

# 学びの原点から見直す

## 第2委員会〈学校5日制と教育課程〉中間報告

### 目 次

はじめに	3
Ⅰ．学校が変わり始めた—学校5日制の学校像—	
1．学校の問い直しが始まった	4
2．学校像転換の二つの途	5
3．段階論としての学校機能の縮小	6
4．適応する生、適応のための教育	9
5．地球市民としての自己教育を育む器としての学校	10
Ⅱ．重要教材を厳選する—学校5日制の教育課程—	
0．学校5日制と教育課程	13
1．文部省の教育課程の過密なわけ	13
2．新しい教育課程像	14
3．総合学習と自治的諸活動	16
Ⅲ．学力観の転換—学校5日制と学力—	
0．学校5日制で学力はどうなる？	18
1．学力問題の複雑さ	18
2．学力論争のゆくえ	20
3．学力の構造	23
4．真の学力をつくるには	25

#### Ⅳ．学校 5 日制に対応した算数の組替え案

1. 常識の落差	28
2. 学習指導要領の改訂	28
3. 感性を欠く詰め込み教育	29
4. 学習指導要領の組替え	30
『学習指導要領』のうち「算数」の組替え案	33

#### Ⅴ．「観」形成と生活科・総合学習－学校 5 日制の教育課程改革－

1. 学校 5 日制教育課程と「観」の形成	43
2. 「生活科」導入の背景	44
3. 生活科は教科か？	45
4. 第二道徳としての生活科	47
5. 学校 5 日制で不要になる生活科	48
6. 人権・環境・軍縮の総合学習を	48
7. 北教組によるオルタナティブ	49

# はじめに

この第2委員会は、1991年10月  
学校5日制と教育課程  
について研究し、答申することを委嘱された。

委員は当面

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名であるが、他の教科から適切な方を委員に迎えることも考慮している。

本委員会は、昨年10月に第1回の会合をもって以来、ほぼ毎月1回、今日までに10回の会議を開いて、主として次のような諸点について協議してきた。（括弧内分担）

- A. 学校5日制の学校像（山内）
- B. 学校5日制の教育過程（銀林）
- C. 学校5日制の学力論（銀林）
- D. 学校5日制の教科論（関沢）
- E. 総合学習と自治的諸活動（銀林）

とくに、Dにおいては当面小学校の算数科について、文部省の学習指導要領を、5日制に対応するよう組替える案を検討し（関沢）、また新設の生活科についても検討した（山内）。

1992年6月13日新潟市で開かれた

第2回教育文化フォーラム

「さあスタート、学校5日制」

では、Cの学力論 とDの算数组替え案 とを中心に発表し、大方の討議を仰いだ。

2年計画のこの事業は、まだ他の各教科での同

様の検討・組替えや評価・指導要録の問題などを残しているが、それはこれからの1年間に精力的に取り組みたいと思っている。

計画の丁度中間にあたる今日、これまでの協議の大要を「中間報告」としてまとめ、多くの方のご批判を仰ぎたい。

1992年7月20日 銀林 浩

# I 学校が変わり始めた

## —— 学校5日制の学校像 ——

### 1. 学校の問い直しが始まった

学校5日制に関する論議が深まるにつれ、「学校とは何か」という本質的問い直しが静かにしかし鋭く全国各地ではじまっている。

その問い直しの方向は今のところおよそ次の7点にかかわって進んでいるとあってよい。

1. 学校はこれまであまりにも多くの役割・機能を負わされすぎた、学校5日制を契機にこれを整理し肥大した学校教育をもっとスリムにしようという方向に関わっての問い直し。
2. 土曜日休業になったとき、子どもたちはどのような地域の条件の下に過ごすのかといういわゆる「受け皿論議」として、家庭・地域の側の教育力が問われ、そこから逆に学校の再定義が要請されているという方向と問い直し。
3. 学校におけるゆとりの創造と関わって教育課程の見直し、精選が行われ、この過程で学校が本来果たすべき教育内容は何なのかというその中味が教科、教科外ともに問われているという方向と問い直し。
4. 学校5日制は学力低下を招く、という不安に対する学力保障の側面から、学校教育における学力観の基本的性格と在り方に関わって学校における教科教育の構造が問われている方向と問い直し。
5. 学校における教師と子どもの関係が、教師の労働時間短縮に伴って問われ始め、従来の学習

指導要領の教化とその受容という一方的関係から、子ども自身の自己学習能力獲得における教師の役割というように、teachingからlearningへという学校の間関係面の問い直しという方向。

6. さまざまな実験校での土曜日課の試行は、否応なく学校と地域社会の連携を生み出してきており、それが必然的に教育行政の分権と参加・民主と自治を要請し始め、学校はだれのためのものかをめぐる、国家主義的学校観から「コミュニティとしての学校」観への問い直しの方向。
7. 21世紀の教育を展望する文明観、文化観の中から新しい学校観が論議され始め、学校の担うべき役割と機能が、差別と選別、競争と排除の学校の現実から自立と共生、公正と連帯の学校への理念の転換が望まれる方向と問い直し。

これら学校というものへの問い直しは、ようやく問題意識の中に登場したばかりのものから、はっきりと目的意識をもって実践的に展開されているものまで実にさまざまなレベルを抱えて進行している。

しかし、はっきり指摘できることは、これまでの教育改革論議がともすれば上からの提起に対して、表層的に賛否両論がたたかわされたのに対して、学校関係者や父母は勿論、広範な国民各層を巻き込んだかつてない論議の拡がりを見せていること

である。

それであればこそ、これを教育改革につなげる学校観の深まりが期待されている。

## 2. 学校像轉換の二つの途

### (1) 学校像の混迷

学校5日制を展望するとき、全国各地で聞こえてくる不安は、その全体像が将来展望の下で明らかになっていないことである。

1992年2学期実施という中途半端な出し方に象徴されるように、文部省は学校5日制に対して計画的な全体像を示してはいない。

一方で社会変化の要請する土曜休業、週休2日の必然性を述べながら、他方では総時数確保、実験校拡大の阻止等、相矛盾する行政指導の展開をみている。

したがって現場は、この5日制の学校像をめぐって現在のところ3つの立場が見受けられる。

第1は、ひたすら「文部省待ち」の姿勢で、総時数確保のため、週数時間のコマ数を「上乘せ」してゆくもので、ここからは学校像の問い直しは

始まるべくもない。

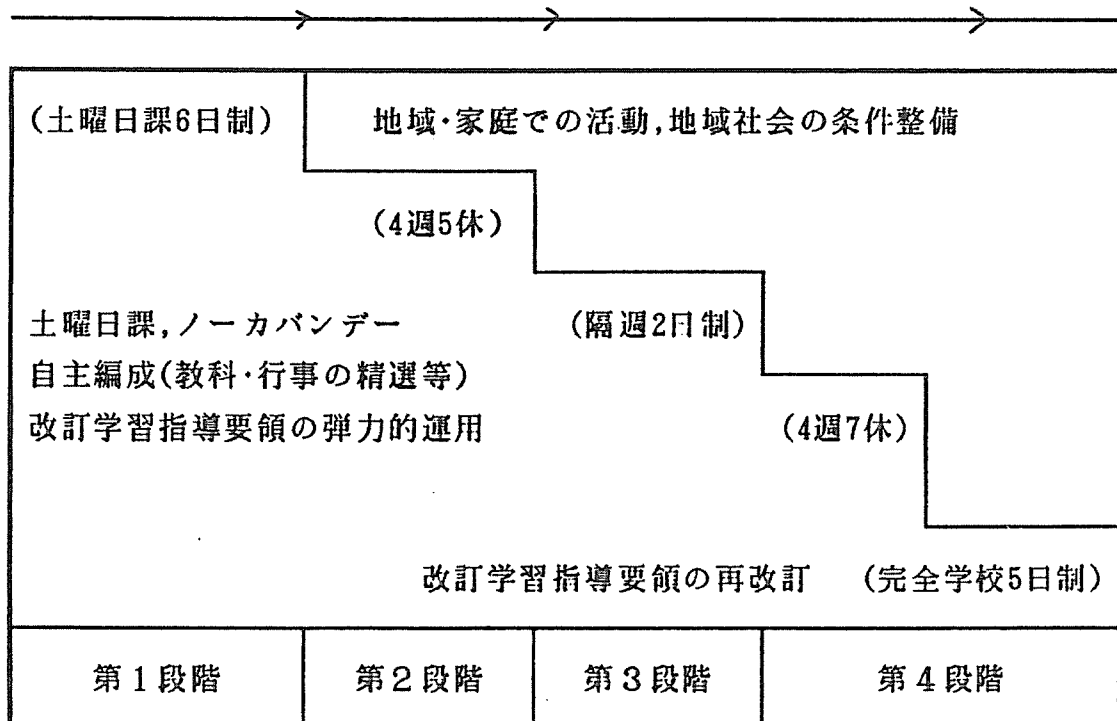
第2の立場は、学校の校長裁量の範囲で総時数確保のため、他の学校行事等教育活動を精選してゆこうとする立場である。

ここからは、いわゆる学校スリム化に伴う一定程度の見直しは考えられようが、総時数確保を基本線に据える限り、学校観の轉換にはいたらないといえる立場である。

第3の立場は、学校5日制を教育改革として目的意識的に把え、教育の現状変革の挺子として学校そのものをつくり変える志向に立つものである。この立場からは、学校の教育内容が文部省の定める学習指導要領に依拠する限り教育改革にはならず、新しい学校像を創り出す他に途はないという結論が導き出せる。

勿論現実はいずれも3つの立場が関係者の間で錯綜し入り乱れながら進行していることであろう。が、確実にいえることは、立場のいかにかわからず、従来の学校観は5日制の進展に伴って轉換せざるをえないということである。

その理由を考えてみよう。



## (2) 学校5日制と学校観転換の必然性

前ページの図は、教職員の労働時間短縮、週休2日に連動して進展する完全学校5日制への諸段階を整理したものである。

第1段階は、土曜日を、独自の日課を組むことによって将来子どもが家庭・地域に帰ったときの自治的諸活動を担いやる力をつけてやる日とする。この段階ではまだ家庭・地域の諸条件が整備されていないために、過渡的に学校が本来家庭や地域で過ごす時間を引き受ける形をとることになる。

これは学校教育の面から考えると、「自主的自治的諸活動やふれ合いを通して、人間として育て合う」教科外教育と、教科教育を総合した総合学習の展開の日と把えることもできる。すると、金曜日までの教育課程は、行事や教科の時数や中味を精選せざるをえず、過密なダイヤを余儀なくさせる学習指導要領を、弾力的に運用さざるをえなくなる。

第2、第3段階に進むと、教職員の勤務態様は4週5休から隔週2日制へ移行してくる。こうなると現行及び新学習指導要領体制では上乘せや土曜授業は不可能であり、教科・教科外ともに精選が一段と必要になってくる。それと並行して家庭・地域の教育条件の整備も一段と進んで、受け皿の不十分さを理由とした5日制への不安は解消されてくる。

この段階では新学習指導要領の再改訂が日程にのぼっており、教科内容の大幅な削減と第4段階の完全学校5日制へ向けた新しい学校像が論議されてくるに相違ない。

この過程で非常に重要なことは、教育現場とりわけ教師の自主編成に対する意欲と実践の大事さである。

先に、大方の現場が「文部省の指示待ち」状態にあるといったが、もしこの状態が続けば、教育改革としての学校5日制は後退し、土曜日は補習授業や塾通いが常態化し、その反動で学校は金曜日まで過密なダイヤが組まれることになろう。

後に述べる入試改革と学校体系の制度改革に、学校5日制が突破口となってつながるためには、このような意味で自主編成にもとづく現場からの新しい学校像を積極的に提起してゆかなければならない。

これを考えると、学校5日制を通した学校像は、一つには従来の学校像にもとづいて、この総体から文部省による学習指導要領を基準として条件のより悪いものを引き算してゆくというスリム化の方向と、二つには、学校教育の理念的転換を含んで教育改革として創造されていくべき新たな学校像へという二つの途があり、われわれは後者の途をこそ創り出してゆかなければならない。

## 3. 段階論としての学校機能の縮小

### －「学校行事」の見直しとその問題－

#### (1) 学校肥大化の背景

これまで述べてきたように、文部省の指導による「総時数確保」の下での土曜休業日の展開は、教育現場に一連の学校機能の見直し縮小の動き（いわゆるスリム化）を加速化させることになった。

土曜日の内容を金曜日までに「上乘せ」することが問題解決にならないとすれば、既存の時間割から何かを削減してゆくより他はない。このとき(1)何を、(2)いかなる基準で、(3)どのような方法で、削減するのかが問われてくる。

何を削減するかは、学校教育の真の役割と機能を問いかけるし、いかなる基準で削減するかは、学校現場の置かれた諸条件（スタッフ構成、内容の緊要度、子ども数や学級数、学校のロケーション等）に左右される。

さらにどのような方法で削減するかは、決定過程の合意形成を提起する。

いずれにせよそこでは濃淡の差はあれ、現在の学校教育の全教育課程の洗い直しという作業と触れ合わざるをえない。

目下のところ、その作業展開は学校行事の見直

しとして集中的に論議されているとあってよい。

たしかに世界と比較して日本の学校教育では学校行事が非常に多い。

その最大の問題は学校の教育システム全体での社会的比重が大きく、学校が子どもの生活を独占していることがあげられる。

この理由としては、日本の明治以降の近代化の過程において学校が社会に先行していたことが指摘できる。一般的に近代社会では、国民国家の形成や社会経済の発展に教育が重要な役割を果たすことが指摘されるが、イギリスに典型的なように社会変化が学校の普及に先行した国とは異なり、日本ではどの国に比しても、学校が社会の近代化をリードし、新しい知識や文化を国民に広め、人びとの考え方や生活様式を変化させる役割を担ってきたのである。加えて天皇制集権国家の上からの国民形成、ナショナリズムの普及は、学校教育にその戦略的位置づけを求めたから、学校は行事を儀式として多く抱え込み、そのつど国家への忠誠心を調達する場となったのである。

こうしたわが国の学校教育の成立過程の基本的特質に加えて、急速な工業化は、農村共同体とその社会規範を破壊させたため、地域・家庭の準拠集団としての性格を著しく弱め、社会人にとっては企業がその準拠集団としての役割を強め、子ども達にとっては学校が、どの役割をも一手に引き受けることになったのである。

さらに、戦後高度経済成長期を通して展開されたマンパワー政策は、宿題とか学習塾に通うとか、家庭教師について勉強する等の先に述べた子どもの学習時間を過度に延長させ、スポーツや文化関係の部活動などのため夕刻まで学校に居残り、街に出ても教職員やPTAのメンバーがパトロールしており、子どもたちは学校の影響から逃れられない。

夏休み休暇等も補習授業や一定間隔での登校日の設定等学校は子どもの全生活を蔽っている。さらに親や社会もしつけや生活規範など家庭や地域

の責任範囲のことまで学校が面倒をみてくれるよう期待し、あるいは責任をとるように要求する。こうして日本の学校は社会のあらゆる機能を抱え込むだけ抱え込んでしまったのである。

たとえば子どもが交通事故の危険にさらされた場合、その対策の最も重要な展開が学校に求められる。学校は交通安全教室を設けてマナーの指導にあたり、一様に黄色いヘルメットをかぶることを義務づけ、事故に遭った万が一のことを考え、氏名がすぐ確認できるよう衣服に所属と氏名を明示した校章を縫い込むよう徹底をはかる。

この過程は否応なく学校の子どもに対する管理主義を強化せざるをえないことを意味する。

学校5日制の展開はこのような現状から学校にどんな本来的役割があるのかを問うことになった。

## (2) 学校行事の精選

次の表は、整理した学校行事の68校の抽出校での見直し実践例一覧である。

これで完全廃止にした学校行事は、遠足、大掃除、地区別児童会、スポーツテスト、地区に奉仕する会、市連合陸上大会、写生会、社会見学、校内音楽会などで、いずれも日常の教育活動で十分なものや家庭教育、社会体育の領域と考えられるものである。

さらに地域・家庭に移行させた行事に交通安全教室がある。

しかしこれを見ても、どのような基準でどのような方法で見直したかが不明な点が見受けられる。

たとえば宿泊訓練、野営教室は残しているが、遠足は廃止とした点を考えてみよう。

前者については「公共施設の充実をはかり専門職員を中心として企画・運営をはかる」としている。それならばこれは社会教育に移行させるのが当然で学校に残す必然性は薄いといわざるをえない。そして、遠足についていえば、これは子ども達にとってみれば春の最大のお楽しみ行事である

- ◎ 隔週5日制で残す行事
- 教科時数へ移行した行事
- △ 裁量の時間へ移行した行事
- 地域家庭へ移行した行事
- × 廃止した行事

(A) 抽出校68校の見直し実践例をまとめてみました。

(小学校)

月	学校行事	91	各行事に関する見直しの観点
4	始業式・入学式(新任式)	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	身体測定	◎	体位・体力を知ることは重要ではあるが、時間数を見直すことが必要。
	交通安全教室	□	学校行事よりは、地域・家庭で実施するものである。
	遠足	×	将来的には社会教育に移行することを展望し、当面、年1回にする。
	大掃除	×	常時の清掃活動を充実すれば、特設する必要はない。
	歯牙・眼科・内科検診	◎	学校保健法等の改正を待って家庭に返す。当面実施する。
	地区別児童会	×	年1回程度、避難訓練時に合わせて行う。
5	スポーツテスト	×	年1回の方向で実施か、体育の授業に位置づける。(秋1回)
6	地区に奉仕する会	×	ボランティア活動は地域・家庭中心に実施すべきものである。
	宿泊訓練・野営教室	◎	公共施設の充実をはかり、専門職員を中心として企画・運営をはかる。
	修学旅行	◎	当面、遠足との関係もあり、実施せざるを得ないが、将来的には社会教育へ。
	知能テスト	△	実施の必要性を含め検討するが、当面、学指など特活の中で行う。
	市連合陸上大会	×	部の参加しかみないものであり、地域社会教育へ移行する。
7	終業式	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	大掃除	×	常時の清掃活動を充実すれば、特設する必要はない。
9	始業式	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	避難訓練・防災訓練	◎	地域別児童会とあわせて当面年1回は必要。将来的には地域防災活動の一環へ。
	大掃除	×	常時の清掃活動を充実すれば、特設する必要はない。
	運動会総練習	◎	集団訓練として位置づけない。練習時間の軽減。内容の精選を検討。
10	運動会	◎	地域運動会と連携することにより教育的効果を発揮するが、当面は残す。
	写生会	×	図工の時間で実施すべきものである。
	遠足	◎	将来的には社会教育に移行することを展望し、当面、年1回にする。
	社会見学	×	社会や理科等の授業に組み入れる。内容や必要性も検討する。
11	校内音楽会	×	文化・芸術的行事としてより発展的に他行事との統合も含めて内容を検討する。
	音楽鑑賞会	◎	文化・芸術的行事としてより発展的に他行事との統合も含めて内容を検討する。
12	持久走大会(マラソン大会)	○	目的や内容を検討し、体育の授業として実施。
	終業式	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	大掃除	×	常時の清掃活動を充実すれば、特設する必要はない。
1	始業式	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	大掃除	×	常時の清掃活動を充実すれば、特設する必要はない。
2	学芸会発表会	△	教科との関連・発展として見直し、目的と内容を検討する。
3	終了式・卒業式準備	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	卒業式	◎	子どもが主体的に取り組む内容にすることが必要。
	大掃除	×	常時の清掃活動を充実すれば、特設する必要はない。

う。

これを子どもの主体的自治的教育活動といって実践するならニーズが高いだけに大きな成果が期待できよう。遠足はまた日常の教室とは異なる表情をみせる子どもとの交流の場として教師にとっても意義のある行事と考えられよう。さらに「校内音楽会」は廃止とされているが「文化・芸術的行事としてより発展的に他行事との統合も含めて内容を検討する」としていれば、それを廃止することなくその全体像を明らかにする必要があるだろう。

後に述べるように学校5日制に伴う学校観の再創造の中では、芸術的文化的内容をもった「総合学習」が大変重要な位置を占めることになる。そのとき「校内音楽会」などは、中心的行事として戦略的位置づけを与えてもよいと思う。現に北海道の中空知等の「土曜日課」では、これを総合学習として実践している。

いずれにせよ、段階論としては学校機能の縮小を考えると、このような形の「学校裁量」というやり方での行事の廃止では、へたをすれば教科の詰め込みという骨がらだけの学校になりかねな



い。

#### 4. 適応する生、適応のための教育

##### (1) 社会変化と学校教育

学校教育は近代の公教育の成立を契機として社会全体の教育機能を専門的に担当する独占的地位を与えられた社会制度となった。

今学校5日制の学校像を探究する段階で学校が抱え込んだ多くの教育諸機能をスリムになるためにふりほどいていったとき、そこに残る芯の部分の目的と機能はどこに求めるべきなのであろうか。

