

前期中等教育課程の位置と
その独自性に関する研究

安彦忠彦

報告番号 乙 第 4987 号

①

前期中等教育課程の位置と

その独自性に関する研究

安彦 忠彦

目 次

序 章	本論文の視点と方法	3
	1. 本論文の主題に関する先行研究	4
	2. 概念整理――対象の限定と明確化――	6
	3. 分析の視点と方法	12
第 1 章	学校教育課程の全体構造における中等教育課程とその位置	16
第 1 節	学校の教育課程全体の現状分析 ――その危機と原理的検討――	17
第 2 節	中等教育課程における一般教育と専門教育	37
第 2 章	中等教育における前期中等教育課程の基本的性格とその位置(1) ――ドイツの場合――	76
第 1 節	教育課程と陶冶理念の側面からの検討	77
第 2 節	ハウプトシューレと職業教育諸学校における教育課程の基本的性格 ――総合化と多様化の原理と実践――	105
第 3 節	実科学校とギムナジウムにおける教育課程の基本的性格 ――総合化と多様化の原理と実践――	127
第 3 章	中等教育における前期中等教育課程の基本的性格とその位置(2) ――アメリカの場合――	141
第 1 節	ジュニア・ハイ・スクールの成立過程に見る前期中等教育課程の 基本的性格	142
第 2 節	前期中等教育と後期中等教育の教育課程上の接続関係	146
第 3 節	ミドル・スクール教育課程に見る前期中等教育課程の基本的性格	159
第 4 章	中等教育における前期中等教育課程の基本的性格とその位置(3)	183

――イギリスの場合――		
第1節	前期中等教育学校の具体像	184
	――Harrow の事例校を中心に――	
第2節	ミドル・スクールとハイ・スクールの教育課程に見る前期中等教育課程の基本的性格――Harrow の事例校を中心に――	196
第5章	中等教育における前期中等教育課程の基本的性格とその位置(4)	222
	――日本の場合――	
第1節	第二次世界大戦終了までの前期中等教育課程に関する論議	223
	――理論的整理――	
第2節	新制中学校の成立とその教育課程の変容に見る基本的性格	229
第3節	学習指導要領に見る前期中等教育課程としての特徴	234
第6章	前期中等教育課程の独自性とその具体化	241
	――日本の中学校改革の方途――	
第1節	国際的改革の動向と前期中等教育課程の独自性	242
第2節	前期中等教育段階の初期青年期の独自性	253
	――「自立の基礎と個性の探求」――	
第3節	前期中等教育課程の具体化	259
	――事例を含む――	
終章	前期中等教育課程の今後の方向	267
第1節	学校教育課程の全体構造の明確化	268
第2節	前期中等教育課程の緊急課題	278
主要参考文献一覧		292
既発表論文原題及び初出掲載誌等一覧		298

序 章

本論文の視点と方法

—本章では、先行研究の主なものを整理し、対象の限定と明確化を図り、本研究の仮説を示して、その検証の視点と方法を明示する。—

1. 本論文の主題に関係する先行研究

「前期中等教育課程」を本格的に研究した論文が少ない。ないと言ってもよいほどである。本論文の研究テーマは、「中等教育」とくにその「前期の教育課程」の特質ないし独自性を解明することである。このテーマに関係する先行研究は、主として次の二つの点に関するものに大別されると言えよう。

一つの点は、制度的研究である。この場合は、始めから中等教育を前期と後期に分けてとらえ、日本の場合であれば、これらを小学校と大学の間にある正規の学校たる「中学校」と「高等学校」に当てはめ、「中学校教育」あるいは「高校教育」の制度的な意義と役割を明らかにするものである。このタイプの研究には、すでに優れたものがいくつか出ているが、本論文では参考にする程度にとどめ直接には取り上げない。理由は中学校が「前期中等教育学校」としてほとんど論じられていないからである。高校については、例えば佐々木享『高校教育論』大月書店、1976年及び同『高校教育の展開』大月書店、1979年はその代表的なものであり、その他に高校教育を専門的に論じた木下春雄『高校教育改革の基本的問題』民衆社、1973年や同『高校生問題』国土社、1970年などの諸著作もある⁽¹⁾。しかし、中学校については少なく、全日本中学校長会編『中学校十年のあゆみ』1957年、同『中学校教育二十年』1967年、同『中学校教育四十年』1987年や京都府中学校長会編『中学校教育二十年』昭和43年、牛山栄治『新制中学校の一年間』原書房、昭和24年などの記録的なもののほかは、比較的最近になって研究対象として注目されるようになり、例えば平原春好「教育制度上における新制中学校の位置」（『教育』No.317, 1975年6月号）が正面から扱ったものだけでも、その他は主として名古屋大学教育学部の戦後教育改革研究グループによる鈴木英一、佐々木享の論稿（1983年）などが注目される程度である⁽²⁾。

また「制度的研究」としてもう一つのタイプのものは、中等教育を社会教育学的な観点から「青年期教育」としてとらえる研究で、宮原誠一の代表的な著作など、すでにかなり行われてきたが、これも本論文では直接には取り上げない⁽³⁾。そこでも「中学校」はほとんど取り上げられていないからである。

もう一つの点が、教育課程研究の中で、正面から中等教育の前期と後期の「教育課程」を対象とする研究である。この場合は、「まず中等教育とは何か」という問いを立てつつ、その具体的な教育課程を取り上げるのである。このタイプの研究を全体として見渡して言えることは、中等教育の基本的特徴をどうとらえるのかを論じている研究はある

が、その上で、その前期と後期をどう考えるのかを比較して理論的に扱い、論じている研究がほとんどないことである。比較的最近のもので、かなり細かく論じているのは、吉田昇・長尾十三二・柴田義松共編「中等教育原理」有斐閣、1980年（新版、1986年）である。しかし、この中でも、冒頭の第1章の「中等教育の課題」について担当執筆している碓井正久は、当時の時点で「文中に述べられた中等教育観・制度等について総合的にあつかっている参考書は、現在のところ見当たらない」⁽⁴⁾としており、類書がないことが伺われる。実際、「前期中等教育」を論じている単行本は見当たらないと同時に、「後期中等教育」についても、それが話題となった昭和41年の中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」前後に一時的に検討がなされたけれども、その時期を過ぎてからはほとんどそのような観点で論じられてはいない。

また、「中等教育」全体を扱った文献として、安達健二『中等教育の基本問題』（帝国地方行政学会、昭和38年）がある。しかし、これは当時の文部行政の方針を、文部省側の立場で弁証的に論じたものであり、理論的というよりも政策的な内容のものである。この意味でこの文献の内容はこの時期にのみ妥当するものが大部分を占めている。ただし、ここで「中学校」と「高等学校」が両方とも取り上げられ、前者を「中間性」「いわば桃色とか灰色とかの中間色の性格をもっている」もの、「あいまいなもの」として、小学校と高等学校の中間、子どもとおとなとの中間などという面から見ていることは、常識的とはいえ重要である。とくにアメリカの Junior High School の2年までは、下級8年用の免許状を持つ者が教え、最上級の3年は上級4年用の免許状を持つ者が教えなければならない州が多く、日本のように中学校専任教師の免許状はほとんどまだ普及していなかったという⁽⁵⁾。

しかし、この後に、このような研究の不足を補うものとして公けにされた、もう一つ見逃すことのできない論稿に、日本教育学会・教育制度研究委員会編「現代社会における子どもの発達と教育制度改革原理の研究」〈教育制度研究委員会報告・第5集〉1988年がある。この中で「III. 中学校の制度問題」の章は、佐々木享をリーダーとする5人の研究グループの論文から成っており、本論文の問題意識と部分的に重なっている。

そしてこの前期中等教育たる中学校の教育課程を扱う後者のタイプの研究は、多いとは言えないが、重要なものがいくつかある。一つは歴史的研究であり、この中には前期中等教育と後期中等教育のそれぞれについて扱ったものとして、赤塚康雄『新制中学校成立史研究』（明治図書、1978年）と上述の佐々木享氏らのものがある。しかし、これらは、教育課程をその一部として含む研究であるけれども、ともに主たる性格としては「中等教育」全体をまず論じ、その上で前期としての中学校の教育課程、後期としての高等学校の教育課程を論じたものではない。

とくに、前期中等教育たる中学校教育について論じた文献は、山内太郎他編『現代中学校教育大系』（明治図書、全6巻、1965年）とくにその第3巻『教育課程』及び山内太郎編『学校制度——戦後日本の教育改革・5』（東大出版会、1972年）のほかは、上記の佐々木享をリーダーとする日本教育学会・教育制度研究委員会の文献（1988年）以外はほとんど原理的・理論的・総合的なものではなく、問題的・実践的・部分的な扱いのものばかりである⁽⁶⁾。しかし、部分的とはいえ、歴史研究として教育課程に踏み込んだ先の日本教育学会・教育制度研究委員会報告書中の、川合章、今野喜清の論稿のほか、朴木佳緒留、隈部智雄の論稿は見逃せない。中でもその報告書中の第一論稿である佐々木享の総論は、問題の所在が明確に示されており有益である⁽⁷⁾。

なお、歴史的研究の中に、新制中学校の前身の一つである高等小学校、国民学校高等科などについて論じた三羽光彦『高等小学校制度史研究』（法律文化社、1993年）がある。本書の内容は本論文にも関係があるけれども、主に制度の歴史研究であり、著者も言う如く、教育課程中心に論じたものではない。

もう一つは比較研究である。とくにアメリカのジュニア・ハイ・スクールについては、戦後その紹介に努めた富永正『アメリカに於けるジュニア・ハイ・スクールの教育』国民教育社、昭和23年があり、十分研究的ではないけれども詳細で正確である。中等教育全体については宮地誠哉『アメリカ中等教育史』（誠信書房、昭和41年）があるが、ジュニア・ハイ・スクールはわずかししか触れていない。最も重要な文献は市村尚久『アメリカ六・三制の成立過程——教育思想の側面からの考察——』早大出版部、1987年であろう。その教育課程についても丹念な追究がある。またミドル・スクールについては、安彦の『よみがえるアメリカの中学校——日本の中学校改革への提言——』有斐閣、1987年が最も詳しい文献であると言ってよい。

以上のように、「前期中等教育」、日本では「中学校」の「教育課程」について、本格的に正面から論じたものはほとんどなく、この研究上の欠けたる所を、とくに理論的に補おうとするのが本論文の意図である。

2. 概念整理——対象の限定と明確化——

本論文の研究対象は「前期中等教育」の学校における「教育課程」である。

この場合、「前期中等教育」とは具体的に何を指すかといえ、結論的に言うと日本では「新制中学校」を指す。ただし、「前期中等教育」というからには、「中等教育」の「前期」のことであり、「前期」があるからには、（中期というものがなくても）少なくとも「後期」がなければならない。

そこで、まず「中等教育」というものを明確に概念規定し、次いでその「前期」と「後期」について明確にしておきたいと思う。

(1)本論文の言う「中等教育」とは、一般的に「初等教育と高等教育（大学教育）との間にある正規の学校教育」のことを意味する。すなわち「初等教育」学校の修了後に受ける正規の学校教育のすべてを含み、「高等教育」に入るための教育に限定されない。逆に言えば、「高等教育」に進まず、実社会へ出る者の受ける教育も、「初等教育」後の正規の学校教育であれば、「中等教育」とみなすこととする。

このように規定することの意義は二つある。

一つは、「中等教育」を単線型学校制度の方向の中であらえようとする点である。つまり、「中等教育」を「初等教育」とは別個の学校系統と見るのではなく、「初等教育」の上に位置づけると同時に、「高等教育」に進む者の受ける教育も含めて考えるのである。これは、そのように単線型学校制度の方向をめざしているヨーロッパ諸国の動きを前向きにとらえてのことである。

二つは、ユネスコの統計のとり方の基礎と共通するものがある、という点である。ユネスコは世界各国の教育統計のとり方として、とくに「中等教育」をどう見るかの問題を、(1)各国が自ら「中等教育」と認めているものを前提とすること、(2)「初等教育」後の学校教育をほぼ認める広義の性格のものとする、という観点から解決している。

(日本ユネスコ国内委員会編『世界の中等教育』民主教育協会、1963年)

以上のように「中等教育」を規定することにより、諸外国の「中等教育」を比較分析することができる。とくに、いまだ複線型の学校制度を残している国の場合、これまで「正規の中等教育」学校は「高等教育」（大学教育）へ進む者を教育しているものとする伝統的なとらえ方が根強い。しかし、このとらえ方は単線型学校制度への動きの進む中で徐々に力を失い始めており、今ではユネスコのような、形式的ではあるが、最も幅のある、どの国も認めやすいとらえ方が一般的となりつつある。

もう一つ、別の面から「中等教育」をはつきりさせておかねばならない。それは「中等後教育 Post-secondary Education」との関係についてである。一般に「中等後教育」とは、正規の学校教育のことではなく、「各種学校」や社会教育の一部で、「中等教育」以後受けることのできる具体的な職業に就くための教育を指す、と規定しておきたい。

つまり「中等教育」学校を修了した者で、「高等教育」へ進まずに実社会へ出ようとする者が、特定の職業への準備のために、さらに何らかの必要を感じて一定の教育機関に通い、自らの職業的能力を一層高めようとする場合に受ける教育ととらえる。これは、「高等教育」入学資格の必要条件には含まれず、むしろ自由に任されているものである。

以上によって、本論文で取り扱う外国の「中等教育」の学校は、次のようになる。

- ・アメリカーJunior High School, Middle School, (Senior) High School
- ・イギリスーComprehensive School, Middle School, High School, Modern School, Technical School, Grammar School, Public School
- ・フランスーCollège, Lycée
- ・ドイツーGesamtschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium
- ・日本ー中学校、高等学校、高等専門学校

そこで、この「中等教育」の「前期」と「後期」をどう規定すべきかを考える。

(2)「前期」中等教育と「後期」中等教育とは、端的に言えば、「中等教育」を二つの時期に分けた場合、その分け方のいかんにかかわらず、またその年数の違いにかかわらず、その前の部分、前の時期を「前期」、その後の部分の時期を「後期」と見ることにする。

例えば、この意味で日本の中学校と高校は「前期」中等教育と「後期」中等教育を施すところである。同様にアメリカの Junior High School と Senior High School、あるいは Middle School と High School、またフランスの Collège と Lycée などがそれに相当する。ではイギリスやドイツの場合はどうか。

イギリスの場合は、Comprehensive School の最初の3年間と中間の2年間とを「前期」、最後の2年間を「後期」とみて分けたい。その根拠は、この最初と中間の5年間は、その後の進路に分かれるための準備段階であり、その目的や性格が最後の2年間とは異なっているからである。

同様にドイツの場合も、最初の2年間を含む4～6年間と最後の3年間（ギムナジウムのみ）とは区別されるので、これらを「前期」と「後期」に分けることができる。

「前期」は「観察段階」あるいは「促進段階」と言われた部分を持ち、現在の「中等段階Ⅰ」に当たっている。

ただし、イギリスの場合、Comprehensive School ではなく、Middle School、High School の学校制度をとるところでは、ミドル・スクールには種々のタイプがあり、現在の段階では、大部分のミドル・スクールは中等教育というよりも、「初等教育の後期」として扱った方が現状に沿っているとする考え方もある。これによれば、その上のハイ・スクールが「中等教育の前期」となり、その後の Tertiary College の教育が「中等教育の後期」となることになる。これは、他の国の学校制度の比較をする上では便利である。

しかし、本論文では、イギリスのハロウのミドル・スクールとハイ・スクールを「前期中等教育」学校として扱う。この理由は、子どもの年齢によるものである。ミドル・スクールの中に、年齢的に「中等教育」に当たる子どもたちを含むものとそうでないものがあるので一概に言えないのである。ハロウのミドル・スクールは「前期中等教育」

の前半を扱い、ハイ・スクールが後半を扱うという位置になる。すなわち、ミドル・スクールの4年間のうち、後の2年間は「前期中等教育」の前半の部分に当たり、ハイ・スクールの4年間は「前期中等教育」の後半部分に当たるということである。そのあとの Tertiary College が16歳以後になり、後期中等教育に当たる。

ともあれ、中等教育を「前期」と「後期」に分けると、このようにはつきりと学校が別々に存在する例もあれば、一つの学校の中の別々の段階として存在する例もあることに注意してほしい。この違いは本論文ではあまり本質的な重要性はないけれども、

「前期」中等教育と「後期」中等教育との連続性と非連続性、中等教育としての同質性と異質性の両方を考えるとき、学校として、またその教育課程の独自性を、それぞれどのようにすべきかについて考えさせられる点だからである。

(3) 次に、歴史的に考えるとき、まず「中等教育」が明確化されて、「初等教育」と区別された後、次いで問題となったのは両者のつなぎ、接続関係をどうするかということであった。その最も良い例がアメリカの High School とそのために必要とされた Junior High School である。基本的には、8・4制の学校制度の中で、8年の初等教育から4年の中等教育へスムーズに進むことの困難さから、6・2・4制、さらには6・3・3制という形で、「前期」中等教育が出現したのである。すなわち、「前期」とは、本来「中等教育」が2つに分かれて前期と後期になったのではなく、むしろ「初等教育」が2つに分かれて、「中等教育」にスムーズに入れるように考え出されたものである。「初等教育」の後半部分を、「中等教育へのスムーズな橋渡し」としてとらえ直し、「中等教育」の「前期」として位置づけることが試みられたといつてよい。

他方、イギリス、フランス、ドイツの場合は逆に、「中等教育」の前半部分を後半の部分と区別して、「初等教育」との接続関係をスムーズにするために生み出されたといつてよい。例えばドイツ(旧西ドイツ)の場合、1964年のハンブルク協定によりギムナジウム、レアールシューレ、ハウプトシューレの三つの学校種の最初の2年間は共通のものにして、統一的な教育課程とし、この2年間で上記の三つの学校種のどれに進入学するのかを決めさせようというのである。

以上のように、国によってその成立過程、成立事情は異なっている。しかし、本論文では、そのような相異を越えて、その結果として生じた「橋渡し」的役割を「前期」中等教育に共通のものとして見て、その教育課程の特質、独自性を探りたいのである。

そこで、以上のような観点から、各国の「前期」中等教育としての研究対象は、次のようになる。

日本： 中学校

アメリカ： Junior High School 又は Middle School

イギリス： Lower School (Comprehensive School)

Middle School 及び High School

ドイツ： 各学校種の「オリエンテーション段階」を含む「中等段階 I」の諸学校

本論文では、この4ヵ国のもものを取り上げる。それは筆者が原文を読んで確かな情報とその解釈の妥当性を保証しうる語学力に依存している。フランスはドイツと似た事情を経ているが、本論文で取り上げることはしない。

(4) さらに「教育課程」という用語で、どの範囲までを含意するのか、という点も明確にしておかねばならない。

まず最初に明確にしておきたいことは、「概念」と「観」との区別である⁽⁸⁾。

「教育課程」あるいは「カリキュラム」というものは、概念的には、「それを用いたり、経ることによって子どもの中に何らかの教育効果を生み出す媒介ないし過程である」と言うことができる。

これに対して、「教育課程とは子どもの学習経験の総体であるべきだ」とか、いや「カリキュラムとは、学習者の成長の筋道と経歴のあとを言うべきだ」とか、「意図的・計画的・組織的に用意されたレベルのものとするべきだ」とか、逆に「学ばれた結果身につけたすべてのものを含むべきだ」とか言うのは、「観」を互いに持ち出しているのである。これらは「立場」を主張し合っている点で、「概念」規定とは異なる。

もちろん、この区別は絶対的なものではない。教育的事実が立場を含む事実である以上、「概念」規定さえも「観」に変化することは起こりうる。けれどもそれが概して「学校」に関わるものであり、学習者の学習や経験を通して身につける何ものかを含んでいることは、誰も疑えないであろう。そして、それが一面では「過程」であり、他面では「媒介物＝手段」的位置にあるものであることも確かである。このレベルの「概念」規定ならば、教科主義の立場であろうが経験主義の立場であろうが、また計画次元でみる立場であろうが、結果次元でみる立場であろうが、ほぼ異論はないであろう。もつともこの場合、「経験すること自体が目的だ」とする経験主義の立場は、手段というよりも過程としての側面を重視するものと考えなければならない。それでもとくに問題はないと思われる。

以上のように「概念」と「観」を区別した上で、次に「観」について考えてみよう。

「教育課程」という日本語は、「カリキュラム Curriculum」という英語よりも意味範囲は狭い。もつとも、「カリキュラム」という英語でさえ、広く解釈する立場（観）と狭く解釈する立場とがあり、決して一義的に広い意味をもつわけではない。

例えば、「カリキュラム」を狭く解するビューチャンプによれば、それは「書かれた

文書」を意味し、実際にどうそれが用いられるかは問わないものとする。これは一種の客観主義の立場であって、誰もが自明なものと認め、誤解の生じないレベルのもののみに限るとする見方である⁽⁹⁾。

他方、「カリキュラム」を広く解する進歩主義者の立場では、それは「学校などの教育機関で子どもがもつ学習経験の総体」を意味し、文書はどうあれ、実際に生きて働いたレベルのものを取り上げようとする。この結果、指導法をも一部として含むものとなり、そのとらえ方は難しくなる⁽¹⁰⁾。

さて、以上のような広狭二つの立場から「教育課程」について考えるとき、本論文ではどのような立場をとるのか。結論的に言えば、狭い立場を主とし、広い立場を副として時宜に応じて前者を補う、というとらえ方にしたい。その理由は次の点にある。

第一に、文書レベルのものであれば、どこの国のものでも一応の客観性をもったものとして扱えるので、比較分析がある程度可能である、ということがある。

もちろん、たとえ文書であつても、そこに書かれている内容を解釈する必要があり、その限りで誤解や不十分な理解が生ずるおそれはまぬかれない。けれども、文書レベルであることによる客観性の意義の高さは否定されない。

第二に、指導法を含まないことにより、「内容」本位に考えることができ、この点でも比較分析の可能性を高めてくれる。つまり、教え方の相違を越えて何が学ばれるのか、という観点から一貫してとらえることができる、ということである。

第三に、まず狭く「文書」レベルのものを扱いつつ、これを補正する形で実際上の「実施」レベルのものを用いることにより、計画段階のものとの異同を考慮することができ、その異同が何に起因するかを考察する手掛りが得られる、という長所がある。この点で、一遍に「実施」レベルや「結果」レベルに跳ばずに、現実の姿がその意図されていたものとどれほど異なるのかを見てとることもできる。

また「教育課程」の語義的性格にはもう一つの側面がある。それは、これが日本では「正規の学校の教育計画を表わす行政用語である」という点である。

このことの中には、二つの意味が含まれている。一つは、正規の学校のカリキュラムに関して「教育課程」と言うのであって、大学や社会教育機関ではこの用語は使われていない、ということである。このことは、他の国（本論文では米、英、独）の場合のカリキュラムに当たる部分を扱うときにも妥当する。逆に言えば、それ以外のもの、すなわち、大学や社会教育機関の相当部分は本論文では扱わないということである。

もう一つは、「教育課程」は「正規のformal」な教育計画であるがゆえに、いわゆる「潜在的カリキュラム」と呼ばれる部分、すなわち、結果的に身につけさせられているすべての学習内容（例えば、学校に特有な文化、校則や規則など）は含めない、ということである。このために本論文では「教育課程」という用語を用い、「カリキュラム」

という用語を必要な部分以外は用いないのである。

このことは、本論文の目的ないし意図から来るものである、決して本論文の欠陥となるものではない。なぜなら、「意図」と「現実」のズレの問題は、本論文の主たる対象とはされていないからである。この問題は部分的に触れられるとはいえ、基本的に前面には取り上げられない。何よりも「意図」において「前期中等教育課程」はどのような独自性を付与されて構想され、具体的に計画化されているのかが関心事なのである。そして、その結果がどうなっているのかについては、非常に重要な関心事ではあるけれども、客観的にはたしているマクロな制度レベルの機能として問題にする以外は、むしろ補足的に論じるだけである。

以上によって本論文では、「前期中等教育」学校たる日本の中学校、アメリカのJunior High Schoolと Middle School、イギリスの Middle School と High School、ドイツの総合制学校とギムナジウムとレアールシューレとハウプトシューレの最初の2年間ないし中等段階 Sekundarstufe I を取り上げ、その文書に見られる計画レベルの「教育課程」を、一部実際に実施される結果レベルのデータで補いながら分析・検討する。これは、このように研究対象を限定的に明確化することによって、本研究の成果と課題を不必要にあいまいなものにせず、ある意味で理念的に純粋な形で示したいためである。

3. 分析の視点と方法

本論文で筆者が行なう分析の目的は、「前期中等教育課程の独自性は何か」を明らかにすることである。

すでに見てきたように、従来の研究にはこの問いに答えるものはない。そのことを学問的に問い直し、理論的に突きつめ、厳密に分析しようと試みたものがない。

この問いに対する本論文で論証すべき仮説的な答は次のようなものである。

「前期中等教育課程の独自性は、『個性の探求』と『自立の基礎』の二つを保障することにある」

この場合、「個性探求」と「自立の基礎」とは、単なる一般的表現ではない。これは、「前期中等教育課程」のみが担当している固有の特質であり、他の段階の教育課程には見られないものとして提示されている。

先に述べた「中等教育」は、その前期、後期の区別を考えずに全体として見た場合、

その教育課程はどんな性格のものと言えるのかといえ、それは「個性に対する対応と社会的自立への準備」の二つが挙げられる。つまり、「青年期の教育」として、社会教育的視野も含めて「中等教育」を見れば、このことの妥当性はほぼ明らかである。

第一に「個性に対する対応」がはっきりした形で認められるとしても、それでは「前期」と「後期」とで同じ対応と考えてよいのだろうか。もし同じであるなら、なぜ二つの時期に分ける必要があるのか。

そこで、「個性への対応」を具体的にどこに見て、その有無、性格の相違をどうとらえるのか。

その一つは、「選択学習」の場があるかどうか、に見てとるという方法をとることができる。この場合、教育課程上にその有無を見なければならぬので、実際の授業場面でそのような選択的活動があるかどうかは問わない。具体的に言えば、教科や教科外で、あるいは学校種の上で、選択的なものがあるかどうか（選択コース、選択教科目といった形などで）が問題になる。

さらに、その性格として「個性伸長」よりも、それ以前の「個性探求」の趣旨に応じて、その「選択学習」の場がどのようなところでも設置原理及び履修原理が、後期中等教育課程の場合とは自覚的に区別されて工夫されているかどうか問われる。

第二に、社会的「自立への基礎」が、「前期」中等教育では直接的準備の前段階として一般的・原理的な形で行なわれ、職業教科的内容の初歩を学習する場が用意されているかどうかを見る。例えば、具体的な専門的職業教育は「後期」中等教育で行なうのに対して、「前期」中等教育では、そのための前段階で、「普通教育としての職業教育」の教科目たる「家庭」や「技術」などが、選択としてでなく共通必修として子どもに学習されなければならない。

ただし、「家庭」や「技術」などの教科が小学校でも教えられている場合もある。それはなぜかと言え、義務教育学校であり、かつそれが年限として終わりの最終学年に当たるからであることも多い。

したがって、この社会的「自立の基礎」という側面は、「前期中等教育課程」に独自のものということとは言えないかもしれない。そこで、ここでは副次的側面として、前期中等教育課程には見当たらない場合もあると考えたい。

それにもかかわらず、やはりこの社会的「自立への基礎」という側面が見落とせないのは、このような側面の教育内容をこの時期の子ども自身が興味・関心の対象としてもち、あるいは求めるからである。これに応えないような教育課程は、この時期のものとしてふさわしくないと言えるからである。

以上の二つの視点を取り出し、その上で大きく二つの方法をとって考えたい。一つは

歴史的方法であり、もう一つは比較的方法である。この二つは別々のものではなく、一体的に考えられねばならない。

第一の歴史的方法は、主として日本の新制中学校の成立事情を、教育課程に絞って歴史的にたどろうとするものである。これは、純粋な歴史研究ではない。むしろ前期中等教育課程の独自性がどのように意識され、具体化されたかを見るためのもので、理論的関心が主である。「歴史的」方法と言ったのはそのためである。

第二の比較的方法とは、とくに前期中等教育課程の成立と独自性を見る上で比較する必要がある、アメリカ、イギリス、ドイツの前期中等教育レベルの教育機関＝学校を取り上げ、その教育課程の特質を先の分析視点によって検討するものである。中でもアメリカの場合は、ジュニア・ハイ・スクールの成立・発展からミドル・スクールの成立・発展へと歴史的な変化が認められるので、歴史的観点も加えた「比較教育史」的な方法により検討する。これによって、日本のみでなく、主要国の前期中等教育学校の教育課程がほぼ同質の性格をもっていること、またもつべきことを明らかにすることができる。

以上のような分析の視点と方法により、本論文は次のような構成をとる。

まず、本章の序を受けて、第一章では、教育課程の全体構造における中等教育課程の位置づけと性格を明らかにする。ここでは、今日の日本の学校教育が危機的状況にあることと、その中で中等教育課程がどのように位置づけ、そこでの「一般教育 general education」と「専門教育 specialized education」とがどのような性格のものであるかを明確にする。

次いで、第二章から第五章までは、中等教育の中でも「前期中等教育」の教育課程は基本的にどのような性格のものかを、比較教育史的に日本を含めて、まずドイツのゲザームトシューレと関連する諸学校、次いでアメリカのジュニア・ハイ・スクールの歴史的な成立過程をたどり、さらにアメリカのミドル・スクール、イギリスのミドル・スクールとハイ・スクールの教育課程を取り上げ、その中等教育課程としての共通点を明らかにして、前期中等教育課程の特質が主として「個性の探求」と「自立への基礎」にあることを示す。これらの章が本論文の中心である。

さらに第六章ではこの「前期中等教育課程の独自性」を一般化して検討し、それが「個性の探求」と「自立への基礎」の二つにあることを主張し、その日本の中学校への具体化の方途を示す。

最後に、論文の結びとして、前期中等教育課程の今後の在り方、方向を検討し、一方で他の学校段階の教育課程の特質とも対比しながら、小～高までの教育課程の全体構造を明確化することによって、前期中等教育課程の独自性を効果的なものたらしめることと、他方で五日制などの学校教育の変化によって前期中等教育課程の今後どのような

課題が残されているかを検討する。

〔注〕

- (1) その他にも磯淵正次『高校教育の革新—現状と課題の分析—』第一法規、昭和46年、総合教育研究所『今日の高校教育—その到達点と課題—』一光社、1978年などがある。なお新制高校発足の行政側の立場を示すものとして、中学校とも関連づけながら説明する文部省担当官共著『新制高等学校の教育』尚学社、昭和23年がある。
- (2) 鈴木英一「学制改革の成立事情」『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第29巻、1983年、佐々木享「中学校（新制）の目的—学校教育法の成立過程に関連して—」同左。なお、旧制中学校については、その歴史研究として、桜井俊『中学教育史稿』増進堂、昭和17年が古典的なものとしてあるほか、木山幸彦編『明治前期学校成立史』未来社、1965年及び米田俊彦「近代日本中学校制度の確立」東大出版会、1992年が本格的なものである。
- (3) 宮原誠一『青年期の教育』岩波書店、1966年、同『宮原誠一教育論集』第3巻『青年期教育の創造』国土社、1977年などや小川利夫『青年期教育の思想と構造』勁草書房、1978年が代表的なものである。
- (4) 吉田昇他共編『中等教育原理』有斐閣（1980年）、新版1986年、24頁。
- (5) 安達健二『中等教育の基本問題』帝国地方行政学会、昭和38年、6頁。
- (6) 望月一宏『中学二年以後』中公新書、昭和53年、など種々あり。
- (7) 川合章：中等教育の教育課程について、今野喜清：中高一貫6年制の試みの動向、朴木佳緒留：新制中学校における選択制の成立、隈部智雄：戦後中学校の選択教科をめぐる制度の歴史の概要、佐々木享：中学校論研究について、などであり、また今野氏は最新の編者『新しい学校像の確立をめざして』〈中学校教育の新しい展開・第1巻〉第一法規、1995年で「第1章中学校とは何か—戦後の軌跡と今日的課題—」を分担執筆し、その中で教育課程についても歴史的かつ理論的に論じている。なお、これに関連した論稿として、井澤雄二「新学制の実施と戦後初期教育運動—『六・三制完全実施』要求運動の展開過程—」『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第27巻、1981年や横尾恒隆「新制中学校電業科の成立に関する研究（その1）—目的、性格の形成を中心に—」『名古屋大学教育学部紀要—教育学科—』第35巻、1989年などもある。
- (8) この区分については、すでに藤田守一、木下繁彌氏、鈴木秀一氏、藤岡信勝氏、佐伯胖氏などの試みを受けて筆者も行っている。拙稿「社会科の目標も学力と人格の形成」『社会科教育学研究・5』明治図書、1981年及び拙稿「『観』としての新しさと『像』としての古さ—学力の『概念』と『観』『像』の区別の必要性—」〈連載：新学力観と基礎学力—3〉『現代教育科学』1994年6月号参照。
- (9) 東洋他編『授業改革事典』第一法規、1982年、「カリキュラムの理論」の項参照。
- (10) Good, C. : Dictionary of Education, McGraw-Hill, 1945 などでは進歩主義的なカリキュラム概念の定義がなされており、最近またその傾向にある。

第 1 章

学校教育課程の全体構造における 中等教育課程とその位置

—本章では、現在の日本の学校教育を念頭におき、その教育課程の全体構造の特徴を明確にしておきたい。その際まず最初は、現在の教育課程の危機的状況を踏まえてとらえ、中等教育課程全体の在り方について考察する上での視点ないし動機ともしたい。

次いで、中等教育の教育課程全体についての特質を見直すために、一般教育と専門教育という観点から原理的に明確化したい。その中で、すでに前期中等教育と後期中等教育の質的相違について、萌芽的に論じておき、本論文の行論の基本的方向を示しておきたい。—

第1節 学校の教育課程全体の現状分析

—その危機と原理的検討—

はじめに

学校教育の危機が言われてすでに久しい。それは、教育一般の危機を背景にしているにもかかわらず、この10年ほどはとりわけ「学校」が論議の直接の対象となっている。今は、そのような論議の仕方の妥当性についてはひとまず別の機会に触れることとし、独自に「教育課程」の観点から学校を取り上げることとする。

ところで、学校教育の危機は、校内暴力等の非行面で扱われがちであるが、むしろその奥には、とくに学校に固有の部分である「教科教育」の分野において、重大な危機的様相が認められると言うべきであろう。これは決して大げさな言い方ではない。本来、「教育課程」は「陶冶」（知育）を主とし、「訓育」（徳育）を副とする教育計画であると言える。この本来的な機能が十分果たされなくなりつつあるのである。その様相を別のことばで言えば、「教育課程の機能衰弱（不全）」と呼ぶことができよう。このような事態の背景には、少なくとも次の三つの側面から来る要因があると考えられる。

一つは、「公教育論」的側面から来る要因である。それは、今回の学習指導要領改訂に見られた「知育」の水準の引き下げと「徳育」「体育」の強化という、公教育政策に明瞭にあらわれている。とくに1981年に入ってから「教科書問題」を中心に、政治からの教育への圧力が一層強まった中で一時、「教科書制度」にまで議論が進んだ状況にあつて、教科教育にとって現実に最大の役割を果たしている「教科書」が今も問われていることは、「教育課程」の根本的な性格変更を生み出すおそれがある。

さらに、教育課程は「学校論」的側面から見ても危機にさらされている。今や「教科」に関する学習の多くが、「学校の外でも」保障される傾向が強まっている。その場所の一つは「マス・メディア」であり、他の一つは「塾」に代表される様々の教育施設である。前者では、テレビ放送や学習雑誌などの役割が著しく増大している。後者では、様々の学習塾、家庭塾、〇〇教室、△△クラブなどの出現と増加が目立つ。今のところは特定の教科に関係するもののみに限られているが（例えば、算数・数学、英語、音楽、美術、体育など）、年々その果たす役割は大きくなっている。しかも、従来習字やそろばんの塾のような、学校の教科では十分扱わないものではなく、学校の教育課程と内容的に同じものを扱う場所が増えている。また、経済的に余裕がある一部の層だけに利用者が限られている状況でもなくなってきた。そうだとすると、「学校およびその教育課程」の存在意義は何か、果たしてこのままでよいのか、という問題意識が高まらざるをえない。

最後に、より根本的な危機を生み出しているのは「文明論」的側面から来る要因であろう。現在、教育課程の基礎となっている「文化」あるいは「知識」というものを、根本から再検討する動きが高まっている。最近の哲学界で「知の組み換え」が強く唱えられているのも、従来の学問領域以外の、境界領域、新領域、総合領域の研究の進歩や新知見の続出が、伝統的な「文化」の枠組みを、構造的、質的に、最も基礎的なところから全体として変更するよう迫ってきているからである。とくに、一方で認識論的なレベルにおける「主観—客観」の二元論の克服が目指され、他方で存在論的レベルにおける「地球的視野」や「人類的基準」を思考と実践の上で正面に据えざるをえなくなりつつある点は、現在の「教育課程」の枠組みの有効性に強いインパクトを与える重大な要因となっている。

以上の三つの側面からの「教育課程」への影響は、結局、各々次元を異にするとはいえ、共通して「価値観」の形成との関連を、道德教育的観点から、社会教育・生涯教育的観点から、学問的・社会倫理的観点から、それぞれに問い直すことを求めていると言えよう。本節では、これら三つの点を順に検討する。

1. 公教育論的危機—道德教育的脅威—

一般に学校における「知育」＝教科教育と見なされている。基本的にはこの通りであると思う。しかし、この逆の「教科教育」＝知育とすると、現実的に見て首をかしげさせられる。実際少し綿密にこれまで「教科」と呼ばれていたものを調べてみれば、この常識は簡単にくつがえされてしまう。今ここでは、この点を明治以後の日本の公教育学校における教科の成立と変遷、とくに公権力の関心の中心となった小学校のその中に探ってみよう。従来このような教科全体の構造性格について、歴史的に検討した本格的な研究は必ずしも多くないと思われるが⁽¹⁾、それらの先行研究の成果を参考にし、吟味しながら、「教科」が知育とどのように関わり、カリキュラム全体の中でどのような役割を果たしてきたかを検討することにする。

結論的に言えば、第二次世界大戦終了時点を境にして二つに分けられ、しかも戦前と戦後が類似のパターンを示していると見ることができる。そのパターンは、「教科教育」が徐々に「道德教育」によって侵食され、「知育」は「徳育」の奴隷として道具的な性格のものに変質させられる、ということである。ただ、このこと自体はすでに言い古されてきたことである。ここでの問題は、それが「教科」や「教科教育」そのものを「知育」中心から「徳育」の方向へと変容させていることにある。

従来、明治5年の「学制」によって始まった日本の公教育学校の「教科」の基本的性格は、外国の翻訳臭の強いもので、しかも学問的性格の濃いものであったとされてき

た⁽²⁾。確かに「学制」における「下等小学教科」のみを例にとつても、それ以前の「寺子屋」の、手習い、読み物、そろばんと比べて、著しく知的、非實際的で、学問的な体系性を予想させるものであつたといえる。このような「学問的」な発想が当時の教科の設定基準として重視されたことは一つの流れとして無視できない。

けれども、これが現実にはほとんど実行されなかつたことを考えると、もう少し別の流れを見てとることができる。いま「学制」前後にあらわれた、小学校の「教科」に関する諸規定をいくつかの例で見ると、沼津兵学校附属小学校（明治元年）から「教育令」（明治12年）までにおいて、意外にいくつかの共通点を見出すことができる。細部については別として、どんな点が共通かといえ、例えば教育令の読書、習字、算術、地理、歴史、修身のように、

(1) いわゆる3 R'sが明瞭で、かつ先頭に挙げられている。

(2) 3 R'sに続いて、内容教科が来ている。

などが挙げられよう。また基本的に、日本の当時の実情にできるだけ沿うように配慮している点でも共通している。

以上のように見てくると、ここでは次の2点が重要である。一つは、これによって日本の公教育学校は、その成立時において、知的に高度な学問性を教科に付与することを理想としながらも、現実には「3 R's+内容教科+体育+徳育」という四大要素領域をもって教科課程を構成したということである。そして、この時点では、行政当局は知的で学問的な要求を前面に出すことをやめ（わずかに内容教科で満たしえた部分もあつた）、まだ3 R's中心という日常生活の基礎技能の習得に重点を置いたのだと言えよう。

もう一つは、「教科」というものが、名目的、形式的な呼称から徐々に実質的な「教科らしさ」を求められ、教育令において「教科」の定型化が確立された、という点である。その定型化の基準を吟味してみると、少なくとも、

(1) 教授形態は教科名としない

(2) 独自の系統的な知識内容をもつ

(3) 単一の教育目標をもつ

の三つが挙げられよう。

ところが、次の時期に入って原則的な所で大きく変質する。その主な時期の「教科」に関する諸規定は改正「教育令」（明治13年）から、昭和16年の「国民学校令」の発布前までに及ぶものと見ることができる。その代表例を挙げれば、小学校令施行規則（明治33年）の修身、国語、算術、体操、図画、唱歌、裁縫（女子のみ）、手工であろう。

この時期の、それ以前の時期との大きな変化は次の点に要約される。

(1) 「修身科」が筆頭（首位）教科となった。

(2) 内容教科が初等科ないし尋常小学校では姿を消し、明治40年の義務教育6年制の

実施にいたって更めて正規の必修教科となった。

(3) 内容教科に代わって、表現教科と技能教科が導入された。

しかし、これらは「見かけ上の変化」であって、実はもつと構造的な変化も起きているのである。それは、「修身」が筆頭教科になったことにより、「徳育」が公教育学校の教科教育の頂点に立ち、教育課程全体を上から包括するという性格に変質していることである。明治12年の「教学聖旨」がその契機をつくり、明治23年の「教育勅語」がこの構造変化を決定的なものにしたと言える⁽³⁾。

以上の動きをまとめると、「徳育+3R's+体育+美育+技育」となる。内容教科の後退による「知育」の軽視と、それに反比例する「徳育」による価値観形成の教科は、行政当局が、とりわけ小学校の義務教育において、知的で学問的な教育を、理想としてさえも放棄したことを意味すると解される。とくに「修身」については、明治13年に文部省自体が『小学修身訓』という標準教科書を刊行し、儒教思想を根本とする徳育の確立を企図した。

また「教科書」についても、明治14年の小学校教則綱領は、教科書史の上で「画期的な意味をもつものであり、この頃から学年段階に応じた新しい教科書が次第に編集された」⁽⁴⁾と評されている。

昭和16年から20年までの「国民学校令」の時期は、それまでの基本的性格を一層強化したと言える。教科・科目を見てみると、国民科（修身、国語、国史、地理）、理数科（算数、理科）、体錬科（体操、武道）、芸能科（音楽、習字、図画、工作、裁縫—女子のみ—）となる。この中で、「国民科」は、いわば「皇民錬成」の趣旨の下で、「修身」を拡大強化したものだと言える。とくに内容教科としての「歴史」や「地理」が「徳育」の中に組み込まれ、「知育」とくに科学的な内容のものでは理科系のものしか公認されなかったことは、これまでの方向の一つの帰結であったと言ってよいであろう。以上のように戦前を三期に大別すると、「徳育」中心であったという日本の公教育学校の性格が、「教科」のレベルでやや詳細に明らかにされたと言えよう。一つは「修身」科の動きにより、もう一つは「内容教科」の消長によって、とりわけ鮮明である。戦前の教育課程が「教科」のみによって構成されていたことは周知のことであるが、その中の「教科」の一つである「修身」が筆頭に上げられた時、それは、それ以前の筆頭教科であった3R's（とくに読書）とは異なり、後続の諸教科を規制し、包み込む性格をもっていたのである。「徳育」は本質的に他を統合しようとする性格をもっていると言えようか。

一方、戦後の場合は、ここでの観点からすると二つの時期に分けられる。第一の時期における教科・科目の規定例としては、「学習指導要領〈試案〉」（昭和22、26年）が挙げられる。この時期で注目されるのは、主な点として、

- (1) 「社会」科が現われ、「修身」は消えた。
- (2) 「国語」が筆頭に上げられている。
- (3) 「自由研究」という「教科」（昭和22年）、および「教科以外の活動」（昭和26年）が現われた。

などが挙げられる。中でも「社会」科には、かつての「修身」科や「国民科」に代わる機能が期待されていた。すなわち「これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばれなくてはならないので、それらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである。」⁽⁵⁾とされている。これは明らかに、「社会」科が「民主主義」国家としての日本を再生させる上で、主要な公教育的任務を負わせられていたことを示す。しかし、順序は「国語」の次に置かれており、筆頭教科とはされていなかった。また昭和26年版でも、「社会」科の位置は上から3番目となっていて、「德育」的色彩は一層薄らいでいるように思われる。ただその代わりに注目されるのは、「教科以外の活動」というものが例示され、「教科」とは別のタイプの領域が教育課程に導入されたことである。

ところが、昭和33年の「道徳」時間の特設から現在に至る第二の時期は、この「教科」以外の教育分野の比重が徐々に増してきており、それが「教科」内部にも影響を与えてきつつあるのである。この時期の教科に関する諸規定としては、改訂「学習指導要領」（昭和33、43、52年）などが挙げられる。ここで注目されるのは、

- (1) 「道徳」時間が「教科」外に特設された。
- (2) 「社会」科は「国語」の次の位置に戻っている。
- (3) 「教科以外の活動」が「特別教育活動」及び「学校行事等」（昭和33年）ないし「特別活動」（昭和43、52年）に代わった。

などである。つまり、昭和33年以後は、一方で「教科」を昭和22年当時の構成に戻すとともに、昭和33年に「道徳」の時間を特設することで「德育」に行政当局が格別の力を入れたことになったわけである。今のところ「知育」を上から統制するだけの位置づけは「德育」に与えられていないが、昭和52年版ではそれまでと異なり、「総則」の第二項に、領域としては最初に「道徳教育」が述べられ、次に「体育」が来ていて、従来のように「教科教育」については述べられていない。この点に、戦後初めての教科教育の水準低下と合わせ、今後の方向を象徴的に見る思いがする。

以上、戦後の場合、戦前の名残りを払拭した昭和26年版を除き、「教科教育」の中ではとくに「社会」科が一定の公教育論的観点からの行政当局の意向を強く反映する役割を負わされているとともに、「教科」外ではとくに「道徳」がその中心的役割をになっており、また昭和43年の文部省編『学校における道徳教育』の刊行によって、「德育」の全教科への浸透が図られて今日に至っている⁽⁶⁾、と見ることができる。いずれまた、

国語と社会科に、道徳および昭和52年版で初めて正式に時数配当がなされた特別活動が合体して、かつての「国民科」のような一教科を、しかも「筆頭教科」として作り出す可能性がないとは言えない。「社会」科公民教科書偏向論議も、このような公教育的関心の強まりの一環と見なければならぬ。

総じて日本においては、「教育課程」とくに「教科」は決して「知育」を専門に担当するものではなく（外国においても大なり小なりそうではあるが）、往々にして行政当局の公教育的関心を正式に満たすものとして、「教科」を作り出そうとする傾向がある。もちろん教科教育の訓育的側面を原則として無視してはならない以上、すべての「徳育」が問題なのではない。問題なのは、「徳育」の方が主になってしまうこと、およびすでに一定の価値観を絶対的なものとして習得させようとする、「イデオロギー的な徳育」である。知的、学問的、国際的（諸民族との交渉の中から自民族の相対性を経験すること）、世界的（文化、文明の普遍性を追求すること）な伝統を、政治から独立したものとして持たない日本の公教育学校の「教科教育」は、絶えずこの危機にさらされよう。いまや戦前も戦後も同じパターンである。西欧に追いつき、追いこせの従来の公教育的関心、とくに教科教育へのこの関心では現代に対応できないはずであるが、「徳育」の統合しようとする力の強さに負けてしまうかも知れない。

2. 学校論的危機——社会教育・生涯教育的脅威——

学校の教育責任は戦後年々増大してきた。しかし、このところあらためて「学校」とは何をするところか、という学校論的問題関心が高まり、「学校」の位置は大きく動揺している。

日本では、戦後、「教科」だけが学校の教育分野ではないとして、教科外諸活動⁽⁷⁾の領域が導入され、幅広い人間形成、調和のとれた人間性の育成が目指された。しかし現在、学校はその力量以上に過大な役割を負っているのではないか、という反省も高まっている。

本来「学校」は、広く言って「学力」の形成を固有の課題としたと言ってよいであろう。もちろん学校も教育機関である以上は、「人格性」の育成をも部分的、副次的に担当するが、それは固有かつ主要な任務としてではない。この点、戦前は「教科」のみを教えていれば「人格形成」も行なえる仕組みになっていたのに、戦後は「教科」に「学力形成」の主たる責任を負わせ、「人格形成」は「教科」と教科外諸活動との「学校の教育活動全体」で責任を負うという原則を採った。この結果、「教科」は年々教科外諸活動に押され、機能不全に陥ったのだと考えられる。この点を具体的に数字で見よう。

下の表は、「教科」と教科外諸活動との相互関連を、授業時数の面から見たものである。ただし、昭和52年以外の（ ）内数字は、色々の要素を勘案して、仮に教科外諸活

	教科外諸活動の全授業時数に対する百分率					
	1年	2年	3年	4年	5年	6年
昭和22年	0	0	0	0	0	0
				(7.1~13.3)	(6.7~11.8)	(6.7~11.8)
昭和26年	0 (4.1)	0 (4.2)	0 (3.8)	3.8	3.5	3.5
昭和33年	4.2(8.4)	4.0(8.0)	3.7(7.4)	6.7	6.3	6.3
昭和43年	4.2(8.4)	4.0(8.0)	3.7(7.4)	6.7	6.3	6.3
昭和52年	8.0	7.7	7.1	10.3	10.3	10.3

動として換算した多目に見積もった場合の%を示したものである。昭和52年では「道徳」「特別活動」ともに明確な時数指定がなされており、以後変わっていない^(B)。

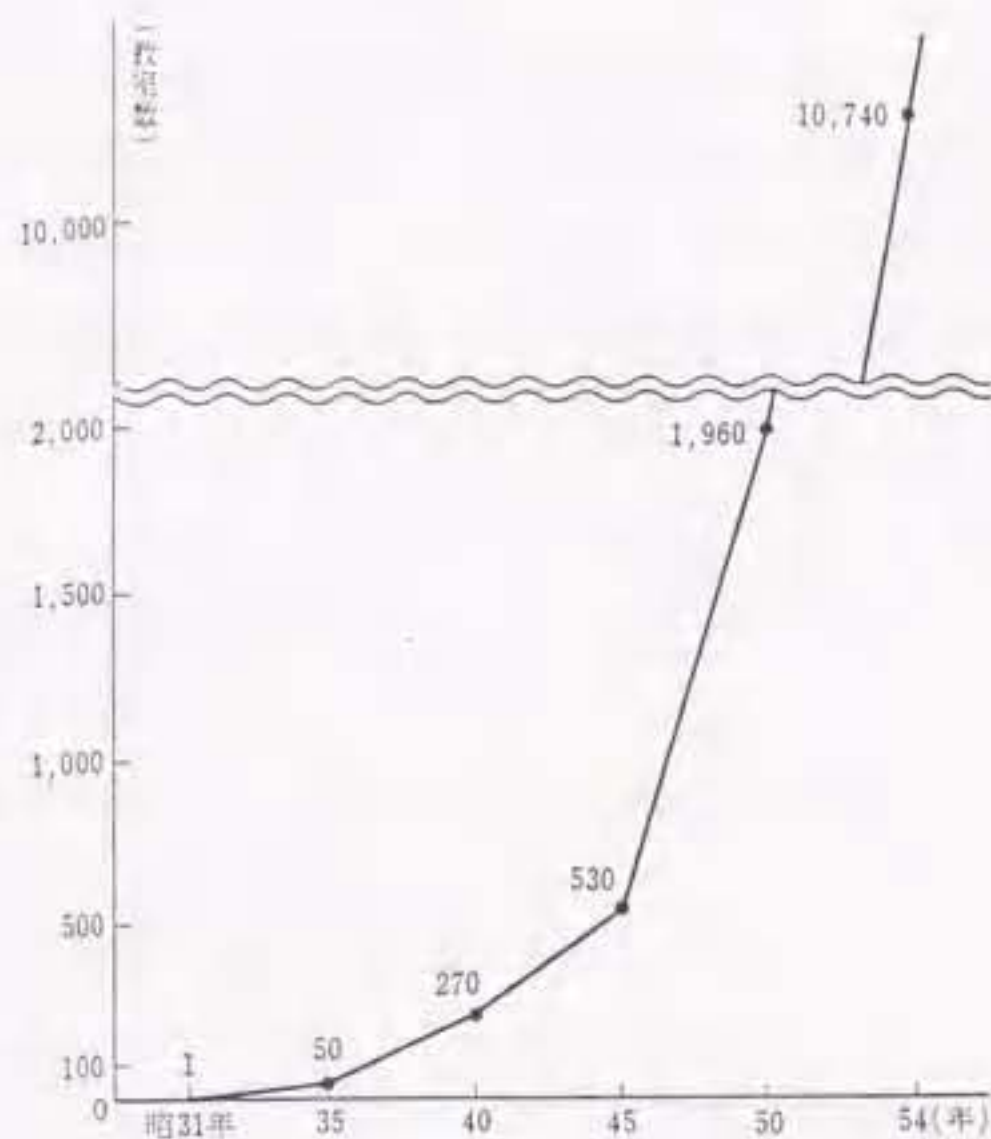
これを見ると、単純な数字の上だけのことはあるが教科外諸活動の比重が年々増してきており、現行でも昭和52年と同様4年生以上ですでに全授業時数の1割を越えている。「特別活動」などについて、「社会教育」との連携が具体的に問題となっている現在、このような教科外諸活動の比重の増大は、「教科」の教育活動に有形無形の影響を与えていることは疑えない。

ところが、今日の社会教育の現状は、「学校」の果たす固有の役割である「教科教育」をも急激に脅かしつつあることがうかがわれる。

その中で最も重大な例は、「学習塾」や「予備校」である。とくに「学習塾」はかつての習字塾やそろばん塾のような「おけいこ塾」で、非「学校」的教育内容を与えるところではなく、「算数・数学塾(教室)」「英語塾(教室)」「美術(絵画)教室」「音楽教室」など、学校の教科内容と重複するもの、あるいはあえて「学校の進度に合わせた」とか「学習指導要領に従った」と明言する塾が増しているのである。

その代表的な一例として、最近急速に拡大している「公文算数・数学教室」の教室数の増加ぶりを見てみよう⁽⁹⁾。とくに昭和50年代に入ってから増加は爆発的なものである。昭和40年から5年で凡そ2倍、昭和45年から5年で約4倍、昭和50年から5年足らずで一挙に50倍の増加である(次頁図参照)。もともと、生徒数は、昭和50年からの同じ時期に約5倍にしかならない⁽¹⁰⁾が、教室数の増加そのものは、子どもたちが通える場が身近にかつ容易に得られることを意味する。

