

# 我が国の戦後教育史における学習指導過程の特徴

## Characteristics of Teaching Process in Japanese Post-War Education

早坂 淳\*

Jun HAYASAKA

### 1. はじめに

教育方法学では、授業の形態あるいは授業の展開の仕方を指して学習指導過程とよぶ（長谷川，2008）。これまで我が国の学校教育では実に様々な学習指導過程が実践されてきており、それぞれの学習指導過程についての研究的知見が教育方法学において蓄積されてきている。とはいえ、それらの知見は学習指導過程を個別的に扱ったものであり、学習指導過程の全容を提示し、それぞれの学習指導過程がどのような特徴の相違点を備えているのか、あるいはそれぞれの学習指導過程がお互いにどのような影響を及ぼし合っているのかについて言及する網羅的な研究は必ずしもなされてきているとはいえない。

それゆえにか、「学校教育において用いられるべきはどの学習指導過程か」という問いは、時として激しい教育イデオロギーの論争へと発展することがある。個別的に研究された学習指導過程がその優劣を争ってしまうのである。どちらの学習指導過程がより「正しい」のかという問いの立て方は、教育実践を想定した議論では適切とはいえない。教育実践を前提として教育方法を議論する際に問われるべきは「正しさ」ではなく、むしろ、それぞれの学習指導過程の持つ暗黙のイデオロギーを顕在化させることを通して私たちが無自

覚にどのイデオロギーやパラダイムに依拠して議論をしているのかを明らかにすること、言い換えれば、私たちが教育実践を建設的に議論をするための土俵づくりこそであろう。そのためには、これまで我が国で個別的に実践・研究されてきた学習指導過程を概括し、一つひとつを全体の中に位置づけることによって、それぞれの学習指導過程の特徴を相対化することが求められよう。

本稿では、我が国の戦後教育史において、これまでどのような学習指導過程が実践されてきたのかについて明らかにした上で、学習指導過程を複数の二項対立的概念軸を用いて分類することにより、それぞれの学習指導過程がもつ特徴の相違点を明らかにすることを目的とする。

まずは次節（第2節）において、我が国で実践されてきた学習指導過程の変遷をたどり、その全容を概括しよう。その上で、次の節（第3節）において、学習指導過程を分類してそれぞれの特徴を明示しよう。

### 2. 戦後における学習指導過程の変遷

「一人の教師が児童・生徒の集団に対して知識や技術を教えること」というのが授業についての一般的なイメージではないだろうか。この授業形態（いわゆる一斉教授型授業）は、授業がとりうる形態の一つにすぎない。実際に、これまで我が

\*社会福祉学部講師

国の学校<sup>1</sup>では、様々な形態の授業が実践され、それぞれについて研究が重ねられてきた。

早坂(2010)は、我が国の戦後教育において実践された学習指導過程のうち、代表的な八つを以下のようにまとめている。

- ① 問題解決学習
- ② 系統学習
- ③ プログラム学習
- ④ 発見学習
- ⑤ 範例学習
- ⑥ オープン教育
- ⑦ 完全習得学習
- ⑧ 総合学習

ちなみに、学習指導過程が教室での具体的な授業実践の形態を示す用語である一方で、学習指導過程における教授の方法や学習のあり方を学問的・理論的に検討したものを教授・学習理論とよぶ<sup>2</sup>。

本節では、上記八つの学習指導過程について、それぞれが依拠している教授・学習理論を概括しながら、我が国の戦後教育史の時系列に沿って順に見ていこう。

## 2-1. 問題解決学習 (Problem-Solving Learning)

我が国における戦後の教育は、教育使節団<sup>3</sup>の出した二度の報告書に基づき、GHQの指導のもとで再出発をした。戦前・戦中の教え込み教育の批判や反省から再出発した戦後教育は、それまでの教育からできるだけ距離をとることが第一に目指された。その再出発の方向性を特徴付ける点をいくつか挙げれば、戦争の教育から平和の教育へ、全体主義の教育から民主主義の教育へ、そして国家中心の教育から子ども中心の教育へ、となろう。ここでいう子ども中心の教育とは、戦後間もなく告示された1947年(昭和22年)の『学習指導要領 一般編(試案)』にもその記述が見て取れる(文部省, 1947)。すなわち、「学習が十分な効果をあげるには、児童が積極的にみずからこれを学ぶのでなければならない」。これは戦前・戦中に主流であった教師による教え込みを改めて、児童・生徒(以下、生徒)を中心に据えて教育を組み立て直そうとする意思表示であった。

生徒主体を理念に掲げた学習指導過程はいくつか存在するが、戦後の学校教育にまず登場したのが問題解決学習である。問題解決学習と一斉教授型授業とが大きく異なる点は、授業で扱う知識の捉え方や考え方である。

一般的な一斉教授型授業では、知識は教師から生徒に受け渡されるものとして扱われる。教師はできるだけ生徒が受け取りやすい形で知識を差し出し生徒はできるだけ過不足なくその知識を受け止める、といったことが両者に期待されている。したがって、教師から発せられる知識を媒介として教師・生徒間関係が構築されるために、生徒は必然的に受け身的な役割を担わされることになる。

その一方で、問題解決学習では、知識は教師によって与えられるものとしては扱われない。教師が生徒に与えるのは知識ではなく問題(あるいは課題)である。教師から与えられたその問題をどのように解釈するのか、その問題にどのような手段と手順を用いて接近するのか、その問題をどのように解決し、そして問題解決に至ったプロセスをどのように評価するのか、といった一連の学習過程の全てが生徒の主体性に委ねられる。問題の解釈から解決に至るプロセスにおいて、生徒はそれぞれが独自の仕方知識を自分の内部に構成するのである。

すなわち、問題解決学習においては、「正しい」知識の獲得にはそれほど大きな重みづけがされない。むしろ、「正しい」知識を獲得しようと奮闘する過程で、事前に想定していなかった別の何かを獲得することが重要とされる。

問題解決学習の具体的な形態としては、一般的に「プロジェクト型の単元学習」と「問題型の単元学習」との二つが挙げられる。プロジェクト型の単元学習に基づいた学習指導過程では、教師はまず、生徒の興味・関心・必要からある特定の社会生活場面を設定する。例えば、おもちゃに興味のある生徒に対しては仮想的な玩具店を経営する設定を与え、動物に興味のある生徒に対しては仮想的なペットショップを経営する設定を与える。そして、そこで生じる目的(玩具店やペットショップの経営)に沿って様々な作業(玩具やペットの調達方法やその販売・広告方法など)を計画し、その展開の中に学習を企図するのである。

