

教育課程改革の現代的な争点

——教育目標・評価論の視点から——

I 問われる学校と教育

いじめ、学級崩壊、不登校、教師のバーンアウト(燃え尽き)現象、さらに、子どもの主体感の喪失や自死といったように、日本の教育の病理を示すことにはことかかない。中でも、学校に行かない子どもたちが増加し、小学校では三クラスに一人、中学校では一クラスに一人の計算になるまでになっている⁽¹⁾。この数を多いとみるかどうかは単純ではないが、学校に行くことが価値視され、学校へ行くという行動が生活スタイルの中で定着したかに思われた時期から、それじたいを相対的なものとして学校との関係を捉える時期への移行はうかがえる。

学校離れが顕著になるまでにいった上記の閉塞状況

は、指摘されつづけてきたように、大学入試を頂点とした入試競争、偏差値教育に象徴される人材選別的な相対評価体制やそれと深く重なって浸透する管理教育などに起因していることはいうまでもない。しかし、同時にそれにとどまらず、教育の自明性が深いところで問われ、学校が準拠してきた規範の揺らぎという八〇年代以降の新たな状況の存在が指摘されている。その背景には、高度消費社会・情報社会化といった(さらに多文化社会化、イデオロギー対立の終焉なども連動して)社会・文化の大きな変動に伴う、世代間の関係(大人と子どもの関係)の変容、学校と社会との関係の捉えかえしの状況がある。

本稿では、こうしたなかでの学校の揺らぎを、教える

木 村 元

(47) 教育課程改革の現代的な争点

―学ぶという教育関係の問い直しの動向に焦点づけることで、教育課程改革の前提ともいえる諸問題について触れておきたいと思う。今日様々な子どもたちの「逸脱」に目がひかれがちであるが、外から見るに「普通」の大多数の子どもたちの日常における「学び」の疎外状況の広がりは、事態としてはより深刻ともうけとれる。子どもにとっての「学び」の場としてあるはずの学校(教室)において学べば学ぶほど学ぶことが嫌いになるという現状は、子どもの「学び」の疎外状況を象徴している。最近の論調は、それは「学び」の制度的な取り込みのあり方から導かれる否定的な所産ということだけではなく、「場としての学校」での「学び」の文化性や教える―学ぶ(「学び」への介入としての教え(助成的介入))という関係じたいによることであることを指摘している。一九九〇年代にはいって、官民を問わず、広く授業観や指導観さらに子ども観の転換が言われ、さらにそれに伴って今までの学校や学力の見直しを進めるうごきは、こうしたところによるところも大きいと考えられる。本稿では、これらによって示されている、子どもの「学び」を重視することで目標をもって子どもの発達に働きかけ

る教師の行為を軽視ないし否定的に捉えようとする一連の動向を「学び」論として総称して捉えておきたい。そもそも、教えることの軽視、教師による「指導」の否定など子どもの自力での学習を価値視し、子どもへの働きかけを控えようとする「教育」への発想は、歴史的にみるならば、目新しいことではない。むしろそうした心性は近代の日本の学校教育のなかに綿々として連なると行ってもいいように思える。こうした教育主体の側から教えることを組織化した近代学校やそでの教育方式への批判は、戦前の学校制度の原型が確立した一九一〇年代から三〇年代の学校改造運動のなかに早くも確認できる。さらに、一九四〇年代には国民学校というかたちで制度化されることにもなる。国民学校は、周知のように、日本で近代公教育制度が確立後はじめて、「教育」を目的としない公教育機関であった。そこでは教育対象への働きかけの方法として分立されていた教授、訓練、養護という三分法を解消し、教えるもの学ぶものという関係においては「師弟同行」に示される自然な感化のもとで(自然になる)ことが価値視されていた。今日の的な知と学びのスタイルの転換が求められる状況は、

新しい状況への対応であると同時にそうした日本社会の土壌にも根ざしているということも押さえておかなければならない。

本稿では、具体的には、こうした「学び」論隆盛に関して若干の整理をすると同時に、その提起する意味(子どもの「学び」の疎外状況の克服と主体的な「学び」の実現)を積極的に受けとるための課題について考えてみたいと思う。筆者は、「学び」の主体は子どもにあるという当然の議論を積極的に押さえて受け取るためには、子どもの「学び」をそのまま価値視し、それによりということだけでは十分ではないと考えている。その意味で、目標をもって子どもに働きかける行為としての教える—学ぶという教育の形態(方式)を否定的に克服の対象とする前に、むしろこの関係をきちんと踏まえることが重要ではないかと捉えている。今日、日本の教育実践(研究)が積み上げた蓄積を旧教育として一括りにして否定する状況が見られる。筆者はその内容をあらためて検討する必要があると考えているが、ここではその前提として、特に「学び」への(助成的)介入としての「教え」について再考する点からアプローチしたい。ここで筆者

がとりあえず想定している対象は、義務教育⁽²⁾、なかでも、初等義務教育であるが、近年における教えることの軽視は基本的な学力の低下もたらし深刻な事態を将来に渡って引き起こすことを危惧している⁽³⁾。教育課程審議会の議論が始まり、教育課程編成の具体的な作業において、実際に公的な枠組みとしての教育課程をどう作り上げていくかが現実的な課題になっていくが、現実の学校の制約を踏まえながら、どのようなプランを示しているかが問われており、それを想定した議論が必要と思う。

