
パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

第6号 (No. 6)

2016年5月31日
専修大学教育政策研究室

パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

第6号 (No.6)

道徳科の指導法に関する一考察

—中学校におけるキャリア教育の実践事例の検討を通して—

森田 司郎 (専修大学) 4

日本の学校教育におけるアクティブ・ラーニングの教育的示唆

—「新教育」と「学力低下」をめぐる論争から見えてくるもの

五十嵐卓司 (帝京大学) 19

「望ましい集団活動」についての一考察

中村 文夫 (教育行財政研究所) 29

イタリアにおける包摂共生 (インクルーシブ) 教育制度の成立に関する一考察

その3

—ファルクッチ及びファルクッチ委員会報告書を中心に—

嶺井 正也 (専修大学) 43

刊行にあたって

2016年4月4日、自由民主党の教育再生実行本部は4部会の一次提言をまとめた第6次提言を安倍晋三首相に手交した。そのなかの「特別支援教育部会第一次提言概要は

4. 特別支援教育部会（第一次提言）～特別な支援を要する子供も含め、多様な個が尊重される社会の実現～

- (1) 発達障害等の早期発見のための就学時健診に関するマニュアル見直し
- (2) 教職員定数改善による指導體制の充実や高等学校における通級指導の制度化
- (3) 不登校や日本語能力が課題の子供、特に優れた能力ある子供への教育体制整備

となっている。

自由民主党のこの教育再生実行本部と並ぶ形で審議をしていた政府の教育再生実行会議は、やくひと月半後の5月20日、「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ」を第九次提言としてまとめた。中心的な内容は、教育再生実行本部の「特別支援教育部会」第一次提言と重なっている。キーワードは「多様な個性が様な長所として肯定され生かされる教育の実現」である。第六次提言（2015年3月4日）をより深めた内容といってもよい。

具体的には「障害や不登校、学習内容の未定着、家庭の経済状況、日本語能力の問題等から、これまで十分に能力を伸ばしきれていなかった子供たちも含め、全ての子供の能力を最大限に伸ばす教育の実現が求められます。また、我が国ではこれまで、特に優れた能力を更に伸ばす教育や、リーダーシップを育てる教育が十分でなかったとの指摘もあります。」との現状認識から分かるように、障害のある子ども、不登校の子ども、学力面で課題のあるとされる子ども、日本語指導を必要とする子ども、学力面ですぐれていると判断される子どもへのそれぞれの対応である。

この提言は、教育再生実行本部の部会名から明らかなように、これまで障害のある子を主に対象としていた特別支援教育を、不登校の子ども、日本語指導が必要とされる子ども、「英才児」などにも広げ行こうとする内容であり、「能力」応じた限りなく個別化された教育を拡大するものである。

ここで留意すべき点について四点指摘しておきたい。

一つは「障害者の権利に関する条約の締結等を踏まえ、『インクルーシブ教育システム』の構築に向けた取組が重要になっています」としている点である。まさに、文部科学省が進めてきた「日本型インクルーシブ教育」を全面拡大しようとする内容になっている。教育の個別化、分断がますます拡大する。子どもたちは「学力」「能力」で限りなく分けられることになる。教育制度の多様化も相当に進むことになる。

二つ目は、障害のある子どものなかで、とりわけ「発達障害のある子」に焦点をあてて特別支援学級在籍の子どもの、通級指導を受ける子どもの個別カルテ作成を、義務教育

段階では義務づける点にある。「カルテ」という医学用語を使っていることに端的に示されているように、これは「障害」の「医学モデル」の全面化である。

三つ目は、多様化政策の一環としての不登校対策である。今国会での成立がめざされている「義務教育に相当する普通教育に関する多様な教育機会を確保するための法律案（通称：多様な教育機会確保法案）」が仮に流れたとしても、この提言がある限り、同じ趣旨の法案制定が目指されることになるだろう。

日本の公教育体制は、こうして限りなく多様化し、子どもたちは分断されつつある。一方で、「特別の教育 道徳」や「公共」という新たな教科を中心とした道徳教育による国家統合が図られるようとしている。近代公教育に本質的あり方が如実に表れている。

対峙するには、共に生き、学び、育つ関係を土台にした教育の制度設計しかない。国際的に進みつつある「インクルーシブ教育システム」ではない「インクルーシブ教育」も参考にしながら、日本において取り組まれてきた「共生・共学・共育」の思想、理論、実践を継承発展していかなければならない。

本誌第6号（累計では7号）には、拙論以外に3本の力作を掲載した。いずれの論稿も、日本の学校教育の在り方に深く関わるものとなっている。投稿していただいたことに感謝申し上げたい。

拙稿は、平成26年度 専修大学中期研究「イタリアにおける包摂共生教育制度の成立と展開」による成果の一部も踏まえている。イタリアのインクルーシブ教育制度の成立の里程標となったファルクッチ委員会報告書を取り上げたものである。今後は日本の「共生・共学・共育」との比較検討を課題としたい。

2016年5月31日
嶺井 正也

道徳科の指導法に関する一考察

—中学校におけるキャリア教育の実践事例の検討を通して—

森田司郎 (専修大学)

A Case Study on the possibility of “Special Subject Moral Education”

Shiro Morita

The purpose of this article is to clarify the possibility of “Special Subject Moral Education” through the case study of Career Education Program conducted in the junior high school setting. Main findings are below: 1. This type of program could encourage students’ motivation of learning and promote their understanding about the contents of the program, although this effect might decrease to lower level in three months after the program. 2. In this program, students could obtain opportunities to deliberate on their career and they were aware of this effect of program in three months after the program. 3. Small number of students started to act for gathering the information about their career plans, though program planners have aimed for students’ behavioral changes in academic setting. 4. The evaluation of this program could capture the learning process in which students comprehend and rearrange the contents of program according to their daily school settings.

問題の設定

本稿の目的は、新たに実施されることとなる「特別の教科 道徳」（道徳科）の効果的な指導法を探るために、公立中学校におけるキャリア教育の実践事例を生徒の学習経験に注目して分析することである。

昭和 33（1958）年の学習指導要領において、小・中学校の各学年に週 1 単位の「道徳の時間」が設置された。これ以降、「道徳の時間」には、各学校における道徳教育の要としての機能を果たすことが期待されてきた。しかし、「道徳の時間」が「各教科に比べて軽視されがち」であることや、「道徳教育の要として有効に機能していない」ことなどによる「道徳教育全体の停滞」が課題となっていた¹。この状況を改善して道徳教育の実質化及びその質的転換を図るために、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（道徳科）に格上げする学習指導要領の一部改正が平成 27（2015）年 3 月に行われた。これをうけて、小学校では平成 30（2018）年度から、中学校では平成 31（2019）年度から道徳科が開始される。

道徳科の設置によって、これまでの道徳教育は教育内容、指導方法、そして評価に関して、より一層明確な規準が示されることとなる。つまり、道徳教育の標準化が進められるものと解釈することができる。道徳教育の標準化を示す具体的な特徴として、以下の 3 点が挙げられる。まず、①共通に扱う教育内容の明確化である。すなわち、道徳科においてはこれまでの道徳教育よりも「主題やねらいの設定」が重視される²。改訂された学習指導要領では、「思いやり、感謝」、「我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」や「勤労」などのように、授業で扱うべき主題が具体的に項目化されて示されている。次に、②適切だと考えられる指導方法が明示される。すなわち、生徒同士の討論などを用いて言語活動を充実させることを前提に、読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした学習、道徳的な問題場面を設定して行う問題解決的な学習、そして、役割演技などの道徳的行為に関する体験的な学習等を取り入れることが求められている。そして、③評価規準と評価方法が明確化される。すなわち、相対評価でなく児童生徒による個人内評価を前提として、これまでの道徳教育の評価でも重視されてきた観察や会話、作文やノート、質問紙、面接などに加えて、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、エピソード評価などの評価方法を利用することが求

1 中央教育審議会『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』2014（平成 26）年 10 月 21 日

2 文部科学省「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」第 7 回配布資料（資料 1）2015（平成 27）年 12 月 16 日において、これまでの道徳教育において主題やねらいの設定が不十分であったという課題についての指摘がたびたびなされている。

められている³。「数値などによる評価は行わない」とされていることから、評価は文章記述によって行われる。具体的な評価方法についての議論は現在も続けられている。児童生徒にとっては自己の成長を把握することができ、教師にとっては指導計画や指導方法の改善に活かすことができる評価方法の開発が目指されている。

このように、道徳科を設置して道徳教育の教育内容、指導法、そして評価を標準化するための制度設計が進められている。しかし、道徳教育の標準化が児童生徒の学習にどのような影響を及ぼすのかという点に関しては、十分な検討がなされているとは言えない。この点を明らかにするためには、道徳科が想定するような明確な主題とねらいをもち体験的な指導法を用いた道徳の授業が、児童生徒の学習経験に与える影響を実地に検討する必要がある。そこで、本稿では、実際に授業実践を行い、授業を受けた児童生徒に対する質問紙調査を実施する。この結果から、道徳教育を標準化することによって児童生徒の学習経験はどのように変わる可能性があるのかという点を明らかにする。

本稿の具体的な手続きは次の通りである。

- ①公立中学校において、キャリア教育（生徒の進路意識の形成）を主題とする授業実践を、体験的な授業形態を用いて実施する。
- ②授業による生徒の学習経験を把握するために、授業実施直後（約1週間後）、および授業後一定期間を経た時期（3か月後）に、授業内容に関する質問紙調査を実施する。
- ③質問紙調査の結果を分析し、道徳教育を標準化することが生徒の学習経験にどのような影響を及ぼす可能性があるのかを試論的に明らかにする。

なお、道徳科はまだ実施されておらず、本稿では道徳科の授業が有するいくつかの要件（主題とねらいの明確化、体験的な指導法の活用、主題とねらいに対応した評価）を備えた授業を開発して実施している。このために、本稿では実践報告という形式をとって、得られた知見をまとめていく。

1. 中学校におけるキャリア教育の実践事例

ここでは、筆者が関係している公立中学校において大学生による授業を実施したキャリア教育の実践について、その概要をまとめる。

³ 上記の専門家会議において、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、エピソード評価等の多様な評価方法が例示され、道徳科の評価における活用が目指されている。

筆者は、大学学部において教職課程を履修している大学生（12名）の協力を得て2015年10月末に関東にあるA県の公立B中学校の1年生6クラス、2年生5クラスを対象にキャリア教育をテーマに45分の授業を実施した。授業の目的は、大学生によって大学での学びを紹介し、生徒たちに自身の夢や目標について考えさせることであった。中学校の教員は、生徒たちに、目の前の高校受験だけでなくその先にある大学について興味・関心をもたせることで、自分たちの目標に向けて努力を続ける姿勢を身につけさせたいと期待していた⁴。こうした学校側の意図に沿って、大学生たちが自ら授業内容や実施方法を考案し、各クラスの生徒に対して授業を行った。今回の授業が対象としたのは中学1年生と中学2年生の全生徒であったため、学校における時間割設定の都合から総合的な学習の時間の中で行った。

【表1 事例の概要】

実施校：関東地方A県公立B中学校

実施校の概要：首都圏から50kmほど離れた郊外に位置する。

生徒数556（うち女子257）名、1年生6クラス、2年生5クラス、3年生5クラス

教職員数37名

実施時期：2015（平成27）年10月末

対象生徒数：1年生6クラス198名、2年生5クラス178名

授業テーマ：キャリア教育（生徒の進路意識の形成）

「大学について知ることを通して20歳までの自分をデザインしよう」

授業概要：大学について学ぶことで、高校進学の前にある自己の進路意識（目的や夢）を形成させることを目的とした授業である。授業内容は大学生が考案し、事前に中学校の教員によるチェックを受けた。授業は全て各クラスに配置された2、3名の大学生が実施した。

授業内容：各クラスの実施者が異なったために詳細部分には違いが出たが、共通する枠組みは以下の通りである（45分授業）。

⁴ 対象となるB中学校では、これまで生徒の全体的な学力が低いことが課題であった。しかし、近年生徒の学力が向上し、ほとんどの生徒が高校に進学するようになった。そこで、学校としてはこの傾向を維持し、さらには大学進学を見据えた高校選びをさせたいという意図をもって今回の授業実践の主題とねらいが設定された。

1. 授業者（大学生）の自己紹介とこれまでの歩み
2. 大学とは？（大学についての説明）
3. 大学での勉強（多様な学部や授業等の説明）
4. 大学での生活（多様な大学生活についての説明）
5. 自分の歩みを振り返り、夢や目標について考える

授業形態：実際の大学生によって授業が実施された。大学について、大学での勉強、大学生活の説明ではゲームやクイズが用いられ、生徒に参加させながら授業を進めた。また、生徒が自分の歩みを振り返り、夢や目標について考える部分では、ワークシート等を用いて話し合うグループワークと、生徒による発表場面を設けた。資料1と資料2は、実際に授業で使用したグループワークの資料を抜粋したものである。

この授業実践は、道徳教育の標準化をその特徴とする道徳科の授業が、生徒の学習経験に対してどのような影響を及ぼす可能性があるのかを試論的に探るためのものである。本稿では、道徳教育の標準化の要件を①主題やねらいの明確化、②体験的な指導法、そして、③主題やねらいに対応した評価、という道徳科の特徴に対応するものとして捉えた。そこで、①キャリア教育（生徒の進路意識の形成）という明確な主題とねらい、②大学生が教師役を務め、ゲームやグループワーク等の参加型活動を用いた体験的な指導法、③進路意識の形成に焦点化した事後評価、という要件を含んだ授業実践を行った。

この授業実践の後に、授業を受けた生徒に対する質問紙調査を2回実施した。1回目はこの授業後の約1週間後に行い、その3か月後に2回目の調査を行った（学校に依頼しての留置式）。1回目の質問紙調査（以降、直後調査と表記）では、生徒の授業に対する感想と学習した内容等について尋ねた。2回目の質問紙調査（以降、事後調査と表記）では、1回目の質問項目に加えて、生徒のその後の様子（学習や生活の状況）について尋ねている。

【表 2 質問紙調査の概要】

実施時期：2015（平成 27）年 11 月（直後調査）と 2016（平成 28）年 2 月（事後調査）

対象：今回の授業を受けた中学 1 年生（191 人）と 2 年生（160 人）の全生徒
回収数（回収率）：直後調査 中学 1 年生 191 人（100%）、中学 2 年生 160 人（100%）、事後調査 中学 1 年生 175 人（92%）、中学 2 年生 154 人（96%）

主な質問カテゴリと質問項目：
（それぞれのカテゴリに対応する質問項目を設定し、4 件法で尋ねた）

直後調査【授業についての感想】

「授業に関する興味」、「授業内容の理解」

【意識の変化】

「目標に向けて頑張る気になったか」、「勉強を頑張る気になったか」

【授業のねらいの達成】

「進路について考えるきっかけになったか」、「目標がはっきりしたか」

【進学意識への影響】

「大学に進学したいと思うようになったか」

【授業の感想や意見】（自由記述）

事後調査【授業についての記憶と現在への影響】

「授業内容を覚えているか」、「授業内容は役に立っているか」

【現在の意識】

「勉強を頑張ろうと思っているか」、「今頑張っていることは何か」

【授業のねらいの影響】

「進路や自分がやりたいことについて考えるようになっているか」

【進学意識への影響】

「高校に進学したいと思っているか」、「大学に進学したいと思っているか」

【具体的行動への影響】

「その後、大学について自分で調べたり誰かに尋ねたりしたか」

【授業内容で自分のためになったこと】（自由記述）

2. 質問紙調査の結果から見る生徒の学習状況

大学生が実施したキャリア教育の授業実践と、授業直後と 3 か月後の事後に行った 2 回の質問紙調査の結果から、以下の点が明らかになった。それらは、2 つの課題と、1 つの可能性とにまとめられる。

