

[解説]

教職科目「教育原理」の動向

後藤 康志¹⁾, 生田 孝至²⁾, 遠山 孝司³⁾,

キーワード：学習指導要領，構成主義，客観主義，教員養成

Trends of principal of education in pre-service teacher education

Yasushi Gotoh, PhD. Takashi Ikuta, M.E. Takashi Toyama, M.E.

Keyword : Course of Study, Constructivism, Objectivism, Teacher Education

要旨

産業主義社会からポスト産業主義社会への移行により、そこで求められる学力も問い直されている。知識を系統的に伝達しようとする客観主義的学習観に対して、学習者を主体的に知識を構成する主体と見なす構成主義的学習観が提唱されている。歴史的にも我が国の教育思潮は知識重視と経験重視の間を振り子のように行き来してきた。両者は2項対立的に捉えられるべきものではなく、相互に補完して機能するべきものである。

教育の原理・原則を修得することが教職科目「教育原理」のねらいである。本稿ではこうした2つの学習観に基づく教育の理論と実践の動向を整理し、今後求められる教育の原理を検討する視座を得ることを目的とする。

1. はじめに：ポスト産業主義社会に求められる学力

これから子どもたちに求められる学力とは何であろうか。佐藤(2003)は、グローバリゼーションによる産業主義社会からポスト産業主義社会への移行に伴って、求められる学力の再定義が要請されていることを指摘する¹⁾。佐藤によればポスト産業主義社会とは「情報と知識の高度化と複合化によって特徴づけられる社会であり、しかも知識と情報が流動化し絶えず更新され変化する社会(佐藤2003: 8)」である。従来の丸暗記的な知識では、ペーパーテストで高得点を獲得できても現実の問題には対応できな

いことは明らかである。

OECDが、国際標準の学力をめざして策定しているキー・コンピテンシー(人の根源的な特性)は、これから必要になる学力を指し示す有力な取り組みと考えられている(Rychen & Salganik 2003)²⁾。これと関連するOECD生徒の学習到達度調査(PISA: Programme for International Student Assessment)の結果は、我が国でも注目されている(国立教育政策研究所2000, 2003)^{3), 4)}。2003年調査は、①読解リテラシー: 様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルやコンピュータまたは図表を用いるといったスキルを有効に利用する力、②数学的リテラシー: 数学的なスキル等を効果的に活用する力、③科学的リテラシー: 情報それ自体の本質について、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力、④問題解決能力の4つについて国際的な調査が実施された。2003年のPISA調査の結果は、科学的リテラシーは40ヶ国中2位、問題解決力は4位であったが、読解力は14位であった。2004年暮れに公表され「もはや我が国の学力水準は世界のトップではない」というマスコミのセンセーショナルなコピーと共にこの結果が報じられたのは記憶に新しい。

PISAは義務教育終了段階の子どもが、自らの持っている知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するものである。つまり、IEA(国際教育到達度評価学会)の国際数学・理科教育動向調査

1) 新潟医療福祉 大学健康科学部 健康スポーツ学科

2) 新潟大学 人文社会・教育学系

3) 新潟医療福祉大学 健康科学部 健康スポーツ学科

[連絡先] 後藤康志

〒950-3198 新潟市北区鳥見町1398番地

TEL: 025-257-4692

(TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study) のように、学校のカリキュラムにおける知識の獲得を測定しているのではない。同時期に公表されたTIMSSの2003年調査によれば中学校数学では46カ国中数学は5位である。TIMSSの1981年調査では我が国は1位であったが、その後、1981年調査には参加していなかったシンガポール、韓国、台湾といった国が加わったことが順位低下の直接的な原因とみる向きもある。しかし、順位自体は低下傾向であることは確かである。

このような国際学力調査ではないが、学力低下を裏付けるデータとして荻谷ら(2002)の研究がある⁵⁾。この調査は、1989年に大阪大学チームが実施した「学力・生活総合実態調査」と、その調査項目をそのまま使った2001年の調査データを比較したものである。結果として、基礎学力の全体的な低下と、格差の拡大が示された。特に低学力層では学習意欲の低下や学習離れの傾向が顕著に表れている。つまり文部科学省や一部の教育学者がどのように説明しようと、一般の国民が日常的な経験から受ける「今の子どもたちは学力は低下しているのではないか」という感覚と、学力低下のデータは符合してしまっている。教えられたことを理解し記憶しているかを測定するタイプのテストにおいても、その知識を活かして問題を解決し、表現するような能力においてもその低下が危惧されるのである。

