

学習指導要領における経験主義・態度主義的偏向

大 田 邦 郎¹⁾

¹⁾千葉大学・教育学部

Empiricism and Attitude principle on the Course of Study in Japan

OTA Kunio¹⁾

¹⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan

2017年学習指導要領は新たに前文を設けて自らを大綱的基準と位置付けたが、その目標においては態度主義、内容・方法においては経験主義と、70年間一貫して特定の立場に基づいていることを学習指導要領の変遷過程から明らかにした。また、経験主義的指導方法は意味を説明せずに丸暗記させる暗記主義的指導法と表裏一体であることを、学習指導要領および学習指導要領解説と小学校1年生の国語、算数教科書の具体的な記述から明らかにした。

キーワード：学習指導要領 (Course of Study) 経験主義 (Empiricism) 態度主義 (Attitude principle)

はじめに

今回の改定¹⁾ (2017年3月) で学習指導要領に初めて前文が設けられた。日本国憲法、教育基本法に倣うことで、より権威付けを図ろうとしたのだろう。

しかしながら、官報への「告示」²⁾をもって学習指導要領に「法的拘束性」が生じるというのは行政側の一方的な言い分である。千葉大学法経学部教授(当時)の新藤宗幸(行政学)は「学習指導要領に法的拘束力はない」として、「学校教育法に関する官僚の解釈を文科省告示として公示したにすぎない」(「朝日新聞」2006年11月20日)という。

文部科学省は教育職員免許法、同施行規則の改定に伴う2019年度以降の教職課程の再認定業務において、大学側にシラバスの提出を義務付けている。そして、文部科学省の主導で教職科目のシラバスに記載すべき内容を「教職課程コア・カリキュラム」³⁾として示し、とくに「各教科の指導法」のシラバスには学習指導要領の目標や内容を理解させる旨の記載を求めている。

端的に言えば「教職課程コア・カリキュラム」とは「教職課程学習指導要領」であり、小・中学校、高等学校の学習指導要領が教職課程用の教科書として用いられるのである。大学における学問の自由、教育の自由が踏みにじられている。

このような政策的役割を担わされた2017年学習指導要領が、その内容において中立であり得るだろうか。コンピテンシー・ベース、アクティブ・ラーニング、カリキュラム・マネジメントとカタカナ語を用いて喧伝される背景に隠された意図はないか。

第二次大戦後、国定教科書制度に代わって学習指導要領のもとでの教科書検定制が成立した。1947年、1951年の学習指導要領は「試案」ではあったが、経験主義的な教育理論に依拠していた。1958年の告示版学習指導要領で経験主義から系統主義に転換したという通説に対し

て、私は学習指導要領は現在に至るまで基本的に経験主義に依拠しているとの見解を採っている。本稿ではこの視点から2017年学習指導要領の認識論的な基盤について検討する。

1 「目標」における経験主義と態度主義

改定教育基本法(2006年)に盛り込まれた「愛国心」(我が国と郷土を愛する態度)を養うことの具体化として、「道徳」の特別教科化が図られた。また、産業界からの要請に応える形でコンピュータおよび情報ネットワーク関連の教育、また外国語(実質的には英語)教育の早期化が図られた。教育内容に関する目立った変化はこの程度である。

今回の学習指導要領改定は、各教科の教育内容をほぼ現行通りに据え置いたままで、各教科の目標と指導方法に関する記述を詳細にする方向で定型化し、統一することに主眼があったようだ。

建物に例えると、1947年の新築から70年、8回目の増改築に当たり、これまでの廃材も用いて全体的に大きくしたうえで、各部屋の仕様を統一したところであろうか。ただし、各部屋の畳は70年間表替えをした様子がない。

(1)「資質・能力」の強調

2017年学習指導要領は「総則」および道徳を除く各教科、各活動等の目標において「資質・能力の育成」をうたっている。「資質・能力」は学習指導要領に初出の語であるが、小学校学習指導要領には70回以上用いられている。