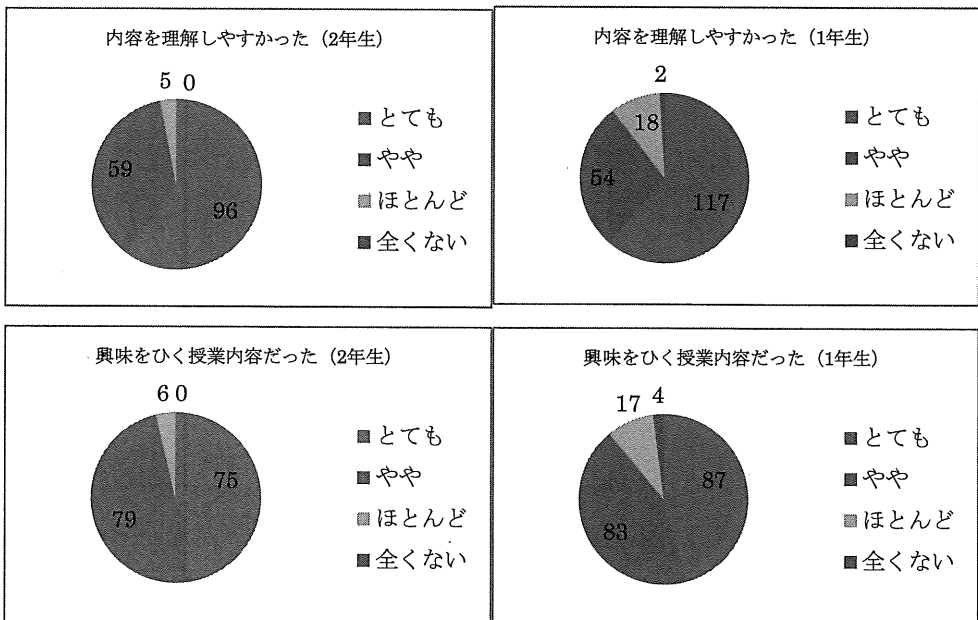
一つ目の課題は、今回のキャリア教育の授業は生徒の学習に対して即時的には効果的であるものの、その効果は長期的には持続しないという点である。

授業の主題やねらいの明確さと大学生による授業実施という新鮮さによって、授業直後には多くの生徒が授業内容に興味をもち、内容を十分に理解できたと回答している（図1）。

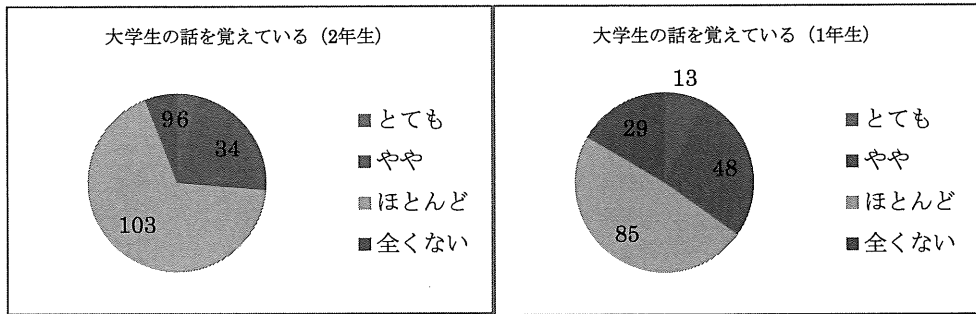
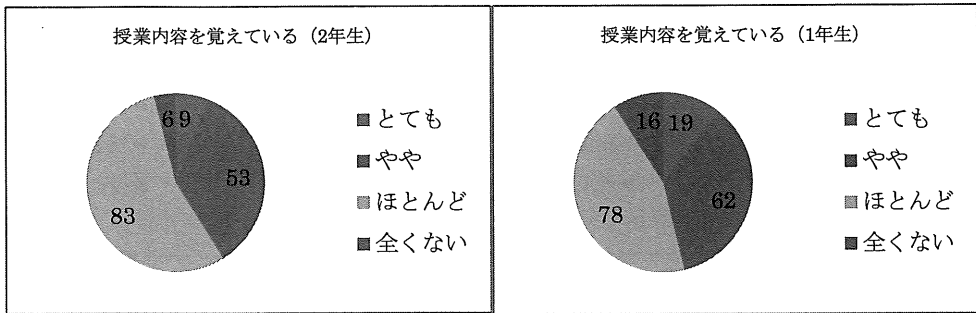
ところが、事後調査においては、授業内容の記憶が不確かだと回答した生徒が多数にのぼっている（図2）。このように、主題やねらいが明確で体験的な指導法を用いた授業によって、生徒の興味を引き出し、内容理解も促進される可能性があることは確認された。この点は、道徳教育が形骸化されているこれまでの実態に対して、道徳科の授業を生徒にとって興味深く分かりやすいものにするための参考となるかもしれない。しかし、授業後にも生徒の学習を継続させるためには、このような授業の工夫のみでは限界があることも示された。

生徒の学習を継続させるという観点から、手がかりになる結果がある。それは、今回の授業が自分の進路を考える契機となったかについて尋ねた結果、一定数の生徒が、事後調査においても肯定的に考えていることである（図3、図4）。今回の授業は、長期的な内容理解の定着に結びつけることは難しかった。しかし、進路について考える契機を生徒に提供することはできており、それが一定期間後にも生徒に自覚されている可能性があると考えられる。

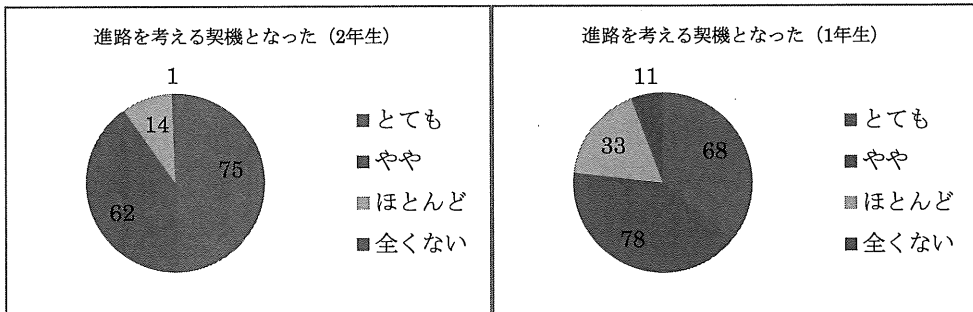
【図1 授業内容についての質問への回答（直後）】（グラフ内の数字は実人数）

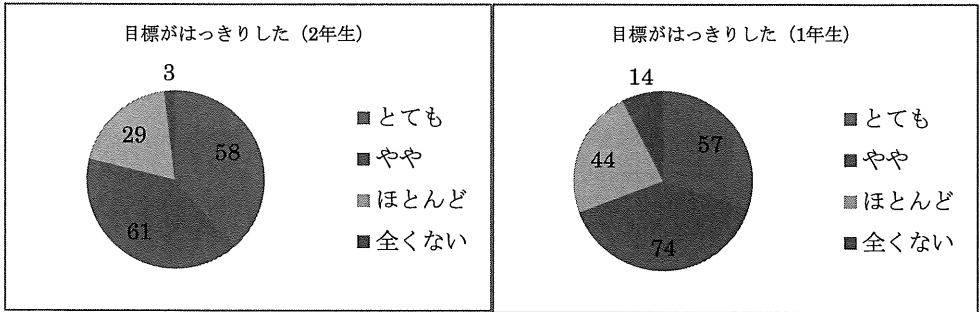


【図2 授業内容についての質問への回答（事後）】（グラフ内の数字は実人数）

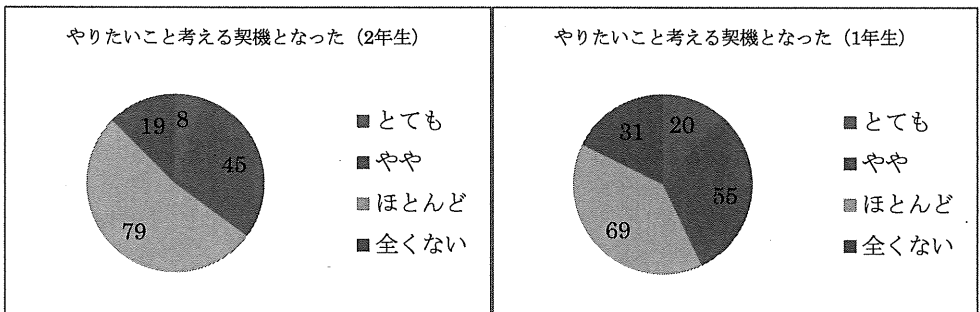
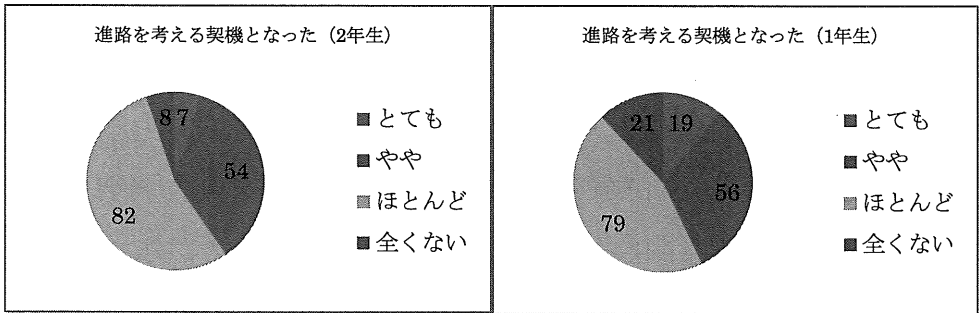


【図3 進路意識についての質問への回答（直後）】（グラフ内の数字は実人数）





【図4 進路意識についての質問への回答（事後）】（グラフ内の数字は実人数）



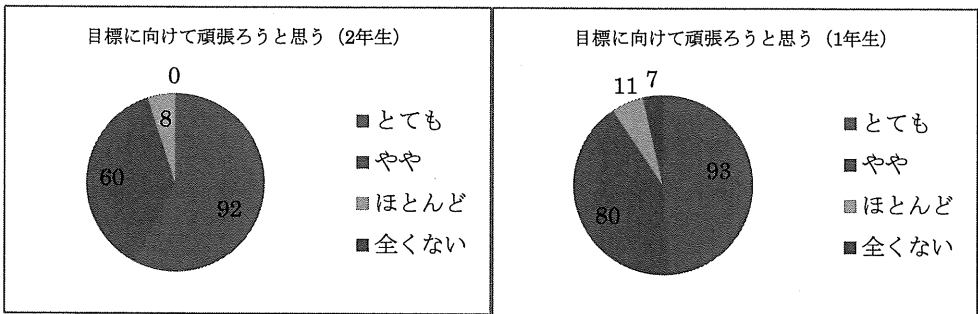
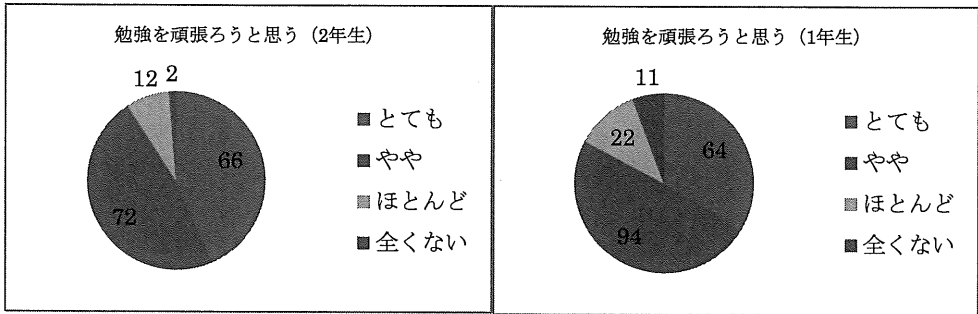
二つ目の課題は、主題やねらいを明確にした授業を行っても、教師が期待するような生徒の直接的行動には必ずしも結びつかないという点である。

一般的に、キャリア教育を実施する際には、授業をきっかけに生徒が進路に関わる具体的な行動を実践していくことが期待される⁵。今回の授業実践では、授業を通して生徒たちが自分の進路について考えるようになることが主な目標であった。これに加えて、生徒たちには、目標を達成するための具体的な行動（勉強を頑張る等も含めて）が取れるようになることが期待されていた⁶。生徒の勉強への意欲に関して、直後の調査で尋ねた結果が図5である。これに関連して、事後の調査では授業から約3ヶ月が経過した時点での生徒の行動について尋ねた（図6）。その結果、授業後約3ヶ月の間に大学について自分で調べたことがある（「とても」「やや」を含めた）生徒は、2年生、1年生それぞれの約10%程度いた。また、大学について誰かに尋ねたことがある（「とても」「やや」を含めた）生徒は、2年生では約15%、1年生では約20%であった。意欲の高い生徒にとっては、今回の授業が大学についての関心を高め、自分で調べたり誰かに尋ねたりする具体的な行動に結びついている。このいっぽうで、それ以外の生徒にとっては、大学に関する具体的な行動に結びつくことはほとんどなかった。これと若干似た割合の生徒（2年生の約10%、1年生の約15%）が、事後調査でも勉強を頑張ろうとする積極的な意識（「勉強を頑張ろうと思うか」という項目に対して「とても」に回答した生徒）をもっていた。このいっぽうで、2年生の46%と1年生の53%の生徒が、「ほとんどない」、「全くない」と回答している。このように、大多数の生徒にとっては、授業後に一定の時間が経過する中で勉強に対する意識は希薄になっていた。つまり、一定数（全体の10~15%程度）の生徒の場合を除き、今回の授業では生徒に具体的な行動を起こさせることが難しかったといえる。

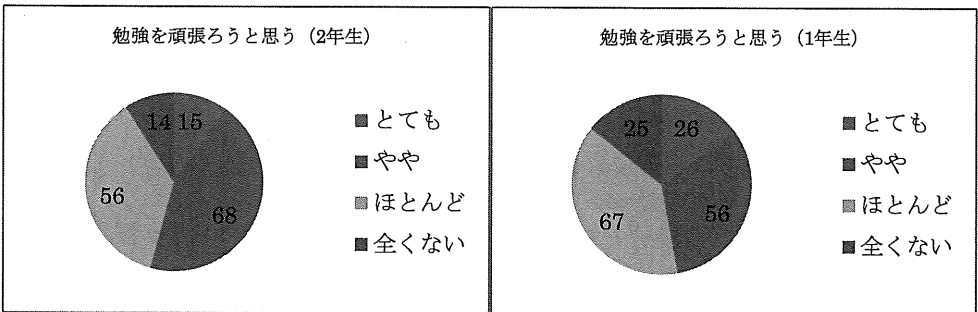
⁵ 文部科学省『中学校キャリア教育の手引き』教育出版 2011（平成23）年3月には、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力の4つの能力からなる基礎的・汎用的能力の育成を目指したキャリア教育が推進され、その学習の編成の仕方が示されている。自らの進路意識にもとづいて具体的に行動することは、課題対応能力やキャリアプランニング能力に関わるものであり、キャリア教育の観点から、生徒に身につけさせることが望まれる能力であると考えられることができる。

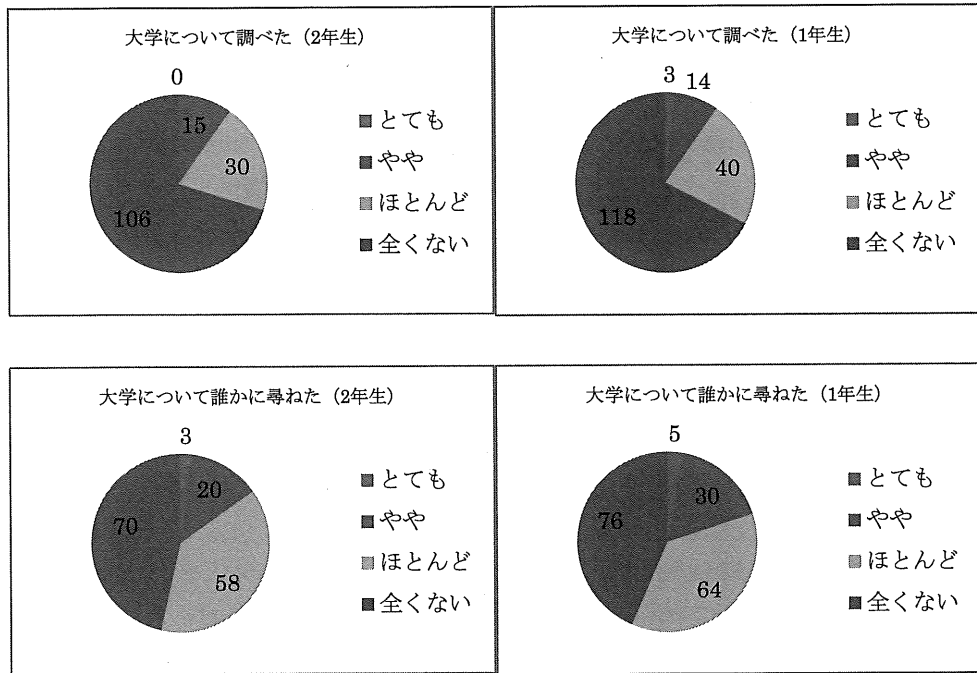
⁶ 授業を実施したB中学校の教務担当の教員からは、打ち合わせ時に「大学について知ること、生徒たちが少しでも目の前の高校受験に向けて頑張ろうという気持ちになってくれることが望ましい。そのための具体的な行動（勉強の仕方を含めて）についても生徒に教えてあげてほしい。何らかの行動の変化があれば（授業の成果としては）良いと考えている。」という旨の要望が伝えられた。

