

教材（教授内容）思想の動き

富田 竹三郎

次の論文は、先生が生前の昭和六十一年に本誌掲載のために提出されたものである。しかし、これは昭和四十三年に執筆されている。先生の遺稿として、ここに載せる。

一、内容の精選

昨年の七月二十四日に小学校の教育課程改善案の中間のまとめが発表され、十月三十日にはその答申書が発表された。さる四十年から改善のために行ってきた審議の結果、その結論をえたわけである。本年の初には学習指導要領の草案をつくり、六月ごろには公示する予定である、ときく。現行の指導要領は昭和三十三年につくられたもので、それから約十年の年月を経ている。そのあいだに日本の国際的地位、国民の生活も大きく進んでいるし、世界の状況にも大きな変化がおきているのであるから、その改訂は必然のことであろう。とくに三十三年の指導要領は独立後の改訂として、基礎学力の向上をねらいにして、必要事項をあれもこれもとり入れたため、

教材の過剰ということになり、中学校ではそれが入学試験準備にからまって、大きな弊害をおこしていたのであった。このたびの改訂は、この点を改めることが一つの大きなねらいで、内容の精選ということが、教育課程編成の方針となっているのである。

注 教育の内容をさだめるさい、改善案では、（一）

小学校として有効かつ適切な内容によって構成する。

（二）各教科、道徳、特別活動についてその目標を

明らかにし、それを達成するための基本的事項を精選する。（三）精選にあたっては、時代の進展、子どもの発達、内容の発展性と系統性に留意する。

（四）精選された基本的事項については、一層指導

方法を考慮すること。（五）教科、道徳、特別活動

の相互の関連をはかることとなっている。

このような根本方針をうけた各教科改善の具体方針は、

みな一様に内容の精選、基本的事項の精選ということをやつたっている。このことをみても、このたびの改訂では、教科では教材の精選ということ徹底して行おうとしていることがうかがわれるのである。

さて内容の精選基本的事項の精選ということが、いま日本の教育の改訂にあたってつよく打ち出されたわけであるが、このことは他の諸国でも早くから主張され、しかもその国の教育改善の運動の一つの指導理念となつていたのである。第二次大戦後におこつた西ドイツの「範例による教授」の動きや、アメリカのここ十年ほどの間に出た科学教育の運動には、以上のような理念がつよく出ていると思われる。前者はギムナジウムでの教授内容の過剰の問題を、教育方法的に解決しようとしたものとみられるし、後者は進歩主義教育の生活・経験の過重視から来る中等学校の科学教育の欠陥を、現代科学を重視することによって改革しようとするものである。即ち教授内容の基本的なもの、中心的なものは現代の科学とその構造であるとする。この教材観に立って教育を改革しようとしているのである。

教材の精選という指導理念を中心にした日本のうごきを見るのに、われわれはそれを世界的な動向として見よ

うと思う。そしてその中でそれがどのような意味のものか、どのような深さのものであるかを見たいと思う。そして教材とか教材内容とは一体どのようなものであるか。また言われているところの教材の精選はどのようにして行われるものかを明らかにすべきだと思う。

二、教材の概念 — 材料と内容

そこでまず教材とか教授内容とかいわれているものは何であるか。それを見るとそこにも初めから多様と集約の教材観と、そのあいだの動きが見られる。

教授に使う材料を教材という。それとやらんで材料から生徒が学習し身につける内容を教材という。材料だというのと、内容だというのではちがいがあつた。後の方は、その材料について教授しその結果として身につけさせる内容を教材というので、前のとちがう。教材にはこの二つの意味がある。

わたくしは以前に教材についてこう説明した。「生徒を教授する場合に選ばれた対象（または材料ともいふ）が教材である。その対象は教授のためにとくに選ばれたもので、全くの自然物や文化財そのものではない。ある

程度整備され、ときには教授のために再構成されたものである。教授がこのような経験の対象（または材料）をもつことが、そしてこの対象について生徒の経験を指導することがよって、生徒を形成しようとするのが、教授の特色である。

