

要點要點の計畫がたち、そしてこの計畫によつて、實驗をしたり、あるいは調査をして、豫想を確かめることで結論を出すように指導されなくてはならないのである。

従來の實驗や調査は、とかくの問題があつたのであるが、それはこのような調査の條件が十分にまもられないことに原因していると思われる。たゞ操作だけが指導されて實驗をしたり、要點がわからずに調査をしたりした傾向があつたのであつて、それが眞に自分自らの試み、すなわち經驗によつてなされるような指導が缺けていたことによるものが多いと思われる。學習活動としての實驗や觀察や調査の成果をあげるには、これらの點について十分細心な注意のもとに、それが指導されなくてはならないのである。

(3) 劇的活動

學習活動としての劇的活動—劇的活動の指導

何々ごつこ、對話、それにいわゆる劇といつたものは、これをこゝに劇的活動として考えてみたい。これらのものは、すでに兒童の遊びの中にあられていたのであつて、それらは、兒童の模倣想像の働きを中心として、自己表現の動きをもつと同時に、社會的な活動として、著

しい興味をもつことは、すでに誰でも知つてのことである。このような活動は、その活動自身のもつ本質的なものとして、言葉のほんとうの形が、そこで訓練されるし、またいろいろな事實たとえば社會科の内容などのようなものの理解を高める働きとなり、さらに、理解したさまざまな内容についての練習の場面ともなることのできるものである。

●これを學習活動として、その指導を考えてみると、そこで、まず、注意されなくてはならないのは、兒童や生徒が劇そのものの興味にひかれることに度が過ぎて、その活動の學習活動としての意味を忘れることである、たとえば、兒童が劇をする、扮装にのみ氣をとられて、會話そのものの表現についての苦心を拂わなくなるとか、たゞ對話の言葉を暗誦して、それがすらすらいえることだけに氣をとられて、肝心の表現について苦心を拂わない、といつたことが起りぬいのである。もちろんすべて劇的な活動には、それぞれの目的があるから、これを一概にいうことはできないけれども、その目的とするところに重點を置き、それを逸しないように努めることは——それが兒童や生徒の興味を殺ぐようになつては致命的な缺陷となるが——指導の上で特に注意しなければならぬところである。

つぎに、劇的な活動には、その活動の計畫として——何々ごつこといつたものには、それ程

のことを考えなくてもよいであろうが——脚本ともいうべきものが、なければならぬのであるが、この脚本は、すでにあるものによつてする場合と、児童や生徒が自らこれを作つてする場合とがある。——児童劇としては、なおこのようなもの、外に、成人が児童達のためにする劇があるが、これは、ここにいう学習活動と些か性質を異にするので、ここでは考えないことにする。——このような場合、脚本を作るといつたことは、相當に困難な仕事であるから、そこによほど指導の手が加わらなくてはなるまい。すでにある脚本を選ぶという場合は、國語の教科書の中にあるものを、對話にして演出してみるといふような場合はこれを別として、それが児童や生徒の發達に適するか、またそれをよくこなしていく能力があるかどうかについて、十分な検討を加えなくてはならないし、それに先だつて、児童や生徒がそれについて話しあつてみて、興味を十分にもつことのできるものを選ぶことも考えなくてはならないのである。

さきにつたように、劇的活動は共同的な活動であるから、その意味で、後に述べるような共同學習におけるいろいろな問題を考えなくてはならないのであるが、ことにここでは、共同の働きのために、すべてのものがそれぞれの役目によつて目的を果すことができるような指導が必要である。對話などにおいてはそのようなことは少いが、劇には主役があり、また極めて

些細な役割もある。しかもその些細な役割があつてはじめてその劇は果されるので、主役だけでは果されないのである。このような微妙な共同がなされるところに、その社會共同の訓練される大切な點があるので、児童や生徒がそれを十分に納得してこれに参加するような指導が大切である。そしてこの役割のちがう共同に、個性の生かされるようにすることもこれに劣らず大切である。なおこのような共同は、單に演出ということだけにあるのではなく、コースや道具方などにもその役割があり、さらにアメリカなどで實際にやつていふという劇全體の營み、すなわち切符の作成や、入場料の計算や、招待狀の發送といつたことをも、そこに含んで、この共同的な營みがなされることは殊に興味の深いことで、社會共同の精神を養う上に大切なことだといわれる。

わたくしは、以上のようにして、主として劇的活動として、その著しいものについて考えてみたのであるが、何々ゴツコといわれるものでも、このような指導上の注意は全じように考えられるといつてよいであろう。

(4) 話し合い

學習活動としての話し合い—話し合いの指導

話し合いの學習活動は、最近の學習指導にとりあげられた最も著しいものの一つである。この話し合いは、一方で児童や生徒の社會的な興味と、自己表現の興味とを根柢として營まれる活動であるが、全時にそれは社會共同的な態度を形成するという教育的な意味がそこにみられるのである。この意味において話し合いは、児童生徒の相互の協力によつて學習を進める方法の一つであつて、どこまでも相互に相手のすきをねらつて、狙いうちをしたり、相手をやつづけるといつた意味をもつものでなく、互に助けあつて一つの理解に到達しようとする活動なのである。いま用いられている討議という言葉は、討という字の示すような鬭争的な意味から見て、このような協力的活動の名として相應しくない。わたくしはその意味においてこれを話し合いとよぶことにしている。

以上は話し合いの意味についてであるが、このような話し合いの意味からみて、現在行われている話し合いによる學習の指導は、このような成果を得ているかどうか疑わしいのである。ある話し合いは、あたかも鬭争のようで、相手の缺點やすきばかり狙うという傾きが見られ、

ある話し合いは、たゞ自分の意見を他との拘りあひなしに話すことに終るといふようなものが少なくないのである。

さて、話し合いによる學習を圓滑にしてその成果をあげようとするには、種々な注意が必要であるが、その第一のものは、この話し合いの問題を適當に選ぶことである。さきにもいつたように、學習は、それが進行するために目的の意識を明確にしなくてはならないのであるが、話し合いの場合には、すべての児童や生徒が共通にこの目的をはつきりと意識しなくてはならないのである。それで行はなくては話し合いの話しがちがはぐになつて、目的に向つてすべきものが共同して向つていくという動きをとり難いことは極めて明らかである。そこで、このような話し合いの問題は、すべての児童や生徒にとつて、その解決が必要であるようなものでなくてはならない。その意味において、問題は児童生徒の生活の切實な問題であることを要するし、たとえそういう問題でなくても、その必要が強くすべてのものに意識されるようなものでなくてはならないのである。

さらに、話し合いの問題は、本來からいうと、多くのものがそれについて意見の相異をもつもので、それらが話し合いによつて高次の發展をするようなものが、最も適切であるといつて

よい。一見して萬人に明らかであるようなこと、たとえば、 $12+15$ はいくらになるかといふようなことは、話し合いの問題にはなり難い。誤っているものを訂正する発言はあるであろうが、話し合いによつてある考えを發展させるというような性質はもつていないのである。話し合いの問題を選ぶには、このような點にも注意を要するといふべきであろう。

なお、問題の解決が児童や生徒の學習能力の發達に相應しく、その能力の範圍にあることが必要であること、またその話し合いをするための經驗的背景が無くてはならないということは、ここに特にいふ必要もない程明らかなることであろう。

話し合いの學習については、それが児童や生徒自からの働きによつて發展してゆく性質をもつているのだから、指導計畫といつたものは必要がないもののように考える人がある。しかし、話し合いも、もちろん、目的をもつてなされるのであつて、その目的に達するためには細心な計畫が必要なのである。この計畫は、話し合いの進行についての全般的な見渡しについて、どのような考えが出て来るだろうか、どのように發展していくだろうか、それをどのような示唆によつて發展させるか、教師はそれぞれの發展の段階において、どのような態度をとるか、そのような要點要點が計畫のうちに考えられなくてはならない。そして、その問題について児童、

生徒の經驗や、發達によつて、そこにもたらされる結果についても、豫め考えておかななくてはなるまい。

このような話し合いの進行について、教師はどのような役割をもつて、これを指導してゆくべきであろうか。これについて、伊藤朝雄^(四)氏の研究は、興味あるしかも有益な示唆をわたくし達にあたえる。氏は、教師の立場として、

- (1)、教師がその全體を前面にあらわして發言し指導する。
- (2)、教師は、児童や生徒のうちの一人のメンバーとして發言する。
- (3)、教師は發言する児童・生徒の助言者としての立場にたつ。
- (4)、教師は全く話し合いに關與しない。

の四つをあげている。そしてこれらは、話し合いの問題の性質、あるいはその進行によつて、これらの立場が、その場面に相應しいように變つてゆくことが必要だとされている。このことは氏の經驗にもとづいてるのであるが、児童生徒の話し合いは、その問題により、また話し合いの發展によつて、時には全く關與しないでも、自分たちだけの力で進行させることのできる場合もあろうが、また時には児童や生徒が發表の困難なことに遭遇する場合もあろうし、ま

た時にはあらゆる方向をとるようなこともあつて、そのような時には、助言や示唆が必要である。また時には教師が自ら前面にたつて、話し合いをはつきりと誘導することが必要でもあろう。それらは最初から教師の立場を固定するのではなくして、その話し合いの發展に従つて、これに適應してゆくべきことをおしえていくといつてよい。たゞで得る限り、前面にたつて、全面的に教師が指導するようなことは、避くべきであることはいうまでもあるまい。

