

研究ノート

ポストモダンにおける授業論の分析的考察

—その現代的意義を考える—

古藤 泰弘¹

はじめに

様々な授業論が互いに「差異」を強調して提案し合い実践を競い合った「教育方法の黄金時代」というべき時期があった。それは1970年代から1980年代にかけてで、いわゆる「大きな物語」が失墜し「小さな物語」が数多く着想され「共約不可能な異質なモデル」(ジャン＝フランソワ・リオタール)が数多く出現したポストモダン postmodern と呼ばれた時期である。本稿では、この「教育方法の黄金時代」の授業論を取り上げて分析的に考察し、現代の授業実践にどう生かしていくか、また、どう生かすべきか、その現代的意義について検討することにした。

それは次のような理由からである。最近、中央教育審議会の答申等で「教育方法」とりわけ「授業論」にまで立ち入って論ずる事例が目につくようになったからである。例えば、中央教育審議会の答申『新しい時代の義務教育を創造する』(2005年10月26日)では、確かな学力と生きる力を育むための教育方法として「習得型の教育」(教えて考えさせる教育)と「探究型の教育」(教えずに考えさせる教育)を提起(同答申 p.14)し、両者を対立的あるいは二者択一的に捉えるのではなく、両方を調和的に取り入れていくべきだと論じている。

また、中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』(2012年8月28日)では、高等教育における教育の方法として「アクティブ・ラーニング」に取り組むべきだと強調している。そして、その付属『用語集』で次のように説明して具体的な授業論に言及している。「アクティブ・ラーニング」とは、「教員による一方的な講義方式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」(同答申、p.37)と。

さらに、文部科学大臣の『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)』(2014年11月20日)の中では、小・中・高等学校教育について、「課題の発見と解決に向けて主体的・協

1 日本教育大学院大学

働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。」と授業方法について言及している。

公権力が公文書の中で、教育方法とりわけ「授業論」にまで立ち入って「取り入れるべきだ」とする提言には違和感があるが、その問題は別の機会に論ずるとして、これらの公文書の中で取り上げられている「授業論」が教育方法学とりわけ授業論研究や実践研究の成果を踏まえての提言といえるかどうか検討してみる必要があると考えた。そのためには歴史に学ぶ必要があり、「教育方法の黄金時代」に注目したのである。当時、学校現場で実践され、研究者を含めて論議・論争を巻き起こした諸授業様式（型）について、「ポストモダンの知」である「パラロジ」に視点をあてて分析的に考察することにより、提起されている「習得型の教育」と「探究型の教育」の問題や、「アクティブ・ラーニング」の実相について実践上の課題を明らかにしてみることにする。

「ポストモダン」ー大きな物語の終焉とパラロジ

最初に「ポストモダン」について少し触れておきたい。「ポストモダン postmodern」という言葉の生みの親で、ポストモダニズムの代表的研究者であるジャン＝フランソワ・リオタール Jean-Francois-Lyotard は、著書『ポストモダンの条件 (La Condition postmoderne :repport sur la savoir)』(原著初版は1979年、英語版は1984年、日本語訳は1986年)の中で、「ポストモダン」を定式化して、次のように述べている。

「科学（学問）はみずからのステータスを正当化する言説を必要とし、その言説は哲学と呼ばれてきた。このメタ言説がはっきりとした仕方ではなんらかの大きな物語ー〈精神〉の弁証法、意味の解釈学、理性的人間あるいは労働者としての主体の解放、富の発展ーに依拠しているとすれば、みずからの正当化のためにそうした物語に準拠する科学（学問）を、われわれは〈モダン〉と呼ぶことにする。……極度の単純化を懼れずに言えば、〈ポストモダン〉とは、まずなりよりも、こうしたメタ物語に対する不信感だといえるだろう。」(ジャン＝フランソワ・リオタール著／小林康夫訳『ポストモダンの条件ー知・社会・言語ゲーム』水声社、1986、p.8)

つまり、「ポストモダン」とは、「モダンの大きな物語が終焉した」時代であって、思想的には、マルクス主義における遠大な階級闘争歴史観の凋落を意味しており、産業的にはフォーディズム的蓄積体制（1945～1973年）からポストフォーディズム（1973年以降）への移行（とりわけグローバル化）を指している。社会がいわゆる「ポスト・インダストリー」（脱産業）に変質し、思想的な転換とともに文化的にも「知のステータス」に大きな変化がみられ、「ニュー・アカデミズム」と呼ばれた1970年代から1980年代にかけてである。

