

■目次

巻頭言／人間形成の基礎	鱒坂 二夫	2
-------------	-------	---

特集Ⅰ●教育における基礎・基本の本質

基礎・基本の概念のとらえ方	辰野 千壽	6
基礎・基本の教育学的構造	林部 一二	12
基礎・基本の心理学的構造	岡本 奎六	18
基礎・基本の教育方法学的考察	水越 敏行	24

特集Ⅱ●学校段階からみた基礎・基本

幼稚園教育における基礎・基本	久保田 力	30
小学校教育における基礎・基本	井上多恵子	36
中学校教育における基礎・基本	山極 隆	42
高等学校教育における基礎・基本	亀井 浩明	48

特集Ⅲ●教科における基礎・基本

国語における基礎・基本	渡辺富美雄	54
社会における基礎・基本	柿沼 利昭	58
算数・数学における基礎・基本	正田 實	62
理科における基礎・基本	奥井 智久	66
生活における基礎・基本	宮本 三郎	70

特集Ⅳ●基礎・基本における特論

教育における基礎・基本論の経緯	高倉 翔	74
家庭教育における基礎・基本	池田 寛	80
生涯学習における基礎・基本	岡本 包治	86

■財団設立趣意書・寄附行為		92
■昭和63年度事業報告		96
■平成元年度事業計画		100
■理事会, 評議員会, その他財団の活動報告	林部 一二	104



人間形成の基礎 — 三つの課題 —

日本教材文化研究財団理事長 鱒坂 二夫

エヴェレストの登山家マロリーに向かって人びとがきいた。「何故に、あなたは、かくもしばしばエヴェレストに登るのか」と。すると、しばらく考えて、彼は答えたという。「そこに、山があるからだ」と。「なぜ、教壇に立つか」と問われて、私は「そこに子どもがいるからだ」と答えたいと思う。教育の課題は、まさに子どもの存在とともに始まる。

そして、教育は何のためにあるか、と重ねて問うであろう人に、私は、それは子どもたちに生きる力を与え、子どもたちを幸せにするためであると、明確に答えたい。教育は、子どもたちを幸せにするためにこそあるのである。では、子どもの幸せとは何か。この間に対する答はむづかしい。それは、まず、子どもたち自身、それぞれにかけがえのない個性的な存在であって、あたかも、キクの花の美と、ユリの花の美とが異なるように、太郎と次郎とでは、また、花子と梅子とでは、その幸せが異なるのではあるまいか。私にはそのように思われるからである。

しかし、かりに、その幸せの一般的、共通的な概念規定を敢えて試みるとすれば、私はつぎのように答えたい。それは、子どもたちが父・母にもらった遺伝の素質——それぞれに異なり、それぞれに独自の成育をするであろうが——可能な限り伸びて、出た結果は、もう、運命というほかはない、その運命を、しみじみと抱きしめて満足する。そこにその子の幸せがあるのではないかと。——不満

足では、決して幸せは訪れて来ないであろうから——。とすれば、子どもたち一人一人が恵まれた遺伝の素質と、彼らがおかれた環境がまず幸せの基礎を決める重要な要因となると言わなければならない。

1. 遺伝と環境と自発性

それは丁度、ルイゼンコの学説が紹介され、遺伝と環境をめぐる論議が真剣にかかわっていた頃であった。私は京都大学の遺伝学の教室を訪れ、ルイゼンコ学説についての真偽についての理解を得たいと頼んだことがあった。私の友人は、どのように同一の条件下で追実験してみても、ルイゼンコと同じ結果は得られないと否定的な見解を述べ、しかし、つぎのような事実は確実であると教えてくれた。

「ユリの球根。人びとはそれを多く10月の中頃に植えるであろう。翌年の6月頃、美しい花が咲く。その球根を冷蔵庫で冷やし、いくらか早目に植えると、その年のクリスマスには美事に咲く。しかし、どのように試みても、ユリの球根からは、絶対にユリの花しか咲かない。何か教育に役に立つか」と。古人も「ウリの蔓には、ナスビはならぬ」と教えた。問題はそこにある。即ち、ユリの球根からはユリの花が咲く。それを、いつ咲かせるかは、環境の条件による。生まれおちる子どもたちは、それぞれの素質において異なり、その力もまた違うに違いない。教育の課題は、その素質の相違にかかわらず、すべての子どもたちが、その良き素質を100パーセント伸ば

すように、環境を整え、刺激と条件とを規制するところにあるのではあるまいか。ユリの花の美とキクの花の美は、何れも個性的であって、一を以て他に代えることは不可能である。しかし、ユリはユリで、キクはキクで最も美しくその個性の美を咲かせることが、その花の幸せというものであろう。

素質と環境の条件だけではない。その子どもが自ら伸び、自ら歩もうとする自発性の課題が存在する。ジョン・スチュアート・ミルの場合がその好例であろうか。自叙伝に記された彼の告白の中に、それを知ることができる。幼少の頃から、その父親によって厳格な早教育をうけ、「——ギリシア語は、もの心つくかつかない頃に、ラテン語は8歳の頃に教えられたと書かれている——また——父が自分の手一つで仕上げた私の教育——とも書かれている。」すでに20歳にして一流の思想家として成長した彼は、つぎのように述べている。

「私は人生の航海の劈頭において浅瀬に乗りあげたまま佇立してしまった。船は立派に父親によって艤装され舵もついている。しかし肝腎の帆がない」。……帆はミル自身が作るべきものであった。……ミルの悩みは徹底的であった。そのミルが、ある時、フランスの少年マルモンテルの自叙伝を読み、この少年の父親の死、家族の窮迫、自らを犠牲にして、母と妹のために明日から働こうと、決心したという個所に至って、ミルは感激のあまり潸然と泣いたと書いている。そうして、その瞬間、自分の心は枯死した石や木ではない、この哀れなフランスの少年のために泣くことができたと自覚し、明るい将来が開けたような気がしたというのである。私たちはここに遺伝において卓絶して優れ、環境においてこの上なく整った条件下に青年となったミルが、自ら、父親によって美事に整備された一艘の船であることを自覚しながらも、荒海に向かって出て行くための帆がないと悲しみ、その悲しみを、他者のために泣くことのできた涙

を、自らの頬に感じとることによって一転して人生を乗り切る決意を生ぜしめる力と化したことの真実さと、その決意を自ら生じたミル自身の自発性の教育的意味を見ることができる。遺伝と環境と自発性の三者は、人間という建物を構築する場合、その何れの一つをも欠くことのできない基礎的な材料である。

2. 全人教育の立場

さきに、「子どもたちに生きる力を与え……」と述べた。その力によって子どもたちは自らの幸せを見出し、創造するのである。当然、教育の基礎基本の力の一つがそれであろう。ペスタロッチーはその著「ゲルトルートは如何にしてその子らを教えたか」の中で、当時の学校制度と教授方法を批判し「その方法が良い裁縫師、靴屋、商人、兵士を育てあげることができるということを私は否定するものではありませんが、高い意味において、一人の人間である裁縫師や商人を育てあげることができるといことは否定せざるを得ません」と強調している。「一人の人間である裁縫師……」この言葉は注目し値する。ここに言う「人間としての」は直ちにつぎの言葉につながっている。「我われは、ただ綴字学校・筆記学校・ハイデルベルグ学校のみをもっているのです。そうして、ここで必要なのは——人間学校なのです」

人間学校の教育の内容として彼は人間性の合自然的な道行を提案する。そうして教育の合自然性は三つの根源的能力、即ち、道徳的能力、知的能力、身体的能力(技術能力を含めて)が相互に緊密に結合し、調和的に発展することを予想している。そうして、この三つの能力は、あたかもよく調整された三つの絃のように、互いに影響する。もし、これらの諸能力の一つが、単にその一つにおいてのみ理解されるならば、諸力の均衡を失い、教育は極めて不自然になってしまう。人間の諸力の一つの一面的な開発は、決して真実な合自然的な教育とは言えない。真実の合自然的な教

育は、その本質において、人間の諸力の完全性の努力にまで導かねばならない、というのが彼の立場であった。いわゆる全人教育の一つの類型を我われはここに見ることができよう。

もちろん、これらの三つの根源力の具体化の場合には、子どもの成長の過程においてそれぞれの特徴が強調される。彼は言う。「子どもたちの最初の教授は、決して頭脳のことでもなく、また、理性のことでもない、それは永劫に感覚のことであり、心情のことであり、母のことである」と。彼は人間教育の端緒が、感覚や心情にあることを強調し、また、彼の教育思想を貫いた、頭・手・心の調和的教育の主張において、つねに理性や心情を身体から抽象することなく、三者の具体的調和統一において見ようとしたのである。そこに我われは優れたペスタロッチーの人間観の立場を知ることができよう。

このような全人的・調和的教育の実践において、現在、なおしばしば身体と精神の問題が問われる際に、多く精神の優位が答えられ、身体は精神に対して、つねに劣位にあるものとして扱われがちである。そのみか、中世においては、身体は罪惡の根源とさえも考えられた。この考え方は、現在でも依然として存在している。精神と言えは高尚なもの、価値高きものと考えられ、肉体と言えは価値低きもの、精神に反抗するものと考えられ易い。かつて少年の日に教えられたロックの「健全なる精神は、健康なる身体に宿る」という言葉も、教訓めいた響きとしてしか受取られない。自己自身を知れ、という場合でも、自己の精神性の本質を知れという意味が殆どであり、それは、いわゆる自覚的精神の確立への強調を意味したのであった。

身体は、実は内なる精神と外なる自然とを結ぶ積極的な意味をもつのである。もし、その形体の中に、直接に人間の内的生命が現れていないとすれば、人間の姿は、我われにとつ

て、世界の何物よりも無関係なものであるであろう。それが現れていればこそ、人間の姿は、我われに深い作用を及ぼし、崇高なもの、神のようなものとさえ見えてくるのである。我われはこのような積極性を認めるが故に、この肉体を鍛え、いとおしむのである。真に強い、美しい肉体をもつことは、よき人間を形成する道とかけはなれた道行ではない。我われはその身体を通じて自己を表現し、他を理解するのである。身体性とは、ただ単に対象的に眺めたり、測定され得るものではない。愛の言葉・慈悲の行・悲しみへの同情や、喜びの同感も、身体性を通じて了解されるように身体性はつねにそれ自身表現であり、作用である。その表現や作用において、我われは他人との深い人格的な合一化や同一化にも進み入ることができるのである。

3. 学習能力の基本

学習能力の基本に3RS、読・書・算の三つをあげることは一般的なようである。ここでは、それを認めるにとどめよう。すでに、ペスタロッチーはその著の中で「人間の精神が感覚的直観から、明晰な概念に高まる基準である永遠の法則——いわゆる彼の提唱した術——を通ずる時に、人類の教化の使命は達せられる」と説き教授法の改革を訴えている。言葉と数に宿る学習力の根源力を直観法によって確実にしようとする試みにほかならない。

ここで取りあげたい基本的課題は、このように論じ、認められた3RSの力が、如何にして学習を成立させ、新しい創造を生み出すかの課題である。その解明の端緒をデューイの実験的経験論に求めよう。

その「哲学の改造」の中でデューイは言う。「人生の指導に必要な諸々の真理を獲得するためには、固定した制度や、階級的差別や階級的関係の權威が次第に衰え、観察、実験、反省の方法に指導されて、個人の精神力に高まりゆく信頼を生じ、その結果、原理とか真理とか言われるものは、より一層経験にその起

源をもつ標準や、或いは、経験における幸福と苦悩の結果によって判断されるようになり、日常経験の彼方であって、経験の成果とは無関係な、崇高な起源を標準とすることはなくなつたのである」と述べ、伝統的な先験論や神秘主義や形而上的な権威主義に対する強い批判の立場を主張している。この立場は彼の学習理論、特に思考についての論議にそれを見ることができる。

デューイによれば、「思考は創造的であり、新しい世界への開拓の力をもつ。ニュートンが重力説を発見したとき、彼の思想の創造性は、決して、その材料の中には見出されない。その材料である太陽・月・遊星・重量・距離……などはありふれた平凡なものであった。それは独特な観念でなく、既定の事実であった。ニュートンの独創性は、その既知の事実を、ある未知の關係に適用させて、新しく使用した点にあった。科学上の大発見、大発明の場合は、問題は運用の斬新さであって、決して材料のそれではないのである。このようにして、すべての思考にあつては、いまだ企図されなかつた考察の設計という点においてその独創性が存在するという教育的結論が導かれる。問題は機械的に如何に他の項目が加えられたかではなく、質的に経験を如何に豊かにしたかにある。我われが子どもの自発性を尊重するのは、子どものもっているこの知的独創性を認めるからである。彼はおのずから問題を検討し、その解決の道を求め、みずから発見することによって初めて思考を確かめるのである。みずから解決をなし得ず、みずからの方法を見出し得ない生徒は、如何に完全に正しい解答を暗誦したとしても、決して学習したのではない」

また、その「思考の方法」においても、「思考作用のさまざまな状態として、その間に、(1)暗示があり、その中で精神は可能な解決に向かつて飛躍し、(2)解決さるべき問題や解答が、与えられるべき疑問の中に感ぜられ、直

接に経験された困難や当惑の知的調整があり、(3)観察や事実に素材の収集を開始したり、指導するために、逐次、新しい暗示を指導的観念或いは仮説として使用し、(4)一つの観念、或いは推測の精神的仕上げを試み、(5)仮説を具体的、或いは想像的作用によって検証する」という思考の五つの局面をあげて説明している。

ここで注意しなければならないことは、デューイが思考の段階として述べたことが、実は科学的探究の方法と一致することである。実験的経験論の名をもって呼ばれるデューイの立場の特徴はあらゆる研究の領域を貫いて彼が科学的探究の方法を堅持し続けたことである。それは哲学の場合はもちろん、宗教や芸術について説く場合でもまたそうである。社会・経済・政治について鋭い批判の言葉を投げかける場合でも、その態度は変わらない。このような科学探究の方法は、あらゆる問題解決の場合の方法上の基本であると言ってよい。教育の場において、特に学習の場面では、問題解決という表現が使用される。その場合でも、ここに述べられた科学的探究の方法、思考の五段階を骨組とした展開の仕方は、当然、その本筋であると言わなければならない。換言すれば、問題解決という言葉の意味を科学的探究による解決という意味に取りあげたいのである。

私は、人間形成の基礎として三つの課題を設定した。一つは具体的な基礎形成の力・遺伝・環境・自発性。二つ目はそれらの力が育まれ伸ばされるいわばその道行——知・徳・体。或いは、頭・手・心の調和的な陶冶、いわゆる全人的陶冶について。そして第三に学習能力の分析として実験的経験論の立場から特に思考の五段階を取りあげた。基礎、基本の課題は、さらに異なったアプローチの方法も考えられよう。それがより具体に取りあげられ教育研究の全体像によき示唆を与えられんことを切に祈って止まない。

(甲南女子大学学長・京都大学名誉教授)



基礎・基本の概念のとらえ方

筑波大学・上越教育大学名誉教授 辰野 千壽

1. 基礎・基本の意味

今日、教育界では基礎・基本や基礎的・基本的内容という言葉がよく用いられ、その意味についても、基礎と基本とは違うのか、違うとすれば、どう違うのかなど、いろいろ論じられている。そこで、ここでは、まず辞書ではどのように説明されているかをみる。

角川：漢和中辞典

基礎 ①いしずえ。建物の土台。②物事の基底。

基本 物事のよりどころになる土台。

小学館：現代漢字辞典

基礎 ①たてものの土台。いしずえ。②物事の根本。

基本 もとい。どだい。物事の生じるもと。

基礎的 もととなるべき。土台となるべき。基礎的。

岩波：広辞苑（第3版）

基礎 ①その上に建物を建てたり大きな装置をしたりするためにすえる土台。いしずえ。②それを前提として物事全体が成り立つようなもとい。用例「基礎理論」③建築に先立って地面をならし固めること。地形。用例「基礎工事」

基本 物事がそれに基づいて成り立つような根本。用例「政治の基本」

三省堂：大辞林

基礎 ①物事が成立する際に基本となるもの。用例「基礎を固める」②建築物の重量を支え、

安定させるために設ける建物の最下部の構造。地形。礎石。土台など。

基本 物事が成り立つためのよりどころとなるおもと。基礎。用例「政策の基本」「基本を学ぶ」

講談社：日本語大辞典

基礎 ①建物の土台。いしずえ。用例「基礎工事」②物事のもとになって全体を支えること。基本。用例「基礎知識」「学問の基礎」

基礎的 ある物事が成り立つため、いちばんもとであるさま。用例「基礎的知識」

基本 物事のもとになる、もっとも大切なもの。大もと。土台。用例「学問の基本」「基本を身につける」

基本的 物事の基本になっているさま。

以上、数冊の辞書によって基礎と基本、さらには基礎的と基本的の意味を調べたが、いずれも説明の仕方はほぼ同じである。他の辞典も大体同様の扱いをしている。つまり、基礎には、①土台、いしずえと②物事の根本、おおもとの2つの意味を含ませ、基本には、根本、おおもとの意味を含ませている。したがって、基礎の第2の意味は基本の意味になっている。これをよりはっきり示しているのは大辞林と日本語大辞典である。前者は、基本の意味に基礎をあげ、後者は、基礎の第2の意味の中に基本をあげている。このようにみると、基礎と基本は、同義に用いられているといえよう。

したがって、基礎的と基本的についても同じである。前述の現代漢字辞典では、基本的の意味の中に基礎的をあげている。

このことは、教育の実際からみても納得できる。なかには、基礎を土台、基本を幹、柱として区別しようとする立場もある。これは、建物にたとえ、建物を支える土台が基礎であり、その上に立てられる柱が基本であるとみなすのである。しかし、教育内容を系統的に配列すれば、前に学習した基本的内容は、次の学習にとっては基礎になる。建物でも2階を考えると、1階の柱も2階に対しては基礎になる。このようにみると、教育では、基礎と基本とをあえて区別する必要はなくなる。文部省の種々の解説をみても、区別した説明は見当たらない。

2. 基礎・基本の用い方

基礎・基本の辞書的意味について述べたが、教育学や心理学では、どのように用いられてきたであろうか。ここでは、これらの言葉を用いた主な用語をあげてみる。

まず、基礎については、次のような用語がある。なお、その説明の多くは、多項目教育心理学辞典（教育出版）によった。

基礎学力 学力の中で基礎となる学力で、次の3つの考え方がある。

- ① 言語と数量に関する学力を基礎と考えるが、言語と数量についての全学力の場合と読み、書き、計算の3Rsのみの場合に分ける考え方がある。
- ② 各教科それぞれに基礎の学力があると考える。
- ③ 発達段階からみて、前の段階の学力を後の段階の学力の基礎の学力と考える。

基礎教育 狭義には読み、書き、計算の教育をさすが、一般には人間が社会生活を営む上で最小限身につけておくべき知識・技能・態度を含む教育全般を意味する。

次には、基本に関する用語をあげる。

基本語彙 ある言語において最も基本的と考えられる語の集まりのことであるが、基本をどのように考えるかによって、内容が異なる。例えば、出現頻度が高いことを基本の条件とする考え方がある。

基本的行動様式 日常生活を支障なく行うために基本的に必要な各種の行動の仕方、食事の作法やあいさつの仕方などが含まれる。国により、民族により固有の様式が認められる。

基本的生活習慣 人として生活に欠かすことのできない基本的欲求に関する生活習慣。具体的には、食事、排泄、睡眠、着衣、清潔などについての望ましい生活習慣を意味している。

基本的精神能力 サーストン (Thurstone, L. L.) によって見出された7つの知的能力因子。数、知覚、空間、言語、記憶、帰納、語の流暢さを示す。

基本的パーソナリティ ある社会の成員の大多数が共通にもっているパーソナリティをいう。

基本的欲求 人間に普遍的に認められる欲求で、生理的欲求と社会的欲求に分けられる。マズロー (Maslow, A. H.) は基本的欲求として生理的欲求、安全の欲求、愛情と所属の欲求、自尊の欲求、自己実現の欲求をあげ、そこに欲求の階層を考え、階層の最も下位に生理的欲求をおき、最も上位に自己実現の欲求をおいている。そして、下位の欲求が満たされると、その上の欲求が重要になり、さらに年齢が増すにつれて、上位の欲求が発達すると考えている。

以上、若干の用語をあげたが、ここでも、基礎・基本に厳密な区別はない。これらの英語をみても、basic, fundamental, primary など、いろいろ用いられている。大事なことは、基礎と基本の意味の違いよりも、むしろそれによって表される内容である。

3. 基礎・基本の内容

(1) 学習指導要領等における用語の変化

教育で、基礎・基本という用語がよく用いられるようになったのは、昭和52年の学習指導要領の改訂のころからであろう。この改訂の基礎となった昭和51年の教育課程審議会の答申において基準改訂のねらいの1つに、「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」ことがあげられ、各教科・科目の内容を「基礎的・基本的事項」に精選することが強調された。もちろん、それ以前の学習指導要領の改訂においても同様の趣旨がうたわれている。

昭和33年の改訂では、我が国が独立国家となったことを契機に道徳教育の強化、基礎学力の充実、科学技術教育の充実を図るとともに経験学習や単元学習から系統的な学習への転換を旨とし、基礎学力の充実を図るため、国語・算数の内容を充実し、各教科の目標および内容を精選し、基本的な事項の学習を重視することを強調している。

昭和43年の改訂では、教育内容の現代化を旨とし、やはり指導内容を基本的事項に精選集約しようとしている。

そして、昭和52年の改訂では、豊かな人間性を養うことを強調し、前述のように、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、各教科の基礎的・基本的事項を確実に身につけられるように教育内容を精選している。従来、基礎学力、基本的事項という用語が用いられたのに対し、昭和52年から基礎的・基本的な内容、基礎的・基本的事項という用語が用いられている。

次に、昭和58年の中央教育審議会教育内容等の審議経過報告では、「基礎・基本の徹底とは、知・徳・体の調和ある人間形成を目指し、その

基礎・基本を明確にしつつ、教育内容を精選し、これを確実に身につけさせることである」と述べ、「思考力・判断力・創造力を養うことを教育の基本に据え、発達の段階に応じて、最小限度必要な知識・技能を確実に身につけさせるべきである」といっている。ここではじめて基礎・基本という言葉が使われたことになる。

続いて、昭和62年の臨時教育審議会の第一次答申でも、「現代が次世代に対し、その乳幼児期、青少年期において生涯にわたり主体的に学習していく上で必要な能力や人格形成の基礎・基本をしっかりと教えることは、いささかなりともおろそかにしてはならないことである」とし、「学校においては、徳育・知育・体育についてさらに基礎・基本の徹底が図られねばならない」と述べている。さらに、最終答申でも、「生涯学習にわたる基礎を培うために必要な基礎的・基本的な内容の修得の徹底、自己教育力の育成を図る」と述べている。

続いて、平成元年の学習指導要領改訂の基になった昭和62年の教育課程審議会の答申でも、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ることを重要なねらいとし、「そのためには、個人として、また国家・社会の一員として望ましい人間形成を図る上で必要な基礎的・基本的な内容を明確にしつつ、学習の適時性やこれまでの教育課程実施の経験などを考慮し、各教科の内容の一層の精選を図らなければならない」としている。そして、「各教科・科目については、……中学校段階までは国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を共通に履修させるようにし」、「社会の変化やこれまでの教育課程の実施の経験などを考慮し、各学校段階や各学年段階において確実に身につけさせるべき基礎的・基本的な内容の一層の精選を図る」と述べている。

以上、学習指導要領等における基礎・基本に関係した用語の変化を概観したが、この変化に伴い、その内容においても変化がみられる。つまり、当初は、基礎学力の充実のため、教科・科目の精選の原理として基本的事項があげられているが、昭和52年の改訂からは、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容、人間形成あるいは人格形成、さらには生涯学習の基礎として必要な基礎的・基本的な内容というように広く学校教育の目標・内容を含める立場と従来のような教科・科目の精選の原理の立場の両方の意味に用いられている。

(2) 目標・内容の面から

① 学校教育の目標・内容としての基礎・基本
すでに述べたように、昭和52年の改訂から、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容」という言葉が用いられ、中教審教育内容等小委員会審議経過報告では、知・徳・体の調和ある人間形成の基礎・基本といわれ、臨教審の答申では、人格形成、人間形成、生涯学習の基礎としての基礎・基本あるいは基礎的・基本的な内容という言葉が用いられている。

それでは、その基礎・基本の具体的な内容として、どのようなものがあげられているであろうか。「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」、「国際理解・我が国の文化と伝統を尊重する態度」「知識、情報を獲得するだけでなく、それを適切に使いこなし、自分で考え、創造し、表現する能力」などは、その例である。要するに、この立場での基礎・基本の概念は、単に教科・科目の内容の精選原理としてだけでなく、もっと広く、知・徳・体において調和のとれた人間形成に必要な内容を考えている。つまり、各教科・科目、道徳、特別活動のすべてにわたる内容の精選の原理になっている。

したがって、この立場では、基礎・基本は学

習指導要領に示された内容のすべてということになる。

② 各教科・科目の目標・内容としての基礎・基本

基礎・基本の概念を各教科・科目の目標・内容としてとらえることもできる。これは、前述の昭和62年の教育課程審議会の答申の中に示されている。そこでは、「各教科・科目については、……中学校段階までは、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を共通に履修させるようにし」、「各学校段階や各学年段階において確実に身につけさせるべき基礎的・基本的な内容の一層の精選を図る」とされている。

これは、具体的には、学習指導要領に示されている各教科・科目の内容である。

(3) 方法の面から

これは、前の段階の学力が後の段階の学力の基礎になるといった立場から基礎・基本を考えることになる。この問題は、従来、学習効果の転移とか学習の階層としてとりあげられている。

① 学習効果の転移からみた基礎・基本

学習効果の転移あるいは練習の転移は、前の学習が後の学習に影響することである。そして、前の学習が後の学習を促進する場合を積極的転移といい、逆に後の学習を妨げる場合を消極的転移というが、一般には前者をさすことが多い。教育では、基礎・基本を教え、それが他に転移することを期待するが、この問題は19世紀の教育における形式陶冶と実質陶冶の論争にまでさかのぼることになる。

形式陶冶を主張するものは、学習効果は転移するから、学校教育では文化財のすべてを教える必要はなく、文化財を習得するのに必要な一般的能力を訓練すればよいといい、推理力とか記憶力のような能力を訓練するのに役立つ算数、ラテン語、論理学のような教科を重視した。す

なわち、これらの教科は、それ自身のために学習されたのではなく、前述のような能力を訓練するに役立ち、学習効果の転移を保証するものであるという立場から学習されたのである。

これに対して、実質陶冶を主張するものは、学習効果は転移しないから、子どもが将来必要とするいろいろの文化内容、教材を教えなければならぬと主張した。

この問題は、多くの研究をひきおこしたが、今日では、結局、形式陶冶を主張する人々がいうような推理力とか記憶力とかいう一般的能力は存在せず、また実質陶冶を主張する人々のいうところとも異なり、学習効果の転移はある条件下でおこることを認めるようになり、その条件を問題にするようになった。したがって、基礎・基本についても、転移に役立つかどうかといった立場から検討することが必要である。

なお、転移では、横の転移と縦の転移とが区別されている。前者は複雑さの程度がほぼ同じで、やや類似している新しい課題を一層よく学習できるときにみられるものである。例えば、3辺の長さがそれぞれ3、4、5の割合の長さをもつ三角形が直角三角形であることを学習した子どもが箱などの正方形の形を調べるとき、この知識を用いるのは、この型の転移である。

これに対して、後者は前の学習の結果が、もっと複雑な、あるいはもっと程度の高い事項を学習するために用いられるときにおこる。例えば、加法、乗法、短除法の知識を長除法の学習において利用するのは、これである。ここでは、加法、乗法、短除法の知識が、次の長除法の学習の基礎である。この転移では、学習の階層性、順序性が重要である。この立場から、学習内容の基礎・基本を明らかにするためには、それぞれの領域において、さらに教材研究を深めることが必要になる。

さらに、転移では、特殊的転移と非特殊的転移とに分けることもある。前者は、左手で練習したことが右手に転移するとか、ある学習材料を学習すると、同種の学習材料の学習を促進するとかいうように、同質の学習内容の学習のあいだにおこる転移である。各教科内の同質の学習内容間におこる転移はこれである。

これに対して、後者は、2つの学習内容のあいだに関連性がないときにおこる転移である。これは、前の学習によって得られた学習の構えや学習の仕方が次の異種の課題の学習に影響することによって生ずると考えられている。今日、学び方の学習とか自己学習力、自己教育力の育成が重視されているが、これは教科を超えた一般的能力とみれば、非特殊的転移の問題とみなすこともできる。

② 学習の階層性からみた基礎・基本

先に縦の転移のところ、学習の階層性が重要であることを指摘したが、この問題を体系的に論じたのは、ガニエ (Gagné, R. M.) である。

この立場では、学習には、少なくとも条件反射から問題解決にいたる8種類の型があり、これが低次のものからより高次のものへと階層をなしていると考え、低次の学習型を基にして高次の学習型が順次形成されていくと仮定している。ここでは、その8種類の型を低次から高次への順にあげておく。

学習の基本型

これは、他のものに比べて基本的であるとし、次の2つの型を含めている。

信号学習(第1型) これは信号に対して反応することを学習する場合であり、いわゆるパヴロフ型の古典的条件づけによる学習である。不随意反応の条件づけは、これである。

刺激-反応学習(第2型) これは弁別刺激に対して正確な反応を習得する場合である。随意

反応の習得であり、道具的条件づけによる学習である。

連鎖形成：運動と言語

連鎖形成(第3型) 刺激—反応の結合がいくつか連鎖状に結合する場合である。迷路学習は、その典型である。複雑な運動技能の学習は、これによることが多い。

言語連合(第4型) 言語の連合学習である。いくつかの単語の系列の学習、単語の対の学習(対連合言語学習)は、その典型である。

複合弁別：概念学習

複合弁別学習(第5型) 複数の連鎖を識別し、確立する学習である。教師が多数の子どもの名前を覚えたり、子どもが植物や動物の名前を正しく覚える場合の学習である。

概念学習(第6型) 多数のものを比較し、それらの共通の特質に対して共通の反応をすることを学習する場合である。つまり、共通の抽象的特質に基づいて特定の反応をすることを学習するのである。

原理学習と問題解決

原理学習(第7型) 原理、法則は2つ以上の概念の連鎖である。原理、法則の学習では、この概念の連鎖を口で言えるだけでなく、それを理解し、使えるようになることを意味する。

問題解決(第8型) すでに学習されている2つ以上の原理、法則を組み合わせて、新しい高次の原理、法則を作り出す学習である。思考が中心となる。

ガニエは、このような学習の型の階層を仮定し、学校教育に対しても、次の提案を行っている。例えば、学校教育において、理科、社会といった教科の違いは、学習の形成そのものにとってはさして重要ではなく、どの教科においても、単純から複雑へと累積的に並んだ学習型の階層に基づいて編成した教育計画が最も有効な学習

をもたらすという。

そして、ある高次の知的技能が、どのような下位課題あるいは下位技能を前提にして習得されるか、また、下位課題あるいは下位技能相互の間には、どのような前提関係があるかを図表を用いて示そうとしている。これが学習階層といわれるものであるが、各教科、単元において課題間の前提関係を明らかにすることが重要な作業となる。ここでは、最終の課題目標が明確にされたら、次にこの学習の前提条件である下位課題を明らかにする。さらに、この下位課題についても、その前提となる課題を明らかにし、最後に子どもが現在すでに所有している能力に達して、はじめて分析が終わる。

日常の授業においても、このような分析を行い、基礎・基本を明らかにすることができれば、一層、学習効果が高まるであろう。

◀参考文献▶

ガニエ著、吉本二郎・藤田統訳 学習の条件 1968年 文理書院



基礎・基本の教育学的構造

帝京大学教授 林部 一二

1. 基礎・基本の教育学的問題性

今、なぜ、今回の改訂学習指導要領の主要な方針とされた「基礎・基本」を問題とするのか、そのことから、本研究紀要の特集の意味を述べておく必要があるように思う。

それについては既に新学習指導要領自体が総則及び各教科等の章節において説明しているではないか、と反論されるかも知れない。しかし、基礎・基本の学問的構造及び具体的内容は決して明らかではない。何が基礎であり、何が基本であるか、その教育学的、教育心理学的ないし教育方法学的構造がほとんど明らかにされていない。しかも、基礎と基本を「・」で結んで一語であるように表現されているが、なぜ「・」を中にはさんでいるのか、基礎基本ではないのか、などについての説明もなされていない。それをなるべく明らかにしようとするのが、今年度の紀要の特集である。

(1) 日本語としての基礎と基本の意味

「基礎」とは、その上に建物を建てたり大きな装置をしたりするためにする土台、それを前提として物事全体が成り立つようなものとい（新村出編、『広辞苑』第二版補訂版、昭和51年版、岩波書店）であるとするのが一般的な解釈であろう。

これに対して、「基本」とは、物事がそれに基づいて成り立つような根本であり、要素であり、要件であるとし、類語として、基本音、基本給、

基本財産、基本単位などをあげている（同、広辞苑）。なお、この基本単位として、各種の単位を組み立てるための基礎として、独立に定めなければならない少数の基本的な単位、ふつう長さ、質量、時間の単位がそれに選ばれる、としている。