Ⅱ 制度化された〈教え—学び〉

日本が近代学校制度導入したのは、周知の通り、一八七二年の「学制」によってである。それ以降、今世紀末までに、学びたいものがあるかぎりにおいて存在していた寺子屋など自生的な庶民の教育の伝統とは断絶し強制を伴った義務制の初等学校が築かれた。さらに国家による教えることの制度化は試行錯誤を伴いながら、一九一〇年代以前には確立する。そこでは初等義務教育の年限や教則、教育内容、学校管理・運営などが細かく規定され、そのもとで子どもたちに国民共通の基礎教養(文化常

識)を作り上げることが課題とされた。それを具体的に担った教師は、所与の教材を通しての標準化され規格化された知識の伝達者とされていた。⁴⁾

戦後においても理念的な転回はあったものの、初等義務機関としての小学校の実際的な枠組みは基本的には今日にまで変わってはいない。戦後においても、一時的には絶対的な基準ではない試案とされた時期はあるにせよ、学習指導要領によって教育内容が国家基準で定められてきた。教科書は、検定制の下で学習指導要領の教科の目標を基準して作成され、さらに授業は、その教科書と教師用書(指導書)や規範的な授業理論・法によって現実的には定型化されがちである。⁵⁾ 学校へのその他の規制も戦前と大きくは変わっていない。また、教えの枠組みとしての教科は、戦時期に教科が統合されたこと⁶⁾はあるにせよ、今日に至るまでにおいて大きな変化はなかったといえる。

子どもの「学び」はそうした「教え」の枠組みのなかに枠づけられることになるが、一方、そうした「教え」の制度化はその達成を計測する試験制とセットになっており、両者のなかで規定されることになる。学制にとも

なって導入された近代学校制度は西洋の知識・技術(「制度化された科学」⁷⁾)の導入を効率的に行うために組織化されたものである。小学校の組織は等級制と呼ばれ、教授内容の難易度に基づいた「課業ノ階級」(等級)によって組織され、子どもたちはそれぞれの等級を試験に及第しながら進級していくシステムであった。そこでは、共通な道徳理念(精神的支柱)と組み合わせながら、如何にしてはやく「制度化された科学」としての西洋の知識・技術を取り入れるかが課題とされていたのである。学校内の(進級の手段としての)試験は今世紀までに姿を消すが、その後、試験は学校の「外」に出て、入試という形で「外」から学校での「教え」や「学び」を規定することになる。時期を同じくして、国家の必要として人材吸収・配分機能を担うことが期待された学校体系がほぼ原型を作り上げるに至っていた。すなわち帝国大学を頂点として、下方に向けて同心円的な拡大のもとに格差を設けながら様々な学校を位置づけた円錐型の学校体系が作り上げられたが、義務制初等学校はこの体系の末端に位置づけられたのであった。中等学校への進学希望者の増加にともなって、そうした人材吸収・配分機能は

実質的に始働し、一九二〇年代には、都市部を中心にではあるものの大きな社会問題とされた。⁽⁸⁾戦後においても、各学校階梯段階で種別化された戦前の学校体系が(例えば高等教育機関が大学で一括されるなど)形式的には単線化されたが、実質的な学校威信の秩序体系の持ち越された。今世紀初頭迄には作り上げられた競争的な進学体制は、皮肉にも教育の機会均等の理念のもと、殆ど全ての人々の参入のもとで(しかもより早い参入という傾向を伴って)、全面的広がりをもって作動することになった。入試を唯一の価値(受験という価値への目的合理的な知の追求)とした体系のなかに好むと好まざるとに関わらず子どもの「学び」や教師の「教え」は規定され、包摂されことになったのである。

このように、学校での現実の教える―学ぶという関係は、国家基準にもとづく所与の教育内容と、それを如何に学んだかという子どもの学習の値踏みとしての試験(評価)という枠組みによって制度化(以下、〈教え―学ぶの制度化〉と表す)されていることを、まず確認する必要がある。

III 「学び」論の隆盛

今日の子どもの学びの閉塞は、上記のように〈教える―学ぶの制度化〉の枠組みのなかにあると同時に、さらにそれを包摂して存在する「均質的に制度化された学びの巨大システム」⁽⁹⁾とされる現代社会空間によってもたらされている。教室のなかで学んだ知識とは与えられただけのものであり、自分のものとして意味を感じられずにいる多くの子どもたちの存在。こうした「意味と経験の喪失」(佐藤学)ともいえる状況のなかで学校へいくメリットが感じらることなく、学びの〈忌避〉⁽¹⁰⁾とでもいった状態にある子どもたちが数多く見られるようになった。

一九九〇年代にはいつての教育政策の動向や、それと期を一にして(それへの対応という契機をもって)顕在化した民間教育諸団体の学習観・指導観さらに子ども観などの転換を求める主張は、そうした状況をそれぞれに受けとめながら示されてきていると考えられる。

