

「新しい学力観」と授業構造に関する一考察

—— 評価観の見直しから、新しい授業構造へ ——

尼崎市立小園中学校

教諭 倉橋 忠

1 はじめに

新任1年目(姫路市立網干中学校)の1学期、先輩教師のS先生に「君の授業は、子どもに動きがない」と指摘された。この指摘の意味するところは、当時の筆者には理解が困難であった。

また、授業の成立には、「教材研究も大切だが、そのクラスの子どもの人間関係が重要な意味をもつ」と、他の先輩教師から教えられた¹⁾。その一方で、「教師は授業で勝負する」のが本分だとも教えられた。

子どもたちとのよりよい人間関係を、授業以外の場面で形成することも必要であろう。しかし、授業内容で子どもたちの信頼を得、よりよい人間関係を授業を通して形成できなければならないであろう。それが、「教師は授業で勝負する」という命題に応えるための行動目標であろうと思う。けれども、授業技術で対応しきれない分だけ、授業成立のために他の方法、あるいは「力」²⁾・活動を利用せざるを得ないのが、筆者の現実である。

さて、「子どもの動き」を、子どもの既成概念・生活概念をゆさぶり³⁾、授業によって社会事象に対する「子どもの思考」あるいは「子どもの思考方法」に変化を生じさせることだと理解すると、「知識の詰め込み」の授業では、目標到達は困難であろう。

一方、多くの公立中学校の教師は、創意工夫をこらし、子どもたちに思考することを迫るべく日々授業展開している。しかしながら、実際に、多くの定期考査の試験問題を見れば、暗記するだけで満点が取れる試験内容がほとんどである。評価段階で「暗記中心の評価項目」では、いかに理屈をこねようと、「社会科は暗記教科」でしかないと評されよう。定期考査こそ、当該教師が授業で子どもたちにつけようとした学力内容を点検する場面だからである。

子どもたちの反応は、「定期考査」でどのような「問題」が出題されるかで大きく変化するのも事実である。この事実を無視して、授業論を論じることはできないであろう。すなわち、授業内容に対応した「試験問題」が出題され、客観的な評価があるときに、子どもたちは授業の中で育つのではないだろうか。ここに、評価を軸に据えて授業を見直す一つの契機が存在すると思う。

1) たとえば、北俊夫も「共同の学習活動が効果的に行われるためには、子ども相互や子どもと教師の間の信頼関係が確立していることが、何よりも大切であることは言うまでもない」と、教師と子どもとの信頼関係の重要性を強調している。北俊夫「新しい学力観に立つ社会科の評価」北俊夫編著『社会科「関心・意欲・態度」の評価技法』明治図書1993年12月 p.22。

2) ここでいう「力」とは、「暴力」を意味しない。筆者は、心理的な意味での人間関係も「力動関係」とであると理解している。すなわち、生徒と教師の間の心理関係もまた「力動関係」にあると考えるのである。教師がより指導者的立場に立とうとすれば、指導されることを生徒自身が望むような心理関係が成立している必要があろう。たとえば、それは、生徒からみて『信頼できる』『好きだ』『学問的に勝てない』『教え方が上手だ』などと感じることが出来る教師であれば、生徒はその教師を「指導してくれる教師」として認知するであろう。それに対して、媚びをうることや、感情的な「暴力」の行使は、生徒が教師に対してもっとも不快感を抱く行為であることを強調しておきたい。

3) 「ゆさぶり」概念については、後述の脚註44を参照。

そして、今、子どもたち自身が主体的に考え、生涯にわたって学び続けようとするような「関心・意欲・態度」を育てる授業こそが、授業の新しいあり方だと強調されている。

2 「新学力観」とその実践的課題

学習指導要領の総則は、「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、今日の学校教育が目指す方向を示す。これが、いわゆる「新学力観」である。

その内容は、①自ら学ぶ意欲の育成を図ること。②社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図ること。③基礎的・基本的な内容の指導を徹底すること。④個性を生かす教育の充実に努めること。の4目標である。さらに、生徒指導要録の評価項目に、①「社会的事象への関心・意欲・態度」②「社会的な思考・判断」③「資料活用の技能・表現」④「社会的事象についての知識・理解」が設定されている。学習指導要領の4つの方向目標と、生徒指導要録の4つの「観点別評価」はセットであると理解されている⁴⁾。

生涯学習の必要性の強調と、社会の変化に主体的に対応する能力の育成の必要性の強調とは、表裏一体の関係にあると考えてよいであろう。激しく変動する社会に対応するためには、生涯自ら主体的に学び続ける必要があるからである。

考えるに、それらの要請からは、生涯を通じて学ぶための「学び方の学習」の必要性が導かれる。また、主体的に「思考・判断」するためには、「公正な判断と態度」がその基礎的な学力として必要となろう。それを支えるのは、正確な基礎的・基本的知識に関する理解である。さらに、「公正な判断と態度」に要求されるべき基礎は、客観的に社会科学的に社会事象を見ようとする、あるいは見ることを可能にする学力である。そのためには、情報を自ら収集し分析・総合する能力が必要となる。さらに、「学習することへの関心・意欲」が掘り起こされ、育成されている必要もあるであろう。これらは、いずれも生徒指導要録の4つの評価項目に該当するものである。

一方、多くの「観点別評価」の解説書や、「新学力観」の解説書には、生徒指導要録にある評価項目の順序が、「新学力観」による授業設計の順序を示すものであると理解されるような説明ないし論述が多く見られる。そのために、多くの実践事例は、授業の「導入」段階で、子どもたちの「興味・関心」をひくような教材の工夫に精力を費やしているものも多く見られる。

さらに、「観点別評価」は「観点別学習状況評価」であることを論拠に、学習の到達点ではなく「学習の過程」そのものの評価をするべきである⁵⁾というような解説がなされている。そして、この理解の仕方は、解説者の意図を離れて、現実の学校現場での「社会的事象への関心・意欲・態度」の評価から、「社会科授業への関心・意欲・態度」の評価に、転化・変質している事実を生み出しているの

