

## デュロイ相互作用論の教授学的検討

——「主体—主体」の教育的関係の成立の観点から——

山 本 順 彦

はじめに

教育（授業）における教師と子どもとの関係をとらえる場合、ふつう一般には、教師を「教育（教授）の主体」として、子どもを「教育（教授）の客体」としてとらえる立場と、それとは全く逆に子どもを「学習の主体」としてとらえ授業における子どもの主体性を強調するあまり、本来的に教育（教授）の主体者としての位置を有する教師の指導性の積極的意義を認めない立場との二つの二律背反する立場が存在している。

前者においては、子どもの学習は教師による教授に従属するものとしてとらえられ、授業は、もっぱら教授に還元されてしまい、授業における教師の指導とは不変的実体としての完成された知識・技術の伝達・注入にあるとされる。ここでは、教師の指導は、もっぱら伝達の論理によって完徹され、一定の知識・技術をいかに効率的に子どもたちに伝えることができるかということが課題とされることになるのである。さらに厳密にいえば、この場合の教科内容は直ちに知識内容と同一視され、いわゆる「科学主義」や「知識主義」が生じることになる。科学主義においては、科学の内容というものはつねに、科学的な探究過程＝問題解決の過程にかかわってのみ存在しているという点が見落と

されて、科学主義という呼称にもかかわらず、陶冶される子ども自らの科学的な問いかけや思考する態度の形成が無視されるという矛盾に陥ることになるのである。したがって、こうした状況のもとでは、教師の教授活動はもっぱら知識の伝達・注入に帰結し、子どもの学習活動は知識の受動的かつ従属的な理解・記憶といった性格のものになってしまうのである。

それにはたいして、後者の場合には前者とは逆に、教師による教授活動が子どもの学習活動に同一化、一元化されたとらえられることになるのである。授業の過程とは、すなわち子どもの発達にたいして援助したり、あるいは助言を与えるために存在するものであるととらえられ、教師の教授活動はもっぱら子どもの学習活動に従属してしまうことになるのである。ここにおいては、ことのはか子どもの自発性あるいは興味・関心といったものが最も重要なものとして尊重されてしまい、教師は子どももの自発性にすべてを委ね、従属的な態度で子どもに接することになるのである。

以上のような二つの相互に背反する授業における教師と子どもとの教育的関係については、ボルノー(O. F. Bolnow)によってもまた、近代教育思想における教育の基本モデルとしてとらえられている。<sup>(1)</sup> すなわち、「工芸論的」モデルと「有機体論的」モデルとの二つの典型的なモデルとして次のようにとらえられている。

われわれが教育学の歴史を顧みると、そこには教育の現象の本質を理解する、たえずくりかえされる二つの典型的な根本の態度があつて、それは簡単に、積極的な教育と消極的な教育、「作る」教育と「成長させる」教育、と言うことができる。第一のものは、手仕事の例にならつて教育を理解する。すなわち、手仕事は与えられた材料に応じて対象物を作り出すように、教育者も子供を特定の教育目標にむかつて形作らねばならない。彼の目標にむかつて努力する行為はこの点で手仕事に比較することができる。

それにはたいしてもう一つのもは、子供はけつして任意に形作ることのできるものではなく、むしろ自然な本質

として内面的な法則にしたがって内部から成長するものであり、教育は障害を遠ざけてこの成長に自由な余地を作  
ってやる以上のことはできないことに注意させるのである。ルソーがはじめてこのような「消極的な教育」の思想  
をのべて、ロマン派の人々はこの思想を、人間の有機的な理解を土台にして発展させたのである。すなわち、環境  
が植物に成長の可能性を整えてやると、植物が固有の法則にしたがって自分から育つように、子供も自分を自由に  
妨げられることなく発達することができなければならない。<sup>(2)</sup>

以上のようにボルノーは近代教育思想における教育の基本モデルを「工芸論的」モデルと「有機体論的」モデルと  
に整理してとらえている。

このようなボルノーの見解に従えば、近代教授思想における教授の基本モデルもまた教授を機械をモデルとして構  
想するコメニウス(J. A. Comenius)の「形づくり」の思想と自然||植物をモデルとして教授の概念の明確化をはか  
ろうとするルソー(J. J. Rousseau)・ペスタロッチ(J. H. Pestalozzi)・フレーベル(F. Fröbel)らの「成長にゆた  
ねる」という発想との二つのモデルとしてとらえることが可能となる。

