

■特集 学力における基礎・基本

■目次

特集Ⅰ 学力における基礎・基本

基礎・基本の概念 (1)	長谷川 榮	2
基礎・基本の概念 (2)	安彦 忠彦	8
新学習指導要領が目指す基礎・基本	山極 隆	14
国語科における基礎・基本	金子 守	19
社会科(小学)における基礎・基本	有田 和正	25
社会科(中学)における基礎・基本	佐野 金吾	31
算数・数学科における基礎・基本	杉山 吉茂	37
理科における基礎・基本 (1)	角屋 重樹	43
理科における基礎・基本 (2)	森 一夫	49
外国語学習の基礎・基本	伊藤 嘉一	55
学習指導要領における基礎・基本の経緯	中野 重人	60

特集Ⅱ 家庭教育における基礎・基本

親としての基礎・基本	木村 治美	66
非行と親子関係	中里 至正	71
子どもの脳の発達と不登校	今村栄三郎	77
全家研運動の理念と実態から	鶴藤 正彦	82
教育の源泉としての家庭を問う	竹田 忠夫	84
子どもの心を育むポピー教室	西田 紀子	86
大人の責任	井出本佳子	88
《特別寄稿》「教育改革」と学校教育のインターネット化	木原健太郎	90

◆財団設立趣意書・寄附行為		94
◆平成11年度・事業報告		98
◆平成12年度・事業計画		102
◆理事会・評議員会の状況並びに研究事業報告		106
◆役員等の名簿		107



基礎・基本の概念(1)

長谷川 榮 創価大学教授

1. 学力低下と基礎・基本

近年大学に入学してくる学生の学力が落ちているのではないかという懸念が広がり、高校や中学校の生徒、さらに小学校の児童にも学力低下の心配が起こっているように見受けられる。¹⁾ この背景にあるのは、小・中・高の学習指導要領が「生きる力」の育成と「ゆとり」の確保を標榜して改訂されたことである。この改訂では、学校週5日制の完全実施を予定して、必然的に過当たり授業時間数が70時間縮減され、このために教育内容が3割削減されたといわれている。こうした時間数の縮減と内容の削減にも拘わらず、他方では「総合的な学習の時間」が新設され実施されることになった。その結果として、各教科等の時間数はさらに減少し、このために学力が低下するのではないかという懸念が生じているのである。

学習指導要領の改訂のねらいの一つは、「ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」である。学力を単なる知識の量ととらえるのではなく、知識の質に着眼する学力観の転換が求められている。しかし、ゆとりの中で果たして学力の質の向上が図れるのか、その心配は大きいと思われる。

学力低下の懸念に対して、本格的に学力の実態を明らかにするための調査が行われているわけではない。学力の実態を知る調査資料

は、最近では文部省の教育課程実施状況調査と国際教育到達度評価学会（略称IEA）の調査の結果である。前者の調査は1994～96年に小学校高学年児童と中学生を対象に行われた全国学力調査である。この結果としては、一般に知識と技能の面では良好であるが、新学力観の目指した思考力や表現力の面では伸び悩んでいると報告されている。後者のIEAの国際数学教育調査の検討報告によると、これまでこの調査が3回（第1回1964、第2回1980～1、第3回1995年）行われ、小・中・高の児童・生徒を対象としているが、「我が国の算数・数学の学力水準は、現在までの約35年間、国際的には高い水準を維持している」²⁾という。しかし、「我が国は、小学校から中学校に上がるに従い、算数・数学の学力差が大きくなっている」のである。これらの二つの調査結果の報告を見る限りでは、学力低下は見られないが、学力格差は拡大しているといえよう。

学力向上は学校教育のたえざる課題であるが、学力低下の懸念の声が大きくなると、必ず学力向上の要求がいちだんと強くなる。このことは、1950年代前半（昭和20年代後半）に経験主義の新教育の展開のもとで学力低下が問われ、基礎学力の充実が求められた事実によって明らかであろう。いずれにしても、学力向上の要求が強くなると、基礎・基本を徹底する要請が起こるといえよう。現代の学

学校教育では、この基礎・基本の確実な定着が求められている。しかし、基礎・基本の概念は不明確な状態にある。そこで、基礎・基本とは何か、ここで考察してみよう。

2. 基礎・基本の意味

まず、基礎・基本の言葉の意味を考えてみよう。手もとの広辞苑を引いてみると、基礎は「その上に建物を建てたり大きな装置をしたりするためにすえる土台」、次に「それを前提として事物全体が成り立つような、もとい」などと記されている。これに基づけば、基礎は建物や装置などの事物全体を支える土台のことを意味する。他方の基本は、「物事がそれに基づいて成り立つような根本」とある。基本は、物事がよって立つ根底の大事なものを意味し、基礎と意味上大差がない。

基礎・基本は、その語義から示されるように、建物や装置の具体的なものを思い浮べて比喩的に説明されることになる。我々の住む家を建てる場合に、まず土台が作られる。これは、家の建物を支える基礎になるものである。土台がしっかりかためられると、この上に柱が立てられ、その柱の上に梁が架されて、建物の骨組ができていく。基礎が家の土台だとすると、基本は家の骨組だということができる。いずれも、建物を建てるに当たって大事なものであって、建物を支えている点で共通している。

こうした比喩的説明を考察してみると、大事なことが見えてくる。これは、基礎・基本が家という建物を想定してその中味がわかっていくことである。より抽象化すれば、物事の全体をイメージして、はじめてその基礎・基本の内実が把握できるということである。こうして、物事の全体の土台や根元に当たるものが基礎といわれ、その骨組や構造とみら

れるものが基本といわれるのである。したがって、基礎・基本とは何かと問うさいには、「何にとっての基礎・基本であるのか」または「何に対する基礎・基本か」ということが明確に意識されていなければならない。考察する対象としての一定の物事を明確にして、この前提のもとに基礎・基本を問うと、その内容がはっきりしてくるからである。³⁾例えば、その対象を野球としてとらえると、野球にとって基礎・基本とは何かを問うことができる。野球は攻めと守りの交替で進められるが、攻めでは打球と走塁、守りでは投球と捕球を的確にしかも迅速に行う行為を身に付けることが、その基礎・基本として見えてくるであろう。

3. 人間形成の基礎・基本

教育に目を移して、「何にとっての基礎・基本であるのか」と問うと、まず取り上げられるのは人間形成にとっての基礎・基本である。教育の根本的意味は人間形成の作用であるからである。

基礎・基本の用語が初めて登場するのは、第13期中央教育審議会の教育内容等小委員会の「審議経過報告」(1983)においてである。その中で、人間形成の基礎・基本が説かれるのである。この報告では、今後教育内容の重視すべき視点として、「自己教育力」の育成など4点が指摘され、その一つとして「基礎・基本の徹底」が述べられる。「基礎・基本の徹底とは、知・徳・体の調和ある人間形成を目指し、その基礎・基本を明確にしつつ、教育内容を精選し、これを確実に身に付けさせることである。」と。このように知・徳・体の調和のとれた人間形成の基礎・基本を明確にすることが問われている。

この人間形成の基礎・基本の徹底という視

点は、臨時教育審議会第一次答申（1985）においても継承される。ここでは、「個性重視の原則」に次いで、「基礎・基本の重視」があげられている。「現世代が次世代に対し、その乳幼児期、青少年期において、生涯にわたり主体的に学習していくうえで必要な能力や人格形成の基礎・基本をしっかりと教えることは、いささかもおろそかにしてはならないことである。」という。

こうした人間形成の基礎・基本について、これを重視する背景は何か、及びその内実は何か、の二つの問いに整理して答えてみよう。

まず、人間形成の基礎・基本の徹底や重視がなぜ強調されるのか。その背景に何があるのか。報告や答申を検討すると、二つの点においてそれが答えられる。⁴⁾

第一は、我が国の家庭・地域社会・学校の教育において人間形成の基礎・基本が社会の構造の変化の影響を受けておろそかにされていることである。家庭は家族の成員の相互の愛情によって情緒的な絆が結ばれ、この絆による深い信頼感と安定感の中で心身の発達と形成の基礎が自然な形で行われる機能をもっているはずである。しかし、この教育機能が著しく低下し、自然の教育力を失ない、方法的に歪められている。次に地域社会にしても、子どもたちは地域の自然体験、社会の中での遊びや行事参加などを通して成長するはずである。しかし、地域社会の開発が進み都市化されて、人間関係が希薄になり、共同体意識や連帯感が弱まってきている。地域社会の教育力は崩壊してしまっている。さらに学校にしても、集団教育の性格や受験競争の圧迫の状況の中で教育が形式化、画一化、閉塞化され、思考力や表現力が伸び悩み、個性の伸長も思うようにいかず、そしていじめや不登校などの病理現象も起こっている。そうした家

庭・地域社会・学校の教育力の不振の状況の認識から、人間形成を問い直して、その基礎・基本の徹底を図ろうとするのは当然であろう。

第二は、生涯学習社会の到来である。我々が生きることは、これまでは働くことと余暇を過ごすことを中心にしてきたが、学ぶことも重要視されてきたのである。一生涯学習だということから、人々が自発的意思に基づいて自らに適した方法でしかも自らの責任において自由に選択して学習する社会になるのである。こうした社会で生きるためには、自ら学ぶ意欲や方法などを身につけることが必須となる。こうした人間形成の基礎・基本を確実に定着することが、とりわけ学校教育で求められるのである。

次は、人間形成の基礎・基本の内実は何かということである。これは、知育・徳育・体育の基礎・基本とは何かという問いに具体化できる。

まず知育の基礎・基本の内実は、三つの面で捉えることができる。一つは現在及び将来の社会生活に必要な知識と読み書き等などの技能である。二つ目はそうした知識を求めるための調べ方や学び方である。第三はその学習に働く観察力、思考力、判断力、表現力などの能力である。いずれも子どもの発達段階に対応し、対象とする世界（自然・社会・人間）の内容に応じて、その内実が具体化されることになる。

徳育の基礎・基本の内実は何か。まずあげられるのは、基本的な生活様式の行動を身に付けるしつけである。しつけは、社会生活を送るための自立の基礎である。次にあげられるのは道徳性の基本的働きである。一つは善を選び悪を拒み、正を愛し不正を憎む感情的傾向としての道徳的心情であり、道徳性の芽

生えとして大切なものである。次は人間の行動を価値的に方向づけ導く道徳的判断力である知性の働きである。さらに大事なものは行動を推進する道徳的意志である。これは自然的衝動や他人の誘惑を状況に応じて抑制する自制的意志と、正を貫き善を実現する発動的意志を指す。こうした道徳性の働きは徳育の基礎・基本であり、この育成は人間形成の基本である。

体育の基礎・基本の内実は、第一に健康と安全の保持と増進に必要な知識と技能である。第二は、体力の育成に必要な体操と運動の実践とその方法である。さらに第三は広くスポーツの方法とその楽しみ方であろう。これらは子どもの発達段階に応じて規定されるものであるが、いずれも生涯体育の基礎・基本である。

知育と徳育と体育の基礎・基本の内実をこれまで検討してみたが、そこで育成された力が統合されて調和のとれた人格が形成されることが目指される。そうすると、健康と体力の基礎の上に知性の力が置かれ、道徳力が最上位になり、上位の力が下位の力を支配するような層別をなした人格としての調和が想定できよう。

4. 指導内容の見直し

これまで人間形成の基礎・基本を考察してきたが、それらの内実が学校教育においてはその目的や目標に位置づけられる。しかし、基礎・基本というと、これまで議論されて要求されてきたのは指導内容についてのそれである。学校の教育課程において、どんな指導内容が基礎・基本であるのか、この問題を解き明かすことがここでの考察課題である。これは、小学校、中学校及び高校の学校段階の役割と目的に応じて違ったものになる。さらに

各学校の教育課程の領域、すなわち各教科、道徳、特別活動、さらに新設される「総合的な学習の時間」のそれぞれの基礎・基本を問うと、その答は多岐にわたることになる。ここでそれらの領域の内容の実質にまで立ち入ることができないので、指導内容についての基礎・基本のとらえ方について考察してみたいと思う。

我が国の学校の指導内容を定めているのは、いうまでもなく学習指導要領である。これはおおよそ10年毎に改訂されているが、このために教育課程審議会の審議が行われる。この答申をみると、1958年と1968年では「基本的事項」の精選が、1977年と1987年では「基礎的・基本的内容」の重視が、そして1998年では「基礎・基本」の定着が要求されていて、これまで継続して基礎・基本としての指導内容の精選が求められてきたことがわかる。こうした要求に基づいて改訂される学習指導要領の指導内容は、したがって基礎的・基本的内容である、とみなすことができる。今日でも文部科学省側では学習指導要領の目標と内容が基礎・基本だというし、これに対する学校の教師たちも、そのようにとらえていることが多い。

しかしながら、残念なことに基礎・基本が何を指すのか、またどんな根拠でその内容が厳選されたのかは説明されていないのである。したがって、学習指導要領の示す内容を基礎・基本と受けとめるだけでは、その徹底と定着はおぼつかないであろう。大事なものは、指導内容を基礎・基本として選定した根拠なのである。子供たちの学習指導にあたる教師がこの根拠を明確につかんでこそ、基礎・基本の確実な定着を図ることが可能となる。

さらに考えておかなければならないことは、学習指導要領の示す内容がその基準という形

式で示されるので、それが全国一律の共通の性格をもつということである。個々の学校はそれ自体特有の物的・人的な組織と運営をもち、その教育は地域特有の社会的・文化的条件によって支えられていて、子供たちの実態もその地域や家庭の生活様式に影響されている。したがって、学校の教育課程は「地域や学校の実態及び児童（生徒）の心身の発達段階や特性を十分考慮して」編成することになっている。これに基づけば、教育課程の編成と展開に当たって地域や学校の実状に基づく必要から指導内容を加えてもよいし、子供の実態に対応して指導内容の重みづけをしてよいことになる。教科等の領域の指導内容は、その領域の固有のねらいに応じて構成されているが、地域の生活条件や子供たちの発達の状況に基づいて見直してとらえ直すことも大切である。まして、今回の学習指導要領では「内容等の示し方を大綱化する」方向が示され、また「各学校が創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」が求められているので、いっそうの要請が強いとみることができる。とりわけ必要なのは、子供たちの学力の実態に対応した基礎・基本の見直しであろう。

5. 基礎・基本のとらえ方

指導内容としての基礎・基本は、どのようにとらえるとよいのであろうか。そこでまず、指導内容の重点移動について言及しておこう。⁵⁾一般に学習は、主体が一定の方法で対象に取り組んで成立することになるが、そこに主体と方法と対象との関係が存在する。この関係から指導内容を考えると、第一に対象としての自然や社会や人間などに関する学習すべき知識と技能、第二にそれらの対象に取り組んで探究し解明する方法、第三に対象に取

り組む主体の内面に働く能力を区別することができる。学力のとらえ方を知識の量から質へ、したがって学び方や考える力へと転換する意図から考えると、指導内容が知識と技能の面から方法、さらに能力の面へとその重点が移動してきているということが出来る。これは、教授学の考え方では実質陶冶から形式陶冶への重点移動ということになる。こうした移動は、生涯学習社会の到来を背景にして要請されてきたものである。

指導内容としての基礎・基本は、こうして対象の客観的面からと主体の主観的面からみることが出来る。前者は内容の体系構造を念頭におくので、構造的見方ということが出来る。後者は子供の能力の発達を念頭におくので、発達の見方ということが出来る。基礎・基本は、この二つの見方を関連づけ統合して規定できると考えられる。

構造的見方は、我々の社会が築いてきた文化を背景にして教科等の領域の内容として組織された体系構造に着眼する。内容体系は教科等の領域に固有である。例えば、算数・数学では、小学校では数と計算、量と測定、図形及び数量関係の4分野で体系化され、中学校では数と式、図形及び数量関係の3分野で体系づけられている。こうした内容体系において、基礎・基本として正当化する原理は何かと問うと、これは端的には体系における鍵的位置にある重要性である。この重要性は、小学校低学年から高学年へ、さらに中学・高校の学校段階へと進むにつれて、その意味が変わるとみられる。基底にあるのは、日常生活を送る上で必要な生活重要性である。その上加わるのは、社会の存続と発展に必要な意味での社会的重要性である。さらに上の段階に進むと、科学の専門的な探究の方法とその成果において大切な意味としての科学的重

要性である。読み・書き・算の内容は昔から基礎的なものとしてみられてきたが、それは生活重要性の原理に基づくものである。環境の汚染の知識とその対処の方法は、社会的重要性としての基礎・基本である。さらに、ブルーナーが『教育の過程』で取り上げている生物学の走性という概念は、科学的重要性に基づく基礎・基本である。⁶⁾

こうした教科等の領域の内容体系において重要性の原理に基づいて選択された内容は、一般にはその内容に対応した概念、原理、法則、美的形式、社会的規範、技術などの基本的な知識とそこに働く基礎的な技能であると共に、その知識を獲得する過程に働く探究の方法である。それらは、学習すると似たものの学習に影響する転移可能性をもつし、実際の事柄や状況に使うことのできる応用可能性をもっている。こういう性質を備えていることが、基礎・基本とみなす要件である。

他方の発達の見方は、学習の主体としての子供の内面に働く能力に着眼する。この能力は、学習することを通して成長し発達するものである。対象に取り組んで方法を駆使して学習するさいに働く能力は、観察し、理解し、思考し、判断し、表現するなどのさまざまな能力である。これらの能力も対象の内容との関係において、基礎・基本とみなすことができる。発達の見方は、時間的系列における能力の量的増大と質の高まりをとらえるので、発達段階や学年の上位にあるものに対して下位にあるものが基礎とみられる。こうした発達の見方から基礎・基本をとらえる原理は、発達対応性である。これは、発達段階や学年の特質に適合すると共に、いっそう発達を促進するような意味で思考力や表現力などの能力をとらえることを意味する。

以上のような構造的見方と発達の見方は関

連づけて、指導内容としての基礎・基本に統合したものにする必要がある。操作の上では、構造的見方に基づいて選定した指導内容が、発達の見方に基づいて捉え直されて、基礎・基本が確定されることになろう。

〈注〉

- 1) 学力低下の懸念は、次の資料による。
有馬朗人×荻谷剛彦「学力低下の危機—教育改革のどこに問題があったのか」 論座 2000年3・4月号
田村哲夫×藤田英典「『ゆとり』改革の功罪」
中央公論 2000年8月号
大野晋×上野健爾「『学力低下』をどう考えるか」
世界 2000年11月号
- 2) 長崎榮三・瀬沼花子「I E A調査にみる我が国の算数・数学の学力」 国立教育研究所紀要 第129号 2000年 57頁
- 3) 基礎・基本に関する研究会（研究代表者 長谷川榮）『基礎・基本のとらえ方に関する研究』昭和62・63年度文部省「教育方法の改善に関する調査研究」委託研究報告書 1988年 2頁
- 4) 拙稿「基礎・基本」 児童心理 1989年4月号臨時増刊 第43巻第5号
- 5) 拙稿「新学習指導要領で求める基礎・基本」 悠 1999年11月号 第16巻第11号 22頁
- 6) J.S. ブルーナー著、鈴木・佐藤訳『教育の過程』岩波書店 1963年 8頁



基礎・基本の概念(2)

安彦 忠彦 名古屋大学教授

はじめに

「学力」における「基礎」と「基本」についての概念規定の試みは、すでに多くの人が行っており、筆者もこれまで自分なりのものを方々に公表してきた。しかし、筆者自身もそうかもしれないが、その種の試みをきちんと整理して、誰の、どんな規定が最も望ましいものなのかを分析・検討した上で、これを論ずる人がほとんどいない。ただ、多くの人の試みがある、とだけしか言わず、結局自分に都合のよい規定を安易に選びとるか、どれも駄目なものだから自分たちはこう規定する、と強引に主張するか、のどちらかであることが多い。

筆者は、本来本稿で上に述べたようなことを行わず、丁寧な論を展開したいと思っていたのだが、時間と能力がなく、それができない。そこで、結論的にはこれまでの自説を主張して終わることになるが、それに至るまでの論の立て方を少し変えることとする。それは、「基礎」「基本」の中身を、そもそもの原点にさかのぼって、それが元来どう考えられていたのかをまず明らかにすることである。

1. 中央教育審議会の場合

中央教育審議会の第一次答申（平成8年7月）の場合、この「基礎・基本」についてどのように書かれているかを、まず見てみよう。

そこでは「第二部 学校・家庭・地域社会

の役割と連携の在り方、第一章 これからの学校教育の在り方、(1)これからの学校教育の目指す方向、①これからの学校」の中で、

「(d) 教育内容を基礎・基本に絞り、分かりやすく、生き生きとした学習意欲を高める指導を行って、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育を重視する。」

とあり、続けて「②教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」という項目が立てられ、

「教育内容の厳選は、[生きる力]を育成するという基本的な考え方に立って行い、厳選した教育内容、すなわち、基礎・基本については、一人一人が確実に身につけるようにしなければならない。豊かで多様な個性は、このような基礎・基本の学習を通じて一層豊かに開花するものである。この意味で、『あまりに多くのことを教えることなかれ。しかし、教えるべきことは徹底して教えるべし』というホワイトヘッド(1861-1947 イギリスの哲学者)の言葉を改めてかみしめる必要がある。

教育内容の厳選は、学校で身につけるべき基礎・基本は何か、各学校段階や子供たちの心身の発達段階に即して適当なものは何かを問いつつ、徹底して行うべきであり、教育内容の厳選を、これからの学校の教育内容の改善に当たっての原則とすべきである。」

と記されている。

ここでは、「厳選した教育内容、すなわち基礎・基本」と明記されていて、文部科学省関係者の言う「3割削減によって厳選された学習指導要領の内容すべて」＝「基礎・基本」という主張を裏付ける。ただし、その前に「教育内容の厳選は、〔生きる力〕を育成するという基本的な考え方によって行う」とされているので、普遍的なものとしてではなく、〔生きる力〕を育成するという一定の視点に立って規定されるものとされている。もし、この視点が変わるならば、「基礎・基本」の中身も変わる性質のものとして考えられているのである。

さらに、その「基礎・基本」は、「一人一人が確実に身につける」ようにすべきものと考えられている。ここで「身につける」べきものと表現されていることに留意しなければならない。「意欲」や「興味・関心」、さらには「問題解決能力」や「体験」などは、「身につける」ものという表現には適しない。

そして、それは「各学校段階や子供たちの心身の発達に即して適当なもの」であり、かつ「徹底して行うべき」もの、ホワイトヘッドの言葉の文脈からして「徹底して教えるべき」もの、と考えられていると言えよう。つまり、学校段階や子どもの心身の発達状況によって異なったもので、教えられるものが想定されているのである。

さらに第二次答申では「第一章 一人一人の能力・適性に応じた教育の在り方、(1)一人一人の能力・適性に応じた教育の必要性と基本的な考え方」の冒頭で、

「教育は、『自分さがしの旅』を扶ける営みと言える。子どもたちは、教育を通じて、社会の中で生きていくための基礎・基本を身につけるとともに、個性を見出し、自ら

にふさわしい生き方を選択していく。」
 と言い、さらに、（教育における「不易」を大切にすること）という節において、

「教育における『不易』の重要性については第一次答申でも指摘したところであるが、基礎・基本を確実に身に付けていくことはもとより、思いやりや正義感などの豊かな人間性を育成したり、我が国の伝統と文化を尊重する心を培っていくといったことは、いかに社会や時代が変化しようとも大切なことであることを改めて強調しておきたい。」

と述べる。これは、「基礎・基本」とともに、「人間性」や「自国の伝統や文化への愛着心」を、それとは別に強調したものである。つまり「基礎・基本」の外に「道徳性」や「心情」を置いていることに注目すべきである。

2. 教育課程審議会の場合

一方、教育課程審議会の答申ではどう記されているだろうか。実は、同審議会への文部大臣の諮問の事項の中に、「(3)基礎・基本の指導の徹底を図ること。」があり、初等中等教育局長の補足説明の中でも、「(前略)『生きる力』をはぐくむためには、ゆとりのある教育課程を編成することが不可欠であります。そのためには、基礎・基本を重視し、教育内容について更に徹底した厳選を行うとともに、その指導の徹底を図ることが必要であると考えます。」とされている。

これを受けて、その答申では、まず「I 教育課程の基準の改善の方針、1 教育課程の基準の改善の基本的考え方、(1)教育課程の基準の改善に当たっての基本的考え方」の中の（教育内容の厳選と基礎・基本の徹底）の項において、

「カ 第六は、教育内容の厳選を徹底し、

基礎・基本の確実な習得を図るようにしなければならないということである。(中略)

〔ゆとり〕の中で〔生きる力〕を育成するためには、学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換し、教える内容をその後の学習や生活に必要な最小限の基礎的・基本的内容に厳選する一方、その厳選された基礎的・基本的内容については、子どもたちの今後の学習を支障なく進めるためにも繰り返し学習させるなどして、確実に習得させなければならないと考えた。」

と述べるとともに、

「ただし、当然のことながら、自ら学び自ら考える力を育成する基盤として、一定の基礎的・基本的な知識や技能等を身に付けていることが不可欠であり、そのため、教師は、カで述べたように、子供たちにそうした基礎的・基本的な知識や技能等を繰り返し学習させるなどして、確実に習得させる必要がある。」

として「知識・技能等」が「基礎・基本」の内容であることを示している。もっとも、「知識・技能等」として「等」が付されているので、この二つ以外のもの(態度など)が含まれると見られるが、少なくとも「自ら学び自ら考える力」はこれらとは別のものとされていることは明らかである。

また「(2)教育課程の基準の改善のねらい」の③として、「ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」が挙げられているが、その中では、

「(前略)時間的にも、精神的にもゆとりのある教育活動が展開される中で、厳選された基礎的・基本的な内容を幼児児童生徒がじっくり学習し、その確実な定着を図るとともに、幼児児童生徒が自分の興味・関

心等に応じ選んだ課題や教科の学習に主体的に取り組み、(後略)」

とするとともに、

「(前略)個人として、また国家・社会の一員として望ましい人間形成を図る上で必要な基礎的・基本的な内容を明確にしつつ、教育内容の厳選を図る必要がある。特に義務教育においては、共通に学習すべき内容は社会生活を営む上で真に必要な内容に厳選する必要があると考える。」

としている。ここでは、「じっくり学習し、確実な定着を図るべきもの」で、それが子どもの興味・関心などに応じた個性をのばす教育に対比されており、かつ、その内容は「個人として、国家・社会の一員として、社会生活を営む上で真に、かつ共通に必要なもの」と考えられている。

中央教育審議会答申の「基礎・基本」との共通性もあるけれど、細かく見れば、教育課程審議会の答申の方では、次のような特徴がある。

- (1) 確実に習得させ、定着を図るべきもの
- (2) その内容は「知識・技能等」であること
- (3) 自ら学び自ら考える力の基盤となるもの
- (4) 個人として、国家・社会の一員として、社会生活を営む上で真に必要な内容
- (5) 「基礎的・基本的内容」と表現されるものが必ずしも「基礎・基本」と同じではなく、より広い用語であること

この(5)については、「基礎的・基本的内容」という用語には「基礎・基本」に必ず伴って使われる「確実な習得・定着」以外の、「厳選された」とか「望ましい人間形成を図る上で必要な」とかという修飾語が付いて異なった意味を含んでいることに留意したい。

以上、2つの審議会の答申における「基礎・基本」の用語法を検討してきたが、これによ

って分かることは、少なくとも次の点である。

- (1) 狭義には「確実な習得・定着」を図るべき「知識・技能・態度」を指すことが多い。
- (2) しかし、もっと広義に「厳選した教育内容」で、「社会生活を営む上で、またその後の学習に真に必要な最小限のもの」とされていることもある。

この結果、文部科学省関係者は、広義に(1)を含む(2)として3割ほどの内容削減を実現した「新学習指導要領の内容すべて」を指す、と見なしていると言えよう。では、それで本当に妥当なものと言えるのだろうか。

3. 「基礎」「基本」のとりえ直し

上に見たように、広狭二様の概念として「基礎・基本」という言葉を、断わりもなく使うことから、私たちはよく分からない、あいまいな用語と見なしてきた。しかし、たとえ上のように整理したとしても、まだ「基礎・基本」の中身は不明確である。例えば、狭義に見ても、どんな「知識・技能・態度」がそれであるのか、小学校から中学校までのすべてのそれらがそうだとされても、なぜそう言えるのかの根拠はあいまいなままである。また、広義に見れば、社会生活を営む上で、かつその後の学習に真に必要な最小限のものとしても、「知識・技能・態度」以外の道徳性や社会性、思考力などが含まれることになり、学習指導要領に示された教育内容の三領域（各教科・道徳・特別活動）のすべてとされるのならば、あえて「基礎・基本」と表現する必要のないものとも言えよう。さらに、概括的に「学習指導要領に示すすべての内容」とすると、選択教科の内容はどうなのかとの疑問が出る。

いずれにせよ、とにかく行政当局が決めたものを「基礎・基本」と呼ぶのだ、と割り切

るのが最も無難な対応だとも言える。しかし、それでは理論家や研究者は満足できない。そこで、多くの人が各自、独自の概念規定を試みてきた。行政用語としての「基礎・基本」に理論的根拠がないからであり、これでは何ら確かなことが論じられないからである。

筆者もそのとらえ直しを試みた者の一人であり、しかも単なる独自のとらえ直しにとどまらず、筆者なりに根拠を示してとらえ直しを行ったのである。このように、根拠を示してとらえ直しをした者は決して多くない。

まず、筆者は「基礎」と「基本」を分けざるをえないから分ける。それは、「基礎」は「（高等）動物としての基礎」を含む「人間としての基礎」と解するためである。

「基礎」と言うからには、その後の人間の成長・発達の土台となるもので、普遍性あるいは一般性をもち、時代や社会によって異なったものを指すことはないものとすべきである。なぜなら、時代により社会により異なったものを呼ぶとすれば、それは「その時代、その社会が要請する最も必要なもの」という意味のものであり、「基礎」という語の固有の色合いを失わせ、単に「必要不可欠なもの」と言えばよい。筆者は「基礎」という語を、時代を超え、社会の違いを超えて、すべての人間に共通に求められるもの、という固有の意味をもたせて理解する。

そうすると、この「基礎」は「9歳前後（小学校3～4年生）までの技能と感覚」であると規定することができる。この場合、脳科学的な観点から、3歳ぐらまでの幼児期の身体的技能と五感を中心とする動物としての基礎に加えて、言語的及び計算的な知的技能と、人間感覚・自然感覚・社会感覚といった、より人間らしさを示す部分を含めて、「人間としての基礎」と呼ぶのである。

他方、「基本」はこの土台の上につくられる「中学校修了までの概念と方法」と規定し、先の「基礎」を使って身につけるものである。したがって、「基礎」は教科ごとのものではないのに対して、「基本」は教科ごと、領域ごとのものと考えてよい。この「基本」を学ぶ中で「基礎」は強化されたり、修正されたりする。ただ、「中学校修了まで」としたのは、必ずしも絶対的ではない。現在の日本の義務教育制度が前提となっている。この点で、科学的あるいは理論的な妥当性に欠けると言われれば、その通りである。この年齢の上限は可变的である。

このように「基礎」「基本」を分けてとらえる人はほかにもいるが、多くの方は、家の土台と柱という「比喩」によって説明することが多く、それ以上の論拠を示している人はほとんどいない。このため、「基礎・基本」と一括して言っても構わないではないかと言われると、本質的な違いではなく比喩上の違いであるため明確な反論ができない。