それを考える前に再度学校の目的と機能を考えてみよう。学校教育の目的や機能には次のようなものがある。

- (1) 知識の教授や文化価値の伝達
- (2) 精神陶冶や人格の完成
- (3) 身体の育成
- (4) 保育・看護の機能
- (5) 給食・保健・安全を通じた保護機能
- (6) 仲間集団による社会化 (socialization) 機能
- (7) 社会的選抜 (職業、役割—地位、階層) 機能
- (8) 国民教化、国民統合機能

等々である。

これを理念的に教育課程としてまとめれば、それは教科を中心として「人類の文化遺産を子どもの発達に合わせて、系統的、組織的に学習し、生きて働く知識・技能を身につける」教科教育と、「自主的自治的諸活動やふれ合いを通して人間として育て合う」教科外教育の2つの基本的柱とその統合された総合学習という3つの領域が成立する。

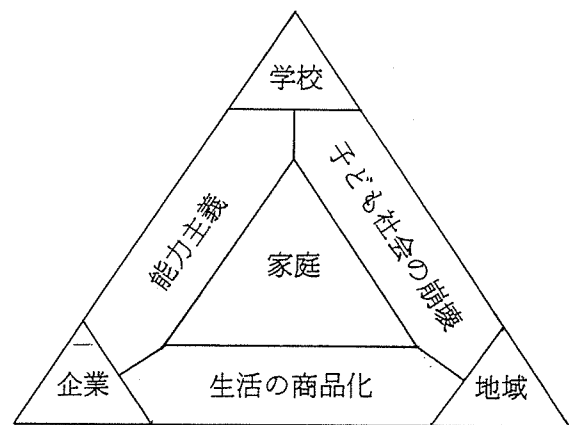
しかし現実には、学校は自家中毒の様相を示しつつ、激化する入試選抜とそのため知識伝授として新国民形成の3点の機能が突出している。

したがって段階論として学校が家庭・地域の教育力の回復に期待して身軽になったとしても、芯

に残るのは知識の詰め込みによる受験予備校としての学校と、競争原理にもとづく高度資本主義経済社会の産業範式にひたすら適応するための労働力の再生産の場としての学校しか残らないことになる。

身軽になろうとした結果がこれでは、教育改革どころかかえって問題を深刻化してしまうことになる。なぜなら現在の社会変化それ自体が学校の教育の所産であり、学校が組み込まれている核心がこの社会変化を促す科学技術をベースとする生産力体系に適応するマンパワー形成にあるからである。

この高度資本制経済社会が家庭・地域・企業そして学校の教育環境にもたらす変化は下図のように考えられる。(小川利夫氏の教示による)



ベースにある家庭と企業と地域をつなぐところでは、国民生活のプロレタリア化が進行し、衣食住にわたる商品化が進行している。

この結果、農業を基礎とする生業は喪失し、教育価値からバナキュラーな価値(土着的固有文化生活)を奪い、子どもは学歴を求め、労働市場に投げ込まれる。学校と地域と家庭をつなぐ面では、学校教育の肥大化と準拠集団としての家庭と地域共同体の衰退が並行して、子どもの自主的遊戯集団が崩れてゆく。

また、家庭と学校と企業をつなぐ領域では、能力主義による人間のメリットクラシーが貫徹してゆく。能力主義は、日高六郎氏によればタテの関

係としては人間の序列化を意味し、ヨコの関係では人間の部品化、役割凍結を進める。序列化は客観的基準が点数化されねばならないからテストがその尺度となる。

こうして社会変化は学校にますます適応するための知識と技術と「強制された従順さ」(シルバーマン)を子どもたちに要求してゆく。

この文脈で学校固有の役割を見いだすことは困難である。

## (2) 学校教育の剥落現象

長い間わたくし達は学校固有の役割として知識の伝授、文化価値の伝達をその中心に置いてきた。

今日進行する情報化のもつ意味は、従来ある意味で学校の独占的であった情報の集積、伝習、発信といった過程が全社会領域にわたって拡大したことを意味する。

一歩校門を出れば子どもたちはTV・VTR・マイコン・マンガ・ビデオゲーム等多量の情報メディアに取り囲まれ、学校をはるかに凌ぐ情報量に身を委ねている。

加えて稽古事や学習塾、スポーツクラブ等の補助教育機関の浸透は、新しい情報や学校では決して知ることのできない興味ある情報を教えてくれる。

こうしたニューメディアのインパクトは、ベースに科学技術の発達を条件とするため、人間の精神発達に比し直線的に進行する。

そのため、ニューメディアに付随する情報はその陳腐化の度合いも一層激しいものとなる。

この状況の下では、最も基礎的な人間から人間への直接的な情報伝達を大事にする学校という場では、そこで学んだことは薄められ、印象の薄いものになっていく。

学力で一度できたかにも見えるのに数か月もたつとすっかりできなくなるという現象を「剥落現象」と呼ぶが、現代の社会変化の下での学校で教えられる知識や文化価値はおしなべてこの剥落現象にさらされているとあってよい。所詮入試のた

めの知識という受けとめ方が当の子ども達や親や教師にも拡がっているとすれば、これはもはやニヒリズムの世界であろう。

学校5日制の試行にあたり文部省とその研究協力者会議は89年12月「社会変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究」という名目を打ち出した。この「社会に対応する」という言葉は、生涯学習の進展にも「生活科」の新設にもそして新学習指導要領にも必ず使用される枕詞となっている。

日本の勤労大衆はこの社会変化に対応するために栄養剤やら安定剤を服用しつつ生物体としての身体が拒否反応する心身症を鎮圧して働き、子ども達は、それ以上に疲れきっている。学校5日制の学校像は、かような理由で「適応する生」「適応する教育」であってはならない。

## 5. 地球市民としての自己教育を育む器としての学校

### (1) 適応から共生へ

カレル・ウォルフレンはその著『日本権力構造の謎』の中で、1874年にアメリカ人宣教師ウィリアム・グリフィスが日本の教師について次のように書いているのを引用している。

「彼らの第一の仕事はとにかく生徒の頭の中にしゃにむに知識を詰め込むことであった。少年の精神力を豊かにし高め、知的なものの見方を広げ、自分で考えるよう教えたりしたのでは教師の仕事に反するのだ」と。

そしてウォルフレンはいう。「教育が試験選抜制にもとづくヒエラルキーの維持にほぼ完全に服従している」「自発的に考え、自発的に行動することは、ほぼすべての学校で組織的に抑えられてしまう。独創性に対する許容度が低いのである」。

世界の学校教育からみて彼の描写するこの日本の学校教育の現状はやはり異質であろう。と同時に、こうした学校教育の在り方が日本の類例のない近代化と経済発展の大きな要因の一つであった。

近代社会に共通する社会構造原理として、通常、メリットクラシー、ビューロクラシー、デモクラシーの3つをあげることができる。即ち、近代化が進むにつれて従来の身分や家柄に代えて、業績が人材登用の基準とされ、産業が発展するにつれ、民間部門にも官僚制組織が発達し、そこに入る者には、一定の資格が能力の証明として必要とされてくる。

また、民主主義は、「従業員の恣意的な処遇を許さず、同一労働同一賃金の要求を満足させる必要が生じた（市川昭午「教育改革の論理と構造」）。こうした近代社会の政治、経済、文化の人間の社会化機能を公教育は機能として担ったのである。

したがって学校教育を「定型教育（formal education）」と呼ぶのは本来すべての市民に必要不可欠な共通の価値観や知識、技術を身につけさせることにその任務があったからである。これを資本制経済の本質からいえば「均質一定量の労働力の再生産」といい、産業様式としては、大量生産—大量販売—大量消費（大量廃棄）のフォードイズムへの適応教育であったのである。

しかし名実ともにこの近代原理の黄昏を私達は迎えている、という認識に立つ必要がある。

その理由は、

- (1) だれの目にも人間のもたらした地球環境破壊が明らかであること。
- (2) チェルノブイリ原発事故に代表される巨大科学技術の弊害に制御の力が働かないこと。
- (3) 科学技術による人間の自己疎外状況が進んでいること。
- (4) 富める北と貧しい南の格差がますます拡大し全世界的調整が求められていること。
- (5) 人種・民族・宗教・女性等固有のアイデンティティを求める声が勃興し、対抗した政治経済システムが求められていること。

これを、「地球・人権・平和」と押えると、今求められる学校教育は、この21世紀の普遍的人類価

値に照応したものでなければならないであろう。それを適応から共生への理念的転換と呼ぶ。学校5日制の学校教育に即していえば「競争と選別、疎外と排除」から「公正と連帯、自立と共生」の学校観への理念的転換である。

## (2) 学校の再創造

こうして理念的に転換された学校は、いかなる内容を持つものとして考えたらよいのであろうか。それらを今列記すれば、

- I. すべての子どもの学習権の保証
- II. 共通の基礎的教育課程の徹底
- III. 総合学習による全体知、暗黙知の重視
- IV. 自立共働の生活のある触れ合いの重視
- V. 自然との共存をめざす科学技術教育
- VI. 地球市民的視野に立つ国際教育の重視
- VII. 自己学習能力を重視した教授形態の推進
- VIII. 地域父母の参加に開かれた学校
- IX. 自己発見、自己表現を可能とする学習集団の形成
- X. 連続的制度改革を可能とする教育実践の開示

等が求められる学校像である。

Iは、学校は、何よりもすべての国民各層の子ども達に、その能力や経済力と関係なく、その機会が保障されなければならない。

今日、公教育の画一性批判に急なあまり、この点を自由化に結びつけて、選択競争に学校を委ねるという動きがあるが、それはつまり市場価値の中で親の経済力で学習権が左右されかねない。そのことへの歯止めである。

IIは、これまで学校が保証しなければならない教育内容（知育）として、日教組の学校5日制研究協力者会議が提起してきた1.「術」的な能力、2.「学」的諸教科、3.術と学の統一に立つ「観」の形成の3層の内容を想定している。これらの内容は選抜の評価の手段としてではなく、生涯にわたる諸能力の基礎として身につくものであ

る。

Ⅲは、個別的な教科の学習や学校内外での諸活動で獲得した能力を総合して、地域や社会全体の現実的諸課題について共同で学習することにより、世界観等観の形成や物の見方考え方そして自己発見を学ぶものとして重視されなければならない。当面、人権、軍縮、地球環境等についての学習が望まれる。

この学習は、テストで測られる測定値に対して暗黙知を重視している。

Ⅳは、男と女、健常者と障害者、諸民族等、統合（インテグレーション）の視点に立って身体的人格の触れ合いそれ自体の重要性を学校が持つことを意味する。これは、人権感覚を養う基礎的場として重要である。

Ⅴは、今日限界生産力が言われているように極大利潤を求める生産様式が、地球の大規模な環境破壊をもたらしていることから、エコロジー的に健全でなければならないという認識を必要としていることを意味する。

Ⅵは、国民教育を乗り越えて要請される21世紀の世界の中の日本の教育の普遍的課題として位置づけたい。

Ⅶは、過重な学習負担による狭い学習観に立った「獲得された無力観」（ゼーリックマン）から子どもを救うために、子どものメタ認知力を広げる自己学習力を育てるもので、学校の新しい役割がここにあり、これは世界的にはteaching（教化）からlearning（自己学習）へという改革の流れに沿ったものである。

Ⅷは、教育行政の在り方との関係で、学校の性格を国家による国民教化の最前線から「コミュニティとしての学校」を考えたもので、父母の参加による教育行政の民主と自治を促進する意義を持つ。

Ⅸは、今日子どもを追いつめている自己形成の不確定さ、また人間関係形成力の困難性を考えると、アイデンティティの確立、自己発見の場とし

ての学校内人間関係の重要性を目的に考える必要がある。

Xは、これら5日制の学校像の理想型は、入試改革、高校教育の改革、教育行財政の改革、教育諸条件の整備、さらには大学制度の変革といった学校教育レベルやさらには社会、家庭、企業等の教育力の再創造等相つぐ改革をまっぴらしてはじめて可能となるものである。われわれは、5日制を目前にこのような観点に立って、連続的制度改革の発火点になるような学校像をつくる歩みを今、実践的に踏み出したのである。

教育改革としての学校5日制とはそうした意味である。

## Ⅱ 重要教材を厳選する

### —— 学校5日制の教育課程 ——

#### 0. 学校5日制と教育課程

「教育課程」というものが何かについてはいろいろ議論がありうるが、ここでは一応

「子ども・青年に望ましい発達を保障するために、学校で行なう教育的働きかけの計画」（『教育課程改革試案』日教組）

としておこう。

この中には、「望ましい」と「計画」2つの言葉が出てくる。「望ましい」とはいうまでもなく教育目標を意味しているから、教育課程にはまずその目標がなければならない。また、「働きかけの計画」とあるから、教育課程というものは積極的かつ体系的でなければならないことがわかる。

この教育課程にどれだけの指導内容を盛るかは当然、指導時間数に関係するから、学校5日制になった場合、6日制を前提とした現在の教育課程がそのままでは通用しなくなることは明らかである。今年度はわずか月1回の土曜休校という措置であって、文部省は総授業時間はへらさず、学校行事の削減などで対処しようとしている。これでは小手先の応急手当てにすぎず、早晚対応できなくなることは目に見えている。したがって、いずれ授業時間をへらさねばならず、それは必然的に教育内容の見直しを伴わないわけにはいかない。

1989年改訂の学習指導要領は、この学校5日制を念頭にいれないで作成されたため、今年度の実施早々見直しを迫られることになったわけで、そ

の困惑は想像できる。実施早々の指導要領を抜本的に見直そうとすれば、折角意気こんで作った《日の丸・君が代》の指導要領の権威は地に落ちることになる。文部省が上述のような、いわば及び腰の対応しか打ち出せなかった背景には、何よりもそうした事態に対する恐れがあったのではなかったのか。

しかし、5日制が動き出せば、早晚必然的に教育課程の抜本の見直しは避けて通れないわけだから、われわれとしては、今年度のうちから、そのことを見通しておかなければならないだろう。

#### 1. 文部省の教育課程の過密なわけ

学習指導要領においても、改訂のたびに、「精選」が唱えられてきた。そして実際、1979年版の指導要領はごく薄いものになったが、今回の改訂でまたふくらみ、やや厚いものに戻ってしまっている。

指導要領のページ数をへらしたからといって、教育内容がへるわけでもないことに注意しよう。文章表現を縮めれば、たしかに文章の量としては縮まるかも知れないが、項目数が変わらなければ結局、指導する内容にそう大きな変化が起こるはずはない。なぜなら、教育内容というものはどんな小さくとも、あるまとまりをもっているものであって、たとえひと言で表現したとしても、その指導時間をそうへらすことはできないからである。

要は項目数をへらすことが肝心なのであるが、

それは果たされなかった。だから、1979年版でも内容がそれ程精選されたわけではなかったが、1989年版では明らかに内容がふえている。よく指摘されているのは、国語における学年別漢字配当表が低学年にしわ寄せされたことだが、その他にも社会科では6学年に42名もの歴史上の人物（主として権力者）を取りあげることになったので超過密になっている。算数科では、低学年から概数・概算や式表示などの本質的ではない教材を強調したために、全体的に内容がふえたばかりか、中学から錐の体積を下ろしてきたり、単位を低学年に送ったためにやはり過密になっている。

要するに、項目数は逆にふえてしまったのである。その結果はどうなるか？

全体の総ページ数・総授業時数は変わらないわけだから、明らかに、1つの項目にさかれる教科書のページ数はへり、配当時間が削減されることになった。現場の裁量をふやすといいながら、厳しい内容統制をしている現状では、これが何を意味するかは明白である。

#### 新幹線授業 と 消化不良

である。これに、学校5日制が進んで、土曜日の分が他の曜日に上乘せされるようになったら、なおひどいことになるのは目に見えている。

文部省の教育課程がなぜ過密になるかはここでハッキリする。

まず第1に、教育内容を隅から隅まで国家で統制しようとする。

#### 教化の思想

のためである。国家が決めたことだから、その一部分でも履行されないことは、国家の権威にかかわる。不履行を放置しておけば示しがつかないから、どんな些細な項目も履行を迫られる。だから、どの教材も万遍なく教えることが強制されるのである。

第2に、指導要領の記述の仕方にも問題がある。

どの教科でもそうだが、内容はいくつかの分野に分けられ、その各分野が低学年から高学年まで

並行して進行するようになっている。小学校の算数では、A数と計算、B量と測定、C図形、D数量関係 と4つの領域に分けられている。国語では、A表現、B理解、[言語事項]の3つに、理科はA生物とその環境、B物質とエネルギー、C地球と宇宙 の3つに、音楽や図画工作では、A表現、B鑑賞 の2つにそれぞれ分けられている。

これが指導要領の記述上の便宜（何らかの分類なしにはすまされないから）とだけ考えられていればまだしも、教科書検定などでは、どの分野のどの項目もほとんど同じウエイトでチェックされるから、これも同じようなウエイトで万遍なく強調されることになる。

しかし、どの分野もすべての学年を通じて同じウエイトというのはおかしい話である。学年によって各分野には軽重があってしかるべきであろう。たとえば、算数科では、低学年では数と計算が圧倒的に重要だが、他の分野はそれほどでもない。極端な場合、全部切り捨ててしまってもさほど支障はない。他の教科だって同じようなものだろう。

このように、項目を細分化すればするほど過密にならざるをえないということは、イギリスの歴史学者パーキンソンの名前をとった法則として知られている。彼は直接的にはこれを官僚制の自己増殖について述べたのだが、より一般的にも見られる現象なのである。

指導要領におけるこうした本意な過密を防ぐにはどうすればよいか？

それには、分野に分けて並行進行するという記述法を改め、各学年の

#### 重要教材

を列挙にする形に改めることである。こうすれば、指導要領も少しはましとなるだろうし、現場の裁量の余地も広がるであろう。

## 2. 新しい教育課程像

重要な内容とそれほどでもない内容とが並列に

並べられるというのは、よく考えるときわめて日本的な現象なのである。

たとえば、日本では神社と仏閣、教会とが同じように立ち並び、人びとは成長の祝いは神社の社前で行ない、結婚式は教会であげ、葬儀はお寺さんにと使い分けてふしぎとは思わない。こうした日本人を見て、外国の人はびっくりする。食事についても、和食、中華、洋食が並び立っていて、日本人はどれをもほとんど同じウェイトで賞味している。こうした並存状況にある外国人はドイツ語で

Nebeneinander (並立文化)

と表現した。

これははなはだ便利なことには違いない。われわれの目から見れば、信仰にこだわり、食事も几帳面に伝統を守り通す外国人の方が、「なんて融通性がないんだろう」などと思ってしまう。

こうした並立状況が食事についてだけあるのならまだしも、日本ではこれが思想とか政治的信念、法律運用などの面にも暗黙に滲み渡っているということが問題なのである。たとえば、法律にも上位の法律と下位の法律とがあり、下位の法律は上位の法律に従わなくてはならない。そして最も上位の法律が日本国憲法であることはいうまでもない。この日本国憲法には、政教分離がうたわれており、

「国及びその機関は、宗教教育その他いかなる宗教的活動もしてはならない」(第20条第3項)

と明記されている。ところが三重県津市での神式の地鎮祭に地方自治体が公費を支出したことについて、最高裁は「この程度の支出は慣習のうち」と称して、高裁の違憲判決を破棄して《合憲》とした。そこでは、第2次的な習慣のために、個人の信念に属する事柄が否定されている。自衛隊についての憲法判断を、国家の高度行政に属する事柄という理由で一貫して避け続けているのも、同様の事態といえよう。同じことは、公務員のスト

ライキ権制限への合憲判決初め、多くの労働判決にも見られる。

自然界の法則や、人間社会の諸原則などについても、それらが同じウェイトで並列されてあるのではなく、いくつもの階層をなしているということが大事なのである。

教育内容についても同じであって、大事なことと、それほどでもないことを区別することが必要である。学校は、その最も大事なことを選び出して、それらを徹底的にわかるように教えることがその任務である。幸い、科学というものは、一方では新しい事実の発見によって複雑多岐になる一方で、新しいより適用範囲の広い法則や原理を発見することによって見透しを広げ、遂に単純化されるという側面ももっている。つまり、分化と統合の2つの方向をもっているのである。ニュートン力学、マクスウェルの電磁気、アインシュタインの相対論、量子力学、標準理論などはみなそうした《統合》の例といえよう。これを《見晴し台》にたとえたのは遠山啓だし、膨脹発展しつつある大都会の中心部の再開発になぞらえたのはブルバキであった。

だから、学校の教育課程も、こうした科学の最新の動向を反映して常に革新されなければならないものである。《日の丸・君が代》といった国家の権力的な政策に従属するのではなく、科学の発達に対して開放的に反応するようなものでなくてはならない。

では、学校の教育課程で大事なことはなにか？ 大きくいって明らかに3つの層のあることがわかる。

(1) 生活手順、各種手仕事、数計算、会話、書字、水泳の能力のように、習得の過程では多大の反復練習を必要とするが、いったん身につけばほとんど無意識的に遂行できる能力。いわば、《術》的内容。

