兵庫教育大学　研究紀要　第44巻　2014年２月　pp. 157－161

教育技術概念の再検討

Re-examining the concept of Educational Arts and Techniques

伊　藤　博　之*
ITO Hiroyuki

技術は一般に「テクニック」としての技術と「アート」としての技術に大別されて理解されている。しかし、教育実践で適用される「教育技術」を考えようとした場合、実用性を捨象して、美的な性質に特化している「アート」としての技術だけを想定するのは無理がある。むしろ、「アート」としての技術の発生母体とも言うべきカテゴリーである、「クラフツマンシップ」としての技術にのみ焦点を当てて論じられがちであった。本稿においては、教育技術をこのように三分することによって、特に新たに「アート」としての技術がどのような特質（特に日本的特性）を持つのかの考察を通じ、大学における教育技術の扱いに示唆を得ようとするものである。本稿では、城丸の認識に反映されている、「従来、『教育技術』と言われてきたもの」における、技術と技能の混同を指摘し、辻本らによって明らかにされてきた「クラフツマンシップとしての技術」の性質を概観した。そして、安部の「芸道の教育」に関する論考、オイゲン・ヘルゲルの弓道に関する論考から、日本においては「アートとしての技術」がしばしば宗教的な悟りに接近していくことを見出すことができた。教育上、「テクニック」としての技術の習得・向上における限界性が露わになって来ている今日、その限界を克服するために、従来「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチが果たしてきた役割と機能を再認識すべき時であろうことを指摘した。

キーワード：技術、わざ、技能、道
Key words：arts, techniques, craftsmanship, skill, Tao

０．問題の所在と研究目的

教師は「教育技術」を駆使することによって、授業を行い、生活指導を行う。我々教育大学の教員は、教育を学問対象として、自らの興味・関心に応じて、自ら有する研究力量を駆使して研究を行っている。と同時に、将来教員になるべく学んでいる学生に、研究的な成果物を教授することも、それに劣らず重要な職務である。

しかし、成果物の教授だけを行っているだけならば、その教授の対象とされた学生が教員になる最低限の力量を身につけることはできない。そこには二重の限界があるからだ。

限界の一つは、彼らに必要なのは、実践力もしくは（教師としての）力量などと呼ばれる能力であり、それは一種の「技能」であることに関係している。この場合の「技能」は、skill とほぼ同等の概念であり、実際に一人の人間が、「ある概念上の存在物」を我が物にした結果、身につけている力である。ここに言う「ある概念上の存在物」を私たちは一般に「技術」と呼んでいる。別言すれば、「技術」という外的なものを、何らかの手段によって自らに体現することによって、人は「技能」を身につけることができるのだ。ただ、その「技能」は、身につけられているか否かの二値的なものではなく、未熟から熟達へという多項的なものである。研究成果という知的に認識された何物かを、教授を通じて学生に認識させるだけでは、学生は「技能」化することはできない。それは、フォークボールの投げ方を言葉で解説したり、投げて見せたりするだけでは、それを聴いたり視たりした者が実際にその場でフォークボールを投げることができないのと同じである。

もう一つの限界は、技術という「ある概念上の存在物」は、その中にいくつかの違った性質をもったものに類別できることに関わっている。従来「アート（art）」として捉えられてきたものと、「テクニック（technique）」として捉えられてきたもの、さらに、従来十分その意味を認められてきていない、その中間物である「クラフツマンシップ（craftsmanship）」として捉えられるものに三分される。技術が、このように性質の違った三つのものに大別されることをふまえると、それを教授する方法も、大きく三分されるべきものである。ところが、大学における教授は、テクニックとしての技術の伝達に親和性が高く、他の二者について必ずしも適した方法ではない「講義形式」が中心である。他方、対象をより純化して把握しようという傾向も強いため、生活や労働という実際過程により近い「クラフツマンシップ（craftsmanship）」より「アート（art）」の方に親和性が高くなる。つまり、大学の授業においては、「クラフツマンシップ

＊兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース
平成25年11月１日受理

(craftsmanship)」が本来あるべき価値付けを十分享受できていないのである。

そこで、本稿においては、教育技術をこのように三分することによって、特に新たに「クラフツマンシップ」としての技術がどのような特質を持つのかの考察を通じ、大学における教育技術の扱いに示唆を得ようとするものである。

