

平成7年

研究紀要

第25号

※特集

新しい学力を育てる教材の条件

※ 目 次

巻頭言 ◆ 学習の基本課題	鯨坂 二夫	2
---------------	-------	---

特集Ⅰ ◆ 新学力観に立つ教材の本質

・「学力」の本質論	長井 和雄	6
・新学力観の基本的な特質と教育現場の受け取り方	辰野 千壽	12
・現行学習指導要領の学力観考	市川 昭午	20
・これからの教育における教材の意義	新井 郁男	26
・授業と教材	川野辺 敏	32
・授業の展開と教材の活用	小山 福司	38

特集Ⅱ ◆ 新しい教材の具備すべき条件

・教材の中核を形成する基本的条件	野地 潤家	44
・児童・生徒の学習材としての教材の特徴	岡本 奎六	50
・社会的適応力を育てる教材の条件	大野連太郎	56
・新時代に生きる探究力を育てる教材	加藤 幸次	60
・生涯学習力を育てる教材の条件	佐藤 三郎	66
・情報処理能力を育てる教材の条件	赤堀 侃司	72
・各地域社会に適応する教材の選択	佐藤 晴雄	78
・家庭における子どもの学習との連携を確立する教材の条件	日高 和美	84

特集Ⅲ ◆ 教材の具体的作成方法の視点

・教材作成における教科書との関係を考慮すべき観点と事項	星村 平和	90
・授業の展開を考慮する教材作成の視点	小島 弘道	96
・読物教材作成の視点	堀井 啓幸	102
・基礎・基本の学習事項を精選し、選択する教材作成の方法	永井 政直	108
・家庭学習用教材に対する希望と意見		
○家庭学習への一考察	川口 哲弥	114
○よりよき家庭学習用教材を望んで	三田村正治	116
○家庭学習用教材に最適はあり得るか	前田 増蔵	118
○これからの家庭学習教材に望むことは	林 千津子	120
○家庭学習のための教材	岸 眞紀	122

◆財団設立趣意書・寄附行為		124
◆平成6年度事業報告		128
◆平成7年度事業計画		130
◆理事会、評議員会の状況並びに研究事業報告	林部 一二	133



学習の基本課題

日本教材文化研究財団理事長 鯨坂 二夫

ニュートンがリンゴの落ちるのを見て、万有引力の説を導き出した、私たちはこのように教えられた。ニュートンとリンゴと月。この三つのもののかかわりについて、私の友人の数学者は「これは私の仮説だが」と前置きして語った。

ニュートンはリンゴの落ちるのを見た。と、空を仰ぐと、月がかかっている。なぜ月は落ちないのか、もし、リンゴを月までもって行ったらどうなるだろうか。こう考えた。しかし、月まではもって行けない。彼は机に向かって数学の式を使って、万有引力の説を考え出した。これは興味のある仮説だと思う。問題は「なぜ、月は落ちないか」と「もし、リンゴを月にもって行ったらどうなるだろうか」である。それは、「驚き」であり、一つの新しい「ひらめき」にほかならない。

私も思い出がある。孫の「かおる」を連れて北山のあたりを散歩した時のことであった。ふと立ち止まったこの子が、手を顔に当てて「あら、はっばよ。かおるの顔に、はっばが落ちてきた」私を見上げてこのように言った。

「おじいちゃんには落ちなかった？」

「うーん。落ちてこないよ」

無造作な返事に対して、この孫娘は、

「ねえ、はっばはなぜ落ちるの？」

「風が吹くからよ」

「風が吹けば、なぜ、はっばが落ちるの？」

「風がね、落ちろ、落ちろって吹くから。ほうら見てごらん、こんなにたくさん落ちてくるでしょう」

「なぜ、風は落ちろ、落ちろって吹くの？」

私は困惑とも驚きともいえない不思議な感慨に打たれながら、この娘の声に耳を傾けるだけであった。まだあどけないこの幼い者がすす

くと育まれ、自然の変化の中に多少の因果の課題を見だし、それを訴えるまでに伸びて、あらわなものが奥行きをもち、平面が深さを見せて、満2歳と6カ月のこの子が50歳を過ぎた私にその答えを求めたのである。ここで注意しなければならないことは、葉が落ちるとい一つの自然現象があって、それがこの幼い子どもの経験に訴えたということである。そうして、この現象が自分の経験として、自分の中に生きた時、ありふれた事実が、幼い者に「驚き」を与え、感じさせたという事実である。子どもの知恵は、このようにして生活経験の中に感ずる「驚き」からはじまるのであろう。それは、ギリシャの昔、「哲学は、驚きにはじまる」と教えた言葉と同じだけの重さをもつのではない。私は、そのように思う。

そのように自然を眺め、自然に驚き、自然を受け入れる立場、すなわち一つの受容の形の経験は、やがて、自然に対してはたらきかけ、自然をつくりかえ、自然を利用するという積極的な意味をもった経験に変わる。子どもたちの創造性の泉の源は、このようなところにあるのではないか。

この子が生まれて5ヶ月近くなった頃であった。その父親の帰りの遅い時には、いつも私がお風呂に入れてやることにしていたので、その日もじっとこの腕に抱きしめてお湯につかっていると、何かしら誘いかけるように私を見つめる。そこで、「かおるちゃん」と呼んでやった。と突然泣き出してしまった。お風呂で泣かれると、もう何ともならない。あわてて家内に渡し、家内が嫁の手に抱かせると母親にかかえられた瞬間、けろっとだまって、しかもこちらを見てにっこりと笑うではないか。

「なんということか」思わずそう言って、またすぐに「いや、そうなけりゃいけない」と言いかえたことであった。まさに父母とそうでない者を見分ける力がついた、やがて幼稚園に行き、小学校にあがって歌を歌い、絵を描き、かけ算の九九が言える、そのような力の基礎が身についた。今、ここに伸びゆく知恵の若芽がかすかに開こうとしている。私は妻にそのように話したことであった。

知能とは何か、まず、新しい状況に適應する力、新しい学習をすることのできる力としておこころ。前にあげたお風呂の場合、この幼い孫は、たぶん、いつも自分にお湯をつかわす父親に抱かれたと思い、最初は絶大な安定感があったに違いない。しかし、その日この幼い者の脳裏に秘められた不思議な力は、父と祖父との弁別を明確にした。聞いた声、じっと見つめた顔、いずれも父親ではない。とたんにその安定感は破られた。ほのかに萌えはじめた知恵の芽が瞬間に判断し、その情緒をゆさぶった。そうしてその安定感を再び取り戻させたのが、抱きかかえてくれた母である。——これは、感情と知能とが調和した一つの例といってよいであろう。

* * *

人間の子どもの場合、感覚運動的な知能はやがて、ごく自然に高尚な抽象的知能へと高まる。記号化→言葉→知恵という順序が一般的な傾向である。言葉こそ、人間が人間であるしるし、といっても過言ではあるまい。2歳ともなると言葉の量も増加し、かなりな時間、話をしてくれる。3歳児の場合には、言葉の量は爆発的に増加する。テレビやラジオの影響などがそうさせるのであろう。彼は、自ら鉄人28号になり、アトムの化身として、鉄人やアトムの言葉を自由に使い、その英雄的行動を見事にまねることが可能となる。目に見、手に触れる自然界や人間界の不思議を言葉を通じて訴え、それを言葉による説明で納得し、また友達にその事実を言葉で教えることができるのもその頃からである。

学校にあがる子どもが、どの位言葉を知っているか。まだ、大正の時代だったと思う。私の母校、成城で調査した時、少なくて4、5百、多い子どもは5、6千の言葉を身につけていた。おそらく現代っ子は、1万に近い言葉を知って

いるかもしれない。もちろん、言葉の量だけで知能をはかるわけにはいかない。知能の内容を道具的知能（実際の知能）と、抽象的知能（言語的知能）に分けて説明する学者もいるくらいだから。しかし、いずれにしても、経験や行動が言葉によって置き換えられるということは画期的なことである。その言葉を多くの場合、子どもたちは仲間と遊ぶ時に身につけるのではあるまいか。父母と共に生活する家庭環境の力や幼稚園や保育園の条件が、子どもの言語生活に大きな影響のあることは理解できる。

孫娘の場合がそうであった。幼稚園にあがる前、なぜか自分の名を字で書きたくなかったという。その父母に対してしきりに「かおる」という字を教えろとせがむので、あまり早くから字は教えないという方針ではあったが、ある時この三つの字を教えてやった。すると大変なご満足で、大きく「かおる」と書いて遊んだという。この場合、遊びと生活と学習とが、ごく自然に一体となって彼女の身についたのである。知ろう、書きたいという願望と要求、つまり自己動機づけによって字を自分のものにしたのである。

やがて、今度は「あじさか」という字を書きたいと言いだした。そこで仕方なしに「あ」を教えた。ところが、しきりに首をかしげて、やがて書いた「あ」は「あ」でなくて「お」だろうと言いだす。「か」にも「お」にも右肩に「丶」がある、だから「あ」にも「丶」があるはずだと。そこで、そうじゃない「あ」は「あ」だと言いだかされると、「そんなに言わないで、まけとけ」これには父母も苦笑して、「じゃあ、まけとけ」で済ませたのだというのであった。

その後、いつものように字を書いて喜んでいたらこの娘が父に向かって、驚きを込めて言った。「あじさか」の「あ」と「かおる」の「か」で、赤色の「あか」と尋ねたとのこと。「そうだ」と答えてやると、じゃあ、同じ言葉の中の「さ」と「る」で、動物園の「さる」と重ねて聞いた。その目は輝き、その調子も弾んで、学習の喜びとはこのようなものかと、父母を感じ入らせたということであった。

* * *

数もそうではないか。子どもが「数」をもつ。それは不思議な力である。その力の発芽もおそ

らく遊びという温床の中であろうか。

積み木を積んでいる子ども。ぼくは12積んだ。太郎君は8つ。ぼくの方が4つ多い。と言う。では、12から8をとるといくつになるか、これには答えない。具体的に物があれば計算できるが、物がなければまだ、頭の中の計算は無理。それが普通であろう。私もそうであった。10から3を引け。これはすぐにできた。手の指が10本あるから。ところが12から5を引けという。手の指は10本きりないのに。これは、無慈悲なことであった。仕方なしに、足の指を2本借りて計算がどうやらできた。

次男が満3歳の頃であったか。私は知能検査のつもりで我流のテストをやったことがあった。

「犬が3匹いる。猫が2匹来た。みんなで何匹になるか」と。このくらいの算数はできるはずだと考えて。すると彼はすぐに答えた。まことにすらすらと。「それは犬の3匹と猫の2匹だ」と。それを傍から聞いていた母は心配した。坊やは学校にあがって算数がどうだろうか。私もいささか気にはしたが、老母を安心させねばと思って「いや、心配いりません。やがて中学になると代数というのがでてくる。 $3A + 2B = 3A + 2B$ 犬の3匹と猫の2匹は、犬の3匹と猫の2匹だということと同じである。坊やは3歳にして代数の力がある。心配しなくてもいいですよ」と。子どもの場合、紙の3枚と鉛筆の3本と犬の3匹はいずれも違った「3」のようである。その違った3枚、3本、3匹から「3」という抽象的な数が出てくる。それが無理なく、自然に出る子は、幸せである。そうして、その力は彼が具体的に物を使って遊び、生活しているうちに、いつのまにかでてくる。様々な経験のうちに、それを通じて、数が子どもたちの身につく。大きさ・形・重さ・みんなそうであろう。私たちは、子どもに数を与えることはできないかもしれない。しかし、数をもつ力の芽を伸ばしてやることは可能であろう。

「我々は、考える力を子どもに与えることはできない」と言った人があった。この提言は、私たちに大事なことを考えさせる。「考える力」それは、外から植えつけたり、恵んだりできるような力ではないかもしれない。おそらく、子どもたちが父・母にもらった力であろう。その

力が大空に向かって広がる若枝のように伸び、栄えるのを助け、培い、育むことは可能であろう。そのために、どのような条件を整え、どのような刺激を与えるか、それは私たちの手のうちにある教育の術であろう。そうして、その術の中で最も優れた術は、幼児にとっては「遊び」であり、物や道具を与えて十分に遊ばせることの中に、自ら創り、自ら遊び、自ら伸びていく秘密が自ずから子ども自身に芽生えるのを見ることができよう。自学自習のはじまりは、そこにあると思うのである。

「遊び」、特に自由遊びについては、フレーベルに聞こう。遊びは、子どもにとっては生活であり、また学習でもある。そうしておもちゃ——自然物を含めて——は、豊かな教材に他ならない。その少年の日の思い出を子どもたちに語ろうとして、島崎藤村は「おもちゃは野にも山にも」と題された美しい文章を残している。(藤村全集参照)

* * *

「教育とは過ごされた時間ではない。教育という川は渡りきらなければならない」と教えた人があった。私もそうだと思う。大井川や富士川を渡らないで箱根の関所を越えることはできなかったはずである。教育の場合、箱根を越えない子どもに江戸に急げと無理を強いている場合があるのではないか。

川を渡るには、渡るための「泳ぐ技術」を身につけなければならない。人の子がその人生を生き抜くために、健康な身体、明るい知性、強固な意志、豊かな情操の必要なことは改めて申す必要はない。それを基礎能力という言葉で表現してもよいと思う。全人教育の理想がここで具体化されるであろう。その中で、特に知的な力の基礎を私は基礎学力という言葉で理解したい。そうして更に、その基礎学力を小学校4、5年頃から出てくる組織的学習をやりとげるための力、率直に「言葉・数・関係」の力と言いたい。

私たちは言葉で捉える「認識の力」、言葉で伝える「伝達の力」、言葉で考える「思考の力」などをあげることができよう。言葉は、目に見、耳に聞き、手に触れる具体的な経験の事実を概念であらわし抽象的なものとして理解させる力

である。また一つの概念と他の一つの概念との関係は、言葉の連続によってあらわされ、その連続には、一定のきまりや約束が介在する。それが文法であろう。その力を育み伸ばすのにも、先に述べた子どもたちの「遊び」が有効であることは論をまたない。世界中の国々がその国の国語の学習にける時間の比重は大きい。率直にいうと、日本の場合でももっと国語の時間は増すべきであると思う。我々は美しい言葉の力によって、自己の品性を高め、その国の国語を愛することによって、愛国心を育み、正しい言葉を豊かにもつことによって、知識の山に奥深く分け入ることができるからである。

言葉をもとにした国語の力が基礎的であると、同じく、数をもとにした算数の力も基礎的である。数だけではない、形がそうであり、長さ・重さ・量……などがまた、そうである。そのようなものが生活経験の中に芽生えるのである。経験が子どもたちに数を与えるのであって、教師や親が与え得るものとは思わない。もし、教師や親が数を与え得るものならば、世の中に算数のできない子はいないはずである。

さて、基礎の力は、日常の経験を媒介として芽生える。言葉となり、数となり、関係を知る力となった基礎の力は、今一度経験に帰り、経験の内容をその力で知的に整理するであろう。個々の様々な経験の中から、経験に共通な一般的な原理が導かれる。それが一般的であり、共通であるだけに、それは一つの真理の系統性をあらわす。系統の誕生がそれである。経験と基礎と系統とが三位一体の型をとることによって、子どもの学習のみのりが確実なものとなるのである。

* * *

「考える力を外から与えることはできないかもしれない。しかし、子どものもった考える力を伸ばすことはできる」前に、そのように述べた。では、考えるとはどのようなことであり、考える力を伸ばすにはどうすればよいか。ここに知的学習の問題を解く鍵が求められる。

直接経験の立場。文字通り「主もなく客もない立場」は、しばらくおこ。ここでは一応、間接経験を取りあげることにする。

突然、電話のベル。私はあわてて受話器をと

る。「緊急な教授会、なるべく早く集合するように」と。大学に行くのに三つの方法がある。一つは駅まで歩き、電車で行く。40分かかかる。第2は、近くでバスに乗り、電車に乗り換える。30分かかかる。第3は、ハイヤーを呼んで、それに乗る。15分はかかるまい。早くというから、私は第3の方法をとる。極めてありふれた日常的经验の中にも思考ははたらく。

電話のベルによって、私は新しい場面におかれた。そこで、第1に、問題の中に立たされた。第2に、その問題が何であるかを確かめた。つまり、問題が知的に調整された。第3に、その問題を解くために、いくつかの仮説を立てた。第4に、その仮説を十分に考え、推理によって仮説はいよいよ確かなものになった。第5に、実際に実験し、検証してそれを確かめた。

理論が実験の結果と合致するとよいが、しばしば実験の結果が失敗を示すこともある。しかし、考える人は、成功から学ぶと同時に失敗からも学ぶ。考えるはたらきは、分析すると大体このような段階をふむようである。

子どもたちが使いなれた「考える学習」の場合もおよそこの型である。問題解決とは、考える学習による解決を意味し、考えるとは科学的に考えることにほかならない。

考える力を伸ばすとは、このような道をたどることであろう。単なる記憶や、知識の集積でなく、自ら疑問をもち、それを解きほぐすための探究の道を見いだそうと努める態度が求められる。ここに思考の独創性、その冒険性を見ることが出来る。

「ニュートンが重力説を発見した時、彼の思想の創造性は決して、その材料の中には見いだされ得ない。その材料である、太陽・月・遊星・重量・距離……などは、ありふれた平凡なものであった。それは、独特な観念ではなくて、規定の事実であった。ニュートンの独創性は、その既知の事実をある未知の関係に適用させて、新しく使用した点にあった。科学上の大発展、大発明の場合は問題は運用の斬新さであって、決して材料のそれではないのである……。」

デューイもその「民主主義と教育」の中でこのように教えている。

(全日本家庭教育研究会総裁・京都大学名誉教授)



「学力」の本質論

帝京大学講師・東京学芸大学名誉教授 長井 和雄

1 「学力」と「教材」

現代社会の情報化、国際化、環境保護という問題の大波が教育の岸壁に打ち寄せている。学校教育もこれらの課題に対応するために、子どもたちの「学力」を高めなければならない。情報化社会のためには知的好奇心と価値判断力の形成を、国際化社会のためには外国文化の理解力と対話能力の向上を、環境保護のためにはバランス感覚と原理的思考の力の育成に努めなければならない。

この度の「学習指導要領」改訂で、「新しい学力の教育」が打ち出されて、「学力」についての論議が改めて巻き起こっている。思考力、判断力、実行力をつけることは必要である。優れた記憶力、的確な思考力と判断力、それに健やかな体力と強い行動力に恵まれているということは、それ自体としては望ましいことである。しかし、それらの諸能力を持った者がもし、犯罪者だとしたらどうであろう。おそらく私たちの手に負えない存在になるであろう。だからこそ、カントは『実践理性批判』の中で、主体的な倫理を重視するのである。また、彼は『人間学』の中では、「判断力」は教えることはできない、ただ訓練する機会を与えることができるだけであるとしている。「知識」は教えることはできても、「知恵」は、①自分で考えること、②自分を他人の立場において考えること、③いつも自分自身と一致すること、という原則に従

って、自分自身から引き出す他はないとしている。「新しい学力観」といっても学校は生徒の「知性」を計画的に助成する地道な努力を重ねていく他はない。

「学力」の中心はなんといっても「知力」である。けれども「知力」をあまりに狭く捉えるべきではない。「道徳力」も「体力」も「学力」のうちである。「知」が真に人間的な力であるためには、「知」の使い方が問題である。そこでは「道徳」が根底になければならない。逆に「道徳」が力を発揮するためには、物事を見通す「知」を必要とする。「体力」は私たちが物事に集中してどこまで頑張れるかを決定する要因である。ただ、「体育」も合理的な「考える体育」でなければならない。

広中平祐教授の「算数」における「計算力」は、それが「数学」の基礎であるだけでなく、生活の場での人間的基礎能力だからである。「読み」「書く」の母国語の力ももっとも基礎的な「学力」である。「学力」の問題で重要なのは「基礎学力」である。それとともに、いつでも「ミニマム・エッセンシャルズ」(minimum essentials)を明確にすることが優先する課題である。そして、「基礎」は初等教育の問題であるだけでなく、高度な科学理論にもそれに対応した「基礎学」が存在することを見逃してはならない。

優れた教育にはよい「教材」が不可欠条件で

ある。そして、よい「教材」とは子どもたちが習得同化することによって身体的に、精神的に成長していくことのできる教育価値を内包した広義における文化財から構成される。「教材」は子どもたちを成長させることと、文化的能力を高めることによって、より価値多い文化を創造する力を獲得させようとするのである。それによって、生徒を人間的に成熟させ、早く「モラトリウム」を脱して、一人前（Mündigkeit）へ導かなければならない。

「教材」は、様々な社会機関からの要請ないし要求があり、また、各「教科」の担当教師の間の勢力拡大的にされることもあって、ややもすれば、子どもたちの消化能力を超えた量の増大が生じがちになる。私たちは、子どもの無気力化を変えなければならない。駅のホームの片隅で腰を地につけて車座になり、何となく無駄話をしている生徒たちの姿を見かける。彼らは、「何をしてよいのか」がわからないのである。学校教育そのものが彼らには重圧となって、身体的＝精神的エネルギーが衰弱しているとしかいいようがない。彼らは、「生」の意味を見失っているのかもしれない。

シュプラランガーは、「生を教える」ことを教育の中核とすべきだとしているが、それには「教材」が知的興奮を引き起こすことが必要である。「知る」ことに喜びを感じ、自分で「考える」ことに張り合いを抱くことが望まれる。その点で、「学力を伸ばし、やる気を起こさせること」を主眼とする「新学力観」は、教育の本筋に返ることを意味するであろう。よき「教材」の内容は、科学的批判に耐え得るものでなければならない。

旧制中学の「漢文」で習った蜀漢の諸葛亮の「出師の表」。宋の蘇軾の「赤壁の賦」。「月落ち、鳥鳴いて、霜天に満つ」と蘇州の寒山寺をうた

った張継の有名な「楓橋夜泊」は、知性と情感を育ててくれた。旧制高校のドイツ語の時間にランケの『強国論』（Große Mächte）を購読して、時代の変化の中ですべてのものが栄枯盛衰を繰り返している西洋の17世紀から18世紀にかけての歴史の意義を学びとることができた。つまり、すべてのものが、「時間」のなかで「変化」していく、ということである。シュプラランガーの教育論の観点から文化、社会、国家を幅広く論じた『現代論』（Gegenwart）は、教育学に足を踏み入れるきっかけになった。もちろん、「新学力観」が中途半端な主知主義に転落すれば、ひからびた情感のない計算高い人間ができあがる危険に陥るであろう。

2 シュプラランガーの陶冶財（教材論）

文化哲学者であるためであろうか、シュプラランガーは教育学において陶冶財に決定的な地位を与えている。教材（Lehrstoff）といわないで、いつも陶冶財（Bildungsgüter）という表現を使用している。陶冶財は文化財から構成されるものである。

当然、必ずしもすべての文化財が陶冶財になるわけではない。陶冶財とは、シュプラランガーにおいては陶冶価値を内に含んだ文化財でなければならない。そして、陶冶価値について、シュプラランガーは、1948年のチュービンゲン大学の講義『教育学の哲学的基礎づけ』（“Philosophische Grundlegung der Pädagogik” 1948）の中で、「〈陶冶価値は陶冶財に付着している〉。それは、陶冶財において教育的に実り豊かにするものが何であるか、陶冶財がどんな方向において特に光を放つかを特徴づけるのである。……陶冶価値とはむしろ陶冶にとっての価値を意味しており、だから単に奉仕価値である。それはしたがって、陶冶の目標に依存しているも

のである。」(G. S. 2. Bd. S. 96)と。

このような規定ではトトロジーになりかねない。つまり、「陶冶財」とは何か、といえば「陶冶価値」を含んだものである。では、「陶冶価値」とは何か、といえば「陶冶財」に含まれたものである、というわけである。これを突破するのにシュプランガーは「陶冶目標」を持ち出しているわけであるが、「陶冶目標」というだけでは、今一つはつきりしない。シュプランガーの教育哲学からいえば、それは主体としての子どもの「心的＝精神的世界の拡大・深化」を指しているであろう。「陶冶価値」をシュプランガーは『郷土科の陶冶価値』(“Der Bildungswert der Heimatkunde” 1923; Reclamheft. 1949)以来、常に繰り返し論じられてきた。それは子どもたちの「生」を根付いたものにするために郷土と結びつきながら成長することを目指している。これは1950年代に至るまで持続されているが、1955年の講演記録である『国民学校の固有精神』(“Eigengeist der Volksschule”)は、「陶冶財」と「固有世界」を主要概念にしているところが示唆に富んでいる。「陶冶価値」とは、子どもたちの「固有世界」の発展に資するものと考えるべきであろう。

『国民学校の固有精神』においては、「郷土科」の意義を持続しながらも、政治的＝社会的状況の大きな変化による修正を余儀なくされていることを指摘している。第1は、第二次世界大戦の敗戦の結果、領土喪失により郷土を追われる運命になった人々の発生、第2は交通の発達による居住の場であった郷土からの移動の増大である。要するに、故郷喪失者(Heimatloser)の悲哀に落ち込まざるを得なくなった。優しさを失い、温かさと潤いのない乾ききった砂漠のような居住空間に住まなければならない。子どもたちを取り囲む環境の事物

だけでなく、人間関係や友達関係もまた即物化している。子どもたちも個人としての自己に閉じこもってしまう。このような人間の状況、教育の実状にどのように対処すべきであろうか。

『郷土科の陶冶価値』と『国民学校の固有精神』とでは、思想的基本に変わりはない。ただ、『国民学校の固有精神』では、時代の変化を反映して教材面での「郷土」が「郷土的なるもの」(das Heimatliche)というより幅広い表現になっていることと、「体験し、探究する主体」が「固有世界」(Eigenwelt)と明確に概念化されているのが特徴である。

「固有世界」は、個々の子どもが持つそれぞれの自己に固有な世界である。確かに「固有世界」は、それぞれの子どもの「主体」と考えられる。しかし、シュプランガーにおいては、「固有世界」は単に主観的な自我につけるものではない。「主体と裸の諸客体との間に中間地域があり、諸客体の内容については、それが心の一部でもあれば外界の一部でもある、といってよいものである。それらは心化されぬかかれた世界なのである。そしてまさにこれが“固有諸世界”である」(ditto. S. 33)。更にいえば、この「固有世界」は、子どもの成長とともに拡大し、深化していくのであり、「固有世界」の発展を目指すのが教育である。

シュプランガーのこの「固有世界」の発想は、W.v. フンボルトの『ガヴィ語研究序説』(“Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einbluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlecht” 1830-1835)の「世界の見方」(Weltansicht)から発想したものであることは明らかである。シュプランガーは若い頃に優れたフンボルト研究でその学者としての才能を広く認められたのであるが、シュプランガーが「固有世界」の発

展との関連でフンボルトに触れているのは陶冶財（教材）としての母国語の教育的意義を問題にしている箇所である。国民学校では「計算」（Rechnen）、「空間論」（Raumlehre）及び「自然学」（Physik）とともに（“Der Eigengeist der Volksschule” S. 29）、「言語」としては母国語が教えられるわけであるが、シュプランガーは、「すべての言語は価値展望的（wertperspektivisch）である。」（ditto. S. 40）と述べている。

「上級学校」に進むとともに、陶冶財（教材）として「外国語」が入ってきて「固有世界」の拡大、深化という教育目的は一応変わることはないであろう。しかし、シュプランガーは、「固有世界」を国民学校での教育に関する概念として構成しているのである。上級学校での教材論においては、全般的に言って、教材が質的に高まり、範囲の広がりや考慮すれば「固有世界」の拡大、深化というだけでは必ずしも十分とはいえないであろう。主体性を保持しているかぎり、国際化の進度の必然性を考えれば、「外国語」の会話力と読解力を育成する「外国語」の学習は、「自己」を失うことなく、外国文化を背負った人格的な人間同士の生きた交わりにより、外国文化の異質性を知るとともに、自国の文化伝統をより深く理解する機会を与えてくれる。だから、ここでは「固有世界」の代りに、むしろフンボルトの「世界の見方」を用いるべきであろう。

そして、客観的＝社会的に「知」の状況が急速に変化してきている。生徒に対して自由に対する自己責任を自覚させる「教材」、私的関心の独走に歯止めをかけ得る新しい公共性に目覚めさせ得る「教材」が必要とされる。そのために、教師には「哲学」をもった有能性が求められるであろう。

3 「教材」の認識論的基盤

ウインドウズ95発売時の狂態に象徴されるように、すさまじいばかりの情報社会化の波が広がっている。私たちは情報の大波にのみ込まれ、押し流されている。子どもたちはまさに敏感に新しい情報に反応する。現代の子どもたちは様々な知識を受容している。もともと、子どもは受動性と能動性の二つの力を持っているが、現在では、外部からの多様な刺激に対応して彼らの興味は活発な動きを示す。しかし、「情報」は、発信者が受信者の関心をかき立てるための加工が施されている。彼らの対象に対する集中力もかなりのものであるかもしれない。子どもたちの日常生活における情報メディアは子どもたちの感覚あるいは末梢神経を刺激するだけで心の陶冶性を持つことは少ない。子どもたちの断片的知識は豊富になるであろう。

しかし、子どもたちだけに限らず、一般的に受け身的に情報が得られるために様々な物事や出来事についての知識を得て、それらがわかったつもりになる。これらの情報の受容は、ヘーゲルのいえる、「感覚的確信」に過ぎず、事実についての「思いこみ」である。もしこれらの情報メディアが陶冶力を含んだ陶冶財ないし教材でないときには、主体の側での「知」の能力の向上には効果をあげることは期待できない。教育において求められるのは、「情報内容」の質的判断力である。つまり、教育とは「生を教える」ことであるとするシュプランガーであれば、教材は「生」を充実するもの、すなわちその習得同化によって、人間を精神的＝文化的に高めるものでなければならない。それは低劣化する一方の社会的文化に対して、文化を質的に向上させる力を持たなければならない。

もちろん、シュプランガーは、人文主義者として『生まれながらの教育者』（“Der geborene

Erzieher” 1958) では、社会における職業活動の比重の増大を考慮に入れて、特に「技術」の占める地位の上昇に伴い、「商人の人文性 (Humanität)」とともに、あるいはそれら以上に「技術家の人文性」を高く掲げている。そのことは、現代教育は「技能的能力の育成」につながるべき技術的な「教材」を取り入れざるを得ないことを意味する。かつ、それを支える哲学も「プラグマティズム」であらざるを得ない。ただ、この「プラグマティズム」は、単なる「実用主義」ではなく、ギリシア語 “Pragma” (事実) に基づいた即事実性 (Sachlichkeit) と表裏を成す「事実主義」であり、マックス・ヴェーバーの意味においてである。「教材」も科学的真理そのものではないとしても、科学的真理から解離したものであってはならない。ヴェーバーの合理主義はもちろん、デューイの「プラグマティズム」にも、しばしば見落とされているが、「知性主義」の要素は大きいのである。

こうして、「教材」も当然ながら、知的「教材」でなければならないことになるであろう。しかも、この「知」は「人間知」と「技術知」を包括したものである。およそ、私たち人間にとっては、「事実」には意識化されるとフィクションが混入し、事実だから真理だというわけにはいなくなる。「教材」はそのために、事実における真実と虚偽とを判別する「批判力」と「思考力」が育成されなければならない。であるとすれば、「知性」にとっては、もっと幅広く強力な「理性」の力の復活こそ現代教育の緊要事ではないだろうか。

ヘーゲルはすべてのものを弁証法的な変化の相のもとに見ているが、『精神現象学』を認識論として読むとき、認識の主体としての意識が感覚——知覚——悟性と進むに従って、感覚的確信の対象は無規定的な漠とした「もの」であ

ることから、それが知覚の対象となれば、例えば「白い」「小粒の」「粒子」といった規定が統合されて「砂糖」という「物質」になり、悟性の対象としては法則を持つ「物体」となる。教材もまた、主体の発達とともに変貌する。「教材」論には「知」の問題が決定的である。そこで、教育の場において、子どもたちの関心を「知」へ向けることができなければならない。それには、「子ども」たちの「知」への「欲求」を起こさせることである。「欲求」 (Bedürfnis) は、もともと「必要」 (Bedarf) である。「必要」を感じることから「欲求」が生じるのである。「必要」が生じるのは、現実の矛盾や対立に直面したときに、分裂からの生命ある総体性の回復には「知」が必要であると感じられるとき、「知」への「欲求」へ高まるのである。ヘーゲルにおいては、この「知」への「欲求」は、理性ないし思弁において、「哲学」が自己を確認するところの「欲求」、つまり「哲学の欲求」へ至ろうとするのである。さらには、「哲学の欲求」は「理性」の事柄であるといえるであろう。

この場合、探究的な「知的関心」の鈍化や枯渇化、さらには批判力の低下や思考力の弱体化は、子どもたちの問題であるとともに、教師側の問題でもある。要するに教育と理性との関係であるが、教育にとっての「理性」の意義という点では、私たちにとってはヘーゲル以上にカントの『人間学』 (“Anthropologie in pragmatischer Hinsicht” 1798) が参考にすべきものであろう。カントの『人間学』はむしろ教授学の書といえる内容が盛られている。詳論する余裕はないが、さすがに「人間通」 (Menschenkenner) といわれるだけあって、「身体性」「感性」の特性から、「構想力」や「記憶力」の問題、知的諸能力としての「悟性 (知性)」「判断力」

そして「理性」に至る問題を解明している。

「経験」とのかかわりで、「理性批判」を行いながらも、理性主義であったカントが、「判断力は教え込まれうるものではなく、むしろただ習練されうるだけである。それ故に判断力の成長は成熟といわれる」（Kant: Werkausgabe. Band. 12. S. 509. Suhrkamp）という。

また、「記憶」について、「記憶は対象に寄せる関心（興味）を表すものである」としながら、「記憶の不得手を訴える場合、それはその人の性格の欠陥によるものとみなすべきである。気分が散漫で、全く放心している人は記憶にも弱い人である」（“Anthropologie” 1798. Suhrkamp）と評している。

なお、カントは、「記憶」について、『人間学』で各所で言及するとともに、『教育学』（“Über die Pädagogik” 1803）においても、算数の「九九の表」にしても、「言語」教育や「歴史」教育においても、「記憶」の大切さを注視している。「暗記は大いに必要である」といい、ただ「われわれが記憶するようにしなければならないことは、覚えておくことが自分にとって重要であるとか、また、実際生活に関係のあるような事柄だけである。」（ditto. S. 732）といっている。

「記憶」をはじめ、知的諸能力は「教材」の問題と一体である。ヘーゲルやカントを持ち出したのも、現代の学校教育における教材が広い意味で人間の知的諸能力、特に「理性」の観点をもつ必然性を述べなければならなかったからである。



新学力観の基本的な特質と 教育現場の受け取り方

筑波大学・上越教育大学名誉教授 辰野 千壽

◇ 新学力観とは

平成元年改訂の学習指導要領では、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力（思考力・判断力・表現力）の育成、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ることを目指している。したがって、その評価においても、関心・意欲・態度、思考力・判断力・表現力の評価と一人一人の子どもの可能性を積極的に評価し、各人がその可能性を発揮して自己実現ができるようにする評価が重視された。そこで、平成3年改訂の小・中学校の指導要録も、この立場で改訂され、各教科の学習の評価、つまり学力の評価では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の観点ごとに絶対評価により、その目標実現の状況を判断し、さらに、これらの観点を基本的な要素として各教科の学力の評定を総合的に相対評価で行うことになった（一教科一評定）。ここで示された四つの観点は、後に述べるように、多少表現は違っても従来の評価においても考慮されているが、今回は、自ら学ぶ意欲と思考力・判断力・表現力を強調した新しい学習指導要領の目指す目標の実現の状況を評価するというところから、このような学力の見方を新しい学力観として表現しているのである。すなわち、新学力観は新しい学習指導要領の目指す学力観である。したがって、新学力観では、知識・理解や技能を軽視

したり、否定したりしているわけではない。

◇ 学力の基本的要素

新学力観として、「関心・意欲・態度」「思考・判断」が強調されているが、指導要録では、さらに「技能・表現」「知識・理解」を含めている。しかも、この四つの観点は、「評定の基本的な要素となる」とされている。つまり、学力の要素とみなされたのである。ここでは、まず、このような要素がこれまでどのように考えられてきたかについて考察する。

学力は、指導要録の学習の記録欄で扱われているものとして考えると、教科の学習によって獲得された能力であるが、これは、知的学力、技能的学力、態度的学力に分けられる。知的学力は、教科の学習で獲得された知識・理解とか思考力・判断力といった知的な能力であり、技能的学力は、技能に関するもので、算数の計算とか国語の書き取りのような比較的知的な要素を含んだ技能から体育とか技術・家庭におけるような身体的技能（運動技能）まで含んでいる。態度的学力は、その教科を自発的、自主的に学習するとか、あるいは熱意をもって学習するとか、その教科の内容に関心や意欲を示すといった態度の面での能力である。

この知的学力、技能的学力、態度的学力は時代のいかんを問わず学力の基本的要素として考えられる。このことは、わが国に広く紹介され

ているブルーム (Bloom, B.S., 1956年), ガニエ (Gagné, R.M., 1965, 1977年) の学習目標によっても示される。

ブルームは、「教育目標の分類学」において実際に学校教育で設定されている目標を集め、それを整理、分類して構造化し、各教科の目標の体系を作った。それは、認知、情意、精神・運動の三つの領域に分けられた。各領域における分類は、広範囲にわたり、目標を操作的、具体的目標として示されているので、その後の教育、ことに教育評価に大きな影響を及ぼした。これは、まさに学力を知的学力、技能的学力、態度的学力に分けると一致している。

なお、実際の学習においては、これらの三つの異なる領域からの行動が同時に起こる。子どもは書いている間に (精神・運動領域)、記憶し、あるいは推理しているし (認知領域)、また、課題に対してある情緒的反応をもつ (情意領域)。これらの領域を別々に考える最も重要な意義は、学校教育がとかく認知的変化に焦点をあて、他の領域の変化を無視する傾向があるのに対し、情意領域と精神・運動領域を強調したところにあると指摘されている。

また、ガニエの分類では、知的技能、言語的情報、認知的方略 (以上、知的学力……ただし、知的技能の一部は技能的学力に含めることもできる)、運動技能 (技能的学力)、態度 (態度的学力) をあげている。知的技能は、記号を用いる能力で、数える、読む、覚える、考えるといった技能である。これは、後に述べるように簡単なものから複雑なものにわたり、弁別をし、概念を学習し、規則 (原理、法則) を形成し、規則を高次の規則に結びつけるときに必要な技能を含んでいる。言語的情報は、事実、名前、理論、記述、特徴などを含んだ言語的表現である。教科の知的内容である。認知的方略は、情

報を取り入れ、記憶し、そして過去の学習を新しい場面に応用する際に、それらを効果的に行うために意図的に行う活動である。すなわち、記憶過程、思考過程を体制化する際に用いる技能、例えば、質問をする、注意を集中する、有意味化する、精緻化する (覚えやすい形に変える)、批判する、自己評価するといった技能を含んでいる。

なお、知的技能がその対象として種々の外的、物的事物をもつものに対し、認知的方略はその対象として、本人の個人的な認知過程だけを扱う。つまり、知的技能は、課題遂行を行うだけの非管理的技能であるが、認知的方略は、課題を遂行するための方略を計画し、監視し、修正するために用いられる管理的技能である。そこで、メタ認知的活動と同種の働きを考えると考えられている。

◇ 学力観の変遷

このように、学力の基本的要素としては、知的学力、技能的学力、態度的学力が考えられ、新学力観では、関心・意欲・態度、思考力・判断力・表現力が強調されているが、これらの観点は、これまでどのように扱われてきたであろうか。ここでは、学籍簿、指導要録について、その変遷を示す。表1は、その要約である。

新学力観として今日強調されている「関心・意欲・態度」「思考・判断」は、この表でもわかるように、表現は多少異なるにしても、いつの時代にも学力を評価する観点としてあげられ、強調されている。今日改めて、これらの観点が強調されるのはなぜであろうか。

◇ 新学力観の基本的な特質——その背景

新学力観が強調されるには、それなりの理由がある。

表1 指導目標と学力観の変遷（※観点は社会科による）

年 代	学習指導要領の指導目標	指導要録の評価の観点と評定
昭和16年 国民学校令 学籍簿	<ul style="list-style-type: none"> ○皇国民の基礎的錬成 ○心身一体・行学一体 	<ul style="list-style-type: none"> ○その習得，考察，処理，応用，技能，鑑賞，実践および学習態度等の各方面より総合判定する
昭和20年代	昭和22，26年 <ul style="list-style-type: none"> ○民主的社會において生活を営む力 ○問題解決の能力，態度 	昭和24年 <ul style="list-style-type: none"> ○理解，態度，技能（※） ○三つの観点を別々に分析的に評価する 昭和30年 <ul style="list-style-type: none"> ○社会的な関心，思考，知識，技能，道徳的な判断 ○観点は評定の分析的目標ではない
昭和30年代	昭和33年 <ul style="list-style-type: none"> ○基礎学力の充実（国語・算数の内容の充実と時間数の増加） ○科学技術教育の推進 	昭和36年 <ul style="list-style-type: none"> ○社会的事象への関心，社会的事象についての思考，知識・理解，社会的道徳的な判断 ○観点は評定の観点として参考にする
昭和40年代	昭和43年 <ul style="list-style-type: none"> ○科学的概念・原理の理解（教育内容の現代化） ○科学的探究の精神・方法 	昭和46年 <ul style="list-style-type: none"> ○知識・理解，観察力や資料活用能力 社会的思考・判断 ○観点は評定の分析的要素と考える ○平素の学習態度も評定の要素と考える
昭和50年代	昭和52年 <ul style="list-style-type: none"> ○人間性重視 ○基礎的，基本的な内容の重視 ○個性に応じた指導 	昭和55年 <ul style="list-style-type: none"> ○知識・理解，観察・資料活用能力，社会的思考・判断，社会的事象に対する関心・態度 ○観点は評定の主要要素である ○評定では平素の学習態度も考慮する
平成元年以降	平成元年 <ul style="list-style-type: none"> ○心豊かな人間の育成 ○基礎・基本の徹底と個性教育の推進 ○自己教育力の育成 	平成3年 <ul style="list-style-type: none"> ○社会的事象への関心・意欲・態度，社会的な思考・判断，観察・資料活用の技能・表現，社会的事象についての知識・理解 ○観点は評定の基本的な要素となる

その第1は、児童観、学習観の変化である。これを心理学の立場からみると、1950年代までは行動心理学が主流を占めてきたが、1960年代以降になると、認知心理学と人間性心理学が現れてきた。行動心理学は、人間の意識や情緒などの内面よりも客観的に観察できる行動だけを見て人間を理解しようとした。これに対して、認知心理学は、表に現れない内的な認知過程（認知、記憶、思考など）と認知構造（ものの見方・考え方）を研究の対象とし、人間性心理学は、人間を独自の個性をもつ統一的存在とみなし、人間の本質を全体的にみようとした。

そして、人間は刺激の単なる受容者ではなく、それ以上に生活の方向を選択し、それに働きかける自由をもつと考える。また、自分自身とその環境の認知の仕方の変化に伴って行動の変化が起こると考える。認知心理学が認知過程に重点をおいたのに対し、人間性心理学は、情意さらには人間性に重点をおいているが、学習についての考え方は似ている。このような心理学の考え方の変化に伴い、児童観や学習観さらには教師の役割などにも考え方の変化が現れた。その変化を要約すると、表2のようになる。

表2 児童観・学習観の変化

	行動心理学（1950年代まで）	認知心理学（1960年代以降）
研究の対象	観察できる行動	観察できない内的過程、認知構造
学 習	行動の変化（刺激と反応の連合を受動的に形成する過程）	認知過程・認知構造の変化（学習者が自分で知識の新しい体系を構成する過程）
学 習 者	受動的（与えられた刺激に反応するだけ）、刺激と反応の消極的記録者、情報の受容者	能動的、自発的（刺激を自分で合理的に処理する）、刺激の積極的処理者、知識の新しい体系の構成者
教 師	教える者	学習を援助（支援）する者
学 力	受動的に獲得された知識・技能、記憶中心	能動的に獲得した知識・技能、思考中心

ここでは、子どもは刺激の消極的受容者から積極的処理者へ、学習は与えられた内容を受動的に暗記する過程から自発的に思考を働かせて知識を体系づける過程へ、教師の役割は注入から学習を助ける役割へとという変化を示している。単に丸暗記したような知識・理解よりも子どもが自発的に思考を働かせて理解した知識が大事