「ポストモダン」の特徴について、リオタールは「もはや大きな物語へ訴えることは排除される。だが、そこでは〈小さな物語〉は、すぐれて想像的発明、しかもとりわけ科学における想像的発明がとる形態であり続けている」と述べている。そして、大きな物語が信用を失ったあと、無数の「小さな物語」が想像的に着想されると、次のように述べている。

「ポストモダンの知は、差異に対するわれわれの感受性をより細やかに、より鋭く、また共約不可能なものに耐えるわれわれの能力を、より強くするのである。ポストモダンの知は、その根拠を専門家たちのホモロジー（同一論）のうちに見出すのではない。その根拠は、むしろ専門家たちのパラロジー（相異論）のうちに見出されるのである。」（同上書、p.11）と。

ポストモダンでは、これまでの普遍的で統一的な「大きな物語」は完全に失墜し、それに代わって、「小さな物語」が数多く着想され、それぞれが「共約不可能で異質なモデル」として提唱される。リオタールはこの普遍的に統一化できない「小さな物語」こそが「ポストモダンの知」だといい、その根拠を「パラロジー（相異論）」で説明する。このような新しい社会的・文化的状況を岡本裕一郎氏は「差異のポストモダン」と呼んでおり¹⁾、我が国においても「ニュー・アカデミズム」という言葉が流行し、そこでは「パラロジー」とりわけ「差異化」や「多様性」が強調されたのである。

「共約不可能な異質なモデル」としての授業様式（型）

「パラロジー」は教育においても例外ではなかった。1960年代半ば頃までの経験主義に基づく「問題解決学習」か「体系的・系統的学習」かという「大きな物語」は凋落し、1970年ころからの授業論は「ニュー・アカデミズム」を反映して様相が一変した。多くの研究者・実践者によって実に様々な「授業様式（型）」が想像的に着想され、これに応じて、全国の学校現場では提唱された様々な授業様式（型）の中から主体的に選択して導入し、多様な授業実践がみられるようになった。まさに1970年代から1980年代にかけては「教育方法の花盛り」の様相を呈した。

たとえば、国語教育における授業様式（型）を調べてみると²⁾、①構造（国語）学習、②基本的指導過程、③機能的国語学習、④創造的国語学習、⑤主体的（国語）学習、⑦一読総合法読解（学習）、⑧筆者想定法読解（学習）、⑨文芸学習（文芸学理論に基づく）、⑩完全習得学習、⑪生活つくり方（学習）……などが提唱され実践されている。社会科教育においても様々な授業様式が提唱され実践の多様化がみられた³⁾。①問題解決学習、②系統・概念学習、③範例学習、④構造学習、⑤完全習得学習、⑥発見学習、⑦探究学習、⑧主体的学習、⑨検証学習、⑩比較学習、⑪KJ法学習、⑫学び方学習……などが、あげられる。

また、算数・数学教育においても、①発見学習、②問題解決学習、③概念学習、④完全習得学習、⑤プログラム学習、⑥水道方式……などを挙げることができるし⁴⁾、理科教育でも⁵⁾、①探究学習、②課題解決学習、③発見学習、④仮説実験授業、⑤完全習得学習、⑥モジュール学習、⑦範例学習、⑧極地学習、⑨プロセス・スキル学習、⑩主体的学習…など多様な授業様式（型）が実践されている。

それぞれの授業様式（型）には、多少の濃淡はあるが、すべて背景に思想（哲学）があり、教育方法学や教育心理学、学力論などの研究成果で裏付けられ、学問的な専門性をもって独自の授業論を構築しており、そのうえで、授業の展開（指導）順序を提示してリアルティ性を持たせている。さらに利用する教材を提示している授業様式（例、仮説実験授業）もあった。

注目したいのは、それぞれの授業様式（型）が「共約不可能な異質なモデル」として想像的に着想されていることである。まさに、「ポストモダンの知」である。リオタールが「共約不可能な異質なモデル」の根拠は「専門家たちのパラロジ（相異論）に見いだされる」と述べているように、それぞれの授業様式は他との「相異」つまり「差異化」に気を配っている。例えば、「問題解決学習」と「発見学習」や「探究学習」には類似性があるが、後述するように、それぞれが理論的にも実践的にも互いに「異質なモデル」として「差異化」を強調し合っている。そこに着想者（研究者）たちのパラロジが見いだされる。このパラロジから何を学ぶか。言い換えれば、差異化された「授業様式（型）」の多様性から何を学ぶかである。