つまり、広辞苑によれば基礎はある物事や事柄を支える土台であり、基本はある物事を成立させる根本であるとしているのである。しかし、同じ日本語の辞典においても、いろいろ違った説明がなされる。例えば、梅棹忠夫、金田一春彦外二氏の監修された『日本語大辞典』（講談社、平成元年版）によれば、「基礎」とは建物の土台、また物事のもとになって全体を支えることであり、また基本であると説明し、別項で「基本」とは物事のもとになる、もっとも大切なもの、大もと、土台、と説明している。この両語の説明には明らかに違いもあるが、基礎を基本と言い替えたり、基本を土台と説明したりして、説明が截然としていない。

このことから、わが国においては、基礎と基本を余り峻別していないということになる。もし、これが現代的説明であれば、基礎と基本を「基礎基本」と造語してもよさそうである。しかし、今回の改訂学習指導要領では「基礎・基本」と表現し、完全な一つの言語としてはいない。そこに、研究や教育実践における一つの混乱を見ない訳にはいかないと思う。

(2) 教育課程の基準の改正と基礎、基本

小、中、高等学校の教育課程の基準である学習指導要領は、終戦後間もない昭和22年に定められ、以後今日まで数回の改正がなされてきた。その数次にわたる改正の中で、昭和26年の改正から常に主張されてきたのは、基礎学力の向上ということであった。筆者の関係したのは昭和33年の改正からであったが、その改正の目標は、「基礎学力」の充実、各教科の目標・内容を精選し、「基本的な事柄」の学習に重点を置く、ということであった。これは、26年の改正において、児童の活動中心教育課程が余りにも多岐に広がり、その教育的中心を失っている（CIEの指導の影響）ということへの反省からであった。

以来、昭和43、44年の改正では、「基礎的能力」の伸長、「基本的事項」への精選・集約、52年の改正では、国民として必要な「基礎的・基本的な内容」の重視、そして今回、平成元年の改正では「基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実」（小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領第一章総則、教育課程編成の一般方針）を規定している。これらの学習指導要領の改正に際して、常に強調され、その改訂方針とされた基礎と基本はどんな教育学的構造を持ち、具体的にはどんな内容であったか、それについての詳細な説明は、文部省においては行ってきていなかった。ただ、基礎、基本を重視すべきであることを常に考慮し、その国民的同意を得てきたことは事実である。

ただ、問題は、「基礎」、「基本」ないし「基礎・基本」の学問的構造を明らかにし、その哲学的な論述ないし説明がなされないできたことである。しかし、この問題は、一つの学問的理論に係るものであるから、公的機関において、その理論を積み上げることの困難さを認めない訳にはいかない。しかし、そのことは公的、私的を問わず何等かの形でなされるべきであった、と

思うのである。

しかし、昭和52年の学習指導要領の改正において、基礎的・基本的な教育内容について、その基礎とは何か、その基本とは何か、について文部省自体においてもかなりの議論があったようである。

その両者の概念を峻別し、各教科において、その構造を構成すべきであるという議論もあったという。しかし、結果的には、各教科の考え方や独自の性格から、この両概念の内容規定を統一することは困難であり、子どもたちが身につけるべき大事な事項、教師が教えておかなければならない大切な事項を、基礎と基本に分けず、基礎・基本という言葉としておく方が誤解を少なくする、という考え方に落ち着かざるを得なかったようである。一種の妥協の産物であったと理解するより外はない。ただ、この妥協は、学問的に、理論的に、曖昧さを残すこととなったことは否定できない。

2. 基礎、基本の教育学的構造と改訂学習指導要領

教育における基礎、基本論は、一般的に、教育内容論、教材論に属するとされてきた。ある教材の内容の中で、最も重要なものは何か、最も力を入れて教え、かつ、学ばなければならないものは何か、そのもの、要素、単位を発見し解明することが、基礎、基本論であり、その構造を明らかにするのが教育学的構造論である。

しかし、この教育学的構造論は、単に教育的な考え方の範囲に留まるのではなく、児童、生徒の学習理論との関連を考慮すべきである。そうでないと、抽象的な理論となってしまう。この項では主として教育学的な構造を、次の項では学習的構造に触れることとする。

(1) 基礎の構造

既に述べたように、基礎は礎（いしずえ）であって、その上に何かが構築されることを予想する。その何かは、建築でいえば家屋その他の建物であり、橋梁であり、その他いろいろな工作物である。これらの工作物は、地面をただ掘って、そこに建てるだけでは堅牢とならないから、石その他堅固な物体によって、いわゆる土台を築かなければならない。その土台が教育内容論における基礎と考えるとよいであろう。

したがって、数多い教育内容における基礎ないし基礎的事項とは、建造物の土台であり、その上に、さまざまな教育内容が積み上げられることを支えるものである。その土台がしっかりしていなくては、その上に積み上げられる教育内容が確かなものであり、必要なものであり、価値あるものである、という訳にはいなくなる。

基礎は土台であり、さまざまな教育内容を積み上げるいしずえであるから、その上にのせるべき事項との関係というならば、縦の関係を意味する。縦の関係の系列は、時空的には時間的な関係を意味するといってもよいであろう。

教育内容論から見れば、基礎的事項とは、その上に何かを積み上げるという性質のものであるから、上の方への発展的な意味を持つと同時に、系統的なものであることを示している。発展性とは、上へ伸びることを予想し、また、系統性も上へ伸びることを予想する。したがって、発展性と系統性を内包とする基礎的事項は、上の方へ積み上げられ、伸ばされる土台となるべき事項である。この発展と系統の重視は、戦後CIE（占領軍司令部民間情報教育局）の指示によって、最も強調された経験学習の方式を変更することとなるため、教育課程改訂で、しばしば問題とされた。デューイの教育学理念の一つの修正への試みであった。

ここで問題となるのは、教育内容はすべてこ

の発展性と系統性によって構成されるものかということである。教育内容によっては、すなわち個々の教科やその他の教育分野によっては、すべて縦の関係で配列されるばかりではない。一つ一つの事柄が、それ自体において完結するという平板的なものもあるのではないか。その教育的構造は、どのように説明したらよいであろうか。

このことが、次の問題である基本的事項として意義付けられると思うが、ここでは、改訂学習指導要領の数教科について、何が基礎的事項であり、何が基本的事項であるか、その概観をしておきたいと思う。

昭和33年改訂後の学習指導要領においては、ほぼ「内容」として示されている部分が、基礎に該当すると考えられる。しかし、既に述べたように、文部省の学習指導要領の作成においては、基礎と基本の概念規定をして構成を進めていないために、内容の部分にも基本と思われるような内容が入っている。学習指導要領の作成の過程において、基礎と基本の概念区別を設けることが困難であるという従来からの態度をとってきたために、このことはやむを得なかったものと思われる。

また、教育課程の構成理論からいえば、この内容の部分は、教育内容の配列（シーケンス、sequence）、すなわち学習や教授の順序に属する部分と考えられ、学習指導要領では内容（各学年）の部分が、主としてこれに該当するものともいえると思う。その例示は、後に基本的な事項と対比して示したいと思う。

基礎を物事を構築する礎石であり、土台であると理解すれば、それがしっかりできていないと工作物や構造物は崩壊する。その故に基礎をしっかりさせて、その上に積み上げる、すなわち段階的に教育内容を配列しなくてはならなく

なる。そこに、発展的思考と系統的思考が中核になっていると考えるのである。

(2) 基本の構造

基本とは、物事がそれによって成立する根本、要素、要件である。また、根本、要素、要件は、物事の成り立つ骨組み、骨格、大黒柱を始めとする柱を意味する。建築にたとえれば、土台すなわち基礎の上に建てられて、家屋という構造物を支える柱、その最も大切な部分が大黒柱ということになる。基礎は土台石、土台となるコンクリートや鉄材であるが、その上に、それぞれの役割を担っている柱が基本である。柱がなければ家屋の形が整わない。家屋という物体が出来上がらないのである。

したがって、一つのまとまった形の教育内容を構成する目標であり、学習や教授の核といってもよいであろう。核を欠けば、その教育内容はまとまらない。一つのまとまった内容や事柄はこの核によって支えられる。その核は、それがのっかかる土台の上に定着しなければならない。したがって、基本的事項は、一つの学習のために欠いてはならない事項である。それらの一つ一つの事柄が体系を作って必要な学習内容の全体を構成するのである。

教育内容の全体を構成するという意味において、基本は関係事項と横の関係を作る。家屋の柱は何本もあるけれども、たとえば、力学的な意味でも1本1本が一つ一つの役割を演じているのである。その役割は必要にして十分な意味で出来上がっていないければ、良い家屋とはいえない訳である。その役割は、基礎である土台の上で果たされなければならない。

基本的事項は教育内容の横の関係から出来上がるという意味は、時空的關係からいえば空間的系列の問題である。空間的系列において、教育内容の根幹、中核、本質といわれるような事

項を基本的事項と言ってよいと思う。横の關係から成る基本的事項は、一つの事項や事柄の中で除いてはならない中心となるものを指している。除くか除かないかは、選別思考によってなされる。そして残された事柄が、その教育内容の範囲を構成することになるのである。すなわち、教育課程の構成理論から言えば、教育内容の範囲(スコープ、scope)、すなわち、学習や教授の到達するまでの広がりや分量を意味することになる。

学習指導要領においては、主として、目標(各学年)として示されている部分がこれに相当すると思われる。

次に、教育内容における基礎と基本は、現行の学習指導要領(小・中・高・特殊教育諸学校)において、どのように規定されているであろうか。

既に述べたように、基礎は「内容」、基本は「目標」という学習指導要領の見出しの表現に相当すると考えられる。しかし、各教科、道徳、特別活動の教育分野が、すべて同じ歩調で記述されている訳でもなく、各教科についても、それぞれの教科の性格によって、基礎と基本が同じ平面の上に描かれる概念ではないから、その峻別は不可能に近い。にも拘わらず、今まで述べてきたような文脈において眺めるならば、基礎は学習指導要領の内容、基本は目標の記述に相当すると考えられるのである。その例示を、国語、数学(算数)、音楽、体育について示してみよう。

① 国語

ア 基礎的事項

- 小学校——話すための発音・発声・言葉遣い、読み・書くための文字・漢字・語句・表記・書写、表現のための話や文章の構成
- 中学校——話すための速度・音量・言葉遣い、語彙・漢字、文脈の構成

イ 基本的事項

- 小学校——表現しようとする態度、話や書かれたことの理解、楽しんで読もうとする態度
- 中学校——自分で考え進んで表現する態度、話や書かれたものを正確に理解する能力、進んで話を聞く態度、読書する習慣

② 数学（算数）

ア 基礎的事項

- 小学校——数の計算方法、量の測定方法、図形の名称、用語・記号
- 中学校——数と式、図形の性格、数量関係

イ 基本的事項

- 小学校——数の概念と表現、量の概念と測定の体験と理解、図形や空間の理解
- 中学校——数の正負の概念と表現、図形の直観的理解と論理的考察、関数関係の理解と表現能力

③ 音楽

ア 基礎的事項

- 小学校——歌唱、合奏、鑑賞
- 中学校——歌唱、楽器奏法、合唱、合奏、旋律感と表現、曲想、曲の選択、内外の音楽の種類と比較

イ 基本的事項

- 小学校——音楽への興味と関心、表現能力の伸長、鑑賞能力の充実、音楽を生活へ活用する態度と習慣
- 中学校——表現技能の伸長、創造的表現能力、多様な音楽への興味と関心の発展、幅広い鑑賞能力、音楽体験を通しての生活の豊かさ

④ 体育

ア 基礎的事項

- 小・中学校——走る、跳ぶ、投げる

イ 基本的事項

- 小・中学校——スポーツの体験、体育リズムの体験、表現活動の多様化と伸長

3. 基礎と基本の関係

以上のように、教育内容における基礎と基本をごくおおまかに分説してきたが、現実の教育活動ないし学習活動の構造は画然と分けられないものを持っていることに気付く。学習指導要領が、その改訂の方針として、「基礎的・基本的な事項」を重視するといひ、あるいは「基礎・基本の重視」といって、何が基礎であり、また、何が基本であるのかを明示していないことも理解できるように思う。

けれども、学問的研究の立場から、一つの仮説のもとに、その論理的構造を明らかにすることは決して無駄なことではないとも思う。

(1) 陶冶論としての基礎、基本

陶冶 (Bildung) という概念はドイツ教育学の用語に由来し、教育学の基本概念である。広義には語義通り形造ること、人間の場合は教育そのものを意味するが、その概念の変遷のあることは周知の通りである。

教育内容の基礎、基本に関しては、形式陶冶と実質陶冶の考え方に即して整理してみることも一つの方法であろう。既に述べたように、基礎の上に基本が積まれるという考え方からすれば、基礎は具体的な教育内容ないし個々の事項である。陶冶論における実質陶冶は、この基礎の教育の立場に立つと言える。すなわち、特定の事象の認識そのものを重視し、基礎となる事象の量と質を求めらるのである。事象の量は知識の量を重視することでもある。このことは、客観的な価値すなわち質の習得に関する側面である。基礎を確固たるものにするためには、重要で具体的な教材の内容をなるべく多く教授し、習得させなければならないということになる。その重要な教材、教育内容が基礎的な知識、技能である。そこで、その選択は精神的な価値や文化的な価値を基準とすることになる。実質陶

治においてはこのような客観的な価値を教育内容の基礎とみることになるのである。具体的な教材の価値を精選するとしても、社会の変化により、また、人間の精神活動の拡大により、実質陶冶においては、次第に、広く浅い知識の伝授となる傾向を避けることはできない。

ここで、形式陶冶説が出てくるのである。形式陶冶は人間の心理的諸能力を向上させようとする側面を持つ。たとえば、知覚、表象、思考を始めとして、観察、注意、識別、比較、結合、抽象、推論、記憶、創造、回想等の諸能力を不十分ながら持っている。これ等の心的な諸能力を強化することによって、実質陶冶の欠陥を補正しようとするのである。この形式陶冶論は、知識の習得そのものよりも、それを獲得するための観察、識別、推論、創造などの諸能力の訓練と陶冶が教育的に有効ではないかとする説である。教育内容の基礎、基本のいずれに親近性を持つかといえば、もちろん基本的事項を重視する立場である。すなわち、基本的事項の習得によって、形式陶冶の目指す教育的効果、たとえば、知的好奇心、情操や意志の育成、探究心、独創性、問題を解決しようとする態度等を培うことができるということになる。もっとも問題解決能力は、すべての基礎や基本が習得されて始めて完全に可能となる能力であるから基礎、基本に含めないという説もある。

いずれにしても、基礎と基本を陶冶理論に移してみれば基礎は実質陶冶的能力、基本は形式陶冶的能力とすることができると思う。しかし、問題は、この二つの側面を教授と学習において、いかにして統一的にとらえるかという問題となるが、現在の研究段階では未だ解決されない課題であると言う外ないであろう。しかし、わが国の教育課程の国家的基準である学習指導要領では、この問題への本格的な挑戦をさけ、「基礎・

基本」という一つの言葉で終着している訳である。

(2) 教科構造論における基礎、基本

周知のように、現代における教科構造論の最も有力な担い手は、アメリカのブルーナーの説である。彼の主著と目される『教育の過程』(The Process of Education) は余りにも有名であるが、その中で述べている教科内容の構造化の理論は、知識と人間活動を結びつけるための教育課程の編成及びその実施(教育の実施)における基礎と基本の結合を意図している。陶冶論で言えば、実質陶冶と形式陶冶という教育学上の対立的命題に対して、両者を統一的に把握しようとする新しい試みである。

ブルーナーは、教科の教育は、教科の基本的構造を教えることであるとし、少なくとも四つの主張に対して十分研究することを指摘している。その一は基本的なものの理解、その二は内容の細かな部分の構造化、その三は基本的な事柄(原理や概念)の理解はモデルの学習が有効、その四は不断の研究によって進んだ知識と初歩の知識の間のギャップの縮小、ということである。

彼は、教育内容の構造化によって、学習の転移、訓練の転移に通ずる道を発見することができるといっているが、その完成によって、これまでの実質陶冶と形式陶冶という教育学上の対立的命題を解決できるというのである。

参考文献

1. 小学校学習指導要領、中学校学習指導要領(文部省、平成元年)
2. 奥田真丈著、教育課程の経営(第一法規、昭和57年)
3. ブルーナー著、鈴木祥蔵・佐藤三郎訳、教育の過程(昭和41年、岩波書店)
4. 佐藤三郎著、ブルーナー「教育過程」を読み直す(昭和61年、明治図書)

(当研究財団専務理事)



基礎・基本の心理学的構造

成城大学教授 岡本 奎六

1. 三つの異なる立場から見た基礎・基本

何のための基礎・基本であり、その内部構造はどのようなものであるか。これらの点については、教育雑誌の多くの論文がこれを取り上げている。それらの論文は、中教審や臨教審などの答申を踏まえ、これに基づいて、さらに自説を展開しているものが多い。たとえば、後に述べる佐藤三郎の論文では、つぎの各答申を踏まえて自説を展開している。

(1)昭和46年「中教審」の答申、(2)昭和51年「教課審」の答申（教育課程の基準の改善 — 審議のまとめ）、(3)昭和58年「中教審」の答申（教育内容等小委員会の審議経過の概要）、(4)昭和60年を始めとする四次にわたる「臨教審」の答申、(5)昭和62年「教課審」の答申（教育課程の基準の改善答申）

本稿の執筆に当っては、方法として広くこれら教育雑誌論文の内容分析を行い、これを一定の視点から整理し、まとめた。その上に立って若干の私見をこれにつけ加えた。

何のための基礎・基本であり、それはどのような内部構造となっているか。この点については、教育雑誌の内容分析によると、大まかにいえば三つの異なる視点・立場のものが見られる。

第一の立場は、それぞれの教科・科目内に基礎・基本があるという見方である。教科・科目内の基礎・基本を充分身につけることなしには、単元における発展的学習は不可能である。また、

教科・科目内の基礎・基本の徹底を欠くと、将来上級学年、上級学校におけるその教科・科目の学習の基礎を欠くことになり、その習得にさしつかえる。各教科・科目内には、そのように重要な骨格ともいべき基本的な内容があり、またこれを支える土台・基礎ともいべき基礎的な内容がある。これが、第一の視点・立場からする基礎・基本の見方である。

第二の立場からする基礎・基本は、昭和62年の「教課審」の答申や、これを受けて作られた新学習指導要領でいう、「国民として共通に必要なとされる基礎・基本の内容」である。それは、「個人としても国家・社会の一員としても、望ましい人間形成を図る上で必要とする基礎・基本の内容」である。

したがってそれは、(1)単に認知的な側面だけでなく、広く知育・徳育・体育にわたる人間形成に必要なとされる基礎・基本の内容である。さらにはまた、(2)生涯にわたり、自らの責任で自らに適する方法を選んで自主的に学ぶ、生涯自己学習に必要なとされる基礎基本である。少なくとも上記二つの、現代社会が必要とする人間形成の基礎・基本を含むものが、第二の視点からする基礎・基本である。

第三の視点からする基礎基本は、全国的な基礎学力調査や標準化学力検査などの評価用具に見られる基礎・基本の内容である。これらの評価用具は、基礎・基本の内容がどれだけ内面化

され身についたかを評価する用具であるから、基礎・基本の内部構造の分析は、かなり具体的なレベルまでしっかりと行われている。その意味で上記の第一、第二の視点とは異質の視点であるが、あえて本稿では一つの視点として取り上げて見た。

第三の評価用具から見た基礎・基本は、大別するとつぎの二つに分けることができる。一つは、通教科的な「基礎技能テスト」の構成内容で、これらは読み・書き・算その他の基礎的内容である。他は教科別・学年別の「目標準拠テスト (CRT)」の構成内容で、これは各教科・科目内の基礎・基本の内容である。

2. 各教科・科目内の基礎・基本

佐藤三郎によると(註1)、各教科・科目内の基礎基本を強調しているのは、昭和51年の「教課審」の答申である。ここでは、各学校・各学年で確実に身につけさせるべき基礎・基本の内容の精選を強調し、基礎・基本の内容として、つぎのような例を挙げている。

「中学校における国語による的確な表現力、算数・数学における数量・図形に関する基礎的な知識・技能、理科の小・中・高等学校を通じての①自然を探究する能力・態度、②自然科学の基礎的・基本的な概念」

これらの例に見られるように、各教科内での基礎・基本は、単に基礎的な知識や概念のような知識理解の面だけではない。表現力、探究する能力、基礎的な技能といったような能力・技能の面もあれば、探究する態度のような情意的な関心・態度面も含まれることが分かる。

教育雑誌「小学校教育」の平成元年6月号には、各教科内の基礎・基本を扱ったいくつかの論文がある。その中のたとえば小林政治郎の論文では(註2)、小学校算数科の基礎・基本を、①基礎的知識・技能と②算数的な考え方に分け

ているので、「考え方や思考」という認知的側面にも、基礎・基本の内容はまたがっていることになる。小林は①の基礎的な知識・技能としては「数や図形概念、原理・法則・用語・記号等」の知識、「計算、測定、作図等」の技能としている。また②の算数的な考え方としては「その内容に係わるものとして、計算の考え方、測定の考え方、関数の考え方等とし、方法に係わる考え方としては、図に表す、簡単な数値に置き換えるといったような問題解決の方略ないし思考法」を挙げている。

教育雑誌「指導と評価」は昭和56年の数号にわたり、各教科・科目内での基礎的・基本的学習事項についての特集を行っている。その一つである昭和56年7月の特集号は理科の基礎的・基本的事項を扱っている。その中の二、三の論文を簡単に紹介しよう。

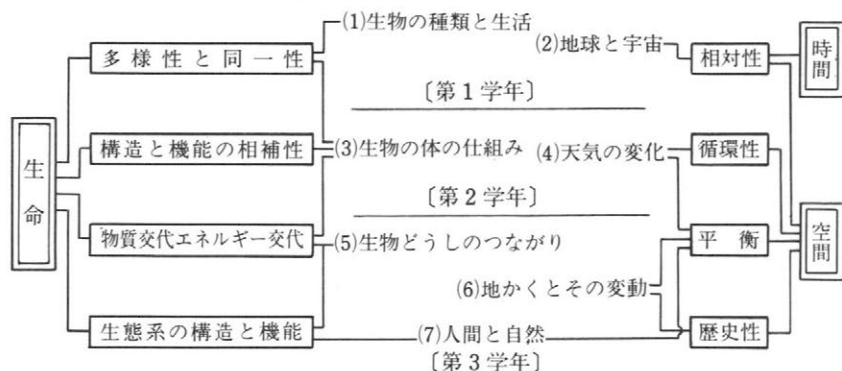
同誌7月号の小林学の論文によれば(註3)、中学校理科の知識体系としての基礎的・基本的な科学的概念は、つぎのような内部構造を示す。

① 中学校理科における「最も基本的な科学的概念は、第一分野では「物質概念とエネルギー概念」、第二分野では、図1に示すように、「時間、空間、生命」で、あわせて五つの「最も基本的な科学的概念」から構成されている。

② これら最も基本的な科学的概念は、それぞれいくつかの「基本的な概念」によって支えられ構成されている。たとえば第二分野の「生命」は、図1に示すように「(生物の)多様性と同一性、構造と機能の相補性、物質交代・エネルギー交代、および生態系の構造と機能」という基本的概念四つから構成されている。

③ 基本的概念はさらに、それぞれいくつかの「基礎的概念」の系列に支えられている。たとえば生物の多様性と同一性を支える基礎的概念の系列としては、「器官→組織→細胞→細胞膜→タ

図1 理科第二分野の基本的な科学概念と学習事項



(注) □は、基本的な科学概念、□は、最も基本的な科学概念である。
 (1)~(7)は、学習指導要領で示された学習事項の大項目である。

間に規定された「自己増殖性」と外時間的な「自己保存性」という、矛盾した一对の「属性概念」を含んでいる。「地球科学的時空概念」も、同様に「時間性」と「空間性」というこれに対応した属性概念を含んでいる。

③ 図2に見られるように、上記の属性概念

ンパク質・分子など→炭素・窒素など→原子」という系列が考えられる。

④ 上記の基本的な科学的概念は、「学習指導要領」に示された学習項目の大項目に結び付いている。たとえば図1に見られるように、「生物の多様性と同一性」は、一方では「(1)生物の種類と生活」という大項目に結び付いている。他方ではそれは、「構造と機能の相補性」「物質交代・エネルギー交代」「(3)生物の体の仕組み」という大項目に結び付いている。なお図1によると、基本的な科学的概念や学習事項は、学年を追って次第に高次なものへ進むよう、発展的系列を構成するように配当されている。

森一夫は(註3)、同誌7月号では上記の小林学の構造図を部分的に手直しし、図2に示すような構造図を掲げて、これにつぎのような説明を加えている。

① 図2に示すように、第二分野の「生命概念」と「地球科学的時空概念」とは、始めから二分化して二元的に設定するのではなく、「大自然の動的平衡と変化」というように結び付けて捉え、これをより具体化した基本的知識としてこの両者を捉える。

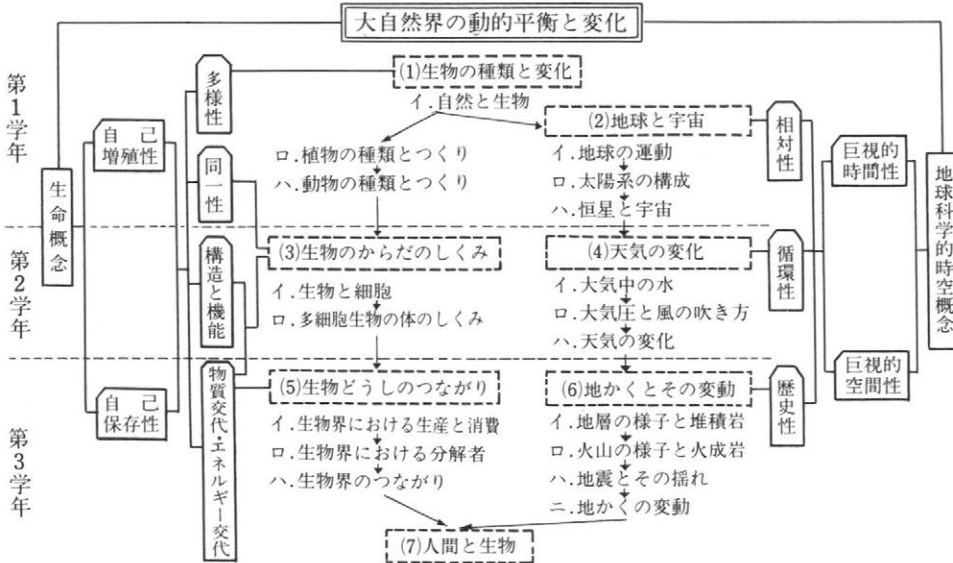
② 「生命概念」は、図2に見られるように、時

はさらに「多様性」、「同一性」、「構造と機能」等の「下位概念」を含む。そして以上の①から③までの実線枠に囲まれた部分は、いずれも「基本的知識の構造」を示す。

④ 図に見られるように③の基本的知識の「下位概念」に直接つながっているのが「イ、ロ、ハ」等で示す「基礎的知識」や「(3)、(4)、(5)」等で示す「基礎的知識のまとめり」(学習指導要領の学習事項)である。この基礎的知識は子どもたちに具体的な教材によって提示されるが、これらを指導者の側で基本的知識に位置づけがなされることにより、子どもたちの知識・理解は構造化され、有機的に関連するようになる。

理科については、上記のような「科学的概念の基礎・基本」の他に「自然を調べる能力・態度に係わる基礎・基本」ないしは「科学的思考の基礎・基本」が挙げられる。小林学は上記論文の終りの部分で、昭和45年の「中学校理科学習指導書」に示す13の科学の方法のうち、少なくとも8つの操作は自然を調べる能力・態度に係わる基礎的事項としている。また同じく「指導と評価」誌の昭和56年7月号に掲載の論文の中で、大塚誠造は(註3)、中学における科学的思考の基礎的事項を降旗勝信が図式化したも

図2 理科第二分野の全体構造図



(註) 実線の枠内は基本的知識、イーホは基礎的知識、[]は基礎的知識のまとめである。

のを紹介している。それは、自然探究の過程に即した三つの能力を立て、その下位に18の科学的方法を配した構造図である。その詳細は、紙面の都合でここでは省略する。

3. 国民として共通に必要なとされる基礎的・基本的な内容

平成元年に告示された新「学習指導要領」の総則第1の冒頭に、つぎの条項がある。

「学校の教育活動を進めるに当っては、①自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、②基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない(①、②の番号は便宜的に筆者が付した)

「小学校教育」平成元年6月号の論文において、上寺久雄はこの条項をめぐる、つぎのように述べている。(註4)

(1) ①の部分は「自己教育力の育成」であり、②の部分は「基礎・基本の重視と個性教育の推進」という新学習指導要領の特徴を示すもので

ある。①、②とも昭和62年の「教課審」の答申を受けたもので、同答申では、②の部分ははっきりと「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教

育の充実を図ること」となっている。

(2) 「基礎基本の重視」と「個性を生かす教育」とは、対立的、矛盾的に捉えようとする考え方もあるが、河野重男が「個性を生かすための基礎・基本」(「文部時報平成元年4月号」というように、「統合的に捉えるべきである。「人格形成の基礎・基本」は「個性の伸長」そのものである。それはまた「人間としての発展的様相の一段階」として捉えられ、より高次の次の段階への前段階である。

(3) 国民として必要とする基礎・基本は、知識・技能だけでなく学習態度・学習習慣も含む。このような教科の基礎・基本だけでなく、人間としての生活態度・生き方、基本的な生活習慣にもつながっていく。

高久清吉は、「臨教審」の四次にわたる答申の中では、計33回も基礎・基本がでてくるが、それらの意味規定は明確を欠いている。教育史的にはベスタロッチが二つの基礎・基本を区別しているの、これに照応させて分類すると、つ

ぎのようになるという。(註5)

(1) ペスタロッチの基礎・基本の第一は知的・技能的領域の基礎・基本である。この領域に入るものは、「臨教審」の答申でいう①「読み、書き、算の基礎」、②「生涯にわたり、主体的に学習してゆく上に必要な(生涯自己学習)能力」(括弧内は筆者が加筆した)としている。

(2) ペスタロッチの基礎・基本の第二は広い意味での道德教育領域でのそれ、「道德の基礎体験」を中心に据えたものである。この領域に含まれるものは、「臨教審」答申でいう「人間形成の基礎・基本」であり「知育・徳育・体育の基礎・基本」である。

杉村健は、「教課審」の昭和62年の答申の内容を分析し、そこで強調されている四つの基礎能力の四角形型の構造図を示している。(註6)

① 四角形型構造図の基底にある底辺部分には、「自立への基礎となる能力」を置いている。これは幼児や低学年児に求められるもので、生活上必要とする習慣・技能を含む。

② 四角形型構造図の左右の二辺には、それぞれ「生活や学習の基礎的能力・態度」と「情報化社会に対応できる能力・態度」を据えている。前者は、⑦「読み・書き等に係わる基礎学力」と④「学習や生活全般にわたる基礎的能力・態度」とである。④の中には「学習習慣」も含まれ、杉村は学習習慣の構成要因を三領域に分けた調査用紙を示している。後者は「情報の理解、選択、処理、創造等に必要能力」としている。

③ 四角形型構造図の頂上にある上辺には「生涯にわたる学習の基礎となる能力・態度」を据え、これには「思考力・判断力・表現力などの社会変化に対応する能力、自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方」を含めている。この構造図は、児童の心身の発達を意識し、これを加味した構造図といえよう。

なお、国民として必要とされる人格形成の基礎・基本および生涯にわたる自己学習の基礎・基本については、他に村田実、幸田三郎、高浦勝義、長谷川栄等がそれぞれ興味深い論文を発表しているが、紙面の都合で割愛する。

4. 評価用具から見た基礎・基本

(1) 基礎技能テスト (Test of Basic Skills)

戦後のわが国の新教育(経験主義の教育)は、基礎学力の低下を来したという風評が広がった。果してそれは事実かどうかを検証するために、日本教育学会の学力調査委員会は、基礎学力調査を行うための検査用紙を作成し、これを実施した。この時作られた評価用具としての検査用紙は、①古くから3Rといわれる読み・書き・算の基礎学力を評価する内容と、②社会科・理科の基礎学力を評価する内容のものであった。

佐伯正一は(註7)、このように「指導と評価」昭和51年4月号の論文で述べている。①、②の内容を中心とした基礎学力の考え方に対しても、賛意を表している。

同誌の同号の論文において、岡本奎六はアメリカの基礎技能テストを紹介し、さらに同誌の昭和62年4月号において、それらに共通している通教科的な(少なくとも認知的な教科の学習に不可欠な)基礎学力の内容領域を(表1)のようにまとめている。(註8)この表からは、つぎのようなことが分かる。

