

〔ケース研究〕

子どもたちにとっての 学業成績

駒沢大学大学院生 山根はるみ
静岡大学教授 深谷昌志



ケース研究

子どもたちにとっての 学業成績

モノグラフでは、これまで学業成績について今回のものを含めて2回にわたる調査レポートを行った。そのほか、教科別であったり、家庭学習の形を通して勉強についてはいろいろな角度で検討を試みてきている。これらの結果は、いろいろな仮説のもとに調査票を作成し、できたデータから子どもたちの学業に対する一般的な傾向を知ろうとする、いわば社会的な使命を担ったものといえる。

今回はもう一つの調査研究として、SCTと作文という方法を用いた。これらは、方法の性質上、さらに母集団も小さいこともあって、一般的とはいえないかもしれないものの、しかしそれだけに従来の質問紙法ではとらえきれない、子どもたちの勉強に対する「なま」の気持ちにふれることができるのではないかとこの考えから意図されたものである。

1. 125人のSCT

SCTというのは文章完成法 (sentence completion test) の略で、未完成の文章を刺激素材として、ここから連想される内容を記して文章を完成させる、心理学の投影法の一つである。またSCTは検査対象や目的に合わせて刺激文の内容や構成を変更することが比較的容易であるため、広く学童・思春期・社会人・老人を対象として用いられ、内容

的には対人、対家族、対社会の態度、過去・現在・未来にわたる自己像や自己評価のあり方、情動や葛藤のあり方などが描き出されるように刺激文を設定する。

なお、投影法というのは、精神分析学上の投射の概念をもとに、その人の固有のパーソナリティーの特徴をできるだけ豊富に導き出そうと試みる検査法のことである。

1) SCTの作成

SCTにもいろいろな型式のものがあるが、刺激文の作成にあたって本テストでは対象の年齢と、作文能力を考慮したものとなっている。すなわち、刺激文は短いほうが反応の自

由度が高くなるが、「学業成績」という調査の目的にみあうように「勉強」という指向性を高めた比較的長文の刺激文を多く取り入れている。しかし、対象は児童生徒であり、特

定のパーソナリティーといった決定要因をねらったものではないので、一人称を用い、刺

激文の数も大幅に減らし(通常は30～50項目)、全体的に広い概観が得られるよう工夫した。

2) S C T の実施

埼玉県、東京・杉並区、練馬区の小学6年、男子(71人)女子(54人)計125人に対して、1992年4月から5月の間に実施した。

教示としては、「文を読んでなんでもよいから頭に浮かんだ最初の事柄を記入して文章を作ってください。テストではないので、ど

う書くのが正解であるということはありません。国語の作文ではないので、文章の上手、下手は問題ではありません。時間の制限はありませんが、できるだけ早く、1より順番に書いてください」といって、無記名で、学年と男女別だけ記すようにしてもらった。

3) 結果の整理

今回のSCTを実施した目的は、子どもたちの個々のパーソナリティーを分析していくというより、広く浅い知識を得ることにある。そこでまず、一般の傾向を知るために各刺激文について125人分、横に読みくらべてみた。こうすれば、一般的な傾向を把握できると共に、その特異性もわかり、評価にある程度の客観性を持たせられるからである。

表1は刺激文ごとに、男女別に出現頻度をあげたものであるが、この表に関していくつかの留意した点について述べたい(刺激文はP.66図1参照)。

まず、刺激文12項目のうち「2. 私の好きなおやつは」「4. テレビで好きな番組は」の2項目は緩衝項目であるので、刺激文に続いてどんな文章が作られても無関係とし表1からは除外した。

そして各刺激文における反応は、全データを読んだうえで適当なカテゴリーに類別してある。それをさらに、肯定的⊕(本人にとって好ましいと思われる内容)、否定的⊖(本人にとって好ましくないと思われる内容)、あるいは客観的内容⊕⊖(これだけではわからないもの)に分けて、出現率の高い順にあげた。

ただこの⊕⊖も、個々のケースに即して各反応を読んだ場合には、客観的な内容が必ずしも客観的ではなく、否定的な感情の投影で

あったりするが、ここでは、前述のように客観的に一般的傾向を知るのが目的であるから、1つ1つの反応についてつまこんだ読み方はしていない。

1つの刺激文に対して複数の反応がみられた場合、たとえば「12. たよりにしているのは⇒自分とゲームだけだ」という場合、テスト前に「心に最初に浮かんだことをありのまま書いてください」という指示を出したことを考慮して、また整理の都合もあって、最初の反応「たよりにしているのは自分」を採用してある。ただし、複数反応は全体として少なかった。

では、この表面的な集計を基礎資料として個々の刺激文に対する反応を追ってみよう。反応は「」で示してある。なお、すべて原文のままのせてあるので文章の下に「...」の打ってあるのは子どもたち自身の誤りである。

●人に負けたとき、くやしいことは――

「野球で負けたとき」とか、「きょうそうでぬかされた時」など、男子はまずスポーツで負けたことがなによりくやしいらしい。そして、「はらが立ってやり返したいと思う」「クッソ〜と思う」。実際に「やりかえす」子どももいる。

この点で、女子は人に負けたときくやしい

ことは「ある」とだけ反応するものが多く、すぐに思いつくような場面は思い浮かばなかったようだ。また、むしろスポーツなどの勝負ごとよりも「やなことをいわれたとき」「口げんかで負けたとき」というのがめだっていた。

男子の反応のなかで、勉強に関するくやしきとして反応するものは1人もいなかった。ところが女子では、人に負けたときくやしきことは「テストの点がわるかったから」「テストの点数・字の上手さ」であるようだ。こだわっている対象が男女によって多少差があるのかもしれない。

なかには、女子でくやしきに対して、「たまにぶっころしたくなる！」という威勢のいい反応もあった。男子で「体重の重さ」「身長のこと」をいわれてくやしき思いをした子どもが散見されたが、逆に女子では容姿のことについて反応するものは1人もいなかった。

●もっと勉強ができれば、私は――

男子、女子共に素直に「うれしい」の出現率が高かった。男子で、「とってとってもとってもううれしい」といって、願望の強さがじかに伝わってくるような反応も見られた。「おこずかいがあがるだろう」というのは親からお金を代価として叱咤激励されているのだろうか。またもっと勉強ができれば「じゅくへ行かないですむ」というのも世の趨勢とはいえ、子どもだって本当は塾には行きたくないのだ。

とくに男子で、もっと勉強ができれば、私は「大天才」「天才だ」という反応がめだった。やはり、子どもにとって天才＝〈勉強のできる人〉なのであろうか。また、天才は今よりもう少し勉強ができれば簡単になれるものだろうか。もっとも、現代っ子らしい、軽いタッチで天才と言っているのかもしれないから、ここはユーモアと受けとめておこう。

いずれにしろ、もっと勉強ができさえすれば、男女共95%以上の確率で、男子「天国にいったみたいに満足」「スポーツがもっとで

きる」、女子「楽ができてもっと遊べるのに……!!」「お母さんやお父さんにほめられる」と、いいことづくめの生活が待ち受けているであろうとの予測であった。

できる子にとっても、できない子にとっても、《今よりもっと勉強ができれば今より楽しくなるだろう》、それは言ってみれば、おとなが《もう2～3万円給料が上れば生活にゆとりができるだろう》と考える気持ちに似ている。そして、子どもたちにとっては勉強＝〈評価（成績）〉なのだ。この時期に、勉強＝〈学ぶことの楽しさ〉につながっていくような長い目で見た教育が与えられてほしいと思う。

●勉強は――

男女共に④のカテゴリーのなかで教科の名前をあげる子どもが多かった。それも「図工がいい」（男子）、「家庭科が好き」（女子）というように、本来勉強というジャンルではひとまとめにしにくいものの出現が見られる。いずれにしろ、好きな教科があるのは好ましいことといえよう。

