

図18



図19

### 指定討論

#### 「カリキュラムの政治性の視点から」

金森 修（基礎教育学コース）

私はフランスの哲学を背景にしているので、大ざっぱに言うと哲学で、しかも、恐らく割と古典的な物の考え方をする人間だと自分で分かっていますので、そのつもりで今日はお話をします。

「社会に生きる学力形成」ということで、いろいろお聞きし、特に最後の福島先生からは協働学習に関する非常に興味深いお話を伺いました。これが協働学習という意味での、例えば社会的なレリバンスということであれば、確かにわれわれが大人になってから、ある個別の問題を与えられたときに、単独で仕事をしている場合もちろんありますが、より多く、より頻繁には、共同で教え

たり、教えられたり、協力し合いながらやるのが普通になるわけです。それを考えると、高校に入った時点で既にそういう様式で学ぶということはとても素晴らしいと思います。社会的レリバンスという概念自身と照らし合わせても、極めてレリバントな作業だと思います。

ただ、今日、私が主にお話しすることは、それとは若干違うことです。5人のお話の中では、主に佐藤先生のお話を念頭に置きながらお話ししようと思います。哲学ですので、概念的な詰めをどうしてもするので、最初に出てきたアカデミズムを背景にした教科教育で、上意下達的に行うものと、それが古いものだとすると、より新しいものとしての社会的レリバンスという概念図も、明確なようでいて、それほど明確ではないように私には見えます。社会的なレリバンスということ、福島さんたちがなさっているようなことであれば非常にいいのですが、社会というときに、みんなで共同作業で分からないものをいろいろ探究するだけではない形での社会の切り口も当然ながらあります。

### 社会に対応する知識

一番分かりやすい理科を例に取ります（図1）。個人的な記憶に頼ることになって申し訳ありませんが、私が間違っていなければ、私は54年に生まれているので、60～70年代前半に子ども時代を過ごしています。中学から高校に入ったぐらいのころに、高校の学習参考書で、例えば幾何光学に相当するもの、つまり凸レンズや凹レンズなどを非常に複雑に組み合わせて虚像や実像を作るといったいろいろな練習問題がありました。若干先輩の人たちは、非常に細かい幾何光学の訓練をしていましたが、私のころには既に下火になっていました。今考えてみると、その後大人になって、キヤノンだのニコンだのに入って光学系のエンジニアになる人たちの知識を準備させるものとして、中学の終わりから高校ぐらいにかけて、そういう訓

練をしていたのだらうということです。

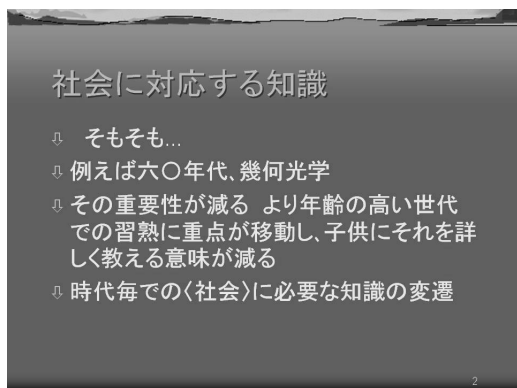


図 1

それがその後、徐々に重要性が減っていきます。何も幾何光学の知識の重要性が減ったというわけではなく、幾何光学の知識を高校で教えることの重要性がだんだん減っていった、むしろ大人になって、企業の中で訓練をしていけば十分間に合うだけの企業自身の蓄積が出てくるということで、移っていったのだらうと思います。そうすると、例えば幾何光学なら幾何光学という知識を、中学から高校にかけて教えること自身の重要性は減っていきました。それは何を表しているかということ、当然ながら社会の産業社会との対応の中で、教える対象として理科の個別的な話題の重要性が減っていったということだと思います。

