

変化の時代における授業像の探究

A Study of Teaching Image in a Changing Age

奥山 和夫*

Kazuo Okuyama

1 課題性

(1) はびこる曖昧な教育観

「教育」ということばが今日ほどいろいろなところで使われるようになった時代は過去に例を見なかった。例えば、学校教育以外で、家庭教育、社会教育、生涯教育というように、または、教育工学、教育産業、教育哲学など、数えあげれば数限りない程にいろいろな目的に使われてきている。

一方、テレビにおいても教師や学校の問題を扱ったドラマ（例えば、「3年B組金八先生」、「中学生日記」等々）を次々に放映し、新聞もまたわれわれの記憶が薄れない間隔で学校教育にまつわるさまざまな問題やニーズ（例えば、いじめや校内暴力、子どもの自殺問題等々）をこと細かく報じている。それもたしかに教育が大事であるという最近の社会的要請の一面を物語っているには違いないが、それらのことが、かならずしも、質的に正しい考えのもとで「教育」ということばを用いられてきているかどうかは疑問である。

では、質的に正しい教育とはいかなるものであると言えるだろうか。

このことに関しては、近年とくに深刻の度を増しつつある子どもの非教育的行為の現状とそ

の要因について深く掘り下げると同時に、学校教育が当面する課題、そして不確かな未来からの教育の在り方も含めて考えていく必要がここに来たといえよう。

実は、ここにかかげたテーマは、その基礎資料を得んがための願いを込めて打ち立てたものである。

(2) 危機に立つ学校教育

現代社会では、新しい文明が形づくられようとしている。しかも、この先どうなるか、だれも確定的には予測することができないほど、急速な変化と変革の渦に巻き込まれてきている。しかし、不確かな未来が現代の子どもたちを待ち受けていることだけは疑いない。にもかかわらず、学校教育だけがそのような変化の時代の中で何か立ち遅れを呈しているような気さえしてならないのも事実である。例えば、学校教育にみられる画一的・硬直的、閉鎖的な体質、極端な管理教育などが、いずれもその例であり、したがって、学校教育はまさに危機に立たされていると言える。

いつの時代も、学校教育が子どもたちを未来へ準備する責任を果たすべきであるとするならば、われわれは、子どもたちに対して変化の時代に対応できる能力と態度を形成しなければな

*基礎教養課程

らない。

人間性の喪失 ところで、最近になってそのような立ち遅れに気づいた学校教育は、「個性教育」という名のもとに、ようやく「人間性(人間らしさ)の回復」を目的とした学校教育の在り方を見直し、その実践に努めようとしてきているのも事実である。

しかし、これまでに戦後50年かかって作り出してきた今日的社会の歪みは、先に述べたように立ち遅れに気づいたわれわれの懸命な努力さえ追いつけないほどに、すっかり子どもたちの生活に根を下ろし、彼らの精神と身体の健康(人間の資質=人間性)をますます脅かしてきているように思えてならない。その証拠に、最近、年齢にまったく関係なく、子どもたちの間に非教育的行為(現象)がさまざまな形で目立って生じてきている。陰鬱ないじめ、不登校、登校拒否、そして子どもの自殺等に現れている諸症状がそれを示している。

では、そうした非教育的行為(現象)を生み出してきた犯人は誰だろうか。実はその犯人が誰であろうと、そうした子どもたちは、大人たちが長期にかけて作り出してきた豊かな社会(文明社会)の犠牲者であることだけは間違いないと反省しておくことができるのである。

学校教育の危機 従来、心の育成(自立心、自己抑制力、責任感、思いやりの心などの育成)の基本は学校教育にあるという視点にたてば、最近のわが国の学校教育は、「心の教育」という点では不十分だったと言える。特に「教育上の配慮」に名を借りた管理教育や画一的な教育方法は、むしろ子ども達に対して、心理的重圧感と欲求不満を高め、かえって「心の教育」の不十分さを助長してきているかのようにも思えてならない。

今後、そうしないためにも、学校教育は、もういちど、教育の原点(出発点)に立ち戻って土台から見直し、そのうえで未来が要求する想いを推しはかりながら、「心の教育」の手立てについて何かを講じていかなければ、わが国の学校教育はますます取りかえしのつかないこ

ともなろう、というのである。

今、日本の学校教育は、高等教育も含めてまさに危機に立たされていると言っても決して過言ではない。

2 教育の本質と具体相

— 教育の原点に戻る —

(1) 教育における「不易」と「流行」

すべてのものごとには、時代を超えて変わらないものと、時代とともに変化していくものがある。変化して変わらぬものこそ真実のすがたであろう。古来、動中の静とか、芭蕉が表現した不易・流行とかいわれることばも、実はそういうことを意味しているように思われる。ものごとの真実のすがたを究めるには、この動と不動とか不易と流行との両面を考察する必要がある。

教育についても同様なことが言える。

したがって、これらの学校教育の在り方にかかわる課題についても、最初に、教育の不易面(教育の真理)を先ずさぐり、次に教育の流行面でもある未来が要求する相ぼう(教育の未来化)を推しはかることによって、柔軟かつ創造的に対処していくことを試みる必要がここに到来したと言える。

(2) 教育とは何か

「教育」ということばを用いるからには、そこになんらかの共通点が見出されなければならない。では、その共通点とは何か。

「教育」については、先人たちがこれまでもさまざまな異なった視点から説明的に定義してきた。しかも、そのほとんどが動植物に対する飼育や栽培と呼ばれる行為と対比しながら、教育の特色や必要性について詳しく説明している。

例えば、かの有名なルソー(J. J. Rousseau, 1712~78)の場合は、主著『エミール』のなかで、「植物は栽培によって、人間は教育によって作られる。」「生まれたときにわれわれがもっ

ていなかったもので、大人になって必要となるものは、すべて教育によって与えられる。」と、説明している。ここでルソーのいう「人間」とは、個としての人間であると同時に、社会人としての人間を意味している。また、後者でいう「必要となるもの」とは、限りなく変化しつづける未来からの挑戦に対応できる能力と態度を意味していると受け止めておくことができる。

いずれにしろ、これまでのそうした先人たちの定義や考え方の根拠に注目しながら、筆者も教育について一応次のように定義づけておくことにした。

「教育とは、いつの時代にあっても、個人そして社会人としての成長をはかり、その繁栄を期する営みにほかならない。」

そして、このあと、未来からの教育の在り方について考え、そのための処方箋をつくる上での基本的考え方・取り組みについて考察していくことにした。

(3) 教える・育てる

教育ということばには、文化遺産（教科＝知識・技術）を「教える」という意味と、文化遺産をとおして、個人そして社会人として必要な考える能力や態度を「育てる」という意味とが含まれている。しかも、そのどちらが強く現われるかについては、どんな目的で教育を行うかによって違ってくる。

いずれにしろ、学校教育においてはその目的いかにかわらず、未成熟な子どもたちに対して、変化の時代に生きていくのにふさわしい知識や技術を習得させねばならない。ところが、社会の変化がこれまでのように緩慢であった時代においては、大人たちの経験と文化と伝統が教育に資源と基準を与えてきたが、今日のように、日々生まれる新しい文化が、子どもたちの発達を容赦なく追い越していく急激な変化の過程では、仮に今必要と思われる知識や技術を子どもたちに教えたところで、将来はその多くがコンピュータ等によって代行されるようになり、直接役立つことはまず少なくなるだろうと推測

