

# 学びの原点に近づく

## ——これならいける学校 5 日制

### 第2委員会<学校5日制と教育課程>最終報告

#### 目 次

はじめに	(3)
I. 学校5日制を可能にする教育課程——移行と本来の姿	(5)
0. スタートした学校5日制	(5)
1. 「弾力的運用」とそれに対する現実策	(5)
2. 授業時数の削減	(8)
3. 小学校での改革の方向	(11)
4. 中学校での改革	(14)
5. 高等学校での改革	(16)
6. 画一的であいまいな評価法を変える	(20)
II. 21世紀の日本語（国語）教育をめざして	(26)
0. はじめに	(26)
1. 漢字指導の再編成	(31)
2. 言語（文法）指導の再編成	(35)
3. 古文指導・古典教育の再編成	(39)
4. 書写指導の再検討	(42)
5. 「国語科」教育の再建のために	(43)
参考資料：基礎学習漢字500字リスト・試案	(44)

III.	学校5日制を可能にする「社会科の改革」——小学校編——	(48)
1.	学校5日制と社会科の教育目的	(48)
2.	教科としての社会科の特質	(49)
3.	学習指導要領の社会科教育課程	(53)
4.	学校5日制に対応する社会科の組替え	(55)
	『学習指導要領』のうち「社会」の組替え案	(60)
IV.	学習指導要領の組替え案（中学校の数学）	(71)
1.	学習指導要領の特徴	(71)
2.	私たちの考えている枠組み	(72)
3.	組替えの方針	(74)
	『学習指導要領』のうち「数学」の組替え案	(77)
V.	学校5日制と教職員の人間回復	(85)
1.	学校5日制はあらたな教師・職員論を提起する	(85)
2.	学校5日制は教師・職員にどう受けとめられたか	(86)
3.	教師・職員の5つの貧困	(88)
4.	教育現場の変容と多忙化政策	(90)
5.	学校事務職員の主体性	(96)
6.	あらたな「聖職」意識を超えて	(97)
	おわりに	(100)

# はじめに

本第2委員会「学校5日制と教育課程」は、一昨年1991年10月諮問を受けて以来約1年半、研究と討議、意見聴取などを進めてきた結果、今回ここに最終報告書を提出するものである。

すでに中間報告書は昨年7月に提出してあるので、むしろそれを引き継ぎそれと重ならない形でこの最終報告をつくることにした。したがって、報告の全体をお知りにならない方は、ぜひ中間報告書をもあわせてご吟味願いたい。

当委員会は当初

銀林 浩（明治大学 数学）

関沢正躬（東京学芸大学、数学）

山内亮史（旭川大学、教育社会学）

の3名で出発し、中間報告書を次のような内容で構成し発表した。

- I 学校が変わり始めた——学校5日制の学校像（学校論、山内亮史）
- II 重要教材を厳選する——学校5日制の教育課程（教育課程論、銀林 浩）
- III 学力論の転換——学校5日制と学力（学力論、銀林 浩）
- IV 学校5日制に対応した算数の組替え案（関沢正躬）
- V 「観」形成と生活科・総合学習——学校5日制の教育課程改革（山内亮史）

一応分担は付記したが、執筆は協同討議を踏まえての上でなされたので、その内容は3名の共同責任である。

5章のうち最初の3章I、II、IIIは一般論、いわば原理論であるが、第4章IVは現にある学習指導要領のなかの小学校算数科について、学校5日制へ向けての具体的な内容組替え案を提示したものであり、第5章も1992年度から発足した小学校生活科の内容を検討して、それに対する批判と改善等を提言したものである。

この最終報告では、このあとの流れに沿って、学習指導要領の国語科（小中）、小学校社会科、中学校数学科について過渡的な内容組替え案を提示する。このために、国語（日本語）を担当するあらたな委員として

鈴木康之（大東文化大学、日本語学）

を加え、それぞれ鈴木、山内、関沢が案の起草にあたった。その趣旨は、中間報告での小学校算数科の組替え案と同じであり、段階的な5日制への移行に対応した第1段階の移行措置を意味している。

本来なら、こうした組替え案はすべての教科にわたって、あるいは少なくとも中学校社会科、小中の理科、家庭科、技術科などのいわゆる主要教科について行うべきものであるのかも知れない。なぜなら学校5日制に対応する教育課程はすべての教科の協力なしには達成することがむずかしいからである。しかし、このような作業は本来文部省がやるべきことであるし、あまりに詳細なプランを提示することはかえって5日制への柔軟な移行という趣旨にも反する恐れがあるので、この程度にとどめることにした。

したがって、私たちの提言を批判的に検討してくださり、発展させていただくことは、読者の仕事ということになろう。

学校5日制は学校を過大な重荷から解放し、身軽にする趣旨をももっているが、それは教師や職員など学校関係者の役割の再考をもうながすものである。そこで、最後に、学校5日制の教師論とでもいうべきもう1つの原理論を追加して問題を提起したい。

1993年3月20日

銀林 浩

# I 学校5日制を可能にする教育課程 ——移行と本来の姿

## スタートした学校5日制

昨1992年9月から、月わずか1回ではあるが、学校の土曜休業が始まり、学校5日制がスタートした。その前からも新聞は、家庭や社会での受け皿はどうか、塾が繁盛するのではないか、子どもの学力はどうなるかと大さわぎしたし、実施後も月1回の土曜午前中子どもはどう過ごしたかと追いかけまわしたものだった。概して小学生は友達と遊んだり、本を読んだりしたのが多く、中学生は寝坊した、何となく休息したというのが多く、いずれにしても何も格別の目新しい行動はなかったし、ありようもなかっただろう<sup>1)</sup>。

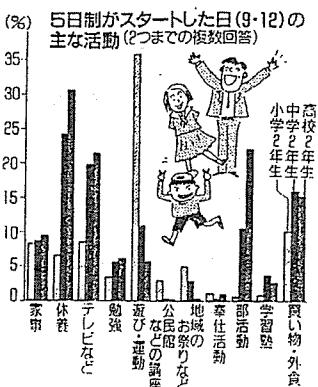
月に1回土曜日の4時間を削ったからといって、それは小学校4年から中学校3年生までの月間の授業時間数124時間に対してはわずか3%ほどにすぎないから<sup>2)</sup>、どの道たいしたことはないに決まっている。文部省は学習指導要領堅持の立場からか、総時間数をへらさないよう通達を出していたから、たいていは学校行事の削減など、いわば姑息な手段で対処したようだ。

### 1. 「弾力的運用」とそれに対する現実策

しかし、月1回のうちはまだこれでいいようなものの、これが月隔週2回、あるいは月3回そして毎週土曜休業という完全5日制になつたら、単純に考えても月間で13~17時間ほども授業時間数をへらさなくてはならないから、そんなのんきなことはいっていられない。こうなると、削減すべき時間は月間総時間数の1割を優に超えて、今の86%ほどにしなくてはならない勘定になるから<sup>3)</sup>、教育内容をそれに応じて削減しない限り対処できることは明らかである。

こうしたことを見越してか、昨1992年9月以降学習指導要領の見

- 1) 1992年9月12日についての文部省調べ。



『朝日新聞』'93. 4

- 2) 小4~6は週29時間、中は30時間なので、月間に直すために30/7をかけると約124時間、そのうちの4時間はほぼ3%強にあたる。

- 3) 週29~30時間のうちの4時間を削減するとなれば、約13~14%に相当するから。

直しを求めて、意見書や陳情を採択する地方議会が急増し、1993年3月現在では60自治体にのぼっているという（朝日新聞3月14日朝刊）。しかし、文部省は、指導要領の改訂に着手するとも、しないともいっていない。月2回の土曜休業までは、現行の学習指導要領の弾力的運用で乗り切れるといっているところをみると、ただちに改訂するつもりはないよう見える。たとえこうした運用が可能であるとしても、数年後に迫ってくる月3回以上の土曜休業に対処するためには、指導要領の何らかの形での見直しに今すぐにでも着手しなければ間に合わないだろう。

それに、弾力的運用自体にもいくつかの問題がある。第1に、これは学習指導要領に拘束性があるという文部省自身の主張<sup>1)</sup>と整合しない。教科書検定や日の丸・君が代問題では規制を強化しながら、学校5日制にかかるところでは弾力的に運用せよというのでは、一貫性を欠き、いわゆる《二重基準》(double standard)のそしりをまぬがれない。それならこの際、いわゆる《法的拘束性》の方を緩和ないし撤回するのが現実的というものだし望ましくもある。

第2に、弾力的運用によって月2回の土曜休業に対応できるのかどうかの根拠も明らかではない。何しろ文部省はこの点についてのいかなる具体的指針も参考方針も出していないのだから、弾力的運用の実際はあげて学校現場にゆだねられざるをえないが、それでは指導要領の若干の項目をやってもやらなくてもよいというのと同じことになる。これはまたしても教育内容の標準を守るという文部省の拘束性の主張と矛盾してしまう。

いずれにしても、弾力的運用という姑息な対応がそう長続きするわけはない。早晚学習指導要領の抜本的見直しは避けて通ることができないのである。

考えてみると、本来ならまず学習指導要領の改訂による教育内容の削減があって、それによって授業時間数が削減され、結果として学校5日制が実現するというのが筋であろう。

内容削減→時数削減→学校5日制

しかし幸か不幸か（多分不幸なことなのだろうが）、今日の日本ではこの順序が逆転してしまっている。1989年に改訂された指導要領はその審議の過程において日の丸・君が代とか、社会科解体、生活科新設などには熱中したかも知れないが、学校5日制など念頭になかったのか、臨時教育審議会でも「展望され」ていた5日制にも

1) 学校教育法施行規則  
第25条、第54条の2、など「小（中）学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部大臣が別に公布する小

（中）学校学習指導要領によるものとする。」

施行規則は法律ではなく単なる省令であり、学習指導要領の法的拘束性の法的根拠は稀薄である。

むしろ逆行して、かえって教育内容を水増ししてしまったのであった。<sup>1)</sup>こうして、事態は上の本来の順とは逆に

学校5日制→時数削減→内容削減  
と進まざるえなくなっている。

つまり、学校5日制を不可避の前提として、それに従った授業時数の削減を計画し、それに合わせて教育内容を削減するというものである。上述のように、これは本末転倒ではあるが、現実の推移がそうなったのである以上、われわれとしてもそれに対応した方針をとらざるをえないということである。

いいかえるなら、5日制が一挙に実現されるのなら、教育課程もただちに抜本的に変えて対応するのが当然なのであるが、今日の日本のように、土曜休業日が、月1回から隔週2回へ、そして3回をへるかどうかわからないが、そのあと完全実施へと、牛歩で進むのであれば、それに対応した教育課程や指導時数も段階的に減少してゆくという方向をとらざるをえないということである。

たしかに、5日制に対応した原則的なカリキュラムを提案するのが理想的なのかも知れない<sup>2)</sup>。しかしそれには各教科の担当者により長期にわたる討論と調整が必要なことは明らかである。それはいずれやらなくてはならない課題であるとしても、今日必要なのはむしろ、当面の5日制への移行を容易ならしめる緊急避難的な移行措置であろう。そこでそれを提案して、前述のいわゆる弾力的運用とあいまって改善を図る方が現実的ではなかろうか。理想的な具体案はその移行の過程でおおいに議論しつくりあげてゆくことがよいと思うものである。

それにしてもこうした移行措置的な組替え作業はわれわれがする仕事ではなく、本来文部省がやるべき仕事であるから、指導要領のすべての教科にわたって提案する必要はなかろう。ここでは算数の続きの中学校の数学と、時間数も多く子どもの思考に強い影響力をもつと思われる日本語の教育、つまり国語（小中）と比較的疑問や議論が多いと思われる社会科（小）について、現行学習指導要領を前提としての組替え案を提示する。

これらは無論理想案でもないし、5日制に対応した最終案でもないから、肝心のことを指摘するだけで、細部にまでわたる調整には触れない。もっとよい移行案だっていくらもありうるに違いない。それらを考えることは、《弾力的運用》をまかされて現実に教育課

1) 端的な例は、小学校の漢字を10字ふやして1006字にしたことで、1958年の881字に比べると実に14%の増。したがって、58年に戻せば、ちょうど5日制に対応した削減になる。

2) たとえば、日教組中央教育課程検討委員会『教育課程改革試案』（一ツ橋書房）があるが、5日制への手直しが必要。

	年間 授業日数	1日の 授業時間	1校時 の長さ	1学級の 生徒数	1週間の 宿題量	学校外 学習量
日 本	243	6	48	39	2.6	2.1
イギリス	194	8	38	25	1.4	0.2
ベルギー	160	7	50	20	3.3	0.2
タ イ	195	7	50	42	4.2	2.0
	日／年	校時／日	分／校時	名／級	時／週	時／週

程を編成し、5日制を実現する学校現場の仕事である。

しかしこれから提案するそれぞれの組替え案のもとには、それを可能にする理念があり、それらは各組替え案の前文に記されている。長いものも短いものもあるが、それらはもちろん5日制の《かなた》を見通し、教育課程の抜本的改訂の《地平》を見据えてのものであることをおことわりしておく。

## 2. 授業時数の削減

日本の学校教育が過密なことは、今や世界的にも有名である。小中の年間授業が35週と定められているから、6日制の場合、授業日数は年間

$$6\text{日}/\text{週} \times 35\text{週} = 210\text{日}$$

となるが、これに各種学校行事（日本ほど形式的な学校行事の好きな国はない）が加わって240日ほどにもなっている。

1991年国立教育研究所がまとめた紀要119「数学教育の国際比較」の資料の中から、各国の中學での年間授業日数、1日の授業時数（単位：校時）、1校時の長さ、1学級の生徒数、1週間の宿題量（時／週）、学校外機関での週間学習時間（時／週）を、日本、イギリス、ベルギー（フラン語圏）、タイについてあげてみよう（上表）。いずれも平均である。

これを見ると、日本の年間授業日数は、多いといわれるアジア諸国に比べてもずば抜けて多いことがわかる。（実はこの資料中では最も多い。）それに学級定員の多さや塾などの学外機関における学習量の多さを加えるなら、日本における教育の過密性は一目瞭然であろう。

最も授業日数の少ないのは、ベルギーのフラン地区であるが、無論学校5日制でしかも週央の水曜日が休業日である（土曜はもちろん半日）。夏休み（バカンス）が長いこともあって年間32週の開

校日数にすぎない。

この違いは、われわれに日本の過密な労働時間についての論争を思い起こさせる。西欧（ドイツ、フランス）の年間1600時間に対して日本の労働者は2000時間（91年度）も働いていて、1800時間という目標すら達成できないでいる。これでは公正な競争による貿易はできないという国際的な批判もむりからぬところであろう。しかもこの表向きの過大な労働時間には、いわゆる《サービス残業》<sup>1)</sup>などのような統計にのりにくいものは含まれていないが、これはまさに日本の子どもの学校外機関での学習や学校内外での部活動などに相当しよう。これでは、1980～2年に行われた国際教育到達度評価学会（IEA）の第2回国際数学教育調査で日本の中1がトップの成績をあげたといわれても<sup>2)</sup>、それは公正な比較とはいえないといえよう。

日本で学校5日制になれば、年間授業日数35週を堅持すると仮定しても（実はこれもへらしたいところだが）、年間授業日数は

$$5\text{日／週} \times 35\text{週} = 175\text{日}$$

以下にしなくてはならない。

これは学校5日制ということからくる絶対的制約であり、学校での教育課程もこの制約の枠内でつくられなくてはならない。これは日数にして83%の減であるが、土曜半日であることを考慮すると前述のように約86%の削減に相当している。

一度膨張して過密になった教育課程を圧縮するには多分に痛みを伴うであろう。これまでカリキュラムの精選は常に唱えられてきたが、総論賛成・各論反対のためなかなか有効な成果をあげることはできなかった。この壁を突破して教育内容を思い切って削減するためには、教科の境界をも柔軟に動かすくらいの根本的な発想の転換が必要であろう。気体が膨張するときは楽だが、圧縮するには一様な圧力を加えなくてはならないようなものである。

また、もし1日の授業時間を最大でも6時間にとどめようとすれば、月曜から金曜までの5日間の授業時数は

$$6\text{校時／日} \times 5\text{日} = 30\text{校時}$$

以内に収めなくてはならない。現指導要領では、週の授業時数は、学年に応じて右表のようになっていてその限りでは30時間以内ではあるが、これは実はもっと縮める必要がある。

それは、人間一般に午前中は頭脳が比較的よく働くが、昼食後は

1) 1993年6月2日改正された労働基準法でも、残業などの割増率を25～50%としていて、欧米の50～100%とはまだ大きな隔たりがある。

2) 日本の中学生は、算数・代数・幾何・確率・統計・測定の5分野で20カ国中いずれもトップ、高校生は香港について第2位。

学年	週時数
小1	: 25
2	: 26
3	: 28
4～6	: 29
中	: 30

脳を循環する血流がへるために働きはにぶくなることを考慮に入れるからである<sup>1)</sup>。したがって、国語・外国語、算数／数学、自然（理科）・社会などの頭脳を直接使う教科はすべて午前中にすませ、手や身体をも使う教科や文部省の道徳・特別活動に対応する総合学習・自治的諸活動などは午後にまわした方がよい。

フランスでは、1969年以前は、小学校でも道徳・公民、読み書き、フランス語、算数とメートル法、歴史と地理、理科、図画、音楽、工作、体育の10科目に細分されていたが、77年改訂では、知的基礎教科（フランス語10時間、計算5時間）、目覚まし活動（6時間）、体育・スポーツ（6時間）の3区分に括られた。このうち頭を使う知的教科は5日制午前3時間の計15時間に収められ、他は4日制午後各3時間の計12時間が当てられていて、きわめて合理的になっている。その「午後の眠気を覚ます活動」（activités d'eveil）には、旧科目の中の道徳・公民、歴史・地理、理科（観察）、図画、音楽、工作が含まれている。（フランスでも、水曜が休み、土曜は半日）

わが国の学校5日制においても、このアイデアにならえば、学校生活での1日のサイクルはずっとゆとりのある合理的なものになるに違いない。

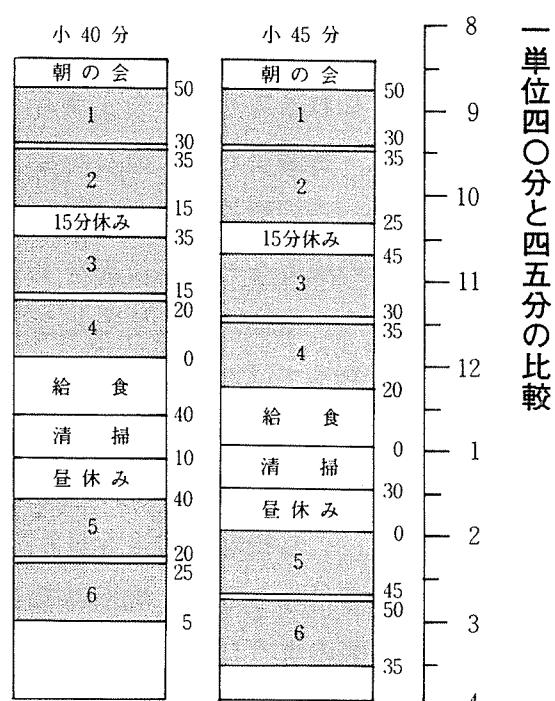
この1日のサイクルという点からいうなら、

1校時の長さも考え方直す必要がある。現行では、小学校45分、中高50分となっているが、このために昼食時刻は正午より大幅に遅れ、育ち盛りの児童・生徒の生理的環境をいちじるしく損ねている。学校給食のない高校生が持参の弁当を午前中に食べてしまうことに何のふしぎもない。こうした生理的環境こそは、頭脳を使う学習の基礎的条件であって、それを犠牲にしたような時間割では意味がない。

そこで、授業の能率をくふうすることによって、

小学校：40分、中学：45分、高校45～50分としたい。高校が45分では短すぎるというのであれば、2単位続きの時間割などをくふうすればよい。もし高校を50分にするのであれば、午前中の授業は3校時にとどめるべきであろう。

1) 人間の脳は重量は体重の2%にすぎないが、エネルギーは20%消費する。それを保証するのは、蛋白質の摂取である。遅い昼食はこの条件を破壊する。



### 3. 小学校での改革の方向

教科の構成についても、フランスのように大胆な総合・弾力化が考えられてよい。わが国の場合、就学前の幼稚園では領域はあっても教科は原則的にはないのに、小1にはいった途端に多くの教科に分かれるし、小学校のときは一部の教科を除いて学級担任制なのに、中学へはいるといっせいに専科制となって、それらの間のギャップはいかにも大きい。したがって、小学校低学年（1、2年）の教科はもっと統合してよいし、専科は小5あたりからもっと大幅に取り入れる方が望ましい。

1992年度からの教育課程では、小学校低学年（1、2年）の教科は右表のように、6教科となっており、これに道徳(1)、特別活動(1)が加わって、週の時間数は合計25時間にものぼっている。一部の学校（たとえば兵庫教育大付属小学校など）では、理科と社会科を解体して生活科にしたのに対応して、国語と算数を統合して記号科とし、音楽と図工を表現科に括り、体育と合わせて4教科にしてしまう試行も行なわれているようだが（1991年度）、国語も算数も単なる記号操作に還元してしまうのには多分に問題があるし、音楽と図工にしても、技巧的にまったく違うものをくっつけたとしても成果があがらないであろう。

そこで完全5日制のもとでは、やはり当面教科は現状の6教科とし、ただし、週の時間数をそれぞれ右表のようにへらす。ただし、生活科は現在のような焦点の定まらない道徳的な内容ではなく、自然や社会の認識についての基礎を養うような実質的なものにする。また、道徳は置かず、特活は学校への帰属よりむしろ児童の自治活動を体験させるようなものに変える。

このようにすれば、週授業時数は計20時間であるから、毎日すべての活動は午前中にすんでしまう。午後は家庭なり学校なり地域などで思う存分遊べるわけだ。

小学校中学年（3、4年）は、同様の趣旨から時間数をへらして、国語(6)、算数(5)、理科(2)、社会(1)、音楽(2)、図工(2)、体育(2)、道徳（総合学習）(1)、特活（自治活動）(2)、で、週間23時間とする。教科は7つだが午前中で終わり、道徳や特活などが午後にまわる。

小学校高学年（5、6年）はこれに家庭科(2)が加わり、体育は保

[現行]  
教科 週時数

国語	9
算数	4
生活	3
音楽	2
図工	2
体育	3
道徳	1
特活	1

25

[削減案]  
教科 週時数

国語	7
算数	4
生活	2
音楽	2
図工	2
体育	2
特活	1

20

教 科	1 年 現行 削減案		2 年 現行 削減案		3 年 現行 削減案		4 年 現行 削減案		5、6 年 現行 削減案			
国 語	9	[-1]	7	9	[-1]	7	8	[-1]	6	6	[-1]	5
算 数	4	4	5	[-1]	4	5	5	5	5	5	5	
生 活	3	2	3	2	理 3	2	3	2	3	3	2	
					社 3	1	3	1	3			
音 楽	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
図 工	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
体 育	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2		
家 庭									2	2		
道 德	1		1		1	1	1	1	1	1		
特 活	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2		
校時／週	25	20	26	20	28	23	29	23	29	26		

健・体育(2)となる。

国語(5)、算数(5)、理科(2)、社会(2)、音楽(2)、図工(2)、保育(2)、家庭(2)、道徳(2)、特活(2)、

の8教科26時間。午後にまわる6時間分は、これらの活動と保健・体育などに当てることができる。

また、外国語は現在中学から選択となっているが、戦時中の学童疎開の経験<sup>1)</sup>から、言語に対する臨界期が小学校高学年から中学へかけての時期にあることがわかっていることを考えると、早く外国語に馴れさせるためにも、小学校高学年から始めることも考慮されてよい。

小学校におけるこれら教科とその週授業時間の案とを、文部省の現行学習指導要領のそれらと比較対照してみると、上の表のようになる。[-1]等は、後述するように、われわれが提案するいくつかの教科での組替え案による当面の確実な削減時間数である。

そこで問題は、以下で提案する指導要領の組替え案による時間削減とこれらがどうつながるかであろう。

第1学年では、週授業時数では5校時へらさなくてはならないが、低学年の道徳の無意味な特設は廃止し、第2道徳科に近い生活科を1時間へらし、国語を2時間削減すればだいぶ近くなる。国語は現行9時間であるが、漢字配当やその書き取りをへらすことによって2時間程度の削減は可能であろう。少なくとも1時間へらすことは

1) 10~15歳に疎開地にいた子どもには、方言が定着したが、それ以外の年齢では定着しなかった。

**小低学年**

	月	火	水	木	金	土
1	○	○	○	○	○	
2	○	○	○	○	○	
3	○	○	○	○	○	
4	○	○	○	○	●	

**小高学年**

	月	火	水	木	金	土
1	○	○	○	○	○	
2	○	○	○	○	○	
3	○	○	○	○	○	
4	○	○	○	○	○	
5	○	●	○	○	○	
6						●