さて、話し合いにおける教師の立場は、以上のようであるが、児童や生徒が話し合いをする際の態度はどのようであつてはならないか、あるいはその意味におけるこの種學習活動の指導はいかにすべきであるか。

まず、そのような點で、第一に考えなくてはならないのは、話し合いそのもの、教育的な意味から、また話し合いの進行を圓滑にするために、話し合いにおける児童や生徒の活動の場面に和やかな雰囲気求められる。そのためには、児童や生徒は、相互に許しあうと同時に尊敬するという態度がなければならない。つまりないことをいう場合でも、終りまで大きく態度、見當違ひを冷笑しないで、その人の立場を尊重し、寛大な氣持で對する態度、他人の發言は最後まで大きく態度、反對する場合にも相手のいうことを尊重し、和やかに意見をのべる態度、そ

いつたものは極めて必要である。どこでも經驗しているように、一人の児童の發言を冷笑したり、鬨争的な態度に出ると、その場の雰囲気は冷いものになり、そのような場合、被害者は發言しなくなるのであつて、これはもはや社會共同的な態度がそこに無いことを示しているといつてよい。

このような雰囲気が必要であるというばかりでなく、話し合いの學習では、すべてのものがこれに参加するようにならなければならない。児童や生徒は、それぞれの立場で何らかの意見はもつ筈であるし、一見それがつまらないようなことでも、そこから大切な問題が発見されることもある。そしてこのような共同こそ、話し合いの目ざすところでもあるのであつて、極めて一部のものの發言のみで、他のものはだまつてきいてだけいるというのでは、話し合い學習の趣旨は達せられないのである。

話し合いの場合、以上と共に大切なことは、児童や生徒が、その問題について、豫め十分用意しているということである。準備のない場合には、發言は躊躇されるし、また、その話し合いについて、要點にふれた發言ができない。思いつきをいつたり、横道にそれたことをいつたりし易いのである。話し合いがその目ざすところを果して、その成果をあげるには、この意味

において、児童や生徒は豫めでき得る限りの準備をするように指導しなくてはならないし、またそのような準備をする学習活動からの話し合いの発展が望ましいこととなるのである。

なお、話し合いの場合の発言についての指導は、ことに今日わが國の児童や生徒には必要である。これまで、わが國の児童や生徒は、話し合うことによつてある考えを發展させるようなことになれていない。そこで要領よく自分の意見を發表することがむずかしい。とかく必要もないことを多くしゃべつたり、目的にはずれたことを云つたり、自分だけで長々と發言したりするようなことが少なくない。話し合いにおいては、話しが目的の中心からそれないことは勿論、一つのことをできるだけ手短かに話すと同時に、話すことがいくつかのことに互らなことが必要なのである。でないとき時間を空費したり、多くの人が意見をいうことができなくなつたり、問題の枝が分れてまとまりがつかなくなつたりする恐れが多いのである。それは話し合いの目的と合致しないといわなくてはならないのである。

以上のような児童や生徒の話し合いにおける態度は、結局話し合いが相互の共同によつて、問題の解決をはかる、すなわち、学習が相互の働きかけ働きかけられる経験によつて理解に到達するための過程であることを中心として考えなくてはならないことなのである。多くの児童

や生徒がこの学習に共同し得ること、またその共同によつて、すべてのものが経験を通して理解に到達することができることを、いろいろな角度から考えなくてはならないのである。

さて、このようにして、話し合いは、一つの理解に到達すること、いいかえれば一つの結論に到達することをその目的とするのである。従つて結論への指導はまた大切な指導なのである。しかし結論といつても、それは問題により、児童や生徒の發達によつて、必ずしも成人のいうような結論でなくても満足すべき場合がある。時としては、その結論をすることをしないで、さらに他の学習活動に訴えて、その結論を得ようとするようになることもある。時としては児童の發達からいつて、素朴な結論で満足すべき場合もある。それらはまた一種の結論と見なされてよいのである。

話し合いの学習については今日幾多の問題がある。それはなお経験が不足していることによるといわれるが、社會共同的な方法としての重要性に省みて、一層の研究がのぞまれるのである。以上は学習活動として、さきあげたような性質をもつものの著しいものについて、その問題となる點を考へてみたのであるが、学習活動としては、なお多くのものを數えることができよう。観察、調査の類として、いろいろな見學や遠足や讀書あるいは飼育のようなものもあげ

られるし、その結果を示す報告の作成といったものもある。またいろいろ遊びなどもそれとしてあげられる。音楽をしたり、歌をつくったり、詩をつくったりするようなものも数えられる。作業の一種として、表を作ったり、地図をかいたりするようなものもあげられるのである。これらについてわたくし達は、以上のべたような諸種の問題を検討すれば、それらにどのようなことが考えられなくてはならないか、またどのような指導の注意が必要かといったことが明らかになると思う。要はこれらがさきに述べたような学習活動としての基本的な性質を具えるように考えることが大切なのである。

(5) 共同学習について

ここに、以上のような種々な学習活動に関連して述べておき度いのは、共同学習についてである。

共同学習は、それが共同的な形態をもつということ、劇や話し合いのようなものばかりでなくさまざまな学習活動の形態として考えられるものがある。共同調査、共同作業のようなものもそこに数えられるのである。この種の学習活動の形態は、教育が、児童や生徒の社会化を

目ざすという意味において、学習活動として重要な意味をもつものであるが、またそのような意味を十分に發揮するには、それが十分な考慮のもとに行われなくてはならぬものをもつてゐるのである。

共同学習は、いま述べたように、方法そのものが相互共同の態度を育成することにその意味をもつてゐるのであるから、その共同態としての活動がよく営まれるようにその運営が考えられなくてはならない。その第一にあげられるのは、相互共同の目的が、それぞれの個々の児童生徒にはつきりしてゐなくてはならないことである。この目的の意識がはつきりしない場合には、すでにそこに共同態としての意味が失われるのである。いうまでもなく一つの目的に向つて、すべてのものが共同することにおいて共同態は成立するからである。

このように、共同学習には、目的の意識が明らかになつてゐなくてはならないが、一方で、この共同態においては、それぞれの個々の児童生徒の立場が生きてゐなくてはならない。器械のような単一な立場に個々のものがたつのでは、眞の共同とはいわれない。その意味において共同学習では、個々の児童や生徒が、それぞれ生かされて共同の目的を達成するように配慮されなくてはならない。たとえ自分を犠牲にするというようにみえても、それはその個人にとつ

ては、自分を生かすようにならなくてはならないのである。共同作業における仕事の分擔、劇における役割の分擔といったことは、すべての児童が、その共同になくてならない位置についていて、自分のそこにあることが、全體の生活になくてならないものであることを自覺するように導かれなくてはならないのである。

このようにして、共同學習においては、個々が生きて動くような位置をもつことが必須であるから、その共同態の人員には、ある制限があることが豫想せられるが、これは児童や生徒の社會生活意識に包含される範圍にも制約のあることと一致している。多人數にすぎると、そのうちにある児童なり生徒なりが、互に一つのグループのうちにあることを意識することが困難になり、そのために共同的な生活の紐帶がゆるくなつて、結局共同活動ができなくなるのである。このような人數は、大體児童でも青年でも六―八名が最も好適であつて、十名を過ぎるとは不適當だとされている。従つて學級全體の共同學習といったことは、一足とびにはできないので、まず、學級を適當なグループに分け、そのグループを共同學習の單位とすることが必要であつて、學級全體の共同が必要な場合には、そのグループから代表者を出して、それらの児童が共同的な學習をするようにしなくてはならないのである。例えば代表者の話し合いとい

つたものがそれである。

さてこのようにして、グループを作る場合そこで問題になるのは、グループをどのような児童によつて作るかということである。智能の高いものと低いものとをどうするか、グループは各種の児童や生徒をそのうちに包含すべきだろうか。あるいはこれを同一性質の児童だけで組織すべきかといったことがそれである。思うに、グループの構成は、そのグループが最もよく共同して目的に向うことのできるものが基本的な條件である。そう考えてみると、小學校の児童などでは、伊藤氏^(二五)がいうように自然にできる同氣相求めたグループが最もその意味に合っているのではないか。児童たちはこの意味において、まず自分達でグループを作るのがよいだろう。そしてこれが最もよく目的的な活動のできるように児童が改造していくように指導する。たとえば自分達のグループはその活動をするのに、圖を作つたり、繪をかいたりするものが足りない。あのグループにはそういう人が二人もいる。あの一人をこちらに來てもらおうではないかと、そこから一人の人を得て活動を補強するようになるといつたようなことを指導するのである。そのようにして、グループを構成してゆくことが、児童の活動共同態を作つてゆく上に最も適當ではないかと思う。たゞ、児童が發達するにつれてかれらは誰とでも共同できるよ

うになることが大切であるから、中學校の上級や高等學校などでは、あるいは、このような自然な形のものよりは、さまざまな生徒を包含してグループが作られることも必要であろうかと思われる。

