

中高一貫教育実践の課題

—— 知の教育と心の教育の間 ——

学校長 速水敏彦

本校は今年度より併設型中高一貫校となり、新たな体制のなかで中等教育の見直しを始めた。中高教育一貫制度は中等教育の一層の多様化を図るものであり、平成11年4月から制度化されている。平成12年4月にまとめられた「文部省ニュース」によれば、これまでの中高一貫教育校の設置状況は平成11年度に公立3校（中等教育学校1、併設型1、連携型1）、私立1校（併設型1）、平成12年度に公立3校（併設型1、連携型2）、私立7校（中等教育学校1、併設型6）、国立3校（中等教育学校2、併設型1）であり、平成13年度以降に設置される予定の学校が22校となっている。このような中高一貫設置校の着実な増大の背景には文部省が中高一貫教育の意義と推進の必要性を強く感じているからに他ならない。今年度、本校は文部省より中高一貫校として研究開発指定校に指定された。中高一貫の意義と問題点を教育実践をとおして目にみえるかたちで明らかにしていく使命を担ったといえよう。本校の研究開発の課題は『「高大の連携」を生かした「青年期のキャリア形成」－総合的学習の発展を軸とした併設型中高一貫カリキュラムの開発－』であり、中高一貫教育にふさわしい多様なカリキュラムの開発が期待されている。本稿ではそのカリキュラム開発に関わって、筆者がこれまでに考えてきたことの一部を述べてみたい。

1. 中高一貫教育の意義と教育課程、教育活動

平成12年1月17日に文部省から出された中高一貫教育推進会議報告(要旨)(案)「中高一貫教育の推進について－500校の設置に向けて－」によれば、中高一貫教育の意義あるいは利点として①高等学校入学者選抜の影響を受けずにゆとりある安定的な学校生活がおくれること、②6年間の計画的・継続的な教育指導が展開でき効果的な一貫した教育が可能となること、③6年間にわたり生徒を継続的に把握することにより生徒の個性を伸ばしたり、優れた才能の発見がより一層可能となること、④中学1年生段階から高校3年生段階までの異年齢集団による活動が行えることにより、社会性豊かな人間性を一層育成できること、⑤6年間を

通じて、自己のあり方や生き方や将来の進路に関する学習を系統的・計画的に実施することにより、就職や上級学校への進学など生徒の個性に応じた進路選択が円滑に行われるようになること、⑥中学校段階において、教育課程の基準の特例を活用することなどにより、特色ある教育課程の編成・実施が可能になること、⑦高等学校段階において、中学校段階までの教育を基盤として、総合学科や単位制の活用、特色ある教科・科目の設定等様々な方策を組み合わせることにより、特色ある多様な教育活動が展開できること、⑧中学校の教員と高等学校の教員の交流が促進されることにより学校の活性化が期待できること、⑨特色ある教育活動の展開や学校運営等の面で、地域の人材の協力を得ることにより、地域社会との連携が密になることがあげられている。

このように中学においても高校においても中高一貫校になると多様な教育課程が展開できることになる。そして、高校受験を意識しないゆとりある6年間の時間の中で深い学力と豊かな人格の形成をめざす学校独自の教育課程が編成できることになる。たとえば宮崎県立五ヶ瀬中等学校では教育課程の基準の特例を活用し、必修教科の授業時数を減じ、選択教科の授業時数に充て、「地域基礎Ⅰ・Ⅱ」および「五ヶ瀬学」を行っている。また中高一貫校では受験から解放された「ゆとり」を活用し、ユニークな教育活動を行い、学習指導要領にあるいわゆる「生きる力」を育成することができる。ユニークな教育活動とはたとえば、宮崎県立五ヶ瀬中等教育学校の異学年集団による学習、チームティーチング、習熟度別学習、地域でのホームステイ、岡山市立岡山後楽館中学校・高等学校（併設型）における校外での学習活動であるシティキャンパスデー、中国語会話等の選択教科、秋田市立御所野学院中学校・高等学校（併設型）における地域活動、体験的奉仕活動、表現科（身体的表現、芸術的表現、言語的表現）、三重県飯南地域（連携型）の郷土学習や産業社会と人間などがあげられる。