教授される内容が教材であるともいわれている。すなわち教材によって学習するところの事実、過程、原理、反応や行動の様式のような教授内容が教材といわれる。また教育の原理や方法と区別される教育の内容が教材だともいわれる。

教材を教授の内容とみる見方と、経験の対象としてみる見方とが、教育史の中に起伏していわれている。」（現代教育事典・教材）

教材といふといかにも、教育、教授の材料であり素材のようである。その言葉につられて、教材は精神の発達成長のための素材にすぎない、丁度身体の栄養のための食料のようなものだと考えると、教育・教授を大きく誤解してしまうことになると思う。だが、そのような教材の見方は教育思想の上に屢々出てくる。ゲーテの「ヴィルヘルム・マイスターの徒弟時代」の「ある美しき魂の告白」の中にもこの種の見方がある。ゲーテはそこで教

材とか教授内容というものを、丁度自己表現のための建築材料と同じように言っているのである。こういう言い方である。「大きな石の塊（かたまり）が建築家の目の前にあると同じように、全世界のものがわれわれの目の前にある。建築家はこの偶然な自然の塊から、自分の精神の中にわき出た理想像（Idee）を、もっとも経済的に、確実にまとめあげてくるとき、その人は初めて建築家の名に値する。われわれの外にある一切のもの、のみならずあえて私は言うが、われわれの身についている一切のものも、すべてはただの素材（Eie-Ment）にすぎない。しかしあるべきものを創造するところの創造的活力がわれわれの中の深いところにある。そしてその活力が、そのあるべきものを、何らかの方法で表現するまで、われわれに寸刻の休息をも許さないのだ」という。

教授学者のヴィルマン（O. Willmann）は上に引いたゲーテの言葉についてつぎのようにいう。「この考はまことに興味ぶかいものである。が、またそれだけに大きな訂正を要する考えであろう、と。世界にあるもの、即ち、言葉、科学、芸術、宗教というような陶冶内容を、栄養のための食料、建築のための材料のようにみて、これを生徒の精神に同化するものとのみ考えるなら、それ

は教授内容（教材）を正しく取扱うことにならない。教材は教授の材料であるとともに教材である。それは生徒の精神がそれを自分に同化して自分を太らすのに使うものであると同時に、生徒がそれに同化され、それに變えられていく内容だ。」と云う。（2—S. 60）

この教授内容には、たんなる素材、ばらばらに扱われる材料とはみられないものがある。それだけでなく、むしろその内容そのものに一つの有機的力があり、それを精神に受け容れると、表象と思想を規定しながらそれに食い入り協働し、それで初めて内から形成する。

陶冶の客体から主体への関係のこの第三の見方も、早くから行われていた。プラトンはパイドロスで、弁論家の陶冶について書いている所でも、それを表明している。ことばは精神作業で生命があり、生氣化し、精液のように受け容れ、精神に上って行って受精する。それは有機体であって、頭と足、中肢と後肢をもつ。そのことを了解して消化するには、人はそれを各肢に解体しなければならぬ。下手なコックが骨を砕くような仕方ではなく、学問と芸術はどれも一全体で、その中にその部分を容れていて、あたかもハーモニーが、多くの音をそれに容れているように、一つの思想から多くのそれがつくられ

ている。処方箋を集めたのが医学ではなく、効果ある演技を集めても悲劇にはならない。新プラトン派のプロテインが、この学問の有機的一体について、こう言う。即ち、どの命題も他の命題から分離してはいない。もし分離していたら、それは、芸術や学問ではなくなって、子どものおしゃべりみたいになるだろう。ところがその人が学問についておれば、潜在的に（能力に依じて）全体を自分に含み持つて専門家であり、それによって行い、それから残るものを順序正しく展開する。幾何学者は分析した一つの定理に前に出た定理の凡てをその内にふくめている。

この第三の見方で初めて客体と主体が二つの然るべき妥当性にいたることになる。陶冶内容は決して素材ではなく、有機的全体で、その中にその形成的法則をもち、受け容れる精神にその法則を伝える。そのように法則は対象陶冶の実内容として働く。