プロジェクト型の単元学習の背景にはデューイ (Dewey, J. 1859-1952) の後継者の一人であるキルパトリック (Kilpatrick, W.H. 1871-1965) が提唱した理論がある。キルパトリックの理論は「プロジェクト・メソッド」(project method) とよばれる (Kilpatrick, 1918)。プロジェクト・メソッドは、生徒が自ら学習の目標を設定し、学習遂行のための具体的な計画を立て、それを遂行し、結果を反省的に考察するという一連のプロセスで展開される。

一方で、問題型の単元学習とは、社会生活において実際に生じている問題を自身の問題として捉え、その現状認識や解決に向けての調査・考察を通して学習を企図するものである。例えば、地球温暖化の現状とその解決方法や少子高齢化の現状とその克服すべき課題などが実践例として挙げられる。

プロジェクト型と問題型の単元学習のどちらもが、生徒の興味・関心・必要から出発するところを共通としており、問題解決学習における教師の役割は補助的である。ここには、デューイを中心とした進歩主義教育や経験主義教育の思想が強く影響しているといえる。

以上のように、問題解決学習は知識の伝達に重きをおかない。それどころか、問題を解決するためのあらゆる方策を生徒に委ねるために、同じ教師が同じ教室で行う授業であっても、学習する量や質は生徒一人ひとり異なってくる。何を学習するのかは生徒によって異なるが、そのこと自体は問題とされない。むしろ、個人化された学習を積極的に推奨していくところに問題解決学習の特徴がある。

## 2-2. 系統学習 (Systematic Learning)

教え込み教育・注入主義教育へのアンチテーゼとして登場した問題解決学習は、戦後の教育改革の流れの中で生徒主体の教育方法として大変もてはやされ、多くの教師たちによって実践されることとなった。しかしながら、昭和30年を前後として生徒の基礎学力の低下が問題視され始めると、問題解決学習に否定的な立場をとってきた論者たちからは、問題解決学習が安易な児童中心主義として「はいまわりの経験主義」であるとの批判が噴出し始める。基礎学力の向上が声高に叫ばれる時

代の文脈に後押しされて、改めて系統学習が見直されるようになった。

系統学習とは、学習内容を段階的に配置し順序立てて生徒に学習させる指導方式のことである。系統学習では、生徒はまず基礎的な内容から学習を始め、そしてそれを徐々に応用的な内容に発展させていく。教育課程の基準である学習指導要領も、基本的には系統学習の考え方に基づいて編成されている。

系統学習では、学習内容を段階的に配置している学習指導要領に基づき、単元ごとの授業計画を作成するのは教師であり、かつ授業計画で設定した目標に従って何を生徒に学ばせるのかを意識して授業を展開するのもまた教師である。すなわち、系統学習を用いた教育の主体は教師となる。生徒に求められることは教師から計画的に受け渡される知識を過不足なく吸収することであり、その結果は試験等を用いて教師によって確認され評価される。この点において、教師が主体となる系統学習と、生徒の学習を教育の中心に位置付ける問題解決学習とは、対極の位置を占める教師・生徒間関係を前提としているといえよう。

系統学習のメリットは、学問・科学・技術の成果としての知識を短期間に子どもに習得させられることである。たとえば数学はその起源を紀元前約七万年に確認できるが<sup>4</sup>、系統学習を用いて段階的に教授すれば、数学が発展に数万年を要した内容を生徒は中学校卒業までのたった9年間で学習することができる。このように系統学習にはメリットがある一方で、デメリットとして、教えられる内容がその時点での生徒の興味・関心・必要とは必ずしも合致しないために、生徒による主体的な学習が成立しにくく、教師による価値注入的指導に陥りやすいということが挙げられる。

## 2-3. プログラム学習 (Programmed Learning)

上述した系統学習は、一般的に一斉教授 (simultaneous instruction) 型授業 (一人の教師が複数の生徒に一斉に行う授業) の中で展開される。一斉教授型授業は生徒の能力差・個人差に対して個別に対応することが難しいために、理解の速い子は授業の流れの中で待たされ、理解の遅い子は置いていかれるということが必然的に生じる。

これは、一斉教授型授業のもつ教授者と学習者の量的な非対称性に原因があるとされる。プログラム学習は、一斉教授型授業のもつこの課題を乗り越えようとするものであり、その点に大きな期待が寄せられた。

プログラム学習は、「学習の個別化」をテーマに掲げ、昭和30年代中盤に我が国の主に小学校に導入された学習指導過程である。プログラム学習では、生徒に向き合うのは教師ではなく学習のプログラムである。提示された学習のプログラムに沿って生徒一人ひとりがそれぞれの学習速度で、あるいはそれぞれ異なった学習プロセスを経て学習を展開することが可能となっている。すなわち、同じ教室にいる生徒であっても、取り組んでいる学習が一人ひとり異なることもありうる。これを「学習の個別化」とよぶ。

すなわち、プログラム学習は、学問・科学・技術の成果としての知識を短期間に生徒に習得させられるという系統学習のメリットを残し、かつ生徒への個別的な対応を可能にすることができる学習指導過程である。

プログラム学習は心理学の行動主義の理論に依拠している。行動主義心理学とは、1912年にワトソン (Watson, J.B. 1878-1958) が行った「行動主義者から見た心理学」という講演が始まりとされている。それまでの心理学で中心的役割を果たしていた内観 (自己観察) 法を批判して、外から観察可能な客観的データのみを研究の対象とすることにより、心理学も物理学などの自然科学と同等の科学的地位を獲得できると信じられていた。行動主義心理学の立場をまとめると次のようになる。

- ① 外から客観的に観察可能な「行動」を研究対象にした。
- ② 意識・意志などの心的現象を行動の説明原理に用いることを否定した。
- ③ 外から客観的に観察可能で操作可能な刺激 (Stimulus) と、それに対する反応 (Response) との連合で行動を説明できるとした<sup>5)</sup>。

その後、心理学の主流の地位を得て行動主義心理学は隆盛を迎えるが、それが学習指導過程として結実するには1950年代にスキナー (Skinner, B.F.

