



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教材構成の仕組みについて：原理と規則による説明
Author(s)	藤原, 顕
Citation	教授学の探究, 10, 115-126
Issue Date	1992-03-17
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/13578">https://hdl.handle.net/2115/13578</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	10_p115-126.pdf



# 教材構成の仕組みについて

—— 原理と規則による説明 ——

藤 原 顕  
(加古川看護専門学校・非常勤)

## 0 はじめに

本稿の目的は、「教材構成」の仕組みを説明するための「枠組み」を提起することにある。まず最初に、研究の対象となる「教材」及び「教材構成」とは何を意味するのか、定義を明確にしておこう。ここでは、次のような基準を満たす素材を「教材」とみなしておく。すなわち、

- (1) a. 学習者にとって解釈可能な個々の実在の対象である
- b. 一定の教育内容の教授のために準備される

ような素材である。

(1a)にあるように、ここでは、授業中に用いられる文章資料、地図、映像といった個々の実在の対象を「教材」としておく。つまり、授業において、子どもに直接知覚可能な物や現象であり、かつ何らかの記号機能を発揮する対象が、「教材」となる。従って、後の授業の検討でふれるような授業中に扱われる社会的、歴史的事実そのものは、「教材」ではなく「ひとまとまりの教材群を通して学習される内容」となる。そうした内容は、教育内容の一部を構成するより具体的な内容である。

また、一般に現実の「教材構成」の過程は、様々な形で進行する。例えば、素材が先に選定され、その後その素材で教授可能な教育内容が見出される場合もあろう。しかし、こうした言わば直観的な過程そのものを対象化して、そこになんらかの規則性を見出すことは、困難である。

そこで、ここでは(1b)にあるように、「教材」とは、一定の教育内容に基づいて構成されるものである、と「教材構成」の過程を「理想化」<sup>9)</sup>して捉えることにする。従って、教育内容に、いくつかの実在の対象をひとまとまりの教材群として対応させることを、「教材構成」とみなすのである。

ただし、実在の対象としての教材群については、前述のような、それを通して学習される内容があらかじめ想定されている。従って、厳密に言えば、「教材構成」とは、教育内容に、ひとまとまりの教材群を通して学習される内容に対応させること、となる。

以下、1において、二つの教材構成の事実を検討して、それぞれの教材構成の仕組みを特徴づける。次に、2において、そうした特徴を教材構成上の「規則」と仮定し、これに「原理」という別の条件を組み合わせ、教材構成の仕組みを説明するための「枠組み」として提起する。また、そうした「枠組み」によって他の教材構成の事実を説明し、「枠組み」の若干の正当

化を試みる。さらに、3において、そうした「粹組み」の持つ意義にふれる。

## 1 二つの授業における教材構成の特徴

### 1. 1 佐久間実践の検討

佐久間勝彦は、小学校6年社会科（歴史）の〈15年戦争〉を教える授業（全一時間）において、次のような教育内容を設定している。すなわち、

- (2) 〈戦争というものは、いつの時代も人々の生活の流れをあちこちで断ち切り、〈無〉をおし広げていく〉

という教育内容である（佐久間，1991，p.23）<sup>4)</sup>

そして、この授業においては、次のような教材が用いられている。すなわち、

- (3) ①《授業当日の新聞》→②《画用紙に貼った当日の天気予報》→③《1888年12月8日の新聞のコピー（初めて新聞に掲載された天気予報）》→④《1931年9月19日夕刊（天気予報欄）のコピー》→⑤《1941年12月8日の新聞（天気予報欄）のコピー》→⑥《1945年8月23日の新聞（天気予報欄）のコピー》……（以下略）……

という教材である（小国，1991，pp. 6-13 参照）<sup>5)</sup>

授業の展開としては、(3)の教材⑥の提示後に「どうして、この三年八月、天気予報が新聞からもラジオからも消えたんだと思いますか？」という発問が出されている。この発問によって、子どもたちは軍の統制によって国民に天気予報が知らされなくなったことを追究していく。そして、他にも戦時中に消えていったものがあることを知る。

このように、この授業における教材構成上の論点は、〈1888年以来あった新聞の天気予報欄が戦時中（1941年12月9日～1945年8月22日）消された史実〉が教材化されている点にある。