これらの教育活動は抽象的なものより具体的なものを、受け身でなく、能動的活動を、校内での学習から

校外での学習へ、日常生活に密着した課題や教材の使用、対人相互作用による学習および人間関係の促進というような特徴をもつといえよう。

2. 生きる力の構造とその教育方法

中高一貫校の教育の特徴は端的に言えば「ゆとり」がある故に「生きる力」を他の学校以上に伸ばすことができるということであろう。ところで「生きる力」とは何か。様々な定義や見解が存在するであろうが、筆者は知的な側面と人格的、感性側面あるいは心の側面から構成される概念と捉えている。前者は自分で課題を見だし、自ら学び、自ら考え、判断し、問題解決する能力であり、後者は、他人と協調したり、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性や社会性である。そして、この両者の間には個の理解、自己の確立というものも生きる力の構成要素として存在すると考えられる。また、生きる力には当然、健全な体が必要であるが、ここではそれはとりあげない。

次に「生きる力」を形成する教育方法としてはどのようなものがあるのだろうか。第一は総合人間科のような方法で、形式的には知を追求するが、その知が人間社会に関する知であったり（たとえば、老人問題や環境問題をとりあげる）、それに迫る具体的方法（たとえば、何人かで協力して研究する）を通して生きる力を習得させるものである。第二は体験学習であり、実際の経験をとおして学ばせようとするものである。これまでの教育はあまりに抽象化されたものが多く、具体性が欠けていた。老人介護、公園の清掃等の奉仕活動などを身をもって体験させることで生きる力を育成しようとするものである。第三は生徒間の相互作用を活発にして生きる力を形成することが考えられる。たとえば、道徳性のような問題についても生徒間のディベートを通して、様々な見解を戦わせることで、より多面的に理解させることができるように思われる。いずれにしても、このように生きる力をつけるには、直接的、一方的に講義して教えこむという方法はあつうあまり用いられない。

3. 総合人間科で形成される生きる力

まず、本校が従来から行っている総合的学習である総合人間科に関してはどのような生きる力が形成される可能性があるだろうか。これについて速水ら(1997)の研究に基づけば次のようなことがいえよう。まず、知的な側面に関しては学習者から総合人間科は「自分の考えをまとめる力をつけるのに役立つ」「疑問点を自分で調べる力をつけるのに役立つ」「人前で話す力を育成するのに役立つ」「物事を自分で決定していく力の育成に役立つ」と考えられている。これらは知的

な側面に焦点があるが、自己の確立の側面とも深く関わっている。

人格的、感性的な側面の生きる力は、他者の存在を意識したもので、単に自分の伸長だけでなく、人間社会の伸長を意識した生きる力といえる。具体的には総合人間科では「善悪の判断をするのに役立つ」「他者との協力の仕方を身につけるのに役立つ」「他者への思いやりを育てるのに役立つ」といった有用性が同じ調査から指摘された。これは「心の教育」という言葉で表現されるものに近似したものと見える。

このように本校が実施してきた総合人間科だけでも、それを学ぶことが、幅広い生きる力の形成に関係するものと推察される。総合人間科は生徒一人一人が何らかの課題を設定し、その解答を求めて様々な資料を収集したり面接を行ったりするものであり、表面的、形式的には知の追求の形が取られているが、実質的には心の教育や人格形成にも影響を与えているとみることができる。

4. ソーシャル・ライフプログラムにおける知と心の間

本校の研究開発課題は、生徒に自分自身について見つめ直させ、自分を再発見させ、自分の進路に一定の目的意識をもたせ、将来の自己実現をめざす力を伸ばすカリキュラムのあり方を研究することにある。

