

教育課程の構成・基準の改革に関する総合的研究 － 『最終報告』 －

横浜国立大学附属図書館



11444804

平成14年3月

科学研究費補助金基盤研究 (B) (1) 課題番号11480045-00

研究代表者 市川 博
(横浜国立大学)



はじめに

研究代表者 市川 博 (横浜国立大学)

1970年代以降、高度科学技術革新によって社会は大きく激動し、これまでの自己完結的な学校の在り方を改め、生涯にわたる学習という過程(時間系列)の中で、また、家庭・地域との連携(横断的連携)の中で、学校の位置(役割)を新たに明確化にし、具現化することが求められている。また、公立校における中・高一貫校など新たな学校制度の改革も進められてきている。

他方、情報量の爆発的な増加、通信技術の長足な発展によって、“知”の枠組みの再構築も緊要の課題とされ、文部省も、70年代後半から、教育課程の抜本的な再編に着手しはじめた。まず、研究開発指定校に対して、教科の枠をはずした教育課程の開発を認めるようになり、小学校低学年の『国語』と『算数』を統合して『記号』(兵庫教育大附小)、『社会』と『家庭』と統合して『人間』(東京・錦華小、福島大附小)などの新教科の設置や、『探検』『調べ』『育て』『創造』『習い』『運動』『交流』『働く』『みんなの時間』(愛媛大附小)と既設の教科を完全に組み換えた試みまで行われるようになった。こうした動きを背景にして合科的な学習が広がり、89年には小学校低学年に『生活』が新設された。そして、96年の中教審第一次答申で、「生きる力」が強調されて以来、単に過去の知識を記憶する教育から、自ら課題を考え、自ら考え、主体的に判断することなど、児童生徒の自主的な活動を奨励し、そのために教育内容の3割削減、体験活動・問題解決的学習、『総合的学習の時間』の実施、教育課程の弾力的編成、開かれた学校運営などが強調されるようになった。

2002年度から、その新学習指導要領を完全実施し、『学び』から逃亡している子どもが意欲的に学習に取り組み、先行き不透明で難問累積の社会に主体的に関わっていく「生きる力」を育てていくことをめざす教育が始まらんとしているこの時に、この教育では、基礎・基本的な力が身に付かず、日本の発展を危うくするとの批判が高まりつつある。

本研究は、こうした状況を踏まえて、教育課程の構成と基準を抜本的に見直し、新たな方向を具体的に示すことをめざして平成11年度より13年度まで3年間の科学研究費補助金(B)(1)を得て、その課題に取り組んできた。

その研究の主な特色として次の3点を挙げることができよう。

そのまず第一に、教育行政・教育社会学・教育課程・教育方法・教育評価などの教育学研究者だけではなく、『国語』『算数・数学』『理科』『社会』『図工・美術』『技術』『家庭』の各教科、及び特別活動・道徳・生徒指導など教科外の教育学研究者と共同して幅広い視野で研究を進めてきたこと、第二に、国内だけではなく海外の教育課程改革の動向を具体的にとらえ、その研究の成果を、毎年、『報告書』として発行し、現在、わが国で進行している教育課程改革の研究・実践に寄与すべく努めてきたこと、第三は、教育課程の再編に当たって、最も根幹となすものとして学力論の究明が不可欠であるとして、学力論の文献の収集・整理に努め(その3冊目は各教科の学力論の掲載も検討されたが、最も研究の蓄積のある社会科の学力論にしぼることとした)、本研究メンバーの共有の基礎的研究資

料として内部発行資料集を作成して、研究を進めてきたことである。

本書は、最終報告書ではあるが、それ以前に発行されたものも含めて3年間の研究成果としてとらえたい。各分野から究明された上記の研究成果を関係づけて、そして縦に、つまり、将来の教育課程の編成・基準の在り方について研究と実践を進めていくことに役立てていただければ幸甚である。

研究組織

研究代表者：市川 博（横浜国立大学教育人間科学部教授）

研究分担者：上田博之（京都教育大学教育学部教授）

同：植田健男（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）

同：片上宗二（広島大学大学院教育学研究科教授）

同：桑原 隆（筑波大学教育学系教授）

同：榊 達雄（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）

同：佐藤 学（東京大学大学院教育学研究科教授）

同：田中耕治（京都大学大学院教育学研究科助教授）

同：田中統治（筑波大学教育学系教授）

同：寺崎昌男（桜美林大学大学院国際学研究科教授）

同：中野和光（福岡教育大学教育学部教授）

同：藤田昌士（帝京平成大学情報学部教授）

同：堀 哲夫（山梨大学教育人間科学部教授）

同：的場正美（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）

同：水原克敏（東北大学大学院教育学研究科教授）

研究協力者：梅原敏夫（和光大学人間関係学部教授）

同：加藤圭二（横浜国立大学教育人間科学部助教授）

同：小国喜弘（東京都立大学人文科学部助教授）

同：坂間利昭（元文教大学教育学部教授）

同：田部井恵美子（元北海道教育大学教育学部函館校教授）

同：中間美砂子（國學院大學栃木短期大学教授）

同：二宮 皓（広島大学大学院教育学研究科教授）

同：向山玉雄（元奈良教育大学教育学部教授）

同：森本信也（横浜国立大学教育人間科学部教授）

同：山口 満（元筑波大学教育学系教授）

同：赤沢早人（京都大学大学院教育学研究科院生）

同：飯吉弘子（桜美林大学大学院国際学研究科院生）

交付決定額（配分額）（金額単位：千円）

平成11年度 69,000

平成12年度 42,000

平成13年度 36,000

計 147,000

研究発表

<公開研究会の開催> (右上*印、本科研グループのメンバー)

平成11年7月10日 「教科教育学の実践的課題」 東京大学教育学部会議室

工藤文三 (国立教育研究所) 「中等教育の改革動向と教育課程改革の在り方」

宇土泰寛 (東京都大田区立蒲田小学校) 「教室の国際化とカリキュラム」

平成11年9月5日 「今、教育課程研究の課題は何か」 日本教育学会第60回大会において「課題研究」部会を企画・推進 玉川大学

片上宗二* (広島大学) 「教科の研究、その歴史と課題」

市川 博* (横浜国立大学) 「教育課程改革の現状と課題」

下村哲夫 (早稲田大学) 「教育課程の基準と学校裁量の課題」

(『教育学研究』第67巻第1号<日本教育学会 2000年3月>に報告掲載)

平成11年11月21日 「テーマ 今、学校で培うべき学力とは何か—「学力低下」の問題を手掛かりに—」 京大会館

戸瀬信之 (慶応大学) 「文科系学生の数学学力」

堀 哲夫* (山梨大学) 「学習者の科学的概念の形成と理解の立場から」

石村雅雄 (京都大学) 「大学生の学力問題の現状—京大生への調査を通して」

平成12年8月31日 「学力問題の再検討」 日本教育学会第59回大会において「課題研究」部会を企画・推進 名古屋大学

田中耕治* (京都大学) 「学力問題を検討する—戦後学力(調査)研究史の視点から—」

堀 哲夫* (山梨大学) 「学力の何が問題—科学的概念の形成と理解研究の視点から—」

長崎栄三 (国立教育研究所) 「国際比較から見た我が国の算数・数学の学力」

(『教育学研究』第68巻第1号<日本教育学会 2001年3月>に報告掲載)

刊行物

<『中間報告書』等>

『教育課程の構成・基準に関する総合的研究—第一次報告—資料とその分析—』

(全121頁) 平成12年3月刊

『教育課程の構成・基準に関する総合的研究—第二次報告—』(全132頁) 平成13年3月刊

『イギリス・アメリカ・カナダの家庭科カリキュラム』(全80頁) 日本家庭科教育学会

欧米カリキュラム研究会編訳 平成12年11月刊 (本科研の経費で研究・作成)

<『研究用内部資料』> (非公開)

『戦後学力論資料集(その1)』(田中耕治氏を中心に、赤沢早人氏の協力で編纂)

(昭和25年から51年までの主な学力論14篇を収録)

『戦後学力論資料集(その2)』(田中耕治氏を中心に、赤沢早人氏の協力で編纂)

(主に平成4年以降の学力論・学力問題を中心に17篇を収録)

『戦後学力論資料集(その3)』(市川博・片上宗二・田中耕治氏を中心に、

赤沢早人氏の協力で編纂。昭和25年以降の社会科に関する主な学力論26篇を収録)

〈目 次〉

はじめに	市川 博
I、新しい学力像と教科・教育課程の構想	
学力低下問題と研究の課題	田中 耕治 …… 1
―戦後学力研究史覚書―	
1970年代における新自由主義教育言説の萌芽	小国 喜弘 …… 11
―藤岡信勝の学力論を中心にして―	
理科における新しい学力像と教科内容	堀 哲夫 …… 23
美術科における新しい学力像と教科構想	上田 博之 …… 31
―視覚性と美術教育の課題―	
家庭科の学力構造とカリキュラム構想	中間美砂子 …… 41
技術科教育における新しい学力像と教科構想	向山 玉雄 …… 52
高校までの学習・教育と大学における学習・教育	寺崎 昌男 …… 77
―その「逆接」と「補接」―	
II、教育課程編成の視点と課題	
21世紀のカリキュラムへ＝学校教育の基盤の変化	佐藤 学 …… 86
教科の再編と「総合的な学習の時間」	片上 宗二 …… 90
戦後における教科外活動の教育課程化に関する一考察	山口 満 …… 96
―大浦猛の教科外課程論の検討を通して―	
III、教育課程編成制度と基準の設定	
ドイツにおける政治教育の理念と目標の変遷	的場 正美 …… 103
米国のカリキュラム国家基準の作成方法	中野 和光 …… 113
及び英国国家カリキュラムの基準の考え方について	
グローバル化の中のカリキュラム改革	中野 和光 …… 134
―米国と英国の改革を中心として―	
学習指導要領作成の背景と課題	坂間 利昭 …… 144
―昭和52年の改訂を例として―	
IV、カリキュラム開発の動向と課題	
研究指定校における新教育課程開発の課題	水原 克敏 …… 154
―宮城県の研究指定校を事例に―	
国立大学附属中高一貫校のカリキュラム展開	榊 達雄 …… 163
―東大・奈良女子大・名大各附属学校の場合―	
「系の学習」の理論的視点―教科枠を柔軟化する試み―	田中 統治 …… 173
理科授業を通して育む子どもの学力とその実践的な検証	森本 信也 …… 178
教育課程編成・授業づくりにおける生徒参加（Ⅱ）	藤田 昌士 …… 184
V、子どもの姿がみえる学力像と教育課程・方法の改革	
教育課程開発・改革の動向と課題	市川 博 …… 196
教育課程の編成と学習活動における『個』の総合	市川 博 …… 206

学力低下問題と研究の課題

－ 戦後学力研究史覚書 －

田 中 耕 治 (京都大学大学院)

I はじめに

1999年の上半期あたりから、「総合的な学習の時間」(以下「総合学習」と略称)を提起した新学習指導要領の告示(1998年)にあわせるかのように、「学力低下」や「学力危機」ひいては「学力崩壊」といった言葉がマスコミに登場するようになった。戦後の学力問題史を繙いてみると、「学力低下」問題が社会的な話題になるのは、戦後初期のいわゆる「新教育」期と1970年代初頭の「現代化」期であり、それぞれ「新教育」や「現代化」の妥当性を問いつつ、やがてそれらの原理を転換させる導火線の役割を担うことになったことがわかる。

このたびの「学力低下」キャンペーンは、「分数ができない大学生がいる」という衝撃的なメッセージに代表されるように、とりわけ大学生の学力問題を発火点にしていることが特徴である。しかしながら、その衝撃波は、大学生の学力問題にとどまらずに、この間とられてきた「新学力」観にもとづく受験制度や教育課程政策の是非にまで及ぶ勢いを示しつつある。まさにそのことを象徴するかのように、2001年の新年早々に読売新聞の一面トップを飾った文部省による「『ゆとり教育』抜本見直し」(2001年1月5日付け)は、教育世界に激震を走らせた。しかし、そのほぼ二週間後に日本教育新聞は、文部科学省による「『ゆとり教育、抜本見直し』報道を否定」(2001年1月19日付け)を伝えている。さらには、今年(2002年)の1月には文部科学省から「学びのすすめ」というアピールが出された。事の真相を知る由もないが、教育課程行政の中にある種の「揺れ」が生じていることだけは推察できよう。

このような学力低下キャンペーンに疑問を呈する立場から執筆された論文(汐見、2000年)を読むと、そのキャンペーンの背後には系統的に知識を教授していくといった旧い学力観(「産業社会型学力」)があると指摘した上で、現代のような「多文化共生時代の学力」はまさしく総合学習を要請していると主張する。それに対して、抽象的な思考力は体験的な活動だけで本当に学べるのか、創造性や考える力と言っても、幅広い基礎的な知識の積み上げがなければそこに到達することはできないのではないかという反論がなされている(荻谷、2000年)。

この小論では、「学力低下」問題の惹起と総合学習の提起という、一見すると二項対立的な様相を示しつつある日本における学力問題の現状を前にして、それを戦後学力研究の歴史に立ち返って読み解くとともに、今後の学力研究の課題を明らかにしたいと思う。歴史は繰り返すといわれるが、今日の二項対立的な様相は戦後初期以降に精力的に展開された学力論争の争点と論法に酷似しており、それゆえにこそ歴史の「振り子」を単に振り戻さないためにも、このような戦後の学力研究を総括するという基礎作業が必要となってい

るのである。

Ⅱ 学力実態をどうみるのか

子どもたちの「学力低下」が問題視される場合には、まずどのような根拠をもって、そのように主張されるのかが問われなくてはならないだろう。この点に関しては、戦後初期のいわゆる「新教育」期においては久保舜一調査（戦前と比較して、「6年生算数で2ヶ年以上低下した」と報告）が重要な役割を演じたし、1970年代初頭の「現代化」期では全国教育研究所連盟の調査報告書（「授業についていけない子が半数以上いる」と報告）に端を発して国立教育研究所や国民教育研究所がそれを裏づける調査結果を発表した。

しかし、このたびの「学力低下」に関しては、現在までのところ、「意識調査」はあるとしても、その根拠となる確かな学力調査が実施されているわけではない。公表されている範囲では「日本の大学生の数学学力」に関する調査報告があるが、やはり部分的なものにとどまっている。逆に、第17期中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」（1999年12月16日）では、文部省の「教育課程実施状況調査（1993年～1995年）」と「第3回 I E A 国際数学・理科教育調査」（1995年）の結果を引いて、「学力低下」に対する否定的な見解が示されている。

「学力低下」の真相はやがて実施されるであろう大規模な学力調査（1999年12月17日の教育課程審議会への諮問内容に学力調査の実施が示唆されている）によって明らかになると思われる。しかしながら、ここで指摘しておきたい点は、子どもたちの学力実態を全面にわたって把握するためには、学力の「高低」を問題にする学力水準の観点のみならず、少なくとも学力格差の観点、さらには学力構造の観点を持たなくてはならないということである。むしろ、学力の高低問題のみがクローズアップされることによって、格差問題や構造問題が看過されることを危惧するのである。

たしかに先の中央教育審議会答申が指摘するように、日本の子どもたちの学力水準は世界のレベルに比して高いと言えよう。（ただし、日本の高校生や大学生の学力水準が高いかどうかについては、その抽出方法に困難がともなうとしても、別途調査される必要がある）。しかしながら、水準が高い（または低い）といっても、それはあくまでも平均値であって、子どもたち全員が高い（または低い）とは限らない。事実、1982年に実施された国立教育研究所の「小学校国語・算数学力到達調査」では、小学校中学年あたりから学力格差が顕在化することを指摘している。このように、学力水準が高いまたは「大学生」の学力低下というキャンペーンからは死角になりがちで、小学校からの低学力問題をどのように解決するのかという観点を見失ってはならないだろう。

次に問題になるのは、学力が高い（または低い）といっても、そこで問題とされている「学力」の構造—学力の質—はいかなるものかが問われなくてはならない。より具体的に言えば、当該の学力調査（問題）でいかなる「学力」が試されたのかということである。この点で興味深いのは、I E A 調査の問題分析を行った堀哲夫が、日本の子どもたちの正答率が高かった「応用」問題のひとつはたんなる記憶の再生問題にしか過ぎないと指摘している点である（堀、1998年）。「認識におけるモノ離れ」とか「できるけれどもわからない」と指摘される、いわゆる「病める学力」の問題性を抉出するようなテスト項目を含ん

だ学力調査を踏まえてこそ、真に学力の高低が語られるべきであろう。以上、子どもたちの学力実態をトータルに問題にするときには、目に見えやすい学力の水準のみならず、学力の格差や構造についても点検を加える必要があることを指摘した。日中の数学学力の比較を行う本研究は、まさにこのような観点のもとに実施されたものである。

それでは、次に戦後の学力研究において、「学力低下」問題がいかに議論されてきたのかを素描することによって、その争点や課題について考察を加えたいと思う。この「学力」を冠する最初の本格的な学術書として登場したのが、青木誠四郎たちが著した『新教育と学力低下』（原書房、1949年）であり、その書名が象徴するように、「学力」という用語はまさしく戦後初期「基礎学力論争」の焦点となった「学力低下」問題という文脈で使用され始めたのである。

Ⅲ 戦後初期「基礎学力論争」で議論されたこと

戦後初期に展開された「基礎学力論争」の出発点は、1948年頃からマスコミを通じて活発化する「学力低下」への不安や不満であって、最近の子どもは「手紙が書けない」「県庁の地名がわからない」といった素朴な世論であった。この「学力低下」は、戦中や戦後直後に事実上の機能マヒに陥っていた学校や教育のシステムに主な原因があると考えられるが、事態の展開はその責任の所在として当時スタートした「新教育」の問題性として焦点化されていく。

このような批判に直面して、「新教育」のオピニオン・リーダーであり、戦後初の学習指導要領の作成者であった青木誠四郎は、「読み・書き・算」を強調する考え方は過去の「知識主義」の学力観であり、新しい学力観では「読み・書き・算」は「用具」に過ぎないのであって、「生活の理解力」と「生活態度」をこそ向上させることをねらいとしている。したがって、「学力低下」という指摘は、過去の学力観にもとづく批判であると反論した（青木、1949年所収）。一方、「新教育」批判の急先鋒に立っていた国分一太郎は、「読み・書き・算」の「基礎学力」を「人類文化の宝庫をひらくようなすばらしい鍵」として位置づけ、それを軽視する「新教育」を批判して、まさしく「基礎学力の防衛」（1952年）を強調したのである。（国分、1954年所収）。もちろん時代背景に違いがあるとはいえ、先に紹介した今日の「学力低下」問題をめぐる争点や論法と酷似していることが理解できよう。

その後の経過は、久保舜一調査（1951年）などによって「学力低下」が客観的にも明白になる中で、「基礎学力」の位置づけや意味内容が変化していく。「新教育」支持の立場にたつ人々は、「読み・書き・算」の役割を射程に入れざるをえないことを認めつつも、それらはめざすべき「問題解決学力（生きて働く学力）」にとってはあくまでも「基礎」に過ぎないとの判断から、学力構造論を展開していく。この立場は、「三層（基礎課程、問題解決課程、実践課程）」説（コア・カリキュラム連盟の提案）にはじまり、次に見る広岡亮蔵の学力モデルによってより洗練された提案となっていく（広岡、1953年）。

一方、「新教育」批判の人々にとっては、「基礎」とはまさしく人格発達の基盤を意味しており、したがって「基礎」の対象は拡張されていく。国分一太郎は「基礎教育の防衛」（前掲書所収）という論文において、「読み・書き・算」に加えて、「科学・文化の基礎知

識」をあげ、城丸章夫は「それ自身が認識」であり「認識の概括」である「読み・書き・算」を「狭義の基礎学力」としたうえで、国民的要求に支えられた教育内容（ミニマム・エッセンシャルズ）を「広義の基礎学力」と規定したのである（城丸、1959年）。

IV 学力における「基礎」の意味

以上のように展開された「基礎学力論争」を検討すると、「学力における基礎」について、次の四つの解釈が生まれていたことがわかるだろう。

- (a) すべての学習の基礎となる3'R（読む、書く、計算する）としての基礎学力
- (b) それぞれの教科学習にとって基礎となる教育内容としての基礎学力
- (c) 国民的教養の基礎として、少なくとも義務教育段階までに共通に獲得してほしい教育内容（ミニマム・エッセンシャルズ）としての基礎学力。
- (d) 学力構造（知識・理解、問題解決学力、関心・態度など）における基礎部分としての基礎学力

実のところ、このように林立する「基礎」に関する解釈の相違が、その後の学力研究や学力論争に混乱を持ち込んだひとつの原因となっている。そこで、このような混乱や混同を避けるために、ここではやや大胆に次のように整理してみたいと思う。すなわち、(a)と(b)と(c)は学力の客体的で実体的な側面から、(d)は学力の主体的で機能的な側面から「学力における基礎」を規定しようとしたものであると。

このように整理すると、基礎学力研究は一方では「現代を生きるのに必要とされる教育内容とは何か」という問いを立てることができる。この観点から、既存の教育内容を精選するとともに、転換期に生きる子どもたちの人格の発達を促す新しい教育内容の創造も必要となってくるだろう。しかしながら、このように教育内容を列挙するだけでは基礎学力とはならない。基礎学力研究は、このように精選され、創造された教育内容がまさしく子どもたちの中で「生きて働く学力」に転化する、その「構造」を解明しなくてはならないのである。

V 学力モデル研究の展開

この「生きて働く学力」に転化する「構造」を解明する研究が、学力モデル研究であって、広岡亮蔵の学力モデルはその先駆的な提案となった（広岡、1964年）。広岡は、まず今後の望ましい学力の姿について、「高い科学的な学力を、しかも生きた発展的な学力を」という形でまとめている。この表現には、戦後初期の学力論争に対する広岡の総括が凝縮されている。すなわち、「高い科学的な学力を」とは、戦後のいわゆる「経験教育」が、「主体的な知識を重んじるのあまり、知識の抽象性（概念）、知識の客観性（文化遺産）、知識の体系性（論理構造）の面が弱まってしまった」という反省の上に提起されたものである。

他方、「生きた発展的な学力を」とは、この「経験教育」に対する批判を行った「科学主義教育」の問題性—「経験教育」が主張する知識の主體的把持、行為的知性などの積極面をも全面否定した点—を念頭において提起されたもので、「生きた学力とは、習得した

知識（技術）が、内的には主体化されて身についたものとなり、外的には応用力ないし適用力を帯びたものとなっていること」と規定されている。そして、「態度主義の問題解決学習」と「知識主義の系統学習」との両者の弱点と積極性を踏まえて、基本的には「知識層と態度層の二重層でもって学力構造をとらえること」（知識層はさらに外層と中層に分化されるが）が提唱された。

この広岡モデルは、戦後初期の学力論争をバランスよく整理した点において、また教師たちが自生的に持っていた望ましい学力像をうまく説明した点において、たしかに説得力ある提起となった。しかしながら、広岡モデルのまさしく中心課題である、「高い科学的な学力」と「生きた発展的な学力」との関係、「知識層」と「態度層」との関係、さらに敷衍すれば「学力（わかる力）」と「人格（生きる力）」との関係構造に対して、批判が加えられるようになる。それは、端的に言えば、両者を意識活動において「同根」とみるのではなく、「異根」とみなし、結局のところ「態度主義」に陥るのではないかという批判であった（上田、中内、1964年）。たとえば、広岡が「態度は、知識のいわば背後にあって、知識を成り立たせ、知識を支えている力」と説明する時、たとえ知識と態度の不離一体が主張されても、「科学」や「芸術」の持つ陶冶力を過小評価して、「科学」や「芸術」にとって外在的で、したがって非合理的な「態度」（単なる心構え）を学習主体に直接的に持ち込むことになるのではないかと危惧されたのである。

このような学力における「態度主義」とは何かという問いは、文部省による全国学力テストの実施という緊迫した情勢（1961年度から1964年度にわたり中学2・3年生対象に、悉皆調査）を背景として、この当時の学力研究の焦点となっていたものである。勝田守一の「計測可能」学力の提起（1962年）、それを前後する大槻健と上田薫との「態度主義論争」（1962年）は、このような背景を無視しては理解できないものである。しかしながら、学力研究において「態度主義」を批判することに急な余り、学力モデルにおいて態度をいかに位置づけるのかという課題は残されたと言えよう。（なお、勝田守一の「計測可能」学力の解釈をめぐっては、1975年の鈴木秀一・藤岡信勝と坂元忠芳との論争において争点のひとつになった。また、大槻健と上田薫との「態度主義論争」については、汐見が今日的な視点から再解釈を試みている—汐見、1997年）。

この教育内容が「生きて働く学力」に転化する「構造」を解明する際に、広岡の問題意識を継承しつつ、しかも「態度主義」を回避する学力モデルを提案したのが中内敏夫である（中内、1998年所収）。それは次のように説明される。「生き方、思考力、態度など、人格価値に属するものの到達目標論的な形態とはなにか。わたくしは科学的概念や各種の芸術的形象、そして方法や知識など到達目標の内容をなしているものが学習主体によって十分にこなされた形態、つまりその習熟レベルがそれであると考え。このように、人格価値を認識価値と並置させず後者の側から一元的にとらえていくと、人格価値に属するものを到達目標のかたち（その一種）であらわすことができるようになるからだ」。すなわち、従来から「態度」と言われているものは、「習得」した教育内容が主体によって十分にこなされ、「習熟」した様相を示すものと捉えられたのである。まさしく、「十分に『わかる力』が『生きる力』である」（『現代教育科学』1983年9月）と喝破した。（なお、その後の学力モデルの展開については、田中、1993年を参照されたい）。

VI 「新学力」観と関心・意欲・態度の問題

ところで、1970年代初頭に顕在化した「落ちこぼれ・落ちこぼし」問題の原因として、「現代化」学習指導要領（1968年改訂）の高度で過密な教育内容と詰め込み教育が問題点として指摘された。また、国際教育到達度評価学会（IEA）による国際学力比較調査の結果として、日本の子どもたちは「世界一」を誇る学力水準を持っているにもかかわらず、学習意欲の面では深刻な問題を持っていることが明らかになった。たとえば、日本の子どもたちは、「数学の勉強に時間を取られるのはいやで、できることならこれ以上数学を習いたく思わない」「数学の問題を解いている時は、いつも気が落ち着かず楽しくない」「数学の体系は固定して変化に乏しい」「将来、数学に関する仕事をしたいとは思わず、数学は日常生活に役立たない」などという否定的な反応を示したのである。

このような問題状況を踏まえて、それ以降の教育課程政策は「ゆとり」（1977年改訂）「新学力」観（1989年改訂）そして「総合的学習」の提案（1998年改訂）と、パラダイムをシフトさせていく。よく使われる比喻を用いるとするならば、系統学習に振れていた「振り子」が、再度問題解決学習に振りもどされていくかのようなのである。とりわけ、「新学力」観は、指導要録における「観点別学習状況」における「関心・意欲・態度」項目の優位とそれに対する「絶対評価」の採用をともなって、教育現場に強力に浸透していくことになる。

もとより、「関心・意欲・態度」を重視したことをもって、「態度主義」と批判することは早計である。先述した学力モデル研究の成果を踏まえるならば、「関心や意欲は、育てあげなければ子どもの内に根づかないもの、したがって、どのような『知識・理解』に支えられ、どのような『思考・判断』を経るかによって、育成が左右される」（片上、1991年）と把握することによって、まさしく「生きて働く学力」の形成が展望できるのである。しかしながら、「新学力」観が登場したとき、「詰め込み教育」批判という本来は教育方法上の問題点が拡大解釈されて、教育内容としての知識・理解の意義までも軽視する傾向が生じ、そのことが今日の「学力低下」問題の一因となっていることは否定できない事実であろう。

この点に関連して言えば、新学習指導要領において「総合的学習」が提案されて以降、教科学習こそ詰め込み教育の元凶であったと論難する一方で、方法知を学ぶ「総合的学習」の優位が説かれ、教科学習の「総合的学習」化こそがこれからの方向であるという主張を散見する。しかし、従来の教科学習に弱点があったとしても、詰め込み教育の全責任を教科学習に負わすことには無理がある。また、内容知は教科学習で、方法知は「総合的学習」で身につけるとする論法も事態を単純化したものであって、むしろ内容知と方法知の組み合わせの質が教科学習と「総合的学習」では異なると考えるべきだろう。

VII 新しい学力像の探究にむけて

戦後の学力研究においては「基礎学力論争」以来、教科学習と「総合的学習」は相互排除する関係とみなされてきた。しかしながら、現在の「学力低下」問題の根底には、子どもたちの「知の営み離れ」というより深刻な問題状況が存在しており、それを克服するた

めには教科学習を改善するのみならず、学習における自己決定や自己効力感を促進する総合学習が必要とされている。そして、両者は対立するのではなく、総合学習が質的に高度な探究活動を行うためには、教科学習の支えが必要であり、教科学習もまた総合学習から生まれる問題意識に触発されて活性化していくという相互補完的な関係の構築が求められている。つまり、二つの異なる質を統合した学力がとりわけ今日の学校教育では求められていると考えるのが筆者の主張である。したがって、この立場からは、教科学習の「総合的学習」化はもちろん、「総合的学習」の教科学習化も批判の対象となる。

先の中内モデルは、教科学習の領域において妥当性の高いものである。すなわち、そのモデルは、教師による系統的な指導性を前提として、子どもたちがある知識や概念とそれにとまなう方法論を自らの生活知や経験知との葛藤を経て「習得」し、さらにはそれを応用場面に適応することで「学び直し」や「わかり直し」を行いつつ「習熟」していくという学習のプロセスを写しとったものである。それに対して、現在提起されている「総合的学習」は、子どもたちの生活文脈から立ち現れてくる総合的なテーマに対して、教師と子どもたちがある意味では「横並び」の関係を取りつつ、探究活動を行おうとするものである。

学力の質に着目するならば、「learn（習得的な学び）」と「research（研究的な学び）」を区別し、教科学習は「learn からresearch」へと展開していくのに対して、総合学習は「researchからlearn」をとらえ直すことであると理解してよいであろう。市川伸一も前者を「基礎から積み上げる学び」、後者を「基礎に降りていく学び」と区別した上で、両者を相互補完の関係としてとらえている（市川、1999年）。ちなみに、このような質の異なる学力が存在することは、それこそ古くは孔子の『論語』にある「学びて思はざれば則ち罔（くら）し、思ひて学ばざれば則ち殆（あやう）し」という言葉にも示されており、「学びて思う」学力と「思ひて学ぶ」学力を区別した上で両者の相互還流の必要性を指摘していると考えてよいだろう。すると、この両者を包含する学力像はいかに構想されるのであろうか。

ここでは、この新しい学力像を構想する際に必要とされている観点を「参加すること」「表現すること」「自己評価すること」の三点から明らかにしておきたい。

「子どもの権利条約」が批准・発効されて以降、「子どもの保護」、「権利の供与」とともに、権利実現の過程に子ども自身が「参加すること（Participation）」が強調されるようになってきている。この点について、藤田昌士は「子どもの学校参加」（『生活指導』1995年2月号）という論文において、「子どもの学校参加」とは、「子どもが必要な情報を得ることを前提としながら、学校の管理運営の過程、さらにいうならば学校の意思決定の過程に参加すること」であると規定している。そして、その意義について、子どもを指導のたんなる対象とするのではなく、教育過程それ自体を構成する参加者、協力者と位置づけるとともに、その参加を通じて権利行使能力の育成をはかるものであると述べている。

もちろん、そうは言っても、子どもたちが具体的にはどのような領域（学校の管理・運営、教科指導、教科外指導など）に参加するのか、またどの程度参加するのかについては慎重な検討が必要となる。子どもたちの参加の程度については、先の藤田論文では、「関与」と「共同決定」の二つを区別している。「関与」とは子どもたちの意見を反映するが、最終決定は教師が行うもの、「共同決定」は文字通り教師と子どもたちが協議して決定す

ることとされ、参加する領域や内容、子どもの発達段階に応じて区別されなくてはならないとされている。

その際、授業場面における参加について、子安潤は『「学び」の学校』（ミネルヴァ書房、1999年）において、教科内容の基本的な枠組みといった社会的決定に属することは「関与」という参加であり、下位の教科内容をどのような教材でどのような方法で学ぶのかについては「共同決定」という参加が可能であるとしている。その例として、「家族問題」や「性と世代交代」のレベルは教師が基本的に決定するが、「夫婦別姓」「シングル」「同性婚」などのレベルは「共同決定」を行っている吉田和子の実践を引いている。この子安の提案は、授業への参加をたんなる授業形態のひとつと考えるのではなく、その内実にわたっての参加のあり方を明らかにした点で、興味深い。

次に、「表現」とは、自分の考え方や感じ方といった内面の精神状況を身振りや動作や絵画や言語などの媒体を通じて外面に表出すること、またはそのように表出されたものをいう。現在の学力形成に求められている、主体的に、五感を通じて、集団で学ぶということは、子どもたちにいかなる表現を呼び起こし（または期待し）、どのような表現の媒体を通じて表出させようとしているのか。さらには、それらの表現されたものがいかに活用されるのか。

たとえば評価方法のひとつとして「作問法」がある。「 $4 \times 8 = 32$ となるようなお話をつくってください」というものである。今までは子どもたちは与えられた問題をひたすら解く立場であったものが、問題を表現するという立場にたつことで、自分たちの「生活知」を活性化させる意欲を喚起される。そして、乗法にかかわるさまざまなエピソードやイメージを想起しつつ、ストーリーを紡ぎ出そうとするだろう。

そして、子どもたちによって作問（表現）された「作品（work）」群には、それぞれさまざまな乗法の意味理解（またはつまずき）が映し出されることだろう。もちろん、この表現方法としては文章表現のみならず、図示や描画といった方法も場合によっては認められてよい。もっと積極的にいえば、どのような表現媒体を選択するのかの判断を子どもたちに委ねることも考えてよいだろう。そして、このようにして生み出された「作品」群をクラスに提示することによって、子どもたちは自分とは異なるさまざまな考え方に驚きつつ、あらためて自分が持っていた乗法の意味理解を吟味（「異化効果」）することになる。このように「表現すること」を授業に意識的に組み込むことによって、子どもが「参加」する授業のあり方がさらに豊かになってくるだろう。

この「表現すること」を教育実践の核心に位置づける典型例として注目を浴びているフレネ（Freinet, C）教育を、佐藤広和の『生活表現と個性化教育』（青木書店、1995年）を参考にして紹介しておきたい。フレネ教育のもっとも重要な方法は、子どもが書きたい時に思いついたテーマを表現する「自由テキスト」を印刷して生活勉強の学習材とする学校印刷機の実践である。この「自由テキスト」は日本の伝統的な教育方法である「生活綴方」と通底しているものであって、子どもたちの自由な表現を尊重する。

その際、興味深いのは、これらの「自由テキスト」から選択して印刷に付される一編を選ぶ時に、教師と子どもたちが同じく一票を投じることである。このような仕掛けは、教師と同等の選択権を与えられた子どもたちが、「自由テキスト」に表現されるさまざまな生活事象に自由にそして責任を持ってアプローチしていくことを可能にしている。また、

教師たちも自らの「権威」で選択することは許されないことから、自分の見解を子どもたちに説得的に提示することが必要とされる。まさしく、表現を中心として集団で学ぶことと参加することが統一して追求されようとする実践なのである。

三つ目に、「自己評価」とは、子どもたちが自分で自分の人となりや学習の状態を評価し、それによって得た情報によって自分を確認し今後の学習や行動を調整することである。自己評価能力は、メタ認知とかモニタリングとも言われる。この自己評価能力の形成が、今日の教育状況の中で着目されている

その理由のひとつは、子どもたちは常に排他的な競争の渦の中に巻き込まれて、「やってもやってもお前はまだ不十分だ」「おまえは努力しないと置いていかれるぞ」という強迫概念に責め立てられているからである。つまり自信のない子どもたちが多く生み出されている。この事態の解決には、子どもたち自らが自分の値打ちを発見し、その歩みを確認できる「自分さがし」や「自己決定」を行なう指導場面が必要となっているのである。

さらには、情報社会の進展と生涯学習社会の到来の中で、以前にも増してますます学校において自己学習能力の形成が求められるようになってきている。学校の卒業イコール学習からの解放ではなくて、生涯にわたって学習を行なうことでより豊かな人生を設計できる可能性が拓かれてきた時代であり、その中であらためて学校での学習のあり方も問われている。言うまでもなく、自己学習能力は自己評価能力に裏打ちされない限り、十全に機能することはできないのである。

そして、このような自己評価を促す評価方法として、ポートフォリオ評価法 (Portfolio assessment) が注目されている。学習のプロセスで生み出されるさまざまな「作品」を蓄積しつつ、教師や仲間たちが参加する「検討会 (カンファレンス)」の場面では集中的に自己評価が促される。そして、まさにこのプロセスのなかで自己評価能力が着実に形成されているのである。このようにポートフォリオを活用することによって、教師は学習のプロセスに即して多面的に子どもたちの学力を評価できるとともに、子どもたちも評価行為に参加することによって文字通り自らを自己評価の主体として自覚ようになるのである。学力研究は新たな地平を拓く段階に入ったのである。

(参考・引用文献)

- (1) 青木誠四郎他『新教育と学力低下』原書房、1949年。
- (2) 市川伸一 vs 和田秀樹『学力危機』河出書房新社、1999年。
- (3) 上田薫「未来のための学力」別冊『現代教育科学』1964年2月。
- (4) 片上宋二「逆立ちさせない『関心・意欲・態度』の評価研究を」『社会科教育』1991年8月。
- (5) 荻谷剛彦「すべての子どもにつけたい学力とは何か」『児童心理』2000年3月号。
- (6) 国分一太郎『現代教育の探求』未来社、1954年。
- (7) 汐見稔幸「教育における科学主義と相対主義」『唯物論研究年誌』第2号、1997年。
- (8) 汐見稔幸「学力『低下』問題と新たな学力形成の課題としての総合学習」『教育』2000年2月号。
- (9) 城丸章夫『現代日本教育論』新評論、1959年。

- (10) 田中耕治「学力モデル再考」『授業の探究』第4号、1993年。
- (11) 田中耕治『学力評価論の新たな地平』三学出版、1999年。
- (12) 田中耕治編著『「総合学習」の可能性を問う』ミネルヴァ書房、1999年。
- (13) 田中耕治・西岡加名恵『総合学習とポートフォリオ評価法』日本標準、1999年。
- (14) シャクリー他著田中耕治監訳『ポートフォリオをデザインする』ミネルヴァ書房、2001年。
- (15) 中内敏夫「学力の三層構造への疑問」別冊『現代教育科学』1964年2月。
- (16) 中内敏夫『中内敏夫著作集』第Ⅰ巻、藤原書店、1998年。
- (17) 西村和雄他『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999年。
- (18) 広岡亮蔵『基礎学力』金子書房、1953年。
- (19) 広岡亮蔵「学力、基礎学力とはなにか」別冊『現代教育科学』1964年2月。
- (20) 堀哲夫編著『問題解決能力を育てる理科授業のストラテジー』明治図書、1998年。

(今日の学力問題に関する文献)

- < 1 > 市川伸一 vs 和田秀樹『学力危機』河出書房新社、1999年4月。
- < 2 > 西村和雄他『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999年6月。
- < 3 > 和田秀樹『学力崩壊』PHP、1999年8月。
- < 4 > 目賀田八郎・中野重人『総合的な学習は学力崩壊か学校再生か』東洋館出版社、2000年5月。
- < 5 > 大森不二雄『ゆとり教育亡国論』PHP研究所、2000年8月。
- < 6 > 和田秀樹・寺脇研『どうする学力低下』PHP研究所、2000年12月。
- < 7 > 大野晋、上野健爾『学力があぶない』岩波新書、2001年1月。
- < 8 > 「中央公論」編集部・中井浩一編『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、2001年3月。
- < 9 > 「学力問題の再検討」『教育学研究』第68巻第1号、2001年3月。
- < 10 > 岩川直樹、汐見稔幸編『「学力」を問い直す』草土文化、2001年7月。
- < 11 > 佐藤学『学力を問い直す』岩波ブックレット、2001年10月。
- < 12 > 苅谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年1月。

(京都大学大学院教育学研究科助教授)

1970年代における新自由主義教育言説の萌芽

－ 藤岡信勝の学力論を中心に－

小 国 喜 弘 (東京都立大学)

本稿は、1970年代における藤岡信勝の学力論を分析の対象とし、そこに1990年代半ば以降の藤岡の立場との連続性を読みとることを通して、日本の教育言説における新自由主義的な思潮がどのように登場したのか、その一類型を理解することを目指している。

近代の教育言説において、学力論はしばしば教育を政治問題化する際の表徴として用いられてきた。よって学力は明治時代以降常に「学力低下」問題として論じられ、論者が望ましいと考える改革への支持を取り付けるために利用されることになったのである。本稿で取り上げる1970年代は、1945年を画期とする戦後日本において、1940年代末葉から50年代にかけて、1960年代初めに次いで三度目に学力が社会問題化された時期にあたっている²。学力が関心を集めるようになったきっかけは1971年6月全国教育研究所連盟が教師に対するアンケート調査の結果公表を行ったことにある。このアンケートは全国の小中学校の教師や指導主事を対象に行ったものであり、小中学生の半数の子どもが授業を理解していない現状を浮き彫りにして「学力低下」に関する人々の危機意識を煽ることになった。アンケートを行った全国教育研究所連盟は全国の公立教育研究所が加盟する団体で、同アンケートでは「日本の教育は危機に面している」「量から質への重大な転換期だ」という言葉が何度か繰り返されている³。その調査結果は、教育の行き詰まりを強調し教育の複線化を打ち出した中教審答申の妥当性を統計によってあとづける役割を果たしていたのである。

このような動向に敏感に反応し独自の学力論を提唱したのが当時日本教職員組合の国民教育研究所に勤めていた坂元忠芳であった。文部省が学力低下問題を教育の複線化の根拠として利用しようとしたのに対して、坂元は同じ問題をむしろそのような複線化に対抗する言説を作り上げるために援用した。坂元は高度経済成長による地域の「生活破壊」が子どもの「生きる力」を奪い、文部省の「差別・選抜の教育政策」が授業についていけない子どもを大量に産み出していると考え、「地域生活の破壊、生存権の侵害、平和をおびやかす事態にたいして、子どもが今日の社会を生きぬいていく教養の基礎」として学力を再定義し、そのような学力を養成するために教育内容の「民主的・自主的編成運動」を展開すべきだと主張した。「学力低下」をいかに意味づけるか、さらにはそもそも「低下」したという「学力」をどう定義するかは、いかなる教育政策を理想とするかをめぐる政治であった。

- 1 例えば明治時代における学力低下問題について、岩田一正『『万朝報』「小学校教師の学力問題」に見る教師文化の構造』『東京大学大学院教育学研究科紀要』第38巻、1998年12月。を参照。
- 2 汐見稔幸『『学力』を超える』岩川直樹・汐見稔幸編『『学力』を問う』、草土文化、2001年。
- 3 『朝日新聞』1971年6月3日朝刊、1面。『日本経済新聞』1971年6月7日朝刊、17面。

本稿が焦点をあてる藤岡信勝はそのような状況の中で教育学の論壇上に登場し、自らの学力論を展開している。当時において「学力」が文部省によっても、それに対抗する民間教育団体においても政治問題の表徴として利用されていたのだとしたら、藤岡は民間教育団体の内部から、学力を政治問題として利用することを批判する言説を展開することになった。興味深いのはその言説の矛先は文部省ではなく民間教育団体の側に向けられ、その反動性を指弾していったことである。藤岡の主張する学力論は、政治的立場やイデオロギーを一切排除し「科学」的な教育内容がどれだけ子どもに獲得されたかを測定する指標として学力を定義しようとするものであった。一切の政治的立場を排除した科学は結局のところ保守的な政治と親和性を持つことになるのだとしたら1970年代の藤岡は左翼陣営の内部から左翼の論理を切り崩すような働きを自覚的であったか否かにはかかわらず果たしていたことになるのではあるまいか。

ところで1990年代以降の藤岡信勝による「新しい歴史教科書をつくる会」の活動をどのように理解すべきかをめぐってはこれまでも大きく分けて二つの見解が提示されてきた。すなわち1970年代から80年代を左翼系歴史学者として活動してきた藤岡が90年代に至って新自由主義へと転向したとみなす議論に対して、佐藤学や川本隆史ら何人かの論者は、むしろ戦後左翼のつくり出してきた言説がナショナリズムを暗黙の前提としてきたことを問題としている⁴。筆者も網野善彦が藤岡らの「つくる会」の主張を戦後の国民的歴史学運動の「鬼子」であると捉えていることをヒントとして⁵、1950年代の歴史学運動と歴史教育との関連をナショナリズム批判の観点から論じたことがある⁶。

本稿は、以上の視点に付け加えて、1970年代半ばに論文を執筆しはじめた藤岡の教授学の言説自体にすでに1990年代の藤岡の所説の萌芽ともみられる特徴が認められるのではないかという第三の仮説を提出してみたい。ただしそのような作業は藤岡の人物研究を最終の目的とするのではなく、藤岡に関する新しい理解を模索することを通して、教育の言説空間における新自由主義の登場を再考することを目指している。すなわち従来の教育学の学説史では、あくまでも政府や財界による教育政策転換の問題として新自由主義を論じてきた傾向が強いが⁷、そこでは教育学者や教師の側にも政策転換を受容する基盤があらかじめ形成されていた可能性が見落とされているように思われるのである。本稿ではそのような基盤の一端を教育内容の科学化の思潮の中に読みとる必要性を提起したい。

以上のような問題意識の下、本稿では1970年代の学力論を代表するものとしてとらえられてきた、藤岡信勝と坂元忠芳をめぐる学力論争を取り上げる。この論争は、概略次のよ

4 佐藤学「個の身体の記憶からの出発」小森陽一・高橋哲哉編『ナショナル・ヒストリーを超えて』、東京大学出版会、1998年。川本隆史「民族・歴史・愛国心」同『ナショナル・ヒストリーを超えて』、など。

5 網野善彦「人類史的転換期のなかの歴史学と日本社会（下）」『神奈川評論』39号、2001年7月、137頁。

6 拙稿「国民的歴史学運動における『国民』化の位相—加藤文三『石間をわるしぶき』を手がかりとして—」東京都立大学『人文学報』326号、2002年3月刊行予定。

7 たとえば児美川孝一郎『新自由主義と教育改革』、ふきのとう書房、2000年。

うな形において行われることになった。すなわち口火を切ったのは藤岡信勝であり、藤岡は『季刊 科学と思想』誌1975年春号において鈴木秀一との共著で「今日の学力論における二、三の問題——坂元忠芳氏の学力論批判」を發表し、さらに同年8月には藤岡単独で『わかる力』は学力か」と題する論文を『現代教育科学』に執筆し、坂元忠芳の学力論への批判を展開した。それに対して坂元が翌年の同誌に二回にわたって「今日の学力論争の理論的前提をめぐって—鈴木・藤岡論文への反論（上・下）」と題した長文の反論を寄せたのである。一連のやりとりは論争と呼ぶにはやや盛り上がり欠けた感もあるが、当時の教育学者によって「学力論争」と呼ばれ、何人もの研究者によってリファーされることになったのである⁸。以下では、藤岡信勝と坂元忠芳をめぐるこの「学力論争」を取り上げ、両者の主張の違いに注目することを通して、1970年代の藤岡の主張の特質を明らかにすることを目指したい。

第一節 学力論争をめぐる政治化と脱政治化

① 藤岡の学力論と態度主義批判

藤岡信勝が学力を論じるにあたっての基本的な立場は自称「科学一元論」であった⁹。すなわち教育内容の科学化・系統化を押し進める立場から、藤岡が学力に関する望ましい定義と考えていたのは、次のようなものであった。

成果が計測可能でだれにでもわかち伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力

藤岡によるこのような定義は、以下にみるような「態度主義」の学力論に対する批判として、『『態度』や『思考力』を学力の概念から排除し、学力に科学や技術などによる内容的表現を与え、「教育内容を『だれにでもわかち伝えることができよう組織』する課題を教育学と教育実践に課」すためのものとして作成されていた¹⁰。

ここで藤岡のいう「態度主義」は、『『態度』や『思考力』を学力の中心におこうとする立場」であり¹¹、1940年代後半にアメリカから移入された経験主義の教育を継承しようとする人々の主張を批判するレッテルとして使用されている。藤岡はこのような「態度主義

8 たとえば、山田勉「学力形成と人格形成の関連—今日の学力論争の整理」『現代教育科学』1976年8月。長尾彰夫「教科研究の方法論についての一考察」『教育方法学研究』1巻、1976年3月。吉本均「学力論争」新堀通也編『現代教育の争点』1976年1月。汐見稔実「学力と人格」『国民教育』27号、1976年1月など。

9 藤岡信勝「学力観の歴史的変遷」『児童心理』376号、1978年1月、41頁。

10 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題」94-95頁。

11 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題——坂元忠芳氏の学力論批判」『季刊 科学と思想』16号、1975年4月、92頁。

学力観」の「原型」を広岡亮蔵の学力論に見出している¹²。広岡の主張は、個別的な能力（語句の読みとわけ、四則計算など）・概括的能力（文章の読解、それぞれの時代構造など）・行為的態度（科学的な態度、仮説し検証する態度など）の「三層」から学力を構造化して捉えるものであり、その際広岡が教育内容に対する関心が薄く、「現在の指導要領と教科書を肯定する立場」に立ってしまっていると藤岡は批判する。藤岡によれば、「教科書教材のままですべての子どもの探究的な態度を育てることはできない相談」であり、「結局ついていけないのは、教師の意図に忠実な少数の『できる子』だけ」になってしまうのだ。藤岡が態度主義を問題にしたのは、「全国の小・中学生のうち授業がよくわからない、授業についていけないという子どもが半数以上にものぼる事実」の背後に態度主義があると考えているからであった。藤岡は言う。

社会科を例にとれば「歴史的な見かた」を育てるにはほど遠い暗記知識のつめこみ教科書と、「歴史的な見かたをしようとする」という学力観がセットになって共存している事態、それがわからない子を大量に再生産しているという状況を打破するためにこそ、こうした構造を支え合理化している学力観を批判するのである¹³。

藤岡は他の多くの左翼系教育学者と異なり、授業を理解し得ぬ子どもが「大量」に出現することになった責任を文部省の能力主義政策に帰そうとはしなかった。そうではなく日常的な教育実践を合理化している教育文化を問題にし、その教育文化を制度化している教育学者の言説にメスを入れようとしたのである。藤岡の議論を再構成すれば、「現在の指導要領と教科書を肯定する立場では、子どもの学習は無数の事実が立証しているようにつめこみとガラクタ知識の暗記勉強となるほかはない」のであるが¹⁴「態度主義」をとる教育学者は「形成すべき学力の中心を人類が歴史的に蓄積してきた自然と社会に関する科学的認識の成果や技術、芸術に求めず、文化遺産の内容とかかわりのない『態度』や『思考力』を学力の中核にすえることによって、事実上教育内容の科学性を否定していく立場」に立つため¹⁵、「指導要領と教科書を肯定する立場」と「態度主義」は共犯関係にあるということになるというのだ。

藤岡の論理は往々にして論理的飛躍を含み、その論理的な甘さを「無数の事実が立証」といった無根拠な断定的表現と「ガラクタ知識の暗記勉強」といった一見小気味いい中身の批判によって煙に巻く論法をとっている。1957年度以降の指導要領は事実上教育内容の系統化・科学化に大きく踏み出しており、学力に態度を含めようとする新教育論者のすべてが「指導要領と教科書を肯定する立場」に立つとは考えにくい。藤岡の主張の妥当性はひとまず脇に置くとして、今注目してみたいのは彼が論敵を析出していく際の手法で

12 藤岡信勝「『わかる力』は学力か」『現代教育科学』216号、18巻9号、1975年8月、24-26頁。

13 藤岡信勝「『わかる力』は学力か」31頁。

14 藤岡信勝「『わかる力』は学力か」30頁。

15 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題」93頁。

ある。藤岡は彼が北海道大学において師事した船山謙次や鈴木秀一と異なり、文部省への批判についてはあくまで抑制的であった。むしろ彼は内部の敵、民間教育団体内部の敵を執拗にあぶり出していく。以上で略述したように経験主義対系統主義という1950年代以来の対立の構図を利用し、経験主義論者を「態度主義学力観」の持ち主としてまず批判する。そして今度は系統主義論者内部の敵を「かくされた態度主義」の名の下に隠れキリシタンばりに非難を浴びせていくのである。次に坂元への批判に即して詳しく見てみることにしよう。

② 坂元忠芳への批判

坂元忠芳は、これまで藤岡が批判してきた新教育の擁護派ではなく、むしろ経験主義に基づく教育の構想を批判し、教育内容の科学化・系統化をソビエト心理学に依拠しつつ押し進めるべきことを主張する立場に立っていた点で、少なくとも外から見れば藤岡と近い立場にあった。藤岡による坂元批判は、坂元の学力論が「かくされた態度主義」であるというレッテルを貼り付けるところから始められる。藤岡は言う。

広岡氏の学力論を公然たる態度主義と名付けるとすれば、坂元氏のそれは隠然たる、かくされた態度主義とでもいうことができるであろう¹⁶。

坂元の学力論の要諦は、「地域の生活の破壊が子どもの、人間としての生きる力を、心身の両面にわたって破壊・衰弱させ、差別・選別の教育政策を集大成した中教審の教育改革の推進（一九六九年）、そして新学習指導要領（一九六八年）にもとづく新教科書の採用（一九七一年）ができない子ども、授業についていけない子どもを大量に生みだしていった」と現状を捉えた上で¹⁷、「今日、民主的・自主的編成運動のなかで作りだされつつある学力は、地域生活の破壊、生存権の侵害、平和をおびやかす事態にたいして、子どもが今日の社会を生きぬいていく教養の基礎となるものでなければならぬ」とし、学力を「生きる力」と結びつきえるような「わかる力」として再定義する必要があるとするものであった。「生きる力」「わかる力」の内実はやや茫漠としているものの、その主張はいわゆるオイルショック後に人々が近代の中で自明視してきた豊かさとは何だったのかを再考し、今までの生き方や生活の質を問い直しはじめるなかで、学校で養成する「学力」の質も改めて生の根本に立ち戻って考え直すべきであるとの問題関心に由来するものであった¹⁸。藤岡の坂元への批判は、まさに坂元が生活に対するアクチュアルな問題関心を踏まえて学力の概念を捉え直そうとする点にまさに向けられていた。やや長くなるが本稿にとって重

16 藤岡信勝『「わかる力」は学力か』32頁。

17 坂元忠芳『子どもの能力と学力』、青木書店、1976年、3頁。

18 坂元忠芳「能力と学力ー『わかる』ことについての覚書」『国民教育』15号、1973年1月、25頁。

要な箇所であるために藤岡の論文からの引用をお読みいただきたい。

坂元忠芳氏は「子どもがわからないのは、つめこみのせいだけではない。加えて環境の破壊、地域の破壊のなかで、わかることの基礎である生き生きした生活が子どもからうばわれているからである」といって、わからないことの責任を「生活」のせいにしていく。この論理は、子どもにわからせるという教育の課題と、地域の変革や生活の防衛という社会的政治的課題とを一体のものとして把握するという点で、いかにも革新的な論理のようにみえる。だが、すじ道をたどっていけば、教師は環境破壊や地域破壊とたたかわない限り子どもにわからせることはできないということになり、また子どもの側からいえば生き生きした生活が回復されるまで『わかる授業』はおあずけということになる。今日の社会情勢のもとで、地域破壊や環境破壊のような大問題が一朝一夕に解決されるとは思われない。坂元氏の見地は、「子どもにわかる授業を」という父母の切実な願いに対し、端的に「それは現在の自民党政府が倒れ、地域破壊などの問題が解決されるまでは無理です」という回答をつきつけるようなものである¹⁹。

藤岡の批判は明らかに錯誤を含んでいる。坂元忠芳は「地域破壊や環境破壊」が解決されるまで『わかる授業』はおあずけ」となることを主張したのではなく、生活の根幹が脅かされつつある現状を踏まえて子どもにどのような学力を付けさせるべきなのかを考え直す必要があると提言したのであった。ただし藤岡は坂元の主張を正しく理解し損なったわけではなかったと思われる。むしろ次にみるように、藤岡が論難しているのは、坂元が「イデオロギー」を教育学という「科学」に持ち込もうとする点にあった。藤岡は坂元忠芳の議論に含まれる問題を論じる中で次のように述べている。

独占が教育の中立性を侵害し、学校教育にイデオロギー教育を持ち込むのは、みずからの避けがたい矛盾のゆえにそうせざるをえないのである。このことは労働者階級と国民が、これに対置するに別のイデオロギー教育をもってしなければならないことを意味しない。逆に、あらゆるイデオロギー教育を排除し、どの子どもにもわかる真の科学教育の内容と方法をつくりあげていくことこそ求められているのである²⁰。

「真の科学教育」の成立のために「あらゆるイデオロギー教育を排除」すべきと考える藤岡信勝にとって、国民教育研究所に勤務し「研究の方向を、教科書の内容を組み替え、すべての子どもに『わかる授業』を保証するための大衆的な運動の発展と結びつけて、学力の問題に焦点をすえた」坂元は格好の論敵であったろう。坂元による長文にわたる反論の最大の力点もまた、藤岡の議論が「学力問題を社会問題としてもとらえようとしている

19 藤岡信勝『「わかる力」は学力か』37頁。

20 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題」106-07頁。

観点が全く抜けおちている」点に向けられていたのである²¹。

③ 市民社会の論理の破碎

1970年代の藤岡が繰り返し主張したのは、教育内容の科学的な構成を追求することであり、そのために現実の政治的な関心を教育内容の構想に際して持ち込まないということであった。藤岡は船山謙次との共著論文の中の分担執筆部分において次のように述べている。

私は、社会科学の論理は、即時的に政治的立場やイデオロギーと結びついているのではなく、(また仮に現実の社会科学が多かれ少なかれそのような結びつきの中で存在するとしても) 多くの人々が社会を科学的に探究し、分析・総合・抽象・一般化をくり返して形成されてきた社会科学の概念はなによりもまず『科学』として位置づけられるべきだと思う。そうした社会科学的概念こそが、一定の教授方法さえ発見されれば、結局のところ子どもにも最もわかりやすい論理なのだ²²。

藤岡のいう科学は、科学それ自身の厳密な論理において一貫性が担保されていた。故に「政治」や「イデオロギー」といった夾雑物を差し挟むべきではない、科学の論理のみに導かれるものとして教育内容の系統性や教授方法を考案すべきだと藤岡は考えていたのである。

以上のような藤岡の主張は、「科学」の厳密性を要求することを通して、やや熟さない表現ながら、市民社会の論理から発する学校教育に対する構想や提言を遮断することに寄与することとなった。ここで注目しておきたいのは、坂元に対する批判の論文は、北海道大学における藤岡の指導教授鈴木秀一との共著として書かれていたが、「イデオロギー」を教育に持ち込むことを忌避する点は、どうやら藤岡自身の主張であると思われる点である。藤岡との共同論文において鈴木が分担したのが坂元批判に言及しない序章部分のみであったし、さらに鈴木は自身の著書のなかで、「教育内容の科学化・現代化」の取り組みを政府による能力主義政策への「民主主義勢力」の抵抗運動として積極的に評価し、藤岡のいう「イデオロギー」を教育に持ち込むことを肯定しているからである²³。これまでの論述において、鈴木と藤岡との共同論文において主張された内容を「藤岡ら」とせず「藤岡」一個人の陳述として扱ってきたのはそのためである。また藤岡との共同論文を二本執筆していた義父でもある船山謙次は、1960年代以降の学力低下問題について、「教育・教師を管理体制下にしばりつけ、差別・選別の能力主義教育を強行した教育政策には眼をつむり、一方的に教師の責任——もちろん教師にも無責任ではありえない——に帰しようと

21 坂元忠芳「今日の学力論争の理論的前提をめぐって(下) —鈴木・藤岡論文への反論—」『季刊 思想と科学』20号、1976年4月、180頁。

22 船山謙次・藤岡信勝「『つめこみ』を排したあとにくるもの」『現代教育科学』210号、18巻3号、1975年3月、15頁(藤岡執筆部分)。

23 鈴木秀一『教育方法の思想と歴史』、青木書店、1978年、184-190頁。

する本末転倒の論もある」と言及している²⁴。だとすれば「教育政策には眼をつむり」、むしろ教育学者の言説に「責任」を見いだす藤岡の議論も船山からすれば実は「本末転倒の論」の内に含まれるように思われるのだ。

さらにいえば藤岡の学力に関する定義は藤岡が依拠していると主張した勝田守一のそれとも異なっている。藤岡が典拠したのは、1962年の雑誌『教育』における誌上シンポジウムにおける勝田の問題提起であった。勝田による学力の定義は、「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」とするものであった。このように勝田が学力を定義したのは、勝田が藤岡のように教育内容の科学化をひたすら追求しようとしたからではなく、むしろ文部省が学力テストを全国一斉に強制的に施行しようとする情勢の中で、「学力をはかろうとする社会的要求」に対して一定の歯止めをかけようとする政治的な判断に拠るものであった。すなわち勝田は、「学力が問題になっているのは、計測や測定に関しているということを前提と」した上で、「計測は、どこまでも、人格から個々の能力を切りはなしてあつかうという方法をもって行なわれる」べきだとの立場から、能力の一部分として客観的な評価可能な部分として「学力」を措定し、「子どもの学習の効果が計測可能なような手続きを用意できる範囲でまず学力というものを規定しよう」としたのである。勝田の学力論は「独占の教育支配」を切り崩そうとする現実的関心からの定義であったことから、本来計測不可能な音楽や図工の授業であっても「教師つまり評価をするものが、教師として学習指導を意識化できることと、芸術の技術についてりっぱな識見をもっている」場合には評価が可能となると述べるような柔軟さがそこには含まれていた²⁵。藤岡は、勝田の学力論にあった柔軟さ、さらにその学力論を支えていた現実的政治判断を切り捨てて、藤岡は勝田の定義を援用したのである。

このような藤岡の定義に最も鋭い批判を浴びせかけたのは長尾彰夫であった。長尾は藤岡の議論において「『計測可能』ということによって高められ、保障される『科学性』というものが一際明らかにされて来ない」点に疑義を唱え、「質を問われることのない「技術性」と「科学性」は「『あらゆるイデオロギー教育を排除』するという運動論的な視点から最大限に価値づけられていく」のであり、結果的に「『技術主義』と『政治主義』の短絡的な野合を生みだしていく以外の何ものでもない」と批判する²⁶。確かに藤岡の議論は、「イデオロギー」からの中立をうたうことを通して結果的に保守との親和性を発揮することになるだろう。それはちょうど実証主義科学が価値中立をうたうことを通して保守的な機能を果たすことになった過去を彷彿とさせる。

翻って藤岡が坂元を批判した1975年に目を転じてみよう。杉山光信が『戦後日本の＜市民社会＞』の中で述べるところによれば、この年、総評系の組合が大規模なストライキを試みて「完全な敗北」を喫して孤立化し、それ以降日本の労働組合運動は「ライト・ウィングの路線」へと転換し、「一九八〇年代にはネオ・リベラリズムの中曽根政権のもとで、

24 船山謙次「戦後教育思想の基本的性格は何か」『現代教育科学』295号、1981年6月、52頁。

25 勝田守一「学力とはなにか 問題提起」『教育』1962年7月号、12-14頁。

26 長尾彰夫「教科研究の方法論についての一考察」『教育方法学研究』1巻、1976年3月、6-7頁。

臨時行政改革調査会を介して産業界とのネオ・コーポラティズム体制にはいりこむのに成功する」ことになった²⁷。杉山が言うように1960年代から70年代前半がいわば市民社会が管理社会へと転生を遂げる「戦後社会の転換点」なのだとしたら、1970年代の藤岡信勝の位置は、左翼が蓄積してきた市民社会の論理をその内部から突き崩そうとするところにその独自性があったのである。

第二節 授業の自己管理技法としての教授学

以上で検討した藤岡の学力論は、教授学に関する彼の主張と対をなしていた。以下に見るようなその独特な教授学理論を通して藤岡は、教育内容と方法を定式化し、最終的には教師自身による日常の教育実践に対する自己管理とでもいうべき技法を確立しようとしていたように思われる。

藤岡が考える教授学は、「授業の成否をきめる決定的なモメントを教育内容の科学性とそれに基づく教材の具体的展開であるにとらえ」た上で、「教育内容を創造する立場を徹底する」こと、すなわち「いつでも誰でも同じ過程を再現することができ、それによってその良し悪しを確かめることができるような教授プログラムをつくりあげること」を目的とするものであった²⁸。

少なくとも1970年代に学力論を論じていた当時の藤岡は、教育内容を「科学性」に基づいて組織することはすなわちそのまま授業における子どもと教師の具体的なやりとりの過程をも定式化することにつながると考えていた。すなわち藤岡によれば、「クラスのすべての子どもたちが好きになるような授業の内容と方法とをつくる」こと、「目指す概念と法則をすべての子どもたちが使いこなせるようになる——終末テストのクラス平均点は90点になること」が理想であり、「以上のような授業が、特別のベテラン教師でなくても、熱心な教師ならだれでもできるようないつさいの準備だてをする」という「高い目標を教授学」が「共通にすえる」ことこそが重要なのであった²⁹。

第二に、そのようにして確定された「教育内容」をどれだけ有効に教授し得たのかを教師がチェックする手段として「学力」の評価を使用することを藤岡は考えていた。

すべての子どもに習得させることができるような指導体系があって、一部では現実にもそのようなことが実現されているのに、学力調査では全体として成績がわるいというような問題があるとしたら、それは教師の責任であり、さらには教育行政上その他の種々の原因に帰すべきものであるだろう。このような文脈で調査がなされるなら、問題の解

27 杉山光信『戦後日本の<市民社会>』、みすず書房、2001年、152頁。

28 藤岡信勝「僻地における社会科教育内容の研究・第一報—中学校社会科『産業革命』の授業（その1）—」『北海道大学僻地教育研究』23巻1号、1976年3月、15-16頁。

29 船山謙次・藤岡信勝「戦後の教育改革（ロ）内容・方法の側面を中心に」『教育学研究』第37巻第3号、1970年9月、219-220頁（藤岡執筆部分）。

決に向って原因の追求と責任の方向がはっきりしてくるだろう³⁰。

藤岡は、「教育行政上」の問題の可能性も示唆しつつも、最大の問題としてとらえているのは「教師の責任」であった。教授学において開発され定式化された教育の内容と方法を教師が遵守し効果的に駆使し得ているかどうかを検証する手段として、藤岡は子どもの学力評価を行うべきであると考えていた。以上のような藤岡の教授学から導かれる理想的な授業のイメージは、教育工学のそれに類似しているように思われる。藤岡は先の引用の中でも教授学研究の目的を「教授プログラムをつくりあげること」であると述べていたことからもうかがえるように、彼の構想する授業の発想の一端は教育工学に導かれていたと思われるのである。日本に教育工学を紹介した西本三十二によれば、教育工学を支えている発想は、プログラムの作成とその検証と標準化という三つの工程を通して「学習を自動化する」ことに置かれていた³¹。藤岡の考える教育も教授学によるプログラムの作成、さらに学力評価によるプログラムの検証とプログラムの定式化に置かれていた点で、まさに教育工学の発想と共通している。西本によれば、教育工学の発想には「学習効果をあげるためには、学習の目標に向って、小刻みに一段階ずつ、確実に登っていくことを原則」とするスキナーに代表されるような「単線型プログラム」と、子どもの解答によって幾つかの学習の分岐を予め準備するクダウダーに代表される「枝分かれ式プログラム」との二つに区分し得るが³²、藤岡の考える「教授プログラム」は「いつでも誰でも同じ過程を再現することができ」ることを理想としていた点で単線的でありスキナー型の教育工学に近く、教育工学の中でもより原理的なモデルに触発されていた。

教育工学では「ティーチングマシン」が事実上教師役を務めるのであったが、藤岡のイメージの中では教師があたかも機械のように定められたプログラムの実行過程を受け持つことになる。このような観点から藤岡の言説に強烈な批判を加えたのは、当時埼玉大学に勤務していた足立自朗であった。足立自朗は、教育評価の言説の中に「科学性」の「外被」をまといつつ工学的な最適化の思想が根深く浸透している教育学の現状に危惧を持ち、その代表的議論として鈴木秀一と藤岡信勝の共同論文を挙げている。足立は藤岡らが学力の「『評価可能性』について、『計測』の前提についてほとんど疑念をもたず、測定可能であることが学力概念の成立要件の一つであると考える傾向」を批判し、このような思考スタイルに、「工場生産における品質管理の思想」を読みとっている。そして「高い測定精度、製品の画一化、経済性、最適制御」といった「品質管理の思想」が「温室栽培や養鶏や養豚事業を席卷した結果、人間が『自然』からどんなに手痛い報復を受ける破目に陥ったか、われわれは知っている」と述べ、仮にその思想を「人格形成」に適用するならば、それは「人間にとって致命的な結果を産出するであろう」と警鐘を鳴らしていた³³。藤岡はこの足

30 藤岡信勝「学力調査の方法と学力を考える視点」『現代教育科学』20巻9号、243号、1977年7月、10頁。

31 西本三十二・西本洋一『教育工学』、紀伊国屋新書、1964年。

32 西本三十二・西本洋一『教育工学』64頁。

33 足立自朗「教育評価にかかわる若干の概念の検討」『教育学研究』43巻2号、1976年6月、28頁。

立の批判について「拙論があたかも統計主義的な心理学への拝跪であるかのよにのべているのは、まったくのマト外れ」と切り捨てている³⁴。ただし足立の批判は藤岡が「統計主義的な心理学への拝跪」を読みとったのではなく、工学的発想への「拝跪」を読みとった点にあったのであり、藤岡の反批判こそを外していた。

とはいえ藤岡が明示的に語るところによれば、彼は次の三点において教育工学に対して否定的であったことを付け加えておく必要があるだろう。第一に「プログラム学習理論にとってもっともいちじるしい特徴は、教育内容の科学性という側面が完全にぬけおち、ティーチングマシンという機械装置がまずおしだされる」点、第二に「『操作主義』という自己の哲学的見地に忠実に、目標とする行動がとれるよう学習者をいきなり訓練する道に邁進する」点、第三に「『自分のペースですすむ原理』、『能力に応じた学習』は、その主観的意図は別として能力主義的教育政策のイデオロギーに有力な論拠を提供する」点である³⁵。

しかし教育工学と藤岡の議論との重要な相違は、藤岡がいうように教育内容の「科学性」を踏まえているかどうかにあるのではなかろう。西本三十二前掲書でも言及されているように、教育工学においても「学習を自動化するために、教科の内容を論理的根拠に基づいて選択し構成して、すぐれたプログラムをつくらなければならない」のであり³⁶、その際、教育内容の「科学性」を踏まえるかどうかはどれだけ「すぐれたプログラム」が出来得るかの質を決定する要因に過ぎないからだ。むしろ重要な差異は、次の二点にあった。まず第一に、教育工学においては研究者がプログラムを予め作成し、機械によってプログラムが実行され、その際教師の存在は想定されていないか、もしくは機械の操作者として立ち現れる。それに対して藤岡の議論では、教師は機械そのものとしてプログラムの実行が求められるのであり、教師の人間性が奪われている点である。これは先に引用した足立自朗がすでに批判していることであり、足立の発言を再び引用するならば、「生きた授業は切捨てられ、プログラムの枠内に逼塞させられる。教師はプログラムの奴隷となり、教育機器の代理物」となるのである。

第二に、この点について足立は触れていないが、より重要な差異は教育工学ではプログラムの作成者が研究者であるのに対して、藤岡が水道方式や仮説実験授業を理想と考えていたことからすれば藤岡の教授学理論の中ではプログラムの作成者は研究者と一部の教師との共同作業であった点である。すなわち藤岡の議論において、教師はプログラムの作成者であり、同時に自らの作成した、あるいは仲間の作成した単線的プログラムによって規定され拘束される存在でもあるのだ。教育工学から藤岡の教授学へという展開における教師の役割の変化は、われわれにフォーディズムからポストフォーディズムへ労働編成の転換を彷彿とさせるものである。すなわち工程や商品の立案過程から労働者が排除されてい

34 藤岡信勝「学力・評価研究の展望と課題」『現代教育科学』臨時増刊号20巻8号、242号、1977年6月、207頁。

35 藤岡信勝「教育機器と教授過程論—プログラム学習理論批判の視点から」城丸章夫・大槻健編『講座 日本の教育6 教育の過程と方法』、新日本出版社、1976年、268-274頁。

36 西本三十二・西本洋一『教育工学』43頁。

たフォーディズムは、1970年代以降、トヨタ自動車のQCサークルに象徴されるような、工程や商品の立案過程をも組み込んだ労働編制へと転換しはじめることになった。フォーディズムからポストフォーディズムへの転換を通して労働者は自主的に労働にコミットすることを迫られ、より深く労働過程へと取り込まれていったのだとすれば³⁷、藤岡の提唱する教授学においても、教師たちは自らが創案した授業過程をそのまま実現すること、効率のよい授業を実現するために自らを最適化することが求められていたのである。

結びに代えて

以上で検討してきたように、1970年代の藤岡信勝の学力論は彼の教授学と一対のものであった。教授学研究において藤岡はどのような教師・子どもにも対応可能な教育内容とそれを教えるための方法を立案し、標準化することを目指していた。そして彼の学力論は、教授学において立案された教育内容と方法の有効性を検証するための装置であった。このような主張を通して藤岡は、どこまで自覚的であったかは別として、左翼系の教育学者の論理を使いつつ、左翼系の教育学者の発想をその内側から突き崩そうとしていた。すなわち教育内容の科学化という大義を用いて、さらに科学は価値中立であるかのごときイメージの下に、藤岡は一切の「政治的立場」や「イデオロギー」を教育内容から排除しようとしたのである。いかなる行為も何らかの政治性をはらまざるを得ないのであり、藤岡が「政治的立場」を排除すべきと左翼系学者に迫ったことからすれば藤岡の主張は保守的な立場と親和性を保っていたことになるだろう。そして政治的に中立を装われた教育内容とそれを教えるための方法を教師と教育学者が共同して立案し定型化し、その定型を全国の教師に獲得させることが目指されていた。そのような定型は教師に押しつけられるのではなく、教育学者との協働の下で熱心な教師の自主的な努力によって開発され、そして全国の教師に自主的に獲得されることが目指されていた。

