

ともに歩んだ戦後日本の教育課程

A view of the curriculum experienced together in postwar Japan

柴田育郎 (Ikuro SHIBATA)

はじめに

私が生まれたのは1950年(昭和25年)1月で、終戦からまだ5年も経っていなかった。1956年4月に岡崎市の中山間地にある小学校に入学して教育を受け始めた。以来、小・中・高校、大学(教員養成系)と学び、教職に進んだ後は小学校および中学校の教諭、管理職、教育行政職を38年間勤め、その後現大学で5年間教職課程の教鞭をとっている。振り返れば60年近く、途切れることなく教育に関わってきたことになる。

本論文は日本の教育課程についてのものだが、歴史的アプローチでもなく、分析・研究的なものでもない。自らが受け、行ってきた学校教育を体験者として振り返りながら、私なりに今後の教育課程の望ましい方向を模索するものである。

1 ディューイからブルーナーへ

1958年(昭和33)の学習指導要領改訂でそれまでの「経験主義」的な教育課程から「系統主義」的な教育課程に変わっていったことはよく知られているが当時小学生の私にはそんな状況はまったく分からない。ただ今思うと二つの記憶がある。

ひとつは小学校1年生1学期の通信簿の社会科の評定が「2」であったことを母親からこっぴどく叱られたことである。「おまえは性格が悪いから社会が2なのだ」といわれて悔しかった。ずっとそれは母親が無知のせいだと思っていたが、後年、当初の社会科は戦前の「修身・地理・歴史」が名前を変えて現れた教科だと知り、性格や生活態度が成績に反映されていてもまんざら理不尽ではなかったのかもしれないと思うようになった。

ふたつ目は2年生の頃よく野外の授業があったことだ。田舎の学校だったから裏山に入れば自然がいっぱいで、私がウラジロ(大きなシダ)の茎を三つ又にしてぴよんぴよん跳ねる馬のおもちゃを作ったら先生がたいそうに褒めてくれたのを覚えている。学習だったのか遊びだったのか分からないが、経験主義的な教育の一場面ではなかったかと思う。

戦後入ってきた極端な経験主義的教育はこの辺りが終焉で、「団塊の世代」の我々が「受け手」としてはかろうじて記憶に留めている程度とあってよい。小学校高学年になると「系統主義」的な教育が変わっていくわけだが、子ども側としてその意識は無い。ただ学力テストのようなものがよくあり、担任の先生が妙に力を入れていた記憶がある。教える

方としてはつかみどころのない経験主義的教育よりは基礎学力を定着させる指導の方が手ごたえあったのではないだろうか。また「道徳」の授業が始まり、副読本として配布された『郷土に輝く人々』（愛知教育振興会）が印象に残っている。

小学校教員となり、教える立場になったのが1972年（昭和47）のことだった。当時の小学校は教育研究がきわめて盛んで、どの学校も現職教育（校内職員研修）の名の下に毎週のように授業研究が行われていた。私の赴任した下山村立大沼小学校も数年前から「構造教育」研究に取り組んでおり、毎年自主研究発表会を開催して授業公開を行っていた。この「構造教育」というのは沖山光氏の提唱した国語学習理論に基づいたもので、全国的に“信奉者”も多かった。主に物語文や説明文の読解指導に主眼があり、独自の学習過程があった。

〈構造学習の一般的な学習過程〉

見通し…教材文を一読した後、この文章の言いたいことを直観して短文で書く。

ふり分け…段落分けをして、段落ごとに要約する。

重みづけ…各段落の中で「だいじな文」をさがし、そこでの主人公の気持ち（物語文）、作者の意図（説明文）は何かを議論する。

ねりまとめ…これまでの学習を踏まえて、文章全体の主題となるものをまとめる。

新任の私にも秋の研究発表時には実践記録執筆や公開授業が課せられており、先輩諸氏から猛特訓を受けた。他校でも「発見学習」「範例学習」「水道方式」「仮説実験授業」「KJ法」「学び方学習」「つみき方式」「一読総合法」など様々な理論で実践が行われており、秋には研究発表会が目白押しの状態だった。

