

子どもの学力の遅れの阻止と克服の問題

山下政俊*・湯浅恭正*

Masatoshi YAMASHITA and Takamasa YUASA

Problems on Preventing and Overcoming the Individual Pupil from
Remaining Behind in Their Scholar Attainment

1. 学力の遅れた子どもの原因と克服をめぐる 諸論

(1) 今日の子どもの学力の遅れをめぐる問題研究の 状況

遅滞という概念は今日の学校教育においては、「学業不振」、「低学力」、「授業についていけない」等の問題としてとらえられ、それに基づいて研究がなされている。このことは、現在学校においてクラスの半数以上の子どもが授業についていけない状態であると報告されるような危機的状況を示している。それゆえに、遅滞という包括的概念もとりわけ「学力」の問題にしばって論じられている状況のようである。

(2) 学力の遅れの原因をめぐる

学力遅滞の原因をとらえるさいには、まず、「学力遅滞」における「学力」ということの意味を問題にしないでならない。そのことは、いうまでもなく現在の学力像(そうした学力像をうみ出した教育体制をもふくめて)を検討するなかで、学力遅滞の原因の所在を明確にすることを意図するからである。そこで現在の学力を「官制」の学力であると批判する小川太郎氏の所論をあげてみたい。

「国家基準としての学習指導要領が与えられていて、その基準によって教科書検定がきびしく行われ、その上に、検定に合格した教科書の採択も実質的に教育委員会の手によって為され、このようにして教師と子どもの手に渡った教科書による授業が、管理職としての校長の監視のもとで高校進学のための一斉テストを目標として行われる——そういった教育体制のもとでは、学力は、統制された教育内容についての画一的なテストによって測られたところのある種の知識の習得の度合い、ということになるであろう。」¹⁾

この中で小川太郎氏は現在の学力像が結局、統制されたテストによって測られた断片的な知識としてとらえら

れていることを指摘しているのである。現今では単なる知識の習得といったことではなく、たとえば「創造的学力」であるとか「生きて働く学力」等の学力像が強調されるにもかかわらず、こと学力評価(とりわけ入試が大きな比重を占めているわが国の現状においては)に関しては、小川太郎氏が指摘するような学力像が第一義的なものとされているのである。

では、こうした現在の学力像は、学力遅滞の原因とどのようにかかわっているのであろうか。それには、まずこのような学力像でもって子どもの全能力、全人格をとらえようとする観点を問題にしなければならない。斎藤浩志氏はそのことを次のように指摘する。

「いわゆる『学業成績』や『学力』なるものが、人間の社会生活での全能力にとってどのような役割と比重をもつかは、単純な機械的加算方式で評価することはできない。にもかかわらず、子どもの人間的評価が、学校での『学業成績』によって代表され、しかも、それが将来における社会生活における全能力の基礎であるかのごときとり扱いがなされているところに、『学業不振』の問題の複雑な深刻さがある。」²⁾

このような観点は具体的には現在の入試体制において見出され得る。つまり、「今日の『学業不振』問題は…入試選別教科についての『学業不振』に関心が偏っているという点にある」³⁾のである。

このように学力遅滞の原因は、現在の学校教育をとりまく諸条件にあるのであって、そのことが問題だと思われるのは、現在の学力遅滞ということは「現在の学校教育の制度・組織・内容・方法のさまざまな条件によって規定された、限定づきの『学業不振』⁴⁾であり、結局一面的な『学業不振』である。」と斎藤浩志氏が指摘するように、学力遅滞がその本質の意味において把握されえないという状況を呈するからなのである。

さて、このように学力遅滞が現在の学校教育そのものに帰因するものであるとすれば、それは、学校本来の姿が失われてきていると換言してもよいであろう。そこでこうした観点から学力遅滞を問題にしている鈴木秀一氏

* 島根大学教育学部教育学研究室

の所論にふれてみたい。鈴木秀一氏はまず「学校固有の仕事」を次のように規定する。

「基本的には、教師が自己の教育的識見に従って、児童、生徒の発達に最も欠くべからざるものについての判断をなし、それから教師の諸判断が教師集団の中で民主的に、そして科学的にも吟味されて取捨選択され、精製されて、なすべき仕事として確定されてくれば、それこそその学校にとって固有の、かつもっとも重大な仕事なのであって、それらを越えて、あるいはそれらとは別に学校の固有の仕事想定し、設定してもそれはおそらくその学校の教育をますます非教育的なものにするだろう。」⁵⁾

このような見地から鈴木秀一氏は学力遅滞の発生は、学校固有の仕事を見つけ出すという努力、教育の方法がしたいにおとろえていく中で生じてきていることを指摘している。ではなぜそうした努力、教育の方法が失われてきているのであろうか。その原因は学力遅滞発生と緊密に関係しているのである。鈴木秀一氏はこのことを歴史的にとらえ、「昭和20年代のすぐれた実践のなかで、学業不振が身体的発達障害の直接の結果ではなく、学級、学校、家庭の人間関係に媒介されて発現するものであることが明らかにされたとすれば、昭和30年代以降のすぐれた実践のなかで明らかになったことは、学校の管理主義的な統制の強化が、学校教育（教育内容、方法、すべてにわたって）にも、教師の生活や労働条件（研修の自由の制限や、組合活動への抑圧などなど）にもおよんでいる結果のひとつの重要なあらわれとして学業不振の大量発生があるということなのである。」⁶⁾と述べている。このように見てくると学力遅滞の原因が、ひとつには現在の学校教育そのものにあり、さらには、そうした体制を生み出してきた管理主義的な教育体制にあることを認識するのである。いわば現在の学力遅滞とは、「作られた学力遅滞」であるといってもよいであろう。

ところで、学力遅滞ということは、単に学力そのものの問題として存在するのではなく、そうした子どもを生み出してきている社会的諸条件との関連において検討されるべきものである。低学力という概念は、ともすれば、学校内だけのこととして扱われ、歴史的に存在してきた差別や労働疎外、人間疎外の現象と切り離して考えられるという危険性をふくんでいる。わが国におけるさまざまな差別などが子どもの低学力、それと関連した非行現象を生んでいるのである。⁷⁾

また、低学力が人間疎外現象のあらわれであるとして、鈴木祥蔵氏は、資本主義社会の問題にふれて「資本家は人類の積みあげてきた強大な力を自分の資本力に応じて所存しているわけであるから、息子たちのために『学問』を買って与えることもできる。労働者の場合には手元にある貨幣のたかが知れているから、学問したい

という要求を現実化することはできないという関係におかれている」と述べ、「資本の収奪のはげしいところ、人間疎外の存在するところでは必然的な産物として、そこに『低学力』が存在することになっている」ことを指摘している。