先にも述べたように、このような二つのモデルは、今日の現代学校における授業においても、知識、技術といった  
教授内容がそのまま子どもにたいして機械的に反映するという教授一元的な傾向をもった「工芸論的」モデルと、子  
どもの学習活動が自発的に生起してくるのを教師は見守り、ただ待っているだけの学習一元的な傾向をもった「有機  
体論的」モデルの対立という、授業過程の在り方をとらえる場合の二つの典型的な傾向として根強く継承されてきて  
いるのである。

しかし、これら二つの相互に対立する教授の基本モデル、すなわち特定の教育目標に向かって子どもを「形作る」  
ことを第一義とする「工芸論的」モデルと、子どもが自らの自然な本質として内面的な法則にしたがって内部から成

長するのを待つ「有機体論的」モデルとは、ともに教育（教授）する主体と教育（教授）される対象という「主観—客観」の関係として教師（「教える」者）と子ども（「学ぶ」者）との関係をとらえようとする点においては、共通点をもっているといえる。子どもが、もっぱら教育の客体としてのみとらえられ、教師の教授によって知識が一方通行的に詰め込まれ、その定着度が測定されることをもって教授ととらえる「工芸論的」モデルにもとづく授業論も、子どもの主体性を尊重するという名のともに、教師は一步後ろに退いて子どもの学習活動が自然発生的に生起して行くのをただ待つことがよしとされる「有機体論的」モデルを基礎とする授業論も、ともに教師と子どもの関係が「主観—客観」の関係としてとらえられているという点では全く同一であるといえるのである。そこには、一方においては、教師が主体化（主観化）すればするほど、子どもは客体化（客観化）していくのであり、また他方においては、子どもをより主体化させていこうとすれば、教師が客体化して背後に退かなければならないという「主観—客観」的な関係把握という形式論理的な思考形式が存在しているのである。たしかに子どもは、教育の主体の側から見れば、あくまで教育の対象なのであり、また客体として存在している。しかし、授業において子どもは、まさに自主的かつ能動的に思考し、表現し、学習する主体として立ち現われなくてはならないのである。したがって、授業における教師と子どもとの関係を「主観—客観」の関係においてではなく、教授主体である教師と学習主体である子どもとの「主体—主体」の応答的關係としてとらえることが重要視されてくるのである。

現代学校における授業においては、以上において述べた近代教育（教授）思想にその背景をもつ二つの教授モデル、すなわち教授一元論的な「工芸論的」発想と学習一元論的な「有機体論的」発想とが共通してもつ問題点である。「主観—客観」として教師と子どもとの教育的関係を把握する誤りを克服することによって「主体—主体」の生き生きとした相互交流、すなわち応答的關係として教育的関係をとらえていくことこそが、現代学校における授業をより質的に発展させていくための非常に重要な視点であると考えられる。

本論文においては上述した、授業過程における「主体—主体」という、教師と子どもの教育的関係の成立、発展という観点から、デューイ (J. Dewey) の相互作用論を教授学的に検討してみたい。

### 一、教育的経験としての相互作用

デューイが当時の学校において主流を占めていた「伝統的教育」にたいする批判のうえにたつて提出した新教育（「進歩主義教育」）の成立、発展のための観点のひとつとして、教育的経験としての「有機体（主体）」とそれを取り巻く環境（客体）との相互作用（interaction）」という視点をあげることができる。デューイは彼が批判の対象とした当時の「伝統的教育」の基本的特質を次のようにとらえている。<sup>(3)</sup>

① 教育内容は過去に造りだされた知識や技術の集積から構成されているゆえに、学校の仕事はそれを子どもに伝達することである。

② 行為の基準や規則もまた過去において確立されたものであるがゆえに、道徳的訓練はそれらの標準や規則に適合するように子どもたちの行動の習慣を形成することである。

③ 学校を社会から切り離された施設と考える。

こうしたデューイの規定に従えば、伝統的教育は学校を社会から切り離された施設としてとらえ、そこにおける教授および道徳訓練の内容を過去において創造され、蓄積されてきた道徳的基準、規則に求めた点が伝統的教育の基本的特徴なのである。