勉強は「おもしろかったりむずかしかったり」「あまり好きじゃないけど成績のため!!」（以上女子）、「おとなになったときのためにある」（男子）と子どもたちの心は揺れる。

では、⑤の否定的な反応を見てみよう。男女共3割の子どもが勉強は「大大きらい、したくない」（女子）、「大きらいだぁー。」（男子）であるとか、「あまり好きではない」（女子）、「ないほうがいい」（男子）のである。

●テストのとき――

「がんばる」「いっしょうけんめいやる」（女子）、「100点をとることをねがう」「100点をとろうと思う」（以上男子）となかなか前向きである。とくに男子で「90点ぐらいねらいたい」とパーフェクトより△10点にしたものが1人いたが、125人中10人が「100点をとる」のであり、しかもそのうち9人が男子

である。さらに24人が「がんばるぞと思う」と気持ちを引き締め、なかに1人、テストのとき「うれしい」と反応した男子がいた。

女子では「自信をもってやる」といった心構えのほか、テスト場面において「ドキドキしてしまう」や「きんちょうする」「すこしあがっちゃう」といった情緒的な反応が多く見られる。また、「もっと勉強してればよかった」と反省したり、「今までどんな勉強をしてきたかを思い出す」。

いっぽう否定的な反応としては、テストのとき「いらいらする」や「テストは無いほうがいい」（以上男子）、テストのとき「が一番いやだ」「おちこむ」（以上女子）というものもあった。そしてテストでは「時間をふやしてほしい」（男子）と望み、「となりの人のをみる」（男子）、「つまらなかったらあそぶ」（女子）そうである。

●勉強で私が自慢したいのは――

男女共7割以上の子どもが、自慢したい教科を持っている。これは、今まで述べてきたように子どもにとって勉強＝〈評価〉、そして＝〈教科〉ということなのであろう。

しかしなかには、私が自慢したいのは「ちょっとした雑学」（男子）といった洒落た反応もあった。また「漢字テストで不合格をとったことがない」（女子）や「テスト4枚で100点3枚あと95点」（男子）と具体的な反応をしているのもある。私が自慢したいのは「私立中の問題集の中の問題が2つできる」（女子）。この子どもは、最近問題が解けるようになったのであろう。嬉しさが伝わってくるようである。

4分の1の子どもたちが、勉強で自慢したいのは、「べつにない」「特にない」（男女共）と反応している。「バカだからなにもない」（女子）。この子どもたちにとっての勉強はやはり、＝〈評価〉なのであろう。

●勉強をしたくないときは――

「やらない」「ボーッとしている」（男女各10人）と反応して、具体的には、「テレビをみる」「絵をかく」「音楽を聞く」「マンガをみている」などで気分転換をはかる（男女共4割）。

しかしなかには、「家の人に無理にやらせられる」（女子）、「家の人に言われてやる」（男子）とちょっと同情すべき反応も見られた。その一方では、勉強をしたくないとき「自分に言い聞かせてやる」（女子）、「いやでも自分でやる、しょうがなくやる」（男子）といった悲壮なものもある。

どんなとき勉強をしたくないのかという時間的なことでの反応もいくつかみられた。「おもしろいテレビがあるとき」（男子）、「おこられたとき」（男女共）、「あつくるしいとき」（女子）、これらはなるほど思わずうなずいてしまう。しかし勉強したくないときは「毎日」「しょっちゅう」「朝」（以上男子）では問題かもしれない。

●むずかしい問題にであうと――

男女共に3割以上の子どもたちが「熱心に考えてしまう」「考えていじでも出す」（以上男子）、「考えてどうしてもだめだったら家の人にきく」「やりぬく」（以上女子）と、なかなかたのしい。あるいは「いろいろなじてんとかきょうかしょでしらべる」（女子）と、探求心も旺盛である。

テスト場面を想定しているであろうと思われる反応もいくつか見られた。「とばして次の問題に行く」「カンでやる」（以上女子）や、「ぬかしたり、一応かいといたりする」「えんぴつをまわす」（以上男子）などがそれである。

もちろん否定的な反応もあって、むずかしい問題にであうと「ああ、やりたくないなあと思う」「あたまがこんがらがって途中でやめてしまう」（以上女子）や、男子のなかでは「いらいらしてきます」「むしゃくしゃす

る」、そして「じぶんをむかつく」。とはいえ多くの子どもたちの反応は、「家の人にきく」(男女共)「内容を教えてもらう」とのことで、まだ勉強に関して他者への依存は高いようだ。

●私はなんとかして——

男子では「サッカーがうまくなりたい」のように運動のほうが勉強を、女子では「算数をできるようにになりたい」「頭がよくなりたい」と勉強面が運動面をわずかながら上回った。

また、将来的な面のかねあいの反応としては、私はなんとかして「出世して金持ち」「東大に入りたい」(男子)、「私立中学校に入りたい」(女子) というのがあった。ユニークなものとしては「100才まで生きたい」(女子)、「死にたくない」(男子) というのもある。

●将来は——

やはり職業的な反応の出現率が高い。男子では比較的華やかな「F-1の選手になりたい」といったものが多く、なかには「大頭領」「ラーメン屋さんになりたい」という個性的なものもある。また、男女共「イラストレーター(お金持ち)」「ニュースキャスターになりたい」「スタイリスト」とカタカナ職業が並ぶ。

男子で、将来は「暗いかも」との反応があったが、自分の将来を指しているのだろう

か。ひょっとして環境問題としての社会的観点から言っているのかもしれない。そして、「モデルをしながらエイズの治る薬を作る」と反応した女子がいた。

●たよりにしているのは——

男女共「親」とか「家族」が圧倒的に多い。「貯金」といった物質的な面での反応であったとしても、「お金、生命保険、友達」「父親と金」(以上男子)といったように人との組み合わせとして登場している。

たよりにしているのは「自分だけ」「ない」(以上男女)、「好きな人」(男子) というのもみられた。

こうして各刺激文に対する各反応をぬきだしてみると、出現率あるいは、⊕や⊖といった分類ではひとくくりにはできない、子どもらしい、また個性的な反応が出ているのがわかる。ここ数年、日本の教育においては「いかに個性を育てればよいのか」という観点で論じられることも多い。では、ここに現れている個性的な反応が、どういう子どものパーソナリティーのもとで出現したのか、こうした反応がどういう形で勉強に対する気持ちと折り合いをつけているのかを見ることもまた一興であろう。そこで次の節では、反応を縦に読むことによって、いくつかの個別の事例を分析してみようと思う。

4) 個別の事例研究

実際に臨床場面でSCTを使用する場合にはほかの資料、たとえば家族、成績、IQ、交遊関係、成育歴、あるいはインタビューから受ける印象などをも手がかりにして、テストのパーソナリティーを判断していく。したがって、ここで行う予備知識なしの分析はSCTの限界を越えるものであるとも言える。が、「学業成績」というテーマのもとにあって「勉強」という枠組みのなかだけでその子どものパーソナリティーを描き出すのならば、かえって新しい視点が得られるかとも考えた。

図1から図4までは、子どもたちにしてもらった125人のSCTから抜粋したものである。図1は、6年男子のものである。字も整然としており、さわやかな印象が感じられたものである。しかも、ところどころ、字の大小があったり、！、などの記号もあってユーモアのある明るい子どもを想像させる。