その教育内容・教育方法は、元来、学校の進度と関係なく学習させるという考え方で出発したため、学校の算数・数学科の中の「計算」分野だけを扱っており、また教材も



教科書教材のような体裁のものではなく、「万人が自習できる教材」⁽¹¹⁾をうたって、計算体系に即して極めて綿密に構成された自習用問題シートである。すでに一部の学校教師も補習用教材を作る上でこのシートを参考にしているようであるが、今の学校にはこれほどきめ細かな系統的教材は用意されていない。その教材の内容構成の妥当性は別として、このような教材が作成されたことの意味がここでは重要である。一つは、「最低の子どもでも引き上げること」⁽¹²⁾、二つは、「数学は内容の学習順序をはっきりしておけば、疑問の点を時々助手に教えてもらうだけで、生徒は自習で勉強を続けられるはず」⁽¹³⁾だとしたことである。この結果、教室の責任者は半ば素人でよく、家庭の主婦などでも容易に教室を開くことができるようになっている。これは、教材の「教師」からの独立によって、教師のいる「学校」からも算数・数学教育（の一部）を離脱させえたことを意味する。

もう一つ、学習塾について検討する場合、通塾の理由または学習塾の教育目標についても重要な特徴が見出せる。先の「公文算数・数学教室」の場合も、「できない子」や「遅れている子」の救済に力が入れているが、この点について最近の学習塾に関する統計は、「学校」とくに「教科教育の機能不全」の実態をよく示している。たとえば、小学校の場合だけを取り上げてみよう⁽¹⁴⁾。

下の表は、学習塾側が掲げている指導目標について見たものであるが、小学生の場合
はとくに「補習」が中心で「遅れないようにする」ことも目指されている。この点につ
いて「これらのことは、学校教育の正常な在り方からみて注意を要する問題」であり、
「学校教育の内容・方法やいわゆる落ちこぼれの問題とかかわりがあると思われる」⁽¹⁵⁾
と解説されている。また同じ調査で、親が子どもに通塾させる理由として、第1位の
「子どもが希望するから」に次いで「学校で習うことがむずかしくて家庭では教えられ

区 分	小 学 生 対 象					
	国語	算数	社会	理科	英語	
3. 学校の授業にどうにかついでいけるようにすること	27.1%	28.5	22.4	22.7	—	(注)複数回答のため比率の合計は100%を越える。
指導 学校の授業をより一層確実に理解できるようにすること	86.0	86.4	80.4	79.9	—	
目 将来の進学試験に合格できる学力を養うこと	35.3	33.3	44.2	44.3	11.8	
標 その他	7.6	7.7	5.8	6.8	90.9	

ないから」(36.9%)が、また第5位に「塾では勉強に興味や関心をもたせながら教えてくれると思うから」(25.4%)、第7位に「塾では一人ひとりていねいに教えてくれると思うから」(19.0%)、第8位に「学校の勉強についていけないから」(18.3%)が挙げられている⁽¹⁶⁾ことも、上述のデータを補強するものであり、その解説も「学習塾に通わせるのは、一方で学校における学習内容の問題や入試のむずかしさからくる進学の不安があり、他方で学校教育に対する不満からくる学習塾への期待があるためではないかと思われる」⁽¹⁷⁾としている。

「教科」的な教育内容が「学校」の外で教えられるようになるには、入試の目的を別とすれば、かなり専門的力量のある指導者による、学校の補習か、学校とは直接無関係の特殊な能力の育成か、さらには半ば素人による子どもの自習への援助かという形を採るであろう。とくに後二者の場合は、「教材」そのものが学校のものとは違ってくるであろう。そして第三の場合などは、「教科」の中でも、一定の系統が明確になっているか、明確化しやすい部分、あるいは技能的な部分などが、学校のみでなく、教育の専門職たる教師からも独立しうる教材を生み出しやすい。また、この場合が最も急速に社会教育の中に普及しやすいことは、「公文算数・数学教室」の例を見ても容易に理解される⁽¹⁸⁾。

総じて、「学校」からの「教科」「教材」の独立化の度合——それはまず「学校」の

外へ、次いで「教師」（ないしそれに準ずる専門的的力量をもつ者）からも自由になる段階へ——が高まれば高まるほど、「社会教育」の中での教科教育の比重は増す。現状はまだ第一段階のものが多い。たとえば英会話教室、英語塾、絵画教室、音楽教室、スポーツ教室、水泳教室などはその種の性格のものである。しかし、これらの教室や塾では、専門的指導者を必要とするが、「学校」では経験できない教育内容や教育方法をとっており、「学校」よりも一層高度の内容を与える所もある。また、現代は学外のすぐれた専門的指導者が増えてきており、当然子どもの中には自分の興味や信頼が「学校」よりもこれらの教室や塾の方に強まる子どもも生まれる。こうして、子どもにとっても親にとっても「学校」の比重は低下する。

では「学校」自体はどういう方向を現在目指しているのか。今「学校」は、生涯教育時代を迎えて、従来のように「知識」や「技能」よりも、生涯に亘って、有効な「学び方」や「学び続ける意欲と態度」の育成に、その教育とくに教科教育の重点を置くべきだという声が高まっている。たとえば「基礎学力」についての論議において重要な問題を提起している、代表的な二人の学者の見解を見てみよう。

村井 実氏は「『基礎学力』とは何か」と題する短文で、『莊子』に出てくる孔子とその弟子の子貢との逸話を素材として、時代の進歩に応じて教育課程が過密化し、基礎学力も拡大と高度化を要するとする見方に反対し、次のように言う。

「どういふ社会であれ、そうして自在に作り出しうるだけの働き——『善く』生きようとする働き——これこそ人間にとって、時と処との転変を超えて根本的なものでなければならぬ。私は、孔子はこの働きをこそ、ひたすら育てたいと夢みていたと思うのである。」(19)

ここで村井氏は、「『善く』生きようとする働き」を時代を超える普遍的な「基礎学力」だと主張している。これは明らかに「知識」や「技能」ではなく、「善」なる価値へ向けての「意欲」や「態度」という、価値観に関わる心の働きのことであると解される。

また、この見方に非常に近い立場で、一層具体的に従来の「基礎学力」観を痛烈に批判する佐伯 胖氏の考え方も見逃せない。佐伯氏は「基礎学力」というものは、「『学ぶ力』の背後にある真の原動力」(20)（斜字体——原著者傍点）と見るべきだとする。それは、「たとえていえば、知識の国を探検している人の背中にあるリュック・サックの中味のようなものである」(21)という。その中味として佐伯氏自身のものが挙げられているが、それらは(1)「表現訓練 (representation training)」、(2)「必要・十分性の吟味」、(3)「自分の観念の確認」の三つであり、「これらが万人共通の『基礎学力』だと主張するわけにはいかないだろうが、わたし自身にとっては、結構役立ってくれた『学ぶ力の背後にあるもの』である」(22)と述べている。詳細は氏自身の文章に譲るが、いずれもそれ自体としては傾聴に値する。

しかし、これらは明らかに全体としては「態度」を含む「学び方」に関するものである。とくに佐伯氏が「学力」を、「本来の『学力』というのは、検査して測られるべき『学んだことの量』ではなく、未知なる状況におかれたときに、『学んでいく力』にあるはず」⁽²²⁷⁾だと理念的に規定していることと合わせ考えると、現代の生涯教育的発想を強くバックアップするものだといえよう。

けれども、筆者は、このような主張に一面で同感する⁽²⁴⁾とともに、他面ではやはり振り子の揺り戻しと同じ、「態度」や「価値観」的なものの偏重への一種の観念的な「反動」を感じる。確かに「学び方」は大切であるが、どれほど工夫しても「学ぶ内容」を抜きにしては、「学ぶ方法」は*切り替えも、身につけることはできない*。

また、従来の「基礎学力」自体のとらえ方についても、村井氏はそれがかなり高度のものを見てるように思われ、必ずしも厳密とは言えない。基礎学力をもつと低い次元で狭くとらえる見方もあるのであり、筆者は一種の次元分けを提案している⁽²⁵⁾。佐伯氏の場合は、「基礎学力」と「学力の基礎」とを同一視している点にやや問題を感じる。筆者はこの両者は区別できるし、また区別すべきだと考える⁽²⁶⁾。総じて、これらの人々の学力論は非歴史的、理念的でありその一面性が長所ともなり短所ともなっている。

以上のような生涯教育論的な「基礎学力」の要請に対して「学校」が応じようとするならば、一体、系統的な知識や技能をどこで身につけたらよいのであろうか。「学び方」や「学ぶ意欲・態度」は「内容」から切り離して教えることはできないし、またどちらかと言えば学習の段階としては高次になってから自覚される面が強い。しかも現在の学校は、従来自らが与えてきた「人間としての」基礎学力たる3R'sさえも十分に教えられない状態に陥っている。アメリカの"back to (the) basics"の動きに全面的に同調する必要はないが、十分参考にする必要はある。一部の脱学校論者の主張のように、「学校」、とくにその固有の役割たる学力形成を主に担当する「教科教育」は、その独自性をどこで確保すべきか、腰を据えて真剣に考える必要があるだろう。

3. 文明論的危機——学問的・社会倫理的脅威——

実は、1、2で述べた「教育課程」（とくに教科教育）の危機はまだ表面的なものであり、それらはその一歩奥にある、より深刻な根本的危機によって生み出されたものに見えるべきである。

まず第一に挙げられるのは、「学び方」論の背後に隠れている事態として、現在、教科教育の内容となっている哲学、科学、芸術、技術などの世界、端的に言って「知識」の世界が大きな変革期にあることである。その典型的な例として、日本の場合は中村雄三郎氏に代表される、哲学界における「知の組みかえ」の試みが挙げられる。中村氏の

試みは、認識論上の転換を強調しているのであるが、その主眼がどこにあるのかを、その代表作『共通感覚論』に見てみよう。

「現在、既成の知識や理論に対して、問いなおしが必要とされているのは、ただ日常経験の安定し固定した自明性の上につかかったものとしてだけではない。さらにそのような自明性の根底もひっくりかえしたものである。知識や理論をただそのものとしてだけではなくて、それらを与える感覚や、知覚や無意識の思い込みをも含んだものとして、問いなおすことが要求されている。」⁽²⁷⁾

として、それに必要なのは「なによりも総合的で全体的な把握、それも理論化される以前の総合的な知覚である」⁽²⁸⁾という。そしてそれを〈コモン・センス〉とみて、それが元来「諸感覚（センス）に相渉って共通（コモン）で、しかもそれらを統合する感覚、私たち人間のいわゆる五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）に相渉りつつそれらを統合して働く総合的で全体的な感得力（センス）、つまり〈共通感覚〉のことだったのである。」⁽²⁹⁾と規定する。この「共通感覚」の再吟味こそ、最近の社会、人文の諸学問に対する現象学的な考察方法の自覚的導入などの理由を基礎づけるものであると言う。つまり、「現在私たちのまえに提出されている人間論や芸術論の多くの重要な問題、すなわち、知覚、身体、アイデンティティ、言語、批評の根拠、生きられる時間や空間、風景、制度、虚偽意識などの諸問題は、みな共通感覚の問題にかかわり、そこに収斂していくとさえいえるだろう。共通感覚の考え方が含むと思われるさまざまな問題を顕在化させ、展開することは、現代における知の組み換えのなによりの手がかりになるはずである。」⁽³⁰⁾としている。

ここで基本的に注目すべきことは、「知識」の構成基準を、「視覚」から「共通感覚」とくに「触覚」や諸感覚の「体性感覚」的統合に移行させるべきだという主張である⁽³¹⁾。この主張は、従来の「視覚」による「観察」を中心とした自然科学（及び一部の社会科学）的認識の不当な絶対視を排する⁽³²⁾ものである。かくして各「教科」の親学問自体が内容においても方法においても鋭く問い直されているのである。

ところで、このような、認識に関わる様々の総合化の試みは、現象学自体の世界でも行なわれている。この面への貢献として重視されるのは、チャン・デュク・タオと市川浩氏の研究である。

たとえばタオは次頁のような表を示す⁽³³⁾。

詳細は省くが、ここに示されているのは、タオの、人間を生物界の一部として位置づけた全体的構想力と、「行動」及び「体験された意味作用」の、新たな視点からの一覧表である。このような生物界における行動や認識の「階層化」の試みは、人間の認識活動を、単純に特異なものとしたり、一つの法則や原理で、説明したり、教育的に形成しようとしたりすることの不自然さを明らかにしている。

系統発生	原生生物	海綿類	腔腸動物	みみず	魚	哺乳類	下等霊類	類人猿	人間	
個体発生			0	1ヵ月	5ヵ月	9ヵ月	1年	18ヵ月	2年	
行動	引力と斥力	取縮	反射的転位	移動	把握	迂回と操縦	伸縮	器具	道具	言語
体験された意味作用		印象	感覚	感覚野	対象、幻影	実在的対象(事物)	実在的関係	イメージ	表象	概念

他方、市川氏は、タオらにも学びながら、「人間の内的構造」の生成過程を、次のような要因を基本的なものとして挙げながら解明しようとしている。

- (1) 共可能性 (ライプニッツ)
- (2) 地化 (ルービン)
- (3) 図化 (同左)
- (4) 変換<構造変換・中心移動> (ケーラー、ヴェルトハイマー)
- <位層変換> (フロイト)
- (5) 中心化 (ピアジェ)
- (6) 脱中心化 (同左)
- (7) 同調 (ミンコフスキー)
- (8) 組み込み⁽³⁴⁾

これらの一つ一つは(8)を除きすでによく検討されてきたものである。市川氏の独自性は、これらを現象学的な角度から、統一的にまとめあげた点にある。とくに「身体」を一つの「精神的機能」の中に入れてとらえ直す努力は、氏が意図している「媒介され、拡大された社会的身体ともいべきものの分析」⁽³⁵⁾への展望や、「身体と自然との相関にもとづく対象とのより深まる交叉において、われわれと自然とのかわりもまた奥行きをまし、われわれは自然認識の更新をも求められるであろう」⁽³⁶⁾との課題提示へと広がっていく点で、今日の現象学において最も成果が期待される。従来の「心・身二元論」を前提とする認識や精神の押さえが、今や新たな観点から再検討されなければならない。それは、社会、さらには自然をも身体の一部と見る、広義の、そして良い意味での「身体」の復権であると言えよう。

以上のような観点は、哲学の世界での認識論上の新しい見直しの例であるが、これらは従来の「知識」の世界さらには「価値観」をも、大幅に変革させ、再構成させるだけの有力な基準となるであろう。この面から見ると、「教科」の内容となっている諸知識が色あせてくるように思われるのも仕方のないところである。

次に、もっと直接に教育の世界へも関与しつつあるものとして、最近注目されるのが

「実践学 Praxiology」である。これについては、教育学の世界では西独のデルボラフ (J. Derbolav) 教授の試みが、天野正治氏らにより紹介されているが⁽³⁷⁾。筆者によれば、デルボラフ教授の、主に政治教育での "Praxeologie" 構想のもとになったのはポーランドの哲学者コタルピンスキー (T. Kotarbiński) を始めとする、ジョルジュ・オステレ (G. Hostélet)、ミード (G. H. Mead) らによつて1930年代に提唱された「行為ないし活動 action or activity の学」としての「実践学 Praxiology」であると思ふ⁽³⁸⁾。

A・イワンスカによると、この分野ではコタルピンスキーの努力が最も深く、かつ強力になされたという。コタルピンスキーは、この学問を「人間行動 Human behavior の凡ゆる領域における良き作業 good work (又は効率のよい行為 efficient action) の一般理論として定義し、これを二つの分野に分けている⁽³⁹⁾。一つは「共同 cooperation」の理論の分野、もう一つは「闘争 struggle」(ないし「消極的共同行為 negative collective action」) の理論の分野である。その目的とするところは「効率的な行為一般についての、次いで他人との共同及び闘争 (ある場合には競争 competing) に関する効率的な方法についての常識的な一般法則の明晰化と体系化を試みる」⁽⁴⁰⁾ ことである。その場合、「観念の世界での決定に主たる関心をもつ学者とは異なり、活動家は、人や物に関わる決定に主たる関心をもつ」⁽⁴¹⁾ ので、「効果的な仮説に到達する最も効率的な方法の問題——たとえば橋をかける、戦闘やゲームに勝つ、大衆集会を組織する、学校カリキュラムを立案するなど——は、学者、技師、兵士、賭事師、政治家及びカリキュラム作成者に共通の、実践学的に最重要の仕事である」から、このようなタイプの人々に「方法論」⁽⁴²⁾ を与えることに実践学の独自性がある。従つて「方法論というのは、科学的な行動の実践学 (実験やすぐれた観察、その他の効率的な計画など) のための別名に過ぎない」⁽⁴³⁾ とされる。

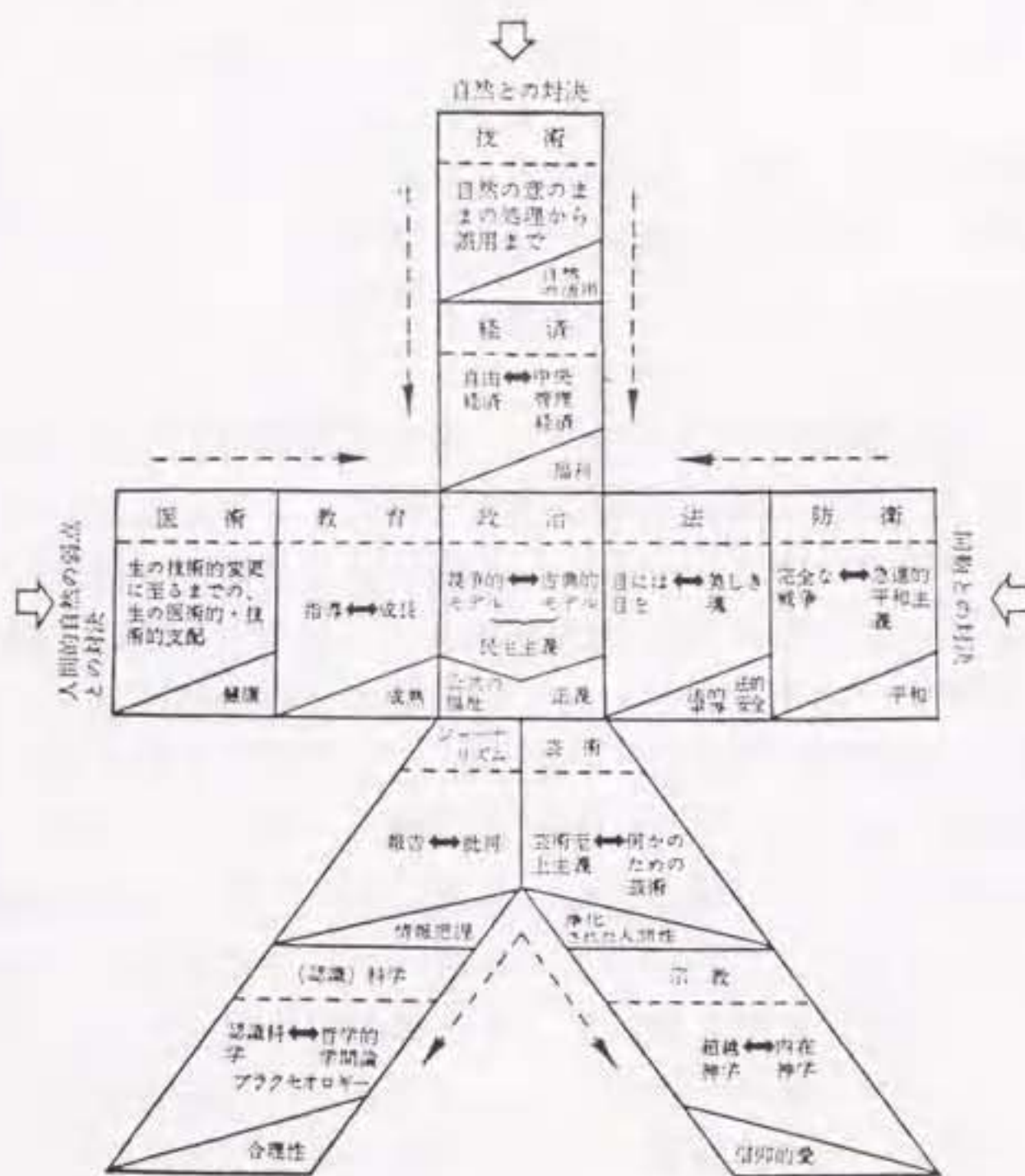
すでに詳細に説明する余裕はないが、とくに注目されるのは、この学問が総じて「電気、論理的又は原子的エネルギーと同様、良いことにも悪いことにも使える」⁽⁴⁴⁾ ものであるという点にある。そこには、実践に関わるまさにその所で、価値観を不問に付すという逆説的な形で、それをを用いる人間の価値観を鋭く問う性格がある。この点で前節で述べた「学び方」との著しい類似性がある。

このコタルピンスキーの「実践学」に何らかの示唆を受けたと思われるのが、J・デルボラフの「実践学 Praxeologie」である。ただ筆者の見るところでは、コタルピンスキーの実践学は直接に「実践的活動」のための学問であつて、とくにイワンスカはカリキュラム構成に関わる「実践の手續」に重点を置いて説明しているが、デルボラフのそれは、まずは「存在」ないし「文化・文明」の分類のための体系的枠組として提示されている。

デルボラフは「現代の科学は、古代や中世の存在の学 (Seinswissenschaft) と比較して、その構造上、プロセスの学 (Prozesswissenschaft) である。(中略) しかし昔の存在の学から現代の認識の学へのこの変化において、実践的関連がまったく忘れられている。」(45)として、従来の学問区分による教科・科目の分類に対する批判を行ない、たとえば新教科「社会・政治 Gesellschaftslehre und Politik」の設定基準をどこから取り出すべきかと問い、それを「実践」に求めている。

また、彼は旧西ドイツでのカリキュラム研究が「個々の科目のカリキュラム開発のために、全体的カリキュラム (教授プランあるいは科目基準) の理論を背景に押しやってしまった」(46)と批判し、この全体的カリキュラムの研究の上で、「実践学はカリキュラム理論やカリキュラム編成の一つの理論的基礎として役立つであろう」(47)し、「[さらに] 学問体系論も実践学が助成することのできるもう一つの分野であろう」(48)とする。

デルボラフのプラクセオロギーは、次のような基本的性格をもつという。



「(1) プラクセオロギーは、あらゆる社会には一定の基本的な職業課題 (Berufs-

aufgaben)あるいは実践(Praktiken)が存在するという思想から出発する。

(2) 現代のプラクセオロギーは、実践の遂行をそのつと導く調整的理念(regulative Ideen)について語る。

(3) 人間が自然および運命によって脅威にさらされる存在として、その実存の三種類の脅威、すなわち自然による脅威、同胞による脅威、彼自身の構造上の弱点という脅威を克服しなければならないことをはつきり意識するとき、人はプラクセオロギーの体系に到達する。

(4) そこから三系列の、それらの中心としての政治(Politik)へと導いて行く実践が生ずる。すなわち、上から下へ技術(Technik)と経済(Oekonomik)、右から左へ防衛(Wehrpraxis)と法(Rechtspraxis)、左から右へ医学(Medizin)と教育(Paedagogik)、左斜め下方へジャーナリズム(Journalistik)と科学(Wissenschaftspraxis)、右斜下方へ芸術(Kunstpraxis)と宗教(Religionspraxis)である。」(49)

内容についての詳細は天野氏訳の上図と他の訳文に譲るとして、ここでは筆者も類似の関心をもつ者の一人として、この実践学についての疑問を提出しておきたい。主なものは三つあり、(1)「実践学」の中心を「政治」に置くこと、このために「医学」も「教育」もこれに従属させられている、(2) 上下を反対にした方が、「政治」や民族を越えた「人類」全体の共有財としてのジャーナリズム、科学、芸術、宗教の普遍性やそれらによる「政治」規制がはつきりする、(3) 「技術」は「経済」との結びつきの方が強くなってしまい、「科学」とは分離されているが、今日ではこの両者の関係は密接なはずである、などである。

しかし全体として、「脅威との対決」という観点、「価値」ないし「徳」を正面に据えて体系をつくっている点、「実践」という視点など、参考にすべきことは多い。とくにデルボラフの実践学的体系に見られる、実践の「方法」から「内容」への重点移動の試みが、文明論的再構成という一つの歴史的な趨勢の中にあるように思われる。

このほかにも、もはや詳論する紙幅はないが、文明論的な危機は、諸学問の発達をベースにして、「生き残り survival」の問題、「生命と死(遺伝子操作や人口爆発)」の問題、「エネルギーと汚染」の問題などについて、「人類」的価値の観点、さらには「地球」的価値の観点から、「社会倫理」的に不断に、しかも根源的な次元で見直されなければならない、また見直されつつある。そして今では『科学の危機と認識論』(50)などで取り上げられた「認識論」的関心から「人類の将来」といった「存在論」的関心へとますますその重点が移動してきているように思われる。デルボラフの見方を援用すれば、「存在の学」(哲学)から「過程の学」(個別科学)へ、そして今また新たな段階で「存在の学」(哲学・総合科学)が求められているのである。かくして、現在は「知識」そのものの妥当性の吟味とともに、「知識体系」の、「人類的基準」や「地球的基

準」などの新たな「価値基準」による再構成も試みられており、すべてはまだ始まったばかりである。しかし、既存の「知識」及び「知識体系」は「価値観」の動揺と共にすでに揺らいでおり、「教育課程」や「教科」も既存の枠をそのままにして、その一部を加除修正するぐらいではもはや済まなくなっていると言えよう。

おわりに

以上、三つの側面から「教育課程の危機」について不十分ながら説明し論証してきた。部分的にはすでにこの危機を乗り越える試みも見られたが、それが成功するかどうかはわからない。ただ「道徳教育的脅威」に対しては、「教科」を、西欧のようにまず「学問」「芸術」「科学」という、政治体制を越え、一定の価値観を突き破ることのできる「文化」の世界の相対的独立性の伝統と結合することを確立し、それに厳密に固着させることによって、また「社会教育・生涯教育的脅威」に対しては、最低「3R'sの確実な習得」を保障するなど、学校でなければ身につけられない独自の教育部分を明確化することによって、さらに「学問的・社会倫理的脅威」には、自らその脅威に積極的に対応して、J・グッドラッドらの試みたような「人類学校」の実践⁽⁵¹⁾などを先例としつつ、子どもの未来に主たる責任をもつ教育界が独自に経験と試行をを積んでいくことによって、それぞれ対応していくことが必要ではないかと思われる⁽⁵²⁾。

〔注〕

- * 本項の詳細な展開は、他編「教科教育と学力形成」（今野喜清編著『教科と授業』〈教科教育法・第1巻〉第1章、日本標準、1981年）を参照されたい。
- (1) 先行研究の主なものとして、戦前では阿部重孝「学科課程論」、岩波講座『教育科学』第11冊所収、昭和7年、海後宗臣「小学校教科の分化と総合」、東大教育学研究室編『教育学論叢』目黒書店、昭和14年、戦後では、成田克矢「教育課程の歴史——小学校を中心とする——」、石山脩平他編『教育文化史大系1』金子書房、昭和28年、広岡亮彦「教育課程の歴史——中等学校を中心とする——」、同上編『教育文化史大系11』同上、昭和29年、国民教育研究所・教育内容研究委員会『戦後教育内容研究の成果と課題』同研究所論稿5、1963年、仲 新『明治の教育』至文堂、昭和42年、国民教育研究所編『教科の歴史』明治図書、1968年などは欠かせないものであろう。
 - (2) 阿部、海後両氏の注(1)の論文ともその見方をとり、成田氏の注(1)の論文もその見方を認めている。
 - (3) この点、阿部、成田両氏の注(1)の論文は、「修身」が首位教科になったこととその重大性に触れていない上に、戦前を通して授業時数の多少によって3R' s 中心のカリキュラムであったと見ているが、時数よりも順位の方がここでは重要である。
 - (4) 仲 新：注(1)前掲書、221頁。
 - (5) 文部省『学習指導要領、一般編』（試案）、昭和22年度、日本書籍、13頁。
 - (6) その「まえがき」には、「今回、道徳指導の基盤となる各教科などにおける道徳教育の重要性についての認識を深め」ために刊行したと記されている。
 - (7) この用語は、昭和26年度学習指導要領の行政用語であった「教科以外の活動」とは区別して、筆者が「教科以外の活動」「特別教育活動」「学校行事等」「特別活動」「道徳」などを総称するために便宜上用いる語である。
 - (8) この場合は、二つの領域に強いて分けたので、順位を問題にすることはできず、授業時数でしか比べられない。
 - (9) 公文書学研究会編『公文式の主張』同センター、1981年、付表より作成。
 - (10) 同上書、付表、305～308頁参照。
 - (11) 同上書、1頁。
 - (12) 同上書、104頁。
 - (13) 同上書、223頁。
 - (14) 文部省大臣官房調査統計課『全国の学習塾通いの実態』ぎょうせい、昭和52年、50頁の表24の一部を抽出。
 - (15) 同上書、18～9頁。
 - (16) (17) 同上書、17頁。なお、昭和52年及び現行の学習指導要領下では、その内容水準を下げたことにより「学校の学習内容の難しさ」を理由とする通塾の率は減ったが、進学準備や勉強の習慣をつけることを理由とする率は増えており、「学校、教師に対する不満の表れ」と解される余地が残っている。（毎日新聞、1986年4月9日付）拙著『自己評価——「自己教育論」を超えて』図書文化、1987年参照。
 - (18) 同上書、50頁の表24で「5. 教材の種類」の欄を見ると、「学校で使用している教科書」を教材としている学習塾が最も多く、58.3～68.8%に及んでいる。このことは、まだ学校の補習が主な役割だということを示し、逆に「学校の教科教育の機能不全」を補強するデータとなっている。
 - (19) 村井 実「基礎学力」とは何か『教育展望』誌、昭和55年6月号、3頁。
 - (20) 佐伯 昇「『学ぶ力』の基礎とは」同上誌、7頁。
 - (21) 同上論文、8頁。
 - (22) 同上論文、11頁。
 - (23) 同上論文、7頁。

- (24) 拙著『学校の教育課程編成と評価——カリキュラム構成基礎論——』明治図書、1979年で、筆者も「探求の精神の育成」と「学習の仕方の学習」を強調している(35頁)が、他面では言語などの「記憶」の重要性にも触れている。
- (25) 拙稿「基礎的・基本的事項と学力規定の問題——基礎学力の概念をめぐって——」『現代教育科学』誌、1978年5月号で、「人間としての」「学問の基礎としての」「国民としての」の三つに分けている。
- (26) 拙稿「『発展的学力(目標)』とは何か」『指導と評価』誌、1981年4月号参照。
- (27) 中村健二郎『共通感覚論——知の組みかえのために——』岩波書店、1979年、6頁。
- (28) (29) 同上書、7頁。
- (30) 同上書、6頁。
- (31) 同上書、「11. 視覚の神話をこえて」、とくにその「4. 触覚の現象学」及び「5. 諸感覚の〈体性感覚〉的統合」(99~122頁)を参照。
- (32) C・ロシュフォル、西川祐子訳：『追いつめられた子どもたち』人文書院、54~55頁では、「子どもに対する観察」という研究方法が鋭く問い直されている。
- (33) ナン・デュク・タオ、竹内良知訳：『現象学と弁証法的唯物論』合同出版、291頁。
- (34) 市川 浩『精神としての身体』勁草書房、1975年、「第11章、六、構造の生成」(92~114頁)参照。
- (35) (36) 同上書、227頁。
- (37) J・デルボラフ、天野正治訳「西ドイツにおけるカリキュラム革新の動向」『学校経営』誌、1975年2月号及3月号、天野正治『現代ドイツの教育』学事出版、1978年、およびJ・デルボラフ、石原鉄雄/山田邦男共訳：『教育と政治』広池学園出版部、昭和55年など。
- (38) Iwanska, A.: Praxiology and Curriculum, (in) Goodlad, J. and associates: Curriculum Inquiry, McGraw-Hill, 1979, p. 288. なお「コタルピンスキー」という名は、J. Derbolav: Padagogik und Politik, Verlag W. Kohlhammer, 1975 にも J. Derbolav (Hrsg.): Kritik und Metakritik der Praxeologie, A. Henn Verlag, 1976 にも 'Katorbinski' と出てくる(従って、訳書でも「カトルピンスキー」とされている)が、ここでは同じポーランド系と思われるイワンスカの 'Kotarbiński' に従った。
- (39) *ibid.*, p. 288.
- (40) *ibid.*, p. 288~9.
- (41) *ibid.*, p. 289~290.
- (42) *ibid.*, p. 290.
- (43) *ibid.*, p. 289.
- (44) *ibid.*, p. 301.
- (45) 天野正治『現代ドイツの教育』学事出版、1978年、166頁。
- (46) 同上書、175頁。
- (47) J. Derbolav: Metapraxeologische Überlegungen zur Praxeologie, (in) Padagogische Rundschau, 32, 1978, S. 548. ここでは原文照合の上、注(37)の石原・山田訳『教育と政治』に訳出収録されているものに従った(208頁)。
- (48) *ebd.*, S. 548 (邦訳、209頁)
- (49) 天野正治、注(46) 前掲書、172~3頁。
- (50) 櫻根 涉『科学の危機と認識論』紀伊国屋書店、1973年。

(51) Goodlad, J. & others: Toward a Mankind School, McGraw-Hill, 1974.

(52) なお、筆者自身の「教育課程」や「教科教育」再生への主張や提案は新たな次元の「意味」や「価値」と関わる「知恵」の育成を中心とするが、別の機会に譲ることとする。拙著『自己評価—「自己教育論」を超えて—』図書文化、1987年参照。

第2節 中等教育課程における一般教育と専門教育

はじめに――問題の所在――

前節の学校の教育課程全体のあり方の吟味を踏まえて、本節ではそのような問題意識をベースに、具体的かつ理論的に中等教育の教育課程の全体について見直しの検討を加え、本論文の仮説論証への芽を示しておきたい。

現代における日本、さらには世界において、とくに中等教育の、教育全体の中で占める位置と役割は、どちらかと言うとあまり表立って論議されない。これは、最近10年間ほどの新聞の社会面をにぎわしてきたのが、中学生や高校生であったことを考えると、不思議な気がする。しかし、この一見矛盾した状況は、教育制度全体が大きく変わったわけではないから、中等教育の性格そのものも基本的に変わらず、議論するなら、制度の入口と出口、つまり、幼児教育と高等教育の方に目が向くというのが当然で、理解できないことではない。

けれども、現行学習指導要領が、高校の教育課程のあり方を出発点として、小・中学校の教育課程の改善を行なったもの、と言われたように、やはり入口や出口ではなく、中間過程の問題が深刻化しているのである。

とくに日本では、中等教育段階に当たる中学校、高等学校、さらには高等専門学校のあり方が、制度的にも、教育課程の上でも、様々の問い直しを迫られている。最近の中等教育の危機と荒廃ぶりは、日本のみでなく、世界的な、しかも社会主義国を含めての、一般的傾向であると言えようが、この場合、何よりもまず、教育問題の前提にある、青年期の心理的、社会的問題をあらためて見直す必要がある。

中等教育段階は、上述のように入口や出口ではないかのように見られがちであるが、実は、教育全体がそうであるように、やはり、中等教育も社会的な諸要請によって規定される。それは一歩踏み込んで考えると、初等教育や高等教育以上のものである。

初等教育では、まだ家庭と学校以外にそれほど直接的な社会的要請を受けることはない。一方また高等教育も、大学という場所はかなり専門的ではあっても高度に基礎的、一般的であって、それほど社会的要請に直接応えていないというのが、長年の産業界の不満であると言ってよい。

ところが、中等教育は、中学校や普通高校ないし普通科を除くと、とくに後期中等教育に至って、かなり職業的要請を直接背景とした教育を行なうようになっていく。工業、商業、農業、水産などの高校、工業、商業などの高等専門学校、その他、高校内部の生活科や家政科なども、別の意味で職業的な性格のもの、と言えるように思う。後期中等

教育の中で普通高校や普通科へ進学できる者が全国平均で約4割と言われる現状からすれば、この事実は無視できないものである。

しかし、その社会的要請自体に、様々の動揺が見られる。職種の上でも、資質・能力の上でも、待遇の上でも、一時ほどの安定した見通しを許さないものがある。この社会的動揺は、教育を通ることなく、直接に子どもたちの家庭生活、地域社会やマス・コミを通しての生活に、深い影響を与えている。

まず、社会的には、大人の情報と生活の仕方が、断片的知識としてとはいえ、素早く多量に入ってくるにもかかわらず、少しも子どもの自立や責任の自覚を求めるようなものではなく、また社会的な訓練を施さないままのものとして子どもの生活の中に入ってくる。

他方、心理的には、上述の状況の中で深刻な抑圧と混迷、困惑の中に置かれていながら、子どもたち自身は、「自我の確立」という自意識の中心的作業を怠ったままで済まそうとする傾向が強まっている。これを、精神分析学者の小此木敬吾氏は「モラトリアム人間」と規定したが、この種の心理的状況は、子どもたちの心理的自立を不当にゆがめているように思われる。なぜなら、それによってこの時期及びその後のある時期に、様々の問題行動、たとえば、家庭内暴力、性的非行、発作的な犯罪行為などを生み出しているからである。

このような社会的動揺と心理的混迷の中では、中等教育における最重要課題と思われる「社会生活への準備と自我の確立」を中核とする「自立」の能力が養われない。教育そのものも、全体として上述のような社会的、心理的状況に規定され、それを増幅し、拡大再生産しているような機能さえ果たしている。

しかし、このような事態は、まず教育においてだけでも正していかなければならない。社会に対して、教育が規定し返す面に、もっと力を入れることが必要なのである。もっとも、それにはよほどの覚悟が教育関係者に求められるであろう。

以上に述べたような問題は、現象的には誰が見ても明白なものと思われる。これをもう一步、教育制度のみでなく、教育内容、教育課程にまで踏み込んで考えると、それは、中等教育では、とりわけ「一般教育」と「専門教育」のあり方、その相互関係の質を問う問題となってくる。この二つの内でも、とくに「一般教育」の質が厳密に問われなければならない⁽¹⁾。

ここで「一般教育」と言ったのは、日本で高校までの学校教育に関して使われる「普通教育」と、大学における「一般教育」とをつながりのあるものと見たいがためである。従って、「普通教育」と呼ばれているものを、本稿では「一般教育の基礎的部分」とみなすことにしたい。

このような見方そのものを含めて、この「一般教育」と「専門教育」のあり方の問題

は、大学教育におけると同様か、それ以上に、従来の日本の教育論議で本格的に吟味されたことがない。

本節では、この問題を中心に扱いながら、現代日本の中等教育課程のあり方を、原理的に再検討してみたい。

1. 中等教育課程と中等教育制度

まず、基礎的な検討として、中等教育制度と中等教育課程との関連を明確にしておかなければならない。その中から、基本的に重要だと思われる3つの点を順に取り上げて吟味しておこう。

(1) 義務教育制度と中等教育制度

一般に、教育制度を見る視点として第一に取り上げられるのは、「義務教育制度」であろう。

ところで、歴史的に見ると、中等教育が義務教育の一部に制度的に組み込まれるようになったのは、世界的にも新しいことであり、また、それ以前に、中等教育が国家的な教育制度の中に含まれ、公的に確立することも、決して古いことではない。

このため、いまだに「中等教育 Secondary Education」というものが、どのような性格のものたるべきであり、どの範囲の教育を指すべきなのかは、国によってその考え方がまちまちであり、なかなかそれを確定することが難しい状況にある。

たとえば、ユネスコなどは、かなり幅のある見方で「中等教育」というものを押さえており、ほとんど各国の報告の採っている方針通りに統計をとっている。その結果、似たような学校が、ある国では、中等教育学校とされているのに、他の国ではそうはされていないという事態も見られる。

しかし、最近では、一応「機会均等原理」を教育制度上の基軸とする世界的動向が各国に承認されてきており、各国ともその方向にそった報告を出すようになってきているので、従来、伝統的には「中等教育」と呼ばれてこなかった部分の教育や学校まで、今日ではそれに含めている国が多くなりつつある。

たとえば、イギリスのグラマー・スクールや、ドイツのギムナジウム以外の、同年齢段階の他の諸学校も中等教育学校に含まれるのは、当然だと受けとめられている。もっとも、それは、報告書を出す、その時の政府の姿勢や方針によるので、政府が変われば、見方も変わるかもしれず、また政府の姿勢が実際にその国の通念からはずれている場合も多いので、注意を要する。

しかし、このような現状を見ると、今や「中等教育」は単なる順序的な意味しかもた

ず。初等教育の次の段階に設けられている、順序の上で二番目の段階の教育だ、ということにしかならなくなりつつある。従って、その目的、内容、質の多様性は不問に付され、伝統的に大学へ入学できる進路上にある学校教育と見てきた定義の仕方から、年齢的、段階的にのみ見た、形式上、体系上からの定義へと変わりつつある。

たとえば、ドイツが、三分岐型から単線型へと中等教育制度を変えつつあるが、一部の人がそれを「段階学校 Stufenschule」と呼んだのも、このような変化を意識してのことであろう。

ところで、日本の場合も、義務教育制度と中等教育制度とは、現行制度では、多くの先進自由主義諸国、社会主義諸国と同様、部分的に重複している。この「重複」を、歴史的には、義務教育制度の延長として、「下から」の方向でとらえるのと、中等教育制度の中から生まれる初等教育に対する「上から」の要請としてとらえるのとでは、その内容、性格が異なっている。

日本の場合は、明治5年の「学制」以後、大卒において第二次世界大戦終了までは、中等教育は義務教育と制度的には重複せず、したがって、それは純粋に上からの、つまり高等教育段階への準備ないしは中等教育独自の役割をもつものとして、国民全体にではなく、その一部の者の教育と性格づけられていた。

そうだとすれば、周知のように、戦後、「中学校」が「前期中等教育」として性格づけられるとともに、「義務教育の一部」、とくにその完成期に当たるものとされたことは、画期的な出来事だったわけである。

しかし、1960年代から現在に至るまで、中学校と高等学校との間に様々の問題が続出している。その中で最も重大なのは、高校進学率の上昇に伴う「義務教育年限延長」の問題である。

昭和40年に高校進学率の全国平均が7割を越えた。このことは何を意味するのか。広岡亮蔵氏は、これは歴史的に見ても重大な年であって、中学校の5段階評定で、平均オール3以下の子どもが、高校へ進学し始めたことを意味する、と述べた。⁽¹²⁾

筆者はさらに、昭和49～50年が特筆すべき年だと述べた⁽¹³⁾。なぜならこの年初めて高校進学率が9割を越えたからである。このことは、実情からすれば中学校の5段階評定で、平均オール1の子どもでも高校へ進学するようになったことを意味する。

こういう事態から、1970年代に入って、高校はすでに「国民教育機関」であり、事実上「準義務教育機関」であるという声が強くなった。この点の認識と主張においては、表面上、進歩的な立場の人でも保守的な立場の人でも同じであった。だからこそ、現行の学習指導要領に改訂される際の基本方向において、制度上は直せないが、高校1年までを実質的な義務教育機関と見て、「10年制国民教育」の発想を採ったのである。

けれども、この考え方は、それが国民的観点からにせよ、国家的観点からにせよ、や

はり学習者個々人の個人的観点を無視ないしは軽視したものであると言わざるをえない。「義務教育制度」は、何よりもまず「子どもに対する親の義務」であり、換言すれば、社会の義務である。それは、子どもの自立に至るまでの教育過程の責任を、社会ひいては国家が負うということである。この点で、親、社会、国がその責任を中学校まででは十分果たせないと考えるなら、潔く税負担の増加を覚悟してでも、「高校の義務化」ないし「高校一年までの義務化」に踏み切るべきである。それをせずに、教育課程面のみで中途半端に10年制国民教育を唱えることは、極めて無責任な態度であると言わざるをえない。

理由は簡単である。「一人でも」中学校卒業者がいる限り、たとえ99%の子どもが高校へ進学しても、その子一人のゆえに「義務教育は完成」させなければならない、ということである。言い換えれば、「義務教育」と「非義務教育」とは、何をおいてもはつきりと区別しておかなければならない、ということである。

「義務教育」は、子どもの自立の達成をめざし、その経済的社会的独立と進路決定のための基礎的能力および自己教育能力とを確実に身につけさせるものとして、社会ないし親に基本的な責任を負っている。もしこの点で現行の9年間の義務教育制度が不十分な機能しか果たしていないとしたら、それは「義務教育」そのものの改善によって機能回復を図るべきであって、非義務教育にその穴埋めを求めるべきではない。その意味で、高校は現行制度のもとでは何らその役目を負うべきでない。ここであらためて高校の位置づけが問題になるわけである。

(2) 前期中等教育と後期中等教育の区分の妥当性

まず、先述の碓井正久氏の疑問と同様に端的に問う。戦後日本の中等教育制度は、「体系的な一つのまとまりのある教育課程」をもったことがあるのか。

答は、「否！」である。なぜか。中等教育は制度的に「中学校」という前期中等教育機関と、「高校」という後期中等教育機関とに二分されていて、前者は「義務教育」の中に、後者は「非義務教育」の中に別々に入れられてしまったからである。新制高校発足当時、それがいくら「希望者全員入学」であったとしても、それは非義務教育であった。つまり「後期中等教育」は、全国民には開いていなかったのである。

そこで、さらに問う。一体、中等教育というのは、原理的に「前期」と「後期」に分けるべきもの、分けられるものなのだろうか。初等教育や高等教育には、普通このような分け方はない。歴史的に見ても、現在の各国の中等教育を見ても、中等教育をこのように二分せず、一つのまとまりとしている例は数多い。これは明らかに原理的な吟味を経た上での概念あるいは呼称ではなく、現行制度を前提にした、極めて便宜的な呼称だといえる。

そこで、この問題を考察する際に最近の世界の動向の中で参考となりそうなのが、1960年代から始まったアメリカの一つの運動である「ミドル・スクール運動」である⁽⁴⁾。この新しいタイプの学校は、J. H. Lounsbury によれば⁽⁵⁾、

- (1) 学問的優秀性と専門化
- (2) 青少年の成熟の早期化への確信
- (3) 典型的ジュニア・ハイ・スクールへの不満

の3点を理由に、ジュニア・ハイ・スクールに代わるものとして登場し、展開されているという。

しかし、この運動は、アメリカ合衆国の場合その義務教育制度との関係が日本と同じでない、という点で、そのまま参考にはできない。アメリカでは、義務教育制度の区切りと中等教育制度の区切りとが日本のように全国一律に同じにはなっていない。たとえば、筆者の子どもが通ったフロリダ州では、満16才までが義務教育年齢だということで、高校2年で退学していく子がかなり多いという話だった。

見方を変えて考えると、ミドル・スクール運動の背景理由の(3)は、ジュニア・ハイ・スクールがシニア・ハイ・スクールの単なる模倣、「小シニア・ハイ・スクール」のようになってしまっているという批判である。これは、元来一つにまとめられていれば起こるはずのないことが、二つに分けたために起こってしまったのだとは言えないだろうか。

ミドル・スクールは、従来のジュニア・ハイ・スクールが第7～9学年の3年間であるのに対し、主として第6～8学年の3年間か、第7、8学年の2年間か、第5～8学年の4年間かで構成されている⁽⁶⁾。いずれにせよ、はっきりしている点の一つは、「第9学年」が、高校の方へ移され、高校は4年制になる、ということである。

ここまで見てくると、「ミドル・スクール」と言うのは、果たして「中等教育」機関なのか、むしろ「上級初等学校 upper elementary school」なのではないか。先の呼称をもじって言えば、初等教育を初めて二つに分けて生み出した「後期初等教育」なのではないか、という疑問が出てきて当然であろう。筆者がミドル・スクールに関して実地に研究してきたのも、そのような疑問が一つあったからでもある⁽⁷⁾。

以上、アメリカのミドル・スクールの例をあげて問題にしてきたのは、要するに、中等教育を「制度的」に二分することの意味は、積極的にほとんどないばかりか、かえって教育課程上の内容、性格をあいまいにし、混乱させるということである。このような観点から、一つの方向として、筆者は「中・高六年制一貫教育学校」を設け、その内の最初から3年までを、今のままの義務教育として取り扱えばよい、と提案したのである⁽⁸⁾。こうすれば、現行学習指導要領のように「10年制国民教育」などと言って高校1年を扱わず、義務教育年限を1年延長することによって、完全な十年制義務教育を実施

することができる。

またもう一つのメリットは、これにより高校入試の重圧がなくなる、ということである。ただし、もう一つの他の接続関係 Articulation である「小学校との区切り」は、ミドル・スクール運動の背景理由の(2)の認識を、日本でももつと正当に検討すべきで、その意味では「中・高一貫教育」を今の小学校6年からの7年間のものとするのも十分考えられる。

この6年ないし7年の「中等教育課程」では、現在のマス・コミの発達や社会教育・生涯教育機関の充実によって、学校でやることをもつと少なくし、しかも質の高いことをもつと徹底的に時間をかけてやることができる、というようにすべきだと筆者は考えている。この点と絡まって、次の三つ目の問題に入りたい。

(3) 機会均等原理と個性伸長原理

中等教育制度と中等教育課程との関連で最も論議の多いのが、教育の機会均等原理と個性の尊重・伸長原理との関連であろう。

往々にしてこの二つは、対立的、矛盾的なものと理解され、解釈されがちである。とくに進歩的な立場の人々で機会均等原理を重視する人は、後者によって前者がゆがめられるのを極度に恐れている。そして歴史上、また世界各国の例から見ても、それはしごくもつともなことと一応理解されなければならない。

しかし、この両者を矛盾しない形で関連させることもできないわけではない。もつともその場合、この2つの原理の解釈内容を変えることができなければ、つまり「意識変革」ができなければ、そういう努力は実を結ばない。

まず、教育の「機会均等原理」の根拠は何か、を問うことから始めよう。この、あまりに自明の原理を、今さらのようになぜ取り上げて論ずるのかと言え、それは、この原理がいかなる社会状況、時代にあっても同一の内容をもたねばならないとする見方は、決して成り立たないからである。たとえば、自由主義社会において、「機会均等」とは「万人に平等の機会、出発点を与える」ということであつた。その「機会」を成功につなげるか否かは、本人の能力と努力次第であるとされた。「機会」の均等は、「成果」の均等とは異なるものと見られたわけである。しかし、現在は、極端な「成果」の不均等配分は、社会的にも悪と見なされ、ある程度の「成果」は均等に配分されるが、それから先は自由な競争にする、という方向に変わってきている。

教育においても歴史的に言えば、当初「身分制」に基く階級別の教育体系をこわすときの原理として、この原理は唱えられた。すべての階層の国民に、国民として共通の教育を受ける機会を、均等に保障する、というものであつた。その典型的な実現形態が「義務教育制度」であつた。

しかし、「義務教育制度」に関しては、教育課程の履修原理から見ると、プロシア型とイギリス型とがあり、それは要約すれば次のように異なっている。

【プロシア型】 フリードリヒ大王による義務教育制度は「課程主義」の履修原理に立つ教育課程であった。プロシア帝国を強大にするために、国民の教養水準を高め、共通にすることを狙い、共通の内容を学習することを課し、習得しなければ卒業させない、というものであった。これは専制国家がその国家主義的要請から、共通教養を全国民に均等に求めたものである。

【イギリス型】 これに対して、産業革命以後、工場法などによって、何度も婦女子や児童の苛酷な労働を廃絶しようとしてきたイギリスは、「年齢（ないし年数）主義」の履修原理に立つ教育課程を採った。それは、全児童を、その成長に最も重要な時期の何年間か、一切の労働から解放し、健全な発達が遂げられるように学校へ行かせるものであった。従って、何才から何才までの一定期間は就学期間として義務づけるが、何をどれだけ学習するかは原理的に問わない、個々人の意志と能力に委ねたと言つてよいものであった。

こうしてみると、国家的関心の強い義務教育制度が「成果」の均等を、個人的成長に関心の強い義務教育制度が「機会」の均等を目指した、というのが歴史的なひまざつであったと言える。

では、現在ではどうか。日本では国家的関心からとともに、国民的共通教養の保障という進歩的な関心からも「成果」の均等が強調されている。しかし、それがかなり高水準の共通教養のため、学校の教育力が伴わず、落ちこぼれとか、登校拒否とかの問題が生まれ、かえってこの原理が十分機能しなくなっている。

この「機会均等」の原理の根柢は、すべての人間が、自分の社会的生活の能力を発揮できるように、その準備的素養を育成するということにある。ところで、現在では、「機会均等」とは、どんな人間の、どんな能力をも伸ばすことを保障するためのものであつて、全ての人間に一定の能力を共通にするための「機会均等」は、その下位に位置づく部分的なものに過ぎない、と見る必要がある。

むしろ、「機会均等」の主要な対象は、現在の生涯学習を要する社会では、より上位の発展的な部分、つまり、各人が自ら伸ばしたいと思つている能力を、いつでもどこでも十分に伸ばせるような機会が均等に開かれている、という点に置かれるべきであろう。

この認識が現代の日本でほとんど無視されるのは、まさに「学歴社会」化した社会状況に、保守的な立場の人はもちろん、進歩的な立場の人も、どつぷりつかつていて、その呪縛から逃れられないからである。「学歴」の重要性は、それが同等で、普遍的な

有効性をもつことにある。そのためには、その内容が同種、同質である必要があるのである。

しかし、今やこの方向もそろそろ行き詰まりを見せている。もちろん、学歴の有効性が零になる可能性はまったくないであろうが、その相対的価値が、同質、同類のものとしてはますます減少しつつある。かえって、異質で特異な学歴をもった者の方が価値が高いと評価される時代に入りつつあるのではないか。

この意味で、同一の内容を求める機会均等原理から、異質で多様な内容を求める「個性伸長のための機会均等」原理へ、発展的に深められ展開されるべきである。これは、現状の学校教育の機能不全状態から見れば、決して機会均等原理の後退ではなく、前進であり発展である。もちろん、同一内容を求める機会均等原理は失われてはならない。しかし、個性伸長原理を奪ったり、保障しないような、妨害的な役割は少しでももたせるべきではない。そして、中等教育段階では、とりわけそのような配慮が中心となるべきであり、その点で、生涯学習へとつながっていかなければならない。

以上のように、二つの原理をとらえ直すことによって、矛盾し合う部分を解消していく必要がある。

2. 中等教育課程の二大基本要素

筆者によれば、中等教育課程は結局大きく、次の二つの事態に対応することによって、その中心的課題を達成できると考える。その他の部分は、それに伴って随時配慮すればよい。

- (1) 「自我意識の発生」への対応
- (2) 「社会的準備の必要」への対応

筆者は、中等教育課程は、この二つの要素、骨格から成ると単純化して考える方がよいと思う。この二つで基本的には尽きていると見るべきである。この二つの骨格をやたらに不明確にし、複雑にしていることが、一見現代の子どもたちにマッチしているようであり、かえって徒らに中等教育に混乱と不透明さを生んでいるのである。

もつとも、これら二つの前提として、「生物学的生理的成熟」への対応が必要である、という見方もあろう。そしてある面からは、この部分への対応こそが、最も現代的で急務の課題だと言えなくもない。

しかし、この部分への対応は、結局、前述の二つの対応を通して行なうのが最良のあり方なのだと思う。たとえば、生理的な成熟の中で最も中等教育段階において顕著なのは、「性的成熟」であるが、この問題を中等教育の中でそれだけを取り出して扱おうと

すれば、それは単なる性的非行防止のための、対策的発想による対応に矮小化されるしかない。現状のほとんどはまさにそうである。そういう対策的な部分も必要であろうが、それをもっと広い角度から、他の問題との関連や視野の中に包み込んで扱うとき、より一層深い位置づけと取り扱いができるようになると思われる。この意味で、「生理的成熟」への対応は、これら二つの中に注意深く含めて考えることにしたい。