できる。

では、子どもたちを待ち受けている未来に対して、われわれ教師がその責任を果たすべきであるとするならば、学校教育は一体何をもって教育の内容として考えていけばよいだろうか。

このことについて、実際に想を練ろうとすると、問題は決して生易しいものではない。しかし、あえて一言でいおうとすれば、それは「**教える教育**」ももちろん大切ではあるが、むしろそれ以上に大切なことは、誰も予測することが難しい未来からの変化にも負けずに対応できる能力と態度の育成にあるといえる。つまり、「**育てる教育**」をより重視していくことになるのである。

では、「**育てる教育**」とは何か。どのような教育を指して言えばよいのだろうか、次に考える。

(4) 育てる教育

「教育」の education ということばは、ラテン語の educare [e (外へ) + ducare (導く)] から派生したもので、「……を外へ導く」という意味に解される。

したがって、教育を「子どもの内なる諸能力を導き出す」だけに終わらせることなく、「導いた諸能力を、さらに価値あるものにまで開花させようとする営み」が、ここで言おうとする「育てる教育」である。

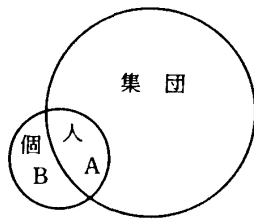
十分とは言えない個性教育 しかし、わが国の学校教育の現状を見る限り、そこでは「教育上の配慮」に名を借りた、古臭くて、画一的な教育が幅を利かせているせいか、「育てる教育」つまり「子どもたちそれぞれの個性を認め(導き出し)、その個性を大切にする教育(個性教育)」は必ずしも十分とはいえない。

例えば、「画一的な学び方による授業」「教科書をなぞっていただけの授業」「同じ筋道で考え、行動することを強制する教育活動」「一次的に序列化してしまう教育評価」等々、数えれば際限ない。そこで問われるのが、「個性教育」の問題である。

では、具体的に個性的教育をどのように実践していったらよいだろうか、また、そうした個性教育を支えるものに何が考えられるだろうか、今後取り組んでいく上で大事な課題となってこようというのである。

3 個性と個性教育

個性とその発達 最初に、「個性」をどうとらえるかについて考えてみることにする。



人間には、すべての人々に類似する性質（普遍性）と、そうではなく、誰とも異なった特徴（個別性）の両面を持ち合せている。上図によれば、Aの領域がその類似（普遍性）の部分を表し、Bの領域が他と異なっている個人の特徴（個性別）の部分を表している。もちろん、後者でいおうとしている特徴とは、決して外見上のことではなく、その子なりの独自の内面性、つまり「人格」のことである。

「人格」とは、子どもがこれからどのようなことをするか、そして、どのような人となる歩みすすめていくかを定めるもとになる潜在的性格のことである。個性教育がこんにちの教育課題といわれてきたゆえんも実はここにもあると言える。

子どもは誰も個性的・人格的な存在である。たとえ幼児であっても、その子なりに個性的であり、他の子どもと置きかえることのできない人格の保有者である。したがって、個性伸長のためには、できるだけ内面的なものそして人格を外部に表現させることが大切である。その点、わが国の学校教育を見るかぎり、そうした個性伸長・人格の育成の機会をどちらかといえば軽視してきているのではないだろうか。

ある授業を参観して 例えば、授業の様子を1つみても、一人ひとりの子どもが独自の感じ方や考え方を持っているはずなのに、教師は、

どの子どもにも、同じ筋道で同じように考えさせることを強制してきている。そのせいか、子どもが教師の思い通りに活動しないと、つい大声で叱りつけて1つの体制に引き締めようとする。

先日参観した小学校6年算数の授業もその1つの例である。子どもたちに、「何ページの問題をやりなさい。」と指示すればすむところを、

「教科書をひらきなさい。1番の問題を読んでもごらん。」

「何についての問題ですか。」

「わかっていることは何ですか。」

「何を求めればよいですか。」

「どんな計算をすればよいですか。」

「式はどんなふうを立てればよいですか。」

と、教師が音頭をとって授業を進め、立式まで導いておいてから、

「さあ、やってみなさい。」

と言って、はじめて子どもにバトンを渡していた。純粹に子どもの仕事（学習）として課せられたのは最後の“計算ぐらい”のものであった。

そして、答えの吟味になると、また、教師が先頭に立って進めていた。なるほど、見かけは子どもに考えさせ、答えさせていたように見えないわけでもないが、事はすべて教師の誘導によって意のままに運ばれていた。つまり、真の意味で“解決”していたのは、子どもではなくて教師だったということになる。

これでは、一人ひとりの子どもが独自の感じ方や考え方をもっているはずなのに、教師の準備した道筋で、同じように考えることを強制することにもなり、個性教育とは縁遠い授業だったといえる。

そこで考えられるのが、個性教育を支えるものに何かがあるか、の問題である。

このことについては、まず、次のことが考えられよう。

- ① 教師は、子どもたちに対して、学級（あるいは学年・学校）という集団とのかかわりの中で学ばせることによって、“自分らしさ（個性）”に気づかせ、それを最大限

に伸ばし、深めさせていかなければならない。しかも、この目標を達成するには、教師は、子どもがその能力の限界まで努力するよう期待し、これを援助してやらなければならない。

- ② 本来、学習は前後つながって連続していくべきものであるにもかかわらず、現在はそういう学習活動の場が希薄になってきている。あるものといえば、脈絡のない、古臭い、知識のつぎはぎに過ぎない。偏差値偏重教育はそれを物語り、個性教育を妨げてきている。そうではなく、子どもたちが生き生きと学習に取り組み、窒息することなく、自らの内面世界（個性）を自らの力で耕し、深めることによって、学ぶ喜びを味わうことのできる適切な学習活動（体験）の場を教師は彼らに提供しなければならない。
- ③ 生涯にわたって、学習者として成長していく力（生き方）を育成することを、教師は常に念頭におき、それにふさわしい教育活動の場の創造と実践に努めることがこれからはますます大事な使命になるといえる。

個性教育 個性教育とは、P.4の図B領域をAとの望ましい関わりのなかでいかに尊重し、開花させ、教育基本法を基礎とした「人格（内面性）」の完成を目指すところの教育的営みに他ならない。ひと言で言えば、子どもの独自の世界をいかにして豊かなものにしていくかが「個性教育」である。

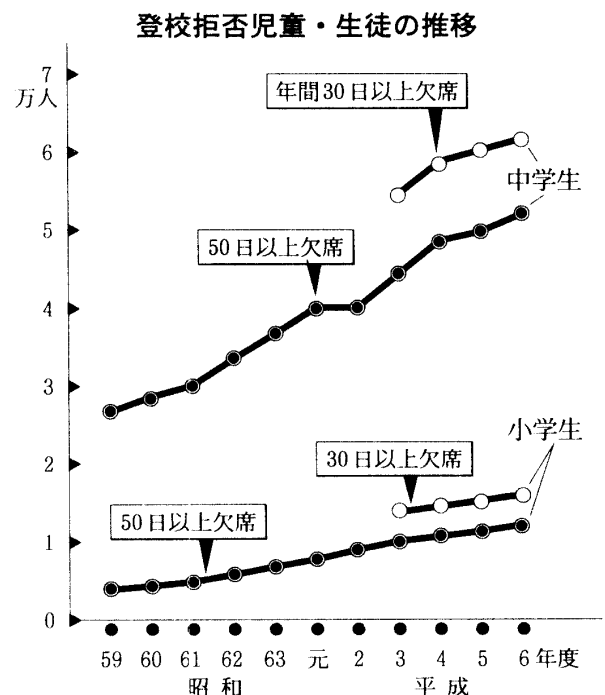
4 教室の危機——よりすぐれた教員を

(1) 学校基本調査にみる登校拒否児童・生徒教育の荒廃とか衰退を口にするとき、われわれの脳裏に浮かぶのは、子どもたちの人間性の喪失、道徳性退廃、病理的・逸脱的行動の問題ではないだろうか。特に、最近に至っては、いじめや非行などによる「学校嫌い」を理由に登校を拒否する子どもが年々増加傾向にあること