(2) 自然や社会の階層構造を反映して分化している諸科学、およびそれらに対応する諸教科

での固有の内容。いわば、《学》的な内容。

- (3) 個別的な認識を統一して、物質・生命を通じてその一員であるという自己の位置を意識し、自我の価値観と行動の規範とをつくり出す能力（人生観、世界観等）。いわば《観》的な内容。

これらに、

術・学・観

という標語を与えたのは遠山啓である。

学校での教育内容はこの3つの層をいつも抱えているとはいっても、それらがいつも同じウェイトであるわけではない。最初の術的内容は、比較的低い学年で習得され、学的内容に対してその基盤となる。《基礎学力》といわれるゆえんである。たとえば、基礎的な生活習慣は3歳から5歳までの幼年段階において、また読み書き計算のようなシンボル操作は小学校1年から4年くらいの初等段階の主要な内容である。

各教科の固有の内容は、それぞれ事物の1つの側面しか教えてくれないという点で一面的であり不完全ではあるが、その代わり系統的かつ深く認識させてくれる。そこでは、各科学のさまざまな法則の認識があるので、徹底的に「分かる」ことが必要である。さらに、こうした客観的な法則を単に暗記するのではなく、真に内面化できるためには、自由な探索や間違いをも含んだ試行錯誤が許されていなければならない。こうした活動は、小学校3年くらいから、中学・高校へかけての主要な課題となる。

《学》的内容が一種の分析だとすれば、最後の《観》的内容はその総合にあたる。各教科で学んだことが個々バラバラにインプットされたままでは、それは人格の形成に寄与できない。そこから生徒自身の人生観・世界観といったものが作り出されなくてはならない。ただこれは、術的能力や学的能力とは違って、直接的なやり方で教えることはできない。教授者の生き方や世界観も含めてさまざまな仕方であらゆる間接的に、その形成を助

けることができるだけである。

学校の教育課程は、生徒の成長発達も考慮してこれらの3つの層の内容をバランスよく含むものでなくてはならない。

### 3. 総合学習と自治的諸活動

学習指導要領が、教育課程を教科・道徳・特別活動の3領域に分けているのに対して、われわれは教科・総合学習・自治的諸活動の3領域に分けることを主張している。その違いは明らかである。文部省が個人の内面である道徳とか儀式等による教化をめざしているのに対して、われわれは教育基本法にいう

「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」を志しているからである。

文部省の道徳に対するのがほぼ総合学習であるが、これは各教科で習得した学習をいろいろな意味で総合しようとするものである。その1つとしては生活の中に生かすことも含まれよう。しかし、文部省道徳のおしつけとは違って、そうした総合、つまり全体知の中で生徒みずからがその道徳観を育てることをめざしている。

同様に、文部省の特別活動に対すると思われる自治的諸活動でも、同じ《活動》と銘うちながら、内実は天地ほども違う。特別活動は、しつけと集団への所属感、規律ある集団行動を主体としているが、自治的諸活動は、生徒集団の自律的な活動を通じて、生徒みずからの経験の中から民主主義的共生の原理を学び取り、民主的な人格の形成を助けるようにするものである。

学校5日制になれば、生徒が家庭や地域で暮らす時間もふえ、何より生徒自身の自由裁量時間がふえ、その分だけ学校の管理や関与はへらざるをえない。では、学校での直接的な教授をへらしながらしかもなおかつ、生徒がこれらの時間を意義ある仕方ですたれるようになるためには何が必要



か？　　いうまでもなく、個々の生徒の

### 目的意識

を育てることが必要である。そのためには、各教科では第一級の重要事項を厳選して、それを徹底的にわかるようにするとともに、それを実際に使っているいろいろな具体的な問題を解いたり深めたりする自発的な活動が要求される。総合学習とはそのようなものであるから、5日制の下では総合学習の重要性はふえることはあってもへることはない。

「総合」とは「分析」に対応する言葉であるから、この2つは紙の表裏のごとく補い合っていないければならないものである。分析ぬきの総合は、いきなり複雑な現実をそのまま生徒にぶつけることになるから、生徒がそこから法則や原理をつかみ取ることは困難になる。戦後の生活単元学習の失敗はそのことを例証している。反対に、総合ぬきの分析は、せっきくの法則や原理も実際の場に適用されないから、《絵に描いた餅》に終わる恐れがある。

こうした分析と総合の関係を考えると、総合学習は低い学年よりも上の学年へいくほど重要性をましてくることがわかる。なぜなら、上の学年へいくほど基礎学力が充実してくるし、各教科の内容も理解されるようになり、それらを使って解決できる問題の範囲も広がってくるからである。

この点から見ると、新設の生活科だけが総合の場と考えるのでは、本末転倒であるといわなくてはならない。中学や高校にかけてこそ、

戦争と平和、公害・環境、人権と差別、生と性、自然と社会、国家と民族

といった問題を広い角度から探究し考察し、何をしなければならぬか、また何をしてはならぬかを明らかにする必要がある。

自治的諸活動も同じように、学校5日制の下で、重要性をましこそすれ、へることはない。なぜなら、5日制の学校は生徒の意欲や主体性の上に築かれなくてはならないが、そのために生徒の自治

にもとづく活動はなくてはならないものだからである。

自治的諸活動としては、

学校内では学級、ホームルーム、児童会／生徒会、クラブ、部、サークル

などの他、学校内における異年齢集団がありうる。その上、週休2日になれば、地域での各種の公式・非公式の集団ができてくるであろう。とくに自我の育ってくる中学や高校においては、生徒の自主的な活動はますます重要になってくる。

こうした活動で大事なことは、生徒自身が企画立案し、準備実行し、点検反省するということがある。成功も失敗も、生徒がすべてをまかされ、責任をもって実行した中でその教訓が学ばれる。学園祭などの文化行事や体育祭などのスポーツ行事はそうした自治的活動のよい機会となりうる。

ところが、文部省は今年度の5日制導入に際して、こうした学校行事の削減で対処しようとしている。削減されるべき学校行事は、

「厳粛で清新な気分を味わ」

わせようという教化をめざした儀式であり、学芸的行事や体育的行事、遠足のような自治的活動の大事な場をへらすべきではなかろう。いろいろな行事は、集団主義的訓練の場とか、心情的自己満足の機会と考えられるべきではなく

民主主義の学校

と見なされなくてはならない。そうしたものをへらそうというのは、次世代の主権者を育てるという教育本来の目的にも反している。

### Ⅲ 学力観の転換

#### —— 学校5日制と学力 ——

##### 0. 学校5日制で学力はどうなる？

いよいよ今年9月から、わずかに月1回ではあるが、学校5日制がスタートする。6日間あった開校日が1日へって5日間になることによって、子どもの学力がどうなるかは多くの親の関心事であろう。

普通常識的には、授業時間がへるのだから学力が下がって当然と思われている。文部省筋も恐らくそう思っているのであろうか、調査研究協力者会議の中間まとめ（1991年12月）でも

「自ら学ぶ意欲と主体的に考え判断し行動できる資質や能力」

がたいせつだと強調している。つまり、学力は少々落ちて、意欲や資質が肝心ということであろうか？ 臨時教育審議会や教育課程審議会以来、事あるごとに、体験学習などといってこういった能力を強調してきたのは、学力低下という父母の危惧に対する伏線なのであろうか？

週1回土曜休業というきわめて及び腰の段階的導入にしても、結局週1回くらいなら現状とそう差はなく、学力の低下もそう目立たないだろうと思って採用したのかも知れない。いずれにしても、そこには学校5日制に対応した新しい学力観があるわけではない。この機会に、そうした学力観の刷新を呼びかける声はあまり聞かれない。

しかし、従来の学力観のままでは、指導時間の削減はマイナス効果しかないと思われても仕方が

なかろう。学校5日制の積極面をアピールするためには、どうしても学力観の変革が必要なのである。今日、われわれ自身の学力というものに対する考え方そのものを変えなくてはならないということである。

百歩譲って文部省筋が大まじめだとしても、先の目標を達成するのに、土曜は学校を休みにして、家庭や地域に子どもを返せば、

自由時間、遊び、体験

がふえるからその方向に沿うというだけでは、あまりにも楽観的にすぎよう。なぜなら、ここには、今の学校教育の欠陥や反省、その改善についてはひと言も触れられていないからである。学校は、今日のいわゆる「教育荒廃」を生み出した元凶のひとつに、多くの識者から指摘されていることを考えると、学校教育そのものの改革に触れないこうした方針が空疎に響くのはやむをえない。

そこで、この課題となる学力観の変革のためにどんなことに注目しなければならないかについて考えてみよう。

##### 1. 学力問題の複雑さ

今の学校をふり返ってみると、

点数至上主義

のようなものが強い。いやそれどころではなく、これがほとんど、教育の全面を覆うまでになっている。

昔はそうでもなかった。たとえば、私の住んで

いる東京の下町では、職人が多く、彼等は学校の成績なんかどうでもよいと思っていた。学校で習うことは、字による紙の上の知識や能力であって、彼等が必要とする《手仕事》には少しも役に立たなかったからである。

それに、なまじっか学校の成績がいいと、子どもは職人芸を継がなくなる恐れがあったから、むしろ学校はできない方がよいと思っていた節（ふし）がある。要するに、職人の子どもの未来にとって、学校はあまり関係がなかったのである。

ところが今日はどうだ。点数に一喜一憂するし、それがまるで子どもの一生を決めるとさえ思われている。先生も親も点数で子どもを見るし、何より悲劇的なのは、子ども自身もそう思っていることである。学校の点数がよければ、自分はすぐれた人物だと思ひ、悪ければダメ人間と思ひ込んでしまう。点数などという単なる数値で人間の価値が測られるわけではないのであるが、おとながみんなそういう目で子どもを見るものだから、その無言の影響を受けて子ども自身もそう考えるにいたっているわけである。つまり、

学力 = 点数

ということが信じ込まれている。

こうした状況をもう十年以上前に鋭く、かつ皮肉に表現したのが、遠山啓の

### 点眼鏡

だろう。いうまでもなく、《天眼鏡》（虫めがね）をもじったものだが、点数と色めがねを連想させるところが卓抜だといえよう。今日の中学校や小学校の不登校や高校の大量の中途退学の原因のひとつには、この点眼鏡で眺められるのに堪えられないという子どもが出てきたことがあるのではなかろうか？

個々のテストでの出来不出来を点数で評価するのはまだわかるが、学期や学年の成績を点数で記入するのには慎重でなくてはならない。なぜなら、そうした総合的な判断を数字で表現するにはそもそもむりがあるからである。それに、数に換算

すると、あたかも正確なものであるかのような印象を与えかねない。5段階評価法の5、4、3、2、1は、実質的には、戦前の通信簿に記入されていた

### 甲、乙、丙、丁、戊

と同じようなものであるが、これを数字に直しただけで、量的に正確だと思われる。数字はたしかに便利なものだが、その魔力にも気をつけなくてはならない。せめて、順序を逆にして、成績のよい方から、

### 1、2、3、4、5

とすれば、序数表示になって少しはましになるかも知れないが。

先生というのは、ある意味では点数をつける商売のようなものである。長年点数をつけてきた経験からよくわかるのだが、そもそも点数というのはきわめてあいまいなものである。

算数や数学ではよく計算力のテストというのが行われるが、それは答が合っているか間違っているかだけで判断されるから点数はつけやすい。漢字の書き取りとか読みを問うようなテストもそれと似ている。外国語などでも、スペリングを問うものやアクセントをつけさせるような問題は正解が一意的だから、やはり点数はつけやすい。列挙した解答の中から正解を選び出して塗りつぶすマークシート方式も同様だろう。

こうしたテストは要するに結果だけを問うものであって途中の経過は問題とされない。そうした種類のテストは教師にとってもやりやすいし、良心の呵責なく点数がつけられる。客観テストと称されるゆえんである。

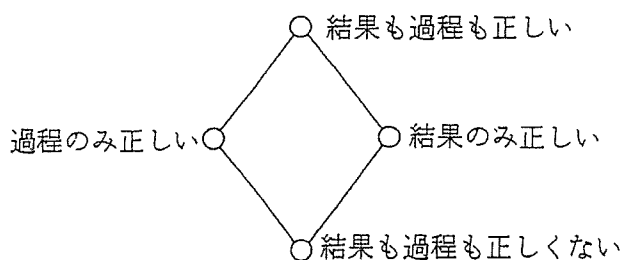
ところが、結果だけでなく途中の過程も見るとなるともう大変である。数学での証明問題などは、結果はわかっているわけで、それをどうやって導くかという経過こそが問題となる。こうなるともう明快に点数などつけられない。これは記述式テスト一般についていえることであろう。計算の問題にしても、答だけでなく答を出す過程も問うと

なると、結果はあっているが途中がなっていないのと、説明はちゃんとしているのに、途中の計算を間違えたり最後の答のところをつまずいているのと、どちらが上かが問題となる。結果だけで評価するのなら、客観テストと同じことで点はつけやすいから楽である。しかしそれでは安易すぎるから、途中も評価に入れようとするともうこうした厄介な問題につき当たる。

点数で評価できるためには実はその根底に、成績は

線型に（一列に）並べられる

という大前提が必要なはずであるが、その前提が崩れてしまうからである。



そこで強引に、結果のみ正しいのと、過程のみ正しいのとの間に優劣をつけざるをえなくなる。どちらを重視するかはもう採点者の主観に依る他はないが、結局それは教師の教育観が問われることでもある。

それにもともと点数で測れない能力もありうる。

たとえば、大学入試というのは、限られた時間にかに多くの問題を正しく解くかが争われる。ところが入試監督の際などに観察していると、前から順に解こうと努力しているのが少なくない。これはあまり賢明な方策とはいえない。なぜなら、問題はやさしいのからむずかしいのへと順に並んでいるわけではないし、人によって得意な問題と不得手な問題も違っていよう。そこで、厄介で手に負えない問題にぶち当たると、そこで多くの時間を浪費してしまっ損をすることになる。英語の試験問題などでは、最初に長文の読解力・判断力を要求するいわゆる《重い》問題が並んでいて、最後の方に単語についての比較的軽い問題がある

ことが多い。こうした場合は早く埒（らち）のあくらしろの問題からやる方が賢明である。しかし、そのためには、どの問題がやさしそうか、またどの問題なら自分にとって簡単に解けそうかを判断する能力が必要になる。これは問題そのものを解く力ではないが、そうした力を一段高い立場から評価する一種の

### 自己評価能力

である。最初から順に問題を解こうなどという拙劣な方針をとる受験生が少なくないということは、問題を解く訓練はしてきたかも知れないが、こうした自己評価能力は十分養ってこなかったということであろう。

こうした能力の育成が十分でないことは他にもいろいろな場面で見られる。数学の答案など、下書きで最後まで解き終わらないうちに清書し始める受験生がいる。途中でゆき詰まって何度も書いたり消したりしている。これは時間とエネルギーの浪費以外の何者でもない。こうした無駄が起こるのは、問題が解けたというのはどういうことかがわかっていないためである。自分が本当にできたのかどうかもわからないということでもある。大学4年、卒業寸前になって就職も決まっていながら単位を落とす学生が絶えないのも、自分の卒業試験の結果を評価し判断できないことに起因しよう。できたと思っていながら、実は落としているわけである。

こうした能力はあとでもくわしく分析するが、もちろん点数などで測ることはできない。

こうしてみると、ひと口に「学力」といっても、それは一様なものではなく、多様で複雑なことがわかる。

## 2. 学力論争のゆくえ

こうした学力の複雑性を反映したのか、これまで、また現在も「学力」をめぐる論争は絶えない。

それにはまず、「学力」というものに対する明

快な規定がむずかしいことがあげられる。人によって、この言葉によって規定される内容が異なるということが起こりうる。同じ言葉によって意味する内容が違っていたのでは、議論はすれ違わない方がふしぎであろう。

こうした場合、たいていの抽象的概念はヨーロッパ直輸入の場合が多いから、その語源をたどることによって解決されることが多い。ところが意外なことに、この「学力」なる語については、その対応語がないのである。

まず、和英辞典で「学力」を引いてみよう。すると“scholarship”という英語が出てくる。そこで、この“scholarship”を逆に英和辞典で引いてみる。無論、「学力」なる訳語は出てこない。せいぜい「学識」である。

これは英語のみではない。フランス語、スペイン語、ドイツ語を通してほぼ同じ対応が返ってくるのである。

F：学力→connaissance, savoir, niveau  
→認識、知識、水準

S：学力→conocimientos escolares,  
nivel escolar →知識、分別、水準

D：学力→Das Wissen, die Gelehrsamkeit  
→知、博識

これらの対応を見ると、日本語の「学力」はより一般的な「知識」となるか、より限定的な「学校でのレベル」となるかいずれかであることがわかる。英語やドイツ語においても、学校でのある教科の成績のいい子には、

「君は～に能力 (ability, Fähigkeit) があるよ」

とかいうのが普通で、日本語におけるように、ことに「学力」という語が独立して使われることはないようだ。しいて訳せば、

scholastic ability

ということになるだろうが、この英語から受ける語感

は、  
学校的能力

というわけだから、

「学校における適応能力」

ということであって、あるいは名(迷?)訳かも知れない。

いずれにしても、日本語の「学力」に相当するヨーロッパ語は存在しないといっているのではなからうか?

ということは裏返せば、「学力」をめぐる論争なるものはきわめて日本的な現象であって、欧米にはそういうものはないか、あっても様相がかなり違うということを物語っている。さらにつきつめれば、それほどにも、日本においては、学校というものが、人間の成長、知的成長に大きな権力をふるっているということであろうか? 日本ほどではないにせよ、同様のことは韓国や中国などでも見られるのではないかと思うが、ヨーロッパやアメリカでは事情は違うようだ。

こうして、「学力」という一語の中にも、日本の教育情況、さらには

学校化の程度

が反映されているわけだが、そこで当然のことながら、学力をめぐる論争も、よく見てみるときわめて日本的であることがわかる。

前述のように、学力の内容はきわめて複雑で多様である。そこで、「学力」というものを狭くとる人は、

学力 = 点数

あるいは、何らかの形で計測可能なものに限ろうとする。それにも両極端があって、片方の極には、今日のような偏差値で計測されるものつまり「学力」だと信じている素朴《点数派》と、もう一方の極には、「学力」をあまりに広義にとることに対する危惧から、逆説的に狭く解釈しようとする。たとえば、勝田守一の

学力 = 「成果が計測可能なように  
組織された教育内容を学習して  
到達した能力」

(『教育』1962年7月号)

などがある。

反対に、「学力」を広くとらえる人にも両極端がある。一方には、戦前の綴り方教室にみられるように、毎日の生活を見つめる、いわゆる「生きた学力」とか「真の学力」といったものがある。つまり、学力が学校の中にのみとどまっていたのでは意味はない、それがもっと一般的な生活の中に生かされ、活用されてこそ意義があると考えられるわけである。もう一方には、最初にも引いたように、文部省筋の唱える

#### 意欲・態度

があるが、これもいってみれば広義の「学力」といえないことはない。

こうして、同じ「学力」という語に対しても、狭義・広義の別があり、かつまた進歩側からと保守側からのアプローチがあって錯綜している。標語的に示せば、次の表のようになろうか。

	左	右
狭義	到達度	偏差値
広義	生きた学力	意欲・態度

しかし、こうした論議を通して決定的に不足しているのは次の2点であると思われる。

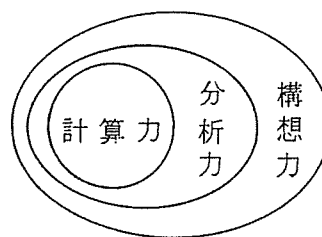
まず、何についての学力かという、内容に関連した視点があまりないことである。しかし、現実に教えられている子どもや教えている先生は、何らかの教科を通して、教わり、教えているわけで、それとは別の教育の場があるわけではない。それに対して、いわゆる《学力論争》が対象としているのは「学力」一般であって、したがって、子どもや先生の実感しているものから遊離している。だから、漠然と親の注目や不安をかき立てることはあっても、現場とはかみ合わないことが少なくない。

もちろん、そうした一般的な学力論があって悪いことはないし、そういうものがなければ、教育の全体像はつくれないから、何らかの形でなけれ

ばならないが、それにしても、過去・現在を通して、「学力」というものの中味を具体的に検討するという視点は弱かったのではないか？

たとえば、算数・数学について、1960年代、生活単元学習か系統学習かという方針選択ともからんで学力論争が起こったとき、当時、いわゆる《水道方式》による計算指導を思いつき、確立しつつあった遠山啓は、これと対立した形での広義の学力という視点を克服すべく、それを包み込んだ形での同心円の学力観を表明した。すなわち、算数・数学という教科においては、最も土台になる層として、

- 計算力＝既成のアルゴリズムを単に遂行する能力
- 分析力＝問題に応じて、種々のアルゴリズムを選択・適用する能力
- 構想力＝新しいアルゴリズムをつくり出す能力