以下、この二つを取り上げて、次項への手掛かりとなるように検討してみよう。

(1) 「自我意識の発生」への対応

中等教育段階の中心的な課題の一つは、何といても「自我の確立」にある。もつとも、「確立」とは言いながら、その完全な確立を求めるのではない。社会に出ていく上での、義務教育以後の進路を決定する上での、一応の暫定的な確立を探り求めさせる、ということが主眼である。いわば、「自我確立への模索の基礎的経験を与える」ということである。

とくにこの場合、日本の中学校は、義務教育の最終段階に当たるので、従来一般に言われてきた「一人前になること」、言い換えれば、ここで言う「自己確立」に最高の目標を置くべきである。もつとも、後述のように、この場合の「一人前」は、すでに職業をもって一定の社会的役割を果たしうることをいうのではなく、そのための基礎的な一般教養を身につけることを意味する。

ところで、「自我の確立」という場合、まず考慮しなければならないのは、「親からの独立」、親のみへの依存性からの脱却の問題がある。これは、基本的には社会経済的諸条件と不可分のものであるが、心理的には一応それらと区別して扱うこともできる。たとえば、社会的な家族関係の上でも、経済的な生活費の上でも、ともに親に支えられていながら、心理的には、自分で自分のことは処理し、決定していかなければならないという「自覚」が確立し、社会経済的な支えは、今しばらく借りを作っている、あるいは、単なる「助け」以上ではない、という認識が確立している場合である。

一般に、依存心、依存性の度合が減少するにつれて、その人の独立心、独立性の度合は増大する、という「反比例関係」でこの両者をとらえているのが常識であろう。しかし、筆者は、この点については高橋恵子氏の研究に従って、依存性というものは、成長するにつれて消失していくのではなく、依存対象、依存様式、依存対象数などの上で変化が生ずるのであり、その結果、外面的には独立性の度合が増したと見えるに過ぎない、とする説に賛成である⁽⁹⁾。

筆者が高橋氏の研究の中でとくに注目するのは、その依存性は、最も安定した依存対象を求めて変化していくが、その最終的な依存対象は、直接身近に存在する具体的なも

のや人物ではなく、むしろ直接には目も手も触れられないような、抽象的、原理的なことばや思想・人物などの対象である、という結論である。

筆者は、この結論から次のように、古典的思想や宗教のもつ安定性、絶対性を、心理学的に解釈することができると思う。つまり、とくに宗教における絶対者（神、仏など）は、目に見えない、一つの絶大な力、あるいは生命として説明されることが多いが、中でもユダヤ教、イスラム教は、偶像（神をかたどって人がつくった木像、石像、絵画など。さらに転じて、其の神以外に最も自分が頼りとしている事物や自分を含めた人間）をきびしく排除し、そのような偶像に向かって礼拝することを禁止した。（キリスト教のカトリックはこの点でのきびしさがあまりない。）

この事実は、これらの宗教が今でも世界的に安定した勢力をもっている大きな理由の一つであると思われる。見えないものこそ頼るに足る確かなものである、との考え方が、一見非科学的であるとして常識論では退けられることが多いけれども、事実はそうではなく、意外に、見えるものがすたれ、見えないものが生き続けていることは、たとえば古代メソポタミア、古代ギリシアなどの文明を支えた多神教偶像宗教の例でわかる。

このような点を考えると、青少年期に、本当に確かな依存対象を見出せることが、子どもにとってどれほど幸せなことかを知ることができる。この意味では、現在の青少年は社会的に不幸であると言えよう。なぜなら、そういう絶対的な依存対象を求めているのに、そしてそれは、心理的には、いつの時代でも、誰でもが持っている欲求で、健全に発達させられるべきものであるのに、そういう対象を社会の中のどこにも見出しえない時代だからである。

最近では、父親の権威の復権が必要だと強調されるが、それを支える社会的条件が欠けていたのでは、その実現は不可能である。最も身近な両親に絶対的依存対象を見出しえないばかりでなく、旧来の伝統的な宗教の神や仏、既成のイデオロギー的思想のすべてがそのような依存対象となりえない状況では、青少年がその種の欲求不満に陥らざるをえないのも当然と言える。

もつとも、今日では、これらの宗教自体が内部変革を起し始めたり、新しい宗教グループが現われたりしているから、青少年が求めていく限り、何らかのものは得られるであろう。少し古くなるが、文部省の国民性調査の中で、昭和53年秋の調査では、その前の調査の時と比べ、20才代前半で宗教を信じている人が「比率は低いですが、8%から2倍以上の17%にふえた。宗教心や道徳など伝統的なものについて、これまで20代前半では下降線をたどっていただけに、今回の上昇は特異な傾向と言える⁽¹⁰⁾。」と報じられた。現在はこの人たちが30代前半として、社会の中堅になりつつある。現代の青少年の依存対象が、このような傾向の延長線上にあることは、否定できない。

しかし、多くの青少年は何らかの程度に、既成宗教や思想に不信感をもっており、そ

れを正面から理解しようとはせず、避けて通っている。このことによって、この種の欲求不満を一層増大させている。行き着くところは、ただ安心のできる伝統的な慣習か、保守的な集団の中か、最近のカルト的宗教集団の中である。中等教育の課題は、まずこの種の依存対象を正面から取り上げ、感覚的で偏見のある不信感を取り除き、それらに具体的に近づけさせることである。それは、とくに、具体的な事物や個別的事例を通して説明される、抽象的、普遍的な対象でなければならない。

また、それに導くのに、より明確な倫理意識の確立への動機づけ、が必要である。自分がどれほど倫理的、道徳的に無力なものであるかを徹底的に認識させ、しかしそれでは済まないことを自覚させることを通して、その解決を可能にする絶対的な力、普遍的な原理に導くのである。青少年期の心理的動揺の中核は、この「倫理意識」において起るのだ、と言ってもよいからである。この「倫理意識」を伴わない宗教信条はあやうい。

自我の分裂や同一性の問題は、根本的に倫理的なものなのである。たとえば、よいと思ってもやれない、悪いと思ってもやってしまう、という人間的な弱さは、端的に倫理的な問題の中にあられる。青少年期には、この弱さや倫理的自覚が、「反抗期」であるがゆえに、絶えず、正面から子どもを悩ます。

ところが、この点への意識的対応を現代の中等教育は正面から扱わない。青少年のこの悩みを、正当に取り上げ、大切に取り扱い、大人も彼らと一緒にになって検討し、吟味しようとしなない。ほとんどは受験体制の中で棚上げされ、色々の問題状況に出会う経験を極度に制限され、問題が起きても、個人的な問題として後ろめたそうに処理されるに過ぎない。今の中等教育はそれを、彼らにとって極めて大切な価値あることとして正面から取り上げ、彼らの苦しさを深く受けとめてやらす、かえって挫折や克服を経験させないように処理しようとする。これでは青少年に「ひよわな自我」しか形成できず、知的倫理的に強く粘りのある自我は育てられない。この点に、中等教育の重点課題の一つをぜひ見ておく必要がある。

次には、「個性と集団関係の模索」がある。この「個性」の面では、それに伴って「集団との関係」、集団形成との関わりが、表裏一体の関係で考慮されなければならない。

最近の青少年の基本的な生活態度は、「人に迷惑をかけない限り、何をやってもよい」あるいは、悪い意味で「他人は他人、私は私」という行動原理である。いわば狭量な自己中心主義、*自己主義*であって、決して普通の意味の「個人主義」ではない。

最近の大学生に向かって、「君達は個性がない」と言うと、一様に彼ら自身はショックを受ける。「皆、同じような顔付きをしているなあ」と言うと、そう言われて驚いた、と言う。この場合考慮すべきなのは、現代の日本が、何と言われてもやはり高度の競争社会であり、その悪い面がこのような個人の生活態度に反映している、ということであ

る。

これは決して青少年期に特有のものではなく、先の文部省の調査でも、「他人を信用できると思うか」という問いに対して、10人中7人までが「ノー」と回答し、「複雑な意識変化の底流で人間不信が渦巻き、お互いが孤立化している実態も浮き彫りとなった(11)」と解説されているように、それは大人の社会的態度の反映である。

しかし、総じて、文部省の調査では、「こんな若者(20代前半)像が浮かび上がってくる」という。すなわち、

「政治家に任せられない」としながらも「しきたりに従う」という大勢順応的態度に傾き、「権利の尊重」「自由の尊重」といった個人中心の近代的な考え方は後退、科学、技術の発展で「人間らしさは減る」という危機感は弱まり、「宗教心は大切」なものという伝統的な見方がふえて、「生活は豊かになる」と見通しは楽観的な若者像である。この20代前半は、ちょうど昭和29年から33年にかけて生まれた人たち。経済白書が「もはや戦後ではない」とうたったのは、31年。戦後の焼け跡生活や食糧難を、まったく知らない世代である。また28年にはNHKテレビが本放送を開始し、ブラウン管の映像を見ながら育った「テレビっ子」でもある。今回の20代前半にあらわれた新しい動きが、これから先の世代でどう進展するか注目されるどころである(12)。」この解説の「これから先の世代」というのが、現在の20代前半であり、さらには今の青少年にあたる。基本的には、ほとんど変わっていないと言えるのではないか。この点は、筆者がすでに、「1975年」(昭和50年)を戦後日本の社会的、文化的風土の転回点とした見方(3)からして、変化を生み出す要因がそれ以後見つからないのだから、まず妥当であろう。

全体として、これらの世代以後の教育界の変化は、中等教育に関しては昭和52年の学習指導要領改訂以後今までなかったのであるから、ほぼ同じ傾向を示すと考えられよう。

さて、このように見てくると、一見今の青少年は個人主義的でなく、自己主張もなく、「若者、大勢順応へ傾斜」(朝日新聞)と見る見方もある反面、「気楽な生活志向、人間不信も――日本人の意識は多様、複雑化」(中日新聞)と見る見方もあり、解釈は多様でありうる。しかし、現実の青少年を見ると、この両方を突きつめないレベルで雑居させているのが、もつとも真実に近いと思われる。要するに、青少年自身が相互に相手を「打算的」と見ているわけである。これはまさに「大人の」な態度であって、青少年の「シラケ」というのは、この大人の態度を指すわけである。

この「シラケ」は「個性」の大敵である。なぜなら、「シラケ」は金銭などの損得の多少にすべて還元できるのに対して、「個性」はそうはできないからである。また、

「シラケ」は「情熱」を不要のものと見なして排除するが、「個性」には「情熱」は必要不可欠のものだからである。

一方、人間不信による「孤立化」も、その現実を乗り越えて行かない限り、「個性」をますます貧相で内容の乏しいものにしていくであろう。「個性」とは、自分一人で作くり出し、際立たせられるものではなく、集団の中で、他との交流や磨き合い、時には良い意味での比較や競争によって形づくられるものだからである。

この意味で、「シラケ」の世界はあくまでも大人の世界であって、青少年にとって価値あるものではないこと、青少年期を大人の時期とは異なる特別の時期として明確に位置づけること、そしてそのために、中等教育は可能な限りその「個性」と「情熱」に応える内容を用意することが必要である。

そして、この「個性」の確立にもつとも重要な役割を果たすとともに、独自の価値をもっているのが「集団関係の確立」である。

ここで大切なのは、その集団が自分たちの集団として自律的に形成、維持されることである。その集団が、教師や先輩によって一方的に指導されないだけの、各メンバーの強さと、それを集めた集団の強さとをもっていなければならない。

よく一部の人は、「民主的」な集団ということを強調するけれども、その場合、多くは進歩的な立場からも保守的な立場からも、単に手続き上の民主性のみが目が向いていて、その集団の質、個々人のあり方についてはあまり深く考えていない場合が多い。このため、その集団はほとんど一色の無个性的な集団となり、動的な力をもたない、形式的でしかも著しく一面的な、集団的拘束力の強い固定した性格をもつことになりがちである。その集団からは、相互に個性の異なった成員が育たず、みな類似性ばかりの強い成員で、集団への帰属意識と親和力のみが強化されがちである。

しかし、とくに中等教育段階では、このような集団関係をよしとするわけにはいかない。集団は個を支えるとともに、個によって常に動的、質的变化を自ら生み出すものであり、そのことによって個を一層高い質の個にまで育成するものでなければならない。

中等教育段階の集団関係は、一方で個を安定させる初等教育段階までの機能をもっているとともに、他方では、ある個が他の個によって絶えず自己の殻を突き破られ、脱皮して新しい自我を形成させられたり、自分の知らなかった部分の資質や能力を指摘されたりして、自分の個性や性格をあらためてとらえ直させられたりする、そのような機能をも合わせもたなければならない。

そのためには、その集団関係は開放的で、成員の誰からも意見が出されるとともに、どの意見も十分検討に値するものとして尊重されるという基盤がつけられる必要がある。その上でなら、時には特定の個を一時的に外へ突き出しても、逆に個がその集団から離脱しても注意深く見守って、各々の個の独立性、自主性、自律性が高められ、育てられる。そこには様々の失敗や挫折が見られるだろうが、それを互に恐れぬ集団意識が育っているはずである。中等教育段階に至れば、いや初等教育段階の後期になれば、すでに

それは十分可能である。

(2) 「社会的準備の必要」への対応

現在でも、中等教育は、大部分の国、たとえばそれが先進国であつても、過半数の青少年にとっては最終的な公教育の場である。日本の場合、大学・短大への進学者は、約3割5分であり他の6割5分の者は、たとえ各種学校などへ通うことになつていても、もはや特定の技能訓練機関へ通うことになるに過ぎない。もつとも、最近では、生涯学習的観点から、その6割5分の者にも大学へ進む道を設けるべきだ、という論議はあるが、十分実現されてはいない。徐々に実現されても、その道を進むものはそれほど多くはないであろう。西ドイツの「第2の進路 *Zweiter Bildungsweg*」の例のようになるのではないかと考えられる。

一般的に、教育が職業活動への準備としての役割をになうことは、かえつて教育の本来的な役割を奪うことになる、という批判が多い。まして、動的で変化の激しい現代社会では、教育の時期と、それを経て社会へ出た時期との間のズレが大きく、「準備」といえるものは形成できないと言われる。しかし、何らかの準備となる能力を育て、ズレの少ない、確かな準備となりうるような中等教育は必要である。

「社会的準備」の中には次の3つのものが主なものとして含まれる。

- (1) 「経済的自立」への準備
- (2) 「社会的自立」への準備
- (3) 「思想的自立」への準備

結局、種々の先行的研究物や実践とを通じて共通に抽出できるのは、この3つである。ここでも、あえて単純化して示しておきたい。(3)の「思想的自立」の中に「政治的自立」を含めて考えている。なぜなら、その一体性を重視することが、日本人にはとくに必要なことだと思ふからである。また、(3)は(1)で扱った「自我意識の芽生え」との対応と結びつく問題領域で、(1)と(2)の橋渡し、ないしは統合の役目を果たしていると言つてよい。

まず、「経済的自立」への準備とは、何といつても「労働能力の育成」のことを言っている。「労働能力」といつても、様々の労働の分野に応じて、要求される能力(技能や知識や態度)は異なる。そこで、中等教育段階の主要な課題は、この労働の分野と自分の個性との関係づけである。

そこで「準備」というからには、二つのことを探る必要がある。一つは、自分の「個性」とは何か、能力、適性、志望などを自ら突きとめようとすることである。もう一つ

は、どんな職業分野があるか、を探ることである。これを表裏一体と考えて「個性と職業の探求と明確化」こそ、その「準備」だと言えよう。

この場合、何よりも触れておかねばならないことは、それが特定の技能訓練に終わってはならない、ということである。もしそういうものであるとすれば、まさに先述の「ズレ」によって全く無駄なことをすることになる。したがって、ここで育てられるべき「労働能力」は、職種の方からではなく、むしろ自分の志望する分野に広く求められる原理的な能力として捉えられなければならない。この意味では、一見、常識に反するけれども、社会的でなく、むしろ個人的な観点から教育を考えた方がよい、ということになる。

たとえば、個人の側からすると、大きな人文系、理工系、生物系、体育系、芸術系、医学系、社会系などといった、分野的な枠組みでよいわけである。もちろん、ここに全く社会的観点が入っていないわけではないが、いわゆる職業種別のように分けられていない。

あるいは、手を使うのが好きである、頭で考えているのが好きである、ものをつくるのが好きである、人と付き合うのが好きである、などの分け方でもよい。この分類のそれぞれの中に様々な職業分野が入ってこよう。

しかし、全体としては、あまり細かく職業別、分野別教育をするのではなく、複数の職種に共通する、やや一般的な能力を育てる教育をすることが、「ズレ」の解消にも役立つ。今後はたとえば「コンピューター教育」などは、そういうものとしてどうしても要求されよう。

とくにこの場合強調したいのは、高等教育へ進学する者も、平等にこの視点で扱われるということである。職業に貴賤の差はないけれども、準備期間や収入の差は歴然としてある。自分がどの職業を選ぶかを考えるとき、それらの要素を加えるべきことは当然である。したがって、ある者は中等教育を終わってからもお教育を受けて、経済的自立への準備を続けなければならない。このような視点で、「経済的自立」への準備に対応すべきである。

第二の「社会的自立」への準備とは、家庭から離れて、職場や他の地域社会など、様々の集団に所属していき、さらには結婚と新しい家庭の創造、育児や家庭生活の管理、その他の社会的集団関係を上手につくり上げていく能力を育てることである。

この中で最も重要なのは、結婚と家庭生活のための準備であろう。ただし、「結婚」そのものが無意味なもの、という観点に立てば、その準備は不要である。しかし、「結婚」自体を吟味・選択することから始めればよい。細かい生活上の技術（料理、裁縫など）のことよりも、重点は夫婦と親子で暮らすということ、家庭の社会的機能、生計維持のための基本的設計、育児と教育計画と資金計画、老後の生活設計などについての基

本的知識を身につけることが必要である。

また、社会的活動としてのボランティア活動や地域での行事その他に参加する、交際活動に必要な人間関係の調整能力など、「社会的自立」の中には、広範囲の能力が含まれよう。

第三の「思想的自立」への準備とは、人生観、歴史観、世界観、社会観、人間観などの「価値観」に関わる部分の基礎固めを指す。これは、第一の「経済的自立」や第二の「社会的自立」に、方向を与えたり、意志決定の力となったり、動機づけとなったりする、転轍器のようなものである。

すでに述べたように、この「思想的自立」は、「自我の確立」と深く関わっているが、それは、単なる個人的な事柄ではなく、「社会的準備」としての一面をもつ重要な部分なのである。しかし、それが「社会的準備」であることを最もよく示すのは、「政治的自立」においてであろう。

「政治的自立」は、決して単なる制度上の民主主義的政治行動を実行することで終わらない。たとえば、選挙のときには投票するとか、選挙運動をするとか、あるいはもっと日常的な、役所に届けを出すとかいうことが、政治的自立を示す行動ではないということである。「政治的自立」とは、基本的に「人生観」や「世界観」の確立と不可分の関係にあるものである。生活信条そのものが政治的自立の中核なのである。

日本では、日常の生活行動と、選挙のときの投票行動とを、質の違うものと区別しすぎている。日本の国が自由民主主義の政治原理のもとに、憲法を頂点とする政治制度を採用している以上、日本国民はすべて政治的にはその枠内にいる。これは逃れるべくもない事実である。したがって、日本人の生活が、そのような政治的性格を帯びたものであることは明らかであって、非政治的な行動などはよほど特別の個人的行動を除いてはありえない。ただし、その上で、政治的に中立であるということは、自由主義の根本にあつてしかるべきことと思う。

つまり、「政治的中立」というよりも「党派的中立」といった方がよいかもしいないけれども、それを認めるのが自由主義社会の特質あるいは知恵たるべきだ、と言いたいのである。ここに、学問、思想の自由が依拠していると思うからである。とくに信教の自由は、いわば政治的次元では宗教のすべてを相対化した結果生まれた原則であり、そのような政治性の中で扱われている、ということなのである。

中等教育段階で、同年齢の者のうち過半数の青少年が実社会へ出るということを考えるとき、このような「政治的自立」の基礎となる教養をしっかりと身につけさせることが、公教育、とくに義務教育の逃れがたい責任である。この点で、戦後教育が教育基本法第8条に言う「政治教育」を怠ってきたことに、筆者は強い不満をもっている。

3. 中等教育課程における一般教育の再検討——「統合」の契機として——

ここではまず、「一般教育」という概念を、中等教育と大学における高等教育との「垂直的關係」の中で、どうとらえるべきかを考える。それは、中等教育においても、「普通教育」を「一般教育」としてとらえるべきこと、また、そうとらえ得る視点を提供することを課題とする⁽¹³⁾。

しかし、現在の日本では、かなりの大学で教養部が廃止されるなど、大学の一般教育は存亡の危機にある。学生にも、教官、教員にも概してその評判は悪い。

確かに、それももつともなことである。なぜなら、大学の一般教育の重要性を説く人から見れば、これまで日本の大学が、望ましく、かつすぐれた一般教育を行なってきたかと言え、それはほとんどそうでなかったと言えるからである。

けれども、大学の一般教育がこれまで現実にこのようなものであったとしても、その目指す理念まで無価値なものとは断ずることはできない。むしろ、現代の社会的要請としては、専門的教養よりも基礎的一般教養を求める傾向が強まっている。もし、大学の一般教育を縮小するか、全く廃してしまった場合、高校までの普通教育と大学での専門教育とで、この社会的要請に応えられるとは思えない。

こう考えると、「一般教育」の理念は捨てられない。それは高校までの「普通教育」と結合するとともに、「専門教育」の欠陥を補うものだからである。

では、「一般教育」とはどういうものか。この方面の研究の第一人者である扇谷 尚氏は次のようにまとめている。

- (1) 人間の発達全体性、統一性を強調する教育である。思考と行動、理論と実践の統合に努める。
- (2) 事態の全体展望と普遍性への渴望という、人間の基本的要求に応える教育である。相互關係的思考と諸觀念の統合を重視する。
- (3) 知識（技術知を含む）を意味ある方向に使用するために、人間存在と経験に対してもつ知識の本質的意味を理解させる教育である。
- (4) 現在の中に過去と未来が重なり合っているとの歴史意識をもって現代的課題に立ち向かう教育である。価値識別能力と総合的判断力の育成を図る。
- (5) 知識を単に情報の合成物としてでなく、学習システムとして使用できるように、知識の生成ないし獲得過程の修得に努める教育である。学問の方法論、特に学際的接近法を学ぶ⁽¹⁴⁾。

このような諸特徴をもった「一般教育」のねらう能力は、

「現代における課題の確認と解決、諸観念の統合、批判的思考と総合的価値判断力、特に普遍化された技術知を精神的にも道徳的にも使いこなすために、学問の仕方を身につけた自己教育力」(15)

であるという。

筆者は、このような「一般教育」の内容性格の中で、とくにそこにかなり共通して認められる「統合」の契機を重視したい。「一般教育」が、まずは知識をバラバラに習得させるのではなく、柔軟で、しかも相互に深く関連づける形で学習させ、その結果、学習された知識が十分「統合」されたものになっているか、という観点から検討したい。

これは、一面で、その知識が「個々人の内部で」統合されているか、という問題を見るとともに、他面で、その結果として、その知識をもとにして「人と人との間にも」統合が生み出されるかどうか、という二つの種類の「統合integration」の観点に立つて検討することを意味する。

その際、その「統合」は、「統合された知識」によって実現されるのか、それとも「統合しようとする心の働き」によって実現されるのか、このどちらを主として考えるかにより、「一般教育」のカリキュラムの内容性格が異なったものになる。言い換えれば、“integrated mind”を育てようとするのか、“integrating mind”を育てようとするのか、の違いである。前者はある固定した構造をもったものとして考えねばならないが、後者は柔軟な働きや機能を強化するように、育てるべき「心」をとらえねばならない。

このように、「心」を「統合」の面からどうとらえるかをも考慮に入れて検討する。

検討の対象は、先述の「一般教育」と「普通教育」との関係に加えて、従来ほとんど十分な区分が示されなかった「中等普通教育」と「高等普通教育」の異同についても私見を提示する。さらに、具体的な教育課程上の形として表われる「共通・必修」や「基礎・基本」についても言及する。

(1) 一般教育と普通教育

筆者は先に、「普通教育」を「一般教育の基礎的部分」と見なすこと、そしてそれは、高校までの学校教育と大学の教育とを、つながりのあるものと見るためである、と述べた(16)。

まず、「普通教育」という語については、周知のように、法的には主に次のような

所でそれは使われている。

[憲法]

第26条、第2項：すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。

[教育基本法]

第4条（義務教育）：国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。

[学校教育法]

第17条 小学校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする。

第35条 中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、中等普通教育を施すことを目的とする。

第41条 高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。

これに対して、大学教育については「学校教育法」でも普通教育に類する明確な表現はなく、明らかに「大学」が「学校」の中でも特別な性格のものであることを示している。

こうしてみると、「普通教育」は「国民教育」とみなされていると言ってよい。とくに「義務教育」と重ね合わされている点が重要である。もちろん、高校の「高等普通教育」は「義務教育」ではない。この点を押さえておくことも大切である。しかし、「専門教育」が「義務教育」とは見なされていないのに比べれば、「普通教育」は初等、中等、高等と段階的に並べられていて、「義務教育」との親近性は高い。この意味では、「普通教育」は、「専門教育を含まない国民教育」と言うこともできる。

一方、「一般教育」については、「学校教育法」には出てこないけれども、旧「大学設置基準」の中に出てくる。

[大学設置基準]

第19条（授業科目の区分） 大学で開設すべき授業科目は、その内容により、一般教育科目、外国語科目、保健体育科目及び専門教育科目に分ける。

これを見ると、法律的には「一般教育」という語は、「普通教育」と同じカテゴリーの用語ではないことがわかる。つまり、この語によって、「一般教育」の教育理念が基となった教育内容の領域が定義されているのではなく、単に大学教育の授業科目を4つに区分したときの、その一つに付けられた呼称・名称に過ぎない。これでは、「普通教育」と「一般教育」とを同列に並べて論ずることはできない。

ところが、先に筆者も試みたような、「普通教育」を「一般教育」と結びつけようと

する考え方は、大学教育の研究者の間にはすでに認められる。この方面で、筆者の試みを強力にバック・アップしてくれる有力な高等教育のカリキュラム研究者は、やはり扇谷 尚氏（大阪大学名誉教授・前一般教育学会会長）である。

扇谷氏は、「普通教育」について、ある教育学事典で次のように規定している。

「普通教育general education＝国民が人間として一般に受けるべき共通の内容とされている基礎教育。部分の追究よりも全体性の追究によって、自由な人間性の実現を目指す教育。（中略）普通教育の機会の拡充は、すでに高等学校段階（高等普通教育）を越えて、大学教育に及んでいる。わが国では大学レベルの普通教育を一般教育とよんでいる。（『教育学大事典』第一法規、1990年）

「一般教育＝職業人や専門家の基盤にある人間存在そのものの発達にかかわる教育であって、特殊な能力の開発をねらう職業教育ないし専門教育とは違って、共通の人間性の開発をねらう教育である。広義には普通教育と同義であって、すべての人の共通経験となるべき学習を意味する。特に実際に対決を迫られる個人的社会的な共通問題を扱う学習をさす。狭義には、大学の全学生に共通に課する学習である。（中略）

わが国で一般教育の名称が公的に登場したのは、第二次大戦後の新制大学の発足に際してであったため、一般教育というと初等中等教育レベルの普通教育と区別され、大学レベルに限られる場合が多い。（下略）」（同上）

アメリカの大学教育に詳しい扇谷氏は、日本の「一般教育」が大学レベルのこととして論じられ、初等中等教育の「普通教育」と本来一つであるのに、別個のように扱われている現状を指摘している。因みに、英語では、ともにgeneral educationである。

このような定義づけを見てもわかるように、「一般教育」と「普通教育」とは同質のものにとらえても理論的には一向に構わないわけである。とくに筆者の関心からすれば、この二つはともに、個人と個人とをつなぐ「統合」を目指すものである点で共通である。

では、個人内部の内面的統一をもたらすという意味での、もう一つの「統合」についてはどうであろうか。

この点についても、扇谷氏は別のところで、次のように「高校での一般教育」のあるべき姿を提言している。

「高校での一般教育

（前略）先人のことばの記憶でなく、自分の目で見、自分の頭で考え、本当にそうだ、こういう意味があるのだとわかるまで、可能なかぎり多角的に徹底して追究して得られる確かな知識、それには日常的な経験よりは非日常的な経験から引きだされる教材

で、想像力に訴え、いつそう深く見たり、より強く感じたり、十分に理解して、新しい意味の次元へと高めてくれる学習によらねばならない。(申略)

知識そのものの重さがわかって、知識を追求する学習態度が、学問的態度の出発点であるが、知識自体の価値に目覚めるための意味探究学習の展開を「ゆとりのある充実した学校生活」において、生徒自身の関心を集中的に掘り下げることから生まれる知的挑戦の体験、および個性的自己実現の可能な「選択科目制」の正しい実施に期待したい。」(17)

この主張の後半部分にある「選択科目制」の位置づけに疑問はあるものの、全体として「意味探究」的な学習による「一般教育」を高校で求めていることは、「統合」を個人的内部に求めて *integrating mind* の育成をめざしていると言つてよいであろう。バラバラな知識の記憶でなく、知識の価値や意味を探るといふのは、様々の相互関連・関係をそれらの間に求めるといふことだからである。「意味」や「価値」といふのは「関係概念」であつて、あるものがそれだけで単独にどんな価値や意味をもっているかは決まらない。「他の何かとのかかわり」で意味や価値は立ち現われるのである。このように考えれば、ここで主張されているのが「統合」と不可分のものであることは明らかであろう。

ところで、この主張は、すでにかかなり内容的性格に踏みこんだものになっているが、基本的には「大学」と「高校」とをつなげる教育理念を、「一般教育」によつて探つていくことがわかる。それは皮肉にも、現状ではいかに両者の間に深い断絶があるか、扇谷氏の現在の大学教育および学生の状態に対する絶望的な思いを反映している。

扇谷氏は次のように改善方向を提示しているが、筆者もこれにほぼ賛成である。

「では、大学教育の水準低下をきたさないように、実質的にはその向上をもたらすための両者間の連続関係は、どのように構想したらよいのだろうか。私はまず第1に、大学を学校から区別する理念としてではなく、大学を含めた学校教育全体を活性化する理念がなにかを問題にしたい。その理念が一般教育のそれであると私は考えている。一般教育は、P.H.フェニックスの主張するように、人間性に対して知識がもつ意味の拡大・深化を通して人間生活の充実に導くことを理念とする教育である。この意味探究学習を特徴とする一般教育を触媒とすることによつて、現状の高校教育ならびに大学専門教育が活性化すると同時に、両者間に青年の発達にとって効果的な連続性を能率的にもたらすことができると考える。」(18)

筆者がこの主張に賛成するのは、扇谷氏の言う「大学の教育水準の低下」が心配だが

らではない。むしろ、高校の「高等普通教育」というものの本来的性格からして、そうあらねばならないと考えるからである。

つまり、高校はいまだ「義務教育」機関ではない。従って、厳密に言えば、すでに述べた通り、「国民教育」機関ではない。そうだとすれば、この際「専門教育」は別として、「普通教育」は何のために、どのような性格のものとして施されることになっているのだろうか。

端的にこれに答えれば、それは「より高度の専門教育のための基礎教育」としての「普通教育」である。筆者は先に、新学習指導要領の内容に関して、ある所で次のように述べたことがある。

「後期中等教育機関」としての高校の「必修教科目」と「選択教科目」の設置や履修の原則は何なのか。それはどこにも明記されていない。制度的に義務教育機関でない以上、高校の「必修教科目」の設置や履修の原則に、「国民として最低必要な共通教養」というものは持ち出せない。持ち出せるとしたら、例えば「専門教育や高度の普通教育にとって必要な基礎的教養」であるからとか、「本学（本校）の特色を出す上で欠くべからざるもの」であるからとかいうものでなければならない。」⁽¹⁹⁾

以上見てきたように、高校での「高等普通教育」とは、明らかに「大学での普通教育＝一般教育」へと連結する「基礎的教養」のためのもの、あるいは高校や大学での「専門教育」の基礎として不可欠なものとしての「普通教育」と考えるしかない。この意味でも、「一般教育」と「普通教育」を一体的にとらえることができるのであり、またその必要性が高いのである。

(2) 中等普通教育と高等普通教育

上述のように、「普通教育」と「一般教育」とがつながりのあるものとしてとらえられ、その教育課程の構成もそのようにする必要があるとすれば、「中等教育を通した一般教育＝中等教育を一貫する普通教育」をどうとらえ直せばよいのだろうか。

先の法律上の条文に見たように、「中等普通教育」と「高等普通教育」とは言いながら、「中学・高校全体を通した普通教育」を、文部省や私たちは具体的にイメージしたことがあるのだろうか。

新学習指導要領の中学校と高校のそれぞれを見ても、この点はやはり従来と同様まったくあいまいなままである。

たとえば、その原因となったと思われる新学習指導要領のもとになった教育課程審議会の答申を見ても、次のような提言が行なわれているにすぎない。

まず中学校の側については、

「中学校の各教科の編成については、中学校段階が生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化が一層進む時期にあること及び今日の高等学校への進学状況や中学校教育の果たすべき役割などを考慮し、中学校教育を中等教育の前期としてとらえ直す視点をこれまで以上に重視するとともに、生徒の個性を生かす教育の一層の充実を図る観点から、必修教科の編成については現行どおりとするが、選択教科については選択履修の幅を拡大することとし、具体的には第二学年から選択教科を次のように拡大するのが適当である。(下略)」

一方、高校の側については

「中学校における選択履修の幅の拡大や生徒の能力・適性、進路等の多様化の実態等に配慮し、かつ情報化や国際化などの社会の変化に適切に対応し特に重視すべき内容の充実を図るとともに、各学校が学校や地域の実情及び生徒の実態に応じて創意を生かして編成することが一層可能となるように留意して、次のように改善するのが適当である。」

と述べ、

「各教科における必修科目については、社会の変化に伴って高等学校段階の生徒に必要とされる資質を養うという観点や小学校及び中学校の教育内容との関連における高等学校の教育内容の在り方にも配慮しつつ、教科の特性等を考慮して定めることとする。」

として、「地歴科」と「公民科」の新設による「社会科」の解体、できるだけ多様な普通教育の必修科目の用意、学習指導要領に示す教科以外の教科・科目の設置などを勧めた。

これを見てもわかるように、中学校と高校を「中等教育の前期と後期」と見る視点を重視すると言いながら、では「中・高一貫の中等教育全体」をどのように押さえ、そのうえで「普通教育」を「前期」では「中等普通教育」、「後期」では「高等普通教育」として、どのような原則で区分するのか、また、対比的に「専門教育」をこれらとの関連でどう位置づけ、性格づけるのか、まったく明確な記述がない。

とくに、「選択教科・科目」について、中学校の「中等普通教育」の中にあるそれと、

高校の「高等普通教育」の中にあるそれと、どのような異同があるのか、まったく触れていない。これは、この点についての吟味がまったくなかったか、きわめて不十分であったことをよく示している。

そこで、筆者なりにここで、更めて「中等普通教育」と「高等普通教育」との異同を明確にしてみたい。

まず、「中等教育」がなぜ「普通教育」を内にもっているのか。それは、言うまでもなく、「国民教育」の中に「中等教育」が含まれるようになったからである。その一つの表われが、「義務教育」の中に「前期中等教育」が含まれたことである。

この結果、「普通教育」は、初等教育までの従来の「国民教育」的性格と、より上位の専門教育への準備的な「基礎教育」的性格との二つを合わせ持つことになった、と言ってよい。

つまり、伝統的には、従来、「中等教育」は「国民教育」としての「普通教育」を行なっていなかった。それは社会の中堅以上の指導層を形成するために、より高度の専門教育への準備的な「基礎教育」のみを施していたのである。

ところが、そのうち（日本では第二次世界大戦後）、「前期中等教育」の部分が「国民教育」に取り込まれて、「義務教育的普通教育」の面が、「専門準備的基礎教育」の面よりも重視されることになった。従って、たとえ「選択教科目」の設置がなされても、それはあくまでも「国民教育」的性格の枠の中で設けられたと考えるべきである。

これに対して、「後期中等教育」の中の「普通教育」（高等普通教育）は、高校が義務教育機関ではないのだから、「国民教育」的性格を付与することはできない。逆に、純粋に「専門教育への準備的基礎教育」として性格づけるべきである。従って、「選択教科目」も、もはや「国民教育」的枠づけを受けない以上、「普通教育」教科目の中のものであれば、「専門準備的基礎教育」の方に入れられて然るべきであろう。

では、このような「選択教科目を含む普通教育」は、どのようにして「統合」を達成できるのか。

それは、たとえば、選択教科目による一人一人の個性的な成長を保障してくれる国に対してこそ、その国の国民としての誇りを持ち、そういう国を守ろうとする統一した意思を国民の間に育てられる、と見ることができるといふ、一歩深いレベル、より進んだ段階での「統合」を求めることによってである。

以上、あらためてまとめると、「中等教育における普通教育」は、「初等教育」のそれがもつ「国民教育」的性格をその「前期」が、専門教育や大学教育への「専門準備的基礎教育」の性格をその「後期」がもつという、二つのタイプの普通教育の総称だ、ということになる。つまり、

- ・中等普通教育＝国民教育・義務教育
- ・高等普通教育＝専門準備的基礎教育

そして、先の「普通教育＝一般教育」という観点を導入するなら、「初等普通教育」も含めて、「国民教育」的性格のものは、大学の一般教育へつながりうるものとしてその内容を改める必要があるだろう。

(3) 「共通・必修」と「基礎・基本」

「一般教育」としての「普通教育」を考えると、その具体的な教科目の種類としては、「共通教科目又は共通課程（コース）」とか「必修教科目又は必修課程（コース）」というものがその主要部分を占め、かつ、その「共通」や「必修」の「教育内容」としては、「基礎・基本」と言われるものがこれらに対応していると言つてよい。

では、あらためて、「共通・必修」とは何であり、「基礎・基本」とは何なのであろうか。

まず、これらを何よりも「統合」の契機として役立てようとする、と、「個人間的統合＝集团的・国民的統合」と「個人内統合＝内面的・人格的統合」のどちらを求めるにしても、「共通・必修」の教科目や課程（コース）を設定しようとするのが自然である。

筆者は先に、「共通・必修」について、そのような教科目や課程を設ける基準としては、次のようなものがあると述べた。

- (1) その学校の特徴を生かすために卒業要件とするもの
- (2) 国民の最低教養と考えられるもの
- (3) 統合的人格の形成をめざして統合の核となると考えられるもの⁽²⁰⁾

これらを、もう一步「中等教育」レベルに絞って説明しようとする、と次のようになる。

(1)の場合は、私立学校などが自校の特色を出すために、生徒に「必修」として要求するものなどで、それがその学校のオリジナリティやアイデンティティを保障するような働きをしている。たとえば、ミッション系や仏教系の高校での「宗教」の時間などがその典型であろう。

(2)の場合は、中学校では「外国語」や「クラブ活動」を除く他のすべての教科と領域がこれに当たり、高校では現行の第1学年の「国語Ⅰ」「現代社会」「数学Ⅰ」「総合理科」などがこれに当たる。それは、十年間の国民教育という視点から、国民教育的な基礎教養として必修とされた経緯があるからである。ただ、中学校の「外国語」も、ほとんど「学校選択」になっていて、個人レベルでは必修となっており、大部分の中学

生が「英語」を学んでいることは留意しておくべきである。

(3)については、たとえば、アメリカの社会科や公民科などのように「市民性の育成」をめざすコア・カリキュラムの形が考え出された頃のもものが、まさにそれであろう。教科別の断片的な学習では、知識の体系的統合的習得はむずかしく、心の内面的統合のためには知識そのものが統合されていなければならないという、「コア・カリキュラム」や「合科学習」的な教育課程を用意すべきだとの考え方である。

(1)と(2)が、どちらかと言えば「個人間の国民的統合」をめざしているのに対して、(3)は「個人内の人格的統合」をめざしている点が異なる。

また、(1)や(3)は、知識そのものを統合しておくことによって、「統合された心 integrated mind」を育てようとしているのに対して(2)は、教科目は別々に設けているので、「統合する心 integrating mind」を求め、これに期待していると言ってよい。

ところで、「共通・必修」の教科目や課程で教えられる知識・技能・価値などの「教育内容」は「基礎・基本」と言われているものに当たると言えよう。もちろん、完全に同一ではないけれども、両者は大部分重なり合うものである。では、この「基礎・基本」とは、中等教育においてはどのようなものになると言えるだろうか。

先に筆者は、文部省のような「基礎」と「基本」を分けずに一体的にとらえる見方とは異なり、この二つを明確に区別して考えるべきだと主張した⁽²¹⁾。

教課審の答申は、小・中・高の全学校段階で「基礎・基本の重視」をうたい、新学習指導要領の基本方針の一つとしてこれを位置づけるよう促した。しかし、この答申でも「基礎」と「基本」は現実に分けるのは困難として一括して論じられている。

しかし、筆者の見方では、「基礎」は「小学校低学年の読書算」の「基礎学力」と「身体的基礎技能」と、「人間、自然、社会」に対する「基礎感覚」などから成り、これらをしっかりと育成するには、「反復練習」や、「反復的体験」による「徹底的習熟」や「定着」をめざす必要がある、と考える。

他方、「基本」とは、学校段階を越えて、外見や形は変わっても繰り返し登場してくる原理、原則、法則などの「概念」やそれを導き出す「方法」で、「討論」による「論理的思考」を働かせて「徹底的理解」や「活用」を要するもの、と言えよう。それらの特徴をいくつかあげると、次のようなものである。

- (1) それは、歴史的に見ると、後代になって確定してきたものである。——概念、法則など。
- (2) それは、ある種の感動や美意識を誘うものである。——定理・法則の単純さ、普遍性、有効性など。
- (3) それは、一見すると完全なものに見えるが、一歩踏み込むと底が開いていて、

深い奥行きと多面性をもつものである。――直線、原子、零の概念など。

(4) それは、子どもの認識の枠組みの大枠を作り上げるものである。――時間、空間、奥行きなど。

(5) それは、子どもの共通の経験と交流を、発達段階の相違を超えて保障するものである。――学び方、生活の仕方など⁽²²⁾。

ところで、このような「基本」に当たるものは、小学校から高校までの学習すべき教育内容として認められる。しかし、小学校低学年では、「基礎学力」の育成を第一とし、「基本」は犠牲にしても「基礎」を重視すべきである。従って、小学校の中、高学年から高校の「共通・必修」の教科目や課程まで、ラセン的に何度も形を変えて現われるものを中軸とし、その中で「基礎」も繰り返し学習されるようにするとよい。

中等教育の教育課程レベルでこれを考えると、「基礎」の習得よりも「基本」の学習が教育課程の「共通・必修」部分で主体とならねばならないことになる。「基礎」は原理的にはすでに身につけており、その前提の上での「基本」の理解の学習とならねばならない。仮に「基礎」が不足していても、それは「基本」の学習の中で補うか、特別に「基礎」を学ぶ教科目や課程を別個に用意して補うしかない。この場合、特別にこのような「基礎」の補充を行なうことになれば、これはもはや「共通・必修」として、生徒全員に求めるものではない。

このように、中等教育課程での「共通・必修」は「基本」を主体とすべきであり、従って「中等普通教育」も「高等普通教育」も、そのような内容性格のものたるべきである。

ただ、筆者がこれまで述べてきたように、「基礎・基本」は、合わせようが、区分しようが、それは「個人間の統合」を生み出すもの＝「人と人とをつなぐもの」⁽²³⁾であり、この「つなぐ教育」こそ「普通教育」全体の中核的特質であると言えよう。

この意味で、「基礎・基本」はすべての子どもに十分に身につけさせるべきものであり、それは学校の義務でもあると言えよう。ただ「基礎」については、文部省が主張するほど、中学校までという範囲も程度も、広く、高いものと考えべきではない。このように広げるから、小・中学校の実践にメリハリがなくなるのである。

4. 中等教育課程における専門教育の再検討――「分化」の契機として――

一般に「専門教育」と言えば、それは「中等教育」以上の教育機関で施されるものを言い、しかも「職業教育」とは異なるものと見なされるのが普通である。けれども、こ

ここでは、高校の職業科などで行なわれる、高校以上の教育機関の職業教育も含めて考えることとする。

ところで、「一般教育」が先述のように、教育における人間と人間との、および個人の間および人間性・人格性の「統合」をめざしているのに対して、「専門教育」はその逆に、人間および人間性・人格性の「分化」を前提視し、かつ促進しようとするものである、と対比的に言えよう。

ここに言う「分化 differentiation」とは、「個々人のもつ個性（性格、才能、特性などを含む）を相互に、一層際立たせること」と定義しておく。先の「一般教育」が「人と人とをつなぐもの」だとすれば、「専門教育」は、この「分化」を通して、「個々人のもつ能力を最大限に引き出そうとする」もの、つまり、教育 education という語の西欧的語源をそのまま受け継ぐ「人間の諸能力を引き出すもの」と言えよう。

この意味で、「分化」とは「個性化 Personalizing or Personalization」（個性を引き出し、伸長・開花させること）である、教育制度上の「多様化」も、これを第一に踏まえて行なわれなければならない。それが結果的に社会的分業という様々な分化（階層、職業、経済、その他の面での）につながっていることは確かであるが、それを承知し、考慮に入れつつ、まずは人間の個性の相違における「分化」を土台に据えるべきである。

このような「分化」は、個々人の特性、適性、志望、性格が異なる以上、教育上何らかの形で具体化しなければならない。これを否定するような教育は観念的であり、子どもの事実即したものとは言えない。とりわけ中等教育段階以後は、「一般教育」あるいは「普通教育」以上に、正面から取り上げて検討すべきものである。

(1)一般教育と専門教育

中等教育レベルにおいて、「一般教育」と「専門教育」という対比は、これまでほとんど行なわれたことがない。それは、「一般教育」と「普通教育」とを同質のものと思えないできた経緯からして当然とも言える。

しかし、すでに見たように、大学教育の「一般教育」を「普通教育」につながるものと見るとすれば、「専門教育」の方はどう見ることができるだろうか。

従来、大学における「専門教育」については、それが「専門バカ」をつくり「タコツボ型人間」をつくっていて、他分野の人間や知識について無関心で、狭い視野に閉じこもり、柔軟性に乏しい人間を作ってしまった、との批判があった。しかし、このような声はいつの間にかほとんど聞かれなくなって現在に至っている。なぜだろうか。

一つは、大学の大衆化とともに、もはや大学教育に専門的教養を期待することは無理であり、むしろそれは大学院レベルの教育に求める方がよい、との社会通念上の変化が

生じたことではないだろうか。これは、社会的要求が高度化したことと、「大衆化」された大学によって「専門バカ」さえ生まれなくなった、という事情が反映しているであろう。

もう一つは、日本では、社会が大学卒業者に、もはや「専門的教養」を求めなくなり、その結果、学生もその種の専門的関心をもたなくなつて、そのような視点からの批判もなくなった、ということがあるのではないか。この背景には、産業界の著しい技術革新によって、「専門性」の在り方、考え方が大きく変わってきている、という点を考慮しなければならない。

最近の企業は、一方では確かに「大学で何を専門としてきたか」を重視するようになったと言われるけれども、他方ではそれよりも、以前にも増して、「どこの大学を出てきたか」、もつと言え「どこの大学に入ったか」ということに、依然として関心を強めているところもあるという。つまりは、技術革新が日進月歩の早さで進む今の産業界では、このような速さの様々な動きに柔軟に対応できる高度の一般的諸能力を学生に求めているのだという。それは、すでに大学教育以前の、「大学入試」の段階で見ることができ、というわけである。「この大学に入学できるほどの一般的能力があればOKだ」というのである。これは皮肉にもまさに「高等普通教育」と「受験教育」の成果ではないだろうか。これによって、「大学教育の空洞化」は益々強められる。とりわけ、「専門教育」のあり方が問われることになる。

そこで、あらためて「専門教育」を、「中等教育」と「高等教育＝大学教育」とに共通する、つながりのあるものと見るとすれば、それは、どのような視点からであろうか。やはり、先述の「個性的な能力を引き出す」という面からではないだろうか。(図1参照)



図 1

前項において、筆者は「自我意識の芽生え」と「社会的準備の必要」との二つを、「中等教育課程の二大基本要素」としたが⁽²⁴⁾、これらは主としてこの「専門教育」と密接に結びつく。

もちろん、「一般教育」がこれら二つに対して、基礎的で共通の重要な役割を負っていることは確かである。しかし、これはあくまでもこの二つに対しては間接的な、補完の役割を負うにとどまっている。一方、「専門教育」は、この二つに直結して、これらに大きく規定され、またこれらを強く規定し返す。

現在でも、高校での「専門教育」を経て実社会に出る若者は、高校卒業者の約半分を占める。それだけ後期中等教育の「専門教育」は重要な役割を果たしているのである。

ところで、この高校での「専門教育」の中には、「職業教育」と「非職業教育」が含まれている。この点が大学の「高等教育」における「専門教育」とは異なるところである。

大学教育においては、「専門教育」は本来的に「非職業教育」的である。それは、より一層理論的であり、広い視野と深い専門的研究を伴った、非实际的、専門基礎的な性格のものといった面が強い。

ところが高校段階ではそうではない。高校には周知のように「職業科」あるいは「職業高校」と呼ばれるものがあり、「高等普通教育」の上に、ないしはその外に「専門教育」の一部としての「職業教育」がある。

この相違をどう考えたらよいのであろうか。

まず第一に、「中等教育」においては、「専門教育」という同じ名称を用いてはいても「大学教育＝高等教育」のそれよりも明らかに程度が低いものであり、その意味で、伝統的にレベルの一段低い教育とされてきた「職業教育」をも含め易いものだ、ということである。これは「大学の高等教育」ではまずありえないことである。

第二は、高校段階の「専門教育」に「職業教育」を含めたことについて、歴史的に抵抗が少なく済んだ経緯がある、ということである。戦前の日本の中等学校には、とくに1943年の中等学校令から「実業教育」が含まれていたのである。もちろん、このことが新制高校でも引き継がれて、「職業教育＝専門教育」が容易に実現されたとは言えないかもしれないが、この事実自体が「職業教育」を中等教育の「専門教育」に含めることを認める上で一定の根拠となったであろう。

第三に、日本の六・三制のモデルとなったアメリカの高校が、「総合制高校」として多くの「職業教育」の教科目やコースをもっていたこと、である。この点については、やはり今後あらためて「大学教育＝高等教育」における「専門教育」との関係を考えなければならなくなりつつある。

たとえば、現代の日本の産業界の要請は、先述のように、急速な技術革新のもとでも

はや特定の限られた分野の技能の習得を求めるものではなくなりつつある。むしろ、産業界としては、「理論的な基礎教育」としての「専門教育」という、「大学教育＝高等教育」の一般的適用度の高い、応用の利く基礎的能力を求めるようになりつつある。

ところが他方では、最新の技術を短期間に身につける「職業教育」を与える専門学校・専修学校に対する需要も高まっており、また、この種の「職業教育」の修了者を、大学の専門学部が受け入れる道も開かれるようになった。

一見すると、この二つの動きは相反するもののように見えるが、ともに「職業教育」を従来よりも高く評価する動きの一環として見てとることができよう。これは、大学における「専門教育」のみでなく、高校における「専門教育」も「一般教育」に対比されうる位置に一步近づいたものと見ることができる。

(2) 普通教育と専門教育

ここでは、すでに「高等普通教育」と「専門教育」との関係については検討した。この両者の関係については法律的にも確立している。そこで、「中等教育」における問題としては、「中等普通教育」と「専門教育」との関係である。

「中等普通教育」をつかさどる「前期中等教育」機関、つまり中学校に「専門教育」はない。なぜなのか。

これは、明らかに「中等普通教育」が「義務教育」という枠にはめられているためである。従来の「義務教育」としての基本的性格は「国民として必要な共通の基礎教養」を身につけさせるということにあり、「個々人の特性、才能、適性を引き出す」ことの方には主たる関心はない。

また、もう一つ、「専門教育」を施す根拠となる生徒の発達段階が、いまだ十分「自我にめざめず、個性や才能が目立って現われていない」という理由も、もちろんありうる。

しかし、中学校段階だとて、まったく「自我意識」がなく、「個性」が目立たないわけではない。この点、あらためて「初等普通教育」との一貫した「普通教育」の流れとの関係で、「分化」の観点から「中等普通教育」を検討し直す必要がある。

たとえば、「分化」のための基礎的根拠を、まず子どもの発達段階、発達状況に即して「自我意識の発生」という面から考えると、「分化」はすでに次のような時点と所に認められる。

- (1) 小学校以後＝4年以後のクラブ活動の選択や部活動の選択
- (2) 中学校以後＝現行学習指導要領では2年以後の選択教科（旧学習指導要領では3年の選択教科）、クラブ活動及び部活動の選択

これによってみると、学校段階が上がるにつれて、ある意味では当然のことながら選択の幅が広がり、かつ細分化し固定化する傾向が認められる。

これらを「専門教育」のカテゴリーに一括することには異論があるかもしれない。小・中学校のこれらの選択教科・領域は、「普通教育」の一環として行なわれている、とも言えるからである。しかし、一応、高校という「後期中等教育」機関へつながっていくものとして、「普通教育の中にある専門教育の芽＝専門基礎教育」としての大きな視野と枠の中でとらえることも必要であろう。

ここで、あらためて「普通教育の中の選択教科目・領域」について、その性格を考えておこう。

これらは確かに「普通教育」の教科目・領域として設けられているのであって、むしろそのような性格のものとしてとどまらせることに積極的な意義があったということもできる。単なる「職業教育」とは異なる、理論的な基礎教育を行うものであって、特定の職業と結びつくものではないとされた。

しかし、クラブ活動や部活動、さらに中学校における選択教科を「普通教育」の中に位置づけるとしても、それらにまったく「専門教育」的な性格がないと言い切れるのだろうか。それらは、たとえ「前期中等教育」のものであっても、「後期中等教育」の中の「専門教育」と何のかかわりもないものと考えべきなのだろうか。しかし、それでは、たとえば新学習指導要領の「中等教育の前期と後期の一貫性の強化」は、具体的に一体どこまで考えられているのだろうか。

理論的には、「個々人の特性を引き出す」教育という観点からすれば、中学校であろうと高校であろうと、また大学であろうと、その「専門教育」はすべて同じ性格のものだと言ってよいであろう。したがって、要は「専門教育」をどういう観点から定義するかにかかっている。

いま、同じ「中等教育」の枠内にありながら、「前期」と「後期」とによって「選択教科目・領域」がどのような性格づけの違いを受けるのか、という点を考えて、筆者は「前期」が「義務教育」の枠の中にも入れられていることも考慮し、次のように区別してみせたことがある⁽²⁵⁾。

- ・ 中学校……「個性を探らせる」ため
- ・ 高校……「個性を伸ばす」ため

この区別は、文部省においてもまったく自覚されているようには見えず、また、これまでの研究者によっても考えられたことはないようである。もし考えられていたのなら、誰かがはつきりと「前期」と「後期」とで、選択教科目・領域について、その違いを理

論的に明示したはずである。

筆者がこのような仮説的提案をしたのは、まずは子どもの発達段階からして、中学校で子ども一人一人の個性や能力を特定し、それだけをどんどん伸ばすことは無理であり、また危険でさえあると考えたからである。