では、筆者の「基礎」「基本」の区分論では、それぞれどんな特徴があるのか、について次にまとめておきたい。

4. 「基礎」「基本」の各々の内容性格

すでに、筆者のいくつかの著書によって示しているように、筆者の「基礎」「基本」の内容性格を対比的に示すと、次のようになる。

	基礎	基本
内容	技能と感覚	概念と方法
目標	習熟と定着	理解と適用
方法	反復・練習	討論・実験
課程	積み上げ型	らせん型
年齢	9歳前後まで	9歳前後から

これをもう少し詳しく説明して、その内容性格を区別しておきたい。

第一に、学力を構成する要素として考えれば、「基礎」は「技能」と

「感覚」である。「技能」には身体的なものとの両方が含まれ、後者は「読み・書き・計算の技能」であり、日本人の場合は漢字900字、仮名は合わせて100字で合計1000字に過ぎない。他方、「感覚」については人間に対する道徳的・社会的な平等感覚、自然に対する、人間を超えた法則で現象しているという感覚、社会に対する、人間の力でより良いものに変えていけるのだという感覚、この三つの感覚を育てることが主に重要だと考える。

「基本」については、「概念」というのは経験的なものをベースにしつつ理論化された原理、法則、規則、ルールなどを指し、この意味で「方法」という調査、実験、研究発表、論文などと背中合わせのものである。これらは「基礎」である「知的・身体的技能」や「感覚」をつかって身につけるものであり、それを通して「基礎」の方も強められたり、正されたりするという「相互作用関係」にある。

第二に、「技能」は「習熟」を、「感覚」は「定着」をめざし、その徹底を図るべきものであり、中途半端は決して望ましい効果を生まない。他方「概念」は「理解」を必要とし、「方法」は「適用」しなければ身につかない。一般に「基本だから丸暗記せよ」と言う人が多いけれども、筆者の規定からすればそのような考え方は完全に間違っている。この「方法」の中に、最近強調されている「表現能力」ないし「発表力」なども含まれる。ただし、芸術的な個性的表現力は別のものとする。理論的な発表能力を考えてほしい。

第三に、「技能」や「感覚」は、その習熟や定着のために、どうしても「反復」や「練習」が必要である。考えるだけで技能が身につくはずはない。もちろん、このような方法が面白

く、楽しく用いられるにこしたことはなく、教師の工夫がそこで必要とされる。これに対して、「概念」と「方法」は、実験や調査をもとに「論理」を用いて「討論」することが、その「理解」や「適用」に必要である。考えることや実験もせずに、原理や法則を丸暗記することでそれらを正しく身につけたとは誰も言わない。

第四に、「技能」や「感覚」は毎日「積み上げる」カリキュラムが望ましい。もし3日おき、1週間おきといった学習パターンの場合、一旦身につけた技能水準が、その間に下がってしまい、効率が悪くなることは、普通に経験することである。これに対して「概念」と「方法」は、むしろ見かけを変えた形で、ある程度期間をおいて教える方が、驚きや面白さを伴ってより深く強く身につけることができる。この点で「らせん型」にカリキュラムを組んでおく方が効果的であろう。

第五に、「基礎」は脳科学的に9歳前後までに「育て切る」ということが自覚される必要がある。もちろん、この年齢以後でも身につけることはできるが、子どもの興味や関心が他のことに移っているので、非常な工夫を要するであろう。他方「基本」の方は9歳以後に力を入れればよく、それ以前はそれほど重要視しなくてもよい。もちろん、身につける部分は身につけさせればよい。

おわりに

以上のような「基礎」「基本」の概念規定によると、新学習指導要領の内容すべてが「基礎・基本」であるとする見方よりも、もっと中身が明確になるであろう。筆者の見方が学習指導要領の見方と矛盾するというのではなく、そのあいまいさを克服して、現場で補正できるとよいと望んでいるのである。も

う、いい加減にこのようなあいまいな用語を教育界からなくすることはできないだろうか。

〔参考文献〕

- (1)拙著『新学力観と基礎学力』明治図書、1996年
- (2)拙著『授業の個別化—その原理と方法を問う』同上、1993年
- (3)拙稿「基礎学力と反復学習」『授業研究21』連載、1999年4月号～2000年3月号



新学習指導要領が目指す基礎・基本

山極 隆 玉川大学文学部教育学科教授

■はじめに

我が国の学校教育においては、全国的に一定の教育水準を確保し(基礎学力の維持と向上)、全国どこにおいても同水準の教育を受けることの機会を保障する(教育の機会均等)ことが求められている。このため、教育課程の大綱的な国家基準(National Standards)として学習指導要領(National Standards for School Curricula)を定め、告示している。

各学校は、この学習指導要領に基づき、地域や学校、児童生徒の実態等に応じて創意工夫を發揮しながら、教育課程を編成、実施することになる。

新学習指導要領では、平成14年度から実施される完全学校週五日制の下で、各学校が「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開することが求められている。

幼児・児童・生徒の豊かな人間性や自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむという基本的な考えに立ち、教育内容を基礎的・基本的な事項に厳選するとともに、授業時数の縮減、「総合的な学習の時間」の創設、道徳教育の充実、選択履修幅の拡大などの改善が図られ、一昨年4月から本格的な移行措置に入っている。

今回の教育課程の基準の改善にあっては、従前以上に教育課程の運用上の弾力化や大綱化が図られている。例えば、各学校が創意工

夫を生かした時間割編成ができるよう授業の1単位時間や授業時数の運用の弾力化、教科の特質に応じて目標や内容を複数学年にまとめるなどの基準の大綱化、中学校・高等学校における選択履修幅の拡大、「総合的な学習の時間」の学習活動に見られるような学校の裁量権限の拡大、高等学校における学校設定教科・科目の設置、特色ある教育、特色ある学校づくりの一層の重視と地域社会との連携協力などを重視するなどである。これらのことは、21世紀の学校教育が従前以上に学校の自主性・自律性の確立、学校裁量権限の拡大を求めていることが分かる。そのような状況の中にあって、基礎学力の充実向上がその基盤にあることを認識する必要がある。

■学校教育の基礎・基本

◇(知・徳・体の調和ある発達の視点から)

未来の担い手である子どもたちが、たくましく心豊かに成長することは非常に重要なことであり、そのためにも学校教育が全人的な教育を目指して行われる必要がある。このように、学校教育が人間形成を究極的に目指すものであるならば、知・徳・体の調和ある発達を学校教育活動の基本に据える必要性は言うまでもない。

このうち、道徳教育にあっては、基本的なしつけや善悪の判断、共同体のルールなどについて繰り返し指導し、徹底を図るとともに、

ボランティア体験や自然体験などの体験活動を生かした学習を充実することが大切である。学校が集団生活の場であるだけに、個と集団、自由と規律の葛藤を経験しながら人間関係づくりを学ぶことが求められている。

体育・健康教育にあつては、生涯にわたって運動に親しみ基礎体力を高めるとともに、心の健康、望ましい食生活の形成、薬物乱用防止などの課題に適切に対応する必要がある。

これらの教育は、単に当該教科、領域での指導にとどまらず、学校教育活動全体の中にあつて全教師の前向きな指導の下で行われ、豊かな人間性や社会性を培う教育が行われる必要がある。

一方、知性の教育を目指す学習指導にあつては、習得した知識や技能に基づき、自ら考え、問題解決する能力等を育成することが求められる。そのためには、学ぶことの意義や勤勉の尊さ等について身をもって教える必要がある。

◇(学校段階で育てるべき資質や能力の視点から)

高等学校までの初等中等教育にあつては、個人として、また、家族や社会の一員として、更には国民として共通に身に付けるべき基礎・基本を習得した上で、生徒が各自の興味や関心、能力や適性、進路等に応じて選択した分野の基礎的能力を培い、その後の学習や職業、社会生活の基盤を形成することを役割としている。

これを学習指導の面から見れば、各教科等の基礎・基本の確実な習得を通して、自ら学び、自ら考えるなどの「生きる力」を育成することが最重要課題である。すなわち、社会的自立に向けて、個人として、また家族や社会の一員として、更には国民として共通に身に付けるべき基礎・基本を学習し、その定着を図ることが重要である。

このうち、小学校段階では、個人として、また、国家・社会の一員として社会生活を営む上で必要とされる資質や能力の基礎を身に付け、自分の個性を発見する素地を育てることを目的としている。

一方、中学校段階では、義務教育の最終段階として、また、中等教育の前期として、社会的な自立のために必要な資質や能力の育成を図るとともに、生徒の興味・関心、能力・適性等の多様化に対応して、選択履修幅の拡大に努めることが求められている。

このように、初等中等教育においては、基礎的な資質・能力の育成を重視し、基礎・基本の確実な習得を図ることにより自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」を育成することが大切である。例えば、国語で言えば、国語を尊重する態度を育て、これを的確に理解し、理論的に思考し、適切に表現する能力を養うこと、算数・数学や理科では、事象を観察し、理解し、論理的・科学的に思考したり、数量的に考察し処理する能力や情報を活用する能力を育てるなどである。

■新学習指導要領が示す基礎・基本

◇(教育内容の基礎・基本)

今回の教育課程の基準の改善に当たっては、各教科の教育内容を基礎的・基本的な内容に厳選した。この理由は、確かに完全学校週五日制の実施に当たって年間総授業時数を現行より縮減する必要があったこと、それに加えて「総合的な学習の時間」を設置するために授業時数を更に縮減する必要性に迫られたからである。そのため、その授業時数の縮減に見合った教育内容の厳選を行う必要があったことである。

しかし、この発想だけに立つと教科の授業時数が縮減し、それに応じて教育内容が厳選

され、その厳選された教育内容を与えられた授業時数の中で今までどおりに、今までの方法で教えておけばよいといった考えに立つ恐れが生じる。そのためか、今日、学校現場の関心は教科の問題よりも、もっぱら「総合的な学習の時間」一色であり、基礎的・基本的な教育内容をすべての児童生徒に確実に身に付けさせ、それを通して「生きる力」を培うためには教科の学習指導をどう改善するかなどの最重要課題についての関心は至って低いように思われる。

今回の教育課程の基準の改善で、教育内容を基礎的・基本的な内容に厳選した一番のねらいは、上述したような授業時数の縮減といった物理的な背景も無視はできないが、それ以上に子どもたちに基礎・基本を確実に身に付けさせ、それを通して更には「生きる力」の育成までたどり着けることを目指したためである。

そういう意味では、学習指導要領に示された内容は全ての児童生徒が共通に身に付けるべき最低基準 (Minimum Requirement) であり、知識だけでなく技能、思考、表現等を含む学習指導要領に示された内容はすべてその教科の基礎・基本であり、その内容の習得で得られる力が基礎学力である。

◇ (基礎学力の視点からの基礎・基本)

昨今、ゆとりの教育、授業時数の縮減に伴う教育内容の厳選について、学力の低下といった角度からの批判が少なくない。しかし、上記の施策はある意味では学力を一層向上させることを目指して行われたものであり、学習指導の質を高めるために行われたのである。

従前の学習指導は、断片的な記憶中心の知識を詰め込むことを重視し、そのことが恰も学習指導の十分条件であるかのように考えられてきた。確かに体系的な知識や確かな技能を教え、身に付けさせることは極めて大切な

ことであり、これを抜きにしては、深く考えたり、判断したり、創造することは不可能であると言える。しかし、知識を教え、習得させることはあくまでも必要条件であって十分条件であるとは言えない。学習指導が目指している十分条件とは、基礎的で体系的な知識や技能をしっかりと教えるとともに、そこで習得した知識や技能を基にして、あるいはそれを糧として考える力や問題解決する力等を身に付けるところまでたどり着けるように導くことである。すなわち、学びの質を高め、深めることである。

真の学力は、知識や技能を単に習得させるだけにとどまらず、そこで習得した知識や技能を基にして繰り返し学ぶ、深く考える、多角的に考察する、探究的に学ぶ、結論の出し方を再吟味する、各単元の関連性を見いだす、理路整然と表現するなどの学習を通して得られるものであり、そのためには、繰り返して学べるゆとり、じっくり考えるゆとり、試行錯誤できるゆとり、難しい課題に果敢に取り組めるゆとり、失敗しても再チャレンジできるゆとりなど、心のゆとりや精神的な充足感が必要であり、そのためにも教育内容を基礎的・基本的な事項に厳選する必要があるのである。また、そのことによって、自分で考える習慣や自分で問題解決する力などが身に付き、知識を活用して論理的に考え推論する力、自他の言い分を客観的、論理的に思考し判断する力、思考を持続する意志の強さなどを培うことができる。これらのことをまとめると、次のようになる。

①

基礎的な知識や技能を確実に習得させることはもとよりそれにとどまることなく、習得した知識や技能に基づき、思考力や問題解決力、判断力、表現力の育成など、

学習指導要領が示す教科の基礎・基本を確実に身に付けさせることが大切である。

上記の文章から言えることは、

- ・学習指導要領が示す教科の基礎・基本の中には、各教科の4つの観点が示すように知識、技能、思考、表現等が含まれ、それらを確実に身に付けさせることが大切。
- ・基礎的な知識を教えることは大切である。しかし、知識の習得だけでなく、それを基にして考える力や問題解決の力などの育成にまでたどり着けるように指導することが大切である。そのために内容を厳選したのであり、学力の質の向上、学びの質を高め、深めることが求められる。
- ・今までの学力は知識の量だけで見えてきたきらいがあるが、これからはそれにとどまることなく、思考力、判断力、表現力などを包含したものととして学力をとらえ、それが学習指導要領が示す教科の基礎・基本でもある。

また、指導と評価の一体化の視点から、これらのことを評価の観点から見れば、次のようになる。

②

評価に当たっては、知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を適切に評価することが大切である。

更に、基礎・基本を確実に習得させることを通して「生きる力」を身に付けさせることが大切である。このことを、次のように表すことができる。

③

学習指導要領が示す教科の基礎・基本を確実に身に付けさせることはもとより、それにとどまることなく、自ら課題を見だし、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力など「生きる力」を育成する。

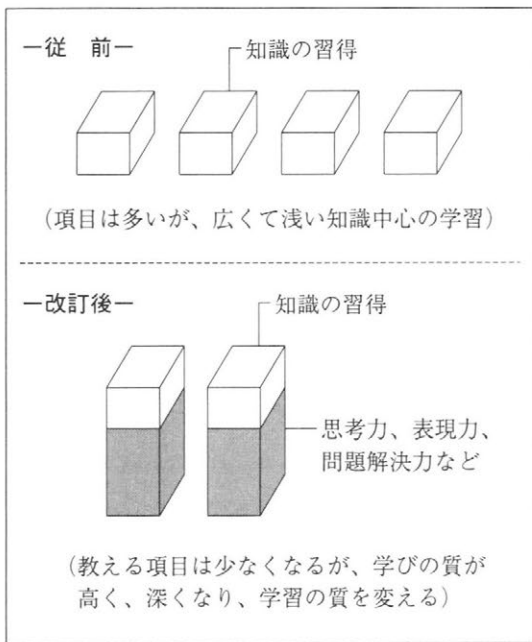
上記の文章から言えることは、

- ・学習指導要領が示す教科の基礎・基本（知識、思考、判断、表現など）を確実に身に付けさせることはもとよりそれにとどまることなく、それに基づいて、自ら課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断したり、行動するなどの「生きる力」を育てるところまで導くことが期待される。
- ・基礎・基本の確実な習得を通して「生きる力」を身に付けさせる学習を目指す。
- ・特に「総合的な学習の時間」にあっては、教科の枠を超え「生きる力」を育てるダイナミックな学習活動が期待される。

■改訂指導要録が示す基礎・基本

今回の指導要録の改訂では、従前の集団規準準拠評価（いわゆる相対評価）を目標規準準拠評価（いわゆる絶対評価）に変更することになった。この最も大きな理由は、一人一人の子どもに対して基礎・基本を確実に定着させるには、目標規準準拠評価が最適であること、目標規準準拠評価は教師の指導に直接響く評価であり、教師の指導力の向上が真に求められることなどである。すなわち、新学習指導要領では、教育内容を厳選し、基礎・基本の確実な定着を図ることを重視していることから、学習指導要領に示す内容を確実に習得したかどうかの評価を一層徹底することが必要であり、そのためには、目標に準拠した評価

が優れていること、新学習指導要領においては、児童生徒の習熟の程度に応じた指導など個に応じた指導を一層重視しており、学習集団の編制も多様となることが考えられるため、指導に生きる評価を行っていくためには、目標に準拠した評価が適しているからである。ここでも基礎・基本の徹底の重要性が意識されていることが分かる。



■教える教師の指導に対する姿勢の基礎・基本

昨今の学校教育、特に小学校教育にあって、教える教育から学ぶ教育へ、指導から支援へといった流れの中で、楽しい体験活動などが大手を振るい、きちっとした基礎・基本をしっかりと教え、宿題を出して家庭学習を充実させ、人間としての基本的な型を身に付けさせる教育が十分になされていないとすれば由々しき問題である。

義務教育は半ば強制的な性格を持ち、子どもが嫌がることでも子どもにとって大切なことはしっかりと教え込む、反復訓練を通して

しっかり基礎・基本を鍛え上げる必要がある。教師が全面に出て勤勉の尊さを身をもって教える必要がある。

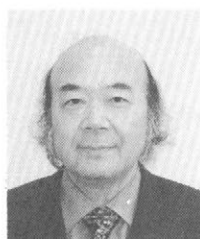
生き生きとした学習、楽しい学習、目が輝いた活動等の情緒的な言葉が氾濫し、それでいて読み、書き、算盤の基礎も身に付いていないのであればこれこそ大変な問題である。楽しい学習などといった情緒的な言葉は、そろそろ終わりにすべきである。そのためには、教師は何でも物分りのよい教師になる必要はない、子どもに迎合する必要もない、いい意味での頑固さを持つ、自分のしっかりとした座標軸を持ち、座標軸がぶれないことが重要である。「総合的な学習の時間」にあっても、最近まで、まず子どもありきなどと言っていた人が、状況の変化を察してか、急に基礎・基本の重視などと言っている人が少なくないだけに尚更である。

■おわりに

これからの時代は、一生懸命やったとか、頑張ったとかだけではなく、教育の成果を実証的に評価するシステムを構築することが大切である。全国的な学力調査を継続的に行い、その結果を自校の自己点検・自己評価に結び付けるとともに、その結果を適宜外部に公表するとともに、授業も常時公開し、学校が多く目の目にさらされることが肝要である。

これからの学校教育にあって、大切なキーワードは、開かれた学校における学校の自主性、自律性の確立、学校裁量権限、学校の透明性の拡大、それに伴う教育成果の結果責任、自己点検、自己評価と情報の開示である。

そのような背景の下で、学校と家庭、地域との協力体制が求められる。



国語科における基礎・基本

金子 守 筑波大学教授

1. 「基礎」と「基本」の考え方

「基礎」「基本」については、心理学や教科教育学など様々な立場から論じられてきた。「教育課程の基準の改善の基本的な考え方」「社会生活のルールや基本的なモラル」「基本的人権」などの「基本的」という語は「基礎的」には置き換えられない。また、「体力の基礎をはぐくむ」「社会人として必要とされる言語能力の基礎を確実に育成する」「基礎学力に乏しい」などの「基礎」を「基本」とは言わない。そう考えると、「基礎」と「基本」は区別して使うべきなのかもしれない。

かつて、「基礎」が物事の「土台」で、「基本」が「柱」にあたり、軸になるものであると言われたこともある。この観点で、例えば、各教科の基礎と基本を考えてみると、どのような教育内容あるいは学力が「土台」となるのか識別することは難しいし、また「柱」といっても、どんな教育内容あるいはどのような学力を「土台」とするかによって、柱はそれぞれ何本も立ってしまう。

「基礎」はその上に物事を積み上げることができ、物事の一番の基底に位置するものであるのに対して、「基本」はどの段階においても中心をなし、軸をなす、必要とされるものであり、発展するものである。国語科の場合、発音・文字・語句・語彙・文法・文章などの〔言語事項〕を「基礎」、その他の内容(領域)を

「基本」と割り切ってしまうと話が簡単だが、ある立場や観点から見ると、基本が基礎ともなる。例えば、〔生きる力〕の「自ら学び、自ら考える力」を育成し、支えるものの一つとして、基本である表現力や理解力が基礎となる。また、中学校の国語科は小学校の国語の学習の基礎の上に成り立つわけだから、基本である「話す・聞く」「書く」「読む」ことの内容も「基礎」となっていることになる。

さらに、これを学力という観点からとらえると、両者は容易には割り切れない。例えば、新しい学力観とかかわる「自ら学ぶ意欲」「思考力・判断力」「表現力」、あるいは、〔生きる力〕の一つである「自ら学び、自ら考える力」における「問題発見力」「課題解決力」「情報収集・活用能力」「コミュニケーション能力」等々について、それらがいったいどのような教育内容や学力によって支えられ、育成されていくものなのか認定が難しい。しかも、それらの学力が基礎・基本のどちらに分類されるのか識別するのは至難の業である。学力自体が複合的なものであるうえに、ある学力の育成には、諸能力が同時に相互・複雑に関係し、総合的に働き合っているのも、ある一つの立場や考え方で分類・構造化することは適当でないように思われる。

例えば、創造的な思考力、判断力、認識力、発散的な思考力としての想像力などは、種々の言語活動の各段階に働き、言語活動能力を

育成し、同時に、言語活動を通して、思考力や認識力を深め、判断力を高め、想像力などを豊かにしていく。したがって、一方では、思考力や想像力などの能力が、話す・聞く、書く・読むなどの言語活動能力をはぐくむ基盤・基礎となっているとも考えられるが、逆に、言語活動能力が基盤・基礎となって認識諸能力を深化させるとも考えられる。両者は、実の場で同時に働き合って深められ高められ、豊かになっていく関係にあると言える。

このような理由もあってか、国語科の内容や学力を「基礎」と「基本」に二分せず、「基礎・基本」というように一つにまとめて考える立場も少なくないように思われる。

2. 学習指導要領における「基礎・基本」

教育課程審議会（以下、教課審）の答申には、「基礎」「基本」が単独で用いられる場合もあるが、「基礎・基本」「基礎的・基本的」と並立の形で使われている場合が多い。

藤原宏は、「国語科における基礎と基本」という論考の中で、昭和33年～昭和51年の三回の答申及び昭和62年の答申を踏まえて、「基礎」「基本」について検討し、「現行（引用者注一昭和52年）の学習指導要領が作成される前提となった答申で、国語科の指導内容の中に、基本的事項と基礎的事項があるという立場が表明されるように解することができる。」として、内容構成の上から、二つの事項が具体的に何を指すのか、次のように示している。

- (1) 国語科の内容として示されている事項は、すべて「基本的事項」である。
- (2) 「言語事項」の内容は、各領域指導の際の「基礎的事項」である。
- (3) したがって、「表現」「理解」の内容は、国語科の「基本的事項」であっても、「基礎的事項」ではない。

- (4) 「言語事項」の内容は、国語科の「基本的事項」であると同時に、「表現」「理解」の指導に対しては「基礎的事項」である。

藤原はさらに続けて、「もともと、何が基本で何が基礎であるかを定める際は、構造体の中でそれがどのような役割を果たしているかが前提となる」として、国語科の内容構成は、国語科の教育目標を達成するために考えられている全体が一つの構造体であり、基本的事項とされる「表現」や「理解」の内容であっても、そのどちらかを主体として学習する場合、もう一方は、その学習を支える基礎ともなると論じ、基礎と基本を一面的・固定的なものにとらえず、相対的・ダイナミックなものとして考えている。この考え方は、他教科と国語科との関係にも及んでいる。

藤原宏のこの考え方は、平成元年版の学習指導要領に受け継がれ、内容構成が「表現」「理解」「言語事項」から「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」「言語事項」と改められた今次の改訂学習指導要領にも継承されていると思われる。

教課審の答申に基づく藤原宏の基礎と基本の区分は、内容構成の上から明確化されたかのようにも思えるが、高木まさきが指摘しているように、今次の教課審の答申には「日常生活に必要な話す・聞く、書く、読むなどの基礎的な内容を繰り返し学習し」（国語の改善の基本方針のイ「改善の具体的事項」）と示されており、「基本」である内容構成を「基礎」と考えていると思える箇所もあって、文部科学省の「基礎・基本」観に一部統一に欠けるような面がうかがえ、あいまいさが残っているようだ。

3. 国語科で育てる学力に対する考え方

児童生徒に対してその時代や社会が求めている人間像は学校教育の目標の中に反映され、その目標を達成するための学力が求められる。新しい学力観は生涯学習社会を想定し、そこで柔軟に対応できる資質や能力は何かという角度から光を当て、その学力観に基づいて、基礎・基本が考えられることになる。

- 今回の改訂で、国語科の目標として、
- 国語を適切に表現する力を育てる。
 - 国語を正確に理解する力を育てる。
 - （ことばで）伝え合う力を高める。
 - 思考力や想像力を養う。
 - 言語感覚を豊かにする。
 - 国語に対する認識を深める。
 - 国語を尊重する態度を育てる。

ことが示されている。特に、社会生活に必要な言語能力としての「伝え合う力」を高めることが重視されるとともに、表現力を高めることを一層重視したものとなっており、その目標を実現・達成すべき基礎的・基本的な内容が示されている。ただし、例えば、「思考力や想像力」では、どんな内容が基礎・基本となるかは明示されておらず、これをどう考えるかは大きな問題である。

ところで、「思考力や想像力」は、本来ならば、各教科等で共通に育てるべき学力である。国語科は、教科の本領として、言語の教育の立場から、言語や言語活動を通して、国語科ならではの「思考力や想像力」の育成を目指すことになる。

また、「自ら学び、自ら考える力」などの「生きる力」も、「総合的な学習の時間」だけではなく、学校教育全体の中で、各教科等で育成すべき学力であり、その一翼を担う国語科は、言語の教育という立場で、

当然、その役割を分担することになる。

このように、国語科の目標や内容、育成すべき学力、それに基づく基礎・基本を考える場合、生涯学習を見据えた、学校教育全体の中の国語科という観点と、他教科等とは異なる国語科固有の観点を設定する必要がある。

浜本純逸（1996、2000）は、学力を各教科で育てる固有の学力と全教科で育てる共通の学力という二つの観点から考えており、「基礎・基本」を「基礎」と「基本」とに分けて考える立場に立つ。「基礎」は中学校までの各教科で育てる基礎的な知識・能力で国語科の場合、①言語事項の知識と運用（活用）力、②言語活動力、③言語文化を享受し、創造する力の三点を挙げている。②の言語活動力とは、聞く力・話す力・読む力・書く力、または、表現力・理解力のことである。ただし、浜本（1997）では、②は基本的な学力に分類されている。また、国語科で育てる基本の学力とは、全教科の学習で育てる自己学習力と思考力（1996、1997では認識諸能力）であるとし、それぞれについて要素分析をしている。浜本の挙げた国語科の基礎学力は、国語科の目標で示された、育成すべき学力のうち、「思考力や想像力」を除いたもので、思考力などの認識諸能力を基本学力としたところに特徴がある。

4. 国語科に求められる学力と基礎・基本

今次の教課審の答申では、〔ゆとり〕の中で〔生きる力〕をはぐくむために、学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換し、必要・最小限の基礎的・基本的内容に厳選することが示されている。

同じ教課審の「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」（平成12年12月）に、「学力については、知識

の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付け、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。」（「これからの評価の基本的な考え方」のア）とし、「これからの評価においては、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視する」（同イ）と示されている。

現行の学習指導要領等では、「自ら学ぶ意欲」「思考力・判断力」「表現力」などの資質や能力の育成を重視し、また現行の指導要録も「観点別学習状況の評価を各教科の基本に据え、『関心・意欲・態度』『思考・判断』『技能・表現』『知識・理解』の四観点を基本としている。」（答申）

この「答申」で、国語科は、新しい目標や学力観を踏まえ、内容構成に合わせて、従来の四観点を改めて「国語への関心・意欲・態度」「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」「言語についての知識・理解・技能」の五つの観点が示されている。

国語科では、この観点を示された学力を支え、育成する教育内容が基礎・基本であり、それは、学習指導要領の目標やそれを具体化した内容に示されている。そして、国語科における基礎的・基本的な内容で身に付けた学力が、同時に自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕をはぐくむことの基礎・基本ともなっていると考えることができる。

そこで、国語科が〔生きる力〕とどうかかわるのか、また、〔生きる力〕をはぐくむことの具現化のために創設された「総合的な学習の時間」とどうかかわるのかについても明らかにする必要がある。

さて、社会の変化に柔軟に対応し、豊かな

人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚をもった人間を形成するためには、自ら学ぶ意欲と自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕が必要である。この〔生きる力〕は、次の三つの要素を育成することを基本的なねらいとしている。

- 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資質や能力
- ② 自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ③ たくましく生きるための健康と体力

これらは学校教育全体で共通にはぐくむ資質や能力である。国語科では、特に①を中心に、②の育成にもかかわってくる。

〔生きる力〕をはぐくむことで極めて重要な役割を担うものと考えられている「総合的な学習の時間」は、ねらい、学習内容、学習活動などのうえから、国語科とは深いかかわりがあることがわかる。そのねらうところは次の四つである。

- (1) 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。
- (2) 情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付ける。
- (3) 問題の解決や探究活動に主体的・創造的に取り組む。
- (4) 自己の生き方についての自覚を深める。

また、この学習は、各教科等の指導や活動で身に付けられた知識や技能、学習方法等が総合・統合され、総合知として生きて働くことを目指しており、基本的には、各教科等の基礎・基本の上に成り立つ学習である。

ねらい(1)の「自ら学び、自ら考える力」は、〔生きる力〕の要素①と重なっており、学び

を総合する力として、この時間で育成すべき、重要な資質や能力である。先述したように、国語科でも、当然育成すべき学力である。

また、ねらい(2)に示されている「学び方やものの考え方」は他教科にも盛り込まれているが、まさに国語科が中核となる学習の基礎の上に成り立つものであり、(1)を目標とした各教科等の学習を通して、生涯にわたって生きて働く力となっていくものと考えられる。

さらに、ねらい(3)は、ねらい(1)や(2)を目標とした課題解決的な学習などを通して形成されていくものであり、ねらい(4)は、ねらい(1)及び(2)を目標とした、(3)に示されたような態度による学習を通して育成されるものである。

このように、「総合的な学習の時間」が求める学力は、どの教科にも該当するが、国語科とは、ねらい、学習内容や学習活動などでとりわけかかわりが深いことがわかるだろう。

そこで、国語科では、「社会の変化に柔軟に対応できる、豊かな人間性や社会性をもった人間」を育成するという学校教育の目標を踏まえつつ、豊かな言語生活者を育成するために、今後どのような資質や能力を養っていかなければならないか。国語科の本領としての、国語（言語）で認識・思考し、伝達し、創造する能力や態度を養うことを基本に、

- 1 自ら学び、自ら考える力
- 2 社会生活に必要な言語能力
- 3 国語に対する関心や認識を深め、豊かな言語文化を創造しようとする態度

の育成を大きな柱とし、これらを支え、育成する基盤としての基礎的・基本的な内容（学力）を考えてみてはどうか。

1の「自ら学び、自ら考える力」は、各教科・領域等で共通に育成する〔生きる力〕としての重要な要素で、いわゆる自己学習力にかかる能力や態度である。前述したように、

国語科としても、生涯学習における主体的な学習者を育成する意味でも、力を注がなければならぬ。それは、当然、言語や言語活動を通してはぐくむことになる。

さて、1の「自ら学び、自ら考える力」は「問題発見・課題解決能力」とも言えるもので、国語の学習展開を想定して考えると、

- ①自ら学ぶ意欲 ②主体的・探究的・創造的な態度 ③観察力 ④発想力 ⑤論理的・人文科学的認識力 ⑥学習組織力 ⑦科学的・論理的思考力 ⑧想像力 ⑨情報収集・選択・活用能力 ⑩情報伝達・発信力 ⑪自己評価力

