

ビデオ教材制作の効用

2013 年度 第 1 回 FD 会議資料

加賀山 茂

2013/05/08

目次

1. 2012 年度明治学院大学外部評価委員会提言
2. 明治学院大学 教員情報 (<http://gyoseki.meijigakuin.ac.jp/mguhp/KgApp>)
3. 鈴木克明『教材設計マニュアルー独学を支援するために』北大路書房 (2002)
(教材作成のバイブル) の抜粋
4. 日ロ共同声明記者会見の記録に見るビデオ情報の有用性
 - (1) ビデオ映像 (You Tube)
 - (2) 画像情報 (PowerPoint ファイル)
 - (3) 活字情報 (Word ファイル)
5. ビデオ教材の制作例の紹介 (一部のみ)
 - (1) 加賀山茂『民法入門』(15 分短縮版), (60 分版)
http://lawschool.jp/kagayama/material/civi_law/introduction/video/01introduction/introduction.html
 - (2) 加賀山茂『担保法革命』(15 分短縮版・未完成), (90 分版)

法学研究科第 1 回の FD 会議の資料として、2012 年度明治学院大学外部評価委員会 (代表・本間政雄) の提言を真摯に受け止め、手始めとして授業改革の方向性を検討する。

2012年度 明治学院大学外部評価委員会提言

委員長 本間政雄

今年度の外部評価は、教員・教員組織、教育研究環境、管理運営の3点について行った。以下、具体的な提言を行うので、今後の大学運営に生かしていただくことを期待する。

【教員・教育組織】

大学の教育・研究の質は、基本的に教員によって決まると言っても過言ではなく、どのような方針、基準で教員を採用していくかは極めて重要である。本学では、教員の採用方針は、基本的に各学部^①に任^②されていて、大学全体としての明確な方針は存在しない。学部の特性や事情があり、大学として一律の方針や基準を設けて、一律に適用していくことは適切でも可能でもない。しかしながら、一般的に言って大学の教育・研究は、教員が同質集団ではなく、女性、外国人、実務家など多様なバックグラウンド、経歴、考え方をもった異質集団で構成されている方が活性化することは間違いない。今後、大学として女性、外国人、実務家などについて一定の採用目標を設け、各学部の教育・研究上の特性に配慮しながら、採用を増やしていくことを検討すべきと考える。教員定数について一定数の学長裁量枠を設け、「異質な」背景を持つ教員を積極的に採用することも検討に値する。

また、教員は、職務の特殊性に応じた手厚い処遇、例えば柔軟な勤務形態、一定額の研究費・研究室支給、サバティカル・リープ、兼業兼職の大幅な自由、業績評価からの大幅な自由など様々な特権を享受しているが、外国語のコミュニケーション能力の育成、ICT活用力の育成といった「訓練」的要素の大きい仕事を担当している教員については、こうした特権的扱いの継続の可否について検討を行うべきである。さらに、「教員」の肩書を持ちながら、重要性が急速に高まっている国際交流、知的財産、産学連携、学生支援、IRなど専門性の高い職務を行う者に関し、処遇について独自のシステムを設けることも提言したい。

「教員業績DB」の入力率が63%と低すぎるので、直ちに義務化すべきである。それでも入力しない教員には、芝浦工大のように学部長が面談し、入力を促すべきである。入力は、教員評価の基礎になるものであり、社会的説明責任を果たす上でも必ず行わなければならない。教員の業績評価が行われないような組織は、いずれ衰退することを念頭に、学生の評価・授業満足度も含めて全

4/16

67.7%

758

全部
118

学的な方針を打ち出し、早急に実施すべきである。評価結果は、まず教員に伝え、特に結果の低調な教員については、先輩教員による指導や研修受講を義務化して、授業改善と学生の満足度向上につなげていくべきである。

教員採用時に、担当予定科目のシラバスを提出させるとともに、学生も同席する模擬授業を通じて教育力や教育に対する情熱度を測ったうえで、教員として採用された場合は、教育心理学や教材開発法など一定の講義の受講を義務付けること、学生による授業評価や満足度調査を受けること、結果が低調な場合には研修を受けること、結果を昇進検討の際の評価要素とすることに同意するよう義務付けるべきである。現に教員であるものに評価を受けさせることには一定の限界があるとしても、これから採用する教員にはこれらを義務付けることは可能である。さらに、学生による授業評価や満足度調査の結果、何がどのように具体的に改善されたかは、必ず学生にフィードバックすることが重要である。それにより、信頼度の高い評価につながり、回収率も向上すると思われる。

【教育研究等組織環境】

年次計画を立て、それに従って施設等の整備が行われているが、教育の利便性、自立型エネルギーの構築、耐災害性の強化などの基準に従って優先順位をつけるとともに、実施状況について適切な評価が行われることが必要である。

TA、RAについては、整備が進まないのは、各研究科の定員の充足状況とも関係があるので、まず大学院の定員の充足に注力する必要がある。国立大学が大学院の拡充を行っている中で、本学に限らず多くの私立大学の大学院は定員の確保に苦労している。広報の拡充や授業料の減免といった施策だけではなく、カリキュラムや教授法の見直し、教員の資質等より本質的な見直しと改善を早急に行わない限り、「惨憺たる状況」の改善は見えてこない。

教員の教育、研究負担は、教員の資質や意欲、専門分野などに左右されるので、一律にすることは現実問題として難しい。問題は、そういう負担の軽重をいかにして処遇に反映させるかであり、その意味でも前述の教育・研究業績等の評価は不可避である。

英語のコミュニケーション力の育成やICT教育などは、狭義の教育（物事の本質を考えさせること）というより、一種の訓練であり、博士号の有無や研究論文で採用・評価される教員に任せることは、効果が疑問であるだけでなく、研究費・研究室・勤務時間・兼業兼職の大幅な自由などの手厚い処遇を与えることが非効率でもある。経済学部が行ったように、ビジネス英語の教育などは積極的に外部委託すべきである。

本学では、教養教育の体制を学部ごとに設けているが、非効率であり、全学

的な体制を構築して合理化すべきである。学生に社会で通用する力を確実に身につけさせて社会に送り出すことこそが、社会から評価される道であり、他の競合大学が、内部での軋轢を恐れて逡巡している今のうちに思い切った施策を導入することが、本学が生き残る唯一の道であることを理解すべきである。英語教育の充実にしても、全学教養教育の導入についても、3年も4年もかけている時間的な余裕はない。

【管理運営】

学長権限の強化、FDによる事務職員の能力強化、事務組織の抜本的強化、教職協働の推進など、迅速で思い切った改革ができるような体制を早急に構築すべきである。種々の会議体を設け、「有効に機能している」と自己評価しているが、実績を見てみると、課題の先送りが少なくなく、実質的な決定が行えるようさらなる改善が必要である。

2012年度明治学院大学外部評価委員会 委員名簿

委員長	本間 政雄	立命館アジア太平洋大学 副学長
委員	蟻川 芳子	日本女子大学 学長
〃	大野 高裕	早稲田大学教務部長・理工学術院 教授
〃	門脇 英晴	株式会社日本総合研究所 特別顧問
〃	木村 透	読売新聞東京本社 教育支援部長
〃	鈴木 典比古	財団法人大学基準協会 専務理事
〃	関根 郁夫	埼玉県立浦和高等学校長
〃	柘植 綾夫	日本工学会 会長

役職は2012年10月1日時点（予定）
（委員は五十音順）

000006

明治学院大学 教員情報

MEIJI GAKUIN UNIVERSITY

[TOPページ](#)

キーワード検索

検索

キーワードで業績を検索します。

明治学院大学

文学部

[英文学科](#)
[フランス文学科](#)
[芸術学科](#)
[教職課程](#)

経済学部

[経済学科](#)
[経営学科](#)
[国際経営学科](#)

社会学部

[社会学科](#)
[社会福祉学科](#)

法学部

[法律学科](#)
[政治学科](#)
[消費情報環境法学科](#)

国際学部

[国際学科](#)
[国際キャリア学科](#)

心理学部

[心理学科](#)
[教育発達学科](#)

教養教育センター

[教養教育センター](#)

明治学院大学大学院

法務職研究科

[法務専攻](#)

教材設計 マニュアル

独学を支援するために

鈴木克明 著

北大路書房

序文

本書は、学校や大学、あるいは企業で教えることにたずさわっている人、あるいはこれから教えることにたずさわろうとしている人に向けて、「教えるとは学びを助けることである。学びを助けるためには相当の準備が必要であり、また、相当の準備が可能である」というメッセージを伝えるために書かれたものです。アメリカにおける教育工学実践の中核となるインストラクショナルデザイン（ID）の基礎を、実習によって学ぶ入門書です。

人に何かを教える、という仕事には創意工夫がたいせつで、マニュアルどおりにはいかない奥深さがやりがいをもたらします。その反面、ひと握りの天才たちや経験を十分に積んだベテランでなければうまく教えられないとしたら、天賦の才能も長年にわたる経験もない（？）私たちには「教える」ことはできなくなってしまいます。教育工学では伝統的に、ベテランの技のうちの「輸出可能な（exportable）」部分を万人が使いやすい形に抽出しようとする姿勢を持っています。本書のタイトル「教材設計マニュアル」とは、これを読めば誰でも同じ教材になる、という意味ではなく、初心者ガイドして最低限の品質に達する手助けをするという意味が込められています。

本書を用いた科目で実際に教材作りを体験した方からは、「教材を作ることがこんなにたいへんだとは思わなかった」という感想が寄せられている一方で、「どうすれば確実に教えられる教材が作れるのか、その方法がわかった。早く教えてみたい」という感想も聞こえてきます。手間はかかるけれど、素人の私たちでも着実に教えることができるようになる。そんな道に案内したいと思います。

授業といえば一斉指導、教え方といえば黒板の使い方と説明や発問の方法といったイメージがこれまでの教育方法でした。学校でそういう授業を受けすぎた結果でしょうか、企業内教育でも、また生涯学習の講習会でも、インストラクターの話を聞いて学習する、というやり方が多く見受けられます。しかし、それはあまり効果的なやり方ではないようです。話を聞いているときは楽しんで、わかった気になるところまではよいのですが……。

本書では、「独学を支援する」という目的に使うプリント教材作成を例にあげています。情報社会にあっても教材作りのノウハウの多くは、このシンプルかつパワフルな「印刷メディア」を作成することで学べます。ここまでやれば、一斉指導をしなくても、**説明抜きの自学自習にも耐えられる教材**になる、という方法論を紹介しています。この方法を一度会得すると、一斉指導の準備をするのがとても簡単に思えますし、一斉指導をしなくて教える方法もみえてきます。さらに、プリント教材との違いに着目すれば、**マルチメディア教材作りやWeb教材作りにも応用可能なノウハウがたくさんあります。**

最初は面倒に思えるかもしれませんが、最後まで一度おつきあいください。教材を見る目も養われることまちがいなしですから。

2002年3月吉日

鈴木 克明

謝 辞

本書は、とても多くの人たちの支えによって形になりました。時間と手間をかけてたくさんの教材を自作した受講生諸氏、本書自体がわかりやすい「独学を支援する教材」のよい見本になっているとすれば、それは皆さんの作品と質問のおかげです。

本書の構成は、筆者がフロリダ州立大学に留学中にみずから体験した教材作りの教科書 (Dick, W. & Carey, L. (1978) *The systematic design of instruction*. Scott, Foresman and Company) とその続版 (1985年の第2版, 1990年の第3版, 1996年の第4版) を参考にしました。留学中にお世話になった先生方、特に教材作りと教材作りを支援する教材の書き方を教えてくださったディック教授と「ID理論の父」ガニエ教授、ARCSモデルの生みの親ケラー教授に本書を捧げます。また、フロリダ州立大学行きをすすめてくださった中野照海先生 (国際基督教大学) と留学の機会を与えてくださった国際ロータリー財団、そして、「教えた」と「教えたつもり」の違いを教えてくださいましたばかりではなく、本書を丹念に読んでご指導をくださった沼野一男先生の学恩がなければ、本書は存在しませんでした。

さらに、井口 巖・鷺尾幸雄・市川 尚・真壁 豊の各氏 (東北学院大学)、向後千春氏 (富山大学) や河村一樹氏 (当時宮城大学)、山本紀久子・脇田里子の両氏 (福井大学) からはさまざまなコメントを寄せていただきました。特に記して感謝します。

本書は、自分の担当講義にこそ自分の専門である教育工学的手法 (ID) を応用しなければならないとの思いから工夫を重ね、1995年度の講義テキストとしてDTP出版した講義資料『独学を支援する教材設計入門～教えることの奥深さと糸口を知るために～』を原点としています。それ以来、数々の改良を重ねてきました。知人のネットワークをたどりながら、さまざまな方々の手にわたり、出版すべきだとの応援をいただきました。このたび、北大路書房の奥野浩之さんのお世話で、広く世に問う機会に恵まれました。わかりにくい点や修正案など、本書の改善に向けての積極的なコメントをお待ちしています。

鈴木 克明

ksuzuki@kumamoto-u.ac.jp

目次

序文

謝辞

本書の使い方

第1章 教材をイメージする 1

● 学習目標 1

背景 1

教材 2

教材の4条件 3

事例 5

第1章のまとめ 7

練習 8

フィードバック 9

第2章 教材作りをイメージする 13

● 学習目標 13

背景 13

Plan-Do-See 14

システム的な教材設計・開発の手順 16

事例 19

第2章のまとめ 20

練習 21

フィードバック 22

第3章 教材の責任範囲を明らかにする ~出入口の話~ 23

● 学習目標 23

背景 23

学習目標 24

事前/事後テスト 25

前提テスト 26

学習目標の明確化 27

事例 31

第3章のまとめ 34

練習 35

フィードバック 36

第4章 テストを作成する 39

● 学習目標 39

背景 39

相対評価と絶対評価 41

学習課題の種類：認知・運動・情意領域 43

言語情報と知的技能とそのテスト 44

運動技能とそのテスト 45

態度とそのテスト 46

ペーパーテストの形式 49

事例 51

第4章のまとめ 52

練習 54

フィードバック 55

第5章 教材の構造を見きわめる 61

● 学習目標 61

背景 61

課題分析 62

クラスター分析：言語情報の課題分析 62

階層分析：知的技能の課題分析法 64

手順分析：運動技能の課題分析法 65

態度の課題分析法 66

contents

課題分析図を用いた出入口の再チェック	69
事例	70
第5章のまとめ	71
練習	72
フィードバック	73
第6章 独学を支援する作戦をたてる	77
● 学習目標	77
背景	77
導入－展開－まとめ	78
ガニエの9教授事象	79
導入：新しい学習への準備を整える	80
展開：情報提示と学習活動	81
まとめ：出来具合を確かめ、忘れないようにする	81
チャンク	82
指導方略表	84
学習課題の種類と指導方略	86
事例	88
第6章のまとめ	90
練習	91
フィードバック	92
第7章 教材パッケージを作成する	95
● 学習目標	95
背景	95
プリント教材の長所と短所	96
独学を助ける工夫	98
教材パッケージ	100
形成的評価の7つ道具	101
事例	104