これは「義務教育」の観点からしても妥当なものとする。子どもたちに、まずは自分の個性を探らせることが先であり、安易に周囲から「君の個性はこれこれだ」と決めつけて、それを伸ばすことに専念させることは原則として避ける方がよい。それをするのは高校段階以上の「非義務教育」機関でやる方がよい。そのような趣旨こそ「専門教育」の名にふさわしいからである。

従って、中学校の選択教科や領域については「広く、浅く」、学期に一つずつぐらいの短期間でよいから、様々な分野の経験をもたせ、子どもに自分が何に向いているのか、何が面白そうか、など、自分自身と各専門分野とを探らせることを目的とするものにすべきであろう。このような性格のものであってこそ「普通教育の中での専門教育的性格をもったもの（専門教育につなぐもの）」と位置づけることができる。

(3) 「選択」と「個性」

そもそも「分化」の観点から「選択教科目」や「選択課程（コース）」を設けることの一般的基準は何であろうか。

筆者は、この点について次のように述べたことがある。

「『選択』の決定の基準には、

- (1) 生徒の興味、関心、要求、希望（志望）に応ずること、
- (2) 社会的要求や学問の進歩による専門分化や多様性に応ずること、

などがある。これらの基準は、その学校が義務教育学校か否か、義務教育学校か普通教育学校かなどの学校種別によって異なるであろう。」⁽²⁶⁾

この場合、「選択」といっても、「自由選択」と「選択必修」とがある。この二つの根本的な相違は、前者は選択しなくてもよいのに対して、後者は選択しなければならず、ただこの場合、全員が同じものを選ぶのではなく、一定の範囲内で相互に違ったものを選べるということである。

「個性」を引き出すこと、伸ばすことが「専門教育」の役目であると先に述べた。しかし、「専門教育」を「専門分野の教育（専門分野への導入的教育を含む）」とすると、「個性」を子どもが明確に自覚し、一定の方向の専門分野へ進もうとするのは、本人の決断が必要である。

ところが、「個性」がはつきり自覚されている場合はよいが、まだ発達的にも、自分を見つめる上でもそれが不明確な場合は、やはり「専門教育」を正式な形で与えることには無理がある。それが、「中学校段階」に当たるのだといえよう。この時期は、まずはそれをはつきりさせるための期間と機会が多く与えられなければならない。その意味で、この段階では「選択必修」を主にし、「自由選択」を従にすべきであろう。

これに対して、高校段階では、「選択必修」による個性の探求よりも、「自由選択」による個性の伸長・確立の方が主になってよい。そこには、一定の責任を伴った決断が要求されるからである。また、大学教育においても、「選択必修」は「専門教育」よりも「一般教育」の方により多く見られ、「必修」の性格がよく表われている。逆に「専門教育」では「自由選択」が多いのは、理にかなっている。もつとも、「完全な自由選択=随意」は、卒業論文のテーマや自由研究レポートの場合ぐらいであるけれども、それでもこれらはやはり「専門教育」で重視されている。

このような「選択」制を重視するのは、「個性」というものが、「個人差」とは異なり、その人の個人的希望・志望・価値観、意志、決断という「主体的」側面を含むからである⁽²⁷⁾。つまり、「個性」の中には、その人の個人的な「選択的判断」が含まれているのでそれを効果的に、柔軟に生かせるわけである。

ここで、「個人差」と「個性」について明確にしておきたい。両者は教育学ないし教育心理学の辞・事典類では、まったく別々の項目として扱われている。このことは、この2つが基本的に別のものであるとされていることを示す。

「個人差」は「個人間差異」と「個人内差異」の2つを含み、程度の差はあれ測定可能な諸特性を個々に指す。たとえば、知能、性格、適性、情動（感情）、意志などの心理学的領域のもの、身長、体重、体型（体格）、成熟度（初潮など）、運動機能などの身体的で生理的領域のもの、さらには、家族・家庭観、生命観、人間観、社会観、自然観、世界観、歴史観などの価値観に関わる精神的領域のもの（の一部）などである。これらの諸特性を、他人と比べて個別にその違いを示すものが「個人間差異」、その一人の人のもの全部を個別に取り出して、一般的・平均的状态と比べて生ずるズレ、違いを「個人内差異」という。

一方、「個性」は「個人差」を含むが、それを一部とするその人の全体的性質で、個別の特性ではない。その全体的性質には、「自分の存在のあり方、生き方にかかわる、望ましい自分へ向けての価値判断、意味探究の仕方の中の、その人なりの独自の主体的・主観的部分」が中核にある。これは測定することのできないものである。なぜなら、それは意志や志望、決意・決心などの個人的、私的な世界を含むからである。

そこで、このような両者の違いを踏まえて「選択」の問題を見ると、次のようなことが言える。

一般に中等教育の教育課程では、「選択制」をとるか「課程制」⁽²⁸⁾ないし「コース制」をとるか、の議論がある。

この場合、「選択制」は、生徒の主体的判断、志望に応じるという点で、「個性」を生かし、伸ばすタイプのものである。

一方、「課程制」とくに「コース制」は、概して教師の側が能力別、習熟度別に、テストなどの測定をもとに生徒を分け、生徒の志望や意志はその際あまり考慮されない。つまり、「個人差」に応ずる指導のタイプなのである。

現行の高等学校で見られる「類型制」は、この両者の一種の総合型ないし折衷型といえるが、一度望んである類型に入ってしまうと、なかなか変更できない点からすると、「個性」よりも「個人差」を重視する方式と言えよう。

「専門教育」としては、基本的に「個性」を伸ばすものたるべきで、「個人差」はその手段として位置づけるべきである。従って、「選択」の問題としては、「選択制」の方が「課程制」ないし「コース制」よりは望ましいと言える。

「専門教育」には、「個性」という主体的契機を含んだ「選択」制の方が、人的・物的に幅広い対応条件が必要とされ、それがむずかしいとはいえ、方向としては追求されるべきである。

おわりに――今後の課題

基本的に中等教育をどうとらえ、その前期と後期をどのような基準で区別し、そのそれぞれの教育課程の独自性と、前期・後期の全体を貫く共通性とをどう規定すべきかについては、まだ確かな理論的基礎が得られているわけではない。

日本では、新学習指導要領が、中学校を「中等教育の前期」としてこれまで以上に重視し、2年から選択教科を認め、教科数も増やすことになったが、これだとして、明確な研究上の成果の上に試みられているわけではない。

外国の場合など、とくにヨーロッパの中等教育について考えると、日本とは異なった伝統と社会的背景が認められ、一概に日本のあり方に参考になるとは言えない⁽²⁹⁾。

しかし、中等教育課程の基本的性格をどういうものとするのかについては、子どもの側の発達段階の面から考えるならば、各国に共通の問題があるはずである。

それにもかかわらず、いまだに一向に明確な教育課程の編成原理が確立、確定しているようには見えない。アメリカの場合は、ある程度自覚的な検討が行われているようだが、まだまだこれといった確かなものが示されているようにも思われない⁽³⁰⁾。

筆者の検討もあくまでも日本の場合を念頭に置いてのものであった。今後は、外国のこの方面の研究や実践を精細に調べ、ここに述べたような考え方がどのような形で考慮

されているのかを明らかにしてみたい。これが第一の課題である。

第二の課題としては、総じて「青年期教育」として社会教育で扱われている教育分野の考え方と、どう結びつけていくことができるのかを探ることである。

これは、生涯学習の時代に入って、この中等教育というものがその生涯学習の中で、どこに、どのように位置づくのか、その上で、その「前期」と「後期」の中等学校の教育課程をどう考えるのか、という点を検討することである。たとえば、単位制の開放的で柔軟な取り扱いなどは、極めて重要な問題である。

第三に、中等教育における「専門教育」の中身について、現在のように社会的背景が大きく変わりつつある場合、専門学校や専修学校などの教育課程と対比して、どこに、どのような独自性をもたせようとするのか、ということを正面から検討しなければならない。ほとんどこの面の検討が進められていないことは、教育課程の編成原理を混乱させるばかりである。とくに「前期中等教育」との関連は手つかずと言ってよい。

以上の点だけでも主なものとして、行政側も研究者側も、これから本気になって取り上げ、試案的にでも何らかの考え方や方針を打ち出す必要がある。

[注]

- (1) 佐々木亨:『高校教育論』大月書店、1976年が高校における「高等普通教育および専門教育」の現状について詳しい検討を行ない、普通科でも、この2つの教育がなされるべきだと述べているが、筆者もその方が望ましいと考えている。ただし、筆者がここで「一般教育」という用語を用いたのは、「高等普通教育」という概念とやや違うものとして区別したいためである。理由については、本章の当該箇所を詳論しているが、主旨は、大学の「一般教育」の理念を高校へも下放適用すべきだ、という点にある。
- (2) 広岡亮蔵:「これからの教育と学力問題」名大附属中・高校研究協議会講演、1980年10月31日。
- (3) 拙稿:『現代日本の文化と教育の再考』『名大教育学部紀要』〈教育学科〉第32巻、1986年。
- (4) 拙稿:『アメリカのミドル・スクール・カリキュラムに関する基礎的研究』『名大教育学部紀要』〈教育学科〉第30巻、1984年。
- (5) Lounsbury, J. H. & E. Vars: A Curriculum for the Middle School Years, 1987, P. 19.
- (6) 注(4) 拙稿参照。
- (7) 注(5) 前掲書、p. 20及p. 21。1994~5年にフルタイム研究員としてアメリカのミドル・スクール12校ほどを訪問調査した限りでは、明らかにジュニア・ハイ・スクールに代わって増加しているのが、「中等教育」学校であると確認した。ただし、義務教育年限は、ミドル・スクールの終了と対応していないので、日本のような高校入試は、少なくとも私のいたフロリダ州にはない。第3章に詳述する。実際に「後期初等教育」学校とみる政府刊行物もある。
- (8) 拙稿:「6年制中等学校と義務教育年限の問題」『現代教育科学』1979年1月号。ただし、「制度的」ではなく「内容的」には、区別した方がよいと考えているので、現実の制度を念頭に考えると別の方向もありうる。
- (9) 高橋恵子:「依存症の発達」『現代のエスプリ』第43号〈特集〉親と子、昭和45年5月号。
- (10) 朝日新聞、1979年7月18日付。
- (11) 中日新聞、1979年7月18日付。
- (12) 朝日新聞、1979年7月18日付。
- (13) (14) (15) 『教育学大事典』第一法規、1990年6月、「一般教育」(扇谷尚世執筆)の項参照。
- (16) 拙稿:「中等カリキュラムにおける一般教育と専門教育」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第35巻、1989年3月、102頁。
- (17) 扇谷尚:「高校・大学間のアーティキュレーション——『提言』その後の発展——」民主教育協会編『IDE——現代の高等教育』No. 249、1984年3月号、47頁。
- (18) 同上、46~47頁。
- (19) 拙稿:「高校を後期中等教育機関とみることは?」『月刊・高校教育』学事出版、1989年5月号。
- (20) 拙著:『学校の教育課程編成と評価』明治図書、1979年、81頁。
- (21) 拙稿:「基礎学力と社会的能力」佐藤三郎編著『教育方法』有信堂、第5章、1982年、88~91頁。
- (22) 同上および拙稿:「基礎学力の構造分析」木下繁彌・安彦忠彦編著『学力の形成と評価』第一法規、第5章、1984年、131~133頁、その他。
- (23) 松本昭『愛による愛への教育』豊隆社、1982年。
- (24) 注(4) 拙論、105頁。
- (25) 拙稿:「中等教育の充実と個性化」『中学校』第426号、1989年3月号参照。
- (26) 注(8) 拙著、81頁。

(27) 拙稿：「個人差とは何か——一人一人を教育の場で生かすために——」『教育心理』 1990年7月号。

(28) ここに言う「課程制」は、全日制課程とか定時制課程とかいう際のものではない。自分の個性や適性を伸ばす方式として、選択科目制をとるか、選択コース制をとるか、を論ずる際のものである。

(29) 拙稿：「実科学校とギムナジウムにおける教育課程の総合化と多様化の原理と実践」日本比較教育学会・科研費・中等教育研究委員会『中等教育総合研究・各論研究論文集(11)』1974年で少しまとめているが、その後の変化はその時に予想した方向に進んでいる。

(30) この面では例えばTanner, D.: Secondary Curriculum—Theory and Development, Macmillan, 1971 があるが、中等カリキュラムを前期と後期に分けて考えているわけではなく、本書の改訂版もそれまでの「一般教育」に関する検討の部分以外は、ただ時代を追って記述しているのみである。

第 2 章

中等教育における前期中等教育課程の 基本的性格とその位置 (1)

— ドイツの場合 —

—本章以後、主要国の中から独、米、英の三国を取り上げ、その中等教育学校の教育課程について歴史的経緯をたどりつつ、現状の比較分析を試みることにより、共通して「前期中等教育課程」の基本的性格が認められること、そしてその位置づけの類似性も認められることを示し、その「独自性」の析出を試みる。本章では、まずドイツを取り上げ、その前期中等教育学校とその教育課程の特質を、序章及び第1章で提示した仮説的な枠組みでとらえること
の理由や根拠を明確にし、60年代からの中等学校の教育課程改革を通して、歴史的な流れと学校種を考慮しながら、仮説の内容について検討・検証する。—

はじめに

ドイツの中等教育⁽¹⁾改革は、現在一応具体的な改革を経て比較的安定的な時期に入っており、いわば改革上の論議は新たな別の段階に入っている。そして各方面の改革に見られる中等教育制度の統一への可能性とその方向、性格については、すでにかかなりの程度の検討がなされている⁽²⁾。そこで本章では、主に教育課程の分析を通して、これまでの改革とそれ以後の主要な方向の一つを「教育課程の等質化」として総括し、その具体的な内容を明らかにする。とくにその際従来とり上げられなかった次の視点を前面に出して検討する。すなわち、ドイツの中等教育改革を実現させたのは、確かに強力な社会的要請の、起動力ないし動力因としての存在であるが、他方において、それを認容する要因が教育的要請として教育の内部に潜在していなくては、改革は不可能である。前者のみでは現在改革が成立したことは説明し得ても、そもそも成立した理由としては不十分である。つまり相補的な関係において、教育の側が改革を成立させる可能性をもっていなければならない。それが私見によれば、教育改革を牽引し方向づける目的因としての陶冶理念である。一般にドイツの教育を考察する場合、伝統的に陶冶理念の重要性が大きい点を知るならば、最近の教育改革に関する研究においても、この面を考慮に入れないのは一面的である。ここでは、従来なされなかったこの面からの、ドイツ中等教育改革とそれ以後の動きの基本的な特徴を、ひとまず改革の著しい四つの領域において探ろうとするものである。

[注]

(1) ここでは、「ドイツの中等教育」の名の下に、広く、旧西ドイツの国民学校4年終了以後から大学入学以前までのあらゆる教育を含めているが、1964年のハムブルク協定による三つの学校種、ギムナジウムGymnasium、レアールシューレRealschule、ハウプトシューレHauptschuleの教育が意味されている。これは本章の便宜上の概念規定である。ドイツ統一以後は、旧東ドイツの単類型統一学校は、旧西ドイツの学校段階の区切りに従って段階づけられ、最終学年の第12学年のみが、旧西ドイツのギムナジウムの第13学年と調整する必要性に迫られているだけで、旧西ドイツのような三つの学校種に分けられてはいない。現在は1970年の教育審議会勧告により中等教育は、第5学年から第10学年までを「中等段階」と呼ぶことになっているが、いまだ三つの学校種は別々に存在している。このうち、ここでは中等段階を「前期中等教育」、同じく「後期中等教育」と見ることにし、とくに第5、6学年の「オリエンテーション段階」に注目したい。

(2) たとえば持田栄一：「福祉国家の教育像」国土社、1967 ヤマ森隆夫：「比較教育制度論」福村出版、1968 などは教育課程に関してかなり検討を加えているが、両者ともに教育政策レベルで扱っている。なお、その後のものとして、天野正治「西ドイツの教育」学事出版、1978年があるが、マックス・プランク教育研究所研究者グループ/天野正治監訳『西ドイツ教育のすべて』東信堂、1987年が概論的なものとして刊行では最新のものである。

なお、本稿文中の斜体字は、すべて強調を意味する本論文執筆者の付したものである。

1. 「具体的思考」の強調——ハウプトシューレの場合

1964年のハムブルク協定によって日の目を見たハウプトシューレの教育が、具体的実際的な内容の教授を通して与えられることは、今日では非常に重視されている。ヴィルヘルムTheodor Wilhelmはこの点について次のように述べている。

「国民学校（小学校を含む全体）に関する新しい考え方は、すべて、抽象的思考活動を志向する陶冶基準 *Bildungsmaassstaebe* から解放され、また大部分の思考の固有な形態は『具体的思考 *das konkrete Denken*』であることに基づかなければならない。具体的思考は何か低位の思考であるわけではなく、『知的 *intelligent*』で発展的である、場合によっては、複雑な関係を把握し得るものでもある。……国民学校生徒ないしハウプトシューレ生徒は、決して『無能者 *Unbegabten*』でも無知者 *Unintelligenten* でもないのである。」⁽¹⁾

この見方は、具体的思考 *konkretes Denken* を現代的な意味で知的なものとして捉え、新たな陶冶の意義をそこに見出そうという努力を示している。

やや異なった観点からシュテッカー Kark Stoecker は、ハウプトシューレの陶冶について、同様に、現代は従来の陶冶基準の妥当性が失われていると主張し、「人は人文主義的なものを職業的なものと、一般的訓練を専門的訓練と、学問的陶冶を国民的陶冶と、等々と区別するが、この常識的な一般的特徴指摘を、私たちはこの際放棄しようと思う」⁽²⁾と言う。そして従来の陶冶 *Bildung* と訓練 *Ausbildung* を学校種に応じてとらえる見方を退け、「人間には常に陶冶と訓練とが必要」であり、「陶冶か訓練かという誤った二者択一」を克服すべきことを主張して、ハウプトシューレが陶冶および訓練の場所として開設されていることを強調している⁽³⁾。

第1表

	ハウプトシューレ				中間学校		近代語 科目数
	<新>		<旧>		男	女	
	男	女	男	女			
宗教	3	3	2~4	3~4	2	2	2
(国)	Aコース 6	A 6	6~8	6~8	6	6	5~6
獨語	B 7	B 7					
(第一近代語)	Aコースのみ	Aのみ	(+2~+6)	(+2~+6)	6	6	5~6
英語	4(+2)	4(+2)					
算数・数学	5	5(6)	4~5	4~5	4	3	4~5
(社・理)							
事実教科	6	6	6	6	4	4	4~5

図工・音楽	A 4(+4) B 7(6)(+4)	A 2(+4) B 5(4)(+4)	4	4	4	4	4
体育	2(+2)	2(+2)	2	2	3	3	2
編物	(+2)	2(+2)	・	2		2	
作業教授	—	—	2		(+2)		
計	A 30(+10) B 30(+ 8)	A 30(+10) B 30(+ 8)	26~31 (+2~+6)	27~31 (+2~+6)	29 (+2)	30	26~30

*なお、この表は、ハウプトシューレ(新)を' Bildung u. Erziehung' Heft 3, 1965. (バーデン=ヴュルテムベルク州)より、又その他は文部省大臣官房編：「主要国における学校制度と教育課程」(連邦領域一般)より作表した。いずれも中等教育前期の初めに当たるFoerderstufe(オリエンテーション段階にあたる)の第5学年の教育課程(週当たり)である。

ところでこのような实际的具体的思考や訓練が高く評価されることによって、ハウプトシューレに、その独自性を強めつつ、なお中等普通教育学校としての質を与え、さらにその質を高め、それによって中等教育の統一化を志向しようという積極的な姿勢が確立される。K.Stoecker はハウプトシューレの教育課程が従来の国民学校高等科と異なる点を三つ挙げている。第一に、外国語(通常は英語)が必修科目として設けられたこと、第二に、とくに国語(ドイツ語)と数学において教材を増したこと、第三に、作業共同体活動 Arbeitsgemeinschaft において生徒の興味や特性に配慮したこと(バーデン=ヴュルテムベルク州)^[4]。このような点をもう少し具体的に現在の「オリエンテーション段階」に当たる第5・6学年の教育課程表を見ながら検討してみよう。

第1表は、バーデン=ヴュルテムベルク州のハウプトシューレ第5学年の週当たり授業時間配当を、従来の国民学校高等科および他の二つの学校種のそれと比較したものである。これによって、第5学年では、(1)国語、英語、図工、音楽でコース制をとっている。(2)英語はAコースにのみ正規の必修科目として設けられる。(3)図工・音楽の時間が、とくにBコースに多い。(4)国語、数学の時間が*やや多量*に配されている。(5)全体の時間数が多目になっている、などの点が、とりわけ国民学校高等科(旧)との相違として指摘できる。他学校種への進路を探ることができるようになっているのである。

<第2表> (以下3表で1組。持田栄一：「福祉国家の教育像」1967より所収)

ハウプトシューレの教科目・時間配当(シュレエズヴィヒホルシュタイン州)

学年	5		6		7		8		9	
							夏	冬	夏	冬
教科							(男)		(女)	
完成教授							7	12	7	11
宗教	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1

国語	6	6	5	5	4	4	5	4	4
英語	4	4	2	2	2	2	2	2	2
歴史	2	2	3	3	1		3	1	
地理	2	2	2	2	1		2	1	
生物	2	2	2	2	1		2	1	
自然・物理・化学	1	1	2	2	1		1		
算数・幾何	4	4	5*	4*	3*	3	4	3	3
図画・工作							2	2	2
裁縫	2(2)	2(2)	2(2)	3	3	3	2	2	2
家庭							4	4	4
音楽	2	2	2	2	2	2	2	2	2
体育	3	3	3	3	3	3	3	3	3
計	30	30	30	30	30	30	34	34	34
	32**	32**	32**						

備考 1 *地域によっては、自由選択の工作を加えることが出来る。 **女性のみ。

実科学校の教科目時間配当 (ヘッセン州)

学年	5	6	7	8	9	10
教科						
宗教	2	2	2	2	2	2
国語	5	5	4	4	4	4
政治教育 (歴史 社会科 地理)) 2) 3	2	2) 5) 5
英語	6	5	4	4	4	4
第二外国語	-	-	[3]*	[3]*	[3]*	[3]*
数学	4	4	4	4	4	4
幾何・図画	-	-	-	-	1(-1)	1(-1)
物理・化学	-	-	2	3	3	3
生物	2	2	2	2	2	2(3)
音楽	2	2	2	2	2	2
工芸	2	2	2	1(-1)	1(-1)	1
作業・家庭	2	2	2	2(4)	2(4)	2
体育	3	3	3	3	3	3

習字	-	-	-	-	2++	2++
計	3 2	3 2	3 3 [3]	3 3 [3]	3 3 [5]	3 3 [5]

備考 * | 1及び10選択科目 () 女生徒について

ギムナジウムの教科時間配当—現代語・理科課程 (ニーダーザクセン州)

学年	現代語課程						計	理科課程			計				
	5	6	7	8	9	10		11	12	13					
1 宗教	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	18
2 国語	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	38	4	4	4	38
歴史	-	1	2	2	2	2	2	-	-	-	11	2	-	-	11
社会	-	-	-	-	1	1	1	4	5	-	12	1	4	5	12
地理	2	2	2	2	1	2	2	-	-	-	13	2	-	-	13
3 音楽	2	2	1	1	1	1	1	2**	2**	-	27	1	2**	2**	27
美術	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	8	2	-	-	8
工作・裁縫	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	8
体育	3	3	3	3	2	2	2	3	3	-	24	2	3	3	24
4 英語	5	5	4	4	4	3	5	5	5	-	40	5	5	5	40
万語・万語	-	-	6	5	4	4	5	4	5	-	33	5	5	-	29
選択外国語	-	-	-	-	(3)	(3)	(3)	(3)	*** (3)	*** (15)	(15)	(3)	(3)	*** (3)	*** (15)
5 数学	4	4	4	4*	4	4	3	4	-	-	40	7	5	5	56
物理	-	-	-	3	2	2	2	-	-	-	18	-	3	5	20
化学	-	-	-	-	3	2	2	-	-	-	18	2	-	-	20
生物	2	2	2	3*	-	2	-	-	-	-	6	2	-	-	6
6 自由選択****	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	6	-	3	3	6
計	29	30	34	37	32	35	33	36	33	288	37	36	34	302	
					(35)	(36)	(36)	(34)	(32)	(303)	(40)	(39)	(37)	(317)	

備考 1. *半年交替。**音楽か美術の1科目を生徒が選択。***フランス語を選択する場合には12学年では4時間、13学年5時間。****理科課程では化学、生物、英語とする。

また第2表から他の二つの学校種との比較による特徴を読み取ってみると、シュレーズヴィヒ=ホルシュタイン州の場合、ハウプトシューレには(1)完成授業がある、(2)社会科が一科として設けられていない、などがとくに挙げられる。この内(1)については、それが企業や職業学校 Berufsschule との連携によるハウプトシューレの教育の総仕上げを目的とする点で、ハウプトシューレの独自性を最もよく示すものであると同時に、

将来の統一化の方向によつては、かかる連携教育の理念が、その統一化に積極的な意味をもち得る可能性がある。

以上のような特徴からみて、ハウプトシューレの教育課程において我々の問題意識からとくに重要なのが、英語と労働教授 *Arbeitslehre* (5) である。まず英語については、それが「統一化の鍵」となり得る点にその重要性がある。従来、国民学校高等科から他の学校種に転学するとき、もつとも大きな障害になっていたものの一つが、この英語であった。したがってハウプトシューレにもこれが設けられたということは、転学の可能性を一層強めることになる。もちろん時間数も少なく、かつ州によつては必修たるべき英語をハウプトシューレでは受けなくてよい、という免除規定さえある (6)。このように、名称は同一でも内実が異なり、またそれを受けなくてもよい生徒が存在するという事は、かえって今後の統一化の実現を阻む具体的障害となる。しかしかかる困難が存在するにもかかわらず、転学の可能性を高める鍵となる外国語が、ハウプトシューレにおいて正規必修科目とされたことは、一方で統一化までは行かずとも、教育課程の、他学校種との「等質化」を促したとともに、他方で高等教育機関（主に大学）への進学の実質的な可能性を生徒に与え、そのことが、第2の教育進路がハウプトシューレに影響を与えるように、かえってハウプトシューレの外国語教育の実質を高めていく契機にもなり得ると思われる。

次に労働教授は、ハウプトシューレの独自性を示すものとして非常に重要視されている (7)。これは決してある特定の職業を先取りした準備教育とは考えられていない。種々の領域で異なった作業方法によつて、それぞれの基本的な技術を習得するものとされている (8)。しかしこれだけでは国民学校高等科との実質的な相違は必ずしも明らかでない。注目すべきことは、たとえばバイエルン州の場合 (9)、一科として設けるのではなく、作業科 *Werken* とともに、それに密接な関係のある「文化生活科 *Kultur-und Lebenskunde*」や「職業科 *Berufskunde*」が第9学年で考えられていることである。前者は総合社会科のようなもので、歴史、地理、自然および社会などの諸領域を含み、技術や経済などについて、テーマ別にグループ学習などで行われ、後者は職業選択について正確を期するため、種々の職業について予備知識を与えるものである。このような諸科目の設置の方向には、K. Stoecker がドイツ教育審議会 *Deutscher Ausschuss* の「労働教授 *Arbeitslehre*」提案をさらに拡大した「労働教育 *Arbeitserziehung*」を主張しているように、従来のように単なる技術的な熟練を追求するのではなく、現代社会の「技術的、経済的および社会的」諸条件をより具体的かつ総合的に理解できる素地を与えよう (10) とする意図が認められ、従来の *Handwerk* 中心の作業教授 *Werkunterricht* と比べ、学問研究と強く結びつき、知的でしかも多面的総合的に質を高めようとしている (11) 点に、国民学校高等科と内容上の非常な相違がある。

以上いくつかの分析から、ほぼ次のような傾向が認められると思う。すなわち、まず国語、数学によつて基礎的教養を高め⁽¹²⁾、外国語や労働教授の新設によつてその知的性格を一層強める⁽¹³⁾とともに、他方で完成教授や労働教授などによつて専門的能力の向上もめざす、という教育課程になっている。そこでこのような傾向の背後にある陶冶理念について、先の T. Wilhelm や K. Stoecker の見解を念頭に置き、ひとまず整理しておこう。K. Stoecker は現代の労働と経済生活において求められている陶冶理念の特徴の一つとして、特に「有用性 Brauchbarkeit」⁽¹⁴⁾を取り出している。彼は、それがこれまで低く評価されてきたが、決して従来の陶冶理念の中になかったとは言えないとし、とりわけ現代においては、単なる経済的、功利的な有用さ以上の新たな意義が生じており、それによつて「我々は全面的に訓練された人間をめざしている。彼は生活と職業における自らの務めを『完全に』果たすことができ、専門的に信頼を置かれかつ有能であり、その上、大衆化 Vermassung と自我喪失 Entseelung の迫りくる危機に対しても、精神と魂の内的諸力をもつて立ち向かうことができる」⁽¹⁵⁾人間として形成される、としている。このような見方は、決して孤立したものではない。類似の考え方をとる者を K. Stoecker は多数挙げている⁽¹⁶⁾。このような陶冶理念の新しい意味把握の努力は、ハウプトシューレにおいては共通の方向を追っていると思われる。それは、従来存在した具体的思考や有用性追求の理念が、現代の社会的、経済的、文化的背景の下に高く評価されてきている、という点である。しかもこれは単に従来のままで評価されるのではなく、現代的な意味を付与されて、「全面的 allseitig」かつ「専門的 fachlich」な能力を求める「知的」性格の強化という努力の中で評価されるのである。このような努力の奥には、ハウプトシューレの教育内容の知的性格を強めることが可能であるという前提があり、かかる捉え方は、他方で間接的にギムナジウムの陶冶理念を修正し、その教育課程の現代化、実際化を積極的に促すことが予想され、中等教育における陶冶の統一的理解の確立に重要な役割を果たすと思われる。そのことを T. Wilhelm は「国民学校と他の中等学校との相違は、もはや陶冶目的 Bildungsziel や、いわんや情緒性 Emotionalitaet の相違ではなく、年齢 Lebensalter または生徒の成熟段階 Reifegrade の相違に過ぎない」⁽¹⁷⁾と切り切っている。

[注]

- (1) Wilhelm, Theodor: Paedagogik der Gegenwart, 1963, S. 295.
- (2) Stoecker, Karl: Die Hauptschule, 1968, S. 62.
- (3) Stoecker, Karl: 前掲書, S. 71~72.
- (4) Stoecker, Karl: 前掲書, S. 20.
- (5) この語は英語で "polytechnic education" とされている (Inter Nationes: Education in Germany, No. 13, 1967) が、1964年のドイツ教育審議会の勧告で初めてとり上げられた。
- (6) Bildung und Erziehung, Heft 2, 3/4, 1965 にバーデン=ヴュルテムベルク州の規定が掲げられているが、その注によれば「類似の規定が、既にシュレースヴィヒ=ホルシュタイン州、ベルリン、ブレーメンおよびハムブルクに存在する」という。なお、英語教育の内容は、故持田東大教授によれば、ギムナジウムでは学問的に、ハウプトシューレでは実用的に、ハウプトシューレではとにかくやったと言えるように、英語を教えるのだと言う。
- (7) Inter Nationes: Education in Germany, No. 13, 1967, p. 10.
- (8) Ruprecht, Horst: Arbeitslehre in der Hauptschule, in Nicklis, Werner S., Hauptschule als Sekundarschule, 1970, S. 92, および Inter Nationes: 前掲誌, No. 13, 1970, p. 10.
- (9) Clemens, Richard: Das neunte Schuljahr--eine Bruecke zum Leben, in: Welt der Schule, 4, 1967, S. 157~158.
- (10) Stoecker, Karl: 前掲書, S. 178~179.
- (11) Stratmann, Karlwilhelm: Die Arbeitslehre in der Hauptschule--Motive und Tendenzen der gegenwaertigen Diskussion, in: Neue Sammlung, 7 Jahrg, Heft 6, 11/12, 1967, S. 555.
- (12) Clemens, Richard: 前掲論文, S. 158~159.
- (13) Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule, 1967, S. 138.
- (14) Stoecker, Karl: 前掲書, S. 73.
- (15) Stoecker, Karl: 前掲書, S. 73.
- (16) K. Stoecker は自分の見方の援用に、ケルシエンシュタイナー、シエランガー、リット、フレットナーらの所説を色々な面で挙げている (前掲書, S. 64~68)。
- (17) Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule, 1967, S. 139.

2. 職業陶冶の独自性——職業教育学校と第2の教育進路の場合

職業教育とそれを経て進む第2の教育進路における陶冶の問題が、理念的背景においてはどのように考えられてきているかを一言で言うならば、それは従来教育学において「職業陶冶 Berufsbildung」と言われてきたものの独自性が強調され、現今の社会的要請に支持されて、その評価が高まってきた、と考えることができる。1956年の「第2の教育進路 Zweiter Bildungsweg」の実現も、このような理念の再評価の下に具体的に方向づけられたのである。このような変化をもう少し教育課程に即して検討してみよう。

従来の職業教育課程では、科学的ないし知的性格が欠けていたのではないか、という反省から、「一般教育、とくに市民的陶冶と進展する科学技術への適応性を配慮した教育」⁽¹⁾への志向が強調されてきている。グランツォウ Hermann Granzow は産業界の要請としての高度専門技術者、少なくとも「専門学校入学資格を取得している程度の専門労働者」を多数養成するために、「就職している青少年が、より進んだ教育を受け得る機会を作り出すことに努めるべきだ」と言っている⁽²⁾。この提言の中にある教育内容上の要請は、専門学校入学資格を取得できる「高度の専門教育」に向けられていることが知られる。しかし産業界には、生徒に「一般教育をもっと受けさせよ」⁽³⁾との要望もある。この二つの要請は矛盾するものではなく、かえって相互補完的な関係にあることを示している。すなわち、ここでは専門教育と一般教育とがともに要求されているのであって、一方の職業技術教育と、他方の知識学問的教育とが、中等教育段階において二つながら最も強く期待されていることが知られるのである⁽⁴⁾。

もちろん多種多様な職業教育学校⁽⁵⁾の教育課程に、どのように一般教育や高度の専門教育を導入するかは困難な問題である。その一つの試みとして、主に、市民的陶冶の面を充足するためのものと思われるのが「共同体科 Gemeinschaftskunde」である。他方、近代科学技術に対する適応性への配慮は、教育課程表を表面的に見る限り、そこに見出すことはできない⁽⁶⁾。しかし専門科目について、その「教材領域は、その理論的關係を配慮しながら、方法的原則に即して選択され、組織される。……教授は単なる叙述に止まることなく、技術的思考の発展と洞察力の育成に重点がおかれる」とされている⁽⁷⁾。これによれば専門教育は単なる専門的技術教育ではなく、応用力や適応力をつける、より理論的な教育として志向されていることが知られる。

次に、職業教育学校が大きな影響を受ける可能性のある「学院 Kolleg」の教育課程を見てみよう（第3表）。Kolleg は夜間ギムナジウム Abendgymnasium とともに、第

<第3表>

◎ブラウンシュヴァイク学院			オーバーハウゼン学院					
	1年	2年	Sen.					
			1	2	3	4		
国語(ドイツ語)	6	5	宗 教	1	1	2		2
英 語	6	5	哲 学	1	1	1		1
数 学	6	5	国 語	5	5	5		5
歴 史	3	3	英 語	5	5	5		5
共同体科	2	2	ラテン語	5	5	5		5
物 理	2	3	地 理	2	2	2		2
地 理	1	2				男 女	男 女	
芸 術	2	2	歴 史	2	2	2	2	2
音 楽	2	(2)	社 会 学	2	2	2	4	2
生 物	1	(2)	国民経済	3	3	↑	4	↑
哲学入門	-	(2)	数 学	5	5	5	4	5
化 学	-	(3)	物 理 学	3	3	3	-	3
			化 学	-	-	-	2	2
			生 物	2	2	2	2	2

* Helmuth Fleckenstein: Höhere Schule auf Neuen Wegen, 1958, S. 94および
S. 98より採

2の教育進路の上級施設として設置されている修業2年半の大学入学準備教育機関である。しかし、この機関の呼称も教育課程も、ともに必ずしも一様でない。それは一つにその機関の出現状況や設立趣旨の相違によること⁽⁸⁾、二つに受講する者の職業分野、出身学校、職業資格の相違によること、および進学する大学や学部の専門分野の相違、すなわち「学部別大学入学資格 Fakultätsreife」への対応によること、などの両面の理由から、種々の課程が存在することはむしろ当然だとも言える。しかし後述の如く、第2の教育進路における陶冶理念の確立が求められ、また大学入学資格取得のためには、第2の教育進路の大学入学準備教育機関であると同時に職業教育完成機関とも見られている⁽⁹⁾ Kolleg の教育課程は、ある幅をもった弾力のあるものであっても、やはり何らかの統一をもった基準を備えなければなるまい。そこで1965年7月、諸州文相会議は「大学入学資格取得のための機関 (Kolleg) に関する協定」を取り決めた。その内容によれば、Kolleg の教育が学生の職業経験を前提にすること、および授業の内容や方法がその職業経験のあらゆる陶冶領域に関与すべきことを明記し、教授科目の中に第一、第二

外国語や経済学などの名が挙げられており、全体に職業教育的非ギムナジウムの性格をはつきり打ち出している⁽¹⁰⁾。しかしさしあたり Kolleg の教育課程に見られる二つの型（ギムナジウム型と職業教育学校型）の間の関係、およびそれらと夜間ギムナジウムの教育課程との関係が問題である⁽¹¹⁾。

そこで、職業教育課程と第2の教育進路のこのような性格を、背後から支えている陶冶理念について考えたい。ベルザー Helmut Belser は第2の教育進路を支える陶冶理念について、労働の教育的意義に関するペスタロッチの見解にまでさかのぼり、新しい陶冶理解の基礎を求めた後、「新しい陶冶理解は近現代の指導的教育学者の名前と不可分に結びついている」として、*職業陶冶を越えぬ一般陶冶はない*とするシュブランガーの見方に立つ学者にリット、ブレットナー、ワインシュトックの名を、また*職業学校の人文学者の立場をとる者*にケルシェンシュタイナー、フィッシャー、シュブランガー、ペーターゼン、ブレットナーなどの名⁽¹²⁾を、さらに*現代の新しい文化的要請として芸術重視、自然科学や技術の重視の立場に立つ者*にパウルゼン、フィッシャー、またケルシェンシュタイナーやリットなどの名を挙げている⁽¹³⁾。以上の整理の三つの観点は、そのまま職業陶冶の独自性の高まりの、特徴的根拠を示している。

この問題に関して、もう少し内容を哲学的に展開しているのがズーレン Renke Suhren である。その論旨は次のようなものである。彼は「しかし切望すべきことは研究能力と専門学校修了資格がギムナジウムの陶冶価値に結びつけられる必要はない、という力強い確定である」とし、ベッカー Helmut Becker の産業社会の特性指摘に従って、それらの特性（信用 Verlaessigkeit, 可動性 Mobilitaet, 世界理解 Weltverstaendnis）を、第2の教育進路の志願者の多くが、自らの職業労働によって刻印されている、とする。そして「その世界および自己経験はさらにより広い内省と抽象——それらはとりわけ第2の教育進路の上級施設でなされるべきものであるが——を必要とする。こうして、意図に合致した思考様式や、種々の事実および行動の領域における科学的合理性、との出会いへの連続的上昇が生み出され、それによって研究能力の決定的規準が見出されるようになる」とみる。さらに哲学者テイリッヒがすでに1972年に述べた「抽象的陶冶理念からの開放と具体的悟性——その支配は現在の実生活のあらゆる面において明らかである——の深みへの導入」を要求し、「悟性的形式 Geistige Form とはもはやある一定の知識を言うのではなく、またこの領域において自発的に働き、新たな財を得るための能力でもなく、最も単純な手仕事 Handwerklichkeit から政治 Politik や科学の最高点にまで達する、直接的に体験される具体的領域の深みへの、意識化された突入 Eindringen を言うべきである」「まさにギムナジウムの教材規準 Stoffkanon からの独立にこそ、新たな実り多い自由の中で、人間の精神史と文化史の久しく輝いてきた頂上に近づくためのチャンスがある」と言っている⁽¹⁴⁾。

このように見ると、第2の教育進路における職業教育を経てきた者の陶冶は、ギムナジウムのそれとは明確に区別され、新たな独自の陶冶が意図されていることは明らかである。リット Theodor Litt も第2の教育進路が「自然科学や技術に基づく全文化生活における現代社会の発達した労働法則に基づくもの」である、そこでは生活と労働に深く根ざした陶冶財による人間形成が必要である、という⁽¹⁵⁾。これは^{現代において}、その職業陶冶というものが高度の知的体系を背後に備えており、従来の職業陶冶の内容と質的に異なったある独自性をもつことを自覚したうえでの言である。

【注】

- (1) 文部省文藝課：「西ドイツにおける科学技術教育」〔レファレンス〕No. 157, 1964, 2) p. 54.
- (2) Granzow, Hermann: Deutsche und sowjetische Studententafeln, in: Bildung und Erziehung, Heft 11, 1960 (〔レファレンス〕No. 126, 1961, 7のく短報)に抄訳がある。また Hilker, Franz: Vergleichende Paedagogik, 1962, にも引用されている。
- (3) 文部省文藝課：前掲論文, p. 47.
- (4) Inter Nationes: Education in Germany, No. 6, 1969, p. 25
- (5) 本論文で「職業教育学校」と言うとき、それは「職業学校 Berufsschule」ではなく、主に中等段階の、職業教育を行っている学校の総称である。
- (6) 職業学校における一般教育科目は、大體、宗教、国語、経済、社会(おもに共同体科)及びスポーツの5科目で全体の週6~12時間中3~5時間であり、最近まであまり変わっていない。(マックス・プランク教育研究所・研究者グループ、前掲訳書、230、232頁。)
- (7) 文部省文藝課：前掲論文, p. 47, および Inter Nationes: Education in Germany, No. 6, 1969, p. 28.
- (8) Fleckenstein, Helmuth: Hoehere Schule auf Neuen Wegen, 1958, によれば、たとえば Braunschweig-Kolleg と Oberhausen Institut はその教育的立場を異にしており、前者は「夜間ギムナジウムへの批判」として出現し、後者は「第2の教育進路の水準確保の試み」として設置されたものである。だが教育目標の面において、前者には「思考しながら行爲すること Übung im Denken」、後者には「今日の教育の統合」的側面への配慮が見られることから、両者が相互に接近する可能性もある点に注目しておきたい。
- (9) Hamacher, Paul: Bildung und Beruf-bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, 1968, S. 19.
- (10) Bildung und Erziehung, Heft 4, 1965.
- (11) Hamacher, Paul: 前掲書には「Kolleg は社会科学的教科を必修としてきた」こと、「Abendgymnasium は Kolleg より正規の中等学校 die Hoehere Schulen に近似した教科編成規準をとっている」ことなどが挙げられている(S. 20)。
- (12) Abraham, Karl: Wirtschaftspaedagogik-Grundfragen der Wirtschaftlichen Erziehung, 1966 もこれと似た見方をとっている。
- (13) Belser, Helmut: Zweiter Bildungsweg-das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife, 1960, S. 21~25.
- (14) Suhren, Renke: Bildung im Zweiten Bildungsweg? in: Bildung und Erziehung, Heft, 3/4, 1963, S. 194.
- (15) Becker, Helmut: Zweiter Bildungsweg, 1961, S. 8 (森隆夫：西ドイツ教育政策の基本的性格、「教育学研究」Vol. 29, No. 3, 1962, p. 9 より)

3. 「訓練」の再評価——ギムナジウムの場合

最近のギムナジウム教育課程への批判や改善方策は、近代科学技術の長足の進歩に対する対応という観点からなされている。陶冶理念に関する論議もほぼ同じ傾向を示している。ところで、この科学技術のもつ教育的任務を「訓練 Ausbildung」として、陶冶 Bildung との関係をやや批判的に立ち入って論じているのがデルボラフ Josef Derbolav の講演である⁽¹¹⁾。その中で彼はラーメンプランとドイツ中等学校教員連合の意見書「ギムナジウムの陶冶任務と陶冶計画」das Gutachten "Bildungs-auftrag und Bildungs-plane der Gymnasien" との二つに対して批判的に彼自身の見解を述べている。その論点を要約すれば、前者が社会的に条件づけられた訓練要求——研究学校 Studienschule の残存による保守的「人文主義」も、ある社会層からの訓練要求として理解しうる——を陶冶と同一視している、として社会学的考慮にとらわれている点を批判し、後者も訓練のための専門領域に不可欠の教材知識 Stoffwissen をそのまま陶冶知識 Bildungswissen と見ており、科学的専門思考の水準を脱し切っていない、と批判する。陶冶は、対象たる世界内容の事実理解を通して得られた自己理解 Selbstverstaendnis であり、現代の生活状況の中で、それ自体の内に責任的自己決定の可能性を秘めているものである。それゆえ単なる専門知識は陶冶の「前庭」"Vorhof" der Bildung であり、「訓練」の場 Raum der "Ausbildung" に過ぎない、とする。

しかし、彼も現代の高次に組織化され分化された職業活動において、専門的知識や能力の訓練の必要性を否定し切れず、陶冶の前段階として連続的にとらえ、その意義を認めているように、ギムナジウムにおいても現代の科学技術に対応した訓練的な教育が必要であることは、多くのギムナジウム教育課程批判の中で主張されている。この対応の問題は、現在まで徐々に科目編成と時間数増加というレベルでの改善に入ってきているところであると言える。そこでまず科目編成について、歴史的にタテの流れから検討して、自然科学系科目の大幅な増加をギムナジウムに要求するクレール教授の批判⁽¹²⁾から見てみよう。その要点は次の如くである。

過去一世紀に亘りギムナジウムの科目配当においては「人文科学系科目偏重の傾向が依然として改まっていない」という。教授の調査結果を作表してみると第4表のようになる。これによって教授は「150年来自然科学は学校のまま子である」と言って、自然科学系科目軽視の傾向を端的に表現し、とくにこの軽視が数学・自然科学ギムナジウムについてさえ当てはまること⁽¹³⁾、そして現在、ギムナジウムの中の有力な学校類型は近代語ギムナジウムであり、数学・自然科学ギムナジウムがその勢力に押されているとして、その現状を批判している。その批判の理由として「この現状が過去百年における世界の変化や人間の存在条件の変化に全く対応していない」からであるとする。かくして

「人間の理想、理念」や「真の人間性」の探究は言語によるとしたり、また数学をその目的には役立たないとして軽視してきたフムボルト以来の伝統的な陶冶論を排し、シュプランガー、リット、ブレットナー等を援用して、伝統的な陶冶理念が、現実社会の諸変化によって要求されるものとは質的に著しく異なっているがゆえに、現実社会の要請をもっと大幅に受容せよ、という。

＜第4表＞

[古典ギムナジウム]	1856まで	1962まで	1962以降
人文系諸科目(独、歴、外国等)	約73%	67~78%	69~71%
自然科学系科目(数、物、化、生等)	17%.....	→22%
[近代語ギムナジウム]	1859(創立時)	現在(1964)	*この時古典ギム
人文系	62%	古典ギムと ほぼ同じ	ムでの自然系の 割合は
自然系	28.5%*	古典ギムと ほぼ同じ	17.5%
[数学・自然科学ギム]	1882(創立時)	現在(1962~)	
人文系	58%強	創立時にほぼ同じ	
自然系	表示なし	30.9%	

もう一つ、自然科学系科目軽視の事実を、国際的なヨコの比較によって指摘し考察を加えたグランツォウ Hermann Granzow の論文「ドイツとソ連の時間割——比較研究——」⁽⁴⁾を見ておこう。その中での、主として中等教育段階についての論旨はおよそ次の如くである。いま旧ソ連の11年制総合技術中学校とドイツの自然科学系ギムナジウムとを各科目の時間数の上から比較してみると(第5表)。

(1) 大学入学準備教育としてみる時：ドイツでは音楽と外国語が旧ソ連より多く、旧ソ連はとくに物理が多いが、生物は少ない。その他旧ソ連はロシア史以外の歴史が少ない。したがって学術上の後継者教育としては、よりバランスのあるドイツの方が適当であるとする。

(2) 高度の職業準備教育として見る時：旧ソ連では大多数の卒業生が、ドイツの専門学校入学資格に相当するものを有する、高度の教育を受けた専門労働者として職に就くということ、それもドイツとは異なり、学校内ですでに生産労働を始めていても、18歳になって初めて職業人となること、それに比してドイツでは早くから産業界に入っているため、専門学校入学資格を得ることが極めて困難であること、などから上述のカリキュラム内容では旧ソ連の方が適当である、とする⁽⁵⁾。

<第5表>

	数学・自然科学系 ギムナジウム	ソ連の11年制学校 (第5学年以上)
国語・文学	38 (+3)	35
数 学	36 (+1)	35
地 理	14 (+2)	12
歴史及び社会	30 (+10)	20
物理(含天文)	14 (-4)	18
化 学	12 (+1)	11
生 物	19 (+8)	11
音楽・図工・芸術教育	28 (+17)	11
外国語	56 (+37) *	19 **
体 育	20 (+6)	14
宗教及び哲学	20	--
生産教育及び生産労働	--	56
計	287	242

*3カ国語 **1カ国語 ()内は11年制学校時間数との差。

以上の二つの論文からまとめてみると、ギムナジウムの自然科学系科目を質量ともに強化することが、社会的要請として、またそれを背景とした教育的要請として提起されていると言える。それは高踏的な学問中心の教育から、現実生活に対応した、より実際的な教育へ変化すること、いわば教育内容の現実化⁽⁶⁾が要請されているということである。ただその現実化が、主に専門的職業への準備性を高める「理数系科目の強化」という方向で具体化されようとしている、と結論することができる。その具体的な形で表われたものが「技術ギムナジウムTechnisches Gymnasium」の創設であり、また「労働教授 Arbeitslehre」の導入である⁽⁷⁾。

ところでこのような現実化は、1960年のいわゆる「ザールブリュッケン協定要綱」、およびそれを基礎とした翌1961年の勧告による、ギムナジウム上級段階の教育課程改革においても明瞭に認められる⁽⁸⁾。この協定と勧告によれば、改革の主な目的は「年限および時間短縮と個性および自主性の尊重」に基づく「集中化(統合化)Konzentration」の試みにある。しかしここで重要なのは、かかる試みの背後に「現(事)実性の重視」とも言うべき考え方があることである。

「授業計画は現実領域の本質 das Wesentliche eines Wirklichkeitsbereichs」を解明するのに適した対象を含むべきである。自然法則性、自然科学の方法と理論、作業仮

説の有用性と経験的証明の必要性、数学的概念陶冶と種々の論証原理、歴史、芸術、文学の基礎概念が範例的に修得される」(9)。

これらの言葉には前述の批判と同じ立場が認められる。自然科学的、数学的教材が、従来のように単に形式陶冶に役立つという理由からでなく、「基本的な事実知識 Sachkenntnis とより深い認識 Erkenntnis への欲求」を目覚ませ、それによって「学問的研究への一般的基礎陶冶」と「より高度の職業における訓練のための前庭」を作り上げるという、ギムナジウムの二つの任務のために、それ自体として重視されているのである(10)。このような考え方に立っているのが、ボッフム・モデル Bochum Modell による実験であり、またヘンティヒ Hartmut von Hentig の「上級段階カレッジ Oberstufen-College」の提案である(11)。

さて以上のような教育課程改革および提案の背後に流れている陶冶理念について、最近のブレットナー Fritz Blaettner の見方をとりあげたまどめておきたい。まず彼はギムナジウムの教育課程について、職業陶冶の重要性を強調し(12)、従来ギムナジウムが自然科学を軽視し、現代の技術的世界を理解することができなくなり、政治的、社会的、経済的生活における変化に遅れ、そのためそこでは、より本質的な意味で、教育の陶冶的役割が果たされなくなりつつあることを指摘している。そして彼は従来のギムナジウムの自然科学の取り扱いの態度を次のようにまとめている。

「教授内容の重要な一群：数学、物理学、化学、生物学、地理学、(製図 techn. Zeichen) は、生活から来る深刻な変化によって、ますます重要性を増し、常に新たな内容を得る。——しかし教育学的思考 das paedagogische Denken はこの内容群を実科的 realistisch であるとしてでなく、精神的諸力を保持すべき『陶冶財』としてのアクセントを強めて理解してきた」(13)。

彼はこの引用部分の項の表題を「実科的なるものの誤解 Das Missverstaendnis der Realien」としているが、このような理解の傾向を、教育学的思考の誤解と見ているようである。そして実科は実科として、むしろ独自の新しい陶冶任務をもたせるべきであると主張する。「質的なもの」をすべて「数量的なもの」に還元するという正確、緻密な自然科学的思惟様式は、たとえ伝統的な観念論的陶冶理論によって「人文主義化」されようとも、すでに今日における「時代の思惟様式」として形成、確立されている、とする。そしてこれを歴史的に見て、世界および生活理解の第3番目の思考方法だとする(14)。

このように F. Blaettner は、現代の世界の支配的な思考方法として科学技術を重視し、科学的思考の重要性を強調している。しかし彼は浅薄に科学主義万能論を説いているのではない。ラッセル Bertland Russell の言を引いて、自然科学的文化、知識 Wissen を善たらしめるには、「知恵 Weisheit」がそれに随伴しなければならないこと

を強調する⁽¹⁵⁾。

以上から見ると、彼は自然科学を重視するが、それを伝統的な陶冶理論に引き寄せるという教育学的思考を退け、それを中心に新しい任務領域を独自に与え、その優勢を見通し、それを中心に新しい陶冶理論の確立を目指しているように思われる。この考え方は、当然第2の教育進路の内容にも好意的となる⁽¹⁶⁾。

彼のこのような見方を前述の J. Derbolav のそれと比べてみると、J. Derbolav の方は訓練を陶冶の前段階として捉え、両者を前後関係において見ている趣がある。この点 F. Blaettner は、むしろ独自の任務を訓練に認め、いわゆる陶冶と並置している傾向が見られる。

二人はともに社会学主義に対しては批判的であるが、F. Blaettner の方が、訓練の独自の任務を認めるだけに、それに対する防備は薄いように思われる。J. Derbolav の方は、より多く教育学的思考によって訓練を陶冶に引き寄せようとしている。この点は F. Blaettner の批判する「実科的なるものの誤解」に微妙に似てくるが、「訓練」の必要性を一応認めているので、自然科学的教科の任務 Auftrag が伝統的陶冶理論の「抽象的な香気の中で解消してしまう」⁽¹⁷⁾ ことはなく、F. Blaettner の批判した「誤解」とはやや異なっている。自己決定能力をもった個性の確立に役立つようになるまで、訓練の質を陶冶的なものに高めようとするわけである。両者はともに別の角度から「訓練」の内実を高める必要を説いている、と言えよう⁽¹⁸⁾。

【注】

- (1) Derbolav, Josef: Von der pädagogischen Verantwortung schulorganisatorischer Reformplanungen, in: Bildung und Erziehung, Heft 8, 1959. 要約的引用が、清水芳一:「西ドイツにおける学制改革について」(「レファレンス」No. 111, 1964. 4 p. 1~21)にある。
- (2) Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Zweites Januarheft, 1964. (邦訳)「西ドイツの高校の科目時間配当—その百年の変遷と現状への批判—」(「レファレンス」No. 161, 1964. <短報> p. 99~102.)
- (3) 具体的な数字は次の通り: 数学・授業時数全体の16%、物理、化学、生物は合計しても14.9%に過ぎない。クレーベル教授はこの系の名称を「数学」はともかく「自然科学」系ギムナジウムとする資格はないと批判する。現在は種々の理系ギムナジウムがある、多少改善されている。
- (4) Granzow, Hermann: 前項注(2)前掲論文。
- (5) Granzow, Hermann: 前掲論文, S. 680.
- (6) 持田栄一: 前掲書, p. 130.
- (7) Inter Nationes: Education in Germany, No. 12, 1967, およびNo. 2, 1969 によって、技術ギムナジウムの創設と最近の急速な増設ぶりが知られる。またギムナジウムにおける労働教授の設置とその重要性は Walter Schaefer: Die Arbeitslehre am Gymnasium, in: Neue Sammlung, 7 Jahrg. Heft 6, 1967 などで強調されている。
- (8) Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (29. Sep. 1960), in: Bildung und Erziehung, 13 Jahrg. Heft 11, 1960, S. 688~689, および同: Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbruecker Rahmenvereinbarung (28/29 Sep. 1961), in: Bildung und Erziehung, 14 Jahrg. Heft 11, 1961, S. 681~684.
なお、この改革とそれ以後については、今井重孝『中等教育改革研究—ドイツギムナジウム上級段階改革の事例—』風間書房、平成5年に詳しい。
- (9) Kultusministerkonferenz: 前掲勧告, S. 681~682.
- (10) Kultusministerkonferenz: 前掲勧告, S. 681~682.
- (11) Inter Nationes: Education in Germany, No. 4, 1969, p. 27~31, および von Hentig, Hartmut: Universitaet und Hoehere Schule, 1967.
- (12) Blaettner, Fritz: Das Gymnasium, 1960, S. 299~301.
- (13) Blaettner, Fritz: 前掲書, S. 300.
- (14) Blaettner, Fritz: 前掲書, S. 300~301. 第1番目の思维様式は「宗教的信仰」、第2番目は「観念的哲学的思考」、第3番目は精密な「自然科学的思考」と名付けられている。
- (15) Blaettner, Fritz: 前掲書, S. 305.
- (16) Suhren, Renke: 前掲論文, S. 196.
- (17) Blaettner, Fritz: 前掲書, S. 299.