ところで、こうした伝統的教育のもつ特質は、その教授や訓練の目的、方法を規定することになる、とデューイはいう。すなわち、それらの知識、技術あるいは道徳的基準を子どもたちに習得させるために、それらを教師が外部から子どもたちにたいして賦課することを求め、また子どもたちにたいしてはそれらを温順、受容、服従の態度で学習

することを強いたのである。つまり、デュロイによれば、伝統的教育の教授および訓練の方法は要するに「上方からのまた外部からの賦課を本質とするやり方」<sup>(4)</sup>であったのであり、「ただ除々に成熟にむかって成長しつつあるものに対して、成人の基準と目的物と方法とを賦課する」<sup>(5)</sup>ものであったのである。したがって、そこにおいては学習者である子どもは、教師によって伝えられる知識、技術あるいは道徳的基準を受容的、服従的に学習することを余儀なくされるのであり、教師によるただ一方通行的な伝達・注入の対象としてのみとらえられていたのである。そして、その結果、こうした伝統的教育においては、学習主体であるべき子どもと彼を取り巻く「物質的あるいは社会的」な環境との生き生きとした相互作用をとおしてなされる学習活動の重要性が全く見落とされてしまうことになった。

それについて、デュロイは、真の教育的経験は主体の内的条件とその主体を取り巻く物質的あるいは社会的環境、すなわち客観的条件との相互作用によって成立するものであると主張する。<sup>(6)</sup>

デュロイは、有機体としての生命と環境との相互作用について『哲学の改造』(Reconstruction in Philosophy)のなかで次のように述べている。

生命があれば、必ず行動があり、活動がある。生命が続くためには、この活動は持続的でなければならず、環境に適応していなければならぬ。それに、この適応は、完全に受身のものではない。ただ有機体が環境によって形作られるという問題ではない。蛤でも環境に働きかけ、或る程度まで環境を変える。食べる材料を選び、身を守る殻になる材料を選ぶ。蛤は、自分に対して何事かを行なったのと同様、環境に対しても何事かを行なう。条件への単なる順応——寄生生物はこの極に近いかも知れないが——ということとは生物にはない。<sup>(7)</sup>

経験は、能動的行為の仕事になる。有機体というのは、ミッコバーのように、拱手傍観、事の成行を見ている

ものではない。外から我身に振りかかるものを受身にボンヤリと待っているものではない。有機体は、自分の構造——単純であれ、複雑であれ——に応じた方法で環境に働きかけるものである。その結果、環境に生じた変化が有機体とその活動とに反作用する。こうして、生物は、自分の行動が生んだ結果に出会い、その結果を受ける。<sup>(8)</sup>

また、デューイは『経験と教育』(Experience and Education) のなかで次のようにも述べる。

個人が世界のうちに生きるという叙述は、具体的に言えば、彼が場の系列のうちに生きるという意味である。そして、個人がそうした場のうちに生きると言われる場合、「うちに」という言葉の意味は、銅貨がポケットの「うちに」あり、あるいはペンキが罐の「うちに」あると言われる場合の、その意味とは異なる。くりかえすが、それは、個人と事物および他の人との間に相互作用が行なわれるということの意味するのである。場の概念と相互作用の概念とは、互いに離れ得ないものである。経験は常に個人とその時に彼の環境を構成しているところのものとの間に生起する取引きをもとにしている。そしてその環境は、或る主題なり出来事なりについて彼の話し合っている人たちから構成されてもよい——この場合の話題もまた場の一部分である。あるいはまた、その環境は、彼のもてあそんでいる玩具、彼の読んでいる書物(その書物のなかで彼を取り囲む条件がイギリスであつてもまた古代ギリシアであつてもはたまた想像された地方であつてもそれは問わない)、あるいはまた、彼の行っている実験に関する材料など——によって構成されていてもよいのである。<sup>(9)</sup>

すなわち、デューイは、有機体としての生命は、元来、環境との働き合い、つまり環境との「相互作用」をとおして活動する存在であるにとらえるのである。こうした有機体としての生命、すなわち主体の内的条件と環境、すなわ

ち主体を取り巻く客観的条件（それは人間の場合には、「或る主題なり出来事なりについて彼の話し合っている人たち」から構成される社会的環境、あるいは「玩具」、「書物」、「実験に関する材料」といった物質的環境を意味する）との相互作用こそが、経験の本質である、とデューイは考えるのである。