【図5 生徒の行動に関する質問への回答（直後）】（グラフ内の数字は実人数）



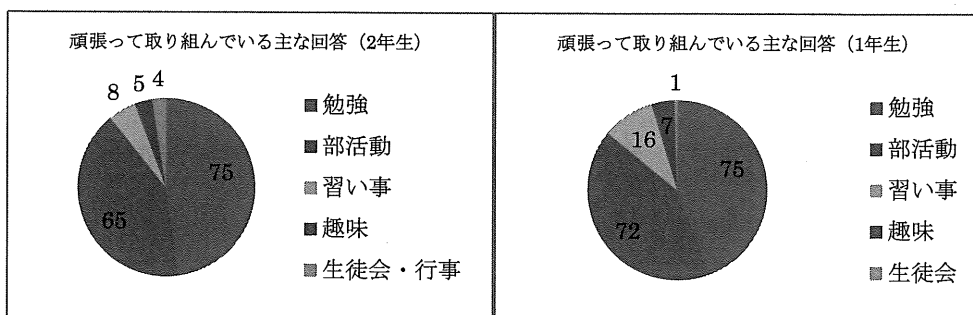
【図6 生徒の行動に関する質問への回答（事後）】（グラフ内の数字は実人数）





ここまで、今回のキャリア教育の授業実践の課題について述べてきた。いっぽうで、このような授業がもつ可能性についても指摘することができる。それはすなわち、今回の授業をきっかけに生徒が自分たちでその学習内容を意味づけ、学校生活の中で彼（女）らなりの具体的な行動に結びつけている可能性がある点である。この可能性は、事後調査において「今、頑張っていることとは何か」を尋ねた項目に対する回答から窺い知ることができる（図7）。キャリア教育の授業を受けて自分の進路意識が明確になると、高校や大学進学のために勉強を頑張る意識が生まれるのではないかというのが実施者（特に教員）の期待であった。多くの生徒（2年生の約50%、1年生の約43%）が勉強を頑張っていると回答したことは、この期待通りであったといえる。いっぽうで、部活動と回答した生徒の人数も勉強に次いで多かった（2年生の約43%、1年生の約41%）。多くの生徒が、大学生による授業の中で自分の夢や目標について考え、それを実現させる手段として部活動を選択している。部活動を選択した生徒の自由記述では、「サークルなどにも興味がわいた」、「大学には様々な部活動やサークル活動があることを知り、部活動を頑張ろうと思った。」、「どのようにすればバスケをうまくなるかを考えることが大切だと分かった」等の内容も複数見られた。このように生徒は、授業で学んだ内容を学校生活の中で自分なりに意味づけて再構成している。その結果、たとえば大学進学を目指すために、勉強だけではなく部活動に取り組むという答えを出している。

【図7 今、頑張って取り組んでいる主な回答（事後）】（グラフ内の数字は実人数）



こうした生徒自身による学習内容の意味づけと再構成、そして具体的行動への結びつけは、時には授業者の意図を超えた学習経験を獲得することもある。ただし、これは教員が期待する学習プロセスとは表面的には合致しないかもしれない。このために、授業の効果として教員があらかじめ用意した評価の枠組みに固執すれば、生徒によるこのダイナミックな学習経験の獲得を見落としてしまう恐れがある。今回の調査の結果が指摘するのは、教員が自明視する学習観から自由になり、授業から得た内容を生徒がそれぞれに意味づけて再構成していく学習プロセスに気づくことの重要性であろう。

3. 道徳科の授業によって見込まれる効果と課題

本稿では、道徳教育を標準化することが生徒の学習に対してどのような影響を及ぼす可能性があるのかを明らかにするために、キャリア教育の授業を実践してその結果を検討してきた。最後に、道徳科の授業に対して今回の授業実践から引き出すことのできる知見を示して本稿の締めくくりとしたい。

今回の授業実践の主題はキャリア教育で、生徒の進路意識を形成させるきっかけを提供するというねらいがあった。対象であるB中学校の生徒の実態を踏まえた学校からの要望をもとに「大学について知ることを通して20歳までの自分をデザインしよう」という授業内容を構成した。授業内容は、道徳科に含まれる内容と深く関連している。それらは、自己を見つめ、自己の向上を図る、個性を伸ばして充実した生き方を追求するなどの「向上心、個性の伸長」、より高い目標を設定する、その達成を目指すなどの「希望と勇気、克己と強い意志」、そして、将来の生き方について考えを深める「勤労」等の内容である。授業は大学生が実施し、生徒に参加させるゲームやグループワーク等の体験的な指導法を用いた。そして授業実施後には、授業直後と約3か月後に、生徒の学習状況に関する質問紙調査を2回実施した。このように、この授業実践は本稿で考える道徳教育の標準化の要件（主題とねらいの

明確化、体験的な指導法の活用、主題とねらいに対応した評価)を含んでいる。したがって、実践の結果から今後の道徳科の授業のあり方に対する指摘ができるものとする。道徳科の授業には、以下の四つの可能性があると考えられる。

- ①授業に対する生徒の興味を引き出し、授業内容の理解を促進することができる。しかし、授業後に一定期間を経過するとこの効果は薄れる可能性がある。
- ②主題やねらいに関して生徒が考えを深める契機を提供することができる。そして、このことは授業後に一定期間経過した後も、生徒によって自覚されている可能性がある。
- ③道徳科の授業は、教師が期待するような生徒の行動実践には必ずしも結びつかない。
- ④授業の主題やねらいに対応した評価は、生徒自身による授業での学習内容の意味づけと再構成、そして具体的行動への結びつけのプロセスを捉える可能性がある。

以上、本稿における授業実践を通して、道徳科の授業が有する可能性についての指摘を行った。今回行った授業は、中学校1年生と2年生に対してそれぞれ一時間のみであった。さらに、対象校もB中学校のみであるため、本稿での知見を一般化させることはできない。当然のこととして、今後はさらなる事例の積み重ねとより詳細なデータ分析が必要となる。しかし、道徳科の授業が実施されることを待つのではなく、試論的にはあるが道徳科の可能性について授業実践を通して言及した点を本稿の意義としたい。

最後になるが、今回の授業実践に協力をいただいたA県B中学校の教職員の方々と生徒の皆様、そして授業実践に協力してくれた大学生の皆様に、深く感謝の意を表したい。

【資料 1 授業で使用した資料の抜粋（中学 1 年生用）】

クラス	番号	名前
「外に出ていろいろな経験してみよう」		
1. 生まれてから今までどんな出来事や経験をしたかな？書いて、話し合ってみよう！		
2. 自分がこれからやりたいことや将来の夢を書いて話し合ってみよう！		
3. 将来の自分に近づくために、何ができることを考えてまとめてみよう！！		
4. 今日感想		

【資料 2 授業で使用した資料（中学 2 年生用）】

クラス	番号	名前
1. 将来の夢を書いてみよう!(私は〇〇になりたい)		
私は になりたい。		
2. なぜなりたいと思ったのか考えてみよう!		
理由		
3. 将来の夢を叶えるためにどんなステップが必要かな？		
具体的に考えてみよう!!		
4. 夢をかなえるために今の自分がすることは何だろう？		
5. 今日感想		

日本の学校教育におけるアクティブ・ラーニングの教育的示唆
— 「新教育」と「学力低下」をめぐる論争から見えてくるもの

五十嵐卓司 (帝京大学)

Pedagogical Suggestions on Implementing Active Learning in Japanese
Educational Contexts

Reflections on the Controversies over “Shin Kyoiku” (New Education)
and Deterioration of Academic Performance

Takuji Igarashi

The purpose of this paper is to ensure a successful implementation of active learning by underlining the fact that studies on historical or social background behind incorporating active learning into classroom have been a somewhat neglected area of research in Japan. Reviewing the arguments over “Shin-Kyoiku” or “New Education” and “Core Curricula” in early post-war Japan, this paper supports the significant assumption that constructivism has relevance to the principle of active learning. It also discusses important factors to create learning environments and educational methods promoting active learning, by presenting a conceptual framework of REALs, or “Rich Environments for Active Learning.” This paper concludes with some potential problems in implementing active learning in Japanese classrooms and suggestions to create learning environments which instill learners into their autonomy. For that purpose, there are necessities of understanding historically accumulated expertise in pedagogical methodology, or building ideas for educational change upon past practices and putting aside a simply dualistic distinction in “systematic” or “experiential” learning.

-
1. はじめに
 2. 「新教育」と社会科の誕生
 3. 「コア・カリキュラム」をめぐる論争
 4. 新教育批判論争と日本の主権回復の影響
 5. 国家統制の教育から「総合的な学習の時間」と PISA 型学力の登場
 6. アクティブ・ラーニングの登場とその特徴
 7. 結論

1. はじめに

近年、学習者の能動性や主体性を重視する学習への注目が高まる中、学習指導要領の改定に向けて、アクティブ・ラーニング (active learning) の可能性に期待が高まっている。これまでの日本の学校教育を振り返ると、経験主義・子ども中心主義か、系統主義を基とする学習方法かをめぐる論争が繰り返されてきた。こうした歴史的背景の中で、アクティブ・ラーニングの登場は、日本の学校教育においてどのような変化を起し、どのような可能性を秘めているのだろうか。

日本の学校教育の歴史は、明治時代に学制が定められたことに始まり、大正時代には「大正自由教育」が登場し、アジア・太平洋戦争の終戦後には「新教育」が行われ、1970年代後半からの「ゆとり教育」の提唱、2000年から段階的に実施された「総合的な学習の時間」、そしてPISA⁷調査の結果を受けての学力論争などを経て、アクティブ・ラーニングの本格的導入が試みられている。

本論では、「新教育」などをめぐる論争の概観を通し、「新教育」が重視した経験主義などの教育哲学がアクティブ・ラーニングにも共通している点を踏まえた上で、これまでの「経験」か「系統」かという二分法の論争を超えて、アクティブ・ラーニングに期待できる可能性、教育的示唆、考える問題点などをあぶりだすことを目的としている。具体的には、戦後の「新教育」と「コア・カリキュラム」論争について述べ、その上で、新教育批判論争の強まりと日本の主権回復が学校教育に及ぼした影響について整理する。そして、高度経済成長期に行われた系統重視の学校教育の限界から生まれた、いわゆる「ゆとり教育」について概観し、アクティブ・ラーニングの本格導入への道筋について整理した上で、その教育的示唆を論じる。

1. 「新教育」と社会科の誕生

アジア・太平洋戦争終結後の混乱期に誕生した日本の学校教育における社会科は、軍国主義の排除と民主主義の確立という使命を担い、その一方、戦後の混乱期に作り上げられなければならないという現在では想像もつかない過酷な状況であった。

アジア・太平洋戦争末期は、子どもたちは食糧生産に従事したり、空爆から逃れるため疎開をしたり、当然のことながら現在のように学校教育をまともに受けられる環境にはなかった。そして終戦を迎え、GHQから軍国主義教師の追放、軍事教育・武道教育の禁止、修身・地理・歴史教育の停止などの指令が発せられた。こうした混沌とした状況下で、学校教育が劇的な変化を求められたのである。

日本の戦後の「新教育」の方向性を導くのに大きな役割を担ったのはCIE⁸の教育課であった。CIEは文部省側と協議を行い社会科新設の方向性を導き、アメリカ国内のいくつかのプラ

⁷ 『OECD 生徒の学習到達度調査』、Programme for International Student Assessment

⁸ 民間情報局 (Civil Information and Education Section) は、占領終結時の1952年4月15日に閉鎖されるまで存続した。

ンからヴァージニアプラン⁹を提示した。そして、1946年の10月から文部省内に設置された社会科委員会のメンバーによって、ヴァージニアプランなどを参考に戦後の「新教育」をあらわす本格的な学習指導要領の作成作業に入った。なお、社会科委員会は初等と中等のグループに分かれ、小学校社会科については、重松鷹泰を主任担当官に、上田薫、尾崎帛四朗らが担当し、中学社会科については、勝田守一を主任担当官に、馬場四朗、保柳睦美らが担当した。

こうした戦後の「新教育」は、社会科を中心にして進められていき、その社会科は、CIEの助言と承認のもと、文部省内に設置された社会科委員会のメンバーによって社会科の学習指導要領が作成され進展した。そして1947年に、文部省から「学習指導要領一般編（試案）」をはじめ、小学校にあたる「学習指導要領社会科編（I）（試案）」、中学高等学校にあたる「学習指導要領社会科編（II）（試案）」などが発行されたのである。「学習指導要領社会科編（I）（試案）」の第1章・序論の第1節・「社会科とは」では次のような書き出しである。

今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成することである。そして、そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすることが大切なのである。社会生活を理解するには、その社会生活の中にあるいろいろな種類の、相互依存の関係を理解することが最も大切である。（以下、略）

また、「学習指導要領社会科編（II）（試案）」の第1章・序論の1「一般社会科の意義」は、次のような書き出しで始まっている。

社会科の総合的な学習は小学校からずっと行われて来たが、中学校の全学年及び高等学校の一学年でも、なお継続してこの総合的な学習がなされるようになってきている。これまでは、社会科の内容となっている歴史・地理・公民などは、いずれも別々の教科として扱われてきたのであるが一般社会科としては、本書に示してあるように、中学校あるいは高等学校の生徒の経験を中心として、これからの学習内容を数箇の大きい問題に総合してあるのであって、教科そのものの内容によって系統だてるようなことはやめることとした。（以下、略）

社会科編（I）、（II）からの2つの抜粋からみえてくることは、「子ども中心という進歩主義教育、なすことで学ぶという経験主義、生活を教材にして授業をつくっていくという問題解決学習」¹⁰を重視しているといえる。また、社会科編（I）、（II）では、多くの学習活動が例として挙げられているが、あくまでも参考として提示されているにとどまり、子どもだけでなく、教員の自主性も重視されていた。

では、このような内容の学習指導要領が発行されてから、当時の社会科は学校教育の現場で

⁹ ヴァージニアプラン (VARGINIA STATE BOARD OF EDUCATINO : Course of Study for Virginia Elementary Schools GARDES I-VII)

¹⁰ 国民教育文化総合研究所編集『振り返り教育理論講座』アドバンテージサーバー、2013年、52項

どのように実践され、どのような評価をされたのであろうか。

歴史の知識を「系統的」に子どもに教えるということに急で、先に述べたような子供の生活体験や切実な願いに結ばれないままにそれが行なわれるのならば、いわゆる世論にこたえることはできても、現代の教育の課題をみたくすることはできないだろう。だから、今までの社会科が試みて必ずしも成功してこなかった、子どもの自主的学習を歴史教育においても、辛抱強く開拓して行くことがだいじになる。(略) おとなの人間関係のなかで固く自己をとざした子どもたちは、教育技術だけで、その意識や行動までゆり動かされはしないからである。社会科は、その点で、たしかに一つの前進の可能性は与えたけれども、単にそれだけでは、推し進めない限界が目に見えて来た。社会科が形式的になり、表面的になり、ある場合には、教科書に書かれている知識の注入になってさえもいるのは、そういうところに大きな原因があるのではないだろうか。¹¹

この引用から分かるように、戦後の「新教育」からはじまった社会科であったが、子どもの自主性が尊重され自由な雰囲気を作り出した点は、軍国主義教育の排除には役立った一方、現場の教員の多くは、「子ども中心主義」という新しい考え方に困惑するが多かったと言えよう。つまり、「学習指導要領社会科編（Ⅰ）（試案）」や「学習指導要領社会科編（Ⅱ）（試案）」において、重松鷹泰や勝田守一によって描かれた理念は、学校の教育現場で主流になることが出来なかったといえる。こうした中、あるべき社会科について多くの論争が行なわれ、「新教育」への批判が展開されていくことになる。

2. 「コア・カリキュラム」をめぐる論争

1947年から始まった戦後の「新教育」を代表する社会科のあり方をめぐり、様々な論争が繰り広げられたが、ここでは、「新教育」への批判が本格化する前に行われた「コア・カリキュラム」についての論争を整理する。

「コア・カリキュラム」は、1948年10月にコア・カリキュラム連盟（以下、コア連）が結成されたことにより進展し、戦後の「新教育」の代名詞と見なされていく。コア連の発足当初、そもそも2つの考え方があり、そのひとつは、社会科を問題解決学習のための中核教科として扱おうという、コア連が発足した当時の委員長であった石山修平らの構想であり、もうひとつは、問題解決学習は支持しつつも、ヨーロッパ近代思想を基とする生活主義の立場から、コア・カリキュラムを提起した梅根悟の構想¹²であった。

¹¹ 宮原誠一『日本の社会科』国土社、1952年、172・173項

¹² コア連が創刊した機関誌「カリキュラム」（1949年1月）で、梅根は以下のように述べている。「全教育分野、子どもの全学習生活の中核（core）をなすものであって、はじめはこのコアだけであつても、だんだん年齢が進むに従つて、このコアと関聯をもちながらも、一応それから離れて独立の活動分野、学習領域として成り立つ教科的なものが分枝のように分かれて来て、ちょうど太陽系のような形、あるいは梅鉢模様のような形をとるようになる—こんな風に考えるのが最近の生活主義カリキュラムなどといわれている。」