1．先行研究　ー到達点と課題ー

かつて、城丸章夫は、「従来の『教育技術』の分類」として「わざと手法と型（モデル）とに分けることができる」（城丸 1977：p.99）として、それぞれ次のように説明した。「わざは、子どもに働きかける上での教師の身体的熟練を指す」（同 p.99）とし、「手法は、個別のやり方・し方を指す」。（同 p.99）最後に、「型（モデル）として分類したものは、英語ではメソッド＝方法にあたる」（同 p.100）そして、この際、「テクニックは、右の分類の手法にあたるといっていいだろう」（同 p.100）としている。このように従来の分類をまとめた後、彼は「教育技術とは、有機的に関連づけられた手法の体系である」（同 p.101）と提案している。その上で、「教育技術が、技術としての客観性を持つ」ための条件として、「安定性と伝達可能性」を有することを挙げる。（同 p.103）

残念ながら、ここでは「わざ＝スキル」と自ら表現している（同 p.101）通り、技術と技能の混同を起こしていて、技術そのものの分類付けとして徹底できていない。この場合、城丸がというより、当時の一般の解釈のうちに混同が生じていたとみた方が良いだろう。彼の言う「手法」も結局は「我が物にされ」なくてはならない。つまり、技能化されなければならないものである。本来、技術概念は、身体化されている技能から身体性や主観性を捨象することによって想定される「客観的存在」である。故に、その分類に身体性や主観性を持ち込むべきではないのである。

同様の混同は、向山らを代表とする「教育技術法則化運動」やその後当初の宣言どおりに移行したTOSSにも引きつがれている。そもそもTOSSとはTeacher's Organization of Skill Sharingの頭字語（アルファベット略号）であり、ここですでにskill（＝技能）と技術の混同が象徴的に示されている。彼らが、「定石」と呼ぶ、共有すべき価値ある教育技術は、「『他の人が読んで真似ができること』つまり『追試ができる』ことを条件」（向山 1985：p.193）として出発している。[i]

城丸らの混同を脱している論者に辻本が居る。彼は、技術の継承を含む教育方法を、東洋の論に倣って「教え込み型」と「滲み込み型」に二分して捉えている。（辻本 1999：pp.8-16）その上でその違いの拠り所を、対象となる技術が「言葉では伝えられないこと」であるのか、「言葉で伝えることができること」であるのかに求めている。（同 p.164）つまり、「言葉で伝えることができる」から、「教え込み」が可能になるのであって、そもそも「言葉では伝えられないこと」については意識的、目的的に教えること自体が不可能だとするのである。それゆえ、この「言葉では伝えられないこと」の継承方法は、「教えない教育」（同 p.169）にならざるを得なかったとするのである。「師匠が与えるものを、弟子が待っていて、それを習うという受け身のやり方ではない。実際に師匠のワザを見て、あるいは師匠が誰かに稽古をつけているのを見て、みずからの力で能動的に工夫して習っていかなければならない」。（同 p.170）「重要なのは、師匠がいかに教えるかということではなく、弟子がいかに学ぶか、という弟子のあり方なのである」。（同 p.170）

この結論は、つとに中内が行っていた指摘、つまり、「『わかちつたえる』ことのできる文化が教育内容を構成すべく成立しえなかった」前近代の教育には、「なにものかを『おしえる』大人や教師の行為によって成り立つものではなくて、なにものかを『まなぶ』学習者の行為によってなりたつものと考えられていたということ、つまり、教授法的にではなく、学習法的発想でとらえられていた」との指摘（中内 1973：p.70）と符合する。日本では、エリート層の準義務教育機関であった「藩校」にせよ、庶民層の私教育機関であった「寺子屋」「手習所」にせよ、あるいは日常的に組み込まれた伝承活動においては、すべからく、先行世代は見本を示すことと、学び手の到達状況を評価すること、すなわち「みとる」ことのみが必要であり、学びの責任はすべて学び手の側に帰せられたのである。それ故、教育技術そのものが発展する必要性が決定的に乏しかったのである。

このように、技術習得の有り様を、現在でもなお根強い意識、すなわち習得対象そのものに求めるのでなく、その向こうにある仮想的な実在物である技術の性格の違いに応じて違ったものとして認識していくことのできる論者が出現してきている。