が問題になってきている。

文部省の学校基本調査によると、「学校嫌い」を理由に年間30日以上長期欠席をした子どもの数は77,000人（小学生15,800人、中学生61,600人）で過去最高であったという。全体の子どもの数が減少する中での数字であるから、一過性の出来事としてすませることはない。

しかも、こうした登校拒否をする子どもの中には20代になっても今度は就職拒否をする者も



いるように長期化してきている。もちろん、そうした原因の背景には、さまざまな要素が考えられるだろうが、学校教育に限って反省すれば、やはり極端な管理教育、画一的・硬直的な教育方法、それに学校での人間関係の問題等々があげられよう。

こうした歯止めのかからない子どもたちの非教育的行動に対して、学校そして教師は今後どのように対処していけばよいか、特に「子どもにとって満足できる学校づくり」が大きな課題というしかない。そのためにも、よりすぐれた教員の養成が必要条件となってくる。

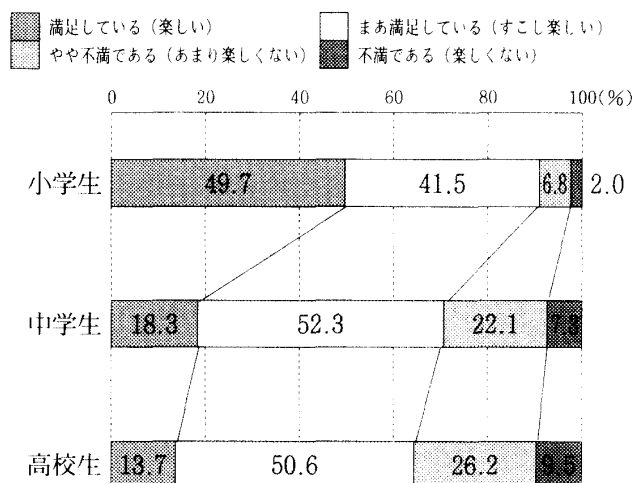
(2) 子どもからみた学校生活への満足度

まず、考えられることは、子どもたちは望ん

で学校へ通っているわけではないということ。
したがって、子どもにとって学校は楽しく、そして満足できなくてはならない。

では、子どもたちは、今の学校をどのように受け止めているだろうか（考えているだろうか）、このことについては平成6年に文部省が「学校週5日制に関する意識調査」を民間の調査機関に委託して、小・中・高校生を対象に調査を行っているので、関係すると思われる部分の結果を引用して次に取り上げておくことにする。

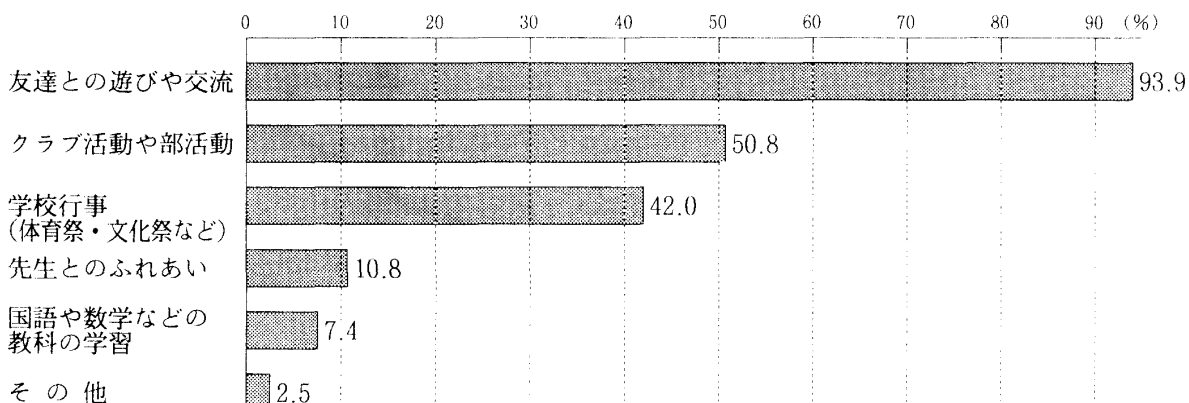
(表1) 学校の生活への満足度



(注) () 内は小学生の選択肢である。

(資料) 文部省「学校教育と学校週5日制に関する意識調査」(平成6年3月)

(表2) 学校生活の中で楽しいこと(中学生)

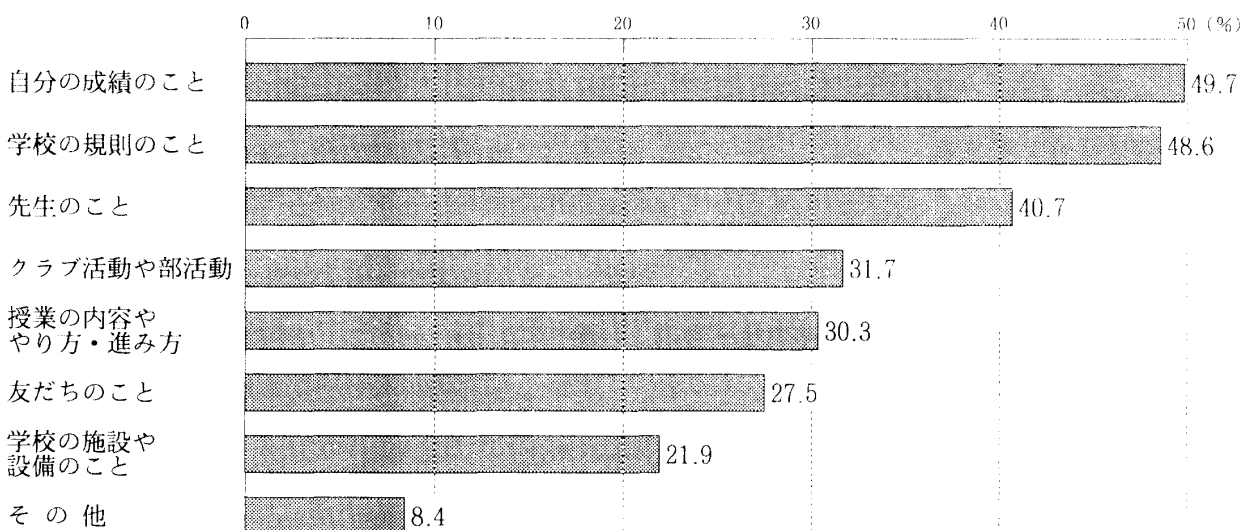


(注) 1 図I-1-1の設問に「満足している」又は「まあ満足している」と回答し者に質問した。

2 回答は複数回答。

(資料) 文部省「学校教育と学校週5日制に関する意識調査」(平成6年3月)