このコア連が中心となり進展をとげていく「コア・カリキュラム」は、長坂端午と梅根悟の論争のテーマとなり、その後、「コア・カリキュラム」は、新教育批判の中心的対象となっていくのである。では、「コア・カリキュラム」をめぐる論争を見ていき、いわゆる初期社会科に求められていた目的を確認していく。

「長坂・梅根論争」は、1949年から50年にかけての論争であるが、この論争の両者の対談では、「おおいに共同戦線を張ろう」という話題で終わっていることを考えると、いくつかの異なる視点はあるにしろ、その後の新教育批判に関わる論争とは質が違えると言える。長坂の主張は、「カリキュラムはあくまで実践の中で試行錯誤しつつ作っていくもの」という考えを大切に、教育現場重視の主張であった。一方、梅根の主張は、創意に富んだ一部の教員は良いが、多くの教員は教育実践の事例がないと、社会科の実践は難しいという主張であった。この主張の背景には、混乱した戦後の教育現場で、現実的には「コア・カリキュラム」の実践が難しいと考えたのではなかろうか。

この論争で特筆する点は、文部省にいた長坂が教育現場重視の主張をし、民間の梅根が学習指導要領のような事例を重視している点である。つまり、当時の文部省は戦後の「新教育」の中核であった社会科を推進していく方向があり、一方で梅根の主張からは、戦後の教育環境の混乱ぶりは想像を絶するものであり、社会科を実践していくための教員養成が十分でなかったことが推測される。

このように、「コア・カリキュラム」をめぐる論争が行なわれる中、50年ごろから新教育批判が本格化してくるのである。

3. 新教育批判論争と日本の主権回復の影響

新教育批判が頂点に達したのは、1950年から51年ごろであった。例えば、50年3月に広岡亮蔵が「牧歌的なカリキュラムの自己批判」を発表し、コア連内部から批判が出された。また、日本民主主義教育協会（以下、民教協¹³）の機関紙『明るい教育』にて、50年3月に矢川徳光が「コア・カリキュラム論の土台」を発表し、「コア・カリキュラム」の批判が展開された。加えて、50年5月にはCIEから「コア・カリキュラム」が行き過ぎであるとの警告が出され、コア連側とCIEと文部省側との対立が生まれる状況となった。

このように様々な立場から、新教育批判につながる動きが展開されたが、その中でも左翼の教育学者たちによる批判は強力なものであった。それは、アメリカから入ってきた「経験主義」などを重視する社会科に対して、ソビエト社会主義の教育学者が強力に批判を展開するという、イデオロギー的対立という側面もあった。

例えば、『ソヴェト教育学の展開』や『新教育への批判』を著した矢川は、系統的教育や「教師の指導性」の必要性を主張し、社会科を批判した。加えて、温度差はあるが、教育学者の宮原誠一や勝田守一らは、「系統的学習」の必要性を発言していた。このように激しく「新教育」の批判が展開される中、「勝田・梅根論争」が展開されるのである。

¹³ 日本民主主義教育協会の前身は、1946年に結成された民主主義教育研究会（民教）であり、49年に民教協へと改組された。反官僚・反封建・反ファシズムを旗印にして、民主主義教育の創造と実践を目指した。

「勝田・梅根論争」は、教育科学研究全国連絡協議会（以下、教科研¹⁴）の機関紙『教育』の1952年1月号に掲載された「シンポジウム・社会科の再検討」が始まりであった。その「シンポジウム・社会科の再検討」では、教科研の指導者であり、文部省に在籍し中学・高校の社会科創設の仕事にたずさわった勝田の「社会科をどうするか」という提案に対して、梅根悟・和歌森太郎らの勝田への批判が同時掲載された。そしてその後、梅根の発言がコア連の機関紙『カリキュラム』に掲載されるといった形でこの論争が展開された。

この論争で勝田は、戦後社会科の問題点を挙げ、その上で社会科の目的を改めて論じた。その内容は、歴史・地理・公民という科目に分離させることには反対の立場をとりつつも、「子どもたちが、学びとらなければならない組織的な知識、科学的な思考を発展させるのに必要な原則的な概念の把握の重要性を無視すること意味してはいない」¹⁵とし、最低限の知識や科学的思考の発達のために、「系統的学習」を主張した。具体的には、小学校5年では日本地理を主とする単元、6年では日本歴史、中学1・2年では歴史と地理を主とし、3年では「経済的・政治的・職業的・文化的な諸問題」を単元構成とし、高校1年では人文地理、2年では日本史および世界史、3年で「現代の諸問題」を課すことを提案した。

これに対し梅根は、勝田の提案は社会科解体論であると批判し、社会科を中核とし諸分野を構成する「コア・コースとしての社会科」の編成を主張した。そして勝田の発言に対して、「勝田氏の脳裡にあるものは文部省流のあの作業単元とかプロジェクトとかという名でよばれるものから成り立ち、そして世間から甘いとか散まんだとか単なる順応であつて改革には役立たないとか評されている経験主義の社会科と、そして昔からある地理・歴史・公民といった教科である。氏はこの2つのものに両方から引つぱられてそしてその中間の道を歩もうとして教科ではないが、教科的な単元という考え方に到達されたものようである。」¹⁶と分析した。

この論争は、当時の2大民間教育研究団体を代表する両者によって展開され、社会科に関する様々な問題点が鮮明化された重要な論争であった。また結果的には、「山びこ学校」の実践の評価などを通して、社会科の目的という点で両者の一致点が見出された一方、その目的を社会科としてどのように構成していくかという点で両者の異論が展開されたのである。そして、勝田を支持する側には、単に社会科のあり方に対する批判だけではなく、基礎学力低下の問題解決には系統的学習の強化が必要であるという考えも存在していたのである。

一方、この論争が起こったころの社会的背景は、1951年9月にサンフランシスコ平和条約が結ばれ、日本が主権を回復している。このことは、保守勢力による「逆コース的教育政策」が推進されることにつながり、教育の国家統制の強化がなされていくのである。その結果、それまでの数々の「新教育」や社会科をめぐる論争がしっかりと現場で実ることがないまま、戦後の「新教育」は、革新派からだけでなく保守派からも激しい批判を受けた。

¹⁴ 1951年、3月発足。日本の民間教育研究団体のひとつである。

¹⁵ 上田薫著『社会科教育史資料4』東京法令出版、1977年、280項。『教育』の1952年1月号、「シンポジウムの再検討—社会科をどうするか—」より。

¹⁶ 上田薫著『社会科教育史資料4』東京法令出版、1977年、291項。『カリキュラム』1952年5月号より。

4. 国家統制の教育から「総合的な学習の時間」と PISA 型学力の登場

戦後の「新教育」や社会科をめぐる論争が、1950年代に活発に行われてきた一方で、日本が主権を回復した1952年以降、保守派によって国家統制的な系統的学習を推し進める動きが強くなった。具体的には、学習指導要領の内容が系統的学習の方向へと変化したことに加え、学習指導要領の強制力も強められていった。このことは、問題解決学習か系統的学習かという論争の意味を失わせ、「子ども中心という進歩主義教育、なすことで学ぶという経験主義、生活を教材にして授業をつくっていくという問題解決学習」という考え方も勢いが失われた。そのような中、国家統制的な系統的学習を推し進める教育は、高度経済成長の産業構造に見合う労働力の確保という条件を満たす教育となり、日本の高度経済成長を支えたのである。

その後、「ペーパーテスト至上主義」による受験戦争の激化が危惧される中、1970年代後半に中央教育審議会から「ゆとりと充実」が提言され、その後、文部省からいわゆる「ゆとり教育」が提唱された。この「ゆとり教育」には、戦後の「新教育」の理念が復活する機会があったが、残念ながら実を結ぶことにはならなかった。

つまり、1998年に「総合的な学習の時間」、「生きる力」、「個性の重視」そして「ゆとり教育」などのキーワードに象徴される学習指導要領が告示されたが、一方で、学力低下論が盛り上がり「ゆとり教育」への逆風が早くも吹き始め、「総合的な学習の時間」について、戦後の「新教育」の理念が十分理解されないまま迷走を余儀なくされたのである。さらに PISA2003 の結果が公表され、いわゆる PISA ショック¹⁷のもと、学力低下論争は勢いを増し状況はさらに混乱することとなる。

5. アクティブ・ラーニングの登場とその特徴

2008年に公示されたゆとりでも詰め込みでもない現行の学習指導要領では、前の学習指導要領の目玉であった「総合的な学習の時間」は減らされる一方、授業時間数は30年ぶりに増加した。そうした中、2012年の中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、日本の教育政策上でアクティブ・ラーニングという用語が初めて登場した。そして、この答申から2年後の2014年に諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では、次期学習指導要領改訂に合わせて、初等中等教育にも本格的にアクティブ・ラーニングの導入が検討され始めたのである。

アクティブ・ラーニングは大きな期待を背負い登場したが、実際アクティブ・ラーニングには様々な定義や見解がある。そこで、アクティブ・ラーニングにおける代表的なアメリカの研究者の定義と文部科学省の見解をみていくことにする。

アクティブ・ラーニングの研究で中心的な存在であるボンウェルとアイソン (Bonwell & Eison, 1991)は、アクティブ・ラーニングという用語は、学習者たちに課題に取り組みさせて、その学習過程に関して自身に考えさせることであると定義し、以下の5点を特徴として挙げてい

¹⁷ PISA2000では、日本の読解力は8位であったが、PISA2003では12位に落ちた。

る¹⁸。

- ・学生は（ただ）聞いているよりも、より（課題に）関わっている。
- ・情報伝達に重きを置かず、学生のスキルの発達に重点を置く。
- ・学生は高次の思考（分析、統合、評価）に関わる。
- ・学生は活動（読むこと、議論すること、書くこと）に関わる。
- ・学生自身の態度、価値の探求に重点を置く。

この5つの特徴から読み取れる点は、アクティブ・ラーニングは知識伝達型教授ではなく、学習者の能動的な学習や主体的な活動を重視するというものである。次の下記の引用は、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」の用語集におけるアクティブ・ラーニングの説明である。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

これらふたつの引用から、定義や特徴に共通する点を整理すると、ボンウエルとアイソンの言う「学生は活動（読むこと、議論すること、書くこと）に関わる」という点や、2012年の中教審の答申にある「経験を含めた汎用的能力の育成」や「発見学習、問題解決学習、体験学習」には、いわゆる「経験主義」の考え方が含まれていると読み取れるであろう。また、ボンウエルとアイソンの「学生自身の態度、価値の探求に重点を置く」という点や、2012年の中教審の答申にある「学修者が能動的に学修すること」は、いわゆる「子ども中心主義」の考え方に近いと考えられる。

さらに、「能動的な学習のための豊かな学習環境（Rich Environments for Active Learning: REALs）」という学習環境をデザインしたグラビンガーとダンラップ（Grabinger & Dunlap, 1995）は、REALsについて以下のように説明している¹⁹。

REALs（構成主義、学習環境、情報豊富な学習環境、対話的学習環境、知識構成学習環境）は、教育にとって新しいものではない。それはソクラテスにさかのぼり、ソクラテスが生徒に彼らの環境を分析し、思考するように導くために問題や質問を使ったことがわか

¹⁸ Active Learning: Creating Excitement in the Classroom、P2～3 より。日本語は筆者が意識したものである。

¹⁹ Rich Environments for Active Learning: A Definition. Research in Learning Technology P12 より。日本語は筆者が意識したものである。

るだろう。ルソーは直接体験の使用を大切にした。1900年代初頭、ジョン・デューイは生徒中心改革や経験学習を提唱した。ブルーナは現実問題の発見、探求学習を推奨した。生徒は実践、応用、模倣から学習するべきであるという考えは何世紀も前からあったのだ。

(中略) ここ5年10年で大量教育生産方式から、自ら思考し、問題を解決する生徒を育てるような改革や教授法に重きを置くようになった。この最近の改革的努力は、構成主義を土台とする見解や理論をもとに変革が続けている。

つまり REALs には、ソクラテスの問答法、ルソーの子ども中心主義、デューイの経験主義、ブルーナの認知心理などの思想が含まれていると言える。そして、アクティブ・ラーニングを深く理解するために、これらの教育哲学者の思想が「新教育」の理念にも内包されていることを認識する必要がある。

結論

「新教育」の歴史的背景と、近年の「学力低下」をめぐる教育政策の推移を見てきたが、これまでに「経験」重視か「系統」重視かの論争が幾度も繰り返されてきたことが分かる。そして前節では、アクティブ・ラーニングを効果的に実践するには、経験主義をはじめ様々な教育哲学の理解が不可欠である点を指摘した。つまり、経験主義などの教育哲学の理解が十分でない教員は、学習効果が望めない見せかけのアクティブ・ラーニングの実践につながる危険性があると見えよう。

その危険性を回避するためには、「新教育」やコア・カリキュラムの中で浮かび上がった教員の能力向上の必要性について、様々な視点から考えることが不可欠である。例えば、現場の教員が職能開発の一環として、アクティブ・ラーニングの教育方法について学ぶ機会を提供し、多忙を極める中学校や高等学校の教員の労働環境を改善する必要があるだろう。そして大前提として、教科指導において教員の能動性や主体性を重視する環境が整備されなくてはならない。

そして、「新教育」には、ルソーやデューイなどの様々な教育哲学が含まれており、これらの教育哲学がアクティブ・ラーニングの土台となっている点を教員が十分理解しない限り、アクティブ・ラーニングの本質的な利点を活かして実践することはできないであろう。「新教育」や「コア・カリキュラム」をめぐる論争を振り返り、現在の教育にも大いに通ずる教育学の古典的思想に触れることは、アクティブ・ラーニングを実践するためには有用ではないだろうか。

また、苫野(2011)は教育方法としての「経験」は、あくまでも教育における一つの方法であって、経験主義がすべてをこの方法に終始する必要はないと述べ、教育方法の選択の必要性を指摘している。つまり、学習者の能動性を重視する学習環境には、「系統」か「経験」の二分法の負のスパイラルを超える必要があり、教員はアクティブ・ラーニングの表面的な運用テクニックのみにとらわれることなく、過去の教育者たちが築き上げてきた教育哲学や教育方法を基盤としながら、学習者の能動性を重視した教育には何が必要であるのかを問うべきなのである。

【引用・参考文献】

- 上田薫 (1974) 『社会科教育史資料 1』 東京法令出版
- 上田薫 (1976) 『社会科教育史資料 3』 東京法令出版
- 上田薫 (1977) 『社会科教育史資料 4』 東京法令出版
- 梅根悟 (2002) 『新装版 世界教育史』 新評論
- 梅根悟・海老原治善・丸木政臣 (1977) 『総合学習の探求』 勁草書房
- 国民教育文化総合研究所編集 (2013) 『振り返り教育理論講座』 アドバンテージサーバー
- 苫野一徳 (2011) 『どのような教育が「よい」教育か』 講談社選書メチエ
- 浜田陽太郎・上田薫編 (1979) 『教育学講座第 10 巻 社会科教育の理論と構造』 学習研究社
- 久木幸男・鈴木英一・今野喜清編集 (1979) 『日本教育論争史録 第 4 巻現代編 (下)』 第一法規
- 溝上真一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 宮原誠一 (1952) 『日本の社会科』 国土社
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE Higher Education Report Series (AEHE)
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich Environments for Active Learning: A Definition. *Research in Learning Technology*, 3 (2), 5-34.
- PISA, O. (2015). Draft Collaborative Problem Solving Framework. 2014-03-06

「望ましい集団活動」についての一考察

中村文夫（教育行財政研究所）

A study of 'Advisable Group Activities'

Fumio Nakamura

I clarify how 'Advisable Group Activities' has changed by analyzing the history of extracurricular activities and criticize Japanese collectivism. In researching previous studies of 'Advisable Group Activities', I focused on the changes of extracurricular activities in 'Course of Study' as an issue in the revision of Course of Study. In addition, I examined the Course of Study for 2030 and the effects of character-building on students by taking the class of 'Advisable Group Activities'

Upon examining the work of revising the 'New Course of Study', 'Advisable Group Activities', aims at building environments in which individually divided students compete on the basis of quantified academic ability. 'Fundamental Object of Advisable Group Activities' has established the cultivation of human resources, supporting industrialization by nurturing Japanese subjects in the short, early postwar period in which autonomous activities were encouraged. Extracurricular activities are expected to be a foundation for the structured learning activities for the development of the talents and abilities of students. I criticize analytically this point of view. I consider that practice and proposal will be necessary in the future for the building of schools and class where various students share the same space and study with full acceptance of each other.

