

琉球大学学術リポジトリ

授業づくり論研究ノート(1) －教授行為をめぐる諸問題の検討－

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1105

授業づくり論研究ノート(1)

— 教授行為をめぐる諸問題の検討 —

藤原幸男*

A Note on Teaching Theory**

Yukio FUJIWARA

1 教授行為の性格

こんにち、授業が成立しにくいという状況がみられる。一方では、授業中に子どもが騒いでどうにも手がつけられない、授業にならないという状況がある。そこでは、学習規律の自覚的形成を生み出す取り組みが必要である⁽¹⁾が、と同時に、荒れる子どもにも「できるようにになりたい」「わかりたい」という要求は人一倍強くあるわけで、それをみたとすような授業をつくりだしてないから彼らの荒れ、騒ぎはひどくなっているという側面を見逃すことはできない。とりわけ、教師の教授行為がそうした要求に応えきれていない点に大きな検討課題があるといえる。

吉本均は、作業の指示・点検で終始し、指示・点検が教授行為そのものだと錯覚している現実を指摘しながら、教授行為はそれとは別物だと述べている。吉本によれば、教授行為ないし教授技術は次のような性格をもたなければならない、という。

一つは、子どもの内面に訴え、学習対象への能動的関与をひきおこすものでなければならない。

「『教える』ということは、子どもたちの内面に『書きたい』という感情を引きおこし、実際にそれを書かせることで学力をつけていくことなのであり、『考えたい』『調べてみたい』という認識興味をよびおこし、実際にその活動を通して思

考力を身につけてやることのほかにはない。子どもたちの主体の内面に、何らかの情感や認識興味をよびおこすことこそが、教えるという技術の性格なのである。」⁽²⁾

二つには、学び手である子どもには働きかけの拒否の自由があることを確認し、思わず身をのりだし能動的に関与せざるをえないような働きかけを創出しなければならない。

「教えるという働きかけは、拒否の自由を持つ相手のなかに、何らかの反応、応答を引きだしえたときに成立するといえる。拒否の自由を持つ相手とは、自由意志の主体にほかならない。自由意志の主体による能動的な反応を引き出し、それをますます強化しつづけていくことが、教えるという働きかけの本質にほかならない。」⁽³⁾

以上二点に関わる吉本の指摘は重要である。そういうものとして教授行為をとらえ、教授行為を展開していくことが必要となる。

吉本のいうように、教授行為は、学習課題を作業の形で指示し、できたかどうかを点検するといった、指示・点検の行為に帰着できるものではない。そのようなものではなく、子どもの内面に訴え、自発的学習行為を生みださなければならない。授業は、子どもの興味・関心と切り結び、生活場面との関連づけを意識的に行ないながら、学芸(科学・技術・芸術)の楽しく豊かな世界へと子どもをひきこみ、そのことによって現実世界を見る目を鍛えていくものである。そのことを保障するのが教師の指導性であり、とりわけ教授行為のあり

* (Received August 20, 1983)

** 琉球大学教育学部教育学科

ようである。だとすれば、教授行為がそういう性格のものとなりえているかどうか、を検討しなければならない。その場合、教授行為がそういう性格をもつにはどんなことが必要なのか、そして、どのように教授行為を展開していけばよいかを検討しなければならないのである。

私自身としては、「教材づくり」と関わって、「発問・問題」「教具・実験・読物」「作業課題」の重要性を指摘し、それらを中心として授業を組み立てることを提案したことがある⁶⁴⁾が、教授行為一般の問題と結びつけて、したがって「授業づくり」の文脈で論じるという点で不充分であった。そこで再度この問題を問い直し、本稿では、教授行為を中心として授業づくりに関する原理的諸問題を検討し、楽しくわかる授業の創出のための礎石にしたいと思う。

2 教授技術の二側面をめぐる

(1) 一つの教授技術論

授業は教科内容の伝達＝習得をめざして行なわれる。そうである以上、教師はあらゆる手段を駆使して教科内容にむけて子どもを引きこみ、方向づけてやる必要がある。とりわけ、ことばや具体的素材で子どもと切り結び、方向づけることが必要となる。したがって教授行為としては、具体的素材としての教材・教具の指示と、コトバによる方向づけが中心になる。両者を視野に入れて教授行為を展開する必要がある、といえる。だが問題は、授業づくりの脈絡のなかで両者をどう位置づけ、どう関連づけるかである。

吉本均は、教授技術⁶⁵⁾を次のように規定する。

「教えることの技術は、次の二つの側面をもっている。一つは、内容的、実体的側面であり、二つは、作用的ないし過程的側面である。教えることの技術を**実体的側面**からいえば、『教材・教具づくり』であり、**作用的側面**からいえば、一連の教授行為、つまり『語りかけ』（説明・助言・指示など）や『問いかけ』（発問）である。この両者はもとより、教えるという一つの技術の二側面なのであり、両者はつねにともに存在しているのである。実体をもたない作用というものは存在しないし、また**作用なしには実体**といっても、それ

は子どもたちには**伝わらない**からである。教えることの技術とは、教材づくりを介して、それにもとづいてなされる一連の働きかけの体系のことにほかならないのである。」（傍点は原文、丸点は引用者、以下同様）⁶¹⁾

「『教える』ことの技術とは、教材・教具づくりという手段の体系であるとともに、それにもとづいて、子どもたちの知的能動活動をよびおこすための教師による意識的な働きかけのプロセスだといえよう。実体＝内容をともなわない機能というものは、もともと存在しないのであるし、また、**実体＝内容がいかにすぐれたものであっても、それがそれ自身、自動的に子どもに伝わるのではない。いわんや、能動的活動をよびおこすものとしては伝わらないのである。**」⁷¹⁾

吉本は、一つの技術の二側面という形で、教授技術を、実体的側面としての「教材・教具づくり」と作用的側面としての「問いかけ」「語りかけ」にわけ、「教材・教具づくり」を介して「問いかけ」「語りかけ」の創出を考えている。そのさい、「教材・教具づくり」がそれ自体として作用するのではなく、それが作用するには、「問いかけ」「語りかけ」を工夫し、選びとらなければならない、という。「問いかけ」や「語りかけ」なしには、教材・教具は作用しない、というのである。「ドラマとしての授業」を成立させるには、「問いかけ」や「語りかけ」を演劇にも似た形で展開させねばならない、ということになる。こうして、「教材・教具づくり」を前提としつつも、作用的側面にややウエイトをかけながら教授技術論を展開していくのである。

(2) 教授技術の二元論的把握の問題点

相対的に独立したものとして「問いかけ」「語りかけ」をとらえ、「問いかけ」「語りかけ」に重点をおいて教授技術論を展開するのはユニークである。そして「どう子どもに食い込ませるか」の考案・工夫という点での肯定的側面も評価できるが、私はそこに若干の疑問を感じないわけではない。

一つには、「実体をもたない作用はない」「作用をもたない実体はない」とするが、この場合、実体＝「教材・教具」であり、作用＝「問いかけ」

「語りかけ」であるとしか考えられないのだろうか。「教材・教具」という形をとらない実体があって、それが作用をふくみもつことはないのか。「問いかけ」「語りかけ」という形ではない作用を「教材・教具」がもつことはないのか、という疑問である。¹⁸⁾

二つには、とりわけ後者に関わって、「教材・教具」は実体的側面であって作用しない、と規定できるのだろうか、という疑問である。この点について以下で検討してみたいと思う。