ここに最後に考えておきたいことは、グループには必ずリーダーが無くてはならないということと、そのリーダーがそのグループの動きに大きい影響をもつて注ぎ注ぎすべきだということである。自然的なグループにはもちろん自らリーダーがある。併し、教師が人為的に組分けなどすると、リーダーのないグループができる場合がある。この意味からも自然のグループがその活動態としての性質をもつていけることができるが、しかしリーダーはあつても、その動向が面白くないと、そのグループが必ずしも学習目的に向つて動いてゆくとはいえないのである。そこで、グループによつて共同学習を進めようとする場合には、このリーダーの指導について特に心をとめなくてはならないものがあるのである。

以上は、共同学習についての一般的な問題であるが、これはもちろん劇については、劇の共同態としての特異の問題がある。作業については作業としての特異な問題がある。調査と調査としての問題がある。それらは、おのこの特殊性について、以上のような問題について考慮することによつて、そこに注意すべき具体的な問題を見出すことができようと思ふ。

4. 学習指導の方法と教科課程

(1) 教材と学習活動

教材と学習—教材をそのまま興える弊—眞の学習のために

わたくしは、以上において、指導方法の問題として、だいにそれが教育の目的あるいは社会的要求からきめられて来るもののあることを考え、つぎに、方法はその上に、學ぶ児童や生徒の立場にたなければならぬという意味で、その学習の本質から考えられるいろいろな點について吟味され、工夫されなくてはならないことを知つた。そして、これらから指導ということがどういう意味をもつていけるのかを考え、かつ具体的な指導法にまで及んでみたのである。ここで、わたくし達に明らかになつたと思ふことは、わたくし達がさきにみた教材は、そこにいろいろな考慮が求められたのではあつたが、これを直接児童や生徒に興えようとすることは、一つの飛躍をあえてしなければならぬだろうということである。つまり児童や生徒は、たとえある程度考えられた教材でも、それを直ちに受けてがわれたのでは、すぐそれを學ぶ

ことが困難だということである。

さきにもいつたように教材は、教育また教科の目的からの規定によつて選ばれると同時に、また児童や生徒の立場にたつてさらにこれを吟味して構成した學習の素材である。こゝでは、すでに學ぶもの、立場を考え、いわば學び易く整えられているわけであるが、たゞ、それがほんとうに學ばれるためには、それらが素材として學ばれる姿勢をもつていふというだけでは足りないで、これまで述べて来たように、それが、児童や生徒自らの豫測——すなわち主觀的な解決體系——によつて、自發的な試みを重ねて、經驗により、思考することによつて理解するにいたらなくてはならないのである。教材における児童や生徒の立場の考慮は、たゞこの學習、いわば消化される前の下ごしらえであるに止まり、消化作用なしに消化させることはできないのである。これをたゞ興えることは、この必然に通らなくてはならない道を通らずに、直接目的に達せよというに等しいのである。

わたくし達は、從來の學習指導において、この目的に直接に到達させようといつたやり方をとつたことが少なくなかつた。さきにもいつたように教師は教壇の上から、これは學ぶべきものだときめて直接にそれを興えたことも多い。また教壇の上で教師自らの論理を展開してみせ

て、児童や生徒にそれを追隨することを求め、思考を求めないともいつてよいような學習を求めたのである。もちろん、児童や生徒は、それでもそれを自分のものとして學ぼうとした。しかし、消化作用を豫想しないで、消化を要求するような性急さのために、ほんとうにまた十分に消化できなかつたのである。そこで、児童や生徒は、眞の理解の伴わない知識を鵜のみにして記憶してその場を凌いだ。また自分自らよく考えるといふことをしないで、たゞ教師の論理を模倣してわかつたような氣がして、そこを通りぬけたのである。これらは、わたくし達の過去にうけた教育をふりかえつてみると誰でも思いあたることで、たゞ極端にのみいつているのではないことが知られると思う。そういう指導の結果は、知識はあるいは多量に記憶されたかもしれない。しかしそれを自分のものとして、驅使することができないような状態をもたらした。またそのために形式的な論理の方式は學んだかもしれないが、自らの考える力は發達しなかつた。しかもその學んだと思つた記憶は、年とともに忘れ去つてしまふような結果になつた。その上いけなかつたことは、このような學習によつて、自主的に考え、自らの考えで判斷する力を弱らしたのであつた。わたくし達は、いわゆる學校の卒業者がものしりであつて、しかもその生活における判斷の弱いことを知つてゐる。また學校を出た青年達が、その知識の甚だしい

貧しさにあることも知っている。——二十歳位の一般青年の學力は、大體小學校四年か五年位であるのである。——そういったことの一つの大きい原因は、このような消化作用を通さない學習を餘義なくされたことにあるともみられるのである。

わたくし達は、こゝにいま、教材を教材として、多少の學習の素地をもたせたとしても、裸のままと同じで兒童や生徒に直接手渡すようなことをやめて、ほんとうに消化作用を考え、消化するように——というのはお粥を食わせることでは絶対にない。——學習活動によつて、學んでいくような方法を考えたい。兒童や生徒の身につくような學習をさせたい。それが兒童や青年の將來のためであり、日本の社會をよくするものだと思ふのである。

(2) 經驗教科課程

經驗教科課程—生活の問題—活動の發展—教材學習の要求—單元の構成—單元の計畫—作業單元

このようにして、わたくし達は、教材は、經驗を通じて學ばれなくてはならないという結論に達したのであるが、その意味で、さきに述べたような着想によつて構成された教材の系列は、たゞそれだけでは、まだ學ばれるというには距離のあることがわかつた。わたくし達は、この

教材の系列が同時に經驗の系列として考えられて、はじめて學ばれることになるということを知らなければならないのである。

このことは、さきに述べたような教材の組織系列を教材教科課程とよぶならば、この教材教科課程は、この經驗の組織系列ともよぶべき、經驗教科課程におきかえられなくてはならないことを示しているといつてよい。もちろん、經驗教科課程といつても、教材を考えないものはない。いわば教材の系列が、經驗の系列の中に沈んで、兒童や生徒がこの經驗の發展的系列によつて學ぶことで教材を消化して、學習指導の目ざすところが達せられるようにならなければならないのである。經驗教科課程は、教材教科課程と對立するものではなく、教材教科課程が、學習作用という立場を考えることによつて、さらに高次の發展をしたものが、經驗教科課程なのである。それは指導方法を含んだ教科課程ともいうことができるであらう。

このような經驗的教科課程といわれるものは、その考えられたアメリカにおいても長い歴史をもつものでなく、キャスウェル^(一六)によると、一九三三年にニュー、アークおよびニュー、シアシイで、はじめて考案され、實施されて、これが一九三五年にニューヨークの學校で實驗的にとりいれられ、さらに一九四一年

になつて、その全体の學校でとりいられるようになったといつてゐる。思うに教科課程がこのような考
想に達したのは、學習の本質が漸次究明され、デューイなどの思想が一般的に侵潤して來た最近のことで
あるといつてよいであろう。従つて、教科課程についてのこの種の考想も、なお理論的にも、實際的にも、
多くの吟味を要すべき問題が残されているということができよう。しかし、わたくしが長い間研究して來
た學習の本質からみて、この方法においてこそ眞の學習が展開されるものであることを信じて疑わないの
である。

さて、わたくし達は、このようにして、教材教科課程が、經驗教科課程にまで發展すべきで
あることを知つたのであるが、それならば、この經驗教科課程をどのようにして構成すること
ができるであろうか。この事は、實際にこれを構成しようとするとき、ことに、教材教科課程
をそのまゝ指導して來たわたくし達にとつては、決して容易なことではないのである。こゝに、
わたくしが種々の點から考えて、一應その手續きについてかくあるべきだと思ふところを述べ
てみたい。

まず、わたくし達は、児童や生徒の學習がその生活の問題において、はじめて活潑な動きを
見せるということから考えると、一つ一つの教材は、それが児童や生徒の生活の問題のなかに

あつて、この生活の問題を解決しようとする動きとしての學習活動によつて學ばれることが、
必要だといわなくてはならない。たとえば、基数の加算という教材が、 $2+3$ とか $3+2$ とい
つたような形ですぐに児童に興えられるのでなく、子供の生活にみられる遊びや食物や玩具の
ような問題のうちにあつて、その生活の問題を解決することが、すなわち教材を學ぶことにな
るといふのが、第一に考えらるべきことなのである。

このようなことは、すでに從來とも考えられて來たことである。算數などがたゞ計算を學ぶ
という形からはじめられるのでなく、児童の生活の問題、すなわち事實問題を解くことによつ
て、その計算が學ばれるように工夫されてあつたといつたことがそれであつてそのような形で
學ぶのが、たゞ裸で教材を學ぶのに比べて自然でもあり効果もあつたといふことができるだろ
う。

しかし、こゝで次に考えられることはこのようにして児童が自らの生活の問題について、あ
る活動をするという場合、それがたゞ一つだけの活動で終るといふことは少ないといつてよい
であらう。児童や生徒の活動は、それが生活の問題を解決するといふたて前からいつて、多面
的な活動に發展し、それらが全體としてその生活の問題を解決するようになるのが自然である。

