

昭和58年

研究紀要 第13号

特集：情報化時代の教育方法

巻頭言 情報化時代の教育……………鯉坂 二夫……2

特集1. 視聴覚教育の新しい方向
学校における視聴覚教育の改善……………木原健太郎……4
ニュー・メディア教育利用の
現状と課題……………大谷 巖……10

特集2. 少年非行問題の教育的背景
千葉大学における臨床研究から……………四宮 晟……16
家庭内暴力と校内暴力の心理……………台 利夫……22
今日の若者気質と子育ての問題点……………和田 修二……28

特集3. 情報化時代の家庭教育
現代家庭と家庭教育の諸問題
——今、家庭は何をなすべきか——…林部 一二……34
自ら学ぶ意欲を育てる
——やる気をどう引きだすか——…永野 重史……40
学力を育てる家庭教育……………高橋 均……46
なぜ、数学がらいがへらないか……………赤 鋤也……50

特集4. 学習指導における評価の改善
新しい評価観と学習指導……………梶田 徹一……54
学習指導の評価の方法の改新……………中島 章夫……60
達成度（到達度）評価の実践上の問題点
……………日俣 周二……64

< 調査研究報告 >

(1) 教材利用, (2) 教育機器に関する研究……………永井 政直……70

付, 財団設立趣意書・寄附行為……………72

昭和57年度 事業報告書……………76

昭和58年度 事業計画書……………79



巻頭言

情報化時代の 教育方法

理事長 鯨坂二夫

人間とは何か。このむつかしい問題に対して、人類学者は答えるであろう。「立って歩く動物だ」と。しかし、立つとはどのようなことか、立ったが故にどうなったか。立つとは手の解放を意味する。立ったが故に手の使用が可能になったのである。そうして、そのことから人間が容易にものを作ることが出来るようになった。創作、創造の可能性は手の解放と密接に関連する。ギリシヤ人は、「人間は賢いから手を持っているのでなく、手をもつが故に賢いのである」と教えた。私もそうだと思う。手は創造の具体的な担い手であるから。

創世紀を読んだ人は、だれでもあの天地創造の壮大なドラマに感じ入るであろう。「神はじめに天地を作り給えり」と。天地を創造し給うた神が、やがて男を作り、その分身としての女を作り給うた。その男女は、神の教えに背いて禁断の果実を食べる。このようにして人間が知恵をもち、考える力をもったと言うのである。パスカルは「人間は考える葦である」と説いた。そうして、知恵とは、考えるとは、「ことば」による「はたらき」であった。——この場合、数もまた、ことばの一種と考えたい——。その考える「はたらき」

は人間の脳細胞の、まことに規則正しい、しかも極めて敏速な活動によるものに外ならない。神秘的と人々は言うでもあろう。

かりに幼子が、その兄や姉の数える声を聞いて、それを単なる記憶の表象として、九九を覚えたとしよう。或は、テレビに出てくる歌謡曲を、その場で身につけて、それを何の苦労もなく歌ったとしよう。その幼子は、六六、三十六を実際に計算した結果としてではなく、即ち数学的思考の訓練を通ぜずして、単にそれを暗誦しただけのことである。また、歌謡曲の楽譜を手にして、自らその五線の曲を読み分け、歌い分けるのでなくして、音、そのものをそらんじただけのことである。しかし、このような事実を第三者の側から見ると、見事に九九を唱え、歌を歌いこなしたのであって、天晴れな能力をもった子として感嘆されるのである。問題の一はここにある。

私は、ただテレビを通じてしか知らない、ロボットがものを作る過程を。実際に、それを目のあたりに見て、正確に製作される物の姿に接した友人が言う。「創作についての哲学を変えなければならぬ」と。人間が知恵をしぼって作りあげたロボットは、人間より以上に正確に——ロボットには自由も個性も

ない。それは必然性と法則性の形骸であるから——ものを創造する。そうして、そのことは確かな事実なのである。問題の二がここにある。

さて、人間の社会性は、何よりもまず言語によって支えられる。ことばは、私とあなたを結び、我と汝とをこよなく親密にする力であろう。ことばによって考える人間が、ことばによって結ばれる。つまり、話すことは考えること、考えることは、我と汝とのかかわりを深めることでもある。我れ独り想う、というような表現が許されるとしても、思う我、と思われる我が存在することも認められなければならない。話すこと、考えることは、必ず他者の媒介を求めるであろう。そこにコミュニケーションの根拠がある。問題の三がここに導かれるであろう。

私は今、三つの課題を提案した。それは、私たちの日常生活のなかに容易に見出される極めてありふれた事実であって、人々はことさらにそれに疑をはきもうともしない。その成立の根拠も、また、その及ぼす影響も。問題の深刻さはここにもあると言わなければならない。

問題の一に対して、多くの教師は言うであろう。基礎的基本的原理だけは、その子の頭脳に訴えて、その子自らの力によって理解させ、体得させなければならないと。私もその考え方に賛成である。現在の我国の教育課程についても、教育課程審議会はこの基礎的基本的能力の養成については強く言及している。問題の二についての事実、最近、とみに進んだ電気計算機の使用に見られる。計算機はまことに正確に、しかも、迅速に、数の集計を成功させる。そこには殆んど数学的思

考や計算の労苦は存在しない。従って数の訓練も練習もない。この不安についての解答も、問題の一に対する解答と同じであろう。利用はすべきであるが、基礎基本の理解は、人間の頭脳という世界一の電算機で行えと。

問題の三についてはどうか。これは、前二者と関連しながら、また違った意味において考えられなければならない。情報化時代と言われ、人々は夥しい情報の氾濫に溺れようとしている。そこには不安と疲労が伴い、深刻な社会病理の原因ともなりかねない勢である。まず私たちには、情報選択の自由な判断力が要請されるであろう。大にしては、一国の政治的な動勢の課題から、小にしては個人の生活の問題に至るまで。今、何をなすべきかという判断の不確実な場合、またその不可能な人々は情報の従僕となって氾濫の渦に沈まざるを得ないであろう。それはこの上なく不幸なことである。その意味で情報選択の能力がまず要請されよう。当然、多様化された価値観の選択決定の訓練は行われて然るべきであろう。

情報は受け入れられるだけではなく、それはまた送り出されなければならない。事実を事業として迅速正確に他に伝えることは現代生活の必須な要件である。それは社会的責任であるだけでなく、凡そ教育的世界の活動の中で基本的な哲学であると言えよう。その際不当な作為や欺瞞が許されてはならない。そこに社会的良心と社会的決断のための勇気が望まれる。そのことは情報化時代であっても、つねに良心と決意の強さが必要であることを人々に教えるであろう。機械の奥に心が存在しなければならないのである。

(甲南女子大学長・京都大学名誉教授)



学校における視聴覚 教育の改善

創価大学教授 木原健太郎

1. 視聴覚教育はどのように変わってきたか

わが国の戦後の視聴覚教育は、占領していた連合軍の民間情報教育局の政策の一環としてスタートし、指導・助成されてきた。すなわち民間情報教育局は、わが国の民主化のために、新聞とともにNHK電波によるラジオ放送をまず利用した。これが後年ラジオによる学校教育放送を大きく促進することになる。(ただし、昭和8年にすでに西本三十二氏らによる教育番組がNHK大阪放送局からオン・エアされていたことを注記しておく。) また、各都道府県ごとに連合軍の出先機関は地方自治体とタイアップし、民主化の潮流に棹さすべく16ミリ映画を用いたりした。16ミリ映画の利用は、戦前からあった映画教育の振興に寄与することになる。デール(Dale)の理論が紹介されたのも昭和20年代後半であった。視聴覚の(audio-visual)教材は、直接経験できないものをうつしとり(コピーし)、それを抽象的なものへ媒介する「半具象的」なものである。このような視聴覚的教材としてのラジオ番組や映画作品は、未だ聴いたことのないもの・見たことのない世界を人びとに伝えるものであり、これにより政策者もしくは政治家・教師の意図に沿うべく選択され、活用されるものであった。ここでいう「意図」は、戦後間もなくのころは「民主化」のためで

あったが、やがて民主的教育に直接・間接にかかわるもの、ひいては学校教育の教科や領域につながるものなら何でも、といった風に多様化するようになった。視聴覚教育は、その後、テレビの開発に伴いテレビ教育として開花する。教育テレビ番組は、NHKとともに民放局若干を含めその裾野を広げるが、テレビによる学校教育の利用は、実質的にはNHK制作の番組の利用にしばられてくる。注意しておきたいのは、ラジオにしる、テレビにしる、広く活用されてきた番組は、巨大な公共放送機構で制作されたものであったという点である。もっとも映画会社や新聞社もしくはその他の民間プロダクションによって制作された映画の歴史は古く、その後の制作によるテレビ番組も広く利用に供されてきた。各種プロダクション制作の映像教材が普及したのは、ビデオのハード・ウェアが普及してからである。ビデオのハード・ウェアの普及は、それまでのとかく受け身に偏しがちであった学校教育関係者の現場の姿勢に大きな影響を及ぼしてきた。これまでとは違い、現場の主体性に教師はめざめたといえる。教師がみずから運営しようとするカリキュラムに応じて、視聴覚の教材、すなわち視聴覚材は用いられるべきではないか。したがって、NHKの制作者の多くがおそらくは期待していたであろう「生利用」・「丸ごと利用」は、かならずしも適当ではない、現場の教師の目的に応じて「分断

利用」もよいのではないか。こうした考えがすでに昭和30年後半には現れ、昭和40年代中ごろには、少なくとも中学校・高等学校では常識のようになってくる。

画一的な公共放送機構で制作されたテレビ番組をそのまま利用することにはかりに反対であるとしても、現場の側で自主的にみずからのカリキュラムに合致するテレビ番組を制作し利用するには、多くの教師にとってはためらいがある。何よりも、テレビ番組の制作テクニックには、学校教師の腕前がすばらしいとしても、時に及びがたいものがある。と言っても、従来のテレビ番組制作者の技術だけでは何ともしがたい新しい教育理論が、昭和40年代半ばころからわが国の学校の現場に吹きつづいてきた。例えば、ブルーム (Bloom) の「タクソノミー」(taxonomy) 理論がそれであった。また、彼の韓国における弟子が発案した「完全習得学習」(mastery learning) もそれである。「タクソノミー」と「マスタリー」とはかならずしもおなじではない。こまかいことは一切省略するが、「マスタリー」の実践理論は「タクソノミー」の理論に拠っている。タクソノミーの理論は、教材と、教材を展開する方法にまず分ける。タテに教材をとり、方法をヨコにとろう。授業はタテの内容をヨコの方法で展開することによって成り立つ。一区切り一区切りずつタテとヨコの組み合わせで一段落ずつの分節がつくられる。そして、次々と分節がつづくことによって、授業は全体として成立して行く。大切なことは、大きな分節ごとにこれまでの教師の指導の仕方・子どもの学び方が適当であるかどうかをチェックすることだ。チェックしてみて、これまでの教え方・学び方が適当でなかったことが明らかになると、次の段階での指導の仕方を

変えることができるように、柔軟に幅を持たせるのである。こうしたやり方は、昭和50年あたりまでは、テレビ制作の技法の面でむつかしかったようだ。少なくとも、学校教育の場面で用いられる番組としては、ほとんどなかったといえてよい。換言すれば、ひところ一部で話題になったコンセプトフィルム (concept film) 的なつくり方と評価の利くシリーズ性をどのように結びつけるかがポイントになる。そしてこのようなテレビ番組が現場の教師の期待に合致するものとして新しく登場しようとしている。

ここで視点を変えると、「視聴覚教育」と「教育工学」の関係が微妙になってきた。すでに記したように、戦後の視聴覚教育にはかなり古い歴史があった。それにくらべるとわが国の「教育工学」の歴史の始まりは新しく、昭和30年代の中葉から後半にかけてである。誰が「教育工学」ということばを始めて用いたかというあまり重要でないことは別にして、教育を、科学的な、もしくは合理的な筋の通った考え方にもとづいてとらえる、科学的なとらえ方に拠り開発された方法・技術の、適用範囲を広げることは、昭和33年あたりに始まったとしてよいだろう。ところで、工学には一つの特徴がある。それは機械的な物を製作するとか、製作された物を利用して新たに別の物を製作するための技術、に関係した学問である。別言すれば、物の製作にかかわる技術の学問、これが工学である。ところで教育工学がはたして上記のような工学であるかとなると、かならずしも分明でないところがある。たかだか教育の現場に、製作された道具、もしくは装置を持ち込み、教育というプロセスを、できるだけ技術的に解明しようとするだけではないか。これまでの教育の現場には、機械を持ち込むことになじまない面があった。

「教育は人間の営みである」と、「人間」を強調するあまり、「機械」を排除するきらいがあった。また、「技術」とか、「技術学」という観念を、教育学はしばしば嫌ってきた気配がある。「教育工学」は、こうした伝統的な教育学や教師の考えになじまないものであったけれども、このことばが出るころには、教育の現場に機械的装置を持ち込み、機械によって教えたり、何らかの装置で教育のプロセスを科学的に分析することに一部の教師は違和感を持たなくなってきた。前記のラジオ・映画・テレビの利用がそれである。これら三者は、エレクトロニクスの所産であり、なにかんづく文字通り視聴覚的な機器（ハードウェア）を用いた視聴覚的素材（ソフトウェア）であったから、そのまま「視聴覚」うんぬんで罷り通っていた。けれども、プログラム・アナライザーや、プログラム学習、さらにはフロー・チャートなどが現れるに及び「視聴覚」うんぬんだけでは、この新しい分野の装置やその用い方の意義を吟味することができなくなってきた。プログラム・アナライザーは、授業のプロセスを科学的に分析診断するための装置である。この登場により、「よい授業」とか「名人芸」などを解明する手がかりを得ようとするだけでなく、ブルームに先立つこと八年前後ですでに「形成的評価」(formative evaluation)をしようとするればできる状況に現場を用意させていたことになる。さて、プログラム学習は、日本に輸入される前、すでに古くからアメリカでポピラーなものであった。日本におけるプログラム学習は、昭和30年代半ばに一時流布したけれども、結果は思わしいものではなかった。アメリカのI.P.I (Individually Prescribed Instruction)の影響を受けてわが国でI.P.I的なプ

ログラム学習がスタートしたのは昭和46年あたりからであって、その後いろいろな試行を重ねているうちに、今日のようなコンピュータ時代を迎え、面目を一新した。かつてフローチャートとドッキングしたプログラム学習が一部でもてはやされたりしたが、今では大勢から見て昔日の面影はない。

2. 学校における視聴覚教育の位置

学校における視聴教育の位置づけも、近年変化してきた。前節で記したように、戦後間もなく紹介されたデールの理論は、未だ経験しない者に経験の世界をコピーで拡大させるところに視聴覚教育の有用性があるとするものであった。その後、情報化時代の進行に伴って、子どもの周囲にはおびただしいコピーの世界がくり広げられるようになった。学校の授業で用いられる教材はかつては学校でしか与えられないものであったが、今や子どもが家庭で、またみずから取得できるようになった。したがって、学校における視聴覚材は、それでもなお取り上げなければならない子どもにおいて未経験のものをコピーしたものか、あるいは特別に音と映像によって制作された素材に限られやすくなってきた。「特別に」ということには、場合によっていろいろな意味がある。けれども、多くの場合は、社会科でいうならば、事柄の経緯を分かりやすく絵解きし説明するものが望まれる。従来学校の放送番組では、とかく資料に頼ったり、あるいは逆に高度な映像技術の駆使に偏しがちなものがなかったわけではない。スピードも速すぎて、反応の遅い子どもにはよく分からない番組があった。これに代わって新しい種類のテレビ番組の必要性が出てくる。理科の場合には、さらに、絵解きによる法則の理解を容易に

する番組が必要になる。理科の知識理解をたやすくさせるための番組の制作の仕方が工夫され、制作された番組が必要に応じくり返し用いられることによって、理科のテレビ教育は一層有効になる。

マイコンの普及は、学校教育の現場を大きく変えてきた。十数年前の学校におけるコンピュータの役割の多くは、これから就職していく高校生のための職業指導に寄与することであった。職業高校におけるコンピュータ利用は、そうした目的に応ずるためのものであった。また、コンピュータを学校の事務処理に用いるCMIは、昭和40年代前半から現場に普及し始めた。授業の場合におけるプログラム・アナライザーと連動するコンピュータは、昭和43年度のある高校で8K数百万円であったが、現在では8Kのものはすでにない。コンピュータを小型化したパソコンは、子どもの玩具にも導入されるようになり、パソコンは、授業の場面で、子どもにとってきわめてマスターしやすいものになってきている。ワープロは、片やタイプライターに代わる事務機として、また片やデータ処理機として、学校内部で特殊な使われ方をされる場合がある。これらコンピュータ・パソコン・ワープロの類は、視聴覚機器ではない。また狭い意味でのCAIの範囲に閉じこめられるものでもない。その意味で、同じく狭い意味での教育工学の枠内に留まっているのではなく、教育工学の新しい展開と相伴って自他ともにその性格を大きく変えようとするものである。ここで注意しておきたいのは、教育工学や視聴覚教育の基本的性格が大きく変化しようとしていることである。それは、例えば、数年前のロンドン市教育委員会の視聴覚担当者達の意見にも表れている。ロンドン市は、都市のドーナツ化

現象に伴って、その人口が中心部から近郊部へと移った。そのためロンドン市内の小学校の子どもが減り、中学校の生徒が相対的に多いという現象をひきおこした。ここで教員の需給のアンバランスが生じ、いくつかの教科で教員の増加を必要とし、他の教科では不必要とした。視聴覚教育は、マン・パワーに代わって最新の教材を最新の方法で、しかも、効率よく子ども達に提供するものとして、改めて登場した。この狙いはよかったけれども、だぶついたスタッフの多い教科から少ない教科への教員の移動がうまくいかないために、意図は十分に達成されたとはいえない。もし、勤務条件など、いわゆる外的条件が整うとともに、CMI的な教育工学の活用があったならば、このマン・パワーに代わる効率を狙った視聴覚教育は有効であったことと思われる。

3. 新しい視聴覚教育の動向

先節1ですでに記したように、学校で用いるテレビ番組のスタイルには新しい性格が付与されなければならない。この動向に徴して、最近教育テレビ番組のビデオ化が進められてきている。例えば、小学校二年社会の授業で用いられることを目的としているものがそれだ。これらを見た教師の多くの話によると、番組の狙いや内容の基本は、学習指導要領に則している。また、現行の教科書に共通したものをよく洗い出している。映像が新しい素材に拠っていて、内容が新鮮である。例の「魚をとる人びと」を見ると、銚子港を出て鰯漁をするシーンがリアルに活写されていて、教室の子ども達の眼を輝かせる。単なるコピーというには、あまりにも迫力のあるテレビ番組だ。しかも、セグメントごとの区切り方がきわ立っていて、分断利用もし

やすい。最も特徴的なのは、番組の最後の分節で「まとめ」があって、とかく見っ放しになりやすいテレビ番組の視聴を、授業らしくしていることだ。教師が居ないときでも子どもにこれを視聴させ、テレビ学習ができるようになっていく。

「地図」の見方・使い方に関するテレビ番組も注目される。明らかにこれを視聴することによる実技指導を可能にさせたものだ。この外、小学校3年・4年で用いられることを期待した社会科のシリーズもある。これらの制作品は、1本20分乃至25分で所要経費が4百万円を下らない。ある意味で実験的な教育作品と言える。

実験的な視聴覚教材と言えば、ビデオ・ディスクもそうだ。ビデオ・ディスクがわが国の教育界で始めて出現したのは昭和56年であった。ビデオ・ディスクにはいろいろの方式があるが、映像がきれいなこと・くり返し利用できること・音声も明瞭なこと・ソフト（レコード）が薄くて軽いこと・プレイヤー（ハードの装置）が将来さらに低価格になるであろうこと、などのために、注目されてきた。昭和56年に試作されたディスクは、使う側でランダム・アクセスができるものであった。画面にカウンター・ナンバーがあり、使用者の側のナンバリングに応じて呼び戻し・先送りもできるものであった。このメカニズムを利用した番組は、英語と数学の教材であったが、昭和58年になると、さらに他種類のものがマーケットに現れるようになった。プレイヤーも、15万円を切っている。レコードは今のところ3千円をかなり越えているが、いずれ、さらに低価格になり、多様に用いられるようになるだろう。少なくとも、英語・算数数学・音楽の教材として利用の範囲が広くなると思われる。

パソコンの教育利用で、現在のわが国で最も進んでいる一つは、藤枝市瀬戸谷小学校のものである。それは2年算数九九算であって、1クラス40人近い子ども達を、算数のレディネス調査で4種の習熟度別のコースもしくはグループに分ける。コース・グループ別に九九算のプログラムを4種に制作する。この学校では単にパソコンだけで指導するのではなく、学習の動機づけ・習熟のための子ども自身の興味による「自己学習」などのために用いる。先般、通常の場合なら48時間を要する九九算の学習全コースを70%に相当する34時間前後で達成した。37名の子どもの中1名を除き、毎時間後の小テストの通過率97%で、関係者を驚嘆させた。問題は、パソコン利用の順番を待つ間の時間の空白をどのように学習に結びつけ、どのように授業をシステム化するかである。パソコンは借用したPASOPIAで、このことは、そのままエレクトロニクス製品がどのように低価格で多量に教育委員会や学校で購入できるかという将来の問題につながる。広く普及するまでは、とにもかくにも現場の学校で使用実績を積み、メーカー側も低価格化の努力を重ね、社会がこの種の教育的プロジェクトを助成するより他にない。

電々公社の回路を学校と家庭の間でつなぎ、学校教育の社会に向けての解放や生涯教育の一環としてコンピュータを音声・映画のメディアに結びつける他の多くの方法については他の執筆者に委ねたい。また当財団「研究紀要'82-12」の堀内道夫・本庄由理氏の論稿を参考されたい。

4. 学校における視聴覚教育の改善

視聴覚教育の将来像について前節で語ってきたけれども、こうしたこととは縁通いながら、

今日の学校教育の場面において視聴覚教育が抱えている問題を記してみる。

視聴覚教育は、すでに指摘したように、直接には戦後の連合軍の文教関係者との接触でみずからの立場を築いてきた。その人達は、何らかのかたちで、マスコミの関係者と近い距離にあった。また中には映画の関係者とも親しい状況にあった。これらの人達は、学校教育の中枢に位置していたとは言えない。視聴覚教育関係者は、多くの地方にあって、学校教育の中心から遠いマージナル・マン（カーディナー *cardiner*）であったと見るべきだろう。地方によってちがいはあるけれども、視聴覚教育関係者が学校教育の内部において中枢に近いところに位置するようになったのは、昭和38・9年以後ではなかったか。そのことは毎年の人事異動に徴してみてもうかがうことができる。教育学会における研究発表のリストを見ても、似たようなことがある。日本教育学会の研究発表者の中でも、視聴覚教育の方面で有名な人で視聴覚教育について研究発表する例は多くなかった。視聴覚関係者が伝統的な学会のメイン・テーブルにつくのはごく近年のことではないかと考えられている。最近では視聴覚学会はもとより、放送教育学会などが結成され、盛会になっているが、視聴覚教育関係者の、実績のある、そして実証的な研究報告がもっと大きな学会のメインワークとして高く、一般的に評価されるようになると、視聴覚教育に対する尊敬はさらに高まると思われる。おなじように、視聴覚教育関係者が視聴覚という鎧を着るだけでなく他の教科・領域の関係者と一層緊密に膝を交えることによって、現場の視聴覚教育の持っている意義と方法が学校教育関係者の中で理解されやすくなる。

周知のように「中央教育審議会 教育内容等

小委員会審議経過報告」が出た。その20頁に、「小学校教育における学習指導の在り方」が論じられている。そのところに次の行文がある。「これまでは一斉指導が主体になっているが、今後はグループ指導、個別指導を取り入れた新しい指導方法の開発を図るべきである。ここには、視聴覚教育とか、視聴覚材による指導という表現はない。この「報告」の流れからすると、「社会の変化と教育の課題」や「家庭や地域等の教育機能への期待」などが重点化され、視聴覚教育の出る幕はない、と言え、ない。逆に、視聴覚的指導がグループ指導や個別指導といったこれから注目を浴びる指導とどのような関係を持つとするか、この辺の考え方をあたりに確かめてみたいように思われる。それはまた学校教育において従来常識とされていた指導の方法と改めて関連する方法の検討をわれわれに期待するものと言うべきであろう。

（当財団評議員・前国立教育研究所第四部長）



ニュー・メディア教育 利用の現状と課題

文部省社会教育局
視聴覚教育課長 大谷 巖

はじめに

昭和58年元旦の朝刊各紙は、その特集記事で、本格的なニュー・メディア時代の到来を告げ、58年が国連総会決議による「世界コミュニケーション年」であることとあいまって、58年を「ニュー・メディア元年」としてとらえ、ニュー・メディアへの期待を大きく報じた。

事実、58年2月には、わが国初の実用通信衛星「さくら2号a」が打ち上げられて静止衛星軌道にのり、ひき続いて28日に行われた通信衛星の予備機の打ち上げも成功した。また、10月からNHKは、東京地区と大阪地区で文字多重放送を始めたし、59年に入ると、2月に、わが国初の実用放送衛星が打ち上げられ、11月にはキャプテンシステムが東京およびその周辺で実用化され、また同年秋には、INS（高度情報通信システム）の実験が東京都下武蔵野、三鷹地区で始まる予定である。さらに、都市型CATVに多くの企業が進出を企図し、マイクロコンピュータも58年の出荷予測が100万台をこえるなど市場に活況を呈している。

このように、実用化にむけて歩み始めたものばかりでなく、後続するとみられる各種メディアも含め、ニュー・メディアの登場は、それに対するそれぞれの立場からするさまざまな期待を高めるとともに、OAの進行に代表される職場生活の変化のみならず、社会生活全般を大き