一概には言えないが、これらの学習方法の根底にはブルナー（Bruner, j. s.）の影響がある。アメリカでは、いわゆる「スプートニクショック」（1957年）からディューイの「経験主義」的教育が批判され、学問中心カリキュラムに大きく舵が切られた。その先鋒に立ったのがブルナー（『教育の過程』ブルナー著1960年）であった。日本でも1958年の学習指導要領改訂で「系統学習」が強調され、1968年の改訂では「教育の現代化」を打ち出している。ブルナーについての研究書も多く発刊されていたので新任当時私も読んでみたが、難しすぎてよく理解できなかった。ただ「系統主義」というのは学問を教え込むという理論ではなく、学問の系統を踏まえて子どもたちに科学的な論理性を身につけさせたい、そのためにはどのような学習過程で学ばせたら効率的かを志向したものだと思える。

学校現場でもより望ましい学習方法を求めて教師が一生懸命になっていた時代であっ

たが、一方、子どもにとっても学習内容が多く、しかもかなり高度であった。高度経済成長の時代と相まって、今思えばすさまじいエネルギーの横溢する教育現場であった。

しかし1970年代も後半になってくるとそれまでのより高度で内容豊富な教育課程に批判が出てくるようになった。「落ちこぼれ」「詰め込み主義」「新幹線授業」（授業のスピードが速い）「7・5・3授業」（小学校で7割、中学校で5割、高校で3割が理解できればよい）といった言葉が新聞に載った。TVでは「3年B組金八先生」が人気番組となり、『腐ったみかん』（落ちこぼれ生徒）が非行、校内暴力を引き起こす凄惨なドラマを展開した。これはドラマの中だけでなく、80年代初頭には全国的に「荒れた学校」が急増した。板書していると後ろから物が飛んでくるからヘルメットをかぶって授業をしている教員もいるという同業者として笑えない噂もあった。幸い私は「荒れた学校」を経験していないが、都市部の教員から今〇〇中がひどいそうだとか、△△中には絶対行きたくない、とかいう話をよく聞いた。実際出張途中街中でうろろうしている顔見知りの教員に会ったことがある。尋ねると恥ずかしそうに「空き時間には教室を抜け出た生徒を探さなくてはいけない」とこぼした。当時の教員は多かれ少なかれこうした経験を持っている。

2 ゆとり路線下の学校

こうした状況の中、文部省は1977年(昭和52)の学習指導要領改訂で基本方針を大きく転換した。「学校教育にゆとりと充実を」というキャッチフレーズで学習内容と標準授業時数を大幅に削減した。後に言われる『ゆとり路線』の始まりである。

現在授業で接している大学生のほとんどから「私たちは『ゆとり世代』といわれて肩身が狭い」「私たちの受けた教育は失敗だったと思うと悔しい」という声を聴く。マスコミでも数年前に「本年度から入社する社員は『ゆとり世代』で不安」などと報道された。私はこれがよく分からない。『ゆとり世代』というのは何歳くらいの人たちをいうのか。

「ゆとり路線」の学習指導要領が出たのは1977年で、移行措置期間があったにしても1980年代に小・中学生だった人は少なからず「ゆとり教育」を受けている。小学校1年生だった人は現在(2014年)40歳、中学3年生だった人はもう50歳になるはずである。これは学生たちの親の世代といってよい。若い人たちのみが「ゆとり世代」ではない。マスコミの言う「ゆとり世代」とは「ゆとり路線」が継続されて3回目の改訂(1998年)以降、特に完全学校週5日制が実施された2002年(平成14)頃に小・中学生だった年代を指すのだろうか。いずれにしても「ゆとり路線」の期間は約30年間続いた。