第7章のまとめ	108
練習	109
フィードバック	110
第8章 形成的評価を実施する	113
● 学習目標	113
背景	113
形成的評価と総括的評価	114
学習者検証の原則	115
形成的評価の3ステップ	116
1対1評価実施の留意点	120
事例	122
第8章のまとめ	124
練習	125
フィードバック	127
第9章 教材を改善する	129
● 学習目標	129
背景	129
教材の改善	130
形成的評価の結果解釈	131
教材改善の手順	132
改善のコスト効果	134
事例	135
第9章のまとめ	137
練習	138
フィードバック	140

第10章 おわりに 145

● 学習目標 145

- 背景 145
- 情報活用能力と独学を支援する教材 146
- これからの学校と独学を支援する教材 149
- 「リーダー」としての教師 152
- 要求されないことをやり続ける意志の力 153
- 「教える」の2つの意味 154
- これから、ここから 156
- 復習の3つの方法 157

資料 161

- 教材を自作して報告書を作ろう 162
- 教材企画書の書き方 164
- 教材企画書の相互チェック 166
- 7つ道具チェックリスト 168
- 教材作成報告書の書き方 170
- 教材改善のためのチェックリスト 172
- 教材改善に役立つ ケラーのARCSモデル 176
- 教材の魅力が高める作戦 ARCSモデルに基づくヒント集 178
- 講義シラバス例 180
- 企業などにおける研修計画例 182

参考文献

索引

本書の使い方

■ 初めて独学で教材作りにチャレンジする方へ

本書は、教材作りに初めてチャレンジする方を想定して、教材のイメージ作り（第1章）から教材の改善（第9章）までを一步步（独学で）進めることができるように構成されています。一通りやってみようと思う方は、第1章から順番に進めてください。大学での講義（半期2単位）を想定していますので、30時間から（講義1時間に対して自習2時間と考えれば）90時間程度の時間が必要だ、と考えてください。

各章は、それぞれ、【学習目標】【背景】【キーワード】【事例】【章のまとめ】【練習】【フィードバック】の7つで構成されています。【学習目標】を読んでこの章で学ぶべきことを頭に入れたら、【背景】【キーワード】【事例】【章のまとめ】と読み進んでください。内容が理解できたかどうかは、そのあとの【練習】に解答して確かめてください。【フィードバック】には、あなた自身が自分の解答を採点するときの参考資料があります。理解が不足していると思う箇所は、章の該当箇所を復習して次に進んでください。

巻末の資料には、教材作りのプロセスを3つに分けて、それぞれでまとめるレポートについての説明があります。教材企画書（第4章までで1つ）、教材パッケージ（第5～7章で1つ）、教材作成報告書（第8・9章で1つ）のレポートを書いてみると、理解が深まるでしょう。「相互評価」が組み込まれていますので、可能であれば、本書とともに学ぶパートナーを探して、一緒に勉強を進めることをおすすめします。ひとりの場合は、自分自身でやったことを客観的に点検する目を持つことで、パートナー役も自分で演じてみましょう。

■ ノウハウを「つまみ食い」したい方へ

独学を支援する教材作りのプロセスには、各章の初めの図が示すとおり、大きく次の4つが含まれています。本書を利用して、これらのことについてだけ学ぶ（つまみ食いをする）ことができます。

- 1) 独学を支援する教材をイメージする (第1・2章)
- 2) テストの役割を知りテストを作成する (第3・4章)
- 3) 教材パッケージを設計し、作成する (第5～7章)
- 4) 教材を試用してもらい、改善する (第8・9章)

1) は、本書で扱う「独学を支援する教材」とはどんなものかをイメージして、その作成過程を大まかにつかむ導入部です。本文だけを読んでイメージがつかめれば、練習問題をやる必要はないでしょう。第1章で説明している「教材の4条件」は、初心者取り組みやすい条件を想定しているものです。特に、条件3の学習に要する時間は、1時間程度でなくても、本書の内容は十分に応用可能です。状況に応じて、課題を設定してください。

2) は、前提、事前、事後テストの役割 (第3章) とテスト作成 (第4章) です。この部分を学ぶと、テストが作れるようになります。テストがすでに作成されている場合は、この部分を飛ばすことができます。

3) は、プリント教材の構成を考え (第5章)、学びやすい教材の要素を洗い出し (第6章)、そして実際に教材とその付属品を作成する (第7章) 部分です。すでに教材があってそれを試してみたい、という方は、第7章だけを読んで「形成的評価の7つ道具」(付属品) を作成して、次に進みましょう。

4) は、教材を試用してもらい、改善するためのデータを集め (第8章)、改善の方法を考える (第9章) 部分です。すでに手もとに教材があって、どの程度効果的なものかを確かめてみたい場合、ここからスタートすることもできます。

それぞれの部分に対応して、巻末の資料に3つの課題が準備されています。

- 1) と2) を読んで「教材企画書」を作成すると、教材の計画が完成します。
- 3) を読んで「教材パッケージ」を完成させると、教材とその付属品が完成します。
- 4) を読んで「教材作成報告書」に取り組むと、教材の改善のための報告書が完成します。それぞれの状況に応じて、部分的にでも本書を活用していただければ幸いです。

■「独学」に違和感を持った方へ

「教材でなく授業の設計をしたい」「独学でなく一斉指導をやっている」という人には、本書に取り組む前に、第10章をさきに読むことをおすすめします。なぜ独学なのか、なぜ教材なのかがおわかりいただけると思います。この情報時代において、独学を支援するプリント教材を作れることがどれほどたいせつなことかが了解できれば、本書を用いた学習に意欲的に取り組むことができるでしょう。自分の仕事とのつながりもみえてくると思います。

■今は教材を作っているヒマがない方へ

実際に教材を作らないで、良質な教材を作るスキルは身につけません (本書はそれを可能にするほどに素晴らしいテキストではありません)。しかし、その時間が確保できるまでは、教材を作らなくてもいいですから、本書を読み進めてください。読むだけで、教材をどう作っていったらよいかについての「知識」を身につけることができます。知識が身につけば、よい教材とわるい教材を見分ける力をつくでしょう。それだけでも、大いに役に立つと思います。また、本書を読むだけでは教材を作れるようにはなりません、「教材を作りたい」と思えるかもしれません。そうなったら、いつか時間を確保して、ぜひ、教材の自作にチャレンジしてください。

■インストラクターへ

本書は、自学自習を進めることを前提に、大学の講義でも企業の研修 (あるいは小中高大学教員向けの教員研修) でも使えるように工夫されています。本書をまずわたして、「これで勉強してきてください。次に会うときは (研修を始めるときは)、テストで理解度を確認することから始めます」と高らかに宣言してください。受け身の学習を乗り越えて、主体的な学習がそこから始まります。しゃべるインストラクターから学習を側面支援するインストラクターへ脱皮することができます。その経験者によって主体的な学習が広がること (あなたの学生や受講者がしゃべらないインストラクターになること) が、本書のめざすことでもあります。

理解度を確認するためのテストは、各章の練習問題を参考に作ることができ

ます。本書の内容が把握できる人ならば、誰でも解ける問題を出題してください。筆者自身が使っているテストを希望する方は、直接ご請求ください。学生や研修受講者に見られないよう、本書には収録されていません。

巻末の資料には、大学の講義（半期15回）で本書を使用する場合と、企業などの研修（3日間集中）での場合のシラバス／研修計画例を収録しましたので、参考にしてください。

■最後に

本書第5章で紹介している教材の構造分析を使って、本書で学習できる内容の前後関係を図示してみました。各章の冒頭の案内図とともに、本書のナビゲーターとしてお使いください。

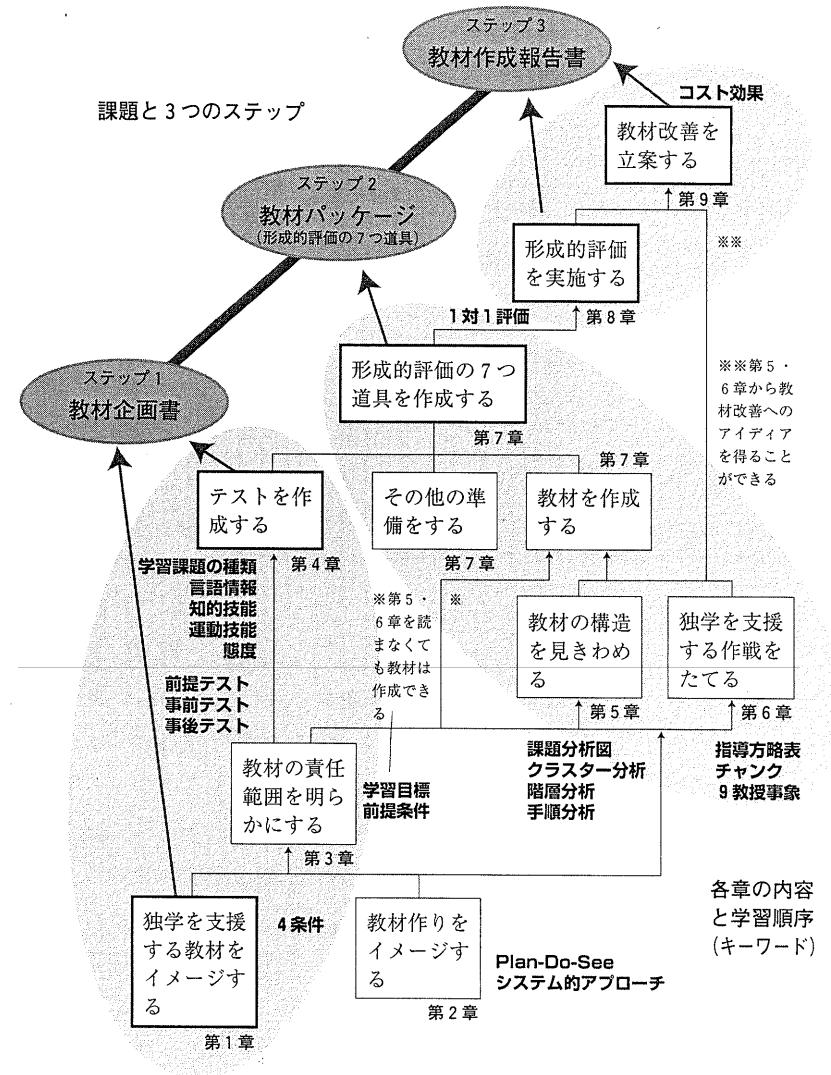


図 本書の構成と多様な学習順序 (課題分析図)

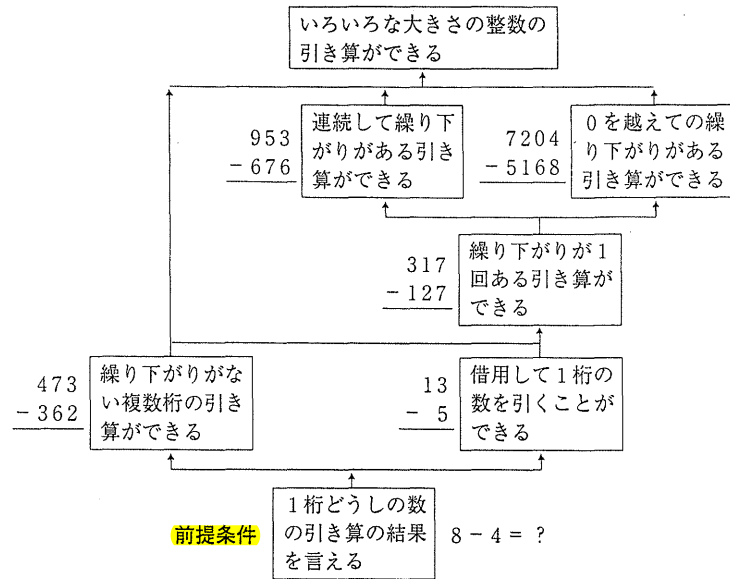


図5-2 階層分析の例：「引き算」

は進めません。階層分析が完成すると、どの順序で教えるか、どの順序で学ぶかがある程度はつきりすることになります。

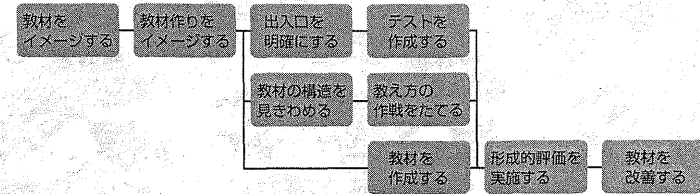


手順分析：運動技能の課題分析法

さて、次は運動技能の課題分析法「手順分析」です。その名のとおり、運動をとまなう課題をどんな手順で実行するかを分析するものです。学習目標としている運動技能を実演するときに、「まず何をして次に何をするか」を一つひとつ列挙し、それを順番に並べます。運動技能の課題が2つ以上あるときは、課題一つずつについてこの分析を別々に行う必要があります。

図5-3に、ゴルフのパットを打つという課題についての手順分析を示します。ゴルフのボールがグリーンに乗ったとき、ボールをどの方向で、どの程度の強さでどこがせば穴に入るかを計算しなければじょうずなパットを打つことはできません。そのうえ、ただの「評論家」になるだけではなく実際にボール

第10章 おわりに



学習目標

1. なぜ今「独学を支援する教材」がたいせつかを、情報活用能力の育成という観点から説明できるようになる。
2. 「独学を支援する教材」を作ったことのメリットとデメリットをあげることができるようになる。
3. 「教える専門職」にある者が、どうすれば成功的教育観を持続することができるかを考え続けるようになる。



背景

「内容は何でもいいから独学を支援する教材を1つ作る」という本書での課題は、いつでもどんな場面でも応用可能なインストラクショナルデザインを教えたい、とのねらいで設定したものでした。本書そのものの構成も、独学を支援することを意識したものでした。一方で、教員になろうとしている学生諸君からは、「あまりすぐには（特に教育実習では）役立たない」とか、「独学を支援する教材が作れるようになっても教壇に立って授業ができるようになることにはつながらない」、あるいは「免許を取得する科目にも直接関係ない内容だ」という声や、「情報社会の今、どうしてプリント教材なのか」という疑問の声も聞こえてきます。

とにもかくにも、第1章「教材をイメージする」からスタートした独学を支

援する教材作りも、第9章「教材を改善する」まで進み、作業進行を示すチャートも、すべて完了しました。インストラクショナルデザイナーの基礎訓練を無事終えたこととなります。ここで、これまでの作業をふり返り、「独学を支援する教材作り」とは何であったのかについて、想いをめぐらせてみたいと思います。