① 第一の「読み、書き」の領域においては、読解と文章表現の他にそれらの基礎にある語彙や文法知識のような言語事項が含まれる。

② 第二の「算」の領域においても、計算技能、算数の事実問題の解決の他に、算数用語等の基礎的知識が含まれる。

③ 第三の「研究スキル」の領域は、「図書と図書館利用」を中心とした情報検索の技能と、表・グラフ等の図式的資料の処理(とくにその読み

取り)の技能とを含む。

これらの諸知識・技能は認知的な諸教科の学習の道具的な意味を持っている。さらに、教科および生活上の問題解決に必要な情報を検索し、読み取り、整理する過程ではたらく、基礎的技能ということができよう。

(表1)

内容領域		細分化された内容領域の例
読み書き	読むこと	文学的な読み, 知識・情報の読み
	書くこと	生活作文, 叙事・叙情・説明・報告・説得等の作文
	言語事項	文字・語い, 文法・構文法等
算	算数計算	四則計算
	算数問題解決	事実問題の解決
	算数用語	基本的な算数用語, 記号等
研究スキル	図式的資料	表, グラフ, 流れ図, 地図等
	情報検索	図書カード, 目次, 索引, 辞書・事典等の検索

(2) 目標準拠テスト(Criterion-Referenced Test)

目標準拠テストはさまざまな分野で、特定の資格認定に足るだけの最小限能力 (minimum competency) の有無を評価するためのテストである。たとえば、高等学校卒業に備える読み・書き・算などの基礎技能等について最小限能力があるか、医療職員や栄養士としての最小限能力があると認定してよいか、こういう目的で作られた評価用具がある。

わが国の標準化された目標準拠テストとしては、教科別にまた学年別に、最小限能力の達成、未達成を評価するものが多く作られている。それゆえ、これらは、各教科内の当核学年の誰もが共通に達成をめざす基礎的学力のテストとってよかろう。

一例として「教研式」の中学2年用の国語の

内容構成をみると(註9), 「①表現能力, ②理解能力, ③言語に関する知識, ④国語に関する関心・態度」となっている。同じく中学2年用の社会科については「①知識・理解, ②資料活用能力, ③社会的思考・判断, ④社会的事象に対する関心・態度」となっている。つまり各教科の基礎的学力は「知識・技能・思考」という認知的領域全体を含む上にさらに「関心・態度」のような情意的領域も広く含む。これら各領域から精選された基礎的内容をもって、テスト項目を構成していることが分かる。

(註1) 佐藤三郎「基礎・基本の三つの用法とその問題点」『教育展望』昭和63年9月号

(註2) 小林政治郎「基礎・基本の重視と個性を生かす教育 — 算数科」『小学校教育』平成元年6月号

(註3) ○小林学「理科の基礎的・基本的事項とは — 中学校」

○森一夫「理科における基礎的知識・理解とその指導 — 中学校 — 」

○大塚誠造「科学的な思考の基礎とその指導・評価 — 中学校 — 」

以上の三論文はいずれも「指導と評価」の昭和56年7月号に掲載されている。

(註4) 上寺久雄「基礎的・基本的なもの個性を生かす教育」(前出註2の雑誌)

(註5) 高久清吉「個が生きる授業と基礎・基本」(前出註1の雑誌)

(註6) 杉村健「基礎・基本と基礎能力」(前出註1の雑誌)

(註7) 佐伯正一「基礎学力とは何か」『指導と評価』昭和51年4月号

(註8) 岡本奎六「基礎学力と標準化学力検査」『指導と評価』昭和62年4月号

(註9) 橋本重治他「観点別到達度学力検査実施と利用の手引」(2年生用)(図書文化社) 昭和63年8月



基礎・基本の教育方法学的考察

大阪大学教授 水越 敏行

はじめに

新学習指導要領を開けてみると、第1章総則の冒頭部にある次の言葉が、誰の目にも飛び込んでくる。「……基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」。つまり、基礎・基本と個性化とがペアをなしているわけで、これが小学校、中学校、そして高等学校の学習指導要領に共通して、同じ文言で記述されているのである。

私はここから二つの問題が引き出せるのではないかと思う。一つは、基礎的・基本的な内容とはどんなものを指すのか。二つは、そうした基礎・基本と個性を生かす教育とは、両立しうるのか。基礎・基本と個性化とは、簡単に「と (and)」でもって連結できるのか。

本稿ではこれらの問題を中心に考えていきたいと思うが、私の恩師である広岡亮蔵（名古屋大学名誉教授）の基礎学力論にまで戻ってみようと思う。当初は、学力を層 (strata) として、あるいは構造 (structure) としてとらえる考え方が中心であった。しかしその後半には学力をもっと機能的なもの (function) としてとらえる考え方の萌芽が出てきている。そして今や情報活用能力というように動的で機能的な学力が前面に打ち出される時代となった。静的で構造的な学力観から、動的で機能的なそれへと、重点の移動が明らかにみられる。

動的で機能的な学力のとらえ方をした時には

じめて、基礎・基本の徹底と個性を生かす教育とを矛盾なく連結できるし、一人の子どもの学力として、統合できるのでないかと思う。層とか構造として学力を考えるだけでは、個性化を目指す教育とは相容れないものが本質的に残ってしまう。

以上のことを大学入試センターの新テスト（平成2年1月）とつなげて、具体的に考察していきたい。

1. 学力論の概観 — 構造と機能 —

(1) 学力論、特に基礎学力をめぐる論争は、戦後教育の初期、1950年代から60年代にかけてはなやかに展開された。今から振り返ってみると、学力のとらえ方が絶えず動いていたことがわかる。広岡亮蔵は「学力の三層構造」を提唱したが、その考え方をまず復習してみる。

基礎学力運動の第一段階（1948～49年頃からは、言語と数量の要素的知識、3R'sが中心に据えられた。そこへ社会科の要素的知識として、地理的・歴史的基礎の充実が大きくとり上げられた。

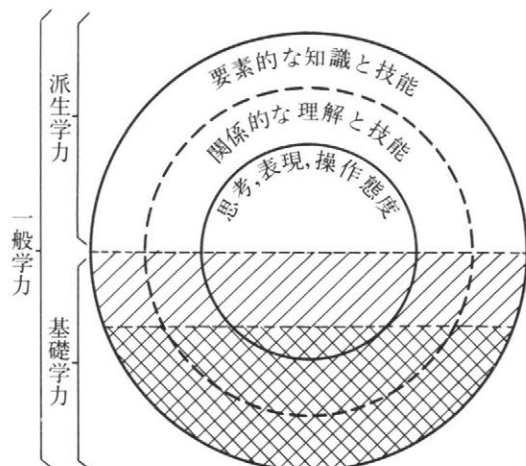
第二段階（1952～53年頃からは、要素能力のうえに更に概括能力を加え、この重層でもって基礎学力を想定する動きが出てきた。国語では基本的な語法や話法、文章の要約。算数では複雑な計算や測定のみ。社会科では工業立地や各時代の構造。理科では科学的概念や法則の理

解、観察や実験の総合的能力。音楽では曲想把握や合奏表現など。

そして第三期（1957年頃からは、もう一段階高次な能力として、行為的態度を据える考え方が出てきた。科学的な態度、創作的な態度を広く含む。当初はこの態度を基礎学力に含めることのためにあった。基礎学力の概念が広がりすぎ、基礎学力と一般学力との区別がつかなくなるからというのである。そこで、その一部を基礎に加える形で、次の三層構造から成る基礎学力を広岡は想定した（図1）。

- 外層……要素的な知識および技能
- 中層……関係的な理解および総合的な技能
- 内層……思考態度、操作態度、表現態度

図1 一般学力と基礎学力（広岡）



一般学力は図1のように、基底をなす基礎学力と、上半円の派生学力の両方から成る全円とみた。基礎学力と派生学力との間に明確な一線は画せない。しかし、三つの層のそれぞれに、基礎学力がその基底をなしているというのである①。こうして典型的な構造的、層的な学力のとらえ方をした広岡は、1960年代に入る頃から、発見学習の提唱とからませて「生きた発展的な学力」を強く志向するようになる。これは後にみ

る機能的な学力のとらえ方の胎動ということもできよう。

(2) 以上にみえてきた学力のとらえ方は、基本的には今日にまで持続している。佐藤三郎（流通科学大学教授）は、①基礎的知識の習得、基礎的技能的習熟、②基本的概念の理解、と並べた後に、③学問的な物の見方、考え方、問題解決的、探究的、創造的、批判的思考を置いている。1960年代の後半からブルーナーらの影響も受けて、「学習の仕方を学ぶ（learning how to learn）」ことに重点が置かれたことを受けてのことであろう②。人によって表現はやや異なるにしても、佐藤のいう①～③という層でもって学力をとらえると共に、各教科の基本的概念を問題解決や発見の過程をたどって学ばすことにより、科学的な学び方、見方、考え方が育成できるのだという関連づけをするというのが、共通したとらえ方といえる。そしてこの①②③の三層に及ぶものとして、基礎・基本という用語をあてる点も市民権を得たものといえる。

(3) 先に「生きた発展的な学力」とか「問題解決的、探究的な学力」に触れてきたが、それらは今日では、広義の問題解決能力、情報活用能力という新しい視点から光を当てられるようになってきた。こういう見方からすると、学力は静的で層をなすようなものでなく、もっと動的で機能的な概念としてとらえることが必要になってくると思う。筆者は次の四つに分けて、しかもある程度連続的なものとして、機能的学力を分析している③。

① 問題開発能力 — 問題をつくる力 —

困難な事態に直面した時に、それを自分が解き方を知っている形に変換し、puzzleからproblemへと編成し直す力。一見したところでは、全然別々にみえる情報やデータでも、同じ解き方で処理できるものとして束ねていく力。

② 問題解決能力 — 問題を解く力 —

狭義の問題解決の能力。予想や仮説を立てる。事実とか要素的な知識の中で、当面必要なものを想起する。それらの関係を考える。作業仮説にまでたかめて検証する。仮の結論や機能的定義づけをする。他の事象や広い範囲に演繹的にあてはめてみる。こうした一連の問題解決の過程で、いくつもの重要な能力が鍛えられていく。記憶の再生、イメージ化、選択、類推、比較、関連、圧縮と簡略化、交換、再構成、精緻化などがそれである。

③ コミュニケーション能力 — 表す、伝える、とらえる力 —

情報を選ぶ力(不必要な情報を捨てる力)、情報を簡略化する力、主題をよみとる力、イメージを伝える力、メディアを選ぶ力、情報を分析し再構成する力など。

④ 自己評価能力 — 自ら評価しフィードバックする力 —

自己評価を通じて、自分の得意不得意を見定め、自分の解き方や問題意識の特徴を知り、自分の学び方や調べ方にフィードバックしていく力。当節はやりの自己学習力もこの自分で自分を評価し制御する力を欠いたのでは、絵空事となるろう。

(4) さてこうした機能的な学力を想定してみると、そこに当然のことながら個人差が出てくる。しかしそれは、構造的・層的な学力を想定した場合とは、別の形で現れてくるのではないか。換言すれば、構造的に二つなり、三つなりの層で学力をとらえる場合には、そこで現れてくる個人差は、早い — 遅い、精緻 — 粗雑、高い — 低い、多い — 少ない、というような価値尺度で整理できるものとなるであろう。量的な個人差というか、定量的な分析のしやすいものが多くなるとも言えよう。

ところが機能的な学力観をとると、問題の持ち方、問題の解き方、変形の仕方、事実知識の想起の仕方、連想や類推の仕方、まとめ方などにおいて、各自が持っているシェーマ、認知スタイル、学習タイプなどが表面化してくる。質的な個人差というか、個性のちがいが出てくる④。基礎・基本の徹底と個性を生かす教育とを矛盾なくつなげられる鍵は、まさにここにあるといえよう。静的で構造的な学力観だけにとらわれている限り、それは個性化教育とは非連続なものとならざるをえない。動的で機能的な学力観を表に出し、構造的なそれを内的な支えとして持つ時にはじめて、学習の(仕方の)個人差に迫っていけるのである。この点では、新学習指導要領も、基礎的・基本的な内容の徹底を構造的にとらえ、それと個性を生かす教育とを連結させる、との発想にとどまっている。

2. 入試問題と測れる学力

先に1.でみてきたような構造的・機能的な学力、そしてその個人差を測るための具体例として、平成2年の大学入試センター試験から例をとって考えてみよう。まず地理の問題であるが、読者の皆さんも一緒に解を考えてみてほしい。

正解への目印はいくつもあると思うが、私はまず、日本と比較的よく似た食生活をしている国を探し、イ国を見つけ出した。そしてこれは韓国であろうと想定した。なぜならば韓国は米食が中心であり、例のキムチをはじめとして野菜を多くとる。魚介類は日本海や東シナ海で豊富にとれ、アジアでは日本、中国に次ぐ漁獲高のはずだ。昔から肉よりも魚介類を好んで食べる傾向があるから、肉類と牛乳や乳製品の生産と消費は3国の中では最低のはずである。このような事実認識、要素的知識を想起してチェックし、まず韓国がイ国だと同定した。

そうなるアメリカとソ連のいずれかが、ア国かウ国になる。両者を比べて見てみると、ア国は肉類の摂取が群を抜いて多い。アメリカは肉類（牛、豚、羊など）生産量で世界一、たしか2,700万tくらい。ソ連は中国に次いで第3位のはず。食肉消費量も、アメリカ、中国、ソ連の順である。この目印からすると、ア国がアメリカでウ国がソ連となりそうである。

両国の品目を比べていくと、いも・でんぶんでは、逆にウ国が群を抜いて多い。たしかいも類の生産では、ソ連は中国の約半分くらいだが世界2位、アメリカのそれを大きく上回っているはずだ（中国は147,762千t、ソ連は75,900千t、アメリカは18,050千t、1987年）⑤。これでウ国がソ連であらうという確率が高まってきた。

両国の品目でもう一つ、大きな違いが出ているのは魚介類である。これがだめ押しになりそうである。ソ連は日本と世界の1位を競う漁獲高をもつ国で、アメリカの2倍以上をとっているはずだ（日本11,967千t、ソ連11,260千t、アメリカ4,943千t、そして韓国は3,103千t、1986年）⑥。湖沼や河川も多いから、内陸部でも魚介類は多くとれて、消費も多いはずだ。食肉消費の多いアメリカはその逆に、魚介類の消費は少ないであろう。

このように事実の想起と推量とを重ねて、ア国がアメリカ、ウ国がソ連、そして先にみたイ国が韓国と判断し、正答は③とした。念のために翌日の新聞で、これが正答であることを確認した。

以上に述べてきたのは、筆者なりの解き方

第3問 世界の食生活と食料に関する次の問い(問1～6)に答えよ。(配点 18)

問1 日本人の食生活は、米を主として、これに野菜・肉・魚などがバランスよく組み合わせられ、「日本型食生活」とでもいうべき食事内容になっている。次の表1は、日本・韓国・アメリカ合衆国・ソ連の四か国の1人1日当たりの食料供給量(消費量にほぼ相当)を比較したものである。表1のア・イ・ウ国に該当する国名の正しい組み合わせを、下の①～⑥のうちから一つ選べ。 18

表1 (単位 g)

品 目	ア 国	イ 国*	ウ 国*	日 本
穀 類	234.5	865.2	504.1	355.2
いも・でんぶん	87.9	78.2	300.5	83.0
野 菜	260.4	520.2	258.9	358.4
肉 類	306.9	43.4	169.7	97.4
牛 乳・乳 製 品	405.3	32.4	382.1	107.6
魚 介 類	18.8	138.9	69.7	96.3

統計年次は1982年。ただし、*は1979～81年平均。
「世界国勢国会」による。

	①	②	③	④	⑤	⑥
ア 国	韓 国	韓 国	アメリカ合衆国	アメリカ合衆国	ソ 連	ソ 連
イ 国	アメリカ合衆国	ソ 連	韓 国	ソ 連	韓 国	アメリカ合衆国
ウ 国	ソ 連	アメリカ合衆国	ソ 連	韓 国	アメリカ合衆国	韓 国

あって、もっと別の方略はいく通りもあるだろう。中には1人あたり年間の食肉消費量が、アメリカは約120kg、ソ連は60kg、日本は40kg、そして韓国が15kgくらいだという要素的知識を持っておれば、品目の肉類を第一の目印にしていくであろう。あるいはまた、肉食で肥満体になるのを恐れて、日本型のバランスのとれた食生活を見習い、大豆製品や魚介類への人気がたかまりつつある国 — アメリカ。ペレストロイカが進行中とはいえ、長い列をなして肉を求めている市民の姿をテレビでみたので、ソ連の肉の消費量はアメリカを下回り、半分くらいだろう。初冬になると大根や白菜を大量につけ込むのが韓国の農村の生活暦になっていることを雑誌で読んだ。こうした事実認識をつなげていって、正解に迫る手もあろう。

受験技術に長けた生徒ならば、このような面倒な手順をふまずに、イ国が韓国だと見当をつけたところで、解答欄から③と⑤だけを選び出

し、肉類の数字だけでA国がアメリカと判断し、③にマークをつけるかもしれない。六つくらいの選択肢があって、その中に必ず正答が一つあるという前提は、こうした受験技術をはびこらせ、本当に測りたい社会科の学力 — 要素的な知識を想起できたり、相互の関係を把握したり、背後にあるはずのものを推測したりという操作的で機能的な学力を測れなくしている。

もっとも、選択肢 — マークシート方式だから必要な学力を測れないということもあるが、出題それ自身が、何を測ろうとしているのかさえわからないものもある。年代とか人名とか地名が社会科では必ず出題されるが、これらは要素的知識の有無そのものをみるのであって、ねらいそのものは明白である。ところが今回の大学入試センターの試験で、日本史の、問7、問8の出題は、どんな学力をそこで測ろうとしたのであろうか。4ないし5の選択肢を与えておいて、一つの正答を選ばすという形式には、この概念の弁別はもっともそぐわないものと思う。筆者のような50歳代の者にとっては、当然の常識のはずが、10代の若者には、どれも同列の昔話、当て推量で「～らしいもの」にマークしたり、消去法で残したものを選ぶしかないのではないか。出題者のノスタルジーのようなものだけが浮き出ている、何が測れて何をみるための設問なのかの吟味が、十分にされていない。

3. 学習指導法の改善

1.では学力論、2.では大学入試センターの問題を社会科について考察してきた。残された紙面で、

学習指導法の改善に一言ふれてみよう。先に2.の地理の入試問題で、私なりの解き方を紹介した。筆者は専門家ではないので、プロの地理学者や統計学者が、どのようにして解を求めているのかは知らない。筆者がここで言いたいのは、受験技術を教えたり、ここは重要で出題率も高いから覚えておきなさい式の指導をするのではなくて、エキスパートの思考様式、思考過程を典型モデルとして教え・学ばすことはできないか、ということなのである。

先の地理の例で言えば、アイウの3国と日本とを比較した統計数値をみた時に、まず何に目をつけて、どんな要素的知識や事実認識を呼び出し、何と何とを比較し、そこからどのような予想を立て、何でもって検証し、というような思考過程、解決に至る筋道を学ばせたいのである。勿論それは唯一のモデルではないはずで、

D 子どももみんな戦争に出会っている。その当時中学生だった手塚治虫は、**7**で軍需工場に働いており、空襲の合間をぬって好きな漫画を描いていたが、教官にそれが見つかる「非国民」とののしられ、なぐられた。

④松本零士は、愛媛の田舎に疎開し、長谷川町子も、福岡に疎開していた。中沢啓治は八月六日朝、広島で被爆、父や姉弟を失った。(石子順『日本漫画史』)

問7 第二次世界大戦期のことについて述べた文章Dの空欄**7**に入れる語として最も適当なものを、次の①～⑤のうちから一つ選べ。

- ① 復員 ② 徴兵 ③ 強制連行
④ 学徒動員 ⑤ 学徒出陣

問8 戦争の激化にともない、下線部④のような疎開者が増えていった。1944年(昭和19年)には、子供たちの集団的な「学童疎開」まで行われるようになったが、それに関する説明文として最も適当なものを、次の①～④のうちから一つ選べ。**8**

- ① 学童疎開は、農村の労働力不足を補う目的で、学童を主に農家に疎開させて働かせようというものであった。
② 学童疎開は、戦争長期化にともない、主に中国大陸や樺太などの、占領地や植民地の学童を日本本土に疎開させるために行われたものであった。
③ 学童疎開は、戦争激化にともない、学童を主に全国の軍事施設で働かせる目的で行われたものであった。
④ 学童疎開は、戦局悪化にともない、主に大都市の学童を集団的に地方に避難させる目的で行われたものであった。

かといって無限に存在するわけでもないから、せいぜい三つ四つのタイプが抽出できればよろしかろう。

かつての発見学習、探究学習、問題解決学習においては、このような解決や発見のプロセスが、子どもに任せっきりであった。教師から手掛りは与えられるが、そのプロセスでの思考様式、思考の順序、思考のルートなどは放任されたままであった。あるいは逆に、見せかけの発見、見せかけの探究をさせて、実際は教師があらかじめ敷いておいた路線をあたかも子どもが一人だちで歩むかの如くに教師が誘導制御する。そのいずれかが世に言う発見学習であり、問題解決学習であった。これでは看板通りの生きて働く発展的な学力形成にはつながらない。

ところが今日ではコンピュータの急速な進歩によって、上記してきたようなエキスパートの解き方をモデルにしてハイパーメディアを制作したり、IDE(the Instructional Design Environment)によって、そうした問題解決型の授業設計を自動化する道が開けてきた。こうした教材開発や授業設計を通じて、教師自身が学び方、調べ方、まとめ方を自覚し、動的で機能的でしかも個性的な学力の何たるかがわかってくる。勿論それで学ぶ生徒たちは、コンピュータとの双方向性・相互作用的な学習を通じて、学習の仕方を学んでいくことができるし、自分の得意とする解き方も自覚できるであろう。

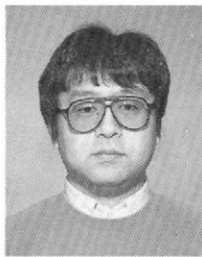
従来はコンピュータの教育利用に際して、教科を教えるためのツールという色彩が強すぎた。我が国では今日もなお、練習型、個別指導型(チュートリアル)、提示型(シミュレーション)が圧倒的な比率を占めている。それとは別に知的な問題解決のツールとして、コンピュータを活用していく道をもっともっと開いていくべきだと思う。例えばデータベースとか、ハイパー

メディアとかの形で、生徒の問題解決過程、発見の過程を支援し、誘導していくことが必要であろう。

ただその際に心すべきは、そうしたソフトの開発に際して、必要なものは全てを盛り込み(閉じた系とみなし)、生徒がもっと他の情報やデータを自分で探してみようと思うこと、探してみることの大切さをつい見忘れてしまう(開いた系とみなさない)点である。新しいソフトの開発に熱中する研究者や教師ほどこの傾向が強く、しかも本人はそれを自覚していない⁷⁾。

注

- ① 広岡亮蔵『教育学著作集 I』学力論, 明治図書, 1968
- ② 佐藤三郎「学校体系における基礎・基本の位置づけ」日本教育方法学会編、『新教育課程と人間的感性の育成』明治図書, 1989
- ③ 水越敏行「教育方法学からの人間理解」, 前田嘉明編著『心理学と人間理解』ブレーン出版, 1988
- ④ 水越敏行『個別化教育への新しい提案』明治図書, 1988
- ⑤⑥ 財団法人矢野恒太記念会編『'90~'91世界国勢図会』国勢社, 1989
- ⑦ 水越敏行「コンピュータの導入は学校教育やメディアのシステムをどう変えるか」日本教育工学会, 第5回大会シンポジウムより『学習情報研究』第4巻, 第12号, 学習ソフトウェア情報研究センター



幼稚園教育における基礎・基本

帝京大学講師 久保田 力

1. 本稿における「基礎・基本」論議の視座

まず、事務局より与えられた「幼稚園教育における『基礎・基本』とは何か」という論題の意味を自分なりに分析し、本稿での具体的な作業課題について明らかにしておきたい。

「そもそも『基礎・基本』とは何か」という哲学的な問いかけからここでの論議を出発させることもできる。しかし、私に求められているのは「基礎・基本」概念の意味論的な検討ではなく、それが、幼稚園教育現場で具現化される際の具体的な内容であろう。本稿では、「基礎・基本」の意味を常識的に「最も重要な事項」と解釈し、したがって、「幼稚園教育における『基礎・基本』」とは、子どもたちに対する幼稚園での指導過程において最も重要視される事項である、とその意味を規定するところから出発する。

さて、教育活動を構成する二大要因は、内容と方法である。この点からみて、上でいうところの「重要視される事項」に関する論議には、当然、幼稚園教育の内容と方法という二つの視座からの検討が含まれなければならない。

特定事象や事項に関する人間の思考活動や、それについての知識・情報が形成される過程をみると、われわれはそこに、価値論的指向および存在論的指向という目的論的に異なった二つの方向性を見出すことができる。前者の立場から生じるテーマが当為論、すなわち「べき論」であり、考察対象の理想的態様を特定の価値観

やイデオロギーから規定し論じようとするものである。そして、この価値論的立場から導出されてくるのが、「そのためにはこうすべきである」という技術論あるいは処方箋論である。わが国の教育に関する諸論議や諸研究の多くは、このような基本的指向性の上に成立しているといってもよい。

一方、後者の立場から出発する問題意識は、考察対象が、現在、実際に「どうあるか」というものであり、善悪や適不適などの価値判断は基本的に含まれない。「どうあるか」を記述し考察する枠組（基準）をどれだけ他の人と共有できるかの度合いが「客観性」の問題であり、いわゆる科学は、この考察枠組共有化の指向性に支えられて成立している。

本稿は、上述した後者の立場に立つ。それは、「べき」論の正当性を立証する、つまりその正しさを自分以外の人に説明し、納得させる論理構成が今の私には不可能だからである。また、僅かな教育経験しかもたない私に、「そもそも幼児教育の『本質』はこうあるべきだ」などという問題を論じられる資格はなく、そういう論議は子育ての諸先輩に学ぶべきところ大だと考えている。

以上の問題意識から本稿では、実在する「幼稚園教育における『基礎・基本』」のみを論議の対象とする。具体的には、①1989(平成1)年3月15日に改訂された幼稚園教育要領(以下、単

に「要領」と略す)に述べられる「基礎・基本」の概観と整理、および、②幼稚園児父母と幼稚園教諭たちの意識レベルにおける「基礎・基本」の紹介を作業課題にしたい。

2. 幼稚園教育要領にみる「基礎・基本」

学校教育内容の国家的基準である学習指導要領は、1947(昭和22)年来、およそ10年に1度の改訂を重ねてきた。それは、学校教育が加速度を増しつつ変化する現代社会に対応するためのものであった。

しかるに、その学校教育の一端を担う幼稚園教育の内容を規定する幼稚園教育要領は、1964(昭和39)年の制定来、実に四分の一世紀、25年もの間、手つかずの状態におかれてきた。就学前の子どもたちをとりまく諸環境がとてつもない変化を遂げたことは誰も否定できない筈なのに、である。

家族構成の変化、テレビ・ビデオの普及、住宅環境の変化、教育環境の変化など、幼稚園教育の内容を変化させ得る無視し難い重大な変化が社会の諸側面で生じてきたにもかかわらず、「要領」が変えられてこなかったということの背景には、幼稚園教育は時代や社会の変化を超えた普遍的部分、あるいは、性格を強くもっている、との認識が幼児教育関係者の間で根強かったことがあるのだろう。

さて、「要領」にみる「基礎・基本」を論じるには、その法的基盤である学校教育法を踏まえおく必要がある。

学校教育法第77条は、「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」と述べ、幼稚園教育の根本目的が「子どもの心と身体の発達を助けること」にある点を明確にしている。そのための方法が、「保育」であり「適当な環境を与えること」なのである。続いて第78条は、その目的

を達成するための5つの目標項目として、

- (1) 日常の習慣の形成および身体諸機能の調和的発達
- (2) 集団生活への適応および自主・自律精神の涵養
- (3) 社会的事象に対する理解と態度の涵養
- (4) 言語の正しい使い方の獲得
- (5) 創作的表現に対する興味の涵養をあげている。

言うまでもなく「要領」は、この規定を受け、より具体的な形で幼稚園教育における目標や内容について述べるものである。その第1章「総則」の冒頭には、「幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであること」が幼稚園教育の「基本」だと規定されており、そのための方法として、「教師と幼児との間の信頼関係の構築」「よりよい教育環境の創造」を求めている。さらに、重視すべき事項として、①子どもの主体的活動の促進 ②遊びを通しての指導 ③子ども一人ひとりの特性に応じた指導の3点があげられている。この中で、幼稚園教育での指導方法の側面における「基礎・基本」として、「遊び」が重要な位置と意味をもたされていることは注目に値する。フレーベルの幼児教育思想をひもとくまでもなく、この時期の子どもにとって唯一の自発的活動と言え「遊び」であり、「要領」は指導上の留意事項にそれを取り上げるという形で、すべての幼稚園教育の原点が「遊び」に求められるという思想を展開している。

「要領」が示す幼稚園教育の目標とは、

- (1) 健康、安全で幸福な生活のための基本的な生活習慣・態度を育て、健全な心身の基礎を培うようにすること。
- (2) 人への愛情や信頼感を育て、自立と協同の態度および道徳性の芽生えを培うようにすること。

(3) 自然などの身近な事象への興味や関心を育て、それらに対する豊かな心情や思考力の芽生えを培うようにすること。

(4) 日常生活の中で言葉への興味や関心を育て、喜んで話したり聞いたりする態度や言葉に対する感覚を養うようにすること。

(5) 多様な体験を通じて豊かな感性を育て、創造性を豊かにするようにすること。

であり、この下に「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」という5つの教育内容領域が設定されている。参考までに、各領域について、その「ねらい」を列挙してみる。

〈健康〉 ①明るく伸び伸びと行動し充実感を味わう。②自分の身体を十分に動かし、進んで運動しようとする。③健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。

〈人間関係〉 ①幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。②進んで身近な人とかわり、愛情や信頼感をもつ。③社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

〈環境〉 ①身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ。②身近な環境に自分からかわり、それを生活に取り入れ大切にしようとする。③身近な事象を見たり考えたり扱ったりする中で、物の性質や数量などに対する感覚を豊かにする。

〈言葉〉 ①自分の気持ちを言葉で表現し、伝え合う喜びを味わう。②人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話そうとする。③日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、想像力を豊かにする。

〈表現〉 ①いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。②感じたことや考えたことを様々な方法で表現しようとする。③生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

「要領」は、さらに各領域ごと8～10項目、例えば「幼稚園内外の行事において国旗に親しむ」など、合計47項目の指導内容を掲げている。それらの詳細な吟味・検討は他稿に譲るとして、前述の通り、幼稚園教育の方法論的「基礎・基本」が「遊び」に焦点化されている点については、読者の注意を再度促したい。

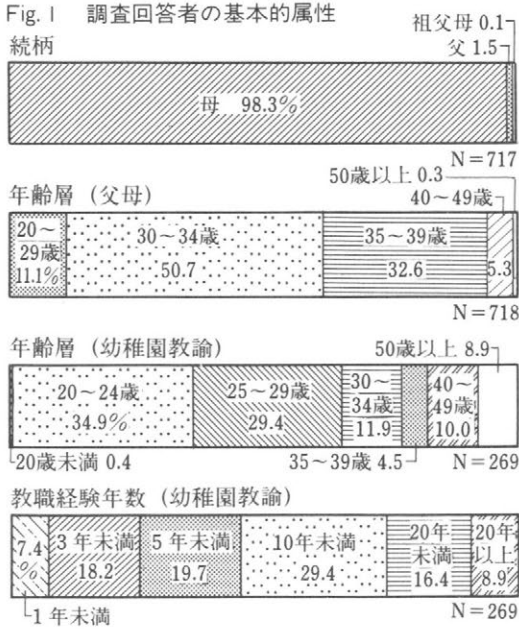
その内容という面からみれば、「要領」は必然的に総論的にならざるを得ない。多少悪意をもった言い方をすれば、それはまさに百花繚乱的であって、「遊び」が大事というメインテーマ以外、そこに盛られることからの軽重がほとんど明らかになっていない。優先して取り扱われるべき領域あるいは内容とは何なのか。この問題に対する答えは、「要領」自体からは導き出せない。この問題を考えるための一つの手がかりは、幼稚園教育に実際に携わっている人々の意識や価値観にある。次節では、その試みの一例を紹介する。

3. 幼稚園児父母・幼稚園教諭の意識にみる「基礎・基本」

(財)日本教材文化研究財団「就学前教育に関する調査研究プロジェクト(1986～1989)」は、1987年12月から1988年1月にかけて、全国約1,000名の幼稚園児父母および約400名の幼稚園教諭を対象とした調査(「幼稚園・保育所の子どもたちの『子育て(教育・保育)』に関する調査」)を実施した。ここでは、その調査結果に基づき、幼稚園児父母や幼稚園教諭の意識に見出せる幼稚園教育の「基礎・基本」について概観する。調査回答者の基本的な属性についてはFig. 1に示した。今回の平均的な回答者像は、30歳代の母親および教育職経験年数10年未満の20歳代の幼稚園教諭である。