(表3) 学校生活に対する不満(中学生)



(注) 1 図I-1-1の調査で「やや不満である」又は「不満である」と回答し者に質問した。

2 回答は複数回答。

(資料) 文部省「学校教育と学校週5日制に関する意識調査」(平成6年3月)

学校生活に満足している（「満足している」＋「まあ満足している」）のは、小学生91.2%、中学生70.6%、高校生64.4%であったが、この比率は学校段階が進むにつれて低くなっている。（表1）

(3) 楽しいこと・不満なこと

子どもたちは、学校生活の中で、なにについて楽しく、あるいは不満をもっているのだろうか。このことに関して、先と同じ資料で考えてみることにした。（表2、表3）

満足している子どもの93.9%が、学校生活で楽しく思うこととして「友達との遊び」を挙げ、次に「クラブ活動」（50.8%）を挙げていた。問題視しておかねばならないことは、「先生とのふれあい」の項に回答を示した子どもは、たったの10.8%で、しかも順位は4番目であったということである。

一方、不満に感じている事柄のうち、特に目立った（高かった）回答は、「自分の成績のこと」「学校の規則のこと」それに「先生のこと」の3項目であった。なかでも、教師に対する不満をもつ子どもが40.7%もいたことは、先の質問と同様に気になる結果でもある。

教師は、できるだけ彼らの意識、生活、環境に生じてきている変化についても速やかに認識し、対応していくように努めなければならないと言えよう。

朝日新聞「社説」 なお、教師の教育愛の問題について、朝日新聞（1995.11）は“社説”で次のことを取り上げていた。

「いい先生は、子どもたちと笑う。わるい先生は、子どもたちを笑う。いつ頃からか、子どもたちと先生が楽しく笑い合っている教室風景を思い浮かべる機会が少なくなった。真新しいランドセルの1年生は、勉強に興味津々、楽しみいっぱい校門をくぐる。それがあつという間に、学校嫌いになっていく。一体どうしたことだろう。（中略）地域も家庭も情報量も、子どもと学校を取り巻くすべてが大変わりしている。それなのに、黒板と

チョークと教科書に代表される教室のたたずまいはまるで変わっていない。教科書の中身は違っても、一斉に教え込むことは明治以来のやりかただ。」

とにかく学校は、これまでの堅苦しさから脱皮し、楽しいところに戻さねば、豊かな心をもった人間を育成することはできないのである。要は、楽しくなくては学校ではない。

(4) 教師が変われば子どもも変わる

もちろん、子ども一人ひとりにとっての楽しさ（生きがい）はみな違うだろう。そこで教師は、子どもたちの意識、生活、環境に生じている深くて広い変化の様子をまず認識し、そこで彼らが何に対して欲求不満を抱いているか、その根底にある原因は何かを正しく把握しなければならない。そのうえで、対応の仕方を工夫し、実践していくことが教師の大事な役割だと言える。

それには、最近よく話題になっている画一的な指導や管理、そして効率主義的教育方法とはもっとも遠い位置にある世界を、教師の手によって、子どもたちの最も身近なところに作り、彼らに提供していくことが大切である。もちろんその身近なところとは、なんと言っても学習活動の主たる場でもある「教室」にはかならない。

こうしたことは易しいようで実は困難な仕事であることは言うまでもない。しかし、教師はそうした使命（役割）を心から楽しめるようではないと、子どもたちにとって楽しい教室は実現しないだろう。さきの社説は、次のように結んでいた。

「朝早く開門を待ち兼ねて子どもたちが飛び込んでくる小学校がある。『待たせちゃかわいそうだから、負けじと早く登校するんです』と笑う教頭先生。やはり変わるべきは学校側だ。」と。換言すれば、教師が変わらなければ子どもは変わらない、ということになる。

5 個性教育と一斉授業とのかかわり

ふつう、授業は学級を1つの単位（集団）として、一斉授業という形態で展開されること多い。しかも、ここでは異なった能力や異なった個性をもった子どもたちの集団ということもあってか、授業を展開する過程でそうした特徴がかって大きな障害となることがよくある。

そして、時にはそのような個性差がキッカケとなり、子どもに対して、勉強嫌い、不登校、登校拒否等々、学校生活における不適応を生じさせる要因となってきたことも事実である。

また、そうした不適応までは至らなくとも、てんでんに勝手なことをして授業に参加しようとしないう子どももかなりいることも事実である。そして、それに気づいた教師は、きまって大きな声でその場を引き締めようとする。また、子どもたちの思考がバラバラだったり、あるいは同次元でいつまでもモタモタしていると教師は決まってイライラするらしく、子どもを無視して自らの思考の筋でその場を強引に押し切ろうとするなど、ここでもさまざまな障害を生み出す原因を作っている。これでは何のための授業であるかわからない。

そこで、そうしないためにも授業技術の改善を図ることはもちろんだが、それ以上に、**個人差（個性）に対応した一斉授業の在り方**を追求し、子ども一人ひとりの個性を开花させていくための**情意的な授業**を創造することが特に大事であると言えよう。

個人差・個性 ひと口に個人差とか個性といっても、何がどのように異なるのかという視点を明確にしていくことが必要である。

ここでは次の2つの視点から、このことについて考察を加えていくことにする。

- | | | |
|-------------|---|--------------------|
| 個人差
(個性) | ┌ | ① 認識過程にみられる個人差（個性） |
| | | ② 情意過程にみられる個人差（個性） |

これまでに最も問題視された個人差は、前者

でいう認識過程における学習達成度にかかわるものであった。しかし最近に至っては、そうではなく、むしろ全人格を教育の対象にする立場からも「興味・関心」とか「ものの見方・考え方」など、後者②でいう子どもの情意過程にみられる個人差（個性）に注目していくことが重要な課題となってきた。

だからといって、前者と後者を個別に機能させようとするものではない。両者が密接に結びついて、はじめて教育の目的が達成可能となるのである。

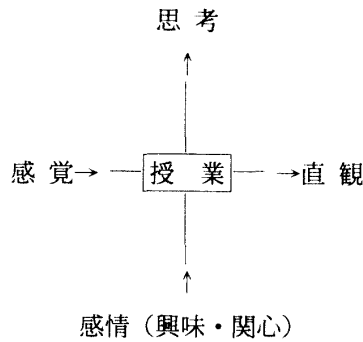
例えば、子どもたちが学習過程において、「それは～である」と判断できるのは、彼らが持ち備えている既習知識や過去経験に基づく認識過程によるものであり、しかも、ここで利用する知識や経験は誰も同じであっても、それを選ぶ過程では、それに関する必要感や興味等は子どもによって異なることもあるはずだと言うことである。したがって、個性教育においては、こうした両面からの個人差を評価していかなければ「個性」の开花にはつながらないと言える。

ところが、前者①の認識過程での学習達成度は確かにペーパー・テスト等によって量的（数字的）にとらえることはできるが、後者②の情意過程にかかわる内容については、どちらかというと質的（内面的）なものであるため、一般にはそこでの個性の把握はきわめて難しいとされている。そこで本論では、特に子どもの情意のうち、最近話題になっている「興味・関心」について考えることにした。

6 授業と興味・関心

(1) 興味・関心

授業を進めていくうえで考えておかなければならない「興味・関心」とは、日常生活でよく話題にするような単なる娯乐的・享乐的な内容であってはならない。もっと意味深いものである。ちょうど、「魚釣り」にたとえて言い表せば「餌」にあたるものであって、子どもたちが