だということは、これまでも絶えず繰り返されてきたが、今回、児童観、学習観の変化に伴って、再度強調されることになった。

第2は、社会の急激な変化に対応して、その社会で主体的に生きていくためには、受け身で獲得した学力では役立たない。子どもが能動的に、自発的、自主的に獲得した学力、特に問題

解決力を中心にした、いかなる場面にも応用できる学力、すなわち生きて働く、豊かな学力が重要であるというところから、自ら学ぶ意欲、思考力・判断力・表現力を重視するのである。もちろん、自発的、自主的に学習することの重要性は、これまでも繰り返し強調されてきたが、社会の変化に主体的に対応するため必要とされる自己教育力の育成の立場から改めて強調されることになった。

◇ 新学力観の生かし方

新学力観として今日強調されている点は、前述のように、これまでも絶えず強調されてきた。その主張が絶えず繰り返されたということは、逆にいえば、その実現が難しく、学校教育で定着しなかったためだといえよう。そこでここでは、定着しなかった理由を考察する。この点を明らかにしなければ、新学力観としてスローガンを掲げても、それは一時の流行で終わってしまう。もちろん、その理由には、いろいろあるが、ここでは、次の2点について述べる。

(1) 評定における観点の扱い

現行の指導要録では、前述の四つの観点は、「評定の基本的な要素」とされているが、従来の指導要録においても、表1に示したように、学力の評定では、知的な面だけでなく、情意の面も考慮すべきことが絶えず提唱されている。しかし、実際には、知識・理解に基づいて評定される傾向がある。それは、情意面の評価が難しく、客観的に評価できないということにもよるが、さらにいえば、各観点の成績をどのように評定に組み入れるかが明らかでないことによる。例えば、観点を評定の基本的な要素とするといっても、各観点の成績の単なる総和あるいは平均によるのか、それとも各観点到重みづけをして、その総和あるいは平均によるのかなど

が明らかでない。同じ国語の学力といっても、学年によって重点のおきどころが違おうであろうし、教師の考え方によっても違ってくる。国語に対する関心や意欲もあり、態度も積極的であるが、読み・書きの成績が悪い場合と、逆に関心・意欲・態度は不十分だが、読み・書きの成績がよい場合とでは、どちらの観点到重点をおくかによって総合評価である評定は違ってくる。現行指導要録では、「関心・意欲・態度」を重視しているが、これを評定にどのように反映するかが問題である。

この点については、神奈川県立教育センターの研究(昭和54年)が参考になる。この研究では、小・中学校の教師に「教科の成績を評定する際、態度点を原則としてどうすべきであるか」という質問をし、①評定に含める、②評定に含めない、③場合によって含める、④独立させ、教科の成績とは別に評定する、⑤教科の成績のよいものは態度もよいので、態度を特に評価する必要はない、という選択肢のなかから一つ選ばせている。その結果をみると、②、④、⑤を選んだ教師は、小学校では10.5%、中学校では20.7%となっている。さらに③の「場合によって含める」は、「場合によって含めない」こともあると考えると、態度を含めない割合は、もう少し増えることもあると指摘されている。

さらに、この調査では、「態度を評定に含める」とした場合、どのような割合にするかも調べている。その結果は、学校種別や教科によってかなりの開きがあるが、小学校では、態度の割合を20%~30%とする教師が多く、中学校では、10%~20%とする教師が多い。特に知的教科では、中学校の教師は小学校の教師よりも「知識・理解」に多くの割合を与え、「態度」に少ない割合を与えている。

次に、平成3年の指導要録改訂後の動向につ

いては、福島県教育センターの調査が参考になる。これは、教育センターが県下の小・中・高の教師に情意面の評価を評定に組み入れる割合を調査したものである。その結果は、表3のようであり、前述の調査結果と同じように20%～30%を組み入れるという教師が約50%を占めている。

さらに、教科を知的教科と実技教科に分けて、その割合を調べているが、実技教科において情意の面を組み入れる割合がやや多くなっている。

これらの調査をみると、態度あるいは情意の面を評定に組み入れるかどうか、さらにはどのくらいの割合で組み入れるかについて、教師の間にかかなりの開きがあるが、新学力観として、

表3 情意面の評価を評定に組み入れる割合（福島県教育センター）

組み入れる割合	小学校（128人）	中学校（120人）	高校（42人）	全体（290人）
50%以上	5.5%	1.7%	11.9%	4.8%
40%程度	7.0%	5.8%	4.8%	6.2%
30%程度	26.8%	23.3%	19.0%	24.1%
20%程度	25.8%	35.0%	26.2%	29.7%
10%以下	10.9%	15.8%	19.0%	14.1%
その他				21.1%

「関心・意欲・態度」を重視するならば、やはり、20%～30%の割合で評定に組み入れることが必要であろう。この観点を評定に組み入れなければ、いかに指導においてその重要性を強調しても、その効果はあがらない。

(2) 思考力・判断力の育成

新学力観では、「思考・判断」の観点を強調し、その指導では問題解決学習を強調している。これは、前述のように、従来の学習指導がとかく記憶中心の知識・理解に偏り過ぎたことに対する反省によるが、これも行き過ぎになり、知識・理解や技能を軽視することになれば問題である。

学習過程を考えると、思考力・判断力を伸ばすためには、その前提となる知識・理解の習得が必要である。この点は、ブルームやガニエの

主張からも明らかである。

ブルームは、「教育目標の分類学」において、認知領域を表4のような下位目標に分け、低次の目標の学習から高次の目標の学習への階層を認めている。なおここでは、知識・理解は低次の認知過程であり、応用、分析、総合、評価は高次の認知過程であるとみなされている。

ガニエも同様に、知的技能を単純なものから複雑なものへと、表5に示す八つの型に分けている。これは、学習過程の階層化であり、階層の各技能は、上位の技能を習得するための前提条件であると考えられている。そこで、この学習階層モデルは、累積学習モデルともいわれる。なお、信号学習、刺激—反応学習、連鎖、言語、連合の四つは基礎的な学習としてまとめられ、この基礎的スキルは、弁別を中心とする教室

表4 認知領域の下位目標（ブルーム）

分類	認知的機能
知識（記憶していること）	学習したとおり情報を単に再生したり再認したりする
理解（理解していること）	単なる再生ではなく、アイデアを自分の言葉で説明し、あるいは要約できる
応用（解決すること）	学習したことを他の場面に応用し、問題を解決する
分析（分析すること）	因果関係を明らかにしたり、比較、対照を行う
総合（創造すること）	独創的思考をする 独創的な計画、デザインなどを作り出す
評価（判断すること）	基準に基づいて結果（作品）を評価する

表5 学習階層モデル（ガニエ）

学習の型	特徴
①記号学習	信号に対して正確な反応を習得する学習。パブロフ型の古典的条件づけによる。不随意反応の習得。
②刺激—反応学習	弁別した刺激に対して正確な反応を習得する学習。オペラント条件づけによる。随意反応の習得。
③連鎖	刺激—反応の連合をいくつか連鎖的に結合する学習。迷路の学習や複雑な運動学習。
④言語連合	言語の連合学習。いくつかの単語の系列の学習。単語の対の学習はその典型である。
⑤複合弁別学習	複数の連合（刺激—反応）を識別し、それを確立する学習。教師が多数の子どもの名前を覚える、子どもが多数の植物や動物の名前を正しく覚える、多数の類語を区別する場合の学習である。
⑥概念学習	多数のものを比較し、それらに共通する特質を見出し、その共通の特質に対して特定の反応をすることの学習。
⑦法則（原理）学習	規則とか原理、法則は二つ以上の概念の連鎖であり、この連鎖を学習する。
⑧問題解決	すでに学習されている二つ以上の原理、法則を組み合わせる新しい高次の原理、法則を作り出す学習。

学習に対する必須条件とみなされている。

このように学習における階層を考えると、思考力・判断力・問題解決力を重視する場合にも、その基礎になる学習を軽視することはできない。例えば、算数でも加減乗除の技能が十分でなければ、文章題を解くことはできないし、国語でも文字が読めなければ、文章の理解も鑑賞もできない。現行の学習指導要領では、前に述べたように、基礎的・基本的な内容の学習も重視している。新学力観ということで、基礎・基本を軽視するようなことがあれば、それは誤りである。

さらに、思考力・判断力を伸ばすために、その指導法として問題解決的な学習が重視されている。確かに社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するためには、子どもの活動を重視し、子ども自身に問題を設定し、これを自発的、自主的に解決させることが大事であるが、これも行き過ぎになると問題である。特に自律的な学習態度が身に付いていない子どもでは場当たりの学習になり、系統的な知識、基礎的な技能が習得されにくい。この点については、発見による問題解決を過度に強調することは、問題解決に必要な基礎知識を学習する時間を失い、思考力・問題解決力を育てるという教育目標自身を破壊することになるという指摘、さらには知識を理解する能力は多くの者が持っているが、独創的な考えを自律的に生ずる能力は、比較的少数の天賦の才能のある者に限られているので、能力の低い子どもには発見学習は不利であるという指摘もある（オースベル Ausubel, D.P., 1963年）。

したがって、新学力観に立って学力の向上を図るためには、指導の目標と子どもの能力・適性を考え、それに適した指導を考えることが必要である。指導の目標に対しては、井上弘

（1963年）がすでに、要素的教材（数の概念、用語や記号の知識、単語の読み・書き・意味、文法の知識など）の授業では、①問題の把握、②理解、③練習、④評価の過程（教師指導型）、概括的教材（文章題、図形の論証、文章の読解、因果関係や法則など）では、問題解決学習（学習者中心）、実践的教材（实际的、労作的課題）では、①目的の設定、②計画の立案、③遂行、④結果の評価といった過程（構案法）（学習者中心）を設定している。実際の授業では、同じ教科のなかでも、指導目標に応じて、これらの授業過程を併用することになる。

参考文献

- ・辰野千壽 『学習心理学』 教育出版 1994年
- ・辰野千壽 『新しい学力観に立った学習評価基本ハンドブック』 図書文化 1993年
- ・神奈川県立教育センター 『教育評価に関する研究Ⅱ』 1942年
- ・福島県教育センター 『一人一人の個性を生かす評価のあり方に関する研究（第1年次）平成4年度研究紀要』 1993年



現行学習指導要領の学力観考

国立学校財務センター教授 市川 昭午

1 いわゆる「新しい学力観」

周知のように現在の指導要領には学力観に関する直接の記述はない。わずかに総則の「教育課程編成の一般方針」などに学力観とおぼしきものが散見されるにとどまる。そのため、現行指導要領の学力観を考察するには、関連資料による補足が必要とされる。

それは、指導要領解説の総則編、教育課程審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」（昭和62年12月）、指導要録改善調査研究協力者会議の審議のまとめ「小学校及び中学校の指導要録の改善について」と初等中等教育局長通知（平成3年3月）、各種の調査研究協力者会議の報告などである。

それらの文書を読んでみると、社会変化への主体的な対応能力の育成が小・中・高校を通じ、教育課程の編成と実施の基本理念とされている。「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」というのである。そこから次のような学力観が打ち出されてくる。

第1は、「生きて働く学力」である。「教育水準を考えるに当たっては、学力を単なる知識や技能としてとらえるのではなく、その後の学習や生活に生きて働く資質や能力との関連において

とらえ直す必要がある」という。

第2は、知識・理解中心の学力観の否定である。生きて働く学力にするためには「自ら学ぶ意欲の育成や思考力・判断力・表現力などの能力の育成を重視する」必要があるという理由から、従来の知識・理解中心を改め、関心・意欲・態度と思考力・判断力・表現力あるいは想像力・直感力などが重視される。

第3は、「個性伸長的学力」である。「児童生徒一人一人の可能性を積極的に見だし、それを伸ばすように努めなければならない。そのため、指導要録における各教科等の評価については児童生徒の個人として優れている点や長所などを積極的に見だし、それを生かすようにする」。つまり、減点主義でなく、加点主義を心がけるべきだとする。

第4は、「主観的な学力評価」である。一定の尺度に基づくよりは子どもに合わせた教育、個に応じた指導を行う。評価では学ぼうとする意欲や学びとる能力を重視し、学習の結果ではなく、過程を重視する。そのため、できる限り相対的評価は避け、どうしても必要とする場合にも絶対評価を加味した形で行う。

2 「新しい学力観」は新しくない

この種の従来の学力観とは全く違った「新しい学力観」として教育界を風靡しているが、私見では、特にユニークで新しい教育観のように

は思えない。教育関係の辞典を見ても、学力を知識だけとして捉えるものはなく、問題解決能力や思考力・批判力、適応力や正しい社会的態度、価値観や観賞力などを含め、より広義に捉えるのが普通である。

これまでの学校教育として決して知識・理解だけを目指してきたわけではないし、文部省も知識偏重でよいなどとは一度も言ったことがない。歴史を振り返ってみると、知識偏重の是正や個性の尊重、主体的な学習や生きて働く学力の重視などは、かなり以前から、しかも繰り返し言われてきたことである。

戦後の新教育によって主知主義と批判された戦前でさえ、大正時代から新教育思想が教育界に浸透し、知育偏重の是正、個性尊重、長所を伸ばす必要が強調されてきた。それも単に教育思想として唱えられただけでなく、文部省の施策としても取り上げられてきた。

ちなみに、とかく古い教育をしていたように思われがちな戦時中の軍の学校においてでさえ、主体的な学習と生きて働く学力が強調された。ただし、やる気を尊び、結果より過程を重視し、理論を軽視した教育方針や人事評価は、戦後になって日本軍を敗戦に導いた理由の一つに数えられている。

まして、戦後の新教育では「古い学力」に代わる「新しい学力」が強調された。戦前の学校教育が「百科全書的」「主知主義的」であるとして厳しく批判され、生活単元学習や問題解決学習を軸に、「生きて働く学力」や「生活問題処理力としての学力」「問題解決能力」などが、民主的な近代社会を生きていくのに不可欠だと主張された。

文部省が出した当時の学習指導書を見ても、新しい教育では教師だけが評価するのではなく、生徒自らによる自己評価もなければならぬ。

教科の評価だけで満足してはならない。知識や技能だけでなく、考え方や態度が大切であると書かれている。

このように、それほど目新しくもない「新しい学力観」がなぜ今日この時点で埃を払って再登場することになったのか。私見によれば、それは主に臨時教育審議会に始まる教育改革の個性重視の基本方針と学校教育がおかれている現実との矛盾に由来する。

というのも、個性を生かし、主体性を尊重せよといわれても、もともと学校教育では自ずから限度があるし、現行の40人学級の下で40通りの教育課程を準備し、40種類の興味・関心に応じた学習をさせるなど到底できない相談だからである。

せいぜいできるのは、学校や学科、コースや教育課程、選抜方法などを多様化し、生徒に学校やプログラムを選ばせることくらいである。義務教育である公立小・中学校の場合、そうした方策さえほとんどとることができない。高校ではある程度可能であり、現に一連の多様化施策が実施されているが、それでもなお生徒の多様化には対応しきれないでいる。

このように学校教育からの脱落を防ぐ手だてとして、選択幅の拡大だけでは不十分なところから考えられたのが評価基準の多様化や選抜の緩和である。最近、相次いで打ち出された学校不適応対策や高校入学者選抜の改善策はそうした考えに基づくものであろう。

「新しい学力観」は、能力の差異を個性の違いと読み替えることで平等な教育の要求を満たしながら、多様な生徒の高校進学と在学を可能にする。知識の多寡や理解の深浅などはさほど重要でなく、意欲や態度こそ肝心だと解せば、学力低下や落ちこぼれは存在しないことになる。全く消滅することはないにしても少なくとも重

大事ではなくなるからである。

3 「新しい学力観」には疑問が多い

その限りでは、こうした学力観にも一理あるが、反面で問題も少なくない。第1に学力の定着観が一方的である。新指導要録では教科の観点の順序が「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の順序となっている。これは学力の定着の順序性を重視したものであり、子どもの自ら学ぶ意欲や主体的な態度を考慮したものと説明されている。

確かに関心・意欲・態度は大切だが、だからといって、それさえあれば常に思考力や判断力が豊かになり、技能や表現力が身に付いたり、知識や理解が得られるとは限らない。知識や理解が得られたり、技能や表現力が身に付いたことから、関心や意欲が増したり、思考力や判断力が深まるなど逆のケースもそれに劣らないくらいあり得る。

第2に、いわゆる態度主義を生みやすい。現行指導要領も基礎基本の徹底を謳っているから、知識・理解の必要性を否定しているわけではない。しかし、前述した基本理念からも明らかのように、それはあくまでも個性教育の手段として位置づけられているに過ぎず、全体のトーンは主体的な構えの重視となっている。そのため、とかく問題解決の実践的な態度さえできれば、知識や技能などはどうでもよいという方向に流れやすい。

それにどうやって学習への興味・関心や学習する意欲を育てるのか。その具体策が示されない限り、生徒の主体性を重視した指導をすれば生きて働く学力が育つという保証はない。現にわが国に比べて、はるかに教育が自由だとみなされ、「新しい学力観」が徹底しているように見えるアメリカでも、学習に受け身な高校生が

多いことが指摘されている。

戦後の新教育とて知識・技能など全く不要だとしたわけではなかったが、主観的な態度、能力を重んじる余り、客観的知識を軽視する傾向が出てきた。そのため、学力水準の低下を招いたなどの批判が高まり、新しい学力観の隆盛は長続きしなかったのである。

第3に知識と生きて働く学力とを対比させるのは適切ではない。“学び”は“まねび”であり、模倣から始まるとよくいわれるが、既存の知識や経験を全く利用せずに新たな問題を解決できるような独立的、創造的思考力などはあり得ない。エキスパートの強みは体系化された既有知識が豊かな点にある。一般的に言って、知識がないよりもある方が問題を解決したり、創造性を発揮するのに有利なことが多い。

学力がただちに実生活に結びつかないのは、むしろ当然である。従来学校教育が知的教科の教育を中心にしてきたのは、それらを実生活の中で学ぶのは非効率的であったからである。これを逆にいえば、実生活に直結するような能力は実生活で習得する方が効果的だから、そうした能力を身に付けるのに学校教育は効率的でないという理由で、生きて働く学力の重要性を強調する新学力観は、突き詰めれば学校教育の否定に行き着く。

第4に、学校教育法第18・36・42条が規定する小・中・高校の目標をみると、学校の本務は主に知識・理解・技能を教えることのように読める。むろん学校がそれ以外のことを一切してはならないというわけではないが、本務よりも他のことの方が大事だというのはおかしい。また、本務自体を変えるべきだというのであれば、まず学校教育法を改正する必要がある、それをせずに学校の任務を行政の裁量で変えてしまうのは問題であろう。

それに、「新しい学力観」を本気で実践しようとするのであれば、教員養成、教科の構造や時間配当なども含めて、それにふさわしい体制に向けて全面的な編成替えが不可欠とされる。今日の教員は教科教育の専門家として養成されているし、学校教育も主に教科教育のための組織編成となっているから、まず教員養成の仕方を抜本的に改め、「新しい指導観」をもった教員を育成することが前提とされよう。

第5に、学校教育における学力は測定・評価ができるものでなければならない。学力には潜在的可能性や現時点での能力、学力検査によって測られた能力など、いろいろ捉え方がある。しかし、具体的な学力を扱わなければならない学校では、測定できる学力でなければ現実的でない。測定できなければ学力が上がったか否か、新しい学力が定着したかどうか、どのように指導したらよいのかさえ、判断できないからである。これまで、学力が通常伝達可能で客観的に測定できるものを指してきたのはそのためであろう。

「生きて働く学力」が望ましいというのは理解できるが、実生活において生きて働くかどうかは社会に出て実際にやってみなければわからない。何が生きて働くかどうかは前もってわかれば苦労はしない。わからないからこそ学校では基礎基本を中心に学習するのではないのか。そうした教育の社会的効果を在学中にどうやって測定・評価できるのか。

また、自主的な学習意欲や主体的に取り組む態度の重視、絶対評価の採用などは、学習の過程に着目するのに対し、生きて働く学力の強調は学習の結果に注目するものである。しかし、一所懸命努力しても、どうしてもよい結果が得られないこともあり得る。このように過程と結果が一致しない場合、どちらを重視したらよい

のか現場は困惑しよう。

それに、新しい学力観が提案している主観的な学力評価は相対評価を必要とする入学者選抜には役立たない。学校教育における評価には教員・学校・行政などの反省、学習者と保護者に対する参考、上級学校への連絡、第三者への証明など様々な役割があるが、選抜に関するものは客観的な評価であることを不可避とする。したがって、学校内部でそれをしなければ、かえって学校外部の評価が幅を利かすようになる。

第6に、意欲・関心・態度などの重要性を否定するわけではないが、それらは人格的価値に関係するものだから、制度の中に取り込まれ、点数化されるとかえって偏差値的学力の範囲が拡大されるおそれがある。教育の理想だという理由で、学校教育の役割を拡大すればするほど、評価の対象範囲も拡大するが、全人格と性格行動のすべてが評価の対象とされることになる。その結果、期待とは逆に全面的な抑圧体制になりかねない。

人間は知識・理解だけでなく、人格も大事だというのは確かである。しかし、それは将来のリーダーになるような人材の選抜についていうのであればともかく、「落ちこぼれ」の対象となりかねないような生徒に対していうのは説得性に乏しい。人格は人間にとって知的能力以上に大切であるには違いないが、であればこそ学校では触れないでもらいたい。余計なことをせずに放っておいてほしいというのが彼らの本当の気持ちであろう。

全人格に関するかなり主観的な評価は真の意味での師弟関係にあるならばともかく、単に制度的な教員と生徒の関係でしかない今日の学校ですんなりと受け入れられるわけがなく、思想や教育の自由侵害が問題とされる可能性が大きい。現に観点別学習評価は人権侵害だとする批

判も出ている。

4 「新しい学力観」で問題は解決しない

「新しい学力観」に従えば、現下の教育問題はたちどころに解決されるかのようにいわれている。しかし、学力を定義し直せば問題が解決するという考えはいささか安易にすぎる。それでは結局やる気のある者は学習するが、ない者はしないという結果に終わってしまう。

「古い学力」を身に付けにくい子どもたちには、その代わりに「新しい学力」を授けるべきだというのは、これまでの学習についてゆけない生徒の救済という意味であるならば、比較的理解しやすい。だが、これも学力低下などの批判に対して正面から応えずに、論点をずらしている。それは問題の解決ではなく、定義をし直すことによる問題の抹消といわねばならない。問題を抹消してもそれは政策課題から外しただけのことであって、問題そのものが解決されたわけでもなければ、消滅したわけでもない。

むしろ現実には、しばしば新学力観とはおよそ逆の方向へ進んでいる。例えば、現行指導要領の下で自発的な学習意欲、自主的な学習態度を身に付けた児童生徒が増加したという事実はない。それどころか実態はむしろ逆であり、新学力観だけの責任ではないかもしれないが、授業が成り立たないで悩んでいる学校がかえって増えてきている。

長所を伸ばす教育はうまくいけば生徒に自信を持たせ、潜在力を発揮させることになるかもしれない。しかし、下手をすると唯我独尊の偏った人物を生み出す恐れがある。したがって、優れている点をほめるのも悪くないが、それだけというのは問題である。人間が成長するためには欠点や短所を指摘してもらうのも大切なことである。

生まれてからこのかた一度も叱られた経験がないというのでは、自己抑制ができない、我儘なだっ子やわずかな挫折にも耐えられないひ弱な子どもを作り出す心配がある。個性伸長の美名に隠れて基本的なしつけもされないのでは、学校の授業をも困難とするし、学校教育の水準低下につながりやすい。現に中学校では新学力観に基づく小学校教育を受けてきた子どもたちを持って余しているところが少なくない。

新学力観は授業時間、特に基礎的教科の時数の確保を主眼にしてきたとして旧学力観を批判しているが、実際には、新学力観体制の下でむしろ知育偏重に拍車をかけるような傾向が強まっている。例えば、学校週五日制の影響もあって修学旅行、特別活動・行事等を削減したり、公立高校の入試で学力検査の比重を大きく、試験科目を5教科から3教科に減らしているが、新学力観からすれば、学校行事や特別活動などの時間を増やすとか調査書の比重を大きくしたり、芸術・体育・技術家庭などの教科を重視すべきであろう。

人間評価の基準として、知識や理論よりも態度や意欲を重視するのは必ずしも新しくない。というよりも、むしろ広く日本社会に通底するかなり「伝統的な」発想である。日本の軍隊における精神主義的なやる気重視が失敗だったことについては前述したが、能力よりも意欲を評価する傾向は軍隊に限らず日本の企業でも広くみられた。

しかし、それがこれまでうまく機能してきたのは、日本の経済が追いつき型だったからだという見解が最近では有力となってきている。国際的な経済技術競争の激化、いわゆるメガコンペティションに対応するためには、意欲よりも結果であり、人事評価において能力主義への脱皮が図られなければならないとされている。

この見解が当たっているとすれば、新学力観は教育改革における個性重視のもう一つの狙いである創造力に富んだ有能な人材の養成にもそれほど役立つことになる。というのも「新しい学力」は必ずしも「新しい労働能力」を形成することにつながらないからである。それどころか、知識に基礎をおく経済への移行が不可避となっている今日、知識・理解を第二義的に解する「新しい学力」はそれに逆行する危険さえある。

それはさておき、これまで「新しい学力観」が幾度も提示されながら実現しなかったのは、それが理想として掲げられるだけで、それに基づいた教育が実践できる方策が講じられなかったからである。それゆえ、実践を阻む諸要因が取り除かれない限り、今回も同じような経過をたどる可能性がある。新学力観をめぐる論議の核心は個性教育の是非といった抽象論ではない。肝心なのは、新学力観がこれまで幾度も提示されながら、ついに根付かなかったばかりか、時にはかえって弊害を生んだのはなぜかをよく考えることである。

それは、一つには学校教育の本来的な任務をないがしろにしたからであろう。どんな社会、どのような時代であっても、すべての子どもが身に付けなければならない基礎学力があるはずである。それをしっかり身に付けさせることこそが、公立義務教育が担うべき基本的課題であろう。だとすれば、基礎基本を徹底することで個性を生かす教育の充実を図ろうとする学習指導要領は、本末を転倒していることになる。そうではなく、個性を生かす教育の充実によって、基礎基本の徹底を図るのでなければならない。

もう一つには、望ましい学力観が理想として掲げられるだけで、それに基づいた教育の実践に必要な諸条件が整備されなかったからである

う。このことは、現在の40人学級、学習指導要領、検定教科書といった教育諸条件の下で、平均的教員が新学力観に基づく教育をどこまで実行できるかを考えれば、容易に理解できよう。

このように考えれば、個性の伸長よりも基礎学力の培養こそが優先課題であること、学力観の変更を唱えるよりは教育条件の整備に努めることが肝心であることが理解されよう。



これからの教育における教材の意義

上越教育大学教授 新井 郁男

はじめに

これからの教育のあり方については、目下、様々な論議が展開されているが、究極においては、子ども自身がこれからの社会に生きる力としての学力を身につけるようにするにはどうしたらよいかということが問われているといっただいであろう。したがって、教材についても、そうした新しい学力を育てるという観点から考えられなければならない。以下においては、このような認識に立って、教材の意義について考察することにする。

教材のとらえ方

教材のとらえ方は、きわめて多様である。平成元年に日本教材学会が設立され、教材とは何か、よい教材とは、といったテーマでシンポジウムが開かれているが、そのこと自体、教材についての確定した定義がまだ存在していないことを物語っている。教材という言葉は、きわめて広く、かつ、あいまいに使われてきているというのが現実だといっただいであろう。

第二次大戦前のように、教科書が唯一絶対の教材であり、教科書以外の図書などの自由な使用がほとんど認められなかった時代においては、「教材とは」ということが問われることはあまりなかったが、戦後は、教科書が「主たる教材」となり、教科書は主であっても教材の一つに過ぎないとされ、いろいろな教材がつくられ、

使用されるようになってきている。最近は多様なメディアの開発に伴って、教材の範囲は拡大されつつある一方である。今後このような傾向は、ますます増大していくものと思われる。また、教育の目標や内容も多様化している現況の中で、内容や教具と教材の関係も問題になっている。

このように、教材の現実におけるとらえ方は多様で、あいまいである。教師も教材であるという意見もあり、また、The International Encyclopedia of Education では、教材にあたる項目はない。関連した項目として取り上げられているのは curriculum resources という言葉である。

このように、教材という言葉は独立した概念として存在を認められているのかどうかも疑問な点はあるが、平成元年11月に開催された日本教材学会の第1回研究発表大会シンポジウムにおいて、大野連太郎氏が提起した「教授者と学習者を媒介する要素としての素材」という定義を念頭において、「よい教材」の条件について考えてみることにする。

現代学校における教科書に期待される役割

教材の中心は教科書であるという意味で、まず現代学校における教科書に期待される役割について考察することにする。

意図的な人間形成としての教育においては、

古くから、その意図を実現する上で適切と思われる教材としての教科書が使われてきた。しかし、近代学校以前の教科書と近代学校成立以後の教科書との間には基本的な違いがある。近代以前における教科書は、教育の目的を実現するために特別に編集されたものではなく、一般の著作物の中から選択されたものであった。例えば、江戸時代に諸藩が藩士の教育のために設立した藩校においては、教科書として『孝経』、『四書』、『五教』などが用いられた。また、庶民の子どもを対象として私的に発達した教育機関である寺子屋においては、往来物などの既存の著作物が教科書として使われた。

それに対して、近代以降の学校においては、教育の目的・目標が明文化され、それを計画的・組織的に実現するための教材としての教科書が特別に作成されるようになった。作成の過程や形態は異なるにしても、教科書はいずれの国においても、教育の目的を実現するために特別に編集されている。このことは、法律などに明文化された教育目的を計画的・組織的に実現するための機関として学校が存続する限り、今後とも基本的に変わることはないであろう。むしろ、情報化の進展とともに、教授・学習のよりどころとして特別に編集された教科書に期待される役割は、教科や領域などによって相違はあるにしても、全体として、いっそう大きくなっていくとも考えられる。

このことは、昭和55年6月の中教審答申「教科書のあり方について」において次のように指摘されている。

「今後の社会においては、児童生徒をとりまく情報がますます増加し、学習に関する教材も多様なものとなり、児童生徒は各種の媒体を通じて、知識・技能等を習得できるようになると考えられる。しかし、その中であっても教科書

は、これまで多くの学問的な研究や学校教育の実践を通じて工夫され、充実されてきた主たる教材であり、児童生徒に国民として不可欠な教育内容を確実に身につけさせる基本的な教材としていっそう重要な役割を果たすことと考えられる。」

教授学習過程における教科書と他の教材との関係は、メディアが多様化する高度情報化社会にあっては大きく変わっていくことであろうが、その重要性はますます高まることと思われる。しかし、教科書の内容は、時代や社会の変化、また、それに対応して生まれるであろう学校に期待される役割の変化など、様々な社会的・教育的要因を考慮しながら、常に再検討を加えていく必要がある。今、わが国においては学校制度や教育課程の改革が大きな政策課題となっているが、教科書のあり方の改善こそ最も重要だともいえるであろう。

教科書研究センターが、教科書協会の委託により、研究者・教師・教科書編集者・父母等からなる委員会を設けて行った教科書の内容・体様の改善に関する調査研究の結果によると（昭和61年5月に報告書『教科書の内容・体様の改善について』としてまとめられている。）、主たる教材としての教科書の意義が次のように提言されている。（筆者も委員として参加した。）

まず第1は、新しいメディアの開発など、多様かつ豊かな教材の出現が予測される今後においても、教科書はそれらの中にあって、「教材群の母港」といった役割を果たすことになるであろうということである。逆にいうならば、教科書以外の教材は、個々バラバラにではなく、教科書を母港として開発していく必要があるということになる。

第2は、教科書は、教師と児童生徒との間の生きた人間関係の中で効果的に生かされる教材

であるということである。このことは教科書だけでなく、すべての教材についていえることであろう。

第3は、教科書は児童生徒の学習のよりどころとなる「主たる学習材」でなければならないということである。これもすべての教材についていえることであろう。

教科書を学習材としてとらえることの重要性は、昭和62年4月に出された臨教審の第3次答申においても次のように指摘されている。

「今後の教育をめぐる情報化や教材の多様化が進展する中で、個性を尊重した多様な教育・学習を推進する観点に立って、教科書のあり方や利用の仕方を見直す。この際特に、教員が指導のために使用する教材としての性格よりも児童・生徒が使用する学習材としての性格を重視する。」

臨教審答申は、教科書が個々人の生涯にわたる人間形成の基礎を培うためにきわめて重要な役割を担っている初等・中等教育を進める上で、「教員の指導力とともに、学校における基本的、中核的役割を果たしてきた。」と、これまでの教科書が果たしてきた役割を認めながらも、「今日、この教科書については、内容が画一的、網羅的で、個性的な教育を阻害している。共通の内容が簡潔に整理されている反面、知識の伝達に主眼がおかれ、思考力、創造力の伸長や学習意欲を高める配慮に欠けている」などの問題があると批判している。

「教員が指導のために使用する教材としての性格よりも児童・生徒が使用する学習材としての性格を重視」しなくてはならないという提言は、現在の教科書についての上のような問題意識からなされたものである。

望ましい教科書像

教科書は、以上に述べたように、教師が授業を進めるための「主たる教材」としての役割の他に、児童生徒にとって「主たる学習材」であることが強く求められている。前者については、さらに、多様な教材の中のいわば「母港」としての役割や、「授業を通して生きるものである」ことなどが要求される。では、その要求に応えるためには、教科書はどのような要件を備えればよいのであろうか。筆者も参加して行った調査研究、「『学習材』としての教科書の機能に関する基礎的研究」（研究代表者・細野二郎）においては、次のようなことが明らかとなった。

① 教材から学習材へ

- ・教師の指導が前提となるが、児童生徒にとっても、読んでわかるものであること。
- ・教科書に固有の内容、系統性は尊重するが、その構成・配列は児童生徒の認知過程や感性、情意の実相に合致していること。
- ・児童生徒の自己教育力の育成を助けるものであること。

② 多様な要請への対応

- ・最低限必要な事項——児童生徒の創造性の伸長をはかる工夫や、児童生徒に学習意欲を持たせる学習課題——にしぼる。
- ・簡潔（でわかりやすい）である一方、詳しく丁寧な記述。
- ・生活に密着した記述。
- ・個人差、個性差に対応できること。
- ・理解を助けるための絵、イラスト、写真などを多用すること。

以上の諸点は、相互に矛盾するものもあるが、一つの教材の中で、諸点のバランスをはかる場合もあれば、教科書ごとに、また教材により焦点化していくことも必要であろうと思われる。

③ 授業を通して生きる教科書

教科書の性格によって、次の二つに大きく分かれるであろう。

- ・導入・展開・まとめ・練習（応用）の順で、授業様式に対応して配列する——算数・数学、理科など。
- ・授業の展開に必要な素材の一切を用意して、実際的な扱いは教師にまかせる——国語、外国語など。

また児童生徒との関連では、児童生徒が「読んだだけで全てがわかる」のではなく、授業を通して埋められ、「学習を通して埋めていくべき」行間もなければならぬ。

④ 確かなよりどころとなる

児童生徒にとって、「学習材」であるとともに、自らの学力として定着させるためのよりどころであり、児童生徒にとっても「母港」である。しかし、この役割を十分に果たそうとすると、次のような矛盾的命題にも応えていかなくてはならない。

- ・発展的な学習を重んずる教科書では、結論が明示されているのは望ましくない。
- ・素材の提示をするだけでは、よりどころとはなり得ない。

⑤ 時代的要請と不易性とのバランス

- ・理念的・原理的な対応ですむ学習指導要領を形あるものとして具現していくために、教科書編集者の最大の努力が求められている。
- ・文化遺産として何を継承し、どのような学習材を、どのように用意するか。
- ・時代的要請のどれに答えようとするのか。

⑥ 個への対応

「個に応じた指導の工夫」という時代的要請に対処する方途を考える。

- ・複数課題や複数素材を提示して、児童生徒に選ばせる。

- ・同一課題（素材）について考察の方法・手順に自由度をもたせる。

- ・到達度に使える学習材や、定着のための練習問題を複数用意する。

⑦ 視覚的表示と文章表現の結合

「視覚的表示の重視」に対する要求は、きわめて強いが、それには、「文章だけに限らず」と前書きがついている。

- ・教科書は、活字文化に属するものとする通念は変わっていない。
- ・視覚的表現の特性を積極的に生かした上で、文章表現の真の価値を発揮するように、両者の有機的結合をはかること。

よい教材とは

以上、共同で行った調査研究の成果を中心に、これからの教科書に期待される役割を学習材にとらえ、その具体的なあり方を提言した。これは、教科書以外の教材についても、当てはまることであろう。

以下においては、前述の提言と重なることも多いが、よい教材の条件についての私見を述べることにする。

第1に、よい教材の条件として強調したいことは、やはり学習材ということである。しかし、ひとことで学習材といっても、そのとらえ方については、必ずしもコンセンサスが得られてはいないように思われる。授業場面で、子どもの興味を引きつけ、子どもが教師の教えようとしている狭いとらえ方から、自習に使えるようなもの、すなわち自習材という広いとらえ方である。前者は教材としての学習材とでもいうべきものであるのに対して、後者は教師の働きかけがなくても子どもが自分一人で学んでいけるようにする素材という意味で、いわば純粋な学習材だといえる。前者は「教師依存型学習材」、

後者は「独立型学習材」と呼ぶことができるであろう。学習材といわずに、教材という言葉でもって通すべきだという見解もあるが、それはおそらく、独立型学習材までを教材に包含すべきではないという意味であり、子どもの学習を成立させる素材という考え方に立った教師依存型学習材に対する反論ではないであろう。日本教材学会の設立趣意書には、「個別化、個性化教育というとき、教えるための教材というよりも、子どもたち一人一人の学習を成立させるための媒介としての教材が必要となってきました。それを学習材と呼ぼうとしているものと思われれます。」と述べられている。これは、狭義にもとれるし、広義にもとれるが、教材を「教授者と学習者を媒介する要素としての素材」ととらえるなら、教師依存型学習材を意味しているというべきであろう。

しかし、独立型学習材として開発されたものであっても、教師が学習指導過程において、その活用をはかるならば、それは機能的には、教師依存型学習材となるであろうし、逆に教師依存型学習材を意図して作成されたものであっても、子どもが独立して使うならば、それは独立型学習材といえるであろう。

つまり、学習材のこのような二類型は理念型であり、それが「よい学習材」であるかどうかは、それぞれがどのように教師や子どもによって使われるかによって決まる性質のものである。

リアリティーのある教材を

よい教材の第2の条件は、子どもにとってリアリティーがあるということである。教材が学習材であるためには、その素材が子どもの生活や関心などにとって、意味のあるものであることが必要だということである。

ここで重要なことは、リアリティーが地域に

よってだけでなく、個々の子どもにとっても異なるということである。帰国子女のリアリティーだけが他の子どものそれと特別に異なっているのではなく、子ども一人一人にとってリアリティーの相違があるということを基本的な前提にして教材を考えないと、それが生きて働くことは期待できないであろう。例えば、野球に関心のある子どもにわり算の意味を理解させるために、プロ野球の選手の打率やチームの勝率の計算を教材に使っている教師がはたしているであろうか。また、ある小学校の算数の授業を参観していたとき、一人の子どもから消費税は考えるのかという質問がでたが、しばし無言であった教師に他の子どもから、これは算数の問題だから考えなくてもよいという発言があった。教師がどのように答えるか注目したのであるが、「そうですね」の一言で先に進んでしまった。消費税は、子どもにとってもリアルな問題であることを考えるならば、算数においてはそんなことは度外視するのが当然であると前提して作成された文章題によって、子どもの数学的思考力を養うことなどできないのではないだろうか。

子どもの参画を

よい教材の条件として第3にあげたいのは、子どもを教材の作成過程に参画させることである。教材を子どもにとってリアリティーのあるものにするためには、教材の開発、作成の過程に子ども自身を参画させることが必要ではないかということである。

学校の外で開発された教材がそのまま使えることも多いであろう。しかし、それは通常、多くの地域の多くの子どもに共通するものとして作成されているわけであるから、それを自分の学校、自分の学級、個々の子どもの学習材とするには、その教材の意義を子どもに理解させて、

自分たちの学習材として作り変えるようにさせることが適宜に行われなければならないであろう。

開かれた教材を

よい教材の第4の条件は、他の学年、他の教科との関連がつけられていることである。子どもにとってリアリティーがあることが、「よい教材」の条件の一つであると述べたが、教材を子どもにとってリアルなものにするには、ある特定の教材における特定の知識あるいは内容などが、他の教科のそれらと有機的に関連しており、教科という枠が便宜的なものに過ぎないということを理解させることも重要である。算数の授業で消費税を考慮すべきかどうかの問題になったという例などは、算数が社会科と関連していることを理解させるための教材に生かすことのできる好例といえよう。

全教科を一人の教師が同一の学級を対象にして授業を行っている小学校においては、このことは個々の教師が適宜に行うことが可能であるにもかかわらず、現実には中学校と同じく、教科担任性になってしまっている。これは、個々の教師の教養、力量の問題でもあるが、多学年・多教科との関連をつけた教材の開発がやはり重要であろう。

教材の機能的評価

最後に、よい教材の条件を考えるポイントとして、教材の評価について付言しておきたい。

教材は、ある一定の意図——教育目標、指導目標、学習目標など様々なレベルで設定される——を達成することを目的として開発されるが、いったんできあがったものも、たえず改善していかなくてはならない。そのためには、教材の評価が不可欠になるが、評価に当たっては、意

図が達成されているか否かという点のみに注目するのではなく、意図されていない側面にも目を向ける必要がある。その場合に重要なことは、よいと思われる効果のみでなく、マイナスと思われる側面にも留意することである。要するに、顕在的機能と同時に、潜在的な順機能と逆機能についても評価すべきだということである。

教材を学習材ととらえる以上、その素材から子どもが何を学んでいるかをトータルに、しかも教師のかけている眼鏡をはずして、子どもの側に立ってみていくという視点が「よい教材」の諸条件を総括する基本原理であるといえよう。

「よい教材」は、子どもや教師や教育が実践される環境・方法などを離れて客観的に存在するものではない。目の前に教材を示されて「よい教材」かどうかを判断することはできない。本論で強調したかったのは、このような機能的な教材観の重要性である。



授業と教材

常葉学園大学教授 川野辺 敏

◇ はじめに

教材は日常の授業で頻繁に活用されている。授業が黒板とチョークだけ、あるいは掛け図と人体模型など限られたものでしか行われなかった戦前と比較すると格段の進歩が見られるのは喜ばしいことである。教材の種類も、「主たる教材」である教科書以外に、後述するように図書教材、視聴覚教材、コンピュータ・ソフト教材などがあり、さらに動植物や自然・社会の現実を実物教材と位置づけ、授業に活用する場合も多い。つまり、活用の仕方によっては教材はすぐれた教育効果を生む大きな可能性を持っているのである。

しかし、教材はそこに存在するだけでは何の意味を持つものでもない。それを授業の目的に従って活用し、結果として子どもたちがその目標に到達したかどうかによって意味が問われるのである。

したがって、教材が問われる前に子どもをどう育てるか、そのために授業で求められるねらいは何かなどの基本的課題が問われ、さらに教育の対象とされる子どもの実態はどうかなどが問題になってくる。その上で、授業のプロセスを考慮した最も適切な教材が活用されなければならない。この当然なことを明確に捉えておかないと教育不在・子ども不在の教材論に陥る危険性があるので、はじめに十分留意しておく必要がある。

1 どのような授業が期待されるか

いずれの教科であれ、従来の授業をイメージする場合、一定の領域・水準の知識・技能を子どもたちに修得させることを目的としてきたといえる。子どもが授業によってどの程度の知識や技能を身につけたかによって、授業の成果が問われてきたのである。しかし、今日このような授業観が見直されていることは周知の通りである。社会の急速な変化、科学技術の発達、一般市民の学習要求の向上などを背景として生涯学習への気運が高まり、教育あるいは学習を改めて見直すことが課題とされている。学校教育もまた生涯学習の一貫としてその基礎的部分を担うものとして位置づけられることになったのである。

現行の学習指導要領では、改訂のねらいとして「生涯学習の基礎を培うという観点にたち、21世紀をめざし、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間を育成すること」を基本とすると明記されている。つまり、今日求められる教育は既成の知識・技能の修得ではなく、社会の変化に自ら対応できる力、換言すれば「自己学習力」の育成及び心豊かに生きる力、同じく「自己生活力」の育成が期待されているのである。これは従来の教育観・指導観とは異なったものであり、授業もこのねらいを受けて再構築することが求められているのである。