などを挙げることができるだろう。重なるものがあるかもしれない。また、⑨・⑩は「情報処理能力」としてもよいだろう。他にも考えられるものがあると思われるが、少なくともここに挙げたものを「自ら学び、自ら考える力」の基礎・基本と考えてよいだろう。さらに、2の「社会生活に必要な言語能力」としての「伝え合う力」（コミュニケーション能力）、情報読みを中心とした「読書力」などを加えることもできるだろう。

2の「社会生活に必要な言語能力」の育成は、中学校国語科における改善の具体的事項の育成の柱となっている。この能力は、広く、教課審の答申及び学習指導要領に盛り込まれている目標や内容から導き出される学力と考えてよいだろう。答申の改善の基本方針では、
○自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力（主として「話すこと・聞くこと」）
○（自分の考えをもち）目的や場面などに応じて適切に表現する能力（主として「書くこと」）
○目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度（主として「読むこと」）
を育てることを重視することが示されている。

文部科学省では、こうした能力を広義に「伝え合う力」ととらえている。この基本方針や改善の具体的な事項を踏まえて作成された学習指導要領の内容が「社会生活に必要な言語能力」を支え、育成する基礎・基本であることは、繰り返し述べてきた。すなわち、言語活動能力としての「話すこと・聞くこと」の能力、「書くこと」の能力、「読むこと」(読書)の能力及び〔言語事項〕に関する知識とその運用能力である。

その他、自らを律し、協調する、豊かな人間性や社会性という面からは、人間関係構築力なども必要な能力である。これは、コミュニケーション能力に含めることもできよう。

国語科における「自ら学び、自ら考える力」や「問題発見、課題解決能力」は、総合的・互恵的学習などを通して、国語や言語文化に対する関心や認識を深め、言語活動能力をはぐくむことによって、さらに養われていくものと考えられる。この能力に関して、さらに具体化した内容・学力については、紙幅の関係で述べられなくなった。これについては後日を期したい。

なお、3については、いまさら言うまでもないことだろう。

同 1997.8 『国語科新単元学習論』 明治図書
大熊徹「国語学力の基礎・基本と総合学習」『教育科学国語教育No.595』2000.8 明治図書
小林一仁「生きる力をつける国語科の基礎・基本を見直す」『月刊国語教育』1997.3 東京法令
その他、『指導と評価』1990.4、1997.2 日本教育評価研究会をはじめ、多くの文献等を参考にしたが、割愛させていただいた。

〈引用・参考文献等〉

- 藤原宏 「国語科における基礎と基本」
『教育科学国語教育No.385』1987.11 明治図書
高木まさき 「基礎・基本考—その変遷と語義の整理を通して—」『月刊国語教育研究No.333』
2000.1 日本国語教育学会編
浜本純逸 「基礎学力と基本学力の学習指導」 高木まさきと同じ雑誌
同 1996.8 『国語科教育論』 溪水社



社会科(小学)における基礎・基本

有田 和正 教材・授業開発研究所代表 前愛知教育大学教授

1. 社会科の基礎・基本の考え方

(1) 基礎・基本をどうとらえるか

社会科も「総合的学習」も、「生きる力」をつけることが、新しい学習指導要領のねらいになっている。

「生きる力」をどうとらえるかで、基礎・基本の考え方・とらえ方も変わってくる。わたしは、次のように定義している。

生きる力とは、時代の変化に対応して、新しい知識や学習技能を創造し続けていく力。

時代が変われば知識や学習技能も変わってくる。昔の知識や学習技能で役に立つものもあるけれど、多くは時代の変化とともに変わっていく。

例えば、ほんの少し前までは、コンピュータの知識やコンピュータを使いこなす技能は教師や子どもに必要ではなかった。

ところが、今やコンピュータは必須の学習技能になっている。必須の学習技能であればその知識や技能を自らの力で創造しなければならない。

「生きる力」は、まず、「時代の変化」を的確にとらえることである。これをとらえそこなうと「時代遅れ」になってしまう。

「時代の変化」をとらえれば、あるいは予測できれば、それに対応した「新しい知識」や「新しい学習技能」を自らの力で創り出さ

なければならない。

時代は常に変化し、とどまることはない。だから、常に新しい知識や学習技能を創造し続けなければとり残されてしまう。つまり、生きる力のない人間になってしまう。

だから、「生きる力」というのは、生涯にわたって、生きている間、新しい知識や学習技能を創造し続けていく力ということになる。

こう考えてくると、「何が基礎・基本か？」ということがみえてくる。

「時代の変化をとらえる力」と「変化に対応して、新しい知識や学習技能を創造し続けていく力」ということになる。

本稿では、特に「新しい知識や学習技能を創造し続けていく力」を基礎・基本ととらえ、このことを中心に述べていくことにする。

(2) 基礎・基本の三条件

「新しい知識」や「新しい学習技能」を創り出していくには、

応用のきく知識や学習技能を習得する

ことが重要なことになる。

「一を聞いて十を知る」という言葉がある。「一を聞いて十を知る」ような子どもを育てるには、応用のきく知識を教えることである。

現在の教育は、実に歩止まりが悪い。十教えても三も残らない。せいぜい二か一止まりである。

なぜか。それは、つまらない雑多な知識を
沢山教えようとするからである。精選して、
応用のいく、いい知識や学習技能を教えない
からである。それに、内容が面白くないから
である。

面白くて応用のきく知識や学習技能を教え
れば、子どもたちは面白がってどんどん追究
する。切り口だけを提示すれば、子どもはど
んどん追究していく。

ところが、ここでやっかいな問題が出てく
る。それは、

応用のきく大切なことほど身につけにくい

という事実である。

例えば、社会科学習を進めていく上で、地
図帳の使い方は極めて大切な基礎・基本であ
る。これは一度や二度の指導ではとても身に
つくものではない。機会あるごとに、あるい
は機会をつくり出して繰り返し指導しなければ
身につかない。

6年生になっても、「ぼくの地図帳には8
ページと9ページがありません」という子ど
ももいるのである。これは折り込みになって
いるところである。6年生になるまで一度も
開かなかったのかもしれない。こんな子ども
に、時々出会って、がく然とする。

逆に、すばらしい子どもに出会うこともあ
る。「これはすばらしいなあ」と思う子ども
は、

個性的である

ということである。同じことをやっているの
に、極めて個性的な考え方をし、資料の
活用のしかたをする。

例えば、「日本の地下資源は十分にあるか
？」という問題を調べているときのことであ
る。図書室に連れて行き、どんな調べ方をす

るか観察していた。

多くの子どもは、「地下資源」という名のつ
いた参考資料をさがしては内容を調べている。
その中に一人だけ「貿易」の本をさがしてい
る子どもがいた。

おかしいな、どうしたのだろうと思って、
「今、日本の地下資源のことを調べているん
だろ。どうして貿易の本をみてるの？」とた
ずねてみた。

すると、「日本の地下資源が不足していれ
ば輸入しているはずだし、余っていれば輸出
しているはずですよ。だから、貿易の方から調
べた方が早いと思って——」というのである。

わたしは、子どもによって目を開かれた。
こんな視点から調べようとする子どもが
いるのである。4年生から担任して、5年生
になってこんな子どもが育ったのである。

この時、「基礎・基本」というのは「個性的
である」ということに気づいた。

以上のことをまとめてみると、基礎・基本
の条件は、次の三つになるといえる。

- ① 応用がきくこと
- ② 身につけにくいこと
- ③ 個性的であること

この三条件のうち、「個性的であること」と
いうのには納得がいかないという人がいるだ
ろう。

野球の選手の例で考えるとわかりやすい。
プロ野球の選手のバットの振り方や、投手の
球の投げ方は、みな基礎・基本にのっとり
た上でその人の体格や性格などに合わせて工夫
をこらしている。このため、一人ひとりの選
手の打ち方が個性的であるし、投げ方も個
性的である。

毎年行われる春のキャンプは、徹底的に基
礎・基本の練習を行っている。これは基礎・

基本は身につけにくいことを物語っている。少し手を抜くとすぐこわれるもろさをもっている。

プロ野球の試合をみていると、①②③のことがよくみえる。

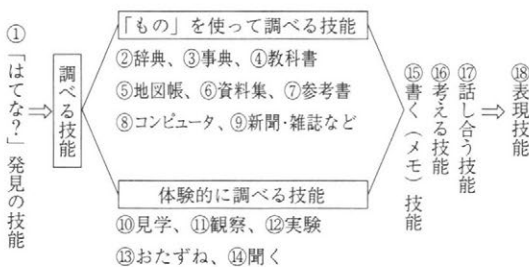
(3) 基礎・基本は18の学習技能だ

社会科には社会科固有の知識が必要である。歴史学習をするのに、時代順もわからないようではどうにもならないし、歴史年表が読めなければ学習は進まない。

日本の位置もわからないと困るし、自分の住んでいる所や県名もわからないと学習を進められない。地図帳を自由に使いこなせるようにならないと、社会科の授業はうまくいかないし、実際の生活面でも困ることになる。

こういうようにあげていくと、キリがないくらい大切なことがある。これでは指導するのに、何を、どこまでやったらよいかわからない。

そこで、わたしは、社会科固有の知識の重要性を認識した上で、18の学習技能にしほりをきかせ、この技能を育てることが重要であると提案している。



上の18の技能を、学年相応に育てていくことである。社会科においても、その他の教科においても、「はてな？発見の技能」が一番大切である。すべての学習はここから始まる。

ところが、今の子どもたちは、「教わる」ことに慣れていて、自ら「はてな？」を発見し、

自らの力で調べようとする力が極めて弱い。何とか「はてな？」を発見できるように教育しなければならない。

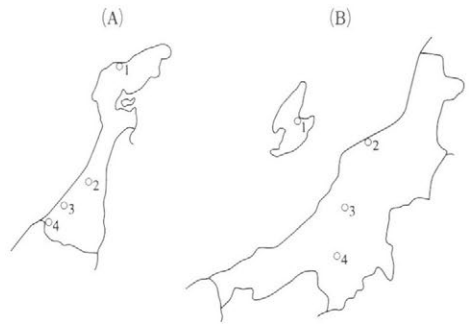
2. 基礎的技能を体得させる指導

(1) 地図指導

基礎的技能の指導が比較的にみえやすい「地図指導」を例に具体例を述べる。

初めて「県名」を調べさせるとき、(A)と(B)のどちらが子どもたちは調べやすいだろうか。どちらも特徴があるので比較的調べやすいが、島があるだけ(B)の方がわかりやすい。

ということで、(B)の方を使うのがよい。



(B)の地図を提示して、「何県の地図でしょう？」と問いかける。この時、さっと地図帳で調べようとした子がいれば、すかさず「すごい！」とほめる。「調べようとするところがすごい」と。

もし「新潟県」ということを知ってる子がいたら、「地図帳で証拠を示しなさい」ときちんと地図帳で確かめさせる。

そして、「どうして新潟県とわかりましたか？」と問いかけ、「佐渡島があるから」と、目のつけどころがあることをおさえる。県名をさがすときは、「どこに目をつけてさがしたらよいか」と、調べるポイントを見つけることの大切さに気づかせる。

こういう小さなことが基礎・基本である。

「新潟県と何色で書いていますか？」と問い、「赤色」を引き出す。これを応用発展させるのである。「赤色で書いてあるのは新潟県だけでしょうか」と問いかけ、地図帳で全部の都道府県名が赤で書かれていることに気づかせる。北海道から順に読ませることだ。

この時、子どもが「色も大切なのだ」ということにも気づくのである。

「では、国名は何色で書いているでしょう？」と、世界の国名の色にも応用発展させる。「国名も赤」で書いてあることがわかる。

「黒字で書いてある国もあります」といって、西サハラやグアム島などをさがさせる。この時、「西サハラ(ス)」「グアム島(ア)」というように書いてあることに気づき、()は何かと問題になる。

この時、「どこを見て調べればよいか」と調べ方を考えさせ、「この地図の記号」と書いてある凡例のところを見ればわかることに気づかせる。

(ス)はスペイン、(ア)はアメリカ合衆国であることがわかる。これで、西サハラやグアム島は植民地(非独立国)であることがわかる。このことから、「赤字の国」は独立国ということがわかり、子どもは歓声をあげる。

「(B)の地図に4つの○が書いてあります。これは何という市でしょう？」と問いかけ、地図帳で調べさせる。①両津市 ②新潟市 ③長岡市 ④十日町市 ということを確認する。この時、「○ではない」とか、「色のついた○がある」などという子がいれば大したものである。大ていは気づかない。

そこで、「4つの市は、○でいいですか」と問う。この問いかけで○印に注目する。すると、「両津市◎、新潟市◎、長岡市◎、十日町市◎」であることに気づく。しかも、「新潟市だけ赤色がついている」という。

ここまでくれば◎◎などは「人口」を表していることに地図帳を見て気づく。

◎10万未満、◎10~30万、◎30~100万人の市である。

凡例を見た子どもが□の記号があり、これは人口100万人以上の市であるという。これで人口を表す記号は4種類あることがわかる。

人口百万人以上の都市を、地図帳でさがさせる。札幌・東京・川崎・横浜・名古屋・京都・大阪・神戸・広島・北九州・福岡で、川崎市と北九州市は赤色がついていない。

これはなぜか。「赤色」の市は、都道府県庁所在地であることがわかり、「そうか。そうだったのか」と納得する。子どもの地図を見る目(見方)がどんどん深まっていく。

「北海道から順に先生が県名をいいますから、県庁所在地名を地図を見て行って下さい」といって、北から順に県名をいっていく。

子どもたちは、一生懸命、県庁所在地名を読んでいく。読み終わってから、「今から2つの質問をします」という。

1つは、いくつの都道府県がありましたか。

2つは、県名と県庁所在地名のちがう県はいくつありましたか。

子どもたちは、どちらにも答えられない。それで大急ぎで数える。47都道府県あることがわかり、県名と県庁所在地名の異なる県が18あることがわかる。

それで、この18県の県庁所在地名を覚えれば、あとの29県は同じだから県名だけ覚えればよいことがわかる。

「では、世界の各国の首都は、どんな記号で表されているでしょう？」と、世界へも応用発展させておく。

県庁所在地の表し方と同じで、赤の○や□で表されていることがわかる。「何だ、日本と同じか」という声も出る。

これだけの指導で地図帳の見方が一変する。それは地図帳の見方の基礎・基本がわかったからである。しかし、一度で身につく程やさしいことではない。機会あるごとに繰り返し指導しなければ体得させることはできない。

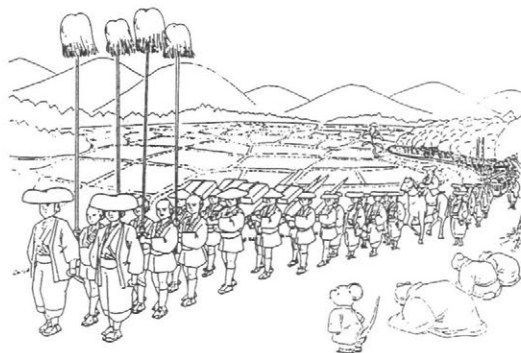
こういう指導を地図帳をもらって喜んでいる4年生の初めの頃にやりたい。6年生になってからでは手遅れであるが、指導しないよりはいい。6年生の子どもは感動する。「2年間損をした」といった子もいる。

こう述べてくると、やはり社会科固有の知識や基礎・基本があることがわかる。

(2) 資料を読む指導

社会科は多くの資料を使う。従って、資料を読み取る技能を鍛えないと、授業はいつまでたっても初歩的な段階で止まってしまう。

グラフなどは多少読めても、絵図の読み取りはできない。そこで「絵」を読み取る基礎的な技能の鍛え方について書くことにする。



『有田式調べる力を鍛えるワーク』(明治図書)

絵をすみずみまでよく見るようにさせるには、絵をコピーして着色作業させる。すると着色を楽しみながら自然のうちによく見る。

「どの季節にも見えるように着色」して提示してもよいが、線書きだけの絵を提示してもよい。

「この絵は、何時代のことでしょう？」と問う。江戸時代であることはすぐわかる。6年生の子どもにとって、最も知識の多い時代が江戸時代であるからだ。「大名行列」ということもわかる。

「では、この大名行列は、春夏秋冬のいつでしよう？」と季節を問う。「えっ？ 季節がわかるの？」と驚く。

着色した絵であれば、着色の具合を見て春・夏・秋・冬と、見方が分かれる。自分の考えをノートさせ、季節ごとの人数を調べておく。秋が一番多く、冬が一番少ない。

「大名には三種類あります。三種類の大名を調べてノートに書きなさい」と指示する。

「親藩・譜代・外様」という三種類の大名がいたことがわかる。そこで、「この絵の大名は、どの種類ですか？」と問う。ほとんどの子どもが「外様大名」だという。

このことを確認しておいて、「道の端に座っている人は何をしていますのでしよう？」と問い、「土下座」という言葉を引き出す。

「土下座をしているということは、どんなかけ声をかけていたのでしょうか？」と問うと、「下に、下に」ということがすぐに出る。テレビなどでおなじみだからである。

「下に下にとかけ声をかけてよかったのは、親藩・譜代・外様のどの大名でしよう？」と問う。すると、「一つだけだったの？」と必ず問いかえしてくる。「一つだけです」と強調する。

子どもたちは、教科書や参考書で調べる。しかし、わからない。そこで、「下に下にとかけ声をかけてよかったのは、親藩だけなのです。では、譜代・外様はどんなかけ声をかけたでしよう？」と、次の問いを出す。「のいた のいた」「片寄せ 片寄せ」「あける あける」「さがれ さがれ」「じゃまだ じゃ

まだ「無言」「はしへ寄れ」等々面白く考
える。

これも正解はわからない。実は「片寄れ
片寄れ」である。つまり、譜代と外様大名
の行列のときは片寄ればよく、土下座する必
要はなかったのである。

この絵の大名は「親藩」ということがわか
る。外様大名とっていた子どもたちは、親
藩とわかって驚く。

「その決め手は、絵のどこですか？」と問
い、「土下座」であることに気づかせる。土下
座しておれば親藩、していなければ譜代か外
様である。子どもたちは、またしても驚きの
声をあげる。「こんなところに決め手がある
なんて——」と。

「さて、親藩は3月、譜代は6月か8月、
外様は4月に大名行列するように武家諸法度
という、当時の法律に決められていました。
この絵の大名は、何という種類で、季節は春
夏秋冬のいつでしょう？」と問う。

土下座で親藩とわかり、親藩は3月に大名
行列したことから、この絵の季節は「春3月」
ということがわかるのである。

こういう指導（絵の見方）を一回すると、
絵や写真の見方が変わってくる。絵の内容を
読み取るには、基礎的な知識が必要であるこ
と、わかったところから順序に読んでいくこ
と。そうすれば「季節」や「月」までわかる
こと。

これで歴史的な資料を見ることが面白いと
思うようになる。視界が開けるのである。見
方が全くわからなかったのが、少しわかった
だけで視界が開け、そこから新しい世界が見
えてくるのである。

『社会科資料集』の絵を見て、「江戸時代ま
での庶民の腰が少し前に曲っているのに、明
治以降の人々の姿勢がピンとしている」と子

どもがいった時、成長ぶりに驚いた。



社会科(中学)における基礎・基本

佐野 金吾 東京家政学院中学・高等学校校長

1. 中学校社会科の授業と基礎・基本

今回の学習指導要領の改訂にともなって社会科の授業時数は大幅に縮減された。このことに関連して中学校現場で社会科の指導に携わっている教師からは、「こんなに授業時数が減ったのでは基礎・基本をどうするのか」とか「教科書を教え切れない」といった声がよく聞かれる。基礎・基本とは教科書に記述されている知識を指摘しているのであろう。中学校社会科の授業では教科書の記述内容をいかに上手に生徒に理解させるか、伝えるかといった展開をするのが一般的である。ある教師は教科書のゴシック文字の部分を指摘して「試験にだすからしっかりと覚えおこうように」とか、「この文章が重要だからアンダーラインを引いて覚えておくこと」といった指導を行っている。教科書の作成者側はこうした社会科教師の授業観をとらえ、学習指導要領の規定にしたがいながらもなるべく多くの学習内容を盛り込むようにしており、例えば、歴史的分野では最もページ数の多い教科書が多く採用されているのが現状である。こうした現状から、社会科担当教師にとっての基礎・基本とは、教科書に記述されている知識ととらえていることを伺うことができる。

中央教育審議会答申（平成8年7月19日）及び教育課程審議会答申（平成10年7月29日）では、学校教育で身に付ける学力について

「学力を単なる知識の量ととらえるのではなく、自ら学び自ら考える力などの[生きる力]を身に付けているかどうかによってとらえるべきである」とし、社会科の改善に向けて教育課程審議会答申では、次のように基本方針を示している。

○日本や世界の諸事象に関心をもって多面的に考察し、公正に判断する能力や態度、我が国の国土や歴史に対する理解と愛情、国際協調の精神など、日本人として自覚をもち、国際社会の中で主体的に生きる資質や能力を育成することを重視して改善を図る。

○網羅的で知識偏重の学習にならないようにするとともに、社会の変化に自ら対応する能力や態度を育成する観点から、基礎的・基本的な内容に厳選し、学び方や調べ方の学習、作業的、体験的な学習や問題解決的な学習など児童生徒の主体的な学習を一層重視する。

この指摘のように、社会科の学習で身に付けるべき基礎・基本とは日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きることのできる資質や能力であって、単に教科書の記述内容となっている知識を身に付けることのみではない。社会的事象に対する関心や意欲、さらには社会的事象を考察し公正に判断することのできる資質や能力を基礎・基本ととらえるべきである。

教育課程審議会答申に基づいて学習指導要

領も改訂されたが、今回の改訂によって学習内容は厳選された基礎的・基本的内容によって構成されている。このことについては、「学習指導要領の第2章以下に示している各教科、道徳及び特別活動の内容は基礎的・基本的な内容に厳選しているので、各学校においては、この趣旨を一層生かし、基礎・基本に厳選して指導内容を構成するよう留意することが大切である。」（中学校学習指導要領〔平成10年12月〕解説－総則編－p.34より 文部省）とあるように、中学校社会科の基礎的・基本的な内容については中学校学習指導要領の第2章、第2節社会に示されていることに拠ることになるが、基礎・基本については各学校において指導内容を構成する際に担当教師によって選び出されることになる。

社会科の基礎・基本とは、学習指導要領によって示されている基礎的・基本的な内容によって行われる学習活動を通して身に付けるべき知識・技能とともに資質や能力ということになる。

社会科の学習活動で身に付けるべき基礎・基本とは学んで得た知識はむろんのことであるが、知識を身に付ける学び方、あるいは知識を活用して現実の社会的事象から学習課題を見出し、課題解決に向けて主体的に取り組む主体的・探求的な態度、またはそうした学習活動を通して社会的諸事象に対する興味・関心などの資質・能力の育成までを視野にいれて考えなければならない。さらには、必要に応じて日常的に地図帳や資料集を開いたり、年表や統計表を活用したりするなどの学習への習慣を身に付けることも主体的な学習を促すうえで重要な基礎・基本と言えよう。

基礎・基本とは相対的にとらえるべき概念であろうし、中学校社会科の基礎・基本とは、中学校学習指導要領の社会科の目標に対応し

たものと捉えるべきと考える。

中学校社会科の目標は「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」とあり、知識・技能とともに公民的資質に結びつく資質や能力が中学校社会科の学習活動で身に付けるべき基礎・基本と言える。公民的資質の基礎を養うためには世界と日本の地理、歴史であり、わが国の社会の仕組みと国際社会の現状及び社会が当面している課題等が学習内容となる。しかし、学習内容はあまりにも広範囲にわたるので、学習指導要領では学習内容を中学生の発達や中学校の社会科の授業時数に対応して厳選して示している。3年間の社会科の授業で基礎・基本を身に付けるのであるから授業時数の規定は無視できない条件である。基礎・基本は規定された授業時数内で身に付けることができるものと考えたい。

基礎・基本の育成には、社会的事象にかかわる知識を扱いながらも、学習への主体的な態度や各分野の特性に応じた見方・考え方、学び方を身に付けることのできる授業をどう展開するかが課題となる。主体的な学習や各分野特有の見方・考え方、学び方についての学習を重視することは改訂前の学習指導要領でも指摘されているが、教科書の記述内容に固執した中学校社会科の伝統的な授業展開を大きく変えることはできなかった。学校現場では、高等学校の入試問題が社会科の授業に大きな足かせとなっていることは事実であろうが、見方・考え方に対応した入試問題への工夫改善も見られる。

伝統的な社会科の授業における基礎・基本とは基礎的知識のみが想定されているが、その基礎的知識にしても教師自身の判断によって選ぶのではなく、教科書の記述内容のうちゴシック表現の事項を基礎的知識として捉え

ている者が多い。

こうした伝統的な授業観では知識が評価の対象となり、知識量の多寡によって成績としてきた。しかし、その知識は時間とともに陳腐化したり、新しい知識と入れ代わったりしている。特に社会科の学習内容とする社会的事象は時々刻々と移り変わり、ようやく覚えたとしても意味のない知識となってしまうこともある。

生徒にとっては何のために覚えたのか、その意味も理解できず、試験のための知識ととらえている者が多い。こうした授業では学ぶことの意味も分からず、生徒は次第に学習活動への意欲をなくしている。どうすれば必要とする知識を学ぶことができるのか、また日常的に接する社会生活の課題にどう対応したらよいのかといった、知識を学ぶ方法、情報活用能力、課題への対応の仕方など、いわば方法知を身に付けることを重視した授業を行うことが、生徒に学びの意味を考えさせ、学びへの意欲を喚起させることになり、主体的に課題に取り組むことのできる資質や能力を育むことになる。

しかし、こうした方法知を学ぶ授業へシフトするには、生徒が自ら調べる時間、考える時間、仲間と話し合う時間、いわゆる「ゆとり」のある学習展開が必要となる。このような生徒の学ぶ時間を保障するには従前からの学習活動の工夫改善が必要となるが、未だに授業は教師自身が語る時間、教える時間に重点をおいている。教師の授業観の転換が行われない限り、社会科の基礎・基本は知識に焦点を当てた議論となってしまう。

2. 地理的分野の基礎・基本

地理的分野では前回の学習指導要領の改訂（平成元年）に当たっても地理的な見方・考え

方の育成を重視した学習内容となっているが、学校現場では伝統的な地理の授業を行ってきた。伝統的な授業観による地理の授業では、各地域の地誌が学習内容となっており、各地域の自然環境から人口、産業、生活・文化などの地理についての知識をいかに多く覚えさせるかといった展開が行われてきた。

教育課程審議会答申で指摘されているように地理的事象にかかわる網羅的な知識が主な指導内容であり、さらに特定の地理的事象はただ一回の授業で扱われるのみで、次の授業では他の地理的事象を扱うことになる。教師は地理の学習で身に付けるべき基礎的知識として地理的事象を扱っていても、生徒は一回の授業で確実に覚えなければならないのである。基礎的知識であるなら、知識として確実に身に付け、活用できるものであるべきだが、授業で扱う地理的事象は一回のみであるため、多くの生徒は知識として定着もできず活用することもできない。教師が与えた基礎的知識は単に試験の際に生かされる知識であって、中学生として身に付けるべき基礎・基本として十分とは言えない。

今回の学習指導要領の改訂によって地理的分野の目標は大きく変わった。我が国の国土認識と言う点については従来通りであるが、地域的特色をとらえる視点や方法を身に付けることを重視し、地域的特色をとらえるために観察・調査や資料の選択・活用によって地理的事象を多面的・多角的に考察する学び方や公正に判断したり、学んだことを適切に表現したりする能力や態度の育成を目指している。したがって、地理的分野の基礎・基本とは地理的知識とともに地理的な見方・考え方、資料活用能力や表現力とともに地理的事象へ興味・関心など、単に知識・技能だけでなく態度に結びつく資質・能力を含んでいる。

こうした能力や態度は課題解決の学習や作業的・体験的な学習など生徒の主体的な学習活動を通して身に付けられるものであり、伝統的な講義調の授業では難しい。地理的分野で育む基礎・基本とは、地理的な見方・考え方を身に付けることに結びつく知識・技能であり、態度と言える。

例えば、今回の学習指導要領の改訂によって新設された大項目の「(1)世界と日本の地域構成」では、地球儀や世界地図を活用できる能力や態度が基礎・基本である。先ず、地球儀や世界地図を活用して世界的な視野にたつて「何が、どこにあるのか」を大観できる能力が地理の学習の基礎・基本となる。そのための学習内容として経度・緯度、大陸と海洋の分布、主な国々の名称と位置を取り上げ、次いで地球儀や世界地図を活用して日本の地域構成についての学習を行うことになる。今回の地理的分野の改訂に当たっては、基礎・基本の習得が学習の順序に対応して可能となるよう配慮されているばかりでなく、学習した基礎・基本は次の学習に活用できるよう内容構成に工夫改善が見られる。

大項目の「(2)地域の規模に応じた調査」では、地域の特色を学ぶ「学び方」=方法知=が学習内容となっている。市町村単位の地域、国単位の地域など、学習内容となる「地域」は大小様々な地域を取扱い、さらに地域の規模によって学習する地理的事象も異なるように配慮し、地域に関する多様な学習が可能となっている。

したがって、学習対象となる地域の規模によっては直接観察や調査という学び方ができるし、生徒が直接訪れることのできない地域や国については、それなりに適切な学び方を行うことになる。こうした様々な規模の地域についての学習をすることによって、地域に

対する学び方の学習を繰り返しい、地理的な見方・考え方や学び方を身に付けることができる。

このような学習を行うためには、直接学校から外へ出て生徒が直接地理的事象を選び出す体験的学習は必須となるし、地理的事象を統計資料から読み取る作業、あるいは選び出した地理的事象を地図として表現する作業等が必要となる。こうした野外観察や各種の地理的情報の処理、描図・作図にかかわる知識や技能あるいは態度も地理的分野の基礎・基本となる。

この大項目(2)で身に付けた基礎・基本は大項目「(3)世界と比べて見た日本」の学習で活用され、地理的な見方・考え方がさらに高められるとともに、生徒自ら我が国の国土の特色を適切な方法によって表現することができるようになる。

地理的分野では、地理的な見方や考え方を身に付け、我が国の国土認識を可能とする能力・態度の育成に結びつく指導内容が基礎・基本と言える。

3. 歴史的分野の基礎・基本

歴史的分野の目標は我が国の歴史的事象に関心を持ち、我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を理解し、我が国の歴史に対して愛情を深め国民としての自覚を育てることにある。従前からの歴史の授業は、歴史的事象を落ちなく扱うことに焦点が当てられてきた。そのため、教科書はページ数の多いものが好んで選ばれている。

伝統的な歴史の授業は教科書の記述内容によって行ってきたので、このような授業観による歴史的分野の基礎・基本とは歴史的事象にかかわる知識が中心となっている。こうした授業では個々の歴史的知識を覚えることは

できたが、日本の歴史を語ることはできなかった。そこで今回の改訂に当たっては歴史についての学び方や調べ方を身に付け、各時代の大きな流れを把握し日本の歴史の特色を語ることで資質や能力を育むことを重視するよう改められた。したがって、歴史的分野の基礎・基本とは、我が国の歴史の大きな流れを把握する学び方や調べ方であり、その学習活動によって身に付けた歴史的知識であり、その知識を活用できる能力・態度である。

我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を把握させるためには、各時代の歴史的事象のうち何を、どう扱うかが基礎・基本を考える上で重要となる。そこで、限られた授業時間内で何を指導内容とするかが大きな課題となるが、歴史的事象の取り上げ方については学習指導要領の「2 内容」及び「3 内容の取扱い」に示されている。

