

☐もくじ

巻頭言◆総合的な学習の時間をめぐって……………	鯨坂 二夫	2
-------------------------	-------	---

特集Ⅰ◆学校教育：総合的な学習と教科学習との関連

・総合学習と合科学習：40年の思い出に頼って……………	東 洋	8
・総合的な学習と教科学習——総合的な学習と教科学習との関連の検討……………	古藤 泰弘	12
・数学を活用し、よりよい総合的な学習ができるように……………	杉山 吉茂	16
・総合的な学習は、18の基礎・基本で成立する……………	有田 和正	20
・「総合的な学習」と教科学習との関連をどう図るか……………	森 一夫	24
・総合的な学習のカリキュラムマネジメント ——教育行政からの支援体制をどうするのか……………	中留 武昭	28
・教科学習の基礎・基本と総合的な学習……………	中野 和光	33
・「総合的な学習の時間」の検討……………	小林 恵	37
・教科の学習と総合的な学習との相互関連の在り方……………	工藤 文三	41
・現代の学力問題を考える……………	田中 耕治	45
・総合的な学習のカリキュラム作成と展開の仕方……………	加藤 明	49
・総合的な学習と教科学習はどう関連するか……………	北 俊夫	53
・総合的な学習と教科学習との相乗効果を生み出す工夫……………	田中 博之	58

特集Ⅱ◆家庭教育：生きる力を育てる家庭教育

・学校、家庭、地域社会の連携を実現する意識改革……………	林部 一二	62
・羽仁もと子の家庭教育思想の現代的意義——福沢諭吉との対比において……………	鈴木 博雄	68
・必修「教科」創設論——家庭教育法制から見た日本の教育の根本課題……………	佐藤 全	72
・生きる力を育む家庭教育——生涯学習社会における家庭教育……………	佐藤 啓子	76
・家庭の中の親の役割……………	広岡 守穂	81
・家庭教育の充実に向けた支援施策について……………	後藤 玄政	85

特集Ⅲ◆生きる力を育てる全家研の運動から

・生きる力を育てる家庭教育——全家研の活動から……………	田辺 守一	89
・「生きる力」を思う……………	本図ゆり子	97
・人 出会い 言葉……………	田口 敏美	99
・「ポピーと共に」……………	篠原勢津子	101
<特別寄稿>現代学生気質——教育現場に見る“関わり”の質……………	前島 誠	103
<財団の調査研究報告から>		
・「歴史学習における新しい教材の開発」……………	星村 平和	107
・インターネット使用による教育効果		

——お茶大インターネットプロジェクト1997の概要……………坂元 章・森 津太子 111

◆財団設立趣意書・寄附行為(117) ◆平成10年度事業報告(121) ◆平成11年度事業計画(124)		
◆理事会・評議員会の状況並びに研究事業報告 橋本 昭男(128)		



総合的な学習の 時間をめぐって

全日本家庭教育研究会総裁
京都大学名誉教授

鯨坂 二夫

終戦後の日本の教育を顧みて様々な感慨を覚えるのは私だけではあるまい。進駐軍の教育政策は徹底的であり、その指導は強固であった。原理的には日本民主化の哲理が中心であり、実践的には新憲法のもとに新しい教育基本法が制定され、その範囲は小学校から大学までに及んだ。多くの委員会や研究会がもたれ、教育内容や方法についての様々な改革が試みられた。もちろん、制度や政策についても、それは同様であった。全体的に見てそれは日本にとって、まず満足するに足る実績を生んだと言い得ると思う。それは教育の本道から考えても決して間違っているとは思えない。

多くの教育内容の改革の中であって、今回文部省の主唱による「総合的な学習の時間」の設定は、まさに白眉であると私は言いたい。それは終戦後50年の変遷の中で養われた民主的な教育の真髄の成果と言ってもよい。それは今までの文部行政の立場からは到底考えられないことであると言ってよい。もちろん、すでに大正の初期において、我が国の進歩的な教育の流れを汲んだ学校では、総合的な学習に近い教育の実践が行われたことは事実である。初期成城、自由学園、長野師範附属その他全国的に思い切った教育の実践が見られたのがそれで

ある。

総合的な学習の時間では教育実践の自由が、各学校の責任において与えられ、今までに様々な問題を生んだ文部省の検定による教科書も作らないという決定が行われている。さて、このような時間を如何に教育的に熟すか、様々な声が聞かれ、賛否両論が訴えられている。まず、所謂、基礎的な教科——国語、算数など——の学習に影響があるのではないかと、総合的な教科の考え方それ自体が余りに漠然としすぎて、その成果も予想がつかないではないか、等々がそれである。ここでまず、教育誌、全人教育（玉川大学出版）に聞こう。

なぜ総合的な学習の時間が 設けられたか

「教育課程審議会は一年かけて中間まとめを出した後、特別委員会を設置し『総合的な学習の時間』を学習指導要領のどこに位置づけ、どのように盛り込むかという議論をしました。そのなかには、教科、道徳、特別活動、その後の第四領域として『総合的な学習の時間』での学習活動を位置づけるのがいいのではないかという意見もありました。

しかし『総合的な学習の時間』はそのね

らいにも書いてありますように、その元にはまず国語、算数、理科、社会の各教科をしっかり勉強しなければならないと同時に、その教科で勉強したことが、環境一つ例にしても、理科でも社会科でも家庭科でもやるという、教科を関連づけて総合的に学習するものです。端的に言えば、これまでの縦割りの教科を横に串刺しするような、いわゆる科目横断的な性格を持っています。そういう性格を持った学習を行う『総合的な学習の時間』を学習指導要領で教科、道徳、特別活動、総合という縦割りで並べたら性格がおかしくなります。そこで『総合的な学習の時間』については学習指導要領の最初の『総則』の中に書くことにしたわけです。その総則には『自ら課題を見つけ、学び、考え、主体的に判断し、問題を解決する能力を育てることや、学び方や、ものの考え方を身につけ、問題解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること』などを盛り込みました。

そして、これを教育課程に位置づけ、しかも105時間とか110時間という時間数を決めたわけです。そこで学校が一番関心を持つのは、『総合的な学習の時間』で一体どんな学習活動をしたらいいかということです。これに関しては国の規制を外し、各学校の責任でもって、地域や子どもの実態に応じて工夫していくようにすべきではないか。そのためにあまり細かく何をやりなさい、こうしなさいという学習活動は書かない方がいいということになったわけです。

しかし、学習指導要領に何も書かないと、

学校現場では何をしたらいいのかわからないかというので、例えば国際理解や情報、あるいは福祉など、というように『例えば』を最初にだし、最後は『など』として事例を示したわけです。これはあくまでも事例であり、環境も情報もすべてやらなくてはならないということではありません。すなわち究極的には各学校の責任において学習活動を考えてください、しかも教科書もつくりません、と。

このことは、今までの文部行政の考え方からすれば考えられないことです。そして教育課程審議会の答申の後、学習指導要領が告示され、いよいよ移行措置の段階になったわけです。そして、来年からでもできるところは『総合的な学習の時間』を進めてくださいということになっているのです。」(全人教育、11月号富山大学教授山極隆氏、中央教育審議会専門委員講演)

* * *

まず子どもの学習の実際について、幾つかの実例を挙げよう。私が直接に経験したことである。

自ら学ぶ力

幼稚園にあがる前、孫の「かおる」は自分の名を文字で書き度くなったようであった。その父母に対して、しきりに「かおる」という字を教えろとせがんだという。あまり早くから字を教えないようにというたてまえから、しばらくそれを抑えていた。ところが、あまり熱心なので、思いきってこの三つの字を教えてやった。すると、たい

へんなご満足で、大きく「かおる。かおる。」と書いて遊んだという。

この場合、それは一つの経験であり、生活であり、遊びであった。この場合、遊びと生活と経験は自然に一体となっているのであり、「かおる」という三つの字が自然に身についたのである。無理があり、押しつけがあったのではなく、知ろう、書きたい、という願望と要求から出発したということがよかったのである。自己動機づけは学習の効果をあげる一つの大事な条件であるから。

やがて京都に移り住むようになった頃、彼は「あじさか」という字を書きたがった。そこで仕方なしに「あ」を教えた。ところが、しきりに首をかしげて、やがて書いた「あ」は、「あ」ではなく「あ」だろうと言ってきかない。「か」にも「お」にも右肩に「丶」がある、だから「あ」にも「丶」があるはずだと。そこで、そうじゃない「あ」は「あ」だと言いつけると「そんなに言わないで、まけとけ」と言う。これには父母も苦笑して「じゃ、まけとこう」でその場をすませた。これも一つの罪のない遊びかもしれない。しかし、それをまけてからは、もう自説を固守しなかったということであった。

その後、ほどなくして、いつものように字を書いて楽しく遊んでいたこの子が、何かおどろきを含めて父親に言った。「あじさか」の「あ」と「かおる」の「か」で赤色の「あか」とたずねたとのこと。そうして「そうだ」と答えると、じゃ同じ言葉の中の「さ」と「る」で動物園の「さる」か、と重ねてきいたという。その目は輝き、

その言葉の調子もはずんで、学習の喜びとはこのようなものであろうかと、父母を感じ入らせたようであった。まさに、字を知り、それを用いて表現するという人間特有の能力を、極めて自然に、確実に自分のものにしたのはこの子にとって幸いであったと言わなければならない。

従妹の「ユキ子」の場合、これはまた個性的であり、傑作であった。彼女が身につけたのは「ユキ子」の「ユ」でなく、デパート大丸の大であった。母親につれられて時折買物に行くデパート、それが大丸である。そこから家に送られた荷物の包装紙にも㊦とある。そこで、大学の大も、大臣の大も、大根の大もみんな大丸として読まれた。「いいじゃないか、そのままにしておけ」その母親に私はそう申ししたことであった。

8月15日夜、京都で大文字をはじめ、法、妙、船型、左大文字などに火がともされる。伝統的な行事として祖先が残した大事な芸術的遺産だと私は思う。それについての宗教的意味、それを創作した古人の意志など、私の知ろう筈はない。ただ、ユキ子の家は、その大文字の右下にある。谷をへだてて仰ぎ見るその燃えさかる大の字は凄い。翌日、ユキ子は母親につれられて私の家にやって来た。「それはそれは、よく見えました。恐ろしいくらい火は燃えましたよ。ただ、ユキ子が、大きな声で叫ぶんですよ。母ちゃん、大丸が燃えるってね。」ユキ子にとっては、確かに大丸が燃えたのである。

友人の話。一年生のお嬢さんの不平。先

生の算数の採点が間違っているという。あまり真剣なので、その勢いに釣られて「どんな問題だったの」と聞いた。「犬の足の数は何本かっていうのよ」すらすらと問題を言う。「何本って答えたの」と重ねて聞くと「二本」。これには友人も驚いて、「そりゃ、お前のほうが間違っているじゃないか。犬の足は四本だもの」と言うと、お嬢さんは、きりっと、大学教授である父親を見つめて、「違うわよ。犬の足は二本よ。前の二本は手だわよ。」

説明の不足は、先生と子どもの双方にあった。子どもはそれに気づかなくても、先生や親はそれが分からなければなるまい。少なくとも、分かってという努力をすることは必要である。

同じ教授が、幼稚園に入ったばかりの坊やと風呂に入った。楽しいひとときであったであろう。やがて入浴を終えて、茶の間に落ち着くと、坊やが得意をその満面にたたえて、新発見を声たかだかと報告した。「お父ちゃんには、おへそが三つあった」と。

驚いたお母さんが、

「そんなことはありませんよ」と目を見はると、「ううん。確かに三つあった。こと、こと、こと。」「上の二つは、おっばいですよ」と笑いながら説明すると、「ぜったい、違う。おっばいは母ちゃんだけ。」

* * *

子どもには子どもの世界があり、彼らには彼らの判断がある。これは十分に生かさ

れていい。問題は、それが大人の理屈に合うか合わないか、ということではない。子ども自身の判断の素直な声が聞かれたかどうかであろう。

知的判断の力は、やがて、すすくと伸び、正しく指導されて、寸分の間違ひもゆるがせにすることはならない段階へと近づく。しかし、自分の考えを、そのまま、率直に、何のわだかまりもなく、文字どおり、すらすらと言いつ切る力は、教えられて身につくものとは思われない。自己自身の真実性に根ざす根源的な力であろう。

* * *

現在、すでに日常の授業の中で総合的な学習の立場を取り入れて実施されている学校がある。方法はいろいろあるであろうが、これも一つの効果的な方法であろうか。

「医療、環境……社会問題テーマに説得力を競う」と題し、「答えいろいろ」学ぶ、と問題のあり方を示し、次のように展開している。

「ディベート（討論）を授業に取り入れる学校が増えている。論題を決め、肯定側と否定側に分かれて討論し、どちらがより説得力があるかを競うゲーム。しかし授業では、勝ち負けより討論によって多様な意見の存在を知ることが大切だ。環境や医療問題など正解がはっきりしない問題を考えるとき役立つという。学科を超えた「総合的な学習の時間」の指導方法としても注目されている。大阪市にある大阪教育大学付属高校平野校舎の公開授業を見学した。

授業のテーマは「生命の倫理」。一年生が四人ずつ、二チームに分かれて壇上に上

がった。論題の一つは「脳死は人の死か」。

心臓死はみんなから認められているが、新聞の世論調査によると「脳死は半分ぐらいの人しか認めていない」「社会的に認められたら、人の死といえるのか」「死は何をもって決められるのか」をめぐり、やりとりが続いた。肯定側と否定側がそれぞれの主張をしたあと、作戦タイムをはさみながら互に質疑応答し、最後にもう一度主張した。しかし結論は出さない。自分の意見とは別に主張する立場を決められてしまうのがディベートのミソだ。同校では1年生全員が必ず同じ論題の肯定、否定両方の立場を経験した。

今春から保健と生物の合同授業を始めた。生と死をテーマに、テレビの報道番組や新聞記事を取り入れながら、脳の仕組みや働き、移植医療、生命倫理、尊厳死などについて学んでいる。公開授業の前夜も生徒たちはインターネットなどを使ってデータ集めをしたという。

ある生徒（吉田君）は「脳死移植に賛成、反対の両方の立場で討論したから、本当は自分がどちらかようわからんようになった。やっぱり難しい問題やな、ということがよくわかった。」

また他の生徒（夏原君）は「臓器の提供は今まで絶対いややった。勉強してドナー不足で待っている人がようけいいると知って、提供してもいいかな、という気持ちになった。ただ家族となると、やっぱりそのまま埋めてあげたい。」自分の気持ちの矛盾に気づいたという。

生物担当の吉本教諭は「現実社会の問題を自分の問題として考えてほしかった」と

話し、また保健担当の松田教諭は「世の中のできごとのほとんどは、様々な角度から見ると答えは一つではない。ディベート（討論）はいろいろな考え方があることを知ることができる」という。また京都橘女子大の梅本教授は「これまでは正解のある学習が主だった。これからは正解がわからない問題について知恵を集めて考える教育がもっと必要になってくると思う」という。（12月6日朝日新聞。大阪教育大付属高校平野校舎）

* * *

私は今、子どもの学習がどのようにして起り、どのように進展するかについて具体例をいくつか挙げた。最後の例は最近の新聞紙上に見た例であって、かつて私自身が高校生であった頃熱心な先生の指導によって体験した学習の方法であった。

人々は言う。詰込みはいけないと。私は思う。詰込みも悪くはないと。孔孟の文章を記憶した、藤村の詩をそらんじて味わった、ゲーテやシラーを深く脳裡に収めた…。それは何れも望ましいことである。そのような才能に恵まれ、それを恰も遊戯する如く身につけた人をうらやましく思う。理解し、記憶にとどめ、それを自由に用いて教養の糧とすることは、学習の目標の一つでもある。

問題は記憶の動機、その使用法にある。また、単なる記憶はその量と質とについて、自ら創造し、展開し、新しい世界への飛躍を試みるという積極性に於て欠けるという批判に答えなければならない。そのことを可能にするために、各学校、各教師、生徒

の各人に、学習の自由を与え、彼等が主体的、自主的な学習の道を歩めるように制度的にも道を開けたのが「総合的な学習の時間」なのである。

さて、このような新しい観点に立った学習の道を前に、賛否両論の声を背にして、教壇を守ろうとする先生達は、大きな喜びと強い責任感に満たされているに違いない。自己の能力に自信も無く、不安と焦燥にかられている人は、しばらく遠慮されるがいい。そうでなく、闇夜に灯もなく旅するにも似た教壇生活は先生にとっても生徒にとっても決して幸せではない。忠実に基礎学力の啓培に努力し、やがて時満ちて新しい道に勇躍されることをおすすめしたい。

時間数はどうか。このような質問を受けることが多い。なにしろ、初めてのことなので、これについては確信のある返事のできないことをお詫びしたい。一応、示された時間でどうだろう。私の少年の日の成城での経験から考えると、午前中は大体自由研究、午後は一斉の授業であった。自由研究はダルトン案に似た学習であったが、音楽、体操などが午前中に行われたこともあった。午後の一斉授業はいわゆる基礎学習の重要な諸点についての補習のような授業であったと思う。

イギリスのサマーヒルの教育に近い堀君の学校「きのくに子どもの村学園」の時間配分など参考になるのではなかろうか。

さて、現在、私たち日本の学校教育について様々な風評を耳にする。小、中、高それぞれに切実な問題があって、教壇を守る先生方の苦勞は容易ならぬものがある。学

級崩壊と言ひ、学校崩壊と言ふ。私たちの少年時代にはこのような言葉を耳にしたことはなかった。学校は一つの聖域として人々の信頼の中にあつた。今は違ふ。

このような状態のさなかにあつて学習の自由化、総合化を如何に正常に実践しようとするか、これはまことに容易ならぬ問題である。それぞれの学校の責任と自由において、主体的に積極的な問題解決に進む力を育むことの正当性を疑ふ人はあるまい。しかしこれを一步誤ると、再び取り返し難いむつかしい状態に陥ることを覚悟しなければならない。勇氣と責任をもって、十分な研究と準備を整えて、子どもたちと一緒に、この有意義な学習に取り組みたいものである。



総合学習と合科学習：40年の思い出に頼って

文京女子大学教授・東京大学名誉教授 東 洋

1. 四六中教審答申における

「先導的試行」の行方

今、総合学習のための研究開発学校の指定がすすめられているが、以前にも「研究開発学校」というのがあったのを年配の方はご記憶かと思う。中央教育審議会が昭和46年に出したいわゆる四六中教審答申は、学園紛争のさ中の緊張した空気の中で審議をしたものだけに全面的な教育改革への意欲が明確で、その後の中教審や臨教審の改革提案の原型はすべて含まれていたというものだが、そこでカリキュラムや教育方法の改革の方略として打ち出されたのが「先導的試行」のすすめだった。私事にわたって恐縮だが、私はこの答申の起草にかかわった唯一の大学人だった。中教審委員に大学教授は多かったが、文部省粉砕を叫ぶ過激派学生にあるいはおどされあるいはつるしあげられ、みな辞任してしまったのである。助教授の臨時委員として参加していた私は、やはりおどしやすわりこみはうけたが、それでやめるのは癪で居残るうち、ひとりだけになったしまったのである。

私はその数年前に6年にわたってイリノイ大学に居り、ブルーナーの「教育の過程」な

どに代表される新カリキュラム運動の興奮にひたっていたので、指導要領の拘束を弱めて教師や教科関係の科学者の提案を許容するようにならなければと思っていた。けれどもその一方、そうすれば国が責任をとりきれなくなるような事態も考えられるので、指導要領はゆるめられないという意見も強かった。それで一種の折衷案として、全校あげての研究の能力がすでによく知られている学校で独自の発想のカリキュラムを組んで研究すると立候補したところを、研究計画その他十分に審査した上で研究開発学校に指定し、3年間にわたって先導的試行をやらせようというものだった。

四六答申をうけて文部省に研究開発室というのができ、昭和50年前後の数年間、各地の研究開発学校で盛んに創造的な授業が試みられた。クラスで、学年で、全校で、また学校の枠を越えて学校群で、また更に学校種別を越えて幼少間、中高間などが協力しておこなわれたのである。その幾つかを見学に行ったが、子ども達が生き生きしているのと、先生達がうちこんでいるのにと、涙が出そうになることがしばしばであった。そういう授業の

中で多かったのが、総合学習と合科学習だった。これらは必ずしも新しい試みではなかった。大正時代から合科や総合で知られた学校は多かったし、戦後の一時期アメリカからすすめられたコア・カリキュラムも総合学習の一形態であった。しかし研究開発学校が理論や主張に流れず、それぞれの学校の子ども、教師、地域の実態に即して手さぐりで試行したのはすばらしいことだったと思う。残念ながら試行は期間が限られており、期限が来るとともに戻さなければならない。それはどうにも空しい。校長の転任による方針の変化、教員の交代もある。だんだん一般公立校がへり、国立大学付属学校ばかりが指定される傾向が出て来て、さらに文部省が研究テーマを指定するようになった。いささかドン・キホーテ的だったけれどもプラハの春のような期待もあった構想力の解放は、おそらく役所筋のもくろみ通りに骨抜きになり、やがて研究開発室も閉鎖されることになった。

ちょっと脇道にそれるが、この時の各校の実践記録は綿密なものが文部省に提出されていたはずである。ところが今までの審議会でも、今度総合学習をあらためて打ち出すのにあたってそれらが組織的に検討されたという話をきかない。あれだけの努力の集積がお蔵入りになっているとしたら残念なことだと思う。日本の教育改革が積み重ねを欠き同じような提案が繰り返されているのは、実践や研究に対するしっかりした評価無しに、政治家、財界人、元官僚を中心とした会議で、教

育問題への表面的な対症療法か、さもなければ俗耳にはいりやすいけれど言葉だけのスローガンがはばをきかせるせいではないだろうか。

2. 領域固有の構造と学習能力

さて、研究開発学校はそういう次第で教育に目立った影響を残さないままで戻すぼみになってしまったが、その間私は研究開発室の協力者としていろいろな授業を見学することが出来た。総合学習と合科学習とということについて考えさせられた経験を述べて見たい。研究開発小学校のひとつで総合学習的な研究授業を見た時のこと、先生が子ども達になにか時事問題に関して感想文を書くように求められた。すると一人の子どもが手を挙げて、「先生、それは国語なの、社会科なの」と問うたのである。先生は「どっちでもいいだろ」と気乗りがしない風だったが、子どもは国語と社会科では書き方が違うのだと言ってゆぜられない。結局先生はどちらかにきめさせられたのだが、どちらだったか記憶していない。

ものごとに感想を持つというのは日常自然なことで、確かに教科の枠にはしぼられる必要はない。研究授業の性質からして、先生は教科の枠をはずしてやっているという認識だったのだと思う。ところが子どもにとって見ると、どういうところに注目するか、どう表現するのが適切かなどということは、教科によって現実に違うのである。国語なら気持ち、味わい、言葉遣いなどが大事になるし、社会

科なら事実やその社会的または歴史的意味に注目する必要がある。勿論もっと一般的に、深く経験し、よく考え、的確に表現するという必要はある。この授業の詳しい内容は記憶していないが、このやりとりはあざやかに頭にのこった。それは私の学習観に、ある変革をせまるものだったからだと思う。

それまで私は学習能力というのは一般的なものだと思っていた。もちろんひとりの子どもを見れば教科による得意不得意ということはある。しかしそれは興味関心の所在によるもので、学習能力は諸教科を通じて一般的なものだと思っていた。一般的な学習能力があるということは、すっかり間違いというわけではない。けれども一方、領域固有の学習能力があるということをあまり考えていなかった。実際、総合学習をとりいれた研究開発学校からの報告でしばしば指摘された問題点は、系統性がうしなわれやすいということであった。もちろんこういう問題点を実践的に克服した例もすくなくない。しかしそのためには先生達の大変な努力が必要で、どこでもというわけにはいかない。

私はいわゆる教科の系統性の主張には批判的である。特に、いわゆる「基礎基本」という考えにとらわれすぎてはいけないと思っている。知識の系統性は「幹があって枝葉がわかる」というモデルよりも「網の目のように、摘みあげたところを起点にどこにでも到達できる」というモデルがよくあてはまると思うのである。けれどもそのあまりに、それ

ぞれの知的領域に固有の構造があり、それに対応した能力があるということをはっきり認識していなかった。そういう領域固有の能力の基礎として、まず考えられるのはその領域の事柄に関する知識がどのように集積されているかということがある。知識とそのネットワークは、新しく入ってくる情報を記憶につなぎとめるはたらきをする。ある領域について多くのよく組織された知識を持っている人は、その領域に関してすぐれた学習能力を示すだろう。しかし知識があっても組織されずばらばらに頭に詰め込まれていたなら、新しい情報をつなぎとめる枠組みにはならないだろう。この意味で、領域固有の知識とその組織はとりもなおさずその領域に関する学習能力にほかならない。さらに、それぞれの知的領域にはそれを理解するための方法があり、またどういう認識に達すれば「わかった」と言えるかの基準がある。これらをあわせたのがブルーナーのいう教科の構造だった。この教科の構造は、当時おこなわれていた形での総合学習ではなおざりになりがちだった。

3. 教科の構造と総合学習

もっとも、教科の構造といっても、既成の教科とは限らない。複数の教科が構造的に似通っていることもあれば、ひとつの教科に複数の構造が認められることもある。数学と英語は、全く異なった教科のように思われることが多い。しかしこのふたつの成績の相関はきわめて高い例が多く、心理的に共通のはた

らきをふくむことをうかがわせる。一方私の研究分野の心理学にしても、実験心理学と臨床心理学とでは方法が異なる。実験心理学で「わかる」というのは観察された事柄が、一般的な理論や既知の事実と矛盾無く関連しあって説明された時である。ところが臨床心理学で「わかる」というのは、理論や知識の助けは借りるにしても、個人がどういう心の世界に住んでいるかを共感的に理解することである。そしてこの違いは、当然、「わかる」ための方法の違いにも、見いだされる知識の位置づけの違いにもなってくる。

こういうわけで総合学習ばかりになるとしたら、知識のそれぞれの分野の構造がわかりにくくなるおそれがある。私は教育にたずさわる人は主義の如何にかかわらず、何回かは総合学習に取り組むべきだと思う。子どもが自然にものを学んで行く姿を実感的に味わえるだけでなく、教科について、教え方や教材について、また教育といういとなみの意味について、ずっと柔軟にかつ広く考えられるようになるからである。しかし子どもの学習の機会としては、総合学習があまり重い比重を持ちすぎるのは冒険だと思う。継続性を持たせることさえ出来れば、一週間に一回というのはよい線ではないかと思う。その他の時は従来型の教科教育にならざるを得ないが、私はそこでもっと合科学習をとり入れられないものかと思う。

合科学習は、総合学習に通じるねらいを持ちながらも、教科の構造をより重視する立場

にたっている。この場合、複数の教科が構造的に似ているが故の合科と、異なって相補的であるが故の合科とが考えられる。前者では一見異なった教科が共通の構造で理解される経験により、構造をとらえることの大切さを認識させられるだろう。後者は、おなじものを色の違う眼鏡で見るように、複眼的に考えることを学ぶだろう。「国語か社会科か」を問題にした子どもは、少なくともこの認識を持っていた。

総合学習、合科学習、そして必要に応じては従来型の授業の組み合わせの中から、新しい世紀に向かうカリキュラムが徐々に形をとってくるのではないだろうか。



総合的な学習と教科学習

——総合的な学習と教科学習との関連の検討——

川村学園女子大学教育学部教授 古藤 泰弘

1. 問題の所在

当研究財団発行の研究誌『平成10年度 研究紀要』（第28号）には、「総合的な学習の時間」の実践上の課題について17名の研究者が論文を寄せており、その約半数の論文が教科学習と「総合的な学習」の関連について取り上げて論じている。大きく分けてみると、1つは両者の連携・補完関係を強調する立場（児島邦宏論文ほか）。2つには、教科学習を基本としその発展（「知の総合化」）として捉える立場（山極隆論文ほか）。3つ目は教科学習と総合的な学習の結び付きに否定的な立場（安彦忠彦論文）になる。

教育は結果を見ない研究になりがちで、理念や主張・願望型の論議で終わることが多い。これまで多くの教育理念や学習理論が提案され、それに基づく実践が繰り返されてきたが、結果についてあまり実証的な検討が行われてこなかった。威勢良く登場した理論もやがて消えていき、また新しい主張や「論」が現れる。「総合的な学習の時間」に関する論議についても、そういう傾向が強いように思われる。

これからの実践だから致し方ない側面もある。だが、だからこそ、これまでの授業研究や実践から得た知見を尊重し、それを背景に過去に経験した「総合学習」に学び、最近の先導的実践を足場にして論じることが必要ではなからうか。

本稿では、「総合的な学習」と教科学習の

関連（関係）について、1つは、これまでのカリキュラム研究や「総合学習」の実践から得た知見を踏まえ、2つには、筆者が関わったこれまでの授業研究（教科学習）や「総合的な学習」についての最近の実践研究¹⁾で得た知識をもとに問題提起的に論じてみたい。

2. 「統合化・総合化」のベクトルからみた教科学習との関連

総合的な学習は、課題の「統合化・総合化」と、活動の「生活化・体験化」という2つのベクトルをもっている。²⁾この2つのベクトルに教科学習との関連を解き明かしていく鍵があると考えられる。まず、「統合化・総合化」のベクトルから検討してみよう。

近代学校のカリキュラムは教科カリキュラムを出発点にして始まった。各教科は、それぞれの基礎学問（科学の系統）を背景（横軸）にもち、学習者の発達段階（縦軸）に対応させて系統的・体系的に学習できるよう編成した。だが、その後の学問の進歩や科学の発達は、これまでにない専門領域や多くの境界領域の誕生を促し、既存の教科区分では対応しきれない数多くの間隙や新領域が生まれてきた。同時に社会事象も複雑化し社会への適応力も問題になってきた。こうした新事態に対して複数の学問や科学の広領域的統合（例えば理科や社会科）や内容的融合（生活科）をもって対応してきたが、もはやそれだけでは不十分になった。ここに総合的な学習が生ま

れた1つの背景がある。

既存の教科ではカバーしきれない新領域や
 間隙領域を学習対象に、その「統合化・総合
 化」を図る必要が生じたのである。学習指導
 要領にいう「国際理解、情報、環境、福祉・
 健康など」の横断的・総合的な課題はその例
 示である。既存教科間の間隙を中核にした横
 断的領域や既存教科にはない新領域からなる
 課題が学習対象になるのである。

このように課題の「総合化・統合化」のベ
 クトルでみると、総合的な学習は教科外の領
 域を内容面で「補充」していく関係に立つの
 である。単なる教科の延長ではない。従って、
 例えば中学校における選択教科で発展的課題
 を設定して問題解決の学習を行ったとしても、
 それはあくまで教科領域が学習対象であ
 って総合的な学習ではないのである。

さらに大切なのは、単に複数教科・領域に
 またがる内容を寄せ集めて分化的・横断的に
 学習させようとするものでもないことである。
 横断性や複合性を保持したまま全体を統
 合し課題性のあるテーマで追究させようとする
 ものである。従って子どもが「やりたい」
 「したい」とか「おもしろい」というだけで
 は課題にはならない。特に子どもの興味・関
 心から出発した場合には上述のような「統合
 化・総合化」の意図を十分に踏まえ、いかに
 意味のある統合的な課題に高められるかがポ
 イントになってくる。課題性のあるテーマに
 設定していく過程で獲得した知識や知恵は、
 教科学習における探究的な学習過程で役立つ
 ことになるし、その逆も成り立つ。ここでは
 相互補完関係が成り立つのである。

この「統合化・総合化」のベクトルには大
 小さまざまなレベルがあろう。その大小によ
 って種々の様態の総合的な学習が存在する
 が、いずれにしても既存の教科学習では実現

できない学習対象を課題化するところに総合
 的な学習の特質があるわけで、「教科学習の
 補充・補完関係」にあることがわかる。

3. 「生活化・体験化」のベクトル

からみた教科学習との関係

教科は、その性格上、当然だが、目標が明
 確で学習対象には一定の領域があり、内容の
 系統性や科学性（「内容知」）が尊重される。
 また、一定内容を学習する時間は有限で、工
 夫を怠ると教師による教科書と黒板中心の授
 業になって探究過程は形骸化し、その結果、
 学習と生活が遊離したり、体験的な学習活動
 が不足したり、受け身の学習に陥ったりする
 などの問題が生じる危険性がある。

こうした教科学習が抱える諸問題を克服す
 るため、これまでも調べ学習や実験学習あ
 るいは見学や体験的活動など子どもの主体的
 な追究活動を取り入れる工夫をしてきた。そ
 の成果には注目するものが数多くみられる。
 教科学習が「客観性や論理性を大事にするあ
 まり、没主観的で没感性的であった」（前掲
 の児島邦宏論文）と指摘する主張も一部には
 あるが、真剣に教科学習の改善に取り組んだ
 授業には、そういう非難は当たらないと自信
 をもって反論できる。

問題は、教科学習はカリキュラムの性格上、
 時間的な制約を受けざるを得ないことにあ
 る。体験的な活動や追究的活動による学習展
 開には一定の限界があるのである。そういう
 制約を突破して主体的な追究活動を徹底的に
 行うことにより、問題解決の方法や学ぶ方法
 （「方法知」）などを身に付ける時間がとれな
 いか。徹底的に追求していく喜びを味わわせ
 る時間が確保できないか。そういう要請の実
 現を目指して生まれたのが「総合的な学習の
 時間」だとみることができる。新学習指導要
 領は「自然体験やボランティア活動などの社

会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」と述べて、体験的参加活動をきわめて重視している。それは上述の理由によるのである。

ここで問題になるのは、生活的・体験的活動であればよいかである。生活実体験は「原体験」としてきわめて貴重で、それ自体が感性的な学びであり意義のある活動であるが、そこでの「体験知」だけでは高次の精神活動には発展しない。コンピュータやインターネット等を利用して情報を収集したり、分析・整理したり、あるいは発表したりする活動があればよいわけではない。学習者が追究対象への価値を認識し、自ら追求することの意味や重要性の認識をもつことが肝要である。そういう自己認識が伴ってはじめて「方法知」に高められるのである。

「原体験」を「方法知」に昂揚していくには内的過程での価値認識が必要である。それには教師の意図的な指導を必要とする。教師の指導を排除すべきだとする主張は明らかに誤りである。総合的な学習では生活的・体験的な追究活動を通じて感性的で個性的な「方法知」を形成させるところに特質があるのである。

この活動の「生活化・体験化」のベクトルにも大小さまざまなレベルがあってよい。その違いによって種々の形態の総合的な学習が存在することになるが、ここで形成された個性的な「方法知」が各教科の学習における調べ学習や追究活動あるいは発表活動などで生かされ、教科学習が陥りがちな追究過程の形骸化の「克服」に役立つことになる。ここでは教科学習の「克服関係」に立つことになる。

以上に述べた総合的な学習の2つのベクトルの検討から、教科学習の補充・補完関係や克服関係などの関連がみられることを明らか

にした。

4. 教科学習と「知の総合化」

との関連の検討

新学習指導要領は「総合的な学習の時間」を総則の中に位置づけ教科外とした。教科外ではあるが、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習などを展開するというこの時間の性格」（小学校学習指導要領解説・総則編）を認め、教科との結び付きについて配慮している。両者の関係を明示したのは教育課程審議会の『答申』で、「各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考えられる」と述べている。文末の「考えられる」に注目してほしい。確証はないが期待の表明である。

それが、前掲の山極隆論文では、「『総合的な学習の時間』は、各教科等で身に付けられた知識や技能を相互に関連づけ、総合的に働くようにすることを目指す学習である。すなわち、『知のネットワーク化』『知の総合化』を目指す学習である」と断定的に言い切っている。もっとも、山極隆氏の主張は教科学習（特に必修教科）で教科固有の知の形成なくしては「総合的な学習」の成果は望めないし、「教科と断絶して一人歩きする学習であってはならない」という警鐘に向けられているが、総合的な学習を各教科学習の成果の総合的発展の場（「知の総合化」）と位置づけている。

これについて興味深いのは前掲の安彦忠彦論文である。安彦氏は名古屋大学附属中・高等学校の「総合人間科」の実践を例に「『総合人間科』の学習過程や学習成果に、各教科等での学習がほとんど結び付いていない」だけでなく、「『総合人間科』の学習で学んだことを各教科の学習に結びつけること」もなく、「両者の学習は全くといってよいほど影響し

合うことなく、別々に展開し、結果していた」と述べている。

筆者の実践的研究では、課題設定に際して生活経験だけでなく各教科等の学習経験も取り入れて思考をめぐらしていたことが認められた。各教科で得た学習経験の成果を課題の選択やテーマ設定に役立てていた。ところが、追究過程での活動では、コンピュータなどの活用はみられたものの、特に教科学習での経験や成果との繋がりには確認できなかった。むしろ新しい体験活動として取り組んでいた。

「知の総合化」とか「知のネットワーク」とわれると、漠然としたイメージは描けるが、具体的に意味する内容はとらえどころがなく、子どもたちが「知の総合化」を実現したかどうかは分からない。ただ、課題の追究活動を通じて調べた内容や考え方を整理し、それを発表する活動に主体的に取り組んだ満足感を持ち、課題の追究自体に価値を認める「方法知」への認識を高めたことは確かである。スローガンや快い「ことば」に惑わされず、2つのベクトルの存在を意識して総合的な学習に取り組めば、自ずと教科学習との結び目が見えてくるものと考えている。

5. 「教科学習が基本」の意味の検討

総合的な学習に充てられる授業時間は年間の総授業時間の11%前後である。90%近くは教科学習である。1割対9割である。これだけみても各教科の学習が基本で中心でなければならないことが分かる。山極隆論文で、必修教科(中学校)の性格は「基礎・基本の徹底を通して、教科固有の知の形成を図る」ことだと述べ、また上野健爾論文では「基礎学力をつけるのは教科学習である。『よみ・かき・そろばん』の充実があってはじめて総合的な学習が生きてくる」という。両者の考えの共通点は教科学習の重視にあり、基本的に

は首肯できる。

問題は、教科が基本という場合の「教科学習の在り方(工夫)」である。NHKテレビ番組「先生のための総合的な学習の時間」(平成11年8月4日の放送)で、社会活動(ボランティア活動)に参加したある女子生徒(某国立大学附属中学校)が、インタビューに答えて次のように述べている。「学校の授業というのは、やっぱり黒板を写したりして、先生の言ったことを丸覚えするような授業だと思う……」と。

この女生徒の証言のような教科の授業が行われる限り、いかに立派な総合的な学習であってもそれは砂上の楼閣に過ぎない。また、小学校における最近の授業の傾向はいわゆる「調べ学習」が中心で、活動はしているが「知的に何を習得した」のか子ども自身も分からないで終わる授業が目につく。目標は曖昧で、課題(つかむ段階)―(予測する・調べる段階)―(まとめる・発表する段階)と形式的に進行する。調べ学習では調べることが目的化され資料収集が中心、発表学習では発表者の話はほとんど聞かない(「カラオケ学習」と揶揄されている)。このような状況下では「基礎・基本」はとてもおぼつかない。日本の伝統や文化に根ざした集団授業の在り方を含め「授業づくり」の基本に立ち戻って、現状の教科学習を検討し直す必要があるように思われてならない。「内容知」の伴った「方法知」であってこそ「生きる力」になるのである。

[参考文献]

- 1) 古藤泰弘、淵野辺小学校共著「インターネットで総合的な学習を立ち上げる」明治図書、1999年。
- 2) 古藤泰弘「新学習指導要領「総合的学習」の課題」日本経済新聞、1999.6.13.