「ゆとり路線」の始まった頃私は小学校の教員で、担任としてほぼ全教科を教えていた。

現場の教員として初めての指導要領改訂であったので印象深い。改訂の告示から3年間(移行措置期間)は毎年夏休みに県教育委員会主催の「教育課程研修会」が開かれ、交代で全職員が参加した。文部省(中央)→中部地区→愛知県→各教育事務所の順に伝達講習を行っていく形は現在も変わらないと思われる。当時の私はこの改訂について賛同できなかった。「ゆとりと充実」というキャッチフレーズに、響きはよいがどこか矛盾したものを感じていた。特に授業時数の削減は納得できず、減らすどころか学級の子どものより多くに学習内容を定着させるにはもっと時間が欲しかった。「落ちこぼれ」を出しているという意識はなかったが「見切り発車」して次の単元に進まざるを得ない状況は確かにあった。まだ経験の浅い私には全員が完全にマスターできる授業は不可能かもしれないが、どの教科でももう少し指導できる時間があれば何とかできたと思う。学習内容を減らすか授業時数を増やすかにしてほしかった。しかし小学校高学年で週当たり2時間削減、学習内容も一部削減という趣旨で改訂された。

この「ゆとり路線」はその後2回の改訂ごとに深まり、方針が明らかに「系統主義」から「経験主義」的なものになっていった。

○学校裁量時間(1977年改訂より)

週33コマのうち教科・領域の標準時数は週29時間(小学校高学年及び中学校)となり、残りの4時間は学校の裁量でどのようにも使ってよいという時間ができた。学校によっては授業を行わず児童・生徒を下校させ、職員会議や現職教育の時間としたところもある地域や自然とかかわる体験的な学習を取り入れたところもあった。

○小学校生活科(1989年改訂より)

小学校低学年の社会科と理科が「生活科」に変わった。能力の未分化な児童には社会や理科の学問的学習は難しいから、遊びの中で社会生活や自然にふれさせることから始めた方がよいという趣旨である。しかし創案当初は「家庭で指導できなくなった基本的な生活習慣や躾を学校で」というものだった。文部省の研究指定校の授業を参観に行ったら「電話の受け方」や「自分の靴は自分で洗おう」という授業だった。あまりにも実用的で、何でもかんでも学校で指導させるのはいかなものかという声が多く、いつしか前述のような趣旨に変わった。社会科を専門とする私には低学年の社会科が無くなったことにいまでも不満を持っているが、低学年の社会や理科は指導や評価が難しかったため、生活科の方が指導しやすく児童も楽しく学習できるという教師も多い。

○中学校選択教科(1989年改訂より2008年改訂まで)

中学校での選択教科はそれ以前からあったが主に外国語、実際は英語科のことであった。1989年の改訂で選択性の拡大が行われ、1998年改訂からは、英語科以外すべての教科を選択教科の授業として設定できるようになった。時間数は3年生で週3～4時間もあった。これは必修教科とは別内容、別評価でなければならず、生徒が教科を自由に選択できた。趣旨としては学習内容の幅を広げるとともに生徒の個性を伸ばすということだったが、趣旨を達成できていた学校や教師がどれほどあったであろう。日本の教師の多くはこうした時間を創造的に使いこなすことが苦手で、この時間を(必修の)教科授業に充てられたらよいのにと考えてしまう。自由過ぎて、ねらいも成果も評価も曖昧になりがちな授業は、多忙な日本の教師にはかえって負担になった。実際のところ、この時間の一部を教科補充(入試対策の補習等)に充てていた学校も少なくなかった。

○「総合的な学習の時間」(1998年改訂より)