4) 文部省『小学校社会 指導資料 新しい学力観に立つ 社会科の学習指導の創造』1993年10月 p.9。

5) 木下康彦「観点別学習状況の評価のあり方とデータの集め方」石田恒好・木下康彦『中学校社会 こうすればできる観点別評価の手順 データの集め方・判定の仕方』図書文化 1994年 p.28。

はないであろうか^{6), 7)}。

筆者は、そのような理解の仕方に疑問を有している。なぜならば、「学習の過程」の評価は重要であるが、それは形成的評価として活用されるべきものであり、常時授業中にチェックされるべきものである。むしろ、総括的评价には適さないというべきであろう。無論、総括的评价も次の学期や次学年への形成的評価たる性質も合わせもつが、生徒指導要録の「評価」は、一定のスパンの中での到達度を示す性質にウェイトがあると理解するのが自然であるからである。

「社会的事象への関心・意欲・態度」は、授業の入口⁸⁾でも、出口にも必要であると、筆者は考える。授業後に「社会的事象への関心・意欲・態度」が育っていてこそ、生涯学習につながる力になりうるからである。そこからは、授業の入口だけではなく、出口すなわち授業後にも「社会的事象への関心・意欲・態度」を持続させ続けることが可能な教材の開発が必要となろう。

従来の学力観に支配された、「知識・理解」を最終目標とするような授業形態であるClosed-ended形式の授業ではなく、疑問や謎を先に秘めたOpen-endedの授業⁹⁾が、今後の授業展開の課題になるのではないかと思う。

3 評価観の見直し

戦後の教育評価は、五段階評定に代表される相対評価を中心に展開されてきた。そのために現場の教師でさえ、評価を子ども間の競争原理でしか理解しない者が現れているのではないであろうか。それが「評価のための授業ばかりできない」という発想を生み出しているのではないだろうか。

戦前の絶対評価は、教師の主観的判断が強くなり込んだものであった。そこには、絶対評価のための内容・目標に準拠した評価基準を明確に示すという発想は見られなかった。

そのために戦後、数理的科学性を根拠にした相対評価は広く支持された。しかし、五段階相対評価は、学力の中味を示すものではなく、成績や点数の相対的順位を示すものでしかない。そのために五段階相対評価では、仮にクラスの全員が到達目標に示された学力水準に到達していても、何かの理由をつけて、段階[1]に何人かの生徒を配分しなければならない（その逆の場合もあり得る。すなわち、

6) 竹田清夫は、前回の生徒指導要録の「関心・態度」項目を、現場の教師が何で評価しているか調査して、「学習態度」を「関心・態度」として評価していたと報告している。竹田清夫「指導要録における『関心・態度』評価の実態」『教育方法学研究』第17巻 1991年 p. 82。この傾向は、今日の生徒指導要録の「関心・意欲・態度」の評価でも持続しているものと考えられる。

7) たとえば、「学習指導要領の学力観とは」違うとしながらも、評価の対象とする学力の一つとして「ネバリ強く地味なことをコツコツやることができる。」をあげ、「学習における秩序の維持ということの重要性についても研究を深めることが期待される。」と、授業態度を学力(評価対象)とし、「授業の秩序維持」も学力内容(評価対象)にする立場さえある。亀井浩明・佐野金吾・高橋秀美編『中学校 観点別評価の実際 社会編』教育出版 1993年 pp. 8-9。

筆者も中学校現場での「授業の秩序維持」の重要性を無視しない。しかし、それは学力とは別のものであるはずである。むしろ、「すぐれた内容の授業では、どの子も授業態度は自然と良くなるものである」と考えたい。

8) 授業の「入口」と「出口」という命名は、田中耕治による。田中耕治「関心・意欲・態度問題にこたえる 一学力評価からの提案一」『わが子は中学生』あゆみ出版 1994年6月号 p. 10。

9) 片上宗二は、従来の知識習得型の授業が学習の深化を図れなかったのは、知識獲得の段階で授業が閉じられていたからであると分析する。そして、授業は「以後の子どもの学習に対して、また同時にその社会事象のより深い把握に向けて、開かれ続けている」必要があり、それがOpen-endedの授業であると主張している。

片上宗二『社会科授業の改革と展望 一「中間項の理論」を提唱する』明治図書 1985年 pp. 124-126。

学力的に[5]の段階に到達する子どもが一人もいない場合でも、序列で評定されるために機械的に[5]の段階の評定をしなければならないことも起こってくる)。

この五段階相対評価の有する非教育的な側面を減殺しようとして登場したのが、いわゆる個人内評価であるといえよう。それは、絶対評価だとされた。しかし、絶対評価は、前述したとおり、評価基準を有さないために、専ら教師の主観に評価が委ねられる結果となる。そのために、個人内評価では、子どもたちは何をどう頑張ればよいのか解らない状況に落とし込まれた。

考えるに、教育評価には、子どもの学習を支援するために、学習目標を具体的に示す機能が要求されるであろう。その意味では、子どもに到達目標を明確に示す到達度評価が、子どもを具体的に学習場面で支援できる評価だと言えよう。

と同時に、教育評価は、教師にも、授業を具体的に反省する材料を提供するものでなければならない。五段階相対評価に依拠した教育評価を繰り返すだけでは、教師は自分の授業の客観的な点検をすることは困難であろう。授業・指導の結果としての「評価」ではなく、序列の結果の「評価」では、授業の成否は隠されてしまうからである。さらに、授業の教育目標を明確にしないままに、授業展開することも五段階相対評価では可能である。しかし、授業の到達目標を基準に評価する到達度評価では、行動目標化された到達目標が明確に設定されていなければ評価できない。そのために、教師は常に授業前に到達目標を点検することになり、教師自身が授業を点検することにつながる。それは同時に、教材の内容が到達目標に対して有効か否かを点検する機能も合わせ持つのである。