ところで、ここでいう「授業様式（型）」（以下「型」は略す）は、授業の設計思想から設計手順、実施、さらに評価までを含めた授業実践全体を指して用いている。内容的には、その「授業様式」が着想された①思想的背景、②授業理論、③授業の方略 strategy、④方略に基づく授業の目標や学習内容の構成、⑤授業展開順序、⑥方略に基づいた方策 tactics—学習活動や学習形態、⑦評価活動などの諸要素で、Plan-Do-Check-Action を配慮して構築された全体像をいう。

授業様式にみられる「パラロジ」の検討

紙幅の関係上、「発見学習と探究学習」及び「プログラム学習と完全習得学習」を取り上げ、それぞれ類似性は高いが共約不可能な授業様式にみられる「パラロジ」について検討する。

（１）「発見学習」と「探究学習」

「発見学習 heuristic」と「探究学習 Inquiry oriented method」は、ともにデューイ（J.Dewey）の「問題解決学習 problem solving learning」を源流に持ち授業様式における類似性は高いが、そこにどのような「パラロジ」が認められるか検討する。

米国では、「スプートニック ショック」（1957）後の1959年9月、ウッズ・ホールに米国の35人の科学者、学者、教育者が集まり、J.S.ブルーナー（Brunner）を座長とする自然科学教育の改善について検討会議を開催し5グループに分かれて検討を行っている。その成果として、科学的知識（構造や体系）の習得と科学の方法の基本過程の獲得の両側面を統合した教育の方法として「発見学習 heuristic」を提唱した。その経緯はJ.S.ブルーナー著『教育の過程』（The Process of Education）の中で紹介されている。⁶⁾

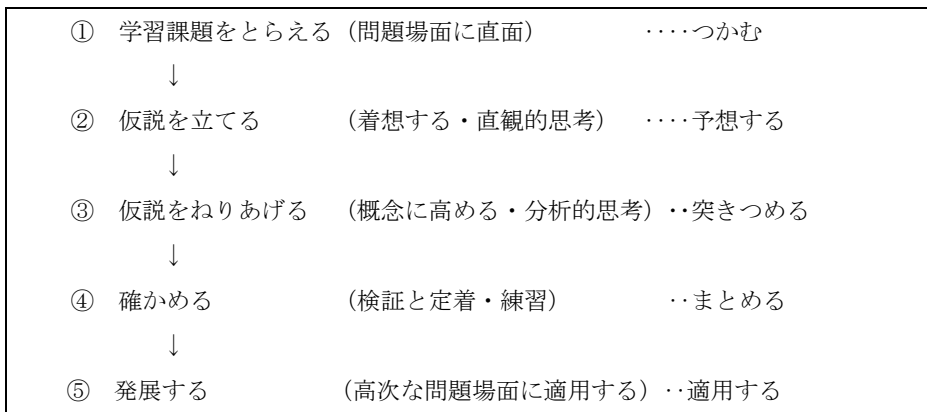
「発見学習 heuristic」を日本で構築し直したのは広岡亮蔵氏である。広岡亮蔵氏はデューイの「問題解決学習」に系統性を持たせた「課題解決学習」を提唱した。やがて米国の動向に注目しブルーナーの『教育の過程』の成果を取り入れ、独自の「発見のし方を学び取る学習 the learning of heuristics of discovery」を提唱したのである。それは「学習者が発見的（厳密には再発見的）手続きによって学びを深めていく学習で、探究的な思考方法の形成を目指す教育方法」（1965）であると説明している。⁷⁾ この考え方を実践レベルで発展させたのは水越氏敏行氏ある。著書『発見学習入門』（明治図

書、1975) の中で、【表 1】に示すような「発見学習」授業展開の基本過程を提示し、多くの実践事例を紹介している。⁸⁾

「発見学習」の授業様式を授業論からみると次の3つの特徴に集約できよう。

- 1) 形式的陶冶 formal discipline を重視した授業で、知識を発見的に獲得する手法（探究的な思考方法—方法知）の習得に主眼を置いている。
- 2) 探究志向の「帰納型の授業」である。科学的概念や原理を学ぶに際して、まず、その中に含まれている具体的な例から入り、個別の事例を学習者と協働して検証しながら次第に一般化の道を探る順序（帰納型）で展開する。帰納的な情報処理能力の育成に役立つ。
- 3) 誤りの多い学習 error full learning である。授業では、原作や原発見者の生成過程を辿るため、その途上では袋小路に陥ったり、誤りや失敗をしたりすることは避けられない。それを是認しながら、討議や話し合いを通じて直観的思考力を養うところにこの授業の特徴がある。