1904-1990)<sup>6)</sup> が設計原理を提唱し改良したティーチング・マシーン (teaching machine) の登場を待たねばならない<sup>7)</sup>。ティーチング・マシーンとは、コンピューターではなく、その内部に一連の質問が記録されている機械仕掛けの箱である。プログラム学習において、生徒は一人一台のティーチング・マシーンと向かい合い、教師の補助のもとでそれぞれの学習を展開していく。スキナーの功績は、その教材の設計原理として提唱したプログラム学習の理論<sup>8)</sup>にある。

スキナーは学習を自発的行動の持続的変容と定義する。そして、学習させたい行動を生徒が自発的に行った際に、積極的かつ即時的に適切な強化 (reinforcement) を与えることで、任意の行動が形成できると考えた。その強化の与え方や教材の設計法を人間の学習に適用したのがプログラム学習の理論である。その要点は次のようなものである。

- ① スモールステップの原理
- ② 自己ペースの原理
- ③ 積極的反応の原理と即時確認の原理
- ④ 学習者確認の原理
- ⑤ フェーディングの原理

① スモールステップの原理とは、できるだけ学習段階を細分化することで生徒の学習上のつまづきを無くそうとする原理である。この原理によって、一つひとつの学習課題は非常に細かく分けられ、一つの問題がもつ難易度を下げることが目指される。結果として、細分化される前の課題よりも多くの生徒が正解にたどりつきやすくなり、より強い達成感を感じることで生徒の学習が促進される。

② 自己ペースの原理とは、学習速度は生徒一人ひとり違って当然であるという考えを前提に、それぞれが自分に最適の学習速度で学ぶことを保証する原理である。理解の速い生徒は待たされることなく次の課題に挑戦できるし、理解の遅い生徒は置いていかれることなく一つの課題にじっくりと取り組むことができる。この自己ペースの原理によって、学習速度の個人差に対応することができる。

③ 積極的反応の原理と即時確認の原理とは、オ

ペラント条件付けから考案された原理であり、5つの原理の中でも中心的な原理である。行動主義心理学では、人（を含む動物全般）の行動を、ある誘発刺激によってもたらされるレスポナント行動（respondent behavior = 古典的条件付け行動）と誘発刺激によらないオペラント行動（operant behavior = 自発的行動）に分類する。オペラント条件付けとは、人がある行動を自発的に行った際に、その行動が生じた環境に変化を加えることでその後のオペラント行動の出現頻度が変化することである。すなわち、生徒の学習時の自発行動に積極的かつ即時的に反応すること、及びその行動が正解か不正解かの確認をその場で行うことを通して、生徒の望ましい学習時の行動を強化しようとする原理である。

④学習者確認の原理とは、生徒の学習結果によってプログラム自体を修正していく原理である。この原理によって、生徒が正解を続けて出した場合には問題の難易度が上がり、不正解を続けて出した場合には問題の難易度が下がって、プログラム自体に修正が加えられる。生徒の能力差に応じて、より適した問題をその生徒に提示するための原理である。

そして⑤フェーディングの原理とは、生徒が取り組む問題の補助を、学習が進んでいく過程で徐々に減らしていく原理である。初めはプログラムされた学習に受動的に取り組んでいた生徒も、この原理によって、徐々に主体的に問題に取り組むようになるとされる。

これら5つの原理に沿って授業を展開すれば、より適切に学習は成し遂げられるとされている。

プログラム学習にはひたすら正答を目指す単線型のスキナー型と、誤答にも意義を認める分岐型のクラウド型という二種類のプログラムがあるが、学習者の反応に対して即時にフィードバックや強化を与えるという教授機能をもっている点において両者は共通している。

プログラム学習は1960年代中盤まで用いられてきたが、実践上・技術上の様々な困難さから次第に衰退していく。たとえば、あらゆる事態を想像してあらかじめ学習の展開を構成しなければならないこと、生徒の行動にかかわる偶発的要素のすべてにプログラムが対応することが困難であるこ

と、生徒の自発的行動に対して逐一即時対応しなければならないこと、ティーチング・マシーンで提示できる質問を複雑に構成できないなどの実践上・技術上の諸問題があった。しかし、その後のコンピューター技術の飛躍的な発展に伴い、プログラム学習はCAI（Computer Assisted/Aided Instruction）へと継承され、現在は幅広く教育に用いられている。

#### 2-4. 発見学習（Discovery Method）

発見学習とは、教師が結論を与えるのではなく、生徒自身に課題を探究させ、自ら課題に対する解答を見出し、知識体系における構造を発見するように導く学習指導過程である。この点において、教師が積極的に知識を与えていく系統学習とは大きく異なる特徴をもつといえるが、教科における体系的知識の構造を重視する点では系統学習に重なる特徴をもつ。発見学習の背景には、ブルナー（Bruner, J.S. 1915-）の理論がある。教育方法の改善に関するウッズホール会議の議長を務めたブルナー（1960）は、“The process of education.”（邦訳『教育の過程』）を著し、これは我が国の教育界に大きな影響を及ぼした。

発見学習の基本的プロセスは、①学習課題の把握、②問題の予想、③仮説の設定、④検証と確認、⑤結論の発展、である。発見学習の効果として、①知的潜在能力の増進、②内発的な動機づけ、③長い記憶保持、④発見の仕方の学習、の四点が知られている。

発見学習の特徴は、生徒の探究過程を尊重し、生徒が発見する喜びや驚きに意義を見出すことにある。しかしながら、これらの実践は必ずしも容易ではなく、教師に求められる力量も決して小さくはない。また、発見学習は授業展開における教師の自由裁量を保証されてその教育力を発揮する学習指導過程の一つといえるが、発見学習が実践された当時、我が国では既に学習指導要領は官報として法的拘束力をもつものとされ、教師たちは厳しい統制のもとで発見学習を実践せざるを得なかった。つまり、教師の自由裁量が制限されている日本の学校教育制度においては、発見学習はその期待される機能を十分に発揮することはできない。発見学習を用いてできたことといえば小単元