くかえようとしているかにみえる。街のマイコン教室の繁盛と、マイコンに熱中する少年達の姿はその象徴といえよう。

ニュー・メディア時代は確かに始まり出している。しかし、それはまだ始まったばかりであり、多くの未知の要素もはらんでいる。人によっては、ニュー・メディアが人々の生活に与えるマイナス面を指摘し、警告を発するむきもあることも事実である。

学校教育、社会教育あるいは家庭教育の場に、これら各種ニュー・メディアをどのように位置づけ、どのように活用をはかっていったらよいかといった間に答えるにしても、さきにふれたように、ニュー・メディアには未知の要素が多いこと、あるいは世上いわれているニュー・メディアの実体が複雑多岐にわたること、活用が考えられる教育の場にも色々な場が考えられることなどから、当面、はっきりした方向を見きわめることは仲々むずかしい。

ただ、確かにいえることは、そのもつ可能性の大きさを見のがしてしまわないよう着実に研究がおし進められ、新しい科学技術の成果を教育の場に有効にとり入れるよう前向きな姿勢をもつことが肝要であるといえよう。

このような前提に立ちつつ、以下本稿において、ニュー・メディアの教育利用の現状と課題について、大まかにふれてみたい。

ニュー・メディアの特質

ところで、ニュー・メディアの教育利用を考える場合には、そもそも「ニュー・メディアとは何か」が明らかになっていないといけませんが、ニュー・メディアといわれるものは、近年の電子工学や通信技術の発達を基本として開発され、あるいは開発されつつある各種の情報媒体あるいはそれらが組み合わさったものの総称であって、それは今でも次々に新しいものが生み出される可能性を有しているだけでなく、各種のニュー・メディアは、それぞれ特色ある機能を有しており、それを一がいに性格づけることは仲々むずかしい。さらに、今日、「ニュー・メディア」といわれるものの中には、INSにみられるように、そのインフラストラクチャーとみられるものも含まれており、学問的に必ずしも整理されたものでないものであることも、いよいよ、その性格づけを困難ならしめている面もあるようである。

しかしながら、今日、人々が「ニュー・メディア」ということばを使うときに、そこに暗黙のうちに前提としているものが確かに存在すると思われるし、またそれを明らかにしていくことが、ニュー・メディアの教育利用の方向を示唆することにもなると思われるので、あえてふみこんでみたい。

そこでニュー・メディアの性格として、特徴的にいえることは、大まかにいって一つは情報がデジタル処理されるものが多いということであり、もう一つは、通信衛星や光ファイバーケーブルにみられるように、情報回路が飛躍的に増大しているということではなからうか。これをつめて考えてみると、人々は、「ニュー・メディア」というとき、こうした新しい手段に

よる何らかの情報伝達の革新を予感していることになる。そして、それは科学技術の革新によって、より便利な社会が実現するということとともに、情報を伝達しあう人と人との関係に大きな影響をもたらすものとして、あるおそれすらもたれながら、このようなものが生み出す新しい社会への対応をいかにすべきかという暗黙の間いかけを含みつつ意識されているのではなからうか。

ところで、このようなニュー・メディアは一般的に従来のメディアとどのような点が異っているか、いいかえれば、どのような具体的特色をもっているかが明らかにされる必要がある。

この点に答えるのも容易ではないが、大まかなところ、次のような点があげられる。

まず、ニュー・メディア時代に入ると、伝達される情報量が飛躍的に増大するといわれる。これは、個々のニーズに応じたきめのこまかい情報が得られることになるとともに、情報の過剰をおそれる声も出ることになる。

また、第二の特色として、多様な形で情報が伝達されることになるといわれる。人々は、それぞれの情報が、その内容によりふさわしい形で伝達されるための適切な手段を得ることとなってきたともいえる。

さらに第三の特色として、高品位テレビなどにみられるように、従来より高品質な情報が得られるようになるとみられている。

第四の特色としては、情報を即座に（リアルタイム）手に入れることが格段に容易になるといわれている。また、第五の特色としては、従来より情報コストが安くなると考えられるむきもあるようであるが、仮に安くなるとしても、どの程度安くなるのかなお問題をのこしていよう。この点は、新しい情報伝達のシステムに人

々がどのように反応していくかという問題とともに、人々がニュー・メディアを受け入れるか否かの大きな要素となるであろう。

第六の特色として、注目をあつめているのは、ニュー・メディア時代に入ると、メディアを介しての情報伝達が双方向性をもつといわれていることである。つまり、メディアを介しての、あるいはメディアそのものとの対話の可能性が飛躍的に高まるであろうといわれ、個別のニーズに応じた情報の交換が進み、相互の間でのとりきめも即座に行えることになる。この点については、のちほどさらにふれたい。

以上、ニュー・メディア利用の一般的な点についてふれすぎたきらいもあるが、教育面での利用も全般的な利用の一環である以上、教育利用の基本的前提としてふまえておきたい。

ニュー・メディア教育利用の現状

そこで、次に、ニュー・メディアの教育利用の現状についてふれてみたい。とはいっても、さきにふれたように、ニュー・メディアの時代は始まったばかりであり、従って、学校教育、社会教育など教育の面でも、ニュー・メディアの教育利用は、その緒についたばかりであり、その展開は、全く今後にかかっている。

文部省としても、ニュー・メディアの教育利用については、昨年秋から初めて調査研究に手をつけたばかりであり、未だ日も浅い。即ち、文部省では、ニュー・メディアの開発の現状とその将来の方向をさぐる意味で、昨年度末から省内に研究会を設け、研究を進めるとともに、「マイクロコンピュータの教育利用に関する実態調査」を行ったり、視聴覚教育設備の状況調査の一環として、教育におけるマイクロコンピュータの導入のあり方について教育関係者の意

見を聞いた（現在集計中）。

また、ニュー・メディアの教育利用の一つの試みとして、本年度から、文部省が主催して行っている「視聴覚教育指導者講座」の中にマイクロコンピュータに関する研修をとり入れるとともに、国の補助を得て都道府県が行う「視聴覚教育指導者研修事業」にもマイクロコンピュータなどのニュー・メディアについても適宜とりあげていただくよう要請したところ本年度は、10府県で研修が行われた。

さらに、文部省等が主催している全国各ブロック別の視聴覚ライブラリー研究協議会においても、本年度からニュー・メディアの活用についての話し合いが行われた。

ところで、こうした、色々な試みがなされる一方で、文部省社会教育審議会でもニュー・メディアの教育利用について検討が始まった。従って、次にこのことについてふれておきたい。

文部省社会教育審議会教育放送分科会では、かねてから、「教育方法の開発・改善と視聴覚教育の当面する役割について」調査検討を進めているが、その一環として、同分科会のうちの「視聴覚ライブラリー等のあり方に関する小委員会」は、本年4月、「視聴覚ライブラリー及び視聴覚センターの整備充実について」中間報告を行い、その今後のあり方についてとりまとめたが、この中間報告において、ニュー・メディアの開発に着目し、視聴覚センターが、あるいはこれに準じて視聴覚ライブラリーが、その機能を有効に果すうえでのニュー・メディアの活用等の必要性が強調されている。すなわち、視聴覚センターあるいはライブラリーが教材を供給したり、教育学習情報を提供したり、あるいは研修、研究等を行ったり、市民に学習機会を提供したりするうえでの、ニュー・メディア

の活用等を期待しているところである。

また、同分科会は、本年9月から「ニュー・メディアの教育利用のあり方」について、本格的に審議にとりかかっている。

審議の趣旨は、ニュー・メディアは、「教育の面でも、学習資料を豊かにし、さらに個人学習に対応する新しい教育・学習システムをもたらすなど、多くの活用の可能性を有しているものと考えられる」ところから「その活用のあり方を具体的に明らかにし、今後の教育の充実に資するものである」ということにある。また、審議事項としては、(1)コンピュータ、キャプテンシステム、CATV、多重放送、放送衛星その他のニュー・メディアの教育的可能性及び教育利用のあり方について、(2)教育情報ネットワークシステムのあり方について、(3)メディアに関する教育・学習のあり方等その他の関連する諸問題についてとなっている。

審議期間は、58年9月から2年間で予定されているが、当面、現実にその教育利用が始まり出しているコンピュータ、特にマイクロコンピュータをとりあげ、同分科会に小委員会を設け、その教育利用のあり方について報告案を作成するとともに、マイクロコンピュータの教育利用に関する教育関係者対象の研修カリキュラムの標準の策定及び指導資料の作成を逐次行うこととなっている。

文部省におけるニュー・メディアに対するとりくみの現状は以上のようなものであるが、それに対し、学校教育や社会教育の現場ではニュー・メディアはどのようにとりくまれているか、簡単に紹介しておきたい。

さきにふれたように、今日、ニュー・メディアといわれるもののなかで、現実に教育利用が始まっているのがコンピュータであるが、近年

マイクロ・コンピュータ、パーソナル・コンピュータ、ポケット・コンピュータなどといわれる性能的にかなりすすみながらも、比較的簡単に利用され、従来のものより相当安価な小型のコンピュータ（以下マイコンと総称する）があらわれるに至って、その教育利用が注目をあつめ始め、各地でこれを教育に利用しようという動きが高まりつつある。

文部省では、58年1月、全国の小・中・高校、公共の公民館、図書館、博物館、青少年教育施設、視聴覚センター、視聴覚ライブラリーを対象として、マイコンの教育利用の実態について調査を行った。

それによれば、小学校の設置率は、0.1%（設置校数36校）、1校あたりの平均保有台数は1.4台であり、また、中学校の設置率は1.8%（設置校数194校）、1校あたりの平均保有台数は2.2台であって、その普及はこれからという実情にある。一方、高等学校については、その設置率は45.6%（設置校数2,370校）と約半数の学校に設置され、1校あたりの平均保有台数は4.1台となっている。しかし、1校に1台しか保有しない学校が設置校の41.7%を占め、設置校の約70%が3台以下の保有であり、やはり、その普及も十分とはいえない。なお、21台以上のマイコンを保有する高等学校を学科別にみると、工業科、商業科を置くものが多くなっている。

学校におけるマイコンの利用分野は、全体をとおしてCMI的利用が多く、次いでCAIの利用とクラブ活動等が多くなっており、コンピュータそのものの教育は未だしの感がある。なお、CAIの利用には、設置台数の現状からみて、授業における教材の演示等の簡易な利用の例がかかなり多いと思われる。また、CMI的利用では、成績処理と事務処理の場合が多い。

次に、社会教育施設についてみると、その設置率、設置施設数、1施設あたりの平均保有台数は、公民館は、0.05%、8館、6.1台、図書館は、3.5%、49館、1.2台、博物館は、1.1%、3館、14.3台、青少年教育施設は、0.3%、3施設、4.0台、視聴覚センター・ライブラリーは、1.2%、9施設、4台となっており、やはりその普及はこれからである。

社会教育施設におけるマイコンの利用分野は、全体としてCMI的利用が多く、図書館や視聴覚センター・ライブラリーなどにおける図書や教材フィルムなどの貸し出し業務、検索、統計処理などに使われている。また、次に多いのがコンピュータ教育のためのものであるが、これは、「マイコン教室」などの学級・講座を開催しているものである。

マイコンの教育利用の実態は以上ようであるが、その他のニュー・メディアといわれるものについて現在、試行段階にあるものを若干みてみると、まず、キャプテンシステムについては、日本教材文化研究財団その他が東京都内の2小学校（大森第1小学校、雪谷小学校）で進めておられる、同システムを導入した授業の試みがあげられよう。また、双方向性のCATVの教育面での利用については、映像情報システム開発協会と通産省が奈良県東生駒ニュータウンで行っておられるハイ・オービスの実験があげられる。なお、CATVについては、必ずしもニュー・メディアに対応してということにならないかも知れないが、現在、全国に約3万4千あるCATV局のうち100近い局が自主放送を行っており、そのうち20局程度が教育教養番組の自主放送を行っていることは、将来の本格的都市型CATVによる教育教養番組の先駆としてとらえられよう。

ニュー・メディア教育利用の課題

ニュー・メディアは、豊かで質の高い学習情報を国内のいずれの所にあっても、又、時間的制約もこえて、提供出来る可能性を有し、人々の生涯学習の要請にこたえるのみならず教育・学習方法の改善を促進することによって、より効果的、効率的な教育、学習の達成がはかられ、個々のニーズに合致した学習活動が行われる可能性があるといわれるが、このような教育状況が十分に発現するためには、それぞれのニュー・メディアの開発が進めらるることとあいまって、これを教育の場に組み込んだ、より高度化した教育環境が形成されなければならない。

そのために留意すべき課題であると思われる主要な点について若干ふれたい。

まず、ニュー・メディアを有効に組み込んだ地域の学習情報提供システムが確立されなければならないだろう。教育の多様な場面に応じ、適切に選択されたメディアが、個々の教育施設内部に有機的なシステムとして組み合わせて構築されるのみならず、他の教育施設や、キャプテンセンターのようなデータベース、放送局、あるいは家庭を結ぶネットワークが形成され、緊密な教育情報交換網が作りあげられる必要がある。（このネットワークが地域をこえて形成される必要のあることは勿論である）。この場合、従来型のメディアを適切に位置づけられなければならないが、そこにおいては、視聴覚メディアのみならず活字メディアに対する配慮も十分になされなければならないだろう。

第2に留意すべき点としては、このようなシステムを十分に活用し、円滑・有効に作動させていくのに必要な専門的スタッフが確保されなければならないということがあげられる。この

場合には、教育関係者のみならず、その他の関係専門領域の人々の協力が必要となってこよう。

第3に考えられるのは、確立したシステムに十分な教育情報が確保されていなければならないということである。近年開発されつつあるマイコンにしろ、ビデオディスクにしろハードウェアの開発に比し、ソフトウェア（教材）の開発は未だしの感があるが、各種のソフトウェア（教材）が豊富に蓄積されて初めて、ニュー・メディアも有効に活用されることになる。

第4にいえるのは、ニュー・メディア時代をむかえ、学習者の学習に対する主体的態度の育成がはからなければならないという点が益々重要となっているということである。メディアについて学ぶことによって次々と提供される情報に、個々の学習者がふりまわされることなく、情報をうまく利用し、あるいは自ら進んで、すぐれた情報の作り手、送り手ともなり得るような能力を育成することが、これまで以上に要請されることになろう。このことは同時にニュー・メディアに対して、ある人々が示すアレルギーを解消することともつながるものであろう。

以上、若干の留意事項についてふれてきたが、さきに述べたように、ニュー・メディアは、従来型のメディアに比し、情報流通の双方向性において格段にすぐれたものとなることが指摘されている。将来のコンピュータは知能や視覚をもち、あるいは音声認識能力をもつようになるといわれているが、このようなより高度化した対話性を有するメディアが、人々の間に介在し、あるいはそうしたメディアと対話をかかわすことによって、はじめにふれたように人々は限りない利便を得るとともに、それは同時に、人

と人との関係のあり方、地域社会のあり方等多方面にわたる社会関係を変動させる可能性を有している。対話といっても簡単なものから複雑なものまで色々考えられようが、かなりの人々の懸念は、それによって人と人との直接のふれあいの機会が減るようなことがもし生ずるとすれば、それは子どもたちの成長にとって、あるいは、健全なコミュニティの形成にとってマイナスの働きをしないかということであろう。教育の分野では、さらに教師をはじめ教育指導者のあり方、役割といったことにも言及されるむきもある。こうした点に思いをいたしつつ、しかも前向きにニュー・メディアの教育利用を考えることが、我々にとって一番大切なことではなかろうか。ともあれ、ニュー・メディアの開発、普及は、これからも進展するであろうが、人間の成育に深くかかわっている教育関係者としては、この進展のもたらす意味について深く考えてみることを余儀なくされていることは確かである。



千葉大学における 臨床研究から

千葉大学教授・教育学部長
問題行動総合研究指導室長 四宮 晟

1. 問題行動総合研究指導室の発足

(1) 設立の背景

周知のように、最近の学校教育現場には、校内暴力や万引き等の非行、落ちこぼれと称される学業困難、登校拒否や自閉的傾向として現れる情緒障害、そして性的逸脱など、種々の問題が多発しており、教育指導体制全般の見直しや、学校教員養成のあり方についての再検討などが、緊急の課題となっている。

千葉大学の教育学部では、従来から教員個人が、それぞれの専門の立場から、現場の教師、親、その他の人々からの教育問題の相談に応じてきていた。しかし、適当な相談室もなく、検査や治療のための適当な場もないため、十分なことができず、早くから適切な対応を望む声が強くよせられていた。

加えて、昨今の子どもの行動上の問題は、一人の専門家によって解決できるようなものでなく、親・教師・各分野の専門家共同の4チームによって事に当たらなければ、十分な効果を期待できないという認識が次第に深まり、そのために、いわば学際的な共同研究の場を求める気持ちは、われわれの間に生じていた。

他方、教員養成の立場からみて、研究、実践、教育の三者が統合されて、はじめて真の教員養成の使命が達成されるのであって、そのための方法と場を確保する必要にも迫られてい

た。無論、各教員はそれぞれの立場にたってその努力を続けてはいたが、「教育の荒廃」として憂慮されている最近の情勢に優極的に立ち向かうためには、①児童・生徒の学習指導、情緒適応、生活指導、健康管理といった、各分野を統合する総合的視野のもとで、②学校教育現場と緊密な連携を保ち、③現実に行っているさまざまな問題に実践的に対処する、研究・実践の場の必要性を痛感していたのであった。

たまたま、教育学部附属養護学校が設立10年を機に大学キャンパスから市内の他所に移転したことに伴い、同校の旧校舎を利用し、上記のような研究・実践施設を実現したいという教育学部の要望が、大学本部並びに文部省の強い支持を得てかなえられることになり、千葉大学教育学部問題行動総合研究指導室、通称「教育相談研究センター」が発足したのである。

(2) 組織の概要

如上の目的を達成させるため、センターには次の4つの研究部が置かれている。そして現在、それぞれに3名から5名の研究員計14名（任期2年）が配置され、そのほかにも学部内外及び附属校園の教員等並びに学外各種機関の教員・職員等から14名の研究協力員（任期1年）が委嘱されている。

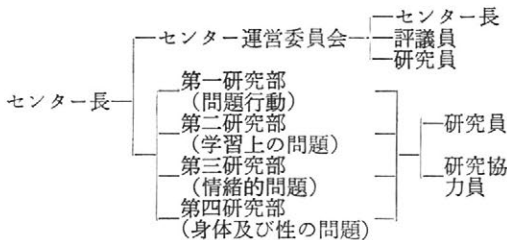
第一研究部（問題行動） 暴力を振るう、集団の規律を乱す、不良な交友関係がある、無断

外泊・家出などを繰り返す等、いわゆる反社会的問題行動について研究・調査を行う。研究に当たっては、個人的要因からだけでなく、家族関係、学校の指導体制、地域社会などの要因からもアプローチを試みる。

第二研究部（学習上の問題） 学業が振るわない、特定教科が特に劣る、知的能力に疑問が持たれる等、いわゆる子どもの学習上の問題を研究・指導の対象とするが、一方、学習の遅れや学習障害のある者に対する教育内容・方法の研究・開発なども試みる。

第三研究部（情緒的問題） 治すことができない、極端に孤立している、学校へ行かない、変わった習癖がある等、いわゆる非社会的問題行動についての研究・調査を行う。研究に当たっては、個人的要因からだけでなく、家庭的・社会的要因との関連からもアプローチを試みる。

第四研究部（身体及び性の問題） 学習上及び集団適応に支障となる身体的な問題や悩みあるいは心身の諸症状、思春期に多い心身症、拒食、性行動上の諸問題などを研究・指導の対象とするが、一方、県下学校その他からの相談にも応ずることとする。



(3) センターの活動内容

センターの活動内容としては、①各研究部が、それぞれの対象について、それぞれの専門的立場からアプローチしていくものと、②四つの研究部が一体となって、ある種の対象について、

それぞれの専門的立場からアプローチしていくものと、二通り考えられるが、ここ2、3年の間は、②のアプローチに重点をおく方針であり、その対象としては主として学校教育場面で起こる諸問題、例えば校内暴力、怠学、登校拒否、学業困難などを取り上げることにしている。

センターは、次の三つの機能を果たしていくことを企図している。

- ① 各研究部が対象として取り上げる諸問題に関する資料の収集と分析（データベースの機能）
- ② 学校との協力体制のもとで行う相談活動（学校及び教師の児童・生徒に対する援助能力を高める機能）
- ③ 地域、学校、教師、家庭、児童・生徒についての調査研究（問題の実態及びその発生機序を高める機能）

上記のうち②と③に関しては、それらを有機的に連携させる形で、しかも児童・生徒、教師、学校、地域社会（家庭を含めて）の各次元での要因を系統的に関連させて行うことを計画しており、そのため学校、教育委員会等と協議の上、いくつかのモデル校を設定することを検討する。この②と③の機能について、具体的活動の形で表示すると、次のようになる。

	調査研究	援助活動
地域 (家庭を含む)	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒を取り巻く養育・教育環境に関する教育社会学的調査 ・地域の援助資源及びその活動状況の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域住民への情報提供活動 ・地域の諸援助資源の活用及びそれらの連携体制の確立 ・家庭教育や地域ボランティア活動への援助
	<ul style="list-style-type: none"> ・当該地域における当該学校の位置づ 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校体系への援助活動（学校教育活動へ

学 校	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校内の諸関係（教師集団の構造など）や教師の教育観等の調査 	<ul style="list-style-type: none"> ・ の助言や教師集団のワークショップなど
教 師	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師個人に関するアセスメント（教育観、教育技術、学級経営の仕方、教師集団内の位置や役割など） ・ 学級構造の把握 ・ 教師—生徒関係の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師への直接的援助 ・ 教師を通しての児童・生徒への間接的援助（学習面、行動面） ・ 予防的措置（社会的問題解決学習のカリキュラムなど）
児童・生徒	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童・生徒個人に関するアセスメント（能力、パーソナリティ、家庭背景等） ・ 学級内での位置や対教師関係の把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童・生徒への直接的援助（援助者—非専門家、専門家：援助領域—学習面、情緒面、社会行動面、身体的健康面）

(4) 当面の具体的活動の目標

以上はセンターの長期的機能及び活動の枠組みであるが、当面推進していく具体的活動は、以下のようなものである。

① 資料収集 総理府、文部省その他の省庁、教育委員会、国公立の教育研究所や教育センター、その他、地方自治体、大学、各種研究機関や団体等で発刊した各種資料並びに全国教育相談関係の機関のリストなどを収集し、やがてそれらに関するドキュメンテーションや、外部からの照会に対する回答なども行えるようにしていく。

6月初旬、センター開所以来、性に関する問題の資料は最近十年間のものについて、殆んど収集されている。

② 研究会開催 学校教員等の参加を呼びかけて、事例研究会、特定テーマについての討議集会やシンポジウム、講演会等を随時開催して

いく。将来的には教師や学生を対象とした研修なども含まれることになろう。

なお、この種の研究会、公開講演会は既に4回を数え、県下各学校教員、教育学部大学院生等多数の参加者があった。

③ 相談活動 学校や教師に対するコンサルテーションを原則とし、学校との協力体制の上で、問題ケースにアプローチする。そのアプローチの過程で、家庭や児童・生徒に対し個別的・直接的援助をセンターとして加えることがある。当分の間は、親からの個別的依頼の相談ケースは、適当な機関を紹介するなどして、センターが直接担当することはなるべく控える方針である。

6～10月における相談受付件数は約60件（内個人からのもの70%、学校・教師からのもの30%、県外40%、県内60%）である。また、主訴別に多いものから順に挙げれば、登校拒否—性格・行動上の問題—非行（傾向）—発達の遅れ・障害—学業不振—進路—しつけ・育て方などである。

④ 調査研究 多くの先行研究の成果を踏まえ、次のような調査研究を実施する。

I 問題行動やその兆しについて、実態調査を行い、反社会的行動及び非社会的行動のそれぞれについて指標を明確化し、チェックリスト（個別ケースに対処する場合の予診的調査にも使用できるような）を作成する。また、問題行動やその兆しが現れる児童・生徒の日常生活場面別、対象ないしは方向別の態様を把握できるようなフォーマットも作成する。

II さまざまな領域、次元、方向における問題行動の発生機序を将来とらえることができるように、そのパイロットサーベイとして、以下のような次元の諸項目にわたる広範な発生要因

調査を実施する。

児童・生徒：身体的問題性、学習のつまづき、生活体験（交友、遊び、けんかなど）の乏しさ等

学校：学校規模、伝統校か新設校か、校長・教頭のリーダーシップ、教師集団の性別・年齢別構成、研究指定校の経験、校風、教員の教授技術や生徒理解の程度等

家庭：父親、母親の役割、基本的生活習慣のしつけ、保護者の学校教育に対する要望・不満等

地域社会：産業構造の変化、PTA活動・青少年健全育成活動・住民活動の活発度、青少年の余暇活動で利用される施設の種類や数、文化的風土等

上記諸項目（発生要因）についての結果を相互に関連させて、いくつかの発生機序モデルを仮説的に設定し、それらと当該地域（学区）の問題行動発生率や問題行動の質とを対応させて関連を調べる。

以上が教育相談研究センターの概要と現況であるが、はじめての組織としての活動であるので、今後とも試行錯誤的な経過をたどることであろう。

2. わが国における問題行動の、一部の近況とその対策

(1) 校内暴力

本年6月、文部省のまとめによれば、校内暴力は、昭和57年度において公立中学校10,252校、公立高校3,954校中、中学校の13.5%（1,388校）高校の10.5%（415校）で発生している。そのうち、対教師暴力は657中学で1,404件、118高校で159件、生徒間暴力は1,028中学で2,340件、346高校で702件、器物損壊は557中