【表 1】 発見学習の基本的展開過程



「探究学習」は、1960年代の米国における生活適応教育への批判から出発し、PSSC（物理）、BSCS（生物）やCBA（化学）などの新カリキュラムが開発・検討される過程の中で「探究としての学習 Inquiry oriented method」の必要性が唱えられた。デューイの問題解決の手法である「反省的思考 reflective thinking」を継承し、探究方法の習得と科学的な概念形成をねらった新たな授業様式として提案された。その提唱者であるシュワブ（J.J.Schwab）は著書『探究としての学習』（1970）の中で、誕生の背景と探究の過程を経験させる教育的意義について述べている。⁹⁾

探究学習の方法を授業様式として日本の社会科教育の中で発展させたのは、大野連太郎氏を中心に実践活動を推進した「社会科教育研究センター」（1971年設立）である。授業展開については論者や実践者によって多少の差異はあるが、授業過程は概ね【表 2】のように設定している。¹⁰⁾

【表2】探究学習の基本的授業過程

① 学習問題の設定（研究課題の決定）	……… つかむ
↓	
② 予想・仮説の設定（その種類や性格の決定）	……… 予想する
↓	
③ 検証計画の立案（情報収集の範囲、その種類や性格の決定）	……… 調べる
↓	
④ 検証による問題追究（調査、見学、文書、資料など情報収集と吟味）	……… 確かめる
↓	
⑤ 結論の吟味（意思決定、新しい問いをもつ）	……… まとめ

「探究学習」の授業様式を授業論からみると次の3つの特徴に集約できよう。

- 1) 形式的陶冶 formal discipline を重視した授業で、科学的探究の手法（方法知）の習得と探究的態度の形成に主眼を置いている。
- 2) 探究志向の「帰納型の授業」である。科学的概念を習得するに際して、まず、問題を設定しその仮説を立てそれを検証して結論を導くという順序（帰納型）で展開する。学習者のアクティブな活動が中心で、帰納的思考の醸成を目指す。
- 3) 試行錯誤 trial and error の学習である。授業では、未熟な子どもを小さな科学者として捉えるため、その途上では試行錯誤は避けられない。それを認めながら、探究的態度の育成や直観的思考力を養うところにこの授業の特徴がある。

以上の省察からわかるように、「発見学習」は学習者に「再発見の過程」を経験させることにより、科学的発見の手法と体系的知識の習得を目指すとともに直観的思考を涵養する授業論である。これに対して「探究学習」は、学習者を小さな科学者として見立て、観察、実験、測定、推論など科学の方法でもって「探究する過程」を経験させ、それを通じて探究的態度を育成し科学的な概念形成を図るとともに科学の方法を習得させることを狙っている。授業論の立場からみると、「類似点」はあるが、上述から明らかなように両者は互いに着想の違いや展開過程における「差異」を取り上げて自己の授業論を展開しており、「パラロジ」の特質を読み取ることができる。

（2）「プログラム学習」と「完全習得学習」

次に、ブルーナーやシュワブらとは全く異なる立場から授業様式を開発した B.S スキナーの「プログラム学習 Programmed Learning」と、その系譜である「完全習得学習 Mastery Learning」の2つの授業様式にみる「パラロジ」について検討することにする。

1959年9月、米国のウッズ・ホールに35人の科学者、学者、教育者が集まり、ブルーナーが座

長になって自然科学教育の改善について検討会議を開催したと述べたが、その中に心理学で有名なスキナー博士 (B.F.Skinner) も参加していた。スキナーはブルナーらとは全く異なる立場から新しい授業様式を開発した。スキナーは新行動主義心理学者 (neo-behaviorism) であり、数多くの動物実験から得た学習原理 (オペラント条件付け理論など) から「プログラム学習」という斬新な教育方法を提唱した。あわせて「ティーチングマシン」を開発し、機械を用いたプログラム学習による「個別学習」の重要性を主張し、すべての学習者が学習進度の差はあっても最終的には学習目標への到達を可能にする授業様式を提案したのである。

米国教育協会 (NEA) が 1960 年に出版した A.A.ラムズデイン&ロバート・グレイザー共編の『TEACHING MACHINS AND PROGRAMMED LEARNING』(邦訳は『学習プログラミングとティーチングマシン』(西本三十二監訳、学習研究社、1961) には、プログラム学習の原理やティーチングマシンの教育的意義、プログラミングの技術など 47 編の論文が収録されている。