ごとの構造を教師主導で発見させることにとどまっている。

## 2-5. 範例学習 (exemplarisches Lernen)

範例学習とは、時代の経過とともに増大する学習内容をただ網羅的に習得させるのではなく、基礎的・本質的な事例の習得を通して他の事例に応用する学力の獲得を目指した学習指導過程である。年々増大化・肥大化する学習内容の問題を解決すると期待が集まった。我が国においては、発見学習の導入と実践に並行して1960年代後半から70年代にかけて紹介され実践が試みられた。なお、範例学習とは学習面に着目する際の呼称であるが、教授面に着目した場合は範例教授 (exemplarisches Lehren) とよばれる。

範例学習の発祥は西ドイツである。範例学習が誕生した時代、教材の大量化・過剰化とそれともなう学力の質的低下が西ドイツでは問題視されており、それを克服する必要性が叫ばれていた。1951年のチュービンゲン決議以後、教材や学習内容の精選は西ドイツにおいて教育学的議論の中心となった。

60年代後半になると、範例学習はデルボラフ (Derbolav, J. 1912-1987) とクラフキ (Klafki, W. 1927-) によって範疇的陶冶 (kategoriale Bildung)<sup>9</sup> の理論に位置付けられ、理論的にさらなる発展を見せた。範疇的陶冶論とは、教育内容は範例的内容・本質的中核を含むものでなければならず、かつその範例的内容・本質的中核は抽象的なまま生徒に提示されるべきではなく、具体的な事象を通して生徒が獲得できるようにしなければならないとする人間形成の理論である。この意味において、範疇的陶冶論は、知識の伝達を重視する実質的陶冶論よりは、知識をどのように活用するかといった精神諸能力の涵養を重視する形式陶冶論に近いといえよう。

範疇的陶冶論に基づいた範例方式の成立条件としてDerbolav (1969) は以下の4項目を示している。

- ① テーマ的選択 (教材の精選・範例の抽出)
- ② 発見的方法 (生徒による能動的な学習の促進)
- ③ 発生的態度 (学習者の主体性の確保)

## ④ 基礎教育的機能 (範例の「基礎的」性格の重視)

この中でも本稿が注目するのは、④の基礎教育的機能 (範例の「基礎的」性格の重視) である。その特徴とは、第一に、範例が科学の全体系において基礎的であること、すなわち基礎を学んだ後の応用的発展が広がりをみせる (一を聞いて十を知る) ような範例を抽出するということ。第二のの特徴として、生徒が主体的に学習を進めていくことにも基礎的であるということ。これはすなわち、注入主義に基づく受動的な学習を展開するのではなく、生徒の気づきや発見に重きを置いた学習を展開するということである。

## 2-6. オープン教育 (Open Education)

オープン・エデュケーション、またはオープン教育とは、子どもの創造的な活動を促進することを目指し、テーマを中心としたカリキュラムと授業を実践することを目指して1960年代に英国で展開された教育運動にその起源がある。生徒の学習にかかわるあらゆる環境を、生徒を中心に考えなおして柔軟で開かれたものにするのがその特徴である。

オープン教育では、一般的な学校に見られる教育の環境を「閉じられた (closed) 環境」と捉え、その閉じられた環境が生徒の創造的な活動にとって障害になっているとする。この閉じられた環境を開いて設計し直し、生徒の創造的な活動を推奨する学校をオープン・スクール (open school) とよぶ。オープン・スクールで開かれるべき閉じられた環境とは、建物の構造や教室の仕切りといったハードの面からカリキュラムや教科や教材といったソフトの面にまで及ぶ。

オープン教育の理念からは、一斉教授型授業は閉じられた教育の典型として認識され、痛烈な批判が浴びせられる。そのため、オープン・スクールでは原則として一斉教授型授業を行わない。オープン・スクールの授業では、生徒同士の活発な議論が展開できるように授業が組み立てられている。

オープン教育の起源は、第二次世界大戦後のイギリスにあり、『プラウデン報告』(Plowden Report)<sup>10</sup>によって広く認知されることになった。

プラウデン報告とは、1905年にイギリスで出された初等教育改革の研究報告書である『ハドウ報告書』(Hadow Report)からの流れをくむものであり、そこで論が展開されているオープン教育は、生徒の行動や態度、価値観を画一化して規制する伝統的な教育方法を否定的に捉えている(Consultative Committee of London (England), 1931 & 1967)。

それはまた、教育の自由化・学校の開放化を革新的に推し進めようとする教育イデオロギーに支えられたものでもあった。この流れは70年代に入るとアメリカでも広がりを見せ、我が国においては1984年(昭和59年)に文部省(当時)が支援を決定した後に急速に広がってきている。文部省が支援を決定した背景には、70年代以降の受験体制の激化や、注入主義に傾倒した学習指導過程の実践によって引き起こされた「落ちこぼれ」の問題があり、オープン教育にはそれらの問題を解決に導くことが期待された。

オープン教育において展開される授業では、子どもたちの体験的な活動や話し合いによる学習を保障し、子どもたちの問題解決能力や自己学習能力の涵養が期待されている。具体的な実践としては、教室は従来通りに運用しその他に多目的スペースを設置しているとか、同学年の複数学級に共有スペースを設けているとか、図書やコンピューターなどを設置して多様な学習活動を行えるメディアセンター等を設けているとか、様々である。しかしながら、空間的にオープンにすることだけでは必ずしも子どもたちの自主性は確保されないという問題や、逆に子どもたちの自主性を尊重し過ぎるあまり学習環境が無秩序になりやすいなどのデメリットも同時に抱えており、そこでは教師の指導力が大きく問われることとなる。

## 2-7. 完全習得学習 (Mastery Learning)

オープン教育と時期を同じくして、我が国では完全習得学習に注目が集まった。完全習得学習では、適切な教育方法を用いて十分な学習時間が与えられれば、全ての子どもたちは全ての学習内容を正確に学びとることができるとする。完全習得学習によって、学習内容の肥大化が生み出した「落ちこぼれ」問題が解決するのではと期待が集まった。

完全習得学習は1963年にキャロル (Carroll, J.B.