**小中学年**

	月	火	水	木	金	土
1	○	○	○	○	○	
2	○	○	○	○	○	
3	○	○	○	○	○	
4	○	○	○	○	○	
5	●		○	●		
6						

**中学校**

	月	火	水	木	金	土
1	○	○	○	○	○	
2	○	○	○	○	○	
3	○	○	○	○	○	
4	○	○	○	○	○	
5	○	○	○	○	○	
6						●

●は自治的諸活動

そう困難ではない。

第2学年では6時間短縮の必要があるが、組替え案により算数では少なくとも確実に1時間へらすめどは立っているので、あとは第1学年と同様に考えればよい。

第3学年は5時間の短縮を要するが、国語においては漢字負担を軽減したり毛筆書写を削減したりすることによって、1~2時間程度へらすことは可能である。あとは、理科と社会をどうするかであるが、これには、内容の検討と、この中学年の理科・社会科の理念をどうするかにかかってこよう。

第4学年以降もほぼ同様に考えられよう。

ここに提案する学校5日制による1週間の時間割をつくってみると、小学校低中高学年と中学校とでそれぞれ上のようになる。

## 4. 中学校での改革

次に中学校について考察しよう。

中学校は現在（1993年度から）右の表のように、9教科（？）と道徳（1-1-1）、特別活動（1-2-1-2-1-2）、とから構成されている。このうち教化色の強い道徳の特設は廃止し、青年期にふさわしい総合学習とし、集団への帰属意識を目標とする特別活動は生徒の自立した個性的活動をめざす自治的な活動に改造することが望ましい。

教科についていうなら、今回の学習指導要領は、外国語では1年から、音楽・美術では2年から、さらに理科・社会では3年から1ないし3、4時間程度の週授業時間数の幅を認めているが、これにはいろいろな問題がある。まず、文部省が指導時間の幅を認めて現場の柔軟な対応にまかせることは原則的にはよいことだ。しかしそれが、指導の困難性を配慮しての逃げ道であるとすれば、それは指導法のくふうや改善の努力を放棄することになりかねない。またそれが、生徒の興味・関心の多様化・個性化に対応するためであるのならば、中学校のこの時期での分化はむしろ早すぎるといえよう。それらはむしろ高等1年まで十分学習して、それ以後選択分化する方がよいのではないか。

特に、文部省は技術・家庭として1教科に括っているが、これは別教科と考えるべきで、これらを合わせて週2時間と書いていても、男女別学で男子は技術科的内容1時間、女子は家庭科的内容1時間を選択させるという意味ではなく、各学年それぞれ1時間ずつ共習させてもよいし、第1学年技術2時間共習、第2学年家庭2時間共習、第3学年それぞれ1時間ずつ共習などとしてもよいが、ともかく男女共習が原則で、時間数はその制約のもとで適当に配当すればよい。

中学3年では、同じ教科構成ではあるが、社会的関心の発達をふまえて、社会を1時間増とし、音楽と美術とを週間各1時間へらすことが望ましい。

こうすると、中学校での完全5日制に対応した各教科の週時間数は次のように削減するのがよい。

国語（4-4-4）、数学（3-3-3）、理科（3-3-3）、  
社会（3-3-4）、音楽（1.5-1.5-1）、美術（1.5-1.5-

教科	週時数
国語	5- 4- 4
数学	3- 4- 4
理科	3- 3-3/4
社会	4- 4-2/3
音楽	1-1/2- 1
美術	2-1/2- 1
保・体	3- 3-3/4
技・家	2- 2-2/3
外国語	3/4-3/6-4/8
道徳	1- 1- 1
特活	1/2-1/2-1/2
計	30- 30- 30

教 科	1 年 現行 削減案		2 年 現行 削減案		3 年 現行 削減案	
	現行	削減案	現行	削減案	現行	削減案
国 語	5	-1	4	4	4	4
数 学	3	3	4	-1	3	3
理 科	3	3	3	3	3 / 4	3
社 会	4	3	4	3	2 / 3	4
音 楽	2	1.5	1 / 2	1.5	1	1
美 術	2	1.5	1 / 2	1.5	1	1
保健体育	3	2	3	2	3 / 4	2
技 家 術 庭	2	2	2	2	2 / 3	2
外 国 語	3 / 4	3	3 / 6	3	4 / 8	3
総合学習	1	2	1	2	1	2
自治活動	1 / 2	2	1 / 2	2	1 / 2	2
校時／週	30	27	30	27	30	27

1)、保健・体育 (2-2-2)、技術と家庭 (2-2-2)、  
 外国語 (3-3-3)、  
 の10教科と、総合学習 (2-2-2)、自治的諸活動 (2-2-2)  
 の総計各学年とも27時間。

これらを対照すると上の表のようになる。

ここでも問題は、われわれが具体的に提案するいくつかの教科の  
 内容組替え案によって、この5日制の時間数にどれだけ近づけるか  
 ということである。少なくとも中1で、文法負担の軽減等により1  
 時間、中2で数学の内容をへらして1時間の削減が可能である。究  
 極においては各学年とも3時間、つまり1割は削減しなければなら  
 ないところである。

ここで提案する完全5日制の削減案による中学校での時間割を例  
 示すれば13ページのようになろう。

## 5. 高等学校での改革

現在、日本の中等教育は前期3年が中学校、後期3年が高等学校と分割され、その間に「15の春を泣かせる」高校入試が介在している。埼玉県教育長の提唱に始まった進路指導（といっても実態は高校へのトレードのようなものだが）のための業者テストの追放問題もすべてこの高校入試にからんでいる。根本原因である高校入試をそのままにしておいて、結果である業者テストを追放しようとしても、それは逆立ちに近かろう。

高校入試が、進路についてまだ独自の意志をもちにくい15歳時点で行なわれていることが、日本の青年の成長に大きなマイナスの影を落としているわけだが、実は学校の教育課程の上にも具合の悪い影響を与えていていることを忘れてはならない。なぜなら、今日の科学や文化の発達と子どもの知的成長の両面から考えて、中学3年までにその基礎をこなすのには多分にむりがある、高校1年くらいまでを必要としているからである。

例を数学にとってみると、中学3年で2次方程式や曲線としての円、3平方の定理などが出てくるが、そのままでは座標や微分積分の考え方にはまでは一般化されず、その一歩手前でとどまってしまう。もし中3に引き続いて微積分の基本的な考え方まで学べれば、むしろ10年間の学校における数学学習を微積分という強力な武器の入手によって締めくくることが可能になる。微分積分は高等数学でもむずかしいものと思われているが、その基本的な考え方は実は小学校3年から学ぶ数の乗除や面積・速度といった量と直結しているものなのである。

同じような事情は、理科や社会においても見られる。理科教育でも「国民のすべてが身につけるべき自然科学的教養が質量とも拡大し、共通に履修すべき内容が9年間では過大の負担が生じ」るので、「入試による分断をうけない单一の中等教育を行う学校をつくり、その前半の4年間で自然についての共通な履修」が望まれるとしている（『教育課程改革試案』1976）。中学3年までは、物質・エネルギー、生物や天体の運動などについても、表面的な現象論的な見方しかできず、正確な認識力を養うには、もう一步突っ込む必要があるというのである。社会科においても、中3までは十分な社会認識は得られず、世界通史と現代社会の共通履修が望まれているか

ら、やはり高1までで国民的共通教養の基礎をつくり、その上に自由な選択制をのせるという構造が構想される。

実は、もともと、戦後の文部省の学習指導要領（高校編）もある程度こうした構造を持っていた（たとえば、1951年版の「一般数学」など）<sup>1)</sup>のだが、いわゆる《適格主義》にもとづく高校入試の強化のために崩れてきてしまったのである<sup>2)</sup>。

こうして、高等学校のカリキュラムは中学のそれとは関連が切れて、3年間として変化のない一様なものになってしまったが、今述べたように、高1まではすべての生徒に対して、普通教育と職業選択のための専門教育とを用意して、むしろ《地球市民としての》高い共通教養を培い、第2、3学年では選択の幅を大きく広げて、それぞれの興味・関心を十分伸ばせるようにすべきものであろう。生徒の手による独立カリキュラムも可能であろう。高校の教育課程にはそうした内容・発達についてのメリハリが必要なのである。

そこで、高校1年での教科構成はほぼ中3のものを引き継ぐが、国語と社会を週間各1校時減じてその分選択教科と職業専門科目にあて、技術と家庭はともに男女共習で2時間ずつに分やす。また自治的諸活動の重要性にかんがみ、ホームルームを含めて週間3時間にすると、週の総時間は計30校時となろう。

国語(3)、数学(3)、理科(3)、社会(3)、保健・体育(2)、芸術(2)、技術(2)、家庭(2)、外国語(3)、選択教科／職業専門科目(2)、総合学習(2)、自治的諸活動(3)

の10～11教科。

高校2、3年次は、共通教科・選択教科・職業専門科目の3つに大別し、共通教科(8)と総合学習(2／3)、自治的諸活動(3／4)とはすべての生徒が履修する（右表）。共通教科としては、理科(4)、社会(4)のいずれかと、技術(2)、家庭(2)とを設ける。

職業専門科目の履修は、職業選択の必要を考えると、3年間で30単位以上なくてはならないので、高卒での就職を希望する生徒には、1年次からの履修の可能性や技術・家庭での履修振り替え措置などを保障する必要がある。

選択教科には、

自然、社会、人文、芸術、保健・体育、技術・家庭、言語の7分野を設け、職業専門科目と合わせて15単位以上履修するものとする。

1) 1978年指導要領では、次の教科が全員必修となっていた。国語I、現代社会、数学I、理科I、体育・保健、音楽I／美術I／工芸Iか書道Iのうち1科目

2) 文部省がいわゆる適格者主義を唱えて、高校入試の実施を推し進めてきたのは1963年通達からである。

区分	週時数
共通教科	8
選択教科	15
職業専門	
総合学習	2/3
自治活動	3/4
	28/30

高1		高2・3		
日本語	3	共通教科	自然会社技術家	4
数学	3			2
自然科学	3			2
社会	3			
保健体育	2			
芸術	2	選択教科	自然分野	
技術	2		社会分野	
家庭	2		人文分野	
外國語	3		芸術分野	
			保育分野	15
選択教科	2		技術・家庭分野	
職業専門科目	2		言語分野	
総合学習	2			
自治的諸活動	3		職業専門科目 (3年間30単位以上)	
計	30			
		総合学習	2/3	
		自治的諸活動	3/4	
				計 28/30

## 高校

	月	火	水	木	金	土
1	○	○	○	○	○	
2	○	○	○	○	○	
3	○	○	○	○	○	
4	○	○	○	○	○	
5	○	○	○	○	○	
6	○	●	(○)	●	●	

●は自治的諸活動

自然分野は、高1の必修自然=総合理科(3)に引き続いで、物理(4)、化学(4)、生物(4)、地学(4)を置くことは現行と変わりはないが、その他にも、自然史や自然科学史など、統一した自然観の養える講座を設ける必要がある。

社会分野では、高1の必修社会をかつての「現代社会」のような問題意識を問う総合社会(3)にし、それを引き継いで、世界史(4)、日本史(4)、地理(4)、政治・経済(4)などを設ける。

総合理科(3) | 物理(4)  
化學(4)  
生物(4)  
地學(4)  
自然史  
.....

総合社会(4) | 世界史(4)  
日本史(4)  
地理(4)  
政經(4)  
.....

技術基礎(2) | 機械  
電気  
製図  
加工  
生活技術  
.....

技術・家庭分野は、労働や生活と切り離されて、単なる紙の上の知識となっている諸教科の中で、生産労働や日常生活について、技能的にも理論的にも学べる場である。とくにこれからの時代には、狭い瑣末なテクニックに縛りつけられることなく、コンピュータやA V機器を初め新しい技術や生活に能動的に適応できる基礎的な能力が養われる必要がある。

高1の必修部分である技術基礎(2)と家庭一般(2)を引き継いで、機械・電気・製図・加工や生活技術・経営管理・情報科学などを設ける。

言語分野では、高1の国語(3)・外国語(3)を引き継いで、日本語のさらに踏み込んだ学習や外国語（英語、フランス語、ドイツ語のみでなく、ロシア語、中国語、朝鮮語やスペイン語、ポルトガル語、アラビア語なども含めて）および言語一般について、表現方法や文法構造を学ぶ。とくに、日本で軽視されている会話や口頭発表についても配慮する必要があろう。（たとえば言語表現、言語構造、比較言語、会話技術など）。

人文分野といった分野を設けるのは、いまでもなく高2、3年にかつての旧制高校あるいは大学の教養課程の考え方をもっと採り入れたいためである。この時期にこそ、入試技能に青春を磨りへらすのではなく、世界と人間についての真剣な思考をめぐらす必要があると考えたからである<sup>1)</sup>。

この分野は、これまで社会科に入れられていた哲学や思想史、倫理学、宗教学などを含むと同時に、現代文学や古典、文学史、文学批評、そして論理学、心理学や修辞学などをも包含する。人間の考えること、およびそれを表現することについての客観的認識を得ることは、人間関係について格別感受性の強いこの時期の青年にとって、重要な内容であろう。

なお、以上の提案を表の形にし、1週間の時間割を例示すれば前ページのようになろう。

1) 「職業がしばしば人間を分離するものだとすれば、一般教養は人間を近づけ結びつける」（ランジュヴァン, 1872-1946）

## 6. 画一的であいまいな評価法を変える

文部省は改訂学習指導要領の施行に先がけて、1991年3月『指導要録』というものを全面的に改訂した。「新しい学力観」とか、絶対評価への転換とかいって話題になったものである。しかしその中味を見てみると、きわめて問題の多いことに気がつく。

まず、絶対評価か相対評価かという点から見てみよう。『指導要録』は「学籍の記録」と「指導に関する記録」とに分かれており、前者は20年の、後者はそれと切り離して5年の保存を義務づけられているが、問題は後者である。ここに、個々の生徒に対する評価が記入される。この「指導に関する記録」はさらに次のように分かれている。

各教科の学習の記録	I.	観点別学習状況 [A B C]
	II.	評 定 [3 2 1]
	III.	所 見 [文]
特別活動の記録	I.	活動の状況 [○か空欄]
	II.	事実および所見 [文]
行動の記録	I.	行動の状況 [○か空欄]
	II.	所 見 [文]
出欠の記録	[数字]	

あとに [ ] で示したのは、記入される符号である。

このうちでも一番問題なのは最初の「学習記録」であるが、絶対評価になったのは I. 観点別学習状況だけで、II. 評定は依然として3段階相対評価（ただし、小1、2ではなく中学校は5段階相対評価）のままである。この絶対評価の「観点別学習状況」にしても、ABC 3段階で記入するのだから、やはり序列を表わす点数はつけるわけである。だから鳴り物入りで伝えられた絶対評価といったってたいしたことはない。これも本来なら文章にすべきものであろう。

「学習記録」のうち II. 評定は各科目のいわゆる成績で、これは相対評価のままであるが、変わったのは I. 観点別学習状況というもので、まずこれが評定より上位に置かれた。さらにこの観点別学習状況の筆頭がいわゆる「関心・意欲・態度」、最後の4番目が「知識・理解」でその順番も逆転した。これが「新しい学力観」といわれるもので、各地で論議の的になっている。小学校の算数を例にとると、4つの観点は

- a. 算数への関心・意欲・態度
- b. 数学的な考え方
- c. 数量や図形についての表現・処理
- d. 数量や図形についての知識・理解

となっている。

こうした学力観を理由づけて、指導要録改善調査研究協力者会議委員の梶山康史氏は次のようにいっている。

「学ぼうとする力としての関心・意欲・態度が先ずあって、学んでいく過程での思考・判断と技能・表現の活動があり、そのうえで学んだ結果として知識・理解が得られる。」（『小・中学校指導要録全文と改訂の解説』明治図書）

この考え方へ従って、小学校から高校までの評価が一律になされることになったわけだが、この方針ははたして正しいか？

たしかに、意欲や関心に裏付けられない単なる知識・理解では、それらは生きて働きにくいだろう。折角学んだ知識や理解が、紙の上のテストの点数にとどまっていたのでは、単なる《歩く物知り》（walking dictionary）をつくるだけになってしまう。日本の学校教育にこうした傾向が強いことはつとに指摘されている。前に引いた国際到達度評価学会（IEA）による数学教育の国際比較でも、日本の小学生や中学生は計算力は高いが、応用問題に弱いことははっきりしている<sup>1)</sup>。だから、文部省がこのように説くのも、もっとものような気がしないでもない。だが、こうやって、関心・意欲・態度を知識・理解の上に位置づけるとなると、逆に「知識・理解を伴わない関心・意欲・態度」なんてありうるのだろうかという疑問が浮かんでくる。もしそうしたものがあるとすれば、それは単なる

精神主義、あるいは頑張りズム

というほかないのである。戦前の日本の教育の基調がそれだったことを忘れてはならない。日本人はこうした不条理に鈍感な傾向があるからなおさら留意しなければならない。

第2に、生徒の意欲とか関心を引き出すのは、本来それこそ教師の役割であろう。そしてそれはどんな教材をどのように提示するかにかかってこよう。こうした議論ぬきで「関心・意欲・態度」がひとり歩きして、それで生徒が評価されたらかえって恐ろしいことではないか？ 関心・意欲・態度を見るためのテスト問題などがテスト会社によってつくられているそうだが、それなどを見ると、

1) 計算問題では20ヵ国の平均57%に対して日本は69%だったが、理解・応用では47%に対して55%でその差は少ない。

それらしい正解が1つ、しかも型にはまったのがあることがすぐにわかる。このような生徒の内面に関わることをテストで見ようとすることは、《知識としての》意欲・関心・態度に化して、それ自体錯誤であるが、こうした点のつけられないものにむりに点をつけようとすれば、多忙な現場の教師はそうしたテストに頼らざるをえなくなる恐れはある。

第3に、おとななら、先の協力者会議委員の言にもあるように、意欲や関心があって、思考や活動が組織され、その結果として知識が得られ、理解が深められるといった具合に進むことが多いかも知れない。しかし、おとなへの発達途上の子どもにも一律に同じ順序が適用できると思うのは間違いである。

たとえば小学校1年生を見てみよう。この年齢の子どもはまだ内面的な自己評価能力が育ってきていない（本委員会中間報告の「学力論の転換」参照）から、先生のつけてくれたテストの点数で自分ができたかどうかを判断する。そして、自分ができれば意欲が湧くが、できなければ意欲も関心も失ってしまう。だから彼等にとって一番重要なのは、算数の「観点別学習状況」でいえば、3番目の「数量や図形についての表現・処理」の項目なのである。

子どもが成長して小学校高学年や中学生になると、「わかる」ことを求めるようになるから、むしろ第4の「知識・理解」の項目が意欲や関心を育てるための基盤になってくる。そして高校生となつたくらいで、おとなと同じように、主体的な意欲や関心から出発して探索活動が行なえるようになってくるのである。

このように、各発達段階に応じて、関心・意欲・態度と知識・理解との関係は変わってくる。一律には決して括れないものなのである。こういった点、文部省の方針というのは、これまでもそうだったが、とかくどこかピント外れのことが少なくない。

第4に、算数／数学、社会、理科、家庭、体育、技術、外国語では第4の項目は「知識・理解」で、国語では「知識・理解・技能」となっているが、「知識」と「理解」とを同列に置くのでは粗雑な括り方と思われても仕方があるまい。「知識」といえば、百科全書のように断片的にでも存在しうるが、「理解」というのはもっと体系的総合的なものであろう。今日では、認知とか理解ということが、人間研究にとっても人工知能にとってもきわめて重要なことが明らかになっている。その意味では、「理解」こそが学習の最大の基礎

であるべきであろう。

具体的に算数や数学科での「知識・理解」の観点の「付属資料」を見ると、それこそ各学年の最もポイントになる事柄が書かれている。たとえば、小4では

「記数法や計算の性質などについての理解を深めるとともに、面積などの求め方、基本的な図形の性質、数量の関係の見方や調べ方を理解している。」

とあるが、これなら目標は明確であろう。

こうした明確な目標を下位に置いて、判定しがたい観点からの評価を上位にすえる新しい指導要録が、あらたな精神主義、蒙昧主義に陥らなければ幸いである。

学校5日制ともなれば、これまでのように学校で何から何まで教えてしまうことは時間の上からも不可能になる。真に大事な原理を選び出して、それをどの子にも徹底的にわかるように教える方向に転換しなくてはならない。

少なく教えて賢く育てる

ことこそ5日制時代の合言葉とならなくてはならない。

中間報告の「学力観の転換」でも述べたように、学力というものは単一ではなく、いくつかの層に分かれている。

広義の学力 { 狹義の学力 { 客観テスト  
                          { あいまいな点数  
                          { 測れない適応力 = メタ学力

したがって、評価もこれらに対応した3段階であるべきであろう。

最も狭い意味の客観テストとは、算数・数学での計算力とか国語における書き取りや外国語のスペリング、いろいろな形の穴埋め問題などがこれにあたる。これは○×、つまりできたかどうかがハッキリしているし、点数は加減のしようがない。

たとえば、「2位数の加法ができる」とか「3年生の漢字が書ける」とかいうのは、目標もハッキリしているし、評価もしやすい。またどこでつまずいているかも、比較的正確に指摘しうる。文部省の指導要録の観点別でいえば、算数／数学での「表現・処理」、国語での「表現の能力」などに相当しよう。いわゆる《基礎学力》といつてもよい部分に対応する。

こうした基礎的な能力を軽視することは許されない。そしてこれは小中などの比較的低い学年では学習の大きな部分を占めている。

これらについては、内容をハッキリ例示して、その目標への到達の度合いを測ることが可能である。いわば「できる」に相当する。そして全員の到達を目標とする。

これに対して、内容の理解を求める「わかる」はそれほど容易には測定できない。単なるテスト問題では、全面的には評価できない。そこで、作文に書かせてみるとか、口頭試問をするとか、いろいろな間接的な手段も援用しなくてはならないであろう。結果としての成績は点数で表示してもよいが、それは多かれ少なかれあいまいなものだということを忘れてはならない。だから、むしろ質的な文章による評価の方がよいかも知れない。

最後は「測れない適応力」であるメタ学力であるが、この内容は、「中間報告」でも述べたように、

- (1) 自己評価能力：どんなことができて、どんなことができないか。
- (2) コントロール能力：問題解決を一段高い立場からモニターし、コントロールする能力。
- (3) 値値判断能力：どれだけやるに値するか、どのくらい力を注ぐか。

のようなものである。文部省の『指導要録』でいえば、さしづめ「新しい学力観」の目玉「関心・意欲・態度」に対応するものといえないこともないが、客観的なタームで表現されており、精神主義的、道徳的色彩をもっていないところが大きく違う。

これは最早点数などでは評価できないので、文章によって教師側からの判断を書くことになる。

また、小学校4年くらいまでは、こうしたメタ学力は十分発達していないから、この観点からの評価はむしろなくてよいであろう。それに対して、中学や高校においてはむしろこうした観点からの評価のほうが重要性をましてくるともいえる。こうした点でも、文部省の評価方針は逆立ちしているのである。

こうして、望ましい評価法をまとめると、次のようになる。

- I. 具体的内容にもとづく到達度（できる）
- II. 具体的内容に即した理解度（わかる）
- III. メタ学力

そしてこれらは、ほぼ教育内容における

の3層に対応しているといえる。各発達段階で、これらの内容の相対的比重が重要であるのと平行して、評価の方も3層の比重は考慮されなくてはならない。評価と学習内容とはやはり切り離すことはできないものなのである。

## Ⅱ 21世紀の日本語(国語)教育をめざして

### はじめに

言語は、社会の変革にしたがって変化・発展している。5年、10年程度の年限では、そのような変化・発展に気づくことはむずかしいが、40年、50年というような年限で考えるならば、その変化・発展は明確である。

日本語の民主化・近代化は日本語の民主化・近代化の歴史に  
関わる

ところで、現在の日本は、国際的には、先進諸国の目ざましい一角を担っていて、豊かな社会を形成しているとされている。もちろん、その豊かさは、多くの社会的なひずみを抱えていて、手ばなしでの賛美にはほど遠いのだが、国際的な視点を基準にすれば、まちがいなく豊かな国と認められることになるのだろう。豊かな国と認められるとするならば、その根底には、20世紀における日本の民主化・近代化が重要な役割をはたしてきたということを認めないわけにはいかない。また、そのことに呼応して、日本語自身も、民主化・近代化の変革をとげてきたということも認めないわけにはいかないだろう。

現在の日本が民主的・近代的な先進諸国の一として存在できる背景には、日本語自身の民主化・近代化（さらには、合理化）の歴史が大きな関わりを持っているのである。ここでは、まず、そのあたりのことを意識的に考えてみたいと思う。

日本語の民主化・近代化の歴史を語るためにには、20世紀初頭（あるいは19世紀末）から始まる標準語の確立の歴史および言文一致の実践の歴史を取りあげなければならぬだろう。しかし、それにもまして語られなければならない重要な出来事は、第2次世界大戦での敗戦をきっかけとして実現された一連の言語改革である。つまり、具体的には、1945年（昭和20年）以後の当用漢字・新かなづかいの制定、および、それに関わる種々の言語政策の実施である。<sup>1)</sup>