プログラム学習とティーチングマシンが日本で初めて公開されたのは、1960 年に開催された第 7 回視聴覚教育研究協議会 (国際基督教大学) である。翌年の 1961 年には矢口新氏を会長とする「学習オートメーション研究会」が結成されプログラム学習が全国規模で展開することになった。学校現場でプログラム学習が広く普及したのは 1970 年代に入ってからである。その間の経緯については拙稿「教育学における『最適化』に関する研究 (1)」(1997) を参照してほしい。¹¹⁾

プログラム学習 (ティーチングマシン) は、それまでの集団による一斉授業の形態を否定し、学習者が自己のペースで学習する完全な「個別学習」であり、進度差はあってもすべての学習者が設定した学習目標に到達できるよう工夫された授業様式である。学習プログラムの作成に際しては、行動レベルの目標設定、到達すべき目標 (「目標行動」と呼んだ) の徹底した分析による下位目標行動の析出とそれに基づいた学習コースの設定など授業設計の手順と手続きを細かに提示している。授業様式は【表 3】に掲げるように 6 つの学習原理に特徴づけられる。¹²⁾

【表 3】プログラム学習の原理

①	The principle of small steps
②	The principle of cuing and prompting
③	The principle of immediate confirmation
④	The principle of active responding
⑤	The principle of self-pacing
⑥	The principle of students testing

完全習得学習 Mastery Learning は B.S.ブルーム Bloom らによって提唱された。B.S.ブルーム他著 (梶田叡一ほか訳)『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価』の「第 3 章 完全習得を目指す学習」の中で、そのステラジーとともに授業様式について提案している¹³⁾。目標分

類学（タキノソミー）の成果をもとに形成的評価 formative evaluation の機能を生かして、学習単元や本時の学習主題に掲げる学習目標と学習内容をすべての学習者が完全に習得 master できるよう計画された授業様式である。

完全習得学習の日本での普及に尽力されたのは梶田叡一氏である。著書『教育における評価の理論』の中で授業論とその実践方法について論述している。¹⁴⁾ 完全習得学習は集団による一斉授業の形態を採りながらも、すべての学習者が学習目標に到達できるよう工夫しているところに特徴があり、また、目標設定や目標分析（目標細目表の設定）を行うなど、筆者（古藤泰弘）らが開発していた「指導プログラムの理論」に通ずるところがあった。

この「指導プログラム」（理論）を背景に日本の教育風土を配慮しながら「完全習得学習」を普及させたのは授業技法研究会（1976年設立、代表・古藤泰弘）である。プログラム学習の原理や方法を可能な範囲で集団による一斉授業に適用し、すべての学習者が学習目標（目標行動 terminal behavior）に到達 master できるよう綿密な目標分析を行い、その分析に基づいて授業の展開順序を設定するとともに、指導目標 instructional objectives の3領域（認知的領域、技能・能力的領域、情意的領域）の醸成を重視して授業を設計する。授業の展開過程では「学習の個別化」を図るとともに、位置的評価（プレテストやレディネステスト）を取り入れ、最終段階では形成的評価の機能を生かした「補充学習」と「発展学習」で完全習得を図る。その授業理論と実践方法については授業技法研究会編著『指導細案の作成と実例』を参照してほしい。¹⁵⁾

「完全習得学習」の授業様式を授業論からみると次の4つの特徴に集約できよう。

- 1) 実質的陶冶 material discipline を重視した授業で、科学的で体系的な知識・技能や概念の完全な習得とともに、論理的思考力や分析的能力、情意力の醸成に主眼を置いている。
- 2) 目標達成志向の「演繹型」授業展開が主流になる。概念や原理についての基本原則を最初に学び、その基本原則を具体例や特殊例に適用しながら一般化する順序で展開する。その途上では学習者の協働的なアクティブ活動を展開させ、演繹的な情報処理方法の育成を目指す。

3) 指導と評価の一体化

形成的評価のフィードバック機能を「補充学習」と「発展学習」という方法で指導過程に反映させるとともに、すべての子どもに学習への達成感や成功感を持たせる。

4) 誤りの少ない学習 errorless learning

学習内容は論理的に順序立てて編成されており（易から難へ、具体から抽象へ、単純から複雑へ）、学習者は順序を追って学習を深化していくことができる。無用な無駄や誤りはできるだけ避け効率的に学ぶことを重視する。