また、教育技術という特定用途の技術が、「テクニック（technique）」と「クラフツマンシップ(craftsmanship)」に大別されてきたのに対して、一般には「アート」と「テクニック」にカテゴライズされてきた。とりわけ、（教育の世界以外の）社会が工業化し、さらには次の段階としての情報化社会へと移行してきた現代において、手工業者の存在やその技術の伝承は、ごく少数の人間が関わるものとして、すでに社会の端に追いやられてしまっていることに対応していると思われる。このような教育の世界とそれ以外の世界の技術とのギャップをそろそろ埋める努力が必要なのではないかと思われる。

そのための基礎作業として、以下、まずは現在主流となっている「テクニック」としての技術について概観した後、「アート」としての技術を教育の世界でどのように受容していくかを考える上で留意せねばならぬ点をいくつか検討していこう。

2.「テクニック」としての技術

歴史的に視ると、「クラフツマンシップ」としての技術や「アート」としての技術が、「テクニック」としての技術に先行する形で出現した。そして、ヨーロッパにおいて産業革命を先導する、いわゆる西洋科学技術の成立という形で「テクニック」としての技術が急速に発展することになった。

「テクニック」としての技術の最大の特徴は、中内や辻本の指摘するように「言葉で分かち伝えることができる」ことである。これは、「アート」としての技術が「言葉では分かち伝えることができない」という性質と対極的なものである。「言葉で分かち伝えることができる」ということは、口頭での伝達の他に、文字化して、時間や場所という制約を超えて分かち伝えることができるという性質を持つことでもある。別言すれば、「テクニック」としての技術は、身体性や人格性を捨象せざるを得ないものである。

そして、それらが深い関係にはあるものの、相対的に独立したものであり、別の評価基準を適用しなければならないものであると捉えてきている。たとえば、フィギュア・スケートの採点は、技術点と構成点とに分けて採点される。両者を統一的に採点できる基準について、現在に至るまで合意形成ができていないからであろう。別言すれば、機械のように精密、正確な演技ができれば、即芸術的に素晴らしい演技であるとは言えないことの表れでもある。

3.「アート」としての技術

人類が直立歩行を獲得し、両腕の自由を獲得した段階で、彼らの外界との関わりは本質的な転換を遂げたと考えられる。外界に存在している個々の物体をそのあるがままに利用する段階から、個々の物体に働きかけ、加工し、ひいてはそれを作りかえる活動を獲得したのである。ここに、技能と技術が発生したと言うべきであろう。記録があるわけではないので断言はできないものの、当時の生存環境の厳しさを考えると、その技能、技術は生存に資することを最優先とするものであり、したがって娯楽や芸術に関わることは二の次、三の次であったと想像される。

とすると、この段階で獲得され、後世に伝えられた（技能と）技術は、「アート」としての技術が分化し、相対的に独立していく母体であったと考えられる。この母体にも当たる存在が、「クラフツマンシップ」としての技術なのである。

「アート(art)」という単語が、本来、このように日本語の技術という単語の意味内容を部分的にもっているにもかかわらず、現代日本ではそうした意味内容はほとんど顧みられず、ほぼ「芸術」「芸能」にのみ対応すると捉えられている。[ii] このことは、一方で、我々の「技術」観がほぼ「テクニック」としての技術一色になってしまっていることを意味していると言える。それは特に若い世代のマニュアル指向の強まりとして表出している。今日、団塊の世代の一斉大量退職に伴い、OJT として職場の先輩同僚を「見習う」機会が急減してきつつある中では、そのメリットよりも、デメリットの方が多いであろう。したがって、現代日本の、特に教育の世界において、「アート」としての技術を効果的に発揮していく道を探ることは２重の困難を伴っているのである。

3．1.「芸道の教育」―「アート」としての技術の日本的特性(1)

先に触れたように、「アート」としての技術は、「クラフツマンシップ」としての技術を母体とし、この「クラフツマンシップ」としての技術が発展した結果生じてくる時間的、物質的余剰をいわば糧として発展してきた。このこと自体は、洋の東西を問わず、ここ日本においても共通していたと考えられる。ただ、日本に限って見れば、中国などの先進地域の文化が多少のタイムラグと劣化を伴いながら、複数のルートから日本に流入し、日本側に堆積的に受容されることになる。（丸山 1961）さらには、時を経てそれらは国風文化などとして独自の変容を醸成することとなる。諸技術に関してもそれは例外とはなり得なかった。