学、23高校となっている。

これらの状況に対し、学校関係者、教育問題研究者等は当然その対策に努力を積み重ねて今日に及んでいるが、産業界や法曹界でもまた熱心な取り組みが見られている。例えば、日本経営者団体連盟の教育特別委員会（委員長川又克二）は、近年の校内暴力問題について報告書をまとめ、校内暴力解消のための提案を行っている。示唆にとむ条項なので以下に列記する。

1. 教師は、校内暴力問題の解決のため、もっとも重要な責務を負う者であるとの自覚に立ち、教師間の意思疎通につとめ、一致協力して生徒指導に当たるべきであろう。生徒に対しては、毅然とした、自信に満ちた態度で臨んでほしい。指導力向上のための、教師の不断の自己開発、練磨を望みたい。

2. 学校長は、一切の責任が自己に帰結することを自覚し、全校教職員の熱意を喚起し、情理を尽した生徒指導体制を確立すべきであろう。

3. 家庭において、親は幼児期からのしつけを重視すべきである。子どもの非行やわがままに妥協せず、断乎として叱るべきである。親は子どもに、自分の生き方や仕事について率直に自信をもって語るべきである。

4. 地域住民は結束して風紀秩序の改善につとめ、地域の教育活動の推進に努力すべきであろう。自他の区別なく子どもに注意を与え、助言し、励ますべきであろう。

5. マスコミに対しては、校内暴力解消のための示唆に富む報道あるいは論評を期待したい。さらに、露骨な性描写、暴力場面の子どもに与える影響に配慮し、出版、放送、宣伝に際しては、学校・家庭・社会の各部面での教育を推進・向上させる活動を進めることを希望す

る。

6. 政府は、現在の学校教育制度及び教員養成制度について早急に検討を進めるべきである。校内暴力の問題の根は両制度に深く関わっていると考えるからである。現制度の発足当初に比して大きく変化した社会の現状にふさわしく、かつ将来をも見据えた制度への改革を期待したい。

7. 企業は、学校及び地域の教育活動を援助し、また、教師や地域住民の企業経営に関する正しい理解を得るためにも、できる限り協力し、さらに、従業員の社会教育活動に対しても積極的に理解を示すべきであろう。

一方、法曹界にあっては、関東弁護士会連合の第三回人権研究大会（昭和58年11月25日開催予定）で「少年法の運用上の諸問題」と共に「学校と家庭と子どもの人権」がテーマとして設定され、後者のテーマでは「校内暴力をめぐる」の分科会と「現代の家庭の抱える諸問題」の分科会二つが持たれることになっている。

以上の如く、最近ではわが国の各界がこの問題に注目し、論議と問題解決への尽力をしている。

(2) 登校拒否

登校拒否といえ、従前から学習上の問題を持つ生徒の場合みられたのであるが、最近では学習上の問題を持たない子どもの登校拒否があらわれてきているのが、特徴的である。

筆者が相談にのった例もこの類のもので、小・中学校を全校中一番で卒業した、ある男子生徒の場合である。第一志望の高校入試に失敗した彼は、第二、第三志望の合格通知者を手にしたが、高校に進学しない生徒となっている。

学業上のつまづきも、性格上のゆがみも、学校における人間関係のトラブルも、そしてまた

家庭では、両親の態度、しつけ、人間関係など問題のない子どもなのである。

資性に恵まれ、順風満帆、失敗らしい失敗に出会わなかった彼は、やさしい両親のもとで困難に対する耐忍性を体験的に欠いていたが故に、人生最初の蹉跎の前に脆くもその人格を崩壊したケースである。一見理想的に見える親も、また、問題の親となり得ることがあるという、親のあり方のむつかしさを反省させられる事例である。

(3) 基本的な教師のあり方、親のあり方

問題行動の原因は多様で、これを治療する一つの万能薬のあろう筈がない。どのよな環境に置かれようとも、結局は本人次第であるが、しかし、本人を取り巻く環境のあり方が本人のあり方と相互関係にある意味において、親が、教師が、大人が、その居住いを正さねばならない。

教師について

教育は感化につぎるといわれる。わが国の教育心理学での泰斗、故正木正京大教授は、教育における人間関係の基底をなすものとして感化をあげ、感化という人間交渉は、知能とか感情とかで呼ばれるような領域ではなく、魂とでも呼ばれるような領域に関することであり、しかもそれは教えるという意識でなく、価値実現という自己の実際的問題と取り組み、努力していく、誠実で、謙虚な態度、これがそれとなく子どもために示されることであると説く。

子どもたちの成長を見守り、その生命を伸長させ、その個性を生かそうと努力する教師の権威に子どもたちが信従する人間関係、授業・あそび・話し合い・遠足・見学・その他教育の営みの行われるすべての面での教授法、指導法をこえたその奥にある教師自身の人格のあり方

が、われわれ教師にとって最も問われるべき問題であろう。この教師の人格のあり方を外にして、現在のわが国の学校教育における荒廃を解決する道はあり得まい。

親について

親はその処世において、また教育において親のあるべき後姿と直接の指導とを子どもに与えなければなるまい。

紙面の余裕が無いので、一つ一つを詳述することができないのが残念であるが、筆者の専攻する発達心理学的観点から、家庭教育における親の役割の主なものを列挙すれば、つぎのとおりである。

(i) 父親は男性のモデル、母親は女性のモデルとしての役割を果たすべきこと。(人間としての基底的あり方として)

(ii) 両親は協力して、統率者並びに統合者としての役割を果たすこと。(家族集団のリーダーとして)

(iii) 親は子どもが世の中に出てからの生き方のモデルとしての役割を果たすべきこと。

(社会人としての成長を考慮して)

(iv) 原則的に父親は権威者、母親は慈愛者としての存在であること。(成長、発達における心理的栄養原素として)

前述の登校拒否生徒の例にも見るように、親のあり方は、誠にむづかしい。サルトルは「理想の父親はあり得ない」というが、それと同様に理想の母親もまたあり得ないであろう。したがって親は、未完成の修行者としての姿を、それとなく子どもに示すことが、何よりも先ず、家庭教育にとって大切なのである。

(当財団評議員)

調査研究シリーズ

これからの父親は、どうあるべきか

1. 父親の教育的役割について

学習社会を支える父親像報告書

研究委員長 鯉坂二夫

B 5・56頁

学校の授業との関連における

2. 児童・生徒の家庭学習の調査研究

家庭学習の内容・方法等に関する実態調査

B 5・64頁

学校および家庭における

3. 学習機器の利用状況の比較研究

利用状況・その効果・問題点等の調査と考察

B 5・80頁

1問1答式教育相談事例集Ⅰ・Ⅱ

4. 親と子の悩みに答える

実例からの処方箋

B 6・144頁

5. 育児としつけに関する意識調査

関東グループ委員長 辰野千寿

関西グループ委員長 鯉坂二夫

A 5・98頁

6. 文集・わが子と共に

家庭教育の実践記録と提言

A 5・350頁

家庭内暴力と 校内暴力の心理

筑波大学教授 台 利夫

1. 発達課題としての“自立”

戦争に敗れてからすでに40年近くを経て、わが国の社会全体が大きな変化を遂げ、それにもなつて家庭も学校も著しく変貌してきたことは周知の事実である。核家族の一般化、大量消費文化、広範な技術革新は、家庭生活・学校生活に基本的な影響を与えてきた。それにあわせて、子どもの発達の仕方もかつての発達心理学のテキストが役立たないほどに変わってしまった。もはや第一反抗期は多くの子どもに認められず、小学3、4年になつてもギャングエイジといわれた集団化の代わりに、教師と個々の生徒の間のやりとりだけが目立つ。玩具は手作りのものからマイコン内蔵のゲーム器械となり、遊び場の殆んどが家の中か庭になり、夏休みにはテレビと冷蔵庫の往復という毎日が続く。

こうした一般的な傾向を受けて、かつて心理学のテキストに示されていたような、幼児期から児童期、青年期へと続く発達の段階的区分もかなりの曖昧になった。心理的にも身体的にも安定の時代とみられた児童期にも、きわめて幼見的な精神状態と奇妙な成人びた態度が混在し、それが中学、高校に至るまで強烈さを増しつつ長く続く。他方、幼児期から中学時代まで、まことに温和しかった子どもが高校に入る頃から、ささいな欲求阻止をきっかけに手に負えない乱暴、狼藉をおこなう。これを第1反抗

期と第2反抗期がダブって現れたとみる人もいるが、第1反抗期を前提にした把握がいくらか疑われる面もある。つまり、かつて発達の原則といわれた諸特徴のかなりの修正が必要とみられるからである。

こうした混乱した状態を統合的に捉えるには、発達にとって本質的に不可欠な枠組で、しかも所与の状況に対して弾力的に関わる要因をとりあげるしかない。こうした要因としては、依存とそれを基盤として生ずる自立を認めることができる。

人間の発達の過程には、さまざまな課題が含まれている。中でも重要なのは、両親への完全な依存時期から徐々に脱却して自立への道をたどることである。人間は他の哺乳類と違って格段に長い依存の期間をもっているけれども、社会人として生きてゆくには是非とも自立が必要である。だがある意味では、成人であっても周囲の人達や社会に多くの面で依存しているのであり、それだけに依存と自立の関係は複雑といえる。

個人にとって自立は実際、容易ならぬ発達課題であるが、それはまず本人の自意識に現れ、ついで社会的視点からの評価に関わる。その人が属する集団において他の人と異なる自分の自覚は、やがて個性ある主体的な人として他の人達の前に立ち現れる。だが同時にまた彼は集団の組織の中で、自分の役割や義務、責任、指導

性などを学習し、社会に生きてゆくための技術を身につけなければならない。つまり自立は孤独、疎隔とは違って常に集団的関係をとまっている。

ところで、自立がその人なりの決断を含む積極的な活動であるとする、そのためのエネルギーが必要である。そのエネルギーは精神分析学の立場からいえば性的エネルギー(リビドー)と呼ばれるであろう。性的エネルギーは種々の社会的文化活動やスポーツに昇華すると解釈されているが、性の欲求はまた攻撃性としばしば結びつく。こうして広義の攻撃性はいわば積極性の代名詞ともなるのである。ところが他方で攻撃は、欲求不満と関わり、(あるいは関わりなく)一層原始的な形で外部の人や物に(外罰的に)向けられ、また自分自身の内部にも(内罰的に)向けられ、ついには外と内の両面に対して破壊的に作用する。しかしそれに対しては、むろん防衛が社会の側と自我の側の双方で起こりうる。フロイドが中年過ぎてもち出した難解な「死の本能」の考え方はこの破壊的な攻撃性の問題に関連している。

以上の記述に示唆したようにこの小論のねらいは、今日大きな社会的な問題となっている学校内暴力と家庭内暴力を人間心理の二つの基本的枠組から捉えようとする。第1は発達過程における依存と自立のからみ合いであり、第2は攻撃と防衛の動力学である。これら二つの枠組はさまざまな形で関わって、種々な生活態度のパターンを導き出す。校内暴力や家庭内暴力はそうしたパターンの病理的な現れの一つである。換言すればこれらの問題行為は今日の社会にみられる他のさまざまな青年期の病理現象——自殺・拒食・弱い者いじめ・登校拒否など——の精神動力学の総合的な理解の下に位置づ

けるべきであって、単独にとりあげて論じられるものではないのである。したがってここではまず、種々の問題行為を形式上、最も内罰的な自殺から、最も外罰的な校内暴力へと順序立てて個々に解釈し、その上で統合的に捉えられる点を明らかにしよう。解釈には精神分析学の手法を借用するが、それに捉われることなく、できるだけ多面的に問題を考え直してみよう。

しかしここで、すべての問題行為に対し、素質要因に関わる人格の脆弱性 vulnerability の役割を顧慮しなければならない。それは、例えば親の叱責が特定事例でのみその同胞以上に著しく過敏な反応を惹起こすことを意味している。この特性は時に精神疾患の素地ともなりうるが、いずれにしても、単に人格と環境の相互作用や精神動力学からの解釈のみでは明らかにしえない側面が、人間の行為には常に潜んでいることを裏づけるものである。環境の調整や再学習には常に限界があるのであり、こうした限界を認めた上で妥当な解釈ができるのである。

2. 発達過程の病理的諸行動

——自殺から校内暴力へ——

自殺：温かい保護の下に育ってきた子どもが、学校で勉強やクラブのことで困難に出会った時、親にも教師にも相談できず、さりとて自力で解決することもできず、思い余った末に自殺することがある。一方では自我意識に妨げられて依存できず、他方では実際上、依存しなければ解決できない状況があって、この葛藤を決定的に——人生そのものから逃れる形で死を選ぶ。それは自らを殺すこと——自分を罰し、攻撃し、破壊することの最たるものであるが、しかし同時に幾らか(無意識的にせよ)常に外界に対する攻撃の意味も含んでいる。自殺するこ

とによって、疎んじられるようになったと本人が思う教師に当てつけたり、あるいは何時までも依存せざるをえないが、こうも自分を依存的にしてしまった親を裏から攻撃するのである。死なれた側はもはやいかにしてもその不満に応ずる手だてをもたないのだから、ある場合には自殺ほど周囲の人達に癒えがたい深い傷を負わすものはない。

子どもの場合は外観上、自殺は突発的に遂行される。しかし自殺傾向のある者は元来、劣等感とともに強い自己顕示欲をもつことが多く、自殺の前兆とみられる問題行動も認められる。したがってその子が何を求め、何に苦しんでいるかを理解して指導ができるかどうか予防のきめ手になるといえる。

拒食症：拒食症は思春期やせ症とも言い、中学生年令から、とくに女子に限って発現する症状で、毎日の食事を頑固に拒むものである。特定の食物のみは摂る事例もあるが、やがては著しくやせ細り体力を消耗し、時に死の危険も出てくるので、周囲に深刻な心配と影響を与える。原因としては時に精神分裂病が疑われることもあるが、家庭内の関係から生ずる心理的な要因も大きいとみられている。本人は学校で交友は少ないものの知能に優れ、学業でも秀いでいることが多い。家庭は核家族で、親の期待を一身に集めて成長する。依存心が強く自分勝手に自律心に乏しいことがしばしばである。母親は概して気性が強くしっかり者で、父親は軟弱で家長としての権威をもたないというのが通例である。本人は母親に対して反発し、母親と同一化できないとともに、何時までも保護的な位置に固執して、一人前の女性として心理的にも身体一性的にも成熟するのを拒む傾向が無意識の中に働いていると解されている。しかし父

親への思慕を自我防衛して、性的成熟を抑制する場合もあるだろう。また、理想の男子モデルに合わぬ父への拒否が、一般的に対異性拒否へと拡大した形で性的成熟を抑える場合も考えられるわけで、いずれにせよ、母親との関係だけでなく、親一子、父一母の関係が複雑に絡んで本人の心理を意識的、無意識的に歪めているといえる。

拒食症児は突然に大食に転ずることもある。しかし、いずれにせよ、生体の維持にとって不可欠な適度の栄養の摂取を拒み、環境との交流を否定して生を停止させる。自己破壊的な点では自殺に近い性格をもつといえる。

治療は事例に応じて適切に進めねばならないが甚だむずかしい。入院の上、絶食させ、徐々に摂食量を増加させる場合、十数年に渡る苦闘の末、成熟しない幼稚な自分を自ら受容し、それなりに自己同一性を獲得して安定する場合などが認められる。

登校拒否：登校拒否は現代の病いとして、さまざまな書物でとりあげられている。その発生原因・形態・過程・転機はまことに多様であるが、ここでは依存—自立と攻撃—防衛の観点からのみとりあげることとする。

登校拒否の児童・生徒は拒食症児が食事を拒むのと異なり、登校への意思はもつけれども、実際上登校できない。一方で何時までも依存してられる温かい家庭があり、他方で、不快の多い学校の場面がある。この間をつなぐには本人の登校意思だけではあまりにも弱い。意思を有効に働かせる素地としての人格は未熟であり、親子関係も十分に成熟していない。親や教師に登校を促されることは苦痛であるが、しばしば本人自身も登校できぬ自分を責め、ますます動きがとれなくなっている。身の周りの事ど

もからはじめて、自発的な行動を継続的にこなうようになることが時として再出発点になる。自分なりの価値を何らかのものにもてるか、それをまた周囲の成人たちが容認できるか。崩れた自尊感情をどのようにとりもどせるか、それを支え、培う関係が家族や友人や教師との間で育てられるか、こうした諸状況が立ち直りへの大きな契機になる。だが元来、親の側でも子どもに依存している面があるので、立ち直りは容易ではないと言える。

いじめ・いじめられ：昔からいじめっ子といじめられっ子は存在した。しかし今日の小学校でみるものは、ひつこく陰湿で、しかも冷酷ないじめである。しかもいじめる側は、積極的な4、5人の子どもの他に学級の全体が加担し、よってたかって弱い子をいじめる。いじめられっ子がやがていじめっ子に転ずる場合、中学に入っても相変わらずいじめられ続ける場合といういろいろであるが、いずれにせよ、いじめ・いじめられは相互の関係として把えねばならない。かつての子ども達は幼い頃から兄弟同志、友人同志の間でけんかのやり方を学習していた。相手にどこまで攻撃したらよいか、どう防いだらよいかを一（殴り合いの形で）覚えてきた。しかし今はそうした機会は著しく減少した。その代わり、勉強も生活も一つのメカニクな尺度—強いかわるか弱いかわるか（勝ちか負けか）で判断される。この状況の中で、何時も満たされぬ感情が子ども達の間でうっ積し、その吐け口を弱者に求め、いけにえに対するきりのない攻撃いじめになってゆく。いじめられる方はいじめられる方で、完全に無視されるよりは、いじめられる役や道化の役になってでも相手にされる方がいいのであり、何度いじめられても無抵抗で、またいじめられに出かけてゆく。むろんいじめられ

っ子にはそれなりの負因がある。意地なく、ささいな刺激で泣き出す。冗談がなく何でもまじめくさってうけとる。身体が小さくやせこけている。膚が白く妙に肥満しているとか……。とにかく子ども達の多数派にとって異質な存在である。集団はこの異質の要素に耐えられないのであり、烈しい攻撃を加えることで排除するか、劣等の地位にはりつけようとする。こうしていくらかでも高い地位を保ち、いじめられる側もその地位に寄りかかる。

集団自体が一層建設的な目標を見出し、異質な成員をも抱えつつ、その異質性を活かしながら発展する場合にこうした内罰的な問題は消えるであろう。しかし現在それを学校だけに期待することがどこまでできるかは問題である。

家庭内暴力：登校拒否児に対して親が要求を満たしてやることで代償として登校を促すことがある。子どもは登校をほめかしては要求を釣り上げ、満たされないと親に対し、暴力を振るう。つまり登校拒否から家庭内暴力への移行・併存である。家庭内暴力は自立できない自分自身への憤りが親に向けられると解されることが多い。しかし学業の挫折、人間関係の破綻、家庭の職業への不満、それらのすべてを親の責に帰して暴力を振るう。対象は殆んど身近にいる非力な母親である。母親は母親で、外部から見るとよくも耐えられると思われるほどに耐える。本人の心理を過剰なほどに理解する父、はれ物に触れまいとただおどおどしている母……その様相はさまざまだが、本人のために家庭内は常に緊張が満ちている。

表面的倫理観から見る限り、子どもが親に暴力を振るうのは論外である。だが登校拒否にも似てその子なしにはいられない親側の子どもへの依存が問題の背景にあること、また子ども側

には親への攻撃が自分への攻撃と不可分な神経症的心理があることがこの問題児を単なる処罰の対象としにくい点である。相談所や病院のカウンセラーもまた家庭内暴力を一種の本人の満たされない心理の自己表現として意味づけることもある。だがカウンセリング中にも尊属殺人の悲劇が起こりうる。

家庭内暴力には種々の型がある。家庭内暴力のみ、それに+登校拒否、それに+戸外での非行、家庭内暴力+登校拒否+非行という具合である。非行のある事例において、本人の性格は神経症的な傾向から反社会的なものへと変貌する。小心で傷つけられやすく、社会からはひっこみがちなが、半面理想自我が高いのが前者であるが、後者ではむしろ意志薄弱で衝動的で、他者の中での顕示欲が一段と強く、外罰的に走りやすい。そして親の態度も前者ではより過剰保護的であり、後者ではより放任的である。

校内暴力：家庭内暴力と校内暴力を同根とみる立場がある。家庭における親の権威の喪失と学校における教師の権威の喪失を並列させてみるのである。たしかに前者の親への依存と同様に、後者には教師に対する依存を認めることができる。彼等はしばしば教師の無理解を訴える。勉強についてゆけぬ者を切り捨てるような学校の態度を責め、自分達の暴力行為を合理化する。

だが、家庭内暴力と校内暴力には異なる面も見出される。前者が個人的行為であるのに比して後者は主として集团的に犯されている。また参加する個々の生徒の性格も一層外罰的・外向的である。彼等の自己顕示は教師に対するだけでなく、他の生徒にも向けられている。集团的暴力によって他生徒を畏怖させ、学業での劣

等感を補償する。

校内暴力は中学生でとくに目立つが、この集団はいわゆる発達原則からみると児童の遊戯集団やギャング集団の名残りを示している。仲好しグループ的な性格をもちながら他方では反社会性を露わにしてくる。その面だけをとれば街のグレン隊やヤクザともつながるけれども、学校という保護領域の中でだけの勢力である。したがって刑事事件として警察が介入し、主要メンバーを少年院に送致すると、そうした子ども達は少年院の中では温和な、素直な生徒としての評価をうけることがある。

教師は一方では教育指導の対象である生徒として扱えねばならず、他方では非行少年として扱うというジレンマに常に悩んでいる。このジレンマを校内暴力集団は巧みについでくる。しかし、彼等が家庭内暴力と異なるのは学校を休まず、とにかく学校を活動の場としている点である。教師は時にはむしろ欠席してもらいたいと思う場合もあるだろう。実際、暴力自体を楽しんでいるような場合もある。暴力が横行する時に重要なのは学校側の果敢な決断であるだろう。警察力を借りるにせよ、教師のみで指導の限りをつくすにせよ、曖昧な態度は彼等を増長させるだけだろう。

しかし、校内暴力も根は社会の杓子定規な価値観と無関係ではない。学業成績不良な者が殆んどだということはその一端を示している。校内暴力が小さな校則違反に対する取り扱いの不手際から出発するといわれるのは、この時点でも単に逸脱の度合いのみが注目されて、個々の生徒の生活や心情をふまえた綿密な指導がとられなかったことを示唆している。

3. 新しい歴史を創る若者

依存と自立、攻撃と防衛の心理を焦点に現代の青少年のさまざまな歪んだ行動を顧みてきた。しかし、これらの心理は本来すべての人間に具わっている。それが病理的な行動として現れるのは、まず家庭や学校等の生活環境の問題に負う点が大きいが、それとともにさらに広い背景—社会のあり方にも拠っている。たとえば攻撃性は青年期にかけてとくに顕在化してくるといわれるけれども、当の青年がまさにその時期に出会う時代によって、それが一層建設的な形で表現され、受容されるか、それとも犯罪的に表現されて拒否されるかが決まるのである。

わが国の近代の歴史を顧みると、既製の価値体系がかなり基本的に崩壊した時が2回認められる。1つは明治維新であり、2つは第2次世界大戦後である。維新の当時、多くの若者たちは新しい社会への夢を抱いて立ち上った。それは封建社会の下で依存している限りは安泰であるが、また自立を大幅に抑制されていた人間が不満を爆発させるとともに自己を開放し、また日本を世界に向かって開放していった時であった。

第2次大戦が終わった時は幾らか異なる状況がある。廃虚の中から青年達は何に頼るものもなく自力で立ち上った。無一物の状況は極度の頼りなさを意味するが、また大きな自由の根源でもありうる。青年達にとって生きることが即ち自立であり、懸命に戦い抜いてきた。ただ政治・外交・軍事の自立は厳しく制限され、経済の面での発展が偏って進んだのが維新の時とは相違していた。それは昭和30年代後半に有史以来といわれる好況をもたらすが、やがて石油危機を転回点としてゆき詰りに至る。加うるに人類の絶滅を予感させる新しい戦争の不安が年毎

に増大し、今日では“生き残り”の道があてもなく探られている。若者向けの週刊誌にはサバイバルという片仮名で恰好よく書かれているが、こうした語句ではごまかしようもない圧迫感がすべての人に重苦しくのしかかっている。

出口のないような社会は凝固した価値体系にかたくなに頼るが、この時代にも最も敏感に应ずるのが青少年である。そして彼等が、苦勞して自立を求めることの空虚さを感じとり、利落的満足に自らを投じて毎日を通すようになるころに、あらゆる病理的行動が出現する。

だが、出口は本当にないのだろうか。確かに今、明治の頃のような前進—攻撃性がそのまま社会建設のエネルギーとして活かされるような方向を求めるのは困難であるが、このうっ屈した時代に、何かまったく新しい状況の展開が創り出せないだろうか。どのようなものであるかは想像もできないが、もしそれが創れるとすれば、その担い手は若者たち以外にはない。今、いたずらに自棄的に逃避的に振る舞っている青少年こそが、新しい時代の旗手として眼ざめるのを期待したい。



今日の若者気質と 子育ての問題点

京都大学教授 和田 修二

1

当世の若者気質に対して年長の世代が批判的であるのは、今日に限ったことではない。もともと人間は古い世代の作りあげた文化と文化化を離れて有り得ぬ存在であり、人は誰でも最初は年長の世代に対して従順でなければならないが、やがて若い世代がそれまで習慣的に受け継いできた行為の様式やものの見方を自覚的に受け取り直し、自分の立場を意識して主張し始める年頃になると、多かれ少なかれ古い世代との間に摩擦や対立が起こらざるをえないし、世代の更新による社会の発展という観点からすれば、むしろこの種の対立は自然であるばかりか不可欠であるとも言える。