学習指導要領では学習内容については歴史的分野の目標を規定された授業時間内で達成できるものに厳選されている。そこで「2 内容」の内から「3 内容の取扱い」によって指導計画を作成し、基礎・基本の育成に結び付く指導内容を構成することになる。

今回の改訂では、大きな時代の流れを把握する観点から歴史的事象のうち教師が教材を選んで構成するよう改められている。例えば、江戸時代の三大改革は従前では三つとも取り上げ、三つの改革の相違点の比較などが指導内容として扱われていたが（この場合には三大改革の内容が全て基礎的知識と考えられている。）、今回の改訂によって教師が三つの改革のうち一つを選んで指導内容とすることになる。日本の近世という時代を教師がどうとらえているかによって教材の構成が異なるし、それをどのような学習形態で行うかによっても指導内容は異なってくる。数ある歴史的事

象のうち何を取り上げ、どのような学習活動を展開するかによって基礎・基本習得への迫り方も異なってくる。

歴史的分野の基礎・基本とは、歴史についての学び方・調べ方などの知識や技能であり、学習活動によって得た各時代の特色を生徒自身が自分の言葉や他の方法を用いて表現できることであり、歴史の学習で身に付けた知識や技能を日常生活で活かすことができる能力や態度である。

4. 公民的分野の基礎・基本

公民的分野の授業の課題としては、

- ①社会の変化に対応する能力の育成が十分ではないこと。
 - ②政治や経済についての見方や考え方が身に付いていないこと。
 - ③自分なりに考え意見を述べる能力が不十分であること。
 - ④知識の暗記。
 - ⑤公民分野としてのまとまりがないこと。
- などをあげることができる。

こうした現状の背景には、公民的分野においても社会の仕組みや課題についての知識の習得を重視した伝統的な授業が一般的傾向であることを指摘できる。このような伝統的な授業における基礎・基本とは、政治や経済及び社会生活に関する知識を覚えることである。しかし、授業で覚えた知識だけでは現実の社会的事象を理解する際に活用できないものが多い。

公民的分野の目標は民主主義についての理解を深め、公民として必要な資質を養うことにある。公民とは市民社会の一員としての市民であり、国家の成員としての国民であるとともに国際社会に主体的に生きる日本人としての公民像を意識している。こうした資質を

養うためには政治に関する学習、経済に関する学習、社会に関する学習を行うことになるが、これらの学習を生徒一人一人が当事者となって社会とのかかわりを考えるといった指導内容とする授業展開が重要である。

網羅的になりがちな学習を防ぐために、今回の学習指導要領の改訂に当たっては学習の焦点化、重点化を図っている。したがって、学習指導要領に示された学習内容から基礎・基本に焦点を当てた指導内容を選び出すことは容易である。また、様々な資料を適切に収集、選択して社会的事象を多面的・多角的に考察することのできる能力の育成が行われるように改善されている。

指導内容の構成に当たっては、社会的事象を考察するために収集した資料の中から何を基準として有用なものを選び出すのか、また、その資料をもとに何を考え、何を根拠として結論を導き出しまとめるのかといった学習活動を可能とする視点を重視すべきであり、また、こうした一連の学習の流れや学習の過程で考えたことを第三者に具体的、論理的に説明するといった表現する学習活動を重視することも、公民的分野で培う基礎・基本の育成に重要である。したがって、学習のまとめの段階では自己の学習を表現するといった生徒の主体的な学習の機会を設ける工夫も必要となる。

このように考えてくると、公民的分野の基礎・基本となる指導内容は、学習指導要領の「2 内容」に示された学習内容を扱い、生徒が主体的に社会的事象を考察できる学習活動・形態によって構成されることになる。

「2 内容」の(1)は個人と社会との関係について、(2)では市場経済、福祉、社会保障など、(3)は基本的人権、国民主権、議会制民主主義についての基本的な概念や考え方を

中心に構成されている。授業では、この学習内容にかかわる社会的事象を扱うことになるが、社会的事象は生徒の日常生活体験と結びつけて選び出すことが基礎・基本を習得する上で重要となる。また、授業の展開に当たっては作業的、体験的な学習の充実を図ったり、資料を選択し活用したりする生徒の主体的な学習活動を重視した学習過程を取り入れて社会的事象について多面的・多角的に考察できる態度・能力を身に付けられるよう配慮する。

例えば、政治や経済の学習では、政治や経済についての見方・考え方の基礎を養うことを重視することになるが、見方・考え方とは政治や経済の事象を捉える概念的枠組みと考えることができる。この枠組みを政治や経済についての基本的概念や考え方によって構成すれば政治や経済の事象を適切にとらえることができる。そのためには、学習活動では生徒によって日常生活からとらえた社会的事象を学習課題として扱いながら基本的な概念や考え方を身に付けていく工夫、例えば「適切な課題を設けた学習活動」を行うなど授業展開の工夫が必要となる。ややもすると教科書に記述されている概念のみを扱う授業が多く見られるが、このような授業では現実社会から離れた知識となってしまう、生徒は学習への興味を示さず、基礎・基本は身に付かない。公民的分野の基礎・基本の習得には、担当教師による指導内容の構成と学習指導の工夫改善が重要である。

【参考資料】

- ・教育課程審議会答申（平成10年）
- ・中学校学習指導要領（平成10年）
- ・中学校学習指導要領解説－社会編－（平成11年）



算数・数学科における基礎・基本

杉山 吉茂 早稲田大学教授

算数・数学は系統性の強い教科である。前の学年で学習したことは、これから学習することの基礎であるし、今年学習することは次の年の基礎となる。たし算はかけ算の基礎となるし、かけ算はわり算の基礎となる。その系統さえ間違わなければ問題はない。問題があるとすれば、それらが基礎となるように子どもの身につけられているかどうかにある。

それなら、算数・数学科では基礎・基本は話題にならないことになるが、実際には、算数・数学科においても基礎・基本は話題になるし、その検討が行われる。

そのときの視点はいくつかあるが、ここでは4つの視点から考察してみたい。

① 算数・数学学習の基礎

その第一の視点は、数学の知識や技能の習得の範囲、程度についてである。たし算がかけ算の基礎であるとはいえ、5桁も6桁もの数のたし算に習熟しなければ、かけ算の学習ができないわけではない。かけ算の九九を作るためであれば、2桁の数に1桁の数を足す計算ができればよい。2桁の数のかけ算が学習できるためには、2, 3桁の数のたし算をする必要があるので、その計算の学習をするまでに、それらの計算がスムーズにできるようにしておけばよい。

具体的には、1年生では1位数どうしのたし算に重点をおき、2年生では2位数のたし

算を学習しつつ、かけ算九九の学習を進めるようにすればよい。2, 3位数のたし算もできるようになる3年生では、2位数のかけ算の学習を進めると同時に、九九の学習がすすんでいるので、九九の逆のわり算の学習を並行して進めることができる。

そのように考えてみると、学習指導要領で、計算を学習する数の桁数を、たし算は1年で1桁の数、2年で2桁の数、3年で3桁の数としていること、また、かけ算は3年生で3位数に1位数、2位数に2位数をかける程度としていることは妥当な線だといえることができる。

同じような考えで、小数、分数の学習が進められる。「三分の二」など簡単な分数は、日常生活でも使われることがあるが、分数の加減乗除をすることは先ずない。それなのに、なぜ教えられるのかと問われることがあるが、それは、先で学ぶ数学の基礎として必要だからである。

この原則は中学校でも守られている。中学校以降では、文字式の計算は、数学の学習に欠かせず、文字式の計算が出来ないことは、以後の数学の学習が成立しないほどの基礎的なものである。しかし、数の計算同様、文字式の計算はいくらでも複雑に難しくすることはできるが、必要以上に複雑な計算ができるようにする必要はない。その学年で学習するときに必要な程度の計算ができれば十分であ

る。

そこで、中学1年では、1元1次方程式を解くのに必要な程度の文字式の計算、つまり、1つの文字を含む1次式の加減、および、1次式に整数をかける程度の計算ができるようにされている。中学2年では連立方程式の学習が行われるので、2つの文字についての1次式の計算が、中学3年では2次方程式が学習されるので、それに必要な因数分解、その理解に必要な乗法公式が指導されることになっている。

要するに、必要な基礎的なものは教えられなければならないから、必ずおさえておく必要があるが、それを必要最低限の内容にすることによって、無駄な労力と時間を省くことにしている。言い換えると、無駄な労力と時間を節約するために「基礎は何か」が論じられる。

② 必要な知識としての基礎・基本

算数・数学を学習し続けることができるために必要な基礎について考察したが、本当はその前に、どの程度の数学の知識・技能が必要なのか論じられなければならない。計算できることが必要であるとはいっても、8桁、9桁の数の計算が速くできるようになる練習をさせる必要はない。そうした視点から、算数・数学の基礎・基本を考えなければならない。

必要な計算の程度を考える基準は、日常生活・社会生活を送るのに必要な程度という視点から考えることになろう。日常生活では有効数字がせいぜい3桁の数の加減乗除ができれば十分だと考えられるので、それが日常生活、社会生活を送るための基礎・基本としてよいであろう。

その程度は時代によって変わる。計算機が

ない時代には、人間が計算機の役割を果たさなければならなかった。そのような時代においては、計算力をつけることが算数・数学教育の目的となる。桁数の多い数の計算が早く正確にできることが、あるいは、早く計算のできるソロバンに習熟することを基礎としなければならなかった。

けれども、安価な計算機が開発され、身の回りにいつでもそれが存在するようになり、表の計算もコンピュータで簡単にできるような時代になると、人間を計算機にする教育は必要がなくなるので、桁数の多い計算や速く計算することは求められなくなった。それよりも、計算の仕組みを理解することや計算の結果を見積もったり、その妥当性を判断する力が求められる。

日常生活、社会生活に必要な数学の知識・技能は計算だけではない。長さや広さ、体積、時間、速さ、濃度等の量を把握することができることも必要である。それらを数で把握することによって生活を合理的にすることができる。それらは、数学を学習するために必要なものではないが、生活に必要なものとして学ばなければならないものである。これらは、日常生活や社会生活にとって大切なものとして基礎・基本と考えられてよい。図形の認識や空間観念も欠かせない基礎・基本である。

算数・数学科の中に含まれているものの中には、他の教科を学習するための基礎となるものもある。社会科などで使われる面積等の単位やグラフがそのようなものとしてあげられる。統計的な内容も社会科や理科で使われる。統計は、社会生活でも使われるという点で基礎となるものである。中学校、高校の数学の内容中にはそのようなものが多く、数学ができないために理系に進めないということも起こる。そうしたことから数学は諸学の

基礎であると言ってよい。

日常生活の必要ということから考えると、整数、小数、分数の概念と加減乗除の計算、長さ・面積・体積等の量の概念、速さや濃度の概念、比例や比・割合の概念、図形の概念など小学校で指導される内容がすべて日常生活のために必要な基礎・基本の内容としてあげられよう。

③ 諸能力の基礎

学校で教えられる知識の中には、それを知っていればよいものもある。歴史上の事実は知っていることが望ましいが、知らなければ日常生活に困るというものではない。算数・数学の知識の中にも、知っていればよいというものもあろうが、算数・数学に対しては、役に立つことが望まれている。先に上げた数学的な知識・技能は、知っていればよいというものではなく、数や量の概念や計算は生活を合理的にするために必要なものであり、文字式の計算や方程式などは、問題解決に必要な知識や技能である。言い換えると、算数・数学は、生活に生ずる問題を解決する道具として教えられている。数学を学んできた者にとって、数学が役立つか役立たないかの観点からだけ論じられるのはうれしいことではないが、算数・数学に対する評価はそのようなものである。しかし、裏返していえば、算数・数学はそうしたものの基礎として認められていると言うこともできる。

算数・数学を用いることによって生活の問題を解決できるが、算数・数学の学習を通して、問題解決一般、つまり、数学を用いない問題解決の力も養うことができる。問題の分析・整理、問題への取り組み方、試行錯誤しながら解決に近づいていく方法、解決した結果が正しいことを自分で確かめる態度、問題

を発展的に考えていく態度などいろいろな考え方や態度を身につけさせることができる。それらの力は、生活の中でも他の教科を学習するときに生かされる。

このように、算数・数学の学習を通して身につけることができる力を養うことも算数・数学の役目である。事象を数理的にとらえ、合理的に処理する態度も算数・数学でつけたい態度である。さらに、算数・数学の学習を通して、論理的な思考力等を養うことも期待されている。

それらは、人間が生きていく上で欠かせない「生きる力」として大切な基礎的な力である。場合を分けてきちんと考えることができる力、論理的、演繹的に考え、説明できる力、帰納的に発見する力、形式化したり、能率を求める態度、それらはすべて大切な力であり、よく生きていくための基礎となるものと考えられる。

それらの力は、他の教科でも養うことができると言われるが、推論の仕方、問題解決の考え方をはっきり意識させることができる点で、また複雑さや難易の程度を調整することができる点で、算数・数学が勝つていよう。

しかし、算数・数学にそのような力を育てることが期待されているにもかかわらず、実際には、そのことがあまり意識されないまま、算数・数学の知識・技能の伝達と習熟に重点がおかれているきらいがないわけではない。算数・数学を教えているだけでは、それらの考え方が養われることは期待できない。それなりの意識をもって指導しなければならない。そうした点への力の入れ方が少し弱いのは、算数・数学がそのような力を育てる基礎であるという意識が弱いことにあるのではないかと思われる。算数・数学を教える者がその意識をもち、それが実現できるよう配慮しなけ

れば実現できないものであるから、もっと意識して算数・数学教育にあたる必要がある。

④ 創造的な学習ができるための基礎

算数・数学を学習するために必要な基礎、生活に必要な知識・技能としての基礎、諸能力を養う基礎という観点から考察を進めてきたが、もう一つ別な観点から基礎を考察してみたい。それは、算数・数学の学習を問題解決的、創造的なものにするための基礎という観点である。

たとえば、分数のわり算の仕方を考える学習の場を考えてみよう。

教科書では、具体的な問題場面が与えられ、その問題場面に即して分数のわり算の式が作られ、面積図等でその答が求められる。そして、その答を求める手続きから計算の仕方が抽象されるようになっている。しかし、その図は必ずしも分かりやすいものではない。大人にとっても分かりにくい図で、そのため、分数のかけ算・わり算は中学校でという声が上がるといえる。

一般に図解は分かりやすいものであるが、分数のわり算の説明の図は分かりやすいものではないし、説明は必ずしも図でなければならぬというわけではない。図を見て計算の方法を考えさせたり、説明させたりするだけしかないわけでもない。それまでの学習が適切に進められていれば、それを基礎にして子どもでも考えつくことができるものである。

たとえば、分数のかけ算の学習が終わった直後に「分数のわり算はどのようにしたらよいらうか」と問うと、「分母を分母でわって分母にし、分子を分子でわって分子にしたらいい」という答が返ってくる。それは「わり算がかけ算の逆」であることに基づいての発想である。分数のかけ算は、分母どうしをか

けて分母、分子どうしをかけて分子にして積を求めるのであるから、積からもとの数に戻すことをわり算と考えれば、分母を分母で割り、分子を分子で割ればもとにもどるはずだからである。

この子どもの発言に対する教師の対応は二つある。一つは、たとえば、 $\frac{2}{3} \div \frac{2}{5}$ のように、分母が分母で割れない例を出して「割れないことがあるからだめでしょう」と言って、子どもの考えを否定するものである。もう一つは「かけ算の検算をするときのことを考えるといい考えだね。でも、分母を分母で割れないときはどうしたらいいのだろうか」と先に進める教師である。そして、子どもが考えつかないときには「分数にはどんな特徴、よさがあったかな」とヒントを出す。

分数の特徴、分数のよさがそれまでに教えられていなければ、それで終わりになるかもしれないが、「分数のよいところは、同じ大きさを表す分数がたくさんあること」ということが教えられていれば、「そうだね。 $\frac{2}{3}$ と同じ大きさで、分母が5で割り切れる分数を探せば（作れば）いいんだ」と言って、

$$\frac{2}{3} \div \frac{2}{5} = \frac{10}{15} \div \frac{2}{5}$$

とし、分母を分母で、分子を分子で割って、 $\frac{5}{3}$ を得ることができる。分子も割り切ることができない場合、たとえば、 $\frac{2}{3} \div \frac{3}{4}$ のような場合には、 $\frac{2}{3}$ と同じ大きさで、分子が3で割れ、分母が4で割れる分数を作って、

$$\frac{(2 \times 3 \times 4)}{(5 \times 3 \times 4)} \div \frac{3}{4}$$

を計算し、 $\frac{2 \times 3 \times 4}{5 \times 3 \times 4}$ として答を得ることができる。与えられた数で表現したものを観察することによって、分数のわり算の計算の仕方を作りだすことができる。

こうすることができるためには、「わり算がかけ算の逆であること」と「分数は、同じ大きさの分数がたくさんあるよさがあること」

を知っている必要がある。それが、分数のわり算の仕方を考えるための基礎である。そのためには、「言われてみれば知っていた」という程度で知っているのではなく、わり算を考えると、分数を考えると、ふっと頭に浮かぶ程度に知っていなければならない。そのためには、それらを使う経験をしておかなければなるまい。

それらを使う経験はそれまでの学習の場に見つけることができる。かけ算とわり算が逆の関係にあることは、計算をしたときにいつも逆算をして検算をすることを習慣とするようにすればよい。同じ大きさの分数の表現がたくさんあることは、分数のたし算・ひき算をするときに繰り返し言えばよい。ただ「通分して」と言うのではなく「同じ大きさを分母が共通な分数を探してみよう」と言って分数を列挙し、その中から選ばせるようにするとよい。「通分して分子を加える」という手続きだけを指導していたのでは、分数のよさを知るようにはなりにくい。

分数のわり算の仕方は、適切な指導がなされていれば、子どもが考えつくことはほかにもある。それは、わり算について成り立つ法則を利用する方法である。4年生で「わり算のきまり」として「割る数と割られる数に同じ数をかけても、同じ数で割っても、商は変わらない」ということを学習するが、それを利用すれば、次のようにして商を得ることができる。

$$\begin{aligned}\frac{2}{5} \div \frac{3}{4} &= \left(\frac{2}{5} \times 4\right) \div \left(\frac{3}{4} \times 4\right) \\ &= \frac{2 \times 4}{5} \div 3 = \frac{2 \times 4}{5 \times 3} = \frac{18}{15}\end{aligned}$$

もっと簡単にするには、逆数を使って

$$\begin{aligned}\frac{2}{5} \div \frac{3}{4} &= \left(\frac{2}{5} \times \frac{4}{3}\right) \div \left(\frac{3}{4} \times \frac{4}{3}\right) \\ &= \left(\frac{2}{5} \times \frac{4}{3}\right) \div 1 = \frac{2}{5} \times \frac{4}{3} = \frac{8}{15}\end{aligned}$$

とすればよい。これで分数のわり算の仕方を子どもが見つかる（作る）ことができるが、その基礎となることは「わり算のきまり」である。

このようなことが思いつくことは、わり算のきまりを4年生で学習しただけではできないことである。6年生になるまでに、それを使った経験が必要である。その経験を何度もさせておかなければならない。

それを経験する場は、4年生のときだけでなく、5年生で小数のわり算の計算を考えるとところにある。1.02÷0.3のわり算を筆算でするとき、小数点を1桁ずらして10.2÷3の計算をするが、そうしてよいわけを「1.02ℓを0.3ℓずつに分けることは、10.2dℓを3dℓずつに分けることと同じだから」と説明するだけでなく、「わり算のきまり」を使って見せ、「わり算のきまり」に結びつけておくことが大切である。そうすることによって、分数のわり算の仕方を考えるときに活用することが期待できる。

算数・数学の学習を発見的、創造的にさせようとするならば、ただ計算ができるというレベルでなく、新しい計算を考えるときの考え方、法則（きまり）や原理を身につけることを大切にしなければならない。それらが算数・数学の学習を発見的、創造的にするための基礎だからである。それができるためには、そうした観点で算数・数学の内容を見直す必要がある。算数・数学は、そうした法則や原理が基礎となって作られているからである。

そのようなものとしては、かけ算では交換法則や分配法則があげられる。たとえば、24×5の計算をする場合は、被乗数を20と4に分けてそれぞれに5をかけ、合わせたものを積とするが、そこでは分配法則が使われている。24×25のときも、乗数を20と5に分け、

24×20と24×5の計算をして、合わせて積とするが、そこにも分配法則が使われている。そうして分けて計算してよいことは、その場でも説明すれば分かることではあるが、かけ算の九九を学習するときに「3の段と4の段を合わせて7の段を作る」というような九九の作り方を経験させるようにしておけば、2位数のかけ算の仕方を考えるときに思いつかせることができよう。

そうしたことは、数の領域ばかりではない。量と測定の領域でも考えられることである。

量と測定の学習では、単位を知り、測定したり計算して量の大きさを表現するが、ただ単にそうするだけでなく、子どもに「こうしたら？」と言わせることができるようにしたいものである。

量によって考え方が異なる場合もあるが、長さ、面積、体積、角、重さといった外延量の場合には、量の大きさを数で表す（測定）場合に共通していることがある。それは「測ろうとする量で単位を決め、その単位がいくつ分あるかを調べ、その数で量を表す」ということである。それが、量の学習を創造的にするときの基礎となる。

量の学習は、長さ、かさ、重さ、角、面積といった順に進められるが、長さの学習やかさの学習をするときに「長さもかさも、単位をきめて、いくつ分あるか数えるところは同じだね」と言い、また重さを学習するときにも、角を学習するときにも、同じことを繰り返し気づかせるようにすると、面積を数で表す学習のときには「面積で単位をきめたらいいんじゃない」と子どもが言うようになることが期待できる。そうしたことが言える子どもであれば、体積の学習では「面積のときに1辺が1cmの正方形を単位にしたように、体積のときには1辺が1cmの立方体を単位

にしたらしい」と言うにちがいない。

20年程前、発見学習が提唱された時代があるが、その後、時間の無駄が多いということで見捨てられた。何の準備もなく、ただ「発見しよう」「考えてみよう」と言っていたのでは発見や創造は難しい。しかし、発見し、創造できる基礎を培っておくことができれば発見的な学習を期待することができる。そのためには、原理・法則の理解、数学的な考え方や態度も基礎・基本として大切にしたい。

そうした指導で養われる創造的な態度、能力は、21世紀を生きる人間にとって大切な力となる。



理科における基礎・基本(1)

角屋 重樹 広島大学教育学部教授

はじめに

理科における基礎・基本は、平成10年12月に告示された小学校学習指導要領の理科の目標に表れると考えられる。そこで、この小学校学習指導要領の理科の目標を調べ、それから理科の基礎・基本を抽出してみよう。

ところで、理科の目標は教科目標と学年目標から構成されている。このため、まず、理科の教科目標を、次に学年目標を、それぞれ調べてみよう。

また、理科の基礎・基本は、学習指導レベルでも具現化する。そこで、目標レベルでの理科の基礎・基本を具体化している学習指導の事例を取り上げ、この事例から学習指導レベルでの理科の基礎・基本を抽出してみよう。

上述した順序で考察を展開することから、理科における基礎・基本を明らかにしよう。

1. 理科の目標

理科の目標は、以下のようになっている。

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

上述の目標は、「見通しをもって」観察、実

験などを行うというように、「見通しをもって」という語句が特徴的である。そこで、「見通しをもつ」ということの意義について考えることにしよう。

・「見通しをもつ」の意義

見通しをもって観察、実験などを行うことは、子どもが無目的に観察、実験などを行うのではなく、問題に対して予想や仮説、構想をもち、それらのもとに観察、実験などの方法を工夫し、実際に観察、実験などを行うことである。以後、予想や仮説、構想を一括して「見通し」と記す。

このように観察、実験などを行う場合の、子どもが見通しをもつことの意義を考えてみよう。

① 自己責任にもとづく主体的な活動

子どもが見通しをもつことは、子どもが自己の責任において問題を解決していくことである。そのために、教師は子ども一人一人が発想した見通しを大切にし、それに基づいて観察、実験などの活動を展開していくことが必要となる。そして、子どもは自らの見通しを観察、実験などによって検討し、得られた結果が見通し通りになった場合、子どもは自らの見通しや実験方法を観察、実験などで承認することになる。

これに対して、得られた結果が見通し通りにならなかった場合、最初の見通しや実験方

法などを改めたりして、再び次の問題解決の活動を行うことになる。

このような問題解決の活動により、子どもは自己責任の自覚をもつようになり、また自己責任の自覚によって問題解決の活動がより一層主体的になるといえる。

② 見通しと観察、実験の結果の一致、不一致が明確になり、自己を見直す態度の形成

子どもが見通しをもつことは、見通しと観察、実験の結果の一致、あるいは不一致が明確になることである。両者が一致した場合には、子どもは見通しや観察、実験の方法を確認したことになる。また、両者が一致しない場合には、子どもは自分が発想した見通しや考案した観察、実験の方法などを振り返り、それらを見直し、再検討することになる。

このような過程を通して、子どもは自分の見通しを絶えず見直したり、自分の行ってきた行動を改善する態度を身に付けることになると考えられる。

③ 人間の創造としての科学という考え方の獲得

子どもが見通しをもつことは、自然の性質や規則性、真理などに対する考え方の転換である。自然の性質や規則性、真理などは、人間と無関係に自然の中に存在するのではなく、人間がそれを見通しとして発想し、観察、実験などにより検討し承認した人間の創造の産物であるということである。このことは、子どもが見通しを発想し、それを自然の事象などで検討し、自然の性質や規則性、真理などを獲得することを意味する。

したがって、子どもが見通しをもつことは、自然の性質や規則性、真理などは人間が創造していくという考え方を習得することであるといえる。

④ 科学的な知の構築

ところで、子どもが見通しをもって知を構築していく活動における知は、単なる独りよがりの知ではなく、科学的な知である。

そこで、科学的な知の条件について考えることにする。科学的な知とは、実証性や再現性、客観性を満足するものであるといわれている。そこで、実証性や再現性、客観性のそれぞれについて考える。

ア 実証性

子どもが発想した見通しは、最初は主観的なものである。このため、その見通しを観察、実験などを通して検討する必要がある。このように発想した見通しを観察、実験などによって検討できるという条件が実証性である。

イ 再現性

見通しを観察、実験などを通して実証する時、その結果が一過性で一定でないものは人々の間で共有することができない。そこで、同じ条件下では必ず同じ結果が得られるという条件が必要となる。この条件が再現性である。

ウ 客観性

見通しが実証性や再現性という条件などを満足すると、多くの人によって承認され共有されるようになる。このように、多くの人々によって承認され公認されるという条件が客観性である。

今まで述べてきたことは、次のように整理できよう。子どもが見通しをもつ活動は、子どもが見通しをもった自己責任にもとづく問題解決活動を行い、見通しを見直したり、承認したりしながら、科学的な知を構築していく活動であるといえる。

したがって、これからの理科教育では、子どもが見通しをもってそれを自然事象などで検討していくという問題解決活動を行いなが

ら、問題解決能力を獲得するとともに科学的な知を構築していくことが大切であるといえよう。そして、問題解決能力を獲得することや科学的な知を構築していくことが理科における基礎・基本であるといえよう……基礎・基本Ⅰ、Ⅱ。

2. 学年目標

新しい小学校学習指導要領理科では、各学年の目標が以下のように改訂された。

各学年の目標の改訂点を明確にするため、改訂された目標を現行のそれと比べてみよう。すると、改訂された目標に各学年でそれぞれ以下の語句が付加されていることがわかる。それらは以下のものである。

第3学年では、自然の事象の違いに気付いたり、比較したりする

第4学年では、自然の事象の変化と関係する要因を抽出する

第5学年では、制御すべき要因と制御しない要因とを区別しながら観察、実験などを計画的に行っていく

第6学年では、多面的な視点から観察、実験などを行い、結論を導く

これらのことは、以下のように整理できよう。

第3学年は問題を見出すために、事象の違いに気付いたり、比べたりする力

第4学年は事象を生起させている原因となる要因を抽出する力

第5学年は観察、実験などを組織的に行っていく実験計画の力

第6学年は得られた結果を総合的な視点から考察していく力といえよう。

上述した、問題を解決していく力は、自然

の事象を対象とした次のような活動から成立していると考えられる。

例えば、子どもが家で育ててきた朝顔が枯れてしまった。これに対して、子どもが学校で育ててきた朝顔は花を咲かせたという場合がある。このような場合、子どもは、家の枯れた朝顔と学校の花を咲かせた朝顔との違いに気づき、「どのようにして家の朝顔は枯れて、学校の朝顔は花を咲かせたのか」という疑問を問題として意識する。この問題に対して、子どもはこのような違いが生じる要因をいくつか考え出す。その要因は、例えば、水、日光、肥料などである。そして、例えば、水、日光、肥料などが本当の要因であるかどうかを実験で確かめることになる。

例えば、肥料を要因として考えた時、子どもは水や日光を一定にして、肥料を与えた朝顔と肥料を与えない朝顔を比較して観察していくようになる。また、水を要因として考えた場合、子どもは日光や肥料を一定にして、水を与えた朝顔と水を与えない朝顔を比較して観察していくことになる。日光を要因として考えた場合も、子どもは同様な手続きを考えだし、実験を行うことになる。そして、子どもはそれらの実験結果を総合的に判断し、朝顔が育つためには、水、日光、肥料が必要であることを結論とする。

上述の手続きを一般化すると、子どもがある要因に注目した場合、注目しないいくつかの要因を一定にして、一方には注目した要因を満足させ、他方には注目した要因を満足させないという対照実験を行うことであるといえる。このような実験を行うためには、子どもは注目した変数以外の変数を制御するという変数制御の技能が必要となる。そして、このような実験計画にもとづく実験を行い、得

られた結果を総合的に判断し、一つの科学的に妥当な結論を得ることになる。

上述してきた問題解決活動は、以下に示す過程から成り立っているといえよう。

それらは、

- ① 事象の違いを見いだすことから、問題を見だし、その問題を解決するため、
 - ② 事象の違いに関係する要因を発想し、
 - ③ それらの要因を検討する観察・実験を計画し、観察・実験を行い、
 - ④ 得られた結果を総合的に判断する、
- というものである。

したがって、これらのそれぞれの力は問題解決の能力を分節し、各学年においてそれぞれ重点を置いて育成していく問題解決の技能を示したものであるといえよう。この問題解決の技能は、前項で述べた基礎・基本Ⅰの問題解決能力に包含されるので、この問題解決の技能の育成は、前項の基礎・基本Ⅰに包含させることにする……基礎・基本Ⅰ'。

3. 理科の基礎・基本の具休

学習指導における理科の基礎・基本を明らかにするため、中学年における事例を取り上げ、それらの事例を分析することから、学習指導レベルにおける基礎・基本を抽出しよう。

事例 「電気や光の性質」

今まで述べてきた理科における基礎・基本ⅠやⅠ'、及びⅡの育成を目指した、小学校理科の第4学年 B 物質とエネルギー(3)「電気や光の性質」に関する学習指導の事例を取り上げ、この事例の分析から学習指導レベルで抽出できる理科の基礎・基本を検討してみよう。