数学を活用し、よりよい 総合的な学習ができるように

早稲田大学教授・東京学芸大学名誉教授 杉山 吉茂

はじめに

総合的な学習の時間の研究が盛んであるが、それを見ると、社会科や理科、国語、図工、音楽などがかかわるものが多いが、算数・数学がかかわる実践や研究は少ない。それは、算数・数学教育の研究と実践者がかかわることが少ないからとも考えられるが、ものごとを数をもってとらえたり、数学的に処理しようとする姿勢が教師にないことに原因があるように思う。本稿は、そのことを中心に考えてみたい。

数を用いてものを見、考えるよさ

話を分かりやすくするために、具体的な例で考えてみよう。

たとえば、環境教育の一環として、牛乳パックの再利用を取り上げる学習を考えてみる。

牛乳パックは北ヨーロッパやカナダから輸入される西洋杉を原料としており、再生紙を含まない上質のパルプから作られているという。それなら当然牛乳パックを再生することを考えてよい。牛乳パックを使って葉書を作ってみる学習をすることによって、牛乳パックを生かして使おうという気持ちを起こさせてもよい。その他のものも作ってみる活動も楽しい活動になるにちがいない。紙を作って絵を描いたり、紙粘土にして造形を作るのも

いいだろう。世の中ではどのようなものに再生されているのかを調べてみるのもよい。いろいろなものに再生できるのだから、できるだけ再生するように心掛けようという気持ちを育てることもできる。

しかし、これを数的に把握すると、一層再利用の気持ちを高めることができる。ある資料によれば、1ℓ入りの牛乳パック30枚でおよそ5本のトイレットペーパーができるという。これは、毎日1本の牛乳を飲むときの枚数である。トイレットペーパーの長さは大体65mだから、5本では325m、一人が1回2mを使うとすると162回分である。これで30日分だから5人分、つまり、牛乳パックを再生利用すれば、トイレットペーパーは足りることが分かる。牛乳パックを活用すれば、トイレットペーパーのための資源は費やさなくてもすむ。それなら再生しようという気持ちに一層なるのではないだろうか。

あるいは、牛乳パックを学校全体で集めたらどの位の量になるだろうか。それを作るに必要な木はどのくらい必要だろうかということを考えて、環境問題につなげてよい。たとえば、3クラス6学年ある小学校で1学級の子どもの数を35人とすると、1人1日1本の牛乳パックをもってくれば、全校では1日で $35 \times 3 \times 6 = 630$ 枚、1週5日、1年35週とすると、1年間で $630 \times 5 \times 35 = 110,250$ 枚

になる。牛乳パックは30枚でおよそ1kgということであるから、 $110250 \div 30 = 3675\text{kg}$ 。これを作るに必要な木の数を考えてみると、古紙1tが高さ8m直径14cmの立木20本分に相当するというから、 3675kg は、 $20 \times 3.675 = 73.5$ 本分に当たることになる。

この木が占める面積は、立木1本に10m四方、つまり100㎡の地面が必要だとすると、7350㎡、およそ85m四方の面積である。これは、小さな学校1校分ほどの面積である。木は1年で伸びるわけではない。成長に20年かかるとすれば、その20倍の土地が必要となることが分かる。

同じようなことは、アルミ缶の回収についても考えられる。

アルミ地金1kgをボーキサイトから作るには、約22000kwの電力を必要とするという。それをアルミの空き缶から製造するとすると、約650kwの電力ですむという。すると、 $650 \div 22000 = 0.0295$ であるから、アルミ缶から作るのに必要な電気の量はただの3%、つまり、97%の電力が節約になる。このことにより、石油の消費量も、空気の汚染も減らすことができ、環境問題の解決に役立つことが分かる。

ある資料によれば、アルミニウム缶1個を捨てると、その缶の半分のガソリンを地面にぶちまけたと同じくらいのエネルギーを消費したことになるという。また、ある資料によれば、アルミ缶1個をリサイクルして節約できる電力で、テレビを3時間見ることができるといふし、40wの電球で約10時間分の電力が節約できるという。そのことを資料に基づいて計算させてみることによって多くのエネルギーを節約できることを知ることができれば、アルミ缶の再利用への意欲を高めること

ができよう。

このように、ただ「牛乳パックは再利用できる」「アルミ缶を再利用すると電気が節約できる」というだけよりは、どのくらいの利益があるのかを数値をもって知る方が、ずっとよく理解でき、再利用の気持ちを高めることができるはずである。

それができるためには、ものごとを数で把握しよう、数処理をして事柄を的確に把握しようという気持ちが必要である。また、それにつながる問いをもたせることが大切である。数で把握しよう、数学を使ってものごとを処理しようという気持ちをもたせることが、総合的な学習の時間に数学を活用することにつながる。

算数・数学教育の改善を

そのためには、数的に把握したり処理したりする姿勢のない教師に働きかけるだけでなく、算数・数学の学習指導についても改めなければならないことがある。それは、数学が役に立つことが分かる算数・数学教育、数学を使おうとする気持ちを育てる算数・数学教育にしようということである。

第3回の国際数学・理科教育調査では、それまで同様、日本の子どもは「数学は役に立たない」という子が7割を占めるが、アメリカの子どもは7割が「数学は役に立つ」と答えている。その差は将来なんらかの結果として現れるであろうが、末恐ろしい気がする。子どもの数学に対する考え方のちがいは、日本とアメリカの数学教育の違いからでていることであり、早急に考え直さなければならない問題である。

日本では「数学が分かって、できる」ことを目指している。その背景には、日本の数学

教育が入学試験に目が向けられているということがある。日本の子どもに「数学は何のために学習しているのか」を問えば「入学試験に合格するため」と答える子が多い。先生に「数学の学習で、法則を見つけるなど、子どもと一緒に数学を作ることを通して、考える力、創造力を身につけるような教育をしてほしいものだ」と言うと、「そんなことをしていたら入学試験に落ちる」という答えが返ってくる。入学試験に合格するためには「分かって、できる」ことが欠かせないからである。電卓やコンピュータを使わせようとしなくても、計算ができなければ入学試験に受からないと考えられているからである。

アメリカも「分かる」ことは大切にすが、「できる」ことにはあまり重きを置かないで「数学が使えるようにすること」に力を入れている。それは、コンピュータが発達した今、機械ができることは機械に任せ、人間ができること・人間がしなければならないことに力を入れること、そして、数学を使ってよりよい生活を送ることができることを学ぶことに価値を置いているからである。グラフ電卓が改良され、掌にのる高性能のパソコンが安価に手に入るようになった今、使えるものは活用する教育をしようと考えているからである。

機械ができることを身に付ける教育を諦めると、それまで技能の習熟に使ってきた多くの時間が、新しい数学、よりレベルの高い数学を学習し、活用することの学習に使うことができる。したがって、グラフ電卓を活用しているアメリカの中学・高校生の方がレベルの高い数学を勉強し、使っていることになる。

数学の教科書の作り方も違っている。日本の教科書はまず数学の内容を学習し、その内

容を習得するための練習問題をし、そのあとその数学を使って応用問題を解くという順序である。具体的な問題、応用問題を解かせはするが、それはあくまでも習った数学がよく理解できているかを見るものであり、数学を使う力を育てようというつもりは少ない。

アメリカの教科書はまったく逆だと言ってもよい。まず具体的な例から入る。たとえば、車が止まるのに要する制動距離が速度の2次式で表されるという例がでる。その式を使って時速50kmだったら制動距離は何mだろうか。100kmだったら何mだろうか。制動距離5m以内にするとしたら時速はどれだけにしたらよいだろうかなどの問題を解決する。手で計算しなくても、グラフ電卓を使って即座に計算する。その後、別の具体例がいくつか出され、2次関数が有効なことが分かってから、2次関数の用語とか、それがどのような特徴をもったものかを調べる学習が始められる。役に立つことが分かってからの学習なので、日本の子ども達のように「何の役に立つの?」というような疑問はもたないで学習が進められる。アメリカの子ども達が数学が役に立つと考えているのはそうした授業の展開のためでもある。

入学試験のためにしか数学を勉強しない国と数学が使える人間をたくさん育てようとする国との差が将来どんな結果となって出てくるか心配である。杞憂にすぎないと言われるかもしれないが、結果が出てからでは遅い。数学を使うことができる力をつける教育、数学を使おうとする態度を育てる教育への転換を強く望みたい。総合的な学習での数学の活用がそのような教育につながるものになればと期待している。

総合的な学習での数学

総合的な学習の時間に数学を使って問題を解決したり、事柄をよりよく理解したり、数学を使うことの価値を感じ、数学を使おうとする力を育てることを期待するのであるが、一方では、総合的な学習の時間では、算数・数学の時間に学習した数学を使うことが主となり、総合的な学習の場から新しい数学が生まれる可能性が低いことが気掛かりである。他の教科、たとえば、社会科などでは、具体的な問題を扱っている間に、社会科の授業では学習しない新しい知識を獲得したり、新しい見方を知ったり、新しい課題を見つけ、社会科の授業で深めていくことも可能である。しかし、系統性の強い教科である数学では、そのようなことはあまり期待できない。そうあってほしいが、難しいことである。

教科は便宜的に設けられているものであり、生活は総合的なものであるから、学習も総合的であるべきだとも言われる。必要があるとき、関連させながら数学の学習をすればよいのではないかととも言われる。

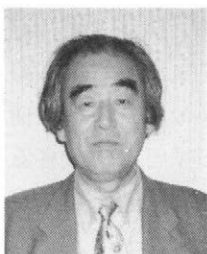
しかし、問題があって何かを知りたいとき、辞典や参考となる文献に当たって解決できるような場合はそれでもよい。しかし、数学の場合、たとえば、物理的な現象を考えたりするとき、微分方程式を作り、それを解けばよいという場になったとき、その学習をすることができて問題が解決できるものだろうか。問題が起きたから、すぐ学習しようといっても学習できるほど簡単なものではないからである。

一方、数学を使っての問題解決の場はひろがる。いつまでも日常生活レベル程度の問題を扱っているわけにはいかない。自然科学にかぎらず経済学でも心理学でも数学が使われ

る。市場の調査や選挙の予想、経済の先行きの予想に数学が使われる。アメリカをはじめ世界の国々が21世紀は数学が今まで以上に使われる世紀と考え、すべての子どもにできるだけ高いレベルの数学をと考え、教育の改革を行っている。数学ができないことが、子どもの将来を狭いものにしてしまうから、数学の力をつけてやるのが大人の責任だと考えている。

アメリカに限ってみても、グラフ電卓を活用し、数学を使うことによって将来を予測したり、事柄のからくりを明らかにしたり、数学を使って身の回りの問題を解決したりする学習に力をおいているが、数学を使える人間、使おうとする人間を育てようとしている。

必要な場面で新しい数学を学習していくことがあまり期待できないとするならば、今のように数学のレベルを下げるのではなく、いろいろな問題を解決することができる数学をできるだけ早く学習させ、総合的な学習を充実するようにすべきではないだろうか。日本でも、グラフ電卓やコンピュータを導入し、レベルの高い数学、数学を使える力の育成を目指した数学教育ができるようにしてほしいと思う。算数レベルの数学で解決できる問題しか扱わない総合的な学習は、レベルの低いものになってしまうのではないかと心配する。



総合的な学習は、18の基礎・基本で成立する

前愛知教育大学教授 教材・授業開発研究所代表 有田 和正

1. 学力崩壊を防ぐ18の基礎・基本

2002年から完全に行われる総合的な学習の時間は、国語、算数について3番目に時間数が多い。週に3時間あてとなる。

単純に時間だけを考えれば、重要な位置を占めることになる。

教科は、学習指導要領によって「ねらい・内容・方法・時間」をきちんと決められている。しかし、総合的な学習は、「ねらい」と「時間」は決められているが、「内容・方法」は、各学校が創意工夫することになっている。

それに、教科は「教科書」が出されるのでこれを指導しておれば間違いないという安心感がある。

これに対して、総合的な学習は、「教科書」が出されない。それで、頼るものがない。頼りにする教科書がないということは、教師にとって大変なことである。

それで、2002年の完全実施までに教材開発を行い、指導プランを作成しなければならない。だから総合的な学習の研究会に、わんざと教師が集まってくるのである。

集まって勉強することは大切なことである。しかし、総合的な学習の研究に熱を入れるあまりに、基礎・基本として大切な教科の指導を軽んずる風潮が一部に出ていることは心配の種である。

早くも「学力低下」「学力崩壊」などとい

われるようになっている。

こういう現象を見るにつけ、何とかしなければと考え、『教材開発』（明治図書）の10月号（平成11年）に、「学習技能（学び方）を深めるネタ18」という特集を組んだ。

この18の学習技能は、わたしの考える基礎基本である。知識のレベルで基礎・基本を設定することは不可能である。

「21世紀の学力は、学習技能である」という考えで、18の基礎技能を抽出したのである。

この18の学習技能は、わたしの長年の経験に基づくもので、それなりの背景をもっている。学習指導を行うとき、この18の学習技能が学年相応についてなければ授業の展開ができないのである。

教科の基礎・基本を土台にして行われる総合的な学習は、この18の技能がなければ一歩も進まないといってよい。

2. 「はてな？」発見技能をつける

18の学習技能の中で、最も大切な学習技能は、何といても「はてな？発見技能」である。

ところが、今の子どもたちの一番弱いのがこの「はてな？発見技能」である。覚えることはできても、身近なところに「はてな？」を発見することはなかなかできない。

子どもだけではない。教師も「はてな？発

見技能」が弱いといえる。

このため、子どもたちにどのようにして「はてな？発見技能」を鍛えたらよいかわからないでいる。

毎日の教科指導も、教科書を使って「教え、わからせ、理解させる」ものになっていて、子どもに「はてな？」を発見させるような授業が少ない。

かくいうわたしも上記のような教師の一人で、「はてな？」の発見ができない。それで、常に「はてな？はないか」という目で身の回りを見ている。自己訓練している。

つまり、「はてな？発見技能（力）」が弱いことを自覚して努力しているのである。

秋になると毎年沢山の落ち葉ができる。これを見ているうちに、裏むきに落ちている葉が多いことに気づいた。およそ90%は裏向きに落ちている。

「どうして裏向きになっているのだろう？」という「はてな？」を発見したのである。

専門家にたずねたり、落ち葉を観察しているうちに、裏向きに落ちている理由がわかってきた。

木の葉も草の葉も、程度の差はあるが、みんなV字型になっている。桜やびわの葉は、特にV字型が強くなっており、稲やらんのような単子葉植物は、V字型がゆるやかになっている。

では、なぜV字型に上向きにそっているのか？という「はてな？」が出てきた。

植物の葉は、空気中のCO₂を吸い、根から水分や養分をとって、太陽光線や熱をエネルギー源にして光合成を行う。太陽光線や熱がなければ光合成ができない。

そこで、植物の葉は、少しでも太陽光線や熱を吸収しようとするため、V字型にして、

光や熱を抱き込むのである。

このことがわかったのち、散歩しながらあらゆる植物の葉を見て回った。目にしたどの植物の葉も、日を抱き込むようになっていた。

ちょっとした「はてな？」から、植物の生きるための知恵に気づくことになった。

学習の出発は、教材と出会い、そこで「はてな？」を発見するところから始まる。このことをわたし自身が体験しているのである。

「はてな？」の発見ができなければ、時間をかけて発見できるようにしなければならない。毎日の教科の指導の中で発見できるように鍛えることが大切である。

3. 調べて「はてな？」を解決する技能

(1) 観察技能

「はてな？」を発見できるようにするには、「観察技能」を深めなければならない。簡単にいえば、「見る目」を鍛えることである。

わたしどもは、モノを見るとき、「ながめている→みる→よくみる→みつづける→みぬく」という段階で深まっていく。

たいていは、「ながめている」状態で、みていない。あとで問われても全くわからない。意識してみていないからである。

「桜の花の花びらは何枚でしょう？」と問いかければ、「みる」ようになる。すると、「どうして5枚の花びらなの？」「どうして桜の花は下向きに咲いてるの？」といった「はてな？」を発見することになる。

こうなれば「よくみる」。この時、わたしどもは（子どもたちも）、道具を使ってみるようになる。ルーペ、メジャー、はかり、望遠鏡、顕微鏡などを使ってよくみる。このことを「観察」という。

観察すれば、新しい「はてな？」を発見し、

「みつづける」という活動と「調べる」という活動を行う。

この2つの活動をすることによって本質を「みぬく」ことができるようになる。

観察技能は、基礎の中の基礎である。

(2) 見学技能

見学するには、それなりの「みかたの技能」や「知識」が必要である。「知識」がなければ何もみえないといってもよい。

山形県村山市には、啓翁桜という真冬に咲く桜がある。この木をみに行ったとき、わたしには「桜」ということが全くわからなかった。ところが、知識のある方は、「これが桜ですよ」という。

応用のきく基礎的な知識は、「めがね」の役割をする。この知識は、教科できっちりつけなければならない。

(3) おたずね技能

「はてな？」を調べるには、いろいろな調べ方技能が必要である。その第1は、「おたずね技能」である。

おたずねのマナーも必要だ。何をおたずねするのか明確にいわなければ相手に通じない。この方法をふだんから鍛えておく必要がある。

(4) 国語辞典・事典使い方の技能

調べるのに最も手軽で有効なのが国語辞典である。6年生になっても使えない子が多すぎる。1年生から辞典を使わせるべきだ（1年生から使える辞典がいくつも出ている）。

国語辞典をうまく使えば、大ていのことはわかる。辞典を使えるようになれば、社会や理科の事典も使えるようになる。

(5) 教科書や資料集使いの技能

教科書は基礎・基本のかたまりである。これを有効に活用しないのは損である。教師か

ら指示されなくても教科書や資料集などを使って調べるようにしたい。

資料集は情報の宝庫である。うまく使えばものすごい情報を引き出すことができる。どこに、どんなことが書かれているか、アウトラインをとらえさせておく必要がある。

指導しなければ、いつまでたっても使えるようにならない。

(6) 地図帳の使い方技能

地図帳も情報の宝庫である。それなのにあまり活用されていない。教師が使い方を知らないということもある。

川の学習をしているのに、地図帳のどこに出ているのかも知らないようでは困る。地図帳には、資料部分もあって、川の長さの統計なども出ている。

国際理解教育を行うのに、地図帳も使わないのでは話にならない。

地図帳を使う面白さを味わわせることだ。地名さがしのゲームをしたりすることも、地図帳に興味を持たせるのによい。

(7) 本の読み方技能

調べるとき、本を使うことが多い。しかし、本の情報をうまく活用する技能がなければ、本のある部分を丸写しすることになる。

子どもが、意味もわからないことを丸写しして発表したりしているのは、本の読み方技能が身につけていないからである。

本の要点をズバリ把握できるようにしなければならない。これは大人でもむずかしいことであるが、その学年なりの技能が体得できればよい。

(8) 情報を集める技能

「はてな？」を解決するには、それなりの情報が必要である。「情報入手」をわたしたちは「調べる」という言葉でまとめていって

いる。

- ・どこに行けばこの情報が入手できるか
- ・どんな人に聞けば、よい情報が入手できるのか
- ・どの役所にたずねれば「はてな？」に関する情報が入手できるか

こんなことを見当をつけられる技能・知識を体得させなければならない。

極端に言えば、情報を知らなくても、どこに連絡すれば、どんな情報が入手できるか知っておればよいといえる。

(9) コンピュータ技能

情報入手法の有力な方法の1つに、コンピュータがある。これを使いこなす技能が子どもにも要求されるようになってきている。

事実、小学校低学年でもインターネットを活用でき、情報入手ができるようになってきている。

(10) 実験技能

「はてな？」を確かめるには、情報入手や観察だけではなく、もっと積極的に実験して確かめたり証明したりする必要がある。

自ら実験方法を工夫してみることも大切だ。

先に書いた落ち葉が裏向きになっていることなど、実験してみると納得できる。葉はV字型になっているから、表向きになっていてもふっと吹けば裏返しになる。こんな実験もやってみる子どもにしたい。

4. 調べたことを深める技能

(1) 聞いたり書いたりする技能

おたずねしても、よく聞いて理解できなければ、問い直さなければならない。多くはたずねっぱなしになっている。これでは意味がない。

よく聞いて、メモしたり、文章にしたり、絵や図にしたりして、内容を深めるようにすることだ。書くことは深めることにつながるので、聞いたらず必ず書く、表現するように導くことである。

(2) 考えを深めたり話し合ったりする技能

調べて情報が入手できると、それをもとにじっくり考えたり、分析したりするとともに、他の子どもと話し合ったりして深めるようにしなければならない。

話し合うということは、深めることである。又、考えることでもある。

(3) 表現（発言）する技能

内容が把握されてくると、特に面白い情報が入手できたりすると、他人に「聞いてもらいたい」「みてもらいたい」というようになる。そうならないときは、まだ深まっていないのである。だから、そういう意欲を持たせることだ。

他人にみたり聞いたりしてもらうためにはどのように表現したらよくわかってもらえるか、と考えさせるのである。

表現するとき、

第1に面白く、

第2に内容をばっちり、

第3に表現のしかたを工夫する、

ということである。「はてな？」から表現までつながったとき、本物の学習技能になる。



「総合的な学習」と教科学習との 関連をどう図るか

大阪教育大学教授 森 一夫

1. 各教科の発展学習を寄せ集めただけの パッチ・ワーク型学習

過日、「環境教育を中心とした総合的学習—各教科学習とのかかわりを求めて」と題する公開研究授業が某小学校で開催された。授業を参観した後で、「子どもにとって、あの授業で後に何が残ったのか」という疑問が今日まで氷解しないままである。

たとえば、5学年「わたしたちの環境問題」では、前時に「町を歩いて、どのような環境問題があるのか、見つけてみよう」という先生の呼びかけで、本時は、子どもたちが町で見つけてきた“環境問題”の発表会だ。ゴミ問題が一番多かったが、自動車の排気ガスなどによる大気汚染、川の汚れなどが各グループ別に発表された。

「どうすれば、よいだろう」という先生の投げかけで、子どもたちは「できるだけゴミを出さないようにすればよい、と思います」とか、「あまり自動車を使わないで、自転車に乗ればよい」などと答える。

最後に、酸性雨で無残にも枯れたドイツの森の姿（古い写真だが）をOHPで映して、「このままでは、日本も近いうちにこうなるよ。そうならないように、私たちにもできることをしよう」と先生がまとめて、授業は終わった。

念のために学習指導案に示された指導計画

を見ると、社会科「工業の発展とわたしたちのくらし」、国語科「新聞をもとに」、家庭科「住まい方を見直す」、図工科「アルミかんでモニュメントをつくろう」、道徳「これからの自分」など各教科を横断的にクロス・カリキュラムとして構成したとある。ちなみに6学年「酸性雨を知ろう」の指導計画を見ても、理科「水溶液の性質」はわかるとしても、国語科「人類は滅びるか」、社会科「私たちの生活と政治」、道徳「心配された命」「正義を求めて」のクロス・カリキュラムとして構成されている。

これは、おそらく改訂学習指導要領の「総則」に、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」などについて「学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」とあるため、各教科における「環境」に関する内容を学年ごとに寄せ集めたというのが、真相であろう。

だが、それは、はたして“環境教育”といえるのだろうか。“環境教育”をめぐる大きな誤解点は、中教審答申でも示されているように、環境教育を進めていくための視点、すなわち「環境から学ぶ」「環境について学ぶ」「環境のために学ぶ」という視点が欠けている点である。たんに環境問題を取り上げると環境教育になると考えるならば、きわめて底の浅いものとなり、総合的学習としての環境

教育で子どもの発達保障をどう図るか、はなはだ心許ないといわなければならない。

また、たとえば先述の6学年理科「水溶液の性質」で、水溶液は酸性・中性・アルカリ性に分類できることを知った子どもたちが、「総合的な学習」として身近な川や池の水、下水管の水などを採集してpH紙の色の変化を調べる、という活動もよく見られる。そして、これまた先述の6学年社会科「私たちの生活と政治」で学習したあとで、「総合的な学習」として環境問題と行政について扱うものとしよう。このままでは、たんに理科や社会科のそれぞれの発展課題に終わる。

これでは、どこが「総合的」な学習なのか。いかにクロス・カリキュラムといっても、関係する教科内容の一部を寄せ集めただけでは、パッチ・ワーク（つぎはぎ）型学習になる。その場合、子どもの心に何も残さず、戦後の昭和20年代に行われた生活単元学習でせられた“這い回る経験主義”の再来に終わるか、あるいは逆に教師の価値感を押しつけ、徳目主義に陥るか、そのいずれかのタイプの学習となろう。事実、「総合的な学習」と銘打った公開研究授業では、こういった類の学習活動を目にすることが多い。

そうした学習は、「総合的な学習」という観点から検討するならば、どこに問題があるのだろう。

これに答えるために、つぎの事例を紹介して、冒頭に示した学習と比べることにしよう。

2. 人間形成を図る「総合的な学習」に

ケース・スタディ（事例研究）として、筆者もかかわってきた京都市立太秦うずまさ小学校が取り組んできた例を紹介しよう。

本校は、総合的学習活動の一環として環境

教育を行うべく“太秦みどり学習”をカリキュラムとして設定した。

これは、都市型の住宅化が進み、交通の要所となってきた太秦校区で、子どもたちが緑と接する機会が少なくなったため、だからこそ自然に感動し、人も自然も大切に、自然とともに生きようと努力する子に育ってほしいと願ってのことだ。そこで、学校教育目標を「ともに生き、ともに喜び、力いっぱいばたく子ども」と設定した。この目標は当然ながら、すべての教科や特別活動・校内外整備活動などや行事等を通して達成されなければならない。そのためにも、各教科や各種活動、そして行事にかかわりのもてる「総合的な学習」としての“太秦みどり学習”を中核にして、学校教育目標が直接具現化できるようにしたわけだ。

そこで、「環境から学ぶ」（エコ・データ）、「環境について学ぶ」（エコ・ラーニング）、「環境のために学ぶ」（エコ・アクション）にならって、「地域（校区）について学ぶ」「地域（校区）から学ぶ」「地域（校区）のために学ぶ」という視点で、各教科の「環境にかかわる内容」を抽出し、クロス・カリキュラムによる内容構成を行う。これは、太秦小を卒業した子どもたちが将来、校区のみならず大阪や東京を始めとする全国各地、さらには世界各国で活躍するであろうが、いついつまでも郷土（校区）を忘れないでほしいという先生たちの願いから、「1. 環境に対する豊かな感受性を育てる。2. 体験や活動を重視する。3. 身近な問題を重視する。」ことに指導の重点を置く。それによって、原体験となるものを心に残して“心のふるさと”を育てていきたい、と学校側は考えている。このような“心豊かな子”、そして差別にも負け

ない“たくましい子”に育ててほしい、と学校側は願っている。

過日、同校は公開研究授業を行った。

知的障害をもった「たけの子」学級の児童たち全員が、自分たちの手で育てたサツマイモを収穫し、本時は「サツマイモのおやきを作ろう」と、生き生き活動した。一人ひとりが上手に包丁でイモを同じ大きさに切り、ホットプレートを使って焦げないように焼くのである。授業終了直前に、おいしそうに食べている児童たちに先生が「おいしいかい？」と発問すると、全員が元気よく「おいしい！」と答えた。一人の子が「皆で育てたイモだから、おいしいのだ」といえば、「皆で作ったイモだから、おいしいのだ」と呼応する子がいる。すると、全員が「そうだ。皆で育てたイモだから、おいしいのだ」「皆で作ったから、おいしいのだ」と口ぐちにいい合った。そして、調理のときに出たゴミの後始末や、使った後の食器などの洗い方も、なるべく環境を汚さないやり方で処理する子どもたちに、どの参観者も等しく感嘆したものだ。

1～6学年のどの学年も、すべての児童たちが主体的に活動する姿に、私たちは瞠目したものだ。

その後、同校では再度、校内研究授業が5学年児を対象に行われ、筆者もそれを参観する機会に恵まれた。

5学年の児童はいままで、理科「動物と人のたん生」と、社会科「わたしたちのくらしと国土のようす」を併行して学習してきている。理科と社会科は、前者が「動物や人の発生・成長」、後者が「環境を守るための取り組み」という点でゆるやかな関連をもちつつ、別々に学習が進められてきたが、最後は「美しい地球を残そう」というテーマの“み

どり学習”に一本化する。

ちょうど筆者が参観した“みどり学習”は、前時に子どもたち一人ひとりが調べた「絶滅の危機にある動物」のいることを踏まえ、絶滅の危機にある動物と、便利な生活を築いてきた人間の両方の立場に立って、各自がそれぞれの言い分をプリントに書き込む。このとき、「なぜ動物が危機にあるか」という視点で考えなければならず、その原因として人間がかかわっていることに気付いた子どもたちは、苦渋の表情で両者の言い分をプリントに書き込まざるを得ない。そして、「動物と人間がともに生きていくためには、人間はどうすればよいか」について結論を下さなければならない。唯一の正解など、もとよりあるはずもなく、オープン・エンド型学習で子どもは自分なりの解答を考え、それを今後考え続けることになる。

すばらしい授業だった。それは、理科では生命の連続性に気付き、それに伴って生命誕生の神秘さや巧みさから生命尊重の態度が育ってきたためである。また、社会科では森林などの自然資源の利用と私たちの生活との関係に気付き、それに伴って自然保護の態度が育ってきたためでもある。すなわち、子どもたちは理科で自然認識が、また社会科で社会認識が獲得できたればこそ、“みどり学習”という「総合的な学習」で自然と人間、自然と社会の共生を考えることのできる総合的学力を身につけたのである。こうした総合的学力の獲得を通して、本校教育目標である「ともに生き、ともに喜び、力いっぱいはいばたく子ども」をめざすことができよう。もとより、それは1～6学年を通して「地域（校区）について学ぶ」「地域（校区）から学ぶ」「地域（校区）のために学ぶ」という視点で学習活

動を行ってきたからにはほかならない。

要は、前述したように何も残らない「這い回る経験主義」に陥るのでなく、人間形成を図る「総合的な学習」でなければならない。

3. 明確な人間形成の中味が打ち出せない「総合的な学習」であれば、教育崩壊は必定

「うちの学校の先生たちは、総合的学習を特別活動の一種と考えているフシがあるようです。」

こう嘆くのは、筆者が講演に出かけた大阪市S小学校の校長である。校長は、さらに続ける。

「総合的学習という限り、あくまでも“学習”であって、そのために何らかの学力を身につけさせなければなりません。子どもに何も残らない活動をさせていては、保護者から苦情が学校に寄せられるのは必至です。

今回の新教育課程では授業時数が大幅に減り、学習指導要領の内容も“厳選”ということで大きく削減されましたね。ただでさえ、“学力低下”が叫ばれているのに、見える形で子どもに残すことのできない総合的学習であれば、保護者はもとより社会から反発を受けて、近いうちに必ず消滅すると思いますよ。

その点、小学校の教科で扱わない英会話とコンピュータ操作を総合的学習で行うというのは、卓見だと思いますね。うちの学校の校区は、中国人や在日韓国・朝鮮人が多いから、総合的学習では英会話だけでなく、国際理解や外国人とのコミュニケーションの仕方を学習させたいと考えています。」

確かに、この校長の主張するとおり、「総合的な学習」が、何度も繰り返すように「這い回る経験主義」の再来であれば、いっその

こと英会話とコンピュータのほうが子どものためになる。それも学力に違いないが、前述したように、人と自然、人と人、人と社会、さらには国と国との共生を考えることのできる（総合的学力）、心豊かな子（人格形成）に育てるという人間形成をめざすこともできる。環境のみならず、国際理解・外国語や情報（特にインターネット通信）、人権・福祉なども、広く「共生」という概念に含めることも可能である。

また、生産体験学習を総合的学習で行っている学校もある。法務省の少年院に勤める教官から聞いた話だが、人間教育として効果があるのは、勤労生産学習だという。栽培したり、飼育する過程で、素肌に水田や畑の泥・土の感触を味わったり、また動・植物と直接接触合せて「それらが生きている！」と実感したりして、「人間が優しくなる」という。すなわち“生命”の学習（総合的学力）を通して、頭と手、心を結合した“心身ともにたくましい子”（人格形成）に育てるという人間形成をめざそうとするものである。

いずれにせよ、学校側が明確な人間形成（どのような総合的学力を通して、どんな人格形成を図ろうとするか）を打ち出せない限り、保護者はもとより、地域の住民からも「総合的な学習」の理解と支持は得られないだろう。

参考文献

- 森 一夫：『生活科とともに総合的学習を創る』2月号、1999、明治図書
 森 一夫：『現代教育科学』8月号、同上
 森 一夫：『学校運営研究』11月号、同上
 森 一夫：『生活科とともに総合的学習を創る』2月号、2000、明治図書



総合的な学習のカリキュラムマネジメント

—— 教育行政からの支援体制をどうするのか ——

九州大学大学院教授 教育学博士 中留 武昭

総合的な学習の「立ち上げ」をめぐる各地域においては、いよいよこの2000年の移行期から本格的な準備がはじまるものとみられる。そこで本稿では、各学校がこの新しい総合的な学習のキリキュラムを開発（カリキュラムマネジメント）するにあたって、教育行政はどのような支援をはかったらよいかに焦点をあてて、そのための戦略（ストラテジー）を考えてみたい。

総合的な学習のカリキュラム開発上の キーワードズ

総合的な学習が他教科や領域における活動とより積極的な意味合いにおいてカリキュラム編成・展開上において特色をもっているとした場合、その鍵（キー）となるワーズは何か。教育行政の支援体制を述べるに先き立ち、まず、この総合的な学習のカリキュラム開発のよって立つ論理をはっきりさせておく必要がある。これを筆者はカリキュラムの内容上、方法上の関連性(relevance リレバンス)と運営上の協働性(collaboration コラボレーション)との二つに求めて説明することにしてきた¹⁾。

前者の内容上、方法上の関連性とは、具体的にはいみじくも本紀要の特集テーマでもある「総合的な学習と教科学習との関連」といった場合のまさに関係性を確保することにある。これはまた後述のように方法(学習形態・過

程など)上においても関連性をもっていることを意味する。まず、内容上の関連性とは、総合的な学習を学校全体のカリキュラムに位置づける場合、わが校の教育目標との内容上の関連はもちろんのこと、教科横断(クロス)間の関連をはじめ、教科と総合的な学習、道徳や特活と総合的な学習との関連をカリキュラム開発にあたって確保することである。

この関連性がないと総合的な学習は体験的、課題解決的学習スタイルをとる傾向が多いだけに内容上、体験的行事のイベントのくり返しになりやすく、児童・生徒が総合化することによって「生きる力」をつけるというわけにはいかなくなる。特に、総合的な学習と教科学習の基礎との関連をはかる(関連をはかるのは児童・生徒自身だが、教師としてはその関連性を予測した指導案づくり)ことが重要であるが、その場合の関連性とは総合的な学習と教科の基礎とは「補充関係」にあるということでもある。

具体的にこの関連は子どもにとっては学習単元における「学習課題」の設定にまずは求められるが、実際はこの課題設定が子どもにおいては容易ではない。それは教科学習の基礎・基本の修得において、実は体験的、課題解決的学習を十分に経験してこなかったこと、従って、総合化のための学習スキル(方法知)自体が十分でないことにもよる。この

後者のスキルの問題は学習過程における連関性の問題でもある。

学習過程における連関性とは、体験的課題解決は学習過程の各段階ごとに体験（行）と知識（知）との連関をはかることを前提に、各過程の段階間において開発したスキルの連関をはかることである。ここには、各学校ごとの創意工夫が出てくるわけであるから、この方法を「特色ある教育、学校」の基本に据えることもできるわけである。たとえば子どもの進める学習に対するチャレンジの流れとして、ふれる過程（ふれる、ひらく、見つめる）、つかむ過程（たてる、くらべる、見通す）、調べる過程（ためす、つなぐ、たしかめる）、まとめる過程（あらわす、ひろげる、生かす）の4過程を設け、各過程に自然体験やボランティアなどの社会体験、調査法や分析、インターネットや発表、報告、もの作りや生産活動などのスキルを適切に位置づけて各過程間の連関をはかるなどはその典型である。こうした場合、この学習過程が総合的学習レベルのみではなく、各教科学習とも連関していたり、学習形態（個人GP、一斉）との連関などもはかっていることが重要である。こうした工夫によって、かつての“はい廻る経験主義”への批判を乗り越えられるはずである。

次に、総合的学習の今ひとつのキーワードである協働性については、学校のウチとソトにおいて関係者の“開かれた協働性”がカリキュラム開発にあたり必須になるという点である。これは先のカリキュラムの内容上、方法上の連関性が運営、組織上の協働性を要請することになるからで、教師間の教科を越えた協働性をともなわないカリキュラムは教科レベルのカリキュラムでも伝統的にこなして

これたわけであるが、総合的学習は学習単元自体が内容上も教科等の複合的な、しかも枠を越えるものとなっているだけに論理的にも教科や学級の壁を低くした協働が必須となるわけである。

そして、この協働は学内のウチなる協働としての、たとえばティームティーチング(T.T)を含めた教授組織での協働をはじめ、運営組織上での分掌間の連携（モラル、コミュニケーション、リーダーシップ）が従前以上に必須となる。加えて、ここからが本稿の主題となるが、総合的学習は体験的、課題解決的学習がベースとなることもあって、家庭、地域社会との連携のあり方がソトとの協働において問われてくる。このソトとの“協働・連携”に行政からの支援が必要となってくる。

そこで、では、既述のような連関性と協働性をキーワードとした総合的学習を行政としてはどのような視座と戦略において各学校を支援したらよいか問われてくる。以下にこの点で若干の提言を試みたい。

教育行政としての支援体制をはかる

各学校での実施に向けた条件整備という点から行政として支援する前提に、2002年からの教育課程の編成・展開は、内容上の大綱化と運営・実施上の弾力化とに対応したところの学校の自主性・自律性(中教審答申)をベースにおいて行うのを特色としていることを認識することである。これは規制緩和による地方分権の大きな特色であるが、従って行政としても学校への基本的な対応も従前のような支配・上下関係ではなく、むしろ各学校との“開かれた協働”としてのパートナーシップ(連携)こそを重視していくことを基調に据える必要がある。その上で総合的学習のカリキ

ュラム開発をひとつの契機にして、地域における以下のような教育経営の発想からの条件整備に配慮することである。

(1)学習環境の整備

物的条件のなかでも総合的な学習においては子どもの体験活動（疑似体験含め）が学内においても増えてくること、また情報を媒介とした活動も増えてくることから、図書館やコンピュータ教室等学習環境の整備、オープンスペース、余裕教室等の環境整備、インターネット等の情報収集環境に向けての整備などがこの行政にも問われてくる。この場合、こうした物的環境の点での改善は学校内部の自助努力だけではむずかしいので、行政による長・中・短期に至った計画的な整備が必要で、単年度予算の編成システムにもメスをいれる必要がある。

(2)家庭、地域との連携事業の活性化

総合的な学習は活動の場をソトに向けていく機会が極めて多くなる。その場合、学校を対象にしたいいわゆる受け皿のプログラムが連携事業としてあると学校としても活動しやすい。平成10年頃から総合的な学習をも展望したものと考えられる家庭、地域との連携事業が地方の施策において活性化してきた。その多くは自然体験や職場体験などいわゆる地域の素材を生かした体験学習を筆頭に環境、情報、国際理解、ボランティア活動、スポーツ関係にも広がりつつある。更に心の教育関連のものも多く、人材バンクや子育て支援、企業研修への講師派遣なども新たな連携事業へのとりくみとも見られる。

