＝学習」論は、「学習者の思考の発達」という課題に対し、形成されるべき学習活動ないし思考の方式の範型を設定し、それに対応する教授＝学習の方法の体系化を試みるという形でアプローチしてきた。こうした発想は、60-70年代の「教育の現代化」とも相俟って、先にも紹介したように「主導的な思想」とまで評されるようになった。しかし一方、近年、これに対する批判も行われている。

例えば、ハルラーモフ(Харламов И. Ф.)は、「発達の教授＝学習」の論者たちが、「学習に対する理論的なアプローチの学童における発達」といった「真理」を「知識の確実な習得」と切り離して検討したために、「学校の教授活動の改善をいささかも促進しなかった」と述べる。彼によれば、「発達の教授＝学習」の推進者たちは、低学力、学習意欲の低下などの現実の問題を回避し、「架空の、人工的な、スコラ学者同然の問題を提起し続けてきた」のである²²⁾。

更に、コブザリ(Кобзарь Б. С.)も、「発達の教授＝学習」論を支えた「知識習得における学習者の知的可能性の増大、学習者の知的発達の加速」という思想こそが、60-70年代にかけて、教科内容の膨張、学習者の過重負担などの事態を招いたのだとしている²³⁾。そして、「発達の教授＝学習」の方法論が知識を与えず、したがって学習者の発達を保障していない」として、それがまさに目標としていた点で失敗しているのだと断じる²⁴⁾。

彼ら2人は、「発達の教授＝学習」が知識の確実な習得、特に新たな知識の意味づけ、記憶、練習といった要素を等閑視した点を共通して問題視し、こうした要素を重視した教授＝学習過程を対案として提起する。例えばハルラーモフの場合、「新たなテーマの第1次的な知覚と意味づけ、続いてそのテーマのより深い意味づけ、そして最後に、教科書による反復と自分自身の頭の中での再現による記憶」²⁵⁾といった教授＝学習過程のステップを提案する。

こうした批判を生んだ背景には、もちろん理論内在的な問題点がある。つまり、「発達の教授＝学習」論が、学習活動や教授＝学習方法の範型、理想的な形態を定式化するという方向で一定の成果を挙げた反面、それを実際の教授＝学習過程で具体化する際の指針は提示し得ていなかったのではないかということである。先に紹介したような学習活動や思考活動の方式が、実際の学習者の知識習得の様態に対する十分な評価なしに形式的になぞられるならば、そこに低学力などの事態が現出することは十分にあり得る。

しかし一方、上記2人のような批判の仕方が、「発達の教授＝学習」の問題点を克服し、教授＝学習の理論・実践を前進させ得るものになっているかという点には疑問が残る。特に、両者が、知識習得と思考発達をあたかもオルターナティブであるかのように捉えている点は問題である

う。実際、ハルラーモフが「反復にもとづく教授＝学習とヒューリスティクスにもとづく教授＝学習（発達の教授＝学習）とを対立させている」²⁷⁾ という反批判もあるように、彼らのような批判ではいわば振り子を逆に戻すことにしかならないであろう。そうではなく、「発達の教授＝学習」論の問題意識を引き継いだ形での批判と提言が現在求められているといえよう。以下でこの点についての予備的な考察を行い、まとめに代えたい。

（２） 今後の発展に向けて

「発達の教授＝学習」論に対し、それにもとづく実践が往々にして学習者の知識習得を保障しないという批判が投げかけられたのは前節にみた通りである。

マルトウイノヴィッチ²⁷⁾ (Мартынович М. А.) は、こうした事態の原因を、学習者の知的発達の「診断」(диагностика) の欠如に求めている。「発達の教授＝学習」論では、学習者の知的可能性の診断の際、「学習活動の過程（あるいはそれを構成する操作）」という指標が重視される反面、「知識の質」という指標が軽視されるというのである。彼はこれに対し、これら２つの指標の統合を訴える。

マルトウイノヴィッチによれば、認識過程の「深さ」とその結果の「一般性」は「知識の質」に現れ、この「知識の質」は、知識の①深さ（認識対象の非本質的徴表の捨象）、②一般化の存在（単なる事実的知識から一般化へという思考活動の進展）、③一般化の水準・新たな条件への知識の転移といった指標により測定される。そして、これらを測るため、(a) 概念の定義、(b) 因果的連関の確立、(c) 新たな条件への知識の応用に関する課題・発問が学習者に対して用意される。こうした課題の達成状況によって上の①～③の指標、ひいてはそれを支える思考活動に関する情報が得られるというのである。

このようにして、主として教授＝学習の結果の「診断」を通じ、学習者の知識・思考活動の状態をより正確に把握することによって先の批判点を克服しようとするところに彼の論の特徴がある。

次に、「発達の教授＝学習」論のもう１つの難点、即ち、教授＝学習過程を組織する指針としての機能の弱さについて、これを克服する方向を探っておこう。

学習者の行うべき学習活動の範型を、具体的な思考活動の方式に焦点化して設定したのは「発達の教授＝学習」論の功績であったが、しかし、そうした範型・見本を学習者に生の形で提示しても、それで学習者の思考が促されるわけではない。そこには教師による不断の働きかけが必要である。そして、この働きかけの主要な手段が、例えば発問などによって教師に主導される言語的コミュニケーションであることは論を待たない。

ここで想起されるのは、「教授＝学習による発達の先導」という理念を 30 年代に打ち出し、「発達の教授＝学習」論（特にダヴィドフら）にも多大な影響を与えたヴィゴツキー (Выготский Л. С.) が、高次精神機能の発達における言語的コミュニケーションの役割を決定的なものとしていたことである²⁸⁾。また、「最近接発達領域」(зона ближайшего развития) における教授＝学習による発達の促進も、言語的コミュニケーションを通じた援助によるものであった。