この「資質・能力」の強調をもって、学習指導要領がコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへと転換したかのようにいうのはまやかしい。そもそも学習指導要領がコンテンツ・ベースであったことがこれまでにあったのだろうか。

具体的に見ていこう。「総則」においては「資質・能

力」それ自体の定義はなく、その育成のために以下のことを求めている⁴⁾。

- (1) 知識及び技能⁵⁾が習得されるようにすること。
- (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
- (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

この「資質・能力」に関する3項目は、2007年改定の学校教育法に第30条2項として追加された以下の記述の準用である。また、「資質」は2006年改定の教育基本法に取り入れられた語である。ただし、学校教育法第30条2項は上記3項目を並列してはいない。

前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。

すなわち、学校教育法は「知識及び技能」の習得は必須としながらも、「思考力、判断力、表現力」の育成および「態度」の養成については「特に意を用い」というにとどめているのである。

一方、学習指導要領の各教科においては、「資質・能力を次のとおり育成することを目指す」として、上記3項目を教科に応じて具体的に記述している。例として小学校算数の目標から引用する。

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。
- (2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。
- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

ここでは、「資質・能力」は(1)知識及び技能、(2)思考力、判断力、表現力等、(3)態度(「総則」においては人間性)の育成として操作的に定義されている。

これらは並列的に書かれてはいるが、(1)の具体的な指導を通して(2)の能力を育成し、さらに(1)と(2)を通して(3)の態度を養成するという3層構造と捉えられる。

他の教科についても同様であり、各学年の「目標」もまた、上の(1)、(2)、(3)を当該学年の内容に即した形で同様の3層構造で記述されている。

この3層構造はすでに1947年学習指導要領に見られる。

小学校における算数科、中学校における数学科の目的は、日常の色々な現象に即して、数・量・形の観念を明らかに

し、現象を考察処理する能力と、科学的生活態度を養うことである。

これ以降、学習指導要領における算数、数学科の「目標」は基本的にこの3層構造で示されてきた。他教科においても強調点の相違はあれ、ほぼ同様である。

今回の改定ではこれを「資質・能力」と名付けて記述の仕方を定型化し、各教科において統一的に適用したものといえる。これはコンピテンシー・ベースへの「転換」などというものではなく、せいぜい「明確化」というところであろう。

ここで問題なのは、「思考力、判断力、表現力」等および「態度」の養成に関して、学校教育法では「特に意を用いなければならない」としているところを、学習指導要領は「養う」と言い切っていることである。

知識や技術の習得を通して、思考力や表現力などが身に付き、態度にも表れるということを私は否定するものではない。しかし、これらの能力や態度はあくまでも具体的な知識や技術の習得の結果として付随的に育成されるものである。

知識や技術の習得については、到達目標を設定して客観的な評価⁶⁾をする可能性がある。しかし、付随的に育成される能力や態度は個人によって質的に異なるものであり、客観的な到達目標の設定自体が不可能である。能力や態度の育成はせいぜい方向目標にとどめるべきなのである。

この点で、学習指導要領は学校教育法に抵触していると言わざるを得ない。また、今回の改定で設けられた前文には「教育課程の基準を大綱的に定める」と書かれているが、これからも逸脱している。

(2)「見方・考え方」の強調

算数・数学の目標は「数学的な見方・考え方を働かせ」から始まる。「見方・考え方(見方や考え方)」という語は1951年以降の学習指導要領において、国語、社会、算数・数学、理科、英語に散見される。

とくに数学教育においては「数学的な見方・考え方」、理科教育においては「科学的な見方・考え方」が強調されてきた。

しかし、目標に「見方・考え方」が取り入れられるのは今回が初めての教科もある。これは、算数・数学や理科に合わせて目標の定型化を図ったものであろう。

各教科の目標における「見方・考え方」を抜き出してみよう。

国語「言葉による見方・考え方を働かせ」
 社会「社会的な見方・考え方を働かせ」
 算数・数学「数学的な見方・考え方を働かせ」
 理科「理科の見方・考え方を働かせ」
 生活「身近な生活に関わる見方・考え方を生かし」
 音楽「音楽的な見方・考え方を働かせ」
 図画工作・美術「造形的な見方・考え方を働かせ」
 家庭「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ」
 技術「技術の見方・考え方を働かせ」
 体育・保健体育「体育や保健の見方・考え方を働かせ」