キー・コンピテンシーについて、OECD報告書「相互作用できる能力に関するキー・コンピテンシーの特徴についての経験的証拠」には、「知識や情報を相互作用的に用いる能力」として「情報そのものの性質、その技術的基盤や社会的、文化的、思想的な背景と影響についてよく考える能力であり、知識と情報を相互作用的に用いるために具体的には、何が分かっているかを知り、決定すること、適切な情報源を特定し、位置づけ、アクセスすること(サイバースペースでの知識と情報の収集を含む)、情報源に加えてその情報の質、適切さ、価値を評価すること、知識と情報を整理すること」が挙げられている(OECD 2004, 2005)^{6), 7)}。これをみると、相互作用できる能力に関するキー・コンピテンシーとして、学校で学んだ知識を有するだけでは不十分であり、その知識をもとにしながら自分なりに情報を評価し、咀嚼し、次の意思決定をすることが求められている。

学んだ知識を受験の突破だけに使うのではなく、生きた知識として使いこなすことが求められている。知識の豊富さだけでなく、知識を自分自身と結びつけ、問題解決や意思決定に用いる応用力が求められている。問題となるのは、このような教育を展開する際の教育の原理である。歴史的にみると、教育の潮流は知識を系統的に伝達しようとする客観主義的学習観に立つ教育と、学習者による積極的な経験によって知識を構成させようとする構成主義的学習観に立つ教育の2つの間を行きつ・戻りつしている。この

両者は2項対立的に捉えられるべきものではないし、相互に補完して機能するべきものである(水越1990)⁸⁾。

ところで、教員養成においてこのような教育の原理・原則を学ぶ教職科目として、教育原理がある。教職科目は教職の意義に関する科目、教育の基礎理論に関する科目、教育課程及び指導法に関する科目などから構成されるが、このうち教育の基礎理論に関する科目として「教育の理念並びに教育の歴史及び思想」について扱う科目がそれである。教師としての専門性は、教科に関する科目と教職に関する科目という両輪が機能して育成されると考える。教職課程のカリキュラムを考えると、この扇の要とも思われるのが教育原理である。社会の変革に対応した新しい教育を実践できる教員を養成するため、教職科目教育原理も問い直されるべき時期に来ている。

本稿は、こうした2つの学習観に基づく教育の理論と実践の動向を整理し、今後求められる教育の原理を検討するための視座を得ることを目的とする。

2. 学習指導要領の変遷に見る経験重視と知識重視の教育観

教育の一つの潮流は、教科の系統性を重視する流れである。この流れでは体系的に知識を教授することが行われてきた。算数、数学を例にすれば、分母の違う分数の加法を教えようとすれば通分が必要であり、通分を教えるためには公倍数の概念が必要となる。公倍数を教えるためには九九が $\cdot\cdot$ といった具合に、上位の概念をおさえるためにはその基礎となる概念を教えておかなければならない。従ってカリキュラムは教科やその親学問がもつ体系にそって論理的に構成されることになる。これをここでは知識重視の学習観と呼ぶことにしよう。

一方、このように教科の系統性にそった学習は、学習者の文脈からみるとその生活経験からは遊離している面がある。小学1年生の段階からそれは始まる。「りんごが10個ありました。お母さんがお弁当を作るのに4個使いました。りんごは何個残りましたか」などという問題を出され、その解き方を学ぶことになる。確かに「りんご」も「お母さん」も身近な物であるが、もしこの問題のような状況が実際にあるなら、自分の目の前にはりんごが6個残っているはずである。それなのに、なぜわざわざ引き算までして答えを出す必要があるのか。要は、問題と自分の生活には結びつかないのである。結果として、ペーパーテストではできるが、それを現場で問題の解決には活かせないという状況が生じる。そこで、引き算が必要になるような状況を生み出し、その経験と結びつけて学ばせようという主張がでてくる。教科の系統性を重視する流れの対極ともいえる。これを経験重視の学習観と呼ぶことにする。

