

教育的指導の考察

永見 浩 二*

Koji NAGAMI

A Study of Educational Leading

1. 指導観の現状とその検討

指導というものについて考える時、現在の学校教育の中には、それについて二つの誤った考え方が存在しているように思われる。一つは、指導と管理とを区別できず、指導を管理へ一元化する指導観であり、第二は、それとはまったく逆に、指導も管理ととらえて、それらを拒否する放任的指導観である。

前者においては、指導という言葉と管理という言葉とはほぼ同じ意味にとらえられ、具体的には、指導は絶対的な権力者としての教師の命令とか指示という形となって現象する。被教育者の感情や意図を無視して、もっぱら自らの価値観、道徳観や知識に一定の感情を付加させて強制し、そこから彼を評価する。そして決して評価者は被評価者に評価されてはならないと考える。また、ここではよく、その強制の貫徹のために罰を命令に結合させることで命令の一層の徹底をはかることがおこなわれるという特色がある。

このような管理型の教師の授業というのは、だいたい次のような形をとる。

教師は黒板の前からその意義や意味とは無関係に、ある事柄を伝え、指示し、子どもたちに記憶させ、それを点検・評価する。もし、教師の教えた事柄を記憶していなければ、それは子どもの心構えと能力のせいにする。そして、これが一般に知識注入主義と呼ばれているものである。

次にそのみごとな典型例が存在する。

「小学校一年生の算数において、『たまごがはじめ八つありました。きのう三こつかって、きょう二こつかいました。なんこのこっていますか。』という文章題を子どもたちが解いていた。そして誤答をふくめて六種類ぐらいの式を子どもたちはノートに書いたが、子どもたちがノートに式を書き始めて三分もたたないうちに、教師

の $8-3-2=3$ が正解であるという言葉に正解でなかった子どもが $8-3-2=3$ に書きかえてしまった。この時、誤答の子を含めて、 $8-5=3$ というような式をたてていた子もいた。」

このような子どもたちは、ただ教師が $8-3-2=5$ を正解だと言ったために、式と答を直ただけで、自分の式や答を否定しているわけではなく、したがって、このような子どもたちは別の場面でもまた同じような考え方をするだろうと思われる。「なぜ」 $8-3-2=3$ が正解なのかを考えていないのである。

また、教師もこのような子どもたちに「なぜそうなのか」というような疑問をおこすような手をうっていない。つまり教師はここではそのような子どもたちに対して何らの指導もおこなっていないのである。残念ながらこのような例はよく教室で見かける光景である。

ここでは、たしかに、科学・芸術の基本という文化的価値を子どもたちに「伝える」という授業の任務は実行されている。しかし、それが真に獲得されるのは、それが子どもたち自身の生き方なり、経験なりと結びつき、他方でそのことによって、彼ら自身がそれに積極的で能動的ないどみかかりを発生、展開された時である。つまり、このような授業においては、学習過程と学習主体がみごとに欠落しているのである。

後者、放任的指導をする立場についてはどうか。実は、これは管理型指導とはまったく裏返しの立場である。

この考えでは、子どもの自主性・自発性といったものがすべてにおいて優先し、教師の指導というものは悪しきものとして放棄される。そこでは、子どもの興味、関心、思いつきによる「自由な」行動、それに対する教師の行為・行動を彼らへの準備と援助と助言に限るところに大きな特徴がある。教師は自らを「制限」「不自由に」する。そうしなければ子どもの自発性、「自由」は発生しないと考える。