外国語「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ」

この他、諸活動の目標にまで「見方・考え方」を含む記述の定型化が及んでいるが省略する。

理科に関しては1989年から現行2008年まで、目標に「科学的な見方・考え方」または「科学的な見方や考え方」とあったが、今回は「理科の見方・考え方」に変わっている。

文部科学省からすれば「日本語学教育」ではなく「国語教育」であり、「社会科学教育」ではなく「社会科教育」であり、「自然科学教育」ではなく「理科教育」なのである。記述の定型化を図るうえでは、理科で「科学的」とするわけにはいかなかったのだろう。

「数学的な見方・考え方」や「科学的な見方・考え方」の強調はそれ自体、「数学的教育」や「自然科学的教育」の否定につながるものである。つまり、数学教育や理科教育は数学や自然科学そのものを教える教科ではなく、「数学的な見方・考え方」や「科学的な見方・考え方」を教える教科であるという捉え方である。

実際、「生活単元学習」を採用した1951年中学校・高等学校学習指導要領（試案）には、数学科の目的が次のように述べられていた。

「数学科において生徒中心の教育をするということは、実際にどのようにすることをいうのであろうか。一言にしていえば、これは、数学科の指導は『数学を』教えるのではなく、数学で『生徒を』教育していくことであるといえよう。」

この文脈において「見方・考え方」が強調されるのである。学習指導要領が知識や技術の習得よりも、思考力や判断力、あるいは態度の育成を主たる目標としているのは、いまに始まったことではない。

なお、各教科、各活動の目標の記述が「～の見方・考え方を働かせ」から始まっている。「見方・考え方」が子どもたちにとって所与のものであるかのようだ。これは逆立ちした認識である。

「見方・考え方」というものが存在するとしても、それは具体的な知識や技術を習得した結果として付随的に育成される思考力や判断力の一部であろう。子どもたちは初めから「言葉による見方・考え方」や「数学的な見方・考え方」を持っているわけではないのである。

(3) 「活動を通して」の強調

算数・数学の目標に「数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を」とあるように、各教科と各活動、各学年の目標においても「活動を通して」という記述が定型化されて用いられている。

「活動を通して」の語も、1958年学習指導要領以降、ほぼ各教科で用いられてきた。しかし、今回は定型化されたうえに多用（小学校だけでも200回以上）されている。

今回の改定の「目玉」であったアクティブ・ラーニング（「主体的・対話的で深い学び」）との関連で用いられているのだろうが、これだけ多用されると、これまでの小・中学校における学習は能動的ではなかったと、文部

科学省自身が認めたも同然である。

これまでも「活動を通して」の学習を目標としてきたはずなのに、実際には活動を通さない暗記型の学習がまかり通ってきた。この責任は、40年間マークシート式の大学入試を推進してきた文部科学省にあるはずだ。

この責任に頼被りをして御題目のように「活動を通して」を200回繰り返しても、現場はすでにアクティブ・ラーニングの先取りに振り回されて疲弊している。2020年の完全実施時に踊るものはどれだけいるだろうか。

そもそも「活動を通して」教えるという前に、「何を」教えるかが問われなければならない。日本の教育が相変わらず子どもたちを落ちこぼし続けているのは、教育内容が高度だからではなく、そもそも教育内容の論理構成が粗雑で飛躍があることによる。

だから、学力テスト⁷⁾も入学試験も暗記した知識の量を測るものにならざるを得ないし、そもそも試験があるうがなかろうが暗記型の学習しかできないのである。

教育内容を給食に例えると、現在の給食はまずいから、我慢して噛まずに飲み込むか、食べ残すかのどちらかである。どちらにしても子どもたちは十分に栄養が摂れてはいない。いくら食べさせるための工夫をしても、まづいままでは食べてもらえないのである。