これは、アルゴリズムといった解決手続きを軸として人間の能力を階層化したものといえるが、そのようにとれば、算数・数学科だけでなく、一般的にも通用しうる議論でもある。

しかし、この考え方が理科や社会科といった実質教科にもそのまま通用するかどうかは疑わしい。そこでは、数計算といった明快なアルゴリズムがあるとは限らないからである。やはり、各教科についてそうしたものは具体的に考察されなくてはならないであろう。

日本語については、計算力に相当するものは、読み書きの能力であろう。これも数計算と同じように初期において長い間の練習を必要とする。書

かれた文章や話された談話の内容を理解することは、丁度分析力に対応するといえる。最後の構想力にあたるものは、新しい内容を生み出す力、つまり《作文》の能力といえようか？

第2点は、これまでの学力論争においては、子どもの知的な発達段階があまり考慮されていないということである。同じく「学力」といっても、小学校や中学・高校ではそれぞれ少しずつ違うのではないか？

たとえば、小学校低学年の生徒はテスト好きであって、先生のくれた○×に従って行動を調整するといった傾向があるから、そこにおいては、

学力＝点数

といった狭義の学力規定は比較的通用するであろう。

ところが、小学校高学年から中学校にかけては、子どもは「わかりたい」という欲求を強くもつようになってくるから、内容の理解といった内面化なしには「学力」も伸ばすことはできない。だからそこでは、上のような単なる点数では「学力」がとらえられないということになる。

高校段階ともなれば、生徒がよく

「受け身の授業はつまらない」

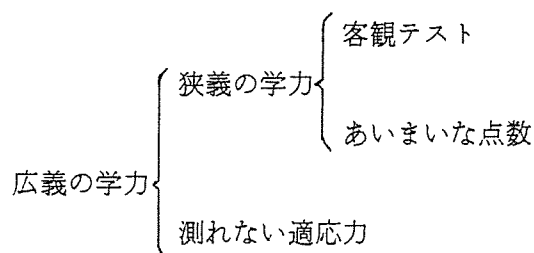
というように、内面の育ってきた生徒の主体性といったものが学力形成の重要な要因となってくる。

こうしたことから、「学力」といっても決して一律平板な内容をもっているわけではないことがわかる。

### 3. 学力の構造

すでに述べたように、学力＝点数 という等式が成り立つためには、それが一列に並べられるという前提が必要である。計算力テストのような客観テストならその前提は何とか成立するが、記述試験や証明問題になるともうあやしい。だから、普通点数で表示されるいわゆる狭義の学力でも、2つの段階があろう。さらに、点数では測れない適応能力のようなものも考慮に入れると、「学力」

とは次の3層の構造をもっているといえる。



この第3の、数値化しがたい適応力を表わすよい言葉が見あたらないので、ここでは一応

メタ学力（超学力）

とも呼んでおく。

なぜこうした命名をするかということ、これは認知心理学の方で1960年代から注目され始め、最近では次世代コンピュータや人工知能（AI）との関連で再び取りあげられている

メタ認知（meta-cognition）

と関連すると思われるからである。

人間の知る能力のうちには、対象そのものを知るという能力だけでなく、自分がその対象を知っているかどうかという意識も含まれている。簡単にいえば、この

「知っている」ことを知っている

ことが要するにメタ認知である。もう少しハッキリいうと、

メタ認知＝認知活動を一段高い立場から  
客体化し、評価し、コントロールする働き

ということになるろうか。

われわれが何か問題にぶち当たってそれを解決したいと思ったときは、そのために何をしなければならぬかという、目標に向かう活動を計画し、それを実行しつつある間も、ときどきこれでいいのか、目標から外れていないか、あるいは計画そのものを変更しなくてよいかなどを点検・モニターし、最後には結論、あるいは出来具合がどの程度のものか、満足すべきものかそうでないか評価するであろう。われわれおとなはたいてい、こ

を解決する能力ではないが、それが円滑に働くように陰から助け、支える能力であるといえる。問題を解決しながら、

「どこがおかしい」

と感じて、早くまずい点に気づくようなのも、こうしたメタ認知能力の一部かも知れない。

おとなにはこうした能力が備わっているわけだが、それが障害をこうむる場合もある。たとえば老化や精神分裂病などの場合がそうである。そうした場合には、「どこがおかしい」といったチェック機能が働かないから、おかしな方向にひたすら突っ走ってしまったり、個々の行動は通常なのに、全体としては整合性がないといったことが起こりうる。だから、メタ認知能力は人格の統一にとっても必要な能力であることがわかる。

また、人間の行動はただ計画通りしゃにむに目標に向かうだけでなく、外の状況や文脈に常に配慮しながら進められるのが普通である。たとえば、時間がたっぷりあればくわしく話すこともできるが、そうでなければ、内容をはしょって話さなければならない。こうした拡大・圧縮に臨機応変に対処できるというのはかなり高度な能力ということができる。会議などで適切なときに適切なことをいうというのも、そうした能力のひとつだろう。

メタ認知能力が障害を受けると、こうした適切な言論や行動がとれなくなる。要するに、いい意味での

いい加減

ということができなくなるわけである。

したがって、他人といっしょにいるときでも、その人に対応したふさわしい言論・行動がとれない。他人に合わせるという能力も障害されるわけである。当然、過去の経験から学んだり、他人の言論・行動から教訓を引き出したりすることもうまくはできなくなる。

ところで、こうしたメタ認知能力が幼ない子ども、たとえば幼稚園や小学校低学年の生徒にはないことがわかっている。

たとえば、アメリカの心理学者 F. & H. フラヴェル等は、保育園・幼稚園・小2・小4の児童に1～10枚の絵を順にふやして見せ、

「見せられた枚数の絵を全部口頭で再生できるか」

と問うてみた。そしてその後実際に再生させてみたところ、保育園や幼稚園の子どもは7～8枚当てられると予測するが、実際再生できたのは平均3.5枚ほどにすぎない。また、10枚とも全部あてられるというのが60%ほどもいる。実はおとなでも再生できる項目数はせいぜい

7±2

ということがわかっている（マジックセブンと呼ばれる）。

このことは、こうした幼ない子どもには自己評価能力が欠けていることを示している。幼稚園の園児などは、何事についても

「やらせて、やらせて」

と調子よく乗ってくるが、これは好奇心が旺盛ということよりも、自己評価能力が欠けているために、何でもできると考えてしまうし、先に指摘したように、まだ他人から学ぶということができないから、見ていただけではダメで、自分でやらなければならないからではないか。

フラヴェルの結果によると、こうした傾向は小学校2年から4年へかけて次第に変わってゆくようである。小4では、予測された平均枚数6.14に対して再生枚数は5.50枚でその差は縮まっている。また10枚とも当てられるなどという楽観的な予測は20%ほどにへっている。だからこのくらいの年齢になれば、何とか正確に自己の能力が予測できるようになり始めるといってよいであろう。

これより上の学年でのメタ認知能力の発達に関する実験はあまり見あたらないが、学校での生徒の学習の状況を考えてみればある程度の想像はつく。

まず、高校生ともなれば、自分の能力を客観的に評価できるようになっているものと思われる。



高校中退者12万人以上という数字は、裏からこのことを立証してはいないだろうか？ これらの生徒は意に反した進学に対して、早々に学校での学習に見切りをつけたものと思われる。したがって、高校生のメタ認知能力はおとなとほとんど変わらないといってよいであろう。

中学校がその中間ということになるが、そこでこそメタ認知能力ができあがるのではないかと思う。教科の好き嫌いや出来不出来が定着するのも丁度中学校2年生の頃であるから、そのくらいの頃に自己の能力を客観的に評価できるようになるものと思われる。

さてこうして見てくると、メタ学力がメタ認知能力と密接に関係している、いやほとんど同じようなものだと考えてよいことがわかる。そこで、メタ認知の内容を参考にして、メタ学力の内容というものを規定すれば次のようになりそう。

- (1) 自己評価能力：どんなことができ、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) 価値判断能力：どれだけやるに値するか、どのくらい力を注ぐか？

#### 4. 真の学力をつくるには

これまでの日本の学校教育においては、直接の、つまり狭い意味での「学力」をつけることにはいっしょ懸命だったが、こうしたメタ学力についての考察はあまり行われてこなかった。しかし、先にも述べた通り、真の学力をつけようとするれば、メタ学力まで視野に入れておかなければならない。

そこで、メタ学力はどうやったら育つかということに取り組む必要がある。

まず、一般に

教えすぎるとメタ学力は育たない  
ということが指摘できよう。

なぜなら、あまりにいいに教えすぎると、教師に対する依頼心を強化してしまうからである。

これは

#### 教育のパラドックス

ということもできる。教育というものは、文化の伝達を通じて、子どものおとなへの成長を助けるという大きなプラスをもつ反面、子どもを型にはめ、限定するというマイナスの副作用をももっているのである。このことを、教育者は常に謙虚に心に留めておかなければならない。

あまりにゆき届いた教育をすると、生徒は自分で判断するのではなく、判断を先生まかせにする恐れがある。それの方が楽だからである。また、教師があまりにすぐれていると、教師に対する尊敬心を育てる一方、それが度を超すと、先生のいうことなら間違いがないと、先生のいう通りにする。こうした状態が長く続くと、反対に先生のいうことしかできないということになりかねない。

よく、「この頃の学生は考えようとしない」などといわれるが、それにはテレビなどの映像過剰時代ということもあるかも知れないが、こうした過剰教育

の結果でないとはいいきれない。

第2は、あまりたくさんの量を教えすぎると、生徒自身の反省の機会を奪う恐れがある。したがって、

#### 内省的な能力

が育たない。こうした能力が育つためには、教わった内容や自己の問題解決の結果・やり方を反省する必要があるが、それには適当な《あき時間》がなくてはならないが、

#### 過密教育

はそうした時間をも塗りつぶしてしまう。

とくに現在の中学や高校はそれが顕著である。生徒の非行防止のためなのかも知れないが、学校での時間はすべて授業か部活動でびっしり埋め尽くされている。まるでひまな時間があると生徒はろくなことをしない（「小人閑居して不善をなす」）といわんばかりの待遇である。長い夏休みなどはそうした内省的な思考を育てるよい機会なの

に、これも宿題をたくさん出したり、やたらに登校日を置いて塗りつぶそうとする。

第3のマイナスは、このように学校が何から何までかまうことは、逆に

#### 学校信仰

を強めてしまう。

人間というものは本来、いつでも、どこにいても学べるものであろう。それが、今日のように学校が学習を独占していると、「学校へゆかないと学べない」という観念をつくり出す。《学校化社会》といわれるゆえんである。それがとくに日本では文部省の決めた基準、学習指導要領に配当された教育内容がスタンダードで、それ以外は《風変わり》という観念にまでせばめられている。文部省の方針以外にもいくらかやりようはあるのに。文部省はこうした観念を長年にわたって醸成するのに努力してきたわけだが、それもこう長年にわたると、教師・親や生徒の頭をその方向に支配するようになる。

こうした妙な固定観念は、長年そのもとで教えられてきた生徒にも類似の考え方を生み出している。たとえば、教科書に書かれていることなら100%正しい、教科書には大事なことはすべて書かれている、やはり最も頼りになるのは教科書だといった

#### 教科書信仰。

わたくしは大学で教科書を使っていないが、学生の中には何か教科書を指定してくれという者も出てくるし、中にはあらかじめ高校数学の教科書を持ち出してくる者も少なくない。「教科書を見てわかるくらいなら、教師だれも苦労しないのに」と思うのはひがみであろうか？

それより何よりおどろくのは、大学生にもなって、

「習っていないことはいっさいわからない」と思っていることである。ある新しいことを問うと、「それは習っていません」という答が返ってくる。習っていなくたって、自分で調べればいい

ので、そんなのちっとも障害にはならないのに。

このことの裏返しとして、

「習ったことは100%わかっている」

あるいは「わかっていなければならぬ」といった100%観念があることが推測される。

われわれ教師が教えていてつくづく感じることは、教える・教わるという関係も結局はかなり《いい加減》なものであって、「半分わかればいい方」といった感じをもつのだが、これは人間対人間の関係でいえばある程度当然のことだろう。しかし、これが

「100%わからなければならぬ」

「100%わからせねばならぬ」

となったら、ほとんどこれは

#### 強迫観念

に近いといえよう。

第2番目に大事なことは、

#### 失敗の機会を保障する

ということである。一般に人間は、成功よりも失敗の方からより深く学ぶことができる。なぜなら成功の方はいろいろな要因がたまたま幸運に重なり合っとうまくいったのかも知れないので、分析がむずかしいが、失敗の原因は比較的ハッキリと特定できることが多いからである。

ところが、今日の学校では、失敗は絶対悪と思われていて、失敗を許さない体質が強い。そのような状態では、生徒は失敗を恐れて大胆な試行を避けるようになるだろうし、万が一失敗すると、まるで取り返しがつかないかのごとく悩むということになりかねない。体罰や嘲笑が幅を利かすような雰囲気では、失敗から教訓を引き出すことなど思いも及ばないであろう。

しかし、失敗が可能なためには、生徒に自由な探索がゆるぎされていなければならない。生徒のその時期に合った問題解決をめぐるって、そうした探索が自由に行われることが望まれるのである。

これも、詳しく見ると、各発達段階・成長過程に合った方針が必要である。

まず、小学校1年から4年にかけての初等段階では、できて○を貰うことが子どもにとって重要なので、すぐ○×をつけてしまうのではなく、誤りを訂正することによってオール○にして、じっくり考えればできるという自信をつくるのが肝心である。小4から中学2年にかけての中等段階においては、問題の解決法について考えることを奨励する、友達同士で討論を組織することがたいせつである。この段階ではとくに、議論することを通じてメタ学力が養われる。中3から高校3年にかけての高等段階では、意味や意義を重視して、広い視野から考えさせるようにすることが肝要である。

こうした、自由な探索と成功失敗についての反省的思考こそが、メタ学力をつくるのに不可欠なものといえる。

第3番目に、これは比較的上の学年でのみ可能なことだが、こうした

#### 学力の構造

そのものを子どもに教えるのもよいと思う。たとえば、点数そのものがかなりいい加減であいまいなものであることをわからせるには、生徒にも採点させるとか、点数が適切であったかどうか討論させるといったことも考えられる。こうした経験は、点数というものが生徒の外から与えられるといった疎外状況を克服すると同時に、生徒自身の自己評価能力を高めるのにも寄与するであろう。

また、メタ学力・メタ認知について、いろいろな実験の結果を話したり、生徒相互の経験を交換したりすることも考えられる。小学校高学年くらいからなら、客観的認識力も育ってくるから、人間の頭脳の構造と働きについて教えるのもよい。たとえば、人間の脳は、重さにして体重のわずか2%だが、エネルギーの実に20%も消費していること、たいてい左の脳が言語機能をもつ優位脳だが、右の脳も空間的認知などの図形的な課題を解く大事な働きをしていること、頭脳の栄養にあたるものは睡眠であり、明晰に働かせたいと思った

ら夜睡眠を十分とる必要のあることなど。

こうした認識から、自分の頭脳の特質をとらえ、それをうまくコントロールすることを修練すれば、メタ認知能力が向上することは疑いない。

最後に、メタ学力の育成に影響すると思われるもう1つの大事な要素を指摘しておこう。前項のが意識的な直接的な影響だとすれば、こちらの方は無意識的な間接的な影響であるといえる。

人間が人間に教えるという行為は、表向きは言葉を通じて、また黒板や紙の上に字や図形を描くことによって行われることが多い。だからこそ識字能力が学校で重要視されるわけである。しかし、こうした表の教授活動の裏に、

#### 人格による感化

とでもいふべきものが必ず平行して行われている。同じことをいっても、偉い先生がいうとありがたく聞こえる。ここが、人間による教授とティーチングマシンとの違うところである。その日の先生の顔色とか服装、気持ちといったものは、教室での教授活動に直接の影響はなさそうに思えるが、生徒が敏感に感じとるのはそうした状況の方かも知れないのである。

これは、教師が意識してできるというようなものではなく、その先生自身の生き方、感じ方、人生観などから自然に醸成されてくるものであろう。要するに、言葉では表現しにくい《暗黙の》感化力ということができる。よく

「親は言葉ではなく身体で教える」

といわれるが、先生も多かれ少なかれ同様である。

生徒のメタ学力をつくるのに、一方ではこうした暗黙の教授過程がやはり一定の役割をはたすものと考えなくてはならないであろう。

以上述べたことを考慮すると、学校5日制はむしろ真の学力をつくる絶好の機会となりうることがわかる。

## IV 学校5日制に対応した算数の組替え案

### 1. 常識の落差

世の中全体をみると、ある社会あるいは地域の人びとの常識が、別の社会や地域の常識ではなかったり、世界の大勢ではないことがある。

たとえば、アメリカは人権の侵害には非常に敏感である。アメリカの人びとは国内ばかりでなく、(ありとあらゆるところではないらしいが)世界各地の人権侵害に対して、敏感に反応する。ところがアメリカは自国の治安にはあまり関心をもっていないように見える。日本の場合には、世界中のいたるところはもちろん、自国で起きる人権侵害に対しても、社会の動きは起こらない。しかし、日本は盛り場をひとり歩いても危険ではないほど安全な国である。昼ひなかにただの市民が撃ち殺されたりはしないと思っていよい。

また、アメリカという国は国際単位系への移行が成功していない国である。分離量つまり1単位がだれにも明らかでひとつふたつと数えられる量に対しては、単位はあってもなくてもかまわない。ところが、水のようにひとつながりのものを測るには単位が要る。それは広い範囲の社会に受け入れられているものであればなお便利である。国際単位系は文字通り国際的に通用している単位の体系であるが、これらの単位系はアメリカではほとんど通用しない。その結果電子工学の最先端の機器にインチという単位がでてきたりする(たとえば、「5インチフロッピーディスク」)。世界中の

非常にたくさんの方が使っている単位を使わなければ、不便であるに決まっている。それでもアメリカの人びとは国際単位系を使わない。世の中にはふしぎなことがあるものである。

日本の労働者は毎日長時間にわたり仕事をして、しかもあまり休まないから、労働日数とともに総労働時間数が多い。たとえば、ヨーロッパや北アメリカの国ぐにとくらべると、たいへんに多い。最近のロシアのニュースは、ロシアの経済がうまく動き出さないと伝えて、週に3日間も仕事がない労働者が現われたという。そして、ソビエト共産党がついに実現できなかった週休3日が実現してしまったといっている。ヨーロッパの大勢は週休2日であって、週休3日の可能性を探っている。一方で、東のはずれの「経済大国」は週休2日制を模索している。

### 2. 学習指導要領の改訂

年がら年中休んで何もしないのはほめた態度ではないが、1週間に6日も学校があるのは多すぎる、これが世界の大勢であるらしい。それなら日本も週5日制にただちに移行すればよさそうなのである。しかし、ことはそれほど簡単ではない。これを実現するには少なくとも3つの障害がある。それは

- 第1に、子どもの「学力」に対する不安
- 第2に、地域の受け入れ態勢に対する不安
- 第3に、過密な学習指導要領に対する不安

である。ここでは3つめの問題を、主に算数の学習指導要領に沿って考える。

学習指導要領は、1週間に5日と半日授業をすることを前提にしてつくられていて、各教科の内容とともに指導時数を規定している。その規定が整合的であるかどうか、これについてはすべての人の意見が一致しているわけではない。ほとんどの教科に対しても、規定されている時数に対して内容が多すぎるという意見をもっている人がたくさんいる。内容が少なすぎるという意見は聞かれない。百歩譲って、各教科の内容と授業時数は整合的であるとしても、学校5日制に移行すれば授業時数が減るのだから、現行の学習指導要領は新しい制度には適合しないことになる。一步も譲らずにいえば、現行の規定でさえ内容が多すぎるのだから、改訂しないで移行すれば、教育はますます過密になるにきまっている。

しかし文部省は学習指導要領を改訂するといわない。これを改訂すれば使い始めた小学校の教科書と作ったばかりの中学校の教科書は作り直さなくてはならないし、今編集中の高等学校の教科書は編集し直さなくてはならない。文部省は何もしていないので、大きな影響が出るから改訂しないのか、あるいはもっと別の理由があって改訂しないのかはわからない。しかし、いずれにしても学習指導要領を改訂しないで学校5日制に移行すれば不都合が生じるのは明らかである。このよう大事な問題については、文部省は計画を明らかにすべきである。しかもそれは大部分の人が納得できるものであるのが望ましい。

私たちは、学習指導要領の改訂をうながすために、たくさんの人びとが関心をもっていて、しかも客観的な判断基準をみつけやすい算数の組み替え案を、やむをえず、提示する。これは、学校5日制の実現を加速するための具体的な提案であるが、授業時数に合うように内容を増やしたり減らしたりするのではなくて、子どもの発達段階と感性の変化を念頭において組替えたつもりである。