以上の省察から、プログラム学習や完全習得学習はともに「実質的陶冶」を重視し、すべての学習者が学習目標に到達できることを目指す授業様式であるが、両者は「共約不可能なモデル」として、互いに「差異」を強調してところに注目する必要がある。プログラム学習は「スモール・ステップ」による積極的反応 active responding を強調するが、完全習得学習はグループ化された一塊の学

習内容に対する評価 formative evaluation に対してフィードバックする方法で指導と評価の一体化を図る。またプログラム学習は完全な「個別学習」の形態であるが、完全習得学習は集団による一斉授業の中で「個別化」を図る形態を採る。さらに目標分析に関して、前者は行動分析や論理分析が中心であるが、後者では目標細分表のほか資料分析や KJ 法など多様な分析法で目標分析を行う。ともに完全習得を目指しているが、授業論は一樣ではなく互いに「差異化」を競い合っており、ポストモダン特有の「パラロジ（相異論）」の特質を読み取ることができる。

「パラロジ」の知見に学ぶ現代授業論の課題と現代的意義

まずは、「パラロジ」の知見から、最近の授業論にみられる課題を提起しておきたい。それは、提案される授業様式（様式といえるかどうか疑問だが）や授業論は「イメージ的」表現を用いる傾向が目立ち訴求力はあるが実態が見えてこないことである。

例えば「探究型の教育」は「教えずに考えさせる」教育だという。漠としたイメージが描けるような気はするが、その授業様式の実相は見えてこない。また、「確かな学力と生きる力」を育むためには「探究型の教育」と「習得型の教育」の両者を調和的に取り入れるべきだというのが、「調和的」とは実際にどう対応することか具体像は捉え難い。「PISA 学力を伸ばす授業」のように、一見、即応的で明快なようだが、実際に学校現場が取り入れる際には困惑する。その最大の理由は授業の背景にある思想（哲学）や根拠になる理論が明らかでないからである。学校が安心して導入して取り組めるよう、授業様式の構成要素（6 つ挙げておいた）についてわかりやすく明示しておく必要がある。哲学（思想）なき教育実践は形骸化する危険性がある。これは「パラロジ」の知見から学んだ教訓である。

同様の指摘は「アクティブ・ラーニング」についてもいえる。これは「主体的で協働的な学習活動」を意味しており、授業の展開過程における「学習活動の方法」について述べているに過ぎない。学習活動は「方略 strategy」を実現する「方策 tactics」である。その実態（グループ・ディスカッションやディベートなどの方法）は授業の方略に基づいて設定される。探究学習や発見学習における授業論の特徴やその展開過程（【表 1】と【表 2】）で明らかにしたように「アクティブ・ラーニング」の様相（方法や形態）は異なってくる。「方略」が異なるからである。大切なことはどのような思想をもった「授業様式」のもと、どんな方略に基づいた方策をとるかを明らかにしなければ言葉の独り歩きになる。これも「パラロジ」から学んだ知見である。

2 つ目として、最後に、現代的意義として、提起されている授業論（「探究型の教育」と「習得型の教育」）の課題を解決する糸口を見出すことで本稿のまとめにしたい。

市川伸一氏は、探究型の教育は、「問題提示→自力（協同）解決→確認→ドリル（又は発展）」の指導順序の授業で、習得型の教育は、「教師からの説明→理解の確認→発展課題→自己評価活動」の展開順序だと解説している。¹⁶⁾ これを 1 つの手掛かりに、これまでの研究で明らかになった「個人差」に関する研究成果¹⁷⁾ や L.J. クロンバック Cronbach の ATI 研究の成果¹⁸⁾ などを視座に各授業

様式の授業論を分析してみると、【表4】のように大きく2つグループに分類することができる。

【表4】授業様式の分類

「発見学習」や「探究学習」グループ に分類される授業様式	「プログラム学習」や「完全習得学習」グループ に分類される授業様式
<ul style="list-style-type: none"> ・問題解決学習 ・課題解決学習 ・検証学習 ・KJ法学習 ・学び方学習 ・仮説実験学習 ・主体的学習 <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">「探究型の教育」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・系統・概念学習 ・概念学習 ・構造学習 ・プロセス・スキル学習 ・基本指導過程（学習） ・文芸教育（国語） ・創造的国語学習 <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">「習得型の教育」</p>

この分類から明らかになったのは、「探究型の教育」は「発見学習」や「探究学習」のグループに入る授業様式をいい、「習得型の教育」は「プログラム学習」や「完全習得学習」のグループの授業様式だといってよいことである。それぞれのグループから特定の授業様式を選択し、その特質や授業論を踏まえた上で取り組むことになる。授業様式の現代的意義に注目したい。