したがってデューイは、真の教育的経験の在り方についても「『相互作用』という言葉は、経験をその教育的機能と能力とに関して説明するためのおもな原理である。それは経験における両方の要素——すなわち客観的条件と内的条件——に對等の権利を割当てる。正常の経験であるならば、それがどのようなものであろうとも、それは、これら二つの条件の相互作用なのである」と述べ、「教育的機能と能力」とを有する真の教育的経験が主体の内的条件と客観的条件との相互作用として成立していることを強調している。

デューイによれば、正しい意味での経験であるならば、どのような経験も、その主体の内的条件とその主体を取り巻く物質的あるいは社会的な環境、すなわち客観的条件との相互作用によって成立するものなのである。そして、こうした相互作用としての経験こそが真に「教育的機能と能力」とを持ち得るのであり、そうした経験をおして学習者である子どもは自らの経験を拡大、発展させていくのであり、より豊かな学習活動に取り組む可能性を切り開いていくのである。

## 二、コミュニケーションとしての相互作用

以上、デューイが真の教育的経験は主体の内的条件と客観的条件との相互作用をとおしてなされるとする彼の見解についてみてきたが、次にはさらに、この彼の相互作用論を特に主体とその主体を取り巻く「社会的環境」との相互作用、なかでも特に彼のコミュニケーション (communication) 論に限定して論述を進めたい。これによって、今日の学校の授業過程における「主体—主体」の教育的関係の成立にかかわってデューイのコミュニケーション論の示唆



するもの明らかにしてみたい。

デューイは『民主主義と教育』(Democracy and Education) のなかで、教育の場である学校が「未成熟者の性向を形成するところの伝達の一つの重要な方法である」<sup>(41)</sup>と述べ、学校における教授が次代を担う成長中の子どもたちに社会的な文化遺産を「伝達」するという機能をもつことを認めたくえで、しかし、「教授のより基本的かつ持続的な様式の必要性が理解されるときに、はじめてわれわれは間違いなく学校教育的方法を正しい背景の中に位置づけることができる」<sup>(42)</sup>として、学校教育としてなされる教授においてコミュニケーションが重要な位置を占めることを強調する。

デューイは学校における教育過程のみならず社会における人間の生活過程そのものが「コミュニケーションによって存続し続ける」<sup>(43)</sup>ばかりでなく、「コミュニケーションの中に存在する」<sup>(44)</sup>といっている。デューイは「人々は、自分たちが共通にもっているもののおかげで、共同体の中で生活する。またコミュニケーションとは、人々がものを共通に所有するにいたる方途なのである」<sup>(45)</sup>と述べ、人間の社会生活がその構成員が共有するもの（「目標、信仰、抱負、知識」といった共通の理解）のうえに成り立っており、そうした共通理解へと至るための方途がまさにコミュニケーションに他ならないと考える。デューイにおいては、まさに社会生活はコミュニケーションとしてとらえられるのである。

デューイによれば、こうした真正の社会生活としてのコミュニケーションは教育的な意味をもっている。

デューイによれば、コミュニケーションはそれを受ける者と送る者との間に相互作用を生起させることになる。すなわち、コミュニケーションを受ける者は、それによって「拡大され変化された経験を得る」<sup>(46)</sup>ことになるのである。つまり、「他人が考えたり感じたりしたことを共に考えたり感じたりする」<sup>(47)</sup>ことによって自らの態度の修正がなされることになるのである。また、逆にコミュニケーションを送る者もまたコミュニケーションをとおして変化していく

ことになる。すなわち、「ある経験を他人に十分に正確に伝えるという実験をしてみると、とりわけその経験がいくぶん複雑な場合には、自分の経験に対する自分自身の態度が変化しているのに気づく」<sup>(9)</sup>ことになる。また、「経験を伝えるためにはそれは系統だててきちんと述べられなければならない。経験をきちんと述べるには、その経験の外に出、他人がみるようにその経験を見、その経験が他人の生活とどんな点で接触するかを考察して、他人がその経験を感得できるような形にしておくことが必要となる」<sup>(10)</sup>のである。

以上のようなデュイの見解に従えば、コミュニケーションを受ける者と送る者との間には相互作用が生起することになるのである。コミュニケーションを受ける側の経験を受け取るさいに送る者の考え方や感じ方に同化しつつ、自ら考えたり、感じたりすることによって自らの既有的経験に変更を加えていくのである。また、コミュニケーションを送る側の側は自らの経験を的確に受ける側の側に伝えるために、それを系統だてて述べることはいうまでもなく、自らの経験を客観的に（受ける者の立場に立って）とらえ直したり、また受ける者の生活との接点を見定めることによって自らの経験に変更を加えつつ相手に伝えることが求められるのである。