次にこうした連携事業とかかわってユニークなケースを若干、紹介（平成10年度）する。

富山県では「社会に学ぶ『14の挑戦』事業」として中学2年生を職場や福祉現場で実体験

させ、基本的な社会規範を学ぶ場を設定している。活動期間は5日。通学せず4～5人で1チームを作って、直接活動現場（校区内の商店、企業、福祉事務所など）に向かわせ、大人に交じって実際に仕事を体験する。訪問先の社員などがボランティアとしてついて支援している。

大阪府では「学校支援人材バンク」を創設し、プロスポーツ選手や芸能人、優れた知識を持った社会人などの外部人材を登録し、府内の小学校、中学校などに派遣する。尊敬やあこがれの対象となる人々と直に接することを通して子どもたちに夢を育ませ、学習意欲を高めさせることに目的があるとしている。登録予定者はスポーツや芸能関係者の他、学者、企業経営者、マスコミや技術者などで関係する各団体からの推せんに基づいてバンク登録する。なお別に、報酬を支給して「特別非常勤講師」や「特別講師」として起用することにも配慮している。

奈良県では「いじめ根絶事業」の一環として、いじめを受けて不登校になった児童・生徒に学校を離れた場での様々な人々とのふれ合いを通しての体験学習で自信をもってもらう「元気体験推進事業」（土曜休業日を利用し半日かけての実施で、ハイキング・スポーツの他、福祉事業の訪問、ゴミ拾いのボランティアなど）を行っている。

また、秋田県では県ぐるみでの体験活動の推進をはかっている。「ふるさと秋田の学び一出会い、発見、感動」がそれで、県ではすでに『指導資料』や『手引』を作成して学校に配付している。そのねらいは「ふるさとの自然や文化、先人の苦勞や偉業等に子どもが触れ、また親しみ、更にふるさとの人々との触れ合いを通じた直接体験を積み重ねるこ

とによって、ふるさとにおける自分の生活の実相に思いを致すと共に、ふるさとのよさや可能性を発見し、ふるさとへの新たな認識を実感的に獲得していく」ことにあるとしている。

そして同県では、この事業を平成11年度からは「ふるさと子どもドリーム支援事業」として積極的に総合的学習の試行に位置づけてきている。具体的には、各学校単位でテーマを設定し、そのテーマとかかわって自然体験、飼育・栽培、ものづくり、人々との触れ合い、ボランティア、伝統文化、芸術、スポーツ、町巡りなどの体験的活動の機会を学校が設け、実施するにあたっての人的、物的、組織的な支援を月計画毎に行っている。こうしたとりくみによって、保護者や地域においても学校との連携が強化され、地域の活性化や地域興しに結び付き、親子のふれ合いのきっかけとなったり、子どもたちが地域に積極的に参画するようになったとされる。また、学校にとってもこれによって総合的学習の時間の基盤が固まり、教師と子どもの信頼関係が築かれ、体験的な学習の重要性の認識が深まり、教師の実践的な指導力が高まりつつあると指摘されている。

さて、いずれにせよ、上記のような行政による支援体制のできているプログラムであっても、各学校での活用にあたっては、これらの事業が学校でのイベント活動やはい廻る経験主義に終わらないためには既述のように教科等と総合的学習との内容上の連関をはかった上でのプログラムの活用と共に、トータルな学習過程における適切な位置づけがこれらのプログラムの学習方法のスキルとして別に配慮されていなければならない。この点が「総合的学習の時間」の運営においては特に

重要である。

(3)学校間及び小・中学校間の連携の支援

総合的学習では身近な地域や生活が活動の場となるため、同じような地域素材（公的機関や自然、企業等）が通学区域において選択される可能性が高い。即ち、小学校でも〇〇川、中学校でも同じ川が題材となりやすい。むろん、とり上げ方やほり下げ方は、小・中では別となろうが、同じ校種でも一定期間に同一の地域素材に対処するケースがでてくる。従って、こうしたケースの場合、個々の学校の対応では校数が多い場合など、地域の側の負担が大きくなる。そこで、どうしても行政が媒介役となって同校種、異校種間の地域資源のニーズを関係機関と調整していく必要がある。そうした調整機関をつくるべく支援をするのも行政の新たな役割である。また、小・中学校間の教師の人事異動や交流の活性化も必要である。

(4)行政内部のタテ割り組織の弾力化

総合的学習は学校教育と社会教育とが実質的に連携・融合を果たしていくためのすぐれた機会でもある。しかし乍らこの2つの部門が常態的にはタテ割り行政でかなり閉塞的關係に多くの場合おかれている。教育センターや社会教育センターないしは公民館などの代表による、たとえば「少年自然の家」をはじめとした体験的学習のプログラム（カリキュラム）開発での協働がこれからは是非必要である。もっとも行政側がこの点で協働による支援が仮にできても、肝心の学校（教師）が社会教育は成人教育と決めこんで認識している限り協働はむずかしい。この点での教師の生涯学習や社会教育との“開かれた認識”への転換が必要である。

(5)評議員制度の創設を契機にした支援

平成12年度から学校評議員制度が本格化する。この制度自体は地域住民の学校運営への参加を通して、学校の自主性、自律性を実質的に担保し権限が拡大される校長を周囲から支援することによって学校を開いていくことがその目的となっている。実際には市町村教委レベルでの対応が必要となろう。各学校（長）の良識ある判断が構成員の推せんにあたって必要である。構成員には従来のPTA役員の他、民生委員、児童委員、消防団、企業家、有識者など幅の広い層の学校運営への参加が期待される。

そこで、この評議員制度の創設を機にその役割のひとつに総合的学習への支援を位置づけることが有意義であろう。すでに山形県や福岡県の一部でも、この点での試行段階にはいったものとされ、その成果に期待される。

いずれにせよ、教育行政として、総合的学習をソトから支援するべく役割りは大きい。それによって従来の行政の旧態然としたあり方が再吟味されることにもなる。

注(1)双方についての詳細は中留武昭（研究代表者）『総合的学習のカリキュラムマネジメントの開発に関する理論的、実証的研究』（文部省科学研究費基礎研究^(C)平成11～12年度）調査報告書 2000年3月、また中留武昭「総合的学習のカリキュラムマネジメントの基軸と戦略」①～⑩『学校経営』1999年4月号～12月号、第一法規。また同「アメリカの総合的学習の理論的考察」①～⑩『教職研修』1999年5月号～2000年1月号、教育開発研究所。

(2)連携と協働については中留武昭「学校と学校外の教育をめぐる関係性の吟味—開かれた連携と協働に焦点をあてて」日本教育制度学会『教育制度学研究』第6号6～21頁参照。



教科学習の基礎・基本と総合的学習

福岡教育大学教授 中野 和光

筆者は、米国カリキュラム史を中心に研究してきた研究者であるので、米国カリキュラム史から見た教科学習の基礎・基本と総合的学習について考察して見たい。

1. 教科学習の意味

今日学校教育で教えられている教科の多くは、19世紀から20世紀にかけて学校カリキュラムの中に定着したものである。その背景には19世紀における自然科学を中心とした科学の発達がある。音楽、美術、体育といった教科はそれに追随したものと考えられる。

学校でこれらの教科を教える意味は、次のように考えられる。

(1)教科の学習はそれぞれの分野における力と自由を与える。

教科の学習においては、それぞれの分野の知識と技能を習得する。知識がなければ、人間は目の前の問題に振り回されてしかもの考えることができない。こうして得られる力と自由は若者の自立の基礎である。⁽¹⁾

(2)教科の学習は学問芸術に基礎づけられた世界観を与える。

サピエアは言語は世界観を形成すると述べているが、学問は言語によって世界を記述する。教科の学習を通して、学習者は現代の学

問の言語によって記述された世界観を得る。このことはドイツ教育学の *Bildung* という概念と関連する。「教養ある人とは、その人物がその存在の全体の中にある秩序をもっていることである。」(リット)

学校教育の本来の任務は、この *Bildung* である。

(3)教科の学習によって全体の中の自分の位置を知る。

世界観の形成の問題と関わって、なぜ、言語、数学、理科、社会、音楽、美術、体育、技術・家庭科といった教科を学習するのかを考えてみよう。これらの教科が現代の人類の学問的芸術的な営みを代表しているからであると筆者は考える。何が全体かは難しい問題であるが、これらの教科を学習することによって、学習者は現代の人類の知的営みのおおむねの全体を知って自分の位置を知り、自分の生き方を決定できる。

(4)教科の学習は国家、社会の次の時代の後継者を育てる。

教科の学習=授業は人類の達成した知識と技能にかかわる会話という肩車に乗せて、次の時代の後継者を育てる。学問は知識を習得してそれで終わりというものではなく、ある知識を習得すると次の課題が見えてくる。ま

た、そのように指導されなければならない。若者は人類の直面するこの課題を知って、自分のなすべきことを知る。教科の学習を通して、若者は社会の課題と直面し、人間として自立する。国家を維持発展させるために必要な知識や技能の習得を義務として課したのが義務教育である。教科の学習がなければ、若者は社会の一員、国家の一員として自立することができない。

(5)教科の学習は人類の知識や技能にもとづく会話の共同体の一員とする。

知識や技能を習得することによって、学習者はその知識や技能にもとづく会話の中に入ることができる。逆に、知識がなければ、そのような会話の中に入ることができない。

このような意味において、学校教育の第一の使命は教科の学習を通して、それぞれの分野の力と自由を与え、世界観を形成し、自分の世界の中における位置を教え、国家と社会と人類の次の時代の後継者として、若者を自立させることである。

2. 教科学習の基礎・基本

マイヤー (John Meyer) らは、1920年頃から現代に至るまで、各国ともに、言語、数学、理科、社会、音楽、美術、体育といった教科のカテゴリーは安定していたと述べている。⁽²⁾しかし、近代教科の成立の背景にあった科学観には大きな変化があった。この問題を基礎・基本に関わって考察してみよう。

読み方、書き方、算術のいわゆる3R'Sを指して基礎学力と言われる場合がある。このうち、読み方と書き方は、近代教科が成立する以前から、初等教科として存在していた。近代教科が成立した後、読み方と書き方は言語

教科の中で教えられることになった。読む能力と書く能力は、初等の言語教科の中で基礎学力として育てられる力であった。当時、科学は真理を発見することを目的とした。科学者は真理を発見しそれを論文としてまとめると考えられたのである。20世紀半ばにこの考えに転機が訪れた。科学は発見するものではなく現象の適切な記述を発明するものであると考えられ始めた。この考えを推し進めたのはクーン (Thomas Kuhn) の『科学革命の構造』であった。それによれば、科学研究においてパラダイムの転換で起こっているのは、「説得」である。一つの科学的絵が勝ち、他方が負ける。勝った方が実験的に真実であったからではなく、より説得的であったからである。このような考え方からすれば、科学もレトリック (説得的作文) の一分野である。この考え方は各教科は読むこと、書くことの一ジャンルであり、読み方と書き方の指導を言語教科に閉じ込めるのではなく、各教科の内容と結び付けて教えるべきであるという考え方に導く。内容と結び付けて読むことや書くことを指導するという考えは今日、それぞれ、「カリキュラムを横断した読むこと (Reading Across the Curriculum,RAC)」「カリキュラムを横断した書くこと (Writing Across the Curriculum,WAC) と呼ばれている。この各教科の内容と結び付いた読む力、書く力のことをコンテンツリテラシー (Content Literacy) と呼んでいる。このコンテンツリテラシーは「読み書きを用いて教科内容を学習する能力」⁽³⁾ (R.T.Vacca and J.A.Vacca) と定義されている。コンテンツリテラシーの特徴は言語教科の中で教えられる狭義の読み書き能力 (リテラシー) と比べると次のようなものである。

- (1)コンテンツリテラシーは各教科の中で各教科と結び付いて育てられる。
- (2)教科の学習と結び付いて生涯にわたって継続的に育てられる。
- (3)多様なディスコース共同体の中で育てられる。⁽⁴⁾

筆者は変化の激しい情報化社会、生涯学習社会の中で育てられるべき力はこのコンテンツリテラシー（教科内容の理解と表現）ではないかと思う。コンテンツリテラシーは教科の内容と結び付いて幼児の時から生涯にわたって継続して発達する力である。教科学習の基礎・基本は各教科のコンテンツリテラシーのことではないだろうか。教科の学習と離れて考える力や生きる力を育てようとするのは学校教育の本質と課題を見誤っているように思えてならない。

3. 教科学習と総合的学習

総合的学習は英語では、interdisciplinary curriculum（学際的学習）、またはintegrated teaching（合科学習）である。幼児教育時代の未分化な学習、学問の先端部分の学問の境界の越境ではなく、初等中等教育における教科間の学際的、合科的な学習の起源は理論的には二つある。一つは、各教科にまたがった現象が存在するということである。また、他の教科と関連づけて考えた方がよい内容があるということである。このため、他の教科と関連づけて教えたり（相関カリキュラム）、複数の教科を合わせて教えたり（合科）、という工夫が行われた。もう一つは、教科の学習において、授業中に生まれた問い、あるい

は、生徒自身の問いにもとづいて自分で学習させた方がよい場合があるということである。このような学習はその内容によって、教科の範囲内で行ってもよいし、教科の境界を越えて行ってもよい。このような学習は教科内容（知識や技能、探究の方法）と結びついて意味がある。

総合的学習は方法知の時間であるという主張がある。考える力や生きる力を教科学習の外に求める考え方の行き着くところ、そうならざるを得ないのであろう。ベイリン(Sharon Bailin)らは、批判的思考(Critical thinking)の誤った捉え方として、次の3つをあげている。

第一に、知識、理解、態度の発達とは別個に存在する技能としてとらえる捉え方である。

第二に、分類、推理、評価、総合、仮説設定といった心的過程としてとらえる捉え方である。

第三に、段階や局面といった手続きとしてとらえる捉え方である。

ベイリンらによれば、達成しようとする課題の性質と目的の理解とは別個に批判的思考の技能はあり得ない。批判的思考の中心は判断である。ルーティンによって判断はなし得ない。批判的思考を行うためには、問題の背景に関する知識、論議と探究の原則と基準に関する知識、批判的概念に関する知識、関連するストラテジーに関する知識、公正さ、開かれた心、真実に対する欲求、探究する態度、高い成果に対する敬意といったことが必要である。

ベイリンらによれば、批判的思考を育てるためには、直接的教授、教師が模範を示すこと、批判的探究が評価され、育てられるよう

な教育的環境を作ること、生徒に批判的思考の機会を与えることが必要であると述べている。⁽⁵⁾

ペイリンらの所論は、総合的学習は方法知であるという主張は間違っているということを示しているように筆者には思える。

実りある総合的学習を行うためには、着実な教科の学習が必要である。教科の学習と総合的学習が適切に組み合わせられ、若者を自立に向かわせることが大切である。

<引用文献>

(1) Peter Menck, Didactics as Construction of Contents, Journal of Curriculum Studies, 1995, vol. 29, no. 4, pp. 358-371.

(2) John W.Meyer, David H.Kamens and Aaron Benavot, School Knowledge for the Masses, The Falmer Press, 1992.

(3) Richard T.Vacca and Jo A.Vacca, Content Area Reading, Longman, 1999, p.8.

(4) 拙稿「米国における教科を横断した作文指導に関する一考察」『福岡教育大学紀要』第4分冊 第49号 2000年53～59ページ。拙稿「米国における教科を横断した読むことの指導に関する一考察」九州教育学会第51回大会（於琉球大学、1999年11月27日）自由研究発表レジメ。

(5) Sharon Bailin et al, Common Misconceptions of Critical Thinking, Journal of Curriculum Studies, 1999, vol.31, no.3, pp.269-284. Sharon Bailin et al, Conceptualizing Critical Thinking, Journal of Curriculum Studies, 1999, vol.31, no.3, pp.285-302.



「総合的な学習の時間」の検討

上越教育大学助教授 小林 恵

「総合的な学習の時間」（以下、総合的学習と記す）に関して筆者は教育課程を専攻する者として、慎重論の立場から論を展開する。なお総合的学習は高等学校まですべての学校で実施されるが、本稿では主として義務教育段階を範疇とする。

1. 総合的学習の時間の成立要因

教育の大衆化に伴って、今日、高校全入の時代となった。しかし高校格差も可視的なほどに大きくなり、中学校までの受験体制は根強い。その結果、断片的な知識の習得のみを目標とした学習、現実社会と乖離した学校教育、逸脱行動を起こす児童・生徒の増加が問題視されている。

その対策案として学習指導要領では昭和52年から幾度かの改訂が行われた。どの改訂にせよ、受験に対するクールダウン装置として教科主義からの脱却を試みている。

しかしながら、学校教育が良き方向になったとは言えないのは多くの数字、現象から明らかである。むしろ手を入れれば入れるほど新たな問題が浮上し、もぐら叩き状態が再開されている。

竹内洋によれば受験に関わる問題は昭和40年を兆しとして受験のポスト・モダンが始まったと言う。受験のモダンは希少性の時代における将来を賭けた競争という社会的文脈で

ある。ところが豊かな社会になると達成によって得られる報酬の満足の魅力が後退している。サイモン（W.Simon）とギャノン（J.H.Gagon）は前者を「希少性のアノミー」、後者を「豊かさのアノミー」と呼んでいる。

このコンテキストから学習指導要領における根本的な間違いを1つ指摘するなら社会状況と＜学校教育＞に連関を持っていないことである。つまり、時代の変化がつかめておらず、学習指導要領において、何時までも教育問題の根元が受験に代表される知識の偏重と見なし、そこからの脱却を目指している。

責められるべきは学習指導要領のみではない。学習指導要領を作成する前提に各種の答申が出されるが、知識の偏重を問題視した意見がマジョリティである。しかし審議会のメンバーで知識の集積がない人間が集められていようか。

またマスコミも知識偏重の弊害を述べる。だがマスコミにおける入社試験を見れば知識の集積をまず第1のフィルターにしているのが明らかである。（例えば日本経済新聞社の1999年8月に行われた採用試験が<http://www.nikkei.co.jp/personal/test/f-test.htm>において公開されている。）

ともあれ、こうした改訂の一環として2002年から総合的学習が新たに設けられる。同時に完全学校週5日制により、総授業時数が小

学校（高学年）では1015時間から945時間へ、中学校では1015時間から980時間に削減された。これに総合的な学習の時間は小学校（高学年）で110時間、中学校では70～130時間が当てられている。小学校低学年において生活科は現行通り1年生で102時間、2年生で105時間は変更がない。義務教育において既存の教科における比重が時間数も極めて少なくなる。

2. 公教育の中での総合的な学習

総合的な学習は多くの問題を含んでいる。その中で公教育としての学校教育からの問題を指摘する。

公教育の義務は、まず、日常の生産活動、生活に必要な識字能力、いわゆる機能的識字能力（functional literacy）を身につけることである。これには少なくとも4年程度の小学校教育が必要だと言われている。つまり初等教育の第1の機能は3 R'sを身につけさせることは言うまでもない。

これが軽視されるのは公教育システムの全体に関わる問題と言える。すなわち公教育システムの社会的要因は第1に民主主義である。国民が主権者であることが確立された近代社会では、国民が必要な情報を得、主体的に判断することが求められる。このためには、基礎的な教育、すなわち前述した機能的識字能力の徹底が初等教育では根幹であるべきである。また中等教育に繋がっても知識の集積があってこそ、情報を得ることができ、主体的な判断が行われる。

同時に、公教育は教育を平等に与える義務を持つ。最近の多くの研究から学校教育以外の要因が学力格差に結びついているのが実証されている。具体的には保護者の年収、学歴

などの要因である。換言すれば社会階層の再生産が行われている。

それを良しとするなら公教育の放棄と言わざるをえない。もしそうであるならば教育のパラダイムの展開が必要である。その合意がなく、今日の公教育が暗黙の了解であるならば、機能的識字教育を始めとする基礎学力の不完全さは社会的にも個人的にも大きなハンディとなる。単なる危惧でないことは、マイノリティや途上国での教育状況とその結果から言を待たない。公教育においてできうるだけ基礎学力を身につけさせることは国家の義務である。

ところで、基礎学力や断片的知識の集積は流言されているほど無意味なものではない。これを論じるには「なぜユダヤ人が知的分野で傑出したか」という研究から示唆を得る。多くの研究からジョンストン(W.M. Johnston)は、『ウィーン精神』において次の説明を取り上げている。

ジョンストンによれば、少なくとも1880年までは、ほとんどのユダヤ人が、幼年期に男子なら最小限度のヘブライ語は学んでいた。もちろん言葉そのものはたいがいすぐ忘れるし、宗教上の戒律などもじきに顧みられなくなる。しかしヘブライ語の学習は、暗記力を強くする。またタルムードの学習は、道徳的適合性をめぐって、社会全般の具体的事例を検討する作業だから、論理的思考の訓練になった、と結論づけている。

知的発達のみが学校教育において求められるべきものではない。しかし十分条件ではないにしても必要条件であることは反論できない。また知は力であるのはキリスト教がギリシア思想との論争に勝利したから世界宗教になり得たという例を持ち出すまでもなく、

我々の日常的に経験するものである。(もちろん知が学歴を指すのではない。)

3. 総合的学習と各教科との問題

学力低下を招くことなく、総合的学習を効果的に実施するために各教科との連携が言われている。これが可能であるのは理科と社会科を一緒にした生活科がせいぜいであろう。生活科が定着したか、子どものために効果をあげているかは判断するには早いと思われる。

仮に生活科がなかったらどうであったろうか。国立大学の附属小学校は実験学校の使命もあるのだから、2つのグループを作って比較検討してもよかったはずである。それは子どもの権利を侵すことではない。保護者が入学を希望し、同意したなら責任の所在は保護者に帰属する。

総合的学習においてもそうした試みを踏まえてからにするべきであった。新しい試みが常にプラスにならないのは周知のごとくである。教育は百年の計というように慎重な検討と実証が不可欠である。そこに公教育の責任が問われる。

現在までの総合的学習の実践例は多い。具体的な判断は避けるが、各教科と関わり、それを補強する例は目下試行錯誤の状態である。

まず、誰が行うかという問題がある。全教科を担当するのが基本である小学校であれば担任であろう。だが教科担任制となる中学校以上において誰が担当するかという問題が生じる。小規模校でも大規模校でも、いずれにせよ問題となるはずである。ティーム・ティーチングが次善の策として出されるかもしれない。しかしそれが学校教育に定着していない現状では円滑に行われるとは思いがたい。

次に教育内容である。1つのテーマを総合的に複数の教科で学習する時、テーマのコンセンサスができた場合でも、それに関わる内容を教えるのに過程的な問題が生じる。すなわち三学期に教えるはずの内容が一学期に来た時いかなる対応がなされるのかを考えると教科の系統性が失われる可能性が大きい。こうした内容に関わる問題が各学校に任されるには、学校格差、地域格差が大きすぎる。画一的な教育は批判されがちであるが、学校ごとにカリキュラムを創造するのは、現在でも問題とされている格差を助長するのは明らかである。ここにおいても不平等が再生産される。

最後に総合的学習は数値的に評価をしないとされている。カリキュラムは、ある基準をもって責任ある評価がなされてこそカリキュラム足りうる。「意欲、態度、関心」というなら、何を持ってそう判断するのか。教師の恣意的評価は偏差値よりも何倍も悪い。

以上のように総合的学習の時間は各教科との関連性が非常に困難であると予想せざるをえない。

4. 曖昧なるものの相克

総合的学習において「環境」「情報」「福祉・健康」「国際理解」等が取り上げられている。

例えば「環境」については多くの実践例があり、環境問題を重視することは良きことであるかのように見える。学校の周りの清掃をする。地球温暖化について討議する。次の世代のために環境汚染を学習する……。それは広い地球レベル、長期的スパンに立ったようで、実は刹那的な意識でしかない。由紀草一が著した『思想以前』中の「地球に優しい人は人間にも優しいか」はけだし名言である。

環境を学習させる目的はいろいろ言われて

いるが、環境問題を考えることが、いかに贅沢であるかという基本が欠けている。環境問題で死ぬ人はほとんどいないが、世界では数知れない人間が餓死しているという事実認識がない。「地球に優しい」は優れたコピーではあるが、どれほどの人々の犠牲の上に今日の繁栄があるかに目をつむっている。

貧困国での素晴らしい自然環境、澄み切った空気や水、豊かな森は刹那的には心地よい。しかしそれはかの地に住む人にとっては貧しさの象徴である。また先進国による環境破壊などの人為的な変化は、人類の出現以前に地球が経た大変動とは比較にならない。さらに環境団体が経済的に汚染されている実態との関わりがタブーであってはならない。ある環境を守るのにどれだけの経費がかかり、どれだけのリベートが流れ、それは全体から見て収支が合うかを、何時、誰が、どのような実証性を持って教えるのかに責任が伴っていない。

「環境」をテーマにするには、膨大な知識が必要である。それに加えて各教科と関連づけるのは教師には過剰と言える。その用意はできているとは思えない。またそれを満たすだけの教育的価値が教師にも児童・生徒にも確固とあるのか問いかけたい。単なるヴァーチャル・リアリティで「優しい人間」になった気持ちでいるのは好ましいことではない。

「はじめに子どもありき」が総合的な学習の基本という見解は一見正しい。しかしその背後に「はじめに教師ありき」という感覚に陥っているのを忘れている。換言すれば教師のイデオロギーの押しつけを伴う。

どのような教育においてもイデオロギーは背後に存在する。例えば、法隆寺の建立を教えることでも、その文化の素晴らしさを教え

ることもできるし、建立にかかった費用について力点を当てることもできる。

これが曖昧なるテーマであるなら、ますますイデオロギーが入りやすい。多様なイデオロギーの存在を知り、それらを認めることこそ民主主義の根幹である。

そこに事実認識の重要性がある。それは前述した断片、断片の知識を集積していく他ない。それらを与え、知識の集積方法を教えることこそ、各教科からの総合的な学習と考える。

知識主義は受験の手段だけではない。とりあえずの問題回避に安易な手法を使うのは教育の矜持を捨てるに等しい。総合的な学習の根本といわれる「自ら学ぶ」にはそれ相応の知識の集積があつてこそである。また「自分さがしの旅」は一生を賭けたものである。「覆い隠されたものについてしか科学は成り立たない」とブルデュー (P.Bourdier) とパスロン (J.C.Passeron) が『再生産』の冒頭で述べたように、総合的な学習の成否はそこにかかる。



教科の学習と総合的な学習との相互関連の在り方

国立教育研究所・教科教育開発研究室長 工藤 文三

はじめに

各学校においては、新年度に向けた総合的な学習のカリキュラム作りが緊要の課題になっているものと思われる。この総合的な学習のカリキュラム作りが課題とされているのは、カリキュラムの作成が各学校の創意工夫に委ねられているという理由からだけではない。総合的な学習のカリキュラムを作成し教育課程に位置づけることは、同時に各教科の教育課程における位置づけを問うことにつながる。つまり、総合的な学習のカリキュラムの作成は既存の教科学習の再吟味を要求し、結局は教育課程全体の在り方を問うことにつながるのである。

以下では、教科学習及び総合的な学習それぞれの性格を踏まえながら、教科学習と総合的な学習との相互関連の在り方について検討してみたい。

1. 教科の学習の特色

教科の特色の第1は、それが知識や認識の型を示している点にある。例えば国語は表現やコミュニケーションの手段である言語による活動を、算数・数学は数や図形を用いた数理を一つのアイデンティティにしている。各教科は、環境世界を自然、社会のように区分したり、環境を捉える活動を言語や数理のように区分したりすることによって成り立って

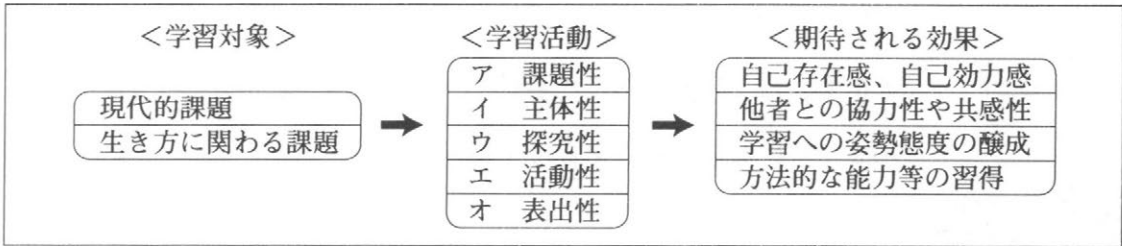
いる。

第二は、教科のカリキュラムの組織の仕方についての特色である。各教科はその知識や学習の特質に応じて、内容を一定のユニットに区分し、それらを学習の順序に応じて配列する組織原理をとっている。例えば小学校国語では<話すこと・聞くこと><書くこと><読むこと><言語事項>という四つの区分に分けられ、各学年段階に応じた活動が配列されている。算数では<数と計算><量と測定><図形>などの領域区分が設けられ、学年段階に応じた配列が行われている。

第三は、教科の学習は各学年ごとに定められた目標に到達することを目指して行われるという点である。特に数学のようないわば階段型のカリキュラムを持つ教科の場合、前の学習が次の学習の基礎になり、次々と学習が積み重なっていく構造になっている。

第四は、教科構成が長期間にわたっていわば“制度化”されることによって、教科間の境界が高くなり相互に関連をつけることが難しくなっていることである。本来、各教科は教育課程において一定の役割を分け持つ形になっているのにもかかわらず、全体におけるそれぞれの意義よりも、教科内の学習指導に目が向けられる傾向が強くなっているのである。

これに対して総合的な学習の特色はどこにあるのだろうか。



2. 総合的な学習の特色

第一に、各教科の学習対象が知識の型としての文化領域にあったのに対して、総合的な学習の学習対象は、現代的な課題や人間の生き方に置かれていることである。総合的な学習の時間が創設されたねらいの一つに、各教科では扱いきれない横断的・総合的な課題への対応があったことを考えると、総合的な学習の特色の一つは、現代社会や人間の生き方に関する課題を対象としている点にある。

第二に、学習内容や学習活動に見られるいくつかの特徴である。総合的な学習では、学習内容が一定の主題や課題によって組織されることが多い。この点は教科の学習と異なる大きな特色である。教科が学習対象や認識のタイプなどによって規定されているのに対し、総合的な学習はテーマによって学習のまとまりを確保している。また、生徒自身による主体的で探究的な活動が行われることや、発表や討論等の中で自分を表現する＜表出性＞も総合的な学習ならではの特色といえる。

第三は、総合的な学習では、児童生徒を主体とした活動や体験、表現などが重視されていることから、自己存在感や自己効力感、社会性や共感性等の涵養が期待されることである。また、探究への意欲や方法、態度等の育成も総合的な学習で培われる大切な力であると考えられる。

総合的な学習のアイデンティティは、第一の学習対象の性格と第2の学習活動の性格の

両面によって規定されていると考える。前者だけでも総合的な学習とはいえないし、後者だけでも総合的な学習といえない。

総合的な学習のこれらの特色は、上の図のようにまとめることができる。

3. 教科の学習と総合的な学習との関連について

(1) 「総合的」に学習することと、知識や技能の「総合化」の関係

教育課程審議会の答申には次のような一文が見られる。「これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考えられる。」ここには総合的な学習の結果、各教科等で習得された知識や技能が関連づけられ、総合化されることへの期待が示されている。この「総合化」と総合的な学習の「総合的」とはどこが同じでどこが異なっているのだろうか。

総合的な学習の「総合的」とは、教科における学習のように学習対象や認識方法を分化させないという意味を含んでいる。つまり教科の学習のように内容や方法の制約を受けず、多面的多角的に対象を追求することを意味している。ここで「総合的」とは、捉え方が多面的多角的という意味である。

これに対して「総合化」には次の二つの側面があると考えられる。一つは総合的な学習の中で、各教科等における学習が「生かされ」て

関連的・総合的に「働く」ということである。これにはいわば「予定調和」的なイメージが伴っている。もう一つは、授業において、各教科等の学習の特質を生かした指導を意図的に行うという意味である。例えば国語学習における「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の能力を、総合的な学習で生かすことができるようカリキュラムを設計することである。授業設計の段階では後者の「総合化」が問われるし、授業の終了後は前者の「総合化」が問われることになる。

以下では各教科の学習の総合的な学習への生かし方、及び総合的な学習の教科学習への生かし方の二つの側面について検討してみたい。

(2) 教科の学習を総合的な学習に生かす

教科の学習を総合的な学習にどのように生かすかという問題は、一般に各教科が目指す資質や能力との関連で説明することができる。例えば、国語の場合、その目標に掲げられている「伝え合う力」や「思考力や想像力、言語感覚」が、理科の場合「見通しを持って観察・実験などを行う」ことや「問題解決の能力」等が総合的な学習で生かされると考えられる。このレベルの場合、国語は言語活動、社会は社会生活に関する知識や調査の方法、算数は論理的な思考力や数理的な処理等といったように概括的に両者の関係を説明することになる。

しかし、実際の授業や学習を想定した場合、このように概括的に相互の関連を論じてもほとんど意味がない。実際の指導計画は学習指導要領や教科書によりながら、各学年ごとに立てられるからである。そこで、小学校3学年について見ると、国語では「…自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に

応じた適切な言葉遣いで話すこと」「話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめること」等が示されている。社会では、地域の地形や生産・販売その他の社会生活が、算数では、加法、減法、除法、長さやかさ、重さ、時間の理解と測定等の学習が展開される。

小学校3学年の総合的な学習では、これらの各教科における学習活動、教材、技能などをどこにどのように生かすかを見通しながら指導計画を作成することになる。もとより、総合的な学習のカリキュラムは、最初から教科等との関連を意識して作成されるわけではない。しかし、指導計画が組みあがってくる段階では、各教科等との関連を具体的に配慮しながら、その学年段階にふさわしい内容にしていく必要がある。この相互関連を詳細に計画し、実践のテストを経ながら修正・改善していくことが、教科学習を総合的な学習に生かすことであると考えられる。

(3) 総合的な学習を教科の学習に生かす

総合的な学習の特色は上でみたように、現代的課題や生き方に関わる課題について、課題的、探究的、表出的な学習活動を展開する点にあった。また、そこから得られる成果として、自己存在感や自己効力感、学び方の習得などがあげられた。この中で現代的課題については、例えば総合的な学習における環境学習の経験が、理科や社会の学習でさらに深められるという関係を想定できる。国際理解や福祉等の課題についても同様のことを想定できよう。

また、総合的な学習において探究活動、表現活動などが繰り返し展開されることによって、課題設定や調査研究についてのノウハウが習得され、それらが結果的に各教科等の学習にも生かされることが予想される。さらに、

前記の図で示した自己存在感や自己効力感については、児童生徒が集団の中で自分の居場所を実感できるということであり、教科学習を円滑に行うための条件にもつながる。

教科学習と総合的な学習を関連づけて展開するための配慮事項は次のとおりである。

一つは、当然のことではあるが総合的な学習のねらい、活動、評価等が学年ごとに指導計画として立てられることである。総合的な学習が漠然とした活動や体験などに解消されてしまうと、教科との関連を問うことすらできなくなる。指導計画を作成することは、カリキュラムの評価・改善の観点からも重要なことである。

第二に、各教科のねらいや内容、活動の特色などを整理し、総合的な学習における活動と並んで一覧表等の形にしておくことである。その際、同一学年の横の関係、次の学年との縦の関連を見いだしておくことが大切である。

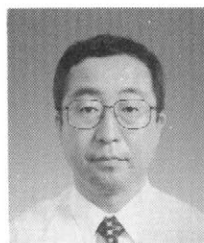
第三は、中学校、高等学校の場合、総合的な学習の内容に合わせて、関連する教科の専門性を生かす機会や時間を設けることである。この場合、総合的な学習の中で教科に関連の深い活動を、教科担任が必要に応じて担当したりアドバイスしたりすることができる仕組みを設けることである。

おわりに

教科学習と総合的な学習の相互関連を考える際のポイントは、児童生徒が総合的な学習において、どれだけ各教科の教科書や学習を具体的に参考にするかという点にある。また、中学、高校であれば調べ方や学習内容について、関係する教科の教師のところに生徒がどれだけ尋ねていくかということである。環境

について学習するのに、理科や社会の教科書が参照されなかったり、理科の教師の助言が求められなかったりするとすれば、それは独立性の強い孤立した総合的な学習ということになる。逆に教科の学習の中で、教師が総合的な学習における活動を活用したり、参照したりできることも重要である。

結局、各教科の学習が総合的な学習において「総合化」するだけでなく、教科の学習と総合的な学習とが「総合化」することが教育課程の在り方として重要なことといえる。その際この後者の「総合化」は、児童生徒が、教科学習及び総合的な学習における教材や学習成果等を相互に駆使し、活用する場面がどの程度見られるかによって判断できると考える。



現代の学力問題を考える

京都大学助教授 田中 耕治

昨年（1999年）の上半期あたりから、「学力低下」や「学力危機」ひいては「学力崩壊」といった言葉がマスコミに登場するようになった。戦後の学力問題史を繙いてみると、「学力低下」問題が社会的な話題になるのは、戦後初期のいわゆる「新教育」期と1970年代初頭の「現代化」期であり、それぞれ「新教育」や「現代化」の妥当性を問いつつ、やがてそれらの原理を転換させる導火線の役割を担うことになった。

このたびの「学力低下」問題は、「分数ができない大学生がいる」という衝撃的なメッセージに代表されるように、とりわけ大学生の学力問題を発火点にしていることが特徴である。しかしながら、その衝撃波は、大学生の学力問題にとどまらずに、この間とられてきた「新学力」観にもとづく受験制度や教育課程政策の是非にまで及ぶことは必定であろう。

この小論では、現代の学力をめぐる以上のような問題状況を念頭に置きつつ、学力評価研究の立場からそれらをいかに読み解いていけばよいのかを提案してみたいと思う。そのために、(1)学力実態をどうみるか(2)過去の「学力低下」問題はどうか(3)新しい学力像と評価方法が求められている、の三点について考察したい。

(1) 学力実態をどうみるか

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

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

「学力低下」の真相はやがて実施されるであろう大規模な学力調査（1999年12月17日の

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

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

次に問題になるのは、学力が高い(または低い)といっても、そこで問題とされている「学力」の構造—学力の質—はいかなるものかが問われなくてはならない。具体的に言えば、当該の学力調査(問題)でいかなる「学力」が試されたのかということである。この点で興味深いのは、IEA調査の問題分析を行

った堀哲夫が、日本の子どもたちの正答率が高かった「応用」問題のひとつはたんなる記憶の再生問題にしか過ぎないと指摘している点である。「認識におけるモノ離れ」とか「できるけれどもわからない」と指摘される、いわゆる「病める学力」の問題性を抉出するようなテスト項目を含んだ学力調査を踏まえてこそ、真に学力の高低が語られるべきである。

以上、子どもたちの学力実態をトータルに問題にするときには、目に見えやすい学力の水準のみならず、学力の格差や構造についても点検を加える必要があることを指摘した。次に、あるべき学力の構造とそれにふさわしい評価方法のあり方を求めて、この小論では(2)の考察を踏まえて(3)で明らかにしてみたいと思う。