また、70年ぐらいの時点でDNAに関する初等的な知識を理科で習った覚えがあります。それも、成人社会の動きから十数年のタイムラグで、私が高校1年生のときに理科で習いました。もちろん、その後の関連領域の発展との兼ね合いでいうなら、今現在の学生ははるかに複雑な分子生物学に関する知識を習っているはずで。

つまり、産業社会の側から見れば、その時点その時点で重要になる知識は微妙に変わっていくわけですから、それが例えば大人の若いうちに対処可能なものであれば、別に子どもの時期から教える必要はないということになる。他方、例えば

DNAのような非常に新しい知識であれば、高校のころから少し触れさせるというようなことで、その新しさに対応できる準備を早くからするということになります。言うまでもなく、その新しい、新しくないというのは例えば30年ぐらいの時間差の中で微妙に変わっていきます。100年前にはわれわれの重要な輸出産業の商品としてマッチがありましたが、今われわれがマッチに関する知識を高校生に詳しく教える必要があるかという、恐らくないということと同じことです。

産業社会に対応しているという意味で、その社会に対応するのは当然と言えば当然です。社会に対応する知識が、もしもその時点その時点での時代ごとの産業界の質的变化を最小限の時差で学校教育に反映させることにあるとするならば、ある意味、当たり前のことなわけです。

### 産業社会は自然な所与ではない

ただし、それが全く当たり前だというためには、その前提として、社会全体が産業社会的な性格を持っているという認識が共有されている必要があります(図2)。われわれは事実上、産業社会に生きているので、基本的にはその認識は共有されていると思います。産業社会とは何かということを詰めだしたら、それだけで時間がなくなってしまうのですが、ごく簡単に、普通に、常識的に考えると、工業主導で、物資の高速かつ広範な移動の可能性が前提になっており、大量生産、大量消費的な社会のエートスが浸潤しているということが前提になっているという程度の規定で留めておきます。そういう社会の中にわれわれが生きていることが前提になって、先ほどの理科の知識の習得の微妙なずれが時代ごとに出てくるということがあ

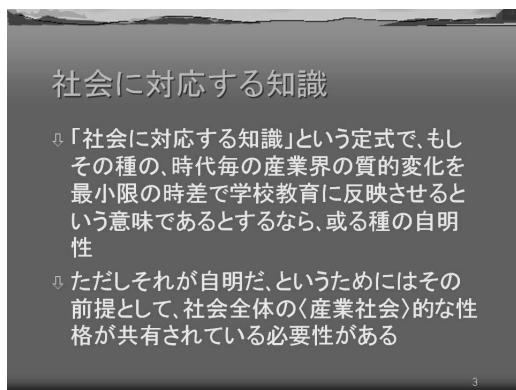


図2

ところが、もっと大きな目で考えてみると、われわれ人間が出現してからずっと産業社会だったのかというと、とんでもありません(図3)。むしろ人類全体の歴史の中では、たかだか200年、250年という、ごく最近の現象だと言っているわけですから、つまり、産業社会という、われわれが基本的に前提にしていること自体が、非常に強い歴史性の刻印を持っているということは自覚しておく必要がある。ですから、本当を言えば、ほかのタイプの社会構想は事実上存在したし、今でもそれを構想することはあり得ます。そのように、複数の社会構想は本当はあり得るということを前提にしておくことは大切なことです。

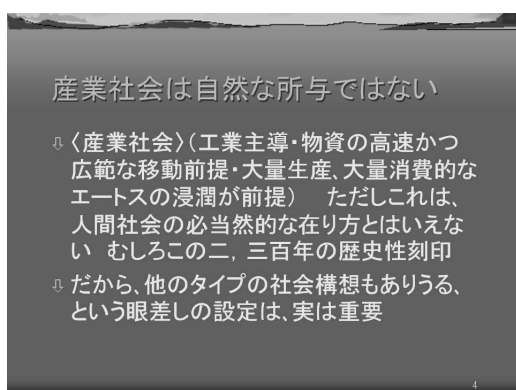


図3

ただし、大人がそう思っているのはいいのですが、中等教育でメッセージとして伝えることは事

実上、困難かもしれません(図4)。中等教育で中学生に「オルタナティブな社会はあるのだ」と言ってみてもしょうがないだろうといわれれば、確かにその通りだとしかいいようがない部分がある、ということです。しかし、その認識を持ちながらも、成人社会がある程度のオルタナティブ的な社会構想の可能性を言い続けることが本当は重要だろうと私は思います。