然しこの受容そのものは、ただ受け取るのではなく自己活動で受けとる。内の精力を解放するのである。精神を養いそして強める、そしてそれぞれの内容はその限り栄養であり、又強力剤でもある。（2—S. 61）と。以上のようなことがヴェイルマンの教材思想の中にある。

第一の、教材は材料だとみると、第二の、教材は内容であり、とくに教材の中核は陶冶純内容である、とみるのと二つの見方がある。

ここでわれわれは注意したい。第一の見方に入っているのでは、生徒の教養(Bildung)はできない。そこでは生徒の現在のすがた(Bild)の成長はあるのであるうが、それを質的に発展させることは不可能であろうから。生徒をいわば量的に成長させるだけではなく、質的に高め深めるということになれば、第一の教材観の上にさらに第二の内容観の重視が出てくるのは当然のことであろう。

戦後の日本では「教科書で学ぶ」ので「教科書を学ぶのではない」としきりに言われた。この言葉は戦後の教材観をよく象徴しているように思われる。戦後の新しい教育観によると、児童が教育の中心であって、教師や教科書はその環境の一つである。生徒をとりまくあらゆる環境が生徒を教育するが、環境の一つでしかない教科書は参考書と同じ位のもの、多く読まれる参考書であるにすぎない。一つの学習資料である、というのであった。

たしかにそう言われる面もあるであろう。教科書の内容をなす教材は、生徒に提供する経験の対象であるから。しかし教科書の与える内容は、生活のあいだに偶然に出

会う経験ではない筈である。それは教授の目的のために選抜され整理され構成された経験である。それは人の精神をとらえ、それを形成する力をもっている。そのことを忘れて、教科書をただ精神の成長のための資料、材料としてとらえていたところに、戦後の教科書観の、従って教材観の浅薄さがあったのではないかと思うのである。今日でも「教科書で学ぶ」ということばを、教育の標語として使う人もあろう。しかしここでは戦後に言われたような材料としての教材、経験すべてをふくめて、それを教材とみた教材観からはなれ純化され、深化された教材観にすでに移っていると思われるのである。

三、環境・作業が教材

デューイは環境が新しい教育の教材となる。環境のうちでもとくに、作業(大工仕事、はた織・料理・画をかく等の作業)が、これからの新しい教育の教材として大きな意味をもつ、と主張したのである。そしてデューイはシカゴの実験学校で、学問を教材とし、本によってする古い形の教育に反対して、作業によって教育したのであった。

デューイはまた教育というのは、教師によって直接に行われるものではなくて、間接に行われるものである、という。即ち子どもらの環境を、つまり子どもらがその中で行為したり考えたり、感じたりして住んでいる環境を管理することで教育ができるのだ。われわれは環境を手段にして、間接に教育することができる、という。

環境が教材だというのが、デューイの考えであるが、すぐそのあとから、精選とまでは言わなくとも、教材の選択、整理という考えが出てくるのである。自然のままの環境の中で子どもを生活させるか、それともその環境を整理して生活させるか、によって子どもに及ぼす影響には大きな差が出てくる。そのことを考えて環境を選択し、構成したのが学校である。教育的環境として模範的なものは学校である、という。そして環境を選択整理する学校の原則を三つあげていることは、よく人の知るところである。デューイは学校という社会は特別な社会で、普通一般の社会がもっているものを選択整理して、特別に構成した環境であるというのである。

この考えはすぐに教材にもあてはまると思われる。三つの原則として、(1)環境(社会)の単純化と秩序づけ(2)環境の純化と理想化(3)広いバランスのとれた環境。

この三つをあげている。この中でとくに第一、第二の原則によって選択され整理されるときに、単なる環境は教育的環境となる。教授にとってそれは教材となるのである。

新しい学校にとって、作業が教材である、とデューイは言うが、そういうときの作業は、環境にある普通の作業ではなく、選択されて教材化された作業を彼は考えていたようである。彼はつぎのように言う。作業は産業組織のもとでは、もともと非教育的なものである。そのように教育に役立たない作業(仕事)から、教育的効果を得ることができたにしても、それは偶然の効果であるにすぎない。ところが学校でつかう作業は、一切の経済的圧力から解放されている。そこでは作業の目的が経済的生産にあるのではなく、社会的力、社会的洞察力の発達という教育的なものが目的なのである。このように、せまい功利性から解放された作業が、初めて芸術、科学、歴史に近づくこととなり、それに親しみぶかいかいものとなる。以上のようなのがデューイの考えである。デューイが教材としている作業は、教育のためにとくに設けられた作業であって、子供が生活環境の中でつきあたる作業ではない。経済的圧力のない作業、つまり経済的に引き合