(2) 過去の「学力低下」問題はどう結着したか

「学力低下」問題がおこると、当然、その原因が探索されることになる。ややうがった見方をすれば、むしろ原因となる当時の支配的なパラダイムをあぶり出すために、「学力低下」問題が意図的に惹起させられたというのが当を得ているのかもしれない。いずれにせよ、戦後の教育史上では、「学力低下」問題は当時主流であった方法原理を転換させる役割を果たすことになった。戦後初期のいわゆる「新教育」期では、「基礎学力論争」や「問題解決学習論争」を通じて、経験主義から「現代化」へ、問題解決学習から系統学習へとパラダイムの転換がおこった。

そこでの論点は、子どもたちの生活経験の中から発生してくる問題を探究させることによって、生きて働く学力が形成されてくるといふ「新教育」支持派の考え方に対して、そ

れでは系統的な知識の教授が軽視され、まさしく経験をはいまわる程度の学力しか形成されず、それこそ「学力低下」の原因であると批判されたのである。今日の視点からみれば、問題解決学習に対しては問題の探究において「知識」がどのような役割を演じるのか、また系統学習に対してはまさしく「系統」とはいかに構想されるのかを問うべきであったと思われるが、そのような問いを十分に深めることなく、時代はパラダイムの転換を要求していく。

一方、1970年代初頭の「現代化」期においては、「落ちこぼれ・落ちこぼし」問題の原因として、「現代化」学習指導要領（1968年改訂）の高度で過密な教育内容と詰め込み教育が問題点として指摘され、それ以降の教育課程政策は「ゆとり」（1977年改訂）「新学力」観（1989年改訂）そして「総合的学習」の提案（1998年改訂）と、パラダイムをシフトさせていく。よく使われる比喻を用いるとするならば、系統学習に振れていた「振り子」が、再度問題解決学習に振りもどされていくかのようなのである。

もちろん「振り子」が、歴史と社会の変化に応じて振れることそれ自体は問題ではなく、むしろ健全なことかもしれない。しかし、それが単なる過去への振り戻しとなっている場合には、現状を打開するどころか過去のあやまちを繰り返すという愚に陥らないとも限らない。たとえば、「新学力」観が提起された時に、「知識の詰め込み教育」が批判されたが、教育方法上の詰め込み批判を強調するあまりに、教育内容としての知識の意義までも軽視する傾向がなかったか。「総合的学習」の提案がなされた今日、戦後の学力研究の教訓を踏まえた新たな学力像を模索すべき時期

に來ているといえよう。

(3) 新しい学力像と評価方法が求められている

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

つまり、教科学習と「総合的学習」を「問題解決学習論争」時のように相互排除する関係とはみなさずに、二つの異なる質を統合した学力がとりわけ今日の学校教育では求められていると考えるのが筆者の主張である。したがって、この立場からは、教科学習の「総合的学習」化はもちろん、「総合的学習」の教科学習化も批判の対象となる。

すなわち、学力の質に着目するならば、「learn（習得的な学び）」と「research（研究的な学び）」を区別し、教科学習は「learnからresearch」へと展開していくのに対して、「総合的学習」は「researchからlearn」をとらえ直すことであると理解している。市川伸一も前者を「基礎から積み上げる学び」、後者を「基礎に降りていく学び」と区別した上で、両者を相互補完の関係としてとらえている。また、このような質の異なる学力が存在することは、それこそ古くは孔子の『論語』にある「学びて思はざれば則ち罔（くら）し、

思ひて学ばざれば則ち殆（あやう）し」という言葉にも示されており、「学んで思う」学力と「思ひて学ぶ」学力を区別した上で両者の相互還流の必要性を指摘していると考えてよいだろう。

このように二つの異なる質を統合した学力像が求められているとすれば、そのような学力を評価する方法も工夫されなくてはならない。もちろん、その場合には先に指摘したように「病める学力」の問題性を抉出するようなテスト項目が工夫される必要があるが、それだけでは不十分である。このような意味でのダイナミックな学力を評価するには、それにふさわしいダイナミックな評価方法が求められる。この点で最近注目されているのが「ポートフォリオ評価法」であって、子どもたちが学習の過程で生み出したさまざまな作品を蓄積して、その作品を評価する時に教師と子どもたち、さらには地域の人々が参加することを特徴としている。このようにポートフォリオを活用することによって、教師は学習のプロセスに即して多面的に子どもたちの学力を評価できるとともに、子どもたちも評価行為に参加することによって文字通り自らを自己評価の主体として自覚するようになるのである。

このような「ポートフォリオ評価法」にもとづく学力調査が実施されるとすれば、はたして日本の子どもたちの学力実態はいかなるものとして立ち現れてくるのであろうか。まさに学力問題は新たな段階に入ったといえよう。

参考・参考文献

- 市川伸一vs和田秀樹『学力危機』河出書房新社、1999年。
田中耕治『学力評価論入門』法政出版、1996年。
田中耕治『学力評価論の新たな地平』三学出版、1999年。
田中耕治編著『「総合学習」の可能性を問う』ミネルヴァ書房、1999年。
田中耕治・西岡加名恵『総合学習とポートフォリオ評価法』日本標準、1999年。
西村和雄他『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999年。
堀哲夫編著『問題解決能力を育てる理科授業のストラテジー』明治図書、1998年。



総合的な学習の カリキュラム作成と展開の仕方

京都ノートルダム女子大学助教授 加藤 明

はじめに

それぞれの学校ごとに総合的な学習のカリキュラム(学校中心カリキュラム)を作成し、展開するまでには、次の作業をしておくことが必要である。

第一段階 総合的な学習とは何か、について教職員全体の共通理解を図ること。そのためには次の3つのアプローチをしておくことが大切である。

- (1) 学習指導要領の総則からの読みとり
- (2) 生活科の見直しと、その発展としての位置づけ

さらに、幼稚園の「好きな遊びの時間」(自由保育)から生活科、そして総合的な学習にどう発展していくのかについて検討するとよい。

- (3) いわゆる「総合学習」から継承すべきものの総括

第二段階 目の前の子どもを念頭に置いて追及させたい課題や、体験させたい活動を中心に単元を構成し、二、三単元を実践してみる。この段階では、いわゆるスコープにかかわる活動内容のバランスやシーケンスである順序性への配慮より、むしろこの実践を通して、自らの問題解決の力をつけるための課題の設定の仕方やその為の耕し、個々の子どもの追及活動を支えるための指導と評価のあり方やその為の活動のふくらみの

見通しの立て方等の教育方法上の課題と解決への見通しを明らかにすることが大切である。

第三段階 追求させたい課題や体験させたい活動を核とした作成した単元について、課題や活動の内容をスコープとし、学びの力を育てる順序、系統をシーケンスとする2軸をもとに吟味、検討することによってカリキュラムを作成すること。さらに、このようにして出来上がったカリキュラムを実際に展開することによってカリキュラム評価を行い、漸次修正していく作業を忘れてはならない。

以下、このような作業の手順に従って、カリキュラム作成と展開までの作業内容及び留意点について述べていきたい。

1. 総合的な学習とは

学習指導要領の総則によると、総合的な学習の目標、内容、方法については次のように示されている。

【目標(ねらい)】

自ら課題を見つけることから始まる「自らの問題解決力」と「生き方も含めての学び方」を身に付けること。

【内容】

次の4つの課題を内容としてアプローチを図ること。

・例えば国際理解、情報、環境、福祉・健

康などの（今日的・現代的で）横断的・総合的な課題

- ・ 児童（生徒）の興味・関心に基づく課題
- ・ 地域や学校の特色に応じた課題
- ・ その他の課題

【方法】

体験を軸にした問題解決や探究活動

以上が学習指導要領から読みとれる総合的な学習であるが、ここで留意しなければならない二つのことがある。

その一つは「自ら課題を見つける力」をつけるというのは、その実現をめざす目標であって、方法ではないということである。活動は学習者の興味や関心から始めなければならない、と限定しないことが大切である。仮に、学習者の興味や関心から活動が始まったとしても、その興味や関心は、活動が終わってからも自分なりに続けてみたい、広げ深めてみたいといった真の思いやこだわりのレベルに達した興味や関心とは異なり、もっと表面的なレベルのものである場合が少なくない。真の思いやこだわりとは、活動の過程で出会い、味わった手応えの結果として生じるものであり、そのような真に自分の心にぴたっとくる思いやこだわりを見つけさせる（それこそが「自らの課題」であるが）それをめざして総合的な学習が展開されるのであり、総合的な学習が「自分探しの旅」と言われる所以はここにある。従って、必要なら「きっと新しい発見が見つかるからやってみよう」と活動に誘う場合もあるはずであり、活動の過程での出会いや手応えを味わわせる自信があればそのような導入ももちろん可でなければならない。

もう一つは、課題を内容とすること、そして子どもの興味や関心のふくらみを大切に

し、教科との連携をできるだけ図るが、それを教科の学習の本体まで広げ、カバーすることはしないこと。

以上の二点は、従来の総合学習をどう継承するかにも深くかかわってくることである。

さらに、生活科、総合学習から継承すべき第一の点は、興味や関心のふくらみを想定し、それに寄り添いながら指導者のねらいと摺り合わせていく展開の仕方を学ぶこと、と私は考える。『自らの』問題解決力をつけることを目標とし、新しい学習形態、指導及び評価のあり方を創造していくことが要求されている総合的な学習であるのに、展開そのものは従来の教科の学習と変わらず、扱う内容だけが総合的なものであるといった実践も少ないのが現状である。総合的な学習とは何かを明らかにする一方で、『自らの』問題解決の力をつけるための新しい学習展開のあり方を追求することが求められていると考えられる。

2. 単元構成と展開の仕方について

単元をどう位置づけるかについては諸説があるが、前述の総合的な学習の概念から考えると、ここでは次のようにとらえるのが適切であると考えられる。

- ・ 教える内容の缶詰として事前に計画されたものではない。
- ・ 一つの教科だけでなく、いくつかの教科領域の内容が含まれるとともに、問題解決の過程で内容が他教科にも広がっていくことが期待されているものである。
- ・ 広い意味での学び方や、自己への振り返り方の習得を含むものである。
- ・ あるテーマや主題をめぐって中心づけられているものであり、既成のものではな

く、学習者自身の意味づけに基づく新しい知識との関わりを重んじるものである。

- ・学習者の経験のなかに起こる最も重要なものは何か、を取り扱うものである。

以上のような単元の位置づけを大切にし、目の前の子どもの興味や関心、生活経験や生活の現実、優れている点や課題等を一方におき、もう一方に教師や地域の願い、現代社会の要請等の指導者側のねらいや願いを置いて、その摺り合わせを図るものが総合的な学習の単元構成でなければならない。目の前の子どもの現実、実態を踏まえ、これからの時代を生きていく子どもにとってこの課題に取り組ませておきたい、このような体験をさせておきたい、そのような各学校単位の「自前のねらい」の設定・吟味を出発点として単元構成を作成する作業が始められなければならない。そしてそのような単元によって構成されるカリキュラムが最終的に実現をめざす子どもの育ちの姿は、生き方への振り返りも含めての学び方を身につけた「自らの問題解決力」であることを忘れてはならないのである。

文化（文化財）の伝達、習得、創造をめざす教科の単元の構成（カリキュラムの作成）が①目標の設定、②内容の選択、③学習経験、④②と③の組織・統合、⑤単元の評価（カリキュラムの評価）といった順序で進められることが多いのに対し、前述のように位置づけられる総合的な学習の単元構成では②と③の順序が入れ替わり、①目標の設定、②（学び方の習得も含めた）学習経験、③内容の選択、④②と③の組織・統合、⑤単元の評価といった手順で進められることが多くなる。

実際に単元を展開してみると分かることで

あるが、教える内容を事前に計画して展開する教科の学習と異なり、主体に備わる力としての「学び方も含めての自らの問題解決力」を育成することをねらいとする総合的な学習においては、自分が追求してみたい課題を見つけさせたり、アプローチする方法や学んだ内容のまとめを任せる過程を大切にすることで一人一人の「学習者本来の学び」の自立をめざすのであるからこれまで以上の時間が必要になってくる。効果的な支え方やアドバイスをを行いながらねらいやねがいの実現をめざしていくためにぜひとも必要な活動のふくらみ、子どもの問題解決、追求の過程の予想とともに、それに要する時間の見通しを持つことも、単元計画の作成にあたって大切なことである。

実際に単元を展開していく上でのポイントは、展開の過程でいかに学ぶ楽しさの手応えを味わわせることができるか、である。この手応えが核になり、自分にとっての意味の探求という脈略の上に分かったこと、できたことが増え、今まで知らなかった、見えなかった世界が開かれることが、終わってからでも追求を自分なりに続けてみよう、広げ、深めてみようという「学習者本来の学び」の力へと発展していくのである。この自分にとって追求に値すると感じられる思いやこだわりの発見こそが、「自分探しの旅」としての総合的な学習の特徴である。その過程での支え方やアドバイス、次に進むための振り返りの仕方及び、追求の成果をどう見取って学習者に返すかとともに、そのような評価の力そのものをどう学習者につけていくか、このことがこれからの総合的な学習における指導と評価の課題である。

3. カリキュラム作成について

教科のカリキュラムを考える際の枠組みとなるscope（領域）と、sequence（順序性）の2軸を「総合的な学習」にも適用して考えると、scopeは経験及び課題の内容、sequenceは学びの力を育てる順序、系統になると考えられる。

scope 即ちどんな内容の経験をさせ、どんな内容の課題に取り組ませたいかについては、学校のまわりの環境や子どもたちの実態を踏まえ、一方に国際理解や情報、環境、福祉・健康などの今日的で横断的・総合的な課題、学校や地域の願いからの課題等といった課題の軸を設け、もう一方に、制作する、栽培する、現地で取材する、劇化する等の経験させたい内容の軸を設けて、具体的に一つ一つの活動でどのような課題にどのように取り組ませたいのか（経験させたいのか）を吟味し、それによってねらいとそのバランスを検討する作業が大切であると考え。単元構成の段階でもこれに準じた作業展開を行うことになるが、経験させたい内容といった観点からの吟味が、課題発見力、企画力や構想力、表現力コミュニケーションの力、自己評価力等の問題解決力を育てるために必要な要素としての、より実践上の指針となる具体的な力といった観点からの吟味、検討が要求されることになる。

sequence即ち、前述のscopeで述べた目標分析の作業によって明らかになった、課題と経験によって構成される活動内容をどのような順序で展開していくかについては、例えば次のような観点に基づいてカリキュラム上に配置し、『自らの』問題解決力と生き方も含めた広い意味での学び方を育成していくことになる。

ア、自らの課題を見つけるという目標の自立という観点からみて、系統性、順序性は適切であるか。

イ、見つけた課題、または追求してみたいと感じた課題にどうアプローチしていった解決、実現を図っていくか、といった方法を身につける（方法の自立）という観点からみて、系統性、順序性は適切であるか。

ウ、追求した結果、成果として明らかになった内容を自分なりにまとめ、評価し、さらにその意味を振り返って自分の生き方へ返していく仕方を身につける（内容の自立）という観点からみて、系統性、順序性は適切であるか。

以上のような作業を経て、暫定的なプランとしてのカリキュラムを作成し、実践の結果の評価に基づき（この場合の評価基準は、めざした子どもの育ちの姿が実現できたかどうかである。）カリキュラム評価を行い、個々の単元計画を実施した後に作業単元を修正し集積された資料単元を参考にしながら、カリキュラムを修正、開発していくことになる。

おわりに

紙幅の関係もあって、目標分析から始まる「総合的な学習」の単元構成及びカリキュラムにおけるscopeの吟味の仕方の詳述、さらにそれをsequenceとの軸でどのようにカリキュラムを作成し、バランスをチェックしていくかについて述べるができなかった。これらについては、次の機会にしたいと考える。



総合的な学習と 教科学習はどう関連するか

文部省初等中等教育局教科調査官 北 俊夫

1. 「総合的な学習の時間」の創設過程における教科との関連

今次改訂に当たって、はじめて「横断的・総合的な学習の推進」を打ち出したのは、第15期中央教育審議会の「第一次答申」（平成8年7月）である。しかし、この段階では教科学習との関連についての具体的な記述は見られない。

これを受けて審議されとりまとめられた教育課程審議会「答申」（平成10年7月）では、「総合的な学習の時間」と教科等との関連を示す記述として、総合的な学習の学習活動をとおして「各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになる」とある。すなわち、教科等の学習成果を相互に関連づけ、総合的に働くようにすることに「総合的な学習の時間」が創設された趣旨がある。

学習指導要領において「総合的な学習の時間」の取扱いについては、「総則」のなかに示されている。ところが、ここには総合的な学習と教科学習との関連については具体的な記述はない。わずかに指導計画作成等に当たって配慮すべき事項において、「指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること」と示されているにすぎない。ここでいうところの「関連的な指導」とは、『学習

指導要領解説 総則編』によると、「教科等別に指導するに当たって、各教科等の指導内容の関連を検討し、指導の時期や指導の方法などについて相互の関連を考慮して指導する」ことである。

また、『解説書』において「総合的な学習の時間」と教科等の学習との関連について、「総合的な学習の時間は、（中略）各教科等で身に付けられた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働くようにすることを目指すもの」、「総合的な学習の時間で身に付けた力を各教科等において生かしていくことが大切であり、各学校では、総合的な学習の時間と各教科等の指導計画の有機的な連携に配慮する」と示されている。これらは、両者の関連を考えるうえで重要な内容である。

このように見てくると、総合的な学習と教科学習との相互の関連を考えるうえで、まずおさえておきたい重要なことは、次のような事項である。

- 総合的な学習と教科学習においては、それぞれの学習成果が相互に生かされ発揮されなければならない。
- 総合的な学習と教科学習とは、教材や題材、学習活動などにおける相互の関連とともに、子どもが身につけた資質や能力のレベルにおける関連を考えることができる。
- 両者の関連を成立させるためには、子

もが各教科の基礎・基本を確実に身につけていることが必要な条件であり、教科指導の一層の充実なくして総合的な学習は成立しない。

こうした考え方に立って、以下総合的な学習と教科学習とはどう関連するのかについて具体的に考えていきたい。

2. 教材や題材、学習活動などのレベルでの関連

(1) 「関連」を考える基本原則

ここでは、あくまでも総合的な学習の指導計画と教科学習の指導計画をそれぞれ個別に作成し、実践することを原則にする。「総合的な学習の時間」と各教科とは、ねらいにおいて基本的な違いがあるからである。そのうえで、指導計画の作成・実践の過程で総合的な学習と教科学習との関連を図るようにする。そうしないと、特に教科のねらいが不明瞭になり、その定着が十分に図られなくなる心配があるからである。

このことは、「はじめに関連ありき」との考えで、教材や活動などにおいて両者を関連づけなければならないということではない。そうすると、どうしても無理が出てきたりこじつけたりするようになるからである。したがって、両者の指導計画を固有に作成することを原則にしたうえで、教材や活動などのレベルで相互に関連づけたほうが、両者の学習効果を高めると判断されるときには、関連づけた指導計画を作成・実践するようにする。その際、教科のねらいをけっしてあやふやにしてはならない。まして教科学習を「総合的な学習化」することではない。

こうしたことを基本的に確認したうえで、総合的な学習と教科学習との教材や活動など

のレベルにおける相互の関連を考えてみたい。

(2) 授業の構成要素における関連

総合的な学習と教科学習とを教材や題材、学習活動などのレベルで関連を図ることは、割合に目に見えやすく、指導計画にも具体化しやすいという側面がある。例えば国語で活用されている題材に「一秒が一年をこわす」がある。また社会科では「地域のごみの処理」について調べる活動が行われている。総合的な学習で「環境」を取り上げる際には、両者の関連を図った指導計画を作成することによって学習に一層の深まりが期待できる。

総合的な学習と教科学習との関連について考えるとき、学習を構成するいずれの要素において関連づけるのかをまず整理しておく必要がある。このことは、関連づける対象を明確にすることである。

その一つは、「教材や題材」のレベルでの関連である。学習のテーマが、例えば国際理解、環境など、総合的な学習と教科学習の両者に共通している場合には関連づけやすい。

その二つは、「学習活動」のレベルでの関連である。例えば、ある教科で学習したことを新聞にまとめたとする。それを全校や地域の人たちに知らせるために、「新聞コンクールを開こう」という活動に発展させ、その具体的な取り組みを総合的な学習として行う場合である。

その三つは、子どもの「問題意識」のレベルでの関連である。例えば、教科での学習をもとに、「では、ほかの〇〇〇ではどうだろうか。」とか、「もっと〇〇〇のことを調べてみよう。」と、問題意識が拡散し、連続、発展していくことが考えられる。

いま一つは、「学習の場」における関連で

ある。教室での学習経験を生かして、次に例えば地域の施設を活用して学習するというように、学習の場を広げていくものである。

言うまでもなく、子どもが学習する際の教材や題材、学習活動、問題意識、学習の場といった要素は、複合的に相互に関連し合っているものである。総合的な学習と教科学習との間に学習の連続・発展性や共通性がある場合には、比較的両者の学習を関連づけやすいと言える。

(3) 指導計画相互の関連—その類型

総合的な学習と教科学習を相互に関連づけた単元を開発し指導計画を作成する場合、教科としての目標、内容を十分に踏まえたうえで、次のようなさまざまな関連のさせ方を工夫することができる。ここでは、社会科を例にして述べる。これらをヒントにして、さらに創意工夫していただきたい。

次頁の図は、次の四つのタイプを図化したものである。「学習問題」（ねらい）が両者にどう位置づいているかが、両者の関連を考える一つのポイントである。

○ 教科学習から総合的な学習へ

教科でのある単元や題材の学習のあとに、総合的な学習を展開するタイプである。

例えば、現在第4学年の社会科で「自分たちが毎日出しているごみは、どこでどのように始末されているのだろうか。」という学習問題のもとに、市のごみ処理について学習されている。そのあとに、総合的な学習として「では、ごみを減らすために自分（たち）にはどんなことができるのか。」「ごみのない町にするために、自分たちにできることをやってみよう。」といった新たな学習問題を設定して、地域の美化活動やボランティア活動、リサイクル活動などを自分たちで計画し、実

際に取り組むことが考えられる。

総合的な学習を教科学習の発展として位置づける方法である。ここでは、両者の学習問題がそれぞれ明確に設定されているところにポイントがある。

○ 総合的な学習から教科学習へ

教科のある単元や題材の学習に先立って、その導入的な活動として（役割をもったものとして）、総合的な学習を展開するタイプである。

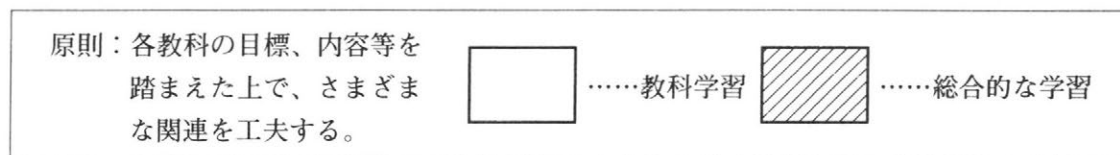
例えば、第5学年の総合的な学習で「地域の環境を調べよう」という学習問題を設定し、地域の川の水や空気の汚れ、その浄化の様子について、観察、調査を行い、結果をまとめる。そのあとに、社会科の学習で国土に見られる公害防止の具体的事例を発展的に調べるといものである。ここでも、両者にそれぞれの学習問題が明確に設定されている。

○ 総合的な学習と教科学習の並列

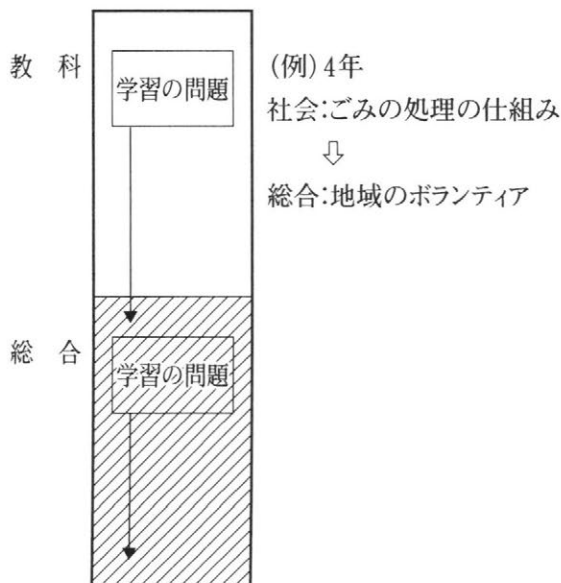
これは、総合的な学習と教科学習に共通の教材や題材を設定して、相互に関連を図りながら学習を展開するタイプである。

例えば、地域にある高齢者や障害者の福祉施設がある場合、次のような関連を図った学習が構成できる。第6学年の社会科で政治の働きを学習する際に、「地域の福祉施設が、どのような人たちの願いのもとに、どのようにつくられたのか。」を調べる。これは、社会科の学習である。この学習と並行して、総合的な学習として「施設を訪問して、施設の人たちと交流しよう。」という学習問題のもとに、交流活動の計画や準備、そして実施、まとめなど一連の活動を展開する。またこの時期に、国語の時間に「施設での交流活動の体験を報告文にまとめよう。」という学習を計画することもできる。

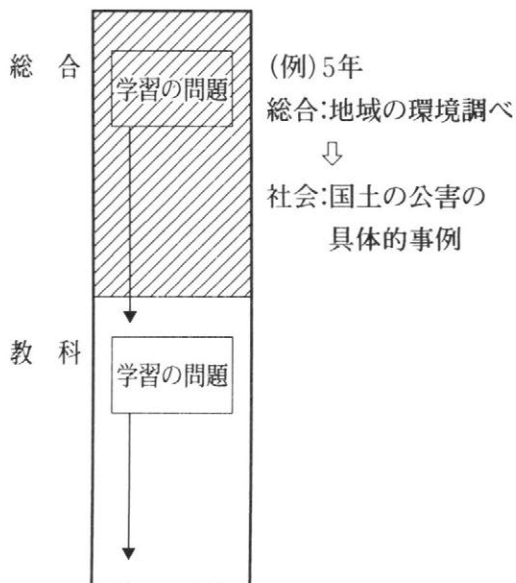
図：総合的な学習と教科学習との「関連」モデル



I 教科学習から総合的な学習へ

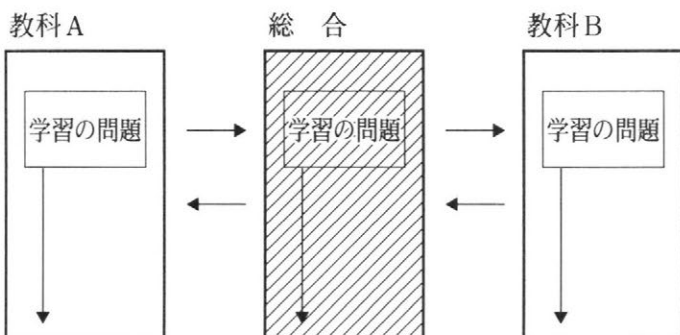


II 総合的な学習から教科学習へ



III 総合的な学習と教科学習の並列

(共通の教材や題材を設定して、相互に関連づけた実践)



(例) 地域の福祉施設を共通の教材にした場合
社会：政治の働き ↔ 総合：施設の人たち ↔ 国語：報告文にまとめる
との交流活動

IV 総合的な学習と教科学習との融合

(課題が共通している場合には、時間をプラスαして、融合して単元を構想)



(例) 国際理解：
6年社会科
外国の人々の暮らし

このように、共通した教材や題材をもとに、複数の教科と総合的な学習を同時期に並列して展開する方法である。

○ 総合的な学習と教科学習との融合

これは、国際理解や環境などの教育課題が総合的な学習と教科の両者に共通し、かつそれぞれのねらいが一致している場合には、融合して単元を構想するタイプである。

例えば、第6学年の社会科には、「我が国とつながりが深い国の人々の生活の様子」を調べる学習がある。自分たちとは異なる文化や習慣を理解し、国際理解を深める学習場面である。ここでの学習は、国際理解教育そのものである。両者の課題が一致する単元や内容においては、単元を融合し、一つの学習問題のもとに展開することが考えられる。ここでは、時間数を合算して、よりダイナミックな学習活動を計画することができる。

これはあくまでも一例である。各学校でさらにユニークな関連の仕方を開発工夫したい。

3. 身につけた資質・能力のレベルでの関連

総合的な学習と教科学習の関連を考えると、もう一つの課題は、各教科の学習のなかで身につけたこと（基礎・基本）が、総合的な学習において相互に関連づけ生かされることである。このことは、例えば、社会科で身につけた観察の仕方や資料の見方などの調べ方や学び方、地域の見方や社会的なものの考え方などが総合的な学習の学習過程や学習成果のなかにどう生かされているかということである。

また、これとは逆に、子どもたちが総合的な学習で身につけた学習成果や経験などが、教科学習にどう反映されているかである。

これら子どもの学びに見られる相互の関連の事実を具体的に見とっていくことが重要になる。これらの部分は、授業者に見えにくく、事前に具体的に計画されにくいものである。それだけに授業者がしっかり意識していないと、両者の関連があやふやなものになってしまう。

子どもたちが身につけた資質・能力のレベルで、総合的な学習と教科学習の関連を相互に図るようにすることが、「総合的な学習の時間」が創設された趣旨を実現することであり、そのためには、まず授業者自身が各教科の学習の内容や実際を理解し、それらの成果を生かして指導するという「指導のネットワーク力」（総合的な指導力）が必要になる。

そして、子どもたちの発言や行動のなかから関連づけて学んでいる事実を見だし、そのような学び方のよさを積極的に評価するとともに、学級全体に広げるようにする。このことによって、子ども自身も関連づけながら学ぶことの価値を自覚し、意識的に「学びのネットワーク力」（総合的な学習力）を身につけていこうとする。

このように、総合的な学習と教科学習とは、両者の双方向の関連のなかで相乗効果を発揮し、子どもたちは学びや育ちの質を高めていくのである。

〔参考文献〕

- ・北俊夫著「『総合的な学習』とこれからの学校・授業づくり」（光文書院、1999年）



総合的な学習と教科学習との 相乗効果を生み出す工夫

大阪教育大学助教授 田中 博之

1. 相乗効果による好循環のサイクル

「総合的な学習は一日にして成らず」である。

各学校の教育課程の大部分をなす教科学習における基礎・基本の徹底がなされてはじめて、総合的な学習で自ら学び主体的に課題を解決して行く子どもが育つのである。

ただしここでいう基礎・基本とは、これまでの教科学習が大切にしてきたペーパーテストで測定可能な知識の量や正確さを意味しているのではない。次に具体的に示すように、大きく探究・表現・交流という3つに分類される活動を、総合的な学習において子どもたちが主体的に進めるときに必要な多様な実践技能の基礎・基本である。

総合的な学習における能力観の根底におくべきなのは、やはり子どもたちの多様な実践技能である。知る、創る、表す、関わる、律する、そして考えるという力を、小学校の6年間で系統的に育てることが、総合的な学習の中心目標になると考えている。一つひとつの力を小さくわけて育ててきたこれまでの教科学習では十分に保障できなかった総合的な実践技能の育成を、総合的な学習の各単元でねらいとしたいのである。

そのために、新しい学習指導要領に明記された次のような多様な活動を、教科学習においてもバランスよく位置づけて、それぞれの

活動に含まれる実践技能を計画的に育てていきたい。

- ①自然体験やボランティアなどの社会体験
- ②観察・実験
- ③見学や調査
- ④発表や討論
- ⑤ものづくりや生産活動などの体験的な学習
- ⑥問題解決的な学習

例えば、ディベートにしても、国語科でその基本ルールを学習し、社会科で数回の試行を経ることによって、総合的な学習において、子どもたちが自ら立てたテーマにそって多様な資料を駆使して、主体的に運営する本格的なディベート大会が開催できるようになる。

また、最近よく見られるようになったコンピュータによる発表活動も、普段の教科学習で、ワープロ活用による作文（国語科）、発表の台本づくり（国語科）、グラフソフトによる統計処理（算数科）、カラーアートポスターづくり（図工科）というように、必要な技能をどれほど身につけているかが問われるようになる。

このようにして、総合的な学習において総合的に育った実践技能は、また、各教科での学習にも好影響を及ぼすことが知られている。国語科での本読みの声が大きくなったり、作文の量が増えたり、図書館での資料活用がすばやくできるようになる。また、文章題を

図式化して理解したり、数量をグラフにして傾向性を読み取ったりすることや、道徳の作品の中の心情理解に深まりが出てくる。

「総合的な学習をやるようになって、算数や国語の力が伸びてきた」とか、「教師が細かい指示を出さなくても、グループづくりや資料探しがすぐにできるようになった」、あるいは、「作文や絵画制作で、何をテーマにしたらよいか見つからない子が少なくなった」というような声は、よく聞こえてくるものである。

こうした教科学習での実践技能の高まりは、やはり総合的な学習において、豊かな体験を通して主体的に楽しく学んだことが生きている証拠である。

このような教科と総合の相乗効果による好循環のサイクルが、子どもの日々の学習成果として現れるように、多様な実践技能を育てる場を、教師の側で全教育課程を貫いて意図的に数多く設定する工夫が求められている。

2. 基礎・基本としての実践技能

では、もう少し具体的に考えてみたい。課題解決的な学習を実行する過程では、次のような多様な実践技能を育てることが大切である。ここでは、まだ試案の段階であるが、総合的な学習にふさわしい12の実践力を、「知る」「創る」「表す」「関わる」「律する」「考える」という6つの領域にわけてまとめてみた。このような多様な実践技能は、生涯学習社会で「生きる力」となるものである。

[知る力]

- ① 観察力・記録力・分析力
- ② 調査研究能力

[創る力]

- ③ 作品制作力

- ④ メディアリテラシー

[表す力]

- ⑤ コミュニケーション能力
- ⑥ 総合表現力

[関わる力]

- ⑦ ネットワークリテラシー
- ⑧ ボランティアの実践力

[律する力]

- ⑨ 学習計画力
- ⑩ 学習評価力

[考える力]

- ⑪ 論理的思考力
- ⑫ 情意的思考力

総合的な学習では、生活科がそうであったようにどうしても活動中心主義になってしまい、子どもが楽しく活動していればよしとする風潮が生まれやすい。したがって、どうすればもっと内容のある調べ活動や表現活動ができるようになるのかを問い続けながら、子どもたちがここに整理した実践技能を総合的に駆使する主体的な学びを構成することが大切である。

3. 応用・発展の場としての総合的な学習

このようにして、子どもたちに育てたい実践技能という観点から教科学習と総合的な学習の関連について考えてきたが、逆にいえば、それは、総合的な学習が実践技能という共通目標をもちながらも、教科学習とは異なる学習原理で機能してはじめて、両者の相乗効果も生まれることを忘れてはならない。もちろん全く異なるということではなく、総合的な学習においては、次のような5つの特徴をより一層意識化した単元構成が必要である。

(1) 子どもの発想や興味・関心を生かす

まず初めに、子どもの発想や興味・関心を

より大切にして、調べ方の方法や表現の方法等を子どもに選択させたり、教師との相談で決定するような場面を多く取り入れたい。

もちろんこれまでも、個別化・個性化教育の流れを受けて、選択コースを設定した単元構成の在り方は、教科学習においてもかなり日常的に実践されるようになってきた。

しかし総合的な学習においては、選択の範囲がより広くなるとともに、主体的な選択能力をつけることさ育てたい力の一つとして、子どもたちに意識化させるような学習オリエンテーションを行うことも必要になってくる。

(2) 試行錯誤の許容範囲を広げる

現実的には各教科に割り当てられた年間総時数の枠の中で多くの単元をこなそうとすると、必然的に、学習の効率や能率のあがる学習展開を設定しがちになる。

そこで、総合的な学習においては、例えば、30時間から40時間というように各単元に通常の教科単元の倍以上の時間をかけられるというメリットを生かして、子どもたちの試行錯誤によるより主体的な課題解決のプロセスを重視したい。

そのためには、単元内で、「子どもの自力解決」と「多様な他者の支援やフィードバックによる解決」という二段階の課題解決のプロセスをふませることが効果的である。

例えば、国際理解教育で、世界の国々の料理を作るときでも、最初は料理事典やインターネットで調べてから自分たちのアイデアでまず作ってみる。それを次に、韓国、インド、中国など、その料理の国から日本に来ている人に試食してもらって、本物の味や作り方、そして食べ方のマナーについて教えてもらうのである。

このような二段階の学習過程を経ることによって、自ら進んで研究活動に取り組む態度や、他者からの評価意見を尊重する態度、そして自分を常に改善しようという態度が生まれることを期待したい。

(3) 表現・交流活動を豊富にする

3つめのポイントは、本来「知ること」を重視する社会科や理科などの教科学習と比較して、総合的な学習では、調べ学習のまとめや調べたことを自分の生活や地域に還元することをねらいとした多様な表現活動や人との交流活動を豊富に入れていくことが大切である。

逆にいえば、総合的な学習では、「探究」「表現」「交流」という3つの種類の活動をバランスよく各単元に組み込むことを提案したい。例えば、社会科では、表現活動としては、ほとんどの場合、壁新聞やOHPでのプレゼンテーションを単元のまとめに位置づけることが多い。最近では、写真やビデオを使ってより映像的な表現を工夫している子どもたちも増えてきた。しかし、総合的な学習では、演劇、オペレッタ、ミュージカル、マルチメディアプレゼンテーションといった一つの教科に収まりきらないより総合的な表現活動にじっくりと取り組ませるような実践が可能になる。

一方、交流活動においても、「人に学ぶ総合的な学習」というようなコピーがあてはまるほど、多様な人と関わることによって学ぶ場面を豊富に設定したい。例えば、課題づくりの段階で地域の人に情報を提供してもらったり、廃油で作った石鹼や朗読テープを実際に使ってもらった感想を聞きに行ったり、あるいは、学習成果発表会に来ていただいてコメントをもらうなど、多くの場面で「学習成

果を還元し、人に学ぶ」という原理を実践したい。

(4) 長期的に活動を継続させる

さらに、各単元に割り当てられる時間数との関わりでは、総合的な学習では、より長期的な活動の継続が大切になる。一つの活動にじっくりと取り組むということもあるだろうし、「探究」「表現」「交流」というように、知識や情報を得て、それを人に伝えて、さらにそれを人のために生かすという様々な知のあり方を相互に連携させながら関連づけていくことが、総合的な学習では可能になる。

つまり、知を「獲得する」、「伝える」、そして「生かす」ということ、いわゆる「知の総合化」を子どもたちに実践して欲しいのである。そのためには、課題づくりと関係してくるが、これまでの社会科のように「調べるための課題」だけでなく、総合的な学習の単元では、どうしたら調べたことを明確に面白く伝えられるかという「表現するための課題」や、調べたことを生かして人に役立ててもらおうという「交流するための課題」という3つの種類の課題を、子どもたちが連続して考えていくようにすることが大切である。

(5) 派生的な調べ活動を行わせる

最後に、活動の総合性というポイントを考えてみたい。

学び方・調べ方にも、一つの教科に収まりきらないものがある。例えば、インターネットやCD-ROM百科事典で情報検索をしていると、はじめの課題と関連する派生的な情報が得られる。社会科なら、課題から外れているということであまり深入りすることは勧められないが、逆に総合的な学習では、異文化の料理について調べていたことから、その土地の気候・宗教・歴史・衣装等へと自分の知