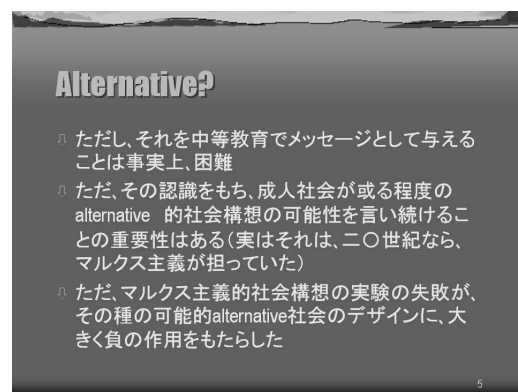


図4

20世紀あるいは19世紀後半、ユートピア思想から入れれば本当は16世紀からですが、19世紀終わりから20世紀に関して言うならば、そのオルタナティブ的な社会構想をマルクス主義が担っていたと思います。そしてマルクス主義的な社会構想の実験が20世紀に行われました。これは違うとおっしゃる方もいるかもしれませんが、残念ながらその実験は基本的にあまりうまくいかなかったという認識を私は持っています。その意味では、そのようなオルタナティブな社会を作るという社会構想自身に関して、特にソビエト連邦が崩れてしまった後、この20年ぐらいの間、全世界的に極めて大きな負の作用をもたらしたのだと思います。

ともあれ、社会というものは当然なるようになっているのだから、それを絶対的な前提とすべきだとは、必ずしも言えないのだということを、少なくとも大人が持ち続けることが大事です(図5)。残念ながらわれわれの国には、ドイツのフランク

フルト学派のようなものは存在しません。もし現在の日本社会でそれに相当するものが存在するとすれば、それは非常に有効なものになり得るでしょう。何も実質的な革命を起こさなくても、社会の現状を批判するという存在があるというだけでも、その社会的意義は極めて大きいので、フランクフルト学派のようなものがあればいいと思っています。

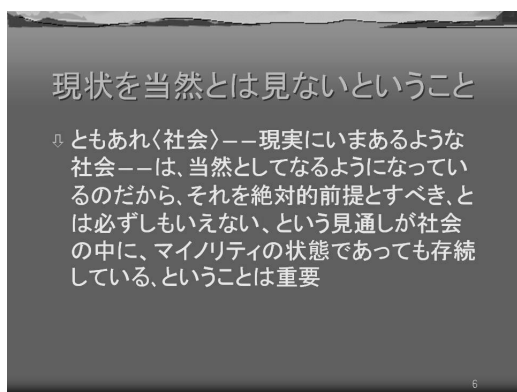


図5

### カリキュラムの非・中立性

今まで言ったようなことを考えてみるときに、中等教育で子どもに与えられる知識の総体・カリキュラムが、客観的かつ永遠の世界記述に基づく最も妥当な内容を含むとは言えず、やはり歴史性や社会性、政治性をそれなりに反映したものだということは、ほぼ明らかです（図6）。ですから、その認識を少なくとも教育者、そして成人一般も一応持つことが大切です。

