

学校教育におけるモダニズムとポスト・モダニズムの問題（その2）

—カリキュラム変遷史を中心に—

On the Subjects of Modernism and Post-modernism in Japanese School Education: Focusing on the Developmental Transitions in the National Curriculum (Paper Two)

後口伊志樹 (Ishiki USHIROGUCHI)

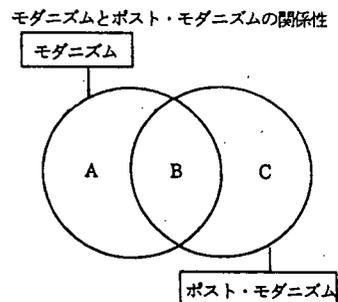
From the viewpoint that post-modernism in Japanese school education has been continuing since it started in the 1970s, this paper (Paper Two) attempts to discuss the ongoing as post-modernism-related symptoms these last thirty years or more, by focusing on the developmental transitions in the national curriculum, and finally to make a statement of what both modernism and post-modernism mean not only respectively but correlatively to the school education in Japan.

1 はじめに

前稿で筆者は学校教育におけるモダニズムの時代を、1872年の学制公布から実質的には戦後3回目となる学習指導要領改訂（1968・69年）後の相当年までの概ね100年間と位置付け、その間に随伴的に生じた諸現象をモダニズムの内質と捉え、特に、ナショナル・カリキュラムの変遷史の中で特徴的に生じた事実とは何であるのかについて論述した。本稿では、その後の第4次となる学習指導要領改訂時（1977・78年）から今日に至る30数年間を、ポスト・モダニズムの時代¹とし、この間のナショナル・カリキュラム変遷史に見られる特徴的な事項を追跡しながら、学校教育におけるモダニズムとポスト・モダニズムの問題にどのような切り口をつけ、そこから今後に向けてどのような展望を拓くかについて論考することが第一義的着眼点である。

そこでまず、モダニズムとポスト・モダニズムの関係性を表す概念図を図表1として示しておきたい。図表の領域Aには過去の時代に専属する事項が、領域Bにはいつの時代にも変わらない不易な事項が、領域Cには新たな時代の要請に基づく事項がそれぞれ収斂する。従って、領域A及びCに立脚した議論はもとより対立的で相容れない。一方、領域

図表1



Bの視座に立てば、相互肯定的で両者は価値観を共有する。この全体としての構図を念頭に置きつつしかし、論考のそれぞれの局面で、両者を比較して述べる際には、基本的にAとCの領域を扱うことになる。その領域A及びCにかかるモダニズムとポスト・モダニズムの教育観に関する対比モデルを一先ず示したものが図表2²である。そもそも、ポスト・モダンとは何か。それはジャン・フランソワ・リオタールが言うように、「高度に発達した先進社会における知の現在の状況のことであり、19世紀末から始まった科学、文学、芸術のあり方に大幅な変更を迫った一連の変化を経た後の文化の状況を指す」³ものとして、それを教育に当て嵌めてみたときに、一つの整理の仕方（内容）という形を帯びて図表2は成立している。つまり、それを歴史的推移の帰結と考えるなら、そこに見られる変化の様態はどの時代（時期）の諸現象の内から発現し進展するのかが追跡することがポスト・モダニズムを論じることとそのまま重なるはずである。その観点から、変革顕現化の端緒を切る、戦後実質的には4回目の学習指導要領改訂時のナショナル・カリキュラム⁴から順次検討の組上に上げることにはしたい。

なお、本稿で採択するナショナル・カリキュラムを改訂順に予め示しておく。

- ・ 1977・78年の学習指導要領改訂時のカリキュラム
- ・ 1989年の学習指導要領改訂時のカリキュラム
- ・ 1998・99年の学習指導要領改訂時のカリキュラム

そして、国民共通の普通教育という視座から、取り上げる校種は小学校と中学校に加え、進学率90%

を超え教育の量的拡大を達成した高等学校についても言及することにする。また2008年3月に戦後実質的には、7回目の改訂となる学習指導要領が公示されたが、移行期直前であること等を勘案して本稿では割愛する。

2 1977・78年の学習指導要領改訂時のカリキュラム
先ず、本カリキュラム導入時の特徴的な時代背景について言及することから端緒を切る。一つには高度経済成長期から安定成長期に移行したことに着目する必要がある。何故なら、その

ことは日本が先進国の仲間入りをしたことの証左であり、前述のリオタールが指摘する先進社会の知の現状という観点で諸現象を読み解くことがそのままポスト・モダンの内質を問うことを意味する水準に日本が達したことを示す。つまり、高度経済成長期がモダニズムの収穫期とするなら、収穫後の安定期の始まりは理念論にせよ、方法論にせよ、あるいは見直しにせよ、再評価にせよ、変化を促さずにはおかない環境が整ったことを意味し、その方向で生起するあらゆる事象がポスト・モダニズムの問題に属することになるからである。

二つ目は、そうした事象の中には、教育にかかる重篤な様相が当然のように含まれていることである。例えば、青少年の犯罪率の上昇であるとか、登校拒否の増加であるとか、受験競争の激化・深刻化であるとか、職業観・就労意識の低下であるとか等の事態が、看過し得ない教育課題となって相応を迫まってくる。こうした問題群の背景には「良い学校、良い会社、良い人生」という価値観の蔓延であるとか、知育に傾斜する教育方法論の画一性あるいは硬直性であるとか、豊かさの達成が逆にもたらした教育機能の低下⁵⁾であるとかなどの時代が生み出す文化の固有の様相が介在していると考えられる必要がある。

三つ目に、46答申(1971年)の先見性をあげたい。この画期的な答申内容は、ポスト・モダニズムの問題が教育の分野という器の中で攪拌され練成されてもたらされたものという趣を持つ。このことは、例えば、第1編第1章の(2)アには、「科学技術の進歩と経済の高度成長に伴い、自然と人間との間の不調和が人間生活の根底を脅かしつつある。・・」とか、同(カ)には、「・・人間の生きる環境は、われわれの祖先が経験したことの無い新しい課題を含むものであり、この中で人間形成の真の姿をいかにして実現するか、今後の社会の最大の問題である。・・」といったくだりの根底にある認識の有り様を指摘することで十分こと足りるのではないか。加えて46答申をもって第3の教育改革の嚆矢とされる歴史的意味に一瞥をくれることも意味なしとしない。第1の教育改革が明治維新、第2の教育改革が敗戦という物理的ショックに牽引されたこと、しかもそれらが、外圧からの翻弄を否定しがたい時代背景から招来した改革であったのとは異なり、46答申は戦後社会における豊かさの達成が皮肉にももたらすに至った負の諸相を吟味・分析して処方することを目指し、しかもそこには、内発的な動機に揺り動かされた、キャッチアップ型ではない、自前の、独自の教育方法論を模索しようとする意欲あるいは志操の介在が窺知できる点で、モダニズムの諸問題を凌駕しようとする先進性の所在が明らかに看取される。

図表2

モダニズムとポスト・モダニズムの教育観

モダニズム	ポスト・モダニズム
<ul style="list-style-type: none"> ・知識、技能そのものに重点を置く。正誤善悪の二元的な観点から知識、技能の習得を目指す。 ・学ぶことが目的化し、効率性を第一義とする。 ・前の世代の判断で決められたカリキュラムに基づく系統だった教育を構想する。 ・推量や臨道に逸れるのは興味でよくないと考える。 ・分析力、すなわち左脳の機能を重視することを旨とする。 ・教育は一定期間行うものであり、特定の知識や技能の習熟を目的とする。 ・教師が正しい知識や技能を、児童生徒に教授するという一方向の関係に立つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学び方に重点を置く。新奇な発想を受け入れ、既存の事実や知識についても絶対ではなく変化するものと捉える。 ・学ぶことは一つの過程であり、生きることとそのまま重なる。 ・教え方には幾とおりもの方法があつてしかるべしという柔軟な教育を構想する。 ・推量や臨道は創造力や判断力を養う上で必要と考える。 ・左脳の分析的合理性を、右脳の総合的、非直線的直観力で補う方向を目指す。 ・教育は生涯を通じて行うものであり、学校は教育の一部を担う機関でしかない。 ・教師も学ぶ人であり、授業を学び合いの視点に立って構想する。