日本的な「アート」としての技術については、安部の「芸道の教育」に関する論考が参考になる。

安部は、芸道の技術について、次のように述べている。「芸道の技芸内容には、演者・行為者の感覚に支えられたり、その知恵を働かせる部分がきわめて多い。つまり、芸道の技芸内容は、カンやコツと言った個の感性の錬磨によるところが大であった。芸道における『教授』の内容とは、このカンやコツを主体とした技芸（各芸道に多種多様の技芸が存在する）のことであるといっても過言ではない」。（安部 1997：p.74）

その上で安部は、このような「芸道の技芸内容」を教授する側に求められたのが「『時』と『機』」という仏教思想、とりわけ道元禅に影響を受けた「思惟」であるという。（同 p.101など）教授者側は、あくまでも学習者側の「自己開発としての稽古」（同 p.74）を前提としながらも、学習者側の「時」が満ちているか、「機」が熟しているかの積極的なみとりが必要とされているという。

その上で、「芸道の最終的な『教授』内容が、つまりは最終的な自己開発の到達点が、禅の『悟り』にも似た茫漠としたものであった」（同 p.116）とする。換言すると、稽古という学習者側の絶えざる自己研鑽の有り様が、禅の修行とクロスオーバーし、日本の芸道は仏教、とりわけ禅宗との強い親和性を獲得したというのである。このように、安部は日本固有の「芸道」について、その仏教的な性格を開いて見せてくれた。

3．2．武道の教育ー「アート」としての技術の日本的特性(2)

安部が芸道[iii] として挙げていない武道、とりわけ弓道について、禅宗とのこの強い親和性を説いたのがヘリゲルである。彼は、1884年にドイツで生まれ、1924年から1929年まで東北帝国大学の講師としてドイツから来日し、哲学者として教育、研究に邁進する傍ら、阿波研三という弓道師範のもとで滞在中弓道の稽古にいそしんだ人物である。（ヘリゲル 1982：p.114）ヘリゲルは「いったい日本のいろいろな芸術が、その内面的形式から言って、結局ひとつの共通な根源すなわち仏教を指し示している」（ヘリゲル 1981：p.21）とし、さらにそこで言う仏教は「明白に思弁的な仏教」ではなく、「日本で“禅”と呼ばれているディヤーナ・ブッディズム（禅宗）を指している」と断言する。そして、弓道に関して、欧米人のイメージするスポーツとは全く異質な存在であることを強調して、次のように述べている。「日本人は弓を射ることを一種のスポーツと解しているのではない。初めは変に聞こえるかも知れないが、徹頭徹尾、精神的な過程と考えている。したがって日本人の考え方によれば、弓を射る「術」とは、主として肉体的な修練によってだれでも多少は会得することのできるスポーツの能力、すなわち『中り矢』がその標準と考えられるような能力ではなく、それとは別の、純粋に精神的な鍛錬に起源が求められ、精神的な的中に目的が存する能力、したがって射手は実は自分自身を的にし、かつその際おそらく自分自身を射中てるに至るような能力を意味している」。（オイゲン1982：pp.11-12）

彼が喝破したように、日本においては、「術」を発展させる方向を、芸道にしろ武道にしろ、芸術性（端的には美）や戦闘力の向上といった方向ではない、一種の精神修養として、善や聖といった別の価値に向けて純化させる傾向が強い。芸術（お華、お茶、書写、…）や武術（弓術、剣術、柔術、…）という名詞が存在するにも関わらず、呼称自体、芸道（華道、茶道、書道、…）や武道（弓道、剣道、柔道、…）とあえて「道」がつく呼称が好んで使用されるのも、これらの精神性をよく表している。[iv]