ここで同じような観点から考察しているフランスにおける学力問題をとりあげてみたい。

『同和教育運動3』において小川太郎氏は、「フランスにおける学力問題の討論」と題してグルノーブル討論集会（1972年）の報告を紹介している。ここではその中の「学力の遅れの原因」における報告を中心にみてみたい。学力の遅れの原因についてそこでは、(1)進学と階級差別の問題、(2)貧しい労働者の家庭、とくに移民労働者の家庭の環境、文化、教育の問題について報告されている。それによると、まず進学と階級差別の問題では、統計的にみると、1973年に義務教育の年令をおえて高等学校の後期（16才～18才）へ進学したものは55%であって、これは1953年における30%に比べれば前進をあらわしているが、進学者は、労働者の子どもの中で45%という階級的差別が存在している。さらに、貧困労働者の家庭の文化水準の問題では、それらの家庭においては、家庭における情報と会話の貧しさ、興味の範囲の狭さ、両親の社会的な役割の低さ等が子どもの経験を乏しいものにしていく。その中でも移民労働者の家庭では、言語と環境にとけこむことの難しさがある。つまり、フランスの移民の場合、たえず新しい流入があるので、親たちもフランス語を理解せず、子どもたちもフランス語に親しむ機会がなくて、就学の機会を失い学力が遅れるのである。そして、こうした子どもの親は、労働に時間をとられて、学校の父母の会への参加も思うに任せないという状態である。¹⁰⁾このように、学力の遅れの原因を階級差別的観点からその状況が報告され、結論的に、「金融独占資本の権力によって労働者階級に対してとられてきた階級的な政治が、学力の遅れの基礎的な原因なのであり、…要するに、学校が学力の遅れの原因なのではなくて、非熟練労働力の利用者が学校に押しつけている指導が問題なのである。」¹¹⁾と述べられている。

こう見てくると、学力問題が学校内外をめぐる諸要素と不可分の関係であることは考慮されてよいと思われる。

(3) 学力遅滞の克服をめぐる

学力遅滞の克服ということはその原因との相関でとらえられねばならない。そこで、(2)においてふれてきた学力遅滞の原因をめぐる諸論とからませて、克服の課題を検討してみたい。

まず、学力遅滞が現在の学校教育体制と不可分な関係にあるのであれば、そのことが問題にされなくてはなら

ない。斎藤浩志氏は、「学業不振克服の課題」として「まず第一に、『絶対的相対的学力体制』をつくり出している学校教育の諸要因を是正することにある。」¹²⁾ことを指摘する。具体的に、諸要因とは何であろうか。広義には、高校、大学を含めた現在の学校制度であり、また狭義には、教育内容、教科書教材の問題であるといえよう。しかし、こうした諸要因の改革も、それを日々の教育実践の場で行っている教師自身の民主的体制と結合するものでなければ意味をなさない。斎藤浩志氏は、学力遅滞の克服には、「何よりも学校という組織体と、その構成員であり教育実践者である教師が、子どもの発達権、学習権の保障の思想を確立することが大切であろう。」¹³⁾と述べている。この場合の「思想」とは、学力遅滞克服のための「特別な教育的意識」なのであり、それは、子どもを形式的な特別扱いにするのではなく、子どもたちが人間として平等な尊重をうけることができるという意識であり、人間としての活発さやたくましさ育てるという立場なのである。¹⁴⁾学力遅滞の克服は、単に物質的な諸条件の改革によってというのではなく、子どもをとりまくすべての人間の間「人間の価値を志向する生き生きとした交流」¹⁵⁾をつくり出すという努力によって達成されるものである。

次に、学力遅滞の原因を「学校固有の仕事」との関連でとらえる鈴木秀一氏はどのように克服の課題を設定しているのだろうか。鈴木秀一氏は、学力遅滞の原因を最近の管理主義的教育体制の中にみい出しているが、それを具体的には教育目標のあり方と結びつけているのである。鈴木秀一氏は、教育目標ということを経史的にとらえ、そのあり方が昭和30年代の教育実践から明らかにされた点として次のように述べている。

「教育目標について言えば、昭和30年代のすぐれた実践の中では、将来のわが国の主権者としてふさわしい能力と人格をすべての子どもたちに発達させるという考えが定立されてきている。主権者としてわれわれが行動しうるためには、現在生じてきている諸々の現象の本質を明らかにする分析力や総合力を持たなくてはならないし、それを自主的に行っていく力をもたなくてはならない。現在のわが国に生じているさまざまなことから、言うまでもなく、自然科学、社会科学の知見によらないでは理解することはできず、また、そこに生じている諸問題の解決に主権者として行動していくためには、科学にもとづく技術や、すぐれた芸術的感受性、表現力も必要である。これら総じて高い水準の文化の獲得のために、小学校、中学校では、基本的な事や科学的認識の基本を正しく身につけさせることが重要であることも、30年代から現在までのすぐれた教育実践の中ではっきりさせられてきたことである。」¹⁶⁾

このような教育目標のあり方の意義を鈴木秀一氏は教

育課程の自主編成や、それによる実践的成果の中で確認し、結局、学力遅滞ということは、こうした教育目標のもとに行われるべき教育実践への管理主義的な統制の現象であるとするのである。¹⁷⁾こうした観点からは学力遅滞克服の課題は、「究極的には、差別と管理統制を柱とする教育」の克服の中にあり、すべての子どもたちに高い水準の科学、文化を身につけさせるという教育実践を阻んだり、押しつぶしたりする教育のあり方との対決の中にあるといえるのである。では学力遅滞の克服に対して学校が行うべき具体的な仕事とは何か。それを鈴木秀一氏は、「その地域のその学校において、学業不振を生み出していることを取り除き、すべての子どもたちに高い水準の文化を習得させるためになされねばならないとその学校の教師集団が考えて取り組む仕事の全体」¹⁸⁾であると、特に科学的教育課程の自主編成を強調する。¹⁹⁾

さて、学力遅滞の克服をめぐる、ここで小川太郎氏の所論を検討してみたい。氏は、現在の検定教科書による授業を批判したあとで、氏の能力観、学力観を次のように述べている。

「授業についていけない子どもがいることを当然とするという考えに立つのではなくて、生活も教育の物的、人的条件も教育内容も改善するならば、すべての子どもがその学年の学習課題を達成し、目標に到達できるとするのが、子どもの発達権、学習権²⁰⁾ということの基本とする当然の帰結であろう。」

この基調は、現在の教師をふくめた教育者のあり方を示唆しているといえる。つまり、すべての子どもが現代の科学文化水準に見合った科学的、技術的、芸術的な基礎的能力を身につけることができるという、正しい児童観、教育観を教育者は認識しなくてはならないのである。²¹⁾このような主張は、従来の差別的な能力観に対する批判であるし、子どもをとりまく諸条件によって決定された学力や知能を生得的な能力とみなすことへの批判でもある。では学力遅滞の克服の具体的方策として小川太郎氏はどのようにそれを示しているのだろうか。それを概括的にあげれば次のごとくである。氏は、まず、教育課程と教材の自主的、民主的、科学的な編成運動の成果をとり入れることをあげ、教育条件の改善については定員外教員の獲得、さらに地域社会との関連では、社会の諸問題に対して、教師と父母、地域住民が積極的に発言し、行動すべきことを示している。²²⁾このように氏の学力遅滞の克服の課題は、子どもの全面的発達をめざすという基本的立場のもとに、教育諸条件の改善を意図するものであるといえよう。