この組み替え案を読んでいただくために、漠然としたものであるが、以下しばらく感性について考えてみたい。

### 3. 感性を欠く詰め込み教育

学校では、人間の能力は点数に置き換えられるか、置き換えられないかという議論を柵に上げて、ほとんどすべてのものを点数に置き換えている。そのために、絵を見るにも、音楽を聴くにも、小説を読むにも、点数がついてまわる。芸術や文学に対する感性を育てるには、これは負の効果をもつ恐れがある。点数を振り当てられるのでは落ちついて鑑賞してられないに違いない。芸術や文学の教育ではそういうことを育てようとしているのではなくて、作品を作ったり、演奏したり、鑑賞する視点を明らかにするのが目的であるかもしれない。しかし作った作品や演奏に点数が割り当てられるのは自然ではない。

また、学校は芸術作品の実物に簡単に触れられるところではない。学校では、美術品の実物をみる機会はほとんどないだろう。生の演奏を聴く機会はあったとしても多くないだろう。小説にしても、教科書に載っている作品は原典に忠実であるとはかぎらない。何事でも、コピーや偽物を通しての感想はもたない方がよろしい。そういうことは論ずるまでもなく明らかである。だから学校は芸術の鑑賞にはあまり適切どころではない。学校の教育でできなくはないかもしれない。しかし、学校はこういうことにあまり熱心に取り組まないで、家庭や地域にまかせた方がよい。

芸術の教育については、家庭や地域にまかせた方がよい効果を生むものがあるとはいえ、学校の教育が担うものもある。ところが、ナイフの使い方や、包丁の使い方、紐の結び方という類の技術の訓練は、学校は請け負わなくてよいだろう。これは家庭にまかせておくべき事柄である。道具の使い方は教えなければ覚え不了的から、子どもが道具を使えないと不平をいうのではなくて、子

どもに使い方を教えない親が多いというのが的を射ている。道具というものはどんな年齢からでも使えるが、たいがいの道具はある年齢のときに使い方を身に付けしないと、上手に使えるようにはならない。これと同様に、ある年齢までにしか記憶できないものがある。たとえばかけ算九九。これは機械的な暗記ができる子どもの頃にしか覚えられない。

論理的にものを考え、問題をとらえる仕組みはたぶん人間のDNAに組み込まれているであろう。だから、そういう習慣を身に付けていない人も、論理的な思考の方法を身に付けようとするれば、いつからでもできる。しかしこれも若いうちに身に付けるのがよい。私たちがものを判断するとき求められるものは、論理的に考えることだけではないが、論理的に考える習慣は身に付いている方が都合がよい。ところが、これを伸ばす教育に日本人は熱心ではない。とくに日本の学校はこれを組織的には行っていない。

物事を論理的にとらえる方法を小学生に教育するには、単刀直入に訓練するのではなく、豊かな内容をもつものができるはずである。たとえば、ロイス・レンスキー文・画、わたなべしげお訳『ちいさいしょうぼうじどうしゃ』（福音館書店、1970年）。この絵本ではあの主人公モールさんは消防士である。消防自動車の絵本は、火事が起きる—消防車が出動する—火を消す—消防署にもどるといふ話であると相場が決まっている。その相場の通りに話を展開しながら、ロイス・レンスキーはひと味もふた味も違う魅力をかもしだしている。中世風の絵が人を惹きつける。消防士の仕事がよくわかる。犬のティンカーがかわいらしい。そして、細かに細かに論理的に説明する世界へ読者を惹きつける。こういう本をたっぷり楽しんで、歩き始めの子どもたちがいつのまにか論理的に思考する世界へは行って行って欲しい。しかし日本の子どもたちはそういう環境に恵まれてはいない。日本では論理に対する感性はうまく育てられていな

いのではないだろうか。日本人の話にはユーモアが少なくてもとすぎるといふ指摘は、日本人の育ち方・育て方の特徴を的確についでいるだろう。

子どもたちに学校で何を身に付けさせるのかという問題は、学校の教育という範囲を越えたところから考えるべき問題であって、子どもに身に付けさせる知識の量という側面からだけ考える問題ではない。この視点からみて、大まかにいえば、日本の子どもたちには、感性を育てるといふ側面を犠牲にして、非常に多くの知識をむやみに無秩序に詰め込む教育が行なわれているといえるだろう。こういう教育をすれば、いくつかの事柄を有機的につなぐ習慣を身に付けにくいから、子どもは試験に出る事柄を片端から暗記するという方法に頼らざるを得なくなる。そのような環境の中では、想像力や創造力を発揮すると失敗することが多い。子どもたちは意識してそうしているのではないだろうが、彼らが想像力も創造力も発揮しなくなるのは、彼らが置かれた環境の中で取りうる最良の方法だろう。日本の教育は大きな失敗を続けているとみるべきである。

物事を有機的につないでとらえることには、それ自体に高い価値があるが、むだな記憶を避けられるという効果を生むこともある。たとえば、3角関数の導関数では符号を取り違えるのが悩みの種である。むやみに記憶するとそういうことになる。しかし円の接線が半径に直交するというだれもが知っている事柄を思い出して、これを3角関数の導関数の公式に結びつけると、取り違えを完全に防ぐことができる。しかし、そういうことを知っている高校生は多くない。

#### 4. 学習指導要領の組替え

このあとに示すように、私たちは現行の学習指導要領のうちの「算数」の組替えを提案する。どの教科の内容も組替えるべきであるが、これは本来私たちが行なうべきものではなくて、文部省の仕事である。ところが、文部省は手を付けようと

しているのか、していないのかわからない。それゆえやむをえず、組替え案を提案する。しかし、私たちは組替えた案に満足しているわけではない。この提案は現行の指導要領があるという仮定のもとで行なうもので、私たちが理想的であると考え案を述べるものではない。

私たちは、教育課程全体の構造にだけ注目して、この組替え案を作ることにした。そうして学習指導要領ができるだけ原型を留めるように努めた。細かな規定にも注意を払えばもっとも多くのことをいわなくてはならないが、そういうことに対しては発言しない。私たちは学習指導要領の規定の仕方そのものに疑問をもっている。たとえば、ある事柄には深入りするなど規定していたり、また別な事柄については強調せよと書いてあったりする。しかし、このような判断は各教師にまかせるべきものであって、国家権力は発言をつつしむべきである。

私たちは、学習指導要領が使っている独特な文体に近い文章でこの組替え案を書こうとした。しかし、そういうことに慣れていない私たちが追加したり変更した文章にはぎこちないところがある。これについてはごかんべん戴きたい。

学校の教育課程に対する私たちの積極的な提案は、別なところで、後日行ないたい。

この組替え案では大きな変更を2つ行なう。それは

第1に、かけ算を導入する時期を、第2学年から第3学年に移すこと、

第2に、小数と分数を切り離して、分数の導入を第5学年に移すこと

である。

現行の学習指導要領は、第2学年でかけ算を導入しているが、これを第3学年に移す。これによって、1年生と2年生は整数の加法と減法の学習に専念できる。1958年の学習指導要領では、かけ算を第2学年と第3学年にわたって教えることになっていたのだが、1968年「現代化」の学習指

導要領以来かけ算を教える時期は早まって、今ではほとんどの学校が第2学年の2学期に教えている。ところが、子どもの発達段階をみると、2年生でかけ算の意味を充分理解するにはかなりの無理のあることがわかってきた。教育研究全国集会のかけ算の指導に関する報告では、意味の指導にかなり長い時間を費やして、くふうをこらしたものが多く。これは2年生で意味が理解しにくという現実に対して、各教師が意識して対応した結果であるのか、ただ結果的にそうなっているのかわからないが、子どもの発達段階を反映した結果ではある。かけ算九九の暗記のように機械的な暗記には2年生が向いてはいるが、3年生でも決定的に遅いわけではない。これらを考慮すると、かけ算の指導の開始を遅らせるのが妥当である。

小数と分数は生い立ちがまったく異なる。測る対象が与えられる以前に、単位とそれを細分した小単位を用意しておく、小数が現われる。そうではなく、測る対象と単位の両方を測りきる公約量を探すと、分数が現われる。異なる概念を同時に教えるのでは、これらの本質的な意味をとらえにくいから、どちらもうまく身に付けられない。私たちは指導要領の改訂のたびにこのように主張してきた。しかし、学習指導要領は、このふたつを同時に教えるという方針を頑固に取り続けている。小数と分数とでは小数の方がもちろんやさしい。これを考慮して、この組替え案では小数の指導と分数の指導に関する大幅な入れ換えを行なった。小数の加減と小数の乗法とを第3学年と第4学年にまとめ、第5学年には小数で割るわり算だけを残す。分数の学習は第5学年から始める。これがこの組替え案でのこの部分の大筋である。

だれもが一樣に認めるように、小学校高学年の算数の最大の目標は、正比例関数の概念を身に付けることである。これは入力 $\times 2$ 、 $\times 3$ 、...になるときに、出力も $\times 2$ 、 $\times 3$ 、...になる関数である。この関数の場合には、入力が増えるにつれて出力が増える。このような関数は素直に物を考

える小学校の高学年の子どもによく合っている。  
ところが、反比例関数では入力が入力が2倍、3倍、  
...になるときに、出力が1/2倍、1/3倍、...になる。  
つまり、入力が増えるのに対して出力が減る。  
これはとらえにくい。しかも反比例の概念は正比例  
の概念と対をなすものではなく、それほど重要  
性もない。反比例の学習は中学校に送るべきで  
ある。

倍と百分率を5年生に教えるか6年生に教える  
か、これは判断に苦しむところである。これは円  
の指導を行なう時期の判断にも連動している。また  
社会科や理科における資料の整理の学習にも関  
連する。しかし、第5学年の教育課程は過密であ  
る。5年生は円グラフを読めれば充分であり、か  
くという作業は6年生にまわしても不都合はない  
だろう。結局のところ、6年生で教えることにし  
たい。

概数と概算は本質的には誤差に係わる概念であ  
り、自然科学をはじめとしてあらゆる科学におい  
て重要なものである。ところが、誤差を扱うには、  
各自が手に入れた値を目的にかなう範囲で加工し  
てむだを省くという高度な価値判断が要る。その  
本質を小学生に教えるのはまったく絶望的である。  
また概測にも、量に対する経験に加えて、高い水  
準の判断が要る。量の目測や推測はおとなでもた  
いがい当たらない。これは小学生に教えるには及  
ばない。四捨五入を除いて、概数・概算・概測を  
削除する。



# 『学習指導要領』のうち 「算数」の組み替え案

国民教育文化総合研究所 〈学校5日制と教育課程〉 研究委員会

ここで提案する組替えの主要な部分は次のとおりである。

- 乗法の導入を第2学年から第3学年へ
- 小数と分数の指導を切り離して、分数の導入を第5学年に
- 小数の乗法を第5学年から第4学年へ
- 時間については第3学年でまとめて教える
- 円を第5学年から第6学年へ
- 倍・百分率を第5学年から第6学年へ
- 文字を第5学年から第6学年へ
- 錐体を第6学年から中学校へ
- 反比例を第6学年から中学校へ
- 「メートル法」という用語は「国際単位系」へ
- 国際単位系では基本単位を先に
- 概数・概算・概測を削除する
- そろばんを削除する

この組替えによって、第2学年の算数の週時数を1時間減らすことができる。その結果算数の週時数は第1学年から第6学年へ順に

4, 4, 5, 5, 5, 5

となる。

以下に示す組替え案の文頭に付けた\*はもとの文章に手を加えたことを示し、@は挿入したことを示す。

## 第3節 算数

### 第1 目標

数量や図形についての基礎的な知識と技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考える能力を育てるとともに、数理的な処理のよさが分かり、進んで生活に生かそうとする態度を育てる。

### 第2 各学年の目標及び内容

#### 〔第1学年〕

#### 1 目標

- (1) 具体的な操作などの活動を通して、数の概念や表し方について理解し、簡単な場合について、加法及び減法を用いることができるようにする。
- (2) 具体的な操作などの活動を通して、量の概念や測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。
- (3) 具体的な操作などの活動を通して、図形や空間についての理解の基礎となる経験を豊かにする。

#### 2 内容

##### A 数と計算

- (1) ものの個性、順序などを数を用いて正しく表すことができるようにするとともに、数の概念について理解できるようにする。
    - A 対応などの操作によって、ものの個数を比べること。
    - I 個数や順番を正しく数えたり表したりすること。
    - ウ 数の大小及び順序について知り、数の系列を作ったり、数直線の上を表したりすること。
- \*エ 5までの数をほかの数の和や差としてみるなど、ほかの数と関係付けてみること。

④オ 6以上9までの数を「5といくつ」に分解すること。

カ 2位数について、その表し方と意味を理解すること。

(2) 数の加法と減法の意味を理解し、それらの計算ができるようにする。

ア 加法及び減法の意味を知り、それらの式を理解したり、式で表したりすること。

イ 1位数と1位数との加法及びその逆の減法の計算が確実にできること。

(ウを削除)

((3)を削除)

## B 量と測定

(1) 大きさの比較などを通して、量の概念や測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。

\*ア 長さ、広さ、かさなどの量を具体的な操作によって比べること。

(イを削除)

((2)を削除)

## C 図形

(1) ものの形についての観察や構成などの操作を通して、図形や空間についての理解の基礎となる経験を豊かにする。

ア ものの形を認めたり、形の特徴をとらえたりすること。

イ いろいろな形を作ったり分解したりすること。

\*ウ 上下、前後、左右などの方向や位置に関する言葉を正しく用いて、ものの位置を言い表すこと。

〔用語・記号〕

一のくらい +のくらい + - =

## 3 内容の取扱い

((1)を削除)

(2) 内容の「C図形」の(1)のアについては、ものの形の機能的な側面にも漸次着目させるよう配慮する必要がある。

〔第2学年〕

### 1 目標

\* (1) 具体的な操作などの活動を通して、数の概念や表し方についての理解を深めるようにする。また、加法及び減法について理解し、基礎的な計算ができ

るようにするとともに、それらを適切に用いることができるようにする。

(2) 具体的な操作などの活動を通して、長さやかさなどの量の概念や測定について漸次理解し、それらの測定ができるようにする。

\* (3) 図形を構成する要素に着目して、基本的な図形や空間の概念について漸次理解できるようにする。

## 2 内容

### A 数と計算

(1) 数の概念や表し方について理解し、数を用いる能力を伸ばす。

\*ア 10ずつにまとめて数えること、及び100ずつにまとめて数えること。

\*イ 3位数までについて、十進位取り記数法による数の表し方及び数の大小や順序について理解すること。

(ウを削除)

(エを削除)

ウ 簡単な事柄を分類整理し、それを数を用いて表すこと。

(2) 加法及び減法についての理解を深め、それらを用いる能力を伸ばす。

ア 加法と減法の相互関係について理解すること。

イ 2位数、3位数などの加法及び減法の計算が基本的な計算を基にしてできていることを理解すること。また、それらの筆算形式について知り用いること。

ウ 加法及び減法に関して成り立つ簡単な性質について知り、計算の仕方を考えたり計算の確かめをしたりすることに用いること。

((3)を削除 (第3学年へ))

(アを削除 (第3学年へ))

(イを削除 (一部分を第3学年へ))

(ウを削除 (第3学年へ))

((4)を削除 (第3学年へ))

### B 量と測定

(1) 長さ、かさなどの量の概念について漸次理解し、簡単な場合について、それらの測定ができるようにする。

ア 長さやかさについて単位と測定の意味を理解すること。

\*イ 長さを測ることに用いる単位 (メートル

(m)、デシメートル(dm)及びセンチメートル(cm)について知ること。

\*ウ かさを測ることに用いる単位(リットル(l)、デシリットル(dl)及びセンチリットル(cℓ))について知ること。

((2)を削除)

(アを削除)

## C 図形

(1) ものの形について具体的な操作を通して考察し、基本的な図形概念について漸次理解できるようにする。

\*ア 単純な立体図形を観察したり作ったりすることを通して、図形を構成する要素について知ること。

\*イ 図形を構成する要素に着目して面、辺、頂点について知ること。

ウ 正方形、長方形、直角三角形などについて知り、それらをかいたり作ったりすること。

@エ 平面上での位置の表し方について理解できるようにすること。

@オ 2つの基準にしたがって対象をとらえることができることを知り、分類する方法を知ること。

\*〔用語・記号〕

たんい 直線 直角

## 3 内容の取扱い

\* (1) 内容の「A数と計算」の(1)のオについては、簡単な事柄を整理した表やグラフをよんだり、それらを表やグラフで表したりすることができるようにする必要がある。

\* (2) 内容の「A数と計算」の(2)のイについては、2位数と1位数の加法が暗算でできるようにする必要がある。

((3)を削除)

\* (3) 内容の「C図形」の(1)のウに関連して、正方形、長方形が身の回りで多く使われていることが分かるようにするとともに、操作的な活動を通して、平面の広がりについての理解の基礎となる経験を豊にする必要がある。

〔第3学年〕

## 1 目標

@ (1) 乗法及び除法の意味を理解して、計算ができるよ

うにする。

\* (2) 数量を表わすことに小数を用いることができるようにする。

\* (3) 重さ、時間などの概念について理解する。

(4) 基本的な図形についての理解を深め、図形を構成したり用いたりすることができるようにする。

\* (5) 資料を整理したり、式やグラフを用いたりすることができるようにする。

## 2 内容

### A 数と計算

(1) 整数及びその表し方についての理解を深める。

\*ア 千の位について知ること。

(イを削除)

(ウを削除)

(2) 整数の加法及び減法の計算が一層確実にできるようにし、それらを用いる能力を伸ばす。

ア 加法及び減法に関して成り立つ性質を、計算の仕方を考えたり計算の確かめをしたりすることなどに用いること。

@ \* (3) 乗法の意味について理解し、それを用いることができるようにする。

@ \*ア 乗法の意味を知り、それらの式を理解したり、式で表したりすること。

@ \*イ 乗法九九について知り、1位数と1位数との乗法の計算が確実にできること。

\*ウ 2位数や3位数に、1位数をかける計算が乗法九九などを基にしていることを理解すること。また、その筆算形式について知り用いること。

\*エ 乗法に関して成り立つ性質として、交換、結合の法則などを知り、計算の仕方を考えたり計算の確かめをしたりするときそれらを用いること。

@オ 整数倍の意味を知ること。

@ (4) 数量の相等及び大小の関係を符号や不等号を用いて表わすなど、事柄や関係を式を用いて簡潔に表したり、式をよんだりすることができるようにする。

(5) 除法の意味について理解し、それを用いることができるようにする。

\*ア 除法の意味を知り、それらの式を理解したり、式で表したりすること。

\*イ 乗法と除法の関係について理解し、立式や計

算の仕方を考えたり計算の確かめをしたりすることに用いること。また、余りの意味について理解すること。

ウ 除数が1位数の場合の筆算形式について知り用いること。

\* (6) 簡単な場合について、小数について知り、それらを適切に用いるようにする。

\*ア 端数部分の大きさなどを表すのに小数を用いること。また、小数の表し方について知ること。

\*イ 小数についても加法及び減法ができることを知ること。

(6)を削除

(アを削除)

(イを削除)

## B 量と測定

\* (1) 長さを目的に応じて単位や計器を適切に選んで測定できるようにする。

\*ア 長さを測ることに用いる単位(キロメートル(km)及びミリメートル(mm))について知ること。

\*イ 長さについて、適切な単位を用いて簡潔に表したりすること。

@ (2) かさを目的に応じて単位や計器を適切に選んで測定できるようにする。

@ア かさを測ることに用いる単位(ミリリットル(ml))について知ること。

@イ かさについて、適切な単位を用いて簡潔に表したりすること。

(3) 重さの概念について漸次理解し、それを測定することができるようにする。

ア 重さについて単位と測定の意味を理解すること。

\*イ 重さを測ることに用いる単位(キログラム(kg)及びグラム(g))について知ること。

@ウ 水1ℓの重さが1kgであることを理解すること。

@ (4) 長さ、かさ、重さについて、国際単位系の仕組みを理解することができるようにする。

@ (5) 角の概念についての理解を深め、角の大きさを測定することができるようにする。

@ア 角の大きさの単位(度(°))について知ること。

@イ 半回転、1回転などの意味について理解すること。

@ (6) 時間の持続を比較する経験などを通して、時間の概念を理解し、時間と時刻の違いについて知る。また、時刻や時間を計算によって求めることができるようにする。

## C 図形

(1) 基本的な図形についての理解を深め、それを構成したり用いたりすることができるようにする。

ア 二等辺三角形、正三角形などについて知り、作図などを通してそれらの関係に漸次着目すること。

\*イ 基本的な図形と関連して角について知ること。また、角の辺と頂点について知ること。

ウ 円について中心、直径及び半径を知ること。また、円に関連して球についても直径などを知ること。

## D 数量関係

\* (1) 数量の関係を表す式を理解したり、式で表したりすることが漸次できるようにする。

\*ア 数量の関係を表す公式を理解したり、それらを公式の形に表したりすること。

イ 数量を□などを用いて表したり、それに数を当てはめて調べたりすること。

\* (2) 表やグラフをよんだり、資料を表やグラフで分かりやすく表したりすることができるようにする。

ア 日時、場所などの簡単な観点から分類したり、整理して表にまとめたりすること。

イ 棒グラフのよみ方及びかき方について知ること。

\* [用語・記号]