学習指導要領の変遷を振り返ってみると、我が国におけ

る学習観は知識重視の学習観と経験重視の学習観を振り子のように行き来してきたといわれる（例えば志水 2005）⁹⁾。戦後の学習指導要領（昭和 22 年版、昭和 26 年版）では、戦前の教育が教師中心で知識を教え込むことに終始したとして、児童・生徒が生活の中から問題を見つけ出し、調査研究する問題解決学習や生活単元学習の手法が重視された。この背景にあったのはデューイの思想である。デューイは知識を教え込む教育を批判し、児童・生徒が生活や経験に基づいて学ぶべきであるという思想を有していたのである。昭和 26 年版小学校学習指導要領社会科編（試案）によると、社会科の目的は社会生活を理解させ、社会の進展に貢献する態度・能力を身につけることであり、そのためには「社会生活を児童の現実的な生活から切り離し、いわばかれらから離れて向うにあるものとして、その必要や関心の有無にかかわらず、断片的に学習させ、社会に関するさまざまな知識をもたせるというようないき方をとらずに、かれらが実生活の中で直面する切実な問題を取りあげて、それを自主的に究明していくことを学習の方法とすることが望ましい」と詠われている（文部省 1951）。戦前からの修身科・国史科・地理科については「体系的に整えられた内容を、主として教科書の頁を追って学習させるといういき方であったために、おもに知識のみが与えられる結果となり、とかく記憶された知識の量の多少によって教育の成果を測るような弊に陥った」と反省し、結果として現実の問題を解決するための能力や態度が育成されるには至らなかったとしている。悲惨な戦争の惨禍を繰り返さないためにも、国民一人一人が主体的な判断力を持つことが必要なのであり、そのためには丸暗記の知識ではなく現実の問題をどう捉え、対処するかに焦点が当てられるべきである、ということになる。

しかし、現代の「総合的な学習の時間」を見ても分かるように、児童・生徒の問題意識から学習を組織するには系統的な教科の学習を上回る周到な準備とエネルギーが必要になる。系統的に学習するのであれば、1つのストーリーで学習を組織すればよいが、児童・生徒の問題意識から出発するとなると事前に学習のストーリーを組んでおくことが出来ないからである。こうした状況を文部省も把握はしていた。確かに、昭和 26 年学習指導要領にも「有効な生活経験は単なる断片的な経験の寄せ集めではなくて、まとまりのある、組織された経験でなくては」ならず、そのような経験を組織できるのは、児童・生徒の興味・関心を最もよく把握している担任教師以外にはないと明記されている。だが、こういった学習を実際に展開するための道具立ても経験値も、昭和 20 年代には十分ではなかったといえる。教師自身もそのような学習を受けた経験がなかったことも大きかったであろう。かくして、生活単元学習や問題解決学習では教科でねらう知識や技能を身につけることは難しく、「はい回る経験主義」という批判を浴びること

になる。

1950 年代に入ると高度経済成長を背景として、系統的に教科の知識を習得させようとする動きが高まる。昭和 33 年版、昭和 43 年版の学習指導要領はそれぞれ教育の系統化、科学化の指導要領と位置づけられている。1957 年（昭和 32 年）、折しもソビエト連邦は人類初の人工衛星であるスプートニク 1 号の打ち上げに成功し、いわゆるスプートニク・ショックがアメリカを駆け抜けるころである。戦後の改革によって経験重視に振れていた振り子は一気に知識重視に戻ってきたのである。「詰め込み教育」の到来である。「詰め込み教育で育った生徒は、答えは出せるが、なぜそうなるかは説明できない」とか「詰め込み教育で付ける学力は入試が終われば剥落する学力」と言われる批判は記憶に新しい。

これに対する揺り返しが「ゆとり」であり、「総合的な学習の時間」を目玉とした一連の教育改革である。「ゆとり」教育により、教育内容は減らされ、教科書はぐっと薄くなった。教える内容が減れば、それだけ深く学べるというものでもない。教育内容が多ければ、関連する学習内容を異なった角度から繰り返し学べるが、教育内容自体が少なくなるとこうした機会は減る。筆者の一人である後藤は教育現場において昭和 55 年度版、平成 4 年度版、平成 14 年度版の学習指導要領に基づいた教育課程を実施した経験を有するが、このときに関連する内容を違った角度から繰り返し学習することの重要性を経験している。平成 14 年度版学習指導要領を忠実に実施するならば、それ以前の学習指導要領では 3 回、4 回と学ぶ内容が 1 回きりになってしまうものもある。その内容を 1 回きりの学習機会ですべての子どもが理解することはあり得ない。少なく教えて多く学ぶことは、実際は非常に難しいと言わざるを得ない。