この「電気や光の性質」に関する学習は、「乾電池や光電池に豆電球やモーターなどを

つなぎ、乾電池や光電池の働きを調べ、電気の働きについての考えをもつようにする。」ことがそのねらいである。

この学習では、まず、乾電池を用いて速く走るモーターカーを作る活動から導入されることが多いようである。子どもは、まず、乾電池を1個用いてモーターカーを作る。次に、子どもは乾電池1個を用いた場合よりも、速く走るモーターカーを作ろうとする。このため、子どもは2個の乾電池を用いて乾電池1個の場合よりも速く走るモーターカーを作ることになる(目標の設定)。この時、子どもは乾電池2個用いると乾電池1個を用いた場合よりもモーターカーが速く走るだろうと予想し、2個の乾電池を並列につなぐ子どもと直列につなぐ子どもが存在する(見通しの発想と実現方法の立案)。そして、子どもは2個の乾電池を並列につないでモーターカーを走らせる(立案した実現方法で実行)。この子どもは、乾電池を2個用いたら乾電池1個の場合よりも速く走ると考えていたが、実際に走らせてみると、速く走らないという事態に直面する(見通しと異なる事態の発生)。

これに対して、2個の乾電池を直列につないだ子どものモーターカーは、乾電池1個の場合よりも速く走る(見通しの通りの事態の発生)。

乾電池を並列につないでモーターカーを走らせた子どもは、乾電池を直列につないで走らせているモーターカーを注意深く観察し、乾電池のつなぎ方の違いに気付く(見通しと異なる事態と見通しの通りの事態とのかかわり)。この観察から、子どもは乾電池の並列、直列というつなぎ方の違いに気付き、乾電池を直列につなぎ変える。子どもは、見通しと異なる事態に直面し、自分の発想した見通しやその実現方法を修正することから、乾電池

を2個用いても、そのつなぎ方によってモーターカーの走り方、つまりモーターの回り方が異なる、ことを理解するようになる。

乾電池を並列につないだ子どもに対して、2個の乾電池を直列につないだ子どもも、乾電池を並列につないで走らせたモーターカーの走り方を観察する（見通しと異なる事態と見通しの通りの事態とのかかわり）。両方のモーターカーの走り方の対比から、子どもは乾電池を2個用いても、直列、並列というつなぎ方によってモーターの回り方が異なるという科学的な見方や考え方を獲得するようになる。

今まで述べてきた学習過程は、次のように整理できる。

この学習過程は、

- ① 目標の設定
- ② 見通しの発想とその実現方法の立案
- ③ 立案した実現方法で実行
- ④ 見通し通りあるいは見通しと異なる事態の発生
- ⑤ 見通しの通りの事態と見通しと異なる事態とのかかわり

というように表すことができる。そして、この過程を通して、子どもは、乾電池を2個用いても、直列、並列というつなぎ方によってモーターの回り方が異なる、という科学的な見方や考え方を獲得しているといえる。

したがって、この学習指導の過程の特徴は、次のように考えられる。それは、まず、見通しを設定し、その見通しを実現する方法を考案し、それらを実現することから、見通し通りになる過程と見通し通りにならない過程とが互いにかかわり合うことであるといえる。

4. 学習指導レベルでの基礎・基本

前項で述べてきた学習過程を一般化すると、次のようにいえる。子どもは、まず、事象に対して自分の見通しを設定し、それらの実現方法あるいは実験方法を考案し、それらを実行し、自分の見通しをより発展的なものに変容させているといえる。このように子どもが見通しをより発展的で適切なものに変換していく過程は、自ら問題を見出し、見通しを発想し、それを観察、実験などで検討し、見通しを確認したり創り直したりしていく活動と考えられる。

子どもが自らの見通しを確認したり創り直したりしていく活動の過程は、次のように整理できよう。

それらは、

- ①：子どもが自分の目標あるいは問題を見つけ、
 - ②：目標あるいは問題を実現あるいは解決するため、見通しを考え出し、
 - ③：見通しを検討するための実現方法あるいは観察・実験の方法を考え、
 - ④：考えた方法で実現方法あるいは観察・実験を実行し、結果を得る、
- という過程である。

①～④の過程において、④で結果が見通しが想定した通りにならなかった場合は、さらに、次の活動が必要になる。

- ⑤：②～③の過程を見直し、
 - ⑥：新たな見通しを考えて、
 - ⑦：考えた見通しを再度③や④の過程で検討していく、
- というものである。

前述の過程において、特に、③、④において見通しと、実現方法や観察・実験方法を学級で討議し、結果の妥当性が学級で承認され

た場合、その結果が一つの科学的な見方や考え方になる。

また、④の過程で結果が見通しのとおりにならなかった場合、②～④の過程を見直し、⑥：別の見通しを発想して、⑦：その見通しを再度検討していくことは、子どもが見通しの見直しや別のものを創出するので、それらにより発展的で適切なものになっていく。

したがって、子どもがより発展的で適切な見方や考え方を形成していくためには、②や③の過程を見直し、⑥：別の見通しを発想して、⑦：発想した見通しを再度検討していくという過程を体得できるような学習指導が必要であるといえる。

また、上述の過程では、子どもが見通しをもって観察・実験を行い、「他者とかかわる」ことが学習の基底になっている。つまり、子どもが目標を設定し、設定した目標に対して、見通しを発想し、検討するとともに、「自らあるいは他者とかかわり」によって、見通しを確認したり修正したりして、知を構築する方法と構築した知の両方を獲得していくという知の創造活動がその基底になっているといえる。

したがって、今まで述べてきたことから、学習指導レベルにおける基礎・基本は、子どもが自然の事象とかかわるだけではなく、他者とかかわることであるといえよう……基礎・基本Ⅲ。

5. 理科における基礎・基本

今まで述べてきたことから、理科における基礎・基本Ⅰ～Ⅲは、以下の2点に整理できよう。

- ① 自然事象とかかわるとともに、他者とかかわり、自己を見直しながら、問題解決能力を獲得していく力
- ② 科学的な知を構築していく力

〈参考文献〉

「文部省 小学校学習指導要領解説 理科編」平成11年5月



理科における基礎・基本（2）

森 一夫 大阪教育大学教授

1. 「基礎・基本」をどうとらえるか

今回の新教育課程におけるキーワードの一つは「厳選」だという。これに限らず、いままでも教育課程が改訂されるたびに、教科内容の「精選」が声高にうたわれてきた。こうした教育課程が改訂されるたびに不思議な現象が見られる。

それは、教育課程審議会の答申のたびに、必ずといってよいほど「基礎・基本」という、おなじみの用語が顔を出す、それと同じにいつも「基礎・基本」とは何か」という議論がむし返される。これは、考えてみると、奇妙な話ではないか。聞きなれたキーワードの一つだが、説明もないまま「答申」で使われているため、人によって「基礎・基本」の理解が違うのである。なかには、意識的にせよ無意識的にせよ「基礎・基本」を全く区別しないまま、この言葉を使用している論者も少なくない。そのために、大方の共通理解が得られないまま、いまだに概念の混乱を起こしているのである。

ちなみに、「基礎・基本」という教育行政用語が初登場したのは、昭和50年（1975）の教育課程審議会答申（中間まとめ）であり、翌51年の同審議会『教育課程の基準の改善—審議のまとめ』にも受け継がれ、正式に記載されている。しかしながら、そのなかにも「基礎・基本」の説明は全くない。

いずれにせよ、概念規定が不明確なまま使

われている「基礎・基本」は実体も明らかでなく、まるで“幽霊”みたいなものである。そのため、かつて筆者は某誌に「日本の教育界を、幽霊が徘徊している。“基礎・基本”という名の幽霊が」と揶揄したことがある。これはいうまでもなく、現在は全くの古典になってしまった『共産党宣言』の冒頭でマルクスとエンゲルスが述べた文章のパロディである。原文では、上述の“基礎・基本”の代わりに共産主義（いまでは、なつかしい言葉だが）、また「日本の教育界」の代わりにヨーロッパという言葉になっているのは、いうまでもあるまい。

そこで、「基礎」と「基本」の違いや関係を考えてみよう。

「基礎を積み上げる」といっても、「基本を積み上げる」とは絶対いわない。「あの子には基礎学力が欠けている」というが、「基本学力が欠けている」といわないようだ。

逆に、「基本文型」「基本方針」という言葉はあるが、「基礎文型」「基礎方針」というのは、聞いたことがない。

いま、手許にある『新明解 国語辞典』（三省堂）をひもとくと、「基礎」とは「構造物の本体をその上に載せて支えるために、下部に設置する物」とある。また、「基本」は「①同類のすべてがその応用・変形としてとらえられるものと考えられる原型的なもの。②〔枝葉末節・派生的なものとは違って〕それを抜きにしてはそのものの本質が失われると考えられる

もの」と示されている。前述の「基本文型」は①、「基本方針」は②にあたる。

これを踏まえて解釈するならば、教科の「^{ファンダメンタル}基本」とは、上の①と②を合わせて「本質的で、共通の原典的な教科内容」、いかえると「学習によってしだいに統一されるべき“まとめ”をもった価値ある内容であり、その教科の全体的骨格となるもの」である。そして、「この基本をとらえさせるための土台となり、肉付けすべき具体的教科内容」が、教科の「^{ベース}基礎」と考えるのが妥当であろう。

2. 理科における基礎・基本

教科一般における「基礎・基本」は理解できたとしても、理科という個別教科にこれをあてはめると具体的にどうなるのだろうか。

まず、理科の「基本」から考えてみよう。

その手がかりは、当然ながら、理科の学習指導要領にある。それは、学習指導要領のなかでも最も重要な「第1 目標」に示されている。理科に限らず、教科における「基本」という最重要項目が学習指導要領の「第1 目標」のなかに示されるのは、けだし当然というべきであろう。

新学習指導要領における理科の「第1 目標」はすでに周知のとおりであるが、念のため、以下に引用する。

まず小学校理科では、「自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。」とある。

中学校理科の場合は、「自然に対する関心を高め、目的意識をもって観察、実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。」である。

学習指導要領はいうまでもなく学習内容を示したものであるが、それを学習者が体得した力、すなわち学力という観点から「基礎・基本」ととらえ直そうとする論も、いままで少なくなかった。本来は、行政・学校側から提示される学習内容と、子どもが身につけなければならない学力とは一致するはずのものである。ところが、時代の推移による社会の変化に伴い、子どもが将来にわたって修得していなければならない学力像という観点から学習内容を考え直すと、その「基礎・基本」の中味が明確になってくるからである。

そこで、学力という観点で、再び理科の学習指導要領を見直してみよう。

その前に、学力とは何かを押さえておく必要がある。

学力とは、周知のように、かなり以前から態度、能力、それに知識・理解から成立しているという考えが一般化されてきた。その後、アメリカのB. S. ブルームが学力を情意的領域、精神運動的領域、そして認知的領域に分類したことは有名だが、それぞれ態度、能力、知識・理解に対応していると解釈できる。指導要録では、態度は「自然事象への関心・意欲・態度」、能力は「科学的な思考」と「観察・実験の技能・表現」、そして知識・理解は「自然事象についての知識・理解」と観点別達成状況として示されている。

理科の学習指導要領の「第1 目標」を読み直すと、指導要録の観点別達成状況を意識して書かれているのが、よくわかる。ここでは便宜的に、態度、能力、そして知識・理解別に中学校理科の「目標」をあてはめてみよう。

態度については、「自然に対する関心」「科学的に調べる(中略)態度」「科学的な見方」ということになろう。

能力は、「目的意識をもって観察、実験を行

い、科学的に調べる能力」「科学的な(中略)考え方」にほかならない。

知識・理解に関しては、いうまでもなく「自然の事物・現象についての理解」がそれに該当する。

小学校理科も、同様である。

そこで、小学校理科の知識・理解を例にして「基礎・基本」の説明をしよう。

「知識・理解」の「基本」は、「第1 目標」で「自然の事物・現象についての理解」と示されていることは、先述したとおりである。そこで、どのような「自然の事物・現象についての理解」を図るかが問題となる。

新教育課程でも、現行と同じく「A 生物とその環境」「B 物質とエネルギー」「C 地球と宇宙」の三内容区分が継承されている。それぞれの内容区分には、たとえばAでは「動物」教材、「植物」教材、Bでは「電気」教材、「水溶液」教材、「力学」教材…がある、という表現を現場教師はよくする。このときの「動物」「植物」「電気」「水溶液」…は、学力の知識・理解でいえば「基本」にあたる。

「基本」のなかでも「電磁気」を例にあげると、3学年では「磁石の性質」「電気を通すつなぎ方・通さないつなぎ方」「電気を通すもの・通さないもの」、4学年では「豆電球やモーターなどをつないだときの乾電池や光電池のはたらき」「乾電池の直列・並列つなぎ」、6学年「電磁石のはたらき」を扱う。これらは、いずれも「電磁気」概念を深化・拡張させるための土台となり、「電磁気」という全体的骨格の肉付けとなる具体的学習内容にほかならないため、「基礎」的事項である。いかえれば、子どもの各発達段階で、本質的で原型的な「基本」を習得させるために必要であり、しかも、より具体的な事項を「基礎」とよぶのは、先述したとおりである。したがって、「基礎」は、学習の順序

性に従わなければならないから、それを修得しなければ、以後の学習に支障をきたす場合もあるという点で、前提的・予見的な性格を帯びる。このことは、上述した「電磁気」における3、4、そして6学年にわたる「基礎」的事項の配列を見ても、理解できよう。

そうした点で、かつて流行したアメリカの経験主義カリキュラム、ないしはコア・カリキュラムにおいて使われたシーケンス（学年発達の系列）を「基本」に、スコープ（経験領域の範囲）を「基礎」になぞらえたりする場合もある（右図参照）。

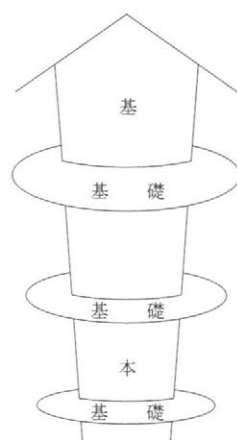


図1 基礎と基本

3. 「基礎・基本」という視点による理科カリキュラム評価

小・中学校では2002年（高校はその翌年）から完全実施される新教育課程のコンセプトが「内容の厳選」であるのは、冒頭でも述べたとおりである。それを抜きにしては、週5日制の完全実施と、今回の新教育課程の「目玉」である「総合的な学習」の新設は、とうてい不可能であろう。

「内容の厳選」は筆者も賛成だが、問題は「厳選」の仕方にあることを別の誌面¹⁾でも述べた。それを、簡単に紹介しておこう。

平成9年（1997）11月に教育課程審議会が「中間まとめ」を発表し、その中に小・中学校の内容で削除されるべき項目を挙げた。これは、文部省が実施した「教育課程実施状況調査」、すなわち、いわゆる文部省「学力テスト」で通過率の悪い内容が「厳選」の対象となっ

たようである。そこで、「まず削除ありき」ということで機械的(?)に削除し、「厳選」したのが改訂学習指導要領ではないかとする向きも少なくないようである。

そうであれば、子どもの理解に支障をきたすようなことが生じる。

たとえば、いままで中学校で扱われていた「仕事」は、今回の改訂で高校に移行することになった。しかし「エネルギー」は、そのまま中学校に残っている。すると、従来までのように「エネルギーとは、物体が仕事をする能力である」という定義ができなくなる。教科書では、教科書検定上からも「仕事」という用語が一切使えないために、「その物体を運動させるはたらき」とか、「物体が、他の物体に力を加えて動かす能力」「他の物体を変形したり、こわす能力」という間違いに近い定義を、やむなく使わなければならない。

ところが、その定義はむしろ、それぞれ「力」とか、「力積」「応力」に近いので、かえって生徒を混乱させることになる。一方で「運動エネルギーや位置エネルギー」、それに「電気、熱や光などのエネルギー変換とエネルギー保存」、さらには今回新たに「化学変化にはエネルギーの出入りが伴うこと」まで扱いながらも、肝心の「エネルギーとは何か」を生徒は全く理解できないまま、中学校理科を終わることになる。

これは、図1を見ればわかるように、「基本」としての「エネルギー」概念を形成しようとして、中学校1学年で「熱による物質の状態変化」、2学年で「電流による熱や光などの発生」、さらに3学年で先述した「力学エネルギー」をはじめとする「基礎」的事項を配列しても、この3学年で「仕事」という「基礎」的事項が欠落しているため、「エネルギー」の明確な定義ができない。したがって、このままでは「基本」としての「エネルギー」概念が正常に形成できな

いということになる。

ところで、私事にわたって恐縮だが、筆者は1984年に政府派遣教育制度改善専門家という肩書きでシンガポール教育省カリキュラム開発研究所（現在は他部局に整理・総合）にて理科学習指導要領および国定理科教科書作成に携わるという機会を得た。「日本のものと、全く違う発想と内容で作成してほしい」という当局の希望もあって、筆者の日ごろからの考えをかなり大胆に採用してもらえた。

そのときに学習指導要領で実施したことの一つは、あくまでも「基礎」的・「基本」的事項に精選した上で、徹底して「理解する楽しさ」を味わわせようと努めた点である。そこで、「基礎」的事項においては概念（たとえば「エネルギー」）と概念（「仕事」）の連関をきちんと把握させるとともに、それが具体的にどんな形態で現れているかを、子どもの生活や現実とのかかわりでとらえさせようとした。真に理解できれば、学習意欲もわいてくるものである。

ちなみに、1995年に実施された国際数学・理科教育調査で「理科が好き」と答えた日本の中学生は22か国中最下位に近かった（1999年度実施の同調査も同じ結果に終わった）のに対して、理科学力ならびに「理科が好き」と答えた子どもの割合は、ともにシンガポールが世界でトップであった（1999年度実施の同調査でもトップクラスであった）。

また、従来の学習指導要領での「基礎・基本」は、学習内容のなかでも、ともすれば科学概念を指す場合が多かったようである。

先述したように、学力は態度、能力、そして知識・理解の三側面に大別できるから、知識・理解のみならず、態度や能力の「基礎・基本」も考えられるはずである。

だが、現行学習指導要領では、「基本」的能力たる「問題解決の能力」（「第1 目標」から）を支える土台である「基礎」として、3 学年「（事物や現象を）比較しながら調べる」、4 学年「関係づけながら調べる」、5 学年「（条件などに）目を向けながら調べ、見出した問題を計画的に追究する」、そして6 学年「（要因などと）関係づけながら調べ、見出した問題を多面的に追究する」と、学年的発達に見合った形で示している。

筆者がシンガポール教育省で実施したのは、「基本」的能力として、一つはサイエンス・リテラシーを、いま一つは実験操作技能を取り上げて、それを支える具体的なりテラシーや操作技能を「基礎」として各学年の発達段階に見合った形で配列した。また、科学的態度を「基本」的態度として、「ものの見方」が育つように学年別に配列した。

その結果は、先述の国際数学・理科教育調査に表れていると考えられるが、いずれにせよ、以上のようなシンガポールでの理科学習指導要領作成における「基礎・基本」の考え方が今後のわが国においてもカリキュラム評価の方法論の一助になれば——と願って紹介した次第である。

4. 理科で「良く生きる力」を修得させる「基礎・基本」に

日本の経済が右肩上がり成長すると思っていたのにバブルがはじけて景気が悪化し、失業者が増加しつつある昨今である。

このように、不意に人生や社会を襲ってくる危機（たとえば病気の危機、道徳上の危機、政治・経済上の危機など）に絶えず脅かされながら生活しているのが、私たち現代人である。

こうした連続的な生活が中断され、不安と絶望がいつも顔をのぞかせている“危機”に対

する関心が、教育をとらえるうえで、きわめて重要だと指摘したのは、現代のドイツの教育学者、O.F. ボルノウである。

彼によると、従来までの教育は、近代国家の発展と、そこでの強制教育制度の整備とともに、人間の形成過程を、もっぱら制度の定めた順序や配列に順応する形式でとらえてきた。そして、この直線的・連続的な過程に従う程度に応じて、子どもは「善い」とされてきた。従来までの知識・理解中心型の「基礎・基本」ならば、テストの結果、それに伴って修得してきた子が「善い子」と判定されるのだろう。

しかしながら現代は、先述したように不安と絶望がいつも顔をのぞかせている危機的・非連続的な過程で、生活が営まれている。そのために、現代社会の病理的症狀、たとえば「いじめ」や「学級崩壊」が学校に浸透しているにもかかわらず、ひとり学校だけは、連続的に発展するルール（カリキュラムを含めて）を敷いておけば、子どもの教育が可能だと幻想を抱いてきた、とボルノウはいう。

それでは、現代の教育観とは何か。かつての「善い子」に代わり、めまぐるしく変動する現代社会を「よく生きる子」に育てるべきであろう。

では、自然とかかわって「良く生きる子」とは、何か。

一つは、自然から問題を見つけ、多少の困難も克服しながら問題解決にあたる“たくましい子”であろう。彼らこそ、今後の社会を、そして人生をたくましく生き抜いていけると考えられる。

いま一つは、自然の妙趣に感動する“心豊かな子”であろう。たとえば、小学校3 学年で「昆虫」を学習すれば、「どの昆虫も、そのつくり（形態）は、はたらき（機能）にうまく合うようにできていて、環境に合わせて生きてい

けるようにできているな」という見方が育てば、どの子も“昆虫好き”になる。それが、ひいては“生き物（植物を含めて）好き”になること必定である。19世紀のイギリスの作家、ロバート・ルイス・スチーブソンは『宝島』『ジキル博士とハイド氏』などの著作で知られているが、彼はまた『人生の成功者』という本も書いている。そのなかで、真に人生の成功者といえるのは、自然のすばらしさがほんとうにわかった人だ、と述べている。

こう考えると、中央教育課程審議会のいう「生きる力」を一歩進めて、「良く生きる力」の育成が必要ではないか。また、生涯教育の重要性が叫ばれる昨今、学校（大学を含めて）は生涯教育の準備機関である。そこで、「良く生きる力」を「基本」として、その「基礎」づくりを学校教育が受け持つべきであろう。

それでは、理科で「良く生きる力」とは何か。それは、自然とかかわって「良く生きる子」、すなわち“たくましい子”、そして“心豊かな子”となるために、それぞれ不可欠な、

- 問題解決の能力
- 自然のすばらしさ・面白さの感得

という観点を、従来までの観点に加えて重視すべきである。学力でいえば、前者は能力（観点別達成状況では「科学的な思考」）に、後者は態度（同じく「自然事象への関心・意欲・態度」）に対応するが、後者は知識・理解があって初めて深い感動が得られることを忘れてはなるまい。「基礎」というまでもなく、これを支える具体的な学習内容である。

科学技術庁)

〈参考文献〉

- 1) 森 一夫「日本の未来につなげる科学教育を」
（『科学技術ジャーナル』2001年1月、20-21、



外国語学習の基礎・基本

伊藤 嘉一 東京学芸大学教授

はじめに

平成14（2002）年度より新学習指導要領が施行されるが、そこには日本の教育史上初めて小学校への外国語の導入が盛り込まれている。同時に、中学校・高等学校での外国語が必修となり、中学校では英語の履修が原則となっている。これは国際化の進展により、外国語コミュニケーションが今まで以上に重要になったからである。

小学校からの外国語の導入により、中学・高校の外国語教育も大きく変わる可能性があり、小・中・高校一貫のカリキュラムを考えなければならない時点になっている。そのカリキュラムの根底をなすものとして、外国語のミニマム・エッセンシャルズ、すなわち基礎・基本を明確にすることが不可欠となっている。

1. 外国語学習の基礎・基本

外国語学習における基礎・基本は、外国語学習において最小限必要なこと、一般的には学習指導要領に盛り込まれている学習項目である。小・中・高校を一貫しての基礎・基本は、中央教育審議会（中教審と略称）の答申及びそれに基づく教育課程審議会の答申、それらに基づいて作成された学習指導要領から判断すると、次の4点になる。

（1）実践的コミュニケーション能力

「実践的コミュニケーション」は、「生きる力は全人的な力であり、……人間としての実践的な力である」という中教審の文言から生じたものである。したがって、ここでの「実践的コミュニケーション能力」とは、「実際に外国語を使って、世界の人々とコミュニケーションできる能力」である。小学生でも、中学生でも、高校生でもこのようなことができなければならない。小学生には小学生なりの、中学生には中学生なりの実践的コミュニケーションがあるはずである。これまで中学校や高校では、「外国語を理解し、外国語で表現する能力」と言語中心の考え方であった。しかし、新学習指導要領では「コミュニケーションはメッセージの受容と伝達」との考えから、コミュニケーション中心の学習に方向転換した。

（2）音声中心

日本の外国語学習は、「漢学」や「蘭学」「英学」という用語が象徴するように、「その外国語を通じて進んだ外国文化を摂取すること」が目的であった。そのため、長い間、文字言語を通じての情報取得、すなわち「外国語を読むこと」が学習の中心であった。しかし今日では、放送・通信の発達や対人的なコミュニケーションの増大により、音声によるコミュニケーションが主要になりつつある。

したがって、音声中心、すなわち「聞くこと・話すこと」（オーラル・コミュニケーション）が学習の中心になっている。

（3）積極的コミュニケーション

「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」は中学・高校の外国語学習指導要領の目標の一つである。小学校では、このような目標は明示されてはいないが、一層必要な資質である。リーディング（読むこと）が中心の時代には、情報の摂取が中心であったので、このような資質はさほど必要ではなかった。しかしオーラルコミュニケーションの時代になり、情報の受容だけでなく、発進が強調される今日では、「コミュニケーションへの積極的態度」はこれまで以上に重要である。

（4）国際理解

小学校での英語学習は、国際理解教育の一環として行われる。このことは、国際化時代を迎え、日本にとって国際理解教育がいかに重要であるかを物語っている。中学・高校では国際理解教育が、新設される「総合的な学習の時間」の中でできるようになったこともあり、「国際理解」の文字は学習指導要領の目標の中からは削除された。しかし、国際理解を強調していることにはかわりはなく、「内容の取り扱いに当たっての配慮事項」の中で詳細に解説している。

2. 各校種における基礎・基本

基礎・基本は上記のように小・中・高校で共通しているものもあるが、実際の指導内容は校種によって異なる。各校種では、どのようなことが基礎・基本であるかをまとめる。

（1）小学校での基礎・基本

小学校では、中学・高校のように「外国語」という教科としてではなく、「総合的な学習の時間」において、「国際理解に関する学習の一環」として外国語学習は行われる。したがって、中・高校の外国語学習とはかなり異質である。その特徴は以下のようなものである。

1) 小学校英語学習の基本的特徴

- ①国際理解教育の一環として行われる。
- ②外国語会話等を行う。
- ③体験学習として行われる。
- ④定まったガイドラインや検定教科書はない。
- ⑤多様な指導法や指導形態で行われる。
- ⑥地域や学校の実態に応じて創意工夫して行われる。

①国際理解教育は、大別すれば国際理解と国際コミュニケーションに二分できる。外国語学習は、国際理解教育の一端としての国際コミュニケーションを担当することになる。

②の「外国語会話等」とは、リーディングやライティングなどの文字コミュニケーションではなく、音声コミュニケーションである会話を主体として行うことである。どんな外国語会話を行ってもよいが、実際には大部分が英会話になるものと予測される。

③の「体験学習」は、知識やスキルの学習ではなく、「買物をしよう」とか「ハロウィンを楽しもう」というように、体験的に学習することである。

④は、カリキュラムや学習の内容、方法に一定の定めはなく、すべて学校や教師に任されていることである。また教科ではないので、外国語の学習指導要領がなく、その結果、検

定教科書もない。

⑤は、ALT (Assistant Language Teacher 外国語指導助手) とのティーム・ティーチングをしたり、外国人留学生の話の聞いたり、外国人学校の児童と交流したり、多様な方法が奨励されている。指導も、歌やチャンツやゲーム、ロールプレイなど変化に富んだ多様な方法が奨励されている。

⑥は、地域や学校の特性や実情に応じて、学校や教師が創意工夫して外国語を使った活動を行うことである。例えば、ロシア人が訪れる根室ではロシア語を、韓国人が行き来する福岡では韓国語を学習することもできる。外国と姉妹都市のある市町村では、その学校と交流することができる。

2) 小学校英語学習の基礎・基本事項

「総合的な学習の時間」の特性や児童の発達段階から判断すると、小学校での基礎・基本は、次のようなものになろう。

- ①簡単な英語で挨拶ができる。
- ②自分のことや身近なことを英語で話せる。
- ③友達や先生と簡単な英語で話せる。
- ④やさしい英語の会話を聞いてわかる。
- ⑤自分の名前や簡単なメッセージを英語で書ける。
- ⑥英語の音声的特徴(リズムや抑揚)に慣れる。
- ⑦アルファベットが書ける。
- ⑧外国人に直接接し、簡単な英語で話することができる。
- ⑨外国人との生活・習慣や文化の違いに気づく。

小学校では英語で書くことは求められていないが、クリスマスカードの交換や、インターネットでのEメールの交換を考えると、メ

ッセージ等の簡単な英文は書けた方がよい。

「総合的な学習の時間」には、「外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど」と目標及び内容が示唆されているが、小学生には小学生なりの(上記のような)具体的なコミュニケーション活動が必要であろう。

(2) 中学校での基礎・基本

中学校の外国語は、新学習指導要領では必修となり、英語履修が原則となる。

目
標

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

1) 中学校英語学習の基本的特徴

- ①オーラル・コミュニケーションの重視
- ②言語の使用場面と働きの活用
- ③言語活動の学年指定の撤廃
- ④必修語彙の削減
- ⑤言語材料の変更

①中学校では、実際に「聞いたり・話したりする」活動を中心とし、他技能との有機的な関連を図りながら、4技能の平均的伸長を目指す。

②新学習指導要領では、コミュニケーションを重視する立場から、「言語の使用場面と働き」を取り入れている。中学校では、「特有の表現」と「身近な暮らし」の二つの場面、「情報伝達」「意志の提示」「気持ちの伝達」の三つの言語の働きを活用することを明示している。

③は、これまで学年ごとに提示されていた言語活動が、どの学年でも利用できるように一括提示されたことである。

④は、これまで1000語であった必修語彙が指定語（すべて機能語）100語を含め、900語に削減されたことである。

⑤は、筆記体の指導が不要になったこと、慣用表現で基本的なものが例示されるようになったこと、不定詞、動名詞の用法の指示がなくなったことなどである。

2) 中学校での基礎・基本事項

中学校では、オーラル・コミュニケーションを中心とし、4技能の基礎を確立することを目標とする。次のような学習項目が基礎・基本となろう。

- ① 日常の簡単な会話やスピーチを聞いて理解できる。
- ② 英語で自分の言いたいことや情報を伝達できる。
- ③ 相手の問いかけに英語で応答できる。
- ④ 簡単な英語の文章を読んで理解できる。
- ⑤ 自分の言いたいことや情報を書いて伝達できる。
- ⑥ 日常生活上の基本的な語彙や慣用表現を知っている。
- ⑦ 基本的な文型や文構造を知っている。

中学校では、小学校での英語学習の基礎の上に、外国人と共生できる程度の生活上のコミュニケーションを図れることを目標とすべきであろう。

(3) 高等学校の基礎・基本

高等学校では、「オーラル・コミュニケーションⅠ」または「英語Ⅰ」が必修となる。

目 標

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。

科 目

オーラル・コミュニケーションⅠ(2)
 オーラル・コミュニケーションⅡ(4)
 英語Ⅰ(3)
 英語Ⅱ(4)
 リーディング(4)
 ライティング(4)
 ※()内の数字は単位数

1) 高等学校の基本的特徴

- ① オーラル・コミュニケーションの統合化
- ② 実践的コミュニケーションの具体化
- ③ 言語の場面と働きの活用
- ④ スキルの総合的・有機的学習
- ⑤ 言語材料の精選

①は、「オーラル・コミュニケーション」はこれまでA（会話）、B（リスニング）、C（討論）と別れていたが、これらを統合し、ⅠとⅡの二本立てにしたものである。Ⅰは基礎的なもの、Ⅱは発展的なものである。