では、このねらいのうち授業を想定した場合、

なにが期待されるかといえば、結論的にいえば子ども自らが課題を発見し、それにねばり強く挑戦し、解決できる力を育てるということになる。この力の基礎の育成がまさに授業のねらいなのである。しかし、ここで注意しなければならないのは、子どもの自由あるいは主体性にまかせ、子どもを放任しておくということではない。自己学習力を育てるためには、教師の側からの専門的な働きかけが欠かせないのである。これは単に知識・技能を教える以上に困難な仕事であり、まさに教師の専門性が問われることといわねばならない。

教師の側からの働きかけで、まず重要とされるのは子どもの学習意欲の喚起である。子ども一人一人に学んでみたい、よりよく知りたいという意欲を持たせるために子どもの発達の源泉となる「内的矛盾」を喚起する作業である。教材との関係でいえば、このような意欲を引き起こすために、どのような教材を提示すべきかが問われることになる。

次に、子どものやる気を支える基礎の指導が重要になる。教師は最近の教育のキーワードともいえる自己教育力や自己学習力という言葉にひかれ、子どもに教えること、教授することを放棄してしまうケースがみられるが、この点十分反省すべきである。子どもが基礎・基本をしっかり習得しておかなければ挫折してしまうのは明らかである。筆者はそこで、子どもが「よく学べるようになるためにはよく教えなければならない」というパラドックスを提唱している。つまり、子どもの自己学習力を育てるためには個性に応じ、基礎・基本を徹底的に教えることが欠かせないということである。教材との関係でいえば、子どもの理解を深めたり定着させたりする教材を選択・提供し、またその成果を評価・点検する教材が求められているといえよう。

最後に、自己学習への転化の段階がある。ここでは二つの段階があり、まず教師によって与えられた課題に子ども自身が挑戦・解決する段階、次に子ども自身が課題を選択・発見し、挑戦・解決する段階である。これら二つの段階を念頭に置いて教材との関係を考えれば、前者では子ども個人に対して「難しすぎず易すぎない」原則を念頭に置いた教材の提供が必要であろうし、後者については子ども自身が取り組みたくなるようなヒントとなる教材が求められよう。

このように、子どもの自己学習力を育てるためにはいくつかの基本的要素あるいは学習の段階があり、それぞれの目的に応じ適切な教材を提供することが必要なのである。この意味で、教材は自己学習力の育成にとって欠かせない素材であると位置づけることができよう。

2 教材の種類・機能の確認

教材はこのように、授業の目的や進展に応じ準備・提供されるものであるが、その前提としてどのような教材があり、どのような場面で活用すべきかについての基本的理解が欠かせない。教師の間では日常、「良い教材の準備が授業には欠かせない」とか「そのために教材研究が重要だ」あるいは「しっかりした教材観をもち、その適切な活用が必要だ」などといわれている。しかし、その割には教材全体についての認識は十分とはいえない気がする。そこで、簡単に教材の種類や機能について整理しておくことが必要であろう。

まず、授業を進めるに当たって欠かせないのが「主たる教材」として位置づけられる教科書である。教科書は、いうまでもなく学習指導要領の基準に従って子どもの学習の素材として、各教科の内容を教育的・内容的に整理し、学習

しやすように編集したものである。もちろん、教科書は唯一の教材ではなく、またその内容をそのまま教える（教科書を教える）ものでもないが基本的教材であることに変わりない。

教科書とともに授業で欠かすことのできないのが各種教材である。法的にも学校教育法では「教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものはこれを使用することができる」（第21条）とされ、法制定当時から教科書以外の教材の授業での活用が視野に含まれていた。このような各種教材は年とともに量・質ともに充実してきているが、今日一般的に普及しているのは、①図書教材、②視聴覚教材、③コンピュータ・ソフト教材の3種類であり、このほか実物教材（自然・社会・動植物などの生きた素材）といわれる素材が授業で使われている。

これらの中で早くから普及しているのが図書教材である。図書教材は教科書と併用して教室の中で手軽に活用できるという長所があり、今日では、①新しい学習内容を生徒個人によりよく理解させたり、理解した内容をより深めさせるための教材（修得教材）、②学習内容を反復して確実に修得させるための教材（習熟教材）、③学習の達成状況を診断・評価するための教材（評価教材）、④これらの機能を複数統合あるいは組み合わせた教材（複合教材）などに分けて用いられている。もちろん、これら教材は基本的・一般的なものであるため教師自身が学校や子どもの特性に合わせて自作の教材を準備し、授業を効果的に進めるのが一般的であろう。いずれにせよ、自作教材を含めた図書教材の活用は今日でも教科書以外の教材のうち、最も多く活用されているものといえよう。

図書教材とともに授業で頻繁に用いられているのが視聴覚教材である。視聴覚教材にも投影教材・非投影教材・音声教材・電波教材などの

種類があり、より具体的には映画・スライド・OHP・標本・図表・写真・レコード・ラジオ・テレビなどがある。いずれにせよこれら教材を用いて、子どもの学習意欲を高めたり、経験を拡大・深化させたり、知識・技能の修得を援助することは可能である。特に、現実的には教室から離れにくい子どもにとって、映像、音声・模型などを活用した授業は大きな魅力であり、意欲の向上や視野の拡大に欠かせないものになっている。

また、近年においてはコンピュータの普及に伴い、ソフト教材が開発されている。学習用ソフトとしてはドリル型・解説指導型・問題解決型・シミュレーション型・情報検索型などが普及しており、子どもの自己学習にとって欠かせない教材になりつつある。コンピュータの価格の低下や機能の充実により、近い将来、授業でも欠かせない重要な教材として位置づけられることになろう。

教材の主な種類・機能の概略は以上の通りであるが、要は教師がこれらの教材を今日の教育の目的や授業のねらいに応じて、いかに活用するかが問われているのである。そのために、教材を選択する力、自作する力、子ども個人に合わせてそれを活用する力が求められていることを改めて確認しておくことが必要であろう。

3 教材の準備と活用

すでにみたように、教材は多種あるがそれらを今日の教育が求める目的に照らし、授業のねらいに応じて、いかに活用するかが問われている。教材は目的をもって準備され、目的をもって活用され、目的を達成することができたときにはじめて良い教材として評価されるのである。さらにいえば、まず教育あるいは授業の目的があり、そこに生徒と彼らを指導する教師がおり、

目的を達成するための素材として教科書とその他の教材が存在するのである。そこで、①目標の達成に必要な教材か、②児童・生徒の実態に合った教材か、③教師にとって教えやすい教材か、といった条件が満たされたものでなければ良い教材とはいえないのであり、この基本を念頭に入れておくことが大切である。

次に、この原則を抑えた上で今日の教育目的に沿って教材を準備することが求められる。そこで、すでにみた自己学習力育成の三つの段階について、どのような教材が必要かについて考えてみよう。

まず、学習の意欲を引き起こす教材とは子どもの興味・関心と呼ぶものであり、一般的には子どもの日常生活に接近したものであるといわれる。前に述べた教材の種類からみれば、図書教材では子どもの生活体験に近い修得教材、視聴覚教材としては各種の映像・音声教材、コンピュータ・ソフト教材ではシミュレーション型などが想起される。もちろん、これらに限定されるものではないが、これら教材を用いて学んでみたい意欲をいかに巧みに喚起するかが問われることになる。この場合、教材を用いること以外に、教師が子どもに語りかける技術が重要な要素となる。教材を巧みに示しながら、子どもの心をゆさぶる言葉を用い、学習への意欲と学習の必要性を感じとらせることがポイントとしてあげられよう。

次の段階である基礎・基本の習得には、従来から普及している図書教材が大きな役割を果たす。教師の説明をよりよく理解させるための修得教材、教えたことを反復練習して確実なものにする習熟教材、一定の授業の段階で学習の達成度をチェックする評価教材など適宜活用することにより、子ども一人一人に知識・技能を確実に習得させることが必要である。また、コン

ピュータ・ソフト教材のうちドリル学習型・解決指導型の教材などは基礎・基本の習得には大きな役割を果たすことができる。教師は授業中に内容を生徒個人にわかりやすく説明・指導すると同時に、これら教材を選択・提供し、基礎・基本の定着に努力することが必要であろう。

子ども自身に課題を解決させる自己学習力育成の最終段階でも教材は大きな役割を果たす。この段階では子どもが学習の主体であり、教師は学習の援助者としての役割を果たすことになるため、子どもの個性に応じ、どのような課題(教材)を与えるかが決め手になる。教師は子どもの基礎・基本の習得状況や潜在的能力などを総合的に判断し、適切な教材を提供しなければならない。この場合の原則はすでにふれたように、「難しすぎず易しすぎない教材」を提供することであり、少なくとも子どもをいくつかのグループ(習熟度別あるいは認知スタイル別など)に分け、それぞれに合致した教材を与えることが望ましい。

教材を与えた後の教師の役割は、良き援助者に徹することであり、つまづきを発見したら子どもの個性に留意しつつ適切なヒントを与えなければならないし、また必要に応じ、精神的な働きかけを行うことが期待される。「もう一息だね、がんばろう。」「よくがんばったね、次の課題もこの調子でやってみよう。」などの言葉で子どもの心に働きかけるのである。

そして、この段階で最も大切なことは子ども自身に「できた」という実感、言葉を換えれば成就・進歩の喜びを感じとらせることである。子どもはこの喜びをバネにして次の課題に挑戦する意欲をもつのであり、この体験の継続がなければ自己学習力の育成は言葉の遊びに終わる危険性がある。このことに留意し、子どもの達成の水準というより、学習の喜びを体験させる

ことに力点を置いた指導を心がけるべきであろう。

このプロセスを経て、子ども自身が課題を発見し、それにねばり強く挑戦し、解決できる力の基礎が育てられることになるが、ここでは基本的には子どもの自主性にまかせることになる。ただ、教材にはどのようなものがあるのかといった紹介や子どもの相談にのること、あるいは教室の一隅に各種教材を展示することなどの工夫は大切である。教師は子どもの相談役あるいは精神的援助役に徹するということになる。

4 これからの教材への期待

授業を効率的に展開しようとする場合、教材はこれからもますます重要な役割を果たすことになる。しかし、既に述べたように教育の目的や授業のねらいは大きく変化しつつあり、この関連で求められる教材にも新たな工夫が必要なのである。そこで、最後に今後新たに開発を期待され、また力点を置く必要があると思われる教材について考えてみたい。

まず、基本的に求められるのは「学習材」の視点からの教材の開発である。これまで教材の主力は子どもも個人に基礎・基本を修得させることを目的にしたものであったが、これからの教材の主力は子ども自身が自ら挑戦し、解決し、そのことによって学ぶ喜びを実感できるような教材、つまり学習材でなければならない。学習材の条件としては、子どもの学習の水準・タイプに合わせる工夫が必要であるとともに、ねばり強く取り組むことを支援したり、完成の喜びを増幅させることができるような工夫が求められよう。教材の種類は多く、目的も多様ではあるが、よりよい「学習材」をいかに作成・提供できるかという視点を大切にしたいものである。

次に着目しなければならないのは「総合教

材」の開発である。従来の教材は個々の独立した教科を前提として作成されてきたが、今日では個々の教科になじまない、総合的・合科的学習の必要性が強まっている。環境教育・国際理解教育・情報教育などがそれであり、これらは各教科の内容を総合的に含むものである。例えば、環境教育では理科の科学的知識が必要であるとともに社会科での地域・産業についての知識、さらには道徳の領域に含まれる人間としての生き方が問われ、全体として知識・理解・判断・行動（態度）などの総合的資質が求められる。国際理解教育でも同様に、諸外国についての歴史・社会・文化とわが国における伝統・文化についての知識、さらには外国語のコミュニケーション能力が求められ、その前提としての人間のあり方・生き方、つまり個人に対する思いやり、良いものを学ぼうとする態度、協力・協調の精神などが欠かせない。これらを子どもの成長・発達に応じていかに統合し、学習の素材として提供できるかが問われており、この観点からの教材の開発が期待されている。

さらに、これらとも関連して今後の教育で大きな比重を占めることになると思われるのは、「体験・探究学習関連教材」である。これまでの学習は机上の知識中心の教育であったが、この欠陥を補うため今日では体験の重要性が指摘されている。そこで、自然体験・勤労体験・さらには福祉・ボランティア体験などが積極的に取り入れられるようになってきている。もちろん、体験はそれ自体で意味があり、人間としての生き方に強く影響を与えるものであるが、他面で教科で学習した知識を生きたものとして修得させるという意味をもっている。つまり、授業と体験の連携という視点が大切なのである。旧ソ連の教育の原則として、「総合技術教育」（ポリテフニズム）という思想があったが、こ

これは教室で学習した知識と現実の生活・生産を結合するという発想であった。体験により知識を生きたものとして捉え、その必要性を再確認するのである。この視点から、当然教材も必要になる。教室で学んだ知識が現実どこでどう活用されているか、その社会的意味はどうかなど子ども自身の理解を確かなものにすると同時に、それを深め、広め、発展させることのできる教材のあり方が問われることになる。

最後に、教材間の連携・調整の問題がある。教材はそれぞれの特性によって独自に開発されてきた歴史をもっているが、今日の教育の目的から再検討する時期にきているように思われる。各種教材の特性を改めて吟味し、それぞれの特性に合った教材を指向するとともに、各種教材の複合化、つまり図書教材と視聴覚教材、図書教材とコンピュータ・ソフト教材などの組み合わせにより、授業の効率を上げることを考える必要があろう。

さらに、主たる教材としての教科書のあり方とその他の教材との連携についても十分配慮すべき時期にきている。教科書は本来学習指導要領に基づき、各教科の内容を体系的に整理し、学習しやすいように編集したものであるが、教育の目標の変化に加え、学習量の増大、内容の深化などの現実のもとで、そのあり方の吟味が進められている。昭和62年の臨時教育審議会の答申では、「今後の教育をめぐる情報化や教材の多様化が進展する観点に立って教科書のあり方や利用の仕方を見直す。この際、特に教員が指導のために使用する教材としての性格よりも児童・生徒が使用する学習材としての性格を尊重する」と述べられており、教科書自体も、学習材としての性格への変更が期待されているのである。

このように、主たる教材としての教科書のあ

り方を含めて、今後教材全体について研究・検討することが不可欠であるが、私見によれば、教科書はむしろ基礎・基本を可能な限り精選して、その内容をコンパクトに体系化する以外に方法はないように思う。学校週五日制の導入や財源の確保などの現実の条件が教科書の性格に足かせをはめることが考えられるからである。

そこで、教科書以外の教材によって今日求められる教育要求に応えなければならなくなるだろう。個性に合わせたきめ細かい教材、子どもが学習意欲を引き起こす教材、知識を定着させる教材、自ら挑戦し解決を援助するような教材、体験・探究的学習に役立つ教材などはこれからの教育、日常の授業にどうしても欠かせないのである。これまでも増して、良い教材づくりが期待されるゆえんである。

〈参考資料〉

- ・財団法人図書教材センター編 『授業と教材』 1993年
- ・科学研究費補助金研究成果報告書 『学習材としての教科書の機能に関する基礎的研究』 教科書研究センター 1995年



授業の展開と教材の活用

帝京大学助教授 小山 福司

◇ はじめに

「教える」とは、子どもたち一人ひとりのそれぞれの「学ぶ」を見つけ、創り出すことである。ここで、子どもに実現されるべき真正の「学ぶ」とはどのような「学ぶ」か、そしてそれはどのようにして実現しうるかが、今まさに問われているといえよう。

大正期の新教育に先鞭をつけた明石女子師範附属小学校主事の及川平治は、『分団式各科動的教育法』（大正4年）において、谷本富の唱導した「自学輔導」主義とその後10年ほどの実践での展開を批判した上で、自らの見解を述べている。すなわち、自学とは題材（要求実現の仕方）を自力によって構成することであると、輔導の要件として、①子どもの学習動機を惹き起こすこと、②題材を動的に見ること、すなわち題材を既成固定の存在とせずに生成過程とすること、③題材の構造法（研究法）を授けること、を挙げている。『八大教育主張』（大正11年）中の「動的教育論」では、トンボ取りを例にしてより具体的に説明している。子どもがトンボを見て「取りたいなあ」という要求ないしは好奇心を起し、幾度かの試行錯誤を繰り返した末についによい方法を考え出したとすれば、そのとき、このトンボの取り方、トンボを取るための活動過程が題材であり、このトンボの取り方という知識を子どもが自分で構成・創造したのだ、これこそが自学である、と説いている。

これに対して、従来の教育（明治期以来の定型化した教授）では、トンボの取り方やトンボを取る物を既定存在の知識と考えてしまっており、それを子どもの心や生活と没交渉に授けようとする静的教育になってしまっていることに問題があると指摘している。

80年も前に主張されたものではあるが、彼の動的教育法と旧来の静的教育法との対比や、子どもの自学についての諸説との対比からは、現在に通ずる多くの示唆が得られるように思われる。ここでも、あらためて「題材を動的に見る——既成固定の存在とせずに生成過程とする」という見地から考えていきたい。

◇ 教材研究と授業展開の計画・組織

教材を研究し、授業の展開を計画・組織する仕事は、およそ次のように進められていくであろう。まず授業での教授目標が立てられ、その目標を実現するのにふさわしい教材が選ばとられる。続いてその教材についての研究・解釈が深められ、これと子どもの実態の把握ないしは予測とをからめて、目標を実現するための手だてが様々に考えられていく。場合によっては授業の成果（目標が子どもに正しく実現されたか）を評価する手だてもあらかじめ準備される。こうした計画のもと、実際の授業では具体的な子どもとのやりとりの中で、その場その場での選択・判断も行われ、目標の実現が目指されて

いく。

こうした一連のプロセスにおいて、子どもたち一人ひとりに真の「学ぶ」を成立させるために、またこれまでわが国の学校教育では必ずしも成功していたとは認識されていない「新しい学ぶ」を成立させるために、どのような点が考慮されなければならないのかについて、以下述べてみたい。はじめに、教材開発といった比較的大きな規模・レベルで行われるものについて、次に教師のレベルでの教材研究・授業について述べることにする。

1 教材開発とその問題点

教材開発といった場合、もちろん一教師が進めることもありえようが、多くの場合より大きな組織のもとで行われるものがイメージされる。学校や研究団体、教育産業、さらには国家レベルでの開発もある。これらに多く共通するのは、明確な教育目標が掲げられ、そのもとで優れた価値ある教材が選ばれ、その教材を介して子どもに間違いなく目標を達成させるための様々な手だて——教科書、指導書、テープ・フィルムといった視聴覚教材、実験等用の機材・器具、子どもの自習用シート・パンフレット、さらには講師の講習など——が考案され、準備される。例えば1950年代後半から1960年代にかけて米国で展開された新カリキュラム運動では、各教科・学問領域において熱心にこうした教材の開発が進められた。そして自信にあふれた完璧な教材のパッケージがつけられ、教育の現場に持ち込まれた。どのような教師が教えても効果があがるとする、teacher-proof（ティーチャープルーフ、耐教師性と訳されることもある）を付けることもあったという。このような教材開発の方向性に潜む問題点を、歴史的な教訓もふまえて述べてみたい。

まず、こうした開発は教育現場すなわち学校や教師をよそにして企てられてはならないということである。シルバーマンが『教室の危機』の日本語版（サイマル出版会 1973）によせて記しているように、新カリキュラム運動の失敗は、外から上から変革を押しつけようとしたこと、早急な改革を望むあまり現場を見下すような態度で持ち込まれた「立派な作品」に対して教師たちが拒否反応を示したことに、特にその原因があったようである。翻ってわが国の場合、ティーチャープルーフ付きの教材に教師が反発を感じるよりむしろ歓迎してしまうといった傾向が万一にもあるとすれば、なおさら現場での開発を強調しておかなければならない。ごく一部の名人的な教師を除いて一般の教師は力量が低い、教材の開発などとても無理、まかせられないなどと考えていては、教師の成長は望めないし、まして「新しい学ぶ」を子どもたちに成立させることを担ってもらうこともできなくなってしまおうであろう。というより、教師自らが自分の内なるティーチャープルーフ的発想を打ち破り、子どもの真の「学ぶ」の実現を目指して主体的に教育の内容・方法の研究を進められるように、それを暖かく見守り、育もうとするような環境を整えていくことが今後求められていくのかもしれない。

次にこうした教材開発の多くが目指す完璧性をめぐる問題を考えたい。最適化といった言葉で代表されるように、教育の世界でもシステム工学的な発想が、主に教育の効率性の追求と結びつくような形で現れた。最適なもの、完璧なものを目指そうとする方向性それ自体は、否定されるべきものではないが、その先に想定され、実現を目指されている「完璧なもの」について、特にその「完璧なもの」が求められたとしてそれに固定しそれでやっていこうとすることに

いては、疑問を呈しておきたい。教育心理学者の東洋が、教育の方法を工学的な技術と対比させて「教育の世界では、最適なものが見つかったとしてそれでやっていこうとしてパターンを固定したその途端に最適性が失われてしまうといったことがよくある」と述べていたことがある。禅問答のようだという印象とともに強く心に残っているのであるが、当たり前のことながら教育を営むのは人間であり、人間対人間の営みにおいてはいかに一方が完璧に計画・意図しようとも、もう一方がその通りになるといったことは常に望めることではない。いや望んではならないのだということであり、またそれ故に常に「新たなもの」を求め続けていかなければならないのだと考えたい。

「すべての子どもに高いレベルの科学をやさしく教える」ことを目指した極地方式研究会では、つくられ用いられるテキストについて、改められることもなく一定期間を過ぎたものについてはそれを破棄するといった趣旨を綱領にうたっていた。教材は子どもを通すことなく教材とはなりえないし、また子どもを通すことによって不断に新たなものになっていくべきとする考え方が、はっきりと示されていたといえよう。また、新カリキュラム運動を推進したブルーナーは、後に運動への反省をふまえて現場の教師たちとともに社会科のカリキュラム MACOS (Man : a course of study) を開発していくが、その際、これを未完成のカリキュラムと位置付けたという。ここにも、開発した教材を固定的に考えるのではなく、実践現場、子どもを通して常に新たなものにしていこうという発想がうかがえる。

わが国ではこれまで、前もって計画・意図されて教材にもられた教授内容と、実際に授業を通じその教材で子どもに学ばれる学習内容との

一致を目指す気持ちがありにも強すぎたのではないかと考える。そうした気持ちのもとで、用意された教材こそが完璧なものであると固定的に考えるようになってしまったり、子どもの内なるものとは無関係に押しつけてしまったりして、その結果子どもの学習も受動的で発展性のないものになってしまっているのではないだろうか。発想を転換し、欧米の教育観（カリキュラム観）にあるような、教授内容と学習内容のずれをむしろ奨励するような見方をすること（例えば稲垣忠彦編『子どものための学校 イギリスの小学校から』東京大学出版会 1984 p.107）が、今必要なのではないかと思われる。その背景にある子ども一人ひとりを能動的・主体的な存在と見る人間観・子ども観こそが、今まさに問われている「新しい学ぶ」を子どもに実現するための鍵になると考えるからである。

この点については、次に述べる教師レベルでの教材研究・授業においても強調されなければならない。教師が計画・意図したものと実際に子どもが学ぶものがずれてもかまわない、あるいはずれた方がよい、学習内容が教授内容を越えることも認める、さらにはそのように子どもの学習を組織するといった考え方は、子どもを目の前にした教師にこそ今求められているといえよう。

2 教師の教材研究と授業

教師における教材研究、授業展開の計画・組織について一人の実践者の記録（武田常夫『真の授業者をめざして』国土社 1971）を手がかりにして考えることにする。この記録は、著者の具体的な体験に基づいて書かれているものであるが、その中から教材研究や授業についての考え方の変化を追うことができる一連のエピソード（新書版 pp.51～86）に注目してみたい。

自分の授業とは違って、別の先生のクラスでは子どもたちと一緒に一つの教材を何時間もかけて執拗に追求し続けている。そのような追求を支えているものは何かと考えたとき、教材研究の違いに気付く。「教材をていねいに繰り返して読む、ということは、分からないから読むのではない。むしろ読むことによって、あえて分からないことを発見し、問題を創造していくことなのではないか」「授業というものが、子どもが近づいてくるのをひたすら待つのではなく、教師が教材の中味を通して子どもに近づいていくものなのだ」というようなことが次第に明瞭になってくる。「(教材研究という仕事)は、授業中、子どもに聞かれてもまごつかないようによく調べておくといった呑気なものではなかった。教材は教師が発見するものだ。そのために教師は全力をあげてそれと衝突し、格闘し、ねじ伏せなければならぬのだ」といった新しい意味も見えてくる。こうした中で「はじめて『子どもを動かす』ということ、教師が『教材を読む』ということはどういうことなのかを具体的にこの手で知りえた」とする授業ができ、その授業からは「教師が教材をふかく研究し、そこから明確な課題をとらえ、それを子どもの現実とかみ合わせながら、具体的な計画を立てて授業にのぞめば、1時間は成功する」という授業観がもたらされる。その後も混迷は続くが、芭蕉の俳句「道のべのむくげは馬に喰われけり」をめぐる授業では手応えをつかむ。「芭蕉は、その情景をどこで見ていたのか」という発問、タイミングをとらえていう「芭蕉は馬の上にいる」という説明、これらを軸にして具体的な授業のイメージ・構想が出来上がり(武田は「授業をする前に、すでに子どもたちに勝った、と思った」と、傲慢とも思える表現を意識的に使っている)、授業もほとんど予想通りにいき、

子どもたちも口々におもしろかったと言う。ここから「授業など、結局、教師がその教材の核心を、どれほど正確に豊かにつかまえているかという一点にかかっている。(中略)それが教材研究という一般的な作業とは区別された、教材解釈という、教師の最も本質的な仕事なのだ」と思うようになる。授業というものがわかってきたかに見えた。「しかし相手はそんな単純なものではなかった」のである。

武田は「ようやくの思いで手中に取めた自分なりの授業への切りこみ方」が妥当なものかどうかを確かめようと、続けて同じような展開になるはずの授業を試みる。授業はその通りに流れていくが、教師の説明を投入しなければ授業が発展しないぎりぎりのところで、それを口にするのが「気がひけて」しまう。「うしろめたい気持ち」になる。授業は終えるものの、これまで「いい授業だったと思える授業には、子どもの新鮮な思考や感情と真正面から激突し葛藤しえた手ごたえのようなものがあり、それが快い充実感」をもたらしたのに対して、この授業では「途方もないむなしさ」を味わってしまうことになる。そのむなしさが深い根につながっていると思うものの、それが何なのかはわからない。「教材を正しく把握しさえしていれば、授業はどのようにでもなるとい認識」も崩れ、それにかわる支えも見出せない日が続く。が、そうした泥沼から脱出するきっかけを、ある1時間の授業でつかむことになる。その授業が終わりに近づき到達点に達したようにも思われ、しかし何か物足りなさを感じ続けていたところに、参観していた斎藤喜博校長がひとことを投げ入れる。「(そのひとことが)教室にもたらしたはげしいゆれ動き」によって「忘れかけていた授業の手ごたえ」を思い起こすことになる。ここでは詳細を記すことはできないが、この授業を

通じて武田が考えるに至ったことの一部を引用し紹介しておくことにする。「教えるということは、教師がある高みから子どもに知識という餌を投げあたえる行為ではないのだ。そういうことをわたしは、観念的には心得ていた。(中略) 授業で味わった自己嫌悪の実体は、わたしが、子どもを未熟なもの、愚かなもの、おいしい餌を投げあたえてやりさえすれば、いつでも泣いて喜ぶものと考えていた、すくなくとも事実においてそうであった自分の傲慢さにあったのだ。そのことをわたしに知らしめたのは、教室の子どもたちであった」「教材の解釈という仕事は、子どもに立ち向かう前にすでに完結してしまう行為ではなくて、子どもとの接触を通して間断なく行われていく作業なのである。子どもに教えようとする教師は、同時に子どもからまなび、触発され、それを栄養としてふとっていく教師でもなければならぬのだ。そうした、しなやかにして執拗な精神が、また子どもを育てていくエネルギーの源泉にもなるのだ、とわたしは思ったのである」

確固とした授業観を得るまでの前半部分での武田の変化は、多くの教師が経験していくことであろうし、またそうでなくては困るものである。「授業をする前に、すでに勝ったと思った」というような手応えの経験も教師の成長には不可欠であろう。この前半部も多くの示唆を含むが、ここで注目したいのはその後の変化である。まさに前述した東の言葉を思い起こさせるようなエピソードである。こうした変化は、「子どもたちから学ぶ」というようなしなやかな感性を持ちえた教師において、はじめてみられるものかもしれない。多くの場合、教材の研究・解釈をすすめ、授業において子どもを思うように「動かす」ことを経験した教師は、そこに留ま

ってしまうのではないか。「正しい知識」を持ち、それをいかにうまく教えるかにのみ心を奪われ、その結果どのような「学ぶ」を子どもに成立させていることになっているのかの反省を欠いてはならないのである。

例えば、発見学習という名のもとで、すべて「教師の手の内」で行われる学習がある。すでに必要なものだけが選ばれている中で、手順通りの「発見」が子どもによって効率よく行われることになる。こうした「発見学習」での子どもの驚きや喜びはどのようなものであろうか。またそれを見て教師はどう感じるのであろうか。高橋金三郎は“ガラスが電気を通すはずがない”と確信していた子どもが「こわれた魔法びんの、ガラスに通電セットをあてがったときに、豆電球がパッとついてしまった際に見せた驚きの表情を、忘れることができない」(『極地方式入門』国土社 1974 p.75)と書いているが、こうした子どもにとっての新鮮な発見に共感し、一緒になって驚き喜べるような教師、そうした真正な発見が起こりうるような授業を組織し、またそのような子どもを育てていけるような教師が、これからは求められていくのではないだろうか。

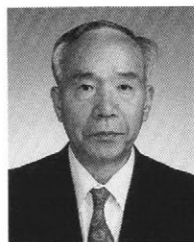
体験学習についても、同様のことがいえる。「教師の手の内」で単に体験させるといったものではなく、真に子どもの直接経験を組織していくような授業がすすめられるとすれば、子どもたちはそこではおそらく、教師の計画・意図した以上の様々な「学ぶ」を成立させるであろう。このとき、そうしたはみだした「学ぶ」を起こらないようにするとか切り捨ててしまうのではなく、むしろその価値を認めていくことが必要だと考える。今まさに求められている子どもの「学ぶ」が、自発的、主体的な「学ぶ」であるとすれば、授業、学校を越えて子どもが学

ぶといったことにもつながりうる、教師の意図以上の「学ぶ」こそ教師は大事に育てていかなければならない。

武田が行き着いた、教材の解釈は事前に完結してしまうものではなく子どもとの接触を通して（授業の中でも）間断なく行われていくものだとする考え方は、教材開発について前述したことに通じるものである。これと関連して思い出されるのは、斎藤喜博の「わからない未知」に向かっの追求という言葉である。授業や教育においては、教師には明確にわかっているが、子どもたちにはまだほとんどわからないか、あいまいにしかわかっていない未知なものに向かっの「わかる未知」への追求がほとんどであるが、「そういうものばかりではないし、そういうものばかりであってはならない。ときには、教師の意識の底にさえなかったような、『わからない未知』に向かっの追求もされていかなければならない」「教師と子どもとが教材を媒介にして対応し衝突していくうちに、それまで教師や子どもの意識のなかにすらなかったようなものが生まれてき、それがだんだんと明確な課題になり、その課題を突破したとき、思いもよらないような新しいものが明確な形で教師や子どものものである」と、斎藤は言う。さらにこうした追求が授業の中にあることによって授業は追求的・創造的なものになっていき、そうした授業によって教師も子どもも追求的で創造的な人間になっていくのだと説いている（『教育学のすすめ』筑摩書房 1969 pp.144～149）。斎藤や武田のこのような考え方の背景には、子どもへの強い思いと同時に、教師自身も子どもとともに成長していくべきだとする人間観がみてとれる。

子どもの「学ぶ」の見直しがいわれる今、実は教師自身の「学ぶ」こそが問題となっていく

のかもしれない。



教材の中核を形成する基本的条件

鳴門教育大学長 野地 潤家

1 国語教材の条件——先行研究から——

国語科教育に用いられる教材について、周到に考察を加えた論考に、浜本純逸氏の「国語教育の教材」（倉澤栄吉・田近洵一・漬吉正編著『国語教育の理論と構造』教育学講座第8巻，1979年11月27日，学習研究社刊）がある。氏の論考は、(1)教材の機能，(2)教材の条件，(3)教材体系，(4)教材研究，から構成されている。氏は、国語教材の条件として次に示すように、三つをあげている。

その1，より人間らしい生活を実現していくために言語を使いこなしていく言語生活力を育てる可能性を持った材料であること。

その2，言語について意識化させていく可能性をもった材料であること。

その3，言語の法則を学ばせる可能性のある材料であること。

浜本純逸氏は、(1)言語生活力を育てる可能性を有し，(2)言語について意識化させていく可能性を持ち，(3)言語の法則を学ばせる可能性のあることを，国語教材の具備すべき条件としているのである。

浜本純逸氏は、さらに、教材体系の問題に論及し、「教材体系を問うことは、国語科における学習内容の体系を問うことになる。教材を体系化していくときは、①言語活動，②言語の法則，③言語機能，④対象世界の四つの視点で考えていくことが有効であろう。」（同上書，44ペ

ージ）とし、それぞれについて言及し、「学習者が真剣になって取り組み，しかも学びがいのある題材を教師は創造しなければならない。学習者が学ばされていることを忘れるような教材，しかも学習することによって言語使用の能力が着実に育っていくような教材が価値ある教材なのである。それは，学習者の認識世界を広げ，人間としてのより高い体験を成立させる教材である。」（同上書，46ページ）と述べている。

浜本純逸氏は、さらに、「言語活動，言語の法則，言語能力，対象世界の四つの視点を交差させたところに教材の具体像が浮かび上がる。」（同上書，46ページ）とし、「その具体像のひとつまとまりを単元と名づけ」，「学習者の真の言語生活力を育てるには，価値ある単元の創造と，学習者を夢中にさせる単元学習法の工夫が期待される。」（同上書，46ページ）と述べている。

浜本純逸氏は、国語教材（言語教材）のあり方を，その具備すべき条件を視野（念頭）に置きつつ，その体系化，具体像化，単元（授業）化へと論を進めており，言語教材のありようを透視している。

2 豊潤な学習価値を包蔵すること

教材のあり方としては，その教材が一人一人の学習者（児童・生徒）にとって，真に学習するに値するものか。値するとすれば，教材のどこにその価値が見いだされるのかが問われてい

る。学習者（児童・生徒）一人一人に、その教材が学ぶに値する、学ばずにはいられない、かけがえのない価値をどのように持っているかが問われよう。

一人一人の学習者（児童・生徒）が興味と関心と意欲を持って、教材を媒介にして学習営為・学習活動に取り組むという授業にあって、目指されているのは、教材に、あるいは教材ごとに包蔵されている学習価値である。

授業にあって、ふさわしい学習（指導）目標、考えぬかれた学習課題、それを解いていく学習方法を用意することも、さらには、[目標——課題——方法]による学習営為・学習活動の成果とそれに至る過程を省察し評価していくことも、すべて教材の包蔵する学習価値をふまえてなされなければならない。

授業者（指導者）によって産出される教材、採択される教材に包蔵される学習価値は、授業者（指導者）の教材制作・教材解釈・教材研究を通して見いだされるが、学習者（児童・生徒）にとって未知（未見）のものであり、学習者（児童・生徒）の眼を開いていくに足るものであり、さらに学習意欲を燃え立たせる力を有している。

授業者（指導者）による、教材に包蔵されている学習価値の発見は、学習者（児童・生徒）一人一人の学力形成に深くかかわるものとしてなされている。教材における学習価値の発見に努め、授業者（指導者）として、学習者（児童・生徒）一人一人にふさわしい学習価値を見いだしていこうとすると、単一教材から複数教材へと、あるいは学習者（児童・生徒）全員に個別教材（一人一教材）をと、教材選定の視野を拡大していかなければならなくなる。

3 教材の学習価値が真に生かされるために ——学習主体の発見——

授業者（指導者）は、個々の学習者（児童・生徒）について何ほどの予備知識を有している。また、発達段階に応じて、学習者（児童・生徒）が学習集団の中で、どういう位置・状態・水準にあるかについても相当の知識を持っている。さらに、授業者（指導者）は、臨床的に学習営為・学習活動に即して個々の学習者（児童・生徒）を観察し、学力テストなどによって、学力を測定したり評価したりして、学習者（児童・生徒）の個人差について把握していることも少なくない。

しかし、学習者（児童・生徒）の本当の姿、学習上のつまづき、悩み、迷い、自信の有無などの問題になると、一人一人について十分に捉えられているとは限らない。

教室の内と外に営まれる学校・学級の生活・活動を通じて、一人一人の学習者（児童・生徒）の学習主体が授業者（指導者）に真に見いだされているかが問われる。それは、学習主体としての学習者（児童・生徒）が見いだされているかといってもいい。教材制作・教材解釈・教材研究・授業計画・授業構想の根本に学習主体の発見がなければ、本立って道生ずという趣（事象）は見いだしがたい。

学習主体とは、授業・学習活動の主人公としての学習者（児童・生徒）を指している。学習主体を真の学習主体たらしめるために、一人一人の学習者（児童・生徒）を探究者・創造者としての学習者たらしめることが目指されなくてはならない。

学習主体の発見は、その実像の把握は、授業過程（個々の学習指導過程）を通してなされることが多い。個人差に富む個々の学習者（児童・生徒）をそれぞれ学習主体として、その学力

水準や学習法の習得状況を的確に捉えていくのはやさしいことではない。学習者（児童・生徒）一人一人に学習主体の発見を目指し、それに集中していくことで授業者（指導者）の教材制作も教材研究も授業構築も真に生かされていくであろう。

4 完結性と発展性をもっていること

教材、とりわけ活字教材（文章化された）では、文章表現として、それ自体、完結性を持っていることが望まれる。取り上げられた主題（課題）について、記述・論述・描写等が一つのまとまり（完結性）を持っていることが求められる。

説話教材・読物教材はもとよりとして、ストーリーにまとまりがあることだけでなく、記述・論述・描写・表記面・語法面に完全性が求められる。

制作され、あるいは採録された教材が完結性・完全性を満たしていることで初めて、学習者（児童・生徒）への学習価値が保証されるといえる。

しかし、望ましい教材は、記述・論述・描写・表記面・語法面の完結性・完全性に安住することは許されない。学習者（児童・生徒）一人一人の興味・関心・意欲・態度をさらに高めていくためには、その教材が発展性をもっていないといけない。

学習者（児童・生徒）一人一人の興味・関心・意欲を高め、燃え立たせるためには、教材に包蔵されている学習価値の一つとして、発展性が用意されていなくてはならない。

教材の完結性・完全性・発展性は、教材を精選しなければ、たやすくは得られない。精選は、常に厳しい精練に待たなければならないであろう。

精選され、精練された教材のもつ完結性・完全性は、学習者（児童・生徒）・授業者（指導者）の教材への信頼感を厚くする。教材のもつ発展性は、学習者（児童・生徒）・授業者（指導者）の教材への期待感を一層高めるであろう。

5 授業実践力の中核としての教材把握力

学習者（児童・生徒）を対象に授業を実践していく授業者（指導者）としては、自らの授業力を高めていくため、絶えず努めていかななくてはならない。授業力は、授業を準備し、計画し、構想していく力（授業構想力）、授業を実施し、展開していく力（授業実践力）、授業を評価していく力（授業評価力）からなっている。これら三つの力（構想力・実践力・評価力）が緊密に結び合って機能していくことによって、授業力は精練されていく。

授業力のうち、授業実践力の中核を形づけているのは、学力把握力・学習深化力・教材把握力の三つである。学力把握力は、学習者（児童・生徒）の実態・実質を見抜く力であり、学習者（児童・生徒）の学力を捉えていく力である。学習深化力は授業・学習活動を絶えず次元の高いものに、質的に深みのあるものにしていく力である。教材把握力は、教材研究を推進し、成就していく力である。これら三つの力（学力把握力・学習深化力・教材把握力）が相互に機能し合うことによって、授業実践力は真に生きて働くものとなる。

これら三つの力のうち、教材把握力は、私見ではあるが、さらに分けていくことができる。すなわち、教材把握力は、(1)教材そのもの、教材の世界に融合していく力、(2)教材について発見していく力、(3)教材や教材の世界を透視していく力、(4)教材化していく力、(5)教材を制作し、産出していく力など、融合・発見・透視・教材

化・産出（制作）などの働きに分けていくことができる。

教材研究として重視されてきたのは、前掲五つのうち、(1)教材への融合の問題、(2)教材についての発見力の問題、(3)教材についての透視力の問題であった。

まず、(1)教材の融合とは、教材に接近し、教材の世界にくぐり入り、その内界を明らかにし、教材そのものを授業者（指導者）自ら会得し、融合への努力をしていくことである。教材を心にあたため、それをできるだけ掘り下げて、教材と一体となり、わがものとしていくことである。教材への融合の極致は、教材そのものの愛誦（暗誦）にあるともいえる。教材を繰り返し読み深めて、やがては教材全文の暗誦が可能となり、自ずと自在にすらすら言えるようになる。教材への融合を成就した授業者（指導者）は、その授業を通して学習者（児童・生徒）に多くの刺激と感化を与えずにはおかない。

次に、(2)教材についての発見力とは、授業者（指導者）自ら教材に接し、教材を読み深めていくことによって、新しく見だし、捉えていく力である。教材研究において、自ら新しく見出すことができた時の喜びは格別であって、それが核ともなり、拠点ともなって、授業そのものに生かされていく。どんなにささやかな発見・気づきであっても、それが教材研究を深め、さらに授業の構築や展開に思わぬ大きい働きをすることがある。教材への融合に努め、自ら発見し、納得のいくものにしていくこと、そこにこそ授業力深化の源泉がある。

さらに、(3)教材についての透視力とは、国語教材の構造と機能を見透しつつ、その教材に学習上、どういう内容あるいは体系が含まれ、関連し合っているかを透視する力である。教材そのものの中に学習・指導のしくみを見だし、

それを確実に押さえることである。教材研究が素材分析としては精細になされながら、授業の構築・展開に生かされにくいのは、教材透視力の欠如・弱さに基づくことが多い。

6 教材の中核を形成する基本的条件を求めて

新しい教材の中核を形成する基本的条件として、(1)豊潤な学習価値を包蔵すること、(2)完結性（完全性）と発展性を具有すること、をあげた。

これらの基本的条件を満たす教材は、①社会的適応力を育てる教材、②新時代に生きる探究力を育てる教材、③生涯学習力を育てる教材、④情報処理能力を育てる教材など、いずれの場合もさらに具備すべき条件が解明され、新しい教材の制作・採録・活用に生かされていくに違いない。

これらの教材が満たすべき基本的条件、具体的条件を満たし、授業者（指導者）・学習者（児童・生徒）によって、媒体・媒材として真に生かされていくためには、授業者（指導者）による学習主体の発見を中核とする学習者研究が不可欠であり、さらに教材そのものを真に会得し、活用していくための教材把握力の精錬が緊要であることを指摘した。

上に掲げた、①社会的適応力の育成、②新時代に生きる探究力の育成、③生涯学習力の育成、④情報処理能力の育成、これらの諸能力（学力）は、それぞれ独自性を持っているが、相互に緊密に関連し合っている面も見逃せない。それらはまた、生涯学習力の育成にまとめることも可能であり、生涯学習力はさらに学習力（→探究力）にまで掘り下げていくこともできよう。

学習力（→探究力）というとき、学習者（児童・生徒）も授業者（指導者）もともに生活力の問題を避けることはできない。さらにまた、

学習力（→探究力）・生活力を考えていくのに、創作力・創造力の問題を取りあげていかなければならない。

豊潤な学習価値を包蔵する教材との出会い（学習営為・学習活動）を通じて、学習者（児童・生徒）一人一人が自らの学力を形成しつつ、さらに高次の探究へ、創作へ、創造へと自らの営みを独自のものとしていくことが望まれる。

豊潤な学習価値を包蔵する教材に完結性（完全性）と発展性を求めることは、典型性・不易性を期待することでもある。完結性（完全性）・発展性・典型性・不易性（永遠性）に触発されて、学習者（児童・生徒）一人一人の興味・関心・意欲を創作活動・創造へと高めていくことにもなる。