たとえば、食物の問題は、たゞおまんじゅうが二つあつたところへ、また二つもらつた、という様なことだけで終るのではなく、三つもらつたらどうなるかということにもなるうし、そのおまんじゅうは大きいか、小さいかも問題になるだろうし、さらにどこで作つたかということにも問題は起るだろうし、何で作つたかということにも問題が起るであろう。また、子供が石けりをうまくやろうということは、その問題として切實だろうが、それはたゞ何人でやつた、何人加はつたということだけが問題になるのではなく、その仲間との協調の問題もあるだろうし、石けりの石はどんな形がいちばんよいかも問題になるうし、あるいはけり方をどうしたらよいかも問題になる。つまり児童や生徒の活動は、多面的に發展的するものをもっているものであつて、その發展性ということが極めて大切な意味をもっているのである。

こうして考えてみると、このような學習活動の發展のうちに、ある教材がまた發展的に消化されていくようになることが求められるわけである。もちろん教材には一つの系統もあり、また、どれだけの教材を學ぶべきかということでも一つの基準がある。それは児童や生徒のある學年、學校生活全體の教材を考へてもそうであるし、數學や社會科といったものをとつてみても、そこには要求すべき目的とその教材とがある。だから児童や生徒の生活の問題で、自發活

動が起りさえすれば、それでよいのではない。そのうちで教材が學ばれ、その教科なり、全教科の全體としての目的が達せられなくてはならないのである。そこにこそ學習活動の名に値するものがあるのである。

このような學習活動の發展によつて、一定の教材が學ばれ、一定の目的が達せられるようにするとはどうしたらよいか。

それにはまず、わたくし達は、生活の問題ということに對して、児童や生徒の生活の問題にどのようなものがあるかを知らなければならぬ。それは児童や青年の年齢によつて異なるものがあるに相異なる。また地域によつて異なるものも見られるだろう。また季節によつて異なるものもある筈である。わたくし達はここにまず、児童の生活を調査する必要があるのである。たとえば、冬はスキーが生活の主題をなすが、夏は水遊びが生活の主題になる。スキーといつても低學年と高學年ではその遊び方が異なるに相異なる。しかしまたこのような生活は雪のある地方のことであつて、雪のない地方では違つた生活主題があろう。このようなところにわたくし達は、児童や生徒の問題のある生活領域があることに氣づくのである。わたくし達はそれを見出していかなくてはならないのである。

さて生活の領域がこのようにして知られたとすれば、つぎに、わたくし達は、そのうちにわたくし達の構成した教材が消化される生活の問題を見出さなくてはならない。そしてその発展としての学習活動のうちに、これらの教材の学習が行われ、その目的が達せられる道を考えなくてはならないのである。たとえば、社会科が、人間の相互依存関係を理解させようとするにあつて、児童の生活の問題として、食物が大きい關心になつて見出したとしたら、そこにこれを學んでいくことのできる問題を見出し、その発展としての学習活動によつて、どれだけこの目的と、それを理解するための教材が消化され得るかを考え、そこに学習の發展してゆく經驗の發展系統を見出していくようにするといつたことが求められる。また、算數で、初歩のいろいろな計算を學ばせるといふ教材があつたならば、その教材が、いかなる児童や生徒の生活の領域によつて學ばれる可能性があるが、さらにその領域の問題を解決する活動の發展によつていかに學ばれる可能性があるかを見出さなくてはならない。それは配給ごつこであるかもしれない、電車ごつこであるかもしれない。そのようなもの、發展系統を考えて、そこでこの目ざす教材の學習されていく道を見出すことが求められるのである。

このような学習活動の發展は、もちろん、自然のまゝでは、さまざまな方面に發展すると同

時に、限りもなく發展するのが自然であろう。しかし学習活動は、一つの目的をもつて營まれるべきものであるから、枝葉に走つてそのもとを離れてしまふような活動が限りもなく出て來ては、その目的を達するに遠くなつてしまふのである。そこで活動は一つのまとまつた形である教材を學ぶように導かれなくてはならない。ここに生活の問題からはじまつた活動が、ある方向に發展し、その發展によつて児童や生徒はその問題を解決すると同時に、ある教材が學ばれるような風になることが考えられなくてはならない。そこで、児童・生徒の興味をもつた活動が營まれ、その營みによつて目的が達せられることになるのであつて、ここに、いわば目的に向つて進む活動の發展體系が見られることとなるのである。

このような一つの目的をもち、問題をもつて、児童生徒の学習活動が發展していくようなまとまりをなしたものを單元と名づけることができよう。單元という言葉は、今日さまざまな解釋が行われて、その意味に迷うような傾向があるが、わたくしは、これをこのような目的を達するための、換言すれば問題の解決に向つて動く学習活動の發展的なまとまりであると考え、だから單元は、一つの解決すべき問題をもつていふこと、それに到達するための学習活動の發展的な流れをもつことがその内容だといふことができる。そしてその問題がいかに児童

や生徒の切實な要求と結ぶか、いかにその活動が自發的なものとして自らの發展をし、その目的の解決に動いていくか、そこに單元がよい單元であるかどうかのきまるものがあるのである。だから、一つの目的を達し一つの問題を解決する學習活動の體系は、いろいろなのが考えられる。すなわち單元の構成は、さまざまなのが考えられるわけである。これをたとえれば、社會科で、相互依存の關係を理解させるという目的で、單元を構成するとすれば、食物の問題をとらえても、交通の問題をとらえても、あるいは衣服や住居の問題をとらえてもよいわけである。たゞそれが、その目的を十分に達するような、また児童や青年が最も問題の切實さを感じ、自發的に活動するようなものにおいて、最もよい單元が見出されるといつてよいのである。

かような單元は、それぞれのまとまりをもっているのであるから、そこにその學年の全體の教材、教科の全體が消化されていくいくつかの單元を構成することが必要になり、それらの單元はその季節季節の児童や青年の生活の主題、その問題と密接な關係において、單元から單元へ發展していくように全體が構成される必要がある。ここに經驗的教科課程が一應の形態をもつて構成されるようになるのである。

さてこのような教科課程の構成は、いうまでもなく、實際の指導の準備としてなされるものであるが、その意味において、學習指導のための一つの計畫なのである。こゝでは、以上述べたところで明らかのように、まず、これによつて指導される教材の系統が明らかにされなくてはならない。またその學習活動の種類や發展系列が明らかにされなくてはならない。が、さらにまた、このような學習活動をよび起す生活場面の設定について、その必要な教具や設備や、教師の指導の態度などについても考えられなくてはならない。さらにまた一つの單元については他の單元への發展についても豫め考慮されなくてはならない。そしてまた、このような指導によつて、いかに學習の目的が達せられたかを確かめる考査の方法についてよく考えておかななくてはならないのである。このような單元の計畫は、その指導を圓滑に、しかも期待する効果をあげるために缺くことのできないところであるが、わたくしのこゝにいうような單元の計畫が、Source Unit (源泉單元ともいうか)といわれているものにあつていられるといわれるだろう。

だがしかし、このような單元の計畫は計畫であつて、實際に児童や生徒が學習するにあつては、それをそのままあてがつたり、あるいは、それにはめこむようなことは、學習そのもの

性質から見て、望ましいことはいわれまい。まず、児童や生徒がその学習活動の目的をほんとうに明確に意識するためには、それを自らの問題として把えなくてはならない。そのためには、児童も生徒も自らの問題としてそれを選んだという意識をもたなくてはならない。またその問題を解決するための学習活動にしても、やはり児童や生徒が自ら選んで計画したという意識がなければ、それに對する興味をもつことが薄しいし、また目的に向つて自主的に動くという意識も稀薄になり易いのである。こゝに實際の学習にあつては、児童・生徒が自らの問題とし自らの計画として意識するために、児童や生徒が教師の協力によつて、それを選び、それを組織する活動が求められる。時としては計画はそこでより一層よい計画にもなり得るので、そこに児童・生徒と教師との協力が求められるのである。

さてこのような児童・生徒と教師の協力で問題が決定され、計画がたてられたとしても、またその発展にいろいろな誘導があつても、それらが計画通りに進むことが困難であることもあり、また計画を変えることが適切だとされる場合もあり得るだろう。こゝにも計画された単元は、その實際には計画通りにゆかず、實際の経過においては多少とも異つた動きをすることが考えられる。

このようにして、實際に児童や生徒の動いてゆく学習活動のまとまりを作業単元又は、学習単元という名でよぶことができる。単元の計画はその意味において、作業単元の準備であるのだから、そこに柔軟性をもつことが必要になるのであり、また實際の児童の活動についての見通しがなくてはならないわけである。

わたくしは、さきに、教科課程とは、児童の學習における經驗あるいは學習活動の全體をさすという定義をとりあげたのであつたが、この作業単元にいたつて、はじめてその全體が明らかにされたいうことができるので、これらの教科、教材、學習活動、の全體をさして教科課程とよぶことができ、そこにまた經驗教科課程の全體を知ることができるのである。

註(一) Freeman, F. N., *Experimental Psychol.* 1916, p. 12.

(二) 村田好道、綜合學習の指導計畫、教材研究、昭和二十三年四月

(三) 青木誠四郎、學科に對する態度と學業成績、昭和十五年、兒童研究所記要

(四) Dewey, J., *Interest and Effort in Education*, 1913, pp. 102.

(五) Puhler, K., *Die geistige Entwicklung des Kindes*, 1922, s. 459.