教育内容の質が従来通りのままでは、いくらアクティブ・ラーニングやカリキュラム・マネジメントを取り入れても、本末転倒でしかない。

2 教育内容・方法における経験主義と暗記主義

学習指導要領の各教科の「内容」の記述の仕方も、教科によって違いはあるが、ある程度定型化された。なかでも典型的な算数の、小学校1年の内容の最初の項目を引用する（太字はいくつかの教科においてはほぼ定型化された部分）。

- (1) 数の構成と表し方に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 次のような知識及び技能を身に付けること。

- (ア) もののとを対応させることによって、ものの個数を比べること。
- (イ) 個数や順番を正しく数えたり表したりすること。
- (ウ) 数の大小や順序を考えることによって、数の系列を作ったり、数直線の上に表したりすること。

(エ)～(ク) (省略)

イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

- (ア) 数のまとまりに着目し、数の大きさの比べ方や数え方を考え、それらを日常生活に生かすこと。

まずカッコ数字(1)、(2)、(3)、…の項目について、書き方が「～に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する」と定型化された。

また、「ア 次のような知識及び技能を身に付けること」と「イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること」が、それぞれいくつかの小項目をまとめる見出しとして入れられた。アにまとめられた小項目(ア)、(イ)、(ウ)、…が従来からの指導項目である。

大きく変わったのは「イ」が新たに加わったことである。再掲しよう。

- イ 次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。
 (ア) 数のまとまりに着目し、数の大きさの比べ方や数え方を考え、それらを日常生活に生かすこと。

この例では「着目する」「考える」「生かす」が「思考力、判断力、表現力等を身に付ける」ための活動のようである。他にも「捉える」「見出す」「関連づける」「表現する」「工夫する」などがある。

つまり、これらの活動ができるようになれば「思考力、判断力、表現力等を身に付けること」ができたといえるのであり、これが「思考力、判断力、表現力等」の操作的な定義にあたる。

しかし、これらの活動ではたして「思考力、判断力、表現力等」が身に付くのか、また、身に付いたかどうかをどう判定すれば良いのかは不明である。子どもたち全員が「日常生活に生かすこと」ができたかどうかまで、教師が判定するのは不可能である。

「思考力、判断力、表現力等を身に付けること」について、客観的な到達目標を設定して評価することはできない。これは方向目標にしかかなり得ないのである。これを各教科の「内容」に含めるには無理があるし、「大綱的基準」という学習指導要領の自己規定からも逸脱している。

(1) 小学校算数における経験主義と暗記主義

現行学習指導要領の小学校算数の「内容」について、最初の二つの指導項目を再掲する。これは1977年以降基本的に変わらず、改定後もこのままである。

- (ア) ものともとの対応させることによって、ものの個数を比べること。
 (イ) 個数や順番を正しく数えたり表したりすること。

1958年および1968年学習指導要領においては、算数の最初の指導項目は「ア 数詞を正しく唱えること」であった。これは「数概念は数える（数を唱える）ことから得られる」という、経験主義的な自然数指導の方法（数え主義）によるものである。

これに対して、1960年代の世界的な数学教育現代化運動は集合による自然数指導をもたらした。1対1対応のつく集合を同じ大きさとみなし、集合の大きさとして数を導入するのである。

上記の(ア)によって、1年生の算数教科書は集合の1対1対応による比較（多い、少ない、同じ）から始まるようになった。

しかし、その次が(イ)の数えることになるのは飛躍である。数えるためにはあらかじめ数を知っていなければならないからである。

(ア)と(イ)の間には、集合の大きさに数を与える段階、また、いくつかの数（3、2、1、4、5、0）が与えられた後で順序付けをする段階が必要である。

一部の検定教科書は、集合の大きさに数を与える段階

を補って最初に「3」を教えるようになっている。しかし、この程度ではまったく不十分である。

他の検定教科書は学習指導要領のこの飛躍を全く補わず、(ア)の集合の大きさの比較の後、すぐに(イ)で1、2、3、4、5と数えさせる。子どもたちは数の意味を教えられないまま、数詞の暗唱をさせられることになるのである。