7 生涯学習力の育成——ある読書会——

私が参加している読書会（昭和27年〈1952〉年度入学生が昭和31年3月に大学を卒業し、卒業してすぐ、同級生有志で始めた毎月1回日曜日の午後、夏目漱石の作品の輪読を行う。入学年度27にちなんで、二七会と命名している。）は、昭和31（1956）年4月から平成8（1996）年の現在までずっと続けられている。満40年、毎月1回開いて今日におよんでいる。

私自身は、会員の在学中の教官の一人ということで、参加を依頼されて出席するようになったのであるが、40年という歳月の中で、漱石の作品（小説）は、『三四郎』から始めて『明暗』に至り、全作品を一通りすませて、現在は再び『三四郎』に帰り、『それから』『門』『彼岸過迄』をすませて、『行人』に入っている。参加者は毎回10名をこえているが、報告も討論も熱心に行われている。

毎回、漱石作品のもつ深さ、鋭さ、新しさにふれつつ、解釈力・鑑賞力・問題発見力を相互

に磨き合う場になっている。それは、漱石作品に豊潤な学習価値を見いだす場となっているともいえる。

生涯学習力を育てるのに、読書生活力も加えられるとすれば、読書生活力を育成する試みの一つとして、読書会のあり方も考えられていいのではないか。学ぶことの醍醐味は、もちろん一人学びに見いだされるが、さらに学び合うことにも見いだされる。学び合うことの醍醐味は、媒材・対象としての作品（二七会の場合は、夏目漱石の作品）を読み合うことに見いだされる。

8 教材化の究極の条件

私は1987年（昭和62年）12月下旬、神戸大学教育学部で「国語科教育法」について集中講義を行った。講義は4日間、16時間40分、受講生は100名であった。私としては、この集中講義は通算10回目であった。

受講しての感想を求めたところ、受講生の一人は、下記のように記述してくれた。

受講しての感想

本当に大変な授業だった。この“大変な”という言葉には私なりの思いがまつている。これほど長時間、一人の先生と顔つき合わせて（失礼かもしれないが）、先生の人間全てを教材として、それこそ余すところなく、全力投球の授業は後にも先にもこれだけかもしれない。私はまだまだ未熟である。ということは、つまり、とてつもない可能性ももっている。授業を通して、私に自信でも気負いでもなく、このような感情を抱かせていただいたことに非常に感謝する。（またまた失礼かもしれないが）私は、先生と良く似た部分ももっているような気がする。それは人間に対する価値観かもしれないし（人は博愛主義というかもしれないが）、人生の目

的かもしれない。先生の大きさに對し、私はまだまだ米粒にも満たない存在ではあるが、このような考え方の人がいると知って、私の今の進み方に一つの指針が見えたように思う。

人に意欲をもたせることのできる教師を良い教師とするならば、私に“今のままで立ち止まってはいけない”と思わせた先生は、やっぱり大変な先生だ。

先生の教え子になれたことに本当の意味で、つまり、先生から自分自身に学びとるものがあったということに非常に喜びを感じる。

4日間、ありがとうございました。どうかお体をご自愛下さい。

この感想を記してくれたのは、中学校教員養成課程に籍を置く、女子学生であった。上掲の「感想」の中で、「先生の間人全てを教材として、それこそ余すところなく、全力投球の授業は後にも先にもこれだけかもしれない」と述べ、また、「人に意欲を持たせることのできる教師を良い教師とするならば、私に“今のままで立ち止まってはいけない”と思わせた先生はやっぱり大変な先生だ」と述べられているのを読んで、私ははっとさせられた。とりわけ、「先生の間人全てを教材として、それこそ余すところなく、全力投球の授業」と受けとめてもらったことに、驚きと喜びとを覚えずにはいられなかった。

指導者（授業者）自らの人間すべてを教材とすること、それは決してやさしいことではない。しかし、教材化の究極の条件は、そこにこそ見いだされるのではないか。

教材さがし、教材化、授業構想、授業展開に無我夢中で取り組み、打ち込んでいくことで、指導者（授業者）自らの独自の教材（→授業）が生み出されてくる。

集中講義に臨んで、無我夢中で取り組んだ私

の営みを「先生の間人全てを教材として」と、まともに受けとめてもらったことで、私自身、教材⇔授業（講義）のありようを確かめることができた。そこにこそ、改めて教材化の究極の条件が見いだされることに思い至った。

〈附記〉

与えられた、（新しい）教材の中核を形成する基本的条件という課題については、十分に的確に論及することができず、不備なものとなってしまった。加えて、私自身にかかわること（事例）を二つも取りあげさせていただいた。与えられた機会に報告させていただいたこと、ご了承をお願い申しあげたい。



児童・生徒の学習材としての教材の特徴

成城大学名誉教授 岡本 奎六

1 学習理論と教材観

学習理論は、「学習とは何であり、どのような心的機能であるか」についての根本的な考え方である。学習についての根本的な考え方である学習理論が変われば、教授や学習に用いられる素材としての教材に対する考え方も違ってくる。行動主義の学習理論から認知心理学の学習理論へと学習理論の転換が行われた今日、教師の教授中心の教材観から児童の学習中心の学習材へと、教材観の重点も変わってきた。この点について、辰野千壽は次のように述べている。⁽¹⁾

(1) これまで盛んだった、学習理論に対し、1960年代になると認知心理学の学習理論が注目されるようになり、1970年代以降は、それが一層盛んになった。

(2) 行動主義によれば、学習とは外から観察できるような行動の変化であり、与えられた刺激に対して、学習者の新しい反応が連合することである。ところが認知心理学によれば、学習とは外からは見えない心の中でおこる認知過程や認知構造が変化することである。

(3) 学習における学習者の役割は、行動主義によれば刺激(教材)にただ反応するだけの消極的な役割しか受け持たない。むしろ、教師の役割の方が重要であり、教師の教授法や教授方略が重視された。これに対して、認知心理学では学習者の積極的な役割を認め、学習者は能動的・主体的に刺激を自ら選択したり、これを処理

したりする。そこでは、学習者がどのように学習を進めるか、という学習方略や、それぞれの学習者がお得意とする学び方や学習スタイルをどう生かすか、を重視する。

(4) 教授法についても、行動主義においては学習行動を引き起こす動機づけの方法としては、報酬(賞罰)という外からの動機づけを重視し、刺激と学習者の反応の連合を図る方法としては、機械的に練習を繰り返す反復練習の量を重視した。学習者間の個人差には、目を向けることなく、画一的な一斉指導が中心となった。こうして、ドリル学習、暗記学習、系統学習、プログラム学習、発見的条件づけ学習などの教授・学習方略が重視された。

これに対して、認知心理学においては、学習そのものに興味や価値を見いだして、学習者の内から学習を動機づける方法が重視された。反復練習による知識・技能の定着・習熟化よりも、学習者自ら問題を発見し、問題の本質をよく理解し、自ら問題解決に必要な資料・情報を集めて、その分析・総合・評価を通して問題解決を行うという、問題解決の学習過程が重視された。学習者の個人差に注目し、学習者の能力・適正や特性に応じた学習方法の個別化・多様化が重視された。理解学習・発見学習・問題解決学習が認知心理学では中心となった。

(5) 行動主義の強調する教師の教授に役立つという視点と、反復練習によって刺激・反応の連

合に力点を置く視点とは、そのまま行動主義の教材観にも受け継がれている。つまり、行動主義においては、順序通りに画一的に反覆練習を行って知識・技能を身に付ける習得教材やドリル教材が重視された。そういう教材が教師には教えやすく、便利であり、教授には役立つからである。

認知心理学においては、教師中心の教授に役立つことより、学習者中心の学習に役立つことが重視された。つまり学びやすく、自分で学べることが大切にされた。また、知識・技能の習得・習熟よりも、思考や創造力を高める教材が重視された。学習の結果としての知識の豊かさよりも、知識を得て問題を解く過程にはたらく学ぶ力や自己学習力を育てる教材が重視された。

以上のように、教材観においても行動主義と認知心理学では重点の置き所がだいぶ違う。

2 学習に役立つ学習材としての教材の特徴 (その1)

前の節では、教師中心の教授に役立つ素材・材料としての教材観と、学習者中心の学習材としての教材観について、学習理論の変遷とのかかわりで述べた。ここでは、学習者中心の学習材としての教材のもつ一般的特徴を従来の研究を整理して述べる。

まず、辰野千壽は新しい学力観に立つこれからの教材として、(1)自己学習、問題解決に役立つ教材、(2)個別化教授に役立つ教材、(3)学び方学習に役立つ教材に分け、その特徴を次のように述べている。⁽²⁾

(1) 自己学習、問題解決学習に役立つ教材の一般的特徴

- ① 学習者の注意を引き起こし、学習者を引き付ける。
- ② 認知的葛藤をもたせ、「おや、なぜだろう」

というような疑問を引き起こす。

- ③ 分析したり総合したり判断したりする活発な思考活動を引き起こす。
- ④ 流暢で柔軟で独創的であるような反応をする創造力を育てる。
- ⑤ 学習過程の適否をチェックし、目標に向かって学習行動を制御していく自己評価を行う。
- ⑥ うまくできたという成功感・成就感をもたせ、学習を動機づける。

以上述べた一般的特徴をもつ教材には、次のような設問等の工夫が大切である。

- ① 学習者の注意を引き起こすためには、教材の活字を大きめにし、色刷りにする。宣伝・広告で用いるような表現技法を取り入れる。
- ② 活発な思考を引き起こすためには、次のような設問を作り、答えを求める。——自分の言葉で説明する。長所・短所等を比較考察する。原理法則を応用して問題を解く。動機原因等を列挙する。個別事象から一般化を行う。このような設問に答える課題を与える。
- ③ 認知的葛藤を引き起こすためには、学習者の既存の知識・考え方は違った見方・考え方のできる教材を与える。
- ④ 創造力を高めるためには、古新聞・厚紙等の可能性のある用途を次々に列挙させたり、木偏や草冠等の付く漢字を多数列挙させる。このような課題は、思考の流暢さ(量)、柔軟さ(視点の多様さ)、それに独創性(月並みでない反応の新奇さ)の視点を高めることをねらいとする。
- ⑤ 自己評価能力を高めるためには、学習の過程の適否を学習者自らチェックし、自ら学習活動を制御する自己活動を促し、徐々に参加の度合いを強めていく。
- ⑥ 成功感・成就感をもたせるためには、課題の難易に注意し、学習のステップの大小を加

減したり、学習時間を加減する。

(2) 個別化教授に役立つ教材の特徴

新しい学力観では、能力・適性の個人差や全体的な人格の個性差に応ずるよう、個別化された教授を強調する。個別化教授の一般的特徴は、次の通りである。

- ① 学習者の能力・適性の個人差に応じられるよう、学習ステップの大小が異なる複数教材を用意する。
- ② 目で見て覚える記憶法が得意な視覚型、耳で聞いて覚える聴覚型、書いたり操作したりして覚える運動型等に応じた複数教材を用意する。同様に、論理的思考型と直感的思考型、衝動的作業型と熟慮的作業型といったような学習スタイルの違いに応じた多様な教材づくりを行う。

(3) 学び方学習に役立つ教材の特徴

学習者が学び方を学ぶ学習材、主体的に学ぶ自己教育力を育てる学習材の一般的特徴は、次の通りである。

- ① 読み返して、重要語句や中心文にアンダーラインを引いたり、色を塗ったりする「復習の方略」を取り入れる。
- ② 自分の言葉で言い換えを行ったり、簡潔な要約をしたり、要点をメモに取る「精密化の方略」を取り入れる。
- ③ 同類の事物や語句別にグループ分けをしたり、一定の順序に並べ替えをしたり、組織的な表にまとめたりする「体制化の方略」を取り入れる。
- ④ 読み返して首尾一貫しているか、つじつまが合っているか、誤りはないかとチェックをする「理解の監視方略」を取り入れる。
- ⑤ カウンセリングを通して、不安や注意散漫を減らしたり、不安に対処する仕方を学ばせる「情意安定の動機づけ」を取り入れる。

3 学習に役立つ学習材としての教材の一般的特徴（その2）

まず、日本教材学会年報第2巻の「良い教材とは」というシンポジウムから、良い教材、学習材としての教材の特徴を述べた発言を次に筆者なりに整理して述べる。⁽³⁾

- ① 良い教材とは、学習者一人一人の学習を成立させる媒体としての学習材である。
- ② 学習材であるからには、学習者の生活経験に結び付いた、学習者にとって現実味のあるものでなければならない。
- ③ それは、教師が全部作り出すものではなく、学習者も参加し、自分たちの学習材になるように作り変えることが望ましい。
- ④ 良い教材は学習者の学習の進度や生活経験の違いを考慮して作り、学習者に合ったものを選択できるような複数教材で構成する。
- ⑤ 教材の目指すプラスの機能と、潜在的にあるマイナスの機能とを評価したとき、プラス機能がマイナス機能を十分上回ること。
- ⑥ 学習指導要領で強調している学習の意欲、学習の仕方、思考・判断・表現力等の育成に役立つ教材であること。

以上は、第2巻のシンポジウムから拾い出したものである。続けて、第3巻の「良い教材とは——子どもの学ぶ立場から——」というシンポジウムから、良い学習材としての教材の特徴を拾い出してみよう。

- ⑦ 良い教材とは、教育目標となる知識・技能・態度・価値観等を最も効率よく教えるための教材である。学習材という立場からは学習者のはたらきが主となるように教師の制御の緩やかな非制御型の構成になる。
- ⑧ 学ぶ力、問題解決能力を育てるための教材の構成は、学習者による選択ができる教材、かつ極めて非制御型である複数教材を用意し

ておく。

⑨ 学習活動を進めていくために直接役立つ教材の他に、学習者の周辺にあって、学習を促進する学習環境として位置づけられるような学習材も大切である。

⑩ 学習材は、真中位の学習者を対象としたものだけでなく、個人差や習熟度に応じて処遇を行うことのできる複数教材を構成する。

⑪ 学習者が相互に情報を交換し合い、良い刺激を与え合いながら学習を進めることができる。自己評価や相互評価を取り入れて学習の調整を行うことができる。そのような特徴をもった教材がよい。

⑫ 学習内容が具体化されており、学習者に親しめ、興味のもてる内容構成が行ってある教材がよい。

最後に、日本教材学会の年報第4巻の「個を生かす教材」というシンポジウムからの良い教材・学習材の特徴を拾い出し、⑬以下の番号をつけて示す。

⑬ 個を生かす教材とは、一つには学習の個別化に役立つ教材である。二つには学習課題や学習材を自ら選択し、これと交渉をもち、かつ自己評価に基づいて学習を調整することにより、人格の統合発展を促す教材である。

⑭ この意味での個を生かす教材は、学習者が思いきって取り組み、仲間と集団で学び、高め合えるような特徴をもつ。

⑮ 個を生かす教材は自己教育力、思考・判断・表現力、それに基礎・基本の学力を相互に関連させながら共に伸ばすような教材である。

⑯ それはまた教授に役立つよう、教育目標から構成されるというより、学習に役立つよう学習の目標から作られた学習材である。

⑰ 個を生かす教材は、学習者がそれを自ら選択し、グループで学び、順序をとばしたり、

戻ったりして学習することのできる柔軟な学習材である。

⑱ それは教科別の縦割り教材ではなく、合科的にクロスした取り扱いができるという点でも柔軟な構造をもつ教材である。

日本教材学会の年報に掲載された三つのシンポジウムの発言を整理すると、新しい教材、学習材としての教材の特徴は、以上の諸点ということができよう。シンポジウムの主題は、それぞれ「良い教材とは」、「子どもの学ぶ立場からみた良い教材とは」、「個を生かす教材とは」であり、それぞれの立場からあげられた教材の特徴にも多少の違いがある。また、前説であげた認知心理学の考える教材の特徴や新しい学力観からする教材の特徴にも多少の違いがある。しかし、二つ以上の立場から共通にあげられた教材の特徴が大部分である。これら全体を通してみると、新しい学習材としての教材の特徴をかなり良く捉えているということができよう。

4 国語科各種教材その他の実態とその分析・評価

前節では、良い教材・学習材としての教材について、その一般的特徴を述べた。この節では、国語科各種教材その他の実態と教材の特徴について、その実態と固有の特徴の分析・評価を取り扱う。

まず、藤井治他3名の「国語科教材の現状と分析・評価」においては、国語科の教材を、(1)主教材としての国語教科書、(2)教科書以外の図書教材、(3)視聴覚教材、(4)コンピュータ教材に大別して、それぞれの実態と分析・評価を行っている。⁽⁴⁾

(1) 教科書教材の実態と特徴の分析

現在使用されている国語教科書は、小学校用のものは6社から出版され、中学校用のものは

5社から出版されている。それらの教科書教材においては、学習を目指す文字・語句・文法等の言語事項は文章の中で提示され、文章の中で指導が行われる「文章法」の指導方式をとっている。これによって、文脈の中での生きた使い方の習得をねらっている。

小学校教科書教材としての作品は、今日のわが国の代表的な児童文学者60名ほどの作品が主流である。他に外国の児童文学者の作品やすぐれた人物の伝記も取り入れてある。国際化の時代を反映してか、前者の外国の作品は、採択に増加傾向がみられるが、後者の伝記は近年減る傾向を示している。

小学校の6社の教科書教材のうち、同一著者の同一作品で5社以上で共通採択されているものは、1年の「おおきなかぶ」、2年の「かさこじぞう」、4年の「ごんぎつね」と「一つの花」、5年の「大造じいさん」の6作品である。2社以上で共通採択されているものは、25作品もある。現行小学校国語教科書教材は、わが国の代表的な児童文学者の作品中心で、共通作品もかなり多く採択されていることが特徴である。

中学校5社の国語教科書教材については、2社以上で共通に採択されている作品は、7作品に過ぎない。小学校の場合に比べ点数においても比率においても共通作品の採択は少ない。中学校の教科書教材は、多様な作者による多様な作品へと採択の幅が広がっていることがわかる。

(2) 教科書以外の図書教材の実態と特徴

教科書を除く市販の図書教材は、さらに①習得教材、②習熟教材、③評価教材に分けられる。いずれも作業を伴う活動を取り入れ、学校や家庭で個別学習と自己学習を行うことができるように構成してある。教科書単元の学習と緊密な関係を保った内容構成になっており、教科書学習の補強や発展的な学習に役立つ特徴もある。

① 習得教材の中心はワークブックであるが、藤井らは辞典と児童読物とをこれに含めている。この中のワークブックは文字力・語彙力・文法力等の言語学習、それに表現能力と理解能力とをしっかりと習得・定着することをねらっている。目標分析によって得られた下位の能力の学習から始め、順番に系統的に上位の能力の学習を行い、最終目標を達成するように、学習段階をふんで学習するプログラム化された教材が多く取り入れられている。

習得教材としての辞書は、子ども用の国語辞典や漢字辞典が多くの社から出版されており、これによって文字や語句の理解・習得が行われる。さらに辞典の引き方・使い方学習をねらいとした学習は、学び方そのものの学習であり、情報検索の仕方の学習にも役立つ教材となる。

習得教材としての児童読物は、児童文学の全集や伝記文庫などが各社から出版されている。この中から教科書作品と関連の深い作品を選択して、楽しく自由読書を行うならば、理解力の深化と発展にこれを役立てることもできる。

② 習熟教材としての市販の図書教材も、多く出版されている。その構成は、短時間の間、手軽に度々実施できるように作られている。習熟教材には、文字を正しい筆順で正しく美しく整えて書く書写技能の習熟や漢字語句の読みと書き取り練習に役立つ教材がある。文脈の中での語句の意味や文の組み立てを直感的に速やかに捉える読解スキルや、語句を適切に使い整った文を組み立てる作文スキルのドリルを行う教材もある。

③ 評価教材としての市販の図書教材も数多く出版されている。これは、テストブックと呼ばれるもので、教科書単元の基本的な目標の

達成度を自己評価することができるような構成になっている。したがって、目標を達成した喜びと成功感を味わいながら学習を進めたり、達成不十分な目標・内容を知り、その補充学習計画の立案に役立てることができる。

(3) 視聴覚教材の実態

国語科の学習に役立つ視聴覚教材には、多種多様なものが作られ、市販されている。まず、物語を視聴するための映画・スライド・紙芝居・人形劇等の視聴覚教材が第1である。学年配当漢字表、当用漢字表、字形や筆順を示す表等が第2である。朗読、言葉づかい、物語等を聞くためのテープやCDが第3である。そして第4に、校内放送、ラジオ、テレビのような電波教材がある。

これらは、話す力、聞く力を育てるために役立つ教材であるだけではない。抽象言語的な図書教材とは異なり、視聴覚教材は直感的に理解しやすいという特徴がある。そこで、導入教材として大体を捉え、学習の動機づけをするために役に立つ。活字のみによる読解は困難な場合に、物語の視聴覚教材をうまく活用することにより学習を成り立たせることができる。

(4) コンピュータ教材の実態

国語科の学習に役立つコンピュータ教材として市販されているソフトウェアの全教科ソフトウェアに占める割合は、小学校の場合10%、中学校の場合2%であり、やや低率といえる。コンピュータ教材は学習者の反応をキャッチし、それに応じた情報を提示できる機能を備えている点が特徴である。したがって、賞賛、承認、激励、助言、学習活動の指示と多彩な役割を果たすことができる。文字情報だけでなく、静止画像、動画像、音声等の多重情報を提示することもできる。現在市販されている国語科用のものは、ドリル型教材が最も多く、解説指導型の

ものがこれに次いでいる。情報検索型、シミュレーション型のソフト教材も作られ始めている。

市販されている国語科学習用のコンピュータソフトの例としては、まず中学生が言葉を調べ際に威力を発揮することのできる辞典の役割を果たすソフトウェア教材がある。発展的読書に役立つ読物を図書館で検索する際に便利なソフトウェア教材も他の例である。その他、漢字、語句、文法、読解、読書等広範な内容の学習に役立つソフトウェア教材も市販されている。

以上述べたように、国語科の教材には多種多様なものがある。それらは、それぞれ固有の特徴・長所をもっているもので、うまくミックスして使うことにより、学習者が自ら学ぶための学習材として効果をあげることができる。

日本教材学会の年報第1巻から第6巻までの各巻には、他の教科についても上記国語科の場合と同様に、その実態と分析・評価を行った特別論文が連載されている。紙面の都合でその内容紹介は割愛する。なお、上記年報には各科の教材について、その内容分析を行ったり、実際に活用して実証的に教材の特徴や効果を明らかにした論文が多数掲載されていることをつけ加えて本稿の結びとする。

〈注〉

- (1) 辰野千壽 「学校理論と教材のあり方」 日本教材学会年報第1巻 1990年3月
- (2) 辰野千壽 「新しい学力観と教材」 日本図書教材協会 1995年12月
- (3) 日本教材学会大会発表シンポジウム(第2回から第4回まで) 日本教材学会年報(第2巻から第6巻までに掲載)
- (4) 藤井治、岩佐澄男、岩田進、風間章典 「国語科教材の現状・分析・評価」 日本教材学会年報第4巻 1993年3月



社会的適応力を育てる教材の条件

国立教育研究所名誉所員 大野連太郎

1 社会科の教材とその類別

社会科は長い間、その教科のねらいを社会科についての見方、考え方を育てる教科だと一般的に認識されてきた。見方、考え方の育成という概念の中には、態度、感性の育成も含まれてはいるが、メインの目標を今日でもこのように知的認識力の育成に重点をおく捉えかたは続いている。それは、社会科の成立、発足以来の教科としての動きからみても間違いではない。

しかし、60年代の学習指導要領の改訂を契機として、低学年は、生活科に統合され、社会科教育の目標もいわゆる“新学力”構想がうちだされ、知的な学力よりも、社会認識力の育成もさることながら、社会的な態度、社会的適応力の育成が協調されてきた。これは、教師主導型の授業から子ども主導型への授業の質の構造転換を前提にしていることはいうまでもない。

したがって、社会科の教材もこの社会科の体質転換に対応して、新しい視点からその教材のあり方を究明していかななくてはならなくなってきている。

これまで、見方、考え方を育てることに重点をおいた社会科では、何を見せ、何を聞かせて、その事実から、その現実からどんな社会的意味をくみとらせるかが教材研究の重点だった。社会科が社会についての見方を育てるという性格をもち続ける限り、このような教材研究は、これからも必要だろう。その社会科の教材の分類として、私は次のように分けてきた。なお、以下ここに記載する内容は、同時期に(財)日本図書教材研究センターから刊行される報告書の中

で私が記述した、「国際理解教育と教材」の中の教材の分類論と同質のものである。重複を避け、ここでは簡略にしてあるが、基本的には同じ内容のものであることは容赦いただきたい。

• 現実教材

社会の現実を観察、調査というような活動を通して直接視聴させ、それを通じてその現実の中にどんな社会的意味がひそんでいるかをくみとらせる。それだけに、学習者にとっては現実に見える現実、聞ける現実には限界がある。なぜなら、子どもたちの行動、さらには物理的に視聴能力には限界があるからである。肉眼では見えない広い空間の世界、あるいは顕微鏡の世界、時間的に長期にわたって観察し続けなければ、その変化を読み取れない世界、等々、ちょっと考えただけでもその現実をそのまま観察し、教材化するには限界がある。

しかし、新学力構想では、体験学習を強調し、現実との接触感、そして体験感の豊かさを求めている。そこに、社会的適応力の育成があるのかもしれない。

• 言語教材

先にふれたように、現実には子どもたちの肉眼には、時空間的に限界があるから、限界を補って、広い深い肉眼では捉えられない世界を見せる必要が生まれてくる。そこに登場するのが、言語的資料の世界である。教科書、副読本、様々な読み物、資料集などである。刊行本もあれば教師の手による自作教材もある。

次にふれる視聴覚教材と違って、テレビや映画のように現実を再構成してみせるには不向き

だが、人間の内面の目には見えない世界を言葉を通じて捉えさせるといことができる。そこから描かれた人間の行動を通じて、社会的適応態度を読み取ることもできる。

• 視聴覚教材

学習者がその行動的、物理的視聴能力の限界から捉えにくい社会的現実を何らかの視聴覚的メディアを活用して描き出し、教育的に再構成して教材化したものが視聴覚教材と呼ばれるものである。衛星放送に据え付けられたカメラからは、地球の動きを、表面を時空間的制約を乗り越えて、自由に描き出してくれる。新しい視聴覚教材だが、伝統的な視聴覚教材でも、ビデオ、フィルム、写真、絵、マンガ、紙芝居、模型等様々な教材が開発されてきた。ビデオ、カメラ等に先端技術が用意されてくると、この視聴覚教材の世界も多様性をおびてくる。

視聴覚教材は基本的には、2次元の世界の教材だが、描き方によっては3次元的世界も描き出せる。それを正面から可能にしたのが、コンピュータ教材である。もともと視聴覚教材は、現実をリアルに描き出すことによって、教材化の価値をもっていた。コンピュータが3次元の世界を描き出すことを可能にしたことで、ヴァーチャル・リアリティーの世界の教材も可能になった。例えば、都市計画、町づくりの單元などでは、図面上に望ましい町割を描いていくとして、太陽の光がこのビルの高さにどう影響されるかななどを模型上で描き出せる。そこからビルの配置、高さの設定計画もできる訳である。

社会的適応力の育成といえ、この視聴覚教材の世界をみせることも効果がある。一言でいえば、見ることによって自己革新をせまることができるからである。

2 社会的適応力を育てるとは

社会的適応力の教材を考える前提として、一般に社会的適応力と呼ばれているものの概念を究明しておかなくてはなるまい。“社会的”な適応力だから、そこには次の三つの意味をもっていると思われる。

その一つは、人間をとりまく様々な人間関係に適応し、その人間関係からはずれ、孤立した生活を送らないようにすることという意味だろうか。これを人間関係適応力とっておく。ただ、この内容は広い。家庭、友人、学校、国家、世界等子どもをとりまく人間関係をちょっと取り上げても、子どもたちは様々な人間関係への適応をせまられて生きている。

その二は、社会的施設、設備への適応である。適応という言い方が適切でないなら、社会的施設、設備をうまく生かしながら、人間は生きていかなくてはならない。施設、設備適応力とっておく。

その三は、社会的環境への適応である。目に見えない、伝統、家風とか校風とか雰囲気も環境の概念に入ればその内容は、広く深い。この環境から影響は目にもみえないだけに、心、身体をその奥底からゆさぶることがある。環境への適応力と呼んでおく。

以上、三つに分けて、社会的適応力を類別しておいたが、ここで適応という意味をもう少し厳しく吟味しておく必要がある。

社会的適応力の育成が社会科の目標として取り上げられるということは、それだけ社会の変化、発展が急速で、多様な世界が広がってきたということからであろうか。適応という目標には、二つの意味がある。その一つは、“合わせる”ということである。しかし、子どもたちをとりまく社会は、人間関係的環境であれ、施設設備的環境であれ、雰囲氣的環境であれ、すべてが子どもたちの成長発展にプラスになる刺激を与えるとは限らない。そこに、環境からの刺激を受ける子どもたちの側に自己規制、自己統制がはたらいて、刺激を制御しなくてはならない。社会的適応力育成のための教材の開発が必要となってくる。

3 社会的適応力の育成と教材の問題

(1) 人間関係の適応への教材

この種の教材をヒト教材と呼ぶ人もいる。私もこういう言い方をしたこともある。その特徴

は、ある人間、集団の人間対人間の間、ある人間と彼が属する集団との間に生まれた緊張、対立関係の中で、一人の人間がどのように自己を見失っていくか、集団からはみだされていくかを描いたストーリー性をもった教材が効果がある。

・異文化を背負った人間と社会的適応

社会的適応力の問題というとき、取り上げられなくてはならない最初の課題は、帰国子女、外国人留学生、外国人籍生徒・学生へのいじめの問題である。すべてがいじめという訳ではないが、往々にしてこの問題がおこりやすい。かつて、NHKが昭和63年にスペシャルドラマとして描いた、“きずな”という帰国子女の学校生活への適応を取り扱ったものがある。その概要は次のようなものである。

* * *

アメリカのフロリダで父母と海外生活を送っていた友也が祖父の下で中学生生活を送るべく日本に帰ってくる。はじめの間は友達もアメリカ育ちの子どもという訳で仲間に入れ、楽しい中学生生活が出発するが、次第に彼がアメリカで身につけた生活スタイルが学級の生活、友人との人間関係に波紋を引き起こしていく。

決定的だったのは、他に得意な科目のない彼がせめて、英語で自分の存在感を示そうとして、先生が板書した英文を、「アメリカでは日常ここではこういう言葉を使っています」と反論したのに対して、先生から「ここは日本の学校よ、あなたが教えてくれなくてもいいのよ」とあしらわれたことである。

そこから、彼への反発がはじまる。友也は賛成は賛成、反対は反対とはっきりいうのが普通だという生活スタイルで育った。なんとなく集団の雰囲気に合わせて、自分の意見をとかしてしまう生き方にははじめなかった。彼は、いじめでひどい身体的、精神的苦痛を受け、アメリカへ帰っていく。

* * *

これがストーリーのあらましかが、そこには、日常的にみられる異文化との衝突が描かれてい

る。実際にあった話を劇として再構成したもののだが、考えさせられる一つの事例であった。このように異文化との衝突というか、ずれが自分に相手にどういう心の傷跡を残すかをみることで異文化社会との社会的適応の教材となろう。

・誰も人間として生きる権利を持っていることと社会的適応

前述の友也のいじめの事例もそうであるが、社会的不適応を余儀なくさせられている事例は、別の視点からみれば、誰もが生きる権利を持っていることを見失ってしまったことと深い関係にある。つまり、人権尊重の精神の欠如の問題である。いじめの対象は、帰国子女とか外国人留学生という特定の人を対象とした問題だけではなく、基本的には身の回りの同じ仲間でも誰かが集団から抜け出した行動をしたり、外れた生活をしていたりしていると感じると、彼をいじめの対象とすることが社会的不適応を生み出していく。

これは、日本人の生き方と関係している。日本の社会は同質的社会的傾向を持ち、集団の中に構成員をその同質性の中に包み込みながら生きようとしていると指摘される。これは、経験的にも実感されることで、子どもでも少し目立ったことをするといやみを言われる。家庭でも個性の強い子には、あなたは目立ちすぎるのよ、みんなと歩調をそろえてうまくやりなさいと説教するのをしばしば見聞する。形の上では協調性だが、それが個性を育てる教育と矛盾してることが問題である。友也の例がそうであったが、個性の強調がどういう不適応を生み出してくるかを考えさせる教材がほしい。仮にそれをストーリー教材と呼んでおく。

人間は誰もが人間として生きる権利、人権をもっているということを追究させる教材として、どうしても重視しなくてはならない教材は、同和教育の教材である。現在の社会の生活の中で、どういう差別が現実存在しているかを追究する教材の提示とともに、同じ人間でありながら、人間を差別視する見方を生み出してきたことは、歴史的に形成されてきたものであり、その長い

歴史の中でどういふ差別を作り上げてきたかを歴史的に追究する教材の提示が人権尊重の必要性を身近に感得させる教材である。

(2) 社会的施設整備、環境への適応への教材

社会的施設設備、環境への適応の中で特に重視したいものは、環境、雰囲気の問題である。施設設備への適応も無視できないが、それはいかに自分の成長につながるように、施設設備を利用していかかが課題である。これに対して、環境への適応はそれが雰囲気といったように目にみえないものだけに、適応の問題はむしろ雰囲気づくりにあると思われる。私は、視聴覚教材、言語教材、あるいは現実教材の他に学習を刺激し、動かす雰囲気を教材と捉えてきた。その雰囲気教材が社会的適応の育成に大きな役割を果たしている。それでは、雰囲気教材を形成するもの、契機となるものはなんであろうか。

第1に、個人の所属する集団の生活行事である。学校でいえば、運動会、学芸会、音楽会、全校集会などの学校行事の醸し出す雰囲気が社会的適応力を高める。例えば、かつて茨城県のある中学校が運動会、それは地域の生活行事でもあるが、それを完全に生徒たちの手でその企画から種目決定、実施に至るまでやってのけてしまった。もちろん、子どもたちの手ではできない資金、予算の面では学校に依存していた。

それが成り立つ背景には、その他の学校行事でも生徒が主導的に運営できるものは運営していくという雰囲気があった。学校新聞の発行でも、多くの学校の学校新聞が校報型の新聞だったのに、この学校では生徒主導で社説、編集から投書の選択、割り付け、広告の集めまで生徒主導でやってきた雰囲気があった。それだけに、子どもたちは現実的に考え、実行するという行動力があった。こういう背景があったから、運動会の運営という大きな学校行事もやってのけた。形の上ではこれまでの教師主導型の運動会とは違い、いろいろな面でスムーズさを欠き、つまづきもあったが、生徒たちは学校を自分たちの社会と考える力が育っていった。つまり、それだけ社会的適応力が育成されていたという

ことである。

この事例のように、学校行事を児童、生徒の生活行事として運営していくことがあれば、それだけ社会的適応力も高まるということではないか。

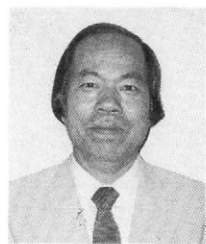
第2に、伝統である。家風、校風、地域の風土などもこの中に入れてよい。これもまったく目にみえない世界であるが、人間の身体全体を包んで、人間の行動、ものの考え方に影響を与える。かつて、家庭と子どもというテーマで家庭教育の実態を全国教育研究所連盟で調査したことがあった。その報告書の中でも、家庭の教育に影響を与える要因として、家風、地域の風土を取り上げ、伝統的雰囲気の残っていると思われる地域の家庭を選んで、家庭の持つ教育力を調査したことがあった。(『日本の家庭と教育』平塚益徳監修、全国教育研究所連盟編著、金子書房 昭和48年発行)

この報告書の中で、地域の伝統の古い町の家風のもつ教育力は、相対的にみて、他の地域の家庭よりは家庭の教育のよりどころとなるものが残されていることにふれている。

伝統はあるものではなく、作られるものであるから、それぞれの家、学校でそれなりの生活の個性的な行事、リズムを作り出していく努力が、その家、その学校の伝統を作り出していくことになると思う。

以上、社会的適応力と教材という問題について考察してきた。その教材の性格が社会科の認知的教材はともかくとして、一番強調したかった雰囲気教材となると、形としてみえるものではなく、感知するものだということになってしまふ。しかしそれが、社会的適応力の形成には、一番効果的なものだと考える。

(学校法人 園田学園理事長補佐)



新時代に生きる探究力を育てる教材 ——自学自習のための「学習材」の開発

上智大学教授 加藤 幸次

1 「教材」から「学習材」へ

「教材」という言葉は、明らかに教師が「教える材」を意味しているのである。いうまでもなく、今日までの授業は、教師が黒板の前に立って、教科書の内容を子どもたちに「教える」という姿をとってきた。したがって、教材は教師が教科書の内容を教えるときに用いる「教科書教材」と言い換えてもよいのである。強い言い方であるが、教材という言葉はこのような意味で用いられてきていて、今日では不適切になりつつある言葉であるようにみえる。もちろん、明治以来100年以上にわたって使用されてきた言葉で、容易に変えられるものではない。しかし、こうした意識は広がりつつあるようにみえる。

教材という言葉に代わる新しい言葉は、容易には見つからない。しかし、「学習材」という言葉が良いのかもしれないと考えてきた。学習者である子どもたちが「学習に用いる材」という意味にしたいのである。英語にも教材 (teaching material) という言葉に対して、学習材 (learning material) という表記がある。英語でも、必ずしも両者の区別はしっかり意識されている訳ではなく、両者を時に応じて一緒に用いているようにみえる。

かつて、大正自由教育期と名付けられる時代に、木下竹次が「学習材」という意味での表記を用いている。しかし、「学習材」という言葉

にまで高めて用いてはいない。当時、学習に用いることのできる材は限られたものであって、やはり、容易ではなかったのではないかと想像される。

繰り返しを恐れないで述べておけば、授業で用いるものは、「教師が教えるのに用いる教材 (あるいは教具)」と考えられてきた。黒板はその典型で、教師が使うものであって、板書は子どもの行うことではなかった。戦後になって、教師の指示のもとで、子どもが板書することもできるようになったに過ぎないのである。子どもの頃、チョークで書きたいと思ったこと、できれば、黒板に自由に書いてみたいと思わなかった人はいないのではないかと。同様のことは掛け図にしても、テープレコーダーにしても、もちろんテレビにしてもいえることで、「教師が使うもの」であった。そもそも、こうした教材 (あるいは教具) は、子どもが使っては「こわれてしまう」恐れがあり、大切なものなのである、とみなされてきたふしがある。最近になって、子どもがOHPなどを使う授業が見られるようになったに過ぎないのである。

2 一斉授業から「自学自習」授業へ

よくいわれるように、今日いわれるところの「新しい学力」が、子どもたちが自ら学習課題を見つけ、自ら主体的に見つけた学習課題を解決していくような「自己学習力」あるいは「探

究力」であるとするならば、そもそも、授業のあり方そのものが変わらねばならないはずである。この点への意識が極めて希薄なように思える。ここでも強い表現を用いると、授業は従来通り教師が黒板の前に立って、教科書の内容を指導するという形を取っているが、他方で、「自己学習力」や「探究力」の育成を説くという矛盾をおかしているのである。教師が子どもたちの学習活動をコントロールしてしまっていて、どこでどう子どもたちの主体的な学習活動が期待できるのであろうか。

言い換えると、新しい学力の育成には「新しい授業」の創造が不可欠である、ということである。教師が従来通り黒板の前に立って、「指示と発問」で子どもたちに働きかけていくという伝統的な一斉授業で、どこでどう子どもたちの主体的な学習活動が期待できるのであろうか。繰り返し述べておきたい。

結論的にいえば、子どもが自らの学習課題に主体的に挑戦し、解決していくことのできる授業を「自学自習」授業と名付けておきたい。「自学自習」という言葉は、必ずしも良い言葉ではなく、誤解を招きかねないのであるが、他に今のところ良い言葉がない。

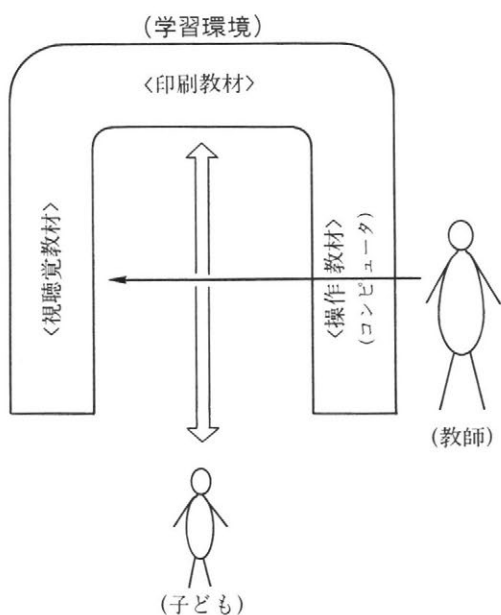
誤解の一つは、自学自習では、個と集団とのかわりが無視されている、というものである。確かに、伝統的な一斉授業のように、いつもいつも学級という集団が前提となった授業のあり方ではない。授業は子どもたちが自らの力で学習していくという活動が基本になる。一人であれ、小グループであれ、自分のあるいは自分たちの力で自学自習していくことが期待される。その上に立って、集団のもつ教育力を活用していくのである。平たくいえば、まず「自分の力で解決してみる」ということであって、集団を頼りにして解決していく授業ではない。あくま

でも、授業はまず、自分自身で調べ、実験し、観察することを重視する。その上で、あるいは、後で集団に投げかけてみるのである。この意味で「自学自習」を中心とした授業である。

3 豊かで多様な「学習環境」を構成する

教師からの「指示や発問」を受けずに、子どもたちが自らの力で自学自習していくことのできる授業には、当然、子どもたちの自学自習を支援する「装置」、すなわち「学習環境」が必要である。言い換えると、「自分の力で解決していきなさい」と突き放すだけでは、新しい授業は成立しない、ということである。

かつて、次のような経験をしたことがある。中学3年の社会科を指導していたとき、6月単元「民主主義と政治」で子どもたちに自学自習をしてほしいと考えた。そこで、学級で学習課題をつくり、小グループに分かれた。授業の場は図書室として、そこにこの単元にかかわると考えられる教材（学習材と呼ぶべきであるが）を用意しておいた。当時は、テープとかテレビ



といった視聴覚教材はなく、百科事典、年鑑、参考書、単行本といった印刷教材が主なものであって、わずかな写真集があっただけである。一応、このような簡単な「装置」をセットしておき、子どもたちに小グループで自学自習するようにいった。

学習は、二つの問題をもって終わった。一つは、教材不足という問題であった。今日とは違ってコピー機がなく、数少ない印刷教材を子どもたちが奪い合うことになってしまった。また、今日のように視聴覚教材やコンピュータなどの操作教材がなく、読解力を必要とする印刷教材に頼らねばならなかった。今日では事情が大いに違い、「豊かな、かつ、多様な学習環境」を構成することができるのである。

他の一つの問題は、子どもたちの自学自習を導く指導の問題であった。中学3年であり、小グループで自分たちの学習課題に取り組んでいけると思われたのであるが、実際は、「どのように学習課題を細分し、どんなデータを使って、どのように追求していくべきか」という点をめぐって、より細かな指導が必要であって、教師は多数の子どもを相手にして、忙殺されてしまった。このことを解決するために、次に詳しく述べるが、学習環境と学習課題を結びつけるところの「学習パッケージ」が必要である。すなわち学習者である子どもたちを豊かで多様な学習環境に結びつけるもう一つの「装置」が必要であることが判明した。

4 「自学自習」のための学習材を考える

言葉の整理が必要になってきた。「教材」という言葉のもつ構造は単純である。先にも述べたごとく、教師が教科書の内容を指導していくときに用いる材であって、「教科書教材」と言い換えてもよい。確かに、教科書が「主要教

材」であって、他の教材は「補助教材」である。しかし、そうした教材（教具も含んで）は、教師が教科書の内容を「教えるときに用いる材であり、具である」のである。あくまでも、用いる主体者は教師であるということである。

それに対して、「学習材」という言葉は新しい概念であり、はっきりしていることは「学習者が学習に用いる材（あるいは具）」といったことだけである。二つのことを考えたい。

一つは、「教材という概念の中に含まれる学習材」というものである。従来でも、授業の中で教師が「学習シート」や「プリント」などを配り、子どもたちに「やらせる」場合がある。この場合の「学習シート」や「プリント」などは、子どもたちが「学習に用いているもの」に違いない。先に、英語では *teaching material* と *learning material* という言葉が時に応じて一緒に用いられていると述べたが、この場合の *learning material* は、多くの場合ここでいう学習シートであったり、プリントであったりするものと考えてよい。