整数 数直線 小数点 小数第1位 小数第2位 秒 分 時 等号 不等号 < > × 倍 ÷

## 3 内容の取扱い

\* (1) 内容の「C図形」の(1)の基本的な図形については、定規、コンパスなどを用いて、図形をかいたり確かめたりする活動を重視する必要がある。

(2) 内容の「D数量関係」の(2)のグラフについては、最小目盛りが2、5又は20、50などに当たるものについても、漸次よむことができるよう配慮する必

要がある。

## 〔第4学年〕

### 1 目標

- \*① 整数及び小数を十進数として理解できるようにする。また、整数について四則計算が確実にでき、それらを事象の考察に有効に用いることができるようにするとともに、小数について加法及び減法を用いることができるようにする。
- ② 小数の乗法の意味について理解し、計算できるようにするとともに、事象の考察に活用できるようにする。また、整数の概念についての理解を深めるようにする。
- \*③ 面積の概念を理解し、簡単な図形について面積を求めることができるようにする。
- ④ 図形を構成要素及びそれらの位置関係に着目して考察し、基本的な平面図形についての理解を深めるとともに、基本的な立体図形やものの位置の表し方について理解できるようにする。
- ⑤ 数量やその関係を式やグラフを用いて表したり考察したりすることができるようにするとともに、目的に応じて依存関係を調べたり分類整理したりすることができるようにする。

### 2 内容

#### A 数と計算

- (1) 整数が十進位取り記数法によって表されていることについての理解を一層深める。
  - \*ア 万、億、兆などの位について知り、十進位取り記数法についてまとめること。
  - ((2)を削除)
  - (アを削除)
  - (ウを削除)
- (2) 整数の乗法の計算が一層確実にできるようにし、それを用いる能力を伸ばす。
- (3) 整数の除法についての理解を深め、それを用いる能力を伸ばす。
  - ア 除数が2位数の場合にも除法ができることを知り、その計算の仕方などについて理解すること。
  - イ 次の関係をまとめること。  
(被除数) = (除数) × (商) + (余り)
  - (ウを削除)
- (4) 小数の意味についての理解を深め、小数の計算

ができるようにする。

\*ア 小数が整数と同じくみで表わされていることを知ること。

イ 小数の加法及び減法ができること。

(ウを削除)

②\*⑤ 小数の乗法の意味についての理解を深め、それらを用いる能力を伸ばす。

②\*ア 乗数が小数である場合もふくめて、乗法の意味をまとめること。

②\*イ 小数の乗法の計算の仕方について知ること。

②\*ウ 小数の乗法についても、整数の場合と同じ関係や法則が成り立つことを理解すること。

②\*エ 小数を整数でわる除法の計算のしかたについて知ること。

((6)を削除 (第5学年へ))

(アを削除 (第5学年へ))

(イを削除 (第5学年へ))

\*⑥ 四捨五入の意味について理解し、目的に応じて用いることができるようにする。

⑦ 四則の意味、四則に関して成り立つ性質などについての理解をまとめ、それらを適切に用いて実際の場において四則を適用したり、計算の確かめをしたりすることなどができるようにする。

ア 四則が用いられる場合と四則の相互関係についての理解をまとめること。

イ 計算の仕方が交換、結合、分配の法則などを基にしてできていることに着目すること。

((8)を削除)

#### B 量と測定

(1) 面積の概念について理解し、簡単な場合について、面積を求めることができるようにする。

ア 面積について単位と測定の意味を理解すること。

\*イ 面積の単位 (平方メートル (㎡)、平方デシメートル (dm<sup>2</sup>)、平方センチメートル (cm<sup>2</sup>)、平方キロメートル (km<sup>2</sup>)) について知ること。

\*ウ 長方形及び正方形の面積の求め方について知ること。

((2)を削除 (第3学年へ))

(アを削除 (第3学年へ))

(イを削除 (第3学年へ))

②(2) 時間の概念についての理解を深めるとともに、

日、週、月、年について理解できるようにする。

## C 図形

(1) 図形を観察したり構成したりすることを通して、基本的な平面図形についての理解を深めるとともに、図形を構成要素及びそれらの位置関係に着目して考察することができるようにする。

ア 直線の平行や垂直の関係について理解すること。

イ 平行四辺形、台形、ひし形などについて知ること。

ウ 四角形について、作図などを通してそれらの相互の関係に着目すること。

(2) 図形を観察したり、構成したり、分解したりすることを通して、基本的な立体図形について理解し、空間について簡単な考察ができるようにする。

ア 立方体及び直方体について理解すること。

イ 直方体に関連して、直線や平面の平行及び垂直の関係について理解すること。

(3) ものの位置の表し方について理解できるようにする。

## D 数量関係

\* (1) ある量の変化にしたがって変わる量について、それらの関係を調べたり表したりすることが漸次できるようにする。

ア 簡単な場合について、対応させる数量を考えたり、値の組を表などに表したりして関係を調べること。

イ 変化の様子を折れ線グラフなどに表したり、それから変化の特徴をよみとったりすること。

(2) 数量の関係を式で簡潔に表したり、それをよんだりすることができるようにする。

ア 四則の混合した式や( )を用いた式の意味について理解し、正しく計算すること。

イ 公式についての考え方を理解し、公式を用いること。

(ウを削除)

(3) 目的に応じて資料を集め、分類整理したり、特徴を調べたりする能力を伸ばす。

ア 二つの事柄に関して起こる場合について調べること。

イ 資料の落ちや重なりについて検討すること。

\*ウ 資料を棒グラフや折れ線グラフなどに表したり、グラフから特徴や傾向を調べたりすること。

\* [用語・記号]

和 差 積 商 平行 垂直 対角線 平面

## 3 内容の取扱い

(1) 内容の「A数と計算」の(3)及び(4)については、乗数や除数が3位数である場合の指導は、2位数までの考え方を基にして児童に考え出させるようにするとともに、複雑な計算を避けるものとする。

(2) 内容の「A数と計算」の(5)のウについては、整数を整数で割って商が小数になる場合も含めるものとする。

(3) 内容の「C図形」の(2)については、適宜簡単な見取図や展開図をかくことができるようにし、立体図形を平面に表現することのよさが漸次分かるよう配慮する必要がある。

[第5学年]

## 1 目標

\* (1) 小数の除法の意味について理解し、計算できるようにするとともに、事象の考察に活用できるようにする。また、整数の概念についての理解を深めるようにする。

@ (2) 分数の意味を理解し、加法及び減法ができるようにするとともに、事象の考察に活用できるようにする。

(3) 基本的な平面図形の面積を求めることができるようにするとともに、体積の概念について理解し、簡単な立体図形の体積を求めることができるようにする。また、速さの概念及び測定値について理解できるようにする。

(4) 合同の意味について理解し、基本的な図形を構成要素に着目して考察することができるようにする。

(5) 文字などを用いて式を簡潔に表したり、式の表す数量の関係を調べたりすることができるようにする。また、百分率や円グラフを用いるなど統計的な資料について考察することができるようにする。

## 2 内容

### A 数と計算

(1) 整数についての理解を深める。

- ア 整数は、観点を決めると奇数、偶数などに類別されることを知ること。
  - \*イ 約数、倍数及び公約数、公倍数について知ること。
  - (2) 整数及び小数について、記数法の立場からの理解を深め、それを計算などに有効に用いることができるようにする。
    - ア 小数が十進位取り記数法によって表わされることを知ること。
    - \*イ 10倍、100倍、10分の1、100分の1などによってできる数を小数点の位置を移してつくること。
  - \*③ 小数の除法の意味についての理解を深め、それらを用いる能力を伸ばす。
    - \*ア 除数が小数である場合も含めて、除法の意味を求めること。
    - \*イ 小数の除法の計算の仕方について知ること。
    - \*ウ 小数の除法についても、整数の場合と同じ関係や法則が成り立つことを理解すること。
    - @エ 除法で割り切れない場合に商及び余りを処理する方法を知ること。
  - (4) 分数の意味についての理解を深め、分数について計算する能力を伸ばす。
    - ア 整数及び小数を分数の形に直したり、分数を小数で表したりすること。
    - イ 一つの分数の分子及び分母に同じ数を乗除してできる分数は、元の分数と同じ大きさを表すことを理解すること。
    - ウ 分数の相等及び大小の調べ方をまとめること。
    - \*エ 分数の加法及び減法ができること。
    - オ 整数の除法の結果は、分数を用いると常に一つの数として表すことができることを知ること。
- (5)を削除)

## B 量と測定

- (1) 基本的な平面図形の面積が計算で求められることの理解を深め、面積を求める能力を伸ばす。
  - ア 三角形、平行四辺形、台形などの面積の求め方について知ること。
  - イ 多角形の面積を三角形などに分けて求めること。
  - (ウを削除 (第6学年へ))

- (2) 体積の概念について理解し、簡単な場合について、体積を求めることができるようにする。

- ア 体積について単位と測定の意味を理解すること。

- \*イ 体積の単位 (立方メートル ( $m^3$ )、立方デシメートル ( $dm^3$ ) 及び立方センチメートル ( $cm^3$ ), について知ること。

- @ウ 面積及び体積について、国際単位系の仕組みについて知ること。

- エ 立方体及び直方体の体積の求め方について知ること。

- オ 容積の意味について理解すること。

- (3) 量の大きさの概測や測定値の意味についての理解を深める。

- \*ア 長さ、面積、体積などのおよその大きさを見積もること。

- @イ キロリットル ( $kl$ )、ミリグラム ( $mg$ )、トン ( $t$ )、アール ( $a$ )、ヘクタール ( $ha$ ) などの単位について知ること。

- ウ 平均の意味について理解し、それを用いること。

- \*④ 異種の二つの量の商としてとらえる数量について、そのくらべ方や表し方を理解し、それらを用いることができるようにする。

- \*ア 単位あたり量などを用いること。

- イ 速さの意味及び表し方について理解し、速さを計算によって求めること。

- @ウ 速さを表わす単位について、 $km/h$ 、 $m/s$ などがあることを知ること。

## C 図形

- (1) 図形を観察したり構成したりすることを通して、基本的な平面図形についての理解を一層深める。

- ア 図形の合同及び頂点、辺、角などの対応について理解すること。

- イ 図形の形や大きさが決まる要素に漸次着目すること。

- ウ 基本的な図形の簡単な性質を見だし、それを用いて図形を調べたり構成したりすること。

- (エを削除 (第6学年へ))

- エ 円を基にして正多角形をかいたり、正多角形の基本的な性質を調べたりすること。

## D 数量関係

((1)を削除(第6学年へ))

(1) 簡単な式で表されている関係について、二つの数量の対応や変わり方に着目するなど、数量の関係の見方や調べ方についての理解を深める。

(2) 数量の関係や法則などを式で表わすことができるようにする。

ア 公式などの表している関係が、整数、小数などについても用いられることを知ること。

(イを削除(第6学年へ))

(3) 目的に応じて資料を分類整理し、それを円グラフ、帯グラフなどを用いて表すことができるようにする。

### \* [用語・記号]

帯分数 真分数 仮分数 約分 通分 最大公約数 最小公倍数 合同

## 3 内容の取扱い

\* (1) 内容の「A数と計算」の(1)のイについては、最大公約数及び最小公倍数を具体的な場面に即して取り扱うよう配慮する必要がある。

(2) 内容の「B量と測定」の(1)のウ及び「C図形」の(1)のエについては、円周率としては3.14を用いるが、目的に応じて3を用いて処理できるように配慮する必要がある。

(3) 内容の「C図形」の(1)については、操作的な活動を重視するよう配慮する必要がある。

(4) 内容の「D数量関係」の(1)については、歩台の意味について簡単に触れるものとする。

(5) 内容の「D数量関係」の(3)のイについては、文字を用いることは、 $a$ 、 $x$ などの文字の表す意味の理解に重点を置き、文字を用いた式に慣れさせる程度とする。

[第6学年]

## 1 目標

(1) 分数の乗法及び除法の意味について理解し、それらを用いることができるようにするとともに、乗法及び除法についての理解を深めるようにする。

(2) 基本的な立体図形の体積などを求めることができるようにする。また、計量の単位の仕組みについて知り、能率的に測定することができるようにする。

(3) 図形を対称性などに着目して考察し、基本的な図

形についての理解を一層深めるようにする。

(4) 比例などの理解を通して関数の考えを深め、数量の関係を考察することに有効に用いることができるようにする。また、資料の分布を調べるなど、統計的に考察したり表現したりすることができるようにする。

## 2 内容

### A 数と計算

(1) 分数の乗法及び除法の意味について理解し、それらを用いる能力を伸ばすとともに、乗法及び除法についての理解を深める。

ア 乗数や除数が整数や分数である場合も含めて、乗法及び除法の意味をまとめること。

イ 分数の乗法及び除法の計算の仕方について知ること。

ウ 逆数を用いて除法を乗法の計算としてみる

エ 整数や小数の乗法や除法を分数の場合の計算にまとめること。また、乗法や除法に関する計算を一つの分数の形にまとめて表すこと。

### B 量と測定

① (1) 円の面積を求めることができるようにする。

(2) 基本的な立体図形について、実験・実測などを通して体積などを求めることができるようにする。

ア 基本的な角柱及び円柱の体積と表面積の求め方について知ること。

(イを削除)

(3) 量の測定や単位についての理解を深め、測定の能力を一層伸ばす。

ア 比例関係などを用いて能率的に測定すること。

\*イ 国際単位系及びその単位の仕組みについて理解し、それを測定に有効に用いること。

### C 図形

(1) 平面図形についての理解を一層深める。

②ア 円周率の意味について理解すること。

イ 線対称及び点対称の意味について理解するとともに、対称性に着目して基本的な図形を考察すること。

ウ 図形の形や大きさについての理解をまとめ、簡単な縮図や拡大図をよんだりかいたりすること。



(2) 構成や分解などの操作を通して、基本的な立体図形についての理解を深める。

ア 基本的な角柱及び円柱について知ること。

#### D 数量関係

②(1) 倍及び百分率の意味について理解し、それをを用いることができるようにする。

(2) 比の意味について理解し、それをを用いることができるようにする。

\*③(1) ひとつの量の変化にしたがって変わる量について、それらの関係を考察する能力を伸ばす。

ア 比例の意味について理解すること。また、簡単な場合について、式やグラフを用いてその特徴を調べること。

(イを削除)

②イ 比例定数の意味を理解すること。

ウ 比例関係に着目すると能率的に処理できる事象の多いことを知ること。

②(4) 数量の関係や法則などを式で表すことができるようにする。

②ア 数量を表わす言葉や□、△などを使ったり、それらの代わりに a、x などの文字を用いることを知り、それらに数を当てはめて調べること。

\*⑤(1) 簡単な場合について資料の傾向や散らばりを調べるなど、統計的に考察したり表現したりする能力を伸ばす。

ア 度数分布を表す表やグラフについて知ること。

イ 一部の資料から求められる割合などによって全体についての傾向の分かることがあることを知ること。

ウ 表やグラフを目的に応じて適切に選んだり、便利なものを工夫して作ったりすること。

((4)を削除)

\*〔用語・記号〕

逆数 底面 側面 対称の軸 対称の中心

以上 未満 おおぎ形 中心角 %

### 3 内容の取扱い

(1) 内容の「A数と計算」の(1)については、公式などの表している関係が分数についても用いられることに触れるよう配慮する必要がある。

((2)を削除)

(2) 内容の「B量と測定」や「D数量関係」の指導に

については、a、xなどの文字を用いるよう配慮し、それらに慣れさせるようにする必要がある。

(3) 内容の「C図形」の(2)については、適宜見取図や展開図をよんだりかいたりすること、簡単な場合について、立面図又は平面図に当たるものをよんだりかいたりすることなどを取り扱うものとする。

(4) 内容の「D数量関係」の(2)については、次のとおり取り扱うものとする。

ア アの比例のグラフについては、数量の連続的な変化、その変化する範囲などについて漸次着目できるよう配慮すること。

(イを削除)

### 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、次の事項に配慮する必要がある。

(1) 第2の各学年の内容は、次の学年以降においても必要に応じて継続して指導すること。

(2) 第2の各学年の内容の各領域に示す事項には、他の領域の指導の際に有効に用いられるものが多いので、領域間の指導の関連を十分図ること。

(3) 計算や測定などの基礎的な技能については、その習熟や維持を図るため適宜練習の機会を設けて計画的に指導すること。

(4) 数量や図形について、およその大きさや形をとらえ、それらに基づいて適切な判断をしたり、能率的な処理の仕方を考え出したりすることができるようにすること。

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) 児童が自ら考える場を適宜設け、児童の発達段階や学習の達成状況に応じた具体的な操作や思考実験などの活動ができるようにし、論理的な思考力や直観力を漸次育成するようにすること。

(2) 第2の各学年の内容に示す〔用語・記号〕は、当該学年で取り上げる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にし、それらを用いて表したり考えたりすることのよさが分かるようにすること。

- (3) 低学年においては、日常生活における様々な経験との関連を十分図るとともに、具体物やその操作から数量や図形を抽象する過程を重視し、数量や図形に関心や親しみをもたせるようにすること。
- (4) 「B量と測定」の単位の指導については、豊かな量感をもち、およその大きさをとらえたり、単位を適切に選んで処理したりすることができるようにするとともに、形式的な単位の換算に偏ることのないようにすること。
- (5) 「A数と計算」の小数及び分数の計算の指導については、複雑な計算を避け、計算の意味やその仕方についての理解を確実にするようにすること。
- (6) 統計的に考察したり表現したりする際に大きな数を多く取り扱う場面や小数の乗法及び除法で計算法則が成り立つかどうかを確かめる場面などで、計算の負担を軽減し指導の効果を高めるため、そろばんや電卓等を第5学年以降において適宜用いさせるようにすること。その際、概算などによって、計算の結果の見積りをしたり、計算の確かめをしたりする場面を適切に設けることにも留意すること。

# V 「観」形成と生活科・総合学習

## —— 学校5日制の教育課程改革 ——

### 1. 学校5日制教育課程と「観」の形成

「あれも駄目 これも駄目ではやる気なし  
これでいいのか青春時代」  
「好きでない学校に入った空しさをアンパン  
(シンナーのこと) 吸って忘れてみたい」

これは福島県の高校生たちのつくった歌の一部である。不本意入学の中の管理教育に壊されてゆく自分へのいらだちや諦めが多少の甘えも混えて率直に表現されている。

学校5日制が単なる土曜日お休みの学校であれば、土曜日の休業分の時間を「学校裁量」の範囲でもっばらコマ数を引き算したり足し算したりすればこと足りよう。

しかしこのように当事者である子どもによって歌われる教育の問題状況は、これまで繰り返し述べてきたように、教育改革としての学校5日制を求めていることを忘れてはならない。

そのために求められる改革への作業は、(1) 学校教育の肥大化の是正と相対化、家庭・地域の教育力の回復と創造化、(2) 教科教育課程の精選と再構成、(3) 競争と選別にもとづく学校観から自立と共生、公正と連帯にもとづく学校観への転換、(4) 21世紀を展望する「地球市民としての自己教育を育む器」としての学校の理念的転換、等を課題としたものでなければならなかった。そこでは当然にも、これまでの測定知を中心とする狭い

「学力観」から、暗黙知を重視する「メタ学力」の重視という学力観の変革を含む教育課程が探究されなければならなかった。その教育課程の全体像を貫くわれわれの構成原理を、日教組の学校5日制研究協力者会議は、学ぶことと生きることの統一として考え、

- (1) 生活手順、各種手仕事、計算、会話、書字、水泳の能力などの「習得過程では多大の反復練習を必要とするが、いったん身につけばほとんど無意識的に遂行できる能力」としての「術」の能力。
- (2) 自然や社会の階層構造を反映して分化している諸科学、およびそれらに対応する諸教科での固有の内容。系統的に深く学ぶことができる法則的認識を必要とする「学」の能力。
- (3) 以上の個別的認識を統一して、物質、生命を通じてその一員であるという自己の位置を意識し、自我の価値観と行動の規範をつくり出す人生観・世界観など、「観」の能力。

これら3層の構造に教育課程の編成原理をとらえたのであった。

とりわけ、自然と人間、科学技術と人間、情報化社会と人間、高齢化社会と人間、核家族化と人間等、文明論的背景をもった現代の個々人の人格形成の困難性を考えるとき、現在の学校があまりにも子どもから内省力を奪い、「従順さの強制」(シルバーマン)の場となってしまっており、自己認識を育て、現代社会を主体的に生きるための

「観」の形成を疎外していることを指摘しないわけにはいかない。

カレル・ウォルフレンは、日本の教育目標について指摘している。「英語の education という言葉の原義“精神の諸力”を生み育てることから遠くかけ離れており、単に事実情報を伝えることにとどまっている……自発的に考え、自発的に行動することは、ほぼすべての学校で組織的に抑えられてしまう」と。