改定学習指導要領に即して書かれた文部科学省の「小学校学習指導要領解説 算数編」では、以下のように「数え主義」そのものの説明がなされている。検定教科書の内容はしばらく変わりそうにない。

ものの個数を数えるとき、数えるものの集合を明確に捉えることが大切である。次に、数える対象に「いち、に、さん、し、…」という数詞を順に対応させて唱え、最後の数でものの個数を表す。

また、どの教科書も(イ)の段階で「10」まで教えるが、これは「9」の次の数として教えるのであって、2桁の数として教えるのではない。実はどの教科書も「10」の前に「0」を教えていないからである。

このことは学習指導要領で定められてはいないが、やはり「小学校学習指導要領解説 算数編」には以下のように書かれている。

数としての0については、次のような意味で用いられることを次第に理解できるよう配慮する。例えば、ゲームで得点がない場合、具体的な量が1ずつ減少していってなくなる場合などのように、何もないという意味に用いたり、70や107の0のように、十進位取り記数法で空位を表すのに用いたり、数直線で、基準の位置を表すのに用いたりする。このような場合、0をほかの数と同じ仲間とみられるようにすることが大切である。

検定教科書はこの「次第に理解できるよう配慮する」という経験主義的な教育方法を付度して、「10」を教える時点でこれが「1」と「0」の二つの数字からできていることは教えないのだろう。だから、この時点で子どもたちは「10」でひとつの数字だとして覚えるしかない（図1）。

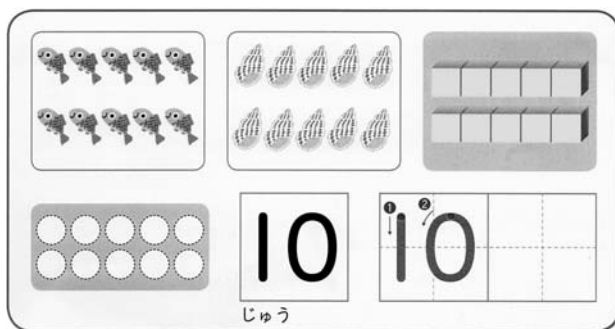


図1 『さんすう 1ねん』2015年、学校図書、17ページ。

つまり「次第に理解できるようにする」、あるいは「習うより慣れよ」の経験主義的な教育方法は、結局は子どもたちに意味を教えないまま暗記させる教育方法と表裏

一体なのである。

「0」が1年生で扱われるようになる前の1960年代までは、「じゅういち」を「101」と書く子どもが少なかった。「じゅういち」は「11」と書くのだと暗記した子どもは間違えず、「じゅう」は「10」で「いち」は「1」だから、「じゅういち」は「101」だと頭を使って考えた子どもが間違えたのである。

1968年学習指導要領からは1年生で「0」が教えられ、現在は十進位取り記数法も教えられる。

しかし、子どもたちは当初「10」でひとつの数字として覚えさせられ、そのあとで「0」と十進位取り記数法が教えられて、ようやく「10」は二つの数字から成ることを知るのである。これは、子どもの側からすればまったく迷惑な話である。

ある大学生が次のように書いた⁸⁾。

昔、10は1と0からできていると知らず、アラビア数字が0～9で数を表しているという話を聞いてから、ようやく10というかたまりが数字でないことを知った。

教科書によっては十進位取り記数法についての説明が不十分なものもある。小学校1年生のうちに理解できる保証は必ずしもない。この学生が気づいたのは小学校高学年の頃だというのが、それでも早い方だったかもしれないのである。

(2) 小学校国語における経験主義と暗記主義

従来の学習指導要領において、国語は話す、聞く、読む、書くの言語活動が中心で、文法的な内容の指導（言語事項）については言語活動の指導を通して行うという扱いであった。