(1) 「基礎・基本」とされる教育内容

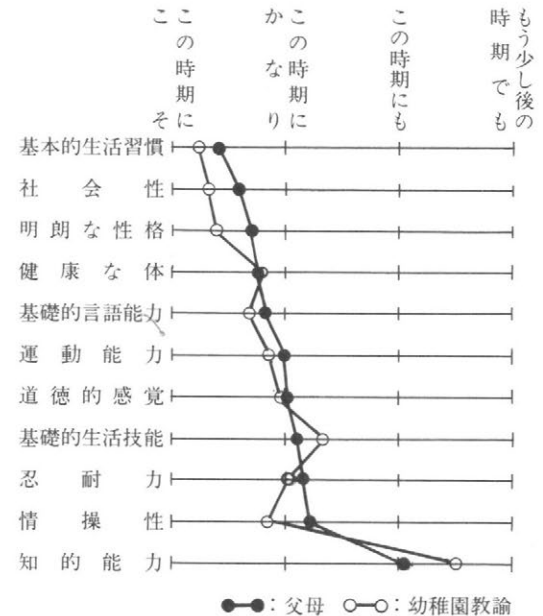
父母や幼稚園教諭たちは、子どもの能力や才



能の伸ばし方について基本的にどのような考え方をしているのか。調査結果によると、「いろいろなことをとにかく1通り1度は経験させてみて、子どもの能力・才能を引き出してやりたい」とする積極派は父母で16.2%、幼稚園教諭で42.2%であった。また、「子ども自身が興味や関心を示しているのならば、それについての能力や才能を伸ばしてやるのがいい」という子ども中心派は父母で67.5%、幼稚園教諭で52.3%にもなった。さらに、「親の目から見て『必要だ』『むいてる』と思われるならば、そのことについての能力や才能を伸ばしてやるのがいい」という親中心派は前者6.7%、後者0.4%の割合であった。「子どもの能力や才能は自然に育ってくるものであり、それは無理に伸ばそうとすべきものではない」という意見に同意するのは、両者ともに10%にも満たない。その視点をどこにおくのか相違はあるが、父母・幼稚園教諭の多くは、子どもの教育に対し基本的に積極的態度をとっていることがわかる。

では、具体的に、彼らはいかなる内容の教育がこの時期の子どもにとって重要であると考えているのか。Fig.2は、便宜的に11領域に分類した教育内容の各々について、この時期の子どもにとってそれがどの程度まで必要なものと考えるかを回答してもらった結果である。本図は、必要性認識の高い順に並べてある。

Fig.2 就学前時における指導の必要性認識



父母に最も必要性が高く認識されているのは基本的な生活習慣、すなわち「歯みがき・洗顔・後かたづけ・あいさつなどの基本的習慣を身につけさせること」であり、この傾向は幼稚園教諭においてさらに強くなっている。

次いで、「友だちと仲よく遊べるというような社会性を育むこと」「明るく素直な性格を育むこと」と続き、いずれもその必要性認識の度合いにおいて、幼稚園教諭の方が勝っている。

さらにこの後、「健康で丈夫な身体づくり」「したいことやしてほしいことを相手に伝達するための基礎的言語能力の習得」「基礎的運動能力の

獲得」などが続き、「はさみが使える・糊が使える・鉛筆が使えるなど、日常生活上の基礎的技能を身につけさせること」については、父母側のそれに対する必要性認識の方が高いという結果になっている。

家庭や学校での実態と切り離し設問したせい、どうしても回答が理想論的になってしまい「必要である」という方向に引き寄せられてしまうのであるが、それでも各項目間での比較を通して、父母たちが「基本的生活習慣」や「社会性」の獲得、「明朗な性格」の育成などをこの時期の子どもの教育の「基礎・基本」に位置づけようとしている実態を明確に把握できる。

この中でわれわれの目をひくものは「知的能力」、すなわち、「ひらがなや簡単な計算など、基本的な知的能力を身につけさせること」という項目に対する回答者の態度である。おわりの通り、この項目だけが唯一、「この時期にもある程度は」「もう少し後の時期でも」という回答を高い割合で集めているのである。換言すれば、父母や幼稚園教諭たちはこの時期の子どもに対する知的能力育成のための指導に抵抗感をいただいているということになり、それはまた、少なくとも彼らの意識のレベルでは、それが幼児期における教育の「基礎・基本」とは位置づけられてはいないということである。

さてそれでは次に、実際の幼稚園においていかなる内容領域の指導に力を入れてほしい（入りたい）と彼らが考えているかを明らかにしておこう。この視点からの分析こそ、「幼稚園教育における『基礎・基本』」の問題に対する本稿での直接的な答えになる。

Table.1および Table.2は、前出11の教育内容領域に関する幼稚園での今後の指導のあり方に対し、父母（Table.1）や幼稚園教諭（Table.2）がいかなる期待や願望をもっているかをまとめ

たものである。

Table.1 幼稚園での指導に対する期待（父母）

	おおいに力を	今までよりは力を	これまで通りで	今までほど力をいれず	合計
基本的生活習慣	64 (9.0)	110 (15.4)	538 (75.5)	1 (0.1)	713 (100)
健康な体	64 (9.0)	137 (19.2)	513 (71.8)	0 (0.0)	714 (100)
知的能力	33 (4.6)	190 (26.7)	483 (67.8)	6 (0.8)	712 (100)
情操性	59 (8.3)	185 (26.1)	465 (65.5)	1 (0.1)	710 (100)
社会性	68 (9.6)	115 (16.2)	528 (74.3)	0 (0.0)	711 (100)
基礎的技能	43 (6.0)	90 (12.6)	580 (81.3)	0 (0.0)	713 (100)
道徳的感覚	52 (7.3)	144 (20.2)	517 (72.5)	0 (0.0)	713 (100)
運動能力	55 (7.7)	145 (20.3)	513 (72.0)	0 (0.0)	713 (100)
明朗な性格	54 (7.6)	108 (15.2)	550 (77.2)	0 (0.0)	712 (100)
忍耐力	64 (9.0)	162 (22.8)	485 (68.2)	0 (0.0)	711 (100)
基礎的言語能力	73 (10.2)	175 (24.5)	465 (65.2)	0 (0.0)	713 (100)

カッコ内は各行ごとのパーセンテージ

二表をみてわかる通り、父母・幼稚園教諭たちにこれからの教育内容領域として期待されている度合いの高いものは、父母では「基礎的言語能力」「情操性」「忍耐力」「知的能力」「健康な身体」などであり、幼稚園教諭では「道徳的感覚」「社会性」「基礎的言語能力」「忍耐力」「情操性」などである。「知的教育」をめぐる意識に多少なりとも違いが見出せるのはおもしろいが、全体としては上でみてきた就学前期における教育の必要性認識の項において指摘されたものと重複している。

(2) 「基礎・基本」とされる教育の「場」

今度は視点を変え、幼児期教育ではどこが教育の「基礎・基本」的場になると認識されてい

Table. 2 幼稚園での指導に関する意向(幼稚園教諭)

	おおいに力を	今までよりは力を	これまで通りで	今までほど力をいれたい	合計
基本的な生活習慣	101 (37.7)	41 (15.3)	126 (47.0)	0 (0.0)	268 (100)
健康な体	55 (20.5)	95 (35.4)	118 (44.0)	0 (0.0)	268 (100)
知的能力	3 (1.1)	24 (9.0)	228 (85.4)	12 (4.5)	267 (100)
情操性	49 (18.4)	107 (40.2)	109 (41.0)	1 (0.4)	266 (100)
社会性	112 (42.3)	47 (17.7)	106 (40.0)	0 (0.0)	265 (100)
基礎的技能	28 (10.5)	61 (22.9)	177 (66.5)	0 (0.0)	266 (100)
道徳的感覚	67 (25.1)	95 (35.6)	105 (39.3)	0 (0.0)	267 (100)
運動能力	44 (16.5)	100 (37.6)	122 (45.9)	0 (0.0)	266 (100)
明朗な性格	92 (34.3)	63 (23.5)	113 (42.2)	0 (0.0)	268 (100)
忍耐力	78 (29.1)	80 (29.9)	108 (40.3)	2 (0.7)	268 (100)
基礎的言語能力	85 (31.8)	73 (27.3)	109 (40.8)	0 (0.0)	267 (100)

カッコ内は各行ごとのパーセンテージ

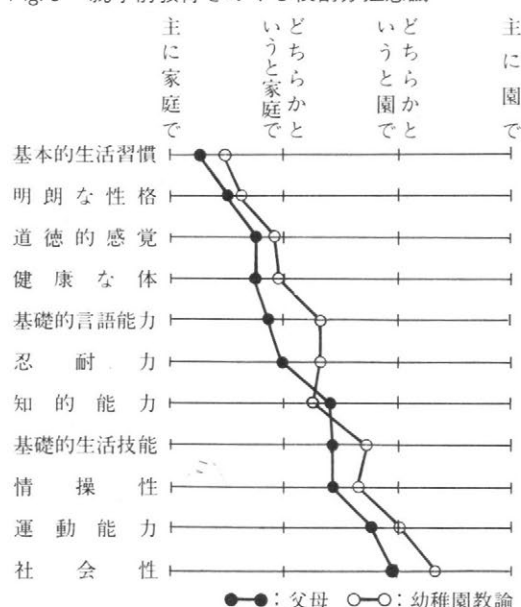
るかを見ておこう。

Fig. 3は、11の教育内容項目についてそれが「家庭において」指導されるのがいいと考えるか、あるいは、「園（幼稚園や保育所）」において教えられるのがいいと考えるかを問うた結果をまとめたものである。

この図からわかる通り、父母も幼稚園教諭も多くの教育内容領域を「家庭において」指導されるべきものだと考えており、あえて述べるならば、「運動能力」および「社会性」の育成が幼稚園主導でおこなわれるべき指導領域であると考えている。ちなみに、「家庭で」とするよりも「幼稚園で」と考える回答者の割合は、全体を通じて幼稚園教諭の側に多い。

就学前教育の「場」としての「基礎・基本」

Fig. 3 就学前教育をめぐる役割分担意識



は「家庭」であり、幼稚園教育には、上記の「運動能力」や「社会性」など、特定の側面の指導が求められるということである。

4. 幼稚園教育における「不易」

以上、幼稚園教育要領や調査結果を通じて、「べき」論ではない現実レベルでの幼稚園教育における「基礎・基本」について考えてきた。

幼稚園教育における「不易」とは一体何であろうか。それはおそらく、「遊び」ということになるのであろう。「遊び」は時代や社会の違いを超え、全ての子どもに普遍的な自主的活動だと思われるからである。それにしても、現在、われわれは直接・間接を問わず子どもの「遊び」を侵害しつつあるような気がする。大人たちの自戒すべきところと言わざるを得まい。

《参考資料》

林部・久保田・石川・倉沢・藤井他、「就学前教育に関する調査研究（調査研究シリーズ13）」、（財）日本教材文化研究財団、1989.9



小学校教育における基礎・基本

東京都目黒区立東根小学校長 井上多恵子

はじめに

小学校教育における基礎・基本は、中学校へ進学したとき、活用できる学力や体力など生きていくための全ての力である。また更に上級学校での生活や、社会人になっても、生きて働く力である。学力に例をとれば、戦後の教育が始まって、45年が過ぎた。戦前の教育を受けた人は年齢が50代半ばを過ぎている。

この人たちは小学校時代に学んだ旧漢字や旧仮名づかいが頭の中に残っていて、ともすれば古い字を書いてしまうことがあるという。

私自身も中学1年生からは戦後の教育を受け、現代漢字の方が長く使っているのに、ふと旧漢字が出てくる。それほど小学校時代の学力は基礎基本として生きている。

体力についても同様のことがある。小学生時代に一度泳力をつけたA氏は、50歳を過ぎて、突然水に入ったが、らくに泳げたと自分ながら感心していた。

小学校教育の基礎基本はこのように、生涯にわたって生きる力の基礎基本となる。

それゆえ、知育、徳育、体育について広く人間として調和のとれた豊かな教育を進めていかななくてはならない。

また一つ一つの教育内容が確実に子どもの身につくよう系統的、意図的に進めていかななくてはならない。

一方、児童の学びたい、やってみたいという

意欲につながる興味や関心のある学習も大切である。自発的な学習や、個性に合った学習をさせていかななくてはならない。

ところが教育100年の歴史をふりかえると、学力優秀、品行方正、性格温順などが良いとされ、その価値に向けて指導の重点がおかれてきた。

これでは、子どもたち一人一人が学校生活に喜びを十分味わうわけにはいかない。今日の登校拒否の増加も学校への不適応から生まれたものである。こうした現状では、小学校教育における基礎基本を確実に子どもたちの身につけさせることはできない。

学習課題を子どもたちが主体的に考え、ねばり強く解決していき、初めて実現できるものである。そのために教師は子ども一人一人に心を配りその求めているものを知り、指導に当たっていくようにしなくてはならない。以下、小学校教育における基礎基本について例をあげて述べる。

1. 知育における基礎基本

知育というと、父母や教師の一部には、テストの点が良くなることと考えている狭いとらえ方の人もある。

暗記力にたよるテストの点が良くと、ケーキを買い与えたり、100点をとったら100円あげるという打算的な家庭教育があるのも事実である。

これでは子どもは点とり虫になり、まぐれて

も点数をとれば良いと思うようになる。その結果人のテストを盗み見して写す子さえ出てくる。これが恥ずかしい行為であるとも思わない貧しい心の持ち主になってしまうのである。

真の学力は、今まで学んで身につけている自分の力で今日の課題を解決していくことができることである。

そのためには、読み方、書き方、計算の仕方など教え込むことや、練習して身につけさせておくような基礎基本もある。

教師は、教えることと、子どもが考えることを区別して授業の計画を立てることが大切である。

「教えておかなくては考えさせることができないこと」が、小学校の低学年にはかなり多いが、学年が進むにつれて、考えさせること、自分の力で課題を解決させることが多くなっていく。

高学年になっても「教わっていないからそれはわかりません」という子どもがいるが、これでは、人間として生きぬく力は育っていかない。

漢字を教わっていないくても、4年生で字典の引き方は身につけたはずである。

ことばや、事例がわからなくても、辞書も事典も使えるはずである。

高学年になったら、課題解決に向けてこれらを活用することができる子が、小学校段階の知育の基礎基本を身につけた子である。

自分で苦勞して課題を解決していくと、その喜びが忘れられないものとなり、本人の基礎学力を高めていく。

算数における法則性なども、自分の力で見出したとき、考える楽しさを味わう子になっていく。1年生後半で学習する、くり上がりのある加法「 $8 + 7$ 」に例をとって述べる。

子どもたちは、次のように答えた。

(A児) おはじきを8と7ならべて数えたら15

ありました。

(B児) 8の次に指で7つ数えていくと、9、10、11、12、13、14、15で、15になります。

(C児) 8は5と3です。7は5と2です。5と5で10、3と2で5だから15です。

(D児) 8が10になるのに2たりません。7からもらって、残りが5ですから15です。

(E児) 10は8と2か、7と3かどちらでもできます。のこりは、どっちへ入れても5ですから15です。

(F児) 8と7は15にきまっているから15です。

こんなに様々なやり方が出てきたのである。子どもたちはこの多様な答え方から、人はいろいろな考え方をするものだということがわかった。

自分と違う考えがあり、その考え方も面白いなと楽しむゆとりができるところに、人間関係が豊かなものとなっていく。中には自分より手早くやるには友人のやり方の方がよいと気付いて、自分の考え方を変えていく子どもも出てくる。

これが学び方を学ばせていく小学校段階の基礎基本である。

まちがえた子どもに対しても、どこでつまづいたか、みんなで考えてやるゆとりがあれば、子どもは何でも発表する子になる。

教師が子どもの考え方を大事に、全体の学習に生かしていくと、子どもたちは安心して学ぶ雰囲気生まれてくる。

2. 1年生の学習は2年生の基礎基本

各教科は学年相互に関連を持ち、系統的、発展的に指導している。

3歳児に思いつきで掛け算の九九を暗記させたり、漢字が読めるからといって、当用漢字にもないような難しい漢字を読ませて、テレビ番組に出演させていた親があった。これでこの子の

知育が進んでいると思うのはまちがいである。

掛け算の九九を憶える前に、加法や減法の相互関係や、乗法の意味がわからなくてはならない。それぞれの用いられる法則などを十分理解していなければ、これを基礎として、他の問題解決に活用していくことはできないからである。

学力は動物に教えた芸ではない。示したものを反射的に答えさせたり、やらせたりするのではなくその子が活用できる基礎基本となるものである。

1年生で学んだ加法が基礎となって、2年生での乗法が自分なりに生み出していけるから、その子なりの基礎基本ができていくのである。それゆえ、各学年の目標は確実に児童に身につけさせ、次の学年の基礎基本として子どもが新しい課題に向かっているように学習の計画を立てていかななくてはならない。

これが子どもたちに学ぶ喜びを生み出させる基礎基本である。

3. 徳育における基礎基本

道徳教育をはじめて行うのは家庭である。

幼児が物ごとの分別のない時期に、自分が遊びたければ、他人の物を取ってしまうことがある。親は「それは〇〇ちゃんのものだからいけません」と注意する。それでも欲しがって泣いたりすると、叱って悪いことだと教えている。

人の物が欲しければ取ってしまうのは盗みであり、人間として生きていくことはできない。親は善いことはほめ、悪いことは叱りながら、幼児に善悪の判断の基礎を身につけさせている。これが徳育における基礎基本である。

ところが一人っ子であったり、核家族であったりすると、子どもに嫌われたら困るとか、子どもの心が傷つくといけないからといって、十分子どもに事の善し悪しを教えない親もある。

あるいは子どもは悪気があつてしたんじゃないからいいでしょうと、鷹揚に見過ごしてしまう場合もある。これでは子どもは正しい判断力の基本を身につけることはできない。

小学校における徳育の基礎基本は、特に道徳時間の指導で行うものと、全教育活動で行うものがある。

ここでは、道徳の時間の指導について述べる。道徳の時間には、子どもの心に芽ばえている善の本質に気付かせていく。

人間として生きていくためには、自分自身を反省したり、はげましたりする力がある。また、他人への思いやりや、助け合う態度がなければならない。

自然や崇高なものへのあこがれを持つことや、集団や社会での自らの役割を自覚することなども大切である。

こうした日常生活における心のあり方や行動のあり方について深く考え、教師と児童、児童相互に相手の人柄に接し、自らを高めていくことが、小学校における徳育の基礎基本である。

そのためには、心をゆさぶる教育をしていくことが大切である。幼い頃に心をゆり動かされたことは、成人になっても心に残り、折りにふれて思い出され、自分自身の生き方を決めてくれるようなこともある。

イソップ童話の羊飼いの少年の話もその一例である。

「羊飼いの少年が狼が来たと言った嘘をついて、村人を驚かした。村人は何度か助けに出たが嘘だったので、本当に狼が出たときは、誰も信じてくれなかった」

これは嘘の恐ろしさをよく物語っている。この物語が大人になっても心に残っている人は少なくないであろう。

こうした学習のいくつかが、小学校時代に自

分の心をやり動かす、今も自分自身を省みる力になっていると今年も24歳になる教え子から賀状がきた。

私はこの賀状から、小学校の徳育がその人の人生観の基礎基本をなすものにつながるほどのものであると感じた。

徳育はまた、全教育活動で行うものである。

教科指導や、特別活動、生活指導などで集団の一員としての役割を自覚し、実践していくとき、道徳授業で考えたことが基となり、実践意欲となっていくことにも留意したい。

4. 体育における基礎基本

小学校における体力の伸びは著しい。なわとびや鉄棒、とび箱などの個別に能力を伸ばすものはデータもはっきり出る。

小学校時代にこれらは身につけておかないと、中学生になると、なかなか身につけられない。

5年生になってもさか上がりのできないM男は肥満ぎみで、腕の引きつけや、足のけりが十分でなかった。体育の授業でいやいややっているのが目立った。鉄棒に縄を結んで体を入れさせて練習させると縄の力に支えられて回ることができた。その瞬間に彼は、「ああ回れた。助かった。これで生きていけるよ」と口走った。日ごろどれほど悩んでいたかがよく察しられる言葉である。

これが自己実現である。彼はその後、さか上がりを休み時間にも何度も何度もやりながら楽しんでた。子どもの体の発達段階に合わせて、体力を計画的に鍛えていくことは小学校では特に大切である。

昔からけいごとは6歳の6月6日からはじめなさいという言い伝えがある。

このことは、あまり幼児のうちに筋力もできていないのに、練習をさせては、体のバランス

がくずれることを意味している。また、6歳くらいになると体力の基礎も大体整ってくることも意味しているものである。

5. 感動の教育における基礎基本

美しい音楽に感動し、自分でも演奏してみたいと思ったT男が、フルート奏者になり、今、ウィーンで活躍している。

小学生時代の彼の家庭は貧しく、教材はもとより、食事さえ思うにまかせない日々であった。

T男は4年生の音楽鑑賞会でなまの音楽に初めてふれた。「さくらさくら」を聴きながら、涙が流れて仕様がなかった。

たて笛をその日から何時間も練習するようになった。担任は彼を励まし続けた。「うるさいから、このアパートから出ていけ」と隣室の住人に叱られるほど夜おそくまで練習していた。

彼はたて笛をふいていれば家庭の不幸も、人の噂さも耳に入らず幸せであった。

小学校5年生からは、器楽クラブに入り、学校の楽器を借りて、夢中で吹いた。

中学校ではブラスバンドのリーダーとなり卒業してすぐ就職したが、会社の管弦楽クラブから、ウィーンに留学させてもらうようになった。

小学校時代の感動が彼をここまで育てていたのである。

音楽にかぎらず、美的情操や文学的情操や宗教的情操などを育てるものは、感動の教育が基礎基本となる。

感動はT男の例に見るまでもなく、子どもの心の琴線にふれて、人をやり動かす。テレビや、漫画などでも、子どもたちは感動する場面は経験しているはずなのに、心に残っていないのは、その感動が一時的なもので通り過ぎていってしまうからである。

授業における感動は、教師が教材に感動し学

級に投げかけ、学級中の共有の感動としていく。通り一遍の受け止めをしていた子どもは、教師やクラスの友だちとの意見交換から、気づき、目覚めていく。

これが豊かな感受性の育成であり、感動の教育である。子どもの心の琴線にどのようにひびかせていくかが教師の力量である。子どもの感動の振幅が大きければ大きいほど心に残る授業となる。

文学教材などで教師が読み聞かせをするとき、教師は作品に感動して読み進めなくなるときがある。そのまま数秒が過ぎても子どもたちは、その数秒に感じとるものは大きい。多くの説明より、感じ合うことの方が子どもの心を育てる場合もある。

今は無気力、無感動な子どもが多すぎるといわれる。子どもたちが放任されたり、テレビまかせの時間が多かたりして、感動するとはどんなことかの体験が少ないのである。

残酷な殺人場面や戦争漫画を見ていて、これは絵そらごとだと受け止めたり、また同じようなことだと思って見ているような子になっていく。どんなできごとでも、「大したことではない」と思うようになると、素晴らしいことでも、関係ないとか、どうでもよいという捨てばちな受け止め方しかなくなる。

感動の機会を多くし、感受性の豊かな子どもを育てていくことが、小学校教育における感動の教育の基礎基本である。

6. 実践力を育てる基礎基本

卒業生たちが、同窓会の世話人になったり地域のボランティアをしたりしている。この人たちは、実践力のある人である。

人のために働こう、社会のために働こうとする力は、幼いときの生活経験によるところが大

きい。この人たちの話を聞くと、小学生時代の遊びや、奉仕活動の思い出が多い。

学習では得られない満足感を味わうのが、遊びや、その他の活動にあるからである。

学習で主役になれなかった子が遊びで主役になることもある。気の合う友という充実感もある。やりたいことを自分たちだけで計画し、工夫し成功したものは忘れられないものとなっているのである。

先生に叱られたことさえ、良い思い出となっている。これは、子どもにとって、正しいことを自覚させるための教師の叱言だったから、快い思い出となっているのである。

友だちや担任との何でも話し合える学級の雰囲気があるところで、自分から進んでやろうとする実践力の基礎が生まれる。

ところが登校拒否を起こしている子にはこうしたやりたいことは皆無である。学校へ行こうとすると吐き気や頭痛になり、午後ともなるとけろりと元気になるのが本校の事例であった。心では学校へ行きたいが体が病気になるから学校へ行けないというのである。

この現実を直視した上で、実践力の基礎基本を小学校は子どもたちに身につけさせなくてはならない。

子どもが生きぬくために、これだけは教えなくてはならないといわれていた、読み、書き、計算といったものを徹底することは勿論である。けれども、人の心の痛みの分かることや、自然と共に生きることなども実践力の基礎基本として大切だということを見直さなくてはならない。

小学校で人と共に働く喜びを味わわせたり、人のために働く活動に生き甲斐を感じるような気持ちを育てていくことが大切である。

地域の子どもたちは少子化し、年上から年下へと教えていた遊びもだんだん姿を消している。

そこで本校では、地域ぐるみの教育を行い実践力の基礎基本を育てている。

地域美化デー、秋まつり、1日キャンプ、もちつき大会、はねつき大会などがそれである。地域のおじさん、おばさんが子どもの顔や名前を覚え、子どもの善さを認めていってくれる会である。

学校を一步出れば地域である。町ぐるみ、学校と協力して、子どもの善さを伸ばしていってもらうとき、町につくそうという考えを持つ子どもが育っていく。これが実践力を育てる基礎基本である。

終わりに

小学校教育における基礎基本は、今まで述べてきたように、全教育活動で培うものである。家庭教育や幼稚園教育によって、他律的指導を受けてきた幼児が、小学校の中学年ごろから、自律的に考えることがだんだんできるようになっていく。

それゆえ幼稚園教育との一貫性を図り、生活科では体験的学習を主として行うこととした。

中学校との一貫教育としては、自律的に学ぶ力を身につける指導を進めている。

小学校教育は、こうして幼・小・中学校教育の一貫性の中でとらえていかななくてはならない。

ここで特に重要視すべきことは「自ら学ぶ児童の育成」である。

一人一人の子どもが自分の学習のテーマを持ち、そのテーマを解決することである。

一人一人の子どものテーマは、教師の指示で与えるものではない。子ども自身が自分の分からないことは何かをつかんで課題を持つことから始まる。

そのためには、教師は導入を丁寧扱い、一人一人の子どもが、この学習で、自分は何を学

びとろうとするのか見通しを持たせるのである。

自分の学習方法がわかり、課題に向かっていくとき、子どもは、自分が強くひかれることは何かという自分の個性を見出す。ねばり強い自分、失敗してもやりなおせる自分など、自分発見をさせることが、個性教育のはじまりである。

世の中の進歩のはげしい時代にあって、自分は何を選び、どう生きぬくかを決定していくことができる力を育てなければならぬ。

小学校では、自己の個性に気付く学習をすすめ、生涯学習に喜びを持って向かっていく児童の基礎基本を培っていかなくてはならない。



中学校教育における基礎・基本

文部省初等中等教育局視学官 山極 隆

1. 中学校教育の位置付けに関する基本的な考え方

学校段階における基礎・基本のうち、中学校教育における基礎・基本を論述するに当たって、まず、初等中等教育の中での中学校教育の位置付けについて触れる必要がある。

初等中等教育の中での中学校教育の位置付けについては、昭和58年11月15日に出された中央教育審議会教育内容等小委員会(以下、第13期中央教育審議会…)でその方向を見ることができる。そこでは次のように述べられている。

(1)義務教育は、すべての国民に対して教育の機会均等を保障することによって、個人の人格の形成と国家及び社会の形成者として必要な資質を培うために設けられている制度である。その中であって義務教育の現状にも幾つかの問題がある。

まず、教育の画一性の傾向についてである。従前の義務教育においては、基礎的な知識・技術を国民に共通に習得させ、国民全体の基礎能力の向上を図るための教育を推し進めたため、一人一人に応じた教育を行うということよりは、ややもすれば画一的な教育の側面がみられたことは否めない。

義務教育においては、すべての国民に国民として必要とされる資質を培うための基礎的・基本的な内容を履修させることはもちろん重要である。しかし、それが形式に流れ、画一性に陥

ることがあるとすれば教育の在り方としては好ましくない。

これからの義務教育は、一人一人の能力・適性、興味・関心等に応じた柔軟な教育であることが求められる。特に中学校段階は、小学校段階と比べ、個人の能力・適性などの分化が一層進展するとともに、内面的な成熟へと進む青年前期に当たっている。中学校教育の在り方はそのような心身の発達の特徴に対応した中等教育の視点からとらえ直す必要がある。

(2)中学校の教育内容については、これまでは、義務教育の最終段階という観点から、中学校修了時点で完結することが強く意識されていたが、今日の高等学校への進学状況及び中学校教育を中等教育としてとらえ直す視点にかんがみ、高等学校の教育内容とのより一層の一貫性をもたせる必要がある。

これとともに、教育内容を一層基礎的・基本的な内容に精選し、必要に応じ高等学校へ移すことも考える必要がある。

以上のような考え方を受けて、昭和62年12月24日に出された教育課程審議会の答申においては、次のように中学校教育を位置付けている。

中学校の各教科の編成については、中学校段階が生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化が一層進む時期にあること及び今日の高等学校への進学状況や中学校教育の果たすべき役割などを考慮し、中学校教育を中等教育の前期とし

てとらえ直す視点をこれまで以上に重視するとともに生徒の個性を生かす教育の一層の充実を図る観点から、必修教科の編成については現行どおりとするが、選択教科については、選択履修の幅を拡大することとし、具体的には第二学年から選択教科の種類を拡大するのが適当である。
……①中学校教育の共通性としての基礎・基本
……②中学校教育の多様性としての基礎・基本

2. 基礎・基本の徹底に関する基本的な考え方

第13期中央教育審議会教育内容等小委員会の審議経過報告では、基礎・基本の徹底について次のように述べている。

(1)基礎・基本の徹底とは、知・徳・体の調和ある人間形成をめざし、その基礎・基本を明確にしつつ、教育内容を精選し、これを確実に身に付けさせることである。

学校教育は単なる知識の伝達の場ではない。思考力、判断力、創造力を養うことを知育の基本に据え、発達の段階に応じて、最小限度必要な知識、技能を確実に身に付けさせるようにすべきである。

(2)中等教育段階においては、とりわけ、一人一人の生徒の能力・適性等に応じた学習指導が適切に行われるよう配慮しなければならない。

生徒の学習意欲を高め、教育内容を確実に身に付けさせるためには、生徒の実態等に応じ、多様な指導方法の工夫が必要である。

学習の遅れがちな生徒については補充指導の機会を設けるなど特別な指導を行ったり、また、中学校段階においても、教科によっては生徒の学習内容の習熟の程度に応じた指導を行うなど、一斉指導のみでなく、個々の生徒の特性を配慮した多様な指導方法を弾力的に進めていく必要がある。

以上のような考え方を受けて、教育課程審議

会の答申においては、次のように基礎・基本について述べている。

(1)初等中等教育においては、人間の一生を通じての成長と発達の基礎を培い、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせる必要がある。また、その過程を通して、さらにそれを基盤としながら、一人一人の生徒の個性を生かすよう努めなければならない。

そのためには、個人として、また国家・社会の一員として望ましい人間形成を図る上で必要な基礎的・基本的な内容を明確にしつつ学習の適時性やこれまでの教育課程実施の経験などを考慮して、各教科の内容の一層の精選を図らなければならない。また、その内容を一人一人の生徒に確実に身に付けさせるためには、個に応じた指導を工夫することが大切である。

(2)各教科・科目については、各学校段階を通じてその一貫性を図る。その際、中学校段階までは、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を共通に履修させるようにしながら、おおむね中学校高学年の段階から、生徒の能力・適性、興味・関心等に応じた教育が充実するように多様な内容を用意し、漸次、選択履修の幅を拡大するよう内容を構成する。

(3)各教科・科目の内容については、社会の変化やこれまでの教育課程の実施の経験などを考慮し、各学校段階や各学年段階において確実に身に付けさせるべき基礎的・基本的な内容の一層の精選を図る。その際、実際の指導において知識の伝達に偏ることなく、それらの内容が生徒一人一人のその後の学習において生かすことができるものとなるよう配慮する。

……③教育内容としての基礎・基本

……④教育方法としての基礎・基本

3. 個性と創造性の伸長に関する基本的な考え方

第13期中央教育審議会教育内容等小委員会の審議経過報告では、個性と創造性の伸長について次のように述べている。

個性と創造性の伸長とは、一人一人のもつ能力や適性を尊重し、これを最大限に伸ばすとともに、創造性豊かな国民の育成を図ることである。

学校教育においては、将来の社会人として最低限必要な基礎的な知識・技能を身に付けさせることとともに、一人一人の能力・適性、興味・関心等に一層の配慮を加え、それぞれのもつ個性を伸長させることが必要である。

とりわけ中等教育段階においては、心身の発達の面からいって自己が確立し、能力・適性が多様化してくる時期に当たる。したがって、このような生徒の実態に適切に対応できる教育の在り方を検討する必要がある。

