

昭和57年

研究紀要 第12号

特集：学習社会における教育方法の開発

巻頭論文 学習社会における基本問題……………鯉坂 二夫…… 2

特集1. 学校における評価の新しい視点……………辰野 千寿…… 4
学校教育への教育機器導入の将来展望
……………坂元 昂……10

特集2. 学習社会における家庭学習……………藤原 英夫……16
学習社会における学校教育と学校外教育
……………林部 一二……22
学習社会における幼稚園教育……………岸井 勇雄……32
家庭教育システム試案……………浜田 三雄……38

特集3. 調査研究の概要報告

〈調査報告①〉学校の授業との関連における児
童・生徒の家庭学習の調査研究
……………高橋 壮之……48
〈調査報告②〉学校および家庭における学習機
器の利用状況の比較研究
……………永井 政直……52
〈調査報告③〉教育環境に関する研究報告
——父親の教育力について——
……………池田 寛……60
〈調査報告④〉学校におけるキャプテンシステ
ム利用実験（中間報告）
……………堀内道夫・本庄由理……64

財団設立趣意書・寄附行為……………70
昭和56年度事業報告書……………74
昭和57年度事業計画書・役員名簿……………77



学習社会に おける基本問題

理事長 鱒坂二夫

学習社会という言葉は、さまざまな意味をもち、また、いろいろな解釈を許す言葉である。私はいま、一応、学習しつつある社会、学習を必要とする社会と理解しておきたい。

世の中が、常に変わりつつあるということに疑いをもつ人はあるまい。ギリシヤの昔、万物は流転すると教えた哲人もあった。また近くは変化こそは事物の真相であり、変える力は、まさに闘争の力であると説いた人もあった。革新と言い進歩と言う。そこに多少の相違はあるにしても、共通して言えることは、社会がつねに変わりつつあると言うことである。

では、この変化する世の中に生き、その変化に対処するために、私たちにとって必要なことは何か。そのことについても、多様な条件があげられるであろう。そうして、その1つの重要なことは、私たちが、その変化を知り、その原因を確かめ、それに対応する方策を考案し、その方策を十分に類推して、打ち立てた仮説を実際に試みて実証することである。医者が患者に対する場合でも、農民が農場を経営する場合でも、事柄は同じである。ジョン・デュエイは、その著「思考の方法」の中で、間接的思考の特徴としてこれに近い考

え方を示した。そのことは言いかえると我々が科学的方法において事物の真相をたずねようとする時に採る方法にほかならない。学習方法の基本的な姿の1つがそれなのである。それは、小にしては子どもたちが字を覚え、数を身につけるといって極めて初歩的な学習から、人類が当面した重要な課題を如何にして解きほぐすかという国際的な政治や外交上の事柄に至るまで共通した問題解決の方法原理なのである。学習社会を、人びとがたえず学習する社会、学習によって自らを高め、社会全体が向上する社会と解したとすれば、その学習の基本として、このような学習の方法を身につけることを忘れてはならない。模倣を意味なしと言うのではない。また、注入の価値を軽視しようとするのでもないが、あらゆる学習方法の基本的な焦点はここにまとめられるのである。

私は教育とは子どもたち——それは青年でも成人でも同じである——に生きる力を与え、また彼らを幸せにすることだと思ふ。幸せとは何か。それは私たちが父母にもらった遺伝の力が出来る限り伸びて——敢て天までとは言まい——その結果を運命として、しっかりと抱きしめることだと思ふ。もちろん、学

習は命がけである。しかし、それは決して人に勝つためではない。自分に負けないためなのである。他人とは友情の手を握らなければならない。これがほんとうの平和教育というものだと思う。学習社会にも無益な競争があってはなるまい。いや、競争はあってもいいが、それはあくまでも自分自身との競争でなければならない。

生きる力とは何か。人びとは4つの力を挙げるであろう。肉体の力、感情の力、知性の力、そして、意志の力。それは統合的なものであって、決してそれぞれに分割して考えられてはならない。これらの諸力の調和的合自然的な陶冶を先人は全人教育と教えた。このような教育の理想は、生涯に亘って崩されてはならない。もちろん、人びとそれぞれに個性の差があり、個人の能力にも相違のあることは確かな事実であるが、しかし、人間陶冶の理想として全人の姿に対して、憧憬をもつことは、きびしい個性の相違を和らげる。

特に生涯に亘る教育の場合には、各人の個性の相違が顕著にあらわれるのであって、その強さは手の下しようもないほどのこともある。専門の職能にかかわる能力や技術はもちろん、ごくありふれた趣味や嗜好の類に至るまで、個別的特殊性は覆いかくすことの不可能なほどに歴然としてあらわれる。私たちはそれを憂え、それを恐れてはならない。それは当然な、具体的な事実なのである。否むしろその故にこそ人びとにとっての人生の意義が、それぞれに意味をもつのである。私たちが忘れてならないことは、強く個性の命に生きながら、たえず全人の理想への憧憬を失わないことである。不完全でありながら完全さ

を、未完成でありながら完成をたえず恋慕いつづけることである。ギリシヤ人はこのような力を「エロース」と教えた。

エロースとはギリシヤ神話に出てくる神様の名である。エロースは、ペニア、とポロス、貧しい神と豊かな神の間に生まれ、終生豊かさ、完全性……に憧れつづけた神の名である。教育の場合には、このような愛の立場が強いと先人は教えている。そうであろう、親が子を、教師が生徒を、先輩が後輩……を指導し、教育する場合には、何れも、相手にこもる可能性を引き出し、これを伸ばし、自ら伸びようとする力を助ける——古人は自助への助力と言った——という立場が見られるのである。完全への憧れを信じ、それへの向上を助けようとする姿はまさにエロース的であると言わなければならない。

学習社会には空間的なひろがりや時間的な持続性を伴う。古人は「人生到るところに青山あり」と教え、「あらゆる現在が、つねに永遠の時につながる」と説いている。ということは、私たちは「時」と「処」とに止まってはならないということであろう。執着してはならないということであろう。学習は私たち1人ひとりの終生の課題なのである。

哲学者西田幾太郎先生の歌に、

あたご山入る日の如く赫々と
燃やしつくさん残れる命

がある。私たちは燃やしつくさなければならない。最期の時まで。そのような力を支える意志の焰を大事にしなければならない。時間と空間を超えて燃えつきるところに、学習社会の栄光が輝くであろう。

(甲南女子大学長・京都大学名誉教授)



学校における 評価の新しい視点

上越教育大学長 辰野 千寿

評価の役割

今日、教育評価は、教育により、その目標がどの程度達成されたか、あるいは教育の結果、児童・生徒がその目標にどの程度到達したかを判断することであると考えられている。つまり、教育目標を標準として、児童・生徒の学習や行動を調べ、その目標がどの程度達成されているかについて価値判断をすることである。

このような評価は、究極的には、教育を改善し、児童・生徒のよりよい発達を促進することを旨とするのであるが、具体的な目的としては次のものがあげられる。

(1)児童・生徒が指導目標を達成しているかどうかを知ることによって、直接かれらの指導に役立つ。

(2)教育の目的及びその指導計画にそって望ましい結果が得られたかどうかを調べることによって、教育の目標、計画、方法さらには教科書などの適否を見、その改善に役立つ。

(3)教師以外の者が評価を行うときには、担任教師の指導力を評価することができる。

このようにみると、評価は、教育にとっては欠くことのできないものであるが、1960年ごろから、アメリカにおいては、教育評価で評定す

るのは、民主主義及び教育の自由と矛盾するという主張が現れた。つまり、「すべての人びとは、等しく作られている。それ故、機会の均等と報酬の均等をもつ権利を与えられている」という立場から、評価で評定することは、差別・選別につながるとして、評価に反対したのである。

しかし、また、近年、能力・適性に応じた指導、特に1人ひとりを生かすための個別化教授が強調されるにつれて、能力・適性の理解が必要になり、評価の機能・役割がいっそう重視されるようになった。

さらに、アメリカでは、1970年代になると、一般市民が納税者として、教育当事者にその成果の報告を求め、もし出資に見合うだけの成果をあげていなければ、教育課程の改善や不足学力の補償を求めるといった、教育における責任の問題がとりあげられるようになった。このような教育的責任を論ずる場合には、教育効果の正しい測定と集めた資料の正しい使用が必要になる。そこで、この立場からも、教育評価の役割が重視されている。

評価の新しい視点

評価は、すでに述べたように、児童・生徒の

指導や教育の改善・管理のために役立つが、今日、わが国の教育では、①人間性豊かな児童・生徒を育てること、②基礎的・基本的な内容を確実に身につけさせ、創造的な能力の育成を図ること、③児童・生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること、などが強調されている。

したがって、評価も、このような教育の目標の達成状況を正しく評価し、記録するにはどうすべきかを問題にすることになる。ここでは、このような立場から評価の問題点をとりあげることにする。

(1) 全人格の発達の評価

今日の教育は、知育・徳育・体育のすべてにわたり、広く全人格の発展を目標としている。特に新学習指導要領では、人間性豊かな児童・生徒の育成が強調されている。

したがって、教育効果の判定も、個々の児童・生徒の身体的発達、知的発達、学業成績、社会的発達、情緒的発達、性格の発達、興味の発達など、多方面にわたって行われることが必要である。「在学中指導した過程及びその結果の要約の記録」である指導要録においては、従来も、各教科の学習、特別活動、行動及び性格の記録などで、全人格の発達の様相を具体的に示そうとしていたが、昭和55年に改訂された小学校、中学校の新指導要録においては、さらに、この点を強調するために、「各教科の学習の記録」の「観点別学習状況」の欄で、知識、理解、思考といった知的な学力だけでなく、学習意欲、自ら考え実践しようとする態度なども重視し、「関心・態度」について評価するとか、「特別活動の記録」においても、単に事実の記録だけでなく、その活動状況をできるだけ確にと

らえて記入するようにし、「活動の意欲」「集団への寄与」といった観点についても評価することになっている。また、新学習指導要領では、「正しい勤労感を養うこと」「自然愛や人間愛を大切にす豊かな情操を養うこと」が強調されているので、それに対応して、「行動及び性格の記録」において、「勤労意欲」の項目を新たに加え、また、「公共心」の内容に「自然愛護」を加えたりしている。

このように、新指導要録では、全人格の発達の評価の記録について従来以上に配慮している。したがって、このような評価を正しく行うためには、これまでも研究されてきた観察法、質問法、テスト法、品等法、作品法などについて理解を深め、正しく適用することが必要である。

(2) 基礎的・基本的事項の達成状況の評価

新学習指導要領では、基礎的・基本的事項を確実に身につけさせ、いわゆる落ちこぼれを防ぐことを目ざしているが、新指導要録は、「観点別学習状況」の欄で、この趣旨を生かし、学習指導要領の示す目標をどの程度達成しているかを明らかにし、指導に役立てようとしている。これは、従来の評価が集団内の位置づけをする相対評価中心だという批判に答えるために、絶対評価つまり学習目標の達成状況を見る評価の考え方をとり入れたことになる。

これは、評価における新しい視点の1つであるが、この主張には、相対評価に対する批判のほか、最近の教育についての考え方が反映している。つまり、今日の教育では、能力・適性に応じた教育が強調され、うまく教えれば、大部分の児童・生徒がその目標を達成できるので、実際の指導では、1つの段階を完全に学習

させてから次の段階に進むべきだという完全習得学習の理論が重視されているが、評価にも、この考え方が反映して、絶対評価の方法が強く主張されるようになった。

もちろん、この評価を的確に行うためには、目標達成の程度を見るための基準の設定や評価場面の設定が十分に行われることが必要である。そこで、現在、各教科の指導で児童・生徒が習得すべき学力の具体的内容とその水準の分析がさかんに行われている。そして、縦の欄に学習目標をあげ、横の行に学習内容の項目を並べ、それぞれの学習内容の項目がどのような目標を旨として学習されるかを示す目標・内容分類表が研究されている。これができれば、学習指導にも役立つが、特に評価の際に評価項目を分類し、テスト問題を作成する場合に便利である。

しかし、現状では、基礎的知識や技能については、評価基準や尺度の具体的設定が可能であるとしても、思考、創造性、情操、鑑賞、関心・態度などの領域についてはむずかしいといった批判が相変わらず続いている。

したがって、評価項目の分類、テスト問題の作成、評価基準や尺度の設定についての基礎的研究なしに、教師の主観的判断だけで、達成状況を評価するようであれば、再び、絶対評価の妥当性・信頼性が問われることになる。

(3) 個性の理解

今日の教育は、すでに述べたように、個性尊重の教育であり、個性や能力に応じた教育を行い、個性を伸長することを旨としている。したがって、評価も、児童・生徒の個性や能力をできるだけはっきりとらえ、指導に役立つようにするとともに、指導の結果、個性や能力がどの

ように伸びたかを正しく評価し、記録することが大切である。

① 多面的に見ること

新指導要録においては、各教科の学習、特別活動、行動及び性格の記録や標準検査の記録を行い、いろいろの角度から児童・生徒の個性を理解できるようにしている。

② いろいろの基準に照らしてみること

評価は、単に学級または学年における相対的位置づけをする（相対評価）だけでなく、指導目標をどの程度達成しているかを見たり（絶対評価、達成度評価）、あるいは個人として、どこが優れ、どこが劣るかを調べたりする（個人内評価）ことが大切である。もちろん、これらの方法には、それぞれ長短があるので、目的に応じて用いることが必要である。

たとえば、相対評価については、その長所として、教師の主観的判断によるかたよりを防ぎ、一層正確に評価できる。目標を達成したといっても、達成の程度には個人差があるが、それを見分けることができる。ある定員に対して一定数を選択するとき役立つ、などがあげられている。しかし、グループが小さいと、正規分布にならないので、このやり方は無理だとか、他の人との比較では、本人の努力や進歩のあとが現れにくい（全員が努力すれば学級内での順位は変わらない）。目標達成の程度もわかりにくい。子供の競争心をあおる、などといった批判もなされている。

そして、絶対評価については、目標達成の状況がわかれば、個々人の指導に役立つ。教材が順序だてられ、階層的に構成されているときには、授業の際にそれぞれの段階における達成状況を見て、次の目標に進むべきかどうかをきめることができる。競争心をあおったり、劣等感

をもたらすことも少ない。などの長所があげられている。しかし、反面、前にも述べたように、目標達成の基準や尺度を作ることがむずかしいとか、目標達成についての合否だけでなく、その程度を点数で示すと、やはり競争心をあおるといった批判がなされている。

したがって、たとえば、選抜試験のときには相対評価を用い、資格試験のときには絶対評価を用いることになり、個人のどの面が優れ、どの面が劣るかを知り、劣る面を特に指導しようとするときには個人内評価を用いるのがよい。しかし、学校教育で、それぞれの子供の個性や能力に応じた指導をし、その個性や能力を十分に伸ばさせるためには、相対評価、絶対評価、個人内評価の3つをうまく組み分けて用いることが必要である。

そこで、小学校、中学校の新しい指導要録においては、「各教科の学習の記録」で、これらの3つの方法を用いている。この記録では、「評定」「観点別学習状況」「所見」の3つの欄に分けて学習の状況を示そうとしているが、まず、「評定」の欄には、各教科の学習について教科別に総合的に評価し、それを5段階（小学校1、2年は3段階）で記入することになっている。評価のしかたは、いわゆる「絶対評価を加味した相対評価」である。つまり、この評定においては、その成績を学年または学級の他の子供の成績と比較し、集団内での位置づけをする相対評価によるのであるが、あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、子供をそれに機械的に割り振ることのないようにし、目標達成の程度により人数の割り振りを多少変えてもよいこととし、絶対評価を加味するという考え方を生かそうとしている。

次に、「観点別学習状況」の欄には、学習指

導要領に示されている目標の達成状況を観点ごとに分析的に評価し、目標を十分に達成した者については^{プラス}＋印を、達成が不十分な者については^{マイナス}－印を記入し、目標をおおむね達成した者については、空欄のままとすることになっている。ここでは、絶対評価を用いることになる。

また、「所見」の欄には、「各教科の学習について総合的に見た場合の児童あるいは生徒の特徴や指導上留意すべき事項を記入することとなっているが、その評価は、いわゆる個人内評価であり、その子供個人として比較的優れている点、または劣っている点などを明らかにすることを目ざしている。

③分析と総合を併用すること

さらに、個人の特徴をよりよく理解するためには、いくつかの観点なり要素なりに分け、それぞれの角度から分析的に調べる必要がある。しかし、それと同時に、全体的に見た場合にはどうか、一言でいえば、その特徴はどうかというように、総合的に評価することも大事である。

最近の知能検査や標準学力検査、性格検査などにおいても、単に知能や学力のよしあし、性格の外向型、内向型をいうだけでなく、知能や学力の中で、どの面が優れ、どの面が劣るかを分析的に見、性格でも社会的向性、思考的向性というように分析的に調べる検査が用いられるようになった。

指導要録でも、「各教科の学習の記録」において、「観点別学習状況」の欄で分析的に評価し、「評定」と「所見」においては総合的に評価するようになっている。また、「行動及び性格の記録」においても、「評定」では項目ごとに分析的に評価し、「所見」で全体的にとらえた子供の特徴を記入するようになっている。

このように、今日の評価では、分析的評価か総合的評価か、ではなく、両者を合わせてみることによって、その子供の能力や適性を正しく理解しようとしている。

(4) 指導と評価の一体化

評価を個人の理解と指導に役立たせるためには、1学期に1回とか2回とか時期を定めて試験するだけでは不十分である。評価というと、どうしても、一定の指導をした後に、その教育効果あるいは学習効果を測定し、成績をつけることだと考えられがちであるが、今日では、指導に先立つ事前の評価、指導過程における評価、指導後のまとめの評価というように分けて考え、評価を指導に役立てようとしている。ブルーム (Bloom, B. S.) は、これらを診断的評価、形成的評価、総括的評価と名づけている。いま、これらの評価について、そのねらいと特徴を考えてみよう。

①指導前の評価

これは、指導を始めるのに先立って、それぞれの子供の特性を調べる評価であり、それによって、それぞれに適した指導を行おうとするものである。特に、近年、個別化教授が強調され、教授を個々の子供に最も適するように区別して行おうとする傾向が強まるにつれて、指導前の評価の役割が重視されるようになった。

この評価は、これからの指導で必要とする前提条件（知能、興味、既習の学力など、いわゆる学習レディネス）をどの程度満たしているか、指導目標をすでにどの程度達成しているか、学習のしかたの特徴（学習スタイル、認知型など）はどうか、などについて調べようとする。一般的には絶対評価が用いられる。

評価の時期としては、学年、学期、単元のは

じめが考えられる。

前述の個別化教授では、これをクラス分けテストと事前テストに分けている。

クラス分けテストは、各学年のはじめに行い、その学年で学習すべき多くの単元について、それぞれの単元を、それぞれの子供がどの程度まですでに学習しているかを見きわめるためのものである。そして、水準に達している領域と達していない領域を区別し、すでに水準に達している領域については、さらに高い水準の学習を考える。これにより、学級編成あるいはグループ分けを行うことになる。

次に、事前テストは、各単元における各目標についての達成度を測定するもので、おのおの子供の学力の長短を細かに診断する。子供が事前テストのすべての目標を達成しておれば、その子供は、その単元の学習は必要がなく、次の単元の事前テストを課せられる。

しかし、前述の単元において、目標を達成していなければ、その部分について学習課題を与えられる。

この学力についての事前テストでは、それぞれの子供について学力のどこが欠けているかを示すだけで、どんな教授法がよいかは示さない。さらに、学習適性、興味、学習スタイルなどを測定して、どんな教授法がよいかをきめることが必要である。

②指導過程における評価

これは、特定の目標に向かって学習指導を行っている過程において、そのふし目ふし目で達成の程度を調べ、達成の程度が不十分な場合には、さらに補充の学習をさせ、それぞれの子供に完全に学習させようとする。また、学級全体の進歩の状況に応じて指導のしかたや進度を加減する。このように、この評価では、子供がど

のように学習しているかを調べ、その結果を教師自身が知り、あるいは子供に知らせ（フィードバック）、指導の効果を高めようとする。これも絶対評価による。

このように、評価を学習指導の進行中に行い、その結果を指導に生かすことは、これまでの教育においても、もちろん行われたが、最近では、完全習得学習の理論の立場から、特に重視されている。そして、指導過程における評価を効果的に行うために、(ア)授業の目標だけでなく、下位目標を明らかにしておくこと。(イ)目標を「何ができる」という行動的言葉で具体的に示しておくこと。つまり、だれでも観察できる、表に現れた行動で目標を表すようにする。(ウ)授業の計画を明確にしておくこと。(エ)授業の計画にそって評価の方法を具体的に考えておくこと。(オ)評価結果の解釈では、絶対評価を用いる。

③指導後の評価

これは、所定の指導が終わった段階における評価であり、単元、学期、学年の終わりに、それまでに指導した内容について、どの程度学習したかを評価する。そこで、総括的評価ともいわれる。

評価の対象は、知識・理解、技能、関心・態度などの全領域にわたる。したがって、評価の方法は、評価の対象によって異なる。知識・理解の評価では、教師自作のテスト、市販のテスト、標準学力検査などを用い、技能や関心・態度などの評価では、観察法や品等法などを用い

ることが多い。

この場合、結果の表し方としては、意図した目標を達成しているかどうかといった絶対評価を用いることもあるし、学級または学年の中でどんな位置にあるかを見る相対評価を用いることもある。小学校・中学校の指導要録においては、すでに述べたように、両者を併用している。

なお、総括的評価で、絶対評価を用いる場合には、次の単元、または次の学期、学年の学習に対して準備ができていのかどうかをきめるのを助けることになる。つまり、次の学習に対する事前テストの役割を果たすことにもなる。

(5) 自発的自主的学習の促進

前述のように、評価は指導と一体化することによって、それを教育に生かすことができるが、今日の教育では、児童・生徒の自発的自主的学習を重視している。そこで、評価においても、評価のしかた、結果の知らせ方などについて、この面からも配慮がなされている。

たとえば、本人に自分の学習、行動などについて反省させ、評価させる自己評価は、その1つである。学習状況や学習結果について自己評価することは、学習意欲を高めるのに役立つ。

また、評価の結果を本人に知らせる方法についても、結果を単に点数や記号で示すだけでなく、文章で記述するとか、教師がそれぞれの子供に適した概評を書くとかいうのは、それである。



学校教育への教育機器 導入の将来展望

東京工業大学教授 坂元 昂

1. 教育機器の機能

一般に、道具は、人間の身体の機能の一部を拡大代行する。めがねは目の、補聴器は耳の、義手は手の、松葉杖や自転車は足の、機能を拡大する。しかし、めがねを足につけても、のりものにはならないし、補聴器を鼻の穴につっこんでも、隣の夕飯の臭いがわかるわけではない。道具は、対応した人間の身体機能のみを、いわば部分的に拡大するだけという限界をもっている。

教育機器にしても同様である。それぞれの道具は、対応する教師の教育機能を拡大代行する。したがって、教師の教育機能に合った道具を用いることは、教育の効果を大いに拡大してくれることになる。反面、合わない使い方をすると効果が見られない。時には、ふだんの教育の働きを乱して逆効果をもたらす場合もある。

たとえば、OHPを上手に使うとわかり易く、整理されたノートをとることができる。しかし、小さな文字を用いたり、提示時間を短かくすると、学習者は、内容をとらえることができない。しかも、悪いことには、OHPを使わなければコトバで説明されるはずのことも、OHPに書かれているため、省略されてしまい、結局情報が伝わらないということがおこりがちである。

このような点を考慮して、「教育機器を適切に使えば教育効果がある」という前提の下

に、現在、教材基準として学校に整備する教具教材教育機器が、小学校で34種、中学校で33種定められている。この中には、いわゆる視聴覚教育機器のほかに、トランシーバー、複写機、巻き尺、トランスペアランスー、ビデオテープなども入っている。

教育機器というと、映像機器、反応分析機器、訓練機器などのエレクトロニクスを応用したものを意味することが多い。しかし、機能的には、従来の教具と共通した働きをもっているため、導入や利用にあたっては、それらを含めて教育に関する情報を学習者に伝えるなかたちをする「教育媒体」というとらえ方を忘れることのないよう配慮することが大切である。

2. 教育機器の普及

今日ほとんどの学校に普及している機器は、スライド映写機、校内音声放送装置、OHP、TVの4種である。このうち、OHPとTVは、大規模中学校を除くと、ほとんどの小中学校でクラス数にほぼ見合うまでに行き渡ってきている。

教育工学が盛んになりはじめた15年前には、とても考えられなかった普及ぶりである。しかし、まだ利用度からいうと、それほど高いとはいえない。もっともよく使われているのは、小学校では、TVであるが、平均して週1度である。OHPは、小中学校共に1か月に平均して3度くらいである。

もちろん、これらの数値は全国の小中学校の10%の平均値を示しているのだから、先生によっては、毎日OHPやTVを使っておられる方もあろうし、逆にまったく使っていない方もおられるはずである。研究熱心な地域や学校では、ほとんど日常的にこれら教育機器が用いられているものと思われる。

そのような地域の1つとして有名な鳴門市では、この10年教育工学の普及実践に力を入れ、その一環として教育機器の導入を促進してきた。今日小学校18校、中学校6校に、それぞれ190学級、69学級あるが、小学校には、OHPは、何と335台、トラペンアップ67台、ミニライザー71台、カラーTV 269台、VTRはポータブルを含め各校3台、そのほか各校に視聴覚室がある。中学校には、OHP69台、トラペンアップ33台、ミニライザー42台、VTR23台、TV 165台が備えられ、そのほか各校に視聴覚室とフルラボシステムがある。

おそらく、鳴門市は、将来の日本全国の学校における教育機器導入のモデルを示しているものと思われる。

ここで大切なのは、教育機器を導入しさえすれば、それが直ちに使われ教育の効果をあげるようになるとは限らないことである。わたしたちの周りには、せっかく教育機器は導入されたものの、熱心な校長や教員が転勤すると使われないまま眠ってしまう例が少なくない。鳴門市では、まず教育機器を導入するのに、幼稚園にOHPを入れることから始めたそうである。幼稚園の女の先生が上手にOHPを使っているのが刺激となって、小中学校での機器利用に拍車がかけられたらしい。巨額の資金で、各教室にOHPとカラーTVが導入されただけでなく、教材もともなって整備された。市販のOHPシ

ートを買集め市の教育研究所で学年別、教科別に整理し直して、資料棚に納め、各学校に棚ごと配布したという。先生方はそれを利用したり、直接利用しなくても参考にして、ときには自分なりの教材を作っていく場合もあった。しかし、教育機器と市販教材のみでは不十分である。教材を自作するにしても、作り方がよくわからない。そこで、先生方に対して、教材作成のための研修が盛んに行われた。

熱心な先生方は、勤務時間外に同好会組織で頑張ったそうである。それでもよい授業をするためにはまだ足りないというわけで、授業の分析や設計の研究が行われ、今日教育工学の考え方を生かした授業の展開が見られるようになった。教育機器、教材、自作、授業分析、授業設計、これらが組み合わさって、教育の効果をあげた。このような長期にわたる実践の結果として、学力の向上したことが、データとしても示されている。