わなくても、子供を芸術、科学、歴史に導くような作業、それこそ教材だとデューイは考えていたのである。

教育的な作業、つまり教材にされた作業によって教育して、果してデューイの言うように、芸術、科学、歴史に子供を導くことができたであろうか。戦後、日本では環境により作業によって生徒に学習させた。いわゆる経験によって学習させた。ところがその結果は学力の低下ということになったと言われた。デューイもまたその危険のあることを考えていたと見えて、作業により、学力とくに体系のある学力に導くことを工夫していたのであった。

思考法 (How We Think) というデューイの書の中で次のように言っているが、ここでもまた教材の選択・整理、さらに配列ということまで言っている。「子供の作業のような教育活動は、これを整理して子供が科学や技術に興味をもつように、子どもの作業活動を整理配列しなければならない。すでにのべたことであるが、例えば大工仕事や工場の仕事についての興味が、幾何学や機械工学の興味にうつって行くよう、また料理についての興味が、化学の実験に、身体発達の生理学や衛生学の興味にうつって行くように、また絵をかく興味が、遠近画法

やブラッシ絵具を使う技術の興味にうつっていくように子供の作業活動を整理し配列しなければならない」と言っている。(4—Pp. 224—6)

デューイが言っていることは、こういうことを意味していたと思われる。(1)学校の中にとり入れた教育的作業であっても、そのままでは、そこからすぐに幾何学や化学や生理学、衛生学、絵画の技術に、子どもを導き入れることはできない。そこには一つの溝がある。そこで、(2)学校の作業というものは、それを整理し配列して、科学や技術に導くような、そういう作業の活動にかえなければならぬ。このように作業の活動を整理し配列して生徒に与えて(即ち教材にして与えて)初めて科学や技術に興味をもつよう導くことができる、と考えていたのである。

作業活動を整理し配列するということは、それは作業を整理し配列して、教材化することに外ならぬのであるから、デューイの考えていた教材としての作業は、教育の目標に向って選択され、配列された作業であった。

新しい学校では環境が教材である。その環境の中でも、とくに子供の生活にちかい作業が教材である、とデューイが言うときの教材は、以上のような意味にとらねばな

らないものであった。そこでこの思想の上に立って果して彼の言うように、体系のある学力、即ち科学や技術に、子供を導くことができたのであろうか。アメリカにおける進歩主義の教育や、日本の戦後のいわゆる経験主義の教育の実践は、以上の思想の実験の意味をもったものであったと思う。

四、教材の中核は構造

デューイは一九五二年九十三歳の高令をもって没した。その後五年を経て一九五七年、ソビエトがスプートニク一号を打ち上げた後、アメリカの教育界には、進歩主義の教育に反対する気運が、とくに中等教育に向って強くおこった。その一般的ならわれば、ライフ誌（一九五八年五月）に二回にわたって載った「アメリカの教育の危機」と題する記事であった。これは早くから日本に紹介されたことである。がアメリカでは一体教育に何を求めていたか、そしてその求めるものが、日本と何か類似したものがあったことを明瞭にするために、再度それを取り上げると、つぎのようである。「アメリカのハイスクールの生徒はソビエートの生徒に比較すると、基礎

的学力となる物理学、数学、外国語、に甚だしく劣っている。それなのに、コーラス、広告術、車の運転、タイプ、ダンス、結婚というような教科の学習にはきわめて熱心である。学校全体がまるでカーニバルのような状態である。アメリカの教育がこのようになってしまったその原因、その源泉（fountainhead）は、コロンビア大学の教育学部である」と言っている。そしてそれにつづいて言う。「これまで飛行機、コンバイン、電灯のようなものを発明したのは、わがアメリカ人で、それはみな単独でした。今後宇宙船やミサイルのようなものをつくるのに、単独ではできない。共同の大きな組織、チームワークによらねば不可能である。今やアメリカは高い水準の学力が必要である」と。