4．「テクニック」としての技術の習得・向上における限界性

安部が次のように主張しているように、欧米では「テクニック」としての技術を前提とした手法が、「アート」としての技術の領域まで食い込んできている。

「芸道の技芸は、基本的技芸の段階から、それ自体易ではあるが完成された作品や演技が取り上げられていること。つまり、ピアノの教則本であるバイエル、運指法であるハノン、バレエの基礎技術であるファイブ・ポジション等が、いわば分析的・分解的・解剖的立場を取ることに対比してみれば、我が国芸道の技芸内容の独自性がより理解されやすい」。（安部 1997：p.87）

しかしながら、2．において指摘しておいたように、機械のように精密、正確な演技ができれば、即芸術的に素晴らしい演技である、聴く人を感動させるとは言えないのであり、芸術性をどう高めていくかについては「テクニック」としての技術の向上とは別のアプローチがどうしても必要とされている。教育の世界の場合においても、過去にそのアプローチにあたるのが、「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチであったこと、とりわけ教育の場合、国民国家成立後以降はとりわけ、個々の子どもたちの芸術性の開花よりも、国民としての資質向上にウエートがあったため、「アート」としての技術よりも「クラフトマンシップ」としての技術の方がより求められてきていることを再認識しておくべきであろう。

5．小結

以上、本稿では、城丸の認識に反映されている、「従来、『教育技術』と言われてきたもの」における、技術と技能の混同を指摘し、辻本らによって明らかにされてきた「クラフツマンシップとしての技術」の性質を概観した。そして、安部の「芸道の教育」に関する論考、オイゲン・ヘルゲルの弓道に関する論考から、日本においては「アートとしての技術」がしばしば宗教的な悟りに接近していくことを見出すことができた。教育上、「テクニック」としての技術の習得・向上における限界性が露わになって来ている今日、その限界を克服するために、従来「アート」としての技術や「クラフトマンシップ」としての技術の習得・向上のアプローチが果たしてきた役割と機能を再認識すべき時であろう。

しかしながら、3．において確認したとおり、禅宗と高い親和性を持つものであり、民主性や人権の観点から、歴史的、文化的基盤の異なった現代にそのまま適応されるべきものではもちろんない。ここにおいて、最も重要となるのは、「テクニック」としての技術の向上・習得のためのアプローチの一定の有効性と同時に、その限界を自覚しておくことであり、だからこそ、それに頼り切

るのではなく、現代の状況に即した新しいアプローチを開発していくことである。この点については、今後の課題としたい。

引用・参考文献

安部崇慶『芸道の教育』ナカニシヤ出版、1997年。
生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会、1987年。
オイゲン・ヘルゲル『日本の弓術』岩波文庫、1982年。
オイゲン・ヘルゲル『弓と禅』福村出版、1981年。
佐藤学『教師花伝書』小学館、2009年。
ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習　正統的周辺参加』産業図書、1993年。
城丸章夫『新しい教育技術１　総論－新しい教育技術』日本標準、1977年。
杉尾宏編著『教育技術の構造』北大路書房、1986年。
世阿弥『風姿花伝』岩波文庫、1958年。
デカルト『方法序説』岩波文庫、1967年。
辻本雅史『「学び」の復権　――模倣と習熟』角川書店、1999年。
中内敏夫『近代日本教育思想史』国土社、1973年。
西岡常一『木のいのち木のこころ―天・地・人』新潮文庫、2005年。
丸山真男『日本の思想』岩波新書、1961年。
向山洋一『授業の腕をあげる技術』明治図書、1985年。

注

ⅰ　この段階では、文字媒体による論文によって共有しようという方法論によって、追究対象である教育技術を「言葉で伝えることができること」に制限されざるを得なかったと言える。

ⅱ　定量的な調査をしているわけではないものの、筆者の勤める大学において、学部学生や大学院生（その大半は現職の教員）に「日本語の技術に対応する英語を挙げてください」と発問しても、ほぼ全員が technique のみを挙げる。その後、英和辞典で調べさせて、art という英単語を見出すと、これまたほぼ全員が驚きの表情を浮かべる。

ⅲ　安部は、「茶道・華道・能・歌舞伎・和歌・俳諧など我が国の伝統芸術を芸道と呼ぶ」（安部 1997：p.74）としている。

ⅳ　chivalry を騎士“道”と訳すことで、彼の地の chivalry の本来の姿とは異なった特殊日本的な解釈が滑り込んでくる危険性があることを、我々は常に自覚しなければならない。