この時間も「ゆとり路線」の目玉となった。標準時数も2～3時間(小学校3・4年生～中学3年)と十分に配当された。文科省は改訂案当初、具体的な内容例として①国際理解②情報③自然・環境④健康・福祉の4点をあげていた。これは今日的な社会課題そのもので、時代が学校教育に要請しているものを取り入れるのだなと感じ、是非はともかく分かり易かった。しかし告示された趣旨は「各教科で得られた学習成果を総合して問題を解決し、自ら考え、生きる力を養う」というものだった。これは数年前から一部の学校や教師によって実践されていた「総合学習」または「横断的学習」に近い内容で、戦後注目されたコアカリキュラムの復活かとも思われる趣旨である。具体例は分かり易いが趣旨は高邁で抽象的で理想的、この時点で現場は迷わされた。

結局各学校での取り組みに委ねられたわけだが、学校で大きなテーマをもうけ、具体的な学習活動は学年団や担任に任せる学校がほとんどではなかったか。小・中学校時代を振り返り、「有意義だった」と答える学生もあるが、「何をやったか覚えがない」「修学旅行の事前調べや合唱コンクールの練習の時間だった」と答える学生も少なくない。私の勤務した中学校は「命の大切さ」を全学年のテーマにして取り組み、文化祭ではどの学年もなかなか充実した学習成果を発表していた。しかし毎年テーマや計画を創造していく担当者の負担はかなり大きい。教員に意欲が不足するとイベント化、ルーティーン化しがちである。

「選択教科」にしる「総合的な学習の時間」にしる、子どもの自主性、創造性、個性

をはぐくむという教育的理想にあふれた試みではあったが、成果はまちまちで、またあまりにも配当時間数が多かった。中学校 3 年生では選択と総合を最大限とると年間 235 時間（週当たり 6.7 時間）となり年間総時間 980 時間の約 24% を占めた。これはどう考えても行きすぎであった。現行指導要領では選択教科廃止、「総合的な学習の時間」は年間 70 時間で総授業数 1015 時間の約 7% になった。

○波型の授業時数

1989 年(平成元)の改訂から各教科・領域の標準授業時数にいわゆる「波型」のものが現れた。例えば中学校 3 年社会科 70~140、理科 105~140、保健体育 105~140、技術・家庭 70~105、選択教科 140~280、中学校 2 年音楽 35~70、美術 35~70 である。これはその範囲の時数なら OK というもので、各学校の判断に任された。年間の総時間数は 1050 時間と決められているので、ある教科を多くすれば他の教科を減らさなくてはならない。学校の独自性、特色が出せるという趣旨だったかもしれないが、何を基準に決めればよいかどの学校も迷った。おそらく教科審議会等で各教科の専門家が時数を奪い合って、まとまらなかったため、現場に責任を転嫁する形で落ち着いたのではないかと思われる。

教科書会社も対応に苦慮したであろうし、現場でも時間割作成に苦労した。35 週で割り切れる時間にしたものはよいが波型の間をとった教科は固定型の時間割ができなかった。中 2 の音楽と美術をそれぞれ折半(52 時間と 53 時間)した場合は隔週で 2 時間と 1 時間としたり、前期・後期で 2 時間と 1 時間に分けたりした。理想主義が現場を混乱させた悪例だと思っている。1998 年の改訂で「波型」は「選択教科」と「総合的な学習の時間」のみに残り、現行指導要領では姿を消した。

3 学校週 5 日制がもたらしたもの

学校を週 5 日制にする動きは私の新任時代(1972 年)からあった。諸外国では週休 2 日制が一般的であったため、日本の社会でも「はたらき蜂」や「モーレツ社員」「エコノミックアニマル」などと言われないようにするため導入しようという雰囲気があった。大手企業では 1970 年代後半から始まり、公立学校でも事務職員は 1980 年代後半から隔週週休 2 日制に入った。教員組合でもさかんに訴えてはいたが、教員は生徒が学校に来る以上休めないとして一向に進展しなかった。

文部省が重い腰を上げ始めたのが平成に入ってからで、1990 年(平成 2)に学校週 5 日制の研究指定校を定め、導入を模索した。愛知県における指定校は足助町立足助中学校(現豊田市立足助中学校)であった。足助中学校は 1990 年~1993 年の 4 年間実験的導入を行い