教育機器の導入にあたっては、単にハードウェアを充実するだけでなく、ソフトウェア（教材）およびユーザウェア（使い方）を十分にともなわせることが重要である。しかも、それらを支える基礎としての授業の設計や評価の技法を十分に身につけておいた上で、たえず教育機器、教材、使い方、授業そのものを改善する姿勢をとり続けることが望ましい。

3. 三種の機器

5年ほど前までは、教育における三種の神器としてあげられていたのは、テレビ、OHP、アナライザーであった。

1960年代末の教育機器利用研究指定校の研究活動の中で、これらがもっとも大きくとりあげられていたことも理由の1つと考えられる。ま

た、前2者は何といても使い易いものであった。テレビとOHPは、普及や利用の高まりからみて、たしかに有効な教育機器であることがうなづける。しかし、アナライザーはまだ普及も十分ではなく、またうまく使いこなされているともいい難い。

どうも、わたしたちは、教師から子どもへの一方的な情報提示の働きを拡大することには熱心であるが、学ぶ子どもの立場に立って、1人ひとりの子どもの学習の程度をとらえながら提示をすることには、わずらわしさを覚えるようである。このことが、テレビやOHPはよく使われるが、アナライザーはなかなか利用されないことに現れているように思われる。

しかし、今日の教育機器の三種の神器になると少し様変わりがしてくる。

まだ定説はないようであるが、わたしは、VTR、トラペンアップ(OHPシート作成機)、マイコンの三つが、次にくる三種の機器であると思う。

これらに共通しているのは、テレビやOHPのような情報提示機器を利用するための材料を子どもに合わせて作る機器という性格をもっていることである。VTRは、放送をカンズメにするだけではない。カガミ利用の場合には、子どもたちのからだの動きを忠実にとらえ、それを子どもたち自身に見せ、動きを改善するために使われる。授業そのものを録画すれば、教師の指導法を改善するためにも使える。トラペンアップは、教室内に置いて、子どもの作文、式、図、表などをノートから即時に写しとって、OHPで全員に見せ、それにもとづいて議論したり、修正を加えたりするときの材料作りに使われる。これも子どもの反応を大切に作る機器といえよう。マイコンにいたっては、CMI的

に使うときには、1人ひとりの子どもの特性を情報としてとり出し、それに合った教育をするために役立てられる。CAI的に使うときにはまさに、直接1人ひとりの子どもに合った指導を先生に代って展開してくれることになる。

このように、これからの教育機器としては子どもの行動をとらえ、それに応じた教育をするために役立つものが重宝されることになると思う。

VTRとトラペンアップは、1～2年のうちに急激に全校種に普及していこう。

マイコンは、5年くらいかかるかもしれないが、成績の処理などのCMI的利用を中心にして、意外に速い利用の拡がりを見せるかもしれない。

4. ニューメディアの登場

マイコンもニューメディアの1つであるが、最近の技術革新は、そのほかさまさまの新しい教育媒体を生み出してきた。そのうち、将来の学校教育へ導入されそうなものをいくつかとりあげてみよう。

単体機器としては、デジタル・ディスク、ビデオディスク、ワード・プロセッサ、マイコンなどが有力である。音、絵、文字を美しく、手早く提示するために役立つことだろう。とくに、ワード・プロセッサは、文字教材、図表など、また壁新聞、学級ニュース、おしらせなど数多くの用途に用いられることになる。マイコンもCMIやCAIだけでなく、ビデオディスクと結びつけば、教材の検索に強力な能力を発揮することになる。たとえば、百科辞典を入れたビデオディスクの中から、先生の要求に応じて、必要な事項と関連事項を自動的にとり出してくれることになる。資料の山の

中から苦勞して必要なものを押し出す手間が大いに節約される。そこから生まれる時間を子どもとの交流に当てることができるようになると思ふらしい。

放送メディアとしては、文字放送、静止画放送、ファクシミリ放送などが教育に入ってくるだろう。とくに文字放送は、ろう者にとって大きな福音である。静止画放送も、学校放送の1形態として、時間割に従って放送されることになれば、同時に複数の番組が送られてくるので、子どもに合わせた選択をすることができる。あらかじめ録画しておけば、先生方は自分の都合のよいときに、とり出して授業に生かすことができる。印刷物として保存するには、ファクシミリ放送を利用すればよい。文字、図などを放送から選択して手に入れることができる。いずれにしても、これらのメディアによって、豊かに教材利用の道が開けるわけである。

通信メディアとしては、光ケーブルを利用した双方向CATV、VRS、CAPTAINなどが導入されてくるだろう。光ケーブルによる授業の伝送は、すでに東京工業大学で、約30キロ離れた2つのキャンパスを結んで実施され始めているが、伝送路の費用によっては、かつての館山市教育CATVのように、センターからの教育情報の伝送や学校間広域チームティーチングの復活が見られることになるかもしれない。VRSは、ビデオによる映像教材の提示に対して、端末で回答すると、それに応じた次の映像が出てくるシステムで、通信回線を利用した会話型広域教育システムとでもいえるものである。CAPTAINは、静止画の文字情報を利用して、端末からの要求に応じた情報を提示するシステムである。広域CAIのような利用方法だけでなく、教材検索やCMI的な利用の可能

性もある。現在学校教育では、東京大田の大森小学校で実験が行われている。中身の教材や情報を準備するシステムが確立されると、大きな利用価値が生まれてくるものと思われる。

5. 日常教材教具の見直し

こうように、さまざまな教育機器が全国の学校に導入され、将来はニューメディアまでも登場してくることは、世のすう勢である。しかし、いずれも、開発利用のために相当な額の費用が必要である。OHPやテレビ程度の費用ではすまない教育機器が多数出てくる可能性がある。

もちろん、費用の手当てをして、それら有効な機器を徐々にむだなく利用していくことは好ましいことである。だが、それと同時に、あるいは、その前に、わたしたちは、将来の教育機器の有効に利用を着実に行う素地を作っておく必要がある。

とくに、現在所有している教材教具を有効に生かすことができずして、どうして、新しい教育機器をうまく使いこなすことができるようになるのだろうか。

黒板、掛図、テープレコーダ、スライド、壁、廊下、校庭など、子どもたちの周りには実に数多くの教材教具がある。保有機器の使われ方を一度学校で総点検してみらうだろうか。そして、各学年各教科で、单元ごとに、それら機器の使えるところがないか、材料がないか洗い出してみたらどうだろうか。もちろん写真ですむところを無理して、スライドで写す必要はない。しかし、ただ教材教具の存在を忘れていたり、とり出すのがおっくうなだけで、口頭説明、板書よりも効果があがると思われるものを使わないでねかせているおそれはないだろう

か。

それ以上に大切だと思うのは、教室の壁、廊下の壁、校舎内の空間、校庭など、子どもたちが日常見たり触れたりする場所を教材教具として意図的に活用することである。

壁面には、学校目標、クラス目標、生活習慣のしつけ、たとえば忘れ物、ガンバリ度表示など、また、作品、生物教材、そのときの単元に合った資料、年表、漢字、写真、などを系統的に整理してとりつけるのである。つまり、壁は子どもを教えてくれるのである。情報を伝え、子どもの注意をひき、子どもの行動の結果を自己反省させる。教育は教師だけによってなされるのではない。壁も教えている。教師は、折りにふれて壁面を授業や指導の中にとり入れることができる。

「ほら、その壁にさがっている地図を見てごらん」「針金で吊しておいた写真がそれだよ」などなどである。

また、廊下の展示、庭の樹木の名札、下足箱の整理されたはき物なども、立派な教材教具である。さらには友だちそのもの、先生そのものも立派な教具である。たとえば、先生の熱心な仕事ぶり、上級生の親切な行動そのものが、子どもたちの行動のお手本となる。

つまり、子どもたちをめぐる環境のすべてが、子どもたちに、学習、生活態度、生活習慣を教えているのである。このような教育環境のもつ教育機能に目を向けて、教育の設計をする先生や学校であってはじめて、新しい教育機器を導入して使いこなすことができる。

ふだんの教育ができていないところに教育機器を導入しても、よい教育のできるはずがない。もしできたとしたら、それこそ大変である。先生よりも機器の方が教育が上手ということにな

って、学校から先生は消えていかざるをえなくなってしまう。

教育機器は、あくまでも、先生の教育機能の部分的な拡大代行をする道具であって、全体の教育システムとしてのバランスは、生きた先生がとらなければならない。そこに、人間先生の正しい主体性があるのである。

6. メディア教育のカリキュラム開発

学校教育への教育機器の導入に関して、今日、考えておかねばならぬことがあと2つある。

1つは、メディア教育のカリキュラム開発であり、もう1つは、教員養成、教員研修の充実である。

メディア教育は、ユネスコを中心にして、最近世界的に、その重要性が指摘されている。メディアをとおして学ぶときに、単に受け身でなく、メディアの背景にあることがらなども見通し、場合によっては、批判的にとらえる一方、自らメディアによって自身の考えを表現する能力を身につける教育のことである。

たとえば、テレビを見て、それをそのまま信じこむのでなく、番組の作られた背景やテレビ画面にあらわれていないところでどのようなことがらが生じているかを推察することができる一方、自分でシナリオを書きビデオ番組を作って、それをうまく表現できるような能力を身につけさせる教育である。

今日、文字言語を主とするリテラシーが世界的に克服され、やがてコンピュータリテラシーに向かう間に、映像時代を生き抜く本質的な能力として、ビジュアルリテラシーが万人に要求されている。

映像やメディアの理解ならびに映像やメディア

アで自己表現することをめざすメディア教育を実現するため、早急に、「メディア教育カリキュラム」の試案作成の研究を始めたものである。

まず手始めに、現行指導要領のうちで、映像に関係している単元や活動を列挙することが大切である。たとえば、国語で物語りを読んで図に表す、社会科で統計グラフを作る、幾何図形を作図する、理科で自然の観察を図示する、などすべての教科に、映像を理解したり、映像を自ら作り出して表現することに関する単元や活動が含まれている。これを、各学年、各教科で書き出して一欄表にし、映像読解力と映像表現力にかかわる活動の系統表を作るのである。

そして、それを目標と内容のコトバに書き直して、映像教育のカリキュラムの骨格とする。さらに関係しうるさまざまなメディアを割りつける。たとえば、図、写真、スライド、ビデオなどの制作を、どの内容の学習のとき、どの学年で行うかなどを整理するわけである。

これによって、教科や道徳と並ぶ「メディア教育科」ができるはずである。しかし、現実には、それを再び、各教科の単元や活動に割り付け戻して、それぞれの教科の学習や特別活動、学校行事の中で、メディア教育を実践することが望ましい。現場に急激な変革をさけるためである。その場合でも、メディア教育のカリキュラムの構想がないときの各教科での教育に比べて、教育のあり方が、明らかに異なってきて、各教科の教育目標の達成と同時に、メディア教育の目標の達成がねらわれることになるからである。

7. 教員養成と教員研修

学校に教育機器が導入され使われる時代にな

ってくる上に、メディア教育の重要性の主張される時代がせまっている今日、教員養成のあり方も変わらねばならない。

従来のように、理論研究を教員養成大学で行うことは大切であるが、同時に、教職課程のカリキュラムの中に、授業の設計と評価、教育機器の活用のような演習科目を必修としておくようにしなければならない。そして、そのために、教員養成に関係する全教員は、少なくとも、視聴覚教育指導者養成標準カリキュラムの上級もしくは中級を受講することが望まれる。高校以下の教師には、教育実習をはじめ教員免許をとるための勉強が必要であるのに、それを養成する大学教員にそうした資格は要求されていないからである。

同様に、各都道府県の指導主事も、教育改善に大きな力をもつが、とかく、自らの教科の内容については詳しくても、教育機器の利用については関心のない場合が多い。そこで、各教科の指導主事に、教育機器利用の上級ないし中級のコースをとることを義務づけることが必要であると思う。

このように、大学側と指導主事側の両方から、教育機器利用、授業の設計や評価、メディア教育の教育あるいは研修を義務づける動きが実現することになれば、すばらしい。そのような教員や指導主事に指導される学生や若手教師は、今までと1味も2味も違って、教育機器をうまく使いこなし、授業を改善し、メディア教育を振興してくれることになると思われるからである。



学習社会における家庭学習

甲南女子大教授 藤原 英夫

学習社会について

最初に、まず、問題に語法・文法上のしぼりをかけて、用語上の大混乱の禍いから逃がれ出る努力をしておこう。「学習社会」という語は、1972年にユネスコの「教育の発展に関する国際委員会」から当時のユネスコ事務局長ルネ・マウ氏に提出された報告書（いわゆるフォール報告）を単行本として刊行したもの——英語版の書名は“Learning To Be”で、これの和訳本の書名は「未来の学習」（1975年、第一法規）とされた——の中に出て来る“learning society”の訳語として用いられてから日本で流行しはじめているが、この英語にあたる仏語で報告書起草段階ではむしろ先行したと考えられる《*cit  éducative*》は「教育力ある市民社会」——《* ducationnelle*》（英語の“educational”）だと「教育に関係のある」という意味が強くなる——を意味する新語で、個々人をめぐる社会環境ないし市民社会の構造自体が教育的影響力を豊富且つ適切にそなえている状況を含意するものである。その社会の構成員である老若男女の市民個々人の、学習上の諸必要や諸欲求に適切且つ十分に応じうる市民社会という面を抽出すると、「学習社会」に通ずることになるといえ

る。いずれにしても人類の1理想をあらわすことばで、しかも今日はもはや単なる空想ではなく、教育上の新しい構造を編成することによって達成可能になった理想として、いわゆる「生涯教育論者」たちによって提唱されているわけである。

ついでに、「生涯教育」という語についても、いわば交通整理をしておく方がよいと考えられるので、ここでそれを試みておこう。この語は、英語の“lifelong education”の和訳であるが、この英語は、かつてユネスコに置かれていた「成人教育推進国際委員会」と和訳される事務局長の一諮問機関の1965年末に開催された会議の席上で、当時この委員会の庶務も担当した「成人教育」主管課長ポール・ラングラン氏（仏人）から配布されたメモを台にして繰り広げられた論議が、メモの趣旨に含まれていた「教育に関する人生の二分法——成人教育と幼・少・青年教育といった——の排除」の要請を踏まえて会議終了後まで続いたばかりでなく、ユネスコの他の委員会にも波及した上に翌年の総会でもとりあげられて、それこそ大展開を示す中でユネスコ用語として定着したものである。この英語にあたる仏語は《*l'éducation permanente*》で、共にユネスコ用語として、

各人がその1生涯を通じて適切な学習上の機会を享受することができるような、市民社会の教育構造の実現を図る市民社会的大作業を意味するものとして用いられてきている。そこで、学校制度の発達した国々には、学校教育上の改革をあえて行っても、学校教育と学校外教育との調整による「教育市民社会」(「学習社会」)の実現が要請されることになるわけである。ところが、仏語の《l'éducation permanente》は、1965年末の会議で論議されるよりも数年以前から、フランスの教育関係者たちのあいだで、「学校外成人教育」とりわけ学校教育にひき続いて成人たちの学習の機会を保証する「継続教育」(英語で“continuing education”)の意味で用いられ始めていた。そこで、この同一の仏語がユネスコ加盟諸国の少なからぬものとフランスの教員団(大学教員も含む)の少なくとも一部の者たちとのあいだでひじょうに異なりあう意味で用いられて来ることにもなった。そして、日本のいわゆる教育関係者たちのあいだでは、この後者の見解が、学校外幼・少・青年教育を含意するようになった段階で、いわば「つまみぐい」されたように思われる。トフラーの著作「第三の波」の紹介や、ユネスコの生涯教育関係の担当官ジェルピの来日講演といった衝撃的なことのあったあとで、しかも現行学校制度の蔵する諸欠陥が次から次へと露呈するなかで、こうした見解がどこまで固持されるか、問題だといわざるをえない。

なお、前述の和訳本「未来の学習」の仏語原典は《apprendre à être》^①が書名であるが、この報告書起草委員の中心人物だったポール・ラングラン氏から直接に聞いたところによると、この「生きることを学ぶ」という標題が提案されたとき、委員全員が思わず手を握りあ

たという。「生涯教育」という市民社会的大作業が前提し市民個人々に期待もするのは、まさにこの「生きることを学ぶ」ことであって、人は生涯にわたって学習する存在であるがその学習がよりよく生きることを学ぶ学習であるようにとの願いが、この書の刊行にこめられているということだった。生涯教育に対応する「生涯学習」(“lifelong learning”^②)の哲学がここにあるといえよう。我われは「学習社会」の語も、少なくともむざうさに慣用語にすべきではないと思う。

家庭学習について

さて、つぎに「家庭学習」であるが、これについても用法上の詮索をすこしして置く方がよいと思われる。この語が「家庭についての学習」——学校での家庭科学習もこれに含まれる——よりもむしろ「家庭での学習」の意味で通用していることについては、多言を要しないであろう。「家庭についての」なら、むしろ「家庭生活学習」などと他の語をそえる方がわかりやすいであろう。それはともかく、最近ほとんど慣用語化している「家庭学習」の語は、子どもの、学童または生徒としての、学校での教科外活動も含めた教育課程についての、家庭での、予習とか復習とか時に多少の展開とか、ないしはそれらに類するものとかに意味を限られて通用しているようにさえ思われる。これは、子ども自身にとっても、または子どもの監護・教育に当たるべき親権者ないしこれに代わる家庭構成員にとっても、じつは極めて問題的な状況であるが、現状の急変が不可能に近いほど困難であることを考えて、このような与えられた条件のもとでとりあえず家庭人として対応するよりよい方法といったものについて、すこし

ばかり言及しておこう。第1は、子どもの監護・教育に当たる家庭人——以下「監護・教育当事者」と略す——が、子どもの学校での学習内容とりわけ認知的な学習内容について関心を示し、自分でもそれを理解するよう努力することである。このような内容の把握は、子どもがそれをみずから表現することによってより確固たるものになることが多いからである。ただし、限度がある。子どもの理解内容について行けなくなるとか、子どもに常に先んずるといったことが子どもの心の重荷にならぬ範囲においてでなければなるまい。第2は、子どもの学習時間中子どもの感情を高ぶらせないよう細心の注意を払うことである。「父親はわるい教師だ」とアランがその「教育論」の中で述べているが、認知的な領域での学習は、何よりも心の平静さを必要とする。子どもの感情に訴えることは極力避けるべきで、ほめ言葉さえ乱発は禁物だといえよう。第3は、中学校上学年に及ぶまでの子どもの長い在校期間中に、できるだけ子どもの個性とか特技とかを見定めようとするところである。それらの発揮が求められるような社会に我われの社会もなりつつあると考えられるからである。偏差値^{ごうし}格子にはめこまれるならはめこまれるで、進学方向や将来の職種の選択も、見定められたものを手がかりにするほかないと考えられる。補助教材の供与などもこの線にそって考慮されるべきであろう。第4は関連するしつけの課題として、学習時間の確立とかそれと家庭生活リズムとの調整とかのほか、テレビ等の視聴覚機器とか電子機器とかの適度の活用習慣の形成といったことがある。これらのどれも、相当の期間を要することを覚悟しておくべきであろう。

家庭学習の始まり

ところで、しかし、我われは今や、「家庭学習」の慣用語的用法をすこしずつでも越え出るべき時期に際会しているのではなからうか。家庭生活の中での「生涯学習」の可能性や限度に、もうすこし確かな認識や見通しをもつことができるともいえるようになったのではなからうか。まず、前述のこととも関連させながら、子どものより積極的に人間らしい学習上の諸条件整備や諸援助提供について、若干の情報・資料の提供を試みることにしよう。

人の生涯学習が家庭的環境の中で始まることは、人類に普遍的なことだといえるが、最近の小児精神医学や発達心理学・小児科医学等が、この点についての貴重な情報・資料を漸次より豊富に提供しつつある、といえる。その最も注目すべきもののひとつに、たとえば、三宅廉・黒丸正四郎共著「新生児」(NHK ブックス、1971年初版、1981年第14冊刊)の中の「新生児の行動」に関する叙述がある。いくつかの「原始反射」(同書166頁)と著者たちが呼ぶ行動、つまり条件反射ではない本能的な行動のうち「抱きつく行動」(Spontaneous startle movement)——同152頁——は、「生後3日目では1分台、生後4日目では2分台、生後8日目になると3分台の間隔で」(同156頁)起こり、「新生児が発育するに従ってそのリズムは次第に不明確になって、3か月を過ぎると認め難くなる」(同上)ものようであるが、母親がこの行動に応じるかのように授乳行動に出ることが「母と子の最初の会話であり、最初の肌の触れ合いでもあることが重要なのだ。」(同書78頁)という言葉には深い含蓄があると思われる。あえて私見を述べれば、ここに生涯学習の始まりでも

あり家庭学習の始まりでもありうるものが見られると考えられる。そして、その新生児に対する家庭教育も、ここらで始まると考えてよいのではなかろうか。原始反射として出てくる学習欲求に答え、ただちに知識という価値ではないがあらゆる知的活動の底力にもなる「情感力」(emotional power)とでもいうべきものの感知へと誘う、その意味で新生児の主体的学習を助ける教育のはたらきが、そこにあるといえないか。

余談になるが、教育の「教」の字の偏で「子」の上の上のっているのは「孝」ではなくて「交流」の意を表す2つの交叉形だと、藤堂明保編「学研漢和大字典」(学習研究社刊、1978年)はいう。この字典では特に知識の交流に限定しているが、情感的なものの交流も含めて、コミュニケーションを行うことによる「価値感知」や「価値体験」への誘導と考えることができるのではなかろうか。それはともかく、教育を、条件反射を活用した条件づけと等視し、「形成メカニズム」などを唱えて「しつけ」の中に埋没させることは、人がみずから「主体性」とか「人格」とかを棄てることに通じるといいたい。「clinging」とも別称される新生児の本能的動作に時を移さず対応して、授乳しつつ言葉をかけることは、期せずして言語による交流という人間的な有価値現象を感知させ、そのような人間関係への自主的参加を誘うことだともいいたい。

その間の消息の当否はともかく、情感的な交流が知的な学習だけでなく「元気な知的学習」としての「探究」を支える条件になることは、十分に考えられることであって、その点に関連すると思われる情報は、昭和41年のある座談会で、満2歳までに保育施設に託された児童群と

そうでない児童群との、後日のある知能指数の有意差を示す結果報知の形で、品川孝子氏から提供されている^③。

いうまでもなく、家庭での親権者による子の教育としての家庭教育は、しばしば家庭での「しつけ」と分かちがたく、そして弁別さえしがたく結びついている。そこで、家庭教育にしつけを含めてこれを考察することは、しばしば許されるばかりか、ときには有意義でさえあるといえる。しつけと互いに支え合う影響力としての教育のはたらきが、とくに児童たちに関する限り少なくないからである。しかし、だからといって、家庭教育はしつけにつきるなどと考えるのは、必ずしも正しくないといわねばならない。この点、戦後大改正を経た民法の第820条で、「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う。」と定めたことは、しつけを「監督保護」のこととすることによって、おもしろい解釈を許すことになるといいたい。詳説は避けるが、我われはここで、ルソーやペスタロッチを回想しながら、デュルケムらの教育論の問題点に触れているといえよう^④。

生涯学習の重み

「家庭学習」の概念を、生涯学習の理念を引き合いに出したり、新生児の家庭学習にまでさかのぼることによって拡大充実することを試みて来たが、生涯教育の原理が現実のものになる度合に応じて、生涯学習としての家庭学習の重みはいよいよ、そして時には飛躍的に増大することになるといえよう。しかも、生涯教育の原理実現の大条件のひとつだといえる情報化社会への社会変動は、すでにきしむ音をたてて進みつつあるともいえよう。しかし、そうしたこと

は度外視した場合でも、「家庭学習者」を子どもだけに限ってしまうことは「学習社会」においては論理矛盾になってしまいます。年長家族のひとりびとりが、家庭での生涯学習者でもあることが、「学習社会」では確認されることになるわけであり、今日すでに、それは、家でテレビを視聴し、新聞・雑誌に目を通し、時に書物を読み、時に文を綴ってみたり歌を口ずさんでみたり、家庭的団らんの中で相互に意見を述べあったりするという仕方で、多かれ少なかれ行われていることでもある。そうした諸活動が、その気楽さ、楽しさを失うことなく、もうすこしたとえば市民社会への関心の濃いものになるとか、いわゆる発達課題に対応する面をもつものになるとかするだけでも、学習社会における生涯学習としての家庭学習の色あいを濃くもつものになるのだとさえいえよう。とくにここで発達課題をとりあげてみると、子どもの監護・教育の当事者として、子どもに焦点を置いた家庭生活とりわけ家庭教育に関する話題を、より積極的な学習事項——もちろん検定試験を受けるための学習事項などではない——として受けとめ、自分のよりよく生きることを学ぶ内容とする、といったことが考えられる。恐らく子どもと共に学ぶ事項もいくらか浮かび出てくることであろう。そのこと自体が子どもの学習に生涯学習の重みをもたせることになることさえあるかもしれない。

自助学習

ここで話題を、もう1度、最初に言及した「子どもの学校カリキュラム関係の家庭学習」の方へ転じて終わることにしよう。子どもが小学校から中学校・高等学校へと進むにつれて、家庭学習はしばしば上級学校受験学習の性質を

顕著にしてくるのが、今日の日本の世相だといえるが、それを頭から無意味だとか有害だとか非難だけしても、今すぐどうなるわけでもないであろう。家庭での監護・教育の当事者は、必要ならば、PTA等のルートを通してでも、学校での監護・教育の当事者である教員との対話等の機会ももちつつ、その受験学習が、単なるモラトリアム人間の形成へと引きずって行くのではなく、生涯学習における一般的教養のひとつの基礎づくりへと導くものになるようにとか、こどもの個性の確認を助けるものになるようにとか、世相の欠点を補い、さらに乗り越えて行く努力をする余地をもっているのではなかろうか。

いわゆる、人間形成は自己形成であり、教育はそれを助ける働きである。しつけはその働きのための条件整備のひとつだといえる。このことは、新生児から老人に及ぶ人の一生を通して真だといいたい。成長発達が健全であれば、自己形成のための学習は「自助学習」の性格を強めてくるであろう。その自助学習は、いいかえれば「自己教育」である。自己教育者に成ることが生涯学習のだいじな要件であることはいうまでもない。自己教育者には、しつけはほとんど自律のことになると考えられるのも当然で、家庭教育も学校教育も本来それを目ざすものであるにちがいない。それが思うように実現できなくなったのは、何よりも青少年の学校外教育とりわけグループワークといった自己教育や自律へと最もよく導いてくれるものの欠落のせいだと考えるものであるが、ここではその点について特に論議を展開することは控えて、ただ、最近西欧諸国で国をあげてこうした「青少年活動」(youth work; la jeunesse)と積極的に取り組む生涯教育的大作業を展開するものがふ

えつつあることだけ附記しておく。

解決法を生まれさせる

最後に、「国際両親教育連盟」という名のエネスコにも関係深い国際的NGOの前理事長で先年来日もされたアンドレ・ベルジュ博士が、甲南女子大学主催の「親子関係、家庭教育及び両親教育に関する学際的シンポジウム」で発言されたことの一端を紹介しておこう。