かくして筆者は、評価基準を明確に設定して、客観的に評価しようとする到達度評価を評価の基本とするようになった。この到達度評価は、「観点別評価」の場面でこそ機能する評価論である¹⁰⁾。

4 学力をどうとらえるか

(1) 学力モデルの設定

今日、学力がどのようなものであるかについて、学説上も諸説が唱えられており、未だ模索状態であると言えよう。われわれ教育現場の教師にとっても、明確な学力イメージを確立することが困難である。そこで、現時点での筆者の「学力観」を概括しておきたい¹¹⁾。

従来、基礎学力を「読み・書き・算」の3R'sに求める立場が有力であった。3R'sを基礎学力ではないとは言えないであろう。しかし、科学が発達し、高度な工業化社会になった今日では、3R'sは、基礎学力の一部分を構成する要素であっても、もはや基礎学力そのものではないと言わなければならない。今日では、「すべての国民に共通に学校教育を通して確実に身につけさせるべきものを基礎学力」¹²⁾と

10) 北尾倫彦は、これを「絶対評価」だと呼んでいるが、「絶対評価」という表現は、戦前・戦中のもものと混同されるおそれがあるために、筆者は「到達度評価」という表現を採用する。北尾倫彦「観点別評価の考え方と手順」北尾倫彦・祇園全禄編集『中学校社会 観点別学習状況の評価基準表』図書文化 1994年 p.14。

11) 筆者の学力モデル及び「関心・意欲・態度の評価方法」については、『平成6年度 尼崎市立小園中学校 研究紀要』で詳細に論じている(pp.6-9)。しかし、同『研究紀要』の発行部数が少ないために、入手が困難な場合もありうることに、本冊子の性格も考え合わせ、前稿と重複する記述を入れたことをお断りしておく。

12) 蔵原清人「基礎学力」岸本弘他編『教育心理学用語辞典』学文社 1994年 p.61。

言うべきであろう¹³⁾。

そして、中学校の教育課程が教育目標とする学力は、この「基礎学力」である。

一方、学力そのものを抽象的に定義すれば、「学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分」であり¹⁴⁾、その内容は、「範疇・知識・習熟の三要素」である¹⁵⁾。ここでいう「範疇とは、科学的概念・芸術的形象・方法・テーマなど」である。知識は、「情報一般に拡大すべきではなく、客観的实在の模写に限定」¹⁶⁾するものである(認識の精度＝客観的实在の模写の精度)。

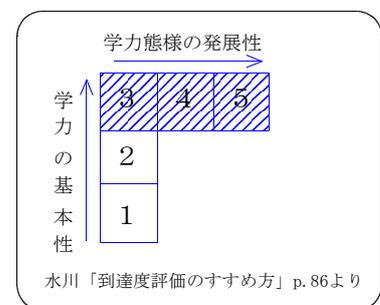
(2) 基本性の学力と発展性の学力

上述したように、筆者は、「基礎学力」を中学校教育の教育目標であると考えている。その「基礎学力」は、さらに、「基本性の学力」と「発展性の学力」に分析して捉えることが可能である。

基本性の学力とは、「これさえ教えておけばあとはおのずから『枝葉』として子どもたちが自力で開花さしてゆくことができるような、そういう知識の『原型』になる」学力である¹⁷⁾。具体的にいえば、基本的な学力とは、「基本的な科学的法則や芸術上の典型的なテーマや知識・技能などである」¹⁸⁾。この基本性の学力は、どの子にもつけさせたい学力であり、到達目標を示すことが可能である。

一方、発展性の学力は、基本的な学力を基にして成長する学力である。到達度評価での先行実践では、発展性の学力を「習熟」概念としてとらえている。

そして、基本性の学力と発展性の学力の関係は、次のように理解されている¹⁹⁾。



(図 ①)

発展性の学力は、「基本性の学力より縦の方向に高い学力ではなく、習得した様子(態様)」が違う、「基本性の学力の横の方向へ」広がる学力である²⁰⁾ (図 ①)。

学力に、基本性と発展性の二面性をとらえるアプローチは、到達度評価独自の取り組みであるといつてよい。

しかし、総合力＝習熟と、発展性の学力は微妙に異なると言うべきである。すなわち、発展性の学力は、総合力＝習熟を内容に含む学力である。

発展性の学力を具体的に言えば、「だれにでも分かち伝える部分」としての、①知識・技能内容を正確に理解し獲得しており(正確性)、②学んだ内容が、自動化するほど定着している(定着性)学力状態

13) 大西匡哉「到達度評価の考え方」稲葉宏雄・大西匡哉・水川隆夫編著『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』あゆみ出版 1984年 pp.44-45は、ほぼ同旨。大西は、これを「国民的教養」と呼んでいる。

14) 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 国土社 1983年 p.54。

15) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 p.59。

16) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 p.64。

17) 前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』第4版 pp.118-119。

18) 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』あゆみ出版 1990年 p.26。

19) 水川隆夫「到達度評価のすすめ方」前掲『基礎からの到達度評価・わかる授業とたしかな学力を求めて』 pp.62-63。

20) 前掲 稲葉宏雄『学力問題と到達度評価 上』p.63。

である²¹⁾。③さらに、発展性の学力は、獲得した知識・技能の内容的な広がりを含むのである。

たとえば、「安土桃山時代の支配関係」の特徴を理解することが、次の時代の「江戸時代の支配関係」を理解するための、基本的な学力を形成することになるのではないか、ということである。「安土桃山時代の支配関係」と「江戸時代の支配関係」の学習内容は、垂直に伸びる学力内容ではない。むしろ、「知識」でいえば量の増大であり、「理解」で言えば質の拡大ではないか。この意味での、発展性の学力は、単元と単元を結びつけるような「洞察力」であり、その「洞察力」に結びつくような「知識・理解」の仕方こそ、基本性の学力の重要な要素と言うべきであろう。そのように理解することによってはじめて、基本性の学力を「これさえ教えておけばあとはおのずから『枝葉』として子どもたちが自力で開花さしてゆくことができるような、そういう知識の『原型』になる」学力と言える。なお、この発展性の学力は、後述の⑤の学力状態とは微妙に異なる。⑤は、生活に還元される方向にも向かっているが、③の学力状態は、学習内容に向かっているものである。