しかし、ここでのあり方はあくまでも教師の意図する方向での「部分的」学習活動であり、多くの場合、学級全員同じ学習シートやプリントを用いることになっている。

他の一つは、子どもたちの自己学習力や探究力の育成を目指した「セット化された学習材」というものである。言葉からいえば、「学習パッケージ (*learning package*)」とか、「学習キット (*learning kit*)」と呼ばれるもので、原則として、それらを用いて子どもたちが一人で、あるいは、小グループで自ら学んでいくことのできる「全面的」な学習材である。

ここでは、このような自学自習のための学習材を「学習パッケージ」と名付けておきたい。それは、先に述べたように、子どもたちはそれ

を用いて学習環境に働きかけ、自らの学習課題に挑戦していくのである。

5 「学習パッケージ」を構成するもの

一体、子どもたちが原則として教師の指導を受けずに、自学自習していくことができる「学習パッケージ」は、どのようなもので構成したらよいのであろうか。

考え出したものは、(1)「学習ガイド」——時によって、このガイドの部分だけを「学習の手引き」と呼ぶことがある——(2)「学習シート」、(3)「資料シート」あるいは「ヒント・シート」、(4)「評価シート」である。これら4種類のシート類をパッケージ化、あるいはセット化して、「自学自習のための学習材」としたいのである。

まず、「学習ガイド」である。ガイドには、学習活動の全体像が示されている。すなわち、(1)単元のねらい、(2)学習時間、(3)学習への導入、(4)学習課題、(5)学習メディア——後に述べるように、「学習素材」と名付ける——(6)発展課題、(7)評価活動である。通常、単元の最初の1、2時間を使って、単元への導入をはかるか、ある

学習ガイド（学習の手引き）

_____（単元名）				
(1) 学習目標				
①.....				
②.....				
③.....				
(2) 学習計画				
(3) オリエンテーション				
(4) 学習課題		(5) 学習素材		
Aコース	Bコース	(a)	(b)	(c)
①	①			
②	②			
⋮	⋮			
(6) 発展課題				
①.....				
②.....				
(7) 学習のまとめ				

いは、学習課題づくりを行う。そのとき、学習ガイドを用いて、学習活動の全体について子どもたちがイメージできるようにする。学習のねらいは何か。学習の時間はどれだけか。学習課題はどんなもので、何を使用して学習するのか。学習に行き詰まったとき、どのようにすべきか。また、学習が終わったとき、どうするのか。さらに、学習の成果はどのように評価するのか。このように学習活動の全体を子どもたちに知らせることは、同時に、学習活動に責任をもたせることでもある。すなわち、どの課題を、いつまでに、何を用いて学習し、所定の時間内にどうやって終わらせるのか、といったことについて子どもたちに考えさせることにもなる。

「学習シート」は、一つ一つの学習課題についての、より詳しい学習活動を示したものである。一般には、学習ガイドだけでは自学自習していくことはできない、と考えられる。したがって、学習ガイドに示されている一つ一つの学習課題について「より詳しい学習活動」を示す必要がある。

他方、「資料シート」あるいは、「ヒント・シート」は、学習活動を促進する上で、有用なデータや情報を提供するシートである。あるいは、つまづきそうな学習課題に対する支援を与えるようなシートといってもよい。

「評価シート」は、学習の成果を知るもので、テストのような形式である場合が多い。ここには、自己評価や他者評価のためのシートも加えられる。

6 「学習素材」が学習環境を構成する

教材に代わる「学習材」という言葉は、いろいろなシートで構成される「学習パッケージ」だけを意味するわけではない。たしかに、子どもたちは、「学習ガイド」に導かれながら「学

習パッケージ」に従って自学自習していくはずである。しかし、同時に学習ガイドに示された学習環境を構成しているところの「学習素材」をも用いて学習していくはずである。平たくいえば、学習課題や情報が示されているシートに従いながら、学習環境を構成している豊かで多様なメディアを用い、学習活動を進めていく、ということである。

この学習活動に用いるメディアを「学習素材」と名付けておくことにする。メディアとは、前にも述べたごとく、百科事典、参考書、単行本、パンフレットなどの印刷教材であり、テープやビデオやコンセプト・フィルムなどの視聴覚教材であり、ゲームやコンピュータといった操作教材なのである。実は、ここでは、従来「教材」と呼ばれたものを含み込んでいる。しかし、これらのメディアは今や教師が「教えるのに用いる材」ではなく、学習者が「学習活動に用いる材」である。したがって、こうしたメディアを「学習材」と呼ぶこともある。ただし、ここではこれらのメディアを「学習素材」と呼び、学習材は学習パッケージと学習素材を含んだより大きな概念としておきたい。

わざわざ学習素材と呼んだのには、理由がある。すなわち、例えばビデオ一般が学習活動に役立つわけではない。同じことは単行本についてもいえる。学習素材とは、ある単元の学習に役立つように加工されたメディアという意味を含ませたいのである。

7 自由な学習には契約学習シートを用意する

教材という言葉は、教師の指導のねらいを反映している材という意味を含み込んでいる。ごく一般的には、教師の指導のねらいは教科書の内容にあるといってよい。言い換えると、教科書の内容を教える上で、いろいろ工夫された教

科書教材が考えられてきたのである。

教材という言葉に「学習材」という言葉に置き換えたとき、一体どのように考えるべきであろうか。一つは、指導のねらいはそのままにして、教師が教える代わりに子どもが「学ぶ」ように授業を組み替える方向である。子どもたちが自分の身体を動かし、足や手を使って体験的に学習していくのであって、教師の話静静地に聞いて何かを暗記しようとする学習ではない。しかし、指導のねらいについては、ほぼ同じものである、と考えることができる。

以上述べてきた、学習ガイドに導かれ、学習パッケージを用いた学習活動は方法論上の問題に過ぎなかった、といってもよい。今まで、教師によってきめ細かく教えられていたものを改めて、子どもたちが体験的に学習していくようにしたに過ぎない。そういえないこともない。

しかし、学習者である子どもたちがより自由な学習課題に取り組みたいとするとき、学習パッケージによる学習活動は不適當なものとなる。すなわち、学習課題も自分たちで自由に決め、学習活動でも自分たちで自由にメディアを探してきて探究したいというとき、学習パッケージによる対応は限られたものとなる。

ここには、「契約学習」という概念を取り込んでくる必要がある。契約学習は、子どもたちが教師の承認を得ながら学習していく学習である。まず、何について学習したいのか、また、なぜ学習したいのか。どのような計画で探究していくのかなどについて教師の承認を得る。こうした契約に用いる学習材を「契約シート」と名付けておくことにする。したがって、契約シートは学習計画表ともなる。

契約学習を進めながら、子どもたちは「反省シート」あるいは「学習記録シート」をつけていくことになる。当然、こうした自由な学習活

契約学習シート

学習活動名	月	日
	学級	氏名
(1) 学習テーマ		
(2) 選んだ理由 (学習のねらい)		
(3) 学習計画 (時間配分, 資料, 場所など)		
(4) 完了予定日		
	月	日
(5) 先生からのアドバイス (先生の認印)		

動は多様なメディアの活用によって支えられるものに違いない。ただし、学習パッケージを用いての学習の場合と違って、教師が学習環境という形で前もって準備しておく程度は少なくなる。むしろ学習者である子どもたちが自分たちで必要なメディアを見つけてくることになるはずである。したがって、自由な契約学習での学習材は「契約シート」と「反省、あるいは活動記録シート」と考えてもよい。

当然といえば当然であるが、教材も教科により、また、教師の指導法により、多様である。ただ一つ共通していえることは、「教材は教師が教科書の内容を教えるのに用いる材」ということである。それに対して、学習材も学習者の欲求を取り込む程度によって、多様なものとなるはずである。しかし、もし新しい学力——自己学習力あるいは、探究力とっていいのであるが——を育成しようとするならば、学習者である子どもたちが学習活動に用いる材という概念が不可欠である。この概念のもとに新しい授業のあり方が開発されていかねばならないはずである。



生涯学習力を育てる教材の条件

大阪経済法科大学教授・大阪市立大学名誉教授 佐藤 三郎

新しい学力

“新しい学力”はどのような意味で新しいのか、それが声高く唱えられるようになったのは、平成元年の学習指導要領改訂以来だが、そこには“新しい学力”というストレートな表現は見当たらない。本紀要の特集Ⅰは、“新学力観”を取り扱っているのが、私がここで改めて定義する必要はないのだが、私なりの簡単な解釈を試みたい。

平成元年の改訂学習指導要領（小学校を例とする）は従来と違って、第1章総則第1の1に、「……学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」という文章を加えた点が注目される。ついでにいえば、総則第4の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」も詳しくなり、キーワードでいえば、「教材等の精選」「体験的な活動」「自主的、自発的な学習」「個に応じた指導」「教師の協力的な指導」「海外から帰国した児童」等が加わっている。

先の「学校の教育活動を進めるに当たっては……」では、三つの力点——①自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力、②基礎的・基本的な内容の指導の徹底、③個性を生かす教育——は並列されている。③の個性を生か

す教育は、戦後教育の基本であり、教育基本法でも“個人の尊厳”“個人の価値”の尊重に言及している。それにもかかわらず、現実の学校教育が画一化、硬直化してきたのは紛れもない事実であり、臨教審が教育改革の視点の第1に“個性尊重の原則”をあげたのも当然といえる。それを十分承知した上で、ここでは当面の問題である①と②に限って論を進めたい。

新しい学力観について文部省は次のように説明している。文部省編『平成6年度 わが国の文教政策』の第1章、第2節「生涯学習時代の学校教育」で、「教育内容を基礎的・基本的なものに精選し、生涯にわたって学び続けるための基礎を培い、変化の激しい時代に主体的に生きていくために必要な資質や能力を育てていくことが重要である。特に、自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応できる能力を育成することに、すなわち新しい学力観に立った教育の推進に学校教育の重点が置かれなければならない」と（下線筆者）。そして、学習指導要領が三つの力点を並列させたのと違って、③は自明のものだとして省略し、①と②の順序を変えて学校の教育内容を基礎的・基本的なものに重点を置き、そして、教育方法では児童生徒が自ら学ぶ意欲と能力を育成するという。

生涯学習時代における学校教育

私が生涯学習に開眼した契機は、アメリカの

教育課程研究の第一人者タイラー(Tyler, R.W)が1964年の講演をもとに執筆した、「知識爆発に対応する教育」と題する論文であった。これは1965年、ユネスコの成人教育国際委員会においてラングラン(Lengrand, P)が『生涯教育』と題するワーキング・ペーパーを提出した1年前のことで、同委員会は彼の主旨を承認し、ユネスコ事務局長に対して、「ユネスコは生涯教育の原理を保障すべきである」と勧告した。

タイラーは、「知識の急速な爆発に対処するためには、学校の教育課程を一貫して、教育は連続的な生涯学習の過程であるという考え方を強調することである。……学校は生徒が生涯学習を行うに必要な興味、能力、習慣を伸ばすように助けるべきである。……まず第一に、生徒が新しい観念を獲得し、新しいことを学び、ある一つの分野の発達と歩調を合わすことに満足と喜びを見いだすような学習や研究に対する興味の発達がある。第二に、生徒は個々の分野の学習と研究に必要な諸能力を獲得しなければならない」と。

ここで詳しく論じる余裕はないが、タイラーは1960年の前半に、アメリカで全開期を迎えていた“教育内容の現代化”を理論的に支持し、その立場から生涯学習論を展開しているのである。ラングランがユネスコという機関を利用して生涯教育の原理を保障すべきと勧告して、一躍世界中に広がった功績は認められるが、それを受け入れる土壌は、例えばアメリカに始まり各国に波及した教育内容の現代化によって用意されていたのである。

1970年(昭和45年)、わが国で生涯教育という用語がようやく普及し始めた頃、私は新聞社に頼まれて生涯教育について執筆した。これは、中教審答申『生涯教育』(昭和56年)以前に発表しているから早いのだが、私の考え方は今で

も全然変わってなく、それどころか前節で紹介した文部省のいう“新しい学力観”と基本的に一致しているのではないかと思う。以下は記事の要約である。

読売新聞大阪本社版夕刊 昭和45年1月29日号

『生涯教育——学校は卒業後の学習法を教えよ』

……(前略)“生涯教育”という古くて新しい命題がにわかにクローズアップされてきたのは、ますます複雑化する社会に対応できる人間づくりの必要性が高まってきたからである。

ユネスコの運動などによって、生涯教育という言葉はかなり一般でも耳にするようになった。……(中略)普通、知育は学校で終わり、社会生活や職業生活の上でなお不足するものや不完全なものを補足するのが卒業後の教育と考えられてきた。学校は、卒業後に備えて必要とされる知識をできるだけ万全に教える機関であった。確かに固定した社会においては、学校で得た知識を応用するだけでほぼ事足りてきたのである。

学校卒業後の成人対象の社会教育といえ、かつて通俗教育といわれたように、常識的な市民教養講座が連想される。わが国で著しく遅れているのが、卒業後の職業教育であって、各国では継続教育といっているが、いずれも学校教育でできないことを補うことに変わりはない。

生涯教育の本当の意味は、知育において学校の主役になるのではなく、学校を卒業した後で個々の人間が主役となる。つまり、人は死ぬまで自己を知的に教育するものでなければならない。

ここで“教育”という言葉が人に抵抗感を与える。教育と学校教育という言葉が密着しすぎて、教育と聞けば形式ばった施設で堅いことを人から教え込まれるというふうを考え込む。

それは、今でも抜きがたい学校の体質であって、何もわが国だけのことではない。しかし、わが国ではとりわけ、学校第一主義の偏見が強く、そのことと関連して激烈な受験体制が頑として定着している。正当には学校の優先目標である知育が知識偏重に墮落し、そのため学校教育は知育、いや教育そのものに対して、子どもの中に恐怖と憎悪の感情を醸成している。卒業して教育という強制から完全に自由であろうと望むのも当然である。自己教育とは、人から他律的に教育してもらいではなく、自らの意思で学習することであるといえ、少し楽な気持ちになるかもしれない。

ユネスコは生涯教育といっているが、私はむしろ生涯学習といった方がよいと思う。

私が生涯学習のことを知ったのは、もう10年前のことである（注・前出、タイラー論文）。すでにこの頃技術革新の先進国では、知識の爆発と知識の新旧交代が問題となっていた。このような情勢の中で社会生活、職業生活を送らなければならない未来の子どもたちのためには、学校教育は大人になって必要な新しい知識や情報を創造的に学びとれるような能力と学習意欲を教育しなければならないという主張が目立って強くなっていた。……これからの学校は、知識を授けるという主役から降りて、知識の習得を大人になってからの自己学習に期待し、それに奉仕するために“学習の仕方の学習”（learn how to learn）をすることに徹底する目標を立てなければならない。そのような目標を定めれば、学校で教える知識量はうんと縮小できるはずである。

……どうせいつかは忘れ去られ、またせっかく記憶しても、いつか無用なものとしていく知識を学校で苦しんで学びとる必要があるか。将来の展望がないままのツメコミ教育は、苦勞多くして益無きどころかまさに、児童虐待以外の何物でもない。

……生涯教育といっても、学校卒業後の教育が再び学校教育の延長のようなものとして行われるのではない。もちろん、学校教育の機関は今後いっそう長くな

るであろうが、一方それだけに学校は性急に期限を定めて知識教育をする必要もなくなる。

昔から教養ある人間とは、終生自己を教育できる人だといわれた。いまやすべての人間が教養を共有すべき時代である。とすれば、ますます大衆化を進めている学校が生涯教育の展望の中で、“学び方を学習”する役割を積極的に演じるよう大いに期待される。

学び方の学習（学習の仕方の学習）

上の拙論の最後に言及した“学び方の学習”は、かなり以前からいわれてきたが、わが国では未だ一般化されていない。もちろん、このような言葉でなくて、それが意味しているものを別の言葉で表現していることはあるが、ラングランは、今後生涯教育を展開する上で、学校教育の役割を根本的に転換する必要があるとして、その観点をあげている。そのうちいくつかを取りあげよう。そのうちの(3)に特に注目してほしい。

- (1) これまでの百科全書的な知識を教え、記憶させる教育課程を変える
- (2) 学校教育は学校後の生涯教育への欲求と能力を引き出す
- (3) これからの生涯の複雑な仕事をするため、一般的で、可能な限りの能力をもたらし、発達させるための主要な方式である“学び方を学ぶ”こと
- (4) 学校は知識・技能を訓練する場ではなく、探究心、知的冒険心を育てる
- (5) 従来、知能と才能に恵まれた学生は、学校のような形式の整った教育から解放されて自分のための個人に合った方法についてのいろいろな要求を習得するのに成功したが、こうした例外的であったものを皆のものとして共有させる（参照・森隆夫編著『生涯教育』帝

国地方行政学会、昭和45年)。

ところで、“学び方の学習”は、前にも少し述べた教育内容の現代化運動に共通の理論的枠組みを提供したブルーナー (Bruner, J.S) の『教育の過程』(鈴木祥蔵・佐藤三郎訳、岩波書店、1961年、引用部分は増補改訂版第38刷による) がとりあげている。

「最近20年間になされた学習と(学習の)転移の性格に関するほとんどすべての研究成果の示すところによれば、適切な学習によって大量の一般的転移が得られるのはまさしく事実であって、最適の条件のもとで適切に学習するならば、“学習の仕方を学習”するようにさえなるといっている」(訳7頁)

周知のように、ブルーナーが『教育の過程』で重点を置いたのは、教科の母体である学問(discipline)を成立させる基本的概念を核として教科を再構成し、学習者は能動的な探究活動を通じて、自らその基本的概念(basic concept)を発見し、習得できるように教育課程を再編し、教師はそれを援助するということであった。基本的概念はナマの形ではなく、それと関連した知識や情報によって包まれて教材化されている。個々の知識や情報は、基本的概念を習得するための材料であって、それ自体には意味がない。知識や情報を活用して、基本的概念を習得するまでにいたる思考の過程、これが“認識の仕方”“判断の仕方”といわれるものであり、学習者という立場に立てば“学習の仕方”なのである。

教師は、このような“学習の仕方”を学習者が学習するように指導しなければならない。このような指導によって教育された学習者は、将来遭遇するであろう未知の、そして複雑で変化の早い情報化社会の中で自力で対応できるであろう。繰り返し言うが、ユネスコの提唱で普及

するようになった生涯教育——今では生涯学習——の背景には、1960年代の前半において、アメリカで始まり、世界的に広まった教育内容の現代化運動があったということである。(参照・拙著『教育の現代化運動』明治図書、昭和43年)

生涯教育と基礎・基本

わが国では、昭和42年(ラングランのワーキングペーパーは1965年つまり昭和40年)ユネスコ国内委員会は、「社会教育の新しい方向」として生涯教育をとりあげ、戦後の大型答申として知られる46年の中教審答申でも少し触れている程度であった。昭和56年の中教審答申『生涯教育』は、生涯学習と生涯教育の用語を使い分け、生涯教育は生涯学習を推進するために教育制度全体にわたって総合的に整備・充実するものと定義し、学校教育に関しては学習指導要領に少し言及するだけで、大半は社会教育、成人教育に関する。このような理由もあって、学校教育関係者には、ほとんど知られていなかった。

文部省が本格的に生涯教育を学校教育の中に位置づけようとしたのは、昭和56年中教審に対する「時代の変化に対応する初等・中等教育内容の基本的なあり方」の諮問である。諮問の本来のねらいは46答申の挫折で中断された学校制度の改革を審議すること、つまり“第3の教育改革論”の再燃である。しかし、審議会は結論を出すにいたらず、58年、「審議経過の報告」を出すにとどまった。しかしこの「報告」は、新しい視点の一つとして生涯教育を意識し、今後特に重視しなければならない項目の第一に“自己教育力”の育成をあげ、①児童生徒に(自ら)学習する機会を与え、学ぶことの楽しさや達成の喜びを体得させるとともに、②“学

習の仕方の習得”が大切だと指摘した。そのためには学校教育において「基礎的・基本的な知識・技能を着実に学習させるとともに問題解決的あるいは問題探求的な学習方法を重視する必要がある」という。主旨として私は賛成だし、表現こそ異なれ、これは私の長年したところのものである。(参照・拙著『学び方学習・新論』明治図書、昭和51年)

だが、若干の修正・補足の必要がある。その一つは“自己教育力”という用語である。この用語はその後、政府関係の刊行物でも使用し続けられている。例えば、臨教審最終答申(第3節1—(2)—①)、近いところでは前出の平成6年度『わが国の文教施策』(30頁)がある。昭和40年、ユネスコのラングランが生涯教育の提言をした頃、大阪で民間の「教育改革研究大阪会議」が開かれたが、その基調報告文の一説に次のような私の文章がある。「……社会の発展、特に科学技術時代において……、生涯にわたる自己学習の基礎を培うために、系統的な知的教育を行う唯一の機関としての学校の任務はますます重要性を増している」と。学習と教育(または教授)は明らかに異なっている。教育作用は一定の目的または価値をめざした他者による誘導だが、とりわけ、知的教育においては基礎的な学校教育を経てはじめて自分が自分を教育することができる。生涯教育という用語に代わって生涯学習が使われるようになったのは上からの管理という語感を避けるためである。第2に基礎・基本という造成語は今日にいたるまで、また将来とも教育界で定着するだろうが、はっきりした定義のないままである。再びブルーナーに戻るが、『教育の過程』でも基礎的概念と基本的概念は区別されず同じ意味で使われている。私は基礎・基本の造成語に特に異論をはさむつもりはないが、強いて区別すれば、基礎は

基礎的知識と技能(skill)、基本は基本的概念(concept)を指すと理解したい。

現行学習指導要領の総則第4の1-(3)では、「各教科の各学年の指導内容については、そのまとめ方や重点の置き方に適切な工夫を加えるとともに、教材等の精選を図り、効果的な指導ができるようにすること」といつている。周知のように学習指導要領に示された教育の内容に関する事項は(特に示す場合をのぞき)、いずれの学校においても取り扱わなければならないが、学校において特に必要がある場合には、示された内容以外を加えても差し支えないとしている。

学習指導要領に準拠して検定された教科書はそれを肉付けしたものであり、これが主たる教材である。学校教育法第21条②では、教科用図書以外の図書、その他の教材で有益適切なものは、使用できるとされ、地図、図表、新聞、雑誌その他検定を経ない図書を補充教材として教育のために教室において使用することは差し支えない。最近さかんに利用されている視聴覚教材も有力な補充教材である。

だが、前出の教材等の精選というのは、上に述べた教科書その他の補充教材のようなハードウェアではなく、ソフトウェアとしての教育内容、言い換えれば学習指導をする場合の教える内容を意味するものと理解してよい。よくいわれるように教師は教科書を教えるのではなく教科書で教えるべきであって、教科書は使用しなければならないが、学校は教える内容に関する学校独自の教育課程をもつのが建て前である。実際の学習指導において、教師個々人が教材の精選を行うにしても、それは恣意的でなく、学校教育課程という共通の枠組みの中でなければならない。

生涯学習体系への移行

そこで再びもとに戻って、生涯学習とのかかわりはどうか。義務教育を終了して高校に進学する生徒は今や95%を越え、さらにその後高等教育機関へ進むものは50%を越えている。学校はかつてのエリート^{エリート}の独占物ではなく、大衆化し、そして今や一途に希望するものは誰でも入学できる^{ユニバーサル}普遍化^{ユニバーサル}の方向に向かっている。それだけではない。臨時教育審議会が昭和62年の最終答申でまとめたように、これからの教育改革は“生涯学習体系への移行”を柱の一つとしているが(①個性尊重の原則、②生涯学習体系への移行、③変化への対応——情報化と国際化)、それは予想以上の速さで進行している。進学率の上昇は一面、学歴重視の社会の反映であるにしても、生涯学習の時代において、学校教育の長期化が求められてきている。長期化だけではない。長期化とともに、学校種別、学校段階を通じての教育の一貫性と分節も再検討されなければならない。教育全体としての生涯学習体系の中での学校教育の固有の役割も変わるだろうし、現に変わりつつある。近く中間報告書を出す予定の第15期中教審は、学校間接続と教育における学校・家庭・社会それぞれの役割、そして全面的な週五日制を審議のテーマとしている。これらすべてのテーマはいずれも生涯学習体系への移行に伴う問題であって、21世紀を展望すれば、とかく現状維持になりがちな学校教育関係者、特に当事者の教師として看過できない。

“新しい学力”は、すでに述べたように生涯学習能力ともいってよいものである。しかし、それは決して目新しいだけではなく、ほぼ30年前の教育内容の現代化の運動の中で唱導されたものと本質的には変わっていない。現代化運動は一時栄えてたちまち消滅したが、衣を変えて再び登場してきた。単に“新しい”だけでは永

続しないのは教育界のガンともいえる流行癖が原因である。さらにいえば、新しい、そして本質的に重要な学力を培う教育内容を考え、つくったとしてもそれは必ずしも教育実践として定着しない。いうまでもなく、教育界に猛威をふるう加熱した受験体制、テスト第一主義は、いわば根強い社会病理ともいえるもので、容易には変えられない。平成2年の第14期中教審の最終答申は全くこの種の答申としては異例ともいえる大胆さと率直さをもっていつている。高校間の格差と序列をもたらした受験競争の過熱化が今では中学校以下にも浸透し、最近では12歳へと段々年齢的に下の層へ押しつける圧力を強めているのは憂慮すべき問題であると。

まさに、その通りであって、このままでは生涯学習能力は決して育つはずはない。

(参照・拙著『生涯学習時代の学校教育』東信堂、平成2年)



情報処理能力を育てる教材の条件

東京工業大学教授 赤堀 侃司

新しい学力観に立った教材の具備すべき条件についての考察であるが、教材の条件といっても教員の特性、学習者の特性、教育方法の組み合わせによって授業全体が構成されるので、教材だけの問題ではないことは明らかである。

例えば先般、情報教育の研修講座があって、筆者は講師として講演した。この講演という用語は適切でない。3時間ほどの時間があつたので、実習的な内容にした。この時用いた教材ソフトは、国語のドリルであった。ドリルだから良くない教材と片づけてはいけない。この時参加者である先生方は沸いた。その時の方法は、ドリル教材を提示して、先生方に答えを推測してもらった。一斉授業の方式で、勝手に1番とか2番とか口々に答えるのである。そこで筆者は正解を表示する。すると、当たったと言って子どものように喜ばれる先生もいたりして、賑やかなデモになった。するとこの答えがなぜ1番なのか疑問に思った先生もいて、少し議論になった。だから、ドリルだから授業が盛り上がらないというわけではない。考えを深めたり、討論ができない授業というわけではない。前に述べたように、教材の内容や教育方法などのすべての要因が関連しあって、授業が構成されるのであるから、教材だけ取り出して議論しても片手落ちということになる。

しかし教材も大きな要因であることは、間違いない。例えば先のドリルの内容は、季語を当

てる教材であった。季語は意外と難しい。国語の先生でも間違えることがある。季語の季節は、旧暦によっているからであろうか。だから先生方でも、本当に考えたり、推測したりする。答えが当たると、子どものように喜ぶ光景が見られることになる。これが分数の問題のドリルを数学の先生を前にして実演しても、たぶんこのようにはいかないであろう。答えが当たり前すぎて、考えることをしないからである。

本気で考えたり推測したりできる教材であったから、興味深い実演になったと思われる。そこで本報告では、教材、特にコンピュータ教材に焦点化して、いくつかの条件を以下のように、述べてみたい。

1 探索できること

ハイパーカードと呼ばれるソフトがある。誰でも知っている有名なソフトであり、しかもきわめて簡単な構造をしているがその意味は深い。そのイメージは、例えば博物館の案内図を思い出してもらえば、わかる。近年の博物館や美術館では、このようなハイパーカードの構造によって、案内をしているケースが多くなっている。博物館の全体の地図が示されていて、いろいろな部屋が用意されている。この部屋はどんな部屋かと思って、その場所をクリックすると、その部屋全体の構造が示される。その時の来館者の頭の中は、その部屋にいる感覚である。その

部屋を見渡すといくつかのブースがあって、それぞれがどんな内容かが分かるようになっている。興味を持ったブースをクリックすると、その陳列されている写真が表示されるといったソフトが代表的である。

このソフトはこのように単純であるが、この操作は探索という活動である。探索という活動は、対象に対して自分の興味や考えを元に、探していることであるから、その探索の軌跡は、その人の興味や思考の流れを忠実に表現していると言える。このようにハイパーカードというソフトウェアの構造は、基本的に教えるための構造ではなく、学習者が探索するに適した構造であることが、大きな特長であり、今日注目されている理由になっている。

情報活用能力の定義は難しいが、一般的には人間の情報処理をモデルにおくとわかりやすい。人間の情報処理とは、ラメルハートの言葉であるが、コンピュータが入力、処理、出力という図式で情報を処理すると同じように、人間も情報を収集し、蓄積したり、比較したり、整理したり、付け加えたりしながら、新しい情報として表現するという意味である。したがって、入ってきた情報をどのように自分の考えと照らし合わせて、他の情報を探索するかという知的操作は、人間の情報処理にとって重要な情報処理である。つまり探索を支援するソフトウェアは、情報活用能力を支援するソフトウェアと言える。

2 操作性が優れていること

マッキントッシュは、操作性が優れている機種としてよく知られている。だからアメリカでは、学校での導入率は高い。小学生や中学生にとっては、操作性が良いことが必要条件だからである。近年のパソコンの世界では、いかに操作性の良い道具にするかを追求している。文字

という記号を入力して、目的の仕事を行わせるというプログラム中心の考え方から、直感的ですぐにどうするかが分かるような操作体系が工夫されてきた。

そのために、文字という記号から、絵という記号を用いるようになった。絵記号のことを、アイコンと呼ぶが、アイコンは確かにその図柄から内容を想像することができる。

このような GUI（グラフィカル ユーザーインターフェース）環境が、重要であると認識されてきたことは、特に学校教育にとっては好ましいことである。

それは、直接性という考え方である。例えばマウスでファイルをコピーする時は、現実世界ではその対象をつまんで、そのまま移動して、別の場所で手を離すという操作によって、実現される。その現実世界の感覚と同じ感覚でマウスで操作できるとなれば、それは直観的であると同時に、対象を直接にクリックして、ドラッグして、離すという操作であるから、直接的である。対象に直接的に操作できるほうが、人間にとってわかりやすい。

近年のお絵描きソフト等も、かなり操作性が向上してきた。絵の具のパレットを使うと同じ感覚で操作できるようになった。このため、小学生や幼稚園児でさえも、お絵描きソフトで、優れた作品を描くことができるようになったのである。

3 現実感があること

ランドサット（人工衛星）から撮影した日本の地図を用いて地理の学習ができるように工夫されたソフトがある。これは、なかなか現実感がある。地図というと通常は記号だけか、等高線の描かれた無機質な図面を思い出す。あの地図では、記号は覚えても、その地域の様子がイ

メージできにくい。イメージできないから、日常生活での知識がなかなか活用できないことになる。

しかし、人工衛星で撮影された映像ならば、実物と同じである。山が緑で、平野は土色か白っぽくなって写っている。その映像は影さえもくっきり映し出している。その現実感のある映像の上に、自由に書き込むことができることが、電子メディアの優れた特長といえる。だから、その映像の上に、線路を描くこともできれば、県境を描くこともできる。すると、いくつかの発見をすることができる。線路は、平地の上に敷かれている。県境は、山の尾根で区切られている。このような事実を見つけるには、写実的な現実感の写真か映像に記号を重ねあわせることによって、効果的である。

マルチメディアも、このような効果をねらうと、学習にとって優れた教材になる。現実感が効果的なのは、上記のような場面であるので、その場面をよく考えなければならない。ただマルチメディアであればいいというわけではない。

例えば、言葉の学習を考えてみよう。「おはようございます」と言ったとしても、先生に出会ったときの言葉は、丁寧にお辞儀をして言うであろうし、友達ならば手を振って言うかもしれない。「ただいま」といって帰宅して玄関から家の中に入ったとしても、きとんと靴を揃えて家の中に入るという動作が伴う。だから、単に言葉をオウム返しに覚えても、実際には使えない。このようなとき、映像のあるソフトは効果的である。現実感のあるソフトは、その題材によって効果が異なってくると言えよう。

4 加工性に優れていること

ある教材がすべての子どもにとって、優れていると言えないことは、クロンバックの適正処

遇交互作用（ATI）の理論を持ち出すまでもなく、経験的にもよく知っている。特に地域が異なれば、扱う教材の内容もその地域に合ったものでなければならない。

ある天体の教材のソフトを開発して小学生の子どもに見せたら、風景である町の様子が全然違っているじゃないかと言われたことがある。見慣れた風景によって、体験を思い出し、知識が呼び出される。これは、教材にとっては重要である。だから、それぞれの地域に合うように加工できるような教材が望ましいということになる。

例えば、町を探検するソフトがある。優れたソフトで、大人でもなかなか面白い。小学生の生活科向けに開発されたソフトであるが、この教材では、町の様子を自分の町に合うように、加工できるようにしてある。町の中に大通りがあるが、その通りも自由に変えられる。その通りにもいくつかの商店があるが、ちょうど積み木のように、ブロックを置くように、魚屋さんとか八百屋さんとか郵便局等のブロックを自由に配置して、自分達の町をソフト上で作ることができる。このことは、先に述べた現実性とも関連するが、加工できること（カスタマイズ）は、それぞれの学校に合うように、それぞれの子どもに合うように、調整することである。

5 学習者の自由度が高いこと

興味深い音楽ソフトがあった。このソフトは、いろいろな機能があるが、リズムを自由につけられるという特長がある。リズムを自由につけられることは当たり前のような気がするが、なかなか学習効果がある。例えばベートーベンの運命の曲を演奏するとしよう。演奏といっても、ピアノでやれと言われても、よほどうまくないと弾けない。しかしあの曲は好きで、できれば

自分の思うままに演奏してみたいという願望があったとしよう。たまたまテレビで年の暮れにその重厚な演奏を聞くと、指揮者という職業はうらやましいと思ったことがあるほどである。自分の意のままにオーケストラを操れるとは、なんと気持ちのいいことだろうと思ったことがある。しかし今日の音楽ソフトは、このことを可能にしてくれた。音楽ソフトであるから、曲の音符や楽器は組み込まれている。そこで、自分の好きなリズムで、自由に鍵盤、この場合はキーボードのどれか一つを調子をとって叩くだけで、その通りに演奏してくれるのである。しかも、鍵盤の場合は、強く押せば強く、弱く押せば弱く演奏される。まさに指揮者の気分そのものであった。

このソフトを用いれば、リズムやその子どもの感情やイメージを自由に表現できるのである。確かに自由度が高いことは、学習者にとって意図やイメージが表現しやすいのである。

筆者も英語のソフトを開発したが、そのソフトは主語と動詞とその他の語句を欄の中から選んで、組み合わせて文章を作ることができるようにした。これだけでは、どうしようもないが、このソフトは、その文章に従って、アニメーションができるように工夫したところが、アイデアであった。これを中学生と小学生に試みさせたところ、あきもしないで、1時間以上もやっていた。アニメーションによって、教えなくてもその様子から動詞や主語の意味を推測していたのであった。言葉の学習とはこのような意味であったかと、筆者は納得した。

確かに自由度の高い教材は、興味関心を引き起こし、学習を活性化するのである。

6 比較できること

比較すること、これも情報活用能力の重要な

知的操作といえよう。特に社会科では、グラフの比較によって、違いを見いだしたり、相関関係や因果関係を見いだしたりすることができるので、本質的な機能と言える。紙というメディアはこの比較するという機能に適している。これに対して、コンピュータは従来この比較が難しかった。という理由は簡単で、ディスプレイが決まった大きさしかないということに起因している。画面の制約をなんとか越えようとして、ウィンドウという窓に見立てた枠をいくつか重ねるようにしたソフトウェアが、ウィンドウシステムと呼ばれる。このウィンドウシステムであれば、いくつかのウィンドウを重ねることができるので、比較することができる。とはいつても、多くのウィンドウを重ねると、内容が見えるウィンドウは限定されることになる。これが紙の場合は、机やテーブルが広ければ、いくらでも広げることができる。このため、比較するという知的操作のためには、紙と電子メディアの両方を併用するほうが得策と言える。

ただし、紙メディアの場合はこの部分だけ大きくするとか、削除するとかといった加工・編集ができない。この点、電子メディアは優れている。特別に注目させたいときは、その部分を拡大すればいい。これは自由自在である。社会科の地理の学習等では、温度分布や雨量の分布やその地形の位置等のいくつかの要因を比較して、これから知見や仮説を導く学習が重要であるから、ウィンドウシステムが実現されているソフトを用いるならば、効果的な教材となるであろう。特にコンピュータは蓄積性に優れているので、その学習効果は大きい。

7 疑似体験できること

コンピュータソフトウェアの場合は、疑似体験できることが大きな特長である。紙ではこう

はいかない。疑似体験と呼ばれる学習活動に、実験やデモ、野外学習等がある。これらは、体験の直接性の軸で分類され、直接体験は低年齢の子どもにとって有効であり、間接体験は高年齢の子どもに有効であると、一般的に報告されている。また経験上もこのことを裏付けている。ここに疑似体験という新しいジャンルが登場した。もちろんこれは、間接体験であることは間違いない。しかし、この間接体験と経験した直接体験が結びつくことによって、その学習効果はきわめて大きくなる。

前に述べた小学生の生活科のソフトは、この疑似体験できるソフトであるが、これが面白い。小学生が駅で切符を買って別の町まで出かける体験は少ないかもしれないが、このソフトではこれが体験できる。今日の切符の買い方は、自動販売機である。その時、コインを用意しなければならないが、このコインも表示の金額を見て、お釣を計算しながら、買うことになる。さらに切符を入手したら、これを自動の改札口に通さなければならない。自動改札口の出始めの頃、大人でもよく間違えた経験がある。このように駅で切符を買って、電車に乗ることで多様な知識が必要であり、このことを疑似体験するのである。実際にこれを実行するとなると、なかなか難しいと同時に、危険な場合もある。このソフトを用いて、いろいろな商店街をのぞいてみる。町の通りにパチンコ屋さんがあった。好奇心にかられて、その入り口を入ろうとすると、店員さんが18歳以下の方は、入れませんという音声が出てくるから、このソフトは面白い。と同時に、これが疑似体験という意味である。人々が生活することには、様々な知識や知恵が含まれている。そのことを学ぶことが生活科の目標でもある。その中には実際には体験できないことも多い。疑似体験によってそれを学習す

る教材である。

8 自己投影できること

ゲームというソフトがある。大変な評判であることは誰でも知っている。このゲームの中に、ロールプレイの形式がある。ロールプレイとは自分が主人公になって、その設定された世界の中で、ゲームをするのである。ゲームというと、大人は顔をしかめる人も多いが、米国では大人も子どもも同時に楽しんでいると同時に、この分野は巨大な産業に発展しつつある。テレビも映画も面白いがこれは情報を受けるだけのメディアである。といっても、優れたテレビや映画のタイトルは、その内容に視聴者が入り込んで楽しむことができる。外からではなく、入り込むことができる。それほど魅了する内容といえるが、外から覚めた目で見ている限りこの面白さはない。よく言われたことであるが、ある映画が終わって、観客が帰る時の様子は、まるでその映画の主人公のようだという話がある。これも、その中に入り込むからと言えよう。つまり、その世界に自己を投影しているわけである。

その自己投影の方法を組み込んだ方式が、ロールプレイである。ある英会話のソフトがある。このソフトは現実感を出すために、実際のアメリカに出かけてその映像を組み込んだソフトであるが、重要なことはその映像ではない。むしろ、そのストーリー性にある。ある物語の設定になっており、主人公になって学習者がある問題を解決するシナリオになっている。その時にアメリカのいくつかの場所を訪れるのであるが、その時交わす会話が、ヒヤリングの学習になるという設定であった。それはゲームではないと言われるかもしれないが、この考えはゲームと学習を結び付けたソフトという意味で、エデュテメントと呼ばれる。しかし、その言葉よ

りも、主人公になって自己投影できる教材の学習効果に注目したい。

今の子どもたちは、教室で先生の言葉を聞くときや教科書で勉強するとき、自分と関係ないものという意識が強いのではないだろうか。自分と無関係という意識が働くとき、知識は活性化されない。試験が終われば忘れてしまうという生きて働かない知識になるのである。だから自分とのかかわりで学習できる教材が求められているといえる。

以上、ソフトウェアの教材のみに限定していくつかの条件を述べた。

参考文献

- (1) ソフトウェア工学研究財団『新コンピュータ支援教育システムの開発に関するフィージビリティスタディ報告書』平成5年3月
- (2) 木賀礼子, 赤堀侃司『英語学習のためのアニメーションソフトの開発とその評価』日本教育工学研究報告集, JET94-2 pp. 113-116 1994年



各地域社会に適應する教材の選択

帝京大学専任講師 佐藤 晴雄

はじめに

本稿の課題は、新しい学力を育てるための教材の条件を、地域社会との関係から明らかにすることにある。そのために、地域を素材とした教材が求められる背景をふまえ、学校にとっての地域社会の意味を明らかにしつつ、学校における教材選択の諸条件と教材の取り扱いの視点について探っていききたい。

1 地域教材が求められる背景

学校と地域社会との関係を重視する考えは、取り立てて新しいものではない。例えば、1930年頃にアメリカで展開されたコミュニティスクール運動は、学校と地域社会との関連を図ろうとするもので、戦後まもないわが国において、「地域社会学校」の試みとして影響を及ぼした。この考え方に立つ川口プランや本郷プランなどは、「地域教育計画」やコアカリキュラム運動として実践され、特に社会科において地域社会生活の中に学習課題を求めようとする試みであった。しかし、これは地域の実態に必ずしも沿わず、基礎学力が低下するなどその問題点が批判されて、その後下火になった。

昭和30年代に始まる高度経済成長に伴って、地域開発が積極的に手掛けられると人々の生活圏域が拡大し、都市部に人口が集中する一方、非都市部では過疎化が進行した。そのため、かつて地域社会に根付いていた共同体意識は揺さ

ぶられ、自然的・文化的環境の破壊によって人人の生活の基底にあった地域性は色あせていく。この共同体意識の希薄化と地域性の拡散という背景の下で、学校と地域社会との距離は次第に広がり、教師の職住分離の進展も加わった結果、両者の関係はますます疎遠になる。学校教材は、地域性よりも受験体制に適應できる画一的・知識偏重型の内容が重視される傾向にあった。

しかし、高度成長の副産物である環境汚染や都市化現象などの激化が社会問題になると、子どもたちの生活基盤である地域の意味が改めて問い直され、地域社会のもつ教育的価値が再認識されてきた。加えて、昭和57年をピークとする校内暴力や在学青少年非行の激化を契機に地域の教育力に対する期待が強まったことも、学校と地域との関係を強調する役割を果たした。以来今日に至るまで、国の諸答申において「学校と地域との連携」や「開かれた学校」などの必要性が提言され、学校においては教材選択を含めた地域社会と有機的関係を築くことが以前にもまして重要視されるようになった。

現行の学習指導要領は、教育課程編成の一般方針として、各学校において「地域や学校の実態」など十分考慮することを述べ、指導計画作成上の留意点の一つとして、「家庭や地域社会との連携を深める」ことを指摘している。教育内容との関連では、とりわけ生活科や社会科、道徳、特別活動などにおいて地域社会の特性・

実態を生かした教材の取り扱いを重視している。

今日、地域社会との関係で教材選択を重視するのは、そうした学校と地域社会との関係を重視しようとする考え方を背景にしているといえよう。⁽¹⁾

2 学校にとっての地域社会

かのジョン・デューイは、その著『学校と社会』の中で、学校と地域社会との隔絶がもたらす問題点を「教育の浪費」という概念を用いて次のように述べている。

「子どもの立場から見て、学校における最大の浪費とは、子どもが学校のそとで得る経験を学校そのものの内部で十分に自由に利用することがさっぱりできないことから生ずる。しかも、他方において、子どもは学校で学んでいる事柄を日常生活に応用することができないのである。これは、学校の孤立——生活からの学校の孤立である」⁽²⁾

学校の孤立化によって生じる「教育の浪費」は、教育を子どもたちの生活から切り離して抽象化することによって、教育における非人間化傾向を強めてしまい、結局は知識の習得にリアリティが伴わなくなり、知育自体の成立も困難にするものと考えられる。デューイの指摘は、今日の知育偏重型の学校教育のあり方への批判にも通じるものがあり、その意味で学校で地域教材を積極的に活用し、地域社会に適応する学習活動を展開していく必要性を改めて認識させてくれる論拠となる。