教育政策の対応はいわゆる「新学力観」(「新しい学力観」)の提唱のなかに端的に示されている。一九九一年の児童・生徒指導要録の改定を契機として提唱されるこ

(51) 教育課程改革の現代的な争点

となる新学力観は、「知識偏重の学力観を改め、自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力を重視する」というものである。⁽¹⁾ この学力観についての評価は必ずしも一様ではないが、⁽²⁾ 理念的に掲げ続けられてきた一律の学力保障という枠が（「教え—学ぶの制度化」の構造化）を変えたいを要領からの転換と学習観に関する大きな変更を示している。その基本的な考え方は、「知識や高い技能を共通的に身につけさせることを重視して進められてきた学習指導」から「子どもが自ら考え主体的に判断し表現できる資質や能力の育成を重視する学習指導への転換」というところに象徴的に見てとれる。その特徴を概括すると、まず、①知識伝達型の教育から関心・意欲・態度、思考力、判断力を養成する教育へ（の脱却）という移行が示されている。⁽³⁾ そこでは、これまでの学習観が知識理解偏重であり、機械的な知識注入教え込みであったと総括しながら、教育内容との関係を切り放した形で子どもとの関心、意欲や態度を重視している。またそれと関わってであるが、②個別化の名のもと、共通の知識や技術の獲得を求めて進められてきた学習指導のあり方を根本的に見

直そうとしている。さらに、③これまでの教育のあり方を教師主導として批判し、教師の「指導」から子どもの学習の「支援」への転換を求めるなど教える—学ぶという教師と子どもの関係が克服される対象として措定されている。そこでは評価と指導は一体のものとして位置づけられた。子どもの現状をそのまま肯定し、子どもたちの自己評価を重視し、教師は子どもの努力しているそのよさに対して「共感的に」「評価」するとされているのである。

こうした新学力観に対して、民間教育諸団体・ジャーナリズムは一斉にそれを批判している。その批判の論点は、多岐に渡っており、⁽⁴⁾ 新学力観との立場の違いを明確にしているものの、「（教え）から（学び）へ」という標語に象徴されるように目標をもって子どもに働きかけるといふ教師の教えとその評価の議論をネガティブに捉え、（ニュアンスに差があるものの）子どもの「学び」に「教え」をよりそわせていくという方向では一致しているように見える。

そこでの主張には幅があり、そのうえそれぞれの文脈があって単純には整理できないが、本論との関係で、以

下のような特徴が抽出できる。⁽¹⁶⁾

目標―評価に枠づけられた知識伝達方式からの脱却
 まず、従来の学校教育を教育主体が組織した目標―評価の枠をもった知識(文化)伝達型の方式として一括して位置づけて克服の対象としている。

現状の「学び」からの忌避といった状況は、一方では制度化された学習指導要領などの「教え」の問題があるが、同時に、教えられる中身がいくら真実であろうとも、子どもたちが本当に必要とされないならば、それ自体が学ぶ意味があるものとして実感し知的関心をもつての取り組もうとする意欲をかき立てる(以下、「学び」の自律性と表す)ことはなく、むしろ抑圧的なものとなっているところ根ざしている。そのもとには、目標のもとに発達段階に即して教材が系列化され、それを子どもたちに修得させ、その修得の有無や程度が評価する枠組みじたいの問題がある。それは結局のところ、目標のなかに子どもたちをはめ込んでいくことに過ぎないからである。教師の順次性をもった指導と教育内容の体系性の重視は、現実的には、「学び」を「単一の意味のうちに閉じこめ」、そこでの多様な意味を狭いものにし、子ども

の自発的な行為に基づいて獲得してきた意味を再構成しながら認識を広げていくことを妨げていることになる。⁽¹⁶⁾

文化的な実践と〈意味と関係の構成〉としての「学び」

「学び」は状況性に根ざし、そこでの文化的な実践によって、知識、技能の意味の構成を伴って成立するものと捉えられる。子どもの学びのありようは、どのようにして文化的な実践に参加するか、その状況のなかでどのような関係を結んでいるかに関わる。したがって、意味の構成とともに子どもの学びの時空間(教室)のなかで結んでいる規則や役割を見直して新しい関係づくり(関係の構成)を土台とすることが求められる。⁽¹⁷⁾

共通知識の獲得から学習内容の自己決定へ

さらに、主体的に価値ある文化を学びとる力を重視する。その意味で、目標を共有することじたいがそうした力を抑制することになると捉えられる。そのことから、共通の目標を掲げた教師の働きかけ(教師の指導による影響力)をひかえ、子どもに文化的価値の選択を委ねていくことが必要とされる(学習内容の編成主体は教師であるのでは不十分で、できるだけ早い時期から子どもた

ちは学習内容の選択を認められるべきであるとするという主張はその端的なものである⁽¹⁸⁾。また、そこには時と場所を問わず流通する普遍性を前提とする知への批判があり、知識の持つ文化としての性格の転換が志向されている。

教える―学ぶの関係様式から共同参加とアイデンティティ形成へ

自律的な「学び」は、学習の文化的実践とでもいいうものなかで実現され、基本的には問題解決・課題発見を通じた知や文化の創造（鑑賞）へと開かれた場でこそ実現されるものと押えられる。その意味で、従来の垂直な「教え」と「学び」の関係から子どもと横並びの関係に移行することが目指される。またそこには学校で用意した教育内容を与えるのではなく、現代社会において未解決な課題をも含んだ開かれた主題に向かってともに参加（それを通じた自分探し）していくことが求められる。そして、その様態として、（地域課題からグローバルイシューにまで開かれた）主題学習、「学び合い」、対話、討論（ディベート）さらに評価行為としての自己評価、子ども同士の相互評価などが挙げられる。