そして、総合力＝習熟の段階は、獲得した知識・技能内容を、④子どもが子ども自身の生活にあてはめることが可能になったり、⑤子ども自身の生活に具体的に活用しうる状態や、⑥獲得した知識・技能内容を再構成して、新たな概念を模索するような状態へ発展・成長すると、筆者は理解する。

少なくとも、③の学力状態になったときに、「生きて働く」学力と言えるであろう。

以上のように学力を理解すると、習熟の段階の学力の状態は、無限に広がる可能性をおびる。また本来「発展性」は、無限に展開する可能性を予定するものであるというべきである。この「発展性」こそが、子ども自身を個性のレベルへ導くものである。ここでは、もはや特定の到達目標でもって到達・未到達を判定することは極めて困難な状態に至る。

「正確性」・「定着性」までは、到達目標で判定は可能であり、かつ測定可能である。しかし、このように「総合力」＝「習熟」の段階(上述の③～⑥)は、判定不能の可能性を有した「教育目標」となり、方向目標とならざるをえないように思える²²⁾。筆者は、この意味で、学習指導要領の示す方向目標に、学力としての意義を認めたい。

考えるに、高度な習熟の段階では、本来的に結果そのものの到達度を示すことはできない。その段階の結果(社会科的判断の結果など)そのものは、全く個性として尊重されるべきものであるからである。そもそも到達目標は、方向目標の抽象性・無限定性を克服して、方向目標の中の段階性を具体的に示し授業の教育目標を具体化するものである。したがって、この意味では、方向目標と到達目標は対立矛盾の関係にあるのではなく、相互補完の関係にあるものである。

しかしながら、習熟の順次性を明確にすることは、この方向目標をさらに、具体的な到達目標に組

21) 稲葉宏雄は発展的な学力を次のように説明する。「上への直線的な上昇過程として考えられるのではなく、学力の内実の相違、いわば態様の相違として、横の関係として把握されるのである。『最大限の成就』による到達目標への到達は、発展的レベルにおける到達基準達成の充実と伸長として学力の幅と厚みの増大、学力の構成要因としての知識、理解、技能、応用、分析、総合、習熟などの発展的態様の獲得と考えられる」。

稲葉宏雄『学力問題と到達度評価 上』あゆみ出版 1984年 p. 63。

22) 「到達目標と方向目標という用語は、もともと、[…中略…] 仮説実験授業の関係者のひとり板倉聖宣が、教育目標と学力評価の関係についての見解を示すために用いた用語である」前掲 中内『増補 学力と評価の理論』 p. 19。

み入れることを可能にすることになる。この習熟の段階の順次性は、今後の課題であろう。筆者としては、先にあげた順が習熟の順次性を具体的に表すものであると提案したいが、今後これは実践で研究を重ねる必要があるものである。

(3) 社会科における学力モデルと教育目標

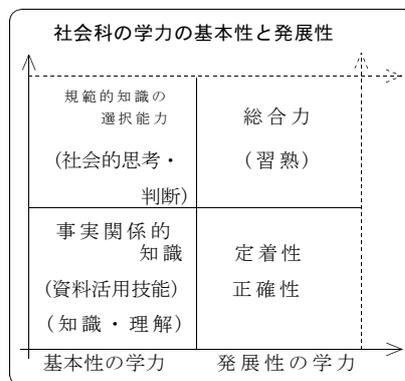
さて、筆者は「関心・意欲・態度」を学力の一態様である²³⁾と理解している。

社会科の評価でいう「関心・意欲・態度」は、社会科の学習を通じて形成した基本性の学力（「知識・理解」「資料活用技能」²⁴⁾や「思考・判断」²⁵⁾をもとにして、形成される発展性の学力（総合力）である²⁶⁾（図②）。

「関心」は、社会事象を社会的に課題対象として捉えようとする意識の傾向である。

「意欲」は、自発的に社会科的な方法で課題追究しようとする意識の傾向であり、すすんで学習上の疑問点を調査したり、ノートにまとめるような行動に現れたときに学力としての内容をもつと考える²⁷⁾。

また、「態度」は「授業態度」ではない。社会的事象の多くは、学ぶ者に何らかの意志決定あるいは価値判断を要求する。その意志決定や価値判断で、客観的・合理的に、かつ公正な過程を経て導き出すことの能否が重要な内容である²⁸⁾。その内容の部分々々は、価値判断基準を選択し、その基準に即して、客観的・合理的に判断することのできる能力、すなわち「社会的思考・判断」という学力である。その「社会的思考・判断」を重ねて導き出された「結論」が、「社会的事象に対する態度」である。しかし、この「結論」部分は、いわゆる「個性」のレベルのものであり、評価対象にはなじまない。



(図②)

23) 田中耕治は、戦後の学力モデル論を「段階説」と「並行説」に分類整理した上で、試案的に独自の学力モデルを提起している。田中によれば、認知領域と共に情意領域も、基本性と発展性がある学力である。田中耕治「学力モデル再考」兵教大教育方法講座『授業の探究』第4号 1993年 p. 19。

24) 「知識・理解」と「資料活用技能」が基本的な学力であることについては、大方の意見である。たとえば、倉持重男「中学校社会科の学力と授業」歴史教育者協議会編『歴史教育・社会科教育年報 1993年版』三省堂 1993年 p. 147。