四つ目に文部省（当時）と OECD の CERl（教育研究革新センター）が 1974 年に東京で共催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の議論を取り上げる。その議論とは工学的アプローチと羅生門的アプローチにかかる比較論⁶である。両者の違いをその方法と評価の視点で整理し図表 3 として示す。前者が図表

図表 3

工学的アプローチと羅生門的アプローチ

区 分	工学的アプローチ	羅生門的アプローチ
方 法	「一般的目标」が「特殊目标」から「行動目标」へと分節化、定式化、明確化され、それを達成するために、「教材のプールからサンプルし、計画的に配置」された「教材」と「既定のコースを辿る」ことが前提となる「教授・学習の過程」が立案・実施される。	「特殊目标」や「行動目标」は設けない。「一般目标」がそれを実現するための「教授・学習活動」に創造的に関連づけられる。そこでの「教授・学習の過程」は「即興的を重視」するものであり、「教材」に関しても「教授・学習の過程」の中で、その「価値を発見」することが重視される。
評 価	「標本抽出法」「心理測定的テスト」による「目標に準拠した評価」。その評価を教材や教授・学習過程にフィードバックさせ、必要に応じて修正・改善を図る。	「様々な視点」から「常時的記述」や「事例法」等による「目標にとらわれない評価」を重視する。

2 のモダニズムの陣営に属する方法論であることはもとより明白である。機械論的、二元論的、効率主義的、リニア的、系統主義的、画一的、等質原理的等の形容語を付加すれば、更に分りやすい。例えば、大きな工場で品質の一定した製品を大量製造する工程を教育の方法論に応用する。教育水準が低位を託ち、俄かな向上が期待される時代（日本にあっては例えば、近代学校教育制度の草創期）には、こうした工学的アプローチの追究と、その結果具体的にもたらされた様々な装置（方法）が、極めて有効に機能した経緯があることについては改めて触れるまでもないであろう。一方、認識の相対性をテーマにした映画『羅生門』にその名称の由来をもつ羅生門的アプローチは、同じ図表 2 のポスト・モダニズムの陣営に当然のように属する。ここでも又、生命論的、多元論的、意味論的、非直線的、経験主義的、多様の、異質原理的等の形容語で補足することが相応に意味をもつ。教育が教育の需要者の人間的成長に寄り添う営みであり、一人として同じ人間はいない、すなわち凡てが唯一無二の存在であるという事実を立てば、その方法論は、生命原理による地平を拓いて「違い」を先ず、受け入れることから始めなければならない。羅生門的アプローチはその方向性を呈示する上で、歴史的役割の一端を担うものであったと言える。なお、ここでも又、工学的アプローチと羅生門的アプローチは、モダニズムとポスト・モダニズム同様、図表 1

図表 4

1977 年改訂学習指導要領の小学校の授業時間表

区 分	第 1 学年	第 2 学年	第 3 学年	第 4 学年	第 5 学年	第 6 学年	
各教科の 授業時数	国 語	272	280	280	280	210	210
	社 会	68	70	105	105	105	105
	算 数	136	175	175	175	175	175
	理 科	68	70	105	105	105	105
	音 楽	68	70	70	70	70	70
	図画工作	68	70	70	70	70	70
	家 庭					70	70
	体 育	102	105	105	105	105	105
道徳の授業時数	34	35	35	35	35	35	
特別活動の授業時数	34	35	35	70	70	70	
総授業時数	850	910	980	1015	1015	1015	

備考 1 この表の授業時間の 1 単位時間は、45 分とする。

2 第 24 条第 2 項の場合において、道徳のほか宗教の授業時数をもってこの表の道徳の授業時間の一部に代えることができる。

に示す関係性に立脚し、領域 A 及び C に着目すれば、両者の違いを強調することになり、領域 B を基盤に構想し直せば、後者は前者を補完する側面を持つ。本議論は従って、両者を二者択一的、対立的に捉えるのではなく、段階的あるいは領域的に相互補完的な関係性が成立していることを指摘する議論であると考えてよい。

さて、特徴的と考えられる 4 点の時代背景を踏まえ、当該改訂カリキュラムを相上にあげるのだが、1 点確認しておかなければならない事項がある。スキルベック (M Skilbeck 英国) によれば、カリキュラムとは「授業・学習の計画や教授細目、その他の教育内

容について述べられた意図を指すばかりでなく、この意図や計画が実践に移されていく方法までも指す」ものであるとされる。最も広義の意味でいえば、学校における教育活動の全体計画であるとともに、実践のための方法及び検証までも含むものがカリキュラムであると定義することもできる。しかし、本稿では

図表 5

総授業時数比較 (小学校)

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	計
1977年のカリキュラム・①	850	910	980	1015	1015	1015	5785
1968年のカリキュラム・②	815	875	945	1015	1085	1085	5821
①-②	+34	+35	+35	±0	-70	-70	-36

狭義の意味でカリキュラムを用いている。教科構成表或いは授業時間表と言い換えてもよい。つまり、教科構成表(授業時間表)はそれ自体広義の意味でのカリキュラムをフラクタルに反映するものであるとの認識に立ち、そこから見えてくる視座に特化して論じることとする。

図表4の小学校のカリキュラムにおけるポスト・モダニズムを標榜する特徴的事項とは何であろうか。一つには、「特別活動」がカリキュラム上正式に設けられたことがあげられる。「特別活動」の源流は、終戦直後(1947年)に示された学習指導要領一般編(試案)における「自由研究」⁸まで遡る。児童の自発的な活動を誘うとともに、触発された活動欲求を更に充足させる場を提供する意図で設けられた「自由研究」は1951年の改正学習指導要領ではカリキュラム表から既に外されてはいるものの、

図表 6

1977年改訂学習指導要領の中学校授業時間表

区 分	必修教科の授業時間数								道 徳 の 授 業 時 数	特 別 活 動 の 授 業 時 数	選 択 授 業 教 科 数 等 に 充 て る	総 授 業 時 数
	国 語	社 会	数 学	理 科	音 楽	美 術	保 健 体 育	技 術 家 庭				
第1学年	175	140	105	105	70	70	105	70	35	70	105	1050
第2学年	140	140	140	105	70	70	105	70	35	70	105	1050
第3学年	140	105	140	140	35	35	105	105	35	70	140	1050

備考 1 この表の授業時数の1単位時間は50分とする。

2 選択教科等に充てる授業時数は、1以上の選択教科に充てるほか、特別活動の授業時数等の増加に充てることができる。

3 選択教科の授業時数については、音楽、美術、保健体育及び技術・家庭は、それぞれ第3学年において35を標準とする。外国語は、各学年において105を標準とし、中学校学習指導要領に定めるその他特に必要な教科は、各学年において35を標準とする。

大きい。2点目は総授業時数の有り様が語りかけてくる意味論である。図表5が示すように、モダニズム期の掉尾ともいふべき1968年のカリキュラムと当該カリキュラムを比較すると、総授業時数は一見するとわずか36時間のマイナスにしか過ぎない。しかし、ここに新設された「特別活動」の総時間数314を加えてみると、350時間にまで膨らみ、1968年の改訂カリキュラムに比べると、国語等の一般教科の枠で言えば、その数字分だけ全体の時間数が縮んでいることが分る。このやはり大幅というべき時間数の減少が何を意味するのか。あるいはそれを明らかにする上で重用すべきキーワードとは何か。それが基本方針⁹の具現化のために打ち出された「大綱化」あるいはそれと連動する「弾力化」であることはもとより言を待たない。そもそも、学習指導要領は1947年制定の教育基本法の理念のもと、学校教育法、学校教育法施行規則の規定により、文部大臣(当時)が