全体として簡潔ではぎれのよい文章、そして的確な反応をしているのを見ると知的にも優秀な子どもではないかと判断される。たとえば、勉強ができれば「授業が楽しくなる」のは道理であるし、テストのときも「がんばってやる」意欲を持っている。そしてぜひ「プロ野球の選手になりたい」と思うような子どもだからこそ、勉強したくないときにも、「しょうがなく」もやれる耐久力があるともいえる。きっと、早いところ勉強をかたづけ野球がしたいのであろう。自慢にできる「漢字」も持っているし、勉強、スポーツ、性格と力動的側面は問題ないようだ。調和のとれた子どもではないだろうか。

図2も、やはり6年男子である。全体的になんとかエネルギーが感じられない。それは字の筆圧の揺れや、字の大きさの不安定さからくる印象なのかもしれない。全体的に文が短く反応が少ないものの、反応の仕方としては的確であり、知的側面の発達に問題はな

い。

ただこの子どもの場合、学業成績としては今一つなのかもしれない。なぜなら勉強は「ふつう」であり、むずかしい問題にでようと「時間がかかる」し、自慢にしたい勉強も、「特にない」と、勉強すべての面について消極的な自己像しか持てないでいる。そして、将来は「大人になりたい」と思うだけで、あまり明るさが伝わってこない。しかし全体として、自己の感情を出しすぎずおさえめであり、なんとかして「しゅくだいをわすれないよう」との現実検討もある。精神的には分化した子どもといえるのかもしれない。たよりにしているのは「家の人」であり、家族関係はよさそうである。

こうした子どもの場合、学業成績と切り離れたところでの勉強の材料を提供してやることができれば、あながい伸びてくるのかもしれない。

6年女子の事例としてあげたのが、図3、図4である。図3の子どもは、いかにも女の子らしさを感じさせる字である。全体的にまとまりがあり、各反応からみる知的側面は申し分ない。もっと勉強ができれば、私は「たくさん発言ができてパーフェクト」。テストのとき「私は、できるのからやっていく」と、自分と関係づけての反応であり、精神的に安定している子どもではないかと推測させる。反応の仕方も、自慢したいのは「計算かな？」、そして勉強したくないときは「あつくるし〜時」と表現力も豊かである。学業成績としての勉強は「ふつうくらい」なのかもしれないが、「たくさんのごことをがんばりたい」がんびりやであり、将来は「デザイナーになりたい」という。多くの可能性をひめたパーソナリティーという気がする。

図4の子どもも、漢字もしっかりかけているし、図2の子どもと同じく全体的にまとまった印象が得られるものの、反応内容には

明朗性が感じられない。しかし、表現方法を見るかぎり知的には全く問題はない。

ただ、図2と同じく、学業成績につながっていくような勉強は「あまり好きじゃない」し、テストのとき「なんとなくいやなかんじ」がし、もう一つ乗りきれない。「算数と理科の時間」勉強したくないといっているのので、教科に対するコンプレックスがあるのかもしれない。今の小学校教育では、高学年と

もなると算数、理科といった主要教科に対してよい点がとれない場合、勉強に対して否定的な感情を抱いてしまうパターンの典型的なケースといえるのかもしれない。だからこそ、もっと勉強ができれば、私は「こんなバカじゃないかも」と、自己に対してセンシティブになっているとも考えられる。しかし、「体育」は私の自慢したいものであり、こうした活動的な面が、むずかしい問題にであ

図1 事例（6年男子）

お願い

これはテストではありません。次の文を読んであなたの心に最初にうかんだことをありのままに書いてください。

(6)年 (1)男子 2.女子)

- 人に負けた時、くやしいことは 悪口をいわれたこととくいなスポーツで負け
- 私の好きなおやつは アイスくたものるいスタックがしるい。
- もっと勉強ができれば、私は 授業が楽しくなる。
- テレビで好きな番組は ビートたけしの探偵物語、ダウンタウンのごつえ感じ、マジカル頭のパワー!
- 勉強は 勉強ができれば楽しい。
- テストの時 がんばってやる。
- 勉強で私がじまんしたいのは 漢字
- 勉強をしたくない時は しょうがなくやる。
- むずかしい問題にであうと 頭のいい人に聞く、テストの時まよーく考える
- 私はなんとかして プロ野球の選手になりたい。
- しょうらいは プロ野球の選手になりたい。
- たよりにしているのは 親

と「もうやりたくないと思う」ものの、なんとかして「にがてな科目を得意にしたい」との意欲につながっていているのかもしれない。だから、将来「保育園の先生になりたい」との夢もあり、決して逃避的な態度ではない。

今回SCTを実施してみて感じたことは、「不明」「無答」「ふざけ」の回答が極めて少

なく、また刺激文そのものの理解の仕方、文章のつなげ方など125名全員にわたり、とくに問題は見られなかった。つまり、知的側面としてはとくに問題がない子どもたちと言えよう。

では図2や図4に見られるような子どもたち、すなわち、教科の勉強というとらえ方としては勉強に対して否定的な態度を示している場合、しかも情意的側面には問題ないと思

図2 事例(6年男子)

お願い

これはテストではありません。次の文を読んであなたの心に最初にうかんだことをありのままに書いてください。

(6)年 (1)男子 2.女子)

1. 人に負けた時、くやしいことは
ある
2. 私の好きなおやつは トーナツ
3. もっと勉強ができれば、私は こそかいかい上がる
4. テレビで好きな番組は 鉄人28号FX
5. 勉強は ぶつう
6. テストの時 あまり好きじゃない
7. 勉強で私がじまんしたいのは 特になし
8. 勉強をしたくない時は ある
9. むずかしい問題にであうと 時間がかかる
10. 私はなんとかして(ゆくだい)をわすれたいあにする
11. しょうらいは 大人になりたい
12. たよりにしているのは 家の人

られるこうした子どもたちについて、私たちおとなはどのように方向性を与えてやればよいのだろうか。

仮にこうした子どもたちに対して、学ぶことの楽しさが個別に検討されるならば、ずいぶん違ってくるのではないだろうか。たとえば、もっと自由な発想のもとでの知的好奇心を育めるようなプログラムがあってもよいのではないかと思う。1～2か月学校のカリ

キュラムのことを忘れて徹底的な自由研究をさせてみるとか、童話を創作させてみてはどうか。あるいは生態観察もよいだろうし、そして星や宇宙について興味を持っている子どもも多いことであろう。ファミコンについてのレポートなどもおもしろいかもしれない。1つのことを深めていくことによって、その子どもはまた連鎖的に新しく好奇心のそそられるテーマを見つけるかもしれない。

図3 事例（6年女子）

お願い

これはテストではありません。次の文を読んであなたの心に最初にうかんだことをありのままに書いてください。

(6)年 (1. 男子 2. (女子))

1. 人に負けた時、くやしいことは
ゲームなど、負けた時。
2. 私の好きなおやつは
クレープか、焼きマゼ。
3. もっと勉強ができれば、私は
たくさん発言か、マゼマプロジェクト。
4. テレビで好きな番組は
東京ラブストーリー
5. 勉強は
ふつふつくらい。
6. テストの時
私は、マゼマのころから、
7. 勉強で私がじまんだしたのは
計算かな。
8. 勉強をしたくない時は
お風呂のとき
9. むずかしい問題にであろうと
何回も繰り返さず。
10. 私はなんとかして
たくさんのお話をかき取りたい。
11. しょうらいは
デザイナーになりたい
12. たよりにしているのは
友達など。

勉強に対して否定的であるとしても、学ぶということに対して、このような違った角度からのアプローチをぜひ試みてほしいと思う。窮屈な時間割と、テストから子どもたちを解放してやると、あんがい今度は子どもたちのなかから知的欲求が芽生えてくるのではないかと思われるのだが。そのためにも、忙しい教師に代わって、個々にこうした子どもと関わっていく学校カウンセラーの設置を真剣に