研究結果をまとめる（『学校週5日制・12章』1991年『学校週5日制と教育課程』1993年）とともに研究発表会を開催した。この研究は県内外の関心を集め、発表会には2回とも1000名を超える参加者があった。実は私も教務主任兼研究主任として深く関わった。

研究の内容は学校を週5日制にした時のカリキュラム編成と土曜日における生徒の受け皿づくりであった。そしてねらいは「学校を週5日にしても何ら支障はない」ことを世間に示すことであった。研究の詳細は避けるが、学校行事等の精選、時間割や授業の工夫により現行指導要領の教育課程をきちんとクリアできること、休みとなった土曜日に家庭で過ごすことが難しい生徒には地域の協力を得て有意義な活動ができる場を用意できること、を明らかにした。

この成果が全国的な導入の一助になったことは確かだが、その後の文部省の歩みはきわめて慎重だった。結局、完全学校週5日制が実現したのは2002年（平成14）で、途中、隔週の5日制をはさんだものの、研究発表の約10年後だった。「学校週5日制」は正直に言って教員の労働時間（週40時間〈労働基準法〉）を一般労働者と合わせることが主眼であり、国民の理解を得るのに10年を要したとあってよい。消費税の導入とよく似ている。

では5日制は何をもたらしたか。それは何よりも教員の生活にゆとりをもたせたことである。証明しづらいが、それが教育の質を高めることにつながっていることは現場の教員であった者として実感できる。今日「6日制復活」や「土曜日授業の学校」の動きが出ているが、いかなるものであろうか。疲れた教員にはよい授業も指導もできない。

4 大きく変わった学習評価方法

1998年改訂の2年後に「学習指導要録」の改訂が行われた。改訂指導要領の趣旨に合わせて学習評価の方法も見直されることになった。これまでも指導要録の改訂は定期的に行われてきたが、主に形式や表記の仕方、保存年限の変更等であって、改訂した指導要領との整合性を図るためのものという印象が強かった。しかしここでの改訂は学習評価の基準や方法を変えるという大改革だった。中・高校での相対評価を絶対評価とし、授業ごとに観点別評価を行うというものである。「ゆとり教育」の集大成、生徒の人権や個性を重んじた究極の“理想的評価”と思われるような形だった。評価の基準を集団内の一定割合ではなく、学習目標への到達度に置くというもので「目標到達度評価」という。「絶対評価」という表記はないが実質同じと考える。

当時私は愛知県総合教育センターの研修室長という立場にあり、県教育委員会義務教育課から小・中学校の評価モデルを作成して県内各校に示せという指示を受けた。センター

職員及び選抜した現場教師からなる教科別研究チームを組織して作成にあたった。各自本来の業務をこなしながらの作業はであったが、なんとか初年度に小学校全教科、2年目に中学校全教科の授業に即した具体的モデルを完成し、各地区の研修会で説明を行った。

しかし当初から懸念されていたことがいくつかある。

① 一定の割合・人数で評定を付けないことは好ましいが、中学校の場合、高校入試の内申点はどうなるのか。評価の甘い学校と厳しい学校が同じ土俵で選抜を受けることになる。

② 目標到達度の「目標」は学習指導要領で示されたもの。到達度は5段階で

5…特に満足 4…十分に満足 3…おおむね満足 2…やや不十分 1…特に不十分
という表現になる。しかしこの「満足」「不十分」の尺度は何かというと結局担当教師の判断による。いかに教師が専門性や経験を備えているとはいえ、「絶対」といえる評価が下せるものだろうか。「絶対」とは神の領域である。

③ 総合評定をする手だてとなるのが「観点別評価」(各教科5～3観点)でさらにその資料となるのが毎授業において作成する生徒個々の「到達度チェック」である。我々の作成した評価モデルでも指導案の学習展開部分にその場面と評価内容及び評価の手立てを示した。いわゆる「形成的評価」といってよい。チェックによって指導や展開を変えていく。執筆しながら思っていた「本当にこんなこと授業者にできるのか」と。