### 1. 2 有田実践の検討

また、有田和正は、小学校6年社会科（歴史）の〈戦国時代〉を教える授業（全1時間）において、およそ次のような教育内容を設定している。すなわち、

- (4) 〈戦国時代は、下剋上の時代である〉

という教育内容である（有田，1988，p.98 参照）。

そして、この授業においては、次のような教材が用いられている。すなわち、

- (5) ①《一寸法師の歌》→②《一寸法師の物語の絵（その1；一寸法師の小さな姿）》→③《一寸法師の物語の絵（その2；都へのぼる一寸法師）》→④《一寸法師の物語の絵（その3；鬼退治をする一寸法師）》→⑤《一寸法師の物語の絵（その4；姫を嫁にする一寸法師）》

→……（以下略）……

という教材である（有田，1988，pp.98-99 参照）。

授業の展開としては、(5)の教材②～⑤について、〈一寸法師の様子や行動〉は何を表しているか問われている。そして、その後「一寸法師の願いは、どんな人たちの願いだろうか?」、「一寸法師のモデルは、誰だと思いませんか?」といった発問が出されている。こうした発問によって子どもたちは、教育内容(4)に相当する事柄に気づいていく。

このように、この授業における教材構成上の論点は、〈一寸法師の物語〉を教材化し、それを手掛かりとして〈戦国時代〉の特性に迫ろうとしている点にある。

### 1. 3 教材構成の特徴

#### 1. 3. 1 教育の比喩的性質

それでは、この二つの授業における教材構成には、それぞれどのような特徴が見出せるのか。ここでは、両者における教育内容と教材（厳密には、前述のように教育内容とひとまとまりの教材群を通して学習される内容）の対応関係について、比喩表現という観点から、検討してみたい。というのは、教材には比喩的と呼べるような性質が認められるからである<sup>6)</sup>

一般に、教材とは、教育内容、すなわち「概念」、「イメージ」と呼べるような観念的な内容に、何らかの「形」を持つ表現を対応させたものである。つまり、(2)と(4)にあげたような命題としてのみ表現できる内容に、一定の表現を対応させたものである。ただし、そうした内容と表現の間には、あらかじめ決まった対応関係があるわけではない。従って、教材とは、いまだ表現を伴わない教育内容に表現を対応させ、新たな内容—表現の対応関係を創造することによって構成されるもの、となる。

こうした新たな内容—表現の対応関係の創造は、言語表現の場合、比喩表現の創造となることが多い。例えば、未知の事柄を経験した人がそのことを「～のような」と比喩（直喩）を用いて表現するような場合である。つまり、表現したい内容に対して、常識的な制度化された表現がふさわしくないときには、別の新たな表現を試みる必要がある。従って、言語表現における比喩と教材との間には、その構成の仕組みに「相同性」<sup>7)</sup>を見出せるのである。

#### 1. 3. 2 佐久間実践における教材構成の特徴——教材の換喩的構成——

では、まず、佐久間実践の場合、教育内容と教材の対応関係を比喩表現という観点から検討すると、どうなるのか。

この場合、教材群(3)を通して学習される内容、すなわち〈新聞の天気予報が戦時中消された史実〉は、教育内容(2)における〈戦争がおし広げる無〉の一例になっている。例えば、この〈無〉には、他に〈お寺の鐘が徴用された史実〉や〈学校の運動場が畑に代えられた史実〉なども当てはまる<sup>8)</sup>。つまり、この授業の教材構成では、教育内容(2)の内実をなす教材化可能な〈史実〉「全体」の中からその一つが選り出されて、それが教材化されているわけである。従って、この授業における教材構成の特徴は、教育内容と教材の対応が「全体—部分」関係にあること、とみなせる。

ただし、こうした「全体—部分」関係において、子どもたちに学習を促したい内容は、ひとまとまりの教材群を通して学習される個別的な「部分」ではない。そうではなく、あくまで教

育内容に相当する「全体」である。しかし、「全体」をそのまま表現するのではなく、「部分」を表現して「全体」の学習を促すところに、この教育内容と教材の対応関係の要点がある。

このように、本来伝達したい内容である「全体」Xではなく、その「部分」Yを表現してXを伝達するという表現方法は、比喩表現の一つである「換喩」に当たる。<sup>9)</sup> 例えば、〈赤い頭巾をかぶった女の子〉を《赤頭巾》と、また〈沖に浮かぶ船〉を《沖の白帆》と呼ぶような比喩表現である。