これは現実には、どのように現象するか。教師は教室

* 複式教育研究センター

の片すみに隠れ、子どもたちがかわるがわる自分たちの考えや調べてきたことを発表する。一見、教室は大変にぎやかで活発である。しかし、その発表や話し合いの内容は、彼らの生活経験や既知・既習の範囲内のものに終始し、問題の焦点化も発表も、それに対する評価も決して十分におこなわれない。おもしろいことは、それが授業前後における子どもの間に、本質的な変化をもたらさないとすることである。授業に即した本質的な満足や実現は、いつも背後にしりぞけられているのである。「自由」は本質的な満足や実現からの自由となる。このような授業では、子どもたちがいかに楽しく、活発に発表し活動したかという外的状態、外観だけが絶対化され、その教科の内容や科学の系統性というものは無視されるだけでなく、それらの持つ重大な子どもへの意義が看過されるのである。そこでは認識ではなく、ある種の欲求の満足、自己実現が授業の中でおこなわれているのである。

しかし、実際のところ、このような指導観を持った教師でも何らかの助言や援助という形で、子どもたちに対して何らかの指導をおこなっているのが現状であろう。それを教師自身が自覚できないでいるだけである。つまり、このような教師においては管理的な指導に対する反発と反感だけが頭の中であり、正しい意味での指導の理解と、それにもとづく実践を具体的に見通せない弱さを持っているのではないか。

このような指導観の代表例として、戦後の児童中心主義をあげることができる。これについては、子どもの基礎学力の低下をはじめ、いろいろな方面から問題点が指摘され、批判されてきているが、しかし、意外に根強くこの傾向が現在の学校教育の中にも存在しているのが事実である。

また、現在、授業において最もよく見られるのが、これら二つの授業を折衷したような形で、ある時には子どもたちの自由な話し合いを許し、ある時には教師の権威によって子どもたちを強制するというような形の指導観が存在する。すなわち、子どもたちに話し合いをさせておいて、まとめの段階になるや教師がのり出し交通整理をして、あざやかにまとめてしまうという授業である。このいわば第三の授業においては、指導すべき内容にかかわって、教師の管理と子どもたちの自主性・自発性といったものをどのように配分・調和させるかが大きな眼目となる。教師が教材や時間にに応じて、出るところとひっ込むところを予定・調和させるのである。このような指導観は、先に述べた二つの指導観の亜流として両者に含めて考えてもさしつかえないと思われる。

これまで述べてきた両者は、一見、まったく相反する考え方のように思われる。しかし、両者の基礎にある考え方はまったく同じものといつてよい。

それは、教師の指導と子どもの自主性・自発性ないしは自己活動との関係が対立するものであると考えられている点である。教師による指導を強化すれば、子どもたちの自主性・自発性ないしは自己活動といったものは後退する。逆に、子どもたちの自主性・自発性・自己活動というものを強調し、それを前面に出そうとすれば、教師の指導は後退させねばならないと考えられている点である。ここにおいて、教師の対象を教え、指導すること、その対象に向けての子どもの自主性・自発性・自己活動との関係が固定的、静的あるいは量的にとらえられ、質的に、力動的にはとらえられていない。重要なことには、子どもの自主性・自発性・自己活動が、最初から最終的な姿としてとらえられ、それを質的に発展するもの、他との関係でさらに展開するものであるという点が忘れられていることである。

また、集団の持つ教育力、子ども相互の関係というものについての着目が十分ではないのも共通している。

管理的な指導観においては、教師とひとりひとりの子どもという関係でのみ授業が進行し、子ども相互の関係は存在しない。したがって、伝達は、屈折を許さず貫徹する。子どもたちの集団に発生する「わからなさ」の分裂は、教師の説明によって克服され、子ども相互のかかりによる克服は無期延期される。

放任的な指導観においては、子ども相互の関係、たとえば、グループでの話し合いとか観察・調査とかは存在する。しかし、逆に教師と子どもとの関係が隠されてしまう。教師と子どもとの関係が確立、展開していない子ども相互の関係は、単なる話し合いに終らざるを得ない。つまり、主観と主観の出し合いに終始する。主観間の相違に対して、適切な指導が媒介されないため、主観を統一発展させる客観の発生への運動が、停止されてしまう。このことは、集団成員に主観と主観を結びつけ主観を科学的精神にまで高めることを阻止してしまうのである。