1916-2003)の提唱した理論に基づいている。キャロルによれば、生徒の学習成果は学習速度の問題として捉えられる。学習成果は、生徒の知的能力の高低によるというよりは、むしろ生徒が学習に使える時間の多寡によって左右されるというのである。すなわち、ある教科が得意な生徒は他の生徒よりも速く学び、その教科が苦手な生徒はゆっくりと学ばばよいのであって、全ての子どもを画一的に同じ時間で学ばせようとする従来の授業のあり方を批判するのがキャロルの考えである。

キャロルの理論は理念にとどまっていたが、ブルーム (Bloom, B.S. 1913-1999)によって提唱された「教育目標の分類学」(Taxonomy of Educational Objectives)によって完全習得学習は80年代に実践的な展開を見せる (Bloom, 1971)。教育目標の分類学では生徒に共通する目標を明確に設定し、学習課題の分析を詳細に行い、目標の分析を行い、それらを一瞥できるような表を作成する。その後で、一斉教授型授業を用いて生徒の学習状況を個別に評価してゆき、個別指導の補充プログラムや深化プログラムを実施して、生徒には必要があれば個別的に再学習の機会を与える。このようにして、生徒一人ひとりが学習に要する時間は異なるとしても、最終的には全員が共通の学習目標を達成できるとする。

ブルームは、完全習得学習において特に評価を重視する。そして、指導と評価を分けて考えるのではなく、一体化したものとして捉えようとする。完全習得学習では、評価を、診断的評価、形成的評価、総括的評価の3つに分類する。

診断的評価とは、前もって学習者のレディネス(学習準備状態)の情報を得るために実施され、各生徒の実態に合わせた指導計画を立てるための評価である。英語のassessmentがこれに該当する。たとえば、年度や学期の初めに行われる学力テストがこれに当たる。

形成的評価とは、教授活動を通して学習者がどの程度理解したかを確認するための評価である。授業中の態度や意欲などを評価したり、宿題や課題等の提出物を評価したり、授業の最後に行われる確認テストでの評価などがこれに該当する。

総括的評価とは、中間・期末試験による最終的な評価を指す。学習者は自分自身の努力の結果を

総合的に知ることができるし、教授者も次の教育活動に対する改善点などの情報を得ることができる。英語のevaluationがこれに該当する。

そして、診断的評価→指導→形成的評価→指導→総合的評価という流れを適切に作り上げることによって、ほぼすべての生徒が目標水準を達成できると主張している。

梶田(1983, pp.184-185)は完全習得学習を行うためには、以下の四点が授業において達成されなければならないとする。

- ① その学習単元において達成されるべき目標群を明らかにすること
- ② すべての子どもたちが達成すべき最低到達基準(マスタリー基準)を定めること
- ③ 各目標のどれがすでに達成され、どれが未達成であるかを明らかにし得る形成的テストを作成し、使用すること
- ④ 各目標が未達成である場合に与えるべき教材や治療的指導について準備し、形成的テストの結果が明らかになった各学習者の課題達成状況に応じてそれを与えること

完全習得学習は、ブルームに師事する金(1976)によって韓国で大規模に実践され、一定の効果をもたらすことが実証された。しかしながら、我が国においては、完全習得学習を実践する際に生じる以下の諸課題により、必ずしも成功したとは言えない状況にある。その課題とは、完全習得学習では学習に先立って目標を明確に設定する為に、必ずしも生徒の自主性や興味関心に基づいてなされるわけではいため、時として注入主義に陥りやすいということ。教師には生徒の達成度にあわせた指導・評価の個別的な対応が求められるが、日本の学校教育制度において、必ずしもそれが実現できるだけの人的・物的・財的資源が配備されているわけではないこと、などである。いい方を変えれば、必要な資源が授業に配備されるのであれば、大きな教育効果をもたらし得る学習指導過程といえよう。

## 2-8. 総合学習(Comprehensive Learning)

総合学習とは、教科の枠組みを超えて総合的に

学びを展開することを目指す学習指導過程である。現在、我が国の学校教育では、教育課程の一領域として「総合的な学習の時間」が設置されている。総合的な学習の時間とは、教科の学びを超えて横断的・総合的な課題学習を生徒が主体的に取り組む授業<sup>11</sup>である。我が国の学校教育には2000年度から段階的に導入され、学習指導要領が適用される全ての学校で実施されている(2012年度現在)<sup>12</sup>。

上記のとおり総合学習とは、学校教育に正式に導入されたのは比較的最近であるが、過去の学校での実践については、その端緒を既に1920年代に認めることができる。古くは木下竹次(1872-1946)による合科学習の実践などがその代表事例である。

木下は「人間の活動は、人間の持つ自己の保存発展と種族の保存発展という二大本能によって起こる」とした。そして、「それら二大本能を統御し、祖先子孫を考え、社会の人を考えて社会的生活をおこなわせ、人間らしい活動をさせるもの」を理性と定義し、理性を涵養することが教育の果たすべき役割だとしている(木下, 1980, pp.23-24)。この教育理念に基づき、生徒が普段の生活の中で周囲の環境に対する疑問を持つと同様に、学校における学習においても学習課題を自らの興味関心から生徒が主体的に発見すべきだとした。生徒が発見した課題は、生徒自らが解決し、それぞれがそれぞれの仕方でも学習を進めていく。生徒が生活の中から学習課題を発見するという木下の教育理念は『学習原論』として理論的に精緻化され、様々な実践を通して発展をみせた結果、学習は教科の枠を越え教科の無い学習として一つの集合体となっていった。これを木下の合科学習とよぶ。

総合学習にはその他にも多くの事例があるが、それらはどれも1941年(昭和16年)に施行した国民学校令が推奨する全体教育(「皇国民の錬成」)により例外なく衰退してしまう。

戦後、総合学習は民主的な市民の育成を期待され、地理、歴史、修身を統合した個別の教科として成立していた(総合社会科)。しかし、1958年の学習指導要領の改訂に伴い、社会科に系統学習が導入されたこと、及び学習指導要領に法的拘束力が付与されたことで総合学習は再び衰退することとなる。その後、1987年(昭和62年)に教育課

程審議会が小学校低学年における社会科と理科を統合した生活科を答申し、総合学習の議論は再び活発になった。その後、改訂学習指導要領により2000年（平成12年）度から段階的に総合学習は導入されるにいたった。このように、総合学習は時代の趨勢によってその浮沈を繰り返してきている。

合科学習、合科教育、総合的な学習の時間等、その呼称はそれぞれ異なっているが、総じて共通するのは次の二点である。第一に、教科の枠にとらわれない横断的な学習主題をもつこと、そして第二に、時として生活実感から遊離しがちな学習活動を子どもの興味・関心・自主性・主体性と統合させて行うことである。