したがって、こうしたデュイの考えるコミュニケーションのなかでは、それを送る者も受ける者も相互に相手の思考や経験に同化しつつ自らのそれを変更したり、発展させていくという、まさに相互作用が両者の間に展開されていくことになるのである。

このようなコミュニケーションの在り方について、デュイは『経験と自然』(Experience and Nature)のなかでコミュニケーションの根源的な現象を事例としてあげつつ次のように述べている。

AがBにある物をもってきてくれと頼む、Aはそれを指さす、たとえば花を。Aの指さす行動にBが反応するのは根源的機構による。もともと、そうした反応は行動に対してであって、指さすことではないし、指示された物体

に対してでもない。しかしBはその行動が指示であることを知る。彼は指示に反応するが、指示自体ではなく、それを他の何物かの指示としてである。Bの応答はAの直接動作から、Aが指示する事物に転移される。かくて彼は単にその動作がそれ自体のために示唆を与えるところの見るとかつかむとかいう自然的行為を単に決行するばかりではない。Aの行為は指示された物へBの視線を惹きつける。しかる後、Bの反応をただ単にAの動作から、刺激としての物に対して彼がなしうる本来的な反応に転移しないで、彼はAのその物に対する現実的または可能的な関係の機能である仕方でも反応する。すなわちBがAの動作や音声を理解するに特色のある点は、彼がAの立場からその物に反応するということである。彼はただ自己中心的に応答するのではなく、Aの経験の中にその物が機能し役立つだろうことを認識する。同様に、AはBに求めるとき、その物が単に自分自身に直接関係あるものとしてのみ考えないで、その物がBの手にとることができるものとして考える。AはそれがBの経験の中に機能しうるものとして、その物を見る。<sup>(20)</sup>

すなわち、AがBにたいして花を指さし、それを取ってくれるように依頼した場合、最初にBが示す反応は、Aが花を指し示すということや指し示された対象である花にたいしてなされるのではなく、彼はAの行動そのものに反応を示す。しかし、やがてBはAの行動が、花を指し示しているのだということに気づき、それにたいして反応するが、それはただ単にAが指示するということそのものにたいする反応としてとどまるのではなく、Aが指し示す対象である花にたいする反応へと変化するのである。しかし、そこで為されるBの反応は、Aの指し示す花をただ見たり、つかんだりするという「自然的行為」としてなされるのではなく、Aがその花を必要としているという「Aのその物に対する現実的または可能的な関係」を把握したうえでの反応、すなわち、Aに花を取って渡すという反応として現われることになる。ここにおいて、Bは、「Aの経験の中にその物が機能し、役立つだろうことを認識」したうえ

で、つまり「Aの立場」から花にたいして反応するのである。また同時に、AはBに取ってくれと指示した対象である花が自分にのみ関係するものであるとは考えず、Bが「手にとることができるもの」、すなわち「Bの経験の中に機能しうる」ものとしてとらえたうえで、Bに花を取ってくれるよう指示するのである。

こうした点についてさらにデュロイは、「BはAの言葉を聞いて、Aがその物を獲得する行為の完成という観点から、自分の目や手や足の準備的反応をする」<sup>(21)</sup>、つまり「花を手にとり、もってきて、それをAに捧げる行動に着手する」<sup>(22)</sup>のであり、また同時に「AはBの完成的行為すなわち花をもってきてAに捧げる行為に準備的反応をする」<sup>(23)</sup>のであるといっている。そして、「Bの行為の起る機会や刺激は、Aの発する声や彼の指さす姿勢でもなければ、指示された物を視ることでもない。その刺激は、二人が参加する行為 (transaction) の予想的分担にある」<sup>(24)</sup>という。