以上に加えて、これらを踏まえながら、学校化された「学び」を対象化すると同時、教育の実践を捉えるための枠組みを再定義、再構成していくことが主張されている⁽²⁰⁾。そのなかで、子どもの発達と「学び」の要求を代行して、目標をもって働きかける教える―学ぶという関係が問いなおされようとしていることがうかがいえる。

IV 「学び」と「教え」の関係性をめぐって

(一) 「学び」の自律性と「教え」

「学び」論の諸相に示された、「教え」による「学び」の単一の意味への閉じこめの現状の克服、教室に張り巡らされた規則や役割の再検討、さらに参加、対話、学び合いなどはどれも、今日の忌避された「学び」の時空間（教室）を乗り越えて「学び」の自律性を支えるための前提的な意味を持つものである。学びあう集団（共同体）における「学び」の自律性というものは、こうした課題を受けとめながら内容を得るものであると思うが、それにしてもそれがそのまま教師の目標を持った働きかけと対立的なものなのだろうか。「教え」の側からの枠組みではそれらは指導過程論、学習形態論のなかで捉え

られる領域であろうが、それを対立的に捉えることは生産的ではない。確かに、ぎりぎりのところで「教え」と「学び」は対立する契機を含み持つものであり、その意味で、学ばない(教えを受け入れない)権利は確保されてもいいと考える。ただし、それは横並びの関係に単純に解消されてのことではなく、教える―学ぶの内的な構造を深く押さえて判断されることであろう。例えば、上記の〈関係の構成〉への視点は、教師と子どもが対立する契機を洗い出すのであり、教える―学ぶの過程へ新たな示唆を与えることになる。そうした教師と子どもとの関係を内在的に捉えることに棹さしてこそ、リアルな議論の俎上に問題を載せることができよう。この点に関して、一連の松下佳代の指摘は示唆的であるように思う。

松下の議論は教育実践に即して自律的な「学び」と「教え」の関係の繋がりを示してきた。知識の段階性に拘ることなく子どもたちの発想に徹底的につきあうこと⁽²²⁾によって、「自然に」学びの世界を広げたと評価された授業でも、そこでの子どもの分かるプロセスとそこでの教室文化に着目してみると、実は教師の働きかけに支えられていたことが明らかにされている。⁽²³⁾つまり、あたか

も、子どもたちが自由なコミュニケーションのなかで、その納得の世界を「自然に」拡大した様に見えていても、そこには教師と子どもの築いてきた関係のもと、「知識の段階を踏まえた」教師の働きかけに裏打ちされていたとするのである。そして、そうした「学び」と「教え」の関係を捉える上で、そこでの教育的な制約(constraints)という問題に注目して、それが単にネガティブな意味あいだけではなく、その行為のダイナミズムを支える重要な概念であることを提示している。⁽²⁴⁾ここにいう制約とは一般的な状況での認知科学のそれとはちがう、教育場面における固有の特徴を持つものである。そこでの制約は、教師と子どもとの間の権力関係のもとで制御される。とはいえ、教師によって制御される文化的、社会的制約は教育場面における制約の一部にすぎず、教師によって制御されない制約も含めた〈制約の重層的連関〉が存在する。また、制約は援助と拘束の二面性をもち、一般的に援助として強い制約は効率的な知識獲得を促し、弱い制約(制約の排除)は選択と自己決定を促す。それらを踏えて、援助と拘束の二面性や〈制約の重層的連関〉の認識を欠くところでは、その教育的意図とは違っ

た形で機能する危険性を持つとする。そしてそれらを前提として、教育実践における学習観・教育観は様々な制約の重層的な網の目の中にあり、その自覚が必要であることを示している。

このように、「学び」の自律性は、学校のなかでは「教え」と「学び」の折りなされた空間で構成されており、そうした関係性への注目は欠かせない。特に、日本社会の組織体（共同体）のなかでは、あたかも自然になつたもののように「生成が、あからさまな権力や制度とは異質であったとしても、同様の、あるいはそれ以上の強制力⁽²⁵⁾」をもつことが指摘されてきた。そのことも踏えて、働きかけの対象化がまず教育の実践の場において求められねばならないのではないか。つまり、「学び」を支える「自然⁽²⁶⁾」生成としてあらわれる「制度性」を反省的に洗いだす評価的観点（形成的評価）が、むしろ「学び」の自律性を支える前提となるのではないかということである⁽²⁷⁾。

さらに、学習内容の選択について、それをできるだけはやく保障しようとする立場についても同様な指摘ができる。ここでは子どもに「学び」の選択権を与えるとし

て、そうした判断主体者としての子どもへの働きかけをどう考えるのが問題となる。「学び」への自立的な選択主体の形成（ひとりだちへの人間形成）は教育の目的でもあり重要な課題であることはその通りであるが、それを無媒介に重視するだけでは、目的がそのまま方法におきかえられることで問題が解消されただけで、教育の内在的な議論にはならない。それでは、あたかも自然⁽²⁸⁾生成の枠組みのなかで例えば「文化創造共同体学校」ができることになる。子どもの自律的な学びは、勿論子どもが主体となつて獲得されるものであるが、教師と子どもとの関係が一般の〈主体—主体関係〉にそのまま置き換えられないところにこそ教育関係の特殊性がある⁽²⁹⁾。にもかかわらず、今日においては、横並びの学び合いに解消されない教える—学ぶという関係の固有性に十分考慮することなく、往々にしてその外側の部分で教育を論議する言説の空間ができていくように思われる。その意味で、あらためて「学び」論の実践を目標をもって働きかける教えるの行為とそれを反省的に捉える評価の行為という枠組みから位置づけなおして、共通の場での検討を行っていくことが課題とされるのではないか。