(六) 長野師範學校附屬小學校、児童の疑問と理科指導、昭和十八年

(七) Rallison, R., *Scientific Interest of Senior School Children*, *Brit. J. of Edu. Psychol.* 1933.

- (八) Freeman, F. N., op. cit., p. 222.
- (九) Hadamard, Les sciences dans l'enseignement secondaire, 1903.
(小倉金之助、數學的精神と教學教育、第七八頁による)
- (一〇) Klein, Elementarmathematik von hoherem Standpunkt aus Teil I.
(小倉金之助、右同書、第七四頁による)
- (一一) 道元、正法眼蔵(伊藤猷典、教授方法學による)
- (一二) Harap, H. & Mapes, C. E., The Learning of Decimals in an Arithmetic Activity Program, J. of Educ. Res., 1936, pp. 686.
- (一三) Gates, A. I., Psychology for Students of Education, 1924, p. 279.
- (一四) 伊藤朝雄、話し合ひ、學習の指導、昭和二十三年五月、教材研究
- (一五) 伊藤朝雄、右同
- (一六) Caswell, H. L., Education in Elementary School, 1942, p. 192.

第四 學習結果の考查

1. 考查の意義とその要件

考查の意義—考查の要件—指導方法の改善を目ざすし到達點を明らかにする—多面的、豫備調査との照合—継続的—児童生徒の協力—解釋

すでに述べたところで明らかのように、學習は目的に到達する活動であり、學習指導はある目的にこの學習を到達させようとする教師の児童生徒に對する・協力的な活動である。換言すれば學習も學習指導も目的に到達することを期待する活動なのである。そのためにわたくし達は教材を選び、指導方法をできるだけこの目的に合するように、また目的に到達し得るように種々な工夫をしたのであつた。ではこのような工夫をして指導をするというだけでその目的は當然達せられると考えてよいであらうか。

もちろん教材の選擇や構成が全く完全になされ、單元の構成が少しの缺點もないようにでき、児童や生徒の學習活動もまた些かの狂いもなくして學習が進行したとすれば、あるいは、その學

習の結果についてわたくし達は何の懸念をもたなくてよいかもしれない。しかし、事實においてこのような完全さを求めることはできないのである。従つて、わたくし達は、これについていつも懸念をもつことが當然であるのである。この懸念は晴らされなくてはならないものである。それによつてわたくし達は、教師としての責任がどれだけ果されたかを反省することが義務であるともいわれる。

このような反省は、わたくし達に、教材の選擇や構成において、その目的の設定において、また指導方法において何が改善されなくてはならぬかを示すだろうし、それとともにいまわたくし達の指導した児童や生徒の學習について、何を補い、どこに力を注いだならばその學習をより完全なものにすることができ示されるだろう。これによつてわたくし達は、自らの指導法を進歩させることができるし、また児童や生徒に對する責任を果す道を見出すことができるのである。

しかし、これと共に考えられることは、學習指導が、全般的にその進歩をもたらすためには、指導の事前における種々な研究と工夫とが大切であることはいうまでもないが、そのような研究や工夫は、たゞ理論的になされるといふだけでは足りないのであつて、そこに確實な事實上

の基礎を求めなくてはならないのである。そのような事實上の基礎は、指導の結果とその原因との相互關係の上にたつものでなくてはならないのである。この意味においても、わたくし達はいつも指導の結果をしらべその原因を考えて、これによつて學習指導の進歩をもたらすように努力することが求められるのである。

わたくし達は、このようにして、學習の指導において、その過去をふりかえつて將來を企て、これによつて教師としての責任を果すようにしなくてはならないし、またこれによつて學習指導の種々な問題を解決するように努めなくてはならない。こゝに指導結果の考査の意味がある。

evaluationといわれているものは、これを指すのであるが、近時これを評價とか、判定とかいう言葉で考えている人が多いが、評價というたゞその結果を評價するという語意が強く、これによつて考えるという意味が稀薄になるように思う、効果判定などという言葉もそうである。これは考査という語が舊來の試験のような内容をもつにおいがあるので、新しい言葉として工夫されたのであろうし、また evaluation という語の直譯としては適當であるともいわれるが、いま上にいつたような意味での evaluation の全體の働きを示すという點でどうであらうか。わたくしはしらべ考査、という意味の考査という語を、新

らしい意味において用いていきたいと思う。

このような考查は、経験的學習のような、教材をそのまま指導しない形の指導においては、殊に必要だといわなくてはなるまい。教材をそのまま與えるようなものは、指導するものの方にたとえそれが直ちに達せられないとしても、結果を常に確かめていくことが容易であるが、経験的な學習においては、そのようなことが直ちに確かめられないものがあるので、結果の考查によつてこれを確かめることが殊に必要であるのである。

學習結果の考查は、このような意味をもつものであるから、そこにその目的を達するめに、種々な條件が求められる。それらを一括してみると次のようなことがあげられる。

- (1) 考查はいつも、學習指導の改善を目ざすものでなくてはならない。
- (2) 考查は、兒童生徒の學習の到達點を明かにできるものでなくてはならない。
- (3) その意味において考查はいつも多面的になされなくてはならない。
- (4) 考查は、學習による變化を明らかにすることのできるものでなくてはならない。そのために、指導前の考查と照合される必要がある。
- (5) それと共に考查は継続的になされなくてはならない。

(6) 考查は、兒童生徒と教師との協力によつてなされなくてはならない。

(7) 考查はいつもその結果についての解釋が伴わなくてはならない。

いまこれらについて少しくその理由を考えてみよう。

まず、考查はさきによつたように、學習指導を進行させ、兒童の學習を進めるために行うものであるからそのような目的を果すような考查が行われなくてはならないことはもちろんである。教材は適當であつたか、學習活動は適當であつたかというようなことが確かめられ、その結果によつてこれを進歩させる根據になる資料が得られるようであつてはならないのである。だからそこにはいわゆる兒童や生徒の學習成績といつたものが出て来るのではあるが、それはむしろ副産物であつて、そのみを目的として考查を行うのであつてはならないのである。この意味で、學期の成績をさめるための考查や、兒童や生徒の勉強を刺戟するための考查や、まして生徒の怠惰を罰するような氣持でなされる試験は、ここにいう考查とは似て非なものといわなくてはならないのである。

考查が指導結果を確かめるために行われるものであることを考えれば、學習によつて兒童や生徒の到達したところを明らかにすることが考查の要件であることは、極めて明らかであるところ

である。たゞここで注意すべきことは、到達點を明らかにするというこのためには、その學習が何を目的として營まれたのであるか、その點をはつきりとさせなければならぬということである。單元といつたものについてみれば、その單元の目標とするところが明らかにされて、はじめて期待する到達點が明らかになり、その明らかであることによつて考查の方法も、結果の解釋も正しくできるのである。このような點からみて、考查すべきことは、すでに學習の指導にあつて事前に明らかになつていべきである。單元の計畫のうちには考查についての計畫が求められたのもこの意味にほかならないのである。この意味から、教師が思いつきによつて問題を提出したり、まして生徒のすきをねらつて問題を提出したりするような考查は、考查ではないのである。

この到達狀態を明らかにするということは、三つの點をさらに考查に要求する。それは、その到達點すなわち學習指導の目的には、たゞ單に知識のみにあるのではなく、態度や理解あるいは技能といつた多面的なものがある。到達點はこれらのいずれにも期待される筈であるから、考查は當然多面的になされなくてはならない。またその到達點は、その目的によつてどの學習にも期待されるのだから、全體の學習目的にわたつてなされなくてはならない。一學期に

一度の考查や、多くの目的についてその極めて一部分の問題による考查などは、この意味でまた到達點を明らかにするための考慮が拂われていないといわなくてはならない。

到達點を明らかにするには、いうまでもなく出發點が明らかでなくてはならない。そこに學習による變化が見られるための條件があるわけである。その意味において、考查は學習の事前になされる豫備調査を必要とするのであつて、それとの照合によつて到達點を明らかにするといつてよく、變化の如何がはじめて明らかになるのである。

この二つの事は、考查がいつも継続的に行われることを求めているといつてよい。單に一つの単元の學習が終つたときとか、ある教材の指導が終つたときというだけでなく、その事前に、またその途中において、種々な到達點についてその變化をみてゆくことが必要であり、またそれであつてこそ、指導方法をたえず改善して指導の効果をあげてゆくことができるのである。つぎに、學習結果の考查は、教師が指導方法を進歩させ、児童や生徒に對する指導の責任を果すためになされるのであるから、それについて、児童生徒も自らの學んだことを、明らかにするような態度によつて、これに協力することが求められる。また時としては両親もまたこれに協力することが求められる場合もある。——たとえば、家庭生活の態度の變化を考查すると

いつた場合の如き——これが従来みられるような、生徒はなるべく学習したかのように見せかけるように努力し、時には、カシニングによつてさえその場をつくらつていこうとするような試験では、到底その目的を達することはできないし、また両親がその子弟の成績をよくみせようとして虚偽の報告をするようでは、まだ考查の目的は達せられないのである。

考查はその結果によつて、学習指導のいろいろな問題を解決してゆこうとするものである。従つて考查によつて得た結果は、そのまゝでは意味が薄いのであつて、その結果はいつも教材や、指導方法や、学習活動と照合されて、そこに確實な解釋がなされることが、また缺くべからざることなのである。これが無ければ考查をする目的は達せられないといつてよい。