3. 客観主義的学習観と構成主義的学習観

3.1. 客観主義的学習観

これまでみてきたような知識重視、教科の系統性重視の背景にあるのが、客観主義的学習観である。客観主義は、知識は人間の外的に客観的・中立的に存在するという立場である。佐藤（1999）は、近代的な一斉授業の様式を構想したコメニウス（Comenius, J.A., 1592-1670）が、一斉授業を印刷術になぞらえていた点を指摘している¹⁰⁾。学校は印刷機であり、子どもは白紙であり、教科書は活字であり、教師の声はインクである。印刷機が知識を書物に印刷するように、学校は知識を子どもに印刷する場として捉えられていたのである。構成主義では、それまでの経験によって一定の見方や考え方を有しており、社会的な環境や状況によって外部の情報を多様に受け止め、相互作用する存在として捉えられる。ここでは教授よりも学習が強調される。

客観主義の背景になっているのが行動分析学を創始した

といわれるスキナー (Skinner, B.F., 1904-1990) に代表される行動主義の心理学である。スキナーは、観測可能な変数のみを対象とすることで心理学が自然科学として物理学などと同等の地位を確保できると考えた。彼のオペラント条件付けの原理を活かした学習は、プログラム学習、更にはその発展としてのティーチング・マシンへと応用されている。プログラム学習で得られた知見は、現代にも応用可能なものが多い。例えば、プログラム学習では、教授内容を学習者にとって無理のないように系列化し、細分化するスモール・ステップの原理が提唱されている。技能修得などの場面でこのスモール・ステップは現代でも有用である。学習者にとって自分の取った行動が正しかったか否かの情報を即座に受け取る即時確認の原理や、それぞれの学習者には自己のペースがあり、そのペースで学べることを認める自己ペースの原理、更にはプログラムによる学習の効果が上がらない場合はプログラムに問題があるのではないかとする学習者検証の原理などは現代の教育現場でも広く受け入れられている。

このような行動主義心理学に基づく学習は、ブルーム (Bloom, B., 1913-1999) らによる完全習得学習 (Mastery Learning) へと発展する。ブルームは、適切な評価と支援があれば、すべての子どもは期待される学習を実現できると考え、教育目標の分類体系を活用しつつ、これをカリキュラムに配置し、各段階において形成的に評価する研究を展開した。細分化した教育目標の達成について、形成的評価による診断を行うものである。現在、学力向上を目指して我が国の各学校でも能力別クラス編成の取り組みが行われている。これは学力の上位と下位でクラス分けをし、下位のクラスには基礎的内容を丁寧に教える取り組みである。しかし、上位クラスには高度な内容を、下位のクラスには基礎的内容について時間をかけて教えた結果、両者の差が更に拡大してしまうという問題も指摘されている。佐藤 (1999) は完全習得学習にも同様な問題があり、短期の学習では効果を上げて、限られた学校教育の時間の中では期待通りの成果を収めることが難しいと指摘している。

スキナーやブルームに共通するのは、学習者の外側に知識が存在し、その知識を、教師はまるで白紙に書き込むように注入できるというコメニウス流の考え方である。しかし、教師によって教えられる前に、子どもは何らかの形で知識をもっている。知識が身につくと言うことは、そのような既に持っている知識と新たな知識が結びつくことに他ならない。こう考えていくと、経験によっては2人の人間が互いに同じものを見ていても、全く違ったように受け止める可能性すらある。異なる文化や習俗に触れたときのことを考えても分かるように、自分たちの文化では当然のことが他の文化ではまったく逆のことすらある。「スープの飲み方」一つとっても、音を立てて飲むことが非礼に当たる文化もあれば、音を立てて飲む方がよい文化もあると聞

く。全てはその人の置かれた状況や経験に依存するのである。このように、知識は主体の外側に客観的に存在し、主体に対して受動的に伝達されるのではなく、主体によってそれまでの知識や経験に基づいて主体的に構成されるという立場が構成主義である。