示す形で導入された「基準」であった。しかも「学習指導要領一般編（試案）」という名称が示すように、「試案」という付言すら伴っていた。「基準」「試案」を、同じものを、角度を変えて見た言葉の使い分けとすれば、当初は、学校現場が必要以上混乱しないように、構想を練る際の依拠すべき試みのデザインを示した上で、学校サイドに更なる工夫・改善に向けた取組を期待するという趣旨が明らかに介在していたことが分る。ただそれが、「基準」を原則として遵守すべき強い規定と捉える意識傾向が根強く存続したこと、GHQ占領統治期の終焉とともに文部行政の権限強化が図られるという経緯もあって、1950年代以降は、系統性や画一性等に重心を置くモダニズムの理念に傾斜する事態が進展した。ここに、「基準」を大枠的で緩やかな規範と捉え、教育の特色化あるいは個性化を促す方位性を改めて強調する概念つまり「大綱化」や「弾力化」が強調された所以がある。350の時間減はその「大綱化」や「弾力化」の趣旨をカリキュラム上に根拠付けける数字的指標であったと考えられる。

図表6の中学校のカリキュラムについても、同様の視点で、特別活動と総授業時数に絞って言及したい。中学校においては「自由研究」に由来する「特別活動」は既にその前段階として1951年の改訂学習指導要領の中に、

図表7
授業時間比較（中学校）

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	計
1977年のカリキュラム・①	1050	1050	1050	3150
1969年のカリキュラム・②	1190	1190	1190	3570
①-②	-140	-140	-140	-420

として1951年の改訂学習指導要領の中に、「特別教育活動」として導入され、その名称は1958年並びに1968年改訂学習指導要領にもそのまま引き継がれている。しかし、「特別教育活動」にはそれでもなお、教える側を主体とする論理志向の産物と言えなくもない側面が伴う。それに対して、小・中学校に一貫した名称として新たに設けられた「特別活動」には、「教育」という文言が外されることによって、教師主導から学習者主導への転換を示唆する含意が明らかに含まれている。この点には、改めて着目する必要がある。次に、図表7に示すとおり、授業時間数の減少は中学校

において特に著しい。420時間の減少という事実は小学校同様、「大綱化」「弾力化」のもと、勢い「教育内容の精選」「教科書の軽量化」等の付帯的要件の整備に拍車をかけ、一方では、「基礎・基本」と「応用・発展」という概念が登場して明確な輪郭構成を迫る新たな課題となっていく。このことが、同質化教育か異質化教育かという問題意識にも繋がることを思えば、420時間の減少はポスト・モダニズムにかかる議論の嚆矢を告げる数字的意味論であったと考えることができる。あるいは、学習指導要領によって示される基準の枠内で、その水準を下方に位置付けることによって

図表8

1978年改訂学習指導要領の各教科・科目の標準単位数（高等学校）

教科	科 目	標準単位数	教科	科 目	標準単位数	教科	科 目	標準単位数
国語	国語Ⅰ	4*	数学	微分・積分	3	芸術	美術Ⅲ	2
	国語Ⅱ	4		確率・統計	3		工芸Ⅰ	2*b
	国語表現	2	理科	理科Ⅰ	4*		工芸Ⅱ	2
	現代文	3		理科Ⅱ	2		工芸Ⅲ	2
	古典	4		物理	4		書道Ⅰ	2*b
社会	現代社会	4*	化学	4	外国語	書道Ⅱ	2	
	日本史	4	生物	4		書道Ⅲ	2	
	世界史	4	地学	4		英語Ⅰ	4	
	地理	4	保健	体育	7~9*a		英語Ⅱ	5
	倫理	2		体育	保健		2*	英語ⅡA
数学	政治・経済	2	芸術	音楽Ⅰ	2*b	英語ⅡB	3	
	数Ⅰ	4*		音楽Ⅱ	2	英語ⅡC	3	
		数Ⅱ	3	音楽Ⅲ	2	家庭	家庭一般	4*a
		代数・幾何	3	美術Ⅰ	2*b			
基礎解析	3	美術Ⅱ	2					

備考 1 単位については1単位時間を50分とし、1個学年35単位時間の授業を1単位として計算するものとする。ただし、通信制の課程においては、第9款に定めるところによるものとする。

2 学校においては、生徒の実態等を考慮し、特に必要がある場合には、標準単位数

学校裁量の領域が拡大され、の標準の限度を超えて単位数を増加して配当することができる。
 生徒等の実態に応じた特色あるカリキュラムの編成が可能となる環境整備へ向けて明らかな一歩がこれをもって踏み出されたと言い換えてもよい。

高等学校については、必修教科・科目の数字的推移に、小・中学校から一貫する趣旨の指摘が可能である。図表8の標準単位数欄の*印は筆者が付したが、*は全員必修であること、*aは女子が体育7と家庭一般4の組み合わせで、その時間数分だけ男子は体育11を履修すること、*bは標準単位数に1をプラスした3を基本に4科目の中からいずれか1科目を選択履修することを示したものである。この必修教科(科目)の単位数の増減を1970年のものと比較すると、図表9のようになる。必修教科・科目は学科の如何を問わず、全ての高校生が履修すべきものである。それは高校段階における基礎・基本の領域であり、同じ社会、同じ時代を生きる者として共有することが求められる知のまとまりのことを意味する。従って、ナショナル・カリキュラムにおける必修教科・科目の設定は国全体の教育水準の維持向上という観点から言えば、常に深慮の俎上にあげられるべき重要なテーマである。その意味でも、マイナス15はやはり最大限の数字的縮小と言わなければならない。ここには、明らかに小学校・中学校・高等学校という初等中等教育段階に一貫した強い理念が働いている。それが「大綱化」「弾力化」をキーワードにポスト・モダニズムを目指すことに繋がる点は既に触れた。

図表9

必修教科(科目)の単位数比較(高等学校・普通科)

区分(教科)	国語	社会	数学	理科	保健体育	芸術	家庭	計
1978年のカリキュラム・①	4	4	4	4	13又は9	3	4	32
1970年のカリキュラム・②	9	10	6	6	13又は9	3	4	47
①-②	-5	-6	-2	-2	±0	±0	±0	-15

3 1989年改訂時の学習指導要領のカリキュラム

ここでも若干の時代背景について管見を呈したい。一つ

は1989年がベルリンの壁の崩壊した年であることである。2年後に旧ソ連邦の解体に至る東西冷戦構造終焉への動向は、言うまでもなくその前後に連動する様々な変転を内包する。一つは新保守主義(新自由主義)の台頭であろう。そこには、資本主義が社会主義に勝利したのだという認識が西側諸国を席卷した事実が介在する。市場原理と自由競争をベースに資本主義の更なる開放を目指すこととする言説がこの一連の動向を追い風として説得力を持つに至ったと言い換えてもよい。そこには当然のように、自己責任と格差の問題が伴うのだが、時代の空気は、それがどのような結果をもたらすかについての議論すら封じてしまう程度に熱かったと言えるのではないか。しかしそうではあるにしても、当該学習指導要領改訂のねらいに、「自己教育力の育成」¹⁰というキー・フレーズが登場したことは、前回改訂の精神を推進するという流路の中に、自己責任や格差の問題への備えあるいは意識化という新たな水流が加わったことを示唆する意味がある。前回改訂は既に指摘したように、ドラステックな転換を志向するものであっただけに、各学校現場には変革への戸惑い、逡巡、疑義や旧態に囚われる頑なさ等が心理的障壁となって、極一部の先進的取組はあったにしても、総体としては動き出せない状況が根強く居座っていた。この点を二つ目として、臨時教育審議会答申に言及するのだが、それも次の1点に絞って述べる。臨時教育審議会は周知のように、46答申とは異なり、首相直属の教育にかかる諮問機関として時限立法のもと1984年から3年半にわたって設置された。答申の骨格を成すコンセプトは「教育の自由化」、「教育の個性化」あるいは「学校の多様化」、「学校選択の自由化」であり、そこには、前回改訂の「大綱化」「弾力化」という理念の具体化を推進する意図が顕在する。つまり、躊躇いに縛られて動けない学校現場の背中を押して踏み出すことを促す趣意が含まれている。そのことがまた、新保守主義のコンセプトとも融合する路線の一層の鮮明化である点については言を待たない。三つ目に、前述の2点に共通する基盤としての新学力観¹¹に触れなければならない。学力を記憶に頼る単なる知識の量ではなく、「思考力」「判断力」「表現力」「論理的思考力」「創造力」「直観力」「情報活用能力」の総体であるとする新学力観は、学力を多様な尺度で計測する地平を一気に押し広げる意味を持つ点で、実は画期的であると言える。多様な物差しで評価することが可能ときに初めて、ある物差しと別の物差し