1968年以降ヨーロッパにおいて新自由主義が左翼の論理を体制内化して結果的に左翼運動を突き崩すという「反革命」として成立したこと³⁸、労働者の主体性が労働過程に必須の要件として取り込まれていく中で成立したことからすれば³⁹、1970年代の藤岡信勝は日本の教育界においていち早く新自由主義的な言説を産出した人物として再評価する必要があるのではなかろうか。ただし藤岡が仮説実験授業を教授学研究の理想として繰り返し語っていたように藤岡の言説は藤岡一個人の独創に拠るものではない。藤岡は1963年を画期として注目していた⁴⁰。この年教育科学研究会に教授学部会が結成され、また国語部会では「かなもじ」の教え方の体系が作成され、この頃仮説実験授業も板倉聖宣によって骨格が作られることになった。藤岡がこれらの取り組みを参考にしながら自己の言説を紡ぎ出していったのだとしたら、我々は改めて1960年代以降の教育方法学の言説史をたどり直す必要に迫られているといえるのではあるまいか。

37 酒井隆史『自由論』、青土社、2001年。

38 パウル・ヴィルノ「君は反革命をおぼえているか『現代思想』第25巻第5号、1997年5月。

39 酒井隆史「<運動>以降」『現代思想』第25巻第5号、1997年5月。

40 藤岡信勝「『授業づくりネットワーク』運動とは何か」(4)『現代教育科学』31巻8号、1988年8月。

理科における新しい学力像と教科内容

堀 哲 夫 (山梨大学)

はじめに

近年、学力をめぐるさまざまな議論が展開されてきている。大学生でも小学校で学習した分数ができない、新しい学習指導要領では学力の低下は火を見るより明らかである等々、実ににぎやかになってきている。それは、とりもなおさず、これからのわれわれの社会をになうであろう子どもに対する期待の大きさを示しているともいえるだろう。このような議論をみても明らかなように、前者はこれまで培われてきた学力を問題にしており、後者はこれから培われるであろう学力を問題にしている。すなわち、過去と未来の学力を議論しているのである。過去も未来も学力を議論するときに重要な論点であることに疑問の余地はない。

しかし、なによりも重要なことは、学力の現在を議論することではないだろうか。もう少し詳しくいえば、学力の現在とは、今求められている学力像を明らかにし、それを授業や学習においてどのように獲得させるのかに他ならない。これまでの議論に欠けていたと思われるとりわけ重要な視点の一つは、どのようにして獲得させるのかという議論が十分でなかったことではないだろうか。

学力の形成は、ただ内容を増やしたり、時間数を増やせば解決できるのではない。求められる学力像を明らかにし、どのようにすればその学力が獲得されるのか、真剣に解明することがなければ、いつまでたっても同じ議論が繰り返されることになるだろう。

そこで、まずこれからの理科に求められている学力像を明らかにし、どのようにすればそれが獲得されるのか、それをふまえるとこれからの教科理科としての内容は必要とされているのかどうかを検討したい。

1. 理科に求められる新しい学力像

理科に求められている学力像は、一つの例としては、教育課程審議会の答申に述べられているものをあげることができる。答申の中では、来るべき時代に生きる児童に求められる能力として、抽象的な言い方ではあるが「自ら学び自ら考える力」と「問題解決能力」の育成を謳っている¹⁾。

この二つは、おそらく時代がどのように変化しようとも、総ての子どもにとって社会を生きていく上で必須の能力であると考えられる。また、理科だけでなく、どの教科を通してても当てはまるといってよいだろう。

ところで、「自ら学び自ら考える力」とは、教育の世界でこれまで言われてきた言葉に言い換えると「メタ認知 (metacognition) の能力」あるいは「認知的方略 (cognitive strategy) の能力」に他ならない。メタ認知の能力とは、自らの思考についての思考がどのような状態であるのかを自分が確認し、適切な処置がとれることである。

メタ認知と認知的方略は、ほぼ同義の言葉と見なしてよいと考えられる。わが国では、

メタ認知という言葉が用いられることが多い。このような能力の育成は、教育における究極の目的の一つといえる。それゆえ、いつの時代にも、文言を変えてこうした能力の育成が謳われることになるのである。

2. 理科の適切な学力を形成するための視点

改めていうまでもなく、学力の問題は授業や学習と深く関わっている。適切な学力が形成・獲得されるかどうかは、子ども一人ひとりのもつ可能性、つまり既存の知識や考えを重視した授業や学習にある。その根底には、子どもの熱中する授業や学習が展開されることが重要な要件となる。その結果、「子どもが科学を創る」ということが可能になり適切な学力が形成されていくのである。しかし、これだけでは抽象的で、その具体的中身および過程が明らかになっていない。もう少し詳細に授業や学習と関わって適切な学力形成の要因を検討してみたい。

(1) 学習の目的意識の明確化

上で述べた「子どもが科学を創る」前提になるのは、学習に対する目的意識が明確になっている必要がある。学習に対する課題意識の明確化と言い換えることもできる。何を学習しようとするのか意識化が行われないう限り、ただ時間を過ごしたことになる。これまで、いつの時代においても、授業においていかに目的意識を持たせるかは焦眉の課題の一つであった。さまざまな方法が試みられているにも関わらず、多く場合、成功を取ってきていない。

学習者に学習目的を意識化させ明確化するための一つの方法は、一人ひとりのもつ既存の知識や考えを明確化することである。そのため、学習者の既存の知識や考えが含まれている調査問題を回答させ、理由も明記し、自分なりの仮説、予想、見通しなどをもたせることである。自分の現在もっている知識や考えがあるのかないのか、またそれはどのようなものなのか、授業や学習においてもっと重要視される必要がある。

(2) 実験課題の適切性

次に重要になってくるのは、明確化した既存の知識や考えを理科で言えば実験などによって確かめさせることが必要になってくる。そのとき、次の点に考慮する必要がある。

それは、学習者が熱中できる課題を選定することである。既存の知識や考えが確認できるものであれば何でもよいということではない。子どもが夢中になって取り組むことができる条件を備えているものものが望ましいだろう。

たとえば、現行中学校理科の中に「慣性」という内容がある。「慣性」の教材としておもりの両端に木綿糸を結び、その一端を固定して吊し、糸の下端を引き切る。弱い力で引けばおもりより上の糸が切れ、強い力で引けば下端の糸が切れる。この課題を(1)で述べたように、自分の既存の知識や考えを明確にさせるという目的意識を持たせた上で、この実験課題を与えるのである。わが国の中学校理科では、この実験課題はまったくといってよいほど取り上げられていない。これを一人ひとりの生徒に実施させると夢中になって取り組むという実態がある²⁾。

このことは、実験課題などを与えるときに、どんな教材が子どもを虜にするのか、十分に検討する必要性を示している。これまで扱われてきたものが必ずしも最善なのではない。難しい、あるいは易しすぎる、こんなものはこの学年に向くはずがない、などと考えられていた中に、子どもにぶつけてみると意外な反応を示すことがあるから、研究の余地が大いに残されている。

(3) 自由試行 (messing about)

① 既存の知識や考えを明確にした上で一人ひとりが十分に実験できる時間と場の設定

子どもが熱中できる課題の選定の次は、それを十分に試行できる時間と場を与えることである。できれば、一人ひとり行うことが望ましい。つまり、自分が抱いた理由や予想、仮説の基に、それを実際に自分の手と目で確認してみるのである。よく自由試行と称して、何の目的意識もないまま、ただ実験を行わせて課題をつかみ取らせようとする場面を見かけるのだが、そのようなやり方では、たんなる遊びに過ぎない。自分の考えや知識が明確になっている、つまり課題意識をもった上での自由試行が重要なのである。

上で述べた条件設定の基に、(2) であげた「慣性」に関わるおもりを糸でつり下げた実験を生徒に行かせたところ、クラス全員が夢中になって自由試行の中で自分の既存の知識や考えをまず試行し、全員が自分の手と目でゆっくり引っ張ると上の糸が、素早く引っ張ると下の糸が切れることを確認できるようになった。

さらに、全員ではないのだが、新たな課題を自分で見つけ出し、それに挑戦する生徒も出現したのである。新たな課題とは、「おもりの両端の糸を同時に切るにはどうしたらよいか」というものであった。これは、教師が与えたものではない。自由試行の中から、生徒が自分の力で見いだした課題であった。ふつうの授業では、教師の意図する課題すら達成できない現実から考えると、子どもが実験に熱中できる条件づくりがいかに大切であるか多言を要しないだろう。

② 自由試行と「足場づくり」

ここで、自由試行と関わって「足場づくり (scaffolding)」の重要性について述べておきたい。自由試行が大事であるからといって、ただ行わせればよいというわけではないことはすでに指摘した。そこには教師の「課題への要求」と子ども自身が設定した「課題追究」を通して子どもの「経験の広がりや深まり」が求められている。子どもの「課題への追究」は、いわゆる最近接発達の領域の中で行われるとき、子どもが熱中するのである。これまで述べてきた「慣性」の実験を例にとれば、「教師の援助による達成可能な課題」が両端に糸のついたおもりを使った実験であり、その場を設定したことが「足場づくり」ということができる。このように見てくると、教師の「足場づくり」の基に行われる自由試行の大切さが明確になってくる。

さて、教育における「課題への要求の高まり」を縦軸にして、子どもの「経験の広がりや深まり」を横軸にすると、最近接発達の領域は図1の灰色で示した部分になる。また、このように表してみると、教師の援助なしでも達成可能な課題、いわゆる子どもの既存の知識や考えは最近接発達の領域の下側になり、教師の「足場づくり」により達成可能な課題は上に位置することになる³⁾。

ここで、「足場づくり」とは、子どもが現在できる能力のレベルに応じて異なる構造の

所与の問題解決に必要な情報や課題を与えることにより子どもの学習を支援する方略をいう。したがって、どのような情報や課題を与えたらよいのかは、これまでに検討してきた子どもの既有的知識や考えがきわめて重要な役割を果たしていることがわかるであろう。

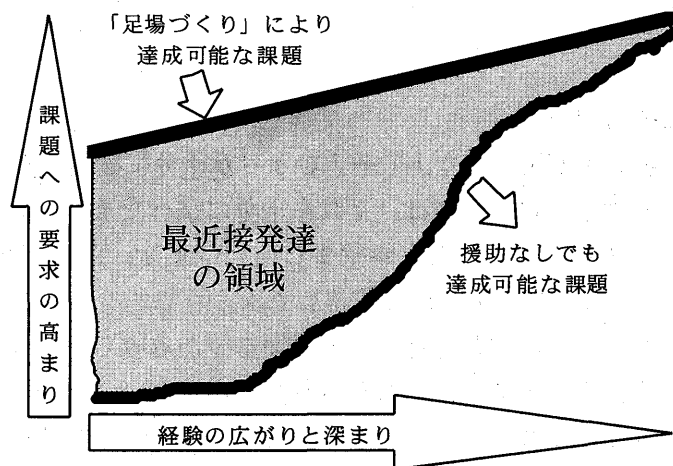


図1 最近接発達の領域と「足場作り」(一部修正)

(4) 手応え、体感などにより学習内容のイメージを豊富にすることの重要性

ところで、(3)で述べたことは、実験により手応えあるいは体感を持たせることにつながっている。中学校理科で扱われる「慣性」は、自動車の急発進・停車の場合に体感しているのだが、それが「慣性」だとは意識されていない。そこで、教室で実験可能な活動が求められることになる。上で述べたおもりの両端に糸をつけて、その糸を切る実験は慣性の手応えを感じさせることができる優れた教材といえる。

実験を通して「慣性」の内容に関わる手応えを感じさせることは、概念のもつイメージを拡大、深化させる上できわめて重要な役割を果たしている。通常の授業では、「慣性」の学習にわずか1、2時間しか当てることができないため、イメージを持たせることなどましてや実験を導入することなどとてもできない。そのため、「慣性とは、静止物体は静止し続けようとするし、動いている物体は動き続けようとすることである。」と授業の始めに説明することによってどうしてもなってしまう。そこでは、「慣性」という概念の内包、つまりその意味していることがわからないままに、その用語を使いこなすことが求められる。これでは、何もわからないまま、「慣性」をただ聞いて覚えることになるので、頭に入らない子どもが当然多くなる。

したがって、そのような状態では、学力として「慣性」が獲得されていないことになる。身につけてもいない「学力」を「剥離」として議論しているのが、今日の学力論争に見受けられる。多くの場合、例としてあげた「慣性」のようにただ覚えさせられただけで、「学力」となっていない。たとえ、「学力」となっていたとしても、その剥離がなぜおこるのかといえ、手応えや体感を伴わない学習にその一因がある。もちろん、学習内容すべてに手応えや体感を伴わせることには無理がある。可能な限り、それが体験できる教材開発が求められている。

(5) 科学概念の意味の感得

上述のことは、つまり科学概念の意味内容を感得することに他ならない。科学概念は外延と内包をもっている。「慣性」に当てはめれば、外延が自動車や列車の急発進・停車における人の体の動き、飛行機から物体を落下させたときの物体の動き、だるま落としを槌で叩いたときの胴体部分の動きなどをさす。それは、金属の外延が金、銀、鉄などをさすと同様である。そして、「慣性」の場合の内包は、「静止物体は静止し続けようとするし、動いている物体は動き続けようとする」という物体に共通する性質をさす。

上の「慣性」のところであげた個別実験を行って、「糸を急に強く引っ張ると下の糸が切れる」というのは内包の前段階を手応えとして感じていることになるのである。つまり、「糸を急に強く引っ張ると下の糸が切れる」のはなぜかと考えながら実験を繰り返すことによって、それは「物体が静止し続けようとする」からなのだと思いつくとき、それが内包として獲得されたことになるのである。ただ、内包の前段階から内包へと至るのに、子ども一人では困難なことが多く、そこに教師の適切な支援、言い換えると思考を深める働きかけともいえる助けが必要になってくる。そのため、内包の前段階で子どもが考えていることを教師が可能な限り深く知り、それを使って発問を通して内包へと至らしめるのである。それは、自由試行の手応えをいかに表現させるかということに他ならない。

このように概念、言い換えると用語の意味の理解は、概念の内包の前段階から内包、次に外延へと展開されることが望ましい。ふつう行われている多くの授業はこの逆である。

(6) 科学概念に共通する現象への発展

科学概念の理解がさらに確かなものとなるには、その意味の感得だけに留まらず、他の現象で思い当たることがないかという考えを駆使させることが重要になってくる。これは、概念の外延を考えさせることに相当する。

ふつうは、内包の前提から内包へと思いが至るとき、「ああ、あれと同じだ」ということが出てくることが多い。「慣性」の実験でいえば、糸を強く急に何度引っ張っても下が切れるのは、おもりが「そこを動かこうとしない」、「居続けようとする」からであるというのは、「エレベーターが上に上がったたり下りたりするときに、身体が下に動いたり上に動くような感じがするのと同じだ」と気づけば、それは「慣性」が一般化された外延として理解されるときなのである。ここであげた例は、両者が結びついていないように思われるかもしれないのだが、実際に生徒の中から出てきた考えである。

このように、内包の前提から内包に至るとき、同時に外延も感得されることが多い。ここまでくれば、他の事例をどんどんあげさせて、何がどう共通しているのか説明させればよい。理解を深めるには、実験まで行う必要はないのだが一つの事例だけでは不十分である。多くの現象の中から事例をあげさせることが大切である。

こうした科学概念に共通する現象をあげることができるになれば、教師の「足場づくり」による支援を基にして「子どもが科学を創」りあげたということができる。

(7) 目的意識の検証、確認の必要性

科学概念の外延が理解できたならば、次に行う必要があるのは、最初の目的意識が学習によってどのようになったのかという検証、確認を行う必要がある。言い換えると、子ども

もによる学習の変容の確認である。ここが「自ら学び自ら考える力」を育成するための重要な要因の一つになる。

では、どのようにしたらよいのか。最初の課題意識を明確化するとき用いた既存の知識や考えを回答させた調査問題と同じものを学習前・後に回答させ、それを比較し何をどのように考えたか、また感想などを書かせるという自己評価が考えられる⁹⁾。この方法では、学習内容に関わる基礎・基本を学習前・後に用い、それを比較させることにより「自ら学び自ら考える力」を評価することになるので、今後求められる重要な学力であるメタ認知の能力を調べることが可能になる。また、同じ問題を用いて比較するので、自己の変容が可視的になり、さらに必ず学習による望ましい変容が見られるので、学習の意味を実感することができるのである。ここでいう変容はもちろん目的意識も含まれている。

これまで、自分が学習前に何を考え、それを前提にしてどのような目的意識を持ち、それが学習によってどのように変容したのかという一連の流れのもとに学力形成が検討されたことはなかった。学力調査の結果を基に、学力向上を意図して授業や学習を始めとする何もかもが縦割りの独立した形で検討され望ましいと考えられることが行われたとしても、実態は何も変わらない。一連のシステムとして捉えることが強く求められている。

3. これからの教科内容としての理科

前章では、これからの理科に求められる学力像について「子どもが科学を創る授業」という視点から検討した。そこでは、「理科」が存在するという前提での議論であった。また取り上げた事例は、中学校理科の「慣性」であった。このとき、「慣性」はただ事例にすぎないのであって、前章で述べた子どもが熱中する授業の条件はどの教科にも通じることであり、その学力像を作り上げる内容は理科でなくてもよいのではないか、という見方もできる。

そこで、本章では、前章で検討した望ましい学力像育成の内容は理科でなければならないのか、それとも理科でなくてもよいのか検討したい。

(1) 日常的な現象理解としての理科の重要性

さて、第2章では「慣性」を事例にして子どもが熱中する授業の条件を明らかにしてみたが、ここで問題になるのは次の二点である。

① 「慣性」に関わる内容は必要か

一つは、子どもが熱中でできれば「慣性」でなくてもよいかどうかという問題である。つまり教育内容として「慣性」、もっと一般化すれば自然あるいは自然科学に関わる事象が必要かどうかである。すでに述べたように、「慣性」というのはわれわれが日常生活をしていく上で、自然界に存在している物体を支配している性質の一つである。この性質の学習は、現行学習指導要領では理科において他にはない。

われわれは日常生活において「慣性」を知らなくても何事もなく過ごすことができる。しかし、そのように考えればほとんどの教科の内容が消滅することになる。「自動車の急停車・発進のときの身体の動き」、「自動車が走る、止まる」、「エレベーターの上昇・下降のときの身体の動き」など、日常生活で「慣性」と関わる内容はきわめて多い。このよう

な内容が学校教育の中で全く扱われないのは、人間が本来持っている「なぜ」、「どうして」という知的好奇心を満たすことができなくなることを意味している。

さらに、身の回りでおこる災害などの原因やその対策を考えるとときに日常的な現象がどのような仕組みでおこるのかについて、総ての人に高度な知識や考えが必要とされなくても、基礎的なことは大半の人が理解している必要があると思われる。このことは、「慣性」を「遺伝子」とか「イオン」などに置き換えて考えてみるとはっきりするだろう。

「遺伝子」などに関する知識は、これからの社会に生きるわれわれにとって必須の知識となることは間違いない。病気にかかって「遺伝子」に関わる治療を受けるかどうか自ら判断する必要に迫られたとき、それに関する知識や考えを全く持たないで、専門家任せにすることは、決して望ましい選択とはいえない。現代社会では、科学・技術時代を生きる作法が必要とされており、そのためには、「慣性」、さらに一般化して科学に関わる基本的知識や考えは誰にとっても必須といえるだろう。

② 「自然」と「科学」の関係の関わり合いの認識は必要か

先に指摘した科学・技術時代を生きるわれわれに必要とされている作法の一つとして、「自然」と「科学」の関係の関わり合いの認識があげられる。これが問題となる背景には、いうまでもなく今日の錯綜化した環境問題がある。科学・技術と社会の関わりについては、次節で検討することにしたいが、ここでは、「自然」と「科学」の関わり合いを認識する必要性の是非について検討する。

「自然」と「科学」は、学校教育においてふだんあまり意識されることはない。しかし、これからはわれわれの身の回りが「自然」と「科学」のどちらに関わりがあるのか、誰もが深く認識しておかなければならない時代を迎えていると言えるだろう。なぜならば、最近では少なくなったのかもしれないのだが、「科学」はすべてが正しくて万能であり「自然」をいかようにでも作りかえることができる、という不適切な認識がともすると共通認識になりがちだからである。

言うまでもなく、「科学」そのものは「自然」ではない。「科学」は人間が作ったものである。「科学」が扱っている相手は「自然」であって、それは人間が作ったものではない。そして、「科学は、なにかが『正しい』かどうかを教えるわけではない。……この世であるていど確実なこととはなにか、ただそれだけを教えてくれるもの」なのである。また、「本当の科学とは、『自然を相手に考えること』⁵⁾である。つまり、「科学」から「自然」へ、「自然」から「科学」へ、という双方向性の対話を失わないことである。このように、「自然」と「科学」の関係と「科学」の性格を適切に捉えておかないと、「科学」万能主義に陥ってしまうことになるだろう。

上で述べたことは、直接学校教育の理科で扱う必要はないが、理科がこうした背景を基本的な考え方としてもっていることは重要であると考えられる。

(2) これからの社会と科学・技術と理科

ところで、「自然」、「科学」との関係を考えるとき、この両者は、「社会」および「技術」という枠組みとも深く関わっている。「科学」、「技術」、「社会」が「環境」、「子ども」とどう関わっているのかを示したのが図2である。

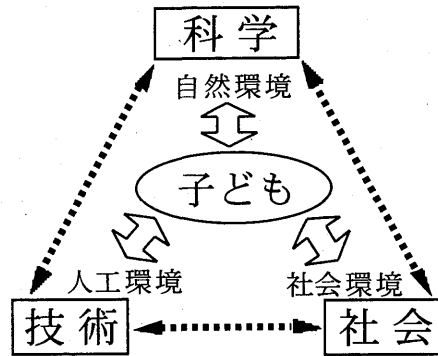


図2 「科学」および「技術」、「社会」と「環境」および「子ども」の関わり

この図は、「科学」が自然の環境と、「技術」が人工的に作られた環境と、「社会」が社会を取り巻く環境と深い関わりをもち、かつその中に子ども（人間）が相互に影響を受けながら存在していることを示している。こうした図により、われわれはこれらの構成要因から逃れて生きることはできないし、その中で生きていくためにはそれらの要因に関わる基礎的な知識や考えを持つ必要があることを示している。この状況は、現在も未来も変わることはない。

それゆえ、科学や技術に関わる内容は、たとえ「理科」という教科でなくても、なんらかの形でこれからの社会を生きる人間にとって必須といえるだろう。

おわりに

本稿では、適切な理科の学力を形成するために、授業改善が重要であることを指摘し、子どもが熱中できる授業の要因を検討した。さらに、教育内容としての理科の必要性の有無を検討した。今後、どのような理科的内容をどのような教科の構想のもとに位置づけるか、今後の課題として残されている。

(註)

- (1) この具体的内容については、下記の文献を参照されたい。
堀 哲夫「理科学習の意味を自覚できる『学び』の構築」日本学術会議教科教育学研究連絡委員会編集『新しい「学びの様式」と教科の役割』東洋館出版社、pp. 41-48、2001
- (2) 堀 哲夫・幡野 順「『慣性』概念形成のための理科授業の条件」未発表
- (3) Alsop, S. & Hicks, K., *Teaching Science*, Kogan Page, p.50, 2001.
- (4) 堀 哲夫「理科における新しい評価の理論と方法」田中耕治編著『新しい評価の理論と方法』日本標準、印刷中
- (5) 養老孟司「理科」『中学生の教科書—死を想え』四谷ランド、pp. 139-159、1999

美術科における新しい学力像と教科構想

— 視覚性と美術教育の課題 —

上 田 博 之 (京都教育大学)

はじめに

全人間的豊かさを求めて、新たな知の枠組みの構築が求められている。美的な創像力と美術を深く理解し、表現できる能力をしっかりと身につけることは、人間として不可欠の事である。そのためには基礎を発達に即し課題との対応において、どのような筋道を通して計画・発展的に教育し育成していくのか、明らかにしなければならないのである。このことは美術と教育との関係、美術教育と教科としての美術科教育との相互関係とそれぞれの持つ特性について明確にすることでもある。美術の表現や鑑賞能力の分析は科学以上の困難に満ちていることは否定できないが、始めから全一のものである他はないとして、要素に分けることが不可能であるとするなら、美術を研究したり、教えること自体不可能になってしまう。

美術教育は自由な人間性をその基盤としている。同時にまた自由な人間性の開発をめざしている。私達は自から生きていることは知っているが、自己の生命をひとつのものとして取り出し得ないように、人間性をこのようなものだと把握することはできない。人間は生きている中で、行為的にこれを内観しながら自覚するほかないのである。目に見える色や形の美を意識することは、自己の本来の生命を自覚することである。その自覚をもたらす色や形を技術的に作り出すことが美術の制作であるから、美は本来の人間生命の視覚的直接表現なのである。美術教育は自発的な創造力の上に成り立つものであり、創造力そのものを教育できないのと同様、美と美術教育の間にはもともと二律背反的な矛盾をもっているのである。

また美術教育は情報社会の中で、視覚に訴えるいわゆるノンバーバルコミュニケーションによる情報伝達教育にも関わりをもつ。色や形を作り出す技術や知識だけでなく判断力や象徴的思考力、応用力を備え、その根底には豊かな人間性が求められる。美術教育がすべての人々の持つ創造性や造形性を培うことをめざし、美術科こそ人間形成に欠くことのできない教科として、これまで多くの貴重な指導実践を蓄積してきた。しかし今日周囲の状況からして、教科の独自性や美術とその教育の関係については課題も決して少なくない。美術教育における学力像と教科構造を明確にするために、第一次報告¹⁾とも関わって美的直観活動と美術教育の意義・特性、視覚性やその教育の独自性を検討しながら、今後の教科構想の一助としたい。

1. 美と視覚性²⁾

美術教育が本質的に美と関係していることは言をまたない。しかし美そのものが何であるか、ということになると十分理解されているだろうか。景色が美しい、花が美しいということは多くの人々が知っている。しかしその美しさ、美そのものが何か確かめるとなると

なかなか簡単にはいかない。確かに実在している山や花が美しいのであるが、具体的に示そうとしても困難である。自分が人間として生きてると信じて疑わないのに、命とは何かわからないのと同様である。花の美しさは種類が異なれば同じ美しさであるという訳ではない。同じ人が同じ対象に向かっても、朝ながめた山と同じ山を夕方ながめたのでは、その美しさは必ずしも同じだとは言えない。何回見てもその山に変わりはない。が、しかしその山の美しさはながめるたびに次第に移っていく。このように同じ人が同じ対象に対してさえ、同じ美的体験を二度くり返すことは不可能である。まして人が違う場合、同じ山を題材に描いても決して同じ絵にはならず、明らかにその差異がみられる。

樹々の下草の中に咲くつゆくさには、空に向かって大きく咲くひまわりとは異った美しさがある。そこには強烈な光をさけた繊細な美しさを見つける。古い住居中には現代建築に見られない、寂びると色あせる味わい深い美しさがある。それは雅と華の違いでもあり、荘厳、幽玄、崇高、豪華、甘美など美の類型は無限に多様で、日常で美と呼ばれるものはその一部にすぎない。重要なことは美には一定の客観的な基準はあり得ないということである。形が色が美しいというが美は対象の客観的な色や形という属性ではない。対象の属性は一定の客観的基準で測定できるだろうが美は測れない。美は人が目で見ることによって人の目の中に生じるものである。この意味では美はひとつの主観的事実と言えるかもしれない。しかし個人的生理条件の影響される主観と違い、普遍性・必然性を備えた主観である。また人が見ようと見まいと実在するものが美しいのであって、その美しさはあらゆる人が見ようとすれば見ることができ、ひとりの人にしか見られないものではない。そこにはそのものを美しいものにしてよりどころがあり、自分以外の他の人に対してもあてはまる妥当性が求められる。この意味から美は客観的な事実といえるかもしれない。このことは単に美がそれぞれ主観的要素と客観的要素を合わせたひとつの状態ということの意味するのではない。

美は根源的に視覚性であり直観的活動である。それは見ることであり自己の生である。自分にとって対象が美しいのは、自分の目でそのものを見ることにおいてである。確かに自分はそのものを見たのである。自分が見なくてもそのものは自分の前に存在する。そして他の人の説明によって色や形などを知ることができる。しかしそのものの美しさだけは、どうしても自分の目でもって見るほか捉えようがない。自分が見なければならぬし、見られるものは色と形を持っていなければならないのである。網膜の上に対象の映像が映ることは、ひとつの視覚表象が成立したことになるが、それだけでは生理的心理的現象にすぎないし、自発的・積極的な精神活動が営まれたことにはならない。見ることは人間と対象との関係であり生きていく姿である。私たちの日常生活は対象との関わり、人間と環境の関係である。多くの場合知識の上に成り立つ態度であったり、実践的な行為で普遍的概念や意志のなかだちによる生活である。しかしその他に、このような概念や意志に束縛されず、視覚表象そのものの内に成立する、何も介在することのない人間と対象との直接的な合一、視覚性とでもよぶべき立場がある。ある花をその花の名前や種類を調べるような知識の対象とせず、切って生けようとするような行為の対象ともせず、ただその色と形をながめそこにひとつになろうとするような状況である。ひとつの花を見ながら生きていく人間が、とらわれない自己の本来的な生の自覚を内容として、その花の美が成立するのである。

2. 視覚性と美術教育

美を見い出す人間と美を見い出させる対象とは、対立する自他であるわけではなく、ひとつの生の両面であるにすぎない。生は生命と生活と人生を貫く人間の根源的な実在性である。美は人間を感動させる。人間として生きているという喜びである。すべての人間は生きているという共通の普遍的自覚をしている。それゆえ個性たらざるを得ない美が、普遍的たり得るのである。美は概念や意志をなかだちとしない自分の目が、直観するのであり自分だけの体験である。この自分だけの体験を他者に伝えることもできる。絵を描くのは自分が見い出した美しさであるが、その絵の中に自分が見い出した美しさと同じものを、他の限らない人々も見ることができ。美的直観は当然普遍性への要求を蔵しており、個人の美的体験を普遍的に伝達することが可能なのである。美術は無意識的意識であるが、偶然的な生成ではない。³⁾

美術作品は技術的な制作でありながら直観として論理的必然を越え、形づくられるまでは客観的な姿をあらわさず、描き終わって始めて具体的に知ることができるのである。自己の必然的な意志に基づき、視覚的に自己形成したものである。⁴⁾ この制作の過程はつくることであり、それはつくられるものである。このためその指導なくして、作品の指導はあり得ないのである。むしろつくることの指導がつくられるものの指導を意味しているのである。美術科の指導は言うまでもなく、一定の価値を得るための目的行為であり、指導を行う前には当然その行為が求める価値体系・目標を設定することが必要になる。指導は必ず学習者が存在し、必然的に学習指導を伴うものである。即ち指導が目標・指導のねらいを設定して行われるのと同様、学習活動も目標・学習のめあてに基づいて行われるものである。

自分の内なるものを表現していこうとする自己表現の過程が創造過程とも考えられる。それはまた独自の個性的なものであるがゆえに人間形成にも深く関わっているのである。この創造的表現の働きは自己の中に育てられた想と、それを可視的な形にするための表現力によって支えられており、色と形あるものを外に見ながらでなければ、あるいは外に色と形とを形づくりながらでなければ、達成することのできない生の自覚である。このため想を育てるためにも、表現するためにも広く柔軟に応用できる知識や技能などは不可欠である。これらの知識や技能といった教育内容をばらばらのものとしてではなく、体系的構造的に習得することによって、始めて豊かな美術観・世界観を、やがて確立していく基盤ができあがるのである。美術科の指導では、感動的な美術体験の中で知識や技能を習得させ、創造的・形象的思考力を高めることが大切であり、そのためにも目標・指導・評価の関わりやどのような筋道を通して計画・発展的に教育し、育成していくのか衆知を集めて明らかにすることが求められているのである。

3. 教科教育全体の点検・改善

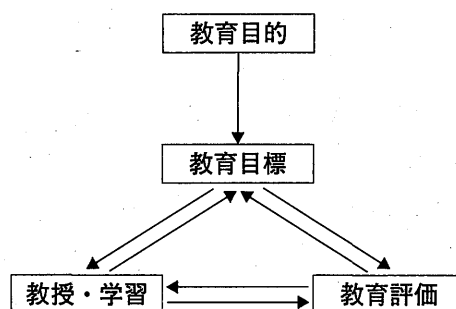
教育目標は理念や目的を実現するために、いくつかの項目としてより具体的に示しためあてのことであり、系統的構造的に設定される。教科目標も教育目標を教育内容、教材計画、教授・学習過程などの各段階に沿って具体化され、この目標に基づいて教授・学習が行われその成果を目標にてらして評価する。この評価の結果は、教授・学習過程にフィードバックされ授業を改善することになる。

この関係を図示すると〔図1〕のようになる。そこで、教育目標を教育目的にてらして設定するということは、当然教育目標を階層構造として設定することになる。これまで教科や学年のめざす目標と関係なく、日々の授業のねらいや教材の目標が設定されるなど、目標が別々に存在してその間のつながりがなかった。すなわち、

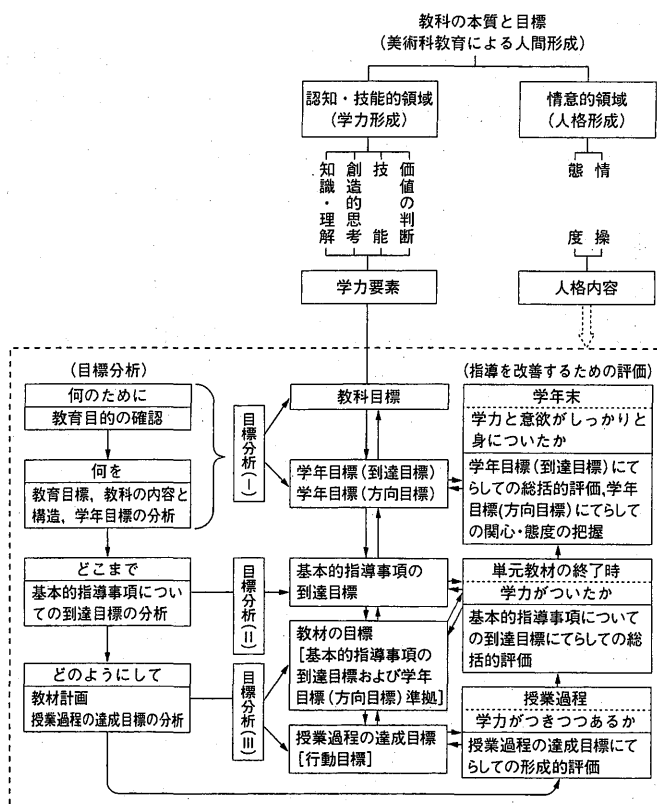
- (1) 何のために (教育目的)、何を (教科目標、学年目標) 「目的分析Ⅰ」
- (2) どこまで (基本的指導事項についての到達目標) 「目的分析Ⅱ」
- (3) どのようにして (教材の選択と配列、授業過程の達成目標系列の設定、授業展開計画) 「目標分析Ⅲ」 の関係である。

〔図2〕のように教育目標を階層整理することによって、教育目的を基点にして教育目標→学年目標→基本的指導事項についての到達目標→授業過程の達成目標まで一貫してとらえることができるようになり、有機的関連をもってつながるようになるのである。このことによって、それぞれのレベルの異なる目標を互いに点検することができるようになり、教科・学年の目標は具体的な指導とつながりを持ち、逆に日々の授業実践の結果を教科や学年の目標に反映させることが可能になる。このように〔図2〕は目標、指導・学習、評価をシステム (到達度評価システム) 化したものである。これによって個々ばらばらで存在した点を、つながりのある線へと関連を図り、エレベーターのように目標の階層を上下し、それぞれの目標を明らかにすることによって、教科教育全体の点検・改善を進めることができるのである。⁵⁾⁶⁾

一昨年 (平成11年) 11月中央教育審議会が「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」中間報告をまとめ、その中で各学校段階ごとの到達度評価



〔図1〕 目的、目標、教授・学習、評価の関係



〔図2〕 基本的な筋道と目標分析

の研究を求めている。これまでも「国民として必要な一定水準の学力をつけることを保障するためには、到達目標はすべての児童・生徒に共通したものであるべきだ」という意見や、「到達目標は、学校や地域の実状、児童・生徒の実態をみきわめて設定するべきで、画一的にするべきでない」という意見がある。これは同じ到達目標という言葉を用いているが、階層の異なる目標について用いられていることに気づく。前者は目標分析Ⅰ、Ⅱの学年目標や基本的指導事項についての到達目標レベルの目標についてのべているのであり、後者は目標分析の授業過程の達成目標についてのべている場合が多い。このように目標は、発達の視点から見るとそれぞれ異なった設定の論理によって筋立っており、それぞれ教育的意義をもっている。

4. 学力の側面・内容の側面

美術科教育の目的は、実用的な技術の習得や技能の習熟をめざしているのではない。それが何よりも豊かな人間形成に向けられるべきことは今さらのべるまでもなく、すでにシラーの美術教育論に説かれ、後にチゼック、リードによって新たに唱導されているとおりである。美術科教育において、自分の内なるものを表現していこうとすることが、創造過程と考えられ、それは一人一人独自の個人的なものであるが故に、人間形成に重要なものとなっている。これは自己の中に育てられた想とそれを可視的な形にするための表現力によって支えられている。豊かに想を広げ自分の思いのまま自由に表現できるためには、当然思考や表現の方法、材料や道具の扱いなどの知識や技術が必要となる。表現活動は感動が発想を刺激し、まとめようとする努力が構想をうながし、意欲に支えられた技術が作品につながる。この表現活動を持続させたり集中させるための意欲は感動と深くかかわっている。ここに「芸術を通しての教育」の意味がある。

教科の目標は子供たちに必要な学力は何かを見定め総合的に設定されるが、指導・学習の対象となる文化遺産の内容的側面と、どのような学力を育てるかという内容の習得・習熟によって高める能力の側面を含んでいる。内容の側面は専門の文化財のねらいからして、あまり細かくわけても専門化されるだけで、学力との関係がつかみにくくなり、学力も分析しすぎると抽象的なものとなる。能力の側面と内容の側面はちょうど網の目のように相互に関連しているのである。

認知的領域・技能的領域に含まれる知識、創造的思考、技能といった学力目標は、系統的、発展的に学ばせるべき内容と指導すべき事項をもっており、到達目標として設定が可能であり、教科教育でしかつけ得ないものである。この知識や技能の教育内容をばらばらなものとしてではなく、体系的・構造的に習得・習熟することによって、始めて豊かな芸術観世界観を、やがて確立していく基盤ができあがるのであり、これは意図的、計画的、組織的に行う教科教育そのものの働きである。

一方興味・関心、意欲、態度といった情意的な領域は、総体的な人格の発達にかかわるものであり、学校教育すべての活動や児童・生徒自身の全生活の中で養われていくものである。このため目標は到達点がなく、限りなく無限定な方向性を示すものとなり、方向目標として設定し指導するものである。もし情意領域だけが教科の目標として求められるなら、子供たちに保証すべき学力の中身は明かにならないし、どのような系統・順序で指導すればよいかわからない。認知・技能的領域の学力と情意的領域の情意の関係は、どちら

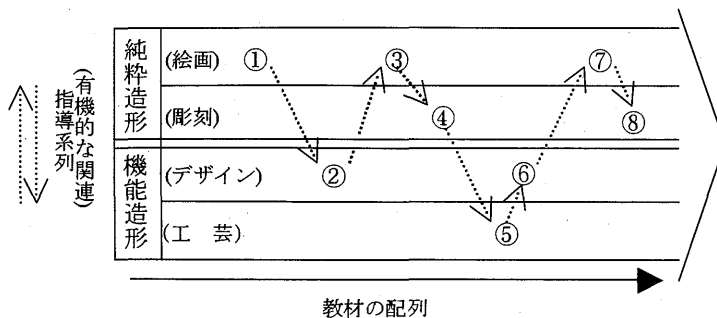
が主でどちらが従というのではない。学力の習得・習熟にとって情意は前提であり、同時に学力の習得・習熟過程を通して情意は発達するのである。⁷⁾ その他、認知・技能的領域と情意的領域の双方にかかわって、活動体験させること自体を目標とする体験目標が考えられる。

5. 教材指導計画

授業展開計画をもとにした教材についての指導計画であるが、要は発達の視点から到達目標を教材計画や授業過程の達成目標としてどのように具体化するかである。美術教育における表現は児童・生徒たち一人ひとり独自のものであり、自分自身の自覚において獲得する以外に方法がないとして、表現しようとする動機の質や強さだけを問題にしたり、努力することが大切であって技術的なことは重要ではないとする考えを今日なおみかける。例えばあるテーマ（自画像など）を絵画や彫刻、それに表現する方法も自ら考えて選択し、そのイメージを作品にすればよいのであって、一生懸命工夫努力して表すところに自ら学ぶ意味が生まれるとしているものがある。しかし自ら選択し、学ぶようにするのは指導の目標であり、児童・生徒たちにとっての具体的な学習目標ではない。学習指導はいうまでもなく、一定の価値を得るための目的行為であり、指導を行う前には当然その行為が求める価値体系“目標”を設定することが必要になる。指導は必ず学習者が存在し、必然的に学習指導を伴うものである。

即ち指導が目標“指導のねらい”を設定して行われるのと同様、学習活動も目標“学習のめあて”に基づいて行われるものである。そこで教材のねらいや特色などを検討し、学力が習得・習熟されていく筋道に沿って、教材の系統性や発展性を考えて、例えば〔図3〕のように配列・計画する。この教材計画は教科書教材の順次性に従って計画されるのではないのと同様、子供たちの興味のある教材をならべたとしても、相互の関連や筋道に沿っていなくては、子供たちの喜ぶ授業になったとしても学力は身に付かない。教材は指導内容を具体化したものであり、教材が先あってそれから指導内容を決めるというのでは、指導内容に適した教材にならないし、内容に適した指導もできない。

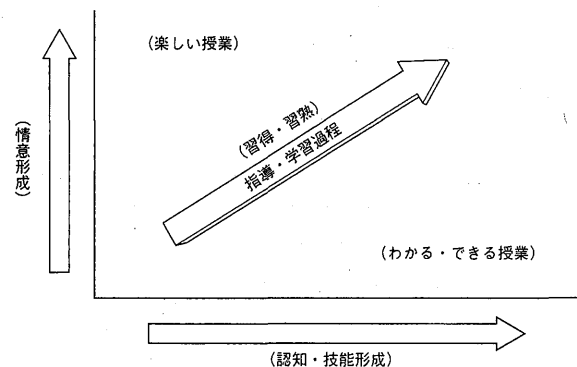
授業の過程を画一化せず、発達の視点から子供たちにかかわる授業を進めるためには、創造過程に基づいた授業の目標設定が必要である。それは教科教育が、能力・人格の発達に欠かすことのできない知識や技能等の習得・習熟をめざしており、結果としてのものを教え込むのではなく、これらの習得・習熟の過程を通して認識能力を育て、その過程を通してこそ、知識や技能が子供たちのものとなるを考えるからである。そこで知識・技能の習得・習熟の過程に従い目標を設定するのであるが、その過程は、発見——発想——構想（構成）——表現（表示）となる。



〔図3〕 教材の配列と指導系列の一例

6. 楽しい授業・わかる授業

指導・学習過程は〔図4〕に示すように認知・技能形成（狭義の学力形成）であると同時に、情意形成（人格形成）の過程である。美術教育においては、感動的な芸術体験の中で知識や技能を習得させ、創造・形象的思考力を高めさせていく指導方法を衆知を集めて工夫することが大切であって、これまでのように技能を指導すれば、技能主義におちいるといった考えは、美術を系統的に指導することの困難さを回避しているのではないだろうか。認識や技能の形成を軽視すると、児童・生徒たちの表現力が学年とともに発達せず「描きたくても描けない」ことになり、美術ぎらいをつくってしまう。自分の作品を客観的に見る力がつくにつれて、描くのをいやがるようになるのはこのためである。一方情意形成の過程を無視すると、感動のない授業となりつめ込みや技能主義に傾斜する。この場合も「描く気がおこらない」ことになり、やはり美術ぎらいにつながるであろう。また指導・学習の過程では児童・生徒が絵を描いたり物をつくっているということだけで、造形活動＝創造活動とみなされやすい。しかし単なる手先の遊び段階や作業になっているものと、創造的な思考力を必要とするものとは異なる。同様に他と異なりさすれば个性的として取り上げられやすい。変わっておりさえすれば个性的というのではない。目先の変ったもの何か新しいものを求めるのが創造性でも個性でもない。創造に向かっている方向にあるのか、個性にしても基礎・基本をふまえた態様の違いとして広がりがあるのかといった点が重要なのである。



〔図4〕 指導・学習過程

7. 教育科学としての教授法と評価

美術における表現は子供たちの固有のものであり、自らの自覚において獲得する以外方法はないとして、表現する動機の質や強さだけを問題にしたり、一生懸命努力することが大切で、技術的なことは重要ではないとする考えを今日なおみかける。しかし、色・形・材質といった造形言語についての知識や理解、制作過程での創造的思考力や表現技術が自由に使えることによって、はじめて思うように描け、作れることになるのである。このことによって、表現の質が高まり、内なる感情やありのままの表現が可能になり、个性的で感動的な自己表現もできるようになるのである。

表現はつたなくても、そこからうかがえる子供たちの内なる感動や心の叫びによって胸をうつ作品というものはある。教師はこれらの作品から子供たちの本当の姿を知り、励ましの評価を与えたり、自分の教師のあり方を省みたりする。しかし、このような作品を高く評価するだけで、子供の表現に対するつまづき（それは思考におけるつまづきでもある）が放置されるならば、それは決して教科教育の使命を果たしているということにはならない。また用具の扱いや後始末など授業態度がよいから、積極性があるからというので、4

という高い評価をもらった子供が「先生、ぼく4なんかいらんのや、どうしたら、A君のようにじょうずに描けるのやろ」といったことが、ある研究会で紹介されたことがあった。このように素朴にたずねられたとき、態度さえよかったら、意欲さえあればそれでよいのだ、と子供たちに答えてすませられるだろうか。認知・技能的領域における学力の評価と情意領域における態度などの評価は明確に区別して行うのである。

また芸術作品を芸術として評価する時や、美術コンクールなどにおいて、子供の作品を評価する時、その全体をとらえ背後にある内面的なものや生命力を総合的な印象によって評価しようとする。しかし美術教育において、このような評価方法を採用するなら、それは芸術評価と教育評価を混同しているといわなければならない。教科教育においては教師は一定水準の学力をつけるという責務を担っている子供たちに対して、芸術の表現や鑑賞の力をひとつずつ基礎から指導していく。その場合芸術作品や表現・鑑賞力を要素に分けて、常に他の要素との関連や全体の中での位置付けをおさえながら順次指導していく。もし芸術が科学と違って全く分割がきかず、始めから全一のものである他はないとして、要素に分けることが不可能というなら、芸術を教えたり研究すること自体が不可能になってしまう。もちろん芸術作品は単なる部分の集積ではなく、その表現・鑑賞能力の分析は科学以上の困難に満ちていることは否定できないが、はじめから分析不能として、芸術の科学的研究や教育科学としての芸術教授法の確立をあきらめてはならない。教師は子供たちにとって、必要不可欠な学力を、いくつかの到達目標として設定し指導する。そして、それらの目標が授業の中で達成されつつあるかどうかを、創造過程の発見、発想、構成、表示それぞれの段階にそって、ひとつずつ形成的評価によって確かめ、基本的指導事項が終了した時点で、すべての目標に到達したかどうか点検する。教科教育においては、分析され

	評価の対象	評価の観点	指導と評価	形成的評価
教科教育における作品評価 (教育評価)	○ 作品の制作過程と作品を評価の対象とする。	○ 設定したいくつかの学力形成(認知・技能領域)の目標に照らして到達度を評価する。 (意欲・態度、ものの見方、考え方、感じ方、作品の総合的印象などは、その特徴を文章表記する。)	○ 指導したことを評価する。 (評価の結果を指導と学習の改善のために役立てる。)	○ 制作過程の要所で形成的評価を行い、つまづきがあれば、回復のための指導をする。
コンクール等における作品評価 (芸術評価)	○ 作品だけを評価の対象とする。	○ 作品の芸術的価値の総合的印象によって評価する。	○ 指導と独立して評価がある。	○ 形成的評価は行わない。

[表1] 教科教育における作品評価(教育評価)とコンクール等における作品評価(芸術評価)

た目標にてらしての評価が必要であり、作品の総合的な価値を評価するのではなく、指導したことを評価するのである。このことから製作過程と作品が評価の対象となり、児童・生徒の実態を知らないものには、直観的美的活動・鑑賞は出来ても、評価のしようがないと言える。教科における作品評価（教育評価）とコンクール等における作品評価（芸術評価）は〔表1〕のように異なるのである。また、評価は目的を追求する過程において、その行動をチェックし調整するためのフィードバック機能⁹⁹⁾をいうのであり、評定とは区別され、指導に役立てるところに意義があるのである。

おわりに

美術作品は何らかの主題的内容と素材的要素をもつことなしに成立しない。それら主題的内容・素材的要素が、視覚的造形的に形づくられることによって作品ができる。この視覚的造形的形式は、色と形のさまざまな在り方であり、色調、明暗、形象、構図などといった方式である。これらはいずれも内面的に、それに固有の生命、精神、感情、心理などを含んでいる。コミュニケーションにはこれらの美的要素を消極的に感受するのではなく、積極的に追体験Nacherlebenする視力が必要である。美術は色と形の世界であり、その固有の言葉を聞くことである。色彩に関して慣れない目は、色彩全体を見抜けず相互に支えあい高めあう色調や、画面全体に浸透する色調の調和や対比などを見て捉えることができない。さらに色彩も光線も素描の形式も個々別々に存在するのではなく、すべて同一の源泉から発しているのである。これらの要素が相互に構成する全体の方式を感受するときに、ひとつの造形形式が見い出されるのである。内容のない形式はなく、素材のない形成はない。造形言語である色や形が視覚的造形的形式において、他の何にも代えがたい固有の本質をもち、深い意味でひとつの生命・精神をもっている。美術のコミュニケーションは、この形式の言葉Formspracheを聞き分けることができるかどうかである。それが始めて美術の世界に目を聞かせるのである。¹⁰⁾

学校教育固有の目的・機能は、何よりもかけがえのない生命をもっている児童・生徒たちを、人間として可能な限り全面発達させるところにある。また公教育としての学校こそが、個人を人間として市民として職業人として育て、この複雑な社会を維持発展させていく上で、欠くことのできない役割を果たしている。人間の遺伝子は、生物学的遺伝子情報を持っているが、人類の文化や科学等などの歴史的伝達の遺伝情報はそなえていない。このため教育によって人類の築いてきた文化や科学の成果を受け継ぐことによって、始めて歴史・社会的存在としての人格の発達が達成されるのである。この文化や科学等を学び取る能力（年齢に応じた発達）の遺伝情報は潜在的に持っており、なによりも体系的に習得すべき知識や技能、創造的思考といった学力は、教科教育でしかつけ得ないからである。そこで美術教育の意義・特性をみきわめるとともに、系統的に行う美術教育の新しい教科構想を考えるために、視覚性や原理的な事項を再確認し、目標、指導・学習、評価の相互関係を明らかにしながら教科教育そのもののあり方を今一度点検・検討したものである。

注

- 1) 上田博之（2000）『教育課程の構成・基準の改革に関する総合的研究——第一次報告（資料とその分析）——』「美術教育における学力像——外国の教育課程における美

術教育分析にあたって——」資料編；イギリスのナショナルカリキュラムとアメリカ合衆国の初等学校の学習指導要領（フェアファックス郡）科研基盤研究（B）（1）課題番号11480045 研究代表者 市川 博

- 2) 上田博之（2001）『新しい「学びの様式」と教科の役割』「視覚性と美術におけるコミュニケーション」東洋館出版社（第17期日本学術会議教科教育学研究連絡委員会まとめ）。またこの項は井島勉（1969）『美術教育の理念』光生館 7～52 頁の整理によるところが多い。
- 3) 前掲2) に同じ
- 4) 前掲2) に同じ
- 5) 上田博之（1995）『21世紀に求める教科教育の在り方』「社会の変化と美術教育の主体性」東洋館出版社（第15期日本学術会議教科教育学研究連絡委員会まとめ）
- 6) 上田博之（2000）「基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実するための美術教育」文部省中等教育資料11月号
- 7) 高木一郎（1981）『到達度評価とその生かし方』第2章 目標分析の理論と方法 102～105 頁に拙論を引用・紹介
- 8) 続有恒（1969）『教育評価』第一法規
- 9) 上田博之（1984）「デザイン教育と評価」京都教育大学研究所 所報第30号
- 10) 中村二柄（1999）『美術教育小論集』一穂社 380～381 頁

家庭科の学力構造とカリキュラム構想

中 間 美砂子 (國學院大學栃木短期大学)

1 家庭科の文化価値・教育価値

教科が教科として存立するためには、当該社会がどのような文化価値を持ち、そのなかのどの部分を受け持つかを明らかにするとともに、そのことがどのような教育価値、陶冶価値を持つかを明らかにする必要がある。

我が国における教科の設定状況をみると、戦後発足した新しい教育制度のもとに設定された教科は、戦前のそれとは、その種類、名称を大きく異にしている。今日、小学校では、当初設定された8教科に、1989年の改訂で新設された「生活」をあわせた9教科が、中学校では、1958年の改訂以来、教科の呼称も安定し、1998年の改訂で必修教科となった「外国語」をあわせて必修教科としては、9教科が、高等学校では、1989年の改訂における、「社会」の分化、「家庭」の男女必修化、1999年改訂における「情報」の新設などにより、普通教育のための教科としては、10教科が設けられている。これらの教科は、諸外国の教科とも大きく異なっている。したがって、教科は固定されたものではなく、その国の文化や施策を大きく反映していることがわかる。しかし、教科を設定するにあたっては、現代の当該社会で想定される文化価値、教育価値に基づくだけでなく、未来社会で期待される文化価値、教育価値についての展望も持つ必要がある。

教科の文化価値、教育価値について考えるにあたって、まず、シュプランガーの考え方をひもといてみると、彼は、人間の精神活動の基本的方向を科学的・芸術的・宗教的・経済的・政治的・社会的の6類型に分類し、この陶冶価値にしたがって教育内容や子どもの教育可能性も分類できると述べている。しかし、ここには、実生活における活動は取り上げられていない。ついで、スペンサーの考え方をみると、彼は、経験主義的・功利主義的立場から、①直接的自己保存に役立つ活動（保健・衛生の教育）、②生活必需品の獲得による間接的自己保存活動（科学・技術教育、職業教育）、③子孫の養育と訓練を目的とする活動（両親となるための教育）、④適切な社会的・政治的関係を維持するための活動（よい市民的資質育成の教育）、⑤余暇をみだし、趣味・感情の満足にあてられる種々の活動（趣味・教養の教育）と5領域を挙げ、これらは、知識としての価値と訓練としての価値を持つ²⁾としている。ここにあげられている5領域は、いずれも生活とかがわりが深い領域であり、家庭科の文化価値、教育価値とのかかわりが大きい。このように実生活における活動を重視し、これらを教育することの価値を重視する考え方は、家庭科の成立根拠ともいえる。

では、生活とは何か。「生命を維持し、生存をまっとうするもろもろのいとなみ」³⁾であり、「生命あること、意識していること、継続していること、活動していることが特色」⁴⁾といえる。この生活が繰り返し営まれている状態を「生活のしかた」「生活様式」⁵⁾、または、「生活文化」⁶⁾という。この生活文化の重要性について、三木清は戦前から既に着目しており、「生活文化とは生活への主体的積極的態度である。創造的に生き、自らの生活を耕していこう」⁷⁾と、生活文化を創るには、主体的積極的態度が必要であることを述

べている。このような、「生活文化・生活様式を主体的に創造する力」こそ、家庭科の究極の目的と考えられる⁹⁾。

このような力を育成するには、生活経験によるだけでは不可能で、教科として、科学的概念をくぐらせて学習する必要がある。このことは、ヴィゴツキーの生活的概念（自発的概念）と科学的概念（非自発的概念）の相互作用を重視する考え方⁹⁾にも通ずる。家庭科では、日常生活を学習対象とするが、科学概念と関係付けるところに文化価値、教育価値があるといえるであろう。村田泰彦も、家庭科は、「生活と諸科学が結合して交差する領域で成立する教科である」¹⁰⁾としている。

教育の場で、生活を創る力を育成するということは、その目指す方向性について考える必要がある。しかし、価値観が多様化している今日、だれもが納得できる共通の価値観を掲げることができるだろうか。人の生活の営みは、一人では不可能で、社会とのかかわりのなかでこそ可能である。そのなかで、主体性を持ちながら、他者と協力して生活するには、「人は一人で立つことこそ人間の本質である」という自主独立、自立の側面と「支えあうことこそ人間の本質である」という相互依存、共生の側面の両面が必要である。この両面こそ、今日、共通理解を得ることのできる生活創造の基盤となる価値観といえるのではなかろうか。自主独立と依存は調和しにくい、自主独立 (independence) と相互依存 (interdependence) は調和しうる関係にある¹¹⁾。したがって、家庭科では、「自立と共生をめざして、生活を創造する力を育成する」ことをめざしているといえるであろう。

2 家庭科の学力構造

このような、家庭科の究極の目標として挙げられている「自立と共生を目指して、生活を創造する力」とはどのような学力から構成されるのであろうか。

学力とは何かについては、従来から多くの論争がなされてきている。その争点は、「態度」を学力に含めるか否かということであった。勝田守一は、学力として認識能力を主軸にし、態度は取り上げてない¹²⁾。しかし、その後、B.S.ブルームにより、目標を認知領域、精神・運動領域、情意領域に分ける目標分類学が提唱される¹³⁾につれて、情意領域・態度を学力に含める考え方が重視されるようになり、広岡亮三の学力を認知的側面、情意的側面、技能的側面の三層構造ととらえる考えかた¹⁴⁾も台頭してくる。このように、「態度」を含む情意領域を学力に含める考え方が優勢になるにつれ、文部省でも、いわゆる「新しい学力観」として、「知識・理解」よりも「関心・意欲・態度」を重視するようになってきた¹⁵⁾。しかし、この新しい学力観に対して、駒林邦男は、「関心・意欲・態度」を「知識・理解」とは別個に評価することの問題点を指摘している¹⁶⁾。態度・情意領域は見えない学力であり、その測定はかなり困難である。評価という点から常に問題とされつづけてきたともいえる。今日、ポートフォリオ評価なども注目されているが、長期の評価によるほかないであろう。

さらに、第15期中央教育審議会の第一次答申では、「[新]新学力観」といわれる「生きる力」としての学力が提案された。その「生きる力」としての第一に、「いかに社会が変化しようとして自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、すなわち、問題解決能力が挙げられている¹⁷⁾。この「[新]新学力観」についても、知育こそ学校教育の課題であり、それ以上のことを教師に期待す

るのは、期待過剰であるという批判もある¹⁸⁾。

では、家庭科では、学力をどうとらえてきたのだろうか。家庭科で学力論が提唱されるようになったのは、1980年代といえる。たとえば、牧野カツコは、①生活の現実認識、②社会科学的・自然科学的認識、③技術・技能・実践力、④生活問題の自覚と生活の変革を挙げており¹⁹⁾、村田泰彦は、①家事労働についての最低必要な知識と技能、②衣食住を中心とする生活についての科学的認識、③衣食住を中心とする生活文化の継承と創造を挙げている²⁰⁾。木村温美は、ブルームの目標分類の考え方を取り入れ、①生活の仕方（認知的領域プラス運動技能領域）、②生活のしくみ（認知的領域）、③生活の価値（情意的領域）を挙げている²¹⁾。筆者は、これらを参考に、①問題解決能力、②科学的認識、③技術、④価値観を挙げてきた²²⁾。このように、家庭科では、認識能力・認知領域だけでなく、技術・技能、態度・情意領域、問題解決能力も学力に含める考え方が大勢といえるであろう。家庭科における問題解決能力は生活における問題を解決する能力であり、「身近な生活課題（問題）を見付け、その解決を目指して工夫する能力」とされている²³⁾。家庭科の究極の目標「生活を工夫創造する能力」そのものである。したがって、この問題解決能力を上位能力とし、その下位能力に、生活の科学的認識、生活技術、生活の価値認識をあげることができる。以下、これらの学力について、若干の考察を試みたい。

(1) 生活問題解決能力 家庭科において問題解決能力の育成が目指されたのは、今に始まったことではない。発足当初の学習指導要領には、「問題を見つけ出して、それを自分の活動の目的とするためには、教師の暗示によるものばかりでなく、生徒から持ち出されるものがほしい。そして、その問題は次から次へ発展して行くような形のもが望ましい。」²⁴⁾とある。しかし、実際の指導にあたっては、必ずしも、成果をあげてきたとはいえず、その後は家庭科において問題解決という語はあまり用いられなくなった。しかし、1991年の児童・生徒指導要録の改訂では、「生活を創意工夫する能力」は、「生活の課題の解決を目指して—」とされ²⁵⁾、ようやく問題解決能力が注目されるようになった。それを受けた中学校技術・家庭科「指導計画の作成と学習指導の工夫」では、「問題解決的学習などの一層の充実をはかる」「生活における問題解決能力を育てる学習指導を工夫する」「課題解決型学習は、生活における問題解決能力を育てるために特に学習指導過程を工夫したものである」等の記述がみられる²⁶⁾。その後の中学校技術・家庭科「学習指導と評価」でも問題解決的学習の充実が提言され²⁷⁾、さらに、表題に問題解決能力という語を冠した中学校技術・家庭科指導資料「問題解決能力の育成を目指す学習指導の展開」²⁸⁾が出された。このように、家庭科における問題解決能力の育成が、ますます重視されるようになってきたことがわかる。

(2) 生活に関する科学的認識 生活に関する科学的認識とは、生活を支える事象全般に関する科学的認識であり、自然科学的認識も社会科学的認識も含む。その基礎は諸教科をとおして学ぶことができるが、生活を対象とした科学的認識は、家政学、生活科学の研究成果に基づくプロフェッショナルな領域であり、家庭科をとおして学習するほかない。

(3) 生活技術・技能 家庭科において生活に関する技術・技能について学習することの意味としては、①生活を合理的に営むための手段、②生活文化伝承のため、③物の材料や技術の働きを理解するため、④創造する喜び、⑤手づくりによる人間関係に占める情緒的役割などがあげられる²⁹⁾。今日の生活技術の外部化には著しいものがみられ、①生活を

合理的に営むためという役割は大きく減退してきており、学校における被服製作は、価格の点においても、技術の点においても、既製衣料にはかなわないことが多い。しかし、②以下の意味については、十分に考える必要がある。ジョージ・リッツアは、「マクドナルド化は、効率性、予測可能性、計算可能性、技術体系の進歩など数多くの利点をもたらした。しかし、合理化システムは不可避的に大量の非合理性も引き起こし、人間理性を否定する。」とマニュアル化の問題点について例をあげて指摘している³⁰⁾。生活に関する技術・技能を学校教育において学習することの意義について再考する必要があるといえよう。

(4) 生活の価値認識 学習指導要領や、児童・生徒指導要録の評価の観点などには、当初から実践的態度が盛り込まれてきている。しかし、この実践的態度については、学校における学習のみで習得され得るのか。家庭生活において実践されているか否かをどのようにして測定するのかなど、常に、疑問が呈されてきた。解釈を誤ると態度主義に陥る危険性がある。家庭科でめざす実践的態度とは何か。家庭科では、子どもが現在の生活問題に対応する能力の育成とともに、将来生活において活用できる能力の基礎としての可能性としての能力 (ability to learn) の育成も目指している³¹⁾。したがって、ここにいう実践的態度は、将来における実践的態度も期待しているといえるのではないだろうか。実践的態度の育成にあたっては、実際に、家庭で学習後すぐ実践することを望むものではあるが、必ずしもただちに実践できるとは限らない。態度とは、オールポートによれば、「一種の精神的、神経的準備の状態であって、過去の経験によって形成され、その個人が関係しているところのあらゆる対象や場面に対してその人がいかに反応するかについて指示的あるいは力学的影響を及ぼすもの」³²⁾と定義されている。実践的態度についても、このような考えをとることができるのではないか。実践的態度の背景となる生活重視の価値観を育成し、具体的な実践問題について、生活問題の解決を図る経験を実習やシミュレーションを通して学習し、問題解決方法を体得させることが必要であろう。しかし、家庭科における実践的態度をどう解するかについては、未だに、十分な議論がなされているとはいえない。今後の検討事項といえるであろう。

3 実践問題アプローチによるカリキュラム構想

生活問題解決能力とは、生活における具体的問題を実際に解決するプロセスを通して育成される能力であり、実践的な生活問題を解決する能力といえる。これは、まさに、アメリカの家庭科カリキュラムにおいて優勢となっている実践問題アプローチで目指す方向と同じである。マジョリー・ブラウンによって提唱された「実践問題アプローチ」では、「個人と家族の幸福の実現に向けて主体的に行為する生活者の育成をめざしており、家族の永続的な実践問題を機軸に内容を構成し、学習過程として実践的推論の思考プロセスを重視している」³³⁾。

実践問題アプローチによるカリキュラム構想の例として、ウエストバージニアのARFカリキュラム(実践問題を中心とした家庭科カリキュラム—ARF(成人役割と機能)—11—12学年)をみると、表1に示すように、まず、実践問題(practical problem)があげられ、その下位項目として関心事項(concern)、があげられ、さらに、それぞれについて概念(concept)、基礎技能(basic skill)、推論的思考スキル(reasoning skill)、教育活動

(instructional activities)があげられている³⁴⁾。ここにあげられている実践問題としては、将来起こり得る問題について、「どうすることが一番よいか」または、「どうすべきか」という解答を求める形になっており、正解は事前に用意されていない。

このようなカリキュラムづくりの方法は、従来の工学的アプローチによる方法とは大きく異なる。工学的アプローチでは、目標の明確化、論理分析による目標分析、測定可能な目標の設定、形成関係図の作成を通して、合理的に指導プログラムが作成されたが、子どもの視点が失われがちという問題があったといえる。しかし、この実践問題アプローチでは、実践問題という実生活において生じる問題が挙げられ、その問題とのかかわりで、子どもの関心事項が学習内容として挙げられている。能力としては、問題解決学習の中核能力としての推論的思考スキルが挙げられている。まさに、子どもの視点、子どもの生活実態が中核となっていることがわかる。

表1 ウェスト・バージニアのARFカリキュラムの構造—抜粋

実践問題(practical problem): : 1.0 [成人として資源をどのように管理すべきか]
 教育目標(instructional activities): [計画プロセス管理と実行行動の構成要素を用いる]
 関心(concern): 1.10 [資源管理]

概念 (concept)	基礎技能 (basic skill)	推論的思考スキル (reasoning skill)	教育活動 (instructional activities)
1.11 価値づけと目標の設定	話し合い 調べる 話し合い 調べる	概念分析 目標分析 基礎的な価値の 明確化 優先順位付け	効果的なマネジメントのための価値付けと目標設定の関係を説明しなさい a.(省略、以下同様)、b、c.
1.12 ライフスタイルの選択	話し合い 書く		価値、目標設定、ライフスタイル間の関係について分析しなさい a.b.c.d.e.f.g.
1.13 マネージメントプロセス	調べる 書く	概念の分析 計画	マネージメントプロセスの構成要素を分析しなさい a.,b.,c.,d.
1.14 仕事の分担	話し合い 調べる	分類	バランスのとれた資源の使用をすすめること、関係するすべての人に最適の発展を提供するための仕事の分担の基準についての議論を展開する a.,b.,c.,d.,

(West Virginia Department of Education 1992)

また、アメリカ家庭科教育学会の「中等教育レベルのための生涯探究」(Career exploration for the Middle School Level) をみると、学習計画として次のような項目が挙げられている。まず、永続問題(普遍的・本質的問題)及び、その下位の実践問題が挙げられ、次に、目標として、学習者の意思及び、内容、過程、応用が挙げられている³⁵⁾。このように、学習者の意思を目標として挙げているところ、応用を挙げているという点で、さらに、発展したものとなっているといえよう。

表2 アメリカ家庭科教育学会の学習プラン (lesson plan一) 抜粋

永続問題(perennial problem):	[中等教育において、適切な生涯探究を行うには、何をすべきか]
実践問題(practical problem):	[学習者が、自分自身の生活における健康バランスへの生涯生活の影響を理解するのに助けるには何をすべきか]
目標(objectives):	[学習者の意思]
内容(content):	[自分自身の生活における健康バランスに生涯生活が与える影響を分析する]
過程(process):	[価値や創造的社会的再建について考えることを推進する調査を通していかに共同作業をするかを評価する]
応用(application):	[自分自身の生活における健康バランスについて考えるとき、個人の理解がいかに異なるかを理解する]

(Family and Consumer Sciences Education Association 1997)

4 生活問題解決のためのスキルの育成

以上のような、実践問題アプローチの例を参考に、どのような実践問題を設定すればよいかについて考えてみたい。実践問題とは、実際に行動を通して解決できる問題である。実践問題を解決するためのスキルには、どのようなものが必要であろうか。

前述のARFカリキュラムでは、基礎スキルと推論的思考スキルを分けているものの、アメリカ家庭科教育学会では「新基礎スキル」として、学び方を学ぶ力、読み・書き・計算、コミュニケーション、適応(創造的批判的思考、問題解決)、自己管理(自己効力感、目標設定、個人動機づけ、職業開発)、グループ効果(対人関係技能、交渉能力、チームワーク)、影響力(組織的有効性、リーダーシップ)、技術、科学、家庭(家族管理、関係性)を並列的に挙げている³⁶⁾。ここでは、他教科でその基本が育成されるスキルも挙げられており、あまりにも広汎である。そこで、スキルの領域を考えるにあたって、エレン・リチャーズの環境把握の視点を参考としたい。彼女は、個人を取り巻く環境として、人的環境、物的環境、第三の環境(情報環境)を挙げている³⁷⁾。また、日本家庭科教育学会では、「生活目的実現のための技術的行為」のプロセスとして、計画する、選択する(意思決定する)、実行する(操作する、つくる、行う)、(人間関係、人的資源、物的資源

を) 運営・管理する、評価する、を挙げている³⁸⁾。これらを参考に、スキルの構成要素について考えてみると、①自己管理スキル、②対人関係スキル (人間関係、人的資源の運営・管理)、③対物関係スキル (操作する、つくる、物的資源の管理)、④意思決定スキル (計画、選択、評価)、にまとめることができる³⁹⁾。以下、これらのスキルについての考察をすすめる。

- (1) 自己管理スキル 自分自身の感情・欲望、行動などをコントロールするスキルである。
- (2) 人間関係スキル 広義のコミュニケーションスキルといえる。すなわち、言語コミュニケーションスキル (説明、交渉、表出等のスキル) のみでなく、協働スキル、サポートスキル (ケアスキル) を含むものと考えることができる⁴⁰⁾ 言語コミュニケーションの基本は、他教科で習得されるが、家族や地域の人々との実生活におけるコミュニケーションスキルは家庭科で育成する必要がある。協働スキル、サポートスキルについては、生活技能も伴う必要がある。
- (3) 対物関係スキル 物の一生、すなわち、物の鑑別・生産・加工・活用・管理とかかわるスキルといえる。
- (4) 意思決定スキル 人間関係問題に対しても、対物関係問題に対しても必要とされるスキルであり、情報収集スキル、推論・批判スキル、判断・決定スキル、評価スキルなどを含むものである。

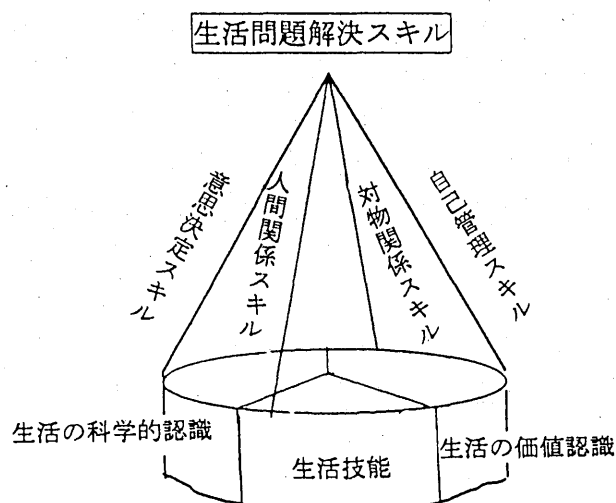


図1 生活問題解決スキルの構造

5 学習領域 (単元) と関心事項

関心事項 (学習内容) は、実践問題から導き出されるが、これらは、単元とのかかわりから導き出される。では、家庭科の単元は、何を基準として設定されるのだろうか。

アメリカの家庭科カリキュラムにおける単元構成も、前述のエレンリ・チャーズの家政学の研究対象を人と環境との相互作用とし、その環境として社会的環境、物的環境、第三の環境 (情報) をあげるという考え方が原点となっているといえるのではなかろうか。

1979年、家政学の中興の祖ともいえるマージョリー・イーストは、学習領域として、住

居、食物と栄養、被服と織物、人間発達と家族、家庭管理と家庭経済の5領域をあげ、統合する概念として、人間発達、人間関係、社会化、価値、経営、消費者選択、日々の活動への対処を挙げている⁴¹⁾。その10年後の1989年には、アメリカ家政学会会長ドリス・バディアは、日常生活から導き出される研究課題の領域として、食、衣、住、家庭経済、人間関係の5領域を挙げ、分析のための情報フィルターとして、家族生態系、人間発達、価値、環境（生物系、科学技術、社会制度）を挙げている⁴²⁾。両者の枠組みは、縦軸と横軸のとりかたに違いはあるものの、概念としては、かなり、共通点がみられる。ただし、後者に環境の視点を取り入れられた点は、大きな相違点といえるであろう。メリーランド州の家庭科カリキュラムでは、子どもの発達と親になること、消費者教育と資源管理、家族と個人の発達、食物と栄養、住居、織物と被服の6領域が挙げられており、親になること、資源管理という新たな概念がとり挙げられているところに特徴がある⁴³⁾。さらに、前述のウエストバージニアのARFカリキュラムをみると、資源管理、人間発達と家族関係、親になること、被服、職業、住居、栄養、の7領域が挙げられており⁴⁴⁾、職業という領域が取り入れられている点に特徴がある。このように、アメリカの家庭科教育における学習領域・単元も、時代により、州により異なっている。