検討してほしいと思う。

参考文献

- ・文章完成法テスト解説—小・中学生用—
佐野勝男他共著（金子書房）
- ・文章完成法事例集 小学生用
横田 仁他共著（金子書房）

図4 事例（6年女子）

お願い

これはテストではありません。次の文を読んであなたの心に最初にうかんだことをありのままに書いてください。

（6）年 （ 1. 男子 ② 女子 ）

1. 人に負けた時、くやしいことは
ゲームとか お兄ちゃんとかにケンカをまけたとき
2. 私の好きなおやつは
ケーキ
3. もっと勉強ができれば、私は
こしはバカじゃないかも
4. テレビで好きな番組は
クワンクワンクワの魔法使い
5. 勉強は
あまり好きじゃない
6. テストの時
ほんとにくいやなかんじ
7. 勉強で私がじまんしたいのは
体育（バスケットの試合とか）
8. 勉強をしたくない時は
算数と理科の時間
9. むずかしい問題にであうと
もうやりたくないと思う
10. 私はなんとかして
ほかでは科目を得意にしたい
11. しょうらいは
保育園の先生になりたい
12. たよりにしているのは
お母さん、お父さん

2. もう一つの調査・作文

子どもの作文1～4は、東京、千葉、埼玉の小学生に対して「勉強について」書いてもらった77編のうちから抜き出したものである。子どもたちは、勉強とはこんなふうに強制されるものではなく、もっと違った形のものではないかと感じつつも答えが見つけられない

まま過ごしているようにも見受けられる。いっぽうテストの点、通知表などで評価されることによって刺激を与えられ、さらに次のよりよい評価に向かって子どもたちは努力を続けようとしている。

筆者がスイスに滞在していたとき、「日本

作文1 5年女子

どうして勉強なんてしないと
いけないの？

私は毎日、毎日、お母さんに、
「勉強しなさい。勉強をしないと、バカになるわよ。バカに。」
と、言われます。私は、
「やればいいんでしょ。やれば。」
と、言いながら、いやいやながら勉強をしています。私は火・水・木・土曜日に、じゅくに行っています。帰ってくると、すぐに、勉強、勉強と、言われます。お母さんは、人の気持ちも知らずに、いろんなことを言います。勉強なんて、だれが作ったんだろう？

私は、こんな勉強は大きらいです。でも、楽しい勉強も、たくさんあります。こんな勉強、本当にやくに立つのかなあ。

作文2 5年女子

「超大キライなお勉強」

勉強をするってことは、とってもいいことですね…。とゆーのはウソです。本当のことゆーと、勉強つくった人に悪いと思って…。ホンネは、「なんで勉強なんかできたのよ!!」です。なんで勉強なんかを作ったのだろう?…と考えこんでしまう時もあります。考えてみると、たし算、ひき算、割算、かけ算なんてどこから思いついたんでしょう?本当に勉強ってふしぎです。勉強のことを考えていると頭がくらくらしてきます。

でも…しょう来、勉強をしないと困る!!だからしかたなくやっています。勉強ってお金をかせぐためにできた物ってかんじがします。そう考えると、お金までにくらしくなってきました。

勉強をして本当にいいな!!と思うのは、ごほうびをもらう時だけです。勉強なんて…。

超大キライ!!

人はロボットになるため教育されているのか？」(“Werden die Japener zu Robotern erzogen?” Tages-Anzeiger Zürich, Montag, 20. Feb. 1989) という大手新聞の特集記事を読んだことがある。このなかで、日本の教育はなんでも平均的にこなせるような生徒を仕立てあげることには主眼点があると書かれてあった。ことの是非をここで述べる気はないが、子どもたちがたとえば、ここにあげた作文に見られるように“勉強すること

の意味”もあまり明確にされないままに、オールマイティー的な成績を要求されるのはいささか気の毒な気がする。

学校、教師、親の気持ちを代弁するのではなく、自由な雰囲気の中で子どもたちに“勉強の意味”について問いかけ、本音を話し合う時間を持つのも一考であろう。

では作文を読んで子どもたちの気持ちを感じてもらい、この調査のまとめに代えたいと思う。

作文3 5年男子

勉強

なぜ、勉強と言う物があるんだろう。だけど、楽しい。理科は実験をして、結果をみるけど、国語で実験のかいてある文があるけど、実験はせず、言葉でかいけつしてしまう。実さいに、実験をすれば、もっと勉強が、楽しくできると思う。勉強にも体育のほかにも、遊びてきな授業が入るといい。計算、漢字ドリルも、もっと問題が少なければ、とってもやりやすい。音楽は、リコーダーは、楽しいけど、歌の時間が多くて楽しくない。もっとリコーダーの時間をもっと多くしてほしい。

算数、社会、体育、習字の勉強のしかたは、とてもよく、頭の中によく入る。

図工の、工作は、形はうまくいかないけど楽しい。いままで、いろいろな、勉強をしてきたけど、全部、楽しい勉強です。

作文4 5年女子

勉強について

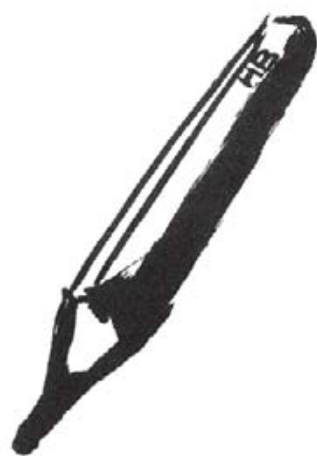
わたしは、勉強が好きになったり、きらいになったりすることがあります。でも、どっちかというと、たぶん、好きなほうと、思います。わたしは、みんなとはちがって、なんで好きなのかなあと考えたことがありました。たぶんそれは、せいせきのつうしんぼが、あがっていくほど好きになっているみたいです。

体育は、4年の時きらいだったけど、5年になってなんとなく、好きになってきました。

いんしょうにのこったのは、音楽です。有名な音楽のがっしょうだんの歌ごえをきいてかんどうしてしまいました。

〔対 談〕

個性の教育と
評価のあり方



個性の教育と

梶田 叡一氏
(大阪大学教授)

深谷 昌志氏
(静岡大学教授)

〔はじめに〕

子どもたちが学業成績に神経質になるのは通知表などの評価の結果であろう。そこで、長い間、教育評価の見直しに意欲的に取り組んでおられる梶田教授に、あらためて評価のあり方をお尋ねすることにした。

なお、梶田教授は「到達度評価」「形成的評価」の考え方を日本でいち早く提唱した人として知られる。 (深谷)

測定から評価へ

深谷 梶田先生というと、「教育評価の梶田」という言い方をしてしまうのですが、教育評価をお始めになったのはごくお若い頃なんですか。

梶田 専門は心理学なんですけど、30歳のときにベンジャミン・ブルームのところで6週間、はじめて教育評価の勉強をしました。

深谷 30歳からですか。

梶田 はい。あまり若くないんです。ブルームの理論は、今でこそ有名ですけど、21年前は日本ではだれもやっていなかったんです。

深谷 アメリカでは有名だったんですね。

梶田 アメリカやヨーロッパではとても有名でした。ところが、当時日本では、ソーンダイクの時代の評価論しかやっていなかったんです。ですから、ブルームに代表される最近の理論的動向を紹介しなくてはいけない立場になってしまったのです。ブルームの考え方

は、「相対評価か絶対評価か」は二の次、三の次である。まとめの評価でなく、学習や成長の次のステップにつながる評価を考えなくてはならない。差別、選別にならない形成的評価を工夫することこそ評価研究ではないか、というものでした。