以上のようにして、指導結果の考查は、その目的とするところから考へて、指導による到達点を明らかにするように、そのために、多面的に、豫備調査と照合し、これを継続的に行うことが必要であり、その目的を達するために解釋が重要だということになるのである。オルセンが、考查の手續として、

- (1) 指導の目的とすることを具體的な形で明らかにすること、
- (2) 多面的に資料を得るようによつて考查すること、

(3) 結論を得ること、

(4) これによつて新しい計畫をたてること、
をあげているが、それらは、結局以上のよきな考查の要件として考へて來たことと、一致してゐるということが出来る。

2. 考查と指導目標

教材の目的から——単元の目標から——学習活動から——理科の場合の例。

すでに見たように、学習結果の考查は、直接には、児童生徒が学習によつてどれだけ變化したか、その現實の到達點がどこにあるかを明らかにすることであるが、これは當然、学習指導の目的にどれだけ近づいたかを明らかにして、そこから今後の問題を考へていこうとするものなのである。そのためにはすべてをこの目的とするところを基準として考へなければならぬ。ことに、その變化の状態を見るが、りになる問題の選定、考查のめやすに關しては、この目的を基準として考へられなくてはならぬものがあるのである。

この目的がどこにあるかを、最も究極的な形で示したものが、教育の目的であるが、それが

教科について示されたものが、それぞれの教科についての目標である。これらは、教育全體として、その教科の全體としての到達點のどのようなものであるべきかを示したものととして、考查をどのような目標とするかを考える上に、第一に眼をつけなくてはならぬところである。たとえば、社會科は、相互依存關係の理解、社會生活の態度、社會生活の理解のための技能ということをその目標として示しているが、これはこのような理解、態度、技能といつたことが考查において明らかにされなくてはならないことが示されているといつてよい。そこに考查の目標を考える場合の第一の基準がある。これに顧みることなく、知識だけを考查するというようであつたならば、それは考查の目的と離れたものといわなくてはならない。

かような教科の目的とするところは、考查をする際の最も大きい枠をさめるものであつて、考查の目標をさめる最も大きい規準といふことができるが、ここで氣のつくことは、それらが抽象的であつて、方向だけは示してくれるけれども具體的にどのような内容をもつていゝかが明らかにされていず、そのために具體的にどのようなことを考查すべきかをこれによつて考えることはできないといふことである。このような目標は、いわば究極の絶對的目標とも稱すべきものであつて、兒童生徒の到達すべきところは、それぞれその發達に従つて相對的なものが

考えられなくてはならない。それでなくては、いかなる考查をなすべきかが具體的には考えられないのである。

このようにして、わたくし達には、教科の目的とするところだけでは、考查の方向はわかるが、具體的なことはわからないのである。こゝに具體的な問題を考えるには、そこに内容的なものが具わらなくてはならないし、それを年齢に應じて要求の程度を考えなくてはならないのである。そこで、この具體的な考查のめやすを考える、根據として、單元の目標とその具體的内容とを考えることが必要になつてくる。たとえば、社會科の相互依存についての理解ということとは、通信という内容によつて、また自然と人間との關係についての理解ということとは、自然との關係における安全生活という内容によつて、それが單元に含まれる形において、具體的な考查のめやすをさめる基礎になるし、これらについてのその學年の兒童の發達に照し合せて、その相對的な到達點がどのようなべきかが考えられ、ここに考查の具體的な一つのよりどころが得られるのである。

しかし、ここでこの内容によりどこを求めて考查の目ざすところをさめようとする場合、なお考えなくてはならないのは、兒童や生徒のもつていゝ具體的な理解は、その學習活動に即

してなされているので、最も具體的なものは、この學習活動を考えなくてはならないということである。同じく理解の如何を見る場合にもこの學習活動がいかなるものであつたかということによつて、考查のめざすところが多少とも異なるものがあるのである。

このようにして、考查の目標は、教科の目標を最も大きい枠として、単元の目標を考え、その内容を見て、さらにその内容が學習活動として具體的にどのような形で學ばれているかを考へる。そしてその到達點を児童や生徒の發達に照し合せて、相對的な適切なものを考へる。このようにして、問題を作成の根據が具體化するのである。これはすなわち教科課程に即して問題を作成するというにほかならない。

このような考查の目標がさまじり、具體的にどのような點を、どのような内容とともに考查するかとさまじれば、そのあとは、たとえば理解については、完成法とか、排列法とか、訂正法といつた方法で、態度については記述尺度による評定によつてという風に、具體的に考查の方法を考へることができるのである。

いま以上のことについて、これを具體的にするために理科の場合をとつて考えてみよう。

まず、理科の考查の目標を考へるのにあたつては、その最も大きい枠、すなわち、考查の方

向の規定として、理科の指導目標を明らかにしなくてはならない。この理科の指導目標としてわたくし達は、科學的知識、科學能力および創造の態度といつたことをあげてみる事ができる。それは理科の指導が、科學的な原理と應用についての理解と知識を得ること、科學的にもごとを處理することのできる能力を養ふこと、および、物事に對して科學的な創造の態度が求められているので、理科の考查は、これらの點に、その根本的な見地を見出さなくてはならないことを示しているといつてよい。

けれどもこれだけでは、具體的にどういうことをめざして科學の原理と應用との理解や知識を見ることができるか、どのようなめやすで、科學的な處理能力を見ることができか、わかないのである。このめやすを考へるには具體的な内容に即して考へなければならぬ。ここにわたくし達はもう一段進んで、單元についてこれを考へてみなくてはならないのである。これをいま、かりに八年の單元二にあげられている「からだはどんなに働いているか」についてみると、その目標は、榮養についての理解、身體構造の理解ということがあげられている。ここで科學的な理解知識が、榮養の知識、榮養についての判断、身體構造の理解というように具體化され、さらにこれらについて觀察する態度、研究的な態度、その生活において實踐して

いく態度といつた、科學的能力や科學的な創造の態度の具體的なものがみられる。わたくし達は、ここに考查がどのようになさるべきかについて一步具體的なめやすを得ることができているのである。

このような要求は、八年においては、生徒がすでに青年期に近づきつゝある事實から考えて、相當に原理的な理解を求めることができるし、観察もある程度に精緻で論理的であることが求められる。またその研究態度のようなものも、讀書や記録によつて、ある程度まとまつていることも要求されてよいであろう。もちろん、このようなことは地域地域の生徒の實情で異なるものがあるのではあるが、ここに考查がどのようになさるべきであるかについてさらに一步具體的になつて來るのである。

けれどもこれをさらに具體的に、身體の構造について、あるいは栄養について、生徒の理解をどのようなことによつて考查するのが適當かと考えると、そこで尙具體的にその學習活動を見なければならなくなる。たとえばここに、その活動の一つとして毎日の生活について疲労したとき、運動したときの食物の攝取について調査して、そこから、生活のためのエネルギーについて考えるような活動をしたとすれば、栄養の問題はこの食物とエネルギーとの關係の理解

についてみるのが、まず考えられるのである。そしてそこに、これを観察する態度も見られなくてはならないし、そのような具體的な活動に即して、観察能力も見られるのでなくてはならないのである。

こうして、食物とエネルギーの關係は、完成法のような方法で、態度や能力に關してはそれらの具體的な生活場面に即した記述尺度によつてこれを評定するというような方法が考えられるようになるのである。

3. 考查の方法

速記的方法—要點記録—記録表—日記—製作品、報告—記述尺度法—質問—テスト—方法の一般的注意

以上によつて、わたくし達は、指導の結果を考查する場合、その目標をどのようにして規定するかについて、明らかにすることができたかと思う。わたくしは、そこで、多少方法的な點にふれたのであるが、この方法は、完成法とか訂正法といつたテストのようなもの、あるいは記述尺度といつたものだけがそれであるのでなく、なお多くのものをあげることができる。わ

たくし達は、考査の目ざすところに従つて、これらの方法の適切なものを選んで、そこに児童や生徒のいろいろな到達點を明らかにすることに努めなくてはならないのである。

いまこれらの方法について簡単に述べてみよう。

(1)、速記的に記録する方法 學習の結果を窺う場合、児童や生徒の行動をそのまま、記録して、これによつてこれを考査する必要のある場合がある。たとえば、児童の會話の發達とか、話し方の發達を見ようとしたり、遊戯における児童の社會共同の態度の如何を見ようとする場合がそれである。このような状態を詳しく見ようとするれば、たゞその傍で觀察して、「だいぶ伸びた」といつた感想のようなものでは、さきによつた到達點を明らかにするものとはいわれな

い。どうしてもその話しや、行動をそのまま、速記的に記録する方法をとることが必要である。これは時として、要點記録や記述尺度のようなもので、觀察點をきめておいて、記録するといつた方法にかえることもできるが、児童の生活の状態を知ろうとするとき、この方法でなければできない場合もあるのである。そして、これが完全な形でなされれば、考査の方法として價値の高いものである。

(2)、要點の記録 いま述べたような、ありのままをすべて記録する必要のない場合に用いる

方法で、豫め觀察すべき要點をきめておいて、——その要點は考査のめざすところによつてきめるわけである。——その點について觀察の結果を記録する方法である。學習活動について、その積極性とか、正確さとか、忍耐とかいつた點について記録するとか、話し合いの際の發言内容とか、發言の態度とか、言葉遣いとかいつた點について記録するという類である。