以上のような考え方を受けて、教育課程審議会の答申においては、次のように、個性を生かす教育について述べている。

中等教育の段階では、中学校及び高等学校を通じて、個々の生徒の能力・適性等にこれまで以上に応じることができるようになる必要がある。このため、おおむね中学校高学年の段階から多様な内容を用意して、漸次、選択履修の幅を拡大していくようにする必要がある。

……⑤個性を生かす教育のための基礎・基本

4. 社会の変化に主体的に対応できる能力の育成に関する基本的な考え方

第13期の中央教育審議会教育内容等小委員会の審議経過報告では、社会の変化に主体的に対応できる能力として「自己教育力」を位置付け、そこでは次のように述べられている。

自己教育力とは、主体的に学ぶ意志、態度、能力などをいう。そのうち、まずもって、学習への意欲である。

生徒に学習への動機を与え、学ぶことの楽しさや達成の喜びを体得させることが大切である。そこでは、いわゆる実物ないし本物教育あるいは体験的学習など学習の手段や方法が重視される。また、生徒の能力・適性あるいは興味・関心に配慮することも重要である。

自己教育力はさらに学習の仕方の習得である。今後の社会の変化を考えると、何をどのように学ぶかという学習の仕方についての能力を身に付けさせることが大切である。このためには、学校教育において、基礎的・基本的な知識・技能を着実に学習させるとともに、問題解決的あるいは問題探究的な学習方法を重視する必要がある。

以上のような考え方を受けて、教育課程審議会の答申においては、次のように、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成について述べている。

(1)これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある。

そのためには生徒の発達段階に応じて必要な知識や技能を身に付けさせることを通して、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学校教育の基本に据えなければならない。

とりわけ、新たな発想を生み出すものとなる論理的な思考力と想像力、直観力などを重視するとともに、科学技術の進歩や情報化の進展に対応するために必要な基礎的な能力の育成にも留意しなければならない。また、生涯にわたる学習の基礎を培うという観点に立って、自ら学ぶ目標を定め、何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせるよう配慮する必要がある。その際、自ら学ぶ意欲を育てることが特に大切であり、生徒に活動や学習への

適切な動機を与え、学ぶことの楽しさや成就感を体得させるよう配慮しなければならない。中学校教育においても、このような観点から各教科等の内容や指導方法の改善を図る必要がある。

(2)これからの社会の変化に主体的に対応できるように、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高め主体的な学習の仕方を身に付けさせる観点から、体験的な学習や問題解決的な学習などを充実する必要がある。

……⑥自己教育力育成のための基礎・基本

5. 心の教育に関する基本的な考え方

第13期の中央教育審議会教育内容等小委員会の審議経過報告では、青年期の生き方についての指導の在り方について、次のように述べている。

中等教育段階の生徒は、自己の確立期に当たり、家族や友人との人間関係をはじめ、自己の進路、将来の生き方などについて不安や葛藤を抱き、模索する時期に当たる。しかも青年期特有の問題に直面し、乗り越えることによって、人間としての健全な成長が図られるものである。この意味において、道徳教育の充実を含め青年期の生き方に関する指導への配慮は、学校教育においても極めて重要であるといえる。

このような大切な時期にある生徒に対する人間の生き方に関する指導については、自己探求期としての青年期にふさわしい内容を考える必要がある。

以上のような考え方を受けて、教育課程審議会の答申においては、次のように心の教育について触れている。

(1)人間として調和のとれた発達を目指し、心身ともに健全な国民の育成を期するためには、これからの学校教育において、特に豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成ということが

大切である。

そのためには、真理を求める心や自然を愛し美しいものや崇高なものに感動する心を育てること、生命を尊重する心や他人の思いやる心を育てること、感謝の心や公共のために尽くす心を育てること、すこやかな精神と身体を育てること、基本的な生活習慣を身に付け自らの意思で社会規範を守る態度を育てること、自律、自制の心や強靱な意志と実践力を育てること、自ら生きる目標を求めその実現に努める態度を育てることが大切である。

(2)道徳教育については、生徒の道徳性の発達等を考慮して、豊かな心をもちたくましく生きる人間の育成を目指し小・中学校においては、道徳においてだけでなく、各教科及び特別活動においてもそれぞれの特質に即して道徳教育に資する内容の充実を図り、それらの相互の関連的な指導によって一層充実する必要がある。

……⑦心の教育の基礎・基本

6. 中学校教育における基礎・基本を考える視点

今まで、第13期中央教育審議会の教育内容等小委員会の審議経過報告及び教育課程審議会答申に基づいて、基礎・基本を見てきたが、それは、

- ①中学校教育の共通性としての基礎・基本
- ②中学校教育の多様性としての基礎・基本
- ③教育内容としての基礎・基本
- ④教育方法としての基礎・基本
- ⑤個性を生かす教育のための基礎・基本
- ⑥自己教育力育成のための基礎・基本
- ⑦心の教育の基礎・基本

について触れていることが分かる。

このうち①、②、③、⑤は、「基礎・基本の重視と個性を生かす教育」といった観点からまとめることができるし、④と⑥は自己教育力の育

成という視点でまとめることができよう。

そのような意味で、本題の中学校教育における基礎・基本を次の特に3つの視点から論ずることにしたい。

- (1)基礎・基本の重視と個性を生かす教育の充実
- (2)自己教育力の育成
- (3)心の教育の充実

7. 中学校教育における基礎・基本(その1)

「基礎・基本の重視と個性を生かす教育の充実」

中学校は義務教育であるとともに、中等教育の前期としてとらえる視点を一層重視する立場に立って、小学校教育の基礎の上に、すべての生徒に対して、国民として必要な資質を養うための基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせることが必要である。一方、小学校段階と比べ生徒一人一人の個性の多様化が一層進むなどの発達段階に即した教育を行っていく必要がある。

このような観点に立って、学習指導要領の各教科等の内容について中学校段階において確実に身に付けさせるべき基礎的・基本的内容に一層の精選を図ることとした。このため学習指導要領の各教科の内容について、実際の指導において内容の程度が高くなったり抽象的な取扱いになりがちなものや発展性に乏しい内容、高等学校等に移した方がよい内容などについて、削除、軽減、重点化等を行った。また、この基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせるためには、個に応じた指導など指導方法の改善を図ることが大切である。

個に応じた指導については、中学校指導書教育課程一般編で、学習内容を確実に身に付けることができるよう、生徒の実態等に応じ学習内容の習熟の程度に応じた指導など個に応じた指導方法の工夫改善について、次のように述べている。

個に応じた指導方法の一つとして学習内容の習熟の程度に応じた指導が例示されているが、これは中学校段階では教科により生徒の習熟の程度に差が生じやすいことを考慮し、それぞれの生徒の習熟の程度に応じたきめ細かな指導方法を工夫して、着実な理解を図っていくことが大切である。個に応じた指導方法についても、教材の効果的利用、教育機器の活用、個別指導やグループ別指導、あるいは学級の枠を越えて学習集団を弾力的に編成するなど様々なものが考えられる。

このように、きめの細かい指導方法等を工夫することによって、基礎的・基本的事項を確実に身に付けさせることが必要である。

一方、基礎・基本の上に立って、あるいは基礎・基本を身に付ける過程においても、生徒の個性を生かす教育を実現することは、これからの中学校教育における基礎・基本である。

今回の学習指導要領の改訂で、生徒の個性の多様化に適切に対応するため、選択履修の幅の拡大や学校が生徒の実態等に応じ創意工夫を生かした教育課程を編成することができるよう、授業時数について下限及び上限の幅をもった示し方をしたり、教科によって教育内容の示し方の大綱化や弾力化を図るよう改善した。また、選択教科の内容としては、生徒の特性に応じて多様な学習活動が行えるようにするため、課題研究、野外観察、自由研究的な学習、見学・調査、作業的な学習、製作・表現活動など、一人一人の生徒の個性や創造性、自己表現力など体験的学習や問題解決的な学習が位置付けられている。

これからの中学校教育において基礎的・基本的内容を確実に身に付けることも基礎・基本であると同時に、一人一人の生徒の個性を生かす教育を実現することも、中学校教育としての基

礎・基本になろう。

8. 中学校教育における基礎・基本(その2)

「自己教育力の育成」

中学校教育においては、これからの変化の激しい社会において、生涯を通じて学び続け、たくましく生き抜いていくための基盤の力を育成することが大切である。

このためには、社会の変化に主体的に対応できる能力や創造性の基礎を培うとともに、生涯学習の基礎を培う観点から、自ら学ぶ意欲と主体的な学習の仕方を身に付けさせることが大切である。

そのため、中学校の各教科等の指導に当たっては、思考力、判断力、表現力などの能力、とりわけ、創造性の基礎となる論理的思考力、想像力及び直観力の育成を重視する必要がある。

そのためには、これらの能力を存分に発揮できる場と時間とを学習指導の過程の中に位置付けなければならない。

目標の設定に当たっても、何を分らせようとするかと同時に、何をできるようにさせるか、といった視点も重視したい。

最近の中学生は、深く考えたりすることから逃避することが多いと言われている。また、各種の国際、国内の学力調査等においても、我が国の生徒の思考力、応用力などは、必ずしも十分でないと言われている。情報化時代を迎えて、情報活用能力の育成も重視されるだけに、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力としての自己教育力の育成は、これからの中学校教育における基礎・基本であると言えよう。

9. 中学校教育における基礎・基本(その3)

「心の教育の充実」

学校教育は、人間としての調和のとれた発達

を目指し心身ともに健全な国民の育成を期して行われなければならない。

中学校においても、社会の変化に主体的に生きていくために必要な資質を養うという観点から、豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成が大切である。「心の教育の充実」こそ、中学校教育における基礎・基本になると思われる。

これからの中学校教育において、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度、道徳的習慣などの豊かな道徳性を身に付け、社会の変化に主体的に対応するとともに、国際社会において自らの役割と責任の果たすことのできる日本人を育てることが大切であり、中学校における心の教育の充実は、そういう意味からも、基礎・基本である。



高等学校教育における基礎・基本

帝京大学教授 亀井 浩明

1. スリーアールズ

基礎学力という時、極く常識的には用具的能力としての3Rsの基礎的能力を指す。この立場に立てば、高等学校においては、基礎・基本の問題は原則として無関係ということになる。つまり、3Rsの能力は高等学校までの学習において十分修得されているはずだから、このようなことについて、高等学校として特に考慮する必要はないということになる。しかし、現実の高等学校生徒の学力の実態を正確に把握すると、とてもそのような原則的なことを言っていることはできない。一次方程式の計算ができないのはまだしも、分数の計算さえ心もとない高校生も決して少なくないのである。

このような現状を踏まえ、小学校・中学校の教育をどうすべきかも一つの重要な教育課題であるが、それはそれとして、ここではこのような現実を正面から見据えて高等学校として、基礎学力の定着についてどのように対処すべきかを検討することの必要性をまず痛感するのである。

人間の発達については、臨界期(critical period)という言葉がある。しかし、この言葉をあまり厳密に考えることは別の問題が生じてくる危険がある。つまり、臨界期をはずすと取り返しがつかないかのように考える危険があるということである。もちろん発達の過程において、適切な時期を逃さないように留意することが重要なことは言うまでもないことであるが、その反面、

いつでも努力さえすれば、取り返しが可能なのだということも十分認識する必要がある。

だから、仮に小・中学校段階の基礎的知識・技能を修得していない高等学校の生徒がいたとしたら、この生徒に対し、一種の治療的指導を推進することでよいわけであるし、それによって取り返しは十分可能である。更に言うならば、過去の学習において失敗があった場合、その回復のために手段を講じることは決して恥でも何でもないのである。元来学習というのは、単線に進むものではない。2歩進んで1歩後退というような進み方、あるいは別の道を進んで行ってまた戻ってくるという、ジグザグな歩みをするのがむしろ正しい。1歩進んでは、自分で自分の進んできた道について検討し修正を加えていくというのが、人間としての自覚的学習のスタイルであって、一本道の進歩というのは、知識注入型の学習以外には存在しないものである。

もちろん、その具体的指導の進め方には、高校生にふさわしいものがあるだろう。分数の計算ができない高校生に分数を指導する時の方法と小学校3年生に分数を指導する時との方法には当然違いがあるであろう。どのような指導をするのが正しいのかについては、実践的研究が望まれるわけであるが、認知の発達についての理論を参考にするなどして、高校生の知的発達にふさわしい指導の在り方を考えることが必要である。

2. 学問の成果と教科の内容

以上、主として技能の問題について述べたのであるが、もちろん、これが高等学校教育における基礎・基本のすべてだという訳にはいかない。では、高等学校の教科の内容としての基礎・基本はどのように考えたら良いのであろうか。

高等学校の学習内容というと、当然小学校・中学校の学習内容に比較して、より専門的・系統的・学問的になってくるであろう。そこで、まずここでは「学問」の成果を高等学校の学習内容として、どのように考えるべきかを吟味してみたい。

周知のように、1960年代のアメリカでは、学問(disciplines)の成果が強調された。特に、基本概念の修得に力点を置いた学習の改革が推進された。これが、いわゆる教育の現代化である。この動向は日本にも伝えられ、日本でも知識重視、学問重視の教育論が流行した。しかし、この現代化は、やがていろいろな問題を生じる原因にもなった。

その第一は、児童生徒の生活上の問題である。非行の激増、高校の中途退学者の増加、無気力な青年の増加、その他の青少年の多様な問題行動が大きな社会問題になった。このような傾向について、学習指導において学問の成果を強調することが、人間教育という観点からは問題だという意見が強くなってきたのである。

第二は、情報化の進行という問題である。社会の激しい変化、とりわけ情報化社会の進行は、主体的に考えることを苦手とする青少年の増加を招いた。知識が日に日に陳腐化してしまう現在、他人の考えた真理を権威として崇めるのではもはや生きてはいけない。このような時代であればこそ、各人が自分独自の思想を自分で確立していくことが重要になってきた。

第三は、学問そのものの問題である。学問そ

れ自体は無限に発展し、それによって人間もまた無限に進歩向上しつつあるということについて、最近特に疑問をもつ人が増加してきているようにみえる。「知識の確実性を求めて『方法』の研磨に励めば励むほど、その一方で学問の生に対する有意味性が失われていく — 端的に言えばこのような状況が、いまやいたるところで露見するにいたっているのである。これはまたどうしたことなのか？ 原因は何なのか？ どこがまちがっていたのであろう？ こう人々は深い不安のうちに自問しつつある。」^①この文は、18世紀のイタリアの哲学者ヴィーコの「学問の方法」についての解説の文であるが、まさに現代の学問の状況を言い表している。

3. これからの高等学校の教育課程における基礎・基本

以上のようなことから、高等学校生における基礎・基本は、単に3Rsでもないし、また単なる知識とも異なるということが明らかになった。では、基礎・基本はいったい何か。

いうまでもなく、高等学校の段階は自分の個性を確立する時期である。この観点から、一人一人の個性を確立するための基礎・基本とは何かを明らかにすることが、高等学校の基礎・基本を明確にする上で重要なことと考えるのである。そこで以下、試案として、高等学校の段階における基礎・基本の要素というようなものについて、提示してみたい。

- 独自の興味・関心を確立することができる。
- 探究の方法を修得している。
- 他人と協力しながら、自己の社会的責任を果たすことができる。
- 進路との関連において、学習計画を自分で作り、それに即して、主体的に学習することができる。

(1) 独自の興味・関心を確立することができる
 すべて知的な好奇心こそを基本的な原動力として、学習活動は展開する。この好奇心は極めて個性的なものである。シュリーマンはトロイの遺跡に興味をもった。だからと言って、すべての人が、トロイの遺跡に興味をもつわけではない。興味とか好奇心とかは百人百通りである。このような個性化の傾向は、青年期になると顕著になる。自分らしさを確立することの重要性は多くの人の指摘しているところであるが、日本の青少年については知的活動における画一化が顕著である。

このような現状を改善する具体的学習の方法としては、例えば、今回の学習指導要領の改訂において強調されているところの、自分の興味・関心に基づいて学習課題を自分で設定し、自分の方法でその課題を達成するために研究していくという学習の方法を、現在すべての青少年が身に付けることが必要になってきている。

(2) 探究の方法を修得している

自分で自分の課題を解決するといっても、実際問題としてどのようにやればよいのか、そのことはそんなに容易ではない。興味・関心も放置しておくと結局消滅してしまうのである。課題を探究する方法を学習することが、現在特に求められているのであるが、日本の学校では、このような訓練がどうしても弱い。フランスなどでは、小学校の段階から作文・論文重視する。知識の注入もやるが同時に哲学の国らしく理論的に考え、その結果を文として表現することを重視する。もちろん、フランスの教育にも多くの課題があり、哲学重視の伝統も変化しつつあるようであるが、日本の学校ではこのような経験が現在あまりにも少なすぎるのではないかと考えるのである。

かつて、世界に一種の権威が存在をしている

場合があった。絶対的世界観や絶対的哲学があって、青少年はこの理論に忠実であることで、社会の一員として合格点を貰える時代・場所・国家があった。ところが、現在、世界的に権威が音を立てて崩れてきている。このような世界の情勢において、青少年はますます、知的活動において自主的・自発的であることが必要になってきている。

ここで考えられるのは、レヴィ=ストロースの「ブリコラージュ」という概念である。この言葉は、中村雄二郎氏の「術語集」②の中に次のように述べられている。「ブリコール(ブリコラージュに携わる人)は、科学的な専門技術者と次のようなちがいがあつた。後者はその仕事に際して、原則上、そのための特別の材料や道具を手に入れることができるし、それらをどこにも求めることができる。ところが、ブリコールの使う材料や道具は、身のまわりにある出来合いのものでしかない。しかし、だからといって、ブリコラージュは技術者の仕事に劣るわけではない。むしろそれは、技芸的なものであり、芸術的創造に近い。」

なかなか難しい概念なので安易に用いることは慎重でなければならないが、要は良くても悪くても、人間は誰もが、結局自分の手持ちの身近な情報を操作し、その結果を頼りに判断し、生きていくものなのだという事ではないだろうか。

このための学習をもっと高等学校で推進すべきであると考えます。

(3) 他人と協力しながら、自己の社会的責任を果たすことができる

今回の学習指導要領の改訂では、人間としての生き方・在り方の教育の重要性が特に高等学校について強調された。

現在、社会の激しい変化についていくことを

ためらっていわゆるモラトリアム現象を示す青少年の増加が、大きな教育問題・社会問題になってきている。青少年には、単に傍観するのではなく、渦中に入り込んでいって自らの社会的役割を果たしていくことの重要性を認識させることが必要になってきている。学習は単なる学習ではなく、社会の一員としての自らの生き方を学ぶために、学習するのだという基本的姿勢を確立することが重要である。

その意味からいうと、学習において他人と協力することのできる能力もまた、高校生の基礎的な力として欠くことのできないものではないだろうか。受験競争は、すべての青少年を相互にライバルにしてしまっている。しかし、現実の社会生活は相互の協力によって成立しているのであり、相互に協力し合いながら社会の形成者としての自己の責任を果たしていくことのできる能力の育成も、高等学校の基礎・基本として重要なのではないだろうか。

(4) 進路との関係において自己の学習計画を自分で作り、それに即して、主体的に学習することができる

今回の学習指導要領の改訂の中学校・高等学校の要点の一つは、選択の幅の拡大ということである。現在、教育課程における多様化の方向は、全国の各高等学校において見られる。ここで大切なことは、生徒一人一人が、自己の責任において選択ができるということである。安易に考えるのではなく、自己の生涯を見通して、具体的な職業についての明確な見通しを立て、そのための学習計画を、自分の責任において考えることのできる青少年の育成が現在求められている。

そのための指導上のいろいろの工夫も重要になってきている。例えば、教科選択のガイダンスを担当する教員を、各学校に配置するなどの

工夫がおそらく必要になるものとする。

4. 学習の改善

今回の学習指導要領の改訂の一つの特徴は、主体的な学習態度の育成に力点を置いていることである。このような基本の方針を踏まえて、高等学校の学習の在り方として恐らく重要になるのは、自分独自の思考のスタイルを身に付けることであろう。人間誰も、独自の発想のスタイルをもっているものである。このような独自の思考のスタイルを定着させることこそ、高等学校の学習における基礎・基本の重要な要素と考えるのである。前述のように、学習に知的な好奇心が大切だということは誰もがいうことであるが、その知的な好奇心は、決して気紛れに起きるものではない。その人の長い生活に立脚した課題意識のようなものがある、そこ微妙に相呼応する形で、不思議だと思ったり、研究してみたいと思ったりするのである。だから生活自体が、心の活動として豊かでない限り、学習の豊かさも望めないことになる。

自己の学習のスタイルは、もちろん他人から教わることのできないものである。生涯学習時代に、充実して生きていくためには、自己の学習について、絶えず反省と評価を加え、これを改善していくことのできる能力の育成が不可欠である。最近、学習心理学の分野で、メタ認知(meta cognition)ということがしきりに言われている。その意味するところは、「……自らの思考・知識の状態についてわかることを心理学的には『メタ認知』と呼ぶことができる」^③ということである。この言葉は、なかなか難解な内容をもっているようであるが、注目すべき概念として、その意味するところを学習心理の専門的な文献などによって研究していくことが、教育に携わるものとしてこの際不可欠のように考

えるのである。

このようなメタ認知育成への配慮は、学習活動の開始とともになされねばならない。特に、高等学校の段階では、その基本的態度を確立することが必要になると思うのである。すなわち、自立するとはメタ認知の態度を身に付けることであると言いうるとも考えるのである。

5. 教育課程の多様化

前述したように、今回の学習指導要領改訂の一つの特徴は、中等教育段階において選択の幅を拡大しようということである。

教育課程審議会答申では次のように述べている。「中等教育段階までは、国民として必要とされる基礎的・基本的内容を共通に履修させるようにしながら、おおむね中学校高学年の段階から、生徒の能力・適性、興味・関心等に応じた教育を充実するように多様な内容を用意し、漸次選択履修の幅を拡大するよう内容を構成する。」

このような趣旨から、現在全国的に、高等学校においては教育課程の多様化が進められている。

その基本的方向はおおよそ次の通りである。

- (1) 学科やコース制などの設置による選択幅の拡大
- (2) 教科・科目の選択方式の工夫
- (3) 新しい特色のある科目
- (4) 単位制の導入
- (5) 学校間連携と単位の互換

このような改革の方向はおそらく必然的なものであろう。これからは、自分のやりたい勉強を自分で選択して学習していくことが、当然のこととして、誰にも要求されるようになる。この趣旨に即し、高等学校の教育課程についても、従来の発想を思い切って転換をすることが求められている。現に、その機運はしだいに盛り上がってきている。世間一般では、日本の高等学

校教育は画一的・硬直的であるとみられているが、全国の高等学校の実態を調査してみると、かなりの地域や学校ですでにずいぶん先進的な実践を行っているのである。

一例をあげると、高等学校の学年制もこれからは再検討されるようになるであろう。やや極端なことをいえば、一生かかって高等学校を卒業してもよいわけである。東京都で平成3年に開校予定の東京都立単位制高等学校(仮称)が、「自己の興味・関心・適性等に応じて、生涯にわたり主体的に学び続け、社会の変化に対応できる人物の育成を図る。」として、無学年制で、単位を累積加算して一定単位を修得したら卒業できるように定めているのは、この理念を現実化したものといえることができる。⁴この他にも、全国の高等学校において、現在、一斉に教育課程の編成についての根本的再検討を行っている。これらの実践の成果について、相互に学び合い、これからの時代にふさわしい高等学校をつくるよう教育関係者の努力が期待されるのである。

最後に、教育課程の編成について述べたい。今回の学習指導要領の改訂でまず気がついたことは、教育課程の編成に関して各学校の創意工夫に大いに期待するという姿勢である。このことは、学習指導要領の冒頭の「各学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い……、適切な教育課程を編成するものとする。」ということからもうかがうことができる。今回の改訂では、「各」という言葉が新たに付け加えられたのである。その趣旨について、中学校指導書教育課程一般編では、「今回の改訂においては、教育課程の編成主体について、「学校」を「各学校」に変更しているが、これは、今回の改訂の趣旨をより一層生かすため、それぞれの学校が主体性を一層発揮しつつ、責任ある教育課程を編成する必要があることを強調したものである。」

と述べている。

学習指導要領等の基準性については、もちろん、従来の方針を堅持しつつ、各学校の創意工夫に期待をするというのがその基本的考えである。各学校において、創意工夫をこらす際、高等学校における基礎・基本の在り方について、十分理解を深めることが重要と考えるのである。単に受験を意識した基礎・基本ではなく、個性をさらに伸ばさせるために必要な基礎的・基本的な能力・知識は何かを明確にすることが、生徒にとって真に意味のある教育課程を編成する上で重要である。

注

- ① 岩波文庫 上村忠男・佐々木力訳 200頁(上村の分担)
- ② 岩波新書 105頁
- ③ 「自己学習能力を育てる 学校の新しい役割」波多野諠余夫 東京大学出版会 177頁
- ④ 「高等学校における生徒の多様化に応じた教育課程の弾力的編成及び運用について ― 単位制の活用、学校間連携、教育内容の工夫について ― 」文部省教育開発に関する調査研究委嘱事業報告書 平成元年3月 高等学校教育課程研究会(代表亀井浩明) 20頁



国語における基礎・基本

東京家政学院大学教授 渡辺富美雄

1. 国語科における言語の教育

(1) 言語の教育としての基礎・基本

国語科の教育内容を言語の教育としての立場を一層明確にすることの最初の提言は、昭和51年12月の教育課程審議会の答申であり、その改善の基本方針の中で「児童生徒の発達段階に応じて、内容を基本的な事項に精選するとともに言語の教育としての立場を一層明確にし、表現力を高めるようにする」ことの必要性が指摘された。

また、昭和62年12月の教育課程審議会の国語科における改善の基本方針においても、「小学校、中学校及び高等学校を通じて、言語の教育としての立場を一層重視しながら、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てる」ことが提言されている。このことは、学習指導要領の改訂に当たった基本的な立場を明確にしたものであり、国語科の目標及び内容にもかかわることである。昭和52年の学習指導要領の改訂において、「表現」及び「理解」と「言語事項」の2領域1事項の内容構成になったのもそのためである。従来より「国語は、我々にとって人間活動の中枢をなすものであり、人間の自己形成と充実、社会の成立と向上、文化の創造と進展に欠くことのできないものである」（「国語の教育の振興について（建議）国語審議会昭和47.6.28」と、その国語教育の重要性が指摘されていた。なお、各教科その他の学校教育活動全

体の中で、適切に効果的な教育が行われることが期待されていた。

このように2回にわたる学習指導要領の改訂において、言語の教育としての国語教育の充実を図ることは、21世紀において、ますます国際化や情報化が進むであろうと考えられている。このときに当たり、言語による正しい判断力や思考力及び表現力など、言語能力の育成が必要であると考えられているからにはほかならない。こうした社会の変化に対応するための国語科教育は、言語の教育に基礎・基本を求めなければならない。

(2) 言語の機能とその役割

言語には、音声言語（話し言葉）及び文字言語（書き言葉）とがある。音声言語においては、話すことと聞くことであり、文字言語においては、書くことと読むことである。この話すことと書くことは、いずれも言語表現であり、聞くことと読むことは、言語理解である。この音声言語と文字言語に共通する機能や役割がある。

一つは、言語を通して、物ごとや事柄、事象などについて認識することである。すなわち、理解することである。そこには、言語形態と意味内容とが共通的に合致することである。ここには話すことであれば聞き手がいなくて成立しないし、また、相互可逆的な関係が不可分な条件である。書くことにおいても伝達や手紙などは当然相手が要求される。このような条件はあ

るにしても、言語は、お互いに理解し合うという人間活動のまさに中枢である。言語は、人間そのものであるといわれるのもここにある。

二つ目は、思考し創造する機能をもっていることである。自然や社会、自分や人間関係について考えること、また、考えたことをつくり出すこと（創造）は言語によらなければならない。人間の自己形成と文化の創造は、いずれも言語が関与することによって成立するのである。例えば、書くことによる表現、作文の指導において、「思考力を高める作文指導」が実践されている。文章を書くことは、思考活動とともに創造的な言語活動が行われる。そこには、物ごとや事象を自分の立場で見る（見方、感じ方）。また、自分の立場から、自分の考えとしてまとめる（考え方）。いずれも、自己の内的思考活動として言語がその役割を果たすのである。このような見方、考え方、感じ方が言語によって定着し、文字を通して表現される。こうした内的思考活動において、多様化されている対象物や内容を正しく判断することが大切であり、また、外的表現形態において、説得力のある論理的な思考力が要求される。このことは、単に作文だけではなく理解においても読むことを通して、思考や創造の活動が十分に行われることが、正しく判断し理解に通じることでもある。

三つ目は、伝達する機能である。人間の社会の成立は、この伝達する機能と役割が大きく関与している。伝達には、もちろん、話すことによる伝達と文字（文章）による伝達が考えられるが、いずれも伝達することの目的が達成されなければ意味をなさないのである。情報化社会になればなるほど重要性が強調される。近年、人と人、人と社会におけるコミュニケーションの必要性が叫ばれているのもこのためにほかならない。

国語教育において、言語の教育を重視することは、言語のもつ本質的な機能や役割が社会において十分に果たされることが大切であり、それだけに国語教育において、言語の教育の基本的な立場に立って取り組んでいかなければならない。

2. 学習内容における基礎・基本

(1) 国語科の内容の構成の基礎・基本

今回の教育課程の基準の改善において、内容の構成は、「音声言語と文字言語にかかわる表現及び理解の内容について、児童生徒の発達段階に応じた基礎的・基本的な事項を取り上げて構成する」とことと改善の基本方針として示されている。このことは、学習指導要領の改善の基本である。したがって、学習指導要領の内容が次のように構成されている。

第1 目標

第2 各学年の目標及び内容

〔第1学年〕（以下第6学年まで同じ）

1 目標 (1), (2)

2 内容 A表現, B理解, [言語事項]

第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い

第1 目標は、国語科の教科における全体目標、すなわち、総括的な目標となっており、第2 各学年の目標は、児童生徒の発達段階に応じたその学年の中核的な目標となり、内容の表現及び理解の目標となっている。2の内容は、その目標を達成するための具体的な指導事項となっている。「A 表現」及び「B 理解」の2領域で構成され、[言語事項]については、「国語による表現力及び理解力の基礎を養うため、『A 表現』及び『B 理解』の指導を通して、次の言語に関する事項について指導する」となっている。したがって、この2領域1事項の内容構成が国語科の内

容構成の基本である。この基本に立って学習指導においては、〔言語事項〕を表現及び理解の指導の基礎として位置付けている。このように内容構成の構造上からこうしたことが言えよう。これと同じように、「A 表現」及び「B 理解」においても、基礎的・基本的な内容構成がなされているのである。

(2) 「A 表現」における基礎・基本

「A 表現」は、音声言語による表現と文字言語による表現とがある。すなわち、話すことと文字による文章表現である。表現力の育成は、この両輪によって、総合的に学習がなされてはじめて向上するのである。

話すためには、何を話すのか、その内容がなければならぬし、内容を話すためには、素材(材料)がなければならぬ。すなわち、主題や題材に関することである。それとともに、どんな順序で話の内容を構成したら相手に理解してもらえるのか、といった話すためには、どうしても必要とする基本的な内容がある。それとともに、表現活動をするためには、言語の発音の正しさ、発音の基本的な口形、音声の音量、速度や発音の抑揚、強弱など、音声表現の基礎的な内容が必要とされるのである。このように音声に関する基礎的内容は「言語事項」として位置づけられている。したがって、話すことの指導において、どの言語事項が最も有効にかかわっているのかを明確にして指導することが大切である。

また、文章表現においても、文章表現の基礎的な能力を養うことが要請されている。例えば、表現領域の内容において、文章表現に関する基本的な内容が指導事項として取り上げられている。

- ① 表現と思考に関すること
- ② 取材・題材に関すること
- ③ 書く目的と素材に関すること

- ④ 内容構成に関すること
- ⑤ 文章の構成や語句の使用に関すること
- ⑥ 明確な表現や描写に関すること
- ⑦ 文章の推敲に関すること
- ⑧ 視写や聴写に関すること
- ⑨ 読み書きの関連に関すること
- ⑩ 朗読に関すること

これらはいずれも、文章表現をする場合の基本的な内容である。⑧及び⑩は、音声表現にかかわる内容であるが、ほかの指導内容においても音声表現に共通している内容である。表現力は、このような基本的な内容によって構成され、言語事項が有効に機能し、言語の役割を十分に果たすことによって、言語能力が向上するのである。

表現における内容構成の基礎・基本について述べてきたのであるが、表現の基本的な内容について、それぞれ、各学年における中核的な指導内容が取り上げられている。したがって、各学年における指導内容は、上の学年に発展するためのステップとして基礎的な内容となっている。基礎・基本は、その学年において学ぶ基本的な内容であると同時に、上学年に対する基礎的な内容となっている。「基礎・基本」の意義はここにある。

このように、基礎・基本は、ある仕組み、系統、構造体の中に位置づけられているときにおいていえることであり、ある一つの内容を単独に取り上げても、他の事柄、内容とは無関係である場合には、その事柄や内容が基礎であるのか基本であるのかの判定は難しい。他との相対的な関係において、その事柄や内容が基礎であり、また、基本であるといえるのである。