今回体験したような「独学を支援する教材」を作ることは、どのような意味を持っているのでしょうか。またそれを使って学習することがこれからの「情報社会」を生きていく子どもたちにとってどんな意味があるのでしょうか。この章では、これからの「学び」とこれからの学校、そしてそこで働く教師について考え、独学を支援する教材作りを体験した（させられた）価値を認めてもらえれば幸いです。企業内教育や生涯学習講座の関係者には、「学校式」の教育方法を見直すきっかけにさせていただけると嬉しいです。



情報活用能力と独学を支援する教材

文部科学省は10年に一度、学校で教える内容の基準を示した「学習指導要領」を改訂しています。1992年（平成4年）4月からの改訂では、『新学力観』が打ち出され、「各教科等の評価においてみずから学ぶ意欲の育成や思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視する」という方針が明らかにされました。この改訂のキーワードの1つが「情報活用能力」でした。

2002年（平成14年）4月から実施される改訂では、「総合的な学習の時間」が小学校3年生から高校生まで新設され、「生きる力」の育成が声高に叫ばれました。教科の内容を3割減らす代わりに、環境や情報、国際理解などの現代の諸問題に取り組む実践的な力を身につけさせ、自分から進んで解決していこうとするたくましさや育てなければならない、というわけです。この、総合的な学習を進めるためにも、そして「生きる力」を育てるためにも、肝心なのは、前回の改訂から主張されている情報活用能力なのです。

情報活用能力には、情報活用の実践力の他に、情報についての科学的な理解や情報社会に参画していく態度が含まれていると定義されています。情報活用能力を育てるとは、授業の内容をすばやく理解する「情報処理の力」をつける

ことと同じではありません。とにかく多くの情報を詰め込むということよりも、自分で考え、自分のやり方で情報と立ち向かえるようにさせる。将来的には、学校を卒業したあとでも先生がいなくても自分の力で学びを続けることができる素地を培っていくという方向を意味します。

情報活用能力を育てることは、すなわち「独学」ができるということの意味します。学ぶ内容も、学び方も先生に言われたとおりにすべて何も考えずにひたすら処理する、ということではありません。学ぶ内容を確認して、学び方を工夫して、自分の学びを自分で確かめながら1つずつ身につけていく。そんな主体的で、自立した、情報を自分でコントロールできる力を育てよう、ということなのです。素直に教師（上司）のいうことを聞いてくれるのはいいけれど、結果として「指示待ち人間」を大量生産するのはもうやめよう、と言い換えてもよいですね。

先生が中心になって進めていく講義形式の一斉授業の中で、この情報活用能力を育てることは困難です。それどころか、「言われたとおりに行動する」「黙って指示を待つ」「がまんするものだ」という考え方が徐々に身についていることが気になります。情報を整理して消化（処理）しようとするだけの受け身の学習態度を助長し、「指示待ち人間」を大量生産します。教師の側でも「これは大切だからしっかり理解して覚えておいてください」などと指示を与えるやり方を多用するようになります。

講義形式の授業は、聞き手が情報活用能力を持っているからこそ成立する教育方法です。本書での説明の方法を使えば、講義形式という指導方略は、情報活用能力が備わっていることを前提条件として成立する、すなわち、講義形式では前提条件である情報活用能力は教えない、責任範囲外のこと、ということになります。

大学や職場で講義という形の教育方法が成り立つのは、講義で仕入れた情報を自分で解釈し、必要な情報を選択・再構築し、さらに生じた疑問点を自分で解決していく力が備わっている「自立した学び手」が相手だからです。そうでなければ、そういう姿勢で講義にのぞまなければ、ひたすら暗記するために聞くような、単なる情報のシャワーを浴びることで終わってしまいかねません。情報活用能力を育てることが今の大きな課題として注目されているということ

を裏返せば、現在の学校では、子どもが講義形式の授業を受けるようになるまでに、情報活用能力を十分育てられていないという危機感があるといえます。今までの学校教育を受けてきた皆さんの実感としては、どうでしょうか。

大学でも職場でも、「指示待ち人間」がふえて困るという声はよく聞きます。

しかし、大学でも職場でも、学習方法の中心が講義形式なのはどうしてでしょうか。情報活用能力が備わっている人が相手であるという前提がもはや成立しないのに、講義形式中心を変えなければ、自立的・主体的な人が育つはずがありません。「独学」形式を採用する必要性は、学校のみならず、大学でも職場でも、子ども相手でも大人相手でも、共通なものです。

筆者は、あるとき企業内教育担当者の研究会に参加して、企業内教育でさえも、「講師が受講者に向かって説明をする。受講者はそれを聞いてノートする」という学習スタイルがしみわたっていることに驚いたことがあります。

企業は効率的に社員教育をする必要があるから、本書で紹介したようなことはすでに常識だろう。講師は受講者に合格条件を提示したら、「講義」と称してみずからの体験談などを披瀝して（あるいはテキストに書いてあることをいまさらのように解説するなどというむだな営みによって）いたずらに研修時間を奪ってはならない。基礎知識も適性も、あるいは学びのスタイルも異なる受講者を一度に集めて、同じ方法・同じペースで学ぶことを強いるのは効率が悪い。研修意欲に燃える受講者のやりたい方法で、みずからの工夫をこらして、合格条件をクリアすべく学びを進めることができるように、やりがいのある課題と、たっぷりとした時間と、機能的な学習環境を確保すること、あるいは研修生相互のチームワークを促進すること。これこそが講師の任務である。

こんなイメージをいただいていた。しかし、企業内教育担当者の中でこの考え方は常識ではないようでした。むしろ、学校教育のやり方をそのまま受け継いでいるところが多いとのことでした。

どこがおもしろいのかまったくわからない内容を、とにかく先生から言われたとおりに学ぶ。ひたすら覚えて、なんとか点数を取る。勉強とは無味乾燥で辛いもので、自分から進んでやるものではない。生涯学習の時代だといわれて、次々と自分が成長していけるバラ色の時代を思い浮かべる代わりに、あの辛さ

が一生続くのかと暗い気持ちになる。もしこのような「学ぶ」ということに対して否定的なイメージが共有されているとすれば、それは、とても残念なことですね。

情報活用能力を育てることを真剣に考えるのなら、授業のやり方を見直さなければなりません。いままでのやり方でうまくいくのなら、ことさら重要であると強調する必要はないのです。情報活用能力が備わっていることを前提にして授業するのではなく、逆に、情報活用能力を育てることを目標に据えて授業のやり方を考えていくことが求められます。学ぶ側に主導権を持たせ、先生は子どもたちの活動を側面から援助する。そんな活動がもっと取り入れられなければ、情報活用能力を育てるというもくろみは、単なるスローガンに終わってしまうことになるでしょう。学ぶって楽しいことなんだ、という経験を広めることはむずかしいでしょう。

「独学を支援する教材」には、学びを助けるためのさまざまな工夫が盛り込まれています。教材を使う経験をとおして、学ぶ側は、どうやったら自分で効果的に学ぶことができるかを知ることができます。一方、教材を作る経験をとおして、教える側は、どうやったら学びを効果的に支援することができるかを知る手がかりになるでしょう。独学を支援する教材を作る／使うことと情報活用能力を育てることは、このようにして結びついています。



これからの学校と独学を支援する教材

1992年の学習指導要領の改訂を受けて、小学校では「生活科」が始まりました。中学校へは各学校22台のパソコンが導入され、技術家庭科に「情報基礎」という領域が新設されました。コンピュータについて教える「情報基礎」だけでなく、その他の各教科の授業でコンピュータを使って教えるための指針も出されました。また中学校では「選択教科」として子どもに学習内容を選ばせ自分で学習計画を立てさせる制度も導入しました。これまでの教科書中心の学習内容の枠を超えて、日本全国の先生方と中学生の創意工夫で特色のある学習活動が展開されています。私たちの時代の学校とは少し違った、時代の変化を反映した学校に変わっていかようとしているわけです。

2002年からの改訂に向けて、インターネットに全国のすべての学校が接続され、すべての教室からインターネットが使えるようにするために学校内ネットワーク（LAN）の整備も進んでいます（目標は2005年）。中学校の技術家庭科の「情報基礎」は「情報とコンピュータ」として拡充・必修化され、また、普通科高校に新たな必修教科「情報」も加わることになりました。教育の情報化も進み、ホームページで情報発信をする学校もめずらしくなくなりました。私たちが持っている「学校式」のイメージも徐々に変わってきています。

一方で、学校ほど古いものが残り、伝統的な方法が幅をきかせているところはないといわれます。コンピュータなどの新しい「チン（珍）入者」は物好きに任せておいて、ふだんどおりの授業をしていたほうがよいという空気が漂っています。あるいは、逆に、新しいものはこれからの若い先生に任せたい、という期待が待ち受けていると考えたほうがいいのかもかもしれません。

独学を支援する教材は、プリント教材として作りました。時代の波に逆流していると感じたかもしれません。しかし、プリント教材でも立派に独学を支援することは可能です。そして、そのプリント教材をコンピュータに入れることでCAI（Computer-assisted Instruction）教材と呼ばれるコンピュータを使った教材に発展させることが可能です。教える側が手や口を出さなくても独学できるということは、その教材をコンピュータに入れても十分にコンピュータ相手に学習が進められるということを意味します。先生に直接教わらなくても、自分の苦手な分野を自分の好きなときに、自分のペースで独学できる。そんな使い方もコンピュータには期待されています。独学を支援する教材作りでは、コンピュータを使わないで、授業でのコンピュータ活用法の1つを経験した、といってもよいでしょう。

情報活用能力を育てることが叫ばれ、新しい授業のやり方が求められています。いままで使ったことがないコンピュータを取り入れていくことはその1つの方法になります。しかし、コンピュータが学校に入ったからといって、実際に一人ひとりの子どもがコンピュータを使う時間はそんなに多くはありません。コンピュータが入っても、ふだんの授業が昔のままだと、ほとんど変わらないままになるでしょう。

生活科、コンピュータ授業、選択教科、総合的な学習の時間、あるいは情報

科と新しいものが少しずつ学校に取り入れられている一方で、ふだんの授業のやり方には学校の伝統的な体質がそのまま反映されているようです。今やっているような方法の授業をどうしてやっているのかと聞かれたときに一番多いのは、「自分がそういう授業を受けたから」という答えだといいます。何世代にもわたって受け継がれてきた授業の雰囲気や、「あたりまえ」「これしかない」とも思われる授業のやり方。これが先輩の先生方のやり方をよく見習って、他のクラスとあまり違わないようにという暗黙のプレッシャーによって守られているようです。このあたりの「教育方法の踏襲」の仕組みは、企業内教育でも講習会でも似たような事情がありそうですね。

これまでの授業でもさまざまな「教材」が使われてきました。皆同じようでも、実は先生によって、授業の方法は個性的で、さまざまな工夫がそこには凝らされています。「独学を支援する教材」も、そんな工夫の中から生まれたものの一つです。もしかすると、皆さんのこれまでの経験に照らすとどこか違う「チン（珍）入者」のように思われ、授業でこんなものは使えないと感じるかもしれません。しかし、こんな方法もあるのです。どんな使い方ができるか、工夫してみたいかがでしょう。たとえ、「自分はそういう授業を受けたことがない」としても。もしかすると、こんな方法がこれからの学校ではたいせつな授業方法になるかもしれません。授業の方法は、それを決める先生によってしか変えることはできないのです。

「独学を支援する教材」を作ってみることに限らず、何か新しい、自分の知らない教え方はないものだろうか、という探求の姿勢を持つことは、「教える」ことのプロになって自分を高めていくためには不可欠です。多くの教師が、授業の方法に工夫を重ね、さまざまなノウハウを蓄積してきました（例えば、社会科は暗記教科だったという思い出しか持っていない人には、ぜひ安井俊夫『発言をひきだす社会科の授業』（日本書籍、生き生き教室社会）を読むことをすすめておきます）。その工夫が情報活用能力を育てるという目標に対しては効果的かどうか、という視点にたつて、教材作りで学んださまざまな枠組みで整理してみるとよいでしょう。

「リーダー」としての教師

教師が自分の力を磨いて、プロの教師をめざそうとするときに、もう一つたいせつだと思ふ側面は「リーダーシップ」です。例えば、**生徒に「情報活用能力」を教えたいと思ふならば、まずは教師がその能力を身につけることが必要**となります。自分でできないこと、自分の知らないことを教えようとするのはなかなか困難だからです。**「教えることによってより深く学ぶ」とも「まずしてみせること」とも「生徒は教師の鏡?」とも**言います。サークル活動などで後輩に何かを教えた経験のある人は、「そうだ」と思いあたることもあるのでは？

教師は数十人の生徒を相手にして、「教える」ことがその仕事です。教えたことを自分でよく知っている、自分でできることは第一歩ですが、それだけでは不十分です。**クラスをまとめ、生徒を「学習活動」に導くための力が求められています。**一斉指導の中で生徒を静かにさせたいという気持ちは、「一度騒ぎ出すと収拾がつかなくなる（つける自信がない）」という不安があるからではないでしょうか？ 対決と交流を求めて意見をたたかわせるディスカッションを取り入れようとするためには、意見を整理したり、活発な議論を「仕切る」力がが必要です。**グループ作業を成功させるためにはグループの中にリーダーを育てる必要があります、そのためには教師がリーダーとはどうふるまえばよいかを教えられる（つまり自分でそうふるまえる）ことがたいせつ**です。これらはすべて「リーダーシップ」に関わることです。

この点に対しては、本を紹介しておきます。国分康孝『リーダーシップの心理学』（講談社現代新書725）です。国分は、十数年学校教師の相談（カウンセリング）をした経験から、「教師にリーダーシップの素養がもっとあれば落ち込まずにすんだのでは」と思い、**「教師は臨床家である。臨床家には臨床家向けのもっとプラクティカルな訓練が必要、その1つとしてリーダーシップがあげられる」という観点からこの本を書いています。**「リーダーの条件、リーダーとはどんな人物であるべきか」という点を読みとり、リーダーとしての教師像を描いてみてください。

もう一冊は、川喜田二郎『チームワーク』（カッパビジネス）という本です。

川喜田二郎は『発想法』（中公新書）「KJ法（川喜田二郎のイニシャル）」などで有名な学者です。この本は、彼がネパール探検などの探検隊を率いる中で、仕事を成し遂げる手順とそれを支えるチームワークについて学んだことを書いた本です。もしこれからの教師が、教科書などでただ与えられた知識を黙々と覚えることを教えるのではなく、チャレンジする課題を設定し、それを自分でやり遂げるような子どもを育てたいと考えるならば、「仕事」とそれを支える「チーム」という考え方をぜひ身につけてほしいと思います。そのために、この本をすすめます。