それでは、わが国において学校との関係から地域社会の範囲をどうとらえたらよいであろうか。一般に地域社会の範囲は次のように分類できる。⁽³⁾

① 日常行動圏……我々が日常の買い物や近所付き合いなどを行う最も身近な範囲である。

これは、行政上の区分に拘束されるものではなく、実際的な行動範囲を意味する。ただ、年齢が高くなるとその範囲は広がっていくように相対的な圏域だともいえるが、俗にいうサンダル履きで行ける範囲程度だと考えればよい。

② 居住地域……日常行動圏よりも広範な徒歩圏域にあり、そこにどのような施設や目印があるかをおおよそ見知っている圏域である。自治会・町会の基礎単位が該当する。

③ 学校区……小・中学校の通学区域の範囲で、複数の居住地域からなる範囲である。中学校区は、複数の小学校区からなるのが一般的である。しかし、高等学校の場合には、必ずしも生徒の出身中学校区を地理的に包み込んだ地域ではない。つまり、自分の居住地と学校所在地とが一致するとは限らないので、ここでは除外して考えたい。

④ 市区町村内行政区域……市区町村が行政目的により、区分けした範囲である。所管事務により、区分けの仕方は異なるが、普通市行政上の区分だととらえてよい。出張所や連合自治会・町会、地区校長会などの単位とされている。

⑤ 市区町村地域……市区町村が所管する地域を意味し、教育上は教育行政区と呼ばれる。市区町村規模により、その地理的範囲は多様だが、徒歩圏域を越えることが多い。

これらのうち、④と⑤は単なる行政上の区割りであり、特に⑤については、小学校中学年の「地域学習」で扱われる意味で重要だが、児童生徒には必ずしも身近ではないので、各学校にとっての地域とはおおよそ、③（学校区）が該当しよう。そこでは、わが子を学校に通わせる保護者相互の共同意識も存在するはずである。

3 地域社会に求められる学習素材

それでは、地域社会には活用可能な教材としてどのようなものがあるのか。学校区程度の範囲に見られる学習素材には、だいたい次のようなものがあると考えられる。

① 自然的・地理的環境

学校をとりまく自然環境や地理的条件（環境）など環境の資源は、各学校によって様々であり、それだけに「わが校」ならではの、特色を生かした教育活動の展開を可能にする。農山村地域には、森林や山岳、河川、湖沼などがあり、そこに生息する植物や動物、魚類などの資源が豊富にあり、海浜地域では岩礁や干潟、そこに住む小動物が教材になる。都市部では、いわゆる自然環境が望めない場合もあるが、造成された公園、あるいは町並み自体が教材に活用できる。生活科や社会科・理科の学習に最適な素材になるといえよう。

② 公共施設

地域には、役所・図書館・公民館・博物館等の社会教育・文化施設が設置されているが、これら施設を学習対象にするだけでなく、その機能を活用した学習活動も期待される。最近では、高齢者施設や障害者福祉施設などから福祉学習・ボランティア学習や人権学習の機会を得ることも盛んになってきた。つまり、社会科だけではなく、道徳教育の教材としても活用可能なのである。学校区内にこれら施設が存在しない場合には、地域の範囲を広げていく必要がある。この意味では、必ずしも学校区にこだわらなくてもよいであろう。

③ 地域産業・事業所

地域には、長年続いてきたその土地ならではの地場産業や様々な事業所が営まれている。地元の農業や漁業あるいは工業をはじめ、様々な産業に教材を求めることによって、児童生徒の

生活を成り立たせる社会的仕組みを学ばせることができる。まさに、地に着いた学習の展開が図られるのである。

④ 歴史資料・文化財

また、地域にはそれぞれ独自の歴史をもち、その物的証である文化財が存在しているはずである。それら史資料は、神社仏閣や旧家、あるいは資料館に収められている。これら史資料から児童生徒は、自分たちの先人が築いた歴史や文化を自分自身の目と肌で実感しながら、リアリティある地域学習に取り組むことができる。

⑤ 郷土芸能・年中行事

地域の歴史とともに育まれてきた郷土の芸能や行事は、児童生徒にとっては単なるお祭りだと認識されがちだが、地域社会を理解するための絶好の素材になる。これらに素材を求めれば、児童生徒の興味を引き付け、楽しませる学習活動を促すことになる。

⑥ 人材

むろん例外もあろうが、学校区程度の範囲にも特定の知識・技能や専門性をもつ人材が何人か住んでいるはずである。学者・研究者、聖職者、郷土研究家、職業人、企業内の専門家、趣味・スポーツの特技者などが地域住民として生活を共にしている。あるいは、そうした専門家ではないにしても、ボランティア精神豊富な人もいるであろう。このような人材の知識、技術に学ぶだけでなく、その人の生き様や経験自体も学習の素材として有効である。教科書からは学べない、生きた学習を行うことができるのである。

⑦ 地域で直面する問題

地域社会には、公害・災害、交通事故、過疎化、人口の過密化など生活にマイナスな課題を抱えている場合も少なくない。これら生活課題を学習素材として取り込み、まさに生活に根ざ

した学習活動の展開が望まれる。児童生徒は、そこから自分たちの地域社会が抱える様々な問題点を解決しようとする態度と意識を培うことができよう。

4 地域教材の選択条件

以上のように、地域社会にあるそれら素材は物的資源、人的資源、情報資源として活用可能である。その場合、適切な資源を教材として選択するための条件とは何であろうか。

初任者用テキストによれば、教材選択にあたって考慮すべき視点として、①目標の達成に必要な教材か（必要な内容が含まれているか、無関係な内容が含まれていないか）、②児童生徒の実態に合った教材か（児童生徒の興味関心に即しているか、難易度が能力に合っているか）、③教えやすい教材か（教えることが可能か、時間内で教えられるか、必要な教具等が整っているか）、⁽⁴⁾を指摘している。この視点を念頭に置きつつ、地域の素材（人材）を選択するときには、おおよそ次のような条件が求められるであろう。

① 児童生徒の生活に根付いたリアリティのある教材であること

最初の段階としては、目の前にいる児童生徒の身の回りの中から適切な教材を選択しなければならない。たとえ、地域社会の中にあっても児童生徒にとっては、身近な存在になっていない素材では、リアリティに欠けてしまう恐れがある。児童生徒が見知らぬものであれば、教科書上の事柄となんら変わらない実感しかわいてこないからである。したがって、地域素材は学校周辺部を起点にして、学校を中心にした同心円上にその範囲を広げながら求めていくことが大切だと考えられる。

② 児童生徒が直接体験できる教材であること

リアリティがあるという条件にもつながるが、児童生徒が学習活動の中で、目で見たり、肌で触れたり、当事者から話を直接聞いたり、あるいは彼らが自ら発見できるような素材であることが望ましい。つまり、教科書による机上の学習を補うような教材であることが条件となる。

③ 取り扱いが容易な教材であること

児童生徒でも取り扱うことが容易な量と内容の教材でなければならない。地域素材の中には、貴重な文化財や高度な取り扱い技術を要する素材もみられるが、それでは児童生徒が持て余しがちになる。また、児童生徒のみならず、教師自身も十分指導できる規模と質の素材であることが必要である。

④ 相手に過度の負担や犠牲を強いない教材であること

史資料や器材等を借用したり施設を訪問するとき、また、人に指導を依頼する場合には、相手にある程度の負担を強いることになる。その場合、相手に対して無理な承諾を求めて過度な負担を強いる恐れのあるものは遠慮したい。児童生徒の学習単元よりも、相手の都合を優先した時期に素材を活用するか、あるいは相手に負担をかけない範囲の依頼に止めるなど、相手側の立場を考慮することが大切である。

⑤ わが町（地域）に独自の教材を優先させること

地域には、他の地域と共通の素材もあるが、できるなら「わが町ならではの」と呼べる、地域に特徴的なものを優先して選択したい。教科書上の資料・素材は一般的なものが多いが、それとの比較により、自分たちの地域に対する認識と理解を深めることができるからである。

このような諸点が地域社会に適応した教材選択の条件だとすれば、選択した教材を一体どのように取り扱うかが次の課題となる。

5 地域社会に適応する視点

選択教材を生かすも殺すも、その取り扱い方にかかっているが、特に地域社会への適応という観点からは、以下の留意点を指摘しておきたい。

① 児童生徒に生活実感を抱かせるようにすること

児童生徒がせっかく地域の素材を学んでも、単なる物や話として受け入れるだけでは、なかなか実感をもちにくい。そこで、素材を常に身近な日常生活に引き付けながら、児童生徒の生活体験を拠り所にして、具体的に扱う方が効果的である。児童生徒に生活に即したリアリティをもたせながら、素材の理解に迫るような指導方法の工夫が大切である。

② 学習成果が子どもの地域生活に生かされること

地域社会に適応するとは、単に地域を学ぶにとどまらず、そこで学んだ事柄や成果が児童生徒の実際の地域生活の中に生かされる必要がある。例えば、公共施設での学習によって、児童生徒がそれら施設を利用するようになったり、あるいは、生活課題を学んで自らの日常生活を点検し、ゴミ問題や環境問題を自らの問題として自覚して、改善しようとする態度を培うことが望まれる。デューイのいう「教育の浪費」に陥らないためにも、地域生活に学習成果を反映させ、学校と地域との双方向の関係を築くことが重要である。

③ 地域社会にとっても学習活動が有益になること

地域の学習活動が児童生徒だけに利益をもたらすだけでなく、地域社会にも何らかの利益を与えるような指導が大切である。つまり、学校は一方的に地域社会を利用するという態度ではなく、それとの共存を図ろうとする姿勢が求め

られるのである。福祉施設を訪問する場合には、利用者と児童生徒との友好的な交流を図るなどして、施設側にも有益な結果をもたらす工夫が望まれる。また、地域の伝統行事を継承する意欲をかき立てたり、史資料の活用によって文化財保護の精神を身につけさせるなどの指導にもこころがけたい。

このような視点から、学校が地域社会と適応し、それと共存していくことが新しい学力を育成するために大切だと考えられる。いわば、学校は地域社会から教材を求め、その結果を地域社会にフィードバックしていくような姿勢をもつことが望まれるのである。

おわりに

よく、地域から教材を求めることは大切だと認識されるが、現実になるとなかなか素材が見つからないため、結局は教科書で教えるしかないという教師のつぶやきを聞くことがある。あるいは、せっかく地域で見つけた素材を無理矢理活用しようとするあまり、学習活動が素材に引きずられてしまい、教育目標の方がおろそかになってしまうケースもみられる。

地域には、探せば探すほど多様な素材が発見できるはずであるから、教師には目標に即した適切な素材を探す努力が求められる。そのための試みとして、以下のことが考えられる。

第1に、教師一人だけで探すのではなく、他の教師と協力したり、地域の人たちから直接助言を求めるなどしたい。特に、教育委員会の社会教育主事や学芸員、公民館職員など地域に関する情報を広く所持している職員との連携が大切である。

第2に、場当たりに教材を求めるのではなく、1年間の指導計画を見通して、日頃から適切な教材・素材の所在を探そうとする姿勢が必

要である。そうした姿勢を示すことによって、様々な情報が向こうのほうからやってくることは珍しくない。

第3に、せっかく得た情報を死蔵しないように、地域内のどこに、どのような素材があり、どうすれば活用できるかという情報を「地域教育力マップ」⁽⁵⁾などに記して、教師同士の共通財産として利用できるように配慮したい。こうした「マップ」の情報は、時が経つにつれて次第に充実してくるものである。

さて、昨今「開かれた学校」の運営が重視されているが、これは単に学校を開放するだけでなく、様々な面から学校と地域との有機的関係を持たせようとするものである。地域社会に根付いた教材の選択も、「開かれた学校」を運営するための一つの方法だといえる。その意味からも、学校と地域社会との積極的な連携や相互関係がいつそう重視されるのである。

〈注〉

- (1) 佐藤晴雄「教師と地域・父母との協力——教師の地域参加を考える——」伊津野朋弘編『未来に生きる教師』エイデル研究所、1984年所収、p.279～289、ここでは教師と地域・父母との協力関係を築くための課題を論じている。
- (2) John Dewey: *The School and Society*, 1915. 宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、1957年、p.72
- (3) 佐藤晴雄「学校と地域教育経営」坪田護・堀井啓幸・佐藤晴雄著『教育経営概説』第一法規、1994年、p.133
- (4) 財団法人教材研究センター（座長 川野辺敏）編著『授業と教材』財団法人教育研究所協会、1993年、p.22～24
- (5) 例えば、横浜の公立小学校では、学校周辺

の地図に事業所や公園、畑、役所・施設、教育ボランティアなどの位置を記した「マップ」を作成して、教育力の活用に役立てている。（次山信男・横浜市立別所小学校著『個人差に応じる社会科授業の新しいモデルと工夫』東洋館、1988年参照）

〈その他の参考文献〉

- ① 溝上泰・片上宗二・北俊夫編『地域学習の教材と指導のアイデア』明治図書、1995年
- ② 教職研修総合特集『地域素材の教材化読本』教育開発研究所、1992年
- ③ 東京都杉並区済美教育研究所『平成7年度研究紀要』1996年
- ④ 金子照基・中留武昭編『教育経営の改善研究事典』学校運営研究会、1994年
- ⑤ 吉本二郎・永岡順編著『学校と地域社会』ぎょうせい、1980年



家庭における子どもの学習との連携を確立する教材の条件

全日本家庭教育研究会对話主事 日高 和美

1 はじめに

家庭における子どもの学習と教材を論ずるに際し、家庭学習について範囲を規定しておきたい。

家庭学習の対象になる年齢は、乳・幼児期から高・大学生と広範囲であり、その活用される教材も広い。まず、対象についてであるが、本論ではテーマの「子どもの学習との連携」という立場から、幼児期（3～5歳）から児童期（6～12歳）を対象を絞り、教材については、学習者を中心とした学習材を基本に据えた考え方で進めたい。表記については、「教材」の用語で通していきたい。

2 家庭における子どもの学習について

家庭における子どもの学習はどのような姿や傾向を持っているのであろうか。

(1) 家庭と子どもの学習

子どもたちの学習は、どのような場、どのような機会にでも成立し得る要素を持っている。友達との遊びの中にあっても、自分が興味にかりたてられている活動の中にあっても、学習は成立している。それが意味をなすか否かは、ねらいに対する本人の意識があるかないかの問題である。まさに、子どもたちにとって、自由な活動が成立する場は、学習の宝庫といってよい。そこで、家庭における学習という視点に立って、いくつかの観点に立って、子どもたちに成立す

る意味ある学習の場を挙げてみたい。

興味、関心、意欲を培う学習の場

「お母さん、砂場でお家ごっこしたい」「お母さん、こぐまさんの本を読んで……」幼児でも興味、関心のあるところには何かを学び求めようとする姿が必ず芽生えてくるものである。

「お父さんね、このパソコンで漢字や言葉遊びができるよ。人のつく言葉づくりのゲームやろうか」小学生のパソコンやファミコン遊びの中にも、興味や関心に基づき意欲を培う場や機会がたくさん存在する。

このように見ていくと、子どもたちにとって家庭での学習の機会は、興味や関心に触発されて至る所に存在していると考えてよい。また、そこには触発に誘導されて、継続への素晴らしい意欲や完成への努力も培われていく。学習を支える素晴らしいエネルギーが養われていく場と考えてみたい。まさに、新しい学力観の製造工場である。

遊びを豊かにする活動の場

幼児にとって、「ママさんごっこ」「おさるさんごっこ」といった友達とのごっこ活動への取り組みは、すべての気持ちや行動が没入している一時である。そこには、自分の経験が投入され、新たな創造が付け加えられ、豊かな活動の場が構成される一時でもある。活動を豊かに刺激する活動素材は、言葉であれ、ものであれ、子どもたちの学習をダイナミックに構成してい

く条件を備えている。遊びが大きく広がれば広がるほど、豊かに構成されればされるほど、子どもの学習の場、学習への意欲は高まっていくと考えたい。そしてそのことが、積極性やたくましさにつながり、生きる力につながっていくと信じたい。

経験を豊かにする学習の場

家でちょっとしたお手伝い、自分が何気なく行った生活体験。これらは一つの経験として脳裏に蓄積され、いずれかの機会に活用される。新しい課題に遭遇した時、対処の一方策として効力を発揮していく。子どもが何らかの意識を持って、自主的に物事に対処しようとしたとき、そこには経験の活用と豊かな経験蓄積の場が用意されている。そこで、これらの経験を豊かにする学習の場をどのように設定し、子どもの活動経験に結び付けていくか、家庭における教材制作の一つの観点になってくる。

しつけ、習慣づけを援助する学習の場

「お母さん、きつねさんのお話の本、読んで……」などの子どもの要求から出てくる、親子読み聞かせの活動は、子どもたちにとって小さい頃からの読書への関心を高め、親しみをもたせるよい機会である。これらの機会を意図して積み重ねていくところに読書への関心、意欲が培われ、読書への習慣形成がなされていく。

「テレビを見終わったら、部屋に行って机に向かおう」「8時になったら、テレビを消して……」これらを子どもと合意の上で行い、合意の上に形成された生活意識は、一つの習慣行動となって子どもの学習習慣を形成することが多い。この際、大切な要素は、子どもをテレビから引き離す、魅力ある学習材である。学校の予習・復習にかかわりの深い教材や、問題意識にかかわりの深い教材等はこれらの課題の解決策を果たしてくれる。子どもたちの発達段階に対

応して、どのような教材を用意できるかが重要な要素になってこよう。

習慣づけを援助する学習の場づくりは、親子の共通理解、発達段階にあった教材など、いくつかの要素がかみ合った時、その効力が出てくると考えたい。

(2) 子どもの成長過程と学習の姿

子どもたちの成長の過程では、学習の姿や年齢に応じた異なりが見られてくる。幼児期における学習は、遊びであり、興味・関心の追求が学習になる。そこには、目的的な要素は薄く、そのときの場や気持ちに影響されることが多い。

児童前期では、遊びの要素や自分の感情に左右される要素が多く、情的なものである。しかし、そこには学校で学んだ知識、見方、考え方が多く取り入れられるようになり、目的的な側面も芽生えてくる。

児童後期では、より目的的になり、遊びと勉強、趣味活動と学習目的としての学習活動等への姿がより鮮明に分けられていく。自ずと家庭における学習材も、目的により使い分けられ、使用の場も限定されてくる。

(3) 子どもの学習と親のかかわり

家庭での学習において、親とのかかわりを無視する訳にはいかない。子どもが学習へと活動する時には、親が、特に母親がどのようなかかわりを持って支援していくか。この事が子どもの興味、関心や意欲とかかわってくる。この傾向は、年齢が低くなればなるほど顕著である。

このように親の支援と子どもの学習、そして学習材。これらが密接なかかわりを持つと考えることが大切であろう。ここに全日本家庭教育研究会が教材ポピーを使って、家庭での学習と学習教材、とりわけ親子とのかかわりを考慮し、発達段階を考えた教材配列と学習の進め方の例を提示しているので紹介してみたい。

◇ 12年間の望ましい学習の進め方とポピー教材

発達段階 教材と のかかわり	幼C	幼B	幼A [Ⓐ]	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
活動の ねらい	遊びながら勉強			母子共同学習		進んで 学習	自発学習			自主学習		
ねらい と内容	知(文字・数・知恵),情(情操・ 絵本),意(意欲・生活習慣)			国語・算数・生活・理科・社会・漢字・計算						国語・数学・英語・ 理科・社会		
親と子の かかわりと ねらい	母子一体化			習慣化 (興味・関心)		積極化(助言 はげまし)	意欲化 (成功感・賞賛)			努力化 (向上・意欲)		
	親子で楽しく遊ぶ			母親用手びき		子ども自習用手びき ひとり勉強のしかたがわかってくる			問題と解説,教科書の要約, 定期試験対策,高校入試対策			
教材名	幼児のポピー			小学生のポピー						中学生のポピー		

2 家庭における教材について

家庭で使用する学習材については、どのような条件を具備していることが大切だろうか。「自学自習」する力を育てる教材、すなわち自ら学ぶ力、目的に向かって活動できる力(生きる力)を育てる教材の要素を具備していることが大切である。そのためにはいくつかの視点を大切にしなければならぬ。

**楽しみや喜びの中に、知識や理解が広がる
学習教材**

子どもたちにとって、知的好奇心をくすぐり、興味や関心をゆさぶる教材。活動する楽しみ、習得していく喜びを味わえる教材。これら教材の活動を通して、豊かな知識や確かな理解を獲得していく過程は、子どもたちにとっては大きな喜びであり、充実感、満足感を培うよい機会である。読み物教材にせよ、操作・制作教材にせよ、上記の要素を満たす事は、子どもたちの参加活動をより積極的にし、充実させていくと考える。

**驚き、葛藤場面の配慮や操作、体験活動が
豊かに用意されている学習教材**

自学自習の基本には、「為すことによって学

ぶ」という要素が強く求められている。自らの手で行い、自らの目で観察し、為すことにより学ぶ教材であっても、その中に適度な驚き、適度な葛藤場面が存在しない教材では、子どもたちにとって魅力ある教材にならない事が多い。

また、操作する教材が意外性に乏しかったり、驚きに乏しかったりする教材は子どもの気持ちを引きつけない。誘意性のある教材は、活動への関心を高め、意欲をかきたてていく。また、年齢に応じた適度な葛藤場面、適度な操作場面の要求なども教材に対する誘意性をかき立てる。

誘意性、面白さに対する教材配慮は、幼児、児童前期の年齢ほど大切な要素となる。

**活動した事、学習した事に対して、自己評価
ができる場面が与えられ、学習の仕方が
わかる学習教材**

小学校中学年以降ともなると、援助者なしに自己の目標に向かって学習活動を行おうとする。家庭における自学自習の機会の増大である。

このような芽生えが出てきたとき、扱う教材として大切な要素は、やったことを自分なりに評価できる場や方法が用意されていることである。用意された教材の中に学んでいく手法、道

筋などが子どもなりに理解できる教材配慮が必要になってくる。また、ドリルやスキルの学習教材は、それなりに大きな価値をもっているだろうが、ドリルをしたことにより自分なりの充実感をもてる教材、スキル学習をすることにより自分なりの満足感や喜びが得られる教材構成。これらを大切にしていかないと、子どもにとって、継続への意欲はなえてしまう。

学び方の示唆、自己評価と充実感の充足、喜びを味わえる教材、これらの要素が位置づけられた教材こそが家庭での学習材として地位を確保していくと考えたい。

3 家庭学習教材の果たす役割と具備すべき条件

子どもたちにとって、家庭での学習教材はどんな意味を持つものだろうか。

こんな観点から家庭学習教材の果たす役割と条件について触れてみたい。

(1) 学習習慣を培う家庭学習教材

子どもたちは、「読書に関心を示す」「興味を持ったものを追求する」などの自己の興味・関心に支えられたものには、多少の困難を伴っても各種の努力や工夫を加えて乗り越えようとする。そして、これらの意欲や継続性に支えられている子は、学ぶことへの習慣性も身に付いている子が多い。自学自習への学習習慣、関心あるものへの挑戦心、興味あるものを継続的に追い求めようとする意欲、これらは子どもたちの段階を追っての学習習慣づけから派生しているものが多い。

家庭での学習教材が果たす役割の大切なものの一つに、学習習慣を培う教材の存在がある。

例えば、幼児期（3～4歳児に焦点）における童話や物語の母親による「読み聞かせ」、これは幼児にとって大変楽しい一時であり、うれ

しい時である。そして親子の心のふれあいを深め、子どもの想像力を広げ、豊かな知識を蓄積させる機会でもある。この活動を親子のふれあいの貴重な一時として、毎日時間を決めるなどして位置づける。これらの継続は、子どもの話を聞く習慣を形成し、読書の楽しみ、読む面白さを学ばせていく。このことは、読み物教材による学習習慣づくりの一つと考えることができるだろう。

小学生の学習習慣づくりについて考えてみよう。1年生になって、学校で学んだことをお母さんが聞き役になって聞いてやる。10分でも15分でも時間を作って学校の勉強を家庭補助教材の活用を通して、親子共学で学習してやる。このことは、親子のふれあいの希薄さが叫ばれている昨今、大変意義のある学習の場づくりであり、同時に、この機会を継続して積み上げていくことが学習への意識を芽生えさせていく。そして、その積み重ねの延長線上に学習習慣の形成がなされていく。

この際、大切な教材要素としては家庭の学習材が学校の教科書と連携していることである。内容が合致していれば、さらに望ましい。

児童前期の子どもたちの実態から見ると、家庭学習での一番身近な学習材は教科書に連携したものであり、学校の授業と関連したものである。これらの関連を大切にした家庭教材の開発が家庭における学習習慣づくりを育てていくといえよう。

子どもたちにとって学校の勉強に自信をつけさせる家庭教材、その活用が学ぶことに喜びを見いだす家庭教材、これらの開発が子どもの学習習慣づくりに大いに寄与していくと信じたい。

(2) 学校での学習の整備、補充、発展を支援する家庭教材

家庭における教材を考えてみると、そこに

は発達段階によっては、学校との連携が非常に大切になってくる。前述の学習習慣づくりとしての教材のあり方もその一つであるが、ここでは、学校の勉強との関連において、整備、補充、発展の観点から家庭教材を考えてみたい。

学校での学習の整備、補充、発展といえば予習、復習としての学習材がすぐ頭に浮かぶ。学校での学習に対応して、予習として扱う学習材。これらは簡単な予備学習や練習としての問題集、ワークブック、部分的な課題や事柄の解決に必要な参考図書、年鑑類、統計資料等が当たるであろう。また、学校の復習としての学習材としては、問題集、ワークブック、図鑑、資料集等が該当する。そして、学校の発展教材として位置づけられるものとしては、図鑑類、事典類、辞典、年鑑、読み物教材類が考えられるだろう。

このように学校の整備、補充、発展の観点から家庭教材を見ていくとき、そこには学校の教科内容や子どもの発達の段階という条件に合わせる事が極めて大切になってくる。「子どもたちが活用したくなる条件」「子どもたちに活用したい雰囲気を出していく条件」など、その背後には学校の存在が浮き彫りにされてくるだろうし、学校との連携が極めて大切になってくる。教材づくりの観点にこれら連携、関連のあり方を十分配慮し、子どもの学習の整備・補充・発展に供する学習材のあり方を求めて進めることが大切であろう。

(3) 子どもの興味、関心、意欲を育てる家庭教材の条件

子どもたちは自分の経験に照らし、異なった事柄に出会えば、そこに驚きが起こり、疑問が発生する。問題意識の起こりである。

子どもたちにとって、このような事が自然発生的に自動的に生じてくるのは家庭や地域での生活の中が多く、とりわけ、遊びや自分が主体

的に取り組んでいる活動の中に多い。そこで、これらの条件を生かした学習材のあり方が求められてくる。

課題や問題意識を持つ活動に対して、自主的に取り組み、解決の方途を示唆してくれる学習材。このような教材のあり方が求められてくる。そこでは、実験教材や自由に操作可能な道具、活用しやすく工夫されている図鑑や事典、これらの多様なあり方を工夫することが大切になってくる。児童期における興味・関心を高め、意欲を育てる観点である。

幼児期における子どもの興味を広げ、深める読み物教材も内容の工夫もさることながら、その扱い方や提示のあり方を工夫していくと、関心や探究心、追究意欲を育てる上で大切な学習材になっていく。例えば、読み物教材とテレビや音声教材の連携などがそれを育てる視点になっていくだろう。

子どもたちの生活や学習を支える「生きる力」の育成には、その基本に興味・関心・意欲の育成が極めて重要な要素として位置づく。家庭において、これらの力を育成するためには生活及び学習環境としての学習材等の条件をどのように整備、配慮していくか、大切な問題となる。

さらに、興味・関心・意欲を育てるもう一つの要素になるものに、活動意識や参加意識を持たせる周囲の働きかけの問題がある。

子どもたちにとって、教材をただ用意しておくだけでは、関心や活動意識の高まりは期待できない。親のちょっとした参加意識への仕向け、疑問や驚きを誘う投げかけ、これら諸要素が組み合って、目的達成につながっていくと考えた時、教材構成における親への配慮も大切な要素の一つになっていく。

(4) 子どもの体験活動、操作活動等、技能を高める家庭教材

子どもたちにとって家庭は憩いの場であると同時に、自由に活動できる場である。それは自分の意に沿った目的で、自由な時間を使って活動できる場でもある。この長所を活用して位置づけたい子どもの能力育成の場として、体験活動や操作活動を通した技能を高める機会がある。

「聞いたことは忘れ、見たことは覚え、行ったことは理解する」という諺がある。体験活動や操作活動を通したことは、その子なりの理解が得られるものである。また、その過程において、その子なりの技能を習得したり、開発することも予測できる。

操作や創作活動を通して養われた手の巧緻性は学校での諸活動に応用でき、諸活動への参加意欲を増幅させていく。

このような観点から見たとき、家庭という中で自由な目的で自由に使える時間を駆使できる環境においてこれを生かせる家庭教材のあり方を弾力的に究明すべきであろう。

その際、子どもの発達段階の考慮、活動マニュアル、活動成果への自己評価への手だて等の要素が具備すべき要素として整えられていることが大切であろう。

(5) 子どもが学び方を学ぶ家庭教材

子どもたちにとって、家庭学習教材は自らの興味で、意思で選び、扱っていく傾向の強いものである。当然親の意向も影響してくるだろうが、子どもの意向が全面に出てくるものが多い。そんな中で、子どもたちにとって魅力があり、必要性の高い教材としては、「扱い方」、「学び方」、「活動の手法」が習得できる内容を持っている教材である。「学び方を学ぶ」教材である。このような教材には、いろいろなタイプがあるだろうが、共通して三つの点を構成上配慮したい。

学習スタイルの視点である 学習や活動での処理には個人差が伴ってくる。この個人差、習熟度の問題を教材構成の中に、どのように工夫配列しておくかの問題である。学習教材に例をとるならば、扱う人とのかわりに応じて、内容の質、内容の量などをどう工夫して配列しておくかである。

学習方策の視点である 「要約する」「別の用語に置き換えてみる」「図表にまとめる」「概括してみる」等の方策を意図して配置し、その学習を通して、どんな手法が学び取れるか発見させていく教材構成の工夫である。

情緒的な意識の視点である 「注意力散漫な子にはどのような配慮が……」「劣等感の強い子にはどんな工夫を……」などを考えた内容配列、指示等の工夫の問題である。この事は子どもの「やる気」を育て、情緒安定につながる教材構成の問題でもあろう。

(6) 親子のかかわりを高め、ふれあいを増幅させる家庭教材

近頃、友達とのかかわりを持とうとしない子が増えているという。親子のかかわりが希薄になってきたことも、原因の一つであろう。

家庭は、親子のかかわりを大切に、人間関係の基礎を育てる大切な場である。家庭において親子のふれあいを広げ、深める教材のあり方を工夫していくことが極めて重要になってきている。「親子で行う言葉づくりゲーム」「親子で探す場所当てゲーム」「親子で読み合う課題図書」等家庭教材の中には、親子のふれあいを充足させる要素がたくさんある。これからの家庭教材作成の中に、これらの要素も意図していくことも必要であろう。



教材作成における教科書との関係を 考慮すべき観点と事項

帝京大学教授 星村 平和

1 「教材」をどうとらえるか

一般に授業は、教授者としての教師と学習者としての子ども、そして教材の三つの相互関連的な動的過程であるにとらえられる。子どもは、教師の指導や支援に助けられながら、教材に働きかけて学習を進めるのである。しかし、この三つを授業構成の要素と考えても、それらを単純にとらえることはできない。子どもといっても、その発達に対する配慮、あるいは周囲を取り巻く環境の問題など、極めて複雑な内容を含んでいるからである。ここで考える教材にしても、その概念が多義的なことはいうまでもない。このように、授業構成の要素として以上の三つを考えるにしても、授業は極めて動的かつ複雑な過程としてとらえる必要があるのである。

ところで、一般的には、教材とは教科の教育にとって必要な材料と規定されている。その際、教材と教育内容を同義に用いることもあれば、両者を区別することもある。さらには、教材と教具を区別する場合もあれば、教具を含めて教材という場合もあるのである。この一般的な教材観を整理すると、次の三つに分類することができよう。

第1は、教材を最も広い意味でとらえ、教育内容とそれを習得させる手段としての材料（狭義の教材と教具）を区分せず、それらを含めて教材と考えるものである。一般に教材研究と呼ぶ場合の教材がこれに該当しよう。

第2は、教材を最も狭い意味でとらえ、教育内容や教具と区別するものである。教育内容とは、教師が教えようとする諸科学の概念や法則、知識などを指すが、それらを習得させるうえで必要とされる手段として教材をとらえ、しかも教具と区別するのである。その場合、両者は同じ媒体体ではあるが、内容を含んだものが教材であり、「直観化され、物化された部分」（中内敏夫）が教具とされる。

第3は、教材と教具をあえて区分せず、教材の概念にまとめて考えるものである。つまり、両者は教育内容を習得させるうえでの同じ媒体体であるので、教材作成を考える際には一つの内容にまとめた方が適切だとするものである。

以上、三つに教材概念を分類したが、授業づくりには当たっては、一般に教育内容と教材を区分する第2、第3の立場に立って進められているといえる。その場合、教材は教育内容の対概念にとらえられ、特定の教育内容に対する手段的位置を占めることになる。

これに対して、藤岡信勝氏は、このような教材観は、1960年代以降の教育内容の科学化、系統化の研究潮流のなかで主張された一つの教育観に立つ考えだとする⁽¹⁾。教師は誰でも同じ教育観をもっているとは限らない。特定の教育内容を学ばせるべきだと考える教師もいれば、「子どもは経験から学ぶ」という教育観をもった教師もいるはずだということである。教材を教育内

容を体現し具体的に成る素材と考えるこれまでの立場に対して、「教材とは子どもの経験内容のことである」とする教材観が成立するということは、従来の固定的教材観に風穴を開け、「教材」研究に新しい視野を開くものといえよう。このことは、授業づくりに当たって、教材を幅広くとらえることを求めるものである。

しかし藤岡氏は、子どもの経験内容としての教材観は、子どもの学習の実相に着目している点ですぐれているが、この定義にも問題があるとする。教材が子どもの経験だけに限定されると、授業のために教師が教材を組織するという仕事が視野に入らなくなってしまうからである。つまり、教材を教師の視野に入っているものに限定する必要があるとするのである。そこで、「教材とは、教育のために、教師によって設計された記号組織である」と定義づける。これによって、教師の仕事の目的意識性が保障され、多様な教育観が許容されうるとするのである。

ところで、教材を以上のようにとらえるにしても、今日、「教材」に対して「学習材」という言葉が用いられ出している点も見逃せない。これは、特に新しい学力観に立つ授業づくりにかかわって用いられている。

新しい学力観に立つ授業観では、まず教師主導の授業から子ども中心の授業への転換が求められる。そのために、教科書中心、知識中心の注入主義を排し、子どもの意欲を尊重し、子ども主体の学習活動や体験学習を重視するなど問題解決学習の充実につとめている。評価に当たっても、結果中心のテスト主義から過程重視への転換が試みられているのである。

したがって、この立場での授業では、「指導」でなく「援助」や「支援」が大切とされ、「教材」の用語を排して、「学習材」や「活動材」という言葉が多用されることになる。「生活科」

の授業はその典型といえよう。これからは、「教材作成」を考えるうえで、この視点は欠かせない。

2 「学習材」としての教科書

(1) 「主たる教材」から「学習材」へ

周知のように、教科書とは、「小学校、中学校、高等学校及びこれに準ずる学校において、教科課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材として教授の用に供せられる児童又は生徒用図書」（「教科書の発行に関する臨時措置法」）である。また、現在発行されている教科書は学校教育法で、文部省の検定を経たもの、または文部大臣が著作の名義を有するもので、それらは小・中・高等学校では使用しなければならないと定められている。教科書に対する国の関与のあり方は、国によって様々であるが、わが国の場合、教科書は主たる教材であり、各学校とも使用することになっているのである。

わが国では、小・中・高等学校の学校教育において、国民の教育を受ける権利を実質的に保障するため、全国的にみた教育水準の維持向上、教育の機会均等などの保障、適正な教育内容の維持、教育の中立性の確保などが要請されている。これらの要請に応えるために、文部省では、小・中・高等学校の教育課程の基準として、学習指導要領を定めるとともに、教科の主たる教材として、教科書について検定を実施しているのである。教材作成における教科書との関係を考慮するとき、まずもって、教科書のこのような基本的性格を把握しておく必要がある。

しかし、その使用の仕方については、これまで、教科書を教えるのか、教科書で教えるのかという不毛の議論が延々と続いてきた。単元によっては、教科書も教えるのかという問題まで派生した。現在では、理念上は教科書で教える

という考えが大勢を占めてはいるものの、教科によっては、授業の実態は教科書を教えるだけに終わっている場合も多い。

このような教科書使用の現状に対して、臨教審は昭和62年4月の第3次答申において新しい提案を行った。これまで「学校における基本的、中核的役割を果たしてきた」教科書の成果を認めながらも、「今日、この教科書については、内容が画一的、網羅的で、個性的な教育を阻害している、共通の内容が簡潔に整理されている反面、知識の伝達に主眼が置かれ、思考力・創造力の伸長や学習意欲を高める配慮に欠けている」などの問題があると批判したのである。そして、「今後の教育をめぐる情報化や教材の多様化が進展するなかで、個性を尊重した多様な教育・学習を推進する観点に立って、教科書のあり方や利用の仕方を見直す。この際、特に教員が指導のために使用する教材としての性格よりも児童・生徒が使用する学習材としての性格を重視する」と提言したのである。これは、教科書観の大転換ともいべきものである。

(2) 教科書の教授学的検討

教科書に学習材としての性格をもたせるとすると、「で」か「を」かという議論を超えた教授学的検討が必要となる。教科書批判はあっても教科書論そのものがわが国の教育研究のなかでは乏しいとして、教授学的検討の必要性を最初に指摘したのは、柴田義松、二杉孝司両氏であった。⁽²⁾両氏のいう教授学的研究とは、教科書内容の正確さ、真実性と同時に子どもが主体的に学習活動を展開し、知識や技能を確実に身につけることを助けるような性格のものかどうかなど、教科書内容を分析する観点を明らかにし、「授業実践の事実に基づきながら総合的観点に立って教科書の望ましいあり方を追究する」というものである。この立場から、まず教師の教

授機能とのかかわりで教科書の機能を明らかにし、そのうえで教科書の比較研究を行い、教科研究への方向づけを行っている。

ちょうど同じ頃、岩田一彦氏が社会科の教科書を学問的分析の対象として取り上げ、社会認識の形成指導に教科書がどのような役割を果たしているかについて論じた。⁽³⁾続いて岩田編著『地理教科書を活用したわかる授業の創造』、星村編著『歴史教科書を活用したわかる授業の創造』、伊東亮三編著『公民教科書を活用したわかる授業の創造』の三部作が1984年に明治図書から刊行された。これらは、教授学研究として行われた柴田氏らの問題提起を社会科教育研究としてとらえ直したものである。伊東氏は、これに関して「教科教育学的研究」という範疇を提起した。⁽⁴⁾

ところで、教材ないし学習材といっても、組織化の程度からいって様々である。一般に授業書や教授書といわれるもののように最も組織化の進んだものもあれば、教科書のようにその度合の低いものもある。もともと教科書は教科内容を具現化したものではあるが、学習内容そのものではない。子どもが学習を通して習得する知識や技能の構造が具体的に表現されているわけではないのである。ここに「教材解釈」という創造的な取り組みが要請される。その際に求められるのが、教科書の教授学的研究ないしは教科教育学的研究ということになる。

(3) 教科書の機能を生かす

いま一つ、教材作成における教科書との関係を考えるに当たって大切なことは、教科書のもつ機能についてとらえておくことである。これまでも、様々な論者によってこの点の整理が行われてきた。

例えば、谷川彰英氏は、小学校社会科教科書について、以下の諸機能が複合して構成されて

いるとする⁽⁵⁾。プログラム機能、知識伝達機能、教授・学習活動示唆機能、資料提示機能、学習整理機能、検索機能である。このうち、教授・学習活動示唆機能は小学校社会科教科書独特のもので、5学年までは基本的にこの機能に則った記述スタイルになっているという。また、知識伝達機能とは「子どもサイドから見れば、読んで覚えることを要求されている機能のこと」であり、これは「小学校の高学年から中学校・高等学校に進めば進むほど強くなっていく」と指摘している。

では諸外国の場合はどうであろうか。「『学習材』としての教科書の機能に関する基礎的研究」(科研)に参加されたドイツのH.ハッカーは、構造化機能、代理機能、制御機能、動機づけ機能、多様化機能、練習・評価機能に、旧ソ連のズーエフは、情報、変換、体系化、強化・自己評価、自己教育、総合、調整、発達・訓育の8機能に、韓国の辛世浩は、学習内容の提示、探究過程の誘導、学習資料の提供、学習動機の誘発、練習・実習問題の提示の5機能に分類している。これらの分類に関して、高倉翔氏は「①子どもの成長・発達に合わせ、科学的な理論を構造的・体系的に提示するだけでなく、②子どもにとって理解しやすく、学習の意欲を喚起し、学習を促進する機能をもつものと把握されている。すなわち「教材」機能と「学習材」機能に大別できる」とまとめている⁽⁶⁾。

このように、教科書の子細にみていくと、教科書には様々な機能があることがわかるのである。これまでも、これらの機能に着目しながら、例えば、①学習問題の作成、②学び方の学習、③資料として、④学習の一般化に、⑤興味や疑問をもたせることに、⑥学習のまとめに、など多様に活用されてきた。

しかし、これからは更に意図的に「学習材」

としての機能面を生かして、例えば学習意欲の喚起、学習課題の提示、学習方法の提示、学習の個性化・個別化、学習の定着化などに活用する必要があるだろう。

次に、小学校社会科を事例に授業づくりと教科書の問題を考えてみよう。

3 授業づくりと社会科教科書

(1) 「教科書を」から「教科書で」へ

一般に社会科の教科書は、本文記述とそれに関連した写真や絵、イラスト、表やグラフ、構図、それに囲み記事や欄外の注や指示事項などから構成されている。そこには、授業で使用する「教材」だけでなく、それを通して教えた「教育内容」や学習活動までも記載されている。つまり、教科書を読んだだけで教師がそのまま授業展開ができるよう配慮されているといえるのである。したがって、教科書に忠実に授業を展開すると、文字通り「教科書を教える授業」に陥ってしまうことになる。

教師は、このような授業からの脱皮を目指して、日々教材研究に取り組んでいる。その場合、①教科書の資料をそのまま使うのではなく、模造紙などに書き写した「教材」を作成する、②新しいデータを調べ、自分で図表を作成して「教材」として使用する、③子どもに作業として図表作成に取り組ませる、などの工夫を行うであろう。しかし、これも教科書の記述の範囲内で行われるとすると、「教材」の研究をいくら行っても「教科書を教える授業」に終わってしまう。

では、「教科書で教える授業」への転換を図るためには何が必要であろうか。それは、先に述べた「教材解釈」という視点から新しい疑問を生み出していくことである。教科書は、一般に「誤りがあってはいけない」、「正しくなければ

ばならない」とされている。しかし、社会科の内容は、常に流動的で固定的なものは少ない。統計資料にしても大きく変わるし、国名自体も変化する。それだけに、教科書の内容を基礎的・基本的事項として相対化し、それを理解するために、新しい教材や地域教材を開発することが要請される。

その際、大事なことは教師自身が教科書記述や資料に対して疑問をもち、新しい問いを発してそれを探究する姿勢をもつことである。それは、教科書に記載されていることを教えるための教材研究ではなく、教科書記述を解釈するという研究を行うことを意味する。それはまた、子どもが教科書記述を理解するだけでなく、個性的に教科書を読み、問題を発見し、探究していく意欲と態度を形成していくことにもつながる⁽⁷⁾。このことは、「教科書で教える授業」を創造するだけでなく、現行教科書においても「教科書で学ぶ授業」を保障し、「学習材」としての教科書への道を拓くことにもつながるのである。

(2) 教科書の性格と教科書記述

小学校の場合、以前から、すぐれた社会科の実践と評価される授業では教科書を使用することが少ないといわれてきた。それは、社会科が極めて地域性の強い教科として実践されてきたことによる。地域調査、フィールドワークは社会科教材開発の最も重要な方法論とされてきたからである。それに対して教科書は、すぐれて中央中心で全国的な内容で記述されている。それだけに、どう活用するかに精力が注がれ、教科書の活用方法を社会事象を学習する方法原理として構築してこなかったといえる。この教科書記述のもつ矛盾を打開し、中央中心の教科書をローカル性の強い授業に生かすにはどうしたらよいか。それは、一つの方法としては、教科