わが国の学習指導要領における家庭科の学習領域をふりかえってみると、[家族（関係）、保育][生活管理、家庭経営、家庭経済、消費、資源・環境]、[食物、被服、住居]などの領域が統合されたり、分離されたりしてきた。日本家庭科教育学会の「家庭科21世紀プラン」では、[個人及び家族の発達と福祉][生活資源と暮らしの知識・技術][消費生活の営みと生活環境・文化]の3領域が挙げられており⁴⁵⁾、今回の学習指導要領の改訂では、小・中・高等学校で表現は異なるが、[家族関係、人間発達、保育、福祉、地域社会][消費生活、資源・環境、][食生活、衣生活、住生活]などが挙げられている。このように、学習領域の捉え方はわが国においても、時代により大きく異なってきている。本来、生活は総合的なものであり、人と物とが相互にかかわっており、分類そのものが不可能ともいえる。したがって、どの分類方法をとるとしても、基本的課題が、学習されればよいと考えるべきではなからうか。ここでは、これらを集約して仮に[人間発達・家族・地域][消費生活・資源・環境][衣生活・食生活・住生活]の3領域でとらえることとしたい。

実践問題解決スキルと学習領域、関心事項（学習内容）との関連をマトリックスにしてみると、表3のように考えることができる。

表3 実践問題解決スキルと関心事項（学習課題）

実践問題解決スキル		学習課題領域		
		人間発達 家族 地域	衣生活 食生活 住生活	消費生活 資源 環境
		関心事項（学習課題）		
自己管理スキル	感情・欲望コントロール スキル 行動コントロールスキル	対人感情コントロール 人権尊重意識	時間管理 健康・安全重視意識	金銭管理 環境保全意識

人間関係スキル	言語コミュニケーションスキル（説明、交渉、表出） 協働スキル サポートスキル	◎ 家族関係 子育て ジェンダー 高齢者問題 近隣関係 地域社会 ネットワーク	○ 会食 子どもの食事 高齢者の食事	○ 地域環境 消費者の権利・義務
対物関係スキル	鑑別スキル 生産・加工スキル 活用スキル（使用） 管理スキル（整備、保管、処分）	○ 家族関係 地域社会	◎ 栄養、食品、調理、食事 被服機能、被服製作、着装、被服整理 住居機能、居住、住居管理	○ 商品の選択
意思決定スキル	情報収集スキル 推論・批判スキル 判断・決定スキル 評価スキル	○ 家族問題への対処	○ 生産・加工計画	◎ 家計管理物・サービスの購入 資源消費と環境保全

◎ ○は、スキルと学習課題の関連性の大小を示す

このような生活問題解決能力を育成するにあたっては、①問題点の明確化、②情報収集、③解決法の比較考量、④解決法の決定、⑤決定結果の検討という思考による問題解決の段階と、⑥計画、⑦実行、⑧評価、⑨結果への責任の行動による問題解決の段階をとることが期待される⁴⁶⁾。

以上、教師の願いに基づく実践問題アプローチによるカリキュラム構想の視点について述べてきたが、子どもの視点との関わりをどうすればよいのかが大きな課題である。子どもの生活実態を把握し、子ども自身の関心事項を掘り起こす必要があるが、そのためには、教師の絶え間ない努力が必要である。

F.R.リンクは、1975年、既に、「カリキュラム開発に関する国際セミナー」において、「1つのカリキュラムは、一もしそれが本当のカリキュラムならば一記述され、分析され、テストされうる計画をもっていなければならない。」「カリキュラムが明確であるが由に、それは無限の修正のための条件を備えていることになるからである」と未完成なカリキュ

ラムのもつ逆説について述べている⁴⁷⁾。蓋し、名言であろう。カリキュラムは、常に、子どもの視点からの修正を必要とするものであり、永遠に未完であるという運命を持つものである。カリキュラム開発にあたっては、常に、このことを心しなければならない。

引用文献

- 1) 伊藤亮三 社会科教育学の構造 内海巖編 社会認識境域の理論と実践 葵書房 57 (1971)
- 2) 前掲1) 58-59
- 3) 田辺義一 家政学総論 光生館 12 (1971)
- 4) 平田昌・松崎ナツ 講義家政学原論 中教出版114 (1971)
- 5) 西山卯三 生活科学と住居学 西山卯三編 住居学ノート 勁草書房 12 (1977)
- 6) 吉野正治 生活様式の理論 光生館 (1980)
- 7) 三木清 生活文化と生活技術 三木清全集 第14巻 391、385、387、388 (1967—初出1941 1月 婦人公論)
- 8) 中間美砂子 生活課題解決による生活文化創造 佐島群巳他編 21世紀に求められる教科教育の在り方 東洋館 79-90 (1995)
- 9) ヴィゴツキー 柴田義松訳 思考と言語 (下) 明治図書 (1962)
- 10) 村田泰彦 教科の基底 教科理論 村田泰彦編 新しいくらしをつくる家庭科の授業ぎょうせい (1989)
- 11) 森岡正博 序 森岡正博編著 ささえあいの人間学 法蔵館 15-22 (1994)
- 12) 勝田守一 能力と発達と学習 国土社 45-46 (1964)
- 13) B. S. ブルーム 梶田叡一ほか訳 教育評価ハンドブック 第一法規 (1973 原著1971)
- 14) 広岡亮三 現代の学力問題 明治図書 64. (1978)
- 15) 文部省通達 小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録 (以下略) の改善等について (1991)
- 16) 駒林邦男 改訂版 現代社会の学力 放送大学教育振興会 59 (1995)
- 17) 第15期中央教育審議会第1次答申 (1996)
- 18) 前掲16) 217
- 19) 牧野カツコ 家庭科で育成する能力 木村温美ほか 現代家庭科教育法 家政教育社 92 (1980)
- 20) 村田泰彦 家庭科における学力 村田泰彦編 小学校家庭科教育法8 日本標準 10-19 (1981)
- 21) 木村温美 家庭科教育共同研究推進委員会 第1次報告 14 (1981)
- 22) 中間美砂子 家庭科教育学原論 家政教育社 69 (1987)
- 23) 文部省通達 小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録 (以下略) の改善等について (2001)
- 24) 文部省 学習指導要領 家庭科編 (試案) (1947)
- 25) 前掲15)
- 26) 文部省 中学校技術・家庭科 指導計画の作成と学習指導の工夫 開隆堂 1-3 71

(1991)

- 27) 文部省中学校技術・家庭科 学習指導と評価 1-17 (1993)
- 28) 文部省 中学校技術・家庭科指導資料 問題解決能力の育成を目指す学習指導の展開
海文堂 (1997)
- 29) 中間美砂子 家庭科のカリキュラムをどうつくるか 小学校家庭科指導の研究 中間
美砂子編著 建帛社 (2001)
- 30) ジョージ・リッツァ 正岡寛司訳 マクドナルド化する社会 早稲田大学出版会
37-38 (1999 原著1996)
- 31) 河合伊六 学力 河合伊六編 教育心理学の基礎知識 福村出版 100 (1981)
- 32) 橋本重治 新教育評価法 総説 (下) 金子書房 63 (1976)
- 33) 林美知子 米国の家庭科ナショナルスタンダードにみられる「実践問題アプローチ」
の影響 日本教科教育学会誌 23-3 (2000)
- 34) West Virginia Department of Education Adult Roles and Function -A Problem Centered -
(1992)
- 35) Family and Consumer Sciences Education Association Career Exploration in the Middle
School (1997)
- 36) 前掲35)
- 37) 今井光映 紀 嘉子 アメリカ家政学史 光生館 20-23 (1990)
- 38) 日本家庭科教育学会関東地区会有志 家庭科における技術の考えかた 現代の子ども
たちは家庭生活で何ができるか 家政教育社 19 (1985)
- 39) 前掲29) 38
- 40) 中間美砂子他 親子間のコミュニケーションと親和関係 (第1-3) 日本家庭科教育
学会誌 36-2 (1993)
- 41) マジョリー・イースト 村山淑子訳 家政学：過去・現在・未来 家政教育社 184-
185 (1991)
- 42) ドリス・バディア 家政学のパラメータの探求 家政学国際交流セミナー報告 日本
家政学会誌 40-10 (1989)
- 43) 綿引伴子 メリーランド州の家庭科カリキュラム 日本家庭科教育学会 欧米家庭科
カリキュラム研究報告書 (2000)
- 44) 前掲34)
- 45) 内藤道子 小・中・高等学校家庭科の内容構想 (案) 日本家庭科教育学会編 家庭科
21世紀プラン 119 (1997)
- 46) 中間美砂子 家庭科における問題解決能力の育成 家庭科教育 69-4 (1995)
- 47) F.P.リンク カリキュラム・カリキュラ 文部省編 カリキュラム開発の課題 317
(1975)

技術科教育における新しい学力像と教科構想

向山玉雄 (元奈良教育大学)

はじめに

現在中学校で実施されている教科としての技術教育は、正確には「技術・家庭科」の「技術分野」として行われているが、本稿では「技術科(教育)」として論述する。

戦後の技術科教育をさかのぼれば1947年発足の「職業科」にたどりつく。その後1951年には「職業・家庭科」となり、1956年改訂を経て、1958年改訂では教科名も新たに「技術・家庭科」として新発足する。技術・家庭科となってからは1969年、1977年の改訂を経て、1989年改訂では男女別が改まり、男女が技術も家庭も学ぶようになった。さらに、1989年改訂を経て1999年改訂による内容が2002年から発足する運びとなる。

本来ならば改訂のたびに内容が充実し、国民の間に根付き安定した地位を築くべきところであるが、実態は改訂のたびに揺れ動き、次の改訂では教科の存続すら危ぶむ声も聞かれる昨今である。

本来じっくりと落ち着いた歩み続けるべき教育が、時の流れに翻弄され、安心して自信を持った教育実践ができにくくなっている今日の状況は悲しむべきことである。また、子どもの学力形成の中心となるべき「教科」が、今日の学力論争にその一面が見られるように、限定された教科の中で論じられている状況は、論争の対象になりにくい教科関係者から見ると、いささか危惧の念を禁じえない。

本稿は技術科教育を中心にこれからの学力構造・教科構造を論ずべきであるが、ここでは糸口として、基本的な視点からの資料を提供し今後の参考に供するに留まったことをおことわりしたい。

1. 技術科教育の果たしている社会的役割

中学校の技術科教育はこれまでどんな役割を果たしてきたのであろうか。ここでは三山裕久の調査結果^(注1)に基づいて考察してみる。三山の調査は中学生及び社会人に対して行っており、教科の好き嫌いから将来の希望まで17項目、社会人に対しては、技術科教育の記憶度から始まって将来の教科に望むことまで29項目にわたって調査している(資料参照)。調査結果は、教科に対して中学生や社会人がどう捉えているか、一般的な傾向がかなり正直に出ているものと判断される。ここでは結果について詳しく論ずる紙数がないので、概要を箇条書きでまとめるにとどめる。

《中学生》

- ①教科の好き嫌いでは、保健体育、社会科などと共に上位に位置し、これは過去の調査と比較しても類似の傾向が見られる^(注2)。
- ②教科が好きな理由は「ものづくりが好きだから」が多かったが、嫌いな理由にも「ものづくりが嫌いだから」をあげていることは、現代の子どもの状況を反映している。
- ③技術科という教科の認識については、「生活に役立つ」「道具の使い方やテクニク」「技術についての理解」が上位を占め、実生活に役立つための教科としてとらえている。

しかし、このことは、学習指導要領が繰り返し強調してきた「生活に役立つ技術の習得を通して・・・」という目標が浸透していると読みとることもできる。

- ④技術科発足当時の目標としていた「国民全般の科学技術に関する教養を高める」側面はあまり意識されず一部の人にしか浸透していない。
- ⑤教科の勉強が現在役立ったかどうかは約40%が役立ったと答えているが、将来については53%の生徒が役立つと考えている。
- ⑥役立ち方については、ものづくりと日常生活が多く、知識や技術的概念形成については意識されていない。ここでも実学的な教科として捉えられている。
- ⑦教師は目的として意識していないが、将来の職業について役立つと予想している生徒が約37%と予想以上に多いことは、これからの教科を考える上で注目できる。
- ⑧自己評価では知識・理解や技能の習得に高い達成感を自覚し、「関心・意欲・態度」の達成感は低く、この部分は新学力観と矛盾する結果がでている。
- ⑨身に付いた能力では、科学・技術の知識、ものづくり、道具の使用などが上位を占め、家事手伝い、根気強さなどが下位をしめ、教科観と実際の学習成果の自覚ではやや矛盾がでている。
- ⑩将来への希望では、もっと「新しい内容」への希望が多く、学習内容・領域を選択して学習したいという希望も多い。興味の多様化が進行していることを伺わせる。

《社会人》

- ①技術科は好きだったとの答えが多く、大切な教科と思っている。好きな理由は「ものづくり」で、これは中学生の捉え方と共通してる。
- ②中学時代に作った作品の使用率は高く、現在も所持していると答えた人が19%もいた。
- ③教科に対する印象では、ものづくりの教科、生活に役立つことを習う教科、と答え、これも中学生への調査結果とほぼ一致する。
- ④家庭でのものづくりに技術科で習ったことが役立っていると考えている人は27%と比較し、役立っていないと答えた人(33%)のほうが多く、「生活に役立つ」ことを掲げ続けた学習指導要領が結果として検討の時期にきていることを示す。
- ⑤戦後の日本の発展は技術の発達によると捉えており、科学と区別して答えているところが注目されるが、技術科教育が貢献しているとは考えていない。
- ⑥在学中、エネルギーや環境問題、産業や経済との関係まで広げて学習したと考えている人は少数で、そのことが「教えてほしかった」という希望につながっている。
- ⑦これからの技術科教育については「変えていく必要がある」と答えている人が78%と多く、中学生よりも強い希望となっている。
- ⑧教科の将来については、ものづくりと同時に一般教養としての技術学習や、社会とのつながりを重視する意見が並列して出ていた。また、子どもの発達の面からも重視する見方も多く出ていることが注目される。従って、単なるものづくりや実利的教科から、技術全体への理解や発達の観点からの再編の必要をうかがわせる。

2.諸外国における技術教育の実施状況

初等中等教育において、日本の技術科に当たる教育はどのように行われているだろうか。世界的なベースはユネスコによる各種勧告をもとに考えるのが妥当である。

これについてはすでに『第一次報告』^(注3)にその詳細を収録したので参照してほしい。まず「技術教育および職業教育に関する改正勧告（1974年11月19日ユネスコ総会で採択）が上げられる。この中で、「技術および労働の世界への手ほどきは、これがなければ普通教育が不完全なものになるような普通教育の本質的な構成要素であるべきである。現代文化の技術面の肯定的および否定的な性質についての理解ならびに実践的技能を必要とする仕事についての正しい認識は、この手ほどきによって習得されるべきである。（中略）。この手ほどきは、初等教育で始まり中等教育の初期まで継続する教育課程の必須の要素であるべきである。」と述べられ、「技術及び労働の世界への手ほどき」は普通教育として、初等中等教育に位置付けること、そして、これがなければ普通教育が不完全になる、と述べている。

さらに、1989年の「技術教育及び職業教育に関する条約」では、第3条の中で「普通教育におけるすべての子どものためのテクノロジー及び労働の世界への手ほどき」の必要性が述べられている。しかし、この条約について、日本は未だに批准していないことが技術教育が教育課程の中に一貫して位置づかない一因になっている。

図1は、諸外国の初等中等教育における技術の教科の位置づけである。これを見ると、主要先進国のほとんどは、なんらかの形で小学校の段階から技術の教育を取り入れ、小・中・高と一貫した中で行われている国の多いことがわかる。

3.教科を立ち上げる根拠と教科編成の理論

技術教育の意義や目的など教科の基本に関わる研究はかなり深められている。しかし、それは技術教育を進める関係者の中でのことで、「どんな教科が必要か」という根源的な発想から他のすべての教科との関係で論じられた研究は寡聞にして見る機会がすくない。しかし、現在進んでいる教育課程改革は教科の統廃合を視野に入れたもので「生活科」や「総合的な学習」も一つの現れである^(注4)。そのことを考えると、これからの子どもたちにどんな能力・学力を身につけるか、そのためにどんな教科を設定するか、教科外ではどんな教育課程を準備すればよいかなど、根本的・総合的な検討が必要な時期にきている。

(1) 小学校に技術の教科を置く必要性

技術教育の重要性を訴えている研究者は、小・中・高一貫の技術教育を主張しているが、小学校にどんな形で技術の教科をおくか、具体的カリキュラムまで含めて論じた研究はきわめて少ない。多くは、現在の「図画工作科」が図画に偏り工作が軽視されている問題を指摘し、中学校の技術科につながる工作教育の充実を訴えている。

【教育課程改革試案の中の「手しごと」】

日本教職員組合の委嘱を受けて設置した「中央教育課程検討委員会」（委員長梅根悟）が1976年に出した教育課程改革試案^(注5)は、小学校に教科「手しごと」を新設し、中・高の「技術科」に接続する教育課程構想を提案している。この試案は教育課程の具体的な内容を提示している点、小学校の技術教育を考える上で貴重なものである。

図1 諸外国の普通教育としての技術教育の実施状況の概要（作成：向山）

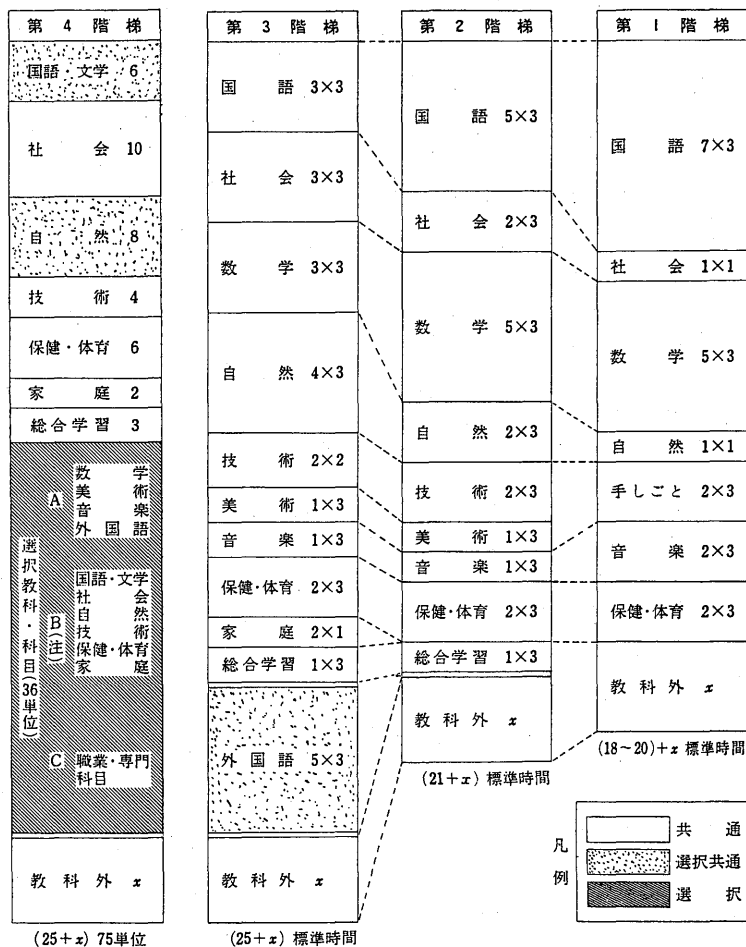
イギリス	<ul style="list-style-type: none"> ・第1～11学年まで、教科「TECHNOLOGY」がおかれ、第1～9学年は全時間数の10%、第10・11学年は5～10%。 ・第3階梯までは共通で、第4階梯（10・11学年）で「TECHNOLOGY」と「設計と実現」と「設計と伝達」に分化。 ・GCSEシラバスにおける「評価対象」では、技能と知識に2分し、技能は（a）設計技能、（b）製作技能、（c）コミュニケーション技能の3本柱。知識は（a）材料と構成要素（生産手段）、（b）エネルギー（c）制御（d）原理と概念、（e）TECHNOLOGYと社会の5本柱で構成されている。
フランス	<ul style="list-style-type: none"> ・初等学校は科学・技術学。準備級と初級第1学年＝2時間、初級第2と中級第1・2学年＝3時間。中学校は必修として技術学。3・4学年＝1.5時間、5と6学年＝2時間。選択として産業技術学（第4と3学年3時間）、リセは選択必修で産業技術学や技術学8単位以上、自由選択で技術学（1.5単位以上）がおかれている。 ・工業関係企業の経営活動の過程を技術学の9側面（材料、言語とコード、技術学的構成物〔道具・機械・装置およびその集合体〕、電気・電子・自動化の回路とシステム、製造・組立の方法や技法、情報学、技術学の経営方法（企業および労働現場・社会的・経済的活動と技術学的活動）からとらえて教育課程を構成している。
韓国	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校第3～6学年は「実科」（1時間）、中学校は技術・産業（第1学年は1時間、第2と3学年は2時間）、高校は選択必修、技術か家政どちらか選択で4単位がおかれている。 ・小学校は、栽培（農業、林業）、金属加工、木材加工、被服、食物の他、生活習慣や適性と進路などを内容としている。中学校は、技術と産業、エネルギーと動力、コンピュータ、製造技術、建設技術、技術の発達と職業で構成されている。
アメリカ	<ul style="list-style-type: none"> ・初等・中等・高等教育を通して技術学ないし産業技術学がおかれている。時間数は多様。 ・工業関係企業の経営活動ベースの構成と技術学ベースの構成とキャリア教育ベースの構成の混成。例えば、領域（通信、製造、エネルギー、動力、輸送、建設）のそれぞれで、入力→工程→出力という枠組みを基本に、技術史の視点と職業探索の視点を加味して構成。
ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ・1～4年は「郷土・事実科」などで労働、工作的内容を、5～10年は4つのかたちでの技術。①理科や社会の中で②合科、③労働、④教科「技術」 ・内容は、①製図と加工、②情報・自動化・情報産業、③伝統技術と環境などで構成。
スウェーデン	<ul style="list-style-type: none"> ・スロイド（1年～9年）。創造的活動、生産と消費、環境と文化などで構成される。技術教育は「科学」の中の技術領域で教えられる。3～9学年。家の中の技術、技術と余暇、システムと技術、電子工学など。

田中喜美代表他24名、平成6年度～8年度科学研究費補助金（基盤研究A）研究報告書「国民教育におけるテクノロジー・リテラシー育成の教育課程開発に関する総合的比較研究」をもとに向山が作成。

この試案では、「教科をおく理由」を次のように述べている。

「子どもたちは、すすんで手をつかって事物をたしかめたり、かたちづくったり、生きものを育てたりしようとする。きわめて活動的である彼らは、けっして、ながめやだけで満足はしないのである。それは、子どもたちの生活そのものなのであり、遊びなのである。そのことが、子どもたちの人間的な成長にとって、どれほど大きい意味をもつものであるか、ことあらためて指摘するまでもあるまい。彼らは、そうした生活を通して、事物の世界を知っていくのであり、感得していくのである。それだけではない。人間らしい手の働きもそのなかできたえられていくし、感覚も感情も育っていくのである。・・・（中略）・・・私たちは、第一階梯で、手しごとという教科を新設し、子どもたちの、かいたり、つくったり、栽培したりする活動を教科として積極的に組織しようとした。これらのなかには、芸術的などといっていいような内容も、科学的・技術的などといっていいような内容もふくまれている。しかし、私たちは、この段階では、これらを取りわけて区別することなく、総合約に取り扱っていくことが妥当であると考えた。」

図2 階梯別教科構成および毎週平均時間数



(注) ①2×3、5×3などあるのは、ほぼ毎学年週2時間づつ3学年間、毎各学年週5時間づつ3学年の意。
 ②第4階梯は、単位制をとることとして表記した(週1時間、1学年の授業を1単位とする)。
 ③各学年、各教科の時数は平均時数を示したものであり、最後の週平均時数第4、第3階梯25、第2階梯21、第1階梯18~20とあるのも、固定的にそうすることを要請するのではなく、力動的に編成されるべきものであり、ここでは一応平均時数を示したのみである。
 ④第4階梯の選択教科・科目中にあるBは、第4階梯の共通および選択共通教科を示された単位数をこえて履修するもの。

【小学校での「工作・技術科」の実践】

日本においても小学校に工作・技術科を置いている学校がある。私立和光学園和光小学校で1970年より「工作・技術科」（'74年までは「技術科」）をおいて実践し成果をあげている。次に2001年度の教育課程表をあげる^(注6)。これを見ると小学校で技術教育を行う場合の内容が明らかになり教科を具体的にイメージすることができる。

図3 和光小学校2001年度「工作・技術科」教育課程表

目的：技術や労働についての現実世界を把握するための学力の形成を行う。それは、技術に関する科学的認識、作業の基本及び技術や労働に対するものの方・考え方を形成することにある。現実の技術及び労働の世界への手ほどきとなるように教材を選択する。

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
3年	つくって遊ぶ 道具を使って遊ぶものをつくる ぶんまわしとフリスビー きりと紙トンボ げんこのうとビー玉めいろ はさみとブローラン らせんざりとメモ立て ペンチで輪ゴム鉄砲		やってみよう のこぎりで木を切ってみよう やすりで木を削ってみよう プラスチックで遊ぼう		編む 色つきの紙 テープでかご を編む	織る 色テープで平織りを体験する 織機をつくって織物を織ってみよう		工夫してみる 写真たてを立つようにならなうに工夫してつくってみる	機械を使ってみよう 糸箱で曲線を切ってみる 電動糸箱でパズルを作る らせんざりで穴をあける 電動ボール盤で ペンスタンドをつくる		
4年	正確につくる 真っ直ぐな線をひく (線探を描く) 立体をつくる 展開図を正確につくる 回転まげをつくる アイソアクシス ヘキサフレゴン		算箱をつくる 隙間なくつくる 正確なけがきと切筋 位置合わせ 正確な接合 器具をつかう		まっすぐ走る車をつくる 釘を使わないで規程のコースを まっすぐ走る車を作る 芯だし作業 ボール盤による穴開け 輪と軸受け		和光技能オリンピック のこぎりびき やすりがけ 穴開け 接合		機械模型組立 機械模型を使ってさまざまな 工作機械のモデルをつくる 速度と力の関係を知る 機械の仕組みを学ぶ ベルト装置 歯車装置		
5年	釘のナイフを作る 鍛造と研ぎ 5寸釘を80度まで加熱して金床の上でハンマーでたたいて成型する。 砥石で研磨して刃をつけナイフにする		簡易鍛造 金属を溶かし て型に流し込む ペンダントヘッドをつくる		ザリガニロボットコンテスト ザリガニ型簡易ロボットを製作してチームを組んで 一定の課題に挑戦する。 アイデア対決ロボット・コンテスト小学生版				あわせ加工 ふたと本体が0.1mmの隙間もなく ピッタリと合うように加工する たいこばり法による加工		
6年	課題学習 課題に向けてチームで解決策を 考えて調査・設計・製作する。 幅30cmのスパンに線をかける もっとも安価に強くできる方法を 考え橋のモデルを製作する		大気圧機関 ボンボン蒸気 船をつくる		自分の体重を支える椅子の製作 柱と梁により自分の体重を十分に支えることのできる 椅子を作る 脚部(柱)の製作 同じ寸法のもの4本切り出す 梁の製作 梁と梁を段差なく交錯させる 脚(柱)と梁の接合				自分の体重を支える椅子の 製作 塗装と仕上げ		まとめ 技術と労働を 考える 製品の製造と 技術

(2) 技術教育はなぜ必要か

学校教育の中に普通教育としての教科「技術」をおく場合の考え方については、すでに多くの人が研究しているが、ここでは教育学者の中で一貫して技術教育の重要性を説いた細谷俊夫の考え方を紹介したい^(注7)。

細谷俊夫は先ず教科内容の概念として次のようにのべる。「人間が歴史的発展の過程において蓄積した知識・技能は極めて広大な範囲に亘っていて、一般教育を目標とする学校教育の領域でこれらを隈なく教授することは到底不可能であるし、また生徒の能力もそれを許さない。したがって生徒には明確なそして持続性のある基礎的な知識・技能だけを授け、生徒が自力でそれらを応用し活用することができるようにする必要がある。こうして多くの知識・技能の中から真に基礎的な知識・技能だけを選択して、それらをもって教科内容を構成することが必要になってくる。一般的に言って教科内容は言語、社会、自然、芸術、技術、体育などの諸領域から構成されている。」と説明した上で、技術・家庭科の目標について「現代は技術の時代と呼ばれるほど生産、加工、流通、消費のすべての面にわたって、技術の進歩は目ざましいものがある。こうして現代は、次の世代たる青少年に対して、生産や加工に関する基礎的な技術を習得し、それを通じて近代技術に関する理解とそれに対処する実践的な態度を身につけることを要望することになる。このような要望

に答える教科が技術・家庭科である。」

また、「技術教育の目標は、基礎的な技術に基づく実践的な活動を通して、一定の技能を習得させるとともに、その技術に関する知識を習得させ、技術的世界ないし技術的環境に対する合理的な態度を育成することにある。元来、技能は精神組織の中に定着されるものであり、一定の反応が随時随所に容易にかつ確実に呼び起されることを指すのである。こうした技能は画一的な反復によって習得されるものであり、人は技能を習得することによって一定の活動を容易にかつ確実にこなうことができるようになるのである。」と述べている。

細谷は技術教育に関する多くの論文・著書を発表しているが、この説明は、多少表現の違いがあっても、おおすじにおいて多くの技術教育関係者の同意を得られるものであろう。

(3) 教科編成の理論

技術に関する教科をどのような原理でどんな内容で構成するかについては、多くの研究者によって多様な研究成果が提案されている^(註8)。ここでは私が最も参考にしてている岡邦雄^(註9)の理論を紹介する。岡邦雄は、科学の構成段階と子どもの認識過程の共通性に着目した教科編成の原理を提案した^(註10)。そして総括として次のようにまとめる。

- ①われわれの教科編成は、一つの理論、一つの科学である。
- ②その理論化の理由 (a) 教科編成に限らず、一般に系統化、体系化は、理論なしには行われぬ。(b) 当面する現場の悪条件の下では、ここで更に基本的な構成方法を要する。それは今までよりも一そう基本的なものでなければならぬ、それは理論である。
- ③理論は論理と歴史との総合である。
- ④理論→応用の方向は正しく評価されねばならない。しかし本源的な方向は応用→理論(実践→理論)である。
- ⑤科学方法論(理論構成の段階)
 - (1) 体験→(2) 経験→(3) 実験→(4) 論理→(5) 理論⑥
- ⑥教科編成系統化の二つの柱
 - (1) 子どもの認識能力の発展段階
 - (2) 自然科学の歴史的体系(科学史の役割)この(1)と(2)の統一(教師の実践と研究)これらの段階は、いずれも(5)の段階に並行する。そして基本になる段階は(1)である。

なお、一方で岡はデューイの教育論をもとに子どもの発達過程を技術教育の立場で検討し図6に示すような仮説を提案している^(註11)。

3. 教育課程編成における今後の課題

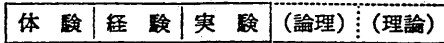
現在行われている技術科教育は、生徒や社会人の反応からいっても、諸外国の状況から見ても、また、子どもの状況や日本の産業のおかれている状況からも、教科として重視していく必要のあることを述べてきた。しかし、社会の急激な変化や現代の子どもの状況から見て、教科に必要な時間数や内容は改革の必要にせまられている。ここでは解決しなければならない現実的な問題をいくつか指摘するにとどめる。

図4 技術科編成の柱

(I) 1つの科学の構成段階



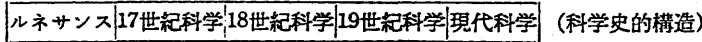
(II) 子どもの認識能力発達の段階（第一の柱）



(A)
教育の主体
子ども

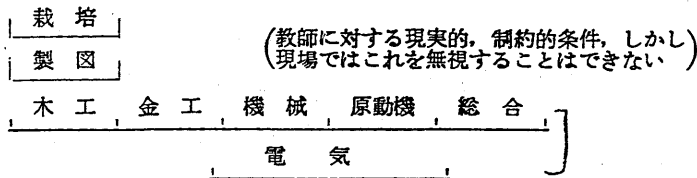
(III) 科学の系統（体系）

- a 構造的（論理的）体系 科学構造
- b 段階的・歴史的体系（第二の柱）

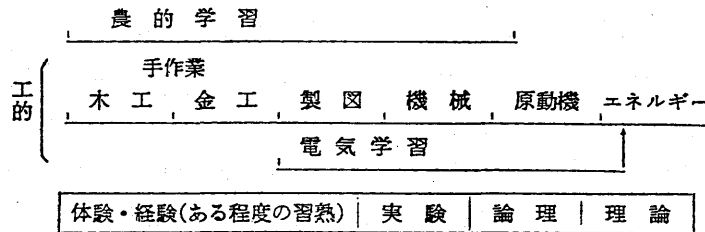


(B)
道具・機械装置加工材
料等の物質の介在

(IV) (1)学習指導要領の“体系”（全く体系をなさず）

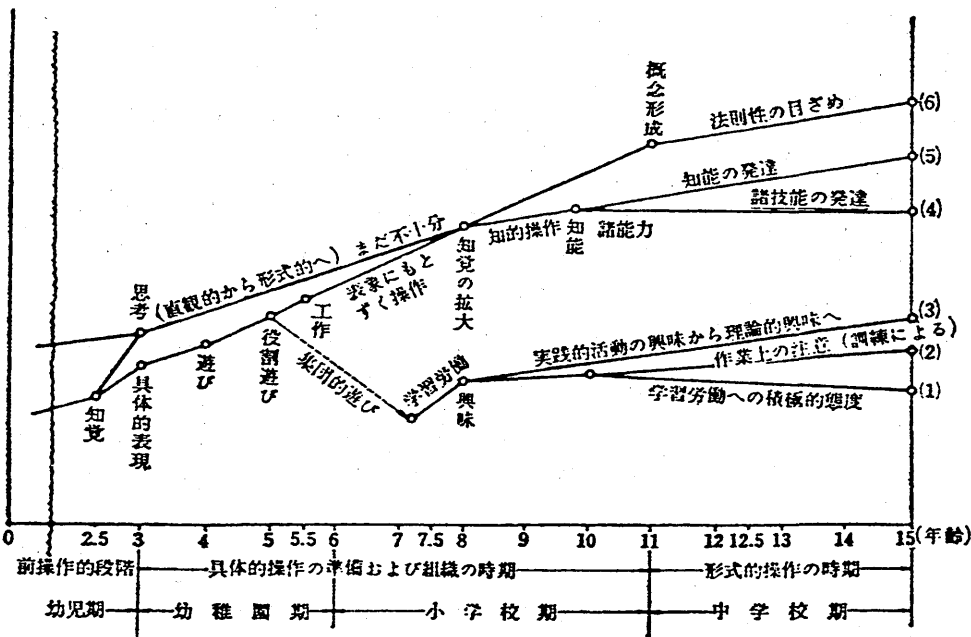


(2)再編成の体系（一つの科学としての教科編成）



(C)
教師の実践と研究
自主的活動

図6 能力発達のコース網（真理、行動、発達のコース）



(1) 学力問題と技術科教育

子どもは成長過程の中でたくさんのことを学ぶが、その中には、知らないことを覚えたり理解し、また問題を解くことによる喜びは大きい。しかし一方、子どもは、今まで出来なかったことが出来るようになったり、上手になったりするの喜びも大きい。今日問題にされる学力は、前者に集中しているような感がある。しかし、自分が育ってきた過程を振り返ってみても、後者が如何に重要な役割を果たしては誰でも理解できる。むしろこの二つは互いに相乗しあって学力として定着するものである。技術の教育は、出来ないことが出来るようになる内容を最も多く含む教科として、今日多くいわれる「生きる力」を形成する能力の一つとして位置づかなければならない。

(2) 分化と総合の中での技術・家庭科

科学技術は、どちらかという分化の方向に向かっているが、生活そのものは総合的なものである。未分化な子どもたちの教育課程が分化と総合を繰り返すのは当然ともいえるが、そこには一貫した原理が必要である。何を教科として組織し、何を教科外とするか根本的な検討を必要とする。中学校の技術・家庭科は「技術」と「家庭」を分野として持っているが、学習指導要領上は一つの教科である。免許状は別で、教員養成も別のカリキュラムとなっている。このことが教育課程編成上多くの矛盾を生みだしている。例えば、技術・家庭科の中には、作物を育てる「栽培」と、作物（収穫物）を調理して食べる「食物」が含まれているが、両者は教育課程上のつながりがない。農水省や厚生省では「食農教育」とい名で農と食を連続して捉えているが、教育の世界だけが違う方向を向いているように見える。技術教育と家庭科教育は全く違うものだ、という一言ですべてを切り捨てる風潮はどちらかという研究者の中に多く、現に実践している教師は助け合い統一的視点を採って実践している。しかし長い間のねじれ現象は修復不可能なところまできている。教科が系統的な内容を教えようとするれば、最低週2時間は必要とする。技術と家庭共に週2時間とし、分離した上で実践の上で結合することが、歴史上・現実上、問題解決の早道であろう。

(3) 情報教育と技術科教育

2002年から始まる新教育課程では、中学校の技術科の半分を情報教育に当てることになっている。しかし、この情報は必ずしも技術教育にふさわしい内容になっていない。コンピュータそのものは技術的産物であることは間違いないが、情報一般は文字・記号・音声・映像などを広範囲に含み、技術教育の内容ではない。今の子ども達に必要な技術教育とは質の違うものである。新教育課程では、この情報を教えなければならない故に教師の新たな苦悩がはじまっている。また、次の教育課程改訂を複雑にしてしまった。技術教育にふさわしい情報技術教育として「制御」を内容とした実践も一定の広がりを見せてはいるが、物と作る授業を減らしてまで今教える内容かどうかの疑問もでている。コンピュータを使って図面を書いたり、プレゼンテーションに利用する程度は、他の教科と同じレベルの利用であって、ことさら技術教育で力をいれることではない、という意見が多い。

新設された高校の「情報科」も教える内容が無いとか、講習による急ごしらえの教員養成を危ぶむ声も多い。情報教育を教科として置くべきかどうか、広範囲な人の参加による検討の必要がある。

(4) 科学技術教育か技術教育か

今回の教育課程改訂の過程で、技術教育関係者の間で大きな関心を集めたプランに「科

学・技術科」構想があった^(注12)。理科と技術科の合併案というよりも技術科を理科の中に吸収して「科学・技術科」とし、理科の時間数を多くしようという案であった。内容がそのまま行われれば、技術教育も科学・技術の形で小・中・高一貫するが、発足当初はともかく、やがて技術教育の内容は切り捨てられるのではないかと危惧した人が多く、技術教育関係者は独自性を主張して反対の立場をとった。しかし、この構想は次の改訂で再び浮上するのではないかとうわさされている。検討に値する方向の一つではある。

(注)

- (1) 三山裕久は、奈良教育大学大学院から東京大学大学院教育学研究科博士課程に進み、将来を嘱望された研究者だったが、2001年5月9日急逝された。ここで取り上げた調査は、奈良教育大学大学院時代のもので、1993年11月27日、日本産業技術教育学会近畿支部第10回研究発表会で口頭発表したものである。なおこの調査資料の要約は『技術教室』（農文協）2002.3月～6月号に掲載される予定である。
- (2) 日本教職員組合編『私たちの学校と生活』1973年
- (3) 教育課程の構成・基準の改革に関する総合的研究-第一次報告」59-75頁所収向山玉雄「技術教育をめぐる外国の状況及び日本における省庁間連携の動き」
- (4) 市川博「教育課程改革の現状と改革の視点」（日本学術会議教科教育学連絡委員会編『新しい学びの様式と教科の役割』東洋館出版、2001年）に、これまで研究開発校などで試行された教科再編の動きと課題が紹介されている。
- (5) 中央教育課程検討委員会報告『教育課程改革試案』一ツ橋書房、1976年
- (6) 2001年度教育研究全国集会第9分科会レポート、鈴木隆司「小学校における教科としての技術教育—和光小学校の工作・技術科のとりくみ—」の配布資料。
なお、奈良教育大学特別経費報告書「小学校教育課程の分化と統合に関する総合的研究」（代表向山玉雄）1996年には、和光小学校の紹介の他、研究開発校で取り組まれた技術につながる教科の実践例がまとめられている。
- (7) 細谷俊夫『教育方法第4版』岩波書店、1991年
- (8) 最近では、1999年7月、日本産業技術教育学会が「21世紀の技術教育—技術教育の理念と社会的役割とは何か、そのための教育課程の構造はどうあるべきか—」（日本産業技術教育学会誌第41巻3号別冊）が発表されている。ここには小・中・高一貫の普通教育としての技術教育のプランが提示されている。
- (9) 岡邦雄は「1890-1971 日本における自然科学史（科学思想史）、とくに自然弁証法および技術論の諸領域の開拓者、啓蒙家・・・（以下略）」（『科学史技術史辞典』弘文堂、1983年、pp135-136）
- (10) 岡邦雄「技術科再編成の理論—論理と歴史—」『技術教室』国土社、1964年3月号
- (11) 岡郁雄・向山玉雄編『男女共通の技術・家庭科教育』明治図書、1970年、211頁
- (12) この案は、日本学術会議の「科学教育研究連絡委員会」の場で坂本昂によって提案されたものとして「日本産業技術教育学会」の一部会員にレジメの形で流れた。『「新科学知」とカリキュラム開発—『新科学知』の教育的体系化と科学技術カリキュラムの開発—』と題するものである。武村重和『21世紀のカリキュラムはこうなる！』明治図書、1999年に、同主旨の提案がなされている。

《資料1》中学生の「技術科」に対する意識調査結果

・・技術科教育の社会的役割を探る・・

三山裕久・向山玉雄

調査対象：

		性別	回答数	有効数	回答率
1	奈良県公立中学校	男子	75	72	96%
2	大阪府公立中学校	男子	32	29	91%
3	東京都公立中学校	男子	55	51	93%
4	東京都公立中学校	男子	70	69	99%
		女子	73	72	99%
	小計	男子	232名	221名	95%
		女子	73名	72名	99%
	合計	合計	305名	293名	96%

調査時期：平成5年2月～3月

調査時間：技術の時間，ホームルーム

履修領域：

	木工	電気	金工	機械	栽培	情報	家生	食物	被服	住居	保育
1	○	○		○		○					
2	○	○	○					○	○		
3	○	○		○	○	○					
4	◎	◎	◎	○	○	◎		◎	◎	◎	◎

○は男子のみ履修、◎は男女共に履修

1. あなたの好きな教科のすべてに○をつけて下さい。また、きらいな教科のすべてに×をつけて下さい。(どちらでもない場合は、空白のまま)

	国語	社会	理科	数学	音楽	保体	美術	技術	家庭	英語
好き	72 24.6%	122 41.6%	88 30.0%	89 30.4%	104 35.5%	156 53.2%	86 29.4%	116 39.6%	34 11.6%	69 23.5%
きらい	98 33.4%	68 23.2%	95 32.4%	117 39.9%	86 29.4%	52 17.7%	117 39.9%	65 22.2%	86 29.4%	131 44.7%

N=293 (以下、特に記述のない場合、n=293)

2. 1. の質問で「技術」に○、あるいは×をつけた人だけに質問します。その理由はなんですか。あてはまるすべてにレ点をつけて下さい。

	好き		きらい	
	人数	%	人数	%
1 習う内容	37	31.9%	34	52.3%
2 ものづくり(実習)	108	93.1%	22	33.8%
3 先生	31	26.7%	20	30.8%
4 その他	6	5.2%	7	10.8%

好き:N=116, きらい:N=65

3. 「技術」は中学校に入学したとき想像していたのとくらべて、どうでしたか。一つ選んで□にレ点をつけて下さい。

	人数	%
1 つまらないと思っていたら、やっぱりつまらなかった	24	8.3%
2 つまらないと思っていたが、楽しかった	30	10.4%
3 つまらないと思っていたが、それほどでもなかった	31	10.7%
4 楽しいと思っていたら、やっぱり楽しかった	23	8.0%
5 楽しいと思っていたが、つまらなかった	9	3.1%
6 楽しいと思っていたが、それほどでもなかった	24	8.3%
7 なんとも思わなかったが、楽しかった	119	41.2%
8 なんとも思わなかったが、つまらなかった	29	10.0%

N=289

4. 「技術」は、大切な教科だと思いますか。一つ選んで□に1点をつけて下さい。

	人数	%
1 とても大切	41	18.6%
2 少し大切	65	29.4%
3 ふつう	73	33.0%
4 あまり大切ではない	27	12.2%
5 まったく大切ではない	15	6.8%

N=221

5. 「技術」で習ったことが、いままでに役立ったことがありますか。一つ選んで□に1点をつけて下さい。

	人数	%
1 あった	115	39.4%
2 なかった	83	28.4%
3 覚えていない	94	32.2%

N=292

6. 次の項目について、「技術」の勉強がいままでに役立ったことがあれば○、なければ×、おぼえていない場合は△を()に書いて下さい。

	あった		なかった			
	人数	%	人数	%		
1 科学技術についての知識の深まり	91	32.4%	103	36.6%	87	31.0%
2 他教科の勉強	47	16.7%	171	60.9%	63	22.4%
3 家の手伝い	67	23.8%	137	48.8%	77	27.4%
4 趣味	67	23.8%	159	56.6%	55	19.6%
5 自分でなにかを作ったとき	105	37.4%	109	38.8%	67	23.8%
6 進路の決定	18	6.4%	218	77.6%	45	16.0%
7 その他	7	2.5%	-	-	-	-

N=281

7. いままでに、役立ったことのある「領域」のすべてに○をつけて下さい。

木工	電気	金工	機械	栽培	情報	家生	食物	被服	住居	保育
74	100	37	40	35	29	0	84	46	8	20
33.5%	45.2%	18.6%	22.2%	29.9%	13.6%	0.0%	38.0%	22.2%	6.3%	10.9%

8. 「技術」で習ったことが、将来役立つと思いますか。一つ選んで□に1点をつけて下さい。

1 あると思う	155	53.1%
2 ないと思う	42	14.4%
3 わからない	95	32.5%

N=292

9. 次の項目について、「技術」の勉強が将来役立つことがあると思ったら○、
思わないなら×、よくわからない場合は△を()に書いて下さい。

	ある		ない
1 科学技術時代の、教養として	83 29.5%	93 33.1%	105 37.4%
2 中学卒業後に進学した高校や大学の勉強	163 18.5%	55 48.0%	63 33.5%
3 日常生活	52 58.0%	135 19.6%	94 22.4%
4 趣味	103 36.6%	98 34.9%	80 28.5%
5 自分でなにかを作るとき	174 61.9%	44 15.7%	63 22.4%
6 将来の職業	103 36.6%	84 29.9%	94 33.5%
7 その他	1 0.4%	-	-

N=281

10. 将来、役立つと思う「領域」のすべてに○をつけて下さい。

木工	電気	金工	機械	栽培	情報	家生	食物	被服	住居	保育
102	171	43	95	42	98	0	107	63	54	56
35.2%	58.4%	21.5%	44.7%	27.6%	34.8%	0.0%	41.6%	25.6%	24.6%	24.2%

11. 将来、役立つと思う「教科」のすべてに○をつけてください。

国語	社会	理科	数学	音楽	保体	美術	技術	家庭	英語
152	131	79	122	51	94	22	128	105	215
51.9%	44.7%	27.0%	41.6%	17.4%	32.1%	7.5%	43.7%	35.8%	73.4%

12. あなたが習いたいと思う技術・家庭科の領域すべてに○をつけて下さい。
すでに習った領域を含めてもけっこうです。

木工	電気	金工	機械	栽培	情報	家生	食物	被服	住居	保育
78	78	51	72	21	52	22	31	18	12	11
26.6%	26.6%	17.4%	24.6%	7.2%	17.7%	7.5%	10.6%	6.1%	4.1%	3.8%

13. 次の項目について、技術・家庭科を習って自分は成長したと思ったら○、
思わなければ×、どちらでもない場合は△を()につけて下さい。

	○	×	△
1 生活や技術への関心・意欲・態度	61 21.4%	101 35.4%	123 43.2%
2 生活を創意工夫する能力	76 26.7%	95 33.3%	114 40.0%
3 生活の技能	92 32.3%	85 29.8%	108 37.9%
4 生活や技術についての知識・理解	123 43.1%	66 23.2%	96 33.7%

N=285

14. 次の項目のなかで「技術」を勉強したおかげだと思うことすべてに
✓点をつけてください。

1 知識が豊かになった	122	41.6%
2 科学や技術がどのようなものか、わかった	102	34.8%
3 科学や技術に興味を持つようになった	58	19.8%
4 手先が器用になった	55	18.8%
5 気軽にものを作ったり、修理したりするようになった	101	34.5%
6 道具や機械を使うことに、自信をもてるようになった	73	24.9%
7 道具や機械を作った人類は、すごいと思うようになった	56	19.1%
8 家の手伝いをするようになった	32	10.9%
9 根気強くなった	29	9.9%
10 整理整頓がきっちりできるようになった	28	9.6%
11 協力することができるようになった	36	12.3%
12 「技術」で習った関係の仕事をしたと思うようになった	37	12.6%
13 その他	7	2.8%

15. 私たちの生活は科学技術の発達によって、どんどん変わっています。この変化によって勉強内容が変わっていくと思う教科全てに○をつけて下さい。

国語	社会	理科	数学	音楽	保体	美術	技術	家庭	英語
39	111	124	69	29	43	40	159	55	81
13.3%	37.9%	42.3%	23.5%	9.9%	14.7%	13.7%	54.3%	18.8%	27.6%

16. あなたが習った「技術」はどのような教科だったと思いますか。あなたの考えにあてはまるもの、すべてに○をつけてください。

1 技術についての知識を身につける	139	47.4%
2 技術について理解を深める	94	32.1%
3 作品を作るための方法やテクニックを身につける	132	45.1%
4 道具の使い方がうまくなる	127	43.3%
5 手先が器用になる	49	16.7%
6 生活に役立つことを習う	141	48.1%
7 職業について考える	47	16.0%
8 息抜きの時間	91	31.1%
9 その他	7	3.2%

17. 次の項目は、「技術」に対してのみなさんの気持ちをあげたものです。「そう思う」は○、「そうは思わない」は×、「どちらでもない」は△

	思う	思わない	
1 古い内容が多くて、つまらなかった	45	122	119
	15.7%	42.7%	41.6%
2 新しいこと（コンピュータ、リニアモーターカー等）を、習いたかった	208	39	39
	72.8%	13.6%	13.6%
3 科学的な内容を取り入れてほしいと思ったことがあった	86	95	105
	30.1%	33.2%	36.7%
4 実際に役立つことを教えてほしかった	130	67	89
	45.5%	23.4%	31.1%
5 専門的に、くわしく教えてほしかった	53	142	91
	18.5%	49.7%	31.8%
6 教科書がわかりにくかった	120	64	102
	42.0%	22.3%	35.7%
7 みんなと違った、自分の作りたいものを作るほうが楽しい	109	85	92
	38.1%	29.7%	32.2%
8 男子と女子、一緒に勉強する方が楽しい	84	80	122
	29.4%	28.0%	42.6%
9 習いたい領域を選べるようにしてほしかった	148	68	70
	51.7%	23.8%	24.5%
10 「技術」の時間をもっと多くしてほしかった	116	88	82
	40.5%	30.8%	28.7%
11 「家庭」の時間をもっと多くしてほしかった	48	140	98
	16.7%	49.0%	34.3%
12 技術室や家庭科室を自由に使わせてほしいと思ったことがあった	108	108	70
	37.8%	37.8%	24.4%
13 作業で服や手が汚れるのは、いやだった	104	105	77
	36.4%	36.7%	26.9%
14 受験に関係ないので、やめてほしいと思ったことがあった	130	67	89
	45.5%	23.4%	31.1%
15 息抜きの時間になった	160	58	68
	55.9%	20.3%	23.8%

18. そのほかに「習いたかったこと」や、「授業が楽しくなるアイデア」など、あなたが「技術」や「家庭」に望むことを、何でも書いて下さい。

【技術に関する内容】

《要求に関する記述》

◇学習内容について

- ・バイクの乗り方。
- ・機械関係を学ぼうと思っております。これからの就職のことを考えて。
- ・技術のテクニク
- ・電気機器の修理の仕方について、もっと学びたかった。
- ・楽しければそれでいい。
- ・省エネ
- ・の一さくがもっとやりたかった。
- ・自動車を作りたかった
- ・エンジンをいじりたかった
- ・あまり生活に役に立たないのはやめてほしい。
- ・教材がもっと役に立つものが良かった。

◇授業方法について

- ・実習を多く取り入れた方がいい
- ・実習を多くする。
- ・好きなようにやる。
- ・作業をする時間を増やせるといいと思う。
- ・製作の方が、みんな好きだと思う。
- ・技術の時間を減らす。
- ・農家に働くわけじゃないんだし、栽培はやらなくて良いと思う。コンピュータとかを、もっとたくさんやってほしい。
- ・テストで、覚えても何の意味もない問題を出すのは、やめてほしかった。
- ・技術のテストはいらなかった。
- ・技術は、2年生からはあまり女子はやらなくてもいいと思った。
- ・もっとユーモアを入れること
- ・本当に作りたいものじゃないから、できたときの喜びが少ない。
- ・作業の時、やっぱり個人、個人で何を作るか、ある程度選べるようにした方が、もっと楽しくなると思う。
- ・不器用な人への対処をしっかりとしてほしいです。
- ・もっと一人だけで作るものを多くしてほしい

◇その他

- ・先生がウソをつかない方がいい。先生の態度がでかい。若い先生は技術にあわない。ベテランの方がよい。
- ・先生がすぐ怒らないようにすること

《アイデアやアドバイスに関する記述》

- ・もっとそれぞれの個性を伸ばす、個人の技術のやりたいことなどをやると、もっと視野が広がると思う

《感想に関する記述》

- ・残り少ないけど、もっといろんなものを作りたい。
- ・クラス単位ぐらいで、大きいものを作りたかった
- ・作るのが早い人と、遅い人の差がでて、遅かった自分はあまりおもしろくなかった。(早くできると楽しかったけど)

【コンピュータに関する内容】

《要求に関する記述》

◇学習内容について

- ・パソコンでゲームがしたい。
- ・コンピュータ処理。グラフィック。その他いろいろ。
- ・パソコンでゲームがしたい。

◇授業形態や教科について

- ・一人でもっと自由にコンピュータが使えるようにしてほしい
- ・最後の方にやった、コンピュータがおもしろかった。もう少しやりたかった。
- ・コンピュータの授業をもっと増やしてほしい。
- ・もっとコンピュータ関係の授業をやりたかった。

《資料 2》社会人の「技術科」に対する意識調査結果

・ ・ 技術科教育の社会的役割を探る ・ ・

三山裕久・向山玉雄

【調査方法】

調査名法 : 「技術科についてのアンケート」
 調査方法 : 調査対象Aは聞き取り調査、調査対象Bは
 調査用紙を配布して調査を行った。
 調査対象 : A 大学生 6名
 A 研究職 1名
 A 事務職 1名
 B 社会人 31名
 合計 39名
 調査時期 : 平成5年3月～10月

【調査について】
 この冊子には、社会人(大学生を含む)が、中学校の技術科を振り返って、ど
 のような感想をもっているかを調査した。調査項目のうち、現在のこ
 の部分について、
 I. 技術科教育の継続について 1. 及び 2.
 IV. これからの技術科教育 5. の3), 4)及び 6.

I 技術科教育について

1. 技術科という教科を覚えていますか。

1. 覚えている	8	100.0%
2. 覚えていない	0	0.0%
3. 分からない	0	0.0%

2. 技術科の好ききらいについて質問します。

1) 技術科は好きでしたか

1. 好きだった	6	75.0%
2. 少し好きだった	2	25.0%
3. ふつう	0	0.0%
4. あまり好きではなかった	0	0.0%
5. きらいだった	0	0.0%

2) 「好きだった」「少し好きだった」と答えた方に質問します。 その理由を教えてください。(複数回答可)

1. 習う内容	1	12.5%
2. 先生	1	12.5%
3. もの作り	6	75.0%
4. その他	0	0.0%

3. 技術科で作った作品について質問します。

1) どのような作品を作りましたか。またその作品について、作品の使用を行っ たか、現在も持っているかについて、例に示す形式でお答え下さい。

	作品数	使用		所持	
		した	しない	持っている	持っていない
木工	52	48 92.3%	4 7.7%	17 32.7%	35 67.3%
電気	17	11 62.5%	6 37.5%	4 25.0%	13 75.0%
金工	25	20 80.0%	5 20.0%	4 16.0%	21 84.0%
機械	2	1 50.0%	1 50.0%	0 0.0%	2 100.0%
栽培	0	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%

【木工】	【電気】	【金工】	【機械】
本立て 24	回路計 3	ちりとり 8	蒸気車 1
イス 22	電気スタンド 3	ブックエンド 8	ロボット 1
写真入れ 2	インタホン 2	ぶんちん 4	
タナ 1	ラジカセ 2	ポスト 2	
かべかけ 1	電話機 2	ドライバー 1	
花瓶敷き 1	ラジオ 2	灰皿 1	
プリンター 1	蛍光灯 1		
	トランシーバ 1		
	モータ 1		

2)1)で「作品の使用」に1つでも「しない」と答えた方に質問します。なぜ、その作品を使用しなかったのですか。

- ・できあがりが悪くなかったから。 4 44.5%
- ・必要でなかった。 1 11.1%
- ・気に入らなかった。 2 22.2%
- ・学校へおいてきた。 1 11.1%
- ・みんなと同じだったから。 1 11.1%

3)1)で「現在の所持」に1つでも「ない」と答えた方に質問します。なぜ、その作品を現在まで残さなかったのですか。

- ・必要でなかった。 9 25.7%
- ・こわれた。 12 34.3%
- ・いつのまにかなくなった。 2 5.7%
- ・じゃまになった。 4 11.4%
- ・残す価値がなかった。 2 5.7%
- ・無回答 6 17.2%

4)作品を作ったことで、学んだことがありましたか。

1.あった	16	43.2%
2.少しあった	12	32.4%
3.なかった	5	13.5%
4.わからない	3	8.1%
5.無回答	1	2.8%

①「(少し)あった」と答えた方に質問します。それはどのようなことですか。

- ・日常生活で。
- ・とこのこの使い方。
- ・もの作りの楽しさを知った。
- ・自分の作ったものの良さを感じた。
- ・こわれたときの絶望感が分かった。
- ・ボルトのネジ切り。
- ・作品の作り方。
- ・デザインの必要。
- ・一般常識の基礎。
- ・自分の作ったものを大切に作る。
- ・趣味が広がった。
- ・電気の配線。

②「なかった」と答えた方に質問します。それは、なぜですか。

1.内容が悪くなかった	2	40.0%
2.習ったことを忘れた	2	40.0%
3.分からない	0	0.0%
4.その他	1	20.0%

4. 技術科で習った理論的な内容（作品を作る上での知識やテクニック以外）で、今までに役立ったことがありますか。

1.あった	9	23.7%
2.少しあった	12	31.6%
3.ない	11	28.9%
4.分からない	6	15.8%

- 1) 「(少し)あった」と答えた方に質問します。それはどのようなことですか

1.実用的なこと	10	47.6%
2.教養として	7	33.3%
3.職業に関すること	0	0%
4.その他	0	0%
5.無回答	4	19.1%

【具体的内容】

- ・基本を身につけたことによって、応用していくことが出来る。
- ・キリで穴をあけておくと釘打ちするときに木が割れない。
- ・道具の使い方や修理の仕方。
- ・製図の書き方、きれいな数字の書き方。
- ・物体が大気中で浮き、移動できるメカニズム。
- ・電気コードの断線修理、オーディオのヒューズ交換。
- ・棚などの作るとき。

- 2) 「ない」と答えた方に質問します。どうして役立たなかったと思いますか、その理由を教えてください。

1.内容が良くなかった	4	36.6%
2.習ったことを忘れたから	3	27.2%
3.分からない	0	0.0%
4.その他	3	27.2%
5.無回答	1	9.0%

【その他の記述】

- ・作品を作ること自体で、応用がきかなかった。

5. あなたの習った技術科は、大切な教科だったと思いますか。

1.思う	24	63.1%
2.思わない	6	15.8%
3.分からない	8	21.1%

【大切な教科だと思う理由】

- ・毎日の生活で基本を身につけたことで、現在生かすことが出来ている
- ・一般常識として知っておくべきことだと思うから。
- ・子どもの時、作った思い出は大人になってもどこことなく覚えており、いい思い出になる。
- ・ものを作る楽しさが分かったから。
- ・金でなんでも買える時代、ものを作るという苦勞が分かるから。
- ・道具の使用方法が分かった。
- ・体で学ぶ教育で表に余り現れないが、実際はなにか役立っていると思う。
- ・ハンマーで釘の打ち方、又のこぎりの使い方など。
- ・作品を完成したよろこびとテストで100点をとるよろこびは違い、作品を完成したよろこびの方が社会に出たときに役に立つと思うから。
- ・理論よりも実際手にした方がよい。実際にやる方がよりよいと思うから。
- ・そのとき必要ないと思っていたものが、生活に役立つことが多い。
- ・ものを作る場を美しくというように考えるようになるため。

【大切な教科でないと思う理由】

- ・実用的な部分もあるが、自職場にとって役立たない。
- ・技術科で習った内容は、別に習わなくても生活していく中で身につく知識で、さらに個人によってそれはかなり異なる。

6. 技術科はどのような教科だったと思いますか。(複数回答)

1. 技術についての知識を身につける	15	39.5%
2. 技術についての教養を深める	10	26.3%
3. 作品を作るための方法やテクニックを身につける	16	42.1%
4. 手先が器用になる	4	10.5%
5. 生活に役立つことを習う	16	42.1%
6. 職業について考える	4	10.5%
7. 息抜きの時間	4	10.5%
8. 分からない	0	0.0%
9. その他	1	2.6%

【その他の記述】

- ・もの作りの楽しさを知るのが目的だったように思う。しかし周りの人を見てみると、人によっては達成できていなかったと思う。作るのがもとからきらいな人は、結局もの作りの楽しさは分からなかったと思う。

II 家庭の中の技術科

1. 家庭で使う目的で、ものを自分で作ることはありますか。

1. ある	13	34.2%
2. ときどきある	8	21.1%
3. ない	16	42.1%
4. 無回答	1	2.6%

【作ったもの】

- ・犬小屋
- ・子どもの遊び道具
- ・棚、台
- ・箱
- ・市販品の改造
- ・工作程度
- ・家庭用品の修理
- ・日曜大工

2. 趣味でもの作りをすることがありますか。

1. ある	8	21.1%
2. ときどきある	7	18.4%
3. ない	22	57.9%
4. 無回答	1	2.6%

【作ったもの】

- ・プラモデル
- ・木彫

3. 家庭内の簡単な作業は自分でするほうですか。

1. する	19	50.0%
2. たまにする	14	36.8%
3. しない	5	13.2%

4. 上記の1.~3.の質問に一つでも「ある」または「する」と答えた方に質問します。

1) それらの作業をするために、道具は揃えていますか。

1. 本格的に揃えている	8	24.2%
2. 簡単な道具なら揃えている	21	63.6%
3. まったく揃えていない	0	0.0%
4. 無回答	4	12.2%

2) それらの作業をする場合に、技術科で習ったことが役立っていますか。

1. 役立っている	9	27.3%
2. 役立っていない	11	33.3%
3. 分からない	12	36.4%
4. 無回答	1	3.0%

【具体的内容】

- ・ものを作る場合の基本が身につけている。
- ・ハンダづけ、錆とり。
- ・道具の使いかた。

5. 日曜講座や、文化教室などで、ものづくりや修理の仕方を学ぶことに興味がありますか。

1. ある	7	18.4%
2. ない	15	39.5%
3. 興味はあるが、参加するかどうかは分からない	14	36.8%
4. 無回答	2	5.3%

Ⅲ 社会の中の技術科

1. ニュースや新聞での、科学技術に関する報道には興味を持ちますか。

1. 持つ	10	26.3%
3. 少し持つ	17	44.7%
2. あまり持たない	10	26.3%
4. 全く持たない	1	2.7%

1) 「持つ」「少し持つ」と答えた方に質問します。それらの報道に対して興味を持っているのは、技術科を受けたことと関係があると思いますか。

1. ある	7	25.9%
2. ない	20	74.1%

2. ある機械について、どのような仕組みになっているのかといった、技術的な思考を行うとき、技術科での学習は役立っていますか。

1. 役立っている	3	7.9%
2. 少し役立っている	13	34.2%
3. まったく役立っていない	12	31.6%
4. わからない	9	23.7%
5. 無回答	1	2.6%

3. 「科学技術の発達」という言葉を聞くと、科学的な発達と技術的な発達のどちらを連想しますか。

1. 科学的	13	34.2%
2. 技術的	15	39.5%
3. 両方	6	15.8%
4. 分からない	3	7.9%
5. 無回答	1	2.6%

4. 日本の戦後の科学技術の発達について質問します。

1) その発達は、科学の発達によるものか、技術の発達によるものか、どちらが大きいと思いますか。

1. 科学	2	5.3%
2. 技術	27	71.0%
3. 両方	5	13.2%
4. 分からない	4	10.5%

2)その発達には、あなたの受けた中学校の技術科は貢献してきたと思いますか

1.思う	6	15.8%
2.思わない	19	50.0%
3.分からない	12	31.6%
4.無回答	1	2.6%

【貢献してきたと答えた理由】

- ・技術で習ったことが発達していった基礎になっていると思う。
- ・技術関係の職業に就きたいと思っても、実際にやってみないと分からない。そういう意味で人材開発に役立っている。
- ・根本としての、考え方。
- ・技術に目覚める人間が増える。

【貢献していないと答えた理由】

- ・授業でやっている全体的なレベルが低い。作ることにしても、誰でもできる最低ラインのもの作りになっていて、そのために魅力のあるものがなくなっているように感じる。「これはちょっとすごいことをやっているんだ」という感じがしないので、つまらない。

【わからないと答えた理由】

- ・中学校の技術科で作成したものは思い出すが、どのような教育を受けたかぜんぜん思い出せない。

3)日本の戦後の科学技術の発達に、どの教科が最も貢献したと思いますか。

国語	社会	理科	数学	音楽	保体	美術	技術	家庭	英語
0	1	20	21	0	0	2	16	1	4
0.0%	2.6%	52.6%	55.3%	0.0%	0.0%	5.3%	42.1%	2.6%	10.5%

5. 現代の技術は、産業、経済といった社会的活動や、エネルギー、環境、労働等の社会問題などと密接な関係があると思いますか。

1.思う	28	73.7%
2.思わない	4	10.5%
3.分からない	4	10.5%
4.無回答	2	5.3%

6. 以下の1)~3)は5.で「思う」と答えた方に質問します。

1)あなたが受けた技術科では、こういったことを習いましたか。

1.習った	2	7.1%
2.習わない	19	67.9%
3.分からない	7	25.0%

2)技術科では、技術と社会的な活動や問題などを扱う必要があると思いますか

1.思う	20	71.4%
2.思わない	1	3.6%
3.分からない	7	25.0%

【扱う必要があると答えた理由】

- ・作ることを中心に考えるため、それが原因で発生すること（公害等）の考えが弱い。中途半端である。
- ・環境破壊等の問題。
- ・「そんなことじゃ、地球は滅亡してしまうよ」と教える必要がある。

◆2)で思うと答えた方に質問します。技術科で技術と社会的活動との関係や社会的問題を扱う場合、どのような内容を扱うべきだと思われますか。

(複数回答可)

1.産業との関係	5	25.0%
2.経済との関係	8	40.0%
3.エネルギー問題	13	65.0%
4.環境問題	14	70.0%
5.職業、労働問題	4	20.0%
6.その他	0	0.0%

7. あなたが今の職業を選んだのは、技術科教育を受けたことと関係があります

1.ある	4	10.5%
2.すこしある	4	10.5%
3.あまりない	8	21.1%
4.ない	22	57.9%
5.分からない	0	0.0%

IV 親として見た技術科 → お子さんをお持ちの方に質問します

1. 子どもに、道具の使い方や技術的なことがらを教えることありますか。

1.ある	5	26.3%
2.たまにある	9	47.4%
3.ない	3	15.8%
4.無回答	2	10.5%

2. 子どもの器用さには関心がありますか。

1.たいへんある	9	47.3%
2.すこしある	8	42.1%
3.あまりない	1	5.3%
4.全くない	1	5.3%

3. 親として、子どもの教育上技術科は、必要だと思いますか。

1.思う	10	52.6%
2.少し思う	6	31.6%
3.あまり思わない	2	10.5%
4.思わない	0	0.0%
5.無回答	1	5.3%

4. 技術・家庭科は週2（3）時間が割り当てられています。この時間数を、あなたは多いと思いますか、少ないと思いますか。

1.多い	1	5.3%
2.ちょうどよい	11	57.8%
3.少ない	5	26.3%
4.分からない	1	5.3%
5.無回答	1	5.3%

【多いと答えた理由】

- ・子どもの勉強する領域が広がっているため

【少ないと答えた理由】

- ・もう少し実践的な時間をとり身体で身につける方法が良いと思う。

【ちょうど良いと答えた理由】

- ・中学校では他教科を重点に教育して（国語、数学、英語等）、高校で専門的に教育するほうがよいと思う。
- ・週に2、3時間は生活に役立つ教科は必要だと思う。

【分からないと答えた理由】

- ・中学の時点では技術系に進むかどうか分からない。技術系に進むのであれば、中学時点で多くすべき。進まないのであれば多すぎる。

V これからの技術科教育

1. これからの技術科が扱う内容は、あなたが受けられたままでいいと思いますか、あるいは変えていく必要があると思いますか。

1.従来のものでよい	5	13.2%
2.変えていく必要がある	28	73.6%
3.分からない	2	5.3%
4.その他	1	2.6%
5.無回答	2	5.3%

【その他と答えた理由】

- ・昔の人の知恵は大切にすべき。基本的もの作りを教えるべきだと思う。

2. これからの技術科は、工業や産業などの技術と、生活に役立つ技術のどちらを教える方がいいと思いますか。

1.工業や産業など	6	15.8%	└── 11 29.0%
2.生活	18	47.3%	
3.両方－工業や産業を重点的	5	13.2%	└── 11 29.0%
生活を重点的	6	15.8%	
4.無回答	3	7.9%	

【工業や産業中心と答えた理由】

- ・専門家の育成のために、若い頃から興味を持たせる必要がある。
- ・今の子は家でいる時間が少なく、生きるために必要なことを教えるべき。

【生活と答えた理由】

- ・専門的なことは大きくなってその道へ進んでからでよい
- ・身近な方が取っつきやすく、家の中のちょっとしたことが自分でできる
- ・技術は時間数が少なく受験から脱落しているから勉強よりも生活重視
- ・工業などは、国民の必要性というレベルではあるとはいえない。

【両方（工業や産業重点）と答えた理由】

- ・物理的見方をする者が少ない。それができれば両方に生かせる。
- ・どのような技術が身の回りにあるか知る。
- ・日本経済の今後の発展を考えていく中で必要だと思う。

【両方（生活重点）と答えた理由】

- ・工業や産業の技術は高校以降にその人の選択で学べば良いと思う。

【答えられない】

- ・社会が、家で作る仕組みでなく、買うようになっているので、生活中心は無駄。工業や産業はおもしろいが、社会構造や小学校からもの作りの経験不足で、もの作りの楽しさを知らない中学生の内容としては難しい。

3. 技術科では、次のうちどのような内容を中心的目標にすべきだと思いますか。
(複数回答可)

1.技術についての一般的教養	16	42.1%
2.もの作りの方法やテクニック	18	47.4%
3.道具を使う方法やテクニック	23	60.5%
4.手先の器用さの向上	4	10.5%
5.職業について	4	10.5%
6.技術と社会との関連	15	39.5%
7.その他	2	5.3%

【その他】

- ・創造力、個人の能力の限界を知らせる、協力する、といったこと。
- ・自分で考えて作る楽しさ。それも芸術的なのではなく、実用的なもので、自分の意図したものが形になっていくということが分かればよい。

4. 最近、脳の発達と手の利用の関連性が報告されています。

- 1)あなたはこのことを知っていましたか。

1.知っていた	26	68.4%
2.知らなかった	12	31.6%

2)技術科は、このことを意識した子どもの全面的発達的时间として、授業を展開する必要があると思いますか。

1.ある	22	58.0%
2.すこしある	11	28.9%
3.あまりない	3	7.9%
4.ない	1	2.6%
5.無回答	1	2.6%

5. 今年の4月から全国の中学校で始まるコンピュータ教育について、質問します。

1)学校で、コンピュータに関する教育が始まることを知っていましたか。

1.はい	19	50.0%
2.いいえ	19	50.0%

2)では、あなたはコンピュータを利用した教育(授業)に賛成ですか。

1.賛成	28	73.7%
2.反対	3	7.9%
3.分からない	6	15.8%
4.その他	0	0.0%
5.無回答	1	2.6%

【賛成と答えた理由】

- ・現在の社会の中では必要である。
- ・道具として使用できるのであればO.K.。
- ・賛成だが、考える力の低下にはつながらないようにしてほしい。

【反対と答えた理由】

- ・対コンピュータでは人間としてのコミュニケーションが低下する。
- ・コンピュータは必需品だが、義務教育では必要ないと思う。

【その他】

- ・思考が判断されないので反対だが、教師の変な主観が入り込まないという利点もある。

3)あなたはコンピュータの使い方や仕組みについて勉強することに賛成ですか

1.賛成	5	62.5%
2.反対	1	12.5%
3.分からない	0	0.0%
4.その他	2	25.0%

【その他の意見】

- ・どちらでもいいと思うが、興味のある人だけクラス分けしてやればいい。
- ・どちらでもいい。しかし今の技術科は、たださえ内容を消化しきれていなくて、バシッと教えていないのに、これ以上増やしてどうするのかと思う。

4)コンピュータの使い方や仕組みについて勉強するのは技術科の「情報基礎」という今年からできた新しい領域です。技術科でこのような内容を扱うことを知っていましたか。

1.はい	4	50.0%
2.いいえ	4	50.0%

7. 最後に、あなたが技術科に望むことを、どのような内容でもけっこうですからお聞かせ下さい。

- ・現在の世の中で、今いちばん必要なことをまず基本的なことだけでも身につけさせておく。個人個人の能力を理解し、一人一人にあった知識を身につけさせてそれを伸ばして行ってあげられるようにしてほしい。社会人になったときできることならそれを生かした仕事につけるようにしてほしい。
- ・職業に少しでも役立つような内容をするとういのはいいのではないか。
- ・これからの社会の動きに合わせて、一般常識として必要なものは取り入れていくべきだ。
- ・もの作りの苦勞、楽しみ達成感を教えるべき。自分で一から形を作り、組み立てて、という作業を増やすべき。理論ばかり押しつけてもおもしろくない。そのうちみんな分かってくる。まずは楽しく。