また、「調和」については、単元指導計画に当たって、どちらか一方のグループの授業様式だけに偏らないの意に解してよからう。可能な限り五分五分が望ましい。単元内で調和を図る場合（古藤はこれを推奨）があってもよいし単元構成全体の中で図ってもよい。選択した授業様式について十分に理解し信念をもって取り組み、「パラロジ」から得た知見を無駄にしないことである。

なお、アクティブ・ラーニングについて文科学習省『用語集』では発見学習と問題解決学習を例示しているので、このグループに属する授業様式に特有な学習活動だと捉えがちだが、そうではない。すでに述べたように「完全習得学習」のグループの授業様式においても主体的で協働的なアクティブ・ラーニングは必要であって実際に行われている。大切なことは、学習者の主体的な能動的な学習活動を保障することで、グループ・ディスカッションやディベートに限定する必要はない。そして何よりも大切なことは授業の方略に基づいて学習活動を組織化することである。方略との関連でアクティブ・ラーニングを検討しなければ意味がないことを強調しておきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 岡本裕一朗著『ポストモダンの思想的根拠』ナカニシヤ出版、2005、p.15
- 2) 参照；藤原宏他編著『新しい国語指導法の創造』学研、1977

- 3) 参照；大森照夫編著『新しい社会科指導法の創造』学研、1978
- 4) 参照；片桐重男他編著『新しい算数・数学指導法の創造』学研、1978
- 5) 参照；伊神大四郎他編著『新しい理科導法の創造』学研、1978
- 6) 参照；J.S.ブルーナー著／鈴木祥蔵他訳『教育の過程』岩波、1962
- 7) 広岡亮蔵編著『発見学習』明治図書、1968、pp.17-22
- 8) 水越敏行著『発見学習』明治図書、1975、pp.36-46
- 9) 参照；J.J.シュワブ著／佐藤三郎訳『探究としての学習』明治図書、1970
- 10) 参照；社会科教育研究センター編『探究学習の内容編成と指導法』明治図書、1981
- 11) 参照；古藤泰弘著「教育工学における「最適化」に関する研究(1)」『川村学園女子大学研究紀要』第8巻第2号、1997.3、pp.1-23
- 12) 古藤泰弘著『教育方法学の実践研究』教育出版、2013、p.82
- 13) 参照；B.S.ブルーム他著／梶田叡一他訳『教育評価法ハンドブック』第一法規、1973
- 14) 参照；梶田叡一著『教育における評価の理論』金子書房、1975、pp.103-123
- 15) 参照；授業技法研究会（代表・古藤泰弘）編著『指導細案の作成と実例』学研、1982
- 16) 参照；市川伸一著『〈教えて考えさせる〉授業を創る』図書文化、2008
- 17) 参照；文部省編『小学校教育課程一般指導資料Ⅲ—個人差に応じる学習指導事例集』pp.6-10、1984。及び古藤泰弘著；前掲書『教育方法学の実践研究』pp.86-89
- 18) 参照；L.J. Cronbach & R.E. Snow, *An aptitudes and Instructional Method*, New York: Irvington, 1977. 及び 西谷さやか著「適正・処遇交互作用と教育」永野重史・東洋編著『教育学講座第5巻 教授・学習・評価』学習研究社、1979、pp.250-263

【参考文献】

文中や引用・参考文献のほかにも、その他の参考文献を掲示しておく。

- 1) 村上芳夫著『主体的学習』明治図書、1975
- 2) 五十嵐頭他編著『講座・日本の教育 6巻 教育の過程と方法』新日本出版社、1976
- 3) 古藤泰弘他編著『授業評価の基本と実際』学研、1982
- 4) 板倉聖宣著『子どもの変革と仮説実験授業』明治図書、1968
- 5) 斎藤喜博著『授業の展開』国土社、1964
- 6) 西郷竹彦著『法則化批判』黎明書房、1989
- 7) 沼野一男他編著『教育の方法と技術』玉川大学出版、1986
- 8) 沼野一男著『授業設計入門—ソフトウェアの教育工学』国土社、1976
- 9) 日本教育方法学会編『現代授業論の争点と教授学』（教育方法第11巻）明治図書、1980
- 10) 井上弘著『範例学習入門』明治図書、1971
- 11) 柴田義松著『授業の原理』国土社、1974
- 12) 東洋編著『教授と学習』（教育学叢書第10巻）第一法規、1968
- 13) 坂元昂編『講座・教育のシステム化／1. 教授学習過程のシステム化』明治図書、1971
- 14) 山口康助著『社会科授業の分析と改善』（光閣書店、1962
- 15) J.S.ブルーナー編／塩田芳久・田浦武雄訳『学習についての学習』上・下 黎明書房、1968
- 16) 古藤泰弘著『授業の方法と心理・第5版』学文社、2011
- 17) B.バーンステイン著／久富善之他訳『〈教育〉の社会学理論』法政大学出版、2000