今回の改定では各教科とも個々の内容について、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」の順に記述するように定型化されたが、国語に関しては「知識及び技能」に従来の言語事項が、「思考力、判断力、表現力等」に従来の言語活動がほぼそのまま当てられた。

そのためか、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」とが、算数などのように密接に関連付けられてはいない。

また「指導計画の作成と内容の取り扱い」において、「知識及び技能」に示す事項は「思考力、判断力、表現力等」に示す事項を通して指導すると述べられており、実質的には従来と変わっていない。

学習指導要領の各教科に関する記述の定型化は、目標についてはほぼ徹底したものの、内容に関しては中途半端に終わったようである。

小学校1・2年の国語の最初の項目について引用する。

ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。

イ 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。

ウ 長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ（「」）の使

い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。

この中ではウが文法的な事項であり、その最初が「長音」である。これと関連して、ある小学校1年生の国語教科書の最初のページの文章を見てみよう（図2）。

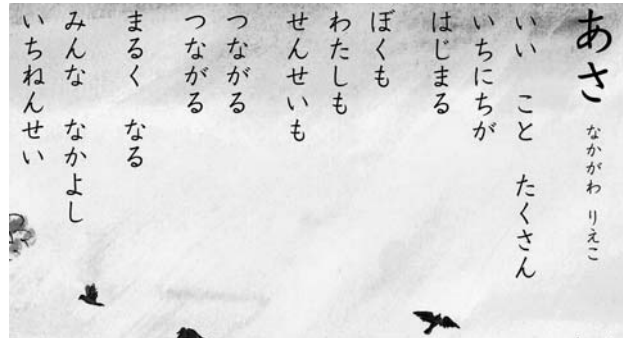


図2 『こくご一上』2015年，光村図書，表紙ウラ。

そもそもこの教科書は、小学校に入学したばかりの子どもたちが初めて国語の教科書を開いた時点で、ひらがなが読めることを前提としているのだろうか。そうではなく、ここではじめてひらがなの読み書きを教えようというのであろうか。

もちろん後者であろう。そうだとすれば、この文章の最初の中の「いい」は「ii」と発音させるのか、それとも「i」を発音させるのか。また、最後の「いちねんせい」は「itinensei」と発音させるのか、それとも「itinensê」と発音させるのか。

それぞれ後者であろう。それでは、「いい」と「いちねんせい」の最初の「い」はどちらも「i」と発音すると説明するとして、それぞれの最後の「い」は何と発音すると説明するのか。

実は、ここで長音について教えることはしないのである。長音の表記の仕方については、もっとあとのページで説明されることになっている。ここではとりあえず「いい」は「i」と読み、「いちねんせい」は「itinensê」と読むとだけ教えれば良い、そして、子どもたちはとりあえずそう覚えておけば良いというのであろう。

このような指導法には「語形法」という名前がある。経験主義的な単語の指導法である。長音の表記の仕方という文法的な事項は、言語活動すなわち読み書きをする中で次第に身に付けば良いというのである。

改定学習指導要領の解説をした「小学校学習指導要領解説 国語編」に、以下のような記述がある。

長音とは「おかあさん」のように「のばす音」、拗音とは「きゃ」、「きゅ」のように「ねじれる音」、促音とは「らっぱ」のように「つまる音」、撥音とは「ん」の字に当たる「はねる音」のことである。

ここでは、発音に関する指導と関連させるとともに、日々の学習の積み重ねの中で、次第にその規則性に気が付き、身に付けていくことができるようにすることが大切である。また、助詞の「は」、「へ」及び「を」については、視写や

聴写などを取り入れながら繰り返し指導することによって、文の中で使えるようにすることが必要である。

子どもたちが「次第にその規則性に気付き、身に付けていくことができるようにする」ための方策を示すのならともかく、「大切である」というだけでは何の役にも立たない。

結局、長音の表記の仕方について教えられるまでの間、子どもたちは「せんせい」は「sensei」ではなく「sensê」と読み、「sensê」を「せんせー」でも「せんせえ」でもなく「せんせい」と書くことを強いられるのである。