「三角形の内角の和は二直角であるという真理は、友だちが書いた三角形でも、村長さんが書いた三角形でも、天皇陛下が書いた三角形でもみな同じだということから、真理の前には万人が平等であることを教えることができる。」

「三角形の内角の和が二直角である、ということは人類が長い長い探究と模索の後に探り当てたすばらしい真理なのである。半紙のうえに書かれた普通の三角形も、

顕微鏡でしか見えない小さな三角形も、星と星を結んでできる想像を絶するほど大きな三角形も、その内角の和は例外なく二直角であるという事実は、少数の選ばれた人々しかおどろかすことのできないものだろうか。あらゆる子どもたちのなかにはこのすばらしさにおどろくことのできる科学的精神がかくれていると想像することは、人の好い夢にすぎないのであろうか。⁽⁵⁾

さらに重要な共通的特質として、結果的にそれぞれの目標論が奇妙に一致することである。指導とは目標に対しておこなわれるものであると考えるならば、これらの指導観の基礎にある目標論にも問題があると思われる。教育が社会的な営みである以上、教育目標は、社会の成員として成長しつつある子どもたちへの社会的要求や価値を含んだものとなる。

管理的な指導観は、一応は到達目標の立場にたっている。しかし、これは授業前までの目標であって、授業は履修主義の下に、伝達したら、あとは子どもの能力の問題とする点、授業の結果においては、個々の子どもの到達度は、バラバラである点が留意されるべきである。ということは、授業の開始と共に結果的には、到達目標が方向目標に転化しているのである。その点で管理目標は、学力の管理ではなく、基本的に態度の管理である。つまり「態度主義的」学力、いわば、よく聞いて覚えるだけが目標とされるのである。

これに対して放任的な指導観は、方向目標の立場にたっている。方向目標とは、「存在そのものを表示している概念ではなく、存在の人間主体への反映のし方、換言すれば存在に対する人間の意識、行動などのあり方を表示している概念である。ここで関心の対象となっているのは意識や行動（日本語で《こころ》とよぶもの）のあり方である。⁽⁴⁾」と定義される。たとえば、集合的な考え方、国土と歴史に対する愛情というような形で表わされるものである。ここでは、出発としてのこの方向目標が、授業では到達目標となる。しかし、それが同じく履修主義の下で、その結果においてはバラバラになるという帰結で終ることに留意したい。この点で両者は、共通な姿を見せるのではないか。しかも、この両者は学力のとらえ方の違いから、現象としては異なるが、同じ履修主義の下にある限り、ゆ着からのがれられないのではないか。

これらは新しい動きの中で統一的な発展を見せねばならないだろう。つまり「方向目標が学力と人格、もしくは学力と能力の関係を考えるにあたってまちがったかたちで教育的価値のリストに入れてきた指導目標のあり方を、到達目標はそれぞれの『習熟』の段階を示すものというかたちでみずからの目標群のなかに位置づけなおそ

うとしてきた。⁽⁵⁾」

これが一層理論的、実践的に深められていけば、高次なところで統一された指導観が生まれてくる基礎になるのではないか。

以上の他に、これまであげてきた管理的および放任的指導は、その子ども観、発達観にも問題がある点で共通している。⁽⁶⁾

子どもは、単に、教師の言葉を受動的に受けとる存在ではないし、また生得的に自主性・自発性というものが備わっており、それを自然に現出させてくる存在でもない。親なり教師なりという周囲の大人の指導や援助、また子ども相互の共同での諸活動を通して、初めて子どもの諸能力は発達していくものである。子どもは、このように動的な存在としてとらえられねばならない。

このことについては、発達の二つの水準を考えたヴィゴツキーが発達の最近接領域という言葉でうまく表現している。「子どもが今日、大人の助けを受けてできることは、明日には、自主的にできるようになるだろう。このように、発達の最近接領域は、われわれが発達においてすでに到達したものだけでなく、成長過程にいまあるものを考慮しつつ、子どもの明日、子どもの発達の動的状態を明らかにすることを明ける。⁽⁷⁾」