はじめに—課題の設定

1、「望ましい集団活動」の意味

- (1) 特別活動の歴史
- (2) 「望ましい集団活動」への先行研究
- (3) 日本の集団主義への批判

2、学習指導要領改訂の検討課題

- (1) 学習指導要領上の特別活動の転換の視点

- (2) 2030年を見据えた学習指導要領の検討
- (3) 「望ましい集団活動」による資質・能力の育成
おわりに—ポスト産業社会での変容

はじめに—課題の設定

日本の学校教育の特色の一つに、領域としての「特別活動」がある。特別活動の特色は、「望ましい集団活動」である。日本の学校教育において、児童生徒を担任教員が掌握し、学級において「望ましい集団活動」が実現していることで、学習効果が上がるとされてきた。そして、知識・技能から資質・能力による構造化を検討中の2020年の学習指導要領の改訂では、教科横断的な役割をもつ特別活動はきわめて重要な役割を持つようになるとされている。特別活動を「望ましい集団活動」を切り口としてその変容を追究することは、今後の公教育のあり方を検討する上で意義があると考えられる。さまざまな分野がある特別活動の根幹に位置する「望ましい集団活動」の内実が変容してきた意味を解析し、学習指導要領の改訂作業の問題点を解明する。グローバル人材の育成に特化しようとしているポスト産業社会での「望ましい集団活動」の課題について検討を加える。

1、「望ましい集団活動」の意味

(1) 特別活動の変容過程

戦後に教科外が教育課程に繰り込まれ、学習指導要領に特別活動が成立する経緯をみてみよう。1947年3月、学習指導要領試案に、「自由研究」が設置された。自由研究は教科の発展としての自由な学習のことである。次の1951年改訂実施の学習指導要領においては、小学校では「教科以外の活動」、中学校では「特別教育活動」となる。

今泉朝雄(2007)は、1951年の改訂実施の学習指導要領での教科外活動について、

戦後民主主義改革期において公民的資質の育成という教育目標に明確に結びつけられながら誕生した特別教育活動は戦前期より存在していた学級の諸活動や文化・スポーツ活動、学校行事といった教育装置を「自治的活動」を経験するための装置に組み替えて再編成したものであった。このような教科外活動全体が一つの根源的目標を前提に構成されていた状況はこの時期の大きな特徴といっていよう²⁰。

と述べている。

今泉は、特別教育活動を、教育内容ではなく、自治的活動を経験させるための教育装置ととらえている。ただし教育装置の概念説明はない。根源的目標を前提に特別教育活動が構成されていたと述べている。

²⁰ 今泉朝雄「学習指導要領における教科外活動の位置づけに関する一考察」『教育学雑誌』第42号、2007年、13～27頁。

告示として法的拘束力を持って示された（とされている）1958年の学習指導要領では特別教育活動と学校行事に分かれて記述される。特別教育活動の目標は3つである。中学校の目標は、「1 生徒の自発的・自治的な活動を通して、楽しく規律正しい学校生活を築き、自主的な生活態度や公民としての資質を育てる。2 健全な趣味や豊かな教養を養い、余暇を活用する態度を育て、個性の伸長を助ける。3 心身の健康の助長を図るとともに、将来の進路を選択する能力を養う」とされた。

今泉は、1951年版では、公民的資質が目標の根幹であったのが、1958年版では目標の一つになっていることを指摘している。そして、「学級活動の自治的側面が狭小化した一方で「生徒指導」的側面を強めていった質的転換の現れ」をみている。その後も、自治的側面が狭小化しつつ、機能的には多様化していった、と結んでいる²¹。

1968年小学校告示（1971年施行）、1969年中学校告示（1972年施行）では、学校行事を含めて特別活動が成立する²²。目標に「望ましい集団活動」が現れる。小学校では「望ましい集団活動を通して、心身の調和的な発達を図るとともに、個性を伸長し、協力してより良い生活を築こうとする実践的な態度を育てる。」中学校では、「教師と生徒及び生徒相互の人間的な接触を基盤とし、望ましい集団活動を通して豊かな充実した学校生活を経験させ、もって人格の調和的な発達を図り、健全な社会生活を営む上に必要な資質の基礎を養う。」と記された。中学校では、この目標のために4つの指標を提示している。その3に「集団の一員としての役割を自覚させ、他の成員と協調し友情を深めて、楽しく豊かな共同生活を築く態度を育て、集団の向上発展に尽くす能力を養う」と示されている。戦後の産業社会の発展のなかで、社会と個人の調和的な在り方が役割の分担という視点から実感された昭和40年代という時代背景を感じ取れる記述である。

1977年告示（1980年施行）の小学校学習指導要領では、特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達を図り、個性を伸長するとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。」とあり、また1977年告示（1981年施行）の中学校学習指導要領では、特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達を図り、個性を伸長するとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる。」と記され、前回にはじめて登場した「望ましい集団活動」が定着した様子がうかがえる。あわせて、集団内の役割分担との調和が無前提に望ましいものとしたうえで、「個性を伸長する」視点が強調されている。

日本の教育で「望ましい集団活動」が目標として、定着した時代背景として、戦後の高度経済成長期に広く行われたQC（quality control）サークル運動を思わずにはいられない。生産現場の労働者が製品の品質管理や作業手順の合理化について、半ば自主的にアイデアを出し合う小集団の運動である。これは「協力してより良い生活を築こうとする自主的、実践的な態度」

21 同上

22 国立教育政策研究所『教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷—教育課程審議会答申、学習指導要領、指導要録（昭和22年～平成15年）—』2005年を以下の変遷資料として利用した。

の生産現場での具体化であるといえる。特別活動の評価についても、次のように改訂されている。小学校の活動の意欲では「意欲をもって集団活動に参加し、熱心に自己の役割を果たした」。集団への寄与では「所属集団の活動の発展・向上に大いに寄与した」。中学校の評価では、活動の意欲に関して、「意欲をもって集団生活に参加し、熱心に自己の役割を果たした」。集団への寄与に関して、「所属集団の活動の発展・向上に大いに寄与した」（「小学校児童指導要録及び中学校生徒指導要録の改訂について」（通知）、1980年2月29日）。このように集団生活への意欲や寄与を評価する視点の登場を、学校におけるQCサークル活動としてみなすこともできる。

平成になり、「新しい学力観」が提示され、「関心・意欲・態度」が重視され、そして生活科が新設された1989年告示（1993年施行）の中学校学習指導要領の特別活動では、語句に「人間としての生き方」が加わる。すなわち、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた個性の伸長を図り、集団の一員としてのよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め自己を生かす能力を養う」に変わる。この「人間としての生き方」に関して、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（1987年12月24日）において、「望ましい人間関係の育成、基本的な生活習慣の形成、心身の健康と安全な生活、日本人としての自覚、個人及び社会の一員としての在り方、公共に奉仕する精神の涵養、適切な進路の選択・決定などにかかわる指導の一層の充実に配慮して改善を図る。」と記されている。この文脈から読み取れることは、日本人としての自覚や、公共に奉仕する精神が、「人間としての生き方」に込められた内容であるということである。生産過程での役割分担の重視、つまり労働倫理を踏まえた集団のあり方だけでなく、より道徳的要素が強められ、本質主義的な集団性（日本の特有性）が強調されはじめた。

完全学校5日制のなかで特色ある学校が求められ、「生きる力」の育成が掲げられた1998年告示（2002年施行）の小学校、また1998年告示（2002年施行）の中学校学習指導要録の特別活動の目標は前回と変わらない。ちなみに、授業時間の大幅な削減と教育内容の精選の過程で、特別教育活動と学校行事等が一体化した特別活動が実施された1968年告示以来続いていた、クラブ活動が中等教育では廃止されている。

2008年告示の学習指導要領第7次改訂における特別活動の記述を、中学校を事例としてみてみよう。「中学校学習指導要領第5章 特別活動 第1目標」には次のように書かれている。「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う。」

日本では、学習指導要領があるだけではなく、丁寧にも文部科学省による公式なマニュアルも作成されている。全国均一な教育内容を保障するために「中学校学習指導要領解説 特別活動編」が、2008年7月に作成されている。そこでは、目標に「人間関係」を加え、「集団や社会の一員として、協力して学校生活の充実と発展に主体的にかかわる教育活動としての意義を明確にした。」と解説されている。解説は続く。ここに書かれているのは、まず「特別活動の特質及び方法原理」である。そして次に目標を設定しているが、前半は態度を育てる、後半は自己を生かす能力を養う、という二つの要素から成り立っているとされる。そして、5つの観点について、さらに解説が深められている。5つの観点とは、望ましい集団の展開と望ましい集団の育成、個人の資質の育成、社会的な資質の育成、自主的、実践的な態度の育成、人間とし

での生き方の自覚と自己を生かす能力の育成、である。

観点の1は、「望ましい集団活動の展開と望ましい集団の育成」である。それでは解説において、望ましい集団活動はどのように描かれているのか。「特に集団の各成員が互いに人格を尊重し合い、個人を集団に埋没させることなく、それぞれの個性を認め合い、伸ばしていくような活動を行うとともに、」とあり、個人の人格を尊重し合う集団活動を望ましいとしている。個人の人格の尊重は、重要であるが、「望ましき」の内容としては漠然としている。続けて、手段について記載されている。「民主的な手続きを通して、集団の目指すべき目標や集団規範を設定し、互いに協力し合って望ましい人間関係を築き、充実した学校生活を実現していくことが必要である。」と、記述されている。協力関係の構築による望ましい人間関係を築くことが「必要」としている。

望ましくない集団についてもわざわざ示されている。「これに対して、少数が支配する集団活動、単なるなれ合いの集団活動などは、たとえその集団内の結束が固く、一見協力的な集団活動が進められているようであっても、望ましい集団であるとはいえない。」と、少数支配やなれあい集団を克服されるべき事例としている。少数支配、なれあい集団などの望ましい集団にならないためには、民主的な合意形成を自主的に作り出すのではなく、教師の指導性が必須とされている。そこで次のフレーズが必然的に挿入される。「なお、特別活動は、本来生徒の自主的、実践的な態度や自己を生かす能力の育成を目指すものであるが、生徒の発達の段階から考えて、教師の適切な指導・助言が大切であることはいうまでもない。教師の適切な指導によって望ましい集団活動が一層進められるので、目標のこの部分は、教師にとっての指導の基本的なよりどころに当たるものと考えることが必要である。」

ここでも「必要」ということばが現れるが、望ましい集団活動を生徒に行わせるためには適切な指導をすることが必須と考えられている。この視点には、教員と生徒間の意見の相違を対等な関係のなかで調整するという発想は見られない。自主的、あるいは自治的とは、常に既成の枠組みを変える新進の気性を伴うのである。ここに人間の生き方の神髄があり、これを伸ばしていくことが、人格尊重の基礎基本である。だが、望ましくない集団としての少数支配、なれあい集団を克服するために指導の必要性は文脈的に現れるが、教員の指導性と自主的・自治的活動との緊張のなかでの合意形成の民主的なあり方については言及されていない。それは、教授する者・される者という非対称的な人間関係を固定したなかで、教員による適切な指導・助言が最優先するのが「望ましい集団活動」と作り方とみなされているからである。いわば生徒指導の一環、あるいは道徳教育の一環としての特別活動の意義が強く出ている。

日本社会は第2次産業から第3次産業の時代となっている。生産性向上という枠組みの中で生産管理をする自主性が評価される時代から、ポスト産業社会でのグローバル人材の育成が問われる時代となった。今日、「望ましい集団活動」が登場した当時の、高度経済成長を支えたQCサークル運動のような内実は変容している。

今泉が言う「根源的目標」としての戦前の天皇制教育を具体化した儀式的行事など教科外の活動が、戦後直後には、教育課程のなかに自治的活動へと切り替わった。その後、機能的に多様化してきた特別活動は、自治的活動を根源的目標とすることなく、教員による指導性を強調するなかで、「望ましい集団活動」を実体化してきた。その時代性は、高度経済成長を支える集団的な自主活動であり、QCサークル運動と学校における「望ましい集団活動」とは相似形で

あった。それでは、「望ましい集団活動」はポスト産業社会でグローバル人材の育成に対応した活動をどのように構想するのだろうか。それを問う前に、2008年以降に現われた課題を整理する。

(2) 「望ましい集団活動」の論点整理

学校における集団のあり方に着目したのは、菊入三樹夫(1996)である。「学校教育における集団観とその問題—学習指導要領「特別活動」の「望ましい集団活動」を中心に—」において、「わが国では学校教育の場全体が、いわば集団適応や集団行動の訓練とというような側面を有している。」とみなし、1989年施行の学習指導要領「特別活動」を材料として分析をおこなっている。そこでは、「集団への所属感を深めることをア prioriに望ましいとしている」傾向がみられ、「アリの社会のように一つの巣そのものが一生命体のように「有機的」に機能する、その構成分子としてのみ個があることを要求するのである。そこで帰属心の自覚がつとに強調される。」と述べている。そして、

集団が機能性を重視するとき、成員にたいして強い規律を要求する。学校で形成される集団の本来の機能は、もとより子どもが学習能力を高め、より効果的な学習成果を期待するための、あくまで条件的存在である。しかしながら、教育実践の場にあつては、子どもは常に学校内の何がしかの集団に属し、そのたびにそれぞれの集団の持つ規律に適応する訓練がなされることになる。小・中学校において運動競技会や卒業式などの念の入った予行に見られるように、むしろ規律を保つ訓練に多くの時間とエネルギーを注ぎ込んでいると表現したほうが妥当であろう。

と記している。そのために、「近代社会の根幹をなしている個人主義の体験が欠如」することになる。対策としては、「集団における個人の役割を固定化しないこと、適宜の組織替えや役割替えなどのフレキシビリティを備えることが一つの保障となる」と提言している²³。学習能力をたかめるという目的よりも、集団的な規律自体が自己目的化していると批判を行ない、近代的な個の確立が等閑視されているとした。

菊入の問題意識を発展させ、「望ましい集団活動」という概念に取組んだのは、岡野亜希子(2012)である。岡野は、

「望ましい集団活動」という表現が学習指導要領に登場するのは、小学校は1968年、中学校では1969年、高等学校では1970年である。1968年版の小学校学習指導要領では、特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和的な発達を図るとともに、個性を伸長し、協力してより良い生活を築こうとする実践的な態度を育てる²⁴。

23 菊入三樹夫「学校教育における集団観とその問題」『東京家政大学研究紀要』第36集(1)、1996年、55～61頁

24 岡野亜希子「特別活動における「望ましい集団」像をどうみるか」『近畿大学産業理工学部かやのもり』17、2002年、68頁

と述べている。そして、この表現は基本的にその後の学習指導要領まで踏襲されていると分析している。これは先に見てきたとおりであり、現在でも基本的な構造は同じである。「望ましい集団活動」が特別活動の特徴と示されながら、「望ましい集団活動」像そのものは示されることなく、条件や重要性だけであり、浮かび上がるのは曖昧で規範的な集団のイメージのみであると指摘している。なぜ、そうなるのか。岡野は、小学校学習指導要領解説に示された「望ましい集団活動」の6つの条件に着目する。6つの条件とは、集団の成員が互いに共通理解を持ち、話し合うことができ、役割の分担と責任を有していて、尊重と心理的な結びつきがあり、所属観や連帯感があり、認め合うことができること、である。ところがこの条件は成り立たないとしている。それは、現在、互いに家庭環境など背景の異なる他人同士が偶然同じ場所に集まり、所属することから学校における集団活動がはじまる。共通理解がないところから始まるのであり、その逆ではないというのが批判の根拠としている。相違する生活背景を前提として共通理解をもたない子ども同士が学校において望ましい人間関係を作り出すのが特別活動であり、規範的な「望ましい集団」像を追求のでは、このことができないとみなしている。地域性や民族性は岡野の論理からは見いだせない。

同じ地域に住むからといって同じ発想や共通する考え方をもつ者ではないとする近代市民社会の認識がここにはある。明治以来の近代的学校には地域共同体から子どもを引きはがし国民として再統合するという原理的な傾向がある。しかしながら、地域共同体からの連続性も、再統合では利用されたのであった。社会が、そして子どもたちが共通意識を持たない者の集まりとして理論化されるようになったのは、21世紀になってからであると、岡野の論文の意味を推したい。