- (18) Blaettner, F. のほかリット Litt, Theodor の見解にも数学的、自然科学的思考の現代における重要性の強調が方々に認められる。
(たとえば Litt, T.: Recht und Geltung der mathematischen Naturwissenschaft, in:
Mueller, Karl (hrsg.) : Gymnasiale Bildung, 1968, S. 313~325).

4. 「社会化」と「個性開発」への志向——総合制学校の場合

1969年のラーメンプランおよび1964年のハムブルク協定による学校種間の転学可能性 *Durchlaessigkeit* 増大への積極的姿勢とその具体的方策の提案がさらに発展させられて、この転学可能性を意図的に、しかも最高度に高めようと工夫したものが「総合制学校 *Gesamtschule* (全体学校 [持田訳]) の実験である。現在はほぼ実験段階は終わったが、この総合制学校の教育課程を背後から支えている理念は、従来の陶冶 *Bildung* と訓練 *Ausbildung* という二分法的観点ではとらえられない、全く別の次元の理念であるように思われる。それは、この学校形態が純粋に実験 *Experiment* として行なわれ、従来の学校制度の改善、改革という形で行なわれていなかったことに表われている。この学校実験は従来のドイツの伝統の延長にではなく、全く別の所、すなわちOECDの要請とそれを受けた1964年5月の常設諸州文相会議による「ベルリン声明」⁽¹⁾の線に沿って生まれたものだからである。そのため現在に至るもなかなか広まらない。しかし、その点を、教育課程を検討しながら、もう少し明らかにしてみよう。

ところで総合制学校にもいくつかのタイプがある。今ここでは「併設型 *additiv*」と「統合型 *integriert*」の二つに大別する見方に従って、より純粋な型の「統合型」をとりあげよう⁽²⁾。統合型総合制学校の事例校としてベルリンの実験校 *Britz-Buckow-Rudow* (通称 *BBR*) をみることにする⁽³⁾。そのカリキュラム構成要素は次の四つとされている。(1)核教授 *Kernunterricht*、(2)水準教授 *Niveauunterricht*、(3)選択必修教授 *Wahlpflichtunterricht*、(4)興味グループ *Interessengruppen*=自由選択コース *Wahlkurs* (第6表)。この内(2)はイギリスの *streaming* であり、この中の数学、外国語にはさらに専門能力別コース *Fachleistungskurs*(*setting*)が設けられる。このような教育課程を既存の旧西ドイツ中等教育学校のそれと比較してみると、全体的特徴として、それが従来の3つの学校種の教育課程のいずれをも踏襲していないことが注目される。とくにロルフ *Hans-Georg Rolff* が言うように、総合制学校の特徴は「コース制」⁽⁴⁾ (*streaming*) にあり、これを教育課程編成の中軸としていることは、これまでのどの学校種にも見られなかった点である。核教授たる四つの教科を除くすべてが、能力別ないし興味別に何らかのコース編成をとっており、このレベルでの変化は極めて根本的 *radical* な性格をもっている。

次に教科編成と時間編成の面から見ると、全体に「現代的」性格を強めるいくつかの特徴が目につく。そしてこれらの特徴は従来の三つの学校種の統合による必然的帰結以上の内容を示している。第一にこの *BBR* では「社会科 *Gesellschaftskunde*」という科を新設していること。これは従来の社会科 *Sozialkunde*、地理 *Geographie*、歴史

<第6表> BBRの教育課程概要 (とくに第7~10学年)

[Berliner Lehrerzeitung: Gesamtschule in Berlin, 1968, S. 10 より所収]

学年	《核教授》	《水準教授》	《選択必修教授》		《興味グループ》	
10	↑ 社会科 工芸 音楽 体育 (スポーツ) ↓	国(ドイツ)語 英語 数学 物理 生物/地理 歴史/地理	第2、第3外国語としての ラテン語 フランス語	自然科学実験 コース 商業コース 機械コース 電気コース 家政保育コース グラフィック・ デザインコース その他	↑ 生徒の興味に従って コース分け: 演劇 楽器演奏 写真 外国語 政治学	
9		同上	同上			
8		国(ドイツ)語 英語 数学 物理 化学	ラテン語 フランス語 技術・自然科学的産業教授			
7		国(ドイツ)語 英語 数学 物理 生物	ラテン語(第2外国語) フランス語(第2外国語) 技術・自然科学的産業教授			
6	↑ 第1外国語 ↓ (基礎段階)					
5						

Historie の三つを、それぞれの側面を生かしながら統合したもののようである。単なる「社会 Sozial-」から「利益社会 Gesellschafts-」への名称変更は、「現代」への即応を志向していることを象徴的に示している。ただ明らかに、この教科を核教授に入れて重視しているにもかかわらず、時間数の上では従来のどの学校種の時間数よりも少なくなっている（第7表）。これは理数科関係の時間数を増やしたためと考えられる。

＜第7表＞ 第7～8学年の合計

	社会科時間数 合 計	数学・自然科 学時間数合計	工芸・音楽・体 育時間数合計	二年間時間数 合 計
Hauptschule (Hessen 州)[1966]	10 (15.6%)	16 (25%)	18 (28.1%)	64
Realschule (Hessen 州)[1966]	12 (19.3%)	17 (26.8%)	17 (26.8%)	62
Gymnasium (Hessen 州)[1962]	(全類型) 10 (古14.3%) (数15.1%)	(古典) 12 (数理) 14 (古17.1%) (数21.2%)	(全類型) 11 (古15.7%) (数16.7%)	(古) 70 (数) 66
Gesamtschule (BBR) [1968]	8 (12.5%)	16 (25%)	24 (37.5%)	64
Gesamtschule(Deutscher Bildungsrat)[1970]	10 (13.9%)	20 (27.7%)	18 (25%)	72

*この表は、三つの学校種については、Ursula K. Springer: Recent Curriculum Development in France, West Germany & Italy, 1969より、BBRについては、Horst Mastmann: Gesamtschule -- Ein Handbuch, 1968, Deutscher Bildungsratについては、Deutscher Bildungsrat: Rechtsfragen der Gesamtschule, Lehrer-und Raumbedarf in Gesamtschulen, 1970より作成。

そこで第二の特色がこの点になる。数学、自然科学の時間数は合計すると数学・自然科学ギムナジウムよりも多く、ハウプトシューレ、実科学校とほぼ等しい。しかも、内容はいわゆる新数学などを加え、単なる Book and Chalk 式でなく、視聴覚機器や教具を十分使用するなどの現代化を図っている。従来のもとの質的に異なっており、決して程度の低いものとは考えられていない。

以上の二つの点は、どちらかと言えば従来の学校種の教育課程とは質的な飛躍のある非連続的な面と言えよう。次に、発展的に強化されたという意味での連続面として、外国語とりわけ近代語の重視が第三に挙げられる。とくに英語は、能力別教授科目の中に

必修として組み込まれている。この点はハウプトシューレへの英語の導入という中等教育課程改革の基本的方向の一つの延長線上にあると言える。第四にもう一つの連続面として、工芸、音楽、体育関係の合計時間数が、従来これらの科目の時間数が比較的多かったハウプトシューレや実科学校以上に、BBRではさらに多くなっていることにも注目しておきたい⁽⁵⁾。従来西ドイツの中等教育は、とくにハウプトシューレと実科学校で工芸、音楽、体育などの非学問的領域の、教育課程における比重が大きいという点が他国と比べてよく指摘される⁽⁶⁾が、この特色は総合制学校の場合にも継承され、かつ学問的に強化されている。

以上で大きな特色の内の主要なものをいくつか述べたが、これらを見てもその教育課程が、コース分化や数・理系科目の強化などはギムナジウムと、また英語の導入や技芸・体育科目の重視はハウプトシューレと、等質的な性格をもっていることが明らかであり、さらに全体としてはそれ以上を志向していることが知られる。

ここまで来て、総合制学校の教育課程を背後から支え、それを方向づけている陶冶理念についてもう少し具体的に検討することができる。まず教育課程に見られるかかる「現代」への対応が、陶冶理念のレベルではどのような形で表われるかを見るために、総合制学校の教育目的を検討してみたい。

ヘンティヒ Hartmut von Hentig は総合制学校の達成すべき教育目的を13項目挙げている⁽⁷⁾。その特徴は、*社会的には*、変化する社会への適応性、専門性、合理性を与えること、*経済的には*、能率性と有効性への積極的態度を与えること、*政治的には*、民主性、公開性、相対性、連帯性への態度を養うこと、そして芸術性に溢れ、身体的に健康な発達を遂げること、と要約されると思う。ここに認められるのは、やはり全体に「現代社会」への対応が各々の活動領域において主要な関心事となっており、いわば、*社会と一応切り離された、個人中心のギムナジウムの人文主義的陶冶理念は求められていない*ことである。この点 Hentig が13項目の一般的目的のすべてを「生活 Leben」という語で締めくくっていることは注目される。

さらに具体的なレベルでの目的規定を探るために、BBRの教育目的を一例として挙げよう。校長のマストマン Horst Mastmann に従って要約すると、*教育学的には*、能力・適性に即した教育、およびそれによる教育水準の向上、*社会的には*、教育の機会均等の確立、および国民の社会的統合の場としての学校の設定、*教育政策的には*、有資格卒業者の増大、および水平的単線型学校制度の確立、ということになる⁽⁸⁾。ここで重要なのは「教育学的 paedagogisch」目的であるが、その四つの目的規定の内の二つに「訓練 Ausbildung」という語が用いられている⁽⁹⁾。このことは従来の二分法で見るときは、総合制学校の関心が陶冶 Bildung でなく訓練にあることを示す⁽¹⁰⁾。しかし本来総合制学校が「訓練の場」であると言っているのではない。むしろ *個々の能力や適性*

を最大限に発達させる場⁽¹¹⁾たる面に力点が置かれているのである。もちろん何らかの職業準備として、とくに現代の高度の知識や技能の修得は強く求められている。しかしそれ以上に、それによつて自己の能力や適性を自力で練磨できる力を与えることが追求されている。これは J. Derbolav が規定した陶冶ともまた異なり、知的・技術的な面の能力の「伸長 Foerderung」⁽¹²⁾または「発達 Entwicklung」⁽¹³⁾ないし「開発 Entfaltung」⁽¹⁴⁾と言ふべきものとされている。

しかし他面社会的目的からは、道徳的な性格を含むやや別の側面が明らかになる。B.B.R.のこの種の目的規定は四つあるが、その中で重要なのは社会的統合 soziale Integration の場としての役割、および相互理解のための協同 Kooperation による組織的訓練 systematische Einuebung の強調⁽¹⁵⁾である。前者は「国民的陶冶 volkstuenliche Bildung」⁽¹⁶⁾を含み、後者は「生徒の自治活動 Activities (例、生徒会活動 Schuelermitverwaltung)」⁽¹⁷⁾を含む。両者はともに重視されており、前者においては出身階層間の言語上の差異について⁽¹⁸⁾、後者においては、興味 Interesse や性向 Neigung が異なり、得意科目やスポーツを別にする者同士の相互理解についてとくに配慮されねばならない、とされている⁽¹⁹⁾。

以上の二つの面は、すでに当時の連邦文相ロイスインク Hans Leussink の「統合されかつ分化された総合制学校 integrierte und differenzierte Gesamtschule」⁽²⁰⁾という呼び方にも明確に表われている。能力の開発も社会的統合も、ともに社会的要請を背後に強く受けている。これを社会学者の用いる「社会化 Sozialisation」という語がよく示している⁽²¹⁾。ただこれが、現代では単なる社会的な適応 Anpassung にとどまり得ないため、Ausbildung ではなく Entfaltung を、単なる Bildung でなく、ある人の語を借りて言えば「自覚的陶冶 Bewusstseinsbildung」を、すなわち「自立的思考 selbstaendiges Denken、批判的距離 kritische Distanz、批判的合理性 kritische Rationalitaet」をもった積極的で批判的な意識 Bewusstsein を陶冶すること⁽²²⁾を、今や教育および教育学のみでなく、社会自体が求めているのである。この意味で、より新しい次元での「社会化 Sozialisation」の要請の流れの中に、総合制学校の中心的課題も位置づけられつつあるように思われる。

[注]

- (1) Bildung und Erziehung, Heft 2, 3/4, 1964, S.143~145.
- (2) Gesamtschule という学校形態は分け方によっては三つないし四つのタイプに分けられることがある(Lohmann, Joachim (hrsg.) : Gesamtschule-Diskussion und Planung, 1969など)。
- (3) Mastmann, Horst, u. a. (hrsg.): Gesamtschule-Ein Handbuch der Planung und Einrichtung, 1968 および Berliner Lehrerzeitung: Gesamtschule in Berlin, 2, 1968.
- (4) Inter Nationes: Education in Germany, No. 8/9 1967, p.7.
- (5) 但し、この時間数には、工芸に内容的に類似し、技能教育的でしかも理論的な「技術・自然科学的産業教授 Technische-Naturwissenschaftliche Wirtschaftslehre」を含む。
- (6) Springer, Ursula K.: Recent Curriculum Developments in France, West Germany and Italy--A Study of Trends at the Middle Level of Education, 1969, p.154, および Granzow, Hermann: 前掲論文, S. 676.
- (7) von Hentig, Hartmut: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 12 "Lernziele der Gesamtschule," 1969, S.13~46.
- (8) Mastmann, Horst: Die Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow--Planung durch ein Lehrerteam, in: Frommberger, Herbert & Rolff, Hans-Georg: Paedagogisches Planspiel: Gesamtschule, 1969, S.47.
- (9) 四つの目的規定とは、(1)達成能力 Leistungsfähigkeit を最高度高めるよう個々人を促すこと Foerderung、(2)個々の才能 Befähigung に、より強く焦点づけられた訓練可能性 Ausbildungsmöglichkeiten を供すること、(3)学校教育の拡充と改善により、青少年の全体的な訓練水準 gesamtes Ausbildungsniveau を向上させること、(4)すべての社会層の生徒に、反省的態度 reflektierendes Verhalten を準備するような経験を工夫すること。
- (10) Schulz, Wolfgang: Unterricht an integrierten Gesamtschulen--didaktische Forderung und didaktische Aufgabe, in: Lohman, Joachim (hrsg.): Gesamtschule-Diskussion und Planung, 1968, S.76.
- (11) この点を H. Mastmann は「BBRは、全階層の、より多くの青少年に、より長期の、より良質の陶冶を可能にせんとすの意図の下に、『平準化 Nivellierung』でなく『個別化 Individualisierung と多様化 Differenzierung』を重視する」(前掲論文 注(8) S.56) と言っている。
- (12) Schulz, Wolfgang: 前掲論文, S. 76.
- (13) Gerling, Gerhard & Seidensticker, Peter: Bemerkungen zur Begründung der Gesamtschule, in: Die Hoehere Schule, Nr. 5, 1969, S.123.
- (14) Regenbrecht, Aloysius: Zur Idee der Gesamtschule, Aufgaben und Probleme,

- in: Bildung und Erziehung, Heft 2, 3/4, 1969, S. 88.
- (15) Mastmann, Horst: Zur Planung und Praxis einer integrierten Gesamtschule, in: Bildung und Erziehung, 22 Jahrg, Heft 2, 3/4, 1969, S. 120.
- (16) Regenbrecht, Aloysius: 前掲論文, S. 88.
- (17) Wellendorf, Franz: Soziologische Probleme der Gesamtschule, in: Lohmann, Joachim (hrsg.): 前掲書, S. 105.
- (18) Wellendorf, Franz: 前掲論文, S. 109.
- (19) Wellendorf, Franz: 前掲論文, S. 109.
- (20) Inter Nationes: Education in Germany, No. 11, 1970, p. 22.
- (21) Rolff, Hans-Georg: Sozialisation und Auslese durch die Schule, 1970, S. 19~28. またヴォルフ Wolf, W.: Bildungspolitische Tendenzen in der BRD, 1970 (教育科学セミナー報告)は、教育科学の自己理解の変化として、この「社会化の重要性の認識」を挙げている。
- (22) Eberts, Hartwig: Die US-High-School-Modell einer Gesamtschule?, in: Die Höhere Schule, 23 Jahrg, 10/1970, S. 248.

む す び

1970年4月27日に、ドイツ教育評議会 Deutscher Bildungsrat 教育委員会が勧告「教育制度構造案 Strukturplan fuer das Bildungswesen」を公表し、その案に関する論議が盛んとなり、1974年から公式に現在までその方向に進められてきつつあるが、まだ十分実現されてはいない⁽¹⁾。この案の内容は、その全体的な方向からみて、中等教育の統一化をかなりはつきりと志向しているとみられる。しかし本章の検討から、*現段階では制度的な統一化よりも、実質的な教育課程の等質化の動きが種々の面に認められる*⁽²⁾。そしてこのような傾向は、より根本的なレベルで、陶冶理念の統一化の動きによって支えられていることが知られる⁽³⁾。しかし統一化に達し得た場合の陶冶理念の内実は、今のところ必ずしも明確に論じられてはいないように思われる。ただ、一つの参考となり得るのが、総合制学校の *社会化 Sozialisation* と個性開発 *Entfaltung* の理念である。

ところでかかる傾向が、今後充分意図的にかつ連続的に中等教育課程の統一化、さらには制度的な単一化にまで進展させられるか否かには、いまだ多くの問題と困難がある⁽⁴⁾。あるいはまた、このような動きが単に統一への可能性を示すにとどまり、まったく別のところから一挙に統一化が成就することもあるだろう。しかしその場合でも、以上のような動きを無視することはできないと思われる。

[注]

- (1) Bildung und Erziehung, 23 Jahrg. Heft 5, 9/10, 1970, S. 373~382 や Elisabeth von der Lieth: Strukturplan fuer das Bildungswesen--Versuch einer Einfuehrung in: Die Hoehere Schule, 23 Jahrg. 10/1970, S. 241~244 など。
- (2) ハウプトシューレと実科学校の年限延長と、ギムナジウムの年限短縮による制度的統一化の可能性も現実にある。また本節では触れなかったが「促進段階 Foerderstufe」などの「オリエンテーション段階」の前期中等教育段階への設置も制度的統一化に重要な意味をもち得る。
- (3) 尙治理念上の接近を直接取り上げた論文に Traeger, Walter: Das Verhaeltnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Hinblick auf die Entwicklung der Technik, in: Bildung und Erziehung, Heft 3, 5/6, 1967, S. 189~204がある。
- (4) ヒルカー Hilker, Franz はこの統一への動向について「一般教育過程と職業教育過程の間に、ある接近が認められるにもかかわらず、ドイツ連邦共和国では依然として根本的分離が存在する」(Hilker, Franz: Vergleichende Analyse nationaler Schulreformen als Grundlage einer prospektiven Paedagogik, in: Bildung und Erziehung, Heft 3, 5/6, 1967, S. 172)と述べている。

第2節 ハウプトシューレと職業教育諸学校における教育課程の基本的性格

— 総合化と多様化の原理と実践 —

はじめに

本節は、ドイツにおける中等教育課程の「総合化」と「多様化」の方向を探り、その原理と具体的形態を明確にし、日本における中等教育課程の編成原理とその具体化のための参考とすることを目的にして、その基本的性格を分析する。

まず、用語の説明をしておかねばならない。

「総合化」という用語は、「総合制」という用語を避けるために用いたものである。「総合制」という語は、通常、教育課程の制度的レベルで用いられており、西ドイツの場合、これまでGesamtschuleの訳語「総合制学校」の中に用いられているが、これはイギリスのcomprehensive schoolの訳語「総合制学校」に応ずるものである。その意味で「総合制」という語には、一定範囲の固定的な意味内容があり、その背景には、単線型学校制度を志向するという性格が付与されていて、学校制度上の統一化をめざして従来の複線型学校制度を否定するとともに、それらを自らの内に包摂しようという色彩があった。もちろん現実には、日本の場合のように、総合制という学校形態と統一型学校制度とは必ずしも一体ではない。けれどもドイツの場合は、この二つは常に不可分の関係をもたされている。総合制学校を求めると、それは必ず統一型学校制度の確立をめざさざるをえず、また統一型学校制度を求めると、その学校形態は総合制をとらざるをえないのである。これは歴史的事情に由来するのであろう。

しかし、ここでは、ドイツの現状を見ると、二つの理由からこの用語が適当でない判断した。その一つは、確かに連邦政府段階の将来計画で「総合制」が求められているが、*現在の*各種の学校の教育課程改革をみると、実験学校たるGesamtschule以外に、*直接*現存の三分岐型学校制度を否定する動きはみられないこと、もう一つは、そのような制度レベルにまで表われる総合制よりも、もつと教育課程内部において、「等質化」ないしは、様々の「総合化」・「統合化」と呼べるような試みが認められること、である。そこで教育課程内部に主眼を置き、等質化を含む、総合や統一へ志向する過程的・動的な動きの全てを示す広い意味範囲をもつ用語として、「総合化」という語を用いることにする。それは、あまり狭義に解してしまうと、*現在の*ドイツの中等教育課程改革の全体的傾向を見失ってしまう恐れがあるからである。しかしもちろんこれは「総合制」にまで連なる可能性をもつ性格内容のものである。

これに対応する概念として「多様化」という用語を用いる。当然この語も、広く教育

課程の内部に注目しているものであるが、学校制度上の分化にまで至るすべての動きを表わす語として使われる。

以上のように、あえて広義に解して用いるとき、初めて各学校種間の「等質化」の傾向が明確に現われてくるし、また、再選された当時のブランド政権による連邦政府の教育改革案による単線型学校制度への移行の、具体的な可能性が明らかになると思われる。とくに社会民主党が熱心に支持してきた Gesamtschule の特徴を、常に分析上の念頭に置いておきたい。

次に、一応、1950年代から60年代にかけてのドイツの中等教育改革の性格を探るために、次のような仮説的枠組みを予め設定しておくことが必要であろう。筆者は先に、ドイツの中等教育改革によって、まず何よりも教育課程上の「等質化」が進行していること、その内容性格としては、陶冶理念の面で、背後に現代社会と高度な科学技術への対応という二つの動機から、古典的なギムナジウムの陶冶基準が、内と外の両方から相対化され、陶冶 Bildung と訓練 Ausbildung とが根本的に再検討されて、陶冶の現代的内容の獲得と、訓練の理論的内容の獲得によって相互接近が求められていることを指摘した(1)。この傾向を制度改革レベルで発展段階的に整理してみると次のような図になると思われる。



すなわち、1964年のハムブルク協定以後、まず制度レベルにおける、促進段階（後にオリエンテーション段階となる）の設置、ハウプトシューレの設置とその独立的な位置づけ、および第9、10学年への年限延長、等による「第1の教育進路」（ギムナジウムを経ての大学進学）と「第2の教育進路」（ハウプトシューレを経ての大学進学）の「等価性」⁽²⁾への努力と試みが自覚的になされたことは明確に理解しておかなければならない。

しかし、この制度上の「等価性」への動きは、すでに指摘した通り、教育課程レベルにおける「等質化」の進行によつて、具体的に支えられているのである。現在はまだ依然としてこの教育課程の「等質性」の度合いが小さいけれども、その方向ないし志向は連邦政府の1970年の改革案および総合制学校の実験によつても明らかである。もちろん「等質化」がそのまま連続的に制度上の「総合化」にまで到達しうるか否かは、能力観の問題、教員養成上の問題、資格試験制度の問題などの、付随的だが決定的な諸問題を、統一化の方向で解決できなければ、具体的に論ずることはできない。しかし、連続的にせよ不連続的にせよ、この「等価性」や「等質性」をまったく抜きにした改革は事実上ほとんど行ない得ないであろう。

以上のような概念上の定義と教育改革上の背景的文脈を前提として、ここでの主題たる「総合化」と「多様化」の原理と実践について、将来への提案や計画よりも、現在のハウプトシューレと職業教育諸学校の教育課程を具体的に検討してみることにする。しかし、原理的には、実科学校やギムナジウム、その他様々の種類の学校の場合においても、問題は共通であると思われるので、一般的次元で論じうるものは、後の論述のためにもその次元に引き上げて論じておきたい。

1. 「総合化」と「多様化」の原理

「総合化」や「多様化」は様々の内容志向と次元を持っている。ドイツの場合、これら2つの傾向は、原理的に、(1) どのような問題をめぐって、(2) どのような次元ないし水準で進んでいるのであろうか。

まず、第一の問題については次のように整理することができる。「総合化」の方向の中心的原理は、「万人のための中等教育 *Weiter-fuehrende Bildung fuer alle*」⁽³⁾をめざす教育の「機会均等」原理である。ドイツの場合、これは現在まで次の2つの主要な問題をめぐって議論されてきたと思われる。

(1) 転学可能性 *Durchlaessigkeit* の拡大

(2) 教育進路 *Bildungsweg* の拡大

前者は、水平的なヨコの機会均等の追求であり、後者は、垂直的なタテの機会均等の追求である。現在までの種々の改革事実や論議を整理してみれば、結局、大体がこの二

つについての問題関心から発していることがわかる。そしてこの方向の行きつく所が、1970年の連邦政府に支持され1974年から実施に移された、「教育制度構造案」(ドイツ教育審議会教育委員会勧告)による単線型総合制学校体系の提案である。

一方、「多様化」の方向の中心的原理は、

- (1) 学力・性向に対する配慮(個性への対応)
- (2) 社会的要請への対応(自立への対応)

の二つを主要な基礎としていると言えよう。ただ、この場合注意しなければならない点は、「多様化Differenzierung」と呼ばれている具体的形態は、必ずしも「個別化Individualisierung」や「専門化Spezialisierung」のみを意味せず、「統合化ないし集中化IntegrierungないしKonzentration」や「集団化Gruppenunterricht」をも含んでいることである。西ドイツの場合、このような「多様化」理解は、慎重でかつ健全であると思われる。

次に、「総合化」や「多様化」の次元ないし水準の明確化の問題であるが、ここではひとまず次の二つ(ないし三つ)に大別しておくことにする。

(1) 制度次元：これは教育課程レベルのものが、学校という形の規模をもって具体的に学校制度上にまで表われるもので、たとえば職業教育学校の中に新しい種類の学校が加わるとか、ギムナジウムという同一学校種の中に新しいタイプの経済ギムナジウムや技術ギムナジウムが、一つの学校形態として現われてきたような場合である。普通、西ドイツではこれをDifferenzierungとは呼んでいない。

(2) 教育課程次元：これが西ドイツで通常「多様化または分化Differenzierung」とよばれている次元のものを指す。これには「外的分化aeussere Differenzierung」と「内的分化innere Differenzierung」とがある。

(イ) 外的分化＝学校の内部次元において、コース制や小集団学習などの種々の形態をとって、教育課程全体の構造形式上に、編成原理として明確に表示されるような場合。学習指導要領にも概略が例示されている。

(ロ) 内的分化＝授業の中で適宜必要に応じて、教師が多様な指導を行なうような場合。学習指導要領にはまったく例示がなく、各学校の教師にその実際がすべてまかされている。

この整理は、Rheinland-Pfalz州の場合の「多様化」を土台にして便宜的に作ったものであるが⁽⁴⁾、一応「総合化」の傾向もこれらの次元で考えることができよう。他の国を考察する場合にも参考にすることができる。

以上のような原理的な問題を基礎として、以下の項において具体的な実践の内容を探ってみることにする。叙述の背後にある主要な問題関心は次の3点である。

(1) 時間軸の中で、「総合化」と「多様化」が、どのレベルで、いつ行なわれている

か、という、その時期と次元の問題。

- (2) それぞれの時期における「総合化」と「多様化」の具体的な形態と特徴の問題。
- (3) その学校でその時期にそのような特徴をもつ形態をとることの理由ないし根拠の問題。

2. ハウプトシューレの教育課程における「総合化」と「多様化」の実践

(1) 「総合化」の実際

・中央学校 *Zentralschule* の設置：（制度次元）従来、国民学校上級段階から実科学学校やギムナジウムへの転学の困難さは、中等教育段階の統一化を妨げる具体的な障害の一つであった。しかしラーメンプランによる転学可能性増大への積極的姿勢が高く評価され、さらにハムブルク協定ではそれを発展させかつ具体化するために、実科学学校とギムナジウムについては、それぞれ普通型と上構型を設けること、ハウプトシューレには転学に必要な外国語履修課程を置くこと、転学試験科目の減少を認めること、などが規定され、ハウプトシューレ、実科学学校、ギムナジウム各学校種別間の移行を容易にする努力が図られてきた。

この転学可能性の観点からみてハウプトシューレに直接関係する重要な試みの一つに、「中央学校 *Zentralschule*」の設置がある。これは1～2クラスの小規模学校 (*Zwergschulen*)のいくつかを一か所に集めた、経済的、地理的条件を主な理由として生まれた学校形態であるけれども、単にそのレベルの意義に留まらず、*Gesamtschule* の前段階として位置づけることができる。たとえばHessen州の場合、200番目の中央学校は、「小学校、ハウプトシューレおよび中間学校（実科学学校と同格——引用者註）のすべてを一つに all in one したもの」⁽⁵⁾である。もちろん場所を同一にしたのみであって、必ずしもそれ以上のものではない。しかし、これは2つの点で *Gesamtschule* の先駆的特徴を有している。一つは *Gesamtschule* の一形態である「学校センター *Schulzentren*」と極めて似た性格をもっていること、すなわち *Gesamtschule* の実験が単に中等教育段階のみでなく初等教育段階をも含めた実験であるので、初等、中等の二つの教育段階の学校を一か所に集める「中央学校」の構想とその点では一致すること。他の一つは、多様な「分化された *differentiated* 教授システム（主要教科における *setting*）」の実践が、「総合制学校の先駆者 *fore-runner*」と見られている⁽⁶⁾ことである。このような点からみて、*Gesamtschule* が今のところ現制度の外に純粋の実験学校として設けられているに過ぎないけれども、もしこれが正式に採用、普及されることになった場合は、現制度の内部にあるこの中央学校がその母体となる可能性がある。このような学校統合を連邦政府も積極的に進めてきているからである⁽⁷⁾。

・促進段階 Foerderstufe の設置：（制度水準＝初期中等教育課程の統一）ラーメンプラン（1959・2・14）によって公式に提示された「促進段階」の設置を、前期中等教育における初期中等教育課程の統一化、単一化の第一歩とみることに異論があるかも知れない。むしろ本来の趣旨から言えば、基礎学校4年修了後この段階ですべての生徒に共通な課程を2年間与えるということは、*初等教育課程の年限延長*が実現し、6年制初等教育に接近したものであって、それによって進路決定の時期を後に延ばし、実質的に分化の時期を押し上げたものとみることができる。

しかし他方、*現実*の各州の設置の仕方からみて、このことは同時に*中等教育の初期課程*を単一化し、統合したものとみることにも可能であり、かかる観点から見れば、それは全中等教育課程の統一化の端緒にもなりうるものである⁽⁸⁾。そこでやや立ち入ってこの促進段階の各州における導入、設置の具体的様相を見てみると、現実には本来の趣旨がかなり後退させられていることがわかる。すなわちラーメンプランによる提示の後ハムブルク協定（1964・10・28）において具体化への日程が組まれたが、設置の仕方については細かな規定がなされなかったため、各州はそれぞれの事情に応じて独自の仕方ですべてこれを具体化した。たとえば Niedersachsen 州の場合、ハウプトシューレには「促進段階 Foerderstufe」として、また実科学校およびギムナジウムには「導入（初級段階 Eingangsstufe）」として、各学校種別に呼称を変えて設ける、という導入態度をとっている⁽⁹⁾。Nordrhein-Westfalen 州の場合は、国民学校の第4、5学年と、実科学校およびギムナジウムの第5、6学年をそれに当て、後者の2年間を「試験段階 Erprobungsstufe」として設置する、という態度をとっている⁽¹⁰⁾。これら二州の場合、厳密に見ればハムブルク協定の第4条第4項「すべての児童に共通な」段階という規定の趣旨が守られているとは言えない。つまり前者の場合では、基礎学校の上級に、国民学校の一部としてこの段階が設置され、位置づけられなければ、協定の趣旨が生かされたとは言えない。ところが、ハウプトシューレ、実科学校、ギムナジウムの3種の中等教育学校が、この段階をその下級段階に別々に設けて、しかも異なった名称を付するという形をとった（実際にはハウプトシューレのそれと、実科学校およびギムナジウムのそれとの2種類だが）ため、生徒がこれらの段階に入る際には、すでに進学すべき学校種が、決定的にはないがかなりの程度において確定されている⁽¹¹⁾、という事態が読みとれる。また後者の場合でも、ほぼ同様に、いわゆる促進段階に入る際には、すでに進学すべき学校種のそれに入る、という事態を認めることができる。とくに後者の場合、フランクフルトでは、基礎学校4年ですでにギムナジウムなり何なりに進学すべきことが明白な生徒に、促進段階を通過させるのは時間の空費である、とする意見がかなり強いため、促進段階を経ない生徒の進学を認めてきているという⁽¹²⁾。このような事実は、制度的により明瞭な形で前者においてもみることができる⁽¹³⁾。

このように、各州ともかなり現制度保持、すなわち中等教育の複線型的性格をできるだけ存続させて、その中で促進段階を導入するという消極的姿勢が著しい。連邦政府もそれを容認しており、1974年に正式に導入したが強制していない⁽¹⁴⁾。

以上のような促進段階の設置の実際の様相は、一方において先述したように、初等教育年限の延長という性格よりも、複線型的中等教育の初期課程の単一化という性格の方が現実には濃いことをしめすと同時に、他方においてその統一化自体が、かかる性格のために非常に困難なものにされている、ということができよう。

(教育課程水準) 次に、この「促進段階」における教育課程が具体的にどのような性格をもったものであるかを、やや詳しく見て見よう。ハムブルク協定の趣旨に比較的忠実なBaden-Wuerttemberg州の例によって検討してみよう(第1表)⁽¹⁵⁾。

まず、そこに見られる著しい特徴として、

- (1) 国語、数学が以前より重視されていること、
- (2) 国語、英語、図工・音楽でコース制をとっていること、
- (3) 英語が正規の必修科目としてAコースの生徒にのみ与えられていること、
- (4) 図工・音楽の時間が、とくにBコース

の生徒に多いこと、

などが挙げられる。

これらの中で総合化の観点から見逃し得ない点は、英語が必修とされたことである。これによってハウプトシューレの教育課程が、他の中等教育学校のそれに近似し、等質化の度合が高まり、統一化への可能性が開かれるとみることができるからである。すなわちこのことは、他の学校種への転学可能性を大きくし、制度的統一化を容易にする重要な布石となりうると思われる。

さらにこの2年課程の教育には、ギムナジウム、実科学校、国民学校の三者の教師が共同で当たるということも重要な点である。確かに、学問重視のギムナジウム教師と、方法偏重の国民学校教師との間の呼吸はうまく合わないであろう⁽¹⁶⁾。現実に従来の三つの学校種が存在してお

<第1表>

	ハウプトシューレ	
	男	女
宗 教	3	3
国 語	A 6	A 6
	B 7	B 7
英 語 (第1近代語)	Aのみ4 (+2)	Aのみ4 (+2)
算数・数学	5	5 (6)
事実教科	6	6
図工・音楽	A 4 (+4)	A 2 (+4)
	B 7 (6)	B 5 (+4)(4)(+4)
体 育	2 (+2)	2 (+2)
編 物	(+2)	2 (+2)
作業教授	-	-
計	A 30 (+10)	A 30 (+10)
	B 30 (+8)	B 30 (+8)

り、それぞれの教師がその存続を前提にしてそれぞれの学校種の既成の陶冶理念や教育目標に固執する限り、三者間の真の協力は成立しないと思われる。しかし、お互いが自らの教育観に固執せず、謙虚にその長所を探り合えば、よりすぐれた、理想的な教育実践に近づくことができると思われる。その意味でとにかく三者が促進段階において接触する機会を得たということは、協力に至る前に必要な相互理解を深めることを可能にし、将来の教育課程の統一化を、教師面から保証するための第一歩として、積極的な意義と役割をもっている。事実公式実施の「オリエンテーション段階」ではそれが認められる。

・ハウプトシューレ Hauptschule の設置：（制度水準）制度的な総合化ないし統一化の観点からみると、ハウプトシューレの設置された意義は、ハウプトシューレが、その独自性を強めつつ、なお中等普通教育学校としての質を高めようという、その積極性にある。従来の国民学校上級段階は、一種の袋小路であつて、「残り者学校 Restshule」という俗称に示されるごとく⁽¹⁷⁾、中等段階の学校としては一段低く評価されていた。しかし、今や、(1)「ハウプトシューレ Hauptschule」（たとえ「大部分の者の学校」という意味にもとれるにせよ）という独自の名称を冠せられ、ギムナジウムや実科学校と並称され得る地位を（とりあえず形式的にはあつても）与えられたこと、また、(2)第2の教育進路 Zweiter Bildungsweg が設けられたことにより、高等教育機関（ここでは主に大学）に開かれた「青空の見える」ものとなり、そこから教育内容の高度化が促進される可能性が与えられたこと、さらにまた、(3)「具体的实际的思考 konkretes und praktisches Denken」を重視する陶冶理念が最近注目され、強調されてきたことによつて、ハウプトシューレの教育が積極的に支持され評価されようとしてきており、そのような立場から新しい教育課程が真剣に求められていること、そして最後に、(4)連邦政府がハウプトシューレに、実質的にも中等普通教育学校の一つとしての確固たる地位を与えようと、中等教育学校としての必要な諸条件として、学校組織上の独立化、就学義務年限の延長、外国語の導入、小規模学校の統一化等を進め、整備してきたこと⁽¹⁸⁾、などハウプトシューレの意義はこれまでになく重要なものとなつてきている。これらの動きは当然、ハウプトシューレの中等普通教育学校としての地位を高め、それによつて中等普通教育の統一化を容易にし、かつ統一の内容を豊かにすると思われる。

（教育課程水準）ハウプトシューレの教育課程において、それ自体は直接「総合化」の結果ではないが、制度レベルの「統一化」の方向を確かにしたものとして、外国語とくに英語の設置がある。先述のように連邦政府も志向している通り、たとえコース制による必修科目としてではあつても、また、質的に非常に他の学校種のそれと違つていても、英語が正規の履修科目として導入されたことは、「総合化」への重要な足掛りとみられる。それは、外国語履修課程が転学の場合に必須のものだからである。

もう一つ「労働教授 Arbeitslehre」の導入も、総合化を促す要因となりうると思われ

る。もちろんこの場合は、自立の基礎をつくるための職業教育課程と普通教育課程との総合である。Nordrhein-Westfalen州の場合をみると「労働教授」を一教科として設けたのではなく、「産業界と労働界への手引き」という副題の下に、物理（とくに技術と食品科学）、生物（たとえば栄養学）、算数/幾何、歴史と政治教育、地理、国語などの諸教科の関連教材と、「工芸 Technisches Werken」と「産業教授 Wirtschaftslehre」（新設）と「家政科 Hauswirtschaft」の3つを一まとまりとみて与えた特別の役割とによって、その課題に応えようとしている⁽¹⁹⁾。このような対応の仕方は Rheinland-Pfalz 州においても類似しており、一教科の設置という形をとってはず、現在はまだ模索している段階にあるように思われる。たとえば労働教授の内容について一連の問題として次のようなものを挙げている。

「・教授原理としての労働教授か、教科としてのそれか、それとも教授原理でありかつ教科でもある労働教授か。

- ・職業準備教育と職業教育との境界。
- ・職業陶冶と一般陶冶との関係。
- ・労働界における直接的理解、経験および体験の形態。
- ・ハウプトシューレにおける現代文明技術の伝達。
- ・技術-産業界の言語と授業における他の適切な表現形式。
- ・労働界あるいは上級の学校教育進路における段階的かつ専門分化的手引き。
- ・個々の生徒の専門に合った取り扱いのための、教師の共働。
- ・労働教授の主題。
- ・教師の素養」⁽²⁰⁾

以上のような導入の具体的事情からみると、「労働教授」は、極めて不安定な弾力的な形で実施されていることがわかる。しかし、この点は確かに一つの弱点ないし問題点であるけれども、逆に、このような実施の仕方によって、「労働教授」への配慮がハウプトシューレの教育課程全体を性格づけることになる。この意味で「労働教授」が、普通教育と職業教育の総合を図って一步を進めたものであると見ることができる。

(2) 「多様化」の実際

・促進段階 Foerderstufe (後の Orientierungsstufe) における分化 Differenzierung の実践形態：(教育課程次元) Hessen 州の場合、分化の形態として「促進段階の授業手引き」には次の4つが挙げられている。

- (1) 個別教授 Einzelunterricht
- (2) ペア教授 Partnerunterricht
- (3) グループ教授 Gruppenunterricht

(4) 一斉教授 Grossgruppenunterricht⁽²¹⁾

このほかに英語と数学、第6学年からは国語も、「コース制」(学力の高い方から低い方へ順にA、B、Cの3コース)で教えられる。また、ラテン語はAコースの生徒にのみ教えられる。さらに「コース教授」においては、「内的分化innere Differenzierung」の原理がすべてに適用されるという。この内的分化の具体的内容は説明されていないがより一層の個別的指導に近いものと考えられる。この上に、特別な教授課程——「補助および昇級コースStuetz- und Liftkurse」のような——を設けている⁽²²⁾。

・ハウプトシューレの「多様化」の実際：(教育課程次元) Rheinland-Pfalz 州の場合には、「多様化」の方針を次のように規定している。

「ハウプトシューレの青少年の精神的・身体的発達は増大する多様化によって特徴づけられる……学級一斉授業と並んで、色々の才能や興味の志向および性別、といった多様性を知ることから、多様化した学習経験が適用されねばならない。一般的な基本原則は：できるだけ多くの共通授業——必要なだけの分化授業soviel wie moeglich gemeinsamer Unterricht—soviel wie noetig getrennter Unterrichtである」⁽²³⁾。

この原則に基づいて、多様化は一学級内および無学年の能力別グループ編成(A、B、促進の3つの「コース」)が、算数/幾何、国語、英語において成績別に作られ、能力に応じて指導されている。なお、この多様化の一形態として、この州は10~25人から成る「学習共同体 Arbeitsgemeinschaft」をとり上げ、生徒が普通以上に特別の興味や才能をもっている場合は、それに応ずる機会として、国語、数学、英語、物理、生物、音楽、(素人)演劇、体育、工作、造園などの成功例を挙げている⁽²⁴⁾。前者が能力別とすれば後者は興味別である。

なお、コース制、学習共同体制以外に、「選択必修科目」として、音楽と造形教育が挙げられている。

以上の3つの形態は「外的分化 aeussere Differenzierung」であるが、「種々の能力程度および能力方向を考慮して、ハウプトシューレには、…永続的で多面的な内的分化 innere Differenzierung の尺度が、すべての授業形態において必要である⁽²⁵⁾」として、教師の時宜を得た個人的で弾力的な指導の必要が強調されている。

以上のような形態は、Nordrhein-Westfalen 州、Schleswig-Holstein 州、Bremen 州などにおいてもほぼ同様である。たとえば、

(1) コース制：Differenzierung nach Leistung und Begabung(Rheinland-Pfalz)

Kursunterricht (Nordrhein-Westfalen)

Abteilungsunterricht (Schleswig-Holstein)

(2) 小集団教授：Gruppenunterricht (Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Hessen-Foerderstufe の場合)

- (3)ペア学習：Partnerarbeit (Rheinland-Pfalz, Hessen-Foerderstufe)
- (4)個別学習：Einzelarbeit—プログラム教授Programmierter Unterricht(Rheinland-Pfalz), Einzelunterricht (Hessen-Foerderstufe), Alleinarbeit (Schleswig-Holstein - Kursunterricht の中で)
- (5)選択必修教授：Wahlpflichtunterricht (Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Bremen)
- (6)自由選択教授：Wahlfreiunterricht (Bremen)
- (7)学習共同体：Arbeitsgemeinschaft (Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Bremen (26))

・「多様化」の中には、以上のような、能力や性向に応じた「個別化」の方向とともにドイツの場合は種々の面での「総合化」をめざして作られた形態も含まれている。たとえば、

- (1)学級一斉教授：Grossgruppenunterricht (Hessen-Foerderstufe); Unterricht im Klassenverband, Kernunterricht, gemeinsamer Klassenunterricht (Rheinland-Pfalz), Klassenunterricht (Nordrhein-Westfalen)
- (2)時期教授：Epochalunterricht (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein)
- (3)広域教授：Fächeruebergreifende Unterricht(Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz)
- (4)自主研究：Vorhaben—固定的な共同学習 (Nordrhein-Westfalen)
- (5)討議：Gespraech (Bremen), Unterrichtsgespraech (Rheinland-Pfalz)
- (6)協調 Koordination, 協同 Kooperation, ティーム・ティーチング Team Teaching(Hessen-Foerderstufe)

これらの場合は、それぞれの形態の中に、

- (a) 学習者の経験の共通性 — (1)(5)
- (b) 教材の統合 — (2)(3)(4)
- (c) 学習者や教師の協力 — (5)(6)

などが認められる。これらが全体として「総合化」と呼ばれる傾向の中に含まれると考える理由は、(a)は制度的な単一化と密接に関係していること、(b)の(2)は一種の集中化=統合Konzentration (Nordrhein-Westfalen)の表われであり、(b)の(3)は境界領域ないし各教科の横断的結合、(b)の(4)は生徒が共同で総合的に知識や能力を働かせて解決すべきテーマないしは問題の研究、(c)は(a)に関連して「総合化」の条件と内実を支え、豊かに促進するものであること、などである。

もちろんこれらは「多様化」の中に表われた諸形態であり、その枠を越え出る「総合

化]ではありえない。しかし、「個別化」ないし「専門化」の方向の「多様化」は、もし「多様化」が否定された場合は排除されることになろうけれども、「共通化」ないし「統合化」あるいは「協力化」の方向の「多様化」は、「多様化」が否定されて「総合制」がとられても、本質的に矛盾せずそれに同化し残存しうるものである。その意味で「多様化」の中の形態を以上のようにさらに二つに区別して取り上げることは有意義であると思われる。

以上、限られた資料の中においてではあるけれども、促進段階 Foerderstufe を含むハウプトシューレ Hauptschule の「総合化」と「多様化」の実際を、いくつかのレベルにおいて具体的に検討してみた。

「総合化」の観点から知られる点は、

- (1) 全体の共通学習を第一として重視していること。
- (2) 教科間および教材間の「集中化＝統合」を図っていること。
- (3) 共同あるいは協力に深い配慮をしていること。
- (4) 普通教育との質の高い結合を図ろうとしていること。
- (5) 普通教育の質を高度化しようとしている——英語の導入など——こと。

などが挙げられよう。

また、「多様化」の角度から知られる点は、

- (1) 「多様化」を「総合化」との関連や全体的均衡を考えつつ控え目に行なおう——必要なだけの分化——としていること。
- (2) 「総合化」への諸形態も「多様化」の概念の中に包み、この語を広義に用いていること。
- (3) 「多様化」を必ずしもすぐに「個別化 Individualisierung」や「専門化 Spezialisierung」とのみ限っていないこと。
- (4) 制度的な「総合化」の方向をこわすような「多様化」は考えられていないこと。
- (5) 「多様化」の形態を、どこでもかなり大胆に具体化していること。

などが挙げられよう。

全体的にみると、日本と基本的なところで類似した面もあるが、おそらく日本とはやや異なった社会状況を背景にして、「日本より多面的で慎重な配慮の上で勇敢に実施している」と言えよう。

3. 職業教育諸学校における「総合化」と「多様化」の実践

(1) 「総合化」の実際

ハウプトシューレを卒業した生徒が就学する職業教育諸学校 Berufsbildende

Schulen⁽²⁷⁾においても、「総合化」の水準は二つある。一つは制度水準におけるもの、他の一つは教育課程水準のものである。

・第2の教育進路 Zweiter Bildungsweg および学院 Kolleg の設置：(制度水準) 1956年諸州文相会議が「第2の教育進路の基本方針」を作成して以来、この教育進路の意義について様々の論議がなされたが、1965年7月に、同会議が、「夜間ギムナジウム Abendgymnasium」以外のこの進路上の大学入学準備教育機関として、正式に「学院 Kolleg」に関する協定[Vereinbarung ueber die Institute zur Erlangung der Hochschulreife("Kolleg")]を結んだことによって、制度的に確固とした位置を与えられた。これによって、第2の教育進路を経て、職業教育機関から高等教育機関(ここでは大学)への進入学がほぼ十全な形で保証されたことになる。このことが、制度的な統一化の観点からみるときどのような意味をもつものになるかを考えると、それは、職業教育が従来の完成教育的性格から、上級学校への進学のための準備教育的性格に変質する⁽²⁸⁾、すなわち、その意味で「第1の教育進路」(ギムナジウムを経て大学へ)の教育に等質化していく可能性が与えられるということであろう。もちろん、第2の教育進路を進む者が絶対的に少数である限り、変質はほとんど起こり得ないであろう⁽²⁹⁾。また、現段階では、表面的(教科数やその種類、時間数など)にはまだ職業教育学校そのものの教育課程はあまり変化していない。しかし、急速な Kolleg の発展と設置ぶり⁽³⁰⁾を見ると、職業教育諸学校の変質が起こる可能性は徐々に大きくなっていくと見られる。

・専門上級学校 Fachoberschule の設置：(制度次元) 総合化の方向に関係する動きとしては、「専門上級学校 Fachoberschulen」の設置がある。1969年2月の諸州文相会議によって決定され、現在はほとんどの州に設立されている⁽³¹⁾。この学校は修業年限2年で、専門大学 Fachhochschulen への入学資格 Fachhochschulreife を与える。連邦政府は「将来は、高等教育の領域において、総合制大学 Gesamthochschulen の体系が構築され、専門大学は独立の形で存在しなくなるであろうから、専門上級学校は過渡的な学校形態ということができる」⁽³²⁾として、総合化への課程の中に位置づけている。

・職業学校 Berufsschule の二本立方式 Duales System の克服：(教育課程水準) 教育課程レベルで最も問題となっているのは、「二本立方式 duales System」の克服である。これは、実際の訓練は企業で、専門的理論教育は学校でという⁽³³⁾企業と学校の両方によって二本立てで行なわれる職業教育のシステムで、この場合、企業における教育の方が、学校における教育よりも割合が多いという⁽³⁴⁾。ここでの問題の一つは、職業学校の週当たり授業時間数を、6~9時間⁽³⁵⁾から一律12時間に(これまでは例外として認められている)拡大することが論議されているようである。これは確かに、一つの積極的な改善の方向ではあるが、「総合化」への努力としては明らかに時間数の上から限界をもっている。それでも限界内ではあるが、産業界からの要請である高度の一般教

育と高度の理論的な専門教育との両方を与えることは、現在のシステムの全体的な改革なしには不可能とはいいながら、企業側の教育基準の近代化やハウプトシューレ就学年限の延長（第9ないし10学年へ）への要求や全日制実業学校制度の拡大への努力と絡み合わせ職業学校の地位の向上には役立つであろう。

またデュアル・システムの克服の一つとして、職業教育の第1年目に「若干の邦の職業学校とハウプトシューレにおいて、職業教育により広い基礎を与える職業的基礎教育が、職業教育基礎学年(Berufsgrundschuljahr)の名の下に実施されつつある」⁽³⁶⁾ということである。そしてこの上に職業専門教育が行なわれるという。「労働教授Arbeitslehre」のハウプトシューレへの導入とともに、ここでも応用力や適応力の豊かな専門的能力の育成が意図されており、その底流には、普通教育と職業教育との総合が求められていると言えよう。

また、職業教育課程内部の質の高度化と総合化の一つと考えられるが、「企業共同教育訓練所Ilebertriebliche Lehrwerkstaette」の設置がある。これは、比較的小規模な企業形態が一般的であるような職業グループの場合、「各企業内における及び各企業を超えた次元での職業教育のための作業場」⁽³⁷⁾である。現実に小規模企業では、職業教育が困難な場合が多く、そのため求人難に陥ることもあるため、その解決策の一つとして考えられたものである。

さらに教育課程編成上の「総合化」の傾向の一つは、「範例学習」と Schlieper の言う「中心化された教科群共同 zentrierte Fachgruppen-Koordination」⁽³⁸⁾であろう。これらは、教材の統合化、精選の一形態であり、教材選択上の原則として重視されている。前者は、職業学校における中心的原理であり、後者は統合的教科 Konzentrationfachやいくつかの指導的教科 Leitfaecherの確定といった形で、実際的な学校学習のために、特別に一つの総合Syntheseを作ること⁽³⁹⁾、である。

(2) 「多様化」の実際

・(制度水準) 職業教育においては職業に応じて教育課程が皆ちがうといっても過言ではないであろう。職業の数は年々増加し、1969年時点でも531と言われ⁽⁴⁰⁾、職業学校のドイツ全体の総数約2,300校では、その内455業種の専門技術(事務系37、技術系418)が数えられている⁽⁴¹⁾。そしてそれぞれに「企業教育基準 Ordnungsmittel」が規定されているが、いずれも「職業界の変化、個々人の要求、新しい職業上の要請に十分に込えているものはあまり認められない」という。⁽⁴²⁾ もちろんドイツにおいて、これまで企業教育との結合によって進められてきた職業教育が、それなりの実績と評価を受けていることは確かであるが⁽⁴³⁾、現在、職業学校の内容よりもはるかに多様化されており、デュアル・システムによる管理上の分化とともに、それは決してプラスとは考えられて