(4) 遅滞の克服—E・マンシャッツを中心に—

これまで述べてきた学力遅滞の原因と克服をめぐる諸

論とともに、ここでは、E・マンシャッツの遅滞克服論にふれて、その課題を明らかにしたい。

これまで、遅滞という概念を、とりわけ学力における遅滞として検討してきたが、マンシャッツは、それを学力における場合のみならず、広く人格発達の問題としてとりあげているのである。そこで、マンシャッツは人格発達における遅滞の現象を次のように述べている。

「子どもの人格発達における遅滞は、さまざまにあらわれるものである。それは授業における成績の不発として、また規律のない行動として、社会的活動における不活発さとして、また、性格や道徳的に目立った態度、または罪悪な行動がなされるというような事実として現われる。」²³⁾

そして、こうした遅滞現象の背景をとらえて、「子どもにおけるこうした行動様式は、にわかにはあらわれるものではない。それは、子どもたちの歴史²⁴⁾ともいうべき複雑な過程において発展するものである。」と述べて、人格発達の遅滞現象が、そうした子どもをとりまく諸要因とからまりあっていることを示唆している。

では、マンシャッツは、遅滞の本質をどう規定しているのだろうか。マンシャッツは遅滞の原因を、子どもをとりまく集団における人間関係との関連でとらえている。つまり、原因は、「遅れた子どもと、その子どもが属する集団の他の成員との関係が妨害されているという²⁵⁾ことの中にある²⁶⁾」し「子どもが時々の集団にくみ込まれていないこと」にあるのである。換言すれば、「子どもが集団によって承認されず、またその子どもの側でも集団を承認しない²⁷⁾」という状態に遅滞の原因が存在しているのである。つまりマンシャッツは、われわれが、人格における遅滞について話すことができるのは、達成や行動における不利な諸特殊性が、所与の集団において形成される民主的な共同社会関係の子どもへの訓育作用が減らされてしまい、そのようなアウトサイダーの立場の条件の下で、その子どもの全面的な人格発達が脅かされる²⁸⁾といった徴候と結びついた時であると言っている。

このようなとらえ方を意味づけるために、ここでマンシャッツの人格発達理論にふれてみたい。マンシャッツは人格の発達について、「人間の運命は、宿命論的には決められない。人格の発達はむしろ、人間の生活条件や、組織された訓育的影響に依存して行われるものである。」²⁹⁾と述べ、また、「人格の発達は、生活および訓育条件と、積極的な活動の中で形成され、みずからの側で彼らの周囲世界に対する人間の関係を規定している人格の精神的な特質との間の弁証法において行われるものである。」³⁰⁾と説明している。このようにマンシャッツは人格発達を社会的関係において理論づけているのである。こうした観点から、マンシャッツは、遅滞の本質は、「天性のも

の」でもなく、生活状況における不可避なものとして「与えられた」ものでもない。それは、むしろ、妨害された、不完全な社会的関係の表現であってそれ故に、目ざされた教育的影響によって阻止されまたは克服され得るしまたそうしなければならぬものである、³¹⁾と言っている。このマンシャッツの所論から、われわれは、人格発達における遅滞の原因を、単に個人的な問題（たとえば遅滞の原因を知能にのみ注目してとらえようとするというような）として把握するのではなく、遅滞児をとりまく集団における訓育的作用にこそ注目すべきことを認識するのである。

最後に、マンシャッツにおける遅滞克服の具体的方法論を検討してみたい。

遅滞の原因を「集団関係の混乱」にあるとするマンシャッツの立場から、当然、その克服の方法もそれに応じた形で展開されている。マンシャッツは、集団における子どもの位置を問題にし「明らかに、態度が目立つということや、時々成績の不発ということは、狭義には関係する集団の組織性や規律の思想的状況、ならびに、そうした集団内での個々の子どもの位置といったことに関係しているのである。」³²⁾と述べ、それゆえに、「遅滞ということの克服は、集団における子どもの状態が訂正されるという方向に向けられなくてはならない。」³³⁾と主張している。そして注目すべきは、遅滞の具体的克服の過程が、「集団に対する個々の子どもの立場と態度の、また、個々の子どもに対する集団の承認ということに関係している」として、³⁴⁾集団の発展と、人格の発達との内的弁証法的統一の過程であると指摘する点である。つまり、個々の人格の発達は集団の発展によって、また、集団の発展は個々の人格の発達によってそれぞれ、規定されているという意味において遅滞克服の方法論が展開されているのである。

ところで、マンシャッツは、遅滞の克服がたんに口頭だけの扇動ではなく、「むしろ、問題の子どもを強く集団現象の中にくみ込むことが可能であり、必然的である」という論証が切り開かれねばならない³⁵⁾と述べて、実際に遅滞児が集団の中に位置づく具体的な可能性をみい出した時のみそれが達成できうることを指摘しているのである。また、マンシャッツは、子どもが実際には数個の集団に属している事実をあげ、「こうした集団は、子どもに対する作用に関して、個々別々に存在してはならない」として、³⁶⁾諸集団が相互に関係しあって子どもに影響を及ぼすよう指示している。特に中でも、家庭を、学校とともに、「子どもがそこに堅固に属し、固く根づいている集団」³⁷⁾であるとして、親の自覚と責任を強調している。

以上概括的にマンシャッツの遅滞克服の所論をみてき

た。それによってわれわれは、学力の遅滞を含む人格の発達における遅滞の克服の途が、子どもをとりまく集団の訓育に関する問題にあることを確認するのである。そしてまた、訓育に関しては、授業が、遅滞の阻止と克服についての根本的な場所であるといわれるように³⁸⁾、授業そのものにおける訓育の問題を究明する課題が生じてくると思われる。

2. 学力の遅れと学級、学級集団、授業方法との関連について

これまで、学力の遅れた子どもに関する問題を論ずる場合、彼らの所属する学級あるいは学級集団との関連において、これらの問題が論ぜられることは少なかったのではないだろうか。それは、ただ単に、教師の教育方法上の問題だとか、子ども一人ひとりの能力、適性、学習への構えなどといった問題に解消されてきたのではないだろうか。今日の学力の遅れた子どもの問題は、そうではなくて、教科内容の科学性、系統性、彼らと他の子どもたちとの関係の問題、学級集団の正しい在り方、それらに基づいた教師の一人ひとりの子どもの学習権を保障し、全員の子どもが学習目標を達成できるような指導およびそのような指導法などを問わずして、決して解決しないように思われる。そこで、ここでは、とりわけこれらの問題の基礎をなす個と集団の問題、授業における教師の指導あるいは指導法の問題について考えてみたいと思う。