のネットワークを広げながら、異文化に対する自分の興味・関心を広げていくことができる。

また、最近盛んになりつつある地域の博物館利用や歴史資料館での学芸員へのインタビュー調査などを行った場合にも、当初の課題から発展した興味深い課題を見つけることがよくある。その時に、総合的な学習ならそうした発展的な課題についても、十分な時間的保障が得られるし、子どもたちの追究の意欲も高まってくる。

[参考文献]

- (1) 山極隆・田中博之共著「『総合的な学習』をどう創るか」明治図書、1999年。
- (2) 田中博之編著「ヒューマンネットワークをひらく情報教育」高陵社書店（近刊）



学校、家庭、地域社会の 連携を実現する意識改革

帝京大学名誉教授 林部 一二

1. 教育の危機

現在の教育危機は次第に広がりを見せている。それは学級崩壊ばかりではない。学級崩壊は一、二のはねあがった子供達によって引き起こされると考えられてきたが、実は教師がこれに加わる場合が多い。さらに一部の父母がその原因となったり、地域がこれを大きくしたりする場合が多い。つまり、学校危機は社会危機に拡大され、やがて人類社会の全体を覆う勢いである。

教育危機は、単にある地方の学級崩壊か学校崩壊かということばかりではなく、さらに一国ばかりでもない。マスコミの報ずるところによれば、アメリカのハイスクールの銃撃事件、フランスのリセの教師達の教育界の暴露事件など数えあげればきりが無い。それも一部の国ばかりではない。これは世界的な、教育の危機と言わざるを得ない。これをまとめて言えば、現代の世界の教育は、子供の危機、親の危機及び地域よりもっと広い社会さらに世界の危機を含んでいると言うことになる。それ故に、今日における教育の問題は、これを政治面を中心として見れば、教育改革の必要な時代の様相を呈してきていると思われる。わが国における現在進行中の「教育改革」、アメリカの大統領選の中心課題である「教育問題」、いずれも社会の根底にある貧富の格差、人種や民族の間の争いの原因となる政治

問題を根源とする教育問題があるからである。

わが国における教育の危機は「学級崩壊」ないし「学校崩壊」に集中される。そして、その論点は、崩壊の構造を明らかにし、それをいかにして是正するか、という教育のメカニズムと救済技術論に集約される。これに対してアメリカの場合は、現在、進行中の大統領選挙戦の進行の中で当然のこととはいえ、政策的対立の観点を中心としている。共和党は政府主導ではなく親の考え方を支柱とした地域主導型の改革を提唱し、民主党は富裕層に有利な教育ではなく貧困層の多い大都市に多く存在する公立学校の充実を提唱しているのであるといえる。

また、わが国においては、教育に対する社会的責任を放棄した事件が多過ぎるという現実を無視することはできない。初等中等教育諸学校において、余りにも子供達が犠牲になるケースが多過ぎる。殺人、自殺、暴力、誘拐、教師によるセクハラ等、筆者の就学時代、教職時代に比べて余りにも深刻過ぎる。

また、もう一つの視点は、学校が絶対に有力であるという時代ではなく、逆に言えば学校教育の無力化時代であるという現実を軽視できないことである。理論では、それが分かっているとしても、その対策として具体的にどんな手を打つか、その賢い方法、手段が実施されないことである。そのために、教育を今まで

よりもグローバルな眼で見るという「生涯学習」、「生涯教育」が叫ばれて三十数年経っているが、その効果が思うようにあがっていないことにも注目しなくてはならない。

以上のような観点から、生涯教育の理解と各教育分野の協力、提携について具体的に述べることにする。

2. 教育の各分野の教育責任

「教育」という分野は伝統的、常識的に「学校教育」、「家庭教育」及び「社会教育」の三分野として研究され、又実践されてきた。もっとももっと詳しく論ずるならば、学校教育は明治五年の「学制」以後であり、社会教育は明治十八年文部省官制により学務局第三課の所掌事務として「通俗教育」に係る事務として行われてきたものを、大正十年、文部省官制の改正により通俗教育を社会教育という公用語に改められた。以後、現在に至るまで、学校教育に対比する教育分野として「社会教育」が公用語として使用されてきている。なお、「家庭教育」という用語の起源は、昭和五年の文部省訓令「家庭教育振興ニ関スル件」として示されたが、恐らく明治以前から、父母がその子に対する権利として、いわゆる「しつけ」を行うことがわが国社会の慣習として行われ、現在に至っているものと考えられる。父母の義務及び権利として明らかにされた法制は、明治二十九年制定の民法第八百二十条の親権を有する者は監護と教育の権利・義務を負うという規定である。

教育論としては、三つの教育分野の観点にしぼって比較し、そのそれぞれの分野の特色と個人的、社会的責任を明確にすることが必要となってくる。その教育における責任をしっかりと押さえておかなければ、グローバルな教育論の真髄に迫ることができないと思

う。その比較考察は軽いものになってしまうからである。その視点は個々人の考えと目的によって、それぞれに設定されるであろうが、私は教育の場、教育主体、教育客体、教育内容、教育方法及び教育の性格の五つに分けて考えることが必要であろうと思う。本稿では便宜上それを三つの視点からその独自性を見ることにする。ここで独自性とはそれぞれの事項の責任を持つべきキーワードと考えてよい。

(1) 教育の場と主体・客体の独自性

㉑ 学校教育は、目的を持って構成された専管社会である学校として設置され、一般社会から超越した性格を持つ。また、その仕組みは法的な制度として整理され意図的に教育が行われる場である。教育を行う者すなわち教育主体は教員であり、教えるに足る力を持ったことを証明する資格が必要である。しかし、最近においては、このような制度としての資格要件は、学校をゆるやかな社会にするべきだとの社会的要請から緩和される傾向になってきている。一方、教育される立場にある幼児、児童、生徒、学生という教育客体は、基本的には年齢、在学年数、地区等の規制がある。これも一種の資格要件であるが、最近はこの要件も次第に緩和されつつある。教育客体は基本的にはその能力、思考力、体力等において或る種の等質性を持っている。しかし、すべて別種の個性を持つ人間であるから、そこに教育課程や教育方法を単純なものとして設定することに対する困難性がある。また、学校の客体としての立場からして教育を受け、自ら学習することが本務であるが、社会の風潮、人権思想の浸透や年齢的発達段階等からして理想通りにいかない悩みがある。

㉒ 家庭教育の場は、言うまでもなく家庭である。家庭は人間生活の基地であり、血族

によって構成される。血族社会によって作り出されるものが、いわゆる家風というものであり、それに対してはどんな他人も指揮命令はできない。そして、家庭教育の場合、その中心となるべき者は父母である。しかし、教育を広義に解すれば家庭において家族の影響はすべて家庭教育と見なしてよいと思われるから家族のすべての者が家庭教育の中に居ると言ってもよいであろう。従って、家庭教育の中心となるべき父母は学校教育法ならびに民法によって子女の保護者であり、かつ親権を行う者であるから家庭教育の最高の責任者である。その父母の人権と識見が家庭教育と子供達の成長を左右すると言ふべきであろう。

フランスのパリの郊外のセーブル市に本拠を置く「国際両親教育連盟」はユネスコ本部よりの援助を得て年に二、三回の世界会議を開催し、両親の学習の場としている。日本の「日本PTA」と類似の目的、活動を持っているが、前者の活動は高度の両親自らの教育集会であると言つてもよいであろう。

◎ 社会教育の場は、広く社会における日常生活の場である。地域社会から国際社会にまで発展する広い場すなわち国民生活のあらゆる学習の場で行われるが、最も一般的な場は地域社会である。地域社会での学習にもいろいろな場があるが、近隣社会における学習が一般的に多い。また、職場、職域、集団などにおける学習も社会教育の場と言われている。「企業内教育」も最近は社会教育の重要な場と見なされている。さて、このような社会教育の主体は誰であろうか。「社会」が主体であると言われるが、社会という概念は広過ぎてつかみどころがない。しかし、場の概念で社会教育を考えれば学校と家庭とは異なるわけであるから、社会教育の主体は社

会人であると言うほかないであろう。あるいは社会における教育という言い方もある。

このような社会教育には一般に制度的な規制がないからその場の学習は個人の意志によって成立する。いわゆる自己教育であり個人学習が基本となる。もっとも社会的な資格要件を学校以外の場で獲得する場合は一定の規制を受けることになる。社会教育の客体は社会人と言われるが一定の資格要件は無い。しかし一定の社会的資格を取る場合はその社会的規制に従わなければならない。一般に、社会教育は「いつでも」「どこでも」「誰でも」「どんな事柄」も可能であるといわれるが、そこに社会教育の概念規定の難しさがある。

(2) 教育内容と教育方法の独自性

① 学校教育の内容と方法の独自性

学校教育における教育内容の独自性は、原理的、基礎的及び基本的な内容であると言つてもよい。これ等の内容は本来主知主義に属するもので知識に傾倒する教育内容であると批判されてきた。学校教育はなるべく多くの知識を被教育者に身につけることを主眼とするという考え方が支配的であった。このような学校の教育内容観に基づいて、上級学校への入学試験が知識中心となり測定可能な有形的の学力を身につけることが学校の責任と考えられてきた。それに対し測定不可能な学力すなわち心情、情意、健康、体力、技能、問題解決能力等を主体とした教育内容を重視することに力点がかけられるようになった。これ等の考え方は主知主義的内容重視の反動としていささか傾斜がかけられ過ぎているように思う。たとえば、知識的なものの習得をおろそかにして関心や態度や観察を高めたり深めたりしようとしても、それ等の行動の基礎となる知識の習得なくしては、いわゆる「生きる

力」が十分に養われないと思う。或は又、「総合的な学習（改訂教育課程の実施前の移行措置として平成十二年度より実施）においても、課題の解決のための各種の知的な能力（私はこれを真知識と呼ぶ）がなくてはこの新しい教育内容は十分に学習できないと思う。

このように考えてくると、学校教育の内容は、心のあり方を最高目標にしながら、有形の成果である知識系統と無形の成果である心情的問題を巧みに組み合わせた内容としなければならない。今回の文部省の教育課程の基準の改訂においては、当然のことながら中央・地方の各学校の主導権が大幅に認められているので、現場の先生方の一層の創意工夫を望みたいと考えるものである。具体的には、教育方法の問題とからんで教育課程の編成の問題となるが、重ねて現場の先生方の一層のご健闘が欲しいと思う。

学校教育の方法は、一般的表現を使えば系統的学習と言うことができる。系統的、論理的な方法を予め準備し、できるだけその道筋に沿って指導を進める方法である。そのためには教育内容をあらかじめ論理的に組み立てておく必要がある。しかし、これは教師中心の伝統的授業となり易い。ただ、多少の脱線はあるとしても授業は整然と進められる。児童、生徒がどの位乗ってくるか、教科書中心ではなく他の優秀な補充教材を巧みに使用しなければ授業の成果はあがらない。しかし、学校教育の方法は一斉授業となり易く、個性に応じた木目細かなものとはなりにくい。従って、学校教育は公教育性が強くなり易い。

⑥ 家庭教育の内容と方法の独自性

家庭内外における行動の基本的様式をその教育内容とし、それを適当な時に繰り返し教えることが家庭教育である。従って、家庭教

育は行動主義、実践主義であって一定の教科書がある訳ではなく、その地方やその家庭の風俗習慣によって多少の相違が見られる。しかし、現代社会においてはいかなる時も、いかなる所においても人間として基本的な考え方や行動は著しく異なったり、人間の本性に外れてはならない。そこに現代の悩みがある。思いやりや信頼、正邪善悪の識別は、家庭の両親を主体とする親族によって身につけることは家庭教育の最重要視点でなければならない。この点に現代人は勇気を持ち、責任を持って対処すべきであろう。

⑦ 社会教育の内容と方法の独自性

社会教育の中心となる教育内容は、地域社会の生活における諸問題の解決を成人の生活の楽しさと豊かさを実現する為の学習である。それは教養、文化、職能、娯楽、地域人の交流の拡大、体育とスポーツ、その他の奉仕活動（ボランティア活動）等多方面に亘る。その方法は個人の自由意志による学習が主体であり、地域社会人の相互学習、相互教育、各種団体や行政機関による講習、講座等の教育の場において行われる活動である。このように社会教育の方法は、主として大衆の発意による自由意志の学習であると言ってよいであろう。

（3）教育機能の独自性

これまで、学校教育、家庭教育及び社会教育の独自性を教育の行われる場、教育内容及び教育方法の視点から述べてきた。もちろん、これ等三つの教育分野は、その教育活動の目的、目標、活動内容、活動方法、構造や形態の考え方や見方によって類型化したものである。それは時代の要請や社会の要求によって異なってくるのは当然である。しかし、どのような見方をしようと、「教育」という人間社会の活動においては同根（根を同じくする意味）

である。全く違った活動ではないのである。

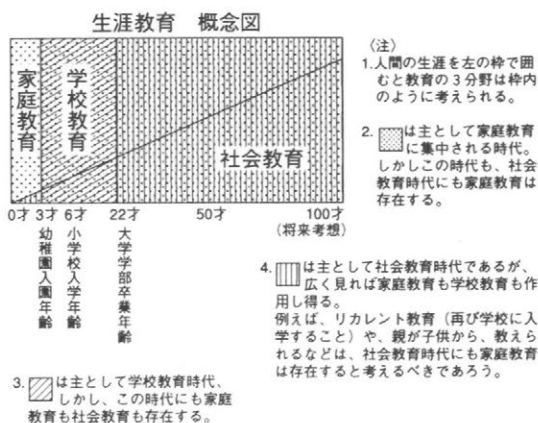
その考え方に立てば理論的に、或は概念的に画然と線を引くことは困難である。しかし本稿においては敢えて以上のように説明してきたのである。この立場から三分野の特質を短い言葉で述べれば、学校教育は「教育」中心、家庭教育は「しつけ」中心、社会教育は「学習」中心であると大まかに性格づけてよいであろう。もちろん、どの分野にもこれ等の三つの視点が大小入り込まなくてはならないが、このように割り切る必要な場合もある。そうでなければ、三つの教育分野のそれぞれが何に重点を置くか、どこに責任を持つか、どのような内容と方法を主体とするかが昏迷する場合が出てくると思う。たとえば、学校教育だけが「心の教育」を受け持つのではなく、他の分野の教育すなわち家庭教育でも社会教育でも「心の教育」に責任を持つのが現代の教育の中核であると考えなければならないと思う。その意味で、学校教育は「主知主義」的であり、家庭教育は「行動主義」及び「実践主義」的であり、社会教育は「実用主義」的であると言ってよいであろう。

3. 生涯教育と三分野の連携

① 生涯教育の概念

既に述べてきた三つの教育分野にはそれぞれの欠陥もあり教育全体から見て不足する部分もある。それを相互補完しようというのが生涯教育の基本的なねらいである。生涯教育は、これ等の教育の三分野の活動を相互に補完しようというところから考えられてきた教育概念である。従って、三つの教育分野とは次元の違う概念と、私は考えている。すなわち、三分野の教育と生涯教育とは同じく教育活動には違いないが、この四分野が一平面上に並ぶものではない。この関係を簡単な概念

図で表現すれば、次の図のようになる。



このように考えれば、一人一人の人生の生涯において三つの教育分野が各時期に何らかの形で関係し合ってくるのが実態である。関係し合ってくるとすれば、それぞれの特色を組み合わせれば人間の完全な教育体制は望むべくもない。ここに三つの教育分野を一つの教育目的に集中させる必要がある。その集中機能を「生涯教育」と称するのが合理的であろう。であるから、私は生涯教育を「学・家・社」の教育機能とは別の概念ないし理念と考えるのである。それを考えた契機が私には存在した。

それは昭和四十二年頃からであった。私が文部省の社会教育局社会教育課長に転じた時に、社会教育審議会へ社会教育の全体的な一つの諮問を行うことになり、約一年間の局内で議論を続けた。私は審議会の庶務の担当の立場にあったからいわゆる局議の進行役を勤めた。社会教育課長になる前は約二十年間初等中等諸学校の行政事務に当たっていたので広く学校と社会を見渡せる立場にあった。問題はその時の社会教育審議会への諮問のキーワードを何にするか、であった。当時の局長、審議官、社会教育官、各課長は私の発案であった「生涯教育」の理念を中心に掲げること

に議論が集中した。局長始め社会教育官などは「生涯教育」は学校終了後の教育の概念であると主張したが、私はそれでは今後の新しい時代の社会教育をどうするか、という諮問としては余り意味がない。それよりも「生涯教育」を今後の教育分野全体を覆う概念として理解し、その中における社会教育の役割と改善とを論ずべきだと強く主張した。結局、その考え方を基として「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」という名称の下に昭和四十六年四月三十日付で答申がなされたのである。この現代史的経過からしても、生涯教育の概念は三つの教育分野を覆う理念であると言うことができよう。

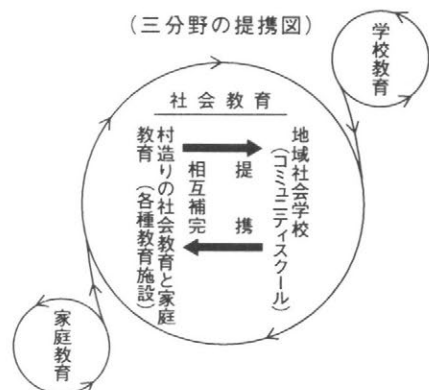
⑥ 教師と父母との連携

学校の危機は私達の想像以上に高まっている。既に、「学級崩壊」「学校崩壊」が各地に見られるばかりでなく、教師や生徒達の自殺や幼い子の命を奪う行為の報道も珍しいことではない。

これらのセンセーショナルな問題を含めて学校や家庭や地域社会は、まさに危機に立っているのである。かくして、「この国」はどうなるのか、世界も人類もどうなるのか、教育三分野と生涯教育の責任は一般の人々にも重くのしかかってきている。ここに教師自身の意識の改革が必要となる。日本の教職員組合も変わりつつあるが、児童、生徒を預かる当事者として、その父母と地域社会の人々とのコミュニケーションがもっとあってよい。それは教師が父母達の単なるリーダーではなくコーディネーターとしてあるべきだともいわれる。その役をなすのが、実はPTAでなくてはならないと思われるが、一体この国のPTAは実質的な仕事は何もやっていない。

学校と家庭と地域社会は、子供達のため

に同じ方向に向けて走らなければならないと思う。それを図示すれば次の通りである。



現在の教育における悪しきキーワードは、「学級崩壊」であり「不登校」であり、「学力低下」であり、また主として高校における「集団暴力」等である。しかし、困ったことには教師自身の問題行動、例えば生徒に対して性的嫌がらせをするセクハラ、金銭問題などは絶対に無くさなくてはならない。また、学級崩壊にしても、生徒の暴力問題にしても、学年担任全体、学校教師全体が協力して解決することが必要である。筆者の経験から言っても、自分の担当学級に問題が起きた時は、なるべく他の同僚教師には知られたいくないという気持ちがあるが、勇気を持って他の教師に相談し、その知恵を借るべきであると思う。また、同僚同志で「授業研究」を行い忌憚らない意見を交換すべきであろう。

以上の学校内の危機克服は、家庭や地域社会と学校との関係においてもあてはまることであろう。学校と関係者との連携は心の交流の問題であろう。四、五年前に文部省が学・社・家の「連携」は迫力のある言葉ではないから、「融合」という言葉を使用するとされたが、真にそれぞれの相手の心の一体化がなければ言葉の遊戯に終わるのである。



羽仁もと子の家庭教育思想の現代的意義

—— 福沢諭吉との対比において ——

常磐大学教授 鈴木 博雄

1) はじめに

本論は、わが国の教育史上に異彩を放つ羽仁もと子の家庭教育の思想の現代的意義について考察し、そこから今日の混乱せる家庭教育に貴重な示唆を得んとするものである。なお、その際に明治前期の家庭教育論の中で合理主義の立場からユニークな思想を展開した福沢諭吉の所論と対比して、一層彼女の思想の特性をより明らかにすることにした。注1

注1 福沢諭吉の家庭教育論については、「鈴木博雄 福沢諭吉の家庭教育論」(筑波大学教育学系論集 14巻2号)を参照されたい。

羽仁の場合、家庭教育と自由学園の教育とは密接不可分の関係にあるから、本来は両者を総合的に考察すべきであるが、本稿は紙数の制約上、家庭教育論に限って考察する。

2) 明治前期の家庭教育論

明治十年代後半の自由民権運動の高まりや欧化主義の風潮に刺激されて、近代国民国家の国民を育成するにふさわしい新しい家庭教育を求める世論が台頭してきた。それらには、欧化主義の行き過ぎを憂慮した保守的支配層の伝統的な家庭教育復活の動きと従来の伝統的な「家」を改善して近代的な「家庭」を建設することを主張した開明派の二つの流れが主流であった。加えて、キリスト教の立場か

らの家庭教育論も「女学雑誌」などを中心にして世人に大きな影響を与えていた。羽仁もと子の家庭教育論は、この流れの思想的影響を受けている。

この時代の家庭教育論の中では、開明派に属する福沢諭吉の家庭教育論が出色である。

福沢の家庭教育論は単なる封建的な家庭教育の批判に止まらず、福沢特有の合理主義的発想と家庭での自らの体験に基づいた具体的な内容をもっている点で極めて新鮮である。

彼は人間生活を社会生活での必要度から、(一)健康(二)職業(三)教育(四)道德(五)文芸の順にランクし、読み書きよりもまず健康を重視する。ここから、彼の「先ず獸身を成して後に人心を養ふ」という思想が生まれてくる。幼児の内は礼儀作法より健康というのは、当時の家庭教育思想とは根本的に対立する衝撃的主張である。羽仁も「私も人間の親が子供を育てるのではなく、自然というすべてのものの親が、自分の子供をも、やはりその大きな御手の中で、毎日育ててくださるのだということです。私どもはよく正直に、自然の指示にしたがって、その命ずるままするならば、子供はたしかに健康に快活に成長すると思います。」(「育児のしおり」『著作集』10巻)と述べている。福沢の言う自然と羽仁の言う自然とでは意味の上で違いがあるが、幼児を自然のままに育てることを

重視している点では同じである。この自然に任すという思想こそ、福沢（そして羽仁も）家庭教育の基本的な方針を示したものであって、後の児童の「活動中心主義」の先鞭をつけたものとして注目されるものである。

つぎに福沢は、家庭の教育は、家庭での父母の人格的影響によるところが至大であるから、親子のあり方が重要であるとする。彼は家長と家族という身分的区分を重んじて礼儀作法を厳しく躰ける当時の親子のあり方を否定する。むしろ、福沢は両者の間に暖かい人間的な感情の交流が家庭教育の基礎であるとし、当時の家庭教育の理想であった「厳父慈母」を斥け、「家庭団欒の楽しみ」が「子弟の心を感化薫陶する」のだとしている。

羽仁は、「生きた教育は、教育者と被教育者の生命の偽りなき触れ合いのほかにはない。親と子の関係は一番によくこのことを現わしている。」（『教育三十年』『羽仁もと子著作集18巻』）と述べているように、ある意味では福沢以上に親と子の関係を重視している。彼女は、親と子の関係は一方向的に教えるという関係ではなく、相互いに交わりの中で人格的影響を与え合う関係であることを家庭教育論の中心に据えている。

さらに福沢は、家庭教育で身につけるべきものとして日常生活での実践的技能を挙げている点は注目される。これが彼の言う「鄙事多能」である。彼はプラグマチズムの立場から、生活技能の確かさがもたらす社会的効用を評価するとともに、確かさを求める精神的態度こそ、近代的な科学的合理主義を育てる基盤であると考えたのである。加えて、子どもの時から金銭に対する正しい感覚を持つように育てることを強調している。この点でも羽仁の主張と相通ずる点がある。羽仁も生

活の中での手作業を勧めているし、買いものや金銭の使い方など日常生活の中での経済観念の育成を重視した。この両者に共通するのは、教育を卑近な日常生活のレベルから具体的に考えて行くというプラグマチックな思考の型をもっていた点である。そして、この点こそ、他の家庭教育論者に欠けていた致命的な点であった。

3) 羽仁もと子の家庭教育論

「思想しつつ 生活しつつ 祈りつつ」

羽仁は、「思想しつつ 生活しつつ—この楽しみを味わいかけて来ると、だれでもこの人生に感謝と生きがいを感じて来ます。思いあまることがあったら、祈りましょう。思っても実行し得ないことがあったら、また祈りましょう。それが我々のほんとうの生（いのち）の泉の源です。」（『著作集 14巻』序言）と述べている。ここにあるように、彼女の生涯と信条は、「思想しつつ 生活しつつ 祈りつつ」という言葉に凝縮されている。この言葉は彼女が懸命に生きた生涯の中から生まれ、その生涯を切り開いて来た信条ともなった。それ故にこの言葉は彼女の生涯と切り離しては理解出来ないのであるが、その生涯の詳細は紙数の都合で割愛する。

彼女の生涯で最初の岐路となったのは、彼女が女学生の時、学友に連れられて築地明石町教会に通い、後日洗礼を受けたことである。これ以後、死ぬまで彼女は「祈りつつ」生きたのである。それが彼女の生きる力の根源になった。第二の岐路は報知新聞社の婦人記者となった時である。これが彼女の職業生活の第一歩であり、言論人としてのスタートであった。この記者の経験なくしては、後の「家庭之友」の創刊はなかったし、彼女の家庭教

育論も生まれなかったかも知れないのである。

彼女はつねに主体的に考えながら生活し、真摯にかつ懸命に生活しながら考えた。そして、瞬時も留まることなく、次々に自分と社会の課題に挑戦して行ったのである。その到達点が第三の岐路となった自由学園の創立である。自由学園は彼女の思想と生活と信仰の集大成の場であったのである。羽仁もと子を知るには自由学園を知らねばならないし、自由学園を理解するには羽仁もと子を理解しなければならないのである。

「個人から家族、そして社会へ」

「家」共同体の中で生きて来た日本人にとって、真に個人をかけがえのないものとして尊重するということは民主主義社会となって半世紀を経た今日でもまだ欧米社会のように徹底していない。これでは個性化の教育などと言っても遙か道遠しの感を禁じ得ない。しかし、羽仁にとっては、ひとりひとりの子どもが神によって創られたかけがえのない生命であることは自明のことであったから、他の多くの教育論者と違って、個性化の教育は達成すべき目標ではなくて、教育の前提であり、スタートラインであった。「個人の人格を単位としたよき社会をつくり、その小社会の集合によってさらに学校という一つのよい社会をつくり、それが一般社会、すなわち世の中に働きかけてゆく」というのが彼女の教育による社会改造の見取り図であった。学習の内容に関しても、日常生活の卑近なものから次第に外界の生活に必要な知識や技能に拡がっていくのである。まず、家庭での育児と躾けなど生活習慣を身につけさせることから始まり、その延長線上に読み書きや数の計算などの初歩の教え方へと発展し、それが小さな学校で取り上げられるという順序で展開さ

れるのである。このように、羽仁の教育思想の優れた特色の一つは、教育の具体的方法においても社会生活が必要とするものを最優先するという現実優先の徹底した合理主義を貫いている点である。

「教育は交わりである。」

羽仁は自らの教育を「素人の教育」と述べている。たしかに彼女は同時代の教育者や教育学者に比べると、教育に関する基礎的な学問や経験は乏しかった。しかし、私は、羽仁は「教育は交わりである。」の一言によって彼らよりもはるかに教育の真実を喝破した偉大な教育者になったと評価する。羽仁のこの一言は、近代教育の父ペスタロッチの「生活は陶冶する。」に匹敵する名言である。（「教育三十年」『著作集』18巻）

彼女はこれに続けて「よく交わるものは最もよく教育される。大人が子どもを教えるのではなく、共に交わりつつ相互に教育される。」と述べている。これは教育とは大人が子どもを教えることという当時の教育の常識を引っ繰り返した言葉である。注2

注2 当時の教育学では、「教育」の定義は「教育とは先の世代が後の世代に文化財を意図的計画的に伝達することである。」というものであった。

そして、この言葉は、教育作用の本質をついた言葉である。アメリカ教育学の泰斗ジョン・デューイは教育の本質をインターアクション（相互作用）という語で捉えているが、これは「教育は交わりである。」というのとほとんど同義である。

羽仁はさらに「交わり」の内容を以下のように述べている。「人間のよき交わりは、相互に心をこめたよき生活の中にある。」と。これは上述のペスタロッチの生活即教育の思

想と一致するものである。ここで留意すべきは、交わりも生活もともに「よき」ものでなければならぬことである。羽仁の場合の「よき生活」とは、「人の地上の生活は、造られたるものの造物主（つくりぬし）を慕う真情が、導かれつつ育ちつつ、それに向かって高まっていくものである。」というように、神に従う生活を意味していた。

羽仁の家庭における「よき生活の中の交わり」をそのまま学校教育の中で実現したのが自由学園である。この点では、ペスタロッチが学校教育の原型を家庭に求めたのと同じ考え方である。

4) 結語 羽仁もと子の思想に学ぶもの

今日、我々が羽仁に学ぶべき第一の点は、教育の目指すべき価値を自信をもって子どもに提示したことである。これこそ今日の親や教師に欠けている最大のものである。とくに家庭では子女に対して積極的に価値について明確な考えを身につけるように導くことが望まれる。家庭でこそ、その精神生活を通じて「よき生活」とはいかなるものかを学び、そこで人間としての魂を磨くのである。これこそが家庭教育の最も重要な使命である。

さらに、親子関係は家庭教育の中心であり、人格形成の基礎であるが、最近では母親の社会進出などの傾向に押されて、現実に妥協した安易な考え方が広まっている。今日、強調すべきは、親子の「ふれあい」ではなくて、親子の「心の交わり」である。

第三として、羽仁は子どもの教育の内容を教科書の知識の集積ではなく、社会での有用性という実学のレベルで具体的に考えている。また子どもが新しい知識を学ぶときも親や教師が抽象的な言葉で教えるのではなく、

具体的な事物を通して理解させるようにしている。こうして獲得した知識は子どもの身に確実につくのである。とくに家庭での指導は、子どもが自らの生活の中から興味のあるものを見つけて、それを学ぶようにすることが望ましいのである。

以上は、羽仁もと子の家庭教育思想の骨子であるが、その全体を概観して一つもの足らなく思うのは、家庭教育における父親の役割についての言及が少ないことである。（この点では、福沢も同様である。これは当時の父親像や兩人の生育歴とも関連するものと考えられるが、この点は後日の考察に委ねる。）今日の家庭教育の再建を考えるに当たってこの点を残念に思うのである。しかし、それだからと言って、羽仁もと子の家庭教育思想の価値は揺らぐものでないことは言うまでもない。



必修「教科」創設論

——家庭教育法制から見た日本の教育の根本課題——

日本女子大学教授 佐藤 全

1. 学校の惨状と親の戸惑い

児童生徒の秩序維持意識が希薄化し、秩序破壊の別称ともいえる「学級崩壊」など授業の成立を妨げる現象が深刻の度合いを強めている。かねてから、多くの学校関係者が、児童生徒の親の教育に期待してきた最小限度のことは、いじめ事件判決が求めているように級友をいじめないこと等を可能にするための社会生活規範の徹底した内面化のほか、基本的な生活習慣の形成、定刻登校、基礎的な日本語の習得、教員の話静静聴する態度の育成などであろう。

日本の親が、子の問題について責任を問われたのは、次のような事情によっているのではなかろうか。すなわち、明治以後の日本の家族が村落共同体や親族共同体から独立するにつれて、子は、そのような中間集団による規制のみならず保護や教育をうけることなく、国家や親による教育の直接的な対象になったのである。それでも、一人前の資格と評価基準、世間という指標や外的規制、若者組や若者宿、子ども主体の年中行事など、地域の規制力や教育力が残存していた時代の親が、子を経済的・精神的に自立させるうえでの悩みや孤立感にさいなまれる度合いは、今日の場合に比べて、相対的に低かったのである。

さらに戦前では、徳育の方針は教育勅語が掲げる全国共通の徳目によって明示されてい

たし、その教育と実践が学校の国定修身教科書を通じて促進される仕組みになっていたので、親は、それらの徳目に明確に矛盾したり対立する価値観をもっていない場合には、わが子の徳育の方針を独自に確立したり徹底する努力を特に要請されなかったのである。

ところが、追求すべき理想的な人間像を自らの課題として確立できかねている近年の多くの親の場合には、既述のような中間集団や地域の教育力が衰退の一途をたどるなかで、わが子の教育について孤軍奮闘せざるをえない状況に追い込まれているのである。

2. 必修「教科」創設の必要性と家庭教育法制の課題

いうまでもなく、個人及び集団としての人間の生存と、国家及び社会の存続にとって不可欠な営みが教育である。この教育の行われる基本的な場面は、家庭と学校である。また、いつの時代でも、児童生徒は、卒業後の進路が違っても、その大多数は未来の親や地域構成員であったはずである。

昨今の成人から幼児までに見られる精神的退廃、とりわけ社会規範意識の希薄化は危機的状況にある。この国家的危機は、結局、意図的・計画的な教育の専門機関としての実績をもつ学校を通じて解決することが最も有効である。ところが、学校は、学校教育を間接的

に支えてきた家庭など学校以外の場面で営まれる教育について、児童生徒に意図的・計画的に学習させることを怠ってきたのである。

これまでの教育学にも問題がある。教育学のなかでも、学校の教育実践との結びつきが深い研究分野は、伝統的な既存の学問を母体としている教科の内容構成や授業方法について貢献するところが少なくなかったが、人間形成作用としての広義の教育営為自体についての教育を、「教育科」という科目として学校教育の内容に正規に位置づけることの必要性という発想をもたなかったのである。

小学校から高校までの、すべての学校段階の全学年を通じて、「教育科」を必修教科として新設することを提唱したい。その論拠を補強するために、以下では、日本の家庭教育についての法的な考察結果を示すことにする⁽¹⁾。ここでいう家庭教育の法的考察とは、「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」と規定する民法第820条（監護教育条項）の制定過程についての考察である。この監護教育条項は、明治初期から開始される日本の民法編纂において、1804年のナポレオン法典（フランス民法の原始規定）の関係条項を参照して起草されたのである。

3. 日本における親の教育責任の原型

日本の民法の編纂過程の初期において、ナポレオン法典の親権規定に対応する日本の慣例は、「勘当」と見なされた。このような江戸時代までの慣例や法令を概観した結果、明治以前の日本の親の教育責任の原型は、次のように要約できそうである。

まず、親権は、親の指示や命令に服従しない子に対する懲戒権を内容としており、子に対する教育義務を前提としない、いわば「はじめ

に（子を統制するための）権利ありき」という性格をもっていた。親権の内容である勘当権の前提要件として法令が親などに要請した教育義務は、子のために子に対して負う私的義務というよりは、社会秩序維持のために、幕府などの公権力に対して負う義務であった。

また、家庭で行われる教育の主体として戸主を示唆する「父祖」、教育の客体として戸主の統率対象を指すと推測される「子孫」と表示している文書が少なくないことから分かるように、家庭教育の主体と客体の関係は、「親が子を」という二世代間の間だけの関係ではなかった。すなわち、家庭の教育は、「祖父母・父母が子孫に」対しておこなう行為として論じられているように、家の物的相続や文化的継承をした者が、次に相続したり継承する者に対して、連続的におこなうべき営みとして位置づけられていたのである。

親などに要請された教育は、養育、教訓、教戒などの用語とほぼ同義であり、生活指導や「しつけ」を通じて儒教的な道徳を子に身につけさせる訓育を意味する場合が多く、日常生活に役立たない知育や「学問」を含んでいなかった。また、寺小屋のような庶民を対象とする学校は、親などが家庭で行うべき徳育を補完する教育を行うことが政策的に期待されていたのである。

4. フランス民法における親権と親の教育義務

フランス民法の親権は、子の利益を目的とするものであって、親の義務を履行する手段にすぎないものであることが確認されたうえで規定された。親の義務のひとつが、子を養育または教育する義務であり、第203条によって規定されたのである。ここに、親の教育

義務という自然法上の規範の実定法化と、その義務履行の方法としての親権、すなわち親から教育の配慮を受ける子の権利と利益のための親権という法原則の確立を認めることができよう。

フランス民法の第203条は、父母の教育義務に対応して教育を受ける子の権利を発生せしめ、子は権利を充足してくれない父母を裁判所に訴える訴権をもつことになったが、この民法の解釈理論によって導きだされた訴権を実際に子が行使できるようにする立法措置は十分にはなされなかった。そこで、この親の教育義務を第203条で規定したフランス民法が制定された78年後の1882年に、フランスの義務教育法が制定されたのである。この義務教育法は、前述のような訴権の欠陥を補うことによって、すべての子が適切な教育を受けられるようにする立法措置であった。

このように、フランスにおいては、まず、民法において親の教育義務を規定し、その後、そこに生じる親の教育責任の一部を補完する教育機関としての義務教育学校が制度化されたのである。フランスにおいては、自然法論、民法上の親の義務と権利、義務教育制度のそれぞれが関連しあいながら、「はじめに親の教育義務ありき」の根本原則を継承していることが確認できるのである。

5. 日本の親の就学義務の論拠としての自然法論

日本の法令のうえで、父母の就学責任を就学義務として規定したのは、森文部大臣の時代の1886（明治19）年の小学校令であり、同令は日本で初めての義務教育法と評されている。しかし、この時点までは、なぜ就学責任者または就学義務者として父母を最優先する

のかの理由は明確にされていなかった。

1890（明治23）年に公布されながら施行にいたらなかった旧民法は、授業料の納入義務を戸主に負わせた。他方、この旧民法と公布日を同じくする第二次小学校令は、就学義務と授業料の納入義務を保護者に負わせ、この保護者の要件を文部大臣が規定することとした。その翌年の文部省令第16号は、授業料の納入義務者を戸主とし、就学義務を学齢児童の第一位の保護者たる父母に負わせた。同省令に添付されていた文部省の説明書は、就学義務を「人親ニ負ハシムルコト自然ノ理ナリ故ニ民法ニ於テ児童養育ノ義務ヲ父母ニ帰シ随テ之ニ親権ヲ与ヘタリ」と述べている⁽²⁾。すなわち、この時点で初めて、民法のうえで子に対して養育すなわち教育の義務を負っている親をもって、就学義務者とする根拠が明らかにされたのであるが、その根拠は自然法に求められたのである。以後、今日に至る就学関係法規は、就学義務を保護者としての親権者または後見人に負わせている。

家族関係法が親権と戸主権との関係を未だ体系化できていなかった明治前期において、家族関係法以外の法領域の立法関係者は、子の監護教育と就学についての第一次的な義務者として親を位置づけ、その根拠を主にフランス経由で日本に流入した自然法論に求めたのである。当時、親が子に対して義務を負うという考えは、長い間にわたって儒教論理を基盤としてきた日本の治世原理や家族法に反することであり、容認し難い事柄に属すると観念が強固に残存していたのである。

6. 日本の家庭教育の法原理

日本の家庭教育についての法的検討という観点から見た場合、日本の民法の編纂過程に

についての考察結果から、次のような法原理を導くことができる。

①子を監護教育する親の「権利」と「義務」の関係は、「はじめに親の教育義務ありき」という自然法思想が儒教思想に基づく反論を克服して貫徹されているので、義務を円滑に果たすために必要な範囲内で与えられる懲戒や居所指定の権利としてとらえるのが妥当である。