②は、生徒が情報や考えなどの受け手や送り手になって、具体的な言語の場面と働きを活用してコミュニケーション活動を行うことである。

③「言語の場面」としては、個人的、グループ的、集团的、創作的の四つのコミュニケーション場面を具体的に例示している。「言

語の働き」としては、「気持ちを伝える」「情報を伝える」「考えや意図などを伝える」等、五つを例示している。これらの場面と働きを適切に組合せ、言語活動することを奨励している。

④は、リーディングなど一つのスキルを学習する場合にも、スピーキング、リスニング、ライティングなどに関連づけて、総合的に行った方が効果的であるという考え方である。

⑤は、各科目での語彙を1割削減し、文法事項を精選したことである。

2) 高等学校での基礎・基本事項

- ①四技能を使って、生活に困らない程度にコミュニケーションできる。
- ②会話、スピーチ、放送など、専門的でないものは聞いて理解できる。
- ③朗読したり、スピーチしたり、言いたいことを伝えることができる。
- ④新聞、雑誌、広告、本等で、専門的でないものは読んで理解できる。
- ⑤メッセージ、手紙、Eメール、履歴書等を英語で書ける。
- ⑥インタビューに答えたり、幅広い話題で話し合ったりできる。
- ⑦社会生活上の語彙や表現を知っている。
- ⑧一般のコミュニケーションに必要な言語材料を知っている。

高等学校は、実践的コミュニケーションの完成段階なので、次のことに留意する。

- ①実際の場面（自然の速さ）での英語にできるだけ接し、慣れさせる。
- ②伝達性や流暢さを得させ、コミュニケーションに自信をもたせる。
- ③四技能を総合的、かつ効果的に使えるように慣れさせる。

おわりに

基礎・基本は必要最小限の学習項目であり、それによって目標が達成されるべき事項である。小学校に英語が導入されることにより、学習の重複や無駄を避けるため、小・中・高校を一貫した英語カリキュラムの開発が必要である。

【参考文献】

- ①『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』中央教育審議会、平成8年7月
- ②『幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について』教育課程審議会、平成10年7月
- ③『小学校学習指導要領』文部省、平成10年12月
- ④『中学校学習指導要領』文部省、平成10年12月
- ⑤『高等学校学習指導要領』文部省、平成11年3月
- ⑥伊藤嘉一他『新教育課程の基本的特徴』学校教育研究所、平成11年
- ⑦伊藤嘉一（監著）『英語で広がる子どもの世界—小学校で英語学習を行うために』図書教材研究センター、平成11年
- ⑧伊藤嘉一（編著）『小学校英語学習レディゴー』ぎょうせい、平成12年
- ⑨伊藤嘉一、葉田野不二美『英語教育生涯カリキュラムの試作』『日本教材学会年報』第12巻、平成13年
- ⑩『小学校英語活動実践の手引』文部省、平成13年
- ⑪伊藤嘉一（監修）『小学校英語学習の基本と実践』（ビデオ全5巻）、サンエデュケーション、平成13年2月



学習指導要領における基礎・基本の経緯

中野 重人 日本体育大学教授

1. 学校教育と基礎・基本

学校は何をやる場所か。どんな子どもを育てるところか。このことに答えることが、基礎・基本の論議であるといえる。それは、学校教育の目標論、内容論と深くかかわっているのである。

また、基礎・基本というとき、それは基礎学力とか、学力に深くかかわり、それと一体のものであるといってもよい。すなわち、学校でどんな学力を身に付けさせるか、その中において基礎学力とは何かが問われるのであるが、この論議こそ、まさに基礎・基本を問うことに外ならないのである。

このように、学校において学力とか基礎学力の問題は中核的な課題である。それは、学校の存在意義にかかわる重要事である。学力論のない学校づくりなど、およそ考えられないのである。この学力とかかわる事柄として、基礎学力があり、基礎・基本や基礎的・基本的な内容等がある。すなわち、これらの事柄は、学校とは何をやる場所かという、その本質にかかわる重要事なのである。基礎・基本の定着が強調されるのは、まさに基礎学力を身に付けさせる学校づくりに外ならないのである。

その基礎・基本について、例えば、これまでよく指摘されてきた「読み、書き、算」がある。これは、3 R's (Reading, Writing, Arith-

metic) とも呼ばれているが、それに、Human Relationship (人間関係) を加えて、4 R's という主張もある。また、4 C's (Communication・意志の疎通、Computation・計算、Cooperation・協力、Citizenship・公民的資質) という考え方もあり、わが国の伝統的な「知・徳・体」も、その一つといえよう。

しかし、このような基礎・基本論は、それなりの意義はあるが、この次元では基礎・基本の定着を図ることは、およそ不可能である。要は、これらの基礎・基本が、各学校種、各学年段階でどのような教育課程(カリキュラム)や指導計画となるかが問われるのである。その具体化が提示されなければ、それを身に付けるべきがないからである。

2. 基礎・基本としての学習指導要領

その基礎・基本の具体化(カリキュラム化)とは、それを系統的に、そして具体的に示すことである。例えば、小学校においては、1年から6年までの目標と内容を提示することである。それがあって初めて、基礎・基本の定着が語れるのである。

では、このような具体的なプランは、どこにあるか。それは、各学校において編成・実施される教育課程に外ならないのであるが、我が国においては、その教育課程の基準として提示されているのが、学習指導要領であることは、よく知られるところである。すなわ

ち、各学校の教育課程は、文部科学省告示の学習指導要領をベースにして編成することが求められているのである。この意味において、学習指導要領は、国の基準（ナショナル・スタンダード）であるといつてよい。

我が国にあって、基礎・基本を全体的に、そして具体的に提示しているのが、この学習指導要領である。われわれは、学習指導要領以外に、基礎・基本を教育課程のレベルまで具体化したものを外に知らない。ということは、学習指導要領で基礎・基本を検討し、そこで求められる基礎・基本の定着を図るほかないのである。

要するに、学校における基礎・基本とは何か。それを体系的に、そして具体的に提示しているのが、学習指導要領なのである。我が国にあって、学習指導要領以外に、それを示したものはない。このように考えるとき、学習指導要領とそれに対応してつくられている評価の在り方を具体的に提示している指導要録が基礎・基本であるということである。基礎・基本にかかわって、この認識と対応は、極めて重要である。

学習指導要領に示されている目標・内容の総体と指導要録の評価の観点や評価基準等が、基礎・基本だと考えてよいのである。そして、その一部が基礎・基本なのではない。そのすべてが基礎・基本なのである。ということは、学習指導要領には、基礎・基本とそうでないものが含まれているとは考えないということである。もし、そうであれば学習指導要領の中から基礎・基本を見い出さなければならないが、そんなことは、およそ不可能である。人によって異なる多様な基礎・基本ということになる。それでは、基礎・基本などといえたものではないのである。

要するに、学習指導要領のすべてを基礎・

基本と考えるのである。端的にいつて、各教科、道徳、特別活動のそれだけでなく、今次改訂で新設の総合的な学習の時間も、基礎・基本として、その意義の確認と実践への定着が図られなければならないのである。

ただ、いうまでもなく、各教科、道徳、特別活動そして総合的な学習の時間には、それぞれにその特色があり、課題がある。また、各教科といつても、それぞれの教科に特色があり、これまでの研究の積み上げや課題もある。それらの特色と課題を十分に踏まえながら、効果的な学習指導を工夫し、基礎・基本の定着を図ることが求められているのである。

以上、学校教育における基礎・基本とは何か。それは学習指導要領と指導要録に提示されていることを述べた。基礎・基本の論議は、そのレベルで全体的に、そして具体的に検討する以外に、生産的な積み上げはできないのである。このことは、学力論や基礎・基本論議にあって十分に確認しておきたいことである。

では、その学習指導要領や指導要録にあって、基礎・基本はどのように考えられてきたのか。そこには、戦後教育50年にあって、どんな推移がみられるのか。以下、大きく三つに区分して、その変遷と特色を考えてみることにしたい。

3. 生活（経験）主義の学力観

昭和20年（1945年）の敗戦によって、我が国の教育の在り方が大きな方向転換をしたことは、よく知られるところである。それは、端的にいつて、教育勅語から教育基本法への転換であった。六・三制の学校が始まり、学習指導要領に基づく、戦後の学校づくりが展開されていったのである。

この戦後の新しい学校づくりは、占領下に

あってアメリカの指導のもとに行われ、いわゆる戦後民主主義教育と称されたのである。その戦後新教育の学校では、どのようなことが基礎・基本と考えられたのであろうか。

戦後の学校教育にあって、その目標や内容、教科等の枠組みや学習指導法、そして評価の在り方などについて、教育課程のレベルで提示したものが学習指導要領である。それが初めて作られたのが、昭和22年であり、以後それに基づく新しい学校づくりが展開されてきた。その戦後教育も50年が経過した。その間、学習指導要領は、6回の全面改訂がなされたのである。

では、戦後新教育の始まりにあっては、どのような学校づくりが目指されたのであろうか。昭和22年の学習指導要領一般編は、その冒頭で次のようにいう。すなわち、「いまわが国の教育はこれまでとちがった方向にむかって進んでいる。(中略)これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでも、そのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということである。」と。

そして、新しい学校の教育課程について、「どの学年でどういう教科を課するかをきめ、また、その課する教科と教科内容との学年的な配当を系統づけたものを、教科課程とっている。」として、小学校及び中学校の教科課程と時間数を提示している。

この教科課程の特色は何か。それを一つだけあげるとすれば、「ただ知識や技能を伝えて、それを児童や青年のうちに積み重ねさえすればよいのだとはいえない。(中略)児童や青年は、現在ならびに将来の生活に起る、いろいろな問題を適切に解決して行かなければならない。そのような生活を営む力が、ま

たここで養われなくてはならないのである。そうでなければ、教育の目的は達せられたとはいわれぬ。」ということである。

すなわち、新教育の学校づくりにあって求められたこと、換言すれば、学校の基礎・基本は、生活をきり拓く力を育てることであったのである。それを問題解決の能力といい、活動や体験によってそれを培う、いわれるところの「なすことによって学ぶ」経験主義教育の学校を目指したのである。

この経験主義の教育は、基礎・基本として何を求めたか。それは、学習指導要領と対応してつくられている指導要録の評価の観点に、端的に表明されている。例えば、昭和24年の中学校指導要録におけるいくつかの教科の評価の観点を示せば、次の通りである。

〔国語〕

- ・理解しながら早く読む能力
- ・文学の理解と鑑賞
- ・書くことによって効果的に自己を表現する能力
- ・話すことによって効果的に自己を表現する能力

〔社会〕

- ・歴史、地理、経済、政治、社会等の基礎的な諸概念の知識と理解
- ・問題解決法を用いる能力、批判的な思考をなしうる能力
- ・他人の必要と権利の尊重、公民的技能の習得

〔数学〕

- ・関数を理解してそれを問題解決に応用する能力
 - ・計算測定の技能
 - ・実際場面において正確に数学的な技能を使用する習慣
- また、昭和23年の小学校学級簿における

「行動の記録」では、次のような項目を示している。

1. ひとと親しむ 2. ひとを尊敬する 3. ひとの立場を受け入れる 4. ひとと協力する 5. 仕事を熱心にする 6. 責任を重んずる 7. 持久力がある 8. 計画工夫する (以下略)

戦後の新教育が、その出発に当たって、どんな学校をつくらうとしたか。何を基礎・基本と考えたかは、およそ以上の指摘で理解されるところであろう。それは、端的に言って、学校の生活化であったとあってよい。しかし、この戦後の新教育は、数年にして、学力低下と無国籍の教育という批判にさらされることになるのである。

4. 知識・理解（主知主義）の学力観

敗戦後の新教育は、アメリカの指導の下に、それまでとは全く異なる学校づくりを目指した。それは、経験主義教育思想に基づく学校づくりであり、生活学習や問題解決学習を中核とするものであった。その中で、いわゆるコア・カリキュラム運動も花咲いたのである。この戦後新教育は、明治以降の戦前の教育を全く否定することから始まったのであるが、そこに大きな問題が内包されていたといわなければならない。というのは、木に竹を継ぐの類いでは、そもそも順調な発展など、およそ期待できないからである。

こうして、戦後新教育は、数年にして批判の波にさらされることになる。そのキーワードが、「はいまわる経験主義」であった。要するに、学力低下の経験主義教育を再検討し、その転換を図ることが求められたのである。

この要請を受けた改訂が、昭和33年の全面改訂である。そこでは、昭和20年代の学校とは異なる新しい学校像が求められた。それは、

端的に言って、経験（生活）学習から、系統学習への転換であった。この改訂の基本方針には、次のような事柄が掲げられたのである。

- (1) 道徳教育を徹底すること
- (2) 基礎学力を充実すること
- (3) 科学技術の向上を図ること
- (4) 地理・歴史教育を改善・充実すること
- (5) 情操の陶冶、身体 の健康安全の指導を充実すること (以下略)

これらの改訂方針にそって、大きな転換が図られたのが、昭和33年の学習指導要領である。そこで、まず打ち出されたのが、基礎学力の充実であった。それは、具体的には各教科や領域の目標と内容を明示して、その達成を確実に図るということである。また、道徳教育を徹底するために、小・中学校に「道徳」の時間を設置したのも、この改訂である。

基礎学力の充実を図る、この改訂にあって、各教科等を系統的に学習させることが、まず求められたのである。それは、換言すれば、各教科等の系統的な知識・理解の教育の重視である。ここに、我が国の学校にあって、それまでの経験学習から系統学習への転換が図られ、今日に至っているのである。

では、この系統学習への転換にあって、評価の観点はどうなったのであろうか。昭和36年の改訂指導要録における中学校の国語、社会、数学と小学校の「行動および性格の記録」の項目は、次のとおりである。

〔国語〕

- ・聞く
- ・話す
- ・読む
- ・作文
- ・書写
- ・国語への関心・意欲

〔社会〕

- ・社会事象への関心
- ・社会事象についての思考
- ・知識・理解
- ・技能
- ・社会的道徳的な判断

[数学]

- ・数量への関心
- ・知識・理解
- ・技能
- ・直感的見通し
- ・論理的な思考

[行動および性格の記録]

- ・基本的な生活習慣 ・自主性 ・責任感
 - ・根気強さ ・自省心 ・向上心 ・公正さ
 - ・指導性 ・協調性 ・同情心 ・公共心
- (以下略)

昭和20年代の経験主義から、昭和30年代の系統主義へ、我が国の学校教育の基礎・基本についての考え方、すなわち学力観は大きく転換した。そして、その系統主義の学力観は、今日にいたるまで受け継がれてきている。ただ、昭和50年代以降、その学力観について新しい視点が提唱されてきた。それは、多分に、これまでの系統主義への反省であり、基礎・基本についての新しい問題提起である。そして、それがいま、これからの学力論として注目されているのである。

5. 新しい学力観とその特色

この10年近く、新しい学力観が注目されてきた。それは、より正確に言えば、平成3年(1991年)の指導要録の改訂を契機に、新しい学力観は、我が国の学校教育の中心的な課題として脚光を浴びてきたということである。

では、新しい学力観とは何か。それは、端的に言って、例えば、国語や算数(数学)な

どの評価をどうするかということと深くかかわっている。学力観とは評価観といってもよいのである。

評価といってもいろいろある。だれが評価するかということもあれば、どのように評価するかということもある。また、何を評価するかも重要な事柄である。新しい学力観は、これらの評価にかかわる課題の中で、とりわけ、評価の内容や評価の観点に注目した問題の提起であるといってもよい。それは、指導要録に示されている各教科等の評価の観点とその取扱いについてのことなのである。

ちなみに、指導要録は学習指導要領と一対のものであり、学習指導要領の改訂のたびに、指導要録も改訂されてきた。この平成3年度改訂の指導要録は、新しい学力観をキーワードとして、学力を評価の次元でチェックすることを求めて、次のような具体的な改善を図ったのである。

- (1) 各教科の観点別学習状況を評価の基本とするなど、絶対評価を重視したこと
- (2) 各教科の評定については、子どもの発達段階の特性や学習の実態などを考慮して、低学年では廃止し、中・高学年では5段階から3段階に改めたこと
- (3) 各教科等の評価において、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視したこと

これまでの我が国の教育が、ややもすれば知識や技能の教え込みとランク付けの評価に傾きがちであったとされるとき、指導要録におけるこのような改善は、大きな意義をもっている。さらに、この指導要録は一人一人の子どもの自己実現を図る観点から、次のような改善も行ったのである。

その一つは、各教科等の学習や活動の状況を評価する観点を明確にし、子どもの可能性

などのよさを的確に把握できるようにしたことであり、その二つは、各教科等の所見において、子どもの優れている点や長所などを積極的に評価するようにしたことである。

このように、平成元年の新学習指導要領とそれに対応して改訂された指導要録が求めている新しい学力観は、子どもの優れている点や長所、可能性などのよさを伸ばすことと深くかかわっている。新しい学力観の背景には、子どものよさと可能性を伸ばす評価を重視し、それを指導に生かして、一人一人の自己実現を図る教育の推進があることを指摘しなければならないのである。

ところで、各教科等の評価の観点としては、「知識・理解」「技能・表現」「思考・判断」「関心・意欲・態度」の四つの観点が基本的なものであった。ところが、主知主義的な教育が根強い我が国の学校にあっては、これらの観点の中で重視されたのが、「知識・理解」であり、「技能・表現」の観点であった。それは、いわゆる受験・進学体制の中で、ますます強化されてきたのである。

新しい学力観の大きな特色の一つは、この実態の反省であり、あるべき教育の方向と学力評価の在り方について、その方策を示したことである。すなわち、端的に言って、これまで軽視されてきた「関心・意欲・態度」や「思考・判断」、また「表現」などの観点の重視である。

それは、今日の学校教育への反省であり、提言であるといってもよい。要するに、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力の重視である。それが、今日的な緊要な教育課題であることは、だれもが認めるところである。

周知のとおり、平成8年（1996年）7月に、我が国のこれからの教育の方向が提言された。

第15期中央教育審議会の答申「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」である。この答申のキーワードが、「生きる力」であることは、よく知られるところである。

以後、この答申を踏まえて、教育課程審議会の答申が出され、それに基づき、今次改訂が行われ、この平成10年から11年にかけての新学習指導要領の告示となったのである。

この新学習指導要領において、小学校から高等学校にいたるまで、「総合的な学習の時間」が創設された。それが、平成元年の生活科にひきつづき、新しい学力観に根ざすものであることはいままでもないことである。

いま、新しい学力観と基礎・基本が注目されている。その中にあるの学力低下論である。この論議がかつての主知主義の学力観への単なる逆戻りであってならない。過去に学び、新しい学校づくりこそ求めなければならないのである。

〈参考文献〉

- 「学習評価研究」 第7巻3号 みくに出版 1996
「初等教育資料」 No.718 東洋館出版 2000



親としての基礎・基本

木村 治美 共立女子大学教授・エッセイスト

家庭教育における基礎・基本は、と問われたら、親としてこれだけは子どもに身につけさせたいものを列挙したくなるだろう。生活習慣やら人間関係のマナーやら。しかし私は、家庭教育の基礎・基本は、親が自分の生き方を見つめることにあると思う。自分を棚上げし、安全圏に置いて、子どもをよい子に育てようなんて、虫のよすぎる話ではなからうか。

以下、重要と思われる順に書いてみよう。

〈食事を手作りする〉

子育て中の友人が子守りしながら肉ジャガを煮ていたら、来合せた母親仲間に、「おえらいですね」といって感心されたという。そう、そんな当り前のことが、感心されるほど稀有なものになってしまった。

なかしよく
中食といって、家庭で食べるおかずを売る商売が大繁昌だそうである。それらを2、3品買い揃えれば、テーブルに並べるだけで、食事の支度ができる。

自分で作るものよりもおいしい、とか、家庭であれだけの材料を集めるのは経済的ではないし、燃料費もばかにならない、なによりも手間がはぶける、と結構評判がいい。では、出来合いの食べ物だけで、子どもはよい子に育つか。なにか大切なものが見落されていないだろうか。

私はここ10年くらい、「手間ひまに心がこもる」というテーマで、講演やエッセイを書

き続けてきた。サン・テグジュペリの『星の王子さま』のエッセンス「大切なものは目に見えない」を引きあいに出しつつ、手間ひまをかける付加価値として、心という目に見えないものが添えられて、相手に渡したり、受けとったりできると説いている。そして技術革新とそれによってもたらされた大量生産は、この手間ひまを省略することを目的にしている。したがって、技術革新が進めば進むほど、家庭からも社会からも、際限なく心は抜け落ちていってしまうという仕組みを説明している。

現代を生きる私たちは、技術革新にまったく背を向けるわけにいかない。アメリカにアーミッシュと呼ばれる宗教集団があって、18世紀オランダの生活をかたくなに維持している。そのためにアメリカという文明社会と一切交渉をもたず、孤立し、自給自足の生活を守っている。電気さえ使わない。

私たちはそうはいかないが、この技術革新のマイナスの面に目を向け、問題意識を持ちさえすれば、被害を最小限に食い止めることはできる。技術革新とのつきあいに、めりはりをつけることである。その恩恵に浴しつつも、ある部分では、断固として拒む必要があらう。

ある部分とは、具体的にどこの部分だろう。食事である。食事は命を育むのにもっとも直接的に関わるものである。衣も住も教育も、

欠けてもどうということはない。食は命そのものである。だから親は絶対に食事作りから手を引いてはならないと思う。重点的にがんばるとすれば、食事に手間ひまをかけることである。

1年くらい前だったか、キッチン・ドリンカーの母親を、兄弟が蹴り殺してしまう事件があった。「ごはんを作れ」といっても作ってくれなかったから、といていたという。想像をたくましくしての話だが、食べ物ならコンビニでいくらでも買えたらう。しかし、めしを作らない母親への怒りは、つまりは自分たちの生命すら粗末にすることに対しての、子どもたちの絶望的な怒りであったろう。たんに腹がすいたの問題ではないのである。

暮になると、趣向をこらした重箱詰めのお節料理がデパートに並ぶ。通販のカタログもたくさん舞いこむ。我が家でも2、3回、これを利用したことがあった。ある年、「今年はどうしようか」と迷っていると、「うちで作ればいいじゃないか」といったのは、娘と息子であった。親としては、あのぜいたくなお節料理を買ってやれば、家族が喜ぶと思いいこんでいるところがあった。それは外食や店屋物が家庭料理よりも高級で、ハレの日のものであった時代に育った私の思いこみであったようだ。最近では、正月料理は家族総出の手作りである。

息子が小学生だったころのやりとりが忘れられない。息子はライスカレーが大好きだ。あるとき、カレーを食べながら、こういった。「お母さんは自分は料理が上手だと思っている？」

「さあねエ」

「ぼくはお母さんの作るカレーが世界で1ばんおいしいと思うよ」

カレーをほめられて複雑な思いであった。

材料には心をくたくもの、主たる味は、市販のルーをとかすだけのものだから。それでもおいしくなれと一所懸命につくる。バックを温めたものではない。息子はそんなところをちゃんと評価していたにちがいない。また、勤めの帰りに、焼けばいいだけのハンバーグを買ったことがあった。息子はひとこと、「これはお母さんがこしらえたものではないね」

おいしいともまずいともいわず、その事実だけをいったのだった。

昔の人間は、家庭教育なんて意識したことはなかったろう。しつけの本が売れたという話もきいたことがない。総じて経済的な家庭状況はいまよりはるかに劣悪であった。それでもニュースになるような異変が子どもたちに起らなかったのは、親の手作りの食事を食べていたからだというのは、極論であろうか。市販のおかずなんかない時代の、ケガの功名であったかもしれないのだが。

料理も急ぐと失敗する。忙しくて手を抜くとかならず味つけがよくない。そこで「忙」という字について考える。偏が立心偏であることからわかるように、忙とは「心を亡くす」である。味つけがよくないのは、心を亡くしているからにはかならない。料理と心が密接に関わっている証拠でもある。

忙しくてはまずくなるからと、出来合いのおかず走る。近頃は出来合いのものが、なかなかうまい。一品添えるくらいならよいが、子どもはそれで親の心を感じるだろうか。

手作りのものに心がこもる事実を感じるとの感性をもたぬ世代が、子育てをしているという時代である。ある女性の校長先生がPTAの集まりで、

「学校に持たせる雑巾くらいは、親が縫ってやってほしい」

と注文したら、会場から一人の母親が立ち上がり、発言した。

「親が縫ってやろうと、スーパーで買おうと、雑巾は雑巾です。それでも縫ってやるとすれば、それは親のみえです。」

どっとくる拍手。私はこのときほど日本の未来にたいして絶望感に襲われたことはない。

このような親たちにとって、手作りのものには、作ったひとの心がこもっており、受けとった者は心も一緒に味わうのだ、などという話は荒唐無稽に思えるだろう。しかし、そういう親は子どもにいつか、なんらかの形で復讐される。そのときになってもまだ、なにが悪かったのか気がつかないだろう。こわいことである。まさに「大切なものは目に見えない」のである。

〈連鎖を断ち切る〉

近ごろ話題になる幼児虐待は、よく調べてみると、虐待する親は、親自身が幼児期に虐待されていたのだそうである。

よかれあしかれ、子育てに際して、親は自分の育てられかたを踏襲して、自分の子どもを育てるにちがいない。たいていの場合、お手本はそこにしかないのだから。

「私はこんなふう育てられて幸福だった。だからこの子にも同じように」と自分を肯定し、意識的に子育て法を受け継ぐひとは仕合せ者である。

自分が嫌いだ、こんなふう育てた親も嫌いだ。しかしいま自分の子どもを前にして、ほかにどんな方法があるのだろうか、と、とまどうひとはまだ救われる。問題意識もなく、育てられたように育てる——それが極端であれば幼児虐待になる。それほどでなくても、育児法の軌道修正が何世代たってもまったく行われなかったら、なんと悲惨であろうか。

軍隊の新兵いじめのようなことが、つぎつぎと受け継がれるとすれば。

連鎖を断つにはどうしたらよいのだろうか。自分自身を客観的に見つめ直すことである。これは自己中心的に生きてきた世代の者にはとても難しい。他人を意識せず、文字通り傍若無人に生きる者は、相対的に自分をとらえることはできにくい。それは現代の病でさえあるといえる。

自分の欠点がわからなければ、直しようもない。反省のしようもない。しかし親は子どもを育てながら、つねに自問自答している。これでいいのだろうか、自分はどんな人間なのか、と。それが、子どもを育てると、親自身が人間として、一回りも二回りも大きくなるといわれる由縁である。

子育てにおける悪しき連鎖を断ち切るのは至難である。2、30年前までは、同じ価値観が世間一般に通用していた。時代の変化もそれほど激しくなかった。修正するにも、踏襲するにも、わかりやすかった。現代は鎖が複雑にからまりすぎている。価値も多様化した。その中で、不易なる価値を探しだせるだろうか。

自分を客観的に眺めるためには、本を読むことである。文章を書くことである。そのようにして自分と対話する姿勢を保ってほしい。

〈自尊心をもつ〉

子どもがいつけを守らない。親は一応は叱るけれど、子どもは一向にきこうとしない。親は途方に暮れている。周囲の手前、

「しょうがない子ね」

と照れ笑いしている。よくみかける光景である。なにが問題かという、親に自尊心がないことである。子どもが自分の命令をきかなくても、自尊心が傷つかないとは、私には信

じられない。

これは大学でも同じである。先生が講義をしているとき、学生がおしゃべりに夢中であるとすれば、自尊心のある先生なら、「静かにしなさい」と注意をし、それでもいうことをきかない学生はつまみだし、あるいは憤然として自分が教壇を去るであろう。これをしていないから、

「どうせ口先だけよ」

となめられて、ますます收拾がつかなくなる。

子どもになめられっぱなしの親がなんと多いことか。日本人は狩猟民族でないから、犬猫の動物を飼うのがへただといわれる。上下関係をはっきりさせ、命令を守らせるのが苦手なのだ。これは子育てにもいえる。子育ての最終目的は自立心をもって独り立ちさせることであるが、それまでは命令を守らせ、強制的にいうことをきかせなければなるまい。幼い子どもに判断力はないから、自主性を尊重してやる必要もない。

子どもに命令するには、命令する内容について、ゆるぎない自信をもっていなければ、徹底できない。何度もいうが、昔は共通の価値が、社会全体で共有されていた。大家族や地域社会の中に、無意識のうちに私たちを支配する道徳があった。個人的に考えなくてよかった。ところがいま、共同体の価値観が失われたので、個人が自分で判断しなければならぬ。そのことに自信がなく、したがって自尊心のない親が、子どもを叱っても、たんなるお念佛に終わってしまう。

一所懸命、本を読んで勉強するほかない。

しかし、なにはともあれ、家族のために心をこめて食事作りに精を出す親、働く親には、子どもはいつも一目置く。心の底で尊敬しているはずである。自分の命を大切にしてくれるひとのいつけをきかないわけがない。

〈神さま仏さま、そして自然を畏れる〉

私たちが子どものころ、悪さをすると、「バチがあたるぞ」とおどされた。バチとはたぶん罰のなまったものだろうと思っていた。いま辞書を引いてみると、呉音としてそういう読み方があるようだ。それはともかく、「バチがあたる」は、なんだかわからないながら、ふるえるようにこわかった。それは、この世には自分を超越する存在があり、生殺与奪の力をもっていると感じていたからであろう。

いま学校教育などで、道徳をいかに教えるかが話題になるとき、宗教がないとそれは不可能だといわれる。私もそう思う。「バチがあたる」という畏れはとても大事なものである。現代は人間一人ひとりが一番えらくなってしまった。オヤジさえ、権威はなくなった。では畏れるものがない時代に、道徳教育をどうしたらよいのだろう。

先祖の祭りをおこたらず、仏壇で手をあわせることである。神社の前を通ったら、頭をさげさせてみせることである。そして自然の美を讃え、自然の脅威を評価することである。この自然環境に関しては、いろいろな意味で日本は非常に恵まれている。

普請をするとき、この文明の時代でも、地鎮祭をしないですませられる日本人はいないだろう。やはり人間を超えたものを恐れ、なだめようとの日本的存念からである。掘り起こせば、日本人は日本的感性をまだ失ってはいない。こんなところを足掛かりに、私たちの宗教心を再確認する作業が、家庭教育の基本には求められている。

〈自分が率先する〉

Aさんの息子は、高校受験が迫っているの

に、一向に勉強する気配がない。その日もテレビばかり観ていた。Aさんは諦めて、隣の部屋でエッセイを書く勉強を始めた。しばらくたったとき、襖をガラリと開けて、立ちはだかった息子がいった。

「ババア、やってるな、オレも勉強しようかな」

なんともかわいい息子である。

私はなにをするにもしないにも、子どもが見習うだろうという気持ちを忘れたことがない。少々つらくて、サボりたくて、手抜きをしたいことがあっても、「子どもが見習う」と思ってがんばった。老親を自宅で介護するのは、仕事をもつ私には、たいへんであった。しかし家族全員が協力してくれた。老親をみるということを体験してくれたと思っている。

私よりもっとたいへんな介護を、10年以上続けた友人が何人もいて、彼女たちは異口同音にいう。

「私が年をとって動けなくなったら、子どもに迷惑にならないように、さっさと施設に入る」

いじらしいといえはいじらしいが、なにか根本的にまちがっている。親の世話をすることが、その子にとってなんで迷惑なのだろうか。家族がこのように崩れていくことに、荷担してもよいのだろうか。