(二) 公共社会を生きる力の養成としての「教え」

「学び」の自律性と「教え」の関連について押さえないと、同時に、こうした次元を越えて、教師の働きかけの根拠が問題にされねばならない。つまり、何を教えなければならぬかという次元の問題であり、その根拠をどこに求めるかという問題である。それは(一)で検討した「学び」の社会性ともいうべき次元の問題とは位相を異にした「教え」の公共性ともいうべき問題レベルであり、⁽³¹⁾「学び」の自律性にそのまま還元できない性格をもっている。おそらくこの点こそが今日一番問われていると考える。

日本の義務教育機関では教育の目的は普通教育が掲げられている。普通教育とは性、地域、階層などの差を越えて共に公共社会を生きていく能力のうち、共通の基礎部分を全ての子どもに保障する教育と理解されてきたと⁽³²⁾いいいい。そして、そのなかで子どもにわかち伝えられるべき能力の到達のモデルを示したものが基礎学力であると捉えられるてきた。その際、既述のように今日においてその共通目標や基礎の概念じたいが問われている

のであるが、国民国家の相対化のなかで国民共通教養が否定的に問い直されることと、公共社会を生きるための基礎的共通性をも否定的に捉えることとは別の問題である。また共通の目標を設定せず基礎学力の共有を保障しないあり様は、高い文化環境にある一部の子どもにとって有用でも、階級社会にある子どもの全体の要求とはならないと考える。したがって、教える側の責任において、なにが基礎学力(教養)であるかが求められることは欠かせないであろう。ただそれが難しいのは、大きな社会変動とそれに伴う文化変容のなかで公共社会にのあり方⁽³³⁾やその下での人々の生き方の転換期を迎えている今日、外来の既成のモデルを得て、それを実状にあわせて作り上げるといふ方法では対応できない状況があるからである。⁽³⁴⁾そうした現状のなかで、今日的な課題に引きつけて言うならば、他者を他者として容認しつつ共に生きる場としての公共社会をどの様に築き、そこで生きる力を養成するという課題に根ざしてその内容を構成することが求められていると思う。

ところで、日本社会においては、国家的な目標とそれに基づく教育内容の伝達としてのそれではなく、到達す

べき教育目標を掲げてそこから教育実践を打ち立てようとした動きが現れるのは一九三〇—四〇年代においてである。その動きは一定の広がりをもって捉えられるが、戦前の教育科学運動の展開において典型的に見出せる。

当時の大きな社会変動と戦時体制の構築とが連動するこゝとで現れてきた新しい社会的現実を前にして、否応なしに対応を余儀なくされた子どもや学校に対して、この運動は新しい社会を生きるための力を教育の問題として提示しようとしたのである。そこでは、子どもたちの生存のための、また発達のための諸課題を教師を媒介するこゝとでそれを目標化し、それによって必要最小限の教養(学力)を保障しようとするにいたっている。³⁵⁾何を教えなければならぬかを子どもの状況を押さえながら目標として設定し、そこから教育を発想するという認識の成立過程をそこから読み取ることができる。

さらに一九七〇年代の公害学習運動のなかでは、どの様に目標(教える内容)を構想していくかについて多くの示唆を与えている。その一つの到達点を示していると思われる青森県の六ヶ所村の実践を上げておきたい。青森県下北郡六ヶ所村の菌類を素材にした「還元」学習は、

公害学習の教材づくりとして位置づけられてきたが、同時に目標づくりのありかたについて示唆的な視点を多く含んでいる。この実践は、新全総の巨大開発地に指定されていた同村で地域住民運動(公害学習運動)に参加した教師が、そこで学んだことを教材化したものである。

その例として小学校六年生の理科教材「カビ・キノコ」をあげることができる。³⁷⁾教師たちは、乱開発から起こってくる人間生活の危機の数々の事例を目の前に見て、既成の理科教育の公的な枠組みを問うことになる。学習指導要領では、菌類は、身近な生物ということ以外にはかくたる意味づけが与えられていない。自然の生態系(食物連鎖)への認識を欠落させてたなかでの乱開発が生んだ取り返しのできない事態。そういう事態を教育の問題として反省的に捉え、教師たちは理科教育の実践と目標を定め直し、人間をも含めた「生態系の進化」という概念を軸にして系統化させようとするに至る。そのなかで分解という自然作用が生物の生態系とその進化のなかで重要な環をなすものであることを気づくことになった。そしてそれにもとづいて、カビ・キノコを子どもたちの身近にある下等植物の一種として実用的な観点から

位置づけ軽く触れるのではなく、生態系の中に重要な媒介として位置づけ(「菌類Ⅱ生態系における還元者」、小学校三年生から高等学校生物にいたるまでのスケールで教育課程を組み立てたのである。しかもそのカビ・キノコ学習の目標設定には子どもが深く関与するかたちでなされた(生態系を理解する上で、生産者、消費者以外に分解者の存在の重要性を確認するうえで子どもの役割が報告されている)。