(3)、記録表 この方法はいま述べた要點記録よりさらに簡単なもので、豫め觀察點を定めて、全児童についてそれを記録する表を作るのである。もちろんこの要點も考査の目ざすところによつて定めるわけであるが、これについてその積極的な現われ、あるいはその現われない時、それらを印して表に記入する方法である。時としては、児童や生徒自身でこのような表を作つて記録するようにして、その状態を考査することにも用いることもできる。これは、ある種の行動をしたかしないか——たとえば朝の挨拶をしたかしないか、食前に手を洗つたか洗わないか、話し合いの時に發言したかしないかというような——といつた簡単な記録をとるに適するものであつて、複雑な状態について、ことにその質的な記録を求めるといふ場合には用い難いのである。

(4)、日記 児童や生徒に特に考査の觀點から必要な生活の日記を記させて、これを調べる方

法である。たとえば勤勞についての日記とか、遊びについての日記とかいうものがそれである。しかし日記は、たゞその問題だけを提示して記させるのでは、観察したいと思う要點を逸したものに易い。そこで、この方法による場合には、その観察したいと思う要點について、これを豫め記入する欄を設けて、その要點によつて生活の記録をするような用意が必要である。

(5)、製作品、報告の調査 工作や、圖畫、作文などの児童や生徒の作ったもの、あるいは調査や實驗、あるいは観察の報告を調べる方法で、これはすでにこれまでも調査の方法として多く用いられて來たものである。これらの製作品や報告のようなものは、一つの全體としての關連した多くの面をもつているので、たゞそれを漫然として見ただけでは、その状態の如何を確かめることは困難である。これが従來このようなものについての観察評定が主觀的になつて、如何なる信頼性をもつべきかが疑われた原因であつたのである。もちろん報告のよゝなものはその報告において、調査され報告されなくてはならない要點があるのであるから、これらについてそれをつきとめていく必要があるのであるが、種々な作品についても、調査すべき點を、さきによつたような調査の目ざすところによつて定めておいて、これらについて調査するよう

にしなければ、考查の目的を達することはできない。そしてこの要點要點についてその到達點を評定するには、次に述べる記述尺度によること、比較的客觀的に、考查の目的を達するに近しいことができるであらう。

(6)、記述尺度法 いまいつたように、観察し考查しようとするものが、工作の作品とか、圖畫とか、あるいは歌唱とか、いつたような複雑な内容が一體をなして示されるようなものは、たゞ漠然として見ていたのでは、その状態を確實にとらえることが困難である。そこで、それらについて考查すべき點を定め、これについてどのように観察すべきかをきめておいて、それらの點の評定する尺度を、たとえば、描かせたもの、形について

- A、形が正確でよく實物を描いている。
- B、形は大體正確で實物を大體示している。
- C、多少不正確なところもあるが、大體實物を示している。
- D、かなり不正確なため、實物があまりよく示されていない。
- E、非常に不正確で、全く實物を示していない。

といつた尺度を適當にきめて、それによつて評定するのである。

このような方法は、児童や生徒の報告や、学習活動の状態、いろいろな態度などを考查していくのにも用いられ、その適用の範囲は極めて廣いのであつて、考查の方法としては重要なものといふことができる。

(7)、質問法 児童や生徒に對し、家庭に對して、考查すべき種々な點について、質問を作つてこれに對する答によつて考查をしようとする方法である。この種の質問は、これまでの考查でも、問題を出してそれに答えさせるといふ方法として多く用いられて來たともいわれよう。しかし、それらにおいては、方法として多くの問題をもつていたのであつて、それはまた質問法の問題として一應考えておくことの必要なものが少くない。いまその主な問題となる點について述べておくこととする。

質問は、それがいろいろにとれるような形をとつてはいけない。その答えるところが、はつきりと一義的に理解できるようになくてはならないのである。これはまたその質問の求めるところが具體的に示されていなくてはならないことを要求しているといつてよい。種々な意味にとれたり、抽象的で要點がどこにあるかわからないような質問は避けられなくてはならない。そしてその表現がやさしくなくてはならないことはいふまでもないことであらう。

つぎに質問は、一つの質問に多くの答を要求するようなものであつてはならないとされる。

一つの質問は一つの考に向けられるように作られる必要があるのである。そしてその答はできるならば、印しをつける、○をかくといふ程度でできるようにして、豫めその答を豫想してそれをならべておくことが大切である。複雑な答を記すようなものは、報告を見るようになつて、その評定が困難になつて來る。答を書き記す必要のある場合でも、それはできるだけ簡単に記すことができるように質問がつくられなければならないのである。

なお、質問は一度に多くを課することは避けらるべきだとされている。ことに両親に對する質問のようなものはこの事が最も大切であつて、そうでないと回答は返つて來なかつたりその答がよい加減になつて、信頼できないものになるおそれが多いのである。

(8)、テスト 學習結果の考查において、テストの方法は最も廣く用いられている。この方法については、學習指導要領一般篇に記されてあるので、ここでは、その説明は略することとしよう。たゞ一二これについて注意すべき點をあげてみると、まず、テストはすでに知られているように單純なことを考查するに適しているので、複雑なこと、とくに質的ともいつてみるのできるようなものを目ざす考查には不適當な場合が多いのである。だから考查の目的によつ

て、この方法をとるべきか否かをよく吟味してこれを用いなくてはならないのである。またテストの問題を構成することは、一つの技術があるのであつて、そのためには考查しようとする點をその形式によつてよく調べることができるかどうか、豫めその答を豫想して、その答によつて、このように答えたとしたらどう判断するか、また別の様に考えたとしたらそれをどう判断するかを考えて、その問題の作成にあたらなくてはならない。

以上のような考查の方法は、これをさらに廣くあげれば、なお、自己評定の方法とか、面接といったものもあげられるのであつて、極めてその種類が多いのである。およそ兒童調査などの方法はすべて考查の方法として用いることのできるものがあるのである。わたくし達はさきに述べたように、まず、考查の目ざすところを、教科の目標、単元の目標などから考え、これを具體的にその指導内容や學習活動から、どのような方向で、どのような内容について考查すべきかを定め、その考查の求めるところによつて、方法として適切なものを選んで考查することが必要である。そしてその際、これらの方法は互に相補つてその目的とするところを多方面から明らかにするように、相關連して種々な方法がとられるように工夫するのではなくてはならない。たとえば個々の知識は、テストのうちでも簡単な再生法とか、眞偽法とかいうような方

法で考查し、その関連、理解については、完成法のようなものを用いるとか、あるいは、報告などで考查するというような総合的な方法が用いられることが大切である。そしてこれらをたえず、工夫して、實行することで、この種の考查方法について技術的な熟練に到達することが大切なのである。

4. 考查結果の觀察と指導法の反省

考查の結果—種々な原因—學習能力の不足—學習活動の不適切—成功の記録—次の単元の計畫

以上のような方法を用いて考查をすることによつて、わたくし達は、そこに何らかの結果を得ることができる。テストにおいては、點數が得られるよう、評定尺度によつては、各尺度段階の人員が得られよう、また、要點記録や、記録表のようなものによつては、それぞれの記録の概括的なものが得られよう。そこに學級全體の學習結果の傾向が示されると、もに、個人個人の學習結果が示されることとなり、これを豫備調査や、その學習に先だつ學習における考查の結果と比べることによつて、その學習の效果を知ることができるのである。たとえば、科學的態度について、

	A 學級 3(名)	B 學級 5
論理的に精緻である。	7	5
やや論理的に粗である。	15	15
論理的處理が困難である。	10	15
全く論理的處理ができない。		

論理的處理が困難である。

全く論理的處理ができない。

といった評定尺度の結果を得るようなこともあるし、生活習慣についての記録によつて、

いつも食前に手を洗うもの、

30(%)

時々洗うもの、

50(%)

全く洗わないもの、

20(%)

といった記録を得ることもあろう。

これらの學習による到達點は、學習指導の種々な問題に示唆を興えるものがある。それは時として教材が困難であり過ぎることを示す場合もあろう。時としては學習活動の不適當であることを示す場合もあるであらう。たとえば、前掲の科學的態度についての記述尺度による評定の結果のようなものは、何れの學級でも、その問題についての論理的な處理が困難であることを示している。もしこのような場合があつたとすれば、それはおそらくそのような要求に無理

があるのであつて、そこに教材あるいはその単元の目標に困難のあることを示しているということができよう。しかしまたこのような結果は、學習活動についての記録と照合することによつて、誘導された學習活動が不適當であつたということが結論される場合もあろう。かようにしてわたくし達はこれらの結果を、その原因とする點について究明してみることによつて、そこに結果として得たところについての解釋を得ることができるのである。

これらの結論を得ることができれば、さらにこの結論についての反省が、教科課程の改善に、あるいは次の単元の指導についての計畫に、問題を進めさせるようになるのである。

さて、考査の結果が、學級全體において進歩を示さなかつたということを示すことのあることは、いま述べたようであるが、その原因について、學習の進行において、児童や生徒の學習活動の推移が困難であつて、推理の困難がそこに示されたり、あるいは運動の調整力の未發達が示されたり、また児童が全體として自己統制が困難であることが示されたりすることから、學習の困難を推定させる場合があらう。これらは、教材が児童・生徒の學習能力を超えていることを示すものであつて、教材の不適當を判断させるものがある。このような場合には、この種の教材が、その學年のその時期の児童の學習から除外されなくてはならないのである。たゞ