3.2. 構成主義的学習観

構成主義は「現実や意味は主体の意識が構成すると見なす認識論 (佐藤 1996:192)」である¹¹⁾。批判哲学で知られるカント (Kant, I., 1724-1804) を起源とし、我が国の戦後教育に大きな影響を及ぼしたデューイ (Dewey, J., 1858-1952) やピアジェ (Piaget, J., 1896-1980), ヴィゴツキー (Vygotsky, L.S., 1896-1934) らがこの立場を取っている。カント以前には、ベーコン (Bacon, F., 1561-1626), ロック (Locke, J., 1632-1704), ヒューム (Hume, D., 1711-1776) と続くイギリス経験論と、デカルト (Descartes, R., 1596-1650), スピノザ (Spinoza, B., 1632-1677), ライプニッツ (Leibniz, G.W., 1646-1716) らの大陸合理論の流れがあった。構成主義は心理学的構成主義と社会的構成主義に分けることができる。前者は個人的な意味の構成が主体となるのに対して、後者は社会的に意味が構成される点に特徴がある。

心理学的構成主義について、ピアジェは人間の心の能動性を強調する。ピアジェは、客観的な知識があり、人はそれをそのまま写し取る存在とは考えなかった。ピアジェによれば意味は受け手である認知主体と客体の相互作用によって構成される。受け手は白紙ではなく認知構造をもっている。認知主体は自らの認知構造を環境に押しあて、環境を変化させても取り込もうとする能動的活動を行う。そうして環境からの反作用を受けて、認知主体側の内的な認知構造も変化していく。ピアジェはこれを同化と調整と呼び、その繰り返しにより認知構造も変化する。これを発達と見なすのがピアジェの発達理論である。この発達理論には批判も寄せられるようになってきている。ピアジェの発達理論は個人の中で起きることが想定されているが、人間の発達は、社会的・文化的な営みの中で起きる、というのが批判の論拠とされることが多い。

ヴィゴツキー (1934) は、ピアジェの理論は子どもの社会的な実践を考慮していないと批判する。ヴィゴツキーの理論の特徴は刺激と反応の間に媒介的道具が介在すると捉える点にある。この道具は心理的道具とも呼ばれ、言語や文字、地図、数などである。ヴィゴツキーによれば言語は自分以外の他者に意思を伝えコミュニケーションするための「外言」と、思考の道具として機能する「内言」がある。ヴィゴツキーからみると、ピアジェは子どもの思考の発達を子どもの教授の過程から完全に切り離して研究しているという。ピアジェの自己中心的言語の考え方は、子どもは独り言の自己中心言語からはじめ、その言語が社会化される。ヴィゴツキーはそうではなくて、言語というものは

最初から社会的であり、コミュニケーションによって子どもは社会的言語を内化するという。人に説明することによって自分の理解が深まったり、論理のズレに気づいたり、自らの説明や書いたものを鏡として思考を巡らすことは日常的にも経験される。図表などに置き換えたりまとめたりすることによって初めて見えてくることもある。相手からのフィードバックや指摘によって見えてくるものも多い。人間は社会的な実践の中で生き、考え、成長していくものである。従来、高度な知的活動の獲得は個人の努力によるものとされてきたが、ヴィゴツキーは思考や言語・表現技術などの高次の精神活動は、まず社会的文脈への参加のなかで学ばれ、そのプロセスが内面化されることによって、1人でその実践を行うことができるようになる、と考えた。この考えを拡張したのが発達最近接領域説である。人間の発達において、1人ではできないが誰かの助けを借りればできるという領域が生じることがある。その領域は、近い将来、自分自身でできる水準であるというのが発達の最近接領域説である。この段階で適切な相互作用をすることによって発達が先導されることになる。つまり、彼は発達は誰かとの共同が必要であり、その誰かは教師であったり、より能力の高い仲間であったり、教師以外の大人であったりする。このように共同という社会的実践の中こそヴィゴツキーは発達を求めたのである。発達の後を教授・学習が追いかけていくのではなく、教授・学習が発達に先回りする時に、真の教授・学習が成立すると考えた。こうした理論は、レイヴとヴェンガーの「正統的周辺参加の理論」へと発展する(Lave & Wenger 1991)¹²⁾。彼らは文化人類学の手法でユカタンの産婆、海軍の操舵手、肉加工職人、ヴァイ族の仕立屋などの徒弟制を参与観察しており、学びが共同体における文化的実践であるとした。