もっとも、世代の相違や対立が建設的な意義をもつのは、異った世代の間にまだ何らかの共通の信仰や生活の目標、価値が生きている場合である。これに対して世代の相違が世代の断絶ないし闘争の様相を帯びてくるのは変動期の社会に特有の現象であり、それまで人々の間で自明とされていた生活の諸条件が崩壊し、常識が通用しなくなる時である。この点で今日の40歳以上の世代とそれ以下の世代の間には確かにこれまでとは質的に違った世代の対立が生まれつつあり、その背後には1960年代以降のわが国の高度経済成長による市民生活の変貌があるように思われる。

それにしても、今日の社会を作り出したのはわれわれ古い世代であり、新しい世代は古い世代の積極的な援助と指導、教育を受けて現にあるような人間に育ったのであるから、若い世代に問題があるとすればその責任の大半はわれわれの状況認識の甘さと教育の誤りにあるとみななければならない。その場合、子どもを教育している両親や教師は、初めから子どもを悪くしようとして教育しているわけではないのであるから、われわれの教育の誤りは結局われわれの生活や指導が最終的に何を目指し、そのためにわれわれのしていることがどこまで有効かという子どもの教育についての長期的な見通しを、子どもという人間についてのわれわれの現実的な認識に欠陥があったと考えなければならないであろう。

一体われわれの子どもに対する献身や指導は暗黙のうちに何を指向していたか。果たしてこの前提や指向は今後も該当するのか。われわれが見落としていることの中に本当は最も重要なものがあるのではないか。それと言うのも、われわれの実際的な生活は、われわれが意識することのできるもののレベルを遙かに超えた広く複雑なものごとの連関の中で行われているからである——。このように反問する時、われわれは実はわれわれの教育の観念と制度が、まだ人間の生活が高度の工業化や経済成長とは無縁であった時代のそれを踏襲していること、われわ

れの子どもに対する教育的配慮は大学入試が行われる18歳で実質的に終わっており、それ以後の40年間の労働と、平均寿命の延長に伴う20年間の老後の生活については、殆ど何の準備も持ちあわせていないことに気づくのである。

われわれの子どもが生きなければならぬ将来の社会と生活がいかなるものであるかは、別途に詳細な考察を要する問題であるが、最近の驚異的な科学技術の進歩からして、そこでは人間の生活がこれまでとは比べものならぬ極めて広範な連関とスピードをもって営まれること、物量的な豊かさと便利さとは裏腹に人間が不断の変化からくる恒常的な不安定と機能主義的な生活の解体の危険に曝されることは想像に難くない。この危険は既に現実となっており、「豊かな社会」と呼ばれる先進工業諸国が押しなべてさまざまな精神的道徳的な退廃、家庭の崩壊や青少年非行の増大に悩まされていることは周知の通りである。それにもかかわらず、われわれの子どもの教育はとかく主観的な善意による目先の対応に追われがちであるが、われわれは現代が人類のかつて経験したことのない技術革新に基づく歴史の転換期にあることをまずはっきりと認識し、到来しつつある本質的に不確実な時代における人間の幸福とは一体何であり、その条件が何であるかを見定めた上で子どもの教育に当たることが、今ほど必要な時はないことを知らなければならないのである。

2

しかしながら、このような長期に亘る確たる人生の展望は、実際問題として誰にでも容易にできるわけではなく、そこに今日の教育の難しさがあるのであるが、子どもの教育を考える場合の中期的な展望については手がかりがないわ

けではない。第一に、われわれが突入している高度に工業化した社会では、不断の技術革新と新たな企業の発展に呼応して、人は学校を卒業してからも絶えず学習し直す必要があることに鑑み、いわゆる「学習社会」化に伴う教育の機会と制度の整備、大学院の拡充や継続教育、研修機関の充実が工夫されつつあるから、これからの若い人々は、もしその意欲があれば古い世代よりは遙かに自由で豊かな学習の機会が得られるはずであり、18歳の大学入試を人生の一発勝負と考える必要が著しく低下するであろう。その逆に、自ら思索し実行する意欲と能力に欠ける者は、大学に入ったからと言って昔のように将来の安定が保障されたわけではなく、卒業後の生活においてかえって挫折する危険が増していることに注意しなければならない。この危険を本当に実感しているのは今日では教育界よりも産業界であって、企業の人事担当者による最近の大学卒の新入社員気質の観察は、われわれにとっても大いに参考になるであろう。

彼等によれば⁽¹⁾、最近の大学卒業生は概して「大人しく覇気がない」「学力で程度の差があるだけで個性の差が感じられない」「自分で疑問を感じて苦闘して答を出すといったことがなく」「言われたことはそれなりにこなすが、言われなければ何もしない」指示待ち人間が増えている。困難にぶつかるとすぐ「自分に合わない」と言って仕事を投げだす。注意するとあっさり「そこまでは考えませんでした」「そういうことは教わりませんでした」と答える。何ごとにも「八割で満足してそれ以上は望まない」「時々をうまく過す能力には優れているが、ひたむきに努力したり、脱皮して何かを変えようとする意欲がない」というのである。

こうした若者気質が生まれた原因について、

企業関係者は彼等が小さい時から「探求心や冒険心を培うように育てられていず」、いつも先回って教えられ過ぎて「初めから正解を求めて失敗を避けるようになった」、労働状況の変化によって「身近に働く父親の姿を見ることができず」労働の厳しさを知らずに育つようになった、出生率の低下によって母親に過保護された「長男社会」が生まれた、両親の経済力や学校の成績によって子どもが最初から「輪切り」にされ、同年齢同質の子どもとだけの交際に閉じこもって人間関係の経験が著しく貧弱になった、等々のためではないかと推察している。

この若者批判は主として「共通一次世代」と呼ばれる若者について言われたものであるが、言うまでもなく、いずれの世代もそれぞれの歴史的制約を負った独自の美点と欠点をもっており、共通一次世代の欠点だけをあげつらう議論に直ちに賛同することはできないのであるが、上述の傾向が大学生の間にもみられることは確かであろう。もっとも、人間認識の貧弱と精神的な甘えはその前の世代も同じであって、むしろ最近の学生の方が個々の能力においては優るとも劣らぬことが多いのである。彼等が個性に乏しい「変に世の中を悟り切った世代」であると言うなら、そう仕向けたのはわれわれであり、そのゆえんの究明と対応を改めれば彼等に期待がもてないわけでは決してない。それと言うのも、本当に創造的な人間とは、基礎的な学習に裏づけられた発想の自由さをもつ者の謂となつて、独善的な外面的個性派、単なる型破りの人間と同じではないからである。

3

交通通信手段が飛躍的に発達し政治や経済が全世界的な規模で動く現代では、いかなる国

家、個人といえどもはや自分だけで自足した生活を営むことは全く不可能であるが、わが国が極東の島国であったために、われわれは未だに思想信仰人種伝統を異にする人間や国家が互いに競い合いながら共存することがいかなることかを十分に実感できずに暮らしていると言ってよい。したがって人間生活の国際化と複雑化が一段と進むであろう次の時代を正しく生き抜くには、一方では不確実な状況の中でも自己を失うことなく、しかもできるだけ広い視野で己れの責任を自覚して行動できる人間の形成が、国家的にも個人的にも急務であり、そのためには子どもの時から「自ら思考し探険する積極的な意欲」を育てる教育が必要となる。この点でわれわれの教育が指示待ち人間の大量生産を行っているとするれば、単に企業だけでなく国家の命運にかかわる由々しい事態であると言わなければならないし、家族生活においても子弟が大学に入ったものの実社会に踏み出す気力を欠いて留年したり、卒業しても転職を繰り返して落ちつけぬというようでは、何のための教育であったか疑問であろう。特に現に子どもを養育中の両親は、家庭や学校で「良い子」で通っていた者の中にこの種の挫折をする青年が急増している事実を知るべきである。

現行のわが国の学校、特に公立学校は、その画一性の故に変化した今日の子どもの生活と多様化した教育の必要に十分に対応できなくなっている。しかし教科書や給食一つをみても分かるように、学校は子どものための施設であると同時に大人の世代の政治的企業的な利害や思惑が複雑にからんだ大人のための制度でもあるから、その抜本的な変革は容易ではない上に、学校に子どもの教育を全面的に依存しようとするのは誤りでもある。何故なら、学校は学校外に

おける家庭や地域の生活と互いに補充し合うべきものであって、それにとって代わるべきものではないからである。この点で学校に劣らず今日の教育荒廃に責任のあるのは両親と家庭のあり方であろう。教育熱心をもって任じている父兄の中には、子どもの学業成績のみに関心して家庭でなすべき教育を疎かにしている者が少なくないが、学校でも家庭でも子どもが絶えず同じことを強制されて、子どもの生活に変化、区別がなくなってしまったことが、今日の子どもの最大の不幸であり、彼等を受動的な指示待ち人間に仕立てた元兇である。何故なら、子どもの健全な成長は、本来変化のある画期的な生活経験を通した子ども自身による「未知の新たな自己と世界の可能性の探険と発見の歴史」として生起するものであるから、どこにいても本質的に変わりのない、しかも細部に亘って確定した単調な生活ほど子どもの本性に逆行した。彼等から自ら生きる意欲と欲びを奪い、彼等を精神的に白けさせるものはないからである。

4

このようなわけで、今子育てに際して両親が心すべきことは、①次の時代に生きるわが子に最も必要なことは、自ら考えて生きる積極的な学習の意欲と責任感の育成であり、②両親は子どもの最も身近な教育者として「子どもという人間のよき理解者」となる責任があるということである。次の時代には主体的な学習の意欲のある者には豊かなチャンスがあるが、それを欠く場合は学歴の高下に拘らず以前にも増して他律的な生活を送らねばならなくなる。なかでも大切なのは子どもの正しい理解であって、この回復が教育復興の鍵であろう。それというのも、非行や暴力といった問題行動を起こす子

もが放任や過保護の家庭に多発していることは周知の通りであるが、こうした放任や過保護に代表される誤った子どもの養育や教育は、結局両親を初めとする大人の世代の誤った児童観、人間観の産物であると考えられるからである。

われわれの今日の教育観や児童観は、西欧近代の合理主義的な人間観と科学的知識に深く影響されているが、近代西欧的な人間や世界の理解は意識的な「考える我」を人間の本質と考えることから出発するところに特徴がある。その代表はデカルトであるが、デカルトは「考えるもの」と「広がりをもつもの」、即ち精神と物体を二つの実体として峻別し、自ら理性的に考えることのできないものは、たとい動物であっても基本的には因果必然の法則に従って動く機械的な物体に過ぎないと考えたのであった。このような立場に立つと小さな子どもは人間であるというよりは動物に近く、したがってその教育も動物の訓練か物品の制作との類比で考えられることになる。その際、確実な知識の出発点を自我の意識に求め存在するものを主観としての我に対立する客観として対象化し、その構造を法則的に把握しようとしたのが近代科学であり、こうして得られた科学的知識に基づいて世界を計画的に制御しようとしたのが近代の技術文明であるが、この近代科学と技術の目ざましい成功の結果、われわれは19世紀の後半以来科学的客観的に認識された世界だけが真の実在であると思込むようになり、われわれの生活が実際にそこで営まれているところの、現実に直観され経験されるなりのままの世界、科学以前の日常的な「生活世界」を忘却するようになったのである。こうした動向は、教育の領域では子どもや子どもの発達の実証的行動科学的研究と、その応用による子どものテスト、選別、多

様な能力開発プロジェクトの流行をもたらしたことは現に見る通りであるが、現在両親や教師に緊急に要請されることは、このようなテストやプロジェクトの権能と同時に限界を認識して、ナイーブな科学信仰から脱却することであろう。何故なら、科学的認識は主観と客観の対立関係を前提するが、対象の存在と意識のあり方とは実際には厳密に「相関」しており、人はみな自分の立場関心に基づいて一定の遠近法において物事を見ているのであって、いわゆる科学的知識はこうした特定の志向をもった人間の実践的な知識、経験の抽象化であり、実践から身を退いた「観想」の立場の産物、本来生きた人間ではなく「物」との関係にのみ該当するものであるからである。このため子どもに関する科学的な知識やテストは、誰がどのような状況の中で何を志向して作り出したのか、それを現に誰がいかなる状況で誰に用いようとしているのかをよく省みることなく無批判的に適用すると、不随意的に子どもを物件化する結果となる。今日の子供達達は、その点で互いに脈絡なく提供される多様な知識や理論の洪水の中でこま切りにされ、教育という名のもとに大人の玩具にされる危険がかつてなく高まっていると言いうことができるのである。

5

一方、子どもを単なる物としてではなく人間として理解しなければならぬという主張は、今日では教育関係者なら誰でも口にする常識であるが、問題はその場合の人間の理解である。われわれがここで「人間」という言葉で理解しなければならぬことは、デカルト的な孤立した自我ではなく、文字通り最初から「人と人との間柄の中に自覚的に有ることのできるもの」「本

来個人的であると共に社会的な二重の性格をもつ存在」の謂である⁽²⁾。従って「子どもを人間として理解する」ということは、子どももまたそのような二重の性格をもつものとして、絶えず不随意的に自分を取り巻く人々との関係の中で限定されながら、自らもそれに呼応して態度をとり、何ものかになろうと努力することのできる存在として子どもを受け入れることである。既述のように小さな子どもはこれまで全く非力で受動的な動物的存在と見なされ易かったが、それが誤りであることは最近の新生児の医学的研究に明らかであって、われわれは人間の子どもが胎児の段階から既に人間関係を「感得」することのできる人間存在であり、最初から人間として心をこめて大切に扱われなければ決してよく育たぬ存在であることを知らなければならない。

しかし、子どもは「まだ小さな人間」である。「まだ小さい」ということは、「独り立ちすることができず頼りない」ということと「これからもっと大きくなることができる」という二重の意味をもった、したがって「大人の援助を必要とする発達途上の」人間であるということである。子どもはその身心の未熟さ頼りなさの故に、まず「自分が安全に保護されている」という体験、自分の存在に対する基本的な安心感をもつことができなければならない。子どもはこの安全が直覚できるとき、自分を取り巻く人や物に向って無邪気に旺盛な好奇心をもって接近し、積極的に外に向って、「探険」を開始するのであり、この過程で言葉を覚え、事物の性質や関係を発見し、徐々に他人と共存してゆくために必要な思考や行動のしかたを身につけて大きくなることのできるのである。「教育」とは、このような子どもの新たな自己と世界の探険と

発見の歴史として行われる子どもの発達を実際に促進し激励して、子どもに「自分は変わった、自分は大きくなったのだ」という成長の実感と自信を経験させてやることである⁽³⁾。

子どもという人間には、それ故、基本的な安全の体験と自由な探険の機会が、二つの等価で不可欠の生活条件として必要であり、子どもはそのために肝心な時には自分をしっかりと保護してくれる人、自分に未知の世界に立ち向かう手がかりと手本を示してくれる人、しかし必要以上に口と手を出さずに自分の行く探険を温かく辛抱強く見守ってくれる人が傍らにいて必要とする人間であると言ってよい。この子どもの期待に答えねばならぬ子どもの最も身近な大人は普通は「両親」であって、両親は子どもが一体どこに自分の頼りなさを感じ、それが実際に何に起因しているのか、子どもがこれまで意識的無意識的により所にしてきたものが何であり、彼が今何から離れて何に向かおうとしているのか、彼の安心感を増し彼の探険への意欲を強化することができるように彼に可能な仕事は何かを常に知ろうとする細やかな配慮と心のゆとりをもたなければならない。

既成の共同体と価値体系が崩壊し、将来の生活が全く不透明になった現代では、子どもを教育すべき大人の世代自体が分裂して自信を失い、深い不安と焦燥に襲われて居り、その不安を埋めようとして一層物質的消費的な目前の確実性に執着しようとしているように見えるが、こうした状況が子どもの成長にとって好ましくないことは明らかである。今日の子どものその意味では以前より遙かに早くから精神的な混沌^{カオス}、不安に直面させられていると言えるが、このことは子どもにとって信頼できる人間のモデル、安心できる棲家としての家庭の人間形成的

な意義と責任を逆説的に増大させるものであって、今日ほど一見非力な個々の大人、別けても両親の日常的な子どもとの関係が重大な意味をもつに至った時はないとも言えるのである。

無気力な当世の若者気質と荒れる少年の出現は、大人の世代の生活の解体と人間理解の不十分さを逆照射するものである。高度工業化と経済成長を生み、今日の繁栄と同時に虚無と混乱を招来したのは近代西欧的な人間観とそれに基づく教育であるが、この人間観は生きた人間を直視する代わりに人間を抽象した個我を実体と考えることから出発したものであった。従って行き詰っているのはそうした人間観とそれに基づく生活様式、文化であって、人間や教育自体ではないことに気づけば、われわれの直面している危機の打開は不可能ではない。紙幅の制約上、その方途については別に述べたい。

- (1) 「知識」第32号、昭和58年 82頁
- (2) 和辻哲郎「人間の学としての倫理学」（和辻哲郎全集第9巻）1962年 第1章
- (3) 和田修二「子どもの人間学」第一法規、昭和57年 第6章



現代家庭と家庭教育 の諸問題

——今、家庭は何をなすべきか——

帝京大学教授 林部 一二

1. 現代家庭の教育的性格

家庭教育が語られるとき、その大半は、家庭を親の立場からばかり見ているように思う。それが今までの家庭の分析の傾向であったからであろう。しかし、私は、家庭を親や大人の立場から考えることもさることながら、「子どもにとって家庭とは何か」という立場からも考えていかなければならないと思う。

子どもにとって家庭の意義は相反する2つの面を持っている。第1は、家庭は、その子どもを社会の持つさまざまな社会化 (Socialization) の圧力から守る場であるということである。「社会化」とは、経済学では、「生産の社会化」を意味するが、教育学では、子どもをその所属する集団の規範や文化を内面化させることによって社会的な存在者として成長していく過程を意味するのである。所属する集団の最少単位は家庭であるが、それはやがて近隣社会から国、世界にまで拡大されていく。この社会化は、決してプラスの面ばかりを持って子どもたちを取り巻くのではなく、マイナスの面を持って迫ってくることを見落としてはならない。現代社会においては、文化や社会生活の面で、むしろ、マイナスの面が大きいところに問題がある。したがって、家庭の役割は、社会化の過程における家庭の子どもたちを社会から守り、社会から独立させなければならないこととなる。大半の

日本の家庭の考え方はこの面を強調することにあつたといつてよいであろう。すなわち、日本家庭の家庭教育は総じて子どもを社会から守るという姿勢であつたのである。

第2は、社会化からの守りの姿勢に対して、逆に、家庭は積極的に社会化を進めていかなければならないという立場がある。すなわち、自分の子どもを進んで社会の荒波に投じ、その中で体験を生かして逞ましく育て、やがて、よりよい社会を作り出していく力をつけようという家庭のあり方である。家庭は、子どもたちを守る場であるばかりでなく、社会への門となるべき場であると考えるのである。欧米の家庭は主としてこの立場を強調している。それは、欧米の家庭が、大方、地域社会 (Community) の中の一単位として成立してきたために、子どもに対する親の態度も社会へ向けて歩ませることを第1と考えるからであると思われる。

筆者は、現代における家庭は、この2つの立場や姿勢を考えていかななくてはならないと思っている。ある場合には、家庭はマスコミや不良社会や、又は不良仲間から子どもを守る砦としての役割を果たさなければならないが、常に、子どもを砦の中に閉じ込める消極的姿勢ではいけないのである。時には、現実の社会の中に投入して、そこでさまざまな生の体験を積ませることが必要である。日本の家庭の今後のあり方は、結局、この2つの面をどのように調整し

ていくかに尽きると思うのである。

ところで、もう1つ考えなければならないことは、親と子どもでは、家庭というものに対する考え方の意味が違うということである。大人である親にとっては、家庭は、自らの力で、日々、よりよいものに作り上げていくべきものである。そのよりよい家庭という概念の中には、子どもの立場を考えながら、先に述べた2つの家庭の側面の統合を図っていくことが最も大切なことである。

しかし、子どもにとっては、家庭は自分たちの責任で作り上げていくというよりは、親たちの作り上げた家庭という生活の場に馴じんでいくべきものである。あるいは、作られた家庭という場に馴じむように仕組まれた立場にあるものといってよいであろう。たとえば、家のしきたりや家風、料理の味、人間的な雰囲気、自分の立場等に、いやおうなしに馴らされなければならないのである。

したがって、日本の家庭のあり方に対する正しい考え方は、よりよい家庭に作り上げるべき責任を持つ親が、子どもたちに、家庭に馴じみ易い家庭を築くことと、子どもたちに、その家庭に馴じむべき訳をよく語る努力をしなければならぬのである。しかし、家庭は親たちによってだけ作られるものではない。子どもたちのためにより家庭を作り上げるためには、子どもたちの協力が必要である。どのようにして子どもたちの協力を求めていくか、子どもたちが進んで協力していけるような雰囲気を作っていくか、そして、その家庭作りが、ライプニッツ(Leibniz, G. W. F. V, 独 1646~1716)の言う「窓なき単子」としての社会に閉鎖的な家庭ではなく、「開かれた単子」としての社会に開かれた開放的な家庭作りを目標とすべきであろう。

そこに、親たちの側により現在の家庭作りの責任があると考えるのである。

現代の家庭における教育機能について、もう一つ気になることがある。一般に、家庭教育の機能として無意図的教育機能と意図的教育機能の2つが挙げられる。そして、大方は、家庭教育を学校教育と対比して、その無意図的機能が強調される傾向がある。たとえば、日常の家庭生活における両親の家庭生活のあり方が大切な家庭教育の基礎であると説かれるが如きである。

そのことは決して誤りではないが、ある家庭においては、意図的教育が度を越して強調され、子どもたちに対し苛酷なまでの「しつけ」がなされる。このことも子どもの状態や行動の種類によっては必要なことである。しかし、それも程度ものと言うべきであろう。父親の教育的要求、大方は学歴社会への意識過剰はその好例である。

つまりは、日本の家庭教育は、意図的と無意図的の両極に偏在してしまっているのである。その両面をどのように調節していくか、そこに両親たちの家庭教育の知恵があると思う。筆者には、その方法論の学習が、日本の家庭において不足しているように思われるのである。

2. 家庭教育の目標と内容

家庭教育の本質は私教育である。家庭という血縁社会は他人の入り込む余地を許すものではない。全くプライベートな場である。したがって、そこでの教育作用もプライベートなものであって、公的、私的に、他からの命令や指揮を受けるものではない。

しかしながら、最近の世相、ことに青少年の反社会的行動の拡大に対して、このような家庭

教育の私教育性が見直されてきつつあることは事実であり、かつ、これを否定することはできない。たとえば、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、「家庭教育は、親の子に対する私的な教育であり、親の自由に委ねられているものではあるが、同時に家庭それ自体は社会の基礎単位であり、また、社会的存在としての子どもの社会性を伸ばしていくべき役割を担っている。その意味で、親は、家庭教育の持つ社会的責任について認識をより深めることが望まれる。」

(第3章成人するまでの教育、2家庭教育の充実、(4)家庭と社会の項中)と記述されている。

この記述の中で、注目すべき事柄は、「家庭教育の持つ社会的責任」という考え方である。欧米諸国においては、家庭教育の持つ社会的責任というような観念はほとんど存在していない。その背景には、キリスト教を中心とする宗教的な心情が社会的通念を形作っているからであると思われる。わが国においては、この宗教的、社会的通念が稀薄であるため、昨今の青少年問題を契機として、それを強調する気運を起こしてきたことは当然のことであったと思う。

ところで、日本における家庭教育の持つ社会的責任を社会の一般的観念にまで広げるためには、何よりも、家庭教育の目標についての国民的合意が望まれる。しかし、このことはしかく容易なことではない。その根本的原因は、「教育勅語」に対する主として形式的な面での感情的抵抗が今なお強く、わが国民の中に存在しているからである。内容的な面では全体主義的な国家観からの言辞を除けば、現在においても受け入れられるものである。ただ、その内容の表現にはなお修正を要するものがあるであろう。

青少年ばかりではなく、一般成人をも含めた

国民的道義の向上は、いくら強調されてもされ過ぎることはない。国民的道義の向上については、何よりも、その目標をどこに置くかが重要な問題となってくる。目標と内容とは、一般的にいて一体をなしているが、新憲法下において、それをどこに求めるかはしばしば課題とされてきた。純個人的な見解は数限りなく発表されてきたが、公的な面でもおよそ4つのものが指摘され得るであろう。

その1は、法令の規定である。すなわち、日本国憲法前文(昭・21年公布、23年施行)、教育基本法前文、第1条及び第2条(昭・22年施行)、学校教育法第18条、第36条、第42条等(昭・22年施行)、小・中・高の学習指導要領(昭・22年以降)等である。しかし、これらの教育の目標は、学校教育、社会教育及び家庭教育の教育の全分野にわたるため、その表現が抽象的であり、かつ日本の教育の目標というよりは人類共通の目標というような普遍的な性格を持っている。そのため、これを実践に結びつけられるような具体的かつ日本的なものの設定が必要であると説かれてきたのである。

そこで、その2として、故天野貞祐元文部大臣が発表された『国民実践要領』である。昭和25年文部大臣となられてから、国民道徳の一般的基準を明示する仕事は当然文教府の責務と考えられたからである。筆者も当時、文部省官房総務課事務官として、その仕事にいささかのお手伝いをしたが、しかし、公的な形式でそれを国民の前に公にすることは当時の国民的世論の反対のためにできなかったのである。その後、昭和28年1月、天野貞祐博士は文部大臣退官後、個人の立場でそれを公にされた。これが、酣燈社から発行された『国民実践要領』である。