当用漢字・新かなづかいの制定をどう考  
えるか

1) 1946年文部省告示、当用漢字1850字、教育漢字881字。

日本語の歴史をさかのぼって、近代日本語としての標準語の確立は、いつ実現されたとみるべきだろうか。もしも、標準語の確立という問題を、その本質に言及せずに、単に、現象的にのみ考えるとするならば、それは、20世紀の前半で終わっているといえるかも知れない。すでに、富国強兵の近代国家にふさわしい標準語が、國家権力のもとに、ほぼ確立されていたと評価できるからである。

しかし、その当時の日本語は、まだまだ、庶民のだれもが自由に読み書きし、庶民のだれもが弁舌をふるうことができるという段階にまではいたっていなかった。一般庶民は、文章の読み書きには縁が遠かったし、まして、弁舌をふるって自己を主張するなどということは、夢の出来事にすぎなかつたのである。標準語としての日本語を自由に使い込むためには、少なくとも、高度な教育を修めなければならなかつたし、また、そういう教育を受けた者のみが使用可能というような状態であったと考えなければならないだろう。ついでながら、昨今では、「弁論」ということばも死語になっているが、つい2・30年前までは、「弁論」は、立派に生きていて、大学や高等学校には、よく、弁論部とか雄弁部というサークルがあったものである。「弁論」の意味は、「おおぜいの前で、筋道を立てて自分の意見を述べること」(三省堂『新明解・国語辞典』)ということなのだが、そういうことのためには、それなりの知識や経験、および能力や技術などが必要とされる状況だったのである。

おおぜいの聴衆の前で自分の意見を述べたり、あるいは自分の主張を文章にまとめたりするというようなことは、現在の日本では、だれもが日常的に経験することである。つまり、日本語の民主化・近代化は、20世紀初頭に、標準語の確立とか言文一致の実践とかいう形で始まりながらも、結果としては、20世紀の後半を通じて、やっと実現されたのだと認識すべきなのである。このことを社会的な現象に照らし合わせて考えてみると、第2次世界大戦後、今日に及ぶまでの一連の言語政策の実現が、民主的・近代的な日本語(眞の意味での大衆的な全国共通語)を可能にしたといえる。つまり、日本が大戦に敗退して、その結果として種々の政治的・経済的な改革が実施され、それと並行して、一連の言語政策が実施されたのだが、その言語政策の定着が、日本語の民主化・近代化を完成させてきたのである。

敗戦後の一連の言語改革のなかで、まず第一に強調しておきたい

近代日本語としての標準語はいつ確立されたのか

一般庶民は読み書きや弁舌に縁遠いものだった

一連の言語政策の定着が日本語の民主化・近代化を完成させている

ことは、いわゆる公用文が、すべて、文語文から口語文へと移行し、文語文が完全に追放されたということである。それまでは、おおやけの文章は、社会の秩序を規制する法令の数々から、日常的な役所への届け出の文書にいたるまで、すべて、文語文をたてまえとしていた。つまり憲法をはじめとして、われわれの日常生活に関わるさまざまな公式文書が文語文という特殊な言語で記述されていた。当用漢字・新かなづかいの制定ということは、根底にそういうことからの脱却を意図していたといえる。逆のいい方をするなら、だれにも読み書きできる文章を……という日本語の民主化・近代化のイデーが、敗戦という社会的な事件をきっかけとして、当用漢字・新かなづかいを制定させたのである。

現在では、公的機関などへの種々の日常的な届け出は、すべて、届け人自身で文書を作成するのが通例になっている。しかしながら、50年ほど前には、教育の不十分さも加わって、かならずしもそうではなかった。役所などの近辺には「代書屋」という看板があって、日常の役所への届けを代行する職業が横行していたものである。日常生活に関わる文書を手軽に作成できるようになったということも、文語文からの公用文の解放という現象が一つの恩恵として働いていたことはいうまでもない。

日本語の民主化・近代化は、文語文から口語文への変革だけではない。かなづかいが改定され、完全に発音どおりとはいえないとしても、ほぼ実際の発音にもとづく表記となり、文章が飛躍的に大衆化されたということも忘れてはならない。もちろん、それ以前にも、口語文は部分的に流布していたのだが、しかし、以前の口語文は、いわゆる古典かなづかい（旧かなづかい）で表記されていたものであって、いまの口語文とは違ったものであった。つまり、古典かなづかいを習得した知識人でなければ、たとえ口語文でも、まともな文章の読み書きが保証されてはいなかつたのである。

そのような口語文についての制約も、敗戦後の一連の言語政策の実施によって完全に解放され、文章の読み書きが一段と日常化した。たとえば、文章執筆に関わる現在の日常生活を考えてみると。個人・グループの執筆する各種の小冊子やパンフレット類が氾濫していて、だれもが気軽に意見を公開している。敗戦前の状況からは比較にならないほど執筆者の階層は広がっていて、自分の意見を文章にして発表するということは、もはや特定の知識人に限られたこ

公用文が文語文から  
口語文に移行

日常的な文書作成が  
文語文から解放され  
た

新かなづかいは文章  
を飛躍的に大衆化し  
た

一連の言語政策は文  
章の読み書きを一段  
と日常化させている

とではなくなった。それだけ、文章の言葉は民主化・大衆化されてきたのである。

すこし話題を転換して、話の筋を飛躍させてみることにするが、もしも、現在の時点でこのような文章の言葉の民主化・大衆化が実現されていなかったとしたならばどうだろうか。現在のような日本の国際的な繁栄が実現していただろうか。答えは、いたって明解である。文章の読み書きが特定の知識人だけの特権であるというような状況が続いているとすれば、民族をあげての経済成長は期待できず、おそらく、現在の日本のような国際的な繁栄は実現されていなかっただろう。現在の日本の繁栄が、日本自身の民主化・近代化の流れのなかで実現されたものであるとするならば、その一翼を担う一角として、文章の読み書きの民主化・大衆化の歴史が存在していたことを忘れるわけにはいかない。

文章の読み書きは、ひとむかし前までは、かなりの高度な知識を持っている階層にかぎられていた。文章の言葉が日常の話し言葉とまったく違っていたり、あるいは、文章の書き方が特殊であったりして、だれにでも自由に文章の読み書きが保証されていたわけではなかった。文章の読み書きのための特別な知識を習得しなければ、自由に日本語の読み書きをあやつれなかつたわけである。そのような状況からの脱却のために取られた言語政策、つまり、だれにでも文章の読み書きが保証されるという日本語の大衆化は、漢字制限・発音式かなづかいという合理化の形で実現されたのである。無制限に使用されていた漢字を制限し、かなの使用をほぼ発音通りにしたということである。つまり、日本語の民主化・近代化ということの実現は、大衆化・合理化という形で実現してきたのである。20世紀という時代は、日本語にとって、民主化・近代化の歴史を歩みつつ、同時に結果として、大衆化・合理化を実現させたという時代であると評価できるだろう。

敗戦後の言語政策の実現はみごとに成功している。もちろん、非の打ちどころがないほどの完全な成功であるとはいわないが、巨視的に見たならば、この成功は否定のしようがない。もはや、公用文を文語文に戻すことは不可能であろう。また、かなづかいをもとに戻すということも不可能である。こういう一つ一つのことがらが不可能であるということは、それだけ、敗戦後の言語政策が日本語の中に浸透し、もはや、それを日本語から取りあげてしまうことが不

文章の民主化・大衆化がなかったとしたら…

日本語の民主化・近代化は大衆化・合理化という形で実現されている

敗戦後の言語政策の実現は日本語の民主化・現代化をみごとに実現させている

可能だということを証明している。敗戦後の言語改革は、きっかけとしては敗戦という社会的な事実によるものであったとしても、基本的には、日本語自身の志向する発展の筋道にそった改革だったといえる。いや、敗戦という現実に遭遇したからこそ、そのような言語政策が実現されたのだといってよいだろう。敗戦という事実によって、日本語に限らず、あらゆることがらが民主化・近代化への改革に向けられることになったのだが、そういう、あらゆることがらの民主化・近代化の志向とともに、日本語も、民主化・近代化の道を取ることができたのである。しかも、その民主化・近代化は、大衆化・合理化という形で実現されているので、むりなく浸透していった。大衆化・合理化という形で実現されている民主化・近代化だからこそ、その民主化・近代化は本物として定着することができたのである。日本語の民主化・近代化は、日本語の大衆化・合理化という形で実現されている。

20世紀の日本語の歴史は、日本語の民主化・近代化を実現させるとともに、日本語の合理化を実現させてきた。これからの日本語は、民主化・近代化の延長として国際化を、また、合理化の延長として機械化を志向することになるだろう。学校5日制の具体化を契機として、日本語の歴史的な進展をふりかえり、日本語の未来を展望する立場から、「国語科」教育の再編成を提案する。現状の国語科教育を全面的に否定しようという論ではない。現状を認識しながら、学校5日制を視野に収めて、国語科教育の最小限度の精選を提案するものである。

第2委員会は、学校5日制の具体化に関する国語科教育の再編成に関して、以下の4点を提案する。

- 第1に、場当たり的な漢字指導を根本的に見直し、基礎学習漢字500字を精選するとともに、科学的・体系的な漢字教育を徹底させること。
- 第2に、いわゆる学校文法などの旧態依然とした言語指導をやめて、国際的にも通用する自然な言語教育に衣替えすること。
- 第3に、形骸と化した古文指導を再編成するとともに、現代語訳などによる古典教育を創造すること。
- 第4に、いわゆる毛筆書写の指導を芸術教育の立場から再検

これからの日本語の展望は…？

国語科教育の再編成

科学的・体系的な漢字教育

国際的な言語教育

古文指導の再編成と現代語訳の古典教育

毛筆書写の再検討

討し、国語科における書写指導を全面的に見直すこと。

かつて、日本教職員組合は、自主編成研究講座シリーズの一つとして、『国語・文学の教育』（一ツ橋書房・1978年）を編集し、公刊した。そこに展開されている教育の総体が私たちの考える「日本語教育」というべきものである。本来ならば、そこに示されている教育の全貌を提示し、国語科教育の再編成として提案すべきところだろう。しかしながら、現実的な配慮から、そのような提案は留保しておく。そして、具体的な提案としては、上記の4点のみに集約させて、学校5日制のための再編成を考える次第である。以下に、上記4点の提案を個々に説明しておきたい。

## 1. 漢字指導の再編成

場当たり的な漢字指導を根本的に見直し、基礎学習漢字500字を精選するとともに、科学的・体系的な漢字教育を徹底させること。

日教組の全国教研集会でも、毎年のように科学的・体系的な漢字教育の主張が繰り返されている。しかしながら、その主張は、秩序なく列挙されている学習指導要領・学年別漢字配当表の指導漢字にわざわいされて、ややもすれば消されがちといえる。

現在の漢字教育は、ほとんどが個別的な漢字の書取り指導で実施されている。そのため、子どもに対して大変な労力と大きな苦痛とを強要し、その結果として、できる子・できない子の選別がされる。その個別的な書取り指導には、教育としての科学性も体系性も見られない。気まぐれ的・恣意的な漢字の書取り指導の現状が子どもをむしばんでいる。

たしかに、個々の漢字の存在には何の秩序もないように見られがちなるものである。漢字は、象形文字（ものや現象を描いた文字）・指事文字（抽象的な事がらを絵画的に描いた文字）として誕生し、それが会意文字（意味を表す要素を2つ以上合わせて作られた文字）をへて形声文字（意味を暗示する要素と音を指示する要素とを合わせて作られた文字）にまで発達してきたのだが、その歴史を考えてみると、かなり恣意的に作られたように感じられるものである。しかし

漢字総体に見られる  
科学性・体系性とは  
…？

ながら、形声文字まで発達してきたという過程の中には、不完全ながらも、漢字総体に見られる科学性・体系性をかいまみることができる。約90パーセントの漢字が形声文字に属しているということは、個々の漢字が意味的な要素と音的な要素とで構成され、漢字総体としての文字体系の中に位置づけられるということを意味している。たとえば、「銅」という漢字は、意味では、金・銀・鉄・錫……など金属と関係し、音では、同・筒・胴・桐・洞……などと関係している。個々の漢字が、漢字総体としての文字体系のなかで、孤立しないで意味的な側面と音声的な側面とで相互に関係しながら存在しているのである。もちろん、現在の日本語に使用される漢字としては、その漢字総体に存在するはずの文字体系がかなりくずれてしまっていて、科学的・体系的といいきれるほどのものではなくなっている。しかしながら、たとえ不完全であったとしても、漢字総体に存在する文字体系としての外郭を見ることは十分に可能である。それが可能である以上、その文字体系を前提に据えて、漢字教育が組織されなければならないはずである。

ところで、漢字の科学的・体系的な指導の必要性については、別の観点からも注目されている。周知のように、ワープロ・パソコンは飛躍的に普及してきた。十年前の実状と比較してみてほしい。十年前には、そのうちにワープロ・パソコン時代が到来するだろうと予想はしていたとしても、教育現場にはほとんど参入していなかった。しかし、現在では、ワープロ・パソコン抜きでは職員室の機能もマヒしてしまうことだろう。子どもたちが使用しているかどうかは別として、かなりの教師がワープロ・パソコンを駆使しているし、使用していない教師でも、その威力は承認することだろう。この十年で、職員室も、これほどに変わってきたのである。そうだとすれば、これから的一般的な変容を予想してほしいものである。

いまの子どもも、すなわち、いまの小学生・中学生が社会の中堅世代として活躍する時代を考えてみてほしい。いまの子どもが30代の後半から40代となって社会的に活躍する時代とは、いまから20年・30年後のことである。その時代には、ほとんどの者がワープロ・パソコンに堪能と予想されることだろう。実務的な文章は、すべてワープロ文になっているのではないだろうか。単にワープロ文が一般化するというだけでなく、それがそのまま通信回線にも乗って、想像

これからのワープロ・パソコンの普及を予想してみよう

実務的な文章ではワープロ文が一般化する

以上の情報化社会が実現されていることだろう。そういう時代を迎えるのである。そういう時代の中堅世代として活躍する子どもを想定して、それにふさわしい教育を志向しなければならないはずである。漢字の書取りを強要するだけが漢字指導だと考えているような教育姿勢は、子どもにとっては、かえって迷惑な存在だろう。

もちろん、21世紀の未来においても、肉筆で書かれた文書がなくなるものとは考えられない。個人のノートやメモ類などには、現状通り、簡便な肉筆の使用が継続されることだろう。また、私的な書簡などでは、逆に、手書きが特定の情緒的な役割を持つものとして尊重されることにもなるだろう。手書きの文書は、そういう領域で十分な機能を発揮するものと思われる。しかしながら、実務的な文書の主流がワープロ文になるということはだれも否定できないに違いない。もはや、教師の感傷など述べている余裕はない。そういう現実を認識する必要がある。

未来においての肉筆文書の役割は…？

漢字の科学的・体系的な指導、つまり、全体的な文字体系としての漢字の指導は、ワープロ・パソコン時代の漢字能力の向上に直接貢献するものと見なされる。一般的にはまず、漢字変換に際しての字形の識別が必要となる。また、その漢字変換がうまくいかず希望する漢字が探し出せない場合には、音読み・訓読みで漢字を選別したり、漢字の構成部分（ヘンやツクリなど）に分解して検索したりしなければならない。その他、漢字検索については、種々の観点からの操作が可能なのだが、いずれにしても、全体的な漢字の文字体系の中から特定の個別的な漢字を選び出すという能力が要求される。そして、そのような能力のためには、当然のことながら、漢字の科学的・体系的な学習が有効なのである。つまり、ワープロ文の時代になれば、個々の漢字を知っていることよりも、漢字検索に必要な科学的・体系的な知識とその使用とが期待されるものなのである。

漢字の科学的・体系的な指導はワープロ・パソコンの漢字能力に貢献する

最近の大学入試の試験問題は、ほとんどがマークシートを導入していて、試験科目としての「国語」のなかの漢字の問題も、書取りではなく、特定の漢字の選択が主流となってきている。いわゆる「共通一次試験」が実施されたとき、書取りを常識と考える国語教師たちは、字形の選択によるマークシートの漢字問題に異様さを感じたものなのだが、結果としては、皮肉なことに、ワープロ・パソコン

マークシート導入による字形選択の漢字問題は、どう考えるべきか

時代の漢字使用の能力テストを先取りしたものとなっている。ワープロ・パソコンを使用するのであれば、ただ、字形を識別して漢字変換ができればいいということになる。そういう現実も直視しなければならないだろう。

今後漢字の書取りは全廃しろとはいわない。漢字の基礎学習の段階では、きめ細かい書取り指導が必要と思われる。しかしながら、画一的な書取りの丸暗記指導の実状には根本的な反省が必要だろう。日教組の全国教研集会では、小学校の指導漢字を500字で組織するという試案が毎回のように話題になっている。漢字指導は基本的な500字に専念し、その他は、漢字の科学的・体系的な指導に任せるべきだという論である。そういう構想が実現できれば、小学校における「国語科」の時間数がかなり削減されて、学校5日制を可能にするに違いない。

誤解されることは困る。漢字の指導を500字にしろといっているのではない。書取り指導などを配慮するような基礎学習漢字を500字ぐらいにしようと提案しているのである。そして、その基礎学習漢字をも含めて、漢字の総体（常用漢字、約2000字）<sup>1)</sup>は科学的・体系的な指導にまかせて、個別的・画一的な書取りの丸暗記指導の現実を徹底的に改革しようと提案しているのである。

個々の漢字についていえば、読みの指導と字形構造の指導とが強調されることだろう。漢字を読むということのためには、漢字の「音」と「訓」との意識化が有効である。漢字の「音」は、形声文字であれば、一般に、字形の一要素を形作っている。また、「訓」であれば、意味を媒介として、一種の意味記号としての字形要素に関係づけることができる。そのような観点からの読みの指導は、字形要素に注目させながら、字形構造の指導へと進展させることができるのである。漢字の読みを出発点として、字形構造の指導と関係させながら、漢字総体（常用漢字、約2000字）の科学的・体系的な指導を組織したいものである。

ついでながら、学習指導要領の学年別漢字配当表に規定されている指導漢字は、広く知られているように、無秩序に羅列されていて、漢字総体の科学的・体系的な指導への配慮はほとんどなされていない。漢字の科学的・体系的な教育を提案するとともに、漢字配当表の全面的な見直しが必要である。

小学校の指導漢字は500字で組織できな  
いだろうか

書取りの丸暗記指導を徹底的に改革しよう

1) 1981年文部省は常用漢字1945字を告示。

漢字総体の科学的・体系的な指導を組織しよう

漢字配当表を全面的に見直そう

かつて、1976年に、日教組委託の中央教育課程検討委員会は、報告書『教育課程改革試案』（一つ橋書房）の中で、500字程度の漢字指導を提唱した。それ以後、いろいろな試案が具体的に提示されてきた。そのことに関しては、特に、日教組第41次全国教研に提出された埼玉県のレポートが明確に整理してみせている。漢字500字案が単なる思い付きでないということを理解してもらえるだろう。これらの経緯を検討の土台として、基礎学習漢字・約500字を精選したいものである。

ここでは、基礎学習漢字についての一応の目安を示してみよう。小学校における基礎学習漢字は約500字としたい。そして、そのような基礎学習漢字以外の漢字については、小学校での指導の対象から除外し、ふりがなを付すというようなくふうをすることにして指導を留保しておくことにしたい。そして、そのような漢字はすべて、中学校における本格的な漢字の科学的・体系的な指導にゆだねてみてはどうだろうか。中学校において、漢字総体に見られる文字体系を科学的・体系的に指導するという構想にしたがって、小学校での指導留保の漢字をも扱うことにするというのである。もちろん、中学校での漢字指導には、いわゆる書取りは含めない。そのような漢字指導の全体的な構想を見通すことができれば、学校5日制への実現に大きな光明を見いだすことができるだろう。

なお、第2委員会の試案として、このレポートの最後に、「参考資料：基礎学習漢字500字リスト・試案」を提示しておく。基礎学習漢字500字を精選ということになれば、慎重な検討が必要である。この試案の外にも、それぞれの教育現場において、自主的に試案を作成し、具体的に実践してみることが建設的だろう。そして、そのような試案の実践を重ねることによって、基礎学習漢字の精選を実現させたいものである。

## 2. 言語（文法）指導の再編成

いわゆる学校文法などの旧態依然とした言語指導をやめて、国際的にも通用する自然な言語教育に衣替えすること。

一般に、言語とは保守的なものである。政治や経済が飛躍したからといって、それに呼応して、すぐに言語の変革が飛躍的に実現で

基礎学習漢字、約500字を精選しよう

小学校の漢字指導と中学校の漢字指導の全体的な構想立てみよう

きるというものではない。それだけに、つねに先を予見しながら言語政策を確立してゆかなければならぬし、同時に、「国語科」教育を再考しなければならないものと思われる。これから日本が、国際化の方向を歩むためには、日本語自身も、意識的に、国際化の方向づけを選択しなければならないことだろう。日本語の国際化が遅れれば遅れるほど、そのことは、日本の国際化の足を押さえることになる。日本の国際化が遅れれば、それだけ、日本の政治的・経済的な繁栄はしぼんでしまうことだろう。そういう現実を「国語科」教育でも考えなければならないはずである。

日本語の国際化の総体的な展望についてはあらためて考えてみたいと思うが、単純にはいえないほどに内容豊富のはずである。ただここではさしあたりのこととして、常識的ないい方になるが、日本人が日本語を母語として広く外国語に堪能になると同時に、外国人が国際的な言語感覚を土台として日本語に慣れ親しむことを強調しておきたい。なぜ、このことを強調するかというと、今の日本にはそれを妨げる深刻な現実が存在する。日本の学校教育のなかで扱われている「国語科」の授業が日本語の国際化を阻止させているという事実があるからである。

周知のように、日本の国際化を背景として、外国人への日本語教育が盛んになってきた。それについて、それと「国語科」の授業での扱いとの違いが問題視され始めている。たとえば、動詞「読む」を例として、その基本的ないい方を考えてみることにしよう。

読む	読まない	読んでいる	読んでいない
読んだ	読まなかった	読んでいた	読んでいなかった
読みます	読みません	読んでいます	読んでいません
読みました	読みませんでした	読んでいました	読んでいませんでした

ここに示したいい方のそれぞれは、外国人に対する日本語教育の現場では、みな、動詞「読む」の具体的ないい方（広い意味での一種の語形変化）として扱うものである。つまり、「読まない・読まなかった……」などは「読む・読んだ……」などの否定のいい方として扱われ、また、「読んでいる・読んでいた……」などは、「読む・読んだ……」などと比較して、進行中の状態を表すいい方であると扱われる。さらに、「読む」と「読んだ」の違いは、現在・未来を表すいい方が過去を表すいい方の違いとして扱われるものである。国際的には、このような扱いが常識なのだが、しかし、学校教育

日本語の国際化を阻止する事実がある

外国人への日本語教育では、何がどう扱われるか

学校文法では、どう扱われるか

「国語」の授業では、このようには扱われてはいない。いわゆる学校文法（「国語」の授業で扱われる文法）では、これとは違った指導がされていて、たとえば、動詞「読む」の語形としては、次のような表に示せるものだけが対象になっている。

	未然形	連用形	終止形	連体形	仮定形	命令形
読む	読ま 読も	読み 読ん	読む	読む	読め	読め

そして、その他の部分は、動詞「読む」から切り離して論じられる。とりわけ、助動詞として扱われる部分が問題である。さきのいい方のなかに登場する助動詞などは、いずれも次の活用表のようにまとめられるとされる。

助動詞	未然形	連用形	終止形	連体形	仮定形	命令形
た	たろ たら		た	た	たら	
ない	なかろ	なかつ なく ない	ない	ない	なけれ	
ます	ませ ましょ	まし	ます	ます	(ませ) ますれ	まし ませ
ぬ(ん)		ず	ぬ(ん)	ぬ(ん)	ね	
です	でしょ	でし	です	(です)		

学校文法の理論的な破綻の一例としては、「読みませんでした」といういい方の説明をあげることで十分である。学校文法の立場から「読みませんでした」を説明するとすれば、「読み」だけを動詞（連用形）と認定し、そこから「ませ」「ん」「でし」「た」を切りはなし、それぞれを「ませー未然形」「んー連体形」「でしー連用形」「たー終止形」と説明する。このような説明で、いったいなにがわかるというのだろうか。端的にいえば、細分化のしきりである。このような説明の仕方に準拠していくには、とても、日本語の文法体系を科学的に理解することなどは不可能である。

動詞「読む」の一つのいい方「読みませんでした」は、次に示すようなパラダイムのなかの一つの位置を獲得している。つまり、「読みませんでした」は、ていねいないい方・否定のいい方・断定のい

学校文法では日本語の文法体系を科学的に理解させられない

い方・過去のいい方という位置を占めていて、そのような意味で使用されるものなのである。(ここに示した表は、文末の述語として使用されるものを要約したものであって、文末以外に使用されるいわゆる「いい方」については、それぞれ、また、別の表を作らなければならない。)