(1) 個と集団の問題——P.クリンベルの³⁹⁾説を中心に——

集団は、単に諸個人の寄せ集めではない。決定的なことは、社会に存在し、人格と集団との間の諸関係においてその表現を見出す諸関係である。民主的な社会関係は、相互尊敬と仲間的な共同活動によって刻印される。このような関係は、集団の生活を規定し、それに応じた人格特性の育成に影響を及ぼす。社会的諸関係と人格特性との関連は、人格と集団との関係における基本問題である。相互尊敬と仲間的な共同活動という民主的な関係は、目標意識性、協業する能力、共同に対する責任、援助レディネス、顧慮といった一定の人格特性を必要とする。他方では、人格特性は、それに応じた社会的諸関係の構成と関連して発達する。もし集団において、仲間的な共同活動の諸関係が発展させられるならば、それらは、例えば、関与、同情、仲間性、責任といった性格特性の育成にも、また例えば、被護性といった一定の感情にも影響を及ぼす。このような意味において、性格特性は、人格の中に「したたか」社会的諸関係であると言われ

得るように思われる。

人格の諸特性と集団における諸関係との相互関係は、民主的な人格の教育と発達の本質的な合法則性であるが、その際、しかしまた、社会的諸関係と個人との間の媒介がもつばら集団を介して行なわれないことも言っておかねばならない。子どもたちは、ただ集団の中でのみ一定の道徳的要求、規範、評価と対決するわけではない。確かに、この点で集団は大きな意義をもってはいるが、しかし、社会的諸関係と個人との間の媒介は、社会的諸関係の総体によって、その時々の上層構造の総体によって行なわれるのである。最近の子どもは、例えば、学校での授業時間と比較できるくらい長時間テレビの前で過ごす。そこから人格発達に対する刺激が生じる。つまり興味と理想、知識と技能に持続的な影響が行使されることは疑い得ないところである。だから、教育者は、集団の発展の際に、生活の諸関係の総体、生活様式の総体が、人格の発達に影響を及ぼすこと、教育者によって直接指導された集団の中で社会的諸関係の総体が直接あるいは媒介されて効力を起こすことを考慮しなければならない。

集団は、まず第一に、イデオロギー的統一の表現である。それ故に、集団の発展も、イデオロギー的論争なしには、説明する討論なしには、自己の立場やその無根拠の証明の確認なしには考えられない。意見交換において、つまり共通の関心事に対する義務からの論争において、個々の集団成員の意識は、納得させる論拠が挙げられ、証拠が現われることによって発展するのである。

従って、優れた集団においては、そこではつねに同一の人が他人に作用する一面的な過程にはならない。個々人の意識形成は、とりわけ、彼の発達のための尺度と標点をおく世論によって実現される。しかし決定的なことは、単に集団における核たちによって成就される世論の存在ではなくて、各個人を世論の発展と安定のために参加させることである。もし世論が独立させられるならば、もし個々人が単に、世論の発展に関与することなく、それと対決させられるならば、個々人が他人の意のままになるという結果を生んでしまう。そのことは、集団が定着されるのではなくて、画一主義、つまり連帯性とは全く異なった、逆に真の共同関係を崩壊させるグループ的基準へ自らを適応させる態度が流布することを導いてしまうことになる。正にイデオロギー的発展に関して、教育者は、ただ核たちとの取組みに限定するのではなくて、核たちの援助で全集団成員を集団生活に参加させることが不可欠なのである。

集団は、同時に、道徳共同体である。民主主義社会における人間の生活は、民主主義的道徳の規範、規則、価値によって規定される。問題なのは、この社会に存在している規範と規則を各個人人の行為と行動にとって意義

をもたせることである。民主主義社会の道徳規範と規則は、その際、集団規範に置換され、その中に反映されねばならない。このような関連においても世論は、道徳規範と規則を個人に意識させる重要な道具であることがわかる。世論は、行為と行動にとって、調節、評価する機能をもっている。しかし、集団規範は、単に社会規範の置換ではない。それは、時々、社会の諸必要についてゆけなかったり、あるいはそれらと矛盾する規範にも発展することがある。しかし諸矛盾はまた、前進している集団においては、民主主義におけるモラル、社会的共同生活の発展を一層押し進める諸規範が発展する点でも現象し得るのである。

集団は、また、達成共同体でもある。協業においては、個人の生産力でなければならない生産力の創造が問題である。また協業においては、単なる社会的接触だけでも、競争心や活力の独特の刺激を生じさせて、それらが各個人の個別的能力を高めるのに寄与するのである。個々人の孤立した行為に対する集団的達成の優越性はとりわけ、次のことから生じる。

- 作業が、分割されて、熟慮され計画された共同作業において行なわれ得ること、
- 個々人が、彼の作業をより大きな関連に秩序づけて、彼の機能と責任を厳密に見渡すこと、
- 個々人が、彼の任務に十分集中でき、彼の全知識と技能をそれに投入できること、
- 個々人が、他人の任務の解決にも作用すること、
- 各人がベストを尽くしたり、あるいはまた、諸困難や断念を克服したりするのを援助されること。

ここでもう一度、人格と集団との間の相互関係を総括的に展望しておきたい。

1. 集団は、決して孤子したグループではない。集団について話され得るのは、共同がより大きい全体の部分として、つまり民主主義社会の部分として発展する時である。
2. 集団においては、どんな自足も、どんな年齢に固執することも、どんな時代遅れの生活様式の保持も存在できない。つまり集団は運動するものである。
3. 人格発達にとって、決定的なのは、集団の存在ばかりではなくて、むしろ各個々の人格を集団生活に参加させることであり、彼ら共通の課題解決への能動性である。集団発展は、全成員の活動の指導と組織化を前提とする。
4. 集団における人格の発達は、とりわけ、社会的諸関係と人格の諸特性との相互関係の基礎の上に立って行なわれる。

(2) 学級の教育的機能について

もともと学級という集団は、同じ年齢の子どもの集団

として編成され、その際、性や出身や能力によって学級内に差をつくらないということが常識となっている。こうした学級編成の原則は、同じ年齢の子どもは、本質的には、同じ発達段階にあり、同じ学習目標を達成することができ、従って、同じ学級で学習すべきであるという民主的な性格をもっている。このことは同じ年齢の子どもが同じ学級で共同の学習目標を達成するという民主的な学習集団の組織原則の基礎をなすものといえる。ではこのように編成された学級は、子どもたちにとって、どんな教育的意義をもち、彼らにどのように機能するのであろうか。H・ベルガーの論に依拠しながら考えてみることにする。⁴⁰⁾

1. 学級集団は、どの子どもにとっても、科学的な世界観の習得と高い科学的陶冶の重要な源泉である。授業における共同学習の過程において、子どもたちによる科学的知識、認識、能力、習熟の獲得は、決定的に促進されるのである。

2. 学級という集団の中で、子どもたちは多様で非常に意義のある生活と学習経験を集める。学級において、子どもたちは、決して理論的指導によっては置換できない社会的態度や能力を規定するほど刻印する他人との協力や交際という重要な諸経験を集める。それにはもちろん、集団の教育的指導によって、民主的な生活と学習との絶えざるそして密接な結合と集団的な課題の解決に、子どもたちがみんな責任をもって協力することが保障されねばならない。

3. 学級という集団は、子どもの性格を決定的に形成する。集団の見通しと課題は、どの子どもにも、彼の努力の基本方向を刻印することに貢献する。共同活動と集団関係を体験したり構成したりする過程において、子どもたちは、確認と練習によって、民主的な性格特性と習慣を獲得するのである。集団における生活と学習は、どの子どもにも、自らを責任を意識して集団の中に投入させ、彼の思考、感情、意欲、行為を集団と一致させることを要求する。子どもが、民主的な共同の生活と学習に意義のある場面を成就することによって、彼の性格の統一と強さが形成されるのである。