従って、教材群(3)は、換喩的に構成されているとみなせる。

### 1. 3. 3 有田実践における教材構成の特徴——隠喩的構成——

一方、有田実践の場合は、どうであろうか。

この場合、教育内容(4)と教材群(5)を通して学習される内容の対応関係は、上のような「全体—部分」的ではない。つまり〈一寸法師の物語〉は、〈戦国時代の社会の様子〉の一例とはならない。そうではなく、〈一寸法師の物語〉は〈戦国時代の社会の様子〉と「類似」しているために教材化されているのである。つまり、この授業の教材構成では、〈下剋上〉という〈戦国時代〉の特性を〈一寸法師の物語〉にも見出せた結果、これが教材化されているわけである。従って、この授業における教材構成の特徴は、教育内容と教材の対応が「類似」関係にあること、とみなせる。

こうした「類似」関係において、学習を促したい内容は、「類似」している側の内容、すなわち喩えている側の内容ではなく、喩えられている側の内容である。つまり、教育内容と何らかの点で「類似」した別の内容を設定し、それに対応した教材を構成して教育内容に相当する内容の学習を促そうとしているのである。こうした点に、この教育内容と教材の対応関係の要点がある。

このように、本来伝達したい内容Xそのものではなく、それと「類似」した内容Yを表現してXを伝達するという表現方法は、比喩表現の一つである「隠喩」に当たる。つまり、XとYの間に同一の特性が見出せたとき、YでXを喩えるという比喩である。<sup>10)</sup> 例えば、〈色白の女の子〉を《白雪》と、また〈泳ぎの得意な人〉を《魚》と呼ぶような比喩表現である。

従って、教材群(5)は、隠喩的に構成されているとみなせる。

## 2 教材構成の仕組みを説明するための枠組み

### 2. 1 原理と規則からなる枠組み

以上のことに基づいて、ここでは、教材構成の仕組みを説明するための「枠組み」を提起したい。そのため、以下レベルの異なる二つの条件を仮定することにする。それらを今仮に、「原理」と「規則」と呼んでおこう。つまり、いくつかの「原理」と「規則」によって、説明のための「枠組み」を組み立てるわけである。

では、まず、ここで言う「原理」とは、どのような条件か。ここでは、「原理」を教材構成を方向づける条件、すなわち教材とはどのようなものであるべきかについて述べた条件とみなしておく。例えば、それは、「具体性」、「典型性」というような教材の持つべき属性として、これまでも論及されてきたものである。そこで、暫定的に、

- (6) a. 「具体性」の原理
- b. 「典型性」の原理
- c. 「間接性」の原理
- d. 「意外性」の原理

という四つの原理を、ここでは仮定しておこう<sup>11)</sup>

これに対して、ここでは、「規則」を教材の具体的な形式の決定に関与する条件、とみなしておく。例えば、1.3で述べたような換喩的、隠喩的な教材構成の仕方は、この場合、規則となるであろう。そこで、1.3で述べたことに基づいて、

- (7) a. 教育内容と教材の対応関係が「全体一部分」的になるように、教材を換喩的に構成する。
- b. 教育内容と教材の対応関係が「類似」的になるように、教材を隠喩的に構成するという二つの規則を、ここでは仮定しておこう。

ただし、こうした原理と規則について、必ずしも前者と後者が上位一下位関係にあるとは仮定していない。つまり、一般的な原理を個別的に特殊化したものが規則となるわけではない。そうではなく、規則とは、どのように教材が構成されているのか、ということの説明する条件である。それに対して、原理とは、なぜそのように教材が構成されているのか、ということの説明する条件である。従って、ここでは、規則の適用は原理によって制約される、すなわち原理をふまえて規則は適用されると仮定しておこう<sup>12)</sup>

こうした枠組みによって、以下1.3で述べた佐久間実践と有田実践における教材構成の仕組みの説明を試みる。佐久間実践の場合、適用されている規則は(7a)の換喩的構成の規則であり、有田実践の場合、適用されている規則は(7b)の隠喩的構成の規則である。そして、これらの規則の適用の制約には、程度の差こそあるものの、(6)の原理の内、複数のものが関与しているとみなしてよいであろう。つまり、いくつかの原理がまとまって、ある規則の適用を制約している点で、原理間には共働的な関係があるとみなせる。そこで、ここでは特に関与の度合いが強いとみなせる原理のみを取り上げることにする。