		普通のいい方		ていねいないい方	
		肯 定	否 定	肯 定	否 定
断定	現在 未来	読む	読まない	読みます	読みません
	過去	読んだ	読まなかつた	読みました	読みませんでした
推量	現在 未来	読むだろう	読まないだろう	読むでしょう	読まないでしよう
	過去	読んだだろ う	読まなかつ ただろう	読んだでし ょう	読まなかつ たでしよう
誘いかける いい方		読もう	(読むまい)	読みましょ う	
命令する いい方		読め	読むな	読みなさい	

ここで、学校文法を批判するだけの紙面の余裕はない。ただ、端的にいえば、学校文法で育った子どもには、日本語の学習を媒介として広く外国語に堪能になることなど、まったく期待できない。「国語科」の授業と「外国語科」の授業とが、無関係に展開されている。

「国語科」での学習が、外国語の学習に活かされるというようなことは皆無の状態である。つまり、学校教育としての「国語科」には国際的な言語学の常識が欠けていて、そのことが母語としての日本語の学習を外国語の理解・習得に活かせず、言語としての学習に完全な断絶を生んでいる。日本における外国語教育の非実用性や形骸化が問題にされることがあるが、その責任の一端は、「国語科」教育にもあるだろう。母語としての日本語の科学的・体系的な学習が期待できないという実情では、外国語教育も、母語との関係づけを放棄せざるをえず、それだけ知識の押しつけにならざるをえない。あるべき姿としての言語教育を想定するとすれば、国際的な言語学の常識にもとづく日本語の科学的・体系的な教育が先行していて、その学習を介して、それを外国語の理解・習得に活かすという指導過程が期待されるところである。

たしかに、日本人は日本語を自由に使いこなしている。しかし、その自由な使用は、すべて、無意識・無自覚のうちに行われているのであって、したがって、その自由な使用は、十分に理解しての上

「国語科」の教育には、国際的な言語学の常識が欠けている

日本語文法の科学的・体系的な把握は、外国語の理解に貢献する

でのことではない。たとえば、日本人はだれも、「父は部屋で手紙を読んでいる。」「キリギリスが庭で死んでいる。」などの文を自由に使いこんでいるが、しかし、前者が動作の進行を意味し、後者が変化の結果を意味するということは、どれだけの日本の子どもが意識していることだろうか。英語で言えば、前者は、いわゆる現在進行形を使用して「Father is reading a letter in the room.」といえるのだが、後者では、進行形は使用できず、「A grasshopper is dead in the garden.」ということになる。日本の子どもが日本語の文法を科学的・体系的に把握していれば、外国語の理解にもおおいに貢献するはずである。

日本における言語教育の現状は泣くに泣けない。日本人に対する国語教育と日本人に対する外国語教育との間に大きな断層があるだけではなく、さらに、外国人に対する日本語教育との間にも大きな断層をつくっている。こういう状態で、日本語の国際化を願うなどというようなことは、笑止のいたりということになるだろう。学校文法を批判するということは、単に「国語科」教育の問題だけではないのである。日本語の国際化に関わる一つの問題提起として、世論の喚起を期待したい。学校文法の指導に費やされる膨大な時間数を削減して、国際的に通用する言語教育に衣替えするだけでも、中学校における学校5日制への実現に寄与することだろう。

### 国際的に通用する言語教育を考えよう

## 3. 古文指導・古典教育の再編成

形骸と化した古文指導を再編成するとともに、現代語訳などによる古典教育を創造すること。

20世紀を通じての日本語の民主化・近代化は、合理化を伴って、結果として古典からの離縁という状況を作りだした。さきに示した敗戦直後の言語政策の実現は、古典からの離縁を宿命的に伴ったものとなっている。それ以前であれば、文語文・旧かなづかい（歴史的かなづかい）が日常の文章表現であったから、日常の文章表現を学習することが、ある程度、古文の理解・学習を保証するものでもあった。しかし、敗戦後の言語政策の実施によって、文語文・旧かなづかい（歴史的かなづかい）を現代語として、学ぶことは消滅し、したがって、古文の理解・学習は、あたらしく組織し直されなけれ

ばならなかつたはずなのである。つまり現代日本語の科学的・体系的な理解を前提にして、未知なる言語としての古典語を科学的・体系的に指導するということを組織しなければならなかつたのである。

だが、その実状はどうだつただろうか。残念ながら、そのような科学的・体系的な指導は組織されず、基本的には、従来の指導形態が惰性のようにそのまま継続されてきている。まず、音声学的な理解などは皆無の状態で旧かなづかいが指導される。そして、それに続いて強引な文語文の学習が次々に提示され、さらに『万葉集』『源氏物語』『つれづれ草』などの作品指導へと展開されているのである。そして、知らず知らずのうちに、古典の理解という美辞麗句に守られて、形骸化された古文の指導が強要されてきたのである。

現在、中学校・高等学校で実施されている古文指導の実態を考えてみてほしい。大変な時間数を費やして実施されている古文指導が、言語教育の観点から見て、いったい、どれだけの内容を包括させているというのだろうか。根本的な問題から考えてみることが必要である。

いま、かりに、大学受験をひかえた高校生がいるとして、その高校生に、次の古文を示し、「この平叙文を疑問文に直しなさい。」という問題を出してみることにしよう。高校生の反応は、どうだろうか。

草むらに 虫の声 す。

平叙文を疑問文にするというような操作は、外国語を学習する者にとっては、初步の初步で指導されるものである。しかし、大学受験を直前にした高校生といえども、10人が10人、この平叙文を疑問文に変換させることはできないだろう。念のために、次の英語を疑問文にするという問題も出してみよう。

Insects are singing in the grass.

この英語の場合であれば、たとえ「Insect（虫）」という単語がわからなかつたとしても、平叙文を疑問文に変換させるという英語のルールに基づいて、いとも簡単に、「Are insects singing in the grass？」と答えてくれるに違いない。それが常識というものである。しかし、現在の「国語科」教育で実施されている古文指導では、そのような常識が通用しないのである。

ついでながら、正解を示しておこう。この古文の場合には、2つ

古文指導の実態は  
…？

平叙文を疑問文に直  
せるか？

の疑問文が生じる。つまり、「草むらに」を疑うのであれば「草むらにや 虫の声 する。」となり、「虫の声」を疑うものであれば「草むらに 虫の声や する。」となる。特に、平叙文「草むらに 虫の声す。」の文末動詞「す」を疑問文では「する」に活用させなければならないことに注意する必要がある。現代日本語と古典日本語との間には、このような大きな違いが存在しているのである。現代日本語でこの違いを表すには、文の構造を変えて、「草むらにするのは虫の声か。」「虫の声のするのは草むらか。」などといわなければならぬ。このような次元の問題は、現在の古文指導では、まったく扱われていない。(なお、ここで取り上げた疑問文の外に、いわゆる疑問詞を使用する場合のものもある。)

外国語教育では、まったくの初歩の初歩にすぎない、平叙文を疑問文に変換するというようなことが、古文の場合には、できないのである。「国語科」の古文指導は根本的なところで狂っている。生徒だけができるのではない。高校の国語教師にもこの問題を出してみるとよい。かなりの教師が戸惑うに違いない。それほどまでに古文指導の実態は救いようのない地獄をつくっている。現状の古文指導で本当に古典の理解が保証されるのだろうか。

いまの中学校・高等学校の「国語科」は、かなりのエネルギーをさいて古文指導に関わっている。しかし、その実態はこういったものなのである。これで、古典の理解に貢献するような古文指導が可能なのだろうか。ごまかされてはいけない。いまの中学校・高等学校での古文指導は根本的に改革されなければならない。まず、現状の古文指導は全面的にやめてしまおう。全面的にやめてしまうのだという前提にもとづいて、あらたに、言語教育としての古文の科学的・体系的な指導を組織してみよう。それくらいの全面的な改革が必要である。

ところで、古文指導は、古典の理解を目的としたものである。しかし、古典を理解するのに、どうしても古文が読めなければならぬということでは必ずしもない。すぐれた現代語訳を十分に活用することも不可能ではない。現にドイツ語や中国語が読めなくても、わたくしたちは、すぐれた日本語訳によって、ゲーテを語り、魯迅を論じることができる。古典の現代語訳はもっと重視すべきものと思う。平叙文を疑問文に変換できないような言語能力で古文を読解

現代の古文指導は、古典の理解を保証してくれない

現代語訳を有効に活用した古典教育を創造しよう

させるよりも、すぐれた現代語訳を活用させた方が、本当の意味での古典の理解に通じることになろう。言語教育としての古文の科学的・体系的な指導をあらたに組織することができたとしても、それとは別に、現代語訳による古典の理解の指導を考えなければならないと信じる。一般に、古典が文学作品として存在しているのであれば、古典の指導は、総体としての文学作品の教育（さらには、文学教育）のなかに位置づけられなければならない。そうであれば、当然のこととして、近・現代の文学作品の指導に重点を置きながら、また、外国語の文学作品の指導にも考慮しながら、総合的な展望のなかで古典の指導を組織しなければならないだろう。そして、そのような観点に立って古典教育を考えるのであれば、たどたどしい原文読解の形骸化された学習など、ほとんど価値を見いだすことができないだろう。現代語訳などを有効に活用した古典教育をあらたに創造しなければならないと考える。そして、そういう構想にもとづけば、結果として、学校5日制を実現させるための時間数の削減なども可能になることだろう。

#### 4. 書写指導の再検討

いわゆる毛筆書写の指導を芸術教育の立場から再検討し、国語科における書写指導を全面的に見直すこと。

現在の「国語科」には、小学校第3学年から毛筆書写が義務的に課せられている。国語科に課せられた毛筆書写は、いったい、日本語教育に対して、どういう役割をはたしているのだろうか。

このことに関しては、各地で広く論議をよんでいる。たとえば、書写指導は文字指導のなかの一環として位置づけられるべきこと、毛筆ではなく硬筆書写が中心になるべきこと、毛筆が扱われるとしても、字形の特徴を理解する助けとすべきこと、などの意見が出されている。このような意見が、国語科としての書写指導の常識的な共通理解ということになるだろう。つまり、国語科の中では、毛筆書写を積極的に意義づけようとするような評価はなされていないのである。

しかし、そのことは、教育の世界から毛筆書写を削除しろという

毛筆書写は、どう考えるべきか

芸術教育の観点から  
考えてみよう

論ではない。毛筆書写をどう考えるかは、おそらく、国語科という領域を離れて問題にすべきことだろう。とりわけ、毛筆書写の指導が芸術教育として存在するものであるとすれば、そういう観点から問題にしてみてほしい。

毛筆書写（書道）の指導は根本的に見直す必要がある。これは、日本の文化的な遺産として意義があるとしても、未来の日本語にとって非生産的な存在といわざるをえない。国語科という領域での扱いは不適切である。芸術の教育として存続させることができたとしても、国語科教育として扱われる現状の書写指導とはかなり違った様式を取ることになるだろう。ここでは、芸術教育の立場からの再検討を提案し、国語科教育における書写指導の抜本的な見直しを主張するにとどめる。

## 5. 「国語科」教育の再建のために

以上、学校5日制の実現のための具体的な提案として、4点を提示した。すなわち、第1に、場当たり的な漢字指導を根本的に見直し、基礎学習漢字500字を精選するとともに、科学的・体系的な漢字教育を徹底させること。第2に、いわゆる学校文法などの旧態依然とした言語指導をやめて、国際的にも通用する自然な言語教育に衣替えすること。第3に、形骸化した古文指導を再編成するとともに、現代語訳などによる古典教育を創造すること。第4に、いわゆる毛筆書写の指導を芸術教育の立場から再検討し、国語科における書写指導を全面的に見直すこと。

この4点は、学校5日制の実現のための有力な提案となることだろう。しかしながら、この主張は、学校5日制実現のためだけに考えたというものではない。学校5日制が実現できるかどうかには関係なく、現在の「国語科」教育を改革しなければならないものとして主張しているのである。それが、結果として、学校5日制の実現を可能にする論拠ともなるのである。

思うに、学校5日制を実現させようという運動は、教科教育の実態に対して鋭いメスを入れることになるだろう。そういう教科教育の内容に立ち入るという意味で、建設的な運動論を展開させる必要がある。学校5日制を契機として、「国語科」教育が再建されることをこころから期待している。

国語科教育の再建は  
学校5日制の実現を  
可能にする

# 参考資料：基礎学習漢字500字リスト・試案

ここに示す「基礎学習漢字500字リスト・試案」は、日教組・第41次・教研全国集会に提出された埼玉県レポート『小学校学習漢字の精選』に基づいた試案で、同レポートの提出者・乗木養一氏（戸田東小学校）の協力によって作成されたものである。基礎学習漢字の精選を実現させるための一石になれば幸いである。

本試案は『小学校学習指導要領（1989年・国語科）』（文部省）の学年別漢字配当表がしめす1006字を科学的・体系的な漢字指導の観点から再編成したものである。試案の骨子はつぎのとおりである。

- (1) 小学校における漢字指導の字数を500字とする（基礎学習漢字）。
- (2) 漢字のとりたて指導の開始を小学校第3学年からとし、1、2年では若干の漢字の読みのみを扱う。
- (3) 第3、4学年においてはとくに基本的と考えられる250字を指導する。
- (4) 第5、6学年ではそれを補充すると考えられる250字を指導する。
- (5) 中学校においては基礎学習漢字500字に、応用学習漢字300字を含めた800字を中心に科学的・体系的な漢字指導をおこなう。

(注) [○年から○字] の欄は『小学校学習指導要領（国語科）』の学年別漢字配当表との対照を示している。

## 基礎学習漢字500字

小学校第三・四	[1年から77字]	貝 口 七 水 早 田 木 海 魚 古
	一 学 校 車 正 草 土 本 〔引 絵 強〕	花 五 耳 人 先 天 文 会 記 戸
	右 気 左 手 生 足 二 名 雲 外 教 〔2年から135字〕	火 見 字 森 川 町 百 回 顔 原
	雨 九 三 十 青 村 日 目 園 角 近	下 月 糸 上 千 虫 八 六 家 岩 言
	田 休 山 出 夕 大 入 立 遠 楽 兄	音 空 四 小 赤 中 白 林 夏 間 計
	王 金 子 女 石 男 年 力 科 活 形	



応用学習漢字300字

応用学習漢字	暑	喜芸刷祝折典票輪	可眼均個再師条接測提破武務	胸至諸段認幼
	宿	觀景昨周席停費陸	恩價境減查支証責則張能富暴	供裁純存乳優
[2年から5字] 羽	拾	完軍菜借省底飯浴	往幹許限混贊招製增築燃布防	吸濟從藏難郵
	酒礼	街訓告辭成腸博勇	應刊久檢講酸準精像斷任貧豐	疑困衆創黨訛
[3年から17字] 漢神	次油	芽極康試信貯敗牧	益確逆券興雜術勢造團獨評報	危誤宗善討忘
	里	塩競航氏賞置念包	當格義潔構罪述政總態銅備保略	割呼收專展補
[4位救健殺笑孫徒標令	鳴	指追印共候士照達堂辺	永快技經鉱財修制素貸統非編容	革憲捨宣貨閉
	才	祭丁胃漁好散象隊灯兵	因河規群耕際謝職絕退敵比仮預	我敬視誠著批
[5年から81字] 壓	才	5字宮柱	135字 何17字 17字 81字 團給功察燒帶努副	移価寄句厚採識常舌損適版複輸62延系姿推值否律
	宿	觀景昨周席停費陸	恩價境減查支証責則張能富暴	供裁純存乳優
[6年から135字] 遺勤私除暖腦欲	暑	喜芸刷祝折典票輪	可眼均個再師条接測提破武務	胸至諸段認幼
	宿	觀景昨周席停費陸	恩價境減查支証責則張能富暴	供裁純存乳優

300字

『小学校学習指導要領』の学年別漢字配当表の1006字から削除する206字

削除	[1年から3字] 玉 〔2年から8字〕 丸 〔3年から12字〕 荷箱 〔4年から24字〕 英児 毒 〔5年から42字〕 衛険序犯留 〔6年から117字〕	竹 弓 皿 昭 申 紀浅 管臣脈 演妻税婦 宇簡絹刻磁署盛臓潮班訪卵	牛 馬 昔 旗倉 賀枝钱墓 桜志績弁 沿揮巖骨尺傷泉宅糖秘棒裏 映机源穀射将聖尊痛晚亡覽	豆 笛 鏡束 泣巢 額飼祖貿 灰貴己砂若障洗担届腹牧臨 括鄉后座樹城染探納奮幕朗	米 麦 炭 泣巢 額飼祖貿 灰貴己砂若障洗担届腹牧臨 括鄉后座樹城染探納奮幕朗	豆 徑卒 居舍導迷 旧似屬夢 閣筋孝策就蒸奏誕派並密 株警皇冊縱針窓宙拝陞盟	童 札仲 件授徳余 干劇紅蚕縮仁裝忠背片模

260字

# III 学校5日制を可能にする「社会科の改革」

## ——小学校編——

### 1. 学校5日制と社会科の教育目的

私たちが学校で子どもに保障しなければならないものは、まず子どもを取りまく環境から選び出された種々の文化形態と、子どもが当面している生活課題についての学習活動に資する遊びや労働、文化活動を含む自治的、集団的諸活動である。これを大別して前者を教科教育といい、後者を教科外教育と呼んでいる。

つまり、子どもが生きる上で必要なことは、多面的な学習活動の中で系統的に発達してくる認識能力、身体的能力、芸術、文化的能力、労働能力などが子どもの自治活動や社会生活の中で試され、拡大され、そして身についてゆくことと、それがまた教科での学習活動にはね返り戻ってきて、子どもの成長をダイナミックに助けていくことである。(第1次教育制度検討委員会)

しかし現実には日本の子どもの生活には、学校生活においても、学校外生活においてもこのような学習活動が十分に組織されているとは到底いいがたい。そこには「過剰の中の貧困」とでもいうべき、子どもの学習活動についての大きな欠落がある。

学校で教えられる教科の内容は、その質と量の両面において、子どもの意欲や学ぶ喜びを保障するに足るものになってはおらず、入学試験の圧力のため、ゆたかな自治的諸活動は形骸化し、校外生活も塾通い等に収斂されてしまい、子どもの社会性を育くむ環境が欠けてしまっている。教育改革としての学校5日制は、一方で肥大した学校教育の内実を子どもの発達のすじ道にそって見直し、これをスリムにすることを通して、何が基本的にたいせつかを確認し、他方で子どもを育てるべき家庭、地域の教育力の回復と創造をはかるという運動でもある。

こう考えると、「社会科」という教科について考察することは、

学校が子どもに保障するもの

以下に述べるように、学校5日制の教育改革としての意義を原理的に確認することにつながるのに気がつく。

なぜならまず第一に、社会科という教科が、他ならぬ家族や近隣そして学校の生活の中にいる子どもの自己認識そのものに関わる教科であり、その在り方は子どもの日常生活に大きな影響を与えるものといえるからである。

第2に社会科は子どもの行動を通して価値観の基礎や活動能力を育てる訓育（生活指導）に深くかかわる教科である。これは従来道徳や特別活動を通した国家道徳や倫理観の注入の問題とともに、教育課程の編成（配当時間、単位数等）では社会科が中心問題として論じられるべき教科であることを意味する。

第3には、1992年より実施された小学校社会科は全面的に改編されたもので、その最大の眼目は低学年に「生活科」の新設をみたことにある。この生活科は、学校6日制を前提として作られたものであり、内容的に多くの問題点が指摘されている。即ち生活科は、現実の子どもの全生活を覆う学校教育の肥大化がもたらす問題点を構造的に解決することなく、対症療法的に対処しようとするものであって、社会科解体という批判のみならず、その道徳的内容は多くの疑念を呼び起こすものになっている（中間報告参照）。

そして第4には、社会科は21世紀に生きる子どもたちを平和で民主的な社会の形成者に育て、かつ人権感覚にすぐれた地球市民として自己形成させる上で最も重要な教科である。すなわち、社会科は、自己と自己をとりまく社会に対する科学的認識を基礎に、日本という国を世界の国々と関連させた相対的視点で把え、人類の歴史を振り返り、今後の展望につなげるための世界観や歴史観を培うたいせつな教科である。21世紀を展望する教育理念の柱を今、「地球、人権、平和」におくとすれば、このことは、より切実な意味をもつて社会科教育の重要性を浮かび上がらせてこよう。

以上のような意味で教育改革としての学校5日制を支える教育課程の中で、社会科教育の編成には大きな意義があると考えられる。

## 2. 教科としての社会科の特質

しかしながら、しばしば指摘されてきたように、社会科という教科ほどその取り扱いに両極端の評価が与えられてきた教科はない。

もしこれを安直な方法で学習過程に載せようとすれば、これほど

### 学校5日制と社会科教育の意義

### 社会科と生活科

手軽でほとんど教師の「常識」の範囲で済ませることのできるものもないし、また教科の本質に迫ろうと真剣に探究すると、これほど困難でほとんど当惑を感じさせるほどの深みのある教科もない。

この意味で社会科は当初から、その中にある種の困難性を内包している教科であるということができる。そしてそのことにこそ社会科の教科としての特質があり、それゆえにまた意義の大きい教科であるともいえる。

それでは社会科という教科はこの意味でどんな具体的特質をもっているのであろうか。それは以下の諸点にまとめることができる。

まず第1点目として、社会認識それ自体のむずかしさがあげられる。

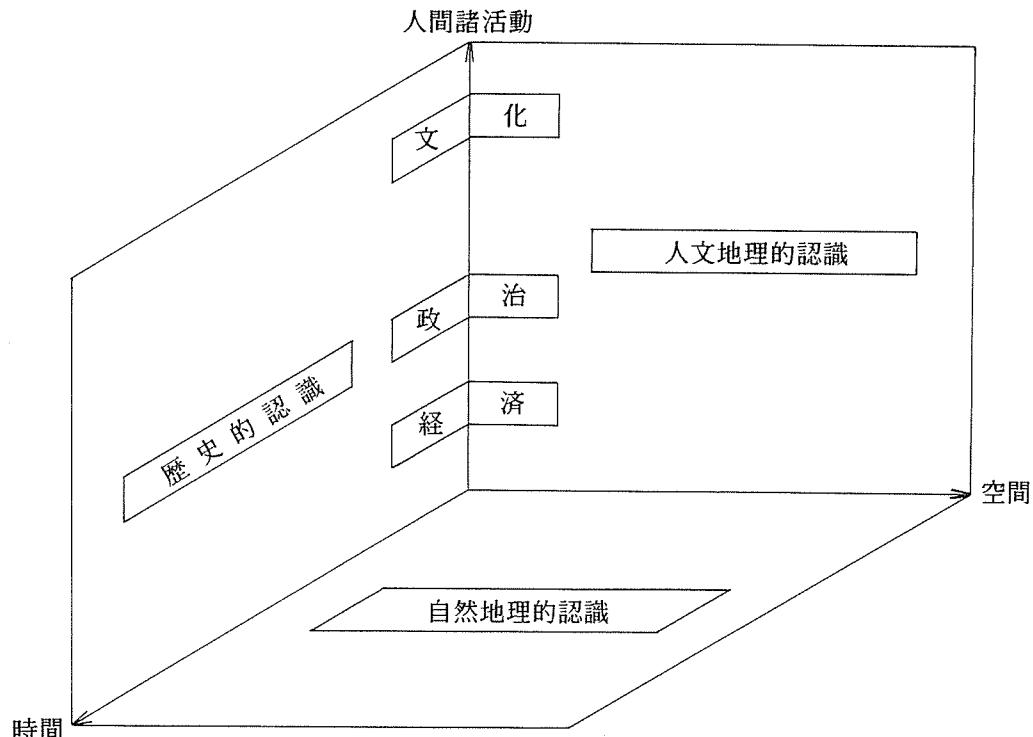
すなわちまず教科として与えようとする社会科の認識対象そのものが複雑でその認識が困難なことである。

私達が認識しようとする社会は、わかりやすく図式化すれば、下図のような、3次元的な構造をもっていると考えられる。図のように単なる平面的な認識ではなく、時間と空間と人間諸活動とが複雑にからみ合って構造化されている。

したがって個人と社会、日本と世界といった学習課題の中に複雑に錯綜してこれら3つの次元が立ち現われる。この困難性を乗り越えるためには、社会諸科学の発展の成果に立つ概念の正確さと方法の科学性とがなくてはならない。したがって、それが欠けている場合には、社会科は焦点の定まらない単なる世間話に終わる危険性を

#### 社会認識の困難性

#### 社会科の位相



たえずはらんでいる。

ついで2番目として、社会認識は、これを学ぶ者一人ひとりの価値観が色濃く反映するために、客観的認識の定立が困難なことである。

それは社会という認識対象それ自体が一定の階級利害や国家的対立の産物である上に、これを知ろうとする者自身の活動が何らかの目的をもつたものであるので、その拠って立つ社会的立場の個別利害状況を反映して《価値的》たらざるをえないことの反映である。