4. 学級における子どもの集団は、人格の自覚とその社会的意欲、関係、条件の発展の際の重要な要因である。

子どもたちは、自分自身、集団の中で、そして集団のための彼の活動を通して、彼の仲間による判断の中で、ますます意識的に彼の態度と達成が、共同の生活と学習にとって大きな意義をもち、完全な価値をもつ尊敬される人間であることを体験する。個人が、集団の見通し、活動、保護、援助が彼個人の生活と学習にとって、どんなに重要なものであるかを、何回となくまたますます意識的に体験し、認識することによって、彼の共同との結

合は増加する。孤立して行為している個々の子どもが、自分だけに設定した依然として到達できないままでいる高い達成が、共同の協力によって獲得されることを、彼は認識するのである。子どもが、合理的に情動的にますます深く把握し、肯定し、ますます密接にそして重要になる集団と人格との相互作用から、彼の自覚ばかりではなくて、集団の利害、意義、生活や学習についての意識も発展するのである。学級という集団において始めて、成長しつつある子どもの人格発達における自覚と集団意識は、非常に明白にそして表現強く結合されるのである。また、学級の子ども集団における活動は、いかなる成長中の子どもの他の社会的諸集団との確固とした結合のための基本的な条件であることを付言しておきたい。

5. 学級という集団は、成長しつつある子どもの生活と学習への民主主義的作用場でもある。

子どもはみんな、責任をもって、積極的に、創造的に集団の生活と学習の構成に協力できる。集団討議は、どの子どもにも、集団の意見を共に決定し、主張する可能性を与えてくれる。集団における多様な形態の任務分担、報告、計画、決定や判断、評価、批判の実施、批判の消化は、子どもの集団における民主主義を特色づける。子どもたちに社会的に意義のある課題の解決のために真の責任が委任される時、彼らは、学級集団の社会的性格を、民主主義の制度として確信をもって把握するようになる。

子どもたちが、彼ら自身生活と学習の真の場面で民主主義を、意識的に、包括的に、首尾一貫して練習すればする程、それだけ益々良く民主主義的に正しく行動する用意と能力を、彼らは、わがものにするのである。

6. 学級という集団は、子どもたちの民主的な自己教育の重要な力を提示する。

子どもたちの自分自身への意識的な作用は、学級集団における生活と学習によって、特に有意義に喚起されそして可能にされる。共同での生活と学習の見通し、毎日の任務、規範と規則を、集団と各個々の子どもの達成と態度に課す具体的な要求から、共同的自己教育と個人的自己教育の明確な目標と強い動機が生ずる。集団的活動の過程において、子どもたちは、絶えず、かなり強く訓育的に相互に作用するのである。

学級集団は、子どもたちが集団発展のどんな段階でも、彼らの集団の社会的および教育的性格についてのできる限りの意識性を獲得するように発展させたり指導したりすることにうまく成功すればする程、それだけ益々効果豊かに、その機能を達成する。

7. 学級集団は、様々な子どもたちの共同体の協力に影響を及ぼす。

成長しつつある子どもの人格発達には、学級集団と並んで、特に、自然科学—技術的・文化—芸術的、スポー

ツ—旅行的領域上の関心共同体が大きな影響を及ぼす。それらは、子どもたちの特別な傾向や才能を目覚めさせそして発展させ、彼らを民主主義的対人関係には入る準備と能力を育成するのを助けることによって、学級集団の陶冶および訓育の潜勢力を補完する。このような諸共同体は、子どもたちの学級集団への一面的な定位や学校集団や社会生活からのその集団の孤立を阻止することに寄与するのである。他方、しかしながら、子どもたちの関心グループの結合が、それらの学級集団との結合を弛めることにならないよう注視されねばならない。

以上のような教育的機能によって、学級という集団は、いかなる子どもにも、その中でも、民主主義的人間の一般のおよび、個人的特色が調和し互いに結合している全面的に発達した、性格の強固な人格へと教育することに貢献する。学級集団の教育的指導は、首尾一貫して、その訓育的および陶冶的諸力を、全ての子どもが、民主主義的人格の基本的知識、特性、態度、能力をわがものにし、しかし同時に、どんな個々の子どもに対しても、特別な社会的に価値のある知識、特性、態度、能力を獲得させ、特別な関心や傾向を発達させ、そのことと共に、彼の個性、彼の人格の独創性を十分に発展させる最適の諸条件が存在するように構成し、そして作用させることを目指さなければならない。

また、学級集団内部で、集団的諸関係の強化、統合的作用、多様性を高めるために、小集団(班)を利用することが考慮されなければならない。集団の諸目標のための小集団(班)の協業的活動や競争によって刺激された活動において、各個々の子どもの能動性と責任性は、より可視的なものとしてまた意義のあるものとして体験される。小集団(班)での協力は、達成能力、道徳的態度の個人的諸特殊性並びに個人的関心や才能を注意深く注視することを可能にする。さらに小集団(班)での学習と生活において、子どもは、人格発達の問題に、これを学級集団ができるより根本的にそして感情移入的に立ち向かうことができるのである。つまり小集団(班)は、学級集団の子ども的人格への影響を改善し、集約化し、個々の子どもの集団生活への作用と彼の集団との結合を強力にし、そのことによって、小集団(班)は、学級における学級集団が一般的教育機能を実現することを援助するのである。

(3) 授業における集団とその機能について

同じ年齢の子どもを能力差などによって分けず、同じ学級に組織し、そこで共通の目標にしたがった統一的な授業をおこなう場合、一人ひとりの子どもの学習権を保障して全ての子どもが学習目標を達成できるような学級の学習体制の組織化(学習集団の形成)とそれに相応した教師の指導性とが不可欠の条件となる。もしこの

ような条件を欠くならば、どんなに上述のように編成された学級での授業であっても、教師や子どもたちの意識するしないにかかわらず、学級の中に、あたかも客観的には隔離されてしまったような子どもの出現（往々にしてそのような子どもに学力の遅れた子どもが多いと思われるが）を許すことにはほしくないか、あるいは現実にはそうなっているのではないかと恐れるからである。

学級の授業でこのような民主的な学習集団を形成し教育するという教師の仕事は、もちろん授業過程にだけあるのではなくて、授業外での民主的な学級集団の形成と教育によって支えられるということは言うまでもないことである。しかし、学習が中心である学校生活の中で、学級の授業の過程で、どのようにして民主的な集団の学習活動を組織するか、つまり、いかに授業において民主的な学習集団を形成し、それを機能させていくかは、学力の遅れた子どもへの援助を学級の子どものための集団の課題として組織することによって、とりわけ、重要なことだけ言わねばならない。