その3は、昭和41年10月31日付、文部省中央教育審議会の答申、『後期中等教育の拡充整備について』の中の「別記」として収められた「期待される人間像」である。ここでは、「後期中等教育のあり方を検討するにあたっては、さらに一步を進めて、今後の日本を背負うこれらの青少年に対する教育は、究極においてどのような理想をめざすべきものであるかについて考えてみなければならない。」として、当面する日本人の課題、日本人にとくに期待されるものの2部から記述されている。この「期待される人間像」の審議は、故高坂正顕博士を主査とする中教審の特別委員会で行われたが、希しくも、筆者は文部省官房の企画室長としてその審議と庶務に参画したのである。さきの天野博士の『国民実践要領』の時といい、中教審の『期待される人間像』の時といい、その審議に事務担当者として参加できたことは感慨一入のものがある。しかし、この「期待される人間像」も、その内容については大部分の国民の賛成を得たとはいえ、文部省官製の名において作成されたという形式面から、国民全体のものとはならなかったのである。

その4は、昭和56年5月9日付、文部省社会教育審議会の答申、『青少年の徳性と社会教育』の中に収められた青少年の人間形成の視点である。ここでは、徳性の項目的な記述はなされておらず、現在の青少年の徳性を社会教育において、どのような方針で涵養していくかを説くのである。つまり、学校教育の観点は一応別として、社会教育面における青少年の徳性を取り上げているところに特色がある。学校教育における道徳性の形成は、学校教育法及び学習指導要領に比較的細かく記述されているという理由によって言及されなかったばかりでなく、わが国

の教育の中核である学校教育における徳性に触れることは再び世論の抵抗があるものと予想された上でのことであろう。その点に関しては、昭和56年6月30日付、総理府青少年問題審議会答申『青少年問題に関する提言』がより具体的であり、包括的である。

以上のような経過から見て、家庭教育の目指す目標と内容の国民的合意の形成が、わが国の現状からしてどんなに困難な問題であるかを知ることができるのである。しかし、筆者が各地の講演などにおいての現代日本の親たちからの質問や意見、あるいは新聞その他のマスコミを通じて知り得たことは、家庭教育の社会的責任を果たすために、具体的な目標と内容を掲げて欲しいという真面目な要望である。率直に言って、現代日本の多くの親たちはその子女の家庭教育の目標をどこに求めたらよいか、また、どのような内容をどのように教えたらよいか、自ら自信を持つことができないのが実情であるといわなければならないと思う。

3. 現代家庭教育の諸問題

日本の現代家庭教育の諸問題は、社会学なかんずく教育社会学的側面、全体的な人間教育的側面、道徳的側面、教育心理学的側面、発達課題的側面など多くの側面から、これを取り上げることができる。この小論では、これらの側面のすべてにわたって論ずることは不可能であるので、筆者がその独自の立場で最も強く考えている2つの問題について論及することとする。

第1は、家庭教育の重点をしぼって徹底するということである。現代の子どもたちは、確かにいろいろな問題をかかえている。そのすべての問題を一様に取り上げることは効果的ではない。なるべく問題の数をしぼり、その順序立て

を考えることである。それには、その子どもの持つ問題の本質を知ることが必要となるし、子どもの成長発達の度合いに従って、指導すべき順序を深く研究して決定することである。ただ、その行動の表面的な現象に把われず、その現象の根本的な原因を知って、対策を立て、対象療法のカルテを組み立てることである。

そのような学習の努力を、父と母と年長者と共同して行うことによって、次第に、重点が明確になってくる。そうすれば、関係者が協力し、一貫した方針によって追求することができるようになるのである。そして、その重点は、案外、一般論的な原則に帰する場合が多いのである。

たとえば、人格特性の発達の観点から、指導の重点目標を設定することに言及していくことができる。まず、乳幼児期の目標は、零歳からおおよそ3歳までは、対人関係、特に父母と乳児との間の「信頼感」の芽生えを育てることである。ことに、この時期で最も大切なことは、父母の「言葉」が解り、それを信ずるといふ日常生活の対話が大切である。対話は、言葉を正しく話せない乳児と父母との間においても行われることを忘れてはならない。幼児期、すなわちおおよそ3歳から6歳の間においては、自分のことは自分でするという「自立性」が主目標となろう。何が自分のすべきことであるかは、父母の仕草によって幼児に見習わせ、遊びの後、勉強の後等の片付けなどを自分一人で行えるよう根気強い「しつけ」が必要であろう。

次に、少年期の指導の問題である。少年期は、おおよそ6歳から12歳までの学童期と12歳から15歳までの青年前期に二分される。その前者においては、「体験的活動性」が目標となる。これは好奇心から出発し、何でも試して見よう

という冒険心に支えられ、主として遊びの中で発達する。その場合、多くは失敗経験と成功経験とが交錯して現れるが、そのバランスを自らの体験の中で、確かめるよい時期である。失敗経験を少なくしようとする父母の指導は、いわゆる盲愛に陥り、小児的万能感を植えつけてしまう。適度な失敗経験が人間を逞しくする基礎であると思う。後者すなわち、青年前期においては、「自発性」と「自制心」の両面を伸ばすことである。自分の思うことが常に最も正しいのではなく、時には自分を抑え、我まんする習性を養うことが必要である。

また、青年期は、おおよそ15歳から19歳までの青年中期と、19歳以降の青年後期に分かれるが、その前者においては、「自主性」を確立することである。そのためには自分の行動の選択と決断が必要であるが、その根底には、自分を冷静に眺め得る心のゆとりを養うことがなければならない。青年後期は、「アイデンティティ(identity)」を確立することである。これは日本語では「自己同一性」等と直訳されるが、これは難解な訳語である。むしろ意識して「主体性」と言う方がよいであろう。この言葉は、米国のエリクソン(Erikson, E. H.)の提唱した概念であるが、彼は常に「自己自身の中に保たれた斉一性」と、「ある本質的性格を他者と共有する」という意味を合体させた意味で使用してきた。したがって、自己のみの主体性から開かれた社会的、対人的な立場で使用されるのである。いずれにしても、青年後期においては、対人関係を含めた主体性の確立が人生のこの時期の目標となり、家庭教育においても、この点に留意しなければならないのである。

第2は、家庭教育における両親の学習の場の問題である。その目標は、家庭の教育力を回復

していかなければならないことである。わが国においては、家庭教育を対象とした両親の学習は、一般に、成人教育の中で把握される。対象が両親であるから成人教育の範疇で行われても誤りではない。しかし、成人教育はとかく広範囲にわたり、その目標も内容も極めてバラエティーに富んでいる。したがって、両親のための家庭教育を主題とする教育という目標と内容が端的に把握できないのである。さればと云って、この両親のための教育を家庭教育の範疇で把握することも、その概念からいって適当ではない。このように、学習の場と立場が明確にされない適切な家庭教育に関する学習は展開されないのである。そこで、家庭教育に関する両親の学習（教育）は、端的に、「両親教育」という言葉で呼ぶのが妥当であると思われる。両親教育という表現は、わが国においては十分に熟知された概念ではないが、世界的には、次第に広まりつつある言葉である。しかし、最近ではわが国においても、ユネスコ関係の研究活動を媒介として、「両親教育」という用語が次第に多く見られるようになってきている。

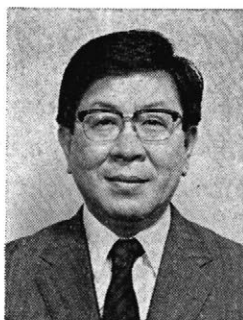
パリのセーブルに本部を持つ国際的な教育連盟に、「国際両親教育連盟」がある。仏語では“Fédération Internationale pour l'Éducation des parents”，英語では，“International Federation for Parent Education”と称している。設立は、パリの両親学校の主唱のもとに、1964年、25か国、67団体によって設立された。パリの両親学校は、1929年、教育者であるマダム・ヴェリーヌが、両親にその子女の教育的責任を自覚させ、子どもに関するよりよい知識を両親に与えるために、民間運動として発足したものであった。そして、医者、教育学者、心理学者、教育実践家たちの協力を得て、その

活動を展開し、仏国はもちろん、欧州各地の両親教育活動を刺戟する中心的存在となり、現在の国際両親教育連盟設立への道を開いたのである。

両親教育は、親であることのための教育といっただけであらう。両親教育を家庭教育と訳す人もあるが、両親教育は成人教育の一部であり、その目的と内容は、いかにしてよりよい親となり得るか、にあるのである。家庭教育は、親が、その子女を対象とする教育であるから本質的に家庭教育とは違うのである。しかし、家庭教育の基礎は両親教育である。両親が両親らしくよくなることを除いて、家庭教育がよりよい家庭教育とはなり得ないのである。その故に、筆者は、家庭教育とともに両親教育の重要性を力説したいのである。

両親教育を力説するに当たっては、両親のうち、父親の参加が目下の重要な問題であると思う。かねてから、家庭教育の主役として母親ばかりではなく、父親の家庭教育への参加と復権が説かれてきた。しかし、その実態は、PTAの活動を見ても、家庭教育学習への参加者を見ても、あるいは、家庭教育相談事業への参加を見ても、母親が中心である。この傾向は、諸外国においても大体、軌を一にしている。しかし、世界的に、離婚が多くなればなるほど、父親と母親の協同責任による子女の教育の重要性が認識されなければならない。この場合、『父親の教育的役割について』（当研究財団、昭・58・調査研究シリーズ・1）は有力な資料となる。

（当財団専務理事）



自ら学ぶ意欲を育てる

——やる気をどう引き出すか——

国立教育研究所
第三研究部長 永野 重史

表題はまことに魅力的な題名で、受験生をかかえた親ならば、誰もがとびつきたくなる場所であるが、人間、それほど簡単にできてはいない。なかなか一筋縄でいくものではないのであって、個々の場合に依じて、いろいろと考えてみなければ、一般法則で処理しきれものではない。

以下に述べることは、その、個々のケースについて考える場合の参考資料に過ぎない。

1. 精神的健康

やる気を失った極端な場合のひとつは、劣等感に支配された状態である。

ノイローゼになると、何ひとつ積極的な生き方をするができなくなるが、その原因を劣等感に求める人びともいる。

『どうしたら幸福になれるか』(岩波新書)の著者、ベラン・ウルフは、アドラーの流れを汲む精神医学者であるが、彼のいう幸福な生活とは、極めて簡単に言えば、積極的に人生を生きるということであり、その逆の、人生を否定し、ためらい、社会に背を向ける、ノイローゼ患者は、不幸な生き方を選んでいるのである。

少し長くなるが、ウルフの言葉を引用しておこう。

「ノイローゼは病気ではない。人生の問題にたいする臆病な態度だ。あらゆるノイローゼの共通分母は(症状はどんなものであれ)、

社会的無責任ということだ。ノイローゼは、苦しいいわげを言って日常の労働や人生の義務をやりとげる代わりにする、という生き方なのだ。そういう労働や義務が、誤った教育を受けたノイローゼ患者には、恐ろしくむずかしくみえる。どんな場合にも、すすんで『私はしたくない』という代わりに、『私にはできない』という虚構をもちだす。ノイローゼ患者の合言葉は、『もし……でなかったら結婚してもいいんだけど』とか、『もし……だったら私のしごとほうまく成功したにちがいないんだが……』とか、『私は世の中へ出てみたい、が……』とかいうノイローゼ的な言葉の中に見出される。」(周郷氏の訳による。一部の字句を私見により修正)

「ノイローゼ的な言葉」というのは、右の説明だけではわかりにくいかも知れないが、現実を直視しようとせず、「もし……だったら」「ところが……なので」という、自分で責任をとろうとしない考え方から発する言葉をさしている。この種の言葉は、ノイローゼ患者でない、ふつうの人びとからも聞かれるが、この種の発言の多い人は、人生に対して消極的で、まわりの人間からみれば、役に立たない人間であることが多い。

「もしも、私が体がもっと丈夫だったら、」

「私が男に生まれていたら、……」

「もう少し時間があったら、……」

そのようなことを言っていれば、いつまでも本当の仕事にとりかからずにいられるだろう。だが、何かを為し遂げるといふ喜びも味わうことができない。また、そういうことだけ言って、何もしない人間を周囲の人びとは迷惑に思う。結果的に、彼は孤立する。孤立した状況の故に、彼はますます愚痴っぽくなることだろう。「人びとがもう少し自分を理解してくれたら、……。」

このような、生産的でない生き方をはじめてしまう原因は何なのだろうか。ウルフがあげていることを二、三紹介しておこう。

人間の社会という、楽しい集まりの中に、乳幼児を参加させるのに失敗してしまう親がいる。つまり、やさしさや暖かみに欠けた親は、人間に対する信頼感を持つことが困難になり、安心することができなくなる。また、子どもが自分自身の力をひとりで発達させるように訓練して、彼を独立した勇気のある人間に育てるのも親の役目である。ところが、往々にして、親は子どもの独立を喜ばない。親よりは友達、親よりは教師、親よりは恋人、と走る子どもの心の動きをにがにがしく思う親は少なくないのである。そういう親は、子どもが、自分で何かをしようと思うことを内心は恐れている。心の底では、いつまでも自分の思い通りになって欲しいと望んでいるのである。

ウルフは、子どもの心に悪い響影を与えるところの父母の感情のゆがみとして、つぎの三項目をあげている。

- (1) 憎悪、冷淡、毛嫌い、恨み（子どもは社会を理解しようとしなくなる。）
- (2) 甘やかし、愛し過ぎ、心配し過ぎ、大事にし過ぎ（子どもは社会的なつながりを母

親としかつづけることができなくなる。どうしても、学校とか社会に適応しなければならなくなったときに不適応を親のせいにし、自分の親がこんな自分にしてしまったのだと言って恨んだりする。）

- (3) 権威主義、完全主義、虚栄（子どもは、頼りないロボットになるか、権威に対する反逆者になる。）

いずれにしても、右のような感情のゆがみを持った親は、子どものやる気を失わせたり、反社会的な活動に駆りたてたりする恐れがあるのだ。

2. 生き方と考え方

『プロテスタンディズムの倫理を資本主義の精神』において、マクス・ウェーバーが、プロテスタントとカトリックの間の経済行動の違いを論じたことは広く知られている。ウェーバーは、宗教的な倫理の違いが、経済行動の違いを生むことを指適したのであるが、宗教と言わず、地域によるものの考え方の違いは、驚くほどの行動の違いの原因となるものである。イギリス人がヨーロッパ以外の地域に植民地を持ち、肌の色の違いはあっても、根本的にものの考え方は同じだと信じて、植民地経営をはじめたときに驚かされたのは、そのことであつたという。イギリス国内では、労働者の賃金を多くすれば、労働者は前よりも余計働こうとした。ところが、新しい土地ではまったく違ったことが起こった。その日の生存のことしか考えないという習慣を持った植民地の原住民は、蓄財などということは少しも考えないから、賃金が多くなれば労働時間を減らしてもよいと考えるのだった。イギリス人は、彼らを怠け者とみなしたのであるが、怠け者というよりは、その日々

らしが身にしみついていると言ったほうがよかった。

おとなは、子どもに向かって、怠け者だとか、やる気がない、と言って叱難する。だが、この場合も、怠け者と決めつけてしまわずに、彼らの人生観がどのようなものであるか、ということを考えてみるほうがよいだろう。

心理学者が「達成動機」と呼んでいるものは、その測定法からみると、「動機」というよりは、「考え方のくせ」である。くわしく説明することはできないが、概略だけ説明すると、「達成動機」を調べるには、絵を何枚か見せて、それについて話を作らせる。絵の内容は、若い学生が教室の机に向かって何事か考えているところ、とか、古めかしい町工場で工作機械を前にして二人の男が何やら話をしているところ、など、新聞小説のさし絵のような絵で、絵の中には、かならず、一人か、二人の人物がいる。そのような絵を見せて、「絵の中の人物はどういう人間か。どういうことが起こったのか。」「どうして現在のような状況にたちいたったのか。過去に何が起こったのか。」「絵の中の人物は何を考えているのか。何を欲しているのか。」「これから先、どのようなことが起こるのか。絵の中の人物はこれから何をするのか。」というような問いを出して話を作らせるのである。テストはそれだけである。

このテストの背景には、人間が他人について何か言う場合には、思わず知らず、自分の心をのぞかせてしまうものだ、という仮定がある。他人を目立ちたがり屋だと評するとき、評者自身が人の評判を気にするたちだという可能性が強い。他人の金づかいを気にして、ケチだとかなんとか言いたがる人は、もともと本人が金ばなれがよくないのだ。人間は、自分の心に染ま

った色眼鏡を通して世の中を見るので、世の中について言うことを聞けば、その人の心の中がわかる、というのが左のテストの根拠である。したがって、絵を見て話を作れば、創作した物語の中に、かくされた動機があらわれるはずだ、というわけである。

ところで問題は、創作した物語を、どのような観点から分析するかである。

まず、物語全体のテーマとして、人にできないような大きなことをやってみようというような主題があらわれるかどうかを調べる。ノーベル賞、大金持ちになる、など、いわば、デッカイことをする、人との競争に勝つ、というようなことが主題となっていれば、達成動機があらわれていると判断する。面白いのはその先である。大きいことをやろうというだけでは不十分なのであって、話がもっと具体的になっているということを重視する。考えていることを実現するために、欠けているものは何か（金というような外的条件もあれば、能力という内的な条件もある）、人にどんな援助を依頼したらよいか、自分では何をするか。やろうと思ったことが実現したときにはどんな気持ちができるか、不幸にして計画がうまくゆかず失敗したときにはどのような気持ちを味わうか、等々、話が具体的にになると、一点ずつ得点を加えてゆく。

このような測定方法から逆に判断すると、「達成動機」が高い人というのは、人にできないような大きな目標をいつも頭にえがくことができ、しかも、目標をたてるだけでなく、目標実現のための手段、障碍などを具体的に考えて計画をたてることができ、さらに、目標が達成できたとき（あるいはできなかったとき）の心境についても容易に思いえがくことができる人、ということになる。

したがって、達成動機（ある種の「やる気」である）を育てるには、子どもの想像力がそちらに向かうように心がけるのがよい、といえるかも知れない。事実、達成動機の高い物語を作る訓練をすることによって大学生の成績を向上させたという報告もあるし、広く読まれた小説の内容を分析して、達成動機の高い小説がはやってから4・50年たつと（ということは、そういう小説を読んで育った世代が親になり、さらに、次の世代が働いたあとで）その国の経済成長が著しくなるということ調べた報告もある。浦島太郎型のお話を聞かせるよりは、一寸法師型のお話を聞かせたほうがよい、といってもよいかも知れない。

この、達成動機についての研究を念頭に置いて、最近の世相を考えてみると、一口に言って夢が少ないという気がする。有名高校、有名大学ぐらいのところまでは誰もが考えているようである。だが、大学を卒業し、社会に出てから何をするのか、ということになると、誰もあまり夢を持っていないのではないだろうか。人々は、世の中のために何をしようと考えているだろうか。立身出世主義だと言って批難する人もいられるが、中村正直訳の『西国立志編』を読んで生き方を考えた明治の人びと（『西国立志編』は総計百万部は出たという）のほうが、今の青年よりもはるかに大きな夢を持ち、進取の気象に富んでいたのではないだろうか。よい大学を出て、一流会社に入り、新婚旅行はヨーロッパに行こう、というのも「夢」には違いないが、自分の手で何をしようということがなければ、進取の気象に欠けていると言われても止むを得ない。

小さな競争は無いわけではない。運動会のときには一等、二等の旗を渡すこともひかえてい

るというが、テレビの歌謡番組は、レコード会社の宣伝のための舞台となりきってしまったために、四六時中、どの曲の投票が多い、今週の一位は誰が歌っているどの曲で、先週の一位の曲は今週は三位になった、というようなことばかり話題にしている。受験競争が下地となつてああゆう番組がはやるのか、ああゆう番組が下地となつて受験競争が過熱するのか、どちらなのかはわからないが、とにかく両者は無縁ではあるまい。内容はあまり問題にせず、順位ばかり騒ぐところは、どちらもひじょうによく似ている。

特集が「情報化時代の家庭教育」ということだから、マスコミの話が出たついでに、もうひとつ感想を述べると、世の中、ものを貰うことばかり話題にしているように感じられなくもない。まず、テレビでもラジオでも、何かというと金や物を配っている。クイズに答えたといつては賞品をやり、人前で家庭内のボロをうちあげたといつては金をくばる。あのようなことをして金や物をもらうことが恥ずかしいことではなくて「しあわせ」なことだとなるところが恐ろしい。そして「福祉」である。福祉ということば（英語の *welfare* も）のもともとの意味は、幸福ということなのであるが、今では、子どもにたずねると「人にものをあげることに」、「困っている人にお金をあげたり、施設をつくらうこと」という答えが返ってくる。いや、新聞が「福祉を後退させるな」と書きたるときには、「幸福」などという本来の意味は少しも考えていないだろう。そのように書いたほうが新聞は売れるし、政治家も選挙に際してもてはやされる。世の中の仕組みだから仕方がないが、国中で、「貰わにゃ損々」と叫んでいれば、誰もが少しずつ卑しくなつて、やる気も失

われるだろうと思う。前節で紹介したウルフも、今日、社会が弱者の面倒をみるが多くなってきたために、生きる闘いを堂々とやろうとせず、社会で感じた不正について不平を言っまわり、うまく社会をさそい込んで自分たちの面倒をみさせようとする人びとがふえてくることを心配しているが、この問題はもっと注目してよい。

3. 顔を立てる

心理学者は、「叱るよりも、ほめなさい」とか、「じょうずにほめなさい」と忠告してくれる。そのように言うとき、心理学者の頭の片隅には、サーカスなどで芸をしては餌を貰っている動物たちの姿がある。あの動物たちは、餌をもらいながら芸をおぼえてきたのだ。確かに、よいことをしたらほうびをやるという方法は効果がある。

ほうび（身近の者の笑顔もほうびのうちに入れるものとして）がどのようにくばられているかということを考えなおしてみるのはい悪いことではない。

子どもたちは、よい成績を貰うのが好きだ。よい答えをしたときに先生が「よし」といって大きくなるようにしてくれるのも嬉しい。そのときに、級友たちの賞讃の眼が集まるのも悪い気分ではない。そのようなことは、子どもたちの「やる気」を支えている。だが、学級の全員が、そのような経験をするとはい限らない。顔がひとりひとり違うように、また、背の高さがみんな違うように、知能も決して同じではない。授業中により答えをしようと思っても出来ない子どももいるのだ。何もかもうまくゆくのは、出来る子の話だ。出来ない子には先生はあまりやさしくないことが多い。「わかりません」という

と、そのまま声もかけずに、「じゃ、〇〇」と言って、出来る子を指名する。「わかりません」と言った子が、はずかしそうに隣の子を見る様子など、先生の眼中にないのだ。せっかくいい答えをしたときでも、先生は「自分で考えたのか」などと心ないことを言ったりする。出来る子が答えたときは扱いが少し違うのだ。

このように、ほうびの配りかたが子どもによって違うということを、もっとまじめに考えてみる必要がある。どの子どもも同じ基準で評価しようとするれば、いつもほめられる子と、決してほめられない子ははっきりとわかれてしまう。

ある心理学者は、問題を生徒に選ばせて、(もちろん、子どもによって難易度の違う問題にとりくむことになるが)、選んだ問題ができたなら、どの子どもにも同じ点を与えるという方法をすすめている。自分を知るといことも大切なことだし、なによりも、自分で選ぶということが、人間にとっては大切なことなのだ。

自分の部屋のそうじをしようかなと思っている矢先に、親から「自分の部屋ぐらい、自分でそうじしたら」などと言われると、子どもは、「しようと思っていたのに、言われちゃったから、今日もういやだ」とふくれあがる。人に動かされているという気分は快くないのである。

このことはほうびについても当てはまる。子どもたちが自分から進んで何かをしようとしているときに、「これしたら、あとでほうびをあげよう」と約束すると、自発的にやろうという気を失ってしまう。

理由については、いろいろな説明があるが、要するに、自分がイニシアティブをとっていたはずであったのが、いつの間にか、人からの頼まれ仕事になってしまっているというところが

面白くないのであろう。ほうびそのものがいけないのではない。だが、あることをしたらほうびをやるということが、あまり露骨に出てしまうと、自発的に気持ちよくやろうという気を失わせてしまうのである。それだから、以前には、人に物や金をあげるときには、ずいぶん気を使うしきたりがあったものだ。

人間、金のため、あるいはほうびのためにしているということになっては、面白くないのだ。自分がやったらたまたまほうびも来たという気分させるのが礼儀で、ほうびのためにしているという気持ちにさせるのは、うまい方法ではない。他人の行動について、どんな動機で行動しているか、ということ判断するのと同じように、誰でも、自分の行動についても、どういう動機でということ判断するものだ。そして、自分が金や物のために動いていると思うと、趣味で何かをしたり、人のために奉仕をしているときの、あの気分のよさが無くなってしまふものなのである。

だから、「顔を立てる」ということをもっと考えなければならないのだが、テレビやラジオの「ただいまお電話をいただいた方には2千円をお送りします」などという司会者の言葉を、1日に何回も聞かされているうちに、「顔を立てる」という美風は消えてしまったようだ。

金のため、ほうびのため、というのも「やる気」の一種ではあるが、それは、好きでやることとは別のやる気なのである。

自ら学ぶ意欲を育てるといっても、もっと、子どもの顔を立てなくてははいけない。子ども自身に選ばせなければならない。成績のことばかり言うてはいけない。

それと、勉強にも、趣味や道楽の部分を残しておかなくてはならない。入試のために、とい

うだけでは駄目なのである。成績のいい子は、「関係ない」と思っているも、いい点が貰えるだけで勉強するだろうが（それも本当は恥ずかしいことなのだが）、成績の悪い子には、試験でおどかしても、自分に関係ないことはやる気がおこらないのだ。

学校でも、学習指導の中から、「関係ない」と思わせる部分を減らす努力をしなければならぬが、家庭も努力しなければならないだろう。そのためには、子どもに勉強ばかりさせようとしないで、家事をさせたり、趣味を持たせたりして、生きがいを感じさせなくてはならない。