ヴィゴツキーのこの主張は、旧ソ連よりむしろ欧米の心理学者・教育学者たちにより注目を浴

び²⁹⁾，こうした着眼を教授＝学習に生かそうとする試みも多くみられる³⁰⁾。

例えばワーチ（Wertsch J. V.）は，ヴィゴツキーのいう「内面化」，即ち，学習者が最初は他者の援助のもとでしか解決できない課題をどのようにして独力で解決できるようになるかを分析するのに「状況定義」（situation definition）という概念を導入する。つまり，教師と学習者では，課題状況がどのように表象され定義されるかが異なり，それによって両者の課題解決に差異が生じるというのである。そこで，教師の任務は，学習者とのコミュニケーションの中で両者の「状況定義」を一致させ，それによって学習者の課題解決を援助することになる³¹⁾。

このような形で，学習者の思考過程をより動的に捉え，その中で教師の行うべき援助をより具体的に明らかにしていくという枠組が，今後「発達の教授＝学習」論に取り入れられていくべきであると思われる³²⁾。

以上，知識習得と思考発達との統合，教師と学習者の言語的コミュニケーションへの着目という2点を「発達の教授＝学習」論の今後の課題として指摘し，本稿の結びとする。

（博士後期課程）

註

- 1) Мочарова Н. М., Методы проблемного обучения и границы их применения, Казань, 1979, с. 5.
- 2) 石井郁子「現代ソビエトの教授＝学習，教材論」，『講座現代教育学の理論 3 社会主義と教育学』，青木書店，1982，p. 53.
- 3) 駒林邦男『現代ソビエトの教授－学習諸理論』，明治図書，1975，p. 114.
- 4) Психологический словарь/Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ромова и др., М., 1983, с. 226 – 227.
- 5) 以下，Давыдов В. В., Виды обобщения в обучении, М., 1972（駒林邦男・土井捷三訳『教科構成の原理』，明治図書，1975）；Давыдов В. В., Проблемы развивающего обучения, М., 1986による。
- 6) 実は，こうした共通属性，特徴にもとづく概念形成というモデルそれ自身は近年批判を浴びている。即ち，どんな特徴を抽出するかということは一定の視点・認知モデルの存在を前提しており，それをこそ問題にしなければ経験的あるいは自然発生的な概念の形成を説明できないというのである（例えば古橋啓介「自然概念の発達」，『新・児童心理学講座⑤概念と知識の発達』，金子書房，1991所収を参照）。しかし，多くの事例を通じて概念形成に至るという「理論」は，ドリル練習の過度の使用など今日の教授＝学習場面に生き残っており，その意味でダヴィドフによる経験的思考の批判には今日でも顧みるべき点がある。
- 7) マルクス・エンゲルス全集 13』，p. 627.
- 8) Давыдов, В. В., Виды обобщения в обучении, М., 1972, с. 303. (邦訳 p. 301.)
- 9) Давыдов В. В., Проблемы развивающего обучения, М., 1986.
- 10) 数概念の導入という具体的な教科内容での例は拙稿「『発達の教授＝学習』理論の検討①」，『関西教育学会紀要第 14 号』，1990を参照。また，言語教育にダヴィドフらのグループの理論（特に「モデル化」）を生かしたものとして，天野清「小学校低学年期の読み書きの教育と知的発達」，『教育』，1988年9月号がある。
- 11) 例えば歴史教授分野での問題的教授＝学習についての先行研究として，石井郁子・中川清「歴史の発達の教授＝学習について－ソビエトの問題的教授＝学習をめぐる論争から－」，『大阪教育大学紀要』第 24 巻第 V 部門第 2 号，1975がある。
- 12) Дидактика средней школы/Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина, М., 1975, с. 174.

- 13) Там же, с. 182.
- 14) Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе/Под ред. Ю. К. Бабанского и др., М., 1980. с. 97.
- 15) Мочарова Н. М., Методы проблемного обучения и границы их применения, Казань, 1979, с. 25.
- 16) Там же, с. 26.
- 17) Паламарчук В. Ф., Школа учит мыслить, М., 1987, с. 6.
- 18) Там же, с. 27.
- 19) Там же, с. 60.
- 20) Там же, с. 63.
- 21) Там же, с. 134 – 145.
- 22) Харламов И. Ф. Проблемы настоящие и мнимые//Советская педагогика, 1986, No. 6, с. 69.
- 23) Кобзарь Б. С. Действенность теории—в успехах практики//Советская педагогика, 1987, No. 1, с. 52.
- 24) Там же, с. 53.
- 25) Харламов И. Ф. Там же, с. 72.
- 26) Сикора М. Педагоги—новаторы в СССР: «Кризис» академической педагогики? в кн. Новое педагогическое мышление, М., 1989, с. 184.
- 27) Мартынович М. А. Диагностика и развивающее обучение //Советская педагогика, 1991, No. 4, с. 38 – 44.
- 28) 例えば Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 3, с. 133 – 163. (柴田義松訳『精神発達の理論』, 明治図書, 1970, pp. 195 – 240.) を参照。
- 29) このあたりの事情に関しては, 高取憲一郎『心理学のルネサンス』, 法政出版, 1987, 第 1 章を参照のこと。
- 30) 例えば Tharp R. G., Gallimore R. *Rousing Minds to Life*, Harvard U. P., 1988; Moll L. C. (ed.) *Vygotsky and Education*, Cambridge U. P., 1990 など。
- 31) Wertsch J. V. *Vygotsky and social formation of mind*, Harvard U. P., 1985, pp. 158 – 161.
- 32) 米ソの心理学者による共同の成果である Познание и общение, М., 1988. は, こうした研究の端緒として注目に値する。