25) 倉持重男は、社会的思考・判断を発展的な学力であるとしているが、「興味・関心・意欲」を「学力を支える大事な要因、または目標と考えるべきではないか」としている。前掲倉持「中学校社会科の学力と授業」p. 146。しかし、倉持の学力観は目標と分離されていて、目標の位置づけが不明確になる点で賛同できない。

26) 中内敏夫は「態度」概念の不明瞭さを指摘し、「習熟」を用いるべきだとする。また、中内は早くから「習熟」の評価に関する実践・研究の必要性を提起している。前掲 中内敏夫『増補 学力と評価の理論』p. 188。

27) 筆者の「ノートの評価基準（5段階）」は、次の通りである。

- A ノートに工夫（内容がわかりやすいように、構造化されている等）が見られ、自分で調べたことなどが整理されている。
- B 工夫してノートをまとめているが、自分で調べたことが部分的にしき整理されていない。
- C 板書を中心にまとめているが、自分で調べたことが整理されていない。
- D 内容的（板書など）に欠落があるか、指示された学習（テスト直しなど）をしていない。かつ、自分で調べたことが整理されていない。
- E 内容的（板書など）にかなりの欠落と、構造的な混乱があり、指示された学習がされていない。かつ、自分で調べたことが整理されていない。

28) 岩田一彦『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書 1984年 p. 21。

かくして、筆者は評価対象を「社会的な態度」に絞る。すなわち、社会科の評価でいう「態度」とは、態度決定を迫られる場面で、結論（態度）を導き出すまでの方略に、客観的な事実を指摘し、社会科のテクニカルタームを適切に利用しつつ「社会的思考・判断」をとろうとする意識の傾向である。それは、社会科学習を通じて形成される「表現力」に着目する²⁹⁾ことで、客観化された測定・評価の対象とすることが可能となろう。具体的には、総括的評価として、定期考査等で作文を書かせる方法が考えられる。作文には、「関心」や、総合的な理解力及び思考・判断力や、応用力の到達点としての「表現力」が現れやすいからである。

5 授業の枠組みと教材・教具（教育機器）

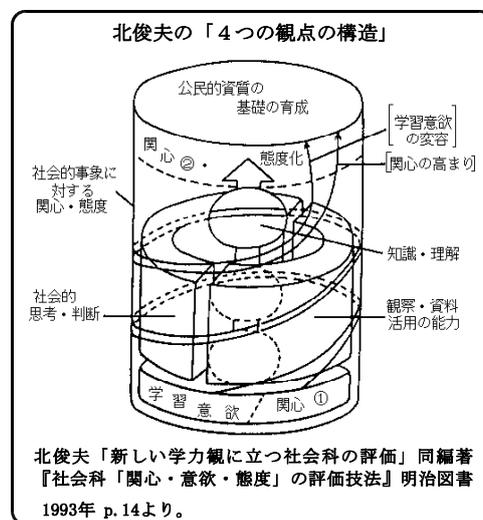
(1) 新学力観に立った授業構造

新しい学力観に立った授業は、どのような枠組みをもつべきなのだろうか。前述したように、生徒指導要録に示されている4つの観点の関連について、その順序は、授業の展開を示すものとして理解されることが現場の実践では多い。すなわち、「関心・意欲・態度」を授業の入口として位置づけ、「知識・理解」を授業の出口としてとらえる理解である。

しかし、この理解は、子どもたちの可能性を閉ざしたものであると言わなければならないであろう。むしろ、授業を受けることによって、学習内容に興味・関心が育ち、より公正で客観的な科学的な態度が育っていなければならないはずである。生徒指導要録の4つの観点は、生徒の授業前のレディネスと、学習過程という時系列に規定されながらも、相互に関連しながら成長していくものである。学ぶことによって、疑問が増し、より課題追究しようとする意欲や関心・態度が育つものであると理解してこそ、生涯学習につながる授業を構築可能にするであろう³⁰⁾。このようにして、未来に開かれた授業が、子どもたちを無限の可能性へ案内する力を持つであろう。

さて、「関心・意欲・態度」は授業の全過程に必要である。

北俊夫は、4つの観点を相互関連すると理解した上で、それらは時系列的に、「関心①」から「関心②」への上昇過程をたどるとする(図③)。そして、「関心・意欲・態度」を最も高い学力として位置づける³¹⁾。この理解は、筆者の学力モデルに非常に近い。



(図③)

しかし、北俊夫は、評価対象としての「関心・意欲・態度」に、学習態度・学習意欲を含めて理解

29) 小学校の指導過程でも、「表現する力」が「新しい学力観」の中核であるとされている。いわく、「子供一人一人が、自分の思いや願い、考えなどを自分の言葉や行動ですなおいに表現し、確かめたり他の人たちに伝えたりする力を身に付けることは、豊かな自己実現を図るとともに、これからの社会を主体的、創造的に生きていくうえで、重要なことである。」前掲 文部省『小学校社会指導資料 新しい学力観に立つ 社会科の学習指導の創造』p. 18。