による計測の違いが、当該児童生徒（各学校）の特徴を、あるいはそれが特別な形質を帯びることになれば個性（特色）を検証する

図表 10

1989年改訂学習指導要領の小学校の標準授業時数

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	
各教科の 授業時数	国語	(272) 306	(280) 315	280	280	210	210
	社会	(68)	(70)	105	105	105	105
	算数	136	175	175	175	175	175
	理科	(68)	(70)	105	105	105	105
	生活	102	105				
	音楽	68	70	70	70	70	70
	図工	68	70	70	70	70	70
	家庭					70	70
体育	102	105	105	105	105	105	
道徳の授業時数	34	35	35	35	35	35	
特別活動の授業時数	34	35	35	70	70	70	
総授業時数	850	910	980	1015	1015	1015	

(備考) 1. この表の授業時数の1単位時間は、45分とする。()の時間は旧時間である。

2. 特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領に定める学級活動(学校給食に係るものを除く)及びクラブ活動に充てるものとする。

3. 学校教育法施行規則第24条第2項の場合において、道徳のほか宗教を加えるときは、宗教の授業時数をもってこの表の道徳の授業時数の一部に代えることができる。

ことも可能になる。「自己責任」や「格差」に備えるにせよ、あるいはまた、「自由化」や「個性化」等の路線を拓くにせよ、その根底には大前提として学力観の捉え直しがなければならなかった。それが新学力観登場の歴史的所以である。

さて、図表 10 の小学校のカリキュラムを組上に上げる。その象徴的事項とは何であろうか。もとよりそれは、「生活科」の新設に尽きる。カリキュラム編成原理の観点から、戦後の編纂史に限れば、教科の枠を越える広域カリキュラムの様相を色濃く帯びたと言えるカリキュラムは、1951年の改訂学習指導要領のもの¹²であった。しかし、GHQによる占領統治が終わり、緩やかな回帰傾向や混乱期の速やかな収束の必要も生じて、1968年の学習指導要領では、教科中心の融合カリキュラムに復していた経緯がある。こうした経緯も働いて、本改訂学習指導要領では、教科を越えた領域を設ける方向ではなく、既設の教科を超えた領域を担う「教科」の新設で事態の対応を図るという手立てが講じられている。「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会・自然とのかかわりに関心をもち、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付けさせ、自立への基礎を養う。」¹³つまり、「社会」と「理科」を融合させた教科としての「生活科」は、学校教育全体の当初学年である小学校第1学年・第2学年に位置付けられて先行的に合科的な取組として展開され、第3学年以降は各教科にその精神や方法論が受け継がれるという構想図が描かれているのである。「生活科」を中心に「合科的な指導」を推進するとともに、各教科においても体験的な活動を重視し、児童の興味・関心や自主性を引き出す指導が求められている理由がここにある。「生活科」は、「大綱化」「弾力化」から始まり「自由化」「個性化」等に繋がる理念の膨らみを具体化するいわば象徴として新設された「教科」であると考えてよい。

この「生活科」の影響は中・高等学校段階にも大きく及んでいる、あるいは紛れもなく根底を形成している。小学校の第3学年以降の中学年・高学年においても、各教科は、「生活科」の精神や方法論を相応に受け継ぐことを期待されていると前述した。そのことはそのまま、義務教育後期の3年間を就学年限とする中学校にも当て嵌まる。体験活動の導入、自主的・自発的学習の奨励等が強調されるのはそのためであると言ってよい。その認識に立ち、では図表 11 に示されるカリキュラム上、特に指摘すべき特徴点は何であろうか。それは取りも直さず選択制の拡大である。ここに、「多様化」等を推進する意図が強く込められているのである。その内容は、一つには前回改訂では、音楽、美術、保健体育及び技術・家庭の4教科であった選択教科が全8教科に拡大されたこと、二つ目に同表中*印で示した、時間数に選択幅が導入された教科等が全体の36.4%を占めることである。ここに検分される選択制の拡大は、新しい教科(例えば小学校における「生活科」)の設置とか、

図表 11

1989年改訂学習指導要領の中学校の標準授業時数

区分	必修教科の授業時数								道業 徳時 の数 授	特の数 別授 活業 動時	選等る数 択に授 教充業 科て時	総数 授 業 時
	国 語	社 会	数 学	理 科	音 楽	美 術	保 体 健 育	技 家 術 庭				
第1学年	175	140	105	105	70	70	105	70	35	35~70 *	105~140 *	1050
第2学年	140	140	140	105	35~70 *	35~70 *	105	70	35	35~70 *	105~210 *	1050
愛3学年	140	70~105 *	140	105~140 *	35	35	105~140 *	70~105 *	35	35~70 *	140~280 *	1050

(備考) 1. この表の授業時数の1単位時間は、50分とする。

2. 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものは除く）及びクラブ活動に充てるものとする。ただし必要がある場合には、学級活動の授業時数のみに充てることができる。
3. 選択教科等に充てる授業時数は、選択教科の授業時数に充てるほか、特別活動の授業時数に充てることができる。
4. 選択教科の授業時数については、外国語は各学年において105から140までを標準とし、外国語以外の選択教科は中学校学習指導要領で定めるところによる。

教科の再編といった

レベルの処方にはまだ踏み込まずに、収斂した既設の教科の枠内で「個性化」等の理念の具体化を図ろうとする構想の所産ではないかと考えられる。

図表 12 の高等学校のカリキュラムについても中学校と同じ底流の存在を強調したい。周知のように、1970年代に入って高等学校への進学率は既に90%¹⁴を超えていた。従って、高校1年生までを含めた国民共通の普通教育実質10年間構想が、当時説得力をもって登場したのもむべなるかなであった。

高等学校の第1学年は、基本的に必修教科・科目を履修する学年であるという認識に立てば、それを含み、あるいは基点とする図表 12 のカリキュラムは、中学校のそれがそうであったように、底流に「生活科」に始まる構想図を受け継ぎ完成させる教育的意図が、初等・中等教育段階