第3の特質として社会科は、その内容を決定する上でそのときどきの社会の生産のあり方や生活、文化（科学、技術等）の発展状況、政治、経済、文化、教育などをめぐる国家と国民諸階層の要求を、他の教科に較べて相対的に受けやすく、しばしばイデオロギー的支配の中で社会的論議を呼ぶこととなる。このことを最も端的に示すものが現に行われている、社会科に対する国家による支配傾向である。戦前の、地理、日本史は天皇制教育の支柱として教育勅語に見られる国民（臣民）形成のための主要教科であったし、戦後もそのときどきの政府の政治的、経済的要求を受けながら、民主主義、産業主義、地域主義、国家主義等の傾向を辿ってきた。今次学習指導要領の社会科における「日の丸、君が代」もその端的な表れである。

そして第4番目にはしたがって、社会科の教育課程をつくるに当たっては、この全体的、構造的、歴史的、価値的な内容を組織しうる全体構想とこれを具体化する方法とをもっている必要がある。それらを一つのまとまりとして展開する上では、現象と結びついた一定の理論化や概念化が図られなければならない。

だがそれは社会事象の分析から始まる抽象化への過程であるから、一方で子ども自身の生活経験に依る度合が大きく、他方で、子どもの側の抽象能力を必要とする。ここに一定の抽象操作能力の未発達な小学校低学年段階での社会科廃止論が主張される根拠がある。

そして最後に指摘しなければならないことは、これまでの「社会諸科学の成果」についてである。

社会諸科学は欧米の近代社会の成立とともに発達してきたが、その確立のためには宗教からの科学の分離、政治からの経済の自立という二つの歴史的経過が必要であった。この過程で次第に認識主体である人間個人の自立が確立され、認識対象それ自体が経済現象、法律現象、政治現象、文化芸術現象として客観的考察の対象として

## 社会科に対する国家による支配傾向

## 近代社会における社会諸学の成立

析出されてきたのであった。

このようにして社会諸科学は方法的純化の途を辿ってきたのであるが、その純化の過程で、自然科学的厳密性（要素還元傾向）を追究するあまり、一方では認識対象の範囲を限定せざるをえず、他方では、それを過不足なく説明するために数量化による方法に依存しなければならなくなつた。この結果、現代の経済学は高度の数学の素養とコンピュータ解析なしには理解できないところまでできているといわれている。さらに地球規模での環境汚染や民族と宗教の新たな展開等を考えれば、現代の社会認識は、個別科学の枠をとうに越えた複雑さをもっているといえる。こう考えれば、「これまでの科学的成果に立つ」といっても、それは一筋縄ではゆかない代物であることがわかるであろう。

ここから考えられる社会科にとっての重要な留意点は、常にこの教科自体が、生きている時代と社会の中でそれを読みとるよすがとなり、自分を見つめ直すための基準を与えると同時に、社会自身がどうあるべきかをも問い合わせ続ける形で、作られなければならないことである。

以上のような諸点が社会科という教科の特質であるといえよう。

このような特質が社会科教育の目標を一口に「科学的認識」とか「民主的社会の形成者」とか「国民的教養」とかいってみても、その内容をいかに決定し、それをどう展開していくかは、子どもの生活の現実とそれにも増して教師の主体的力量に負うところが大きいといえるのである。

つまり他の教科にも多少とも共通していえることではあるが、とりわけ社会科にあっては、子どもたちが生活体験に密着してもらっている個人的で感性的な認識と、教師が授業で働きかける過程で明らかになった事実や現象とが相互に浸透し合いながら次第に練り上げられ、何らかの論理や法則の理解にいたるというものである。つまりこの教科に内在している本質からいえることは、この教科には現実の社会や歴史の豊富な事実の提示や、その一つ一つの意義についての価値判断が、最低条件として要求されることである。したがって教師に対し、あまりにもマニュアル化された指導目標や指導内容、そして指導方法を強制することは、逆効果であり、子どものいきいきした社会や歴史への想像力形成にとってもふさわしくないといえよう。

社会科学の方法の困難性

社会科の教科としての役割

教師と子どもの学び合い

### 3. 学習指導要領の社会科教育課程

#### (1) 戦後社会科学習指導要領の基本的性格

戦後はじめて新設された社会科は、学習指導要領が改訂されるたびにもっとも論議をよんできた教科である。

それは先に述べたように、この教科の本質から国家的支配をうけやすいところからきている。したがって社会科の学習指導要領の改訂の歴史を辿ると、その中に日本政府、文部省の戦後の教育政策の考え方が端的に見てとれる。

今次の社会科学習指導要領の特色をみるために、以下、戦後の社会科の流れを若干辿ってみよう。結論的にいえば、社会科の改訂の歴史は、民主化から国家主義への巻き戻しの歴史であった。学習指導要領全体としては戦後6回の改訂をみているが、社会科の改訂だけは7回と一回多くなっている。

社会科が創設されて以来1958年（昭33）までは、社会科は民主化を基調とした戦後日本の憲法、教育基本法の精神を汲んだ内容で一貫し、指導要領が単なる試案であったこととあいまって、問題解決学習を中心として各地で自由で豊かな地域カリキュラムの創造を生んでいたものである。

1958年改訂は、これを転換し、社会科の教科としての系統性を重視すると称して「日本人としての自覚」、愛国心を養う方向へと向かうことになったのである。

以後1968年（昭43年）、1977年（昭52年）と相つぐ改訂ごとにこの性格を小刻みに強化してきた。すなわち68年改訂にいう「公民的資質」の育成を社会科教育の基本に据える方向である。その背景には、1956年（昭31年）経済白書にいう「もはや戦後ではない」とされてから以後の日本の経済発展、とりわけ1960年（昭35年）以後の高度経済成長に伴う新たなナショナリズムがあった。

「民主化」から「日本人としての自覚」へ

#### (2) 今次改訂の狙いと問題点

学校5日制がスタートした1992年は、同時に小学校における改訂学習指導要領の実施年でもあった。この改訂と5日制との非整合性についてはすでに第1章で指摘されているが、社会科についていえ

ば、その改訂は、かつてないほど大きなものであったといえる。

それまでの改訂は、この教科の目標、内容、方法の基本的考え方についてのそのつどの手直し的改変を基調としていたのに対し、今回のそれは、社会科という教科の枠組みそれ自体を変更するというもので、単なる改訂というよりは、社会科の「変質」とでもいうべきものであった。

今次改訂のポイントはほぼ以下の4点にあるといえる。

- ① 低学年社会科の廃止＝生活科の新設
- ② 愛国心の強化＝日の丸・君が代の強制
- ③ 教科内容の道徳化＝態度育成の強化
- ④ 社会変化への適応の強調

まず、①の低学年社会科の廃止＝生活科の新設については、『中間報告』の内「生活科と『観』の形成」でその意図、経過、内容、批判をすでに述べてあり、そちらを参照されたいが、5日制の教育課程とのからみで再度強調しておきたいことは、この生活科は、文部省が5日制の展開を読み切れずに、子どもの示す問題行動に対症療法的、道徳的に対処しようとした結果新設されたということである。

すなわち、ひと口でいえば、現在の子でもの荒廃状況を生み出した教育政策の責任を棚上げにして、学校教育の中にむりやり生活や遊びの要素を道徳的教科として持ち込むことで解決を図ろうとしたものだ、ということができる。

したがって、生活科は、完全学校5日制の教育改革の下での豊かな学校外生活の展開の上では無用になる性格の教科（？）である。②については68年（昭43年）改訂以来問題とされてきた公民的資質の育成路線の総仕上げということができる。「公民的資質」とは、「地域社会や国家の一員として、みずからに課せられた各種の義務や社会的責任があることなどを知り」「正しい判断や行動ができる能力や意識などをさす」（文部省小学校指導書社会編、昭和44年）という、個人の主体的形成よりは国家の一員であることを強調したものである。そのために社会科では、天皇への敬愛、日の丸・君が代の理解を義務づける内容となっている。この日本の大國意識の賞揚は強く批判されなければならない。③については、今次改訂の内容を読むとわかるように「～する態度を育てる」という記述が大変多くなっている。

新学習指導要領の  
「社会科」の変質

第2道徳としての生  
活科

「公民的資質」の強  
調

社会科教育の第一の目標が、先に述べたように社会認識にあるとすれば、これは教科目標の誤りというべきで、社会科の道徳科化を意味し、この教科を国家道徳の注入の場とする危険をもつといえよう。

④については「社会変化」ということを、国際化や情報化、産業構造の変化等に求め、それへの適応を説く内容構成になっていることである。こうした諸傾向を社会変化として把えれば、その限りで社会は変化しているといえる。しかし先に述べたごとく社会科教育の目的は、そうした変化を流れとして把えるだけではなく、その因果関係や結果、機能そして問題点等を認識するところにある。つまり社会科は、将来の社会の在り方と結びつけて自分自身の生き方を自ら選択できるような、基礎的な社会認識を育てることを中心的課題とする教科であって、特定の国家利害や価値観を注入したり、無批判に社会の現実への適応を説くような教科であるべきでないものである。

このように今次の学習指導要領改訂は、戦後社会科の解体、変質として大きな転換を意味する内容といえる。

## 4. 学校5日制に対応する社会科の組替え

### (1) 社会科教育のあり方

これまで述べてきたように、社会科という教科は「社会の科学的認識」を目指す教科である。社会を科学的に認識するということは、次の3つの点を含むと考えられる。

まず第1は、社会の単なる現象や事実の羅列ではなく、それらを把える論理があることを知ることである。社会現象を組み立てている基本要因を見いだし、それとの関連で現象を一つの構造として把えることである。しかもその構造を固定的、不動のものとしてではなく、一定の秩序をもって変化、発展するものとしてとらえることが重要である。

第2に、社会現象を上のように構造的に歴史的に把えるためにも、何が社会を動かし、発展させるのかについての仕組みや筋道・法則性を理解しなければ、科学的とはいえない。

そしてその理解のためには、あくまでも事実の裏付けが必要であり、そのための知識が基礎にならなければならない。

### 社会変化と社会科教育

第3に、社会の科学的認識は、その学習過程で子どもの生活に根ざしていて子どもの認識の中に浸透しなければならないから、子どもの発達に則し、子ども自身が有している価値判断や固有の体験との統合が図られなければならないことである。

社会科の目指す目標を以上のようにおくとき、私達ははじめて国家による教化の社会科として戦後、絶えずあるときは実用主義、あるときは道徳主義、態度主義として歪められてきたことからこの教科を解放することができるのである。

そしてこのことは同時に、社会科の国家主義的展開に対抗しようとして、単純な裏返しとしてのイデオロギーや、固定的法則を教え込もうとしていた一部にみられた社会科教育の方法をも批判するものであることにも注意する必要がある。そこにはあくまでも事実を積み重ねて裏付けるという実証が決定的に欠けていたからである。

## (2) 小学校社会科の目標

このように社会科は(イ)あくまでも事実に即し、社会諸科学の成果を活用しながら、社会を構造的、歴史的に把え、(ロ)社会の現実に問題意識をもち、(ハ)自分の生き方とかかわらせて、主体的、民主的に望ましい社会の在り方を追究できるような学習を子どもとともにつくるのが目標である。

しかし先に述べたように、この教科のかかる展開を子どもが全面的に受入れるのにはむりがある。

そこで小学校段階の社会科はどのような見通しをもって進めるべきであろうか？

これまで社会科を研究してきた多くの研究者や教師の実践をもとに考えれば、子どもの社会認識のレディネスは、小学校段階では、ほぼ次のように整理することができるようである。

### 第1階 梯 (1、2、3年)

子どもたちは、自分自身の生活体験にもとづいて社会事象を把えがちである。したがって経験的感覚的に物事を把える傾向をなかなか克服できないが、自分たちの生活が一定の空間的、時間的、ないし地域的、歴史的な拡がりのもとで進められていること、自分たちの意思とは独立に社会が存在していること、そして、社会的活動の人間にとての意味などを一定の限界の下

国家支配の裏返しとしてのイデオロギー  
主義

小学校段階の子どもの社会認識のレディネス

ではあっても理解させることはできよう。

## 第2階梯（4、5、6年）

この段階では事実を事実として把えさせることが中心となるが、現実の社会事象と他の社会事象との間の簡単な比較や、歴史のある時期と次の時期との間の変化などをつかまえさせることはできるし、社会的概念の内容をより豊かなものにしてゆくことはできよう。（以上第1次教育制度検討委員会報告より）

つまりこの2つの階梯は、自分の生活体験の中から、社会認識が一定の空間的、歴史的拡がりをもって育つ過程である。

この基礎的認識段階をへて、第3階梯（中学校）以後の論理と歴史（資本主義経済とか、統一的世界史像とか）を中心とする社会科学的認識につながると考えられる。

### （3）組替え案作成にあたっての前提条件

このように社会科の小学校段階での目標を設定した上で、組替え案を考えるのであるが、そこでは実践するまでのいくつかの制約や前提条件を考えねばならない。

- ① あくまでも「これならやれる学校5日制の教育課程」に沿ったものであること。
- ② すでに学習指導要領の生活科が実施されており、これをすぐには廃止できない以上、組替えは生活科とは当面一応切り離さざるをえないこと。
- ③ したがって小学校の階梯は、第1階梯の第3学年と第2階梯（4～6学年）を対象とすること。
- ④ 従来民間教育運動等で行われていた理想の社会科案構想や自主編成の全面的展開は、5日制運動の「これならやれる」的、現実的、主体的条件からしてむりがあり、当面は指導要領の構成内容への現実的対応としての組替えを考えること。

### （4）組替えに当たっての留意点

現行学習指導要領の組替えにあたっての基本的留意点を以下のように考えた。

#### ① 社会科の時数について

すでに第1章で明らかにしたように、5日制の教育課程は全体として約86%に削減される。その削減の中で生活科よりはむしろ

小学校の低学年（1・2年）の社会科は、自然・社会として、週20時間の内2時間が週時数となる。中学年（3・4年）は7教科週23時間中1時間であり、高学年（5・6年）は、8教科26時間中、社会科は2時間となる。整理すると表のようになる。

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
時 数	自然 + ② 社会	自然 + ② 社会	①	①	②	②
現 行	③	③	③	③	③	③
総時数	20	20	23	23	26	26

一見すると時間数は大変な削減となっているかに見える。

#### 時数削減と内容精選

しかし、この時数が示すほど大幅な内容削減にはならないと考えられる。

その理由としては、まず第1に、社会認識を育む教育課程は、この教科の場合、自治的諸活動、国語教材、そして総合学習といった他教科や教科外活動と密接に連動しており、時数削減がそのまま内容の削減を意味するとは限らないからである。

第2には、小学校段階の社会科の目標は、先にも述べたように、ひと口にいって「社会関係の中の自己」「歴史的な物の見方」を培うことにあり、時数をふやすことが必ずしも内容の充実を意味しないことである。

そして第3には、現在の社会科があまりにも「暗記科目」に堕しており、無意味とも思われる事例の列挙や年代などがありすぎることもあり、かえって削減により精選がはかられるとも考えられる。

そして第4には、土・日の豊かな休日の校外生活があることによって、子どもの認識と行動は拡がり、社会科の理解もよく進むということが考えられる。

しかし、いうまでもなく、5日制が、全体として学校の教育内容の精選を通じた学校教育のスリム化という面をもつものである以上、社会科もその痛みを分かち合うことが必要なのである。

## ② その他留意事項

① 「態度を育てる」といった表現はできる限りこれを改める。

今次学習指導要領の大きな特色の一つが社会科の道徳科化

にあり、教科課程の大部分がこのような態度主義となつてゐる。

- ⑩ 記述の終りにある社会生活等の価値や評価に関する記述は、これを改め、客観的認識に重きをおくようとする。
- ⑪ できる限り社会へのアプローチを重視するため、地図、数表、図表等の見方を各階梯で重視する。
- ⑫ 階梯を追うごとに同じ内容が、少しづつ詳しく単純に繰り返されるのを避けて、内容の結節点になると思われるポイントを大事にして組替える。
- ⑬ 人物像の例示等はこれをしない。
- ⑭ 最大の争点と思われる「日の丸」「君が代」は、6学年に歴史として教える。但しその内容は、由来や歴史を一定の見解として紹介し、国旗、国歌といった断定はしない。
- ⑮ 総合学習的な展開をすべき内容については次の課題とする。
- ⑯ 中学校以後の社会科組替え案は次の課題とする。

# 『学習指導要領』のうち「社会」の組替え案

## 第1 目 標

社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解（と愛情）を育て、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資質の基礎を養う。

### 組替えのポイント

- ・愛情を育てるのが社会科の目標ではない。
- ・社会的資質の方が目的に適合。

## 第2 各学年の目標及び内容

### 〔第3学年〕

#### 1 目 標

- (1) 自分たちの生活は、(地域にある公共施設の働きや) 地域の人々の協力によってささえられていることを理解できるようにし、地域社会の成員としての自覚を育てる。
- (2) 地域の人々の生活は、自然環境と結びついて営まれており、地域によって消費生活や生産活動に特色があることや人々の生活の様子は変化していることを理解できるようとする。
- (3) 地域における社会的事象を具体的に観察し、地図その他の具体的な資料を効果的に活用することができるようになるとともに、地域社会の社会的事象の特色を考えるようにする。

削除

- ・生活科の展開をむりに図ろうとしている。
- ・地域実態に合わせて自由におこなうことが大事。

削除 (2) 地域社会を大切にする態度を育てる。

- ・新改訂で新たに加わる。公民的資質の基礎。
- ・生活科の道徳的展開を受けたもので不要である。

削除 下線部

- ・公共施設からの導入の意味不明。
- ・人々の努力、自己の協力は、認識の結果である。

#### 2 内 容

- (1) 自分たちの地域の人々が、公民館、図書館などの公共施設を利用している様子及び地域の清掃や交通安全などの活動に参加している様子を観察したり調べたりして、地域の人々は協力して生活の向上や住みよい環境づくりに努力していることに気付くようにするとともに、自分も地域社会の一員として協力

できるようにする。

- (1) 自分たちの市（区、町、村）の特徴ある地形、土地利用の様子や集落の分布、交通の様子などについて観察したり地図に表したりして、地域の人々の生活は自然環境と深い関係があることや場所によって人々の生活には違いがあることを理解できるようする。
- (2) 自分たちの市（区、町、村）を中心とした地域の商店や商店街の様子について調べて、地域の人々は品質や価格などを考えて購入していることや、商店や商店街などでは販売について工夫していることを理解できるようにするとともに、自分たちの地域は消費生活を通して広く国内の他地域などとかかわりがあることに気付くようとする。
- (4) 自分たちの市（区、町、村）を中心とした地域の重要な生産活動は、自然環境を生かしながら営まれていること及び原料の入手や生産品の販売などの面で工夫がなされていることについて調べて、地域の生産活動の特色と工夫について理解できるようになるとともに、自分たちの地域は生産活動を通して広く国内の他地域などとかかわりがあることに気付くようとする。
- (5) 自分たちの市（区、町、村）を中心とした地域の人々の生活について、家屋や道具、交通などの移り変わりを中心に調べたりそれを年表にまとめたりして、地域の人々の生活は、およそ100年くらいの間に大きく変わってきたことを理解できるようになるとともに、地域の文化財や年中行事に関心をもち、人々の願いについて考えることができるようとする。

### 3 内容の取扱い

- (1) 内容の(1)については、生活科との関連を考慮して、自分と地域の人々や地域社会とのかかわりについて考えさせるよう配慮する必要がある。
- (2) 内容の(3)については、地域の消費生活の特色を消費者の立場から考えさせるよう配慮する必要がある。

(1)として認識、成り立ちを重視。

基本

- ・3年生は、全体として直接目に見え、確認できるものを中心に構成する。
- ・しかし生活の相互依存の全体的イメージをもたせる工夫が必要。

(2)として、

生産——消費——（廃棄）

流通

までのサイクルの基礎的な生活（暮らし）というものの理解を与える。

削

除 外国とのつながりに入ってもよい（食生活など）。

4年→市中心、5年→県中心→統一してもよい。

理由・地図上の確認作業の際、市町村は困難。

全体として4年次への移行（3の一部、4、5、取扱い1、2）。

(1) 内容の(2) (及び(4)) については、地域の生活が国内の他地域だけではなく、外国ともかかわりがあることに気付かせるよう配慮するものとする。その際、児童に無理のない取扱いをする必要がある。

(3)として、4年次より県内における市の位置。

#### [第4学年]

### 1 目 標

(1) 地域社会における人々の健康や安全を守るための諸活動、地域の地形や産業などの様子を理解できるようにする。及び地域の発展に貢献した先人の働きを理解できるようにし、地域社会の成員として地域社会の発展を願う態度を育てる。

削除

「発展」「発展を願う態度」は、その内容を吟味すべきである。

「発展」とは何かは総合学習的アプローチが必要。

文部省の目標「発展を願う態度」を強調（P62～3）。

旧第5学年3学期、43年1学期での取扱い。今回強調。

これらの指摘を受けた教科書を点検してみると、長野県のスキー場開発で村のためになるならと土地を売った農民の話などが出てくる例（光村図書）がある。今日、開発と自然保護の重要さを考えれば大きな問題といえる。

中心→4年次は、人間の社会的活動の諸段階の認識を中心。

### 2 内 容

(1) 地域の人々の生活にとって必要な飲料水、電気、ガスなどの確保及び廃棄物の処理についての対策や事業が計画的、協力的にすすめられていることを見学したり調べたりして、これらの対策や事業は地域の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解できるようにする。

(2) 地域社会において、火災、交通事故、盗難などの災害や事故から人々の安全を守るために、関係の諸機関が相互に連絡を取り合いながら緊急に対処する体制をとっていることを見学したり調べたりして、人々の安全を守るために関係機関の働きとそこに従事している人々の工夫や努力について理解できるようにする。

(3) 県（都、道、府）内における自分たちの市（区、町、村）の地理的位置を確認し、また、県（都、道、

→3年に移行。地図的（自然地理）認識で3年に統一。

府) 全体の地形や主な産業、都市や交通網などを調べたり白地図などに記入したりして、それらの特色について理解できるようにするとともに、県(都、道、府)内における人々の生活は国内の他地域や外国ともかかわりがあることに気付くようとする。

(4) 地域の文化や開発などに尽くした先人の具体的な事例を調べて、先人の働きや苦心を当時の人々の生活の様子や考え方、技術や道具などの面から理解できるようにするとともに、現在にあっても地域の人々の生活の向上と安定のためにいろいろな努力がなされていることに気付くようとする。

(4) 地図その他の資料を活用して国土の位置、地形、気候などの概要を調べて、それらの特色を理解できるようにするとともに、自然条件からみて国内の特色ある地域を取り上げ、人々が自然環境に適応しながら生活している様子に関心をもつようとする。

### 3 内容の取扱い

(1) 内容の(1)、(2) (及び(4)) については、取り上げる対象や事例を精選するよう配慮する必要がある。

(2) 内容の(4)の国土の位置の指導については、我が国の領土と近隣の諸国とともに地球を取り上げるものとする。その際、我が国や諸外国には国旗があることを理解させるとともに、それを尊重する態度を育てるよう配慮する必要がある。

#### [第5学年]

### 1 目 標

(1) 我が国の食料生産、工業生産の特色及び運輸、通信などの産業の様子やこれらの産業と国民生活との関連について理解できるようにし、我が国の産業の発展に関心をもつようとする。

(2) 我が国の国土の様子について理解できるようにし、環境の保全と資源の重要性について関心を深める。ようになるとともに、国土に対する愛情を育てる。

(3) 地図、年表、統計などの基礎的資料を効果的に活用することができるようになるとともに、社会的事

(4)は削除。

歴史的内容の取扱い?