授業よっては可能だが、きわめて難しい。例えば音楽の授業で教師はピアノを弾きあるいは合唱を指揮しながら30～40人の一人ひとりを「彼女は意欲的に歌っている」「彼は音程が外れている」などとチェックできるのか。できればまさに「神業」である。現場の教師は極めて真面目であるため、この趣旨を生かすため律儀に評価作業をされていると思う。しかしそのための負担は大きく、それだけの価値や効果があるとは思えない。また①の懸念は切実で、中学校の多くは調査書に信頼感をもたせるため、評定の割合をある程度コントロールせざるを得ない状況にある。

5 道徳の教科化

第2次安倍内閣の私的諮問機関である「教育再生実行会議」が小・中学校「道徳」の教科化を提言している。安倍総理は第1次内閣時でも「教育基本法改正」(2006年)、「学校教育法改正」(2007年)を行っており、愛国心、郷土愛、宗教心といった戦後失われがちだった日本人的美意識や主体性を取り戻そうという意欲が強いように思われる。そして今回の「道徳」である。戦前の「道徳」にあたる『修身』は教科の筆頭であったからその復活と考えてよい。安倍総理の日本や日本人に関するそうした想いは個人的に賛同する。他国

人と比較して日本人は戦後あまりにも自虐的だった、とも思う。

学校における道德教育については私自身小・中学校の担任教師として授業もしてきたし、現在本大学で「道德指導法」の授業も担当している。授業を進めていくと学生たちは徐々に「道德教育や道德の授業の大切さを知りました」と言ってくるが、最初のアンケートで小・中学校での道德授業の印象を尋ねてみると、「あまり覚えていない」「よく学級会や行事の準備に変わった」「教育実習の先生が来るとやった」という者が半数近くある。現場経験者からすると身が縮む思いだが、確かに道德の授業はおろそかにされている。その理由は次のようであると考える。

- ① 道德の授業は難しい。一般的に良いとされる、生徒の本音を引き出したり気持ちを葛藤させたりする場面や展開にもっていけず、表面的な授業に終始してしまいがち。
- ② 道德には評価がない。評価しなくてもよい授業は成果も曖昧になりがち。
- ③ 授業の結果に責任がない。道德の指導が悪いと苦情を言ってくる保護者はいない。
- ④ そもそも道德教育は授業でなくても学校生活の様々な場面で指導している。

このような状況を打破するための「教科化」だと思われる。私も現在のような中途半端な位置づけなら、正式な教科にするか「特設主義」をやめ思い切って廃止するかの方がよいと考える。そして教科にするなら評価もきちんとした方がよい。ただ記述式の評価は教師の負担が増えるので生徒自身の「個人内評価の自己評定」とする。こうすれば授業もきちんとやらなければならないし、生徒も保護者も本人の道德性の成長を見つめることができる。

6 部活動の位置づけ

中・高校生にとって部活動の意義は大きい。私が教職科目「特別活動指導法」の授業を行って5年になるが、受講生(主に1年生)に部活動の思い出を訊くと、ほとんどの学生が熱く語る。「3年間必死で取り組んだ」「部活動のおかげで今の私がある」「顧問の先生は一生の恩師である」「部活動の指導がしくて教師の道を目指している」などで、4年生になっても教員採用試験の「自己アピール」欄や「志望動機」欄に中・高校時代の部活動経験を書く者が多い。

このほど引退したサッカーオールジャパンの監督だったザッケローニ氏が数年前、「日本では学校の先生がスポーツの基盤をつくっている。これは自国イタリアではないことで、すばらしい。」と語った。確かに日本の部活動のようなシステムは外国で想像できない。教壇で国語や数学を教えている先生が、授業後はグラウンドで声を張り上げ野球やバレーボー