(3) 「B 理解」における基礎・基本

「B 理解」は、音声言語による理解と文字言語による理解とがある。すなわち、聞くことと

文字を読むことである。特に、聞くことは、話すこととともに、密接に関連し、両者を切り離して考えることはできない。むしろ表裏一体的な関連性をもって、極めて直接的な言語行為によって成立する。読むことは、これに対して、書き手の目的や意図、物の見方や考え方、感じ方など、文字を媒介とするので間接的に理解することになる。したがって、文字が読めることが第1条件であり、文字で書かれている語彙や語句、文や文章の意味が分からなければ理解したことにはならないし、読んだことにもならない。このように文字が読める、語彙や語句、文や文章が分かることは、読むことの基礎的な内容である。したがって、このような基礎的な国語の力があってはじめて、書かれている内容が分かることになるのである。理解領域の基本的な内容は次のようになっている。

- ① 内容の理解に関すること
- ② 要点や要約に関すること
- ③ 語彙や語句、語感に関すること
- ④ ものの見方や考え方に関すること（感想、意見）
- ⑤ 主題や要旨に関すること
- ⑥ 文章の叙述、構成・展開に関すること
- ⑦ 情景や心情に関すること
- ⑧ 想像や鑑賞に関すること
- ⑨ 音読に関すること
- ⑩ 正確に聞き取ること

これらの内容は、理解における基本的な内容である。いずれの内容においても、児童生徒の発達段階に即して、各学年段階においても、易しい内容から次第に難しい内容に発展的に、また、段階的に位置づけられている。したがって、各学年における指導内容は、上の学年に発展するためのステップとして基礎的な内容となっている。このように理解の内容構成は、表現の内

容構成と同じであり、基本的な内容が、上学年に対する基礎的な内容となっているのである。

(4) [言語事項]における基礎・基本

[言語事項]は、「国語による表現力及び理解力の基礎を養うため、『A表現』及び『B理解』の指導を通して、次の言語に関する事項について指導する」こととなっている。また、取り扱いに関する配慮として、「音声、文字、文法的事項などのうち繰り返して学習させることが必要なものについては、特にそれだけを取り上げて学習させるよう工夫すること」となっている。したがって、内容構成の上から、「A表現」及び「B理解」の基礎を養うための指導事項となっている。例えば、音声表現の第1学年に「ア 尋ねられたことに答えたり、自分から進んで話したりすること」の指導事項があるが、この指導に当たっては、[言語事項]の「ア 発音及び発声に関する事項」が挙げられ、具体的な事項として、「(ア) はっきりした発音で話すこと」や「(イ) 姿勢、口形などに注意して発声すること」、「(ウ) 声の大きさに気を付けて話すこと」などがある。これらの指導事項は、第1学年の「ア 尋ねられたことに答えたり、自分から進んで話したりすること」の基礎的な事項である。このことは上の学年に進んでも、身についた表現力となっていなければ、次への発展は期待されないのである。[言語事項]は、まさに国語科における基本的事項であるとともに、基礎的事項であるという二重構造的な役割を果たしている。国語科における基礎・基本は、「A表現」及び「B理解」においてもいえることなのである。



社会における基礎・基本

文部省初等中等教育局視学官 柿沼 利昭

1. 「基礎・基本」重視の願い

断定的な言い方になるが、初等中等教育において基礎・基本を重視することは当然のことであり誰にでも合点がいく話である。その背景には、学校教育における教育内容が過多であるから、思い切って精選してじっくり学ばせないと、薄っぺらな知識の断片しか与えられないのではないか、といった国民の危機意識が存在する。つまり基礎・基本の重視は内容精選と不可分であり確かな学力を身に付けさせたいという願いと結び付いている。すぐに想起されるのは、生気のない知識、不活発な知識の注入という「知的腐敗」を憂えて、その打開策としてあまり多くの科目を教えるはならないこと及び教えるべきことは徹底的に教えることという原則を掲げたホワイトヘッドの主張であるが、これは1916年になされた講演であり、精選と基礎・基本をめぐる問題の根の深さを知らされるのである。「基礎・基本」シンボルは、以上のような危機意識と現状打開への願いの反映である。

「基礎・基本」という用語の登場に先立つ50年代の改訂時に、「徹底した精選」の基準として「基礎的・基本的な内容」が論じられている。教育課程審議会答申をみると、以下に示す通りすでに30年も前から教育内容の精選が指摘されており、その文脈の中で基礎的・基本的な内容が追求されてきた。

* 「義務教育としての一貫性を考慮し、小学校

社会科との関連を密にし、内容を精選し、むだな重複を省いて学習効果を上げること」(昭和33.3.15)

* 「中学校で取り上げる内容の性格やねらいを明確にするとともに、現行の各項目を整理、統合して精選と集約化を図ること」(43.6.6)

* 「小学校、中学校及び高等学校の教育を一貫的にみるとともに、発達段階に応じた各教科等の相互の関連や児童生徒の学習の適時性を十分考慮して徹底した精選を行う必要がある」(51.12.18)

* 「個人として、また国家・社会の一員として望ましい人間形成を図る上で必要な基礎的・基本的な内容を明確にしつつ、学習の適時性やこれまでの教育課程実施の経験などを考慮して、各教科の内容の一層の精選を図らなければならない」(62.12.24)

ところで、これらはいずれも学習指導要領の改訂に対する提言をしたもので、精選と一貫性の保障により基礎的・基本的な内容の構築を訴えたものと理解することができる。つまり学習指導要領レベルの基礎・基本の問題である。一方、日々の教科等の指導において基礎・基本をどう具体化し身に付けさせるかの問題がある。これはかつては「基本的事項」として論じられることが多かった。今日でも教材精選を進める際に常に問われている課題であり、指導内容レベルの基礎・基本の問題である。この二つの次

元の基礎・基本はもちろん全然別個のものではあり得ないが、混同しては話がややこしくなる。つまり「基礎・基本の重視」は今次改訂の基本方針の一つであり、したがってそれを「重視」した結果成立した学習指導要領は「基礎・基本」そのものだということになる。だが、学習指導要領告示によって話が終わったわけではない。各学校においては「基礎・基本の重視」を具現化することが必要である。

2. 「基礎・基本」重視の実益

(1) 「基礎・基本」重視の観点

以上において、「基礎・基本」を「基礎的・基本的な内容」とを区別しないで述べてきたが、約10年前には「基礎・基本」の用語の意味をめぐる論議が白熱したのである。それは昭和50～51年に教課審が答申等で「基礎的・基本的な内容を重視する」と連語的用法をしてからである。そのため「基礎」と「基本」の異同が問題になり、例えば「基本」とはスコープの次元で「基礎」とはシーケンスだとする研究発表も行われた。その場合、それでは何をもちょうスコープとし、如何なる尺度でシーケンスを決めるかという波及的な論議を伴うことになった。また、「基礎」「基本」の多義性を承知した上で、独自の用法をするケースも生じ、それは今日でも認められるのである。論議を整理するため、一時、「基礎」とは土台であり「基本」とは柱であるとの説明もなされたが、現場でそれを具体化してみると、両者の仕分けが存外不明確であって、その後「基礎」と「基本」は区分けをしないでいわば“一気読み”をすることになった。かつて筆者が「基礎・基本を考える」という特集で「中等教育資料」の編集に参加したとき、原稿の依頼文に次のような言い方をしたことがある。「強いて言えば、教育内容のうち枝葉を取り去った、

いわば幹に当たる部分を、土台からしっかり身につけていくことを重視し、その不可欠の内容と学習の仕方を表したものと考えられます」(中等教育資料、No.531、参照)

従来は「基礎的・基本的事項」という表現で教科の内容を示すものと考えられ、教科の内容の一部を「基礎的・基本的事項」として認めてきた。だが、昭和51年10月の教課審「中間まとめ」では、「基礎的・基本的な内容」の語句を従来の教科内容における基礎的・基本的な部分とする用法(「基礎的・基本的な内容に重点を置いた教育」)のほか、教育課程における基礎的・基本的な内容とする用法(「小学校及び中学校についてはおおむね基礎的・基本的な内容を共通に履修させる段階」)もなされたのである。そして答申に至る過程で後者が前面に出るようになり、これは62年の答申につながっていくのである。そして62年の教課審答申は、基礎・基本について新しい視点を提示した。すなわち個性を生かす教育の前提としてのみとらえるのではなく、基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせる過程を通して、児童生徒の個性を生かす方向を示したのである。

ところで「基礎・基本」の語は中教審教育内容等小委「審議経過報告」(58年)に登場し、「調和のある人間形成」の観点から「基礎・基本の徹底」が提言された。その後「基礎・基本」の語は臨教審の中で論議され、教課審答申には用いられていない。臨教審においては、「生涯学習の観点」から「基礎・基本の徹底」が取り上げられ、具体的には「人間形成の基礎」を培うため及び生涯にわたる「自己実現を図るため」という二つの視点からその重視が指摘されている。

こうして「基礎・基本」シンボルは、教科の内容レベルをこえて学校教育全体をカバーする用法に拡張してきている。

(2) 社会科における「基礎・基本」を考える方向

以上の整理は、「基礎・基本」を考える際に、生涯学習の観点の中核としている点が極めて重要であることを示している。この点は社会科の性格を考慮するなら特に重視されねばならない。というのは、社会科は内容教科としての性格をもつところから、そこで取り上げられる内容が生涯通した学習の基礎になり得るか、言い換えれば耐用年数の短い知識を取り上げているのではないかについて、十分吟味する必要がある。これは内容面の基礎・基本の探究である。また、社会科学学習がとかく知識の伝達に偏る傾向をもつ面を考慮して、生涯通して学び続ける力を養うものになっているかどうかを十分検討する必要がある。つまり学習の仕方を習得させる必要がある、特に情報化の進展への対応を十分考慮しなければならない。これは生涯学習の基礎・基本と言える。さらに、生き方を考え自己の進路を主体的に選び取っていく力を身に付けさせるよう考慮しなければならない。これは生き方の基礎・基本と言える。これらの全体にかかわるものとして、基礎・基本の徹底が個性を生かす教育につながらなければならない。これは個性を生かすための基礎・基本である。

これらの視点は、社会科において具体的な指導内容を構成し展開する際、十分考慮すべき点である。

3. 社会科における「基礎・基本」の指導の視点

(1) 内容面の基礎・基本を見極める

社会科における基礎・基本の徹底は、なによりもまず学習指導における内容面つまり指導内容の構成と展開が核心である。その場合、教科の性格を考慮した精選がポイントである。一般的には学習指導要領の内容を分析してその基本的な意味を把握し、次にそれをどのような具体

的な素材に乗せて指導内容として構成するかを、生徒の実態を考慮しつつ構想する取り組みが行われている。その際、そのような指導方法をとるかが単元の指導計画に反映する。

「単元」の指導計画と述べたが、社会科はいわゆる内容教科として用具教科とも技能教科とも異なる性格をもっており、社会科学習は、教科内に盛り込まれている組織立った内容を、生活経験に照らしてまとまりのある一群の知識や技能として構成した「単元」を取り扱うことにより、一種の社会的な訓練を行う意義をもっている。社会科の目標が社会認識と公民的資質の育成という2段階構成になっている所以である。したがって社会科の単元は、組織立った内容を前提にするとはいえ、用具教科・技能教科に比べれば規模が大きくなり、その学習活動のすべてを児童生徒に習得させることは現実的ではなく、単元の一番核心をなす基本的な概念を理解させることが中心となり、その他の個々の事柄は児童生徒が興味・関心、特性などに応じて学ぶことになる。このような社会科の単元は、かつては経験単位と呼ばれたり、事実上は教材単位と経験単位との中間と言われたりしてきたが、今日では教科書中心の学習指導を主とする用具教科の教材とは異なる性格をもつ教材単位と考えられている(細谷俊夫「教育方法」, 岩波書店, 参照)。社会科では教科書を補充する教材が比較的多く用いられてきており、テーマを設けたプロジェクト学習も広く取り入れられている。それだけに学習の中核をなす部分が何かを十分吟味して指導をしないと、興味・関心は喚起できても学習の積み上げが不明確になるという陥穽がひそんでいる。

殊に新学習指導要領では「適切な課題を設けて行う学習」を導入した。これは従来の社会科単元を経験単元に近付けた意味をもち、今日様々

な分野で細分化が進み互いに小さなタコツボに入り込む事態がみられる中で、広い視野の育成に貢献するとともに、学ぶ意義を実感しつつ学習させる役割を担っている。これを生かす意味からも、単元でねらう一般的原理の習得を吟味することは、一層重要になってこよう。

(2) 生涯学習の基礎・基本を培う

内容教科である社会科ではとかく知識の伝達に陥るきらいがある。そこでは伝達される事柄をソツなく受容し、テストの際には要領よく再生できる児童生徒のみが学校生活において日の当たる場所を歩むことになりかねない。学び方にも個性があることに配慮し、多様な学習方法を導入して、児童生徒のもてる力を伸ばす工夫が必要である。このことに関して、ATI(適正処遇交互作用)が論じられ実際に取り組む動きもあるが、児童生徒の学習タイプは無数に近くあり、それに即して組分けすることは実際問題としては不可能である。むしろ伸び悩んでいる子どもは教師の教え方と相性の悪い部分があるのだと教師が意識してその手当てを考えるとこに意義があるとも言われている(東洋「子どもの能力と教育評価」, 東大出版)。とにかく個々の児童生徒に有効な学び方が多様に存在することを認識することが第一歩である。また、社会科の学習の仕方を学習内容によって変えることも有意義である。例えば、前項で述べた基礎的・基本的な内容の習得と他の事項の学習とは学習の仕方を変えるのも一法である。

(3) 生き方を考えるための基礎・基本に留意する

中学生を含めた青年期の教育は、自己の存在の手応えをつかませ、これからの人生を選び取っていく手掛かりを得させる学習が重要である。特に今日のわが国の青少年は私生活への閉塞化の傾向が著しく、現実の社会に無関心に陥る事態が広く見られる。これは公民的資質の基礎を

養うことを究極の目標とする社会科学学習にとって重大な問題である。

各地でこれを打開する意味もこめて、体験的な学習が試みられている。人間の生活は学校での学習も含めて日々経験の積み重ねである。特に貴重な経験、生き生きと生き続ける特定の過去の経験は、個々人の体験として現在に働き掛けてくる。学習内容が実感を欠いた言語シンボルの操作に終始するのではなく、体験を反芻するとともに自己の経験が言葉を定義していく面をもっと重視していくことが求められているのである。



算数・数学における基礎・基本

文部省初等中等教育局視学官 正田 實

1. 基礎的と基本的について

算数・数学においても、基礎的と基本的とを厳密に区別して用いているわけではない。したがって、基礎と基本との違いについてこだわる必要はないといえよう。

しかし、基礎的については、例えば、「数量や図形についての基礎的な知識と技能」とか、「加法、減法及び乗法について理解し、基礎的な計算ができるようにする」などと用いられている。

これに対して、基本的については、例えば、「基本的な量について目的に応じて単位や計器を適切に選んで測定できる」とか、「基本的な平面図形の面積が計算で求められる」などのように用いられている。

基礎的の方は、「基礎的な知識と技能」とか「基礎的な計算」などから想像できるように、その後の学習の基礎になる重要な能力を構成するものであることは明確である。だが、基礎であるだけに必ずしも簡単には示しにくい部分があるようである。

また、「基礎ができていない」という場合は一人一人の児童生徒によってそれが示している内容が違う場合が多い。一人一人の児童生徒をていねいに観察して、基礎のどの部分が不十分なのかを十分に検討しなければならないのはこのためであり、この意味では、一般化された基礎ができていないことはありえないともいえるのである。

これに対し、基本的の方は、例えば、「基本的な量」としては、重さ、時間、長さであると示すことができるし、「基本的な平面図形」としては、三角形、平行四辺形、台形、多角形、円であると示すことができよう。

このように、基本の方はその内容を的確にあげて示すことができる場合が多い。中学校で、因数分解の基本公式といえば、いくつかの公式がすぐにあげられるであろうし、円についての基本定理といっても、ほぼ同じような定理をあげることができるであろう。基本の方は、その算数、数学における内容が明確であり、従って共通性が高いともいえよう。このようなわけで、基礎的と基本的については、それを明確に区別して用いているわけではないが、上で示したように、基礎の方は潜在的、個別的であるのに対し、基本の方は顕在的、共通的であるということもできよう。

さらに、「基礎的な知識と技能」といえば、算数・数学にかかわることと限定した場合においても、読解力などもふくめた判断力にも関連すると考えられる。したがって、基礎の方は広域的、能力的であるのに対し、基本の方は領域的、内容的であるということもできよう。

したがって、基礎と基本を比較するとき、算数・数学においては、基本の方は比較的その内容をとらえやすいのに対し、基礎の方は、潜在的、個別的、広域的、能力的であることから、

基本と同じレベルではとらえにくいものになっているのが普通である。

このような事情から、基本と同じレベルで基礎・基本をとらえようとする、第1の難点に出会うことになるのである。

算数・数学では、それぞれの発達段階において、必要な基礎の上に基本を築いていく場合が多い。そして、次の段階に進んだときには、前の段階での基礎と基本とが一体となって新たな基礎になるのである。この繰り返しが算数・数学の学習であるから基礎と基本はそれぞれの段階を的確に規定しない限り截然とするものではない。実態としては、むしろ、渾然としたものである。それ故に、基礎・基本とならべられるようになったと考えてよかろう。このような事情を理解しないまま、全体を通し、すべての児童生徒に適用される基礎・基本をと考えると第2の難点に出くわすことになるのである。

ここでは、知識、技能と数学的な見方や考え方の2つの場合について、算数・数学における基礎・基本を考えるポイントをあげることにしよう。

2. 知識や技能を伸ばす基礎・基本

知識や技能を伸ばすことも基礎・基本として、累積性の高い算数・数学としては極めて重要である。しかし、ここで、特に、留意しなければならないことは、とかく目につきやすい基本にのみ重点がおかれすぎる傾向があるのではないかと考えられることである。

例えば、教育課程実施状況に関する総合的調査研究によると、小学校の第6学年では、 $\frac{2}{7} \div \frac{3}{4}$ の通過率は93.2%にも達している。乗法と除法とを混同したり、機械的に記憶したことから被除数を逆数にしたりなどによる誤答が若干あったとしても不思議ではない。分数の除法などの基

本的な計算はみごとに指導されているといえよう。ところが、これに続いて課されている。

水そうに水を入れます。 $\frac{2}{3}$ 分間に $\frac{5}{6}$ ℓの水が入ります。同じ割合で水を入れていくと、1分間では何ℓ入りますか。式と答をそれぞれ求めなさい。

に対して、式については、 $\frac{5}{6} \div \frac{2}{3}$ としたのは29.6%、 $\frac{5}{6} \div 2 \times 3$ としたり、 $\frac{5}{6} \times 3 \div 2$ などとしたのは6.2%であり、あわせた通過率は35.8%と極めて低い。

ここで考えねばならないことは、 $\frac{2}{7} \div \frac{3}{4}$ の計算は93.2%もできるにもかかわらず、分数の除法に結びつける立式は、およそ3分の1しかできていないことである。

この種の立式が正しくできるようにすることは必ず指導しなければならない内容である。とはいえ、文章題から立式することは、与えられた式を計算することよりは、はるかに難しいことと考えねばならないのであろうか。

第5学年で、問題をとく式を求めさせている。例えば、「1.5kgの何倍が3.6kgですか」については、 $3.6 \div 1.5$ としたのが、75.0%、 $1.5 \times \square = 3.6$ または $1.5 \times x = 3.6$ としたのが4.9%であり、あわせると79.9%であり、文章で示して除法の形に式表示することが困難であるとは一概にはいえそうにない。

そういうことになると、「 $\frac{2}{3}$ 分間に $\frac{5}{6}$ ℓ入ります」のところが、「1.5分間に3.6ℓ入ります」であったり、「3分間に $\frac{5}{6}$ ℓ入ります」であったり、さらに「3分間に12ℓ入ります」であれば立式はそれほど難しくなかったと考えることができよう。

このように考えると、除法のイメージが2で割る、3で割ることに強く結びつきすぎていることから、 $\frac{2}{3}$ で割ることへの抵抗があるという

こともできよう。

しかし、分数を数として整数、小数と同じように認識できるようにするためには、 $\frac{2}{3}$ にあたる部分のデータが与えられたら、 $\frac{2}{3}$ で割って1にあたる部分を求めることは、もっとも重要な基礎だといわねばならない。

$\frac{2}{7} \div \frac{3}{4}$ の計算ができることと、 $\frac{5}{6} \div \frac{2}{3}$ と立式できることの難易についての論議はさけるとして、いずれの能力が児童生徒の将来にとって有益であるかについて十分に考えておく必要がある。

前者は、手順がはっきりしていることを手順どおりに実行できる能力である。これに対して、後者は、手順を読みとり、それを示す能力である。また、前者はコンピュータをオペレートすることであり、後者はそのプログラムを作成することであるともいえよう。

算数・数学が、情報化への対応を中心課題にすえ、生涯学習の基礎づくりを求めるとすれば、ここで取り上げたことについて、いずれも重要ではあるが、「基礎づくり」という点から後者により重点をおかなければならないことは明白といえよう。

では、何故に、これまでの達成状況は前者に傾斜してきたのであろうか。1.でも考察してきたように、基礎・基本よりも基本だけの方が、その内容および成果が目立ちやすいことが原因のひとつともいえよう。

さらに、取り組みにくい基礎・基本よりも、基本に集中することによって、とりあえずの得点能力をつけることにもつながることを見逃すこともできないであろう。

また、見方を変えれば、基本に集中すれば、極めて効率よく指導できる優秀な教師集団の指導力がいかに発揮されていると見ることもできよう。このような優秀な能力を基礎・基本の育成にふりむけることによって、新しい展開

が期待できると考えられる。

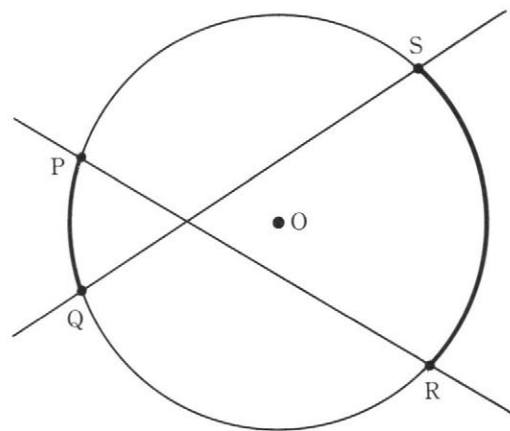
3. 数学的な見方や考え方を育てる基礎・基本

中学校で数学が嫌いになるのは、何故にそのように考えねばならないのか？ 証明は何故に必要なのか？ 文字を用いて計算する必要が本当にあるのか？ などなどに対して、すっきりした解答をつかみかねることによる場合が多い。

教師の側から、これを、数学的な考え方が身に付いていないとか、数学に対する関心・態度が低いとかいうこともできようが、生徒の側からすれば、どこが面白いのか？ どこにそんな魅力があるのか？ 見当がつかないのである。

数学的な見方がみえてこないのである。時間は多少かかるであろうが、数学的な見方の面白さがわかる展開が全体を通して、あるいは、節目ごとに必要なになってくる。

例えば、下の図で、円Oと一定の角をなす2つの直線とが交わるとき、弧の長さの和 $\widehat{PQ} + \widehat{RS}$ は一定であることを導く場合を考えてみよう。



これを単純に証明問題として提示したとして、興味を示すのは数学的に比較的能力水準の高い生徒だけだとしても、それはごく自然のことである。

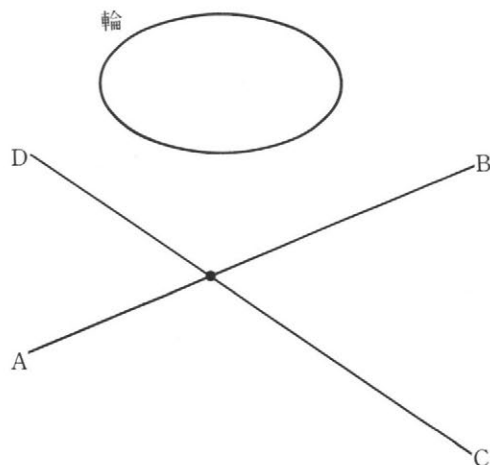
というのは、それまで考えてもみなかったことを突然示されて、これは正しいのだ、その理由は？と強迫されるわけであるから、迷惑な話だと思われても仕方がないといえよう。

ところで、証明してみようと思うようになるには、次のようなステップを踏むことが必要である。

- ① 生徒自身が正しいことを予想できる。
- ② 正しいことがいくつかの例で確認できる。
- ③ 例を通して正しいことが納得できる。
- ④ 正しいと納得した根拠が見出せる。
- ⑤ 納得した根拠を示して他者を納得させたいと思う。

いきなり証明せよと迫るのは、上の①～④のステップを飛びこえて、⑤だけを求めることになるのである。したがって、数学的な見方や考え方が育成されるステップを省略して、数学的な考え方の果実または事実だけを手に入れさせようとするのである。

先の課題についても、単に証明問題として示すのではなく、例えば平面上に一定の角をなす2直線AB, CDがあり、この平面上の2直線と交わるように輪をなげる場合を考えたとする。輪の投げ方にかかわらず、弧の和が一定である



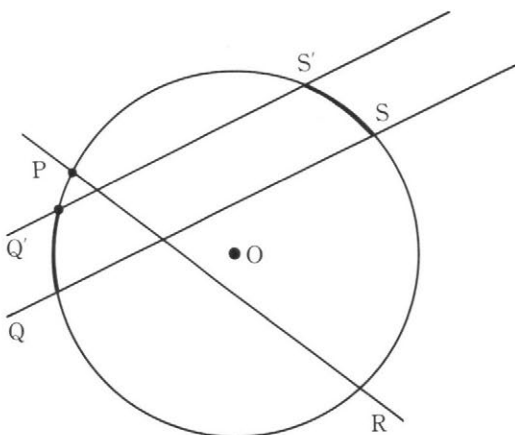
らしいことを見出したとすることもできよう。

ここで、円(輪)と固定した2直線との関係を逆にしても関係は変わらないので、この問題になったとしてみるのである。

このように考えれば、単に与えられた課題ではなく、様々に見方を変えて見直し観察できる課題に変えることも可能になるであろう。

このような見方ができれば、角の大きさが変わらないことを、一方の直線を固定して他方の直線を平行に移動してみてもよいと考えることもできるようになる。

下の図でQSをQ'S'に平行に移動して、PQがP'Q'になって減少する部分Q'Qと、RSがR'S'になって増加する部分SS'とが等しいことに気付けば、どんなに平行に移動してもよいことに納得でき、最も都合のよい補助線の発見に自然につながる事ができる。



興味・関心をもたせるように提示すること、いろいろデータを調べ納得できるようにすること、このためにコンピュータは役立つと考えられるが、これらを経て、数学的な見方や考え方は育てられると考えられる。



理科における基礎・基本

文部省初等中等教育局教科調査官 奥井 智久

各教科が児童・生徒の人間形成に果たす役割の本質を追究したとき、教科の基礎・基本とは何かを明らかにできると考えられる。

本稿では、小・中学校学習指導要領理科に盛り込まれた事項を理科（教育）の基礎・基本ととらえ、目標、内容、学び方の三つの面から、基礎・基本を解明してみたいと思う。

1. 理科の目標からみた基礎・基本

平成元年に改訂・告示された理科の目標は次のようになっている。

◆小学校

「自然に親しみ、観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。」

◆中学校

「自然に対する関心を高め、観察、実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。」

小・中学校理科の目標は、達成水準の違いはあっても、そのねらいとする基礎・基本の要素はほとんど同じであり、それは以下のように分析できる。

- 自然に親しみ、関心をもつこと。
- 観察、実験などを行うこと。
- 問題解決、科学的探究の能力を育てること。

- 自然を愛する心情や探究の態度を育てること。
- 自然の事物・現象について理解すること。
- 科学的な見方や考え方を養うこと。

この分析は、理科の目標の構成要素を文章の順に並べただけともいえるので、理科学習の評価とも関連させてもう少し大きく集約すると、

- (1) 自然に対する関心・態度を育てること。
- (2) 問題解決、探究の能力を育てること。(従来
の指導要録の評価観点では、観察・実験の技能、科学的思考の二つに相当)
- (3) 自然の事物・現象の特性やそれに潜む規則性について理解し、科学的な見方や考え方を
もつこと。

の三点が理科（教育）の基礎・基本であるということができよう。

一般に、理科の基礎・基本というと、学習指導要領の内容、または自然科学の成果として得られた学問、知識体系を指すという受け止め方が多い。しかし、理科教育の基礎・基本ということになると、それらの内容は学習指導の手段、教材であって、むしろ児童・生徒が自然の具体的事象に接し、その不思議さや面白さに興味・関心や感動を抱き、自然に潜む謎を追究しようとする態度とそれに必要な能力をもつこと、自然にかかわる問題解決を進めた結果、新しい自然に対する見方や考え方（自然観）をもつようになることが、基礎・基本であると考えられるのである。

2. 理科の内容からみた基礎・基本

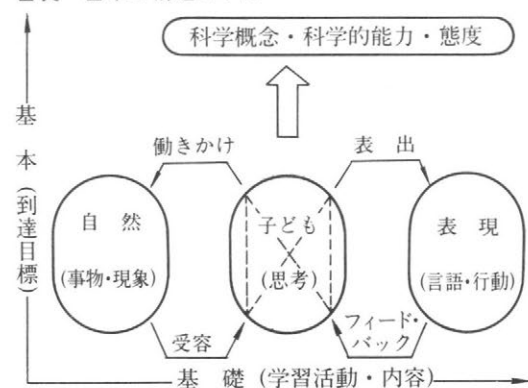
(1) 基本的な考え方

基礎・基本という用語は合わせて一つの意味をもっており、個別に使われるべきものではない。ただ、ここで便宜的に基礎を一つの座標軸にとり、基本をもう一つの座標軸にとった平面を想定すると、理科教育における目標と内容(または内容に由来する学習活動)との関係を分かりやすく説明することができる。

つまり、Y軸は基本となる目標を表し、X軸は内容及びそれを具体化した活動を表すということにするのである。そうすると、各学年、校種に配当された内容に基づく学習活動を基礎として積み上げることによって、理科の目標という基本が達成されることになる。

これを簡単なモデルで示すと、次のような構造が考えられる。

基礎・基本の構造モデル



この図から、個々の学習内容とそれに基づく学習活動は、X軸上に配当され、展開されるものでありながら、一まとまりとなってY軸の目標達成に寄与し、達成目標の一部となっている。この意味で、目標・内容・活動は基礎・基本として相互に切り離すことができないことになる。

なお、児童・生徒が自然の事物・現象を対象として展開する活動として、ここでは対象に働

きかけて対象から情報を獲得(受容)する活動(主として観察, 実験), 情報を内的操作によって関係づけたり, 意味づけたりする活動(思考), 情報を言語・記号・動作・絵図などで表出する活動(表現)の三つを想定し, それらは互いに関連し合って機能することを示している。

こうした学習活動を通じて習得された内容が一つ一つ積み重ねられ, 内容についての基本である科学概念, 科学的な見方や考え方が育ち, まとまっていくと考えられる。

(2) 小学校理科の内容の基礎・基本

平成元年に改訂・告示された小学校理科の新しい内容では, 各学年の内容の学習を通して, 基礎・基本としての科学的な見方や考え方が育つよう特に配慮して, 内容の配列が行われた。

各学年の目標に組み込まれ, 個々の内容の学習によって習得・達成が期待されている科学的な見方や考え方は, 次表の通りである。

各学年の目標における科学的な見方や考え方

	A 生物とその環境	B 物質とエネルギー	C 地球と宇宙
3 年	生物の体のつくりや成長のきまり	物の性質	地面を構成する物及び太陽と地面の様子とのかかわり
4 年	生物の活動や成長と環境とのかかわり	物の変化と働きのかまり	流水の働きや自然界の水の変化
5 年	生命の連続性	物の変化の規則性	気象現象や天体の動きの規則性
6 年	生物の体の動きの共通性や環境との関係	物の質的变化	天体の動きや土地の変化の規則性