しかし、親の世話をしたいと子どもに思ってもらえるような親であることが、先決である。心をこめて食事作りに精を出して、と話は振り出しにもどっていくのである。

家族の関わりの尊さの前に、個人の自立志向など、いかにつまらないものであろうか。



非行と親子関係

中里 至正 東洋大学社会学部教授

はじめに

最近の17歳少年による凶悪事件の続発とか、それらと関連するであろう少年法の改正の問題とかで、いわゆる「非行問題」が世の中の関心を集めている。非行問題が論議される時は何時でもそうであるが、識者による意見が分かれ、この問題を解決するための統一的な見解を見出すには至っていないのが現状である。このことは、非行問題の複雑さと難しさを示しているといえるだろう。

われわれは、長年にわたってこの難しい問題を、非行の「非行抑制要因」に焦点を当てて研究を続けている。この小論では、子どもたちの非行抑制要因の形成に、親子関係の良否がいかに関与しているかについて述べることにしたい。

1. 基本的スタンス

われわれは、長年にわたって、非行の「抑制要因」に関する研究を続けている。つまり、最近の非行を促進させるような環境の悪化に抵抗する個人内の「抵抗力」、もしくは「抗体性」に関する社会心理学的研究を続けているのである。具体的には、非行的態度と愛他意識、道徳意識、価値観などとの関係と、それらの形成因が検討されることになる。

以後の話を進める前に、なぜ、われわれが「非行抑制要因」にこだわって研究しているのか、ということについてここで簡単に説明

しておきたい。

一般的に言って、非行研究の多くは、非行の「促進要因」の発見に努力を注いでいる。つまり、その少年が「なぜ非行を犯したか」という理由を明らかにして、その結果を基にした非行防止対策を考えようとしているのである。この立場からの研究のアキレス腱は、直接に非行少年に面接して、本人から必要な情報を得なければならないということである。しかし、現実には、われわれ一般人はそんなに簡単には非行少年に会うことが出来ない。とすれば、非行研究は何時でも非行少年に会えるという特別な立場の人にしか出来ないということになる。

われわれ一般の人が、非行研究をするためにはどうしたらよいのであろうか。周知のように、非行の発生には時代による「波」があるとされている。しかしその「波」がどんなに高くなったとしても、非行の発生率が、その世代の子どもたちの5%を超えることはないだろう。とすれば、いつの時代も90%以上の子供たちは、非行をしないか、もしくは警察沙汰には至らない程度の軽微な非行に止まっているということになる。なぜ大多数の子どもたちが目立つような非行を犯さないのだろうか。その理由をさがすこと、それが「非行抑制要因」の研究であり、われわれが続けている研究の基本的なスタンスである。

2. 急変した日本の子どもたちの思いやり意識

われわれが、非行抑止要因の研究を始めたのは30年以上も前のことである。当時、まず最初に考えた非行抑制要因は「自制心」であった。自制心の強い子どもは、それが弱い子どもよりも非行をしないだろうと単純に考えたのである。われわれは、主として小学生を対象として、数年にわたって自制心を検討するための実験を重ねていった。1960～70年代の日本の子どもたちが示した自制心はかなり強く、同時代の同年齢のアメリカの子どもたちを対象とした実験結果と比べても、勝るとも劣らないものであった。

これらの実験に自信を持ったわれわれは、最終目標である非行経験のある少女たちを対象として彼女らの自制心の強弱を検討した。しかし、結果は思わしいものではなかった。というのは、彼女らが示した自制心は、一般の子どもたちよりも弱かったとしても、その差異はわれわれが期待していたほどのことはなかったのである。

そんな時に、われわれにとって明るいニュースが飛び込んできた。それは、アメリカにおいて、思いやり意識や思いやり行動についての研究が盛んになったことであった。われわれは、思いやり意識も非行抑制要因の一つであろうと考えた。当然のことながら、早速われわれは、思いやり行動、もしくは思いやり意識の研究に着手した。

われわれの仮説は当時も今も同じであるが、「子どもたちの自制心が低下すれば、その社会の非行の‘量’が増加するであろう。また、その社会の子どもたちの思いやり意識が低下すれば、犯罪、もしくは非行の‘質’が悪化するであろう。」というものである。

1970年代の当初からしばらくの間、日本の小学校高学年の子どもたちは、安定して80%以上の思いやり行動を示した。この数値は、明らかに当時のアメリカの子どもたちを凌ぐものであった。ところが、1980年代の中程になって、我が国の子どもたちの思いやり行動が急激に減少した。80%台から40%台へと激減したのである。しかし、当時の子どもたちの自制心には、このような極端な変化は認められなかった。なぜ思いやり行動だけが激減したのだろうか。この理由はいろいろと考えられるだろうが、とにかく、思いやり行動の生起率の急変をわれわれの仮説と関連づけて言えば、「今後の我が国では、非行の発生量には大きな変化はないが、非行の質は悪化の方向をたどるだろう。」ということになる。われわれは、より正確に、日本の子どもたちの非行抑制要因について、その実態やその形成過程について検討する必要性を強く感じるようになった。

3. より明確な実態の把握のために

すでに述べたように、我が国の子どもたちの思いやり行動が、1970年代から80年代になって急減した。今までの研究で、われわれは、愛他意識の低さは、他の非行抑制要因、たとえば、道徳意識の低さや価値観の乱れと強く関わっていることがわかっている。

ところで、日本の子どもたちの非行抑制要因の実態を正確に把握するためには、少なくとも2種類の調査が必要であると思われる。その1つは、諸外国の同年代の子どもたちとの比較で、日本の子どもたちの意識や態度の実態を相対的に知る調査である。他の1つは、国内における経年的な追跡調査をすることである。前者を、我が国の子どもたちを知るための「横」の糸とすれば、後者は、「縦」の糸

ということになるだろう。このことによって、日本の子どもたちの非行抑制要因の「変化」の実態をより明確に知ることが出来る。

幸いなことに、1989年と93年の2度にわたって、われわれは国際比較調査を実施する幸運に恵まれた。これらの国際比較調査は、最終的にはアメリカ、中国、韓国、トルコ、キプロス、ポーランド、そして日本の7か国の中学生と高校生を対象として、その数は2度の調査を合計すれば約9000人程になった。

またわれわれは、国内において追跡調査を続けている。最初の調査は1989年に行われて、その後93年、98年と3時点における調査が終了している。2000年の現在は、望ましくない方向へと大きく変化した中学生のみを対象とした追跡調査が続行中である。

4. 問題の多い日本の子どもたち

われわれの行った国際比較研究の結果を見ても、また国内における追跡調査の結果を見ても、我が国の子どもたちはきわめて「異質」である。もちろん、異質であるということは悪いことではない。国が違えば、子どもたちの意識や態度が違って当然である。しかし、日本の子どもたちの「異質さ」はどう考えても望ましいとは言えない。

さらに言うならば、日本の子どもたちの望ましくない「異質さ」は、この10年間に改善の兆しは見られない。それどころか、中学生については、この5～6年の間にむしろ悪くなっているといつてよいだろう。この「現実」を要約すると以下ようになる。

1) 非行に許容的な日本の子どもたち

7か国の子どもたちを比較検討した結果、我が国の子どもたちは、虞犯行為に対してきわめて「甘い」、つまり許容的な態度をとって

いることが明らかになった。「非行に許容的である」という意味では、むしろアメリカの子どもたちの方が許容的である。しかし、日本の子どもたちの特徴は、特に「性」と関連する虞犯行為（エロ本やポルノ映画への接触や異性の友だちと2人で泊まること）に許容的であるということである。この性に許容的という傾向は、男子よりも女子の方が強く、このような結果は7か国中で我が国のみの特徴であった。

2) 最低の思いやり意識

日本の子どもたちの思いやり意識は非常に低い。2度の国際比較調査のいずれにおいても、我が国の子どもたちの「愛他度」は最低であった。特に日本の子どもたちは、ボランティア精神が低いというのが特徴である。

3) 思わしくない価値観

日本の子どもたちの価値観は、他国の子どもたちと比べて非常に思わしくない。具体的には、日本の子どもたちは「自己中心的」で、「金銭志向」が強く、「人生は努力よりも運」だと考える傾向が強い。さらに言うならば、彼らは「今が楽しければよい」という現在志向、もしくは享楽志向が強い。

4) 低い道德意識

われわれが知ろうとした道德意識は、「人にウソをつくこと」「親の言うことをきかないこと」などなど、日常の生活に密接した社会ルールのようなものであって、大げさなものではない。

日本の子どもたちの特徴は、友達との関係には気を配ってかなり「道徳的」であるが、親や先生の言うことなどはあまり気にかけない、というのが特徴である。他国の子どもた

ちは、「親」か「先生」のどちらかを怖い存在と考えるのが一般的である。とにかく、「怖いものなし」で「何でもあり」というのが日本の子どもたちの特徴であると言ってよいだろう。

5. 親子関係の重要性

今までのところから明らかのように、我が国の子どもたちの意識や態度は、国際的にみて異質であるだけでなく、きわめて望ましくないものであった。このことは、われわれの立場から言うと、日本の子どもたちの非行抑制要因はかなり脆弱である、つまり、非行的環境に対する「抵抗力」が弱いということになる。

なぜ日本の子どもたちの非行抑制要因がここまで弱いのだろうか。この点を知るためには、それぞれの非行抑制要因の形成過程を検討する必要がある。というのは、非行抑制要因は、明らかに生まれてから後に誰かに教えられて育つものだからである。誰が、何時、どのようにして、子どもの非行への抵抗力をつけるのだろうか。われわれは、その「誰か」は基本的には「親」であろうと考えている。以後のところ、この点についてのわれわれの考え方と研究結果を簡単に述べることにする。

1) なぜ親子関係が問題となるのか

われわれが想定している非行抑制要因は、現在のところ「非行許容性」「思いやり意識」「道徳性」「価値観」の4種類である。最近では「恥意識」も加えようとして検討中であるが、とにかくこれらの非行抑制要因の中で、われわれがその基本として最も重要視しているのが「思いやり意識」である。この理由は「思いやり意識」の中に、他の非行抑制要因と共

通する「基本要素」が含まれていると考えるからである。

「思いやり意識」は、その根底に「自制心」と「共感性」があり、これら2つの要素のいずれが欠けても本当の意味での「思いやり意識」は出現しない、というのがわれわれの考え方である。ここでいう「自制心」とは、我慢するという個人の行動抑制要因である。また「共感性」とは、相手の立場や気持ちがわかるという基本的な対人反応である。

今までのわれわれの実験や調査によれば、上記の2つの要素は、7歳の段階でかなりの程度形成されているということが明らかになっている。このことは、これらは少なくとも7歳以前にかなりの程度、その基本が形成されているということを意味している。とすれば、子どもたちが7歳以前にもっとも深く関わっている大人、つまり親がこれら2つの要素の学習に深く関わっているということになる。

2) 問題の多い日本の親子関係

前述の理由から、われわれの興味は日本の親子関係の良否と、非行抑制要因の強弱との関係を知ることに集中した。研究の結果明らかになったことは、日本の親子関係は、他国と比べて、非常に思わしくないということであった。

ここでいう「親子関係」は、子どもが親（父親と母親）をどのように見ているか、もしくは感じているか、ということによって測定された。具体的には、「親とうまくいっているか否か」、「親を尊敬しているか否か」、「親のようになりたいか否か」などの5つの質問から、肯定的に答えたものを親との「心理的距離が近い」と判定し、反対に否定的に答えたものを「心理的距離が遠い」と判定したのである。

日本の子どもたちは、7か国の中で父親に対しても母親に対しても、心理的距離がもっとも遠かった。具体的には、日本の子どもたちで、父親との心理的距離が近いと判定された子どもたちは、わずかに13.6%、母親についても心理的距離が近いとされたものは、25.1%に過ぎなかったのである。他国では、過半数をはるかに超える子どもたちが、父親と母親共に、心理的距離が近いと判定されている。さらに言うならば、我が国ではこの10年間に、心理的距離が近くなったという傾向は認められていない。特に父親については、最近ますます子どもとの心理的距離が遠くなってきて、「近いもの」が10%程度に落ち込んできている。これでは、日本の家庭には、少なくとも「しつけ」に関しては、父親不在であるといっても過言ではないだろう。

3) 親子間の心理的距離の遠近

すでに述べたように、非行抑制要因は生まれてから後に学習されたものであり、その学習には親（父親と母親）が深くかかわっている。一般的に言って、学習を効果的にするためには、教えるものと教えられるものとの間が親密であるということが求められる。とすれば、我が国のように親子間の心理的距離が遠いということは、非行抑制要因の学習にとって非常に不利であるということになる。この意味で、われわれは親子間の心理的距離の遠近を問題視するのである。実際にわれわれの危惧が、調査結果の分析で明らかになりつつある。

いま親との心理的距離の遠近が、われわれの設定した非行抑制要因の強弱とどのような関係にあるかを統計的に検討すると、次のようなことがわかる。

①子どもの愛他意識は、親（特に母親）と

の心理的距離が近いものほど高く、遠いものほど低い。特に中学生においてその傾向が強い。

②非行（虞犯）に対する態度は、親（中学生の場合は母親、高校生の場合は父親）との心理的距離が近いものほど非許容的で、遠いものほど許容的である。この傾向も中学生において顕著である。

③道徳意識については、中・高校生共に、親（父親と母親）との心理的距離が近いものほど明らかに意識が高く、遠いものほど意識が低い。

④価値観については、親（父親と母親）との心理的距離が近いものほど「将来志向」、つまり将来のために努力するという考え方をしている。これに対して心理的距離が遠いものは「現在志向」、つまり今が楽しければよいと考えている。また、親（特に父親）との心理的距離の近いものほど「共同体重視」の考え方をし、反対に遠いものほど「個人生活重視」という考え方をする傾向がある。

4) 我が国の問題点

以上のところから明らかなように、親は子どもの非行抑制要因の形成に重要な役割を果たしている。にもかかわらず、我が国の場合は、父親についても母親についてもあまりにも子どもとの心理的距離が遠い。日本の問題点は、これでは子どもたちの有害環境に対する抵抗力がつかないということである。

最近われわれは、親（父親と母親）を対象とした調査を行っている。この理由は、親が子どもをどう思っているか、つまり、親からみた子どもとの心理的距離を知りたいからである。もし親も、子どもたちと同様に、自分の子どもとの心理的距離が遠ければ問題は深刻である。この調査は、まだ完了していない

が、中間的な集計結果を見ると、今のところ、父親についても母親についても、3割程度の親が子どもとの心理的距離は「遠い」と判定されている。この3割という数値を、多いとみるか、それとも少ないとみるかは今後の分析を待たなければならないが、何らかの問題を含んでいることは確かなようである。昨今、企業が大きな変革を迫られているが、われわれの親子関係も変革の必要を求められる時代になっているのかも知れない。

〈参考文献〉

1. 中里至正・松井洋共著「異質な日本の若者たち」
ブレーン出版 1997
2. 中里至正・松井洋共著「日本の若者の弱点」 毎
日新聞社 1999



子どもの脳の発達と不登校

今村 栄三郎 今村クリニック循環器科院長（医学博士）

不登校の背景

ある日突然、子どもが学校に行きたくない、と言いだす。親にとって天と地がひっくり返るような驚きだ。初めは、首に縄をつけても学校に行かせる、と激しい言葉で叱責したり、いろいろなだめすかしたりするが効き目はない。担任の先生、つぎにカウンセラー、さらに医師にも相談するがラチが明かない。やがて親の方が根負けして不登校をしぶしぶ受け入れることになる。あとは自分で勉強したいと言いだすまで辛抱強く待つしかない。

学歴偏重社会の日本で就職が不利にならないか？ 不良化しないか？ 日ごとに不安がつづる。不登校生徒の3人に2人は家庭内暴力を起こすといわれる。

病気以外の原因で30日以上学校に行かない小中学生が13万人を超えた。原因で一番多いのは、いじめである。体の欠点をからかわれた。持ち物を隠された。他には、授業が面白くない、先生に叱られた、などいろいろある。

不登校児童には一定の心象風景が見られる。誰も信じられない。信じると裏切られそうな気がして恐い。カウンセリングを受けている医師にも疑いの目を向ける。自分にも自信が持てない。励まされても反抗心を剥き出しにする。何かにおびえたようにいつもピリピリ、イライラしている。午前中は食欲がなく、だるい。夕方から夜にかけて元気が出る。これに不眠、頭痛、吐き気、下痢などの自律神経

失調の症状が加わるとますます苦しい。

閉じこもりの殻から抜け出たい、心が少しでも楽になりたいと願っているが、なにかやろうという気力が出ない。目標を持つとすると、そういう自分が醜く見える。目の前には絶望感しかない――。

人間不信、自己否定、無気力、集団生活の不適應。医学的には「人格障害」と診断される、このような精神症状はどこから出たものだろうか？ 受験の挫折やバブル崩壊後の将来への幻滅感、教師の指導力や幼児期の心のトラウマなどいろいろな説が出されているが説得力に乏しい。

なぜなら、失敗や挫折はだれにもある。日本は貧しい時代の方が長かった。教え方の上手なベテラン教師でも手に負えない。不登校生徒の親は心やさしい人が多い。

問題の本質は別のところにある。宿題を忘れてたり、遅刻を注意されただけで教師をナイフで刺した中学生がいる。パン粉のつけ方が悪いと注意されただけで店長をいきなり刃物で刺し殺した少年もいる。世間の常識が通じない若者が増えている。注意されたり、叱られる事に極端に弱い。苦しい事に耐える、がまんする精神力が未熟である。そういう子は普通程度のいじめでも拷問に等しい。

いじめは学校だけではなく、大人社会でも日常的に横行している。動物の本性に根ざした行為だけに、根絶するのは大変むづかしい。

ならば、いじめられても、叱られてもビクともしない強い精神力をつけるのが先決になる。

つぎに、学校で学ぶ本当の目的を子どもに教える事。不登校を防ぐには、この2つが決め手になる。苦しい行為でも目的と効用が分かれば、それほど苦痛ではない。自分で積極的にやろうという気持ちも出てくるに違いない。

ここでは、子どもの脳の発達の様子から、がまんする力の育て方と基礎学習の役割について自説を述べてみたい。

本能と理性の綱引き

脳は内側と外側の二つの脳組織からできている。大きい内側の脳は大脳辺縁系ともいって本能を司る。欲望、食欲、性欲や睡眠、呼吸、拍動、胃腸の働きを調節する神経の中樞がある。

そのすぐ下に小指大の海馬がある。学名はヒポカンプス。短期の記憶をする。どんな小さな動物にもある。こちらに食べ物がある、あちらは危ない、と記憶し学習する。

その前方に小指の頭大の扁桃体がある。学名はアミグダラという。扁桃体には、怒りや攻撃、恐怖心を起こす神経細胞がある。

動物は自分が生き残るだけで精一杯であり、利己的、わがまま、身勝手な行動をとる。また、テリトリーを死守する本能があり、家族や仲間以外は排除する。母性本能や仲間を外敵から守る本能もある。

外側の脳は大脳皮質という。額（ひたい）の辺りの前頭葉の大脳皮質は、人間だけに特別に発達している。分厚く表面にたくさんの皺がある。他の動物はうすくのっぺりしている。この部分の脳細胞は三つの働きをする。

一つは、本能の脳を抑制する。欲望や怒りが強まると、指令を出して押さえ込む。そし

て思いやり、親切、慈しみなど人間固有の行動をとらせる。理性や良心、人間性とよばれる。

二つ目は、計算する、推理する、判断するなどの知力の働き。三つ目は、本能の海馬で記憶した事物の中で印象の強いものを大脳皮質に転写して長く記憶にとどめる。

抑制する脳細胞、考える脳細胞、記憶する脳細胞はそれぞれ役割を分担している。だから頭はいいが、理性はさっぱりという人もいる。知能の高さを悪知恵に使ってしまう。

本能の脳は生まれた時から活動しているのに対し、大脳皮質の方は生後に刺激をうけて活動を始める。教育やしつけの大切さがここにある。もし、家庭や学校で正しい教育を受けなければ、理性は育たないし、本能を抑制する力も弱い。

実際にどんな行動を取るかは理性と本能の綱引きで決まる。理性が未発達ならば、本能が勝り、動物的な生き方をする。

「がまん力」をつけるには？

子どもの欲しがる物はなんでも与えたり、希望はなんでも聞いてあげる。子どもは一応喜ぶ顔はするが、内心ではそういう親を見下している。いずれ（思春期、中学生になった頃）親子の地位が逆転する。子どもの方が親に命令するようになる。

甘やかし過ぎたり、過保護に育つと、本能を抑制する理性力は育たない。動物本能が全面に出る。わがまま、利己的で他人の迷惑は考えない。

都合が悪いとテリトリーの中に逃げ込む。「殻から出たい、出なくてはいけない」と理性が思っても、「出たくない、このままでいい」とする本能との間で心の葛藤が起こる。働かなくても食べていける状況がある限り、

自分で外に出ようという意欲はなかなか湧かない。

引きこもりから出た人も少なくない。きっかけは二つある。一つは、親の援助がなくなった場合。親が失業したり病気で倒れると、とたんに学校に行きだしたり仕事探しを始める。

もう一つは、理性の力が育ってきた場合である。良い仲間や真剣に自分の事を心配して叱ってくれる大人に出会った時。自省の念がテリトリー本能を抑えこむ。三日三晩泣き明かした後、行動に立ち上がる。感動的である。人間の理性のすばらしさを教えてくれる。

物質的に満足すると、心の中にポッカリ穴が開く。自分で何かしようという気力が出ない。親がなんでもやってくれる。一人では何もできない。自信をなくす。自分をつまらない人間と思いつむ。

子ども自身が望んでそうなったのではない。叱ったり、しつけるのは幼児虐待とみなす間違った家庭教育の犠牲者である。溺愛の弊害は児童虐待と同じぐらいに大きい。子どもの人格の発達を阻害する。

前述したように、欲望や怒りの本能を抑制するのは大脳皮質の働きである。逆に欲望を適度にコントロールすることで理性の抑制力を強めることができる。

個室にファミコン、テレビ、ビデオ、パソコン。子どもの欲しがる物は何でも与えていないだろうか？

あっても問題はないが、困るのは無制限の使用である。カロリーの高い美味しい食べ物を腹いっぱい食べ続けると健康を損ねるように、楽しい遊び道具には毒がある。時間を決めて節度を持って楽しみたい。楽しい遊びと苦しい勉強の時間が交互にくるように、ほどよく配分された1日の生活リズムを作りたい。

もう少し遊びたいが、この辺でやめておこう。これが我慢力を育てる。

実をいえば、子供が一番欲しいのは物ではなく、親の真の愛情である。溺愛ではない。いい事をしたらほめる。悪い事をしたら注意する、叱る。あれこれと干渉しないで、そつと後ろから見守ってほしい、と願っている。偽りのない願いである。

なぜ勉強するのか？

大人になり社会に出てから「生きていく力」をつけるために勉強する。スポーツや芸術分野に特別の才能をもった人でも、基礎の学力は欠かせない。勉強はなぜ必要か、といえ

ば――、
今日の日本経済の主流はハイテク産業である。特に自動車、家電製品、精密機器分野では、品質管理に優れた日本製品が世界市場を席巻している。頭のいい少数の学者や研究者だけではこうはいかない。大勢の腕のいい職人や技術者が産業の底辺をしっかりと支えている。戦前の国民皆兵に代わる全員教育の成果である。

高度の工業技術社会では、たえず新製品の開発や技術革新をしていかないと、有名企業でも競争に負け、倒産する。企業の盛衰はどれだけ優秀な人材を集め、投資できるかにかかっている。各企業は人材獲得にしのぎをかける。

ハイテク企業の求める人材は優れた知力を持つ若者である。今のところ、知力を客観的に測定する方法はない。IQテストは知能の神経反射の速さを表すだけで、じっくり考えてアイデアを出す知力とは別物である。やむなく知識量や知識を使って解く試験問題で判定することになる。

学校側としては一人でも多くの生徒を倒産

しない有望会社に就職させたい。企業が学校の成績を重視する以上、涙をのんで(?)在校生に勉強、勉強と追い立てる。親もそれを切望する。わが子を就職に有利な大学、教育熱心な進学校に入学させようと、熾烈な受験戦争の中に追い込んでいく。

遊びたい盛りの子どもには、成績中心主義ががまんならない。偏差値重視は子どもの心を蝕む。いじめが起こる。そんな社会風潮こそ改めるべきだと不満をつのらせる。

だが、切実な生徒の声も生き残りに懸命な企業家の耳には届かない。勉強がそんなに嫌いななら、うちの会社は採りませんと冷たい。

それもこれもわが国の主力産業が「頭を使う」構造になっているからであり、始まったばかりのIT(情報技術)革命が進むと、成績重視の傾向はますます強まっていく。

科学が発達すれば新しい知識が増える。学校で学ぶ量も増える。教えておかないと、社会に出て困る。科学文明の便利さを楽しむには、それ相応の苦しい代価を払わなくてはならない。その代価とは、「学んで、そして働く」ことである。

子どもを無理やりに学校に行かせるのは子どもへの加害行為、とする見方もあるが、親にしてみれば、勉強で苦しむのはせいぜい十数年。人生80年の中では長いとはいえない。若い時にしっかり勉強して自分で「生きる力」を身につけなさい、あとが楽になるから、との思いがある。丈夫に育ち、素直ないい子になってほしい、と願うのと同じく自然な親心である。非難するにはあたらない。

知識と知力をつけるだけならば家庭の自習で十分間に合う。学校ではそれにプラスして集団生活のノウハウ(手段)を学ぶ。

「友達と仲良く遊ぶ」をビタミンとすれば、「イタズラやケンカ」はワクチンの予防注射

に相当する。どちらも生きる力を鍛える。

学校と言う大人社会のミニチュアの中で、実社会の予行演習をする。時間をかけながら少しずつ鍛えていく。知力を高め、人間としての生き方のルールを学ぶ。これが基本的な学校の役割である。家庭教育の延長線上にある。家庭と学校の連携は子ども教育には必須である。

知識と知力

知識と知力は車の両輪である。知識が無ければ、知力は発揮できない。知力とは、物事の本質を見抜く力、知識を利用する力、仮説を立て証明するための実験方法を組み立てる力。アイデアを出す、計算する、分析するなどの総合的な知的能力を指している。

ノーベル化学賞を受賞した白川博士の研究から、知識と知力の関係を見てみよう。博士は偶然の機会にアセチレンでできた膜状のプラスチックを作ることに成功した。高分子ポリマーのプラスチックは電気を通さない、という知識Aに対し、ある研究会で炭素原子にホウ素が結合すると電子が伝わるという知識Bのあることを知った。恐らく博士達はホウ素と電子の関係について書かれた種々の文献を読みあさり、たくさんの知識を手に入れたことだろう。そして一つ一つ実験で確かめながら、ついにプラスチックは加工することによって電気を通す物体になる、という知識Cの原理を解明した。

識者や一部の父兄の中に、知識の詰め込みではなく、創造性を高めるような授業をしてほしい、という根強い要望がある。気持ちは分かるが、それは今言った理由で不可能である。

知力養成には、正しい知識の習得が先行する。新しい知識を覚え理解する知能訓練を通

して知力がついていく。知識Aと知識Bを結び付けることで論理的な思考が形成される。正しい知識もなく、ただ空想するだけでは想像力はつかない。自分に都合のいい方へ理屈をこねるだけで終わる。

幸い、人間の脳には、膨大な量の知識を収納する領域が無限に近いほどある。しかも、知識の習得は進めば進むほど、記憶し理解する能力も比例して高まる。頭脳にはそういう潜在能力が備わっている。

だから、小、中、高校の学習では、最低限の基礎知識の習得はどうしても欠かせない。学校の教科書に採用されている教科内容はすべて（ごく少数を除いて）厳選された珠玉の基礎知識ばかりである。詰め込み、丸暗記であろうと習得する価値は十分にある。

ただし、学校で習った基礎知識そのものは教職者は別として、一般の職業に直接役立つことはめったにない。実際に役立つのは関数や微積分、統計学あたりにかざられる。

学校で学ぶ基礎知識の真の役割は頭を良くすること、すなわち知能の活性化材である。一つの知識を覚える。その知識を使って応用問題を解く。この繰り返し訓練によって知力が培われていく。その知識は用が済めば忘れても構わない。ただし、一度覚えたものは、いつでも簡単に取り出すことができる。

最近、分数計算の出来ない大学生、という見出しの新聞報道があったが、大学に入り必要がないため忘れてただけである。もし、「一週間後に分数計算の試験を行います。満点を取った学生には賞金を出します」という貼り紙が掲示板に出たとしよう。学生達は中学校の教科書を読み返すだけで計算のしかたは直ぐに思い出す。みんな満点がそれに近い点数を取るはずだ。心配はいらない。

学習をスポーツ練習に例えると、小学校と

中学校は練習前のランニングや筋力トレーニングに相当する。面白いはずがない。しかし、これをやっておかないと、高校から始まる本格的な練習についていけない。へばってしまう。大学では実戦練習になる。こちらの方は格段に難しいが、興味が持てる。受験勉強のうっとうしさは全くない。

教育の原点に戻って

不登校は悪いことではない。世界には字が書けない、読めないという人が8億8千万人もいる。ほぼ7人に1人が学校に行っていない。無教育ではいつまでも貧乏から抜け出せない。識字率を高めよう、が今も世界の多くの国の政治目標になっている。日本では字が読めない、書けないという人は皆無に近い。識字率の高さは世界中から称賛されている。

シドニーオリンピックの女子マラソンで優勝した高橋尚子選手は走るのが大好きという。「走る」ことを何度も繰り返していると、大脳と小脳の間で運動神経と知覚神経の回路が発達していく。すると、走るのは苦しいが、一方では楽しいと感じるようになる。

勉強も同じで、初めは苦しい暗記や計算、応用問題を解くという頭の作業も知能の神経回路が発達していけば、覚えたり理解する能力が高まる。やがて知識の吸収そのものを楽しむようになる。

教育は生まれた瞬間から始まる。そして生涯つづく。学習は頭のマラソンである。あせらず、ゆっくり子どもに「学ぶ楽しさ」を植えつけていきたい。

大切な事は、知・徳・体、つまり知力、人柄、体力の三つをバランスよく育てていくことである。頭は良くても、わがままで意地悪な人間では社会の中で孤立する。生きる力が強いとはいえない。



全家研運動の理念と実態から

鶴藤 正彦 全日本家庭教育研究会 静岡支部支部長

I. はじめに

2002年の新教育課程の実施に伴い、教育基本法の問題、少年法の改定など、子どもを巡る問題がマスコミを賑わわせない日はない。全家研静岡支部の立場から、家庭教育の問題を私見ながら論じてみた。言葉の少なさ軽さについては、お許しただいて、言外の思いをお汲み取りいただけたら、このうえない喜びである。

II. 少年犯罪の物語るもの

昨今の少年による凶悪犯罪の頻発には、人の子の親でなくとも胸の痛む思いがする。戦後の混乱期やバブル期の少年犯罪の発生件数では、はるかに少ないのが現在である。にもかかわらず、世の母親を震撼させたのは、なぜだろうか。

それには、二つの理由が考えられる。一つは、犯罪少年が、それまでは全くの普通の「良い子」であったということである。様々のサインを発していたにしても、大人はそれを受け止められなかったのである。

二つ目は、動機が理解し難いということである。どのような理由であれほど残虐な行動がとれるのか、納得出来ない。

動機が特定できれば、防ぐ手段も考えられよう。現状では全く手が打てない。少年法改正も有効とは思えない。母親もわが子が何時どうなるか、不安に駆られている。

ただ一つ言えることは、荒れる少年も生まれた時は、無垢な存在であったということである。そして、17歳は、一日にして形成され

たものではないということである。

やはり、子どもがこの世に生を受けた時、出会った人、母親との関係を考えずにはいられない。『全家研の趣旨』に平沢興先生が知らずとも書いておられる。少し引用を許していただければ、次のようである。「最も基本的なことは、何としても、まず家庭教育にはじまるのであります。第一は、乳を飲んでおるような小さい子、乳幼児の時代に人柄の型が決まるのであります。……親の心のあり方によって子どもは知らん間に変わっていくのであります。」