語形法が積極的に取り入れられた1960年代、ある1年生の子どもが日記に以下のように書いたという。

きのをすえかをくたおまかた⁹⁾

「せんせえ」と発音するときに「せんせい」と書く。だから「すいか」と発音するときに「すえか」と書いた。「おとおさん」と発音するときに「おとうさん」と書く。だから「うまかった」と発音するときに「おまかった」と書いた。こう推測される。

この子どもは丸暗記をせずに頭を使って考えた結果、間違っただろう。この子どもには経験主義的な「語形法」ではなく、長音の表記の規則（およびその例外）についてとりたてて指導する系統主義的な指導法（音声法）で教えた方が良かったのではないか。

このような間違いをする子どもたちが出てきたことから、これ以降しばらくの間、1年生の国語の教科書は長音について取り立てて扱う前に長音を含む語を用いることが少なくなっていく。

しかし、最近の教科書はこうした経緯を無視するかのようになり、最初から長音を含む語をまた多用するようになった。

一方で、基本的には「語形法」でありながら、部分的に「音声法」を取り入れる教科書も出てきているのであるが。

おわりに

学習指導要領が基本的に経験主義的な指導法を前提としているために、子どもたちは無用の間違いをしたり、意味もわからずに暗記させられたりしている。

学習指導要領の本文には「考える力」という語が何度も出てくるが、その本気度を疑わざるを得ない。子どもたちは、自分の頭で考えると間違えるから、考えずに暗記する道を選んでいるのである。それも、小学校1年生の文字と数の学習からである。

学習指導要領が「基準を大綱的に定めるもの」と自己規定している以上、特定の指導法を前提とした内容、方

法の記述はやめるべきである。また、目標において「態度」を強調しているのは個人の内心に立ち入るものであり、近代公教育の理念に反する¹⁰⁾。

「大綱的基準」であるとするならば目標は不要である。指導方法に触れる必要もない。その示す範囲は、各学年において指導する教科の種類とその大まかな時間配分程度にとどめるべきだろう。

教育内容の各学年への配分も、各学校にまかせるべきである。それが本来のカリキュラム・マネジメントであろう。現在は算数で分数を5学年にわたって細切れにしたり、2桁のたし算を1年生で暗算、2年生で筆算と分けたりすることで、特定の指導法を強要している。

教育の内容と方法は、実験的な研究により改善・開発されていくべきである。そのためには教師と研究者に、研究と教育の自由、学問の自由が保障されなければならない。

注

- 1) 本稿では「改正」や「改訂」に値するものではないと判断した場合、「改定」ということにする。
- 2) 文部科学省告示の学習指導要領よりも格上の内閣告示である「現代仮名遣い」（1986年）に「法的拘束性」があるという者はいないだろう。
- 3) 戦後教育の歴史的経緯を踏まえない語用である。1950年前後に「コア・カリキュラム運動」が起こったが、これは教科間の関連付けを図ろうとするものであった。社会科がコアで他が周辺教科というようにである。しかし「教職課程コア・カリキュラム」は主として各科目の目標と内容に関するものであり、両者の「カリキュラム」は次元が異なる。
- 4) 本文には「次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする」という、もってまわった言い回しが用いられている。国旗、国歌について「指導するものとする」というのと同様である。
- 5) 「技術」というべきであろう。
- 6) マークシート式のテストなどによって暗記した知識の量を測るという意味での評価ではない。
- 7) 文部科学省の「全国学力テスト」には知識をみるというA問題とその活用をみるというB問題があるが、2017年の各都道府県の平均点について、小学校の国語も算数もA問題とB問題との間に係数0.7以上の強い相関がある。つまり、文部科学省には活用をみる問題を作ることができないか、そもそも活用をみること自体が幻想であるかのいずれかであろう。
- 8) 2017年度前期、1年生の必修科目「学校と教育」の提出物より。
- 9) 『いま学校で1』1970年、朝日新聞社。
- 10) 改定教育基本法にも同様の態度主義が盛り込まれた。