以上、デュロイのコミュニケーションについての見解をみてきたが、要するに彼はコミュニケーションの本質を次のようにとらえていると考えられる。すなわち、コミュニケーションのなかで、その送り手から受け手にたいして「伝達」がなされる場合、それはただ単に、送り手が自らの経験や思考を一方通行的に受け手にたいし伝えることではないということである。コミュニケーションにおいては、その送り手は自ら伝えようとする経験や思考をたえず受け手の立場にたつて、すなわち受け手がそれらをどのように受け取っているかということを考慮しながら、場合によってはそれらに変更を加えつつ伝えようとする。そのとき、受け手もまた送り手の経験や思考に同化しつつそれらを受け取り、そのことよつてまた自らの経験や思考を変更し、拡大、発展させていくのである。このような意味においてコミュニケーションは、ただ単にその送り手から受け手への一方通行的な「伝達」にとどまるのではなく、送り手、受け手相互の主体的な参加によつて成し遂げられていく共同活動であると考えられるのである。

ところで、今日の学校における授業において求められる、教師と子どもとの教育的関係は、「はじめに」において

も述べたように、教師による子どもへの一方通行的な伝達・注入を基本とする「工芸論的」な教授モデルにもとづく教育的関係としてとらえられるべきでもなければ、また、子どもの自発的活動にすべてを期待するという「有機体論的」モデルにもとづく関係として把握されるべきでもない。教師による積極的な働きかけが子どもの能動的応答を喚び起こすという関係としてとらえられなければならない。教師が教授主体として働きかければ働かせるほど、子どももまた学習主体として起ち上がってくるという、まさに教師と子どもの緊張をはらんだ「主体—主体」としての弁証法的な応答の関係の成立が目指されなければならないのである。この点で、以上みたデュイイのコミュニケーション論、すなわちコミュニケーションがその送り手と受け手相互の主體的な参加をとおして達成される共同活動であるとするデュイイの見解は示唆に富むものであるといえる。

〈注〉

- (1) この点については、ボルノー著、浜田正秀『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部、一九六九年、六十七頁以下、ならびにボルノー著峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社、一九六五年、二〇頁以下を参照。
- (2) 『人間学的に見た教育学』、六七～六八頁。
- (3) J. Dewey: *Experience and Education*, 1938 (1977), pp. 17～18. (原田実訳『経験と教育』春秋社、一九七三年、四頁)
- (4) *Ibid.*, p. 18. (同書、五頁)
- (5) *Ibid.*, pp. 18～19. (同書、五頁)
- (6) *Ibid.*, pp. 33～50. (同書、二三～四八頁)
- (7) J. Dewey: *The Middle Works 1899～1924*, 1982, p. 128. (清水幾太郎他訳『哲学の改造』岩波書店、一九六八年、七七～七八頁)
- (8) *Ibid.*, p. 129. (同書、七八～七九頁)
- (9) J. Dewey: *Experience and Education*, 1938, pp. 43～44. (原田実訳『経験と教育』春秋社、一九七三年三八～三九頁)
- (10) *Ibid.*, p. 42. (同書三六頁)

(11) J. Dewey: *Democracy and Education*, 1916 (1944), p. 4. (松野安男訳『民主主義と教育 上』岩波書店、一九七五年、

一五頁)

- (12) Ibid., p. 4. (同書、一五頁)
- (13) Ibid., p. 4. (同書、一五頁)
- (14) Ibid., p. 4. (同書、一五頁)
- (15) Ibid., p. 4. (同書、一六頁)
- (16) Ibid., p. 5. (同書、一七頁)
- (17) Ibid., p. 5. (同書、一七頁)
- (18) Ibid., p. 5. (同書、一七～一八頁)
- (19) Ibid., pp. 5～6. (同書、一八頁)
- (20) J. Dewey: *Experience and Nature*, 1925(1958), p. 178. (帆足理一郎訳『経験と自然』春秋社、一九五九年、一四一～一四二頁)
- (21) Ibid., p. 179. (同書、一四二頁)
- (22) Ibid., p. 179. (同書、一四二頁)
- (23) Ibid., p. 179. (同書、一四二頁)
- (24) Ibid., p. 179. (同書、一四二頁)

〈参考文献〉

- ① 杉浦美朗「デューイにおけるコミュニケーションについての一つの考察・デューイに基づく授業の構想への一つの序説」『兵庫教育大学研究紀要』第四卷第一分冊、一九八四年。
- ② 田浦武雄著『デューイとその時代』玉川大学出版部、一九八四年。
- ③ 吉本均著『訓育的教授の理論』明治図書、一九七四年。
- ④ 吉本均著『ドラマとしての授業の成立』明治図書、一九八二年。
- ⑤ 吉本均著『授業成立入門——教室にドラマを』明治図書、一九八五年。