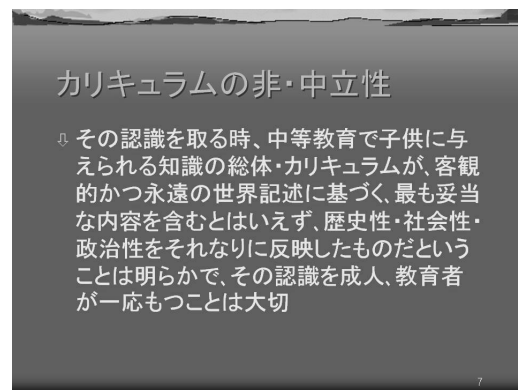


図6

また、社会に対応する知識と言っても、その場合、社会が一定の歴史性や政治性を持ちながらも、それが成熟し、しかも順当な政治性に彩られているとするならば、特に問題はありません（図7）。もっと簡単に言うと、大人の社会が、産業社会という前提はあるにしても、産業社会のいろいろなバージョンの中でも実に素晴らしい社会なのであれば、子どもに「早くその社会に参加しなさい」と言えるわけですが、私の見立てでは、どうもそうではないと思っています。

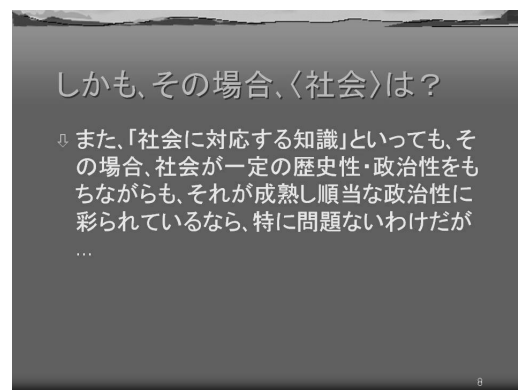


図7

### 功利主義的偏向

日本社会は、調べていけばいくほど、個人の命よりも産業を保護するという傾向があります（図8）。水俣病にしろ、スモンにしろ、今回の放射性物質汚染の騒ぎにしろ、個人の命よりは、産業を

まずは保護しようという判断を取る傾向があるようです。

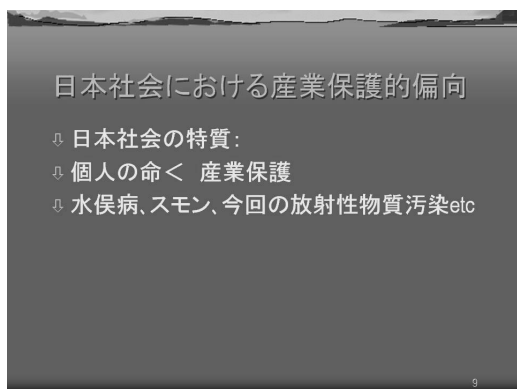


図8

もう少し具体的に言うと、例えば10万人が繁栄するならば、50人が重篤な病で死んでしまっても、「しょうがない、それぐらい我慢しましょう」というような発想を取る。要するに、功利主義的な判断を取る社会だろうということです（図9）。功利主義で何が悪いのかという判断もありえます。確かに人間個人は、社会の中に生きているから個人でいられるわけですが、そうは言いながらも、人間の社会は一人ひとりの人間、一人ひとりの個人が積極的に納得しながら生きて参加していくからこそ成立しているともいえる。ですから、何か大変なことがあると個人の命がないがしろにされる社会よりは、一人ひとりの個人の生き方や命に、より大きな配慮をする社会の方がいいと思っています（図10）。それはおまえの個人的意見にすぎないだろうと言われるれば、確かにそのとおりです。しかし、その私の見方からすると、現状の社会が実に妥当で順当であるとは到底言えないと思っています。