いない。実際に、1969年連邦政府は「職業教育法」を制定し、「多様化」よりも企業と学校との二本立てを克服する「総合化・統一化」の方向へ一歩を踏み出している。そしてその方向は、連邦政府の改革案によれば、デュアル・システムと並んで全日制の職業教育学校 *Vollzeitschulen* を必要な分野の職業について設けること、その後、中等教育段階IIにおいて一つの学校の中に普通教育課程と職業教育課程の両方を設けるべきことが提案されている(44)。

なお、技師学校 *Ingenieurschulen* や技術ギムナジウム *Technisches Gymnasium* などの職業教育に関係のある多様な学校の増設や新設が認められ、これらも制度上の「多様化」の一現象として解されるが、いわゆる職業教育学校とは異なった性格ももっている(45)、これらについては別の検討が必要と思う。

・(教育課程次元) 以上のような制度レベルの変化とは別に、多様化された授業形態も認められる。Nordrhein-Westfalen 州の場合は、主に次のようなものがある。

(1) 授業討議 *Unterrichtsgespraech*

(2) 小集団教授 *Gruppenunterricht*

(1)は、生徒の自発性 *Selbsttaetigkeit* を保証するものとして重視されており、(2)は学習の内容に応じて、学習が、グループごとないし各人において、学習全体の分節化、部分学習(学校や家庭学習としての)の徹底、結果の総括の3つの局面に区分されている。

これらはいずれも、どちらかといえば、「総合化」の傾向を含んだ「多様化」であり能力別のコース分化などのような「個別化」や「専門化」を求めた多様化ではない。後者の方向は現実にはまだ不十分とされているのである(46)。

以上はまだ限られた資料から知り得たものであり、「総合化」も「多様化」も必ずしもすべての州において同じように認められるわけではない。「総合化」の方向は、州の段階はもちろんであるが、それ以上に連邦政府の段階で各方面において追求されているので全体的、基本的にはまずその方向は確定していると思われるが、「多様化」の方向は、具体的に意識的な努力がどのような形でなされているのか必ずしもよくわからない。たとえば、上述の例は Nordrhein-Westfalen 州の場合であるが、その学習指導要領には「多様化 *Differenzierung*」の語は全く見えない。この点は同じ州のハウプトシューレの学習指導要領との大きな相違である。また Bremen の場合も学習指導要領からは知り得ない(47)。それにもかかわらず上に2つの形態を、「多様化」を例示するものとして掲げたのは、先のハウプトシューレにおける「多様化」の形態分類に従ったからである。このような資料内容上の限界とともに、職業教育諸学校の資料の種類から言っても、職業学校 *Berufsschule* 以外の学校種の教育課程のすべてを見ているわけでもなく、またここに掲げてもない。教育段階の高低によって、種々の学校で色々の試みがなされ

ているであろうが、それは更に検討してみなければならない課題である。

4. 「総合化」と「多様化」の意義

「総合化」と「多様化」に関する基本的論議は、整理してみると主に次のような問題をめぐってなされていると思われる。

1. { 多様化は、社会的差別を生まないかどうか (Negativeな側面)
 { 総合化は、機会均等を保証するかどうか (Positiveな側面)
2. { 多様化は、能力・適性に応じうるかどうか (Positive)
 { 総合化は、個性を伸ばせないかどうか (Negative)
3. { 多様化は、専門的に狭く偏った人間を作りはしないか (Negative)
 { 総合化は、全体的に統合された人間を作るかどうか (Positive)
4. { 多様化は、階層の再生産を促進しないかどうか (Negative)
 { 総合化は、社会的統合を促進するかどうか (Positive)

しかし、これらの基礎的問題も、各国によって、その共通性と同時に、それぞれが当面している状況の違いに応じて、その重要性の度合や切りこみの方向は異なっている。たとえばドイツの当面している問題と日本のそれとを比較してみると、歴史的、社会的事情等の相違によって、次のように違ってくる。

ドイツは、階層の再生産を停止し、社会的統合を促進するために、機会均等化を大原則として追求しつつ、その中で個々人における個性の伸長を図ろうとしている。

一方、日本は、国民的自覚と一体性への要求は、不満足ながら満たされていると考え機会均等化もすでに達成されているとして、個々人の能力・適性に応ずることを、より大きな問題としている。

従って、前者では制度的統一化を進める中で教育課程の分化を図るのに対して、後者では制度的統一化の方向なしに教育課程の分化を図るため、時には制度的分化までも容認される、という事態が認められる。

このような状況と意義の相違をどう見るかは、判断の基準の相違によって異なってくる。ある人は日本の方が発展段階としては先行しているのだから、「多様化」の質がちがうと見る人もあろう。しかし別の人には、「多様化」を進めている日本は、むしろ後退しているのであって、もはや決して先行しているなどとは言えないと言うであろう。このような議論に決着をつけるには、もう少し各々の国の実情を詳しく調べてから後にしなければならない。

ドイツの場合は、社会民主党の推進した教育政策が継承される限り、その政策上の方向はかなり明確である。すなわち形態上は総合制学校への方向をとることによって、制度上は三分岐型から単線型へと移行させる。その方向の中で、興味深いことに、暫定的、移行措置的色彩を帯びた多様な中等教育段階の学校が現在まで作られている。たとえば、ハウプトシューレ、各種の上構学校、専門高等学校、学院、各種ギムナジウムの出現などである。

このような「総合化」という大枠上の進行の中で、種々な教育課程上の「多様化」が図られる。本論の研究対象となったハウプトシューレや職業教育諸学校から摘出してみると、たとえば

・共通学習としての：

核教授・大集団一斉学習

・分化学習としての：

選択必修教授、自由選択教科、コース制、小集団教授、ペア学習、個別学習、学習共同体、興味グループ

などの多様な学習形態が追究されている。

日本では、機会均等の保証の立場から、総合性の確保維持さらには拡張を主張する人と、能力・適性への即応の保証の立場から、多様化の促進を主張する人々とが互に批判し合っている。前者の人々が「多様化」に反対する理由は、要するにそれが「機会均等」を保証せず、教育的差別ばかりか社会的差別をも生み、つまるところ人間的差別を助長する結果になる、という点にあると言えよう。しかし、教育において、これまでも「個性の伸長」ということは基本的な問題の一つであった。「能力・適性に応ずる」という消極的な発想と対応でなく、「個性、適性の伸長」という積極的な発想と対応は、何らかの形で機会均等を主張する人々においても具体的に提示されなければならない。確かに、教育の論理からすれば、社会的要請と切り離しがたく結びついている「能力・適性への即応」という主張をそのまま受け入れることはできない。「社会的要請」そのものの内実が問題とされうる限り、その要請に従属することは正しくない。教育の論理は真理性、絶対性を欠くことはできず、社会的な悪を再生産させるようなことはできないからである。しかし、「個性の伸長」という課題は、このような態度によっても否定されてはならない、教育の基本的問題である。能力・適性を最大限に伸ばすという形の対応という換骨奪胎によって、むしろ積極的に追求されねばならず、「総合制」と「機会均等の保証」を主張する人々は、この課題に対する具体的対案を示さねばならない。原理的には、総合制の中でそれを満足させる方向と、機会均等を保つことのできるような形の多様化を図る方向との二つがある。おそらく学習の内容性格、目標などに応じて、この二つの方向とも真剣に追求されるべきであろう。後者の方向は、日本の場合

絶えず差別化に墮する危険をもっているが、それへの注意深い配慮を保ちつつ、可能な方途を探っているのが「適性処遇交互作用 Aptitude-Treatment Interactions」理論に基く最適＝個別学習であろう。前者の方向では、集団のもつ個人間の相互開発作用を利用した集団学習⁽⁴⁸⁾がある。

総じてドイツの場合は、日本よりもかなり大胆に様々の多様化を進めている。それは、日本と共通の問題もあるであろうけれども、全体として総合化がもとめられている中でのことという前提が確立しているためであろう。その表われが Rheinland-Pfalz 州の「できるだけ多くの共通学習――必要なだけの分化学習」という原則である。それに対して日本では、常に多様化が、現実にでき上がっている総合制を歪めかつ破壊する危険をもっているために、批判も強くかつ実践も消極的になるのであると思われる。おそらく、これらの動きを基礎的に支える両国の教育観、人間観、あるいは教育状況とくに教育行政事情や社会状況に、何らかの相違があるものと思われる。これらの諸点を明確に押さえずに、安易に比較や意義づけをすることは危険である。

[注]

- (1) 徳語:西ドイツ中等教育改革の基本的性格—教育課程と陶冶理念の側面からの検討—、「教育学研究」第38巻、第4号の提出した概念である。
- (2) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, 1970, 6; 天野正治訳:1970年度教育報告(譯題:連邦政府の教育改革報告)(神奈川県教育委員会:教育調査資料:諸外国の教育事情X [X所収], 昭和46年3月、20頁。
- (3) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、12頁。
- (4) Lehrplanrichtlinien fuer das 9.Schuljahr der Volksschulen in Rheinland-Pfalz, 1966, 9, 27, S. 7 及び Stoecker, K.: Die Hauptschule, S. 293~305 を参考としたが [Differenzierung] の分類は必ずしも 同一ではない。
- (5) Inter Nationes: Education in Germany, No. 11, 1967, p. 11, なおこれよりももっと Gesamtschulen に似た形態のものとして、Bremen に「結合学校Kombinatschulen」という学校形態があった。これは都市のギムナジウムと他の普通教育学校とを結合したもので、転学は6年終了後に初めて認められる、というものであった。
- (6) Inter Nationes: 前掲誌、No. 11, 1970, p. 23.
- (7) Inter Nationes: 前掲誌、No. 8/9, 1967, p. 17.
- (8) 持田栄一:「福祉国家の教育像」国土社、1967、99頁。
- (9) Bildung und Erziehung, Heft 1, 1/2 月号、1965.
- (10) 同上誌、Heft 2, 3/4月号、1965.
- (11) 同上誌、Heft 1, 1/2月号、1965に示されているNiedersachsen州の実施規定には、その111「中高等学校とギムナジウムにおける導入段階」の第1項に「中高等学校またはギムナジウムの第5年級に入学許可された生徒は、.....」として、基礎学校第4学年から、中高等学校(実科学校)、ギムナジウムへ入学することを明文化している。
- (12) 故持田栄一教授の視察談話。
- (13) Bildung und Erziehung, Heft 1, 1/2月号、1965.
- (14) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft:前掲訳書、5頁の制度図。
- (15) Bildung und Erziehung, Heft 3, 5/6月号、1965.
- (16) 持田栄一:前掲書、100頁。
- (17) Wilhelm, Theodor: Paedagogik der Gegenwart, 1963, S. 292.
- (18) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft, 前掲訳書、14頁。
- (19) Grundsätze Richtlinien Lehrpläne—fuer die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 30, 1968, 8. 1, S. B 10
- (20) Lehrplan fuer die Hauptschule in Rheinland-Pfalz, 1968, 12. 1, S. 22.
- (21) Der Hessische Kultusminister: Handreichungen fuer den Unterricht in der Foerderstufe, 1969, 7, S. 2. なおNordrhein-Westfalen州の場合は、「内的分化innere Differenzierung」を基本形態Grundformenと学習形態Arbeitsformenとに分け、前者に(1)課題数に応じた分化、(2)教師

の難易程度に応じた分化、(3) 解決法または要求水準に応じた分化、(4) 成績別及び進捗別グループにおける分化、の4つを、後者は、Hessen州の分類の最初の3つを挙げている。(Richtlinien und Lehrplaene fuer die Grundschule-Schulversuch in Nordrhein-Westfalen--, Heft 40, 1969, S. 22~23)

(22) Der Hessische Kultusminister: 同上書, S. 2.

(23) Lehrplandrictlinien fuer das 9. Schuljahr der Volksschulen in Rheinland-Pfalz, 1966. 9. 27, S. 7.

(24) 同上書, S. 7.

(25) Lehrplan fuer die Hauptschule in Rheinland-Pfalz, 1968. 12. 1, S. 19.

(26) 既掲の諸州以外の州の学習指導要領のみを掲げておく。

-Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein: Richtlinien fuer die Lehrplaene der Hauptschulen des Landes Schleswig-Holstein, 1966. 12 (S. 10)

-Der Senator fuer das Bildungswesen: Lehrplan fuer die Hauptschule im Lande Bremen, 1969 (S. IV~V)

(27) Weiss, F. J.: Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Laendern der BRD 1957 bis 1963, Institut fuer Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft: Studien und Berichte, 2, 1965, に従った用語である。この語のもとに、Weiss は、職業学校 Berufsschulen, 職業上積学校 Berufsaufbauschulen und-lehrgaenge, 職業専門学校 Berufsfachschulen, 専門学校 Fachschulen の4つを主に取り扱っている。

(28) 藤部貞長・森隆夫: 「西ドイツの学校教育」、1967, p. 17~8.

(29) 1964年現在の実情を見ると、「第2の教育進路」を制度化したのは11州中9州で他の2州(Bremen と Bayern)はこの年までに制度化した様子がない。またこの進路を経て大学入学資格 Abitur を取得する者は、多い州で全取得者の6.6%、少ない州ではわずかに2%強に過ぎない。

(Staendige Konferenz der Kultusminister der Laender in BRD: Kulturpolitik der Laender, 1963~1964, 1965 より計算。なお旧東ドイツの職業学校経由の Abitur 取得者は、1965~66 で約6000人、旧西ドイツではその約3分の1の、2160人であるという(外務省映像局: 東西両独学校制度について、1967))。1980年の段階でも旧西ドイツでは7,000人と(マックス・プランク教育研究所研究者グループ/天野正治監訳: 「西ドイツ教育のすべて」東信堂、1989年)という。一般にこの職業教育機関を経て Abitur を取得することができるという主旨のこの第2の教育進路は、「可能性はあるが極めて困難であり」(外務省映像局: 前掲書)、「相当の負担を感じさせ、... 非常な努力を要する」(Hermann Granzow: Deutsche und sowjetische Studententafeln, in: Bildung und Erziehung, Heft 11, 1960) ものであるという。しかし、大学進学への一般の関心は高く、成人教育においても、「第3の教育進路 Dritter Bildungsweg」が云々されている。

(30) 学院 Kollegについても、1965年には常設諸州文相会議が協定を取り決めており、これを見ても、第2の教育進路を生み出した基本的な思想傾向には拍車がかかけられていると見ることができる。前掲の「諸州の文化政策、1963~1964」によって諸州の動きを見てもこの Kollegの新設が計画されていることが窺われる(たとえば、「ラインラント・プファルツ州における第2の教育進路の拡張」、Inter Nationes: Education in Germany, No. 5, 1967)。現在に至るまで、この傾向の進展にはとくに決定的な悲觀的材料を見出すことはできない。

(31) たとえば Nordrhein-Westfalen 州では1969~70年度までにすでに177校開校している。また Rheinland-Pfalz

- 州に23校、Hessen 州に22校、Niedersachsen 州に20校、Baden-Wuerttemberg 州に15校が設けられている。その他の州の数字はまだわからない (Inter Nationes: Bildung und Erziehung, Heft 12, 1969)。
- (32) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、24~25頁。
- (33) 「職業教育の改善に関する勧告」、Inter Nationes: Education in Germany, No. 6, 1969, p. 25 及び Inter Nationes: Bildung und Wissenschaft, No. 10, 1972, p. 4.
- (34) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、22頁。
- (35) たとえば, Lehrplaene fuer Kaufmaennische Berufsschulen—Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 17a, 17b, 1969, や Der Senator fuer das Bildungswesen: Gewerbliche Berufsschulen im Lande Bremen, 1964 などに示されている標準時数。
- (36) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書28頁。これはおそらく、Schleswig-Holstein 州の「職業基礎学級 Berufsggrundklassen」の採用などを受けたものであろう。このクラスは、一般教育の第10学年目的性格を付与されており、他方で職業決定の準備となる経験を与えるという (Inter Nationes: Education in Germany, No. 10, 1967)。
- (37) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、27頁。
- (38) Lehrplaene fuer Kaufmaennische Berufsschulen—Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Heft 17a, 17b, S. 9~11.
- (39) 同上書、S. 14.
- (40) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、23頁。
- (41) 井出重昭: 「西ドイツ—ゲルマン気質」、日本放送出版協会、昭和45年、80頁。
- (42) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、23頁。
- (43) 井出重昭: 前掲書、68頁。
- (44) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、29頁。
- (45) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: 前掲訳書、では、これら2つの学校は、職業教育学校として扱われている(6頁および25頁)が、先述の Weiss の分類には含まれていないこと、および、これらは、大学入学資格を与える点で他の職業教育学校と異なっていることである。現在この2つの学校は新設の「専門上級学校」と同じ機能を果たしており、技術学校は1969年、全国で150校、63,039人を収容し、技術ギムナジウムは Baden-Wuerttemberg 州の場合1969年で15校が開かれている。(Inter Nationes: Bildung und Erziehung, Heft 12, 1969)が、現在、この州では技術学校や専門上級学校などを含めて技術教育の再組織化が進行中である (Inter Nationes: Education in Germany, No. 11, 1968)。
- (46) 「職業教育の改善に関する勧告」、Inter Nationes: Education in Germany, No. 6, 1969, p. 27, には批評点の内の一つとして、「才能のある者にも遅れた者にも個別的帮助 individual assistance が不十分である」ことが挙げられている。
- (47) Der Senator fuer das Bildungswesen: Lehrplan-Gewerbliche Berufsschulen im Lande Bremen, 1964, 6, 5, S. 2.
- (48) 本報告補足の授業実践などは、このような集団学習の一つであると思う。

[引用学習指導要領]

- (1) ヘッセン州: 「促進段階の授業手引き」1964年
- (2) シュレースヴィヒホルシュタイン州: 「ハウプトシューレ学習指導要領」1966年
- (3) プレメン: 「ハウプトシューレ学習指導要領」1969年
- (4) ラインラントプファルツ州: 「ハウプトシューレ学習指導要領」1968年
- (5) 同上: 「第9学年学習指導要領」1966年
- (6) ノルトラインウエストファーレン州: 「ハウプトシューレ学習指導要領原則」1968年
- (7) 同上: 「基礎学校学習指導要領」1969年
- (8) プレメン: 「工業(職業)学校学習指導要領」1964年
- (9) ノルトラインウエストファーレン州: 「商業学校学習指導要領」第1部: 商工関係、1969年
- (10) 同上: 同上、第2部: 銀行関係、1969年

[参考学習指導要領]

- (1) ノルトラインウエストファーレン州: 「国民学校第9学年」1964年
- (2) 同上: 「国民学校学習指導要領」1967年

第3節 実科学校とギムナジウムにおける教育課程の基本的性格

— 総合化と多様化の原理と実践 —

はじめに

前節のハウプトシューレと職業教育諸学校における教育課程の総合化と多様化の原理と実践に関する検討における「総合化」と「多様化」の定義をここでも無修正のまま用いることとする。念のため要点のみをここに繰り返すと、前節において「総合化」という語は次のように定義されている。

「(制度的な)『総合制』にまで連なる可能性をもつ性格内容のもので、教育課程内部に主眼を置き、等質化を含む、総合や統一へ志向する、過程的で流動的な動きの全てを示す、広い意味範囲をもつ用語」

また「多様化」という語についても

「広く教育課程の内部に注目しているもので(中略)学校制度上の分化にまで至るすべての動きを表わす語」

として用いられている。このような定義と用語使用は、ドイツ中等教育の現状を分析する上での有効性を考慮したものである。現状分析ということに関心を限定すると、現状では「総合制学校 Gesamtschule」以外に「総合制」をとった公式の学校形態及び制度は存在しない。むしろ中等教育諸学校の間には、教育課程上の「等質化」の傾向＝「等質性」の増大と、教育制度上の「多様性」への努力とが徐々に明確になってきている。この傾向は60年代以降現在に至るまでの一貫した流れである。

また陶冶理念の側面からは「ギムナジウムの陶冶基準が、(ギムナジウムの内と外の両方から相対化され)てきており、従来のように唯一最高絶対のものとして評価されなくなりつつあると言える。従って現在では一段高い段階における陶冶理念の統一化ないし中等教育における統一的陶冶理念の確立の方向が模索されている。

さらに前節で明らかにしたように、現実の「総合化」と「多様化」の促進動因は、前者が、

(1) 転学可能性の拡大—ヨコの機会均等追求

(2) 教育進路の拡大—タテの機会均等追求

の二つをめぐって、後者が

(1) 学力・性向に対する配慮(個性への対応)

(2) 社会的要請への対応(自立への対応)

の二つをめぐって進められていると思われる。このような改革関心を背景として様々の

具体的対応形態が生みだされているわけである。

以上の概念規定と視点とによって、本節では前節の続きとして残された「実科学校」と「ギムナジウム」の教育課程を分析することにする。その際本節の論点の一つとして、単線型学校制度実現時における総合制学校の教育課程の基本的性格が「実科学校」のそれと極めて近しいものになるのではないか、という一種の仮説を立てている。その場合注意すべき点は、実科学校が従来特定の身分階層を育成してきたことから見て、その身分階層的性格を切り除いた教育課程になりうるかどうかということ、及び現在も一部の州では実験中の「総合制学校」の教育課程とどのような異同が見られ、両者がどのような形でならば統一されうるかということ、の二点がこの仮説の検証に必要な条件となる。さらに別な角度から言えば、(1)ギムナジウムの陶冶基準の相対化が直ちに実科学校的陶冶基準への接近を生むかどうか、(2)現在の連邦政府の方針から見て「実科学校」を残存し拡大する方向よりは、実験した「総合制学校」を公式に制度化している方向にある以上、実科学校教育課程の基本的性格が「総合制学校」にどのような形で影響を与え、吸収され、その際どれ位主要な役割を占めることになるか、という二点が検討の視点となる。なお(1)に関連して、ギムナジウム自体の問題としては、多様なギムナジウム(とその教育課程)の出現が、ギムナジウム内部で互いを相対化しつつあり、それが実科学校や総合制学校とどのような形と次元で関連をもってくるかという点もここで考えるべき重要な論点となる。

なお具体的事実も加えるが、ここではむしろその理論的性格や意義を中心にして批判的に論述することにする。

1. 実科学校における「総合化」と「多様化」の原理と実践

(1) 実科学校教育課程の原理的性格

1960年代の一連の教育改革の中で注意すべきなのは、ハウプトシューレやギムナジウムに対する改革論議や改革の具体化が目立つのに比して、*実科学校についての改革論議や具体的改革で重要なものがほとんどない*ことである。この点は意外に指摘されていないし、またドイツにおいても余り自覚されているとは思われない。わずかにシュルツェ W. Schultze とフュール G. Fuehr が「レアールシューレ(実科学校)の領域における実験教育の数は大変少ない」⁽¹⁾としている程度である。しかも「なぜ少ないのか」に対する考察は全くなされていない。

この理由について最も常識的な見方をすれば、それは実科学校が才蘊な改革を要しないものと考えられているからであろう。もしそうでなく余りに学校数や生徒数が小さく

て全学校体系の中で取り上げるに値しないという理由からだとすれば、それは事実を反する⁽²⁾。では実科学校が改革を要しない理由は何か。それは少くとも現在に至るまでの改革の基本的方向に正面から矛盾することなく、むしろそれに沿った内容性格をすでにもっているからであると考えられる。改革の方向は先述のようにギムナジウムの陶冶理念の相対化であり、ギムナジウムの側から実科学校へ接近する可能性の出現である。さらにまた「Hauptschule の充実（特に10年制義務教育が実施されると）によって Hauptschule と Mittelschule の違いが減少する」⁽³⁾という、ハウプトシューレからの接近の可能性も見る事ができる。このような基本的方向を支える社会的な動きとしては「中間層の拡大という現代社会の状況から、この層に対する需要は今後ますます増大してくると思われる」⁽³⁾という指摘が一応妥当であろう。しかし問題はその需要を引き受ける学校種が実科学校のみで済まないと考えられている点にある。

では具体的に実科学校の教育課程はどのような原理的性格をもったものであろうか。まず一般に教育内容を規定する教育目標を見てみよう。1953年12月の常設諸州文相会議の協定には次のように規定されている。

「実科学校は、その生徒をより高度な専門的、経済的かつ社会的責任を伴う實際生活の諸課題のために準備させ、そのために必要な普通教育を授ける。これに従って、農業、商業、手工業、工業および経営に関する高度かつ實際的な諸職業における後継者と、養育的、社会的、手工芸的ならびに家政的な婦人の諸職業における後継者のために適切な準備教育を授けなければならない」⁽⁴⁾

これによれば、「質の高い普通教育を身につけた専門労働力の需要」の増大に呼応するものであるということである。従って卒業後は次のような進路が開かれている。

- 「(1)職業学校に在学しながら経理職及び管理職の実習訓練への進路」
- (2)職業学校に在学しながら中級及び上級の公共職業経路への進路
- (3)諸高等専門学校（例：高等商業学校）への進路
- (4)諸高等専門学校及び諸技師学校への進路
- (5)諸上構形式のギムナジウムへの進路」⁽⁵⁾

伝統的な能力観によれば実科学校は「高度の實務的な教育」が行なわれる所なのであり、これは「理論的知識を吸収する合理的思考力に實際的性向を結びつける高度の能力をもった子ども」のためのものであり、しかも「ドイツの教育体系と経済生活の緊急な必要性に見合うものである」⁽⁶⁾という。

ここで重要な点は、實際的な教科を多く教育内容としながら「これらの教科が職業訓練としてでなく、むしろ、実生活が生みうる一般的知性の発達への寄与として」⁽⁶⁾組みこまれていることである。果たしてこの方向への努力は出発点こそ違えハウプトシューレやギムナジウムの求めている方向と基本的に一致しないであろうか。

(2) 「総合化」の実際

・転学可能性と「配電盤」的機能：（制度水準）制度次元でまず取り上げねばならない点は、実科学校がハウプトシューレとギムナジウムを両脇に置いて、両者の中間に立って生徒をその能力や志望に応じて適当に配分している「一種の配電盤 a sort of distributor」⁽⁷⁾であること、である。この distributor としての機能が果たせるためには教育課程上の条件が必要である。つまり他の二つの教育課程との⁸ 等質性をもっていること、換言すれば転学可能な内容性格と水準とをもっていることである。すでにハウプトシューレの教育課程は、内容領域と学問的水準において実科学校のそれと近似しつつあるが、かかる「等質化」の傾向が前提として存在しなければ「配電盤」の役割は果たせないわけである。もちろん逆にこのような役割は、とくにギムナジウムの側から見ると、自らの独自の機能を果たし得るためには、実科学校の増設や生徒数の増大があれば純粹のギムナジウム志望者のみの収容に自己限定できる点で、現状ではかえって「多様化」を温存補強する側面も存在する。しかし相互に全く閉鎖的であるよりは、開放的で転学可能性を維持し強化しうるという機能は「総合化」を促進するより大きな可能性をもつことは明らかである。とくに現在ギムナジウム第10学年での「中間成熟証 Mittlere Reife」の取得卒業者が多い⁽⁸⁾という状況から考えると、ギムナジウムの独自性はとりわけ上級段階の第11～13学年に絞られることになる。従って今後の全体的な見通しの中で見ると、逆に第7～10学年の中級段階では、いわば実科学校的教育課程が中心的な役割を果たす可能性が十分にあるわけである。もつともこの場合、中間成熟証の授与要件がそれに統一的に応じたものでなければならない。

このほかに、ハムブルク協定で明確に位置づけられた「上構形式」の実科学校、あるいは「夜間実科学校」など多様な形態の実科学校の設置も、主としてハウプトシューレからの転学を可能にするためであり、延いてはギムナジウムへの転学可能性をも開くものであって、「総合化のための多様化」の一表現と言える。また第11学年の導入も考慮されているが、これは実科学校の独自性を強化するためであるとともに、中等教育全体の「総合化」の方向に沿うものでもある。

なお教育課程次元での総合化の動きにはとくに目立ったものは認められない。

(3) 「多様化」の実際

・（教育課程水準）多様化の方は制度次元には上記の「総合化のための多様化」の動き以外に目立ったものがない代わりに、教育課程次元では明確な実験が行なわれている。しかしこの方向を促す要因は、たとえばヒトウパス J. Hilpass の言うように⁹ 才学進学者の層々に対する関心などが大きな役割を占めているように思われる。Hitpass は自ら

の調査を基にして、実科学学校の第5学年から、たとえば外国語や理科などにある程度の「能力別編成 streaming」を行なうべきこと、とくに上級学年においては、それとともにより学問的な勉強法を導入してギムナジウム上構形式への入学準備とし、それによって「大学入学資格 Abitur」取得者の数を増やすべきことを主張している⁽⁹⁾。

ところで実際に最も早くから「多様化」の試みを行ったのはバイエルン州とベルリン市で、そこでは、

「コース別グループ化 Kursgruppierung の試みがなされ、たとえば第2外国語があたえられている言語領域の重視、あるいは技術・自然科学の領域ないしは経済を重視する諸実験など」⁽¹⁰⁾

が行なわれている。またノルトライン・ヴェストファーレン州では、例えば、

「成績別クラス、成績別グループならびにクラブ活動における補充授業をともなう十二例の諸実験」⁽¹⁰⁾

が計画され、行なわれてきた。とくに同州では1969～70年度において50校の実科学学校が第7、8学年における自由選択科目を認め、第9学年への進級の鍵となる教科：外国語（英語及び仏語）、数学及び自然科学、社会科、自由科 liberal arts subjects が該当科目として挙げられている⁽¹¹⁾。

同州の場合、この自由選択科目の設置という形での「多様化」実験の目的は、「できるだけ多くの生徒に修了証を取得させる」⁽¹¹⁾ためであるという。これによって取得後の高等専門学校やギムナジウム上級段階への進学準備とすることができるわけである。

このような多様化の傾向は早い所ではすでに60年代の前半期から始まっており、その様子を Schultze と Fuehr は、

「二、三の州ではレアールシューレは最終学年において、言語、数学、自然、科学、経済および社会の各教科別の進路に重点を置いている。このように個別化する傾向が強化されている。特に多くの都市に、その傾向が見られる。生徒達が、全生徒にたいして課せられている教科課程の中には入れられていない（一部は選択科目として記入されている）諸知識や諸準備を身につけることができるように、また、それぞれの分野においてより深く勉強できるように新しい教科課程ではほとんど全部が最終学年に諸クラブ活動 Arbeitsgemeinschaft をあらかじめ準備している」⁽¹²⁾

という。なおこのほかに教育課程水準の「多様化」⁽¹³⁾の形態として他の学校種と類似のものを挙げるとすれば「分業 Arbeitsteilung とグループ別授業 Gruppenunterricht」が、また上級学年では自由な「討議授業 Unterrichtsgespraech」が、さらに最終学年では「学校外との直接的な接触（例えば、実習や見学において）」などの試みがあるという。

いずれにしても上級学年（第9、10学年）のみでなく、中級学年（第7、8学年）に

においても多様化の試みが現われていることは注目される。ただ注意すべき点は先述のように実科学校が中間的な社会階層と結びついていることを反映して、たとえば前掲のノルトライン・ヴェストファーレン州などはこの多様化の実験によって、

「学級と授業の、コース別グループへの部分的分解が、より大きな『社会的流動性』を生むように、固定的な社会階層の結合の弱화를ひきおこすことが望まれる」⁽¹⁴⁾としている。つまりこのような分断が統合を生み出すことを期待しているわけである。この期待はやや甘いように思われたけれども、先のマックス・プランク研究所・研究者グループ/天野正治監訳『西ドイツ教育のすべて』（東信堂、1989年）においては1984年の段階では、「成功」と見られている（p.168）。

2. ギムナジウムにおける「総合化」と「多様化」の原理と実践

(1) ギムナジウム教育課程の原理的性格

一般にギムナジウムは「大学入学資格を身につけるよう指導し、あわせて総合大学や単科大学における学問的研究のための基礎教育を授ける。同時に、職業上のある種の訓練、つまり勉学は必要としないが高度の心構えを必要とする訓練のための諸条件をも備えている」⁽¹⁵⁾という基本的な性格規定がなされる。この規定内容にある二つの性格の内、主要なものは前者であり、大学進学のための基礎教育機関として正式の地位を得ている。とくに「大学入学資格 Abitur」を与える学校種だけが「ギムナジウム」と呼ばれることを考えると、理論的には第11～13学年の上級段階以外の中級・下級段階は必ずしも「ギムナジウム」にとって重要なものではないと言えよう。なぜなら現に中級段階の第10学年では「中間成熟証 Mittlere Reife」を与えて希望者を卒業させているからである。

もう一つ検討すべき点は、上記二つの性格が相矛盾する側面を含んでいることである。つまり前者の性格は、ギムナジウムの歴史的制約から見て上位の大学からの教育要請が下降してその基礎的準備として教育課程編成が行なわれていると見るのが妥当であろう。この「下降型」の教育課程に対して、後者の性格は、下級教育機関との連続とその延長、および一般社会への完成教育的な教育課程編成を中核とするものであり、いわば「上昇型」である。この「下降型」教育課程と「上昇型」教育課程は本来基本的に異質なものであると言ってよい。現在のギムナジウムは、元来の下降型の内容が徐々に上昇型の内容によって浸触を受けつつあり、その中で両方の型を一つの教育課程にくくろうと工夫をこらしていると言ってよい。ギムナジウム教育課程改革の課題はどれもこの基本的矛盾から生まれたものと言える。ギムナジウムの「多様化」と「総合化」の方向もこの矛

盾を内包した教育課程の基本性格と切り離しては考えられない。そしてこれは「エリート教育」から「大衆教育」へという大学の性格の変化と緊密に結びついていることもギムナジウム教育課程に特徴的である。

しかしこの問題はもう一步「陶冶理念」の次元での検討が必要である。もしも「下降型」教育課程を採るならば、それは大学という専門的研究分野への就職=就学準備教育であり、はたしてそれを「普通中等教育課程」と言えるであろうか。この点はデルボラフ J. Derbolav も、ギムナジウムの *陶冶 Bildung* でさえ一群の専門家集団に入るための基礎的訓練 *Ausbildung* に過ぎない、という認識に立っている⁽¹⁶⁾。そしてこの見方は、「一般教育 general education」がドイツなどの欧州の大学でよりも、アメリカの大学において唱えられ実践されことによって裏付けられると思われる。欧州に伝統的な陶冶理念は「自由教育 liberal education」であるが、その内容たる「自由科 liberal arts」は元来市民として自由を享受していた特定の支配者階級とその子弟のみのものであり、その意味では「一般 general」でも「普通 common」でもなく、特定のグループの一員としてふさわしくなるための *研修* = 専門準備教育として与えられたに過ぎない。従ってただ「大学」へ連続しているというだけで「普通中等教育」と呼ぶことは不十分である。少くとも現状では「普通」ないし「一般」と「自由」とは内容的につながらない面があるからである。

以上のような原理的性格は、今後単線型の総合制学校制度に向かうとき、「下降型」の強いギムナジウムがその主役を果たしうるか、「上昇型」の総合制学校 *Gesamtschule* がそれに代わりうるか、について検討する場合の重要な論点になるとと思われる。

(2) 「総合化」の実際

・(制度水準) 一般にギムナジウムにおける「総合化」の方向は制度レベルではほとんど認められないと言えよう。ただその中で「総合化のための多様化」として一応注目されるのが、

(1) 上構型のギムナジウム

(2) 夜間ギムナジウム

の二つの形態のギムナジウムである。この(1)については1964年のハムブルク協定で正式に位置づけられ、ハウプトシューレあるいは実科学校を経てギムナジウムの課程を修了し大学入学資格を取ることができるものである。また(2)については新しく作られた「学院 *Kolleg*」などと同様に「第2の教育進路 *Zweiter Bildungsweg*」上に設けられた職業従事者のための大学進学準備教育機関の一つである。これらのギムナジウムの存在は次に述べる多様なギムナジウム諸形態の出現とはやや異なり、中等教育の総合化の方向に対して *直接* プラスに働く要因であると言ってよい。

・(教育課程水準) 教育課程レベルで中等教育の総合化を促進するような動きとしては、先述のように中等段階における実科学校との等置化動向である。これは第10学年で「中間成熟証」を取得してギムナジウムを去る者の増加によって強められている。

また具体的に教育課程上新たに注目されるのが「労働教授 Arbeitslehre」のギムナジウムへの導入である(17)。これは従来のギムナジウムの陶冶基準からは軽視されてきた「訓練 Ausbildung」的な理念や内容性格をもっているもので、その受容は、ギムナジウムにおいて元来のギムナジウムの陶冶と職業教育学校的訓練とが接近しつつあることを具体的に示す事例の一つと見ることができる。

さらにもう一歩教材編成のレベルへ下りると、周知の通り1951年のチュービンゲン決議以後の「範例主義」的教材精選の動き(18)、及び1960年のザールブリュッケン協定による上級学年の教科・教材の集中化=統合化 Konzentration などが目立つ。その他「自主研究 Vorhaben」(一種のプロジェクト法)や「時期教授 Epochal-unterricht」(別訳:長期重点教授[梶田])または「集中授業 Epochen-unterricht」など、現象的には多様な形態が「総合化」ないし「統合化」をめぐるハウプトシューレなどと同様に行なわれている。もちろんこれらがそのまま総合制の方向に連続するものであるかどうかは即座には言えないが、前節でも述べたようにこのような動きは「総合制」学校制度の下においても否定され得ないものと思われるので、ここに加えておきたい。なおこれらの事実の詳細はここではこれ以上触れない(19)。

(3) 「多様化」の実際

・(制度水準) 第一に、制度レベルの最近の著しい傾向は多種多様なギムナジウムの出現である。この点について Schultze と Fuehr もハウプトシューレや実科学校との相異点は「ギムナジウムが学校諸タイプに分岐している点である」(20)と言っている。少なくともその種類数は正統的な三つのタイプたる古典語、近代語、そして数理ギムナジウムの外に、経済学ギムナジウム、社会学ギムナジウム、女子ギムナジウム、音楽ギムナジウムなどの一般的なタイプや、経済ギムナジウムや技術(ないし工業)ギムナジウムなどの専門的なタイプのものがあり、次々に設けられている。とくに技術ギムナジウムについては今後「ギムナジウム」が総合化の方向で主役を演じうるかどうかを測る一つの基準になるように思われる。なぜならそれは「職業上の諸要求に対してすぐれた準備教育をすることによって、準備教育として一層ふさわしいものにする学校タイプ」(21)として設けられているからである。もしギムナジウムの中に大学進学準備教育ではなく専ら職業準備教育を行なうタイプのものが出現増加するならば、それは「ギムナジウム」の「大学入学資格 Abitur」からの解放を意味し、根本的な自己変質となる。しかし現状ではこのようなタイプのギムナジウムの出現は制度上の多様化のレベルに留まってお

り、それによって基本的にギムナジウムの間口が拡大されていると言つてよい。いずれにしてもこの多様化が、たとえ、タイプ間の大きな相異は上級段階における特定の教科と言語にしかないとの事実から、「ギムナジウム」という共通名称を保持する限り一つの「総合化」へと向かう過渡的な現象であるとも見ることもできるとはいえ、それが同時に絶えず「ギムナジウムというものの独自の性格は何か」という問題を提起していると言つてよい。

・(教育課程水準)教育課程レベルでの「多様化」でまず第一に挙げられるのは、周知のように「上級学年における教科・教材の集中化=統合 Konzentration」⁽²²⁾によるものである。その特徴は、

- (1)必修科目数の削減-共通必修とコース別必修との分離
- (2)選択必修科目の増加
- (3)補助的授業の重視-生徒の自由参加

などによって「教授活動の深化、生徒の自己活動および責任ある行動の促進をはかる」⁽²³⁾という点にある。

もつともこの上級学年における多様化も必ずしも十分なものとは考えられていない。ギムナジウム上級段階における専門(分)化-専攻化 Spezialisierung が一般教養 studium generale として扱われているために、それが「ほかならぬ Spezialisierung の水準を必然的に制限し、このことがドイツのギムナジウムの上級段階を他のヨーロッパ諸国における同程度の種類の学校の上級段階と本質的に区別してしまう」⁽²⁴⁾ものとして問題視されている。この問題は結局大学教育の性格や位置づけとかかわっているので、より一層深い検討を要する。先述のように Derbolav 的な見方からすれば、たとえ大学進学準備であつても「陶冶 Bildung」ではなく、むしろそうであるがゆえに一種の「訓練 Ausbildung」に過ぎないと見ることができ、本来の「一般教養 studium generale」をギムナジウムが真に自覚的に与え得ているかどうか疑わしいことになる。

「多様化」の方向と「一般教養」の追求とは必ずしも矛盾しない次元を含んでいるが、現状を見ると「多様化」は「訓練」的陶冶理念をますます多くギムナジウムに流入させるように思われる。また「一般教養」についても、先述の陶冶理念の検討ともかかわつて、より一層広い視野から、つまり非ギムナジウムの陶冶基準をも十分理解し、積極的に取り入れながら、改めて再定義すべき段階にあるように見受けられる。この上級学年の「多様化」が「総合化」へ結びつくものであるかどうかという検討すべき領域の一つがここにもある。

ところでこのギムナジウム上級段階における多様化について連邦政府の態度はかなり積極的であり、たとえば「学年制 Jahrgangsklass の代わりに、多様化されたコース制 Differenziertes Kurssystem の採用をめざす学校実験が行なわれつつある」⁽²⁵⁾と述

べている。これによれば教育課程次元での多様化の基本的な形態の一つが「コース制」であり、それは学年制を突き崩しうるものとして考えられていることが知られる。この多様化を生む教科・教材の集中化ないし統合の主な方法は二つあり、一つは「個々の教科内容の内的結合 innere Verbindung」、他の一つは「個々の教科間の包括的総合 uebergreifenden Zusammenhaenge」である。前者は一種の専門分化 Spezialisierung であると言ってよい。それは「その教科内部の内容と方法との深化を意味している」⁽²⁶⁾とされているからである。後者は「複数の教科目における科目相互の内的結合と科目全体の全面的総括をはかる意味での集中⁽²⁷⁾」であるという。「多様化」の側面から見ると前者の方が注目され、後者はむしろ「総合化」の結果としての多様化である。これらの「多様化」の具体的な内容はここではこれ以上述べられないが、教科目編成としては「中心必修教科」「選択必修教科」「自由選択」学習（数年間の継続学習、コース、学習共同体⁽²⁸⁾、実験グループなど）の三種の種類に大別される。その他さらに生徒や教科の特性に応じて「討議法」「グループ教授」「二時間通し授業（またはブロック授業）」「集中教授」または「長期重点授業」「対話法」などの多様な方法が講じられている⁽²⁹⁾。

3. 実科学校とギムナジウムにおける「総合化」と「多様化」の意義と問題点

以上の二項において、実科学校とギムナジウムにおける「総合化」と「多様化」の実際の動向を不十分ながら見てきたわけであるが、これらの動きの奥にある基本的な方向とそれに関係する諸問題をここで総括的に検討しておきたい。

まず実科学校につき本節で掲げた仮説的命題を、実際の動向を見終ったこの時点で更めて吟味してみよう。実科学校がハウプトシューレの側からの接近を受けていることは仮説の部分的な正しさを裏付けるが、ギムナジウムの側からの接近は果たしてその正しさを保証するほど十分なものであろうか。この点はギムナジウムの中級段階と上級段階とで事情が異なっていることが知られた。つまり中級段階（第7～10学年）での接近の動きは認められるが上級段階では認められないと言ってよい。このように現実の動きとしてこの仮説は必ずしも正当なものと言えないが、「陶冶理念」の面からは、ギムナジウム上級段階にも「訓練」的な教育内容が強化されていることから見て、この仮説がかなり妥当していると思われる。この妥当性はギムナジウムの制度的な多様化によっても補強される。しかし具体的に現実の実科学校がこの仮説を検証するような積極的な役割を果たし得るかどうかはかなり疑問である。なぜなら現在のギムナジウムが、自ら維持している陶冶水準の高さを現在の実科学校のそれにまで落とすことは社会的に非常に抵抗があると思われるからである。したがって逆に実科学校がギムナジウムと同じ高さ

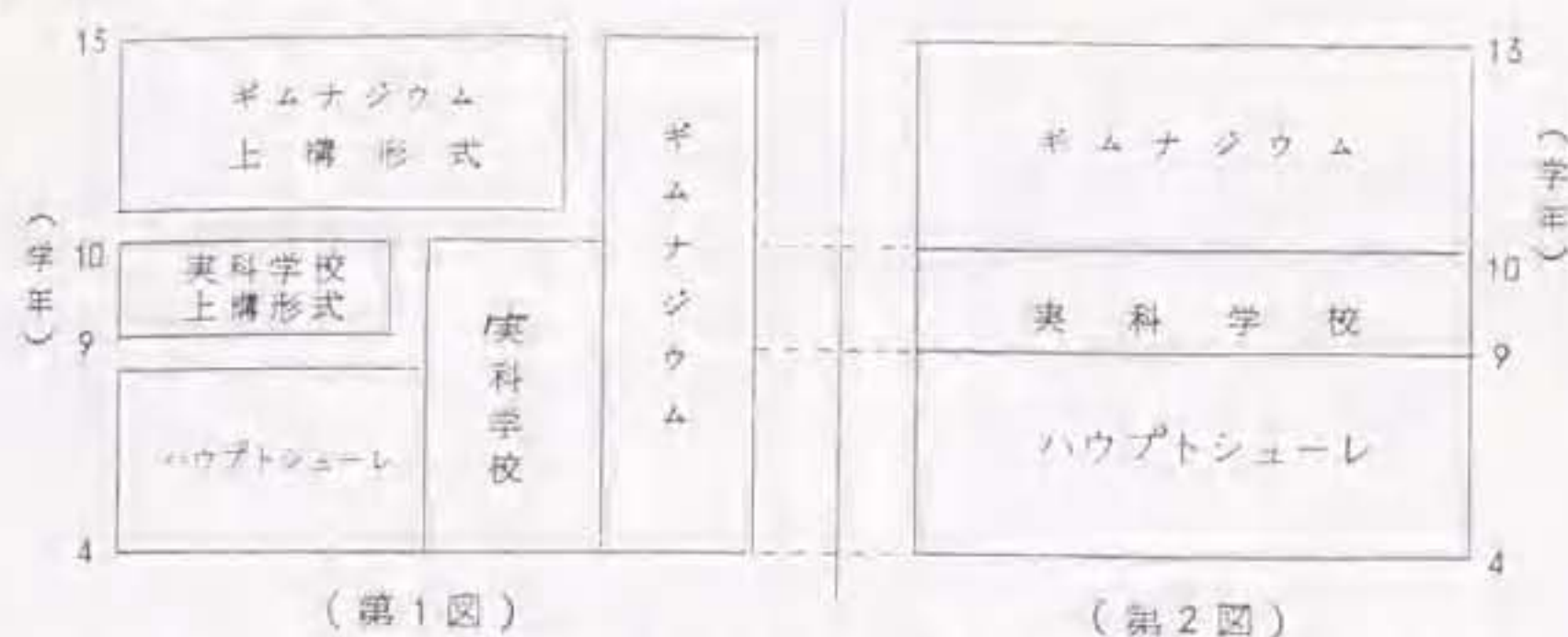
にまでその独自の陶冶水準を高めることの方が一般に社会的に受け容れられ易いと思われる。このように考えると理論的には教育課程面や陶冶理念の面で実科学校的な方向をとるとしても、現実には今のままで実科学校が統一化、総合化の方向への主役は果たせないと思われる。

一方、ギムナジウム教育課程の総合化と多様化の動きも、それが西ドイツ中等教育制度の単線化、統一化へそのまま役立つかどうかにはまだ基本的に検討すべき問題がある。それは結局ギムナジウムが自らを全体の教育制度の中でどのように位置づけるかという「自己理解」「自己規定」の問題であると言えよう。「ザールブリュッケン協定」はギムナジウムを「学問的研究のための一般的基礎陶冶を提供すると同時に、高度の精神的要求を伴う他の職業に対する訓練のための前提をも与える」(30)ものと規定しているが、これをこのまま一般的な「中等教育学校」の定義とすることができるであろうか。たとえばギムナジウムの制度的な多様化をどう定義づけるかという問題を考えると、この外見上の「多様化」が、中等教育に占めるギムナジウムの役割を拡張、統一化の方向の主役となる基盤を与える可能性もある。しかし古典的な陶冶理念からすれば、これらの多様なタイプのギムナジウムの中には必ずしも水準の高くないと見ることのできるものも含まれている。また上級段階における多様化は、確実にギムナジウムの独自性を強化しており、他の二つの学校種（ハウプトシューレとレアールシューレ）との格差を一層拡大していると言つてよい。そういう多様化の動きを何とか統一的に支えているのが「大学入学資格」証の存在である。ギムナジウムの諸タイプに共通の性格は基本的にこの資格証授与権の保持にあると言つてよい。しかしすでに述べたようにこの共通的性格は「下降型」教育課程の温存を意味するもので、「上昇型」の「普通」教育課程の受容を阻害する面がある。この矛盾的側面を解消するにはギムナジウム以外の他の二つの学校種にもこの資格証の授与権を認めるか、その二つをギムナジウムの下部段階として垂直的に位置づけるか、の二つの方策が考えられよう。どちらにしてもギムナジウムはその自己理解の転換を迫られることになるわけである。現在に至ってもこの転換が十分なされてはいない。

おわりに

最後に本節の検討に前節の論点を加えて一応全体的にドイツ中等教育の現状と改革方向について簡単に述べておきたい。前章で述べたギムナジウムの自己理解の転換の方策の内、後者に似た方策を採ったのがドイツ教育審議会の1970年提示、1974年実施の「教育制度構造案」であるように思われる。これまでこの案に現状のどこが結びついていく

のかという連続性において不明瞭であったが、ここでの検討からそれがほぼ次のようなものであることが知られる。現行普通中等教育制度を略図するとほぼ第1図のようになる。しかしそれを左側面から投影すると第2図のようになる。そしてその後の方向はほぼこのようになったといてよい。



しかし、この第2図は一つの投影図であるため、興味深いことに、共通部分が隠れてしまつて三つの学校種の各自部分だけが見えている。これをこのまま平面的に見るならば、ギムナジウムが他の二つの学校種を下部に包摂し、単線型学校制度を構成したように見える。このような現行制度の全体的輪郭から1970年の教育制度構造案の単線型学校制度への距離は意外に小さいことがわかる。もちろん「小さい」とは言つても実際にはこの図で隠されてしまった立体的部分にこそ困難な問題が横たわっているからこそまだ実現不十分なのである。たとえばこの複線型中等教育制度がそれぞれ社会的な階層や職種と密接に結びついていることである。そしてこの点は更に資格証の性格とかかわつてドイツ中等教育の総合化と多様化について次のような基本的問題を提起する。そしてその問題と関わつて現在に至るも単線型化は実現せず、形式的に第5~10学年を「中等段階Ⅰ」、第11~13学年を「中等段階Ⅱ」と呼べることにしただけに終わっている。

まず各学校種が卒業時に与える「資格証」の性格については、それがタテの連続性において並べられるのか、ヨコの独自性において並べられるのかという問題がある。そしてこの性格の相違は陶冶理念の上では最近徐々にタテからヨコへの相異に移されつつあり、多様化の方向を強化している。しかしもし単線型学校制度を採るならば、基本的にはタテの差違において並べられねばならない。ところがタテに位置づける場合、日本のように下級の資格証を得た卒業者は上級のそれを得た者との間に、ヨコに位置づけられた場合よりもはるかに強く「差別感」を抱くであろう。つまり単線型学校制度にすると、そこには一つの基準しかないので差別はかえつて一層ぐっまりと表現されてしまうのである。この矛盾を深く考えるべきである。ヨコの独自性にはそれなりに根拠があり、たとえばハウプトシューレ卒業生で職業教育を受けている者の場合、手作業などの中にあ

る経験や熟練を要する技術は全て知識として理論的に体系化されうるわけではないから、どんなに知的に優秀な者であってもそのハウプトシューレ卒業者と同じ水準に達することはできないと言える。このように見てくると、タテに並べることよりも、ヨコに並べてそれを完全に「等価」と見ることができるようになることの方が望ましいとも考えられる。ドイツの場合この側面があるからこそ「差別感」が弱々（ないのではない）のだと思われる。

しかしこれは一長一短である。現行ではこの二つの矛盾する見方を両方とも認めている。制度の上では、上構形式のギムナジウムや実科学校の重視によって、ヨコの見方にタテの見方を後から付加している。これは一見すると陶冶理念上の変化と逆である。ここにも更に深い次元での矛盾が存在していることが知られる。結局「総合化」と「多様化」の二つの方向が共に追求されるのも、そしてそれが現行制度の外で「総合制学校 Gesantschule」として実験されたのも、無意識の内にこの矛盾に突き動かされているからである。ドイツの場合、「総合制」への基本方向は大枠として動かない以上、これら二つの方向の間の関係は「総合化をめぐりての多様化」であり、そのような性格の「多様化」であって初めて上記の矛盾が解決されると思われる。問題はそもそもそういう多様化がいかんにして可能となるか、という点にある。少なくともその基本的条件には、人間の諸活動とそれを支える諸能力とが皆互いに「等価」と見ることができるといふマニフェストが必要であろう。これまでのドイツの教育論議は主に前節で取り上げた職業教育制度の改革に向けられているようであるが、その究極的な問題点もここにあるとおもわれる⁽³¹⁾。

さらに、「中等段階Ⅰ」を前期中等教育課程としてとらえ、「中等段階ⅠⅠ」を後期中等教育課程としてとらえるならば、本論文で主たる関心の対象となっている「中等段階Ⅰ」の中では「第5、6学年のオリエンテーション段階」が注目される。全体としてこの段階は、以上見てきたように3つの学校種のどれに自分が合っているかを探る「個性探求」の時期に即したものとみて無理がないと同時に、総合制学校の場合を含めて、「中等段階Ⅰ」では、「多様化」の方針により選択科目やコース制が顕著に増え、「個性探求」の機会がさらに保障されていると解される。それを受けて「中等段階ⅠⅠ」では「専門化」ともいえる「個性伸長」が図られていると言ってよい。10学年から後の職業教育学校においては、「自立への基礎」と「個性伸長」が明らかに主となっていると考えられる。細部において、この「中等段階Ⅰ、ⅠⅠ」と「個性探求」及び「自立への基礎」との間に詰めるべき問題はあるが、全体としての性格はほぼ基本的にこのようにまとめられよう。

[注]

- (1) Schultze, W./ Fuehr, C.: Schools in the Federal Republic of Germany, Weinheim, 1967: 小野八十吉訳:「ドイツ連邦共和国学校制度」, 藤田学園出版部, 昭和44年, 49頁。
- (2) 実科学校生徒の増加率はギムナジウムのそれを上回る。その指標としてよく掲げられている「同年齢者に対する13歳の生徒の割合」は、ギムナジウム生徒の場合は12.7%(1955年)→15.0%(1960年)→16.0%(1965年)→19.4%(1970年)であるのに対して、実科学校の場合は同じ年毎に7.3%→9.7%→12.8%→17.5%という数値で増加している。(Inter Nationees: Education in Germany, No. 5, 1968, p. 10 及び1970年の数値だけは、梶田美春:西ドイツにおける教育課程改革[岡津守彦編著:「教育課程」, 第一法規, 昭和46年, 所収], 263頁から引用)
- (3) 安達亮輔・梅根徳編:「現代教育改革」, 東洋館出版社, 1963年, 131頁。
- (4) Schultze, W./ Fuehr, C.: 前掲訳書, 46頁。
- (5) 同上訳書, 48頁。
- (6) Inter Nationees: The "Realschule" in the educational system of the Federal Republic of Germany, [in] Education in Germany, No. 5, 1968, p. 3.
- (7) Inter Nationees: 同上論文, p. 4.
- (8) Schultze, W./ Fuehr, C.: 前掲訳書, 注(12), 75頁。
- (9) Inter Nationees: Does the Realschule Contain Hidden Pools of Ability? - Josef Hitpass on potential university material at the Realschule, [in] Education in Germany, No. 3, 1968.
- (10) Schultze, W./ Fuehr, C.: 前掲訳書, 49頁。
- (11) Inter Nationees: Differentiation in the Secondary Modern School (Realschule), [in] Bildung und Wissenschaft, p. 19.
- (12) Schultze, W./ Fuehr, C.: 前掲訳書, 46~7頁。
- (13) Zoepfl, Helmut (hrsg): Kleines Lexikon der Paedagogik und Didaktik, 1970, S. 44. の定義に拠ると、これらの形態は(前項でも取り上げているが)一種の「内的分化 innere Differenzierung」の形態と考えられる。
- (14) Inter Nationees: Differentiation in the Secondary Modern School (Realschule), 前掲誌, P. 19.
- (15) Schultze, W./ Fuehr, C.: 前掲訳書, 50頁。
- (16) Derbolav, Josef: Von der paedagogischen Verantwortung schul-organisatorischer Reformplanungen, [in] Bildung und Erziehung, Heft 8, 1959.
- (17) Schaefer, Walter: Die Arbeitslehre am Gymnasium, [in] Neue Sammlung, Heft 6, 11/12, 1967.
- (18) 例えば, Lehrplaene fuer die hoeheren Schulen in Rheinland - Pfalz, 1960, S. 6.