「……教育学的問題……を解決することはいつも容易だとはいえないのです。……だいたいなことは「処方箋」などないのだ、ということをも正しくも考えることです。処方箋にたよりますと、教育の問題を解決するうえでやり損うにきまっています。……理想的なのは、親たちといろいろ話しあうことを通して、親たちあるいは母親たちの中に、彼らが探している解決法を生まれさせることです。だいたいなのは、彼らにこまごまと命じたりことさらに示唆したりしないで、彼らがすばらしいと感ずることへと彼らに向かわせることです。それは、子供の教育もまたそのように行われるものであり、子供に押しつけられる規則の全体などでは決してないのだということ、彼ら親たちに理解させるためなのです。……」

註

- ① 英語の“Learning To Be”も、じつは、これとほぼ同義だといえる。直訳すれば「存在することを学ぶこと」となるはずである。
- ② 仏語には、これに相当する簡潔な用語はないといってよい。フランスにはデューイのよ

うな「学習」について徹底的に探究する人がいなかったからなのか。とにかく、この語が好んで用いられるのは、英語国とくに米国においてであるように思われる。その代わりに米国では「学習」に対置される「教育」の概念の追求が必ずしも十分でなく、教育と学習が時に混同されることもあるように思われる。これに対して、西欧諸国での問題は「教育」(education; l'éducation; Erziehung; ……)と「形成」(formation; Bildung; ……)とが時に混同されることだといえようか。

- ③ 「文部時報」第1070号(文部省大臣官房編集, 1966年10月号)13頁参照。
- ④ コントに次いで社会学の祖とされているエミール・デュルケムは、パリ大学(ソルボンヌ)の教育学の教授だった人で、フランスの教育史に関する名著——大学での講義ノートを1938年に刊行したもの——「フランスにおける教育の発達——起源からルネッサンスまで——」もあるが、内容は知的教授を主とする学校教育の発達史で、この中で教育を、かすかだが持続し集中する圧力としてとらえ、子どもをそうした影響力のもとに常時置くために、「組織された精神的環境」としての学校に閉じこめ統合された知的内容を授けることに、教育の発達の極致を認めているといえる。教育圧力観とでもいうべき彼と対蹠的なのが、ルソーでありペスタロッチであることはいうまでもない。精神医学者だったモンテッソリ夫人も哲学者ヤスパースも、この点では、ルソーやペスタロッチに通じるものをもつといえよう。ロシアのクループスカヤ女史はどうであったろうか。「愛と規律の家庭教育」を出なかつたのであろうか。知りたいところである。



学習社会における 学校教育と学校外教育

帝京大教授 林 部 一 二

1. 学習社会の意義

この小論では、まず、「学習社会」learning society という言葉は何を意味するかの吟味とその経過から始めたいと思う。

わが国で、学習社会という言葉が、公用語として始めて使われたのは、周知のように、昭和56年6月11日付、文部省中央教育審議会の答申、「生涯教育について」においてである。それは、文部省発行の『生涯教育』（昭和56年6月、大蔵省印刷局）第1章我が国における生涯教育の意義、1生涯教育の意義の項の最後の箇所に記述されている。

すなわち、「また、我が国には、個人が人生の比較的早い時期に得た学歴を社会がややもすれば過大に評価する、いわゆる学歴偏重の社会的風潮があり、そのため過度の受験競争をもたらすなど、教育はもとより社会の諸分野に種々のひずみを生じている。今後、このような傾向を改め、広く社会全体が生涯教育の考え方に立って、人々の生涯を通ずる自己向上の努力を尊び、それを正当に評価する、いわゆる学習社会の方向を目指すことが望まれる。」(20頁)という記述である。

この答申における学習社会の概念の背景には、(1)生涯教育の理念が存在すること、(2)能力主義を重視すること、(3)したがって、学習社会の裏腹の概念として学歴社会が現在のわが国に存在していることを認めていること、の三つがあるように思う。

学習社会が「生涯教育」lifelong education

又は lifelong integrated education の理念を基盤としていることについては、この答申において、「生涯教育の考え方に立って」と言っていることでも知られる。その生涯教育については、昭和46年4月30日付、文部省社会教育審議会の答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」の「まえがき」において、「今後、生涯教育の観点に立って、学校教育を含めた教育の全体計画を立案することが必要になってくるが、その中において社会教育を正しく位置づけるとともに、生涯教育において社会教育が今後果たすべき役割の重要性にかんがみ、社会教育行政の施策の充実展開を図るべきこと。」と述べている。また、同答申の第1部社会的条件の変化と社会教育、2生涯教育と社会教育の項において、生涯教育の意義をやや詳細に述べるとともに、その、3生涯の各時期における社会教育の課題として、乳幼児、少年、青年、成人（ア成人一般、イ婦人、ウ高齢者）別に詳述している。この生涯の各時期に焦点をあわせて社会教育上の課題を大観していることは、当時、大いに注目されたところである。

次に、同じく昭和46年の6月11日付、文部省中央教育審議会の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」においても、その「前文」において、「今回の答申の中で基本的な考え方は述べたが、その実施方策についてはさらに専門的・技術的な検討を要するいくつかのものがある。いわゆる生涯教育の観点から全教育体系を総合的に整備

すること、(以下略)」とし、また、「近年、いわゆる生涯教育の立場から、教育体系を総合的に再検討する動きがあるのは、今日および今後の社会において人間が直面する人間形成上の重要な問題に対応して、いつ、どこに、どんな教育の機会を用意すべきかを考えようとするものである。」と述べているのである。

しかし、この昭和46年の二つの重要な答申は、いわゆる生涯教育時代の到来を認めながらも、生涯教育の概念の明確化、その実現のための総合的な方法論にまで論及する検討ができていなかったことを率直に認めなければならない。それは、あげて一切を後日の検討に委ねていたのである。その検討の一応の答えが、昭和56年6月の中央教育審議会の答申であると見ることができよう。けれども、この中央教育審議会の答申においても、「生涯教育」の概念の究明と、「学習社会」の具体的な実現方策を明らかにしているとはいえない。このような具体論はさらにかかりの年月をかけて研究しなければならないと思われる。

この答申における第2の背景は、能力主義社会の出現を願っていることであると思われる。すなわち、能力主義社会の代表的な国家はアメリカであるといわれる。しかし、その内情を探れば、いわゆる「WASP」(ホワイト、アングロ・サクソン民族、ピューリタン(キリスト教の新教)を頂点とする階級制度)の存在することは知る人ぞ知るである。しかし、旧大陸(ヨーロッパ)諸国の社会階級制度に比較してみれば、アメリカは大観して民主主義的実力主義社会であるといえよう。けれども、第2次大戦後のわが国ほど、憲法および社会構造の中で、この実力主義がある程度実現されている国家はないといってよいと思う。にもかかわらず、それは建前の上のことであって、実際には、なお「学歴社会」の存在も根深いのである。

ところで、本題である「学習社会」learning society の概念について究明しなければならない。

「学習社会」とは、「すべての人々が、その生涯を通じて学習を継続することのできる社会のことである。」と、一応定義することができよう。

この「学習社会」という概念の思想的系譜について、その概略を明らかにしておく必要がある。

学習社会の思想の背景には、生涯教育の理念がある。生涯教育の思想的系譜は、人生観的、教育論的、社会教育のうちの成人教育(adult education)的な系譜をたどって、現代では全教育分野を総合し(integration)、かつ、1人1人の人生を通じて、継続する(continue)教育という総合的生涯教育(lifelong integrated education)としての概念的な定着をみているのである。このような生涯教育の概念を提唱したのは、周知の通り、フランス人(当時、ユネスコ継続教育部長であった)Lengrand p.(ポール・ラングラン)であった。ラングランによる、生涯教育の定義は、彼の著書、『生涯教育入門』(An Introduction to Lifelong Education)(日本語訳は、波多野完治、財団法人全日本社会教育連合会、第1部・昭和55年1月5日再版、第2部・昭和54年8月10日発行)等にも記述されているように、「すべての人々が、その人間的能力を発達するため、あらゆる種類の学習経験を総合することを目的として、生涯にわたって継続する教育および学習である」旨の定義を行っているのである。ここで、教育と学習は、広く考えて教育作用の裏腹であり教育は教える主体から教えられる客体へという方向で行われ、学習は個人個人の学ぼうとする意欲によって個人の主体性の下に行われるものであると了解される。

このような生涯教育の理念に基づいて、本小論の主題である「学習社会」とは何か、その系譜を明らかにしておきたいと思う。

学習社会という概念を、論文の上で、始めて使ったのは、かつて、アメリカのシカゴ大学総長であり、法律学者であった、ロバート・M・ハッチンス (Hutchins, R. M. 1899～) であった。その主張は、最近の著書『学習社会』(The Learning Society,) (1968年) で明らかにされたのである。ハッチンスは、古典主義派の教育学的なエッセンシャリスト (essentialist) であった。また、実用主義者であり、読書運動の推進者であり、また新教育批判者でもあった。彼の主張の中心は、人間であるための道は学習を続けることであり、学習の目的は知的 (intelligent) になることである、ということである。そのためには、生涯にわたって学習を続けられる社会構造が必要であると結論するのである。そのような学習社会は、功利的、投機的な教育から、人間それ自体のための教育が可能である社会、そのような人間それ自体の学習の要求のかなえられる社会が出現しなければならない。彼は、そのような社会を「学習社会」と呼ぶのである。このような社会は前述のように、能力主義 (meritocracy) と反学歴主義 (nonacademic career) を背景としているのである。

さて、このハッチンスの思想を大幅に受け入れた報告書が、1972年のユネスコの「教育開発国際委員会」(International Commission on Development of Education) より出された。それは、『未来の学習』(“Learning to be—The world of education today and tomorrow—”) (日本語訳は、[国立教育研究所内フォール報告書検討委員会—代表平塚益徳訳] 『未来の学習』(昭和50年8月25日、第一法規) である。そして、この委員会の委員長がフラン

スの元首相、元文相であったエドガー・フォール (Faure, E.) であったから、一般に、『フォール報告書』といわれるのである。

この報告書では、二つの事柄に重点を置いている。その一つは、1965年に、ユネスコの「成人教育推進国際委員会」が報告した「生涯教育」の概念を基調としていること、その二は、ハッチンスの「学習社会」その他多くの学者の思想を取り入れていることである。

前者については、生涯教育の理念は今後すべての教育施策の支配的概念であること、重要なことは各人がどんな道筋で教育を受けたか、すなわち、具体的に何というどんな学校で教育を受けたかではなく、何を学んだか、何を身につけたかであること、正規の教育とそうでない教育との観念をなくすこと、そのためにはいつでも、どこでも行い得るような教育の場を構成すること、生涯教育は総じて生きることを学ぶ教育であること、等の思想が強調されているのである。

後者については、教育は特定の時間、特定の場所で、しかもそれぞれの個人の生涯の特定の時期に行われるべきものではないこと、学習社会は開放された教育制度の中で、各個人が生きることが学べるべきであること、学習者はその制度の中で、縦にも、横にも移動して学べるという自由を持つべきであること、学校、家庭、社会等における教育が協同し、相互補完して学習社会が実現するものであること、などの考え方を基調としているのである。

フォール報告書は、ハッチンスやその他の学者の言葉や理念を基礎にして、学習社会の目標を指摘し、その人間像を、「コンプリート・マン」Complete man といい、その方法は「生きることを学ぶ」ことであるとしている。この「生きることを学ぶ」という思想の奥には、フロム (Fromm, E.) の「人間の全生涯は、自

己自身を生み出していく過程である。すなわち、我々は死ぬ時においてのみ完全に生まれるのである」という言葉を引用している。

次に、わが国において、現代の大きな特徴として、「地方の時代」という言葉が多く使われる。私は、現代の特徴は、「学習社会」と「地方の社会」という二つの言葉によって代表されると考えている。「地方の時代」local age, あるいは「地域社会文化」Community Cultureということが言われ出したのは、地域主義の認識の結果であると思う。地域主義の基底には、中央集権主義によってのみ人間は幸福になるのではなく、地方分権主義によって産業や経済、また人間的な素朴な文化のよさが見直されてきたためである。すなわち、地方の自主性や地域社会の独自性を見直すことによって、人間としての生き方や生きがいを見出すべきであるという主張である。その背景には教育や文化、その他社会や経済の水準の均等化という現象を否定することはできない。それが、大都市中心思考から地方の自信と発言力の増大、すなわち、大都市中心から地方への多極的集積、あるいは、「ふるさと思考」が生まれてきているのである。

ただ、地方主義は、ただそれだけにこだわると、他の地域や都市との競争心を失うこと、自給自足的な狭い視野に陥ることなどの問題点は残るが、マス・コミの発達によって、文化、経済の分散は必須であり、それによってその問題点は救済することが可能であると思う。

そして、学習社会と地方の時代の二つの思想は、一つのものとなることにより、あるいは協力、提携することによって、人間の生き方の学習を豊かな内容としていくことが可能であると思う。ここに、現代社会における教育の問題の重要性が、新しい視野から見直されなければならないのである。

2. 学習社会における学校教育の性格と役割

学習社会における教育の問題を制度的な観点から見れば二つの問題があると思う。一つは、現代教育の各分野の役割分担と相互補完の問題であり、もう一つは、伝統的な学校教育と学校外教育との提携の問題である。

(1) 教育分野の役割分担

教育の分野を常識的に分れば、「学校教育」School education, 「家庭教育」education in the home および「社会教育」Social education (英語圏諸国では「成人教育」adult education, しかし、成人教育には学校教育以外の青少年教育が入ってこないから現在の生涯教育時代においては不備)の3つである。この3つの分野の教育の概念的区別とそれぞれの役割を明らかにすることが必要となる。

(2) 学校教育

学校教育の場合は、専ら教育を行う社会である。その意味で、教育専管社会といってよいであろう。その特色は、児童、生徒、学生または幼児に対して計画的、具案的、意図的な教育を展開する場であるということであり、そのために、その場を学校または学園と呼ぶのである。また、教育を専管する場である学校は一般社会から超越し、いわば治外法権的な色彩を持っているのである。また、教育を実施するために整理された構成社会といってもよいであろう。

このような学校における教育の主体(指導者)は教師(学校といってもよいであろう)である。児童、生徒、学生相互の影響による教育的作用が認められない訳ではないが、学校教育の主体はやはり教師なのである。この点は、家庭教育においても同様で、その主体の中心は父母である。ヘーゲル(Hegel, G. W. F., 独, 1770~1831)は、その名著『法哲学要綱』

(Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1821)において、教育の基礎は「しつけ」であり、いずれも縦の関係であって横の関係ではない旨を説いている。すなわち、教育の主体から教育の客体へという方向で行われる精神的活動がいわゆる「教育機能」であり、それは学校教育において典型的であるといつてよいであろう。

学校の教育の客体は、いうまでもなく、児童、生徒、学生、幼児である。これらの客体は、年齢、在学年数、住居地区等の一定の資格要件が必要である。また、客体の特色は同年齢層が主体であるので、等質的であり、主として固定的な学級等にグルーピングされるのが一般である。

教育内容は、原理的、基礎的、基本的、一般的な事柄が中心となって構成される。したがって、その内的の性質は、限定的、制約的、社会的、制度的に一定の量と質を持っている。具体的には、小・中・高・特殊教育諸学校の学習指導要領、大学の大学基準、幼稚園の幼稚園教育要領等、法令の形式をもって定められる。学校教育の内容は、主知主義的、抽象思考的であり、また、基礎教育、普通教育、専門教育が主体をなす。

学校教育における方法は、いわば拘束的、強制的、同質性などによる「教授」teaching, instructionあるいは「陶冶」Bildungが中心となる。したがって、固定された指導者(教師)による一斉教授が行われるのである。これは、公教育の典型である学校教育としてはいたし方のない方法であるという外ないであろう。

学校教育を以上のように特徴化すれば、それは組織的、計画的、定型的教育であって、いわゆる「教授中心」であり、狭義の「教育」であるといえるのである。そして、そこには、整合性が求められ、純粹培養方式が適用され、保守的、非柔軟的、画一的、権威主義的な面を持

つこととなる。

(3) 家庭教育

家庭教育の場は、血縁社会であり、かつ、プライベートな社会であるところの家庭である。私的な社会であるから、公的にも私的にも、他から命令や指示を受けることのない社会である。すなわち、社会的な規制によって、父母のその子女に対する教育は左右されるものではない。いうならば、人間的、自然的な条理を基礎にした自然法的社会であるということが出来る。しかし、最近、中学生を始めとする青少年の非社会的、反社会的な行動が、一般社会に対して重大な影響を与えるという意味が重視されるようになってきた。その一つの具体的な表現が、既に述べた中央教育審議会の「生涯教育について」の答申の中の「家庭教育の持つ社会的責任」という字句である。家庭教育が効果的になされることについては、誰にも異存はないが、それが外部から強い規制を受けるようになると問題となるのである。

それはともかくとして、家庭教育の主体は父母であり保護者である。場合によっては、家族同士がともに教育の主体となるとも考えられる。父母から子女へという方向での教育作用と、子女から父母ないし祖父母へという方向での教育作用とが共存することもあり得るからである。その意味で、家庭教育は、子女が成人に達する20歳までの教育と限定するのではなく、生涯を通じて機能するといつてよいであろう。

家庭教育の客体は、主としてその子女であるが、場合によっては家族全体が相互に客体となり得るのである。

その教育内容は、いうまでもなく基本的な生活慣習と行動様式が中心である。しかし、その中身は、社会的には無限であるが、家庭的には限定と強制が為されるのである。父母からその子女に対する父母の考え方が強制されるのがそ

の例である。具体的には、愛情と信頼によって裏づけられた人間性一般がその主たる内容となる。学校教育が最近、知識、技術（技能）に加えて、「学び方や学習方法の教育」を重視してきたのに対し、家庭教育はむしろ「学び方の態度や習慣」すなわち、根気とやる気を培うことに重点が置かれると考えるとよいであろう。

教育方法は、優しさと厳しさを調和させた人間的なものをより多く加味することになる。優しさは愛情の表現であり、厳しさは子女の独立心や社会正義やルールをしっかりと身につけさせる方法を取る。何事も自分の思うままになるとか、思うままにしなければ納まらないという「我が儘」は、家庭教育においては是正なくてはならない。福沢諭吉は、その名著『学問のすすめ』の初編において、「自由と我儘との境は、他人の妨を為すと為さざるとの間にあり。」（福沢諭吉、『学問のすすめ』、解題富田正文、日本評論社、昭和16年、99頁）と言っている。自由は人間の基本的人権であるが、我が儘は他人への迷惑となる。その迷惑を判断する基準を、福沢は巧みに表現しているのである。

家庭教育の本質を以上のように考えてくれば、それは、いわゆる「しつけ」 training, discipline であるといってよいであろう。それは情緒性が強く、無定型的、無意図的であるが、人格形成には大きな役割を持っているといえる。しかし、ややもすると、非理性的、エゴイスタ的な面に走り易い欠点を持つ。

(3) 社会教育

社会教育の場は、学校および家庭を除く社会であるといってよい。しかも、それは人間が日常生活を営む「地域社会」 Community が中心となる。しかし、社会教育の行われる場は極めて広く、かつ複雑である。それは、国民生活のあらゆる機会と場において行われるから、職場、職域、集団、歴史的・地理的・経済的・政

治的・民族的・国際的・文化的・慣習的な現実社会なのである。

社会教育の主体は、社会であるといわれる。しかし、社会という概念は極めて広範である。社会教育においては、一般的に、地域社会 (Community) が中心的概念となるが、教育作用の面からみると、「ふるさと」、郷土、会社、官公庁、教会、寺院、神社、施設、団体、政党、労組などが社会教育の主体となるし、また、別の角度から見るとマスコミ、出版物、友人、集会への参加者、道行く人、指導者、自己自身（自己教育の場合）も社会教育の主体と見なされる。

社会教育の客体は、社会教育の主体に対しては比較的理解がし易い。零歳から百歳に至る社会のすべての階層の人々が客体となり得るのであり、学校教育の場合のように一定の資格要件は通常は必要としない。社会教育の場合、その形態によって、年齢的段階、職業的種別、社会的役割などを基準としてある種の制限を設ける場合もあるが、厳密な意味の資格要件ではない。したがって、その客体の特性は、異年齢的、異質性、地理的広がり多様性、目的的グループ的であると言える。

社会教育の教育内容は、原則として制度的、社会的規制がなく、多様であり無限定であり非強制的なものである。そして、主として日常生活に必要な実際の、体験的なものであると言える。たとえば、教養的、文化的、職能的、娯楽的な学習、体育、奉仕活動などがその主流となるのである。これらの教育内容は、本務以外の余暇活動として行われるものであるが、いわゆる「教材」 learning materials が中心となる。

社会教育の方法は、学習者の自由意志に基づくための学習意欲の喚起を中核とする。その故に学校教育のような一定の基準を求めることは

困難なのである。すなわち、社会教育への参加者の多様性、形態や方法の多様性、内容の多様性、指導者の非固定性・流動性などを重視しなければならない。

社会教育の特徴を以上のように考えて見ると、その教育作用の独自性は、「非拘束性」にあると思う。社会教育が学校教育のような制度化や基準性の設定が困難であるのもこの非拘束性があるからである。それ故、非拘束性は、社会教育の普及と発展と深化の一切を、地域住民、県民、国民一人一人の学習意欲に期待しなければならないということになる。社会教育行政が極めて難しいことも、その量的、質的な向上が大きく進まないということもこの非拘束性に拠る為である。しかし、社会教育の本質がそのようなものであると観念すれば、それを進めるための創意と工夫が必要であり、「企画立案者」planner、「推進者」promotor、「指導助言者」advisor、「プログラム作成者」programmer などにとって、この教育ほどやる気の起せる活動はないと言ってもよいであろう。社会教育が無定型的、多目的、複合的、余暇利用的、相互教育的、自己教育あるいは雑種強勢的な方式を必要とする理由がここにあると思う。学校教育が狭義の、「教育中心」であり、家庭教育が「しつけ中心」であるのに対して、社会教育は「学習中心」である。教育やしつけが本来他動詞であって、その基本は、他から与えられるものであるのに対して、社会教育の学習は本来自動詞である。そこに、個人の学習意欲をどのようにして喚起するかということが、社会教育指導者の共通の最も重要な問題となるのである。

3. 学校教育と学校外教育

(1) 学校教育の限界

学校教育の本質を明らかにする方法にはいくつかのアプローチの仕方がある。私は、前項

で、それを、家庭教育と社会教育との比較において、主要な問題点を指摘したのである。学習社会においては、この3つの分野の教育活動が提携し、相互補完を行いながら、全体的に調和が取られなければならない。そして、学習社会においては、学校教育、家庭教育、社会教育の3分野がいずれも重要である。

しかし、学習社会の主役は、制度的に、あるいは、未来の学習社会の課題から眺めれば、学校教育である。それは学校教育は、既に述べたように、教育専管の社会すなわち、人生の中で最も重要な発達段階において、教育活動の最適化の時期であり、向上のための基礎と基本を学ぶ時期にあるからである。

ところで、学習社会の推進のためには、既成の学校教育体系だけでは十分でない。すなわち、そこにはいくつかの問題点がある。

まず、学校教育の内容自体の改善と充実が必要である。具体的には各学校段階の教育課程の改善である。従前の教育課程と教育方法の不十分な点や社会構造の変化に対応すべき内容と方法を加えること、さらに、青少年達の人間形成全体から見て改善を要する点の改革を主体として行われる。しかし、社会の変化と進歩が加速度的であること、その変化と進歩のために児童生徒に与える内容の選択や精選の研究が遅れていること、技術的に見ても、教育課程の国の基準である学習指導要領（文部省告示）の改訂と、その実施には十年の歳月が必要であることなど物理的、時間的な問題がある。

次に、人間が「生きることを学ぶ」、「学び方を学ぶ」ためには、いわゆる正規学校（学校教育法第1条学校）だけでは、これからの人間の諸要求に適合しないという問題である。学校教育法制定施行当時（昭和22年）から「各種学校」（学校教育法第83条）は存在しており、比較的短い期間で、各個人にとって現在必要であり、

かつ学習したいということ学ぶことのできるのが各種学校であった。この各種学校は、社会教育における通信教育とともに、人々の学習にかなりの貢献をしてきたことは事実である。しかし、各種学校よりはもっと組織的で、かつ高度の知識と技術を学ぶ必要が現代社会の中に生まれてきた。この大勢に対応する目的をもって制度化されたのが、専修学校（学校教育法第82条の2から第82条の10）の制度である。そして、現在、義務教育以外の正規の学校に対して、専修学校での学習者は逐年増加の一方である。これは、現在、必要で高度の事項の学習が、社会の変化や要求によって必要であることを示しているのである。学習社会では、人々の要求は多様であり広範であり、かつ高度化、専門化してきているからである。しかも、現在必要とするものを現在学習したいという時間的即応性が求められているのである。これは教育の大きな変化であるとともに、学習社会の重要な一面を示すものであると言ってよいであろう。

次は、学校教育と学校外教育の連携の問題である。学校外教育の概念は論者によってさまざまに説明される。場所に着目する場所的概念、学校が責任を持つか持たないかによる事業的概念、学校の教育課程に位置づけられているか否かによる構造的な概念などが、学校外教育の定義づけの類型の基礎となる。そこで、最も一般的には、学校教育は、教育課程内教育（授業）と教育課程外教育（課外教育）に分けられる。授業には、教科（科目）教育、道徳教育（小・中）と特別活動があるが、課外教育には、特別活動（教科以外の活動）、学校内におけるその他の教育（清掃、業間活動、放課後活動等）および学校外活動がある。

学校外教育は、学校以外における教育であるから、形式的にいえば学校の責任を持たなくてもよい教育すなわち社会教育であると言っても

よい。しかし、現代においては、学校外教育と学校教育との境界が次第に漠然となってきた。その理由は、現代カリキュラムが、学問体系に基づく教科科目と、生活や経験に基づく教科科目以外の活動を合わせて構成されているからである。

これからの学校教育は、学習社会における各「本務」One's duty を持った人々に対する基礎的、基本的教育でなくてはならない。学校教育における役割は、それぞれの人々の本務と人間的な要求や個性に対応するものでなくてはならない。その中核となるものは、人間の「生き方を学ぶ」ということであるが、内容的には、基礎的、基本的な知識、技術、態度の教育ということと、これからの長い人生における限りなく続くであろう「生きることの諸課題」つまり、学び方の方法や態度の教育が必要となってくる。この二つのものが、これからの学習社会の基本的な二つの柱としなくてはならない。

このような学校外教育に対する学校側の認識は現在までのところ極めて不十分である。その根底には、学校教育が最高最大の教育であり、それ以外には教育はあり得ないという意識がある。いわゆる学校教育万能主義である。しかし、現在および将来においてはこの学校教育万能主義を持続していくことの困難性は、教育界およびその他の社会一般の認めているところである。これを、生涯教育の理念に基づく学習社会論の立場から見れば、既に述べたように、理論的にも実態的にも成立するものではないのである。

(2) 学校外教育の価値

それでは、学校外教育をどのように評価するかという問題である。学校内教育だけでは不十分であって、これからの社会では、学校外教育の価値を認めなければならない、という場合の論点には、三つのものがあると思われる。第1