この科学的な見方や考え方(科学概念)の意味について, 学年ごとにもう少し踏み込んで見てみよう。

① 第3学年

A 生物とその環境（以下A区分と表す）

植物、動物、人体には、育ち方、外部から見たつくりと働きなどに、種類により決まった特徴がある。

○ 学習内容

(ア)植物のつくりと育ち方 (イ)動物のつくりと育ち方 (ウ)人体のつくり

B 物質とエネルギー（以下B区分と表す）

物には、押し縮められたり、光や音を反射・吸収したり、電気・磁気を通したりなど、それぞれに決まった性質がある。

○ 学習内容

(ア)空気・水の性質 (イ)物の性質と光・音 (ウ)物の性質と電磁気

C 地球と宇宙（以下C区分と表す）

地面には、石や土など性質の違う物が混じっており、太陽の当たり方で地面の暖かさは変わってくる。

○ 学習内容

(ア)石と土 (イ)日なたと日陰

② 第4学年

A 区分

植物・動物・人の暮らしは、周囲の環境条件の影響を受けて変化する。

○ 学習内容

(ア)植物の暮らし (イ)動物の暮らし (ウ)人の活動と環境

B 区分

物は、熱したり、釣り下げたり、電気や光を通したりすると、その性質や働きが変化する。

○ 学習内容

(ア)金属・水・空気と温度 (イ)物の重さ (ウ)電気や光の働き

C 区分

水は地面を流れて土地を変化させ、また空気中に水蒸気として含まれて気象現象を引き起こす。

す。

○ 学習内容

(ア)流水の働き (イ)水の行方

③ 第5学年

A 区分

植物、動物、人には雌雄があり、受粉や受精によって新しい生命が誕生する。

○ 学習内容

(ア)植物の発芽・成長・結実 (イ)動物の発生と成長 (ウ)人の発生と成長

B 区分

物に一定の条件を働かせると一定の結果を得ることができる。

○ 学習内容

(ア)物の溶け方 (イ)てこ (ウ)物の運動

C 区分

天気や気温の変化、太陽や月の動きには一定の規則性がある。

○ 学習内容

(ア)天気と気温の変化 (イ)太陽と月

④ 第6学年

A 区分

生物には一定の内部構造と働きがあり、環境とかかわってそれらを働かせながら生命を維持している。

○ 学習内容

(ア)植物体の働き (イ)動物体の働き (ウ)人の特徴と環境

B 区分

水溶液の混合、物の燃焼、通電などにより、元の物の性質に変化が起こる。

○ 学習内容

(ア)水溶液の性質 (イ)燃焼と空気 (ウ)電流の働き

C 区分

星の動きや土地のつくりには、一定の規則性

が見られる。

○ 学習内容

(ア)星とその動き (イ)土地のつくり

(3) 中学校理科の内容の基礎・基本

中学校理科の内容のうち、小学校理科で取り上げた科学的な見方や考え方に相当するものを、紙数の制約から例示的にいくつか取り上げて示してみる。

① 第1分野

- 水溶液の中では溶質は均一に分散している。
- 純粋な物質の融点や沸点は物質の種類によって決まっている。
- 水の温度変化は、水に加えた熱量及び水の重さに関係がある。
- 物質は原子や分子からできている。
- 磁界中のコイルに電流を流すと力が働く。
- 力の働く運動では、時間の経過に伴って速さが変わる。
- 道具を用いても、道具に与えた仕事以上の仕事はできない。

② 第2分野

- 花の咲く植物は、体のつくりの特徴に基づいて分類できる。
- 惑星の大きさや表面の様子にはそれぞれ特徴がある。
- 動物の体には必要な物質を取り入れ、不要な物質を排出する仕組みがある。
- 自然界では、生物がつり合いを保って生活している。
- 地球には生物の生存を支える様々な環境要因がそろっている。

3. 学び方からみた基礎・基本

理科の学習を通して学び方を身につけ、問題解決や探究の能力を伸長し、科学的な見方や考え方を養うのは、児童・生徒自身である。

従来の理科指導では、どちらかというと、一定の内容を教師が順序よく丁寧に児童・生徒に教えていく指導法が重用されてきた。それに対して、新教育課程では、児童・生徒が自ら学び方を学び、主体的に対象の本質を追究していく力を育てる学習指導が求められている。それに加えて、個々の児童・生徒の考え方や能力、適性を生かした授業づくりも求められている。

こうした新教育課程の考え方は、必然的に教師の教育観、児童の学習観の変革を迫るものであり、毎日の授業の改革がなければ実現できないものである。

そこで、理科の学び方の基礎・基本として、児童・生徒の側で必要と考えられる条件を最後にまとめてみよう。

その第一は、自然事象に対する豊かで鋭敏な感性であろう。これは豊富な直接体験をもつことによって育ってくる。

第二は、対象にかかわり、何でも見てやろう、調べてやろう、試してみようという意欲である。この意欲と対象に対する期待や願いが重なると、学習への自己目標が成立する。学習の自己目標が明確になると、独りてに児童・生徒の行動は自発的で主体的になる。

第三は、目標達成または探究のための方法をもつことである。これについては、児童・生徒の経験の限界もあるから、教師や文献、手引書などの援助が必要になる。

第四は、記録・表現の能力である。理科では、観察事実を正確に記録し、時間と論理の順序に従って整理・表現する能力は極めて大切な能力になる。

最後は、問題解決の楽しさ、成就感、満足感を味わうことであろう。この楽しさが次なる問題解決のエネルギーを生むことになる。



生活における基礎・基本

常磐大学講師 宮本 三郎

はじめに

基礎・基本は、これまで、「基礎的・基本的事項」とか、「基礎的・基本的な内容」などと表現されているように、主として教科内容について言われてきた。しかし、何を基礎とし、基本とするかは、教科により人によって異なっており、一般的に規定することは難しい。そのため、教育課程審議会の答申や文部省の通達等では、教科や内容の違いを越えた一般的な説明を行う場合には、「基礎・基本」あるいは「基礎的・基本的」という総括的な表現が用いられてきた。

さて、生活科は、他の各教科及び道徳、特別活動にかかわりのある内容を含んでおり、他教科と比べ、広領域的な性格をもっている。しかも、具体的な活動や体験そのものを内容としているうえに、それらは内容であるとともに方法でもあり、目標でもあるという特質をもっている。したがって、現時点で、何を生活科の基礎とし、基本とするかを分けることは必ずしも容易ではないので、本稿では、それらを一体的に扱うことにする。

1. 基礎・基本をどこに求めるか

生活科における基礎・基本がなんであるかをとらえるには、生活科が設置されるに至った経緯を考察することが必要である。

生活科は、昭和40年以降およそ20年にわたる検討の末、設置された。その経過を中央教育審

議会、教育課程審議会等の動きを追って概観すると、次のようになる。

四六答申として知られる中央教育審議会の昭和46年の答申においては、小学校低学年の教育について、次のように述べている。

低学年においては、知性・情操・意志及び身体の総合的な教育訓練により生活及び学習の基本的な態度・能力を育てることがたいせつであるから、これまでの教科の区分にとらわれず、児童の発達段階に即した教育課程の構成のしかたについて再検討する必要がある。

これを受けて、昭和48年に発足した教育課程審議会は、中間まとめにおいて「社会科及び理科の内容を中心として、例えば、児童が自分たちを取りまわっている社会的及び自然的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新しい教科を設けることについて研究してみる必要がある」という構想を示した。ところが、新教科の設定は時期尚早ということで、昭和51年末の答申においては、「教科の編成は変えず、合科的な指導を従来以上に推進する」という結論が出され、新教科設定の構想は取りやめになった。しかし、四六答申で打ち出された教科構成の改編についての提言は、以後に受け継がれていった。

すなわち、昭和58年11月に中央教育審議会教育内容等小委員会が発表した審議経過報告においては、小学校低学年の教科構成について、次

のような構想を示した。

小学校低学年の教科構成については、国語、算数を中心としながら既存の教科の改廃を含む再構成を行う必要があるが、どのような教科構成が望ましいかについては、……今後更に検討する必要がある。

次いで臨時教育審議会は、昭和61年7月の第二次答申において、この課題に対して、

小学校低学年の教科の構成については、読・書・算の基礎の修得を重視するとともに、社会・理科などを中心として、教科の統合化を進め、児童の具体的な活動・体験を通じて総合的に指導することができるように検討する必要がある。

と、教科構成の改編を促している。

これらの検討の過程で、継続して提言されてきたことは、①小学校低学年においては、国語や算数などの基礎的な学力と、生活や学習の基礎的な能力や態度の育成が重要であり、そのために教科の再編成を行う必要がある。また、②低学年の教育はその発達特性に適合したものにする必要がある、幼稚園教育との関連も考慮して、もっと直接体験を重視した学習活動を展開できるようにすることが大切であり、そのために教育内容を改善する必要があるということであった。

これらの検討の過程で、もう一つ新たな対応を迫られる課題が生じてきた。それは、③社会の変化が児童の成長・発達に大きな影響を及ぼしており、そのマイナス面である生活上必要な習慣や技能が十分身につけていないことや、直接体験の場と機会が乏しいことなどに対応し、低学年の時期にそれらの教育の充実を図る必要があるということである。上掲の中央教育審議会教育内容等小委員会の審議経過報告では、「今後特に重視されなければならない視点」の第二

に「基礎・基本の徹底」を挙げ、「基礎・基本の徹底とは、知・徳・体の調和ある人間形成を目指し、その基礎・基本を明確にしつつ、教育内容を精選し、これを確実に身に付けさせることである」と規定したうえで、次のように提言している。

子どもの心身の発達は、従前に比べ、一般的にはやや早まっていると考えられる。しかし、情緒的ないし社会的な面については問題が多いとされている。調和のとれた人間形成を図るため、基本的習慣のしつけ、自己抑制心に裏付けられた自主性の涵養など、特に徳育の充実に配慮する必要がある。

翌昭和59年3月に文部省が行った「児童の日常生活に関する調査」の結果は、生活上必要な習慣や技能の欠如、及び経験や体験の欠如を十分裏付けている。

以上、①～③を総合的に検討した結果、今次の教育課程審議会は、昭和62年12月生活科の新設について次のように答申したのである。

低学年については、生活や学習の基礎的な能力や態度などの育成を重視し、低学年の児童の心身の発達状況に即した学習指導が展開できるようにする観点から、新教科として生活科を設定し、体験的な学習を通して総合的な指導を一層推進するのが適当である。生活科は、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養うことをねらいとして構想するのが適当である。なお、これに伴い、低学年の社会科及び理科は廃止する。

これまでの経緯を見ると、一貫して問われてきたのは、小学校低学年教育の基礎・基本は何

かということであり、その育成を目指す中核的な教科として生活科が設定されたのである。したがって、生活科設定の観点である「生活や学習の基礎的な能力や態度などの育成を重視し、低学年の児童の心身の発達状況に即した学習指導が展開できるようにする」ことにこそ生活科の基礎・基本が求められるのであり、それを踏まえて構想されたねらい（生活科の教科目標）に生活科の基礎・基本が集約して表現されていると考えられるのである。すなわち、次がそれである。

- ① 具体的な活動や体験を通すこと
- ② 自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもつこと
- ③ 自分自身や自分の生活について考えること
- ④ 活動の過程で生活上必要な習慣や技能を身に付けること
- ⑤ 自立への基礎を養うこと

これらは単なる並列ではなく、①～④の学習活動を通して、⑤の究極的なねらいの達成を目指すという構成になっている。

これらは生活科を支える基本的な支柱でもあり、基盤でもある。そしてまた他教科と異なる特質でもあるのである。以下、これらの各々について述べることにする。

2. 基礎・基本の内容は何か

(1) 具体的な活動や体験を通すこと

これは、低学年児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴が見られるので、直接体験を重視した学習活動を展開し、児童に意欲的に生活や学習をさせるようにするという趣旨である。それによって幼稚園教育との接続も円滑になるのである。

ここで具体的な活動や体験とは、見る、調べる、作る、探す、育てる、遊ぶなどの学習活動

であり、また、それらの活動の様子や自分の考えなどを言葉、絵、動作、劇化などによって表現する学習活動である。すなわち、生活科の学習活動は直接体験とそれと一体になった表現活動とによって構成され、体験したことを表現することによって、児童が自分の活動を振り返り、自らの気づきを確かにしたり、友達の表現活動から新たな気づきを得たり、深めたりするのである。

こうした学習活動を通して、児童が学習の楽しさや成就感を体得するとともに、そこで学習したことを次の学習に生かしたり、自分自身の生活に生かしたりしようとする意欲や態度を育成することを目指しているのである。

(2) 自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもつこと

これは、児童が自分と身近な社会や自然とのかかわりに知的好奇心をもち、それらに主体的にかかわることを通して問題解決的な能力や態度を育てたり、自分も社会や自然の構成員であり、周りの社会や自然と相互依存の関係にあることなどについて自ら納得して分かるようにさせたりするという趣旨である。

従来の社会科や理科の学習においては、身近な社会や自然を観察対象として客観的にとらえ、理解するということを主にしてきた。これに対して、生活科は児童が自分なりの切実な問題意識をもって見たり、調べたり、育てたりなど、主体的にかかわっていくことが重視される。また、そうした主体的な活動を通して成功や失敗を体験したり、困難に直面して考えたりして、自ら納得して分かるようになることが重視される。

そのため、生活科においては、学習素材の選択においても学習活動の工夫においても、身近な社会や自然を生かすとともに、それらを一体的に扱うことや、自分と社会や自然とのかかわ

りが具体的に把握できるようにすることなどの配慮が必要となるのである。

(3) 自分自身や自分の生活について考えること

これは、前項(2)の、児童が身近な社会や自然に主体的にかかわる活動を通して、自分の役割や行動の仕方について考え、自らの判断に基づいて行動できるようにするという趣旨である。

ここでたいせつなことは、児童が主体的にかかわる活動を通して、自分自身や自分の生活について調べたり、考えたりして、新たな気付きを得るということである。その気付きの主なものを、小学校指導書 生活編では次のように挙げている。要約して示すことにする。

その一つは、集団生活になじみ、集団の中の自分の在り方に気付くことである。

その二つは、誕生から現在までの自分の成長や生活環境の変化に気付くことである。

その三つは、自分ができるようになったことや得意としていること、また、興味・関心をもっていることなどに気付くことである。

(4) 活動の過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けること

これは家庭生活や学校生活、及び社会生活において必要な習慣や技能を身に付け、それを生活の中に生かすことができるようにするという趣旨である。

ここで生活上必要な習慣とは、健康・安全、集団生活のきまり、礼儀作法などにかかわることであり、生活上必要な技能とは、手や体などを使って道具を上手に使うことなどである。生活科においてはそれらを単独に取り上げて指導するのでなく、学習活動の過程で必要に応じ、適切な機会をとらえて指導するのであり、それがねらいの文言「その過程において……身に付けさせる」ということである。

(5) 自立への基礎を養うこと

上記(1)～(4)は生活や学習の基礎的な能力や態度の育成を目指すものであり、それらを通じて自立への基礎を養うというのが生活科の基礎・基本の帰結であり、生活科の究極的なねらいである。

ところで、生活科が求める自立とは何か、上掲指導書では、「ここで目指している『自立』とは、単なる生活習慣上の自立にとどまるものではなく、学習上の自立であり、精神的な自立である」と述べ、その主なものを例示している。略述すると、

その一つは、学校という集団生活に入った初期の段階において、学級や学校という集団や社会の一員として、集団生活ができるようになることである。

その二つは、日常生活に必要な習慣や技能を身に付け、自分のことは自分でできるようになることである。

その三つは、学習活動や集団生活において、自分の考えや意見がはっきりと述べられるとともに、人の話を聞くことができることである。

その四つは、身近な社会や自然の事柄に関心をもち、生きる主体として環境に積極的に働きかけることができることである。

これらの指導に当たっては、一定の水準を設けてそれを児童に一律に求めたりするのではなく、あくまで児童一人一人の個性に即し、児童一人一人の主体的な学習活動を通して、その児童なりにできるようにさせていくことがたいせつであり、生活科の指導の基本である。

なお、上の例示は一応の押さえであり、今後、実践を通して具体的に検討し、一層明確化することが必要であることにも留意したい。



教育における基礎・ 基本論の経緯

筑波大学教授 高倉 翔

はじめに

欧米の教育の歴史をさかのぼると、かなり古い時代から7自由学科や3R'sという用語が登場してくる。前者は貴族・上流階級にとっての必須の教養であり、後者は道徳（宗教）を加えて3R's+Rともよばれ、一般大衆に要求される教育内容である。いずれも、教育における「基礎・基本」を意味する。

わが国においても、「基礎・基本」を示す用語に英・数・国・漢や読・書・算がある。前者は6・3制以前の旧制中学校、後者は同じく小学校における「基礎・基本」である。

このように、教育における「基礎・基本」は国の内外を問わず古い歴史をもっている。英語のbasics、ドイツ語のFundamentale, Elementale、フランス語のbase, élémentaireなどがこれにあたる。

しかし、わが国において基礎・基本論が活発に論議されるようになったのは、昭和50年10月の教課審「教育課程の基準の改善に関する基本方向について」(中間まとめ)以降のことである。「中間まとめ」において、「基礎的・基本的」という用語が、はじめて公的に使用されたのを契機としている。この時期に、アメリカにおいては「基礎的なものへ帰れ」(back to the basics)の主張が台頭している。

昭和58年の中教審教育内容等小委員会審議経過報告および昭和60年から62年にかけての4次

に及ぶ臨教審答申は、「基礎的・基本的」という用語に加えて、「基礎・基本」という用語を公的に登場させ、「基礎・基本の徹底」(報告)や「基礎・基本の重視」(答申)を提唱した。基礎・基本論は、さらにボルテージを高めることとなった。

以下、国際的な動向も視野に入れながら、昭和22年以降の学習指導要領(以下指導要領と略記)、および教課審・中教審・臨教審などの答申にみられる「基礎・基本」を検討し、基礎・基本論の経緯を明らかにしてみたい。

1. 昭和20・30年代の学習指導要領 — 経験学習の「基礎・基本」から系統学習の「基礎・基本」へ —

(1) アメリカ教育使節団報告書が第2次大戦後のわが国の教育改革を方向づけたように、「アメリカ教育の反映としての日本の教育」という状況が長い間にわたって継続した。昭和20・30年代の指導要領にみられる「基礎・基本」にも、アメリカ経験主義教育の強い影響と、それからの脱皮の努力が窺える。

ここでは、「基礎・基本」に関連するキーワードとして「基礎」、「基礎的」、「基本」、「基本的」の4語を選び、指導要領あるいは教課審答申におけるこれらの使用頻度および用法について検討してみる。

(2) 昭和22年の指導要領一般編には、「基礎」のみが10か所にみられる。ここでの「基礎」は、

「社会生活の基礎」を除いて、ほとんどが「学習が進められるためには、その基礎になる知識経験を……持っていないてはならない」(傍点筆者・以下同様)というように、経験主義教育観に立脚した学習過程の基礎を意味している。

(3) 昭和26年の指導要領になると、「基礎」24、「基礎的」20、「基本的」17と用語の多様化がみられる。これらが「児童・生徒の学習経験の発展の全体的な見とおしを与える」ために設けられた「各教科の発展的系統」の項に集中していることに注目したい。「基本」はゼロである。

「基礎」の用法をみると、学習過程の基礎のほかに、教科間の関連にかかわっている。すなわち、たとえば「小学校のそれぞれの学科で学んだ基礎の上に立って中学校の他の教科と関連を保ちながら学習し、さらに高等学校の……各教科に発展」というタテの関係、および体育科は理科・社会科・家庭科などの他の「教科で得た理解を基礎に」指導されるのが望ましいというヨコの関係が示されている。

はじめて登場した「基礎的」と「基本的」は、前者が能力・知識・技能・学習・経験などの側面で多様に用いられているものの能力面での用法が多いのに対し、後者は図形・関数・構文など教科の内容面で多く用いられている。

以上のように、26年の指導要領になると、「基礎・基本」は経験主義を基調としながらも各教科と関連づけて用いられるように変遷したことがわかる。

(4) 昭和33年の学校教育法施行規則改正により、指導要領は従来の「試案」を改め、「告示」としての法的性格をもつものとされた。33・35年の教課審答申および指導要領になると「基礎・基本」にかなりの変化がみられる。ここでは、指導要領改正の方針が明示されている教課審答申について考察してみよう。

33年に答申「小学校・中学校教育課程の改善について」、35年に答申「高等学校教育課程の改善について」が出された。これらをうけて、33年に小学校および中学校の指導要領が、35年に高等学校指導要領が公示された。

答申にみられる「基礎・基本」に関連するキーワードは〈表1〉のとおりである。「基本」が登場したが「基本方針」として使用されているだけであり、とくに検討の対象とする必要はない。

〈表1〉昭和33・35年教課審答申にみられる「基礎・基本」

	基 礎	基礎的	基 本	基本的
小 学 校	2	9	0	1
中 学 校	1	2	1	4
共 通	2	0	1	3
計	5	11	2	8
高等学校	6	2	6	21

この答申で注目すべきことは、「基礎学力」と「基本的事項」という用語がはじめて登場し、従来の経験主義教育への挑戦がみられることである。

「基礎」は基礎学力・基礎能力のように使用され、従来の用法とは異なる。「基礎的」は従来と同様に能力面で多く用いられている。

「基本」についてはすでに述べたが、「基本的」は事項・理解・技能・行動様式などの側面で用いられ、とくに「基本的事項」は教育内容の精選とは系統化を伴い、また、道徳の特設により「基本的な行動様式」が登場している。

以上のように、昭和33・35年の指導要領は、従来の経験学習のための「基礎・基本」を、基礎学力の充実と科学技術教育の向上をめざす系統学習のための「基礎・基本」へと転換させている。

2. 昭和43・44・45年の学習指導要領 — 教育の「現代化」を反映した「基礎・基本」 —

1957(昭32)年のスプートニク・ショックを契機に、多くの国々は「教育爆発」・「知識爆発」の時代に突入し、人材開発が大きな政策課題となった。全米教育協会 (NEA) の「1960年代の学校」(Schools for the '60s, 1963) の提言に代表されるように、1960年代は教育の「現代化」(modernization) の潮流が世界中を駆けめぐった。「学問領域から出発」した膨大な量の知識・情報の中から教材の精選と構造化をおこない、同時に指導の効果・効率が強調されたのである。このような国際的動向が、昭和43・44・45年の指導要領にも色濃く反映された。

昭和42年に教課審答申「小学校の教育課程の改善について」が、43年に中学校、44年に高等学校についての答申が出された。これらをうけて、43年に小学校、44年に中学校、45年に高等学校の指導要領が公示された。

答申にみられる「基礎・基本」に関連する4つのキー・ワードの使用頻度は〈表2〉のとおりである。高等学校でのキー・ワードの使用頻度は小・中学校よりも比較的少ない。「基本」については、前回の指導要領の場合と同様に検討の対象とはならない。

「基礎」についてみると、基礎学力・基礎能力などがほとんど姿を消し、代わって新しい用法が登場した。すなわち、小学校教育のねらいが、「人間形成における基礎的な能力の伸長を図り、国民育成の基礎を養う」こととされたように、

〈表2〉昭和42・43・44年の教課審答申にみられる「基礎・基本」

	基礎	基礎的	基本	基本的
小学校	14	14	2	30
中学校	10	20	1	19
高等学校	9	5	2	10

「国民育成の基礎」という用法、および、関連して社会科での「公民的資質の基礎」というのがそれである。中学校の社会科では公民的分野が誕生し「地理的分野・歴史的分野の学習の基礎の上に立つ」ものとされ、また「基礎理科」が新設された。

「基礎的」は能力・理解・態度・概念・内容・知識・技術などについて多様に用いられているが、能力にかんして用いられる場合が目立って多くなっている。

「基本的」については、とくに小・中学校の場合に「基本的事項の精選」という語句として答申全体にわたり多用されている。なお、「精選」にさいしては「時代の進展に必ずるとともに、児童の心身の発達に即し、その発展性と系統性について、いっそう留意する」とされ、教科内容のみではなく、社会の変化や子どもの発達への配慮が謳われている。

「基本的」は、以上の「基本的事項」のほかに、知識・技能・図形・学習・行動様式・科学概念・原理などについても用いられているが、その頻度は少ない。

指導要領をみると、小学校の理科で「自然科学の基礎的原理を理解させる」ことに指導の重点がおかれ、中学校の社会科では「教科の基本的な構造」という語句が登場した。その意味するところは「地理的分野および歴史的分野の基礎の上に公民的分野の学習を展開すること」である。また、前回の指導要領では高等学校でのみ使用されていた「基本的な科学概念」という語句が中学校の理科において使用されるようになった。同時に理科の「基本的事項」の中心に科学の概念と方法が位置づけられた。

以上のように、昭和43・44・45年の指導要領になると、「基礎・基本」は科学・技術競争や人材開発政策と深く結びついた教育の「現代化」の

潮流を反映していることがわかる。

3. 昭和52・53年の学習指導要領 — 教育の「人間化」と「基礎的なものへ帰れ」運動を反映した「基礎・基本」—

1970年代になると、教育の質的転換がおこった。1970年にシルバーマンが「教室の危機」(Crisis in the classroom) を著わし、米国教育の「現代化」批判を展開した。NEAも「1970年代以降の学校」(Schools for the '70s and Beyond, 1971)で、「現代化」に代わる「人間化」(humanizing the school) を提言したのである。「学問領域からの出発」から「人間からの出発」への転換である。

ところが、1970年代の中頃になると、「人間化」ないしオープン教育への批判をこめて「基礎的なものへ帰れ」(back to the basics) の主張が台頭してきた。

昭和52・53年の指導要領は、これらの動向を強く反映している。大まかにいえば、改訂のキャッチフレーズとされた「ゆとりと充実」は「人間化」に、「基礎的・基本的」内容の重視は「基礎的なものへ帰れ」に対応する。

すでに述べたように、昭和52・53年の指導要領改訂に先だち、教課審は50年に「教育課程の基準の改善に関する基本方向について」(中間まとめ)を公表し、新たに「基礎的・基本的」というキー・ワードを使用した。翌51年に答申「小学校・中学校及び高等学校の教育課程の基準の

改善について」が出された。これをうけて、52年に小学校と中学校、53年に高等学校の指導要領が公示された。答申にみられる「基礎・基本」に関連する5つのキー・ワード(従来の4つに「基礎的・基本的」を追加)の使用頻度は〈表3〉のとおりである。

従来からの4つのキー・ワードについては、用法自体に大きな変更は認められない。そこで、「基礎的・基本的」という用語をはじめて公的に使用した「中間まとめ」を手懸りに、その意味を検討しておこう。

「中間まとめ」は、「まえがき」で小・中・高の教育を一貫的にとらえ、「小学校、中学校及び高等学校が人間の一生を通じた教育や学習の基礎を培うもの」と述べ、生涯教育・学習的発想を萌芽的に示している。

ついで「改善のねらい」において「基礎的・基本的」につき、「小学校、中学校及び高等学校における教育課程は、その全体を一貫的に把握した場合、およそ、基礎的・基本的な内容を共通に身につけさせる段階を経て、個人の能力・適正等に応じて適切な内容を選択する段階に移っていく構成をとるのが適当」とし、「今回の教育課程の基準の改善に当たっては……、おおむね、小学校及び中学校に加えて高等学校の低学年までは基礎的・基本的な内容を共通に履習させるようにし、また、高等学校の中学年及び高学年の段階にあっては、多様な内容を個人の能力・適性等に応じ選択できるように」すべき

〈表3〉昭和55年の教課審答申にみられる「基礎・基本」

	基礎	基礎的	基本	基本的	基礎的・基本的
小学校	6	10	2	7	0
中学校	4	2	1	8	2
高等学校	12	5	4	4	9
共通	4	4	12	8	9

としている。そして、「共通に履習させるほぼ十年間の内容については、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容の精選を図る必要がある」と述べている。

「中間まとめ」における「基礎的・基本的」についての考え方は、(1)小・中・高等学校において「共通に履習させる」内容であること、(2)それは「国民として必要とされる」内容であり、同時に「一生を通じた教育・学習の基礎」であること、に要約できよう。

しかし、基礎的と基本的が連記された意図については説明がない。従来の指導要領などで使用されてきた「基礎的」および「基本的」は、教育内容に関連づけてみると、前者が主として時間的系列を、後者が主として空間的配列を意味していることを考慮すれば、「基礎的・基本的」は発達と教科内容を統一的に把握したものと理解することもできよう。

指導要領のレベルで考察してみよう。「基礎的・基本的」は高等学校でのみ11回使用されており、小・中学校ではゼロである。また「基礎的」は能力・資料・知識・技能・計算・教養・概念などについて多様に用いられている。一方「基本的」は行動様式・考え方・計算・図形・動き・構造・概念・問題・事項などについて用いられている。前者が主に学習の能力(basic academic competencies or skills)に、後者が主に学習内容(basic academic subjects or contents)にかかわって用いられている。このようにみてく

ると、「基礎的・基本的」という用語は、能力と内容の両面を重層的に把握したものと理解することもできる。

4. 平成元年の学習指導要領 — 生涯学習体系への移行と「基礎・基本」—

(1) すでに述べたように、昭和58年の中教審報告および60年から62年にかけての臨教審答申は「基礎的・基本的」に加えて「基礎・基本」という用語を登場させた。新たに「基礎・基本」を加え、「基礎・基本」に関連する6つのキー・ワードの使用頻度を示すと〈表4〉のとおりである。

「基礎的・基本的」と「基礎・基本」は、前者が形容詞的に後者が名詞的に使用されており、両者は同義とみてよい。ただ、「基礎・基本」の用法に大きな変化がみられる。第一は「人間形成の基礎」が強調されたことであり、第二は「生涯学習」・「自己教育力」および「個性重視の原則」と関連づけて強調されたことである。

(2) ユネスコのフォール・レポート“Learning to be”(1972)が提唱した「学習社会」概念が浸透・定着しはじめ、昭和56年の中教審答申「生涯教育について」は公的にはじめて「学習社会」という用語を用いている。

昭和58年の中教審報告は、「今後も昭和56年の中央教育審議会答申(「生涯教育について」)の趣旨に沿って……生涯教育の観点からみて、学校教育の役割を明確化することにも役立つ」と述べている。さらに、「今後特に重視されなければ

〈表4〉中教審報告・臨教審答申にみられる「基礎・基本」

	基礎	基礎的	基本	基本的	基礎的・基本的	基礎・基本
中教審	7	6	4	10	7	5
臨教審 (1~4次)	58	30	46	101	7	33

ばならない視点」として、①「自己教育力」の育成、②基礎・基本の徹底、③個性と創造性の伸長、④文化と伝統の尊重、を掲げている。

基礎・基本の徹底とは、「知・徳・体の調和する人間形成をめざし、その基礎・基本を明確にしつつ、教育内容を精選し、これを確実に身につけさせること」を意味するとしている。「人間形成の基礎」の強調である。

生涯学習とのかかわりで注目しなければならないことは、「自己教育力」の重視である。この側面から「基礎・基本」を考えると、①何を学ぶか (what to learn) に加えて、②どのように学ぶか (how to learn)、③いかに生きるか (how to live) の「基礎・基本」がクローズアップされることになる。

(3) 4次にわたる臨教審答申は、教育改革の視点として、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化への対応を掲げている。

臨教審の第二次答申は「教育内容の改善の基本方向」として、「初等中等教育においては、生涯にわたる人間形成の基礎を培うために必要な基礎的・基本的な内容の修得の徹底を図るとともに、社会の変化や発展のなかで自らが主体的に学ぶ意志、態度、能力等の自己教育力の育成を図る」と述べているのである。

(4) 中教審報告・臨教審答申と連動して、昭和62年の教課審答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」は、「改善のねらい」として4本柱を掲げ、①生

涯教育・学習と関連し、自ら学ぶ意欲と変化への主体的対応能力、②基礎的・基本的な内容の重視と個性を生かす教育、を謳っている。答申をうけて、平成元年に幼・小・中・高の指導要領が公示された。

答申にみられる「基礎・基本」に関連するキーワードの使用頻度は〈表5〉のとおりである。答申では“基礎・基本”という用語は使用されていない。「基本」は「学校教育の基本」以外は「基本方針」として用いられ、これまでと同じく検討の対象とはならない。

「基礎」について、「生涯学習の基礎」といった用法が新たに登場した。「基礎的」は能力にかんして用いられる傾向を強め、「基本的」はより具体的なものにかんしてのみ用いられるようになった。「基礎的・基本的」は内容・事項など抽象的な語句の修飾語以外にほとんど用いられなくなった。「基礎・基本」に関連するキーワードの用法が整理されたとみることができる。

※

以上、昭和22年の指導要領から平成元年の指導要領に至る期間における基礎・基本論の経緯について、概略的に考察を試みた。教育改革の国際的な動向を反映して、「基礎・基本」の内実にも大きな変化が見出せる。同時に、「基礎・基本」に関連する用語の明確化傾向を認めることができるのである。

〈参考文献〉

長谷川栄ほか「基礎・基本のとらえ方に関する研究」(文部省委託研究報告書、昭和63年9月)

〈表5〉平成元年の教課審答申にみられる「基礎・基本」

	基礎	基礎的	基本	基本的	基礎的・基本的
幼稚園	4	0	0	2	0
小学校	5	6	1	5	1
中学校	6	1	1	2	7
高等学校	3	7	2	9	1
共通	8	3	12	11	12



家庭教育における基礎・基本

大阪大学助教授 池田 寛

1. 教育以前の話

最初に、個人的な体験を二つほど述べておきたい。

知合いの家庭で、高校生の息子さんと話す機会があった。私が興味をそそられたのは、数日前に終わった学期末試験のことであった。かれの話をかいつまんで紹介するとつぎのようなことである。