高旗浩志(2006)は、この点を次のように捉える。「4月当初の学級は、教師も子どもたちも、双方にお互いを選び合った憶えのない「烏合の衆」として、同じ時期と空間を共有する。(略)そこには間違いなく、近代学校教育制度の成立要件である「属性原理の否定」と「業績原理の採用」、及びその前提となる「機会均等の理念」が存在している。」²⁵として、近代学校教育の原理にまで掘り下げる。日本に生きる子どもたちが烏合の衆であったことはないのであるが、市民社会を作り、国民国家を維持しようとする側から見れば、地域的な慣習にとらわれて生きる人々は烏合の衆としてみなすという視点も成り立たないわけではない。高旗は続けて、「個に応じた学習」ではなく、「個をかかわらせる指導」が必要であり、「どのような「かかわり」が集団的営為としての学習を進めるか。そうしたかかわりの中で学習者はどのように動機づけられるのか。そのようなかかわりはいかなる「集団規範」を生み、またそれが維持されるのか。さらにそのようなかかわりが学習をいかに方向づけるのか。このような「学力形成過程そのものがもつ社会化機能」に比重を置く「学力観」が構想されねばならないだろう。」と、「協同」の必要性を説いている。はじめは烏合の衆である学級において、協同の学習により「集団規範」が生じるとの視点がある。先に規範的な望ましい集団があるのではないことが、ここでも視点の前提にある。かかわり、つまり関係を作りだすところに学級(学校)の役割が見出さ

²⁵ 高旗浩志「教育における「協同」の再検討」『協同と教育』2号、2006年、12～19頁

れている。そこで生み出される集団規範が問題であった。それを日本的な特殊領域である特別活動を介して、実現したいという視点がここにはある。「協同」という学習手法は示されているが、実現されるべき集団規範は示されていない。

(3) 日本の集団主義への批判

日本の集団主義的教育手法を鋭く分析したのは恒吉僚子（1992）である。『人間形成の日米比較』に描かれた出版当時（1992年）の日本と今日の日本の教育現場は相違する可能性がある。それはまた後ほど考察するとして、まず述べている論理をみてみよう。ここでは、社会が同質的、共同行動的であるかどうかは問題としてない。それゆえ、学校の入った当初が烏合の衆であるかどうかも問題としていない。日本の学校教育における、相手の立場を考慮しながら合意に達する感情移入能力の駆使を課題としている。共通体験を重ね、類似した影響を受けて同質化していくその手法を問題としているのである。日本の学校現場でせっせと頑張っている特別活動を主とする「望ましい集団活動」そのものを、恒吉は以下のように問うているのである。

日本の小学校は、アメリカには存在しないような数多くの協調行動の場、そして、それを通じて、感情移入能力の練習の場を与えていると考えられる。班、日直や多様な係が存在し、作業を集合的に受け持ったり、学級をまとめていく役割を担っている。朝夕に学級単位の集まりがあり、全校でも朝会が行われたりする。児童会活動やクラブ活動、遠足などのグループ分け、集団登校、運動会なども加えると、日本の学校が児童に提供する協調行動の機会は大変な数に上る²⁶。

このような協調行動こそが、重視され続けている事実を誰も承認するところであろう。日本の学校の小集団の特徴は次のように考えられる。(1) 目標、手順、役割が計画である。(2) 活動がルーティン化されている。(3) 児童相互の集団的規制を利用している。

朝の会を例にとると、どのようなことが、いかに行われるべきか、その中での参加者の役割は何かを示され、それがルーティン化されるのである。つまり、「型」が示されるのである。活動内容、手順、役割がはっきりしているため、従わない者に対しては児童相互の規制が働きやすく、実際にそのような行動が奨励されている。ルーティン化は教師の側からみると、期待とは大きく外れた結果が出ることを未然に防ぐ役割があるといえよう²⁷。

これが日本の学校でおこなわれている「自主的」な中身であると恒吉はいう。その特徴は、正しさがあらかじめ定められていて、子どもたちにその鑄型へ自分を押しこめる訓練をすることを課すことである。

「正しい」方法を教えようとする傾向は、日本の学校が学科のみならず、学科外活動に力を入れることと関連している。忘れ物をしない、整理整頓をする、時間を守る、細かい

26 恒吉僚子『人間形成の日米比較』中央公論、1992年、42頁

27 同上74頁

ことに気を配るというような基本的な生活習慣を指導していく過程で、「正しい」やり方が指示されている。「正しい」やり方の強調は、日本の伝統的な芸の道にも通じるような、形の強調、型の教育を思い出させるものである。と同時に、集団管理への配慮も反映していると思われる²⁸。

形から入る、とよく日本では言われる。教室にはさまざまな目標がスローガンのように張り巡らされている。集団的な正しさへ訓育することが担任教員の力量である。ところでこのような日本では普通に見かける風景のどこが問題だというのであろうか。集団的な正しさを前提とする自主性を養うことは、望ましい集団の在り方として普遍的ではないのか。

恒吉は、それは内輪の論理が通じることを前提とする教育であり、行動原理が違う人々が集うアメリカ合衆国では通用しない手法であると述べる。そして、以下のように発想の転換を求める。

日本での集団同調や感情移入能力の育成は、主に小集団などの、お互いの顔が見える関係の中で行われていると言えよう。そして、お世話になって、お返しをするというような、互恵的な関係が強調されている。このような緊密な人間関係を重んじる態度が、時として集団への過度な同調や状況主義的な行動を促がしたり、閉鎖性を助長さえせることもあるという指摘があることは周知の事実であろう。日本社会が異質化して行くことは、内輪の行動原理が通じない人々が増えることを意味している。そのような中で、緊密な自己完結的な集団の原理も崩れていく可能性がある。同時に、人種、民衆や階級などがからまりながら、差別の問題もより鮮明化し、日本人の意識変革が迫られるように思える²⁹。

このような欧米的な近代的人間像から発する指摘は鋭い。従来の「望ましい集団活動」が、産業社会の成果としての総中流主義意識によって社会文化的に支えられていた背景は終了したとみなすこともできる。では、アメリカ合衆国の学校や家庭での教育はどのような原理を働かせておこなわれているというのだろうか。これまで恒吉が指摘してきたように日本では合意形成あるいは同調のとり方を、協同行動の積み重ねによる感情移入によっておこなうとされる。確かに特別活動による協同の学習を目指しても、それは感情移入の仕方を身につけているにすぎないかもしれないのである。他方で、アメリカ合衆国では、「相手の内面よりも、物事の因果関係や力関係などの、非感情的な、より外在的な要因による同調を促すと思われる。これを「外在的」同調の奨励と呼んでおきたい。」³⁰としている。相手がどう思うと、論理的な整合性によって同意を作り出していく、という西欧近代のお手本のような解答である。では、論理的な根拠を西欧近代の個人主義とは別に持つ宗教や倫理・道徳をもつ人たちはどのように扱われるのであろうか。言葉を武器にできないために、恒吉が語るように、「欧米の勢力が強い国際舞台において、日本はどれだけ損をしているかわからない」。だから直さなければならないという。こ

²⁸ 同上 83 頁

²⁹ 同上 162 頁

³⁰ 同上 75 頁

これはグローバリゼーションのなかで、日本以外でも宗教や倫理・道徳をもつ人たちに共通するものである。

「望ましい集団活動」が無前提にあり、かつその内容が戦後まもなくの頃の自治によりつくり上げることから、徐々に特別教育の中身が増えるのと反比例して規範的「望ましい集団活動」の徳目化として定着してきたことは、先行研究から明らかとなっている。特別活動は教員が指導、助言する集団倫理に、状況に応じて自主的にすり寄り、実践する「空気を読める」人材の育成をこれまで延々と続けていることになる。

岡野や高旗の言うように、戦後のなかで、人口流動化も激しく、互いに初めて会う人々が作り出す都市的な世界が主流となってきた。さらに現在、グローバル経済社会の進展の中で、文部科学省がいうところの「知識基盤社会」が生まれ、コミュニケーション能力と日本人としての自覚とが求められるならば、これまで続けてきた特別活動の「望ましい集団活動」はさらにポスト産業社会用に変容が迫られていることになる。

恒吉の言い方を借りれば、「日本社会が異質化して行くことは、内輪の行動原理が通じない人々が増えることを意味している」状態が生じる。先に岡野は日本でも 21 世紀の現在、互いに家庭環境など背景の異なる他人同士が偶然同じ場所に集まり、所属することから学校における集団活動がはじまるとした。岡野のように、学校が、共通理解がない子どもたちによって成立しているという現状分析的な視点であるならば、恒吉の指し示すとおりの変更有効かもしれない。だが、それは教育機会の平等の上に学校制度が成り立っている場合である。まず、学習指導要領の改訂に向けてどのような議論が進んでいるのかを分析する。

2、学習指導要領改訂の検討課題

(1) 特別活動の転換の視点

今西幸蔵 (2008) は、2008 年当時、キーコンピテンシー (主要能力) の発想を、第 7 次の学習指導要領改訂の検討に見ていた。

特別活動の時間において、こうした自分自身の役割や在り方を自覚的に捉えさせ、個人が自分の役割を遂げることによって自己実現を図ることが求められたものであり、それは「他者との良好な関係を作る能力」「協力する能力」「争いを処理し、解決する能力」といった「人間関係のコンピテンシー」の獲得において形成すべきことであろう³¹。と、特別活動における主要能力の獲得の有効性を論じている。そして、

教育は、教科、科目を教えることではなく、知識や技能が役に立つような人間を育てることにあるという OECD の指摘を問い直すことが求められる。それは教科基盤カリキュラムから目的基盤カリキュラムのパラダイム転換として理解されなければならないことである³²。

³¹ 今西幸蔵「教育課程の特別活動における主要能力の育成に関する研究」『天理大学生涯教育研究』12, 2008 年、30 頁

³² 同上 37 頁

と提言を行った。この提言は、グローバル人材の育成という目的に沿ったカリキュラムの作成である。結果的には、第7次学習指導要領の改訂では、この提言は、ゆとりか詰め込みかという論議の中で、教育基本法改正内容の教育課程への適用が優先され、今西のような議論は十分に取り入れられなかった。今回の2014年11月の諮問による2020年に向けた学習指導要領改訂への中教審審議では、今西の指摘した課題が中心的に取り扱われている。

(2) 2030年を見据えた学習指導要領の検討

「2030年の社会と子供たちの未来」に向けた2020年学習指導要領の改訂作業が中教審ですめられている。作業を行っている初等中等教育分科会教育課程企画特別部会（第94回）が2015年7月28日に出した「論点整理のイメージ（たたき台）（案）」（「たたき台」と略）によれば、今回の学習指導要領の構造的な見直し、つまり何を知っているかではなく、どう使うかまで視野に入れた検討の方向性が検討されている。「工業化という共通の社会的目標に向けて、教育を含めた様々な社会システムを構想し構築していくことが求められる中で示された昭和33年の学習指導要領告示以降、これまでにない大きな変化となる。」とポスト産業社会での教育課程を作ることに意気込む。

目的は工業化・産業化に向けた人材育成ではなく、日本人としての美徳を備えたグローバル人材の育成である。QCサークルという小集団運動で、経済成長を支えてきた労働者の均一な能力は、新自由主義政策のなかにあっては重要視されていないのである。そのうえローカル人材は、現在でも40%もいる非正規労働者がそうであるように、不安定・低賃金雇用になる可能性が高い。戦後公教育制度の解体によって、グローバル人材とローカル人材とで学校体系が分離別学にコース設定されようとしている³³。早期の選別によって、それぞれの進路先に分かれた同質的な人間関係が形成されるという側面は否定できない。不安定で流動的な雇用環境に置かれる未来の子どもたちとグローバル人材として生き残る一部の子どもたちとの間を、「望ましい集団活動」による日本人としての美徳によって結びつけることが可能なのであろうか。数値化された学力の段階によって分別されることに従順となることが、「望ましい集団活動」の別の角度から見た根源的目標となる可能性もある。

大規模な改革案の眼目は、知識・技能の体系としての学習指導要領から資質・能力の体系の学習指導要領への転換であり、目指すべき資質・能力によって構造化された教科の組織配列が構想されている。たとえば、現行の学習指導要領でも言語活動の充実という要素が、共通に取り入れられた。次期学習指導要領では知識、スキル、情意（人間性）の三要素を教科横断的に組み込むとされている。さらに、これまで学習指導要領は教育内容の告示に留まっていたが、次期学習指導要領では、教育方法まで法定しようとしている。すなわち、アクティブ・ラーニングの導入である。これから教員は、教育内容だけではなく、その指導の仕方まで告示で示さ

³³ 富山和彦「我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性」『実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議（第1回）』2014年10月7日

れるマニュアル労働に限りなく近づいていく。構造的な見直しを進めるのに、カリキュラム・マネジメントが必要と指摘されている。カリキュラム・マネジメントとは3つの要素なら成り立っている。「たたき台」によれば、1つに教育課程に計画、実践、評価そして改善のPDCAサイクルを導入する。2つに教育内容と条件整備の一体化である。3つに先に述べた教科を横でつないで教育内容を相互に関連づけるということである。最も重要なのが求められる資質・能力によって関連付ける3つ目の視点である。

評価についても見直しをおこなう。学習評価の観点から「関心・意欲・態度」をやめ、「主体的に学習に取り組む態度」に焦点を絞った指導をすることへ、学習評価では、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点を新たに設定することを「たたき台」では述べている。

(3) 望ましい集団活動による資質・能力の育成

各教科の文脈の中で育まれた力を、「実社会の様々な場面で活用できる汎用的な能力をさらに育てていくため」の教育課程の工夫として、教科横断的な学びをおこなう総合的な学習の時間とともに社会参画につながる取組などを行う特別活動の重視が、次期学習指導要領の検討でされている。「たたき台」では次のように取り上げられている。

特別活動は、学校で生活する子供たちにとって最も身近な社会である学級や学校における生活改善のための話し合いや実践活動を通じて、主体的に社会の形成に参画しようとする態度や自己実現を図るために必要な力を養ったり、各教科等におけるグループ学習等の協働的な学びの基礎を形成したりする役割を果たしている。また、より良い人間関係に基づく学級経営の充実を図る役割としても重要である。(略)

こうした教育課程における意義を明確化するために、学級（ホームルーム）活動、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事のそれぞれを通じて、育成すべき資質・能力を明確化するとともに、各教科等との関係を整理していくことが求められている。

と述べられている。では、どのような資質・能力が明確化のなかで求められているのか。

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第94回 2015年7月28日）に提出された資料の参考資料3「高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について（検討素案）（抜粋版）」によれば、特別活動で身につけさせたい資質・能力の明確化として2つ出されている。1つは、特別活動において身に付けさせたい、現在及び将来の生活につながる資質・能力を再確認する。2つに、積極的な社会参画につながる合意形成にむけた活動（話し合い活動など）の重要性を確認する。また、教育課程全体における特別活動の意義の明確化として3点を挙げている。①特別活動を通じた、望ましい学級集団の形成が、教育課程全体における「主体的・協働的な学び（アクティブ・ラーニング）」を推進する基礎を作るものであることの強調。②各教科で学んだことを、ホームルーム活動や生徒会活動、学校行事を通じて、自分自身や学級の実生活に直結させる場であることの強調（例：ボランティア、防災の実践等）。③特別活動の目標や成果から学校全体、特に教務部に関わり指導体制を確立することの重要性を明確化、である。

まとめると、「望ましい集団活動」は、新しい学習形態であるアクティブ・ラーニングの基礎をつくる。そしてそれは実生活に直結する。ただし、目標や成果は教員の指導性によって方針化したものとする。「望ましい集団活動」の目的は、自主的・主体的な学習を取組む態度の基盤であることである。特別活動についての極めて機能的な把握であり、集団性それ自体を尊重するのではなく、グローバル人材として知識集約型社会を生き抜くためのスキルを養うものとして求められている。個々に分断された子どもたちが数値化された学力をよりよく競うことができる環境をつくるのが、「望ましい集団活動」となる。「根源的目標」は戦前の臣民育成から、戦後直後の自治的活動の（わずかな）時期を経て、工業化・産業化を支える人材育成として定着した。ポスト産業社会の今日ではグローバル人材育成に変容する。特別活動は資質・能力による学習活動の構造化の土台となるものとして期待されている。これからの時代の要請に応じる形で「望ましい集団活動」がどのように具体化されるのか中教審の審議を注目していく必要がある。

おわりに—ポスト産業社会での変容

「望ましい集団活動」という特別活動の目標をめぐって、その変容をみてきた。根源的目標があるからこそ、「望ましい集団活動」は概念として曖昧なまま成立し、機能してきた。根源的目標は明示される場合もあれば暗黙に示された場合もある。そして現在、日本人としての美德を備えたグローバル人材が、いわば根源的目標とされようとしている。いま、特別活動の「望ましい集団活動」の土台である学級（学校）は、複線化した学校体系の進行により異質な子どもたちを分離、排除する過程であって、均質者集団化が進行している。学校自体が資質・能力によって構造化され、組織配列が急速に進んでいる。そのことは、分離別学したそれぞれの学校において「望ましい集団活動」によってより均質な基盤を作っていくという状況を引き起こすことになりはしないか。