- ・社会へ出ていく過程の中での技術科としての教育を重点に行ってほしい。
- ・教えるのならば、中途半端に教えると言うのではなく、詳しく教えるようにすれば良い。それでのもって来る者とのって来ない者とを分け内容を変えて教える
- ・自分の手で物を作る（造る）ことが、またその時得られる満足度が以後の活動の原点になると考える。
- ・教養という意味で、技術内容を知るべき。簡単な物でも、裏にはこんな研究をして開発されたものの苦勞、努力の理解をしてもらいたい。
- ・自己の発想を開いていくために、個々の課題を持たせ、開発させていくこと。
- ・動物の中で、道具を使うことの出来るのは人間だけなので、技術科では道具を使っても物を作る楽しさを教えてほしい。また、技術の発達によって行われている自然破壊等環境問題について。
- ・机の上の勉強だけでなく、体全体を使った授業内容にしたら良いと思う。なぜなら、頭の中で解ったことを実際に体験させた方がいつまでも記憶していると思う。
- ・勉強勉強が教師の言葉ではない。遊びも勉強であることを再認識することを教師へ望む。特に校長、教頭は考え方が古くさい。40才以上の校長と教頭はダメ。即解雇にすること。若者の言うことを理解し、また説得力のある押しつけのない教育が必要であると考え。人の「いたみ」「苦しみ」が分かる人間くさい人がその立場になるべき、人間というは「ジンカン」としか読めない。しかし、「ニンゲン」と呼んでいるのである。
- ・木工技術等での授業でも物を作ることの楽しさ、そしてものを大事にする（自分で作ったものだから大事にする）心をつけさせる学科となってほしい。
- ・子どもにゆとりを与えてやりたい。
- ・世の中がますますO・A化が進み仕事、家庭においても必然的に必要となってくると思います。機器も簡単に入る。大人だけでなく子どもに至るまでが使う現在、知識技能は中学生くらいより養っていく必要があると思います。
- ・現在はコンピュータ等によって技術科も向上しつつありますが、ものを作るといった授業が少ないように思います。特に板を削ったり、切ったりすることが、少ないように思われます。
- ・教材は、キットを買ってきて組み立てるけど、自分で材料集めを（電気だったら抵抗を選んだり）してみたい。そうしたら、みんなと同じものが出来るのではなく、少しずつ違ったものができるから。
- ・従来の内容でもかまわないと思っていたが、良く考えるといずれダメにならざるを得ないような気がする。しかし、将来どうしたら良いかは分からない。
- ・全体的にメリハリをつけてほしい。授業が流れてしまっている。与えられた範囲を流しているような気がする（決められた広い範囲をこなさなければならないというような）。何を学べば良いのか、自分たちにどうなってほしいのかをはっきりとしてほしかった。
- ・子どもの興味を持ち上げられるような内容にしてほしい。
- ・先生のレベルが向上してほしい。
- ・社会が技術科を高く評価するようになる必要がある
- ・今の教育内容が悪い。
- ・キットやおもちゃは役に立たない。それなら家の手伝いをできるような内容にする方がいい。本当の技術ならではの内容をやれば良い。しかし、技術で習っているようなことが、必要になるシーンは生活の中に減っている。
- ・工業高校に対する社会の期待も減ってきていて、技術科で教える内容が難しい。
- ・今の身の回りの技術は、別のところの技術が還元されてきているように思う。そういうことを教えるのはどうか。

高校までの学習・教育と大学における学習・教育

— その「逆接」と「補接」 —

寺崎昌男（桜美林大学大学院）

はじめに

高等学校までの学習・教育と大学のそれとをどうつなぐべきか。そもそも前提として、現実にその両者はどのような形をとって連関しているのか。本稿はこの問題について予備的・試論的考察を行う。

第一にその課題の前提を整理する(1)。第二に、筆者がこれまで関係した立教大学及び九州大学のカリキュラム改革、大学・学園構想改革等を部分的に紹介する。上記の課題が具体的にどのように現れているかを見るためである(2)。第三に、両者の連関を「逆接」と「補接」と言う仮説的なタイプに分けて論じ(3)、最後に大学入門期教育、低年次教育等、いわゆるフレッシュマン教育の今後の課題がどこにあるかを論じる(4)。

予備的・試論的な論考であるから、実証的な裏付けや文献紹介等については最小限の表示に止め、最終報告に譲ることとする。

1 課題浮上の契機

「高等学校までの学習・教育と大学でのそれをどうつなぐか」。この課題は、近年、教育改革課題のなかの重要なテーマの一つになりつつある。

ただし、課題が浮上してきた背後には、次のような状況的契機が重なっている。

1) 教育課程改革の一般的動向からの影響

中高一貫制の構想化や小・中・高・教育課程の改訂などの近年の教育課程改訂の動向そのものが、不可避的に「学校段階毎の教育課程を一般的にどう連関させどうつなぐか」という大きな課題を浮上させている。

同様の課題のなかでは、筆者の知る限り「幼・小連関」というカリキュラム改革課題が、戦後最も早く登場した。次いで「中高連関」ないし「中高一貫」問題が注目されるようになり、近年新たに高校・大学の「連関」あるいは「連携」が浮上し、注目されようとしている。

2) 中高一貫制問題の直接的影響

1990年代半ば、中央教育審議会が論題とした中高一貫制に絡んで、東京都立大学附属中・高等学校の改革問題が問われた。それを契機に、改めて「高大連携」というトピックが浮上した。

その具体的な内容は、必ずしも一義的ではなかったが、同じころ、例えば筆者の所属していた立教学院でも、学院全体の教育改革を図る必要から、高校教育と大学教育の連関が論題となり、現在および将来の指針となっている（立教学院教学企画委員会、1998）。最

近では政府関係審議機関の答申等でも、類似の課題が触れられている。

3) 大学の教養教育の重要性がさまざまな文脈で論議されるにつれ、大学の内部でも「入門期教育」「低年次教育」といった課題への自覚が高まり、その実験的試行を行う大学が漸次現れてきた。高校教育と専門教育とをつなぐものとして教養教育があるのではないかという、ある意味で伝統的な、また別の意味では切実な期待があつてのことである。

ただし、この期待は、教養教育の重要性に対する社会的認識の向上や大学教員の意識変化といった抽象的な背景だけから生まれたのではない。

第一に、大学生の学力低下への危惧感の波及がある。すなわち、教育課程改訂を目前にして、いわゆる「学力低下問題」が大学に波及するだろう、いやすでに波及しきっている、と唱える世論が高まってきた。大学内部でも「新入生の学力低下」「高校生の学力低下」そして「中学生以下の学力低下」という問題が、かつてなく強く意識されるようになった。

第二に、大学生の「幼児化」とも称される「大学生活不適應事態」がさまざまな機会に指摘され、改めて「大学入門期教育」の重要性が意識されるようになった。

第三に、1995、6年からとみに広がってきた大学入試の多様化現象がある。推薦入試の拡大と多種化、AO入試の普及を軸とする入試の変貌は、大学入試から「選抜性」を次第に失わせた。加えて、入試の制度的変化だけでなく、18歳人口減による大学志願者減が、この傾向をさらに加速させた。すなわち、大学での学習・教育を実現する前提として、低年次教育や入門期教育が必須となる、という事態が生まれてきたのである。

もちろん、大学教育の実際を見ると、こうした流れが圧倒的な実践的事実として現れているわけでは決してない。実践における対応は、萌芽的である。

率直に言えば、問題の切実性に比して、対応はまだ始まったばかりというのが適切であろう。

2 教養教育と高校までの学習・教育 (1)

－「全学共通カリキュラム」(立教大学)と「低年次教育」(九州大学)の例－

日本の大学の教養教育がこの約十年間に大きな変化を遂げたことは、ここに詳述するまでもない。筆者も幾度かの機会に著作・論文でふれてきた(寺崎、1998、2000)

一部の大学では新しいリベラル・アーツの教育の再興が図られ、また教養教育の充実が、その大学の社会的評価を高めるといふ例も見られる。しかし最近においても、大勢は、改めて産業界からすら注目されるようになった「教養教育」の衰退をどうやって防いだらよいか、という一種の現実対応的な動向が主流である。

他方、前者の例に属する大学でも、改革のきっかけは「高校・大学の教育的連関の確保」といった理念的なものだったわけではない。

大学審議会答申による大学設置基準の「大綱化」(1991)への追隨的対応、時には消極的受容、さらに国立大学であれば教養部の廃止による学内再編成、そして全大学を通じて始まりつつある少子化対応のリストラ等が、改革のきっかけである。しかし他方、後者のようなきっかけから改革を進めていく過程で、学生の実態と大学教育の問題点とがクリアに浮かび上がり、結果において教養教育の創出がこの課題に関連するということが発見されることもある。

先ず筆者が勤務した立教大学における全学共通カリキュラムづくりの試みを紹介し、次いで、「低年次教育」に大きなエネルギーを費やしてきた九州大学の例を概観してみよう。

A 立教大学の「全学共通カリキュラム」

立教大学の実践については、2001年に、公式の記録として全貌が公刊された。それには改革に至るまでの経過と改革の結果が記されている（全カリの記録編集委員会、2001）。そこで、ここでは事実経過をのべることを避け、筆者が参加した体験を中心に、特に本稿の課題にとって重要と思われる外国語教育の問題、なかでも英語教育の問題を中心に記してみよう。

1992年から具体的な準備が始まり、1994年暮れに全学共通カリキュラム運営センターが設立され、1997年4月から本格的実施に踏み切った全学共通カリキュラムの一つの核心は、言語教育の改革にあった。

一般教育存続時代には「外国語教育」と呼ばれていたこの分野を、留学生への日本語教育も含めて「言語教育」と改称する——これが全学共通カリキュラム準備過程で生まれた結論だった。この改称からも推察されるように、新しい教養教育づくりを支えたエネルギーの一つは、外国語教育を含めた言語教育を改革したいという熱意だったのである。

だがそれは事柄の一面である。底流にあったのは、実際には、外国語教育、それも特に「既習外国語」である英語の学習と教育との問題点が、これまでそれを担ってきた一般教育部（他大学の教養部に当たる）の英語担当教師の一部および大多数の専門学部教師から深刻に問題提起されたことだった。その内部批判が、ついに外国語教育全体の改革、さらには教養教育全体の再編成と創造にまで至ったというのが、事実であった（実松、1998）。

英語教育の問題は、学生たちの学習姿勢と大学側の教育の双方にまたがっていた。

学生の側を見ると、一部の学生を除いて、学習意欲がいかにも低く、英語に対する嫌悪感や学習への倦怠感がある。英語の学習は大学受験までで終わった、という気持ちである。それは大学に入って特に強まる。その結果無視できない問題として、1年次を終わったときに、大量の履修未了者（2年次以降にはいわゆる「再履修者」となる）が、生まれていた。彼らは最後にはお情けで単位を取り終わり、専門学部へ進む。当然、専門学部では一般教育課程の語学教育に激しい不満が出ていたが、改善の方向は見えなかった。

だが、大学教員側の責任はもっと大きいのではないか、というのが告発の側に回った教員たちの判断であった。

新入生約3,500人（1996年当時）のほとんどにとって必修に近い英語の学習指導に対し、統一した教育方針は何もなかった。テキストは多様であると言えば聞こえはいいが、専任・非常勤を含めて各教員の恣意的な判断にだけ委ねられていた。肝腎の成績評価についても、話し合いはほとんど行われていない。学生たちに求められるのは、ほとんどが英文和訳と若干の作文練習であって、英語による発信力など養成されてはいない。おまけに英語の必修単位数は全部で8単位であるが、それは1、2年次の2学年にまたがり、しかも学年制でゆっくりに行われており、セメスター（1年2学期）制ではなかった。学生からすれば、週2時限の「英語の時間」が、だらだらと2年間続くことになる。その結果大学入学後の英語力は逡減する一方という事態になる。

新カリキュラム立案の過程でこうした問題点が次々に明らかになってきた。また、英語

以外の外国語の「人気」の盛衰が互いの言語学習に大きな影響を与えてきたこと、その背後には、もともと外国語教員の定数配分それ自体、大きな問題があったことも分かってきた（例えば履修希望者急増中の中国語・スペイン語の専任教員数は10年近くにわたりわずか一人だった、など）。

教養教育の復活・創造を実現するには、先ずこのような事態の解決から着手しなければならない、というのが改革の基本方略になってきた（実松、1998）。

詳細は前に述べた記録に譲ろう。発足時までには達成した成果を記すと、下のようになる。

- (1) 一クラス30人学級の実現。
- (2) 言語学習の1年次への集中（興味湧いてきた者のためには2年次に高度のクラスを自由選択制で設ける）。
- (3) 学年制を廃止、 Semester制を採用（「言語科目」のほか「総合科目」「情報科目」「スポーツ実習」からなる共通教育の全科目にも一斉採用）。
- (4) 言語科目のなかをコミュニカティブ・コース、リテラリー・コースの二つに分け、学生の選択に委ね、コミュニカティブコースは習熟度別で編成する。
- (5) 共通テキストの採用に向け努力を開始（間もなく立教独自のテキストもつくられた）。
- (6) 評価のための試験は統一し、認定試験も導入する
- (7) 非常勤も含め、授業中は日本語を使わないことを申し合わせる。
- (8) 非常勤を含めたFD（教員研修活動）を重要行事として位置づける。

このほか、専門学部に働きかけて、1年次生の必修外国語授業をすべて午前中に集中させる、という時間割上の英断が行われたことも付け加えるべきであろう。その後今日まで、さらに若干の改善も加えられている。しかし1997年春の実施までに、フランス語、ドイツ語、中国語、スペイン語も含めて上記の改革が断行された。立教大学新入生の前に広がる言語教育風景は、一変した。

B 九州大学の「低年次教育」

平成10（1998）年度から計画を始め、11、12年度に九州大学が実施した低年次教育の成果も、多くの示唆を与えてくれる。

この事業は、九州大学の「教育研究プログラム『研究拠点形成プロジェクト（C）』』として企画され、大学院人間環境科学院教授・新谷恭明氏、大学史料室講師・折田悦郎氏によって組織された授業プログラムである。このように学内研究費による教官組織がその事業として低学年次教育のカリキュラムをつくり、それを3か年にわたって実行した点が、立教の全学共通カリキュラムとは違う点である。立教の場合はカリキュラムは半恒久的なものであり、支える組織もまた、恒常的なセンターである。この意味では九州大学の場合、より実験的色彩が強いとも言えるであろう。だがその内容は意味深いものである（新谷・折田、2000、2001）。

2年間の授業は次のように組み立てられた。

先ず一つのプロジェクトとして、次の講義が組み立てられた。

平成11年度 前期 総合科目「大学とは何か—ともに考える」

後期 同上

平成12年度 前期 同上

これはいずれも元教養部所属の教官を始め全学部から出講する10数名の教官が交代で講義するオムニバス型の講義である。各年前期には600名近くの聴講希望者があり、受講前のレポート提出によって、300名に限定せざるをえなかったという。

講義の具体的内容は、すべて上記の報告書で公開されているが、例えば「大学とは何か」「大学の歴史」「帝国大学の歴史的役割と九州大学」「入学試験と大学」「学際化と大学」というように、大学をめぐる歴史的・現代的トピックスで構成されている。

このプロジェクトによって遂行されたもう一つの教育プログラムは、「個別教養科目」というカテゴリーの科目を展開することであった。

平成10年度	前期	「九州大学の歴史」
	後期	同上
平成11年度	前期	同上
	後期	同上
平成12年度	前期	同上
	後期	同上

この一連の講義は、九州大学史料室講師の折田氏によって担当されたものである。中規模教室が一杯になるような履修者があった。筆者は、第一の「大学とはなにか」のプロジェクトのなかで開かれたシンポジウムに学外講師の一人として参加する機会を与えられたが、極めて活気に満ちた授業が展開され、さらに、後にふれるように、特に学生たちの琴線に触れる交流の場がつけられたのである。

ちなみに、2001年11月、この「低年次教育」の試みに対して、九州大学では第1回の「総長賞」が授与された。

3 教養教育と高校までの学習・教育 (2)

－立教大学・九州大学の例の考察－

立教大学の言語（外国語）教育改革の例と九州大学の例との概略を紹介した。

もちろん本稿の主題に合致する実践例がこの二つに限定されるわけではない。全国の諸大学で、多くの実践が行われつつある。ただし立教の例は筆者が身を以て全面的に参加したものであり、九州大学のそれは、早くからプロジェクトの内容を知悉し、かつわずか2時限の時間ではあったが、授業に組み込まれたシンポジウムに参加して、学生諸君の息づかいにふれたものである。言いかえれば筆者にとって貴重な参与的観察の機会を得た事例として、ここに紹介した。

以下、この二つから触発される論点を、両者を対比させつつ考察しよう。

第一に、二つの実践は、大学カリキュラム上の領域としては全く異なっている。

すなわち立教の例は新生が入学後1-2年の間に遭遇する大学における外国語教育のカリキュラム改革の事例であり、一般のいわゆる「教養教育的授業科目」（総合的科目あるいは専門基礎科目等）の改革ではない。

もちろん立教の全学共通カリキュラムには、前記のように総合科目や体育、情報等の教育課程も含まれているものの、外国語教育はその中の一つの特例部分でしかない。

これに比べ、九州大学の例は、同大学のカリキュラム総体のなかでは明らかに全学部の

学生を対象とする基礎的共通的部分を成す。しかもそれは外国語（英語）担当教員といった専門を同じくする教員集団によって担われる科目ではない。第一のプロジェクト「大学とは何か」のごときは、全専門学部の教官によって担われた科目である。つまり、両者とも大学教育科目としての制度的位置は全く異なっており、直接に比較することは不可能である。

しかし第二に、両者は、少なくとも次の点で共通している。

それは、いずれも高校卒業までの学習、あるいは浪人の時期を加え「6年プラス・アルファ」の学習の次に来る、大学での新しい学習の第一歩を成しているという点である。学生の側からすれば、高校までの学習と大学でのそれとの関連を語る科目であり、その「関連」の問題構造を示唆するという点で、共通性がある。

このような点をふまえて対比すれば、次のようなことが言える。

第一に、立教大学の「英語教育」の例は、いわば高等学校までの教育と大学とのその「逆接」の構造を示す。逆接の接点は「入試英語」である。

高校までの学生たちの英語学習の基本型は、しばしば「入試英語」と言われるものである。英文解釈、英作文、その基礎をなす英文法理解、および場合によっては「長文読解」とよばれる諸学力である。そこには英文の文学（史）的理解や鑑賞力、作家研究などは含まれていないし、他方、自分自身の研究成果や意思、思想を表現する発信力を試されることはない。英作文のほとんどは、「日本語で与えられた問題を正確な英文で表現すること」だけである。

しかしこのようなトレーニングを経た生徒たちが大学に進学してきたとき、彼又は彼女の前に現れる「英語学習」は、すべてその逆のものになる。英文学の素養を持った（稀には英語学の基礎をもった）大学教師たちから与えられた、恐らく文学史的にはある位置づけと価値を持つテキストの、鑑賞を伴う読解である。両者の間を繋ぐステップは、多くの場合用意されない。使用されるテキストは、ごく稀には社会科科学的内容のものであることもあるし、また環境問題・文化問題等の現代的テーマを扱ったものでもありうる。しかしそれほとんど例外であって、大半は上記の傾向を持つ英語学習へと、いきなり転轍させられる。

この事態の背後には、大学が負ってきた外国語教育の歴史的遺産とも言うべきものがある。鈴木孝夫氏が指摘するように（鈴木、1985）、欧米文化にキャッチ・アップするために作り上げられた外国語教育の伝統がそれであり、旧制高校や大学予科の外国語学習も「読解」中心のそれとしてつくり、その後半世紀の間変革されなかった。さらに新制大学の外国語教育は、主として文学・語学研究者育成機関である新制大学院文学研究科修士課程以上の修了者によって占められる。こうした事情によって加速され、上記の「逆接」関係はさらに強められてきたのである（山田久美子、1996、林、1996）。

この事態を解決するには、大学・高校の双方向からの英語教育改革およびある種の歩み寄りが必要になる。

高校側には、現実的な諸問題に関する作文能力の育成や英会話力の育成といった広義のコミュニケーション能力の育成、つまり生き生きとした英語の発信力の育成がカリキュラム化されなければならない。また教科書所載の諸テキストの、文学的鑑賞の機会も、多く設けられなければならない。一方、大学の側では、コミュニケーション能力の育成が専門学習

との関連も持ちつつ重視されるべきであり、また文献読解のための学習も、視聴覚的方法を加えて、より現実的に展開される必要がある。時には、英語に堪能な専門学部の教師たちが、少なくとも「既習外国語」について担当することもあってよい。「内容的」学習が保障されるからである。さらに、外国語学習を通じて異文化理解に導き得るような指導が行われることも必須である。そして、肝腎なことは、外国語入試問題が大きく改革されることである。

さて第二に、九州大学の低年次教育の「大学の歴史」および「九州大学の歴史」の学習には、この種の「逆接」関係はない。そこに見られるのは、むしろ「補接」の関係である。この教育が生みだしているのは、特定大学を「選んで」入学を果たしたはずの学生たちの、アイデンティティ形成という課題への「補い」である。

大学への進学情報が大いに整備され、各大学から趣向を凝らした大学学部案内が出され、教育情報産業のメディアを通じて学内情報や社会的評価まで大量に流されるようになった。とは言え、日本の学生たちは、自分のいる大学そのものについて決して十分な知識を持っているわけではない。いや逆に、予備校などが提示する入試難易度や偏差値だけが大学や学部選択の唯一の情報であるという場合が決して少なくない。「今、自分はどこにいるのか」。この問いへの答えを持つ学生は決して多くないのである。

九州大学の報告書におびただしく掲載されている学生たちの聴講感想文は、この事実を語っている（新谷・折田、2000, 2001）。

「戦前の旧制高等教育制度について、この上業を通して理解することが出来た。昔は中学が5年もあって高等学校が教養部のような役割をしているというのはこの授業を通して初めて知った。親がよく『旧制』はどうかのこうのと言っていたが、『旧姓』のことだと思って意味がよく分からなかったが、戦前と戦後で教育システムが大きく変わったのは知っておくべき事であった。」

「私は率直な所、入学した当時、九州大学にまったく愛着がありませんでした。と言うのも、九州大学を受験した理由というのは、不純かも知れませんが、他人から認められたいのと、自分が“ドロップアウト”じゃないということを確認したかったからです」。

枚挙にいとまのないほど記されているこれらの感想文は、大学を知り九州大学を知るといふ講義が、決してそれのもたらす「知識」によって歓迎されたのではない、ということ語っている。

学生たちは、知識欲を満たされたことを感謝しているのではない。自分の今いる「居場所」がどこであるかを知ることができたことに、感動している。受験勉強や大学選びの過程で機会を得ることのなかった、自らの選択の根拠を確認する手がかりをえたということに、感動しているのである。「居場所」を確認したということは、「自分とは何か」を知る手がかりを得たということである。

ちなみに筆者自身も、立教大学勤務時代、総合科目のなかで「立教大学を考える」というテーマを2-3時限ほど講義して、全く同じ感動に出会った経験がある（寺崎、2000所収「学生諸君に『立教大学』を教えて」）。

今、明治大学、立教大学、名古屋大学、新潟大学、その他多くの大学が「自校教育」という名のこの種類の授業を実施して、まことに実質的な教養教育同時に大学入門教育に成功している。まさに高校までに欠落していた、学生たちの青年としての関心すなわち「自

分とは何か」という問いに「補接」するものだからである。それは、大学教育の重要部分を作り出しているのである。

4 今後必要性を増すフレッシュマン教育

高校教育と大学教育との有機的連関を実現すべきだという声がよく聞かれる。だが、果たしてその両者を繋ぐのは何か。どういう連関が実現したときに「有機的連関」が実現したと言えるのか。これらはすべて、模索中のテーマである。

しばしば紹介されるアメリカのモジュラー・システムの例(杉谷、1999)などは、示唆を含むものの、日本のいかなる高校カリキュラムがそれに対応し、また大学のいかなる教養教育のカリキュラムが、アメリカで例示されるどの科目と対応するのか等については、なお判然としない。本稿では、高校までの「学習」という側面、すなわちく個々の生徒＝学生たちの学びの内容と様式の、連続・非連続のありよう>という点に絞って、事例的考察を加えた。

高等学校までの学習・教育と大学のそれとの連関を創造するには多くの困難が予想されるが、今後大学教育の重要な改善点になるものと思われる。

それは少子化のプレッシャーで大学入学者の学力が年々落ちて行くであろうという自明の予測に対応するためだけではない。大学が提供したいと考えている教養訓練あるいは専門ディシプリンと高校までに提供を期待されている普通教育・専門教育との差異は、基本的に大きい。他方、高校卒業を基本資格とする日本の大学教育は、一見両者の関連が深いように見えるにもかかわらず、実は個々の生徒＝学生にとって、意外に深いミゾを跳躍することを要求するからである。筆者自身も例えば「レポートの書き方」といった実際の指導がいかに重要かを痛感している(寺崎、2000)。

アメリカに学ぶとすれば、1930年代以来積み重ねられてきたフレッシュマン教育の伝統や蓄積(山田礼子、2001)を検討することが必要であろう。それはアカデミック・ガイダンスに止まらず進路選択指導、大学そのものの伝統に関する講義や案内、学習施設利用法の手引きなど、実に多様なプログラムとして発展してきたという。大学大衆化の「先進国」として多くの示唆があるように思われる。

本稿を出発点として、今後、イノベティブな比較研究を継続してみたい。

参考文献(本文中指示順)

- 1 立教学院教学企画委員会『立教学院一貫連携教育の目標と構想』 1998
- 2 全カリの記録編集委員会(編)『立教大学<全カリ>のすべて』 2001 東信堂
- 3 寺崎昌男『大学の自己変革とオートノミー』 1998 東信堂
- 4 寺崎昌男『大学教育の創造』 2000 東信堂
- 5 実松克義「大学外国語教育に未来はあるか—立教大学における英語教育改革の経験」
- 6 鈴木孝夫『武器としてのことば』 1985 新潮社
- 7 山田久美子「大学における外国語教員に求められるもの」『大学教育学会誌』18巻2号 1996年11月
- 8 林 一「保護区の中の教育」 同上

- 9 新谷恭明・折田悦郎（編）『低年次教育における九州大学史カリキュラム開発に関する研究』 2001 九州大学大学史料室
- 10 新谷・折田（編）『試行授業「大学とは何かーともに考える」』 2000 九州大学史史料室
- 11 杉谷祐美子「モジュラー・システムの特質とその意味ー『アーティキュレーション』と関連して」大学教育学会誌 21巻2号 1999年11月
- 12 寺崎昌男「学生諸君に『レポートの書き方』を教えて」立教大学教職課程『教職研究』 2000年3月
- 13 山田礼子『アメリカの大学における導入教育の意味ー学生の変容との関連からー』広島大学高等教育研究開発センター『大学論集』31集 2001年 3月

21世紀のカリキュラムへ＝学校教育の基盤の変化

佐藤 学 (東京大学大学院)

1. 20世紀から21世紀へ

21世紀のカリキュラムのあり方が問われている。「21世紀のカリキュラム」において、いったい何が問われているのだろうか。「先行き不透明の時代」と言われるが、未来学者の予言を援用しなくとも、「21世紀のカリキュラム」において、すでに確定しうる前提はいくつか存在している。この論稿では、その前提から出発して「21世紀のカリキュラム」が備えるべき要件を記しておきたい。21世紀のカリキュラムが直面する前提は、次の諸点で概括しうるだろう。

- ① 21世紀の社会は、高度で複合的な知識によって構成された社会である。
- ② 21世紀の社会は、グローバル化によって国民国家の再編成が進行する社会である。
- ③ 21世紀の社会は、情報革命の進行によって文化資本の集中と再分配が進行する社会である。
- ④ 21世紀の社会は、産業主義からポスト産業主義へと移行する社会である。
- ⑤ 21世紀の社会は、多様なメディアに媒介された生涯学習の社会である。
- ⑥ 21世紀の社会は、国民の教育から市民の教育へと移行する社会である。
- ⑦ 21世紀の社会は、階級、階層、民族、宗教、性、世代の差異と同一性をめぐって文化的、政治的な葛藤が激化する社会である。
- ⑧ 21世紀の社会は、家族制度の解体と再編が進行する社会である。
- ⑨ 21世紀の社会は、人口問題と環境問題と核戦争の危機が深刻化する社会である。

21世紀の社会を特徴づける指標は、他にも設定しうるだろうが、上記の指標を一瞥するだけでも、ドラスティックな変化が進行する事態を想定しうるだろうし、学校の機能と価値が変貌し、カリキュラムも大きな変化を迫られていることが想定しうるだろう。

すでに21世紀の社会を特徴づける上記の傾向は、いわば加速度的に進行し、学校の価値を問い直し、カリキュラムの再編を迫っている。その加速度的な変化が喚起する「21世紀のカリキュラム」の問い直しの要点を検討しておこう。

2. 知識の高度化と複合化

21世紀の社会は、知識が高度化し複合化する社会である。「知識爆発」という言葉が1970年代に提示されたが、現在も「知識爆発」は加速度的に進行している。ハーバード大学の図書館で過去10年間に増加した蔵書数は、創設以来360年分の蔵書数に匹敵している。しかも、「知識爆発」は、年々、加速する一方である。

17世紀にベーコンが近代科学の礎を築き、19世紀にコントが数学を「帝王」とする近代科学のシステムを構想した時代と異なり、現代の科学は個別科学の内側を構造化する方向

ではなく、個別科学の境界を越境し個別科学の構造を内外から再構造化する運動として知識の高度化と複合化が進行している。20世紀後半の個別科学は「学際性 (inter-discipline)」を問われたが、現在、科学に問われているのは、複数の科学を横断する新たな「超域性 (trans-discipline)」である。

わが国のカリキュラム改革において、この知識の複合化は「教科の総合」あるいは「教科の融合」として議論されているが、しかし、21世紀において進行している知識の高度化と複合化は「教科の総合」あるいは「教科の融合」に帰結するものではない。ましてや、「生活科」のような「合科」や知識の「融合」に向かうものでもない。(「生活科」のような「合科」や「融合」を求める傾向は、日本、中国、韓国の特徴的な現象であり、国際的に見て特異な現象であることに留意する必要がある。)

その一方で、わが国の教科書の特徴の一つは教科の壁が厚いことにある。たとえば、日本の数学の教科書には社会的な現象や自然の現象が登場しないし、逆に、理科や社会の教科書には数学的な内容が登場しない。このような教科教育の分科主義は、決して教科を「総合」したり「融合」することで解決されるわけではない。むしろ、個別教科の内容と現実の事象との連関 (レリバンス) を強化することによって、知識の複合化がはかられる必要がある。個別教科の内側の構造 (ディシプリン) と現実との連関 (レリバンス) とは、カリキュラムの構成において対立する関係ではなく、相互補完的な関係にある。端的に言えば、教科内容の構造化 (ディシプリン) と現実的意味の付与 (レリバンス) の二つの原理によって、知識の高度化と複合化が達成されなければならない。

3. 産業主義からポスト産業主義へ

21世紀のカリキュラムを構想する上で、産業主義社会からポスト産業主義社会への移行を前提とすることは必須である。19世紀と20世紀の社会は産業主義の社会であった。商品の大量生産と大量消費が社会を構成する社会であった。しかし、21世紀において日本を含む先進諸国は、産業主義の社会からポスト産業主義の社会へと移行している。日本の消費市場の規模を見ても、第一位は情報産業であり、第二位はシルバー (福祉) 産業、第三位は教育産業になっている。自動車や住宅や電気製品など、モノの生産と消費の市場規模は、情報産業、シルバー産業、教育産業の下位に転落している。モノの生産と消費を中心とする社会から情報や文化が商品となり対人サービスが商品となる社会へと移行している。

この産業主義の社会からポスト産業主義の社会への転換は、カリキュラムの構造と内容に一大転換を要請している。まず、今日の学校カリキュラムが産業主義のイデオロギーによって構造化されている点を指摘しておかなければならない。「教育目標」を定め、その「教育目標」を達成するために「授業と学習の過程」を「効率化」し、さらにその結果を「テスト」で「評価」する定型的なカリキュラムの構造は、それ自体が、近代的労務管理の基礎を築いたテイラー・システムの類比によるシステムである (拙稿『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会)。その産業主義の構造とイデオロギーという社会的基盤の上に、一斉授業の様式があり、目標の達成を志向する学習過程とその評価が位置づいていた。今や、その土台が崩壊し、学校教育は大きな転換点に立っている。黒板と教卓と一列の机と椅子というおなじみの教室風景が世界の教室から消滅しているのは、その証左で

ある。産業主義の社会からポスト産業主義の社会への移行は、学校教育の基本的な構造と枠組みを根底から揺さぶっている。

グローバリゼーションに伴う産業主義社会からポスト産業主義社会への移行は、さらに単純労働を底辺とする「ピラミッド型」の労働市場から知的水準の高い労働力の拡大による「提灯型」の労働市場への移行と、それに伴う若年労働市場の崩壊という深刻な事態を生み出している。グローバリゼーションの進行によって国内の単純労働は海外へと流出し、若年層の単純労働は激減する事態が進行している。高卒求人数は、1992年には160万人以上であったが、2001年には15万人に激減している。わずか10年の間に、高卒求人数の9割が消滅したのである。

グローバリゼーションによるポスト産業主義の社会（知識社会）への移行は、教育内容の知的水準を高める必要と、知識社会にふさわしい創造的能力、コミュニケーション能力、問題解決能力を形成する必要を提起している。ここで、新学習指導要領が、21世紀の社会変動に逆行する改訂を行っている点を指摘しておきたい。新学習指導要領における教育内容の3割削減は、教育内容の知的水準を低下させる改革であり、「読み・書き・算」を中心とする「基礎・基本の徹底」は産業主義時代の遺物でしかない。新学習指導要領が実施されれば、大量の若年失業者を生み出す危険性がある。

4. 国民の教育から市民の教育へ

グローバリゼーションによって国民国家も再編が迫られている。これまでの国民経済、国民国家、国民教育の枠組みは、今後、解体と再編の勢いを強めるだろう。ヨーロッパ連合において顕著に見られるように、グローバリゼーションのもとで、政治、経済、文化は国境を越えて交流して広域化した政治圏、経済圏、文化圏を形成しつつあり、それとは対照的に、個別の国家の内部では地方分権化が進行して、地域における政治、経済、文化の自律性が強化されている。

グローバリゼーションによる国民国家の衰退と再編は、19世紀と20世紀を支配してきた国民教育の目的と制度と内容に改編を迫っている。19世紀と20世紀の国民教育の中心目的は国民の形成にあり、国家の統合にあった。しかし、21世紀の教育は「国民の教育」から「市民の教育」への移行を達成すべきである。現在、世界各国のカリキュラム改革は「市民性（citizenship）の教育」を中心課題として進展しているが、「市民性の教育」こそが、21世紀のカリキュラム改革の中心テーマになるべきである。「市民性の教育」は、三つの次元の市民教育において示すことができる。地域共同体の市民の教育、日本社会の市民の教育、そして地球市民の教育の三つである。

「国民の教育」から「市民の教育」への移行をカリキュラム改革において遂行するにあたって、検討すべき課題は多い。たとえば、「国語」「歴史」「体育」「道徳」などの教科は、いずれも国民国家の形成を目的とする教科であった。その意味では、これらの教科は歴史的生命を終えていると言ってよい。事実、世界各国の教育課程において「体育」の時間数は、日本とは異なり、減少している。「体育」は、軍隊制度と結びついて発展した教科だからである。「国語」についても、「国民の教育」から「市民の教育」への移行を推進するならば、「国語」を「日本語」に変更するだけでも十分ではない。「国語」を「言語」へと

変更し、その教材の内容も転換を迫られるだろう。同様の問いは、すべての教科において検討される必要がある。

グローバリゼーションの進展による国民国家の時代の終焉は、国際理解の教育を要請すると同時に、もう一方で、偏狭なナショナリズムを克服する教育を必要としている。グローバリゼーションの進行が局所的に民族差別や宗教戦争の危機を拡大し、偏狭なナショナリズムを喚起する危険性は、年々、明らかになっている。歴史教科書問題や国際テロ事件とそれに続くアフガンへの報復戦争などは、21世紀の社会が、新たな民族差別、戦争、暴力の危機を抱え込んだ社会であることを示している。21世紀のカリキュラムは、人口問題、環境破壊、人権、平和などのグローバルな課題に対応した市民教育を求めている。

5. 21世紀のカリキュラムへ

21世紀のカリキュラムは、さらに「基礎・基本」に対しても捉えなおしを迫っている。高度の複合的な知識によって構成される21世紀の知識社会は、従来の「基礎・基本」の教育では対応できない社会である。「知識社会」「情報化社会」「生涯学習の社会」という多様な表現は、いずれも21世紀の社会が創造的で発展的な知性の教育を必要としていることを示している。

ところで、「IT革命による情報化社会」や「生涯学習の社会」という表現には、誰もが学習の機会にアクセスできるユートピアとして語られがちである。しかし、ユートピアの語りとは裏腹に、IT革命による情報化社会にせよ、生涯学習の社会にせよ、ますます学習の機会が一部に集中し、多数の人々が学習の機会から疎外される事態が進行しているのは皮肉である。

21世紀の社会は、学習機会が平等に配分されることなしには、学びにおける競争が激化し、文化資本においても経済資本においても格差が拡大する社会になりかねない。すべての人々が社会参加しうる「基礎・基本」を学校教育において保障することが課題となる。その意味で、これまでの「基礎・基本」の内容は再定義されるべきだろう。今日の社会において「基礎・基本」は、生涯学習の基礎となる市民的教養（リテラシー）として再認識されるべきであり、高校までの教育内容のすべてを含むものへと再定義されるべきである。

21世紀のカリキュラムは、「市民性」を直接的に教育する「総合学習」の課程と「市民的教養」を形成する「教科学習」の課程の二つで組織されるだろう。「総合学習」という名称は誤解を招きやすい呼称である。「総合学習」は、環境破壊や情報化社会や国際理解をテーマとして探究する主題学習の課程であり、「市民性」の教育を課題とする課程である。それに対して、「教科学習」の課程は、個別分野の知識を学んで「市民的教養」を形成することを目的とする課程である。この「総合学習の課程」（市民性の教育）と「教科学習の課程」（市民的教養の教育）によって、学校は21世紀の社会にふさわしい教育を遂行する改革を進めなければならない。全国各地の学校で挑戦されている改革的実践は、上記の要件に応える「21世紀のカリキュラム」を志向するものへと発展すべきなのである。

教科の再編と「総合的な学習の時間」

片上 宗二 (広島大学大学院)

1 「総合的な学習の時間」は「時間枠」の学習と受け止められてこそ

(1) 「時間枠」の学習をイメージ化するための文言としての「総合的な学習」

本稿のテーマを考察する一つの鍵は、「総合的な学習の時間」の捉え方にある。

学習指導要領の文言などをふまえて、次のように捉えるのが、一般的のようである。

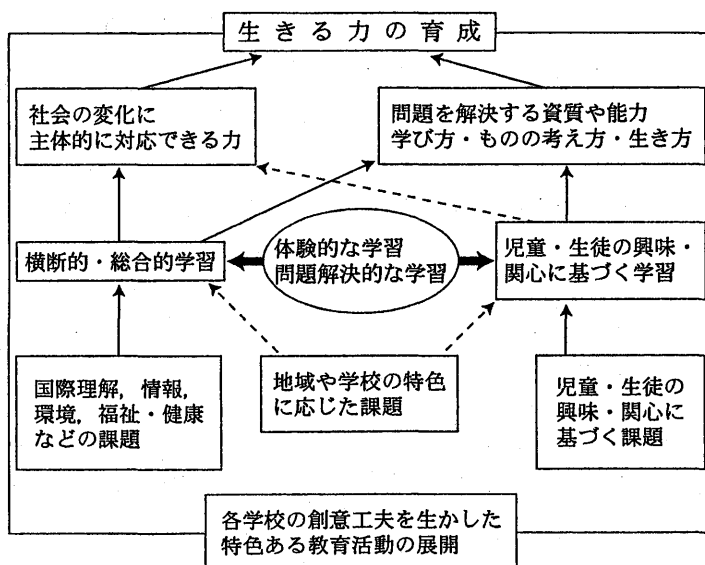


図1 一般的に捉えられている「総合的な学習」の枠組み

誤解をしてほしくないのは、このような捉え方を批判しているのではない、という点である。「総合的な学習」を構造化して示せば、おそらくこのようになるであろう。だから、図1のような描き方自体は、自然なのである。

問題なのは、「総合的な学習の時間」と「総合的な学習」との混同である。両者は、区別されなければならないからである。

「総合的な学習の時間」は、いうまでもなく「時間枠」の学習である。「総合的な学習」は、この「時間枠」の学習をイメージ化するために、採られたタームにすぎない。だから子どもの成長を促すものなら別の学習が構想されても、いっこうにかまわないのである。

くどいようだが、「総合的な学習の時間」は、「時間枠」の学習である。したがって、子どもの学びの充実・発展に向けて、この学習をどのように構想するかは自由であり、それゆえ多様であるべきなのである。

ところが、実際には、そのような捉え方が弱い。そのため、固定したイメージのもとでの実践がほとんどで、早くも、パターン化、画一化の兆しが見られると言ってもよいのである。

(2) 「教科」の学習と異なる「総合」の学びを

もう一点、重要なことがある。それは、「総合的な学習の時間」(以下「総合」と略)は、教科の場合と同じ「学習」と名づけられていてもその質が異なる、という点である。正確に言えば、「総合」は「学び」、教科は「学習」、とみなすべきではないか。

「総合」は上記の趣旨からして、一つに規定できないが、少なくとも「学習ではなく学び」と捉えた方が生産的だし、望ましい、ということになる。

では、学習と学びの違いは何か。

学習はいうまでもなく、教授とセットになって意味を持つ概念である。「教授＝学習」である。そしてこの概念は、近代学校制度によって成立する。つまり、国民として身につけるべき知識・技術等々があり、それを一斉指導という形式で、教師が教授し生徒が習得する、という文脈において成立した。

教科は、そのような文脈のもとでの区分論の上に登場する。

一方、学びはどうか。原型は、「まねび」である。自らモデルを見定め、まねてならうところにその特質がある。したがって、主体的で個性的な営み、と言ってよい。また、強い問題意識のもとに成立する営みでもあるのである。

ただ、「まねび」は、そのままでは学校教育の場における「学び」にはならない。「学び」となるためには、そこに、「協働性」と「挑戦性」が加わらなければならない。より高い価値を見い出しては協働し挑戦する営み。それが「学び」の姿なのである。

いずれにしても、このように両者を区別することではじめて、「総合」を多彩にまた、意義ある営みとして展開できるのではなからうか。

(3) 「学習」と「学び」による真の「学舎」づくりを

教科の「学習」を多様に。総合の「学び」を多彩に。そのことによって、

学校を真の「学舎」に

と考えたい。これが、本稿の主張である。

ところが、実際の「総合」の実践をみると、ほとんどが「学習」となっている。特に小学校中学年の「総合」の場合など、社会科の発展型ばかりだ、と言ってよいのである。

社会科の時間数が少ないから、「総合」が肩代わりしているにすぎない、としか思えない実践が多い。「表現」や「発信」を重視しているから「総合」だ、という程度の意味づけにとどまっているとしか考えられないのである。

(4) 「総合的な学習の時間」でしかできない(できにくい)ことはなにか

「総合」でしかできない(できにくい)ことは何か。このことが、もっと問われてよい。否、問われるべきだ。

問題解決的な学習や体験的な学習の重視が叫ばれているが、そのことは、何も「総合」にのみ求められるべきものではない。また、国際理解や環境といった新しい課題への対応が言われているが、社会や理科等々の教科でも時間数の保証さえなされれば、かなりの程度までその取り組みは可能であろう。

このように「総合」を必要とする根拠を一つ一つ検討していくと、現在試みられつつある実践の多くは、「なされた方がよい」という程度の意義づけに留まろう。

くどいようだが、「総合」では、「総合」でしかできにくいことをめざしたい。そうすることで、教科での学習と「総合」での学びとの間に相互刺激的で円環的な関係が成り立と

う。そうなれば、子どもの学び方は今まで以上に豊かになると考えられる。

(5)「総合的な学習の時間」でしかできない一つの事例としての「異学年集団の学びあい」
「学び」に値するもので、しかも教科の学習ではできにくいことは何か。その一つは、「異学年の子どもたちによる学びあい」であろう。まだ本格的な実践は少ないが、着実に増えつつある。

例えば、広島大学附属小学校のテーマ研究「学び」の活動計画は、資料1のようである¹⁾。そしてこのような実践が成立すると、従来の同一学年での教科学習では得られない新しい「学び」の形成が、図2のような形で図れるというのである。

- 第1次 「学び」とは何か

 - ◎ 「学び」について、どんな「学び」にしたいかを学年ごとに話し合う。

第2次 「学び」について考える

 - ◎ 「学び」について、2年生の授業公開を通して認識を深め合う。

第3次 こんな「学び」にしたいな

 - ◎ 公開授業を手がかりにして、目指したい学びについて話し合う
 - ◎ 5年生が考えた「学び」の学習劇を2年生が参観し、どんな「学び」がいいかを考える。

資料1 活動計画の概要

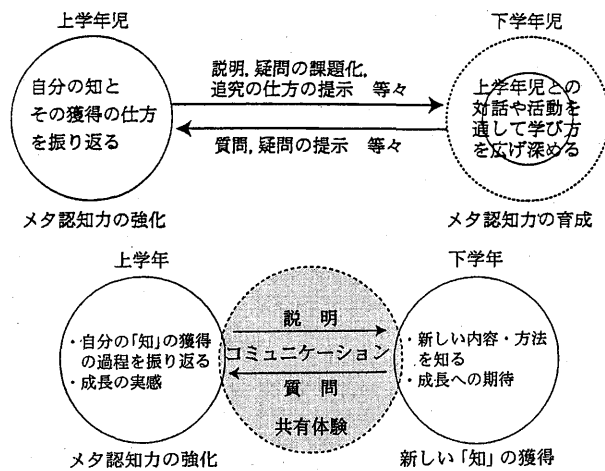


図2 異学年児の学び合いとその効果

教科の学習では追究できない（できにくい）可能性は何か。その可能性の探究は、21世紀の学校を、「学びの共同体」として重層的に組織する一つの大きな展望を開いてくれるのではなからうか。

2 「教科の再編」問題への二つのアプローチ

諸教科が編成された全体の姿を「教科課程」と呼ぶことにするが、21世紀の教科課程は、再構築を必要とするか否かは議論の分かれるところであろう。

つまりは、教科の再編が求められるか否か、である。

これを「総合」との関わりで考えると、上述のように「総合」は豊かな可能性を蔵し、しかもまだ未発の状況にあるのだから、「総合」の活用如何によっては、教科の再編は必要ないとも考えられよう。ただその場合問題なのは、小学校の低学年段階である。「総合」は、小学校の3年以上だからである。

一方、「総合」とは別に教科の再編は論じられるべきだ、という考え方も成り立とう。

完全学校週5日制ともなれば、こま切れるなあれこれの教科学習となり、教科の意義も乏しくなる。加えて、子どもや地域や社会の変化さらには科学の学際化等々の影響も無視できないからである。

もちろん、現行の教科（や教科課程）は、普遍的で不動のものでないことはいうまでもない。

3 「総合的な学習の時間」の新設による「教科再編」問題の変化と低学年問題

(1) 研究開発学校治田東小と祝町小の示唆するもの

文部省指定の研究開発学校であった滋賀県の治田東小と福岡県の祝町小は、表1と資料2のようなユニークな教科課程を開発している²⁾。

表2 平成4年度教育課程表【下段（ ）内は指導要領に基づく時間数】

区 分		1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
各 教 科	国 語	275～ 290 (306)	283～ 300 (315)	224～ 239 (280)	224～ 240 (280)	168～ 180 (210)	168～ 180 (210)
	社 会			84～ 89 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)
	算 数	122～ 129 (136)	157～ 167 (175)	140～ 148 (175)	140～ 150 (175)	140～ 150 (175)	140～ 150 (175)
	理 科			84～ 89 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)
	生 活	(102)	(105)				
	音 楽	62～ 64 (68)	63～ 67 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)
	図画工作	62～ 64 (68)	63～ 67 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)
	家 庭					56～ 60 (70)	56～ 60 (70)
	体 育	92～ 97 (102)	94～ 100 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)	84～ 90 (105)
	生活体験	120～ 140	120～ 140	120～ 140	120～ 140	120～ 140	120～ 140
道 徳	34 (34)	35 (35)	35 (35)	35 (35)	35 (35)	35 (35)	
特 別 活 動	31～ 32 (34)	31～ 34 (35)	28～ 30 (35)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)	56～ 60 (70)	
計	798～ 850 (850)	846～ 910 (910)	911～ 980 (980)	939～1015 (1015)	939～1015 (1015)	939～1015 (1015)	

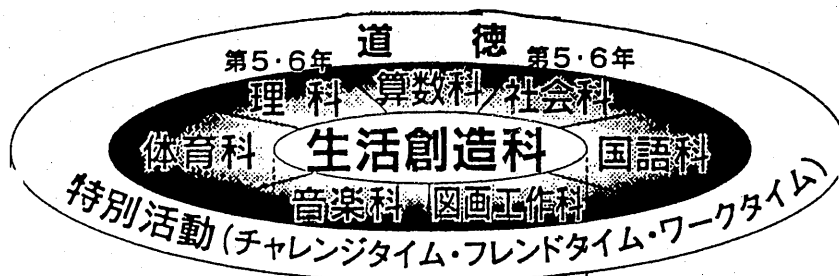


図3 祝町小の教科課程

注目されるのは、両校とも、「生活体験科」や「生活創造科」という「基礎教科＝コア教科」を創出し、それと既存の基本教科とで教科課程を構成している点である。

つまりこれら両教科は、とりわけ治田東小の「生活体験科」は、生活科を発展的にこの教科に解消して全学年的な「基礎＝コア教科」に位置づけ直す一方で、他の基本教科には一切手をつけず、ただ時間数を少しずつ拠出させるだけに留めている。教科課程を質の異なる二つの教科群で再構成し、両者の間にダイナミックな関係を作り出しているのである。

治田東小のこの研究開発は、平成2年から4年までで、「総合」の導入が打ち出されるかなり前のことである。したがって、「総合」が創設された今日、「生活体験科」の役割を総合に担わせることが可能になった、と考えられる。

(2) 課題としての小学校低学年における「教科再編」問題

「総合」の導入で、「教科の再編」は無理に行わなくてもよい条件が出てきた。これが、上記(1)の結論である。

しかし、それでも残る問題がある。小学校低学年問題である。いうまでもなく、「総合」は低学年には導入されなかったからである。

では、低学年の「教科再編」問題は、どう考えればよいのか。

三つの選択肢が考えられよう。①生活科を他教科と異なる「基礎＝コア教科」に整備しなおし、他教科は「基本教科」として位置づけなおす。②「総合」を小1までおろし、生活科は発展的にこれを解消する。③以下説明する「兵教大附小方式」を採る。

「兵教大附小方式」(私が勝手に名付けた方式だが)について説明しよう。同校は、平成2年に、文部省の「研究開発学校」として低学年のカリキュラム問題に取り組み、研究開発の成果として国語科と算数科にかわる「記号科」を創出し、世に問うた。

同校の創出した「記号科」は、低学年にふさわしい教科として新設された生活科に対応する新しい教科の必要性に基づくとして、次のように述べている³⁾。

考えてみれば、一つの教室の中で教科によって教育観・授業間が異なっているというのはおかしな話である。低学年に限ってみても、生活科では遊びを取り入れ活動中心の学習が展開されるのに、算数の授業になると座席についたままで教科書を順々にやっていくことが常だというのでは、子どもたちにとっての学習や授業の意味は分裂状態になる。子どもたちにとっての学習というものは、低学年であればこそ、もっと統一される必要がある。

国語科と算数科を統廃合して設置した新教科「記号科」は、いわば「第二の生活科」である。そこには、低学年教育を問い直し、子どもたちにとって望ましい教科間構造のありようを求めようとした姿勢がある、というのである。

いったい私たちは、上記三つの選択肢の中から、どの選択肢を選び取ればよいのだろうか。

4 機が熟しつつある小学校への「教科—科目」方式の導入

「教科—科目」方式は高校段階のもので、小学校などもってのほかだ。初等段階での本格的な前例となると国民学校体制下のものしかなく、しかもそれは、形式的すぎて参考にはなりにくい。そう考えるのが、普通であろう。

しかし、最近では「学校週五日制と教育課程の改造」という観点から、中学校についてはあるが、新しい提案がなされるようになった⁴⁾。

ただし私の提案は、これとは別の観点からである。したがって、上のような提案の小学校版ではない。

現在構想しているのは、例えば、「科学科」という教科を新しく設定し、その下に「社会」と「理科」を科目として位置づけ直し、各学校で、これら両科目の授業時数と内容を適切に設定できるようにするという方式である。

この方式に立てば、「総合的な学習の時間」のカリキュラムづくりと教科のカリキュラムづくりを、ダイナミックに連動させることが可能となろう。そのことによって、School Based Curriculumを作り出す努力を本格化させる途も開けてこよう。

教師が夢を持てる形で学習指導要領を試案化できる新しい方式ではないかと考えるが、いかがであろうか⁵⁾。

註

- 1) 広島大学附小の「テーマ研究」については、片上宗二・木原俊行『新しい学びをひらく総合学習』ミネルヴァ書房、2001年、182頁—196頁を参照されたい。
- 2) 両校の『研究開発実施報告書』や治田東小『子どもが拓く全学年の生活体験科』平成4年を参照願いたい。
- 3) 兵庫教育大学附属小学校の『報告書』や『記号科で国語教育を見直す』明治図書、1996年を参照されたい。
- 4) 安彦忠彦『中学校カリキュラムの独自性と構成原理』明治図書、1997年。
- 5) 拙稿「21世紀の教科再編の課題」『現代教育科学』No.546 2002年3月号を参照されたい。

戦後における教科外活動の教育課程化に関する一考察

— 大浦猛の教科外課程論の検討を通して —

山口 満 (元筑波大学)

1. 戦後における教科外活動の教育課程化の過程とその特質

周知のように、戦後初めて学習指導要領が出されたのは、1947(昭和22)年のことであった。その後、学習指導要領については、小学校の場合を例にとると、1951(昭和26)年、1958(昭和33)年、1968(昭和43)年、1977(昭和52)年、1989(平成元年)年、そして今回1998(平成10)年というように、ほぼ10年に1回のペースで、6回にわたる全面的な改定が行われてきた。中学校、高等学校等、他の校種についても、小学校の場合とほぼ同じペースで改定が行われてきている。

それぞれの改定については、当然、その時々学校教育に対する社会的な期待のあり方や学校教育に内包された問題や課題のあり方が反映されているが、教科外活動の教育課程全体における位置づけや内容構成、授業時数をどのようにするかということも、改定の度に、重要な問題として取り上げられ、検討されてきた問題であった。

ここで、本稿の表題にいうところの「教科外活動」を、1998年改定の教育課程の基準で示されている「特別活動」を指すもの、すなわち戦後の歴史的な経緯に即していえば、①「自由研究」(1947年)、②「教科以外の活動」(1951年、中、高校については「特別教育活動」)、③「特別教育活動」と「学校行事等」(1958年)④「特別活動」(1968年、高校については「各教科以外の教育活動」)、⑤「特別活動」(1977年)、⑥「特別活動」(1989年)というようにその名称を変え、現在にいたっている教育活動の領域を指すものというように理解しておきたい。また、「教育課程化」(curricularization)を、正規の教育課程の外に置かれていた教育活動が正規の教育課程の中に取り込まれていく過程、具体的には、①国の基準で取り上げられ、②学校の時間割に組み込まれ、③評価の対象になるという少なくとも3つの要件を満たすようになる過程を指すというように理解しておきたい。

さて、そうした意味での教科外活動の教育課程化の過程を現在という時点で改めて振り返ってみると、それは大きく4つの方向をもって展開されてきたと考えることができる。

その一つは、教科課程と教科外課程との関係をどのようにとらえるかという問題である。結論的にいえば、教科の学習と教科外の活動とが機能的に関係し合いながら、相互補完的、相互還流的に展開されるという「自由研究」発足当初の考え方や方法が後退し、互いに切り離された形で組織され、展開されるという領域主義的な傾向を強めていった過程としてとらえることができる。このことは、今回の学習指導要領の改訂で総合的な学習の時間が新設されたことによって、教科、道徳、特別活動そして総合的な学習の関係をどうとらえ直し、どう実践すればよいかという問題を改めて浮かび上がらせることになった。

二つ目に指摘したいことは、もともと子供たちの民主的で自治的な学校生活づくりや学級生活づくりを内実として成立をみた特別教育活動が、とりわけ1958年の学習指導要領の

改訂で特別教育活動と学校行事等とに分けられたことによって、子供たちの自主的で、自発的な集団的活動と学校や教師の指導性が前面に押し出されてくる行事的な活動との2系列化に分けられ、結果的には教科外活動の自治活動としての性格が弱められるとともに、子供主体か教師の指導性かという二項対立的な考え方や指導方法をはびこらせることになったということである。このことは、教科外活動における行事的な活動をどう位置づけるかという問題とともに、これからの教科外活動における指導のあり方を考える上での一つのポイントになると考えられる。

三つ目に取り上げるのは、教科外活動の内容構成をどうするかという問題である。戦後における教科外活動の課程化の歴史は、活動の内容を細かく切り刻んできた歴史でもある。課程化における分化と統合の問題を改めて検討することによって、これからの総合的で、統合的な教科外活動のあり方、さらには教育活動全体のあり方を考えてみることができる。

最後に指摘したいことは、「特別教育活動」あるいは「特別活動」という名称については、1951年の改定や1958年の改定などにおいて、それが適切であるかどうか、より適切な名称を採用すべきではないかということが問われてきたということである。日本特別活動学会が2001(平成13)年10月に学会員を主な対象者として実施したアンケート調査の結果によれば、「特別活動という領域名称は、今後も引き継ぐべきである」という意見に対して、14%の者が「そうは思わない」と答えており、22%のものが「分からない」と答えている。「そう思う」は64%となっている。「特別活動」という名称は、今日、我が国の教育界に一応の定着をみていると考えてよいが、しかし、過去の改定においても、これからのこととしても、より適切な名称があるのではないかということが問題になってきているという事実を見落とすわけにはいかない。

2. 1958年改定の意義

上に述べたことから推察されるように、戦後における教科外活動の教育課程化の展開にとって、1958年における学習指導要領の改訂は、これまでの6回にわたる改定の中でも注目すべき、特異な位置を占めている。そのとき大きく変えられることになった事項を整理して示すと、次のようになる。

- (1) 教育課程は、各教科、道徳、特別教育活動、学校行事等の4領域によって編成される。
- (2) 小学校の特別教育活動は、児童会活動、学級会活動、クラブ活動などから成る。また、中学校の特別教育活動は、生徒会活動、クラブ活動、学級活動などから成る。
- (3) 特別教育活動に充てる授業時数については、中学校の学級活動に年間35時間を充てることが規定されている。小学校については、定められていない。
- (4) 小学校の学校行事等については、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、学校給食などを「適宜行うものとする」とされた。また中学校の学校行事等については、儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足、修学旅行、学校給食などを「適宜行うものとする」とされた。
- (5) 「国民の祝日などにおいて儀式などを行う場合には、児童(生徒)に対してこれらの祝日などの意義を理解させるとともに、国旗を掲揚し、君が代をせい唱させること

が望ましい」とされた。

現在学校で行われている特別活動からみればそれ程大きな特色があるとは思えないような事項が並んでいるわけであるが、しかし、そうした特色を歴史的な時間の流れの中で見直してみると、こうした内容を特色とする1958年の改定が、戦後における我が国の教科外活動の枠組みや内容を大きく変えることになるとともに、現在にいたる教科外活動の基本的な枠組みや構造がほかでもないこのときの改定によってつくられたということに思いをいたさざるを得ないのである。1958年の改定は、それ以前の学習指導要領やその後の改訂との比較やつながりで意味付けられ、評価される必要があるのである。

学校の教育課程が各教科、道徳、特別教育活動、学校行事等という4領域構成に改変されたことが教科外活動の考え方や実践に与えた影響は大きい。

第一に、教科外活動の範囲や内容が曖昧になったということである。1951年の改定によって、小学校の教育課程は各教科と教科以外の活動、中、高校の教育課程は各教科（各教科・科目）と特別教育活動によって編成されることとされた。我が国の学校教育によりやく教科過程と教科外課程から成る二課程構造のカリキュラムが公的規定によって明示されたのである。教科外課程の中身が教科外活動である。ところが、4領域主義の教育課程では、教育外活動、教育外課程が道徳、特別教育活動、学校行事等の全部を指すのか、いずれかの二つまたは一つを指すのかが明確ではなく、教科外活動の概念や教科外課程の範囲を曖昧にするだけでなく教科の概念や教科課程の範囲をも分かりにくくすることになった。

第二に、道徳の時間が特設され、従来教科外活動の中に含まれていた道徳性の育成やあるいは訓育機能の多くの部分が道徳に吸収されることになったということである。この点に関する理論的あるいは実証的な研究はほとんど行われていない。道徳が特設されたことによってそれまでの教科外活動にどのような変化が起きたのか、そのことを現在という時点に立ってどのように評価するのかという問題は、これからの道徳教育や教科外活動の再編制を進めるための基礎的な作業となるのではなかろうか。

第三に、先にも指摘したように、教科外活動が特別教育活動と学校行事等とに分けられたことによって、子供主体の活動と教師主体の活動という二系列化が進み、教科外活動の指導における二項対立的な考え方が広く浸透していったということである。とりわけ、学校行事が独立した教育活動の領域として立てられ、その基本的な特色が「学校が計画し、実施するものである」という点に求められたことは、それまでの行事的な活動が子供たちの自主的で自治的な集団活動である「児童集会」「生徒集会」として展開されていた教科外活動の雰囲気を変えて大きく変えることになった。学校行事を子供たちの手による集会活動の延長線上の活動として、あるいは自治的な児童会活動・生徒会活動の一環としての創造的で総合的な文化的活動、体育的活動としてとらえる視点を回復すべきではなかろうか。

第四に、1958年の指導要領の改訂では、教科外活動の内容について著しく細分化した示し方が行われた。それによって、個々の活動が教育課程全体の中で占めている位置や果たすべき役割が明確にされ、現場の教育実践に資するところが少なくなかった。しかし、その反面、個々の活動が孤立的に、自己完結的に取り扱われるという傾向を生むことになり、それまでの教科外活動がもっていた総合的な集団的、実践的活動に固有なダイナミックで力強い展開が姿を消すことになった。

第五に、1958年の改定を契機にして、「特別教育活動」という言葉が、教科外活動を意味する用語として公的にも示され、我が国の教育界に浸透し、定着することになった。もっとも、先にも指摘したように、1951年の改定では中、高校の教科外活動を総称する用語として「特別教育活動」が使われていたが、小学校については「教科以外の教育活動」なる用語が使われており、「特別教育活動」は必ずしも広く使われる共通な用語になっていなかった。注目すべきことは、「特別教育活動」という用語については、この言葉が教科外活動の本質をあらわすのにふさわしいかどうかという点について、いくつかの疑問が出されていたということである。本稿では、その一例として、大浦猛（敬称を略す、以下同じ）による問題の提起について、後で取り上げることにする。

3. 大浦猛の教科外課程論の検討

前項では、1958年における学習指導要領の改訂が戦後における教科外活動の歴史的な展開にとって特別な意味をもっていることを5つの点について指摘した。改めて指摘するまでもなく、このときの改定は、戦後における文教政策の大きな転換点における教育課程再編の施策として行われたものであり、そのねらいや内容について、たとえば船山謙次著『続戦後教育論争史』（東洋館、1960年）に所収されているような厳しい批判と論争が展開された。

教科外活動、教科外課程の再編成についても、多くの人たちが改定のねらいや内容について検討を行い、従来の教科外活動の教育活動としての意識や性格が大きな変化を受けることになる問題点を含んでいることを指摘した。たとえば、代表的な論稿として、宮坂哲文（1918～1965）が日本教職員組合編『日本の教育課程—学習指導要領はどう変わったか—』（国土社、1959）に掲載した「特別教育活動」を挙げるができる。そこでは宮坂は、1958年の改定が1951年の改定と比較しても、子供たちの自治活動を尊重する姿勢を著しく後退させ、民主主義的理念が消え去ったものになっていることを厳しく批判している。教科以外の活動がそのまま道德教育的な意義を豊かにもっていることに積極的に触れるという従来の立場が後退しているという重要な指摘も行っている。

さて、以下では、宮坂と同様に、1958年の学習指導要領の改訂における教科外活動の再編成について厳しい批判的な見解を開陳し、当時の行政主導の教科外活動の展開に警鐘を鳴らした大浦猛（1919～2001）の教科外課程論を取り上げ、彼が改定のどのような点を、どのような観点から批判的に検討していたかということをもてみたい。依拠する文献としては、大浦の教科外活動論に関する代表的な著作である『特別教育課程の基礎理論』（明治図書、1968）を取り上げたい。同書には大浦が単行本に載せたもの、雑誌、研究紀要に載せた論文、同書の刊行にあたり新たに書きおろしたものが所収されているが、「1 学校教育における教科外課程の意義」、「2 教科外課程と『学習指導要領』」、「8 教科外課程の行事としての展開」などの章において、戦後、とりわけ1958年の指導要領の改訂における教科外活動の教育課程化をめぐる問題を考察の対象として取り上げている。強い危機意識のもとで書かれた論稿である。

まず第一に、大浦が「特別教育活動」という用語を「顕著な欠陥がある」（P.70）、「教育に関する専門用語としてはあまりにも粗雑であって、この問題についての正しい思考を

ゆがめてゆく恐れすら感ぜられる」(P.51)と断じている根拠は何かという問題を取り上げてみよう。

大浦によれば、この言葉は二重の問題点をもっているという。第一の点は外国語の訳語としてのそれである。“extra-curricular activities”という原語の意味は、「教科課程の外における（あるいは特別に教科以外の課程として設けられた）児童生徒の活動」ということであるはずである。そして原語の重点は「活動」であるが、それは生徒を主体とした活動のことである。それなのに、「特別教育活動」という言葉は、「特別」な「教育活動」というふうを受けとれて、原語の語感からはるかに遠ざかっている。第二の問題点は、用語自体は教育活動という国語でありながら、この用語の論理的な意味は一般に「児童生徒の活動」としてとらえられているというところにある。国語としての用語と論理的な意味とにずれがあるということである。

大浦の言うように、子供が主体の教科外活動を「教育活動」と呼ぶことには検討の余地がある。原語に忠実に、「教科課程外の活動」あるいは「教科外活動」とでも訳しておくことがより適切な対処であったのかも知れない。

もう一つ、問題の本質は、ごく日常的でごくふつうに行われている活動を「特別」と呼ぶことにある。こうした指摘は、たとえば馬場四郎・久保田浩共編『日常生活課程—子どもの学校を育てた記録—』（誠文堂新光社、1951）に行われており、馬場や久保田は教科外の諸活動のことを「日常生活課程」の名で呼んでいる。いずれにせよ、ここでは大浦が、原語に忠実で、教育的概念の中身に対応した用語を用いることの必要性を説いていることに注目しておきたい。「特別教育活動」やその変形としての「特別活動」という用語には、その言葉の成り立ちから言って検討されるべき問題点が含まれているわけであり、次回の教育課程の基準の改定では「特別活動」という用語をどうするかということが一つの検討課題になってよいと考えられる。なお、大浦自身は、「特別教育活動」の言葉に代えて、「『教科外課程』」（または『特別課程』）とでもしておくほかない、とわたくしは考えている」(P.70)という立場をとっていることを付け加えておこう。

第二に、大浦が従来 of 教科以外の活動（小学校）、特別教育活動（中、高校）が特別教育活動と学校行事等に二分されたことを厳しく批判していること理由についてみておきたい。二系列化はどういう意味で問題であるというのであろうか。

大浦によれば、特別教育活動は教科課程に対して設けられた領域であり、学校における行事は日常的・平常的な課程と区別して立てられる場面である。前者は横断的な視点から教科課程と区別され、後者は縦断的・時間的な観点から毎週の時間割において規則正しく運営される学習場面对比される。両者は同じ平面に並ぶ二つの領域ではない。行事は特別教育活動が具体的に展開される場合の時間形態の一つであり、特別教育活動の内に包含されるものである。

現行の学習指導要領では、特別活動の内容として、小学校の場合、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事という4本の柱が立てられている。そのうち、学校行事については、他の三者とどこか異質の要素をもっているということに多くの人が気付いてきている。大浦の説は、両者の違いを空間的次元と時間的次元の違いとしてとらえ、行事は当時の特別教育活動、すなわち現在の学級活動、児童会活動、クラブ活動の中に包摂することができるというのである。次期の改定で、学校行事の位置づけの見直しをすべきだとい

声は少なくない。大浦の説はその問題を検討する一つのヒントを提供している。

さらに、大浦は、次のように続ける。学習指導要領では、児童の自発的・自主的活動と教師が計画・実施する教育活動とに分けて、前者が特別教育活動であり、後者が学校行事であるとする見解に立っているように見えるが、それはやがて、児童の自発的・自主的活動と、教師が計画・実施する指導とを峻別し、さらに、子供たちの自治的活動と教師側の権威ある指導とを峻別する傾向にまで発展する恐れがある。表面的現象の違いや程度の差がみとめられるからといって、教科外課程における行事と平常の課程とが本質的・究極的に相反する理念の上に立っていると考えるべきではなからう (P.63)。「今日、教育界の多くの人びとが、行事を、教科その他とならぶ領域の一つであるかのように論じていることは、困ったことである。このような受け取りかたを改めさせるような規定のしかたを、中央の関係機関に求めたいものである」(P.75) という大浦の言葉は、現在の教育界でもそのまま通用するものである。次期の改定では、学校行事の位置づけ方を過去の経緯に即して見直すべきであろう。

最後に、大浦が、教科外課程の諸分野を切り刻み、細かく細分化して示すことによってあらゆる事項をもれなく取り上げさせるという指導要領のやり方に対して、次のような理由を挙げて反対していたことを指摘しておきたい。ここでは、大浦が「校内生活の教育課程化には限界があると思われる」(P.73) と述べているところに注目したい。

教科外課程の校内における母胎は、教科学習以外の生活過程であり、その多様な諸側面を広く課程内にとりこんでゆけばゆくほど、それらを論理的な構成原理に基づく諸系列として組織してゆくことは、むずかしくなる。そのように論理的に割り切れないものまで無理に課程内の分野として分類し、配列することは、適当ではない。つまり、校内生活の教育課程化には限界があると考えざるを得ないのである (P.72~73)。

戦後の教科外活動の課程化では、大浦が無理であり、限界がある、と言っていることをあえて実行してきたということはないであろうか。細かく仕切られた活動のための枠組みの中に子どもを閉じ込めるのではなく、子どもの活動の広がりや深まりに応じて教科外のカリキュラムがつくられていく、子どもの活動の跡にカリキュラムがつくられるといった指導のあり方を考えてみる必要がありそうである。

4. 教科外活動再編への展望

戦後における教科外活動の教育課程化の変遷の過程を概略的に描いた上で、1958年の学習指導要領の改訂がもつ歴史的な意義を明らかにし、そこで展開していた課程化の動きに対して碩学、大浦猛がいかなる考え方で対峙しようとしていたのかを検証することが本稿のねらいであった。大浦が難しい課題の解決に立ち向かおうとしたその思索の跡をたどって見たかったわけである。

大浦が当時課題として考えつづけていた問題は、今日でもなお重点的に取り組まれるべき問題として残されており、その問題を究明することなしには次への展望が開けてこないということを改めて痛感した次第である。用語をめぐる問題、子どもの自主性と教師の指導性を一体化させるための方法、教育内容を区分するための視点や方法など、教科外活動や教科外課程に独自ないくつかの基本的な問題があることが明らかにされた。詳細を紹介

できなかったが、大浦が教科外課程と教科との関係のあり方、教科外過程と道徳の関係のあり方を問題にしたように、これからの教科外活動や特別活動のあり方を考える上で、学校の教育課程全体の中での位置づけや他の領域との相互の関係のあり方を明らかにすることが不可欠であると考えられる。

教科外活動や特別活動は、学校におけるあらゆる教育活動の基盤となる役割を果たしている。それと同時に、教科等で学ばれたことが応用され、総合され、実践に生かされる場でもある。これなくしては学校教育活動が円滑に営まれることができない基本的な重要性をもっている。これからもその重要性は一層高まってくると考えられる。社会や時代の変化に応じた教科外活動のあり方が理論と実践の両面から探求されなければならない。

付記：大浦猛先生は去る2001年12月に急逝された。本稿執筆のために改めて『特別教育課程の基礎理論』を読み、先生の思索の跡をたどることができた。先生に感謝を申し上げ、また、あまりにも不十分な取り上げ方しかできなかったことをお詫び申し上げ、ご冥福をお祈りする次第である。

引用、参考文献

1. 大浦猛『特別教育課程の基礎理論』明治図書、1968年
2. 大浦猛他編『教育課程と特別教育活動』明治図書、1959年
3. 飯田芳郎『生徒指導—その教育課程化と展望—』高陵社、1955年
4. 宮坂哲文『宮坂哲文著作集Ⅲ』明治図書、1975年
5. 肥田野直他編『教育課程・総論』（戦後日本の教育改革6）東京大学出版会、1971年
6. 竹内常一他『教科外教育』（日本の学力10）日本標準、1979年
7. 山口満編著『新訂特別活動と人間形成』学文社、2001年
8. 馬場四郎・久保田浩共編『日常生活課程—子どもの学校を育てた記録—』誠文堂新光社、1951年

ドイツにおける政治教育の理念と目標の変遷

美的場正美 (名古屋大学大学院)

1. 本研究の目的と歴史的背景

ノルトライン・ヴェストファーレン州の文部科学省は、1970年に旧来の歴史、地理、社会科学を統合した「政治の授業」(Politischen Unterricht)のレールプラン改訂委員会を組織し、1973年に指導要領を公布した^{注1}。この指導要領は、様々な批判を受け、翌年の1974年には改訂され、第二版^{注2}が公布され、10年以上の効力を発した。1980年代に入ると、労働界の変化や環境問題など新しい課題に対応して、改訂の準備がなされ、1987年に第3版^{注3}が公布された。そして21世紀を展望して、すべての教育段階の政治教育の準則^{注4}が2001年に公布された。1970年代に、ヘッセン州とラインラント・プファルツ州に次いで誕生したノルトライン・ヴェストファーレン州の政治教育の指導要領は、多くの州の改革に影響を与えた。本研究は、1973年の初版から現代までのノルトライン・ヴェストファーレン州の政治教育の指導要領において示された政治教育の理念と目標の変遷過程を明らかにすることを目的としている。