- (19) 例文は、1冊 Rheinland - Pfalz 州の学習指導要領の他に、Lehrplaene fuer Hoeheren Schulen in Bayern. [in] Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums fuer Unterricht und Kultus, 1964~5, S. 341; Lehrplaene fuer die hoeheren Schulen des Landes Rheinland - Pfalz, Nachtraege, Dezember 1966~Mai 1968, S. 7; Bildungsplan fuer das Fach Deutsch an den Gymnasien des Landes Hessen, 1969, S. 14~15などにその具体化の方針や形態が述べられている。なお三枝孝弘：「範例方式による授業改造」、明治図書、1965年に、この「統合化」の方向についての詳細な紹介と検討がなされている。
- (20) Schultze, W./Fuehr, C. : 前掲訳書、50頁。
- (21) 同上訳書、63頁。
- (22) Beschluss der Kultusministerkonferenz:
 "Rahmenvereinbarung (協定) zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien", von 29. September 1960, und "Empfehlungen (勧告) an die Unterrichtsverwaltungen der Laender zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbruecker Rahmenvereinbarung", vom 28/29. September 1961.
- (23) 横田美春：前掲論文、248~250頁。なおこの論文は一通の協定などの概要が要領よくまとめられている。
- (24) Schultze, W./Fuehr, C. : 前掲訳書、64頁。
- (25) Der Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht ' 70, 1970, 6: 天野正治訳：「1970年度教育報告」、神奈川県教委・教育調査資料、昭和46年、19頁。
- (26) Beschluss der Kultusministerkonferenz: 前掲勧告、1961. [in] Bildung und Erziehung, 14 Jahrg., Heft 11, 11/1961, S. 681.
- (27) 横田美春：前掲論文、252頁。
- (28) W. Schultze / C. Fuehr: 前掲訳書では、この原語 Arbeitsgemeinschaft は「クラブ活動」と訳されている(59頁)。
- (29) Beschluss der Kultusministerkonferenz: 前掲勧告、前掲誌、S. 683~4. なおギムナジウムと総合制学校の多様化についての詳細は、拙稿：「西ドイツ一分化と多様化を中心に」、「教育展望」誌、5月号、昭和48年、64~67頁に譲る。
- (30) 同上勧告、同上誌、S. 681.
- (31) この他に本稿で言い残し書き残した事実や問題も多い。「統合化」と「多様化」は、おそらく「個人」と「社会」のどちらから発想するかという問題とかわかって、**中等教育に基盤をもち中心となるカリキュラム編成上の重要な課題**であると思われるので、より基本的なカリキュラム研究の視点の確立を図って改めて原理的な検討を行なってみたい。

第 3 章

中等教育における前期中等教育課程の
基本的性格とその位置 (2)

— アメリカの場合 —

— 本章では、日本の中学校つまり前期
中等教育の直接のモデルとなったアメリ
カの前期中等教育学校の成立過程におけ
る「前期中等教育課程」の特質を、序章
や第1章で示した仮説的な枠組みでとら
えることのできる根拠を検討し検証する。 —

第1節 ジュニア・ハイ・スクールの成立過程に見る前期中等教育課程の基本的性格

すでに、すぐれた先行研究にもあるように⁽¹⁾、アメリカにおいて「前期中等教育」が出現し、その教育課程が問題とされたのは、19世紀末から20世紀の初頭であった。この動きは、端的に言って「無償の公立ハイ・スクールの普及は、合衆国の思想的・教養的統一と文化の滲透に極めて重大な貢献をなしたものといえよう」⁽²⁾とされているように、中等教育の拡充強化によって、その再編成が必要となったからである。これにより「下方に向かっては初等教育の最終二ヶ年を包含してジュニア・ハイ・スクールの設立となり、上方に向かってはカレッジの最初の二ヶ年を収容してジュニア・カレッジの建設となったのである。」⁽³⁾

Gruhn, W.T. & H.R. Douglass, *The Modern Junior High School*, The Ronald Press Co., 1971 によれば、8・4制から6・6制へのこのような動きは、まず全米教育協会 (NEA) の10人委員会の1893年の報告に発し、15人委員会の反対もあったが、検討の必要性は認められ、1890年以後は教育行政関係者が常に関心を持ち続けていたという。その後1903年には大学側からハーバード大学のD.H. Hanus教授が講演で、またオハイオ州の大学附属校長 G.D. Pettee を議長とする委員会がその報告で、ともに中等教育を前期3年、後期3年にするという案を示し、当時スタンフォード大学にいた職業教育研究の分野の権威者だった D.S. Snedden 教授も同じ1903年にこれを支持したと言う。それは、職業教育と外国語教育を行うという観点からであった。(p.29~30)

他方、高校側からは、ニューヨーク州ブルックリンの高校長 C.S. Hartwell が1905年に6・2制を実践し、この後の方の2年に従来の高校の1年を加えて6・3・3制案を提出し、1906年にもその長所を強調してこれを強く提言した。これを受けてNEAは、6年コース委員会の報告で小・中の結合を提案し、1911年には時間節約(経済)委員会で6年一貫の6・6制案が提示され、結局これらが6・3・3制案としてまとまっていくのである。従って C.S. Hartwell のジュニア・ハイ・スクールの登場に果たした役割は大変大きかったとされている。(p.32~33)

このような経緯を含む動きの特徴として理論的に見落とせないのは次の点である⁽⁴⁾。

- (1) 子どもの生理的、心理的、社会的な発達状態を考慮すること。
- (2) 第8学年での退学率の高さを解消すること。
- (3) 第6学年と第7学年との間にある最大の落伍者数を改善すること。
- (4) 中等教育を2年早めて始めること。
- (5) 大学卒業までの年数(時間)を短縮し、節約すること。

このうち、(4)と(5)はとくに1872年にハーバード大学の当時の総長C.W.エリオットによつ

て主張されたもので、これは「高等教育」という上からの要請であつた⁽⁶⁾。

また、(2)と(3)については、教育行政上の重大事であつて、公教育の成果を高め、無償の中等教育を保障したにもかかわらず、生徒の退学率や落第者数が増してしまつては何の意味もなくなる。そこでやはり制度上の問題として解決が求められたと言えよう。

最後に(1)については論ずべき点がある。まずこれは、当時の動きの中に「最近の科学的研究の成果、殊に心理学、社会学、衛生学及びその他の科学上の発見を中等教育の実際に取り入れ、そこに新しい中等教育の哲学を建設しようという企図」⁽⁶⁾があつたのだという。

このことは、後のミドル・スクールの導入に際しても問題となつており、生徒の生理的、心理的発達に加速化現象により、ジュニア・ハイ・スクールをさらに変革して、五・三・四制とし、この中間の三年間は子どもの発達上の変化に即応した教育課程としなければならないとされたのである。

この点は、さらに「中等教育改造審議会」の1918年の報告によつて、より一層具体的に示されている。

「ジュニアの時期に於いては、重点は生徒をして彼自身の適応性、特殊の才能、素質を探索することを援助する企図に置かれなければならない。而して、彼が専心従事しようと思ふ種類の仕事に対する、少なくとも暫定的の選択をなさせる事とに置かれなければならない。セイニアの時期に於いては、斯くの如くして選択された職業の分野に於いて、訓練を施すことに重点が置かれるべきである。」⁽⁷⁾

このジュニアとシニア（引用文では「セイニア」となっている）との対比の仕方に、注目すべき点がある。ジュニアでは自分の個性、適性を「探索」させ、「暫定的選択」の経験を与えること、他方シニアでは、選択させた職業に関する「専門的な訓練」まで施すこと、がそれぞれ強調されている。

具体的な教育課程の上では、どうその違いがあらわれるのか。

「ジュニア・ハイ・スクールに於いては、徐々に分化的教育を開始すること、教師の指導の下にある課目の選択を許可すること、教科別の進級、職業準備の修学過程及び集団の幸福に対して、率先、主導性を発揮し、又個人的責任観念を発達させる如き社会的組織等が設置されるべきである。

セイニア・ハイ・スクールに於いては、一定の教科課程の組織が用意されるべきである。それによつて、各生徒は一個人として、又社会の一員としての彼の必要に関連し組織的に計画を樹てて学業を開始する事が出来る。セイニア・ハイ・スクールは、急激に発達しつつある社会意識及び目的を、はっきりと認識することに基づく、自主独立の態度とによつて特徴づけられるべきである。」⁽⁸⁾

この教育課程案の特徴は、ジュニア・ハイ・スクールでは、「分科的教育」すなわち

「専門的教育」を「徐々に開始すること」と、「教師の指導の下に科目選択を認めること」、そして「職業準備の修学過程と社会に対する個人としての責任意識」を発達させることである。

一方、シニア・ハイ・スクールでは、完全に「専門的な教科教育」が用意され、「社会の一員としての自主独立の意識」を育てることが目ざされるべきだとされている。

この見方は、中等教育の前期を後期と分かつものは、「前期」の方は初等教育との連絡をスムーズにするために工夫がこらされる点にあり、「後期」の方は実社会や高等教育との連絡をスムーズにするために工夫される点にある、ということを示している。

具体的には、富永によれば次のように言われている。

「ジュニア・ハイ・スクールは将来の専門的教科の学習に備える為にも、一応、初等教育の知識と経験を綜合理し、寧ろ一般的課程として、緒論的教科を基本とすることにより、教育の効果を一層確実なものとする事を考えるのである。即ち総合的な理科、一般数学、社会科、外国語の初歩、或は職業に関する概論の如き教科によってこれらの教科の材料、語彙及び学習方法等に関する予備的理解が与えられる。」⁽⁹⁾

これを受けて、系統性・組織面では、

「ジュニア・ハイ・スクールは初等教育に於ける一教師制より、教科別の教師制度、学級担任教師と生徒との密接な指導連絡、或は専攻学科を選定するに至る予備的計画等、将来、セニア・ハイ・スクールに於いての、完全な特定科目選択による教科単位制への準備の段階なのである。初等学校に於ける一般的な共通教科制より、ジュニア・ハイ・スクールに於いては合科的な中心教科課程を採用し、加うるにほんの一部の選択科目を許し、漸進的に選択科目を増加することを認め、次第にセニア・ハイ・スクールに於ける、より自由な選択学課制に至るのである。」⁽¹⁰⁾

以上によって、ほぼジュニア・ハイ・スクールの「前期」中等教育学校としての特徴は明らかになったと言える。富永のまとめではジュニア・ハイ・スクールには次の五つの基本的原則があるとされている。

1. ジュニア・ハイ・スクールは全学校組織の調整的単位であること。
 - 学校間の接続関係 Articulation を教科内容、教授方法、組織の面で円滑にするものたること。
2. 生徒の個人的差異に基づき、適切な指導を与えること。
 - 個性の尊重、個人差に基づく個別的指導が好ましいこと。
3. 個々の生徒の能力と、興味とを探究する為の用意と、設備とを供すること。
 - 将来への見通しを与えられるような種々の実験、体験を豊富に与えること。
4. 学校生活の諸方面に生徒を参与させること。
 - 自治的生活経験の機会を与えること。

5. 社会生活への責任を自覚させ、その訓練を与えること。

—社会性、社会意識（共同と責任）を育成すること。(11)

しかし、富永によれば、当初のジュニア・ハイ・スクールのもっていた上記(1)～(5)の機能は、その普及・定着の進行とともに変わったことが1927年の全米教育協会の調査によって明らかになったという。つまり、初等教育との連絡を密にすることや大学進学への時間短縮という(2)～(5)は、事情が改善されるに従って重視されなくなり、「個人的差異の認識」を根底とする特別の教育的使命が中心となり、その重要性が一般に顕著なものとなったとするのである(12)。

このような理解の中に、すでに「前期中等教育課程」の独自性というものが、まだ十分明確にはないけれども、客観的なものとして現われ始めていたと言えよう。

[注]

(1) 市村尚久「アメリカ六・三制の成立過程」早大出版部、1987年。宮地誠哉「アメリカ中等教育史」誠信書房、昭和41年。富永正「アメリカに於けるジュニア・ハイ・スクールの教育」国民教育社、昭和23年（本書は当時のジュニア・ハイ・スクールの実情を伝えるものとしては極めて良心的で正確丁寧であり、当時としては出色のものである。）など。

(2) 富永正、前掲書、16頁。

(3) 同上、17頁。

(4) Gruhn, W. T. & H. R. Douglass, The Modern Junior High School, The Ronald Press Co., 1947, p. 31参照。

(5) 同上、p. 33。

(6) 富永正、前掲書、17頁。

(7) 同上、32頁。

(8) 同上、32～33頁。

(9) 同上、56頁。

(10) 同上、57頁。

(11) 同上、54～62頁。

(12) 同上、65頁。

第2節 前期中等教育と後期中等教育の教育課程上の接続関係

はじめに

アメリカ合衆国の中等教育は、現在比較的安定している。しかし、安定しているのは前節で見たジュニア・ハイ・スクールがミドル・スクールに変わったという制度面であり、いざ中身となると教育課程面でも指導面でも相変わらず問題はなくなる。

アメリカの中等教育とは言っても、前期のミドル・スクールと後期のハイ・スクールとでは明らかに問題状況は異なっている。筆者の専門的関心は前期のミドル・スクールの教育課程にあるが、本節では主として、そのミドル・スクールと後期のハイ・スクールとの接続関係 Articulation を、教育課程面から検討しておきたいと思う。実際にこの問題はそれほど見掛けの上では重要でないように見える。なぜなら、多くはミドル・スクールが義務教育の最終学校ではないので、問題が外に表れないからである。言い換えれば、生徒たちはすべて自動的にハイ・スクールへ進むのであって、その間に制度上の切れ目はあっても、特別に越えなければならない障壁はないということである。この点は、多くの州が義務教育の修了年限を16歳か、それ以上にしていることを前提に考えている。

けれども、やはりミドル・スクールとハイ・スクールは異なった学校種であり、教育課程の上でも多くの点で異なっている。そこで、両者の相違点・類似点を見ながら、教育課程面の接続状況がどのようになっているかを分析・検討し、そこから何らかのヒントを得て、日本の中学校と高校との間の教育課程上の接続関係を改善する一助としてみたい。

さらに、教育課程の上で最近話題になっている「能力別クラス編成またはコース編成 Tracking」についても検討の対象として取り上げ、前期中等教育課程の一部としてその問題点を調べることにする。

1. ミドル・スクールの普及・定着

過去10年間ほどのアメリカのミドル・スクールの普及・定着は、極めて著しいものである。この点について、日本のアメリカ教育研究者の指摘があまり見られないのは、筆者には不思議である⁽¹⁾。

例えば、次のグラフを見ると、今からちょうど10年前に、ジュニア・ハイ・スクールとミドル・スクールとはその数が逆転し、以後ミドル・スクールは順調にその数を伸ば

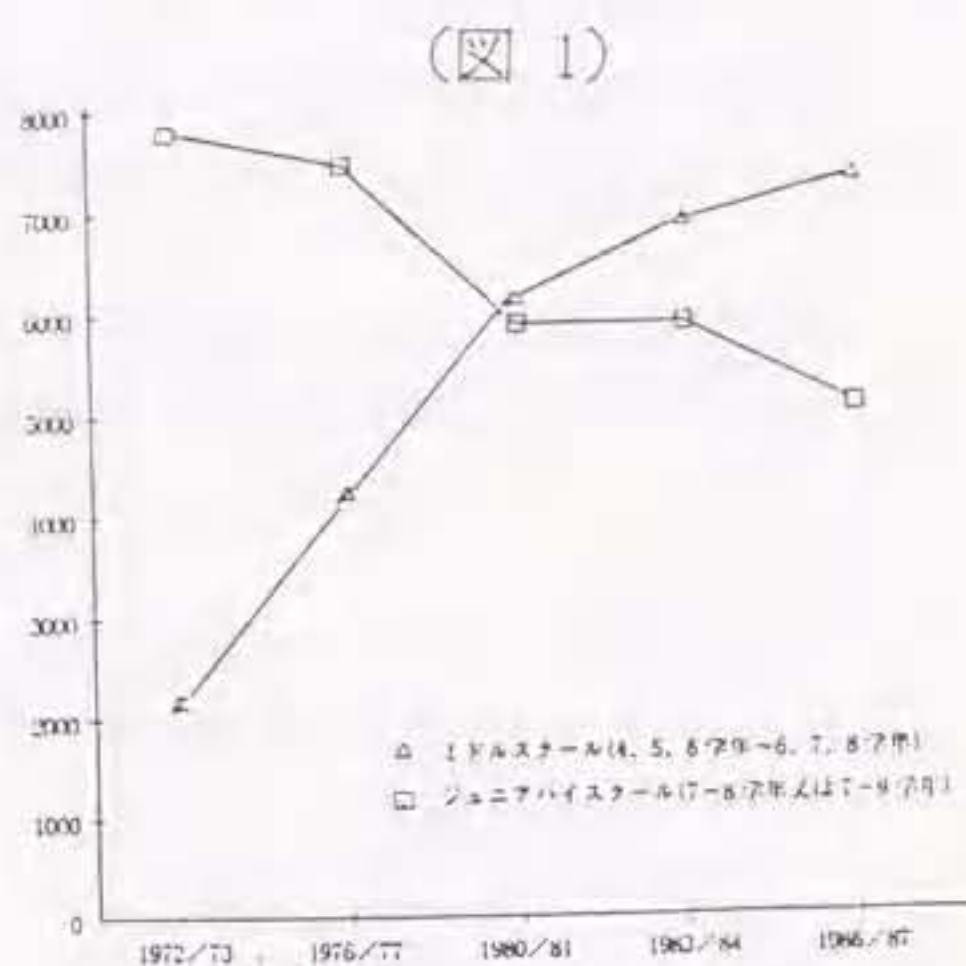
し、それに反比例してジュニア・ハイ・スクールが減少してきたことがよくわかる(2)。

(図1参照)

ミドル・スクールの定着は決して自然に進んだのではない。アメリカでさえこの「中学校改革運動」はほとんどジャーナリズムに取り上げられることなく、静かに、しかし着実に草の根運動によって徐々に浸透していったのである。

現在では、完全にミドル・スクールは「アメリカの前期中等学校の支配的な学校タイプ」であり、J・B・コナントが推進したジュニア・ハイ・スクールは過去のものとなりつつある。

では、そのミドル・スクールの基本的な特徴はなにか。ここでミドル・スクール運動の理論的リーダーの一人、P.S. George の示す主なものを挙げて次節のカリキュラム分析の前提作業としておきたい(3)。(表1参照)



を挙げて次節のカリキュラム分析の前提作業としておきたい(3)。(表1参照)

(表1) プログラム	小学校	ミドル・スクール	高校
1 生徒・教師関係	保護者的	助言者的	自己選択的
2 教師組織	学級担任制	教科間チーム制	教科担任制
3 教育課程	技能	探究・探求	専門化
4 時間割	学級制	ブロック制	時限制
5 授業	教師中心性	多様性	生徒中心性
6 生徒組織	年令制	支持制	教科制
7 教室配置	教室制	チーム制・ハウス制	教科制
8 履修形態	全員参加	広域選択	能力別
9 管理	校長と教師	校長と委員会	校長と教科主任
10 教師の性格	生徒志向の一般家	柔軟な資料提供者	学問的専門家

ここでは、後期中等学校の高校と比べながら、少し解説を加えておこう。

まず、「教師と生徒の関係」はミドル・スクールでは「助言者 Advisor」的な教師と「被助言者 Advisee」的な生徒との関係が望まれているのに対して、高校では「選択 Choice」が生徒自身に委ねられている。つまり、高校になると教師と生徒との関係は、相互に相手を選べるものになるということである。もちろん、これは間接的にであって、

教科やコースの選択を通してのことである。

次に「教師の組織」のありかたは、ミドル・スクールが、各教科の担任教師がチームをつくり、共同・協力して生徒の教育に当たるのに対して、高校では、各教科の教師が教科別にバラバラに指導し、相互に直接の連絡や協力は無い。むしろ、相互に独立して教育しているのが普通であろう。

第三に「教育課程」については、ミドル・スクールが「様々な探求・探究的学習」に狙いを置くのに対して、高校になると、ある専門的分野の学習を「深く」行うことが狙いとされている。ミドル・スクールでは、どんな分野に進んだらよいかを「探る」ことができるように教育課程が作られるのである。

第四に「時間割」は、ミドル・スクールでは2時間とか3時間とかを一つのブロックにして、少し時間をかけてでも十分に、多面的に取り組ませる工夫を施すのに対して、高校では1時限ごとに教科の学習が区切られ、毎時限違った教科を学習するような時間割となる。専門的で細切れである。

第五に「授業形態」については、ミドル・スクールは「多様な形態」、つまり、生徒中心の授業もあれば教師中心の授業もあり、個別の授業もあれば一斉授業もあるといった具合であるのに対し、高校では生徒主体の授業で、生徒の自主性、主体性に任される授業となる。したがって、生徒によっては怠けて勉強が遅れることがあるが、それは生徒自身の責任として教師は特別の指導を強制されない。

第六に「生徒の組織化」の仕方は、ミドル・スクールが「支持的 Supportive」、つまり、生徒中心で、グループないし集団全体で相互に支え合うようなチーム組織とし、複数のクラスからなる教師をも含めた生徒たちの大きな助け合い集団をつくるのに対して、高校では、教科ごとに専門分野別の生徒集団が組織されるので、生徒中心ではない。

第七に「教室の建物配置」については、ミドル・スクールは「チーム」ないし「ハウス」と呼ばれる親密な共同体、集団が構成単位となるように教室や建物配置が考えられるのに対して、高校では「専門教科」別に配置されていて、基本的に大学の専門学部・学科の配置と同じ原理によっている。

第八に「教育課程の履修形態」としては、ミドル・スクールは「広い範囲の選択履修」が認められ、奨励されるのに対して、高校では、能力別の履修原理により、生徒たちはそれぞれかなり専門的に狭い範囲の学習を求められる。能力の高い生徒がレベルの低いコースでの学習をすることは、一般にはありえない。

第九に「管理」面では、ミドル・スクールの場合は、校長と教師の代表から成る委員会 Committee とが共同して管理・運営するが、高校では校長と各教科の主任教師とが共同で行う。したがって高校では教科本位の管理・運営になる。

第十として「教師の性格・条件」については、ミドル・スクールでは教師は「生徒の

求めに応じて様々の分野の、様々のレベルの援助を行う情報・資料提供者」たりえなければならぬが、高校では、「学問的な専門家 Academic Specialist」であればよい。ミドル・スクール教師ほど幅広い、柔軟な教養は必要としないと言える。

以上のような対比が、やや大胆に過ぎるとしても、ミドル・スクールと高校との基本的相違を知るうえでは、大変わかりやすく、ほぼ当たっていると言えよう。

これまでのジュニア・ハイ・スクールがなぜ減少しているのかと言えば、その理由の一つとして、それが「ハイ・スクール High School」の中学校版、つまり、あまりに教科中心で、生徒の側に対する配慮が欠けていたことがあげられている⁽⁴⁾。ハイ・スクールのモデルは大学だったわけで、結局ジュニア・ハイ・スクールという中学校タイプは、前節で見た当初の性格が変わり、生徒の側の要求をほとんど無視していたので、60年代から70年代始めにかけて荒れたのである。

ミドル・スクールは、このような経緯を経て登場してきたわけで、この意味では、ジュニア・ハイ・スクール、さらにはシニア・ハイ・スクールを批判しながら普及・定着してきたことになる。だからこそ、ミドル・スクールとハイ・スクールはどのように接続するのが注目されるのである。ジュニア・ハイ・スクールの場合は、ハイ・スクールの中学校版、小型版（ジュニア）に変質したと言えるので、両者の接続関係は「教科中心」にスムーズに作れたはずである。けれども、ミドル・スクールは「生徒への配慮」を重視して中学校改革に成功したわけで、この面では「教科重視」のハイ・スクールとの接続関係に矛盾するところが出てきたと言える。そこで、まずミドル・スクールの教育課程の特徴をもう少し具体的に明確にしておこう。

2. ミドル・スクール教育課程の特質

ミドル・スクールはジュニア・ハイ・スクールを改革する方向で作られ、普及していったけれども、本来はジュニア・ハイ・スクール自体がめざした「小学校の初等教育から中等教育へのスムーズな橋渡し」を、今日的な形で実現しようとしたものだった。その際、教育課程面ではどのように変えられたかといえば、要約的に考えると「教科中心型から生徒に重点を移した中間型へ」という改革であると言える⁽⁵⁾。

ミドル・スクール教育課程は、この観点からして、「教科型」「コア・カリキュラム型」「興味・関心型」ではなく、「領域型」が望ましいとされている⁽⁶⁾。

この「領域 Domains」には次の三つがある。

- (1) 人格発達 Personal Development
- (2) コミュニケーション・学習技能 Skills of Communication and Learning
- (3) 主要知識分野 Major Knowledge Areas

より詳細な分析は次項に譲るとして、予め以下に少し解説を加えておこう。

(1) 「人格発達」の領域

この中には、「ガイダンスと特別な援助」「感情・情緒的発達」「助言集団」「授業集団」「個人的人間関係」「探究コース」「特別興味活動」「セミナー・独立学習」「保健・体育」「校内・対外競技活動及び他の教科外活動」などといった、生徒の価値判断・人間関係などの道徳的分野、各自の興味・関心に基く活動や学習の分野、身体的・保健的・スポーツ的分野などのプログラムが含まれている。

この領域は、ある意味では他の領域と違って、この時期の生徒達には最も独自の領域であり、ミドル・スクールに特徴的な領域であると言える。それだけに、この領域の構成原理は必ずしも他の二つの領域ほど明確ではない。なぜなら、他の二つの領域は、ミドル・スクール以外の小学校や高校とも共通する内容性格のもので、歴史的にも経験的にも一応の裏付けがあり、客観性も高いと言えるからである。

例えば、「感情・情緒的発達」に関するプログラムとして「助言集団 Advisory Group」制があるが、これは形骸化した「ホーム・ルーム制」の代わりに考案された方策で、教師を「助言者 Advisor」、生徒を「被助言者 Advisee」として位置づけ、毎朝一定時間、教師と生徒が自分の教室で親密な人間関係や学級を築こうとするものである。

また「授業集団 Instructional Groups」というのも、単に授業が学習の場としての意味をもつだけでなく、人間的な感情や情緒の人格発達にも役立つもので、その相互作用関係を重視しようとする方策である。

また、個々人の興味や関心に沿って学習や経験が得られるように「探究コース Exploratory Courses」という選択教科的な学習の場や「特別興味活動 Special Interest Activities」というような自由な学習の場が用意される。さらに、ほとんど自分たちで自主的に進められる「セミナー」や「独立学習 Independent Study」も重視されている。

(2) 「コミュニケーション・学習技能」の領域

この領域は、次の六つの主要な技能のカテゴリーから構成される。

- 1) 読みとその関連学習技能：読み取りの技能は単に読解のみでなく、様々な情報収集（事典・辞典類の活用、地図・グラフなどの活用、索引・用語・参考文献などの活用、その他）、その総合化、要約化（概略化・縮約化）などの学習技能と密接不可分である。
- 2) 話す・問う・聞く技能：口頭での陳述や指示、要約、抽出、概要を言える力、効果的で明確な問い、質問を出し、討論に参加する力、他の人の言葉を正確に聞き取り、話し手の意図を十分に伝えさせる力など、これらが一体となって質の高い話し合いや討議ができる技能である。
- 3) 書く技能：書くことは、直接手で書くにせよワープロなどを使うにせよ、高度に

重要な技能であり、「文法的に正しく作文する」「情報を論理的に秩序正しく組織する」「考えを明確に伝える段分けができる」「何のために必要な情報を集めるのか自覚している」「ほぼ定められた様式を用いて手紙や伝言を書ける」「一定の書式の書類に正しく書き込める」「綴りを間違えない」「句読点を間違えない」「大文字を正しく使える」「読みやすい字で書く」(フロリダ州マリオン郡の第6～10学年のプログラムより)などの技能は欠かせない。

- 4) 数量化の技能：算数・数学の中では知識と技能は分けるのが難しいとされるが、正確に人にものを伝えたり、情報やデータを処理したりする上で、それらを数値化し、量的に表現することは極めて必要なことである。数学をコミュニケーションと見る立場から、シカゴ大学で開発されたプログラム「移行数学 Transition Mathematics」は注目される。これは、上述のような力を、日常的な事実を取り上げ、総合的で実質的な意味ある場面で育成しようとしており、単なる機械的な反復練習などの無意味な学習から脱却しようとしているという⁽⁷⁾。
- 5) 主要な学習用具の使用技能：テレビ、とくにCCTV (ケーブル・テレビ) や自校の放送スタジオの活用、ビデオやCD、CAIなどの活用、パソコン通信や衛星放送通信、地域の教育・文化機関との共同プログラムの作成、電話やファックスなどによる学習通信網の活用、その他様々な機器、システム、プログラムを効果的に活用する技能を育てる必要がある。
- 6) 問題解決と高度情報処理技能：大脳生理学などでも12歳から14歳にかけて、徐々に問題解決的・創造的・批判的思考が発達し始めるとされるが、ミドル・スクールの生徒たちにこの種の思考あるいは認知の技能を育てることはもっと重視されてよいとされる⁽⁸⁾。これらの技能の習得によって知的成熟も達成されるといってよいほど重要である。

(3) 「主要知識分野」の領域

この領域は、ミドル・スクールの授業時間の内の3分の2から4分の3を占める。いわゆる「教科」のことを指すと見てよい。

その主要教科として、「言語技術 Language Arts」「数学」「理科」「社会科」が挙げられる。しかし、これ以外にも、「主要知識分野」の学習として、教科間総合学習、コア学習など、さまざまな知識分野の学習プログラムが考案され実施されている。例えば、消費者学習、休暇・余暇学習、「激動の20年代」学習、「危険な野生生活」学習、「未来」学習、「市民戦争」学習、「性格創造」学習、「広告」学習、「コンピュータ」学習月間などといったものである。

これによりこの領域の学習は、主要4教科と一種の総合学習ないしテーマ学習などによって構成されていることがわかる。

以上が、ミドル・スクールの教育課程が依拠し、かつ目指している基本的な構造、理論仮説的な枠組みである。

これを見て言えることは、教科の学習も重要だが、より多く生徒の側に立った教育課程をどうするか、に苦心のあとが見られるということである。「人格発達」領域の内容や「主要知識分野」の総合学習的プログラム、「技能」領域でさえ、数量化の技能、学習用具の活用技能、問題解決やそれ以上に複雑な思考に用いられる技能などの習得に、その面の配慮が見られる。

しかし、全体としては「教科と生徒との間のバランスをとった」教育課程となっており、どちらかに片寄っていないことが、その特質であると言える。この「バランス」という点は、ミドル・スクールとその教育課程を見る上で見落としてはならない重要な視点である。

もう一つ、最近しばしば取り上げられているのは、「能力別コース制」の問題である。研究者の間では、このようなコース編成は不人気であるにもかかわらず、ハイ・スクールおよびミドル・スクールで非常に一般的に広く行われている⁽⁹⁾。

ミドル・スクールでは「能力別コース制 Tracking and Ability Grouping」は、理論家からは採用すべきでないと言われている⁽¹⁰⁾。この点で、ミドル・スクールは決して「能力別コース制」に積極的ではない。しかし、ハイ・スクールでは相変わらず一般的であり、この意味でミドル・スクールとの連続性が問題になる。

次に、以上の二つの点について、ハイ・スクールとの接続関係を検討してみよう。

3. ハイ・スクールとの接続関係

ハイ・スクールの教育課程と、ミドル・スクール教育課程の主要な特徴たる「バランス」と「能力別コース制への消極性」の2点との関係を見る上で、次の点をまず分析・検討の前提として押さえておかねばならない。

(1) 義務教育年限は大体においてハイ・スクールの間、つまり途中で終わること。

義務教育年限は、多くの州でハイ・スクールの中で終わっている。例えば、フロリダ州の場合は16歳の高校2年で終わる。このことは、「高校入試がないこと」と「高校中退者 Drop-outs が出やすいこと」とを意味する。なぜなら、高校はいやでも全員入学しなければならない場であるとともに、2年を終了してから後は、どんな理由であっても高校をやめることができるからである。

この中で、高校入試がないということは、教育課程面での連続性が十分考慮されねばならないことを意味する。日本では、この点で事情が異なり、入試が存在するため、レ

ベルの高い高校、いわゆる有名進学校の教育課程は、中学校の教育課程と、とくに数学や英語などの教科で落差（ギャップ）が大きく、生徒たちはこのギャップを埋めるために大変な苦勞をする。

アメリカのミドル・スクールとハイ・スクールの間には、この種の落差はあるはずがないと考えられるが果たしてどうなのだろうか。

(2) ハイ・スクールは「総合制」であり、入試がないので、一つの高校内に能力や適性の上で極めて多様な生徒が混在すること。

高校入試がないため入学者は入試時点で能力的に選別されず、日本の高校のように学校間格差はそれほど生じない。まったく生じないとか、生じないように人為的に操作するとかいうこともない。そこで、進学校的な高校（進学に有利な高校＝大学進学をめざし学問的教科の成績の高い生徒が多く入学する高校）とそうでない高校（大学進学者があまり多くない高校）とがやはり出てくる。それでも総合制なので、日本の高校のように、ほとんど大学進学のできない普通科高校が見られるというようなことはない。（もつとも、日本の普通科高校でもまったく生徒が大学へ入らない高校というものは、浪人生の存在を考えれば、ほとんどないのではなかろうか。）それほどアメリカでは一つの高校に多様な生徒たちが入ってくるのである。

この事情が、アメリカのハイ・スクールで「能力別コース制 Tracking」が広く採用されていることの前提に隠れている。この点でのハイ・スクールとミドル・スクールの接続関係に問題はないのだろうか。

以上の二つの前提を踏まえて検討してみよう。

まず、現在のハイ・スクールの教育課程の基本的特徴は「教科中心主義」である。とりわけレーガン以後、ブッシュ政権下のアメリカの教育は、SATの得点の上昇が一つの指標とされて、その教育課程や実践の改革が進められたから、主たる関心事は「英語（国語）」と「数学」を中心とする主要な学問的教科の学習とその成績向上に精力が注がれた。それまでの、いわゆる「ショッピング・モール（百貨店）」ハイ・スクールと俗称された、幅広い選択制と多数の非学問的教科の導入で多様な生徒に対応してきた教育課程は一掃され、レーガン前大統領のときの『危機に立つ国家』に示された五つの学問的教科の必修教科を中心とした大幅な選択制の縮小が図られている。

必修教科の五つ（英語、数学、社会、理科、コンピューター科学）の合計単位数14.5単位は、これまでのハイ・スクールの4教科（英語、社会、数学、理科）の合計単位数9～10単位より5割も多く、とくに数学と理科は3倍の単位数となっている⁽¹⁷⁾。これに伴って高校の卒業要件は強化され、質的向上が目指されている。

例えばイリノイ州のアーバナ高校の卒業単位数は、1992年までの29単位が1993年から

は40単位以上に変えられている。また、この高校では、従来ミドル・スクールとの連携により生徒の相互乗り入れがあり、高校の生徒の場合、ミドル・スクールの授業を受けても、卒業要件となる科目の履修必要学期数には含めて数えられていたのが、1993年からはそれが認められなくなるという⁽¹³⁾。

このような変化は、実はミドル・スクールにとっては対応の難しい性格のものだったと言える。ミドル・スクールは従来のジュニア・ハイ・スクールがあまりに教科中心に傾いていて、生徒の側の条件を軽んじてきたことを批判して普及・定着してきた経緯がある。

しかし、他方ではこの間、ハイ・スクールが「総合制」を推進し、その具体的な内容として、年を追うごとに非学問的教科の広範な導入と「選択制」の拡大が進められ、その結果、生徒たちの自由だが安易な学習状況がハイ・スクール全体の教育水準を低下させたことが問題となった。その中身の分析・評価については見解が分かれるにしても、現在のアメリカでの、従来のハイ・スクール教育の受け止めかたがそのようであるのは事実であると言ってよい。

例えばここに、ある日本の教育社会学者によるほぼ典型的といえる総合制ハイ・スクールの描写がある。

「(前略)生徒たちは、ここに示された200以上のさまざまな科目の中から、自分の興味や関心、進路や適性に見合った『自分自身のカリキュラム』を作っていく。もちろん、必修科目も定められてはいるが、それは卒業に必要な単位数の3分の2を占めるに過ぎない。残りの3分の1は自分で選ぶ選択科目である。外国語もすべて選択である。しかも、必修科目といっても、たとえば社会科の場合であれば、数あるコースの中から自分のとりたい科目を4単位というように、やはり自分で選ぶことが要請される。」⁽¹⁴⁾

結局、このような「生徒が自由に、自分に都合のよいように作れる教育課程」編成を許すハイ・スクール教育課程の特質は、決して「教科中心」だったとは言えないのではないか。

そこで、これまでの検討の視点を少し変えてみる必要があるであろう。ミドル・スクールは、ハイ・スクールの小型版(ジュニア)としてのジュニア・ハイ・スクールを批判して登場、普及してきたと述べたが、実はそのジュニア・ハイ・スクールがモデルとしたハイ・スクールは、現在のような極端な総合制ハイ・スクール以前の、古いタイプの学問的教科中心のハイ・スクールだったのである。ジュニア・ハイ・スクールは、この意味で、この間に変容した総合制の、生徒重視のハイ・スクールとの接続関係がもはやうまく行かなくなったのに、相変わらず古い型のハイ・スクールの枠組みから脱却できないでいたのだと言ってよい。

ミドル・スクールは、この面から見直してみると、一面ではむしろ新しい総合制ハイ・スクールに見合う、より良い接続関係をもつ中学校タイプとしての性格も持っていたのだと言える。その一つの表れが、第9学年をハイ・スクールの1年目に移して易しい内容とし、ゆとりをもたせて4年制のハイ・スクールにしたことである。

しかし、ミドル・スクールは他方で、主要学問教科による学力向上のための教育課程を作ろうと努めた。それは、ジュニア・ハイ・スクール時代の学校の荒廃があまりにもひどく、またその後の人間性中心のオープン・スクールや総合制ハイ・スクールへの批判も強まって、このため父母の要求が、一部の進歩的な教育学者の批判にもかかわらず、過去10年ほどの「基礎に帰れ Back to (the) Basics」運動に前向きに関係してきたからである。

このように見てくると、ミドル・スクールが教育課程上の接続関係を連続的でスムーズなものにするためには、むしろ『危機に立つ国家』で示された新しいハイ・スクール教育課程の方にも親近性があることが知られる。

以上を総合的に見てみると、ミドル・スクール教育課程のもつ「バランス」は、ハイ・スクール教育課程に学問的教科の必修強化による「バランス」を生み出す上で、少なからず影響を与えた、と言えるのではないだろうか。現に、ハイ・スクール教育課程で必修教科増、学問的教科重視の動きが出始めたのは、ミドル・スクールの定着が進んだ1985年以降のことだからである⁽¹⁵⁾。ただし、これは「上からの高校改革」が「下からの中学校改革」に影響されたとはいっても、先のイリノイ州の例にみるように、かえって接続関係を悪くさせる契機も含んでいる。

筆者のこの主張がかなり大胆であることは認めざるをえない。今は十分な裏付けに乏しいけれども、それほど的是はずれのものでもないように思われる。ミドル・スクールの動きとハイ・スクールの動きの前後関係を見れば、時代の教育論議や学校論の推移と合わせ考え、今後のいつそうの検討によって確かめられるであろう⁽¹⁶⁾。

もう一つの「能力別コース制 Tracking」についてはどうであろうか。

現在、アメリカでも研究者の間では評判の悪いこのカリキュラム編成の方法は、ミドル・スクールとハイ・スクールでの「能力別コース制 Tracking」についてみると、実は日本的イメージやミドル・スクールの「能力別クラス編成」とはかなり異なつたところがある。例えば、この点に詳しい研究者の示すところでは、次のようなことがある。

「(前略)しかも、どんな科目を履修したかによって、大学の入学資格が制限されてしまう場合が少なくない。ある調査によれば、公立四年制大学の25%、私立四年制大学の38%が、高校で履修した教科のパターンを、入学選抜の基準として『もつとも』ないし『非常に』重視するとしている。とくに一流といわれる大学の多くは、高校での教科の履修パターンを重要な選抜基準のひとつとしている。(申略)

アメリカにおけるトラッキング研究は、大学進学、職業、一般というトラックの存在が、生徒の進路を制約していることを明らかにしたが、(中略)アメリカのハイ・スクールのトラックは前述のとおり、教科選択のパターンを作っている生徒同士が、同じようなクラスに集まることをきっかけに、ひとつの仲間集団を形成しやすいということは十分考えられる。しかし、たとえば職業トラックの生徒全員がひとつの集団を形成し、アイデンティティを共有するかどうかとなると、日本の高校のようにはいかなない。(中略)高校でどんな単位を履修したかが、大学進学の実際に制約してしまうことはすでに述べた。高校卒業に必要な単位を全部取得したからといって、それが自動的にすべての大学への進学条件を満たすとは限らないのである。」⁽¹⁷⁾
ここでは、アメリカのハイ・スクールの「能力別コース制 Tracking」には、大学入学の際の「制度上の障壁」が伴っていることが強調されている。

ミドル・スクールの「能力別クラス・コース編成」は、この意味でのトラッキングではない。けれども、事実上このトラッキングに通ずるものであり、その連続性はとくに、教師の指導を受けつつも「能力に応じて生徒が自らつくる教育課程」パターンという点において認められる。

この「能力別クラス・コース制」をミドル・スクールでは排除しようとしている。しかし、理論家や研究者のこの排除の方向への努力にもかかわらず、まだ実践家はなかなかこの方策をやめようとしていない。ハイ・スクールのように大学入学上の障壁はないにもかかわらずである。けれども、もしこのトラッキングがハイ・スクールで採用されなくなったら、ミドル・スクールでもこのような方策をやめる方向に動くであろうが、大学側がこのような制度的条件をつける限り、ハイ・スクールはやめられないだろうし、ミドル・スクールもその限りでやめないと思われる。これによって両者の「連続性」は確保されるが、これは必ずしも望ましいものとは思われない。

おわりに

アメリカで、そのハイ・スクール教育課程が、これまであまりに生徒の「個性尊重・伸長のために選択の自由」を認め、学校側の必修科目設定などの強制をゆるめてきたことを反省し始めたことは、多分妥当なことであろう。しかし、基本的に「総合制」をとるかぎり、ハイ・スクールは多様な教科・科目を用意せざるをえない。日本の職業科高校のようなハイ・スクールをよしとせず、機会均等の原理から「総合制」を採ったのだから、その多様な教科・科目の中から生徒が選択するという方法は原則として捨てられないであろう。

他方、ミドル・スクールでは、主要教科の必修はもちろんのこと、選択教科もごく一

部分を除いてほとんど「選択必修」である。生徒が自分で自分の教育課程を作るという点ではハイ・スクールと共通だが、まだ自分の個性を探る段階なのでその自由度は大きくない。アメリカのミドル・スクールは、ある意味で「総合制ハイ・スクールの行き着いた姿」に対する批判をも含めて考えられた面があるが、そのためハイ・スクールとの連続的な接続関係がゆがんできたと言える。

もちろん、良い点は残し、悪い点を改めるという原則でよいわけであるが、そのために全体としての整合性やバランスがこわされる危険がある。日本では、アメリカの場合のように両者の間に強い連続性はないが、アメリカのこの経験に学ぶ必要がある。ミドル・スクールは、ジュニア・ハイ・スクールがハイ・スクールの側から考案されたのに対して、逆に小学校（エレメンタリー・スクール）の側から考えられた点に特徴があるけれども、しかし決してハイ・スクールとの関係を無視したわけではない。ただ現在のハイ・スクール改革が「上から」のものであることが⁽¹⁹⁾、カウンセラーの配置増にもかかわらず⁽¹⁹⁾、接続関係を難しくしているところがある。

「前期中等教育」と「後期中等教育」との関係は、「中等教育全体」と「初等教育」および「高等教育」との関係にまで目を届かせていないといけなことが、本節によってもあらためて強く示唆されている⁽²⁰⁾。

次項でミドル・スクールとその教育課程について、少し遡ってその成立してくる過程を見ながら検討してみたい。

[注]

- (1) 日本では主な教育学者としては筆者以外に佐藤三郎氏(大阪大学名誉教授)、西尾範博氏(法政科学大学)、矢野裕俊氏(大阪市立大学)が強い関心を示しているくらいである。
- (2) ASCD:Curriculum Update, November 1988, p. 2. ただし、ここでジュニア・ハイ・スクールとされている7~8学年の2年制の中学校は、全米ミドル・スクール連盟ではミドル・スクールに含めている。ミドル・スクールのすべてのタイプに共通な点の一つは「第9学年がない」ということである。
- (3) George, P. S. 「アメリカにおける前期中等教育改革」未日講演資料、1988年。及びGeorge, P. S. & W. M. Alexander, The Exemplary Middle School, 2nd ed. 1993, p. 46. 以下の解説も同左参照。
- (4) ジョージ P. S. 「アメリカ合衆国のニュー・タイプの中学校」名古屋大学教育学部『教育改革研究』第6号、1987年3月。
- (5) 拙著『よみがえるアメリカの中学校—日本の中学校改革への提言—』有斐閣、1987年。本書は今のところミドル・スクールに関する唯一の単著である。
- (6) 拙論「アメリカのミドル・スクール・カリキュラムに関する基礎的研究」『名古屋大学教育学部紀要』〈教育学科〉第30巻、1983年及び George, P. S. & W. M. Alexander, 前掲書, p. 62~117.
- (7) George, P. S. & W. M. Alexander, 前掲書, p. 97. 一部はさらに教科主義的分化の方向を批判して環境教育などを取り込む「統合」や「一般」や「総合」を重視するカリキュラムが追求されている。Beane, J. A., 'A Middle School Curriculum—from Rhetoric to Reality—' NMSA, 1990.
- (8) 同上書, p. 104.
- (9) 同上書, p. 347~356.
- (10) George, P. S., How to Untrack Your School, ASCD, 1992.
- (11) 新谷剛彦『アメリカの大学・日本の大学』玉川大学出版部、1992年、121及び179頁。
- (12) 拙稿「中等学校改革の課題—米・英・日の比較的考察—」名古屋大学教育学部『中等教育研究』第3号、1992年。
- (13) 矢野裕俊「アメリカにおける中・高校の接続」『教職研修』1993年1月号、131~132頁。
- (14) 新谷剛彦、前掲書、174頁。
- (15) 拙稿、注(12)前掲論文参照。筆者自身の1984~85年のフルブライト研究留学の体験でも確かである。
- (16) Boyer, E. L., High School—A Report on Secondary Education in America, Harper & Row, 1983. ほか J. I. Goodlad などによるこの頃の一連の著作はすでにミドル・スクールが普及してきた段階のものである。『危機に立つ国家』以後の動きは、Toch, T., In the Name of Excellence, Oxford University Press, 1991. 参照。
- (17) 新谷剛彦、前掲書、175~178頁。
- (18) 佐藤三郎「ミドル・スクールの積極的意義に学ぶ」『教職研修』1993年1月号、131頁。
- (19) 矢野裕俊、前掲論文、130~131頁。
- (20) 拙論「中等カリキュラムにおける一般教育と専門教育」及び「同(2)」『名古屋大学教育学部紀要』〈教育学科〉第35巻及び第37巻、1989年及び1991年参照。

第3節 ミドル・スクール教育課程に見る前期中等教育課程の基本的性格

はじめに

前節でミドル・スクールの普及・定着の様子を見たが、ここではあらためて、まず日本における先行研究の検討を通して、筆者の本節におけるそのミドル・スクールの問題意識の所在を明らかにしておきたい。

アメリカにおける過去20年ほどの教育状況の中で、中等教育の上での最も顕著な動きの一つが「ミドル・スクール Middle School」の出現とその普及、発展である。この「ミドル・スクール運動 Middle School Movement」と呼ばれる動きに、日本でいち早く目をつけ、本格的な検討に乗り出したのは、学校体系などの制度的な改革状況に関心をもっていた、河野重男氏を中心とする研究グループであった。その研究報告書『初等教育と中等教育の連関に関する比較研究—日本の視点からみた—』(1974)の中で、アメリカのミドル・スクールについては、新井郁男氏が担当執筆している⁽¹⁾。しかし、その叙述の中心的な狙いは、ミドル・スクール運動という新しい動向の紹介にあり、具体的な細かい内容よりも、運動の全体的輪郭、基本的性格、現状などの点の、日本への紹介、提示にあるといつてよい。

次いで、木原健太郎氏を中心とする国立教育研究所の研究グループが、ミドル・スクールの動向、内容性格を、いくつかの角度から本格的に分析しており、その研究報告書『学校体系の区切り方と教育効果との関連についての研究』(1975)によって、この運動の全体像がかなりくわしく知られることになった⁽²⁾。とくに本章のテーマである教育課程については、加藤幸次氏らがかなり丹念に報告している。しかし、この報告書の論調は、全体として、この運動の成果や方向をあまり前向きに評価したものではなく、しかも、今から20年も前のものであって、現在のような普及ぶりについては予想していなかったと言つてよいように思われる。

さらに、1年後に、柴沼晋氏を中心とする研究グループが、この運動を世界的動向の一つとして取り上げ、そのような動向の中に位置づけて、その編著『諸外国の教育の現状と課題』(1976、ぎょうせい)の中で、具体例を入れつつ紹介している⁽³⁾。しかし、この記述もどちらかといえば第三者的、客観的な紹介にとどまり、分析し評価することは慎重に避けているように思われる。

以上の3年間に出された研究物以外には、その後も目立ったものはない。不思議にこの3年間に集中している。

ところが、ミドル・スクール運動のその頃から後の発展ぶりは目ざましいものがあり、その数値的变化だけでも無視しえないものがある。ここ数年は、普及・定着段階に入り、

やや落ち着いた動きを見せているが、運動そのものは着実な発展を見せている。その一端を、ごく簡単に数字的に触れて示しているのは小林哲也氏(1979)⁽⁴⁾および矢野裕俊氏(1982)⁽⁵⁾。さらにやや詳しく梶田正巳氏⁽⁶⁾だけである。小林氏は欧米各国の教育革新の動向の一つとして取り上げ、柴沼氏らの著作をもとに、その普及のめざましさについて触れ、また、矢野氏も、イギリスのミドル・スクールとともに、アメリカのミドル・スクールの性格と普及ぶりについて簡単に触れているが、両氏ともその扱いはそれ以上ではない。とくに矢野氏は、日本の上記の三つの研究書については全く触れていないので、突っ込んだ内容のものになってはいない。梶田氏のもものは小学校の動きとの関係で触れているもので、現地調査を含んでいるが部分的である。

以上を通して、日本の研究は、総じてこの運動を、まだ本格的な研究対象、日本の中等教育改革のために重要な意義をもつものとして、強い実践的関心から取り上げてはいず、単なる紹介の域を出ていない、と言えよう。

筆者は本稿で、紹介よりも分析評価することに重きを置きたい。とくに、ミドル・スクールの教育課程の内容性格に対象を限定して、その意義や価値を分析し、評価してみることとする。そのことは、先行研究以後欠けているその後の五年から十年間ほどの動きに、正面からの検討を加えることと不可分である。

1. ミドル・スクールの趨勢

日本におけるこれまでの研究では、ミドル・スクールの動向について、その数量的傾向は次のように述べられてきた。

古いところから順にあげていくと、まず新井郁男氏は、1969年のNEA研究報告書に基づいて「現在ミドル・スクールは全国に1000校以上存在すると推定されている」⁽⁷⁾としている。

これに次いで、翌年、金子忠史氏は、いくつかの資料をもとに、「ミドルスクールの定義の仕方によっても、その実数に多少の狂いがあるが、ミドルスクールは1965～66年度で、29州で499校が開校されており、1967～68年度の合衆国教育局の依頼でAlexander, W. H. によってなされた全米的な調査では、1101校のミドルスクールが確認されており、また、1970年度の Kealy, R. P. の調査では、2298校に増加している。」⁽⁸⁾として、その増加の著しさが報じられている。

さらに柴沼晋氏の著書の中では、「最近さらに5年間あるいは4年間の初等教育に対応する前期中等教育機関としてそれぞれ3年間あるいは4年制のミドルスクールを設置し、それに接続する後期中等教育機関として4年間のハイスクールを設ける地教委も増加しており、このような学校体系を既設または計画中の地教委は全体の50%に達して

いる。」⁽⁹⁾と、その勢いを伝えている。

しかし、その後の動向については、ほとんど日本に伝える研究者が出ず、暫くして小林哲也氏が、上記二者の報告をもとに、総括的に「ミドル・スクールは(中略)1960年代後半から70年代にかけて、急速に増えたのである。1965年に全国で499校であったのが、1969年には2298校となり、70年代半ばに実施中あるいは計画中の州は全体の50%に達したと伝えられている。」⁽¹⁰⁾とまとめられているほか、新しいデータとしては、矢野裕俊氏が「1967~68年のアレキサンダー(W. Alexander)の調査によると、1101校とされていたミドル・スクールの数は、1976年にコンプトン(M. Compton)の行なった調査では4060校にまで激増している。」⁽¹¹⁾と伝えているのみである。

筆者は、基本的には、10年間で4倍の増加という事態がいつまでも続くとは思っていない。その点で、ごく最近の動向について、日本ではほとんど研究されていないことに不満をもっていたが、ジョージ George, P. S. は1981年の論文で、「1965年にはおよそ500校のミドル・スクールが、1980年にはおよそ5000校になった」⁽¹²⁾と伝えていること、さらに彼自身の1979年の時の見通しとして、「1985年までに10,000校ほどの多数に上るだろう。しかも今や全州にある。」⁽¹³⁾と述べていることから、この増加傾向にある趨勢は、いずれはどんな運動も限界値をもつわけであるが、前項で見たように今だに続いていると見てよいと思われる。