### 3. 概念軸の整理

ここまでで、様々な教授・学習理論や学習指導過程がそれぞれにおいて他とは違う特徴的な性格をもっていることを確認してきた。

本節においては、それぞれの学習指導過程が持つ特徴を図示化していく。具体的には、学習指導過程の特徴を、二項対立の図式（0/1）を用いて分類していこう。二項対立の図式を用いた分類方法は、音韻論（phonology）が音素を分類する方法、あるいはレヴィ＝ストロース（Lévi-Strauss, C. 1908-2009）が親族の基本構造を分類し定式化した方法と同様である。音韻論では、複数の分類軸（母音／子音、有声音／無声音…）における0/1の組み合わせを12回行うことで、発声言語の最小単位である音素の全てを分類する。『親族の基本構造』（Lévi-Strauss, 1949）でも同様に、複数の分類軸（父－子／伯父－甥、夫－婦／兄妹－姉妹…）における0/1の組み合わせで親族の基本構造の全てを分類する。すなわち、二項対立の組み合わせをいくつか重ねていくことで、複雑な様相を呈しているように思われる対象をコンパクトなリストに集約することができるのである<sup>13</sup>。

学習指導過程においては、たとえば、教育の主体は教授者なのか学習者なのか。その学習指導過程が扱う知識とは客観的・外在的なのか主観的・構成主義的なのか。学習者への働きかけは集団的か個別的か、等々の概念軸を用いて、ある学習指導過程や教授・学習理論は他の学習指導過程や教授・学習理論とはどのように違うのか（あるいは

どの程度同じなのか）を分類することができるのである。

二項対立の図式を用いて学習指導過程の分類をするために、以下ではまず、学習指導過程を分類する際の概念軸を整理していこう。なお、学習指導過程の特徴をより鮮明に記述するためにできるだけ多くの概念軸を用いる必要があるが、本稿では紙面に限りがあることから、三つの概念軸をここでは取り扱うこととする。

#### 3-1. 教師・生徒間関係について（集団的か個別的か）

授業において、何らかの形で教師は生徒に向かい合う。その際の向かい合い方をここでは教師・生徒間関係とよぼう。教師・生徒間関係が集団的（一人の教師対複数の生徒）に行われるのか個別的（一人の教師対一人ないし少人数の生徒）に行われるのかによって、学習指導過程は分類できる。

生徒を集団として捉えて教授を行うのか。あるいは生徒を個人として捉えて個別的に教授を行うのか。どちらかの教師・生徒間関係だけで授業が行われることもあれば、どちらかの教師・生徒間関係に軸足を置きながら、授業の状況に応じて「集団的→個別的」や「個別的→集団的」と教師・生徒間関係を変化させることもある。

ここでは、教室全体を対象として教授を行う場合を「集団的」とし、個人または小グループを対象として教授を行う場合を「個別的」としよう。そして、授業中に教師・生徒間関係が変わる場合には、概ねどちらの教師・生徒間関係で授業を行っているかに着目して分類しよう。

#### 3-2. 授業の主体について（教師か生徒か）

授業の主体は教師かあるいは生徒か。これは、授業において重点が置かれるのは教授（教えるという行為）かあるいは学習（学ぶという行為）か、と言い換えることができる。

教授が授業の重点に置かれる場合は、授業の主体である教師が、まず生徒のレベルに適した学習目標を設定する。次に、その目標に沿った学習内容が授業に先立って知識として構造化され、授業においてはその知識をできるだけ正確にかつ効率的に生徒に伝えることが教師の役割となる。これ

は、過去に、情報伝達の正確性と効率性を追求して生まれた印刷術とのアナロジーで一斉教授型授業が構想されたことから窺えよう。

『大教授学』を著したコメニウス (Comenius, J.A. 1592-1670) は、学校は「印刷機」であり、子どもは「白紙」であり、教科書は「活字」であり教師の声は「インク」であると述べている (コメニウス, 1632)<sup>14</sup>。コメニウスがこの教授観を提示した背景には、長年にわたってハプスブルグ家の支配下にあったモラヴィアの危機があったとされる (佐藤, 2011, p.59)。内戦と疫病のために大量の死者と病人を抱え凄惨を極めていた当時のモラヴィアの独立と平和を願ったコメニウスは、民衆を無知から解放して「千年王国」を築くことを夢見て『大教授学』を著したとされる。「あらゆる人にあらゆる事柄を教授する普遍的技法」として、正確さと効率性を求めた末に生み出された一斉教授型授業の誕生の背景には、コメニウスの祖国への熱い想いがあったといえるだろう。

さて、教授に重点が置かれる場合は、授業目標の設定から実施に至るプロセスが教師によって行われると述べた。では、学習に重点が置かれる授業の場合は授業の主体である生徒が授業における目標の設定から実施・展開そして評価を行うということであろうか。この理解は大きな誤解である。いわゆる「子ども中心主義教育」(Child-Centered Education) で求められていることは教師による生徒の放任ではない。そうではなく、生徒による自発的・自律的な学習が求められているのである。そこでは、教師の教えるという行為と生徒の学ぶという行為における相互行為 (transaction<sup>15</sup>) が重視されるということである。学習に重点が置かれる際に教師が果たすべき役割は、生徒の自発性・自律性の涵養を目指した補助的な指導である。

重点が置かれるのべきは教授か学習か。この問いは、事前に設定した目標に達成したことをもって生徒が成長したとみるのか、あるいはオープン・エンドの視角より生徒の成長を捉えようとするのか、といった成長観の違いとしても考えることができる。教師主体で教授が重視される授業においては、目標・計画・指導・評価という一連のプロセスの全てが教師によってなされ、生徒の成長は事前に用意された「物差し」によって測られる。

その際は、生徒の評価に用いている物差しが、きちんと生徒の成長を測定できるものかどうかの検証が重ねられなければならない。オープン・エンドに生徒の成長を捉える場合、そこには徹底的かつ個別的な生徒理解が必要とされる。それに加えて、生徒の成長を成長と認識できる深い人間観が求められることになる。

### 3-3. 知識について (本質・客観主義的か構成・構築主義的か)

知識とは何か。それは私たちの外側に客観的に存在する実体であるのか。それとも、私たちと環境との相互作用によって私たちの内部に形作られる主観的な幻影なのか。前者を知識の本質主義的あるいは客観主義的捉え方とよび、後者を知識の構成主義的あるいは構築主義的捉え方とよぶ。