本節では、このような課題に取り組んできたE・ドレックフェンシュテットとG・ショルツの論を参考にして考えてみたい。

まず、F・ロンプシャーによって行なわれた研究成果（第1学年における集団教育と教育的指導についての研究）⁴¹⁾にふれておきたい。

1. すでに第一学年において、集団的な行動様式を絶えず練習することによって、とりわけ一定の組織形態と意見形成によって、一層の集団発展のための本質的な諸基礎を達成することが可能である。

2. 前提は、教師が集団発展についてのそれに応じた知識を所有し、彼の授業においてこのような諸見解に従うことである。

3. それ以上の前提は、就学前の発達から子どもたちに存在している社会的諸経験と幼稚園や家庭において教えられた集団的行動様式が把握され、確認され、一層発展させられることにある。

4. 第1学年における集団発展は、年齢に応じた発展の二・三の特殊性、つまり大人の権威への強い依存性、不安定な相互関係や共同関係、自己批判の欠如によって影響される。

5. 授業は、その後の学年においてより第一学年において強く集団発展を支配する条件である。というのは、他の共同（子ども組織、関心グループなど）が始めて発生中であるから、集団発展は、それ故に、なかならず、授業構成の種類、子どもたちの自主性の程度、教師の指導スタイルに依存する。

上述の仮説に基づいて行なわれた研究の結果、教師の意識的な指導によるならば、集団発展には次のような段階があることが実証された。

1. 自発的であるが、教師に媒介される個々の子どもによる諸要求あるいは援助達成の段階
2. 個々の子どもによる自主的な諸要求や援助達成の段階
3. 他の子どもたちから承諾される、特に子どもたちの核的部分の諸要求の段階
4. 集団への所属の明白な諸現象（成功の喜び、同感、共通の基本的気分）の段階
5. 個々の子どもへの集団の作用（平行的作用）または集団の発展（話し合いなど）の段階

このような成果に基づいて、G・ショルツは授業の中で集団はどのように機能するのかを明らかにした。⁴²⁾

授業における集団の諸機能

1 相互援助と相互支持

その際、二つの形態が区別され得る。

——経験、知識、認識、習熟の媒介による同じく相互批判による間接的援助。それは、その中では子どもたちの間のコミュニケーションが可能であり、そしてそうすることによって集団成員が接触する授業のあらゆる局面において可能である。またそのことは、一斉作業やグループ作業にも妥当する。

——直接的な指導（思考のヒント、助言、具体的な指示、して見せる）、相互に訂正すること、諸要求を出すこと。このような援助の形態は、子どもたちが直接、相互に助け合い、支持し合う意図をもって共に活動することによって特色づけられる。特に、子どもたちが、共同で達成すべき目標および課題設定のために、非常に密接にそして直接的に協同活動する機会をもつような活動形態がそれに適している（バズ活動、グループ活動）。

集団による相互援助と相互支持の機能の行使は、子どもたちのこれまでの発達段階を凌駕しているが、しかし彼らの質的な発達の前進のためには無条件に必要である諸要求を、彼らが達成できること、このような子どもたちが、より容易にそしてより早く一定の認識、洞察、確信に到達すること、現象してくる諸困難が、萌芽において認識され、教師の直接的関与なしに子どもの援助で、克服され得ること、子どもたちが援助レディネスを発達させ、そして練習し、そのことによって集団発展が前進させられることに、寄与するのである。

2. 相互のはげましあいと相互刺激

集団のはげましあいと刺激の機能は子ども相互を刺激して学習過程における効力を高めることにある。

学級集団内部での相互のはげましあいと相互刺激の場合、社会的な動機づけが本質的な役割を果す。特に次の

ことが、はげましあいと刺激の機能を発揮する。

—その時々達成要求の目標、内容、方法に対する子どもたちの構えに決定的な影響を及ぼし、そうすることによって、努力に対する心構えを鼓舞し、個々の子どもの諸力の向上に作用する積極的な世論。

—学級集団における個々の子どもの社会的地位と、それと結びついている社会的判断（仲間の承認と評価）

—自然的な競争と組織された民主主義的競争

—達成、構え、行動に関する優れた子どもの模範作用

—仲間の意見発表と討論への寄与。

3. 相互点検と相互評価

授業における集団の点検と評価の機能は、教師による子どもたちの点検、判断、評価に関して、補足的に、学級集団による子どもたちの活動の過程や結果、達成および社会的態度の検証と評価にある。

このような機能は、授業のあらゆる局面で行使されるが、その中では、教師による子どもたちの点検は、特にその教授学的機能もつばら知識や技能の定着と応用と同じく知識、認識、確信の媒介と習得にあるような局面での達成に関しては、絶えず原則である。隣席の子どもが相互に点検したり、個々の子どもが注釈することによってクラス全体の点検の際に協力したり、二、三のすすんだ子どもが、教師の援助者として、学級集団の全権を委任された人として、子どもたちのグループや学級全体を点検したり、全ての子どもが、グループ内部で相互に点検し合ったり、学級の全ての子どもが、学級集団の各成員を点検し、評価の際に協力するといった諸形態が真であると確認されている。

口頭での達成点検の場合、子どもたちは、例えば、点検される仲間に実際に行なうようきびしく主張したり、場合によっては、ノートさせるようにしたり、誤ったまたは不十分な見解を正したり、または補完したり、示された達成の肯定的側面と否定的側面をきわだたせたり、根拠のある判断を与えたりなどするのである。

子どもの点検と評価の際の集団の協力の全ゆる形態に妥当するのは、それらが、教師によって刺激され、指導され、可能にされ、彼の指導の下で、実現されねばならないことである。

4. 構えおよび確信形成と行動の調整の際の集団の協力

このような機能は、民主的な訓育および陶冶目標に応じた授業における学級集団による個々の子どもの構え、確信、行動様式への影響にある。

構えと確信を形成したり、行動を調整したりするのに

は、とりわけ次のことが、作用している。

—学級集団の世論

—達成の雰囲気、調子、達成要求の水準

—集団構造

—模倣、同一化、教訓という社会心理学的な基本過程

—子どもたちの間の諸見解や行動様式との批判的対決、その際、社会的動機づけと意識的で核的な子どもの積極的参加が決定的な役割を果たす。

学習への構えを発達させたり、行動を調整したりする際の集団の協力の可能性は、全ゆる教科と学年段階において同じ程度に存在するのに対して、政治的、道徳的、世界観的構えと確信の発達の際の協力の可能性に関しては、一部は、個々の教科と学年段階との間にはかなりの相違が存在する。このような集団の機能は、教師が、子どもたちに彼らの提出される問題についての意見を言ったり、論争的対話を指導したりする機会を与える時と、とりわけ、彼が、集団の積極的な核をまた積極的に授業において作用させる時に始めて行使され得ることが、注視されるべきである。

5. 人格の特性としての集団性の形成と発達の際の集団の協力

このような機能は、とりわけ、集団的関係や共同の学習に必要な子どもたちの人格特性の形成と発達への集団の影響行使にある。このような特性の育成と発達の際の協力によって、集団は、同時に、子どもの民主的な共同活動への準備に貢献する。