いったん食いついたら面白くて面白くて、最後まで口から話さないというような内容のものではない。

興味・関心=interest が語源的に inter(間)と esse(存在・対象)という語からきているように、ここでいう興味・関心とは、子どもがその対象(事柄、話題、問題)に注意をむけ、そのことに自らの行動を主体的に結びつけていこうとする時の意志と欲求(情意的過程)のことを指して言うのである。

したがって、授業についても、上記の“餌”に当たる感情(興味・関心)が、やがて学習意欲に変容し、到達にむけて思考していく様子が外に現われるのにふさわしい活動の場とならなければならない。その時の様子をさらに図式化しておくと、上図で示すように、教師は何よりもまず子どもたちの興味・関心に注意を払いながら、彼らを授業に参加させるための効果的な動機づけ(感覚→直観、感情→思考)について工夫しておくことが必要となろうというのである。

では、授業に参加させるための動機づけにはいかなる工夫が必要であろうか。

このことについて考えるにあたり、以前に、日数教大会の記念講演における講師の話の内容が参考になると思うので、その時の話の概要を最初に記しておくことにする。

〔概要〕 落語家は高座へあがると、必ず世間話(まくら)から始める。これは客を自分のペースにのせていくためであると同時に、今日のお客が何に興味と関心をもち、何によく反応するかを知るためであるという。つまり、落語を楽しむ聞いてもらうためにも、落語家にはそうした配慮と努力が必要なのである。そうしなければ、お客は落語家の話に耳を傾けてくれないからだ。

という内容の話であった。

授業の場合も同じである。授業開始のベルがなり、子どもたちが教科書をひらいて教師が教室にくるのを待っていたからといって、教師は直ちに教科書に書いてあることを漫然と教えようとしても子どもたちに学習意欲は期待できない。むしろ、そのように「教科書を教える」というような授業をしている限り、子どもたちの多くは学習活動から遠ざかり、やがて授業離れ(不登校・登校拒否)をしていくことにもなりかねない。教師は落語家の配慮と同様に“まくら”なるものをとり入れることによって授業の導入を図り、考えることにむけての動機づけを工夫していくことが大事だというのである。

では、授業を行う際に教師が考えようとする“まくら”とは一体どのようなものか。

このことについて、ひとことで言い表すことはきわめて困難ではあるが、ただ言えることは、子どもの学習に対する意識、生活、環境に生じている変化についてまず認識し、彼らの学習に対する心理的重圧感と欲求不満を和らげるにふさわしい内容のもの、換言すれば、彼らの心(興味・関心)そして能力に対応した動機づけ(話題や問題)について工夫しておくことである。

ところで、子どもたちの興味・関心に注意払い、効果的な対応を工夫すべきであると言った時によく勘違いされることは、子どもにとって興味・関心があればどんな話題でもよいだろうと考えられてしまうことである。授業で取り入れなければいけない興味・関心とは決してそのような安易なものではない。興味・関心が、知らず知らずのうちにあとの授業内容(学習活動)に引き継がれ、学習への好奇心に変わり、出会った問題を解決することによって、

「自分も努力さえすれば必ずできるようになる。」

「自分をもっともっと向上したい。」

という学習意欲を生み出すのに役立つ引き金となるような興味的話題(問題)でなければならない。

次にこのことを具体例を通して考えてみることにしたい。

(2) どんなときに興味・関心を抱くか

どんなときに興味・関心を抱くか、このことについては、かつてわれわれがどんなことに興味や関心を抱いたか、その時の様子を思い浮かべてみるとよいだろう。おそらく多くの者が思い出すことと言えば、

ア. 新鮮な問題

イ. 感動を覚える問題

ウ. 切実な問題

など、つまり**知的好奇心**がゆさぶられるような場面に出会ったときであったに違いない。次の数学の問題でこのことについて考えてみる。

〔問題〕 面積が 64cm^2 の正方形(図1)を2つの直角三角形と2つの台形に切り、図2のよ

図1

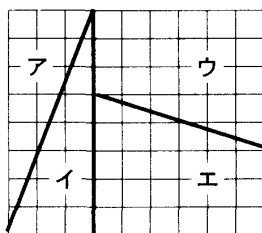
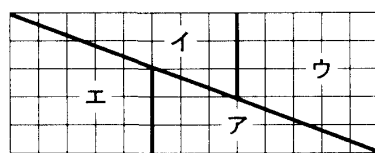


図2



うに並べかえたら、面積 65cm^2 の長方形ができたという。こんなことが本当にできるのだろうか。

この問題に直面したとき、おそらく子どもの多くは、最初は計算間違いではないかと思い、何度も計算をしながら試みるのだが、「やっぱり、おかしい!」「何故だろう?」「こんなことが本当にあるのだろうか?」と、問題がおかしいことに気づく。すなわち、面積 64cm^2 の正方形の面積を変えずに形だけを変えたはずなのに、面積 65cm^2 の長方形に並べ変えられたという矛盾、つまり、これまでの信念や先入観との間にズレが生じたのに気づくに違いない。

その結果、子どもはこうしたズレに対して、「どうしても解決せずにはいられない」という気持ち(知的好奇心)に掻き立てられ、その解決に向けて完全に学習の虜となっていくことに

なる。

このように、人は誰でもこれまでの信念や先入観との間にズレ(矛盾、疑問等)が生じているのに気づくと、そのまま放っておけない、なんとかして解決しようという心境になるものである。

ところで、ここで大事とする「知的好奇心」とは、矛盾のない首尾一貫した法則性の支配する世界を心の内に作りあげることへの“動機づけ”の役割を果たすものであるととらえておくことができる。

では、先の図形の問題は、その後どのようにして解決させていくかということになるが、筆者の場合、学生たちに考えさせた方法とは、彼らに正方形の紙を実際に与え、正確に切らせながら、問題の指示どおりに並べ変えさせてみた。その結果、見かけ上は確かに長方形に並べかえられたが、「面積が 1cm^2 増えるはずはない」ということを次のようにして数的に確かめ(証明)させたのである。

直角三角形ア(またはイ)の斜辺の傾きは $\frac{3}{8}$ ($=0.375$)であり、台形ウやエの斜辺の傾きは $\frac{2}{5}$ ($=0.4$)であり、これらは一致しない。したがって、実際には長方形の対角線に沿って 1cm^2 のすき間が生じていることになるということに実験を通して気づかせ、証明させた。

ただここで断わっておくことがある。このような問題では、見かけ上あたかも面積がちょうど 1cm^2 増えていたように見えるが、だからと言って、どんな長方形でも、こうした問題はすべて可能となるわけではない。前述の問題のように、たまたま長方形の縦の長さや横の長さや並べかえた長方形の1辺の長さの関係が(1, 2, 3, 5, 8, 13, 21……)の数列が現われる連続した3つの数になっている場合に限って、こうした矛盾が考えられるのである。

(3) パーラインと知的好奇心

前節(2)では知的好奇心をおこす場合として、矛盾する事例をあげて考えてきた。そこで、矛盾以外に知的好奇心を引き起こすものに、他に

何があるかについて考えてみたい。

バーライン (Berlyne) は、知的好奇心をおこすものは概念的葛藤であり、特に発見的な方法で学習させるならば、次のような広範な種類の概念的葛藤をおこさせることができると述べている。したがって、ここではバーラインのアイデアを参考までに引用してみることにする。(解説は筆者加筆)