彼は、一定のすでに完結した発達サークルの結果として子どもに形成されたある精神機能の発達水準としての現在の発達水準と、大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準としての発達の最近接領域を関連、区別し、その発達の最近接領域へ教育が働きかける時のみ、子どもの発達は推進されるとした。

この子どもの発達の最近接領域を見きわめ、それを導いていく教師の指導こそが、子どもの発展していく自発性・自主性と結合できるだけでなく、彼の発達、人格形成にとっても関係できるのである。では、子どもの諸能力の発達と結びつく指導とは何か。次にそれを考えてみたい。

2. 教育的指導の特質

子どもたちの諸能力の発達と結びつく指導とはいかなる質のものであるのかを考える時、指導の持つ性格と管理の持つ性格とは明確に区別される必要がある。

前述したように、現在の学校教育においては、この二つの性格の相違と関連が明確にされていないように思われる。そのために、指導についての誤った考え方が発生し、それにもとづく実践が存在しているとも考えられる。その点で、現在、学校において使われている指導案

のほとんどが、実は、指導の案になっていないのではないか。それは第一に、「指導というものが、強制や取締りや事務ときちんと区別されて把握されていない。」⁽⁸⁾ということである。

管理の持つ性格としては、まず管理命令や管理職というような言葉からも連想されるように、強い強制力をあげることができる。つまり、管理すべき対象よりも上に位置し、その対象を完全に把握し、強制的にそれを取り締まるという性格があると考えられる。

そして、強制的に取り締まるために、管理する側は何らかの取り締まるための手段を持ち、かつそれ行使する力を持っている必要がある。「管理がもつ第一の特質は、集団が成員相互の関係ならびに成員としての行動を律することである。第二の特質は、集団にとって必要な共同の実務を執行することである。第一の特質と第二の特質とは、それぞれ相互に深くかかわりあって存在している。成員を律するという事は、そこになんらかの拘束力や強制力が、現実発動されると否にかかわらず存在しており、これによって集団としての統制を行うことを意味する。」⁽⁹⁾

教科や教科外活動における子どもたちの学習や活動までも、このような強制的な力で取り締まることができるのだろうか。管理と指導を一元化し、管理と指導を同一視する考え方においては、これはできると錯覚されるだろう。だが、本来子どもたちの学習や活動はある対象に対する子どもたち自身の自主的・積極的で能動的な取り組みやいどみかかりなしには、真に学習や活動がおこなわれたとは言えない。教師の管理、強制的な力のもとで、表面上はいくら子どもが学習や活動をおこなっているように見えても、それは教師の存在とともに、どうしても見え隠れするような性質の諸活動である。そこで子どもたちが学習や活動をおこなっているのは、教師の命令に従属して、罰から脱れるためである。

これに対して指導とは、その字の通り、教師がよりよい方向を子どもたちに指さし、そこに導いて行こうとするものである。その方向に行かせるためにはどうしても、子ども自身の能動的な取り組み、やる気が必要となる。つまり、子どもにやる気をおこさせていくということが指導の持つ最も大きな性質である。

指導が管理と最も異なる点は、述べてきたように、管理が強制力を持っているのに対して、指導は強制力を持たない点である。管理においては子どもは教師に絶対服従しなければならないが、指導においては教師のそれを拒否することができるのである。つまり、指導には拒否の自由がある⁽¹⁰⁾のである。もちろん、この場合の拒否とは、

子どものわがままを認めることではない。この指導における子どもたちの拒否、あるいは拒否の自由というものを考えなかったところに、管理と指導を同一視した管理的指導観と、指導を放棄した放任主義との誤りが発生し、存在してきた大きな根拠があると思われる。