2. 指導要領の目標に関する先行研究の分析と課題

(1) 先行研究の検討

ノルトライン・ヴェストファーレン州における政治教育の指導要領の導入に関するSchmidt, Wernerの論文^{注5}、市民的資質としての成熟に関するZiehmann, Klaus Dieterの論文^{注6}およびKraemer, Konrad^{注7}等多くの人々から意見が、政治教育の指導要領の構想に対して公表されている。キリスト民主同盟(CDU)のオピニオンリーダーであるBrüggemann, Wolfgang^{注8}は、かねがね指導要領の目標に対して感じていて、批判的側面、すなわち社会批判的側面が強調されているという印象が、具体的な学習目標をみて、ますます強まったと、懸念を表現している。

指導要領が1973年に公布されて、すぐにその概要を紹介した論文の1つは、Hildebrandt, Walterの報告^{注9}は、指導要領の要点を紹介し、指導要領の10の資質とSPDの1958年の10の教育政策を比較している。指導要領第1版の目的、内容、指導要領における国家のとらえ方などを体系的に論述した論文を編集した著作として、Brüggemann, W.の編集した著作がある^{注10}。この著作に掲載されているKaiser, A.の論文^{注11}、Günther, Henningの論文^{注12}等に対しては、Gagel, Walterが後に反論^{注13}している。ここでは、指導要領における、解放概念、民主主義のとらえ方、葛藤概念が問題となっていて、Gagel, W.は、基本法第1条を基礎として、解放や民主主義を根拠づけようとする。

第2版の指導要領の公布は1974年11月であり、それにもとづく授業の実施は1975年度からである。1974年の1年間の間でさえも、ノルトライン・ヴェストファーレン州の政治の授業の指導要領に関する108以上の論文が『DIE ZEIT』『WESTFALEN-BLATT』、

『RHEINISCHE POST』などの新聞や雑誌に掲載されている^{注14}。学術雑誌に掲載された論文をみると、1974年にはGünter, Henningの論文^{注15}が、1975年にはWillms, Bernardの論文がある。Willms, B.の論文^{注16}は、民主社会における市民の資質、特に成人性（Mündigkeit）について論じている。第1版への批判と同じように、市民が身につける資質が論点になっている。日本における研究は少なく、日本の学習指導要領と政治教育の指導要領を比較した橋本幸子の研究^{注17}と的場正美の研究^{注18}がある。

第3版の構想について、Altmann, Hans等が、以前の指導要領と比較して、授業内容の記述がないことなど、新しい指導要領の特徴を紹介している^{注19}。Hornung, Walterの論文は^{注20}、基本法とノルトライン・ヴェストファーレン州の憲法が政治教育の目標の基礎になること、そして、その解釈が政治教育の内容と方法の具体的な方向を決定するを強調している。第3版の指導要領を危機社会における新しい動きとして位置づけた論文としては、Kuhn, Hans W.による研究^{注21}がある。日本における先行研究は、的場正美の研究^{注22}があるのみである。

政治教育の大綱的準則に関する研究は、的場正美の研究^{注23}があるが、一部の紹介に留まっている。

(2) 研究課題

指導要領をめぐる理念と目標に関する論争の論点を整理すると、第1に、指導要領がめざす市民的資質をめぐる問題、すなわち解放という概念の捉え方や民主主義のとらえ方をめぐる問題である。第2に、政治の授業の指導要領の位置づけ、特に基本法との関係をめぐる問題である。第3に、指導要領が設定している10の資質をめぐる論争である。これらの指導要領と基本法との関係、解放や民主主義の規定の問題、資質の規定と意味および資質と学習目標の関係をめぐる問題は、指導要領の記述内容に対する意見や批判である。それぞれの版の指導要領において、それらの問題に関する箇所がどのように表現されているのだろうか。まず、指導要領の記述に立ち返る必要がある。そこで、本研究では、1974年の指導要領を中心に第1版（1973年度版）と第3版（1987年度版）との比較を通して、政治教育の理念と目標の変遷を明らかにしたい。

3. 資質の意味

ノルトライン・ヴェストファーレン州における政治教育は解放あるいは成熟を理念としている。この理念を獲得するために、青年に必要とされる10のQualifikation（資質）を設定している。ここでは、Qualifikationを資質と訳したい。Qualifikationという用語は、ドイツ連邦共和国においてはカリキュラム研究の文脈で登場する。将来の生活状況の変化に対応できる能力と態度として、資質は使用されている。

1973年度版、1974年度版さらに1987年度版においても、指導要領では、資質と学習目標のカタログが重要な要素となっている。いずれの版においても、資質は、社会的政治的生活状況を克服する能力と態度として規定されている。単なる知識や洞察という知識の学習だけでなく、意識的に課題や問題を引き受け、責任を認識し、問題を解決するという態度の促進を意味する。資質は、その場合、行動目標として理解されるものではない。この指

導要領のハンドブックとして出版された著書では、資質は「人間が社会的、政治的現実とどのように交渉するかというその種類と方法を記述^{注24}」したものと、説明している。

Gagel,W.は、個人が社会的現実と交渉していく中で、個人が自らの認知を構造化していく過程を基礎にして、「個人が環境と対決しながら問題を克服する方法すなわち種類とやり方」を資質ととらえ、認知的構造化と資質を対応したのものとしてと捉えている^{注25}。

資質は、社会的な生活状況の克服のための知識、能力、洞察および態度という用語で説明されている。この場合の能力はドイツ語のFähigkeitに、態度はBereitschaftに対応している。Bereitschaftはbereitから派生し、英語ではreadyに対応する。Bereitschaft（態度）は、準備や用意ができることの意味である。2001年に公布された政治教育の大綱的準則では、コンピーテンツ（Kompetenze）という用語で能力を表現している。専門的な知識に裏打ちされた能力を意味する。

4. 資質と解放

(1) 資質と解放の関係

1973年度版と1974年度版の指導要領は、「政治教授の資質は、市民になることを可能にし、社会的政治的生活状況を克服できる行動能力である^{注26}」と全く同じ定義をしている。社会的政治的生活状況は、人間の大多数にとって意義あるものであり、それには、学校、家庭、職業、余暇、公共、国際関係が含まれる。1974年度版は、解放と資質の関係について、「資質と学習目標に表現されている価値は、どのようにこの指導要領の解放の基本的考えが個々において理解されるべきかを示している。^{注27}」と述べている。1987年度版の指導要領は、政治学習の目標を次のように規定している。

「政治学習の目標は、青少年がその社会の価値としきたりを理解し、それを自由にしかも責任をもって認め、自分に置き換え、あるいは変革する努力をする態度を発展させることにある。^{注28}」

ここでは、判断や決定の能力の開発と価値意識やアイデンティティの意識が結びつけられ、場合によっては、意識的に解決する能力を発展することが求められている。この能力を、この指導要領は、解放という概念で表現している。政治教育においては、「今日、生徒が見通しにおいてより複雑で困難になってきている世界をよりよく把握し、所与のものに無批判的に従わないで、事実の知識と判断能力にもとづいて、政治と社会における自己決定と共同決定を実践できる能力を身につける学習状況^{注29}」を重視している。1974年度版が、解放を「青少年がその社会の価値と制度を理解し、自由に責任をもって認識し、自分に置き換え、あるいは変化させる態度を発展させる状況におくこと^{注30}」あるいは「資質と学習目標の判断の方向知であり、その選択の道具である^{注31}」と解放を規定しているのとは異なって、1987年度版は、知識、判断能力、それに自己決定と共同決定との関係で解放について論じているところが特徴である。

(2) 1987年度版における自己決定と共同決定

指導要領は、自己決定と共同決定の実践を重要な能力として挙げているが、この能力は、自己の利害と他者の利害との関係、個人的行為と連带的行為との緊張関係としてとらえられている。すなわち、自己決定と共同決定の基準は、「自己の利害と同様に他者の利害を

考慮する^{注32}」ことであり、「解放の過程は個人的行為だけでなく、連帯的な行為として理解され、常に社会的責任の原理のもとで合法化されなければならない^{注33}」とされている。生徒は、「年を重ねるに従って自分の行動に責任ができること、自分の発達は他者の同等の要求において限界をもっていることを学ぶ^{注34}」ことが求められている。1987年度版では、自己の利害と他者の利害、および個人的行為と連帯の行為の緊張関係としてとらえられていることが特徴である。

5. 基本法と指導要領の関係

(1) 1974年度版における基本法と指導要領の関係

1974年度版の指導要領は、基本法との関係を明確にするために、節を新しく設けている。政治学習は、青少年の政治的問題に対する判断の基礎を形成するものであるが、指導要領は、この意味での学習を「自由学習」(Freies Lernen)という言い方をしている。この自由学習は、人間の尊厳の不可侵性(基本法第1条)を志向していると、指導要領はとらえている。この人間の尊厳の不可侵という基本的な規範の具体化には、基本法第2条の人格の自由の具体化と同様に、「自分で決定し、自分の責任において国家と社会を形成する市民^{注35}」の育成を必要とする。自由な学習は、選択の可能性を有しており、学習者はさまざまな価値を引き受けることになるが、それはまた、望ましい価値が拒否される危険さえも含んでいる。

第2に、政治的行為と基本法との関係である。指導要領は、「ドイツにおける政治的行為が基本法と法国家の支配と結びついているという認識を伝達するとき、政治の授業の目標が達成される^{注36}」ととらえる。政治的な自己決定の自由と、同時に、政治的な行動の合法性という制限が生じることになる。この国家の法的、制度的秩序は、政治の授業にとって重要というだけでなく、政治の授業の対象ともなる。

第3に、ドイツ連邦共和国が民主的、社会的法治国家であり、1952年10月23日の連邦憲法裁判所の判決をもとに、基本法は、「暴力と専制を閉め出し、多数の意思と自由と平等にもとづいて国民の自己決定を基礎にした^{注37}」法的な秩序を表現していると指導要領は、とらえる。基本法の修正には、手続きが必要であること(基本法第79条第2項^{注38})、変更できない部分を含んでいる(基本法第79条第3項)こと^{注39}に言及している。

第4は、法治国家として、法律は多数によって選ばれた国民代表によって決定され、変化の可能性が高く、それは政治的な具体的組織に関連している点である。

1974年度版において強調されている第5は、基本法の範囲内での政治活動とその制限であり、基本法についての理解が変化してきたということである。つまり、政治的行為はその価値、限界、促進が基本法によって条件づけられているが、基本法の解釈はさまざまであり、政治的対立を生み出してきた。憲法裁判所は、政治的論争における基本法の解釈を明確化するという重要な機能を引き受けている。確かに、例えば、社会主義的国家の原理を法的拘束力をもって、制定することはできるのだが、その具体的な姿を整えていくことは開かれているのである。規範を受け取る人は、また、政治的秩序の形成に参加する者でもある。基本法は、形態の選択を制限するが、それは政治的葛藤を制限するのではなく、むしろ合法化する。

(2) 民主主義と基本法

1987年度版の指導要領においては、民主主義における自由の価値と考えは、「基本法の枠内で変化を受けるものであり、絶え間ない論議の検証を受けるもの^{注40)}」として理解されている。民主主義を基本法の枠内で考え、民主主義を固定したものとしてではなく、論議の過程で変化するものとしてとらえているところに、この指導要領の特徴がある。さらにこの変化の過程は「社会的な諸集団の政治的な対決の中で遂行され^{注41)}」、この過程に参加する能力をつけるのが政治学習とされている。自由や人間の尊厳や社会的平等という民主主義が生きて働くためには、市民の活動と参加によって絶えず確かなものにされ、さらに発展させられることが必須とされ、民主主義に関わる自由や人間の尊厳についての考えや価値の変化の過程は市民の参加と関係づけられている。

1974年度版においても、自由の理解や価値は、変化する法秩序の枠内で絶えず、検証されなければならないとし、この検証は、社会的諸集団の政治的対立の中でなされることが述べられている。政治的学習は成人をその過程へ参加させることであり、「生徒に、公共の情報メディアを有効に使用し、分析し、評価することができる能力と態度を教育すること^{注42)}」が政治学習の目標とされている。この限りでは、1974年度版と1987年度版の間には大きな相違はみられない。

6. 1987年度版において新しく加わった資質

(1) 資質11とその意味

資質11は、次のように定式化されている。「その人らしい行動によって、同様に、社会的な自発的参加によって生活条件を確かなものにする責任を未来において共に引き受ける能力と態度^{注43)}」

指導要領によると、原子力問題や戦争だけでなく、人間の未来と人間の生き延びる問題は、資源の確定と環境保護の問題と結びついていると述べている。この複雑な問題は、国家的な決定によってだけでは解決できないもので、世界規模で起こる問題の帰結と未来の世代の基本的必要が考慮されなければならない。現在の必要を満たすことが費用を伴うと、環境加重、資源の使用など未来に負担をかける。

指導要領は、「社会的均衡や経済的平等を世界規模で可能にするために、来るべき世代への責任から現在の生産形式と生活福祉を検証し、場合によっては、変える必要がある^{注44)}」ことを求めている。生産形式の変化とは、環境に優しい技術の開発と社会への一定のコストの転嫁が考えられている。この考えは、消費行為や余暇行為における思考の転換によって支えられるのであり、「社会における自由な自己限定が消費行為や余暇行為において未来の生活を安全にするために必要であるという洞察」や「現存の資源をつつましく利用するという意識^{注45)}」が必要とされている。資質11はさらに学習目標に具体化されているが、その1つを紹介すると「11.2 現在の生産形態と生活福祉をエコロジー的結末を考えて検証する能力と態度^{注46)}」がある。

(2) 資質12とその意味

資質12は「どの程度、個人と社会の存在の安全のために労働が必要であり、自己実現と

政治的参加のための基礎であるかを認識する能力と、同様に、人間的尊厳の労働条件を形成するために努力する態度^{註47}と定式化されている。

指導要領は、労働は社会的には、多くの領域があり、所得を得るための職業活動が主要であるが、価値をめざした活動である社会的政治的そして文化的領域の活動も労働に含めている。そのような労働の政治的意義を、指導要領は、次の3の緊張した関係で把握している。

第1は、a) 個人的存在の物質的な保全とb)社会全体の存在の物質的な保全である。第2には、a) 自己実現の要求とb) 労働における阻害が生み出す危険さである。第3には、a) 効率によって規定されたヒエラルキーの組織構造とb) 政治的社会的、経済的領域における決定過程への参加の可能性である。第1の緊張関係から、指導要領は、不足という基本的な問題を克服するために労働が義務であることを導きだしている。第2の緊張関係からは、労働による社会的地位やその人の社会的存在の規定という労働による意味の充足が導き出されている。第3の緊張関係からは、労働や職業は政治的行動に影響を及ぼすことが導かれ、行為と参加の余地の拡大がめざされている。

資質12は、9の学習目標に具体化されている。その1例を示したい^{註48}。

12.1 個人と社会に意義ある労働のさまざまな形態（職業労働、家庭労働、学校労働、名誉職的労働）が存在することを認識する能力と労働の意味、労働のアイデンティティ（形成の）可能性とその必要を検証する態度。

(3) 2つの資質が提案された社会的背景

ドイツにおいては、1980年代の始めから情報科学、遺伝子工学などの高度テクノロジーは成果と同時に問題も生み出してきた。人類の未来に対する問いが深刻になってきた。またこのテクノロジーは労働界の変化も引き起こしている。Kuhn, H. W.は、危機社会において、道徳的な発展や労働、未来といった新しい内容を教授学的に徹底して論議する際に、政治概念が拡張され、発見の道具として役立つようになってきたととらえている^{註49}。この新しい傾向のなかで、彼によると、2つの方向がある。1つは、学校や家庭といった諸制度の知が政治教育に統合されるのかどうかを問題にする方向である。この傾向は青少年の日常世界と政治の関係を問題にする。他方、工業社会ないし危機社会の未来を教授学のテーマとする方向がある。Kuhn, H. W.によると、未来概念は、諸社会科学を新しく統合する原理としての役割をはたしている。そこでは、経済学習やエコロジー学習、それに政治学習を結びつけようとする試みがなされている。彼は、NRWの指導要領が提出した資質11は、この傾向を表現したものとして位置づけている。

7. 政治教育の準則に示された目標

基礎学校では事実教授において政治教育がなされている。中等段階のハウプトシュレにおいては、すでに政治、統合教科社会科、職業指導の指導要領が存在し、その教科で政治教育がなされている。第3の道と呼ばれる大学進学に接続する夜間ギムナジウムやコレクシュレにおける政治教育がなされている。2001年に公布された政治教育の大綱的準則は、基礎学校から後期中等教育段階に属するすべての学校に対する準則である。個々の

学校種において政治教育のルールプラン（教育課程）を展開する場合に守らなければならない包括的な基準と活動の余地を示しているのが、政治教育の大綱的準則である。政治教育の基準を提出することで、1つには、教授計画の統一を、2つには学校種に特有な活動を促進できる差異化の効果をねらっている。

この大綱的準則の章立てをみると、学校における政治教育、政治教育の目標、政治教育の内容、学習組織の基本原則、学習成果のコントロールと成績評価、学校形態に即した教育課程の促進という章からなる。本研究では、政治教育の目標を中心に扱いたい。

(1) 政治教育の目標

文部大臣Behler, Gabrieleの「まえがき」によると^{注50}、ノルトライン・ヴェストファーレン州の政治教育は基本法と州法第7条に基づいていることを指摘している。これ以上、指導要領と基本法との関係については言及されていない。

政治教育の目標としては、「政治教育は、政治的成熟と適切な行為能力をめざす。^{注51}」と「まえがき」に述べられているように、政治的成熟と適切な行為能力に目標の中心が置かれている。政治的成熟は、1973年度版から強調されてきた政治教育の目標である。大綱的準則では、1) 民主主義の理解、2) 政治的成の理解、3) 判断と行為の理解から政治教育の課題がみちびかれ、政治教育の基本理念が抽出されている。

「生き生きとした民主主義、は、政治的問題に対決し、政治的過程を注意深く見守り、それに参加し、そして、公共団体の重要な要件に共同責任をおう市民の能力と態度が頼りとなる。^{注52}」という民主主義をになう市民に関する認識から、政治教育の課題として、必要な知識と認知、規範、行為に必要な条件を発展させ、促進することが導かれている。

「政治教育は青少年の政治的成熟を目標としている^{注53}」という認識を前提として、生徒は政治の授業で政治的、社会的、経済的な現実をその都度の構造と正当性をもとに分析することを学ぶ必要があり、それには現実についてのシステムテックなそして構造な知識を発展する必要があり、反省的な判断を形成し、社会における民主的な構造の形成に影響を与える機会を認識する必要があると政治教育の課題を導いている。

判断能力と行為能力については、「政治的判断能力は既存の規範と価値観念との対決と独自の価値の方向づけの発展なくしては考えられない。^{注54}」として、判断能力と価値とを関係づけている。

大綱的準則では、反省能力、葛藤能力、寛容、団結、行為能力が政治教育の基本理念として取り上げられている。

反省能力は、政治的判断と行為の前提条件となる能力であり、反省能力は、政治的、社会的、経済的秩序と構造を分析する能力、その意味と機能を問い、検証する能力、どのような利害、規範、価値観念が適切であり、それが政治的に形成可能であるかを理解する能力を意味している、と規定している^{注55}。

葛藤能力の定義は、次のようである。

「葛藤能力は、民主的、多元的社会における人間的利害と価値観念の違いと多様性に関する葛藤が存在するという認識と憲法によって正当化される形式の中でその決着が起こるべきであるという認識に基づいている。葛藤能力は、政治的社会的葛藤の構造的、利害を生み出す原因と背景をきめ細やかに分析し、その実施と調整に目的を志向して妥協的に関与

する能力と態度である。^{注56}」

この定義に登場する目的を志向するとは解決の方向を探求することであり、妥協とは合意形成の統合的な力を洞察することである。

大綱的準則によると、寛容は、強力で融通のある自己－アイデンティティの教育を前提としている。そのような寛容は、「人間と集団の特徴に対する理解を発展させ、その指向と行動をそれぞれの観念と規範にあわすのではなく、その民主的な権利を正当と認め、確かなものにするのを助ける能力と態度^{注57}」を目標とする。

「団結は、政治的判断と行為の基本的態度を目指す。団結は、倫理的政治的原理を目指すという展望を考えて、個人的な必要と集団のエゴへの方向性を越える態度を含んである。^{注58}」と、団結と政治的判断と行為が関係づけられている。

行為態度は、「意見形成と決断の発見の公共的、民主的過程へ参加し、政治的社会的経済的構造の形成へ影響を与える機会を認識し、利用することを^{注59}」意味している。

政治教育の5つの基本理念を相互に関連づけ、構造化すると以下のようなようになるかもしれない。行為態度の目指す意見形成と決断は、義務ではなく、個人の自由である。選択が伴い決断をするためには、反省能力と葛藤能力を必要とする。この意味では、行為能力は反省能力の形成と葛藤能力の十分な発展を基礎としている。反省能力は、政治的、社会的、経済的秩序と構造と機能を分析する能力であり、利害や価値、規範を吟味する能力として2つの側面から描かれている。葛藤能力は、葛藤の構造や利害を生み出す原因と背景を分析し、その調整に関与する能力と態度である。反省能力の利害や規範の側面と葛藤能力とは関連する。寛容はアイデンティティを強調し、団結は個人的な必要と集団のエゴを越えることを強調する。この2つの能力は、行為態度の規範的な方向づけを意味している。簡略化して言えば、行為的態度が上位にきて、この行為的態度に規範的方向性を与える寛容と団結、好意的態度の前提となる反省能力と葛藤能力という図式になる。

(2) 2001年度版の示した専門的能力

Kompetenzen (コンピーテンツ) は、「民主主義の中で市民の役割を発展させ認識するために生徒が獲得すべき能力^{注60}」と規定している。コンピーテンツは、専門的知識に裏付けられた能力である。大綱的準則は、政治的出来事や問題を自立的に判断し、社会的、経済的関連を理解できる政治的判断能力、政治的公共社会で行動し、政治や境内に関与できる政治的行為能力、それに方法能力を授業のなかで育てるべき専門的能力としてあげている。この3つの専門的能力は独立して存在しているのではなく、学習の実践でも相互に密接な関係にある。ここでは、枚数の関係で方法能力を示すと以下のようなものである^{注61}。

- 例えば、新聞、専門文献、インターネット等の様々なメディアを目的にあわせて政治の情報のために利用できる。
- テキストと資料を専門的にみて正しく扱うことができる。例えば専門的な概念を理解し正しく応用し、統計と表を適切に扱い、さまざまな種類のテキストを分析し、意図と展望に関連して表現の背景を調べることができる。
- 実験的方法を基礎的な形式で応用できる。例えば、目的にあわせて観察をし、アンケートを実施し、評価する、成果を(図などで)具体的に説明し、その表現力、範囲、結果を考慮して根拠をもって判断できる。

- 政治的事実関係と立場を表現するための表現の技術とビジュアル化の技術を使いこなす。
- 多様な対話形式をマスターし、政治的対話の様々な役割においてしっかりと討論できる。
(例えば、フリー討論、対話の視界、インタビュー、公開演説への参加)
- 政治教育の学習計画に他者と効果的に共同できる。

- 1) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(1973): *Richtlinien für den Politischen Unterricht*. Düsseldorf (Lehrmittelverlag Wilhelm Hagemann) und Stuttgart (Ernst Klett).
Schörken,R.を委員長とした委員会は、1970年に召集され、1973年に第1版の開発を、1974年に第2版の開発を完了している。
- 2) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien für den Politischen Unterricht*. 2. Auflage. Düsseldorf, Wilhelm (Hagemann).
- 3) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1987) : *Richtlinien für den Politikunterricht*. 3. Auflage, Frechen (Verlagsgesellschaft Ritterbach).
- 4) Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein - Westfalen (2001): *Rahmenvorgabe Politische Bildung*. Frechen (Ritterbach).
- 5) Schmidt, W. (1973): Vor Einführung des Faches Politik ? In, *Bildung aktuell*. Januar 1973.
- 6) Ziehmann, K. (1973): Der Schüler wird zur Mündigkeit dressiert. In, *Disput*. Nr.1. 2.Jg. 1973.
- 7) Kraemer, K. (1973): Richtlinien für Politischen Unterricht sind ein Skandal. In, *Kirchenzeitung für das Erzbistum Köln*. Nr.12, v.23.3.1973.
- 8) Brüggemann, W. (1972): Politik-Unterricht à la mode oder Erziehen zur Wirklichkeit ? In, *Westfälische Nachrichten*. 19. 8. 1972.
- 9) Hildebrandt, W. (1973): Ein Dokument und seine Rückseite, Bemerkungen zu den neuen Richtlinien für den Politischen Unterricht des Landes Nordrhein-Westfalen. In, *deutsche studien*. 11. Jg. 1973.
- 10) Brüggeman, W. (Hrsg.) (1974): *Bildung oder Indoktrination ? Richtlinien für den Politischen Unterricht in NW*. Vollständiger Text und kritische Beiträge. Recklinghausen (Kommunal). この著作は、1974年1月に発刊されている。
- 11) Kaiser, A. (1974): Staat und Gesellschaft in den Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW. In, Brüggeman, W. (Hrsg.) (1974): *Bildung oder Indoktrination ? Richtlinien für den Politischen Unterricht in NW*. Vollständiger Text und kritische Beiträge. Recklinghausen (Kommunal).
- 12) Günther, H. (1974): Die andere Emanzipation. In, Brüggeman, W. (Hrsg.) (1974): *Bildung oder Indoktrination ? Richtlinien für den Politischen Unterricht in NW*. Vollständiger Text und kritische Beiträge. Recklinghausen (Kommunal).
- 13) Gagel, W. (1975): Können Richtlinien für den politischen Unterricht konsensfähig sein ? In, Gagel, W./ Schörken, R. (Hrsg.) (1975): *Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion*. Opladen (Leske+Budrich).
- 14) Gerschler, Walter. の論文は、1972年から1974年までの主要な論文の要約を掲載している。Gerschler, W. (1975): Reaktionen der Öffentlichkeit Dokumentation der Presseberichte über Richtlinien für den Politikunterricht. In, Gagel, W./ Schörken, R. (Hrsg.) (1975): *Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion*. Opladen (Leske+Budrich).
- 15) Günter, H. (1974): Die neuen Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW. In, *ibw Journal*, 12. Jg. Heft 11, 1974.
- 16) Willms, B. (1975): Politischer Unterricht in der Demokratie. Grundsätzliche Überlegungen mit dem Blick auf die Richtlinien für den Politischen Unterricht in NRW. In, *neue wege im Unterricht*. 26. Jg. Heft 3, 1975.
- 17) 橋本幸子 (1998) 「学習指導指針から見たドイツの政治教育—日本の学習指導要領との比較の観点から」『島根女子短期大学紀要』第36号。
- 18) 的場正美 (1987) 『西ドイツのカリキュラム開発と授業設計』勁草書房。
- 19) Altmann, H./ Bittner, V./ Erichholz, B./ Huhn, M. (1987): Entwurf der RL für den Politik-Unterricht in NRW. In, *Geschichte Politik und ihre Didaktik*. 15. Jg. 1987. S.125.
- 20) Hornung, W. (1990): Politische Bildung und Schule, Einführung in ausgewählte Aspekte des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen. In, *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Heft. 2. 1990.
- 21) Kuhn, H. W. (1990): Zwischen “pragmatischer Wende” und “Zukunftsdidaktik” . In; Grammes, T./ Kuhn, H. W. (Hrsg.) (1992): *OSI-Fachstudienführer Politische Bildung*. Berlin (Zentrale Universitäts-Druckerei der Freien Universität Berlin).
- 22) 的場正美 (1997) 「ドイツ政治教育の学習指導要領の構造—NRWの政治教育の学習指導要領第3版の分析を中心に—」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第44巻第1号。
- 23) 的場正美 (2001) 「ドイツ連邦共和国におけるカリキュラム開発と国家の統制」『教育課程の構成・基準

- の改革に関する総合的研究－「第二次報告」－」（研究代表者、市川博、科学研究費補助金基盤研究B）。
- 24) Gagel, W./ Menne, D. (Hrsg.) (1988): *Politikunterricht Handbuch zu den Richtlinien NRW*. Düsseldorf (Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen), S.17.
 - 25) Ebenda, S.17.
 - 26) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1973): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 9.
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 14.
 - 27) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 14.
 - 28) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1987): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 7.
 - 29) Ebenda, S. 7.
 - 30) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 7.
 - 31) Ebenda, S. 10.
 - 32) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1987): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 7.
 - 33) Ebenda, S. 7.
 - 34) Ebenda, S. 8.
 - 35) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 10.
 - 36) Ebenda, S. 10.
 - 37) Ebenda, S. 11.
 - 38) 「このような法律は、連邦会議構成員の3分の2および連邦参議院の票決数の3分の2の同意を必要とする。」
(基本法第79条第2項) (高田 敏・初宿正典 編訳 (1997) 前掲書、246ページ。)
 - 39) 基本法第1条 (人間の尊厳、人権、基本権の拘束力) と第20条 (連邦国家、権力分立、社会的法治国家、抵抗権) にうたわれている基本原則に触れることは、許されない。
 - 40) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1987): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 7.
 - 41) Ebenda, S. 7.
 - 42) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 9.
 - 43) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1987): *Richtlinien...*, a.a.O., S. 14.
 - 44) Ebenda, S. 32.
 - 45) Ebenda, S. 32.
 - 46) Ebenda, S. 32.
 - 47) Ebenda, S. 33.
 - 48) Ebenda, S. 34.
 - 49) Kuhn, H. W. (1992): Zwischen "paradigmatischer Wende" und "Zukunftsdidaktik" Politikdidaktische Trends der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grammes, T./Kuhn, H. W. (Hrsg.) (1992): *OSI Fachstudienführer Politische Bildung*. Berlin (Zentrale Universitäts-Druckerei der Freien Universität Berlin), SS. 231-229.
 - 50) Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein - Westfalen (2001): *Rahmenvorgabe...*, a.a.O., S.4.
 - 51) Ebenda, S. 4.
 - 52) Ebenda, S. 14.
 - 53) Ebenda, S. 14.
 - 54) Ebenda, S. 15.
 - 55) Ebenda, S. 15.
 - 56) Ebenda, S. 15.
 - 57) Ebenda, S. 15.
 - 58) Ebenda, SS. 15-16.
 - 59) Ebenda, S. 16.
 - 60) Ebenda, S. 16.
 - 61) Ebenda, S. 18.

米国のカリキュラム国家基準の作成方法

及び英国国家カリキュラムの基準の考え方について

中野和光 (福岡教育大学)

1 カリキュラムの規準という概念

最初に、カリキュラムの規準 (standard) という概念について考えてみたい。standardという英語は、標準とも水準とも規準とも規格とも訳せる。米国のラビッチ Diane Ravitch によれば、standardには、元来(1)模範、モデル、(2)規準、尺度の意味がある。カリキュラムの国家規準については、(1)内容規準、(2)成績規準、(3)学習機会規準の三つの意味がある。カリキュラムにこのような規準という概念が用いられる理由は工業製品に品質管理が求められるように、教育においても品質管理は必要であるという考えである⁽¹⁾。

カリキュラムの内容の規準という場合、どのような教科のどのような内容をどのような水準でどの程度の量を教えるのかということが含まれると考えられる。このように考えると、カリキュラムの規準作成方法とは、カリキュラム構成の理念、目的、といったカリキュラム構成全般を問題にしなければならなくなる。ラビッチは、生徒が知るべきこと、できるべきことは明確に定義しなければならない、内容規準は、行動、態度、個人的性質ではなく、学習されるべきことが定義されるべきであると述べている⁽²⁾。ここでは、カリキュラムの国家規準の各教科の個々の内容がどのように決められたかを検討して見たい。

最初に、各教科の個々の内容がどのように決められて来たか先行例をあげ、そのうえで、米国のカリキュラムの国家規準と英国の国家カリキュラムの考え方を検討する。

2 カリキュラムの基準作成の先行例

(1) 等級制カリキュラムの場合

米国の1862年のシカゴの『等級制コース・オブ・インストラクション』は、各等級の「所与の教科の中における作業の量、質、方法」を記述している。具体的に第10級 (初級部門) の記述をあげるとつぎのとおりである。

第10級
(初級部門)
通常の課程

口頭教授：諸物に関する教授を含む；形、色、花、動物、礼儀、作法について。1日に2つまたはそれ以上の授業。それぞれ5分から8分の長さ。詩と格言の暗誦、別々または一緒に。

綴り字の練習、黒板や表から読んだり書いたりする。1日に2回またはそれ以上。

1から6まで数える。数表や小石や豆などを使った簡単な足し算。

黒板上に教師によって描かれたスケッチ、書冊、カード、その他の複写物などを見ながら、石版を使って、文字や数字やその他の物を描く練習。学んだ限りの読み方、綴り字、数字の学習の内容を活字で書くこと。1日に2回かそれ以上。(すべての児童に石版と鉛筆を用意しておくこと)

体操は30分ごとに1回。それぞれ3分から5分。

この等級の授業は1回20分以上を越えないこと。通常の授業は15分で十分、10分でもよい場合もある⁽³⁾。(以下略)

このように、このコース・オブ・インストラクションにおいては、各等級における教授学習活動の内容を記述している。この内容によって当時の教育課程の内容の基準をうかがうことができる。この場合の内容とは今日のシラバスのようなものである。

等級制学校の教育課程の基準は、使用される教科書や教科書の進度によってもとらえられる。使用される教科書の規準で教育課程の規準を表す例は我が国の江戸時代の塾に見られる。例えば、大分県日田市の咸宜園の教育課程表は資料1の通りである⁽⁴⁾。

教科書の進度によって規準を表す例は、1870年のセントルイスの学区学校の学習進度表に見られる。(資料2)⁽⁵⁾

(2) ヘルバルト学派のカリキュラムの場合

ヘルバルト学派の教育課程の基準はライン Wilhelm Rein 八学年のカリキュラム案によってうかがうことができる。

ラインの八学年のカリキュラム案は全八巻の書物からなっている。このうち、第一巻は、教育課程構成の理論と、第一学年で教える教科についての説明が行われている。第二巻以降は、それぞれ、各学年の教科についての説明を行っている。ここでは、教育課程の基本線の表(資料3)、直観段階の目標一覧表(資料4)、概念形成段階の目標一覧表(資料5)をあげて見よう⁽⁶⁾。

ヘルバルト学派のこのカリキュラム案は、開化史的段階説に基づいている。

開化史的段階説は、19世紀の考えで今日では時代遅れであると一般的には考えられているが、イーガン Kieran Egan は、現代版の開化史的段階説を提案している。イーガンは、人間の理解を(1)身体的(somatic)、(2)神話的(mythic)、(3)ロマン的(romantic)、(4)哲学的(philosophical)、(5)皮肉的(ironic)の五つに分ち、人類の歴史においても、個人の発達においても、この順序で発達して来た、と述べている。イーガンによれば、これらの理解をできるだけ発達させる過程として最もよくとらえられる⁽⁷⁾。

(3) 社会効率派のカリキュラム構成

ボビット Franklin Bobbitt は、学校教育の効率を高めることを目的として、科学的管理法の影響を受けて、成人の社会的活動を分析して、教師の助言によって、それらを、一般

目標、教科目標、学年目標として配列した⁽⁸⁾。教科目標、学年目標の設定は教師の経験的判断に基づいている。

社会効率派のカリキュラム構成は、タイラー Ralph W. Tyler によって集大成される。それによれば、カリキュラムは次の四つの問いに答えることによって構成される⁽⁹⁾。

- ①学校はいかなる教育目的を達成することを追求すべきか。
- ②これらの目的を達成すると思われるいかなる教育的経験が用意できるか。
- ③これらの教育的経験はどのようにして効果的に組織できるか。
- ④これらの目的が達成されているかどうかをどのようにして決定できるか。

タイラーによれば、教育の目的の決定には、学習者の研究、現代の生活の研究、教科の専門家による示唆、哲学、学習心理学の使用といったことが役立つ。教育目的は、それぞれの内容を（例えばハイスクールの生物学の場合）次のような行動目標に表すべきである。

- ①重要な事実と原則の理解
- ②信頼し得る情報源をよく知っている
- ③データを解釈する能力
- ④原則を応用する能力
- ⑤研究する能力と研究結果を報告する能力
- ⑥広い成熟した関心
- ⑦社会的態度⁽¹⁰⁾

次に、このようにして表現された行動目標を達成する学習経験を選択する。選択の原則は次のとおりである。

- ①達成すべき目標に対して、生徒は、目標の中に含まれている行動の種類を実践する機会が与えられるような経験をもたねばならない。
- ②学習経験は、目標の中に含まれている行動の種類を遂行することによって満足を得るものでなくてはならない。
- ③経験の中で望まれる行動は生徒にとって可能なものでなくてはならない。
- ④同じ教育目標を達成するのに用いることのできる多くの経験がある。
- ⑤同じ学習経験は通常いくつかの結果を生ずる⁽¹¹⁾。

このような原則にもとづいて、行動目標で表現された目標を達成する学習経験、例えば、思考技能を発達させる学習経験、情報の獲得に役立つ学習経験、社会的態度を発達させることに役立つ学習経験、関心を発達させることに役立つ学習経験、というように、学習経験が選択される⁽¹²⁾。

選択された学習経験は、水平的垂直的に組織される。組織化の規準は、連続性 (continuity)、順序性 (sequence)、統合 (integration) である。連続性とは、カリキュラムの要素の垂直的組織の原理である。順序性とは、連続する経験がより広くより深くなるように単なる繰り返しにならないように経験を配列することである。統合は、カリキュラムを水平的に組織する原理である。すなわち、経験は統一の見方、統一の行動を獲得するように組織されなければならない。組織すべき要素は、概念、価値観、技能、態度、習慣、

である。組織する原則は、論理的原則と心理的原則がある。例えば、年代記的配列、応用範囲の拡大、等、さまざまな組織原則がある。連続性、順序性、統合という規準を満足するように、これらの原則を試行して見るのが重要である⁽¹³⁾。

組織構造は、(1)個々の教科、例えば、地理、算術、歴史、書き方、綴り字、等、(2)広域教科、例えば、社会科、言語、数学、理科、等、(3)コアカリキュラム、(4)完全に未分化な構造、がある⁽¹⁴⁾。

最後に、教育目標が実際にどの程度達成されたかを決定するために評価が行われる⁽¹⁵⁾。以上が、タイラーによって定式化されたカリキュラム構成の原理である。

(4) 社会科のスコープとシークエンスの研究

各教科のスコープとシークエンスの研究も、個々の教科内容の決定の先行事例である。ここでは社会科の例をあげておきたい。

1980年において、米国において支配的な社会科のスコープとシークエンスは、次の通りであった⁽¹⁶⁾。

幼稚園	自己、学校、地域社会、家庭
第1学年	家族
第2学年	近隣
第3学年	地域社会
第4学年	州史、地理学的地域
第5学年	合衆国史
第6学年	世界文化、西半球
第7学年	世界地理、または歴史
第8学年	アメリカ史
第9学年	公民または世界文化
第10学年	世界史
第11学年	アメリカ史
第12学年	アメリカ政府

このシークエンスは岩のように堅い伝統であると言われている。教科書によってこの伝統は固められた⁽¹⁷⁾。このシークエンスを見ると、ハナ Paul Hanna の同心円カリキュラムの影響が見られる。しかし、ニュースや映画によって、年少のころから遠くの出来事を見る時代において、この同心円方式は現実と合わなくなっていた。1979年、全国社会科評議会はスコープとシークエンスを研究することを提案した。1982年にジャロリメック John Jarolimek を委員長として、研究が開始された⁽¹⁸⁾。1983年に次のような報告書が提出された⁽¹⁹⁾。

定義

(1)目標—民主主義社会における市民性

(2)内容—歴史、社会科学、ある部分は人文科学、自然科学

(3)方法—学習者の個人的、社会的、文化的経験、発達水準を反映したやり方で教える。

I 知識

知識の領域—歴史、地理、政治、法律、経済、人類学と社会学、心理学、人文科学、科学

II 民主主義的価値と信念

公平、平等、責任、法の支配、自由、多様性、私事性、国際的人権

III 技能

情報を獲得する技能

情報を組織し、利用する技能

対人的技能、社会参加の技能

スコープとシーケンスの例

幼稚園 社会環境の中における自己に気づく

第1学年 第一次集団における個人：学校と家族生活の理解

第2学年 近い社会集団における基礎的要求に応える：近隣

第3学年 他者と地球表面を共有する：地域社会

第4学年 多様な環境における人間生活：地域

第5学年 アメリカの人々：合衆国とその隣国

第6学年 人々と文化：東半球

第7学年 多くの国の変化する世界：地球規模の視点

第8学年 強い自由な国の建設：合衆国

第9学年 民主主義社会を機能させるシステム：法律、公正、経済

第10学年 主要な文化の起源：世界史

第11学年 アメリカの成熟：合衆国史

第12学年 1年間のコース、もしくは必修コース：次の中から選択

近代社会の諸問題

社会科学入門

人間社会における芸術

国際的な地域学習

社会科学選択

地域の出来事についての監督された経験

地域における選択

この報告書は、強く支持された。しかし、全国的に見た州の要求だけではなく、学問的基礎における社会科の多様な性格から見て、一つのスコープとシーケンスを奨励することは、国家的スコープとシーケンスを奨励することになると判断された。1984年、全国社会科評議会の理事会は代替案を求めた。次のような5つの代替案が提案された。

(1)歴史地理中心の社会科

- (2)地方を基盤とした社会科
- (3)社会問題中心の社会科
- (4)社会変革のための社会科
- (5)グローバル教育としての社会科⁽²⁰⁾

この社会科の例に見られるように、個々の教科の内容は、教科教育の団体によっても研究され、複数のスコープとシーケンスが提案されている。

2 米国のカリキュラムの国家基準作成の方法

米国のカリキュラムの国家基準の考え方及び作成の方法についてはケンドール John. S. Kendall らの文献⁽²¹⁾ にもとづいて知ることができる。

(1) リテラシーモデルか専門家モデルか

ケンドールらによれば、各教科のカリキュラムの国家基準を検討してみると、NCTM (数学) に見られるような数学の基本的知識と技能の理解を目指す「リテラシーモデル」と科学研究をする力を育てることを目指す「専門家 (エキスパート) モデル」の両極がある。すべての生徒に本質的なものを理解させると言う意味で、ケンドールらは、リテラシーモデルの立場に立つ。

(2) カリキュラム基準か、内容基準か、パフォーマンス基準か

ケンドールらが次に直面したのは、内容基準か、カリキュラム基準か、パフォーマンス基準かという問題である。

カリキュラム基準とは、包括的目標や望ましい結果を得るためにカリキュラムが調整されるべきやり方を示す。

内容基準は、生徒が獲得すべき知識と技能についての記述である。

ケンドールらによれば、カリキュラムの目標や原則が、知識や技能についての記述である内容基準の中に入れられるべきではない。すなわち、両者は混同されるべきではない。

パフォーマンス基準は課題の中の知識の応用の重要性に焦点化したものである。知識、技能の個別的応用を記述する。

ケンドールらは、以下の理由から、内容基準を用いることにする。

①内容基準は生徒が達成すべき目標を記述する。

これに対し、カリキュラム基準はその目標を達成するための情報に関連する。

②カリキュラム基準を明確にすると、授業の多様性の余地がほとんど無くなる。

③パフォーマンス基準を用いると、生徒が課題を達成したときに知識、技能を習得しているかどうか不透明である。

(3) 内容の記述の仕方

次にケンドールらが直面したのは、内容をどのように記述するかという問題であった。ケンドールらによれば、内容の記述の仕方には次のような類型があった。

①内容を情報や技能として記述する。

「すべての有機体は生命の基本単位である細胞からできている」(生徒が知るべきものの記述)

②活動やパフォーマンスによる内容の記述

「第5-8学年の健康教育の結果として生徒に健康がどのようにして身体系の相互作用によって影響されるかを説明する。」

③パフォーマンスの課題による内容の記述

「ダニューブ川の漁師の村、フランスのラスコー洞窟、北方の狩猟場、といった狩猟者の絵を分析し、農業の栄えた土地と比較し、その違いを説明しなさい(意識)。」

このほかに、さまざまな内容の記述の仕方があったが、ケンドールらは、以下の理由から、①の情報や技能で内容を記述する仕方を採用した。

①直接的で、推測を必要としない。

②活動やパフォーマンスで記述すると、知っていることを示す方法まで規定することになり、内容が狭くなる。

③活動による記述は、カリキュラムの内容に関わる能力の示し方の問題と混同する。

(4) 知識の型

ケンドールが次に直面したのは、情報や技能で内容を記述する場合の知識のタイプである。ケンドールらによれば、知識のタイプは次の3つの中のいずれかである。

①手続き型

学習者はフリースローをすることができる。
地図を読む。

②説明型

学習者はバスケットボールのルールを理解する。

③文脈型

学習者はマンツーマンとゾーンディフェンスをいつ利用するかを知っている。
地球儀の代わりに地図をいつ利用するかを知っている。

(5) 学年配当の問題

ケンドールらは、基準（スタンダード）の下位要素としてベンチマークと言う概念を導入する。ベンチマークは彼らの研究の最小の単位である。基準と同じように、説明的、手続きの、文脈的知識として特徴づけられる。

基準とベンチマークの関係の具体的な例は次のようなものである。

例

理科の内容基準

「物質の構造と性質についての基本的概念を理解する。」

第12学年の理科のベンチマーク

「化合物の物理的性質はその分子構造によって決まることを知る。」

第8学年の理科のベンチマーク

「原子はしばしば結合して分子となり、分子は、その性質を保持する実体の最小の薄片であることを知る。」

理論的には、ベンチマークは、どの学年にも有り得るが、いくつかの鍵となる学年のベンチマークが開発される傾向がある。

ベンチマークと行動目標との違いを説明すると、行動目標は、目標とする行動、条件、受け入れられるパフォーマンスの基準からなるが、ベンチマークは、生徒の行動を記述しない。また、特定の条件下の情報や技能の記述ではない。文脈的知識は一般的文脈下における知識の利用を記述するものである。

一つのベンチマークは数多くの教授目標の源泉となり得る。逆に、一つの行動目標は、一つのベンチマークの中の内容のすべてを包括できない。一つのベンチマークは一つの行動目標より「より大きい」のである。

この次の問題は、これらのベンチマークを学年毎にどのように配列するかという問題で

ある。

ベンチマークは、情報や技能の記述における一般性のレベルによって配列される。理科の例を上げて見よう。

第2学年の終了までに、生徒は次のことを知らなければならない。

- ・対象は、それらができている材料（粘土、布、紙、など）によって、その物理的性質（色、大きさ、形、重さ、組成、柔軟さ、など）にしたがって、描くことができる。

第12学年の終了までに、生徒は次のことを知らなければならない。

- ・分子の中の原子の構成が分子の性質を決定する。大きな分子が他の分子と相互作用するとき形がとりわけ重要である。

ステップバイステップで徐々により複雑な概念や原則の理解にいたるこのやり方がすべての教科に妥当なわけではない。たとえば、歴史の場合は年代にしたがって、事実、事件、エピソードを記述するというやり方になる。

理論的にはベンチマークはすべての学年で設定することが可能である。各教科の報告書を検討すると、鍵となる学年で設定される傾向がある。ケンドールらは、K-2,3-5,6-8,9-12で設定している。

ベンチマークはこれらの発達の各レベルにおける期待されるパフォーマンスの課題として記述される。それらは、知識の断片が論理的に真理的に系統づけられるやり方を示す。ベンチマークがあまりに多いので、範例的に示す場合もある。この場合は、あるベンチマークを習熟するとこのレベルにおけるベンチマークを習熟したことにする。

生徒の成績はベンチマークの習熟によって報告してもよいし、従来のような成績の記述のし方でもよい。

では、すべての生徒がすべてのベンチマークを習熟しなければならないか。

ケンドールらは、各ベンチマークの3の成績を残せばよい、としている。

この内容の配列（シーケンス）の問題に関わって、これらの2つの文献の共著者であるマルザーノは、『思考の諸次元』という書物の中で、カリキュラムのシーケンスの問題を「スキーのたとえ」をあげて説明している。すなわち、スキーの練習をするとき、短いスキーから長いスキーに向かって進む。これと同じように、カリキュラムのシーケンスも(1)内容と課題の複雑さの増大、(2)応用の多様性、(3)学習の十分なサポートから、責任を徐々に生徒に渡す、という方向へ進むとよいと述べている⁽²²⁾。

(5) 内容知識と思考

ケンドールらによれば、各教科の報告書を検討して、思考と推理の捉え方に次の3つの類型があった。

- ①一般的な推理に関する1組の基準の設定。

すべての内容領域を横断する一般的な精神的過程として記述されている。

②「数学的推理」(NCTM)

数学固有の過程として記述されている。

③パフォーマンス基準で記述するもの

「生徒は問題解決のため、地図、地球儀、その他の地理学的道具の長所を評価できる」

ケンドールらによれば、認知心理学は、②と③の立場を支持している。

知識の集積がなかったら、思考は不可能である。情報は図式の中に記憶されている。内容領域の学習は図式に依存する⁽²³⁾。

(6) カリキュラムの国家基準の構造

ここでは、数学を例にとって説明する。

数学の国家基準の内容は次の9つである。

- ①問題解決過程のさまざまな諸技能を用いる。
- ②数の概念の基本的また上級の性質を理解し応用する。
- ③計算過程において、基本的また上級のやり方を用いる。
- ④測定の概念の基本的また上級の性質を理解し応用する。
- ⑤幾何学の概念の基本的また上級の性質を理解し応用する。
- ⑥統計とデータ分析の基本的また上級の概念を理解し応用する。
- ⑦確率の概念の基本的また上級の概念を理解し応用する。
- ⑧関数と代数学の性質の基本的また上級の性質を理解し応用する。
- ⑨数学の一般的性質と効用を理解する。

これらの各内容について、レベルⅠ(K-2)、Ⅱ(3-5)、Ⅲ(6-8)、Ⅳ(9-12)の各段階のベンチマークが記述されている。ここでは、内容①のレベルⅠのベンチマークをあげる。

レベルⅠ(K-2)

- ・問題を表現する絵を描く
- ・問題を理解するために教師や同級生と討論する
- ・問題を解決するために必要なリストを作ったり、表を作ったりする
- ・問題を表現するために整数のモデル(パターン・ブロック、タイル、その他の操作できる材料)を用いる

実際の実践にあたっては、これらの基準とベンチマークをもとに、スコープとシーケンスの表を作り、カリキュラムガイドの内容を決定し、ベンチマークを学習目標化すると

いった作業が必要であると思われる⁽²⁴⁾。

以上の、米国のカリキュラムの国家基準の作成方法を要約して見よう。

それはまず、生徒が獲得すべき知識と技能を記述した内容基準である。

内容基準は情報や技能として記述される。

この内容基準の下位要素としてベンチマークという概念が導入されている。

ベンチマークは、各教科の内容基準の下位要素として、説明的、手続き的、あるいは文脈的知識として記述される。

ベンチマークは一般性のレベルにしたがって、鍵となる学年毎（K-2、3-5、6-8、9-12）に設定されている。ベンチマークの達成の目安は3の成績である。

一般性のレベルに従うとは、(1)内容の複雑さの増大、(2)応用の増大、(3)学習の十分のサポートから、責任を徐々に生徒に渡すという方向でシークエンスを決定するということであると理解される。

米国のカリキュラムの国家基準の特徴は、それは、基準であって、カリキュラムの目標ではないということである。この基準にしたがって、カリキュラムガイドを作り、学習目標を設定して、多様な授業を行うことが求められている⁽²⁵⁾。

3 英国の国家カリキュラムの基準作成の方法

(1) 教育目標とアセスメントの問題

バターフィールドSue Butterfieldによれば、イングランドとウエールズにおいて、次の4つのカリキュラムの革新があった⁽²⁶⁾。

- ①GCSE (General Certificate of Secondary Education) —内容にもとづく試験のシラバスに代わって、目標モデルを導入した。
- ②国家カリキュラム—達成目標 (Attainment Target) を導入した。
- ③生徒のプロフィール (全国学業成績記録の一部) —学業成績を記録して、16歳以後の職業資格の取得にも使えるようにする。目標による評価を導入した。
- ④NVQ (National Vocational Qualification) —行動目標による評価

バターフィールドによれば、古典的人文主義にもとづくカリキュラムは内容とその暗誦を特徴とする。評価も内容を暗誦しているかどうかの問題となる。古典的人文主義に代わって、進歩的 (リベラル) 人文主義が現れた。進歩的人文主義は学習の個人的意味を重んじ、教師の解釈や判断の余地を認める。行動目標は、この進歩的人文主義にもとづく評価に対する代替と考えられた⁽²⁷⁾。

英国の文脈では今日こうした動きの出発点は、1977年のHMI (Her Majesty's Inspectors of Education) の報告書である。この報告書では、次のように記述されている。

「すべての生徒に適切な一般目標があると信じる。それらは、カリキュラムの目標に翻訳されなければならない。⁽²⁸⁾」

共通カリキュラムという考えはこの報告書で確立された。

国家カリキュラムは当初から教職の専門的コントロールの伝統の打破を目指していた。1993年、国家カリキュラムとその評価のし方を再考する必要性が生じた。

「現在経験している問題を取り扱うのに、達成に関する記述の数を単純に減らすことは最善の方法ではないかもしれない。むしろ、主要な記述を集めてクラスターとして、生徒が各レベルにおいて知ったり、理解したり、できたり、しなければならないことをより総合的に記述する機会が設けられるべきかも知れない。⁽²⁹⁾」(Dearing,1993)

このようなアプローチは目標モデルとは違って、教師の専門的判断を必要とする。かつてのGCSEと同じように進歩的人文主義の立場に帰った感がある⁽³⁰⁾。

バターフィールドは、目標に対する立場を次の4つに整理している。

- (1)脱構築の立場—目的や目標を明白にして、社会関係を変革する方向、管理ではなく生徒の力を強化する (empowerment) 方向に向かうべきである。
- (2)官僚的立場—教師の仕事を生徒の成績で測定し、教育と訓練の質の管理を可能にする。
- (3)市場の立場—教育の「成果」について「消費者」により良い情報を提供する。
- (4)進歩的人文主義—教育の成果はあまりにも複雑で、多様である。一般的以上の分類は難しい。より明細な教授目標は、個々の教師や学校に任せるべきである。解釈と判断の自由を与えられて専門家は最善の仕事をする。この立場は現存の関係にもとづいており、明白は情報を限定する傾向がある⁽³¹⁾。

(2) 国家カリキュラムの構造

ここでは、数学の例をあげてみよう⁽³²⁾。

キーステージ1 (5-7歳) —「数学の使用と応用」「数」「形、空間、測定」

キーステージ2 (7-11歳) —「数学の使用と応用」「数」「形、空間、測定」「データ処理」

キーステージ3 (11-14歳) —「数学の使用と応用」「数」「代数」「形、空間、測定」「データ処理」

キーステージ4 (14-16歳) —「数学の使用と応用」「数」「代数」「形、空間、測定」「データ処理」

および発展教材

それぞれのキーステージの内容にしたがって学習プログラムが記述されている。

すべての学習プログラムの最後には、レベル1から8までの達成目標 (attainment target) が記述されている。

ここでは、キーステージ1の「数学の使用と応用」の学習プログラムの記述と「数学の使用と応用」全体の達成目標の記述を紹介する。

キーステージ1「数学の使用と応用」学習プログラム

1 生徒は次の機会が与えられねばならない：

- a 実際の課題、日常生活の問題、数学内部から数学的課題を使用し応用する。
- b 彼らの推理を支える彼らの思考を説明する。

生徒は次のことを教えられなければならない。

2 問題解決をし、意志決定をモニターする。

- a 適切な数学を選択し、使用する。
- b 数学的器具や材料を選択し、使用する。
- c 異なった数学的アプローチをし、困難を克服する方法を探究する。
- d 彼らの作業を組織し、点検する。

3 数学的言語を開発し伝達する。

- a 数、形の性質、比較、の言語を理解する。例えば「より大きい」「の次に」「以前」
- b 数と他の数学的象徴とを関係づける。例えば、「+」「=」
- c 数学的問いに答えたり、質問して、彼らの作業を討議する。
- d さまざまな数学的提示の形態を使用する。

4 数学的推理を開発する。

- a 単純な型や関係を認識し、それらについて予測する。
- b 「もし~ならば、何が起こるだろう」「なぜ」といった質問をする。
- c 「2で割り切れるすべての偶数」といった陳述を理解する。そして、なぜ特定の場
合がそれに対応するかを調べる。

達成目標1：数学の使用と応用

レベル1

生徒たちは教室の活動の統合的部分として数学を使用する。彼らは事物や絵を使って彼らの作業を表現し、討論する。通常、彼らの体験にもとづいて、単純な型や関係を認識し使用する。

レベル2

生徒たちはある教室の活動のために数学を選択する。彼らは良く知っている数学的言語を用いて彼らの作業を討議し、シンボルや簡単な表を用いて表現し始める。「もし~ならば何が起こるか」と言った問いに適切に答えたり質問する。

レベル3

生徒たちは異なったアプローチを試み、問題を解決するときに起こった困難を克服す

るための方法を見出す。彼らは彼らの作業を組織し、結果を点検し始める。数学的作業を討論し、彼らの思考を説明し始める。彼らは数学的シンボルや表を使用し解釈する。生徒たちは、特定の例を見出す事によって彼らが一般的な陳述を理解していることを示す。

レベル4

生徒たちは、問題を解決するのに彼ら自身のストラテジーを開発し始め、それらを数学内部や、数学の実際的文脈への応用において用いる。彼らは明確な組織的なやり方情報や結果を提示し、そのように提示する理由を説明する。彼らは彼ら自身の考えを考え出すことによって型を探求する。

レベル5

課題を解決し、数学的問題を解決するために、生徒たちは必要な情報を確認し獲得する：彼らは彼らの結果を点検し、それらが意味があるかどうかを考察する。生徒たちは、状況を数学的にシンボル、言葉、表を使って記述することによって状況を理解していることを示す。彼らは証拠にもとづいて彼ら自身の一般的陳述をなし、彼らの推理を説明する。

レベル6

生徒たちは、実質的な課題を遂行する。全く複雑な問題を小さなより取り扱いやすい課題に分割して解決する。彼らは、さまざまな数学的形態で提示された情報を解釈し、討議し、総合する。生徒たちの書いたものは彼らが表を用いていることを示す。生徒たちは、彼らの一般化に対し数学的理由を述べ始める：彼らは特定の場合を点検することによってそれらを検証する。

レベル7

生徒たちは彼らに提示された問題や文脈から出発して、より完全な解決を生み出す彼ら自身の問いを提案する。彼らは、数学的提示についての彼らの選択を批判的に検討し、正当化し、代替的アプローチを考察し、彼らが行った改善を説明する。生徒たちは、調査された状況の数学的構造についてのある洞察を示して、彼らの一般化や解決を正当化する。彼らは、数学的説明と実験的証拠の違いを理解している。

レベル8

生徒たちは代替的アプローチを開発しそれに従う。彼らは数学的課題を開拓するとき、彼ら自身の探求の仕方を考察する；そうすることによって、彼らは幅広い数学的テクニックを導入し使用する。生徒たちは、シンボルの一貫した使用によって数学的意味を伝達する。彼らは活動の中で到達した一般化や解決を検討し、採用した推理や論理について建設的に批評し、結果として前進する。

キーステージ1の終わりまでに、大多数の生徒たちはレベル1から3の間にいることが予

測される。キーステージ2の終わりまでに、2～5の間にいることが予測される。キーステージ3の終わりまでに、3～7の間にいることが予測される。レベル8は特に優秀な生徒である。キーステージ3、4の特に優秀な生徒のためにレベル8以上のパフォーマンスが用意されている（ここでは省略）。

ロートン Dennis Lawton は、国家カリキュラムの一つの問題点は、教科の内容にもとづいているのか、達成目標にもとづいているのか明確でないことであると述べている。ロートンは、さらに、どのような価値観や目的によってそれが設定されたか述べられていないことも問題であると述べている。ロートンによれば、達成目標の概念も「目標」と同じぐらいあいまいである。教師は急いで作られたカリキュラムを渡され、明確の目標も価値観も一貫したデザインもないままそれを教え、評価することを期待されている、とロートンは述べている⁽³³⁾。たしかに、米国の『内容知識』が国家基準設定の経緯や基準設定の方法を記述しているのに対して、英国の『国家カリキュラム』は、国家カリキュラムの背景や目的やカリキュラム作成の方法に関する記述を欠いている。

資料1 咸宜園の教育課程

- 1級下 大学素読、中庸素読
- 1級上 孝経素読、論語素読
- 2級下 孟子素読、小学素読
- 2級上 春秋素読、礼記素読
- 3級下 書経素読、詩経素読、易素読
- 3級上 孝経講義、国史略講義
- 4級下 十八史略抜粹、大学講義
- 4級上 十八史略暗記、蒙求暗記、中庸講義
- 5級下 日本外史講義、論語講義
- 5級上 孟子講義、孔子家語講義
- 6級下 文範講、左伝前半講
- 6級上 左伝後半講、国語講
- 7級下 史記講、詩経講
- 7級上 漢書講、書経講、遠思樓詩集講
- 8級下 八大家、資治通鑑前半、荘子
- 8級上 資治通鑑後半、世説荀子、名臣言行録、文中子
- 9級下 伝習録、近思録、管子、墨子、淡窓六種（遠思樓詩集を除く）
- 9級上 文五十篇、詩五篇

中島市三郎『教聖・広瀬淡窓の研究』第一出版協会、1935年 254-255ページ

資料2 セントルイスの学区学校の学習進度一覽表

	第7学年				第6学年				第5学年				第4学年				第3学年				第2学年				第1学年			
	学期				学期				学期				学期				学期				学期							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
初歩読本	*→ 3072																											
第1読本	41	81	120																									
第2読本																												
中級読本																												
第3読本																												
第4読本																												
第5読本																												
綴字																												
算術入門	20	40	60	80	95																							
初級算術																												
中級算術																												
商業算術																												
知的算術																												
初級地理																												
上級地理																												
文法																												
歴史と憲法																												
書き方本																												
唱歌																												
徒手体操																												

数字は、その学期において進む教科書のページ数を表わす。
 復は復習、下線は異なった教科あるいは教科書の連続を示す。

Subject and Courses of Instruction in City Public Schools, American Journal of Education Vol. XIX, 1870, p. 534.

資料4 A 直観段階：目標の記述

	聖書史	世俗史	歌	絵画	彫刻	読み方	作文と文法	書き方	数学的地理	自然地理	学校遠足	自然科	空間学	計算	手工	
I II III 年	神をお願いする富者と貧者について		がちょうを選んだずる泥棒の歌	赤頭巾ちゃんの前にあらわれた物を描く	粘土でくみの実をつくる	児童が母にあてた手紙の文字を説明する	「肉をくわえた犬」の物語で、物事が順を追って起こることに気づかせる	大文字のよに見えろ小文字を書く	家のどちら側にもよ太陽の高さを避けられるか気づく	州代官の住んでいる方角への遠足でザール溪谷の東側をしらべる	カストル溪谷を旅行し、チューリガンの州代官の住んでいる場所をさがす	部屋はどこで同じでどこでちがうか	みつばち(石、くるみ、栗、球のどの花をさがしているか	昼食をするときに何枚のお皿をつかいますか	草の茎でロビンソンのような帽子をつくる	
IV V VI 年	一人の従者は王にいかにも多くを負っているかを王にいかにして発見するか	ドイツ人はローマから自由になることをいかにして決断したか	キネンで魔法にかけられて眠った皇帝の歌	修道院内の聖堂の特徴を見出す	粘土でベルネ半島をつくる	騎士の時代の歌から古城の祭まで	これまで書いた作文の誤りをたくみに避ける	Cという字のように左側に弓なりになった字を書く	地球は平たい表面をしているか	アルプス山脈とドナウ河の間のドイツの国土	ローヌ山脈で人々の仕事、聖者の記憶、山の形と岩石について注意する	農民にはがまんできないうちの子供たちはよく知っている植物	ザール河でどのよな石を発見するか	学校の屋根はどのよな形をしているか	製本屋さん、一冊の本に何枚の紙があるかどのようにしてはかるか	修道院付属教会を厚紙でつくる
VII VIII 年	パウロはいかにしてギリシアの賢者に説教したか	いかにしてアルドリア大王は祖国を再建したか	いかにして一人の敬虔な詩人は、30年戦争後に平和が訪れたことを神に感謝したか	イエナの家々に見出されるルネッサンスの装飾を描く	三つの様式を粘土でつくる	ボレロはいかにしてイエナ合戦で勝ったかという文章を読む	学校の建物をそれを歩いて描くように描く	両親に昨日学校旅行から帰ったことを知らせる電報を打つ	太陽が地球の回りを回っているがどのようにして調べたか	オーストラリア大陸はいかにして発見されたか	ルターが生まれ、活動し、死んだ国々を探究する	いかにして冬の光のあとに雷鳴がきこえるのか	冬にはどのような鳥がいるか	聖ヤコブ通りと下の哲学者通りによって仕切られた三角地はどんな形をしているか	教室の空気の量をいかにしてはかるか	木で写真を撮る小部屋をつくる

資料5 B 概念形成段階：抽象目標

	聖書史	世俗史	歌	絵画	彫刻	読み方	作文と文法	書き方	数学的地理	自然地理	学校遠足	自然科	空間学	計算	手工	
I 低 II 学 III 年	ある人には幸せがある人 には災いがある。それは いかにして来るか。その 希望において人は人を認 識する。飢えた人にパン を与えよ。		この歌を唱 うときには どんな口の 形にすれば よいか	かご、水 さし、お かしを描 くときど のような 線でかけ ばよいか	他の物体 をつくる 前に何を つくれば よいか	いかなる 他の文字 の前にM をおくか いかにし てそれを 発音する か	なぜこの順 番にくるの か	なぜこの文 字は他の文 字に似てい るのか、け れども人は それを区別 できる	なぜ正午に はどこにも 陰ができな いのか	州代官の住 んでいると ころの上の 方の土地は ザール川の 下の方の土 地とどのよ うに区別さ れるか	フェルグンの 州代官の住 んでいると ころまでの 遠足をまと める	部屋に壁や 天井がない ことはよい ことか	なぜ、み つばちは これらの 花をさが すのか	これらの4 つはどのよ うに区別さ れるか	2ごとに数 えると何に 気づくか	被り物は何 からつくら れるのか
	IV 中 V 学 VI 年	キリストは 人間の前に 鏡をおいた その中に何 を見るか	ドイツ民族 はアリア王 に何を感謝 しなければならないの か	この歌はい かなる音か らなってい るか	学校の建 物とイフの 国教会と 教会の建 物の比較	国土の表 現はいか なる作業 をすれば よいか	この詩は いかなる 詩的美し さを示し ているか	3つの時制 の意味は何 か	似ている文 字をまとめ たり、こと なっている 文字を区別 するのは何 によってか	地球の正し い形は何か	南ドイツ高 地はどの程 度まで注目 すべき両面 性を示して いるか	ローヌ山脈 に住んでい る人々は圧 倒的にカト リックであ るのは何故 か	なぜ私たち はこの花を 愛し、農民 はそうでな いのか	ザール溪 谷にこれ らの石が あること から何が 結論され るか	どのような 順番で計算 したらよい か	どのような 厚紙から最 善の弓を切 りとるには どうしたら よいか
	VII 高 VIII 学 年	なぜギリシ アの賢者は 予言者パウ ロについて 学ぶことが できなかったか	アリア王は 大王は自分 が国家の第 一の下僕で あることを どうして示 したか	2つの歌の 間の区別は 何か	ピナクス 絵画には いかなる 特徴があ るか	さまざま な様式の 主要な手 段の対比 それらは いかにし て表現さ れているか	これらの 作品を朗 読すると きに何に 注意しな ければな らないか	文章を書く ときに注意 すべきこと は何か	電報はいか に書かれね ばならぬ か	地球と太陽 との関係に 関する今日 の科学は何 を教えているか	オーストリア人は どうしてそ の大陸の中 で奇人であ るのか	ルターの人 生を遠足で 主に年代記 的に理解す る	速い物の順 序は？	これらの 鳥はどう して口ば して区別 できるの か	三角形を決 定するには いかなる叙 述をすれば よいか	十進法の数 をどのよう にして相互 に乗ずるこ とができる か

- (1) Ravitch, Diane, National Standards in American Education, Brookings Institution Press, 1995, pp. 12-13.
- (2) Ibid, pp. 133-134.
- (3) W. H. Wells, A Graded Course of Instruction, A. S. Barnes, 1867 (1862) .
- (4) 中島市三郎『教聖・広瀬淡窓の研究』第一出版協会 1935年 254-255ページ
- (5) Subject and Course of Instruction in City Public Schools, American Journal of Education, Vol. XIX, 1870, p. 534.
- (6) Rein, Wilhelm, A. Pickel und E. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsagen, Verlag von Heinrich Bredt, Siebente Auflage, erste Schulejahr-das achte Schuljahr, 1903 (1886-1889) .
- (7) Egan, Kieran, The Educated Mind, The University of Chicago Press, 1997, p.4.
- (8) Bobbitt, Franklin J., The Curriculum, Arno Press, 1971 (1918) .
- (9) Tyler, Ralph W., Basic Principles of Curriculum and Instruction, the University of Chicago Press, 1950, pp. 1-2.
- (10) Ibid, p. 31.
- (11) Ibid, pp. 42-44.
- (12) Ibid, pp. 44-53.
- (13) Ibid, pp. 54-62.
- (14) Ibid, pp. 64-67.
- (15) Ibid, pp. 68-81.
- (16) Joyce, William W. et al, Scope and Sequence, Goal, and Objectives; Effects on Social Studies, in James P. Shavered., Handbook of Research on Social Studies, Macmillan, 1991, p.325.
- (17) Ibid.
- (18) Report of the Ad Hoc Committee of Scope and Sequence, Social Education, vol.53, October, 1989, p.375.
- (19) In Search of Scope and Sequence for Social Studies, Report of the NCSS, Task Force on Scope and Sequence, November 1, 1983, Social Education, vol.84, April 1984, pp.249-261.
- (20) Downey, Matthew T., Time, Space and Culture, Social Education, Nov/Dec 1986, pp.490-501. その他。
- (21) John S. Kendall and Robert J. Marzano, The Systematic Identification and Articulation of Content Standards and Benchmarks, The Mid-Continental Regional Educational Laboratory, 1994.
John S. Kendall and Robert J. Marzano eds., Content Knowledge-A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education, The Mid-Continental Regional Educational Laboratory, 1997.
- (22) Robert J. Marzano et al ed., Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction, ASCD, 1988, pp.115-129.
- (23) Kendall, op. cited, pp.32-33.
- (25) Glatthorn, Allan A., Performance Assessment and Standards-Based Curricula: The

- Achievement Cycle, Eye on Education, 1998. 参照。
- (26) Butterfield, Sue, Educational Objectives and National Assessment, Open University Press, 1995, p.10.
 - (27) Ibid,pp.11-17.
 - (28) Ibid,p.17.
 - (29) Ibid,pp.18-19.
 - (30) Ibid,p.19.
 - (31) Ibid,pp.24-27.
 - (32) The National Curriculum, Her Majesty's Stationary Office, 1995. Mathematics
 - (33) Lawton, Dennis, Beyond the National Curriculum, Hodder and Stoughton, 1996, p.8.