恒吉が掲げた典型としての近代的個人主義の具体例であるアメリカ合衆国の子育ての論理、それはポスト産業社会の今日ではどのように作用しているのであろうか。アメリカ合衆国では一層、競争と市場化を旗印とした新自由主義的な政策によって世帯の財政力格差で学歴格差が生じ、経済・社会的分離が起きている。住むところ（ゲーティッド・コミュニティ/スラム）、通う学校も経済的格差と人種的な相違によって分離する傾向はとまらない。公立学校も公設民営化など市場化がすすみ、統一テストを介した競争が激化している。そのようなアメリカ合衆国の社会構造にあつては、生活背景が相違し、意見の根拠を異とする集団の中で、言語を操り、理論的な合意形成をすることが可能になっていると考えることは難しい。近代的個人主義にもとづく規範の適用に関しては、社会的分離状況やポスト産業社会の時代状況を考慮した検討を要する課題である。

ポスト産業社会の経済・社会的格差の現実が日本では教育課程編成の課題となっている。中教審初中育分科会特別活動ワーキンググループ第4回会合（2016年2月24日）では人間関係、社会参画、自己実現の3点を踏まえて、特別活動で育む資質・能力が検討された。人間関係ではキャリア教育、自己実現では自分らしく生きるなどの内容を含めた論点が検討された。より自己解決、自己責任の要素が強まると考えられる。自己解決、自己責任による分離別学教育が

進み、それぞれに均質化が進むなかで、日本的な特殊性に覆われた特別活動の「望ましい集団活動」はそれを促進する役割へ変容しつつある。

多様な社会的背景や多様な心身の状態にある児童生徒が同じ場を共有し、互いを認め合いながら学習を深めていく集団的学習は必要である。ともに学ぶことは、民主的な社会をつくるには必須である。これまで特別活動の「望ましい集団活動」の変容を見てきたが、今後のあり方も含めて危惧する点が多い。戦後直後の公民的資質の育成や自治的活動の経験の場に立ちかえることで、そもそも立ちかえることが可能かどうかも含めて、ポスト近代社会で特別活動という領域が教育活動として成り立つのか、今後も根本的な課題として検討していきたい。

イタリアにおける包摂共生（インクルーシブ）教育制度の成立に関する一考察 : その3³⁴

～ファルクッチ及びファルクッチ委員会報告書を中心に～

嶺井 正也（専修大学）

On the establishment of inclusive education in Italy , focusing on the Falucucci Document of 1975

MINEI, Masaya (SENSHU University)

In this paper, I evaluate the contents of the Falucucci Committee Report of 1975, which is referred to as the "Magna Carta" or milestones of integrated education or inclusive education in Italy, clarify the Members of the Falucucci Commimittee and introduce the chairman , Franca Falucucci . Unfortunately, it was not possible to deeply analyze the thought of Falucucci twho was a Senator and belonged to the Committee on public education at the time. However I could clarify the fact that she had been deeply involved in the transformation of the Italian public education of the subsequent "hot autumn of 1968" in Italy. It is the next them to identify members of the committee.

³⁴ 本稿をイタリアにおける包摂共生（インクルーシブ）教育制度の成立に関する一考察「その3」としたのは、2009年3月発行の専修大学「人文科学年報」第39号の掲載した「イタリアにおける包摂共生教育制度の成立と過程に関する試論」及び2015年3月に発行した専修大学教育政策研究室の『パブリック・エデュケーション・スタディ 5』の投稿した「フランカ・ファルクッチ (Franca Falucucci) について」に続く内容なので、続きとして「その3」を付した。

はじめに～これまでの研究経過

かつて筆者は以下のようなことを書いたことがある（下線、引用者）³⁵。

この状況（統合教育に関する法律が制定されながら、なかなか進まなかったこと；引用者注）を変えることになったのはアルド・モロ（Aldo Moro）内閣時代に1975年に国会に設けられた上院議員フランカ・ファルクッチ（Franca Falcucci）（経歴などについては後述）を長とする委員会（La Commissione Falcucci）の報告であった。一般に「ファルクッチ委員会報告」と呼ばれている。この報告書は「統合教育のための教員連盟（FADIS）」という組織によって「イタリアにおける統合教育の土台」とであると評価され、そのHPに全文が掲載されている（注8³⁶）。

ファルクッチ委員会は「ハンディキャップ児に対するどんな形態の疎外をも克服するには新たな発想に基づく学校像、すなわちハンディキャップのある子どもを別にしての普通学校（scuole comuni）教育は最低限共通の文化的目標の達成することはないことを明確にしつつ、人格的な面の発達を促すためにすべての子どもや青年を受入れるという学校像を描き、具体化が必要である」という理念をまず明らかにした（注9）。

そもそも障がいのある子どもたちを排除するような、通常の学校教育の見直しを提起したのである。これは極めて重要な発想の転換である。その上で次のことを提起した。

- ① ハンディキャップ児は発達や人間関係の面で困難を有してはいるが固有の発達をする主体であり、したがって、彼らを疎外するような学校はより適切なものへと変革されなければならない。

³⁵ 拙稿「イタリアにおける包摂共生教育制度の成立と展開に関する試論」専修大学人文科学研究科「人文科学年報 第39号」2009年、3月

³⁶ 引用文中に出てくる「注」をしめしておく。（注8）は「統合教育のための教育協会連盟（FADIS）のHP掲載の

http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf2008年12月1日確認）、（注9）は「イタリアにおける「障がい者」を表す表記は変遷している。2000年代に入るまでは総称として「handicappati」（ハンディキャップ者）が多く使われていた。」、（注24）は「前出 “Il bambino handicappato e la scuola”, pag196」、（注25）は「"ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA IN PRESENZA DELL'HANDICAPPATO", *STUDI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE* 15, ROMA 1981, pag.259]

- ② そのためには伝統的で固定的な評価観を見直し、論理的、抽象的な知のレベルだけでなく、身体感覺的発達や社会化の過程をも視野にいたした学習を組織する。
- ③ 特に重い困難を抱えた子どもについては社会保健サービスを同時に保障する。

同委員会報告を受けて 1975 年 8 月 8 日出された公教育省通達第 227 号「ハンディキャップのある生徒の援助に関する措置」には、①ハンディキャップ児が入るクラスの生徒数は 20 人（一般的には 25 人）にすること、②ハンディキャップ児やその家族、受入れる教員を支援する専門家委員会を設置すること、などが盛り込まれた。

<中略>

概要で明らかにしたように、ファルクッチ委員会報告はイタリアの統合教育を大きく前進させる役割を果たした。委員会報告そのものについては読み、かつイタリアでの研究文責を参考にしながら検討をすることは可能である。

しかしながら、上院議員であったファルクッチについての研究や委員会に参加していた主要メンバーなどについての研究は進んでいないように思われる。これほど重要な役割を果たしたにもかかわらず、である。

1971 年にイタリアで始まった統合教育に義務教育学校の校長として関わった経験のあるミレラ・アントニオ・カザレ (Mirella Antonio Casale) が他の二人と書いた著作によると、ファルクッチ委員長の他は、専門家（教育学、医学、学校行政）、政治家、公教育省および厚生省の役人、関係団体の代表者などであった（注 24）。だが、それ以上のことは不明である。

ファルクッチは 1926 年 3 月 22 日にローマで生まれで、当時はキリスト教民主党に所属していた。1982 年から 87 年にかけては公教育大臣を務めているから、教育政策に深くかかっていたのであろう。

実際、彼女は大臣に就任する前には公教育省の政務次官であった。その在任中の 1981 年の 1 月 9～11 日にローマで公教育省が主催した「ハンディキャップのある人々にとっての学校組織と教育プログラム」に関する全国会議で、彼女は総括報告を行っている。その最後で彼女は「学校は他の組織以上に、連帯 (la solidarietà) が市民の共生にとって欠かせない価値であり、また、連帯は首尾一貫した課題であることを証明しなければならない」と述べている（注 25）。

今回の拙文で彼女の報告を丁寧に分析することは叶わなかった。さらにこの報告以上の資料を見付けることができなかった。これらの点も今後の大きな課題として残しておきたい。

このように、イタリア統合教育の歴史における「マグナ・カルタ」³⁷ともいわれこのファルクッチ委員会の報告書について簡単な説明を行ったが、ファルクッチ自身の経歴や思想などを明らかにすることは今後の課題であるとした。

その後、PES 第5号でファルクッチに関する検討課題の解明を試み「フランカ・ファルクッチ (Franca Falcucci) について」³⁸をまとめた。そこで明らかにした彼女の経歴については概略を以下の通りである³⁹。なお、ここには記さなかったが、彼女は政治家になるまえは、高校で歴史を教える教員であった。

1926年3月22日 ローマ生まれで、イタリアの政治家。キリスト教民主党の上院議員で大臣経験もある。

1982年～1987年まで公教育省大臣で、同大臣としては初めての女性であった。1974年公教育省の依頼により「ハンディキャップのある生徒の問題」に関する全国的な調査を行う任にあたる一委員会を主宰することとなった。

ファルクッチ文書(1975年)は、新たな様式の学校という概念をつくり具体化することを予見し、促したので、イタリアの障害者問題をヨーロッパや国際的な水準を超えるという結果をもたらした。文書中には「教育活動を生徒一人ひとりの可能性とに結び付けなければならないがために」、学校は「ハンディキャップのある生徒をとがめてしまう排除の状況を克服する、より適切な仕組みの学校の仕組みをつくりあげなければならない」との記述もある。

ハンディキャップのある人々は「誕生の前後の時期に生じた異常や外傷の結果として、学習や人間関係に何らかの困難さを生じさせる身体、精神および/あるいは感覚の状態に損傷の現象がみられる子どもたち」である。「多様な時期の教育プログラムの有機的で統一的な継続性として合意され、学校の教職員集団によって一体的に運営され、学校外の文化的エージェント、調査研究エージェント、さらには個人・集団・社会的活動の経験に開かれている」全日制を志向するという明確な教育プロジェクトを進める必要がある、と指摘している。

³⁷ Alice Imola, *Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale*, Edizioni ETS, 2008, 27pp

³⁸ 専修大学教育政策研究室『Public Education Study 第5号』2015年3月

³⁹ この概略はイタリアのウィキペディアから得たものである。

さらに、彼女の政治家としての略歴を調べ、次のことを明らかにした。

<第V立法期 (V Legislatura Senato) > 第6 常設委員会委員 (公教育と文化財) : 1968年7月~1969年10月、1969年10月~1972年5月)

<第VI立法期 (VI Legislatura Senato)

第7 常設委員会委員 (公教育) : 1972年7月4日~1972年7月11日

副委員長 : 1972年7月12日~1976年7月4日

<第VII立法期>

公教育政務次官 : アンドレオッチ第III~V次内閣 (1976年7月31日~1978年3月10日、1978年3月15日~1979年1月1日、(1979年3月29日~1979年8月3日)

第7 常任委員会副委員長 (公教育) : 1976年7月27日~1979年1月19日

<第VIII立法期>

公教育政務次官 : アンドレオッチ第V次、コッシガ第I・II次、フォルランニ第I次、パドリーニ第I・II次内閣(1979年3月29日~1982年11月30日)

公教育大臣 : ファンファーニ第V次内閣 (1982年12月1日~1983年8月3日)

第7 常設委員会委員 (公教育) : 1979年7月11日~1983年7月11日

<第IX立法期>

公教育大臣 : クラクシ第I・II次、ファンファーニ第VI次内閣 (1983年4月~1987年7月27日)

第7 常設委員会委員 (公教育) : 1983年8月9日~1985年9月26日

しかし、依然として明らかにできていないのは、彼女がまとめ役となったファルクッチ委員会のメンバーである。彼女へのインタビュー記事⁴⁰ではごく簡単にしか答えていない。

Q1 : この委員会にはどんなメンバーがいたのですか？

⁴⁰ <http://www.vita.it/it/article/2007/03/03/franca-falcucci-cosi-aprimmo-la-scuola-a-tutti/62933/>

A1: ハンディキャップ問題の専門家がたくさんいました。その中の一人がボッレア教授 (il professor Bollea) 41 でした。 だけど、かなり前のことなので良く覚えていません。私は上院議員で、学校教育問題を担当していましたが、マルファッティ内閣の時にこの委員会の委員長として要請されました。その後、公教育省政務次官となりました。

Q2: 当時の文化的雰囲気はどんなものでしたか? 妨害にあったことがありますか?

A2: いえ、言えないわ (No, non direi)。激戦の記憶はありません。クラスの障害児は激戦を望んでいたわけではなかったのですが、結構抵抗はありました。問題は学校内部ではなく、学校外、つまり家族の文化にありました。しかし、私たちはかなりのことを行っただけですが、法律を制定する前に、長いこと地ならしをし、最後に、法律を制定することができました。法律の実施段階においても肯定的な雰囲気があり、私は大臣として直接にそれを見てきました。

Q3: その法律は誇りですか?

A3: とても誇りです。私はいつも人間の可能性を發展させる場としての学校と、すべての子どもの固有成長主体への権利に信頼を寄せてきました。

1. ファルクッチ (1922年3月22日～2014年9月4日) の経歴と思想

残念ながら、今回もファルクッチについて追加的情報を得ることは叶わなかった。唯一見つけたのは、ヨーロッパ議會議員であるジャーナリストのシルヴィアの以下のようなコメントである⁴²。それは「さようなら、フランカ・ファルクッチ」と題する短い文章である (下線引用者)。

フランカ・ファルクッチは毅然とした政治家であり、偉大な公教育大臣であり、また格別の能力と人間性も備えた人物であった。キリスト教的民主主義の信念の強い人物ではあったが、開放性と革新性も備えていた。フランカはわが国の歴史的な二つの学校改革の推進者 (創始者) であった。一つは学校区制と学校協議会制度の導入⁴³であり、もう一つはハンディキャップ児の普通学級への受け入れであった。彼女は 1970 年代及び 1980 年代にお

41 後述するシモーナ・ダレッシオからの情報によると、彼は当時心理学者であったが、後に著名な知的障害児神経病理学者となった。

42 Silvia Costa “Addio a Franca Falcucci” <http://www.silviacosta.it/addio-a-franca-falcucci/>

43 学年・学級から始まり中央レベルまでおかれることになった協議会については、資料面では前之園幸一郎や筆者の研究がある。また、注目されるのはローマ在住の日本人の茜久保哲郎がローマの中学校の学校協議会会長を経験し、それを紹介したものであることである。

けるキリスト教民主党の中で責任ある地位にいた女性、とりわけ人間的、道徳的そして政治的に格別の長所のある人間や友としても記憶されよう。

属する政党からすると、彼女はキリスト教民主主義の思想をもっていることがわかるのだが、それ以上のことはいまだ不明である。

しかし、ここで初めて確認できたのは、彼女がイタリアの学校区制と学校協議会制度の導入に深く関わっていたことである。そういえばこの時期は、イタリアが当時国際的潮流となっていた参加民主主義を学校運営に取り入れた時期（例えば、1974年）でもあった。この制度は筆者もふくめ、日本でもかなり研究されておりⁱⁱ、関連資料などはあるが、しかし、ファルクッチのかかわりについては言及されたことがない。学校区制自体についてほとんど研究されたことがない。したがってファルクッチのかかわりも然り。今後の検討課題としなければならない。

こうしたイタリアの学校教育の改革過程にかかわっていた政治家であるとなると、ファルクッチの思想や物のみかた、さまざまな社会運動との関わりを知る必要があろう。

以上がこれまでの研究で明らかにした点である。

2. ファルクッチ委員会報告書（1975年8月）について

(1) ファルクッチ委員会の設置

1974年7月にファルクッチ委員会が設置されるまでの概況がわかる文章⁴⁴があるので、ここに紹介しておく。

ハンディキャップのある生徒の義務教育諸学校の普通学級への受け入れと1971年の法律第118号の制定を求めた1968年の異議申し立ての波にのって、我が国においては1970年最初の初めには、普通学校の脆い仕組みの中にハンディキャップのある生徒の受け入れが始まった。しかし、それは混乱をよび、またく乱暴なものであった。

公教育省は、その管理機能 国レベルのすべての学校教育活動の方向づけと調整という統治機能があるにもかかわらず、普通学校へのハンディキャップ生徒の大量で、く自発的な、そして行政措置という効果的な支援のない受け入れを前にして何もできないままであった。確かに公教育大臣はこうした過程を邪魔建てることはできなかったが、しかし、対応することさえも、また積極的に受け止めることさえできなかった。公教育大臣は、合理的基準にのっと、これらに方向性を示し、統制するために、こうした状況をあらゆる観点から理解する必要を感じた。そこで、1974年わが国における特別教育の問題を深める検討を行い、適切な運営に関する指標を作成するための専門委員会を設置し、委員を

⁴⁴ Oreste Sagramola, "L'INSERIMENTO SCOLASICO DEGLI HANDICAPPATI Principi e norme", EDITTRICE LA ACUOLA, 1989, 31.32pp.