図表 12

1989年改訂学習指導要領の標準単位数（高等学校）

教科	科目	標準 単位数	教科	科目	標準 単位数	教科	科目	標準 単位数
国語	国語Ⅰ	4	数学	数学A	2	芸術	音楽Ⅲ	2
	国語Ⅱ	4		数学B	2		美術Ⅰ	2
	国語表現	2		数学C	2		美術Ⅱ	2
	現代文	4	理科	総合理科	4		美術Ⅲ	2
	現代語	2		物理ⅠA	2		工芸Ⅰ	2
	古典Ⅰ	3		物理ⅠB	4		工芸Ⅱ	2
	古典Ⅱ	3		物理Ⅱ	2		工芸Ⅲ	2
	古典講読	2		化学ⅠA	2		書道Ⅰ	2
地理 歴史	世界史A	2		化学ⅠB	4	書道Ⅱ	2	
	世界史B	4		化学Ⅱ	2	書道Ⅲ	2	
	日本史A	2	外国語	生物ⅠA	2	英語Ⅰ	4	
	日本史B	4		生物ⅠB	4	英語Ⅱ	4	
	地理A	2		生物Ⅱ	2	オラクル・コミュニケーションA	2	
	地理B	4		地学ⅠA	2	オラクル・コミュニケーションB	2	
公民	現代社会	4		地学ⅠB	4	オラクル・コミュニケーションC	2	
	倫理	2		地学Ⅱ	2	リーディング	4	
	政治・経済	2	保健 体育	体育	7~9	ライティング	4	
数学	数学Ⅰ	4		芸術 音楽	音楽Ⅰ	2	家庭	家庭一般
	数学Ⅱ	3	音楽Ⅱ		2	生活技術		4
	数学Ⅲ	3				生活一般		4

に一貫する形で込められていると考えるべきである。図表 12 の特徴点についても中学校同様、選択制の大幅拡大がその中核であるので、屋上屋は重ねない。が、その数字的様態については図表 13 として示しておく。なお、図表 12 に関連して追記すべき事項がもう一つ、この段階で脳裏に浮上する。それは「その他の科目」

図表 13

教科・科目数比較 (高等学校)

区 分	普通教育に関する領域		職業教育に関する領域	
	教科数	科目数	教科数	科目数
1989 年改訂時のカリキュラム・①	9	60	12	184
1978 年改訂時のカリキュラム・②	8	43	12	157
①-②	+1	+17	±0	+27

「その他特に必要な教科」の導入である。前者は「学校においては、地域、学校及び生徒の実態に応じ、必要がある場合には、(第 1 章総則、第 2 款の) 1、2 の表に掲げる

教科について、これらに属する科目以外の科目(その他の科目)を設けることができる。」、後者は「学校においては、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色に応じ、特に必要がある場合には、(第 1 章総則、第 2 款の) 1、2 の表に掲げる教科以外の教科(その他特に必要な教科)及び当該教科に関する科目を設けることができる。」という条項¹⁵の中に明示されている。実は、両者の導入は前回改訂時に「大綱化」「弾力化」のもとで既に行われていた。ただし、それは職業に関する教育の分野に限られたものであった。それが必修教科・科目の領域へも拡大され、これをもって高等学校教育のあらゆる分野で、「理念の具体化」に向けた環境づくりが整ったことを告げているのである。

4 1998・99 年の学習指導要領改訂時のカリキュラム

1997 年に起こった山一証券と北海道拓殖銀行の経営破綻は衝撃的であった。戦後の高度経済成長がその機軸の上で有効に機能した護送船団方式というシステムが、持続不能に立ち至ったこと告げる出来事であったからである。バブルが弾けて以来、こうした懸念された社会の動向や、「自己責任」であるとか「自由競争」といった新保守主義の想念が勢いを加速させる中で、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し行動する」力のみならず、「創造力」であるとか「実践力」といった「生きて働く力」についての論議が、教育論の俎上に一層差し迫った課題として突き付けられる機運が惹起されたというべきであろうか。ここに、前回改訂の「新学力観」から「確かな学力」¹⁶論への進展とともに、改めて「生きる力」が重視され強調されるに至った主たる時代背景がある。ところで、完全学校 5 日制が導入・実施されたのは 2002 年度のことであった。経済のグローバル化が米国主導で展開される中、労働あるいは雇用条件に関する議論は、市場原理の基準化を名分に、勢い週休 2 日制の問題に向かわざるを得ない。

図表 14

1998 年改訂学習指導要領の小学校の標準授業時数

区 分	各教科の授業時数									道徳の授業時数	特別活動の授業時数	総合的な学習の授業時数	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育				
第 1 学年	272		114		102	68	68		90	34	34		782
第 2 学年	280		155		105	70	70		90	35	35		840
第 3 学年	235	70	150	70		60	60		90	35	35	105	910
第 4 学年	235	85	150	90		60	60		90	35	35	105	945
第 5 学年	180	90	150	95		50	50	60	90	35	35	110	945
第 6 学年	175	100	150	95		50	50	55	90	35	35	110	945

備考 1 この表の授業時数の単位時間は、45 分とする。

2 特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動(学校給食に係るものを除く。)に充てるものとする。

3 第 24 条第 2 項の場合において、道徳のほか宗教を加えるときは、宗教の時間を

学校教育の分野には馴染まない「週休 2 日制」に代替する語法としての「学校 5 日制」は、学校を取り巻く社会の動向に遅延は免れなかったにしても、1992 年度から試行的に月 1 回、1995 年度からは月 2 回の実施を段階的に先行させ 2002 年度の完全実施に備える形で推移してきた。この間の事情は、当然のように、1998・99 年学習指導要領改訂時のカリキュラムにも大きな影響

を与えることになる。そ 　　もってこの表の道徳の時間数の一部に代えることができる。
 の最たるものは何であろうか。それこそ実は、「最低基準」¹⁷というコンセプトに他ならないと思
 われる。「基準」が戦後のナショナル・カリキュラムを性格づけるキーワードであることについては
 幾度か言及したが、そこに「最低」が冠せられる含意について改めて一考してみると、「基準」とい
 う言葉は、一方では基礎基本的であるとか、制約的であるとか、画一的であるといった側面を、他
 方発展的・応用的であるとか、自由度が高いとか、柔軟的であるといった側面の両方を具有してい
 て、「最低」には後者の側面を、限界点まで拡大した意趣があるとの解釈も可能である。「最低基準」
 に関するこの認識に立脚し、図表 14 の小学校のカリキュラムについて、2点述べる。まず、「最低
 基準」にかかる数字的様相を端的に読み取ることのできる総授業時数に注目しなければならない。
 既に指摘したように、1977年の改訂カリキュラムは「大綱化」「弾力化」のもとに、1968年の改訂
 カリキュラムに比べて特に各教科の視点でいえば大幅な時数減であった。それが、1989年の改訂カ
 リキュラムでも現状維持の形でそのまま踏襲され、当該改訂で改めて、図表 15 に示すように、6
 年間の総授業時数で 418

図表 15

総授業時数比較 (小学校)

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	計
1998年のカリキュラム・・・①	782	840	910	945	945	945	5367
1989年及び1977年の カリキュラム・・・②	850	910	980	1015	1015	1015	5785
①-②	-68	-70	-70	-70	-70	-70	-418

時間の減少が図られている。しかも、各教科の視
 点に立てば、新設された
 「総合的な学習の時間」
 の時間数分だけ侵食され
 ているので、その 430 時

間を加えると実質的には 848 時間相当の時数減と計測される。これを所与の限界点と一先ず考える
 なら、単なる「基準」ではなく、「最低基準」であるとするには重い用語上の機微が伴う。要す
 るに、各学校に、児童等の実態に即し学校裁量の範囲で創意工夫することを強く期待し求めている
 という意味を「最低」は用語上の根拠として担っているのであって、「合わせる基準」ではなく、む
 しろ「違える基準」であることを主張している点に注目すべきである。

2点目は他ならぬ「総合的な学習の時間」の新設である。「総合的な学習の時間」のねらいとは何
 か。「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資
 質や能力を育てること。」「(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体
 的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」と 1998
 年の改訂学習指導要領は言う。要するに、「総合的な学習の時間」とは「確かな学力」の育成を率先
 する学習活動を