子どもにやる気をおこさせるのが指導であるとするならば、教師は子どもがやる気をおこすような道筋というものを考える必要がある。「禁止を少なくすること、そそのかすこと、面白そうだと思わせること、イメージをふくらませてやることは、やる気をおこさせる基本の道筋である。」⁽¹¹⁾また、「やる気をおこさせ、やることを方向づけるには、見とおしを明らかにすること、やることの価値を明らかにすること、やり方を教えること、やったことを分析・総括して新たな見とおしを明らかにすることが大切である。そして、これらは『見とおしを明らかにする』ということによって総括し代表させることができる。」⁽¹²⁾

これらは子どもたちにやる気をおこさせる上での指導の道筋を述べたものであるが、これと共に、教師はいつも子どもたちのそのような気持ちを継続させていかなければならない。ここに教師の評価や助言の持つ重要な意義がある。子どもは、教師が自分の学習や活動に与える評価や助言に励まされ、勇気づけられ、方向づけられ、やる気を継続していくのである。

われわれは評価というすぐに、テストの点とか、それによってランクづけられる順序というようなものを連想する。しかし、本来的に評価とは、このように子どもたちを励まし、勇気づけ、やる気を継続させ、見通しを持たせるような、即刻の絶えざる活動であると考えられる。⁽¹³⁾

このように子どもたちの諸能力の発達と結びつく指導においては、子どもたちの教師の指導に対する拒否の自由と、教師の子どもたちの活動に対する絶えざる評価という二つの矛盾するものが大きな柱となると思われる。そして、この矛盾を統一していくところにこそ真の指導が発揮されるのである。

さらに、もう一つ重要なことは、放任主義の考え方は異なり、子どもに対する教師の側からの科学的系統性や豊富な経験にもとづいた教師の教育的要求というものが必要であるということである。そして、この場合の要求とは、前述した発達の最近接領域の考え方、子どもたちの現在の能力や生活の状況と関わりながら、それよりも一歩上位のものであることが重要である。要求が子どもの自己活動を媒介できるが、しかし、その努力の範囲外にあるほど高い場合には、それは彼らによって拒否さ

れ無視されるだろうし、逆にまた、要求が低い場合にも、子どもたちは遊んでしまうということで結局無視されたり、拒否されたりすることになる。したがって、子どもたちの現在だけでなく未来をも考慮した教師の彼らへの強い働きかけも教育的指導の重要な要素であると考ええる。

3. 個人と集団およびその指導について

ここまで述べてきた指導についての考え方を、少し角度を変えて見ると、それは教育における個人と集団の問題であると考えることができる。個々人はそれぞれに異なる性質を持ち、教育によって形成される人格も複雑で、多種多様なものである。教育はこのような個々人に対してどのように取り組み、どのように指導していけばいいのだろうか。

この複雑で多種多様な問題に対しては、これまで次のような二つの形式での取り組みがあり、それぞれ問題を持っている。「第一の形式は、すべてのものを一つのサイズに切りちぎめ、人間を標準の型に押しこめ人間のタイプの偏狭な系列を育成しようとするくわだてである。恐怖の第二の形式は、それぞれの個人のあとに受動的についていくことであり、個々の個人をバラバラに手がけることによって、数百万の被教育者大衆を処理していこうという見こみのない試みである。これは『個別的』指導の異常肥大症である。」⁽⁴⁾

ここで、第一の場合には、古い官制の規準に、第二の場合には、児童学に近づいていくといわれる⁽⁵⁾。特に、ひとりの教師が多数の子どもを教えるという形態の学校教育を考えた場合、第二の立場にたてば、これは実現不可能なことである。今日でも、このような批判にもかかわらず、この二つの立場は教育の上で「尊重」されてきているように思われる。つまり、上述の二つは、まさに管理的指導観や放任主義の考え方や実践と同じものである。

管理的指導観においては、現実には存在していないクラスの平均的な子どもというものが教師の頭の中に描き出され、その標準にみあったような子どもを作ろうとする努力が教師によってなされ、集団的な規準の中に子どもの個性を閉じ込めてしまおうとする。すなわち、子どもの平均化が教師によっておこなわれる。