一九五九年マサチューセッツ州の Cape Cod の Woods Hole で、主として科学者の三四名による会議があった。ウッズホール会議といわれているもの、それは科学の新しい教授過程と方法をうち出そうというのであった。進歩主義の教育思想にわざわざいさしたアメリカの教育、とくに科学教育を、この際改善しようというのであったように思われる。会議で主要な位置を占めたのは科学者であった。そしてそこで主として五つの点を中心に討議し

た。とくに教科の内容（教材）について言うと、科学の教授にとって重要なのは、各教材の構造（Structure）である。教材の構造を生徒の身につけることが科学教育にとってもっとも重要なことであるというように主張された。

ウッズホールの会議が開かれるまえにすでに、アメリカの各地の指導的科学家が、現場の教師と共同して、新しい教科課程の編成にとりかかっていた。そこで目指していたのは教材（Subject matter）を効果的に提供することであった。言いかえれば教材の範囲だけではなく、教材の構造に注意を払うということであった。（5.P.2）その状況を反映してこの会議が開かれたのである。

そこでわれわれは、ブルーナーが会議の報告「教育の過程」の序論と第二章に、教科・教材の構造の重要性についてのべているのを見る。そこではこう言う。「教科・教材の構造を習得させることが重要で、それができるよう教科課程が構成されねばならない。そのため教科について基本的理解をもつ科学者が、その仕事に参加しなければならぬ」（5-P.32）と。

われわれはこの報告から構造の概念について聞きたいと思う。ところがこの報告では、科学の各分野からとった教材の構造それぞれについてのべているわけではない。

また構造の概念について一般的に詳細に説明しているわけではない。ここでは構造というのは、基本原理（fundamental principle）／一般原理（general principle）、教科の基本的観念（fundamental idea）の感覚であるという。われわれがそれを解釈するとすれば、それは各教科の内容を生み出してくる論理、従ってその科学や教材に入っていくときの論理のことであると思われる。科学はそれぞれに概念、原理、法則をもっている。そのようなものをつくり出していく、従ってそれを理解し、学習していくときの基本（一般）原理基本観念が構造であると解されるのである。

ブルーナーの言うところによれば、この構造をつかめば（即ち科学に独特な考え方——論理——をつかめば）(1)その教材をふくむ教科全体を理解しやすくする (2)教科の内容を記憶しやすくする (3)初等、中等、高等の教科内容のギャップをなくして、連続的に学習をすすめる (4)教科で得た学力は、他の新しい内容に転移してはたらく (5)教科そのものの内容に興味をおこさせる、という。（5.Pp.23—26）

教材の構造が重要である、というのは、教材を自分の材料・素材としてみる（第一の立場）のではない。そう

ではなくて教材を学習の内容とし、純(実)内容としてみるのである(第二の立場)。「教材は一つの有機的全体で、それにはその内容を形成する法則がふくまれている。教材から習得すべき重要なものはこの法則をふくむ内容である」というヴェルマンの教材観には、実はブルーナーの構造重視の教材観に相通するものがあるように思われるのである。環境から、選択・整理・配列した学習経験まで、をふくむデューイの教材観にかわってアメリカでは、ウッズ・ホール会議の前後から、構造重視の教材観がよく主張されたらしい、日本でも現在それについての関心はつよく動いている。そのように教材についての思想は、いまや教材の基本的なもの、中核となるものに集約されて来ているようにみえる。

五、 範例教授 (Exemplarischer Unterricht) の教材

一九五一年西ドイツのテュービンゲンで教育会議 *Universität und Schule* が行われた。集ったのは教育学者(その中にシュプランガー、フリットナ、ハインペル、ワーゲンシャインらがいいた)と教育家(ギムナジウムの