今、学校教育における「観」の形成という課題は、このようにしてまず第一に、教育本来の目標の一環としての人格形成・アイデンティティ形成に関して考えられる必要があり、ついで第二に、現代社会のもたらす利潤動機と結びついた科学技術の独走や組織の巨大化、そして生活の商品化の下での疎外からの克服、人間的生の充実をはかるという文脈に関して考える必要があり、そして第三には、きたるべき21世紀の世界や日本の在り方を展望する際、一体どのような個人、生活、産業、文化を創り出すべきなのか、という「未来の選択」としての「観」の形成が問題となろう。

このように、私達は、学校の5日制を契機として、教育課程が課題とする「観」の形成を3つの問題領域で考えてゆかなければならない。その在り方を、新設された「生活科」及び求められる「総合学習」を通して考えてみよう。

## 2. 「生活科」導入の背景

### (1) 教育問題の国家的解決

今私達は、一方における入試制度や子どもの示す問題行動、大量の中途退学者といった教育荒廃の状況の打破のための改革プログラムをどう考え、実行するのかという全国的課題と共に、他方では激しい国内外の産業間競争に打ち勝ち、「科学技術立国」「貿易立国」を押し進めるための軍事エネルギー、食糧、自然災害などに備える「総合安全保障体制」の確立の一環として教育を国策の尖兵的役割に位置づける、上からの教育政策の展

開にどう対処するのかという二重の課題に直面している。

しかしその解決の方向は、「ある程度の自由と豊かさをもった人びとがほどよい快適さ安逸にふける中、教育に対する国民の不満＝『民意』は政権担当者によってうまく取り込まれ、日本人全体が国家の政策戦略に限りなく組み込まれていっているかのように思われ」る。

そこでは危機にのぞむ「世界最前線国家の戦略として教育改革を位置づける国家の意志と、現有する豊かな生活を維持したいとする人びとの心理が、相互補充的に作用している」（尹健次「異質との共存」岩波書店P95）のである。

「生活科」というものの導入背景を考えてみると、まさにそれは教育改革をめぐるの国家意志と国民の教育への不満がもたらす問題状況からくる相互補充的解決策のように思われる。

即ち、生活科は、だれの眼にも明らかな教育政策の失敗からくる子どもの示す問題行動への処方箋として、国家（文部省）が示した暫定的、国家主義的彌縫策と考えられる。

### (2) 生活科導入の経過とねらい

生活科は、そのねらいを「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然との関わりに関心を持ち、自分自身や生活について考えさせるとともに、生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う」とされている。

このねらいは、1985年（昭60年）臨教審の第一次報告総則にあった「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的、基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実」をはかるねらいを踏襲した87年（昭62年）教育課程審議会答申での「国民として必要とされる基礎的基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図る」というところにあった。

生活科は、直接体験学習としてこの具現化に

あった。

河野重男氏は、これを「自主的に発見することを通して分かるようになる学習」といっている。また、森隆夫氏は、この科目導入の意味を「さまよえる現代文明」は、人々に機械依存の生活をもたらし、人間の自律した生活を困難にしている。従って生活科は、その主体性の回復のために設けられたもので、それをテレビやビデオで行うことは生活科の趣旨に反するので、「できるだけ不便な環境で行うのがよい」といっている。

この経過とねらいを小学校低学年の従来からくすぶり続けていた社会科解体・廃止の文脈で考えると、制度的検討としては、昭和42年10月の教育課程審議会の内容にすでにみることができる。

そこでは、直接体験、生活者の実感、生活向上思考、自己表現の能力、受容と協調の態度の習得等々が必要とされており、そのためには、現実に小学校の低学年、1・2年生の社会や理科は、教師の説明が中心の授業を改める必要があり、同一歩調型、一斉共通型の学習から決別し、個別試行型・個別探究型学習へ変容させる必要がある旨を述べている。

この段階以後、生活科は社会科と理科の「合科」として設けるという考えや、道徳や特活を含む新教科の構想等、論議が起ってきており、低学年の社会認識、自然認識の方法をめぐる本質に迫る経過を示してきたとあってよかった。しかし、臨教審の第2次答申(1986年4月)の「社会、理科などを中心として教科の総合化を進め、児童の具体的な活動、体験を通じて総合的に指導することができるよう検討する必要がある」と述べたのを受けて、文部省は先の河野氏等からなる「調査研究協力者会議」を設けて具体的に動き出したのであった。この会議の方向も、先の教育課程審議会の「中間まとめ」(1986年10月)も、いずれも新教科の狙いを「社会認識や自然認識の芽を育てる」という表現で社会科、理科の教科目標を含む「総合教科」と構想されていた。しかし87年11月

末の「審議のまとめ」では「生活科は、具体的な活動や体験を通して自分と身近な社会や自然とのかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養うことをねらいとして構想するのが適当である。なお、これに伴い、低学年の社会科及び理科は廃止する」と定義されたのである。これは日教組の教育課程検討委員会が指摘するように「重大な変更」である(「改訂学習指導要領批判と私たちの課題」P5)。

社会科と理科を廃止したうえで成り立つ生活科は総合教科、合科教科ではなくなっており、自然や社会の「認識」指導よりも、自己認識と生活習慣、技能の体得によって自立への基礎を養う、という訓育的教科の性格が色濃く出されることになったのである。

### 3. 生活科は教科か？

次表は文部省の生活科の年間指導計画の第1・第2学年の単元例である。

これらをまとめてみると、①自然観察、②解剖遂行、③飼育栽培、④伝達、⑤遊び、⑥消費(買い物)、⑦季節、地域行事関係、⑧遊び生活のための制作、となっている。

学習指導要領ではこれを低学年の子どもの社会・自然認識が生活との関係で未分化であることを根拠に展開しようとしているが、ここにみられるのは「学校において切りとられた生活」である。

日本の近代教育の展開過程で数多くの教育実践が明らかにしてきた「生活」は、子どもの生活であった。

子どもの生活は、家庭や地域の現実に拘束されており、それは文字どおり社会的現実として子どもの生活を規定し、その中で、子どもは、自己認識に目覚め、あるときはそれを克服の対象、乗り越えるべき対象として把え返していったりするものである。

生活科年間指導計画（単元一覧）第一学年

月	単元名	時	小単元名
4	①わたしの学校	21	①友達と遊ぼう
5			②学校の中を歩いてみよう
			③学校の行き帰りに気をつけよう
6	②春の公園	12	④生き物を育てよう 花を咲かせよう 動物さんと仲良くしよう
			⑤学校のことを話しよう
7			①公園に行こう ②木や草花、虫などを見つけてよう ③新しい遊びをしよう ④夏休み中の生き物の世話を考えよう
9	③生き物を育てよう	15	①どんな花が咲くだろう ②動物の赤ちゃんをみよう ③花はどうなっただろう ④生き物の物語を作ろう
10	④秋の公園	12	①公園のようすを調べよう ②学校から公園までのようすを調べよう ③公園とその周りを探検しよう
11			④木の葉や実などで遊ぼう
12	⑤わたしの家	15	①わたしの家族を紹介しよう ②自分が家でしていることを話し合おう ③電話の留守番やお使いをしよう ④冬の生活を考えよう
1	⑥遊ぶものを作ろう	15	①昔の正月遊びをしよう ②おもちゃを作って遊ぼう
2	⑦わたしの一年	10	①こんなことがあったかな ②こんなことができるようになったよ ③二年生になる準備をしよう
3			

生活科年間指導計画（単元一覧）第二学年

月	単元名	時	小単元名
4	①わたしの町	18	①町の探検をしよう ②人々の集まるところを調べよう ③町の子どもマップを作ろう
5			④わたしの町を紹介しよう
6	②生き物を育てよう	9	①小川や池に行こう ②水族館を作って育てよう
7	③雨の日の生活	9	①雨の日に探検しよう ②小動物を飼おう ③雨の日の自分たちの生活を考えよう
9			④植物を育てよう
10	⑤お祭り	9	①町の祭りを見に行こう ②私たちの祭りをしよう
11	⑥おもちゃ大会をしよう	9	①風を調べよう ②おもちゃ調べをしよう ③おもちゃ大会をしよう
12			⑦子ども郵便局
1	⑧冬のくらし	9	①町の冬を調べよう ②冬の行事に参加しよう ③正月のくらし
2			⑨わたしの成長
3			

一方、学校教育の中ではだれもが認めるように科学や芸術など人類の大きな達成の中から最良のものを選び出して、それをひとりひとりの子どもの内面的な精神の糧としなくてはならない。そうした達成は蓄積されていく一方のようにも思えるが、反面あらたな原理的発見が、錯綜した事実を総合し、見方を単純化し整理してくれることになる。

しかも、その原理や見方もただ羅列的に並列されてあるのではなく、上位・下位の、あるいは一般・特殊の有機的な秩序関係をもって存在している。

したがってできるだけ見晴らしのきく上位の原理が教育上も大切である。

学校の教育課程の任務は、こうした少数の第一義的な原理を選び出して、それを徹底的に子どものものとするところにある。そうすれば、それ以外の第2義的なものは、子ども自身の学習や他の教育手段・施設にまかせることができるのである。

この第一義的な原理が科学的プロセスを伴うことができる系統性や順次性で、教科の本質をそこにみることができる。

この教科の本質に立って生活科をみるとき、この内容にこのような系統性や順次性を見出すことが困難である。

おそらく、文部省は自らの教育政策の失敗が生み出した「子どもの生活の学校化」「子どもの生徒化」という学校教育の肥大化による問題状況に自己責任を棚上げして機械的に「生活科では遊びそのものが教育的価値である」ととらえる」（中野重人教科調査官）ことを力説することで解毒をはかったのであろう。後で紹介する北教組の生活科構想の中でいう「下水道の本管を直さず芳香剤をばらまくことによって臭いを消そうとする」のに似ている。

従ってこの生活科は、教科とはいいがたく、それを評価の伴った教科として強行しようとするれば、現場の教師は事前準備には大変な労力が要求され

よう。子どもの生活や遊びは評価の対象でないからである。

#### 4. 第二道徳としての生活科

生活科を導入しようとした文部省とその関係者がいかに強弁しようとも、その本質の一つが道徳的色彩の濃い訓育科目であることは否定できない。むしろこの教科の本質は、臨教審答申以後示されてきた「徳育の充実」という目標を具体化するための戦略的教科ではないかということである。

臨教審を受けた教育課程審議会の答申は、「教育課程の基準の改善のねらい」を次のようにいていた。

「人間として調和のとれた発達を目指し、心身ともに健全な国民の育成を期するためには、これからの学校教育において、特に、豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成ということが強調されなければならない。そのためには、真理を求める心や自然を愛し美しいものや崇高なものに感動する心を育てること、生命を尊重する心や他人を思いやる心を育てること、感謝の心や公共のために尽くす心を育てること、すこやかな精神と身体を育てること、基本的な生活習慣を身につけ、自らの意志で社会規範を守る態度を育てること、自立・自制の心や強靱な意志と実践力を育てること、自ら生きる目標を求め、その実現に努める態度を育てること、な

どに配慮する必要がある」

繰り返し憲法、教育基本法の間像をさしおいてこのような徳目を形容詞に戴く人間像を出してくる文部省の国家主義イデオロギーは今詳しく述べないにせよ、このような課程審の基調をストレートに反映しようとするれば、その教科は「道徳」と生活科ということになる。

次の表は、日教組の教育課程検討委員会が学習指導要領の内容の中で、自然を学習対象としたものについて述べた部分を、これまでの理科の内容と比較してみたものである。

これをみると子どもの自然認識における科学的眼を養うねらいよりは、「生命をもっていることに気付き」「生き物への親しみをもちそれを大切にすること」ということが強調されているのが明白である。

また、生活科を実施に移す際展開された実験校の授業展開はいずれも「動物さん」[ヒマワリさん]「プリムラさん」「ウサギさん」といった特異な擬人化の方法で「生命尊重」という落とし所へ導いた授業が多かったという。遊びと直接体験を道徳に結びつけて展開しようとするれば、低学年の子どもでは、生き物をペットと同じように考え、自然認識の科学性は欠落してゆく。事実、あまりにも触れられてノイローゼになって死んでしまった「子うさぎさん」や段ボールの中に「雨に当たるとかわいそうだから」閉じ込められてしまった

	生活科	現行の理科
1年	(5動物を飼ったり植物を育てたりして、それらも自分たちと同じように生命をもっていることに気付き、生き物への親しみをもちそれを大切にすることができるようにする。	(3いろいろな動物を探したり飼ったりさせながら、動物の食べ物、体の形、動きなどの特徴に気付かせる。
2年	(5野外の自然を観察したり、動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの変化や成長する様子に関心をもち、また、それらは自分たちと同じように成長していることに気付き、自然や生き物への親しみをもちそれらを大切にすることができるようにする。	(2草むら、水中などの動物を探したり工夫して飼ったりさせながら、それらの食べ物、住んでいる場所、動きなどに違いがあることに気付かせる。

「ヒマワリさん」が日教組教研で報告され失笑を買っている。

また教科としての体系性がつかみどころがないために、毎日「学校探検をやろう」とか「駅のまわりを調べよう」というようなことをやってばかりはられないと、その意義で悩む教師や「また公園に行くの？ あきちゃったよ、暑いから教室にしようよ」と興味を示さない子ども達の声等、この教科の構造的欠陥が出されてきている。

さらに動植物の飼育等の財政措置も大変で、乏しい予算の中から中途半端な飼育環境で、「生命を尊重」どころか「生命軽視」になってしまうという危惧の声も少なくない。

## 5. 学校5日制で不要になる生活科

結論的に云えば、生活科という教科は、文部省が「学校5日制」を全然展望においていなかったことの所産である。

文部省は学校5日制がこう急テンポで進展するとは考えず、先に述べたように子どもの示す問題行動に対して、対症療法的に「直接体験学習」や「校外学習」や「遊びの要素」を取り入れて道徳的に展開しようとしたものであった。

従って、この限り「総合学習を体験してきたばかりの感覚からすれば、まったく異質のものとして生活科を受け入れるわけではないにしても、少なくとも大きな違和感はないですね。むしろ、積極的な意義をこめて生活科を創っていったらいいなと思うんです」（シリーズ授業⑥生活科、岩波書店）という長野市の教師の発言も考えられる。

しかし、今、全国の教師たちが取り組んでいる「教育改革としての学校5日制」の視点からみると、学校が肥大化と多忙化の中でこの生活科を展開する意義はきわめて薄弱であるといえる。

学校5日制は、これまで学校論の章でも述べたようにその改革の一つに教科内容の精選と、家庭と地域における教育力の回復を置いている。そのために「土曜日を子どもに返そう」「子どもに遊

びを返そう」「土曜日に子どもは地域で遊ぼう」と主張してきたのである。

もしそれができないとすれば、それは、文部行政の硬直した入試制度のあり方や学習指導要領体制にあるといえる。そしていわゆる「受け皿」条件整備に不熱心な社会教育行政や自治体の町づくりの貧困や自然破壊を進める産業文明の在り方に起因するであろう。

こう考えてくると「画期的教科」として鳴り物入りで新設された生活科のこの程度の内容は、そのほとんどが、子どもの家庭や地域での学校外生活が遊びを通して豊かなものであれば、これを無理して学校の教科として教育課程に取り入れる必要はないものであるといえよう。

学校5日制の教育改革としての核心はまさにここにあり、その全国の実践の展開では、「土曜日課」の総合学習として生活科をはるかに上まわる成果を示している例が数多く存在する。

したがって生活科は、文部省が学校5日制の展開を読み切れなかったことの仇花である。

## 6. 人権・環境・軍縮の総合学習を

私達は日本の教育のすぐれた実践の歴史をふり返るとき、そこに子どもの社会認識や自然認識がどのような教育内容で育つものであるかの例をいくつも発見することができる。戦前における留岡清男氏、野村芳兵衛氏や寒川道夫、戸塚廉氏等の生活教育論、さらには、成城学園の散歩科や遊び科、等々、あるものは合科教科として、あるものは総合学習としてそれぞれすぐれた成果を示したものである（詳細は、一連の中野光氏の紹介を参照）。

また梅根悟氏がコアカリキュラムを構想したとき、その中心も生活をどう考えるかということにあった。

氏の3層（生活実践、問題解決、基礎学習）、4領域（健康、情操、社会、経済）案は、その土台を子どもの社会、自然の認識をどう教育内容化する



るのかにあったのである。

こうしたこれまでの整理の中での一つの到達点が中央教育課程検討委員会の見解である。そこでは、第一階梯（小学校低学年）では「この学年では国語の中の読み書きの指導、数学の量の指導、手しごとや教科外の文化活動などを通して年令にふさわしい社会認識や自然認識の基礎も養われるようにしている」として、「総合学習」が構想されたのである。たしかに小学校の低学年の子どもの認識は未分化であることが認められ、思考と情動、主体と容体といったような対象を分化して把えにくい点があり、まっすぐ科学的分析の眼が養われたい点がある。そこで総合学習を設定することによって、未分化から分化の手だてを与えてやるという文脈である。

学校5日制の下での教育課程の領域を私達が、①教科、②自治的諸活動、③総合学習と考えたのは、このことである。

さらに、これまで述べたような、現在の学校教育の中に求められる「観」の形成に即して考えれば、そしてまた21世紀を展望する「地球市民としての自己教育を育む器」としての学校像を考えれば、総合学習の統合・インテグレートされた内容はきわめて重要な意義を持つものになるだろう。

それはジェルピが彼の生涯教育を構築する際、従来の「変化に適応するための生涯教育」という受動的な発想ではなく、「自らが責任をもって、教育の目標、内容、方法をひとりの人間として集団として自己決定し、学習していく『自己決定学習 (Self-directed learning)』の重要性を述べたことと触れ合う。これを総合学習に生かすとすれば、その内容は、人権・環境・軍縮という「諸個人や諸集団による自己決定学習は、あらゆる抑圧的な力にとって脅威となる」(ジェルピ) 理念を軸に構想されなければならない。

これは文部省の第2道徳科としての生活科にいう適応、規制、ルール遵守、自己役割遂行といった諸価値を超えるものである。

## 7. 北教組によるオルタナティブ

『北教』号外(1990.11.22)より

<はじめに>

私たちは、今年の第98回定期大会で本部、支部に「生活科」問題検討委員会を設置し、自主編成に取り組む等生活科の「先どり攻撃を許さない」取り組みを決定しました。現在各支部では「文部省生活科に対決する小学校低学年、理科、社会科について」(北教号外資料編第20号、1990.2.18発行)等を中心に「生活科」の問題点及びこれと対決する自主編成についての学習会や基底カリキュラム作成に取り組んでいます。しかしこうした生活科の先どりを許さない取り組みに対し、北海道生活科教育連盟の「第1回北海道生活科教育研究大会」等「生活科」推進の動きもみられます。

<文部省「生活科」先どりの動き>

この「北海道生活科教育連盟(以下「連盟」と称す)の基本的考え方は、

1. 改悪学習指導要領については「21世紀をめざし、社会の変化に対応できる心豊かな人間の育成をはかることをねらいにして改訂された」として無批判に容認していること。
2. 生活科については、「具体的な活動や体験を通して…意欲や態度を育成すること」「よき生活者として能力や態度を育てること」「生活上必要な習慣や技能を身につけさせること」にねらいや基本があるとした上で、積極的に「生活科研究の先導的役割」を果たそうとしていること。
3. 生活科のめざすものは「新しい小学校教育の課題」でもあり、教育現場は重大な責任と関心をもつべきとし、民主的主権者を育て、科学的な認識の基礎をつちかう小学校低学年の社会、理科が一方的に廃止させられたことへの一片の批判もなく文部省生活科をそのまま受け入れていること。等、きわめて問題のあるものです。

### <実践資料の活用を！>

私たちはこうした文部省「生活科」の先どりの動きをきびしく批判し、これと対決する自主編成の取り組みをさらに強めなければなりません。そのための一つの手がかりとして本部「生活科」問題検討委員会の協力のもとに、「生活科」に対決する自主編成の実践資料をおとどけます。第1回目は「文部省『生活科』に対決する小学校低学年理科、社会科について」の「基本的観点」、指導内容「社会認識を育てるために」（1990.2.13「北教」号外資料編第20号）を再掲します。各支部では「生活科」問題検討委員会等を中心に積極的に活用されるようお願いします。

今後の実践資料発行の予定は次のとおりです。

- その2（12月予定）文部省「生活科」に対決する小学校低学年理科について
- その3以下（1月以降予定）各支部の実践資料他

### 文部省「生活科」に対決する小学校低学年理科、社会科について（抄）

#### I 基本的な考え方

- 生活科で「たくましく生きる知恵」がつくのか？

改悪学習指導要領は、1992年の本格実施を前に、その矛盾が露呈している。それは、とくに生活科に関する文部省よりの資料や、文部省指定の生活科研究推進校の研究内容をみると明らかである。