グローバル化の中のカリキュラム改革

— 米国と英国の改革を中心として —

中野和光 (福岡教育大学)

1 カリキュラム国家基準、国家カリキュラムの背景

米国においては、1989年の数学のカリキュラムの国家基準から始まって、各教科のカリキュラムの国家基準が設定され、1995年には、それらを集大成した『内容知識』が出版された。各州は、これらの基準にもとづいてカリキュラムを作成し、実施している。いわば、基準にもとづいた改革が進行している。英国においては、1988年の教育改革法によって、全国共通のカリキュラムが実施されるようになった。英国の場合、カリキュラムは中央集権化されたけれども、管理運営は学校に委譲された。米国や英国におけるこのような動きはそれぞれの国の事情によるところが多い。一方で基準を国全体で定め、学力の向上を図ることは、共通の動きである。米国、英国のカリキュラム改革の中のこうした共通部分を、カリキュラムの世界標準と見なす見方もある。ここでは、米国と英国におけるカリキュラムの国家基準や国家カリキュラムによるカリキュラム改革の動きの位置付けを検討してみたい。

2 グローバル化をとらえる視点

(1) 経済的グローバル化

米国、英国の現代カリキュラム改革の背景には、新自由主義の強い影響が感じられる。新自由主義のイデオロギーは現在進行している経済のグローバル化と密接な関係があるように思われる。最初に、経済のグローバル化と現代カリキュラム改革の動きを検討してみよう。

(1) グローバル経済の始まり

最初に経済のグローバル化とはどのような事であるか。それは新自由主義のイデオロギーとどのような関係があるかを検討してみよう。

羽鳥敬彦によれば、「およそこの地球が世界的な規模で統一的な経済関係で結び合わされるようになったのは、19世紀後半のことであり、それ以降われわれの経済生活は、多かれ少なかれ一定の国際経済秩序の制約を受けるようになったのである。これを象徴的に表現しているのが『自由貿易体制』という言葉である。⁽¹⁾」

この自由貿易体制は、①貿易自由化のメカニズム、②無差別主義、③多角主義、④為替の自由化、という制度的要素が不可欠である。このような制度的要素をもった自由貿易体

制が、19世紀後半にイギリスの覇権のもとに成立する。この自由貿易体制は、1929年の株価大暴落に始まる世界恐慌をきっかけとして1930年代に強固な保護主義にもとづくブロック化に向かう⁽²⁾。

1944年、米国のニューハンプシャー州ブレトンウッズにおいて、国際通貨基金（IMF）協定、国際復興開発銀行（世界銀行）協定が連合44カ国の間で調印される。1947年には、スイスのジュネーブにおいて、関税及び貿易に関する一般協定（GATT）が調印される。IMFは、ドルの固定相場の下で為替の自由化を目指したものであり、GATTは、さまざまな抜け道はあったものの、自由、無差別、相互、多角、という自由貿易の推進を目指していた⁽³⁾。

1971年のニクソン政権による、金ドル交換停止は、この、IMF、GATT体制、ブレトン・ウッズ体制を変質させ始めた。1973年には、主要国は変動相場制に移行した。1995年には、GATTを吸収したWTOが発足した⁽⁴⁾。

櫻井公人は、1971年のニクソン政権による、ブレトン・ウッズ体制の葬送に、今日のグローバル化の起点を見る。櫻井によれば、ブレトン・ウッズ体制は、1930年代の市場経済の破綻を知るニューディール政策の担当者たちが市場の暴走を抑えるための金融管理を目的として設計したものであった。経済のグローバル化は、変動相場制と資本規制撤廃によって、国際通貨システムを市場以外に制度的基礎をもたないノンシステムとすること、金融ビジネスの自由な活動の保証によって始まった。これは、アメリカの決定によるものである。19世紀後半から1920年代までの自由貿易が当時の覇権国イギリスのもとで始まったように、20世紀末から21世紀始めにかけての経済のグローバル化は現代の覇権国米国の決定によって始まったのである⁽⁵⁾。

東アジアは、グローバル化の波に乗ることによって急速に発展し、その結果として通貨危機に見舞われることになった。通貨危機はグローバル化の帰結の一側面である。なぜなら、東アジア諸国の経済成長は、それら諸国が自由に移動できる資本の投資先として選ばれた結果であるからである⁽⁶⁾。

では、このような経済のグローバル化と新自由主義のイデオロギーとはどのような関係にあるのだろうか。

小倉明浩によれば、経済のグローバル化を推進したのは、新自由主義の考え方である。すなわち、第2次世界大戦後、先進諸国では、社会的調整機能を重視し、裸の市場の働きのもつ資源配分や分配上の残酷さを手加減する役割が国家に与えられていたが、70年代の経済停滞の経験後は、それを見直す「新自由主義」的考え方が強い影響力をもつにいたる。政府があまりに経済に介入しすぎた結果、利益を求める資本の活力が弱体化したことが、経済停滞の原因であるとの考え方が台頭したのである。効率的配分を達成する市場の働きを信頼し、その機能を最大限に生かすためには、自由化、規制緩和が必要であり、それが経済活性化のための最重要課題であるという考え方である⁽⁷⁾。

小倉によれば、グローバリゼーションが進展する過程においては、経済開発問題の捉え方とその解決の方向についての考え方において、二つの逆転が起こっている。第一に、それまで発展途上国の側が先進国に対して自由主義秩序の修正を迫ってきたのだが、先進諸国の側が途上国に対して市場指向の政策への転換を要求するという逆転が生じた。第二に、自由化・規制緩和が要求される基盤には、発展途上国の市場への過度の介入と規制が経済

開発の主要な障害であるという新自由主義の考え方がある⁽⁸⁾。

かくて、新自由主義の考え方とそれに支えられた経済のグローバル化が、今日、世界を席卷している。

キャストルズ Manuel Castells によれば、グローバル経済とは「すべての活動が、地球規模でリアルタイムで行われる経済⁽⁹⁾」である。グローバル経済のプレイヤーは市場と国境を越えた企業であるが、国家もまた主要なプレーヤーである⁽¹⁰⁾。

グローバル化は経済だけではなく、文化や政治においても、見られる。

(2) 知識経済の意味

それでは、グローバル経済のもう一つの側面である知識経済の問題を検討して見よう。

グローバル経済は、「すべての活動が、地球規模でリアルタイムで行われる経済」であると定義されていた。リアルタイムの活動を支えているのは情報通信技術である。情報通信技術によって伝達されているのは情報であり、知識である。

ニーフ Dale Neef によれば、今日の経済には、次のような5つの潮流がある。

- ①農業から工業へ、工業からサービスへという、物質生産から目に見えないものの生産へという1960年代以前から続いている潮流がある。
- ②知識労働者が登場している。
僧侶、牧師、法律家、教師、会計士、等のこれまでの知識労働者に加えて、さまざまな知識労働者が登場している。
- ③ハイテク組織が登場している。
- ④高技能市場と低技能市場の二極分化が始まっている。
- ⑤ブルーカラー労働の終焉が始まっている⁽¹¹⁾。

ニーフによれば、このような変化は1980年代半ばに突如として起こった。組織は、新技術はそれ自身の市場を作り出し、知識にもとづいた労働で大規模に利益を上げられることを理解し始めた。アイデアや創造性の重要性はこれまでも認識されていたが、新古典派の経済学においては、知識は平衡モデルの外にあるものとされていた⁽¹²⁾。

知識経済の進行とともに、土地、労働の意味が変わり始めた。土地については、立地はこれまでほど重要ではなくなった。労働はより洗練された労働が必要になった⁽¹³⁾。

OECDは、現代における労働の特徴を次のように要約している。

- ①仕事の複雑さとマルチタスク、マルチ技能
- ②資格の向上
- ③社内訓練
- ④階層制の低減
- ⑤より水平的なコミュニケーション
- ⑥成績への動機、技能の獲得
- ⑦コア活動への焦点化
- ⑧より水平的な社内結合⁽¹⁴⁾

先進諸国の企業組織は高技能をもった知識労働者からなる平面的なより柔軟な学習組織に向かい、生産は国境を越えて、教育制度が整って労働費用が安くて優秀な労働力のある国に向かっている。低技能、中間的技能の労働者は経済成長の周辺に追いやられ、減少して行く過程にある。

(3) グローバルな知識経済と学校教育

競争的な知識経済に国家が準備する重要な道具は教育制度である⁽¹⁵⁾ (ニーフ)。

グリーン Andy Green によれば、国家形成に教育が重要であるというとき、かつてのような国家の統一とか、市民性の形成ではなく、国家経済、国際競争に関わって言われるようになった。また、教育は国家形成の文化的過程の一部ではないと感じている国もある⁽¹⁶⁾。

スプリング Joel Spring は、グリーンと違って、今日の国家は、宗教と資本主義と国家主義の結合された政策で教育に臨んでいると述べている⁽¹⁷⁾。その中で新自由主義の考え方で教育政策を遂行したのはイギリスのサッチャー政権と米国のレーガン政権である。

実際に1988年の教育改革法によるイギリスの国家カリキュラムを見ると、それは、3つのコア教科、7つの基礎教科、宗教教育、教科外活動、教科横断的要素からなっている。学習目標は達成目標の形で記述され、国家試験が課される。歴史の内容を検討すると、その内容は、西洋中心主義、自民族中心主義である。クールビー David Coulby は、EUへの加盟、自国内の他民族問題を前にして、イギリスのカリキュラムは、ナショナリズムを再定式化している、と述べている⁽¹⁸⁾。

米国においては、カリキュラムの国家標準が出揃い、テストと結び付いた授業実践が行われつつある。一方で、19世紀のキリスト教道徳の復活を目指す新保守主義の影響もある。教科の内容を検討して見ると、歴史、地理、社会科の内容はイギリスよりはグローバルな視野で構成されている。

教育と労働との関係については、イギリスが一般国家職業資格 (GNVQ) を導入しているのに対し、米国では、学問的教科と職業教科の統合を目指す School-To-Work プログラムの開発が進んでいる。

このように、英国と米国においては、グローバルな知識経済下、学力の向上を目指す政策と同時に、国民文化や旧道徳の復活を目指す動きが存在する。国民文化を保全しながらグローバルな経済競争を勝ち抜く学力向上を目指しているのである。その意味では、新自由主義の考え方だけがカリキュラム改革を推進しているわけではない。

グローバル経済の求めるものは、(1)問題解決技能、(2)顧客の要求とその要求に最善に応える方法に関する技能、(3)企業家精神と結び付いた問題の発見と解決活動であるとクールビーは述べている⁽¹⁹⁾。このような問題解決を行うためには、高度な知識にもとづいて問題解決を図る高度な知識労働者が必要である。新自由主義はこのような高度な知識労働者を求める。

ドラッカー Peter Drucker は、知識のための知識ではなく、かつての教養教育が工芸技術 crafts と呼んだ技能-方法論-工学、医学、といった知識、何事かなす知識が今日求められている知識であると述べている⁽²⁰⁾。

グローバル経済の知識に対するこのような要求が「すべての中核的な工業化された国民

国家における知識システムの標準化を育んだ⁽²¹⁾」というのが、米国と英国のカリキュラム改革の経済のグローバル化による説明である。

新マルクス主義は、新自由主義にもとづく改革に反対するのだが、市場の力がこの改革を進めていること、企業、実業家、多国籍企業、それらの政治的代理人がこれらの改革を進めていることは認めている⁽²²⁾。

(2) グローバルな合理化論（共通世界教育文化説）とグローバルな教育論題説

資本主義が世界的な教育改革の主要な推進力であるということに懐疑的な考えがある。マイヤー John Meyer やラミレイス Francisco Ramirez らに代表されるこの考え方によれば、周辺的な国家においても、中央集権、組織された福祉、軍隊的規律、教育制度という類似の特徴を示している。社会の発展段階に関わらず、国家は近代生活の多くの側面に対して権威と責任をもっている。教育は経済システム以上に同質性をもっている。近代国民国家の官僚制の合理的過程とイデオロギーが社会と国家の標準的なモデルを育んだのである。例えば、近代国民国家は、「進歩」を国民総生産といった世界経済や社会水準の尺度で定義する。グローバルに受け入れられた社会的公正、進歩といった使命を果たし、国家の発展、経済的進歩、社会的統合を促進するためには、大衆教育が基本的である。教育制度とカリキュラムの継続的に進んでいる世界的収斂は一世紀にわたって続いている経験的事実である。国家の工業レベル、都市化のレベル、政治的構造に関わらず、どの国民国家も、数学、理科、社会のような教科だけではなく、それらの教科の授業時間もほとんど同じである。さらに、すべての国家カリキュラムは、職業教育よりも普通教育を強調している。また、エリートの子どもだけではなくすべての子どもの参加を奨励している⁽²³⁾。

教育におけるこのような国家間の類似の理由としてこのグループは次のことをあげている。第一に、国民国家は相互に連帯しなけりばならなかつたから、標準的な交流の方法を発展させた。第二に、政治的指導者は、徐々に、個人主義、成功への努力、能力主義といった考えを共有するようになった。さらにこのような考えを促進するために類似の方法をとった。これらの考えは国際連合や世界銀行のような国際的機関によって広められた。教育の場合は、OECDやユネスコが共通の国際標準を促進した。合理化の鍵となつたのは官僚であつた。十九世紀の間、北米の教育官僚は共通の野心を持ち、相互に書いたものを読み合い、頻繁に連絡をとつた。百年後、地球全体でこのようなことが行われるようになった⁽²⁴⁾。

官僚による共通世界教育文化への合理的な行動によって現代のカリキュラム改革を説明するこの考え方にたいして、デール Roger Dale は、次のように反論している⁽²⁵⁾。

共通世界教育文化説は次の点で保留されるべきである。

第一に彼ら自身も言っているように、彼らはカリキュラムのカテゴリーが使って類似であると言っている。それらのカテゴリーが国ごとにどのような意味をもっているか、どのように実施されているかについては分析していない。

第二に、言葉の明確性が欠如している。

第三に、共通世界教育文化の範囲と結果があいまいである。

デールはこのように述べて、共通世界教育文化説にたいして、「グローバルな教育論題

説」を提案している。それによれば、教育とはトピックである。その目的は、「教育」として知られている領域と活動の中で行われていることについての問いに答えを出すことである。

共通世界教育文化説とグローバルな教育論題説は次の点で異なっている。

第一にグローバル化の性質の捉え方である。

共通世界教育文化説では、グローバル化とは、超国家的な考え、規範、価値観が存在することを指す。これに対して、グローバルな教育論題説では、グローバル化とは、欧州、アメリカ、アジアという三つの主要な地域の国々を中心とした、複雑なしばしば矛盾した過程である。

彼らは、グローバルな彼らにとって都合のよいグローバルな同意を得るために激しく争っている。一方で、全員のための利益の追求にとって安全な世界の存在が究極的に必要であることも認識している。グローバル化の形態と範囲について以前と異なることは、世界のすべての国を含めてグローバル経済を語ることに初めて可能になったことである。さらに、一つの支配的な国家が現れたというよりはシステムが現れたということである。

グローバル化の中核的問題の捉え方も異なっている。

共通世界教育文化説では、国民国家の優越性と国家の国民のための進歩の追求である。グローバルな教育論題説では、教育も含めて資本主義社会の構成要素すべてである。

教育の捉え方も異なっている。

共通世界教育文化説では、教育は資源である。中心は内容ではなく、カリキュラムの異種同型 (isomorphism) である。グローバルな教育論題説では教育はトピックである。中心は、グローバル化の教育への結果を説明し理解することである。

グローバル化と教育との関係の捉え方も異なっている。

共通世界教育文化説は、基本的に、国家の政策と性格を形成する普遍的な規範、理念、価値観の存在とその性質について論じたものである。グローバルな教育論題説は、国家の役割を国内的にも国際的にも変えた、量的にこれまでにないレベルの新しいグローバル化に基づいている。

研究の方法も異なっている。共通世界教育文化説は、伝統的モデルを継続して批判するとともに、中心的な理論的構造を例示しようとする。グローバルな教育論題説は、グローバル経済と教育政策と実践の変化をより明確につなごうとする。

このようにデールは共通世界教育文化説とグローバルな教育論題説を対比し、グローバルな教育論題説の立場から共通世界教育文化説を次のように批判する。

共通世界教育文化説は、同質化がどのように起こったかという問題は直接には説明されていない。教育制度の発展とカリキュラムのカテゴリーの拡大についてのデータの説明は、明確に除外されている。共通世界教育文化説はしたがって推論である。それは国民国家がなぜそのように行動するのかということを説明しない。共通世界教育文化説の説明は次のようなものである。国家は教育制度とカリキュラムのカテゴリーをもっている。なぜなら、他の国がそれらを持っているからである。スウェーデンに学校教育が起こった。なぜなら西洋文明の中にあっただからである。

デールは結論として次のように述べている。

共通世界教育文化説は、仮説として設定された世界文化の存在とその意味を示そうとす

る。グローバルな教育論題説は、新しい形態の超国家的な力がどのように国家教育制度に影響するかを示そうとする。両者は相互に相手に与えるものがないわけではない。ただし、グローバルな教育論題説は共通世界教育文化説を説明し、考慮に入れることはできるが、共通世界教育文化説がグローバルな教育論題説を説明し、考慮に入れることはできない。共通世界教育文化説の鍵となる言葉は「世界カリキュラム」と言う概念である。世界カリキュラムの存在を支持するとされる証拠は、教育制度のある側面が共通の書き方 (script) をもっていることを示している。このことは、世界カリキュラムが存在するということを正当化しない。もし、そのことによって、すべての国の教育プログラムの内容が同じであるということの意味するのであるなら。

このように、デールは、マイヤーやラミレイスらの共通世界教育文化説を批判している。

3 米国のカリキュラムの国家基準と英国の国家カリキュラムの位置づけ

それでは、米国のカリキュラムの国家基準と英国の国家カリキュラムの性格について検討して見よう。

米国において国家基準にもとづくカリキュラム改革が行われるようになった背景について、フルマン Susan H. Fuhrman は、次のように説明している⁽²⁶⁾。

米国において、カリキュラムの国家基準を設定する考えは、1980年代末に起こった。教育者と教育政策当局者は米国の学業成績の悪さに絶望を感じていた。国家基準にもとづいて改革を進めることが魅力を感じられた第一の理由は、国際的な競争相手国が同様な政策をとっていたからである。

第二に、米国の中に既に成功しているように思えるモデル (カリキュラムと試験と教師教育をセットにしたAP (Advanced Placement Program)) があったことである。

第三に、「優秀性」を求める改革で学問的教科をたくさん履修するようになったことが学習を大きく進めるとは限らないことが研究によって明らかになったことである。

第四に、国家基準を設定することが優秀性運動と改造運動を和解あるいは統一する一つの方法であると思われた。

第五に、国家基準にもとづく改革がすべての子どもたちにより公平な授業機会を与えると言う希望を与えたことである。

英国の1988年の改革の背景には経済的競争力の向上という動機がある。カリキュラムの中央集権化を増大すると同時に、管理運営を学校レベルに委譲した点において市場の原理が色濃く出ている。しかし、すべての生徒に共通のカリキュラムを課すと言う思想は、1970年代から存在する。また、共通カリキュラムはほとんどの大陸欧州の国家において期待されている⁽²⁷⁾。また、英国の中等教育、高等教育は、これまで、エリート的であった。改革はこのシステムを変えて、より幅広い層に高度な教育の機会を与えるねらいもある⁽²⁸⁾。

デーヴィス Scott Davies とガッピー Neil Guppy は、経済的グローバル化説と共通世界教育文化説という二つの見方が収斂しつつあると述べている。その証拠として、デーヴィスらは、米国、英国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドといったアングロサクソ

ン系の国々のカリキュラムを調べて、(1)多文化教育、(2)スキル中心のカリキュラム、③標準テストの実施、と言う点において共通しており、それぞれの国は多文化問題を抱えており、少数民族のアイデンティティを守ると同時に国家としては国家カリキュラムで対応しようとしてしていることを指摘している⁽²⁹⁾。

デーヴィスらによれば、多文化教育のモデルはアングロサクソン国家においては二つの形態をとっている。一つは原住民の教育的自律の強化である。もう一つは、移民の多様化に伴う新しい形態の学校教育である。デーヴィスらによれば、このような多文化教育は国家形成の新しい形態の鍵となる要素であると言う意味においてマイヤーらの言う制度的グローバル化に適合する。一方で英国の国家カリキュラムにおいて企業文化は鍵となる要素である。こうして意味で、経済的グローバル化説と共通世界教育文化説は収斂しつつあるとデーヴィスらは述べている⁽³⁰⁾。

デーヴィスらは、経済的グローバル化は知識を生産の新しい要素として強調するけれども、知識が教育を変えていることは無視していると述べている。多くの集団が自分たちの伝統や特色、文化的根があることの感覚が失われることを恐れている。少数民族は自分たちの独自の遺産を守るよう行動する。多数派は、文化的一貫性と統一を徐々に失って行くことを恐れている。「アイデンティティポリティクス」がこれから来る反応である。このアイデンティティポリティクスは、教育の場合、二つの形態をとる。一つは、学校が、原住民や少数民族の慣習、歴史、言語を守ることに指導性を発揮することである。もう一つは、国家カリキュラムのキャンペーンである⁽³¹⁾。

このように見て見ると、米国のカリキュラムの国家基準も英国の国家カリキュラムの経済的競争力のための学力の向上を目的としていると同時に、国家の中の多数派のアイデンティティポリティクスの一環であることになる。

4 カリキュラムの収斂と多様化

経済的競争力の強化、少数民族の文化を大切にすることは今日の国も課題としている。ガスリーらは、改革の外的な圧迫は同じであるから、他の工業国家同様、米国と英国において、類似の公教育のモデルが発展していると述べている⁽³²⁾。そのモデルの特徴は、次のようなものである。

数学、理科、外国語に重点をおいた国家的に確立されたカリキュラム
意志決定の権威を学校に委譲する
説明責任の目的のためにパフォーマンステストをより多く使用する
教師の訓練と教師の専門職性を重視する
高等教育のプログラムは、生涯学習への接近と刺激を拡大する⁽³³⁾

それでは、各国のカリキュラムはこれからこのようなモデルに収斂するのであろうか。

グリーン Andy Green は、ヨーロッパとアジアの教育を検討して、教育政策に収斂は見られるが、教育の構造や過程については顕著な収斂は見られない。各国は外見は国際的であるが、共通の問題に異なったやり方（その国の伝統的なやり方）で反応していると述べている⁽³⁴⁾。

ドーン Holger Daun は、ヨーロッパ諸国のグローバル化の反応について次のように説明している。1980年代までは、ヨーロッパの諸国の初等中等学校の改革はそれぞれの国の内部の事情で理解できた。経済的グローバル化、国際競争に対しては、主要には、二つの手段がとられた。一つは、改革（規制緩和、私事化、選択）であり、もう一つはテストで測定される学業成績の重視である。こうした経済的グローバル化に対応した改革には内的な力は部分的にしか働かなかった⁽³⁵⁾。

各国はその歴史的社会的経済的文化的状況を異にする。したがって、国内的にはさまざまな力学が働いて、その政策は多様である。経済的グローバル化に対しては、カリキュラムに国家が強く関与して、数学、理科、言語教科を中心とした学力向上を目指し、テストを行い、教師の専門職性を重視すると言ったことにおいて、米国や英国のカリキュラム改革の方向へのかなりの収斂が見られるということではないかと思われる。

引用文献

- (1) 羽鳥敬彦『グローバル経済』世界思想社 1999年 2 ページ
- (2) 同上書 3 ページ
- (3) 同上書12-19ページ
- (4) 同上書19-24ページ
- (5) 櫻井公人「アジア太平洋のリージョナル化とグローバル化」羽鳥敬彦 同上書 246-249 ページ
- (6) 同上論文 249-254 ページ
- (7) 小倉明浩「グローバリゼーションの嵐の中の発展途上国」羽鳥敬彦 同上書 192-199 ページ
- (8) 同上論文 199-200 ページ
- (9) Castells, Manuel et al, *Critical Education in the New Information Age*, 1999, p.54.
- (10) Ibid.
- (11) Neef, Dale, *A Little Knowledge is Dangerous Thing*, Butterworth / Heinemann, 1999, pp.3-25.
- (12) Ibid., p.20, p.73.
- (13) Ibid., p.71.
- (14) Centre for Educational Research and Innovation, *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, 2000.
- (15) Neef, Dale, op. cited, p.187.
- (16) Green, Andy, *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan, 1997, pp.131-142.
- (17) Spring, Joel, *Education and the Rise of the Global Economy*, Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p.129.
- (18) Coulby, David, *Beyond the National Curriculum*, Routledge Falmer, 2000, p.110.
- (19) Ibid, pp.60-61.

- (20) Drucker, Peter, *From Capitalism to Knowledge Society*, in Dale Neef ed., *The Knowledge Economy*, Butterworth-Heinemann, 1998, p.32.
- (21) Davies, Scott and Neil Guppy, *Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies*, *Comparative Education Review*, vol.41, no.4, 1997, pp.453-457.
- (22) *Ibid.*, pp.439-440.
- (23) *Ibid.*, pp.440-441.
- (24) *Ibid.*, pp.441-442.
- (25) Dale, Roger, *Globalization and Education: Demonstrating a "Common World Educational Culture" or Locating a "Globally Structured Educational Agenda" ?*, *Educational Theory*, vol.50, no.4, Fall 2000, pp.427-448.
- (26) Fuhrman, Susan H., Introduction, in Susan H. Fuhrman ed., *From the Capitol to Classroom: Standards-based Reform in the States*, 100th Yearbook of the NSSE, Part II The University of Chicago Press, 2001, pp.1-12.
- (27) Guthrie, James W. and Lawrence C. Pierce, *The International Economy and National Education Reform: a Comparison of Education Reform in the United States and Great Britain*, *Oxford Review of Education*, vol.16, no.2, 1990, p.193.
- (28) *Ibid.*, p.201.
- (29) Davies, *op. cited*, pp.457-458.
- (30) *Ibid.*, pp.442-447.
- (31) *Ibid.*, pp.454-456.
- (32) Guthrie, *op. cited*, p.202.
- (33) *Ibid.*
- (34) Green, Andy, *Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends*, *Journal of Educational Policy*, 1999, vol.14, no.1, pp.55-71.
- (35) Daun, Holger, *National Forces, Globalization and Educational Restructuring: Some European Response Patterns*, *Compare*, vol.27, no.1, 1997, pp.19-39.

学習指導要領作成の背景と課題

— 昭和52年の改訂を例として —

坂 間 利 昭 (元文教大学)

1 はじめに

よく知られているように、我が国の学校教育における教育課程に関しては学校教育法施行規則に定められている。そこには、教科や授業時数という教育課程の枠組みが示され、内容については教育課程の基準として公示する学習指導要領によると記されている。

本稿は学習指導要領作成に当たり、その前提となる教育課程審議会の審議過程について、その間における学習指導要領作成協力者会議との関係に焦点を当てて考察することとする。それは、学習指導要領の作成に当たっては、教育課程審議会の答申内容を尊重し、それを具体化する責務を負っているため、審議会と協力者会議との関連が極めて重要な課題でもあると考えるからである。

2 教育課程審議会の審議過程

(1) 教育課程審議会への諮問と答申

昭和48年11月、文部大臣から教育課程審議会に「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善について」諮問されたが、その際、「検討の観点」として次の事項が示された。

- (1) 高等学校教育の普及に伴う教育内容の在り方について
- (2) 中学校及び高等学校を通じた調和と統一のある教育内容の在り方について
- (3) 児童生徒の学習負担の適正化を図り、基本的事項の指導を徹底するための教育内容の在り方について

当時は、昭和43年に小学校、44年に中学校、45年に高等学校の学習指導要領が改訂になり、科学教育を重視するいわゆる現代化運動の中で、高等学校への進学率が予想をはるかに越えて90%を超える状況であった。昭和48年の4月から高等学校一学年が新しい教科書を使用し始めたのだが、算数の「集合」、「関数」に対する批判とともに、いわゆる「落ちこぼれ」、「見切り発車」が話題となり、小学校・中学校・高等学校を一貫的にみる必要に迫られ、検討の観点(1)、(2)となっている。

教育課程審議会においては、3年余にわたり慎重な審議を行い、昭和51年12月に「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善について」の答申を行った。

この答申においては、学校教育の現状をみた場合、ともすれば知識の伝達に偏り、児童生徒の調和的な発達がおろそかになる傾向もあるので、この現状を改め、自ら考え正しく判断する力を養う教育への転換を図っていこうとする意図の下に、次の三つを今回の教育課程の基準改善のねらいとした。

- (1) 人間性豊かな児童生徒を育てること。

- (2) ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること。
- (3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること。

またそのために、次のような改善を図ることとしている。

- (1) 各教科等の内容については、小・中・高等学校の一貫性を図るとともに、児童生徒の学習負担の適正化や学習の適時性に配慮して、基礎的・基本的事項に徹底した精選を行うこと。
- (2) 小・中・高等学校の授業時数や単位数については、児童生徒の学習負担の適正化にし、ゆとりのある学校生活を送れるようにするという観点から削減を行うこと。
- (3) 高等学校の低学年においては、高等学校教育として共通に必要な基礎的・基本的な内容により構成した教科・科目を編成して全員に履修させるようにし、中・高学年においては、生徒の多様な能力・適性等に応じた履修ができるよう選択科目を中心に編成すること。

(2) 課題別委員会による審議

この教育課程審議会は当初21人の委員で発足したが、昭和50年6月に19人の委員を追加して、3つの課題別委員会と総合調整委員会を設置して集中的な審議をしている。

第1委員会

第1委員会の課題は「小学校低学年における教科構成等について」である。小学校の低学年が学校教育の基礎段階にあることや、低学年の児童の心身の発達の程度と学習の適時性を考慮して、低学年にふさわしい教科構成等の在り方を理科および社会科の取り扱いを中心に、具体的には次の事項について検討することになった。

- (1) 低学年において必要とされる基礎的能力の育成という観点から、現行の各教科等の構成や内容及びその指導方法に関して改善すべき点について
- (2) 上記(1)及び中・高等学校との関連における小学校の理科及び社会科の内容構成について

第2委員会

第2委員会の課題は「小・中・高等学校の教育内容の一貫性及び水準について（算数、数学を中心に）」である。小・中・高等学校の12年間を通じて一貫性のある内容構成の在り方及びそれぞれの学校段階における内容の適正な水準について、算数、数学の内容を中心に、具体的には次の事項について検討することになった。

- (1) 算数数学におけるスパイラル方式による内容構成の在り方について
- (2) 数学的な考え方の育成と計算力等の基礎的技術の習熟との調和について
- (3) 各学校段階における算数・数学の内容の適正な水準及びその構成について

第3委員会

第3委員会の課題は「中・高等学校の内容の関連等について」である。高等学校教育の著しい普及と生徒の能力、適性、進路等の多様化の実態をふまえ、高等学校における教科、

科目の構成の在り方や履修方法について、中学校教育との関連を図りながら、具体的には次の事項について検討することになった。

- (1) 高等学校の普通教育を主とする学科と専門教育を主とする学科との関連における必修教科科目の構成とその履修方法について
- (2) 高等学校における選択教科科目の構成とその履修方法について
- (3) 中学校における選択教科の在り方について

総合調整委員会

総合調整委員会は当初の委員21名で構成され、その課題は「授業時数その他総合的に検討すべき問題について」である。

(3) 討議の成果

教育課程審議会の中に特設された課題別委員会の第2委員会では、集中的に検討した結果、「数学教育の現状に対する反省と現行教育課程の問題点」として、次のようにまとめられている。

- (1) 数学教育現代化については、内容の示し方等、再検討すべき問題はあるが、基本的には、現代化の考え方を維持する必要がある。
- (2) 小・中・高等学校の現場における現代化の実施は日もまだ浅く、指導内容に対する教師の理解をいっそう深める必要がある。また教科書の内容についても検討すべき点が残されている。
- (3) 前回の学習指導要領改訂の際に、現代化の考えが重要視されたために、教科書の内容や現場における指導の際現代化の内容のあるものについては必要以上に重く取り扱われた傾向があるので個々のねらいや、取り扱いの程度を明確にして指導上の効果を上げるように再検討する必要がある。
- (4) 計算力等の基礎的技能の指導については、まだ必ずしも十分でない面もあるので、どの時期に、どの程度の計算力の指導が必要であるかについて検討するとともに、習熟させるために十分な時間を確保する必要がある。
- (5) 内容によっては、スパイラル方式によって構成されているものもあるが、小・中又は中・高間にまたがっている内容については、検討を必要とするものもある。また、内容によっては、ある段階で集約して集中的に指導する方が有効なものもある。小・中・高一貫の立場から、スパイラル方式による内容構成について個々にわたって検討する必要がある。(以下略)

このまとめの内容を改めて見直すと、当時、教育の現代化に対する批判は小学校の算数に集中された状況が思い出される。昭和46年の学習指導要領の改訂で導入され、5年間ですべての教員に現職教育をするという手立てをしたにもかかわらず、上記のように述べざるを得ない状況であったのである。内容の削減についての詳細な記述はここでは省略するけれど、整数の加減乗除の計算指導は4年生までに十分習熟させるようにすることや用語・記号の扱いを検討することなどが提示されている。

また、この第2委員会の審議のまとめを受けて、教育課程審議会の答申において、小学

校の改善の具体的事項の1つとして、「小学校における集合については、実際の指導において形式的に取り扱われた傾向があるので、数量や図形の内容のもつ意味を明確にする際に、集合に着目させるなどして集合の観点に立った見方や考え方が児童の発達に即して無理なく育成し得るように配慮する。」ように指摘されている。

ここで、他の委員会についても簡単に触れておこう。第1委員会においては、従来からなされている合科的な学習指導が望ましいという立場から、低学年の理科と社会科の内容を中心として、例えば、児童が自分たちを取りまいて社会的及び自然的な環境について学習することを共通のねらいとするような目標と内容をもった統合的な教科の設定について研究してみる必要があるとまとめている。結果的には実らなかったが、次の平成元年の改訂で「生活科」が新設されたのである。第3委員会においては、高等学校教育の著しい普及に伴い、義務教育の最終段階としての中学校と高等学校との段差を少なくするため、高等学校の必修教科・科目は、国民として共通的に必要とされる基礎的内容としてまとまりをもつよう、再構成を図るとともに内容の精選を図る必要があると指摘している。また、能力、適性等の多様な生徒の実態に一層応じられるよう、必修教科・科目の種類や単位数を少なくして選択の幅を広げる必要があるとの指摘があり、どの教科も一律に必修4単位という教育課程の基準が誕生したのである。

総合調整委員会においては、授業時数に関することと教育課程の基準の改善に関する基本方向のまとめに取り組んでいる。それは、課題別委員会の検討に引き続き、初等教育、中学校教育及び高等学校教育の各分科審議会を設けて、各学校段階における具体的な検討をするための指針となることを目指したものである。その中には、教育課程の領域に関して次のように述べている。

現在の教育課程は、小学校及び中学校については、「各教科」「道徳」及び「特別活動」の三領域、高等学校については、「各教科」及び「各教科以外の教育活動」の二領域で編成されることになっている。このような領域の編成の在り方に対して、各教科・特別活動等の内容の一部を必要に応じて総合的に指導するために、例えば「総合学習」という新しい領域を設けてはどうかという意見がある。しかし、現行の各教科や特別活動の内容にはその関連から見て総合的に指導することがより有効と考えられるものもあるが、そのような指導は、現行のそれぞれの領域において相互の関連を図りながら指導することにより達成することができ、一律に新しい領域を設けることは必ずしも適当ではないので、領域については現行の考え方をとることとする。

平成十四年から実施される教育課程では、「総合的な学習の時間」が学習指導要領の総則に位置付けられているけれど、これに関しては、他の領域と同じような目標・内容という形式が整っていない。他の領域との関係が明確ではないようである。

(4) 学校種別、教科等別分科審議会

50年9月、教育課程審議会は課題別委員会を改組し、それ以降は、学校種別、教科等別分科審議会を再編して細部にわたる議論を重ねつつ、最終答申の内容を確定していく。

授業時数を削減するのに伴い、内容についてかなり具体的な指摘がなされた。例えば、「小学校、中学校及び高等学校を通じて繰り返し発展的に取り扱われる内容については、

不必要な重複や深入りを避け、指導の効果が上がるように改善する。」「小学校における集合については、実際の指導において形式的に取り扱われた傾向があるので、数量や図形の内容のもつ意味を明確にする際に、集合に着目させるなどして集合の観点に立った見方や考え方が児童の発達に即して無理なく育成しうるように配慮する」などである。

(5) 年間授業時数について

年間授業時数については、教育課程審議会においてその原案を早い時期に決めてしまう。各教科等に関係する委員が加わることなく、21人の総合調整委員会で検討し、授業時数に見合うように教科等別委員会で内容を検討するという段取りになっている。授業時数を削減することが決まれば、教科の特質を深く議論することはなく、なるべく平等に一律に処理することになる。次の表は、年間の授業時数の別表を週当たりの授業時数に改め、時数の増減を見やすくしたものであり、時数の削減の状況が明らかである。

この時数を考えるときには、土曜日2回の休みを導入するのだが、既に銀行などで完全2日休日制となっており、そのような変更をも考慮しながら大きな改訂の必要はないという前提であったと思う。しかし、今回の改訂では更に時数を削減するに当たり、週当たり授業時数が算出できない状況に追い込まれ、従来のような簡単な時間割では教育計画を示せなくなった。教科の価値を論ずるより、平等の原理を維持するほうが楽なのであろう。

		週当たり授業時数						昭和52年改訂				
		小学校						中学校				
区分		第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	計	第1学年	第2学年	第3学年	計
各教科の授業時数	国語	○ 8	▽ 8	8	8	▽ 6	▽ 6	44	5	▽ 4	▽ 4	13
	社会	2	2	3	▽ 3	▽ 3	▽ 3	16	4	4	▽ 3	11
	算数・数学	○ 4	○ 5	5	▽ 5	▽ 5	▽ 5	29	▽ 3	4	4	11
	理科	2	2	3	3	▽ 3	▽ 3	16	▽ 3	▽ 3	4	10
	音楽	▽ 2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	5
	図工(美術)	▽ 2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	5
	家庭(技術)					2	2	4	▽ 2	▽ 2	3	7
	体育(保健)	3	3	3	3	3	3	18	▽ 3	▽ 3	▽ 3	9
道徳の授業時数	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	3	
特別活動	1	1	1	2	2	2	9	○ 2	○ 2	○ 2	6	
選択教科等								▽ 3	▽ 3	4	10	
総授業時数	25	26	28	29	29	29	166	30	30	30	90	

○は増、▽は減

3 学習指導要領の作成

文部省では、学習指導要領作成協力者として各教科等ごとに十数人を任命し、教科調査官が中心となって、学習指導要領作成協力者会議（最近では会議ではなく、会合と呼ぶ）をもち、学習指導要領を作成する。この会議の発足は教育課程審議会が答申を提出する前である。それは、答申を決定する以前にほとんど実行不可能な内容は除去しておきたいからである。例えば、算数の内容で軽減してはならないものを、軽減せよという答申を受けても実行できない。協力者会議は、軽減できないという判断をする教科調査官の援軍となるような働きをも持っていたのである。逆の言い方をすれば、教育課程審議会答申が提出さ

ればそれを受けて学習指導要領の作成ができるという見通しがもてるようになっていた。更にいえば、教科調査官の見識を表出できる範疇が広がったと言えよう。

上の表から明らかのように、授業時数の削減により、算数は(3,4,5,6,6,6)から(4,5,5,5,5,5)へと変化し、この時間数にふさわしい内容を学年配当することになった。既に述べたように、教科等別分化審議会に提出する資料作成の段階で学習指導要領作成協力者会議に図っており、教育課程審議会の答申を受けた時点では、それを忠実に受け止め、各学年で指導する内容について、改訂の趣旨を盛り込んだ文案の作成をしていくことになるのだが、すでにその大綱は出来上がっていた。

昭和52年の改訂の際は、社会から数学教育現代化に対する厳しい批判を受けていたので、学習指導要領の作成の間でも最も苦慮したのは「集合」の扱いと低学年の時間増に対する対応である。集合は従来から内容ではなく内容の取り扱いの個所に、集合についての用語・記号として、集合、要素、 $\{ \}$ 、 \cap を用いることはさしつかえないと書かれていたものである。原案の段階から、学習指導要領の中で、「集合」という言葉を用いた内容の記述をひかえていたが、「集合」という言葉を1回のみ使用してよいことになり、文案を練っている間に、最終段階で使用してはならないとなった。これは教科調査官の地位の問題であり、教科書から「集合」という言葉を追放するためであった。

算数という教科は児童の発達段階から見て低学年に時間が増加されても、中学年で扱う内容を繰り上げて指導することができないのである。例えば、低学年で分数の計算を扱うことは無理なのである。そこで、操作的な活動を重視して具体的な体験をさせることを推進した。それは、教科書の大判化(後述)によって実現され、今日に及んでいる。

また、授業時数の削減に伴い、内容も削減したことを明らかにするため、学習指導要領のそのものの分量を減らすことになり、内容の示し方や叙述を配慮して従前よりかなり薄いものになっていた。しかし、協力者会議を解散した最後の段階で、更に教科等の目標の形式を改めることになった。あらかじめ完成していた目標、それは次に示す従前の目標に近いものではあったが、きわめて短期間に2行程度の一文にするようせまられた。

算数科の目標 (昭和43年～昭和52年)

日常の事象を数理的にとらえ、筋道を立てて考え、統合的、発展的に考察し、処理する能力と態度を育てる。

このため、

- 1 数量や図形に関する基礎的な概念や原理を理解させ、より進んだな数学的思考方や処理の仕方を生み出すことができるようにする。
- 2 数量や図形に関する基礎的な知識の習得と基礎的な技能の習熟を図り、それらが的確かつ能率的に用いられるようにする。
- 3 数学的な用語や記号を用いることの意義について理解させ、これらを用いて、簡潔・明確に表したり、考えたりできるようにする。
- 4 事象の考察に際して、数量的な観点から適切な見通しをもち、筋道を立てて考えるとともに、目的に照らして結果を検討し処理することができるようにする。

昭和52年改訂の目標

数量や図形についての基礎的な知識と技能を身に付け、日常の事象を数理的にとらえ、筋道を立てて考え、処理する能力と態度を育てる。

4 中央教育審議会・臨時教育審議会

従来、教育改革に関連する文部省設置法に基づく審議会としては、文部大臣の諮問に応じて教育、学術または文化に関する重要施策について調査審議して文部大臣に建議する中央教育審議会があった。さらに、専門的な教育課程に関する事項を調査審議する教育課程審議会などがあったのであるが、平成13年1月からは、中央省庁等改革の一環として、中央教育審議会の中に分科会として、教育制度、生涯学習、初等中等教育、大学、スポーツ・青少年の5分科会を設置することになった。委員としては30人以内、任期2年で1～2の分科会に所属するが、臨時の委員や専門委員を置くことが出来るようになっている。

文部科学省中央教育審議会		文部省の旧審議会
中央教育審議会	教育制度分科会	中央教育審議会
	生涯学習分科会	生涯学習審議会
	初等中等教育分科会	理科教育及び 産業教育審議会
		教育課程審議会
		教育職員養成審議会
	大学分科会	大学審議会
スポーツ・青少年分科会	保健体育審議会	

この組織表をどう読み取るかは、審議会の運営についての細則によるとしても、少なくとも従前は教育課程の基準について議論する独立の審議会があった。国の組織として審議会の整理統合の方向に沿った改訂であると思うが、初等中等教育分科会には3つの審議会が含まれ、それが中央教育審議会のなかの分科会の一つになったのである。教育課程に関する国民の声は反映されるのであろうか。

中央教育審議会では扱うより更に広範にわたる教育に関する問題を扱うのが臨時教育審議会である。最近の臨時教育審議会は、昭和59年9月、中曽根総理大臣から「我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し必要な改革を図るための基本的方策について」という諮問を受け、委員25名専門委員20名の構成で設置され、第四次の最終答申を昭和62年8月に提出されている。

第一次の答申では、教育改革の基本的な考え方として次の8項目が挙げられている。

- | | |
|---------------------|----------------|
| (1) 個性重視の原則 | (2) 基礎・基本の重視 |
| (3) 創造性・考える力・表現力の育成 | (4) 選択の機会の拡大 |
| (5) 教育環境の人間化 | (6) 生涯学習体系への移行 |
| (7) 国際化への対応 | (8) 情報化への対応 |

第二次の答申には21世紀に向けての教育という視点から教育行財政改革に及んでいる。

第三次の答申では、教科書制度の改革などに触れられているが、特に、新しい検定制度のあり方については、実行可能な方向を目指し、制度改革の長期的課題を明らかにしたこ

とが今では懐かしい。

第四次の答申はこれら3つの答申を総括したものであり、この臨時教育審議会の答申は当然のことながら文部省の中央教育審議会に対して大きな影響力をあたえる。

5 入門期の算数教科書の改善

昭和52年の教育課程の基準の改定にともない、小学校第1学年の算数の授業時数が週1時間増加されることになり、新しい学習指導要領の趣旨を活かす指導をするため、教科書の内容や体裁を改善する必要があると考えて教科書検定課に次の提案をした。

1. 今回の改訂との関連で

(1) 入門期の指導について

これまで以上に、数量や図形を抽象する過程を重視し、それらに対する関心や親しみをもたせるようにする。これは、入門期の指導を充実させるとともに、それ以降の学習の基礎を確実にするため必要不可欠なことである。そのため、具体物による操作をする活動を一層重視することにした。

(2) 就学前の教育との関連について

教育要領（幼稚園）の改訂にともない、幼稚園での数量や図形についての取り扱いは、「日常生活の中で幼児自身の必要感に基づく体験を大切にし、数量などに関する関心、感覚が無理なく養われるようにすること」とされ、数量や図形を考察の対象として学習を進めるのは小学校の第1学年が最初である。したがって、算数の入門期としてのこの時期では、(1) で述べたことが、就学前の教育との関連から見ても大変重要である。

2. 入門期の算数の学習からみて

(1) 低学年の取り扱い、原則として「具体的な操作活動を通して行う」ことを学習指導要領指導要領に明記した。

(2) 入門期では、数、量、形についての理解の基礎となる経験を一層豊かにすることを強調している。具体的には

ア. 数については、概念を形成するのに、数える対象にはおはじきなどの具体物を置くなどして個数を調べることが必要である。また、数の大小、順序などの基礎となる経験としては、おはじきなどを並べたり、並べたものを観察したりすることが必要になる。

イ. 量については、第2学年以降から普遍的な単位を用いた測定を扱うことになるが、第1学年の入門期においては、身近にあるものの大きさを単位としてそのいくつ分で大きさを比べることを重視するよう明示している。したがって、例えば、長さなどについて、おはじき、数え棒などを単位として、ものの長さを測定する活動を一層充実させる必要がある。

ウ. 形については、量の場合と同様、第1学年の取り扱いでは、いろいろな形を作ったり分解したりする活動を重視することとし、ひごなどを用いて形を作ること、また出来上がった形を変形したり、壊したりすることを大切にしている指導が必要に

なる。

上記、ア、イ、ウに関する具体的な活動を取り入れた指導が次第に行われるようになっていくが、実際の指導においていくつかの問題がある。特に教科書の活用の関連で見ると、次のようなことがあげられる。

- ① 教科書の上に描かれた動物や植物におはじき、ブロックなどの具体物を置いて学習しようとするとき、動植物の絵が小さすぎたり、置いたおはじきなどを集めるスペースが不足したりして、教科書の上での作業が困難である。したがって、教科書とは別にワークシートなどを用意して学習させる場面が最近増えている。入門期の児童にとっては教科書とワークシートの2本立ての活動は好ましくないため改善が必要である。
- ② 教科書の装丁からみると、教科書を開いた場合、その上で操作をすると安定性が悪く、操作しにくい。ために、入門期においては、操作がしやすいものに、例えば、幼児の絵本のように改めることが必要である。
- ③ 入門期の具体的な活動は、第1学年の後半における算数の学習の中では自分の考えを説明したり確かめたりするのに活用することができる。この発達段階の児童においては、身近にあって親しみのあるものを繰り返し活用して、学習を展開することが大切である。

3. 具体的な提案

これらの状況からみて、第1学年の教科書は、現行の1分冊を2分冊に分け、その1分冊を、上記の①、②、③の問題点などを改善するために当てることとし、他の1分冊を従前のものとするのが望ましい。

つまり、第1分冊は、次のことを配慮したB5版のものとする。

- (1) 図、絵、写真などを主体とし、言葉、記号は原則として用いない。
- (2) 算数セットなどの具体物を用いて活動できる程度の大きな図、絵などとする。
- (3) 紙面上で操作が出来るようにするため、厚紙を用いたり、綴じ方を工夫したりする。
- (4) いろいろな形を構成するなどの活動については、それに必要な形を綴じ込み、それを切り離して活用させるようにする。

4. 新しい検定教科書

その後、教科書検定基準並びに検定基準実施細則を制定する段階でいろいろ調整がなされて、次のように定められた。

版型及び分冊に関しては、小学校1年は、A5又はB5で1分冊、2～6年はA5で各2分冊とする。

体裁に関しては

(1) 書き込み形式

学習指導上有効であると認められる場合には、児童・生徒に、直接文字を書き込ませるような形式を用いることは差し支えない。

(2) 彩色、貼り付け又は切り取り形式

学習指導上有効であると認められる場合には、児童・生徒に彩色及び貼り付けを

させるような形式を用いることは差し支えない。ただし、切り取り形式はいてはならない。

(3) 折り込み形式

折り込み形式を用いることは、数表、単位表など、特に必要がある場合は差し支えない。

と明記された。

このような過程を経て、緑表紙の教科書（昭和10年）の版型A5からB5へと大判化が進められ、上記の体裁に関する変革がなされたのである。このときの改訂では第1学年の2分冊と切り取り形式は認められなかったが、平成元年の改定の際に、切り取り形式が採用され、現在は第4学年まで大判化されている。

小学校第1学年の算数指導においては、教科書が極めて重要な役割を果たすものであり、充実した指導を進めるために2分冊にして操作的な活動と基礎的な経験を豊かにすることが不可欠である。

6 まとめ

本稿は我が国の教育改革が学習指導要領の改訂によって具体化されている現状にかんがみ、その背景となる教育課程審議会を軸にして、中央教育審議会、臨時教育審議会に触れ、最後に教科書の改善の過程について述べた。

教育全般にわたることは中央教育審議会に諮問するけれど、教育課程については教育課程審議会に諮問し、そこからの答申を受けて学習指導要領を改訂している。その学習指導要領に依拠して教科書の執筆がなされ、教科用図書検定審議会を経て児童生徒の手元に配布される教科書によって教育改革は具体化される。この過程を約10年ごとに繰り返しているのだが、これからは、従前の教育課程審議会を廃し、中央教育審議会の二つの分科会即ち教育制度分科会と初等中等教育分科会とに分けて審議することになる。この組織での運用は初めてのことであり、これからの教育改革を見守っていきたい。もし規制緩和の方向で進むならば、一人一人の教師の責任が今まで以上に問われることになるであろう。

研究指定校における新教育課程開発の課題

— 宮城県の研究指定校を事例に —

水原 克敏 (東北大学大学院)

1. 本稿の課題

1998 (平成10) 年12月に小学校、中学校新学習指導要領が改訂され、その新教育課程の開発に向けて文部省あるいは各府県において研究指定校が指定された。本稿では、宮城県の研究指定校の中で、試行錯誤の過程が他校にとって参考になる古川市立古川第五小学校を事例に、その新教育課程開発の成果と課題について分析することを目的とする。

同校は、古川市内に位置し、2001年度現在で、1年生3学級、2年生2学級、3年生3学級、4年生2学級、5年生3学級、6年生2学級と障害のある子供の「あやめ学級」で、合計16学級、生徒数496名の小学校である。

同校は1999年度より教育課程開発の研究指定を受けて3年目であるが、その教育課程研究では、曲がり角には来ているものの、新たな開発をするまでにはいたっていない。しかし、その試行錯誤のまじめさと迷いが実に多くの学校でありがちな様相を呈しており、参考になるはずである。

2. 古川第五小学校の教育目標と課題

教育の今日的課題は、学校5日制を来年度に控えて、「ゆとり」の中で「特色ある教育」展開し、「生きる力」を培うことである。これを受けて、本校の教育目標は、「(1) 思いやりがあり、助け合う子ども。(2) 元気で、最後までやりとおす子ども。(3) よく考え、進んでとりくむ子ども。」を立てている。この3目標は、徳・体・知の3観点から立てたものと思われる。

これを実現する上での、課題は何か。「本校も開校5年目を迎える。子ども達は、学校生活全般に落ち着きを見せて来ている。しかし、開校当初から課題の一つである『子ども同士のかかわり』や『親同士のかかわり』、『学校と地域のかかわり』は、今も十分とは言えない現状にある」という。

児童の実態を詳細に見れば、「全学年を通して、『元気に学校生活を送っている』と考えている子どもは7割以上いる。反対に、『自分から進んで行動できる』と考えている子どもはごく少数である。学習の進め方では、友達とかかわり合って学習をすることをほとんどの子どもが好んでおり、友達に教えてもらったり、教えた経験を持っている。また、友達の良さを素直に認めることができる。遊びに関しては、8割以上のこどもが友達と一緒に遊ぶことを好んでいる。学年が進むにつれて、友達に助けてもらったり、助けてあげた経験を持つ子どもが増えている。」という。

3目標を達成する観点から児童の実態を見ると、「元気で」あることと、「助け合う」ことはやや達成されているが、特に足りないところは、「進んでとりくむ」ことであるということになる。

保護者も同様の見方で、「我が子に対して明るく元気に生活しており、仲の良い友達には優しく接していると考えている。与えられた課題には熱心に取り組むことができるが、進んで課題を見ついたり工夫しながら解決の糸口を探ったりすることを苦手と考えている。」というように、やはり、「進んでとりくむ」ことに問題があると捉えている。

3. 研究目標と実態との不整合

ところが、研究目標としては、「他とかかわり合いながら、生き生きと学ぶ五小っ子を育てる教育課程の編成と実施はどうあればよいかを実践を通して探る」ことが立てられ、研究の視点として、「(1)『かかわり合い』を大切にして『生き生きと学ぶ喜び』を実感できる授業づくり。(2)各教科・領域のカリキュラムづくりと検討。」が立てられている。

「進んでとりくむ」ことが課題であるとして、児童の実態からも保護者からも出されているなら、そのこと自体を研究目標にすべきであるが、同校の課題認識としては、前述のように、開校5年目の今日でも、「子ども同士のかかわり」や「親同士のかかわり」、「学校と地域のかかわり」が十分とは言えない、という状況判断がある。

しかし、この「かかわり合い」を求める課題認識と児童の実態及び保護者の認識との関係が整合性に欠け、研究目標と視点設定に、ある種の無理を感じざるをえない。学校側の認識としては、「進んでとりくむ」ための前提条件として、そのような「かかわり合い」の弱いことが問題として認識されたのであろうか。あるいは、「進んでとりくむ」ためには、「かかわり合い」が自覚できる学習素材を追求させることが必要である、と認識されたのであろうか、はたまた、一定程度「かかわり合い」が成立していることをふまえ、その良さを生かして、「進んでとりくむ」ことにつなげようとしたのだろうか。とにかく、同校の教育課程開発のキーワードは「かかわり合い」であるが、その意味付けが曖昧であるために、その発展のさせ方も曖昧になってしまっている。

むしろ、従来重視してきた「かかわり合い」については、一定の成果があり、今後は、その成果を生かして、次の課題である「進んでとりくむ」カリキュラム開発に力を注ぐべきであろう。

4. どんな力を育てたいか

そのためであろうか、次のような反省が見られる。平成12年度の実践では、年間30時間学年合同で、3年生「生き物 ふしぎ発見」、4年生「古川調査隊」、5年生「米作り農業体験 ～産業とのかかわり～」、6年生「福祉 ～共に生きる～」というテーマを進め、「子供たちは、元気一杯に昆虫を探したり、地域の施設を見学している様子を見ることができた。また、高学年の子供たちは、コンピューターの前に顔を寄せ合ってインターネットで調べている姿も見られた」のであったが、「私たち教員は、『総合的な学習の時間』の展開について一人一人の思いを十分に共通理解できないまま実践を進めた。そのため、この時間を通して、学校・学年部として、子供たちにどんな力を育てたいのかを明確に押さえて進めることができなかった。」とまとめられている。

子供たちにどんな力を育てたいのか、これを明確に押さえることができなかった、という正直な反省であるが、では、どうすれば良かったのか、その出口はまだ見えない。平成13年度に立てたねらいは、(1)教科や領域の枠を越えて各自が興味・関心を持って立てた

課題を具体的な体験や活動を通して追求する。(2) 自分とのかかわりから地域に目を向けながら、学んだことを自分の生活に生かしていこうとする意欲や態度、実践力を育てる。というものであった。

5. 実現可能な活動内容の洗い出し

つまり、ひとまず、「総合的な学習」の原点に戻って、子どもたちの興味・関心と生活の側から立て直そうというわけで、課題設定にまでは至っていない。これを同校では次のように説明している。「本年度は、年間80時間程度で総合学習を展開していく。昨年度末、『総合的な学習の時間』の展開について、その課題設定の在り方や実施時期の決定などを3度の全体会を持って年間指導計画への位置づけを考えた。しかし、実践の経験不足のため、設定までには至らず、今年度、作成・実践へと持ち越すことになった。今年度は、昨年度から引き継がれた実践と教師の思いから実現可能な活動内容を洗い出しを行った。それらの資料を基に平成13年度の各学年の教師の考えをもとに次のような活動内容で総合学習を進めている。」、3年生「豆まめ探検隊」、4年生「古川不思議発見!」、5年生「いーねー米 ライス!」、6年生「共に生きる」「外国の中の日本」などである。

今年度は、昨年度から引き継がれた実践と教師の思いから実現可能な活動内容を洗い出したというのは当然であろう。子どもの興味・関心と生活の側からひとまず小さな学習課題を見つけ、そこから、より広がりのある、かつ教師の願いにつながれそうな課題を設定したいと判断したからに相違ない。今年度の成果を受けて、「課題の洗い出しに力を入れ来年度の計画に生かす。年度末には、カリキュラム評価を全員で行い、平成14年度の完全実施に備えることが共通理解」であるという。

同校は、いずれ課題設定をしたいとしているが、それは学校として統一的な課題設定を意味するのであろうか、各学年で上記のような課題を設定し、その課題の下で子ども達が意欲的に「進んでとりくむ」でいるならば、それはそれで問題のない課題を設定しているというべきであって、何か統一的なテーマでなければならないということはない。この点についての若干の誤解があるかもしれない。場合によっては、個人個人が別々のテーマで追究することもあるわけである。やはり、問題は、個人及び集団において、「総合的な学習」になっているか、ということであろう。

6. 「総合的な学習」の条件

「総合的な学習」といえる条件を考えるならば、(1) 見通しの持てない時代において、主体的に生きるために、現代的課題について、教科や領域の枠を越えて追究し、現代的課題に対処する力を形成するための学習になっていることと、(2) その学習では、縦割りの教科で習得した知識・技術をフルに活用して総合化する契機になる学習であること、(3) 現代的で普遍的な課題であるだけでなく、自分自身にとっても意味を感じることでできる学習であること、そして、(4) 当該問題に限らず、同様の課題を追究する方法論が身につく学習であること、という4点を挙げておきたい。

同校の課題探しでは、「総合的な学習」はこれで良いか、という問がもっとあってよいように思われる。「総合的な学習」として、どういう条件を大切にするか、それぞれの学校の状況において差異があると思うので、学校の現状をどのように踏まえ、現段階で何を

優先的な課題とするか、ということが問題になるはずである。

ただ、同校は、「総合的な学習」の前提となる各教科・領域学習において力を入れてきた経緯があり、好意的に見れば、それを発展させるものとして「総合的な学習」を位置づけているように思われるが、「総合的な学習の時間」の教育課程上における位置づけは曖昧である。

同校は次のように説明している。「昨年度まで、本校では、1単位時間の弾力的運用や学習形態、指導体制の工夫を図り、各教科の基礎・基本の定着を目指した授業づくりを中心に研究を進めてきた。その成果として子ども一人ひとりが生き生きと活動して学習に取り組んでやる姿を多く見ることができるようになってきた。その子供の活動する姿を『総合的な学習の時間』に取り入れていきたいと考えている。各教科・領域で培われた力が、『総合的な学習の時間』を通してさらに進化拡充される。そして、『総合的な学習の時間』で培われた力は各教科・領域において生きて働く力になるものである。『総合的な学習の時間』と各教科領域の学習は密接なかかわりを持っており、すべての教育活動を通して生きる力が育成すると考える。具体的には

○『総合的な学習の時間』での多様な追及の仕方が各教科・領域で発揮される。

○各教科・領域で身につけた知識や技能・学び方が、『総合的な学習の時間』の追求で生かされる。

生活科との関連については、『生活科を学んだ子供が総合的な学習の時間を学ぶ』という教育活動の順序性を大切にする。身近な地域に素材を求めた体験学習は、体験活動の場の広がりへとつながっていく。さらに生活科で培われるさまざまな事象に対する興味・関心は、調べ学習での広がりや深まりにつながっていく。生きる力を身につけていくことは生活科で目指す自立への基礎をさらに確かなものにして、『総合的な学習の時間』は、生活科を基礎として発展させていくことが大切である。」という。

ここで同校が述べていることは、生活科も含めて各教科の成果を「総合的な学習」につなげたいということであって、教育課程上の関係構造、たとえば、コア・カリキュラムにするとか、各教科から出された課題を「総合的な学習」の課題に発展させるとかの構造は弱く、各教科で培った基礎・基本と学習方法をさらに「総合的な学習」につないで指導するというものにすぎない。この位置づけだけなら当然のことにすぎない。より鋭角的な認識のもとに、教育課程を構造化させたい。

7. その他有効な方策への努力

さらに、基礎・基本の形成について同校は努力を惜しまない。(1) 1単位時間の弾力的運用、(2) 朝の活動(パワータイム)、(3) TTなどの指導体制の工夫、(4) 学習支援人材バンク、(5) 教育相談、(6) 少人数指導、等々の考えられる方策を着実に打ってきていることが注目される。

まず、(1) 1単位時間の弾力的運用であるが、「時間に拘束されることなく、学習内容に応じて指導課程を組んで授業を進めている。生活科や『総合的な学習の時間』では、子供の実態に応じた学習活動を展開することができる。また、算数の習熟や漢字練習は、短時間で計画して進めている。1・2時間目と3、4時間目のチャイムを鳴らさない。そして、業間時間と昼休みの時間を5分延長し子どもが自由に過ごせる時間を確保する。理科の実験

や算数科の課題解決学習において、チャイムによって思考が中断されることなく子ども一人ひとりに『できた喜び』味わわせることができる。図工の造形活動や家庭科の調理実習など時間的なゆとりを確保することによって、伸び伸びとした活動が見られる。業間時間とお昼休みの時間が延びたことによって子ども同士および子供と教師の触れあう時間が多くなる。」と期待されている。

(2) 朝の活動（パワータイム）は、国語科と算数科の基礎・基本の徹底を図ることを企図している。「水曜日と木曜日の朝8時25分から8時40分まで実施する。国語は、音読、朗読、読書、読み聞かせなど読むことと言語事項に関する内容を中心に学年で進める。算数科は、数と計算領域の系統を考へて作成したパワープリントを使い、計算問題の習熟を図る。パワータイム1回につき3分の1単位時間として計算する。振り替えは月1回国語と算数の時間をカットし放課後にゆとりを持たせて子供との触れ合いの時間に当てる。パワータイムは、従来の朝自習の時間とは違い、教師が子供の指導に当たる時間である。」という。基礎・基本に対する徹底した指導の時間を「朝の活動（パワータイム）」として設定しているのである。「国語科において読むことを中心に進めることによって本に対する親しみを持つ子供が増え落ち着いた雰囲気の中で1時間目の授業を取り組むことができる。学年及び学年部ごとの朗読会を企画運営することによって、読者に対する興味関心が高まり国語の基礎能力の育成につながっていく。算数科では計算技能の高まりが期待できる。子供たちは、必修事項の問題に取り組むことによって学び直しのゆとりが生まれてくる。また、理解に時間がかかる子供にとっては、個別指導の時間が確保される。」という成果への期待がある。

(3) T Tなどの指導体制はどうか、「複数の教員で指導することによって、指導の効率を高めるとともに、子供の良さを多面的にとらえる」と位置付けられている。運用の実際では、「学年の教員がチームを組んで集団で指導にあたる。教科学習および学級活動において、専門的知識を持っている養護教諭、栄養士、技能員によるT Tの授業を展開する。低学年においては、技能教科において特殊担任とのT Tによる交流学习の推進を図る。また1年生と特殊学級には、教務主任と研究主任が担任補助として入り、教科学習や交流学习が円滑に進められるように補助する。」という。他面、「連絡・調整の時間が確保できないなどの問題はあったが、全体として見ると、効果が大きかったという総括である。

(4) 学習支援人材バンクの方策である。「全家庭対象に、『学習活動支援人材バンク』の登録のお願いのお知らせを出し学習支援の協力を得る。また古川市の『出前講座』や『しあわせ宅配便講座』そして古川市公民館の人材登録バンク法との連携を図って人材の確保に努める。各学年においては、各教科・領域の学習活動において人材を活用できる内容の洗い出しを行う。学年主任及び教頭が窓口になりゲストティーチャーやボランティアティーチャーとの連絡調整にあたる。」という仕方で進めている。「専門的知識を持った方からの話や、技術指導を通して、学習に深まりが出てくる。特に、生活科や総合的な学習の時間では、より多くの人たちの支援を受けることによって、活動意欲が高まりダイナミックな学習が展開できる。より多くの地域の方々に授業に参加していただくことにより学校教育への理解を深めてもらうことができる。同時に、特色ある教育活動を創造していくことにもつながっていく。」ということである。

(5) 教育相談では、子ども及び保護者の悩み相談に応じる。相談員は、教務主任と養護

教諭、あるいは栄養士・教頭・校長である。「子供たちは、相談ポストに相談したいことを書き込んで申し込み、昼休み時間や放課後に相談を行う。」という。

最後に(6)少人数指導で、「悲惨な算数における指導教員の1人当たりの児童数を少なくすることにより、実態をよりの確に把握し、それに応じたきめ細かな指導を実施し、指導の効果を上げるとともに習熟を図り、どの児童にもわかるできる喜びを味わわせる。3年生と4年生で実施している各クラスを2分し、担任と算数教員が分かれて指導している。」3年生と4年生というのは、どうしてだろうか。おそらく、小学校における最初のつまずきの関所がその学年にあるという把握によるのではないだろうか。この学年あたりから成績の差が出始めるので大切な学年だからであろう。しかし、能力別学級ではないという。「グループの編成にあたっては、能力別編成は行わず生年月日順に偶数番号と奇数番号に分けて編成する。3年生は学期ごとに、4年生は単元ごとに指導者が変わり学級担任と算数指導教員が各学級の子供全員の指導に当たるようにする。」という。ただし、「各単元の習熟の指導では、コース別学習を取り入れて進めている。コースの選択は、子どもの自主性に任せて選択させている。」という。コースは3つである。

- 学び直しコース……教師とともに問題にじっくりと取り組むコース
- 習熟コース……数多くの問題に取り組むコース
- 発展コース……難しい問題に取り組む工夫

「学級の人数が半分になることによって教室に空間的ゆとりが生まれ、教師と子供は精神的ゆとりをもって学習を進めていくとできる。机間指導がしやすくなり子ども一人ひとりのつまずきにに応じてきめ細かな指導を行うことができるようになってきた。教材研究を算数担当が中心に進めているため学級担任の負担軽減につながる。」とプラスに自己評価している。

8. 総括と課題

以上、古川第5小学校の教育課程研究の実践を検討してきたが、2002年1月17日段階で古川第5小学校が総括した課題認識を見ると、3点挙げている。第1は、総合的な学習の時間のテーマ設定についての総括で、「学校として学ばせたい内容や育てたい力を明確に出すことができなかつたため、全体の内容やテーマも継続性が希薄になり、学年単独での実践の色が濃く出てしまった。」という。しかし、各学校には、それぞれの実践段階があり、必ずしも「学年単独での実践の色が濃く出て」しまうことは悪いことではない。まして、必ず学校全体のテーマを立てなければならないわけでもないが、やはり、問題は、「学校として学ばせたい内容や育てたい力を明確に出すことができなかつた」という点である。自分の学校の課題は何か、当面、「学年単独」で模索することは、踏むべきひとつの段階であり、それぞれの成果を踏まえ、かつ、つないでほしいものである。

第2は、「子供の思いの継続と実践について」を総括している。「子供の思いを実現させるために、子供の興味・関心を高める手立てを工夫することが必要である。その思いを継続させるために学習の足跡を教室や廊下に常時掲示することに努めた。そして、思いを実現するためには、しっかりとした発表の仕方や正しい発表態度を身につけさせることが大切である。」という。これは、その通りであるが、残った課題としてあげていることは、どういうことであろうか。やはり、「子供の思いの継続と実践」において、学習の足跡を

常時掲示するという手立てだけでなく、やはり第1の課題の「学校として学ばせたい内容や育てたい力を明確に出すことができなかつた」という点に関わっているのである。子供たちの学びたい追究したいという思いは、教師の側の学校としての課題発見や設定によって生かされるからである。それがつながるまでには至ってないということであろう。

第3は、学習支援ボランティアと評価について課題を総括している。「学習支援ボランティアの方に授業に参加していただいたことにより子どもが生き生きと活動している姿を多くみることができた。より活発に展開していくためには、教師自身が人脈を広げ、地域の情報を広げる必要があると考える。また、外部の支援者による評価は、問題点も多く考えられるが、今後研究を深めより良い評価の方法について取り組んでいきたい。」という。確かに外部者が入ることの問題点も多くあるに違いないが、それでも全体として見ると、やはり効果が大きいのということであり、同校が総括しているように、積極的に導入する方向で、外部支援者の良さを生かすあり方を追究することが必要であろう。

今後、どんな取り組みをしたいかという問に対しては、1. 各教科と総合的な学習の時間の関連について、(1) 活動内容の相互交流、(2) 育成したい力の重点化と評価基準の作成、(3) 指導要録改善の趣旨を踏まえた評価の在り方と通信票の作成、2. 特色ある教育づくり、学校づくり、そして3. 「かかわり合い」を評価する視点と基準づくり、評価法の確立、という3点である。

さらに、「その他」の反省として、「研究部を組織して研究を進めてきたが、研究内容においてあいまいな点があり研究が進まなかつたときがあった。来年度に向けて本校としての研究課題が何かの洗い出しを行い、全員で研究内容を確認して研究を進めていきたい。」とある。

最後の「その他」の反省通りで、実は、研究課題が明確になると、取り組みをしたい3点はおのずから解決することになるはずである。ただし、それは実践の段階に応じてしか課題の樹立はできないので、そのレベルで応じて「あいまい」になることは当面仕方ないことである。しかし、その「あいまい」さに気づいており、後記の「研究成果と課題」の表を見ると、それぞれの項目で相応の実績と課題を出しており、新たな段階を迎えているように思える。

全体としてみると、研究主題である「生きる力を育む新教育課程の探求……かかわり合いを大切にしたい授業作りを通して……」というテーマとは不整合で、むしろ伝統的な教科教育あるいは基礎基本の教育に傾斜した教育課程の側面が強いと判断できる。この教科教育・基礎基本の教育については、(1) から (6) まで、懇切丁寧な手立てが打たれており、その内容は実効性のある力強いものである。また、「かかわり合い」に関する同校の研究課題も、5年間の努力の成果によって、ほぼ達成されており、それを継承しつつ、今後は、教科教育の良さを生かし、よりいっそう同校の課題に即した新たな教育課程づくりが求められる。

	成 果	課 題
単位時間の弾力的運用	<ul style="list-style-type: none"> ・ノーチャイムの定着 ・時間的ゆとりのある授業の展開 <ul style="list-style-type: none"> →達成感を味わえる授業 →子供の興味・関心を大切にした授業 ・パワータイムの定着 <ul style="list-style-type: none"> →国語と算数の学習プリントの整備 	<ul style="list-style-type: none"> ・時間を意識して行動することの出来ない子供 ・休憩時間の過ごし方 ・実施方法、配当配列、内容 ・基礎基本の定着
指導体制	<ul style="list-style-type: none"> ・学年部及び学年の集団指導 ・TTによる指導 ・担任補助としての指導 ・特殊補助としての指導 ・学習の遅れがちな子どもへの指導 <ul style="list-style-type: none"> →全教職員で育てる意識 	<ul style="list-style-type: none"> ・カリキュラムへの位置づけ ・事前打ち合わせ時間の確保 ・個に応じたカリキュラムの作成
学習支援ボランティア	<ul style="list-style-type: none"> ・人材確保の方法 <ul style="list-style-type: none"> →年間登録制度 →学習単元登録制度 →個人情報による活用 →公的機関の活用 ・多様な学習活動の展開 <ul style="list-style-type: none"> →公開研究会 22名の支援者 	<ul style="list-style-type: none"> ・評価の仕方 <ul style="list-style-type: none"> →支援者からの情報収集 ・打ち合わせ時間の確保 <ul style="list-style-type: none"> →授業の流れについての確認 ・活動中の事故防止
少人数指導	<ul style="list-style-type: none"> ・算数室での指導 <ul style="list-style-type: none"> →精神的、空間的ゆとりの確保 ・個に応じた指導 <ul style="list-style-type: none"> →一人一人の良さの発見 ・教材研究の共有化 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ分けの仕方 ・評価の仕方 <ul style="list-style-type: none"> →評価項目の共有化 ・担任と算数担当の情報交換 <ul style="list-style-type: none"> →学年行事の調整
総合的な学習の時間	<ul style="list-style-type: none"> ・実践の経験 <ul style="list-style-type: none"> →学年テーマの設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマの継続性 <ul style="list-style-type: none"> →育てたい力の明確化 ・思いの継続と実現 <ul style="list-style-type: none"> →教科との関連 →基本的な学習習慣の育成 ・学習支援ボランティアと評価

研究成果と課題

参考文献

- 古川市立古川第五小学校『平成11・12・13・14年度宮城県教育委員会指定「教育課程研究」 研究紀要・学習指導案』（文中の引用は、ほとんどがこれによったものである）
- 宮城県教育委員会「平成13年度 第2回研究開発推進協議会 21世紀の学校（まなびや）づくり」及び同「研究討議資料」（残った課題と今後の取り組みなどについてのまとめを利用した。） 平成14年1月17日
- 宮城県教育委員会『新教育課程研究指定校実践事例集 新しい風 21世紀の学校（まなびや）づくり』 平成13年12月
- 水原克敏「新学習指導要領の構造」（日本教育方法学会『教育方法 28』） 1999（平成11）年10月 55～70頁

国立大学附属中高一貫校のカリキュラム展開

— 東大・奈良女子大・名大各附属学校の場合 —

榊 達 雄 (名古屋大学大学院)

2000年度から学校教育法上のいわゆる中高一貫校となった国立大学附属学校は、現在のところ東京大学教育学部附属中等教育学校、奈良女子大学文学部附属中等教育学校、併設型の名古屋大学教育学部附属中・高等学校の3校である。本稿は、これら3校の中高一貫教育課程の展開を見ることにする。最初に、中高一貫教育6か年をどのように区分しているかについて、次に、従来から行ってきた総合的学習をさらにどのように充実しようとしているかについて、最後に、カリキュラム上にどのような特色を出そうとしているかについて見ることにする。

1 中高一貫教育6か年をどのように区分しているか

中高一貫校では、何らの形で節目を設けている場合が多い。東大附属学校では、1963年度から、学力テスト後に抽選を行う制度にし、高校へ全員進学させる6年一貫教育を確立し、「中だるみ」を防ぐため、2年ごとの“ふし”を設ける2-2-2制を検討し始め、1966年度から取り入れている。2年ごとに学級編成および担任を替え、第1期(中学1、2年)を基礎期、第2期(中学3年、高校1年)を充実期、第3期(高校2、3年)を発展期とし、各期ではそれぞれの目標に従って行事などを計画することになった。各期の目標としては、第1期は、学級学年集団づくり、自主的学習態度の養成、生徒会活動への参加があげられ、第2期は、指導学年への自覚と指導力の養成、自主的学習の充実、生徒会活動の充実、耐久力の養成があげられ、第3期は、社会人へ向けての視野の拡大、進路選択の能力の育成、生徒会活動での指導力の発揮があげられている。資料1は、2000年度の学校全体のカリキュラムである。このカリキュラムの原案はカリキュラム委員会が作成したものである。同委員会には、4つの研究グループがあり、第1は総合学習グループであり、同グループは総合学習入門グループと課題別学習グループに分かれる。第2は授業と一貫カリキュラムグループであり、同グループはどのような授業がいいのかを考えるグループとカリキュラムを考えるグループに分かれる。第3は学習とケアグループであり、学校教育臨床総合研究センター分室担当グループとLD担当グループにわかれる。第4は開かれた学校づくりグループであり、生徒・父母・教員の三者協議会(準備段階、2001年度に発足)に入るグループである。カリキュラムは、「自分づくりの学び」を6年間貫く学習の柱とし、5つの力すなわち、「ことばの力」「論理の力」「身体・表現の力」「情報の力」「関係の力」を重視しつつ、教科学習と総合学習を大きな2本柱とし、これに子どもたちの自治活動を有機的に結びつけるものである(同校『2000年度学校要覧』、および2001年2月23日の草川剛人副校長へのインタビューによる。同校については以下も同じ)。同校は、これまでも中高一貫校として実践してきたので、カリキュラム全体を抜本的に変える必要はないといえよう。