図表 16

1998年改訂学習指導要領の中学校の標準授業時数

区 分	必修教科の授業時間数									道徳 の 授 業 時 数	特 別 活 動 の 授 業 時 数	選 に 業 充 て る 授 業 時 数	総 習 授 業 時 間 数	総 授 業 時 数
	国 語	社 会	数 学	理 科	音 楽	美 術	保 健 体 育	技 術 家 庭	外 国 語					
第1学年	140	105	105	105	45	45	90	70	105	35	35	0-30	70-100	980
第2学年	105	105	105	105	35	35	90	70	105	35	35	50-85	70-105	980
第3学年	105	85	105	80	35	35	90	35	105	35	35	105-165	70-130	980

備考 1 この表の授業時数の1単位時間は、50分とする。

2 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動(学校給食に係るものを除く)に充てるものとする。

3 選択教科等に充てる授業時数は、選択教科の授業時数に充てるほか、特別活動の授業時数の増加に充てることができる。

4 選択教科の授業時数については、中学校学習指導要領で定めるところによる。

「確かな学力」
 が「新学力観」
 の発展的帰結で
 あることと同様
 「総合的な学習
 の時間」もまた
 「生活科」の理
 念の実は発展的
 帰結である。各
 教科の枠を越え
 た合科的教科の
 性格を持つ「生
 活科」の理念を、
 カリキュラムの

中に見られるポスト・モダニズムの徴候と筆者は捉えているのだが、それを是とするかぎり、直接継承する中学年以降の発展的「学習活動」の新設は必然的帰結として早晚登場するに至る。それが

「総合的な学習の時間」の由来に他ならない。繰り返すことになるが、カリキュラム編成原理の視点で言えば、一時期の例外的試行¹⁸を除いて、各教科ごとの構成による融合カリキュラムを基本とする形質が主流であり、このことはモダニズム、ポスト・モダニズムの時代を通して一貫している。学校教育の安定的（一方で、硬直化するというリスクが常に伴う）基盤としての融合カリキュラムにどこまで柔軟性や弾力性を織り込むか。カリキュラム論に限れば一つには、「大綱化」路線の所与の帰結である「最低基準」にかかる議論が、二つには、「生活科」とそれを受け継ぐ「総合的な学習の時間」の連動した活動の「場」にかかる議論が、その問題意識を根底に、展開されてきた試みの成果ではないかと思われる。

図表 16 の中学校のカリキュラムについても、結局は小校同様の観点で括り得るので繰り返すことは避けたい。ただし、総

授業時数の実際については図表 17 として比較表を示しておく。

図表 18 の高等学校のカリキュラムもまた、基本は小・中学校のそれに準じる。ただし、高等学校段階における「総合的な学習の時間」については、「生活科」に始まるロング・ランで展開されるプロセスの完成期であるという認識と、そこから構想される豊かな教育方法論の創出こそ、喫緊の課題として問われている点に留意する必要がある。図表 18 に関連して、もう一点言及すべき事項がある。それは選択必修を基盤に必修領域の拡大が顕著に図られていることである。そもそも「弾力化」の方向で科目数が増加されたのは 1989 年改訂時であった。必修教科・科目もそれに伴って選択必修をベースに既に、1978 年改訂時の 10 科目から 26 科目まで増やされていたのだが、図表 19 に示すように、それが 33 科目にまで更に拡大されている。同表中の①と③の比較で言えば、3.3

図表 17
総授業時数比較（中学校）

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	計
1998年のカリキュラム・①	980	980	980	2940
1989年及び1977年のカリキュラム・②	1050	1050	1050	3150
①-②	-70	-70	-70	-210

図表 18

1999年改訂学習指導要領の標準単位数（高等学校）

教科	科 目	標準単位数	教科	科 目	標準単位数	教科	科 目	標準単位数	
国 語	国語表現Ⅰ	2*	数 学	数学B	2	芸 術	美術Ⅲ	2	
	国語表現Ⅱ	2		数学C	2		工芸Ⅰ	2*	
	国語総合	4*	理 科	理科基礎	2*		工芸Ⅱ	2	
	現代文	4		理科総合A	2*		工芸Ⅲ	2	
	古典	4		理科総合B	2*		書道Ⅰ	2*	
	古典講読	2		物理Ⅰ	3*		書道Ⅱ	2	
地 理	世界史A	2*	物理Ⅱ	3	書道Ⅲ	2			
	世界史B	4*	化 学	化学Ⅰ	3*	外 国 語	オフレコミュニケーションⅠ	2*	
	日本史A	2*		化学Ⅱ	3		オフレコミュニケーションⅡ	4	
	日本史B	4*		生物Ⅰ	3*		英語Ⅰ	3*	
	地理A	2*		生物Ⅱ	3		英語Ⅱ	4	
	地理B	4*		地学Ⅰ	3*		リーディング	4	
地学Ⅱ	3	地学Ⅱ		3	ライティング		4		
公 民	現代社会	2*	保 健	体育	*7-8	家 庭	家庭基礎	2*	
	倫理	2*		体育	保健		*2	家庭総合	4*
数 学	政治・経済	2*	芸 術	音 楽	音楽Ⅰ	2*	生活技術	4*	
	数学基礎	2*			音楽Ⅱ	2	情 報	情報A	2*
	数学Ⅰ	3*			音楽Ⅲ	2		情報B	2*
	数学Ⅱ	4			美術Ⅰ	2*		情報C	2*
	数学Ⅲ	3			美術Ⅱ	2			
数学A	2								

(*は筆者が付す。数字の前の*は全員必修、後の*は選択必修を表す。)

図表 18 の高等学校のカリキュラムもまた、基本は小・中学校のそれに準じる。ただし、高等学校段階における「総合的な学習の時間」については、「生活科」に始まるロング・ランで展開されるプロセスの完成期であるという認識と、そこから構想される豊かな教育方法論の創出こそ、喫緊の課題として問われている点に留意する必要がある。図表 18 に関連して、もう一点言及すべき事項がある。それは選択必修を基盤に必修領域の拡大が顕著に図られていることである。そもそも「弾力化」の方向で科目数が増加されたのは 1989 年改訂時であった。必修教科・科目もそれに伴って選択必修をベースに既に、1978 年改訂時の 10 科目から 26 科目まで増やされていたのだが、図表 19 に示すように、それが 33 科目にまで更に拡大されている。同表中の①と③の比較で言えば、3.3

倍もの大幅な増加である。そこには何らかの意味論がなければならない。すなわち、「最低基準」という認識のもとに教育内容の厳選が図られ、生徒、地域、学校の実態に即し、多様で柔軟なカリキュラムを編成することによって、各学校の特色ある学校づくりが可能となる環境が広範に整えられたことを示す数字的根拠ではないか考えられる。

ところで、これまで高等学校のカリキュラムについて論じる際、「卒業に必要な修得単位数」については触れないできたが、「最低基準」の問題とも連動するので、ここで言及しカリキュラム検討の一端として追加する意味を持たせたい。ナショナル

・カリキュラム変遷史の中、モダニズム期の掉尾である1970年改訂の学習指導要領では、卒業に必要な修得単位数の下限が85単位時間とされていた。週34時間のベースで言えば、3年間の総時間数は102であり、その修得単位数の下限が総時間数に占める割合は83.3%となる。ポスト・モダニズムへの移行期の当初に位置付けられる1978年改訂では、それが80単位時間に減じられ（同様の計算で占有率は78.4%）、続く1989年改訂にもそれが同数のままで受け継がれる。完全学校5日制の導入を視野に入れて実施された1999年の改訂では、周知のように、80単位時間が74にまで減じられているが、週30時間をベースに3年間の総時間数を90とすると、その占有率は82.2%となり、完全学校5日制下の制約が若干の歪さをもたらしていることが分る。何故なら、上記占有率の縮小は、高等学校においてもその分だけ修得主義に囚われない学習活動の領域を押し広げる意味を持ち、その点では、80%を超える占有率に復することは逆行の観を拭えないからである。しかし、完全学校5日制という新たな教育環境のもとで、82.2%はむしろ減少傾向の限界かもしれない。その意味でも「85→80→74」という数字的変遷は、「最低基準」という認識に改めて立脚した上で、履修主義の持つ可能性¹⁹を追求するしなやかな取組が高等学校段階でも構想され実践される必要があることを強く訴えかけてくるものであるように思われる。