赤川 (2003, p.64-66) は「物事には、容易には変化しがたい普遍的な本質がある」という物の見方を本質主義 (essentialism)、「物事が、人びとの主観的な意識のありようとは独立に実在する」という物の見方を客観主義 (objectivism) と定義している。これに対して「『普遍』や『本質』や『実在』とされている物事が、人びとの認識や活動によって、社会的・文化的・歴史的に『構築』されたものであること、したがって可変的であること」という物の見方として構成主義・構築主義 (constructionism) を位置づけている<sup>16</sup>。

本質・客観主義が前提としているのは、客観的に真である知識なるもの、すなわち真理である。その一方で構成・構築主義は、人それぞれが異なる認識の枠組みをもち、その枠組みを通してそれぞれが異なる世界を認識するので、本質的・客観的な世界は想定し得ないとする。

別の言い方を採用すれば、本質・客観主義は、知識のおかれている状況から知識を分離することができるという考え方<sup>17</sup>、ともいえる。私たちが知識を「授業で教師から生徒に伝達されるもの」として捉えている場合は、実は私たちが無自覚的に本質・客観主義的な考え方に基づいていることを意味する。

そして、知識を本質・客観主義的に捉えるということ、言い換えれば私たち人間の外側に自然の法則に従う唯一の客観的「真理」が存在すること

を認めるということは、私たち人間自身もまた自然法則に従って外部からの刺激により反応を生じるだけの受け身の存在であるということを知ることにつながる。

すなわち、「知識を伝達する」といういい方には隘路が潜んでいるといえよう。知識を伝達できるものとして私たちの外部に客観的に位置付けることは、知識のおかれている状況から知識を分離することができるという暗黙の前提に立っており、この考え方は私たちの外側に客観的に存在する知識を受け取る役割として学習者を受動的な立ち位置に追いやることになるのである。

構成・構築主義についての言説はピアジェ (Piaget, J. 1896-1980) の発生的認識論 (genetic epistemology)<sup>18)</sup>にまでさかのぼることができるが、ピアジェは、「子どもにその子どもが自分ひとりで発見できるはずだったことを早まって教えるたびに、子どもはそれを作り出すこと、そしてその結果、それを完全に理解することから遠ざけられる」と「知識を伝達」しようとする本質・客観主義的教育観を否定的に捉えていることで知られている (Piaget, 1983, p.113)。

構成・構築主義的に知識を捉えたと次のようになる。すなわち、真理は多様である、と。これが語義的な矛盾をはらむのであれば、絶対的で普遍的な真理は存在しないといってもいい。あるいは、世界に存在しているのは真理ではなく信念であり、信念とはそれ自体が正しいかどうかを問うことのできない数学の公理の様なもの (議論に先立って議論の枠組みを決める大前提) である、ともいえよう。そして信念は、社会的・文化的・歴史的に私たちの内側に構築されるために、基本的

に主観的であり、かつ可変的なのである。

私たち人間は、それぞれ異なった認識の枠組みをもっており、その枠組みを通して世界を理解したり、あるいは、理解できなければその枠組みを主体的に組み替えたりして世界に接近していく。構成・構築主義からみた学習とは、そのような過程を経て認識の枠組みが構築－脱構築を繰り返す主体的なプロセスである。したがって、知識の構成・構築に際して、私たちは積極的かつ主体的に関わる能動的な主体として存在していることになり、教育者のなすべきことは、学習者が主体的に自分自身の認識の枠組みを発達させるように促す学習環境を整えること、となる。

以上のように、知識についてはその捉え方が大きく異なる二つの考え方がある。はたして知識とは教師から生徒に伝達すべきものなのか、あるいは生徒がその内側に構成するものなのか。あるいは、ふたつの知識を場面に応じて使い分ける必要があるのか。どちらの捉え方に基づいて授業を構成するかによって、実践される学習指導過程がそのかたちを大きく変えることになる。

### 3-4. 概念軸による学習指導過程の分類

ここでは、上述した三つの概念軸を用いて、前節で概括した学習指導要領を分類する。分類結果を分かりやすく記述するために、それぞれの概念軸における二項対立の概念に「0」か「1」を振り分ける。それぞれの概念軸で該当する「0/1」を組み合わせることで「0-0-0」から「1-1-1」まで八通りの分類ができる。

この考えに基づいて作成されたのが以下の表である。

表：二項対立的概念軸による学習指導過程の分類

	教師・生徒間関係		授業の主体		知識のあり方		類型
	集団的	個別的	教師	生徒	本質・客観的	構成・構築的	
	0	1	0	1	0	1	
問題解決学習		●		●		●	1-1-1
系統学習	●		●		●		0-0-0
プログラム学習		●	●		●		1-0-0
発見学習	●			●	●		0-1-0
範例学習	●			●		●	0-1-1
オープン教育		●	●			●	1-0-1
完全習得学習		●		●	●		1-1-0
総合学習	●		●			●	0-0-1

#### 4. おわりに

我が国の戦後教育においてこれまで実践されてきた学習指導過程は実に多様である。本稿で扱った八つの学習指導過程はあくまで代表的なものであって、他にもさまざまな学習指導過程がある。

それぞれの学習指導過程の背景には、様々な教育理念や知のパラダイムが潜んでおり、それらは他の教育理念や知のパラダイムとは多くの場合相いれない。このことによって、頻繁に教育論争が巻き起こる。どちらの学習指導過程がより「正しい」のかという議論は、もはや冷静な教育研究ではなく、イデオロギーの論争と化す。そうなるもはやその論争は「不毛」<sup>19</sup>であろう。私たちは不毛な議論から抜け出して、建設的に教育に向かい合わなくてはならない。そのために私たちがまずすべきは、私たちが無自覚のうちに依拠している教育理念や知のパラダイムを顕在化させた上で改めて問い直すことである。

本稿において筆者が意図していたことは、それぞれの学習指導過程に優劣をつけることではない。そうではなくて、我が国の戦後教育で実践されてきた学習指導過程が持つ暗黙の特徴を明らかにすることによって、それぞれの学習指導過程が持つ教育力を再評価するきっかけづくりを目指したものである。それぞれの学習指導過程が持つ特徴を確認できれば、授業における様々な状況に最も適合する方法を使い分けることができるようになるだろう。