深谷 ブルームの理論は、欧米では長い流れがあるんですか。

梶田 ブルームは1960年代以降、アメリカやヨーロッパで有名になったのですが、特にタキノミーという教育目標の体系的分類や、全ての子どもに一定以上の学力を保障しようというマスタリー・ラーニング(完全習得学習)、それに先ほど触れた形成的評価の理論が広く知られています。この人は、1930年代に評価という概念をはじめてつくったタイラーの弟子です。タイラー以前は、ソーンダイクの考えが中心で、評価ではなく、測定といっていました。ソーンダイクは、それまでの論述式とか、作文では主観性が強い、だから客観テストでいこう、といったわけですが、その結果、アメリカでは国語の成績をつけるのにスペルのテストばかり、日本でいえば漢字書き取りテストばかりになってしまったんです。

しかし1930年代、タイラーが、客観性を第一におくからおかしくなるので、客観性は大事だが、二番目ではないか。一番目は「ねらい」である。子どもに何の力をつけたいのか、国語でいえばスペルの力も大事だろうが、読解力とか、作文力をつけることが大事である。

評価のあり方

論述式や作文が客観性に問題があるにせよ、「ねらい」として重要なものであるならば、それらを実際書かせてみて、そこから読解力や作文力を読み取らなくてはいけない、といいだしたわけです。そこで「測定から評価へ」というキャッチフレーズが生まれ、評価概念が確立したのです。では評価とは何かということ、目標との関係で実態把握をするということ、それが戦後ひきつがれて、評価が子どもの学習や成長にどう役立つかという、いわゆる形成的評価、教育的評価に発展したわけですが、それを理論づけたのがブルームだったのです。

深谷 アメリカでは抵抗はなかったのですか。

梶田 なかったですね。客観テストばかりやっている中で何かおかしいなと思っていたのでしょ。ブルームは関心や意欲を非常に大事にしました。したがって、たとえば、子どもが書いた作文や実験観察にとりくんでいる様子から、子どもの関心のあり方や意欲をチェックしていくというような、非常に現場サイドに立った評価論になっていったといってもいいと思います。

深谷 ブルームのまわりには、現場の先生方がいらっしまったのですか。

梶田 はい。シカゴ大学の実験学校がブルームの形成的評価を一番最初に手がけました。

深谷 シカゴ大学ですか。

梶田 ほかにデンバーなど、ブルームの考えに同調してやる学校が各地にできました。

なかでも、ブルームの弟子でソウル大学のキム・ホーゴン教授が、ソウルで5000人の中学生に、形成的評価を長期的に実践したら学力が非常に上がった、という研究をしたのですが、この英文レポートは非常に評判になりました。

形成的評価の実践

深谷 私などもマスタリー・ラーニングを先生のご本をとおして覚えたのですが、日本での反応はいかがでしたか。

梶田 日本では、まず1～2年のうちに岩手、浜松、鳥根、福岡の4つの付属中学校がとび

梶田 毅一（かじた・えいいち）氏 プロフィール

大阪大学人間科学部教授、文学博士。1941年鳥根県松江市生まれ。鳥取県米子市で小・中・高校を卒業、1964年京都大学文学部哲学科心理学専攻を卒業。1971年文学博士の学位を受く。国立教育研究所、日本女子大学を経て現職。研究の中心は心理学であるが、シカゴ大学ブルーム教授との出会いによって教育研究にも多大な関心を持つ。主な著書としては、有斐閣から『教育評価』、東京大学出版会から『自己意識の心理学』『子どもの自己概念と教育』、国土社から『真の個性教育とは』、金子書房から『内面性の人間教育を』など。

梶田 徹一 氏



つきました。

深谷 最初は中学校なんですか。

梶田 そうです。その後すぐ、藤沢などで、公立の小学校が実践しました。

深谷 教育委員会などの反応はいかがでしたか。

梶田 都立教育研究所がプロジェクトチームをつくり、理科、算数（数学）の現場での指導をかなり長くやりました。研究所レベルでは都立教育研究所のほかに、北海道立教育研究所など各地での取り組みがあります。

深谷 ブルームの理論は、学習したことが子どもにどのような影響をおよぼしたかをベースにして評価していくというものですか。

梶田 基本は、まず単元ごとに目標を明確化します。今なら、小・中学校で関心・意欲・態度、思考力・判断力、技能、知識・理解といった4つの観点がありますが、このそれぞれについて単元目標を明確化する。それによって、焦点をはっきりさせておいて、授業の計画をつくる。授業の展開は先生方の個性でいいのですが、途中で1回、2回、3回と評価をいれて、目標が実現しているかどうかみて、必要ならフィードバックをかけて補充指導する。そして最後に、その単元目標群がみんなの子どもに実現するようにする、という考え方です。

それを積み重ねていって、学期や学年の成績づけを到達度評価的にみていく。そして、学期、学年での評価と単元での指導計画、毎時間の授業の実施ということが有機的に連関

した行き方をしようということです。

深谷 ということは、単元そのものには手をつけないんですか。

梶田 単元のあり方には手をつけないんです。ただし、ブルームのカリキュラム論は別にあります。ひとつひとつの単元を学年をこえて体系づけ、重点単元とかいろいろつくるわけです。ですから、今言った形成的評価やマスター・ラーニングの文脈の中でいうと、単元論はそのままにしておくわけです。

深谷 そうしますと、実際に公立の学校でも矛盾がないわけですね。

梶田 ブルームのカリキュラム論までいきますと、ある意味での自主編成をせざるをえなくなるわけで、もう一度指導要領のレベルまでかえって、単元の構成をつくり直さなければならぬ。しかし、日本ではカリキュラムはそのままにして、単元から入っていく発想でいいと思います。

深谷 そのときに子どもの学力差の対応はどうするのですか。

梶田 これは3つの面からやらなければならないんです。まず、ひとつは単元に入っていくときに子どもの前提能力（前提特性）をチェックすること。二番目は、プロセスの中で1単元で1回、あるいは2～4回形成的評価をかける。そのときに学力差がでてくるので、わからない部分を宿題に出したり、個別の学習の場をつくる。三番目は学期の終わりなどにマスターしていなければ、たとえば夏休みなどに宿題を出す。そういう形で3学期の終わりには、なるべく学力差をなくすようにもっていく、というのが基本構想です。

深谷 そうしますと、本当は個別教育のほうがのぞましいのですか。

梶田 ブルームの弟子のブロックたちはそう言っています。しかし、集団の中でこそ教育効果がある。たとえば、集団で学習すれば、ひとつの課題に対していろいろな発想がでてくる。その発想をぶつけあって、ねりあげて、一人一人では実現できないような深さと広さをもった認識を獲得させることができるだろ

う。これを大事にしたい、というのがブルームの基本的な発想です。

深谷 補充するとき個別化をはかるということですか。

梶田 補充・深化学習的な活動は個別化せざるをえない、しかし、メインは集団でいこうというのがブルームの考えです。つまり、個別と集団を組み合わせた授業パターンを考えていくわけです。

目標分析と評価観

深谷 マスタリー・ラーニングには、むいてある教科とむいていない教科があるのですか。

梶田 基本構想からいえば全教科にむくんですが、今までの経過の中で考えると、数学、理科、体育は非常にむきますが、国語はむききのような感じです。国語は、たとえばひとつの文学教材を考えても、ひとつの読解の仕方が正解とはいえないわけです。また、対応も個別の読みをどう深めるかということになってきますので、診断は外からだけではできない。国語は自己評価をしながら、また次の課題にむかっていくということが大切になります。このためでしょうか、日本では実践する学校が少なかったですね。

深谷 はじめは、理科なら理科のいくつかの単元についての評価の項目をつくったという感じですか。

梶田 はじめはひとつの単元について指導計画をつくりましたが、今から14～5年前から6年間やった茨城の下館小学校のように、全教科、全単元、全学年についてやった例もあります。