「地球儀」と世界の国々についての基本認識を得たい。

(5)として、5年から地場産業を入れること。

削除 下線

いきなり国旗はおかしい。

歴史抜きの国旗はありえない。

6年次へ移行し歴史で扱う。

削除 下線

代わりに水土の保全、自然環境のたいせつさを目標できちんと位置づける。

象の意味について考へるようとする。

## 2 内 容

(1) 我が国の農業や水産業の現状に触れ、それらの産業に従事している人々が生産を高める工夫をしていくことを理解できるようにするとともに、国民生活を支える食料生産の意味について考へることができるようにする。

- ア 我が国の農業について、主な農産物とその分布、土地利用の特色などを地図や資料などで調べて、我が国は農業は自然環境と深いかかわりをもって営まれていることや国民の食料の確保の上で農産物の生産が大切であることなどを理解するとともに、農業の盛んな地域の具体的な事例を調べて、農業に従事している人々の工夫や努力に気付くこと。  
イ 我が国の水産業について、主な漁港や漁場、漁獲高などを地図や資料などで調べて、我が国は水産業の特色や国民の食生活の上で水産資源が大切であることなどを理解するとともに、水産業の盛んな地域の具体的な事例を調べて、水産業に従事している人々の工夫や努力に気付くこと。

(2) 我が国の工業生産の現状に触れ、工業に従事している人々が生産を高める工夫をしていることを理解できるようにするとともに、国民生活を支える工業生産の意味について考へができるようとする。

- ア 我が国の工業について、工業地域の分布や各種の工業生産の特色などを地図や資料などで調べて、原料を輸入し製品を輸出している我が国は工業の特色や国民生活の上で工業生産が大切であることを理解するとともに、工業の盛んな地域の具体的な事例を調べて、工業に従事している人々の工夫や努力に気付き、また、各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることが大切であることを考へること。

イ 我が国は伝統的な技術を生かした工業について、それが盛んな地域や生産物を地図や資料などで調

産業構造の基礎理解→生産労働、経済活動を中心に原理的理解をさせる要。

- ・第1次産業の学習にあっては、地球環境と切り離せないことを強調。
- ・「開発・発展」中心の記述から保全中心の記述へ変更の要。

地場産業、4年の(4)(5)に移行し、先に学ばせる。

べて、原料や土地の条件、技術などを生かして生産していることを理解するとともに、伝統的な技術を生かした工業製品のもつ意味について考えること。

- (3) 我が国の運輸、通信などの産業の現状に触れ、それに従事している人々の工夫や努力について理解できるようにするとともに、国民生活を支えるこれらの産業の意味について考えることができるようとする。

ア 我が国の陸上、海上、航空などの運輸業や主な貿易相手国と輸出入の品目などについて、地図や地球儀、資料などで調べて、我が国の運輸業の働きや貿易の特色について理解するとともに、これらの産業に従事している人々の工夫や努力に気付くこと。

イ 我が国の放送、新聞、電信電話などの産業について、見学したり資料で調べたりして、これらの産業は国民の日常生活と深いかかわりがあることや国民の生活に大きな影響を及ぼしていることを理解するとともに、これらの産業に従事している人々が工夫や努力をしていることやこれから的生活において情報の有効な活用が大切であることに気付くこと。

- (4) 我が国の国土の様子について、土地利用、人口分布、資源の分布、交通網、自然災害などを地図や資料などで調べて、これらが国内各地の人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを理解できるようにするとともに、国土の保全や水資源の涵養などのために森林資源が大切であることに気付くようとする。

### 3 内容の取扱い

- (1) 内容の(1)のアについては、農業の盛んな地域の具体的な事例は、稲作のほか、野菜、果実、畜産物などの生産の中から一つを取り上げるものとする。
- (2) 内容の(2)のアについては、工業の盛んな地域の具

理由

4年次は市単位の地域の人間諸活動を学ぶ。

運輸、通信、情報等の学習は、技術を中心表面的になりがちであるので、人間のコミュニケーション活動を文化的にも学習する必要があり、教師の授業展開に大きく左右される。

限定する必要なし。  
限定する必要なし。 } 地域実態  
} でよい。

体的事例は、金属工業、機械工業、化学工業などの中から一つを取り上げるものとする。

(3) 内容の(3)のイについては、放送、新聞、電信電話などの中から一つを取り上げるものとする。

(4) 内容の(4)については、森林資源の育成や保護に従事している人々の工夫や努力及び環境保全のための国民一人一人の協力の必要性に気付かせるよう配慮する必要がある。

## [第6学年]

### 1 目 標

(1) 国家・社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産について関心と理解を深めるようにし、我が国の歴史や伝統を大切にする心情を育てる。

(2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の仕組みや考え方及び我が国と関係の深い国の様子や国際社会の中で占めている我が国の役割を理解できるようにする。(世界の中の日本人としての自覚を育てる。)

(3) 地図、年表などの各種の基礎的資料を効果的に活用することができるようになるとともに、社会的事象の意味をより広い視野から考えるようとする。

目標に格上げすると共に社会科を貫く今日的課題として位置づける。

文部省の人物、文化遺産を中心とした歴史の指導の典型。

削除 下線

書きかえ→歴史認識の基礎。  
日本史通史の理解を培う。

業績、伝統、文化遺産の強調は不要。

削除

理解中心に改める。日本人としてのアイデンティティの「自覚」は文字どおり自覚が望ましい。むりに育てるものではない。

### 2 内 容

(1) 我が国の歴史は、大和朝廷による国土統一が行われてから、政治の中心地や世の中の様子などによって幾つかの時期に分けられることに気付き、それぞれの時代の歴史上の主な事象について、人物の働きや代表的な文化遺産を中心に理解できるようになるとともに、我が国の歴史や先人の働きについて関心を深めるようとする。

ア 身近な地域や国土に残っている遺跡や文化財などを調べて、自分たちの生活の歴史的背景に関心をもつとともに、我が国の歴史を学ぶ意味について考えること。

イ 遺跡や遺物などを調べて、農耕が始まると人々

文化として統一する。成立過

の生活や社会の様子が変わったことや、大和朝廷による国土統一の様子について理解すること。その際、神話・伝承を調べて、国の形成に関する考え方などに关心をもつこと。

程の理解、文化遺産の一つとして教える。

ウ 大陸文化の摂取や大化の改新、大仏造営などの様子について調べて、天皇を中心とした政治が確立していくことを理解すること。

エ 貴族を中心とした華やかな生活の様子や寝殿造りなどについて調べて、京都に都が置かれたころの政治の様子や日本風の文化が起こったことを理解すること。

オ 源平の戦い、鎌倉幕府の始まり、元との戦いなどについて調べて、武士が勢力をもつに至ったころの様子について理解すること。

カ 京都の室町に幕府が置かれたころの代表的な建造物や絵画などについて調べて、そのころ新しい文化が生まれたことを理解すること。

キ 鉄砲やキリスト教の伝来、織田・豊臣の天下統一などについて調べて、戦国の世が統一されていくころの様子について理解すること。

ク 江戸幕府の始まり、大名行列や鎖国などについて調べて、身分制度が確立し、武士による政治が安定したことを理解すること。

ケ 歌舞伎や浮世絵、国学や蘭学などについて調べて、江戸時代の人々の暮らしの様子や新しい学問が起こったことを理解すること。

コ 黒船の来航、明治維新、文明開化などについて調べて、明治時代に入り廃藩置県や四民平等などの諸改革が行われ、欧米の文化を取り入れつつ我が国の近代化が進められたことを理解すること。

サ 大日本帝国憲法の発布、日清・日露の戦争、条約改正などについて調べて、国力が次第に充実し、国際的地位が向上したことを理解すること。

(シ) 日華事変、我が国にかかる第二次世界大戦、日本国憲法の制定などについて調べて、戦後は民

コーシの近現代史学習に次の諸点をきちんと学ぶ必要がある。

- ・アイヌの土地、エゾ地侵略。
- ・日韓併合、台湾の植民地化は外せない。
- ・女性解放。
- ・世界史的背景理解と並行すること。
- ・むりな近代化がもたらした侵

主的な国家として出発したことを理解すること。

(2) 政治は国民生活の安定と向上を図るために大切な働きをしていることに気付くようにするとともに、現在の我が国の民主政治が日本国憲法の基本的な考え方に基づいていることを理解できるようとする。

- ア 身近な公共施設の建設や災害復旧の取組みなどについて調べて、そこには地方公共団体や国の政治の働きが反映していることを理解すること。
- イ 選挙の様子や国会の働きなどを調べて、現在の政治は国民が選んだ代表者による議会政治によって成り立っていることを国民主権と関連付けて理解すること。

ウ 日本国憲法には国家の理想、天皇の地位、国民としての権利及び義務などの重要な事柄が定められていることを調べて、それらは国家や国民生活の基本であることを理解すること。

(3) 今日、我が国は経済や文化の交流などで世界の国々と深いつながりをもっていることを理解できるようになるとともに、平和を願う日本人として世界の国々と協調していくことが大切であることを自覚できるようにする。

- ア 我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国があることを調べて、それらの国の人々の生活の様子などを理解し、他国と協調を図るためには正しい国際理解が必要であることを考えること。
- イ スポーツや文化などの国際交流、平和な国際社会の実現に努力している国際連合の働きについて調べて、世界平和の大切さと我が国が世界において重要な役割を果たしていることを理解すること。

### 3 内容の取扱い

(1) 内容の(1)については、次のとおり取り扱うものとする。

- ア 児童の興味や関心を重視し、取り上げる人物や文化遺産を精選して具体的に理解させるとともに、歴史的事象を網羅的に取り上げることがないよう

略等の理解。

深入りに対するブレーキが取扱いで要請されているが、それらの指示は不用。

削除

前回まで4年生の内容。ここで一括は遅い。

地方自治は4年のときからきちんと学習させたい。

4年に移行。

配慮する必要があること。

- イ イの神話・伝承については、古事記、日本書紀、風土記などの中から適切なものを取り上げること。  
ウ イからサまでについては、例えば、次に掲げる

人物を取り上げて指導すること。

ひみこ しょうとくたいし わのの いもこ なかのおおえの おうじ  
卑弥呼、聖德太子、小野妹子、中大兄皇子、  
なかとみのかまたり しょうむ ぎょうぎ がんじん ふじわらのみちなが  
中臣鎌足、聖武天皇、行基、鑑真、藤原道長、  
むらさきしきぶ せいしよう なごん たいらの きよもり みなもとのよりとも  
紫式部、清少納言、平清盛、源頼朝、  
みなもとのよしつね ほうじょうときむね あしかがよしみつ あしかがよしまさ せつ  
源義經、北条時宗、足利義満、足利義政、雪  
しゅう 舟、ザビエル、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康、  
とくがわいえみつ ちかまつもんざえもん うたかわ あんどう ひろしげ  
徳川家光、近松門左衛門、歌川(安藤)広重、  
もとおりのりなが すぎた げんばく いのうただか かつかいしゅう  
本居宣長、杉田玄白、伊能忠敬、ペリー、勝海舟、  
さいごうたかもり おおくぼとしみち きどたかよし  
西郷隆盛、大久保利通、木戸孝允、明治天皇、  
ふくざわゆきち おおくましげのぶ いたがきたいすけ いとうひろふみ むつ  
福沢諭吉、大隈重信、板垣退助、伊藤博文、陸奥  
むねみつ とうこうへいはちろう こむらじゅたろう のぐちひでよ  
宗光、東郷平八郎、小村寿太郎、野口英世

エ シについては、取り上げる歴史的事象を精選するとともに、その指導に当たっては、※児童の発達段階を考慮し社会的背景にいたずらに深入りしないよう配慮すること。

(2) 内容(2)については、次のとおり取り扱うものとする。

ア 政治の働きと国民生活との関係を具体的に指導する際には、国民の祝日に関心をもち、その意義を考えさせよう配慮すること。

イ アについては、租税の役割についても取り上げよう配慮すること。

ウ イについては、政治の制度や機構に深入りすることのないよう配慮※すること。

エ ウの天皇については、日本国憲法に定める天皇の国事に関する行為など児童に理解しやすい具体的な事項を取り上げ、歴史に関する学習との関連も図りながら、天皇についての理解と敬愛の念を深めるようにすること。また、ウの国民としての権利及び義務については、参政権、納税の義務などを取り上げること。

文化理解の一つとして扱う。

- ・生き生きしたものにくふうする。
- ・適切な人物をとりあげてもよい。その際人物は自由な視点から選び出すことが必要。人物評価が歴史によって変わることの意味も考えさせる。

例示削除

削除

※意味不明。社会認識と階梯を考えるのであろうが、こうした指示は不要。

日華事変、第2次大戦、日米開戦、敗戦、ヒロシマ等、日本の軍国主義理解。

削除

※意味不明。〃

国民主権、選挙、三権分立の理解は必要。

削除 下線

役割理解に限定

(3) 内容の(3)については、次のとおり取り扱うものとする。

ア アについては、数ヵ国を取り上げること。

イ ア及びイについては、観念的、抽象的な指導にならないように留意し、正しい国際理解と世界平和への努力が大切であることを理解させるよう配慮すること。また、「我が国の国旗と国歌の意義を理解させ、これを尊重する態度を育てるとともに、諸外国の国旗と国歌も同様に、尊重する態度を育てるよう配慮すること。」

削除、「書き換え」

社会科として取扱うことが適当かどうかは論議がある。

ただし、生まれてきた歴史背景についての見解は必要。

「歴史の中から国旗、国歌がさまざまな形で生まれてくることを考えさせ、我が国の場合についてもその歴史的背景を考えさせる。」

### 第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い

1 指導計画の作成に当たっては、博物館や郷土資料館等の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を行い、それに基づく表現活動が行われるよう配慮する必要がある。

2 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮する必要がある。

(1) 各学年の指導については、児童の発達段階を考慮し社会的事象を公正に判断できるようにするとともに、個々の児童に社会的なものの見方や考え方を養われるようにすること。

(2) 第4学年以降においては、児童が教科用図書の地図を活用するようにすること。

# IV 学習指導要領の組替え案

## (中学校の数学)

学習指導要領が定める中学校の数学の教育課程は、全体にいって力点がどこにあるのかわかりにくいし、各項目の相互の関連も読み取りにくい。

私たちは学習指導要領の内容を検討した結果、およそ次に示すような視点をもつにいたった。すなわち、正比例や反比例のような具体的な関数の学習に入る前に、関数の一般的な考え方とは何であるかということを教える教育課程を作るべきである<sup>1)</sup>。また、中学生の知的発達段階にそぐわないし、中学校の数学ではどこでも使われない不等式は削除すべきである<sup>2)</sup>。さらに、中学校における論理的思考とその表現に関する教育は、数学の教育と日本語の教育の全体において扱うべきものであり、数学のうちの幾何教育だけに負わせるべきものではない<sup>3)</sup>。

これらの検討のもとに、学習指導要領の組替え案を提示する。それは、学習指導要領の欠点をいくらか少なくするものであるだろうと考えてはいるが、本来のあるべき姿からはまだほど遠い。そのように考える根拠はいくらもある。それらのうちでも、細かに規定しそぎているという事実は、ことさら大きな欠点であろう。

### 1. 学習指導要領の特徴

学習指導要領のうち、中学校の数学の教育課程はとくに、全体系の脈絡がとらえにくい、と私たちは考えている。ここでは、その根拠を具体的に指摘する。

数と式の領域では、第1学年で数の概念についての理解を深めるとしながら、自然数の素因数分解を第3学年で扱うことにしており。しかもこれは、「内容」のうちの項目としているのではなくて、「内容の取扱い」で触れられているにすぎない<sup>4)</sup>。こうすると、整数の学習は第1学年では完結せず、第2学年における空白をはさんで、

- 1) 中学生や高校生の10人に9人が、関数が最もわかりにくいという。
- 2) 不等式が等式に準じると思うのは一面的で、その操作には特有の技法が必要で、大学生でも満足には扱えない。
- 3) 中学生の最も苦手のが図形の論証。これは文部省も認めている。

「平面図形の性質を直観的につかむことはよくできている。だが、体系立った論証には大きな抵抗がある。(中略) 抵抗なく取り組めるのは10%程度」(『教育課程実施状況に関する総合的調査研究』文部省1985)

- 4) 第3学年には多項式の因数分解があるので、それとの類推で3年にもつていったのかも知れないが、この2つの分解はかなり様相が違う。

第3学年へゆだねられることになる。重要な内容であり、しかもた  
いしてむずかしくはない素因数分解を、第3学年に送るのは、利点  
がないばかりでなく、数の体系の教育を分断するという欠点をもつ。

数量関係の領域では、正比例や反比例を第1学年で教えるとして  
いるが、これらの教育と関数の概念の教育との関連についてはどこ  
でもふれていない。第2学年では1次関数、第3学年では2次関数  
を教えるとしているが、そこでは第1学年に教える正比例（関数）  
との関連については何もいっていない。また、反比例は、変数の増  
加にともなって対応する関数值が非一様減少するが、これはかなり  
とらえにくい変化である。実際、反比例は分数関数でもある。反比  
例の学習を正比例の学習と並行して、同時に教えるのは望ましくな  
い<sup>1)</sup>。

図形の領域では、第1学年と第2学年で、いわゆる初等幾何を教  
えるとしていて、1989年に改訂された学習指導要領では、計量を入  
れない幾何学の内容が改訂前におけるそれよりふえている<sup>2)</sup>。しか  
も、この2つの学年の内容はたがいに関連してはいるが、第3学年  
には初等幾何の内容はなくて、図形を測るという側面に目が向けら  
れている。幾何教育の教育課程は、この2つの異質なものにつきは  
ぎになっている。

これらの欠点を取り除き、各項目に相互の関連をつけて、力点を  
明らかにするだけでも、論理的な整合性が高まるとともに、全体の  
構造は単純になるから、学習指導要領そのものが理解しやすくなる  
はずである。そうすれば、教育を受ける中学生は数学を理解しやす  
くなるだろう。

## 2. 私たちの考えている枠組み

私たちは、『中間報告』において、少なく教えて多くを学ぶ教育  
課程を作ることが望ましいと主張した。そのためには、綿密に検  
討した合理的な原則にしたがって教育課程を作るべきである。学習  
指導要領の組替え案を提示する前に、中学校の数学の教育課程に対  
して、私たちが考えている原理的枠組みを大まかに示しておきたい。

数と演算では、負の数の導入から、有理数をへて無理数にいたる  
までの数の体系の構成を中学校の前半で、集中的に教えたい。

量と関数では、ブラック・ボックス<sup>3)</sup>などを使って、関数の一般  
概念を指導してから、正比例と複比例・反比例や1次関数・2次関

1) かつて比例式によって  
比例問題を解いていた頃  
は、「反比」という技巧  
を使うことによって反比  
例の問題も同様に解けた。

2) これは、教育課程審議  
会会長福井謙一氏のツル  
の一聲でそうなったとい  
われる。

「福井先生は会長とし  
て特別な主張はなさらな  
かったけれど、ただ1つ  
だけ強く言われたのが  
『平面幾何をしっかりや  
る』というものだった」  
(『数学セミナー』日本  
評論社1988年10月号座談  
会での藤田宏氏の発言)

3) 電気や工学の人が、中  
の機構は無視して機能だ  
けを考える際に使う図式。

数などの具体的な関数の教育に移りたい。関数というものの概念を一挙に確立することによって、因果関係と関数とのかかわりあいが理解されやすくなるはずであり、正比例と複比例・反比例はそのもつとも典型的な例であることもわかるはずである<sup>1)</sup>。これらの概念は、 $n$ 乗に比例する関数の概念へと発展させることにより、比例に関する学習を完結させ、個別関数の理解を容易にすることができる。

点と変換の領域すなわち幾何学の領域では、計量を入れた幾何学の教育に重点をおきたい<sup>2)</sup>。そのため、ピタゴラスの定理を第1学年で教える。この定理は、学習指導要領では第3学年で教えることにしており、学習指導要領も、多くの数学教師も伝統的な証明方法にこだわりすぎているのだろう。この定理は、広い範囲の分野において多いに役に立つものであるにもかかわらず、現状では証明するためだけのものになっている<sup>3)</sup>。

統計（と確率）では、平均と標準偏差の指導に力点をおきたい。学習指導要領は相関図と相関表についても教育することにしているが、これはごく限られた特性をもつ対象にしか適用できず、あいまいな結論しかえられないことが多いので、重要な内容であるとは考えられない。大量の測定値がある特定の傾向をもつことが多いということと、それが平均と標準偏差という2つの指標でとらえられるということは、おどろくべき事柄である。これを強調する教育課程を作りたい。

学習指導要領は、教育の中でコンピュータを活用せよとはいっているが、コンピュータの教育については、ほとんど何も触れていないに等しい。コンピュータは人間には決してできない速さで計算したり判定する機械である。これは、うまく使えば私たちの生活に役に立てられるが、使い損なえばとんだむだをしたり、社会に混乱を惹き起こす恐れさえある。教育の世界でも、コンピュータでなくともできるところや、コンピュータにさせないほうがよいところまで、むりやりコンピュータを使うのは、賢い使い方ではないだろう。

次に示す表は、私たちが考えている枠組みを大まかに表したものである。これまでの説明と合わせてみて、私たちの原則を理解してくだされば幸いである。

- 1) 2変数の正比例が複比例、その複比例で出力一定にすると、入力相互が反比例する。
- 2) 計量化すれば、論証もわかりやすく具体化されることが実証されている。
- 3) 正方形の切り貼りや、文字計算を利用すると、中学1年でも証明できる。

	数と演算	量と関数	点と変換	統 計	言 語
1 年	正の数と負の数 有理数	正比例	ピタゴラスの定理		文字と式 1次方程式
2 年	無理数	複比例 反比例 1次関数	2点間の距離 球 面積・体積		コンピュータ
3 年		速度・加速度・力 2次関数 $n$ 乗に比例	ベクトル 直線の式	平均と標準偏差 確率 期待値	2次方程式

### 3. 組替えの方針

上に述べた私たちの原理的主張を取り込んで、学習指導要領に手を加えれば、小幅な組替えの範囲を越えてしまい、いくつものところで、指導要領が原形をとどめなくなってしまうだろう。しかし『中間報告』でも述べたように、現行の学習指導要領のように、教育課程を細かに規定をすべきではない、と私たちは考えている。したがって、細部にまで踏みこんだ議論は、私たちの望むところではない。しかもこれらは、現在の体制を認めるなら、文部省がすることであって、私たちがすることではない。したがってここでは、学習指導要領の原形をできるだけとどめるよう配慮して、組替え案を提案する。

この組替え案は、大まかには、次に示す方針にしたがって調整する。

- ・脈絡をとらえやすくするために、相互に関連する項目で、近くにおけるものは、そうする。
- ・図形教育の中で「論理的に考察する基礎を培う」としているが、前の節で述べたように、これは数学教育の全体において行うべきものであるから、「指導計画の作成と内容の取扱い」へ移す。
- ・関数の概念をとらえやすくするために、関数の一般概念の教育とブラック・ボックスを導入する教育を取り入れる。
- ・中学校の数学にはあってもなくてもよい不等式は削除する。
- ・中学生に教育するコンピュータに関する内容は、根本的に練り直すべきであるが、それは組替えでは対応できないから、とりあえず、第2学年の「内容の取扱い」のうちの、流れ図、2進法などの記数法、 $a \times 10^n$ の形の表現など、を削除する。これら

はどれも中学生にはむずかしすぎるし、第一級の重要性がないからである。

この組替えによる教育の効率の向上と、内容の削減とにより、第2学年の週時数を1時間減らすことができる。

数学の目標を規定している「第1目標」では、「数学の見方や考え方のよさを知り」のうち、「のよさ」を削除する。数学や科学は、人間にとって役に立つものでもありうるし、危険なものでもありうる。それをいかにとらえて、いかに扱うかという問題は、人間の理性と知性にゆだねられている。しかし、それだけでは良いとも悪いともいえない。それらには、良い面もあるし、悪い面もある。同じ特徴が、ある場合には良いものであり、別な場合には悪いものもある。1989年に告示された学習指導要領の、算数と数学には、「よさを知る」という表現が、いたるところに現れている。しかし、何かの特徴をこのように肯定的な面からだけみる教育は、危険ですらあるだろう。私たちは、教育の結果、子どもが何かの利点を感じたり、感動することがあって欲しい、とは考えている。しかしそれは、結果としてあらわれるものであって、目的にするものではないだろう。

先にも述べたように、第3学年から自然数の素因数分解を第1学年に移行する。また、測度を中心において、図形に関する教育をおこなうために、座標に関する内容を追加する。さらに、関数の一般概念を教育するための内容を追加する。しかし、図形教育のうち、初等幾何学の内容を削減するから、第1学年の子どもの負担は、全体としては軽くなる。

第2学年では、「目標」のうちの論証を過度に強調する趣旨と、「内容」のうちの不等式を削除する。図形の合同と相似の概念を直接適用できる球の表面積と体積を、第3学年から第2学年へ移す。また、中間報告における組替え案で小学校から中学校へ移すことになった、錐の表面積と体積は、第2学年におく<sup>1)</sup>。これらの調整により、教育効率を高めることができるであろう。また、第1学年における関数と正比例の学習を補強し、第3学年の2次関数の学習へつなぐために、第2学年に複比例の学習を取り入れる。複比例は、中学生の発達段階にも適合した内容もあるし、各種の社会現象を記述するためにも重要なものである<sup>2)</sup>。統計の指導を、平均値と標準偏差の意味に集中させる。相関図と相関表は、ある特定の傾向をもつ資料

1) これらはむしろ、中学生に適した教材である。

2) たとえば、貨物などの運送料金は、重量と距離とに複比例していることから、それらの積に正比例することになる。その積が輸送量（トンキロ）という新しい量である。

についてしか有効ではないから、これに関する内容は削除する。

第3学年の内容では、確率と統計の内容を軽減する。ほかに、すでに述べたように、いくつかの内容を、第1学年と第2学年へ移行する。

# 『学習指導要領』のうち数学の 組替え案

組替え文の文頭の記号は、\*は学習指導要領の文章を変更したことと示し、@は新しい文章を挿入したことを示す。

## 第1 目 標

\* 数量、図形、関数などに関する基礎的な概念や原理・法則の理解を深め、数学的な表現や処理の仕方を習得し、事象を数理的に考察する能力を高めるとともに数学的な見方や考え方を身につけ、それらを進んで活用する態度を育てる。