奈良女子大附属学校も、東大附属学校と同様、従来から6年一貫教育を2-2-2制で実践してきており、中等教育学校になってもその体制を維持するとしている。カリキュラム編成方針としては、低学年（1～2年）では、6年一貫教育を貫徹するのに必要な基礎学力の定着を図る、それを実現するための学習方法・態度の習得を図る、集団生活の民主的・道徳的ルールを身につける、をあげている。中学年（3～4年）では、自主的学習方法の習得のため、実験・調査・研究・発表等の方法を授業に取り入れ、学習への興味・関心を広げ、多面的、多元的なものの見方を養う、学校行事や特別教育活動において民主的・自治的活動を実践する、をあげている。高学年（5～6年）では、生徒の能力・適性・進路に応じた多様な選択制を導入する、進路に応じた科目の選択、到達度に対応した選択を可能にする、自主的活動において、指導的な役割を果たすことができる、をあげている。各段階の生徒に対して重視すべきこととして、1・2年生には、基礎教育の重視をあげ、最初の2年間の各教科指導は、基礎学力の定着と学習方法の習得を目指すとしている。3・4年生には、多様な学修方法の実践をあげ、実験・実習・体験・表現を重視した教科指導の方法を背景に生まれた総合科「奈良学」（国語・社会科・英語・技術・美術による合科）、「環境学」（社会科・理科・保健体育・家庭科による合科）は、同校の教育を一層特徴づけるものとなっているとしている。5・6年生には、個性・進路に応じた選択制をあげている（奈良女子大学文学部附属学校『新しい中等教育像を創る』（冊子）2000年、30-32頁）。資料2は、同校の全体のカリキュラムである。同校も、6年一貫教育をやっているもので、従来からのカリキュラムを抜本的に変える必要はないといえよう。

名大附属学校のカリキュラムについては、本科研究の『第一次報告』（拙稿「併設型中高一貫校の新しいカリキュラム展開」）および『第二次報告』（丸山豊・榊達雄「中高一貫カリキュラムの展開と問題」）で報告している。同校では、中学校を1-2、高校を2-1とし、入門基礎期—個性探求期—専門基礎期—個性伸長期、すなわち1-2-2-1制としている。資料3は、2001年度入学生向けの中学校カリキュラムであり、資料4は、2001年度入学生向けの高校カリキュラムである。高校からの外部入学生を積極的に受け入れるための融合カリキュラムの工夫がなされる。

2 総合的学習をどのように充実しようとしているか

上記の3校とも、総合的学習に相当する学習（教科）には従来から取り組んできているので、どのように充実するかが課題となる。東大附属学校では、1・2年生に総合学習入門を課している。そのねらいは、同校の6年間の学習に対する心構えを身につけるべく、「5つの力」を2年間で身につけるため、少人数で身近な課題から学習活動を行い、自ら学ぶ学習の基礎を養うとしている。2000年度は、1年生は、総合学習入門として、入学式・始業式後に、すぐにオリエンテーション合宿を行い、4月1年生に神田川沿いを歩かせ、神田川に関わる産業、水質、植物等をグループごとに調べさせ、冊子にまとめさせた。学習について自覚させることに成功したとしている。その後、クラス単位で国際理解、サバイバル、情報とメディアを順繰りに学習させたが、国際理解では大学の韓国の留学生から遊び・教育・衣・食等を学び、サバイバルでは阪神大震災のような震災が起きたら、どうしたら生きて帰られるかなどを学び、情報とメディアでは情報とは何かを学ばせた。2年生は、グループ学習である。3・4年では、課題別学習を行う。半年を1サイクルとして、あ

らかじめ指定された課題別に2学年混合のグループにより、それぞれの課題の研究を深めながら、総合的な学習の方法を身につけるものである。課題により、校外調査活動、宿泊を伴うフィールドワークをすることもある。特徴としては、学年の枠を越えて、3・4年生と一緒に学ぶ、教科の授業では集中的・継続的に扱えない内容を取り上げられる、少人数講座のため、様々な学習方法・形態が、生徒の実態や希望に合わせて実行できる、生徒は、自分の希望・関心に合わせて講座を選択でき、それに必要な研究方法、調査方法を具体的に学ぶことができる、などがあげられている。5・6年では、卒業研究として、一人ひとりの生徒が自分で決めたテーマについて、2年間をかけて研究してまとめる。特徴としては、一定の方向づけはするが、テーマは生徒が自由に決める、原則として個人研究とするが、担当教官の判断により共同研究も認める、全教官を10～12の指導グループに分け、グループ内で個人担当を決める、担当教官は、研究の指導者というより、援助者・助言者の立場をとる、後期課程の必修単位数に数え、指導教官グループが5段階の評定を行う、をあげている。このような総合的な学習により自主的・自律的な学習方法が身につくならば、貴重な成果といえるであろう。

奈良女子大附属学校では、前述のように総合科「奈良学」「環境学」は、同校の教育を一層特徴づけるものとなっているとしているが、これらを拡大・進化し、今回「総合的な学習の時間」を「奈良学」「環境学」「世界学」「情報学」の4つの分野で実施するため、その6年一貫カリキュラムを編成しているが、これらの4分野を統合して「総合科」としている。総合科と個別教科との関係については、①個別教科の教科内容から総合科に関連した内容を抽出する、②分野ごとに抽出した項目を6年間の時間系列に配置する、③総合科の内容と個別教科の内容を関連づける、としている。総合科の内容は、4分野からなる「総合科軸」、個別教科からなる「教科軸」、6学年の「学年軸」の3つの要素から構成され、その交点として総合科の1時間の授業の内容が決定されるという。資料5は、環境学の場合の表であるが、例えばそこでの理科は3年生で「酸とアルカリ、生物と環境」を学ぶことになる。総合科のそれぞれの内容を統合・深化する統合学年は、奈良学は1・2年、環境学は3年、世界学は4年、情報学は5年となっている。総合科の創設によって、考えられるメリットとして、①総合的な学習の6年一貫カリキュラムの編成により、全学年、全教科で総合的な学習が行われるだけでなく、その内容・方法の構造化は、6年間の成長、発達を見通し、それに対応した総合化の過程を構築できる。②総合的な学習方法の習得は、学校全体で取り組むことが必要かつ重要となる。③生徒の主体的参加による、生徒主導・協同型の問題解決的アプローチやフィールドワークが中心となる総合的な学習の導入により、全教科で教師主導型の授業から生徒主体の探求的学習の授業が追求され、本校全体の学習の質、授業の質の向上につながる、としている。(同校の前掲冊子42-44頁)。同校の総合学習は、奈良という歴史的地域を生かした内容になっているといえよう。

名大附属学校では、総合学習「総合人間科」の前史は1971年に始まるが、1979年からの総合学習としての研究旅行の試みが画期となっている。1989年から同校の改革の流れが生じ、3つの視点、すなわち自由・自主と主体的な人間形成、そのための基礎学力の充実、なぜ学ぶのか・生き方をつかませる完成教育、の下に、「総合人間科」準備期としての「国際理解と平和の教育」の実践に取り組んだ。文部省依嘱の研究開発「自分の人生を自覚的に選択していく力を育てる教育課程の開発—『総合人間科』設置の試み—」に取り組

み、「総合人間科」を本格的に実践することになり、その後も継続している。併設型中高一貫校の発足と同時に、文部省依嘱の研究開発「高大の連携を生かした『青年期のキャリア形成』—総合的学習の発展を軸とした併設型中高一貫カリキュラムの開発—」の取り組みは、総合人間科（総合学習）をより充実させることになる。総合人間科と密接な関係のあるのは、ストレスを抱える中高生の対社会・対人関係のカリキュラムとしてのソーシャルスキルプログラム（ソーシャルライフ）の開発実践、および総合学習の発展的展開として「青年期のキャリア形成」の推進である。キャリア教育の観点から各学年の課題は、①入門基礎期（中学1年）が、自己・他者認識の基礎を学ぶ、②個性探求期（中学2・3年）が、社会との結びつきの認識を高める、社会のシステムを理解する、キャリア情報検索能力、③専門基礎期（高校1・2年）が、自己理解の変化、社会理解の広がりをめざす、キャリアプランニング能力、④個性伸張期（高校3年）が、自己実現である。中高一貫カリキュラムとの関連では、①ソーシャルライフ、②選択プロジェクト、③新教科群、④大学との連携、となる（『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』第46集、2001年、5-23頁。同校教官が研究開発について分担して執筆しているが、氏名・テーマは省略）。同校の総合人間科については、一定に評価されており、この研究開発の取り組みは、総合人間科の充実につながるといえよう。

3 カリキュラム上にどのような特色を出そうとしているか

東大附属学校では、特色の一つは理科と技術を結びつけて科学・技術科としてすることである。そうしたのは、理科の実験に技術の原理がどう生かされているかを教えたいということが動機の一つである。保健体育の保健の部分と技術・家庭科の家庭科の部分と一緒にして健康・生活科としていること、3年生に芸術を必修選択とし、4、5、6年の芸術とタイアップしていることも、特色の一つである。大学教官の協力をえた学校設定科目も特色といえる。「数学特論」では、生徒が駒場に出向き、大学教官から数学の授業を受け、これまでとは違った数学に出会うことになり、生徒には好評である。「臨床心理入門」は、大学教官、大学院生の協力を受けている。「現代宇宙論」では、理学部の教官と提携している。「図書館情報入門」では、図書館学の教官、学部の図書室と連携している。「体育」では、教育学部の体育学教官と共同研究を行っている。東大以外の大学（私立大学）教員の協力もえている。大学の附属学校であることは、大学教官の協力をうる上では、非常に有利な立場にあるわけである。なお、カリキュラムと直接には関係しないが、三者協議会が2001年度に発足していることは、注目される。同協議会が今後、カリキュラムに関わることも議論するようになれば、同校のカリキュラムにも影響を与えることになるであろうからである。

奈良女子大附属学校では、前述の総合化のカリキュラムは、同校の特色でもある。同校の前掲冊子には資料5の環境学以外にも、同様の表が奈良学、世界学、情報学にもある。また、教科ごとに4分野の1年から6年までの展開を示したものを一覧表にしたものもある。そのほか、6年一貫教育の特色を示す表として、横軸に1・2年（個の萌芽）、3・4年（分化と進化）、5・6年（個の確立と未来への展望）を置き、縦軸に指導目標、行動目標、具体的な手だてを置いた表を、いくつかの側面（ないし領域）ごとに作っている。例えば、6年一貫の学習指導では、指導目標は、1・2年で基礎基本として、基礎的学力および学習の

基本的内容と方法を習得させる、3・4年で体験化として、自主的・体験的・実験的学習を取り入れる、幅広い学力を身につけ学習意欲を高める、5・6年で自己決定力の確立として、学力・能力・個性・特性・進路に応じた学習を保障する、人間性豊かな人格の育成をはかる、をあげている。行動目標は、1・2年で身の回りの具体的な事物や、現象について学習する、遊びの要素を取り入れて、聞く・話す・表すことを学ぶ、「感じること・考えること」を育てる、「自己表現」のできる場を提供する、3・4年で生活的概念への飛躍、自主的・自立的思考の育成と感化を図る、感覚では直接とらえられない現象を理解する力を身につける、事象を理解するための概念を修得する、「グループ学習」設定、5・6年で興味・進路・能力に応じた選択による系統的な学習、進路を考えることを通して、生き方を模索する、自己実現のための強い意志をもち、自ら情報を発信するための手段を獲得する、をあげている。具体的な手だては、1・2年で教科の特徴を理解させ、各自の学習方法を模索させる、総合学習への入門期など、3・4年で総合学習における多様な体験、多様な表現方法など、5・6年で自己管理、大幅な選択科目など、をあげている。この学習指導のほか、6年一貫の環境整備、6年一貫の人権教育、6年一貫の学校生活、6年一貫の進路指導、6年一貫の健康生活を同様な表にしている（同校の前掲冊子、50-67頁）。これらは、従来から行われてきたものかもしれないが、中等教育学校発足を期して、改めて表に整理したものといえよう。

名大附属学校では、前述の研究開発と結びついたカリキュラム計画が、そのまま特色となっている。すなわち、総合人間科を柱にキャリア形成を視野に入れた新しいカリキュラム構造、人間関係の学び直しとしてのソーシャルスキルプログラム構想（ソーシャルライフ）、高校融合カリキュラム、中学選択プロジェクト構想が、そうである。中学の具体的展開としては、新教科ではなく「選択教科」のクロスカリキュラムとして展開する、中学2年と中学3年の学年を超えた異年齢学習集団を編成する、テーマのクロスカリキュラムから統合単元とティームティーチングの導入、があげられている。高校での展開としては、教科再編の新教科として展開する、高校1年、高校2年の異年齢の選択教科とする、外部中学出身者に対する中高一貫教育の補完および学びの交流の場とする、総合人間科と既存教科をつなぐものである、があげられている。2000年度の中学2・3年生の選択プロジェクト学習のために、国語「SAMAZAMA書き方教室」、数学「数検にチャレンジ!」、音楽「音楽文化史」、体育「附属発! 未来スポーツ」、社会「裁判ウォッチング」、理科「身近な植物に親しもう」、美術「目指せ! デジタルアーティスト」、技術「立体製図と木工」、英語「Make Drama and Play Drama」、英語「English Storytelling」の9教科、10講座が用意された。この選択プロジェクトの内容は、各教科の観点から考えた重点的に扱いたい学習内容、伸ばしたい力、または補いたい学習内容となっている。新教科群は、高校1年生と2年生を対象とした教科であり、「心と身体の科学」「自然と科学」「国際コミュニケーション学」「共生と平和の科学」の4講座で構成される。この新教科群では、既存の教科にとらわれることなく、高校1・2年の専門基礎期において、3年の個性伸張期につながる力を育てることを目的としている。新教科群は、既存教科の枠にとらわれない多面的な学習活動を可能とし、教科と教科の融合、教科と総合学習の融合、附属中学出身生徒と外部中学出身生徒との融合を目指す。1クラスを2〜3人の教官で担当するため、10人〜20人の少人数編成が可能になる（同校前掲紀要、11、30-31頁）。これらは、併設型中高一貫校に認め

られる有利な条件を利用するものであるといえる。

以上の3国立大学附属学校は、新しく中高一貫校となっても、従来の経験を踏まえ、さらに有利な条件を利用したカリキュラムを展開しようとしているといえよう。中等教育学校、および併設型中高一貫校のモデルとなることが期待されているのである。

資料1 東京大学教育学部附属中等教育学校教育課程

未来に開く自己の確立																			
5つの力 「ことばの力」 「論理の力」 「身体・表現の力」 「情報の力」 「関係の力」																			
平成12(2000)年度 東京大学教育学部附属中等教育学校教育課程 (移行措置期間)																			
学年	国語	社会	数学	科学・技術	芸術				体育	健康・生活	英語	学校設定科目	総合学習	関係	合計				
					音楽	美術	工芸	書道											
前期課程 1年	国語	社会	数学	科学	技術	音楽	美術	工芸	書道	体育	家庭	英語 ※3 T.T.(ALT)	総合学習 入門 ※4	関係	30				
	4	3	4	3	1	1	2			2	1	4	3	1					
前期課程 2年	国語	社会	数学	科学	技術	音楽	美術	工芸	書道	体育	健康	家庭	英語 T.T.(ALT)	グループ学習 ※4 部外生活	30				
	4	3	4	4	1	2	1			*2	1	1	4	1					
充実期 3年	国語	社会	数学	科学	技術	音楽	美術	工芸	書道	体育	健康	家庭	英語 T.T.(ALT)	課題別学習 ※5 ホームルーム	30				
	4	3	3	3	1	必選2				*2	*3	*3	4	3					
充実期 4年	国語I	現代社会	数学I	化学I・B	生産技術I	音楽I	美術I	工芸I	書道I	体育	健康	生活・技術	英語I T.T.(ALT)	課題別学習 ※5 宿泊研修	30				
	4	2	3	4	1	必選2				*2	1	2	3	3					
後期課程 5年	古文I	世界史	日本史	地理	数学II	物理I・B	生物I・B	地学I・B	生物I・A	地域自然研究	音楽II	美術II	工芸II	書道II	卒業研究 ※6 宿泊研修	30			
	2	2	2	必選2	4	必選4				必選2	3	1	2	3	1				
発展期 6年	古文II	世界史B	日本史B	地理	倫理	数学III	数学A・B	数学C	数学特論	物理II	化学II	生物II	現代宇宙論	音楽III	美術III	工芸III	書道III	卒業研究 ※6 臨床心理入門 図書館情報学入門 ライティング①② ライティング③④ 図書情報学入門 ライティング⑤⑥	22 1 31
	(2)	(3)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	1	

・T.T.: Team Teaching ・ALT: Assistant Language Teacher ・オールラ: Oral Communication ・リーディング①: 論理を読む ・リーディング②: Contemporary English and Discussion ・ライティング①: Easy Writing and Presentation ・ライティング②: Basic Writing ・大学: 東京大学との協力授業 ・() : 自由選択科目
 *1: 学年を5コースに分ける *2: 学年を2つに分ける *3: 学年を4つに分ける *4: 内容により、学年台同、または、クラス、グループごとに分かれる *5: 講座別
 *6: 個別指導(ゼミ形式)

出所: 東京大学教育学部附属中等教育学校『2000年度 学校要覧』8頁

資料2 奈良女子大学文学部附属中等教育学校教育課程（平成12年度）

教科	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	5	5	4	国語Ⅰ ◎5	国語Ⅱ ◎5	現代文 ◎3 古典講読 2 Δ0,2
社会	4	4	4	現代社会 ◎3	日本史B 3 世界史B 3 地理B 3 倫理 3	日本史B 3 世界史B 3 地理B 3 政治・経済 3
数学	4	4	4	総合理科 ◎4	物理IB 3 化学IB 3 生物IB 3 地学IB 3	日本史B 3 世界史B 3 化学IB・Ⅱ 4 生物IB・Ⅱ 4
理科	3	4	4	数学Ⅰ ◎4 数学A ◎1	日本史B 3 世界史B 3 化学IB 3 生物IB 3	物理IB・Ⅱ 4 化学IB・Ⅱ 4 生物IB 3 地学IB 3
保健体育	3	3	4	音楽Ⅰ2 美術Ⅰ2 工芸Ⅰ2 書道Ⅰ2	数学Ⅱ 3 数学A 1	数学Ⅲ 5 音楽Ⅱ 2 美術Ⅱ 2 工芸Ⅱ 2 書道Ⅱ 2 生活経営 2 数演 2
音楽	2	2	1	音楽Ⅱ2 美術Ⅱ2 工芸Ⅱ2 書道Ⅱ2	数学B 2 リーディング 2	日史増 1,2 世史増 1,2 地理増 1,2
美術	2	2	1	家庭一般 ◎2	音楽Ⅰ 1 美術Ⅰ 1 工芸Ⅰ 1 書道Ⅰ 1	数学C(文) 3 数学C(理) 3
技術家庭	3	2	3	体育 ◎3 保健 ◎1	家庭一般 ◎2	体育 ◎3 体育 ◎1
英語	4	4	4	英語Ⅰ ◎4 O.C.B ◎1	英語Ⅱ ◎3 O.C.B ◎1	英語Ⅱ ◎3 ライティング 3 Δ0,3
道徳	1	1	1	世界学 ◎2	HR ◎1	HR ◎1
総合学習			2	HR ◎1	HR ◎1	HR ◎1
特別活動	1	1	1	HR ◎1	HR ◎1	HR ◎1
計	32	32	33	33	23~34	13~34

- 単位数の前に◎印のある科目は全員必修である。
- 単位数の前に*印のある科目は必修選択で、左記の科目から必ず1科目を選択する。
- 単位数の前に△印のある科目は自由選択で、選ばなくてもよいし、選ぶときはその単位数になるよう左記の科目から選択する。

出所：http://www.nara-wu.ac.jp/fuchuko

資料3 名古屋大学教育学部附属中学校教育課程

○平成13(2001)年度入学 中学校教育課程

授業時間	第1学年			第2学年			第3学年		
	年間 授業時間	週当り 時数	備考	年間 授業時間	週当り 時数	備考	年間 授業時間	週当り 時数	備考
国語	140	4	(書写35)	105	3		140	4	
社会	105	3		105	3		105	3	
数学	140	4		105	3		105	3	
理科	105	3		105	3		105	3	
音楽	70	2		52.5	1.5		35	1	
美術	70	2		52.5	1.5		35	1	
保健体育	105	3		70	2		70	2	
技術 家庭	70	2		70	2		70	2	
外国語 英語	140	4		105	3		105	3	
ヒューマン プログラム	道徳	35	1	35	1		35	1	
	特別活動 学級活動	35	1	35	1		35	1	
	ソーシャル ライフ	35	1	35	1	専門講師と学年担 任団による授業	35	1	専門講師と学年担 任団による授業
(総合人間科) 生き方を探るI	70	2	学年担任団による 授業						
(総合人間科) 生命と環境I				70	2	学年担任団による 授業			
(総合人間科) 平和と国際理解I							70	2	学年担任団による 授業
選 択 教 科	基礎英語	中2、 中3で 開講	基礎英語 A・B・C・D	35	1	2クラス4展開 既習内容の復習	35	1	2クラス4展開 既習内容の復習
	基礎数学		基礎数学 A・B・C・D	35	1	隔週で英語、数学 交互に行なう	35	1	隔週で英語、数学 交互に行なう
	選択 プロジェクト		選択 プロジェクト	35	1	2・3年の異学年小クラス 生徒の興味、関心のあるテーマによる選択クラス展開	35	1	2・3年の異学年小クラス 生徒の興味、関心のあるテーマによる選択クラス展開
総授業時間数	1120	32		1050	30		1050	30	

出所：『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』第46集、2001年、20頁。

資料4 名古屋大学教育学部附属高等学校教育課程

○平成13 (2001) 年度入学

教科	第1学年	第2学年		第3学年	
		共通	選択	共通	選択
国語	国語Ⅰ 4	現代文 2 古典Ⅰ 2	古典講読 2□	現代文 2 古典Ⅰ 2	国語表現 2▲ 古典Ⅱ 3☆
地理歴史	世界史A 2	日本史A 2 地理A 2 } 2	地理A 2□	世界史B 4 日本史B 4 地理B 4 } 4	世界史B 2 日本史B 2 地理B 2 } 2△ 現代社会 2
公民	現代社会 1	現代社会 2		倫理・政経 4	
数学	数学Ⅰ 4 数学A 1	数学Ⅱ 3 数学A 1	数学B 2★		数学Ⅲ 3☆ 数学A 2◇■ 数学B 2 数学C 2 } 2▲
理科	化学ⅠA・生物ⅠA 3	物理ⅠB 2 化学ⅠB 2 生物ⅠB 2 地学ⅠB 2 } 2	物理ⅠB 2 化学ⅠB 2 生物ⅠB 2 地学ⅠB 2 } 2□	物理ⅠB 2 化学ⅠB 2 生物ⅠB 2 地学ⅠB 2 } 2	物理Ⅱ 2 化学Ⅱ 2 生物Ⅱ 2 地学Ⅱ 2 } 2△ 物理ⅠB研究 2 化学ⅠB研究 2 生物ⅠB研究 2 地学ⅠB研究 2 } 2■ 化学Ⅱのみ2△■
保健体育	体育 3 保健 2	体育 2		体育 2	スポーツ理論 3☆
芸術	音楽Ⅰ 2 美術Ⅰ 2 書道Ⅰ 2 } 2		音楽Ⅱ 2 美術Ⅱ 2 } 2★		音楽Ⅱ 2 美術Ⅱ 2 音楽Ⅲ 2 美術Ⅲ 2 } 2◇
英語	英語Ⅰ 4 オーラルⅠ 1	英語Ⅱ 4 オーラルⅡ 1	総合英語Ⅰ-1 2□ 総合英語Ⅰ-2 2★	英語Ⅱ 1 リーディング 4	総合英語Ⅱ-1 2◇ 総合英語Ⅱ-2 2■ 総合英語Ⅱ-3 2△ 総合英語Ⅱ-4 2▲
家庭	家庭一般 2	家庭一般 2	生活と技術 2★		家庭一般 2▲
総合人間科	(総合人間科) 生命と環境Ⅱ 1	(総合人間科) 平和と国際理解Ⅱ 1		(総合人間科) 生き方を探るⅡ 1	
新教科群	(新教科群) 1 心と身体の科学 0.5 自然と科学 0.5 国際コミュニケーション学 0.5 共生と平和の科学 0.5	(新教科群) 1 心と身体の科学 0.5 自然と科学 0.5 国際コミュニケーション学 0.5 共生と平和の科学 0.5	※新教科群は半期ずつ1～2年で4分野を履修(学年1単位)		※選択科目の選び方は、同一学年の同じマークの複数教科から1科目選択する。
ヒューマンプログラム	ソーシャルライフ(1) (保健体育の中で) ホームルーム 1	ホームルーム 1		ホームルーム 1	
計	32	26	4	19	11
総計	32	30		30	

出所：『名古屋大学教育学部附属中・高等学校紀要』第46集、2001年、21頁。

資料5 奈良女子大学文学部附属中等教育学校教育課程

2 環境学

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
国語	身近な動物(ダニ・ヤドカリ・クジラ)の生態や生きるしくみについて書かれた文章を読み、生き物と環境との関わりについて関心を深める。	地球上のさまざまな場所(砂漠や森など)の様子、そこに生きる生物について書かれた文章を読み、環境への適応ということを考察する。	地球規模、宇宙まで広げた視野で環境問題を捉えた文章を読み、人類が抱えている課題を認識し、かつ未来に向かってなすべきことを考える。			
社会	地理学習そのものが環境問題へのアプローチとなりうる。具体的には、「日本の公害-2時間程度」「リゾート開発-2時間程度」「文化財保存-1時間程度」のほか、世界地理分野での世界各地の環境問題の学習	「人と自然の関係」という観点からの歴史の学習・考察	歴史教育の側面については2年と同様。公民学習では「新しい人権・環境権」をテーマに、「経済活動と自然環境」「環境権と裁判」などの学習(約5時間)。この点は、歴史学習で近代史を同時並行で学ぶという事から、運動させることが可能	現代社会の中での環境問題を、その実状と対策だけでなくリサイクル社会への展望・各地域的な諸問題を世界的視野で考察。学習テーマとしては「私たちは今どんな社会に生きているか」「今世界で何が起きているか」「経済を見る目」などを設定し、「豊かさの循環=大量生産・大量消費・大量廃棄社会」「環境破壊とその対策」「リサイクル社会」「省エネルギー社会」「原子エネルギー」「自然エネルギー」「企業の社会的責任」など、約15時間~20時間をとって学習する。	4年までに学んできた学習内容をもとに、日本史・世界史・地理・倫理(6年では政経)の各側面から環境問題にせまる。地理は「世界地誌」(半年)において、世界各地で起こっている環境問題について学習。また、「世界の自然環境」において、地形や気候の面から自然環境と人為的環境について学習。倫理(人間関係)においては「人間とは何か」(=倫理の授業の根底の間)から「人間の環境問題への対応」する視点からの授業。授業時間数は、全時間及ぶ。	基本的には5年と同様。地理においては、「環境と開発-6時間程度」において、「持続する開発と環境」の視点から、過去と将来の地球環境について考察する。政治経済(国際関係)においては、「政治・経済とは何か」をテーマとし、「自然環境と社会共同性との共存」「環境を守る政策等」の内容で学習。授業時間としては全時間及ぶ。
数学			グラフ電卓による課題学習、PCでデータ解析、相関、回帰、近似、推定		指数関数で昔の人口を推定	環境を微分方程式で解析
理科	身の回りの物質、地球という惑星	化合、水質判定、気象観測、大気中の水、	酸とアルカリ、生物と環境	エネルギーの利用、物質の利用、生態系と自然界の平衡、地球環境システム、地球環境問題	イオン化傾向、物質の種類と性質、生活と物質、動物の生活と環境、自然環境調査、	熱機関、放射線、生態系の平衡
英語			global warming, garbage, etc.	日本の環境問題を英訳	日本の環境問題をディスカッション	環境学の英語卒業論文
保健体育			保健・健康の立場から			
音楽						
美術			環境ポスター			
工芸						
書道						
技術家庭	熱帯林の減少、酸性雨・霧、砂漠化、リサイクル、再生紙、世界遺産条約(技術領域教科書記載用語)	温暖化現象、温室効果、SOx、Nox、排気ガス、エネルギー変換、化石燃料(技術領域教科書記載用語)生鮮食品と加工食品、加工食品の種類と表示、食品添加物	産業廃棄物、エネルギーの利用、原子力発電、人口爆発、省資源、太陽光発電、化石燃料(技術領域教科書記載用語)、家庭系列(食習慣と健康、生活習慣と社会環境、洗剤の種類)	家庭の消費と廃棄、住環境・地域環境、加工食品・輸入食品の問題点	紙オムツ・布オムツ、	

出所：奈良女子大学文学部附属中等教育学校『新しい中等教育像を創る』2000年、61頁。

「系の学習」の理論的視点

— 教科枠を柔軟化する試み —

田 中 統 治 (筑波大学)

1. 問題の設定

この研究は、クロスカリキュラムが子どもの知的発達に及ぼす効果を明らかにするため、小・中一貫の視点から教科枠を柔軟化する「系の学習」によって、その有効性を確かめようと試みるものである。本稿では、理論的な視点を中心に、品川区立の上神明小学校、伊藤小学校、および富士見台中学校の三校が文部科学省の研究開発学校の指定を受けて実施している小中一貫による教育課程の縦断的な研究内容を検討する。

研究開発学校はこれまで新教科や新領域の開発を行ってきた。その多くは「新しい」学力観による教科構成のあり方を探究するものであった。すなわち、それらは、既存の教科学習が一斉教授のなかでとかく受け身の学習に傾きがちであった点を克服するため、新教科や新領域を導入することによって、子どもたちに能動的な学習活動を促そうと試みてきた。こうした研究の成果は、平成14年度から実施される「総合的な学習の時間」の学習活動を構想する上で一定、活用されている。

しかし、従来の研究は教科等の構成を提案する段階に止まってきた。このため、その効果を特定の理論的な根拠をもとに客観的に確認していないきらいがある。国立教育政策研究所が行った一連の共同研究によれば、現行の教育課程を全面的に再編しなおそうとする〈Aタイプ〉の試みは、問題意識と解決の方向において共通の傾向がみられるという⁽¹⁾。にもかかわらず、再編後の教育課程の特質をみれば、その内容は各タイプ内においても極めて多様である。その原因は、教科再編の原理が実践面から経験的に構築され、実証的な根拠づけを欠いてきたためであると考えられる。

たとえば、現行の教科・内容を特定の単元群に再編・統合する原理にはクロスカリキュラムの考えを何らかの形で取り込んでいる。しかし、その構成法をみれば、「活動単元」をスコープ（領域）とし、これを子どもの発達特性のシーケンス（系列）にしたがって設定するという古典的な手法を採っている。この二つの概念はもともと1935年に米国のキャズウェルとキャンベルによって提出された⁽²⁾。戦後の新教育実践に影響を与えた「社会機能法」の学説が現代に復活したようなものである。しかし、70年代以降、カリキュラム研究は学習者の経験内容の実際面に注目しながら大きく進展しており、このような古典的学説は教科再編の原理としてはかなり時代遅れであるだけでなく、カリキュラムが学習者に及ぼす効果を捉えづらい問題点をもっている。

教科横断型のクロスカリキュラムは既存の教科枠を踏み出す試みである。その踏み出し方は学習者の準備状態と認知様式によって本来、異なる。ところが、従来のクロスカリキュラムの実践では、主題設定型であれ方法習得型であれ、「教育する価値」は強調されてきたが、「学習する価値」についてはあまり注目されてこなかった⁽³⁾。クロスカリキュラムが個々の学習者にどう経験され価値づけられるか、その過程と結果にまで踏み込んで明

らかにしなければ、教科の再構成も机上の空論に終わってしまう。つまり、「経験されるクロスカリキュラム」という視点から、新教科の効果を中心に研究開発を試みる必要性があると考える。

そこで、従来の新教科の試みをもとに、暫定的に、言語系、自然系、社会教養系、生活健康系、および芸術系の五つの「系」を設定し、その学習による縦断的な効果を明らかにするための研究開発が注目される。筆者は、この研究開発に運営指導委員として関係しているが、2001年夏からアクション・リサーチの形で調査しており、本稿ではこれまでの研究結果をまとめて、とくに研究の理論的な枠組を中心に報告する。

「系の学習」とは、学習者が教科の間を横断するその道筋のことである。すなわち、仮説的に述べれば、学習者が教科を越えて探究したい課題を見つけたとき、そこに「系」の必然性が生ずる。その必然性は、学習のエネルギーに相当する動機とともに、それを方向づける何らかの知的な回路によって媒介されている。この知的回路は、最適な学習トレーニングによって開かれ、社会性を拡大する中でより大きなネットワークを形作っていく。その展開過程は、学習者によって必ずしも同じではなく、個人差を伴う機能系として働いていると考えられる。近年の脳科学は、環境刺激が特定の神経回路を活性化させることを明らかにしているが、しかし、その事実確認は断片的なものに止まっている。「系」の探求は、カリキュラム開発の立場から、子どもの学習と認知の実態に即して、教科と学力に関する枠組を再検討することである。

したがって、「系」の研究は、新しい教科の開発というより、教科枠を柔軟に考えるためのクロスカリキュラムの研究である。具体的には、子どもたちが3R's（読書き算）を中心とした基礎学習から、課題選択による発展学習へ進む過程で、どのように課題をより深く追究するか、その媒介過程を解明しようと試みる。したがって、この試みは、「広く浅く」という記憶偏向型の学習から脱して、「少ないテーマを深く」学ぶためのプロジェクト型のカリキュラムを開発しようとするものであり、その問題意識はこれまでの新教科等の開発研究にみられるそれを発展させるものである⁽⁴⁾。

2. 「系の学習」によるクロスカリキュラムの構想

(1) 品川区の子どもたちの学習現状とクロスカリキュラムの意義

品川区では2000（平成12）年度から「教育改革プラン21」を推進してきた。その主眼とするところの一つは、カリキュラムの改善による特色ある学校づくりである⁽⁵⁾。とくに、「個別学習推進校」は、全員に基礎学力を定着させ、一人ひとりの個性や才能を伸ばすことをめざして実践を積み重ねてきた。その成果は、伊藤小学校の3年生算数の場合で見れば、9割弱の子どもが「分からないところが分かるようになった」と回答し、また8割がこうした指導の継続を期待し、さらにまた他教科への導入を望んでいる。

この個別学習の試みは、とかく学習塾等に頼りがちであった補充・発展学習を公立学校で責任をもって果たすことを明確にすると共に、これまで中高一貫の私立中学校に流れがちであった児童層を公立中学校に「引き戻す」意味をもっている。品川区に限らず東京都や神奈川県の場合、公立の中学校に子どもを送り込む保護者層の教育期待には一定の特徴がみられる。それは、近隣の同級生と共に学ぶなかで広く社会性を身につけながら、個性に応じたより発展性のある基礎的な学力を確実に身につけさせたいというものである。

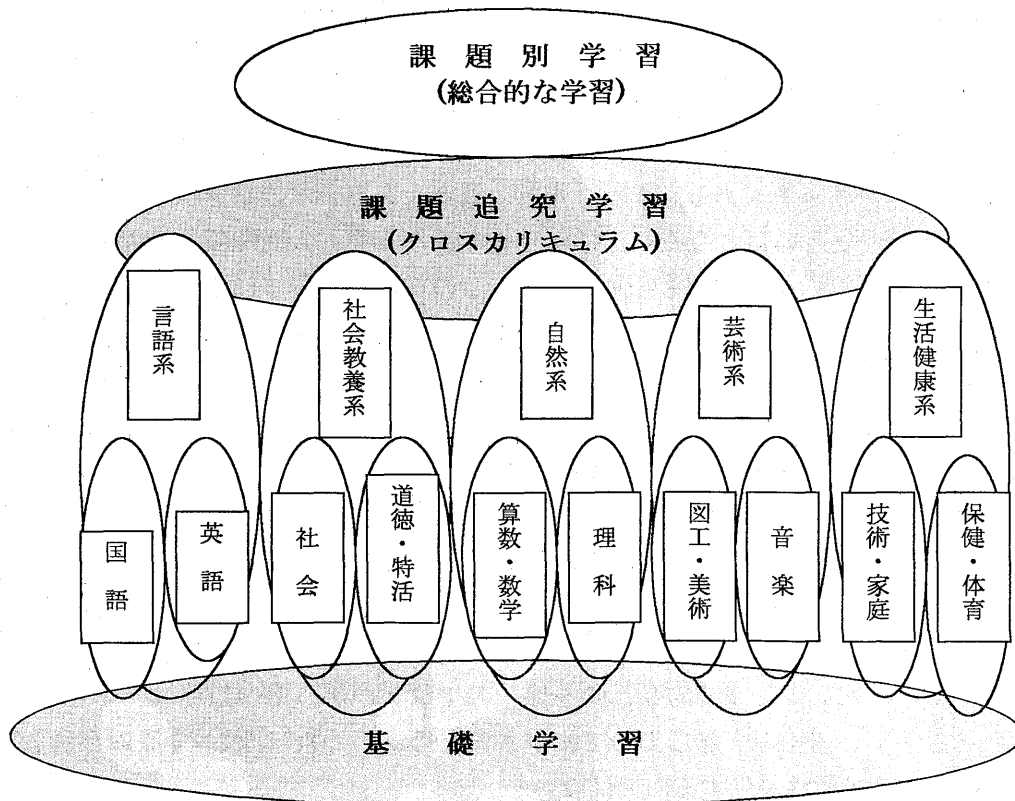
こうした「ゆっくりとではあるが、しかし確実に」(Slow but steady)の期待は、小・中一貫による個別学習のカリキュラムを求めていると言ってよい。なぜなら、「通学区域の弾力的運用」は、こうした‘個に応じた’カリキュラムの充実と一体でなければ、学校選択の意義を見失わせるからである。

その際、既存の教科枠では、個別学習を進めるうえであまりにも細分化されすぎている。本来、総合学習の性格をもっていた各教科の学習がなぜ硬直化してしまったのか。この問いかけは、学校教育の枠組を強く規定してきた「教科主義」への自覚と反省を促す。教科主義は、学校成員を教科枠による区分に強く拘束し、その結果、学習活動を活性化するために必要な知識と関係を過度に封じ込めてしまう。「学校知の転換」が唱えられる背景には、各教科によって分断された教科学習が知の断片化を招いてきたことへの危機感がある⁶⁾。クロスカリキュラムはこのように閉じ込められた学習状況を打破するための試みである。個別学習と教科横断学習を組み合わせる「系の学習」が、品川区の保護者や子どもたちのニーズに応えるためのカリキュラムとして構想される意義と必要性がこれらの点にあると考える。

(2) 「系の学習」の枠組と仮説

先述のように、「系」は、子どもが教科を横断して課題を深く追究するときにとどる学習と認知の道筋を指す。ここでは暫定的に、言語系、自然系、社会教養系、生活健康系、および芸術系の五つの「系」を設定する(図参照)。

図 「系の学習」の構想図



その基本的な枠組を述べれば、第1に、用具教科、内容教科、および技能教科の順に発展してきた教科枠を、より一般的な諸領域（言語、自然、社会、技術、体育、および芸術）に戻し、これをプロジェクト型の学習活動に組みやすい五つの系統に再編成する。その理由は、教科内容が知識・技能とそれに伴う子どもの活動とから成るという複眼的な視点を採るからである。すなわち、知識・技能と思考力はある課題を深く追究するときにはじめて生ずると考えれば、こうした課題を中心に構成される「系」が必要である。この点で、「系」は<課題>教科としての意味合いをもつので、従来の「枠」を弾力化するための操作的なカテゴリーとする。

第2に、小・中一貫によるクロスカリキュラムを開発するため、新教育課程における四つの領域を五つの「系」の中に組み込む。各教科、道徳、特別活動、および「総合的な学習の時間」からなる教育課程の枠は、それぞれ独自の目標をもっているために相互に関係づけることが相当に困難である。そこで、これらを課題探究型のクロスカリキュラムの中に統合・再編し、子どもが課題を探求するなかで各教科・領域の目標を個別的なやり方で達成できるように計画する。従来の目標を十分に達成できていない子どもの場合、小・中一貫のカリキュラムによって、アフターケアするシステムを確立する。それは、学年括りによる履修主義ではなく、小・中一貫による習得主義の考えを採り入れた「系の達成段階」としてそれぞれ明細化する。

第3に、「系の学習」による学力観は、子どもが個々の能力と適性に応じてその「学習能力」を向上させることをめざすから、とくに学習動機と学習技能に研究の焦点を当てながら、個々人の「学習カルテ」を作成し、小・中連携によりその時系列的な変化を跡づける。「新しい」学力観は子どもの興味・関心・意欲の動機面を中心に個性の伸長をめざしてきた。これに加えて、学び方(方法知)の指導を充実させ、両者を相互補完的に育成することがいま求められている。クロスカリキュラムには主題設定型と方法習得型の二つのタイプがあるが、子どもが家庭で形成する学習習慣の差異を埋めるためには、後者の方法習得型に比重をかける必要がある。学習技能の習得は、子どもが目に見える形でその成果を実感することができるし、また、教師が目標を明示してこれに沿って習得状況の段階を細分化しやすいというメリットがある。また、作業、調査、あるいは観察を採り入れる方法習得型のクロスカリキュラムは、ただ単に学習技能のみならず、人間関係の技能や作法などの社会的技能まで習得させる作用も認められる。この作用は教科枠によって閉じ込められた学習関係を外部社会に向けて開く機能を果たすことが見込まれる。

上記の枠組によって、「系の学習」に関する仮説はつぎのように設定される⁷⁾。

- 1) 個別学習と教科横断学習を組み合わせた「系の学習」が、子どもたちに対してより深い課題追究を促し、その結果、基礎学習から発展的な課題別学習への移行を円滑にするのではないかと。とくに、学習技能を段階的に習得させることによって、この移行が促進されるのではないかと。
- 2) 小・中一貫による「系の学習」が、子どもに課題追究を継続させる契機となって、「学ぶ価値」を自ら創造する能動的な行動を促すのではないかと。その道筋は、子どもが個々にたどる学習と認知の文脈によって幅があるために、これに即して「系の学習」も柔軟に組み変える必要性が生ずるのではないかと。

注

- (1) 国立教育研究所『昭和62～平成10年度文部省研究開発学校における研究開発の内容に関する分析的検討 (1) —教育課程の全体的な再編、情報教育、「総合学科」高校、英会話をめぐる研究開発—』(「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書1) 平成12 (2000) 年3月、14頁。
- (2) Caswell, H. L. & Campbell, D. S., Curriculum Development, American Book Company, 1935. 倉沢剛『カリキュラム構成』誠文堂新光社、1949年。
- (3) 田中統治「クロスカリキュラムの原理と方法—教科を越える道—」谷川彰英他編著『21世紀の教育と子どもたち②学校教育の再構築をめざして』東京書籍、2000年、141-178頁。
- (4) これまでの新教科等の開発は、「総合的な学習の時間」の試行的な実践であるものの、その名称が示すように、それぞれ独自のねらいをもっている。たとえば、情意面も含む「見えない学力」を高める実践(大阪市滝川小)、生活科と総合的な学習を統合した「生活創造科」をコアとする実践(北九州市祝町小)、あるいは機能的学力観による「記号科」を新設した(兵庫教育大学附小)の場合を参照。国立教育政策研究所『昭和62～平成10年度文部省研究開発学校における研究開発の内容に関する分析的検討 (2) —「新教科」および「総合的な学習」の創造をめぐる研究開発—』(「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書8) 平成13 (2001) 年3月、12頁。もちろん、こうした新教科への疑問や批判があることにも注意しなければならない。梅原利夫他『新学力観と新教科』あゆみ出版、1994年。
- (5) 品川区教育委員会『品川の教育改革 プラン21 —明るく楽しい学校を目指して—』改訂版。このプランによる試みは1999 (平成11) 年より着手され、2002 (平成14) 年3月にはその実現に向けた再改訂版が作成される予定であるという。
- (6) たとえば、安彦忠彦編著『学校知の転換』学校変革実践シリーズ4、ぎょうせい、1998年、および新井郁男編『学習社会としての学校』シリーズ子どもと教育の社会学1、教育出版、1999年、参照。
- (7) ここで若干、補足すれば、「系の学習」は「学習に伸びをもたらず」学習能力の開発をめざすものである。したがって、それは子どもが課題を深く追究するときに、教科枠を越えて求める学習技能の系列であるとみなすことができるだろう。このため、研究開発に当たっては、より持続性の高い学習能力を生み出すため、学習の動機面よりも学習のスキルの方を重視して、このスキルから「学ぶ価値」の創造へ向かう筋道を教師が対話によって引き出すように図る。その理由は、これまでの教科指導では子どもが学習状況に束縛されて学習能力の転移が起こらない傾向がみられるからである。生涯学習社会で通用する学習能力を身に付けさせるためには、教師が学習領域として課題を構成し、これをプロジェクト方式で「狭く深く」追究する経験を小・中一貫で保障することが重要であると考えた。こうした「学び方を学ぶ」カリキュラム開発の先行事例として、宇都宮大学附属中学校が95年度から97年度までにわたって試みた研究開発を挙げることができる。

理科授業を通して育む子どもの学力とその実践的な検証

森 本 信 也 (横浜国立大学)

1. 学力についての二つの見方

現在の学力に関する議論を焦点化する上で、IEAと最近OECDが実施をはじめたPISA (programme for international student assessment) における調査は一種の対局をなしており、意味ある視点を提供するように思われる。それは、前者が学校におけるカリキュラムの習得度の調査であるのに対して、後者は特定の学校のカリキュラムがどれだけ習得されているのかを見るものではない、という異なる視点に立っているからである。すなわち、後者の調査においては、義務教育修了段階の子どもが持っている知識や技能を「実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるか」が評価の対象とされているのである。図1は科学リテラシーの習得の程度を見るための調査問題の一例である⁽¹⁾。

次の記事を読んで、以下の設問に答えてください。

ハエ

ある農業試験場でK氏が乳牛の世話をしていた。牛小屋の中にハエがどっとふえ、牛の元気がなくなったため、K氏は小屋と乳牛に殺虫剤Aをまいた。ハエはほぼ全滅したが、しばらくたつとまたふえてきた。K氏はまた殺虫剤をまいた。効果は最初とだいたい同じで、わずかなハエ以外は死んだ。けれども今度は最初のときより短時間でハエがふえてきて、また殺虫剤をまいた。それが5回も続いたところ、殺虫剤Aの効き目がどんどん落ちてくる気配が見えた。

殺虫剤は、大きなタンクで一度につくり、小出しに使ってきていた。それを思い出したK氏は、殺虫剤が時間とともに少しずつ分解したのではないかと考えた。

K氏は、殺虫剤が時間とともに少しずつ分解したのではないかと考えました。それを確かめるにはどうすればよいか、簡潔に説明してください。

K氏は、殺虫剤が時間とともに少しずつ分解したのではないかと考えました。なぜ「殺虫剤Aの効き目がどんどん落ちてきた」のかについて、他に二つの説明を記してください。

原因 1: _____

原因 2: _____

図1 科学リテラシーの調査問題

図1に例示されたPISAのいわば評価観を見るとき、これら二つの調査の視点を簡単に言えば、知識や技能をどの程度記憶しているのかを見るのが前者であるのに対して、後者はどれだけ知識や技能を使うことができるかを見ている、というように定式化することができる。「静的な」知識の習得か「動的な」知識の習得かという構図である。結果として、この調査において日本の子どもは数学と科学のリテラシーにおいて、世界1、2位の水準を保持していたというのは周知の事実である。世界的な比較という点ではIEAにおける調査も同様な傾向を示しているが、注目すべき点はIEAにおける子どもの数学や理科に対する好き嫌いの割合である。これも既に周知の事柄であるが、これら教科に関して嫌いと捉えている者の割合も世界でトップレベルにあるのである。

明らかに日本の子どもは「学校の理科や数学のカリキュラム」を忌避しようとしている。学校で学んだ数学や理科学的な知識を活用しようという意欲がないのである。記憶再生式の学習を拒んでいるのである。PISAの調査結果は、こうした現状に対して一つの視点の転換を提供するように思われる。すなわち、日本の子どもには少なくとも、多少陳腐化した感じは否めないが「自ら学び自ら考える」力の萌芽が見られるのである。こうした力は、当然のことながら、知識や技能とそれを積極的に使用しようとする意志あるいは意欲が伴わなければ身に付かない。であるならば、知識と意欲の離反を回避するこうした学習のさらなる推進こそ、これからの理科に限らずすべての「学校におけるカリキュラム」を運用するための基本にならなければならない、と考える。そこで、具体的に意欲的に問題を追究し、その結果として知識を獲得する子どもの実相を示すことで、こうした提案の有意味性を明らかにしたい。また、その結果習得されるであろう学力像についても言及してみたい。

2. 意欲的に問題を追究し自らの視点から科学概念を習得する子ども

以下に示す実践事例は、小学校5年生の単元「植物の成長」に関する展開の一場面である⁽²⁾。この授業の初めに、子どもたちは、古代エジプト王、ツタンカーメンと共に埋葬されていたエンドウ豆が3000年の眠りから覚めて発芽したという教師の話聞かされ、種の持つ不思議さ、生命力に興味を抱いた。そして、こうした興味は次に示す子どもの「問い」へと昇華していくほど、ここでの学びの大きな動機となっていた。

子どもの「問い」の流れはこうである。「3000年も眠っていたなんて！種の中はどうなっているのかな」→「種の中には生きるのに必要な仕組みができているんだよ」→「種は生きているなら息をしてくるのだろうか」→「眠りからさませるにはどうしたらいいんだろう」。こうした子どもの表現は、多くが直観的なものであり、科学概念として未熟であるということは言うまでもない。教師によるこうした表現が持つ潜在的な発展の可能性、すなわち、潜在的カリキュラムが見いだされることにより、初めて意味を発揮するのである。生きるのに必要な仕組み＝幼植物体、生きてるなら息をする＝呼吸、種の目覚め＝発芽、というように。そして、これらは次に示すように、子どもが問いを追究するためのキーワードとして機能していったのである。

こうした問いを更に発展させるための重要な視点、それは、種と水との関係を探ることであった。子どもにとって水と種との関係は経験的に理解されている事柄である。「種には水が必要だ」、と。しかし、その理解にリアリティーはない。実際に、「種を水に浸ける

と、種はおぼれてしまう（生きられない）」、と考える子どもたちも現れたのである。

そこで、ビニール袋の中で水につけた種と水につけない種の呼吸について実際に検証した。ビニール袋を使用したのは「種の息」を採取するためである。そして、気体検知管で水につけた種は「人の呼吸と同じように汚い空気（二酸化炭素）」を出していることを確認した。授業の初めと同じように、ここでも子どもの潜在的カリキュラムの掘り起こしがなされているのである。また、こうした手続きは以下の授業の展開においても重要な視点を提供していったことは言うまでもない。

この結果は子どもにとって衝撃的であった。「おぼれるはずが水に触れて目を覚ましたんだ！息をし始めたんだ！」「水は種には必要と思ったけど種も人と同じように息をするんだ！」、と。こうした思いのもとに、子どもの問いの追究は以下のように展開していった。（A～Fは子ども、Tは教師の発言）

A：水につける前、種は息ができなかったんだ。

B：私は、（種は）水につける前は、寝ているっていうか・・・人間も寝てる時は少ししか息をしないでしょ、水につけたほうは、水につけられて復活したっていうか、息をがまんしてたっていうか・・・、そして水につけられて息をし始めたっていうこと。

T₁：Bちゃんの言う、寝てたっていうこと、（寝てても少しは）息をしていたっていうこと？

T₂：みんなに確認したいんだけど、（身振りで）先生が種だとすると、まわりに水があると、オー、水だ！芽を出さなくちゃあー、と思ったからファー、ファーと息し始めたってこと？

C：種がなぜ芽を出さないかっていうと、動力源がまだ、全然動いていないから、発芽させる力を出すのが水で・・・

T₃：カチッ、スイッチ（小さい声をだしながら、ロボットみたいなものにスイッチを入れる身振りをしながら）

C：とにかく、それで、（種のところ）水がきたら・・・

T₄：今、C君が言っているのは、機械を想像しているんだよね。動力とか言うのはわかる、ウィンーってモーターがまわるようなもの、スイッチ、カチッっていうと、種の中の命のエネルギーがまわり出す。

全員：賛成です！

D：水っていうのは、モーターを回すための電池だと考えると、モーターは電池が入りっぱなしで、いつでも電池さえあればスイッチが入る状態になっているんだけど、言い換えると、種は水さえあげれば、もう、すぐに息をする状態になっていて、スイッチを入れるんじゃなくて、スイッチが入った状態のモーターが今にも回りそうなところで・・・

T₅：乾電池がぬいてあるだけなんだね。

D：乾電池だけぬいてあって、スイッチの入っただけのモーターがあって、そこに電池

を入れると、そのまま動き出すから、これを言い換えると、種は水さえあれば、今にも動き出す状態にあるけど、水がないから、芽を出さなくて、その種に水をあげさえすれば、モーターが回るっていうか、種の役割をするかもしれない...

T₆: (Dの意見にあわせるかのように手で、スイッチが入る状態を身振りで示す。)

全員: 賛成です!

T₇: (うれしそうに) おもしろいね!

E: 質問、水をあげたらすぐに息をし始めるのか、だいぶたってから息をし始めるんですか?

C: 少し充電式で、電池を入れたら、しばらく電池の力を少しとっておいて...

T₈: 体に行き渡るまで... 電気の力が行き渡るまで...

F: みんなに、質問したいんだけど、でも、それだけで芽は出るんですか?

全員: (あっ、そうだというように) あー。

この授業の流れの中で子どもに、発芽、根・くき・ふた葉・本葉、等の科学用語を「解説」することは不要であろう。子どもはすでにこうした用語が説明する世界を構成しているからである。子どもにはこうした用語は「ただ知らせれば」よいのである。「発芽→種が芽を目を覚ますことだよ」「根・くき・葉→種の中にもともとあった仕組みだよ」、というように。イメージ、その結果としての比喩的表現を武器にして、子どもは問いを追究することの意味とその有効性を学んだのである。逆に、こうした表現を創出できないとき問いの追究が不可能であることも。

この授業事例における教師の役割は明確である。子どもの意欲的な問いの創出とその追究に対する一貫した支援である。子どもと共に問いの内実を科学を武器にして分析し、その発展を図ろうとしているのである。この授業において、科学は子どもの導入されるものではない。それは、子どもによって構成されるものなのである。PISAの評価観に見られる学習がここでは具現化されている。新しい理科学習像として位置付けたい。

3. 理科授業における子どもの学びのプロセスを包括する概念としての学力

上述した授業に現れた子どもの学習を説明する概念、すなわち、われわれがこれから目指そうとすべき学力像を図2に示す。これを提起した根拠とその意味内容は次の通りである⁽³⁾。

学習者の保持する知識(概念)について先ず見てみよう。記号的表現、イメージ、エピソード、パフォーマンスは第1章で紹介したホワイトの知識表現の多様性を示したものである。一つの知識を獲得すること、構成すること、それは、こうした要素群に見られるように、いろいろな言い換えをすることができること、あるいは、どのような表現方法でも知識の獲得と捉えること、というように考えるのである。また、図の同じ欄の右側の興味、関心、学習意欲はいわゆる情意的な要素群である。上述の知識構成においては、情意的な要素も表裏一体となって子どもにおいて醸成されている、ということを示しているのである。感動すること、次の活動へ意欲を示すこと、そこには図の左側に示されているような、

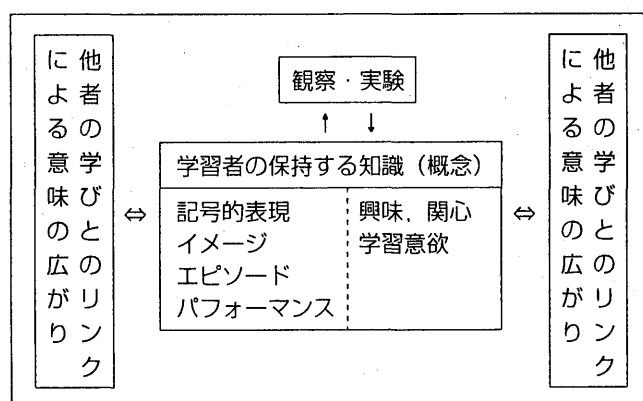


図2 理科における学力を構成する要素

認知的な裏付けがあるのである。

逆に言えば、認知的な学びの成立があったとするならば、そこには、次の活動への飽くなき追究意欲が、あるいは、大いなる感動が子どもの中に成立しているとするのである。イメージをすること、感動すること、これは子どもの学びを広げる上において、重要な要素であるが、それは、そのまま彼や彼女の学力として定着していくのである。子どもの感動が生まれないところに、学力の定着はありえないのである。言い換えれば、子ども一人ひとりが実感的に捉えるプロセスを、さらには、そこで獲得したものを重要視することにより、こうした「学びの力」は形成されていくのであろう。図にある観察・実験の要素、それは、こうした子どもが実感的に学びを形作っていくプロセスに関わる重要な視点である。図に示されているように、観察・実験は上述したように、子どもの多様な考え、表現、感じ方の検証、あるいは、拡大の手段として位置付けられているのである。

したがって、子どもの考え、感じ方、思い、願い等が反映されない、観察・実験は考えられないのである。それは、子どもが自らの学びの見通しを持つことができないのと同義である。考え、感じ方を検証しようとするから、そこに学びの見通しが存在してくるのである。「水に入れたニクロム線に電流を流し、そのときの、温度、電流、電圧の変化を表にしてみましょう、また、これをグラフ化するとどのようなことが言えるでしょう」、ではだめなのである。「電気、パワーがあったよね、ニクロム線を使って調べてみよう、電気のパワーって、何で表したらいいのかな」というような、子どものイメージや興味を基礎にした検証過程が設定されないとき、観察・実験することに対する自らの学びにとっての意味は、子どもには実感されまい。観察・実験、それは、同時に、子どもにとって自然の仕組みを探るための重要な技術としての位置付けを意味しよう。子どもが学びを自由に検証する技術として、それは駆使されなければならないのである。

図における、最後の要素である、他者の学びとのリンクによる意味の広がり、一言で言えば社会的分散認知への覚醒を意味している。観察・実験が学びを広げる重要な技術的手段であったのと同じように、自らの周りにおける多様な情報群を自分の頭の延長として自由に駆使することの必要性、重要性がこの要素の意味内容である。コミュニケーション活動の一環として、議論すること、インターネット情報を検索すること、教師より助言をもらうこと、図書室で資料を探ること等すべて、この要素に含まれる事柄である。図に示さ

れたように、こうして子ども一人ひとりが個人から発想し、社会的な広がりとして学びを広げていくことを確認するとき、初めて、われわれは理科授業における彼らの「学力論」を口にすることができるのである。

「種の中にはもう生きるのに必要な種のしくみができているんだよ、なにがこのしくみを動かすのに必要な電源になるのか探さなければならないだよ」、というように、生物概念を既製の科学概念の表現を越えて、子どもは自らに対して意味をもたらせるべく、実に巧みに構成してきた。子どもの固有の考え方、発想を適切に評価し、その発展を支援するとき、こうした表現に見られるように、個性的な理解の世界は展開されてきた。言い換えれば、そこには、子ども自身の手になる固有の自然の仕組みに関する理解、すなわち、ストーリーが展開されているのである。子どもが自然についてのストーリーを展開できたとき、あるいはストーリーテラーとなったとき、それは明らかに、子どもにおける自然観構成の証である。

そして、ストリートしての自然観の構成、それは、言うまでもなく、一つの学力形成である。なぜならば、このとき、図2における個々の要素が子どもの学びのプロセスにおいて、フル稼働された状態にあったことをわれわれは想像し、かつ確認することができたからである。学力は固定的に「蓄えられる」ものではない。この例に示されたように、常に稼働され、構成する要素の内容の充実を求めて、改変されるべきものである。図2で説明される子どもの学力は、こうして、子ども一人ひとり固有の学びに起因して構成されることが明らかである。子ども固有の学び、発想がないとき、彼や彼女にとってはまさに、生きて働く学力は形成されていかないのである。上述した実践は、このことを如実に物語っている。子どもの学びを創出し、学ぶ力を生み出す理科授業についての試論の結論である。

(註)

- (1) OECD-PISA調査プロジェクト (2000)『OECD生徒の学習到達度調査 (PISA)〈調査問題例〉』国立教育研究所
- (2) 森本信也(1999)『子どもの学びにそくした理科授業のデザイン』東洋館出版社,pp.34-36
- (3) 同上書pp.154-156

教育課程編成・授業づくりにおける生徒参加（Ⅱ）

藤田昌士（帝京平成大学）

本稿は、筆者が先に発表した「教育課程編成・授業づくりにおける生徒参加」（市川博他『教育課程の構成・基準の改革に関する総合的研究—第二次報告—』所収、平成13年3月）に続くものである。前回と同様に、なるべく実践校の原資料を活かしながら、実践の紹介に努めたい。その上で、それらの実践がもつ意義について若干の考察を加える。

1 千葉県立小金高校の場合

(1) 実践

小金高校は1965年創立、普通科24学級、生徒数約960名、千葉県松戸市に位置する学校である。卒業生のほとんど全員が4年制大学を主体として、大学・専門学校に進学する。同校には、教職員、生徒、保護者それぞれの代表によって構成される「小金高校三者会議」がある。同校PTA『活動のしおり』にある「小金高校三者会議の運営覚書」の冒頭には、「成立に至る経過」として次のような説明が掲げられている。

小金高校は自主自律の校風のもとで、教職員、生徒、保護者がそれぞれ自主的に活動するとともに、相互に尊重する関係が築かれてきました。ことに1994年から1996年にかけての卒業式をめぐる三者の話し合いの過程で、教職員の教育権だけでなく、生徒の自治権と意見表明権、親の教育権とそれに基づく学校教育への参加権を認めあいながら、相互の恒常的な情報交換と相互理解のための場として、三者会議が定着するようになりました。それにともないPTA常任委員会、職員会議、生徒総会でそれぞれ三者会議への参加が決定されました。

以上のような説明から、同校の三者会議が、1989年改訂学習指導要領による「国旗」掲揚、「国歌」斉唱の「義務づけ」のもとでの卒業式の在り方をめぐる「三者」（当初は管理職を別にして「四者」ともいわれていた）の話し合いのなかから、教職員・生徒・保護者相互の意見交換と相互理解を求めて、保護者側からの提案を契機に生まれたものであることを知ることができる。

さて、上記の「小金高校三者会議の運営覚書」は「成立に至る経過」につづいて次のような「運営要綱」と「三者会議運営細則」を掲げている。

運営要綱

1. この会議は、情報交換と相互理解を目的として、教職員代表、生徒代表、保護者代表の三者により構成する。
2. 教職員代表は、管理職、議長団、生徒会顧問、庶務部長、話題に関係する部署の代表により構成する。
3. 生徒代表は、生徒会執行部、話題に関係する組織の代表者、生徒会執行部により承諾された生徒により構成する。
4. 保護者代表は、PTA常任委員（保護者）とし、一般会員も代表への申し出により参加できる。

5. この会議は、三者いずれかの要請によって開催する。
6. この会議の司会は三者の持ち回りで行う。

1997年2月1日

三者会議運営細則

1. 生徒・保護者・教職員の各代表から運営委員を各1名選び、会議前に会議の運営の
手順などを検討する運営会議をもつ。
2. 生徒・保護者・教職員、各々1～2名から成る事務局を置く。
1の運営委員が事務局員を兼ねることもできる。
運営覚え書きにある代表以外の者が事務局員になることもできる。
3. 事務局の仕事
 - ①三者会議の議事録の作成と保管を行う。
 - ②全生徒・保護者・教職員向けに会議の報告を作成・配布する。
 - ③会議の議題の受付を行い、生徒・保護者・教職員の運営委員に事前に通知する。
 - ④会議のオブザーバーの受付を行う。
4. 生徒会・PTA・教職員のいずれかの機関で話し合いまとまったことが三者会議に
議題として提案された場合は、三者会議で協議したうえで、各機関はその提案を持ち
帰って検討し、その結果を三者会議で回答・報告しなければならない。

1999.10.30 (土)

ちなみに、第1回の三者会議が開かれたのは1996年7月9日のことである。生徒6名（生徒会新旧執行部）、保護者7名、教師9名が出席して、自己紹介、経過報告、意見交換のあと、今後の方向性を話し合っている。そこで三者の対等の立場を実践するものとして、次回は司会者を生徒側から出すことを申し合わせている（第1回の司会者は教師）。生徒の司会で
行われた第2回（10月23日）では、次回の司会者を保護者側から出すことを申し合わせて
いる。保護者の司会によるその第3回（12月17日）では、職員会や生徒会がそれぞれにも
っている「三者会議の参加規約」とは別に「三者会議の規約」をつくるのが話題にのぼ
り、第4回（1997年2月1日）で保護者側からの提案をもとに決定されたのが、当初は上記
の「成立に至る経過」と「運営要綱」から成るものとされていた「三者会議運営覚書」で
ある。第1回以来の経過をうけて、司会は三者の持ち回りとされている。「この会議は、三
者いずれかの要請によって開催する」とある点は、「どこが要請しても他は拒まないとい
うこと」と理解されている（「第4回三者会議報告」参照）。結果として、1996年度に4回開
かれたのをはじめとして、年度に4回程度の回数で開かれている。それらの記録は、当初
は三者がそれぞれに作成し、交換しあうものとされていた。しかし、1999年10月30日に開
かれた1999年度第2回三者会議において三者会議の運営細則が決定され、運営会議ととも
に新たに設置された事務局によって会議報告が作成されることとなった（この他に、必要
に応じて三者それぞれが独自に議事録を作成することも考慮されている）。2000年3月、
三者会議事務局による「三者会議便り第1号」が発行され、2002年1月現在、「三者会議便
り」は、それ以前のものを含めて通算27号に及んでいる。

なお、学校運営における最終決定権の所在について、上記「運営覚書」は触れていない
が、三者が「対等の立場」（前記『活動のしおり』に別にある三者会議の紹介より）で
「恒常的な情報交換と相互理解」をめざすという点に、同校三者会議の性格をうかがうこ

とができる。

さて、同校の場合、授業の問題は第1回の三者会議から登場している。その会議の報告によると、生徒から「自由選択制の導入によって、生徒の各種会議の集まりが悪くなった。制度の見直しはなんとかならないか」「授業のことで言いたいことがあるが言う機会がない」「プリントが多すぎて読みきれない授業とか、先生がしゃべるだけで、生徒の参加がない授業がある」などの発言があり、保護者からも「小金の先生は生徒の話を聞いてくれるはずだ。生徒のほうが遠慮しているのではないか」「うちの子も数学がわからなくなってとまどっている。初日の授業でいきなり内容を始めて（自己紹介などしないで）ずっとハイペースで進んでいるのでこまっている。クラスや部活動などは楽しいらしいが授業がどれも思っていたよりむずかしく負担に感じている」などの発言がある。これらに対して教師からは「意図してわかりにくくしている面もある。教科書に書いてあることをなぞるような、読めば自分でできるようなことを授業でやっても意味がない。授業の合間にじっくり考えてほしい」というような意見とともに「授業が教師の聖域である必要はない。生徒が意見を言う場をどんどん作るべきだ」との発言もなされている。その後も、服装規定の見直しの問題、保健室問題（保健室をもっと利用しやすく）、自動販売機設置の問題などとともに授業の問題（自由選択制の問題を含む）が毎回のように登場している。

特筆を要するのは、1997年度第5回の三者会議（1998年4月22日）で、教師の側から、2003年度から始まる新カリキュラムについて三者で検討してはどうかという提案がなされたことである。会議報告は「今後三者協議会の話題をどうするか」と題して次のように伝えている。

まず、鈴木教務主任から今後の話題として、2002年（2003年の誤り—引用者注）から始まる新カリキュラムについて検討してはどうかという話が持ち出された。週休2日制とあわせて、今と比べてもかなり卒業に必要な単位数も減る。どんなカリキュラムにするかによってかなり学校が変わる。生徒会の活動にも関係するので、いかがかというものだった。

同校PTAの『PTA会報』第47号（2000年3月1日発行 特集《小金高2003年問題を考える》—新カリキュラム検討を巡って—）で当時の教育課程検討委員会委員長鈴木顕定氏が述べるところによれば、

三者会議では成立以来、学校生活のすべての分野にわたり様々なことが話し合われてきました。自由選択制と生徒会活動・授業への注文など授業の分野、盗難・上履き・無断外出・服装自由化見直しなど生活規律の分野、卒業式・合唱祭など学校・生徒会行事の分野等。このような話し合いの積み重ねの中で、以前にもまして、三者の間で何でも話し合えるという雰囲気ができあがってきました。

しかし、一方、マンネリ化の様子が見え始めました。生徒にとって獲得すべき権利や制度の多くがすでに実現している現状では、率直な話し合いはあっても、その結果が目に見える形で現実のものとなるということが少ないのです。

このマンネリ化の壁を破るには、

- ①話し合いが目に見える形で実現できる問題で
 - ②しかも学校生活の根幹に関わるような問題に
- 三者が共同で取り組むことしかありません。（後略）

こうして、一つには三者会議そのものの活性化を意図して、教師の側から上記のような提案がなされたのである。ところで、この提案に対して、同会議報告は「S・Pの反応は重かった」と伝える。その「重さ」は生徒の次のような発言に代表されるものであった。

まだ先のことで現在の生徒が受益者ではない。今のカリキュラムのどこが具体的に悪いのかもよくわからずびんとこない。自分の受けている授業への要望のほうが出しやすい。

そこで、同報告が伝えるところによれば、「カリキュラムを作るのではなく、まずどんな授業を受けたいかということを出していきこうということになった」。「結論として、授業への要望を出し合うところから、教育課程づくりへの方向性を探っていこうということを出して散会した」。

以来、同校においては、①生徒会による授業についてのアンケートとそれにもとづくクラス（ホームルーム）や三者会議での討論、教師への要望提出、②講演会とパネルディスカッション、さらには③「総合的な学習の時間」三者検討委員会の活動、に大別される三者共同の取り組みが展開されている。

まず①について。1998年度第3回三者会議（11月13日）の報告が伝えるところによれば、「生徒がとった授業についてのアンケート結果」として、1年では「英会話をしてほしい」「自分の趣味にはしった授業をしないでほしい」「プリントだけでは困る。教科書にそってほしい」など、2年では「教師を選んで授業を受けたい」「パソコンを入れた授業を」など、3年ではさらに「受験勉強するために1・2年で受験科目をすませてほしい」「ボランティア、福祉活動をして将来役立つ授業をしてほしい」など、生徒のさまざまな要望が示されている。そしてこれらの要望に対して教師からは「100人100様の生徒の答えがあつていい」という感想が示される反面、次のような意見も提出されている。

アンケートには好きなことを書けばよいが、全体として生徒が要求をまとめてこなくては、生徒会の要求として出せないのでは。また、その前提には「高校とはどんな勉強をするところか。」という話し合いがなければ先へ進まない。

このような教師の意見をうけてか、次の第4回三者会議（1999年2月20日）では、生徒から「アンケートをやった結果、理念を話し合う必要があると考えた。しかし、理念をすぐ話すのは難しい。（後略）」というような発言がなされ、討議はさらに「受験向きの授業とは」「どんな学力をつけるべきか」というようなテーマに進んでいる。そして教師からは「新カリキュラムの編成に向けての学力についての共通のイメージをもっておかななくてはならない。みんなで学習するために講演会をやってみたらどうだろうか」という提案がなされ、父母からは「有名企業のサラリーマンの講演も必要だと思う。受験知識はどう残るのかを聞かせたい。（中略）知識の上に知恵を育てるようなカリキュラムがほしい。（中略）公立高校でどこまでやるかが問題だが、基本的な知識とそれを使った生き方（考える力、生きる力）を学ぶ場と考えたい」というような発言がなされている。

ちなみに、前記の『PTA会報』第47号で鈴木氏が述べるところによれば、生徒会のアンケートをめぐるこれらの話し合いで明らかになってきたことは「高校で身につけるべき学力と受験勉強とのズレ・食い違いの問題」なのであった。

生徒会のアンケートは「先生の教育理念を問う」として、教師を対象としてもなされている（1999年10月）。その延長線上にあつて、2000年度の授業を始める際には、前年度末

に提出された生徒会の要望にもとづき、各教師が授業の目的・方針を語るという取り組みもなされている。さらに2000年度においては、2学期に集計した生徒の教師側への要望をいったん各クラスに戻し、各クラスで要望書を作成して一部の教師に提出するという取り組みもなされている。近くは生徒側から、新教育課程に自由選択制を残してほしいという要望を盛りこんだ意見書が提出されている（「三者会議便り第27号」参照。2001年12月21日付）。

次に②に属する活動としては、「大学が求める学力」を関心事としての西山繁氏（慶応大学教授）の講演会（1999年6月23日）、「企業が求めるこれからの学力・人物像」と題する第1回パネルディスカッション（1999年12月19日）、続いて「小金の力、あるいは可能性」と題する第2回パネルディスカッション（2000年7月15日）、「授業に期待するもの」と題する第3回パネルディスカッション（2001年6月16日）などを挙げるができる。このうち、第3回のパネルディスカッションについてみると、パネリストは在校生（2年生）、卒業生（現在、大学3年生）、同校教諭、在校生保護者の4名。ここではその記録の中から生徒会長の冒頭の発言だけを紹介する。

三者会議では、98年頃から授業のことを話し合うようになりました。これは新教育課程、総合学習の導入が目前にあり、授業を見直してゆこうという発想から始まりました。授業とは受験のためなのか、それとも人間形成のためにあるのか、小金高校の教育の理念とはなんなのか、それを確立してゆきたいと考えました。しかしあまり盛り上がり、99年度には、先生方への要望を生徒一人一人から出してもらいました。しかし、授業への改革には直接つながらず、授業の内容を向上させたいという思いも、実際には、授業の板書の文字が小さい、先生の声が小さくて聞きづらいなど、要望が技術面のことに偏りました。ふだん会っている先生なのに、口で言えずわざわざペーパーにしたという先生方の不快感もありました。実際に、生徒が先生にこうして欲しいという明確なビジョンを持っていないという現実もあります。こうした経緯から、なんのために学ぶのか、そこから考えてゆきたいとパネルディスカッションを企画しました。

受験のための学習が、生徒の人間形成に本当に役立っているのかという思いもあり、現実には、学校での授業も先生方からの一方的な受身の授業になっていることが多く、総合学習に関してもその内容について、広く皆さんから意見を出してほしいと思っています。

当面する「受験」を意識しつつも、なんのために学ぶのか、人間形成のための授業とはどのようなものかを問う生徒の声をここに聞くことができる。当面の授業を改善するための要望提出に始まり、さらには上記のような問いを内包しつつ進行しているのが、同校における教育課程編成への生徒参加なのである。

ただし、第2回パネルについてみれば参加生徒数は16名というように、生徒の参加はまだ多いとはいえない。三者会議においても、新カリキュラムの検討に参加する生徒が限られていることについての生徒代表の悩みが語られ、「広報活動を地道に行うこと」など、保護者・教師側からの励ましと助言がなされている（たとえば1999年度第1回三者会議報告参照）。第3回パネルディスカッションに参加した東京都内のある高校教師の次のような発言は、小金高校の生徒集団に課せられた今後の課題と期待とを示すものといえよう。