これに対して放任主義においては、子どもそれぞれの個性を伸長するために、教師はあとへ退いて、ただ自分の行為・行動を、用具の準備や子どもの活動の援助に限定し、指導を放棄し、すべてを個人の自発的な成熟に委

ねようとする。このことは前述した通りである。

これらの考え方においては、個人と集団との関係は、個人を生かすためには集団を無視し、集団を生かすためには個人を無視するというように対立するもの、相入れないものとしてとらえられている。はたして個人と集団とはこのように対立するもの、相入れないものであろうか。われわれの日常の生活を見ても、人々は集団の中で互いに協力し合って働いている。また、科学の発達というものを見ても、他人の考えを基礎とし、それを発展させ、あるいはそれを批判し乗り越えることによって新しい理論や発明が生まれてきている。これらを見る限りにおいては、集団の中で個性が殺されているということはない。逆に集団の中で個人は生かされ、また、そのような個性豊かな個人を通して集団は発展している。たしかに十全な個性と集団の発達となると問題はきわめて多いが、これは、教育についてもいえることではないのか。教育における個人と集団も決して対立するものではない。「一般的であり、統一的でありながらも、それぞれの個人が自分の特性を進展させ、自分の個性を保持することを同時に可能ならしめるような方法を創造することのみが、われわれの時代とわれわれの革命とにふさわしい組織的課題であることができる。」⁽⁶⁾

このように、個人が集団を必要とし、集団が個人を必要とするような個人と集団を育成していく方法、指導を確立していくことこそが重要であると考ええる。

このような個人と集団が育成されていけば、個人や集団の外的規制などという管理面にも変化が生まれてくると思われる。教師の命令や罰に従うという他律的、非民主的管理から、子どもひとりひとりが自分から、集団が自らの力で作り出す自律的で、民主的な管理へ移行していくと考えられる⁽⁷⁾。

4. 教科指導の特質

学校における活動を教科と教科外活動とに分けて考えようとする場合、一般に、知識や技能を学習する陶冶作用の場を教科、人格を形成する訓育作用の場を教科外活動と考えることが多い。たしかに、教科が主として陶冶を担当し、教科外活動が主として訓育を担当するという考えは誤ってはいない。

しかし、人間はある行動を通して個々の対象に働きかけ、その働きかけによって、逆に対象から働きかけられ、対象の性質を認識し知識を豊富にし、その対象に働きかける技能を身につけていく。そして、その過程において人格は、何らかの影響を対象と自らの活動から受

け、いくらかでも形式的変化をする。つまり、人間はある行為・行動によって陶冶と訓育という作用を絶えず同時平行的に受けているのである。だから、教科においても教科外活動においても、常に陶冶と訓育というものは統一して発生・存在しながら、作用しているとらえるべきであろう。したがって、ここにおいては陶冶と訓育という作用からではなく、学習の指導と行動の指導という観点から教科指導と教科外活動の指導をとらえるべきであると考える¹⁸⁾。

教科指導の特徴は、授業の持つ特徴によって規定される。人類が長い期間にわたって築きあげてきた文化遺産を教材という形で子どもたちに教え伝え、それを子どもたちが学びとっていくという過程が授業の持つ特徴である。つまり、教材を介した教師の教えるという教授行為と子どもたちの、それを学ぶという学習行為とが互いに統一して存在しているところに授業の特徴がある。そして子どもたちは、実は、学ぶという学習行為を通して自らの人格というものを発達させている。ここに授業における陶冶と訓育の統一ということがいわれる所以がある。

このようなものとして授業をとらえた時、授業における教師の指導は、文化遺産の伝達・継承という大人の側からの、子どもたちの現状より一步高い要求（これは教材という形で具体化される）に対して、子どもたちが、それに主体的に取り組んでいくようなやる気を引き出すことである。つまり、子どもたちが教材に対して面白そうだと思ったり、その教材を学ぶことによって自分たちの生活経験との違いに驚いたり、新しい発見をして喜んだり、諸力や諸能力を行使することの楽しさを味わったりするように学習を組織していくのが、そこでの教師の指導内容にほかならない。