3.3. 構成主義の学習モデル

構成主義の学習理論について、ジョナセン (Jonassen 1991) の知識習得の3段階モデルがよく引用されるのでみていく(図1)¹³⁾。ジョナセンの知識習得モデルは、従来の客観主義的な枠組みから離れていないとの指摘もある(久保田 2000)。しかしこのモデルは客観主義的学習観と、

構成主義的な学習観を折衷して考える上で有用であり、「経験か、知識か」といった2項対立を超えるためには検討に値するモデルである。

ジョナセンは知識習得を①初期レベル、②アドバンス・レベル、③エキスパート・レベルに分けて説明する。初期レベルでは、予備的な知識や技能の獲得が構造化(well-structured)領域を対象としてなされる。ここでの知識は一覧表などの形式でまとめられるような明瞭な構造をもつ。かけ算の九九などはその代表であろう。この獲得には反復練習やフィードバックが役立つとされる。

次いで、アドバンス・レベルに進むわけであるが、この段階で目標とされるのはより複雑で現実的な知識の獲得である。個々で扱われる知識は初期レベルでみられるような明瞭な構造を必ずしも有しない。この段階の知識をジョナセンは難構造化(ill-structured)領域の知識と呼ぶ。初期レベルの知識は、問いと答えを一对一の対応で示せるような単純な構造であるのに対して、アドバンス・レベルの知識は学び手によって様々な解があり得るような問いを含む。この状況ではもはや、外部から知識をそのまま学習者に移植するというにはならない。学習者自身が知識を自らのもつ知識と関連づけ、獲得することが求められる。繰り返し練習などでは知識の習得は不可能であり、この段階の知識は徒弟制やコーチングによって獲得される。

エキスパート・レベルでは、内的に結合した知識をもとにした高度な知識を対象としている。科学者集団があるパラダイムを共有しつつ研究を進めるレベルである。このため、このレベルの学習では、グループ学習を中心とする協力活動や自己内省による学習が推奨される。

初期レベルにおいては、知識の外部からの注入と反復練習、フィードバックを認めているところから客観主義的な学習観に立つといえる。これに対して、アドバンス・レベル及びエキスパート・レベルでは、構成主義的な学習観に立っているとも思われ、理論上は折衷的なものとなっているが、それだけに実践上は有用なもの(菅井 1994)とみなされる点に、このモデルの特徴がある¹⁴⁾。

構成主義と客観主義は、あれか、これかといったように二者択一ではなく、状況に応じて折衷すべきと考えられる。

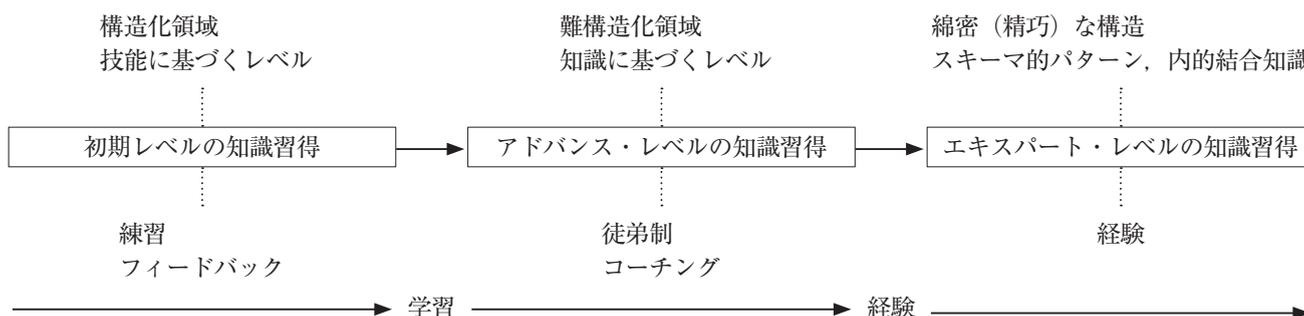


図1 知識習得の3段階モデル (Jonassen1991)

新しい知識を既存の知識と関連づけて取り込むためには、学習者自身に知識がなくてはならないからである。初期レベルの知識については構成主義的に固執するよりは、反復練習やフィードバックしたほうがよいことは経験的にも明らかである。