5 学校教育におけるポスト・モダニズムの進展

既述の2から4において、筆者は学校教育におけるポスト・モダニズムの様相を、カリキュラム編成史の視点で、その特徴的な側面に絞って述べてきた。ここで言う特徴的な側面とは、図表1に示すCの領域に属する諸相のことであり、それは大枠として、「大綱化」「弾力化」あるいはまた「多様化」「自由化」等の方向で、図表2の右欄に示すポスト・モダニズムのコンセプトを、どこまで追求・実践することができ

るかが問われるプロセスに他ならなかった。その時系列的な進展の様態をキーワードでまとめたものが図表20である。言うまでもなく

この図表は「ポスト・モダニズム」で括れる動向が依然続いていることを前提としている。従って、割愛した2008年改訂カリキュラムがここに加われれば、IV期として示すことになるはずである。学校教育におけるポスト・モダニズムの進展が、今後何期を数えるまで続くのか。その予測はともかく、今後の進展の中で、明らかに重要度が高まると思われる事項は、図表1のCの領域に加えて、領域Bにかかる議論の充実であろう。それはいわば、教育における「不易」の吟味を意味するからである。そして、領域Aの諸相もまた、その議論の中で再評価される可能性があることも、教育の分野である限り否定し得ない。

6 学校教育におけるモダニズムとポスト・モダニズムの問題

さて、前稿（その1）で筆者は学校教育におけるモダニズムの様相を、1872年から1968・69年までのナショナル・カリキュラムの特徴点を論じることで、その一端を明らかにし、本稿（その2）

図表 19

必修教科・科目（含選択必修）数比較（高等学校）

区 分	必修教科・科目 (含選択必修) 数
1999年のカリキュラム・①	33
1989年のカリキュラム・②	26
1978年のカリキュラム・③	10

図表 20

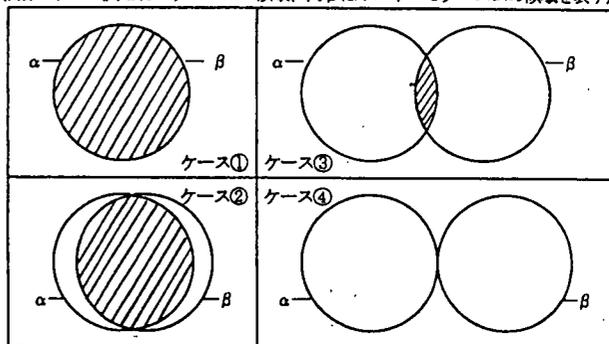
学校教育におけるポスト・モダニズムの進展

期	指 標	内 容
I	1977・78年改訂カリキュラム	大綱化 弾力化 人間性重視 違いに配慮
II	1989年改訂カリキュラム	上記を踏まえ、「多様化」「個性化」新学力観の追求
III	1998・99改訂カリキュラム	上記を踏まえ、「生きる力」「確かな学力」の育成

では前節まで、学校教育におけるポスト・モダニズムの様相を、1977年以降3回にわたって行われた改訂カリキュラムの特徴点について論じることで追跡し、足早ではあるにしても、その一端を明らかにすることに意を用いてきた。その上で、学校教育におけるモダニズムとポスト・モダニズムの問題をどのように捉え、どのような切り口を付けるかについて改めて整理してみたい。結論的には、図表 21 に示す四つのモデルケースを想定した論議がその趣旨に叶うのではないと思われる。ケース①は両者が同円的に重なり(斜線部)、図表 1 の領域 B に属する諸相に限定される場合を示す。従って、ここではモダニズムとポスト・モダニズムは同値関係にあり、時代を超えて変化しないもの、すなわち学校教育にかかる不易な本質論が展開される。そして、これを時系列的に解釈すれば、モダニズムの中に既にポスト・モダニズムが内包されていると言えようか。換言すると、モダニズムの中に「揺らぎ」が生じてモダニズムが開關する。その揺らぐ直前状況を、ケース①は表出していると考えてみることもできる。ケース④は図表 1 の領域 A 及び C の諸相に限定する場合に生じる。従ってここでは、流行としての学校における教育の方法論が、時代のあるいは学校を取り巻く社会の変化とか、児童生徒や保護者の実態並びに意識や価値観の変化に応じて見直され改められた内質が表出し、対立的であるがゆえに両者の重なりを持たない。そして、このケースは時系列的には成立し得ない。たとえ学校教育が廃止されて、全く異なる教育システムが革命的に施行されるに至っても、それが「教育」を担う仕組である限り、例えば、知・徳・体の円満な育成といった不易な理念の継承は常に必然と考えられるからである。ケース②と③については、図表 1 の領域 B が膨らみから縮みに向かうプロセスを示す。本質論の精選・深化と方法論の見直しと改革が進展すればするほど、「縮み」もまた拡大することを両図は時系列的にセットで描写している。学校教育にかかる改革の視点の中には、時代や社会や教育の需要者のニーズを勘案した上で、この縮みの規模の適正化をいかにして図るかが、その中核として位置付けられなければならない。

これら四つの想定ケースによって大枠として括られたモダニズムとポスト・モダニズムにかかる関係性を踏まえ、図表 1 の領域 ABC のうち特に、領域 A の問題についてここで改めて言及し、認識の切り口を付ける一端として加えたい。領域 A とはいわば、時代の進展とともに、捨象された諸相である。例えば、「等級制・試験進級制の教育課程」は、近代学校教育制度が開始の号砲を告げ(1982年)、教育水準の速やかな向上

図表 21
関係モデル (円 α はモダニズムの領域、円 β はポスト・モダニズムの領域を表す)



上であるとか、身分制による教育の不平等を打破するため²⁰であるといった理由によって導入された。留年等の深刻な問題を抱えて廃止されるに至った 1900 年の小学校令改正までの 28 年間続いたこの制度は、領域 A に属するものだが、一顧の価値すらないのであろうか。教育水準の速やかな向上を基礎基本の確かな定着に、身分制度による不平等を学力格差による不平等に置き換えて、その理念を今日的文脈で捉え直す形で生まれ変わる可能性はないのか。つまり、領域 A の諸相さえ、文化の集積的経験値として、ある時は有形・無形に、ある時は肯定的・否定的に、新たな判断の基盤を構成するという意味で結局は不滅なのではないか。

教育は未熟に誕生する嬰兒が産声をあげた瞬間から始まる営みである。そして、学校教育は、初等中等教育に限れば、6歳から 18歳までの児童生徒が未熟の克服に勉勵する過程に寄り添う教育段階である。この瞬間にも多数の産声があがっている。彼らはポストモダンの時代を生きる。彼らは生まれながらにして、モダニズムまでの歴史を内包した存在である。従って、その成長史のある段階で、モダニズムの再現を余儀なくされる。否、ポスト・モダニズムを生きるために、それは避

けては通れない洗礼だといってもよい。あるいはまた、ポスト・モダニズムの中での成熟とは自身の中でモダニズムの諸問題と切り結ぶことが前提となると言えばよいか。その意味で、学校教育におけるモダニズムは過去の事象ではない。例えば6歳の児童であれば、6歳児という絶対的な存在の内奥で、モダニズムとポスト・モダニズムの様相がせめぎ合っているという点で、そしてそのために、その発達段階に応じて、モダニズムとポスト・モダニズムの方法論を相互に補完させることが歴史的英知であると考えることが有力な意味を持つという点で、人づくりを担う学校教育は、モダニズムとポスト・モダニズムの問題を、常に変化する今日的な文脈の中で捉え直す、あるいは読み解いて新たな地平を切り開く胎動に繋ぐ営為の場、でなければならないと考えられる。