このような機能の実現は、授業では、とりわけ次によって行なわれる。

—共通の学習課題の解決の際の集団的活動とその場合に生じる子ども間の関係によって、

—機能の行使とそれと結合している課題の解決によって（例えば、班のリーダー、日直、黒板係など）

—世論的作用によって、

—観察と模倣によって

前提は、その解決のための集団的活動において、全ての子どもが共同責任を感じる共通の課題としての時間目標の達成を、教師が子どもたちに意識させること。彼が子どもたちに、彼らの授業における人間間の関係は、どのように構成されねばならないかを、彼らが知るために、明確な訓育的目標設定と課題設定を与えること。教師が、子どもたちの密接な協力の可能性（例えば、グループや班における；隣席の子どもたちの間のバズ活動）を創造し、批判的および自己批判的の雰囲気の配慮をすること。教師が、子どもたちを孤立した個人と見なさず、集団の成員と見なし、その際、絶えず個人の全体に対する責任を明らかに示すことなどである。

集団は、集団性の形成と発達の際に、授業集団的に活動し、相互に作用し、相互に観察し、模倣することができ、一定の機能を責任をもって行使できるのである。グループなどにおける自主的な子どもの活動の際に、特に好条件が存在する。

6. 授業組織化の際の集団の協力

この機能は、学級集団の機関による授業構成のある特定の組織的任務を責任をもって引き受けることに存在する。ここでは次のような任務が問題である。

——授業の中で遂行され、しかも合理的、効果的で秩序のある授業過程の構成に役立つ任務。それには、日直、黒板係、学級委員などによる教室の秩序や清潔の確保、子どもたちの交代によって、または長期間にわたってこれらの任務を遂行する「教科助手」による教授＝学習手段の調達、分配、集めること、教授＝学習手段の設置、「教科助手」による試験と実験の準備と実施の支持がある。

——授業外で遂行されるが、しかしその成果が、授業構成に役立つような任務。例えば授業のための教授＝学習手段を整えたり、ある事態を実例で示すために素材を新聞や経営体から手に入れ、整理するといった個々の子どもや子どもの班に委託された仕事など。

子どもたちによるそのような任務の遂行は、授業構成にとって、意義があるばかりではなくて、同時に、自主的に活動する子どもの人格の発達にとっても意義があるし、また子どもたちの間の集団的な関係の育成にとっても意義がある。

上述のような諸機能を、学級集団が行使するための機会を、教師は授業の中で子どもの集団に与えることで、学力の遅れた子どもに、教師が取り組むのと同時平行的に子どもの集団も取り組むという平行的教育作用が達成される。このことを通して始めて学力の遅れた子どもの意欲をとりもどし真に集団の一成員となることで、彼らは学習の主体となり、その学力も向上して、いくものと思われる。

(4) 授業方法の問題—教師の指導法と関連して—

これまで、学力の遅れた子どもに取り組むには単に教師個人だけではなく、その子どもが所属している学級を問題とし、その学級の体制を民主的なものにしていく、つまり、学級をその遅れた子どもを、学級の中で隔離してしまうのではなくて、学級の集団の中にその一成員として位置づかせ、彼を指導、援助していく体制にしておくことで、学力を回復させること、彼の妨害されている学習権、発達権を回復させることで、彼の最大限の発達を保障していくことこそ問われるべきとしてきた。また

そういう指導、援助体制を学級に築くことで、同時に、その遅れた子どもが学習の主体となる、つまり授業への内容がわからなければ、教師やその他の子どもに「よくわからないから、もう一度説明して下さい」などといった、学習への要求を出すようになることが目ざされなければならない。そうでなければ、彼はつねに、指導、援助されるだけの学習の客体となってしまう、誰かがそばにいなければ、学習できないような子どもになってしまうからである。やはり一刻も早く、自主的に、そして創造的に思考し行為するような子どもになるような教師の指導性と子ども集団の指導、援助がなされねばならないのである。⁴³⁾

さて、どんなに学習に意欲的に取り組むような子どもの集団が形成されていても、教師が知識を一方的に伝達したり、管理を強化したりすれば、かならず子どもは客体化されてくる。また子どもたちを、記憶量で評価することによって、その量が少ない子には、劣等性のらく印をおしてしまい、「自分ではできない」と決めこませ、学力の遅れた子どもへと転落させていくような教師の問題もある。ここではこのような教師の指導上の問題を取りあげて、学力の遅れた子どもの問題を教師の側に焦点をあててそこから考えてみることにする。⁴⁴⁾

まず第一に、教師が、子どもの考えを表面的に受けとめて、授業をわからないものにしていないか、そうすることで、学力の遅れる、授業についてこない子どもを作っているのではないかという問題がある。例えば、二年生の算数で、子どもが「一の半分は五だ」という。教師が否定すると、ひとりの子どもが、「一の半分は五」の意味がわかる、というのである。理由は「一リットルの半分は、五デシリットルだから、一の半分は、五」といってもよいと思ったのである。

すでに学習した数量の単位をもとに未知の問題を精いっぱい知力をふりしぼって解決しようとしたのであった。それを、教師がとりあげ、他の子どもの考えと結びつけて五の概念と、二分の一の概念とを明らかにしていくことが、子どもの思考過程でわからせる、発見させる、「組織する」授業となるのである。ところが、教師は、教師の側からの伝達のすじみちで、「一の半分は五」という考えは即座に切り捨てていく場合が多いのである。

第二に、ことばとして知識を覚えさせるだけで、一つの事実、それを形成している構造を教えていないという問題がある。

第三に、教師は子どもに知識を伝達する機械になってしまっていて、子どもの内面を理解できないでいることが多いという問題である。幼稚園の子どもが、小鳥に殺虫剤をかけて殺した。大人の目からは、明らかに小鳥を殺す残酷な行為だが、その子には、小鳥に蚊がこないように

殺虫剤をまいた愛情の行為であった。このように、子どもの行為は、大人の予測を超えたものがある。教師の基準で一方的に子どもの行動を評価しては、子どもとの間にズレが生じたまま終わっていく。

第四に、一問一答式のようなあるいは、子どもたちの暗記力をためすだけのよう、クイズ的な問い、また、子どもたちの既習知識の範囲や量を、たしかめるだけで完結してしまう一問多答式の質問を、教師が発している問題である。このような問答の中では、子どもたちの思考はしばしば問うことをしない日常的な、単に生活経験的な理解や認識に安住しやすくなり、日常的で慣習的な偏見にとらわれて、そこから容易に脱し得ないものになってしまう。また、子どもたちは、そのような条件の下で、常識的な解決にただちに賛成し、ある優児や理解の早い子の意見にたちまち同調することも多くなり、「賛成、そうです」という安易な同調の下で、問う存在であることをやめてしまう。

では、具体的には、授業における問答はどうあるべきなのか、教師の指導性とからませて考えてみたい。

子どもたちが自分の意見や立場を主張し、弁護し、議論し、是認し、しかも訂正することが肝要であるところに、真の授業における問答あるいは討論は存在するが、しかし、それらは、特に、次のような前提が満足される時のみ、効果が現われるのである。⁴⁵⁾