## 第2 各学年の目標及び内容

### [第1学年]

#### 1 目 標

\*(1) 数を負の数にまで拡張し、数の概念についての理解を深める。

また、文字を用いることの意義及び方程式の意味を理解するとともに、数量などの関係や法則を一般的かつ簡潔に表現し、処理できるようにする。

\*(2) 平面図形や空間図形についての操作や実験などを通して、図形に対する直観的な見方や考え方を深める。

\*(3) 変化や対応についての見方や考え方を深め、関数概念を理解し、それを表現したり用いたりする能力を伸ばす。

#### 2 内 容

##### A 数と式

(1) 正の数と負の数の意味を理解し、その四則計算ができるようにする。

@(2) 自然数を素数の積に分解できるようにする。

(3) 文字を用いることによって、関係や法則を式に表現する能力を養うとともに、簡単な式の計算ができるようにする。

ア 文字を用いること

イ 文字を用いた式における乗除の表し方

## ウ 一次式の加法と減法

- (4) 方程式の意味を理解し、一元一次方程式を用いることができるようとする。

ア 方程式の中の文字や解の意味

イ 等式の性質

ウ 一元一次方程式を解くこと

### \* [用語・記号]

自然数 素数 符号 絶対値 項 係数  $\leq \geq$

## B 図 形

- (1) 与えられた条件を満たす図形を見通しをもって作図する能力を伸ばすとともに、平面図形についての理解を深める。

ア 角の二等分線、線分の垂直二等分線、垂線などの基本的な作図

イ 平行移動、対称移動及び回転移動

### \* ウ 図形をある条件を満たす点の集合とみること

- (2) 図形をいろいろな操作を通して考察し、空間図形についての理解を深める。

ア 空間における直線や平面の位置関係

イ 平面図形の運動による空間図形の構成

### \* ウ 空間図形の展開図

- @(3) 平面及び空間において、数を使った位置の表し方について 1) 学習指導要領には、  
の理解を深める。 1969年版を除き、「座標」という一般用語はない。

### @ア 座標の意味

### \* [用語・記号]

弧 弦 回転体 座標<sup>1)</sup>  $\pi$  //  $\perp$   $<$   $\triangle$

## C 数量関係

- @(1) ブラック・ボックスなどを使って関数の一般概念を理解し、それを用いることができるようとする。

### @ア ブラック・ボックスの入力と出力の意味

- \*(2) ひとつの量の変化に伴って変わる量について、それらの間の関係を考察してその特徴を明らかにし、関数概念について理解する。

ア 変化と対応

(イを削除 <B(3)アヘ>)

### \* イ 関数を表、グラフ、式などで表すこと

\*(4) 比例の式とグラフの特徴についての理解を深め、数量の関係を考察したり表現したりする能力を伸ばす。

@ア 比例定数の意味

\* [用語・記号]

変数 関数<sup>1)</sup>

### 3 内容の取扱い

(1) 内容のAの(1)については、四則計算の可能性を取り上げるものとする。

(2) 内容のAの(3)のウについては、一元一次方程式を解くのに必要な程度の式の計算を取り上げるものとする。

((3)を削除)

(3) 内容のCの(4)については、グラフをかくことを取り上げるものとする。

#### [第2学年]

## 1 目標

\*(1) 文字を用いた式を目的に応じて計算したり変形したりする能力を伸ばすとともに、連立方程式について理解し、それらを用いる能力を養う。

((2)を削除 <一部分を第3へ>)

\*(2) 変化や対応についての見方や考え方を一層深め、一次関数の特徴を理解し、それを用いる能力を養う。また、統計的な事象の傾向をとらえることができるようとする。

## 2 内容

### A 数と式

(1) 文字を用いた簡単な式の四則計算ができるようにする。

ア 簡単な整式の加減

イ 単項式の乗除

(2) 事象の中に数量の関係を見いだし、それを文字を用いて式に表現し活用する能力を伸ばす。

ア 文字式の利用

イ 簡単な等式の変形

((3)を削除)

(アを削除)

(イを削除)

(ウを削除)

1) どういうわけか、(1969年版以外の)指導要領には、「関数」という一般用語もない。

(3) 連立一次方程式及びその解の意味について理解し、それを用いることができるようとする。

ア 二元一次方程式とその解の意味

イ 簡単な連立一次方程式を解くこと

[用語・記号]

同類項

## B 図 形

(1) 平行線の性質や三角形の合同条件を基にして、平面図形の性質を見いだし、それを確かめることができるようとする。

ア 平行線の性質

イ 三角形の合同条件

≡ ≈

ウ 三角形や平行四辺形の性質

(2) 図形の相似の概念を明らかにするとともに、三角形の合同条件や相似条件を基にして、図形の性質を見いだし、それを確かめる能力を伸ばす。

ア 相似の意味と三角形の相似条件

イ 平行線と線分の比についての性質

ウ 相似の応用

@(3) 基本的な図形の計量に関する性質を理解できるようとする。

@ア 扇形の弧の長さと面積

@イ 基本的な角錐及び円錐の表面積と体積

@ウ 球の表面積と体積

[用語・記号]

対頂角 内角 外角 定義 証明 重心

## C 数量関係

((1)を削除)

\*(1) 関数についての理解を一層深めるとともに、一次関数の特徴について理解しそれを用いる能力を伸ばす。

ア 事象の中には一次関数を用いてとらえられるものがあること。

イ 一次関数のとる値の変化の割合とグラフの特徴

(ウを削除)

@(2) 複比例や反比例の意味について理解し、それを用いることができるようとする。

@ア 複比例や反比例を式で表すこと

④イ 比例定数の意味

④ウ 積で表される量の意味

(3) 目的に応じて資料を収集し、それを表、グラフなどを用いて整理し、代表値、資料の散らばりなどに着目してその資料の傾向を知ることができるようとする。

ア 度数分布の意味とヒストグラムの見方

イ 相対度数の意味

ウ 平均値や範囲の意味

(エを削除)

[用語・記号]

有効数字 近似値 誤差 度数 階級

### 3 内容の取扱い

((1)を削除)

(1) 内容のAの(3)のアについては、二変数の連立一次方程式を取り上げるものとする。

(2) 内容のBの(2)のウについては、相似の応用としての高さや距離の測定を取り上げるものとする。

((4)を削除)

(3) 内容のCの(3)については、日常の事象などに関連した実際の場面に即して扱うよう配慮するものとする。

### [第3学年]

## 1 目標

(1) 数の平方根について理解し、数の概念についての理解を一層深める。また、目的に応じた式の変形や二次方程式について理解し、式についての理解を一層深めるとともに、それらを能率的に活用できるようにする。

\*(2) 直角三角形や円の性質についての理解を深め、それらを図形の性質の考察や計量に用いる能力を伸ばす。

(3) 関数関係を表現したり用いたりする能力を一層伸ばし、関数の特徴を調べ、関数についての理解を深める。また、確率の意味や標本調査の基本になる事柄を理解し、統計に対する見方や考え方を深める。

## 2 内容

### A 数と式

(1) 正の数の平方根の意味とその必要性を理解し、それを用い

ることができるようとする。

ア 数の平方根の意味

イ 数の平方根を含む簡単な式の計算

- (2) 文字を用いた簡単な多項式<sup>1)</sup>について、式の展開や因数分解ができるようとする。

ア 単項式と多項式の乗法及び多項式を単項式で割る除法

イ 簡単な一次式の乗法

ウ 次の公式を用いる式の展開と因数分解

$$(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$

$$(a-b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$$

$$(a+b)(a-b) = a^2 - b^2$$

$$(x+a)(x+b) = x^2 + (a+b)x + ab$$

- (3) 二次方程式とその解について理解し、二次方程式を用いることができるようとする。

ア 二次方程式とその解

イ 因数分解、解の公式などを用いて二次方程式を解くこと。

\* [用語・記号]

根号 有理数 無理数 因数  $\sqrt{\phantom{x}}$

B 図形

- (1) 円の性質についての理解を深め、それを用いて図形の性質を考察することができるようとする。

ア 円と直線に関する性質及び二つの円に関する性質

イ 円周角と中心角との関係

- (2) 図形の計量に関する性質を理解し、それを用いることができるようとする。

ア 三平方の定理とその応用

(イを削除 <第2学年へ>)

イ 簡単な立体図形の相似並びに相似形の相似比と面積比及び体積比との関係

[用語・記号]

接線 接点

C 数量関係

- (1) 事象の中から関数関係にある二つの数量を取り出し、変化や対応の特徴を調べる能力を伸ばす。

ア いろいろな事象と関数

- 1) 多項式という一般用語も現学習指導要領の用語  
・記号欄には載っていない。

イ 関数  $y=ax^2$

ウ 関数のとる値の変化の割合

- (2) 多数の観察や多数回の試行によって得られる頻度に着目し、確率について理解する。

ア 不確定な事象と確率

イ 簡単な場合について確率を求めるここと。

((3)を削除)

### 3 内容の取扱い

((1)を削除 <第1学年へ>)

- (1) 内容のAの(3)のイについては、実数の解をもつ二次方程式を取り上げるものとする。また、因数分解による解法は、Aの(2)のウに示した公式が利用できる程度のものを取り上げるものとする。

- (2) 内容のCの(2)のイについては、樹形図などをを利用して起こり得るすべての場合を簡単に求めることができる程度の事象を取り上げるものとする。

((4)を削除)

## 第3 指導計画の作成と内容の取扱い

1 第2の各学年の目標の達成に支障のない範囲内で、当該学年の内容の一部を軽く取り扱い、それを後の学年で指導することは差し支えない。また、学年の目標を逸脱しない範囲内で、後の学年の内容の一部を加えて指導することも差し支えない。

\* 2 第2学年及び第3学年においては、各領域の内容を総合したり日常の事象に関連付けたりした適切な課題を設けて行う課題学習や総合学習を、指導計画に適切に位置付け実施するものとする。

3 第2の各学年の内容に示す〔用語・記号〕は、当該学年で取り扱う内容の程度や範囲を明確にするために示したものであり、その指導に当たっては、各学年の内容と密接に関連させて取り上げるよう配慮するものとする。

(4を削除)

\* 4 数値計算を行う場面では、必要に応じ、電卓やコンピュータ等を使用して、学習の効果を高めるよう配慮するものとする。

@ 5 各領域の指導に当たっては、数学的な推論の意義と方法を理

解し、推論の過程を表現する能力を養うものとする。

- 6 第3学年における選択教科としての「数学」においては、生徒の特性等に応じ多様な学習活動が展開できるよう、第2の内容について、課題学習、作業、実験、調査などの学習活動を学校において適切に工夫して取り扱うものとする。

## V 学校 5 日制と教職員の人間回復

### 1. 学校 5 日制はあらたな教師・職員論を提起する

#### (1) 「現場が一番保守的」？

学校 5 日制の月一回実施を契機として教育改革の気運が高まってきている。

それは日本の多くの教師の願いであったとはいえ、現実の進行は、文部省の主導で行われているため、絶えず上から進められるという形で進行している。

その際のためらいや疑い、さらにはこれまでしてきたことの総括や反省等が父母や子どもはもちろん、教職員の間に起こってきたとしても当然である。

例えば偏差値教育の是正一業者テストの廃止をとってみるとわかるように、今までそれを作ってきたのはだれなのかという根本的疑問が湧くのは当然である。

しかしこの問題や学校 5 日制をめぐるここ数年の論議を現場の教職員間にみる限りは、どうも教師・職員のこうした当然の疑問とはニュアンスの異なる保守的姿勢が目立つようである。しかも次のような嘆きが現場の中からも聞こえるようになっている。「現場が一番保守的だ」と。

#### (2) 教師・職員論の問い合わせ

学校 5 日制の展開はあらたな形で教師・職員論を提起している。

まず第一にはいうまでもなく「労働時間短縮」問題として、日本の労働者の「働きすぎ」一般の問題と同質の問題を、日本の教師・職員に投げかけている。

## 5日制と6つの教職員論の展開

第2には、日本の教師・職員の労働時間の長さは、そのまま日本の学校教育の肥大した姿を意味するから、この学校教育の肥大化是正に伴う問題として学校とは何か、学校教師職員の役割とは何かが改めて問われることになってきた。

第3には5日制は、当然教育課程の内容の精選・削減を伴うから、教師はみずから専門性を削減という形で問い合わせる「意識改革」を図らねばならず、教育労働の質を問題とせざるをえなくなったのである。

第4には、教育改革として5日制を考えれば、その内容に従来の学力観の転換をはじめ授業や評価、子どもの能力や個性のとらえ方の変革を含んでおり、ここに教師というものの古いあり方が問い合わせてくる。

第5には、学校5日制の実施過程で試みられたさまざまな条件整備に伴う形態の内、学校開放、部活指導、社会教育補助（いわゆる受け皿要員）といった諸問題が、教育労働者としての教師・職員の仕事の本質を問い合わせすことになった。

第6には、一人の市民として家庭や地域の教育力の回復と創造に教師・職員が関わる機会が相対的に増えることで、人間としての素養が試され、その自己学習、自己形成が問い合わせられてくることが指摘できる。

以上をひと口でいえば、学校5日制が投げかける教師・職員への問い合わせの本質は、個人としてもまた教職員集団としても、「主体性」ということではないかと思われる。

## 2. 学校5日制は教師・職員にどう受けとめられたか

学校5日制の実施に対し、教師・職員はこれをどのように受けとめたのであろうか。

大方の受けとめ方は、それを労働時間短縮に伴う土曜休日の増加として把えたはずである。事実文部省は当初より「社会の変化に伴う」という形でこれをリードしようとしたことにそれは明らかである。

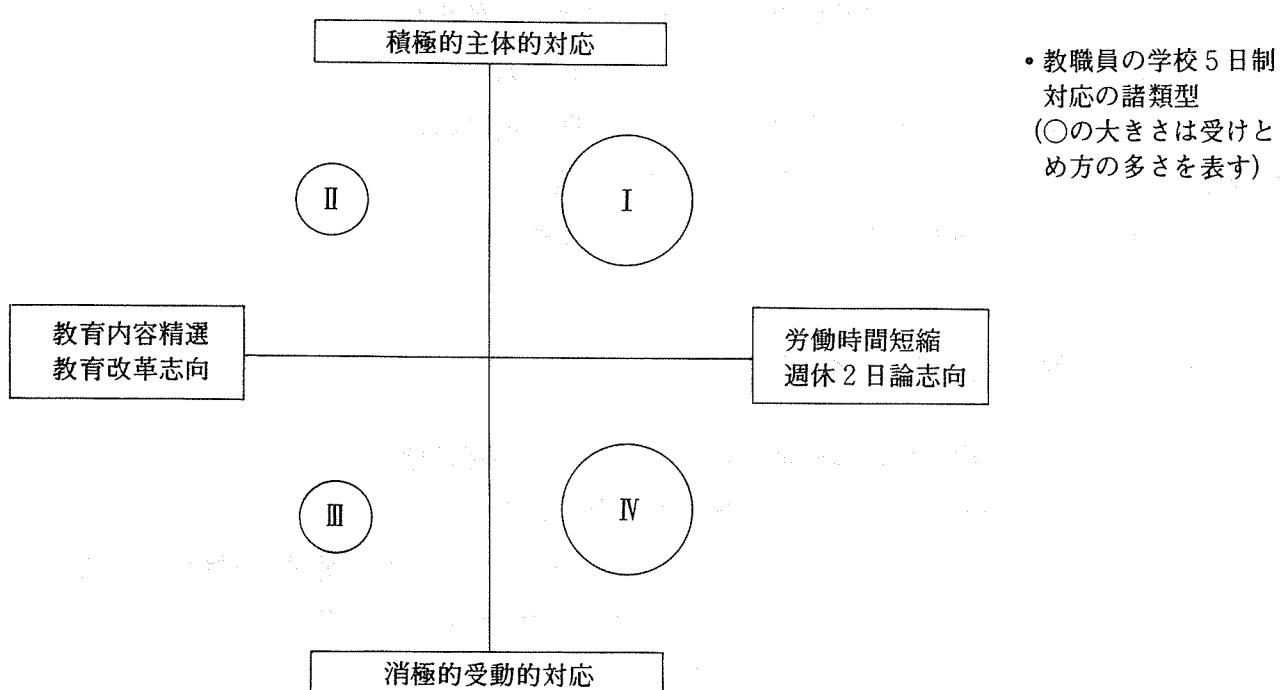
そしてそのことが最も一般的に受け入れられやすいものでもあった。

ついでは、5日制を上からの攻撃として把え、これに反対ないしは消極的に対応しようとするものである。

文部省の打ち出した方向には多くの矛盾や問題点があり、こうした反応が起きても当然であるとはいって、教育の現状を考えれば、その対応は結果として現状に対し、保守的に機能することは否めない。

第3の立場は、日教組が1973年に打ち出した「教育改革としての学校5日制」を受けて、これを積極的に展開することで、教育の制度改革、内容改革、意識改革への突破口につなげようとするものである。

これらを今、仮に下図のように、タテ軸に、5日制に対して積極的、主体的に対応するか、消極的、受動的対応にとどめるかの対立をおき、ヨコ軸に、5日制を主として労働時間短縮的に把えるか、教育問題として内容精選、制度改革として把えるかの対立をおいてみると。するとそこには4つのタイプのあることがわかる。



第Ⅰ象限は、5日制を積極的主体的に受けとめはするが、その中味は主に労働時間短縮として把えるもので、多くの労働組合に所属する教職員がこれにあたる。外部では、一般の労働組合員や、父母の考えもこれが多い。

第Ⅱ象限は、これを教育改革として積極的主体的に受けとめるもので、日教組の中でも教育文化運動に熱心だった地方や支部、教育改革を願う父母の一部がこれにあたろう。

第Ⅲ象限はいわゆる教育熱心な教師達に見られるタイプで、大変熱心な教師ではあるが全体に余裕の感じられないところがある。

第Ⅳ象限は、5日制を文部省がやるというから仕事上仕方なしにやるというもので、決して少なくはない教職員がこうした受けとめ方であるともいえる。

もちろんこれら4つの受けとめ方は相互につながり合っており、また一人の教員、職員の中にもさまざまな受けとめ方が共存していることが普通であり、その点からはこれは強引な整理ではある。しかし、だれの目にも明らかな日本の教育の問題状況は、学校5日制に教育改革への期待を込めており、その成否の大きな部分は教師職員の意欲にかかっている。

こう考えればマスコミ等の報道でなされる「現場に漂う無力感」「業者テスト廃止困難」といった教育現場の姿は、期待に対して大きなギャップを象徴している。

これに対し、教育、まして公教育などというものは社会的再生産機構の一つにすぎずもともと保守的なもので、教師がこれを忠実に果たすならば、保守的、管理的となり変化に対して防衛的に機能せざるをえない、という見方もあり、それも一つの真理ではある。しかし日本の現状では、あまりにも教師、職員の自己主張や顔がみてこない。

### 3. 教師・職員の5つの貧困

かつて日高六郎氏は教師の側に政治と社会に対する深い絶望感や敵対感があることを指摘して次のように述べたことがある。

「かつて家庭や地域やさまざまの企業——そのなかには子どもたちをたえず誘惑するマスコミュニケーション産業も含まれるのだが——本気になって教育の意味を考え、教師のいい分を十分にとりあげたことがあったかどうかを、教師は疑っている。」（「日高六郎教育論集」一ツ橋書房、p 292）

学校は政治の権力主義や社会の秩序から離れて、人為的につくられた模範的な教育環境であると説いたところで、このような中では教師の心は休まらない。なぜなら子どもは、社会の無秩序を遠慮なく「模範的な教育環境」に持ち込んでくるし、政治はもっと露骨に職員室の中にまで政府への忠誠心をテストしにやってくるからである。そして教師は知っている。教師という職業がそれほど尊敬され

自己主張が見えない  
現場

教師の社会・国家への不信

てはいないこと、「ユートピア」の住人は現実主義的人間からはむしろ軽蔑されていること、を身にしみて教師は知っている。

したがって顔のみえないといわれる教師は今、一体どのような情況の中にいるのだろうか。

現在日本の教師が置かれている情況は、そこから派生する教師をめぐる貧困として分析してみることができよう。5つの貧困とは、(1)自由な時間の貧困、(2)文化的教養の貧困、(3)人権感覚の貧困、(4)市民ネットワークの貧困、(5)変革意志の貧困、ということである。

時間の貧困というのは、学校現場の異常な多忙さのために、教師は教材研究の時間はおろか、子どもと接する時間すらろくに持てない（岩手県高教組調査等）ということに端的に表現されている。

この労働時間の長さは、休養（睡眠）を除く余暇時間を圧迫するから、教師は自己回復、自己研修のための時間を持てない。それが文化教養の貧困を生んでゆく。熊本県高教組の調査では、年間2冊の本を読めないと答えた教師が20%にのぼるということである。

「九州の補習」体制下では、高校の教師が一番本を読んでいない（一番はOL）という自嘲が聞かれるのである。

また人権感覚の貧困は、校則問題、体罰問題等管理教育の相繼ぐ行きすぎた事件に象徴される。そしてこの貧困は、こうした生活指導面のみにとどまらず、教育内容面の中でも、差別問題（セクシズム、レイシズム、エイジズム等）、戦争の教え方等にも反映し、国際社会での日本人の行動様式への批判の根拠の一つを形作っている。

「市民ネットワークの貧困」というのは、学校現場が余りにも市民感覚から遊離した姿を示すことがあることを指している。そしてそれは、教師・職員が一人の市民として、地域社会の住民とどのように関わっているかという点に問題は集約される。このような意味で一部の教師を除けば、教師の生活は、市民社会の人間関係から相対的に隔離封鎖されているといえよう。このことが先の人権感覚の貧困にもつながるといえる。

「変革意志の貧困」とは、あまりにも教師・職員が管理されることに慣れすぎているために、みずから問題点を析出して、これを改めてゆこうとする意志と行動が欠けていることを指す。ひと口にいえば無力感にとらわれた状態にいるのである。緩慢な虚無主義が教育現場を支配しているという声は決して少なくはない。

#### 教職員5つの貧困

- 1)自由な時間の貧困
- 2)文化的教養の貧困
- 3)人権感覚の貧困
- 4)市民ネットワークの貧困
- 5)変革意志の貧困

かくして教師・職員への期待の声が大きければ大きいほど、それに対応してこれら5つの貧困も目につくということである。

## 4. 教育現場の変容と多忙化政策

### (1) 教員統制政策

こうした教師の状況は一体どのようにして形作られたものであろうか。

「戦前、政治と教育は忠君愛国思想という大義名分で一致協力した。ほとんどの教師は、教育者であると同時に『政治』の下請人として小政治家であった。国家的要請が教師の口を通じて、毎日、子どもたちにプロパガンダされ続けたのである」（日高六郎教育論集290ページ）

といわれたことがあった。

教師は天皇制下の日本にあっては積極的な国家意志の体現者なのであった。

それは教師の出身社会階層が相対的に低く、勤労大衆の比較的優秀な子女、子弟が「師範学校」というルートを通して、中産階級に上昇してゆき、「疑似インテリゲンチャ」（丸山眞男「現代政治の思想と行動」）としてファシズム運動の積極的な担い手となったことを意味していた。今回の状況は天皇制に代わる経済大国、最適工業社会の再生産に果たしている教育の機能と教師の役割とを考えてみれば、きわめて類似の構図をもっていることに気づく。

政府が教育統制の中心政策の一環として教員の統制に乗り出したのは、1950年代の後半からであるが、教育2法の改正、勤評、教頭法、そして仕上げとしての主任制と相づぐ政策展開はいずれも一方で日教組の力を弱めることと、他方で、経済発展のための労働力の再生産機構を学校教育の制度体系に求めるものであった。

この中心課題の成否は、いかに文部省に対し従順な教師・職員をつくれるかにあった。

主任制闘争のさ中、これらに抗した教師、職員達には「勤評による意識くずし、人確法による生活くずし、そして主任制による主体くずし」といわれたことがあった。人確法以降の5段階給与の導入といふいわばアメと、主任の任命下というムチを使うことによって、かなりの教師を政府の政策に動員することに成功したのだと考えら

国家意志の体現者としての戦前の教師

経済大国主義と教員統制

主任制と権力作用

れる。つまり本来、自律＝平等型の教職員構成に組織されるべき教育現場が、重層化、階層化されることによって権力作用がより容易に働くことになったのである。

これに教科書検定の強化、学習指導要領の法的拘束力といった内容統制と相まって、教師は次第に管理の網に組み込まれていくのである。「物いわぬ教師」「物いえぬ職員室」という表現はそのことである。

ところでこうした上からの教師の管理体制の強化は、やがて教師の内部にその通りに動いていた方がより楽だという背もたれ効果を起こさせる。その結果、それに慣れることで疑問は自己規制され、次第に解消されてゆき、ついにはこれに異を唱えるものに敵対するようになる。組合員でいながら組合活動をより「不自由なもの」と感じるようになる。職員会議は校長からの伝達の場になり、新しい試みは教師集団内部に無用の緊張関係を作り出すものとして、職場の和を第1とする立場から敬遠される。

とりわけ大規模校といわれる職員室では、このような階層化、官僚化が進行している。

これに「多忙化対策」といわれる研修参加の多さ、校務分掌の量の多さ、学内研究、記念事業、持込み教材、家庭訪問、学級通信、校外巡回といった学校への役割増大に伴う仕事が増加してゆく。