何度もこのパネルには来ており、生徒さんがいい雰囲気語っているのには感心して

います。(中略)日本全国でも皆無に近い中で、カリキュラム作りへの生徒の参加に重大な意義を感じながらも、生徒の要望から見えてくることというプリントの中で、教科書に添った授業という要望もあり、この中に小金の生徒の本音も見えてきています。本当はどうなのだろうか。いまこの皆さんは、自発的な問題発見型の学習をということを言われていますが、かなりの生徒はそうでもないのかなという気もしています。ここでお願いしたいのは、生徒間での統一した理念を(どう一引用者)形成していくのか、また、いけるのかいけないのか、いけなければ自分たちでどのようにしてゆくのか、そんなことを思いました。

最後に③の「総合的な学習の時間」三者検討委員会は、新教育課程を編成する取り組みの一環として2000年7月15日に発足したものである。以来、東葛飾高校の自由研究の時間、和光高校の総合学習の時間の見学などの活動を経て、同校の総合的な学習の時間は次の3点を骨子とするものと考えられている(「三者会議便り」第7号、2001年1月18日付)。

- 1 生徒が自主的にテーマを選び、探究する学習
- 2 調査・検索、討論、発表などを通して生きた学力をつける学習
- 3 保護者や地域の人々の積極的な協力を得て、生徒が自ら進路を開く学習

上記の3と関連して、「人材バンク」をつくり、保護者や地域の人びとが参加できる条件づくりをしてほしいとの要請も提出されている。

すでに述べたように、2003年度に始まる新教育課程を関心事として始まった同校の三者協議であるが、現段階におけるその三者協議の焦点は、この総合的な学習の時間の構成にあるといえる。他方で、生徒が自由選択制を残してほしいという要望を提出していることとあわせて、教育課程編成における生徒参加、さらには父母参加が、まずは教育課程の比較的自由度の高い局面に向けられていることを示すものといえる。

(2) 若干の考察

前回の報告で述べたように、1973年に発表されたドイツ教育審議会教育委員会勧告(第一部)は、生徒が授業の計画と編成に参加する形態として「授業計画フォーラム」と「授業の批評」とを挙げている。つまりは、授業の計画と評価の段階における参加である。この区分によると、前回紹介した長野県辰野高校の場合は、さしあたり評価の段階における生徒参加であるといえることができる。他方、ここに紹介した小金高校の場合は計画段階における参加といえることができる。ただし、小金高校の場合も、すでにみたように当面の授業を評価するところから教育課程編成における参加へと進みつつあるところが興味深い。そこに現実の生徒の要求に即した参加の筋道があるといえよう。

ところで、教育課程編成への生徒参加は、単なる枠いじりではなくて、彼らが学びとはなにかを問い返し、自分たちの学習要求の自覚化、明確化を追求する過程であらざるを得なかった。否、生徒にとどまらず、教師にとっても、保護者にとっても、いま生徒(子ども)に期待する学びとはなにかを問い返す過程であらざるを得なかった。たとえば小金高校の教師たちは、2000年12月、校内教研において「各教科において生徒に学ばせたいものは」というテーマで各教科からの発表を行い、話し合いを行っている。第3回パネルディスカッションに参加したある保護者からは「三者にとっての、とてもよい刺激になったと思います。実際、子どもに『何の為に勉強するのか』と問われた時に、親の経験でしか答えられないジレンマを感じたことがあります。このようにたくさんの方の意見を聞くこと

ができて参考になりました。(後略)」という感想が寄せられている。教育課程編成への生徒・保護者・教師三者の参加がもつこのような意義ないしは可能性に注目したい。

2 高知県立伊野商業高校の場合

(1) 実践

伊野商業高等学校は高知市の西隣り、吾川郡伊野町に位置する。平成13年度『学校要覧』によれば、流通ビジネス科、国際観光科、情報デザイン科、ビジネス会計科、情報処理科の5学科から成り、在籍生徒数は520名余を数える。高知県下の公立学校が一般にそうであるように、同校にも「開かれた学校づくり推進委員会」が「伊野商業高校を良くする会」という名称で置かれている。その設置要項は次のとおりである。

伊野商業高校を良くする会 設置要項

(目的)

第1条 伊野商業高等学校は、創立以来30年を越え、新たな飛躍を目指す大きな節目を迎えている。学校では、この機に臨み、学科の改編や様々な教育環境の整備を通じて、商業教育の改善・充実、向上に取り組んでいるが、さらに、魅力ある伊野商業高校となるよう、生徒をはじめ、保護者・地域社会など各方面からの協力を得るために「伊野商業高校を良くする会」を設置する。

(組織)

第2条 委員会は、学校長ほか次に掲げる者のうちから、学校長が委嘱又は任命した委員で構成する。

- (1) 生徒の代表
- (2) 保護者
- (3) 地域で活動する団体の代表者
- (4) 地域での産業・経済・文化等についての有識者
- (5) 教頭及び教職員
- (6) その他学校長が必要と判断する者

(任期)

第3条 委員の任期は1年とし、再任を妨げない。

2 委員が欠けた場合における補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(役員)

第4条 委員会に、委員長及び副委員長各1名を置き、それぞれ委員の互選によって定める。

2 委員長は、会務を総理し、委員会を代表する。

3 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に事故あるときは、その職務を代理する。

(運営)

第5条 委員会の運営については、次のように定める。

- (1) 委員会は委員長が招集し、主宰する。
- (2) 委員会は、市町村教育委員会や地域指導主事等とも連携を取りながら運営するものとする。

(協議事項)

第6条 本委員会は、第1条の目的を達成するために次の協議を行う。

- (1) 伊野商業高校を良くすること
- (2) 学校・家庭・地域の相互の理解と協力の促進に関すること
- (3) その他委員会において協議を要する事項

(事務局)

第7条 委員会の事務局は、高知県立伊野商業高校内に置く。

(雑則)

第8条 この要項に定めるほか、本会の運営について必要な事項は、委員会の協議で定める。

付則

この要項は、平成9年4月1日から施行する。

以上のような要項にもとづいて、委員会は、1・2・3学年各4名、計12名の生徒代表（各ホームルーム主任の推薦にもとづき学校長が任命）と成人委員によって構成されている。成人委員は同校のPTA会長、伊野町子ども会連合会長、伊野町連合婦人会長、区長、伊野商業同窓会長、伊野商業高校北内会（同校卒業生の保護者および旧職員を構成者とする後援会）代表、伊野町教育次長、社会教育指導主事、学校長、他に事務局を担当する同校の教頭をはじめ7名の教職員、計16名である。

さて、同校において注目されるのは、新教育課程編成における生徒参加である。ここで新教育課程とは、1999年改訂の高等学校学習指導要領にもとづき、2003年度から本格的に実施に移されるものを指している。それでは同校において、どのような事情がその生徒参加を促したのであろうか。ここで同校が置かれている状況を顧みなければならない。

同校は、1963年、高知県下ではじめて設立された県立の商業高校である。そのような歴史を有する同校ではあるが、1970年、市立高知商業高校が比較的近隣の地に移転してきたことにともない、志願者数の減少という事態に直面することとなった。加えて、同校を取り巻く普通科志向の波。また、現在においても「補導専任」として4名の教員が加配されていることにみられるように、生徒指導上の困難をも抱え込まざるを得なかった。ここに同校は、生徒にとって魅力のある学校づくりを進め、学校のイメージを高めるといふ、いわば学校の存立をかけた課題に直面することとなったのである。

同校は、1994年度、従来の商業科を流通ビジネス科、国際観光科、情報デザイン科、ビジネス会計科に改編、1971年度に新設された情報処理科とあわせて5学科体制をとるにいたった。学科の性格をより明確化することを意図したその改編も、生徒にとって魅力のある学校づくりを進めるといふ同校の取り組みの一環をなすものにほかならない。また、実際的な教育、体験的な学習を重視するという観点から、情報デザイン科にリセ企画、国際観光科にOLI、OLIと呼ばれるユニークな「会社」を設立していることも、上記の取り組みの一環をなすものといえる。ちなみに、リセ（Lycee フランス語の「高校」）は、2000年4月に情報デザイン科の生徒が設立した「企画会社」で、これまで高知県や多くの企業の依頼を受けて、ロゴマークやパッケージデザイン等の作成を行ってきた。昨年8月、高知市で第10回全国高校漫画選手権大会（まんが甲子園）が開かれた際にも、地元ライオンズクラブ等の依頼を受けて、参加者に贈るバンダナの製作を行っている。他方、OLI、OLI（ハワイの言葉で「うれしい」を意味する）は、国際観光科の生徒が2000年9月に

設立した「株式会社」で、旅行代理業務、輸入業・輸出業や観光情報発信を行う。その第一弾として同年には、同科の3年生が研修旅行先のハワイで買い付けた商品を「高知県高校産業教育フェア」で販売するなどの活動を行っている。

ところで、高知県産業教育審議会が2000年9月に発表した答申「『本県における今後の専門高校・専門学科の在り方』について」は、産業技術や産業構造の変化、生徒数の減少等への対応が求められる状況のなかで、専門高校、専門学科の適正配置、適正規模に関して「今後は、現在の学科の役割等を考慮しながら、産業系総合高校や職業系専門教育を基礎にした総合学科などについて検討する必要がある」としている。また、同年11月に発表された高知県立高等学校教育問題検討委員会の報告「21世紀を展望した高知県立高等学校の在り方について」は、「学校・学科の適正配置」について「総合学科は現代の生徒のニーズに応え、教育改革の目指すべき方向であり、県内のどの地域の生徒も選択できるよう各通学区域に少なくとも一校は配置することが望ましい」とし、さらに同校が位置する高知学区については「学校数や生徒数が多い高知学区には総合学科の複数配置についても検討すべきである」「高知市周辺の学校を職業系専門教育を主とした総合学科へ改編することが望ましい」としている。

このように「総合学科」構想が全県的に推進されつつある状況のなかで、同校は5学科体制を擁しつつ、今後どのように商業高校としての独自性を追求しようとするのか。生徒にとって魅力のある学校づくりの内実があらためて問われているといつてよい。

さて、同校における新教育課程編成への生徒参加は、上記のような学校づくりの重要な一環として位置づけられる。いま情報デザイン科と国際観光科との場合についてみれば、同校の教育課程検討委員会の提起をもとに情報デザイン科の教師たちがはじめて生徒を対象に「新教育課程編成のための意見交換会」を開催したのは、2000年1月21日のことであった。それに先立ち全学年対象の事前アンケートが行われている。1年生の場合、アンケートの項目は次のとおり。

1. 伊野商業高校情報デザイン科に入学して良かったですか。
2. 中学校時代の伊野商業高校情報デザイン科に対するイメージを教えてください。
3. 実際に伊野商業高校情報デザイン科に入学してからの感想を聞かせて下さい。
4. 情報デザイン科に来て良かったことは何ですか。
5. 逆に期待はずれだったことは何ですか。
6. 情報デザイン科はこれからどうすれば魅力ある学科になると思いますか。
7. 情報デザイン科に入学してこんな勉強をしてみたかったといったことはありますか。
8. 逆にこんなことは役に立たない、やめてほしいといったことはありますか。
9. こんな行事をやって欲しい、逆にこんな行事はやめて欲しいといった提案はありますか。
10. その他、上のこと以外で何か気の付いたことはありますか。

(以下略)

第1回の意見交換会には各学年の生徒代表と有志合わせて15名（在籍生徒は約100名）と教師7名が出席している。そこで出された主な意見としては「1年生でのカリキュラムの意見として専門教科にコンピュータ関連の授業を入れて欲しいという意見」「商業科目『簿記』の授業については、『資格取得』をするためには必要だという意見」などが紹介さ

れている。そして出席した教師からは、たとえば次のような意見・感想が聞かれる。

・たいへん良いと思います。「今の生徒に聞いても仕方がない」という意見もあるようですが、だからと言って全て教師が決めているのでは、今までと何も変わらないと思います。自分達の意見を聞いてもらえるんだということで、生徒の授業態度や生活態度も少しずつかわってくるのでは？

・非常に良かったと思います。想像していなかった反応があり有益であった。

・学校全体として取り組みを進めていくという点でいえば、わずか1時間の会だったが、いままで経験してきた教育課程づくりと違い何か期待感を抱かせるものになりつつあるのではないか。(従前は教育課程検討委員会でほとんどの検討がなされ生徒の動向や多くの教職員の考えが反映不足だったように思う。)

・「簿記」や「デザインに関する科目」について、私達が考えている以上に生徒が必要性を感じていることがわかった。授業についていけない生徒たちの意見も聞いてみたい。

他方で「もっと全員の意見を聞きたかった」という感想に示されるような残された課題もあるが、生徒との対話について肯定的な評価が多い。以後、同科では第2回(同年11月24日)、第3回(2001年5月25日)というように、生徒との意見交換会が続く。第3回は1年生全員との話し合いである。

国際観光科でも「国際観光科を良くする会」あるいは「国際観光科の将来を語る会」と名付けて生徒との対話が行われている。たとえば2000年1月21日には「国際観光科を良くする会」(参加者:1年生4名、2年生5名、3年生4名)が開かれ、それに先立ち前年には保護者、卒業生、在校生、中学校教員を対象にアンケートも行われている。その「良くする会」をうけて2001年には「国際観光科の将来を語る会」(各クラスの代表と教師)が開かれている。同会に教師が提出した資料の中から前年における生徒の意見と教師の回答との一部を紹介すると、次のとおりである。

1・テストの科目を減らして欲しい。

できる限り、実習を多く取り入れるように授業を工夫しています。テストが多くて生徒の皆さんはたいへんだと思うのですが、科の特性上仕方がないところがあります。今後ともテストをしなくても成績がつけられるような授業形態を考えてみますが、それには生徒の皆さんの協力が必要です。

2・修学旅行を自分たちで決めさせて欲しい。

現在、新しい教育課程を作っています。その中で、「総合実践」を現在の方法から変えて「ツアーコンダクト」を中心とした授業に変更して行こうと話しています。ツアーコンが自分たちで出来るようになれば、実際に自分たちのコンダクトしたツアーを自分でたどってみる、といった計画もあります。ただ、現在行っているハワイの研修はいろんな事を考えてみても非常に意義深いものです。これはできる限りつづけて行きたいと考えています。この海外研修とは別に自分たちで企画したツアーを実施できるような計画をしてみたいと考えています。

3・英語は文法ではなく喋る授業をしたい。

「英語実務」の中では特にそれを心がけるように取り組みを始めました。普通教科の「英語」「オーラル」についても国際観光科の特性を出せるように先生方をお願いをしています。英語に限らず、社会科や国語なども国際観光科の実情に合った内容に

してもらえようお願いしています。

他に生徒の要望のみを示すと、「科の名前を変えて欲しい（堅苦しい）」「留学生を呼ぶ」「企業実習は平日（授業のある日）に行って欲しい」「E-Mailができない」「インターネットを多く取り入れて欲しい」「ES・WBSの日数を増やして欲しい」「今の英語の歌を訳すような授業をしてほしい」「高知県民だから高知のことをもっと知りたい。（よさこい・伊野町など）」などがあり、教師からはすでに実現した、あるいは事情の許さかぎり要望に添いたいという趣旨の回答がなされている。たとえば留学生の誘致、よさこいまつりへの参加を含む伝統文化の学習は、すでに実施に移されているところである。

生徒にとって魅力のある学校・学科づくりをめざす同校の教師と生徒との協力は、「簿記」など、検定資格取得科目の存続とより早い学年からの実施、同じくワープロ関連科目のより早い学年からの実施など、同校の教育課程に確かな変化をもたらしつつあるものといえる。

(2) 若干の考察

高知県生活指導研究会が2000年2月から3月にかけて県下の高校生を対象に行った調査によると、『推進委員会』（『開かれた学校づくり推進委員会』—引用者注）でどういうことを話し合いたいか」という質問のなかで、「授業の内容や方法」などそれぞれの項目について「そう思う」と答えた者の比率は、「校則」が70.4%でもっとも多く、以下、「頭髪や服装」（64.6%）、「先生への要望」（59.7%）、「よりよい学校にする」（57.0%）、「アルバイト」（56.8%）、「バイク免許」（55.4%）、「生徒指導」（54.3%）、「進路や将来のこと」（53.4%）、「いじめや暴力」（51.7%）と続く。これらに続いて「授業の内容や方法」（51.1%）が登場する。「服装や髪型」「アルバイト」「バイク免許」などを含めて、「校則」関連の項目が上位に目立つ（藤田 毅『開かれた学校づくり』への高校生の意見 参照。民主教育研究所編集『季刊 人間と教育』第28号所収、旬報社、2000年12月）。

しかし、学校生活の中核ともいべき授業への期待は決して小さなものではない。それどころか同じ高知県生活指導研究会調査によると、「学校や先生に求めることは何か」という質問のなかで、「授業の内容をもっとわかりやすくしてほしい」という項目について「とても大切」あるいは「どちらかといえばそう思う」と答えた者を合わせた比率は77.6%で、「教科の成績だけでなく、生徒のいろいろな長所を見てほしい」という項目（83.1%）について多い。以下、「学校の施設・設備を良くしてほしい」（72.1%）、「服装や髪型を自由にさせてほしい」（71.7%）、「学校の規則をもっとゆるめてほしい」（70.5%）「生徒のいうことをもっと聞いてほしい」（69.6%）などの項目が続く。先の「推進委員会」に関する回答と照らし合わせるならば、「授業」の問題はむしろ教師との直接的な対話に期待しているということであろうか。

ともあれ、現に伊野商業高校にみられるものも、「新教育課程編成のための意見交換会」「国際観光科の将来を語る会」などを場とする教師と生徒との直接的な対話である。

ところで、同校については、すでに見たように、いわば商業高校としての存立をかけた教師集団の取り組みのなかから、生徒にとって魅力のある学校づくり・学科づくりをめざして教育課程編成への生徒参加という道が選ばれたことに注目したい。それは、学校を生徒の学習要求に応える学習空間として創りあげるといふ取り組みにほかならない。その生徒参加と「リセ企画」「OLI, OLI」など、他の特色あるプログラムとがあいまって

であろう、同校には、近年、定員をオーバーする志願者数の増加がみられるという。また、生徒参加がもたらした成果の一つとして、同校の教師は生徒との信頼関係の深まりを挙げている。生徒に少しずつ自信や誇りが生まれてきたということも、同校の教師の語るところである。

おわりに

今回報告した2校の事例、さらには前回報告した長野県辰野高校、東京都和光高校の事例をもあわせてみるならば、教育課程編成・授業づくりにおける生徒参加というテーマのもとで、およそ次の5点が要約的に指摘されるだろう。

- (1) 現代の生徒参加が子どもの権利条約第12条にいう意見表明権の制度的保障を意味するものであるからには、生徒参加が、校則とかぎらず、子どもの学校生活の中核ともいうべき教育課程や授業に及ぼされることは、必然的な成り行きといわなければならない。この点で、4校の事例は先駆的なものといえる。
- (2) 教育課程編成・授業づくりにおける生徒参加は、参加型学習といわれるような場合を別とすれば、評価の段階における生徒参加と計画の段階における生徒参加とに分けられる。その場合、評価の段階における生徒参加が基底というべきであろう。そしてそこから計画の段階における生徒参加への発展が期待されるのである。
- (3) 計画の段階における生徒参加は、現実には、教育課程編成において学校に保障された自由度に依存する。したがって、現状において、その生徒参加は、自由選択科目や総合的な学習の時間など、自由度の比較的高い局面を主な対象としている。
- (4) 教育課程編成・授業づくりにおける生徒参加は、生徒が学習要求を自覚化、明確化するとともに、学校をその学習要求に応える学習空間として創りあげるいとなみである。
さらにいうならば、①生徒の学習要求の自覚化・明確化と②学校をその学習要求に応える学習空間として創りあげるといふことの両面を含んで、生徒の学習権を実質化する過程である。
- (5) 生徒参加は、前回紹介したドイツの場合にもみられるように、生徒が権利を行使する過程であると同時に、教師の適切な援助によって生徒の権利行使能力を高める過程でもある。この意味で、生徒参加については、それがもつ市民性の教育にかかわる意義についても、さらに掘り下げた検討を要する。

要約的に述べた以上の諸点については、機会をあらためて論ずることにしたい。

本稿の最後に、前回から今回の報告にかけてご協力をいただいた各校の教職員と保護者の方々、また生徒諸君にお礼を申し上げる。

教育課程開発・改革の動向と課題

市川 博（横浜国立大学）

1. 研究開発指定校等における教科再編の試み

文部省は、1970年代中頃までは、教科の枠組みを崩さない範囲でしか教育課程の開発・研究を許可してこなかった。だが、新教科・生活科を設置するに当たり、その開発の必要から、文部省は、その研究開発指定校に対して、新たな教科の設置を含む研究開発を許可するようになった。それ以来、次に示すように、文部省研究開発指定校を中心にして既成の教科の枠にとらわれない種々の試みが行なわれてきたが、中学校では、高校進学のための思い切った改革ができにくく、長い間、「選択」の時間を利用した総合的な教育の試みが行われてきている状況にあった。

1) 教科の統合による新教科の設置—他教科の内容の一部との統合を含む—

- a, 記号科—小1,2年の国語と算数を統合（兵庫教大附小）
- b, 環境関係の教科
 - ・環境科・地球科—理科中心に改編（東京・錦華小等）
 - ・地域・環境科—小3,4年は社会科を廃止、理科の一部と統合。5,6年は社会科・家庭科、及び理科の一部を統合。理科・社会科も時間を削減して存続。
（大阪・滝川小）
- c, 人間科—社会科と家庭科の統合（福島大附小等）
- d, 表現科—音楽・図工だけではなく、討論・文章表現・舞踊・演劇・パフォーマンスも含む統合（東京・錦華小等）
- e, 生活文化科—技術・家庭、保健体育の保健分野、社会科と理科の一部を統合
（宮城教大附小）

2) 教科の新設

- a, 生活体験科—活動、生活体験を重視すると共に、国際文化、産業技術、福祉交流、情報活用など新しい内容を盛り込んだ総合的内容（治田東小）
- b, 英語科（国際科など）—96年度より各県に1校を指定し研究開発を開始
- c, 情報科—情報をつくる喜びを味わう（鹿児島大附小）

3) 従来の教科の枠を変えずに教育内容を改革

- a, 教科名を変更—「体育」を「運動遊戯科」へ改称（兵庫教大附小）
- b, 教科編成を動かさずに教育内容を改革（横国大横浜附小）
- c, 既設の教科の外に子どもの関心を追究する学習の機会を設定—従来の教科は存続したままで、自主学習（各人の関心の追究）・課題学習（課題を集団で又は教師が設定し、それを選択してグループで追究）・共同学習（学級・学年の枠を越えて集団で活動）の時間を設置（お茶大附小）
- d, 1活動 3学習で編成—総合的な活動をを柱にして「教科の学習」、「道徳、学校行事、学級・児童会」、「選択学習」で編成（香川大高松附小等）

- e, 教科の学習と総合単元との連携—内容知、方法知、自分知の三つの「知」による学力概念を基に、各教科学習、総合学習、心の教育活動、特活で構成。(東学大大泉附小)
- 4) 特別教育活動の時間の廃止—特別教育活動の内容を各教科の中に組み入れて実施
(福島大附小)
- 5) 既設の教科体系を改編
- a, 既設の教科を撤廃して改編—調査・探検、情報活用、観察・実験、飼育・栽培、観賞、創造、交流、ゲーム・遊び、話し合いの活動に改編(愛媛大附小)
- b, 全教育課程を総合学習とし、あらかじめ教科を設定せず、子どもたちの学びの活動に応じて、必要があれば学級ごとに教科的な学習を展開(横国大鎌倉附小)
- c, 教科の枠を柔軟にして「系」に再編—「系」とは、子どもが教科を横断して課題を深く追究する時にたどる学習と認知の系列を指し、個別学習と教科横断型を組み合わせた「系の学習」。暫定的には、言語系(国語・英語)、自然系、社会教養系(社会、道徳・特活)、生活健康系(保健・体育、技術・家庭)、芸術系を設定(東京・品川区上神明小・伊東小・富士見台中の共同開発)
- d, カテゴリーによる再構成—文部省の「高等学校教育の改善充実に関する調査協力者会議」で、1998年度の学習指導要領の改訂に際して、高等学校の教科・科目の再編について、下記のように3案が検討された。だが、いずれの案にも問題点があること、小・中学校の教科・科目への影響、各カテゴリーにおいて一部の教科のみを履修することとした場合、それによって当該カテゴリーの期する目標を十分に達成できるかという問題などのために決定に至らなかった。(『高等学校教育の改善充実について』1997年9月)

[考えられるカテゴリーの例]

*生徒に身に付けさせるべき資質・能力の観点から設定する方法の例

<第一案>

- ・言語能力の育成に関する分野(国語・外国語)
- ・社会人として必要な資質の涵養に関する分野
(地理歴史、公民、職業に関する教科)
- ・論理的思考力の育成に関する分野(数学・理科)
- ・健康で豊かな生活に関する分野(保健体育、芸術、家庭)

<第二案>

- ・自己表現能力の育成に関する分野(国語、芸術・外国語)
- ・科学的・論理的思考力の育成に関する分野(地理歴史、数学、理科)
- ・豊かな社会生活を営む力の育成に関する分野
(公民、保健体育、家庭、職業に関する教科)

*学問的系統性に即して設定する方法の例

- ・人間としての基本的能力(国語、数学、外国語)
(言語的能力、数理的能力)

- ・社会人として必要な知識・教養（地理歴史、公民、理科、職業に関する教科）
- （自然科学、人文科学、社会科学）
- ・社会生活を営むための生活技能（保健体育、芸術、家庭）

2, 小・中・高の関連を図ったカリキュラム開発

中高一貫校のカリキュラム開発については、本報告書及び第二次報告書で榊達雄・水原克敏氏が紹介されているので、ここでは簡単に触れるに止どめたい。

1) 節目（区分）の設定

- a, 中高一貫（6年間）による中だるみ是正のシステム
 - ・2・2・2制の導入。基礎期（中1,2）、充実期（中3,高1）、発展期（高2,3）（東大附中等・奈良女大附中等）
 - ・1・2・2・1制の導入。入門基礎期（中1）、個性探求期（中2,3）、専門基礎期（高1,2）、個性伸長期（高3）（名大附属中・高）
- b, 小・中・高の結節期に着目したカリキュラム研究—「結節期」とは、「児童・生徒の知的認識あるいは身体的機能などの発達における、ある要素Aとより上位の要素Bの認められる期間を想定した時の、『A・B両要素のオーバーラップする変わり目の期間（過度期）を結節期」としている。
 - ・結節期…①小1,2、②小3～5、③小6～中2、④中3～高1、⑤高2,3
（それらを①と②の5年間／③の3年間／④と⑤の4年間に分けて研究）
 - ・研究の視点…①発達段階とそれにあう学習内容や指導方法を研究。②小・中・高における教育の見通しのもとに指導。③教育内容・方法のオーバーラップの考察（東学大世田谷附小中高）
- c, 小中を3区分（小1、小2～5、小6～中3）。5段階に区分（後の2区分をさらに2年ごとに区分）（鳥取大附小中）

2) カリキュラム編成の中核的理念

- a, 自己の「学びの意味」の重視—児童生徒の「知離れ」「自立や自立の力の低下」が問題とされている状況を踏まえて、「“児童生徒が自分にとって『意味ある学び』を創出する”教育課程の開発」をテーマとして次の3つの要素設定
 - 意味…「なぜ」学ぶのか（価値・目標）
 - 内容…「何を」学ぶのか（概念、知識、技術）
 - 方法…「どのように」学ぶのか（学び方）（お茶大附小・中・高）
- b, 「自分探し」「アイデンティティ形成」の重視—学習とは、“「自分探し」「アイデンティティ形成」（自分とは何者であるかが自覚的に明確になること）である”として、自己や人間関係のとらえにも注目し、カリキュラム評価を手がかりとして研究開発（東学大世田谷附小中高）
- c, 「学び続けられる」学力—科学知、方法知、自分知—を重視。各教科で研究会を組織して、授業研究を通じてカリキュラムの再構成を検討（広大附小中高）

3) カリキュラムの系統性

- a, 小中高を4段階に区分した系統性

小1～3（ことば、数、創造活動＜総合Ⅲ《道徳含む》＞）

小4～6（教科、創造活動＜総合Ⅰ、Ⅱ《道徳含む》＞）

中学（教科・選択＜OWN プラン、マイ・タイム＞、探究＜総合Ⅱ－自主研究＞、総合《総合Ⅰ》道徳、特活、総合学習＞）

高校（教科＜必須、選択＞、特活）（お茶大附小中高）

b, 合科学習・学び方重視の伝統を生かして、生活の場の展開を機軸に構成

1,2年（具体的操作期から科学的思考の基礎としての形式的操作への完了期。自主的活動の促進による自立の能力、体験・操作活動の導入による生活概念・科学的概念への抽象化、基礎・基本の定着）

3,4年（身体的・精神的な成長の節目期。『個性』がかたちをとり始める。＜中だるみの回避＞自己表現・自己主張＜教師・学校批判など＞の保障、フィールドワークで現実の社会にふれ、多様な価値観の存在を認識）

5,6年（形式的思考と機能的活動の段階。自由と責任、権利と義務の自覚。選択学習の拡大による自己選択権の保障）（奈良女大附中等）

c, 教科の枠を緩やかにして教育課程の分化へ（『道徳』は各教科で実施）

小1（国語、算数、生活総合、図画工作、音楽、体育、にんげん、特活）

小2（情報を新設）

小3（英会話を新設）

小4（生活総合を社会、理科、家庭、探究に分化）

小6（選択制の導入）

中学（教科名は学習指導要領に示すものに準拠）（鳥取大附小中）

4) 教科の統合・新設

a, 科学・技術科－理科・技術との統合（東大附中等）

b, 健康・家庭科－保健体育の保健部分と技術・家庭科の一部を統合（同上）

c, 数学特論－臨床心理入門・現代宇宙論－大学教官・院生との連携講義（同上）

d, 図書館情報入門－大学教官と学部図書室との連携講義（同上）

e, 特色ある総合的学習

・総合科－「奈良学」「環境学」「世界学」「情報学」（奈良女大附中等）

・総合人間科－「青年期のキャリア形成」の推進としてのソーシャル・プログラム－生徒の対社会・対人関係のカリキュラム開発。中1（「自己・他者認識の基礎」、中1,2（「キャリア情報検索」＜社会との結びつきの認識、社会システムの理解＞）、高1,2（「キャリアプランニング能力」＜自己・社会理解の変化・拡大＞）、高3（「自己実現」）（名大附中・高）

3, 既設の教科の教育内容の連携・棲み分け

1) 教科間の教育内容の連携－1年生の社会科の「様々な地域」の単元で中国を取り上げる時に、英語科でも「アジアについて知る」を扱う。3年生の社会科で、「人間の尊重と日本国憲法」、英語科で「ヒロシマ」、国語科で「ヒロシマ神話」を同時期に学習するなど、カリキュラムを再構成（宮城教大附中）

2) 小・中一体化（棲み分け）のカリキュラム編成－例えば歴史学習で、小学校6年で

は、古代から江戸時代までを重点的に学習、中学1,2年で、それまでの時代は大きく流れをとらえ、明治以降に重点を置く（お茶女大附小中）

4、開かれたカリキュラム開発・編成

近年、地域住民や専門家との連携によるカリキュラムづくりや授業への参画が進んでいる。また、予備校とジョイントしてその授業を高校で受講することも行われてきており、カリキュラムの編成や授業の方式も多様化してきている。ここでは、地域の小・中学校間の連携と教育課程編成における生徒参加の事例のみ挙げておく。

- 1) 地域の小・中学校との連携によるカリキュラム開発・授業
 - a, 「系の学習」の研究・開発—東京・品川区上神明・伊東小と富士見台中（前述）
 - b, 連携型中高一貫校間の教員派遣による授業—高校の教員を連携する中学校3校へ2名ずつ派遣して授業（三重県・飯南地域連携型中高一貫校）
 - c, 私立大学教員の中・高等学校への出前授業—松坂大の教員が高校の生徒に「社会福祉基礎」「社会科学入門」を、鈴鹿国際大の教員が「国際社会と日本」を年間を通じて講義（飯南地域中高一貫校）
 - d, 訪問授業を全区立中で実施—いわゆる進学校だけではなく、国際高、園芸科、商業科、工業科など高校20校以上が、区内の中学校23校に教師を派遣
(東京・世田谷区)
- 2) 教育課程編成・授業づくりへの生徒参加（千葉県立小金高校、高知県立伊野商業高校等）

5、1998年版学習指導要領の改訂の特徴

2002年度から小中学校で完全実施される新教育課程では、これまでとは比較できない大きな改革が行われた。この方向が後の教育課程改革にも大きな影響を与えられられるので、その事項のみ簡単に挙げておくこととする。

- 1) 多くの知識を一方向的に教え込む教育から転換
 - a, 「自ら学び自ら考える力」の重視
 - b, 「生きる力」の重視
 - ・関心・意欲、問題解決力、体験的学習の重視
 - ・表現（発信）の重視—高等学校の国語で、スピーチ、説明、報告、発表、話し合い討論、そして聞く力など「伝え合う力」を重視。
 - ・情報教育の重視—高校「情報」（2単位を重視）を必須
- 2) ゆとりある教育活動—学校5日制の導入、教育内容の3割削減
- 3) 教育内容の重複の是正—スパイラル方式の見直し
- 4) 「知」の総合化—「総合的な学習の時間」を小中高に新設
- 5) 教育課程の多様化—生徒の多様な要請・能力に応じた教育課程の設定へ—
 - a, 高1年から教育課程を多様化—戦後の教育課程は、高等学校一年までは原則的に共通の内容を多く履修させる教育課程の構成をとってきた。
 - ・体育・保健を除いて全教科を科目選択制
国語Ⅰ（4単位）→国語表現Ⅰ（2単位）or 国語総合（4単位）

数学 I (4単位) → 数学基礎 (2単位) or 数学 I (3単位) などに

- ・ 共通必須科目の単位の削減—38単位 (普通科)、35単位 (専門・総合学科) から一律31単位へ削減。その内、体育7~8単位、保健2単位と、体育関係の単위가約3割

b, 高等学校で学校設定教科・科目を学校独自に設定を奨励

6) 国の基準の大綱化・柔軟化

a, 教科内容の学年配分を2学年一括して規定した教科の増加

b, 時間割編成・一単位時間の柔軟化

c, 「総合的な学習の時間」の教育内容を明示しない

d, 各学校の創意工夫の奨励—特色ある教育、特色ある学校づくりの推進

7) 学校以外の学習活動の認定

a, ボランティア活動の単位認定

b, 学習塾を教育活動の一貫として認定

- ・ 全国21の都道府県で5地域ずつ、100地域をモデルにして、小学校の英会話教育を英語塾などに委託し、費用を補助 (1999年8月、文部省決定)

c, 大学・専修学校の公開講座の受講を単位として認定^(注)

6, 教育課程開発・改革の課題

以上、教育課程開発・改革の動向を概観してきたが、今後、解決すべき課題は大きい。

次に、その課題を整理しておこう。

1) 激動する社会における諸課題

- (1) 環境・高齢化・化石資源の減少・放射性廃棄物の処理・南北問題・人口の爆発的増大など人類の存続・発展に関わる難問への関心の喚起
- (2) 社会的諸問題の国際化の増大、情報化社会に伴うグローバルな問題意識・高いモラルと実践力
- (3) 激動し、先行き不透明な社会に主体的に生きる力の育成
 - a, 「“学び” “未来” “関係性<ヒトとヒト、ヒトと事実・事象、事実・事象同士の関係性>” からの逃避」の克服
 - b, 科学万能への疑念、合理的思考への疲れ、感性への郷愁 (→新たな視角による宗教教育の必要性)
- (4) 高度科学技術革新による学問体系の再検討新たな「“知”の枠組み」の構築と新たな学力像の構築

2) 教育課程の編成・教育方法の改革の課題

- (1) 学校の機能の再検討—「学校」で育成すべき学力像の究明—

a, 家庭・地域との新しい棲み分けと連携<機能の分化>

b, 生涯学習時代における学校の位置 (役割) の明確化

(前述のごとく文部省は学習塾も教育機能の一環として承認すると共に、近年では、学校5日制に伴う休日の受け皿 (体験学習を実施など) として塾を活用しようとしている。校外での活動、大学・専門学校での授業の単位認定など、学校独自の機能をどう確立、推進していくかも大きな課題である)

(2) 21世紀の学力像と教育課程の構築—小中高大を一貫した構想—

(3) 教育課程の国家基準の在り方

—地域・学校などにおける創意ある教育活動を真に推進する基準の在り方—

- a, 「最低基準」の設定—文部科学省は、新学習指導要領は「最低基準」であるとした。もし、そうであるならば、すべての児童生徒にその修得を保障する義務が生ずる。学校には心身に障害を持つ者もいるし、能力も多様であり、すべての子どもに最低基準の学力保障をすることは不可能である。その保障を裁判に訴えられたら、国は勝つことができるだろうか。他方、学力低下論が厳しい状況への対応策として、文部省は、「最低基準」を発展させた内容を教科書にも盛り込む方向を打ち出している。どこまでの発展を許容するのか、その判定の基準は何を根拠とし得るのか。また、「最低基準」の設定が、地域・学校・個人間の格差を拡大する教育を生み出すと共に、受験準備教育のために利用される弊害がすでに生じている。
- b, 地域・学校のカリキュラム編成と基準性—学習指導要領の基準の弾力化に伴い、都道府県・市町村単位でカリキュラムの自主編成が進められつつあるが、それが強い拘束力をもって、各学校の創意ある教育活動を規制する弊害を生み出している。各学校においても学校プランと、各学年で作成した『計画』が教師の創意ある教育活動を規制している場合も多い。

(4) 教育課程における共通性と個別性との関係性

- a, 必須単位数の在り方—高等学校の新学習指導要領は、上述の如く必須単位を大幅に削減したが、高校教育としての共通の教養教育に必要な単位指定を如何に設定すべきか。また、体育関係の単位が異常に多い。共通必須単位38単位（普通科）、35単位（専門・総合学科）から一律31単位へ削減された。しかも、体育7～8単位、保健2単位と、体育関係の単位が約3割近くを占めている。必須とする教科とその単位数を如何に決定すべきか。
- b, 必須教科内における科目選択の在り方—上記の学習指導要領においては、同一教科であっても選択する科目によって大きく異なる。はたしてこれによって高校としての共通の教養教育といえるのか、教科内の科目選択の在り方も検討課題である。

(5) スパイラル方式と教育内容の厳選

- a, スパイラル方式の有用性（活用条件）—同一教育内容の無用な重複学習は不必要だが、新たな内容を一度の学習で修得できるものではない。算数の合同・相似などの学習をはじめとして、重要な内容は機会あるごとに違った視点・場の中で再度学習を進めながら理解が深っていくものであり、学習の効率のみを求めてスパイラルな学習の在り方を否定するのは危険である。また、相似の学習が、社会科の地図の読み取り、図工の写生などとどう関わりあっていくのか。教科を越えた追跡検討も必要となる。
- b, 「教育内容厳選」の基準—この度の教育内容の厳選の視点が不明確で、3割削減の原則がまず設定されて実施されている。算数の円周率の扱いが社会的に問題とされているが、例えば、小学校学習指導要領の社会科の政治の

扱いは、「厳選」の名の下に、1989年版で3年「市町村のしごと」が6年の政治単元に統合、98年版で4年の現在の開発に関する内容も6年の政治単元に統合されるなど、政治について学習する機会が改訂ごとに削減されてきている。政治への子どもの関心をそらさんとするものではないと思うが、そうした傾向を助長することが憂慮される。公民としての資質の育成の基盤となる政治についての教養を系統的に積み重ねていく教育課程を広い視野で構想していくことが不可欠である。

3) 教育課程の開発研究の今後の課題

教育課程開発の研究についてはすでに上記にも含まれているが、今後の実践的な研究課題として挙げておきたい。

(1) 一般の公立学校でも活発な開発研究を

先に、教育課程の研究開発の動向を紹介したが、大学の附属校としての歴史と人材を有している点で、研究開発の条件に恵まれているとはいえ、意欲的に取り組んでいる学校の大部分は、国立の附属学校である。茅ヶ崎市の浜之郷小学校のように地方自治体でパイロットスクールとして、国から離れて独自に研究を進めているところも出てきているが、一般の公立校でも自由に研究開発を進めていくことが期待されるし、そうした条件を整備・奨励していくことが重要である。

(2) 学習指導要領を乗り越える新たな学力像の構築と教育課程の構想を

研究開発指定校の教育課程研究を分析して痛感することは、新たな学力像への究明が不十分なまま、学習指導要領の範囲内で（例え教科の構成は変化しても、学習指導要領が示す教育内容を大幅に乗り越えたものになっていない）、教育課程研究が進められていることである。本科研グループは、戦後の学力論についての基礎資料を収集し、内部研究資料として三冊の資料集を作成し、本『最終報告書』でも、それに触れた研究成果が掲載されているが、学力像の検討と構築を踏まえて、教育課程の新たな構想を打ち立てていくことが残された大きな課題である。

(3) 意欲的で綿密な授業研究と結合した教育課程開発とその評価を

教育課程開発には、綿密な授業研究が不可欠である。研究開発指定校の研究報告書に掲載されている授業の実践の大部分は、問題（事実）を「つかむ」「追究する」「まとめる」というパターンで、しかもそれを一時間の授業内で展開する短絡的なものとなっている。個々の子どもの想いに即し、トータルな発達を保障する木目の細かな教育実践とそのカリキュラム評価を基にしたその構築が重要である。

(4) 総合学習の理念に基づく教育課程の開発を

各教科の連携の必要性については、ヘルバルトが1802年に『ペスタロッチの直感のABC』を出版し、各教科で直感を重視する教育を並列的に行なっても意味がないとして、合科的に進めることを提唱したことに淵源を求めることができ、約200年の歴史を有している。わが国でも、樋口勘次郎が1889（明治32）年に『統合主義新教授法』を出版して以来、大正自由教育期、そして戦後初期に総合的な学びが教育界を風靡した。

今また、新たなブームを引き起こしつつあるが、それは過去の単なる再来ではない。その今日的意義を深く検討しておくことが、今後の新たな教育の構築にとっ

て特に重要と考える。

今日は、変化の激しい社会にあり、環境・資源・人口問題、放射性廃棄物の処理など、人類がかって経験したことのない難問で、輻輳しており、その解決は、一つの領域で解決を図ろうとしても不可能である。事実・事象を総合的にとらえ、多様な学問（教科）の知識・技術を援用していく力が不可欠である。然るに、科学は細分化の一途をたどっている。問題究明のためには細分化も必要であるが、単なる蜻蛉的な学問の発展だけでは無意味である。その成果を総合的に関連させ、生かしていくために、総合学習の手法が貴重となってくる。また、直面する巨大な課題を解決していくためには、新たな知の枠組みを変えていくことなしには不可能である。今日の状況は、明治初期の文明開化の時代に似ている。その当時、江戸時代の往来物、四書五経とは違った新たな知の体系の転換によって近代化を図り、国難に対応した。だが、現在は、そのようなお手本にするものがない。故に、既成の教科（学問）の枠にとらわれないで、個性的に問題を追究し、新たな知の体系を独自に試行錯誤しつつ作り上げていく営みが要請されており、教師も教科の枠を乗り越えて、あるいは新たな枠組みを設定して総合的に教育活動を進めていくことが必要であり、その学びは、子どもが既成の教科・学問の枠を乗り越えて新たな枠組みを作り上げていくための基礎としても重要である。

- (5) 生徒参加のカリキュラム編成の基盤としての自治活動と授業における集団思考の推進
- 生徒にカリキュラム編成に積極的に関わるように呼び掛けても生徒の反応は鈍いし、積極的な提案が出にくく、授業方法の提案にとどまっていることが多いといわれている。カリキュラム編成に参画した経験もなく、問題意識もなく成長してきた生徒にとっては、それは無理からぬことであろう。進学を控えた彼らにとってはカリキュラムを変えることよりも、受験に役立つ効果的なカリキュラム・授業に関心がいきがちだ。しかし、生徒の自治活動を活発にし、また授業に集団思考の場を積極的に進めて、彼らの学習の方向や方法を自分達で作りに上げていく体験を豊かにし、その方法を習熟していくことによって次第にその条件が生み出されてくる。その努力を重視したい。
- (6) 弾力性のある教育課程開発を
- カリキュラムは、時代、地域、学校、学級、学習者の実態に即して編成さるべきものであり、新たな構想といえども、実践の手がかり（一つの例示）に過ぎない。戦後初期の学習指導要領が「試案」とされ、『学習活動の例』として示されたように弾力的に運用できる形で作成され、示される必要がある。

<注>

- 教育課程の研究開発の動向については、本科研『報告書』の他、次の拙稿を参照されたい。
- ・本科研の『報告書』（第一次、第二次、及び最終報告書）
 - ・「開発指定校における教科再編の試みとその検討」（『教育学研究』第64巻第1号、日本教育学会機関誌 1997年3月）
 - ・「教育課程改革の現状と課題」（『教育学研究』第67巻第1号 同上 2000年3月）
 - ・「社会科関連カリキュラムフレームワークの考察—文部省研究開発指定校等における実

「実践報告の検討一」(1996-9年度科研『小・中・高等学校の一貫による社会科関連科目の連携に基づくフレームワークの研究』 1999年3月)

- ・「文部省研究開発指定校等における小中高一貫の社会系教科・科目のカリキュム開発の現状と課題」(1999-2001年度科研『社会科関連科目の小・中・高一貫による教育課程開発・編成に関する研究』 2002年3月)

教育課程の編成と学習活動における『個』の総合

市川 博（横浜国立大学）

1. 重松鷹泰の『実力』の定義

1970年代後半以降、教科の枠を崩した教育課程の開発の試みが行われ、近年では、中高一貫校をはじめ既成の制度を前提としない教育課程の開発も進められつつあり、その一端を前章で紹介した。新しい社会状況に合致した新しい教育体制の下で新たな教科を構成し、新時代に即した教育活動を進めていくことは重要であるが、その新たな教科の教育課程に基づいて、旧態依然の方法で教授する限りは、単に教育内容が新しくなっただけに過ぎない。教育課程の開発は単に、教科の構成やその内容を革新するだけではなく、その学びの在り方も革新するものでなくてはならない。

新しい学力像を構築することも重要ではあるが、それによって子どもを枠にはめるのではなく、一人ひとりの子どもに生きる力として具体的に身に付いていくものであることが重要である。

研究開発校などの取り組みをみていると、型やその教育内容の斬新さには興味を引かれるものもあり、その努力に敬意を表したいと思うが、それだけに終わって、それによって学ぶ個々の子どもの生き生きとした姿や育ちの姿が見えてこないのがほとんどで、むなしさを感じることが多い。

新たな革袋と、その中に入れる新たな中身も大切であるが、それをどう賞賛し、血肉化し、明日を開く活力と知恵を生み出すものとなっているかが大切である。

ある研究会で、「知的能力」はそこそこだが、学ぶ意欲がなく、暴力的、短気、短絡的、自己中心的、ルーズな金銭感覚の生徒の多い高校の教師が、その生徒の問題状況を解決するために、意欲的に温暖化問題に取り組んだ授業実践の報告を聞いたが、生徒がその授業で獲得した知識などが、学ぶ意欲がなく、暴力的な……生徒の問題の克服とどう関わってくるのかを問うたところ、その問いの意味も理解できない回答が返ってきた。想いは大きく、熱いが、個々の生徒にそれらの学びがどのように位置づき、自分自身を見つめ、時分在り方を改善していく可能性を作り上げていっているのかという意識がなく、教師のせっかくなりの努力が生徒の変容に生かされていないことを残念に感じた。教育課程の開発などの研究成果を読んでも、また、実際にその授業を参観しても、意欲的で斬新的な試みは感じても、それを学ぶ子どもらの生き生きとした姿が見えてこない場合が多い。つまり総論が多く、具体的な各論の展開の木目の細かさに欠けているのである。その問題を教育方法の問題とせず、具体的な子どもの学びの姿として明らかにしていく学力論・教育課程論を確立していくことが必要だと考える。

そうしたことで、近年、知識を教え込む教育を反省して、「生きる力」、総合的学習や問題解決力の育成が重視されつつある。しかし、それに対する強い批判の声が出てきているが、その逆風に逡巡することなく、すべての教科において総合学習の理念で、問題解決学習を通じて知的なものとは結合して真に「生きる力」を育てる教育を個々の子どもに即して展開し、その姿、育ちの姿を具体的に明らかにしていくことが、新たな学力像・教育課程

像の構造を展開していくためにも必要である。

そのことについて、今から50年前にその具体像を示したのが、重松鷹泰である。1947年に新教育が正式に発足したが、早くも50年前後から新教育による学力低下論が台頭してきた。そこで、当時、新教育の牽引となって活躍したコアカリキュラム連盟は機関誌『カリキュラム』（51年11月号）で基礎学力について特集を組んだ。そこではすでに、今日の問題にもつながる基本的問題がかなり高度に論じられているが、重松鷹泰は、その号で、「『実力』を身につけるさせるために」という表題で、『実力』について次のような興味深いことを述べている。

「実力とは、事態処理能力であり、問題解決の力である。それ故に、その中には、あらゆる能力が含まれる。技能も態度や習慣も知識もまた、問題解決に動員され、それに寄与するものであるから、その能力の一部をなす。（中略）

実力の内容となる、技能や態度・習慣や知識は、むしろ、行為の主体との関係において吟味されるべきだろう。それらの各々が、どれほど、主体の近くにあるか、どれほど主体自身の統制に従うようになっているか、等等によって、考えられるべきであろう。実力とは、むしろ、ある個人の性格であるということができないだろうか。なぜならば、性格こそは、土壇場において、つまり危機的場面において、主体の行為を決定するものであることが多いからである。そしてまた、虚偽でない力、身についた力とは、その人の性格を形成しているに違いないからである。」

重松は、その力として具体的に次の7項目を挙げている。

- 1, よりよい生活を実現していこうという要求の存在すること（自己の要求を実現しようとする要求、自分自身の生活を統一して行こうとする要求）。
- 2, 情緒が安定し立場を転換することができること（自分の判断が最善ではない。〔1〕のことは自己の感情や周囲の状況に流されている場合がある。事態に巻き込まれない余裕と立場を自由に転換できる可能性があること）。
- 3, 事物事態の構造や機能を分析することができること。
- 4, 事物事態の構造や機能に関する知識を豊富に持っていること（豊かな経験が整理されて有効な知識となっていること）
- 5, 問題解決に必要な予見を立てることができること。
- 6, 予見を理論的に検討し得ること。
- 7, 予見に従う行動をなしとげる知識、技能、習慣、態度を持っていること。

しかし、それらをばらばらに育てるだけでは無意味である。統一のとれた獲得とその発展が不可欠であることも再度、強調しておきたい。

このことを、上田薫は“個的統一”といい、社会科の初志をつらぬく会で実践的にも、理論的にも積み重ねられてきているが、今日、流布されている“総合”の理念の根本を表す言葉でもあると考える。総合とは、“個における総合”であり、それは、知識、技能などを主体自身の統制に従うように探索、獲得して問題解決を図りつつ、トータルな成長を遂げていく営みである。

その“総合”は、いうまでもなく、一人ひとりその仕方・在り方は異なってくる。

個々人の成育の過程での知識・体験や、その子が今、置かれている立場（状況）などによって異なり、故に、その子の成長にとって、今、必要とされる学びの課題（学力）も異なってくる。

次にそのことについて述べてみたい。

2、生活・学びの総合性

1) “教科の学習”“生活”の総合的性格

私たちが、日々、生活していることは、問題解決の営みの連続であり、それは目的実現のために種々の領域の知識・技術などの能力をフルに活用したり、必要なものを新たに取り込んで解決していく総合的な営みである。

切符を買うために、販売機にお金を入れる行為一つ取っても、そこには行き先についての地理的知識、お金を計算する算数の能力、お金を素早く落とさないで入れる指先の運動能力などが総合されて、つまり、これまでの知識・技術がフルに動員されて目的が達成されていくのである（『実力』の一つの具現化—諸能力の有機的活用）。そのような行為は、いつも気づかずに行っていることであり、特別なことではなく、人間が生きていく自然の姿そのものであるということもできる。

人間が生き、生活している自然の姿が“総合”であり、この自然の姿を、学習の場に生かしていくことが大切である。それは、その子なりの、個性的な営み以外のものではない。“総合”とは、その営みを、総合”という視点で、その今日的意義を込めて、とらえ直したものにすぎない。

学習自身も総合的営みである。各教科における子どもの学びが真に成立する授業の基盤に“総合性”がある。故に、総合的学習の時間だけが、総合学習ではない。教科の枠は仮に設定されたものであり、点線または波線で表わされるべきものである。教科の学習においても、総合学習となっていないと授業として成立しないのである。問題の追究—目的実現のために種々の領域の知識・技術などの能力をフルに活用し、総合的に必要なものを取り込んで解決していく過程で人間はトータルな発展を図っているのである。それには、学習の対象をまずしっかりとらえることが学習の出発点である。そこから生じた疑問・好奇心・不安・怒り・願いを問題として追究していこうとするならば、教科の枠をはみ出さざるを得ない。他教科の領域まで浸食して—広げて—いかないと学習が進展していかないのである。

そのことを、3年生の社会科の商店街の学習を基に説明しよう。

商店街の利用の様子をとらえるために、一週間の買い物調べをし、購入した店・品・回数を整理することがしばしば行われる。肉の買い物でも、普段の食事に買う店、来客用の上等な肉を買う店、肉は肉でも鳥肉は鳥肉専門店で買うことが多い。

買い物をした店・品・回数などを整理するために、算数の領域とされている棒グラフをつくる。その学習は、3つの展開となってあらわれる。まず①社会科における学習の必要から棒グラフづくりに発展してきたことを契機にして、そのことを「算数の授業」の「導入の機会」として展開していく。②「社会科の授業」という枠の中で棒グラフを正面にすえて、いわゆる算数科の学習を展開する機会とする。③棒グラフについて学習した既習の

ものを「復習」する機会として利用する。②③は、子どもは、「社会科の学習」をしていると思っているが、実際には「算数の学習」をする場となっている。それは、社会科の学習の領域が算数の領域まで拡大していった（社会科の枠を算数の領域へと広げていく）証左であるということができる。

このことは、ある授業の一場面をみれば、算数の教科の学習の時間と変わらないようにみえようが、社会科の学習が、教科の枠を越えて、或いは教科の枠を拡大して、枠の波を膨らませて、成立・展開していくということができる。

つまり、棒グラフの学習は社会科の学習にとって不可欠だが、その学習は算数の領域であり、また、棒グラフの線を正確に引いたり、配色を考え、線から食み出ないようにして、その線の内側近くを濃く塗る作業は図工の領域でもある。買い物の仕方は“家庭科”、生鮮食料品の鮮度に着眼することは“理科”“家庭科”の基礎的な領域でもある。

このように学習は総合的であり、子どものその営みを、総合的にとらえ、多様な視点からとらえていくことが重要である。

棒グラフでクレオンで色塗りをしている時に、「線から食み出さないで色を塗っているかな」というような視点で子どもの行為をみる視点が“総合”なのである。

しかし、それは、そこで実際に指導するというを必ずしも意味しない。そうした複数の視点で子どもの動きをとらえ、トータルな発達をめざして指導の可能性・手掛かりを探り、後の学習に生かしていくことを意味している。その子にとって今、必要な、また獲得させるチャンスである学力の内容とその形成を子どもの姿で語るということは上記のことを表している。

2) 子どもの関心と認識

では、その子なりの個性的な“総合”の営みとは具体的にはどういうことだろうか。

それを家庭ゴミの集積場所に群がるカラスについての子どもの認識とその変容を基にして述べてみよう（別掲の図を参照されたい）。

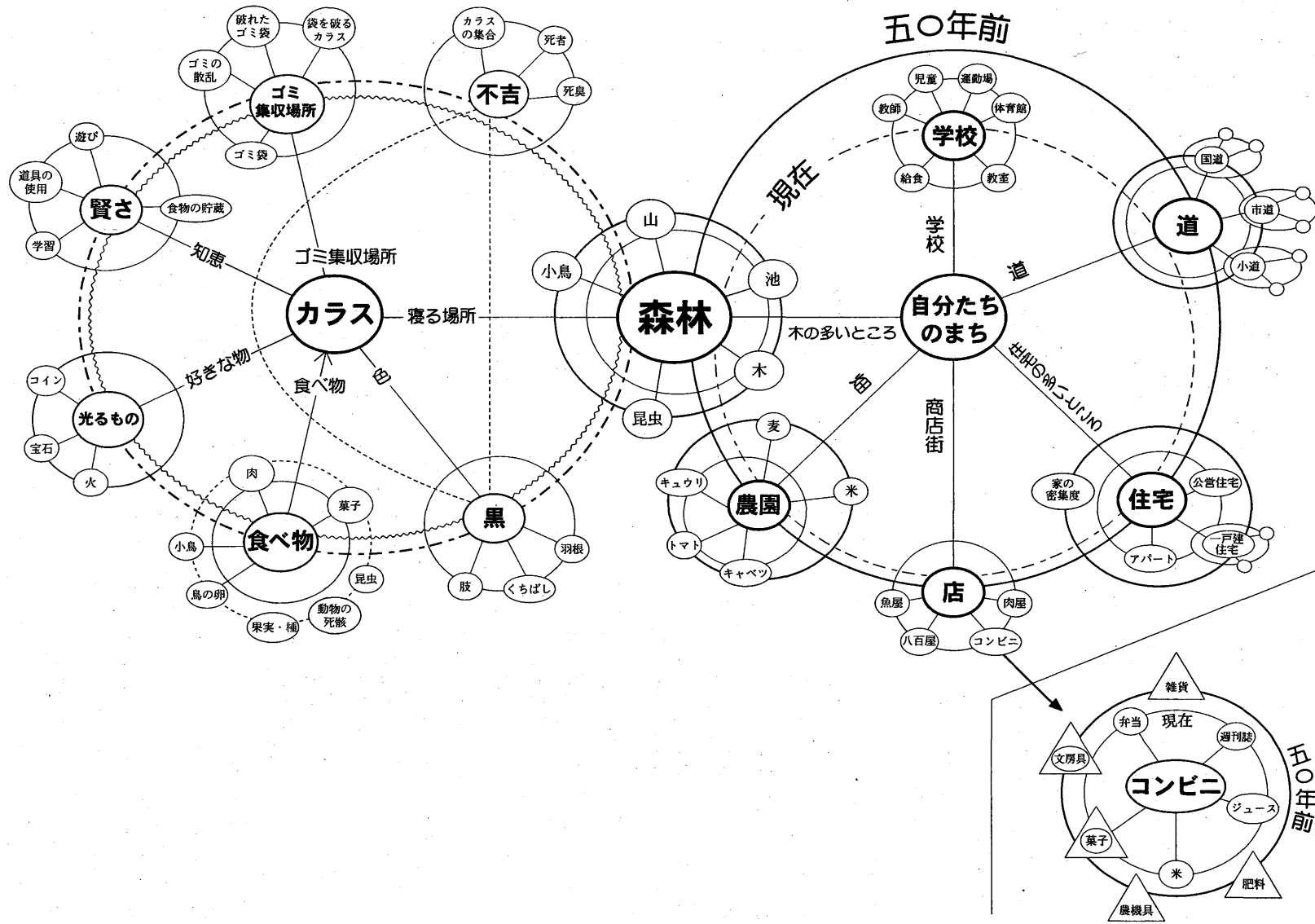
4年生の社会科で、廃棄物の処理の学習でゴミ集積場所にカラスが集まり、ゴミ袋をやぶって道路を汚して困ることが問題となることがあるが、それ以外でも、地域の探検をしたり、通学途中で気がついたことを話し合っているうちに、ゴミ袋を食い破って道路を汚しているカラスが問題となることがある。

カラスは、身近に見られる色の黒い鳥という認識や、人が死ぬとその家の上空を飛んで鳴くので、多くの子どもたちは、それらの知識・体験を繋ぎ合わせて不吉で気味の悪い鳥であるという認識を抱いていることが多い。

図の左側の大きな円の右下の円の“黒色”という認識自体も赤・黄色との識別があって成立してくるのだが、それは一応置くとしても、鳥の色の“黒”も、肢・嘴・羽根に着目して（視点を当てて）、そこで得た知識を“色”という視点で関係付けて、色は“黒”であるという関係性（一認識）を引き出してくるのである。

“黒”という色自体が、赤やオレンジのような暖色ではないし、葬式の時に黒の服装をすることもあって、親近感を持ちにくい色でもある。

“不吉”ということは、“仮”の認識の例示と押さえておいていただきたい（人が亡くなると、“不吉”と感じる者もいようし、“恐怖”“不快感”を感じることもあろう）。



とにかく、今日ではドライアイスを納棺しているので、それ程でもないが、わたくしの小さい時は、死臭に引かれてカラスが集まり、鳴き声を出したり、その家の上空を飛び回った光景をよくみて、カラスに対して“不吉”“嫌な”鳥と認識されることが多かった。かくて、ここでは、一応、そうした“黒”“不吉”という認識が関係づけられて（“黒”と“不吉”との認識の結合<図の点線>）、“嫌な”鳥という認識を、子どもが持っているとして話を進めよう。

ところで、私たちの認識活動は、私たちはまずその対象に関心を持つことから始まる。もし、対象についての関心がなければ、「心そこにあらざれば、見れども見えず」で、それが目には入っていても、その存在を知覚することは不可能である。

ある対象に関心を持った時、私たちはそれを自分が関心を寄せる視点から見て、そこから得られた情報から対象をとらえ（対象についての事実の認識）、そしてそれらの視点から得られた情報を一定の論理で関係付けて、対象を認識していく。

そのことをカラスの例に戻して述べてみると、路上の黒いもの関心を向けて、大きさ、形、羽根・嘴先の色などの視点から得た情報と、既存の認識と結合させて、「カラスである」と認識する。カラスをはじめて見たり、カラスという鳥の名を知っていないと、「黒い鳥だ」という認識に止どまる。

不吉な鳥である認識も獲得しているならば、それも含めて、「悪いカラスがいる」と認識することになる。そして、カラスがゴミ袋を食い破って道路を汚しているを見れば、カラスに関する否定的認識（関係づけ—論理）がさらに強められることとなる。

そのような認識の子どもが多くいて、付近の住民もカラスがゴミをあさって道路を汚して困っていることを知って、「カラスにゴミ袋をあさらせないようにするにはどうしたらいいか」ということが問題となってくる。そして、「みつけたら石を投げて追い払う」「鉄砲で撃って殺す」「丈夫な袋にゴミを入れる」「ゴミ袋の上に網を被せる」、「ごみの大きな保管庫を設置する」「警察や市役所に処理してくれるように頼む」などのカラス対策が考えられ、提案される。これは、既存の知識・体験と新たな知識・体験を結合して問題解決を図る方法を打ち出すという場面であり、重松がいうところの「予想を立てる」場面であるが、ここに子どもたちのカラスへの対処の仕方に、その子どもの生活の姿（在り方）の一端—が現れている。

3) 子どもの関心の追究と認識の多様性

これまで、わたくしは、カラスは悪さをする嫌な鳥であるとして、話を進めてきたが、すべての子どもがカラスについて悪感情を持っているとは限らない。「普通の鳥よりも大きく、黒い色をした鳥だ」と認識しているくらいで、カラス退治に関心を持たない子もいよう。動物好きで、やさしい心を持った子なら、「ゴミ袋を漁るカラスの行動は困るが、袋に網をかぶせてしまったらカラスが食べ物を得ることができなくなって、お腹をすかせて困るのではないかと心配するだろう。自分の家でインコを飼っていたりして、鳥に関心の強い子なら、カラスが袋を破っている様子や食べ物を啄んでいる様子に関心を持ち、カラスの好きな食べ物や行動に着目したり、カラスの生態などについてさらに知りたいと思う子もいるだろう。

そして、カラスに好意を感じている子が、興味深い話をすることによって、カラス退治よりも、カラスの生態にカラスの関心が大きく傾いていく場合がある。

カラスを図書館やインターネットで調べていくと、かなり賢い鳥で、興味が沸いてくる(唐沢孝一『カラスはどれほど賢いか』中公新書。高橋千劔破「都市にくらす鳥ーカラスー」<『有隣』平成12年5月10日号>)。

例えば、カラスは道具を造り使う知恵を持っている。ニューカレドニアのカラスは、倒木の幹の深い穴にカミキリムシの幼虫が棲んでいる所を探しだすと、木の枝を嘴で細工して竿を造り、それを穴に差し込んでつり上げて食べる。高級オレンジは小鳥たちの好物であるが、皮が固くて小鳥では歯が立ちにくくて、食べられない。そこで、カラスは小鳥が食べやすいように穴を開けて仕掛けを造り、近くの枝に止まって待っていて、ヒヨドリなど小鳥が食べにくるのを待っていて襲うという知恵を持っている。

腐りやすい生物はその日の内に、多少持つものは二三日内に、クルミは長く貯蔵して食べる工夫もする。クルミは堅いので、くわえて車道に落として自動車に轢いて貫って食べるという知恵も働かせる。

電線にぶら下がり、ぐるりと一回転したり、線路の上に小石を並べて遊んだりもする。カラスは、光るものが好きで、それを拾ってきて巣にためたりする。ゴルフ場で、ゴルフのボールをとられる話を北海道で聞いたことがある。ヨーロッパには、カラスの巣からコインや宝石を探す話もある。ロウソクや線香の燃え滓を巣に運んで巣を燃やしてしまう失敗をしたり、農家の藁屋根に落として火事を引き起こした例もあるくらい、火を恐れないどころか、強い関心を示す。

カラスは、また、コミュニケーションの手段として幾種類の音声を使い分けたり、人の声や鳥の鳴き声の物まねもする。

そもそも、カラスは、古代より人との関わりが深く、不吉な鳥として嫌われている反面、予知能力を持つ賢い鳥で、神の使いと考えられてきた。中国の神話では、カラスは太陽に棲む火の精とされていた。そのカラスは、3本足と書かれている。『古事記』『日本書紀』にも3本足のカラスが登場し、神武天皇を助けたのも3本足の八咫鳥である。熊野大社、名古屋の熱田神宮、安芸の巖島神社は、今でもカラスを神使として尊重している。

こうした過去のことはさて置き、子どもたちがごみ集積所のカラスに関心を持って調べはじめた場合、食べ物、生態、智慧など関心の視点は異なってくる。子どもがそれぞれ調べたことを持ち寄って、検討し合いながら、子どもたちがカラスの知られざる側面を知った時、それらの情報をつなぎ直して、カラスへの偏見を変えて、またはその感情を薄めていく子(~~~~線へ)や、カラスの悪賢さや問題行動の事実に着目して、カラスへの悪感情をさらに増して繋ぎ直す子(----線へ)など、新たに得た情報の重視度やつなぎ方(総合の仕方)は多様となるはずである。それによって個々の子どものカラスへの対応(生活の在り方も変化してくるが、それについては後にまとめて述べることとする)。

4) カラスへの尺度の転換と多様性

子どもがカラスの生態を追いかけているうちに、どこで寝ているのかが気に掛かって調べる子も出てくる。そして、カラスの寝る場所が森であることや、自分達が今、住んでいるまちは、50年前には、土地の高いところは森林や畑で、平地のところはほとんど田圃だったことを、その土地に長く住んでいる人から聞いて、昔のまちの様子に関心が高まっていくことがある。いわゆるカラスの生態という理科的な学習から社会科的な学習(まちの歴史の学習)への転換である(図の大きな円への転換である)。

これによって、子どもたちは、①森はただカラスの寝場所だけではなく、木の実・種、昆虫・小鳥をとって生活していた場所でもある。②その森がとても広がったが、今では住宅として開発されてカラスの棲む場所も餌場もなくなった。③畑も開発されて住宅となり、カラスの居場所、餌は場がさらに少なくなった。④今の広い道一国道は昔、京都へ通じる街道。市道は鎌倉道という名が残っているように鎌倉への道。また今は小さな道も舗装されているが、その多くの道は農道だったし、雨が降ったり、霜解けの時は歩くのがたいへんだった。⑤店はA店一つだけだった。今はコンビニで多様なものを売っているが、昔も何でも屋だった。しかし、売っていたものは農機具、肥料、鍋やしゃもじなど農業・生活用品であり、菓子や文房具の内容も今とは全く異なっていた。⑥住宅は疎らで、藁葺き屋根の農家がほとんどだった。⑦学校は自分達のまちにはなく、一時間も歩いて通っていたことなど、新たな視点で（尺度の転換を凶って一歴史の視点で）まちを調べて、新たな“情報”を組み込んで、今、目にしている森・道・住宅・店などを細線で関連づけた認識を、昔のまちという視点で再構成し（太線の小さな円への再関係付け）、そして、その再構成されたそれぞれの認識を、昔のまちという視点で、新たに繋ぎ合わせていくことによって、50年前のまちの様子（太線の大きな円への再関係づけ）へと再構成（再認識）されていくことになる。

かくて、その50年前のまちの様子を組み入れた上で、カラスがねぐらとしている森林が位置付け直されていく。つまり左側で得た学びの“円”（関係性）でとらえたカラスのねぐらとしての森林と、右側の昔のまちの様子という“円”（関係性）の中でカラスのねぐら・生活の場としての広い領域を持った森林と二つの大きな“円”が結合して認識の再構成が行われている様子を図で示した。

それは、森林で木や草の実・種、昆虫、小鳥を食べて暮らしていたカラスの生活の場を、人間が住宅地として開発して奪ってしまった情報を含み込んで、新たな広い視野で再認識する営みである。右の円の学び—新たな知識・体験の獲得—を組み込んで認識を新たにした上で、①最後までゴミを道路に散らかす行為にこだわって、カラスをけしからんと関係づける子、②人間が、カラスの生活の場を奪ってしまったことにこだわりながらも、カラスの行為をけしからんと否定的に関係づける子、③自分達人間によって生活の場を奪われてしまったカラスに同情して、他の場で餌を得られる方法・場所を考えようとする子など、多様となるが、それは個々の子どもが重点を置く視点や事実が異なり、そこで得られた認識を一定の論理で繋げていく、その仕方（関係づける論理の違い）によって異なるからである。

そして、将にそこに、個々人がそれぞれ个性的に総合し、カラスに立ち向かう子どもたちの生活の在り方の一端が現れてくる。例えば、①の子は、ゴミ集積場にいるカラスを厳しい目で睨み、石を投げつけるかも知れない。②の子は、「また。汚している」と批判的にみて、石を投げようとするが、ふと、カラスの賢かったこと、遊び心もあること、自分達人間がカラスの棲む場を奪ったことを思い起こして、振り上げた手を下ろすかも知れない。③の子は、図書館で調べたり、カラスのことを研究している人を探す努力をするかも知れない。また、カラスに同情して、餌をやろうとする子も出てこよう（カラスの生態を研究している立場からすると、カラスに同情すると、人間を馬鹿にするようになり、人間を襲うようになる危険があるし、野放図に増えることによって問題はさらに拡大すること

もあるとのことである。だが、そうした情報を獲得して新たに判断する機会は次の学習の課題となろう)。

5) 知識・技能・態度・習慣と結合した学び

なお、ここで強調しておきたいことは、そうした多様な視点で得られた情報を一定の論理でその子なりに関係づけて認識の再構成を図ることだけが“総合”ではないということである。対象に関心を持ち、追究する視点を主体的に検討・判断して、そこで得られたものを主体的に一定の論理で再構成するという、個々人の主体的判断・活動が行われていることを前提としていることである。そして、個々の子どもが自分なりに統一した姿が、子どもの生活の容態として表出してくるのである。しかし、それはその子の一つの断面が現れているにすぎないし、新たな学びによって変化していく仮(過程)の姿でもある。

以上のことは、新たな認識を基にした新たな主体的な関係づけだけを意味するものではない。カラスの食べ物に関心を持った者は、ゴミをあさっているカラスが何を好んで食べているかを長時間にわたって克明に観察・記録していく中で、その力量を育む。図書館で調べようとすれば、どこにどのような本があるかを探索し、そこで本を通じて情報を得てまとめる力を育む。情報が思うように集まらなくて、ついに父親に頼んでインターネットの操作の仕方を学び、それによって調べる力を育む。そうしてそうして得た情報をまとめ、発表する力を育んだりする。発表した結果、質問詰めに会い、調査や発表の仕方の不備を痛感させられ、新たな方法・知識を得る機会としたり、カラスの生態を違う角度から調べた子の情報や方法を取り込んで、自分の調べ活動では得られなかったものを取り込んで、視野を広げていく……。こうして、その子はカラスの食べ物を中核として新たな知識や調べ・発表する力を育んでいくのであり、学びの視点・方法は各人によって異なるし、学びの内容も個々人によって異なるものとなる(例えば、図書館とインターネットでの学ぶ内容は異なってくる)。

なお、教師は、単に子どもの興味・関心に従って、上記のような力を共通に培うことに努めていけばよしとするものではない。事実の見方が雑な子が、カラスの食べ物には強い関心を示している場合には、この機会を利用して、カラスの食べ物調べに没頭する時間を十分に保障すると共に、事実を克明にみつめ、記録するできように指導し、その調べたことを教師自身がしっかり受け止め、みんなの前で話をすることを奨励・援助することに努めるなど、個々の子どもが今、何に関心を持ち、その関心の追究を保障していくことによって、その子の成長する可能性のどこをどう伸ばせることができるかをみきわめ、個に即して、きめ細かくとらえ、一人一人の子が学んだものを主体的に統御して、問題解決に生かしていけるように育んでいくことが大切であり、そうしたことを視野に入れて学力像・教育課程像を構築・展開していくことが重要だと考える。

<注>

知識・技能・習慣・態度などの学力を自己の統制できるように獲得し、問題解決に生かしていく具体的な姿を詳しく書くスペースがなかった。詳しくは次に挙げる市川の著書・論文を参照されたい。

- ・「個性的認識の創造と社会性の育成」(日本学術会議教科教育研究連絡委員会編『21世紀に求められる教科教育』 東洋館 1995年)

- ・『名札マグネットを使った“討論の授業”づくり』（市川博・横浜市山元小学校著）
明治図書 1997年
- ・「社会科・生活科における学習課題成立の諸様相」（1997-99年度科研『各教科における学習課題の成立過程の比較及び教科間の関連に関する研究』 2000年3月）
- ・「個の育ちと集団の育ち—具体的事実に執拗にこだわる中で個・集団の育成を—」
（『教育研究』 筑波大学附属小学校初等教育研究会 1199号 2002年1月号）
- ・「学ぶ意欲をどう高めていくか」（『教職研修』 教育開発研究所 2002年4月号）