学力を育てる 家庭教育

武蔵大学人文学部教授 高橋 均

1. はじめに

学齢期の子どもを持つ親にとって、その子の学力ほど気にかかるものはない。学校で暴れたり、ぐれたりされるのも困るが、落ちこぼれとか「お客さま」になるのはさらにつらいことである。学力があれば、当然、成績もよいし、模擬試験などの偏差値も高くなる。希望する高校にも、一流大学にも難なく入学できるし、そうなれば就職にも有利である。何と言っても親の顔が立つ。そこで勢い親は子どもたちに向けて「勉強しなさい」と繰り返す。

小学生でも中学生でも、勉強しなければいけないことはだれでもよく知っている。宿題が出るし、予習や復習もやらなければならないし、しょっちゅうテストもある。親に言われるまでもなく小学校の2、3年生になれば頭から勉強が離れることはない。それにしても子どもたちはよく勉強するものだとつくづく考える。おそらく大人たちが中学生や高校生並みの勉強をやらせと言われたら、ほとんどの投げ出してしまおうであろう。

まず理屈っぽく「なぜやらなければならないのか」「もっと他にいい勉強の方法はないものか」とか「机に向かって本を読むばかりが勉強じゃない」と言い出したくもなる。実は大人ばかりでなく、子どもたちの勉強についても上の点は全く同じである。学力はないよりあった方が

いいし、そのためには勉強しなければならないが、いい学校に入るとか、就職に有利な一流校に入るために勉強するというだけでは、ひと月やふた月ならともかく、3年も4年も永続させるはずはない。「学力を育てる」といっても、即効薬があるわけではないし、要領やコツではないから、結局は子どもが目的や目標を持って、積極的に、自主的に勉強し、幅広い基礎的能力、思考力、論理的能力、判断力、応用力、観察力等々を身につけることでしかない。テストの成績がいいとか、偏差値が高いというのは、結果ではあっても、学力を育てるための目的ではない。

2. 学力のとらえ方

「学力」という言葉は日常ごく一般的に使われているから、改めて「学力とは何か」と問われると答えに窮してしまう。「学力テスト」「学力の増進」「学力の高い（低い）生徒」など、いろいろな使われ方をする。ところが、学力があるかないか、どの程度の学力を持っているかは、目の前で子どもを見ただけではわからない。背が高いか低いとか、太っているか痩せているかということならば一見して判断することができるが、学力はそうはいかない。そこで学力を何らかの方法で測定しなければならない。学校や入学試験で用いられるペーパーテストは最もポピュラーな方法である。解答率を数

量的に表したり、順位をつけたり、段階評価を下したりするのである。

われわれは点数が高い子どもほど、学力があると考えますが、要はある方法によってとらえられた限りでの学力だということである。1人の子どもの学力を余すところなく測定しうる方法は残念ながら存在しない。また、どのような技法を用いたとしても、学力を正確に測定できるとは考えられない。身長を測るには、身長そのものを測るが、学力の場合は子どもの影の長さを測っているようなものである。というのも、子どもの学力は、ペーパーテストの上に映し出す方法で測られるからである。要するにわれわれがとらえたと考えている学力は上のような限られた中で人間の能力の一部分にすぎないということである。

学力があるか、ないかという関心はせいぜい高校生ぐらゐまでに限られる。英単語を1つでも多く知っているが「英語の学力がある生徒だ」というが、これが社会人に対しては「学力のある大人だ」とはいわない。漢字を正確に読めたり書けたりすると「国語の学力がある」というが、これも大人には当てはまらない。せいぜい「字をよく知っている人」ぐらゐである。さらに歴史とか地理、生物や化学にも強い生徒には「総合的な学力がある」という言い方をしますが、大人なら「物知り」というレッテルを貼られるところである。つまり、学力といってもそれは特定の年齢階層において妥当する指標なのである。

小学生でも中学生でも、試験でいい成績をとるには、「字を知っている」とか「物知り」だけでは無理である。理解力、論理的能力、応用力、記憶力などさまざまな能力的要素がそこでは要求されている。試験に限らず、日常の学習でも、これらの能力的要素は必要である。少なくとも学力は、そうした能力の結果としてとら

えられるべきであり、それらの要素を前提にした限りでの学力こそが、本来の学力でなければならない。子どもによっては記憶力はあるが応用力がないとか、判断力はあるが論理的思考は不得手だというように、それぞれの要素間にばらつきがあることも少なくない。また、それらの要素に共通するものとして、いわゆる一般的共通的能力といわれるG因子が存在するという説もある、しかし、それがどのようなものであるかは今のところ必ずしもはっきりしていない。むしろ、G因子なるものを想定して知能とか能力を考えた方が考えやすいという意味で、操作概念としての性格を強く持っている。

学力は、さきに述べたように、ある方法で、ある時点のそれをとらえた限りの能力であり、それ以上のことは、たとえば将来はどうなるかとか、他の領域はどうかといったことについては推測する以外に方法はない。それは学力がいくつかの側面を含んでいると考えられるからである。学習や訓練によって将来さらに高い得点を得られると予想される側面を学力は含んでいる。その側面が体質によって規定される潜在的な力であれば「性能」に近いし、かつまた遺伝的なものであれば「天賦」の意味に近い。訓練によって到達可能であるが、現在はその可能性を秘めているにすぎないのであれば「本能」に近い。学力はいくつかの側面を持っていて、しかも具体的には何を表象しているのかは必ずしも明確にされているわけではない。

学力をペーパーテスト等によって評価されたいわゆる「学業成績」としてとらえれば、子どもたちの学力は心理学的要因や生理学的要因によって規定されているだけではなく、社会的な諸要因が複雑に絡んでいると思われる調査結果が最近になって数多く出されてきた。

地域、階層、生活様式をはじめ、言語の構造、社会的認知の方法、対人関係の様式などが

子どもの学力と密接に結びついているといわれる。とりわけ、子どもたちがこれまでどのような生活経験（遊び、仕事や手伝い、大人たちとの関係、家族における位置や役割なども含めて）を持っているか、周囲の大人たちや親しい人たちからどのような評価を受けてきたか、子ども自身自分をどのような人間だと考えているか等々、いってみれば子どもなりの社会関係がどのようなものであったかということが学業成績に関係しているのである。さらに子どもたちが自己をとりまく環境をどう理解し、将来をどう見通しているかといった空間的、時間的側面に対する理解のし方も子どもの学力と相互に関連していることが次第にわかってきたのである。つまり学力は社会的、文化的な相対性の中でとらえられるべきものであり、「社会的なもの」なのである。

3. 学力を育てる家庭教育

学力がどのような側面を持ち、どのような要因によって規制されているかといった問題は研究の目には極めて興味深いテーマである。しかし現に子どもを持つ親にとっては、どうすればより高い学力を子どもにつけさせることができるかの方が関心は高い。高校入試や大学受験を控えれば、それももっともなことである。学力を伸ばすための有効な手だてはすでにどこの家庭でもとられているし、それ以上の方法や手段があるわけではない。要するに毎日の勉強を欠かさずに繰り返すことであり、予習や復習を丹念にやるのが最も堅実な方法であり、確実な手だてである。こうした方法を採用した上でさらに望まれることといえば、あるいは遠回りとも受け取られるかもしれないが、次の諸点があげられよう。

その1つは、子どもの進路志望をはっきりさせることである。将来、自分はどの方向に進み

たいか、どのような職業に就きたいか、たとえばそれが親の目から見て未熟であったり、無理な希望であったにしても、子どもが自ら選んだものであることが重要である。進路の選択とは言っても、今日明日のうちに職業につくわけではないし、むしろ将来の自分を見定めさせる意味であれば、それも小学生にとっては無理な課題ではない。小学生であれば「かっこいい」職業を選ぶであろうし、空想的理想的な進路を選ぶであろう。選ばせるだけが目的ではなく、選んだ進路に一步でも近づくためにはどうすればよいかを考えさせることが次の課題である。

中学生になれば、いろいろな条件を加味して、現実な目で進路を選択するであろう。進学するにしても、高校を選ぶにしても自己の進路と結びつけて、考えることができるようになるし、そうならなければならない。単に偏差値による輪切り受験ではなく、将来の進路との関係で受験校を決定するという能動的な姿勢をそこでは期待することができる。今日の高校受験が偏差値競争に塗りつぶされたのも1つには受験生が将来の進路を基準に高校を選択することを放棄した結果でもあったと考えられる。

第2に、子どもが選んだ進路に対して親はそこに一步でも早く、確実に到達しうる方法をアドバイスすることである。勉強するとか、学力を伸ばすというのは、そのための1つの方法であり、手段である。将来の見通しもなく、ただ闇雲に「勉強、勉強」とせき立てられても、自分自身が納得しうる動機づけは生まれてこない。またどのような構えで勉強すればよいのかも考えようがない。親にせき立てられるままに机に向かうことの方が問題を多く含んでいることもある。

最近では高校生の中途退学が急増していると聞く。20年や30年前ならば、その理由の多くが経済的なものであったが、今日のそれは「進路

選択の誤り」であり、「出直したい」からである。現に大学生の中にも、就職シーズンを迎えた4年の秋になって「自分には理科系が向いていない」とか「自分の適性がまだつかめない。自分は何に向いているだろうか」と訴えるものも数少なくない。そういう学生ほど実に真面目に机に向い、もくもくと勉強はしている。もちろんその姿勢は悪くはないが、将来の進むべき道を自ら早く選び、決めていれば、これまで以上に勉強の内容も方法も納得のいく形で見出したのではないかと思われる。このことは中学生にも、小学生にもあてはまることである。

第3に、さまざまな経験を早くから積ませることである。小学生は小学生なりに、中学生は中学生なりにさまざまな経験を理解することができる。遊びやスポーツもそうであり、社会的活動（子ども活動、ボランティア活動、町内での活動など）もそうであるが、家庭にあっても家事や仕事を分担し、役割を遂行させることが引いては学習への内発的動機づけを引き起こすことにもなる。最近では勉強が忙しいという理由で子どもたちは家事労働から解放されているが、こうした労働体験などの中から学習への動機づけは内発的に生ずるものである。親としても、テレビを見たり、マンガを読んでいるよりは机に向かっていてくれれば大いに安心する。しかし、子どもたちのそうした学習態度は自らが設定した目標を達成するためのものではなく、他律的、他動的な学習行為であるにすぎない。また経験を重ねることによって、その中から学び採る知識や技術は計り知れない。学校では教えられない、教師の口からは聞けない多くのことを身をもって会得するものが多いのである。

最後に、以上の諸条件を満たした上で、やはり重要なことは可能な限り学習時間を増やすことである。たとえば「ガリ勉」を勧めていると思われるかもしれないが、そういう意味では決して

なく、たえず学習態度を持続するということである。宿題が出たときだけ本を開くとか、試験の前日だけ机に向かうというのではなく、いつも決められた時間に習慣的に本を読んだり、勉強することが必要だという意味である。そのためには家族員全体の協力も必要であろう。そうした習慣を子ども自身が身につけられるような条件づくりに努めなければならないし、それを強制ではなく、自発的に実行しうるような雰囲気も作ってやらなければならない。要するに学力を育てるのは技術でもなければ、コツでもないのである。

4. おわりに

学力を伸ばすことはどここの親にとっても最大の関心事であり、学力も低いよりは高い方がいい。問題はその高い学力が何のための学力であり、どのような学力かということである。子ども一人一人にユニークな個性があると同じように、それぞれの個人がそれぞれの個性的な学力、広くは能力を伸ばすことが肝要である。すべての子どもに、同じ学力や能力を期待すること自体、無理な願望であり、無意味なことである。子どもたちがどの領域を得意とし、どのような分野で将来の自己を生かそうとしているかを十分に見極めながらそれぞれの能力を開発していくという姿勢が親や教師や広く大人たちに求められるのである。極言すれば、子どもの学力や能力を育てるのはむしろ大人たちに課せられた課題であり、大人たちの生き方、世界観を問う課題だといっている。

子どもたちも10年後あるいは20年後には一人の社会人として生きていかなければならない。どのような社会を作り、どのような人生を歩むか、また歩んでほしいかを基準に、子どもたちには社会人としての能力にまで発展する学力をぜひ期待したいものである。



なぜ、数学ぎらいが へらないか

立教大学教授 赤 攝 也

算数あるいは数学がきらいな子どもが多い。これは大変困ったことである。そこで、以下では、その主たる原因と思われるものを指摘し、この困った状況をいくらかでも改善して行く方途を考えてみたいと思う。

1. なぜ数学ぎらいになるか

教科としての数学は、小学校では「算数」とよばれ、中学校以上では「数学」とよばれる。しかし、以下では、いちいちこれらを区別する必要もないので、簡単のためにこれを一括して「数学」とよぶことにする。

さて、早速本論に入ることにするが、なぜ数学がきらいな子どもがかくも多いのであろうか。

子どもがある教科を好きになったり嫌いになったりする原因には、まことに他愛のないものが多い。たとえば、たまたまその教科の時間に好きな先生からほめられたとか、大の仲良しがある教科が好きであるとか、実にささいな事柄が契機となって、その教科が好きになる。嫌いになる契機についてもまったく同じようなことが言える。そして、このような現象は、想像されるよりもはるかににはるかにひんぱんに起こっているものなのである。数学も決してその例外ではない。

しかしながら、数学だけについて言えば、数学が嫌いになる原因には、そのような些細かつ

雑多なもの他に、数学という教科の教えられ方にもとづく、きわめて普遍的な、したがってまたきわめて深刻なものが存在するのである。私は、子どもが数学が嫌いになる原因の圧倒的多数はこれであると思う。

では、それは一体どのようなものであるか。

そもそも、数学は、極めて多くの「知識」と「技能」とから成り立っている。そして、すべての数学的スキルは、何らかの数学的知識にもとづいている。つまり、すべての数学的スキルは何らかの数学的知識の適用である。たとえば、整数の乗法のスキルは、「整数の乗法の手順」という知識の適用である。また、分数を小数に直したり、小数を分数に直したりするスキルは、それぞれ、「小数を分数に直す手順」および、「分数を小数に直す手順」の適用である。

しかし、このような、知識とスキルとの関係は、何も数学という教科だけに見られるものではない。すぐわかるように、国語においても理科においても、それらの教科が含むスキルは、すべて、それらの教科が含む何らかの知識の適用になっているのである。

だが、数学は、他のどの教科にも見られるに非常にユニークな性格をもっている。それは、数学が「論理的な」教科だということである。すなわち、数学では、すべての知識をすでに獲得されている知識から、純粹に論理的に導き出す。言い換えれば、すでにわかっていること以

外はまったく使わないで新しい知識を頭の中だけでつくり出し、それをすでにわかっているものの上に積み上げて行く。

もちろん、子ども達の発達段階は十分に考慮される。すなわち、学問としての数学が要求する完全無欠な論理的推論が初等・中等教育における教科としての数学へ、まったくそのままの純粋な形でもちこまれることはまずない。しかしながら、子ども達の発達段階が十分に許容する論理性までもが放棄されたり、あるいは不純にされたりすることは決してないのである。

これは、すぐわかるように、他のどの教科ももっていない、数学だけの特徴である。

ところで、この特徴は、数学が含むいろいろの知識をいちじるしく習得しやすくする。というのは、ある知識がすでに得られている知識からどのようにして導かれるかを一度知れば、その知識に対する印象は非常に鮮明なものとなる。その知識が、なぜ正しいかという理由づきで頭の中に入るからである。また、かりにその知識、ないしはそのある部分忘れたとしても、さらにさかのぼって、より基本的な忘れていない知識からその忘れた知識、ないしはその部分を論理的に復元出来るからである。丸暗記した知識はそうはいかない。その知識には、それがなぜ正しいかという根拠がまったくついていないのであるから、印象もうすぐ、したがって大変忘れやすい。そして一旦忘れたが最後、それを復元する手だてはまったくない。必死になって思い出すしかないのである。

しかしながら、小学校や中学校の先生方は、数学のこの大切な特徴をあまり重視しないように思う。もちろん、すべての知識を既習の知識から論理的に導き出すというステップをおろそかにするような人はいない。しかし、その扱い方の多くは大変おざなりである。木で鼻をくく

ったようである。そして、一方では、それらの知識の適用である技能を極端に重視する。そして、テストにつぐテストで子ども達のその技能の向上をはかるのである。

理由はいろいろあるであろう。

その1つは、入学試験である。中学校の入学試験でも高等学校の入学試験でも、何らかの数学的知識が正しいことの「証明」が出題されることはまずない。出題されるほとんどすべては、技能がどの程度身につけているかをためす問題である。他方、上級の学校の入学試験に子どもをパスさせることは先生方の重大な責務である。そこで、知識を論理的に導くことはそこそこにして、それを使う技能に習熟させることに大半の時間を割りあてるのである。

幸か不幸か、この教育方法は、一つ一つの数学的知識を個別に扱っている限りは大変うまく行くのである。教室で目下問題にしている技能は目下問題にしている知識の適用である。そして、その技能に習熟するのには、その知識が正しい根拠など知っている必要はない。であるから、その知識が正しい根拠を知っている子どももそうでない子ども、まったく同じ土俵の上で、「わざ」を競うことが出来るのである。しかし、学期や学年のおわりのテストなどになると事情はかなりかわってくる。そこでは、数多くの技能が問題になる。それらを支えるのは数多くの知識である。どの子どもも、個々との技能の習熟にはげんだ当時はそれを支える知識を知ってはいた。しかし、時間がたつにしたがい、その知識の正しい根拠を知らない子どもは、その知識を忘れてしまう。復元も出来ない。すると、その適用としての技能もまたきわめてあやしげなものになってしまうのである。しかし、かつて、おのおのの知識の根拠を理解した子どもには決してそのようなことは起こらない。彼

等は、たとえ出された問題の答えを出す方法を忘れても、その方法のもとになる知識をたやすく復元することが出来る。すなわち、間もなく、ああそうだったということになる。こうして、前者と後者とでは、数学の成績がどんどん開いて行く。その結果、前者がやがて数学嫌いになることは当然である。

また、小学校や中学校の先生方が、数学の論理的側面をあまり重視しないもう1つの理由は、彼等の間にある種の「通念」がひろく行きわたっていることである。

彼等は、論理的な考え方というものは、子ども達にとって非常に難しいものだと思っている。——そのような考え方の出来る、あるいは理解出来る子どもはかなり限られた優秀な子ども達だけである。そのような優秀な子ども達は、自分達が教室で行う、いわば通りいっぺんの、木で鼻をくくったような説明だけで十分にわかってくれる。しかし、そうでない大多数の子ども達は、どんなに親切に、どんなにくどくどと説明してやっても、決してわかってはくれない。だから、論理的な説明はあれで十分なのだ。——彼等はこう考えているのである。

もし、このことが事実だとするならば、数学教育はまったく空しい、絶望的なものだということになってしまう。——しかし、私は決してそうだとは思わない。すなわち、論理的な考え方がそんなにも難しいものとは、決して思わないのである。

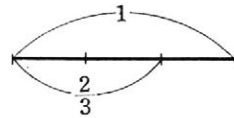
2. 分数の除法

まず、「既習の知識から新しい知識を論理的に導き出す」とはどういうことかを具体例でもって説明することにしよう。例としては何をとってもよいのであるが、初等中等教育で一番話題になるのは「分数の計算」であるから、ここ

では、「分数の除法」を例としてとることにしよう。つまり、分数の除法の手順を、すでに知られている事から「論理的に」、ただしある程度の「教育的配慮」を加えた形で導き出してみるのである。

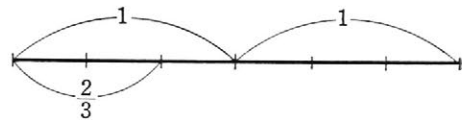
(1) 分数の除法について考えるためには、まず「分数とは何か」ということがわかっていなければならない。これがわからなければ、その除法はもとより、どのような算法もまったく無意味であろうからである。

そこで、ここでは、 $\frac{2}{3}$ という分数を例にとって、その意味を説明する。(本当は $\frac{1}{3}$ と書くべきであるが、これでは場所をとり過ぎるので、便宜上 $\frac{2}{3}$ と書くことにする。以下同様。)



まず、1を3等分した1つ分を $\frac{1}{3}$ という。 $\frac{2}{3}$ とは、この $\frac{1}{3}$ を2つ加えたもの、あるいは $\frac{1}{3}$ の2倍のことに他ならない。

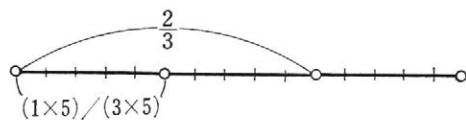
$$\frac{2}{3} = \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = (\frac{1}{3}) \times 2$$



また、上図からもあきらかなように、 $\frac{2}{3}$ は、2を3等分した1つ分でもある。

さらに、分数には次の性質がある。「分数の分母・分子に同じ数を掛けても、あるいは同じ数で割っても、分数の大きさは変わらない。」

その理由：ふたたび $\frac{2}{3}$ について考えよう。



上にも述べたように、これは1を3等分した

1つ分を2つ集めた大きさである。ここで、等分の仕方を5倍こまかくして、1を 3×5 等分してみよう。このとき上図からわかるように、1を 3×5 等分した1つ分を5個集めれば $\frac{1}{3}$ になるのであるから、集める個数をその2倍、すなわち 2×5 個にすれば $\frac{2}{3}$ になるはずである。したがって、 $(2 \times 5)/(3 \times 5)$ は $\frac{2}{3}$ に等しい。このようにして、 $\frac{2}{3}$ の分母分子に5を掛けても、 $(2 \times 5)/(3 \times 5)$ の分母分子を5で割っても、分数の大きさは同じであることがわかる。他の場合も同様である。

(2) 分数の除法に限らず、一般に数の除法は、いわゆる乗法の逆演算である。すなわち、たとえば $6 \div 3$ とは

$$3 \times \square = 6$$

をみたすような \square を求めることに他ならない。したがって、分数の除法についてうんぬんすることが出来るためには、それに先立って分数の乗法の何たるかがわかっていなくてはならないであろう。しかし、ここでは、紙数の関係上、これは既知のものとして仮定することにする。答えだけをいえば、次のような法則が成り立つのである：

分数と分数とを掛け合わせるには、分子 \times 分子を分子とし、分母 \times 分母を分母とする分数をつくればよい。たとえば

$$\frac{3}{5} \times \frac{4}{7} = \frac{3 \times 4}{5 \times 7}$$

(3) いよいよ、分数の除法について考えるのであるが、まずはじめに、例えば $(\frac{7}{5}) \div (\frac{3}{5})$ のように、分母の等しい分数の割り算を考えてみよう。もちろん、

$$(\frac{3}{5}) \times \square = \frac{7}{5} \quad (1)$$

をみたすような分数 \square を見つけないのである。ところが分数の乗法を行うには、分子に分子を掛け、分母に分母を掛ければよいのであるから、 \square を $\frac{\circ}{\triangle}$ という分数だとすれば、(1)の左辺

$(\frac{3}{5}) \times \square$ は $(3 \times \circ)/(5 \times \triangle)$ となるはずである。そこで、(1)の右辺の $\frac{7}{5}$ を、(1)の左辺 $(3 \times \circ)/(5 \times \triangle)$ とくらべやすくするために、 $\frac{7}{5}$ の分子と分母に3を掛けて $\frac{7}{5} = (7 \times 3)/(5 \times 3) = (3 \times 7)/(5 \times 3)$ としてみよう。そして、これを $(3 \times \circ)/(5 \times \triangle)$ とくらべれば、ただちに \circ/\triangle すなわち \square は $\frac{7}{3}$ であることがわかる。すなわち、 $(\frac{7}{5}) \div (\frac{3}{5}) = \frac{7}{3}$ したがって、分母の等しい分数の除法は、分子を分子で割ればよいのである。

(4) それでは、分母が同じでない場合、例えば $(\frac{7}{5}) \div (\frac{3}{4})$ のような場合はどうするか。この場合は、 $\frac{7}{5}$ 、 $\frac{3}{4}$ の分母・分子に適当な数を掛けて、分母をそろえるのである：

$$\frac{7}{5} = \frac{7 \times 4}{5 \times 4}$$

$$\frac{3}{4} = \frac{3 \times 5}{4 \times 5} = \frac{5 \times 3}{5 \times 4}$$

そうすれば、 $\frac{7}{5}$ を $\frac{3}{4}$ で割ることは、 $(7 \times 4)/(5 \times 4)$ を $(5 \times 3)/(5 \times 4)$ で割ることであるから、分子を分子で割って、 $(7 \times 4)/(5 \times 4)$ つまり

$$(\frac{7}{5}) \div (\frac{3}{4}) = \frac{7 \times 4}{5 \times 3}$$

ところが、この答えは、乗法 $(\frac{7}{5}) \times (\frac{4}{3})$ の答えと同じである。こうして、分数を分数で割る際には、割る方の分数の分母・分子を引っくりかえして割られる方の分数に掛ければよいことがわかる。

この方法は、分母の同じ分数の除法にも用いることができる。たとえば

$$\begin{aligned} (\frac{7}{5}) \div (\frac{3}{5}) &= (\frac{7}{5}) \times (\frac{5}{3}) \\ &= \frac{7 \times 5}{5 \times 3} \\ &= \frac{7 \times 5}{3 \times 5} = \frac{7}{3} \end{aligned}$$

——以上が分数の除法の「論理的な」(ただし「教育的な配慮」を加えた)説明である。

いかがであらうか。かなり楽しく読んで頂けたのではないであらうか。



新しい評価観と学習指導

大阪大学助教授 梶田 叡一

1. 新しい評価観への転換

評価についての工夫や研究というと、テストの作り方や得点の整理法、そして成績づけの仕方やそのために必要な資料の集め方、ということだけが考えられてきた。こういった評価観は、実に長い間、教育界で「常識」とされてきたと言ってよい。つまり、教育評価と言いながらも、結局、評価の仕方についてしか考えられていなかったのである。