III. 母と子の絆を確かに

全日本家庭教育研究会の運動を端的に言えば、母親の子育てを支援することである。母親の子どもに対する向かい方が、家庭教育の基本の第一である。

しかしながら、現状はどうであろうか。全家研運動の現場にいるものとして、心寒くなるような事実につづかる。

まだ片言しか話せないような時から早期英才教育の塾に入れられ、小学校入学を前にして、勉強に拒否反応を示している子ども。今日は英語、明日は水泳と珠算、次の日はK研究会で算数と国語、さらにピアノとお絵かき……これが幼稚園児のスケジュールである。これらは極端な例ではあるが、多かれ少なかれ、早く早く子どもを駆り立てることが母親の愛情のように思われている。

また、最も母親とのかかわりで使ってほしい『幼児ポピー』会員が、子どもがやらない

という理由だけで脱会していく場合も少なくない。そればかりでなく、子どもがテレビを見ていれば母親が手を掛けなくてもいいということだけで、ビデオ教材へ移っていくことさえある。

このような現状を鑑みて、当静岡支部では教育対話主事を講師に、各地で母親セミナーを開催し、今子育てでは何が必要かということを訴え続けている。テーマも、「幼児期に育てたい力」から「反抗期の子どもとどうつきあう」など多彩で、母と子を繋ぐために何ができるか考えている。

また、多くの母親と直接触れ合うのが教育モニターである。街のカウンセラーとして、大きな力になっている。教育対話主事の教育相談と共に、悩めるお母さんをどれほど支え続けているか、はかりしれない。

子どもは、母親から丸ごと愛されることで自尊心を育てていく。自らを愛することなしには、子どもの未来は開かれない。

Ⅳ. 勉強が好きなお子にも

家庭教育のもう一つの基本は、子どもと学習の問題にある。

国際的な調査機関によれば、日本の中・高校生の理数科の成績は、ベストファイブに入るほどの優秀さであるという。そして、もう1つベストワンがある。ところが、それは理数科が嫌いということである。この事実は、理数科が子どもの興味や関心を中心に進められるのではなく、受験のためだけの勉強に偏っていることを如実に物語っている。

だが、問題はそれだけではない。子どもが初めて学習するときが大切である。このことについても、平澤先生は名言を残してくださっている。「上手に指導をしながら、興味心を養いながら、決して叱らないで、勉強とは、楽しいものだというイメージを与える。これが大事であります。これがコツであります。決して勉強のときには叱らない。上手にほめ

ながら、できるまでやらせる。これが、コツであります。」誠に含蓄の深い、心打たれるお言葉である。

このような勉強の仕方を出発した子ども達は、家庭学習の習慣をしっかりと身に付けていくに違いない。この力は受験勉強を自らの力で乗り切り、生涯自ら学ぶ姿勢を貫くことができるものである。昨今学ぶことに興味の持てない子ども、やらされる勉強に疲れている子どもたちの多いことが大きな問題だと考える。

全家研の家庭教育教材は、まさにこの現状のためにこそあると考えているのが、当支部の基本的な考え方である。家庭における学習の習慣の確立こそ、家庭教育の大きな仕事であると考えている。

Ⅴ. 親自身の生き方が問われる

以上のように家庭教育の重点を考えてみると、やはり親自身がどのような生き方をしているかということが問われてくる。

家庭教育と一口に言っても、問題は多岐にわたって軽々には論じ切れない。母子の絆の問題と家庭学習の問題に焦点を絞って考えてみたが、まだまだ問題は山積みしている。

子どもの社会性を育てること、躰の問題、心を育てること……ちょっと考えただけでも十指に余る。詰まるところ、親自身がどのように人として誠実に生きるかということに辿り着く。全家研の『家庭教育五訓』の偉大さが、今さらのように感じられるのである。

Ⅵ. おわりに

2002年、新しい教育が出発する。子どもが自ら学ぶ力を大いに発揮して「生きる力」を伸ばしていくために、全日本家庭教育研究会の子育て支援はさらに必要とされるだろうと考えている。



教育の源泉としての家庭を問う

竹田 忠夫 全日本家庭教育研究会 教育対話主事

よくテレビのインタビューで、
「あなたは、どんな人を結婚相手に選ぶ？」
「ウーン、結局母のような人かな。」
「私は、やっぱり父のような人かな。」
「私は、やっぱり父のようなタイプを選んで、自分は母のような生き方をするかも。」
と、こんな対話に接してグッとくるのはなぜだろうか。きっとこうした人間が育った家庭には、“やってみせ、言って聞かせて、させてみて、ほめてやらねば、人は動かじ”——という先人の言葉が根付き生きていたに違いない。

親が、その見方、考え方、感じ方等を子どもの内面にしっかり感得させたとき、子どもはいつの間にか、人としての生き方の価値を判断できるようになる。

ここに「家庭教育における基礎・基本」の様相がある。そんな観点から、今時だから感じ、全家研の一人として主唱していることの一部を述べたい。

◆よき魂が触れ合う家庭

家庭教育で大切なことは、基本的な信頼感の素地がどの程度築かれているのかということである。それは、親の生の姿、つまり美しい心を与えることで、子どもの性格や人柄の基本づくりがなされるということでもある。

あの神戸の中学生による幼児殺傷事件。少年の親は、『少年A この子を生んで』の自著で、Aが弟を泣かしているのを見て、「泣い

たらやめなさい」とお尻をよくぶつたと記している。小さい弟を毎日苛める——母親に厳しく叱られておたれる。こうして少年Aは、「いじめる」「いじめられる」という日々の経験の中で、その脳に善き記憶を積み重ねていく生き方が十分に出来なかったのであろう。

これが原因のすべてではないが、幼児期の歪みからも一考察はできる。人はよき記憶を層状に重ねていくことによって、よき魂の触れ合える人となる。そんな人を育て導くことに家庭教育の源泉がある事を忘れてはなるまい。

◆生きていくための意志力をつける家庭

イキイキ、ワクワク、前向きに生きているとき人は幸せを感じる。自分の存在を認識し、自分の考えや主張を持ち、自分の判断で行動する力が強固になることが大切である。家庭においては、子どもの発想や考え、願いを吟味の上行動できるようにすることが必須である。

このところ、家庭の教育力の低下が叫ばれ、総理府の調査では、過保護、甘やかし過ぎ等の親が約65%を示している。「疲れたからダッコして」とせがまれ、すぐダッコしてしまい、そこで意志力をつける術を知らない親。「どっちでもいい」「ほくだけじゃない」「なんとも思わない」——等の発言の横行、そこでは、自己の喪失、責任の回避が日常茶飯といった現実。誰もが嘆かずにはいられない

い。

いやならいや、賛成なら賛成と自分の意志や態度を明確にできる人間。頼り、指示に従って行動する人間でなく『自ら考えて決めて動く力』を持つ意志の強い人間。——を育てる源泉としての家庭でありたい。

◆かかわりを持つ力を育てる家庭

伸び伸びと表現でき、他の立場を尊重しながら支え合う集団にいて、取り巻く環境にも温もりを感じる。そんな中でかかわりをもつ力は育まれる。よいかかわりを目指すということは、社会化への素地を築くということであり、社会的、対人的な習慣の定着を促すことである。

しかし、今問題も多々指摘されている。例えば、・人との挨拶がよくできない。・相手の言うことをしっかり聞けない。・自分の意志を相手に上手に伝えられない。・集団に喜んで参加し協力する態度が育っていない。・年寄りや弱い人をいたわる気持ち、公衆道徳を守る心が希薄である——等の様相を抱え、かかわりを持つ力のなさを感じる人が多い。

こうした現実から脱皮するには、親子の間に良好なかかわりの基盤を築く、様々な感情を体験し、試行錯誤を繰り返して豊かな感性を育てていく、などが大切となる。最大の良薬は親自身が示範する態度を持つことである。

◆習慣づくりの基本を大切にす家庭

「人は天性と習慣と見識の三者によって善良で有徳な人になり得る」この先人の言う習慣こそ、人間が健康な体をつくり、知性を伸長し、自己の人格を形成する礎である。同時に、他と協力して快適な生活を送る礎である。

家庭における生活や学習などの習慣づくりの低下には、いろいろと疑問を感じる。・興味を持つ心を養うよう上手にほめているか。・勉

強と叱られるイメージが重なるような学ばせ方は落第であることを認識しているか。・落ち込んだり、くさっている子どもが、親と話すといつでも楽しいという印象を与えるよう心掛けているか。・ほめながら上手に叱っているか。——等、全家研の問いでもある。

習慣づくりの基本は、①体験を大切に、②情緒的な適応を図り、③人格形成の一環と考える——ところにある。人間性の陶冶に欠かすことのできない習慣形成に対する「我が家の理念」を確立して、教育力を高める時にある。

以上、家庭教育における基礎・基本の考え方を皮切りに、全家研の対話活動で自分なりに重要と認識している一例を展開してみた。

ここで展開しきれなかった事の中で、家庭教育において肝要と思う点に触れてみたい。

それは、既述の内容でも含んできたが、『豊かな感性を磨く』ということである。家庭教育の基盤は、美しいものを美しいと感じ、嬉しいときは嬉しいと素直に喜び、心温め合える豊かな感性にある。

その感性が、歪んだ家庭教育がもとで破壊され欠如されたとしたら、個性や創造性をも破壊する。その結果、子どもは行動力がなく、道徳性に欠け、人間性に乏しくなり、人間としての生き方や、自然や文化とのかかわり方について感得できなくなる。

ここに、人間性の陶冶に欠かすことのできない、感覚や感情や想像力、それらを礎にした共感性——つまり感性を磨く家庭教育の重要さがある。この事を加筆して、全家研対話活動で日々心した「家庭教育における基礎・基本」の稿としたい。



子どもの心を育むポピー教室

西田 紀子 全家研大阪豊中支部 学習アドバイザー

1. 学習アドバイザーになったきっかけ

私が学習アドバイザーになったのは、ポピー学習アドバイザー制度が発足した半年後、平成10年の1月でした。それより2年前、あの阪神淡路大震災の痛手から立ち直り、社会復帰の一步として豊中支部のモニターさんの仲間に入れていただき、活動をしてきました。

モニターの仕事をしているうちに、わが子も長男は成人し、長女は高校生、そして次女は幼稚園の年中になりました。次女のまわりのお友達のお母さん方も、そろそろと学校のことが気になり出し、何か勉強しようとモニターである私にも声がかかるようになりました。

もともと子どもに教えるのが好きなので、幼児サークル仲間の人たちにもいろいろと意見を聞き、「そうだ。ポピー教室を開いてみよう。」ということになり、教室に近くの公民館を借り、学習アドバイザーをお引き受けすることになりました。

2. ポピー教室を開いて

ポピー教室を開くためには、モニターの時以上にポピー教材を知り、常に研究することが必要です。会員になっていただいて、「ポピーを使えば、きっと後悔しないよ。」と胸をはっていえるように自信をもつことから始まると思いました。

しかし、頭の中で思っているだけでは、どうにもなりません。幸い、支部長の深いご理

解と本部の対話主事の先生方の細かいご指導のもとに、いつもそばにいて下さるという安心感もあって、教室を進めていくことができました。

自分の子も含めて、毎週ポピー教材をコピーして、未会員の人にも参加していただき、とにかくポピー教材に触れて、ポピーを知ってもらうことに努力をしました。そして、2年が過ぎました。

現在、わが豊中支部では、ポピー教室を7か所で開いています。（豊中・池田で各2か所、蛍池で1か所を担当）今夏に、ポピー教室をご理解していただいているお母様が3人新しくアドバイザーになって活動していただけるようになりました。豊中・蛍池では、月1～2回、2時間ぐらいの範囲で、茨木・池田では週1回、2時間から3時間の範囲で、1回10名から20名ぐらい。いずれも、市の公民館や会館を利用したり、自宅を使ったりして、3歳児から小学6年生までを対象に、無料で教室を開いています。

子供たちは、自分の都合のよい時間に来て、どれくらい勉強するのかだいたい決めて、自分が納得できたら帰る体制にしています。その日によって、自分の体調によって時間を使えるので、子供たちの負担にはならず、いつも来た時と同様、大きな声であいさつをして帰ってくれます。

はずかしそうな顔をして、「ありがとうご

ございました。」と言ってくれる子供もいて、その顔を見るととってもかわいらしくて、うれしい気持ちになります。お母さんが、ポピー教室に参加されている場合は、自分の子供が熱心に勉強する姿に感心したり、また同年齢の子供の学習の仕方を目の当たりにして、子供の生の姿を観察したりする楽しさを味わわせていただいております。また、育児相談にも、例えば左ききのくせの子供の指導や、学校の担当の先生とわが子のかかわりなど、普段相談にのってもらいにくいことなど、気軽に助言をいただける対話主事の先生がいらっしゃるのです、とても喜んでいただいております。

ポピー教室に来ている会員さんからの紹介で、会員数も増えました。「家庭で勉強していても、ポピー教室があることで何でも聞けて、安心です。」という声も聞き、教室の存在に自信がもてました。

3. ポピー教室から学んだこと

ポピー教室を続けていくうちに私が知ったこと。それは、丸をつけることの大切さです。「ただ、丸をつけるだけ」ではないのです。「心」のこもったひとつひとつの丸は、子供たちにとっては、宝物です。そして、仕上げた時にはるシールは、とっても自慢なのです。

そのことの大切さ、その喜びの顔をお母さんが知ることこそが、家庭教育の出発点であると私は思います。教室に来られたあるお母さんが、丸をつけてもらってうれしそうなのが子の姿を見て、何を自分が子供にするべきかがわかったとおっしゃっていました。

また、家でもいっぱいポピーをしてきて、お母さんに丸をつけてもらって仕上げたポピーに「ごうかく」のハンコやシールをはってもらうことを楽しみにして、満足そうな顔を

して持ってきてくれるようになりました。その時の喜びは、アドバイザーの私にとっての活力となり、私の勉強になりました。

確かに、親子で勉強をしていると感情が入ってしまい、つまづく時もあり、子供の方も素直になれないということもあります。その点で、少し他の人からのアドバイスやほめ言葉も必要なのかもしれませんが、やりとげた時の最後のきめ言葉は、家の人の「すごいね。」「きれいに書けたね。」「がんばったのね。」だと、私は思います。

4. アドバイザーであること

次女は、ポピー教室にいつも来ているレギュラーです。アドバイザーをしている私を見てどう思っているのか、不満に思っているのではないかと心配をしていましたが、その気持ちを改めることができました。

ポピーのあそびんレターに、「ポピーのせんせい」と題をつけて私の笑っている絵を描いてくれたのです。その両側には、女の子が2人描いてありました。それが、「あそびんびっく」に載せてもらえて親子で喜びました。私がアドバイザーをしていることに、子供として応援してしてくれる気持ちが、とってもよくわかり、感激しました。

次女の“心”に応えるためにも、道で子供たちが手を振って声をかけてくれる、そしてそれに応えて元気よく手を振れる、そんなアドバイザーであり、母でありたいと思います。



大人の責任

井手本 佳子 全家研大牟田支部 教育モニター

ポピーとの出会い

それは20年以上も前の話です。ピアノの出張レッスン先で、机の上に置かれたポピーを見つけました。まだ学生気分の抜けない、新米のピアノ教師だった私は、こんなものがあったら、とても勉強がやりやすかったのにと、とても残念でした。一目ぼれの瞬間です。

それから、レッスン先で子どもたちやお母さん方と話しながら、お勧めするようになり、当然のようにモニターになりました。かといって、熱心に積極的にお勧めするわけでもなく、成り行きまかせで全く成績の上がらないおちこぼれのモニターでした。ただ、独身の時から、モニター会で、先生方のお話を聞き、先輩モニターさんの話を聞き、雑談の中から子育てのいろいろな苦労話を聞くと言う、すばらしい学習を始めることになったのです。

愛する娘たちとともに

現在中3と高3の、ふたりの娘がいます。ふたりとも、幼稚園からのポピーっ子で、塾にも行かず、吹奏楽部に熱中した中学生を送ってきました。彼女らは、人から指示されて勉強してきたのではなく、ポピーを使って自分なりのやり方を探しながら勉強してきました。これからも、試行錯誤しながら、自分なりの生き方を探して行くことでしょう。

私は、娘たちによく言うことがあります。「あなたたちのおかげで、私は12年間もPTA

でお勉強をさせてもらいました。これがなかったら、きっとだめな母親だったでしょうね。ありがとう。」

とても思いやりのある優しく素直な娘たちです。と、人にも時々言います。親バカのせりふですが、私の自慢は、この娘たちだけですから。

私の子育て

我が子の自慢ばかりしていてもいけません。私は真剣に、一生懸命子どもたちに接してきました。それは、誰でも当たり前のことだといわれるかも知れません。でも、私は子育てに自信があったわけでもなんでもなく（これも当たり前ですが）、しつけもきっとキチンとはできないだろうと思っていました。それでは、どうやって子どもを育てたらいいのでしょうか。

私はまず、自分の人生をしっかり生きようと思いました。夫とふたり仲良く、お手本にはならなくても、一生懸命生きている姿を見せたいと思いました。全家研の教育五訓のひとつめです。親がいいかげんな暮らしをしてはいけないといつも自然に思っていました。完璧に誠実には、できないところもありますが、仕事も、家庭も、PTAも、下手は下手なりに、懸命にたずさわってきました。そして、私が何を勉強してきたのか、どういう研修会だったのか、私自身の役割は何だった

のかなど、理解できる範囲でいつも話していました。毎日のように学校に出て来る母親を、彼女らはいやがりもせず、受け入れてくれました。夫の理解にも感謝しなければなりません。

最終的に昨年からは、次女の中学校でPTA会長をさせていただいています。12年間休みなく何らかの役員をしてきましたから、来るころまで来たという感じです。よい先輩方や仲間にも恵まれ、忙しくても楽しい活動でした。おせっかいだのじゃばりだと言われていたようですが、本当は、子どものためでも人のためでもなく、自分自身の成長のためのPTA活動だったようです。こんな活動がいろいろな意味で、教育モニターとしての仕事に役立っていることは、否定できません。

大人の責任

今、指示まちの子どもが多いと聞きます。ナイフなんて使えないと言います。日の出を見たことがないとか、自然に親しんでいないとか、ご飯が炊けないとか、挨拶ができないとか、数え切れないほど「今の子は～できない」と言われます。しかし、それらは、すべて親を中心として「大人」がさせてないのでしょう。教えてないのでしょう。そして大人自身もやっていないのでしょう。これでは、子どもができるわけありません。さらにテレビのバラエティ番組では、毎日のように、いじめのやりかたや、犯罪の計画の仕方まで、面白おかしく放送しています。

私たちは、とても大事なことについて、怠慢だったのではないかと自問しています。挨拶のしかたさえ教えられない大人がいます。そして挨拶さえできない大人もいます。親が変われば子どもも変わるといわれていますが、親だけでなく、周りの大人すべてが、ある種

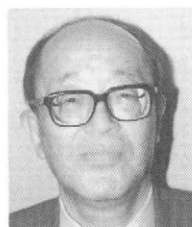
の怠慢だったのではないかと思うのです。

地域のおとしよりとのふれあい教室で挨拶のできない子どもたちに、「今の子どもは…」と嘆くのではなく、しっかり教えることが大切です。苦笑いをしているおとしよりにも頑張ってくださいませ。若い親たちの前で、しつけの仕方を教えていただきませう。迷惑がられてもいいではありませんか。

おわりに

ガソリンスタンドで、高校生ぐらいの女の子が元気よく、「いらっしゃいませ」と、声をかけます。スーパーのレジのアルバイトの子も、しっかりと教育されています。教えれば誰だってできるのです。大人がよい見本を見せていれば、自然に身についていくのです。

私がおせっかいで、小うるさいおばさんになろうと思っています。教育モニターとして子どもたちだけでなく、子育てに奮闘している若いお母さんたちや、子育てを投げ出そうとしているお母さんたちにも、声をかけることのできる、おせっかいおばさんに、です。



「教育改革」と学校教育のインターネット化

木原 健太郎

国立教育政策研究所名誉所員

「教育改革」

「教育改革」ということがしきりに言われている。「教育革命」というのもあったが、これは売るために付けた民間の一出版社の本のタイトルだった。他に一部の出版ジャーナリストが同じ手口で「教育改革」の語を用いたことがあるが、昭和40年初頭「教育革新」の語が流行した時期より少し後だった。「革新」は「イノベーション」はやりのいわゆる「60年代の教育」の頃のものだった。文部省の人が「教育改革」と言ったのは昭和46年(1971)の「四六答申」を指してのことであった。その人は、「教育改革の第一次は明治初期にあった」と言った。文部省の偉い人がそう言うのだから、と、我、人ともに「教育改革」を叫んでいた。

朝令暮改の「学制」

明治3年に東京府下に小学校が設置された。

明治4年に大学が廃止されて文部省が設置された。

明治5年に「学制」を發布し、全国に5万の学校を創ると大風呂敷を広げた。

但し、それまでの藩校や、盛んだった各種の塾を廃止してのことだ。

それにしても「5万」とは、よく言ったものであった。筆者が「国研」にいた頃、「教育の将来計画」が話題になって(昭和45~58年)仲間とともに色々資料を調べた。「それにし

ても100年前、現在と略同じ数の5万とは凄い」と慨嘆した。「改革」も壮大でなければならない。

明治12年9月に「学制」は廃止され、「教育令」もしくは「自由教育令」が公布された。

同じ年の12年に伊藤博文と元田永孚の間に教育論をめぐる論争があった。英米の政治・文化に詳しい伊藤と漢学者元田の論争は、教育をめぐる政治の問題であることを一部の識者に知らしめた。また政府の執る処置には、時に朝令暮改のきらいがあることを人びとに教えた。

文相 橋田邦彦

昭和16年「国民学校令」が公布され、小学校は国民学校になった。

その前年、昭和15年東京帝大医学部教授橋田邦彦は、近衛文麿に乞われて文部大臣になった。彼の本意であったかどうか知る由もないが、在職中に文部省は『国体の本義』を公費で全国に頒布した。(戦後、「日本は神の国」と発言して失笑された首相があった。)橋田は日本敗戦直後の昭和20年9月自殺した。筆者は、このことについて『強い者が正しいとは限らぬ』(『公評』平成12年11月号)の尾崎罌堂・近衛文麿・吉田茂を書くくんだりで触れた。

従来の教育史ではほとんど書かれることがなかったが、橋田邦彦は戦時中文部大臣とし

て一国の教育政策を背負ったことに責任を感じ、敗戦の詔勅が出た昭和20年8月の翌9月自殺したのである。

教育政策の余りにも重きこと、政治家は軽々しくあるべきではないことを、為政者は識るべきである。

敗戦後の「教育改革」

「第二の教育改革は戦後に始まった」と行政マンは嘗て言ったが、これまた軽く扱うべきではない。

筆者は空襲で二度焼け出され、原爆で母を喪ったが、教育改革はアメリカの占領下、灰燼じんの中、痛憤と虚無から始まった。

昭和21年、アメリカ国務省が派遣した「(第一次)教育使節団報告書」が文部省に示された。

上記「使節団」に応接する日本側委員のメンバーは、同年7月、「教育刷新委員会」のメンバーとなった。この委員会は、政府の行政とは一線を画す独自の機能を持つ委員会として構成・発足し、後年、昭和27年6月「中教審」に改名した。

一国の文部行政と政治の中間に緩衝地帯として「中教審」があることを銘記する必要がある。

問題はその人選であり、選ばれた委員の見識にある。選ばれたことを名誉として委員が易々諾々「官」側に付くケースがある。政治家がマスコミに教育政策のアドバルーンを掲げるのは自由だが、「中教審」の見識とマスコミ当事者のそれが国の教育の梶取りをしている事実には注意しなければならぬ。

教育基本法・学校教育法は昭和22年3月31日、あわただしく国会で成立、公布され、翌4月1日施行された。

「六三制」発足は4月1日であるが、アメ

リカ仕込みの社会科はこれに間に合わず、小学校1年生から同年9月1日にスタートした。

もともと「社会科」は、アメリカで1929年のウォール街の株の暴落、30年代の「ニューディール政策」からの間接的影響を受けた総合的教科である。それをわが国は「総合」的教科、「社会科」として受容したわけだが、基本にある「生活」志向は主として「日教組」が唱道した言葉尻に拘泥し、指導行政が認知するのに多くの年数を要した。

各種、民間教育運動

日教組を母胎とする学者・現場教師の団体である「教科研」の幹部が文部省幹部と席を交えた昭和45、6年迄の間、文部省と日教組の対立は略20年間つづいた。

この間に、「教育改革」による矛盾、社会と学校のズレ、子どもと親の違和、子どもの学力の問題が露呈した。

それを尻目に「エリート志向」、いわゆる「60年代の教育」もしくは「教育の現代化」「教育技術学(educational technology)」、あるいは「教育工学(educational engineering)」関係の機器開発と応用理論が日本でも除々に市民権を得てきた。

「人権学習」「世代論」「学園紛争」に揺れる中「情報化論」が生まれ、その影響を受けて岸田純之介と筆者らの「情報化教育論」、「映像と認識」論(多田俊文)で教育界に刺戟を与えた。当時「放送大学」だけでなく、小・中・高校レベルでの映像教育の理論的素地を作ったと言われた。

「四六答申」

昭和46年6月、「中教審」の答申が出た。

その前年から筆者は名古屋大学から移って「国研」に在籍していたが、ある日文部省か

ら審議官・課長らが目黒の国研に来て平塚所長に、「何故『全教連』の報告を、事前に説明なく発表したか」と詰め寄った。

前年まで全国の公私立教育研究所と合同で現場教師に子どもの学力に関する聞き取り調査をし、その結果を新聞発表したのである。

発表の要旨を大雑把に言うと、学力が低く、そのため教師についてこれない小学校高学年生が3割、中学生が5割、高校生で7割というものである。

平塚所長は調査の自主性を語ったが、文部省は「中教審」の「答申」を控えて困惑したわけである。

「国研」の独自性が弱くなり始めたのは、この後間もなくであったと記憶する。

「四六答申」は戦後の「第二次教育改革」の傷の少なからぬ点を癒したが、尚多くの課題を残した。

「幼保一元化」は、文部省と厚生省の壁を破れず、一元化の夢は消えた。

学校階梯の改革は、河野重男氏の「中・高グループ」で、中学校の一部教科を高校に移す実質案で落ち着いた。

筆者が座長をした「小・中グループ」は、是正のための要因分析をし、「近未来における変革のための施策条件」を昭和49年に提示するに留まった。

「中・高一元化」は、「四六答申」による「研究開発学校」制度の一つの成果である。一部の委員の間にあった「六三三制」とともに併用される「四・四・四制」といった、高校の義務化を含んだ複数の学制は陽の目に会わなかった。

研究者や現場の立場からの「学制改革」には現実性に欠けるものが多いことを実感した。昭和50年「春の園遊会」への招待を宮内庁からあった。

昭和49年2月「人材確保法案」が国会で成立した。教員の給与をかなり大幅に上げるものである。田中角栄内閣時である。

同年5月、田中首相は「5つの大切、10の反省」と、道徳教育を強調した。

6月、学校教育法が改正され、教頭職が法制化された。友人のジャーナリストは、「アメとムチの給与アップ」と皮肉った。

田中角栄はロッキード事件に連座し、同年12月退陣した。教育に喙をさし挟むことのむつかしさを教えている。

テレビ電話・エリック (ERIC)

昭和55年、ハワイで「国際理解教育」の会議があった時、初めてアラスカ・カナダ・アメリカ・ニュージーランドの各研究所・学校を結ぶテレビ会議に出席した。ハワイ大学の教授が、「このシステムを日本のNTTに献策したらどうか。インターネットによる教育はもう始まっている」と催促した。

平成5年コネティカットに行った時、「日本には大前研一氏が居る。これだ。」と、ニューヨークに近い「紀国屋アメリカ」から買って来た氏の本を、「読め」と渡された。

筆者は10数年前から、学術論文執筆に際し、アメリカの文献を必要とする場合、エリック (ERIC) を参照している。エリックの存在を知ったのは昭和40年代末だが、昭和58年以降の論文にはエリックによるものがある。アメリカの科学者の多くは、自分の論文著書のタイトル、発表年、目次、概要、キーワードを登載する。数年前 Educational Tecnology をキーワードにして筑波大学経由検索したら膨大なページ数になり、そのことを基に関係大学首脳に献策した。国際的な文献検索は今でも日常的で、筆者は Web ながら欠かせない。ただし、日本の学者で業績をインターネット

上に自主的に掲載している人は、未だ非常に少ない。

「インフラストラクチャー」から「インターネット」へ

A・トフラー（A. Toffler）の『第3の波 The Third Wave』が出たのは1988年であったか。社会が変わり、電波によるコミュニケーションの比重が大きくなり、コンピュータがコミュニケーション上大きな役割を演じることを、人びとは産業・経済活動の上で実感し始めた。教育界の一部の人びとが自分のこととしてインターネットのことを考えるようになったのは、中曽根内閣の「臨教審」の中間報告が出、「第一次答申」が読まれるようになってからだと思う。

「インフラストラクチャー」という人文系の筆者たちには物珍しい用語で、学校教育の改革が語られると、学校の基盤構造は建築工学的にどのように説明し直されるのか興味を持った。作業中の建築物を見ては、建築の構造や材料の一つひとつはどのように説明し直され、インフラストラクチャーのコンセプトを使う人に学校教育を任せたら、「登校拒否」「非行・少年犯罪」はいかに減少し、「学力」はいかに向上するかを考えた。

今は、インフラストラクチャー論に振り回される時期を過ぎて、「教育のIT化」論が大手を振って罷り通っている。

「IT」は確かに経済活動に欠かせない。老僕の筆者でも1日に1回はWebに向っている。家庭生活に必須のものだ。けれども学校教育ではどうなるか。未だはつきりしないことがある。ITが電話と同じように日常化するから今のうちに教えておこう、だけではあるまい。

過日テレビ番組で、東京の一小学校の理科の授業で、鳥取県のある町の小学校の子ども

たちが何らかの生物を採集している光景を双方向のテレビ・モニターで映し出しているのを見た。東京の学校の子どもはモニター・テレビ上に六分割された画面をキイ・ボードを使いながら切り替え、学習した。

アナウンサーが、「こうした施設は2002年から入り始め、教師の研修を加え、2005年から学校教育のIT化が実質的にスタートの計画です」と言った。

テレビのゲストのSと呼ぶ、子持ちの歌手が、「これでよく分りました」と微笑んだ。

けれども「教育改革」についての過去の歴史的な「点」を探し出してきた老僕には、正直言ってよく分らないことが残る。

その一つは、ジャーナリズムが指摘している今日の学校教育の汚点が今後どのように消去もしくは改善されるか、である。優れた子どもにインターネットは利するところが多いだろうが、人間教育の問題は残ると思われる。

後記

この原稿の校正刷りをもらった翌日、たまたま3名の中学校の先生方と会う機会があった。東京都世田谷区・板橋区・北区に勤務する教歴4～6年の嘗ての教え子である。

「教師よりも生徒の方が偉そうな顔をしている」と自虐的な言葉が出た。「生徒との率直な対話ができない」とボヤいた。「現場の切実な悩みを話しても、上の空で、言葉が先行している」ともう一人が言った。

筆者への告発と痛み入っている。