- ① 驚き (surprise) : 子どもの既存の信念 (知識, 経験) からは、決して考えられないような現象・事実に遭遇したときの心の葛藤の様子
- ② 疑問 (doubt) : 子どもの既存の信念 (知識, 経験) が不十分のとき、遭遇した現象に対して、どう対処していったらよいか、戸惑うときの心の葛藤の様子
- ③ 当惑 (perplexity) : 問題に対する正答 (可能) と思える解答がいくつもあって、そのいずれかが真の答えとなるか判断できないときの心の葛藤の様子
- ④ 挫折 (bafflement) : 解決過程で、成立しがたい現象 (要求, 場面) が生じ、解決できなくなり、どう切り抜けていったらよいか悩むときの心の葛藤の様子
- ⑤ 矛盾 (contradiction) : あることを学習したあと、そのことに反する現象に直面し、この先、どう解決していったらよいか悩むときの心の葛藤の様子

(4) 興味・関心と階層性

従来の授業では、知・情・意の中でも、主に「知」の領域を重視する教育観に支配されがちであった。しかし、最近のようにあらゆる場所でさまざまな情報 (知: 知識) が得られるようになると、これまでのように百科的な学力 (知識量) ではなく、子ども一人ひとりの内面に形成されていく主体的な学力 (選択力, 考え方, 創造力, 表現力等々) の育成こそ大いに重要視されてくるだろう。最近に至って、特に、教育における個性の問題、情意の問題が改めて注目されるようになったのも、実はそのためである

といえる。

しかし、個性とか情意を育てるといっても、そのことは具体的なイメージとしてはっきりしていないのが現状である。そこでここでは、まず最初に、「情意」に含まれると言われてきている興味・関心、態度について、もういちど検討を加え、より効果的な授業を創造していくための基礎資料として役立てることにした。

とかく教育現場では、興味・関心については6-1)で既にとりあげておいたように、娯乐的・享乐的意味程度に受け止めているらしい。決してそのような安易な意味のものではない。化学実験の際に用いる「触媒」のように、複雑な心的過程そのものであって、決して単純なものではないのが、ここでいう興味・関心である。

では、興味・関心はどのような複雑さを持ち備えているのだろうか、このことに関しては北尾 (1991) が彼の著書の中で、「関心・意欲・態度の階層性」についてとりあげて説明しているので、以下、参考までその1部を引用し、この項の説明に代えておくことにする。

北尾の説 情意的な心的過程を段階的に叙述すれば、次のようになる。

第1段階は、まず外界からの刺激を受容し、それに注意を向けるという段階が情意的な心的過程の初期段階である。いろいろな事実・事象に触れ、それらに興味を感じたり、感動する段階であり、この心の働きを「興味・関心」という概念で表わしている。また、この興味・関心の中にも、いくつかのレベルが考えられ、単に気づくというレベルから、他と区別して注意を向けるというレベルを経て、感動し、自ら求めるといった高いレベルにまで達する。

第2の段階は、一定の事実・事象に積極的に近づこうとする段階であり、ここでは何かを求めたい欲求や目標達成に関わる感情が主として働く心的過程が進行する。一般には意欲とよばれる心的過程がこれである。

第3段階は、第1や第2の段階を何回か経験した結果、一定の事実・事象に対して価値づけが行われ、肯定・否定、好嫌などの一定の傾向

ができあがる。一般には態度とよばれる心的過程がこれである。

第4の段階は、特定の事実・事象ではなく、さらに広い領域にわたる価値の組織化が行われ、どの面で自己を生かせばよいかという個性の自覚が進む段階である。一般にいわれる個性化は、このような過程を経て、徐々に進むものと思われる。

やや長い引用になったが、さらに以上の4段階に区別された興味・関心を、子どもたちの発達状況に、また教材（学習）の進み具合に対応させて、授業過程にそれぞれを位置づけていくことが大事かといえる。例えば、授業の導入期にはあっては、第1段階ないし第2段階による興味・関心という情意過程を、また展開期においては第3段階にみられるような情意目標による興味・関心を、そして終末期には態度形成や個性化をねらいとして高次の第4段階にみられる興味・関心を位置づけていくということになる。（北尾）

つまり、授業とは子どもたちが抱く“興味・関心”が終始現われ、それが「考えること」に発展していく過程としてふさわしく組織されていくものでなければならない、ここではまとめ、では「考えること」とは何かについて、さらに考えることにする。

7 「考えることの教育」

デカルトの方法叙説の根本命題は「われ思惟す、故にわれあり」である。

では、どんな時に人間は考え始めるのだろうか。この疑問に対する解答は容易ならざる問題であるが、ひとこと言おうとすれば、それは、未知に対する探索こそ、人間の「考えること」の動機になるということになる。

つまり、「虎穴に入らずんば虎兇を得ず」という諺が意味しているように、人間が困難に出会ったとき、あるいは不思議に思ったり、疑問を感じたりしたとき、「このまま放棄しておくことはできない」、「どうしても解決に導きたい」

という**自分のもつ**知的好奇心を**的確にしかも奇麗に表現**しようとするのが人間の「考える」動機になると言うのである。

ところがどうだろうか。教師の多くは、子どもたちが常に解決にむけて成功するようにと配慮した問題（自明とされている問題や課題）を用意して授業を行っているのが現状でもある。

そのせいか、子どもたちの多くは「教師から与えられた問題は必ず解決できる」ものと思いついて、安易な気持ちで学習に取り組もうとしているのも事実である。そうではなく、これまでのように“ありきたりの方法”では簡単には解決はできそうもないという気持ちを引き起こすことのできる問題なり場面を準備し、そこに子どもたちを追い込まなければならないのである。

なお、ここでいう“ありきたりの方法……”とは、既存の知識や経験ではどうにもならないということである。（前述した、これまでの信念や先入観との間にズレを生じさせる方法。）

例えば、 $a x = b (a \neq b)$ の方程式で解はすべて既習の整数の世界で求められ、別に疑問も感じていなかった。ところが別な機会に、ある問題（事象）に遭遇した時、ここでもこれまでと同じ考え [$a x = b (a \neq b)$] で解決しようと試みたところ、今度はそうしたこれまでの合理的な考え方や方法では到底解決は求められないことに気づく。そこで、“これはおかしい”、“どうしたらよいだろう”ということになり、これまでの“ありきたりの方法（慣れ親しんできた方法、合理的考え方）”では解決できない、他の方法はないか、という疑問が、「さて、どうすればよいか」という解決意欲つまり知的好奇心への引き金となって思考活動を始め、苦労したあげくに“有理数”なるものを発見、その新たな考えを用いて先ほどまで解決不可能だった問題に改めて挑戦して解決可能にすることができる、というのである。

つまり、「考えること」をこのようにとらえるとき、「考えること」の本質こそ、まさに知的好奇心を奇麗な形（先の例では「有理数」）

で表現しようとする時の欲求と意志のことであり、今後ますます変化していく時代の中でもっとも必要とされる学力でもある「自己学習力」の要素としても大事な情意過程として受け止めておくことができる。

授業像 変化の時代における授業像とは、彼らのそうした自己学習力への変容過程を教師が傍で見守り、援助し、さらに助長することを意図的・計画的に行う教育的営みの姿であると、認識しておくことになる。

しかし、子どもの多くは、授業の中で「考える」という学習活動は、どうやら好んでいないらしい。子どもを主人公にした授業などと称して、実際は子どもが嫌々やっているような授業の例が多い。