この過程での最大の問題は、これらが教材研究とか自己の教授能力向上のための時間の増加ではなく、ましてや子どもと接すること自体からくる多忙さではないことである。

したがって学校で事故や問題が生じたとき、しばしば教師が「知らなかった」と答えてマスコミの批判を浴びるのには、このような構造の下では、子どもと接していないために予知能力が働いていたためでもあるとみられる。

## (2) 教職員多忙化の実態

前の節で述べたように教員統制政策の浸透によって生まれた教師の5つの貧困の内、その最大の因果関係の源は、教師の労働時間の多忙化である。

いうまでもなく学校5日制の教育改革は、その本質の一つとして肥大化した学校教育から子どもを家庭地域に返すことによってそれぞれの教育力を回復・再創造してゆくということにある。これを教

自主規制と物いわぬ教師

職場内人間関係の「和」の機能

師の側から考えると、学校教師が子どもの全生活を背負い込む無限責任を排して、本来教師のなすべきことに全力を挙げる体制をつくることを意味する。

それを考えるために、今、富山県教職員組合が全組織をあげて5日制のために調査した学校行事の一覧（94ページ）を見てみよう。（中学校の場合）。

まず総体としての行事の多さにおどろく。ついで中味をみると、研修づけの体制スポーツ大会、テスト、地域行事の多さである。そして「中教研」と称する研修体制や「校内研」と称する学内研修も多い。

この項目の中に教育現場の今日的姿が見てとれよう。それはひと口にいって、現在の学校現場がすみずみまで競争原理に支配されている姿といってよい。

各種スポーツ大会は、勝利至上主義となって「部活」を「朝練、土日練、居残り練」と練習づけにするであろうし、会場校関係の事務量、労働量は教師を駆り立てている。学校スポーツのこのような姿はその大半は不当な競争原理の拡大からきている。

さらにテストの多さはいうまでもない。

おどろくことのもう一つは「持ち込み行事、地域行事」の多さである。学校がこんなにまで行事を持ち込まれ、それを果たしてゆかなければならぬものであろうか。富山県教組は「あまりにも多く、年間指導計画を狂わせる」と述べている。これは逆に考えれば、日本の社会には市民文化がなく、自生的文化運動や組織が貧困この上もない、ということを意味する。真に子どものための地域教育や社会教育などないに等しいといえよう。

さらにこれはおそらく多忙化の最大の要因の一つと思われる研修に触れておく。

初任研、校内研、公開研、指導主事訪問と続く、教師の研修づけは、個々の教師の多忙化、労働強化になっているだけでなく、それが学校や管理職者への忠誠競争になっていたり、何よりも、子どもたちと教師の生き生きした交流の時間の妨げになっている。

1時間の授業のために事前研修会を何回も持ち、何回も書き直し、失敗が許されないというスタイルが多い。さらに教師への指導も「板書、導入の仕方、発問の仕方、評価の仕方などあまりにも授業者への評価が中心的で、結果として非常に管理的になっている」（富山県教組調べ）ような実態も見逃せない。

研修づけの体制

過熱する部活

学校の肥大化と市民文化・地域文化の貧困

管理強化のための研修

せめても、指導主事の「計画訪問の隔年化」「要請訪問回数の縮小」（すうせきひかく）という声は切実といえよう。

さらに、これは「多忙化」というよりは構造化された「草の根管理教育」ともいるべき状況が地方を中心に進んでいる。

沖縄では県をあげての「学力向上運動」が進められ、九州や東北の数県では「補習体制」が日常化している。

その中の教師像はどうなっているのだろうか。手許に沖縄の上野村立上野中学校の一教師が「本校の学力向上対策——学習意欲を高める指導の工夫と実践」を発表しているものがある。

その中の教師の活動を見てみると、「まずわかる授業、楽しい授業づくりの工夫改善、子供が動く授業づくり、校内研修の活性化をやって、基礎的基本事項の指導の徹底の後、予習、復習、家庭学習の習慣化、その中で朝の自習、ドリルの徹底、家庭学習ノートの点検、読書作文教育の指導と活性化、それから読書習慣、ゆとりの時間、各種行事の作文活動、基本的生活習慣の確立、明るいあいさつの励行、毎朝の校門指導、各学級別の週交替制、そして自転車乗りのマナー、整理整頓、環境美化運動、トライアスロン外国選手との交流会、博愛週間、史跡清掃活動、博愛の里に行く、さとうきび収穫奉仕活動、地域家庭との連携ということで、地域教育懇談会の実施、村教委、村支連、各部落教育隣組と連携、午後9時は在宅確認」

ここにある教育観、学校観、学習観こそ、教育改革としての学校五日制が目指すものと対極にあるものであるといえよう。

これを推進している教師の善意はわかるとしても、その内実にどれほどの「子ども」への理解があるというのであろう。

そして何よりも教師が内面を豊かにする、別言すれば子どもや社会から学ぶ時間がここからはみることができない。この体制が「だれのためのものか」の問い合わせをつけられる決定的な問題をもつていて証拠であろう。

### 学校行事の精選（中学校の部）

※ 時数欄の数は、試案としての小・中学校において必要と考えられる行事の時数

※ △、×の欄の数は分会数

中学校2年生

魚津9／9 富山12／33

高岡12／25 研波16／18

月	学校・生徒会行事等	×	△	時数	研修・テスト・スポーツ	×	△	時数	持ち込み行事・地域行事	×	△	時数
	始業式・新任式・離任式		4	2	中教研総会		7	2	(1)	市・村の体育祭	2	
	大掃除				中教研学力調査		5	5		防火パレード	2	1
	入学式		3	1	A A I		2			社会明るい運動パレード		
	体位測定	3	6	2	知能検査		3	1	1	富山県柔道大会		1
	歯、眼、耳鼻、内科検診	4	5	2	新入生テスト（1年）		1					
	創校記念日	1	2		町教研総会		1					
	対面式、新入生歓迎会		1	1								
	立合演説会			2								
	生徒会認証式											
	生徒総会			2								
4	花壇づくり（農園）											
	PTA総会、授業参観	1	6									
	心電図測定（1年）	1	2									
	結核検診											
	部活動紹介											
	生徒会説明会											
	地区生徒会	3	1									
	交通教室	9	4									
	学級写真撮影	2										
	写生会		1									
	修学旅行	2	8		郡、市春季選手県大会		2	2		田植え	1	
	宿泊学習	3	12		性格検査					南砺少年武道大会	1	
5	宿泊学習事前学習	1	4		中間テスト					市中学校体育祭	1	
	生徒集会		1		陸上記録会		8	3		大門たこ祭り	1	
	ツ反、ツ反判定	2			スポーツテスト		9	1		柔道昇段審査		1
										柔道強化練習会		1
6	家庭訪問	2	13		校内研修					勤労奉仕		1
	選手壮行会	1	4	1	郡市中教研研修会		5	6	(2)	中国友好使節団	1	
	受賞披露				実力テスト（2・3年）					三中交歓会	1	
	市、町教職員スポーツ	4	1		地区選手権大会			6				
	校外学習報告会											
	プール清掃		1									
	学校林下草刈り	1										
	プラネタリウム見学	2										
7	避難訓練	2	1		期末テスト			(6)		町相撲大会	2	6
	受賞披露	1	3	1	市民（郡民）体育大会		4	2		防犯大会		3
	日脳予防接種	6	1		県選手権大会					下草刈り		1
	体育大会団結成	1			通信陸上					環境美化ボスター		1
	少年の主張全校大会	1			サマーコンサート		1			PTAクリーン作戦		1
	選手壮行会	2	1							健康づくり作文	1	1
	生徒集会									PTA講演会		1
	床みがき、ワックスかけ	1								村民運動会	1	
	球技大会		4							防犯大会		3
	保護者懇談会	2	1							観光祭パレード	1	
	地区生徒会	6	1							県レクレーション大会	1	
	大掃除	6	1							柔道北信越大会審判講習		1
	終業式		2	1						柔道北信越大会合宿		1
	水泳教室（大会）	5	3							非行防止発表会	6	
	地区懇談会	1	2									
	登山	3										
8	廃品回収	1			教育課程研究協議会		3			PTA親子レク	1	
	野外観察	1			実力テスト（3年）					青少年芸術鑑賞	1	
	陸上記録会	1			教職員スポーツ大会		3	1		生命保険作文	2	
					北信越大会					市町村水泳大会	1	
					県民体育大会					防犯ソフトボール大会	2	
					全国大会					税の作文	2	
					県駅伝1次予選					相撲大会	3	7
										アイデア貯金箱	1	
										家庭の日の作文	1	1
										健康づくりの作文	1	1
										人権の作文	2	
										電波障害ボスター	1	
										柔道全国大会合宿		

月	学校・生徒会行事等	×	△	時数	研修・テスト・スポーツ	×	△	時数	持ち込み行事・地域行事	×	△	時数
9	大掃除（除草）				市、郡秋季大会	2	1		自作童話大会	4	1	
	始業式			1	県駅伝2次予選				麦屋パレード	1		
	体育大会（運動会）練習	2	8	6	県中学校駅伝				夏休み作品展覧会		1	
	体育大会（運動会）予行	2	3		二都市写生会		1		卓球カデット	1		
	体育大会（運動会）	2	7	6	連合音楽会（市音楽会）	11	7		剣道高瀬大会	1		
	体験発表会	1							走ろう会	1		
	受賞披露								柔道福岡大会			
	発育測定								柔道新人強化練習			
									柔道昇段審査			
10	遠足	9	6	6	中教研大会		4	(6)	消防弁論大会	8		
	遠足事前事後指導			1	特活、特殊大会				市町村中学校体育大会	3	2	
	写生会	10	3		中間テスト				科学展	4	5	
	選手杜行会	1	3	1	実力テスト		1		オリエンテーリング大会	1		
	受賞披露		2		地区新人大会		2	6	硬筆書写大会	2		
	読書感想文発表会	1			県選抜大会				社会を明るく弁論大会	1		
	芸術（音楽、演劇等）鑑賞	3	3	2	マラソン大会	11	2		卓球カデット	1		
	高校見学（3年）		1		ジュニアオリンピック				国体記念大会	1		
	校内OL大会	2			地区駅伝	3			非行防止意見発表会	6		
	稻刈、収穫	1			県駅伝	1			小中高レク大会	2		
11	収穫感謝祭	1							町駅伝		1	
	社会見学	1							米の作文	1		
	学園祭、学習発表会	1	15	6	中教研学力調査	2	3		美術展		3	
	学発会準備、後片付け		1	5	校内研修会				火災予防研究発表会	11	2	
	生徒集会				部活動リーダー研修会		1		少年の主張大会	2		
	受賞披露								英語スピーチコンテスト	1		
	避難訓練			1					市町童話大会	8	2	
	開寮式	1							柔道昇段審査会			
	収穫感謝祭								柔道県外遠征			
12	合唱コンクール	2	9	2					柔道福光大会			
	インフルエンザ予防接種		1									
	美化コンクール	1										
	球技大会	2	2		期末テスト			(6)	新人育成合宿			
	受賞披露				実力テスト（3年）				柔道優秀校招待練習会			
	終業式	2	1									
	保護者懇談会	1	6									
	立合演説会		2									
	生徒会認証式・生徒総会		2									
1	大掃除											
	生徒集会											
	高校説明会	1										
	始業式		1		研修会				市書き初め大会	2	1	
	書き初め大会	8	1		実力テスト（3年）				町カルタ大会	1		
	スキー教室	8	9		郡、市スキー大会	1	1		村民スキー大会	4	3	
	受賞披露				県体スキー	1	1					
	百人一首大会	6			県スキー選手権		1					
	寒稽古・納会	1			全国中学スキー							
2	発育測定	2										
	立志の塔格納式	1										
	進路懇談会（3年）				校内研修				柔道昇段審査会			
	球技大会	1			郡、市学教研研究発表会			(1)	柔道強化練習会			
					市スキー大会		5		柔道出町大会			
					実力テスト（1、2年）							
					私立高校入試							
					期末テスト（3年）							
	卒業式予行（準備含む）		4		期末テスト（1、2年）			(6)	柔道新人育成合宿			
3	卒業式		2		県立高校入試				柔道県外遠征			
	大掃除								柔道津沢大会			
	床みがき											
	部送別会	3	3									
	専門委員会											
	予餞会		4									
	修了式			1								
	合計			72	合計			13				

## 5. 学校事務職員の主体性

これまで学校現場の実情が、教員統制と競争原理を貫くための多忙化にあることを見てきたが、この構造の中で見落としてはならないのは、この間学校現場の組織が重層化されてきたことである。先に学校現場は自律＝平等型の組織が理想であると述べた。それは教師という労働形態がすべて能力及び権限の上で平等であり、少なくともその主たる任務と考えられる授業については他人の干渉を受けることなく、自立独立的に遂行されるからである。

教師は教室で多くの場合一人で子どもたちと相対する。つまり学校に幾人かの教師がいても、彼等は空間的に分離した労働配置における、その結果、物理的には直接的監督を免れている。そして授業という教育労働の中核をなす作業は俗に芸術であるとか演出であるとかいわれるよう、多分に教師の直感的判断にゆだねられることの多いものである。そしてそれは個人のパーソナリティと深く癒着しており、一般的法則としてマニュアル化したり客観化したりできない部分が大きい。

こうした労働配置の空間的孤立性と教育労働の主体性ゆえに「同僚間の相互平等の建前と相互不干渉の社会的慣行を特色」（市川昭午「学校管理運営の組織論」明治図書274ページ）としてきたわけである。

しかし、社会的には、急激な都市化による学校再配置に伴う、大規模校の出現や、教育内容の統制による教育内容の規格化、補助教材の増加やマスコミ教材の増加が進んできた。

さらに教育方法の標準化がランゲージラボラトリーやプログラムラーニング等を発達させ、チームティーチング等教育労働の機能分化を促し、学校組織のあり方に大きな変化をきたし始めた。

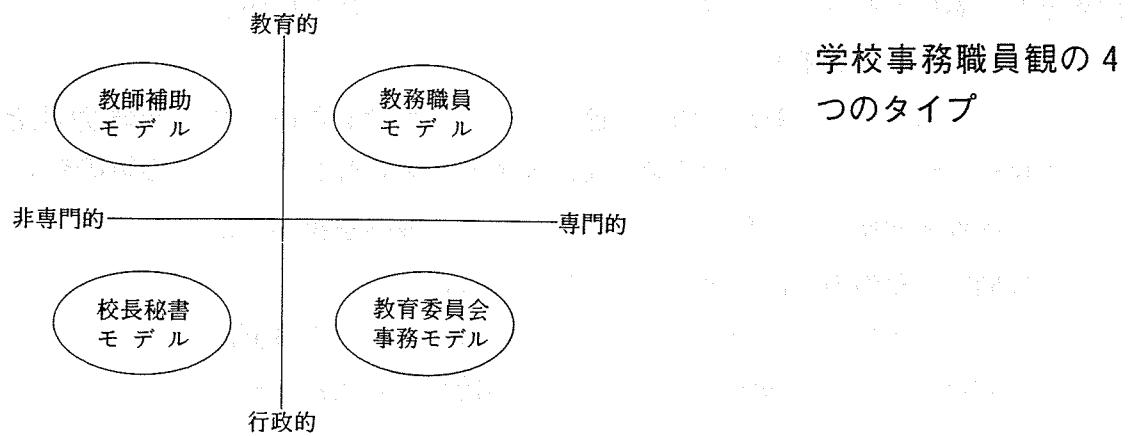
その結果、学校現場には教育政策的展開とは別に教師以外の非授業教職員の増加をみたのである。

とりわけ学校5日制の学校像にあっては、事務職員の位置が重要であり、このことにふれておく。現在学校事務職員の職務内容は文書管理、給与計算、共済組合、教職免許、物品購入等、庶務会計的な職務を有している。しかしその専門性については、配置された学校や教委の考え方によって大きな違いがあるだけでなく、同僚の教師や父母、そして職員の個人間にも大きな受けとめ方の違いがある。

教育労働の特殊性と  
学校現場の組織

教育労働の機能分化  
と組織の変化

事務職員の組織内容



それらを整理すると次のようになる。

これらの学校事務職員は、現在のところ上ののような4つのモデルの中で不安定な専門性の中にある。

今後学校現場と教育委員会の事務の質量の再配分の中でこれらがどのように変化するかは彼等の身分の上からも大変大きな問題となる。

教育改革としての学校5日制はその実現の過程で、教育行政、教育管理の分権化、民主化を絶対の条件とする。たとえば高校入試制度の改革や、学習指導要領の拘束性の問題一つとっても、それは分権化、民主化、自治化を伴わなければならない。するとこの過程で学校は、父母を通してもっと地域に拓かれ、その教育要求をもっと組み入れるようにならなければならない。そのとき、教育財政のあり方や教育情報のあり方が問われてくる。この2つの教育の領域はだれが担当すべきものであろうか。

目下のところ、学校の事務職員が、教師とともに、かかる学校づくりの主体として考えられる必要があるだろう。

教育行政の分権化、民主化と事務職員の役割

## 6. あらたな「聖職」意識を超えて

現在文部省はいわゆる「新しい学力観」を打ち出し、これが学習指導要領がめざす学力であるとしてその伝達に力を入れている。

はたして学習指導要領の内容や実施のための態勢が、この「新学力観」に整合したものなのかどうかという大きな疑問は、これまで述べてきた本書全体が、とくに第1章がその点を批判的に明らかにしてきたところである。

しかしこれを当面教師論としてみれば、それは、次の諸点にかかわってあらたな「聖職論」へ教師を導き、教師を国家の忠良な被使

用者として奉仕させる存在に位置づけることになるのではないかと  
いう危惧の念を抱かざるをえない。

- (1) 「新学力観」は「意欲、関心、態度」を優先させるためその評価がむずかしく、たえず教師に研修参加が求められること。
- (2) 「指導と評価の一体化」がたえず求められ、教師を指導者として固定しその力量向上が求められていること。
- (3) 子ども一人ひとりの行動についての「詳細なメモ」が評価記入に不可欠のため、教師には気の抜けない觀察力が求められること。
- (4) 新学力観の態度主義は、教師に基礎知識や科学的教授法の開発といった努力より、より「道徳的、価値的、人格的」素養を求めており、教育労働の質的变化をもたらすこと。

## 新学力観と教育労働の質の変化

すなわち、今回の新学力観は、「知識、理解」より「意欲、関心、態度」を優先させている。そして各教科の「評価の観点」として学習目標に細かな解釈を持ち込んでいるのである。明らかに文部省は評価を変えることによって教師の授業実践を変えようとしているのである。

意欲、関心、態度は、学習活動の前提になるものであり、その重要性はいうをまたないが、それがそのまま目的として評価の対象となるとすれば、その困難は測り知れない。これらの評価は、知識理解と異なり客観的に測定されえず、各教科での行動面、情意面を評価することになる。その際、文部省が今、説明で強調していることは、①一挙一投足にいたる子どもの綿密な觀察を日常不斷に続けること、②子ども一人ひとりの行動について、時間ごとに詳細なメモをつけることの重要性である。その例示をたとえば東京都立教育研究所の『教育じほう』1992年4月号では次のように述べている。「授業中の行動を觀察する観点として次のようなことが考えられます。  
①授業に臨んで教材を読んできたか。②難語句や重要語句を調べてきたか。③授業中學習課題をメモしているか。④教師や友達の発言にうなづいたり、首を傾けたりの意志表示があるか。⑤発言者の内容をメモしているか etc …」。その他「自問自答の呟きをしたりしているか」などという観点もある。

## 「意欲、関心、態度」は評価できるか

「新学力観」というそれ自体美しい言葉が、文部省の手になるとなぜこのような愚劣な態度主義になってしまうのであろうか。

子どもの行動や心の中を、このような一定の物差しで測り切ろうとする教育観は根本的に誤りであるが、それを要求される教師の苦しみは筆舌に尽くしがたい。

このため研修出席を強要され、指導要録の記入法を指導される。これは新たな労働強化であると共に新たな教師聖職論からの攻撃でもある。

私たちは教育改革としての学校5日制を提起しているが、それを担ってゆく主体として、教職員はまずもって自己の人間性回復をこのような無限定責任を強要する構造から取り戻すことがたいせつなのである。

かつて勝田守一は「魂において頑固であり、心において柔軟、精神において活発でなければ、この現在の困難な状況を切り抜けることはできないように思われる」といった。

労働者としての教職員、聖職者としての教職員、専門家としての教職員、一人の市民としての教職員…、教職員の持つ役割と機能は多面的であろう。しかし、私達は今、一人の現代を生きる人間として、この勝田の言葉を吟味しつつ新たな教職員論を創る時期にきていると思われる。

「新聖職論」としての教師像

# おわりに

以上が、第2委員会が「学校5日制と教育課程」について提出した報告であるが、これについてはいろいろな疑問やさまざまな反論がありえて当然である。むしろ、そうした点からいえば、この報告は各方面に対する問題提起であると思っていただきたい。

学校5日制が単なる授業時数の削減という、いわば量的な問題にとどまってしまったのではつまらない。これを契機として、日本の学校教育というものが、過重な負担から解放され、その本来の機能を取り戻すかどうかが問われているのである。「教育改革としての学校5日制」といわれるゆえんである。

しかし実質1年半という短い期間での作業であったために、論じ残された問題点も少なくない。たとえば、

平和・人権、環境と開発、情報、生と性、健康、消費者教育、  
etc

といった総合学習については、身軽になった生徒達がそれぞれの発達に応じて、主体的・創造的に取り組むべき課題であり、すでに学校や地域によってはかなりの実践と成果があげられてはいるが、副次的指摘のみで具体的に取りあげることはできなかった。生徒の自立と自律を育てるべき自治的諸活動についても同様である。

また、5日制の下での削減された時間で教授・学習の効果をあげ、  
少なく教えて賢く育てる

ためには、教授法の刷新も避けては通れない問題であろう。どんな課題を提起し、どうやって教えたら、少ない時間でどの子もわかるようにできるか、という授業のやり方がおおいに論じられなくてはならない。それと関連して、選択幅の拡大とか習熟度別学習などの問題もある。

以上は「学校5日制と教育課程」に直接からんだ課題であるが、それ以外にも論じておくべき問題点がありえよう。

たとえば、学校5日制に対して、障害児やその父母、養護学校等がどう対応すべきかという問題も、本当は無視するわけにはいかない。重度の障害児の場合、家庭が受け皿であるべきだといっても、一般家庭のような具合にはいかず、社会福祉の観点からの考察や対策が必要であろう。

また、幼稚園や保育園などの幼児教育もある。これは、小学校低学年（1、2年）と年長組、年中組を合わせて「幼児学校」にするという制度改革の問題ともからんで、早晚議論の射程にはいってくるだろう。学校制度との関連からいえば、定時制高校、単位制高校などの問題もある。

家庭や地域との関連では、学校外での活動、労働観やリクリエーション観、ボランティア観などにも視野が及ぶのかも知れないが、それらにも触れることはできなかった。

しかし、この後半の問題点は、「学校と教育課程」と関連はしているとはいっても、いわば周縁の方であるから、本来なら別の委員会で検討するべきことなのかも知れない。

こうした積み残した課題は少なくないし、それらはすべて今後の課題となるが、本報告によって基本的な考え方を示せたと思う次第である。

1993年4月5日

(文責：銀林 浩)

# 教育総研 理論フォーラム

No. 1 「世界の激動の中で、いま日本の教育を問う」

日高六郎 鎌倉孝夫 増田裕司 海老原治善 銀林浩 小沢有作 嶺井正也

No. 2 「家庭と子ども・青年の文化」

第1委員会 <子どもと文化、家庭と学校のかかわり> 中間報告

No. 3 「学びの原点から見直す—学校5日制と教育課程」

第2委員会 <学校5日制と教育課程> 中間報告

No. 4 「『豊かな社会』と学校間格差の中で—現代日本の高校教育」

第3委員会 <高校・大学教育改革と入試改善> 中間報告

No. 5 「公教育費確保の新たな枠組みづくりを求めて」

第4委員会 <教育条件改善と行財政> 中間報告

No. 1～5 各1000円

No. 6 「学校・家庭・文化を衝く 子どもたちの現在」

第1委員会最終報告 1500円

No. 7 「学びの原点に近づく—これならいける学校5日制」

第2委員会最終報告 1500円

No. 8 「変貌する社会と高校教育改革」

第3委員会最終報告 1700円

No. 9 「教育地方自治確立をめざして—教育行財政システムの改革—」

第4委員会最終報告 1200円

## 第2委員会

<学校5日制と教育課程>

委員長 銀林 浩(明治大学教授)

研究所員 関沢 正躬(東京学芸大学教授)

研究委員 山内 亮史(旭川大学教授)

〃 鈴木 康之(大東文化大学教授)

## 教育総研 理論フォーラム No. 7

学びの原点に近づく  
—これならいける学校5日制—

定価1500円(本体1456円)

1993年6月10日 発行

編集 国民教育文化総合研究所◎

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館内  
TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416

発行 (株)アドバンテージサーバー

東京都千代田区一ツ橋2-6-2  
TEL 03-5210-9171 FAX 03-5210-9173