英語の試験の1週間前に、先生から学期中に習った例文を100おぼえておくように言われた。その中から10題を出題するというので、かれはその100題をおぼえようとして努力したが、すぐにやる気がなくなってしまった。というのは、いくつかおぼえているうちに、これは試験に出るだろうか出ないんだろうということが気になりはじめ、やがて全部おぼえても10題しか出題されないんだから、どれについても出題される確率は10分の1である、せっかくおぼえたとしても出題されない可能性のほうが大きいのだ、と思うようになった。そう思いはじめると、どの例文もおぼえるのがばかしくなって、とうとうすっかりおぼえないまま試験を受ける結果になってしまったというのである。

もう一つ、日頃大学生を指導していて感じることを記しておきたい。学生と接していて感じるのは、以前にくらべ手間がかかるようになったということである。極端な言い方をすれば、小学生や中学生を相手にしていると感ずることも

ある。かつてであれば指示する必要もなかったことを、細かく指示しなければならない。たとえば、テーマを与えてレポートを書かせると、何人かがそのテーマに関する参考文献を教えてくださいと言ってくる。自分で苦勞して本探しをするよりも、先生に聞いたほうが時間の節約になると思うのだろう。そういう学生には、「自分で図書館に行って本を探さない」と言うようにしているが、自分で文献を探させるとまったくだめなのである。いっしょに図書館に行って本探しをすると、私が10冊か20冊みつけるあいだに、かれらはせいぜい1冊か2冊。教官と学生とではそれぐらいのちがいがあって当たり前と考えがちだが、研究を仕事としているわれわれも、すべての領域の文献に精通しているわけではない。自分の専門を離れば学生と五十歩百歩といってよい。

学生が文献を探せないのは、最初は、よく言われるように勉強しなくなったせいだと思っていた。たしかにそういったことも関係しているのだが、どうもそれだけではないようだ。卒論などで自分のテーマに関してかなり勉強しているようにみられる学生でも、文献探しをさせると上手にできないのである。というよりも、最初から探そうという姿勢が感じられない。

われわれが未知の分野の文献を探すときには、一種の勤のようなものを働かせて、目的とするものをみつけたしていく。何万冊という書物の

ジャングルのなかから、嗅覚のようなものを働かせて、ここらへんにありそうだという“気配”を感じ取りながら1冊1冊みつけてだしていく。それでは、そういう勘や直観はどうしたら身につくのかという問題になるが、手取り足取りでいねいに教えれば身につくかということ、そういうわけにはいかない。むしろ、教えれば教えるほどそういった力は身につかなくなっていく。結局は、試行錯誤を自分なりに何度も繰り返しながら身につけていくしかないのである。

上で紹介した二つのエピソードに共通しているのは、行動と結果を短絡的にむすびつけようとする現代青年の意識であり、自分が消費するエネルギーを最小にしておいて、都合のいい結果を得ようとする思考法である。第一の例の高校生は、「試験でいい成績をとる」という結果に合わせて、勉強に投入するエネルギーを考えている。もし、確実に試験に出る問題であれば、かれはそれをおぼえることに全精力をつぎ込むだろう。第二の例の大学生の場合は、コインを入れて缶コーヒーを買うように、必要な文献を苦勞せず手にいれようと考えているし、勉強というのはそうやってするものだと考えている。レポートを作成するという目標に到達するために、必要最小限の文献があればいいのであり、いろいろな書物を手にとって、時にはそれを読んでみるといったことは時間のむだなのである。

自分がエネルギーや時間を使ったことに対しては、それなりの結果が出てほしいというのは誰も思うことである。また、時間は限られているのだから、一つの活動にかける時間はできるだけ節約したいし、要領よく何事も処理していきたい。時間活用の効率性を考慮するということがそれ自体は、決して悪いことではない。しかしそれがいきすぎると、上の例のようにおかしなことになってしまう。

2. 効率性と人間形成

だれでも試験でいい成績を上げたいし、できるだけ短い時間で能率が上がるような勉強の仕方をしたいと思っている。そのためには、たとえば試験勉強をするのであれば、出題されそうな箇所を予想してそこを重点的に勉強する。しかし、出題が予想される範囲のなかでどこがより重要であるのかは、あくまでその試験について決まるのであって、別の試験に関しても同じことが言えるかどうかはわからない。ましてや、広く知識や学力を身につけるとか、思考力や教養を身につけるといった観点から考えるなら、学ぶことすべてが重要なのであり、それに序列をつけることそのものがおかしいということになる。

このことからわかるように、「能率よく」仕事をするとか「効率的に」活動するというのは、取り組むべき課題をあらかじめ限定し、しかも、できるだけ狭く限定し、それに対して自己のエネルギーを集中的に投入するということを意味している。そのことによって、時間とエネルギーを節約できるのである。限られた時間やエネルギーの範囲内で事を成し遂げようとするれば、そのような計画的実行ということがどうしても必要になってくる。しかし、長期的な視点でものをみると、このような効率的な行動とはちがった行動が重要な意味をもつということがありうる、ということも考えておかなければならない。

試験勉強をする高校生の例で言えば、たとえ出題されるのは10題にすぎないかもしれないが、試験に出ない90の例文をおぼえることは、決してむだにならないどころか、しっかりした「実力」を身につけるためには是非とも必要なことである。話はそれだけにとどまらない。英語力の基礎をかたちづくるというときには、もっと基本的なことが問題になってくる。辞書を丹念

に調べるとか、英文を何度も音読するとか、テープを聞いてヒアリングの練習をするとか、さらにはサマセット・モームやヘミングウェイの小説を読むといった、日頃からの学習習慣や態度が確かな実力を養うためには必要なのである。

ところで、試験に出ないかもしれない例題を勉強することに徒労感を感じるような高校生や、自分で必要な文献を探すことは時間のむだだと思っている大学生に、どうやってそのような基礎の大切さを教えればよいのだろうか。日本の教育は世界の各国に比べ高いレベルにあると言われている。学校教育だけでなく家庭教育の面でも、親の教育的な役割についてこれほど真剣に考えたり、子どもに対する教育やしつけの方法を工夫したりする国民はないと言ってよいであろう。多くの親がわが子が学校で友だちと仲良くやっているだろうかと心配したり、勉強がよくわかるように塾に通わせたりしている。このように、日本の親の教育意識の高さは誰もが否定できない事実としてある。しかし一方で、いまの教育には大事なものがすっぽりと抜け落ちている、と感じられてならない。

人間は長い歴史の積み重ねのなかでいまの文化を作り上げてきた。その過程においては、人類が滅亡するかもしれないと思われるような危機に幾度も直面し、また数え切れないほどの失敗を繰り返しながらも、努力や工夫によってそれを乗り越えてきた。人類がいままで生き延び、現在のような文明を作り上げてこられたのは、「過去の失敗から学ぶ」という能力が人間に備わっていたからである。最初に紹介した二つのエピソードに共通しているのは、このような、「失敗を積み重ねながら大事なものを学んでいく」という姿勢が欠落していることである。そこにみられるのは、できるだけむだなことは少なくし目標に手っとり早く到達しようとする効率重視

の考え方であり、短期的な結果のみを重視する姿勢である。自分が投入するエネルギーは最小にし、得られる成果は最大にしようという意味で、これは言わば「省エネ主義」の価値観である。そこには、自分で苦勞して、失敗を重ねながら知識を獲得していくのだという態度や、さまざまな経験を通して人間として大事な能力や態度が培われていくのだ、という学習観はかげをひそめてしまっている。

3. 「省エネ主義」は家庭でつくられる

ここで一つの研究を紹介しておきたい。柏木恵子氏は、中学生・高校生を対象として、受験圧力が学習動機づけや学習への構え、態度とどのように関連しているのかを調査している。

その調査では、学習動機づけは、次の四つの次元で設定されている。

- (1) 手段的・試験志向的学習動機づけ：入試合格、試験成績を目標に勉強する態度
- (2) 自己形成的・内発的学習動機づけ：勉強すること自体への興味や、勉強や試験を通して自己形成を志向する内発的な学習への態度
- (3) 親の関心、期待(親の圧力)：試験成績や勉強に親が強い関心を示しており、心配や高い期待を持っていることへの強い意識
- (4) 高い達成を志向する学習動機づけ：よい成績を上げることが志向した学習への態度

表1は、これら四つの学習動機づけ相互の関連を示したものである。これからわかることは、①よい成績を取ろうとする「高い達成志向」は、「自己形成的動機づけ」よりも、受験を目標にして勉強する「手段的動機づけ」との相関が高い。②そして、そのような「手段的動機づけ」は「親の期待や圧力」との相関が高い。③それに対して、「自己形成的動機づけ」は「親の期待や圧力」とはむしろ逆の相関関係にある、ということである。つまり、よい成績を取ろうとする意欲は、

人間形成的な関心を持つものより、受験を目指して勉強をしている子どものほうが高く、そのような受験志向的な態度は親による圧力によって生み出される。そして、受験中心の勉強をしている子は、勉強を通して自己を人格的に高めようとか、将来に向けていまの生活を考えると、この動機づけが乏しいということである。

表1 4次元間の相関(全体)

	I	II	III	IV
I 手段的動機づけ		0.00	0.38**	0.49**
II 自己形成的動機づけ			-0.13**	0.26**
III 親の期待				0.34**
IV 高い達成志向				

さらに、この四つの学習動機づけと他の人格的、情意的側面との関連を示したのが表2である。「手段的動機づけ」は「圧迫拘束感」(日々緊張を感じており、追いつめられたような気持ちになること)と正の相関があり、「感情的冷淡さ」と正相関、「感情的暖かさ」と負の相関がある。それに対して「自己形成的動機づけ」は、それとはほぼ反対の関係がみられる。「手段的動機づけ」の強いものは、疎外感や他者に対する共感性といった人格的・情意的な面での問題を抱えるものが多いのに対し、「自己形成的動機づけ」の強いものは、自己に対して他者に対して適応度が高く、生活態度の面でも積極性を持っていることがうかがえる(研究代表者 柏木恵子「認知面及び情意面における受験圧力の影響

表2 学習動機づけと人格的情意的諸側面間の相関(全体)

	手段的動機づけ	自己形成的動機づけ	親の期待	高い達成志向
孤独感	0.056	-0.243**	0.038	-0.113*
空虚感	0.064	-0.348**	0.098*	-0.046
圧迫拘束感	0.114*	-0.128**	0.105*	-0.063
自己嫌悪感	-0.001	-0.344**	0.048	-0.074
暖かさ	-0.180**	0.300**	0.035	0.252**
冷淡さ	0.151**	-0.162**	-0.020	-0.151**

に関する心理学的研究」昭和59年)。

柏木氏らが問題としている「手段的動機づけ」は、これまで取り上げてきた短絡的な結果重視のものの考え方を別のことばで言いかえたものである。ところで、このようなものの考え方や態度が生まれる原因としていろいろなものが考えられるが、小・中学校時期の家庭での学習のあり方、もっとはつきり言えば、子どもの教育に対する親の態度がそれを助長しているのではないだろうか。

中学生を対象とした、受験体制やその圧力の影響に関する宮沢・鈴木両氏の調査によれば、「いい会社に就職するため……」「どんな大学を出たかで一生がまわる」「大学を出るといい結婚相手が見つかる……」「大学に入りさえすれば思いきり遊べる」といった大学を手段とする見方は、教育ママ(度の高い)の子どもに顕著に強い傾向がみられる。それだけでなく、自分の成績、能力、意志の強さなどへの劣等感や不安、焦燥感、虚無感なども教育ママの子どものほうが強い。この結果から、柏木恵子氏は、「母親からの受験、高学歴への奨励・圧力が強いことが、子どもの学習意欲、動機づけを高めることにならないこと、むしろ大学を学習の場としてではなく、就職や結婚などの手段と見なす態度を促す一方、劣等感や不安を高めて、人格的適応に問題をひき起こしている」と述べている(柏木らの同上報告書から引用)。

やや古いデータであるが、昭和43年に大阪大学教育社会学研究室が行った母親の教育態度に関する調査でも、図1にみられるように、「教育ママ」の子(図のなかの「学業型」)は、学業ばかりでなく他の生活場面についても配慮のゆきとどいた「全面型」の母親の子や、学業にはあま

図1 「母にいわれなくとも自分で計画的に勉強できる」

	肯定	なんともいえない	否定	無答
学業型	43.2%	33.7	22.8	0.3
全面型	54.5	29.0	16.0	0.5
生活型	68.2	19.7	11.5	0.6
放任型	53.8	26.5	19.7	
全子ども	54.9	27.3	17.4	0.4

Pr(X²) < 0.01

り注意をはらわないが他の生活面での教育を重視する「生活型」の母親の子とくらべて、独立態度が低い傾向がみられる。

4. 「生活を組み立てる力」の育成

「省エネ主義」が蔓延すれば、社会的に大きな損失を招くことになるが、それは同時に個人にとっても大きな損失である。「省エネ主義」の子どもや青年に対する教育は、砂上に楼閣を築く営みに似ている。それは、積み上げれば積み上げるほど、ぐらぐらし危ういものになっていく。つまり、年齢が上昇すればするほど、基本的な部分の明るさが露呈されてくることになるのである。

さきに、文献探しの手ほどきをすれば、かえって学生の側の探索力は弱くなると述べた。本を効率よく探し出すためには、ある程度手ほどきも必要かもしれないが、そういう技術だけにたよってしまって自分で試行錯誤することをやめてしまうと、自分に本当に必要な本や情報を手に入れられなくなってしまう。学習したいという欲求（もっと一般的な表現をすれば、知識や情報を得たいという欲求）は、学習者みずからが自分で問題を見つけ出し、それに取り組むことによって生まれてくる。最初は何もわからないような状態で、手探りでいろいろなことにつづっている間に、自分で本当に知りたいこと、しなければならないことがわかってくるのである。これは一見些細なことのようにみえるが、

実は非常に大事なことである。われわれは、自己の欲求や関心を最初から明確な形でもっているわけではない。また、最初にもっていた関心や興味が途中でちがったものになるところがしばしばある。肝心なことは、変化しながら自己の関心や欲求を明確なものにしていけるか、深めていけるかということである。当然、その過程では失敗が何度もあるだろうし、回り道をすることも多いだろう。しかし、模索することを通して、また、失敗や苦勞することを通して、自分が本当に知りたいことが何であったのかを知り、ものごとを探究する方法なり処理する方法なりを体験的に学んでいくのである。

「省エネ主義」とは反対のこのような学習観を支えているのは、学ぶことによって自分を成長させるという価値観である。柏木氏の表現によれば、それは、「自己形成的・内発的動機づけ」ということになるが、これこそが家庭において養われなければならない最も基本的なものだと言えよう。なぜそれが家庭教育の重要な課題となるのかというと、「自己形成的・内発的動機づけ」は、日頃の生活態度と無関係ではないからである。「自己の生活を組織していく態度・力」、わかりやすく言えば「自分のことは自分でやる」とか「自分のことは自分で責任を持つ」態度や力を、家庭でどのようにして形成しているかが、学習面での「自己形成的・内発的動機づけ」に関連してくるのである。

簡単のように見えるこのことが、現代の家庭生活の中では往々にして忘れられたり軽んじられているように思う。遊びの内容や家庭学習の内容まで指定したり、友だち関係にまで介入する親が多い。一日の時間の過ごし方を親が計画する家庭さえある。しかしそうかといって、放任にすればよいというものでもない。要は、子どもに「自己の生活を組織していく態度・力」を身につけさせるという自覚を持ちながら、しつけや教育をしていくということであろう。最後に、上で述べてきたことをふまえて、家庭教育の課題や原則をいくつか示しておくことにしたい。

まず第一の課題は、毎日の歯磨きや顔洗い、起床・就寝時間の規則化、次の日の学校の準備、あいさつの習慣化などの基本的な生活習慣をしつかりと身につけさせることである。これによって、子どもは生活のリズムをおぼえるとともに、自己の健康管理に対する自覚を持つようになる。

第二に、家庭内における子どもの役割、つまり「てつだい」をつくることである。どんな些細なことでもいいから、幼児期から子どもが責任を持って毎日実行することをつくっておくこと。そして、それに対してほめたり、お礼を言ったりして、一定の評価をしてやること。これによって、責任感や役割意識が芽生えてくる。

第三に、一定の年齢になればお金の使い方や時間の過ごし方についての自由を与え、その使用について計画を立てるよう指導することである。勉強についても、できるだけその内容や時間を自分で決めさせることである。時間を計画的に使用する態度はこういう習慣から生まれてくる。

第四に、低年齢の時期における暗記や繰り返し練習のように、おとなによる課題の指定や強制が必要な学習もないわけではない。その場合

には、与える課題の量は最初少な目にし、少しずつ着実に進むようにしてやることである。このことによって、子どもの中に「達成感」や「前進感覚」が生まれてくる。その感覚が身につかないうちに多くの課題を与えることは、動機づけの形成にとって逆効果になることが多い。

第五に、子どもが行ったことに対してはできるだけきめ細かな評価をしてやることである。特に、どんな小さなことでも努力して成し遂げたことはほめてやり、「やればできるのだ」という感覚を子どもに持たせること。自信は、実際に成したこと以上に、まわりの人の評価によって高められるものである。

第六に、子どもが小学校の中・高学年になるころから、将来のことや社会的な出来事を話すことを通じて、親自身のもの考え方を伝えることである。そのことは、子どもの生活設計力を培ううえで目に見えぬ大きな支えとなる。

最後に、親は子どもを支配しようと思わないことである。親から支配されることになれてしまった子どもは、大きくなっても他人から指図されたり命令されなければ行動できなくなってしまふ。うちの子どもは自由にさせると何もできないし、自発性や意欲がまったくなくなげく親がいるが、むしろ、親による支配が強すぎるためにそうなったと考えるべきだろう。自分で決定したり、計画を立てたりする機会が与えられない子どもは、いつまでも親に依存し、達成意欲や自発性の弱い人間になってしまう。さらに付け加えておかなければならないのは、子どもの側の「人間形成的・内発的動機づけ」は、親の生きる姿勢や生活態度を如実に反映したものだということである。親自身がみずからの人間的成長のために何事にも取り組むという態度があれば、子どもも自然とそれを学んでいくものなのである。



生涯学習における基礎・基本 — 学校と地域の連携に関する基本的視点 —

立教大学教授 岡本 包治

本稿では生涯学習に関して焦点をしぼったとりあげ方をしたい。まず生涯学習を青少年期に限定すること。さらに青少年を小中高校の在校生とし、彼らの生涯学習を援助していくための方策に焦点化すること。つぎに、その方策を「学校と地域の連携のあり方」を中心として論じていくこととする。以下これらについて10項目を設定してとりあげてみた。

(1) 学校の施設を地域に積極的に開放すること
学校施設の開放は生涯学習社会の進展にとって大切なカギとなることというまでもない。従前から、この必要性は主張されてきてはいたが、現今強く要請されてきているといつてよい。

開放される施設は校庭のみならずプール、体育館というスポーツ施設についてはこれまでも実施されていたが、それらについては、①対象を当該校の生徒児童に限らず、地域の青少年とすることの検討が必要なこと。②さらに地域の成人たちにも開放の対象を拡大すること。そのために夜間照明や出入口の新たな設置、クラブハウスなどの附帯設備を設置することなどの成人の利用によって在校生の教育に支障の出ない措置が不可欠となる。

また開放施設の種類の拡大が学校施設開放度の評価視点として必要となる。学校の会議室や図書館及び音楽室、料理教室などの開放ということである。

しかしこれらの施設の開放は前述のスポーツ

関連施設以上に学校教育への影響が多いことが考えられる。とくに成人の利用が行われることを考えて、そのために必要な設備の設置を図る必要がある。

また従来からの学校施設の改修、改築をしてその開放を図ることも生涯学習社会における学校の存在を重くする評価視点となりうる。

(例) 栃木市南中学校のばあいは一階部分のすべてを大改造して各種の特別教室を一階部に集中して設置した。音楽室 I (106㎡)、音楽室 II (148㎡)、美術室 (108㎡)、視聴覚室 (188㎡)、調理室 (108㎡)、金工室 (136㎡)、木工室 (136㎡)、被服教室 (108㎡) のほかに各準備室、さらに保健室 (54㎡) とスタジオ (26㎡)、放送室 (23㎡) が新設されたのである。この部分を学校の利用のほか地域住民のためにも大いに開放することにしている。そのために一階には学校生徒とは別の出入口と管理室を設置している。また利用住民のミーティングルーム (54㎡) をつくり、学習プログラムづくりの相談をさせようとしている。

(例) 小学校の余裕教室を「生涯学習館 (コミュニティスクール) と名づけ、その中に大人が利用できる図書を備えたり、視聴覚設備をととのえるもの。

(例) 小学校の余裕教室をオーディオルームや多目的室などに改造し、ふだんはそれを小学校が利用し、放課後や休日には住民に開放するもの。

たとえば2つの教室と廊下を1つにまとめたランチルーム、図書館、多目的室にすること。

(例)小学校の2教室分の広さのランチルームをホテルなみの設備を施して「バイキング給食」「誕生日給食」にも活用するとともに、親子でたべるファミリー給食や父母の試食会にも転用する。また地元町会の会合や同窓会にも利用させていること。

(例)小学校の余裕教室を美術館として転用することも少なくない。展示は企画展で、在校生徒作品の展示、名作複製画展、海外児童作品展などが行われ、とくに児童文化とビジュアルコミュニケーションとの関連を意図した漫画展は人気を集めたという。さらに6年生の「卒業記念個展」を行い、終了後はまとめて製本して卒業生に贈るといったこと。「○○学校美術館」の例である。

(例)地域理解の教育や国際理解教育を目的に小学校の2教室を「郷土室」「世界仲よし教室」として活用した例もある。このことによって児童たちの地域関心、世界への認識が向上したとのこと。また「世界仲よし教室」は帰国子女の個別指導の教室としても活用されているとのこと。

(例)小学校の部屋を改造してミニ水族館をつくった例。この水族館にはフナをはじめ多種の魚が水槽内で飼育されていて、小学校の飼育委員となった児童たちは授業のある日だけでなく、休暇期間中も登校して魚の世話をしている。このことによって生き物を大切にすること、水槽管理をめぐる自主性という教育効果が高められたとのこと。

(例)中学校の1教室を改造して和室をつくって利用しているケース。24畳の和室は床の間、障子その他の設備を持つ本格的なもので、この部屋は座禅、華道クラブのほか学級指導にも活用され、さらにPTA活動という社会教育にも利用

され、まさに学校のオアシスとなっているとのこと。

(2) 学校の施設開放の運営に住民が積極的に参画すること

学校がいかに施設開放を行っても、それに対応する開放運営委員会を住民が中心となって結成し、学校を支援しなければならない。

こうした住民の運営組織は、どの学校の場合でも形式としては結成される。しかしその組織への住民の参加意識はともすれば希薄になりがちである。学校施設たとえば校庭開放のはじめられた時期には、町会・子ども会・PTA・学校などの代表によって運営組織がつくられ、活発な機能をしていたのが、いつしか住民の代表者たちの活動が低調化し、いつの間にか会議の出席者までが減少していった機能しなくなることもあるようである。こうした不活発な状況に至るならば、一時的にでも学校施設の開放を見合わせるぐらいの措置をとる必要もあるのではないか。学校施設の開放は住民に支えられてこそ、その意義があるのではなからうか。

さらにこの住民中心の組織は、利用の規則の制定とその順守、さらには利用者のマナーの自律化という使命をも持つものである。せっかくクラブハウスも併設して出発した体育館開放が、住民の利用した翌朝に子どもたちが入館してみるとゴミはちらかっているわ、タバコのすいがらが落ちていているという状態では学校施設の開放はできない。住民の自律行動を定着させるためにも運営組織の活動が必要なのである。

(3) 学校施設開放の責任体制を明確にすること

学校施設の開放に関する責任は学校に負わせるのではなく、原則として教育委員会が負うことにしたい。①開放に必要な施設、設備、備品の購入を教育委員会の予算で行うこと。学校固有の予算に食いこませないこと。なお開放時のみ

ならず、常時にわたって必要予算を編み執行すること。②開放にともなう事故についても教育委員会が責任を持つこと。そしてそのことを常時住民に対してPRすること。などがそれである。③もし開放にともなう指導員が必要なときには、そのための経費をも負担すること。

(4) 学校行事（運動会や文化祭など）を地域に公開すること

学校の行う行事に住民の参加を求めることによって、住民の学校への関心を高め、学校への一体感を生み出す必要がある。

①学校の運動会に父母はもちろんのこと、高齢者や青年たちの参加をも求めること。またその人たちと在校生・児童との共同活動の場面を予定することが必要である。さらにこの機会では、住民と学校が共同の企画づくりを行うのもよい。

②学校の文化祭には、生徒・児童の出演、出品のみでなく、地域住民の出演、出品をも求めるのもよい。また1つの演劇において、住民と在校生が共演するような計画をも必要とするはずである。学校の行事が地域の人たちの行事とまぎらわしいぐらいの状況が生まれてもよいはずである。

③以上のほかの行事についても同じような発想で学校行事を編成、実施する必要がある。だから卒業式や入学式などという、厳粛な場にも、PTAのみでなく地域の人たちの参加を求めてそれを挙げることもあってよい。

④これら行事に住民の参加を求める時の発想は、あくまでも「子どもたちの教育の充実のため」であってほしい。過疎地なので行事の実施に必要な人手が足りないから住民に手伝ってもらうためという考えでは困るのである。これらの行事を地域と学校で協力しながら、すぐれたものとして育て上げるために行うのである。学校が

常に住民によって支えられているのだということを知り、自分たちも卒業後はそうしようという気持を育てるためである。

もっと身近に言えば、うちでは何もしない父親が、いそいそと机を運び、うちではニコリともしない父親が、スプーン競争で転んでペソをかいている姿を見て、急に親近感を抱くことにもなるのである。

(5) 地域教材の開発と活用をはかること

学校のカリキュラム内容として地域をとり入れることを積極化して、子どもたちの地域への関心と故郷を愛する精神を養う必要がある。社会科において地域の産業・交通・交通の歴史などをとりあげるのみならず理科その他の教科において地域に関する事象を教材としてとり入れることが必要である。

家庭科などでも郷土料理がとり入れられてよいし、数学においても事例として地域の生きた教材をとりあげることができるはずである。

また学校のカリキュラムの中に「地域との連携」で行う活動をもとり入れること。地域の農地をかりて行う活動、地域の公園を活用した活動、地域の施設を場にした学校教育活動など、さまざまなことを実施していく必要がある。

(6) 学校と地域の情報交換を行うこと

学校は家庭に対しては一定の情報を提供しているが、地域に対してはいかがであろうか。学校行事の内容・期日・場所、学校の教育目標、新任教員の紹介などを地域の青少年団体に対して知らせてほしい。また反対に地域の諸団体は、その行事情報などを学校に知らせることが必要である。この情報交流のシステム化をはかることによって、行事の重複の回避や意志の疎通がはかれることとなる。

さらに情報の交流を手がかりに、学校と地域が、ひとり一人の子どもが年間活動のスケジュール

ルを適正につくることができるよう手掛かりを創出してみたいものである。現代の子どもは、学校と地域の行事参加、そして塾通いのために“忙しい”といわれてもう久しいはずではないか。

(7) 地域の青少年育成活動への学校の参加を積極化すること

地域には自治組織、青少年育成団体などが展開する青少年教育行事が多数存在する。このさいの青少年育成的な機能を持つ組織のメンバーに学校が加入し、それへの積極的な参加をはかる必要がある。ここでは少なくとも①学校の側からは学校での子どもたちの実態を知らせること、②学校教育上に支障となる事項を知らせること、③学校からの地域への要望、④学校と地域の協力の可能性などを、学校の方から呼びかけること。

また反対に地域の方からは①地域における子どもたちの実態、②地域と学校とが協力して行う活動などを学校の方に知らせることを必要とする。

その上で、両者の連携活動を計画し実行することを必要とする。

たとえば通常各地にみられる連携のほかに①学校で子どもたちが作成した絵画・書などを、公民館や図書館にも展示すること、②学校の教育目標を地域の方でもその指導目標としてとり入れること、③地域の青少年育成活動について学校からの注文を出してもらうことなど、まだまだ両者の連携については未開拓の領域が多く残されているのである。今後、進展していくであろう学校5日制のことを考えれば、この種の努力は強化されねばならないはずである。

(8) 学校と地域の人材の相互活用を推進すること

学校の教員が地域の青少年育成に協力するに止まらず、成人の学習にもその専門的能力を発揮してほしい。このことについては、とくに特

例視する必要はない。たとえば、A町に住む人がB町で洋菓子店を営んでいる時には、その人はB町の公民館の洋菓子教室で住民に洋菓子の指導をしているのが多い。これと同じように教員も住民に対して専門的内容について指導することがあってよいはずである。もちろん有償制も含めてこのことは実施されてよい。現に中学校の体育の〇〇裕子先生の行う成人対象の体育教室は「裕子先生のエアロビクス教室」という名称で爆発的な人気を得ているという例もある。

また反対に学校は体育の部活動のほかに文化系の部活動にも、地域の有能者を大いに活用していくべきである。さらに部活動のみでなく、正規の授業の時間にも地域人材を活用していくべきであろう。郷土料理の授業の時には、公民館利用の料理研究グループの住民を活用してよい。地域の文化財や昔話などの教育にはその方に有能な人材を導入した学校も少なくはない。

いずれも、学校教育の内容を豊かにするという目的のためにはかられる措置である。またこれらの人材活用のために必要な経費は学校予算の中なり、教育委員会の予算なりに計上しておく必要のあることというまでもない。要は、みんなで青少年の教育をという生涯学習社会の進展をはかることだからである。

(9) 在校生の地域活動を学校が評価すること

まず学校は在校生の地域における活動を奨励してほしい。高齢者に対するボランティア活動、美化運動、地域の伝統行事、青少年団体活動などにすすんで参加するようにすすめてほしいのである。またそれらの活動に関する情報を学校が仲介してほしいものである。

さらに、それらに積極的に参加した在校生に対して、学校としても「ほめことば」を与えてやってほしいものである。

(10) 学校と地域教育施設との連携をはかること

学校は地域に存在する各種教育施設、たとえば児童館、公民館、図書館、博物館、青少年の社会教育施設（青年の家とか少年自然の家）などの情報——その利用法とか意義及び施設内容、行事などを在校生に知らせてほしい。そのためには時には、それら施設の職員を学校に招いて、子どもたちに説明する機会をつくってみてはどうか（先生の中には、それらの存在さえ知らない人が少なくないのである）。

さらに学校教育の一環として、これらの教育施設を利用したカリキュラムを実践していく必要がある。自然体験を得ることができる少年自然の家での教育は不可欠なはずであり、読書の資料を持つ図書館は子どもにとって魅力的なのである。

学校の中で、学校のスタッフだけでという発想をのりこえて、あらゆる場における、あらゆる資源（人材、自然、環境、資財、情報など）を総動員しての在校生の生涯学習を進めていくということが、今強く求められているのではなからうか。学校と地域の連携の必要性は、このことに起因するのである。

学社連携の目標と取り組み

重点目標	地域の人々の学習機会の充実	学校教育の充実	児童生徒の健全育成
重点目標	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニティースポーツの振興 ・学習活動の推進 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導の充実 ・学校教育の活性化 	<ul style="list-style-type: none"> ・調和ある児童生徒の育成 ・教育環境の整備，浄化
学校教育の取り組み	<ul style="list-style-type: none"> ・体育館や校庭の開放 学校施設開放事業 ・図書室や特別教室の開放 休日夜間の一般利用に対応（東四郎丸小学校，岡田小学校） ・学級の開設 社会学級，両親学級，青年教室等への教員組織による対応 ・開放講座の実施 大学開放講座，市立高等学校夏季開放講座 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域教材や人材の活用 ふるさと教育，創意の時間等による体験学習部活動等の指導 国際理解教育での外国人との交流 ・専門的教育施設の活用 天文台，博物館，科学館，動物園，野草園等博物館利用学習協力校 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域行事への参加 学区民運動会の共催 学区民祭り，公民館祭りへの協力 ・地域組織との連携 地域ぐるみ健全育成協議会への参加 ・児童生徒の社会参加の推進 子供会，スポーツ少年団等への協力育成 校区地域社会教育推進協議会への参加 JRC，消防クラブ等の育成
社会教育の取り組み	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者や団体の育成 体育指導員の養成，PTA指導者研修の実施 学区体育振興会，PTA，社会学級研究会等の育成 ・施設や学習の体系化 社会学級等の学習と社会教育施設における学習との位置付け 学校開放と社会教育施設との関連 ・教員の活用 公民館事業等での活用 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域教材や人材の開発 地域教材の開発と作成（「おいで」） 人材の開発と紹介 ・専門施設によるカリキュラムへの位置付け 天文台，科学館によるテキスト作成と授業の実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・世代間交流 公民館，民俗資料館等での事業 学区民運動会，学区民祭り等の実施 ・体験学習の実施 公民館，専門的教育施設等での事業 泉岳少年自然の家での事業 ・青少年団体の育成 子供会育成会，ボーイスカウト等の育成 ・地域組織連携の推進 地域ぐるみ清掃活動（中田公民館） 青少年健全育成組織，社会教育推進組織への取り組み

『学校教育と社会教育の連携の在り方と推進方策について』
仙台市社会教育委員会議（平成元年10月）