アドバンス・レベルは従来の学校教育の枠組みでは、教科の論理性に基づいて学習者が知識を自ら内的な知識構造や意味ネットワークとして構成するレベルと捉えられるであろう。学習者が主体的に意味を構成する存在であるという立場に立つならば、学習者の初期状態を把握し、それをいかに変容させるかという学習の理論が必要になる。これは、教科の論理でやさしいものからより複雑なものへ教材を配置するのは全く異なる状況である。この点、近年行われている構成主義的学習観に基づく学習指導ではかなり意が払われている。素朴概念を把握し、その概念転換を図るという取り組みである(生田・後藤 2007)¹⁵⁾。

エキスパート・レベルは、その知識を有する者が自ら意識せず知識を使いこなすレベルである。3段階モデルは、その知識習得が数年かかるものから単元レベルのものまでを含めて考える。このため、対象とする学習内容によっては数時間でエキスパート・レベルに達する学習者が出てくる場合もある。

4. おわりに：知識重視と経験重視の2項対立を超えて

PISA 調査の結果は、我が国においては今後求められる知識を活かし、実際の問題に対応する力量の形成の必要性を示唆している。学習指導要領の変遷をみると、知識重視の学習観と、経験重視の学習観が振り子のように触れつつ、今また「ゆとり」教育への批判を含めて知識重視への揺り戻しが起こりつつある。志水(2005)はこの揺れを「振り子」と表現しているが、水越(1990, 2001)は「ら旋」と表現している¹⁶⁾。水越は学習指導要領以前、すなわち大正自由教育からはじめて、戦前の皇国教育、戦後の新教育、教育の現代化、そして個性伸長という、さらに長いスパンで知識重視(教科)と経験重視(子ども)の間を教育思潮が行き来していることをいう。その上で、「四十年でまったく同じものにもどるなら円運動です。しかし、相反するものを取り入れつつ変化してきていますから、同じ次元のものには戻れません。ら旋的に変化してきた、ととらえるべきでしょう(水越 1990: 42)」という。例えば「総合的な学習の時間」と戦後のコア・カリキュラムの時代を比べるならば、情報もメディア環境も教師の経験も全く異なる。「知識か、経験か」を行き来しながらも、同じ場所を揺れているのではなく、過去のもの乗り越え、バージョンアップしているのである。実際に、「総合的な学習の時間」が効果的に運用されると学習が促進されると言うことは現場レベルでの認知もされつつあるように思われる。教科で培った知識を「総合的な学習の時間」で活かし、「総合的

な学習の時間」で得た経験を教科で深めるということができればよいのであり、知識重視と経験重視の2項対立を超える教育の原理が必要である。

荻谷ら(2002)の研究を引用したが、その中で、実は学力低下を食い止めている「効果のある学校」(effective school)の存在も明らかになっている。この学校は松原市立布忍小学校であり、家庭の文化的階層、父親の大卒率、通塾の割合については全体の中で中位であった。つまり高学歴・高学力の子弟が集まっていたり、塾での効果がでたりする特別な学校なのではない。志水(2003)によれば、一斉指導の在り方を問い直し、少人数授業やコース別授業を行ったり、放課後や昼休みの学習を取り入れていたりする。落ちこぼれになりそうな子どもを守るセーフティネットが張り巡らされていると共に、家庭での学習習慣も徹底して身につけるようにされている¹⁷⁾。この背景に、「集団作り」があり、良さの見えにくい子どもの良さを認め、子どもの気持ちを理解して芯から子どもの心に迫るような「叱り」ができることなどがあるが、特筆したいのは、情報教育や「総合的な学習の時間」についても総合的に取り組んでいる、という点である。情報教育については海外との交流を行っており、Eスクエアプロジェクトという全国レベルのプロジェクトにも採択されている。「総合的な学習の時間」では「ぬのしょう、タウン・ワークス」として小学校区、松原市内、大阪府と福祉・ボランティアのネットワークを広げていくものである。