そして、「心と身体教育」を目指すヒューマンプログラムの中のソーシャル・ライフと呼ばれる中1を対象にしたプログラムが名古屋大学大学院教育発達科学研究科吉田俊和教授を中心にしたグループにより4月から実行されている。これも広義には先の「生きる力」を培おうとするものと考えることができる。この目的は授業者とのインタビューによれば「みんなが人間社会を考える能力を刺激すること、いろいろなことを体験して自分やクラス、学校や社会に目を向ける能力を刺激すること」である。そして、このソーシャル・ライフプログラムは知の教育のかたちをとりながらも心の教育に比重があろう。ただし、その教育活動は総合人間科のように生徒自身が調査やインタビューをして問題解決を図ろうとするのではなく、また、直接何らかの体験をとおして人格形成に資するよう意図されたものでもない。筆者の理解では簡単な心理学実験をとおして教えていく一つの「人間学」と考えることができる。そこでは、たとえば個と集団の関係を心理学実験を通してこのような実態があるというかたちで認識させ、個人と社会の関係についての理解を深めさせようとするものである。

そこで扱われる知の範囲は総合人間科と同様、明らかに従来の教科の枠組みを超えたものである。そして

そのような課題を学習すること自体が心の教育に繋がるといふ点でも総合人間科と共通する。先のインタビューの言葉を用いれば「ソーシャル・ライフプログラムは自分やクラス、学校や社会に目をむけさせ（自分と集団をどのように調和させていったらよいのかを学ばせ）ること」が意図されているように思われる。ただし、授業者は（ ）の部分については明言していない。従って、知の部分は明言しているが心の部分は明言していないことになる。

それは一方では、知の教育は必ずしも心の教育に結びつかないことが想定されているためであるように思われる。このことは人間の心理を学問として学んだ人たちが必ずしも道徳的、倫理的に優れていないこと、人間性豊かとはいえないことを考えれば容易に想像がつかう。同様に、ソーシャル・ライフプログラムは人間や人間社会を考えることは刺激するが、どのような方向で考えるべきかについての示唆は原則的には含まないのである。一方、従来の道徳の時間のように特定の道徳観、倫理観、価値観を講義すれば、心の教育の押しつけになりかえって反発を招くこともあり得る。ある程度判断力がついた青年期にあってこのような間接的な方法で情意的、人格的な生きる力を刺激するやり方を採用するのは誤りではないであろう。しかし、その意味でソーシャル・ライフプログラムは「心の形成」の方向の選択権を子どもに委ねているという言い方もできよう。たとえば、このプログラムで4月の入学当初にお互いのよい点に注目させた上で印象を評定させ、数ヶ月後でもた印象を評定させ、その差異を認識させるという授業が組まれているが、人間の印象が変化するという事実、その一種の知に対して、だからどういう態度で人に接したらよいのかとか、どう行動したらよいのかという判断は多様である。この参加した授業で経験した事実から「初めての人に対する印象はあてにならないもので、個人の特徴は長時間かけ観察しなければわからないので人とは慎重に接すべきだ」と考える人もいるし、「たとえ、全体的には相互に印象は悪い方向に変化したとはいえ、当初、人のよい点に注目したからよいクラスの雰囲気が形成された。できるだけよい点に注目して人をみるようにしよう」と考える人もいる。

そのような解釈や判断の相違は一つには個人がこれまでに蓄積してきた経験や父母等の影響に依存する。もう一つはやはり授業者なり担任の先生の日頃の態度なり姿勢があるだろう。

知の教育が心の教育に連結するためにはやはり直接的ではないにしろ間接的な価値の教育を伴うものであり「教育者」が介在することになろう。人間性というものの事実を認識させ、個人個人で様々に考えさせる

ことも意義のあることであるが、さらに「心の教育」に深く踏み込むためには、教師を中心とした周りの大人たちがそのような事実を認識した上でどのようにしたらよりよい人間社会が構築できるかの何らかの示唆を与えることが不可欠に思われる。

5. キャリア発達と教科学習の関係における知と心の間

本学の研究開発がキャリア発達につながる目的をもったものであることは既に述べたが、教科枠を超えたようなカリキュラムだけがそれに繋がるわけではない。来年度から実施する新たなカリキュラムとして中学で行う選択プロジェクトは教科ごとに小グループにわけて好きな教科を選択させて教えることが計画されているし、研究開発校になっても授業時間割上もっとも多く時間が割かれるのは教科の授業なのである。