は、生涯教育論を背景とする学校教育の限界認識である。現在は、情報化社会である。情報化社会という場合は、多く情報の過多を意識するが、逆に情報の貧困という視点がある。学校教育はいよいよ多くなるであろう情報の過多に対応することを余儀なくされるけれども、ただそれだけではなく、必要とする情報を与えるとともに、それを児童生徒が自ら選択する能力と態度を培ってやらなければならない。それには、学校外教育が、その現実の場を提供するという意味で極めて重要である。さらに、これからの社会においては、人間疎外を回復するための教育的措置が必要である。人間疎外を回復するためには、生きがいのある生涯を送ることのできる素材を児童生徒の時代から与えてやる必要がある。これだけのものは一生涯を通じて自分の生きがいとすることができるような教育を与えなくてはならない。

第2は、教育における相互補完の原理の承認である。生涯教育の理念には、三つの原理が挙げられる。一つは継続の原理であり、これは教育における最適化の思想に基づく。二つは向上の原理であり、いずれの教育においても必要とする人間の発展と充実を目標とするところからくるものである。三つは統合の原理である。統合とは、人それぞれに必要な学習をさまざまな機会や場から抽出してきて、その目的を達成するという観点である。この考え方の根底には、これからの教育は、必要な多くの学習の機会が相互に補完し合わなければならないという実態がある。

学校外教育の基本的な性格が社会教育的性格を持つものであると考えると、社会教育の独自性である非拘束性、協力的性、総合性、余暇活用性が基本であると言える。

まず、非拘束性は青少年教育の基本的性格であり、児童生徒はそれを要望している。学校教

育の中では望めない活動を保障してやること
が、今後の学習社会の重要な課題であるといわなければならない。これから教育全体において、幼児から成人に至る教育への要望は、ただよき上級進学を望むこととともに、その子に適した人生のあり方をさぐるところにあると言うことができよう。これからの学習社会においては、何よりも、自らの学習意志によって、その学習を継続し、発展していくことが必要である。それは、他からの指示により、あるいは命令によるものではない。学校外教育は、教師（学校）のちょっとした示唆によって、それを実行することができるのである。学校内教育でなければ、教育価値がないと、考えてきた今までの教育観の転換が必要なのである。学校内教育に大きな価値を認めることとともに、学校内教育を補完しそれに協力する学校外教育の価値を認めることが必要となる。

学校教育において、学校外教育の価値を認めるという具体的な方法は何であるのか、第2の価値として指摘した児童生活の協力の機会をなるべく多く持たせることである。協力の機会とは何か。協力は、学校内教育の競争の社会からは生まれてくるものではない。いわゆる人間能力の競争は、現代の社会においてやむを得ないこととして認めるとしても、競争しながらも、協力し、相はげまし合うことが不可能であるとは思わない。上級学校への進学制度がすべて、悪の根源であるという意見がある。その上級学校進学制度が、純粋な意味の教育を害している部分のあることは否定できない。けれども今日の教育現場において、どんな救済方法があるのかを探究することが、現代の教育関係者全体の責務であると思う。そのような考え方のもとに新しい学習社会の実現を構想しなければならないと思うのである。

学校教育におけるこれからの目標の一つに総

合性がある。これは総合目的性といってもよい。学校の教育課程内の教育は、一つの学問的体系のもとに、児童生徒の発達段階によって編成される。それは系統的な教育を行うことを目的とする教育としては当然のことである。しかし、従来は、その系統性にのみ重点をかけて、非系統的、あるいは非計画的、非具案的な教育の教育的価値を認めることが少なかったと思う。これからの社会における教育は、多様価値すなわちいくたの対立的価値の中に生きる児童生徒を教育することが求められるのである。それは、体系的に構成された学校の教育課程によって求められなければならないが、これだけでは限界があるのである。その限界を補完するのが学校外教育の非拘束的ないし柔軟的な自由な思考と行動である。

教育活動は、本来、ある一つの固定した目標だけを追求するものではない。一つの教育活動の中にいくつかの教育的価値を追求するのである。具体的に言って、ある教科の教育の中に、その教科本来の目標達成に努力することは当然ではあるけれども、その指向目標以外に、副次的な教育的価値の追求が可能である。その副次的な教育的価値は確かに実存するのである。それは、拘束性のない柔軟性をもった学校外教育においてこそ、より実現可能である。これを、私は教育における総合性と言いたいのである。

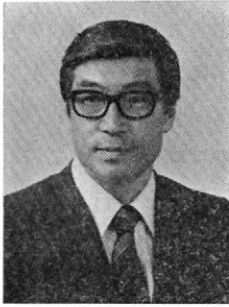
人間の余暇は、総体的に、今後増加することは確かである。在学青少年の本務は、いうまでもなく、学校に通学して、セットされた学校の教育計画に従って教育を受けることである。その教育の与え方について、最近、いくたの問題を生んでいることは事実である。いわゆる「つっぱり生徒」のつっぱりを他の目標に向けてやれないものであろうか。現代教育、とくに、現在の中学生の非行的諸問題における最も深刻な問題がここにあると思う。余暇をどのように使

うべきか、それが、人間の将来にとってどんな意義を持つのか。そのような観点に立つ教育が、現代の学校教育の中において不十分である。学校教育は、既にセットされた教育課程内の教育によって十分なのではない。そこに、非拘束性すなわち、児童生徒自らの自発性による教育の形態を加味しなければならないのである。それが出来ていないから、児童生徒の、いわゆる「つっぱり」が無軌道に、限りなく展開されるのである。そこに、学校外教育に対する教師のちょっとした指導と示唆と勧奨が必要になる。ちょっと、「一声かけてやる」ことによって非行に走ろうとする直前の生徒や、既に非行に走りつつある生徒の行動に歯止めをかけることができないものであろうか。私は、私の経験から、それが可能であると思う。社会的には、「よその子も叱る運動」を起すことが必要であるが、学校内の教師達による「一声かける運動」の必要性をより強調したいのである。

学校外教育の実現については、その学校における「教育課程化」Curriculum makingが必要である。学校外教育を学校内教育の同類項にすることは、学校教育の逸脱でもなく邪道でもない。各教科の教育は座学によってのみ完成されるものでもなく、その教科教育の目標は、学校においてのみ達成されるものでもない。より広い体験に基づく視野によって達成されるということ、学校教師と、児童生徒の父母は考えるべきである。

現代教育は、余りにも分化され、その垣根が高くされつつある。もっと、学校外の教育的価値を、学校教育の中に取り入れなければならない。この硬直した学校教育は救済されることはできない。Out of-school education の価値の真実の認識とともに、その一歩前進、一歩実践が創意工夫されなければならない。

(当財団専務理事)



学習社会における 幼稚園教育

文部省教科調査官 岸井勇雄

1

人間が、この高度に発達した文明社会の恩恵を享受し、さらにこれを維持・発展させるために不可欠な能力は、学習の能力である。

一般の動物は、留巢性・離巢性の別こそあれ、出生とほとんど同時に、すでに内側に形成されている各種の反射という機序が活動し、ほとんどこの機序のみによって環境に適応して生を営むことができる。一方人間は、出生時すでに形成されている反射の機序だけでは到底生存し得ず、母親をはじめとする周囲の保護の中で長期にわたって成育をつづけ、はじめて主体的な環境への適応という自立を達成することができる。このことは、主として成熟を中心にポルトマンによって生理的早産と名付けられたところであるが、一般に見落とされがちなのは、出生と同時に新生児が活発な学習を開始しているという事実である。すなわち一般の動物が「すぐ役に立つ能力」を身につけて生まれてくるのに対し、人間は「役に立つことを学ぶ能力」を先天的に具備して生まれてくるのである。一見、このことは迂遠のようだが、やがて到達する能力の差は質量ともに隔絶したものがあるのである。

この、人間に特有の、高度な先天的学習能力は、感覚器を通し、外界からの刺激を知覚し弁別し、記憶することに始まり、やがて第2信号系とも呼ばれる言語による概念形成とその操作すなわち思考によって深められ、想像や連想、さらに創造によって拡げられ、強化される。こうして人間は、客観的世界に完全に無知、即時的有用性においてほとんど無能の状態で生まれながら、自己の内面に主体的に認識された世界を構築して生きるのである。この構築は、試行錯誤や情報のフィードバックによって修正されつつ、より確かなものへと展開する。

したがって個体としての人間、ことに幼年期の人間の直接の環境は、その人間の内面、すなわち人格と認識の形成に決定的な影響をもたらす。野生児の例を引くまでもなく、単純粗雑な、非人間的、非文化的環境に置かれては、高度な先天的学習能力は発揮されぬままに拘縮し、たとえのちに環境を改善したとしても、それを受容することはきわめて困難となるのである。すなわち先天的学習能力とは、高度な学習能力展開の未来可能性と、その契機となる初期的段階のみを实体としてもつのであって、一般に、知識・技能・態度等学習内容の順序性・系統性・適時性・累加性等が問題とされるのに対

して、学習能力自体のそれが等閑に付されているくらいがないではない。一定の知識を与えることに気をとられて、学習能力自身の発達過程を見ていないのである。

2

ここで、やや具体的に、ごく自然かつ正常な学習能力発達の過程をたどってみることにしたい。

乳児が光や音の方に顔を向けるとき、その最初は反射そのものである。しかし、それによって何物かが確かめられたとき、それは条件づけを形成する。すなわち未知なるもの、不可解なものに関心をもち、見聞きすることによって実体を掴むという学習の基本パターンの獲得である。乳児はさらに、見えるものに向かって手を差しのべて掴もうとする。掴んだものを口へ運んで噛もうとする。これらは触覚による認知の方法である。さらには手で掴んだものを投げたり、破ったりする。これはより積極的に対象に働きかけて、その性質を確かめる試みである。こうしたことはすべて、その行為自体によって環境についての知識を得ることであるとともに、そうした行為によって知識を得ることができるという学習方法の獲得、すなわち学習能力の発達でもあるのである。

また、泣くことによって要求が容れられること、笑うことによって相手が喜ぶことなども、反射から次第に意図的なものへと発達する。ことに無意味な発声さえも「語りかけ」として歓迎されることから、積極的な発声が促進され、言語が形成される。これらは主として母親を代表とする保育者との人間関係における学習であるが、その間に、人間関係そのものが愛に満ちた信頼するに足るものであることが学習され、

人格形成の基礎となる。またこのことは、積極的に他者へ興味関心をもち、何かを学習しようとする意欲的な態度形成の基礎づくりに深く関係する。

こうして幼児期のなかば、満3歳のころに至れば、幼児は一般に自我に目覚め、親の保護下にありながらその制約をきらって、自ら考え、自ら行動する意欲を示す。同時に他の同年齢の幼児に関心をもち、集団生活による学習可能性が強まる。ここに幼稚園教育の始期が見出されるのである。

3

もしかりに幼稚園（もしくはそれに相当する施設）が存在しない場合、幼児の学習はどのような形をとるであろうか。

幼児の生活圏は元来家庭および近隣に限られるが、従来の人間の日常生活は、ほぼそれと一致する範囲で行われていた。また家庭の機能も、保安・身分・生産・娯楽・宗教・医療・教育等、社会的な機能のほとんどすべてを網羅し、人間生活のほぼ全領域をおおうものであった。したがって母親を中心に家族と行動を共にする幼児は、人間としての生活の多くについて、無自覚的ながら経験しつつ、自己の発達に即した興味関心をもち、それとかかわることが可能であった。時には幼児としての愛撫を受け、時には足手まといとして斥けられながらも、遊びを繰り上げ、徐々に遊びとしての手伝いから仕事の分担へと進み、ごく自然のうちに両親のもつ知識・技能・態度を学習したのである。ことに一般にかなり大勢の兄弟姉妹や、同年齢異年齢を含む近隣の子供たちとの交流は、個々の人格やその要求の重みを知り、庇護されることのありがたさ、攻撃されることのつら

さ、協同することの楽しさやその成果などを体験し、さらに模倣による行動様式の学習など、この時期の人間形成にとって必須の機会を与えられたのであった。このような自然発生的社会における幼児の生活は、貧困、飢餓、病苦等についての障害をのぞけば、その後の成人に至る成長発達から見ても、まことに自然な必要な学習の保障される環境にあったとすることができよう。

一方、現代の幼児の生活はいかなるものであろうか。最も一般的な姿でいえば、都市の集合住宅に住む夫婦の第1子または第2子として生まれる。俸給生活者の父親は、平日の日中は家にいない。母親も、炊事・洗濯・掃除等の家事は家庭電化製品の使用で簡単に済ませ、家庭内で労働する姿は極端に少ない。近隣や親族との交流も、過去のように濃密なものではなく、経験する人間関係に母子を中心としてきわめて単純である。行動半径も、親に連れられて外出する場合のほかは、ドアの外は事故の危険が充満していることを理由に、コンクリートの壁に囲まれた居室内に限られる。

こうした条件の中で、幼児の学習機会は、ほとんど親の話、絵本、玩具、テレビに限定される。その親の話についてみれば、昔ばなしや童話の多くは、かつての人間の生活、幼児の生活実感を伴うものであった。直接経験に裏づけられた想像の世界である。その直接経験が貧弱となり、過去の生活と断絶したこと、さらに現在の若い親も、ほとんど現在と等しい条件の中で育ったことなどから、子供へ語り聞かせる話とその効果は質量ともに多くを期しがたい現状である。絵本については、幼児が愛着し、その心を培うきわめて有力な教材であるが、はらんとする絵本の多くは子供におもねるものであ

て、芸術性や真の意味での教育性に乏しく、それらを受容し受け入れ、多量に与える親たちによって望ましくない姿となっている。玩具についてみれば、大別して素材としての玩具と、完成品としての玩具、およびその中間のいわば既成品としての玩具があるが、商品としての付加価値を追求することと、購買欲をそそぐため、完成品の玩具が大量に生産され、しかも最近のエレクトロニクスの技術革新を取り入れた極度に人工的自動的な製品となり、子供はボタンを操作するだけの立場しか与えられていない。以前の自動玩具は、分解すればそのメカニズムがわかるものであったから、玩具をこわすことにも意味があったのであるが、現在のそれは到底専門技術者以外には理解し得ぬからくりとなり、かえって自然科学への身近な道を閉ざす結果となってさえている。

現代の幼児が得る情報の、最も刺激的でかつ多量のメディアはテレビである。テレビは鮮明な画像と音声によって、直接経験できぬ世界各地の自然や人間や事件を具体的に知ることができ、さらにドラマやショーやアニメーションを居ながらにして楽しむことができる魔法の箱である。報道・教養・娯楽の三部門ともに、成人にとってはきわめて価値ある存在である。しかし幼児にとってはどうであろうか。新生児をテレビのつけ放しの部屋に寝かせておくことの害については、つとに東北福祉大の河添邦俊教授等の指摘するところであるが、筆者が責任者として経験した新潟県における家庭教育（幼児期）相談事業においては、言語発達遅滞児の生育歴に、テレビの長時間視聴が深くかかわっていた。中には、言葉の学習をさせる意図で幼児に長時間視聴をさせていた母親もあった。これは明らかに言語発達の過程についての誤解の結

果である。耳から聞くことは言語学習の必要条件であるが十分条件ではない。自らの発声が相手に反応をもたらすことが張り合いとなって言語は発達する。片言を発する幼児、それを受けとめて言葉を返す母親、この交流が重要なのである。テレビは、豊富な語彙を幼児の耳にもたらし、幼児から発せられた言葉は、一切受け取ってくれない。外国語の放送をいくら聴いても、しゃべれるようになるわけではないのと同じである。さらにテレビの、幼児の生活への影響で最も大きいのは、活動、特に自発的活動の時間を奪うということにある。親は、幼児がテレビを見ている間はおとなしくしているからといって歓迎しがちだが、幼児の最も基本的な発達は、自らすすんで活動することによって行われる。自発的使用の原理により、幼児は育ちつつある能力を発揮してやまない。また活動することによって未知の世界との遭遇が次々と生起し、客観的世界の知識を体験的に獲得するのである。

人生は択一の連続である。ただ1人の父とただ1人の母の間に、ある国のある地に、ある年・月・日・時に生まれ、同時に2か所以上には存在し得ず、1つの行動ずつしかとることができない。入学も就職も結婚も、無限の可能性の中から択一して他の可能性を放棄することを意味する。すなわち人間の直接経験は、きわめて限定された狭いもの、貧しいものといわなくてはならない。だからこそ人間は友人との交わりや読書等によって他の人生を間接経験し、人生への認識を豊かにしなくてはならないのである。

学習には直接経験によるものと、間接経験によるものがある。いま述べたように直接経験による学習は限りがあり、間接経験による学習を大幅に必要とするのだが、間接経験による学

習を実質あるものにするために不可欠なのが直接経験であることを忘れることはできない。ことに幼児の場合重要なのは、将来の（小学校以上生涯つづく）間接経験による学習を支えるため、豊富な直接経験による学習が用意されなければならないということである。現代社会が高度に発達し、とうてい個人の直接経験を以て学習し尽くせぬ文明情報社会となればなるほど、幼少期に十分な直接経験を必要とするのであって、学習社会における生涯教育の見通しとその順序を誤ってはならないのである。

4

このようにして、学習社会に生まれた現代の幼児の状況は、もしそれを放置するならばもちろん、家庭教育や地域社会の教育環境に相当の配慮を行ったとしても、決して十分とはいえないものがある。幼稚園教育の意義はまさにここに存在するのである。

現在、わが国における幼稚園は学校教育体系の中に位置づけられ、学校教育法第77条において次のように規定されている。

「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。」

この「適当な環境」とは、人的には幼児教育の専門家としての教師と、同年齢を中心とする幼児の集団、物的には園舎園庭等の施設、遊具を中心とする教材等の設備が総合的に教育力を発揮するように編成され、その中で個々の幼児が仲間たちとすすんで心身を活動させる場のことである。直接教師が何かを教えるのではなく、幼児自身が自ら学んで伸びる場を与えることにより、その心身の発達を「助長」するのである。このことについて、幼稚園教育要領には

基本方針として次の各号が示されている。

- (1) 幼児の心身の調和的な発達を図り、健全な心身の基礎を養うようにすること。
- (2) 基本的生活習慣と正しい社会的態度を育成し、豊かな情操を養い、道徳性の芽ばえをつちかうようにすること。
- (3) 自然および社会の事象について興味や関心をもたせ、思考力の芽ばえをつちかうようにすること。
- (4) 人の話を聞く正しい態度を養うとともに、人にわかることばを使おうとする意欲を育て、ことばの正しい使い方を身につけるようにすること。
- (5) のびのびとした表現活動を通して、創造性を豊かにするようにすること。
- (6) 幼児に必要な養護や世話をを行うとともに、自主的・自発的な活動を促し、自立の態度を養うようにすること。
- (7) 幼児の心身の発達の実情をよく理解し、その個人差に応じて適切な指導を行うようにすること。
- (8) 幼児の生活経験に即し、その興味や欲求を生かして、総合的な指導を行うようにすること。
- (9) 地域の実態に即し、かつ、幼稚園の生活環境を整備して、適切な指導を行うようにすること。
- (10) 幼稚園教育は、小学校教育と異なるものがあることに留意し、その特質を生かして、適切な指導を行うようにすること。
- (11) 家庭との連絡を密にし、家庭における教育と相まって教育の効果をあげるようにすること。

全項を引用したのは、特に後半、幼稚園教育の特質が強調されているからである。これらは

単なる建て前ではなく、幼児期の教育の内容と方法の深いからみ合いに基づく必然の原則であって、かりにこれに反する教育を行うならばその弊害ははかり知れないものがあるのである。幼稚園教育要領は、「内容」として健康・社会・自然・言語・音楽リズム・絵画製作の6領域にわたり137の事項を挙げているが、これらは原則として幼稚園修了までに指導することが望ましいねらいを示したものであり、相互に密接な連関があって、幼児の具体的総合的な経験や活動を通して達成されるものである。この領域を小学校の教科と同様に扱えば、前述した幼稚園教育の意義は全く失われてしまうであろう。

5

学習社会における幼稚園教育の役割を端的に言えば、幼児を生涯にわたる学習者としてとらえ、その自己形成者としての主体性の根幹を守り育てることである。

昨今の大学生の多くが研究能力を持たず、卒業論文の研究題目から調査法、集めた資料のまとめ方に至るまで、文字通り手とり足とり指導教官に依存する状態であることが話題になる。そもそも研究とは、自らが興味関心や問題意識をもったことについて調べ、先行研究の限界をきわめたくて、その先を自分の工夫で開拓することであって、人から教わることではない。しかし彼等を責めるわけにはいかない。それは現在の学校教育が、専ら一定の知識を教え=教わるだけの教育になっているからである。幼稚園教育は、スチューデントたるの基礎を育てる。すなわち、環境の興味関心を持ち、自ら課題を選んで取り組み、教師の指導と仲間の協力によってそれを展開したり解決したりする経験を豊富に与えるのである。

校内暴力や家庭内暴力等、青少年の問題行動の原因を幼児期の教育に求めることは誤りではないのだが、その結びつけ方が短絡的であることは問題である。たとえば幼児期にもっときびしいしつけをし、礼儀作法を教え込むべきであるとする考えがある。事実はこの逆に、たとえば東京都立教育研究所相談部の研究「思想期の問題行動と幼児期との関連」(1981.3)によれば、思春期に問題行動が発生した事例84例についてその幼児期を分析した結果、82例に自己表現の乏しい問題と耐性の乏しい問題がみられ、その場合の養育態度に「威圧」と「過保護」が深くかかっていることが報告されている。

幼稚園教育が威圧や過保護を強めるならば、この問題を悪化させるばかりであろう。幼児の学習の大部分は、好んでする活動、すなわち遊びを通して行われる。遊びは勉強や仕事と同じく具体的・目的・全身的な活動であり、目的が達せられたときの達成感と逆の場合の挫折感は、「よろこび」「かなしみ」という情操や意志の基礎をつちかう。練習によって上手になることも、協同が効果を挙げることも共通である。こうした中で十分な自己表現や耐性が養われる。何よりも自発的活動にともなう学習効果が高いのは、全身の神経が活発に働き、練習量(学習量)がいちじるしく増大するからである。幼稚園の教師は、結果を教え込む人ではなく、そのこと(遊び=仕事=学習)に取り組むこと、そしてそれをみんなで発展させていくことがいかに楽しいことであるかを幼児に経験させる人だと言っている。

しつけの問題でいえば、「約束」と称して教師の定めたルールを守らせるのではなく、幼児同士の自己中心性の衝突という葛藤場面を通じて、ルールを創出し、それを守ることによっ

てどんなに園の生活が円滑にいくかという経験、いわばルールについての原体験を与えることが大切なのである。

たしかに学習は、本質的に個人的自発的なものであるとしても、自発性=恣意性という限界、徒労や失敗の限界、環境の限界等々が存在する。それゆえ系統的な学習が用意され、指導されなければならない。ことに高度に情報化された学習社会にあっては、各種のメディアや教材によって、多角的な学習が必要とされよう。それらが十分に開発され、適切に活用されるためにも、学習社会における幼稚園教育の核心、すなわち幼児に遊びや生活を通して学習する人間としての原体験を豊富に与える、ということが、いよいよ切実に求められるのである。

(文部省初等中等教育局)
幼稚園教育課教科調査官)



家庭教育システム試案

I・C・E教育研究所 浜田三雄

1. はじめに

家庭教育は、本来個別的な営みであって、各々の家庭のやり方で行えばよい性質のものである。それを、あえてお節介がましく家庭教育システムとして提示したのは、私の家庭教育相談の経験から、多くの親（特に母親）が子育ての手順がわからず悩んでいる現状を知ったからである。

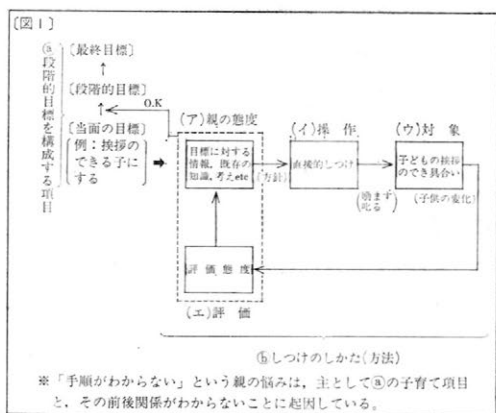
手順がわからないのは、現在心配すべき心配と、心配しなくてもよい心配との区別がつかないことに起因している。だが、この区別は、都市集中化に伴って核家族を形成している人達にとっては、代々伝わってきた家庭の黙示文化を失った状態に置かれているだけに大変難しいことである。親が子育ての項目を、一つ一つ意識の上に乗せて、意図的に組み立てていかなければならないところに、現在の子育てを困難にしている原因の一つがあると思うのである。

家庭教育の目標段階を明瞭に示すことができれば、多くの親の「何からしつけていったらいいかわからない。いろいろあって心配の種は尽きない」という悩みの大半は解消できるのではないだろうか。このような思いから、教育相談の事例内容を整理し、いっぽう、具体的子育ての実践例から効果のあった手順の前後関係を整理し、体系化を試みたのが家庭教育システムである。

2. 家庭教育の問題点

単純化するために、[図1]のような教育シス

テムのモデルを示し、問題点を検討することにする。



家庭教育の現状をみると、前述したように④が明確でない。⑥は親が日々行っている部分であり、婦人学級や講座等で関心がもたれているところは、(ア・イ)である。子育て相談では、(ウ)との関連で(イ)についてが多い。総じて、(ア・イ・ウ)に一貫性がみられず、感情に左右されたその場しのぎ的な子育てをしている傾向が伺える。

家庭教育の現状を改善するには、④を明らかにして体系化することが必要だが、これだけでは問題が解消されたことにはならない。親の現実的悩み、そして子どもの問題行動の発生因は、むしろ⑥の不適切さにある。この中でも(ア)がシステム⑥系の制御機能を果しているだけに、子育ての要となっている。したがって、親にはこのところを学んで成長してもらう必要があるのだが、私の経験ではこの学習には際限がない。それは、親（特に母親）の多くは対症療

法的態度であるために、一つのことがわかって
もこれを他の項目と関連させていくことができ
ないからである。

今求められる改善方法は、①を満たしながら
④も満たしていくという方法である。それには
④の目標を限りなく細分化していきながら、それ
が④の(ア・イ)の細目にまで及ぶようなこと
を行うか、あるいは逆に④の具体的方法を限り
なく細分化したものを組み立てていき、その
結果が④をも含むようにしていく方法が考えら
れる。

私は、実用性を強調するために後者の方法を
手掛けていったが、これは失敗に終わった。理
由は、まず具体的方法の細分化は終極的には無
意味な手続きになってしまうことと、さらに子
どもの多様な反応に対応する唯一の方法を求め
ることは不可能に近いことなどである。

結果的には、後述する機能展開法を行い、④
を細分化しつつ、①を含む方法で行った。

3. 家庭教育システムの構成要素

10年程前、④と①の結びつけ方を考えていた
折に、偶然「システム設計」(早稲田大学教授、
吉谷龍一著、日本経済新聞社発行・日経文庫、
昭和44年)を手にした。この書は、ワーク・デ
ザインに立脚しながら吉谷教授の独自の着想に
よって書かれたもので、マン=マシンシステム
設計の書だが、機能展開という吉谷教授の考え
方が私を引きつけたのである。本稿の家庭教育
システムは、「システム設計」を唯一の参考書
としながら試みたものである。