書記述を学問的な分析対象としてみることによって可能となろう。

社会科は、「社会認識を通して公民的資質を育成する教科」だとされている。そのためには、教科書が教科の性格をどれだけ生かし、社会認識の形成に役立つものとなっているかを、教科教育学的に研究する必要がある。例えば、岩田一彦氏の教科書分析によれば、次のような問題がみられるのである⁽⁸⁾。

教科書にみられる問いや用語・概念、知識の質の分析では、教科書には個別的、具体的な社会事象を表面的にとらえた記述的、事実に知識が多く、用語・概念も子どもたちに習得を期待する概念的知識を構成するものとしては不十分な傾向がみられる。つまり、社会事象間の関連を因果的に追究するような教科書記述になっていないことが明らかにされている。したがって、社会事象を分析・比較・総合する方法・技術も十分でなく、学習指導過程を組み込んだ記述にもなっていないなど、多くの問題点があるのである。

教科書活用の前提としては、まず、社会認識の形成という視点から、現在使用している教科書を分析することが大切であろう。

(3) 教科書記述を前提とした授業づくり

教科書活用に当たっては、それを分析して問題点を明らかにし、教科書記述の改善を求めただけで終わってはならない。たとえ使用している教科書が事項羅列型のものであっても、それをういて授業内容を構成することは可能だからである。ここに、教材作成と教科書との関係を考えていくポイントがある。

ここでも、岩田氏の教科書を活用した授業設計の方法を紹介すること⁽⁹⁾としたい。

第1点は、記述内容を分析・構造化する技術であり、教科書記述のなかの社会事象間の関連

を読みとり、多様な社会事象間の関係のなかで、どれを中核にしてどのように組み立てていくかを決定するものである。

第2点は、記述されている知識の分類と目標決定の方法である。教科書にはあらゆる種類の知識が書き込まれているので、社会事象を記述した記述的知識や人々の行動の目的を分析的に記述した分析的知識ではなく、社会事象間の因果関係を説明した説明的知識を中心とした授業設計を目指すべきだとする。

第3点は、授業設計に際しての「隠された問いを発掘する技術」である。そこでは、「限られたスペースのなかに多くの内容を書き込まなければならないという制約」をもつ教科書記述から、そこに隠されている「教材に関連した多種多様な問いを洗い出す作業」の重要性が指摘されている。

第4点は、単元全体の記述構造を把握する技術である。教科書記述においては、1時間単位で追究していく小さな問いと、単元全体で追究していく大きな問いが組み合わされている。そこで、単元全体の構造のなかに位置づいた教科書記述をとらえる方法が必要となる。

岩田氏は、別の著書でも「教科書から授業内容を構成する方法」について述べている。⁽¹⁰⁾

以上、授業づくりや授業構成との関係で教科書をどう活用するかについて、社会科を事例に考えてみた。要は教科書を規定の誤りのないものとして固定的にとらえるのではなく、子どもの学習材として位置づけて流動的にとらえ、教科のねらいが生かされるよう、授業構成の視点から活用する必要がある。教材作成との関係においても、このような大局的な視野が大切といえよう。

〈注〉

- (1) 藤岡信勝「教材と教具」(『授業改革事典』第1巻 第一法規 1982年)、藤岡信勝「教材」(『社会科教育指導用語辞典』教育出版 1986年)
- (2) 柴田義松・二杉孝司「教科書の教授学的検討」(『教育』NO.397 1981年)
- (3) 岩田一彦「社会認識の形成指導と教科書」(『社会科教育』NO.240 明治図書 1983年)
- (4) 伊東亮三「授業では消える教科書の不思議」(『社会科教育』NO.256 1984年)
- (5) 谷川彰英「社会科にとって『教科書』とは何か」(『社会科教育』1989年6月～8月)
- (6) 高倉翔「『学習材』としての教科書の機能と要件」(平成6年度科研〈総合(A)〉報告書『『学習材』としての教科書の機能に関する基礎的研究』研究代表者細野二郎)
- (7) 河南一「教科書に基づく授業構成法」(伊東亮三『社会科教育学』福村出版 1990年)や吉川幸男「社会科における教科書活用法」(社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書 1994年)などが参考となる。
- (8) 前掲論文(3)
- (9) 岩田一彦「教科書記述から授業設計の材料を発掘する技術」(『社会科教育』NO.333 1990年)
- (10) 岩田一彦『社会科授業研究の理論』(明治図書 1994年)



授業の展開を考慮する教材作成の視点

筑波大学教授 小島 弘道

授業と教材

人間は、その社会が築いてきた文化や価値をわがものにすることによって、生命を維持し、よりよい生活をし、またさらに自己の可能性を追究することができる。文化や価値は、人間が長い生活の中で創造してきた実践と認識の諸形式である。学校教育は、こうした文化と価値を子どもたちに伝え、子どもが将来、職業を選択し、生活を設計するために必要な能力を身につけることを目指して展開している。授業は、学校の教育活動にあって、その中心にある活動である。

授業は、教師、教材、子どもの三つの要素が構成し、織りなす営みである。これら要素のそれぞれの位置と役割を十分に吟味し、組み立てることがいい授業であるための条件である。授業は、指導計画として長期・中期・短期にわたって設計する。授業の成否は、この指導計画をどう編成するか、またそれを毎時の授業計画として、どう展開するかにかかっている。公教育としてある学校教育では、これらの指導計画は公教育目標（学習指導要領など教育内容についての公的基準）に基づいて設計され、展開される。しかし、公教育目標は、あくまでも基準であって、それをどう解釈、運用して指導計画と授業実践に生かすかは学校・教師の意欲、力量に多くかかっている。教育の実践レベルがうまくいかなければ、公教育目標は生かされず、結

果的にそれは達成されないことになる。授業における教師は子どもの学習の組織者であり、マネージャーである。同時にそのことを通して子どもの精神世界にさらなる意欲と向上を促す“彫刻”者だといえる。ある人は、こうした教師の仕事はオーケストラの指揮者に似ているといていたし、作家であるともいつている。

授業にとって重要なことは、授業の意図、つまり目標である。授業は、教師が子どもたちにいかなる能力を身につけさせるかを軸に展開される。そこでは、教師の授業の意図、目標、その明確化が決定的に重要になる。それは、教育内容（教科）についての確かな理解と、それを具体的な授業として展開する力量によって支えられる。それは教師の指導観にも影響を受ける。

子どもは、授業を受ける側にある。授業計画とそれを教える方法が前もって十分に練られたものであれば、授業はある程度うまくいく。教師が今日の授業はうまくいったと感想を述べていることの中には、教えようとした内容をうまく伝えることができたということが含まれている。しかしそれは、子どもが十分に理解したということには直接にはつながらない。子どもの活発な学習活動があってはじめて、授業が生き生きとなる。授業では、この子どもの学習活動をいかに活発化させるかが教師の力量、つまり指導力となる。

子どもの学習活動を活発にさせるかは、子ど

もの興味や意欲をいかに引き出すかにかかっている。また、彼らの興味や意欲に基づいて、どう授業を展開するかにかかっている。それは教育の方法や技術だけの問題ではない。彼らの興味や意欲を引き出すような教材を提供しうるかにかかっている。

教材は、教育内容を教えるための材料である(ちなみに教具は教材を提供する、もしくは表現する手段)。教科書、副教材などの体系化された教材の他、これをさらに具体化した教材、毎時の授業に用意する教材まで様々である。教師が、これら全てを自分のものにすることが重要である。つまり、例えば、中学校国語を担当する教師は、中学校で教える国語教育内容の全体を構造・体系として理解しておかねばならない。教師は、年間・学期・月間・毎時の各指導計画で必要な、かつ適切な教材を編成し、展開する。教師の専門性は、この教材体系をわがものにし、それを時代の変化に応じて構成することができる力量である。公教育目標があるから、それに従っていけばよいということにはならない。時代の変化や教育指導の実際に照らして、教材を不断に吟味し、構成し直すことが必要になる。そのことが公教育の質、レベルを向上させるために大切なことである。

また、教師の専門性は、適時適切な教材を用意することにある。とりわけ、具体的な子どもを前にして、また、興味、意欲、能力などが多様な子どもを前にして、それに応じた教材の開発が不可欠になる。すぐれた教材とは、子どもが興味や意欲を示すもの、意欲を持ちうるもの、もしくは子どもを授業に引き込む力を持ったものである。もちろん、それだけではいい教材の一面をいっているに過ぎない。その教材によって、子どもの興味・意欲が一層発展し、新たな段階に達するような教材、そして子どもの学力

が確実に向上していることが確認できるものである。

このためには、教材研究は欠かせない。教師が研究的実践者でなければならないのは、このためである。研究しない先生は、教師ではない(大村はま)のである。

教材観の変化と教材の開発

「新しい学力観」が提唱されてから、数年が経った。考え方としては、現場に定着したといえるだろう。しかし実際の授業では、未だ試行錯誤の状況にあるともいえるし、また、受験学力への期待を前に、それどころではないとする教師も少なくない。

意欲、思考力、判断力、表現力というような新しい学力は、教材観にもこれまでのものとはずいぶん違ったものをつけ加えてきた。暗記力や記憶力が事実上、学力の尺度であれば、それを可能にする教材を準備すればよい。ところが、知識の量や蓄積で学力とする考えは、もはや通用しなくなってきた。時代や状況の変化に対応して自ら考え、判断し、行動する力が必要とされてきた。国際化という新しい内外の社会環境の中で、自らどう生き、行動するのか、まさに今こうした能力が求められているのである。今後、社会生活と職業生活において、また、生きがいにおいて、生涯にわたる学習ということが人々の生活スタイルとなるだろう。また、そうした生活スタイルが奨励される。こうした社会は生涯学習社会といわれるが、こうした社会に必要な学力は、まさに自ら学ぶ意欲と学習能力だろう。学校教育の役割は、生涯学習のための基礎・基本能力を形成することにある。

新しい学力は、80年代の教育改革の焦点の一つになったものである。創造性の育成、個性の開発、これは、わが国公教育100有余年の歴史

の中で、これほど危機感をもって語られ、強調されたことはなかった。追いつき、追い越せ型の教育では、欧米の科学技術の成果をまず、日本のものにするのがスタートであった。それを学ぶ、その方法として知識・技術を教え、覚えるということが教育のスタイルとなった。一斉指導のスタイルもその意味で有効であった。

それが現在、世界で最も発達した経済大国、科学技術大国となり、自ら進路、方向を開拓し、リードする立場に変化した。そこでは、追いつき、追い越せ型の教育で展開した記憶力、暗記力では、もはや対応することができなくなった。ついていくには、ついていく相手の指示や能力をしっかり身につければそれでよい。知識を身につけ、蓄積することがそのための成功の道となる。

しかし、進む方向に誰もいなくなったとき、もしくは何もなくなったとき、自らの力で方向を開拓し、進まなければならない。誰も教えてくれない。科学技術創造立国を目指さざるを得ないのだから、こうした状況を直視することが不可欠となる。今世紀が終わりにさしかかって、こうした状況が現実となった。国際化、ボーダーレスの環境が、こうした状況に拍車をかけている。当然ながら、教育に変化が生まれる。人間の生き方、能力にもこれまでとは違ったものが要求されるようになった。学力観にも新しいものが生まれてきた。

中央教育審議会第1小委員会の中間報告「審議のまとめ」(1996. 3. 15)は、これまでの「新しい学力観」を学校教育のあり方とリンクさせ、「生きる力」の育成を重視した学校がこれからの学校像でなければならないと、それを次のように展開している。

まず、学校の目指す教育としては、

- (a) [生きる力]の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子どもたちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな心とたくましい体を育てていく。
- (b) その際に、生涯学習社会を見据えつつ、学校で全ての教育を完結するという考え方をとらずに、自ら学び、自ら考える力などの[生きる力]という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する。

そうした教育を実現するため、学校は、

- (c) [ゆとり]のある教育環境で[ゆとり]のある教育活動を展開する。その下で、子どもたち一人一人が大切にされ、教師や仲間とふれあう中で自分のよさを見だし、それを伸ばし、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、[生きる力]を育てていくことができる「真の学び舎」となる。

その「真の学び舎」では、

- (d) 教育内容を基礎・基本に絞り、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育を重視する。
- (e) わかりやすく、生き生きとした学習意欲を高める授業を行うとともに、子どもたちを一つの物差しではなく、多元的な、多様な物差しで見、子どもたち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する。
- (f) 地域や学校・児童生徒の実態に応じて、特色ある教育活動を展開する。
- (g) 家庭や地域社会との連携を進め、家庭や地域社会とともに子どもを育成する開かれた学校となる。

- (h) 子どもにとって学習する場であると同時に、生活する場として〔ゆとり〕があり、高い機能をもった環境をもつ。

ここでのポイントは、80年代からの教育改革の基本原則とされてきた、個性重視の教育をふまえながら、その後、教育改革を具体化するプロセスで強調された個性尊重の教育、個性の育成、教育の個性化を学校の教育活動の中で展開する枠組みを示していることである。ここでは、知識を一方向的に教え込む教育から、「ゆとり」のある教育活動の中で子どもたちが自ら学び、自ら考える教育へと転換させることで、「生きる力」を育成しようとしている。

こうした教育を推進するために、教育内容の重点化と教育内容の厳選は、避けて通れない課題だとしている。精選ではなく、それをさらに押し進めた厳選とされていることに注目したい。

「審議のまとめ」は、近い将来必要となる学習指導要領の改訂に向けて、教育課程の基準のあり方について、その基本認識を提言したものであるが、当然、授業のスタイルや教材観の転換を促すことになるし、また、それをしないことには「まとめ」でいっていることを実現することは不可能である。

授業スタイルでは、これまでのように教師が教え、子どもが学ぶというような関係は極力少なくし、子どもが主体的に考え、判断し、表現する活動を授業の中にできるだけ多く取り入れ、それを授業の流れの中軸にすることを意味する。教育の客体でなく、主体に子どもを位置づけようとするものである。このことで、一方で子どもの個性、創造性を育み、他方で子どもの充実感・満足感や学びがいを高めようとするものである。

授業のスタイルが変われば、教材観も変わら

ざるを得ない。系統的な知識であれ、受験に必要な知識であれ、知識を教える、そして理解させるための教材編成には、教える側の目的意識はあっても、子どもの視点は少ない。民間教育運動の中でも、「わかる授業」はどちらかといえば、「教える側の視点から授業の目標を捉えたもの」であり、「たのしい授業」は、「子どもの視点から授業を捉え直そうとしたもの」であると認識されている。

「『わかった』かどうかは、教師があらかじめ設定した基準に照らして調べるほかはないが、『たのしい』かどうかは、子どもが自分で感じとることだからである。「わかる授業」から「たのしい授業」への転換は、70年代になされたといわれる（藤岡信勝「教材を見直す」『子どもと授業』岩波講座・教育の方法3、1987、168—170頁）。「わかる授業」を推進してきた、「1960年代以降の民間教育研究団体による教科研究においては、教材は教育内容とのつながりを強く意識して研究されてきた。ところが、70年代の前半になって、『たのしい授業』という観点から教材が見直されるようになった。ある概念や法則を習得したかどうかよりも、学習者にとっての教材の意味が問題にされたのである」（同書、188頁）。「たのしい授業」では、「子どものやりとり」が重視される。

子どもの側に重心を近づける授業といっても、すぐれた文化としての教育内容とかかわりをもたなくてよいというわけにはいかない。かといって、すぐれた文化であれば、何がなんでも教え込むということにもならない。いずれにしろ、子どもの変容が教育の目標であり、子どもが授業の主体であるのだから、子どもの活動が生き生きと展開し、「子どものやりとり」がある授業をつくらなければならない。そこでの教材観は、これまでのものとは相当違ったものになる。

藤岡信勝氏は、これについて次のように述べている。

—どんな時代にあっても、子どもはすぐれた文化と接触することなしに発達することはできない。教育者は、教育内容レベルの研究において、文化の選択と質の吟味をし、教材に具体化する努力をしなければならない。ただ、その場合、既存の文化の一部分を確実に伝達することを授業の目的とみるか、文化を担った教材に触発されて、子どもが自分の思想、思考内容をつくっていく場として授業をみるか、それとも、子ども自身を問題を提起し、解決していく追究の主体とみなし、そういう追究の場として授業を設計するかで、それぞれにおける教材の意味・機能は大きく違ったものになる。「伝達」「触発」「追究」のどれか一つではなく、どれもが必要である。三つの適切な組み合わせをつくり出さなければならない——（同書、188—189頁）。

ここでは、同じ教材であっても、子どもの存在を授業にどう組み入れるかで、教材の意味・機能が異なることをいったもので、教材は常に子どもとのかかわりにおいて吟味しなければならないのだと指摘している。

教材作成の視点

教材の作成・開発で大切なことは、教材の意味や機能を子どもとのかかわりにおいて捉えることであろう。子どもが、ある概念を学習する過程で、子ども自身の意欲、思考、判断、表現が豊かに展開されるような指導が必要になる。

文部省・小学校教育課程一般指導資料『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』（1993）では、それを、「教師は、子ども一人一人の成長の過程を見守り、そのよさや可能性などを生かし高め、豊かにしていくことを支援するとい

う指導観」であるとしている。こうした学習、指導は、抽象的、一般的に存在し、展開するのではなく、ある事柄を通して展開する。教材がそれである。

上記資料では、「子ども一人一人のよさや可能性を生かし豊かにする」教材開発の視点として次の5点をあげている。

- (1) 教材については、子供たちが人間、自然、社会、文化などのよさにかかわりながら、自分のよさや可能性を生かし高めたり、心を豊かにしたりするものであるととらえ、教材を吟味して精選したり、開発したりする。
- (2) 子供たちが思いを寄せて、積極的にかかわっていくことができる教材を選択する。
- (3) 子供たちが自ら考え、主体的に判断したり、表現したりする学習活動ができる豊かな教材を選択する。
- (4) 子供たちが基礎・基本を身につけることができるようにするために、複数の教材を用意するなど、子供たちの多様な実態に応じた教材を選択するよう配慮する。その場合、教科書は、教科の特性や子供たちの実態に応じて活用するようにする。
- (5) 子供たちの生活を基盤とした学習活動を重視する観点から、地域社会の自然や社会などの素材を教材化する。

ここでは、教師が教える内容や材料として捉える教材観から、「子供の側に立ち、子供一人一人がよさや可能性を生かし高めたり、心を豊かにしたりする学習活動ができるようにするものとして捉える」教材観への転換が重要であることを指摘している。

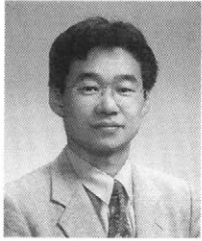
こうした教材観では、子どもの興味・関心を引きつける教材の工夫という視点が重視される。そのために、教材を子どもの身近なところに見

いだし、編成するという教材開発の方法が奨励される。教師は、こうした教材観、教材開発は大切なことだと思いながらも、忙しさにかまけて、もしくは共通学力とか受験学力の形成の必要という現実を前に、なかなか取り組めないでいた。

指導のプロであるということは、知識（教育内容）の保持者であることは、その前提であり、必要条件であるが、十分条件とはならない。子ども（たち）に働きかけ、学習活動を促し、さらに活発にさせ、それを事前に設定した目標を実現しうるような学習過程を設計し、方向づけることで、子どもに変容を生むような指導を展開することが重要である。こうした過程をより豊かに、確かに実現する教材選択、開発こそ、教師のプロたるゆえんである。

いわば、新しい教材観では、ともすれば教育内容としての文化を間接化し、知識の体系を軽視する事態を生む危険性をもっている。こうした“危険”は、子どもの側に立った教材づくりをしようとするれば、必ずつきまとう宿命みたいなものである。それを恐れず、その葛藤はすぐれた教材づくりに伴う当然の事態であり、正常さを示すものとして認識しなければならない。子どもの今ある状態は、教材づくりにおいて尊重され、大事にしなければならない。むしろ、それが授業のスタートになければならない。というのも、授業の中心に子どもの存在、子どもの変化が生き生きと脈打っていないからである。

こうして教師は、一方で教育内容を意識し、他方で子どもの存在に配慮して教材を作成・開発しなければならない。そこで、最も大切なものは、授業で目指すべき目標が明確になっていることである。



読物教材作成の視点

帝京女子短期大学助教授 堀井 啓幸

理念：新しい学力観と読物教材

1 新しい学力観と教材研究

「新しい学力観」との関係から教材（補助教材）のあり方を探ることが本研究紀要のテーマである。今や、これからの教育のあり方の方向を決定づけるキーワードとして定着した感のあるこの言葉は、いつ頃から、どのような理由で、どのような内容をもった言葉として使用されるようになったのか。教育実践上の問題点として、どのような点が考慮されているのであろうか。「新しい学力観」が「教師の学習指導のあり方についての考え方や子どもたちの学習活動に対する考え方の転換を図る⁽¹⁾」ものとされているだけに、「新しい学力観」のパラダイムそのものを明らかにしたうえでないと、教材研究、とりわけ読物教材のあり方を論じることはできないといえよう。

教育関係の書物や雑誌をみると、1992（平成4）年頃から「新しい学力観」と銘打った書名、タイトルが多くなっているのに気付く。ちょうど1992年4月から、「観点別学習状況」を基本とした指導要録の記載が小学校全学年で同時に実施されている。この指導要録の改善は、直接的には1991（平成3）年3月の「小学校及び中学校の指導要録の改善に関する調査研究協力者会議」の報告書に基づくもので、そこでは、改善の趣旨として、①新学習指導要領が目指す学

力観に立った教育の実践に役立つようにすること、②児童生徒一人一人の可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つようにすること、③指導要録に記録する内容の精選や保存期間の短縮等が示されている。すなわち、「新しい学力観」という言葉は、新（現行）学習指導要領の内容及び評価のあり方と密接に結び付いて使用されるようになった言葉といえよう。

当然のことながら、こうした内容の背景には、臨時教育審議会や第13期中央教育審議会で指摘された社会の変化がもたらした様々な教育問題に対応するという視点があるのであるが、具体的な形として指導要録の改善、言い換えれば、学力評価の改善として出現した「新しい学力観」と実際の教育活動を埋める理論ないし方法論がみえてこないというのが実状ではないのだろうか。⁽²⁾

指導要録の改善に結び付く1991年の報告書は、その前年1990（平成2）年12月18日に出された第14期中央教育審議会の審議経過報告の内容を受けた形で提出されている。審議経過報告では、受験戦争の構造説明とそれへの対応策が中心課題となっており、評価の多元化、複数化を通じて、「学校歴」に対する意味のない意識から人人を解放し、「個」の価値を尊重するという立場から、学力基準の多元化・複数化や学力以外の条件を考慮に入れるという提言がなされている。「学校歴」の解消という目的はともかく、

こうした提言が、結果的に「絶対評価」「相対評価」「所見欄」という多様な評価を混在させる学力評価観をもたらしたといっていよう。

このように、多様な学力評価観を混在させている「新しい学力観」が、すべての児童・生徒に新しい時代に対応する学力を確固とした形で保障していくものとして確立されるためには、個々の学校での実際の教育活動、すなわち、カリキュラム編成や授業の仕方などの画一性を打破していくことが大切になる。とりわけ、今次示されている「新しい学力観」が、「知識」「技能」という領域的な内容から捉えるのではなく、それに至るまでの機能的要素（働き）としての「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技術・表現」を重視しようとしていることから、児童・生徒の学習活動を支援する教師の指導のあり方と教師と児童・生徒を媒介する教材の作成のあり方が具体的な形で問われているといっていよう。

2 子どもの学びの論理と読物教材

文部省の指導資料⁽¹⁾では、第1章第1節「新しい教育の基本的考え方」において、「子どものよさを生かす教育における学習活動は……教材のよさや教師や友達などそれぞれのよさとかかわることを通して、子ども一人一人の思いや願いに基づいてよさや可能性が生かされ、高められ、ふくらんでいく過程として捉えることが肝要である⁽³⁾」として、「教材のよさ」に言及している。さらに、第1章第2節「新しい学力観に立つ学習指導の構想と展開の視点」では、「子ども一人一人のよさや可能性を生かし豊かにするという観点に立ち、教材を吟味して選択したり、開発したりする⁽⁴⁾」ことの重要性を述べている。

すなわち、「教材のよさ」とは、個性的であ

る子どもの学びの論理を理解し、その論理にそった援助のあり方を考えることの一貫であり、それはまさに「教材研究の基本⁽⁵⁾」といえよう。その点、教材は個々の子どもの生活を離れては成り立たないといっていよう、子どもの生活を基盤に開発されなければならないという性質のものであるといえる。

教材研究におけるこうした視点は、必ずしも新しいものではない。とりわけ、国語教育の分野においては、子どもの生活における言語機能の意味を言及するなかに、国語教材の本質を捉えようとする考え方が戦前から存在していた⁽⁶⁾。現代では、その言語が世代間に断絶を招くディスコミュニケートの道具になっているという状況から、国語教育の原点としての言語教育、メタ言語の教材化の重要性も指摘されている⁽⁷⁾。

ここで、教材とは、主たる教材としての教科書及び教科書以外の図書その他の教材で有益なものは使用してよい（学校教育法21条2項）とされる補助教材を指し、読物教材には、活字教材である教科書、補助教材のうちの図書教材等広く含まれる（補助教材には、図書教材以外に視聴覚教材、コンピュータ・ソフト教材、実物教材等が含まれる）。

個々の子どもの学びの論理を尊重した教材研究は、これらすべての教材を一定の教育目標達成のために多様に多角的に開発、活用していくことが求められるが、とりわけ、子どもの生活にとって欠かすことのできない言語教材、さらにいえば個々の子ども、学校の状況にあわせて開発された言語教材のあり方に焦点化していくことが大切であろう。本稿のテーマである読物教材の対象、意義も以上の点から、まずは捉えておきたい。

現実：読物教材の活用実態と教材開発の必要性

1 読物教材の活用実態

「新しい学力観」という視点から、読物教材の言語教材性、開発性に焦点を絞るならば、それは、具体的には国語教材と道徳の副読本に象徴されるものと思われる。他の教科の教材と比較して、国語教材、とりわけ文学的教材、説明的教材のような文章読解力をつけるための直接的教材⁽⁸⁾や道徳の授業のための副読本、資料については、個々の作品、資料についての研究、開発が積極的に行われているといつてよいだろう。なぜならば、国語教育と道徳教育の本質的課題として作品を読み、理解するという活動が位置付けられているからである。

しかし、これらの教材ととも、主たる教材としての教科書や文部省作成の資料に依存している場合が多いのが現状である。

それは、読物教材が他の教材と比べて多面的な側面をより多くもっていることと、それにかかわって、教材研究やその一貫としての教材開発が不十分になりやすいことによる。読物教材としての国語教材についていえば、教材の対象になりうる題材が多様多彩に存在するなかで、児童・生徒が積極的に取り組める題材を選びつつ、読みを中心として、その他言語活動の基盤となる言語法則や児童・生徒一人一人の言語機能の実態をふまえなければならない。そうした多面的な視点に立ってはじめ、ありうるべき教材の具体像がみえてくるのである。また、道徳の副読本では、言語法則や言語能力の問題はそれほど重視されないとしても、読解力の向上とともに、ある一定の価値観を学ぶという視点が留意されなければならないという難しさがある。とりわけ、道徳教育のための読物教材のあり方については、道徳教育の本質とかわかって、

教材の基本的なあり方についても意見が分かれているという状況があるのである。⁽⁹⁾

こうした読物教材の取り扱いの難しさゆえに教師は、教科書や文部省資料という限られた教材に固定的に寄り添った指導過程や発問を用いた指導を行うことになりやすい。それは、結果的には教師と学習者である児童・生徒の主体性の欠如につながるという側面をもっているということである。

教科書は、指導の内容を学習指導要領に対応させて作成された教材集である。それは、例えば、読物教材の多面的側面や発達段階にあわせた指導内容という点についてもそれなりに考慮されている点で、教師として使いやすいものであることは否定できない。しかし、一方で「現在の教科書は、無償という政治的制約を受けた、総計300ページの薄くて内容の乏しいもの、一つの物語を授業で扱うと2学期までは次の物語教材にお目にかからない、教材は少なく配当時間は多いので、10ページに満たない教材を8～12時間かけて授業する⁽¹⁰⁾」ことの問題点も指摘されている。教師が教科書や公で作成された資料に依存することは、時に学習者の問題関心を軽視する危険性があり、学校（生活）という限られた文脈性のなかで授業がなされることにつながるのである。

これからの読物教材においては、「学習者の身の回りにあるすべての言語文化を学習材（教材）として捉える発想に立つ⁽¹¹⁾」ことが大切になろう。最近、学校週五日制の実施にかかわって、中央教育審議会等で教育内容の「厳選」の方向が示されているが、教育内容の「厳選」は、学習者の生活に根ざすことが基本的にあるべきであって、教育（授業）の媒体であるところの教材の「厳選」と直接連動するものではないという点に留意すべきであろう。⁽¹²⁾ここに教材化（教

材作成)の意義がある。

2 読物教材の作成(教材化)

教材は、個々の児童・生徒の生活基盤等をふまえつつ、個々の児童・生徒の個性、能力を生かす形で、多様多彩に作成されなければならない。もちろん、教材は、一連の教授—学習過程のなかで、教師と児童・生徒との間をつなぐ媒体であるから、教育内容の大綱的基準であるところの学習指導要領の内容をふまえながら作成されなければならないのはいうまでもない。ここで、改めて留意したいのは、教科書で教えるのではなく、教科書、教材で児童・生徒自らが主体的に学習できるという環境を作ることである。とりわけ、読物教材が他の教材と比べて多面的な側面(学習要素)をもっていることから、その点に留意して教材を慎重に作成することと、これまで扱ってこなかったような具体的な陶冶材を選択したり、改造したりする作業が必要になってこよう。その点、教科書以外に、もっと適当な教材があるならば、教科書にとられることはないのである。

わが国においては、つづり方教育の伝統がある。作文指導という点では、そこで使用される教材は間接教材として、本稿で直接教材として定義した読物教材とは異なるものかもしれないが、児童・生徒の生活を教材にしようという点で、読物教材を作成する場合にも参考にすべき点が多い。ちなみに、『作文指導事典⁽¹³⁾』では、教材化について(本稿では、本研究紀要テーマ及び読者対象から教材の作成と教材化をほぼ同義として扱っている)、「指導者と学習者との教育活動を媒介する具体的陶冶材を選択したり、改造したり、作成したりすることである」と定義している。戦後間もない頃、文部省が国語の教科書の教材を募集したら、1,225点もの応募

があったという⁽¹⁴⁾。「子ども」という視点を大切にしようとする「新しい学力観」のもとでは、これまでに、どのような教科書にも採択されたことのない作品や資料を新たに発掘したり、創造したりする意欲が大切なのではないだろうか。

具体：読物教材作成の具体的視点

読物教材を作成する際、前提的な問題となるのは、児童・生徒の読書離れの傾向である。読物教材を活用しながら、読解指導等を行っていくとき、児童・生徒が読物教材に対して拒否的な傾向をもっていたのでは、効率的な指導はできないであろう。教科書を絶対的なものと信じ、教育活動を行っている場合には、読解指導等の前提的段階でつまづいているといえる。最近筆者等が行った読書調査では、子どもたちに「読まず嫌いの傾向がある」ことが指摘されている⁽¹⁵⁾。まず、読物教材の対象となる作品は、児童・生徒にとって、とっつきにくいとされる古典から無類に楽しい娯楽的要素をもった作品まで幅広く含んでよいと思われる⁽¹⁶⁾。

こうして作成された読物教材は、活用の仕方によって、どのような指導事項に関する教材ともなりうる。逆にいえば、教師のその教材を使用するねらいが明確でないと、その教材には何の教材性もないということになる。その点、読物教材作成の第2の具体的視点として、教師の役割を改めて確認しておく必要がある。教師は、「文学作品の非教育的な面⁽¹⁷⁾」をしっかりと認識すること、学習指導要領との関連のなかで重点目標を読み手側の読み取りの「自由領域」に留意しながらも、ある程度明確にすること、児童・生徒の発達段階にあわせて、作品の分量や表記の仕方に留意すること、教科書だけでなく、他の補助教材との関連性に留意すること等、注意すべきである。

いうまでもないことだが、教師の役割は児童・生徒の有様と関連して規定される。与えられた教材から、その価値を感じ取るのは、児童・生徒であり、その感じ取る過程が教材化（教材が作成される）過程ともいえるのである。教材の作成に関して、第3の視点、基盤となる視点は、児童・生徒の価値観、ものの見方、考え方をふまえ、個々の児童・生徒の価値観を揺さぶりうる素材を提供していくことである。そして、時によっては共通の教材を、時によっては一人一人の児童・生徒にあった教材を与えていくことが大切である。これは、読物教材から教えることと学ぶことの接点を求めることなのである。

〈引用及び参考文献〉

- (1) 文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』1993年9月 31ページ
- (2) このような批判は、森隆夫「新しい学力観の『新』と『観』」教育研修 1995年4月号 教育開発研究所 25ページ、坂元忠芳『新しい学力観』の読みかた』労働旬報社 1993年 63ページ、稲葉英雄「学力の本質・構造・機能——到達度評価の立場から——」日本教育方法学会編『新しい学力観と教育実践』1994年 明治図書 等にもみることができる。
- (3) 文部省 前掲書 14ページ
- (4) 同上書 24～25ページ
- (5) 平野朝久「教材研究のあり方とポイント」『新しい学力観読本』1993年 教育開発研究所 153ページ
- (6) 垣内松三『國語教育科学第3巻』文学社 1934年 8ページ
垣内は、ここで「國語教材は常に文書の形態としての言語形象」であること、とりわけ、
「静態としての言語形象を生活の……なかにおくことによって実存的地位を明らかに」することの意義を述べている。
- (7) 「第I章第4部 国語教育の教材」倉沢栄吉・田近旬一・湊吉正『教育学講座第8巻 国語教育の理論と構造』学習研究社 1979年 37～46ページ
- (8) 読物教材としての国語教材は、学習内容によって、①説明文の読解、②文学的文章の読解、③詩の読解鑑賞、④表現の学習、⑤古典文学の学習、⑥言語事項の学習等と分類する方法（例えば、青木茂樹「中学校国語教材の内容分析」『日本教材学会年報第6巻』1995年 60ページ）もあれば、文章読解力をつける学習のための教材＝直接教材、作文学習や音声学習のための教材＝間接教材と大別する方法（例えば、本堂寛・藤井囿彦編『文学教材・教材性の発見と指導の実際』1991年 東京書籍）など多様に分類することができる。
- (9) 文部省の作成する道徳の読物教材のあり方については、全体的に事実認識がおおざりで感傷的であるという批判がある（例えば、宇佐見寛『道徳授業批判』1974年 明治図書）。宇佐見寛は、道徳は、ある社会状況について児童生徒がどう意思決定し、どう行動すべきか考えさせることが大切であるとして、読物教材の事実認識の重要性を指摘している。この意見は、読物教材のあり方がそれぞれの教科（授業）の本質と密接にかかわっていることを示唆しており、教科の本質をどう捉えるかによって大きく左右されることを示している。
- (10) 市毛勝雄「国語科教材研究とは何か」国語教育研究所編『国語教材研究大事典』明治図書 1992年 15ページ
- (11) 高木展郎「授業パラダイム転換期における

国語科授業研究の視角』『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第26号』 1995年 12ページ

- (12) 第15期中央教育審議会第1小委員会（河野重男座長）は、審議のまとめにおいて、完全学校週五日制に向けて教育内容の重点化や厳選を打ち出しており、具体的な教科をあげて、重点化では12項目、厳選では7項目の視点を例示した。ここでは、重点項目の第1番目に「国語を尊重する」こと等が示されているが（『内外教育 1996年4月5日号』所収）、一方、全国連合小学校校長会『1995年度研究紀要』（『内外教育 1996年3月29日号』に要約所収）によれば、各都道府県、1,076校の校長を対象にした質問紙調査（回答率96.5%）の結果、学校週五日制が完全実施された場合、学校で期待する成果として、「教師の教材研究や教材開発の充実」を求める項目は、上から数えて5番目、22.4%と必ずしも高くない。
- (13) 高木大五郎 「作文指導における教材」『作文指導事典』第一法規 1971年 123ページ
- (14) 『内外教育 1996年3月12日号』に所収の資料
- (15) 日本教材文化研究財団委嘱研究『子どもの読書の実態と家庭における指導に関する研究』 1996年4月
- (16) 根本正義 「講談社文化と国語教育——読書の活性化と基礎学力の回復」東京学芸大学国語科教育研究室『学芸国語教育研究第7号』 1990年

ここで、根本氏は、無類に楽しい娯楽としての読書を通して、学習が成立するための基礎的な能力をごく当たり前自然に身に付け、感性を磨いていくことの大切さを指摘している。

- (17) 渋谷孝 『文学教育論批判』明治図書 1988年 173ページ



基礎・基本の学習事項を精選し、 選択する教材作成の方法

教育学博士・鎌倉女子大学教授 永井 政直

◇ はじめに

一人一人の児童が自ら問題を把握し、生き生きと追求活動を継続・発展し、問題を解決するという主体的・追求的・発展的な問題解決学習を展開するための鍵は、各単元学習における教材の作成と活用にあるといえよう。

しかし、現実的には、教科書会社作成の教師用指導書への依存や、一部の先行研究者の実践の模倣が多く見られる。学校の地域性や学級の児童の実態に対応した独自の教材の精選と活用に関する研究は停滞している。

本稿では、かかる現場の実態に立ち、教材作成の方法について、私見を述べてみたい。

1 新しい学力観に立つ教材作成の視点

昭和62年12月に教育課程審議会は、教育課程の改善方針を答申した。その改善方針に基づき、学習指導要領は、生涯教育の基礎を培うという観点に立ち、21世紀に生きる児童・生徒の教育の基本的なねらいとして、次の四つを掲げ、平成元年に全面的に改定された。

—— 教育課程改訂の基本方針 ——

- (1) 心豊かな人間の育成
- (2) 基礎・基本の重視と個性教育の推進
- (3) 自己教育力の育成
- (4) 文化の伝統の尊重と国際理解の推進

教材の作成は、上記の基本方針を志向目標として、具体化していくのである。次に、そのキーワードを明確にしてみよう。

(1) 生涯学習の基礎を培うという観点

第1に、教材は生涯学習の基礎を培うという観点から、精選し作成されなければならないということである。換言すれば、教師から児童・生徒へ知識を一方向的に伝達するという指導ではなく、児童・生徒が主体的に学習に参加して、問題を解決していく能力や態度を育成することが、指導の基本と考えられてきたのである。すなわち、問題解決学習が指導の基本とされているのである。したがって、教材は、児童自らが問題解決学習の学習過程において、主体的に選択し活用されるように、作成されなければならない。

(2) 基礎・基本の重視という観点

第2に、問題解決学習を指導の基本としながらも、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を、確実に身につけさせるという観点から、精選し作成されなければならないということである。

そのためには、学習指導要領の目標や内容の分析や、児童・生徒の指導要録付属資料「観別学習状況のための参考資料」の活用により、基礎的・基本的な学習事項を精選して、妥当性・客観性・信頼性のある教材が作成されなければならない。

(3) 個性を重視し生かすという観点

第3に、画一的・一斉的な指導に偏ることなく、児童・生徒の個性を尊重し生かし、伸長し

ていく指導の個別化が重視されている。

したがって、学習上に見られる「興味・関心度」「学習進度」「学習スタイル」「学習達成度」等の個人差に対応できる教材が、作成されなければならない。

以上のように、新しい学力観に基づく教材を作成するためには、①学習指導要領の学年の目標や内容の分析、②指導要録の付属資料「観点別学習状況のための参考資料」の分析、③各単元の教材構造の明確化、④各単元の目標分析表の作成、⑤教科の学習過程の基本と各学習段階における教材の選択、⑥学習指導案における教材の位置づけ等について、理論的・具体的な研究と作業が必要になる。

2 教材の基本的性格の確認

(1) 概念としての教材

教材とは、指導内容や資料と異質のものではなく、一体的なものであり、同質のものとして解釈してよいであろう。学習指導要領の目標や内容は、基本的な概念・原理・法則を、様々な形で表現してあるものであり、「概念としての教材」というべき性格を有している。

概念としての教材は、人々の具体的な経験化が言語化され、客観化されたものである。客観化されたものは、転移性があり、体系化が可能であるから、指導の達成度を示すものとして、最も価値あるものと考えられる。

(2) はたらきとしての教材

概念としての教材は、そのままの形では、児童・生徒の学習活動を有効に促し、学習効果をあげることは不可能である。

文字や文章という媒体によって凍結されている「概念としての教材」は、

その生成の姿に還元された形、つまり生きてはたらく姿である経験に還元されて、はじめて学習活動に活用されるのである。

このように経験化された「はたらきとしての教材」が、学習指導で考える教材なのである。望ましい教材というのは、具体的・行動的・経験的で、しかも基本的で発展的な性格を有していなければならない。

3 基礎・基本の学習事項の精選

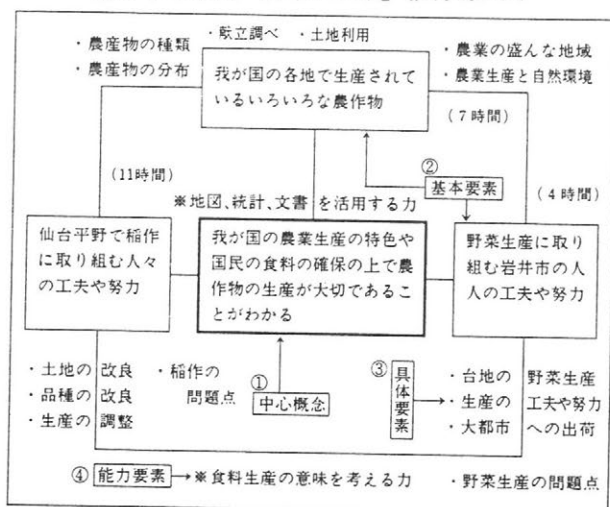
(1) 教材構造図による教材の明確化

学習指導要領の学年の目標・内容を分析・構成し、単元の内容構造を取り出す。この内容構造をもとにして、単元や小単元の「教材構造図」を書くのである。

教材構造図を書いたり読んだりすることにより、教材が志向する上位目標と下位目標との関係を、常に明確に把握することができる。

教材構造図を書く順序は、第1に、単元や小単元の本質的・中心的なねらいである中心概念を捉え、図の中心部に書く。第2に、中心概念を支える主たる内容としての基本要素を取り出

第5学年単元「日本の工業」教材構造図



し、中心概念の周囲に書く。第3に、その基本要素を構成する具体的要素を書くのである。

教材構造図を書くことによって、概念としての教材をはたらきとしての教材に、具体化することができる。教材構造図を書くという作業は、容易なことではない。しかし、この作業を根気強く継続している中に、教科の研究者として成長することが可能である。

(2) 目標分析表による教材の明確化

目標と指導と評価の一体化が重視されるようになり、単元や小単元という学習のまとまりにおいて、「目標分析表」が作成されるようになったり、活用されるようになった。

教材構造図をもとにして、観点別に行動目標の形で表現されている目標分析表は、①授業前の教材研究、②授業中の指導と評価、③授業後の学習評価等の各段階で、有効に活用することができる。目標分析表を作成し、活用することによって、学習事項の基礎・基本を一層明確に押さえることができる。

第5学年小単元「米作のさかんな庄内平野」日標分析表

小単元と主題	社会的事象への関心 意欲・態度	社会的な 思考・判断	観察・資料活用の 技能・表現	社会的事象について の知識・理解
(1)庄内平野の水田地帯 ②	・米作りの盛んな庄内平野に関心を持ち、意欲的に調べようとする。	・米作りは自然環境と深い関わりをもっていることが考えられる。	・地図から庄内平野の地形や土地利用の様子を読みとることができる。	・米作りの盛んな庄内平野の地形・気候条件がわかる。
(2)米の生産を高める努力 ⑥	・良い米を生産するための生産の工夫について関心をもつことができる。	・米の生産を高めるための農家の工夫や努力を考えることができる。	・庄内米の生産のしかたを調べ、農事暦にまとめることができる。	・米の生産を高めるための稲作農家の工夫や努力がわかる。
(3)米作りの問題 ①	・稲作農家の多角経営について関心をもつことができる。	・兼業農家がふえた理由を考えることができる。	・稲作農家の苦勞について、まとめることができる。	・稲作農家の今後の問題点がわかる。