授業の中で教材・教具を提示する場合には、どの場面でもよいということはほとんどありえない。一定の指導過程の脈絡の中で、指導過程に位置づけられて、ある必然性をもって教材・教具は提示される。だとすると、教材・教具は暗黙のうちに授業の方向性を指示しているわけで、そういう点からみても子どもに作用をするのではないかと私は考える。

実はこの点については、吉本みずからも、「教材づくりというのは、たんに事物・事象・作品を構成・提示することではなくて、教師がそれらの素材にどんな意味を付与し、素材のなにをとりあげるかという意図に担われているのである。そうした場合には、素材や作品が、まさに教材となるのである。……………教えねばならない教科内容が、上述したようなイメージとして存在していることによって、はじめてそれが能動的に学びとる対象として子どもに伝えられていくのである。」¹⁹⁾と述べているのであって、この点に注目するならば、実体としての教材・教具も能動的に学びとる対象として子どもに作用するといえるのではないかと。

指導過程における位置づけの点から教材・教具の作用的側面を述べてきたが、角度をかえて、教材・教具の条件から考えてみたい。

吉本もいうように、教材・教具の条件として、教材・教具は「『見えない』教科内容を典型的に存在させ」¹⁰⁾ていなければならない。そうでなければ、「見えない」世界としての教科内容の習得を子どもたちに保障することはできない。だから、教科内容を典型的に実体として内在させたものであることは、すぐれた教材・教具の不可欠の条件である。その意味では、教材・教具が実体的側面

を強く担うことは確かである。

しかし、教材・教具を「教科内容の典型的内在化」＝「実体的側面」としてのみ規定してよいか、という疑問を感じる。私自身はかつて、「教材は文化を伝達するというよりも、文化へ子どもたちを媒介、橋わたしする素材なのだ」と規定し、そういう規定から、「要は、子どもの知的好奇心をどうピクピクさせるかである。教師の得た感動を教材・教具づくりの中に生かすという発想である。……………教師の感動をもとにしながらも、それを対象化し、子どもの実感・納得を大切にしながらそれと切り結ぶような教材・教具づくりを綿密に行なわなければならない」と述べたことがある。¹¹⁾「典型性」だけでなく、ここで指摘したような「媒介性」「橋わたし性」も教材・教具の重要な条件として存在することを忘れてはならないのではないだろうか。

鈴木秀一・須田勝彦は、教材の条件にかかわって次のように述べる。

「子どもたちが一定の教育内容（たとえばあるひとつの概念）を認識して自分のものとするために、直接に取りくむ対象が教材であるから、教材は教育内容の構造を全面的に正確になうものとして構成される必要がある。しかも子どもたちが直接に取りくむということは、子どもたちが五官や運動器官やすでに手に入れている思考力を用いてその対象を分析したり、操作したり、総括したりすることにほかならないから、そのようなことを確実に容易になしうる性質を教材はもたなければならない。先の教育内容の構造を全面的になう性質を『典型性』と呼ぶとすれば、これは教材の『具体性』と呼ぶことができるだろう」¹²⁾

（丸点は引用者）

鈴木秀一・須田勝彦もいうように、すぐれた教材は、「典型性」のほかに上記の意味での「具体性」を不可欠の条件とするように思われる。「具体性」をそなえた教材であれば、対象の分析・総合といった「能動的活動をよびおこす」はずだからである。吉本均のいうように、教科内容を典型的に内在させただけでは、教材・教具はなかなか作用しないかもしれない。しかし、だからといって、教師はそうした教材・教具だけでは不十分で、「問いかけ」「語りかけ」を工夫して確実に作用

させるようにすると言ってしまうてよいのだろうか。根本としては、教材・教具に問題があるのであって、教材・教具それ自体が子どもにつきささるようなものでなくてはならないのではないか。それほどまでに具体化されていなければならないのではないか。教科内容を典型的に内在させた教材・教具は、多くの場合、いくつか考えられるが、そのうちどれを採用してよいというわけではなく、子どもを引きつけ、子ども自らの分析・総合によって課題解決へと確実にみちびくものをこそ選択・創出しなければならないのではないか。このようにとらえると、教材・教具それ自体に「具体性」のレベルで作用的側面があると考えた方が良い。いわば「実体的側面」と「作用的側面」を兼ねそなえた教材・教具をどう選択・創出するかが課題となると考えられる。

(3) 「実体が作用する」事例

事実、すぐれた実践家は教材・教具の作用的側面に注目し、作用的側面を強くもつ教材・教具の選択・創出にかなりの労力を注いでいる。そうした教材・教具をさがしだせるかどうか、授業の成功の一つの秘訣を見ているのである。

たとえば有田和正は、次のように述べている。

「教材が教材でありうるためには、子どものはたらきかけをうけることであり、子どものはたらきかけにたえ得るものでなければならない。子どもたちが、素材に出会うことによってはっとし、おやどうしてだろう、おかしいなあ、と考える、どうしてか追究してみようと動き出したとき、子どもにとって教材となり得たということである」⁽¹³⁾

有田の教材・教具の開発・工夫には多くのものがあるが、私になるほどと思ったものの一つに、「さとうきび」の事例⁽¹⁴⁾がある。有田は曲がったままの沖縄のさとうきびを空輸して教室にもちこみ、「なぜ曲がっているのか」を問題にし、「沖縄学習」にせまっている。教師がとりたてて問わなくとも、子どもは「なぜ曲がっているのか」と追究を始めている。実体としての「さとうきび」がこのような追求を呼びおこしているところに注目したい。そのような性格を強くおびた「さとうきび」を実体として提示できるかどうか、授業

の成否のカギをにぎるともいえる。

しかもこの場合、単に興味づけ、分析、総合活動を呼びおこしている（具体性）だけではない。子どもの追究方向が実体としての「さとうきび」のなかに内在しており（典型性）、子どもが自らの手で分析・総合することによって「沖縄のさとうきび産業」を感動的に学びとれるようになっていく点に注意する必要がある。2メートル50センチもある曲がった「さとうきび」それ自体のなかに教科内容にせまる実体がひそんでいて、それが子どもに作用しているのである。曲がった「さとうきび」や節の間かくに長短のある「さとうきび」は子どもたちに目新しく、新奇で、そこに引きつけられる。有田の提示した「さとうきび」はこの点で具体性に富むが、それだけにとどまらない。そこへ注目させるとすぐに追究を方向づける、という働きを内在させている。つまり、①曲がった「さとうきび」は台風の影響を示し、②節の間かくの短さは台風が雨をもたらさなかったことを示している。だから曲がった「さとうきび」をとおして、「さとうきび」を素材として「沖縄の農業」は雨に影響されることが如実に理解できる。

このように、二つの契機を内在させた曲がった「さとうきび」を持ちこんだことこそが、子どもの知的追究力を引き出し、「沖縄学習」に的確にせまり、感動的成功を呼びおこしたとってよい。この場合、「どうして曲がっているのでしょうか」とあえて問わずとも、子どもはその方向で知的追究を開始している。そういう点からすると、「どうして曲がっているのでしょうか」という発問は実体の生み出す作用的側面を支えているにすぎない、とみることが可能であろう。こうした曲がった、しかも節の長短がある「さとうきび」であれば、多くの人が——というのは子どもの状態によってそうでない場合もありうる想定されるからであるが——同じように試みても子どもを引きつけ、課題解決にせまりうるにちがいないと考えられるであろう。