要求されないことをやり続ける意志の力

「教師は教え方がいくら下手でもクビになることがない」という妙な現実があります。教師は一度免許を取って学校に入れば「一人前」の教師として扱われます（ようやく初任者研修制度ができましたが）。ふつうの会社のように、「上司」が仕事を監督して指図してくれるわけではありません。自分で自分に鞭を打って、プロの教師になるべく研鑽を重ねなければならない立場に置かれるのです。誰からも「やれ」と言われることもなく、努力するかしないかは全面的に自分の判断に任されることになるのです。仕事をさぼって、自分の授業を反省するかわりに生徒のせいにするような教師は、生徒から好かれることはないでしょうが、だからといって「クビ」なることはありません。

「教師はとてつもないへんな仕事だ」と思います。しかし、それは、「仕事の量が多い」という理由からではありません。仕事の量の多さは、もしかすると、24時間働いているモータリサラリーマンに比べれば、たいしたことはないのかもしれませんが、むしろ、**「教師の仕事が「たいへんな」理由は、「上司がいなこと」「努力しなくてもクビにならないこと」**にあります。さらに、「教える」という立場には強いものがありますから、思いどおりに進まない授業の原因を「教えてもらっている」側の能力不足ややる気のなさに求め、自分では何も工夫していないのにもかかわらず「もっと真面目にやれ」「将来それでは困るよ」と号令をかけるだけで何か十分なことをした気になってしまうとしても不思議はありません。**プロとは、絶え間ない努力で自己研鑽を重ねる存在であ**

るといいます。「教える」ことのプロであり続けることは、本当にたいへんなことですね。



「教える」の2つの意味

日本に授業設計という考え方を広めた沼野一男は、「教える」という言葉には2つの使われ方があり、そのどちらの立場に立つかによって、学びを支援する態度が決定的に異なることを教えてくれました。「教える」の2つのとらえ方は、「意図的教育観」と「成功的教育観」と呼ばれています。意図的教育観では、自分は教えようとして努力していることを重視します。教える意図があることをもって、教えると考えます。一方の**成功的教育観では、教える行為が成功してるかどうかを重視します。教える行為が成功するとは、教えられている側が、何かをそこから学んでいること**を意味します。つまり、学びを支援することができた、といえるかどうか判断の分かれ目になります。「授業をもう少しマシなものにしよう」という努力は、「教師が教えるという意図を持っているかぎり、それで教えたことになる」という考え方でなく、**「たとえ教師がどんなに一生懸命に教えようとする意図を持っていたとしても、実際に生徒がなんらかのことを学ばなければ教師が教えたとはいえない」という**成功的教育観に基づいて「教える」ということを考えている人たちによって続けられてきていると沼野は指摘しています。

一生懸命に努力して、教えようとする意図を持つことはもちろんたいせつなことです。しかし、それだけでは十分でないと考え、「生徒の学びを援助できたかどうか」「生徒の学習は成功したかどうか」が気になるのであれば、それは「成功的教育観」に基づくものだといえます。「生徒の努力が足りない」と嘆く前に、「教え方を工夫してみる」ことを考える人は「成功的教育観」に基づいて「教える」ということをとらえています。たとえ一生懸命やっているつもりでも、説明する声が後ろまで聞こえないのでは「教えている」とはいえない、聞こえたとしても理解できないような説明でも「教えている」とはいえない、「教えようとしている」と実際に「教えている」は同じではない、などの意見に賛成する人は、成功的教育観に立っています。

一度「教える」ことを「成功的教育観」によってとらえ、授業の方法を工夫していこうと決意した場合、何が気になるのでしょうか？ それは、「自分の意図がどの程度成功したのか」という点でしょう。その疑問に答えるためには、「自分が生徒にいったい何を学んでほしいと願っているのが（目標）」を確認すること、「学びが成功したかどうかを確かめる手段（評価）」を準備して反省材料を得ること、さらに、「毎時間の授業の積み重ねがカリキュラム全体のねらいに貢献しているのかどうか（授業の役割）」を系統的に検討することが必要となるのです。これらのこと、すなわち成功的教育観にたつて「教える」ということを考えるための方法を、独学を支援する教材作りで学んできたわけです。

教師をめざす人が最初から「教え方などどうでもよい」と思っているとは考えられません。しかし、いわゆる学校現場の「どろくさい」「理想的でない」「きれいごとではすまない」現実の中で教師を続けるうちに、「教え方などどうでもよい」とは思わなくても、「もっと他にやることがある」「教師にたいせつなのは教え方だけではない」「授業より部活で勝負だ」と考えるようにならないとは限りません。教師になりたてのころにいただいていた「理想」を持ち続けることができずに、徐々にマンネリの授業になってしまっている人が現実にいるかどうかは、皆さんの経験から判断できるでしょう。

教師の仕事には、「これだけやればすべて終わった」と安心できるような「終わりがない」のです。やりたいことをすべてやるということも不可能ですから、いくら努力を重ねても、「やりたいことが十分にできない」というジレンマから逃れることは困難です。そんな状況に置かれてもなお授業を工夫する努力を怠らずにいようとする「成功的教育観」を持ち続けることは、本当にたいへんなことなのでしょう。しかし、よい授業を求めての努力を持続する鍵は「成功的教育観」を捨てないことだと思います。独学を支援する教材作りで扱ったさまざまな教育方法を考えるための「枠組み」、特に「学習目標のとらえ方」や「成功を確かめ、成功に導く手段としての評価」が、皆さんが教育の現実の荒波にぶつかったときに「成功的教育観」を維持するための力となることを願ってやみません。



これから、ここから

「教え方を工夫すること」をこれからの課題として、ずっと持ち続けてほしいという願いで、まず取り上げたのが**独学を支援する教材を作る**ということでした。教えるという行為は人と人の双方向のやり取りで進んでいくのが自然ですが、あえて、「自分の思いを伝えるメッセージ」として教材を作り、**手も口も出さずに間接的に教える**という不自然な形からスタートしました。しかも、学校の授業ではふつう、教師がリーダーシップを発揮してクラスを動かしていく方法が取られているのに、「独学」を支援するという個別学習教材という条件までつけました。

この章で、情報活用能力を育てることがたいせつだとされていることや、結果を重視する成功的教育観が工夫を続ける鍵になることを学んで、なぜ「独学」だったのか、なぜ「教材」だったのかの背景がはっきりしたでしょうか。

「教える」という行為が学びを支援することであるとすれば、そして成功的教育観に立つとすれば、独学を支援できることが、すべての「教える」という行為の出発点にあります。なぜならば、「学ぶ」とは、たとえクラスに数十人の子どもがいたとしても、その一人ひとりに何か変化が起きることに他ならないからです。一人を教えられない人がクラスになれば教えられる、ということはありません。一人を教えられなくてもクラスに向かって話ができる、ということはありませんが、話ができることと学びを支援することとは同じではありません。この意味で、家庭教師の経験を持つことは、とても貴重です。独学を支援する教材は、いわば、この家庭教師の経験を紙の上で実現したようなものです。しかも、あらかじめ「こうやって教えよう」と思うことを形のあるものに残したので、自分がどんな計画を持っているかを自分で客観的に見ることが可能になりました。自分の計画を紙の上でながめて、教える立場の自分から一歩離れることで、自分が教えたいことをどのようにとらえたのか、そして教え方の何をどのように工夫することが可能なのかという点についても、よく検討することができたと思います。これはちょうど、人間のことを詳しく知ろうとするときに、コンピュータでモデルを作って人間らしく動くかどうかを実験する研究手法と同じことをやったようなものです。

独学を支援する教材を作ったことについては、自分が直接教える場合にも、もう自信を持って教えられるはずですが、教え方がうまくいったかどうかを確かめるためにはどうすればよいかもわかっているはずですが、また、他のことを教えようとする場合でも、詳しく計画を立てたいと思ったら何をすればよいかもわかりましたね。あとは、これから、ここからですよ。



復習の3つの方法

最後に、システムの教材の設計・開発の手順に従って、一度教材を作ったあとで、本書を使う復習の方法を紹介しておきます。システム的な手順の精神を生かしつつも、ニーズに応じた教材作りを行う手順は、3つ考えられます。各章の最初に登場したチャートが3段階になっているのはそのためでした。

1—教材作り・教材選びから始める

1つ目は、システムの教材作りからはたいせつな「計画」をさておき、まず教材を作ること（あるいは選ぶこと）から始めるという方法です。先に作ってみる（選んでみる）、そして後で作った（選んだ）ものがよいかどうかを検討するのです。チャートでは、3段目から始めるやり方です。一度手順に沿っていいいに教材作りをしたのですから、教材を誰に何のために使わせるかということや、そのアイデアを生かすための教材の全体構成なども頭の中で組み立てられるかもしれません。教材を選ぶ場合も、教材を見る目が肥えてきたので、よい教材とわるい教材がよく見分けられるでしょう、きっと。

システムの教材作りの手順は、ベテランの先生方がふだんから無意識にやっていることを形式化して、初心者にわかりやすくしたものです。たとえテストをさきに作らなくても、ベテランの先生方の頭の中には、この授業ならこんなテスト、この教材の目標はこれ、という具合に、はっきりとしたイメージがあるのです。だからこそ、授業や教材の自己評価と改善が可能なのです。

2——最小限の計画を立ててから作る

いきなりの教材作りでは不安ならば、まず「誰が何のために使う教材か」をはっきりさせるために、**教材作りに入る前に、テストを作る**とよいでしょう。それが、最小限の計画を立ててから教材を作るという復習の2つ目の方法です。

テストができれば、分析は飛ばして、自分で考えた教材の構成や教え方の作戦をもとに、教材を作ります。テストと教材ができれば、実際に誰かに協力してもらい、教材を試し、改善への資料を得ることができるので、評価に移ります。そこで得られた改善への資料とともに、これまでに蓄えられてきた教材設計のノウハウ（課題分析や指導方略）を参照し、自分で考えた教材の構成や教え方の作戦に理論的な検討を加えます。チャートでいえば、2段目をスキップして1段目から3段目へ進んで、あとで2段目にもどる方法です。

このやり方は、もうすでに誰かが作った教材を使ってみようとする場合にも使えます。教材がもうできているのですから、あとはテストを作って出入口を明確にするだけで、形成的評価ができます。その結果で何をどう直して使うかを検討すると、すでにある教材をもっと効果的に使うことができるようになります。

3——計画を十分練ってから教材を作る

3つ目は、もう一度体系的な教材設計・開発に示す手順どおりに詳細な計画を立ててから教材作りに移る復習方法です。チャートでは、1段目から2段目、そして3段目と段階を追って進むことになります。

このやり方は、教材作りの初心者か、十分な時間をかけて一歩ずつ、教材作りの基礎をていねいに学んでいくためのものです。これまでに蓄えられた教材作りのノウハウを一つずつ身につけ、それを自分が作る教材に応用することで確かめながら進みます。教材作りのプロセスをフルコースでもう一度ゆったりと味わってください。

フルコースを最初に経験したときには、教材を直す段階にきて、「このチェックリストを最初から知っていれば、初めからもっといい教材ができたのに」と思ったかもしれません。今度は、その経験を生かして、一度目の失敗を繰り返さないように心がけながら進んでください。何度もやるうちに、しだいに本

書に書いてあるヒントが頭の中に入ってしまうでしょう。そうすれば、体系的な方法が無意識に実行できるようになります。ベテランの領域に少しずつ（しかも早目に）近づくことができるでしょう。

4——やってみたい作業だけを復習する

以上の3つの復習方法のほかに、ある特定部分だけを選択して勉強し直したい場合は、興味のある章だけを選んで復習するのもいいでしょう。

まず、全体をとおして一度経験をしたのですから、一つずつの作業が、何のために行われるものなのかはわかっていますね。復習のために、忘れた部分だけを読み返すこともあるでしょう。その他にも、いろんな形で本書がこれからも使われていくことを期待しています。体系的な教材作りのノウハウを使い続ける気持ちになる、というのが本書での「態度」の学習目標ですから。



システムの教材設計・開発の手順

「Plan—Do—See」の段階を回転しながら教材を作っていくためには、図2-2に示す5つの要素が必要になります。これを、システムの教材設計・開発の手順と呼びます。5つの要素を1つずつ見ていきましょう。

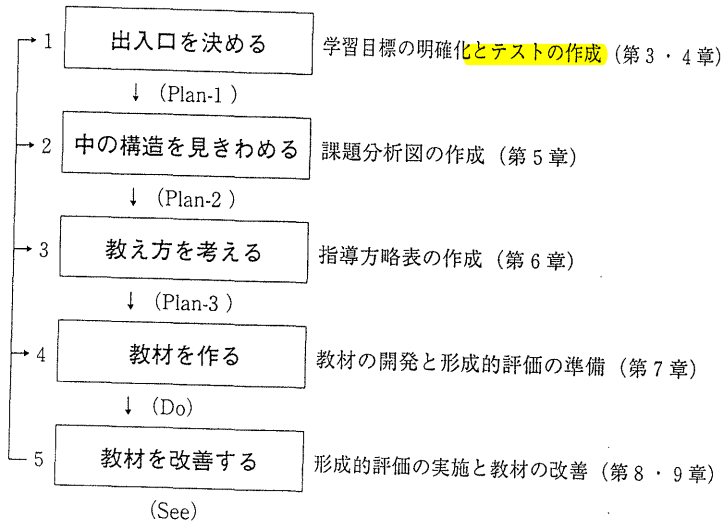
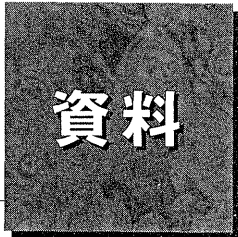


図2-2 システム的な教材設計・開発の手順

■ 出入口を決める：学習目標の明確化

出入口を決めるとは、「誰に何を教えるのか」を明らかにすることです。教材にどこから入って、どこから出ていくのか、つまり教材を使う人がどんな人で（入口）、その人が何を学んで教材を終えるのか（出口）をはっきりとさせるのです。誰に何を教える教材かということについては、第1章の教材の4条件を検討したところで、おおよそのイメージがつかめたはずですが、しかし、おおよそのイメージだけで出入口をはっきりさせないまま教材を作ると、できあがった教材がいいのかわるいのかが自信を持って判断できなくなる危険性があります。「どうなれば失敗で、どうなれば成功というかをあらかじめ、やる前



資料 1

教材を自作して報告書を作ろう

(課題)

本書の内容の理解を深めるために、実際に教材を自作し、報告書という形でまとめてみましょう。作業を段階的に進めるために、3つのステップを設定しました。該当する章を読み終わったら、課題に取り組みましょう。

本書で学習した内容を駆使して、自分1人で、あるいは2～3人のグループで「教材」をつくりましょう。最終的な結果は、以下のような内容を盛り込んだ「教材作成報告書」としてまとめます。

- 内容 (0) 報告書作成者名と番号
 - (1) 教材のタイトルと内容
 - (2) 教材の対象者集団
 - (3) 内容選択の理由（教材の4条件に照らして）
 - (4) 学習目標と目標の性質
 - (5) 事前事後テスト
 - (6) 教材利用者の前提条件とそのチェック方法
 - (7) 教材開発の経緯（含む形成的評価）
 - (8) 改善への提案とその理由