しかし、新しい評価観が提唱され、これが教育界の新しい「常識」として浸透していく中で、評価についての工夫や研究も、そのあり方を一新していきつつある。

もはや評価の仕方が、それだけ切り離して、単独で問題とされるのではない。いったい何を目標してのどのような教育活動の中に、どのような形での評価活動をどのように位置づけたならば、そしてその評価が教育活動全体の中でどのような働きをしたならば、教育のあり方が一人ひとりの子どもにとって有効適切なものになるのか、ということが問題にされるのである。狭い意味での評価の仕方は、そういった枠組みの中に位置づけられたものとして、その意味ではきわめて部分的な課題として、問題になってくるのである。

新しい評価観とは、結局のところ、評価という視点から教育のあり方を根本的に問い返え

し、評価という働きを有効適切に組み込んだ教育活動を、新たに構想し、設計し、実践していかこうとするもの、と言ってもよいであろう。別の言い方をするならば、学校として、そして教師として持っている^{ねが}い^やね^らいをはっきりさせ、そういった観点から従来の教育活動や指導のあり方を根本的に再吟味し、^{ねが}い^やね^らいがよりよく実現するような活動や指導の計画を立てていく、ということが大前提とするものである。そして、^{ねが}い^やね^らいを常に頭に置きながら子ども一人ひとりの現実の姿と様々なレベルで対話し、それに基づいて指導のあり方を軌道修正し、一人ひとりの子どもに補充課題や深化課題を与え……、といった着実な形での活動展開をはかる、というものである。

したがって、新しい評価観に基づいて教育実践をおこなっていかこうとする場合、次の三点が不可欠となる。

(1) ^{ねが}い^とね^らいの体系的な明確化（各段階ごとの到達目標・基準の分析・明確化と構造化）。

(2) ^{ねが}い^とね^らいがどのように実現しつつあるかをモニターし、チェックするための手だて（到達目標・基準〔クライテリオン〕に準拠した実態把握と測定・評価）。

(3) モニターしたりチェックしたりした結果に基づく新たな指導や活動、課題設定（評価の形成的機能の追求）。

つまり、よく用いられる言葉で言えば、目標の明確化、到達度評価、形成的評価、の三者が新しい評価観を支える基本的な柱となっているのである。

これら三者は、言うまでもなく、どれか一つを取り出して単独で考えることができるというものではない。いわば三位一体の存在である(図1参照)。

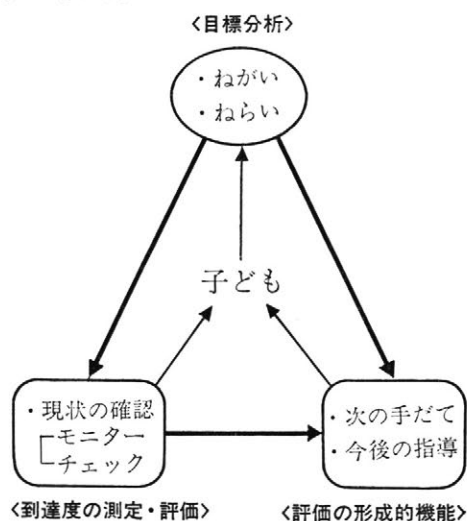


図1 新しい評価観の内的構造

たとえば到達度評価をおこなったとしても、それがきちんとした目標分析の上に立ったものでないならば、評価としてはほとんど無価値と言ってよい。そしてまた、たとえ到達度評価をおこなったとしても、その結果を成績一覧表や通知票、指導要録等に記入するだけで、あるいはそれを子どもや保護者に見せたり手渡したりするだけで終わりにしてしまうのならば、どうしようもない。つまりその評価結果に基づいた新しい指導、新しい学習がそこから始まっていかなければ、そんな評価は教育的な意味ではほとんど無意味と言ってよいのである。

形成的評価であるとして、指導過程の中に多

様な評価活動を組み込み、子ども一人ひとりの学習状況をモニターしたりチェックしたりしたとしても、それが教師の側でのきちんとしたねがいやねらいに裏付けられたものでないなら、そういった評価に形成的なはたらきを期待することはできない。つまり、そういう評価活動は無意味であるというだけでなく、指導や学習の過程を阻害しかねない余計な邪魔ものとなるのである。

もちろん、ねがいやねらいが一人歩きするようでも仕方がない。さらに言えば、ねがいやねらいがたとえ何らかの手だてを用いて子どもへの働きかけへと現実化されたとしても、それだけではどうしようもない。「豊かな人間性の育成」といった素晴らしい目標を掲げて指導をおこなったとしても、そういった面を育成した「つもり」、そういった面が育成された「はず」でしかないならば、せっかくのねがいも空転するだけであろう。子どもの姿に見られる具体的な現れを、そのねがいの観点から十分に吟味し、それに基づいて当面のねらいを設定し、それが指導を積み重ねていく中で、子どもに本当に実現しつつあるかどうかを子どもの現実の姿から見てとり、それに基づいてまた次の指導の手だてを構じ……、というのではなくては、ねがいやねらいが着実に実現していくということにはならないのである。

2. 教育実践に何がもたらされるか

さて、それでは、こういった新しい評価観に基づいて教育実践をおこなっていくと、いったい何が変わってくるのであろうか。

まず第一に、教師が知らず知らずのうちに大量の「おちこぼれ・おちこぼし」を作ってしまう、ということが防げるはずである。

ねがいもねらいも持たないまま教科書をともかくもこなしていただくということであるなら、多くの子どもがどこかの時点でつまずいたり、学習意欲を失なったりしてしまうことになるであろう。教科書の内容を理解し覚えるだけといった無味乾燥な学習に、子どもがいつまでも耐えられるはずはない。ねがいやねらいのしっかりした指導であってはいじめ、見通しの立った学習が、しかも大事な点に焦点の絞られた学習が可能になるのである。

もちろん、これだけで十分というわけではない。たとえねがいやねらいがしっかりした指導であっても、「つもり」の指導、「はず」の指導に終わってしまうなら、まさに尻抜けである。ねがいやねらいの観点からする評価活動が適切な形で指導過程に組み込まれていってはいじめ、さらにそういった評価活動に基づいて新たに指導や学習を必要とする課題が示され、取り組む、といったシステムであってはいじめ、着実に学習の積み重ねが可能となる教育になるのである。「おちこぼれ・おちこぼし」を大幅に減少させるために、新しい評価観を構成する三本柱が不可欠の要素になると言ってよいであろう。

第二に、教師が一面的で偏った独善的な指導をし、その結果として子どもに成長発達の歪みをもたらしたり、深い心の傷を負わしたりするということが防げるはずである。

ねがいやねらいを長い見通しの中で体系的に、しかも広い目配りとバランス感覚をもって吟味し、明確化する、ということがない場合には、一面的な「理論」やイデオロギーによって容易に影響され、知らず知らずのうちに偏った教育活動をおこなってしまうことになる。

たとえば、どの教科のどのような教材・題材に

ついても発見学習一本槍でやっつけようとしたり、毎時間毎時間小集団（班）での話し合いに終始することをもってよしとしたり、といった活動を考えてみていただければよい、あるいは、理科だけでなく社会科や国語でまで仮説設定から実験へという手順で毎時間の授業を展開していったり、算数・数学だけでなく音楽や図工・美術に至るまで全教科でプログラム学習中心の展開をおこなっていったり、というような姿である。

こういう偏った一面的な活動展開であっても、もちろん部分的には真理を含んでいる。そういう一つひとつの活動のあり方をそれ自体として取り出してみれば、いずれも子どもの成長や学習にとって本質的かつ不可欠のものであると言ってよい。しかし問題は、一部についての妥当性や有効性、一面についての重要性や望ましさをもって、全体にわたっての、全面にわたっての真理であると誤認している点にある。つまり、子どもの成長や学習の全体を全面にわたって問題にした場合、発見ということが、集団活動ということが、仮説・実験ということが、スモールステップでの積み上げの学習ということが、どこにどのような形で位置づくか、という点での反省、吟味、認識が欠けているのである。

これこそ大切な真理だ、と思い込んでしまうと、それだけしか見えなくなる。それだけを大事にしていけば、全てが自ら解決するように思えてくる。これは人間の悲しい性^{さが}と言ってもよい。しかし、教育ということは本来そうであってはならない。バランス感覚に裏づけられた目配りが不可欠のはずである。もう少し具体的に言えば、一人ひとりの子どもに、教科の本質に関わる基礎的基本的な知識や技能をきちんと

身につけさせるという学力保障と、一人ひとりの個性的な感性や能力を将来にわたって伸ばしていくためにきちんとした活動や体験をさせておくという成長保障、を双方共に満足させるような教育実践でなくてはならないはずである。このことは、広い目配りと長短さまざまの見通しをもった目標分析がなされてはじめて、そして、それに基づいて多様な手だてが組み立てられた指導計画が作成されてはじめて、可能になるのである。

3. 学ぶ側の論理への「呼びかけ」

ところで、教育評価は、何よりもまず教育する側の論理である。新しい評価観も、当然のことながら、教育する側の視点に貫ぬかれたものである。いや、一層それを推し進めて、教育する側の責任、とりわけ教育の結果に対する責任、を問うものである。この視点は、学校という機関の公的社会的な意義から言っても、決して軽視されてよいものではない。

しかしながら、このことは学習する側の論理を、軽視したり無視したりすることを意味するものでないことも、また当然である。かえって、きちんとした教育の論理を土台とし柱として、学習する側の自主的自立的な取り組みを支え、伸ばしていく、という大きな可能性をはらむものである。もちろん、その可能性を現実のものとするためには、いくつかの点で工夫が必要とされる。

その第一が、教育する側のねがいやねらいに触発される形で、一人ひとりの子どもが自分なりのねがいとねらいを持つようになる、という点であることは言うまでもない。

教える側に目標意識が必要であると同様、学ぶ側にも目標意識が不可欠である。行けと言

われるから学校に行き、やれと言われるから勉強する、という受け身の惰性をいつまでも続けているわけにはいかない。小学校でも学年が進むにつれ、少しずつ自分なりに、何のために学校に行って勉強をしているのか、今どうということのためにこの勉強をしているのか、ということがわかっていくのでなくてはならない。中学校に進めば一層はっきりと、自分にとって勉強するということ自体がどういう意味を持っているのか、それぞれの教科・科目は自分にとってどういう意義を持つのか、ということ認識するようにならなくてはならない。また、それぞれの教材・題材ごとにも、自分なりのねらいを持ち、焦点のはっきりした学習をしていってほしい。つまり、小学校上級から、中学校、そして高校へ、という青年前期での主体性の確立、自我の確立、の一環として、自らが学ぶということ、しかも他ならぬ学校という場において、定められたカリキュラムに従いつつ濃縮した学習活動をおこなうということ、をきっちりと位置づけていってほしいのである。これができてはじめて、生涯学習、生涯教育ということも、本当の土台を持つことができるであろう。

もちろん、こういった形で学ぶ側が目標意識を持つということは、教える側がそのねがいやねらいをそのまま押しつけたり、教え込んだりしていくということではない。教える側の目標をそのまま自らの目標にするということは、まずもって困難であるし、たとえ一応はそういう形になったとしても、一人ひとりの内面に深く根をおろした自分なりのねがいやねらいになることは望めない。教師と子どもとは、基本的な認識が違い、それを支える体験の蓄積が違い、そして何よりも立場が違う。子どもはあくまでも、自分自身の人生設計の一部として学校

での勉強を意味づけ、また当面の学習の課題の意義や焦点を自分なりの必然性を持って見出し、いかねばならないのである。

もちろん、だからといって、教える側のねがいやねらいと、学ぶ側のねがいやねらいがまったく無関係であったり、大きく食い違っていたりするのは、また困ったことになる。一つの授業の場で、教える側と学ぶ側がそれぞれ違ったことを目指しているとするなら、まさに同床異夢である。教育としての一貫性や積み上げ性もおびやかされることになるだろうし、第一、学校で学ぶということそれ自体の意義があやうくなくなってしまうであろう。

教える側と学ぶ側の基本的な違いとそれぞれの独自性を大前提にしながら、それぞれの目標意識を基本的な方向性としては一致させていく、という難題を解くにはどうしたらよいのであろうか。筆者はその原理を、「呼びかけ」として考えている。

教える側はそのねがいやねらいを、そのままストレートな形で、学ぶ側に示すのではない。ねがいやねらいを土台としつつ、それに呼応するねがいやねらいが学ぶ側の心の中に生じてくるよう、さまざまな形で「呼びかけ」をおこなうのである。

たとえば、学校で勉強することの意義はどこにあるかを理路整然と語ることも結構であるが、教師自身が小さい時、やはり勉強は好きでなかったこと、ちょっとやる気を出して取り組んでもすぐにいろいろ障害が出てきてやる気を失ってしまいがちであったこと、しかしそういう中で、自分としてはこれこれの意味でやっぱり勉強をやっておかななくては、と思うようになったこと、そして、怠けたい気持ち、楽しい遊びの方に行きがちな気持ち、が起こってきた時

にはこういうふうに自分に言い聞かせて気持ちを引き締めてやってきたこと、等々を語ってやるのが大事ではないであろうか。

また、この教材や題材で何を学ぶかについても、教科の体系から言ってここでは特に何をマスターしておかねばならないか、何に気づき何を体験しておかねばならないか、ということ子ども言葉に直して語ってやらねばならないであろうが、それだけでなく、手作りのプリント教材やOHP、ビデオといった視聴覚教材などの形でそこの学習の全体構造を見通せるようにしてやり、それを土台に学ぶ側で自分なりのねらいを持つようにもっていく、ということが大切になるであろう。さらに一時間一時間の授業の中では、本時のねらいを学ぶ側自身の言葉を用いて提示すると同時に、その線に沿って基本的な発問を準備していく、ということが不可欠となるのではないだろうか。

もちろん、こういう多様な形での「呼びかけ」をおこなったとしても、教師の言葉をそのまま受け入れ、それを拳々服膺していくような子どもができたのでは困る。また、「呼びかけ」が一人ひとりの子どもの頭上を虚しく通り過ぎていくだけでも困る。そういう意味で、「呼びかけ」が学ぶ側でどのように受け止められているか、それが子ども自身にとって内的必然性を持つねがいやねらいとして結実しているか、それによって実際の学習活動が焦点づけられ、筋立てられるようになってきているか、等々の点を常に吟味してみることを忘れてはならないであろう。こういった「呼びかけ」もまた、子どもの現実の姿との対話の中で進められていかなければならないのである。

子ども自身に自己評価をさせるということも、実はこのような「呼びかけ」を土台にした

ものでないなら、教育的なものにはなりえない。自己評価票を与えてやたらとそれに記入させてみたとしても、それは本当の意味で自己成長性を支える自己評価とはなりえないのである。紙数がつきたのでこの点については別の機会に詳しく述べることにしたいが、形だけそれらしくしたとしても、本当の自己教育の力や技能や態度が身につくわけではない、ということを中心に強調しておきたい。と同時に、新しい評価観は、真の自己教育性の育成というところまで射程におさめるものである、また本来そうでなくてはならない、ということを十分に認識していただきたいと思うのである。

<参考文献>

梶田『新しい教育評価の考え方』（第一法規／ベストライブラリー）

梶田『教育評価』（有斐閣双書）

梶田『生き生きした学校教育を創る——人間の成長も基礎学力も』（有斐閣選書）

（P.53より続く）

3. 望ましい数学教育

上に述べた分数の除法の解説は、現在、小学校の算数でおこなわれているものとほとんど同じものである。

私は、これが子どもにとってそんなに難しいものとは思わない。ゆっくりゆっくり聞かせてやりさえすれば、ふつうの子どもなら誰でもわかってくれるはずのものである。たとえばはじめはわからなくても、もう一度ゆっくりと説明してやり、ゆっくりと考えさせれば、必ずわかってくれるはずのものである。

あることがらを考えて、ハッとわかれば、子どもはとび上って喜ぶ。そして、またそういううれしさを味わおうとしてその次を考える。これにまた成功すれば、ますます楽しくなる。そして遂には数学が好きになるのである。

もちろん、これはやや手間のかかる指導方法ではある。しかし、根拠もわからない手順をむやみやたらとくりかえさせる「スパルタ教育」よりは、はるかに効率が高い。私は、現場の先生方に頭を少し切りかえて頂きたいと思う。しかし、それには何と言っても時間がかかる。その前に、家庭教育のあり方が早急に改善されることを望んでやまない。

（理学博士・当財団評議員）



学習指導の評価の 方法の改新

文部省初等中等教育局
高等学校教育課長 中島 章夫

「学習指導の評価の方法の改新」という与えられたテーマは、私ごとき一教育行政官がこなすものではないことは、本誌の読者のような専門家の目には明らかであろう。ただ偶々、小学校教育課長拝命中に、新しい学習指導要領実施に伴う「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録」の改訂作業の担当を命ぜられ、高等学校教育課に移ると、「高等学校生徒指導要録」の改訂を担当することになって、小・中・高等学校を通じて新しい指導要録作りという側面から、学校における指導と評価の現状と問題点にふれる機会があったことが一つ。それから、これも偶々、1971年にスウェーデンのグレンナで開かれた、国際教育達成度評価委員会 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement=IEA) 主催の、「カリキュラム改善と開発に関する上級者セミナー」に、日本から参加した4名のチームの一員として、梶田毅一氏他と参加して以来、このセミナーの責任指導者であるブルーム博士の人と業績にふれる機会が多く、特にそのカリキュラムと指導の理論に敬意を抱いている者の一人であることが、編集者のお目にとまったものと思う。せっかくの機会なので、学習指導の評価のあり方についての素人論を書いて、専門の方々の批判を請うこととしたい。

1. 新しい指導要録がめざしているもの

昭和52年7月の小学校及び中学校の学習指導要領、昭和53年8月の高等学校学習指導要領の改訂告示に伴って、新しい教育課程が55年度から小学校、56年度から中学校、57年度から高等学校に学年進行で適用されることになった。新指導要領への移行に先立って、昭和55年2月に小・中学校の児童・生徒指導要録が、56年12月には高等学校生徒指導要録が改訂され、各都道府県等宛に通知された。教育の目標や内容に関する国の基準が変わることによって、その指導要領に基づいて行われた指導の結果を記録し保存することを義務づけられた、指導要録の形式や内容は変える必要性が生じるのである。

児童または生徒の学籍並びに指導の過程及び結果の要約を記録し、指導及び外部に対する証明等のために役立たせるための原簿としての性格を持つといわれる指導要録には、指導のための機能と証明のための機能が併せ含まれている。今回の指導要録の改訂でめざされたのは、指導要録の持つ二つの機能のうち、指導のための機能が教育現場において特に充実されるようにすることであった。これは新しい学習指導要領が、児童・生徒の能力、適性、興味、関心に即したより適切な指導が行われるように、教師の自発的な創意工夫を加えた学習活動を意図したことと深くかかわっているのである。

新指導要録が指導の機能を重視したのは、従来指導要録が教育現場において、あまりにも受け身に、決められているからとか、外部への証明のために必要だから止むを得ずとかいった形で意識されてきたものを、正常な形にもどそうという意図があったのである。さてそれでは、どのような点で指導機能の重視がめざされたのであろうか。二つの例をあげておこう。

まず第一に、「観点別学習状況」の欄が小・中学校指導要録に取り入れられたことである。これは単に到達度評価の考え方が初めて要録に持ち込まれたといった、表面上のめずらしさ以上のものがあるといつてよい。すなわち、従来、「学習指導要領に示す目標に照らし」評定する建前になっていても、何が具体的な目標であるのかが明確でなく、ただ与えられた教科書の内容を児童・生徒に伝え、専ら集積された知識量をはかって相対評価で序列づける、といった形の学習指導が多かったのを改めようとしているのである。観点別学習、状況を評価するためには、地域や学校毎に、各学年の各教科について、各観点別に具体的な目標を設定し、学師間で評定の基準についても信頼性、客観性のあるものを定める必要がある。児童・生徒の学習能力を高め、教師の指導のあり方を改善する評価は、指導要領や教科書がではなく、学校が児童・生徒にどのような変容を期待するのかという、具体的に明確な目標意識なしには達成できないのである。今回の「観点別学習状況」欄の設定は、目標設定—指導実践—測定評価という筋道によって、学校が主体的且つ組織的に指導の改善充実に取り組むことを促したのである。

第二には、「各教科の学習の記録」以外の、「特別活動の記録」や「行動及び性格の記録」といった、いわゆる人物評価の評定のあり方に

工夫を加え、これを単に優劣比較や序列づけに用いたり、記録のための記録や証明のための記録に終わらせないように配慮された。たとえば高等学校では、様式上も「特別活動の記録」、「行動及び性格の記録」、「特記事項」等、生徒の個人的なプロフィールにかかわる記録は、第3面に集中させることによって、証明等のためであっても軽々に外部に持ち出されることが少なくなるよう配慮する一方、指導に関してはこれらの欄にじゅうぶんに書き込んで、一人の生徒を何人かの教員が協力して、より望ましい人間形成に至らしめるよう工夫されているのである。

「行動及び性格の記録」については、従来ともすれば「評定」の分析項目毎に、A、B、Cの記号をつけることによって、生徒の人物評定に単純な優劣ないし序列意識を持ち込み、はなはだしきはこれを点数に置きかえて単純合計し、入学者選抜にするとという教育的に配慮の乏しいことが行われた。そこで今回は、「評定」は10して、優れたあるいは特に指導を要すべき特徴と1で表示を示すこととするとともに、「所見」欄を相対的に重視して、当該生徒について優れたあるいは指導を要する特徴を具体的に記述することとなった。けだし人物の評定は全人格について行われるべきであり、そのような具体的な見方こそが次に担当する教員の指導上の参考として引き継がれやすいからである。

2. 序列づけ仕分けする評価と一人ひとりを育てる評価

小・中学校指導要録の各教科の学習に関する「評定」は、「……指導要領に示す目標に照らし、学級又は学年において、普通の程度のを3とし、3より特に優れた程度のを5、3よりはなはだしく劣る程度のを1とし、

3と5又は3と1の中間程度のものをそれぞれ4又は2とすること」となっている。いわゆる絶対評価を加味した相対評価と説明されているものであるが、実態的にはクラスの中の相対評価で、5、4、3、2、1と評定されてきたと言ってよい。

相対評価とはいうまでもなく、原点や目盛が集団の得点分布に依存するような尺度で評価することであり、絶対評価とは、具体的に明示された教育目標等外的基準による尺度で評価することである。相対評価と絶対評価を、どちらが良くてどちらが悪いといった対立概念でとらえるのは正しいことではない。わが国では従来どちらかといえば、相対評価は批判される場合の方が多かったといえるが、児童や生徒がクラスや学年等の中でどのような位置を占めているかがわからなければ、指導や学習の目標がたてにくいし、児童・生徒にとっては励みにならないことが多いであろう。それに絶対評価といっても一般的には、目標が不明確で、教師の主観的な勘に頼って行われることが多いのである。

わが国の教育において今日までのところ、相対評価以外に評価がないように思えたのは次の二つの理由によっていると考えられる。すなわち一つには、学校や教師自身に、子どもにどのような学習経験を与えようとするのかの目標が具体的でなく、専ら教科書に記された内容を子どもに伝え、その結果を記憶の量として測定することが中心であるから、集団準拠の基準によって序列づけを行う以外に評価する中味を持たなかったのである。二つには高校、大学等の入学者選抜試験の影響である。いうまでもなく、入試は一定の座席を争う競争試験である。競争である限り相手より一点でも多く点を取ることが目標となり、競争が激しいほどこれで十分と

いうことはない。おまけに入試競争は、一点でも多く点を取って首尾よく合格した者には、引き続きの指導が与えられるが、不合格となった者は、一顧も与えられずに切り捨てられる非情さを持っているのである。

このように学校や教師に、児童・生徒をどのように育てるかについての主体性が乏しく、一方で激しい入試競争が行われるところでは、学習指導は専ら相手より少しでも多くの知識をつめ込むことを目標に行われ、その評価も序列づけや仕分けに役立つ相対評価が必要以上に重視されることになるのである。学校における学習活動の中心は、必要な知識、経験の獲得にあることは論をまたないが、ことに中等教育以降、生徒の能力、適性、興味、関心が多様化してくると、常にアカデミックな教科、科目についての知識獲得量という、単一のメジャーによって評価され、序列づけられ仕分けられるシステムの中では、年が経つにつれて切り捨てられ、励ましを与えられずに落伍して行く者の数は多くなっていくのである。教育の本当の目標が、一人ひとりが持っている可能性を最大限に発揮させて、それぞれに人生の出発の準備をさせてやることにあるとすれば、一人ひとりを生かして育てる評価の観点が、もっともっと大切にされる必要があるはずである。

3. ブルームの評価理論と学習指導

この七月に二度目の来日を果たし各地で講演を行ったブルーム博士は、筆者にしみじみと「私の研究の焦点は終始人間能力の変化 (Human Variation) ということにあるのですよ」と語っていた。1971年のグレンナ・セミナーで、「教育目標の分類学」、「形成的評価と総括的评价」、「マスタリー・ラーニング」などの指導評価理

論に初めて接した時の新鮮な驚きと興奮は、それだけわが国の教育のあり方には欠けた理論に出会ったことを物語っていたように思う。ブルーム理論の詳細については、専門の学者の方々による紹介にまかせるとして、一行政官の目に映った範囲で、わが国の学習指導の評価の改善に参考となると思われるブルーム理論のいくつかにふれておくことにしよう。

まず「教育目標の分類学」(Taxonomy of Educational Objectives)についてである。教育活動を通じて追求されるべき目標の全体を、認知的な領域、感情的な領域、精神運動的な領域に分け、それぞれの領域の目標を低次なものから高次なものへと分類整理したものである。これによって、学年や教科、グループや個人等について、何処まで子どもの変容を期待するかの目標を、構造的に把握することが容易になり、カリキュラムの作成や評価あるいは指導の充実に、はかり知れない深みと科学性を加えることが期待される。目標の分析と構造化が行われないところでは、指導は単なる知識の伝達に流れやすく、評価活動も従って平板にならざるを得ないのである。