だとすれば教科学習とキャリア発達を関連づける日常的営みこそ大切に思われる。それは第一には教科学習を通して基礎学力が付き、「生きる力」が形成されるという理由もあるが、他の理由もある。一般的な見方としては教科学習は知の教育であり、心の教育とは無関係なものとして考えられてきた。しかし、その考えには賛同できない。筆者は教科学習はやり方によれば心の教育にもなると考えている。それがもう一つの理由である。

教科学習の場合、学習の内容自体は誰が教えても大差はないはずであるが、学習内容はそれぞれの個性をもつ教師から教えられるという意味で学習内容に何らかの価値が付加されるとみることができる。極端な言い方をすれば数学を教えるのに「こんな難しいことを教えても大人になって役立つわけではありませんがね」と前置きして教える教師と「この数式を理解できれば〇〇のことができるようになります」と前置きして教える教師とでは学習内容の付加価値が異なってしまう。これは教科学習に教授者の価値観や人生観、あるいは、人格的側面や心を反映させることだといってもいい。

教科指導の中で教師が自分とその教科との個人的かわり、さらにはその教科と人間社会とのかかわりについての私見をもっと語るのがよい。それは教科の内容を価値付けることになり、ひいてはキャリア発達にも結びつくように思われる。たとえば、地理の授業での教師のヨーロッパ旅行した際の話が生徒にツアーコンダクターになろうという夢を膨らませる機会になるかもしれない。また、英語の授業で教師自身が英会話ができるようになった時の喜びや感動を語ることで、先の生徒は一層その志向を強める可能性がある。教科内容以外の話はあまりに厳密に論理的に考える必要は

ない。教師がその教科指導をしていて連想することを素直に語ること、心を開放して授業をおこなうことが授業内容を豊かにすること、知に心を付加することといえる。生徒に自己を確立させるためには、少なくとも教師から学びに関する何らかのモデルが提示されることが必要である。先のような話の内容は「雑談」や「余談」ともみなされることがあるが、速水ら(1996)の調査によれば特に高校になると教師の雑談が極端に少なくなるのが指摘されている。多くの高校では教える内容だけに追われ、教師の心を閉じた授業場が行われているといえよう。しかし、学習内容に付加された雑談の部分に生徒たちが感動することが多いという事実もあり、そのようなゆとりが必要であると思われる。

中・高校生たちはなぜ、この教科なり領域なりを学習する必要があるかに疑問をもっている場合が多い。そして「知っている」と試験でいい点数がとれるから」という理由以外のものでも答えられることを期待している。教師にとってこれに答えることは実はそれほど易しいことではない。しかし、教師は自分が同じような疑問を持った時のことを反芻したり、生徒の疑問にどのように答えるべきかを真剣に考えてみる必要がある。もちろんその答は直接何になるために役立つからというものでもなくてよい。これを知ることや学ぶことによって人生がこんなに豊かになった、楽しくなったというレベルでもよいのである。要は生徒たちは自律的に学ぶ意味を見いだしたいのである。学ぶための何らかの意味が明確になればそれは広い意味でのキャリア発達に繋がる可能性は高くなるだろう。しかし、知識だけを伝えようとする授業からはキャリア発達は見込めない。教師のその教科に対する思いや心を伝える姿勢が大切に思われる。

6. 生きる力を育む教師の心

昔から知と心(情)は区分して扱われてきた。しかし、「生きる力」を育む教育場面を想定するとそれらは分離したものではない。知を生き生きしたものにするためには心を知に付加する必要がある。時間的ゆとりのない通常の中学・高校では知だけを詰め込むことになりがちであるが、中高一貫校においては両者をブレンドする時間的ゆとりがある。また、どのような新しいカリキュラムの開発に際しても、その知を伝える媒介者は間違いなく教師である。そして、教師は自分のもつ人間性や価値観が生徒の生きる力の形成の成否を規定するという認識を強くすべきだろう。

引用文献

- 速水敏彦・浦上昌則・陳恵貞 1996 教師の雑談
についての研究 教育心理学フォーラム・レポート
日本教育心理学会
- 速水敏彦・吉田俊和・田畑治・安彦忠彦・山田孝
1997 総合人間科はどのように役立つか 名古屋大学
教育学部紀要 心理学 44巻 33-44