任命した。議長となった政務官のフランカ・ファルクッチの名を冠した委員会は30人の委員構成であった。それは研究者、専門家、議員、行政官、学校関係者、保護者及び当事者団体の代表者であった^{45*}。委員会の検討作業は熱心に行われ、その結果、1975年1月にファルクッチ文書という文書ができあがり、学校、世論、議会に普及し、反響を呼んだ。

ファルクッチ文書はただちに効果を発揮した。1975年4月、公教育大臣は省令で、公教育省研究・計画化局(Ufficio)に「ハンディキャップ生徒問題に関する特別局(Ufficio)」を置いたのである。

(2) ファルクッチ委員会報告書の評価

これもすでに紹介した評価⁴⁶であるが、いかに掲げる報告書を読み解く上で重要なので再掲しつつ、若干のコメントをつけておく。

① アリーチェ・イモーラ (Alice Imora) ⁴⁷による評価

アリーチェによるファルクッチ報告書の評価は、以下の通り。

「ファルクッチ文書(1975年)は統合教育を進めるためのまさに最初の文書だと考えられる。この文書は1975年8月8日の教育省通達第227号として、フランコ・マリア・マルファッティ公教育省大臣に提出されたもので、『ハンディキャップのある生徒のための措置』を目的としていた。

今年はイタリアにおける統合教育の開始と特別学校・学級の閉鎖の30年が祝われた。こういう時に、後の1977年法律第517号および1992年法律第104号、すなわち普通教育(istruzione comune)への権利を規定した重要な法律、言いかえれば、わが国における統合教育の普及を可能とした立法選択の着想を生み出す原理が含まれているがために多数の人々が統合教育のマグナ・カルタだと特徴づけているこのファルクッチ文書を正確に分析することは私にとって幸運である。

立法段階ですでに30年も前に何が存在したかを理解するためにファルクッチ文書と公教育省通達を読み、熟考することは非常に大切である。この二つのテキストは統合教育の理論やイデオロギーだけでなくすぐれた実践、『とりわけ、それはハンディキャップのある生徒の統合教育に欠かせない民主的価値を志向している。学校の新しいあり方を確実に求める統合教育は、しかし、行政計画に基づく漸進的で、一貫性のある意思決定

⁴⁵ ファルクッチ委員会の設置には C.G.I.L. (イタリア労働総同盟) 系の教員組合、協働教育運動、さらに C.N.R. (イタリア学術会議) の心理学研究所などの要求があったようである。同前 "L'INSERIMENTO SCOLASTICO DEGLI HANDICAPPATI Principi e norme", 31,32pp の脚注

⁴⁶ 前掲「フランカ・ファルクッチ(Franca Falcucci)について」67・68頁

⁴⁷ 「特別教育学における優れた統合教育実践のための法律 (Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione nell'ambito della Pedagogia Speciale)」, Edizioni ETS, 2008, 27pp.

を強く求め、義務づけてもいる』。

統合教育は難しいが、しかし、民主的であることを望み、高い価値を土台とする国にとっては必要不可欠である。

両文書には、万人のための学校の存在理由と推進方法が、一学級あたりの生徒数、空間と時間の組織化からはじまり、教員の採用と養成までにわたって見出せる。」（下線、引用者）」

アリーチェは、ファルクッチ文書の「はじめに」に示されたあらたな学校モデルにかかわってイタリアの学校の歴史を振り返ったあと、同文書の鍵となっている課題について、文書の即した解釈を展開している。しかし、その解釈についての分析は、今回は叶わなかった。

② シモーナ・ダレッシオ (Simona D'Alessio) ⁴⁸の評価

1975年、フランカ・ファルクッチ上院議員は通常環境における障害生徒の統合過程を支援することになる調査データをそろえるための全国調査をコーディネートした。それは統合教育(*integrazione scolastica*)の原則を支持するための調査結果をうるための調査を行う最初の試みであり、その時に初めて統合教育の定義が公的に示されたのである。ファルクッチ文書(1975年公教育大臣あて)は後の法的措置(1977年法律第517号や1992年法律第104号など)には見られないインクルーシブ教育の特徴が含まれているので、統合教育への過程の一里塚であった。この文書では、例えば、統合教育の過程への障壁は文化的なものや社会的偏見であって、子どもの生物学的状況だけではない、とされている。さらに、同文書は統合教育は全体の教育制度の変革、統合教育の方法論や概念の明確化と共に始まるとも述べている。となると、これは明らかに、個人の損傷(impairment)に焦点をあてる最近の立法措置(1992年第104法や1994年大統領令)に比べるとより「インクルーシブ的な」立法手だてであった。同時に、同文書で使用されている用語は、障害の医療モデルにおいて依然として中心的役割を演じているものが多い。とくにその例は、障害を社会が治療すべき個人的な悲劇として捉えるときに見られる。これは、専門家の役割は統合教育の過程にとっては不可欠だとして、障害生徒に関する活動を行うために医療的診断に信頼を寄せていることにも見て取れる。ファルクッチ文書は伝統的な教育方法を再考する方法を検討しはじめる立法的手だてに強い影響を与えた。しかしながら、この文書に内在していた挑戦的な思想は当初の力を失い、後の立法的手だてに見出すことはほとんどできなくなってしまった。(下線 引用者)

かつてイタリアで支援教員をし、後にイングランドでインクルーシブ教育の研究で博士号を取得したシモーナの評価は興味深い。周知のようにイタリアは「統合教育の先進国」とし

⁴⁸ 「イタリアにおけるインクルーシブ教育：統合教育政策の批判的分析 (Inclusive Education in Italy A Critical Analysis of Integrazione Scolastica)」, Sense Publishers, 2011, 7,8pp.

て長いこと評価されてきた。その延長線上で、インクルーシブ教育についてもすでに完成の域に達しつつあるとの認識も広がりつつあるなか、彼女はイタリアの統合教育はまだインクルーシブ教育ではない、との批判的分析を行った。その理由として、イタリアの統合教育は依然として障害の「医学モデル」に基づいており、ほとんどの障害児が通常学校にはいるのも他の生徒との関係づくりからは排除されていることを挙げている。

こうしたシモーナの立場がこのファルクッチ委員会報告書と、それに続く立法行政措置についての評価に如実に示されている。もちろん、同文書自体については歴史的に評価している。

(3)ファルクッチ委員会報告書（仮訳 途中まで）

イタリアの統合教育あるいは包摂共生教育の成立過程に関する論文では、必ず触れられているファルクッチ委員会報告書について、全文そのものの日本語訳は存在していない。そこで、まずは資料的価値を考え、本稿で掲載することとする。ただし、時間的制約の関係で仮訳であり、最後まで訳出できてはいない。

<目次>

はじめに

1. 最大限の統合教育のための学校の在り方と条件
2. 統合教育に向けた範型
3. 実行戦略
 3. 1 教育委員会設置の心理的・社会的・教育的サービス・センター
 3. 2 国による心理的・社会的・教育的サービス・プログラム調整
4. 母親学校について考察
5. 中学校についての考察
 5. 1 教科間連携 (interdisciplinarita)
 5. 2 柔軟な時間割作成
6. 高等学校における青少年の不適應問題
7. 教育意識普及の負債としての教育疎外の克服

はじめに

当委員会は、ハンディキャップのある子どもの問題を解決する理想的な学校の仕組みを作り出すことの可能性は、発達、学習、行動上の困難さのある子どももまた、固有の成長の主体であるとの確信にあることを前提として検討を始めた。彼らの中には、枠組みや現在の文化や社会構造によってしばしば妨げられている認識、行動、人間関係面での可能性が実際に

存在している。学校の機能は文化性、社会性、市民性のそれぞれの面で、一人ひとりの子どもや若者の発達の可能性を広げることにあることを考慮しながら、この可能性を発展させることが学校固有の課題である。

したがって、たとえ同一の目的を目指す上で必要な保健サービスや社会サービスの組織を考慮しなければならないとしても、教育活動と各生徒個人の可能性とを結び付けなければならない学校自体は、そうでなければ障害のある子どもが余儀なくされる疎外の状況を克服するためのもっとも適切な仕組みなのである。この共通責任は、特別の困難さのある子どもに関しては特に、予防という観点から、そしてまた誕生からずーと、そして就学前の期間でずっとなされるべき診断、治療、そして教育の観点からも、前提として必要だとされていることである。それは可能であれば、また、効果があれば、原因を抑え、縮小し、除去するためだけでなく、二次的な機能障害の発生を回避するためにも必要なことである。

学校は、つながりのある社会化過程の機会を子どもに提供できる（まだ義務教育にはなっていない）母親学校の普及によって、予防や早期の回復といった活動に貢献できるし、また、心理的・身体的発達を妨げている困難さの適時的予防と克服と推進することができる。

しかし、母親学校の普及だけでなく、すべての学校構造、特に義務教育制度は主体の可能性の発達不全の原因となる人間的疎外や文化的・社会的疎外それぞれの状況を克服するのに決定的な方法で貢献できるし、そうしなければならない。こうした前提のもとに、本委員会は根本的な目標の実現のための戦略を追究してきた。

1. 新しい学校の在り方と十分な統合教育の条件

一方で、ハンディキャップのある子どもが普通学校に通うことは最低限共通の文化的目的達成を意味するものではないことを明確にしながら、人格の発達を促すためにすべての子どもや大人を真に受け入れることができるように、新しい方法で学校の問題を作り上げそれを具体化することであらゆる障害者の周辺化を克服することができる。

したがって、教育成果を評価する同一の基準は、これまでのような形式的な評価報告書の考え方とは違い、生徒の学習到達度だけでなく成熟度も含めた幅広いものであるべきである。

基本は、生徒自らが今まではほとんどが陰に追いやられていたような潜在力に気づき、発達させることを可能にする、あらゆる形態の表現を使った、よりつながりのある概念を確定することである。

学校生活全般に実際に豊かさをもたらすような新しい概念が登場するならば、それは生徒の活動や成功の実質的可能性を提供することになるので、フォーマルな職の需要に対応できない生徒にとって非常に大事なことである。

われわれは論理的で抽象的な知力（知性）の水準だけでなく、感覚的で機能的で、また実践的な知力（知性）も考慮し、とりわけ社会化の過程にも配慮するように、学習概念を広げることになるこの道を進むべきである。

こうしたつながりのある学校経験は、「全日制」学校が実施されるばかりでなく、「全日制」がただたんに午前と午後との合計としてではなく、それぞれに違いはあるものの学校の職員集団（学校外の文化的機関にもかかわっている文化、芸術・表現、レクリエーション・

遊びのそれぞれの担当者、研究者、個人的及び集团的経験の担当者、社会化活動の担当者）が協力しながら計画し、実施する有機的で継続性のある時間の総体として理解されてこそ可能となる。

伝統的な教授方法よりも豊富で多様な実施形態を有機的に組織化しながら、複数の用語や表現によって成熟する機会を生徒に提供する学校においては、「主要教科」を教えることを意図した教育活動と「統一的」活動とを、そしてまた、「普通の」の教授と補習的で支援的な活動とを区別することは難しくなる。

多様な学校活動のそれ自体は「主要な」でも「統一的な」でも、あるいは「普通の」でも「補習の」でもないが、教授プロジェクトが個人の、あるいは集団の成熟水準又はニーズに対応して評価される時に多様な学校活動は豊かになる。

したがって、統一的で体系的な方法に関する基準の明確で、あいまいさのない解釈によってすべてのニーズが対応されるべきである。そうでなければ、生徒の学校生活時間に多様な契機が重複して存在することになる。こうした障壁は生徒を混乱させるし、また、統一的な学校時間の計画づくりで支援されることになる教員間の協力関係の芽を摘んでしまうことになる。

学校生活を計画し、協力して実行することによって、保護者は自分の子どもの能力について判断につながる「午前中の教員」と、子どもを遊ばせる（指導員や作家などによる）「午後の教員」との間の区別を明確にするようになる。

さらに、普通の学校活動と補習的で支援的な取り組みとを区別する傾向が確定されることもなくなるであろう。というのも、それらの豊かな関連こそが、共通の集団という環境において、活動と成長の可能性をすべての子どもに提供するという課題に信頼を寄せることになるからである。個別的な支援という利益のために、より刺激のある「普通の」生徒集団から分離するという不利益を選択することにならない方法を探る必要がある。また支援や補習の活動に関して、普通の学校活動との必要な計画や検証の相異なる水準を考えることを妨げることもある。

万人に妥当する学校活動という観点からすると、困難さのある生徒を他の生徒と一緒に活動させることの必要性を訴えることは難しい作業である。追加的活動やリハビリテーションの活動も普通の教育活動と離れた場所で行われることのない完全につながりのある学校生活というのは、多くの場合、教員養成や今日の学校が提供する具体的な組織化の可能性にかかわる困難さがあるので、完全な実現というよりも、学校の発展過程の方向性や準拠基準と考えられる。しかしながら、全日制学校に向けた計画のあらゆる段階において、困難さのある生徒の問題に十分に対応できるように、学校生活の発展という見通しのなかに統合の次元を取り入れることが重要である。

こうした基準がまだ全日制になってはいない普通学校にも適用されなければならない。なぜなら、不適応の防止や障害の程度の軽減化を促す仕組みになるからである。

これとは反対に、二重のプログラムが異なる機関に示されることになると、学校生活に関して避けられない不可欠の困難を加えるような新たな、あるいは根拠のない難題を持ち込むことに加えて、ごく最初のうちから目標からそれるような刺激を生み出すこともある。

それでも最終的には他の二つ性格を有する「全日制」学校は困難のある生徒には望ましいものとなる。一つは、学級の硬直的な仕組みを克服する作業委員会を組織するためのより効果的で、しかも硬直性のすくない方法をとることができることであり、もう一つは、より多くの教員との関係づくりができる、特に初等学校の可能性である。これは、各人のニーズに応じた人格的な関係（漸次的で、硬直的ではない方法で作られる、二重の関係から多様な関係までも含む）が調整されるような状況でこそ可能となるものである。

本委員会は、一般的で不可欠の基本的目標の新しい在り方の実現を構想しつつ、具体的な仮説、たとえばつまりここに示したのから出発すべき漸次的で現実的な過程が着陸点となるように考えたのである。

2 統合教育のための学校範型

a) 学校の定数：だれをも排除しないように、500 人を超えないこと（母親学校は除く）。

b) 学級定数：1 学級は平均して 15～20 人以内で構成する。ハンディキャップのある子どもの数は学級担任と専門家とで構成する班が決めることとする。

ハンディキャップ者とは次のように理解される：学習や人間関係の面で困難さをもたらす可能性のある、誕生前一誕生前後一誕生後において生じる病的あるいは外傷的身体的、知的、感覚的機能不全という障害を示すもの。

c) 時間：全日制（序文で触れている）

d) 教育プロジェクト

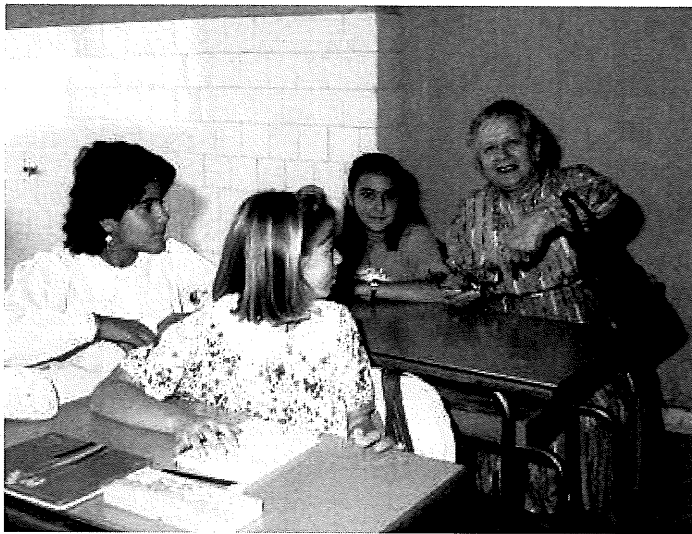
<以下、略>

資料

*2014年9月4日 ファルクッチの逝去を伝えるマスコミ報道はかなりの数であった。それらの報道に掲載された写真2枚を再掲しておく。



①http://www.corriere.it/scuola/14_settembre_04/morta-franca-falcucci-prim-ministro-donna-dell-istruzione



②http://www.adnkronos.com/fatti/politica/2014/09/04/morta-franca-falcucci-prim-donna-guidare-ministero-dell-istruzione_BD1qCrlnUAPYoge1YroDkI.html

本稿は、平成 26 年度 専修大学中期研究「タリアにおける包摂共生教育制度の成立と展開」による成果の一部である。

パブリック・エデュケーション・スタディ
Public Education Study
第6号 (No.6)

発行 専修大学教育政策研究室
214-880 神奈川県川崎市東三田2-1-1
専修大学9号館 9514 研究室