「形成的評価と総括的评价」の考え方は、ことに形成的評価が指導の過程での、指導と学習の充実のための評価として、従来の学習終了時の仕分けとレッテル貼りのための評価といった、固定的な評価観を打ち破る意義を持っている。形成的評価(Formative Evaluation)は、単元等のある一まとまりの教育内容について、学習目標を洗い出し、形成的テストによって目標毎に到達、未到達を学習者について確認しながら指導を展開するという、指導と結びついた評価という特徴を持っている。一連の指導や学習の最後の段階に来る総括的评价(Summative

Evaluation)と対比して使われるのである。形成的評価と総括的评价の考え方は、カリキュラム開発の過程でも応用可能であり、世界の先進的なカリキュラム・センター等では、カリキュラム開発の途上で、小さな領域毎に新しい内容を構成し、実験的に適用してその妥当性を検証しながら、カリキュラムの全体構造を作り上げて行くのである。このような形成的評価の積み上げによって出来上がったカリキュラムを、全面的に実施してその全体としての望ましさや問題点を点検するのは、総括的评价の役割であることは言うまでもない。

「教育目標の分類学」,「形成的評価」の発展線上に現れて来たのが、「マスタリー・ラーニング」(完全習得学習)の考え方である。最近の訪日の際ブルーム博士は、いわゆる一斉授業と個別指導、それにマスタリー・ラーニングの3つの指導法を比較して、次のようにのべた。すなわち指導の効果の面では、一対一のチューターによる指導にはかなわないけれども、マスタリー・ラーニングの手法を取り入れれば、ほとんど不可能に近い、財政支出を伴わなくても、一斉クラス指導の中で個別指導に劣らない効果を上げうると指摘した。マスタリー・ラーニングは、学習者はすべて異った能力と学習パターンを持っていることを前提に、またすべての学習者は学習による変容の可能性を持っていることを前提に、すべての者に一定水準以上の学習到達度を保障しようとするものである。通常の一斉指導を行いながら、適当な時点において、診断的な目的を持った形成的テストを実施し、その結果に基づいて学習者個々人の目標到達状況に即した治療的指導を行い、このようなくりかえしによってすべての者を完全習得に導こう



達成度(到達度)評価の 実践上の問題点

青山学院大学講師 日俣周二
国際学院埼玉短期大学副学長

1. 達成度評価における実践上の問題

前節に、「新しい評価理論」や「評価の方法の改新」ということが述べられており、そのうえに立って、評価の実践上の問題に焦点づけて述べてみたい。

現実の授業実践において、いわゆる達成度評価を導入し実施しようとする場合には、まず、その前提となることを、しっかり検討しておくことが必要である。その前提として次の諸点が考えられる。

- ・学習目標を詳細化すること。
- ・学習指導計画を個々の子どもに即応するよう
にすること。
- ・教材を精選し、教材系列を筋道立ったもの
にすること。
- ・子どもの特性に必ずしも処方を考えること。
- ・子どもと教師との情意関係を、いっそう密
にすること。などがあげられる。

そのような条件が十分考慮されないと、達成度評価の手続き的な側面が先行し、実質を伴わないという場合も起こってくる。ここで、

評価方法の改新と言うのは、例のブルーム(B. S. Bloom)博士の理論が基底になっていると思われるが、その新たな評価の意味は、従来の評価とは、まさに対向的であるとさえ言えよう。さらに、評価理論や評価方法の改新については、観念的には、なんとか理解できたとし

ても、実践的には、どうしたらよいのかという問題も生じる。改新の考え方を端的に言うならば、まず、教授・学習の過程を人間化することに取り組むべきである。たとえば、子どもらしい遊びもあり、進んで行く学習もあり、社会生活にかかわる体験もあり、それらを含めて、人間としての生き方を求め、それを実現していくことを重視することであると思う。学習の過程を人間化するには、学習目標の設定や学習指導計画も改める必要があり、さらに、教授・学習の全体システムのあり方にもかかわってくる。

つまり、教授・学習の全体システムを改めて、どの子どもにも、完全に習得できるようにするのが、達成度評価のねらいである。したがって、子どもの習得状況についても、その学習のプロセスにおいて、診断・評価がなされなければならないが、また、その評価情報によって、教授・学習の進め方が見直され、改善を施すことが必要になる。すなわち、学習と評価とは、相即的に機能するように工夫する必要がある。

さて、達成度評価の機会と評価の機能に焦点を当て、授業実践上の諸問題について考えてみたい。その問題はいろいろあろうが、まず、取り上げてみたいのは、事前診断の問題である。実際には、事前調査とか、子どもの実態把握ということがなされる。それらの事前診断のねらいは、いわゆる前提能力を診断することである

が、その前提能力の診断とその処方仕方が大切なのである。一つには、前提能力に欠落したり、不十分な点が見出された場合、それに対する補充とか是正する方途がなされる。二つには、これから取り組もうとする学習課題に関して、前提能力や前提経験を生かし、進んで学習に取り組む意識を高め、意欲的に取り組めるようにすることが大切である。前者は既習事項にかかわり、後者は、これからの学習事項にかかわっている。前者と後者をうまく結び付けることを考えていかなければならない。なお、この点に関して、たとえば、試行学習あるいは準備学習と称して、そのための時間を設定するという実践事例もみられる。試行学習や準備学習に特定の時間を取るというのは、その後について展開される学習（本学習とも言う）における、「つまずき」や「困難点」を未然に防ぐのに有効であると言われている。以上前提診断についての方策の事例も上げてみたのも、次の本学習を進めるための処方になると考えられる。

次に取り上げたい問題は、教授・学習の過程における診断と評価の機会と方法の問題である。学習の過程において、実際の進行状況を見ながら、診断・評価を行ない、その機会を、たびたび行われる。たとえば、子どもたちの動きをめぐって、何が起きているかを確かめたり、個々の子どもの学び方やわかり方を診断したり、詳細化された学習目標への達成状況を診断し、評価することになる。したがって、診断・評価の機会もたびたびであり、評価の方法も、観察チェック法、質問法、自由記述法、簡単なテスト法、S・D法、さらに、自己評価・相互評価など、さまざまな方法が用いられる。学習の過程において、たびたび、しかも、さまざまな評価の方法が必要とされるのは、子どもたち

が、たとえば、「何がわかり、何ができたか」「何が困難な問題なのか、どこで失敗するのか」などを診断して、補充したり、深化したりなど、個々に適応した指導を施すためである。その場合、いつも問題になるのは、学習目標への達成ということをもどのように考えるかということである。学習目標は、単元・小単元・題材というように具体化され、ある教材についての行動的目標（群）というように細分化される。授業実践の場面を見通して、「何々ができる」という目標があったとして、たとえば、特定の学習問題が支えられ、それを正解答をしたとしても、それだけで、学習目標を達成したとは速断できない。というのは、その学習目標の達成という場合の条件として、特定の学習課題をめぐって、考えたり、試行したり、解き方の訓練を重ねるなどを通して、考え方が変化し、基礎的な能力を伸ばして、学習目標を達成したということになるのである。さらに、達成された目標が土台になって、次の学習目標の達成へ向けて努力を重ねることになる。

以上述べたように、学習目標、授業、評価、達成ということをも十分検討して、学習指導計画を立案することが大切である。なお、その際、子ども自らが試行し、学習し、伸びていく筋道を探究すること、そのうえで、知的、技能的、情意的な、各領域からの諸能力を統合的に育成していくことが大切である。

2. 学習目標の分析と学習指導計画

学習目標の分析は、広い意味で学習指導計画に含まれるが、学習目標を詳細化するためには、独自の分析方法を必要とし、そのための理論研究と学習目標分析表の作成方法を検討する必要がある。

学習目標分析表作成の一つの方法としては、
 ア. 行動的要素を横軸に取り、内容的要素を縦軸に取ること。
 イ. 行動的要素には、上位、中位、下位の要素の欄を設け、内容的要素についても、大きな要素と小さな要素の欄を設けること。

ウ. 横軸と縦軸でマトリックスを作り、行動的要素と内容的要素との結び付きを吟味して、結び目に、行動的目標を設定し、具体的に記述する。

要約的に述べるに止め、作成された学習目標分析表の事例を次に示す。

表1 学習目標分析表の例 (小学校・社会科・4年)

行動的要素 内容的要素	認 知 A				技能 B	情 意 C	
	事 実 認 識		関係判断	概念構成	正 確 さ	受け入れ・反応	価値づけ
	イメージ化 A・1	資 料 A・2	つながり A・3	問題探求 A・4	あ ら わ す B	興味・関心 C・1	意欲・追究 C・2
高原の人々の暮らし	ア 高原の気候を生かした野菜作り	高地と低地の気候をイメージ化できる。	資料を見て野菜の作りかたをいかに読みとれる。	時期をずらして出荷できる高原の気候を利用し、指摘できる。	高原の地形がわかる。	高原の人々の生活に自分なりのイメージをもてる。	
	イ 出荷の様子と需要の状況	VTRやスライドを見せられている施設・設備の働きが読みとれる。	市場の需要が出荷方法に関係することが指摘できる。		野菜の送り先を白地図に書くことができる。	野菜の動きに対する人の働きに興味をもつ。	
	ウ 野菜作りの苦労	年表や地図から酪農をとり入れた時期が読みとれる。	耕地を広げた酪農をとり入れたわけが指摘できる。	収入をふやすために工夫していることを述べることができる。	開拓の歴史を年表にまとめることができる。		土づくり・機械化の苦労や特色をまとめようとする。
	エ いろいろな高原の野菜作り	高原の気候を利用して野菜を栽培している場所や野菜の種類がわかる。		それぞれの土地に適した野菜や果物が作られていることを述べる。			いろいろな高原の野菜作りを調べてみようとする。

(「認知・技能と情意を関連づける授業と評価」富山市立奥田小学校著・昭和58年明治図書による)

そのような学習目標分析表の作成法を試みている事例もかなり多いが、最近では、作成した学習目標分析表を見直し改善も計られている。学習目標分析表作成には手数はかかるが、次のような利点があると言われている。

ア. 結び目に設定される行動的目標(群)を

吟味することによって、教材を重点化し、教材の精選ができる。

イ. 行動的目標を明示的・客観的にすることによって、それらを到達基準と考え、評価がし易くなる。

ウ. 目標に未到達の場合に、その原因を見つ

け、修正すべき点に焦点化ができる。

エ. 学習進行の過程で、ひとつひとつの行動的目標が克服され、成功することによって、学習に対する励みや意欲が生まれる。

以上のような利点を考えて、子どもが、ひとつひとつの目標を目指して、自ら学習するという構えを持たせることが大切である。

次に、学習指導計画の作成である。それには、

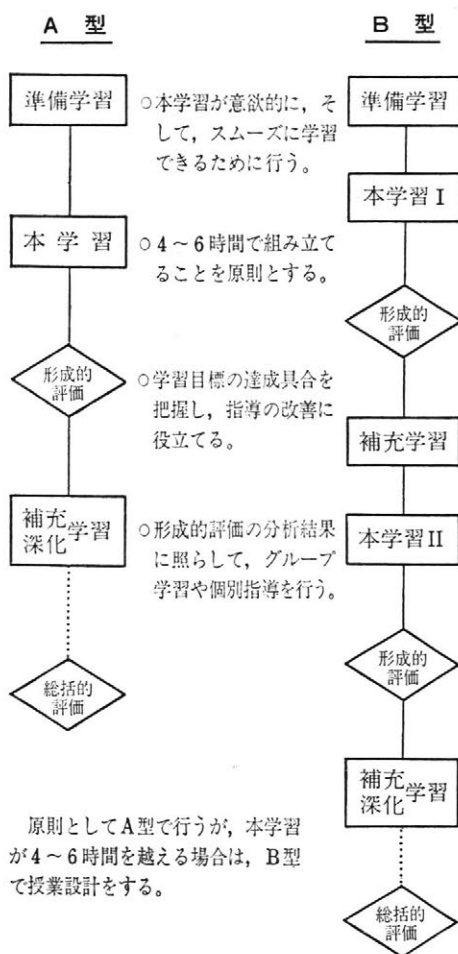
⑦. 設定された行動的目標(群)に照らして、事前診断(あるいは準備学習)を行う。⑧. 教材の適切な構成と順序。そこでは、教材の適切な構成、教材提示の順序、展開の方法を考えることである。⑨. 学習形態の選択であり、その際、自主性、作業化、小集団化および個別化を十分考慮する必要がある。⑩. 教師の助力と指導の手だてであり、その際、子どもの発言、作業の進歩、子ども同士や子どもと教師との柔軟な、交流などの状況を認識し、適切な意志決定を行う必要がある。⑪. 学習過程における診断と評価であり、それには、あらかじめ、具体化され目標(群)に即して、診断・評価の観点を立て、その観点到して、たとえば、学習カード(診断を含め)やチェックリスト、質問紙、簡単なテストなどを準備しておく必要がある。

以上のように、⑦～⑪までの事項は、それぞれ検討して、計画を作成していくのであるが、それらの授業の全体構造システムを、どのように仕組んでいくかということが問題になる。それには、学習目標、学習課題、学習の場の構成、学習活動と診断・評価、指導上の留意事項などが、相互に関連させられ、学習目標(群)につながるように見通されることが必要であり、それを考慮に入れた綿密な計画がなされるのである。その場合、よく問題になること

は、「学習目標」と「学習課題と展開」との間に「ずれ」が生じたり、ときには断層もでてくるということである。学習目標が具体され、それが学習活動の「ねらい」に結び付くはずであるが、実際に適合しにくい点の改善を要する。

また、教授・学習の全体システムを授業実践の流れに即して、段階的にタイプ化して示す場合もある。次に、その一例を示す。

表2 授業の全体構造システムの例



(「学習目標の明確化と評価」浜松市立元城小学校著) 昭和58年11月、静岡教育出版社

表2のA型とB型は、同一であるが、時間数の多くなる場合も示したことは、学習目標を達成するには、途中のいくつもの段階を克服する必要性を気づくために有効である。

以上、学習指導計画作成の仕組みを述べたが、実践上の問題になることは、いわゆる、補充学習、深化学習をどのようにするかということであり、そのことは、あとで述べる。

3. 学習「未到達」とその処法

前述したように、子ども自らの学習と、教師のきめ細かい方策と指導によって、学習目標への到達を計るわけであるが、その過程においては、繰り返し、「振り返り」「確かめ」や「自己評価とか相互評価」などが行われるのである。それらの診断・評価によって、未到達の箇所を見出すことが大切である。その際、考慮すべき点は、達成すべき学習目標（群）は、学習過程に組み込まれているということ。また、学習目標群は、いちばん手前から、A目標、B目標…とつながって、到達させたい目標に至っているということである。

したがって、未到達の箇所についても、A目標の基準に照らして表れたりB目標の基準に照らして表れたり、など、単一的なものではない。さらに、未到達の原因についても、「わからなかったところ」「つまづいているところ(困難であるも含め)」「混同したり、考え違いをしたところ」などさまざまである。そのような、未到達の状況に対して、どのような対応や処法を行うのかということである。

第一には、「つまづき」の箇所に気づかせ、自己修正をさせるとか、再指導を行うという方法がとられる。その際、どのような指導観を持って、再指導を行うかを自覚することである。つ

まり、「できなかった所」を自分で加工し、やり直すという働きを促進するという自力建設的な考え方をとるのか、他方、子どもを作られる容体と考え、適切なヒントや指導助言を与えれば、期待する成果が得られるであろうという考え方もできる。現実の実践事例をみる限りでは、たとえば、「指導助言をして、つまづきが克服できた」といった例が少なくない。その場合も、できれば、どのような助言の系列で克服できるようになったのかということ、診断調査書などを用いて客観化できることが望ましいと思う。

第二には、未到達と診断された子どもの処方である。この未到達というのは、学習の過程のある段階において、形成的評価によって未到達と判断された場合である。この場合においては、補充とか、深化とかという課程を作って処方していく方法が考えられる。完全習得学習を実践している授業においては、形成的評価の結果を整理して、補充課程、深化課程をそれぞれに設定し指導がなされることになろう。その際、補充学習と深化学習ということを、どのように考えるかということである。とかく、補充学習と深化学習の違いを子どもの能力・適性の違いと考えるのは適当ではない。多少の時間のゆとりを与えれば、習得できる子どもも少なくない。また、習得できた子どもについても、もっと確かめてみれば、不十分な子どもも出てくると思われる。したがって、形成的評価の機能から考えて、補充学習と深化学習は、相互に重なりをもち、相互乗り入れ的なものと考えていく必要がある。その意味でも、いわゆる、コース別ということにとらわれないで、個々人に確かな習得をさせる意欲を持たせることこそ大切にしたい。

以上、学習「未到達」の実践上でのおもな二つの問題を取り上げてみたのであるが、そのほかにも検討すべき問題は多い。いままで、あまり触れられなかった情意面の評価、とくに、興味・関心・意欲などの診断とその高め方について、検討する必要がある。

以上、現状における実践上の諸問題を述べてきたが、これからの問題として一つには、形成的評価の範囲を拡大していくことである。さきにも述べた、情意面の評価の研究が進められなければならない。二つには、部分的・分析的な評価に加えて、全体的・統合的な評価を考えいく必要がある。つまり、教科的な能力の形成に止まらずに、子ども自体、とくに人格形成に及ぼし、全人的形成を計ることが大切であろう。

(P. 63より続く)

というのである。単純で一方向的な一斉指導の中では、教師は不知不識のうちに、指導の結果児童・生徒は、およそ正常分布曲線を描いて分布すると考えるが、これを児童・生徒の能力分布と考えるのは間違いである。マスターリー・レーニングによって、個々の目標の達成状況を確認し、あらゆる指導の手法を動員してカリキュラムの一こま一こまを理解させるように仕向ければ、少なくとも9割以上の者は完全理解に達するはずであるという説明は、画一的な一斉指導に慣れた者には、きわめて新鮮に響き、初めて教授学習過程の科学に目を開かされた思いがしたものである。

ブルームの指導、評価理論は右のように相互に深い関連性を持った、壮大な教育理論である。純粋な教育理論であるために、カリキュラムの開発から学習指導に至るまで、幅広い応用の可能性を秘めている。学習者は多様ですべてが学習の可能性を持っている。これらすべての者に学習を保障するためには、教育目標の分析から始めて、学校や教師が主体的にカリキュラム研究を行い、適切な評価の手法を用いて教授学習過程を科学的に洗い直さなければならない。大多数の公教育機関で行われている一斉指導の中においても、個に最大限配慮した指導は可能である。

わが国の新指導要領や新指導要録が意図した、児童・生徒の能力、適性、興味、関心等に応じたきめ細かな指導、学校や教師の主体性や創意工夫を尊重した弾力的で多様な指導の展開、指導と評価の一体化と児童・生徒の個性差の尊重等々は、ブルームが提示している問題意識ときわめて深くかかわっていることがわかるのである。

(1) 教材利用に関する委託研究

(2) 教育機器利用研究校の調査研究



京浜女子大学講師 永井 政直

(1) 教材利用に関する委託研究報告

昭和58年度の財団の事業の一つとしての教材利用に関する委託研究である。この事業は、学習効果を高める教科指導法と教材利用の関連についての実践的研究を委託し、その研究成果を集録し、小学校及び中学校の教科指導の改善と充実を図ることをねらっている。

本年度は第1回目にあたり、全く新しい試みの事業ともいえる。本年は個人研究5、共同研究3の委託研究助成を行った。

1. 研究の全体テーマ

「学習効果を高める教科指導法と教材利用の関連的研究」

2. 経過報告

昭和58年9月までの間、「教材利用委託研究委員会の構成」「委託研究計画の決定」「委託研究助成の方法の決定」などについて検討を行い、本研究の基本的な方針を明らかにした。

あくまで、ひとりひとりの児童・生徒に、教科の基礎的・基本的事項を確実に身につけさせるために教材利用を図り、学習効果を高めた指導法の研究実践であること。応募される研究は、現在継続中のものであり、未発表であること。の2点を原則として、児童・生徒の実態に即して、地道に取り組んだ研究を取り上げることにした。

昭和58年11月に、全国公立小・中学校の教員を対象に無作為に1,200校抽出し、該当小・中学校長宛に、委託研究助成事業の趣旨及び募集要項、委託研究助成願書の文書を配布した。

12月上旬の締切日までに、30点の委託研究助成願書が提出され、次の先生方が審査にあられた。

◇審査委員 (○印委員長)

鱒坂 二夫 (財団理事長・甲南女子大学学長)

林部 一二 (財団専務理事・帝京大学教授)

○辰野 千寿 (財団理事・上越教育大学学長)

木原健太郎 (財団理事・創価大学教授)

坂元 昂 (財団理事・東京工業大学教授)

永井 政直 (財団研究部長・京浜女子大学講師)

審査は、委託研究助成願書の記述内容を中心として次の5つの観点から行われた。

①研究テーマの今日的課題性について

②研究のねらいの明確性について

③研究内容的確性について

④研究方法の具体性について

⑤過去の研究実績について

上記の5観点に基づいて厳正なる審査がなされ、次の先生方が、58年度第1回委託研究助成に選ばれた。そして、昭和59年1月6日(金)午後2時よりホテル国際観光にて、昭和58年度第1回・委託研究助成発表会が行われた。

昭和58年度 第1回委託研究助成発表会 次 第

- 開会の辞
- 委託研究助成者の発表
- 委託研究助成金の交付
- 挨拶
- 審査総評
- 研究報告書の提出について
- 懇談
- 閉会の辞

個人研究の部

<小学校・国語>

「教師の創意工夫を生かした国語授業の展開」

——より確かな理解を深めるために——

山形県最上郡鮭川村立大豊小学校

柴田久美子教諭

<小学校・社会>

「児童自ら取り組む社会科資料集の活用」

——資料活用能力の育成と指導——

東京都足立区立西新井第一小学校

加藤 恒治教諭

<小学校・算数>

「学習の個別化をめざした算数指導過程の研究」

鹿児島県枕崎市立枕崎小学校

川口 公男教諭

<小学校・理科>

「エネルギー的な見方・考え方の指導」

——力教材を通して——

岐阜県瑞浪市立瑞浪小学校

佐々木喜三夫教諭

<小学校・理科>

「探究と発見を重視した理科指導法の研究」

——科学的思考力の育成をめざして——

東京都江戸川区立篠崎小学校

鈴木真理子教諭

共同研究の部

<小学校・道徳>

「資料の分析と発問の工夫による道徳授業の研究」

福井県鯖江市立惜陰小学校

道徳研究部

代表 福岡りつ子教諭

<小学校・社会>

「自ら問題を探究する子どもを育てる社会科の指導」

——問題探究と教材の特性との関連——

東京都世田谷区立希望丘小学校

校内研究

代表 高橋 明嗣教諭

<中学校・理科>

「生徒が喜びを持って探究する理科指導の研究」

——観察・実験の技能の育成——

長野県長野市立桜ヶ岡中学校

理科研究部

代表 坂井 正廣教諭

上記の研究報告書原稿は、昭和59年3月上旬に提出され、研究報告書にまとめ昭和59年5月ごろ発行の予定である。この研究報告書は広く関係各方面に無償配布する。なお、委託研究助成の助言・指導及び研究報告書の編集には、下記の協力委員があたる。財団の新しい事業として成果が期待されている。

<教材利用委託研究委員会>

◇委員長 辰野 千寿(上越教育大学学長)

◇協力委員(○印研究チーフ)

国語 西村 孔希(新宿区立市谷小学校長)

○社会 永井 政直(京浜女子大学講師)

算数 笹井 昭二(世田谷区立京西小学校長)

理科 中島 芳之(大田区立調布大塚小学校長)

道徳 高橋 壮之(世田谷区立三宿小学校長)

(2) 教育機器利用研究校の調査研究報告

本調査研究は、さきに「学校及び家庭における学習機器の利用状況の比較研究」の発展として、教育機器利用研究校を対象として行われた。

1. 研究テーマ

「教育機器の利用に関する研究校の動向の研究」

2. 調査研究内容

教育機器利用研究校(小・中学校)を対象にして、次の内容について調査した。

- ①教育機器の保有の実態
- ②研究主題、研究のねらい、主題設定の理由
- ③利用した教育機器
- ④研究対象教科領域
- ⑤研究の内容と方法
- ⑥研究の組織
- ⑦学習指導案の改善
- ⑧教育機器利用の工夫
- ⑨教育機器利用による指導の効果
- ⑩教育機器利用による指導の問題点
- ⑪今後取り組みたい研究課題

3. 調査研究の方法

本調査研究は、①教育機器利用研究校の名簿作成、②調査票の作成、③調査、④集計・考察、⑤研究報告書の作成という手順で行った。

研究校の名簿作成にあたっては、全国各都道府県教育委員会及び教育事務所に依頼し、研究校名簿を返送してもらい、全国公立小・中学校の教育機器利用研究校の実態を把握することができた。

4. 調査票の作成の留意点

本調査研究は、学校の授業における教育機器利用の教育的効果や問題点を明らかにし、今後各学校における望ましい教育機器利用のあり方を追究することに主眼がおかれている。

したがって、自由記述式の設問を工夫したり、学校要覧、研究集録、学習指導案等の印刷物についても提出を要請し、調査票の集計結果と印刷物を併用して、教育機器利用の動向をとらえるようにした。

本調査研究は、下記の協力委員を中心として進められ、昭和59年6月ごろ報告書が作成される予定である。

<教育機器調査研究委員会>

◇委員長 坂元 昂(東京工業大学教授)

◇協力委員(○印研究チーフ)

川名 輝彦(町田市立忠生第一小学校教諭)

竹田 忠夫(世田谷区立松沢小学校教諭)

横山 勲(文京区立林町小学校教諭)

小佐々 晋(新宿区立戸山中学校教諭)

高山 博之(東京学芸大附属小金井中学校教諭)

○永井 政直(京浜女子大学講師)