今までにいくつかのモデルを作り、私達の研
究組織である母親グループに実践と検討を重ね
てもらってきたが、実用的だという評価を得
た。これは間接的ながら吉谷教授のご指導に従

ったからに外ならない。感謝申しあげる次第で
ある。

以下、具体的な内容に移る。

① システムの意味

本稿では、「人間が意図的に何かをしようと
するときに考える手順」をシステムという。た
とえば、子どもを健康に育てようとして、栄養
のことや規則正しい生活の導き方のあれこれを
考えるとき、その考えを具体化する手順をシ
ステムという。

② 子育て目標

当然のことながら、システムには目標が必要
である。本システムでは、「精神的自立のでき
た人間に仕立てること」を最終目標に置いた。

人間の成長の過程は自立の過程である。学校
教育も家庭教育も、子どもの健全な自立化を保
証していく役割を担っていると考える。学校
教育では、自立に必要な知識・技術を授けてい
くが、家庭教育では自立の習慣・心構えなどを分
担していかなければならない。

近年の青少年非行化の原因、あるいは健全育
成を阻む原因として、多くの学者・教育者は、
子どもの自立化を阻止しようとする親の態度に
問題がある、と指摘している。また成人の非行
者にも精神的自立性の欠如を見いだすことが
できる。経済的自立の前段階として、子どもの健
全な精神的自立に助力していくことは、家庭
教育の重要な責務であろう。

自己認識の上に立って、社会の発展に貢献し
ようとする人間、自己と他人への責任と愛情を
大切にしながら社会的かかわりを求めている
ような人間に仕立てていくことが、本システ
ムの最終目標である。

③ 発達課題

最終的な自立に至る発達の段階ごとに、ぜひ

身につけさせておきたい課題がある。発達課題には周知のハヴィーガースト、エリクソンなどの研究があるが、ここではわれわれの生活に合う発達課題として、社会教育審議会答申（昭和56年5月）の中に発表されているものを参考にした。

因みに同答申では、乳幼児期における「親への信頼感を培う」、幼児期「自立感を培う」、少年期「活動性と自発性を育てる」、青年期「自己確立を達成する」ことを課題としている。

④ 誰がシステムを動かすのか

当然のことであるが、親が動かしていく。親が子どもに対して、自分自身を動かしていくのである。子育てで相談の経験では、親は動かす（変化せず）子どもだけを動かそうとしている傾向がつよい。このことも、子育てがうまくいっていない原因になっている。本システムは、まず親が動き子どもとの相互交渉を重ねながら、共に育っていくことをねらっている。

本システムの範囲は、受胎してから青年期（ほぼ高校生）までを扱うので、最初のスタート時点では母親が中心になるが、子育ては父母と子どもとの共同作業だから、父母と子どもをInputしていくことになる。

⑤ 機能展開（機能的目的）について

胎児が精神的自立を遂げるまでの間には、親のやるべきことはたくさんある。この間の具体的手順を展開していかなければならないが、前述の④も⑥も満たすような手順であるためには、一つ一つの項目が機能的な目的をもった項目であることが必要である。スタートから最終目標に至るまで、機能的目的が段階的な小目標の連続の系として展開されていかなければならない。

したがって機能的目的の展開は、 $F_1 < F_2 <$

$F_3 \cdots < F_6$ の関係になる。このことは、 F_1 を行うのは F_2 のためであり、 F_2 は F_3 のために行う—— F_2 ができるようにするためには、 F_1 をやっておくことが必要である——ということになる。

4. 機能展開

① 主要機能展開

F_0 : 受胎する（スタート）

- 1: 夫婦間の愛情と信頼を深めるようにする
- 2: 母体の心の安静に気を配る
- 3: 母体と胎児の健康と栄養に気を配る
- 4: 母体と胎児の健康維持を大切にする
- 5: 将来のために良い胎内環境をつくる
- 6: 親になる責任を自覚する
- 7: 親になる心構えを固めていく
- 8: 出産の諸準備をする
- 9: 出産の手続きをする
- 10: 出産に対する自信をもつようにする
- 11: 子どもに授乳を行う
- 12: 子どもの要求を満たしながら要求を知る
- 13: 子どもの微笑・発声に応じてあやす
- 14: 退くつさせない豊かな環境を整えてやる
- 15: 惜しみなく母性的世話をする
- 16: 母子一体の感情と関係を深めていく
- 17: 子どもの甘えを受け入れてやる
- 18: 子どもが母親といることに安心して、次々と何かするような状況をつくってやる
- 19: 子どもの好奇心を伸ばしてやる
- 20: 子どもの学習行動を育てていく
- 21: 子どもが積極的に新しい行動の仕方を獲得していく力を伸ばしてやる
- 22: 子どもに自分の行動に自信をもたせる
- 23: 子どもに自発的動機を起こさせていく
- 24: 子どもと行動しながら母性的世話をする

-
- 25 : 世話をしながら習慣を育てはじめる
- 26 : 子どものできたことに喜びを示してやる
- 27 : 子どものいたづらを認め、活発にさせる
- 28 : 子どもの探索意欲を引き出してやる
- 29 : 身近の関心のあるものに向かって近づこうとするのを助けてやる
- 30 : 移動能力の発達を援助してやる
- 31 : 直立歩行の意義を理解するようにする
- 32 : 真の誕生を迎えて、親の役割を理解する
- 33 : 愛情・認容・受容的態度で接するようにする
- 34 : 子どもの呼びかけは必ず受けとめてやる
- 35 : 子どもの発話の動機をつよめてやる
- 36 : 子どもの言葉への興味をたかめてやる
- 37 : 親子の言語的結びつきをつよめていく
- 38 : 会話を通して正しい言葉の指導をする
- 39 : 言葉と歩行能力を身につけて、方々へ行くとする欲求を満たしてやる
- 40 : 必ずそばにしているようにする
- 41 : 子どもを危険・不安から守ってやる
- 42 : 子どもが安心して行動範囲を広げていけるようにする
- 43 : 自ら求める経験を受け入れてやる
- 44 : 適切な困難場面を経験させるようにする
- 45 : 親が手を貸しながらやらせてみて、やり方を身につけさせていくようにする
- 46 : 食事・洗面の習慣づくりに導く
- 47 : 自発的行動を禁止せずに励ましてやる
- 48 : 親自身の辛棒づよさを養い努力をする
- 49 : 子どもに、いつも母親が見てくれているという信頼感を持たせるようにする
- 50 : 親子のきずなを信頼関係で結ぶようにする
- 51 : 日常の習慣を、母がついていなくても守る約束をさせる
- 52 : 母との約束を守る気持ちを育てていく
- 53 : 母の姿が見えなくても、安心してひとりで遊べるように仕向けていく
- 54 : なるべくひとりでさせるようにする
- 55 : 徐々に心理的離乳をすすめていく
- 56 : 子どもの自己主張を受け入れてやる
- 57 : 子どもの反抗期を理解するように努める
- 58 : 子どもの感情的な要求も受けとめてやる
- 59 : 受けとめながら、正しい要求の仕方や要求語の使い方を教えさとしてやる
- 60 : 子どもだけでなく、親や他のきょうだいにも要求のあることを話してきかせる
- 61 : 要求を、がまんしなければならぬ場合のあることを教える
- 62 : 賞められる場合、叱られる場合のあることを教える
- 63 : 話して聞かせればわかるようにする
- 64 : たたいたり罰したりしなくても、済むようにする
- 65 : 親も子どもとの約束を守るようにする
- 66 : 親子の共感性を培っていく
- 67 : 日常的な礼儀や作法・きまりを教える
- 68 : 簡単な手伝いをさせるようにする
- 69 : 簡単な生活技術を教えていく
- 70 : 自分でできることは、自分で始末する習慣をつけていく
- 71 : 家族生活に協力させるようにしていく
- 72 : 生活のきまりを守る習慣をつけていく
- 73 : 甘えを認めない一貫性を示すようにする
- 74 : 規律ある生活の中で、のびのびと興味を広げさせるようにする
- 75 : 友達遊びへの興味をもたせるようにする
- 76 : 友達遊びのきっかけをつくってやる
- 77 : 友達仲間へ積極的に入れるようにする
- 78 : 友達との対立・仲直りを経験させる
- 79 : 友達の立場が理解できるようにする

- 80：自己中心性から徐々に脱脚させていく
- 81：いっしょにつれていって、公園や車中などでの振る舞い方を教えてやる
- 82：親を見ながら良い行為を身につけさせる
- 83：良いと思うことは実行する気持ちを培う
- 84：良心の土台を培ってやる
- 85：自分なりの見通しをもって行動する態度を育てていく
- 86：見通しを立てて、新しい経験にも恐れず積極的に向かっていく態度を育てる
- 87：生活空間を広げることに協力をする
- 88：イメージを豊かに伸ばしてやる
- 89：自分で想像的に解決することを楽しむ態度を育てていく
- 90：ひとりでいろいろなことが処理できる、という自信をもたせるようにする
- 91：やればできるという自信を育てていく
- 92：自信をもって入学させる
- 93：家庭の役割・父母の役割等を再認識する
- 94：子どもに家族生活について認識させる
- 95：生活の中でできる役割を分担させる
- 96：それを責任をもって遂行させていく
- 97：子どもに、これなら完全にできる、という自信をつけてやる
- 98：自分でやれることがらを、はっきり認識できるようにしていく
- 99：子どもの長所を引き出し、賞めながら伸ばしてやる
- 100：すすんで物ごとぶつかっていく気力を育てていく
- 101：日常生活の様々な場面を利用して、自力で処理していく習慣をつけていく
- 102：生活のルールを守る態度を育てていく
- 103：家族との連帯感を育てていく
- 104：家庭の生活計画づくりに参加させる
- 105：家庭の計画に合わせて、子ども自身の生活の自主的計画を立てさせる
- 106：それを責任をもって実行できるように励ます
- 107：自主的な、よい習慣づくりに協力をする
- 108：共同生活における基本的習慣・節度ある態度を確立させるようにしていく
- 109：自発的行動が育つように協力していく
- 110：子どもの自発的活動を奨励してやる
- 111：子どもの生活経験の拡大を奨励してやる
- 112：子どもの興味の発展を大切にやる
- 113：興味を共有する友達との遊びを奨励する
- 114：子ども同士の約束を親も守るようにする
- 115：子どもの友達とは公平に扱ってやる
- 116：まちがった性差意識を育てないように助言してやる
- 117：仲間との共感性が育つようにしていく
- 118：仲間での役割を守るように導く
- 119：仲間との協調性を大切にさせる
- 120：親の手から離れていくようになってきたことを認めるようにする
- 121：青年前期にある子どもに対して、親の要求の強制を差し控えるようにしていく
- 122：子どもの自主的行動を認めてやる
- 123：青年期の生理的・心理的特徴を理解する
- 124：親自身の生活態度を整えるようにする
- 125：子どもの成長・発達に則した考え方で接するようにする
- 126：親の体験を通して、相互理解を深めていくようにする
- 127：新しい親子関係を築いていく
- 128：民主的話し合いのできる雰囲気をつくる
- 129：性的成熟に伴う不安に答えてやる
- 130：正しい性教育を更に行う
- 131：異性の友達との健全な交際は認めて、適切

な助言を与えてやる

132: 節度ある健康な計画的生活を楽しむことを奨励してやる

133: 子どもの立場に立って助言するようにする

134: 子どもの自我拡大を理解するようにする

135: 葛藤を理解し自己解決に助力してやる

136: 自我同一化に助力する

137: 個性の発見に助言していく

138: 自己確立に協力をする

139: 独立行動を認める

140: 親離れを暖かく見守る

141: 親自身の子離れを行うようにする

ゴール: 子どもを精神的に自立した人間に仕立てる

② 主要機能の細分化

手順をより具体的なものにしていくためには、各主要機能を更に細かく機能展開していく必要がある。即ち、主要機能 F_x と F_y の間は、 $F_x \rightarrow F_{x1} < F_{x2} \dots < F_{xn} \rightarrow F_y$ という関係で結ばなければならない。たとえば、 F_{108} と F_{109} の間は、「自主的学習の習慣」を確立させるために「毎日一定時間机に向かう→教科書をひらく→教わったことを確かめる→関連した問題をやってみる→明日の予習をする→学習への自信をつけさせる」といった習慣を、段階的に成立させていくような具体的手順の展開が必要である。

このように、主要機能間を結ぶ細項目は細分化の一途をたどるようになる。しかし、極度な細分化は不可能に近く、またできたとしてもかえって実用性が失われる恐れがある。

階段を一つ登るための小さな目標に留めて、どう登るかは親のやり方にまかせたほうが、実際的である。

本システムでは、細分化をしても意味のある

ものは行い、他は親の理解を深めることのできる説明や、方法の説明に留めるようにした。

③ コンポネント分け

機能展開は手順の展開であるから、このままでは全体的な意味の把握はできにくい。多くの親の、「今私のしているしつけが、どんな意味をもっているのかわからない」という悩み、あるいは「規律ある生活習慣」を育てていくのにはどうしたらいいか、などの問いに答えるためには、機能展開をもう少し大きな観点からまとめていく必要がある。

そのためのコンポネント分けを行って流れを示したものが〔図2〕及び〔図3〕である。〔図3〕は、総目次のような大分類になっている。

※図中の記号 I は Input (F_x) はコンポネントごとの機能的目的、O は Output を表している。

※年齢区分は、主要機能の $F_0 \sim F_{10}$ = 誕生前、 $F_{11} \sim F_{30}$ = 0 歳期、 $F_{31} \sim F_{50}$ = 1 ~ 2 歳期、 $F_{51} \sim F_{91}$ = 幼児期、 $F_{92} \sim F_{120}$ = 少年期、 $F_{121} \sim F_{141}$ = 青年期 (中学・高校生) である。

5. 本システムの抱える課題

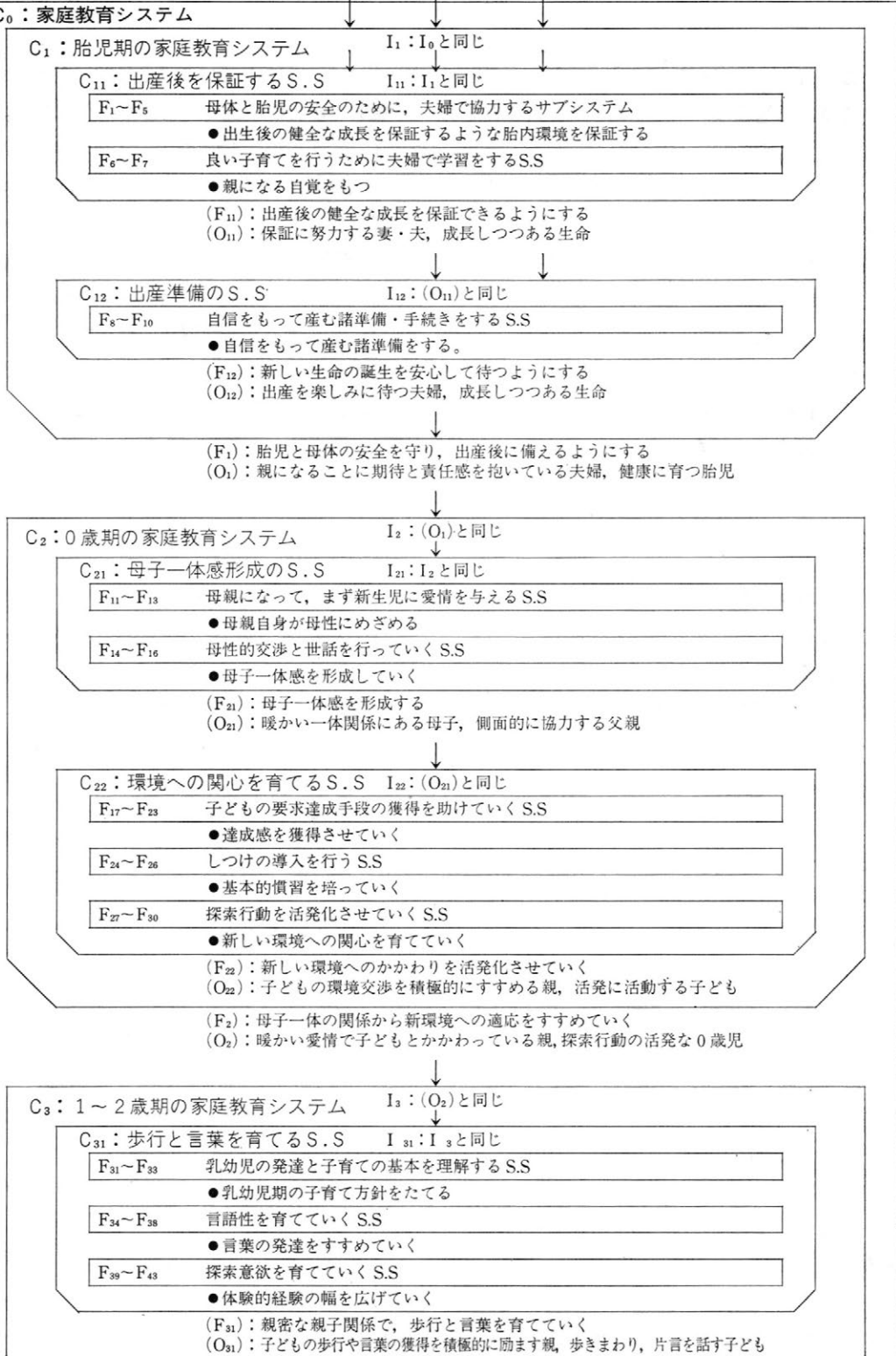
① フィードバック系の研究

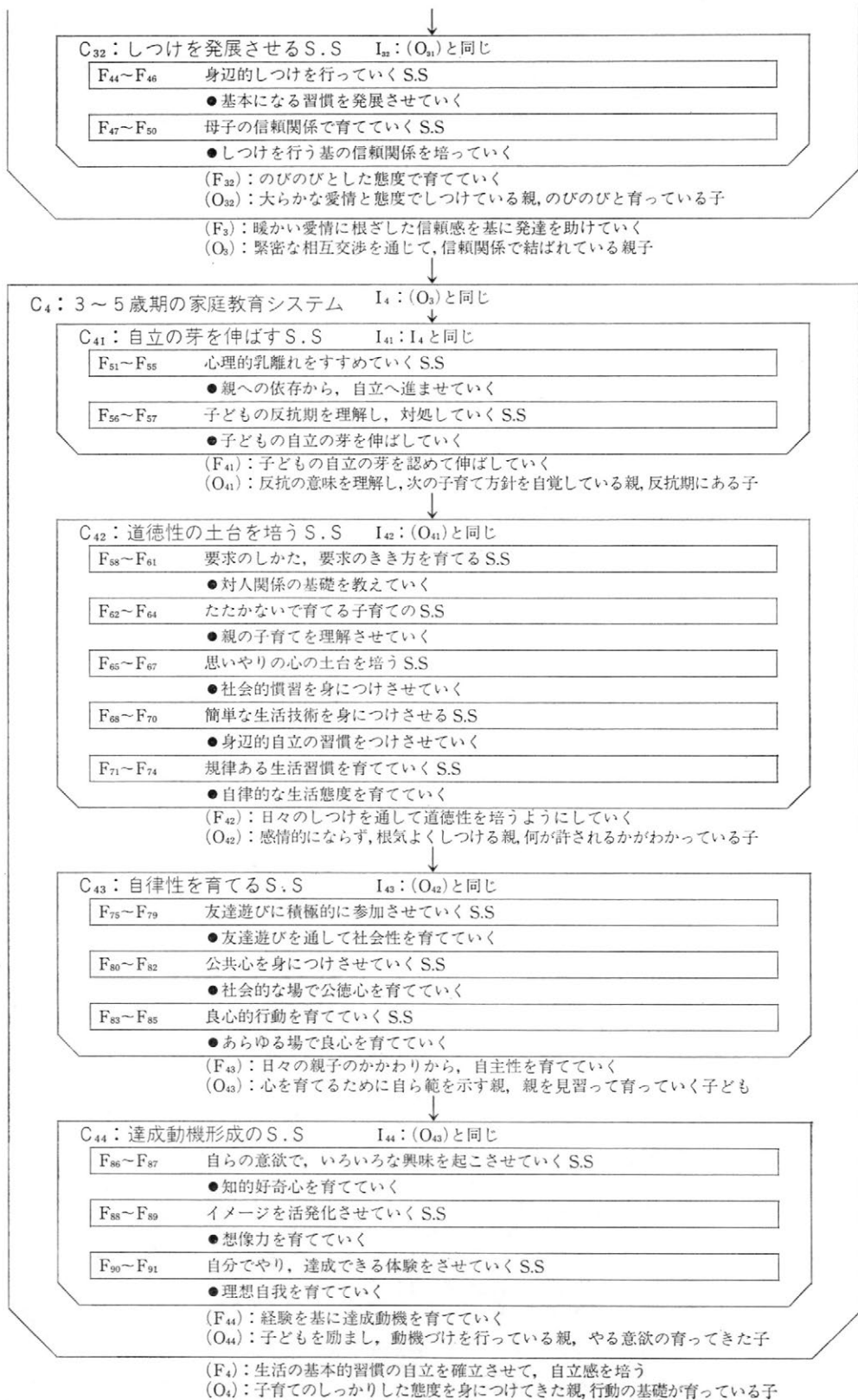
胎児からスタートして青年期に至るまでが階段式になっているので、1段1段の臨界期的性格を強調するような感を与え、途中から始める場合、前段を十分に行っていないければ「手遅れ」といった無力感を抱かせる恐れがある。

更に、一方方向が強調されているために、前後関係が固定されている感を与える。たとえば、1 ~ 2 歳期で「歩行と言葉を育てる」とことと、「しつけを發展させる」ことは同時的に行われているのが実状だが、手順のウエイトづけの結

I₀ : 妊娠した妻, 妊婦の夫, 及び新しい生命

[図2]





C₅: 少年期の家庭教育システム

I₅: (O₄)と同じ

C₅₁: 家族との連帯感を育てる S.S I₅₁: I₅と同じ

F₉₂~F₉₃ 子どもの生活の二分化と、少年期の特色を理解する S.S

- 学童期の家庭教育の役割を理解する

F₉₄~F₁₀₀ 家族協力的に参加させていく S.S

- すすんで役割を引き受けるような子どもにする

F₁₀₁~F₁₀₃ 家族との連帯感を育てていく S.S

- 家族との連帯意識をもって行動できる子どもにしていく

(F₅₁): 家族との連帯を大切にすることを養っていく

(O₅₁): 家族の連帯に、自らも努力をする夫婦、連帯感をもつ子ども

C₅₂: 自主性と責任感を育てる S.S I₅₂: (O₅₁)と同じ

F₁₀₄~F₁₀₆ 自主的計画を実行させていく S.S

- 生活経験の中で責任感を育てる

F₁₀₇~F₁₀₉ 自発性と節度ある生活を送らせていく S.S

- 生活の節度を守るようにしていく

(F₅₂): 自分の生活に責任をもつ態度を培っていく

(O₅₂): 自らの生活の中で範を示していく親

C₅₃: 集団同一化をすすめる S.S I₅₃: (O₅₂)と同じ

F₁₁₀~F₁₁₂ 生活空間を広げ、新しい経験をさせていく S.S

- 子どもの活動性を十分に発揮させていく

F₁₁₃~F₁₁₅ 子どもの仲間集団を理解する S.S

- 集団への同一化をすすめていく

F₁₁₆~F₁₂₀ 子どもを集団の中で学ばせていく S.S

- 集団の力(教育力)により、社会化をすすめていく

(F₅₃): 子どもを集団の中に入れ、役割を経験させていく

(O₅₃): 子どもを徐々に家離れさせている親、仲間意識の育ちつつある子ども

(F₅): 子どもの自発性と活動性を育てる

(O₅): 子どもの社会集団入りを、正しく保証してやれる親、社会化の形成されてきた子

C₆: 青年期の家庭教育システム

I₆: (O₅)と同じ

C₆₁: 青年を理解する S.S I₆₁: I₆と同じ

F₁₂₁~F₁₂₃ 青年期の生理的・心理的特徴を理解する S.S

- 青年期の特徴を理解する

F₁₂₄~F₁₂₇ 青年を受け入れていく親子関係づくりの S.S

- 新しい親子関係を築いていく

(F₆₁): 青年期にある子どもを、青年として受け入れる環境を整えていく

(O₆₁): 子どもを受け入れる態度のできている親、青年期にある子ども

C₆₂: 独立化をすすめる S.S I₆₂: (O₆₁)と同じ

F₁₂₈~F₁₃₃ 子どもとの話し合いをすすめていく S.S

- 子どもの悩み、疑問、要求に適切な指導と助言を与える

F₁₃₄~F₁₃₈ 子どもへの健全な心理的成長に協力する S.S

- 子どもの自己確立に協力していく

F₁₃₉~F₁₄₁ 親自身の自立をすすめていく S.S

- 子どもの独立に協力していく

(F₆₂): 子どもの親離れを、親の欲求で阻止しないようにする

(O₆₂): 子どもの独立の歩みを許し、励ましを与える親、青年期の子ども

(F₆): 子どもの独立心を育て、親離れをすすめていく

(O₆): 子離れをして新しい親子関係に立てる親

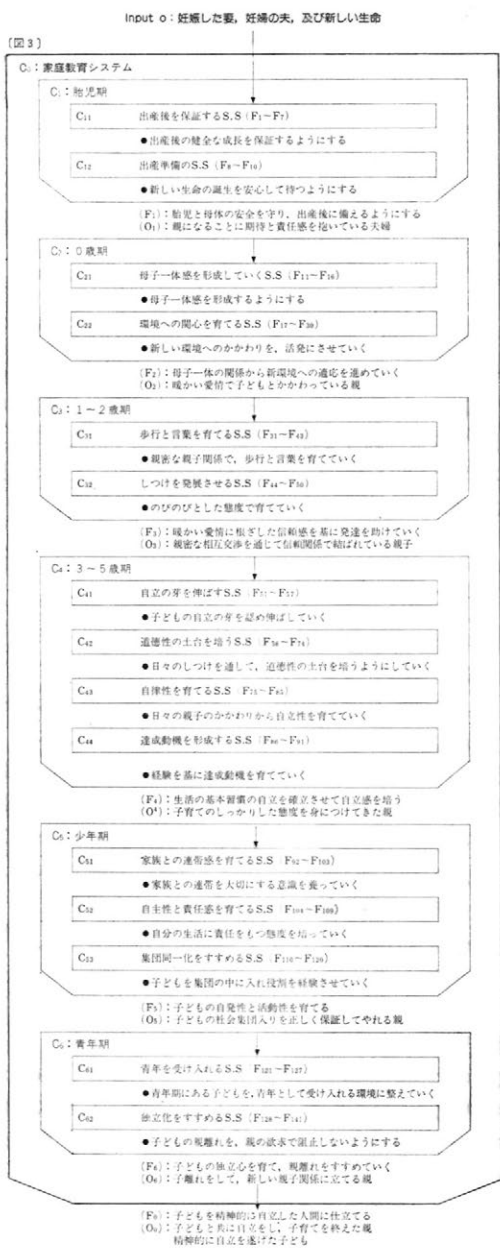
自らの意志と責任で、自らの道を歩もうとする子ども

(F₀): 子どもを精神的に自立した人間に仕立てる

(O₀): 子どもと共に自立をし、子育てを終えた親

精神的自立を遂げた子ども

(図3)