現するためには、問題解決学習過程の基本構造を明らかにする必要がある。

ジョン・デューイは、「教材」を、目的をもって活動する主体に対する環境の一要素としてみなしている。教材と方法の統一を強調し、両者は主体の目的活動の中で一元化されて捉えられると述べている。

そして、教材は学習者の側での発展として、直接経験としての作業による行動知、間接経験として伝えられる情報知、経験を組織した科学知の3段階に分けられると述べている。

さらにデューイは、「教育者の役割は、反応を刺激して学習者の進路を方向づけるような環境を提供することだ」と述べている。そして、上述の基本的な学習指導観に基づいて、問題解決の学習過程の基本型を導き出している。

ここで重要なことは、教師や教材は学習環境の一部であるという考え方である。児童・生徒の主体的な学習を促進するような「学習材」が作成され、望ましい問題解決学習過程に位置づ

けられて活用できる環境を提供したとき、児童・生徒は意欲をもって知識を求めたり、思考活動を高めたりして、学習活動を活発に展開するのではないかと述べている。

かかる考え方に立ち、教科の特性を生かした問題解決学習過程を仮説的に導き出し、教材との対応を考えることが重要である。

4 学習過程の基本構造と教材システム

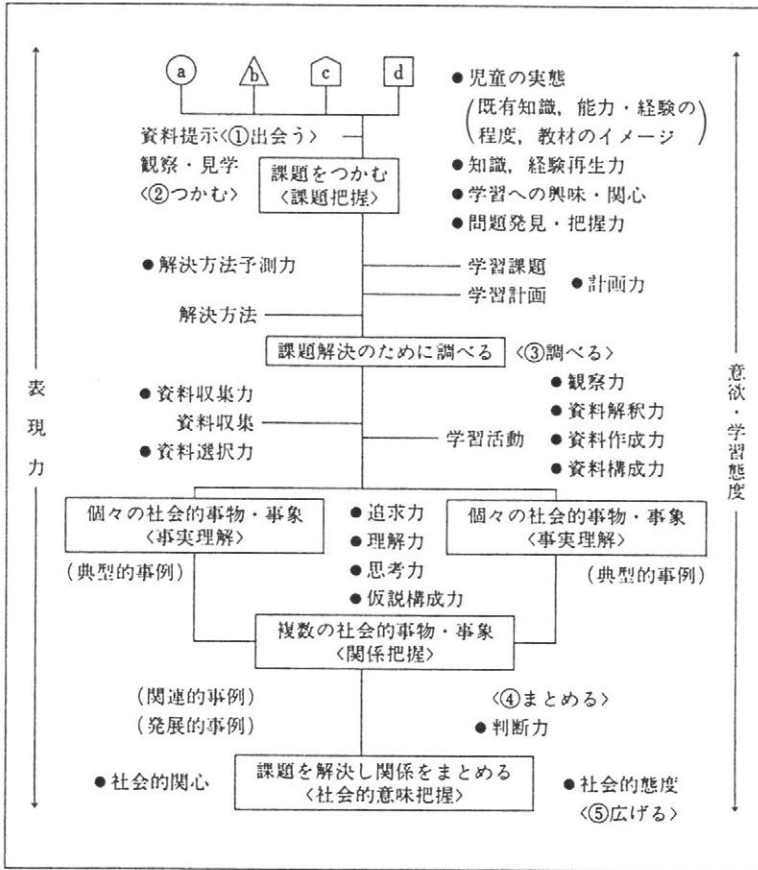
(1) 問題解決学習過程の基本

一人一人の児童・生徒が、自ら問題を把握し問題を追求し、問題を解決するという学習を実

(2) 社会科学習過程の基本構造

児童・生徒一人一人が生き生きと活動する学習は、児童・生徒が自分の学習として自覚し、納得し、意欲的に追求する学習過程を基本とし

社会科学習過程の基本構造



筆者が提唱している社会科学習過程は、①出会う→②つかむ→③調べる→④まとめる→⑤広げるの5段階である。この学習過程は、デューイの問題解決の過程の考えを基礎にして、社会科学習過程の概念図を作成し、この学習過程に基づき、多くの実践を積み重ね、修正を加え、今日に至った。

第1段階で、事物・事象に直面し、興味・関心を高めさせる。第2段階で、課題についての漠然とした問題意識から、問題を焦点化し、問題を把握させる。第3段階で、見学、観察をしたり、多様な学習材を活用して問題を追求させる。第4段階で、問題追求によって捉えた知識を構成して、概念や法則を捉えさせる。

て実現することができる。

児童・生徒が意欲的・主体的に取り組む学習過程においても、直線的、単純的、一面的ではなく、螺旋的であり、複雑的、多面的な過程なのである。

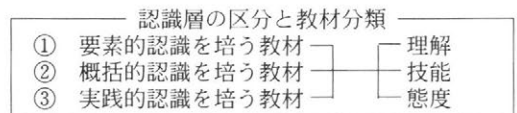
児童・生徒に積極的でしかも発見的な追求活動を、持続・発展させることが、教師の最大の課題である。それゆえ、どのような問題解決学習過程を基本とすべきかについて、理論と実践を統一して十分検討することが重要である。

本稿では、筆者が作成した社会科学習過程の基本構造をもとにして、教材との対応を述べることにする。

最終の第5段階で、新しい問題に発展させるという学習過程である。

(3) 社会科学習過程における教材の類型

井上弘氏は、『教材と授業過程』（明治図書1963）の中で、教材を分類する方法として、次の考えを提唱されている。



筆者は、30代の小学校担任時代にこの図書に接し、授業における教材観について、多くの示唆を得た。この図書から学んだことを今でも感謝している。

井上氏は、30年前に、望ましい授業像を捉え、その授業過程における教材の分類と活用について、試案を教材分類マトリックスの形式で具体的に示している。井上氏の提唱で重要なことは、次の諸点である。

- 1 教材には認識の階層がある（横軸）
 - ① 要素的認識を養う教材
 - ② 概括的認識を養う教材
 - ③ 実践的認識を養う教材
- 2 教材は、対象とする認識の目標によって分類される（縦軸）
 - ① 言語認識を養う教材
 - ② 数量認識を養う教材
 - ③ 自然認識を養う教材
 - ④ 社会認識を養う教材
 - ⑤ 芸術認識を養う教材
 - ⑥ 身体的運動認識を養う教材

そして、この縦軸と横軸の交差するところに教材を類別し、具体例を示している。

このことから明らかのように、教材は、対象とする認識の目標によって、類型化されるということである。また、学習過程の各段階の指導のねらい（学習のねらい）によって、教材分類と選択がなされるということである。

上述と同様に、筆者の社会科学学習過程の基本構造には、学習過程の各段階における認識の目標が、能力目標として押さえられ、位置づけられている。それを社会科学認識の形成過程の順に並べると次のようになる。

— 社会科学認識の形成過程と能力の育成 —

- | | | |
|-----------|-----------|--------|
| ①知識・経験再生力 | ②問題発見・把握力 | |
| ③解決方法予測力 | ④学習計画力 | |
| ⑤資料収集力 | ⑥資料選択力 | |
| ⑦観察力 | ⑧資料解釈力 | ⑨資料作成力 |
| ⑩資料構成力 | ⑪追求力 | ⑫理解力 |
| ⑬表現力 | ⑭仮説構成力 | ⑮判断力 |
| ⑯学習態度 | ⑰社会的関心 | ⑱社会的態度 |

換言すれば、授業において目指している、知

識・理解・態度や能力の達成目標に対応して教材が作成され、選択され、位置づけられているのである。

筆者の学習過程論で述べると、①事物・事象への直面のための教材、②問題把握のための教材（実物、標本、映像等の教材）、③問題追求のための教材（実物、図書、写真地図、統計、文書、視聴覚等の教材）、④問題解決のための教材、⑤問題発展のための教材（図書、文書、地図、統計等の教材）となる。

教師作成の学習材としては、「学習計画シート」「学習資料シート」「調査シート」「見学シート」「観察シート」「作業シート」「研究まとめシート」「反省シート」等、多様な各種のシートが作成され、活用されている。

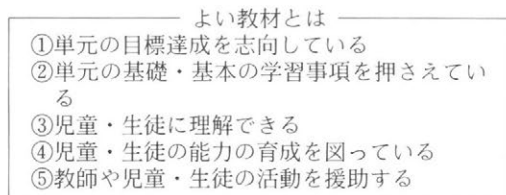
教材会社が主として作成している教材も、学習過程に位置づけられて活用されている。主として、「学習資料教材」「教科学習教材」「修得教材」「習熟教材」「視聴覚教材」「教具・材料」「評価教材」等で活用度も高い。

教材会社の教材作成は、教科書の準拠版の形で行われ、教科書や教師用指導書に基づいて具体化されるので、教材の本質的な目的志向が曖昧になる傾向が見られる。前述のごとく、教科書の特性や本質を捉えて、新しい学力観に基づいた「目標分析表」を作成し、この目標分析表によって主体的な学習活動を促進するような「学習教材」「作業教材」「評価教材」が作成されるように期待して止まない。教師自作教材と教材会社制作の教材が調和的に併用されることにより、学習効果を一層高めることができる。

(4) 学習指導案と教材のシステム化

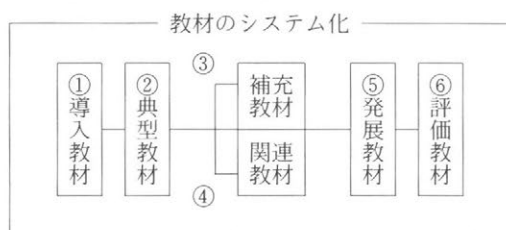
授業における教材の種類や活用の仕方が多様になってくると、教材の作成、教材の整備、保管、教材の活用等を計画的に行う必要性が生じている。

また、学習過程における教材の効果的活用についても、学習指導案作成の段階から教材のシステム化を図ることが大切になる。



よい教材とは、上記の五つの条件を備えていなければならない。この条件を満たすために、教師は教科の指導計画の作成や学習指導案の作成について、さらに努力することが望まれている。単元の学習指導案の項目に「教材構造図」「目標分析表」「学習の流れ図」を加え、「指導計画」や「本時の学習展開案」の改善を図ることによって、達成度の高い学習指導を実現することができる。

筆者の社会科学学習過程においては、次のように教材のシステム化を図っている。



(5) 評価教材作成への努力

教師が児童・生徒の学習評価を正確に行うためには、日常の学習における児童・生徒の学習活動の観察、作品の検閲、テスト等の実施の結果の記録を累積することが重要である。記録を丹念にとることによって、主観的になりがちな評価を客観的に行うことができる。この記録を「指導記録」という名称で呼んでいるが、指導要録の改訂に伴って、より効果的な評価教材の作成と、より機能的な指導記録の作成が望まれている。

この度、平成3年に改訂された児童・生徒指導要録では、「関心・意欲・態度」「思考・判断・工夫」「技能・表現」「知識・理解」の4観点についての達成度評価が、各教科の共通の評価の観点として示された。

これらの観点の評価に際しては、前述のような基本的な考え方に立ち、①目標分析表により評価規準(criterion)を作成する。②評価規準の達成の程度を判別するために、量的尺度を示す評価基準(standard)を作成する。質的な評価規準と量的な評価基準を作成することにより、学習活動を通して育成したい児童・生徒の具体的な姿が明瞭となり、客観性の高い達成度評価を実施することができる。

評価教材の作成に際しては、妥当性・客観性のある評価技術法を研究し、創意・工夫することが望まれている。

◇ おわりに

目標と指導と評価の一体化を図りながら、感動の教育を実現していくことが、教師の最大の願いである。そのためには教師は、児童・生徒のよき援助者でなければならない。今こそよい教材を作成し、望ましい学習環境を提供するための取り組みが、期待されている。



家庭学習用教材に対する希望と意見

家庭学習への一考察
——学習教材を中心に——

埼玉県・埼玉西部若葉支部対話主事 川口 哲弥

I 家庭学習の特質

1 自分で学習計画を立てて実行する

(1) 学校教育の現場では、「年間教育指導計画」に基づいて学習が進められる。教師は確立されている計画に従って子どもが好むと好まざるとにかかわらず、学習を進めていくわけである。

また、塾での教育も一定の学習計画に従って教師は学習を進めていく形態をとっている。知識やスキルの獲得に重点がおかれたものである。

このように、学校や塾での学習は他律的な面が大きく出ている。

(2) 家庭での学習は、学校や塾とは異なって自分の意志で学習を進めていくところに大きな特徴がある。

学校から出される宿題も、子ども自身の意志でやったりやらなかったりする。やらなかった責任は子ども自身がとることになる。ここに子どもの自主性とか独立性が求められることになる。

2 親の役割が重要である

(1) 小学校低学年の場合は、特に親と子の心の交流が子どもの家庭での学習意欲を高め、学習の習慣化をめざす上で大変重要である。

自分で学習計画を立て、学習するという自主的な活動は急にはできるものではない。何をどのように学習することがよいかを理解させるのには、親のたゆまざる長期間の子どもへの働きかけが要請される。この場合、適切な家庭学習用の教材が用意されていれば親としては大変好都合である。

自主的、自発的な学習への取り組みの習慣化はこの親子の共同作業によって培われていくものである。

(2) 家庭での学習意欲を高め、習慣化させるためには、以下のことに配慮することが重要である。

① 勉強する時間、時刻はできるだけ毎日同じになるよう心がける。

② 毎日決まった場所で勉強する。また、勉強する部屋の静かさ、色調、机や本棚等の配置など落ちつける環境、雰囲気をつくることに配慮する。

③ 小学校低学年の子どもの場合は、本人の希望する場所や親の目の届く所などを考慮して学習の場所の多少の移動変化は柔軟に対応していく。

小学校中学年以上になれば、他の家族に影響されないことも大切である。

④ 幼い頃から子どもに親が仕事に熱中する姿や親が読書など勉強している姿を見せるといったことは、広い意味で家庭学習において子どもにとっては重要な教材であると思う。

3 学業成績向上の妙薬は家庭学習である

中学生を対象とした「塾と学校の成績」に関する調査によると次のように結論づけられていた。

塾に通っている生徒で、家庭学習の時間の長短の差がそのまま学校の成績の差となっている。また、塾に通っていない生徒でも家庭学習の充実している者はそれなりに良い成績をあげている。

要するに、学習意欲が問題である。他力本願的な学習形態の多い昨今では、生徒本人の心が大切である。

II 家庭学習の教材

1 学習の習慣化をめざす小学校低学年児童の教材

(1) 基礎・基本を確実に児童に定着させる観点から、学校で学習している内容と並行する教材であることが望ましい。

児童の使用している教科書の教材配列と同じ順序であると学校での学習（特に基礎学力面）の内

容の確かな理解と定着に大いに役立つものである。

また、親子で一緒に家庭学習をする上で親は子どもが今、学校で何を学習しているかを正確に知ることができる。

- (2) 子ども自身が直接手や足を使って学習する教材を用意することが望ましい。

手足や五感を使った学習の結果は、人間の脳裏に焼きつき長期に定着するものである。

算数の計数器具、理科的教材などで利用度が大きい。

- (3) 一教科の教材使用による学習所要時間が短時間で完了するように配慮する。そして、目的達成や完成の喜びを体験させる。それが次の学習意欲に発展していくものである。

- (4) 新しい学力観に基づいて、思考、創造、判断の諸能力を必要とする教材も重要である。

迷路ゲーム、間違いさがし、絵画工作教材等がそれである。また、親切丁寧な解説や用具揃いよりはむしろ不親切なものを与えることもあってよいと思う。

2 計画的自学の能力をめざす小学校高学年児童や中学生の教材

- (1) 学校での学習を補充深化できる教材の用意が望ましい。そのためには、学校での学習内容に沿ったもので、学校での基礎学力に関する学習事項の理解をより確かなものにする目的をもつ教材であることが要請される。

- (2) さらに発展させて、思考力、創造力、判断力を高めるための教材を教科書毎に用意したいものである。子どもの能力をより高め、深め、広げることが目的とした教材であってほしい。

- (3) 学習の自己評価に役立つ教材を考える。自分で学習したことの結果を自分の目で確認できることは、学習意欲を高める上での大きな要因である。したがって、教材活用の際に、①時間的制約、②数量的な制約や目標などの提示等を設定することも重要である。

中学生にとっては、高校入試を目前にひかえて自分の学力評価については過敏となっている。こんな時に自己評価のできる教材があることは極めて重要である。

3 親子の交流の中から生まれる教材

家庭学習の教材について、これまで学校教育との関連で知的な面に重点を置いた教材について考えてきた。

家庭学習をもっと広い意味で解釈するならば、日常生活で親子や家族と交流する中で、情操、思考力、創造力、表現力、意志意欲や健康維持増進の諸能力にかかわる貴重な教材が身近に多数存在している。

これらの諸能力や生活習慣等は、低年齢の子どもの時期から培うことが重要である。このことについて母親は、「どんな時にどのような対話や行動で日常生活を通して貴重な教材をわが子に提示するか」を大いに悩むであろう。こうした悩みを解決することを目的とした母親への手引き資料が要請される。

こうした母親への資料(教材)が子どもの家庭学習の上での貴重な教材となってくる。

Ⅲ まとめ

- (1) 現今の多くの母親から「うちの子は、やる気がない……」の声を耳にする。

一方、現在の小・中学生の相当数は、1週間の生活スケジュールをみると朝から夜半まで学校での学習、塾通い、けいこごと等で満載である。子ども自身が自由に使える時間は僅少である。しかも、少子化で学校では先生の目が、家庭では親の目が微細にわたって届いている。

子どもにはストレスが蓄積される。こうした状況で家庭学習を進めるには子どもが学習の中で喜びを得られる教材が大切となる。「Ⅱ 家庭学習の教材」で述べたような教材の作成が必要となる。

- (2) 学校週五日制の完全実施も近い将来であると考えられる。家庭学習がより重要視されることも予想される。

こうした中で、家庭学習として子どもに提供する教材に関する研究も重要な課題となる。



家庭学習用教材に対する希望と意見

よりよき家庭学習用教材を望んで

大阪府・天の川支部対話主事 三田村正治

◇ 幼児用教材について

幼児をとりまく環境の中で最も大きな影響をもたらすものは母親である。したがって、幼児用家庭教育教材として望ましいものは、なんといっても母子のコミュニケーションの媒介となるものであろう。それには、いろいろなものが考えられるが、最も手軽で効果的なものは絵本である。絵本は、ただ単に子どもに与えておけばよいという性質のものではない。そこには必ず大人（親）が介在して一緒に読んでやったり、話し合いをしたりしなければ、何の働きもしないものである。そして、それが単なるお話の本ではなく、子どもの発達段階に応じて、知・情・意をバランスよく育てる総合絵本であれば理想的である。

幼児用ポピー教材は、3歳から5歳までの幼児を対象に、その発達段階に応じて、3歳児には情的なものを、4歳児には情・意的なものを、5歳児には知的なものを中心とし、お話、生活、しつけ、自然、社会等幅広い内容を織り込み、ワンパターン化しない絵で豊かな感性を養い、拡大した美しい写真等で植物や動物等の真実の姿を知らせ、また、ことば、数等知的な面でも無理のない発達を促している。これらを通して、子どもは母親の膝を学校としてすくすくと成長していくのである。また、母親も子どもとの接触の中で自分もまた母親として成長していくのである。

しかし、平成8年度4月号からの教材の中に「カセットひろば」というカセットテープの中にお話が盛り込まれたことはいかがなものであろう。

忙しいお母さんのためという一見行き届いたアイデアのようにも思えるが、全家研の目指す「家庭教育の確立」という視点からみれば、かなり疑問が残る。子どもが母親の膝に手をかけ、母子が1冊の絵本に顔を寄せ合い、どんなに下手でも母親の声

で、母親のリズムで読んでもらうお話は、子どもの心の中に豊かにしみこんでいくであろう。カセットのスイッチを押して遠ざかる母親の後ろ姿を子どもはどう見るであろうか。母親不在の中で、一人でカセットテープを子どもは聞くであろうか。そんな情景があるとすれば、なんと寒々としたことであろう。もし、母親の手を抜くための配慮としてあのようなテープができたとしたら、とんでもないことである。また、母親と一緒に聞くとしても、そのテープがいかに巧妙に作られていても、メカを通したものに変わりはない。それでなくとも子どもたちは、日常、映像文化に浸りきっているのである。

女性が社会に進出することは望ましいことである。また、パートに出なければならぬ事情もあるであろう。しかし、忙しい母親ならなおのこと、わずかな時間でも絵本を媒介としての子どものコミュニケーションを大切にしてほしいものである。全家研の幼児教材は少なくとも手抜きの子育てに妥協するような誤解を招かないよう毅然とした姿勢が必要であろう。

◇ 小学生用教材について

小学生用家庭学習用教材でまず大切なことは、基礎・基本の学力の定着である。この点については、ポピー教材は、全学年教科書に準拠し、ワーク、ドリル、テストと三位一体で構成され、完璧な予習・復習教材である。

低学年で望まれることは、学習の習慣づくりと楽しく学習することである。これもひとえに母親の努力にかかっている。教材は質・量ともに適切で、きざみ入れや漢字・計算等によって毎日少しの時間で楽しく学習できるようにできている。また、「おかあさんガイド」には実に行き届いた配慮がされている。だから、教材については、なんらいうことはな

いが、問題は教材を利用する側の生活態度である。

ポピー会員の退会者の理由のほとんどは、ポピーをしないで残すからである。それは、日々の生活設計ができていないからである。学習の習慣づくりをしようと思えば、1年生から生活の計画づくりをしなければならない。私は、新1年生の小集会には各曜日ごとの生活設計の見本と生活の計画表を作成して渡している。そして、親子で各曜日ごとの起床から就寝までの計画表を立てるよう指導している。ポピー教材には、いろいろな付録がついているが、各学年の各学期に低・中・高学年用の生活設計の見本と計画表をつけることを提案したい。

中学年用教材としては、「9歳のつまずき」といわれるように、抽象的教育内容が多くなり、急に難しくなる。また、自学自習の力をつける必要がある。したがって、解説解答をできるだけわかりやすく懇切丁寧にしなければならない。ポピー教材は、学力差のつきやすい算数の解説は特に詳しくするなど、実によく配慮されているが、それでもわかりにくい子どもがいるので、図解するなど抽象的な内容をより具体化して示す工夫が必要であろう。

これは、全学年を通していえることであるが、国語を理解させ、国語好きにするには、まず予習である。国語の予習は3回読みといて、1回目は読めない漢字がないように、2回目はわからない言葉調べ、3回目は文章の要旨をつかむという順にするのであるが、ポピー教材は新出漢字・難語句まではよくできているが、3番目の文章の要旨、あらすじまでの予習にかかわる点が不十分である。

高学年教材としては、自主学習を目指すので、基礎学力の定着とともに、発展的な学習に力を入れたい。基本的な学習は、同じような問題傾向で過剰学習させて、定着させる方法が最良であるが、高学年になれば、それとともに違った傾向の問題も多く取り入れ、思考力、応用力、あるいは創造力、表現力も培うような、言い換えれば新学力観に基づく問題も取り入れ、漢字・計算あたりも一工夫する必要があるように思う。

◇ 中学生用教材について

中学生生活でのキーポイントは、家庭学習と部活動との両立であろう。教科内容はいっそう専門化して難しくなり、量的にも多くなり、しかも部活動で心身ともに疲労し、時間的にも在校時間が長くなり、

在宅時間は少なくなる。これらの悪条件の中での家庭学習はよほど効率よくしなければならぬ。

それに備えての中学生用家庭学習用教材、「フレスタナイン」は実によくできている。国・社・数・理・英の5教科は教科書に準拠して月刊であり、理科・社会は1年間のすべての内容が合本になっている。しかも、音楽・美術・保健体育・技術家庭の各科も合本となり、9教科すべて学習できるようになっている。こんな塾はない。しかも、期末テスト対策として年5回の中間・期末テストの予想問題が別冊となっている。その他英語のヒヤリングのカセット、学習に必要なアドバイス、入試対策等、至れり尽くせりの家庭学習教材である。

あえて、今後の課題としては、新しい学力観に基づく新傾向の問題の開発であろう。これは、全国的に取り組みつつある新しい課題であるから、教材作成上かなりの研究と努力が必要となってくる。

◇ こころの文庫について

支部の国語教室で「こころの文庫」を教材として各学年1年間読んでみた。低学年はまずまずとしても、中学年以上は、子どもたちに感動させ、興味を引かせるものが案外少なかった。

多くは、ダイジェスト版という感じで、教養として知っておいたらよいのではないかという全く大人サイドの文庫である。母親たちの意見では薄い冊子だから、これくらいは読むだろうと思ったが、「面白くない」「難しい」といって、ほとんど読まないという。現在読書ばなれの傾向が著しくなっているが、子どもを本好きにするために、大人の目でなく、子どもの目線に立って、軟らかい頭で「こころの文庫」を見直す必要がある。



家庭学習用教材に対する希望と意見 家庭学習用教材に最適はあり得るか

鹿児島県・鹿児島中央支部対話主事 前田 増蔵

1 はじめに

新しい学力観に立つ家庭学習用教材は、子どもの思いや願いに基づいて、一人一人のよさ、可能性などを生かしながら新しい課題に進んでかわり、自ら考え、判断し、試してみたり、表現したりすることを基軸に作成されている。しかし、その学習課程において、新たな課題解決に生きて働く知識や技能を自ら獲得し、それが生涯にわたる学習、生き方にかかわる思考、判断、表現などの体系に組み込まれるように作成することも必要ではなからうか。これによって育まれた資質や能力は、個性的なものであり、豊かな自己実現の大きな力となり得ると思われるからである。

家庭学習用教材は、子どもが主体的、能動的に習得できる能力（思考、判断、表現）の育成が、基礎的、基本的な内容の中核をなすものと捉えたい。このような考えをもとに作られた家庭学習用教材は、子どもの主体的な家庭学習を促進させ、展開を容易にするものとする。

2 家庭学習用教材の備えるべき姿

新しい学力を育てる家庭学習用教材は、そこに「学習すべき内容ありき」ではなく、そこに「子どもありき」という考えを主体として、適時的確に子どもの能力を豊かに伸ばしていけること。したがって、一人一人の子どもの個性が生かされ、伸ばされることを根底として教材が存在してほしい。

家庭学習用教材の備えるべき基本は、学習者である子どもをどのようなもの（年齢別、学年別、発達段階別）として捉えるかを明確にしておくことは論をまたない。

子どもは、もともと様々な可能性と夢を抱き、どの子ども、より向上したいという切なる欲求をもった存在であるから。

3 家庭学習用教材の現況

今、出版されている教材の多くは、作成者の人間としての内圧があまり感じられないように思われる。その教材の特性を「指導要領準拠」という名前に保護され、みんな、できのよいサラリーマンみたいな出版物として店頭に並び、また、宅配されているのが現状である。

このことは、現在の家庭学習用教材が子どもの、「個性を抜きにして、総花的で日本人好みの付加価値の多い教材」を可として、社会に受け入れられているという社会構造にも問題がある。子どもを「学習者としての子ども」としてその存在を明確に捉えて考察すれば、レーダー（広がり）ばかりを頼りにした教材が作成されている感を強くする。

もっと子ども一人一人に適した、ジャイロスコプ的な教材が、研究、作成されてほしい。その点、全家研ポピーは、広い視野に立って教科の特質を生かし、個に応じて家庭学習が容易に進められるように融通性、選択性にも配慮して作成されていることは、他に類をみないすばらしい家庭学習用教材である。

4 今なぜ家庭学習用教材の充実か

これまでの対話活動を通して、家庭学習用教材について考えてきたことは、次に示すように大きく分けて四つにまとめられる。

- ① 学力の定着は、親にとって最大の関心事であること。
- ② 未来への対応、社会の変化をふまえて今こそ家庭学習用教材が整備、研究されねばならないこと。
- ③ 毎月の地区モニター会議やモニター主導で、毎年1回以上開催される小集会、ポピー勉強のしかた教室等に出される親の願いのいくつかを子どもの実態分析から考察すると次のようである。

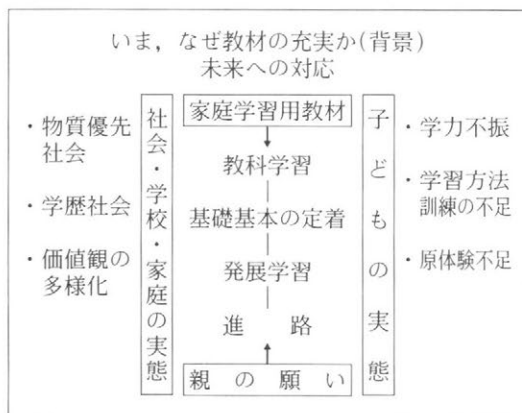
- ・ 文章、用語、図表、式等の事実を読み取る（読解力、直感力）基礎、基本が不十分。
- ・ 観察、考察、論理的思考、判断力の不足。
- ・ 作文力、文章の要旨をまとめる表現力、生活科等の応用力の不十分（このことは、鹿児島県公立高校入試の結果分析からもいえる）。

④ 親の願いとして、自己教育力を培う上で子どもに望んでいること。

- ・ 子どもにやる気を育てさせたい。
- ・ 学習の習慣をつけさせたい。
- ・ 学年相応の学力を確実につけさせたい。
- ・ 遊びも多く取り入れてやりたい。

以上の実態から、学力は学校教育における「目指す学力」と家庭学習によって補完された「身につけた学力」とがあり、しかもこの二つの相関が希薄であることがわかる。

このことは、授業と家庭学習との結びつきが弱いということである。二つの学力を一体化させ、「目指す学力」の向上を支援し、学習を容易にする素材が家庭学習用教材であり、学力の定着、発展に不可欠の素材である。



5 家庭学習用教材を生かす工夫

- ・ 教材の原点は、わかりやすいということ。
- ・ 教材は、人によって生かされるということ。
- ・ 対話とは、対談、対顔（顔の見える付き合い）ということ。
- ・ 対話主事は、対話の中から「こころ」を育む縁の下の方力持ちであること。
- ・ 対話主事は、全家研の理念を多くの人に理解させ、実践させること。

以前、教育対話通信で「学び方教室」について、

次のような提言がなされていた。

- ① 単にポピー塾に過ぎない活動である。
- ② 母親不在の活動である。
- ③ モニターさんは接待係である。
- ④ ポピーの消化機能に過ぎない。

これでよいのかという提言、同感である。母親と子どもの温かい愛情を醸し出す媒体としての役割も兼ね備えてもつ、全家研ポピーの存在価値を再評価したい。

全家研の「今、なぜ、心の教育か」の問いが理解できるような気がする。

「心の教育」とは、心の感度を高める運動であり、全人類が道義的に問われなければならない問題として、その解決へ向かっていく全家研のすばらしい運動であると思う。

人々の行動の根元には、「こころ」が千古不易の真理として潜在しているからである。

その千古不易の真理に人々は感動し、心を動かし、動かされるのである。ここに、教材を介した対話活動の真価が存在すると思うとき、「今、なぜ、心の教育か」は、全家研運動の崇高な理念からの問いかけであろう。

子どもの心を動かす、地に着いた活動は、どんなことから手がければよいか。対話主事の真価が問われる厳しい世相である。“家庭学習用教材を「生かすも殺すも対話次第”

6 おわりに

世はまさに、家庭学習用教材氾濫の時代到来の感を抱く。その中に、「全家研ポピーあり」と同様に、全家研には「母親あり、豊かに育ててほしい子どもたちもあり」。

全家研鹿児島中央支部にも当然、心で結ばれた、「母親としてのモニターさんあり、会員あり、会員のお母さんあり」。その結びつきの中に、全家研の理念を不易の信条とし、理念拡充の基本は「母親の意識改革」からという田中支部長の固い信念と組織を生かす優れた企画力に基づき、支えられて、支部スタッフが一丸となって全家研運動に情熱を傾注できることを幸せに思う。



家庭学習用教材に対する希望と意見

これからの家庭学習教材に 望むことは……

茨城県・鹿島支部モニター 林 千津子

現在、22歳になる娘が小学校へ入学した時に、ポピーのモニターさんにならせていただき、その後、鹿島支部の普及部員として微力ながら家庭教育の仕事に携わらせていただいて16年になりました。

今考えると、とても恥ずかしいことですが、最初は、少しでもわが子の学校の成績が良くなれば良いなという気持ちでスタートしたように思います。

鹿島支部のモニターとしての研修会に初めて参加した時、「お母さん、あなたのお子さんを良くしたいとお考えならば、まず、まわりのお友達と一緒に良くなるのが大切です。そのためには、お友達のお母さん方と一緒に勉強していくのが一番です。」とお話していただきました。例えば、学校で授業を受けるとき、あなたのお子さんが一生懸命に先生の話をお聞きとしても隣の席のお子さんがうるさくしていたら授業に集中できないでしょう。集中するためには、隣の席のお子さんに授業は静かに受けなければならないことをわからせてあげることが先ですね。勉強だけでなく、授業態度、基本的しつけが先なのです。それには、家庭でのお母さんの役割が大切になるのです。

なるほど、私は心から納得できました。その時、全家研運動についていこうと決意し、今まで仕事をしてきました。それから、まわりのお母さん方に勉強してきたお話をさせていただき、クラスみんなががんばって良いクラス、子どもたちにしようとして団結したような気がします。本当に楽しい子育て期間だったように思います。どの子どもたちもイキイキとしておりました。

その当時がんばったお母さん方とは、今でもいい友達としておつきあいをさせていただき、お互いに子どもの成長を話題に花を咲かせております。私が長い間この仕事をがんばってこられたのは、このようなお母さんとのつながりや子どもを通して世の中

の移り変わりを捉えることができ、楽しく仕事ができただけのお陰だというのはもちろんのことですが、全家研運動のすばらしさにもあると思っています。このような思いをさせてもらったこの運動のすばらしさを今、子育て真っ最中のお母さん方に伝えていきたいと思っています。

オウム問題、いじめ問題、阪神大震災の事後処理問題と世の中大混乱の時代です。子どもの教育観も変わってきております。

お母さん、変わっているのですよ。子育て観も考えなくては……。偏差値はもういらないのですよ……。学校は変わりつつありますよ……。

次のような詩に出会いました。

活断層

大学は出たけれど、就職ができない。
「有名大学を出れば、良い会社に入れる」と、あんなに言っていたではないか。

昨日まで、覚えに覚え、覚えまくった。
いつも、満点を目指して
学校が決めたコースを、ひたむきに走った。
塾でも、ガンガン叩き込まれた。
歯をくいしばって、がんばり通した。
なに？ 今になって。
明るさだって!! 協調性だって!! 個性だって!!
創造性？ やる気？ 積極性？ 力強さだって？

そんなの、どこで、だれが大事だって言ったんだ。
おまけに、指示待ち人間は駄目だって？
「覚えの良い子は優秀だ」

嘘つきめが!!

これは、今社会に出ようとしている青年の声でしょう。戸惑って、いらだっているのが手に取るようにわかります。母親、父親の戸惑いも聞こえてくるようです。親として子どもに将来、幸せな人生を歩んでほしいという願いで一生懸命がんばってきたのです。

どこで違ってきたのか……何年か前までは、それで良かったのに……子育て、家庭教育は現在ではなく、将来を考えて人間として成長させていかなければならないのです。

大変なことです。でも、とても大事なことです。そこで、母親の頼りとなる家庭学習教材に望むものも自然と多くなります。

◇ 世の中の変化に対応できている教材 ——新学力観に沿ったものを——

- 1 学力観が変わっても変わらない基礎・基本をきちんとおさえたものを……
学校の授業の予習・復習がきちんとできる教科書準拠教材が望ましいと思います。
- 2 楽しく学習できる工夫を……
目先のもの（カラー・イラスト等）
内容的には、学習内容が子どもにとって理解でき、「わかった・できた」という喜びにつながるような問題の出題の仕方をしてほしいと思います。
- 3 新学力観の重要ポイントの自分を表現できる教材を……
問いかけの工夫——自分を表現するための方法、書く（作文）、話す（母親・友達・先生との対話形式）ができるといいと思います。
- 4 年齢・学年に応じた話題性のあるものを……
いろいろな分野の視野が広がれば、子どもの個性を伸ばせるお手伝いができます。また、その話題に興味・関心を持った時には、その事柄が広がるように参考資料の探し方や案内があればいいと思います。
- 5 習慣づけをするための工夫を……
毎日少しずつこなせる問題量を考慮してほしいと思います。
- 6 お母さんたちのための情報を……
今、お母さんたちは、信頼できる指導者、相談者を求めています。でも、現実にそういう方との出会いがなかなかうまくできないようです。だから、余計に他人のことが気になり、子どもを

塾・おけいこへと走らせているようです。子どもの自由・考える力・自立心を奪い取る結果になっているような気がします。信頼できる人・情報・物があればもっと楽になるのに……。「この教材を上手に利用していれば子どものことは大丈夫」、「安心してがんばってみよう」という気持ちになるようなページがあれば心強いのではないかと思います。

本当に家庭学習教材に求められることは、多くなってきていると思います。今までのように、ただ知識を一つでも多く頭に入れればいいという考えのもとに作られた、量が多くパターン別の問題があればいいドリルの時代は過ぎたようです。

人間を育てるための家庭教育教材——学校・家庭・社会が一緒になって「心を育てる教育」をしていかなければならない時代です。決して欲張りではなく、多面的な見方をした教材を必要としているのではないのでしょうか。

最後に、私は全家研運動に参加させていただき、子育てができ、多くの指導者に巡り会い、お母さん方と一緒にがんばってこられたことを大変ありがたい思い、感謝申し上げます。

これからも、微力ではありますが若いお母さん方のお力になれる部分があればいいなと思いながら、私の仕事といたしております、平澤先生の教え「全家研・教育五訓」を広めることに、これを機会に更にながらばっていききたいと思います。



家庭学習用教材に対する希望と意見 家庭学習のための教材

愛知県・岩倉支部モニター 岸 眞紀

◇ 学校での教育と家庭での教育

教育という字は、教と育の二つの文字から構成されている通り、「教える教育」と「育てる教育」の二つの機能があります。

「教える教育」は、教師によって学校で行われる部分が多く、「育てる教育」は、親によって家庭で行われる部分が多いようです。学校は、国語や算数など「知識・理論・技術」を教えます。では、家庭で親は何を育てることが大切なのでしょう。それは、「心」ではないでしょうか。人間性ともいえる豊かな心や健康な心だと思います。

学校教育では、成績や点数で表すことができるので理解度が目に見えるものにかえられます。これに比べ、心や人間性は目に見えにくく、つかみどころがはっきりしません。しかし、学校教育が一人の教師によって集団の場で行われるのに対し、家庭教育は親と子の1対1の個別指導となります。ですから、子どもの理解度を確認することができ、ほめてあげることも、つまずきを直してあげることも可能になってくると思います。

学習の基本は、今を充実させ、子どもの「自己実現」つまり、最大限に自分を発揮し、心楽しく生きること、を図ることです。学校で習った事を家庭で学習し直してはじめて、理解が定着し、実力が身に付きます。家庭で学習するとき、子どもの負担にならず、達成感のある教材を親は求めます。そうすることによって、知識に頼ることなく心も育まれると思います。そのためのよりよい教材を小学校にしばって考えてみたいと思います。

◇ 小学校の家庭学習

親が子どもの家庭学習を考えると、学力だけでなく、人間として成熟するような総合的な指導に中心をおくことが大切です。家庭学習は、学校の下請

けではありません。勉強は、親が主体になるのではなく、「子ども自身のために、子どもの責任においてやる」ことを次第に気づかせていくことが基本的な方針です。

・低学年

1・2年生の場合、独立するにはまだ早く、依存期にあります。例えば、宿題や片づけや明日の準備などに親の方からの働きかけが必要です。子どもの話を聞いたり、疑問を解いたりして親子のふれあいの中で学ぶことができます。そして、具体的で実際の・生活的なことがよく理解できます。

しかし、学校の勉強は文字や数などを中心とする抽象的な内容が多いので、日常生活に必要な自分の氏名やお金の計算などで関連づけていく方法がよいのです。生活的な経験を基に手紙を書くことや計算をすることや物を育てることで興味をふくらませていきます。すると、宿題のドリルやポピーの各教科のシートを頭の中で具体的に置き換えながら、想像力を豊かにしながら学習していただけます。

内容は、ポピーのように質的に充実しているものを短時間でやるのが大切です。答え合わせをし、つまずきを見つけ、教科書や手引きにそって調べることで、正しい答えが導かれる筋道をはっきりできるので、「やった！」という喜びになります。ポピーの『手引きと答え』は、詳しい解説と他の事例をとりあげた内容が含まれているので、つまずきを直せた上にもう一歩進んだ家庭学習によりよいものです。また、ふきだしが多く盛り込まれていることで、学校で先生が何度も繰り返し言われた事を親が再生できます。さらに、教科書のページが記載されていることは、きざみ入れシールを併用して、学校の進度に合わせての家庭学習をしやすくするために大切なことです。

生活科は、学校での授業が教師誘導の指導ではな

く、自らの手や足、目や耳などを使った探索、そして発見という形です。他教科にみられるドリルの予習・復習を中心にする学習をとらず、見つける・調べる・作る・育てる・遊ぶ等々の活動を通して学習できる立体的な教材を盛り込んだ上でのシートによる学習を期待します。

つまりは、生活科こそが全教科に必要な意欲・関心の高揚、表現活動の力量の向上が図れる教科だと思うのです。さらに、最近目につく新学力観に基づいた問題に対応していくためにも、知識・理解を重視した学力でなく、思考力・判断力・表現力を基本とした考え方が生活科に求められているのであって、それに合った教材の見直しが必要だと思います。

・ 中学年

3・4年生の場合、依存から独立へ移行する時期で、自己主張が目立ちます。親が決めていく学習スタイルから子どもまかせの家庭学習にしていきます。学校で習ったことを再度やり直して見て、理解度を確認するための復習をポピーのシートのように繰り返し練習できることと、明日学習する内容を『教科書のまとめ』を使って予習するという計画を立てた学習方法が必要です。そのために、『教科書のまとめ』の大事な箇所が赤で印刷してあると、暗記するとき色付きの下敷きを使えるので便利だと思います。

理科の学習は、自然現象において、ぼんやり見逃していることに光を当て、疑問を持ち、考えていく姿勢をつくるのが鍵です。ポピーの表紙裏や「あそびんびっく」の中にある図鑑のような写真や「ふしぎ・ふしぎ」を基に調べて知ることがプラスに関連し合い、その上でシートで確認すると知識として定着していきます。さらに、育てる教材や実験できる器具が進級プレゼントや「あそびんびっく」の景品に盛り込まれていると興味深く経験できます。

社会科は暗記教科ではなく、問題解決の教科で、ごく身近な日々の生活の中で力をつけていく教科です。地名や記号を丸暗記して活用できない知識を覚えるのではなく、実際に遠出をした時などに地図を開いて、山脈、河川、地名を照らし合わせたものは記憶としてきちんと残ります。学習資料としては、直接目に触れるものがベストですが、空間的、時間的に限界があるため、写真や説明文、統計やグラフを読み取る力をシートでつけながら、社会事象を把握できるとよいです。その手立てとなるものを毎月

組み込むことが必要です。

問題の量は、もう少し類似問題や発展問題が多い方が単元のまとめやテスト勉強に役立つと思います。

・ 高学年

5・6年生となると、急に理論的な思考力や理解力が伸びます。いよいよ低学年から積み重ねてきた家庭学習を自分のために自分でやる時期です。教科書で基礎的な知識をつかみ、基本問題で理解し、発展問題で応用力を高めるポピーのシートの進め方がよいです。そして、解答を見て自ら採点をし、なぜ間違えたのか、どこが足りていないかをつかみ、手引きを参考にしながら正しい解答を導く過程を考え直します。この繰り返しで、一つの単元ごと習熟していく方法をとります。

高学年ともなると、個人の興味・関心もさらに多様化し、学校での学習をより深めた幅広い内容を求めます。歴史的・地理的な内容、自然現象（動植物・天体・気象等）などをポピーのシートの表紙裏や「あそびんびっく」にカラーで写真が載っていますが、時には冊子にまとめたものが入ると楽しみです。

◇ おわりに

覚えたことを持続させる記憶力は、人間の場合、頼りないものです。そのために、習ったことをその日のうちに復習することや経験を基にした感動体験の繰り返しによって、子ども一人一人の今を充実させ、自己実現を図るために努力することが大切だと述べてきました。

家庭学習による自学自習の習慣が、自ら育つ力を養います。予・復習両面でのバランスのとれた家庭教材のポピーが、ますます質・量ともに充実することを期待します。きっと、生涯を通じて人間を進歩向上させる原動力となることでしょう。