②親に義務づけられている教育の内容は、体育・徳育・知育の順位で、これら三つの分野から構成されることを原則とするが、知育義務は子を義務教育学校に就学させる義務を履行することによって充足できるので、学校は、親の知育義務の補完または代替の機関として位置づけられているといえる。したがって、親は、健康を配慮する体育と、「しつけ」をふくむ徳育とを主要な内容とする教育を、学校教育とは別個に行う義務がある。

③この親の教育義務は、子が事件ざたを起こした場合に事後的に親の法的責任を問う根拠を提供するが、普通の場合には道徳的義務に近く、日常的な家庭生活における無意図的な感化による徳育効果を期待するにとどまるので、親による教育が不十分または不徹底とみなされても、何人も教育義務の意図的な履行を親に強制できない。

7. 要約と結論

子の監護と教育について親に権利義務を課している民法第820条の沿革を考察した結果、次のことが判明した。

①最優先の保護者としての親（権者）に就学義務を負わせている今日の就学関係法規は、日本の近世までの親子関係を規律していた儒教的規範とは異なる、明治前期に移入した西欧の自然法論に基づく子にたいする親の

教育義務、という考え方から派生したものである。

②日本の民法における親の教育義務規定のモデルとされたナポレオン法典を編み出したフランスの場合には、まず、民法において親の教育義務を規定し、その約80年後に義務教育制度を設けたので、学校は親の教育義務のなかの知育義務の補完機関として位置づけられて今日にいたっている。

③日本の場合には、フランスの場合とは逆に、はじめに学校制度と就学義務制度が整備され、その後に親の教育義務が民法によって規定されたために、学校が体育・徳育・知育のすべてを担当することを当然視する学校観をもたらしたといえる。

④日本の学校教育は、以上のような経緯から、子にたいする親の教育義務という意識が希薄な法的風土のなかで成り立っているので、「学校崩壊」や「いじめ」の防止にも資することになる「子を監護・教育する義務が履行できる親になるための教育」を正規の教育内容として創設する必要がある。

〈注〉(1) 詳細については、次の拙著・拙稿を参照されたい。「親の教育義務と権利—家庭教育と学校教育の役割分担に関する学際的考察—」風間書房、初版1988年、再版1991年。「民法における監護教育条項の規定経緯と意義内容」中島直忠編著『教育行政学の課題』教育開発研究所、1992年、342—362頁。「親と子と教育」（6回連載）『学校経営』第一法規出版、1998年4月号～9月号。

(2) 公布された旧民法では、親権の前提要件でなければならぬ親の教育義務についての条項が削除されているので、親の教育義務規定が旧民法の明文条項として含まれているかのような文部省の説明は厳密性を欠いている。



生きる力を育む家庭教育

——生涯学習社会における家庭教育——

文教大学 人間科学部教授 佐藤 啓子 ひろこ

はじめに

近年、全人格的な人間の形成にとっては、学校在学中はもとより、就学以前の家庭教育や学校教育終了後の社会人となってからの教育も含めて、即ち生まれてから死ぬまでの全生涯にわたる教育や学習を考えていくことの必要性が唱えられるようになった。この基本理念にたって体系化されつつあるのが「生涯教育」論である。

本稿では、生涯教育の理念を踏まえた家庭教育は従来のそれとどう異なるのか、その位置づき方、特色等について、明らかにしようとするものである。そのために、まず「生涯教育」の理念を歴史的に概観し、次いで「生涯教育」と「家庭教育」の関連性を見いだしながら、生涯教育的家庭教育の特色と課題について明らかにしていきたい。

1. 生涯教育論の系譜

人間の教育は生涯を通じて行われるべきものという考えに立ち、人々の教育を受ける権利を国家・社会で保障しようという考えや動きを、「生涯教育」という新しい教育理念として発表されたのが、1965年パリのユネスコ本部で開催された成人教育推進国際委員会の会議においてである。この会議の議長であったフランスのポール・ラングラン（P. L. Angrand）によって提出された「生涯教育について」と称する新しい教育理念は、その後

様々な人々によって論じられ、様々な影響を与え続けた。

日本における生涯教育論の展開は、1967年に、ラングランの「生涯教育について」が、波多野完治によって最初に訳出されたのを機に、その後社会的にある種のブームとなり、政府や地方自治体の指導理念としても取り上げられるようになった。

2. 生涯教育の基本原則

これらの生涯教育論には、従来の教育原理に代わる新しい教育原理として、以下を見いだすことができる。

(1) 統合性の原理

教育の時空間的統合を意味する。学校教育と学校外教育の統合、学校相互間または社会教育機関相互間の、あるいは家庭と学校と地域間の空間的統合、さらに人の一生という時系列的な次元での発達段階に応じて解決していかなければならない課題（発達課題）の連続的統合などである。

(2) 相対的独立性の原理

統合性の原理が展開するためには、それぞれの人、機関、組織、団体等が自立し、独立して機能し、責任を果たしていくことが必要である。自立し独立しつつ相互にかかわりあい、その個別の人や組織のみでは為し得ない新しい教育の実践がされていくことが望まれるのである。

(3) 連帯性の原理

教育における統合を為し得るためには、独立した単位（個人、集団、組織、機関等）が自らを閉じた体系として自己完結的に機能するのではなく、他とかがわり連携しあうという開かれた体系にあるということが必要となる。行政面でも縦割りの当該部局の業務のみを果たし終えるというよりも、他の部局と連動し、チームを組み合うということである。

(4) システム化の原理

教育過程の機能面に関することであり、すべての人の個性の開花や社会への寄与の諸能力の増進により、生涯にわたる学習過程を支援する教育過程をより充実したものとするのが望まれる。このことは、情報、施設間、組織間などのネットワーク化と深くかかわってこよう。

(5) 主体性の原理

生涯教育（学習）を進めやすい社会的教育環境が整備されたとしても、そこに進んで参加し自らを成長させるような自己教育（学習）がなければ効果的な成果を望むことは難しい。そのためには、「学び方の学習」を養成されることが必要となる。個々人自らがより豊かな人生を歩むために自らの特性を生かして何を選び、何を学んで、それを自己や社会に還元していくかを知ろうとし、実践する自己援助努力があつてこそ、生涯学習社会もまた発展していくのである。

(6) 過程性の原理

もし適切な生涯教育機構が確立されるならば、一人ひとりの人が教育の過程において、常に新しいことを学習していくことが出来るはずである。それは、学力入学試験制度のように、つくられた一定の制度のもとでの一時の失敗が後々まで尾を引くような絶対的なものではなく、たまたま人の一生の内での一度

の失敗を経験したこと以外ならぬ。教育や学習における成功や失敗についての考え方も、一生という過程のなかで創られ、創り変えられていくものとなろう。

3. 家庭における教育機能と家庭教育支援施策

次に、生涯教育論の教育的特色と家庭教育との関連性を明らかにしたい。

家庭における子供の教育を、親の私的責任のみに帰することなく、国家・社会もまた同時に責任をもって進めるということが、生涯教育の理念であり、その理念の展開する社会が生涯学習社会である。では、日本における社会・国家はどのような家庭教育支援施策をしてきたのであろうか。

(1) 1930年12月に出された文部省令「家庭教育振興二関スル件」では、家庭教育の不振を訴え、ややもすれば子供の放縦の傾向が見られることを指摘し、それは家庭の責任、特に婦人の責任が大であると述べている。教育の振興のためには、まず婦人団体の奮励を促して、次に一般婦人の自覚を喚起する。地方長官はこのことを理解して、教育の振興を図るように、との通達がされている。

(2) 1942年、文部省により開かれた家庭教育振興協議会では、家庭における指導要項が発表され、特に皇国の子女教育を徹底するようにとの方針が打ち出されている。具体的施策としては、母親学級の委嘱開設、家庭教育指導町村の設定、家庭教育指導者講習会の実施、家庭教育関係団体の活用促進、家庭教育相談所の整備・活用等が出されている。

(3) 敗戦直後の1945年11月には、文部省により、家庭が新日本建設に寄与すべく、国民道義確立の源泉として機能するようにと、通達が出されている。その基本対策としては、

戦時下の具体策をそのまま踏襲、その後、青少年の非行、犯罪の増加、親の家庭教育に対する自信喪失、学校教育への過度の期待と依存、進学競争の激化などの社会的現象の出現により、家庭教育の重要性をますます強調するに至っている。

(4) 1962年度から、文部省は予算措置を伴った家庭教育振興施策を打ち出し、学識経験者による家庭教育専門研究会の設置、家庭教育資料の作成、全国家庭教育研究集会・地区別家庭教育研究集会の開催、家庭教育学級の全国的開設等々を実施している。

(5) 1971年4月、社会教育審議会から出された「急激な社会構造の変化に対応する社会教育のあり方について」と題しての答申では、諸々の社会的条件の変化を列挙し、これからは、生涯教育という新しい観点に立って教育全体を見直し、再検討していくことが重要である、としている。この生涯教育とは、生涯にわたる学習の継続と共に、家庭教育・学校教育・社会教育の三者を有機的に統合する教育である。さらに人間の生涯を、①乳幼児期、②少年期、③青年期、④成人期の各期に分け、それぞれの時期に対応する学習の必要性を述べている。このように、教育を全体的視点から見直し再体系化する必要性を打ち出し、国の教育方針としては初めて「生涯教育」という体系の中での「家庭教育」が位置づけられたのである。

(6) 1981年6月、中央教育審議会から出された「生涯教育について」では、「生涯教育」の観点から教育をとらえ返し、家庭、学校、職場、地域社会などの教育機能に着目、それらの総合的な整備・充実の必要性を述べている。また人の生涯をここでは、①成人するまで、②成人期、③高齢期の3つに分け、各期の教育的課題を明確にしている。本答申では

何よりも、一人ひとりが充実した人生を送ることが目指されており、そのためには教育制度全体が生涯教育を支援する方向で打ち立てられる必要性が述べられていることである。「家庭教育」に関しては、親をはじめとした家族の努力が期待されると共に、行政施策の面でも家庭教育への適切な援助を求めている。

この答申では、生涯教育における家庭教育という点での明確な位置づけと共に、その内容と施策へ向けての方向性までもが打ち出されており、家庭と社会・国家との相互補完性を明確にしていることに特色がみられる。

(7) 1984年8月～1987年8月までの間に臨時教育審議会によって出された第1次～第4次までの答申「我が国における社会の変化、および文化の発展に寄与する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し、必要な改革を図るための基本的な方針について」では、現代の教育を画一的、硬直的、集権的であるとし、自由化、個性重視の原則に立って教育改革を進めるべきであるとの方針を出している。本答申では改革の基本的な考え方として、①個性重視の原則、②基礎・基本の重視、③創造性、考える力、表現力の育成、④選択の機会の拡大、⑤教育環境の人間化、⑥生涯教育体系への移行、⑦国際化への対応、⑧情報化への対応等を掲げている。特に「家庭教育」との関連性については、学校の教育機能と家庭、地域の教育機能との相互の基本的在り方を問い直し、新しい家庭や地域の在り方を創造するために、家庭・地域の教育環境条件の整備・充実の必要性を述べている。なお、子供の人格形成の基礎・基本を身につけさせるための徳育・しつけ・情操教育や人間性豊かに育てるための自然との触れ合い、遊びなどは、家庭・地域が本来担うべき重要な機能であるが、今日、家庭・地域の教育機能が低下

し、子供を取り巻く教育環境が悪化している。このような状況に対応し、家庭・学校・地域の教育機能の意義と役割を見直し、家庭、地域の教育の活性化や学校との連携の在り方について検討することの重要性を指摘している。

(8) 1992年9月1日から、文部省により実施された学校週5日制の導入は、教育改革の1つの具体的な実施である。これまで、教育改革の必要性が唱えられ、その観点が多々述べられてはきたものの、具体的・实际的に教育の制度的改革の一部が実行されたのはこれが初めてである。

(9) 1993年度の厚生白書では、初めてメインテーマとして「子育て」をとりあげ、子育てに対する社会的支援の強化を提言している。家庭における子育ての現状では、その負担が母親に偏り過ぎていることを指摘し、父親の積極的な参加を促している。この発展的解決のためには、家庭内の自助努力や地域の支援施策の他に、企業における子育て支援を求め、育児休暇制度、事業内保育所の整備などに加え、企業活動としてテレビ番組の内容への配慮、子供の発達に即した玩具の開発などを求めている。

(10) 1994年度に厚生省は、こうした課題を総合家庭児童対策として、「エンゼルプランプレリュード」として打ち出している。その基本理念は、①子育てを社会全体で支援する、②子育てしやすい環境をつくる、③子育てに伴う不安や負担感を軽減する、というエンゼルプランに基づき、諸具体的支援策を掲げている。

(11) 1994年12月には、文部省・厚生省・労働省・建設省の連名により、「今後の子育て支援のための基本的方向について」と題する子育て支援策が出されている。その基本的方向として、①子育てと仕事の両立支援の推進、②家庭における子育て支援、③子育てのため

の住宅及び生活環境の整備、④ゆとりある教育の実現と健全育成の推進、⑤子育てコストの軽減、等があげられ、その実現へ向けての重点施策が示されている。

本通達は、文部大臣、厚生大臣、労働大臣及び建設大臣の4大臣の合意により出されたものであり、内容的な進展はもとより、各省庁間の連携が具現しているところに、画期的な特色を見いだすことができる。

以上は、文部省・厚生省それぞれが家庭教育(子育て)支援施策として打ち出してきたものであるが、これらの施策が、今後どのように子供の人間形成に効果的な影響を及ぼしていくかは、施策の具現化と共に、家庭一人ひとりにとっても課題であるといえよう。

4. 生涯教育における家庭教育の特色と課題

これまで、「家庭教育」を焦点化しながら、生涯教育の流れ、および家庭教育への支援施策について概観してきた。ここで、本稿の主題である生涯教育における家庭教育の特色と課題とは何かについて、総括と考察をしたい。

(1) 生涯学習社会の形成と相即的に展開する家庭教育

地域や社会の教育力と連携し合っ家庭の教育力を高めていくという視点は、それほど明確ではなかった。家庭における子供の教育責任は、どちらかといえば親の私的責任、とりわけ母親の教育責任が強調されてきた。それは、母親を家庭内に閉じ込めやすくし、家庭も閉じた体系として機能せざるを得なかった。生涯教育における家庭教育が進められるということは、家庭をとりまく地域や社会環境が、子育て環境として整備・充実されていくということと相俟っている。それは、家庭の責任を見逃すことではなく、家庭はより豊かな人間形成のために家庭を地域や社会に開き、開か

れた家庭づくりをすることが求められようとし、社会もまた生涯学習社会としての条件整備が整えられていくことが望まれるのである。

(2) 学校教育・社会教育と共に機能する家庭教育

子育てにおける教育環境とは、家庭教育・学校教育・社会教育が対等に子供に機能し子供の人格形成に寄与するような教育環境である。従来ともすれば、学校教育へ依存しがちな家庭教育が展開したり、あるいは行政レベルでの社会教育の一環としての家庭教育がすすめられたりしてきた。生涯教育における家庭教育が展開するということは、家庭も学校も社会も共に責任を果たしながら子供へ影響を及ぼしていくという在り方である。

(3) 男女が共に参加する家庭教育

日本の過去の歴史においては、家庭における子供の教育は、母親のみに任せられていた傾向がみられた。父親は外で働き、仕事にのみ集中することが男の甲斐性でもあるかのように考えられていた時代があり、今日でもその傾向はまだ残存している。生涯教育的な家庭教育では、父親も母親も共に、家庭、地域、社会に参加し、共に責任を分かち合うこと、それが地域共同体を発展させ、男女共生社会という生涯学習社会の一側面を形成することにつながっていくのであり、子供の全人的な人格形成にも関与するのである。

(4) 生涯教育の原理と対応する家庭教育

生涯教育的家庭教育が進められ、深められていく場合には、先述した生涯教育における基本原理〈本稿2-(1)～(6)〉が、家庭においても対応的に発展していくことである、と考えられる。詳述は今後に譲るにしても、例えば「過程性の原理」が展開することは、その時その場に規定されることの多い家庭教育ではあっても、同時に人間の一生とい

うその後の長い期間のどこかで出てくるであろう結果や影響への配慮と見通しと共に進められることとなろう。

(5) ライフサイクルを考慮した家庭教育

生涯教育が人間の一生という時間的経過における人間の形成を課題とする限り、家庭教育もまた人間の一生においてとらえられていく必要がある。家庭における様々な生活体験や人々とのふれあいが、後続の生活や人間形成にどのように関与してくるか、は生涯教育における家庭教育の大きな課題の1つとなろう。

(6) 共生・共存の人間観に立脚する家庭教育

このように、人間の一生を課題とするとき、当然のことながらその根底に、人としての生き方、人間観、人間存在についての見方が問われてこよう。家庭における父親、母親は、子どもとかわりながら、一人の人間としてどのような人間形成・成長をしていくか。そのプロセスこそが子供に影響を及ぼすのである。親の人的成長こそが生涯教育における家庭教育の重要な課題なのである。

〈参考文献〉

- (1) ボール・ラングラン著、波多野完治訳「生涯教育について」『社会教育の新しい方向』日本ユネスコ国内委員会編、1967
- (2) ボール・ラングラン、「生涯教育とは」日本ユネスコ国内委員会訳、1970
- (3) 麻生誠著、『生涯教育論』日本放送出版協会、1985
- (4) 日本生涯教育学会編、『生涯学習事典』東京書籍、1990
- (5) 文部省訓令、「家庭教育振興ニ関スル件」1930
- (6) 文部省、「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について（社会教育審議会答申）」1971
- (7) 文部省、「生涯教育（中央教育審議会答申）」1981
- (8) 臨時教育審議会、「教育改革に関する第1次～第4次答申」1985～1987
- (9) 文部省、「学校週5日制の実施について」1992年3月23日
- (10) 文部省・青少年の学校外活動に関する調査研究協力者会議、「休日の拡大等に対応した青少年の学校外活動の充実（中間まとめ）」、1991年12月
- (11) 前掲報告書(12)（審議のまとめ）、1992年2月
- (12) 厚生省、「厚生白書」1993



家庭の中の親の役割

中央大学法学部教授 広岡 守穂

親は子どもとどうかかわるべきか

こういう問いに一つだけの正答を求めるのは無益なことのように入る。いろんなかわりかたがあるだろうし、そのどれが正しいとか、どれが誤りとかということは一概に言えないからだ。

ただもしこれだけは変わらないというかわり方があるとすれば、それは子どもを十分に愛すること、成長に必要な栄養をきちんと与えること、そして子どもが自分自身を好きになるようにしむけることであると思う。

子どもが少し大きくなったら、その子の長所をみつけてやりたい。親は子どもがどんな子どもか、知らず知らずのうちに定義している。この場合どんな子どもかということには、彼をとりまく環境の中で彼がどんな位置を占めているかということも含まれているし、どんな人間になってほしいかという親の願望もふくまれている。そして子育ての長い時間の間に、親はそれを子どもに伝えている。その定義を子どもは受け入れて育つ。

それは子どもが将来どんな大人になり、どんな生き方をし、どんな仕事に就くか、といったことを左右するだろう。少なくとも間接的な影響を与える。家庭環境が子どもの成長に影響を与えるというのは、要するにそういうことであろう。生きる力はこのようにして子どもに授けられるのである。

親は子どもとどうかかわるべきかと問われたら、理論的にはこれ以上に言うべきことはないのではなかろうか。

しかしそうはいつでも理論を実践に適用するのはかんたんではない。そもそもいじめやひきこもりに対処するときに、「子どもが自分自身を好きになるようにしむけること」といってみても適当な指針を提示したことにはならないだろう。

というわけで、親の子に対するかわりは、抽象的な原理原則でなく、むしろ一つひとつの具体的な場面の中につかみ取るべき真実がひそんでいると思われる。そう思われるので、ここではいくつかの具体的な場面に即して、とくに子どもがある程度大きくなってからの場合について考察をすすめることをお許し願いたい。

いじめ

子どもの成長の過程には、いろいろなことがおきる。なかでも心配なのはいじめである。わたし自身小学校のとき、ちょっとした経験があったので過敏になっているのかもしれないが、いじめられるのは非常に心配だし、反対にいじめられるのも許せない。

いじめがあっても子どもは減多なことでは親に告げないだろう。わたし自身の経験から言っても、親に告げることは考えてもみなか

った。

わたしは小学2年生のときから、よく色が黒いといっただけからかわれるようになった。腕っ節が強かったから、いじめられているとは思っていなかったが、しかし自分には親しい友だちがいないという意識は強かった。だから学校へ行っても面白くなかった。色黒であることをくよくよ悩んでいた。

しかしそのことは決して親に言えなかった。相談もできなかった。どうしてかという、自分は家ではちゃんとした子どもとしてふるまっている、その自分が学校で友だちから孤立しているなどは、口が裂けても言えなかった。そんな情けない子どもだとは、親にだけは知られたくなかったからである。

そういうわけだから、学校で嫌なことがあっても子どもは黙っていることがある。親としては、気になる兆候があったら注意深く観察するほかない。そして万が一子どもがいじめについて訴えてきたら、どうするか。これが大いに迷うのである。たぶんこれといった正解はないだろうし、ないからこそ迷いや悩みも深いのである。

次女は小学校3年生のころ、よく泣きべそをかいて学校から帰ってきた。クラスメートの中にわがままな子がいるらしい。体の大きい子で、次女の持ち物を取り上げたり、あれこれ指図したりするらしい。いじめられている様子なので非常に心配したものだ。

こういうとき親はどうすればいいか思い悩む。担任の先生に相談するか。それとも相手の親にそれとなく告げるか。または怒鳴り込むか……。

わたしは、ふと、自分の小学生時代を思い出した。自分の経験に照らしてみると、親に訴えることができるだけ、次女は次女なりに

割り切っているようだった。そう思って注意してみると、次女の泣き方はけっこう元気なのである。わんわん泣いてはいるものの、次女は次女なりに、けっこう頑張っているように感じられた。もしかしたらちゃんと仕返しをしているのではないか。これならばらく様子をみていればいいだろうと、つれあいもわたしも判断した。

この判断が正しかったかどうかは、いままってわからない。ただ、子どもの言い分をあまり真に受けてはいけないということだけは言える。多くの場合、子どもは言うことに耳を傾けてほしいだけであって、それは自分に関心をはらってほしいという意味である。親にいっしょに闘ってほしいとは思っていない。むしろ危険なのは何も言わないときだろうと思う。

子どもがいじめの加害者だったら

T君は中学一年生のとき、こんなことがあった。T君はだれとでも分け隔てなく付き合う、やさしい子だった。ところがおなじ部活に、気まぐれでわがままな子が入部してきた。かりにK君としておこう。嘘をつくので、友だちのいない子だった。部活もいい加減だった。T君は、内心、あんな奴、部活をやめればいいのにと思っていた。ところが友だちのいないK君はしきりにT君にすり寄ってきた。振り払っても振り払っても、すり寄ってくる。ある日学校からの帰り道、あんまりしつこくつきまとわれたので、T君はどうとう爆発してしまった。

「この野郎、とっとと帰れ。お前なんか大嫌いなんだぞ。」と怒鳴りつけてしまったのである。K君はくるりと背中を向けて、とぼとぼと行ってしまった。

この一件はしばらくの間、T君の心を痛ませた。ある夜、T君は父親に一部始終を打ち明けて、相談した。

「この間みたいなのはいじめだよ。でも正直言って、僕は付き合いたくない。僕はどうしたらいいんだろう。」

さて、こんなときどう言うものだろうか。

いろんな言い方が考えられるし、人によってその内容はかなりちがうだろう。いじめに追加しないといっても、その方法はいくつもある。いくつか挙げてみると、

タイプ1

「少々嫌なことは我慢して、付き合いをあげなさい。K君にも問題はありますが、だれも友だちがいないのは本当に辛いものだ。できるだけK君の立場になってあげたら、K君のことがわかるようになるし、K君もだんだん打ち解けるだろう。そうしたらきっと嘘をついたり迷惑をかけたりしなくなるにちがいない。」

タイプ1は、受容型である。性善説に立って、誠実におもいやりをもって付き合いようにすすめる。しかしそうはいっても、K君の調子に合わせるのには相当にたいへんだろう。そもそもK君のおこないは直るだろうか。

タイプ2

「付き合いをあげなさい。ただしK君の悪いところはその都度はっきり指摘することだ。そうしないとわからないだろう。K君がわがままなのは、みんなに甘えているのかもしれない。甘えているかぎりいじめもなくなるだろう。大人になるには、いつまでも人に甘えてばかりはいられない。それを教える必要があるね。」

付き合いながら、是非善悪を筋道をたてて教え、責任ある行動をとるように忠告するべ

き、という説得型の説である。しかし効果のほどはわからない。K君を変えることはできるだろうか。

タイプ3

それならば、いっそのこと付き合いのをやめたらどうかという助言もある。「そんな子と付き合いのはやめなさい。いつも気まぐれにふりまわされていたら、自分のためにも、K君のためにもならない。その都度かっかするくらいならはじめから付き合わない方がいい。K君も思い知るだろうし、それではじめて自分の悪い点に気がつくなら気がつくだろう。それに付き合いなければいじめもない。」

拒絶型である。変わる見込みのない嫌な人間と付き合いを時間を無駄にするくらいなら、最初から付き合わない方がいい、という性悪説である。

タイプ4

T君の父親はどうだったのか、聞いてみた。「父はその子と付き合いように言いました。ただし相手より上に立て。対等の立場にたつから腹も立つ。お前が相手より一段上に立てば、ばかな奴だな、と思うことができる。そういうつもりで付き合いをあげなさい。ただしK君と友だちになる必要はない。嘘をつかれても、だまされないようにしろ。そう言いました。」

中学生のT君に、父親の言葉は半分受け入れられて半分受け入れられなかった。相手より一段上に立つということが、なんだか狡猾な感じがしてT君には不満だった。K君は変わらないという性悪説の仮定に立っていると、納得いかなかった。しかし、とにかく、K君につらく当たらないでおこうと思った。

T君の父親は、つき合え、ただし善意で付き合いのではない、相手をいじめないために付き合いのだ、と言いたかったのだろう。そ

れもひとつの見識である。とにかく、いじめは絶対に許さないという気迫だけは、はっきりT君に伝わった。

長女が真っ暗な表情で塾から帰ってきたとき

長女が小学校6年生のときだった。ある日塾からひどく暗い顔をして帰ってきた。あまり落ち込んだ顔色だったので、心配になってどうしたのか聞いた。しかしいくら聞いても返事もしないまま、ずっと部屋に閉じこもってしまった。

あとで渋々説明してくれたことによると、彼女のクラスは男の子3人、女の子2人の5人で、その日は算数の入試問題を解いていた。そうしたらどういうわけか、たまたま男の子は3人とも0点で女の子は2人とも満点だった。そこで塾の先生は男の子たちに問題の解き方をていねいに教えた。そして、「あなたたちどうしたのよ、こんな問題できなくて。女の子でさえできたのよ、女の子でさえ。」……と言った。

ここで彼女はムッとした。先生は女子を差別している。もう行きたくないというわけである。近所で有名な進学塾だったから、わたしとしてはできればこのまま通ってもらいたかった。内心、困ったことになったなと思った。

寝る前に夫婦で話し合った。

つれあいは悠然とかまえていた。本人が塾をやめたいのならやめればいいというのである。

「無理して塾に行かせるよりも、男の子と女の子を差別しちゃいけないんだということを、いましっかり学ぶときなんだと思う。」というわけである。そして言った。

「中学受験など、ながい人生からみればた

いしたことじゃないよ。かりに失敗したら公立中学に行けばいいだけだから。」

それもそうだ、とわたしは思った。

翌日の夜、わたしは、台所のテーブルをはさんで娘と向きあって話し合った。

「そんなに嫌なら行かなくていい。そのかわり自分で勉強しなさい。お父さんもお母さんも全力挙げて応援するから一所懸命勉強しなさい。こんどの事だけれども、お父さんもお母さんも男の子と女の子の能力に差別があると考えたことはない。男だから女だからということなく自由に自分の生きたいように生きていってほしい。」

「お父さんもお母さんも、娘の生き方を全力挙げて応援するのが親としての務めだと思っている。けれども世の中には、いまだに女性には結婚して家庭に入るのが幸せで、家事育児に専念すべきだと思っている人が沢山いる。会社でもそうだ。女には補助的な仕事しか与えられないケースは多い。そういう現状は変えていかなければならないとお父さんもお母さんも思っている。」

娘は神妙な顔をして聞いていた。最後はわれながら芝居がかった台詞だったが、娘の目をじっとのぞき込んで、「いいかい史子、これからの日本を変えていくのは、おまえたちだ。」ほとんど「夕陽ヶ丘のなんとか先生」のノリであった。

結果、娘は受験した学校すべて不合格だった。しかしそれで良かったと思っている。

現代の親は自分の子どものことばかり考えている。しかも成績や進学のことである。しかしこれでは子どもの生きる力は育たない。是非善悪の判断や他者に対する思いやりを基礎にすえた人間関係をつくる力、そういう力をつけるのが親の大事な役目だと思う。



家庭教育の充実に向けた 支援施策について

文部省生涯学習局男女共同参画学習課家庭教育振興係長 後藤 玄政

はじめに

家庭での教育は、すべての教育の出発点で、基本的な生活能力、他人に対する思いやり、善悪の判断など倫理感などを子どもたちに育むためのものである。

しかし、近年の都市化、核家族化、少子化や地域における地縁的なつながりの希薄化などに伴い、家庭の教育力の低下が指摘されている。

これまで、教育委員会や公民館などでは、家庭教育学級の実施等、親に対する学習機会の充実に努めてきたところであるが、家庭教育に関心のある親のみの参加しか望めない傾向にあるなど、どうしても対象が限定されていた。このため、より広く、より多くの親に家庭教育について考えていただくための新たな方策の必要性が指摘されていた。

平成10年6月に、中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」の答申がとりまとめられた。ここで注目されるのは、答申の副題「次世代を育てる心を失う危機」である。つまり、この答申では、子どもたちの心を育てるべき大人社会が、今「次世代を育てる心を失う危機」に直面しているという認識に立って、まず大人が率先してモラルの低下を是正し、危機を乗り越えていく必要があると呼びかけているのである。

子どもを生み育てることに夢を持ち、次世

代を育てる心を持った（持てる）大人社会を作っていくことこそ、これからの子育て支援のための施策の方向であり、これはまた、家庭と地域社会の教育力の回復を目指す取り組みでもある。

ここでは、家庭と地域社会に焦点を絞って、子育て支援に関する最近の文部省の主な取り組みについて述べることにしたい。

1 家庭教育手帳・ノート の作成・配布

平成10年6月にとりまとめられた中央教育審議会の答申では、過保護や過干渉、育児不安の広がりやしつけへの自信の喪失など、今日の家庭における教育の問題は座視できない状況になっていると指摘されている。

これらの状況を踏まえ、一人一人の父親、母親が家庭を見つめ直し、それぞれ自信をもって子育てに取り組んでいく契機となるよう、「家庭教育手帳」及び「家庭教育ノート」を作成・配布した。

(1) 内容

中央教育審議会答申における家庭への呼びかけをベースにして、乳幼児及び小・中学生の家庭教育・しつけの在り方についてわかりやすく解説しており、子育てのマニュアルではなく、父親、母親が自信を持って子育てを行うための、いわば「ヒント集」のようなもの

のとなっている。

また、イラストや漫画のページを設けるなど、誰でもが楽しく最後まで読んでもらえるような工夫を凝らすとともに、母子健康手帳と同様、携帯しやすいA6判の大きさで、古紙100%の再生紙にオールカラー刷りで作られている。

さらに、巻末には、子育てやしつけに役立つ情報、相談の窓口や青少年団体などを紹介する情報のページを各都道府県ごとに設けている。

これらの資料は、政府刊行物サービス・センターや官報販売所などで購入するか、近くの書店から取り寄せることができる（各1冊200円（税別））。また、文部省ホームページ（アドレス<http://www.monbu.go.jp/>）にも掲載している。

(2) 配布方法

《家庭教育手帳》

平成11年4月以降、①母子健康手帳の交付時、②1歳6か月児健診、③3歳児健診、④就学時健診の実施時、の4つの機会に、保健所等を通して、該当するすべての親に順次配布しており、平成12年も引続き、配布することとしている。

《家庭教育ノート》

平成11年4月以降、全国の小・中学校、特殊教育諸学校を通じて、小・中学生等を持つすべての家庭に配布した。

平成12年4月以降は、全国の小学1年生等を持つすべての家庭に配布することとしている。

(3) 家庭教育ビデオ

家庭教育をめぐる重要課題である①父親の参加②しつけ③子どもをゆっくりゆったり育てる、という3つのテーマについて、それぞれ15分程度で解説した「家庭教育ビデオ」を作成し、全国の都道府県・市町村教育委員会等へ配布した。

このビデオは、乳幼児健診などの機会に上映し、視聴していただくほか、都道府県・市町村教育委員会等から貸し出しを受けてPTAや子育てサークルなどの学習会でも積極的に活用していただきたいと考えている。

2. 家庭教育24時間電話相談に関する調査研究（子育てホットライン）

都市化、核家族化が進み、祖父母や近所の人たちに相談したり助けてもらったりすることが難しくなり、特に、育児負担の集中しがちな母親を中心とする育児不安の問題は深刻である。

そのような状況を踏まえ、悩みや不安を抱える親が1日の家事や仕事を終えた後や、夜間、精神的に不安定になるようなケースにも対応できるようにするために、都道府県の生涯学習センター等において実施されている家庭教育に関する電話相談事業の開設時間帯を夜間、深夜にも拡げ、24時間親からの相談に対応できる相談体制の整備をすることとしている。

3 家庭教育カウンセラー活用調査研究委託

深刻な児童虐待や非行程度の進んだ事例など、電話相談事業では対応が困難な、特に深刻な家庭教育に関する悩みや不安を抱く親に対して、適切なアドバイスを行えるよう、臨床心理士や医師などカウンセリングに関する専門的な知識や能力を有する「家庭教育カウ

ンセラー」を活用するための調査研究を都道府県に委託している。

4. 子育て支援ネットワークの充実

核家族化や地域における地縁的なつながりの希薄化が進んできている今日、身近な相談相手もなく、「育児の自信がなくなる」「なんとなくイライラする」といった悩みや不安を持つ母親が多くなってきている。

また、最近、深刻化している児童虐待に対しては、社会全体が連携して取り組むことが求められており、学校教育機関や児童相談所等が緊密に連携して、児童虐待の防止、早期発見、早期対応を図ることが必要とされている。

このような中、子どもを持つ親と地域の子育て経験者などが交流する機会を設けたり、地域の人々の連携や地域における子育て支援グループを育成することなど、子育て支援のネットワークづくりが求められている。

このため、文部省では、平成12年度から、子育て中の親の身近な相談相手として「子育てサポーター」を配置するとともに、様々な子育て交流事業を実施するなど、地域において子育て支援ネットワークを形成する事業に必要な経費の一部を都道府県を通じ市町村に補助することとしている。

5. その他の施策

(1) 家庭教育資料の作成・刊行

親自身がよりよい家庭教育を行うための参考となるよう、小冊子を「明日の家庭教育シリーズ」として作成し刊行している。

(2) 「フォーラム家庭教育」の開催

母親と父親がともに責任を持って子育てを

担う新しい家庭像や子どもを育てることの楽しさについて普及啓発を図るため、親やこれから親となる青年男女などを対象に「フォーラム家庭教育」を開催している。今年度は9月に国立婦人教育会館（埼玉県嵐山町）、10月に広島県（呉市）で開催した。平成12年度は、国立婦人教育会館及び三重県で開催予定である。

(3) 家庭教育に関する学級・講座の開設

母親・父親を対象とした家庭教育に関する学習活動を奨励するため、市町村の公民館などで家庭教育に関する学級・講座が開設されている。こうした学級・講座は、「家庭教育学級」として、地域の実情や学習者のニーズに応じて目的別対象別に開設されている。

(4) 子育てについての普及資料の作成・配布

少子化対策の一環として、子育ての大切さ等について若い世代の理解を深めるための冊子を作成し、成人式をはじめ、若者が多く集まる機会や場所等で配布している。

この冊子は、同世代の狂言師 和泉元彌さんやタレント 山田まりやさんをはじめ、若い人たちの共感を得られるような方々からのメッセージを掲載するとともに、銅版画家の山本容子さんのデザイン画を採用し、親しみやすく、多くの若者に手にとって見てもらえるよう工夫している。

また、自分の結婚や出産、健康について考える契機となるような様々なデータを載せている。大きさは、ポケットやバッグなどに入れられ、携帯しやすいサイズのものとなっている。

今後の取り組みについて

近年の核家族化、都市化の進行に伴って、地域における家庭の孤立化が進む現状を踏まえて、子育てを行う親が今、どういふことを不安に思い、何を求めているのかを的確にキャッチしながら、家庭で親が子どもを教育する際の参考となるような様々な学習の機会を設けること、そして、子どもを育てていくという重い責任を担っているのだということを親にきちんと自覚してもらうための啓発に努めることが、行政の基本的役割である。

そのため、従来のように学習の場を用意して親が参加することを待っているのではな

く、必要な情報を進んで提供したり、迷っている親のもとに届けるような家庭教育支援施策を工夫し、実施していくことが期待されている。

また、これらの事業の実施に当たっては、母子保健部局や児童相談所、保健所等の関係機関をはじめとして、地域の人々との連携を図りつつ進めていくことも大切である。

文部省としても、今後とも、心豊かな子どもたちをはぐくむために、家庭の教育力の充実を支援する施策等を積極的に実施していきたい。



・冊子



・ビデオ





生きる力を育てる家庭教育

—— 全家研の活動から ——

全日本家庭教育研究会教育対話主事 **田辺 守一**

1. 親も共に育つ

この世に生を受けた我が子が外界を感じとろうと必死に呼吸する。親は出会いの喜びに浸るとともに、健やかに育て、他を思いやり、自己を高め人生を切り拓く生きる力を身につけてほしい、と願う。初心である。

生きる力は、乳児期、幼児期、児童期、青年期の長期にわたる、しかも真に適切な教育によってはじめて培われる。現在のように知育偏重、信頼関係の希薄ななかにおいては、一朝一夕には育たない。

2. 生きる力

親が子どもの生きる力を育てるといふとき、生きる力とは何か。中央教育審議会答申は、ややもすれば教育が学校中心になりがちな現状から、家庭や地域社会の果たすべき役割を一層重視していく方向へ転換するための具体的な提言を行っている。

子どもたちの教育は学校だけに任せず、家庭や地域社会の教育力を高めながら、それぞれが適切な役割分担を果たし、互いに手を携えて実践していく方向が強調され、特に家庭が本来果たすべき役割として、基本的生活習慣、豊かな情操、他人への思いやり、善悪の判断など生きる力の基礎的な能力や資質を育てることを求めている。

そのためには家族がそろって過ごす時間が

確保できるように、また、社会全体が「ゆとり」ある生活が送れるように、父親の自覚、企業の協力、行政の支援等の施策を求めている。そして、「生きる力」の中味について、①自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力ー（知の面）、②自らを律しつつ、他と協調し、他を思いやる心や感動する心ー（徳の面）、③たくましく生きるための健康な心身ー（体の面）という三つの面があるとしている。

3. 子育ての現状（その1）

少子化、核家族化、急激な地域社会の変化による価値観の多様化、子育てを外部に委ねる人任せの傾向など、様々な影響が及んでおり、家庭や地域社会の教育力の低下の傾向を何とか転換していくことが今、強く求められている。子育ての現状は必ずしも子どもに生きる力を育てる点で十分ではない。