30) 同旨。前掲 北俊夫「新しい学力観に立つ社会科の評価」pp. 12-15。

31) 前掲 北俊夫「新しい学力観に立つ社会科の評価」p. 14。

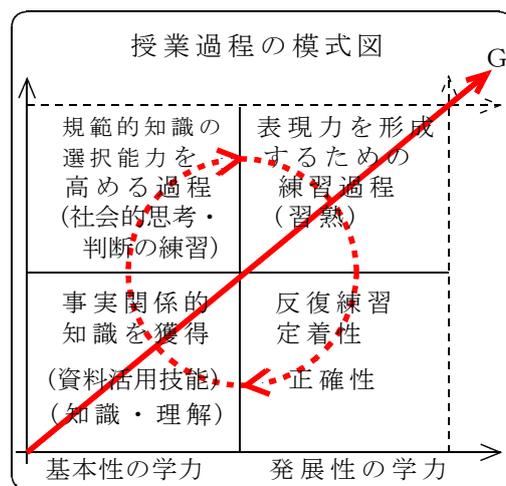
している³²⁾が、それが説得力を有さない理解であることは、前述のとおりである。ちなみに、北俊夫は、学力論の場面では、「関心・意欲・態度」の意味をそれぞれ分析して、生涯学習の関連で、それぞれが重要な意味をもつと説明している(図③)。けれども、評価段階に入ると、北俊夫は、それらの3つは相互関連するから生徒指導要録上も「・」でつないであり、情意的なものであり、ばらばらに分類しても意味がないとして、評価段階になって、それぞれを区分する意義を認めない³³⁾。これでは、学力論と評価論が分離してしまうであろう。この北俊夫の複雑な論理は、総括的評価に、「学習意欲・学習態度」を組み入れてしまっているために生ずるものであろう。

筆者は、「授業過程での関心・意欲・態度」を、生徒指導要録や学期末の総括的評価の「評価」に組み入れない立場をとる。「授業過程での関心・意欲・態度」は、総括的評価の対象となる「関心・意欲・態度」よりも広い概念であり、いわゆる授業態度や学習意欲を含むと理解する。

形成的評価の対象である、「授業過程での関心・意欲・態度」は、授業中及びその単元の終了まで、間断なく継続されるべきものである。もし、授業過程に於いて、大半の子どもの「関心・意欲・態度」の学力状態が弱いと評価できるときは、その状態に応じた処置が執られるべきであり、必要に応じて治療的指導過程を組む必要がある。そのために、授業の中で子どもたちがどのような学力状態であるかを、常にチェックできる行動目標化された到達目標が準備されなければならない。筆者の場合は、レディネスを確認したり、行動目標化した到達目標(中間目標)に到達しているかを確認するために、「わからない人は、挙手して下さい」等の発問をする。

授業の目標は、授業後の到達点としての「関心・意欲・態度」(表現力の育成と、進んで社会事象を社会科学的にとらえようとする意識の傾向の育成)を形成することである。けれども、その途上を無視しては成立しない。むしろ、授業設計段階では、この途上こそ授業の本体となるべきものである。

授業過程を4つの観点を中心に構成すれば、レディネスの状態(入口)から、出口である「G」を目指して展開する過程である(図④)。4つの観点は、それぞれ独立している



(図④)

のではなく、相互に関連している。それを子どもの学力として、有機的に連結するためには、何度か円運動(螺旋階段を上るように)を繰り返しながら「G」に向かっていく、螺旋状の授業過程を設計する必要がある。

(2) 教育目標に到達するための教材・教具の条件

教育目標は、「教育的価値の世界を、言語を媒介にして対象化した」ものである³⁴⁾。また、教材と

32) 北俊夫『『関心・意欲・態度』の評価手順』前掲 北俊夫編著『社会科「関心・意欲・態度」の評価技法』p. 38。

33) 北俊夫『『関心・意欲・態度』の指導と評価の考え方』前掲 北俊夫編著『社会科「関心・意欲・態度」の評価技法』p. 18。

34) 前掲 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』p. 11。

教具は、教育目標を効果的に伝達するための「言語的または非言語的素材である」。そして、教育目標の内容は、「目標または内容をなすものは、わかちつたえることのできる文化（人間発達の『外化された』遺伝情報ともいふべき文化）であり、普通教育のばあいにはその基礎的なもの、つまり基本的な科学的法則や芸術上の典型的なテーマや知識・技能など」であるといふことができる³⁵⁾。すなわち、子どもには無限の発達可能性があるといふが、「子ども自身がそうなのではなく、[…中略…] 大自然が無限であり、この世界の無限定性をそれぞれの段階と形態で反映してきた情報を、[…中略…] 子どもは、母体内遺伝のメカニズムを通じてではなく、その外化されたかたちともいふべき文化遺産を通じてうけとめるメカニズムをそなえた存在であることに起因」して、子どもの発達無限性が認められるのである³⁶⁾。

一方、教材は、教育目標の内容を、子どもに学習させるときの、教育の媒介物となるすべての文化財である³⁷⁾。

そして、子どもの発達の無限可能性を追求できる教材を求めなければならない。その立場からは、「よい教材」とは、「文化遺産に発達途上の人格をまともに近づかせようとするその近づきの脈絡に一点の逸脱も断絶もないこと」を必須の条件とする。さらに、十分条件として「文化遺産を担っている科学的法則や芸術的テーマをそのままのかたちで子どもに近づけるのではなくて、これを子どもの生活に屈折させていくこと」が必要である。教材をつくる際に「その法則やテーマのもっている一般的・普遍的な生活性の方を子どもそれぞれの生活の論理の特質にあわせて屈折させ、特殊化していく」のが妥当である³⁸⁾。

また、教具は、直観化された教材であり、その物化された部分である³⁹⁾。コンピュータなども、広い意味で、教材・教具となりうるであろう⁴⁰⁾。

さて、教育目標が高度で抽象的であればあるほど、子どもにとって理解が困難となる。そこで、学習主体の子どもと教育目標をつなぐ媒体が必要となってくる。その媒体が教材である。両者の関係をこのように理解するとき、教育目標と教材の概念は、明確に区別されるべきである。

また、この両者の関係は、相互に規定しあうが、教育目標が子どもに獲得されるものになるかどうかは、教材のよしあしによって規定されるといえる。教材がもつ内在的な構造、つまり「教材の客観的な構造」によって、教育目標が到達可能かどうか規定される⁴¹⁾。

教育目標は、真実の内容であることを要求する。このことを否定するものはいないであろう。教材は、その教育目標の真実性に近づくための典型性を備えたものでなければならない。