同じような実践例は、吉本均を中心として編集された『達成目標を明確にした授業づくり入門』（明治図書、1982年2月）で紹介されている実践例⁽¹⁵⁾にも見られる。徳永隆治の体育実践「たのしいかけっこ」がそうである。くわしい実践記

録は、小林一久編『達成目標を明確にした体育科授業改造入門』⁽¹⁶⁾（明治図書、1982年2月）に掲載されているので、それにもとづいて検討したい。

徳永によれば、主体的な学習をひきおこすには、「能動的な活動をひきおこすような場面の設定が必要であり、そして、活動の結果が子どもたちの目に具体的に見えるようにしてやらなくてはならない」というわけである。そのために取り上げられた教具が、荷作り用ナイロンテープだったのである。

徳永は、「ももをあげて走る」ことにねらいをおいて、長さ2メートルの荷作り用ナイロンテープを大腿部にかけて、落とさないように走らせることを試みた。テープをつけて走らせる中で、ナイロンテープを落とさないように走るには「膝を高くひきあげて走らなければならない」ことを実感的に理解させていく。このことをとおして、子どもたちは、「まっすぐ、すばやく走る」技を身につけていくのである。

さきの有田和正の場合と同じように、徳永も、「ももをあげて走る」ことを認識させるために、そのねらい（教育内容）を典型的に内在させ具体化された教具（荷作り用テープ）を考案している。子どもたちは荷作り用テープのおかげで、「テープを落とさないで走る」という課題に興味をもって取り組み、さまざまな試行の結果、「ゆっくりでも、ももをあげて走るとテープが落ちない」ことを認識していく。この授業の場合、成功の秘訣は荷作り用テープを用意した点にあるといつてよい。このことをもっと高く評価する必要があるのではないか。この工夫がすぐれているからこそ、あとの発問が少々ゆれても子どもたちにきちんとした認識が形成されていくのである。

徳永は子どもに発見させるような「発問」のありようにこだわっているが、発問は、「ももにテープをつけて走ってごらん」「ゆっくり走ったら落ちないか、はやく走ったら落ちないか」「ゆっくり走っても落ちない走り方はないか」というように、ねらいの的確にせまるように構想し、そのように最初から提示した方がよいのではないか。子どもから出るまで待つよりも、先取りしてもよいと思う。また、最後に教師が「ももをしっかり上

げることによってテープが落ちない」と説明してしまったことを指導上のミスとしているが、この場合子どもたちは試行のなかであれこれ考えているわけで、このことに注目するならば、「発見」にこだわるよりも、教えるべきことはきちんと説明した方がよい。したがってこれでよかったと思われる。

（4）働きかけの形式をめぐる

しかし、教材・教具自体に作用的側面が内在しているにもかかわらず、教材・教具だけでは作用しない場合もあるようである。たとえば、中学校の社会科教師である安井俊夫は次のように述べている。

安井は、「原爆の写真や日本の侵略の場面（南京大虐殺など）を見せたとき、『きもちわるーい』『やだあ、こういうのきらい』と顔をそむけ、それを拒絶する子どもの状況もある」ことを指摘し、「子どもが真剣に考えざるをえないような切実さのある教材を準備することは絶対に欠かせない基礎的作業である」が、しかし、「それだけでは授業が成立しにくくなっている」と述べる。⁽¹⁷⁾

たしかに今日、子どもにおける発達のゆがみはいちじるしく、人権意識や人権感覚の面でのゆがみも報告されている。⁽¹⁸⁾ こういう状況のなかでは、子どもの問題関心をとらえ、価値観を内面からゆさぶるような働きかけがますます必要とされてくる。それは教材・教具の再構成だけでなく、それとは別の働きかけを必要としてくるかもしれない。だとすると、安井のいうように、子どもにつきささる働きかけを教材・教具以外にも求めざるをえないかもしれない。

こうしてみると、今のところ、働きかけの形式には、

- | | | | | | |
|---|---------|---|-------------------|---|-----|
| A | 教材・教具 | → | 指導言（「問いかけ」「語りかけ」） | ⇒ | 子ども |
| B | 教材・教具…… | → | 指導言（「問いかけ」「語りかけ」） | ⇒ | 子ども |

の二種がある、と押さえておくのが妥当かもしれない。つまり、①教材・教具が作用し、指導言がその作用を支える場合と、②教材・教具の作用だけでは不十分で、子どもにつきささるような指導

言を必要とする場合、の二つである。そう押さえた上で、実践事例をもとに、教材・教具と指導言（「問いかけ」「語りかけ」）の関係構造を明らかにしていくことが今後の検討課題となるであろう。

3 教科内容の指導過程と教材・教具をめぐって

(1) 教材づくりをめぐる一つの構想

吉本は、子安潤「達成目標を明確にすることと授業づくりの課題」⁽¹⁹⁾での整理をもとにして、教材づくりの方法を述べている。子安論文は、後でも検討するが、鈴木正気の「『見えるもの』から『見えないもの』へ」という指導過程の展開を念頭において教材づくりの方法を検討しており、その点では現代における教材づくり論の一応の到達点を示すものと評価できよう。

吉本の論述によってまとめておくと⁽²⁰⁾、教材づくりにあたって重要なのは、一つには、教科内容と教材を区別し、その論理構造を明確にすることである。従来、教科内容と教材との区別がなされず、時として混同されてきた。その結果、何を教えるかが不明確のまま教えらるることになり、活発な授業展開にもかかわらず成果が上がらないという現象も少なくなかった。だから、教科内容と教材を区別し、教えることがら（主として概念・法則・形象）を明確にすることが必要なのである。

吉本の論をひきとって敷衍するならば、高村泰雄のいうように、教育内容と教材を区別することの積極的意義は、両者の独自の開発が可能になる点にある。つまり、「①教育内容が教材という個別的具體物の制限から解放されて、その本来の姿をとりもどし、そのことによって、教育が科学と結びつく道がひらかれること」と「②教育内容との関係で、教材のもっている意味とその限界が明らかになり、教育内容をより正確に反映した新しいすぐれた教材を開発する可能性が大きくひらかれること」とに求めることができよう。⁽²¹⁾

しかし、重要なのはそれだけではない。「教科内容と教材を区別する過程で、どのような概念や法則を教えるべきか、それらの概念や法則の相互関係はいかなることか、教科内容として重要な点は

なにかなどをあきらかにする」ことである。⁽²²⁾

そこまで発展させ、教科内容の指導過程における指導の順序を頭に思い浮かべることができなければならないのである。

教材づくりは、しかし、それだけで終わるわけではない。教材づくりにあたって第二に重要なのは、「『見えない』教科内容を典型的に内在させた事実、事象の調査・探究」である。そこでは、「教科内容の分析にもとづいて、教科内容が理解されるために必要な知識を明確化し、構造化していく」ことが必要だし、それにもとづいて、「これらの知識を獲得するために教師は、実地調査、各種統計資料、文献調査をし、事実に即した知識を明示する素材・資料を探したり、つくりだしたりする」のである。⁽²³⁾