果この順序でなければいけないような形になってしまっている。

これらの解決には、フィードバック系を明らかにしていくことが必要である。本システムでは、これを細項目展開の扱いの中で、説明で補なうようにしているが、システムとしてみた場合、まだ不備である。

フィードバック系を明らかにするに当たっては、しつけ項目の成立過程——この用語は適切でないが、たとえば「思いやり」は、3歳期にみられる親への性的同一化の成就が必要であり、これに伴う模倣行動、青少年期の仲間との共感性及び、社会への共感性の成立、自我成立という過程の中で、身につけてくるといわれている——の研究を進めていかなければならない。

② 実践的実証の試練が必要

本システムは、胎児が青年になるまでの長期縦断的追跡を行っていない。各々の年齢における相談事例を基に、親が手抜きをしがちな項目や、意味の重要性が理解されていないために見捨てられがちな項目等に検討を加えて組み立てたものである。

したがって、この手順の妥当性は十分に検証されていない。今後研究グループでの実践の試練を得ていくことによって修正が加えられていかなければならない。

以上多くの問題を抱えたシステムであるが、試案として提出する次第である。

学校の授業との関連における 児童・生徒の家庭学習の調査研究



世田谷区立三宿小学校長 高橋 壮之

○はじめに

児童・生徒の家庭における学習活動は多岐にわたっており、その実態の把握は困難なところである。本調査はそこにメスを入れた画期的なものであった。以下、調査の概要とその結果について述べることにしたい。

1. 調査目的

- (1) 学校の指導に関連した家庭学習の実態を明らかにすること。
- (2) 家庭学習の内容、方法上の問題点をとりだし、これに対する学校教育と家庭学習の連携についての改善方法を明らかにする。

2. 調査問題の内容

- (1) 家庭学習の考え方
○必要性の是非 ○必要性の理由 ○家庭学習のタイプ ○家庭学習の重点 ○実施上の留意点
- (2) 家庭学習の内容
○教科別の比重 ○宿題について ○その他の学習(予習、復習、自主学習、受験のための学習)
- (3) 家庭学習の方法
○学習の時間 ○学習の時間帯 ○関心や態度 ○学習の方法 ○学習の効果 ○学習上の問題点
- (4) 教材の使用
○教材の種類 ○購入の方法 ○年間の教材費 ○教材の内容 ○教材の効果 ○教材の問題点
- (5) 学習塾の利用
○利用の形態 ○1か月の費用 ○対象の教科 ○週の時間数 ○学習の効果 ○学習上の問題点
- (6) その他
○家庭の学習環境 ○家庭学習への要望 (学校に対して。子どもに対して。教材に対して)

3. 調査方法

設問1から設問39までについて、全国の小中学生の母親を対象に調査を行う。なお、具体的な調査問題については、「財団法人・日本教材文化研究財団『研究紀要』第11巻」を参照されたい。

4. 考察

(1) 家庭学習についての考え方

i 家庭学習を重視している親

家庭学習の必要性の有無について、小学生の親の98%、中学生を持つ親の100%が必要性を認めている。その内容をやや分析的にとらえてみると、小学生の親は、「ある程度必要」と答えた人が74%であるのに対し、中学生を持つ親の50%が「とても必要」と答えている。教科の内容が難しくなるうえに、高等学校の入試の関係からか家庭学習を重視しているといえよう。

ii 学習の習慣化が第1位。次いで基礎学力の向上が第2位。

小中学生の親の約40%が家庭学習の必要理由に「学習の習慣化」をあげている。学習心理学のうえでも、毎日机に向かう習慣＝パターン化が大切であるといわれているが、それを裏づけている。次いで基礎学力の向上が第2位を占め、小学生で27%、中学生で21%となっている。

一方、長所を伸ばすとか、教養を高めるための家庭学習については、親のほとんどが期待している。

iii 家庭学習のタイプは宿題中心、練習中心である。

小中学生とも宿題中心がそれぞれ45%、37%と第1位を占めている。次いで復習が23%、24%になっている。しかもその内容はドリル的な練習を主体にしたものとなっている。このことは、「宿題をてき度に出してくれる先生が良い先生」という考えが、どこかにひ

そんでいるようにも思える。教師の側からすれば練習的な内容のほかに、家庭学習では、児童生徒の長所や創意を伸ばしたいと考えられるのと、ややギャップがあるようにも思える。中学生で特徴的なことは練習中心に次いで、記憶中心となっており、ここにも受験への影響が色濃く出ているのである。

iv 親は授業との関連を重視している。

家庭学習を重視するのは、学校における授業との関係を考慮しているからである。このことは何といても授業を抜きにした家庭学習は習えられないといった現状を如実に示している。前項でも触れたように、児童生徒の自由意志で創造的な学習を行うといった余地はあまり考えられないのではなからうか。

(2) 家庭学習の内容について

i 小学生は算数、国語、中学生は英語、数学が中心。

小、中学生ともに、算数、国語、英語、数学等の基礎的教科を重視している。古来、我が国では、読書算が学習の中心を占めてきたが、現在でもこの考え方が主流を占めている。

ii 子どもにとって重要な学力

前項であげた科目を重視する理由として、小学生では「子どもにとって重要な学力だから。」を26.4%で第1位。中学生では、「学習しないと授業が分からなくなるから。」を22.4%で第1位にあげている。家庭学習は、学力の充実を中核にして、学校の授業をよりよく理解するためと集約することができよう。

iii 小中学生とも宿題をほとんど行っている。

小学生の91.3%、中学生の88.1%が家庭学習をほとんど行っている。小学生では特に、宿題は当然やらなければいけない義務として、親も子も受け止めている。「宿題がなければ勉強しない。」という声も、宿題と家庭学習が、不即不離の関係にあることを物語っている。

iv 宿題の量は大多数が適量と把握している。

小学生の73%、中学生の65%が適量と考えている。学校の延長上にある家庭学習を肯定的にとらえている証拠でもあろう。しかし、小学生の15%、中学生の20%が不足していると出ているのは注目に値しよう。と同時に宿題の内容の程度についても、過半数がちょうどよいと答えている。これは、家庭でもみてやれる程度だったり、本人だけでも対応できるような宿題であることが想定できる。

v 宿題の多い教科は国語、算数(数学)英語

宿題の多い教科は、小学生の場合はほとんど国語と計算を1位にあげており、理科や社会をあげたものは僅小であった。これに対して、中学生では比率こそ違うが1位としてあげた教科は5教科(国、数、社、理、英)の全般にわたっている。とくに数学と英語の比率

が高いが、英語もドリル的な要素を強くもっていることに注目したい。

ただ中学生の宿題は、小学生と異なり教科担任制であるので宿題の量や教科について、他と調整をとって出されない。そこから、5教科が出てきたとも考えられるにしても、基礎的教科から宿題が出されるといった点では、小学校の場合と同じであるといえる。

(3) 家庭学習の方法について

i 中学生の家庭学習の時間は小学生の2~3倍。

家庭学習の1日平均時間は、小学生の60%が、20~30分である。また、中学生では、1時間~2時間程度が約80%である。このことから、中学生は小学生の2~3倍は家庭で学習していることになる。さらに分析的にとらえてみよう。小学生は当然のこととはいえ高学年ほど時間がのびている。1年生から3年生位までは、20~30分。4年生から6年生になると、大体1日に1時間程度勉強する児童が多くなっている。一方、中学生の場合は約90%の生徒が1時間以上学んでいる。

ii 小学生は夕食前、中学生は夕食後に家庭学習を行っている。

家庭学習の時間帯について、小学生では約3分の1、中学生では約5分の4が夕食後休んでからと答えている。一方、帰宅してすぐにや、夕食前に学習する子どもは、小学生の約2分の1にあたるが中学生は約20分の1にすぎない。学校からの帰宅時間が遅くなったり、じっくりと時間をかけて学習することが多くなる。したがって、夕食後が5人中4人と断然多くなるのである。そして、小学生ではほとんど見られない夜、家族が寝てから家庭学習に打ちこむ姿が見られてくるのが特色である。夕食後と家族が寝てからを合わせて90%近くにもなるのである。

iii 家庭学習への取り組み方は小中学生とも同じ傾向。

小・中学生の50%以上がのんびりした気持ちでやっていると出ている。文句をいいつつやっているのが10%前後であるのに比べ、家庭学習への拒否反応はないようである。勉強はしなければならないという考えと、学校の学習の延長線上で家庭学習をとらえているからであろうか。

一方、自ら進んでとり組もうとする積極的な姿勢が、小中学生ともに23%である。

iv 小中学生とも、教科書を使って家庭学習を行っている。

小学生の63%、中学生の60%が主に教科書を使って家庭学習をしている。学校の授業の延長という性格がここでもうかがうことができる。中学生の場合、教科

書中心型の学習法であるといえるが、参考書の使用が小学生にくらべると大幅に増加している。(約11%)学習内容が高度になり、教科書だけでは、なかなか内容の理解が難しくなることや、自分の力で問題を解決していこうという意欲の高まりが、このような傾向となって現れてくるものと考えられる。

v 家庭学習の効果は授業理解と問題解決能力の陶冶
小学生で47%、中学生の60%が授業理解や問題を解く力に効果があがったとしている。問題を解く力の内容は多岐にわたるのであるが、類推すると、思考力を伸ばしたり、問題に解りくんで解決の方法を導き出すといういわゆる問題解決能力、途中で投げ出さないで最後までがんばる耐性やがまん強さなどと考えることができる。

なお小中学生とも、家庭学習がよい生活習慣の確立や自主性を高めるなどのいわゆるしつけの面での効果をあげていることも、特筆されてよい。机の前に向かって一先ず安心という親の考えもさることながら、家庭学習が健全な生活のためのポイントであるともいえる。

(4) 教材の使用について

i 多種類の家庭学習教材が用いられている。

教材の使用については、小学校でも低中高学年によって、その特徴に差が見られる。その中において、小中学生とも、国語、社会、算数、理科、英語等の問題集を使用する傾向が目立っている。(小学校低学年では68%、中学年46%、高学年36%、中学生39%)、教科書に準じたワーク、ドリル帳などが市販されており、それにたよってれば安心であるという一面をかいま見ることができる。

一方、学年が進むにつれて参考書の使用も増えている。これは先にも述べたように、自主学習が確実に行われているあかしでもあろう。

ii 教材の入手の方法

小学校の低学年から中学生まで、教材を書店に出向いて買っている。父母や児童生徒が書店で現物を手にとり、よく内容を確認してから購入するというこれ以上確かな方法はない。

しかし、小学校高学年から中学生の教材入手方法が変化してくる。それまでは比較的大きな割合を占めていた訪問販売やカタログ、広告などによる入手が激減して、授業に対しての家庭学習というとらえ方から学校の先生や塾の先生からすすめられる教材を選ぶようになる。学校の成績向上、受験に役立つ家庭学習は、家庭学習の主流であるという考え方が、ここでもうかがうことができる。

iii 家庭学習の教材費の大部分は6,000円未満

小中学生を比較してみると、金額によるピークには違いが認められるが6,000円を限度として、大部分が包含される。中には数万円も教材費にあてる家庭もみられるが、これはむしろ例外的な家庭といえようである。約7割の小中学生は年間6,000円の中で教材を購入しているということは、月々500円未満である。

iv 教科書の内容にあった参考書の使用

小中学生とも教科書の内容にあった教材を選ぶ傾向が強い。この傾向は前にも述べたが家庭学習を学校における授業と関連させ、授業時の学習効果を高めたいと願っている表れであるといえよう。教科書以外の内容が何れも20%に満たないことによってもはっきり、その傾向性を知ることができる。

また、家庭学習で教材を使用した結果、小学生で56%、中学生をもつ親はじつに77%が教材を使用していることを認めている。その結果、授業以外にも自分から学習するようになるという学習態度に好い結果をもたらしている。

ただ、家庭学習における教材の問題点として、使用する教材が量的に多すぎて使いこなさきれないという悩みを訴えている。と同時に市販の教材が多すぎて、その中から自分にあった教材の選定が至難の技であるようである。

(5) 学習塾の利用について

i 学習塾に通っている小学生は約30%

小学生の30%が学校で学ぶ以外に他の先生に学んでいる。残りの70%は特になしとなっている。この結果から見る限り、学習塾への過熱ぶりはみられない。

一方、中学生では塾へ通う子が45%、その他の先生に教わっている子が17%ある。これは全体の60%にあたり、高校入試を控えていることを如実に物語っている。

ii 学習塾の費用、小学生は5,000円、中学生は10,000円以内。

塾に支払う費用の平均は、小学生の60%の家庭では5,000円の出費である。また、10,000円位の出費は25%。しかし、月30,000円の支出をしている家庭が3%あることは注目に値する。

一方中学生の出費の額は5,000円が42%、10,000円が33%、15,000円が14%というように、小学生よりアップしている。

iii 基礎的教科の実力向上に塾を利用する。

小学生では算数の補習を受ける者がトップである。これは小学生の時に算数の力をつけることを特に重視しているといえる。

一方中学生の場合、英語と数学が中心になる。英語は約90%、数学は75%と、中学生の悩みがそのままこ

の教科に表れている。小学生の塾で学ぶ40%が音楽や絵画に対し、中学生はわずか5%であり、はっきりした差が現れている。

学習塾で学ぶ時間は、小学生が平均すると1時間～1時間半、中学生では2時間が21%、2時間半10%、3時間20%となっており、2時間以上教えてもらっている。

iv 学習塾の効果はまあまあ

このように、小中学生とも学習塾の効果が現れていると90%前後の親が答えている。このことは学習塾などで教えてもらう目的をほぼ達成していると考えられる。効果の内容として、学習に興味を持つようになったり、(小学生42.4%、中学生34.4%)学習に自信を持つようになったり(小学生34%、中学生44%)、進んで学習するようになっている。理解力も深まり、意欲的に学習するようになったと考えている親が多いのである。

学習塾等で教わった問題はほとんど生じていないと答えている。わずかに小学生の親で7.5%中学生の場合は9%問題を認めている。その中にあって、小学生では生活が不規則になった例、中学生では、○自分の学習習慣が確立できないうちに、問題の解答だけを教わる習慣をつけてしまった。○学校の授業をきかなくても、塾などで教えてもらうという気持ち。○学習塾で教わったので学校の授業がつまらない。などの問題点が指摘されている。

(6) その他

i 家庭における学習環境づくり

学習環境づくりに親は心を砕いている。小学生の親の場合76.4%、中学生で68%が勉強し易い状態であると答えている。また、学習し易いように机、椅子、電気スタンド、本棚、鉛筆削り、時計、はもろんのこと、ラジオやテレビまで用意されている場合もみられる。いわゆるながら族ということにもなるが、活用上問題が皆無とはいえない。

むしろ、学習参考書なり、図書の充実、あるいは構造上は鍵をかけないで親も自由に入出できる学習部屋の設定などが望ましいのではないと思われる。

ii 家庭学習をすすめる上での学校への要望

このことについて、子どもがわかるように授業してもらいたいと答えている親が全体の約30%を占めている。この傾向は中学生をもつ親ほど強い。続いて家庭学習のしかたが18%、宿題の事後指導が16%、本や参考書の指導が11%となっている。

しかし、当然のこととはいえ、親が学校で授業がわかるようにとの願いが強い。学校でしっかり教えてくれれば、家庭学習の方向が質的にちがってくることを

暗示していそうである。

iii 家庭学習で子どもへの要望

子どもへの要望については、32%の親が、自分から計画的にしてほしいと答えている。次いで苦手な教科の学習の18%、机のまわりの整理が18%、時間を工夫してほしいが16%となっている。その場限りではなく、計画的、持続的に学習を進めることが、学習効果を高める根本であることを示している。

iv 家庭学習での教材についての考え

教材に対しての要望については、よくわからない時、誤答の時の解説に力を入れてほしいと24%の親が答えている。家庭学習はあくまでも自主性が望まれる。学習に立ち向う厳しさ、自分の力で失敗をやり直す意欲などを培うことが大切である。その時の手助けになる教材を望んでいるのである。そのほか、学習のしかたにもっと触れてほしいが13%、教科書にあった教材が12%等々となっている。

5. おわりに

以上、家庭学習に関する調査報告の概要を述べてきた。特徴的なことをとらえると、次のようになる。

- 家庭学習は学校での学習と非常に密接な関係がある。(宿題中心、練習中心)
- 算数(数学)、国語、英語等の基礎的教科に力を入れている。
- 小学校低学年は30分、高学年は60分、中学生の場合には90分以上を家庭学習にあてている。
- 小学生は約30%、中学生は60%の児童生徒が、家庭学習以外に塾などで勉強している。そして基礎的教科の学力アップに。
- 家庭学習は宿題中心、学校の予習や復習の要素が極めて濃厚である。ここから見る限りでは、学力向上のために基礎的教科に力を入れているともいえる。この傾向は中学生では特に強い。高校入試を控えており、そのための家庭学習なのである。

そのことは必然的に、学習が受動的になり易い。与えられたものを消化するという傾向を生じる。

本来的にいえば、家庭学習にはもう1つの側面が期待されなければならないのである。すなわち、児童・生徒が自ら学習にとりくむ主体性。自分がやりたいものに積極的に挑戦する自主性などである。与えられた宿題を消化するのではなく、自ら課題を求めて追求するも家庭学習では大切なのである。

現状ではあまりなされていない。学習の過密さ、受験の現状、子ども達の生活のゆとりのなさ等があるにせよ、改善されるべき一つの方向性のように思われるのである。

学校および家庭における 学習機器の利用状況の比較研究



京浜女子大学講師 永井政直

〇はじめに

この度全国公立小・中学校の中から多くの調査協力校を得て、「学校および家庭における学習機器の利用状況の比較研究」の研究報告書をまとめることができた。本稿では、研究報告書の概要について触れ、本調査研究の報告に代える次第である。

1. 調査研究の目的

学校および家庭における学習機器利用の実態および利用の特性や問題点を比較研究し、学校・家庭の学習における学習機器利用の改善方法並びに機器利用についての連携方法を明らかにする。

2. 調査研究の方法

調査票を委員会で作成し、全国公立小・中学校の中から調査協力を依頼し、教員および小・中学生のいる家庭の母親を対象に調査を行い、その結果を各設問ごとに集計・分析し、考察を加えてまとめた。

3. 調査の考察

(1) 学校機器の保有の実態。

家庭では、単なる生活情報、娯楽などを目的とした購入が多く、学習機器としての活用はあまり行われていない。小学生と中学生で比較すると、小学生ではシート式録音機の保有率が高く、中学生ではテープ式録音機（カセット）の保有率が高い。

学校での学習機器の保有率と利用率では、8ミリ・コンセプト映写機、スライド映写機、テレビ受像機において、いずれも小学校の方が高い。しかし、VTRでは中学校の保有率、利用率が高くなっている。

学校機器の購入の動機や理由としては、家庭では、「教養を身につける」「基礎学力を身につける」を挙げているのが多く、小学生では教養、中学生では基礎学力に主眼がおかれている。

家庭に比して小・中学校では、「学習効率を高めるため」という明確な目的をもって購入され、この目的意識の差が、機器利用に大きな違いを生じている。

(2) 家庭の利用は学校に比べて低い。

小・中学生では週1～2回、15～30分の利用が最も多く、購入したがあまり利用していない家庭が多い。

学校では、小学校が週1～2回、15～30分の利用が最も多く、中学校は毎日15～30分利用が56%と圧倒的に多い。

(3) 家庭では英語の利用が最も多い。

小・中学生では、中学生の英語64%、次いで小学生の音楽32%、英語24%の順で、小・中学生は英語の学習に学習機器を多く利用している。

(4) 学校では社会、英語、理科の順。

小・中学校共に社会科での利用が最も多く、テレビVTR、映画、スライド、OHP、テープ式録音機の利用度が高い。

中学生の英語は81%と高く、プログラム化されている教材が、学習効果をあげているものと思われる。しかし、基礎学力としての国語、算数（数学）の利用率は低い。

(5) 授業では問題把握の段階での利用が多い。

授業における学習機器の利用場面は、「導入しての問題把握の段階」での利用が最も多い。次いで「学習のまとめの段階」「学習の調べる段階」となっている。このことから、一斉指導という指導形態における利用が中心になっていることがわかる。

(6) 小学生は教養中学生は復習が最上位。

小学生では、社会、英語、音楽など教養的な利用が多く、中学生では復習が最上位を占めている。小・中学生共復習に利用しているのが多い。中学生では基礎学力を高め受験対策としての利用が目立つ。

(7) 小学生は市販教材、中学生は番組テキストが多い。

学習機器を利用するときの教材は、小学生は市販教材、中学生は番組テキストと市販教材の利用が多い。

学校では、小学校が自作、番組テキスト、市販教材の順で利用し、中学校では市販教材、自作教材、番組テキストの順になっている。小・中学校共に自作教材

の利用が多く、学習機器の積極的利用を示している。

(8) 家庭より学校の方が利用効果が高い。

家庭では、学習機器の利用効果ははっきりした形ではとらえられていないが、学校では利用効果が明瞭であり、機器の効果的な利用研究の成果が表れている。

(9) 興味・理解・集中力を高める効果。

学習機器を利用した効果として、「学習への興味」「理解の深まり」「集中力の高まり」を挙げている。小学生では興味、中学生では理解が最上位である。

学校では、小・中学校共に興味や理解への効果を30%前後の割合で認めており、家庭を上回っている。

(10) 学校では利用上の困難点が多い。

家庭では利用上の困難点は少ないが、反対に小・中学校では、64%、75%を示し困難点が多いことがわかる。その主なる内容は学習機器利用上の施設や設備、環境の整備が不十分であるという点に集中している。機器の機能やソフトウェアに関するものが多いと予想されたが、それ以前の条件整備が現状では大きな問題になっている。

(11) テレビの利用は社会、理科、英語、道徳が多い。

家庭・学校共に、テレビの学習利用の教科は、社会と理科が1・2位を占め、テレビの表現特性の効果が数字にも表れている。家庭では小学生の音楽が3位、中学生の英語が2位を占めており、教養・基礎学力を利用目的としていることがはっきりしている。

(12) テレビ利用は児童・生徒の興味を高める。

テレビを学習に利用しての効果としては、家庭・学校共に「興味もてる」が最も多く、次いで「よく理解できる」となっている。思考力を高めるより知識情報としての番組利用が多いことを示している。

(13) テレビ番組は学習の進度に合わない。

小・中学校共に、「学習の進度に合わない」が33%で最上位を占めており、番組編成、番組内容、放送時期についての不満が多い。

また、家庭でも、児童・生徒向けの教育番組が少ないという批判が多く、家庭視聴の教育番組の制作を強く要望している。

(14) 小・中学生のラジオの利用は英語が中心。

小・中学生のラジオの1日の利用時間は15~30分が多く教科としては英語が一番多い。小学生で54.9%、中学生で63.2%、中学校では50%が英語番組を利用しており、ラジオの英語講座は効果的に利用されている。

(15) 家庭より学校の方が機器利用への関心が高い。

「学習機器を今後積極的に利用したいか」の設問に対して、家庭では40%で予想外に低く、学校では90%以上と高い。学習効率を高めるための機器利用への関心は、家庭よりも学校の方がはるかに高いといえる。

(16) 今後購入したい機器としてはVTRに集中。

前述のごとく、生放送のテレビ視聴が十分授業に活用できないため、その対策としてVTRの購入希望が多い。受動的な利用から積極的な利用への転換を図ろうとしている動きがみられる。

また、家庭でもテレビ放送の限界性に対応して、日時に拘束されず自由に利用できるようなVTRを希望している。家庭では単に学習用としてだけでなく、生活情報、スポーツ、娯楽などの番組の録画、再生利用も含めていると考えられる。

また、家庭では第2位がマイクロコンピューター、小学校ではOHP、中学校ではテレビ受像機となっている。学校ではまだ一斉指導における情報提示としての機器の充実が課題であり、学習の個別化をめざす学習機器の購入にまでは及んでいないのが実情である。

4. 学校と家庭の連携方法

(1) 学習利用としての機器の活用。

家庭においては、3~4種類の機器が利用されているが、まだ学習用としての利用は低い。この点学校の授業と関連した利用を図る必要がある。

(2) テレビ・ラジオの効果的な利用

家庭では、テレビ、ラジオの学習利用が高いが、その利用のしかたはさまざまである。番組の効果的な利用のしかたについて、学習との連携を深めることが大切で、機器の正しい利用法がなされれば、一層の学習効果が得られると思われる。

(3) 教科と機器の両方の特性を生かした利用

学習機器はそれぞれ独自の特性があり、また教科も特性を有している。単に固定的・形式的な利用では効果をあげることが難しい。それぞれの機器の長所を生かし、各教科の特性に応じた利用が工夫されれば、興味・関心や知識の習得に留まらず、思考力や創造力など情報処理能力を高めることが可能であろう。

○おわりに

紙面の都合で研究報告書の概要を述べるに留めた。家庭と学校の利用状況を比較しながら考察してみると両者に共通点や相違点あり、それらの問題は家庭と学校の連携を深めることによって、解決できる内容が多い。学習機器利用の研究は学校だけの課題ではなく、家庭における新しい課題ともいえる。正しい学習機器の利用によって、自主的な学習態度や能力、情報の批判的識別能力の育成に一層力を注いでいく必要がある。

<調査研究委員>○印チーフ(敬称略)

竹田 忠夫(東京都世田谷区立松沢小教諭)

川名 輝彦(東京都稲城市立第六小教諭)

横山 勲(東京都文京区立林町小教諭)

小佐々 晋(東京都新宿区立戸山中教諭)

高山 博之(東京学芸大学付属小金井中教諭)

○永井 政直(日本教材文化研究財団研究部長)

学習機器に関する調査

調査案

この調査は、それぞれの家庭（学校）における学習機器の利用の実態及び利用の特性や問題点を探り、今後、家庭（学校）の学習における学習機器の利用について、改善方法の課題をとらえようとするものです。あなたの家庭（学校）の現状などについてお答えください。

昭和56年12月

財団法人 日本教材文化研究財団

回答についてのお願い

- ① この調査票は、設問1から設問21までとなっていますから、設問番号の順に答えてください。なお途中の注意書きを読んでから先に進んでください。
- ② 回答にあたっては、それぞれの設問の選択肢の中から、該当する項目を選んで、答えてください。該当する項目がない場合は、「その他」の（ ）に内容を記入して答えてください。
- ③ 設問によって、家……家庭 学……学校の印がありますから、該当する設問について答えてください。
- ④ 設問2から設問15までは、テレビ受像機、ラジオ受信機以外の学習機器を利用している人が答えてください。

⑤ 該当する箇所に○印、数字、文字を記入してください。

- 対象児童・生徒（家庭） ・小学校（ ）年生，中学校（ ）年生，男・女
- 回答者（家庭） ・父親・母親 ・年齢（ ）歳
- （学校） ・男・女 年齢（ ）歳 ・小・中の別（ ）学校
- ・学級担任（ ）年 ・教科担任（ ）年
- 教科（ ）
- 回答者住所 （ ）都・道・府・県（ ）郡・市（ ）町・村
- 回答者地域形態 ・大都市 ・中小都市 ・町村
- 回答者地域環境 ・住宅地区 ・商業地区 ・工業地区 ・農林水産業地区