ここでは、教師が、住民運動に「参加」し、そこで学んだことを「記録」し、それをもとにして子どもに伝えなければならぬもの(教育目標)を「発見」するといった、教育目標設定のプロセスが示されている。地域社会に即して、公教育と大企業を国家政策主導的な枠組みのなかに直接的な媒介でつなげるのではなく、また一方で貧困(生活難)からの脱出という地域の課題にも応えながら、産業と地域を「否定的に媒介」させようとした運動のもとでの教育実践と位置づけられている。

この事例は、産業化(工業化)された社会で生活をすめるものにとつての基本的な教養(基礎学力)の一つを目標化した例として捉えられる。こうした目標づくりの遺

産から学びながら、エスニシティ、階級、性差、地域差などを越えて、全ての人たちが平等に構成し、参加する公共社会を生きるための基礎的な力(学力)とはなにかが、現代の状況を踏まえながら検討されることが課題とされねばならないと考える⁽³⁸⁾。

V 結びにかえて

今日の教育課程を巡る争点を、教育のもつ世代間の葛藤の調整という視点のもとで捉えると、今日の構図は、その解決を「教え」の問題として解決を図るのではなく、「学び」の問題として子どもはうに預けることと図るというふうには押さえることもできる。本稿では、教育課程の改革の方向がそうしうえで構想されていると見て、そこでの問題点や課題を「教え」の側から示してきた。それを通して、冒頭でも触れたように、「学び」の自律性を確保しようとすることは、「学び」を育て、という視点、つまり大人の側での解決(教え)のあり方を問うことに繋がっていることを指摘してきた。むろん、ここに言う大人の方での解決とは、子どもを「学び」の客体としておいて一方的に教えを介入させるという意味あい

ではない。子どもの発達への要求を「教え」の側が受け取って（代行して）、それへ働きかけるといふ教える―学ぶの関係を示している。今日において克服の対象としてしか措置されていないこの関係を巡る議論をどうとらえるかは、一九三〇年代の（子どもは「育つものか」、³⁹「育てられるものか」といふ）発達論争に遡って捉えられねばならない問題であり、したがって歴史的な文脈での検討は欠かせない。

今日、学校で教えることが困難な原因の一つは、教育関係の予定調和性―「教え」の主体が、「学び」の主体の自己実現を助成するものであり、様々な現実的な葛藤状況があっても、両者は目的を共有するが故にそれを乗り越えて調和的関係をとりうるという―が、社会意識のレベルで崩れていることである。社会レベルで、教えることへの信頼が揺らぎ、「教え」による（大人の）介入が抑制され、なにを教えるか（伝えるか）を問うことなく子どもの現在によりそう状況が一般化しており、学校での教える―学ぶという関係も大きくこうした社会の状況に規定されている。一方、学校における「教え」は子どもの「学び」に対して、抑圧的に機能している現実が

存在し、それが学校離れの大きな原因になっているのも確かである。その克服が難しいのは、国家によって「教え―学ぶの制度化」が進められて、そのもとで教育内容および教師と子どもの統制がなされているためだけでなく、系統性や科学性に担保された〈客観的な知の權威性〉⁴⁰が「学び」を抑圧しているからである。しかも現代においては大人世代が解決できない様々な問題・課題が山積し、さらに国民国家という枠組みが相対化されるなかで教えることを支える価値観が揺らいでいる。子どもと一緒に横並びで課題を考えていくことや子どもの自律的な「学び」の尊重をいうことで問題を解消しようとする議論がでてくる社会的背景は、「教え」の側のこうした実状がある。問題は、だからといってそのまま教える―学ぶという関係（様式）を克服の対象として位置づけるのではなく、それに即した検討が必要であるということである。「包摂と同化の文化」⁴¹のなかでの日本社会の教えることへの関心の低さ（ネガティブな心情）は、学校教育の歴史をひもとくとはっきりする。近代日本の教育の歴史のなかで、「教え」のあり方を反省的に捉えてそれを深めることが必ずしも強くなかったのは、その

技術や「教え」を深めていくための教育評価への視点がよわかったことからも明らかである。そうした歴史的な視野を含めた教える—学ぶの関係の検討が必要であろう。そもそも戦後の教育の歴史のなかで「学び」論の隆盛がどのような展開のなかで現れたのか、システム社会の転換がいわれるなかでそれはどのような関係になるのか、そうした視野も含めて検討が必要に思われるが、それらは今後の課題となる。

(1) 『学校基本調査報告書』(一九九六年度)によると、一九九五年度間の全国の小学校の児童数の合計が八一〇五六二九人(中学校の生徒数の合計は四五二七四〇〇人)。三十日以上の長期欠席者は七一〇四七人(同一一六七七八人)である。ちなみにそのうち「学校ざらい」を理由にしているものは一六五六九人(六五〇二二人)である。中学校では八十年代前後から、小学校では八十年代後半からその伸びが著しくなり今日に至っている。

(2) このところの教育課程(内容)を巡る論調では学校階梯を問わないで展開されるものが多く見受けられが、その実、中等教育(なかでも高校教育)を想定しながら、一般化して議論がなされている傾向がうかがえる。そこには、中等教育実践から義務教育が長らく抱えてきた文化的体質の問い返しを、義務教育の側に迫ることで、その作り替え