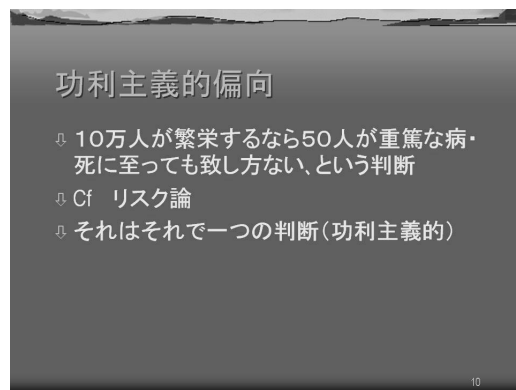


図9

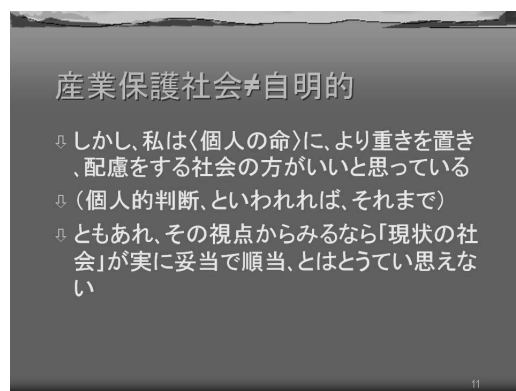


図10

そうなると、社会に対応する知識と言われたときに、先ほどの福島さんのおっしゃったようなものであればまるで問題はないのですが、もっと違う意味を持ち得るわけです（図11）。もしそれが、現状の現実的な社会に有効かつ最適な経路を使って順応しなさいと子どもに言うことを意味しうるのであれば、それはむしろマイナスの含意を持つのではないかと私は思っています。

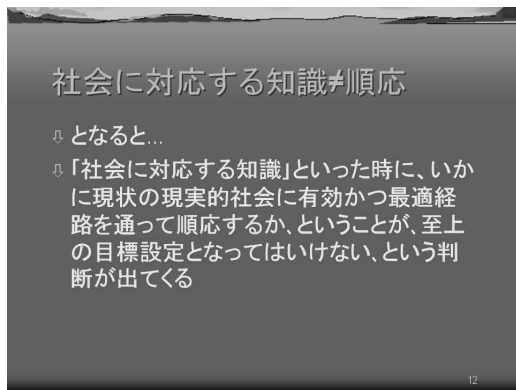


図11

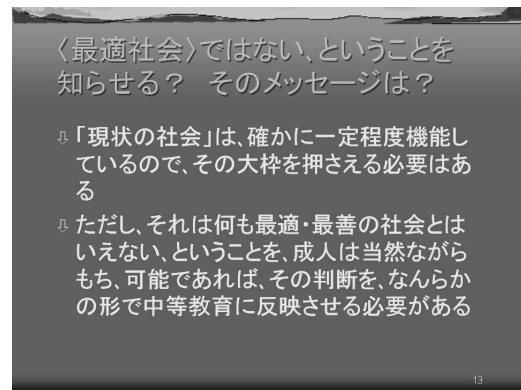


図12

### 最善ではない社会・それを伝える？

もっと簡単に言うと、大人の社会はそれほど素晴らしい社会ではないのだから、可能な限り最適かつ最短な経路を取ってそれに慣れるようにしようというメッセージは、教育的なメッセージとしては必ずしもいいとは言えないといつか、良くないと思います。ただし、それを中等教育で教えるとなると、やはり少し難しいです(図12)。最適な社会ではないのだということを子どもに知らせるには、一体どうすればいいのでしょうか。現状の社会は確かに一定程度機能しているわけですから、成人社会のいろいろな要素の中で、割とそのままニュートラルに教えることが可能なものはあります。例えば衆議院と参議院というのがあって、それがそれぞれあれこれというような機能を果たしているというような事実、それをそのまま教えることには何の問題もありません。しかし現代の日本社会に伏在する、背景のいろいろな価値判断などに関して言えば、必ずしも最適とは言えません。つまり、本当は最適社会ではないのかもしれない、君たちの大人の社会は素晴らしいとは必ずしも言えないかもしれないということを中等教育でそれなりに教えるにはどうしたらいいか(図13)。教えるべきですが、しかしそれは、絶対に正しいとは言えないかもしれないという含意を込めて教えるのか、どうなのかということです。