文部省教科調査官の中野重人氏によると、「生活科は、あれこれの知識を覚える教科ではない。一人ひとりが生き生きとたくましく生きる知恵を学ぶ教科なのである。」と定義づけ、その根拠を「今日の子どもにあっては、日常生活に必要な習慣や技能が不足している。」からであるという。なぜそうなのかについては、「塾通いなどで子どもたちの生活が孤立化」「仲間意識や帰属意識が薄い」からだそうである。

今、日本の世の中では、高校受験のための塾通いはもちろん、私立中学校受験のための塾通いで、小学生が自分自身の時間をつくれるのは、週に一日あればよいという現状であると聞く。それは、政府・自民党がごく一部のエリートを養成し、それがやがて国家主義の遂行者の役割を果たすことをねらいとしている。

そのような状況下で生活科を強行することは、下水道本管を直さず芳香剤をばらまくことによって臭いを消そうとするのに似ている。

#### ● 生活科は教科として成りたつのか？

また同氏は「遊びも学習として認めたことは、重要な意味を持ち『画期的』な事柄だ。」ともいっている。はたして『画期的』であろうか。このようなことは、我々の多くの仲間が教文活動を中心に既に実践を積みあげ、成果の上がっているところである。またどここの現場でも、小学校低学年の学習活動を充実させるために、子どもの心理・発達段階・社会環境等から判断した、科学的に根拠のある研究が進められ、「遊び」も当然一手法として組み込まれているのは常識である。

全体として見ても『画期的』教科であるということには疑問が残る。文部省指定の研究推進校での「生活科発表・部会」の折、参加者から「特別活動や生徒指導とどこがどのように違うのですか。程度の差こそあれ既に教育活動として行われているのではないのでしょうか。」という質問が出た。正にどこが教科としてのゆえんかという問である。それに対し、生活科の教科目標である、具体的な活動や体験を通し……から入り、身近な社会や自然に自らかかわりつづけることを通して、自分自身や自分の生活をより豊かにしようとするものであり、この「自分とのかかわり」という部分がいままでのどの領域にもないところであるとの答が返ってきた。質問者は納得いったであろうか。もう一つ、文部省研究推進校の紀要の中に生活科の授業をつくる視点が提示されていたが、そこに書かれていることは、「子ども一人一人の願いやね

らいから出発し、やる気と自信を育てる。教室に子どもを縛らずダイナミックに。子どもに寄り添い、子どもを主役に。援助し見守る教師になろう。」などである。これらのことは教育者としてはごくあたり前のことで、何も生活科の授業に限ったことではない。

他にも、施設・設備や評価など多くの問題が含まれている。それをそのままにしている、未来に育つかわいい子どもたちに、禍根を残すことになる。

政府・自民党の企画に抗するためにも、自主編成に向けての真摯な取り組みを組合員諸氏に期待する。

### ● 自主編成の基本

自主編成に向けての指導内容や取り扱いについては、以下の項で示すが、教育計画作成にあたっては、次の各点を基本とされたい。

- ① 名称については、移行期から「生活科」を使用せず、これまでの理科、社会を継承する。
- ② 内容については、自然・社会認識の基礎を養うこれまでの低学年理科、社会科を踏襲し発展させる。細かくは、先に出された「学校5日制・週休2日制実現のための教育改革指針・第7次報告」(1980年5月)を参照し、それを継承する。なお、合科総合学習の扱いについてはこれまでの成果をふまえひきつづき実践的検討を深める。
- ③ 指導時数については、学校5日制を展望する土曜日課のいっそうの推進をはかるため、理科1.5時間、社会1.5時間とする。(移行期間中は現行通りとする。)

また、これらの基盤にある文部省生活科の批判は、「教育課程の自主編成をめざして(生活科)」〔北教号外資料編「第12号」-1989.3.13発行〕に記載されている。

## Ⅱ 指導内容

### 1. 社会認識を育てるために

今回の指導要領改悪による生活科で、最も問題とされている点は、低学年理科と社会科を廃止したうえ、自然・社会認識を重視せず、「生活上必要な習慣や技能」に中心を置き、しつけに近い「自立への基礎」を体得させようとしていることである。

- ① 子どもの学習意欲を喚起し、興味と関心を高めるような教材の開発と指導法の研究に取り組むこと。
- ② 子どもの五感を通して学ばせる、体験的学習活動を中心に据えること。
- ③ 低学年という段階を考慮し、事実を直視させ、そこからさまざまな問を導き出せるような題材を子どもの身近なところから見つけ設定すること。

また、社会事象を科学的にとらえ、学習を展開していくためには、社会科学の成果を生かしながら、社会を支え発展させてきた生活活動を中核として、地理の素材を重視しながら問題を分析し、追究的にとらえることが必要である。

### 第1学年

#### 1. 目標

人びとが社会生活を営んでいる場としての空間的・時間的認識の素地を培い身近な人びとの働く姿を具体的に観察することにより、労働に対する客観的な目を養う。

#### 2. 取扱いの留意点

- (1) 目標を達成するために、学習内容を3つの単元で構成し、それぞれのねらいを次のように考えた。

- ① 「学校や近所のようす」では、自分たちの生活する場を中心に主として空間的認識を培う。
- ② 「うちのしごと」では、主として父母の働く姿を観察することにより、労働に対する客観的な見方を養う。

- ③ 「くらしのうつりかわり」では、自分の成長過程と家族の歴史から、主として時間的な対比や変化について認識させる。
- (2) 3年生以降の社会学習への関連を考えると、社会認識の基礎をこの時期に培うことが重要である。従って、社会事象を単に断片的、網羅的にとらえるのではなく、見学・観察、絵地図づくりなどの作業学習など具体的な体験的活動を中心にした学習を進

め事象を正しくとらえさせることが必要である。

- (3) 単元「くらしのうつりかわり」では、ここに掲げた学習内容の他に身近な地域行事を生産と労働の観点からとらえて教材化したり、平和教育につながる内容も、各校で自主編成し取り扱うことも可能である。創造的な取り組みを期待したい。

### 3. 学習内容

単元	題材名	時数	指導内容	備考
一、 学校 や き ん じ ょ の よ う す (165)	1. わたしたちの学校	1.5	・わたしたちの教室 ・学校めぐり ・学校のまわりにあるもの ・絵地図づくり	・学校生活を中心に自分たちのくらしが空間的な位置にあることに気づかせ、空間的認識の素地を培う。
	2. 学校ではたらく人びと	4	・ようごの先生 ・しゅじのおじさん ・じむやきゅうしょくの人たち ・先生のしごと	・学校ではたらく人たちについては単に仕事の中身を理解させるのではなく、学校の施設・設備や人と関連させて有機的にとらえさせるようにしたい。
	3. 学校にくる道	5	・学校のちかくのようす ・おもなどうろやたてもの ・絵地図づくり	・学校めぐりやフィールドワークインタビュー、絵地図づくりなど具体的な観察や作図などを五感を使った体験的学習を中心にすすめること。
	4. きんじょのようす	3	・わたしたちのあそぶところ ・きんじょのようす	
二、 う ち の し ご と (17)	1. うちのひとのくらし	2	・うちのかぞく ・かぞくのしごと	・家庭生活を支えている父母の職業や家事的なしごとのようすを観察させながら、労働の価値や社会とのつながりをとらえさせる。
	2. おかあさんのしごと	5	・おかあさんの一日のしごと ・うちの中のしごと ・つとめているかあさん ・しごとのくふう	・父母のしごとは家業や時間的なものや、家族構成によっても多様なちがいがみられることにも気づかせていく。
	3. おとうさんのしごと	5	・おとうさんの一日 ・しごとのようす ・うちでのしごと	・特に子どもたちがいつも目にする母親のしごとを細かく観察させ、絵や作文に書かせることによって、よりリアルにとらえさ

	4. わたしのしごと	2	・じぶんのしごと ・わたしの一日	せたい。 ・父親の職業的なしごとのようすは具体的に観察することはむずかしいので観念的にならないように地域の実態をよくとらえて指導する。
	5. 冬の暮らし	3	・冬のしたく (学校・うち) ・冬の暮らし	・北海道の冬の生活をより快適に過ごすための人々の智慧を衣・食・住を通して具体的に見つけさせていく。
三、 ら し の う つ り か わ り (16)	1. わたしたちが大きくなるまで	5	・せいちょうのようす (写真) ・おもなできごと ・年びょうづくり	・自分自身の成育の変化や、父母の子どもの頃の生活と自分たちの生活を対比することによって人間の生活には大きな変化があることに気づかせたい。
	2. おとうさん、おかあさんの小さかったころ	6	・学校のようす ・たべもの、きるもの、い えのようす ・あそびのようす	・父母や祖父母の1年生のころの衣・食・住やあそびについて、現在も残っているものやお話をもとに、共感的にとりあげながら、時間的なちがいや歴史的変遷に気づかせたい。
	3. 一年をふりかえって	5	・学校の一年 : わたしのうちの一年 ・作文「1年をふりかえって」	・「学校の1年」や「わたしの家の1年」は、月毎に行事やできごとを中心に表などに具体的にまとめさせ、歴史的変遷がはじまっていくことに気づかせていく。

## 2. 取り扱いの留意点

### 第2学年

#### 1. 目標

いろいろな仕事で働く人びとの姿を実際の場で観察させることによって、労働の価値や尊さを理解させると同時に、その場の位置や分布的な状況、時間的・時期的な違いがあることをとらえさせる。さらに、自分たちの生活とそれぞれの労働がどんなかわりをもっているかを地域の実情に即して具体的に観察させる。

(1) 2学年の学習内容は、「はたらく人」に視点をあて、自分たちの生活とそれぞれの労働と生産、かわりを地域の実態に即して具体的に観察していくために、次の5つの単元で構成し、それぞれのねらいを次のように考えた。

① 「まちのようす」では、2年生の学習内容を概観して動機づけをし、町のさまざまな様相の違いも、働く人たちと分か

ち難く結びついて存在していることに気づかせる。

- ② 「ものをうる人」では、消費と生産の間にある流通の仕事とそれに携わる人びとのようすをとらえさせる。
  - ③ 「ものをそだてる人びと」
  - ④ 「ものをつくる人びと」では、第1次、第2次産業を通しての労働の姿と生産のようすをとらえさせる。
- (2) 1年生と同様、社会認識の基礎を培うため、社会事象の単なる知的理解の学習に終始することなく、具体的な体験的活動を中心に学習を進めるようにしたい。
  - (3) 「ものを育てる人びと」「ものをはこぶ人びと」の単元では、地域の実態に応じて具体的観察の可能な題材を重点に取り上げ学習を展開するようにしたい。
  - (4) 学習は、労働の姿を具体的に観察することによって、自分たちの生活との関わりを明確にしていくものであり、働く人たちへの感謝や協力などの道徳的・しつけ的な学習に陥らないようにしたい。

## 「生活科」(合科、総合学習)編成の手引

### I 小学校低学年における理科・社会科の

#### 合科・総合学習についての考え方

##### 1. 経過について

- (1) 日教組教育制度検討委員会最終報告  
(梅根 悟会長)

#### 《自然と社会の認識》第一階梯

この階梯では、教科としての社会科と理科は置かないことを原則とする。しかしそのことは、この階梯で自然や社会について学習をさせないということではない。

自然や社会についての認識の発達は学校内外における諸活動で保障していく必要がある。とくに、この年齢の子どもたちは自

然界・物質界の多様さに関心をもっており、自然に対する新鮮な驚きを大切にしていきたい。これらは、その後の系統的学習の基礎として重視しなければならない。自然と社会の認識は第一には、国語科の教科に即して、第二には総合学習と技術の教材をとおして、第三には自治的諸活動として、系統的ではないが、自由で活発に展開されることが望ましい。

- (2) 日教組中央教育課程検討委員会報告  
(梅根 悟会長)

#### 《低学年理科のあゆみと問題》第一階梯

戦後理科は“生活理科”＝「生活単元・問題解決学習」を中心に展開されてきた。しかし「生活単元」学習の破たんが明らかになり「系統学習」をうたった1958年学習指導要領の告示により、理科の内容や指導法まで規制され低学年理科の矛盾がすどくあらわれるようになった。「自然の観察」以来の低学年理科がもっていた“自然に親しみ自然の中で遊ばせ”“生の自然から直接に学ぶ”という積極面が失われ大多数の子どもは面白くない、ついていけない理科にしまっている。このような学習指導要領で規制された現行の低学年理科は廃止して子どもも教師も楽しく学べる、自然をゆたかにとらえる手だてを作りだすことが緊急課題である。

- 自然をとらえる基本的な言葉(カテゴリ)と論理を獲得(上下・前後・左右・遠近あるいは方位・物と物の空間的位置関係・物の長さ・厚さ・幅・高さ・大小・速さ・時間・時刻など自然の変化など)
- 物をつくり、動物を飼い、植物を育てる。
- 自然の探検

#### 《低学年の社会科のねらいと重点》

低学年ではとくに社会科をおかないが、

主として「教科外活動」国語などを通じて次のようなねらいが、ごく自然な形で達成されるようにする必要がある。

- ① 人命や財産の尊さの自覚、自律性と集団の発達
- ② 家族や学校を構成している一人一人が果たしている役割を、その仕事を通して理解する。
- ③ 人びとの暮しや労働が、季節的・継続的に営まれていることを理解する。

## 2. 編成にあたって

(1) 四季の変化、環境の変化、心の変化などのなかで、生活範囲も拡大し、子どもたちの地域や家を中心として、関心が強くなっていることから地域のようす、状態を観察し、地域と人間生活、地域自然の変化などを学習するなかから、初歩的・社会的・自然界の学習を深める。

## (2) 指導観の確立

学校を中心としながら、この学年の発達に応じて自分達の住んでいる街の社会環境や、自然環境を知り、それらを基点として町(市)を発展的にとらえ、施設・公共物などの働きなども知る中で、他市町村とのつながりと社会認識を育てる。

また、道のもつ役割を軸として時間・空間の初歩的認識を育てることも大切である。

## II 文部省が学習指導要領の中で示す「生活科」は

- (1) 「知識・理解」を目的とせず、「体験・活動」を目的としているため、従来の理科・社会が果たしてきた社会認識・科学的認識の基礎を養う場が消えてしまう。
- (2) 「自分と社会との関わり」といいながらも、「社会」を自分の身の回りの狭い範囲に限定し、社会構造に目を向けさせることよりも「自分を支える社会に対する感謝」に主眼が

置かれている。その中で「労働」についての学習が欠如している。

- (3) 「自分と自然との関わり」についても、内容が愛玩動物とのスキンシップであったり園芸植物の世話であったり、「自然」という言葉のとらえ方がゆがんでいる。
  - (4) 「体験重視」としながらも、先導的に試行された実践には、疑似体験・ごっこ遊びが多く、目的としている情意面での深まりにも疑問がある。また生物を擬人化して扱い情意面を評価しようとする傾向がある。
  - (5) 本来、家庭で行われるべき基本的生活に関するしつけまでも学校で行うような内容が盛り込まれている。
  - (6) 評価についても、道徳的な面の評価につながりかねない。
- など問題・課題となる点が多々あります。

## III 「生活科」に対する自主編成

### 1. 自主編成の基本

文部省の意図する「生活科」のねらいと対決するため、以下のような事を基本としながら、自主編成をしていく。

- ① 名称については、従来の「理科」「社会」とするが、さまざまな抵抗に抗しきれない場合は「生活科」とする。
- ② 内容については、社会・自然認識の基礎を養うため、従来の「社会科」「理科」を踏襲し発展させる。また、以下の点に留意する。
  - 3学年以上とのつながりを考えながら、内容の精選を行う。
  - 体験的学習や合科・総合学習は、学習効率を高め理解を深めるため十分に活用する。
  - 従来の理科・社会を子どもにとって興味ある豊かなものにするためのくふうを行う。
  - 地域的特性を生かすとともに、働くことや、

＜文部省生活科パターン＞

「生活科の目標」

「具体的な活動や体験を通して、自分に身近な社会や自然との関わりに関心を持ち、自分自身の生活において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立の基礎を養うこと。」

体験学習を通し、総合的指導

体験的・総合的活動

道徳観（徳目の価値観）

自己認識

・生活に必要な習慣  
・技能の習得

平和・人権に焦点をあてた授業をつくりだす。

● 宗教行事的活動を排除する。

③ 一週間の指導時数は社会1.5 時間、理科1.5 時間とし、学校五日制への展望を開くものとする。

2. 編成の構造とねらい

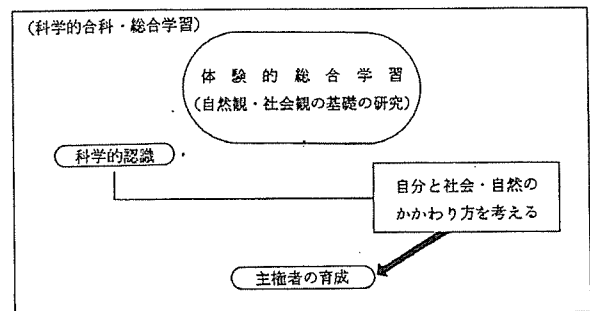
① 編成の基本

- (1) 小学校1・2年の理科・社会科の内容で3年生以降の認識の順次性からみて必要なものは残す。
- (2) 遊びや体験の諸活動を組み入れて、感性豊かな内容にする。
- (3) 言語活動を中心に歌・絵・身体等の表現活動を大切にする。

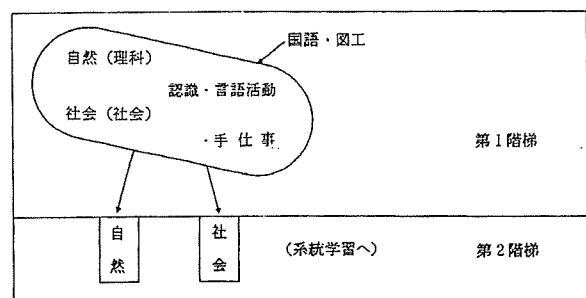
② 目標

- (1) 自然や社会（地域）をありのまま見る目を大切にして豊かな感性と、創造性への心を育てる。
- (2) 因果関係（どうしてだろうの心）を大切に、生産や生活、自然を見る目を育てる。
- (3) 子どもたちの視野を世界にまで広げ、同時に人権意識の芽を育てる。
- (4) 感じたことを言語で表現する力を育てる。

③ 構造

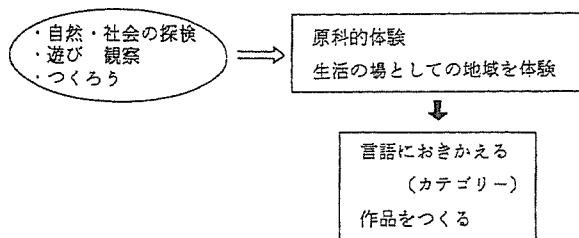


④ 学習の発展





### ⑤ 学習形態



- (ア) お話を中心とした活動
  - (イ) 社会的内容をもつ作文や聞き取りを中心とした活動（テレビ等も）
  - (ウ) 見学や体験を中心とした活動
  - (ニ) 手作業（つくる）を中心とした活動
  - (オ) 探究（自然）を中心とした活動
  - (カ) 具体的認識の共有・イメージ化のための表現活動
  - (キ) 絵・紙芝居・寸劇などであらわす活動
- など、ねらいや教材に応じてくふうする。

### 3. 評価

生活科が教科ならば、評価が必要となってくる。また評価と指導は一体のものであると考えるならば、評価の観点によってその指導内容は規制されると言ってもよい。（その逆もいえる）

文部省は、92年度より様式の替わる指導要録を公表した。

(1) (2)

生活	生活への関心・意欲・態度		
	活動や体験についての思考・表現		
	身近な環境や自分についての気付		

生活科は、観点別学習状況のみの評価となるが、上記の3項目は生活科の目標そのものである。もしも、教育現場でこの指導要録に沿って日常の評価および学期ごとの通知簿の評価をしていくなれば、文部省のねらい通りの生活科が実践されていくに違いない。

※社会・自然認識の基礎を養う観点が無い。

※生活上必要な習慣や技能の内助力（関心・態度）は特別に取り立てて学習するものでなく、子

どもが活動する過程で、必要に応じて体得されるもので、教科の目標や評価項目として成立しない。

私達の目指す社会・自然認識の基礎を養う生活科をつくりだすためには、

- ① 指導要録・教科書にとられない多様な実践をつくりだすために、学習状況を記述する。
- ② 従来の社会科・理科を社会・自然と変えて評価する。

<例>（通知簿）◎○とする

生活	社	学校の中の様子やさまりがわかる	
	会	学校で働く人達の仕事わかる	
	自	朝顔をそだてながら、その育ち方がわかる	
	然	生き物の世話をしながら、体や食べ物のちがいがわかる	

## 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）

---

教育総研 理論フォーラム 3

学びの原点から見直す  
—学校5日制と教育課程—

1992年8月25日 発行  
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

---