をせまっていた(鈴木聡「文化としての共通教養問題」教育科学研究会他編『高校教育のアイデンティティ』国土社一九九六年)といった前提があるように思われる。しかしその段階の教育は青年教育としての固有な問題と課題をもちながら内容を作っているものであり、そのまま教育課程一般の問題に返していくには配慮が必要ではないかと考える。

(3) 低学力問題が深刻ないじめ問題を引き起こしている事態が報告されている(滝沢孝一「荒れたクラスからの脱出」日本標準教育研究所編『子どもたちの限りなき成長を願って』(日本標準一九九五年)。なお、そこでの困難は「学力という発想」じたいを問題にされる状況があることである。そこでは、学習の価値はその経験にあり、学力によって学習は目的への到達という手段に矩小化されるとする(二杉幸司「授業観の転換」『現代社会と教育』国土社一九九三年)。ここでは、この論には学力を「教え」の側から定義する視点がないことだけを指摘しておきたい。

(4) 稲垣忠彦『明治教授理論史研究』(評論社一九七七年)。

(5) 稲垣忠彦「教えることと学ぶことの制度化」『教育の方法』一卷(岩波書店一九八七年)、『戦後教育を考える』(岩波書店一九八四年)など。IIの基礎モティーフはこれらによる。

(6) 教科(一九四一年までは教科目)の枠組みは、一九〇〇年に定まって以来、戦時期に大幅な枠組みの組み替え(統合)があった。しかし、そこでの統合も従来の教科目

の「集合」(佐藤秀志)という意味あいのものであった。戦後においても、新しい教科の導入は社会科、さらに九二年度に導入された生活科のみでその枠組みは基本的に変わることとはなかった。しかしながら、今日、学校五日制への対応も含めて、その枠組みじたいが問われる動きがある(例えば、藤岡秀樹『新しい学力観』を考える)、『心理科学』一八巻一号(一九九六年四月)。

(7) 広重徹『科学の社会史』中央公論社 一九七三年。

(8) 寺崎昌男『入試制度の歴史的背景』(日本教育学会入試制度研究委員会『大学入試制度の教育学的研究』東大出版会 一九八三年)、拙稿「受験知の生成」(寺崎昌男他編『近代日本における知の配分と国民統合』第一法規 一九九三年)。

(9) 佐藤学『現代学習論批判』『講座学校』五巻 柏書房 一九九六年 一八一—一八五頁。

(10) 駒林邦夫「子どもにとって、「学校知」の学びとはなにか」(シンポジウム「学校知を問い直す」日本教育学会五〇回大会史料一九九〇年)。以下、ギユメをはずしてこの語を用いる。

(11) 文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』

『小学校教育課程一般指導資料』一九九三年。

(12) 窪島務『現代学校と人格発達』地歴社 一九九六年 一〇八—一〇九頁。

(13) 前回一九八〇年の指導要録の「観点別学習状況」に示された観点の配列の順序を逆転させ、「知識・理解」を最

上位に、「関心・意欲・態度」を最下位に配した点に認知領域の軽視を読み取る見方がある。なお、新学力観は知識をまったく軽視しているわけではない。正確に言うところの捉え方、位置づけかたに変化があると言っている(北林雅洋『新学力観』の論理を問う)、『理科教室』一九九五年一月)。

(14) 子ども観、教育内容と子どもの関係認識、公共性に対する認識など。

(15) 雑誌『教育』、『ひと』、『人間と教育』他。さらに、教育科学研究会他『現代社会と教育』五 国土社 一九九三年)、同『新学力観をのりこえる』(国土社 一九九四年)、堀尾輝久他編『講座学校』五巻(柏書房 一九九五年)、佐伯胖他編『学びへの誘い』(東大出版会 一九九五年)、同『学び合う共同体』(東大出版会 一九九六年)、竹内常一『日本の学校のゆくえ』(太郎次郎社 一九九三年)など。

但し重複する書誌は除いてある。また媒体、著者間のみならず著者によっても主張の動きがあり、あくまでも大きな認識の枠組みを示している。なお、すでに、児美川孝一朗『学校知批判と『新学力観』のあいだ』(『教育』一九九四年一月二月号)、大津悦夫『「学び」論の検討』(『立正大学文学部研究紀要』一二号 一九九六年)などがありこれらを参考にしていく。

(16) 松下佳代「意味構成のコンテクスト」『京都大学教育学部紀要』四三三号(一九九七年)を参考にした。

(17) 佐藤学「学級のジレンマ」(佐藤編『教室という場所』

国土社 一九九五年)。

(18) 奥平康照「文化伝達学校から、課題に取り組む文化創造共同体学校へ」(『教育哲学研究』六七号 一九九三年)、「授業と知的文化的自治」(『人間と教育』六号 一九九五年)など。

(19) 佐藤学「現代学習論批判」『講座学校』五巻 柏書房 一九九六年 一八一—一八五頁。著者は「学校知」という表記を批判している。

(20) 「学力」、「教科」、「授業」、「学習」、さらに「基礎基本」など(『カリキュラムの批評』(世織書房 一九九六年)、前掲「教室のジレンマ」)。

(21) 他者を想定する教える—学ぶという関係において、「教え」が伝わらない他者をまったく想定できない教育論は、リアリズムを持たない(古茂田宏「他者の立つ場所—柄谷行人『探究』との対話」(『季刊窓』五号 一九九一年 一二月参照)。教師—生徒関係に「不可避的に孕まれていく対立性」を教員文化というアスペクトから検討しようとしたものとして久富善之「教師—生徒関係と教員文化」(同「日本の教員文化」多賀出版 一九九四年)がある。