そこで、そういう気持ちにさせないためにも、教師は、ふだんの授業を通して、「考えること」の楽しさに気づかせていかなければならない。では、どんな授業を行うことによって、「考える」ことの楽しさや喜びを体験させることができるだろうか、このことについては、先の研究紀要（No.8～10）でそのつどりあげてきているので、ここでは実際に行った授業例を通してさらに解説を加えておくことにする。

8 考える楽しさを強調した授業

「考える」ことの教育が多くの授業のなかで行われる以上、授業の中で「考える」力を伸ばすにはどうすればよいかを考えておく必要がある。以下では、授業の中で「考える」力や態度を伸ばすにはどうしたらよいか、特に「一斉授業」という形態に照準をあてて考察していくことにした。

まずなにより、（前述したように）子どもたちをもれなく授業という考える場に参加させる工夫が必要である。理由は、授業という考える場に参加させることができなければ、すでにその段階で「考える」力を伸ばすための指導の機会を失ってしまうからである。

それではどんな方法によって彼らを授業に参

加させ、「考える」力や態度を伸ばすことができるのであろうか。

授業の遊戯化 このことに関しては、前述したことでもあるが、1つに興味・関心を契機とした知的好奇心が思い浮かぶ。そこでここではその前提ともいえる「考える楽しさ」という視点から、授業の「遊戯化」について考察していくことにした。

よく使われる「遊び」ということばに代えて、「遊戯」ということばを用いることにする。理由は、よく「～ごっこ」と呼ばれている“ありきたりの遊び（感覚的遊び）”と区別し、しかも、この時期の遊びにみられる現実路線を遺産として引き継ぎながら、子どものパーソナリティを通して、彼ら自らが個性の自覚と仲間との認め合いを通して、それぞれが適切な内面世界を選択しようとする知的好奇心領域の1部として、遊戯を授業に取り入れたいと考えたからである。

したがって、ここで「遊戯」ということばを用いる限り、授業は終始「知的活動」が期待できなければならないことになる。

では、そうした遊戯化を取り入れた授業の例を、当時われわれの研究仲間であった金剛徳子教諭（当時、志木市立宗岡二小）の実験授業で次に紹介してみることにする。——但し、指導

④ を出す ③ をふる ④ を出す ③ を出す

④ " ③ " ④ " ③ "

③ " ③ " ③ " ③ "

③ " ③ " ③ " ③ "

④ をふる ③ を出す ④ をふる ③ をふる

④ " ③ " ④ " ③ "

③ " ③ " ③ " ③ "

③ " ③ " ③ " ③ "

計画等は筆者によるもの——

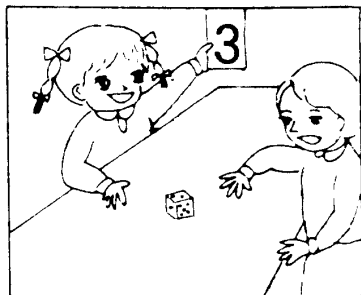
授業記録から 授業は小学校1年生を対象にした算数の時間であった。ここでとりあげた指導内容(学習内容)は、加法の初段階でもある「10までの数の合成・分解」の導入(基礎)場面である。

題材は、子どもたちに興味をもたせる意味から、あえて「たしざん」とせずに、「7になあれ!」と呼ぶことにした。そして、ゲームでその導入を図ろうとしたのである。

最初、ゲームにもちいる教具をサイコロにするか、数字カードにするか、それともその両者を用いるかについて考え、しかも次の16通りのうちどれを取り入れるかについて検討した。

その結果、2人の子どもが同時にカード(またはサイコロ)を用いる場合は、数の合成には役立つが、本時の目標でもある数の分解には効果的でない判断し、カードとサイコロの両方を用いるゲームを取り入れることにした。

ゲームの方法は、2人1組となり1人の子ども(以下、A)



に1から6までの数カードをもたせ、その1枚を相手の子ども(以下、B)に見せる。BはAが示したカードの

数に対して、自分は何んな数を出せばその和は7になるかを思い浮かべながら(想像しながら)、サイコロを振る。例えば、Aが示したカードが3であれば、Bは4を出そうと念じながらサイコロを振ることになる。4以外の数が出れば、7に対して幾つ多いか少ないかを考えさせることになる。

では、授業の様子をその時の記録から再現してみることしよう。

T 昨日は「5になあれ」というゲームを勉強しました。今日は昨日と同じルール(約束)で、「7になあれ」というゲームをします。(と言って、下記

の表を黒板に貼る。)

や く そ く	
1.	ふたりでゲームをする。
2.	ひとりが1~6のカードをもつ
3.	もうひとりが、サイコロをふる
4.	カードとサイコロの数を合わせる
5.	7になった人が勝ち

T ルールを読んでください。

P (大きな声で一斉に読む。)

T ゲームをはじめます。カード係とサイコロ係を決めなさい。5回つづけたら係りを交替してゲームを続けなさい。スタート!

〔考察〕 ゲームが始まると、教室には興奮のルツボと化した。なかには、机の下に手を隠して相手にカードの数字が見られないようにしている子もいる。そして、小さな声で「どれにしようかな?」と言いながら、あたかも宝物を扱うようにそっとカードを机の上に出す。

そうかと思うと、「4だ! 早くサイコロをふりなよ。」とBを強迫する子もいた。するとBは「わかったよ。あれを出せばいいのだろう。」と言っては、「7になあれ!」と言いながら、祈るようなしぐさでサイコロを振っていた。しかし、サイコロの数は2で7にはならなかった。「どうして3が出なかったのかなー」。Bはがっかりしていた。それを見てAは、「1少なかったから僕の勝ちだ。」と手を叩いて喜ぶ。

こんな楽しい光景が教室のあちこちで見られた。そして何分か過ぎた。教師は、「ゲームを止めましょう。今度は先生がカード係になりますから、みなさんはサイコロ係になってください。」と言って、2と書かれたカードを黒板に貼った。

子どもたちは、さっそく「7になあれ」と言いながらそれぞれがサイコロを振った。なかには、「5が出ますように」と拝みながらサイコロを振る子もいた。

T 花子さんは7になりましたか?

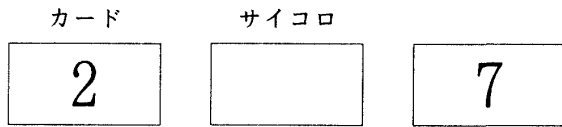
P (花子) だめでした。

T どんな数が出たの？

P (花子) 6です。

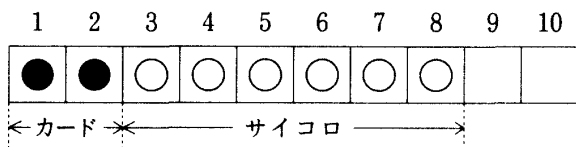
T 6では7にならないかな？

P (一斉) なりません。



T そうかな。では調べてみましょう。

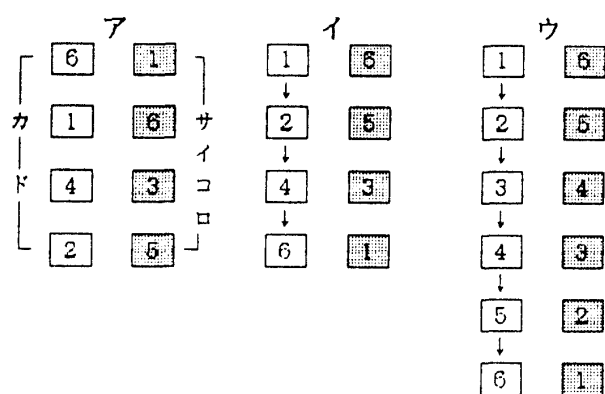
【考察】 授業者はこういて、下図のように2と書かれたカードと白紙のカード，それに7