小学校での、いわゆる「学級崩壊」は、教師の指導力不足によるところが大きいといわれており、家庭における養育のなかで、幼児が人の話を静かに聞く態度や自分で考えることができる力、友達と遊ぶ楽しさ・喜びの経験などを重ねて、それまでに心が培われているとはいえないのが現状である、との指摘がある。

改訂幼稚園教育要領が平成12年4月から実施される。今回の改訂のポイントを見ると、子育ての現状の改革の特徴が鮮明となる。「最近の少子化、核家族化、都市化の進行といった社会状況の変化は、家庭や親の意識、地域社会に影響を及ぼしており、幼児が主体的に活動するとは、幼児の活動をそのまま放置することだとの誤解が見られ、環境の構成や保育者の様々な役割を十分に共通理解すること」を強調している（文部省土居正幼稚園課長、初等教育資料・平成10年9月号・9頁）。

4. 子育ての現状（その2）

『学校での勉強に興味を持てず、授業中に逸脱行為を繰り返す子どもたちが、無視できない割合で存在する。家庭でまったく勉強しない子が20年前の6人に1人から、4人に1人に増加している』との調査結果が、先日、公表された（東京都生活文化局女性青少年部、平成11年11月10日）。これは、「大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査」（昭和52年の第1回以来、3年ごとの調査で、今回公表されたのは、平成10年の第8回調査）の結果である。

中学2年生では、家庭で勉強しない生徒が43%にも及んでおり、10人のうち9人近くが学習塾通いをしている。また、就寝時刻は年々遅くなっていて、調査開始以来、最も夜型になっている。中学生は12時以降就寝するものが半数を越える。

このような状況は東京都だけでなく、他の地域においてもほぼ同様の状況であることが推測される。家庭や家族を取り巻く環境は大きく変わってきており、家庭や地域社会の機能の低下や変化が指摘されている。

5. 家庭教育への支援

「全国子どもプラン」は文部省が全国に呼びかけ、家庭教育への支援を図る施策が官民一体となって、全国各地において展開されている。

家庭教育は、親の子どもに対する私的な教育であり、その考え方は家庭ごとに異なることはいままでもないが、社会の変化に適応した家庭教育をすすめるためには、各々の家庭において、よりよい家庭教育のあり方を考えていくことが大切である。少子高齢化による地域社会、家庭の変化と教育力低下に対応して、家庭教育を充実させるための支援が、一層の充実していくことが求められている。その内容は概ね次の通りである。

(1) 家族との触れ合いのなかで親子の絆づくりをしていくことを支援する

- ① 家庭教育に関する学習機会の提供、親子の共同体験充実のための取組
- ② 父親の家庭教育参加の支援・促進、地域で子どもを育てる体制づくり支援
 - ・ こうした活動を通して、基本的な生活習慣、生活能力、豊かな情操、他人に対する思いやり、善悪の判断など基本的な倫理観、社会的なマナー、自制心や自立心など「生きる力」の基礎的な資質や能力を培う。

(2) 思春期の子どもをもつ親や祖父母を対象とした学級等の開設、インターネットを利用した学習機会の提供・促進、その一層の充実、など。

6. 子育ての現状と全家研

今、子育て中の母親たちの孤独感が強まっている。最近では「母親同士の付き合いが苦痛」といった子育て期間中特有の人間関係にスト

レスを感じる人も少なくない。東京・音羽の女児殺人事件でも、背景に子育てにかかわるストレスがあるのではないかと見る専門家もいる。周囲の協力がなく母親が一人きりの子育てを強いられる上、人間関係に神経を使う。母親たちの悩みは、外から見る以上に深いようだ。父親の自覚、企業の協力、行政の支援等が今、強く求められている。

全家研は、26年前から既にこのプランの活動内容を運動として実践している。全国子どもセンターの活動状況を知って、全家研の活動とリンクした地域での活動を模索していくことが重要な課題となっている。特に、全家研の各支部の「対話活動」と「全国子どもプラン（子どもセンター）」との連携、子どもプラン活動の「自然体験・生活体験」活動に積極的に参加して子育て支援に活用していくことが、これからの重要な活動であり、使命である。子育て支援は、全家研運動の目指すところであり、広く次代を担う地域の子どもたちの健やかな成長、たくましい成長のために全家研の積極的な貢献が強く期待される。

7. 全家研の活動

全家研は、子どもたちの健やかな成長を願い、家庭での基本的な生活習慣、正しい学習習慣や望ましい学習態度のあり方など、家庭教育全般にわたって誠意をもって助言、援助を行い、家庭教育の確立に寄与することを目的として、27年間にわたり全国各地において日夜、活動を展開している。

全家研の目指す家庭教育とは、「学ぶ力」つまり、自学自習する力をつけること、自ら進んで机に向かって学習する積極的な姿勢と、自分がわかるまで繰り返し努力する精神力を養うことを目標にしている。そのような

本物の実力、生きる力をつけるために、総力をあげてつくりあげた家庭学習教材を発行し、その普及に努めている。2歳から高校入試までの子どもたちの健やかな成長を願って日々子育てに励んでいる親やその子どもたちを支援して、教育モニターや教育対話主事をはじめ多くの関係者による対話活動を通して社会への貢献をしているという自負をもって活動している。その主な活動を紹介する。

◎「教育相談」活動：子育ての悩み、心配ごと、しつけのことなど、電話や面接、文書でいつでも相談できるシステム。小学校や中学校、高等学校で教員としての指導経験を持った「教育対話主事」や子育て経験をもつ「教育モニター」が子育ての悩みに応える。

◎「教育講演会」：会員の親向けに、教育対話主事や「本部講師」により、家庭教育について様々なテーマの講演会を行う。

◎「母親セミナー」：会員の母親対象に家庭教育に役立つ情報を伝えたり、話し合いを行う。支部や教育モニターによって開催されている。

◎「ポピー教室」：ポピー教材の勉強の仕方や使い方を親や子に知らせ、教材ポピーに親しむ機会を提供する。支部で教育モニターや「学習アドバイザー」、教育対話主事によって開かれる。

8. 全家研のいのり

私たち人間は暮らしの中で喜び、楽しさを味わう一方、時には辛いことや悲しいことなどに「耐える力」を身につけなければならない。この「耐える力」があれば、世間でいう「切れる」こともなく、豊かな人生を送ることができる。

全家研は、日々暮らしを誠実に生きること、そして、家庭教育の確立を目指している。そのために「勉強」が大切であり、「勉強をする」ことを通して、よい習慣づくりができ、忍耐力が付き、基礎・基本の知識（学力）が身につくと考える。勉強を通して子どもは力強く、健全に育つ。全家研が提供する家庭教育教材は子どもたちに勉強の素晴らしさを伝え、子どもが力強く健全に育つことに手をさしのべる。続けて勉強することがよい習慣となり、よい習慣は、次の「よい習慣」をつけやすくする。人にきちんとあいさつする、テレビを見る時間を決める、歯を磨く、家事を手伝うなど、よい習慣づくりは子どもの人生をそれだけ豊かに幸せにする。

9. 対話活動の実践から

私は、3児の父親として、35年間公立中学校に奉職した教師として、そして今、全家研教育対話主事として、全家研各支部の「お手伝い」をさせていただいている。もとより至らない点ばかりで自省の日々である。この間、子育て「応援団」としての「対話活動」には、手紙・電話による教育相談、幼稚園・小中学校（学年保護者会を含む）等での講演、支部主催の「母親セミナー」・「小集会」や小中学校に通う会員の子どもたちに家庭教育教材「月刊ポピー」の使い方や家庭学習の仕方を説明する「ポピー教室」のお手伝いなどがある。以下、その実践からの紹介である。

（その1）発達段階の全体の理解

人が成長していく過程には、20歳で成人を迎えるまでに、ちょうど5年ごと、つまり、0歳、5歳、10歳、15歳の大きな節目がある。このような節目には、それぞれ成長にかかわる課題がある。

年齢による違い、あるいは発達段階を考えずに、子どもに向かうことはないか。もとより子どもは年齢によって違う。小学校1年生と3年生をくらべてみるとわかる。10歳の子どもと15歳の子どもはどこが違うのか。親は発達段階の全体を理解するとともに、年齢による子どもの違いを深く正確に理解することが大切である。年齢による違い、あるいは発達段階を考えずに、子どもに向かうことはないか。

幼児期の子どもの教育が、その後の児童期と思春期の成長といかに深く関わっているか、成人し大人になってからいかなる力となって現れるか、幼児期の教育が生涯のなかでどれだけ重要なことか。保育園や幼稚園に子どもを通わせている親は小学校や中学校、高等学校に行つてそこの体育祭、音楽会などで活動する子どもの姿を見ていただきたい。子どもが小学生ならば、中学校の行事や活動を見る必要がある。逆もまた必要である。

5歳から10歳の節目の課題は、その子が尊敬と信頼のできる親のもとで、様々な事物とかかわって成長したいという欲求・願いを満たしてやることである。

5歳は、しつけの時期である。この年頃は、善悪の判断はほとんどわかっていながら、わざとやるべきことをやらなかったり、やってはいけないことをやったりする。そこでこの時期には、やるべきことはいやでもやる。やってはいけないことは絶対にやらない、ということをしつかりとしつける。我慢することを習慣づける節目なのである。

10歳は、社会性を身につける時期である。この頃から、友だちのなかで自分がどんな存在か。勉強では、教えられたことをただ覚えるだけだったものが、自分でも筋道を立てて

考えることができるようになる時期である。この時期をクリアできれば、社会で生き生きと活躍できる人材に成長するが、そうでないと、生きる自信を失ってしまい、自分の殻に閉じこもってしまう。

5歳は小学校への入学があり、15歳は高校入試の年だから、いやでも親は神経を尖らす。それぞれ人生の節目にあたるが、それに対して、10歳という時期は、小学校4年から5年というだけで、目立った変化はないので、親は何気なく過ごしてしまいがちである。子どもがこの時期を過ごす時期には、親は心して子育てにあたってほしいのである。

(その2) 反抗期をどう乗り切るか

私が中学1年生の担任であったとき、学年・学級保護者会での話である。「皆さんのお子さんはもうすぐ14歳です。発達段階から見ると、これまでは比較的順調な歩みでしたが、これからは今までは違います。13歳、14歳と進んでいくうちに、次第に大きく、今までにない変化が出てきます。これから現れる変化には、第2次性徴による身体上の変化とともに是非とも注目しなければならない、精神的な心の変化があります。それは、今までのようには、親に従わなくなってくるということです。大人のいう通りにはなりません。時には大人を茶化したり、強く抵抗したりします。これを見て、よくない子だななどと思わないでください。これは実に健全なことなのです。これは、自立心、独立心の表れです。近いうちに親をバカにした言葉を吐いたら、決して真に受けしないで、ユーモアでかわすことが大切です」と。

(その3) 基本的生活習慣を育てる

あいさつ、衣服の脱ぎ着、食事、入浴、排泄、片付け、といった生活に必要な習慣の形

成の第一歩は家庭で行われるが、単に行動を繰り返すことによって習慣化させるだけではなく、生活に必要な行動が本当に身につくためには、自立心とともに、自己発揮と自己抑制の調和のとれた自律性を育てなければならない。これが課題なのである。

親や年長の兄弟の行動の真似をしながら自分でやろうとする気持ちが芽生えてくる。子どもが自分でやろうとする行動を温かく見守り、励ましたり手を添えたりしながら、自分でやり遂げたいという満足感を味わわせるように、自立心を育てることが大切である。

健康や安全に気をつけさせる。基本的な生活習慣、例えば、気持ちのよいあいさつをすることや食事の前に手を洗うことなどを身につけさせる。家のなかでは親や兄弟たち、時には祖父母とかかわりながら生活することの楽しさや充実感を通して、自分たちの生活にとって行動やルールがあることに気づかせる。このように、子ども自身に生活に必要な習慣を身につけることは大事なのだと気づかせ、自覚させるようにして、自律性を育てることが大切である。このように自立心、自律性を育てることは、強いてはよいことと悪いことがあることに気づかせたり、社会生活上のルールを守ろうとしたりする道徳性の芽生えを育てることにつながる。

「何々ができるようになった」ことより、そのことで子どもの情緒や意欲、関心が育ったかということに目を向けるようにしていただきたい。

(その4) よい子を育てたい

私は子育てにおいて親が果たすべきことは、つぎの3つだと信じている。

- (1) 我慢できる子を育てる
- (2) 自分で考えることができる子を育てる

る

(3) 人の気持ちがわかる子、感謝できる子を育てる

大切なことは、0歳から5歳、5歳から10歳、10歳から15歳、15歳から20歳という子どもの成長の節目で、この3つの目標が達成されるよう、「しつけの時期をのがさない」ことである。その際、子育ては「夫婦が協力して成し遂げるもの」だということである。誤解のないように申し上げておくが、夫婦が協力して成し遂げるということは、必ずしも、夫婦がいつでも負担をただ半分ずつ分け合うことではない。

人間が一人前になるのは、20歳である。子育ては20年の期間の中で、まずは母親が子育てを多く負担し、徐々に父親が大きな役割を果たしていくようにすればよい。子どもの成長とともに、両親の呼び方が「パパ」「ママ」→「お父さん」「お母さん」→「おやじ」「おふくろ」と移り変わっていくように、家庭内での出番、かかわり方を考えていく。父親は子どもと母親の二人から認めてもらわなければならない孤独な存在である。実はこのことが家庭における父親の座を決定する。子どもの成長とともに親が出番を失わず、正々堂々と正面に立ち、責任を回避しないことが大切である。

親と子の共同生活は、衣・食・住にかかわることをはじめ、掃除、寝床、洗濯、後片付、といった家庭内のことを親子で仕事を分担し、手におえないものは大人や年長の兄弟が見てやるなど、子どもの年齢相応に分担させ、責任を果たさせる。

我が家では、2歳を過ぎた頃から、食事の時の箸、茶碗、碗などの用意も分担させ、「いただきます」「ごちそうさま」のあいさつ、

「腹八分目」を守る、箸の正しい使い方もしつけていく。

一人一人に部屋を与えることができなかつたので、押し入れを幼稚園児が二人のときは二等分し、小学生・幼稚園児で三人になったときは三等分し、整理・整頓は親がまず手本を示し、年長者にも手本を示させた。こうすることにより、親や年長者の真似をしながら、その子なりに置き場所を工夫したり、上手にできて褒められると、自慢して得意になったりして、与えられた広さの自分の領地は自分で考えて管理するようになった。

(その5) 時には子どもの目線で

親は口うるさく教え込むのではなく、自ら手本となる行動や態度で示す。親は時に子の目線に降りて自分も腰を屈めて向かい合うようにする。かつて、木村治美・共立女子大教授が体験されたことを次のように語っておられたが、大いに参考になるので紹介する。

新幹線の通路を騒がしく幼児が走り回っていた。母親はただ「やめなさい、だめでしょ。」と繰り返すだけで、幼児は相変わらず走り回ったり、母親と追いかけてこを続け他の乗客の鞆（ひんしゅく）を買った。このような時、母親は幼児を自分の膝と膝の間に引き寄せて、このような場で守るべきルールとして静かにするようにきちんと諭すべきで、親の真剣さを子どもは感じ取るものである。年齢にふさわしい親子の対話なり、しつけが必要であるという趣旨の極めて明快な話であった。いかがであろうか。

(その6) 我慢ができる子に育てる

私が子どもの頃には、何か悪いことをして反省が不十分だと、家の外に出されたり、田舎では庭の木に縛り付けられたりしてでも、「ごめんなさい。もうしません」と言うまで

許してもらえなかった。また、懲りずに同じことをすれば、さらに厳しい罰が待っていた。最近では近所でこうした光景を見ることはまったくない。今の子にはこういう手だてが要らなくなったのだろうか。今の子どもたちを見ていると、やってはいけないことをやったり、やらなくてははいけないことをやらない子が目立って多い。これは小さい頃に、徹底したしつけがなされていないことが最大の原因である、と私は思う。

「かわいそうで怒れない」親、一方で、「叱るべき時は叱る」親もいる。叱る親は「かわいそう」だと思わないのだろうか。そうではない。子どもを思えばこそ、心を鬼にして叱るのである。また、多くの親は、細かいところまで口やかましくいうのに、肝心なところで叱れない。子どもがショックでどうかなっては、などと心配だからという。自分が子どもに嫌われたくないというのが本音ではないか。しかし、同じショックならば小さいときほど回復も早し、効果も大きい。子どもたちは往々にして、わざと反抗して親がどう出るかを試すものだ。だからそういうときこそ、親として示すべき態度をしっかりと示さなくてはならない。

子育てにおいては、世の中にはいやでもやらなければならないことと、絶対にやってはいけないことがあるということを、機会あるごとに示すことが大切である。我慢できる子に育てることは、幼児期なら、親が手本を示しながら、時にはからだで教えなければならないが、成長するにつれ、子ども自身が少しずつ経験を積んでいきながら、自分自身の判断ができるように親は援助したり、褒めたり、論すことが必要となる。このことは、私の子育ての体験からの教訓であり、反省でもある。

(その7) 自分で考えることができる子

考えるということは「知」だけではなく、「徳」や「体」との調和のとれた発達にとって大切である。子どもは幼児期になると、それまでと違って、親の言う通りにばかりいかなくなる。友だちにも興味を示し、自我が芽生えてくる。こうなると、しつけと養護だけではたりない。教育が必要な時代となる。社会性、感性、知的能力、運動能力、からだの発達のどれをとっても、子ども自身の意志で自分の身につけようとする。自己決定を援助してやるが必要となる。自分で何でも考えて行動するが、まだ未熟であるため、親は見守るべき時、強制すべき時、頑固に止めさせるべき時を見逃してはならない。

自分で考えることができる子はよく遊ぶ子であり、進んで勉強する子である。意欲的で、人からいわれてやるのではなく、自分からすすんでなんでもやろうとするのである。

我が家では、食事のときには、テレビを消した。静かに親が話を切り出し、子どもは順に話す。毎日のことなので、次第に話が上手くなっていく。話題は、園や学校であったこと、祖母や従兄弟からの電話や手紙のこと、休みに家族で何をしたいか、近所の祭りのこと、父親の勤め先であったことなど、様々なことを親から、子どもたちからも、順に話題が出てくる。一人が話しているときには、静かに黙って聞くことをしつけた。人の話をよく聞くことにより、自分の話の中身が豊かになることに気づかせた。

自分の考えをまとめて話すといっても、そう簡単なことではない。上の子の話し方を真似て、下の子も自分なりに考えて話すことができるようになる。そうした時には、必ず褒めてやる。

(その8) 子どもはメルヘンの世界が好き

就寝の前には夫婦どちらかが必ず絵本を読んでやる。疲れて忘れると子どもに催促される。親の方が音を上げた。同じ話を何度読んでやっても決して文句は言わない。やがて話を初めから終わりまですべて覚えてしまった。親が読み違えたりページを飛ばしたりするととたんに怒られる。親も子ども、根競べである。時には、子どもに読んでもらう。まだ文字が読めない頃でも絵をたよりに、話の筋を追って間違えずに筋を辿る。桃太郎、花咲爺さん、一寸法師、白雪姫、赤ずきん、オオカミと七匹の子やぎ、時には自作も語ってやる。

幼児はメルヘンの世界が好きである。なぜか。聞き耳を立てて聞こうとする、これが幼児の本性なのだ。周りのことばや話に強い関心を持ち、これを覚えようとする欲求も強い。聞く力と話す力が発達する時期である。もう一つ、想像や空想の世界が大好きなのだ。メルヘンは空想、想像の世界、非科学的で非現実的な世界である。こういう世界への欲求が幼児の本性である。

科学の時代になぜ非科学的な「ほうきにまたがって空を飛ぶ」話がよいのか。かつて国語の教科書で学んだ「雪の博士」として名高い中谷宇吉郎博士が書かれた文章を思い出す。「幼い日の夢は奔放であり、荒唐であるが、そういう夢も余り早く消し止めることは考えものである。海坊主も河童も知らない子どもは可哀相である。そしてそれは単に可哀相というだけではなく、余り早くから海坊主や河童を退治してしまうことは、本当の意味での科学教育を阻害するのではないかと思われる」「電気知識なんか、(中略)それよりも孫悟空でもおやりになったらいかがです。(中略) 将来の日本の科学のためには役に立

つでしょう。」(樋口敬二編『中谷宇吉郎随筆集』岩波文庫) この博士の言葉を忘れることができない。

幼児期にメルヘンの世界に浸ることで、大人になってから非科学的な人間ではなく科学的な人間になる。メルヘンは科学的人間を育てるのに有害どころかその逆で、極めて有益なものであると、かの「雪の博士」中谷宇吉郎博士が太鼓判を押された。

(その9) 初心忘れるべからず

子育ては親の自己反省から始まる。子どものからだは普通順調に育つが、心はからだのように年齢とともに育たない。心の育て方は生まれる前、乳児期、幼児期、児童期……と、それぞれの時期に応じた方法がある。しかも心は、早いうちに固まり、後で修正することは難しい。心の教育は家庭での親による教育にかかっている。

心の教育が難しいのは、共通する唯一絶対の方法がないからである。学者の意見や本に書かれたマニュアルは、勿論参考になるが、そのまま自分の家庭で使えるとは限らない。あくまでも、あなたが、あなたのお子さんのために、家庭環境のなかで、知恵を絞らなければならない。「兄弟同士を比べるな」「叱るより褒めよ」とは、今の育児の常識になっているわけだが、いかがであろうか。

子どもは親の姿を見て育つ。子育ては親の姿と親がつくった家庭環境によって決まる。子育てとは、子どもへの叱声ではなく、親がたえず自己を反省し、子とともに育つ「親子共育」である。初心を忘れないようにしたいと、自省を込めて申し上げたい。



「生きる力」を思う

全家研埼玉県南支部教育対話主事 本岡ゆり子

はじめに

いじめ・不登校・学級崩壊・学力不足・幼児虐待…ここ10年ほど前から起こりだした問題は、一体どこからやってきたのでしょうか。教育内容の増加→児童の負担→学業遅進→経済の仕組みの変化→教師の勤務評価→週休2日制→教師研修の増加→教師と児童のふれあいの減少→地域・家庭の考え方の変化→塾の公認→(中高一貫→飛び級)。最近の子供たちをとりまく変化や問題は少し振り返っただけでも数え切れません。私たちは社会の中で生きている以上、家庭だけを取り出して考えることはできません。「情報社会」という発達した機能を持つ社会では、「桃源郷」的な独立した地域作りは現実的ではありませんし、そこにとどまり続けることも不可能だからです。今や、家庭内だけの「生きる力」は考えられません。それでも我が子や地域の教育を考え活動しているお母さん達があります。そこで垣間見る子供たちが身につけようとしている「生きる力」を紹介しながら、これについて考えてみたいと思います。

【「学び方教室」と魅力ある子】

地域のお母さん達が月1回の割合で行っている「学び方」という教室のお手伝いをさせていただいています。この教室では、①自分で学習することを決める ②苦手な所も自然

に取り組まねばならないようになっている ③2度以上考えて分かなければ調べる。聞ける ④自分で丸つけもできる ⑤その日の取り組みを自己評価するという特徴を持っています。いわゆる自主学習習慣教室、「生きる力」の一つである「学ぶ力」教室です。

この教室で、子供たちについて興味深いことを発見することがたびたびあります。

先日、勉強の後に「秋を見つけに」、新興住宅街を一周しました。落ち葉を拾ってこれは何かと聞きましたら、教室ではわんぱくですこし落ち着きがないと思われていたA君、「柿の葉」「栗の葉」「お茶の葉」と実によく分かるのです。他の子達は、柿の葉でも大きさや色で見分けがつかなくなってしまうのです。A君は、砂山を見つけては飛び越えてみたり、道に突き出た笹竹を見つけてはすぐに楽しい遊びを考えます。葉を丸めた笛を彼だけが鳴らすことができました。

この日、嫌々ながらお母さんに連れてこられたというB君、2年生なのにカタカナは不十分、学校での漢字テストはおまけの10点というだけあって、上目使いで斜に構えてやってきました。でも、それも間もなく漢字をマスからはみ出さないように、また、書き順も一生懸命に気を付けながら書き、8題の漢字問題に200点をもらってとても嬉しそう。「秋を見つけ」には、上目使いにやってきた彼

にはちょっと不似合いなほどに、覚えた葉や草花を束にして「コップにさそうっと。」空き地の探検、竹林のトンネル、落ち葉や草花の観察。B君もやっぱり子ども！でした。

迎えに来たお母さんに、「また、ここに来たいよ。」話によれば、実は、隣のクラスのA君がこの教室にきているということで、彼に憧れての参加だったようです。

憧れ(夢)がある
素直になれる・元気になれる
分かる・できる・覚える

だんだん生き生きしてきたB君を見て、「生きる力」はこんな3拍子そろった経験の積み重ねによって生まれてくるのではないかと思います。

【新指導要領に思う】

・課題解決学習について

中央教育審議会から、教育改革の柱に「生きる力」を前面に据えた提案がなされました。それを育てる基礎として「総合的学習」、その推進のために基礎基本の徹底や課題解決学習指導などが提唱されています。

学校では、すでに20年も前から基礎基本については勿論ですが課題解決学習について研究し取り組んできました。今回は、これに、英語教育・環境問題・情報…などあらゆるものを取り入れ「総合的な」という言葉で改めて提案されたのだと理解しますが、今までの課題解決学習や学校裁量の時間・生活科をどのように評価した結果なのでしょうか。その実施にあたっては『学校側に強く創意工夫を求める』ということのようですが「燕の小安貝をとってこい」にならないとも限りません。現場では児童を前にするわけです。教師の資

質の問題として片づけられなければよいと願っています。

・今後の教育への期待

学習内容については3割減になりますが、80年代の指導要領改定で、1年生の漢字46字→76字(現80字)や掛け算九九3年生→2年生など内容の学年繰り下げがありました。その時、すでに、学校現場では児童の学習消化不良が心配されていましたが、更に、週休2日制のもとでの児童生徒の負担、基礎基本の習熟不足は予想されたものでした。今、先生方の感触では、児童の理解度は5割とも3割ともいわれています。現在の問題点を見る時、漠然と社会の変化と見るだけではなく、過去の過程を検証する必要があるでしょう。今の若者や先生の自信や信頼を取り戻すためにも本稿の冒頭に記しました様々な問題・変化・原因を真摯に愛情を持って考えなくてはいいと思います。30年前、教育学の教授が20年後の教育の方向を「こう予定している」と語ってくれた方向になってきたことに驚いています。教育は、子どもの本来の姿を大切に、また、先生は勤務評価したりされたりという関係ではなく、知恵と愛情を出し合っのびのびと児童の指導に当たれる環境が大切です。のびのびと力を発揮できる環境に育った子は環境の変化に対応できる確かな「生きる力」を身につけるでしょう。

〈参考文献〉

我が国の文教施策・平成11年度
進む「教育改革」 文部省編



人 出会い 言葉

全家研古河猿島支部・教育モニター 田口 敏美

まだ、私が独身で、子育てもポピーも、知らない頃、一人の先生との出会いがありました。

先生は、男の家庭科の先生で、いろいろなことを教わりましたが、一番印象に残り、それからの私の「人との出会い」への考え方を変えたひとことがあります。それは「人さまざま」ということばです。

先生に出会う前の私は、目の前に立った人を見て、判断し、嫌いな人には、絶対に関わろうとはしませんでした。

先生は公開授業をよくなさいました。ある日、そば作りの授業があり、当日の先生は、近所のそば屋さんです。そばの実の話からそば打ち、ゆで上がるまで本格的に体験できる子供達は、とても楽しそうでした。これを家庭科の授業として、外部の方にも見せてくれるのですから、全国から先生達だけでなく、職業もさまざまな方々が、熱心に、先生と話がしたくて訪れます。私もその一人で、先生はその時に、「人はいろいろだから面白い。」「皆が同じでは、つまらない。」「違っていいから楽しいね。」と、さまざまな人達と、真剣に、楽しく、子供達に関わるすべてについて話をしてくださいました。

私は、気付かせてもらいました。「人・さまざま、違って当たり前」。それから、どんな人とも、いつしか、「こんにちは」と声

がかけられるようになったのです。

子供に会う・親に会う

自分の子供との最初の出会いは、7年前の晩秋でした。6年前に第二子、4年前に第三子と出会い、子育てが始まりました。

保育園で、よそ様の子を預かるのと違い、泣き泣き、1日が過ぎていきました。ようやく3人の子が、年中・年少・2才になり、毎月の絵本も、いつしか付録だけが目当てになり、他に何か良い本はないかと、探していた時、幼稚園からのチラシでポピーを知り、会員になりました。毎月届けられる「こんにちはポピーです。」に、部屋から飛び出て夢中で自分達の本に向けられるその目は、キラキラと輝いてとても楽しそうでした。あれから四年目のポピーは、今もかわらずにいます。私も子供達もポピーに出会うことができ良かったと思いました。

子供と出会い、そのお母様と出会い「人さまざま」と出会うことができ「ふうん、こんな考え方もあるのか」と受け入れ、気付くと、この世で「正しい」ということは、たくさんあるということが分かってきた気がします。

今・出来ること

子供は、生まれながらに、素晴らしい能力

を、たくさん持っています。その秘めた能力を引き出して、“自分のもの”にしていくなために、何度も、出したり引込めたりします。それは大人からのひとことで決まってしまう時もあるのではないのでしょうか。まだモニターになって一年たらずの私が、ささやかにしていることは、配本と一緒にお届けする小さなカードです。毎月の一口ポイントのお知らせが主ですが、その月に合わせたお話やクイズ励まし、11月号には、お母様と一緒に作れそうなおやつレシピを書きました。人数も少ないので一人一人の顔を思い浮かべながら…。子供達に、新しい自分を見つけるきっかけになってくれるといいなと思いながら書いています。子供達の引き出しから、「ほら、あなたの中には、これもあるよ」「みて！こんなものもあるよ」と言ってあげたいのです。

これから

会員さんの中には、自分の子供に自信がなくて、悩んでいる方がいるかもしれません。「人・さまざま」とはいえ、勉強に関しては「できるようになってほしい」と望まれる方が少なくないのではないのでしょうか。

今一つの山を越えようと頂上を目指している子供に、高すぎるからやめなさいと言ってしまったら、子供はいつも安全な平らな道しか行けなくなると思うのです。それより大丈夫、後からしっかり支えてあげる、がんばろうと言われれば、安心して頂上目指して歩き出すことでしょうか。

私達も、共に今登ろうとしている子供達の後押しをして、時に休み、また一緒に頂上目指して歩き出したいものです。

生きる力

生きる力は、みんな持っています。人は、人となるために、日々生活しているのです。だからまだうまく生活出来ない子供達のため親があり、大人がいて、社会があると思うのです。

私達も子供でした。親が大人が社会が、生活のできる大人にしてくれました。それは、時に優しく、ある時は、非情なまでの厳しさがありました。そのお陰様で社会に出ていられるのです。

私は、ポピーをしている子供達だけでなくすべての子供達が、たくさんある選択肢の中から、常に正しいことを見つけられる人になってほしいと思うのです。それが生きる力となって、日々成長し、花が咲き、実をつけ、種となる。またその種が社会へ広がり、根をはり、“正しい”ことが次々に子供達に伝わっていく。そんなくりかえしができたらいいなと思うのです。

今、教育モニターをさせて頂きながら、子育て、自分育てをさせて頂いています。今までの自分の考え方や体験を振り返り、またモニター会などでは、時に確信を得たりと、まだまだ勉強していかなければならないことばかりですが、一人でもこの全家研の心を知っていただけたらと思うのです。



「ポピーと共に」

全家福岡南支部モニター・学習アドバイザー 篠原勢津子

私が「ポピー」と出会ったのは、現在中学1年生の息子が幼稚園年中の春「そろそろ何か教材を…と思っているならポピーがいいよ」と、人生の先輩でもある実姉から最新号を1冊プレゼントされたのがきっかけでした。しかし、我が家の息子は文字に全く興味を示さず、本人にやる気がないのならと、やむなくその時は入会を断念しました。

それから半年後、再び姉よりポピーをプレゼントされると、文字に少し興味のできた息子は前回と違い大喜びで「今度はいつくるの？」と言い、その言葉を聞いて入会することにしました。丁度その頃、近所で息子のお友達2人もポピーをとりたいたいということでしたので、3人一緒に申し込むことになり、支部に電話をかけると「残念ですが、お宅の近くに配本してくださるモニターさんがいません」と言われ、「えー、じゃあ入会できないの？」と思わず言うと、「篠原さんがモニターをして頂けませんか」というわけで、会員3名で私のモニターはスタートしました。

田舎で子どもも少なく会員を増やすことは簡単ではありませんでしたが、「ノルマもないし、見本を配りながらぼちぼち増やせばいいですよ」というお言葉に甘えるつもりでした。最初の頃は、見本を渡しても「ポピーって何？」とよく尋ねられたものですが、家の近くの公民館を借り、月に1回対話主事であ

る大坪先生に見て頂きながら「学び方教室」を続けていくうちに、皆さんにポピーを知って頂けるようになり、少しずつ会員も増えていきました。学び方教室の低額有料化に伴い、我が地区では月に2回教室を開くことになりました。私もそれを機会に研修を受け、学習アドバイザーとなり月2回のうち1回を受け持ち、子ども達の指導にあたっています。学び方教室では、ポピーの使い方や分からない所の説明、答え合わせをし、残った時間は学校の宿題や漢字の小テストをしたりしています。時々会員以外の飛び入りが現れ、皆と一緒に学習する姿も見られます。この学習会も有料化に伴いどうなるものかと心配しましたが、以前より出席率が上がり、会員増や退会防止にも役立っているように思います。

今、一番下の娘が幼稚園年長で、お母さん方の話題はやはり今春入学する小学校のこと。「今は私達の頃と教え方が違うから、親が教えちゃだめなんだってね」等々。どこの親も1人目には特に、不安や期待があるので、「ポピーの手引きを見ながら教えれば大丈夫。それと低学年の頃から学習する習慣づけが大切よ」と話をしています。今のところ我が家の娘はポピーが大好き！本を渡して2～3日で終わらせてしまったりという感じなので、「小学校に入ってもこの調子でしてくれるといいな」と思っています。

次男は数日前、サッカークラブの試合により両足首を痛めてしまいました。小学1年生よりサッカーを始めて5年間、初めてのことに驚きましたが、とにかく立つこともできないのです。私がおんぶをして数日間、整形外科通いをしました。もちろん学校も休ませました。本人は休みたくないと言いましたが、なにしろ教室は3階なのに立てないのですから仕方ありません。担任の先生より『国語は「一秒が一年をこわす」、算数は20ページ「平均」をしますので、自宅で学習させて下さい』と言われました。ポピーは教科書とピッタリで、20ページは11月号の3番とすぐ分かるので、次男に「今日はお友達もここをするからあなたもしようね」と言いました。授業で説明を受けていないのですが、分かりやすい解説がついているので1人で解いていました。数日学校を休んでも、授業に遅れる、分からなくなるという心配もなく、「本当にポピーをしていて良かった」と思いました。

我が家の長男は中学1年生で、もちろん「フレスタ9」のお世話になっています。以前よりモニター研修会や学習会で、フレスタ9の良さを知っていましたので、「早く長男に使わせてみたい」という思いでした。息子も「部活を頑張りたいので、フレスタ9で勉強も頑張る」と言ってくれました。しかし、2学期になってもポピーを使いこなせずに、「テストの範囲とポピーがあっていない」と言うのです。それは、期末テストがあるから、「定期テスト対策2学期期末テスト」をしようとしたら、内容が違うということでした。そんなはずはないと見てみると「テスト対策2学期中間テスト」の所にありました。各学校で授業進度が違うから「中間」「期末」という言葉だけを見ないで、教科書何ページと

いう所をしっかりと見るように教えました。こういうこともあり、ポピーの学び方教室、中学生教室も必要かと考えていた所へ、他のお母さん方からも要望がありました。そこで以前教師をしていた近所の友人にお願いし、月に2回勉強を見てもらえることになりました。今まで一緒に勉強してきた友人達と一緒にということで、現在子ども達は喜んで通っていますし、分らない所を尋ねられる人がいるというのは、子ども達も親にとっても安心です。本人は、高校受験はまだずっと先にあると考えているようですが、「このままポピーを活用して高校受験をうまく突破してくれるといいな」と私は今から思っています。

現在、親子二代で「ポピー」を使っている会員さんは、自分自身の経験により「ポピーは本当にいいよ」といつも私を励ましてくれます。5回のポスティングも「ポピーなら自信を持って勧められる」と手伝って頂きました。TVコマーシャルやダイレクトメールにも惑わされないこの様な「ポピーファン」を少しずつでも増やしていくことが、今後のポピーの発展につながると思います。

「育児」というのは本当に大変なことです。兄妹間や親子で「ほっ」と心暖まるようなこともあります。「早く成長して手がかからなくなるといいな」と思うより、その成長を楽しみながら、「ポピー」と共に「親」としても成長していきたいと願っています。



現代学生気質

——教育現場に見る“関わり”の質——

元玉川大学文学部教育学科教授 前島 誠

「先生、あの連中の考えてること、さっぱりわかんないすよ……」

クラブ活動の合宿などで、4年生のこうした嘆きをいくどとなく耳にした。「連中」というのは、もちろん新入生部員のことである。わずか3年足らずで年代間の隔差、微妙な感覚のズレが、若者たちの間に生まれていることを聞かされて驚いたものだ。

筆者は今年3月定年退職して半年が過ぎ、もっぱら“老人散歩”に励む毎日。この変動の激しい大学生の状況を、「現場」と題して書くのはどうかと思う。ただキャンパスを離れてみて、より鮮明に想い起こされることもある。それでご容赦願いたい。

I “関わり”の一般的傾向

「未知の場所に関わり、自分の行動内容と事後の変化について報告せよ」

ある年の人間関係論の講座、受講生80名にこのレポート課題を与える。提出は来週以降随意、最終締切日は四週間後、提出した翌日に面接に来ることを条件とした。不合格者には再提出を義務付ける。結果はほぼ予想通りであった。

- ◇内容不十分で再提出とされた者 11名
 - ◇合格しても再挑戦を申し出る者 16名
 - ◇提出しない者（中途単位放棄） 5名
- 次に課題に取り組む姿勢がどんなものか、

内容から読み取れてきた。

- a) 何かのついでにやろうとする——見学や合宿など、すでに自分がいる場所を利用。
- b) 手間ひまをできるだけ掛けずにすませる——近所の公園、通学路の一本隣の横町、通学の途中下車などを利用。
- c) 同伴者付きでやる——友だちと外出、彼氏とドライブ、家族旅行などを利用。
- d) 何らかの関わりがある場所を選ぶ——祖父母や親類の家、友人や知人の居室訪問。
- e) 相手の方から関わってくる状況を選ぶ——商店や飲食店などに客として入る。
- f) 不出来や不提出の言い訳を書く——金がない、時間がない、アイデアが浮かばないなど。中には「未知の場所などあり得ない。その場所に行くということは、何らかの予備知識があるはずだから」と、正面切って反論を唱える者もあった。
- g) 関わり方の行動に乏しい——だれとも口をきかず、ただ眺めて歩くだけに終わる。
- h) 事後の自己検証が甘い——「行ってみて楽しかった」とあるだけで、具体的な内容に欠けていた。検証が皆無のものさえある。