「意欲的・感動的に理解していくこと、それこそが、『憶える』こととはちがって、まさに『わかる』ことの特質だといえる。」¹⁹⁾といわれるが、まさに子どもたちをこの「わかる」という状態にすることが教科における指導の重要な点である。このように彼らが意欲的・感動的に学習を進めるためには、まず、指導の前提となるよい教材というものを選択しなければならぬ。そうでない教材によっては、子どもたちは意欲的に学習を展開できないばかりか、たとえ意欲的に取り組んだとしても、そこから教育的に価値あることは何も得ることはできないだろう。

では、よい教材とは何か。「『よい教材』とは、つまり子どもたちの思考や意識の中に、新しい次元への矛盾・対立をひきおこすことができるような内容のものであ

り、平板な一義的な解釈ではなくて、多様な解釈が可能となるような豊かで、厚味のある教材だということになる²⁰⁾。」このようなよい教材の選択も、子どもたちの現状より一步上位をいく子どもの次の発達を先取りする大人からの要求の具体的な形である。

しかし、よい教材だけでは子どもたちに、彼らの発達を動かし、それに転化する矛盾・対立をひきおこしていくことはできない。教材の中に含まれているものの中から、特に子どもたちが彼らの生活や経験と矛盾・対立をひきおこしそうな所を見つけ、それを教師が指摘していくことが重要である。そのことにより実際に学習を発生させ、学習を指導、展開させられるのである。このようなやり方が、教科の授業において教師が子どもたちを指導していく具体的な方法となる。

このような方法としてとりわけ重要なものとして教師の発問をあげることができる。このような発問には、限定発問、否定発問という二つの型があることが指摘されている²¹⁾。この中で、特に重要となるのが否定発問である。否定発問には二つの場合が存在する。「正しいもの」を「正しくないもの」の否定を通してただ一つの必然性として考えさせる場合と、他の多くの可能性の中での一つの必然性として考えさせる場合である。算数の計算などの誤答に対する指導は前者の形となるし、国語の文学教材などに対しては後者の形となる。

そういう機能を実現する発問は、次のような基本性格を持たなければならない。第一として、発問は「既知・既習」と「未知・未習」との間において発動しなければならない。第二に、発問はただ一つの答をひきだすのではなく、学習集団内部に对立・分化をよびおこすものでなくてはならない。

これらの発問によってもたらされた子どもの発表の後や討論・問答の後で、今、何が問題となっているかを限定し、それを子どもたちに明確に示して思考を集中させたり、彼らのやる気をひきおこし、方向づけてやるといった助言も大切である。また、2において述べたように、彼らの学習を刻々評価していくことにより、学習を継続・発展させていくことが必要である。彼らは、教師の肯定的な評価を通して励まされ、価値づけられ、勇気づけられ、見通しを与えられながら、学習に主体的・能動的に取り組んでいく契機をもつことになる。

このような教科内容に関わっての教師の教科指導とともに、授業において指導しなければならない面として学習規律、すなわち学習場面における子どもの教師や子ども相互への働きかけ、かかわりの指導がある。子どもたちが、自主的・自発的にやる気を持って学習を進めてい

くためには、彼ら全員の学習が保障される必要がある。子どもたち同志の間で優劣が決まっていたり、ひやかしが存在していたり、わからないのに教師にわからないということがいえないという状態では、子どもたち全員の学習が保障されているとはいえない。そのような学習規律が子どもたちの側に存在していない場合には、教師はまず自らの権威によって管理し、よりよい学習規律を作りあげる方法や道筋を子どもたちに指導しながら、やがては、その教師自身にとって抵抗にさえるような子どもたちの集団の学習規律を、指導的評価を通して作りあげていかなければならない。