## 2. 2 原理と規則による教材構成の仕組みの説明

### 2. 2. 1 佐久間実践における教材構成の仕組みの説明

まず、佐久間実践の教材構成の場合、その仕組みはどのように説明できるのか。

一般に、換喩的表現は、1.3.2で述べたように、「部分」を提示して「全体」を考えさせようとする表現方法である。つまり、「全体」を直接表現するのではなく、「部分」に代表させて「全体」を伝えるという間接的な表現方法である。こうしたことから、換喩的表現には、「部分」から「全体」へという「発見的な推論」を促す効果が生まれる(山梨, 1988, p.119 参照)。従って、教材群(3)は、子どもたちに〈他にも戦時中に消えたものがあるかもしれない〉という推論を促す可能性を持っていることになる。つまり、教材群(3)は、子どもたちがそれを解釈すれば、教育内容に相当する内容へと推論を進める可能性を持つのである。

そこで、この教材構成における規則(7a)の適用は、(6c)にあげた「間接性」の原理によって制約されている、とみなせる。つまり、

(8)教材は、発見的な推論を促すように間接的に構成されるべきである。

と解釈できる原理をふまえて、規則(7a)が適用されている、とみなせるのである。<sup>13)</sup>

また、1.3.2で述べたように、この授業の場合、〈新聞の天気予報欄が消された史実〉以外にも教材化可能な〈史実〉があった。例えば、その中でも、授業でも扱われている〈学校の運動場が畑に代えられた史実〉は、子どもたちにとって身近であり、「具体性」に富む。しかし、この場合、〈新聞の天気予報が消された史実〉の方が、他の〈史実〉より多くの人々に影響を与えるものである。つまり、この史実は、教育内容(2)における〈戦争がおし広げる無〉にとって代表的なものであるため、教材化されたとみなせる。言い換えれば、〈新聞の天気予報が消された史実〉が教材化された場合、教育内容(2)に対して「典型性」を持つがゆえに「全体」を代表する「部分」として選ばれているのである。

そこで、この教材構成における規則(7a)の適用は、(6b)にあげた「典型性」の原理によっても制約されている、とみなせる。<sup>14)</sup>つまり、

(9)教材は、教育内容との対応関係において典型性を持つように構成されるべきである

と解釈できる原理をふまえて、規則(7a)が適用されていると、みなせるのである。<sup>15)</sup>

## 2. 2. 2 有田実践における教材構成の仕組みの説明

では、有田実践の教材構成の場合はどうか。

一般に、隠喩的表現は、伝達したい内容Xをそのまま表現するよりも、別の内容Yで表現した方が「わかり易い」という理由で用いられる。この場合、YはXよりも普通身近で「具体性」に富んだものであることが多い。教材群(5)の場合でも、〈一寸法師の物語〉の方が、〈戦国時代の社会の様子〉そのものよりも、子どもたちにとって身近でわかり易く「具体性」に富んでいる。そこで、この教材構成における規則(7b)の適用は、(6b)にあげた「具体性」の原理によって制約されている、とみなせる。つまり、

(10) 教材は、わかり易いように具体的に構成されるべきである。

と解釈できる原理をふまえて、規則(7b)が適用されている、とみなせるのである。<sup>16)</sup>

また、隠喩的表現は、1.3.3で述べたように、伝達したい内容Xと表現された内容Yとの「類似」関係に基づくものであった。このことを言い換えると、隠喩的表現は、XとYとの「類似」関係を発見させる効果があることになる。こうした「類似」関係の発見は、XをYで表現することの「意外性」の発見でもある。<sup>17)</sup>教材群(5)の場合も、一見似ていない〈一寸法師の物語〉と〈戦国時代の社会の様子〉の間の「類似」関係の発見を、子どもたちに促す点で「意外性」に富んでいるとみなせる。そこで、この教材構成における規則(7b)の適用は、(6d)にあげた「意外性」の原理によって制約されている、とみなせる。つまり、

(1) 教材は、教育内容との対応関係において意外性を持つように構成されるべきである。

と解釈できる原理をふまえて、規則(7b)が適用されていると、みなせるのである。<sup>18)</sup>

## 2. 3 枠組みの若干の正当化

以上述べてきた原理と規則からなる枠組みを正当化するために、この枠組みで別の授業における教材構成の仕組みの説明を試みてみよう。

### 2. 3. 1 河崎実践における教材構成(換喩的構成)

河崎かよ子は、小学校5年生社会科(地理)の〈日本の工業〉を教える授業(全五時間)において、次のような教育内容を設定している。すなわち、

(12) 〈資本主義的経営のもとでは、機械化はかえって労働者にとっては、単純労働の増加、労働の過密など新たな労働の負担を生む〉

という教育内容である(河崎ほか、1990、p.82)。

そして、この授業では、教育内容(12)に対して〈テレビの生産〉が教材化されている。例えば、授業の第5時においては、およそ次のような教材が用いられている。すなわち、