学習指導過程を分類するために本稿で用いた概念軸は三つであった。今後は概念軸をさらに追加して学習指導過程の分類をより精緻化することが課題となる。

#### 注

- 1 本稿が想定している学校とは、初等・中等教育のうち、小学校・中学校・高等学校である。
- 2 学習指導過程と教授・学習理論との関係は様々で、学習指導過程から帰納して教授・学習理論が構築される場合もあれば、教授・学習理論から演繹して学習指導過程が形作られることもある。
- 3 GHQの要請によりアメリカ合衆国から派遣された教育使節団は、1946年3月5日と7日（第一次訪問）、及

び1950年8月27日（第二次訪問）に来日し、日本の学校を視察した。その結果は、第一次報告（1946年3月30日）と、第二次報告（1950年9月22日）としてまとめられた。

- 4 たとえばHenahan, S. (2002年) .
- 5 StimulusとResponseの頭文字から行動主義心理学の理論をS-R理論とよぶ。
- 6 スキナーは行動主義心理学の中でも急進的行動主義者（radical behaviorist）とされ、外から観察される行動だけを徹底的に研究の対象とした。
- 7 ただし、ティーチング・マシーン自体は1924年にプレッシー（Pressey, S.L. 1888-1979）が発明したものである。
- 8 1953年11月に、末娘の授業参観に出席したスキナーは、算数の授業を担当している教師の教え方が心理学がこれまで明らかにしてきた知見にことごとく反しているものであることに気づき、プログラム学習の教材作りを始めたとされる。（Skinner, 1967）
- 9 たとえば渡邊（1994）。
- 10 なお、Plowden Report及びHadow Reportは、<http://www.educationengland.org.uk/documents/>にて全文が閲覧できる（2012年3月確認）。
- 11 総合的な学習の時間は、学校教育法施行規則が定める教育課程において、教科外活動に位置付けられている。これは、小学校の外国語活動、小・中学校の道徳や特別活動と同様である。
- 12 特別支援学校（知的障害）小学部においては、例外的に総合的な学習の時間を設けなくてよいことになっている。その理由は、①総合的な教科として生活科があること、及び②精神的・知的な発達からみて、中学部からの導入が適当であること、の二つである。
- 13 このことは、二進法を基にプログラムされるコンピューターのめざましい発展にも見て取れよう。
- 14 そして教授学（didaktik）を印刷術（typographia）と重ねて自らの教授学を教刷術（didacographia）と名付けた。
- 15 相互行為（transaction）とは、児童中心主義の提唱者とされるデューイ（1899）が『学校と社会』で重要視した概念である。すなわち、児童中心主義が子どもを放任することにつながるという批判的を射ていない。
- 16 より正確に述べれば、constructionismの用法として、本質主義へのアンチテーゼとして用いる場合は構成主義を、客観主義へのアンチテーゼとして用いる場合は構築主義を訳語として使っている。

- 17 これはライル (Ryle, G. 1900-1976) の knowing that と knowing how の議論にも見て取れる。knowing that は何らかの事態についての知識を得ているという意味であり、knowing how とは何かのやり方を知っているという事、つまりある種の明文化されない技巧や能力を指す (Ryle, 1949)。
- 18 知識について、その個体発生としての認知発達と、知の系統発生としての科学史をあわせて考察する認識論のこと。または、知識の基礎である概念や操作の心理的起源に基づいて知識を説明しようとする事。
- 19 教育に関する議論が時として「不毛」であるのは、教育を暗黙に規定しているパラダイムに対してわれわれが無自覚なため、という考え方がある (たとえば、荻谷, 2003)。

## 引用文献

- 赤川学 (2003)「言説分析と構築主義」、上野千鶴子編著 (2003)『構築主義とは何か』所収、勁草書房、pp.63-83.
- 梶田毅一 (1983)『教育評価』、有斐閣.
- 荻谷剛彦 (2003)『なぜ教育論争は不毛なのか 学力論争を超えて』、中公新書ラクレ.
- 木下竹二 (1980)『学習原論』、明治図書.
- 金豪権 (1976) 梶田毅一訳 (1976)『完全習得学習の原理：マスタリー・ラーニング』、文化開発社.
- コメニウス (1632) 鈴木秀勇訳 (1962)『大教授学』、世界教育学選集第24-25、明治図書出版.
- 佐藤学 (2011)『教育の方法』、放送大学叢書.
- デューイ (1899) 市村尚久訳 (1957)『学校と社会—子どもとカリキュラム』、講談社学術文庫.
- 長谷川榮 (2008)『教育方法学』、協同出版.
- 早坂淳 (2010)「学習指導過程」、根津朋夫・吉江森男編著『教職シリーズ3 教育内容方法』所収、培風館、pp.130-138.
- 文部省 (1947)『学習指導要領 一般編 (試案)』.
- 渡邊光雄 (1994)『クラフキの「二面的開示」に関する研究』、勁草書房.
- Bloom, B.S. (1971). Mastery learning, New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bruner, J.S. (1960). The process of education, Harvard University Press. (= 鈴木祥蔵、佐藤三郎訳 (1963)『教育の過程』、岩波書店.)
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning, in Teachers College Record, 64, pp.723-733.
- Central Advisory Council for Education (England). (1967). Children and their Primary Schools, Vol.1. The report (Plowden Report), Her Majesty's Stationery Office.
- Consultative Committee of London (England). (1931). Report of the Consultative Committee on the Primary School, London, (Hadow Report), Her Majesty's Stationery Office
- Derbolav, J. (1969). Exemplarisches Lehren - exemplarisches Lernen, 1. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Henahan, S. (2002). Art Prehistory, Science Updates, The National Health Museum. (<http://www.accessexcellence.org/WN/SU/caveart.php>にて閲覧可。2012年3月確認。)
- Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method, Teachers College Record, Vol.19, No.4, pp.319-335.
- Lévi-Strauss, C. (1949). Les structures élémentaires de la parenté, Paris, Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory, in Mussen, P.H. (ed.), Handbook of child psychology, pp.103-128, John Wiley and Sons, New York.
- Ryle, G. (1949). The concept of Mind, London: Hutchinson.
- Skinner, B.F. with Ferster, C.B. (1957). Schedules of Reinforcement, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B.F. (1967). B.F. Skinner: an autobiography, in Boring, E. & Lindzey, G. (1967) A history of psychology in autobiography, (Vol.5). New York: Appleton Century-Crofts.