代表者)であったが、そこで決議されたことはつぎのことである。

- (1) ドイツの中等学校の教材が多くなりすぎて生徒の精神生活が窒息してしまう。
- (2) そのため教材を選択する必要がある。教科の中の枝葉のものはすてて、本質的なものだけを理解させることが大切である。

- (3) 精神生活の根本現象は具体的な例によってはじめて理解されるものである。

- (4) 学力の向上のためには、基礎的、本質的な教材の学習に徹底させることが必要である。このことはとくに歴史学、地理学、物理学についていわれる。

(6-5.18)

以上のようなことが結論であった。そこで言われている教材の過剰ということは、一体どうしておこってきたのであるか。その会議での見解はつぎのようなものであった。

- (1) それは教育で生活接近の思想を強調しすぎたためである。即ち、教育ではいつでも経験に即し、生活に即して教授しなければならぬ、とつよく考えすぎた。そのため学校の中に無定形、無価値な教材を

もちこみすぎてしまった。その結果である。

- (2) 科学の急速な進歩によって、知識が急に増大した。とくに実証的科学的進歩によって、知識・技術が発達して、そのため人間的意義が見失われるようになっていった。

- (3) 入学試験のためである。試験のために大学からギムナジウムに要求されることが過大となった。(このことは日本中の中学校・高等学校で負っている困難と同じである。)

そこで (1)系統的・量的な教材構成を排して、基本的本質的教材を選択せよ。(2)選択された教材を時間をかけて徹底的に学習させよ、ということが教育にもとめられることになった。このような教材選択と学習の展開方式とをふくむ教授方式が、範例による教授である。

そこで選ばれる範例とはどのような性格のものであるうか。

- (1) Exemplar は、型、例、典型、標本、見本という意味をもつ。教材が模範的、代表的な例であって、それがまた具体的、直感的、映像的(明瞭に表象できる)なものである。

- (2) その教材は一般的概念・法則をゆたかにふくんで

いる。また人間社会の事実をゆたかにふくんで、精神を飛躍的に開いていくような教材である。

- (3) 応用力、能力をつけるような教材である。

- (4) 人間形成の力をもつ教材である。つまり人間の精神をかえ、人間の行動をかえるような教材である。デートリッヒは範例教授での教材選択の観点として、つぎのようなことをあげている。

(1)人間にとって重要なものであること——児童の個性の発展にとって重要なものであること。(2)現在の生活を明らかにするもの、——生活にとって重要なものであること。(3)本質的なもの・要素をふくむ。しかしそれは複雑なものではなく、単純なものであること。(4)重要なものを中心に重点的に集めていること。

範例による教授は、前述したことで明らかのように、多すぎる教材を精選して、少いがしかし代表的・模範的な教材によって教授問題を解決しようというのである。

代表的・模範的教材というのは、そこでいっているように、三つの性格をもっている。教材が一方では具体的・直観的であり、明瞭に表象できるものであること。他方ではそれが一般的概念・法則や人間社会の事実をゆたかにふくむものであること。さらにそれは、精神を開き、

精神をかえ、行動をかえるような力あるものであること、この三つである。このような教材によってするのが範例による教授である。

範例による教授は、それが教授の一つの方法であり、教育界におきた一つの動きのように思われた。しかしそれは、教授の根本にある原理・本質から出てくるところの方法であることを、最近の西ドイツの教授学者が明らかにしている。その一人であるクラフキー (W. Kraftik) は、教授の問題の中からとくに教材のそれをとりあげ、**陶冶内容 (Bildungsinhalt)** 陶冶純内容 (Bildungsgehalt) の問題として論述している。

われわれが、これまで教材といってきたところの陶冶内容についてはこういう。それは教授の対象であったり、課題であったりして特殊なもの、具体的なものである。がそれにとどまらず一般的な原理や法則、関係や構造、類型、典型というようなものを豊かにその内にふくむ。それが陶冶内容である。しかし、陶冶の内容となるものはそれにとどまらぬ。それはただの自然物、文化財であるにとどまらぬ。内容の一般的なものが人に開示されるとともに、またそのものに人が開かれていくような、そういう契機をもった内容が陶冶の純内容なのである。(8—S.