ルを指導している。のみならず、休日でも指導し、試合の時には監督や審判をする。

これほどの教育活動が実は教育課程外で、2010年の改訂まで学習指導要領にはその記載もなかったという学生たちは驚く。そして先生たちも職務でなく無償のボランティアだとなお驚く。現在は無償ではなく、申請すれば4時間以上の指導に2400円(愛知県)の手当が付くようになったが、学生アルバイト料よりはるかに安い。

2010年改訂で『総則』の一部に「学校教育の一環として、教育課程と関連付けて指導する」という文言が加えられたが、あくまでも教育課程外である、なぜか。教育課程内とするとその指導は教員の「職務」となり、正規の時間外手当が必要となる。きちんと清算すればその額は莫大である。また生徒は同文内に「自主的・自発的な参加による」としているが、教育課程に位置付けると参加したくない生徒にも“過酷な”練習を強制することになる。

こうした状況で部活動は行われているのだが、問題は教員の負担である。教員も自主的な参加で職務ではないという建前ではあるが、実際はほとんどが指導に携わっている。教員により温度差があるものの、中・高校の教員で休日をまともに家庭で過ごせる者は少ない。私も部活の顧問をしているときは、年に10日しかまともに家にいなかった。これが本来の職務に影響を及ぼし、日々疲れた体で準備不足の授業を行う結果になる。

どう改善するか。1990年代には「部活動を廃止して社会体育への移行を目指す」という案が俎上に上ったことがある。文部省も学校関係者もその方向を望ましいとしたが実現しなかった。社会体育の受け皿が整わないのである。全国で数百万人いる中・高生を受け入れる施設・指導者・管理組織等の体制をつくることはできなかった。今日では各自治体で社会体育的な講座を開いたり、スポーツクラブを設立したりしているが、結局は学校施設や教員に頼っているところが少なくない。民間の野球、サッカー、水泳等のクラブや教室もあるが有料で、公平な参加ではなくなる。学校の部活動の指導を外部のボランティアに任せる方法も一部行われているが、教師が手放して任せられるわけではない。

結局、これほどの教育効果を上げている部活動は廃止できないと思う。それならばきちんと教育課程に位置付けた方がよい。単独の領域としてもよいし、特別活動の中に入れてもよい。ただし各学校の判断や生徒の「自主性・自発的」な部分は残して弾力的に扱える形にしたい。そして教師の負担に見合った処遇をする。「時間外手当」で難しければ、部活動指導を行っている教員には給与内に「部活動特別手当」を設ける。形だけの額ではなく、きちんと付ける。「管理職手当」「特別支援学級手当」「主任手当」「へき地手当」等と同じ扱いである。または「教職調整額」の4%を部活動指導者は10%とする。あるいは小学

校の教員と中高校の教員の給与ベースを大きく変える。等々、少なくともこうした手を打たないと精神疾患などでパンクしてしまう教師がますます増える。

7 日本の教育レベル

2003年(平成15)に指導要領の一部改訂があった。PISAやTIMSSといった国際学力テストで日本の子どもたちの学力低下が問題になったため、文科省があわてて軌道修正したのである。そして2010年の改訂では明らかに「ゆとり路線」から「確かな学力」へと舵が切られた。私は1977年・1989年・1998年と約30年にわたって続いた「ゆとり路線」にはいつも不満を抱いていた。どこまで理想的なことを言っているのか、と。もったきちんと教科指導をしたいのに、分けのわからない活動ばかり新設し、学習内容も時間数もどんどん削減されていく。逆に社会的な問題が起こるたびに教員の仕事や研修は増えていく。子どもはどんどん楽になり、教員の勤務はどんどんきつくなっていくという状況だった。