学習規律は一方で授業への能動的参加・集中の構えを行動としてつくり出すことと、その必要を学習に即して実感させることが大事である。他方で、それは、子どもの学習、認識の対象やその性質に即した彼らの学習行為として発展させることが必要である。そのようなものとして、ただ教師や他の子どもの意見を聞くというのではなく、自分のを比べたり、それとつないだりして聞くということなどがある。しかし、それにもいくつかの子どもに踏ませねばならない発展段階があり、それを無視すると一発完全主義の誤りに陥ることになる。

これまで述べてきたように、教科における教師の指導とは、子どもたちがやる気を持って自主的・自発的に、あるいは共同して学習に取り組んでいくことを促進し、その気にさせ、そして彼らを援助していくものである。その内容としては、教科の内容に関する指導と子どもたち相互における学習規律の確立という二つの側面への指導を持っていると思われる。そして、教科における教師の指導は、子どもたちの中に自主的・自発的・共同的な学習を進めていくという気運と見通しが高まってくるとともに、学習規律の側面での指導は表面上は消えて、子どもたちにゆだねられていくが、しかし、それは決して完全に消えるわけではなくただ必要な時にだけ出現するものとなる。

これに対して教科内容にかかわる指導は、常にいつも残り続ける。しかし、そこでの指導は、まさに子どもたちの自主的学習能力の向上とともに、それを前提としながら、さらに一層高次の学習活動を展開・組織させる契機をつくり出す指導へと移行・発展するのである。

※本稿では、指導観の二つの偏向について述べてきた。これらの考えには、子どもが「見える」「実践が見える」ということが正確にとらえられていないという点で、大きな共通点があると思われる。見えないが故に、教師が強引に出るとか、引っ込んでしまうという実践が

おこなわれてきたといえまいか。子どもや実践が「見える」とは、「教育的意図と子どもの動きとの緊張した関係のなかで、教師の打つ手の必然性・合理性が検討でき、何が適切でないかが分析的に見えることにほかならない。」⁽²⁵⁾といえる。まさに、「見える」ということがこのようにとらえられた時にはじめて、真の指導とそれにもとづく実践が展開されるであろう。

註

- (1) 宮坂義彦 現代教育科学 No.262 122頁 1978年
- (2) 遠山啓編「新しい数学教室」新評論社 65頁 1953年
- (3) 前掲書(2)に同じ 65頁
- (4) 中内敏夫 到達度評価研究ジャーナル I 21頁 1980年
- (5) 前掲書(4)に同じ 23頁
- (6) 両者の子ども観・発達観は、結果的には「悲観論」におちいつているのではないか。
- (7) ヴィゴツキー、紫田義松訳「思考と言語」上 明治図書 268頁 1967年
- (8) 城丸章夫「ちいさいなかま」No.84 50頁 1978年
- (9) 城丸章夫「新しい教育技術 I」日本標準 63頁 1977年
- (10) 城丸章夫「地域子ども会」草土文化 99頁 1977年
- (11) 城丸章夫「ちいさいなかま」No.86 51頁 1978年
- (12) 前掲書(9)に同じ 61頁
- (13) 吉本均「学級で教えるということ」明治図書 1979年 139頁を参照のこと。
- (14) 「マカレンコ全集 6」明治図書 349頁 1965年
- (15) 児童学においては、児童の運命は、生物学的因子と社会的因子によって、遺伝と不変な環境とによって、運命的に条件づけられたものと考えられる。詳しくは、「ソビエト教育学辞典」明治図書 59頁「児童学」を参照
- (16) 前掲書(4)に同じ 349頁
- (17) 前掲書(10) 105頁を参照
- (18) 城丸章夫「やさしい教育学上」あゆみ出版 189頁 1978年
- (19) 吉本均「訓育的教授の理論」明治図書 19頁 1974年
- (20) 前掲書(9)に同じ 70頁
- (21) 前掲書(9)に同じ 47頁
- (22) 前掲書(9) 167頁を参照
- (23) 前掲書(9) 30～31頁を参照
- (24) 前掲書(9) 85頁を参照
- (25) 前掲書(9)に同じ 5頁