(13) ①《前時の子どもの作文》→②《模造紙に描いたテレビの組み立てライン図》→③《録音した工場労働者Aさんの話、その話の内容を記載したプリント(機械化によってハンダづけだけが仕事になった話)》→④《録音した工場労働者Bさんの話、その話の内容を記載したプリント(機械化によって検査の工程が忙しくなった話)》→……(以下略)……

という教材である。(河崎ほか、1990、pp.14-35 参照)。

第5時の授業の展開としては、教材群①、②を通して前時まで学習された〈テレビの生産過程が機械化によって進歩してきたこと〉が確認される。続いて、教材群③、④の提示の後に、「(仕事が—引用者注)楽になったみたいだと言ったけど、Aさんと、Bさんの話を聞いてどう思った?」という発問が出されている。この発問によって、子どもたちは〈機械化が生み出す単純労働の増加、労働の過密〉を捉えていく。

こうした教材群(13)、及び他の教材群は、教育内容(12)と「全体—部分」関係にある。つまり、〈機械化された工業〉に相当するさまざまな業種の中から、〈テレビの生産〉が選び出されているのである。従って、この授業においては、規則(7a)が適用されて換喩的に教材構成が行われている、とみなせる。

では、この規則(7a)の適用は、どのような原理によって制約されているのか。

まず、この場合、(6a)の「具体性」の原理によって制約されていると、みなせる。一般に、〈機械化された工業〉の学習においては、〈自動車の生産〉が教材化されることが多い。というのは、〈機械化された工業〉に相当するさまざまな業種の中でも、〈自動車の生産〉は「典型的」なものだからである。しかし、《自動車》よりも《テレビ》の方が子どもたちにとって身近でわ

かり易い教材になる。実際、この授業の第2時では、実物の《テレビ》の解体という活動が位置づけられている（河崎ほか、1990、pp.7-8 参照）。つまり、河崎実践では、教材化される社会的事実の「典型性」よりも、子どもたちに身近でわかり易いという「具体性」の方が優先されている、とみなせる。その結果、〈自動車の生産〉ではなく〈テレビの生産〉が教材化されているのである。

また、佐久間実践と同様の意味で、規則（7a）の適用は、（6c）の「間接性」の原理によっても制約されている、とみなせる。というのは、この授業の教材群は、子どもたちに〈他の業種でも単純労働の増加、労働の過密が生じているかもしれない〉という推論を促す可能性を持っているからである。つまり、「部分」から「全体」へという「発見的な推論」を促す効果を持っている、とみなせるのである<sup>19)</sup>

### 2. 3. 2 斎藤実践における教材構成（隠喩的構成）

斎藤武夫は、小学校6年社会科（公民）の〈政治のはたらき（法の支配）〉を教える授業（全2時間）において、およそ次のような教育内容を設定している。すなわち、

(14) 法律に反することは、総理大臣にもできない。

という教育内容である（斎藤、1988、p.149 参照）。

そして、この授業においては、次のような教材が用いられている。すなわち、

(15) ①《学校の教科、行事などの変更に関する言明（板書；健康診断の時期の変更、給食の廃止、算数科の廃止、ファミコン科の新設、教科書代の徴収、通知票の廃止）》→②《教育関係法令集》→③《①に関する法令集中の記述を引用したプリント》

という教材である。（斎藤、1988、pp.131-149 参照）。

授業の展開としては、教材①の提示後、「先生方みんなで（中略）できると思うものには○、できないと思うものには×をつけなさい」という発問が出されている。そして、さらに〈校長先生〉、〈総理大臣〉の〈できるもの、できないもの〉が問われていく。こうした発問によって、子どもたちは教育内容(14)に相当する内容に気づいていく。

このように斎藤実践では、教育内容(14)に対して〈学校の先生の権限〉という社会的事実が教材化されている。つまり、教育内容に相当する〈総理大臣の権限〉と「類似」関係にある〈学校の先生の権限〉が教材化されているのである。言い換えれば、両者に〈法の支配〉という同一の特性を見出せるため、こうした教材構成が行われているのである。従って、この授業においては、規則（7b）が適用されて隠喩的に教材構成が行われている、とみなせる。