- 資料 教材パッケージ（初版）
教材パッケージ（修正版）【任意】
形成的評価に用いたテストなど（解答記入のもの）

ステップ1：教材企画書

「何かを教えるための材料」を作り始める前に、どんなものを作ろうと考えているのかを「教材企画書」として提出し、承認を得てください。

- 内容 教材作成報告書の(1)～(6)と(7)として作成者名と点検者名（書き方は資料2を参照）。

- 注 相互チェックを受けたものと改訂したものとを2枚セットで提出すること。

ステップ2：教材パッケージ（形成的評価の7つ道具）

ステップ1で作った「教材企画書」を実現するために教え方を具体化し、「教材」の原案とそれを誰かに試験的にやってもらうための道具を準備します。

- 内容 教材の原案やテストを含む形成的評価の7つ道具（詳しい内容は、第7章参照。また、資料4には、チェックリストがある）。
- 注 ステップ1で作成した「教材企画書」を添付すること。

ステップ3：教材作成報告書（資料付き）

協力者を得て作成した教材の形成的評価を行い、その結果を報告します。「教材作成報告書」では、「教材がどの程度うまく作れたか」を実際に試した結果を報告し、直すとすればどこをどう直すか、それはどうしてかをレポートします。

- 内容 報告書の(1)～(8)（書き方は資料5・資料6を参照）。
- 注 形成的評価の結果がわかるように使用した道具すべてを資料として付けること。
教材を改善した場合は、新旧両方の教材を添付すること。ただし、改善は実際に行わなくても、レポート中に具体的な提案をするだけで課題の最低条件を満たすものとする。

資料3

教材企画書の相互チェック

相互チェックと提出のルール

(1) チェックする人は本書を読んだ人／読んでいる人

この場で、自分の教材企画書を用意してきた人どうしがペアになってチェックを行う。この場に用意してこなかった人は、提出日までに自分でチェックしてくれる人を探して、チェックを受けること。チェックをする人は、本書を読んだ人／読んでいる人に限る。

(2) コメントは言うだけでなくすべて書き込む

どれがコメントでどれがオリジナルの文字かが区別できるように工夫して（色つきのペンを使うなど）、オリジナルの企画書にコメントを書き込むこと（それがチェックを受けた証拠となる。同時にチェックをした証拠となるので、点検者名を忘れずに記入のこと）。

(3) 「コメントつき」と「改訂版」の2つをセットで提出

コメントをつけられたオリジナルの企画書（コメントつき）と、コメントをもとに書き直した企画書（改訂版）をセットにして提出のこと。改訂版を上にして（ホチキスなどで）まとめて提出すること。

(4) 提出期限

期日をすぎて無断で放置された企画書は無視されます。期日までに提出できない人は、遅れて提出する旨の許可を期日前に得ること。

相互チェックの進め方

(1) あるべき項目があるか？

教材企画書の骨組み（資料2参照）を見ながら、(1) から (7) までの項目がすべてそろっているかどうかを確認する。また (2) では、教材の4条件を満たしているかどうかの説明が4条件すべてについて述べられているかどうかを確認する。

(2) 言いたいことが明確か（はっきりと伝わるか）？

読んでいて何が書いてあるかが不明なものがあったらそれを指摘する。書いてある内容に賛成か反対かではなく、たとえ反対であっても、何を言っているかがわからなければ反対もできないので、まず相手の言おうとしていることを確認する。

(3) 書いてある内容に対する意見、感想

内容に対して、自分の考えをコメントする。「ここはこうしたほうがいいのではないか」との意見があれば、遠慮せずに書き込む。本当に遠慮はいらない。なぜなら、コメントに対して、それを採用するか、無視するかは書いた本人があとで決めることだから。「なるほどそういう考えもあるな」と冷静に受け止めて、気に入ったらそれを採用し、いやだったら無視すればよい。それはあとで決めればよい。

資料4

7つ道具チェックリスト

**** 7つ道具のチェックを始める前に次の項目を記入すること****

点検日： 年 月 日

作成者：

点検者：

教材のタイトル：

教材の対象者：

学習目標：

学習目標の種類：（言語情報・知的技能・運動技能・態度）

** 次の項目に対して、必要に応じて○をつけて、（ ）に記入すること**

1 教材そのもの

形式的評価の協力者に使ってもらうための教材が→ある・ない

◆教材がある場合：

- 教材の形態→1.印刷物、プリント形式（ページ数は→___ページ、手書き・ワープロ）
- 2.オーディオテープ（ 本）
- 3.ビデオテープ（ 本）
- 4.その他（ ）
- 予定した教材の「部品」が→全部そろっている・尻切れとんぼ・一部分しかない
- 教材の仕上がり具合は→走り書きの状態・気軽に直せる状態・コメントをつけづらい完成状態

◇教材がない場合：

- ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

2 前提テスト

教材の対象者としての前提条件を満たしているかどうかをチェックするための前提テストが→ある・ない

◆前提テストがある場合：

- テストは→1.筆記テスト（問題数は→___問、問題の形式は→○X、選択式、記入式、その他）
- 2.実技テスト（チェックリストは ある（項目数→___））
- 3.口頭での質問（その質問で本当にできるかどうか→十分確認できる・疑問あり）
- 4.その他のテスト（どんな？→）
- 合格基準→不明・明示（どんな？→）
- 前提テストに不合格の人の扱いは→断る・補習教材あり・作成者が直接教える・不明・その他（ ）

◇前提テストがない場合：

- ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

3 事前テスト

教材をやる前からすでに学習目標に到達しているかどうかをチェックするための事前テストが→ある・ない

◆事前テストがある場合：

- テストは→1.筆記テスト（問題数は→___問、問題の形式は→○X、選択式、記入式、その他）
- 2.実技テスト（チェックリストは ある（項目数→___））
- 3.口頭での質問（その質問で本当にできないことが→十分確認できる・疑問あり）

4. その他のテスト（どんな？→）

- 合格基準→不明・明示（どんな？→）
- 事後テストと同じレベルの問題と→はっきりいえる・疑問あり・事後テストよりやさしい
- 事前テストに合格の人の扱いは→断る・とにかくやってもらう・不明・その他（ ）

◇事前テストがない場合：

- ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

4 事後テスト

●目標達成度をチェックするための事後テストが→ある・ない

◆事後テストがある場合：

- テストは→1.筆記テスト（問題数は→___問、問題の形式は→○X、選択式、記入式、その他）
- 2.実技テスト（チェックリストは ある（項目数→___））
- 3.口頭での質問（その質問で本当にできないことが→十分確認できる・疑問あり）
- 4.その他のテスト（どんな？→）
- 合格基準→不明・明示（どんな？→）
- 教材の内容や目標を直接テストしている問題と→はっきりいえる・疑問あり・教えていないことが含まれる

◇事後テストがない場合：

- ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

5 アンケート用紙または質問項目

協力者の意見を聞くためのアンケート用紙または面接での質問項目が→ある・ない

◆どちらかがある場合：質問項目の数は→___コ

◇どちらもない場合：ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

6 観察プラン

学習者の進み具合を見守って、予想どおりに学習が進んでいるかをチェックするためのメモが→ある・ない

◆メモがある場合：

- チェックポイントの数は→___コ
- チェックポイント設定の理由は→1. どうやるうかを迷った箇所（ 箇所）
- 2. これでうまくいか不安だった箇所（ 箇所）
- 3. 教材の山場（ 箇所）

◇メモがない場合：

- ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

7 経過時間記録用紙

予想どおりの学習時間で進んでいるかどうかを記録する用紙が→ある・ない

◆記録用紙がある場合：

- 記録するポイントの数は→___コ
- 記録しているものは→前提テスト・事前テスト・教材実行時間・事後テスト・アンケートまたは面談

◇記録用紙がない場合：

- ない理由は→これから用意する・必要ない（どうして？）

総合判断

点検した7つ道具は全体としてどのような状態でしたか？

1. すぐに形成的評価を実施できる状態
2. もう少しの手なおし／追加で形成的評価を実施できる状態
3. 形成的評価を行うまでにはまだ時間がかかる状態
4. ほとんど準備ができていない状態

その他の点検者のコメント

資料5

教材作成報告書の書き方

教材企画書の(1)～(6)に続いて、以下の(7)と(8)を準備する。
 (1)～(6)の「教材企画書」(2枚一組)を添付すること。添付資料：
 形成的評価の協力者が実際に使用した「形成的評価の7つ道具」を添付
 すること。

(7) 形成的評価でわかったこと

教材を含む「7つ道具」を実際に作り、協力者にその教材を使って学習してもらい形成的評価を行った経緯とその結果わかったことをレポートする。大きく次の2つの項目に分けて書くこと。

(7-1) 教材の作成

- ア. どのような特徴の教材を作成したのかを説明する。教材の山場がどこにあるのか、どうやろうかを迷った箇所、これでうまくいか不安だった箇所などがあった場合、どのような点を工夫したのかも述べる。
- イ. 自分が考えていたことと実際の教材とを比較して、計画どおりに実現できたこと、実現できなかったことが何かについて説明する。
- ウ. 形成的評価に向けて準備した教材、テスト、アンケートなどの「7つ道具」をリストとして、報告書にすべて添付する。

(7-2) 1対1評価の実施

- ア. 協力者、実施の手順、実施結果の3点をレポートする。
- イ. 協力者について、その人を協力者に選んだ理由と教材の対象者としての条件をどの程度満たしていたか前提・事前テストの結果を参考に説明する。
- ウ. 実施の手順について、1対1評価をいつ、どこで、どのように行ったか(まず何をやって次に何をやって、…)を説明する。
- エ. 形成的評価の進行状況を報告し(特に手や口を何回出してしまったか、出さなかったらどうなっていたのかについての予想)、教材が今の状態で「独り立ち」できているか、何を加えれば「独り立ち」できそうかについて述べる。
- オ. 実施結果について、事後テストやアンケート(またはインタビュー)の結果を報告し、それをふまえて教材がどの程度うまく作れたのかを自己評価する。

力、複数の協力者に評価を依頼した場合は、以上のことを1人ずつ分けて書く。

(8) 教材改善への提案とその理由

1対1評価をやった段階では、教材はまだまだ完成品にはほど遠いのがふつうであるので、この次の段階の形成的評価を行う前に、どのような「改善」を行ったらいいかについて、いくつかの項目にまとめて報告する。その際、どのような理由でどこをどう直すことがよいと思うかについても具体的な提案を述べること。

教材改善への提案とその理由は、次の4項目に大きく分類してレポートする。

- (8-1) 出入口の明確化について(テストの妥当性、信頼性は?)
- (8-2) 教材の構造について(教材の区切りは?…課題分析図を用いて)
- (8-3) 指導方略について(導入は? 説明は? 練習は?…指導方略表を用いて)
- (8-4) 「独り立ち」について(指示は? セルフチェックは? 動機づけは?)

報告書を用意するために、資料6「教材改善のためのチェックリスト」を参考にすること。

資料6

教材改善のためのチェックリスト

■チェックリストの使い方■

1. チェック項目ごとに、次の3つのうちの1つに○をつける。自分の教材ではこの点はクリアしている、問題なしと思えば、OK（問題なし）。自分の教材にはこの点は当てはまらない、関係がないと思えば、NA（Not Applicable；関係なし）。そう言われるとつらい、自分の教材でもしかするとこの点はクリアできていないかもしれない、直す必要があるかもしれないと思えば、NG（No Good；問題あり）。
2. チェックしながら、教材をどう直すのがよいかを考え、思いついたことをメモしていく。そのメモをまとめて、教材改善の方向を考える。改善点の優先順位をつける。どの点は今回直して、どの点は直したいけれどそのままにするか、あるいは改善すれば必ずよくなる点はどれで、直す前にもう一度確かめる必要がある点はどれかなどを検討する。それを、報告書の材料にする。

OK（問題なし）、NA（Not Applicable；関係なし）、NG（No Good；問題あり）

(1) 出入口の明確化について**①使用した全部のテストについてそれぞれチェックする項目**

- OK・NA・NG 筆記式テストのほかの形式（選択、穴埋め、記述式）のほうがよくなかったか
- OK・NA・NG 筆記式以外のテストが必要なかったか（特に運動技能の場合）
- OK・NA・NG できなくても／知らなくても答えられてしまわないか
- OK・NA・NG 答えやヒントは見せないでテストを受けさせたか
- OK・NA・NG 偶然正解する可能性は高くなかったか
- OK・NA・NG 項目数は必要かつ十分であったか

- OK・NA・NG 回答時間が短い場合、もう少し項目数を増やしたほうがよくないか
- OK・NA・NG あらかじめ設定した合格基準（チェックポイント）は十分使えたか

②前提テストについての項目

- OK・NA・NG 資格の不十分な人と十分な人を判別できたか
- OK・NA・NG 口頭で質問しただけだった場合、実際にやらせる必要はなかったか
- OK・NA・NG 前提とした資格は教材を進めるうえで本当に必要だったか
- OK・NA・NG 前提テストの項目以外に教材を進めるうえで不可欠な前提資格はなかったか

③事前テストについての項目

- OK・NA・NG 事前テストを実施しなかった場合、本当にやらなくてよかったのか
- OK・NA・NG 教材をやる必要のない人と必要のある人を判別できたか
- OK・NA・NG 事前テスト合格者は教材の目標をマスターした人だと自信を持っていたか
- OK・NA・NG 事後テストと同じレベル、同じ内容の問題であったか

④事後テストについての項目

- OK・NA・NG 目標をマスターできたかどうかをテストの結果から判断できたか
- OK・NA・NG 目標を直接反映した問題だったか
- OK・NA・NG 目標とした全部の領域をカバーするいろいろな問題を出していたか
- OK・NA・NG 引っ掛け問題はなかったか
- OK・NA・NG 教えてないことをテストしなかったか
- OK・NA・NG 練習の機会もなしにぶっつけ本番でテストしなかったか
- OK・NA・NG 練習のときの条件とテストのときの条件は同じだったか

(2) 教材の構造について（課題分析）

- OK・NA・NG 教材の導入に教材の使い方の説明があったか
- OK・NA・NG 教材の導入に学習目標の説明があったか
- OK・NA・NG 教材の導入に前提条件の確認があったか
- OK・NA・NG 一度にあまり多くのこと（10以上）を教えようとしていないか
- OK・NA・NG 途中で飽きてしまうメリハリのない教材ではなかったか
- OK・NA・NG 上の2つの理由から、チャンクの数に適切だったか
- OK・NA・NG 教材を区切った場合、教材全体の見取り図は示されていたか
- OK・NA・NG 教材を区切った場合、区切った場所は適切であったか
- OK・NA・NG 教材を区切った場合、区切り毎に説明と練習があったか
- OK・NA・NG 教材を区切った場合、学習順序の指定は適切／必要だったか

OK・NA・NG 教材を区切った場合、最後に総合的なまとめと確認があったか

(3) 指導方略について

①導入の方法

ア. 動機づけ

OK・NA・NG 教材の導入部分で、教材使用者が「やる気」になる工夫をしたか

OK・NA・NG 初めから終わりまで興味を持続させるための作戦があったか

イ. 学習目標

OK・NA・NG 教材の目標を導入時に知らせてそれをめざさせようとしたか

OK・NA・NG 教材利用者は何をめざしたらよいかわかってやっていたか

ウ. 前提条件

OK・NA・NG 教材利用資格が何かを確認し、自信を持たせる工夫をしたか

②情報提示

ア. 提示の形態

OK・NA・NG 何についての情報を提示するのかを明らかにしてから提示したか
(タイトル, 見出しなど)

OK・NA・NG はっきりと提示できたか／混乱や誤解を招く説明でなかったか

OK・NA・NG 文字情報を整理するために図や表を使うことを検討したか

OK・NA・NG 文字以外のイラスト, 写真, 音声, 音楽は効果的だったか

イ. 情報の整理

OK・NA・NG すでに知っていることと関係づけながら新しい情報を提示したか

OK・NA・NG どれがエッセンスでどれが応用的事項かわかる工夫があったか

OK・NA・NG わかりやすい例を使ったか／かえって混乱させなかったか

OK・NA・NG いろいろな例を使ったか／例が少なすぎなかったか

OK・NA・NG 似ているもので違うものと比較して特徴を際立たせたか

OK・NA・NG やさしい／単純な／基礎的な例から複雑な／高度な例に進んだか

ウ. 身につけるためのアドバイス

OK・NA・NG 覚え方／使い方／身につけ方のヒント(作戦)を教えたか?