- 18) 吉田直哉「B.パースティンの『教育コード』理論の形成過程」(東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要第38号、pp.51-62、2012)
- 19) ジャン＝フランソワ・リオタール著／本間邦雄訳『リオタール寓話集』藤原書店、1996
- 20) フランク・ウェプスター著／田畑暁生訳『情報社会を読む』青土社、2011
- 21) 古藤泰弘著『改訂版・情報社会を読み解く』学文社、2011
- 22) 花田修一編著『国語授業における「対話」学習の開発』三省堂、2013
- 23) 西川純著『アクティブ・ラーニング』学陽書房、2015
- 24) B.S. Bloom, Editor, *TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVE ,The Classification of Educational Goals ,HANDBOOK I : COGNITIVE DOMAIN*, by A Committee of College and University Examiners , DAVID McKAY COMPANY, INC. , NEW YORK, 1956
- 24) Bruce Joyce & Marsha Well, *MODELS OF TEACHING*, Prentice Hall. , Englewood Cliffs, NEW JERSEY, 1972

古藤 泰弘 研究ノート：ポストモダンにおける授業論の分析的考察

—その現代的意義を考える— へのコメント

大野 精一（日本教育大学院大学 教授）

聖アウグスティヌスは『告白 Confessiones』の中でこう言っているそうである（H.L.A.ハート 長谷部訳 2014 法の概念）。「時間とは何だろう。誰もそう質問しないとき、私はそれを知っている。質問する人にそれを説明しようとする、私は分からなくなる」。

教育にまつわる多くの言説をこうした苦境から脱却させるにはどうしたらいいのであろうか。この点につき古藤論文は非常に示唆的である。

古藤論文では教育方法としての「習得型の教育」（教えて考えさせる教育）と「探究型の教育」（教えずに考えさせる）及び授業方法としての「アクティブ・ラーニング」が取り上げられ、「ポストモダンにおける授業論」を分析することでこの両者の実践上の課題を考察している。この両者は「公権力が公文書の中で」推奨提言をしているもので、曖昧なままに看過するわけにはいかないであろう。

そもそも古藤論文によれば、「ポストモダンの知は、差異に対するわれわれの感受性をより細やかに、より鋭く、また共約不可能なものに耐えうるわれわれの能力をより強く」し、「その根拠を専門家たちのホモロジー（同一論）のうちに見いだすのではなく、「むしろ専門家たちのパラロジー（相違論）のうちに見出されるのである」。このことは「教育においても例外ではなく、「差異化」や「多様性」が強調されて「授業様式（型）」が明確に具体化されたモデルとして提起され、「教育方法の花盛り」（1970年代から80年代にかけて）を迎えたのである。

このうち古藤論文では「それぞれ類似性は高いが共約不可能な授業様式」として「発見学習 heuristic と探究学習 inquiry oriented method」と「プログラム学習 programmed learning と完全習得学習 mastery learning」がそれらの「パラロジー」から詳細に検討されている。この知見から「習得型の教育」や「探究型の教育」並びに「アクティブ・ラーニング」を見れば、今後の課題がハッキリと見えてくる。

これまでは「イメージ的」表現を用いる傾向が目立ち訴求力はあるが実態が見えてこない」あるいは「漠たるイメージが描けるような気はするが、その授業様式の実相がみえてこなかったものが、「探究型の教育」は発見学習と探究学習のグループとして、「習得型の教育」はプログラム学習と完全習得学習のグループとして精緻化すれば、それらの「特質や授業論を踏まえた上で」具体的な取り組みが出てくるのである。また「アクティブ・ラーニング」に関しても、単に発見学習と探究学習にのみ特有なものではない。どのような哲学（思想）を持ち、どのような授業を目指すのか（方略 strategy）、そのためにどんな方策 tactics を方法や形態として合理的で最適に選択決定するかが問われる。「アクティブ・ラーニング」とは一つの方策 tactics なのである。

古藤論文から私が学んだことを記したが、今後とも様々な読みをしていきたいと思う。