ここでは感心しない傾向だけを取り上げた。逆に着想が独特で、新たな発見があり、

意識の変革を伴う作品もかなりあった。

- ・競輪場に初めて足を運んだY子。試しに買った車の競り合いに、思わず「行け！」と叫んでいる自分を発見して驚く。これまで競輪に通う父親が嫌いだったが、どうにか気持ちが理解できた。これからは優しく接したいです、とあった。
- ・今頬張っているソーセージ、どういう経過を辿ってここにあるのか、それに興味を抱いたK夫。前もって手続きを踏み、屠場の実地見学に赴く。ベルトコンベヤーで送られる食肉処理直前の豚、その目と自分の目が一瞬ピタリと合ったのが忘れられないという。

さて、関わり方の姿勢について、以上の材料から傾向と問題点を整理してみよう。

- (1) 課題の要求を都合よく割り引く
- (2) できるだけ楽な関わりを求める
- (3) 新しい関わりへの意欲に乏しい
- (4) 自分がとった行動の反省に欠ける
- (5) 総じて関わり自体に関心が薄い

それからやや間を置いて、2回目のレポートを実施する。課題は「未知の人」。初対面の弱さ（というよりは恐怖）が露呈した以外に、問題点は前回とさして変わりなかった。「どうして関わる必要があるのですか？」まじめにそう尋ねた学生の表情が、今もって頭を離れないでいる。

II “関わり”の諸相

関わり方の質を考える事例はさまざまだ。思い浮かぶままに並べてみよう。

1. 具体性欠乏症

ある日の午後、ボサボサ頭で長身の学生が研究室に現われた。宗教哲学レポート未提出者の呼び出しに応じて来たという。

「まず名乗るのが順序だろう、名前は？」

「教育学科のサトウです」

「サトウ……なんていうの？」

「……サトウ・マサアキです」

「家はどこなんだい？」

「実家ですか？……サイタマです」

「サイタマの、どこなの？」

「カワゴエっていう所ですけど……」

そこでお節介だと言いたくなる。

「あのな、サトウは君の所属だろ。君はサトウ・マサアキだ。どうして省くの？」

「……………」

「どうしてカワゴエと言わないんだい？」

「それだとわからないと思ったからです」

「なぜわからないと決めてかかるんだ？」

「わからなかったら聞き返されるじゃないですか……説明するのは面倒くさいですよ」

このやりとり、読者はどうお考えになるだろうか。私は気になって仕方がない。

電話口での語り出し、集まりでの自己紹介、どの場面をとっても「サトウです」式に名乗る人がほとんどだ。なぜ姓名を同時に名乗らないのか。

もっともこれは学生に限らず、日本社会に共通する慣習と言っている。そこから外れると、変人扱いされそうな雰囲気もある。でもそれでいいではないか。周囲と違っていることが、自分らしさを育てるのだ——学生たちにはいつもそう語ってきた。

また「サイタマです」という。具体性をボカした言い回しだ。余分な関わりは面倒ということか。それでは実りある対話など成立するわけがない。話は具体的であればあるほど明解になる。相手の興味にも訴える。「カワゴエです」という切り口、わかってもらいた

いと思うのだが……。

2. “時”の盗み

幹事の学生からコンパの知らせを受けた、6時だという。定刻5分前、集合場所の駅前レンガ広場に赴く。幹事が当方を出迎える。

「ヤアご苦労。ところで皆はどうした？」

「まだ一人も来ていないんです——」

1分前になって、女子学生が3人一緒に現われる。2分遅れで2人が加わる。15分ほど経過してどうやら揃ってはきたものの、まだ2、3人足りないらしい。そこで幹事はおもむろにケイタイを取り出すと、何かしきりに話している様子だ。終わって報告に来た。

「Hはつかまりません。N子は今部屋を出たところです。そろそろ行きましょう」

「オイ、いったい何時の予約なんだ？」

「6時半です。——丁度いい時間でした」

そう言われると絶句するほかはない。彼らの集合方式を垣間見て、思い知らされたことがある。それはケイタイの担う役割が、若者たちの関わりに不可欠という一事だった。

定刻を過ぎて来ない者がいても、幹事はいささかも慌てることがない。互いに連絡可能なのだ。だいいち集合場所もろくに説明していないらしい。近くまで来た相手に「今どこ？」と聞いてから、目印になるビルの所在を教えるだけで済む。従って事前の打ち合わせも大雑把、集合時刻でさえサバを読んでいる。便利(?)な時代と感心するほかはない。

その反面“時”への関わりは自ずと甘いものになる。自分が待たせた分、相手の時を盗んでいるという事実には、ほとんど無関心と言っていい。その辺りが問題だろう。

3. “つき合い”の相談

筆者は若い頃カトリックの神父をやっていた。それがどこかで匂うのだろうか、学生た

ちがしばしば個人的な相談を持ち込んでくる。中身は男子が将来の進路(家業を継ぐか東京に残るか)、女子はクラブ内人間関係のトラブル、中でも圧倒的に多いのが、恋愛関係とセックス(彼らの用語で「つき合い」という)の相談といったところだ。

●「どのくらいわたしを好きなのかを知りたい。あたし1人だけか、大勢の中で一番なのか、それとも嫌いじゃないだけなのか……」

●「いつも同じ所で待ち合わせる、2人だけの共通の場所をほしがる、なぜ？」

●「2人で歩く時、女は彼しか見ないのに、男は他の女を見る。どうしてですか？」

●「男は女の全身を眺めまわす、なぜなんですか？……女は相手の目しか見ないのに」

●「終わった後、どうして、すぐパンツをはくんでしょうか？」

●「先生、昨日の夜彼氏と別れて家に帰ってから、声が聞きたくて電話したの。そしたら母親が出て『ア、あの子ね、コンビニにマンガ買いに行ったワ』ですって。あたし頭にきちゃった——どうすればそんな気になれるんですか？」

●「Hのとき、消極的だとつまらないと取られる。積極的だとビックリされる。いったいどの程度がいいんですか？」

●「つき合った後、女は変わる。とくに好み……男は変わりませんよね、どうして？」

●「男って甘えだすととめどがない。なぜなんですか？——まるで子どもみたい」

●「自分は合コンに行くくせに、わたしが行くと怒るんです。どうしてなの？」

●「わたしがさそうと『忙しいからダメ』と

言う。そのくせ“彼女でない”女からさそわれると何を放ぼっても行く、なぜ？」

以上その折のメモから抜粋した。この手の相談が一般的傾向と置いていただいてもいいだろう。めずらしい事例では、現場から電話で相談というケースもある。

- 「今しているところです。相手がどうしても勃たないの。どうすればいいですか？」長くなるので、それぞれに与えた解答とアドバイスは省略させていただく。また、少数だが男子からの相談もあった。ほとんどが自分の手に余る切羽詰まった状況でやってくる。
- 「先生、金貸してください——包茎を手術したいんです」（8万円貸してやる）
- 「オレ、でかすぎて入らないんです。彼女にふられそうです」（「あきらめろ！」）
- 「研究室の先生を孕ませたらしいんです」（「まだわからん、次からはこれを使え」）
- 「おれ、エイズになったァ」と泣き出す。（知人の精神科医のところへ連れて行く）時として当方が頭の中身を訂正されることもある。一年前女子学生からこう言われた。
- 「先生、そんなのもう古いです。今は、こっちが男をとっかえ引っ替えするんです——2、3人並べといてネ」
- 「……………」

Ⅲ 教師からの“関わり”

行動に敏捷さがなく、群れて横並びに歩行する。傷付くことを極端に恐れる、安全な関わり範囲内だけにとどまる、などなど。多少書き残したきらいもあるが、読者それぞれのご賢察に譲りたい。

この3月芸術学科日本画専攻を卒業した教え子が、先週わが家を訪れた。自分のコースにはない筆者の講義を、4年間にわたり単位

抜きですべて聴講したという変わり種である。

「いいところに来た。今の大学生の特徴について、君の考えを聞かせてくれないか」「そうですね、一番感じたのは、勉強に^ま来ている人が少ないということです。せ^っか^く大学に入ったのだから、4年間をただ楽しく送ればよい——そういう感覚の人が多いのじゃないでしょうか。

そのため目一杯欠席する。授業に出ても、しゃべるか寝るだけ。ひたすらバイトに励む。自分は画を描きたくて入学しました。だから来ることが楽しかった。結局、目的意識ははっきりしてるかどうかの問題です。

それにしても、ひどい講義もありました。いったい何の授業なのか、何の話なのかもわからない。ただボソボソしゃべるだけの一方通行、もちろん自身の切り口など皆無です。

そういう先生にかぎって『うるさい』『よく聞け』などと言う。聞く必要なし、プリントさえ読んでおけば単位は取れます。この点では学生たちを責めるわけに、いきません。

あとはですね、5、6人でかたまること。いつもグループで動きますから、お互いに足を引っ張り合う結果となる。自分は独りで行動しました。だから先生の講義にも出席できたんですよ——」

こういう学生もいるということ、最後に付け加えておきたかった。関わりの問題、それはわれわれの関わり、教師一人ひとりが学生にどう関わるかの問題だ。心して自戒したいものである。



「歴史学習における 新しい教材の開発」

帝京大学教授 星村 平和

本「報告書」は、平成9～10年度の2か年にわたって、「歴史学習における新しい教材の開発研究」を行った成果のまとめである。

以下、「報告書」の目次に従って、その概要について述べていくこととしたい。

はじめに一研究のねらいと方法

社会科発足後50年以上を経過したが、我が国の歴史学習は、依然として政治史偏重の王朝交替史が主流である。このような実状からの脱皮を目指すべく、昭和52・53年の学習指導要領の改訂において、中・高等学校の歴史学習に民俗学や文化人類学の成果の活用や社会史的教材の導入が図られたが、教科書はもとより、歴史学習の実態は依然として修正されていない。このままでは、変化の激しい時代を生きる子どもの歴史認識形成は覚つかない。

そこで、本研究では、主として社会史研究の新しい成果を組み入れた新しい教材の開発を目指すこととした。そして、教材の有効性を検証するために、研究分担者の学校で実験授業を行った。

併せて、歴史教育分野としては30数年ぶりに、児童・生徒の歴史意識の調査を行い、新しい教材開発の必要性を確認するとともに、独・米・仏3国の歴史学習の動向と実情について調査研究し、我が国の歴史学習のこれか

らの方向を考えるうえでの参考とした。

本研究は、その成果を3部構成でまとめることとし、以下のような分担で執筆した。

第1部 原田智仁

第2部 第1章 梅津正美、第2章 奥山研司、第3章 砂田雅志、第4章 粟谷好子、第5章 木村博一

第3部 戸田善治

第4部 第1章 岩永健司、第2章 岡明秀忠、第3章 金子邦秀

第1部 歴史教育研究の現状と課題

ここでは、研究を進めるに当たっての基本的視座を探るべく、歴史教育研究の現状と課題を考察した。特に対象を授業づくりにしぼり、多くの研究者に高く評価されている代表的な歴史授業実践を取り上げ、その授業づくりの理論と方法を分析し、問題点を明らかにした。

具体的には、小学校の歴史授業として有田和正氏の授業、中学校の歴史授業として安井俊夫氏の授業、高校の歴史授業として加藤公明氏の授業を取り上げた。分析の結果、いずれも討論を活用したり意志決定を迫るなど、子どもの主体性に依拠した授業づくりをしている点で高く評価された。その反面、認識内容の科学性の点で問題が指摘された。

こうした分析を踏まえ、本研究では次のよ

うな視座を定めた。第1に、子どもの歴史への関心と学習意欲を高めるために社会史に教材を求める。第2に、子どもにより高度の歴史認識を保証するために、学界の最新の研究成果を踏まえた理論を教育内容として指定する。第3に、子ども自身が理論を探求していけるような授業モデルを開発する。

第2部 社会史に基づく教材開発

第1章 教材開発の原理的考察

教材開発の原理は、主に次の問いを基軸に考察された。①社会史に基づく歴史学習の教育目標は何か。②社会史に基づく歴史学習では、設定した教育目標と整合させて、教育内容・教材をいかなる原理で構成するのか。

考察の結果は、次のように要約できる。

(1) 目標原理について

社会史に基づく歴史学習は、子どもたちに主に次の三つの歴史認識形成をめざす。第1に、歴史における時間・空間・人間の多様性・重層性の認識形成である。第2に、歴史における生活者の行為の能動性の認識形成である。第3に、歴史を通じた生活者の行為の決定とその集積として生起している現代社会の問題状況についての反省性の喚起である。

(2) 方法原理について

教材選択の基準は、主に次の3点である。第1に、歴史を生きた生活者の意識(価値観)が典型的に反映した行動様式のなかから求められた教材であること。第2に、学習する子どもたち自身も一人の生活者として、歴史的過去に生きた人びとと経験を共有できる行動様式のなかから求められた教材であること。第3に、価値観の葛藤や対立から現代社会において解決を迫られる問題状況を生起している諸テーマから求められた教材であること。

(3) 内容構成の原理について

生活者の日常行為と意識のあり様(=生活文化)を視点に、それと社会のシステム化された諸領域(政治構造、経済構造、社会集団構造、科学技術水準など)との関係性や生活文化に内包する歴史的時間の多様性を把握できる歴史構成の仕方をとる。

第2～4章 教材開発の実際と実験授業

本教材開発は、「日露戦争後の社会と文化—受験生の社会史—」というテーマで、明治中・末期から大正期に至る社会の構造変化を社会史のレベルからとらえようとしたものである。その構造変化とは、地主・中産階級(名望家層)を中心とした明治期の名望家社会から、都市大衆を中心とした大衆社会への変貌を指す。しかしそれは、単に社会構成史的な関心からではなく、大衆社会によって形成された庶民の生活スタイルやものの考え方、価値観は現代に通じるものであるという意味で、このテーマが現代的課題を内包したものであるからである。

本教材開発では、この課題をより一層生徒が身近に自分たちの問題として考えていけるように、サブテーマとして「受験生の社会史」を掲げ、勉強・学習・受験という自分たちを取り囲んでいる学校をめぐるさまざまな営みが、この大衆社会の形成と深く関わり合っていることの学習につなげることをも意図した。

このような教材開発は、教科書的な内容を前提とした単なる「教材」の開発にとどまらず、新たな教育「内容」の開発に結びつけることができるものとして、意義あるものと考えられるものである。

このような共通の問題意識のもと、奥山実践・粟谷実践では高校生を対象に、「旧制中

学校」の在り方を中心に、明治期の学校制度・受験を客観的に認識する教材開発を行ったのに対して、砂田実践では中学生を対象に、あくまで生徒の生活実感にこだわった共感に基づく教材の構成に心掛けた。

授業後の生徒の感想では、授業内容を共感的にあるいは客観的に理解した生徒などさまざまであったが、社会構造の理解にまで深めさせることはできず、今後の課題として残った。

第5章 授業分析

実験授業は、大阪教育大学附属高等学校平野校舎、広島大学附属高等学校、広島大学附属東雲中学校において、各3時間にわたって実施した。

三つの授業の形態は、高等学校では教師による説明を中心とした学習展開、中学校では生徒による主体的な探究を中心とした学習展開というように、発達段階を考慮したことにより、表面的には大きく異なるものとなった。

しかし、本質的には、すべての授業に共通して、学界の成果を踏まえた理論を単元の到達目標（教育内容）として設定し、それに向かって、生徒が資料（史料）を駆使しながら、自らの理論を発見・創造し、さらには吟味・修正していけるように教材構成及び授業構成を行ったことにより、生徒は歴史を学ぶ楽しさを十分に味わうなかで、歴史的思考力を培っていた。

したがって、本單元のような実験授業が継続的に実施され、こうした教材開発と授業づくりが広範に展開されていくことが、今後の歴史教育を改善していくための重要な方途であると考えられる。

第3部 子どもの歴史意識に関する調査

1 調査の目的

本調査は、21世紀の国際社会に生きる子どもたちの新しい歴史認識の在り方を理論的・実証的に検討し、新しい教材の開発及び小・中・高等学校における歴史学習の一貫性を構想するとともに、学校段階を踏まえた新しい歴史認識の理論仮説モデルを設定するための基礎データを得ることを目的として行った。

2 調査対象及び調査の実施

調査対象として、広島大学、大阪教育大学の附属小学校（3校、第6学年の児童105名）、附属中学校（3校、第2・3学年の生徒296名）、附属高校（2校、日本史B履修クラスの生徒74名）に協力を依頼し、平成9年12月から平成10年3月末日までに調査を実施した。

3 調査結果の概要

調査内容は、歴史学習に対する意識から歴史そのものへの意識に関するものまで多岐にわたる。ここでは、小・中・高等学校における歴史学習の一貫性に関するものについてのみ紹介する。その概要は、以下のようにまとめることができる。

- ① 歴史の動きのなかで個人の果たす役割については、学校段階が上がるに従って、子どもの積極的な姿勢は徐々に下がっている。
- ② 現在を理解するための方法については、学校段階が上がるに従って、現在から過去へと遡るという方法から歴史を年代順に調べるといった方法へシフトしている。
- ③ 歴史を学ぶ目的については、中・高校生は歴史を学ぶことそれ自体を主要な目的と考えているが、小学生はその学習成

果を活用してこれからの社会をどのようにつくり上げていくかを考えていることを主要な目的と考えていることがうかがえる。

調査結果の概要から、特に小学生と中・高校生の意識の違いは、子どもの発達段階に求めるよりも、各々の歴史学習の内容構成と学習活動の違いに求めることが妥当ではなからうか。つまり、歴史学習の在り方の違いが子どもの意識の違いを生み出していると考えてはどうか。調査結果のこのようなとらえ方はあくまで仮説であり、その是非については、今後も検討を続けていく必要がある。

第4部 諸外国の歴史教育

第1章 ドイツの歴史教育

ここでは、ドイツの歴史教授において「社会史」が導入される契機を、1960年代末における西ドイツ歴史教授改革の動向との関係においてとらえ、その改革動向の文脈のうえで「問題志向的歴史授業」を提唱していると考えられるボリースの歴史教授構想を手がかりとして論究した。具体的には、1980年に前期中等段階に向けて開発され公にされた単元「ローマ共和国：平和と自由がない世界帝国？」の学習内容と学習課程とを明らかにし、それらを分析し、その授業構成原理を究明した。その結果、ボリースの歴史教授構想は、西ドイツの歴史教授改革の動向と密接な関係があること、そしてこの歴史授業構想においては生徒が既存するアイデンティティ省察の機能を担うものとして「社会史」が導入されていることを究明した。

第2章 アメリカの歴史教育

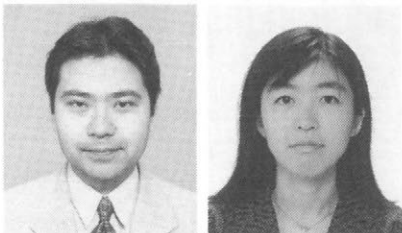
ここでの基本的な課題は、アメリカの歴史教育が抱える問題とその対応策の一部をあき

らかにし、そのうえで、日本の社会科教育及び歴史教育が抱える問題を解決するための何らかの示唆を得ることであった。それに応えるために、現在のアメリカの歴史教育の状況を概観し、それから、これまでの歴史教育がどのように変化してきたかについて検討した。そして、現代社会に対し、生徒の主体的な関わりを目指す課題中心教育の歴史教育論について考察した。すなわち、課題中心教育の歴史教育論のカリキュラムの概要、その構成理論、現実との乖離について明らかにした。

第3章 フランスの歴史教育

フランスでは、5年制の小学校において、空間と時間への導入がなされたあと、身近な歴史と時期学習的な歴史学習、繰り返しの歴史学習がなされる。教科目は、「歴史」であり、内容的には前近代においてはフランス中心のヨーロッパ史であり、近代以降においてはヨーロッパ（フランス）中心の世界史の学習である。

中級課程（4～5学年）の『歴史』（ナサン社）は、内容的には、①通史構成、②主題学習及び③歴史研究法学習から構成されている。この構成は奇しくもわが国の高等学校学習指導要領の歴史学習の内容と類似している。これは、フランスの「目ざまし」活動における内容構成を継承している。また『歴史』の各課は、①基本テーマ（＋サブテーマ）、②資料及び③本文で構成されている。特に、資料はこの教科書において中心的教材であり、ビジュアルな資料、現代フランス語訳された同時代人の書いた原典引用文、補足説明、及びこれらを基にした探究を促す発問が付されていることも多い。総じて、社会史的な考え方を基礎に歴史を探究させるものである。



インターネット使用による教育効果

——お茶大インターネットプロジェクト1997の概要——

お茶の水女子大学 坂元 章・森 津太子

お茶の水女子大学社会心理学研究室では、1997～1998年度、財団法人日本教材文化研究財団の事業「教育におけるマルチメディア・インターネットの効果に関する研究」の一環として助成を受け、インターネット使用の教育効果に関する実証研究プロジェクトを進めてきた。このプロジェクトでは、次の6つの研究が行われた。

- 1) 研究1：1997年度「インターネット使用と情報活用能力」研究
- 2) 研究2：1998年度「情報活用能力尺度の開発」研究
- 3) 研究3：1998年度「国際理解測定尺度の開発」研究
- 4) 研究4：1998年度「インターネット使用と情報活用能力」研究
- 5) 研究5：1998年度「インターネット使用と国際理解」研究
- 6) 研究6：1998年度「電子ブレインストーミング」研究

以下、それぞれの研究の概要を述べ、最後に今後の課題に触れる。なお、それぞれの研究の内容はすでに、多くの学术论文や学会大会発表として報告しており、末尾に、それらの文献リストを研究ごとにまとめている。また、本プロジェクトの報告書が近々公刊される予定になっているが、そこでは、執筆期限が1999年3月末日であったため、それ以降に

分析された結果は報告されていない。例えば、研究4と研究5では、1999年2月～3月に2回目の調査を行ったが、それらの分析結果は報告されていない。本稿の執筆時点では、これらの結果も明らかになっているので、それについても触れている。

研究1：1997年度「インターネット使用と情報活用能力」研究

インターネット使用が子供の情報活用能力を伸ばすとする考え方は根強い。現在、学校現場にインターネットが急速に導入されつつあるが、それを促進しているものの1つは、この考え方であると言ってよいであろう。しかし、インターネット使用が実際に情報活用能力を伸ばすかどうかは、本プロジェクト以前には十分に検討されてはいなかった。

そこでまず、われわれは、この問題を検討するパネル研究を1997年度に行った。パネル研究とは、同一の被験者に対し同一の変数を複数回にわたり縦断的に測定する研究であり、そこで得られたデータを一定の手法で分析することによって、因果関係を推定することが可能になる。われわれは、全国からインターネットの教育利用の盛んな中学校と高校に協力を依頼し、1997年11月と、1998年3月の2回にわたって調査を実施した。被験者は中学生350名(男子170名・女子180名)、高校生364名(男子218名・女子146名)であった。情報活

用能力は、1992年度の文部省の定義に基づいて作成された既存の尺度を用いて測定された。

このパネルデータを分析した結果、中学生において、インターネットの使用がインターネット活用能力や情報活用能力を伸ばすことが明らかになった。また、とくに電子メールを使用する場合に、情報活用能力の1つである受信能力が伸びるなど、インターネットの利用形態による効果の違いも示唆された。

さらに、このパネル研究によって、インターネット使用の効果が3つの学校でとくに大きかったことが分かった。そこで、その3つの学校に対し、1998年11月、教育実践内容に関するインタビュー調査を行った。

その結果、授業での具体的な利用法にはそれぞれ相違が見られるものの、いずれもインターネットを、学習を深める効果的な手段として利用している様子が明らかになった。

研究1では同時に、インターネット以外のメディアが情報活用能力に及ぼす影響についても調べた。その結果、中学生では活字系のメディアが、高校生では映像系のメディアが情報活用能力を伸ばすことが示唆された。

以上のように、研究1は、インターネットおよび他のメディアの使用が情報活用能力に及ぼす効果のいくつかを明らかにした。

研究2：1998年度「情報活用能力尺度の開発」研究

研究1では、既存の情報活用能力尺度を用いてパネル研究を行った。しかし、1998年に入ってから、文部省が情報活用能力の内容を再定義したことにより、われわれは、旧定義に基づいた既存の尺度を見直し、新しい定義に即した情報活用能力尺度を使って、再度「インターネットと情報活用能力」に関するパネル研究をすべきではないかと考えるよう

になった。そのため、まず研究2として、新しい尺度を開発する研究を行った。数度の予備調査と項目の修正を経て、情報活用能力尺度の項目を確定させ、中学生、高校生、大学生、さらに中学校の教員に対する調査を行い、尺度の信頼性と妥当性を検討した。最終的に、高い信頼性と妥当性を持った尺度を完成させた。この尺度では、情報活用能力は、情報活用の実践力と情報化社会レディネスの2つに分けられ、そのそれぞれの程度が測定される。これを使ったパネル研究は、研究4となる。

研究3：1998年度「国際理解測定尺度の開発」研究

インターネットは、地理的な制約を克服するメディアである。実際に、インターネットを導入している学校では、国際交流がしばしば行われている。そうした背景から、インターネットは子どもの国際理解を促すツールとして期待されているが、それに関する組織的な研究は、本プロジェクト以前には行われていなかった。そこで、われわれは、インターネット使用が子供の国際理解を伸ばすかどうかを調べるパネル研究を行うことにした。しかし、既存のもので適切な国際理解測定尺度が見当たらなかったため、まず研究3で、その尺度を開発することになった。日本国内ユネスコ委員会の国際理解教育の基本目標に基づいて、項目を作成し、数度の予備調査と項目の修正を経て、それを確定させた。そして、中学生、高校生、大学生に対する調査を行い、尺度の信頼性と妥当性を検討した。最終的に十分に高い信頼性と妥当性を持つ国際理解測定尺度を完成させた。この尺度では、国際理解は、人権の尊重、他国文化の理解、外国語の理解、世界連携意識の育成に分けられ、そのそれぞれの程度が測定される。これを使っ

たパネル研究は、研究5となる。

研究4：1998年度「インターネット使用と情報活用能力」研究

研究1と同様に、パネル研究によって、インターネット使用が情報活用能力に及ぼす影響を検討した。ただし、研究2で作成した新しい情報活用尺度が用いられた。インターネットの教育利用の盛んな中学校と高校に協力を依頼し、1998年7月(あるいは9月)と、1999年2月の2回にわたって調査を実施した。被験者は、中学生1069名、高校生338名であった。

得られたデータを分析した結果、中学生ではインターネット使用によって情報活用の実践力の1つである受信能力が伸びること、また、高校生ではインターネット使用によって判断能力が伸びることが示唆された。ただし、インターネット使用が情報化社会レディネスを伸ばすとする効果は見出されなかった。これらの結果から、学校などにおけるインターネットの導入によって、実践力や判断力などの実践力は向上すると考えられるものの、情報倫理などの情報化社会レディネスが向上するとは考えられないので、それについて授業などで対応する必要があると考えられる。

また研究4では、インターネット以外のメディアの影響も検討した。研究1と同様に、中学生において、活字系メディアが情報活用の実践力、とくに処理能力を伸ばす効果が見出されたが、高校生の映像系メディアについては、それは見出されなかった。情報化社会レディネスに対する効果は複雑であった。

以上のように、研究4では、1998年度に2回の調査を行ったが、実は、一部の被験校に対しては1999年9月に3回目の調査を行っている。現在、3回の調査のデータを一括して分析しているところであり、これによって、よ

り信用性の高い結果が得られると見られる。また、研究4の協力校の中には、インターネット施設がとくに充実している学校がいくつか含まれているので、それらの学校と他の学校の比較も興味深い検討事項であり、現在、その作業を進めている。さらに、研究1と同様に、効果が大きかった学校に対するインタビュー調査も進めつつある。これらによって、研究4の知見は、今後さらに深まっていくと考えられる。

研究5：1998年度「インターネット使用と国際理解」研究

研究3で作成した国際理解測定尺度を用いて、実際に、インターネット使用が子供の国際理解を促しているかどうかを、パネル研究によって検討した。全国からインターネット使用による国際理解教育の盛んな5つの高校に協力を依頼し、1998年12月と、1999年3月の2回にわたって調査を実施した。被験者は388名(男子242名、女子146名)であった。

得られたデータを分析した結果、男子で、インターネット使用によって、人権の尊重や世界連帯意識の育成の側面が伸びることが示唆された。とくに英語でインターネットを使用したときに、効果が大きくなることが示唆された。

このように、研究5は、インターネット使用が国際理解を伸ばす効果のいくつかを明らかにした。研究1や4と同様に、研究5でも、効果の大きかった学校に対するインタビュー調査を計画しており、近々実施する予定である。

研究6：1998年度「電子ブレインストーミング」研究

1998年10～11月に、お茶の水女子大学の学生100名を対象として、コンピュータ・ネットワークを利用したブレインストーミングが

効果的であるかどうかを実験室実験によって検討した。コンピュータを介して他者とアイデアの交換をすることによって、一人でアイデアを考える場合に比べて、よいアイデアが産出される可能性がある。これを子供の創造性の開発などに利用できるかもしれない。研究6の実験の結果、コンピュータの使用によって、より独創的なアイデアが産出されることが示され、教育におけるインターネット会議の可能性が示唆された。

今後の課題

以上のように、本プロジェクトによって、インターネットによる教育効果に関して多くの知見が得られた。しかし、いくつかの課題も残されているので、最後にそれを列挙した。

第1に、先述したように、研究4と5は、現在でもデータ収集と分析を進めている。これを引き続き進めていくことによって、これらの研究の知見はさらに深まると考えられる。インターネット使用が情報活用能力や国際理解に及ぼす効果を組織的に調べた研究は未だ乏しいため、ここで得られる知見は貴重なものと言える。

第2に、本プロジェクトでは、主として質問紙を利用した調査を行ってきた。このような研究方法は、大量のデータが収集できること、調査を2時点で行うことによって因果関係を推測できることなどの利点がある反面、例えば、子供が実際にインターネットをどのように使用しているかといった実態を十分には把握できないこと、因果関係についても完全に他の説明を排除することができないことなど、いくつかの問題もある。こうした欠点については、インタビュー調査などによる質的データの収集や、実験などの研究方法を併

用することによって、ある程度克服できる。これらの方法はすでに本プロジェクトの中でも一部取り入れているが、今後、こうした方向性をさらに進めることによって、より確実に広がりのある知見を得ることができると考えられる。

第3に、本プロジェクトでは、中学生から大学生までの生徒におけるインターネット使用の効果を検討したが、インターネットの教育効果をより包括的に検討するのであれば、インターネットによる生徒側の変化だけでなく、教員側の変化にも着目し、研究することが必要である。授業にインターネットを導入することによって、教員の授業準備や授業進行に変化が見られることは容易に推測ができるが、そのような変化はまた生徒側の変化も引き起こすと考えられる。

最後に、本プロジェクトは、情報活用能力、国際理解、アイデア産出など、いずれもインターネット使用の教育効果に注目したものであり、またそのポジティブな効果を期待したものであった。しかし、インターネット使用がもたらす影響は、教育的なものに限定されないし、またそれが常にポジティブな効果をもたらすとは限らない。最近のアメリカでは、インターネットが対人関係や心理的健康に及ぼす影響に強い関心が向けられており、インターネットの使用が増えると、家族や近隣の人とのコミュニケーションが減ったり、孤独感や抑うつが高くなることが実証研究によって示されている。インターネットの普及が進む中、日本でもこのような問題は避けては通れない。教育効果の問題と並んで、今後、検討すべき重要課題の1つと言えるであろう。

〈文献リスト〉

以下のリストは、6つの研究別に、これまでにわれわれが公刊した文献あるいは印刷中になっている文献を列挙したものである。学会誌の審査論文、学会大会における発表論文、報告書に所収の論文の順にまとめられている。リストにある以外にも、投稿中あるいは投稿予定の論文が多数あり、順次、公刊されていくことになる。

〈研究1〉

1) 坂元桂・坂元章・森津太子・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1999 インターネット使用とインターネット活用能力及び活用意欲との因果関係—中学生と高校生のパネル調査による評価研究—教育システム情報学会誌,15,293-299.

2) 森津太子・足立にれか・榎淵めぐみ・小林久美子・勝谷紀子・鈴木佳苗・伊部規子・足立にれか・高比良美詠子・坂元桂・波多野和彦・坂元昂 1999 インターネット使用と情報活用能力および学習意欲との因果関係—中学生と高校生のパネル調査による評価研究—日本教育工学会誌,23,79-84.

3) 足立にれか・坂元章・木村文香・小林久美子・勝谷紀子・鈴木佳苗・伊部規子・高比良美詠子・坂元桂・森津太子・波多野和彦・坂元昂 1999 メディア使用が情報活用能力に及ぼす影響—中学生と高校生に対するパネル調査—日本教育工学会誌,23,99-104.

4) 榎淵めぐみ・鈴木佳苗・坂元章・波多野和彦・坂元昂 1999 情報活用能力を高めるインターネットの利用—中学と高校の教員と生徒に対するインタビューデータから—教育システム情報学会誌,16(4),233-238.

5) 小林久美子・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・波多野和彦・坂元昂 1998 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(1)—インターネット活用能力との相関—日本心理学会第62回大会(東京学芸大学)発表論文集,402.

6) 勝谷紀子・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1998 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(2)—情報活用能力との相関—日本心理学会第62回大会(東京学芸大学)発表論文集,403.

7) 坂元桂・坂元章・森津太子・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1998 教育における

インターネット使用の効果に関する研究(3)—インターネット活用能力との因果関係—日本教育工学会第14回大会(北海道教育大学函館校)発表論文集,99-100.

8) 森津太子・坂元章・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1998 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(4)—情報活用能力との因果関係—日本教育工学会第14回大会(北海道教育大学函館校)発表論文集,101-102.

9) 足立にれか・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良美詠子・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子 1998 メディア使用が情報活用能力に及ぼす影響—中学生と高校生に対するパネル調査—日本社会心理学会第39回大会(筑波大学)発表論文集,154-155.

10) 小林久美子・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・波多野和彦・坂元昂 1999 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(1)—インターネット活用能力との相関—平成8~10年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書「学校教育向けのネットワーク環境整備に関する評価研究(課題番号08558017)」,171-173.

11) 勝谷紀子・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1999 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(2)—情報活用能力との相関—平成8~10年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書「学校教育向けのネットワーク環境整備に関する評価研究(課題番号08558017)」,174-176.

12) 坂元桂・坂元章・森津太子・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1999 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(3)—インターネット活用能力との因果関係—平成8~10年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書「学校教育向けのネットワーク環境整備に関する評価研究(課題番号08558017)」,177-179.

13) 森津太子・坂元章・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・伊部規子・鈴木佳苗・勝谷紀子・小林久美子・波多野和彦・坂元昂 1999 教育におけるインターネット使用の効果に関する研究(4)—情報活用能力との因果関係—平成8~10年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)研究成果報告書「学校教育向けのネットワーク環境整備に関する評価研究

(課題番号08558017)」,180-182.

〈研究2〉

1) 高比良美詠子・森津太子・坂元章・高比良美詠子・勝谷紀子・波多野和彦・坂元昂 1999 情報活用の実践力尺度の作成と信頼性および妥当性の検討(1)一尺度の作成—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1018.

2) 勝谷紀子・坂元章・森津太子・高比良美詠子・波多野和彦・坂元昂 1999 情報活用の実践力尺度の作成と信頼性および妥当性の検討(2)一尺度の信頼性と妥当性の検討—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1019.

3) 森津太子・坂元章・高比良美詠子・勝谷紀子・波多野和彦・坂元昂 1999 情報活用の実践力尺度の作成と信頼性および妥当性の検討(3)一尺度の妥当性の検討—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1020.

4) 小林久美子・榎淵めぐみ・坂元章・波多野和彦・坂元昂 1999 情報化レディネス尺度の作成(1)一信頼性の検討—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1021.

5) 榎淵めぐみ・小林久美子・坂元章・波多野和彦・坂元昂 1999 情報化レディネス尺度の作成(2)一妥当性の検討—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1022.

〈研究3〉

1) 鈴木佳苗・坂元章・森津太子・坂元桂・高比良美詠子・足立にれか・勝谷紀子・小林久美子・榎淵めぐみ・木村文香 1999 国際理解測定尺度(IUS2000)の作成および信頼性・妥当性の検討—日本教育工学会論文誌(印刷中).

2) 鈴木佳苗・坂元章・木村文香・足立にれか・坂元桂 1999 国際理解測定尺度の作成(1)一項目の作成および決定—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1013.

3) 木村文香・坂元章・鈴木佳苗・足立にれか・坂元桂 1999 国際理解測定尺度の作成(2)一確認的因子分析と信頼性の検討—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1014.

4) 足立にれか・坂元章・木村文香・鈴木佳苗・坂元桂 1999 国際理解測定尺度の作成(3)一尺度の妥当性の検討—日本心理学会第63回大会(中京大学)発表論文集,1015.

〈研究4〉

1) 坂元章・榎淵めぐみ・小林久美子・足立にれか・坂元桂・高木洋一・坂元昂 1999 インターネット使用が情報活用の実践力に及ぼす影響—中学生

と高校生に対する2波パネル研究—日本教育工学会第15回全国大会(富山大学)発表論文集,603-604.

2) 小林久美子・坂元章・榎淵めぐみ・足立にれか・坂元桂・高木洋一・坂元昂 1999 インターネット使用と情報化社会レディネスの因果関係—高校生に対するパネル調査—日本教育工学会第15回全国大会(富山大学)発表論文集,605-606.

3) 足立にれか・坂元章・榎淵めぐみ・小林久美子・坂元桂・高木洋一・坂元昂 1999 メディア使用が情報活用能力の実践力に及ぼす影響—中学生と高校生に対する2波パネル研究—日本教育工学会第15回全国大会(富山大学)発表論文集,607-608.

4) 榎淵めぐみ・坂元章・小林久美子・足立にれか・坂元桂・高木洋一・坂元昂 1999 メディア使用が情報化社会レディネスに及ぼす影響—中学生と高校生に対する2波パネル研究—日本教育工学会第15回全国大会(富山大学)発表論文集,609-610.

〈研究5〉

1) 鈴木佳苗・木村文香・坂元章・坂元昂 1999 インターネット使用が国際理解に及ぼす影響(1)一インターネット使用量と国際理解の平均と相関—日本教育工学会第15回全国大会(富山大学)発表論文集,475-476.

2) 木村文香・鈴木佳苗・坂元章・坂元昂 1999 インターネット使用が国際理解に及ぼす影響(2)一因果関係の検討—日本教育工学会第15回全国大会(富山大学)発表論文集,477-478.

3) 足立にれか・坂元章・鈴木佳苗・木村文香 1999 インターネット使用が国際理解に及ぼす影響(3)一国際理解測定尺度の基本目標別の因果関係の検討—日本社会心理学会第40回全国大会(慶應大学)発表論文集,372-373.

4) 鈴木佳苗・坂元章・足立にれか・木村文香 1999 インターネット使用が国際理解に及ぼす影響(4)一インターネット使用方法別の因果関係の検討—日本社会心理学会第40回全国大会(慶應大学)発表論文集,374-375.

〈研究6〉

現在のところ、既公刊あるいは印刷中の文献はない。

〈謝辞〉

本プロジェクトの実施にあたり、多くの学校の先生方や学生・生徒の方々、また、教育委員会の方々から一方ならぬご協力を賜った。また、財団法人日本教材文化研究財団からは多額の助成金を頂戴した。記して深謝したい。