以上が吉本における教材づくりの方法であるが、子安潤の整理では、鈴木正気実践をふまえて、もう少し細く記述されている。

「教科内容（『見えないもの』）と教材（『見えるもの』）を明確に区別すること」の段階では、鈴木実践の意義を、「『見えるもの』から学習するほうが子どもたちにとってわかりやすく、学習課題が鮮明になるというだけではない。人間の認識の筋道の基本をふまえているということにある」と見ている。そういう視点から、量を操作の手段として具体化したタイルやベキタイルにも注目している。「教科内容を、典型的に内在させている『見えるもの』＝教材・教具・資料をつくりだすこと」の段階では、「一つの教材・教具・資料をつくることで完結するのではなく、多くの場合、『見えるもの1』と『見えるもの2・3・4……』とを用意し、両者にある関連や矛盾や法則を追究させ、発見させる」ことになる、としている。⁽²⁴⁾

こういう側面を内に含みながらも、しかし理論に組み入れるまでには至っておらず、全体としては吉本と同じように、「教科内容と教材の区別」「教科内容を典型的に内在化している教材・教具・資料の作成」の二段階にとどまっているように思われる。とはいっても、私自身もこのような整理のレベルを抜け出ているわけではない。先の論文（「教材研究、教材づくりをどうすすめるか」）では、「学芸（科学・技術・芸術）の世界の追体験・再創造」「子どもの内面につきささる教材化

の工夫」の二段階に区分し、論じてきたわけで、吉本・子安と大きなちがいはないといえる。しかし、教材づくりの問題を再考するにつれて、二つの段階の中間項にあたる教科内容の指導過程のレベルをもっと重視する必要があると感じるようになった。そこを抜きにしては、教材づくりの方法を的確な形では理論化できないのではないかと思うようになった。そこで以下では、理論構築にあたって吉本と子安が共通の基盤とした鈴木正気実践を私なりに再検討し、教科内容の指導過程と教材・教具の関係構造をいまひとつ明確にして、先に進めたいと思う。

（2）「見えるもの」から「見えないもの」へをめぐる鈴木正気実践の検討

鈴木正気は、1973年から77年にかけて意欲的な社会科実践を展開し、そのなかで認識過程のすじみちを、「見えるもの」から「見えないもの」へという形で定式化した。

鈴木正気によれば、「ここでいう見えるものとは感覚的にとらえることができる事物をさすのであるが、感覚的であるだけに、それらの事物は、認識主体にとってはバラバラに存在するものでしかない。しかし事物が存在する限りにおいては、他と無関係にあるものではない。こうした事物のもつ内在的な関係、これが見えないもの（構造）である。みえる事物からみえない構造への飛躍を伴う過程これが認識過程だと考える。」^[25]（傍丸は引用者）というわけである。だから、このような認識過程にそうように教材づくりをし、さらには授業づくりの構想をたてなければならないことになる。

鈴木の場合、「うおをとる」「いさばや」「川口港から外港へ」「久慈の漁業」というように、第一次産業（とりわけ漁業）に題材を求めている。

しかし、「みえる事物からみえない構造へ」というだけでは、せいぜい、具体的な事物を提示することによって教科内容（事物の構造）にせまるといった程度のことしか明らかにならない。その意味では、「既知から未知へ」という通俗的レベルでの理解にとどまる危険性すらある。しかし鈴木実践の提起したものはその程度のものではなく、もっと重たいものが込められていたとみる必要が

ある。

「見える事物からみえない構造へ」というプロセスは、他方では、「日常の世界から科学の世界へ」というプロセスでもある。少なくとも、そういう脈絡に位置づけて「みえる事物からみえない構造へ」の移行をはかる必要がある。こう考えると、日常の世界においても「みえる事物からみえない構造へ」の移行過程があるわけで、そういう過程をたどることによって、より高次な、科学の世界における「みえる事物からみえない構造へ」と移行していく、ととらえることができる。その場合「科学的認識にとって重要なことは、鈴木のいうように、「日常の行為と生産労働を峻別し、日常の行為による日常の世界の事物の連関（みえるもの）から、生産労働による科学の世界の事物の連関（みえないもの）に、どうわたらせるかということ」なのであり、「まさにここが、社会認識の形成にとっての最大の難関となる」といえる。^[26]

こうして、教育内容を明確化し、学芸（科学・技術・芸術）を追体験・再創造することを追究しつつ、他方で、「日常の世界」から「科学の世界」への指導過程を構想しなければならないことになる。

「みえるもの」としての教材・教具は、「日常の世界」から「科学の世界」への移行過程に位置づけてとらえられる必要がある。

鈴木正気は、このことと関わって次のように述べている。

「子どもは日常的行為をもとに思考している。子どもが本当にわかるということは、子どもの日常的行為の脈絡においてわかる以外にない。しかし、生産労働（行為）は日常的行為ではないのである。わたらせうるのは、行為という同質性において、日常的行為を広げ深めることによって可能になるのである。子どもはこのことによって、自己の力で科学の世界へと切り込むのである。／この難関を自覚しなかったり、避けて通るとき、社会的認識の形成にとっては無縁の押しつけが生まれる。」^[27]

だから、鈴木は、さけの切り身が泳いでいるとか、真赤なタコが泳いでいるとかという子どもの事物認識にこだわり、そうした考え方がどのような脈絡から生じているかを推測する。そして、そ

れは事物からの遮断に起因するととらえ、そうした考え方を顕在化させながら実際のモノを対置していく。

鈴木は、自己の実践において実際のモノにこだわり、重視しているが、それは、「事実そのものは必ず他と関連し合いながら結びついている。……だから、事実を正確にみればみるほど他との関連がたぐりよせられ、いままで見えなかったものがみえてくるという関係にある」^[28]とみるからである。たとえば、万十屋（さかな屋）で子どもの描いた魚の切り抜き（実物よりかなり小さく描いてある）と実物を対応させるのは、大きな魚・つり道具・つる人という三者関係がそこから子どもに認識されるからなのである。この点に子どもの目がいくからこそ、子どもは知的追究へと引っぱりこまれていくのである。実際のモノそのものには事物連関が折り込まれて、そういう実体的なものが作用を及ぼしていくのである。

実際のモノに折り込まれている作用を引っぱりだしていくために、「見たり、聞いたり、試したりする日常的行為」^[29]を組織し、それをもとに知的追究へと子どもを向かわせるのである。鈴木正気の実践記録『川口港から外港へ』（草土文化、1978年8月）では、「子どもを夢中にするもの」として「ものとの対応」「ものをつくる」「調査」をあげており、それはまさにモノにむかう日常的行為を組織したものにほかならない。こうしたモノにむかう日常的行為が、鈴木が「子どもを夢中にする」根拠としてあげている、「もの自体がもつ連鎖のおもしろさ」「労働が本来的にもつ人間的な意味」「客観的な事物と自己との緊張関係」「方法自体がもつおもしろさ」となって子どもに作用するのである。

鈴木は、生産労働における事物連関が折り込まれた実際のモノへとむかう日常的行為を「疑似的生産労働」と位置づける。鈴木によれば、「子どもたちは、この『疑似的生産労働』にかかわることによって、『日常世界』によりそいながら、『科学の世界』によりそいながら、『科学の世界』へわたっていく」^[30]というのである。だとすれば、教科・教材の特質に深くかかわった形での「疑似的生産労働」（私自身は、「疑似的科学行為」とした方が適切ではないかと考えているが）

を組織できるかどうか、が決め手となる。「ものをつくる」ことや「調査」をとり入れさえすればよい、というわけではないのである。「教えたい」ことを対象化・具体化した事物の作用をもっともよく引き出すような形の「疑似的生産労働」を選び、子どもに行為させなければならないのである。