35) 前掲 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』p. 26。

36) 前掲 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』p. 120。

37) 前掲 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』p. 24。 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店 1988年9月 p. 55。

38) 前掲 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』pp. 120-121。

39) 前掲 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』p. 35。

40) 前掲 中内敏夫『教育学第一歩』pp. 55-56。

41) 拙稿「中学校社会科公民的分野『現代家族』と教材の実践的考察 - 関心・意欲・態度の評価に関する試論 -」兵庫教育大学教育方法講座『授業の探究』第5号 1994年3月 pp. 48-49。

さらに、教材は、具体性と直観性⁴²⁾及び意外性を有したものである必要がある。従来、「わかる授業」を提唱してきた立場は、教材に真実性と典型性を中心に求め、「楽しい授業」派は、教材に具体性・直観性・意外性を求めてきたといわれる。

しかし、教材の真実性・典型性・具体性・直観性・意外性は、いずれも子どもが文化遺産に近づくための重要な要素であるというべきである。子どもの発達可能性を具体化していくためには、「翻訳」されない文化遺産で、それらの要素を併せもつものを教材として発見しなければならないであろう。教材は、子どもの学習活動と目標の媒体であるということを前提に考えれば、目標は人類がつくりあげてきた文化遺産であり、それは「虚偽」の内容をもつものであってはならない。その意味で、目標は「真実性」と「妥当性」を要求される。

一方、教材には、その「真実」に迫るための事実としての「真実性」が要求され、理解を容易にするという意味で「典型性」が要求される。だが、それだけでは、学習場面で子どもの学習意欲を活性化するには足りないであろう。また、「教育」が子どもの発達段階から発達課題へと成長していくための援助行為であるという視点に立てば、子どもの生活経験や学習経験に根ざした教材であり、かつそれらの経験を乗り越える教材でなければならない(具体性)。

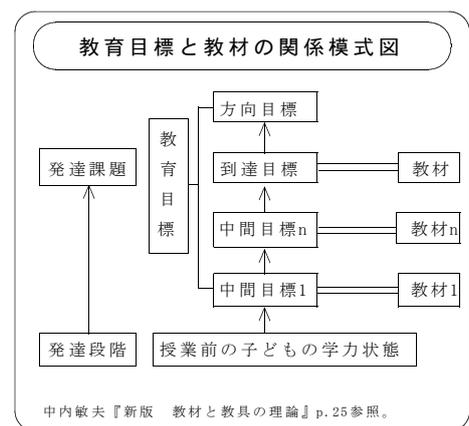
そこで、教材は、子どもたちにとって生活経験からあるいは学習経験から十分な具体性をもつものである必要があり、学習意欲を活性化させるために意外性を要求されるというべきである。理解の容易さを援助するのは、直観性をもつ教材であり、教材の条件として否定される理由はない。けれども、一部の研究や実践に見られるような、授業でのウケを狙って、意外性や直観性だけを中心に教材を選択し、真実性を犠牲にすることは、許されない本末転倒の行為というべきである⁴³⁾。

(3) 観点別教育目標と教材・教具(教育機器を含む)の選択

次に、4つの観点(教育目標)ごとに準備されるべき、教材概念と教材を提示するための教具(教育機器を含む)を検討する。

到達目標は、「意欲・関心・態度」、「思考・判断」「資料活用技能」、「知識・理解」の4つの観点別に設定される必要がある。教材・教具は、その到達目標に、子どもたちが確実に到達できるよう準備されなければならない援助である(図⑤)。

「意欲・関心・態度」の内容は、対立する価値概念や規範概念を教科の特質にそって獲得する能力が育ち、それを表現することができるかどうかの主たる内容である。したがって、提示



(図⑤)

42) 石井郁男『感覚教材の活用でわかる社会科』日本書籍 1985年 p.141。

石井の実践によれば、子どもたちを「魅きつける」社会科の授業の「全体を貫くものは、感覚、経験そして生活」であったとして、生活的概念と社会科学の概念との間のジョイント役を感覚教材が果たしたことを報告している。

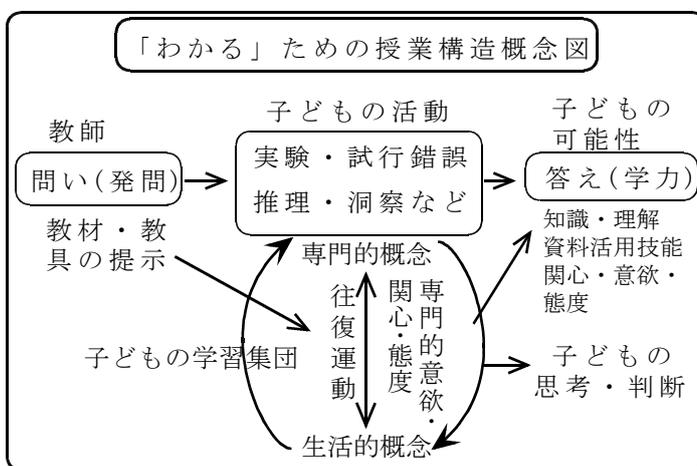
43) 拙稿「研究授業『江戸時代の農民の生活』」尼崎市立小園中学校『平成6年度 研究紀要』pp.14-15。

すべき教材は、併存が不可能な対立する概念を含む具体例などになる⁴⁴⁾。

その具体例(教材)の性質・内容によって、採用される教具は、様々なものが考えられる。物語・手記の場合は、プリントやビデオテープなどの視聴覚機器が教具として機能するであろう⁴⁵⁾。あるいは、教師による「語りかけ」も威力のある教材提示方法であろう。

「思考力・判断力」を育成するには、「問い」と「答え」の間に距離が必要である(図⑥)。一般に、「暗記教科」と誤解されている教科の授業過程、わけても教育目標を直接的に伝え「覚えさせる」方法をとる授業構造の場合には、その「問い」と「答え」の間に距離がない。そのために、「思考・判断」する必要性に子どもたちが迫られず、「思考・判断」のためのチャンスが奪われてしまう。