布忍小学校の実践をジョナセンの3段階モデルに照らしてみるならば、初期レベルの知識習得は入念に繰り返し行われていることが分かる。布忍小であっても他の学校と変わらず授業時数の少ない現行指導要領の元で教育課程を編成しているのだが、授業時間以外の放課後や昼休み、更に自宅学習を習慣化している。構造化領域の知識習得が担保されていれば、学校での授業時間はアドバンス・レベルでの知識習得に当てること出来るはずである。さらに、「総合的な学習の時間」では、人権総合学習というテーマを繰り返し追求し、自尊感情の育成やコミュニケーション力を高めていく。「知識か、経験か」の2項対立に陥ることなく、両者を折衷しつつ教育改革を進めていく必要がある。

構成主義的な学習観に立つ学習活動を展開するには、教師に高い力量が求められる(生田・後藤 2007)。そこできかなる教育の原理が求められるのか、今後、理論と実践の両面について研究を蓄積する必要がある。教師という仕事は、子どものために全てを捧げるという精神を持つ聖職者像から、労働者としての権利を有するとされる労働者像へ、さらに教える事への高度で専門的な技術を持つ専門職像へと変遷してきており、その根幹となる思想や原理の部分で、保健医療福祉の専門職とも通じる。

本稿では、我が国における教育の動向について概観した。こうした教育の動向に対応した教員養成が、実際にはどの

ように行われているのであろうか。そこで、我が国における教職科目教育原理の内容を分析することを課題としたい。具体的には、国公立大学教員養成系学部や開放性の私立大学教職課程のシラバス及びテキストを元に、教職科目教育原理の内容を検討することにしたい。こうした動向を踏まえ、望ましい教職科目教育原理を創造することにより、高い実践的力量を支える教職教養の土台をもった教員を養成したいと願うからである。

引用文献

- 1) 佐藤学:リテラシーの概念とその再定義.教育学研究, 70 (3) :pp292-301, 2003
- 2) Rychen, D.S. & Salganik, L.H.: Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society. Hogrefe & Huber, 立田慶裕 (監訳) 今西幸蔵・岩崎久美子・猿田祐嗣・名取一好・野村和・平沢安政 (訳) キー・コンピテンシー. 国際標準の学力をめざして. 明石書店, 2003
- 3) 国立教育政策研究所 (編): 生きるための知識と技能— OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000 年調査 国際結果報告書. ぎょうせい, 2000
- 4) 国立教育政策研究所 (編): 生きるための知識と技能〈2〉— OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003 年調査 国際結果報告書. OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 調査国際結果報告書. ぎょうせい, 2003
- 5) 荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子: 「学力低下」の実態. 岩波ブックレット, 578 岩波書店, 2002
- 6) OECD *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. 国立教育政策研究所 (監訳) PISA2003 年調査評価の枠組み. OECD 生徒の学力到達度調査. ぎょうせい, 2004
- 7) OECD *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 2005
- 8) 水越敏行: メディアを活かす先生. 図書文化, 1990
- 9) 志水宏吉: 学力を育てる. 岩波書店, 2005
- 10) 佐藤学: 改訂版教育の方法. 放送大学教育振興会, 1999
- 11) 佐藤学: 教育方法学. 岩波書店, 1996
- 12) Lave, J. & Wenger, E.: Situated learning: Legitimate peripheral participation. 1991 佐伯 胖 (訳) 状況に埋め込まれた学習— 正統的周辺参加. 産業図書, 1993
- 13) Jonassen, D.H.: Objectivism versus Constructivism: Do we need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3) :pp5-14, 1991
- 14) 菅井勝雄: 21 世紀への教育技術システムの展望— 構成

- 主義の教授・学習理論の登場をめぐる. 家庭科学, 61 (3) : pp18-23, 1994
- 15) 生田孝至・後藤康志: 構成主義的学習観の教育への展開. 新潟大学教育人間科学部紀要 10 (1) :pp1-12, 2007
 - 16) 水越敏行: 増補教育方法へのパスポート. 日本文教出版, 2001
 - 17) 志水宏吉: 公立学校の挑戦 「力のある学校」とは何か. 岩波ブックレット 611, 2003

参考文献

- 1) 久保田賢一: 教授・学習理論の哲学的前提. パラダイム論の視点から. 日本教育工学雑誌, 18 (3/4) : pp219-231, 1995
- 2) 久保田賢一: 構成主義パラダイムと学習環境デザイン. 関西大学出版会, 2000
- 3) 文部省: 学習指導要領. 1951
- 4) Vygotsky, L. *Thought and Language*. 1934 柴田義松 (訳) 思考と言語. 新読書社, 2001