こうして、「実際のモノ」と「疑似的生産労働」の力をかりて、子どもは「謎とき」にも似た知的追究を開始していく。いいかえると、①「実際のモノ」という形での「教材開発」、②「疑似的生産労働」という形での「子ども自らの探究活動」の組織化によって、「謎とき」にも似た知的追究に子どもを追い込むことができるのである。教材づくり論への重要な示唆を、この点から得ることができよう。

だが、「実際のモノ」と「疑似的生産労働」がすべての単元・教材でつくり切れているわけではない。鈴木実践にしても、第一次産業の学習においてとりわけ有効だし、その学習にかぎって「実際のモノ」と「疑似的生産労働」がつくられているにすぎないのである。

この点で、鈴木正気みずからが80年代の課題として次の三点をあげていることに注目する必要がある。^[31]

「第一に教材についてである。世界の二重性に着目する私は、教材選択・教材構成の基本的な視点を、『科学の世界』と子どもの『日常の世界』をどう結節させるかにおく。その上で教材選択は『科学の世界』の重層構造から何を切り出すか、教材構成はさまざまな思いを込める子どもの『日常の世界』をどうくみこみうるのかというところに、実践的な当面の課題をおきたいと考えている。」

「第二は、第一の問題ともかかわるが、どのような教材を切り出すかということである。鈴木実践は地域の伝統的な産業である漁業に焦点を合せ『科学の世界』と子どもの『日常の世界』の結節を試みた。鈴木実践に限らず日本の民間教育運動は、第一次産業を教材とする分野では相当の成果をあげてきた。しかし第二次産業（工業）の分野では必ずしもそうではない。……第一次産業にかかわる実践の成果をふまえながら、近代工業を対象にどのような実践を創り上げるかは、80年代をうらなうひとつの指標となると思える。」

「第三に、『日常の世界』から『科学の世界』にどうわたらせるかという教授＝学習過程の問題がある。この点にかかわってとくに問題にしたいのは、私のいう『疑似的生産労働』をどうつくり出すかということである。とりわけ、近代工業における生産労働が、子どもの『日常の世界』からまったく切り離されているだけに、大変な困難さをともなうことを覚悟しなければならないと思うのである。」

こうして鈴木は第二次産業の教材づくりに目をむけているし、それとの関わりで、「教材選択は『科学の世界』の重層構造から何を切り出すか、教材構成はさまざまな思いを込める子どもの『日常の世界』をどうくみこみうるのか」「『疑似的生産労働』をどうつくりだすか」を検討しようとしている、といってよいのである。

ところで、鈴木正気の実践は、「実際のモノ」と「疑似的生産労働」を基軸とした子どもの追究活動で終わっているわけではない。そういうものの周到な準備の中に教師の教授行為が反映されているにしても、それだけで終らせずに、その上にたって狭義の授業を組織している点に鈴木実践のもう一つの特徴があるのである。

子どもは「実際のモノ」と「疑似的生産労働」をたどって追究活動を展開しても、子どもなりにしか見えてこない。教材分析にもとづく教師の見え方とはズレが生じることが多い。そこで、鈴木によれば、「子どもと教師の見え方＝社会認識のちがいがあから、子どもと教師の格闘が授業で演じられることになるし、この保留があるからこそ、今後この子どもたちの事実認識と主観的政治意識の間をどのような科学的認識で埋め、支えてやればよいかという見とおしも出てくる」¹³²⁾

ということになるのである。たとえば、鈴木は「いさばやさがし」「みりんぼしづくり」を土台にして、「さんまがみりんにかわるひみつ」を授業で解き明かしてやっている。前者と後者のあいだには認識における飛躍が必要とされるわけで、後者にあっては、教師がそれこそ指導言（「問いかけ」「語りかけ」）を駆使して子どもの認識をひき上げていかなければならないのである。この段階において指導言（「問いかけ」「語りかけ」）が重要な意味をもつということである。もちろん

その場合の授業では、他に、子どもの発言をくなくことも必要である。すなわち、「『たとえば、それはどんなこと？』『どんなことからそう思うの？』『みんなにはそんなことあったの？』と、その発言を具体化させたり、発言の背後にあるものをいささせたり、同年齢の子どもたちに返したりして、その発言をたしかめる」¹³³⁾のである。もちろん、このような仕事はそれ以前の段階でも必要であるが、「認識の飛躍」を組織する段階ではとりわけ重視されなければならないと思うのである。その他に、子どもたちの考え、意見の対立点を明確にしていく作業も必要となるが、これについてはここでの検討課題ではないので詳しくは論じないことにする。

（3）教科内容の指導過程と教材・教具をめぐるまとめ

鈴木正気の提起を「教科内容の指導過程と教材・教具」にひきよせてまとめてみると、次のようになろう。

① 教科内容の明確化と、何を素材として教科内容を教えるかの明確化

鈴木の場合、たとえば「生産労働」における生産対象——道具——生産者の関係構造を「久慈」という地域をとおして教えたいということであった。

② 「日常の世界」と「科学の世界」の区別と関連

「生産労働」に対する子どもの認識を具体物のレベルで浮きぼりにし、それをふまえたうえで、いかにして確かな「生産労働」の認識へと子どもをわたらせるかを考えている。

③ 「わたり」を確保するための誘いかけとしての「実際のモノ」と「疑似的生産労働」の組織化

しかし「日常の世界」から「科学の世界」への「わたり」はコトバだけでは不可能である。子どもみずから事物にぶつかり、「調査」し、「ものをつくる」活動にとりくむことなしには不可能である。こうした豊かな体験学習をとおして子どもの知的追究は結実し、「わたり」を獲得し、概念形成の芽が子どもに根づいていくのである。

④ 「教える」ことと「学ぶ」こととの格闘過

程としての授業の組織化

②～③を経て子どもには、教科内容としての「生産労働」が見えてくるが、その見え方には不充足さが当然ふくまれる。だから、教師の「ねらい」にまでせまるには、教師の認識と子どものそれをぶつけ、対決・格闘をとおして確かで納得のいく認識にまで高めていかなければならないのである。

このように整理できるとすれば、最初にあげた吉本・子安における「教科内容と教材の区別」「教科内容を典型的に内在化している教材・教具・資料の作成」の二段階、および筆者における「学芸（科学・技術・芸術）の世界の追体験・再創造」「子どもの内面につきささる教材化の工夫」の二段階とは、いくつかの点で明らかに違いがみられる。

一つには、吉本・子安および筆者においては、②における「日常の世界」から「科学の世界」への指導過程に対する位置づけが弱いということであり、そのために「日常の世界」に着目し、それと「科学の世界」をぶつけるという視点が欠落してくるということである。この点は、子どもにおける内的世界と切り結びながら認識を進展させるという点で重大な欠落となろう。

二つには、上記のこととも関連するが、吉本・子安および筆者には子どもの知的追求を保障するという点が弱いということである。「教材・教具・資料の作成」は「教えたいこと（教科内容）」を能率的に教え込むものであってはいけな。何よりも警戒すべきなのは、用語や概念のコトバ主義的な教え込みなのである。そこに陥らないためにこそ、「実際のモノ」と「疑似的生産労働」（もっと一般化していえば、「疑似的科学行為」）を子どもに保障しなければならないのである。