このことは、「知識・理解」を獲得することとも深く関連する。



(図⑥)

佐伯胖は、「わかる」ということは、自分の理解を誰かと共有しようとする外的はたらきかけのはじまりであるという。「わかろうとしている」状態が持続するためには、「(1)文化の中で、(社会にとって)わかるべきこととされていることの取り込み。(2)自らの認識活動の中で、(自分にとって)わかるべきことと自然なわき起こり」が、必要条件だとしている⁴⁶⁾。そして、「思考がはたらく」ための授業手法として必要なのが「(1)エピソード化 (2)多元的機能化 (3)モデル化」の方略であると主張する⁴⁷⁾。なお、佐伯の提唱は、「文化と子どもとの相互参加」に集約することが可能であろう。

また、生活的概念と科学的概念との往復運動の中から、子どもたちははじめて科学的概念を獲得することができる⁴⁸⁾。そして、「思考の往復運動は、子どもと学習対象との間のそれを中心に、社会事象を追究する方法(視点)間の間のそれと、子ども同士の間のその三者から成り立つ」⁴⁹⁾のである。子どもの思考力を育てるために、子どもたちの集団も、この往復運動にはかかせない「場」である。

44) ここでは、特に「ゆさぶり」が必要であると筆者は考える。

ちなみに、吉本均によれば、「ゆさぶり」の教授行為は「子どもたちに認識発展の弁証法＝ドラマを引きだすこと」意味をもっている。『ゆさぶり』の教授行為は、子どもたちの認識発展の原動力としての矛盾の激化とそれを統一しようとする意識的追求に立ち向かう契機になる働きかけである。その『否定的媒介』の中核になるものとして、具体的には『否定発問』を考えることができる。吉本均『ドラマとしての授業の成立』明治図書 1982年6月 p.186。

45) 吉本均は、「授業の方法は教材内容の特性から決定されるという側面をもつ。」として、教材の内容によっては、教師による「語りかけ」が要求されると主張している。前掲 吉本均『ドラマとしての授業の成立』p.198。

46) 佐伯胖『わかり方の根源』小学館 1984年12月 pp.10-11。

47) 前掲 佐伯胖『わかり方の根源』pp.54-55。

48) 田中耕治「社会科における学力とは」鈴木敏昭・田中耕治編『社会科のつまずきを生かした授業』日本標準 1989年3月 pp.62-63。

前掲 片上宗二『社会科授業の改革と展望 - 「中間項の理論」を提唱する』pp.63-64。

49) 前掲 片上宗二『社会科授業の改革と展望 - 「中間項の理論」を提唱する』p.77。

この「場」の効果は、教育機器を活用したときに活発になる傾向がある。たとえば、コンピュータを教室に1台ないし6台程度だけ設置して、コンピュータを活用した授業設計のときなどでも充分効果があがるとされている。考えるに、教育機器を活用することで、授業事象の水面化に、子どもたち同士の間で積極的な学習空間が形成される契機が作り出されやすいからであろう。

ちなみに、子どもたちが活動的になるケースは、シミュレーションを活用する実践が多いようである。コンピュータによるシミュレーションを通じて、子どもの間(学習空間)に能動的な会話や議論が成立するからであろう⁵⁰⁾。

かくして、子どもたちが学習対象を生活概念的に把握でき、科学的概念への思考を案内できる構造を内蔵する教材・教具が、「思考・判断」力の育成にも、「知識・理解」の獲得にも重要な地位を占めると言うべきであろう。以上の理解から、「授業構造」について筆者の仮説を(図⑥)として示す。

一方で、教材提示方法的には、教師の説明や発問が指示している資料上の位置を明示することが、重要なポイントになることを忘れてはならないであろう。

視覚に訴える教材や教具は、本来、直観的に理解しやすい性質を保有していると、教師の方に先入観がある。しかし、筆者の実践経験では、グラフなどの視覚に訴える資料の読み取りを苦手とする子どもが多い。その原因の一つには、子どもたちのレディネスが、視覚を通してキャッチできる情報の意味を読みとり得る学力に達していないこともあろう。グラフの場合、視覚に訴えることができて、単位の概念あるいは単位量の概念が育っていないときや、時系列の意味などを理解していないときは、グラフの意味をたいてい子どもが読みとれない。そのような事態を防止する意味でも、OHPやOHCなどの視覚機器、コンピュータやビデオのモニタなど視聴覚機器を利用して、課題の位置を明示すべきであろう。

本稿を閉じるにあたって、コンピュータやビデオなどの教育機器を教材提示装置として活用する場合にも、教師の「発問」・「指示」が重要な鍵を握っていることを指摘しておきたい。

特に、コンピュータを利用する授業の場合、教師がコンピュータのハード面よりも、ソフト(プログラム)の性質に精通していることが重要である。今日に至っては、まさか、『コンピュータの出した結果だから誤りはない』と考える教師はいないであろうが、ソフトの開発思考が、利用者の思考を規定していることに気づいている教師は少ないであろう。その点の弱点・副作用を踏まえた指示・発問が必要であろう。また、コンピュータの操作面でも、教師が習熟しているだけでなく、子どもが「準備状態にあるかどうか」が大切である⁵¹⁾。子どものレディネスの状態によっては、授業の効果は期待できない。子どものレディネスをどのように把握するか、これが今後の実践上の重要な課題であろう。

1995年11月

尼崎市教育委員会研究指定 「研究発表原稿」

50) 西之園晴夫「中学校の情報教育」西之園晴夫・村田正男編著『中学校 これからの情報教育とその指導』東京書籍 1990年6月 pp. 32-33。

51) 西之園晴夫『コンピュータによる授業設計と評価』東京書籍 1986年7月 pp. 81-82。