では、この規則（7b）の適用は、どのような原理によって制約されているのか。

まず、この場合、有田実践と同様の意味で、（6a）の「具体性」の原理によって制約されている、とみなせる。つまり、〈総理大臣の権限〉の場合、その具体的な現れは、いずれにしても子どもたちの生活経験から距離のあるものである。従って、これを、何らかの点で身近なものに置き換える必要がある。その点、〈法の支配〉という特性を持つ社会的事実の中でも、〈先生が学校の中でできること〉は、子どもたちにとって身近でわかり易い。そうした点に着目して、

この授業では、《学校の教科、行事などの変更に関する言明》が教材として用いられているとみなせるのである。

また、規則(7b)の適用は、(6d)の「意外性」の原理によっても制約されている、とみなせる。つまり、子どもたちにとって、〈学校の先生の権限〉と〈総理大臣の権限〉とは、一見結びつきにくい。というよりも、普通前者の方が後者よりも、はるかに小さいと考えられるであろう。しかし、〈法の支配〉のもとでは、両者は同じ基盤に立っているのである。つまり、両者には、子どもたちにとって「意外」にも同一の特性を見出せるのである。こうした「意外性」ゆえに、〈先生が学校の中でできること〉という社会的事実が教材化されている、とみなせる<sup>20)</sup>

### 3 結 論

以上述べてきたことを要約すると、次のようになる。すなわち、教材構成の仕組みを説明するための条件として、二つの規則と四つの原理を仮定した。そして、こうした原理がいくつかまとまって、すなわち共働的に規則の適用を制約したり、ある原理が別の原理に優先して、すなわち競合的に規則の適用を制約していることを示した。つまり、四つの原理と、それに適用を制約される二つの規則からなる枠組みを提起したわけである。

こうした枠組みの持つ意義は、およそ次の点にある。すなわち、これまでも指摘されてきた教材の「具体性」、「典型性」と言われる条件が、教材構成にどのように関与しているのか、を明示できることである。また、そうした条件とともに、教材の具体的な形式の決定に関与している条件を、規則として明示していることである。

ただし、教材構成の原理と規則は、ここで仮定したものに限られるわけではない。従って、今後、他の原理、規則の設定、またそれらの精緻化が必要となる。そうしたことを通して、教材構成の仕組みをより一層明示的に説明できる、またより広い範囲の教材構成の仕組みを説明できる枠組みの構築が課題となる<sup>21)</sup>

### 注

- 1) 「教材」とは何かということに関しては、佐藤(1980, pp.99-102), 子安(1984, pp.95-98), 藤岡(1989, pp.12-30, 1991, pp.43-77)を参照。なお、こうした実在的対象に「教材」という用語の指示範囲を限定する規定は、これら先行研究における規定よりも狭いものであろう。例えば、授業中に扱われる社会的、歴史的事実そのものも、「教材」とみなされる場合があるかもしれない。このように、「教材」という用語は、多義的である。そこで、ここでは、「教材」という用語の指示範囲を狭く限定して、以下の論述における混乱を避けたい。つまり、実在的対象という比較的明瞭なものに、論述の支点を求めるのである。
- 2) 例えば、有田(1985, pp.60-62, 1987, pp.144-146 参照)においては、「ネタ」としての素材の選定を優先させることの重要性が主張されている。
- 3) 研究上の「理想化」については、須賀(1989, pp.123-141)を参照。なお、ここで言う「理想化」は、「ある素材に教授可能な教育内容を見出す」という「教材構成」の事例の存在を否定することにつながるわけではない。そうではなく、仮に「教材は教育内容に基づいて構成される」と仮定すれば、教材構成の仕組みの説明がしやすくなるために、こうした立場をとるわけである。つまり、「理想化」とは、理論の構成にとって理想的な事実、すなわち理論の構成に適した事実を仮定することを意味する。
- 4) 佐久間実践は、ある学級を借りて行われた実験授業である。
- 5) 《 》は教材を、〈 〉は教材の解釈内容、あるいは教育内容に相当する解釈内容を表す。