6 終わりに

前稿、本稿を併せ、ここまでの論述は学校教育の諸相の中、特に、ナショナル・カリキュラムを題材に、その変遷史の一端を取り上げて、モダニズムとポスト・モダニズムの枠組みを設け、その中で整理し、事実を追跡しつつ、一貫した筋道を付けることから、何らかの依拠すべき視座を拓くことを専らとする試みであった。従って、改訂カリキュラムのうち、どのひとつを取っても、それを批判的に論考した上で、今後への何らかの提言の形を成すという成果には行き着かないまま本稿を閉じることになる。

学習指導要領の改訂は今後も止むことなく続く。本稿では割愛したが、2008年3月に公示された改訂学習指導要領は、これを取り上げとすれば、それについての論考は、歴史的経緯を踏まえて、前述の成果を正に目指すものでなければならないと思われる。それが、本稿の最終行に至って覚えるむき出しの感慨であることを記して結びとしたい。

1 ポスト・モダニズムに関する言説は多い。分野によっては、それを、モダニズムを省みる比較的短期間の思想的動向を意味する言葉として捉える場合もある。しかし、歴史的存在としての人づくりを目指す教育的営為に関する限り、概ね2世紀間にわたって進展してきたモダニズムを改めて問い直す作業と、そこから現出する理念的及び方法論的新動向に関する言説は、変化は加速度的であるにしても、相応に息の長い取組を前提としたものでなければならない。その意味で、学校教育におけるこの30数年間を大枠としてポスト・モダニズムの時代とする立場は故なしとしないと考えている。

2 大きくは、1980年に『アクエリアン革命』を著したM. ファーガソンが「古い教育の考え方」と「新しい教育の考え方」について対比したものに習った。高橋史朗『感性を生かすホリスティック教育』広池学園出版部1996 p.29

3 フランスの哲学者ジャン・フランソワ・リオタール(1924~1998)『ポストモダンの条件』の序文参照

4 これ及びこれ以下の学習指導要領にかかるデータベースは「学習指導要領データベース作成委員会」(国立教育政策研究所内)作成のもの(<http://www.nicer.go.jp/guideline/old>)による。

5 例えば、貧困の時代、今日の食事にこと欠いて一つのおにぎりを二人でわけ合い、きわどく生き延びる現実と迫られた時、人は助け合わなければ生きていけないことを肺腑に落として学び取る。こうした貧困の果たした教育機能を豊かな社会が見過ごし補填しないまま放置する時に生じる教育の劣化等を言う。

6 日本カリキュラム学会『現代カリキュラム事典』ぎょうせい2001 p.26

7 文部省大臣官房調査統計課『カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』1975 p.8

8 拙稿(その1)『学び舎』愛知淑徳大学教職課程2006 p.41

9 ①知・徳・体の調和のとれた人間性の育成、②基礎的、基本的事項と教育内容の精選、③ゆとりある充実した学校生活、④教師の自発的な創意工夫の4点が基本方針として示されているが、この中、特に③については留意する必要がある。本来「ゆとりある充実した」という形で「ゆとり」が「充実」を生むまたは保障するという文脈を有していた表現が、後に「ゆとり教育」といった形で、簡略化されたために、「充実」の保障という重要な意味が忘却されたと解釈できる側面を持つからである。

10 臨時教育審議会、当該期の教育課程審議会の答申における教育課程改善のねらいは、①心豊かな人間の育成、②自己教育力の育成、③基礎・基本の重視と個性教育の推進、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進の4点であるが、②に「自己教育力」が登場し、新学力観の中核をなす概念として用いられることになる。

11 新学力観の中に、いわゆる「知識・技能」が含まれていないことについては付言の必要がある。何故なら、自己教育力を基本のところで支えるのは、要素としての「知識・技能」に他ならないと考えられるからである。知育偏重あるいは記憶に頼る知の総量といった学力観へのカウンターメジャーとして、時代の風を受けて構想された学力観という経緯は理解できるにしても、「知識・技能」が含まれていないがゆえに、基礎学力低下論にも見舞われて、やがてもう一つの要素である「意欲・関心・態度」の登場とともに、「確かな学力」論に収斂されていく。この推移を踏まえれば、新学力観は過渡的なものであったというしかない。

12 拙稿(その1)『学び舎』愛知淑徳大学教職課程2006 p.42

13 1989年改訂小学校学習指導要領第5節「生活科」第1目標による。

14 『平成19年度文部科学省白書』p.394によれば、厳密には、1970年度の高校進学率は82.1%(ただし、通信を除く)であり、1980年度は94.2%(ただし、通信を除く)であった。高度経済成長期から安定成長期に移行する10年間であったが、進学率も豊か

さの達成を反映して、この間大きく上昇していることが分る。

¹⁵ 1989年改訂高等学校学習指導要領第1章総則第2款の3、4による。

¹⁶ 文部科学省初等中等教育局パンフレット『『確かな学力』と『豊かな心』を子どもたちにはぐくむために・・・』(2004年)に示される「生きる力」と「確かな学力」の概念図によれば、「確かな学力」は思考力、判断力、表現力、課題発見能力、問題解決能力、学び方、学ぶ意欲、知識・技能の八つで構成され、それら八つの要素がともに充足された基盤のレベルを基礎基本としている。学校教育はこの基礎基本のレベルを保障することと、更には、その上で展開される応用・発展レベルの領域をどう切り拓くかの2点が問われている。また、この「確かな学力」と「豊かな人間性」、「健康・体力」の三つがともに充足するレベル領域を「生きる力」とし、ここでも、学校教育には、その保障と拡充が求められている。

¹⁷ 「最低基準」は周知のように、2001年に入って文部科学省が、学習指導要領を「標準」とする従来の考え方からの転換を図るために用いた概念である。「標準」を、拠って立つ目安として必ずしも厳格に到達しなければならない目標ではないとする緩い規定と捉え、「最低基準」を、最低限到達すべき厳しい規定と考えるなら、むしろ「最低基準」の方こそ強い拘束力を有するものではないかとの議論も成り立つ。しかしここでは、基礎基本の明確化を踏まえた教育内容の厳選と連動して、教育方法の多様化を目指すあるいは構想する概念と捉えている。

¹⁸ 例えば、1941年の国民学校教科構成表は広域カリキュラム (broad-fields curriculum) の様相を呈している。拙稿 (その1)『学び舎』愛知淑徳大学教職課程 2006 p. 37~38

¹⁹ ここでいう履修主義の可能性とは評価の問題との関連で考えている。「評価」の教育的機能についてはもとより否定するべくもないが、一方で「評価」には、客観性確保の問題が伴って「合わせる指導」に傾斜しやすい側面がある。「違える指導」の方向性で、多様かつ柔軟な教育の方法論を紡ぐために、「評価」から開放された展開が可能な履修主義のメリットを高校段階でも (例えば、「総合的な学習の時間」がそうであるように) 部分的に教科のある領域の学習活動にも拡大させていくなどの形で生かすこともできるのではないか。

²⁰ 青藤泰雄『留年・中途退学問題への取り組み』広島大学教育開発国際協力研究センター「国際協力教育論集」第6巻第1号 2003 p. 43

その他の参考文献：

田中耕治他著『新しい時代の教育課程』有斐閣アルマ 2005

原 清治編著『学校教育課程論』学文社 2005

ホリスティック教育研究会編『実践ホリスティック教育』柏樹社 1995

黒川紀章『共生の思想』徳間書店 1996

本上まもる『ポストモダンとは何だったのか』PHP 研究所 2007

中谷 敏著『資本主義はなぜ自壊したのか』集英社 2008

佐賀 浩他編『新自由主義の教育改革』大月書店 2008