深谷 それは大変な量ですね。

梶田 2回も3回もつくりなおして、最後にできあがった資料というのは、大判で上下あわせて二千何百ページもありました。理科、算数について何年間もやった土浦小学校の例もありますが、公立の場合、学校の力だけではむずかしいですね。ですから、1単元、2単元を選んでやってみて、そのセンスを身につければいい、と申しあげているんです。



深谷昌志氏

深谷 すでに、いろいろなモデルがあるので、それを見せてもらえば、ある程度理解しやすいですね。このモノグラフをお読みいただいているのは学校の先生や教育委員会の方たちなのですが、マスタリー・ラーニングという言葉は知っていてもやっていない方たちが非常に多いと思うんです。そういう方たちが、もし先生のご本をみてやろうとしたときに、一番とまどうのはどういうところなんですか。

梶田 日本の従来の授業観というのは、目標とか評価というものをあまり念頭におかない授業観なんです。授業中、子どもの目が輝いていたからわかっているだろう、という感じなんです。ところが、目が輝いていてもわかっていることはわかっている。逆にいうと、目が輝かなくてもわかっていることもある、ということです。この合理主義的発想そのものが日本の授業でなじめないという部分があります。まず、それをのりこえなければなりません。

深谷 先生のお話をうかがっていて思ったのですが、指導案はどう指導するかで、子どもたちがどう受け止めたかがあまり入っていませんね。

梶田 おっしゃるとおりだと思います。ですから、理路整然と子どもたちに話ができたとしても、40人の子どものうち、だれがどのように受け止めたかがわからないのではないのでしょうか。目標もただ単にねらいではなく、それが身についてきたら子どものどういう姿になって現れてくるはずか、というところま

でいくのがブルーム流の目標のつくり方です。
深谷 かなりしんどいですね。

梶田 とりあえずは研修として、年に1回くらい1単元を選んでやってみればいいのではないかと思うのです。もちろん、盛り上がってくれば、全部やればいいんですが、まずは先生がそういうセンスをもつということなんです。

深谷 ひとつできれば、あとはやれるんですね。

梶田 そうなんです。そのようなやり方で今も各地で、公立でも取り組んできているところがあるんですよ。

深谷 ひとつの単元の中で、チェックポイントを増やしていくということは、時間がかかるということはないのですか。

梶田 ですから、毎時間チェックせずに数時間に1回、しかもチェックポイントもしぼりにしぼることです。また、パーフェクト主義でなく、やれるところをやれる限りチェックする。つまり、それに基づいて個別課題に分けていけばいいわけですから。ただ大事なものは、ねらいで重要だということと、同時に3時間なり4時間たったら本当に身についているかどうかコメントやレポートを書かせたり、小テストでチェックしたりすることです。チェックなしでは、やりっぱなしの指導になってしまいますから。

日本とアメリカの実践での違い

深谷 アメリカと日本では教育的な風土が違いますね。そこでブルームの理論と梶田先生が実践していることとの違いというのがありますか。

梶田 かなり違います。一番大きな違いは目標分析の枠組などブルームは固いのですが（附属中学校はブルーム流をもってきているので認知、情意、技能とか、固いです）、今日本で足が地についた形でやっていただいている普通の公立のやりかたは観点別学習状況の観点を目指分析の枠組にもってきており

ます。また、ブルームはチェックするのにテストが多いのですが、われわれはテストよりは1行コメントとか、レポートなどから子どもの能力を読み取るといったやり方をよく使います。また、ワークシートを使うことも多い。つまり、ブルームの場合にはどうしても知識・理解、技能に重点をおいたマスタリー・ラーニングになりますが、われわれはもっと広く、思考や関心・意欲などに重点をおいています。

もうひとつ、単元の指導計画の立て方についてブルームは、個性に応じてやればいいとはっきりしたことをいっていません。ですからへたをすると単元の流れが平板になってしまう。しかし、日本の場合は、法華経の言葉である「開示悟入」を、単元のメリハリのつけ方に使っているんです。たとえば「開く」は、教材の世界を開くでもいい、子どもの心を開くでもいい、最初の導入の仕方をどうするか工夫する。次に「示す」はカリキュラムのポイントをきちんとおさえながら、子どものつまずきの構造をきちんとふまえ、どういうふうに順順に子どもたちに示していけるか。そして「悟らしむ」は、子どもたちが納得するところまでもっていくために、どういう活動をしたらいいのか。そして「入らしむ」は、子どもたちが生きた力としてそれをつかえるようにするために、どういう活動をすればいいのか。日本ではそういう工夫をしますが、アメリカでは単元のメリハリのつけ方はないですね。

深谷 日本のほうが質的な分析に入ってきたということでしょうか。

梶田 質的なことを非常に重視します。

深谷 実際にそういう形で学習が進んでくると、勉強の苦手な子どもはどのように変わっていくわけですか。

梶田 まず、苦手な子が非常に少なくなりますね。これはこきざみに少しずつわかっていくわけですから。もうひとつ、苦手は苦手でも学習の現状を診断してもらって自分に合った課題が与えてもらえるわけですから、やる

気がでてくるんです。具体的に単元の流れを申し上げておきますと、たとえば、15時間扱いのひとつの単元があるとしますと、12くらい大きな目標をあらいだして指導計画を立てる。そして、15時間扱いでやるとすると、13時間で「開示悟入」の指導をあげてしまうのです。では14時間目はどうするかというと、12の目標があるとするならば、その目標を評価課題にして子どもたちにやらせるわけです。たとえばテストでもいい（記述式を含めた）。そして、その時間のうちに自己採点をさせる。そのときに先生がひとつひとつの問題作成の意図を話し、どれが正解か、何がのぞましいかを説明し、教室のうしろに18種類のプリントを用意して並べておきます。これはどういうことかということ、1番の問題がだめだったと自己採点した者は1番のプリントをやる。2番の問題がだめだったと自己採点した者は2番のプリントをやる。したがって、1、5、9番の問題がだめだったと自己採点した者は1、5、9番のプリントをもって来る。プリントには簡単に、その問題でだめだったら教科書の何ページから何ページを読みなおしてこの問題をやっごらん、というように書いてある。そして最後の13番目のプリントは、全部やれた人はこれをやっごらんといいた発展課題が示されているわけです。

最後の15時間目では、わからないところを先生にきいたりします。一方、先生のほうはプリントの減り具合で子どもたちの多くがどこがわからないかがわかりますので、そこをまとめて指導し、その単元を終わりにする、というのが典型的な行き方です。それをやっている、一番なくなるのが13番目のプリントです。これは、全部わかっていなくても、みんな次の課題に関心があるからです。こうした学習はいくつかの学校でやっていますが、苦手な子も発展課題までやっごらんという意欲がでてきた、という印象でした。

深谷 ということは、実際に日本の学校で学力が低くて悩んでいる子が多いわけですが、教材などのグレードダウンが子どもたちのサ

イドになっていないということですか。

梶田 もちろんカリキュラム論としての批判もありますが、指導論としては今おっしゃったような点があるんです。教材は本当に大事なものだけに精選しなければならない。目標分析するということは、時間をかけて教科書にでてくることをまんべんなくやるのではなく、時間をかけて勉強しなければいけない大事な部分をはっきりさせる、ということです。

内面性育成と生涯教育

深谷 ここ数年、梶田先生のお書きになっているものは評価に関してのものが比較的減ってきているのではありませんか。

梶田 そうですね。というのは私どもが今まで言ってきたような方向での実践が各地で随分でてきましたし、私が言わなくてもほかの先生がおっしゃってくださっているからです。今私たちが一番力を入れているのは、一人一人の子どもの内面の世界をどう育て、実感の世界をどう深めるか、そして、納得の世界をどう形成していくか、本音で発言し行動する習慣をどう身につけさせていくか、ということです。したがって、私が書くものや私たちの理論に基づいてやっている学校の発表会のタイトルは「内面性を育てる」とか「真の個性を」というようなものが多くなって、マスター・ラーニングが表にはでてこなくなったのです。けれども、形成的評価の考え方を内面世界の育成にも必ず入れるようにしています。