—真の授業問答ないしは討論の創造。それは、例えば、新しい認識の獲得、諸推論を演繹すること、系統化すること、問題を認識し、それを解決しようとする事、法則や規則を「自分で」発見したり、諸認識を新しい場面に応用したりするといった論じられるべき事態の目標と内容に依存している。子どもたちは、自分で活動すべきである、すなわち、陶冶財との積極的な対決によって一定の結果に到達すべきである。

—出発水準の確保、必要な知識の再生、授業手段の準備など。必要な知識と技能を、子どもたちの適当な能動性によって準備することが、しばしば有効である。例えば資料研究、教科書との取組み、教師の説明の徹底的研究など。

—教科による問答指導の綿密な準備。特によく定式化された「手がかりとなる問い」または問題設定。従って、あらかじめ、問いの内容ばかりではなくて、子どもたちが、問答や討論の過程において、比較したり、基礎づけたり、一般化したり、評価したりするなどといった実行されるべき彼らの活動も熟慮されておかねばならない。

—子どもたちの討論能力の発達。どの教科でも、知的対決をする能力が得られるよう、教師は配慮すべきである。

—民主的な教師—子ども、子ども—子ども関係

の発達。やはり子どもの教師に対するあるいは子どもの子どもに対する信頼が、卒直に指導される問答や討論のための前提である。他方、教育学—教授学的に指導された授業問答や討論は、そのような雰囲気が発展することに寄与できる。もし子どもたちが、立場を決めて、事態に取りかかるのに慣れているならば、もし彼らが、卒直性と仲間性、批判と自己批判を教育されるならば、授業問答や討論のための好ましい「土壌」が存在するようになるのである。

授業における問答や討論は、事象—教材に関する諸前提の基礎の上に立って、新しい認識、洞察、判断、推論、確信が獲得されるべきである時に、有意義に應用される。ここにおいて、すでに授業における問答や討論の限界が明白になる。その限界は、それに応じた諸前提が、子どもたちに存在しないところで見とられねばならない。教師は、討論されるべきである対象について、基本的な知識が子どもに存在する時のみ、それらを指導できるのである。また、子どもたちが、まだ全く知ることができない事柄が問われるような不適当な問題設定、問いが余りに多かたり、余りに困難であったり、余りに容易であったりすること、教師の未熟さで導きの糸を失なったり、あるいは子どもたちが彼を避けたりすることで、計画された授業時間の目標が実現しないことの中に、授業における問答や討論の危険が潜んでいる。

授業における教師の問いは次のように三つの種類に区別できる。⁴⁶⁾

1. 子どもたちの知識をねらう、つまり知または無知の教示に役立つ問い。それは、従って、子どもを助けて、彼の知または無知を正確に規定する問いである。
2. 諸関連の認識に役立つ問い、それは知識の他の場面や関連への転移、基礎づけと立証をねらっている。
3. 教師の問いの中で問題が定式化される教師の問い。それは、強いてある現実と対決させ、特に生産的な学習態度を要求する。

教師の問いを教授学的に考察すると、その機態は、その子どもたちの活動の誘発的性格、その思考活動の操縦、達成の点検、問いの価値のあるものを把握することと問うことができる能力を練習すること、以上の中にあるといえる。

教師が授業の指導にとって、問いの技術をマスターすることは、不可欠である。その技術には次がある。⁴⁷⁾

- 全ての問いは子どもたちがそれらを理解し分るように明白で一義的で正確であるべきである。
- 問いはすべて、論理的に異論のないものであるべきである。
- 問いはまた、言語的にも正しく構成されるべきである。
- どんな子どもの答も、反復されたり、あるいは「正し

い」、「良い」、「はい」というような所見によって注釈される必要はない。

- どんな答も、無条件に、言語的に完成した文章で行なわれる必要はない。
- 二者択一的問いの価値は、限定される。
- 定義的問いは、注意深く使用されるべきである。
- 2重の問いや連鎖的な問いは避けるべきである。
- 問いは、まず第一に、思考へと刺激すべきである。
- 教師は、子どもに熟慮する時間を与えるべきである。

以上、問いに関する技術的な問題について述べたのであるが、教師は、ただ表面的に熟考されるべき問いを多く提出するよりも、問いを少なく提出し、これを子どもの集団に徹底的に熟考させる方がよい。そうすることによって子ども相互の活発な討論をまきおこし、同時平行的にこれまで書いた集団の諸機能を十分にそこに発揮させることで、一人の子どももものこらずそこに参加させ、それを通じて、長期的には、みんなの学力を保障することが可能になるように思われる。(1974.9.10)

参 考 文 献

- 1) 小川太郎「学力問題と促進教育」(『同和教育運動』1.1973.6頁)
- 2) 斎藤浩志「学業不振はつくられているのではないか」(『現代教育科学』No.200.1974.21頁)
- 3), 4) 同上書 23頁
- 5) 鈴木秀一「学校固有の仕事はどう明らかにするか」(『現代教育科学』No.200.1974.61頁)
- 6) 同上書 61頁
- 7) 鈴木祥蔵「低学力問題と促進教育の課題」(『現代教育科学』No.204.1974.5-7頁)
- 8), 9) 同上書 8頁
- 10) 小川太郎「フランスにおける学力問題の討論」(『同和教育運動』3.1973.142頁~144頁)
- 11) 同上書 143頁
- 12), 13), 14), 15) 斎藤浩志「学業不振はつくられているのではないか」(『現代教育科学』No.200.197.27頁)
- 16) 鈴木秀一「学校固有の仕事はどう明らかにするか」(『現代教育科学』No.204.1974.62頁)
- 17), 18) 同上書 63頁
- 19) 同上書 64頁
- 20) 小川太郎「わからない子どもと促進教育」(『国民教育』No.18.1973.142頁)
- 21), 22) 同上書 143頁
- 23) E, Mannschatz. Die Verhinderung und Überwindung des Zurückbleibens als pädagogische Aufgabe ("Jugendhilfe" 1973. 6) S. 170.
- 24) Ebenda, S. 170
- 25), 26), 27), 28) Ebenda, S. 171
- 29), 30), 31) Ebenda, S. 172.
- 32), 33) Ebenda, S. 173.
- 34), 35), 36), 37) Ebenda, S. 174.
- 38) P, Fuhrmann/G, Scheffler, Die Arbeit des Lehrers mit Leistungs schwachen Schülern. ("Studienmaterial zur Theorie der sozialistischen Erziehung und Didaktik" 1971) S. 341
- 39) „Die Unterstufe“, Heft 2, 1974 所収の P・Klimpel 論文参照されたい。
- 40) Makarenko heute, 1973 所収の H・Bergen 論文参照。
- 41) Ergebnisse didaktischer Forschung aus der UdSSR und der DDR, 1974, S. 145-153
- 42) Ebenda, S. 159-165
- 43) この点に関しては、吉本均著「訓育的教授の理論」1974, 吉本均監修「学習集団研究」I, 1974などを参照されたい。
- 44) 吉本均他著「『わかる授業』の探究」1974, 21-23頁
- 45) DLZ Konsultation, DLZ 15/74, S. 4-5
- 46) Ebenda, S. 5
- 47) Ebenda, S. 6