と書かれたカードを黒板に並べて貼った。

そして、白紙の□に6という数字を記入し、2と6では1多くなってしまうこと、と同時に5でなければ7にはならないことを次の数図を使って確かめさせていた。

「ぼくもだめだった」と残念がっている声が、または、「先生、ぼくは5だったよ！」と言って喜ぶ声が教室のあちこちで聞こえた。このあ



とも教師がカード係になり、カードの数字をいろいろ変えながら「7になあれ」のゲームを繰り返した。そして、そのつど、7になった数だけを、下図(ア)のように貼って整理してみた。

T 黒板(ア)を見てごらん。カードの数がいろいろ

ろ変わると、サイコロの数はどうなっていくだろう？

P (質問の意味が分からないらしい。どう答えているのか戸惑っている様子。)

T (そこで教師は、ア図をイ図のように並べ変えて、もう一度質問を繰り返した。)

T カードの数が大きくなるとサイコロの方はどうなるだろう。

P (しばらくイ図を眺めていた。)

T わかった！ サイコロの数字は小さくなっている。

P (他の子も) 本当だ。小さくなっている。

T でも、ここに貼ってないカードはどうなるのかな？

P ……………。

【考察】 そこで教師は、「ではカードが3ならサイコロでいくつ出れば7になるだろう。カードが5だったらどうなるだろう。」と質問する。もちろん子どもたちからは、3に対して4、5に対して2という答えが返ってきたことは言うまでもない。そこで教師は、他の場合を加えて、上のイ図をさらにウのように並べ変え、整理して見せた。

T 何かわかったかな？

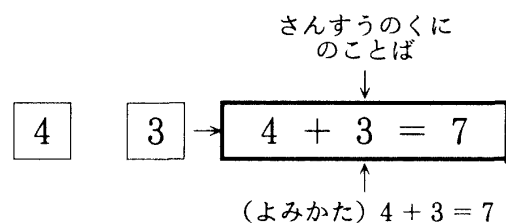
P ……………。

P カードの数字が1ずつ大きくなっている。

P サイコロの方は1ずつ小さくなっている。

T なるほど。

【考察】 そして、ウ図を用いて、カードの数



が1つずつ増えると、サイコロの数は逆に1つずつ減ることに気づかせたのである。このあと授業は、次のように進められていく。

T 今日お勉強したことを算数の国のことばを使ってまとめると、こうなります。

(と言いながら、用意しておいたフラッシュ・カードを黒板に掲示し、説明した。)

T みんなで、算数の国のことばで読んでみよう。

P (一斉に読む) 4たす3は7

T 書く練習をしましょう。タスの印を先生と一緒に空に書きましょう。

(=の書き方についても同様に練習する。)

〔考察〕 この後、先のウの図の中からいくつか取り出して、算数の国のことば(加法の式)を使ってノートに書かせて、理解を図った。

T これで今日のお勉強を終えます。

P 先生、今日のゲームおもしろかったね。

T あら、ゲームがおもしろかったの？

P 勉強もおもしろかったよ。でも、ゲームはもっとおもしろかったな。

P 先生、家でやりたいから、今日、サイコロを借りていいですか？

P ぼくも、借りたいな。

T みんなにサイコロを貸しましょう。お家で「8になーれ」を家の人とやって、いくつできたかノートに算数の国のことばで書いてきてください。そして先生に明日教えてください。

P 「10になーれ」もやってきていいですか？

T いいですよ。では、今日の算数はこれでおしまい。お外へ出て遊びましょう。

〔授業を終えて〕 とにかく楽しい雰囲気の中で、子どもたちは考えながら学習(遊戯)する楽しさと必要性について十分味わうことができた授業だったということができる。特に、このことに関しては、授業記録最後の部分に記されている彼らの「家でやりたいからサイコロを持って帰ってよいか」、「ぼくは10になーれもやってこよう」ということばからも大いに推察できたというのである。

つまり、教育において円満なパーソナリティの形成を考えると、必ず知・情・意の十分な成長が口にされるように、「考える」ことの教育に関しても同じで、特に、考えることについての遊戯心(知的情操)を育てることを念頭において授業に臨むことが大切である。つまり、

「遊びながら学ぶ」ということが、ますます大切になる、とここではまとめておきたい。

9 まとめと今後の課題

現代では、現実社会が急速に変化しているにもかかわらず、それに比べて、教育方法ながらも授業方法は旧態依然として過去を抛り所に停滞し、立ち遅れているのが現状でもある。例えば、40人の子どもが固い椅子に座り、黒板を前にして、教科書に書かれている筋書きと教師の思考の流れに沿って同一歩調で展開されてきているなどがその例である。

しかも、特に近年に至っては、そうした社会の変化と旧態依然とした授業方法との間に当然生じてくるであろう落差がひどくなり、その過程で“子どもの授業離れ”が目立つようになった。

そこで、こうした深刻な問題にようやく気づいた学校教育は、改善にむけて主体性を確立しようと、国と現場が相携えて「個性教育」を旗印にしてその改善に立ち上がろうとしてきているのである。

本研究もその流れによるものであって、本論最初の部分では、最近の教育が抱える深刻な問題に何があるかを分析し、そのうえで、とかく失われてきていると思われる人間性の回復を、「育てる教育」という名で呼ぶことにして考えてきた。次いで、そうした「育てる教育」の実践方法を取りあげ、1つに「興味・関心」の問題を、また、2つめとして「考えることの教育」の必要性とその在り方について、「遊戯化による授業」の事例を通して「学ぶことの楽しさを身につける教授法」について考えてきた。

もちろん、ここでの研究は未完ではあるが、今後は引き続きそれらの問題について、特に役立つと思われる「導入問題」あるいは「学習課題」の与え方等について調査や実験授業を交えながら研究をすすめていこうと考えている。

参考・引用文献

- 文部省大臣官房編 1986「臨教審第二次答申」文部
時報
- 奥山和夫 1994「学習意欲の喚起に関する研究（Ⅰ）」
共栄学園短期大学紀要第10巻 pp. 9 - 26
- 奥山和夫 1995「学習意欲の喚起に関する研究（Ⅱ）」
共栄学園短期大学紀要第10巻 pp. 9 - 28
- 奥山和夫 1995「授業開発の着想と実践に関する研
究」教育情報誌エドウカレNo.60教育研究学院
- 北尾倫彦 1991「学習指導の心理学」有斐閣
- 和田義信 1977「『考える』とはどんなことか」和田
義信（編）教育研究全集13「考えることの教育」
第一法規
- 杉山吉茂 1977「『考える』能力や態度を伸ばす指導」
和田義信（編）教育研究全集13「考えることの教
育」第一法規
- 広岡亮蔵 1967「学習内容の現代化」明治図書
- 広岡亮蔵 1974「学習過程の最適化」明治図書
- 金剛徳子 1976「授業を楽しくするために遊びをど
うり入れるか」算数教育の探究No.1 pp. 41 - 48志
木算数研究会