OK・NA・NG なぜそうなるのか／なぜそのやり方がよいのかの理由を説明したか?

OK・NA・NG なるほどということかと納得するような説明をしたか?

③学習活動

ア. 練習の機会

OK・NA・NG 事後テストの前に練習してみるチャンス(問題／指示)を与えたか

OK・NA・NG 事後テストと同じレベル(難易度／回答方法)で練習させたか

OK・NA・NG 答え／見本を見ながらでなく自分で答えを思い出す練習だったか

OK・NA・NG 答えがすぐ見えてしまう所になかったか(本当の練習だったか)

OK・NA・NG どんな練習をどのくらいの量やったらよいかはっきりと指示したか

OK・NA・NG 教材の最後に総まとめの練習／学習事項の確認が用意されていたか

イ. 出来具合に応じたアドバイス

OK・NA・NG 苦手なところ／覚えられないところに集中して練習する工夫があったか

OK・NA・NG 実力がどの程度ついたか自分でわかる工夫(自己採点)があったか

OK・NA・NG よくある勘違い／ミスを予想して、その対策を答え合わせに盛り込んだか

OK・NA・NG 自分の弱点を見つけそれを補強していくように練習を組み立てたか

※教材に区切りがある場合、区切りごとに情報提示と学習活動をセットで計画し、セットで1区切り(チャンク)とする。どんな情報をどんな例をももなって提示し、どんな練習をどんなアドバイスと一緒にさせるかを表にした「指導方略表」を使って、指導方略を整理するとよい。

(4) 「独り立ち」について

OK・NA・NG 教材の進め方について「何をどうすればいいのか」の指示が十分あったか

OK・NA・NG 教材を黙って渡しても、それでどうすればよいかの説明はあるか

OK・NA・NG 教材の途中で使用者がウロウロとまどってしまうことはなかったか

OK・NA・NG 学び方のヒントは十分提供されていたか

OK・NA・NG 練習のやり方は十分説明されていたか

OK・NA・NG 答え合わせの方法は十分説明されていたか

OK・NA・NG 使用者が自分の出来具合を確認しながら次へ進めたか

OK・NA・NG マスターするまで十分な練習のチャンスは与えられていたか

OK・NA・NG 合格基準を使用者が意識しながら練習する量を決定できたか

OK・NA・NG いつテストを受けるか使用者が決定できたか

資料7

教材改善に役立つ

ケラーのARCSモデル

～学びへの意欲を4つに分けて考える～

アメリカの教育工学者ジョン・M・ケラー (John M. Keller) が提唱している「ARCS動機づけモデル」を紹介します。このモデルは、学習への意欲に関するさまざまな分野での研究成果をまとめたもので、「やる気」がどこからくるのか、どうしたら「やる気」を引き出すことができるのかを考えるための枠組みとして便利です。ケラー教授は、この学習意欲の研究が認められて、筆者が留学中にフロリダ州立大学にスカウトされてきた、現在活躍中の研究者です。何度も来日し、筆者とは家族ぐるみのおつきあいをさせてもらっています。まだ「知る人ぞ知る」ケラー教授のARCSモデルについて、機会あるたびに宣伝して回っていますが、とてもわかりやすく便利なモデルだと評判は上々です。

ケラー教授が求めたものは、「授業や教材を魅力あるものにするためのアイデアを整理するしくみ」でした。いろいろ調べていくと、学習意欲を高める手立てを4つの側面に分けて考えるのが便利だという結論に達しました。その4つの側面とは、注意 (Attention)、関連性 (Relevance)、自信 (Confidence)、満足感 (Satisfaction) で、その頭文字をとってARCSモデル (アークスモデルと読みます) と名づけました (下図)。「やる気を出させるためにはどうしたらよいか」「勉強する意欲を持たせるためにはどうしたらよいか」とただ漠然と考えるより、「なぜやる気がでないのか」を4つの側面からチェックして、それに応じた作戦を立てると効果的ではないかという発想でした。

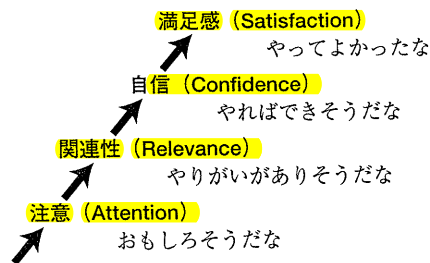


図 ARCSモデルの4要因

資料8には、ARCSモデルの4側面の枠組みを使って、教材作りにおける学習意欲を高める作戦を整理したヒント集をまとめておきました。ARCSのそれぞれを3つのカテゴリーに分けて、教材をもっと魅力的にするための作戦がリストされています。資料8に示してある作戦の他にも、人が何かを学ぼうとする意欲のもとになるものがたくさんあると思います。しかし、よく考えてみると、その他の作戦も、〈注意〉〈関連性〉〈自信〉〈満足感〉の4つのどれかにあてはまることが多いようです。ヒント集にでていること以外の作戦や「やる気」を出させるための工夫も4側面に整理していきながら、自分独自のものに仕上げていくとよいでしょう。

ケラーが提唱しているARCSモデルにしたがって学習意欲を4つの側面から眺めると、「学びへの意欲を育てる」と一口に言っても、いろいろな観点、いろいろな方法があることがわかります。自分自身が学んだ経験に照らし合わせたり、とくに好きだった授業を思い浮かべたりすると、そういえばあんなことが原因で夢中になって勉強していたな、といった思い出がよみがえってきませんか。好きだった授業にはARCSモデルの4つの側面がとてもよく満たされていた、と感じられるかもしれません。あなたの作っている教材の魅力を高めるために、どんな工夫ができるかをいろいろな観点から考えてみてください。

ARCSモデルについてさらに学習を深めたいと思う方には、次の文献をおすすめします。

■鈴木克明(1994)「8章 メディア教育への動機づけ」子安増生・山田富美雄 編著『ニューメディア時代の子どもたち—テレビ・テレビゲーム・コンピュータとのつきあい方—』有斐閣教育選書、176-196。

情報活用能力の育成につながる学習意欲の高め方について、ARCSモデルを使って説明している入門的な解説です。

■鈴木克明(1995)「『魅力ある教材』設計・開発の枠組みについて—ARCS動機づけモデルを中心に—」『教育メディア研究』1(1) 50-61。

ARCSモデルによる動機づけデザイン研究の方向性をまとめた学術論文。ARCSモデルの背景にある学習意欲についての考え方を紹介し、今後の研究として、教材や学習環境の特性を分析すること、ARCSモデルを適用して授業や教材を設計すること、学習意欲を高める指導方略の実態を把握して整理すること、学習意欲の評価方法を確立すること、そして、学習技能としての学習意欲の育成に応用することを提案しています。

■Keller, J. M. & Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS motivation model in courseware design. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. Lawrence Erlbaum Associates, USA, Chapter 16.

ARCSモデルをコンピュータ教材の設計に応用するノウハウを解説した論文。鈴木による日本語試訳が、以下にあります。

<http://www.iwate-pu.ac.jp/home/ksuzuki/resume/books/1987.html>

資料 8

教材の魅力を高める作戦
ARCSモデルに基づくヒント集

注意 (Attention) <面白そうだなあ>

■目をパッチリ開けさせる：A-1：知覚的喚起 (Perceptual Arousal)

教材を手にしたときに、楽しそうな、使ってみたいと思えるようなものにする
オープニングにひと工夫し、注意を引く(表紙のイラスト、タイトルのネーミングなど)
教材の内容と無関係なイラストなどで注意をそらすことは避ける

■好奇心をたいせつにする：A-2：探求心の喚起 (Inquiry Arousal)

教材の内容が一目でわかるような表紙を工夫する
なぜだろう、どうしてそうなるのという素朴な疑問を投げかける
いままでに習ったことや思っていたこととの矛盾、先入観を鋭く指摘する
謎をかけて、それを解き明かすように教材を進めていく
エピソードなどを混ぜて、教材の内容が奥深いことを知らせる

■マンネリを避ける：A-3：変化性 (Variability)

教材の全体構造がわかる見取り図、メニュー、目次をつける
1つのセクションを短めに押さえ、「説明を読むだけ」の時間を極力短くする
説明を長く続けずに、確認問題、練習、要点のまとめなどの変化を持たせる
飽きる前にブレイクタイムをいれて、気分転換をはかる(ここでちょっと一息…)
ダラダラやらずに学習時間を区切って始める(学習の目安になる所要時間を設定しておく)

関連性 (Relevance) <やりがいがありそうだなあ>

■自分の味付けにさせる：R-1：親しみやすさ (Familiarity)

対象者が関心のある、あるいは得意な分野から例を取り上げる
身近な例やイラストなどで、具体性を高める
説明を自分なりの言葉で(つまりどういうことか)まとめて書き込むコーナーを作る
いままでに勉強したことや前提技能と教材の内容がどうつながるかを説明する
新しく習うことに対して、それは〇〇のようなものという比喻や「たとえ話」を使う

■目標に向かわせる：R-2：目的指向性 (Goal Orientation)

与えられた課題を受け身にこなすだけでなく自分のものとして積極的に取り組めるようにする
教材のゴールを達成することのメリット(有用性や意義)を強調する
教材で学んだ成果がどこで生かせるのか、この教材はどこへの第一歩なのかを説明する
チャレンジ精神をくすぐるような課題設定を工夫する(全部覚えられたかチェックしよう!)

■プロセスを楽しませる：R-3：動機との一致 (Motive Matching)

自分の得意な、やりやすい方法でやれるように選択の幅を設ける
アドバイスやヒントは、見たい人だけが見られるように書く位置に気をつける
自分のペースで勉強を楽しみながら進められるようにし、その点を強調する
勉強すること自体を楽しめる工夫を盛り込む(例えば、ゲーム的な要素を入れる)

自信 (Confidence) <やればできそうだなあ>

■ゴールインテープをはる：C-1：学習要求 (Learning Requirement)

本題に入る前にあらかじめゴールを明示し、どこに向かって努力するのかを意識させる
何ができたならゴールインとすることをはっきり具体的に示す(テストの予告：条件や基準など)
対象者が現在できることとできないことを明らかにし、ゴールとのギャップを確かめる
目標を「高すぎないけど低すぎない」「がんばればできそう」ものにする
中間の目標をたくさん作って、「どこまでできたか」を頻りにチェックして見とおしを持つ
ある程度自信がついてきたら、少し背伸びをした、やさしすぎない目標にチャレンジさせる

■一歩ずつ確かめて進ませる：C-2：成功の機会 (Success Opportunities)

他人との比較ではなく、過去の自分との比較で進歩を確かめられるようにする
「失敗は成功の母」失敗しても大丈夫な、恥をかかない練習の機会をつくる
「千里の道も一歩から」やさしいものからむずかしいものへ、着実に小さい成功を積み重ねさせる
セクション(チャンク)ごとに確認問題を設け、出来具合を自分で確かめながら進ませる
できた項目とできなかった項目を区別するチェック欄を設け、徐々にチェックを減らす
最後にまとめの練習を設け、総仕上げにする

■自分でコントロールさせる：C-3：コントロールの個人化 (Personal Control)

「幸運のためでなく自分が努力したから成功した」といえるような教材にする
不正解には、対象者を責めたり、「やってもむだだ」と思わせるようなコメントは避ける
失敗したらやり方のどこかわるかったかを自分で判断できるようなチェックリストを用意する
練習は、いつ終わりにするのかを自分で決めさせ、納得がいくまで繰り返せるようにする
身につけ方のアドバイスを与え、それを参考にしても自分独自のやり方でもよいことを告げる
自分の得意なことや苦手だったのが克服したことを思い出させて、やり方を工夫させる

満足感 (Satisfaction) <やってよかったなあ>

■むだに終わらせない：S-1：自然な結果 (Natural Consequences)

努力の結果がどうだったかを、目標に基づいてすぐにチェックできるようにする
一度身につけたことを使う/生かすチャンスを与える
応用問題などに挑戦させ、努力の成果を確かめ、それを味わう機会をつくる
本当に身についたかどうかを確かめるため、誰かに教えてみてはどうかと提案する

■ほめて認める：S-2：肯定的な結果 (Positive Consequences)

困難を克服して目標に到達した対象者にプレゼントを与える(おめでとう!、認定証)
教材でマスターした知識や技能の利用価値や重要性をもう一度強調する
できてあたりまえと思わず、できた自分に誇りをもち、素直に喜べるようなコメントをつける

■裏切らない：S-3：公平さ (Equity)

目標、練習問題、テストの整合性を高め、終始一貫性を保つ
練習とテストとで、条件や基準を揃える
テストに引っ掛け問題を出さない(練習していないレベルの問題や目標以外の問題)
えこひいき感がないように、採点者の主観で可否を左右しない

資料9

講義シラバス例

〔教育方法〕：半期2単位

テーマ

教え方をよりよくするためにはどうしたらよいか？

内容

教職専門科目として、平成2年度入学生より必修として新設されたもので、現代的な教育の方法や技術について扱う。学校でも学校以外でも使える方法論をめざし、何かを教える方法をどのように計画し、材料をどのように準備し、成功したかどうかをどのように確かめることができるかを体験的に学ぶ。