三つには、そう考えると、重要なのは実体としての「科学の世界」や子どもの「日常の世界」であり、実体としての「実際のモノ」や「疑似的生産労働」行為なのであって、この段階では指導言（「問いかけ」や「語りかけ」）は、実体に内在する作用的性格をより効果的に引き出すためのものだ、ととらえることができる。つまり、実体が作用するという視点を貫くことによって②～③のレベルは確実に達成できるのであって、指導言の作用からだけでは生まれてこないという点に注意

する必要がある。

四つには、しかしだからといって指導言が終始「添え物」の位置にあるのではなく、④の狭義の授業のレベルでは、主役の位置にまわるということである。この転換に留意する必要がある。

もちろん「教材づくり」の理論と方法はけっして一通りでないはずである。その意味では、鈴木正気の実践だけでなく、他のさまざまな実践家の試みをも検討して最終的なまとめをしなければならないと思われる。⁽³⁴⁾ この点は今後の検討課題となるが、そうはいうものの、鈴木の実践と提起における②～③の重要性は失われることはないだろうと思われる。

4 教授行為と学習行為の関係構造をめぐって

(1) 「教科・教材の特質が教授行為を規定することの検討

教授行為は、ある特定の教授方法を選択し、それを用いて子どもに立ち向かうという形をとる。そういう形でしか現われようがない、ともいえる。教授方法の形態には、提示的教授法（実物提示・説明）、課題解決的教授法（作業・調査・実験・観察・練習）、問答的教授法（問答・対話・集団思考）の三つがあるといわれる⁽³⁵⁾ が、いつも同じ教授方法をとるわけにはいかず、これらの教授方法を相互転換し、適切なときに適切な教授方法を採用しなければならない。問題は、教授方法の選択は何によって規定されるかである。

子安潤によれば、教授行為の採用・選択は、第一に、教科の目的と教材の特質によって規定されている、という。⁽³⁶⁾

教材の特質による規定について検討してみたい。吉本均のいうように、「ある種の内容は、教師による語りきかせの講義が要求されるであろうし、ある種の教材は小集団形態での学習が適切な場合もあるし、また、ある内容については、論争・討論がいっそう適切だということもある。そういうように、内容は一定の授業方法を要求するのである。教材に立ちむかう子どもたちの能動性は、授業方法上の処置がどれほど教材内容の特性を正しく考慮しているか、という点にかかっている」⁽³⁷⁾

といえる。その場合、厳密に言えば、「教材内容が授業方法を規定する」というよりは、「教材内容の含みもつ学芸（科学・技術・芸術）の方法が授業方法を規定する」といった方がより正確であろう。たとえば、国語科における「文学」の授業では「朗読」を不可欠とするが、それは、「文学」が「読みきかせ」による文学体験の成立を不可避とするからである。同じように、社会科では、資料の読み取りや調査を授業方法として重視せざるを得ないが、それは、子ども自らの資料の読み取りや調査によって、事象が社会科学的にたぐりよせられていくからである。それを抜きにしては、事象の社会科学的な認識が成立しえないからである。だとすると、教授方法の選択を論じる場合に、学芸（科学・技術・芸術）の方法を無視するわけにはいかない。特定の教科・教材内容の展開は、その内容に固有に含みこまれる学芸（科学・技術・芸術）の方法に規定されるわけで、その場合、どんな学芸の方法が中軸になるかを確かめ、その機能がじゅうぶん発揮されるように教授方法を考えなければならない、ということになる。³⁸⁾

だがしかし、「朗読」「調査」「観察・実験」といった教材内容に固有な学芸の方法が重要だとしても、そうした方法を教授方法として展開しさえすればよいとはいえない。一方では、そうした学芸の方法を子どもに形成すればよいではないか、という考えがある。たしかにそうすれば子どもは自主的に対象に立ちむかい、そこから何かを学びとってくるわけで、その重要性は無視できない。それどころか、むしろ積極的に学芸の方法を子どもに教えていくことが大切なことも多い。それを承知の上であえて言うのだが、学芸の方法がいかに重要だとしても、それを習得させさえすれば、あるいはそれを駆使させさえすれば、授業のねらいは達成されるというものではないはずである。「文学」の授業にしても、「朗読」は子どものさまざまな見方・感じ方を浮きぼりにし、それをおしてさまざまな文学体験を引きおこす。しかしそこには文学体験の浅い・深いがあるのであって、それは授業によって引き上げられなければならない。授業というものは、子どものさまざまな見方を媒介してやり、ときには教師の見え方をも出しながら、より深い認識へと引き上げていかなければ

ならない。子ども同士の見え方のちがいを、教師と子どもの見え方のちがいを顕在化させ、両者を格闘させなければならない。そこに授業過程における教授行為の重要な役割がある。だとすると、教科内容の指導過程と密接に関わらせて教授行為を展開しなければならない、ということになる。

どうやらここにきて、教科内容の指導過程と密着した形での学芸の方法をあみださなければならない、という課題にぶつかったようである。もちろん先のレベルでの学芸の方法は尊重しなければならない。それはそれとして教授方法のなかに取り入れ、また学習方法としても独自に習得させるわけだが、それとはちがった形で、つまり教科内容の指導過程と密着した形での学芸の方法を、教授行為の選択基準に含めることが必要となるのである。

「文学」の授業であれば、「朗読」は子どもたちにさまざまな文学体験を引きおこすが、その読み方が一面的であるかもしれない。多様な見方を媒介することによって、その読み方の一面性を正し、読みを豊かなものにしていく必要がある。だがそのさい、依拠すべきものは、「文学」教材の文章記述でなければならない。文章記述をもとにして、読みとりを深めるのでなければならない。（もちろん、「朗読」が読みを深めるということは大いにあり³⁹⁾、そのことを否定するものではない。）

とはいっても、文章記述に立ち返ればよいというものではあるまい。「文学」教材が文学の方法にのっとって記述され、展開されているとすれば、そこには、何に着目してどう読みとれば読者の生活実感にうらづけられた深い読みが保障できるか、という読みとり方の視点がおのずと内在しているはずである。そういう文学の読み方法にもとづいて個々の「文学」の授業が展開されていくのではないか。もちろん「文学」のジャンルによってちがいがあってもある。しかしそれは、ジャンルによって「文学」の方法がちがうことを反映しているのであって、その点を考慮して、教科内容の指導過程と密着した形で学芸の方法を教授行為の選択基準に含めることが必要になる、と考えられるのである。

このような点について、私自身は「読みとり方」

とかかわらせて次のように指摘したことがある。

「民間教育研究団体の多くは、それぞれの文学教育論に随伴したかたちで、実践的には数多くの『読みとり方の指導』上の工夫を生みだしてきている。それはそれで大きな発展をみせているのだが、先にみたようにお互いの交流のなさに由来してか、互いの実践的工夫に学ぶという点で消極的である。このような姿勢を改めて、何よりも実践的工夫を大切にしていけば、『読みとり方の指導』はかなり綿密なものができるのではないか。たとえば、一読総合法の書き込み法は子どもの多様な考え、イメージをひきだすのにすぐれた方法だと思われる。こうした実践的工夫に学ぶ必要があるのではないか。