深谷 内面的世界となっても、単元を通して学習するということは同じですか。

梶田 同じです。学校のメインの活動は授業ですが、1時間1時間の授業をコツコツするというだけではだめなんで、単元の指導計画をきちんと立てることが大切です。

しかも、今まででしたら1学期で勝負がつく、1単元で勝負がつく、1時間で勝負がつく、ということがあったかもしれませんが、今やっていることは、生涯学習的な見通しの長いものなんです。大事なものは、学校を出た

 文献紹介

内面性の教育と「新しい学力観」

梶田 叡一

最近、筆者が教育雑誌「信濃教育3月号」（信濃教育会発行）に書いたものに
加筆したものである。

「新しい学力観」とは何か

指導要録の改訂をきっかけに、「新しい学力観」ということが盛んに言われている。これは「関心・意欲・態度」といった情意的な面での育ちを土台として考え、その上に「科学的思考」とか「数学的思考方」等、それぞれの教科の総合的な問題解決力・思考力などの育ちを考え、さらにその上に知識・理解・技能の育成を考えていこう、という考え方である。これはまた、学力というとすぐにペーパーテストの得点などの形ではっきりと目に見えやすい知識・理解・技能（見える学力）のみを考えがちな常識的学力観に対する批判であり、また同時に、授業とか教育という「いきいき」とか「のびのび」といった表面的イメージばかりをもてあそび、実際にどのような力がついたのかという本質的な教育成果を問おうとしない一部の教育観に対する批判でもある。指導要録における観点別学習状況の評価欄は、基本的に、こうした学力観を表現したものととらえなくてはならないのである。

「新しい学力観」では、このように、その子なりの情意的な基盤、その子なりの問題解決力を重視する。言い換えるなら、一人ひとりの内面に、当面の学習課題に対するその子なりの関心の深まりや学習意欲、積極的学習態度が育ってきたかどうか、さらには、当面の学習課題に対して自分なりの実感に則して考え、自分なりの納得を得ようと追究・探究していこうとする姿勢と力が身につ

いてきたかどうかを重視する。これは結局、一人ひとりの内面にあるその子に固有の実感・納得・本音の世界を大事にし、その形成・深化をはかり、そうした基盤の上に「知識・理解・技能」といった見える形での学力をも形成していこうという教育観であると言えるであろう。

もちろん、こうした考え方は必ずしも「新しい」ものでなく、優れた実践家、教育学者等によって、「生きて働く学力」「見えない学力に根ざした見える学力」等といった形でこれまで繰り返し説かれてきたところである。しかし、今回の学習指導要領の改訂、指導要録の改訂をきっかけとして真の個性教育を実現すべく工夫していこう、という動きが盛り上がりつつある中で、教育関係者のすべてが「新たに」再確認していかなければならない視点であろう。これからの授業にしても評価にしても、こうした基本視点を重視し、それを踏まえた上で考えられ工夫されなくてはならないのである。

外面への着目だけでは、 何故だめなのか

ところで、なぜ、関心・意欲・態度とか問題解決力・思考力といった、学力としてとらえにくい面が重視されるのであろうか。外的にきちんと押えることのできる知識や技能でなく、なぜ内面的な情意的なもの、追究・探究への気持ちの動きといったことが、学力としてまず考えられねばならないのであろうか。実はここにこそ、教育ということの本質的な点から考え直してみる基本視点が

存在すると言っても過言ではない。

子どもの学習成果にしても、人間的な成長の姿にしても、その核心部分は実は内面にある。だからこそ、教育ということを実際に考えるとすれば、どうしても子どもの内面に対して視線を投げかける必要がある。それだけでなく、教育に当たるものによる外側からの見きわめや評価も、最終的には、子ども自身の自己理解、自己評価に組み込まれていかななくてはならないのである。外部から見てとられた情報が内面世界に適切な形で位置付けられ、新たな自己形成、自己創造の基盤になっていくことがあって初めて、本当の教育と言えるであろう。

こうしたことから言っても、外面だけに着目し、外側からだけの働きかけを重視した授業や、外的に分類され位置付けられるような評価では、不適切と言わねばならない。多様な追求・探求活動や体験活動、見返りなどの自己評価的活動を教育活動の中核に位置付けていこうという試みは、こうした内面重視の教育的発想の線上にあるものと言ってもよいであろう。

評価ということから言っても、確かに、外側に現われているものに関する外側からの確かめも必要である。通常行なわれている評価活動の大半はこれである。しかしこれと同時に、子どもの内側にあるものに関する外側からの確かめも不可欠なのである。このためには、子どものつぶやきや囁きに耳を傾けたり、ノートやワークシートの記述内容を検討したり、イメージ・マップやSD法などの形でイメージ調査をしたり、KJ法などを用いて概念や認識の構造を浮び上がらせたりといったことがもっと考えられるべきであろう。そしてこれらに加えて、外側に現われているものに関する子ども自身の内側からの確かめも重要な意味を持つ。このためには、教師や友人が外側から確かめたところを当人にフィードバックするということが大切になる。自分自身の外側への現われを自己評価するためには、何らかの「鏡」が不可欠なのである。さらにもうひとつ、内側にあるものに関する内側からの確かめも考えられなくてはならない。これは子どもに自からを省みさせ、内面にあるものについて自己評価させ、自分自身との対

話を深めさせることに他ならない。こうした確かめこそ、評価の最終的な姿と言ってよいのではないだろうか。

外部からいくら、「あなたにはこういう良い点もあるけど、こういう弱点もあるよ」と言ったとしても、本人がその見方に同意しなければ、どうにもならない。「うん、なるほど、自分にはそういう良さや弱さがあるんだな。よし、それじゃあ、そうした土台の上に立って、こう頑張っていこう！」という気持ちが生れてこなければ、外側からどんな評価をし、指導助言をやっても、教育的には空しい話である。いくら鉛と鞭を使い分けて子どもを変容させようとしても、子どもの内面世界自体が変わらなくては、どうにもならない。ただ単に外側に現われた態度や行動が変わるだけでは、永続的な本当の変容や成長は期待できないであろう。「そうか、自分は今こういうあり方をしているのだな、じゃあ……」というふうに分自身自身の捉え方が変わっていき、自分で自分をこういう方向に持っていきたいという気持ちがおき、ひるむ心、怠けたい心を自分で励ましなが、自分なりに頑張っていく、ということであってほしいものである。言い換えるならば、内面に自己の認識と理解が育ち、それに根ざした自覚と決意が生まれ、そしてそれらを支える実感・納得・本音の基盤が深まっていかなくては、ひとりの子どもが長年月にわたって着実な形で伸びていくことなど不可能なのである。

こうした点から言っても、内面性の教育こそが考えなくてはならないのである。そうした内面性の教育とは、結局のところ、一人ひとりの子どもの内面世界のあり方を常に念頭に置き、その変容・成長をもたらす活動や指導のあり方を工夫し、そうした取組みの成果を、何よりも先ず、一人ひとりの内面に何が実現しつつあるのか、という観点から問題にしていく姿勢をもった教育、と言ってもよいであろう。

なぜ内面性を重視すべきなのか

なぜ教育において内面性を重視しなくてはならないか、ということの理由をまとめてみると、特に大事なものとして、次のような三つの点が挙げ

られるであろう。

(1)誰かを本当に理解するとは、その人の内面を理解することである

まず第一に、子どもに本当に関わっていかうと思うなら、子どもを、その内面から理解しなくてはならない。子どもを外側から見ているだけでは、自分の思い込みで、その子を理解したつもりになってしまう。いくらその子どもに対して愛情があっても、真に理解するというためには、その愛情がかえって邪魔になることもあるのである。