しかし日本の教員は素晴らしい。どんな難題でも受け入れ、律儀に取り組んできた。先日(2014年7月)新聞に「日本の教師の勤務時間は世界一」の記事が載ったが。私はとっくにそう思っていた。20年前、中学校での教務主任時代に若い先生たちに「うちの学校の先生は世界一頑張っている先生だよ」と言った覚えがある。授業をして、部活指導をしたあと職員会議が始まるのは午後6時以降。出前で食事をとったあと学年部会、研究部会、教科部会があり、成績処理や授業準備、学級通信づくり、おまけに研究授業の指導案作成と研究発表会用の原稿執筆も期限が迫っている。土曜日の午後と日曜日も部活指導。時間外勤務は月56時間どころか週56時間である。こんな教員は絶対外国にはいないと確信があった。日本の教員は間違いなく世界一の働き者である。高い倍率の教員採用試験を通過しており質も高い。優れた教育課程の下であれば最高の教育ができる。だからこそおおもとの教育課程編成者には心して編成してほしいと願う。おかしなヒューマニズムや理想論に振り回されず、子どもには厳しくても何が必要かを、教員にはやたら研修や事務作業に追い込まず、どこにエネルギーを使わせるのが効率的かを考えてほしい。

日本の教育レベルは決して落ちていない。「ゆとり路線」下でも教員はしたたかに、何が大切か大切でないか、力を入れるところ、抜けるところはどこかを判断して指導した。2009年から始まった「全国学力テスト」の結果がそれを表している。基礎的な問題では全国平均80%以上の正答率で、トップの県と最下位の県の差がわずか5点しかない。創造力や応用力ではフィンランドに負けるかもしれないが、人口が違う、学級規模も大きく異なる。日本ほどの人口でこれだけ質が高く全国均等な教育を施している国はない。しかし均等だ

けが自慢ではない、イチロー、浅田真央、内村航平、二山治夫、本田圭祐(敬称略)、その他各分野で世界的な活躍をしている「ゆとり世代」の若者がたくさんいる。

おわりに

大学で「教育課程」の授業を担当して5年になる。この科目を担当している他の先生方も同様だと思うが、学習指導要領の変遷を話すとき、必ず「経験主義」と「系統主義」(＝基礎学力重視ではないが)との流れを説明する。それは「ゆとり路線時代」と「基礎学力重視の現行指導要領」との比較になり、毎年学生がどのように思うか興味のあるところである。授業後の受講カードに書かれた意見のうち数多いのは「学習内容が増えた今の小・中学生がうらやましい。難しいこともきちんと教えてもらっているのだろうな。でも、私たちがやった興味を持ったことを自由に調べたり、みんなで発表したり、楽しく活動したりする学習もとてもよい思い出になっている。そうした時間が減って、教科書が厚くなったのはかわいそう」というものである。基本的には学力重視に賛成だがゆとり時代の良いところもあった、と考える学生が多いのである。

この問題は教員として私も悩み、社会科の指導でいつもジレンマを感じていた。今でもどちらが良いか結論は出ていない。結局 ①問題解決型(経験主義的学習)②発見学習型(系統学習的学習)③反復練習型(基礎学力の定着)を教科や学習内容に合わせて活用することが望ましく、偏ったり極端になったりしないように、としか言えない。

ただ、疑問に思うのは小学校の授業では①や②の形が多く、中・高校では③に力を入れているように思えることである。本来は逆で、小学校で基礎を定着させ、上位の学校ほど調べたり考えさせたりする学習が必要だと思う。根底には入試制度があるので、この壁を突き破るのはそこから改革しなければならないであろう。

この論文では私自身の経験から日本の教育課程を振り返り、今後の方向について拙いながら私見を述べた。若干、手前みそだが日本の教育、教師、子どもたちは本当に素晴らしい。学制発布(明治5年)以降、真摯に学校教育に取り組んできた先達たちに感謝する。

【参考文献】

「新しい時代の教育課程」田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵著 有斐閣アルマ

「教育課程編成論」加藤幸次編 玉川大学出版部

「教育課程」山崎準二編 学文社

「学校週5日制・12章」足助町立足助中学校(1991年)

「学校週5日制と教育課程」足助町立足助中学校(1993年)