これがある特定の個人に示されるところであるとすれば、それは、その個人の問題として、これに適当な教材をもつ教科課程を考慮しなくてはならないことを示すものであることは、いふまでもあるまい。

つぎに、考查の結果において、学習の進歩が示されない場合、これを学習活動についての記録と参照して、それが興味がもたれず、不活潑であることが示された場合、その不活潑が、児童や生徒の学習能力に原因しないで、学習活動それ自身に問題があるとみられる場合がある。この不進歩の原因が学習能力によるか、興味のないことによるかは、その判断がしかく容易でないかもしれないが、能力の未発達による場合は、智能の高い児童だけが活動することであるであろうし、興味のない場合は興味に個人的な差異のあることから、智能の如何に拘らず、ある児童だけが活動することからわかるであろう。——時とすれば全體が興味のないこともあるが、それは学習能力の不足に原因するように智能の高い児童だけが活動するということはな

50

学習活動の不適當ということは、このような活動が単元の計畫でとりいれられたことに、誤りがあつたということができるのであつて、そこに單元計畫の改造が要求されているというこ

とができるが、それと同時に、時としては誘導の方法の不適當であることもあろうし、また教具の不足、設備の不完全に原因することもあろう。つまりこれらは、その活動場面の構成のいづれにその原因があるかをつきとめて、その點についての改善が要求されるのである。

これらにおいて、わたくしは不適當な場合すなわち学習の不振が見られた場合のみについても、いつたのであるが、もちろん学習が期待通りに、あるいはそれ以上に進んだ場合についても、注意を怠ることはできない。そしてそれらについては、いつも記録して、教材の構成や単元の構成にこれを参考することが、教科課程や指導方法を進歩させる上に缺くべからざること、い

わなくてはならない。

さて、このように、学習の豫期通りに進歩した場合、それは次の単元の發展を、また計畫に従つて進めることができるが、豫期に反して不振である場合には、いま進行中の単元の學習において、またこれから學習する単元の指導において、それについての再學習の機会が興えられよう計畫しなくてはならないであろう。これは困難なことである。というのはすでに計畫された單元は、そこに一つの發展の系列があつて、目的の多少とも異なる學習活動を挿入するといふことは、できないことが多いからである。しかし、それにも拘らず、これは、なされなくて

はならないところである。もしそのようなことがなければ、その後の単元の学習に支障を來すことも考えられるし、児童や生徒の学習を期待する水準にまで發達させることなしに終ることになるのである。

このためには、時としては新しい單元を設定して、これによつて学習を進めるように工夫されることも考えられるし、その後には指導される單元に一つの機縁をつくつて、その学習に發展するような誘導をすることも考えられるところである。

以上は、學習結查の考査に關する問題について、一應その所在と、それについてたどるべき道筋について述べてみたのであるが、考査は、さきにもいつたように學習指導の進歩のために缺くべからざるところである。しかもこゝに學習指導の問題は、全體として、總括されて吟味されるわけであるから、指導結果の考査によつて、すべて學習指導の問題が反省されることになるのである。従來わが國の學習指導はこの結果の考査を粗略に取扱つていた趣が濃く、そのためにその進歩があつたといつてみる事ができるのである。今後は、このような考査の方法を進歩させるよう努力すると同時に、これによつて學習指導の全體の問題に検討を加えていく態度によつて、その進歩をはかることが切望されるのである。

4	索 引		
共同學習の——	199	豫想	127, 184
模倣	153	豫備調査	105, 226, 24
問題の意識	127		
		ラ 行	
		理論的究明	5
		練習	130, 170—
		——問題	173
		——の配分	174
		レオナルド	57
		ローリソン	151
ヤ 行			
誘意性	145		
遊戯	148, 234		
要點記録	234		
用具教科	89		
餘暇生活	70		

—の深さ109
 間接的—111
 —の組織114
 —の心理性116
 抽象的—112
 —の論理性116
 教師の立場22
 共同学習118—
 共同作業124, 180, 198
 共同の精神123
 共同調査124, 198
 興味100, 103, 144
 —の生活場面148
 獲得的—158
 生得的—158
 既有知識137
 勤勞178
 クライム166
 グループ186, 163
 —の人員200
 —の構成201
 —リーダー202
 経験43, 100, 137
 —的背景103, 128
 經驗的學習164—
 劇198, 202
 —的活動186
 現實社會18, 32
 —の要求19
 コーア, カリキュラム72
 效果判定221
 好奇心147
 考査219
 —の目的230
 個人差81, 142
 個性82
 コース, オブ, スタディ54

サ 行

作業177, 202
 算數教材107
 視覺教育161
 試驗223
 刺戟條件147
 思考140
 試行129
 自己表現157, 186
 自主的精神122
 質問150
 —法238—
 實驗181—
 —觀察の誘導184
 指導10
 —法57, 86, 245
 —前の考査222
 —結果57
 —の研究220
 兒童中心39
 兒童の會話234
 —山村の—36
 —生活の發達56, 179
 支配10
 自發心123
 社會に—適應13
 —化13
 —の變化30
 —の形成者46
 —的要求12, 47, 92
 —的共通性96
 —的領域33
 —的活動186
 —生活72
 —生活の發展98
 —共同の訓練189
 社會科78—
 ジャツド40
 蒐集154
 主觀的解決の體系127
 獎勵162

自由—の尊重27
 —放恣27
 自由研究81—
 新教育指針16
 生活—領域212
 —記録236
 —の主題211
 —場面135
 —中心40
 數學教材95
 推理的學習126
 製作品236
 生得的興味158
 責任178
 相互共同の態度199
 綜合授業71
 ソース, ユニツト215
 想像153
 —畫154
 速記的記録229

タ 行

對話186
 單元213
 —の目標240
 作業—217
 —計畫243, 244
 —の構成215, 245
 地域社會29
 —の立場56
 知識51
 —の傳達8
 智能128, 140, 201
 —と學業成績101
 中學校49
 中心教科89
 抽象的教材112
 聽覺教育161
 調査181, —202

—の條件186
 直觀教育142
 直接的教材17
 訂正法233
 テスト239—
 デュウイ147, 164, 166
 討議190
 都市の兒童36, 143
 —の教育34

ナ 行

内容教科88
 日記法235
 農村—の教育34
 —の兒童34

ハ 行

話し合い124, 190, 198
 —の結論197
 —の指導計畫192
 —の發言196
 —の問題191
 —の用意195
 ハラツプ107, 169
 必要性134
 評價221
 フリーマン126, 166
 文化財17, 93
 報告236
 ホブキンス19, 40, 93, 85

マ 行

見取圖154
 村田好道135
 メイブ169
 命令123
 目的の意識127

索引

ア 行

アカデミフク.....21, 65, 73, 134
 アダマール.....166
 暗誦.....167
 石山修平.....89
 イヴアリエーション.....221
 伊藤朝雄.....193
 一般理科.....63, 64
 意欲.....130, 133, 144
 ヴォシバーン.....102
 應用問題.....173

カ 行

海後宗臣.....88
 科學的態度.....81
 畫一的指導.....38
 客觀的解決體系.....129
 學級經營.....8, 10
 學業成績.....145
 學校教育法.....48
 學校經營.....8, 10
 學習活動.....175—
 —の發展.....210
 學習の素地.....100, 128, 136
 學習能力.....100
 學習指導の地盤.....28
 學習指導要領.....42, 53, 57
 學習成績.....223
 學習指導の改善.....222
 家庭科.....79—
 カリキュラム.....42, 54
 —の改善運動.....55
 コーア.....72

環境.....35, 56
 地域的.....35
 —の調整.....100
 觀察.....181—
 關心.....134
 完成法.....233
 記憶.....205
 技術.....51
 基礎過程.....51
 基礎的修練.....88
 疑問.....150
 脚本.....188
 キャスウェル.....54, 60, 207
 教育 靜的.....19
 動的.....19
 —の目的.....23
 教育基本法.....1, 16, 31, 48
 教科.....43, 84
 —の構成.....60—
 —の目標.....85, 240
 —の相互關連.....88
 基礎.....90
 教科課程.....42, 56
 經驗.....44, 206
 教材.....44, 53, 207
 科學的.....61
 廣範圍.....63
 生活領域.....65
 —の改善.....243
 教科書.....58
 教材.....43, 56, 204, 243
 —中心.....58
 —的選擇.....86, 92, 160
 —の構成.....91, 245
 —の最低要求水準.....97
 —の廣さ.....109

昭和二十三年九月一日印刷
昭和二十三年九月五日發行



學習指導の基本問題

定價百八十圓

著者 青木誠四郎

發行者 三浦捷一
東京都千代田區神田錦町一ノ七

印刷者 佐藤儀三郎
東京都中央區淺草町三ノ八

發行所 株式會社 有朋堂
東京都千代田區神田錦町一ノ七
電話神田(25)二二八〇

—多田彌木所製本—

1
7887



終

1