実際に筆者自身の調べたところでも、マサチューセッツ州の場合、1979~80年度の学校報告書では、少なくとも「ミドル・スクール」という名を学校名に冠している(学校名に学校種別名を冠していない学校は、他の学校種にもあろう)学校数だけでも、約120校に上り、ジュニア・ハイ・スクールの約187校に迫る数を示している⁽¹⁴⁾。この15年ほどの間に、少なくともマサチューセッツ州の場合、インタミューディオ・スクールが約14校という少数であることを考えると、新興のミドル・スクールは、ジュニア・ハイ・スクールに次ぐ二大勢力の一つとして、確固たる地位を築いたことになり、前期中等教育学校全体の約40%を占めるものとして、ジュニア・ハイ・スクールを脅かす勢いを示し、研究上もはや決して無視できないものになったと言えよう。その数字上の優位については前項で見た通りである。

中間的な時期のものではあるが、単に学校総数だけでなく、州毎の年次別変化、タイプ別変化(何学年から何学年の何年制であるか)、州や地域の人口との比較、などに関して、コンプトン Compton, M. F. が1974年現在の数字を示しているので、ここに掲げたい。(表1~表4を参照)

コンプトンは、これらの数字をもとにして次のようにまとめている。

「ミドル・スクールの学校数の増加は、1968~74年の6年間で劇的と言えるほどである。(中略)

(表1) ミドル・スクール州別調査年次別変化

州名	1968	1970	1974				
				モンタナ	0	0	3
				ネブラスカ	3	3	12
アラバマ	15	26	71	ネバダ	0	0	1
アラスカ	0	7	5	ニューハンプシャー	0	22	24
アリゾナ	14	2*	36	ニュージャージー	91	110	142
アーカンサス	4	15	36	ニューメキシコ	7	16	20
カリフォルニア	131	151	232	ニューヨーク	92	141	273
コロラド	4	27	39	ノースカロライナ	8	74	97
コネティカット	25	46	77	ノースダコタ	1	2	1
デラウェア	2	11	23	オハイオ	3	150	219
コロムビア特別区	0	0	0	オクラホマ	0	2	13
フロリダ	10	54	116	オレゴン	30	36	37
ジョージア	24	29	115	ペンシルベニア	25	112	148
ハワイ	0	1	1	ロードアイランド	3	12	12
アイダホ	0	9	21	サウスカロライナ	6	17	103
イリノイ	142	201	232	サウスダコタ	1	7	14
インディアナ	21	53	89	テネシー	3	1*	39
アイオワ	3	24	45	テキサス	252	303	407
カンザス	0	16	15	ユタ	0	5	5
ケンタッキー	4	40	46	ヴァーモント	0	1	19
ルイジアナ	2	57	90	ヴァージニア	0	65	116
メイン	3	56	67	ワシントン	22	34	63
メアリランド	13	35	53	ウェストヴァージニア	0	13	21
マサチューセッツ	10	79	115	ウィスコンシン	21	37	74
ミシガン	97	151	215	ワイオミング	0	5	6
ミネソタ	1	1*	17				
ミシシッピ	3	19	40	合計	1101	2298	3723
ミズーリ	5	20	58	*印：不完全情報			

個別的な学年構成類型は、1968年からほとんど変わらず、6～8学年型が依然として60%を占めている。5～8学年型及び4～8学年型の学校の比率はやや下がり、逆に5～7学年型及び6～9学年型の比率がやや上がっている。

(表2) 学年構成調査年次別変化

構成類型	1968	1970	1974
学年 6-8	60.0	58.2	60.0
5-8	27.3	25.4	23.4
4-8	7.3	6.1	6.6
5-7	2.7	2.5	3.8
6-9	1.8	3.4	3.3
4-7	.9	2.7	2.4
5-9	*	1.2	.8
3-7	**	.6	**
	100.0	100.0	100.0

* 1968年の調査では含まれていない。
** 1970年の調査のみに含まれている。

(表3) ミドル・スクール数の1970年度州別人口との対比

人口 順位	州名	学校数 順位	人口 順位	州名	学校数 順位	人口 順位	州名	学校数 順位
1	カリフォルニア	3	18	メアリーランド	23	35	ネブラスカ	42
2	ニューヨーク	2	19	ミネソタ	38	36	ユタ	45
3	ペンシルベニア	7	20	ルイジアナ	15	37	ニューメキシコ	36
4	テキサス	1	21	アラバマ	19	38	メイン	20
5	イリノイ	3	22	ワシントン	21	39	ロードアイランド	42
6	オハイオ	5	23	ケンタッキー	24	40	ハワイ	48
7	ミシガン	6	24	コネチカット	17	41	ニューハンプシャー	32
8	ニュージャージー	8	25	アイオワ	25	42	アイタホ	34
9	フロリダ	9	26	サウス・カロライナ	13	43	モンタナ	47
10	マサチューセッツ	11	27	オクラホマ	41	44	サウス・ダコタ	40
11	インディアナ	16	28	カンザス	39	45	ノース・ダコタ	48
12	ノース・カロライナ	14	29	ミシシッピ	26	46	テラウエア	33
13	ミズーリ	22	30	コロラド	27	47	ネハダ	48
14	ヴァージニア	9	31	オレゴン	29	48	ヴァーモント	37
15	シヨージア	11	32	アーカンサス	30	49	ワイオミング	44
16	ウイスコンシン	18	33	アリゾナ	30	50	アラスカ	45
17	テネシー	27	34	ウェスト・ヴァージニア	34			

(表4) 地域別人口・州数・学校数の対比

地 域	人 口	州 数	学 校 数	比 率
北 中 部	68,132,083	19	1,162	31.21
南 部	51,344,549	11	1,240	33.30
中 央 部	42,430,352	5	639	17.16
ニューイングランド ^①	11,847,186	6	314	8.43
西 部	20,723,047	2	233	6.25
北 西 部	8,758,155	7	135	3.62

*州数には、50州とコロンビア特別区が含まれている。

学校数と各州の人口とを比較すると、その間の相関が認められる。人口の上位10州はミドル・スクールも最も多い。同様に、人口の下位10州はミドル・スクール数も最も少ない。しかし、“中位30州”は非常に多様な相を見せている。

地域別に見ると、北中部地域は全国の人口の33.5%を占めているのに、25.2%を占める南部地域よりも、ミドル・スクール数はやや少ない。」⁽¹⁵⁾

これによって、やや具体的にミドル・スクールの全国的な趨勢がとらえられよう。

以上が、とりあえず数量的な面から見た、ミドル・スクール運動の現状の一応の概観である。この動向は、1982年アレキサンダーやジョージに直接会って来たという佐藤三郎氏（大阪市立大学名誉教授）や矢野裕俊氏（大阪市立大学助教授）の話では、このところ一時ほどの勢いを示してはいないという。しかし、それは、筆者には安定的な定着・普及の時期に入ったことを示すもののように思われる。運動を展開している当事者自身が、運動の展開の諸段階についてよく知っており、段階ごとの留意点を十分承知している。たとえ、これで運動が終ったとしても、現実にミドル・スクールが前期中等教育機関として、すでに一大勢力となっている事実は無視できない。

もちろん、ミドル・スクールの増加によって、ジュニア・ハイ・スクールが姿を消してしまうなどということが、少なくともアメリカの場合はありえないと思われる。その意味では、前期中等教育機関としてのこの二つ（ないし三つ）の学校種の、どちらがよいのか、どれが絶対的によいものなのか、と問うことは、おそらく妥当でない。運動が始まった初期の頃は、このような二者択一の間いが研究者をも動かし、そのような研究もいくつかなされが、加藤幸次氏の示した例のように、これと違ってさほど明かな結論は出なかった⁽¹⁶⁾。ジョージ氏自身も、そのような研究をした上で、結局、まずは教育課程面での類似性が高まると見ている⁽¹⁷⁾。

このように考えてくると、元全米ミドル・スクール協会会長のゲイトウッド Gatewood, T. E. の次のような指摘こそ健全な見識と言えるであろう。

「子供の教育に関するかぎり、ミドル・スクールに收容しようと、ジュニア・ハイ・スクールに收容しようと、それが問題ではない。要は、良い教師と健全なカリキュラムがあればよいのである。ひとたび教室のドアが閉まれば、そのなかに教師と子供集団がいるわけで、それがミドル・スクールで行なわれようと、ジュニア・ハイ・スクールで行われようとはがいはないのである。とにかく、効果的な授業を展開すればよいのである。」(18)

2. ミドル・スクール運動の諸局面と展望

ここではこの運動の基本的性格と全体像を知るために、現在、この運動の理論的指導者の一人として活発に発言している、フロリダ大学の P. S. ジョージ教授の論文「ミドル・スクールの世紀」(1981年)を見てみたい。彼はこの論文で、ミドル・スクール運動の発展の諸局面を次の三つに分けて、その局面ごとの基本的性格について非常に要領よく論じている。ここに、やや長くなるが、その所説を要約してみよう。

・第1局面 (1960～80)

人種差別撤廃による統合学校の推進の必要に裏づけられ、この統合のためにも、ミドル・スクールは60年代及び70年代の始めには、小学校と高等学校との結合に対する解決策として評価された。当初は、名前と顔だけが変わって、中味はジュニア・ハイ・スクールと変わっていないとの批判もあったが、今では逆に、ジュニア・ハイ・スクールの方が、名前をそのままにして中味をミドル・スクール的なものに変えてきている。従って、現在は、両方向から共通の性格のものへ再組織する動きがあつて、これが混ざり合つて進められている。また、教育界外部からの政治家でも科学者でもなく、教育家・教師自身によつて始められた運動の一つとして、これは着実に粘り強く推進されねばならない。

ミドル・スクールは、数少ない人間主義的革新の一つとして、今なお勢力のある進歩主義教育運動以来の、おそらく唯一の産物であり、種々の困難、たとえば懐疑論、財政削減、政治的圧力、さらに公教育への信頼の低下などがあるにもかかわらず、ほぼ完全に教育家によつて支持されてきたことは驚くべきことであり、賞讃に値する(19)。

また、多くの学者、教育家、科学者、両親、政治家が、青少年前期の子どもたちに、以前よりも強い関心を示しており、それが全国的な規模で表われてきていることも重要である。II. ブロンフェンブレンナー、J. アデルスン、L. コールバーグ、J. ケイガン、J. ピアジェなどの心理学者が、初期青少年の成長と発達に関する知見に、力強い基礎を与えてくれたことも見逃せない。

おそらくこの運動の第一局面の時期に最も必要な課題は、プログラム計画者及び開

発者のために、一連の一般的指針をつくり出すこと、であろう。その方向への足がかりは、60年代と70年代初期に、W.アレキサンダー、D.アイクホーン、T.モス、J.ラウンズベリー、G.パース、その他の人々によってすでに作られ始めている。その主な部分は、教師のチームづくり、学級担任教師のためのガイダンスの役割、教育課程の充実、適切な教授方略と教材、継続的学習プログラム、体育、その他多数の要素である。これらの人々は、主に、学習者の特質に焦点を当て、その「要求」に見合うべきことを強調してきた。とくに、「柔軟性」「地方の状況への即応性」「初期青少年の要求への焦点化」が繰り返し強調された。

しかし、時間が経つにつれて「教師養成」が問題になってきた。その結果、各大学の教師養成プログラムの具体化が緊急に求められてきた。この運動の第2の10年間(11年目から20年目まで、大体1970年から80年まで)は、このための大学側の具体的な計画づくりが進められたのである。

このような動きの中で、1975年にミドル・スクールの全国組織が設立された。「全美ミドル・スクール協会 National Middle School Association (NMSA)」である。そこからは数々の刊行物が出版されているが、中心は機関誌「ミドル・スクール・ジャーナル」である。

なお、この局面の最後の段階では、「初期青少年教育」について、あらゆる面からの調査と評価の必要が唱えられた。数十に上る博士論文がミドル・スクールについて取り上げており、また、多くの地方教育当局や州教育局も、ミドル・スクールに関するデータを集めて研究している。1979年には、ノース・カロライナ大学に「初期青少年研究センター」が設置され、いくつかの大きな国家基金から補助金が拠出されている。

ミドル・スクール運動による変化の過程を研究する場合、従来の研究者が採ってきた、過程の三段階、すなわち実施-推進-防衛に従って見るならば、現在は、第2の段階にある。第3の段階を防ぐにはどうすればよいか。それに取り組むのが、次の局面である。

・第2局面 (1980~2000)

これからの20年間は、再組織されたミドル・スクールの数は、人種差別撤廃と低下する入学率ゆえに増加し続けるだろう、と確実に予言することができる。小、中、高校の、閉校を余儀なくされている現在の学校体系は、小学校の第6学年をミドル・スクールに移し、いくつかの5年制初等学校が統合されることもありうる。また、3、4ないしそれ以上の中学校が、それより少ないミドル・スクールに統合され、他方、第9学年は部分的に空いた高校の中に移されることもありうる。

60年代初頭は、完全に機能する典型的ミドル・スクールはまれにしか存在しなかった。しかし、今や全国のあらゆる地方で、典型的なミドル・スクールが勢力を誇って

いる。定義からすれば典型的ミドル・スクールは前期青少年教育における、最善の、有効なプログラムを代表するものでなければならない。それは、固定性と無意味性とを避け、前期青少年の要求に高い率で成功し、かつ長期に亘るプログラムで応じようとの努力が、かなり共通の公式になることを示すものである。第二局面において同定され、検証され、効果が確認されねばならないのは、この公式である。

80年代の「典型的ミドル・スクール」は共通の強調点と立証された類似性を表わすことになる。あるタイプのガイダンス・プログラム、境界領域教師組織の一つの型、ブロック・スケジュール、探究的活動を充実させるカリキュラム、多学年制集団の形態、学内的あるいは一部修正された学校間の体育行事プログラムなどがそれである。

究極的には、ミドル・スクール運動の未来は、大部分、そのようなプログラムが、必要な成果を生み出すかどうかにかかっている。完全に機能したミドル・スクールの成功を与えるデータは、今まさに活用できる状態にある。

第二の局面の時期を通じて、いくつかの重要な確実性のギャップ、主として一般国民と専門家との間のギャップが小さくなるであろう。父兄はもはや、かつては不思議で新奇に見えたものを恐れなくなるだろう。「ミドル・スクール」という用語は、メディアにおいて「ジュニア・ハイ・スクール」という語に取って代わるだろう。もう一つの確実性ギャップも小さくなるだろう。一般教師と校長は組織を固め、自らの経歴を価値あるものとするような結果を生み出すことの中で、このようなプログラムが可能であるとの信念を固めるであろう。大学の教師は、公立学校のプログラムの成功を見て、教えられるべき内容を学び、公立学校の教師は、その代わりに、自らの成功が研究に基礎づく概念化と強靱な理論との合成であることを認識するようになる。しかし、学校は独力で教育を行なうことはできない。第二の局面の成功は、教師がソーシャル・ワーカーや心理学者、青少年非行問題専門家、体育家、そして青少年プログラム指導者と協力することを容易にするだろう。それは、これらの人々の力と資源をアメリカの教育と前期青少年の社会化の改善のために確固たるものにし、かつ可動的なものにするためである。

・第3局面 (2001~?)

世紀の変わり目までには、ミドル・スクールは、第5学年から第8学年のいくつかのタイプの組み合わせを持ちつつ、ごく少数の選択可能な学校種にすべて取って代わっているであろう。現在、幼稚園~第8学年、第7学年~第9学年などの選択可能な学年組織をもった学校は、今までより上の年齢の子どもや前期青少年のためのプログラムをもつこととなっているだろう。それは、事実上、ミドル・スクールのプログラムとは見分けのつかないものになる。人間の成長と発達に関する領域の研究は、我々の文化における前期青少年期の重大な性格を確立し、子ども時代から青少年期及青年期

へ至る過程にある生徒を助ける上でのミドル・スクールの重要性を支持してくれているであろう。

第1局面におけるミドル・スクールの導入と第2局面において到達した国民的合意の成立は、教師に、そのプログラムあるいは地位の保持・保存の見通しを与え、また、ミドル・スクールひいてはすべての教育の、アメリカ人の生活におけるより一層深い意義の発見への視野をも与える。過度にはびこった個人主義によって難問を負わされている社会は、共同と相互依存が範例とされる学校体系を必要とする。孤独、余暇そして隠退によって特徴づけられる社会は、長期的な個人間の約束と共同体感覚を強める学校体系を必要とする。

今日では、ミドル・スクール運動の起源を証言してきた実践的教師は残り少ない。我々の多くは、第1局面を通して、観察し生活してきたし、今日の第2局面を通しては、現に働き、活動している。第3局面においても、個人的に加わっているであろう今日の活動的なミドル・スクール教師はごくわずかであろうが、我々が次の20年間でなすことは、第3局面のためのコースを設定することである。ミドル・スクール運動は、アメリカの教師が青少年の生活に影響を与えるために持ちうる最後のチャンスというわけではないが、我々が持つ、より一層人間主義的で積極的なチャンスの一つではあるのである(20)。

以上が、論文のやや詳しい要約である。P. S. ジョージにとって、この運動は21世紀への展望をもつ長期的な改革運動であるとされていることに注目させられる。もちろん、21世紀の具体像がきめこまかに描かれているわけではないが、この運動のここに至るまでの展開に裏づけられた、自信に溢れた見通しがそこにある。

ところで、ジョージによれば現在は第2局面に入っている。この第2局面においては、「典型的ミドル・スクールの確立」が強調されていたが、彼自身この自覚の上で、最近『典型的ミドル・スクール』を、その師アレキサンダーと共著で刊行した。その序文で次のように述べている。

「1960年代と70年代のミドル・スクール運動は、5000校もの数のミドル・スクールを生み出したが、これらの学校は子どもの学校経歴の真中において、効果的な教育のために必須なものと教師が認めてきた諸特性を、統一的に表示していない。おそらく、この運動は楽隊車であった。なぜなら、学校設立の理由は往々にして第一次的には、社会的、経済的、および、あるいは政治的であって、教育的ではなかったからである。本書の第一章で、我々はこの運動を詳細に調べ、ミドル・スクールの国民的合意に基づく諸性格と現実の実践状態とのギャップに注意を払う。本書は、典型的な学校とその学校における典型的実践の数の重要な増加を生み出すための、理論と実践とのギャップに橋をかける著者達の試みである。」(21)

このように見ると、日本で紹介され、かつ分析検討されたのは、明らかに第1局面のみのものであり、すでに第2局面に入っているのに、日本での研究が立ち遅れていることがよくわかる。

さらに1981年11月の「ミドル・スクール・ジャーナル」で、NMSA会長のS.R.スコット女史は次のように述べている。

「ミドル・スクール運動は飛行し続けてきた。教育的関心と配慮のまゆから出て、それは成長発達し、その翼を広げて新しい高みにまで上がってきた。そして今や顕著な事態が起こっている。実質的に決断と夢以外何もなく出発した教師たちは中間（ミドル）レベルの教育のための最低基準の採用を州に求めている。指導者セミナーは、指導者が教えているのではなく、むしろ概念の交換と、参加者が指導者仲間として関与する共通の場になりつつある。数多くの州が教員資格基準をすでに定めたか、現在定める作業の途中にある。ミドル・スクール教育に関心を寄せている大学生のグループは、その数においても関心の強さにおいても、その勢いを増している。」⁽²²⁾

ここには、ジョージが述べた「教員養成」の問題以外にも、第2局面に移っていることの特徴がよく示されているといえよう。

以上のような第2局面の諸問題がどう解決されるかによって、第3局面の展望が左右されるといってよい。

3. ミドル・スクール教育課程の分析

すでに第1局面のミドル・スクール教育課程については、1975年頃までは先述の木原氏らの研究報告書と柴沼氏らの文献にかなり詳しい事例の紹介がある。ここでは、この第1局面と第2局面の連続的発展性に目をとめて、その教育課程の基本的性格を、局面を異にしつつも共通のものとして示しているモデルを取り上げ、その構造を分析してみたい。

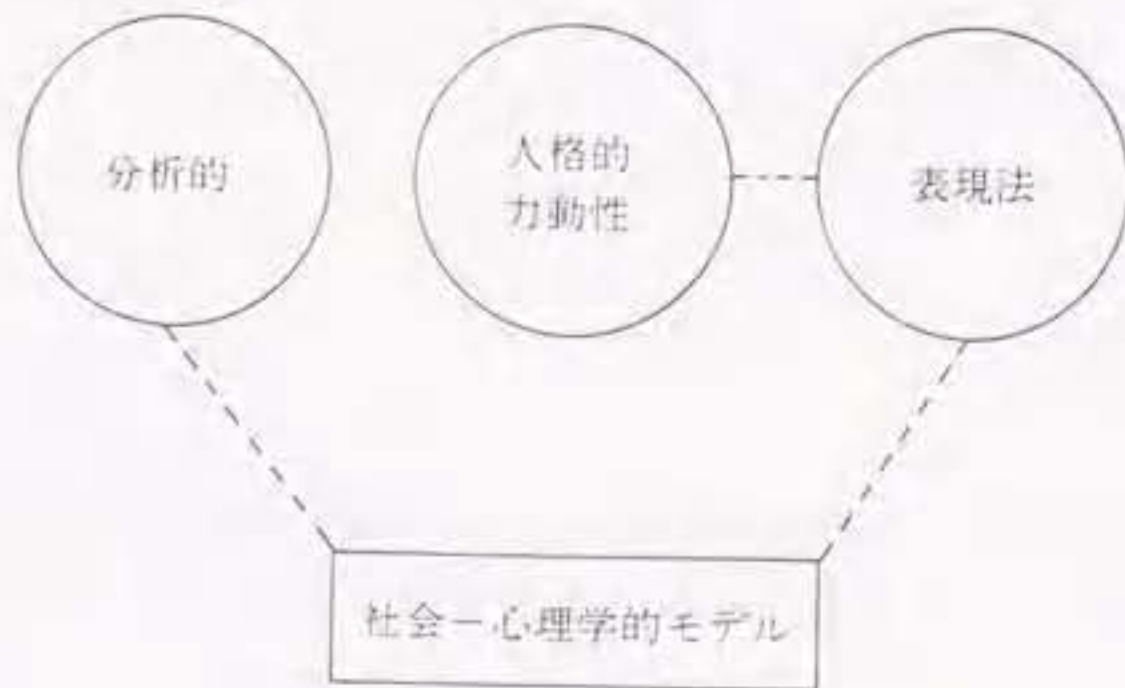
この第1局面から第2局面に移行してもなお共通の一貫した基本的性格を示している教育課程のモデルは、第1局面の時の理論的、実践的リーダーの1人であったアイクホンの1972年のそれである。それを見ると、80年代への試行的モデルとしての性格をもっていることが知られる。

まず、彼はモデルの基本要素となる「目標」を次のようにあげている⁽²³⁾。

- A 価値目標
- B 学習目標
 - 1 個別的配慮
 - 2 遂行に基礎づくこと

- 3 学習技能及び過程 対 内容習得
- 4 社会的又は相互作用的技能及び過程
- C 人格的発達目標

これらに基づいて、アパー・セント・クレア学区における教育課程モデルを次の図のよう
に示している。



(第1図)

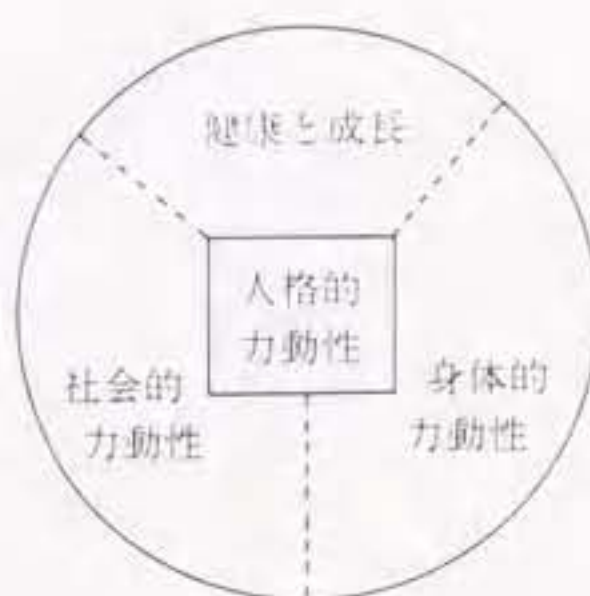
第1図には、3つのカリキュラム構成要素 (component) があげられている。「分析的要素」と「人格的力動性要素」と「表現法要素」である。この3要素によって、「この発達時期に必要とされる基本的技能、諸概念及び諸理解を与える」⁽²⁴⁾ことが意図されている。

第2図は、「分析的要素」の内容が4つの領域、すなわち「言語」「[自然]科学」「社会研究(科)」「数学」から成ることを図式的に示したものである。この要素は、論理的、系統的、認知的という用語によって特徴づけられる2つの領域を含んでいる。しかし、これら4つは、決して伝統的な教科と同じものではない。内容的には、第4学年から第10学年までの認知的領域が、2つのブロックの内容に分けられて構成される。第1ブロックは、約600分が配当される数学、自然地理及び言語(文法、作文、読み、聞き取り、話、その他)の学習である。第2ブロックも、約600分で、統合的学習を「人とその世界」などのテーマ中心に、科学と文化研究の担当教師を加えて教えられるものである。

第3図は、「人格的力動性要素」の内容を図式化したものである。この要素の中の3領域は、「移行青年期 Transescence」にある若者たちにとって非常に必要なものである。これらの領域における活動は、若者たちが社会的、共同的关系の中で成長していくように、実際的な学習機会を与えられる。



(第2図)



(第3図)

「健康と成長」領域の基本的な狙いは、「身体的—社会的—情緒的発達によって彼ら自身が自らをよりよく理解するようにさせること」⁽²⁵⁾にある。この領域の中の单元例をいくつかあげると、

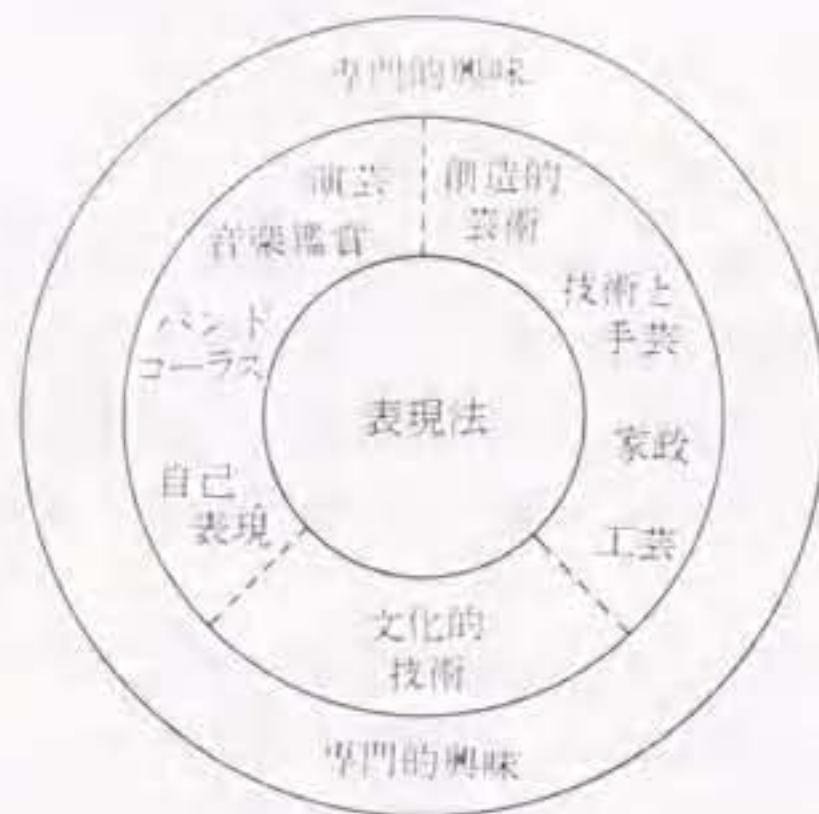
- ・入学オリエンテーション
- ・君自身を理解する
- ・家庭生活
- ・日常的問題との対面と対決
- ・倫理的基準と価値
- ・人格性
- ・成人男子への成長
- ・薬、酒、タバコ
- ・成人女子への成長
- ・ハイ・スクールへ向けて

などがある。

第3の要素である「表現法」は、第4図のように図式化されている。これは、先の「人格的力動性」と密接に関連するが、この要素は多岐に亘る知的発達を改善することに力点が置かれる。それらのそれぞれが、個人的にも集団的にも学習される。

以上がアイクホーンの教育課程モデルの骨子であるが、全体として従来の枠組みとは異なる、かなり独自のものである。

「分析的要素」が従来の教科目の領域に対応しているが、結局4つの領域に区分されているだけである。これによって、知的な世界のうち、分析的で論理的な追究を促そうとしていると言える。



(第4図)

「人格的力動性要素」は、従来生活指導などのカウンセリングやガイダンスの分野に関係するものである。しかし、ここでは、とくにミドル・スクールにおけるカリキュラムの中での「ガイダンス」の重視の立場がよく表されているとあってよい。これは、一般には副次的な要素であって、表面に明確な形で、他と対等のものとして示されてこなかったものである。「移行青年期Transescence」の子どもの複雑な心理状態を考えての、ミドル・スクール独特の対応と考えてよいであろう。

最後の「表現法」という領域は、従来で言えば特別活動や教科外活動に相当するけれども、これも正規の教育課程の一部として、かなり強調されている。第1図に見るように、これは「人格的力動性要素」とは関連があるが、「分析的要素」とは直接の関係はない。そうだとすれば、子どもの個性や適性を満たし、それを促進するための領域であり、子どもの要求に即した対応を示す部分であるといえよう。

この外にも、70年代にミドル・スクール教育課程の全体構造を示した実践家や研究者が何人かいるが⁽²⁶⁾、アイクホーンのモデル以外に、80年代に向かつてのこれといった典型的なモデルとなったものはない。ただ、M.D.ボーマンが、教育課程構成の視点として、「均衡 balance」と「開放性 openness」と「参加 participation」の3つを挙げている⁽²⁷⁾ことは注目される。

もう一つ注目されるのは、1976年のラウンズベリーの論文「カリキュラムとは3文字である」である。彼はここで「真のカリキュラムはYOU（という3文字）あなた自身である」と教師に呼びかけ、カリキュラムの現実形態である授業を成功させる条件として、次の6つをあげている。

- 1 笑み
- 2 生徒の名前の活用
- 3 自分の口を閉じ、生徒の声に聴くこと

- 4 目の活用
- 5 身体接触
- 6 長所や良かった点の記録 (28)

しかし、「教師自身」がカリキュラムだというのは、単にカリキュラムの効果は教師個人の人量によって左右される、ということ以上のことである。より直接的には、教師の人間性や言動それ自体が子どもの学習の対象になるということである。ラウンズベリーは、「潜在的カリキュラム」という点にまでは切り込んではいないが、それに間近に迫っている論として見逃せないものである。

さて、以上を受けて80年代に入る。すでに述べたように、ジョージの見方を参考にすると、80年代の主要課題は「典型的ミドル・スクールの確立」と「教員養成」に置かれると言えよう。前者については、ジョージ自身がアレキサンダーと共著で『典型的ミドル・スクール』を刊行し、そこにミドル・スクールの一つの理念型を示している。そして、その中にミドル・スクールの典型的な教育課程モデルを示しているが、それは、先のアイクホーンのモデルを踏襲していることがよくわかるものとなっているので、それを少し丹念に見てみよう。

アレキサンダーとジョージは、まずミドル・スクール教育課程のデザインとして考えられうるものを、次の4つの型のものに分け、それを「構造化」の度合によって一つの連続体の上に並べて選択可能なものとして示している (29)。(第5図) これを見ると、

最も構造的なもの

最も非構造的なもの

教科別	コア・ブロック 及び境界領域的	個人的要求 興味及進度	領域及他の 目標中心
基礎的決定事項: どんな教科を?いつ?	基礎的決定事項: コア、その他にどんな分野を、 そして教科にはどんな分野を?	基礎的決定事項: 個人別のデザインを基礎として 計画されるべき分野は? 生徒の選択を決める要素は?	基礎的決定事項: 生徒、両親、大学が共同して目標 や領域を決める方法は?
何に相対的強調点 教科ごとの時間比?	結合分野の単元ではどんな要素 が範囲と系列を定めるのか?	個々の生徒と一緒に教師が 計画作りする方法は?	どの学校プログラムが各々の目標に 役立つか?
各教科の内容選択の原理は 何か?	目標にする教師の選択幅は?	各分野での進歩を知る方法は?	新しいプログラムが必要に応じて作り 出される手続きは?
学生のための選択幅は?	単元活動における生徒の選択幅 は?	新しい要求や興味が生じたとき 学習機会を作り出す方法は?	現行のプログラムからの脱却の方法は?

(第5図)

最も構造化された知識を背景とした「教科別」の教育課程から、その教科の枠を取り払うか、またはそれを横断して再組織する必要のある「コア・ブロック及境界領域的」な教育課程へ、さらに子どもの側の要求や興味の方に基準を移したものに、そして最も構造化されていないものとして先述の「領域 Domain」によるものが挙げられている。2人はこの「領域」によるものをミドル・スクールに典型的なものとし、次の3つに分ける。

(1) 人格的発達領域

- ・ ガイダンスと特別の援助
- ・ 情緒的発達
- ・ 探究と興味の発達
- ・ 健康と体育

(2) コミュニケーションと学習技能領域

- ・ 読みと関連的研究の技能
- ・ 話、質問及び聴き取り
- ・ 書く技能
- ・ 数量化する技能
- ・ 主な学習用具の使用
- ・ 問題解決と、その他のより高度な知的過程

(3) 主要知識領域

- ・ 語学（国語）
- ・ 数学
- ・ 科学
- ・ 社会〔諸〕研究（社会科）
- ・ 知識の境界領域、コア及その他の諸体系

さらに、たとえば(1)の「人格発達領域」には次のような下位目標があげられている。

（下位目標）

1. 個人的、教育的、社会的及その他の諸問題に関する、アドバイスとガイダンス、その他の援助を提供する。
2. 生徒の態度、価値及道徳的判断の発達に関する援助。
3. 具体的適応と健康のためのプログラムの提供。
4. 価値ある関心を探究し開発するようにすべての学生を援助する。

◎ガイダンス及特別な援助

◎情緒的発達

- ・ 助言者グループ

・教授グループ

・個人的人間関係

⑧関心の探究と開発

・探究コース

・特別な関心に基づく活動

・セミナーと独立研究

⑨健康と体育

・健康教育

・体育

・校内諸活動

(以下、略)

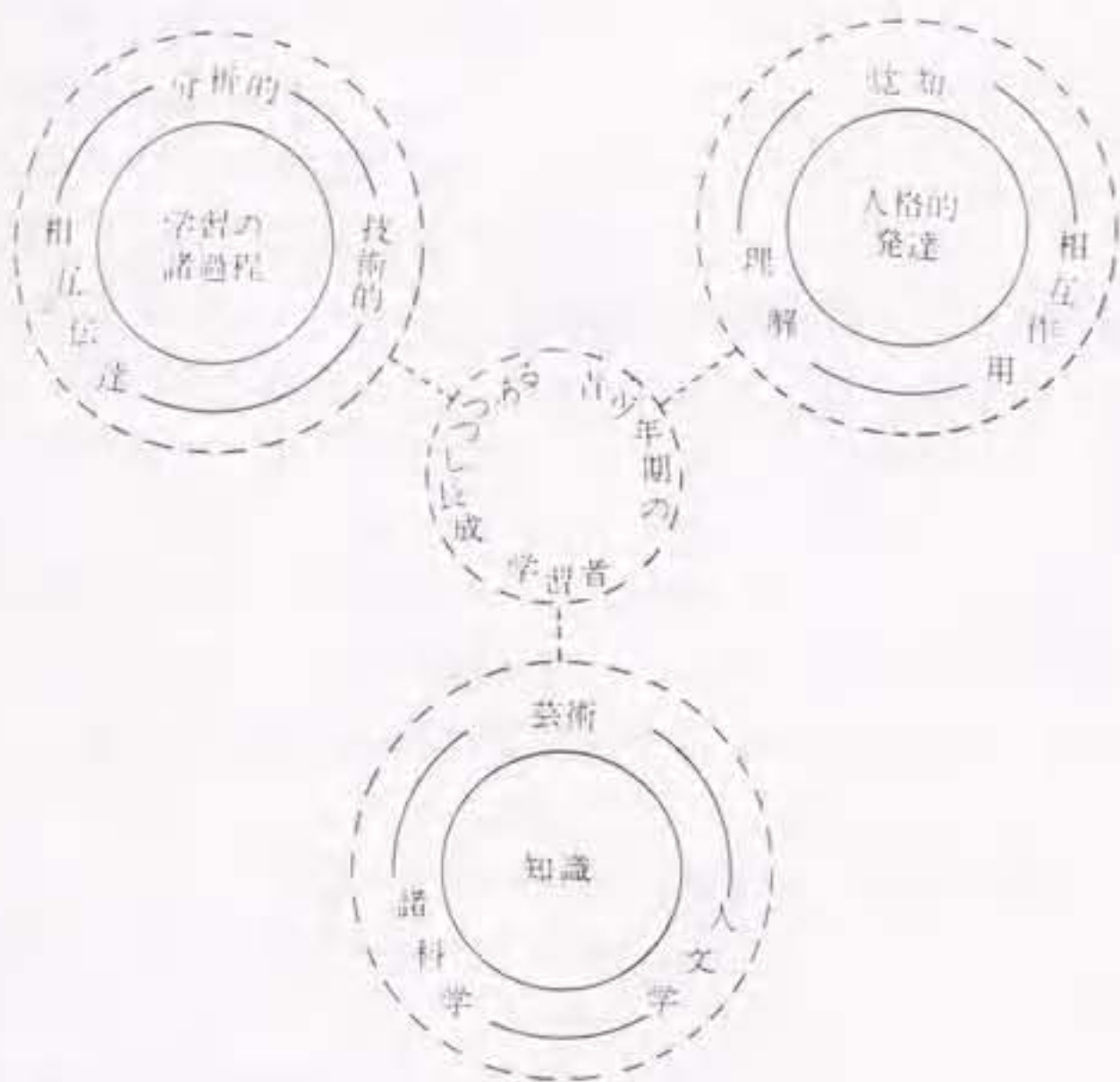
これらの「領域」は、「各領域とも教科、境界領域的单元ないし視点、その他、多くのタイプの活動を含むもの」⁽³⁰⁾であるとされており、上にあげた4つの型のうちの、他の3つの型をも包摂するものとしてかんがえられていることがわかる。この意味で、この「領域」自体が一つのまとまった教育課程であり、従って全体を見ると、かなり複合的で重層的な教育課程が3つの「領域」によって構成されることになる。

これを、1976年のキンドレッドらの示した教育課程と比べると、はるかに精緻化され、性格も独自で明瞭なものになっている。キンドレッドらの場合は、従来の教育課程の構造説明と似た用語で、「成長」との関係では、「ハヴィガーストの発達課題」「個人的及び社会的要求の規定」「身体的及知的発達の規定」「個別化の規定」の4点からの説明があるだけであり、また「デザイン」についても、「目標」「内容」「方略」の3点からの説明が、「内容」の部分では「範囲」「系列」「教科内容」「学生要求」の4つの視点から、「方略」の部分では「探究の方法」や「擬似学習訓練」などについてなされているに過ぎない。さらに教育課程の規定は3つの部分(セグメント)、「必修」「選択」「併行」に分けられているが、これらに加えて「ミニ・コース」の重要性が強調されている⁽³¹⁾。これは、具体例もあがっており、ミドル・スクールの目玉として重視されているものであるが、キンドレッドらの見方では、これがどこの部分に位置づくるのか(これら3つの部分の外に独立するものなのか、3つの部分のどれかに含まれるのか)、必ずしも明らかではない。

このように、この3領域は、従来にない新鮮なものであるが、しかし1972年にアイクホーンが公けにした「未来に出現する青少年の学校——今」の論文の中に、すでに相互に関係づけられている⁽³²⁾。(第6図)

これを見ると、アイクホーンモデルが、ほとんどそのままアレキサンダーとジョージによって、典型的なミドル・スクールの教育課程の基本構造として認められ、今後も

この方向で内容を充実していこうとしていることが知られる。



(第6図)

これらの「領域」を通じて、教育課程全体に書かれている特色の一つは、何といても「探究 Exploration」ということであろう。これは、ミドル・スクールの様々の教育課程に関し、まず具体的な実践において共通する特徴であるといつてよい。アイクホーンやジョージらは、それを理論的に整理して示しただけである。ジョージはこの点について次のように述べている。

「今日のミドル・スクール教育課程の中に、ジュニア・ハイ・スクールが奨励してきた『探究』の理由とは別のすぐれた理由を保持している。おそらく、最もやみがたい理由は、探究的教育課程と生徒の技能発達との間に密接な関連がある、という認識である。学校の教育課程が、より探究的、実験的であればあるほど、基礎技能もよりよく開発される。従って『基礎に帰れ』という状況の中でも、探究的教育課程を強調し続ける重要な理由があるのである。」 (33)

この認識の妥当性については、もう一步吟味を尽くす必要があると思われるが、ジョージはこのような観点から、教育課程の中に様々の分野の探究の機会を設けることを勧め、次の6つの例を示している。

- 第1分野 総合芸術
- 第2分野 学問的探究コース
- 第3分野 興味中心の学問領域
- 第4分野 独立学習
- 第5分野 教科の水準の拡大
- 第6分野 特別な興味に基づく活動⁽³⁴⁾

これらの分野で、様々の具体的な探究の形態が考えられているが、その基本的性格は、要するに、子ども自身が好きなことを好きなだけやれるコースとして、コース内コース、あるいは教科外コース、併行カリキュラム（≠課外カリキュラム extra-curricula）・プログラムとしての「ミニ・コース」という見方でとらえられている。日本における「ゆとり時間」での「多様なサークル活動」とか「自由研究」などに当たる内容のものが見られるが、もつと前期中等教育の教育課程の基本的性格を規定する重要な役割を負わされている。すなわちこれによって本論文の仮説の一つたる「個性の探求」が保障されるからである。

たとえば、あるミドル・スクールの「ミニ・コースプログラム」には、次のように、教科別に36のコースが設けられている⁽³⁵⁾。

- ・「やせる」コース
- ・「初級スペイン語」コース
- ・「紙モザイク」コース
- ・「クロケット」コース
- ・「新聞」コース
- ・「チェス」コース

(下略)

これらは、決して付け足しのカリキュラムの一部ではなく、十分ではないが、明瞭な理論的裏付けを伴ったものとして実践されているのである。

以上によって、ミドル・スクール教育課程の基本的な構造や性格についての分析をひとまず終える。現在は、まだ必ずしもミドル・スクールの教育課程の構造や性格が確立しているとはいえず、それぞれのミドル・スクールでの様々の教育課程を実施しており、完全に共通な特徴をそのすべてが具えているとはいえないけれども、80年代に入ると、徐々に共通化、典型化への努力と理論化が進められてきていることが知られる。ここでは、従来の研究のように、個々の具体例を検討するのではなく、共通の基本的性格を見ようとしたために、アイクホーンのモデルを中心に検討してきた訳である。ミドル・スクール教育課程の全体的特徴は、一見相反するいくつかの傾向を緊張関係を維持しつつ統一しようとしている点にあるといえよう。たとえば「総合化」（ブロック化や境界領

減化)と「個別化」(個性化—パーソナライジング)、 「コア化」(必修教科)と「選択化」(ミニ・コース)、 「知育の重視」(探究や基礎技能重視)と「子どもの心性への厚い配慮」(ガイダンスの教化)など、従来は往々にしてどちらかに片寄ってしまいがちな諸傾向を、何とかバランスを保って両方を維持しようとしているように思われる。先のボーマンが教育課程構成の視点として「均衡」と「開放性」と「参加」をあげていたが、その全体を貫くものは「柔軟性 Flexibility」である、といえるかもしれない。この「柔軟性」は、多くの実践家や研究者によつて、しばしば強調されているが、この「柔軟性」は、それが十全に機能するためには、教師の臨機応変な対応能力を必要とする。その意味で、あらためてラウンズベリーが、教育課程は YOU だ、と教師に呼びかけていたことは、その成否が教師のあり方次第にかかっていることを示すものである。

おわりに——比較教育学的検討——

以上の分析を通して、あらためてやや広い視野からミドル・スクール教育課程を見てみたい。ただここでの分析は、第6章での整理のための中間作業としてである。

学校体系との関わりで見ると、制度的な相違にもかかわらず、単線型学校体系をとるアメリカや日本と、複線型学校体系のイギリスやドイツとの間に、複線型の単線型化への移行という学校体系の類似性の強化に伴って、それとは別の類似性が認められるようになってきたということである。

たとえば、現在ドイツは4年生の基礎学校の上に2年間の「オリエンテーション段階」という課程を設けている。このような動きは60年代に起こり、フランスでも「観察段階」として具体化しており、複線型の単線型化に伴う共通の特徴といえよう。これらの段階は、主として後続する3つの学校タイプ(ドイツで言えば、ギムナジウム、レアールシューレ、ハウプトシューレ)のどれに進学するかを決める時期を従来よりも遅くし、子どもの進路決定をよりよいものにしようとの意図に基づいて生まれたものであった。

ところが、同じ複線型を単線型化しようとしたイギリスは、このような試みをしなかった。そして、同じ時期の60年代に「ミドル・スクール」というものを、コンプリヘンシヴ・スクール(総合制学校)の一部として生み出したのである。この場合は、単に総合制学校の一段階を成すだけでなく、一つの新しい学校タイプの創出である。この点で、アメリカの「ミドル・スクール」は、その成立事情は決して同じではないが、やはり一つの新しい学校タイプを生み出した点で共通である。

しかし、いずれの国の場合でも、「新たな学校段階の創出」という点では共通であり、しかも年齢的にもほぼ同じ段階の子どもたちを対象にしている。つまり、この時期の発

進段階の子どもには、従来とは異なった教育が必要である、との認識が一般化したことを意味する。そして、それがいずれも、社会主義国を除き、単線型または単線型化を推進している国の場合に見られるということは注目される。単線型または単線型化を目指す学校体系と「ミドル・スクール」のような特別な学校段階の出現とは密接な関係がある、ということなのであろうか。従って同じ単線型の日本でも本腰を入れて考える必要がある。

もちろん、ドイツやフランスの場合とアメリカやイギリスの場合とでは相違点も多い。ドイツやフランスの2年課程はあくまでも上級の学校へ分かれて進む上での模索期間であるに過ぎない。アメリカやイギリスの「ミドル・スクール」は直接に進路決定のための準備という機能をもたされてはいない。なぜなら、上級学校もまだ総合制だからである。それでもなお、具体的な指導形態などにも類似性が見られる。たとえば、ドイツの例では、教師の場合、初等学校の教師と中等学校の教師とが相互に乗り入れて共同して教えている様子は、アメリカのミドル・スクールで、学級担任制と教科担任制を併用しているのとよく似ている。子どもたちは、初等教育的にも中等教育的にも扱われ、教えられるからである。

ところで、制度的、学校体系的な類似性はともかくとして、教育課程の面から見るとどうであろうか。

筆者は先に、ドイツの例を用いて、複線型中等教育の改革は、制度の一本化よりも先に、まず教育課程の等質化が進行するだろうと述べた⁽³⁵⁾が、その機会がどこにあるかはその当時ははつきり見出せなかった。今や、それがここに、この学校段階にあると言える。つまり、これまでは、「促進段階」や「観察段階」は、単線型化の世界的動向において、やむをえず設けられたという便宜的な一面があったが、今や、この段階は、もつと子どもたちにとって独自の価値のある、発達段階に即した積極的な性格のものとなった(とならねばならない)と言えるものである。その一つが選択的な「探究活動」を通しての「個性の探求」にあることをアメリカのミドル・スクールは示していると言ってよい。仮に、現状ではそうなっていないとしても、おそらく将来はドイツやフランスでもその2年課程がミドル・スクール的な独自の価値のある段階として、従来以上のものとして見直される可能性がある。もちろん、これは可能性であるから、必ずそうなると断定することはできないが、もしそうなれば、この段階の教育課程を今のようなものから、もつとしっかりとした理論的土台の上に作り出さねばならないであろう。

もう一つ、ミドル・スクール教育課程自体の問題としては、一方で、身体的生理的成熟が早まっていることに対応するとともに、他方では、社会的精神的成熟が遅くなっていることにも対応しなければならない、という点がある。この2つの成熟度合のギャップが従来以上に大きくなり、それを解消するために、ミドル・スクールはまずは遅れの

方に目を向け、様々の工夫をしているような印象を受ける。

たとえば、先に「子どもの心性への厚い配慮」という特徴をあげたが、ある研究者たちは、ミドル・スクールの教育を幼児教育と比較し、幼児教育から学ぶべきものがあると主張し⁽³⁷⁾、また、ある研究者は、ミドル・スクールの教育は「世話 Caring」を基本とすべきだと論じている⁽³⁸⁾。このような主張は、子どもの精神的社会的未熟さをリアルに認識しているからであろう。総じて、この現実や実態からしか出発できないとの暗黙の前提がミドル・スクール運動にはあるように思われる。そこから「学習者中心」⁽³⁹⁾というスローガンも出てくるのだと解される。

しかし、現実はそのとしても、それに無条件に合わせることでよいのかどうかにはまだ疑問が残る。知的な面では「探究」活動を中心に据えて、かなりの成熟さを前提とする対応も見られるが、しかし、そのために、両者のギャップはますます増大し、教育課程の内的統一と緊張が破られる危険がある。日本がこのミドル・スクールから学ぶとすれば、今後、このような点についてある程度はつきりした方策を見出すために、かえって、社会主義国の単線型学校体系や、複線型学校体系におけるその段階の教育課程や子どもの状況から学ばねばならないかもしれない。

[注]

- (1) 新井郁男：アメリカの初等・中等教育の実態的相異と初等・中等教育の相互連携の新しい試み、現代教育研究会『初等教育と中等教育の連関に関する比較研究』1974。
- (2) 木原健太郎代表：『学校体系の区切り方と教育効果との関連についての研究』1975年。
- (3) 柴沼晋編著：『諸外国の教育の現状と課題』ぎょうせい、1976年。
- (4) 小林哲也：学校改革—その2—制度改革、河野重男・新堀通也編著：『教育革新の世界的動向』〈教育学講座1〉学習研究社、1979年、166頁。
- (5) 矢野裕俊：学校段階区分の再検討、佐藤三郎編著：『教育方法』有信堂、1982年、54頁。
- (6) 梶田正巳：『ボストンの小学校』有斐閣、1983年。なお、その後全体像を示したのは拙著『よみがえるアメリカの中学校—日本の中学校改革への提言—』(有斐閣、1987年)である。
- (7) 注(1)前掲書、13頁。
- (8) 注(2)前掲書、33~34頁。
- (9) 注(3)前掲書、74頁。
- (10) 注(4)前掲書、166頁。
- (11) 注(5)前掲書、54頁。
- (12) George, P. S. : The Middle School Century, in "Principal," Vol. 60, No. 3, January 1981, p. 12.
- (13) George, P. S. : What Is a Middle School—Really, 1979, Q. 485.
- (14) Massachusetts Department of Education: Massachusetts schools 78-80, 1980.

- (15) Compton, M. F.: The Middle School: A Status Report, in "Middle School Journal", Vol. VII, No. 2, June, 1976.
- (16) 加藤幸次: ミドルスクールの教育課程, 第5章, 68-84頁; 同: ミドルスクールへの評価, 第6章, 85-91頁, 前掲注(2) 報告書所収, 1975年。
- (17) George, P. S.: 注(12) 前掲論文に, 名称はどうあれ, K-8, 7-9学年の種々のタイプの学校がミドル・スクールのカリキュラムと見分けられなくなろうと述べている。
- (18) 前掲書(2) 報告書中の牧昌見: アメリカ合衆国におけるGrade Organizationの改革とその課題-middle school movement に関する諸研究の分析を中心として-, 第7章, 104頁より再引用。
- (19) このような動きの反映として NSSE 79年報 "Toward Adolescence: The Middle School Years", 1980 を例としてあげることができよう。
- (20) 注(12) 前掲論文より, 要約。
- (21) Alexander, W. M. & P. S. George: The Exemplary Middle School, Holt, 1981, p. iv, この改訂版が1993年に出ている。
- (22) Scott, S. R.; Middle School Concerns: A Caring Cocoon, in "Middle School Journal," Vol. VII No. 4, Nov, 1981, p. 25. 教員養成の問題はこの10年間でK. McEwin によって精力的に改革・改善された。
- (23) Eichhorn, D. H.; A Successful Curriculum Change, originally published in Vol. III, No. 3, June 1972, in "Middle School Journal," 1970-1972, combined volumes 1, 2 and 3, 1976, p. 27-32.
- (24) 同上論文, p. 29.
- (25) 同上論文, p. 31.
- (26) Wiles, J. W.: Developmental Staging - In Pursuit of Comprehensive Curriculum Planning, in "Middle School Journal," 1975, Spring, Vol. VI No. 1
 & Fozekas, S. & I. Mauch: Organizing a Responsive Curriculum for the Middle Grades: The RISE Program, in "Middle School Journal," 1975, Fall, Vol. VI No. 3 など, より詳細なものとしては, Lounsbury, J. H. & G. Vars: A Curriculum for the Middle School Years, Harper & Row, 1978 がある。
- (27) Baughman, M. D.: Design for Change: New Curriculum Developments in Junior High/Middle Schools, in "Middle School Journal," 1974, Summer, Vol. V No. 2, Spring, 1976.
- (28) Lounsbury, J. H.: The Curriculum is a Three-letter Word, in "Middle School Journal", Vol. VII No. 1, Spring, 1976.
- (29) 注(21) 前掲書, p. 53.
- (30) 同上書, p. 56. なお, このような分化よりも統合・総合あるいは一般を求める方向のカリキュラム論として最近注目されているのが Beane, J. S.: A Middle School Curriculum-from Rhetoric to Reality, NMSA, 1990 である。

- (31) Kindred, L.W. and others: The Middle School Curriculum: A Practitioner's Handbook, Allyn & Bacon, 1976.
- (32) Eichhorn, D.: The Emerging Adolescent School of the Future - Now, in Saylor, J.G. (ed.) : The School of the Future - Now, 1972, p.41. (注(21)前掲書、57頁より再引用)
- (33) 同上論文、p.149.
- (34) 同上論文、p.151-2.
- (35) George, P.S. & G. Lawrence: Handbook for Middle School Teaching, Scott, Foresman & Co., p.159-162, 1982. また Vaupel, Jr., C.F., The Wonderful World of the Mini-Course Program, in "Middle School Journal," Vol. VII, No. 2, June, 1976.
- (36) 拙論:西ドイツ中等教育改革の基本的性格—教育課程と陶冶理念の側面からの検討—、日本教育学会:『教育学研究』第38巻、第4号、昭和46年、14頁。
- (37) McEwin, K. & R. S. Jones; What Middle School Can Learn from Early Childhood Education, in "Middle School Journal," Vol. 7, No.3, Sep. 1976.
- (38) Lounsbury, J.H.; The Curriculum is a Three-Letter Word, in "Middle School Journal," Vol. VII No.1 Spring 1976, p.5.
- (39) たとえば、Tyrell, R.W.; Personalizing Educational Activities: An Approach to Student Directed Learning, in "Middle School Journal," Vol. IV No.1, Spring, 1973 など。