講義だけでなく、コンピュータを用いた学習体験や「何かを教える材料」を計画・開発・評価するプロジェクトを取り入れる予定。

講義を受けるための条件

教職課程履修中の2年生以上であること（履修規定による）。
学部学科ごとに指定された時間に受けること。

講義のめざすもの（学習目標）

1. 授業設計の体系的アプローチ（教えるための準備と自己評価の手順）を、自分で選択した領域での個別学習教材の自作プロジェクトに適用できるようにする。
2. 「ひとり歩きできる」教材の自作体験（目標1）をとおして、他の形態の指導にも体系的アプローチを応用してみようという気持ちになる。

講義の進め方について

この講義の核になる部分は、半期の間に受講生一人ひとりが「何かを教えるための材料（教材）」を自作し、その教材作成についての報告書を作成すること（詳しくは別紙参照）。したがって、毎回の講義の時間には、講義に出ることによって毎週少しずつ段階的に教材が作れるように、おもに次の2つのことを行う。

1. システム的アプローチに基づいて教材を作るための方法を講義する。
2. 受講生どうしてグループを作り、お互いの作業をチェックする。

評価方法について

この講義の評価点は、次の得点の累積によって求める。（上限は100点）。

1. 課題1：小試験の得点（25点満点×3回：平均20点以上で、60点を与える）

2. 課題2：自作した教材とその作成報告書（50点満点で採点）
3. その他：講義中に課せられる作業への参加度（相互チェックなど）

注：1については、再試験のチャンスを用意する。2については、3人までのグループ作品も認める（同じ点数とする）。学年末の定期試験は実施しない。

暫定スケジュール（一例です。時間は1時間目の場合）

月日（回）	講義時間に聞く話とやる作業	／講義のあとにやること
(1)	講義概要／キャラルの時間モデル	／第1章の練習問題
(2)	教材作成の手順／キャランドラのたとえ話	／何を作るか決定
(3)	自作教材のアイデア交換	／試験1の準備
(4)	試験1（第3.4章）と解説／企画書の書き方	／企画書の作成
(5)	8:30再試験1／9:00企画書の相互チェック	／企画書の仕上げ
(6)	企画書提出／教材を構想する	／試験2の準備
(7)	試験2（第5.6.7章）と解説／7つ道具	／7つ道具の準備
(8)	8:30再試験2／9:00独学を支援する作戦	／7つ道具の準備
(9)	7つ道具の相互チェック	／7つ道具の仕上げ
(10)	7つ道具点検表提出／形成的評価の実施	／試験3の準備
(11)	試験3（第8.9章）と解説／報告書の書き方	／形成的評価の実施
(12)	8:30再試験3／9:00教材の改善	／教材の改善
(13)	学習意欲を高める作戦	／報告書の作成
(14)	半期をふり返って～学校の未来	／報告書の作成
(15)	報告書提出（鈴木研究室前ボックス）	／祝杯をあげる！！

教育工学実習室および準備室について

この講義の受講生が講義に関連したコンピュータ教材を使って自習するために（あるいはコンピュータにさわってみたい人のために）、教育工学実習室を開放する。教育工学実習室は4号館4階にあり、コンピュータが40台設置されている。まったくの未経験者でも、最低1回は利用してみることを。

また、教育工学実習室の向かい側にある準備室には、教材のサンプルや教材の作成に必要な材料や器具があり、教材作成の相談に応じている。

興味のある受講生は、積極的に利用して機器や道具に触れてみることを奨励する。

オフィスアワーについて

受講生が担当教員とコンタクトを取りたい場合（質問など）には、講義前後を利用すること。メールでもよい。その場で話をするか、都合が悪い場合には会う時間を予約することになる。オフィスアワー（研究室に在室する時間）は表のとおり（省略）。

資料10

企業などにおける研修計画例

(大学における集中講義を含む)

科目名：ID入門講座

プリント教材を例に、教材設計・開発・評価の基礎を実習する

内容

任意の教育内容について、それを教える方法をどのように計画し、材料をどのように準備し、成功したかどうかをどのように確かめることができるかを体験的に学ぶ。座学の一斉研修のみでなく、個別学習用テキストによる独学、小テストによる理解度確認、グループまたは個人でプリント教材を計画・開発・評価するプロジェクトを取り入れる。

研修を受けるための条件

企業などの教育部門の新人研修レベルなので、経験などの必要はない。現在または将来に担当する具体的な研修科目があり、受講者の研修終了レベルまで達していることが望ましい。

研修の学習目標

1. インストラクショナルデザイン（ID：教材設計の体系的アプローチ）の手順と基本的なコンセプトを説明できるようになる。
2. IDを応用して、自分で選択した領域での個別学習用のプリント教材が自作できるようになる。
3. プリント教材の自作体験をとおして、一斉指導やe-learningなどの他の形態にもIDを応用してみようという気持ちになる。

研修の進め方について

研修は（1）企画の立案、（2）教材パッケージの制作、（3）教材の試用と改善、の3フェーズで実施する。各フェーズでは、まずテキスト内容を独学または講義で理解させ、定着度を試験で確認する。そののち、実習（個別またはグループ作業）に入り、実習の成果を点検し、アドバイスする。

予習を義務づけることが可能な場合、テキストを事前に配布し、一通り読んで来させる方法を推奨する。さらに可能であれば、練習問題を解かせておき、そのレポートを持参させることができれば、研修がよりスムーズに進行できる。

評価方法について

この研修の修了認定は、次によって行う。

1. 小テスト3つにすべて合格すること（25点満点で20点以上）。
 2. プリント教材作成についての、企画書、教材パッケージ、作成報告書のすべてが提出され、合格レベルであること。
 3. その他：研修中に課せられる相互評価作業に貢献すること。
- 注：1については、再試験のチャンスを用意する。2については、3人までのグループ提出も認める場合がある。

研修スケジュール

(3日間研修；ただし、テキストの予習を課す場合)

(日・時)	研修内容	研修形態
(初日・1)	試験1（第3.4章）と解説／企画書の書き方	試験・講義
(初日・2)	グループ作りと自作教材のアイデア交換	グループ
(初日・3)	再試験1／企画書（テスト含む）作成	グループ
(初日・4)	企画書作成／相互チェック	グループ
(初日・5)	企画書点検、修正、提出／試験2の準備	グループ・独学
(2日目・1)	試験2（第5.6.7章）と解説／7つ道具作り	試験・講義
(2日目・2)	教材パッケージ作成	グループ
(2日目・3)	再試験2／教材パッケージ作成	グループ
(2日目・4)	教材パッケージ作成／相互チェック	グループ
(2日目・5)	教材パッケージ点検、修正、提出／試験3の準備	グループ・独学
(3日目・1)	試験3（第8.9章）と解説／報告書の書き方	試験・講義
(3日目・2)	形成的評価の実施と報告書作成	グループ
(3日目・3)	再試験3／形成的評価の実施と報告書作成	グループ
(3日目・4)	形成的評価の実施と報告書作成	グループ
(3日目・5)	報告書点検、修正、提出／祝杯の準備	グループ・全員

注釈：4日間で行う場合には、初日（上の表では初日の前日）の午後をテキスト内容の自学自習と模擬試験にあて、最終日午前（上の表では3日目の翌日）を研修成果のプレゼンテーションとふり返りにあてるのがよい。また、可能な場合は、研修日を互いに離して設定する（1週間に1度など）のも効果的である。

参考文献

■赤堀侃司 (編) (1997) 『ケーススタディ大学授業の技法』 有斐閣
このテキストを使った「教育方法」の教育実践が紹介されている本。その他にも、20余名の大学教員によるさまざまな授業実践の工夫が満載されている。

■池田 央 (1992) 『テストの科学』 日本文化科学社
日本における教育評価研究の第一人者がテスト作りのイロハを解説する本。キャラクターのたとえ話はこの本からの引用。

■鈴木克明 (1996) 「独学を支援する教材設計とは」『視聴覚教育』1996年2月号 (第50巻2号), 6-9.
本書を使つての取り組みを紹介した雑誌記事。

■鈴木克明 (1995) 『放送利用からの授業デザイナー入門』 日本放送教育協会
キャロルの学校学習モデル (1章), ガニエの9教授事象 (2章) と学習成果の分類 (3章), ケラーのARCSモデル (5・6章), ブランソンの情報技術型学校モデル (9章), 沼野の成功的教育観 (11章) などをカバーしている授業設計入門書。おもに小・中学校で学校放送番組を利用している先生を念頭に授業設計論を解説したものであるが、どのメディアを使う場合にも参考になる。

■鈴木克明 (1994) 「やる気を育てるプリント教材はここが違う (解説)」『NEW教育とマイコン』1994年8月号 44-49.
たかがプリント教材、されどプリント教材をテーマに、コンピュータ時代でも教材作成の基礎は紙の教材を作ることであると述べている雑誌記事。

■鈴木克明 (1987) 「CAI教材の設計開発における形成的評価の技法について」『視聴覚教育研究』17, 1-15.
ディックとケリーの教材開発モデルを紹介し、その中でも最も重要な形成的評価のさまざまな方法をコンピュータ教材 (CAI) の作成に焦点を当てて述べた論文。第9章の練習問題で使ったDebert (1977) の紹介もある。

Lesson 1 魚の特徴も知ろう。(名称)

～魚～と云ふ魚。その魚は何の魚なぞ? ～と聞かれたらどうしよう。
釣った魚が何であるかわからずには主眼は釣り人とは呼ばない。
魚に一般知名度が高いであろう魚の特徴も後述と言葉で覚えよう。

・それぞれの魚の特徴と名称 (種類)

- 鮎 (アユ) 7月17日付。体長が川陸泰の魚の中で
ずいぶん長い。
体色はオリブ色に白色。
～覚え方～
「この魚は **オリブ** に **アユ** (魚)」
(合)

- 岩魚 (イナ) 7月17日付。体長は長いであるが、
体高がある程度ある。
体色は藍緑色。淡皮色と黄皮色の斑点
が腹部中心の高みにある。
～覚え方～
「イナが **腹** 魚 **ハ** 後」 (七転八倒)
(腹部の斑点)

図7-1 「釣り入門」チャンク1: 魚の特徴を知ろう 教材の一部

フロ、ポイントへ竿も振りよう。
～一カ集ハエサをまねば、魚はよ、てこい!
強サでエサが飛んで、弱いと遠く水面に飛んでしまう!
こいサでエサは *Very good* がんばろう! ～

<送り込み法> (座、T)

- ① 竿を右のように振り、エサを投げた。
- ② エサはふりこのように前方へ飛ぶ。
- ③ 糸が、はいに伸びた時、竿を静かに下へおろす。

↓
失敗した場合。
例1 ポイントに着く前に水面に飛んでしまう...
<チェック>
1. 竿と糸の関係はどうですか?
→ 糸が長すぎるため失敗します。
2. 竿のふり上げはどうですか?
→ 低いと失敗します。

図7-2 「釣り入門」チャンク6: ポイントへ竿を振ろう 教材の一部

■ Dick, W. & Carey, L. (1978) *The systematic design of instruction*. Scott, Foresman and Company

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001) *The systematic design of instruction* (5th Ed.). Addison-Wesley. (最新版) 角 行之 (監訳) 角 行之・多田宣子・石井千恵子 (訳) 2004 はじめてのインストラクショナルデザイン: 米 国流標準指導法 Dick & Careyモデル ピアソン・エデュケーション (本書は原著の第5版 (2001) の翻訳)

本書執筆で最も多く示唆を受けたIDを教えるアメリカの教科書。1978年版を使って鈴木が大学院生のときにカタカナを教える教材を作った。

■ アルビン・トフラー (1980) 『第三の波』 中公文庫

隠れたカリキュラムをはじめとして、学校が第2の波 (工業化) の産物であることを指摘した箇所は必読。第3の波 (情報化) の時代に求められる人材像や会社での仕事の変貌など、現実になりつつある世の中の変化を読むことができる。

■ 沼野一男・平沢 茂 (編著) (1989) 『教育の方法・技術』 学文社

一問一答式で授業設計の基礎を解説した「教育方法」用のテキスト。授業設計について深めたい人にまずおすすめする本。鈴木が4項目担当している。

■ 沼野一男 (1986) 『情報化社会と教師の仕事』 国土社の教育選書 8

日本における授業設計論の先駆者が、これからの教師に求められている基礎についてわかりやすく解説した本。積極的にさまざまな教育方法を求めていく姿勢が必要と説く。

■ 水越敏行 (1991) 『メディアを活かす先生』 図書文化

日本における放送・視聴覚教育の実践的研究をリードしてきた著者が、これまでのメディア利用をふり返って今何が求められているかをやさしく語りかける本。コンピュータへの抵抗は、教師主導の画一斉教育を保存する力学によるものだと指摘している。

■ ガニエ・ウェイジャー・ゴラス・ケラー (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』 北大路書房

本書でIDに関心を持った読者が次に読むべき本。ガニエのID理論が詳細にわたって述べられている。

索引

あ行

アンケート	131
アンケート用紙	103
生きる力	146
1対1評価	116, 120
意図的教育観	154
印象	48
インストラクショナルデザイン	14
運動技能	45, 53, 65, 71, 87
運動領域	43
SD法	48
LVR	113

か行

階層分析	64
外的条件	79
学習課題の種類	43, 53, 71, 87
学習者検証の原則	115
学習の指針	79
学習目標	24, 80, 84
学習目標の明確化	16, 27
課題分析	17, 62, 69, 71, 83, 85
家庭教師	156
観察	47
観察プラン	103, 132
完全習得学習	24
基準準拠テスト	41
9教授事象	79
教材	2, 95, 101
教材開発	18

教材の改善	130
教材の責任範囲	27
教材の4条件	3
教材パッケージ	100
協力者	3
クラスター分析	63
経過時間記録用紙	103, 131
形成的評価	18, 114, 131
形成的評価の7つ道具	101, 117
言語情報	44, 53, 62, 71, 87
合格基準	30
行動の意図	48
コスト効果	134

さ行

時間モデル	23
自己研鑽	153
事後テスト	25, 102, 131
体系的なアプローチ	14
事前テスト	25, 102
実技テスト	45
実地テスト	119
指導方略	17, 84, 87, 133
集団準拠テスト	41
順序性	64
情意領域	43
小集団評価	118
情報活用能力	146
ジョン・B・キャロル	23
制御	97

整合性 42
 成功的教育観 154
 絶対評価 41
 セルフチェック 99
 前提条件 26, 64, 79, 84
 前提テスト 26, 102
 総合的評価 115
 相対評価 41

た行

態度 46, 53, 67, 71, 87
 チェックリスト 46
 知的技能 44, 53, 64, 71, 87
 チャンク 82, 85
 注意 79, 80
 出入口 16, 53, 133
 手順分析 65
 展開 78, 81
 点検者 4
 動機づけ 84
 導入 78, 80, 84
 独学 147
 独学を支援する 2
 トライ&エラー 15