134)

以上は、範例による教授の理論づけのようなものになっている。陶冶内容にふくまれていた法則と、それが内容をうける人に及ぼす作用とを、ヴェルマンは陶冶内容と言った。クラフキーはそれをうけて、さらにそれをすすめ、解明しているように思う。

このようにして西ドイツの教授学研究は、教材によって習得される陶冶(教授)内容、さらに陶冶をおこす陶冶純内容にまでつき入っている。この純内容を中心におき、それを基準にして、陶冶(教授)内容を選択し整理し配列構成しなければならぬことを、この人々の研究は示唆しているように思う。

六、社会科の教授内容の構造化

ここで言われる教材の構造化は、教授内容(主として理解内容)をまとめて、一つのイメージにしてとらえるのである。教授すべき内容を順序立て組織立てて、これを教授しようという、その組織立てを構造化といっている。これは文部省教科調査官、山口康助氏の指導によるものである。それは核を中心にして幹、枝、葉というよ

うに、教授内容を組織する。核は教授目標あるいは理念で、時には具体物である。

このイメージを図示したのが構造図で、学年構造図、単元構造図、時間構造図（一―二三時間にわたるのもある）がある。ここで言うところの構造は、ブルーナーの教材の構造とはちがって、生徒の習得する学習内容の構造を言っている。（9と10）

学習内容の構造をイメージとして教師がもつことは、きわめて大切なことである。それをもたないのは、教授の目標を一つの組織、構造としてもたないことである。教師はこれをもち、それを生徒のイメージにして、生徒の心に確立しなければならない。

以上のような考えに立った構造化の運動は、日本の初等教育界に大きな刺激を与えた。丁度その頃ブルーナーの報告「教育の過程」が日本に紹介され、注意をひいていた。そのため彼の教材の構造化の思想と一つになり、――と言うより異なる二つの思想が混同され――構造化の言葉は教育界での流行語になった。

このことはやはり構造化の運動が、教育界の要求にこたえる何かをもっていたことを示すものであろう。つまり教材がもつ内容の選択、整理、構成という性格を、つ

よく教材に打ち出すべきだという時代の要求に、答えるものをもっていたのであろう。戦後の社会科は教材の複雑混乱のため、学習目標を見失う危険の中にあつた。経験学習のために内容が乏しいものになったり、あるいは甚だしく過重高度の学習になったり、問題解決学習が、イデオロギーの教育になる危険ももっていた。このような教授内容の混乱に対して、構造化の運動は、教材の選択・構成という点で対抗し、解決の一つの道を見出した。これがまた時代の教育要求に合ったのであろう。

以上見てきたように、学習指導要領の改訂に当って出された教授内容の精選ということは、日本の教育のうちだけでなく、広く世界的なスケールをもった動向である。戦後デュイの、環境が教材だという思想の中にさえ、すでに今日の改訂への方向を、問題としてはらんでいた。西ドイツの範例教授のうごき、アメリカの科学教育、教材の構造化重視の思想、これにつらなる日本の教育界の動き、この世界的な動向に沿い、その影響をつよく受けつつ、日本はいま教授内容精選の理念を実現しようとしている。

引用書

- (1) ゲーテ、ヴァルホルム・マイステルの徒弟時代、小宮豊隆訳、六巻、ちくま学芸の詩刊
- (2) O. Willmann : Didaktik als Bildungslehre, Bd. II, 3 Aufl. 1903
- (3) J. Dewey : Democracy and Education, 1916
- (4) J. Dewey : How We Think, 1933
- (5) J. S. Bruner : The Process of Education, 1960
- (6) F. Huber : Der Kampf gegen die Stoff-Fülle und das exemplarische Lehren. In Unterrichtsführung und Unterrichtsgestaltung 7, A : 1962
- (7) M. Wagenschein : Das exemplarische Lehren, 1954
- (8) W. Klafki : Studien zur Bildungstheorie und Didaktik 7 Aufl., 1965
- (9) 山口康助編・著、社会科指導内容の構造化、一九六四
- (10) 同編、改訂社会科の計画と展開、一九六三