(22) 佐伯胖「『知識』は天から降ってくるのか」『ひと』一九九七年二月。

(23) 松下佳代「学びの復権とは教えの制限か」『ひと』一九九七年四月。

(24) 松下佳代「教育的制約論の試み」稲葉宏雄『教育方法学の再構築』(あゆみ出版 一九九五年)。

(25) (26) 柄谷行人「批評とポストモダン」福竹書店 一九八九年 四五—五三頁。

(27) 教師が知らず知らずに子どもに介入する行為(極端には、教師「主観的にそれを否定しても」が子どもの前に存在するだけで介入的な行為になる場合もある)に対して常に自覚が求められるともいえる。教育評価論はこうした教師の存在行為に対する自覚的な認識を養う議論を提出しようとしている。

(28) 『現代学校と人格発達』八七—八九頁。

(29) 例えば、窪島務の尾関周二「教育へのアプローチ」(『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』大月書店 一九八九年所収) 批判(『現代学校と人格発達』六五—八四頁)など。ここでは、労働モデルを基本にした主体—客體関係を排すると同時に、一方で実際の「依存」関係を無視した主体間の一般的なコミュニケーション関係に教育的関係を解消する点についても問題にしている。「子どもは教師の指導を共受して発達するが、教師は子どもの発達を共受して発達する」という「共受的発達の関係」(二宮厚美『生きがいの構造と人間発達』労働旬報社 一九九四年)などに示唆をえながら、「子どもの主體的な学習活動と人格的発達を展望した、教師の「意図的」な教育実践を内包する」教育的関係の固有性を指摘している。教える—学ぶの関係は、等質空間としての共同体内部で行われるコミュニケーションを越えた、他者とのコミュニケーション関係を前提にしている(前掲「教えることと語ること」)。

教師のそこでの「学び」を無媒介に学び合ひの枠に解消するだけでは一面的にすぎらる。

(30) 小玉重夫「〈学び〉の社会性と〈教え〉の公共性」『教育』一九九四年六月。他者を前提として成立する教える―学ぶ関係に根ざすともいえる(柄谷行人「教えることと語ること」『探究Ⅰ』(講談社 一九九二年)。

(31) 同右小玉論文。

(32) 中内敏夫「基礎学力を考える(提言Ⅰ)」(『児童心理』一九九〇年三月)。基礎学力を最小限の読み書き算として捉える向きあるが、そのように矮小化されるべきではない。そうではなくて、公共社会の構成員として最低限必要な内容を目標にしたものを想定している。それは単に制度化された科学や芸術ではなくそれそのものに迫る内容を含意している。この点で、「学び」論のなかの文化的実践をへて得られる内容とつきあわせて検討の対象とされてもいいのではないかと考える。

(33) (34) 同右中内論文。なお、公共社会の私有化の問題については間宮陽介「自由と公共性」『世界』一九九五(四月号)を参照。

(35) 民間教育史料研究会『教育学の誕生』大月書店 一九九七年。例えば、留岡清男は、農民の子どもの生活の現実とそこで必要とされた「教養」を深く捉えるなかで「国民教養の最低必要量」というものを設定しようとしている(田嶋一「一九三〇年代の日本社会と「生活主義的教育」構想の新しさ」未刊行近刊)。

(36) 中内敏夫・藤岡貞彦「発達を保障する教育運動と教育計画」『岩波講座子ども発達と教育』七巻(一九七九年)、国民教育研究所他『地域開発と教育の理論』(大明堂 一九六〇年)、『日本の学力』四巻(日本標準 一九七九年)などの関連の所収論文。

(37) 前掲「発達を保障する教育運動と教育計画」。

(38) 例えば、小玉重夫は、国家という共同の国民的アイデンティティを自明とする歴史意識を批判し、異質を含む多様なアイデンティティの共存を可能にする公民教育を、ハンナレントの論に即して、その困難を押さえながら論述している(「公民教育における歴史意識の問題」『生活指導』五〇二号 一九九六年九月)。また、性教育について、村瀬幸浩は、「性的自己決定力」の育成という角度から具体的な方向性と内容を示している(「子どもの性の自己決定」『人間と教育』一四号、一九九七年六月)。いずれも、公共社会をいきるための基礎教養を考える上で参考になる視点を掲げている。

(39) 宮澤康人「近代の教育思想の特徴」(同編『近代の教育思想』一九九三年)参照。

(40) 中西新太郎「学校における知の規範化」(『教育学研究』現代社会と教育)三巻 大月書店 一九九三年)。モダニズムとポストモダニズムとの文化衝突という側面も考慮にいれる必要がある(古茂田宏「文化と文化の衝突」『講座学校』五巻)。

(41) 前掲「教えるという技術の誕生」二二二頁。

(42) 天野正輝『教育評価史研究』東信堂 一九九六年。

(43) 例えば、「教育の現代化」がどのような形で総括されてきたのかなどと課題化される。同時に、知識の教え込みとして一括されて克服の対象となっている「従来の教育」

とされた実践の内容についても本稿で示したような視点から検討し直す必要がある。

(一橋大学助教授)