な行

認知領域 43
 沼田一男 154

は行

評価条件 30
 フィードバック 79, 81
 Plan-Do-See 14
 プリント教材 96
 ペーパーテスト 49
 弁別力 42

ま行

まとめ 78, 81
 見やすさ 98
 目標行動 28

ら行

リーダーシップ 152
 ロバート・M・ガニェ 44, 64, 77

わ行

わかりやすさ 98

● 著者略歴 ●

鈴木克明 (すずき かつあき)

1959年千葉県生まれ
 国際基督教大学教養学部(教育学科)、同大学院を経て
 米国フロリダ州立大学大学院博士課程修了, Ph.D.(教授システム論)

東北学院大学教養学部, 岩手県立大学ソフトウェア情報学部を経て
 現在: 熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻・教授
 専門: 教育工学, 視聴覚・放送教育, 情報教育

主著: 放送利用からの授業デザイナー入門(日本放送教育協会)

高度情報化社会の学校(ぎょうせい)

教育工学を始めよう(北大路書房)

インタラクショナルデザインの原理(北大路書房)

学習意欲をデザインする(北大路書房)

授業設計マニュアル(北大路書房)など

教材設計マニュアル

— 独学を支援するために —

2002年4月10日 初版第1刷発行
 2012年3月20日 初版第11刷発行

定価はカバーに表示
 してあります。

著者 鈴木 克明
 発行所 (株)北大路書房

〒603-8303 京都市北区紫野十二坊町12-8
 電話 (075) 431-0361(代)
 F A X (075) 431-9393
 振替 01050-4-2083

©2002


制作●ラインアート日向・華洲屋 印刷製本●樹太平洋社
 検印省略 落丁乱丁本はお取り替えいたします。
 ISBN 978-4-7628-2244-5 Printed in Japan

日口共同声明(2013/04/29) 記者会見のビデオ分析

2013年5月8日
明治学院大学法科大学院教授
加賀山 茂

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 1

緒方記者(1/8)



- えーTBS緒方です。
- 先ず、安倍総理にお聞きします。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 2


緒方記者(2/8)



- えー北方領土の帰属問題が
- 解決されない中ですね。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 3

緒方記者(3/8)



- 現地では、ロシア政府によるインフラの整備が進んで、
- 外国系企業が、地熱、風力発電施設の建設を
- 受注をするなど、

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 4

緒方記者(4/8)



- ロシアによる実効支配が強まっている
- という現実があります。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 5

緒方記者(5/8)



- 日本にとっては、受け入れがたいような
- 状況になっていると思いますが、

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 6

緒方記者(6/8)



- 安倍総理は、どのような認識をお持ちでしょうか。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 7

緒方記者(7/8)



- そして、プーチン大統領にもお聞きします。
- ロシア政府は今後も、同じような政策を
- 北方領土に対して継続するお考えでしょうか。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 8

緒方記者(8/8)



- そして、その場合、日本との領土交渉への影響
- というものについては、どのようにお考えでしょうか。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 9

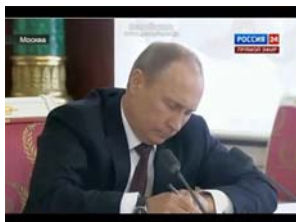
安倍総理大臣(1/4)



- ご指摘のようなですね、えーまっ状況は、あーまっ
- 確かにですね、えー
- 日本の立場と相容れない、えーわけでありますが、

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 10

安倍総理大臣(2/4)



- まっ今回の共同声明においてですね、
- えーまっ「双方の立場の隔たりを克服し」と、えーあるように、
- えーまっ重要なことはですね、

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 11

安倍総理大臣(3/4)



- そのようなえー問題をですね、根本的にえー解消するために、
- まっ北方領土問題をですね、えー解決するしかない
- ということで、えーありまして、

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 12

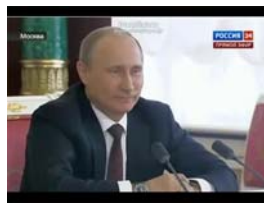
安倍総理大臣(4/4)



- まっ今回のプーチン大統領との合意を受けてですね、
- えー交渉を加速化し、そして、平和条約の締結に向けて、
- 努力をしていきたいと思ひます。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 13

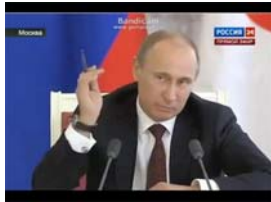
プーチン大統領(1/7)



- 私が今注目したのは、記者の方が、この質問を紙から読み上げていただいたかと思ひます。
- この質問を多分他の人からもらったかと思ひますけれども、
- その人に対して次のことを伝えていただきたいと思ひます。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 14

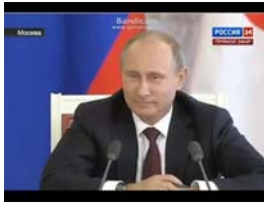
プーチン大統領(2/7)



- (1) この問題というのは、我々が作ったものではなくて、それは過去からの遺産であつて、もう60年前からの過去です。
- それは、私たちが、真にこの問題を解決したいと思ひます。
- 「相互に受け入れ可能な」形で解決したいと思ひます。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 15

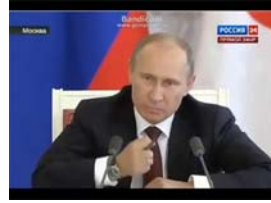
プーチン大統領(3/7)



- (2) もしこのプロセスにおいて、ご協力をなさりたいならば、この問題の解決に際しまして、環境の整備が必要になってくると思ひますけれども、
- それは「良き関係」を作ること、そして「信頼排除」ということが重要であります。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 16

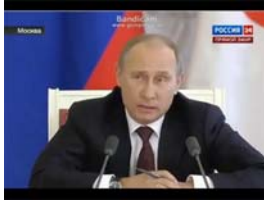
プーチン大統領(4/7)



- もしこのプロセスにおいて妨げを起こしたいならば、それも可能です。
- そのためには、激しくて直截な質問をして、同じような激しくて、直截な回答をもらうことができるかと思ひます。
- それは、それ以外の方法はないと思ひます。
- は一つ。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 17

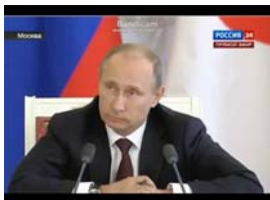
プーチン大統領(5/7)



- (3) この地域なんですけれども、ロシアと他の地域と同じようなロシアの国民、ロシアの国籍を有する人たちが住んでいるわけです。
- 我々が、この人たちの生活を考えなければならぬ、この生活の水準を考えなければならぬ。

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 18

プーチン大統領(6/7)



- そして、ロシアのこの平和条約問題の締結に関するロシア側の立場がよく知られているものです。
- しかし、私たちが、そのために集まったわけではなくて、

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 19

プーチン大統領(7/7)



- 私たちが集まったのは、
- 平和条約交渉の再スタートとして、解決策を模索するために、
- 今回は集まったわけです。
- 「ありがとう(日本語)」
- (拍手)

2013/5/8 日口共同声明記者会見(2013/04/29) 20

日口共同声明記者会見(最終)の記録

2013年5月8日

録音速記:加賀山 茂

■TBS 記者

えーTBS 緒方です。〔メモを持っている〕

まず、安倍総理にお聞きします。えー北方領土の〔下を見てメモを読む〕帰属問題が解決されない中ですね。現地では、ロシア政府によるインフラの整備が進んで、外国系企業が、地熱、



風力発電施設の建設を受注をするなど、ロシア

による実効支配が強まっているという現実があります。



日本にとっては、受け入れがたいような状況になっていると思いますが、〔顔を上げる〕安倍総理は、どのような認識をお持ちでしょうか。

〔下を向く〕そして、プーチン大統領にもお聞きします。〔顔を上げる〕ロシア政府は今後も、〔下を向く〕同じような政策をえ北方領土に〔顔を上げる〕対して継続するお考えでしょうか。〔下を向く〕そして、その場合、〔顔を上げる〕日本との領土交渉への影響というものについては、どのようにお考えでしょうか。

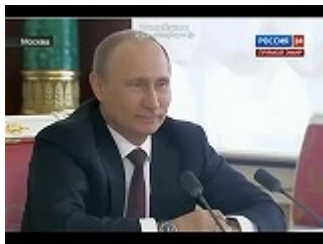
■安倍総理大臣

ご指摘のようなですね、えーまっ状況は、あーまっ確かにですね、えー日本の立場と相容れない、えーわけではありますが、まっ今回の共同声明においてですね、えーまっ「双方の立場の隔たりを克服し」と、えーあるように、えーまっ重要なことはですね、そのようなえー問題をですね、根本的にえー解消するために、まっ北方領土問題をですね、えー解決するしかないということで、えーありまして、



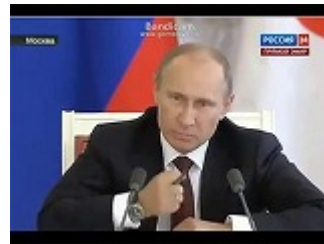
まっ今回のプーチン大統領との合意を受けてですね、えー交渉を加速化し、そして、平和条約の締結に向けて、努力をしていきたいと思ひます。

■プーチン大統領



私が今注目したのは、記者の方が、この質問を紙から読み上げていただいたかと思ひます。この質問を多分他の人からもらったと思ひますけれども、その人に対して次のことを伝えていただきたいと思ひます。

1. この問題というのは、我々が作ったものではなくて、これは過去からの遺産であって、もう60年前からの過去です。それは、私たちが、真にこの問題を解決したいと思ひます。相互に受け入れ可能な形で解決したいと思ひます。
2. もしこのプロセスにおいて、ご協力をなさりたいならば、この問題の解決に際しまして、環境の整備が必要になってくると思ひますけれども、それは良き関係を作ることで、そして信頼排除ということが重要だと思ひます。もしこのプロセスにおいて妨げを起こしたいならば、それも可能です。そのためには、激しくて直截な質問をして、同じような激しくて、直截な回答をもらうことができるかと思ひます。それは、それ以外の方法はないと思ひます。は一つ。
3. この地域なんですけれども、ロシアと他の地域と同じようなロシアの国民、ロシアの国籍を有する人たちが住んでいるわけです。我々が、この人たちの生活を考えなければならないし、この生活の水準を考えなければならない。



そして、ロシアのこの平和条約問題の締結に関するロシア側の立場がよく知られているものがあります。

しかし、私たちが、そのために集まったわけではなくて、私たちが集まったのは、平和条約交渉の再スタートとして、解決策を模索するために、今回は集まったわけです。

「ありがとう（日本語）」（拍手）

日口共同声明記者会見（最終）の記録

2013/04/29

録音速記 加賀山茂

■TBS 記者（緒方）：

えーTBS 緒方です。〔メモを持っている〕

先ず、安倍総理にお聞きします。えー北方領土の〔下を見てメモを読む〕帰属問題が解決されない中ですね。現地では、ロシア政府によるインフラの整備が進んで、外国系企業が、地熱、風力発電施設の建設を受注をするなど、ロシアによる実効支配が強まっているという現実があります。

日本にとっては、受け入れがたいような状況になっていると思いますが、〔顔を上げる〕安倍総理は、どのような認識をお持ちでしょうか。

〔下を向く〕そして、プーチン大統領にもお聞きします。〔顔を上げる〕ロシア政府は今後、〔下を向く〕同じような政策をえー北方領土に〔顔を上げる〕対して継続するお考えでしょうか。〔下を向く〕そして、その場合、〔顔を上げる〕日本との領土交渉への影響というものについては、どのようにお考えでしょうか。

■安倍総理：

ご指摘のようなですね、えーまっ状況は、あーまっ確かにですね、えー日本の立場と相容れない、えーわけでありますが、まっ今回の共同声明においてですね、えーまっ「双方の立場の隔たりを克服し」と、えーあるように、えーまっ重要なことはですね、そのようなえー問題をですね、根本的にえー解消するために、まっ北方領土問題をですね、えー解決するしかないということで、えーありまして、まっ今回のプーチン大統領との合意を受けてですね、えー交渉を加速化し、そして、平和条約の締結に向けて、努力をしていきたいと思います。

■プーチン大統領：

私が今注目したのは、記者の方が、この質問を紙から読み上げていただいたかと思いません。この質問を多分他の人からもらったと思いますけれども、その人に対して次のことを伝えていただきたいと思います。

(1) この問題というのは、我々が作ったものではなくて、これは過去からの遺産であって、もう 60 年前からの過去です。それは、私たちが、真にこの問題を解決したいと思います。相互に受け入れ可能な形で解決したいと思います。

(2) もしこのプロセスにおいて、ご協力をなさりたいならば、この問題の解決に際しまして、環境の整備が必要になってくると思いますけれども、それは良き関係を作ること、そして信頼排除ということが重要だと思います。もしこのプロセスにおいて妨げを起こしたいならば、それも可能です。そのためには、激しくて直截な質問をして、同じような激しくて、直截な回答をもらうことができるかと思います。それは、それ以外の方法はないと思います。は一つ。

(3) この地域なんですけれども、ロシアと他の地域と同じようなロシアの国民、ロシアの国籍を有する人たちが住んでいるわけです。我々が、この人たちの生活を考えなければならぬし、この生活水準を考えなければならない。

そして、ロシアのこの平和条約問題の締結に関するロシア側の立場がよく知られているものであります。

しかし、私たちが、そのために集まったわけではなくて、私たちが集まったのは、平和条約交渉の再スタートとして、解決策を模索するために、今回は集まったわけです。

「ありがとう（日本語）」（拍手）

【演習課題】上記の日ロ共同声明記者会見の記録を読んで、6月1日までに課題のレポートを提出し、6月8日の講義で、各グループの代表者が、書面を見ずに弁論すること。

投票で最終週に選ばれたグループには、学期末のレポートの提出を免除する。

1. プーチン大統領が緒方記者の質問に対して、「他人の意見を述べているのではないかと疑ったのはなぜか。その理由を200字以内で書いてみよう。
2. 日本では、議員が官僚の書いた文章を読んで、答弁をすることが普通に行われている。弁護士でさえ、法廷で「書面をもって答弁に替えます」といって、弁論しなくて済ませることが普通に行われている。このことは、日本の常識と思われるが、世界ではどのように受け止められているのだろうか。400字以内でまとめてみよう。
3. 日本の教員が、弁護士とは違って、レジュメを学生に配布して、「レジュメをもって講義に替えます」といって、授業を終えてはいけな思われているのはなぜだろうか。法廷で許されることが教室では許されないとすればそれはなぜか。その理由を400字以内にまとめてみよう。
4. 学生職が高い授業料を払って聴いている講義は、誰のために、何のために行われているのだろうか。講義の意味と功罪について、社会的な有用性を含めて800字以内で論じてみよう。