※ 家……家庭対象 学……学校対象

家学【1】あなたの家庭（学校）には、児童・生徒の学習用として、どんな種類の学習機器がありますか。下の表の㉗～㉜の各項目について、該当する欄に○印や数字を記入してください。

（㉗～㉜以外の機器については空欄に記入して答えてください。）

| 学 習 機 器 の 種 類 | 有 | 無 | 台 数 | 学習用として 使用している | 学習用としては 使用していない |
|-----------------------------|---|---|-----|------------------|--------------------|
| ア 8 ミ リ 映 写 機 | | | | | |
| イ コ ン セ プ ト 映 写 機 | | | | | |
| ウ ス ラ イ ド 映 写 機 | | | | | |
| エ テ レ ビ 受 像 機 | | | | | |
| オ ビ デ オ テ ー プ レ コ ー ダ ー | | | | | |
| カ ラ ジ オ 受 信 機 | | | | | |
| キ テ ー プ 式 録 音 機 (オ ー プ ン) | | | | | |
| ク テ ー プ 式 録 音 機 (カ セ ッ ト) | | | | | |
| ケ レ コ ー ド 演 奏 装 置 | | | | | |
| コ ン ー ト 式 録 音 機 | | | | | |
| サ ラ ン ゲ ー ジ ラ ボ ラ ト リ ー | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| シ | コ | ン | ピ | ユ | ー | タ | ー | | | | |
| ス | マ | イ | ク | ロ | コ | ン | ピ | ユ | ー | タ | ー |
| セ | 電 | 卓 | 応 | 用 | 機 | 器 | | | | | |
| ソ | | | | | | | | | | | |
| タ | | | | | | | | | | | |

(㊸㊹のテレビ受信機・㊺のラジオ受信機だけの人は、設問16に進んでください。)

*用紙最後の備考をご参照のうえご記入ください。

家学【2】あなたの家庭(学校)では、どんなきっかけで学習機器を購入しましたか。次の①～⑭の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- | | |
|-----------------|------------------|
| ① 新聞・雑誌などの広告を見て | ⑧ 塾などの先生にすすめられて |
| ② カタログを見て | ⑨ 子どもの友人が使っていたので |
| ③ テレビのコマーシャルを見て | ⑩ 展示会を見にいって |
| ④ 店頭の実物を見て | ⑪ 研究会に出席して |
| ⑤ 訪問販売員に勧誘されて | ⑫ 教育図書などの研究物を読んで |
| ⑥ 知人にすすめられて | ⑬ 現物が手に入ったから |
| ⑦ 学校の先生にすすめられて | ⑭ その他 () |

家学【3】あなたの家庭(学校)で、学習機器を購入された理由は何ですか。次の①～⑧の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- | | |
|----------------|------------------|
| ① 学校の成績をよくするため | ⑤ 学習効率を高めるため |
| ② 学校や塾で使っているから | ⑥ 学習の遅れをとりもどすため |
| ③ 受験勉強に役立てるため | ⑦ 一般的な教養を身につけるため |
| ④ 基礎学力を身につけるため | ⑧ その他 () |

家学【4】あなたの家庭(学校)では、児童・生徒の学習に、どの程度学習機器を利用していますか。次の①～⑥の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- | | |
|---------------|---------------|
| ① 全く利用していない | ④ 1週間に1・2回ぐらい |
| ② 1年に数回ぐらい | ⑤ ほとんど毎日 |
| ③ 1か月に1・2回ぐらい | ⑥ その他 () |

(㊸学校の場合、児童・生徒1人に対する利用度で答えてください。)

家学【5】あなたの家庭(学校)で学習機器を利用する場合、1回の所要時間はどのくらいですか。次の①～⑥の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- | | |
|----------|-----------|
| ① 15分以内 | ④ 45～60分 |
| ② 15～30分 | ⑤ 1時間以上 |
| ③ 30～45分 | ⑥ その他 () |

家学【6】あなたの家庭(学校)では、どんな教科や領域で学習機器を利用していますか。次の①～⑫の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- | | | | |
|----------|----------|-----------|--------------------|
| ① 国語 | ⑤ 音楽 | ⑨ 英語 | (㊸2つ以上選んでもよろしいです。) |
| ② 社会 | ⑥ 図工(美術) | ⑩ 道徳 | |
| ③ 算数(数学) | ⑦ 体育(保健) | ⑪ 特別活動 | |
| ④ 理科 | ⑧ 家庭(技術) | ⑫ その他 () | |

学【7】あなたの学校で学習機器を利用するのは、おもに学習のどのような段階ですか。次の①～⑥の中から該当する項目を2つ選んで、番号を□に記入してください。

- | | |
|-------------|--------------|
| ① 学習のはじめの段階 | ④ 学習内容の練習の段階 |
| ② 学習の調べる段階 | ⑤ 学習のテストの段階 |
| ③ 学習のまとめの段階 | ⑥ その他 () |

家【8】あなたの家庭で学習機器を利用するのは、おもにどんな学習のときですか。次の①～⑥の中から該当する項目を2つ選んで、番号を□に記入してください。

- ① 予習をするとき ④ 受験勉強をするとき
② 復習をするとき ⑤ 教養を高める学習として
③ 宿題をするとき ⑥ その他 ()

家学【9】あなたの家庭(学校)で学習機器を利用するとき、使用する教材(ソフトウェア)はどれですか。次の①～⑥の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 学習機器に付属している専用の教材 (※2つ以上選んでもよろしいです)
② 一般に市販されている教材
③ ラジオ・テレビの番組のテキスト
④ 自作教材
⑤ その他 ()

家学【10】あなたの家庭(学校)で学習機器を利用するようになってから、児童・生徒にどんな学習の効果がありましたか。次の①～④の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 大変効果があった。 ③ あまり効果がなかった。
② ある程度の効果があった。 ④ ほとんど効果がなかった。

家学【10-2】①と②を選んだ人は、次の①～⑩の中からその理由を3つ選んで、番号を□に記入してください。

- ① 学習を進んでやるようになった。
② 学習に対する集中力が高まった。
③ 学習内容を理解するようになった。
④ よく考えて学習するようになった。
⑤ 長い時間学習できるようになった。
⑥ 学習のしかたが身についてきた。
⑦ 自分からいろいろ調べるようになった。
⑧ 興味をもって学習するようになった。
⑨ 自己評価ができるようになった。
⑩ 計画的に学習をするようになった。
⑪ その他 ()

家【11】あなたの家庭で、学習機器を利用するようになってから、児童・生徒の性格や行動がよくなったところはありますか。次の①～③の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① よくなった。 ② 少しよくなった。 ③ あまり変わらない。

家【11-2】①と②を選んだ人は、次の①～⑩の中から、その理由を3つ選んで、番号を□に記入してください。

- ① 性格が明るくなった。 ⑥ 落ちつきがでてきた。
② 友人と遊ぶようになった。 ⑦ 物事をきちんとするようになった。
③ 生活が規則正しくなった。 ⑧ 人に頼らなくなった。
④ 家族と話をするようになった。 ⑨ 自分から工夫するようになった。
⑤ 体の調子がよくなった。 ⑩ その他 ()

家学【12】あなたの家庭(学校)で学習機器を利用して、教科書、資料集、参考書、問題集などの印刷教材とでは、どちらの方が教材としてすぐれているといえますか。次の①～③の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 学習機器の方が大変すぐれている。 ③ どちらともいえない。
② 学習機器の方がややすぐれている。

家学【12-2】①と②を選んだ人は、次の①～⑨の中から、その理由を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 興味をもって意欲的に取り組める。 (ⓐ 2つ以上選んでもよろしいです。)
- ② 集中して長い時間学習できる。
- ③ 理解しやすく自分の力に合った学習ができる。
- ④ 自分で考えたり判断しながら学習できる。
- ⑤ 問題を解決する方が身につく。
- ⑥ 学習が能率的にできる。
- ⑦ 何回でもくり返してできるので学習しやすい。
- ⑧ 音声や映像なので、文字よりも学習しやすい。
- ⑨ その他 ()

家学【13】あなたの家庭(学校)で学習機器を利用する上で、困ったことはないですか。次の①～②の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 困ったことがある。
- ② 特に困ったことはない。

家学【13-2】①を選んだ人は、次の①～⑪の中からその理由を3つ選んで、番号□に記入してください。

- ① 機器を利用するための特別教室が整備できない。
- ② 機器を利用するための部屋の条件がよくない。
- ③ 機器の準備が面倒である。
- ④ 機器の操作がむずかしい。
- ⑤ 教材(ソフトウェア)の使い方がむずかしい。
- ⑥ 教材(ソフトウェア)の種類が少ない。
- ⑦ 教材(ソフトウェア)の価格が高すぎる。
- ⑧ 教材(ソフトウェア)の入手が面倒である。
- ⑨ 機器の価格が高すぎる。
- ⑩ アフターサービスが不十分である。
- ⑪ その他 ()

家【14】あなたの家庭で、学習機器を利用するようになってから、児童・生徒の学習で心配なことはありませんか。次の①～②の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 特に心配することはない
- ② ある

家【14-2】②を選んだ人は、次の①～⑪の中から、その理由を3つ選んで番号を□に記入してください。

- ① 学習を進んでやらなくなった。
- ② 学習が長続きしなくなった。
- ③ 学習内容を理解する力が弱くなった。
- ④ 考える力が弱くなった。
- ⑤ 学習のしかたがよくわからなくなった。
- ⑥ 自分から調べようとしなくなった。
- ⑦ 学習に興味をもたなくなった。
- ⑧ 点数を気にするようになった。
- ⑨ 読書が少なくなった。
- ⑩ 計画的に学習しなくなった。
- ⑪ その他 ()

家【15】あなたの家庭で、学習機器を利用するようになってから、児童・生徒の性格や行動で気にかかることはありませんか。次の①～②の中から該当する項目を選んで、番号を□に記入してください。

- ① 特に気になることはない
- ② ある

家【15-2】②を選んだ人は、次の①～⑩の中から、その理由を3つ選んで、番号を□に記入してください。

- ① 部屋にとじこもりがちである。
- ⑩ 家族との接触が少なくなった。

- ② 友人とあまり遊ばなくなった。 ⑦ 視力がおちてきた。
 ③ 夜ふかしをするようになった。 ⑧ 聴力がおちてきた。
 ④ 運動不足になり、体力がおちた。 ⑨ 落ちつきがなくなった。
 ⑤ 口かずが少なくなり性格が暗くなった。 ⑩ その他 ()

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

家学【16】あなたの家庭(学校)では、児童・生徒の学習にテレビをどのように利用していますか。下の表の㉗～㉚の各項目について、該当する欄に○印や文字を記入してください。

(㉗テレビを学習に利用している人だけ答えてください。)

| 項 目 | 回 答 欄 |
|-----------------------------|---|
| ア ・ 1日平均の利用時間 | 1. 15分以内 2. 15～30分 3. 30～45分 4. 45～60分 5. 1時間以上 |
| イ ・ 利用している教科名 | 記入 (㉗2つ以上書いてもよろしいです。) |
| ウ ・ 利用している番組名 | 記入 (㉗2つ以上書いてもよろしいです。) |
| エ ・ 利用のしかた ㉘2つ選んでください。 | 1. 一般的な教養として 2. 正しい知識を得るため 3. 考える力をつけるため 4. 学習資料として 5. 学習のまとめとして 6. その他 () |
| オ ・ 利用しての効果 ㉘2つ選んでください。 | 1. 興味もてる。 2. よく理解できる。 3. 考える力が身につく。 4. 意欲的になる。 5. 効果があがる。 6. その他 () |
| カ ・ 利用しての問題点 ㉘2つ選んでください。 | 1. 短かすぎる。 2. むずかしい。 3. 学習進度に合わない。 4. 内容的に不十分。 5. 番号が少ない。 6. その他 () |

(㉗教育番組でなくても教科に関連のある番組であればよい。)

家学【17】あなたの家庭(学校)では、児童・生徒の学習にラジオをどのように利用していますか。下の表の㉛～㉞の各項目について、該当する欄に○印や文字を記入してください。

(㉛ラジオを学習に利用している人だけ答えてください。)

| 項 目 | 回 答 欄 |
|-----------------------------|---|
| ア ・ 1日平均の利用時間 | 1. 15分以内 2. 15～30分 3. 30～45分 4. 45～60分 5. 1時間以上 |
| イ ・ 利用している教科名 | 記入 (㉛2つ以上書いてもよろしいです。) |
| ウ ・ 利用している番組名 | 記入 (㉛2つ以上書いてもよろしいです。) |
| エ ・ 利用のしかた ㉜2つ選んでください。 | 1. 一般的な教養として 2. 正しい知識を得るため 3. 考える力をつけるため 4. 学習資料として 5. 学習のまとめとして 6. その他 () |
| オ ・ 利用しての効果 ㉜2つ選んでください。 | 1. 興味もてる。 2. よく理解できる。 3. 考える力が身につく。 4. 意欲的になる。 5. 効果があがる。 6. その他 () |
| カ ・ 利用しての問題点 ㉜2つ選んでください。 | 1. 短かすぎる。 2. むずかしい。 3. 学習進度に合わない。 4. 内容的に不十分。 5. 番組が少ない。 6. その他 () |

(㉛教育番組でなくても教科に関連のある番組であればよい。)

教育環境に関する研究報告 ——父親の教育力について——



大阪大学人間科学部講師 池田 寛

最近、父親の問題は多くの人々の関心を呼んでいるようである。ドイツの精神分析医であり社会学者でもあるミッチャーリヒが『父親なき社会』という著書によって、父権喪失の時代病理を告発したのは10数年前になるが、それ以後、欧米では父親の役割や教育力についての実証的な研究がすすめられてきた。わが国でも父親の権威の問題は、1960年代の大学紛争の頃からそれと関連づけて論じられてきたが、ここ数年欧米の研究の紹介や調査結果などがさかんに行われ、父親論はいっそうの深まりを見せている。

1. 父権失墜の原因

「今日の世代間の問題はもともと古い世代の自信欠乏に発していると考えられる節がある。このことは家庭のレベルでいえば、父親の影がうすいこと、したがってほとんど父親不在といつてよい状態が今日ふつうになっていることに現れている。戦後、一般の注意をひくようになった少年問題として学校恐怖症ないし登校拒否といわれる現象があるが、このような少年の家庭を調べると一様に父親が弱い人物であったということである。この所見はしかし単に登校拒否児童の家庭に限られるものではなく、今日の社会全体に共通した特徴なのであろう。」

土居健郎が『甘えの構造』の中でこのように述べた時より、現在は父権の低下はさらにすすんでいると思われる。昨今新聞紙上ににぎわしている青少年非行もこの問題と無関係ではないだろう。このような状態をみて、昔のように子どもたちにぐっとにらみをきかす「厳父」復活をねがう人も多いことと思うが、父親の権威が増せば現代の家庭の問題は解決するのだろうか。それよりも、厳父復活は果たして可能なのだろうか。この問題を考えるまえに、まず、父権の低下と関係があると思われるいくつかの原因を考えてみることにしよう。

① 戦後における労働形態の変化

父親の影響力の低下をまねいた原因のひとつとして、労働形態の変化があげられる。かつての農村社会では、子どもは父親の跡を継ぎ農業や漁業に従事していた。変化が乏しい時代においては子どもは父親の有する知識や生産技術をそのまま受け継ぎ、しかも、他に学ぶ方法がなかったから父親や年長者の仕事を見よう見まねでおぼえたり、直接手をとって教えてもらうことによって仕事の仕方を身につけていったのである。父親の偉大さが子どもに最も効果的に伝わる場は、やはり労働の場である。多くの知識や技術を有する父親と未熟な子どもが共に働く場には、おのずから権威的な関係が生まれてくる。子どもにとって、父のもつ知識や技術を習得することが死活にかかわるものであるときには、子どもに対する父親の権威は絶対的なものとなる。

さらに、仕事が世襲的に行なわれていた時代には、親から子どもへゆずり渡される家督というものが存在し、それが父子関係を支えていた。家督には、土地や持ち物などの物質的なものだけでなく、家柄や信用などの非物質的なものも含まれる。商家などで重視された「のれん」わけには、店や商品のゆずり渡し以上に、顧客や店の信用・評判のゆずり渡しという意味が含まれていたのである。このような物質的・非物質的財産を多く持てば持つほど、父親は子どもに対し大きな権限を持つことができた。

しかし、いまの社会をみるに、父親が子どもに仕事の方法を教えたり、家督をゆずり渡したりする家庭はごく一部に限られている。ミッチャーリヒは、父親の威信の失墜をもたらした最大の原因は、機械による大量生産と複雑化した分業の発達、その結果としての集

団管理、住居と労働場所との分離、自立生産者から消費的賃金労働者の立場への変化である、と述べているが、現在大多数を占めるいわゆるサラリーマン家族ではこのことがあてはまる。父親は、家庭から離れた場所、しかも高度に組織化され分業化された生産システムのなかの一部門の労働に従事している。

現代のこのような労働形態は、父子関係にとって二重の意味で不利な条件となっている。まず、子どもは、父親の働く姿を直接見るという機会を奪われており、労働を通してともに活動するという機会が奪われている。それだけでなく、父親にとって、その仕事の内容はきわめて説明困難なものになっている。このことは会社員や公務員などの組織社会で働く者にとくに著しい。ある調査によれば、子どもに父親の仕事の内容を知っているかとたずねたところ、会社員や公務員を父に持つ子どもは他の職業の子どもにくらべ、「知っている」と答えた者の割合が低かった。同じように、父親から仕事の話をしてもらったことがあるかとたずねたところ、会社員や公務員を父に持つ子どもは他よりも「ない」と答えた者の割合が高かったのである。現代は多くの職業分野で分業化がすすみ、自分の仕事の内容をいきいきと具体的に子どもに語って聞かせることはむづかしくなっている。子どもにとっても父親が従事している仕事の意義や目的といったものを理解することは困難になっているから、父親の労働を収入や地位、労働時間といったものを手がかりとして理解する子どもがふえてくる。このような量的な尺度で労働を見るから、子どもの勤労観はふくらみが乏しくなり、同時に父親に対する見方もうすべらいものになっているというのが現状である。

② 戦後における家族構造の変化

父親の権威の低下をもたらしたもうひとつの原因は、家族構造の変化であろう。旧民法では、戸主権・夫権・親権が明確に規定され、それらが父権を支える基盤をなしていた。旧民法は、絶対的な権限を持った家長の指揮のもとに他の家族員が従属するという、家父長制度をわが国の家族制度の基本とした。イエをなした個人は主体性を持ちえず、家長を通してのみ個人は社会との関係を持つという制度をつくり上げたわけである。家長はまさにイエの代表者であり、顔であった。

しかし、このようなイエ制度は新憲法で否定され、個人の自由が尊重される家族法が制定されるに及んで、家長の権威は著しく衰退したが、このことは、戦前の父親の権威が、父と子との間で自然な接触のなかで成立したものであるというより、法律などによって意図的につくり上げられたものであったことをものがたっている。ルース・ベネディクトは、日本の子どもが父親

に対して示す「恭順」の態度は、母親によって幼児期からしつけられたものであると述べているが、父親の権威は、法律や慣習によって支えられていたと同時に、母親の献身的な努力によって維持されていたという面を見のがすことはできない。母親が父親をもちあげていた背景には、イエ制度のもとにおいては、女性にはなんら法的・社会的権限が代与されておらず、男性の地位や権限をうしろだてにして、自らの力を発揮せざるをえないという事実があったことはたしかである。子どもに対するみずからの発言力を高めるために、母親は、父親の力を借りる必要があった。父親の威厳が高ければ高いほど、子どもを効果的にしつけられたわけである。その際、実際に父親がどれだけ立派でえらい人物かどうかはあまり問題にならない。大切なのは、どのような父親イメージを子どもが持つかであり、したがって、母親が、子どもに対して、どのような「父親像」教育をしているかということなのである。

明治以来日本に来た外国人がわが国の家庭生活に関して共通して述べていることのひとつに、日本の家庭が母子中心であり、父子の接触が西欧にくらべ少ないにもかかわらず、子どもは父親に対して強い尊敬の念をもっているということがあげられるが、これが母親の働きによるものであることはいまさら述べるまでもないだろう。

③ 戦後における価値観の変化

さて、父権低下の原因を、労働形態や家族構造の変化に求めて説明をかさねてきたが、これらの要因と並行して進行してきた、いくつかの価値観の変化を最後にとり上げておかねばならないだろう。

第1は、価値観の変化の中で、父権問題と特に関係があると思われるのは、まず、相続意識の問題である。労働形態の変化とともに家督のもつ意味が大きく変わってきたということをすでに述べたが、戦後の青年にとって家督はありがたいものと言うよりはむしろ重荷となっている。代々うけつがれてきた家や土地を相続し、自分の生き方を限定されるよりも、自由に移動でき、広い範囲で職業や結婚相手を選べるという方が、かれらにとっては魅力的なのである。家督を背景にして維持されていた父親の権威も、このような流動志向の風潮のなかでは必然的に弱くなっていかざるをえない運命にあると言えよう。

第2は、学歴意識の問題があげられる。戦後高学歴化がすすみ、親よりも子の方が1ランクあるいは2ランク学歴が高いという現実がどの家庭でもみられる。一般に、最上位と最下位の間のランクの数が多いほど人々の序列意識ははげしくなると言われているが、大半の者が初等学歴しかもたなかった戦前よりも、多く

の者が高校や大学へ進学するようになった戦後社会の方が、学歴意識が強くなったことはこの点からもうなづける。問題は、学歴に関する序列意識が微妙に親子関係にも反映している点である。学歴意識に関するエピソードとして、最近つぎのような話を聞いた。

成績もよく、性格も素直なある女子大生が、食事中にあわててごはんをこぼしてしまった。それを見て、父親と母親が、「大学生にもなってなんということを……」と言ってきつくしかったそうである。その時、彼女はしかられたくやしきのためか、心の中で「自分たちは小学校しか出ていないくせに」と思ったというのである。

彼女は、自分のゆがんだ学歴意識に対する反省として以上のようなことを述懐したのであるが、同じような意識が現代青少年の心の奥に多かれ少なかれ巣くっついていくのではないかと思う。それは単なる杞憂にすぎないと言ってしまうような現実があるのではないだろうか。

学歴と親子関係の問題を他の角度からみてみよう。昨年電通リサーチが行った「子育てに関する調査」のなかで、子育ての自信度をたずねた質問があった。その結果をみると、父親で約5割、母親で約6割の者が「自信がない」と答えているが、その割合は学歴が低くなるほど大きくなる傾向がみられる。とくに父親の場合、その傾向が顕著である。

このように述べてくると、親が低学歴の場合に問題が生じやすいと受けとめられるかもしれないが、肝心なのは、学歴に対する親の態度である。なにがなんでも高校や大学へという態度を親が取る場合、子どもは学歴で人間の価値を決めてしまうようになり、ひいては、親そのものもそのような尺度でみなすようになるのである。ともかく、子どもにやみくもに学歴を取得させようとするのではなく、なかみのある学歴観をもったうえで子どもを導いていくことが必要な時代であると言えよう。

価値観の変化のなかの第3のものとしてあげられるのは、子ども中心主義の浸透である。戦後アメリカから導入された児童中心主義の教育思想は、子ども数の減少とも重なって、日本の風土の中にどっかり腰を落着けてしまった。これは、家庭生活においては、親の生活は少しくらい犠牲にしても子どもの欲求や願いをかなえてやろうというかたちであらわれており、日本独自の「甘えの構造」とからみ合って過保護を助長する一因にもなっている。児童中心主義のやっかいな点は、子どもの特性や発達過程を「理解」することを重視している点である。「理解」することには極限がないから、親は、もっと子どもを理解しなければならないのではないかと悩み、子どもが悪くなるのは自分

の理解が足りないからだ、親としての自信を失ってしまうことになるのである。さらにやっかいなことは、戦後の幼児教育や学校教育が児童中心主義を採用したために、幼稚園や学校での教育方法は親にとって理解しがたいものになっており、そのことが、いっそう親の自信喪失を深めているのである。

最後に、戦後社会の価値観の変化のなかで、父権低下と直接関連するものとして、男女平等思想の広まりをあげておかなければなるまい。勢力関係にせよ役割分担にせよ、戦前と戦後を比較すると、夫婦関係は著しく変化している。子どもの教育についても、両親が同等の権利で同等の分担をすることが望ましいという考え方が、若い親の間で広くみられ、父親の役割、母親の役割といった区分が以前ほど明確ではなくなりつつある。このような状況下では、父親ひとりが母親とはちがう威厳や影響力を保つということはきわめてむづかしいということができよう。

2. 現代における父親のあり方を求めて

① 人格的権威の確立を

これまで述べてきたことから明らかなように、父権失墜の原因は単に父親にのみ求められるものでなく、父親を取り巻く制度的・非制度的な情況の変化によるものであることが理解される。このことを考えると、敵父復活を奨励して父親を叱咤激励することは、現実的でないばかりでなく、父親の教育力を向上する上で効果的な方法だということもできない。かつての敵父が保持していた権威が、社会慣習や法制度や伝統的価値観によって支えられていたという意味で、「外在的権威」だとするならば、現代の父親は、みずからの実力によってその権威を確立しなければならない。それは、子どもとの実際的な接触のなかで、人格的な影響を与えるという意味で「人格的権威」とでも呼ぶべきものであろうし、それが外から与えられるものでなく、自らつくり上げてゆかねばならぬという意味で「形式的権威」と呼ぶこともできよう。

ところで、男女平等思想の影響によって、父親の役割と母親の役割が同質化しつつあることをさきに指摘したが、はたして、子どもにとって父親と母親は同じような存在でよいのであろうか。このことに関して、最近の父親は、母親と同じように子どもの世話をしたり接したりするという批判がしばしば見受けられる。また、友だちのようになれなれしく子どもに接しすぎるといった意見も耳にする。しかし、外国での父親調査の結果をみると、子どもとの接触の量が多くなることは、子どもの性役割発達(男らしさや女らしさの獲得)や知的・道徳的発達をむしろ促す方向に作用するという報告が多くなされている。

それでは、父親が子どもとよりひんばんにす接するようになれば、「人格の権威」は自然と形成されるのであろうか。どうもそうではないようである。大切なのは、父親が、「父親として」子どもに対することであるように思う。母親の対し方と異なる父親の対し方とはどのようなものであろうか、以下そのことを考えてみよう。

② 広い社会を伝達する者としての父親

父親は家族と社会を橋渡しする存在であると言われてきたが、女性の社会参加が多くなった今日においても、父親が家族のなかの主要な働き手であるというパターンは基本的に変わっていない。その意味では、この点に関する父親の役割は昔と同じような重さをもっている。むしろ、子どもを取り巻く環境の変化を考えると、広い社会を子どもに知らせるという父親の役割は、いっそう重要なものになっていると言えることができる。たとえば、地域社会の問題を取り上げてみよう。かつては、家の近くに労働の場があったのに対し、現在は職住分離がなされ、子どもが労働の場面に出会うという機会が少なくなっている。また、かつての地域社会には多様な職業、多様な年齢の人々が居住し、さながら全体社会の縮図のようになっていたのに対し、現在の地域社会は職業構成や年齢構成の画一化がみられる。ひとことで言えば、現代の地域社会は、子どもにとって刺激や魅力に乏しいものになっているのである。地域社会に限らず、子どもを取り巻く環境全体がこのようにうすっぺらくなっていることを考えると、広い社会を体験している父親の果たす役割は、きわめて大きなものがあると言える。