子どもを理解しようとするとき、こちらからの一方的な思い込みで分かったつもりにならないためには、その子が内面にどのような思いを持ち、そこでどのような感情が渦巻いているのか、その子どもにとって何が現実であり、何が価値あるものであるのか、といったことの洞察が不可欠である。つまり、その子どもが生きている「現実」（人間一人ひとりが自分持ちの「現実」を生きているのであり、その「現実」こそ、ここで言う内面世界に他ならない）がどのようなものであるか、を問題にしなくては、その子どもを理解する方向に進んでいけないのである。

教師の方では、「この行為は良いことか悪いことか」を考えさせようとしているのに、子どもの方では「カッコ良いかカッコ悪いか」という点からしか考えない、ということがあるかもしれない。教師の方では、「正しいことか誤ったことか」を考えさせようとしているのに、子どもの方では「先生はこのことが好きなのか嫌いなのか」ということを問題にする、ということもあるかもしれない。また、教師の方では、「人間として望ましいことなのかどうか」を問うているのに、子どもの方では、肝心の「人間として」ということが全然ピンときていない、ということもあるであろう。指導の前提として、子どもの内面世界のあり方を、十分に把握しておかなくてはならないのである。

(2)本当に分かるとは、自分の実感と本音に根ざして納得したときのことである

第二に、何が本当に分かるということは、子

どもの内面世界の中にそのことがきちんと組み込まれ、しっかりと落ち着いたものになることである、ということを考えておかななくてはならない。

噛んで含めるように教え諭す、という言い方がある。懇切に指導することを言った言葉である。この言葉のように、やさしく、ゆっくり話してやれば、子どもは何でも分かってくれる、と思っている人も少なくない。しかし、いくらやさしく話しても、ゆっくり話しても、その子がピンとこななければ、どうにもならないのである。その子のそれまでの体験や、それを通じて形成されてきた実感、その子の持つ興味や関心、そしてその子が暗黙のうちに持つ意味や価値の感覚、などにうまくフィットしなくては、本当に分かるということは無理であろうし、本当の学習にもならない。したがって、その時期の子どもがその課題をどう受け止めるか、大人であり先進者である教師の場合とは異なるどのような落とし穴がありうるか、を洞察したうえでなくては、適切な学習指導は不可能なのである。

発問に対して期待通りの発言をしてくれた、テストで正しい選択肢を選んでくれた、といったことは、教師としてうれしいことである。しかし本当は、それで満足してしまうわけにはいかない。その発言を支えているもの、その選択を支えているものは何であるのかこそが問題だからである。どういう体験や実感に関わらせて、そういう発言をし、そういう選択をしたのか。その発言や選択の背後に、どのような構造を持った認識なり納得なりがあるのか。その発言や選択は、その子の本音の反映なのか、それとも教師その他の目を意識したタテマエ的なものなのか。少なくともこういった点については、十分に考えてみなくてはならないであろう。表面に表われたものだけで、この子は本当に分かっているに違いないと単純に思い込んでしまう愚は、厳に避けたいものである。

(3)人間的な自立とは、内面に自分なりの原理を持つようになることである

さて、教育の究極的な目標は人間のあり方そのものの成長である。毎日の授業を通じて様々の事柄を分からせ、出来るようにさせ、覚えさせてい

くだけでなく、そうした具体的なものの達成を通じて、ものの見方や考え方、判断の仕方や行動の仕方等々、人柄とか人間性とか言われるところにどのような変容がもたらされるかを考えなくてはならない。

その人なりの人柄ということは、言い換えると、その人の個性ということである。しかし個性という言葉を表面的な浅い意味で用いてしまうと、真の個性の育成ということからは縁遠い教育論になってしまうことになる。「ともかく、他の子どもと違うことや目立つことをするように指導すれば、それが個性教育だ！」とか、「自分の課題や方法を選択して個々バラバラに学習するようにさせれば、それが個性教育だ！」とか、「どんなに批判され攻撃されても自分の主張を変えないように訓練するのが個性教育だ！」といった類の主張は、そういう浅薄な「個性」理解の典型であろう。

「個性的」とは、「変り者」ということでも、「目立ちたがり」ということでもない。「個性がはっきりしている」ということは、「我が強い」とか「自己主張が強い」ということではない。自分自身が依って立つ原理を内面にもっているかどうか、真に自立した人間であるかどうか、真の「個」としての実体を持っているかどうかの決め手になるのである。堂々とした態度とか毅然としたものの言い方、といった外面的なものが、自立したものであるとか個性的であるとかの証拠になるわけではないのである。その人の顔の後ろに広がる内面世界に、その人自身にとっての必然性を持った問題意識や固有の見方・感じ方、物事を判断する際の確固とした根拠・基準、といった原理的なものがあるかどうかこそが問題なのである。

しかし人間は誰しも、そうした内的原理をきちんと持っているわけではない。実際には周囲をきょろきょろと見回して、同調・迎合的に自分の態度を決めていく、といった弱い面を持つ存在である。「私の目には王様は裸に見える！」と、何者も恐れることなく公言する子どもの話があるが、なかなか自分の実感・納得・本音を孤立無援を覚悟の上で口にすることは、容易なことではない。子どもにも大人にもそういう弱さがあるからこそ、安易に迎合・同調しない姿勢を、小さい

頃から、少しずつ少しずつ育てていきたい、と願わざるをえないのである。

内面世界そのものを変えていくのが、 人間教育の重要な目標である

しかしながら、内面世界を重視するということは、一人ひとりの持つ実感・納得・本音をそのまま「よし」とすることではない。実感というものは、独り善がりのものであることが多いであろう。納得と言っても、非常に浅いものであったり、一面的なものであったりしがちである。本音などというものは、大体、自己中心的で、勝手なものが多いであろう。だから、実感・納得・本音を大事にする習慣を付けていくと同時に、その実感・納得・本音そのものを変えていく教育が考えられなくてはならない。

このためにはまず、子どもが素直に何でも口に行ける場を創らなくてはならない。教師との関係も、子ども同士の関係も、受容的で暖かいものでなくてはならない。そうでなくては、子どもが自分の実感・納得・本音をそのまま口にし、それを素材として皆で練りあげていって、より一般性のある、そして公正・公平な、共有の認識や価値観にまで高めていくことは不可能だからである。キレイゴトばかり口にする教室が少なからず見られる現在、そして、教師との関係も子ども同士の関係も寒々しいものでしかないようなクラスも見られる現状では、こうした点での努力は大きな課題であろう。

もちろん、子どもの方でも、自分の実感・納得・本音を素直に口にできるようにならねばならない。そのためには、自分の内面にあるものについてよく認識し、それを的確に表現することも、訓練しなくてはならないであろう。

また、実感・納得・本音を変えていくためには、強烈なインパクトが必要とされる。頭の中だけの勉強では、到底無理である。心の奥底から揺さぶられるような体験が不可欠であろうし、既成概念・固定観念がひっくり返されるような体験も必要であろう。また、これまで何気なく見過ごしていたことが非常に大事な意味を持っていたことにハッと気付くような体験も大切ではないだろうか。

要は、一人ひとりの内面世界を洞察しつつ、どのようにして、その内面世界そのものを変えていくか、ということである。教育のあり方、評価のあり方に関する研究・実践ということを、そうした深い意味での人間教育を目指す試みの一環を成すものとして考えていきたいものである。

【参考文献】

- 梶田叙一『真の個性教育とは』国土社
梶田叙一『内面性の人間教育を——真の自立を育む』金子書房
梶田叙一『教育評価（第2版）』有斐閣
梶田叙一『小学校・新指導要録と教育実践』文溪堂