こうした実践的工夫を積み重ねていかなければならないが、と同時に、それを文学作品の構造にそった読みとり方にまで高めていく必要がある。文学作品の構造にそった読みとり方とは何か、そしてそれをどう教えていくのかについては、いまのところ主義・主張のちがいがあり、十分には検討されていない。多くの民間教育団体が『読みとり方の指導』にかかわって、互いの工夫に学びながらその実践的有効性を検討していき、『読みとり方の指導』体系を確定していくことが、学習集団研究の二つめの研究課題だといつてよい。」⁽⁴⁰⁾

ここでいう「読みとり方の指導」体系は、別の見方をすれば、「文学」の方法にひきよせて教授行為を具体化し、系列化したものとも見ることができる。そうだとすれば、それは「文学」教材の指導過程のなかで教えていかなければならないということになろう。ただ、そうはいつても、指導過程と認識方法の形成との関わりについてはまだ不明確な点が多く、今後いっそう深めていく必要があると思われる。⁽⁴¹⁾

(2) 「学習行為の特質が教授行為を規定する」ことの検討

ここでは、もう一つの「学習行為の特質による規定」について検討してみたい。

子安潤は、吉本均論文（「授業論との統一を」）をもとに「教授法・教授行為は、教科・教材の特質からだけ規定されているのではない。学習行為の特質とも深く関連して教授法・教授行為は計画

されなければならない」とし、

- a 「思考・認識」の観点での指導
 - b 「表現・創造」の観点からの指導
 - c 「練習・記憶・ドリル」の観点からの指導
- の三つの学習行為の特質による規定を指摘している。この立場に立つと、「『思考・認識』の指導の場合、主として教授行為としては『問いかけ』が望ましいし、bの『表現・創造』の場合には『助言』が、cの『練習・記憶』の指導においては『指示』がより多く活用される教授行為となるであろう」と述べている。⁽⁴²⁾

たしかにこの区分は、子どもからどんな学習行為をひきだすかという点で教授行為を決定する目安となる。この点で有効性をもつであろう。まさに「問いかけ」は既知を使って未知をさぐり出す点に特徴がある。だから「問いかけ」は子どもの「思考・認識」へと働きかけ、「思考・認識」をゆさぶるものでなければならない。「表現・創造」の場合にはちょっとした「助言」がゆたかな「表現・創造」を生みだすことも多い。「練習・記憶・ドリル」の場合には作業の「指示」という形になるであろうことは予想がつく。そういう点では教授行為の選定上の目安となるし、実践的有効性をもつであろうという気がする。

だが、と同時に、このように割り切れない場合もあるのではないか、という気持ちを捨て去ることはできない。

たとえば、子安潤は小学校6年生社会科「奈良の大仏」の指導計画で、達成目標を、

- ① 東大寺の大仏の大きさを、写真を使って説明し、わからせる。
- ② 説明によって、大仏がいつ頃だれの命令でどのように造られたか理解させる。
- ③ 大仏がなんのために造られたか、発問によって話し合いを組織し、わからせる。
- ④ 大仏や国分寺が造られた結果、住みやすい国になったか、資料を調べ、話し合うことで理解させる。

としている。(傍線は引用者)⁽⁴³⁾

その理由として、「①や②の目標は、資料を提示して達成するか、教師が説明して理解させるしかない。これに対して、③と④は、子どもたち自身による資料をもとにした話し合いを組織する必

要がある。というのは、①と②は、子どもたちが話し合おうとしても、答えは一つであり、話し合いようがないのである。③と④は、直接目で見ることができず、いくつかの解答が考えられ、話し合いによって深める必要のある目標なのである」としている。子安はここでは「目標の特質」から規定されるとしているが、学習行為によって目標が達成されることを考えるならば、「学習行為の特質」による規定と置き換えることができよう。

そうとらえるならば、①～④はいずれも「理解させる」「わからせる」であり、先の三つの区分でいえば「思考・認識」の観点での指導にあたる。だとすると、ここは「問いかけ」が望ましいわけだが、①と②は「説明」で、③は「問いかけ」、④は「指示」という教授行為の形態をとっている。これだと、先の規定と矛盾することになるのではないか。この点が一つである。

子安は①と②を「説明」で行なう理由を、「答えは一つ」という点から論じている。だとすると、「思考・認識」の観点からの指導においても二つに分けることができる。すなわち「答えが一つ」のときは「説明」であり、「子どもの考え、意見が多様に対立、分裂する」ことが予想され、またそのことによって思考を深めようとする場合には、「問いかけ」が適切である、といえよう。「答えは一つ」のときは「思考・認識」の機能がはたっていないので除外すべきだ、という人もいるかもしれない。そうであるとする、①②における「わからせる」「理解させる」という表現を改めるべきではないか。「考え・意見の対立・分裂」を「問いかけ」の条件に含めるとしても、④もそれにあてはまるわけで、場合によっては作業の「指示」を含める必要がある、ということになる。

このようにしてみると、子安の示した達成目標の設定が適切だとしても、そこにおける「思考・認識」の観点での指導は「問いかけ」の形態をとるとは言い切れないことになる。「問いかけ」を含むが、ときによると他の形態をもとらざるをえないことになる。

以上は子安の達成目標の設定が正しいとしたときの総括であって、はたして本当にそうかどうかを検討してみなければならない。

歴史教育者協議会編『たのしくわかる6年社会科の授業』（あゆみ出版、1978年）⁴⁴⁾では、「大仏づくり」のところが子安案に該当する。ここでは、「大仏のスケールの大きさや、建立までの手順をイメージ化させ、農民たちの苦労を理解させる」という目標が設定され、次の下位目標、つまり

- ① 奈良の大仏や東大寺の写真を見せ、感想を発表させる。
- ② 大仏をどのようにつくったか、資料①（お話を参考にして話し合う）。
- ③ 大仏の大きさ、工事に費やされた労働力、年月、材料などについて調べる。
- ④ 「逃げ帰った男」（資料②）を読んで感想を発表する。

が提示されている。（傍線は引用者）

子安の①②がここにあたるわけだが、ここでは目標設定においてイメージ化が重視され、イメージ化をとおしての理解がめざされている。そういう視点から、「説明によってわからせる」よりは「写真・資料」の提示によって感想を発表させたり、「話しあわせる」「調べる」ことが重視されているようである。ということは、子安のいうように「答えは一つ」だから「話し合いようがない」、だから「教師が説明して理解させるしかない」とは必ずしも断定できないのだといえる。

歴教協の案では、歴史の授業では豊かなイメージ化が必要であって、そのためには子どもの感想の発表や話し合いが有効であると考えられているようである。教師の説明は子どもの豊かなイメージ化をこわすのであって、むしろ資料に語らせた方がよいととらえているようである。ここにおいて、「イメージ化」の位置づけ、問い直しがせまられている。「イメージ」と「認識」の関係構造を問い直し、その上で学習行為の特質に応じた教授行為が考えられなければならないことが示唆されてくるのである。⁴⁵⁾

子安の③に関わって歴教協の案では、「大仏開眼の日の式典の様子を調べ、だれのための大仏づくりであったかを理解させる」という目標が設定されており、次の六つ、すなわち、

- ① 大仏建立のために苦労した農民たちの姿を中心に前時の復習をする。

- ② 聖武天皇はなぜ大仏をつくったのか、資料①、②などから調べる。
- ③ 資料③「開眼の日」を読みきかせして感想や疑問を発表する。
- ④ 開眼の日に招待されたのはどのような人たちか話し合う。
- ⑤ 都に住む農民、町民や、建立のためにかり出されてきた人たちは、開眼式の日、どこで、どうしていたか。またどんな気持ちだったか話しあう。
- ⑥ 大仏が完成したあと、農民の生活がどうなったか話し合う。