さきに、父親から仕事の話聞いたことがない子どもがふえていることを指摘したが、父親は、仕事を介してこそ、最も有効に子どもを広い社会へと誘うことができるのである。父親は、自らが労働の場においてどのような役割を果たしているか、その労働はどのような意味をもっているか、どのようにして人々は協力や競争を行っているのか……といったことを、もっと子どもに語って聞かすべきであろう。

③ けじめを示す者としての父親

外の世界のできごとを子どもに伝えるということは、一面では、家の中で通用することが外の世界では通用しないということを教えることでもある。内の世界は、愛情や思いやりによって支えられている一種の共同体であるのに対し、外の世界は、甘えやわがままを許さない規則の世界である。家の内と外ではこのように人間関係のあり方が根本的にちがうのだということを、子どもは成長するにしたがって学んでいくのである。このことを河合隼雄氏の「父性原理」と「母性原理」ということばで説明するなら、すべてを含み込

み、すべてを平等なものとしなす母性原理の世界から子どもを解き放ち、すべてのものを切断し、人間をその能力や個性に応じて類別する父性原理の世界へと導くという役割が、父親に課せられているのである。

ところで、河合氏は、日本人は父性原理を確立することができず、母性原理のもとに「永遠の少年」型の社会を形成してきた、という興味ある指摘を行っているが、もしそうだとすれば、自ら母性原理から解き放たれてまい日本の父親は、母子一体感をつきやぶり子どもを社会へと導いていく役割を果たせないばかりか、悪くすれば「第二の母親」として子どもを包み込んでしまう危険性をもっていることになる。たしかに、日本社会は全体として甘えの構造を宿しており、西欧的な自我が育ちにくい土壌をもっている。そのような社会において、成人としての父親自身が「永遠の少年」としての未熟さを残しているという指摘は十分理解できる。それでは、日本の父親には子どもを教育する資格が欠けているとみなすべきなのだろうか。

④ 「父親である」ことと「父親になる」こと

結論は、「否」である。人はなんらかの資格をもっているから父親になるわけではない。子どもより何10年か先に生まれ、子どもに生を授けたがゆえに父親であるのであって、その何10年か間に積み重ねてきた経験こそが、子どもに対する父親の優越性をうらづけるのである。

母性原理が支配する日本社会においても、家族と社会との境界は存在し、父親は、子どもが経験しえない社会的世界を数多く知っている。いかに未熟な父親であったとしても、それは否定できない事実である。それゆえに父親は、家族の他のだれよりも、社会の代弁者として、家族の中に社会的要素——規則とけじめ——を積極的に取り入れようとするのである。そして、社会的要素を家族関係の中にさしはさむことによって、父親は、子どもの成長にしたがった母子関係の変化を可能にするのである。

しかし、一方で、われわれは、父親が「父親である」ことの上にあぐらをかくのではなく、「父親になる」ための努力を重ねる必要があることも理解しなければならない。日本社会にも従来のような母性原理とは異なる父性原理が根つき、広まろうとしている。たとえば、さきにふれた高学歴化の傾向などがそれである。父親は、かつて自分が経験しなかった現象に直面しても、それから逃げるのではなく、自らの中の未熟さを自覚しつつ、自立途上にある者として自己形成を行わなければならない、と言えるだろう。新たな父性原理の確立に向かって努力する自らの生きざまを示すことによって、父親の教育力の復活が可能になるのである。

学校における キャプテンシステム利用実験

(中間報告)



財団調査研究主査 堀内 道夫
財団調査研究員 本庄 由理

1. はじめに

「キャプテン」(CAPTAIN)とは、文字図形情報ネットワークシステムの英語の頭文字をとった言葉であり、電話回線を通じて家庭もしくは事務所などのテレビ受像機とセンターのコンピュータを結び、利用者の求めに応じてコンピュータに蓄積された情報を検索・送信し、文字と図形による静止画でテレビに映し出すシステムをいう。キャプテンのような情報システムは、世界的には「ビデオテックス」と呼ばれ、現在、各国で開発・実験が進められている。日本では郵政省と電々社によってキャプテンシステムが開発され、昭和54年12月から東京23区内で実験サービスが開始された。現在は第2期実験期間中であり、200近い情報提供者によって、約20万画面の情報が提供されている。59年11月から本格的商用サービスは開始される予定である。

ビデオテックスの教育分野への利用は各国でも種々検討されており、重要な位置を占めると目されているが、いずれも個人学習用としてCAIの要素が強調されすぎており、その方面の研究しかなされていなかった。財団では、このキャプテンを学校現場に持ち込んで、新しい視聴覚教育媒体として授業に使えないであろうかと考えていたところ、(財)キャプテンシステム開発研究所及び(財)現代情報研究所より相談があったため、(財)新学社と協力して大森第1小学校を選定し、本計画に賛同して貰い、実験にこぎつけることができた。当初本プランを提出した時点では、学校として全く新しいメディアであったため、教師の側にも大きなとまどいはあったが、キャプテンシステムが下記のような諸特性を持っていることを理解して貰い、実験を行うことになった。

①TV受像機と電話があればセンターのコンピュータが呼び出せる。これにより大きなコンピュータファイルを学校に設置する必要がなく、また他校のプログ

ラムも利用可能である。

②教師が用意したプログラムをそのまま入力できるため、自作教材が利用でき、教師の創意工夫を生かせる。

③TV画面に映し出されるため、教室での利用が簡単である。また検索性のよさ及び選択性が高いため、生徒が親しみやすく、授業の活性化が図れる。

④現在音声が出ないという欠点があるが、これを逆に教師の説明によって補い、見やすい静止画像を使って有効な授業ができる。

⑤集団学習用に使われることは、世界でも例がなく研究価値が高い。また集団の中の個人学習、及び学校と家庭教育のプログラムの整合性等の研究への足がかりとなる。

実験は財団が主体となって行い、新学社には学校教育現場に対するキャプテンソフトのあり方の研究及び研究グループ(5人の教師)のとりまとめ、プログラムチャート化、現代情報研究所には研究グループより出されたプログラムにそったキャプテン用ソフトの画面作成及びキャプテンセンターへの入力等を依頼した。

2. 実験経過

大田区の大森第1小学校にキャプテンの端末が導入されたのは、昨年の7月2日である。校長室に1台、教室に2台の計3台で、教室には生徒が見やすいように、27インチの大型のものが設置された。

最初はこのニューメディアの使い方にとまどいを見せた教師も、既存の学習用プログラムを参照しながらキャプテンシステムへの理解を深めていき、授業のためのプログラムのディスカッションを開始した。従来キャプテンには数社がテスト的に学習プログラムを提供しており、新学社もまた中学生用の数学解法辞典を提供しているが、集団学習用プログラムは皆無であった。授業で使うためには、それ専用のプログラムが必要であるが、最初はOHPや掛け図と同様の使い方

教材提示を行うことを提案した。このような使い方はキャプテンの特性を十分生かすことにはならないが、OHP等のメディアは十分研究しつくされ、授業で咀嚼されてきたため、使用する側の異和感が少ないからである。最期のディスカッション段階で大森第1小学校以外の教師も参加したが、「おもしろい、これは使えるかもしれない。」という意見や、「こんなおもちゃは授業では使いものにならない。」「OHPとどう異なるか。」との消極的意見、「是非この学科で使いたい。」と具体的なプランの提出など議論百出であった。とにかく授業で使うという試みは初めてであり、掛け図やOHP的に使っていくうちに新しいアイディアも湧くであろうという楽観的な態度で実験に臨むことに合意した。学年は4・5・6年を対照とし、5人の教師でプロジェクトチームを結成した。

教師に以下のようなキャプテンシステムの操作方法及び制約事項を理解して貰い、授業用プログラムの原稿を依頼した。

- キャプテンの各画面を呼び出すには、その画面の番号をキーボードで押せばよい。
- 最初の画面を呼び出した後は、#マークのキーを1回押せば次の画面に移れる。
- 各画面に選択肢を設けて、望む選択肢を選んでいくこともできる。
- 各画面は、標準型の文字で最高横15文字、縦8行までであり、上から順次出てくる。
- 色は8色しか使えない等々。

夏休み中に原稿作成の作業は進められ、原稿依頼から受け取るまで約2週間を要した。教師の原稿からキャプテン入力用の原稿を起こすのに4日、キャプテンセンターで入力してもらうのに3日、画面の校正及び全体の流れ(フロー)の修正に2日、合わせて10日ぐらいで約150画面が8月末に完成した。9月初旬、でき上がった画面を大森第1小にてチェックし、教室での見やすさ、使いやすさ等を考慮して画面を若干手直しし、2学期の授業に向けての体勢が整った。

授業事例 1) 式と計算——かっこを使った式

4年算数 担当尾崎先生 9月8日実施

4年の算数の中で、重要なポイントの1つである「かっこを使った計算」の単元への導入の授業である。キャプテンには、まず例題が提示され、次に生徒の答えを想定して何種類か解法が提示され、生徒の反応に応じてかっこを使った式へと導き、あとは練習問題とその解法を提示するという約40枚の画面で構成されたプログラムを入力した。授業は、キャプテンの画面を提示してその内容を生徒に読み上げさせ、問題の解法を発表させたあとで、キャプテンで正解を提示するという展開であった。第1回目の授業であり、先生がキャ

プテンに不慣れなため、誤操作が2・3回見られたが、ほぼ順調に授業は進行した。

キャプテンという新しいシステムを利用したため、生徒はかなり授業に引き込まれた様子で、正解がキャプテンに提示されると、「あつた！」等の歓声が上がった。しかし、生徒の答えを想定して用意しておいた選択肢は不十分であり、プログラム学習の難しさを考えさせられた。また、キャプテンを主にした授業展開であったため、黒板等を使う余裕がなく、教師が多少キャプテンに引きずられる形となってしまった。一方生徒は、キャプテンを自分で動かしてみたいという者がほとんどで、生徒も操作に参加する形になれば一層キャプテンが生きてくることが予想された。

授業事例 2) 絵画・デザインの学習

5年図工 担当岡先生 9月28日実施

絵画・デザインの学習プログラムは、「遠近・奥行きのある表現」と「いろいろな形の性質」の2つから構成されており、全体で45画面のプログラムである。教科書などは重点的に取り上げていないが、今までの経験から遠近法等の基礎的なことを教える必要があると痛感した教師が、このプログラムを独自に作成した。錯視なども取り入れて、大人が見ても結構おもしろいプログラムである。今回は、写生大会を控えて遠近法を生徒に教えておきたいとのことで、「遠近・奥行きのある表現」を使った授業であった。まず、「グラデーションによる表現」を見せて、同じ形のもので大きさを徐々に変えていくことで奥行きが出てくることを画面で提示し、次に「斜線による空間表現」で、2本の斜線で遠くまで延びていく道を表せることを見せた。その後生徒銘々に、2本の斜線とそれに沿った木など、遠近法を使った簡単なスケッチを描かせた。再びキャプテンの画面に戻って、画面ほぼ中央で交わる6本の斜線を提示し、その線に沿って遠くまで続く街並が表現できることを提示した。

各画面はほとんど図形だけで構成されており、文字等による説明は最低限に抑え、画面を見せながら教師が説明を加えていく方法であった。そのため、音が出ないというキャプテンの欠点か、かえって教師の説明を引き立たせることになった。また、キーを押していくことで次々に新しい図が画面上に描かれていくので、生徒は画面を注視していた。斜線上に街並みが描かれていく所では、「ワァーッ」と声がかかるなど、キャプテンを使うことでかなり印象的な授業となったようである。さらに、授業に必要な時だけキャプテンを見せるなどキャプテンに先生が慣れてきたのが伺えた。

授業を見学した大田区の教育主事は、「キャプテンを媒介とした授業はなかなか興味深く、プログラムもよくできていたが、OHPとの違いを少し追求してほ

しい。」との意見であった。しかし、今回のようなプログラムの場合は、OHPではキャプテンのような画面の美しさ、図形の正確さ、色の美しさはとても期待できない。また、静止画面ではあるが図形の入れ替えや付加機能があるために変化に富んだ画面となり、OHPと比較して生徒にははるかにわかりやすいと思われる。この授業で、図形的な素材を扱った時にキャプテンの真価が一層発揮されることが立証された。

同じプログラムを使って6年生にも3回ほど図工の授業が行われたが、回を重ねるごとに教師がキャプテンに慣れ、自由に駆使できるようになり、授業進行に不自然さがなくなった。また教師が、プログラムや絵作りに関して財団や現代情報研の手を全くわずらわさない程理解を深め、キャプテンで容易に自作プログラムを利用できる可能性を示唆した。

授業事例 3) 星——星の明るさと星座

5年理科 担当久泉先生 10月6日実施

このプログラムは、教科書の星空の写真を図式化したもの、1～6等星をそれぞれ抜き出したもの、星の色と温度の関係のグラフや、琴座、白鳥座、鷲座等の約30画面で構成されている。

授業ではまだ「星」の単元に入っていないが、翌日にプラネタリウム見学を控えているため、星について予備知識を生徒に与えようとの特別授業であった。授業は、上記のプログラムに沿ってキャプテンの画面を次々と提示し、生徒には知っている星座を発表させるといった展開であった。

プラネタリウム見学のための予備知識として、星の明るさの違い、明るさにより1等星から順次ランクづけされていくこと、星座とはどういうものであるのか等の理解は生徒に徹底したようであるが、授業が多少キャプテンのみに頼りすぎたきらいはあったように思われる。しかし、教師がリモートコントロール(キャプテンのキーボード)を操作していると、「僕にもやらせて。」との声があつた。生徒がキャプテンにかなり関心を持っていること、キャプテンのような新しい機器を使うことで生徒が授業に活発に参加してくることが分かった。

授業事例 4) 星——星と星座

5年理科 担当木村先生 11月4日実施

3)と同じプログラムを使って別の教師が授業した結果を記す。プラネタリウム見学を足がかりにした「星」の単元への導入授業であった。プログラムは前回と同じであるが、フロー(流れ)を多少変更したため、使い勝手は良くなったようだ。今回はキャプテンの他にOHPを用い、実際の星空の写真をOHPで見せて星の明るさや色の違いを発見させ、キャプテンでその確認と整理を行い、さらに夏の大三角形と三つの

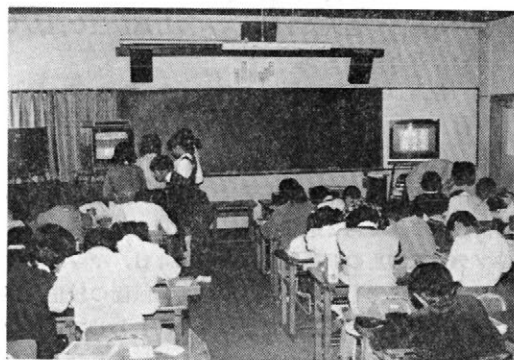
星座を提示し、OHPに戻って星空の写真で星座を確認するといった授業であった。

キャプテンとOHPを併用した今回の方法は、互いの機器の欠点を補ない、星空の写真から問題を提起し、図式化して整理し、また写真に戻って確認していくという授業を可能にし、生徒の理解をかなり助けたと思われる。小学校の理科で指導しにくい単元のアンケートを大田区で取ったところ、「星」の単元が一番であったとのことで、実験で確かめることができず、観察させることもなかなか難しい星の指導にはどの先生も手を焼いていたようだ。そういう単元にこそキャプテンが生かされるのであり、今回のプログラムを発展整理させて他の学校でも使えるプログラムを作成することが将来は可能であると確信した。

授業事例 5) 漢字辞典の引き方

5年国語 担当木村先生 11月30日実施

今回のプログラムは、今までの実験結果をふまえて新たに原稿依頼したものである。内容は、漢字辞典の引き方を①総画索引②音訓索引③部首索引を使う3種類の方法に整理して提示し、「打」と「率」の2つの字を例に上げて総画の教え方、部首、音訓を提示し、



あとは1画面4字から9字で構成される問題を用意した。これは矢印のある字からスタートして、総画数が1字ずつ増える字に進んでいくといった簡単な迷路ゲームのようなもので、問題の画面に続いて、進む方向が色づけされた画面と、おのおのの字の音訓を表示した画面があり、キーを押すことで答え合わせができる。授業では、生徒各自に漢字辞典を用意させた。そして、漢字辞典の3通りの引き方をキャプテンを見せながら理解させ、画数の教え方を提示し、その後は4人で1つのグループを作り、問題を漢字辞典を使って解かせた。全員が解けたグループは前へ出てキャプテンのキーを押す、答え合わせを行う。教室にはキャプテンが2台あるため、一方に問題を提示しておき、もう一方は答え合わせに使う。答えを確認したグループは次の問題に進む。

生徒は、ゲーム的な問題であること、自分たちでキャプテンを使って答え合わせができることから、嬉々として辞書を繰っていた。一方教師は、キャプテンに早くできた子の指導を一時任せて、辞書の引き方がよくわからない子の指導に時間をかけることができた。一斉指導では、生徒間の辞書を引く力の個人差により、ある生徒は退屈し、ある生徒は理解できないまま終わってしまったであろう。見学に来ていた教育主事の評によれば、まるまる1時間漢字辞典の引き方を授業で扱ったのは大田区でも初めてであり、キャプテンを媒体とすることで生徒が1時間中興味を失わずに辞書に取り組み、引き方のドリルにまで発展させられたのは称賛に値するとのことであった。

3. 実験評価

今までの実験では、後になる程教師の独自のアイデアと授業展開がなされ、今後の発展が楽しみであるが、一応今回までの中間結果を報告し、アンケートの結果も考慮して、教育媒体としてのキャプテンの利点、問題点を整理しておく。なお、アンケートの結果は別表の通りである。

【利点】

○生徒の関心・興味の増大——大部分の生徒が授業が大変おもしろかったと答えており、また全員がキャプテンを自ら操作したがつている。キャプテンを媒体とすることで、生徒が興味を抱き主体的に参加する授業が可能である。

○指導方法の多様化——一斉指導でOHP的に資料や図の提示に使えるし、漢字辞典の授業例のようにグループ学習や個別指導に使うことで集団学習の中の個別化教育が可能である。

○授業に適した機能——静止画で音が出ないという点が教師の生の指導により有効に補え、テレビのような受身の授業とはならない。また、画面が合成されているので生徒に分かりやすく、図工のプログラムのような従来の機器ではできないプログラムも組める。さらに明室で画面が鮮明であり、コンピュータディスプレイの如き文字品質を維持するので生徒の印象に残りやすい。

○自作のプログラムが利用可能——既存のプログラムを使っての創意工夫もさることながら、簡単に自分のプログラムを入力できるため、生徒との緊密感やロカル性がよく出せる。

【問題点】

○機能上の制約——画面が上からしか出てこないため、たとえば漢字の書き順等が正確に表わせない。また字数や色数に制限があるため、プログラム化が困難なものがある。

○プログラミング——プログラム作成に若干の熟練を要し、入力した画面及びフローの変更を教師の手で即時に行うことが現状ではできない。

○設備面——テレビのある教室にアダプターと電話を取り付けなければならない、管理等の問題もある。しかし、複数の教室での使用は切替型電話や移動方式、無線方式なども考えられるであろう。

今回、実際に授業で使ってみて、当初考えていたよりも多様な使い方が案出され、実験の成果は十分あったと評価される。教師のキャプテンに関する意見は様々で、授業で大いに利用すべきとの積極派もいれば、まだキャプテンでなければという使い方がみあたらないとの消極派もいる。生徒のキャプテンに対する関心の高さには驚かされたが、そこには目新しいものに対する好奇心がかなりあると思われる。生徒がキャプテンに慣れてしまった時にどれだけ生徒を引き付けることができるか。その時にキャプテンの真価が問われるのであろう。

59年のキャプテン本格開始時には、画面の描出スピードアップや単純な音声の付加など機能改善や新機能の付加がなされ、尚一層使いやすいシステムになると考えられる。欧米では写真も一部挿入できるシステムを実験中であるが、INSが本格化するまでにはこのメディアが学校や家庭で使われる可能性が大であり、他のコンピュータベースに繋いだり、パソコン的役割を担ったりできるであろう。この時学校と家庭を結ぶ絆を作れるのはこの様なシステムかもしれない。また、最新のデータがこのシステムによって提供されるため、教師自身が教材の準備に使うようになると思われる。(例、社会、理科の資料の提供など)この他、思わぬ使い方が案出されるという可能性を秘めたメディアであり、将来性に注目したい。

4. おわりに

今までの実験を総合すると、教室でのキャプテン利用の可能性は十分あるが、最終的には教師の使い方が最大の問題であり、ニューメディアたりとも言っても教師不在の教室にすることは考えられない。今回の実験ではその点大変恵まれており、島田校長を筆頭とする尾崎先生、岡先生、木村先生、久泉先生、上田先生のご尽力により、プログラムも多様で興味深いものができ、多少なりともキャプテンの教育界における将来像が浮き彫りにされた。キャプテンを使った授業に果敢に取り組んでくださった先生方、及び実験にこぎつけるまでの協力や画面作成に携わった現代情報研に深く感謝の意を表します。

表1 アンケート調査

—キャプテンを授業で使った感想—

1 対象者 大森第1小学校5年2組生徒 34名

57年11月30日実施

| | |
|--|---|
| 1. キャプテンを学校以外で見たことがありますか。 | はい 10名 いいえ 24名 |
| 2. キャプテンを使った授業はおもしろかったですか。 | とてもおもしろかった。 30名 まあまあおもしろかった。 1名 ふつう 3名 あまりおもしろくなかった。 0 全然おもしろくなかった。 0 |
| 3. キャプテンを使った授業と使わないのと、どちらがわかりやすかったですか。 | キャプテンを使った方 26名 どちらも変わらない 6名 使わない方 2名 |
| 4. キャプテンのどんなところがいいなあと感じましたか。 | テレビに似ている 8名 ボタンを押すと画面が変わる 25名 画面がきれい 8名 画面がおもしろい 7名 本と違って絵が動くのでわかりよい 14名 その他(コンピュータにしている) 1名 |
| 5. キャプテンのどんなところがいやだなと感じましたか。 | 声が出ない 25名 画面が見にくい 1名 画面が退屈 2名 ボタンを押して使うのが難しそう 0 その他(特にいやなところは無い) 8名 |
| 6. キャプテンの字の大きさはどうですか。 | 大きい 3名 ちょうどよい 30名 小さい 1名 |
| 7. 自分でキャプテンを動かしてみたいですか。 | はい 34名 いいえ 0 |
| 8. キャプテンをこれからも授業で使ったら、どの授業で使いたいですか。 | 国語 15名 音楽 15名 算数 19名 図工 21名 理科 22名 体育 18名 社会 14名 家庭 14名 |

2 対象者 大森第1小学校教師 5名

57年12月24日実施

| | |
|--|---|
| 1. キャプテンを学校に入る以前から知っていましたか。 | はい 0 いいえ 5名 |
| 2. キャプテンのプログラム(授業1回分)作成にどのくらい時間がかかりましたか。 | 5時間位 2名 3日位 1名 約1週間 1名 プログラム作成はしていない 1名 |
| 3. 授業で使って、キャプテンの操作性はどうでしたか。 | 操作しやすかった 3名 操作しにくかった 1名 授業では使っていない 1名 |
| 4. 授業で使って、キャプテンの長所はどのような点ですか。 | 画面がきれい 3名 画面が合成されていくのでわかりやすい 3名 静止画である 2名 キーを押すだけで画面が変わる 2名 フラッシングの機能がある 1名 |
| 5. 授業で使って、キャプテンの短所はどのような点ですか。 | 画面が上からしか出てこない 4名 反応速度が遅い 3名 字数に制限がある 2名 色が限られている 2名 プログラムの変更が自分でできない 1名 |
| 6. キャプテンを使った授業に対する生徒の反応はどうでしたか。 | ・集中度が増し、興味を示した ・興味を持って授業に主体的に取り組んでいた ・興味・関心を抱いて、自分で操作できるので好評だった ・特別な授業をしているとの満足感を覚えている ・テレビの画面がキー1つで変化することに興味を抱き、好評であった |
| 7. キャプテンをOHPやスライドなど他の機器とくらべてどうですか。 | ・OHPやスライドにくらべると美しく見やすい ・新しい教育機器なので子どもの関心が大きい |

- ・ 難しい図形なども正確に再現でき、信頼感ももてるし暗室の必要がなく使いやすい。プログラム作成も楽である
 - ・ プログラム作成は慣れないと大変
 - ・ すぐその場で修整ができ子どものものもそのまま見せられるOHPを超えられるかが課題
8. キャプテン実施後(昭和59年11月以後)授業にキャプテンを取り入れたいですか。
- ・ ぜひ取り入れたい
 - ・ 自作のプログラムが利用できれば
 - ・ 自作及び既製の良いプログラムが利用できれば
 - ・ 学校にあれば利用する
 - ・ 解答なし
9. キャプテンを今後授業で使うとしたらどの教科のどのような単元で使いたいですか。
- ・ 図工の色彩指導
 - ・ 社会科の資料提示と国・算・理・社のドリル
 - ・ 社・理の資料、国の文法、算の図形
 - ・ 算の図形と理および図工
 - ・ 国の文法、算の図形、社の地図および理科
10. キャプテンを授業で使うことについてはどのように考えますか。
- ・ 新しい教育機器として楽しく使うことができる
 - ・ キャプテンを主にした授業も充分教育効果が望めるし、子どもも喜んでいるのだから大いに利用すべきだ
 - ・ すぐれたプログラムの入力によって教育効果はある
 - ・ 授業の一部で資料提示程度に使えるが、まだキャプテンでなければという使い方はみあたらない
 - ・ 子どもが興味を持つので、ある程度の効果は期待できるが、使い方をかなり工夫する必要がある

※1, 2とも4・5・8は重複回答

4年算数

図工

15000707

↓

15000707

↓

15000760

↓

15000761

↓

15000761

5年国語

15000795

①

| | | |
|---|---|---|
| 比 | 仏 | 久 |
| 任 | 犯 | 旧 |
| 防 | 余 | 価 |

↓

15000795

①

| | | |
|---|---|---|
| 比 | 仏 | 久 |
| 任 | 犯 | 旧 |
| 防 | 余 | 価 |

↓

15000796

防任犯仏久

ふぼ まに お八 ほブ ひキ
せウ ガン ガン とツ キュ
く す す け しウ い

15000728

問題9

900から 500と280の差をひくと いくつになりますか。

()を使って、1つの式に書いてから計算しなさい。

↓

15000728

問題9

900から 500と280の差をひくと いくつになりますか。

$900 - (500 - 280)$

↓

15000728

問題9

900から 500と280の差をひくと いくつになりますか。

$900 - (500 - 280) = 680$

答 680

5年理科

15000770

↓

15000748

↓

15000748

はくちょうざ

↓

15000748

デネブ

はくちょうざ

↓

15000796

防任犯仏久

ふぼ まに お八 ほブ ひキ
せウ ガン ガン とツ キュ
く す す け しウ い