- 6) 中内 (1978, pp.2-3 参照) においては、こうした教材の比喩的な性質が「トリック」として指摘されている。また、藤岡 (1990, pp.163-165 参照) においては、「教材構成における回り道の論理」として、教材の「『換喩』的な特質」が指摘されている。
- 7) 二つの事柄が「相同性 (homology)」を持つとは、両者が「同じ構成原理に基づいている」ことを意味する。例えば、言語の構造と文化の構造の間には、相同性を見出すことができる、と言われる (池上, 1984, pp.231-234 参照)。
- 8) これらの〈史実〉は、授業の終末部において教材化されている (小国, 1991, pp.19-21 参照)。
- 9) 換喩表現には、部分で全体を表す以外に、全体で部分を、原因で結果を、結果で原因を表す場合などもある。こうした換喩表現については、Eco (1976, pp.279-283), 佐藤 (1978, pp.112-175), 瀬戸 (1986, pp.22-23), 山梨 (1988, pp.91-122) を参照。
- なお、換喩との関連で問題にされる比喩に、「提喩」がある。現在の比喩理論は、換喩を「現実世界における隣接関係」に基づく比喩、「提喩」を「意味世界における包含関係」に基づく比喩と規定することがある (佐藤, 1978, pp.152-153, 瀬戸, 1986, p.22 参照)。しかし、こうした規定に基づいて、換喩と提喩を区別することが難しい場合もある。というのは、「現実世界」と「意味世界」を判然と区別することが難しい場合があるからである。つまり、「〈固体の現実的な組成としての全体と部分〉も、メタレヴェルでは意味を引きよせ、おのずと意味を帯びるから、全く意味の大小と無関係とはいえない」のである (中村, 1985, p.38)。従って、ここではとりあえず、両者の区別は考えず、一括して換喩としておく。この立場は、Eco (1976, pp.280-281 参照) の換喩の定義にもっとも近い。
- 10) こうした隠喩表現については、Eco (1976, pp.279-283), 佐藤 (1978, pp.79-111), 山梨 (1988, pp.11-47), 橋元 (1989, pp.112-171) を参照。
- 11) 鈴木・須田 (1976, pp.84-85 参照) においては、教材の持つべき「性質」として「具体性」と「典型性」が指摘されている。また、藤岡 (1979, pp.285-291) においては、これらが、「教材構成におけるふたつの基本原理」として指摘されている。なお、「間接性」と「意外性」については、後述の 2.2 および注 13, 17 を参照。
- 12) ここで言う規則は、冒頭で述べたような理想化して捉えられた教材構成の仕組みを説明するための一条件である。従って、教材構成の「規則」と言っても、実際に教材をつくり出すための手続きを指示する言明ではない。つまり、こうした規則と原理からなる枠組みは、あくまで教材構成の仕組みを説明するための理論であり、これだけでは実際に教材をつくり出すための「処方理論」としては不十分であろう。こうした「説明理論」と「処方理論」の関係については、藤原 (1990, p.28, p.39) を参照。
- なお、本稿と同様に、規則とそれを制約する原理の組み合わせによって、発問構成の仕組みを説明した研究としては、藤原 (1990) を参照。また、教育内容構成における配列の仕組みを説明した研究としては、藤原 (1991) を参照。
- 13) 従って、この原理は、「推論誘発性」の原理と呼べるかもしれない。
- 14) この場合、「具体性」の原理よりも、「典型性」の原理が優先されている、とみなせよう。従って、原理間には、2.1 で述べた共働的な関係とともに、競合的な関係もあると考えられる。こうした原理間の競合的な関係については、後述の 2.3.1 を参照。
- 15) ここで言う「典型性」とは、必ずしも「教育内容の構造を全面的に正確にならう」 (鈴木・須田, 1976, pp.84) こととは解釈されていない。
- 16) こうした「具体性」の原理を「わかり易さ」と解釈することについては、鈴木・須田 (1976, pp.84-85) を参照。鈴木・須田によれば、教材の「具体性」とは、「対象を分析したり、操作したり、総合したりすること (中略) を確実に容易になしうる性質」とされる。
- 17) こうした比喩表現が促す「意外性」の発見については、佐藤 (1978) における「レトリック」による「発