というように到達目標が考えられている。

どちらがすぐれているのかの即断は避けたいし、即断できるものでもない。子安案では、「発問によって話し合いを組織し、わからせる」ことがめざされているのに対して、歴教協案では必ずしもそうではなく、豊富な資料を用意して、感想、疑問の発表、話し合いを組織することがめざされているようにみえる。こうして、両者はほぼ同じ内容にもかかわらず、教授行為のストラテジーにおいてかなりのちがいがるように見える。

教授行為は学習行為の特質によっても規定される。教授行為が子どもたちにつきささり、学習行為をよびおこすためにも、学習行為の特質からのアプローチは大切だと思う。だが、学習行為が同一であっても、教授行為のありようがかなりちがってくることは、子安案と歴教協案を対比するだけでも明らかになってくる。このちがいが何によって生じるのか、このちがいをどうとらえればよいか、について今後いっそう深めていく必要があるように感じられる。(83. 8. 20)

注

- (1) 大西忠治のいうように、「授業が成立しない学級の多くは、授業コワシや、教師いじめの一種として行われる場合が多い。それは「いじめ」の問題や校内暴力の形をかえた表現とも考えられる」とするならば、学級の本格的再建が必要である。大西忠治「集団づくりは現代を生きぬくちからをどうつくりだすか」、『生活指導』1983年8月号、32ページ。
- (2) 吉本均「ドラマとしての授業の成立」明治図書、

1982年6月、86～87ページ。

- (3) 前掲書、87ページ。
- (4) 藤原幸男「教材研究、教材づくりをどうすすめるか」、大槻和夫・高田哲郎編『中学校教育実践選書11、わかる授業の創造』あゆみ出版、1983年4月。
- (5) 教授技術とは、技術的側面から教授行為を見たものである。吉本は「技術」に「ドラマ」というルビを打っておりドラマを生み出す教授行為という意味で使っている。吉本均「授業の構想力」明治図書、1983年7月。
- (6) 吉本均「ドラマとしての授業の成立」、87～88ページ。
- (7) 吉本均「授業の構想力」43ページ。
- (8) 前者については、「教材・教具」という形をとらない実体があって、それが作用を含みもつことがあると私は仮説的に考えているが、この仮説の検討は別の機会に行いたい。
- (9) 吉本均、前掲書、65ページ。
- (10) 吉本均、前掲書、61ページ。
- (11) 藤原幸男「授業の仕掛けは教材・教具づくりから」、『おきなわの教育実践』第14号、1980年1月、2～3ページ。
- (12) 鈴木秀一・須田勝彦「基礎学力の指導過程」、『講座・日本の教育6、教育の過程と方法』新日本出版社、1976年5月、85～86ページ。
- (13) 有田和正「子どもの生きる社会科授業の創造」明治図書、1982年2月、128ページ。
- (14) 有田和正「どのようにして子どもの心をひきつけるか」、『授業研究』1983年5月号、120～121ページ。
- (15) 吉本均・加藤誠一編「達成目標を明確にした授業づくり入門」明治図書、1982年2月、95～98ページ。
- (16) 徳永隆治「達成目標を明確にした低学年の授業——かけっこ——」、小林一久編「達成目標を明確にした体育科授業改造入門」明治図書、1982年2月、53～64ページ。
- (17) 安井俊夫「『たのしい社会科』から主権者の育成へ」、『日本教育方法学会第18回大会発表要旨』1982年10月、37ページ。

- (18) たとえば、若菜俊文「ヒトラーを支持する生徒との格闘」、『歴史地理教育』1981年8月号。
- (19) 吉本均・加藤誠一編『達成目標を明確にした授業づくり入門』に所収。
- (20) 吉本均『授業の構想力』、61～65ページ。
- (21) 高村泰雄「教授過程の基礎理論」、『講座・日本の教育6、教育の過程と方法』、56ページ。
- (22) 吉本均『授業の構想力』63ページ。
- (23) 吉本均、前掲書、64ページ。
- (24) 子安潤「達成目標を明確にすることと授業づくりの課題」、吉本均・加藤誠一『達成目標を明確にした授業づくり入門』明治図書、34～37ページ。
- (25) 鈴木正気「社会認識と社会科教育」、『岩波講座・子どもの発達と教育5、発達段階と教育2』岩波書店、1979年10月、154ページ。
- (26) 鈴木正気「体験学習と社会認識の形成」、『歴史地理教育』1981年5月号、43ページ。
- (27) 鈴木正気、前掲論文、同ページ。
- (28) 鈴木正気「社会認識の発達と教育」、『教育』1978年1月号、45ページ。
- (29) 鈴木正気「体験学習と社会認識の形成」、41ページ。
- (30) 鈴木正気「社会科教育における『教えこみ』とは何か」、『教育』1981年11月号、118ページ。
- (31) 鈴木正気、前掲論文、120～121ページ。
- (32) 鈴木正気「社会認識の発達と教育」、50ページ。
- (33) 鈴木正気「社会科・子どもの発言の的確な取り上げ方」、『子どもの発言をどう取り上げるか』明治図書、1982年10月、109～110ページ。
- (34) この点では、最近まとめられた次の著作が役立つ。民教連社会科研究委員会編『社会科教育実践の歴史——記録と分析、小学校編——』あゆみ出版、1983年7月。また藤岡信勝「社会科教材づくりの視点と方法」、『教育科学・社会科教育』1981年4月号～1982年3月号、藤岡信勝「実践的社会科教材論——教材づくりとその展開の視点——」、『現代社会』学事出版、1982年4、6、8、10月号、片上宗二「社会科における『中間項の理論』をめざして」、『教育科学・社会科教育』1983年4月号～1984年3月号、も参考になる。
- (35) とりわけ東ドイツ教授学ではこの区分がされている

- し、日本でもこの区分が承認されているようである。吉本均編『教授学重要用語300の基礎知識』明治図書、1981年5月、における「教授法」の項、200ページを参照。
- (36) 子安潤「達成目標を明確にすることと授業づくりの課題」、38ページ。
- (37) 吉本均「授業論との統一を」、『現代教育科学』1980年10月号、7ページ。
- (38) この点については、藤原幸男『教材文化と学習集団の指導』明治図書、1983年8月、でも触れた。
- (39) たとえば、竹内常一「教育への構図」高校生文化研究会、1976年7月。竹内は同書で「知と技の結合」、「認識と表現の結合」を説き、さまざまな事例で説明している。
- (40) 藤原幸男「文学作品の読みと学習集団の指導」、『教育科学・国語教育』1981年1月号。
- (41) この点の解明に挑戦したものとして、折出健二「授業をどう組み立てるか——教材への立ち向かわせ方——」、『中学校教育実践選書11、わかる授業の創造』がある。折出論文については別の機会に検討したい。
- (42) 子安潤「達成目標を明確にすることと授業づくりの課題」、39～40ページ。
- (43) 子安潤、前掲論文、17～18ページ。
- (44) 62～63ページ。
- (45) 本多公栄『社会科の学力像——教える学力と育てる学力——』明治図書、1980年5月、では「イメージ」と「知識」をめぐる問題が論じられ、次のように位置づけられている。同書、203ページ。