見的認識の造形」を参照。

- 18) 教材群(5)は、隠喩的に構成されている以上、喩えているものから、喩えられているものへの推論(類推)を促す効果を持ちうる。従って、規則(7b)の適用も、ある程度(6d)の「間接性」の原理によって制約されているとみなせる。
- 19) 規則(7b)が適用されているとみなせる他の教材構成としては、例えば次の授業があげられる。すなわち、教育内容〈15年戦争中の反戦行為〉に対して〈アメリカから親善のために送られた青い目の人形が守られた史実〉を教材化した小学校6年社会科(歴史)の授業、である(森脇, 1989 参照)。なお、この授業における教育内容構成の仕組みの説明については、藤原(1991)を参照。
- 20) 規則(7b)が適用されているとみなせる他の教材構成としては、例えば次の授業があげられる。すなわち、教育内容〈極寒の地シベリアの人々の生活〉に対して、〈冷蔵庫の中の温度、日本の最低気温〉を教材化した中学校社会科(地理)の授業、である(神戸, 1989 参照)。なお、実際に実物を作る「ものづくり」の授業、仮想的に「店づくり」や「会社づくり」の活動を行なう授業、架空の村の設定などをフィクションを用いた教材構成も隠喩的な教材構成とみなせるかもしれない。ただし、これらについては、まだ十分に検討されていない。
- 21) 同時に、注12で述べた実際に教材をつくり出すための「処方理論」構築の筋道を明らかにすることも課題となる。

## 文 献

- 有田和正 1985 社会科の活性化. 明治図書.  
——— 1987 教材発掘の基礎技術. 明治図書.  
——— 1988 授業がおもしろくなる授業のネタ 社会3. 日本書籍.
- Eco, U. 1976 *A Theory of Semiotics*. Indiana University Press. 池上嘉彦(訳)1980 記号論 I—II. 岩波書店.
- 藤岡信勝 1979 教材構成の理論と方法. 今野嘉清, 柴田義松(編)教育課程の理論と方法(教育学講座7). 学習研究社. pp.268-291.  
——— 1989 授業づくりの発想. 日本書籍.  
——— 1990 「青い目の人形物語」の教材論的考察. 授業づくりネットワーク 26, pp. 154-166.  
——— 1991 教材づくりの発想. 日本書籍.
- 藤原 顕 1990 教材解釈と発問の関係について——文学作品の指導における「教材解釈—発問づくり」モデル. 北海道大学教育方法学研究室(編)教授学の探求 8, pp.27-41  
——— 1991 教育内容構成に関する一考察——教育内容構成における配列の原理と規則. 教育方法学研究 16, pp.127-135.
- 橋元良明 1989 背理のコミュニケーション. 勁草書房.  
池上嘉彦 1984 記号論への招待. 岩波書店.
- 河崎かよ子はか 1990 社会科=テレビのできるまで(授業づくりハンドブック⑤). 国土社.
- 神戸治男 1989 寒い地方の暮らし——シベリヤ・ヤクート地方. 藤岡信勝, 石井郁男(編)ストップモーション方式による1時間の授業技術 中学社会地理. 日本書籍. pp.27-40.
- 子安 潤 1984 「見えないもの」から「見えるもの」への教材づくり. 吉本均(編)授業設計のストラテジー(講座授業成立の技術と思想3). 明治図書. pp.94-118.
- 森脇健夫 1989 15年戦争を教える「青い目の人形物語」. 授業づくりネットワーク 12, pp.77-87.
- 中村雄二郎 1985 記号・論理・メタファー. 記号論理メタファー(新岩波講座 哲学 3). 岩波書店. pp. 2-39.

- 中内敏夫 1978 教材と教具の理論. 有斐閣.
- 小国喜弘 1991 佐久間勝彦氏の授業「天気予報が消えたのはなぜか」(小6・歴史). 授業づくりネットワーク, 36, pp.6-22.
- 斉藤武夫 1988 総理大臣にもできない——法の支配(1)~(2). 藤岡信勝, 石井郁男(編)ストップモーション方式による1時間の授業技術 小学社会6年. 日本書籍. pp.131-151.
- 佐久間勝彦 1991 天気予報が消えた——太平洋戦争を教える一つの切り口. 授業づくりネットワーク, 36, p. 23.
- 佐藤 学 1980 教材と単元の構成原理. 柴田義松(編)教育課程編成の創意と工夫(原理編). 学習研究社. pp.99-129.
- 佐藤信夫 1978 レトリック感覚. 講談社.
- 瀬戸賢一 1986 レトリックの宇宙. 海鳴社.
- 須賀哲夫 1989 理論心理学アドベンチャー. 新曜社.
- 鈴木秀一・須田勝彦 1976 基礎学力の指導過程——言語と数の指導を中心に. 城丸章夫, 大槻健(編)教育の過程と方法(講座日本の教育6). 新日本出版. pp.81-117.
- 山梨正明 1988 比喩と理解(認知科学講座17). 東京大学出版会.