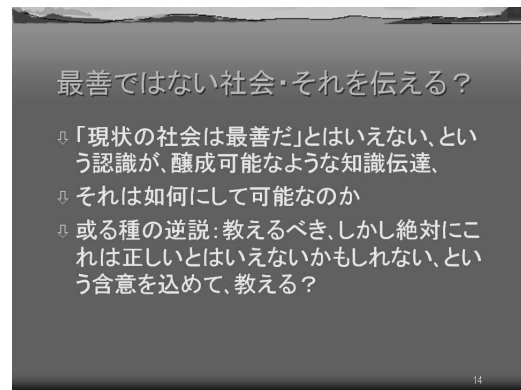


図13

### 批判的市民の育成へ

つまり、社会に対応する知識というときに、現状の社会に対する最短経路の調整的な姿勢を早くからはぐくむべきだというメッセージであってはいけないということが言いたいのです(図14)。要するに、現状社会の最適性という視点を取らないような私の場合、どういう発想が出てくるかというと、非常に古典的な言い方で申し訳ないのですが、調整的ではなくて、最終的には極めて自律的で、リベラルで、批判性を込めた個我が醸成されやすいような教授内容や教育方式を涵養することが大事だろうということです(図15)(図16)。言葉の最良の意味における自律的で批判的な市民の育成を目標にすべきなのだと思います。

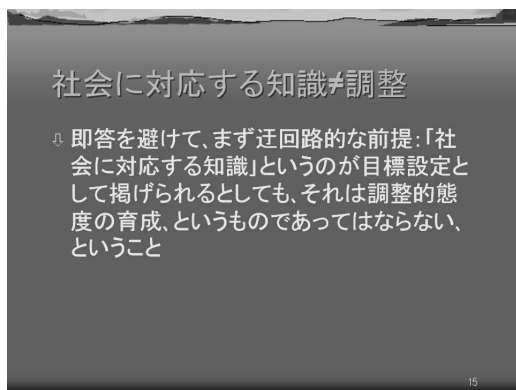


図14

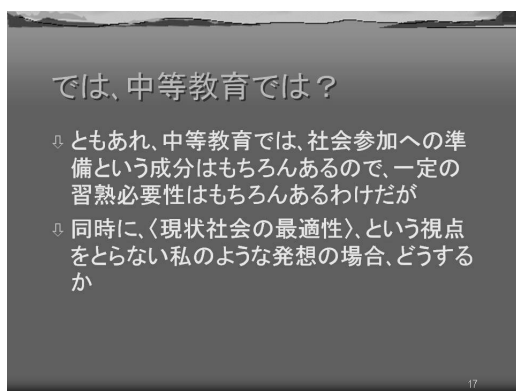


図15

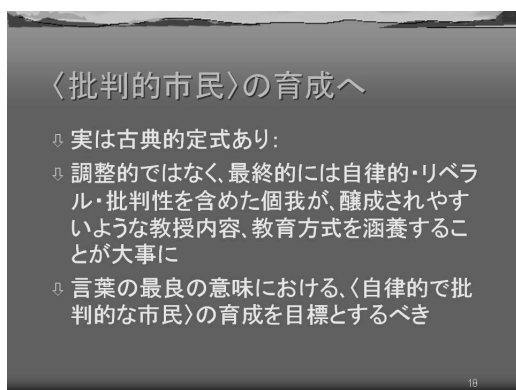


図16

具体的に言うと、例えば数学はやはり大事です(図17)。数学的な概念は、その基底概念の内容がほかの教科に比べて極めて透明性が高いです。数学的な概念とは、ある条件を設定することを意味しています。ある条件設定をして、そこから出発

すればどういう世界が展開されるのか、それを子どもに経験させることが、根本的、論理的な思考の発展のためには非常に有効です。古典的に言うと、形式陶冶的な考え方が正しいと私は思います。やはり数学的なことは非常に大事だということ、これが最初に申し上げたいことです。

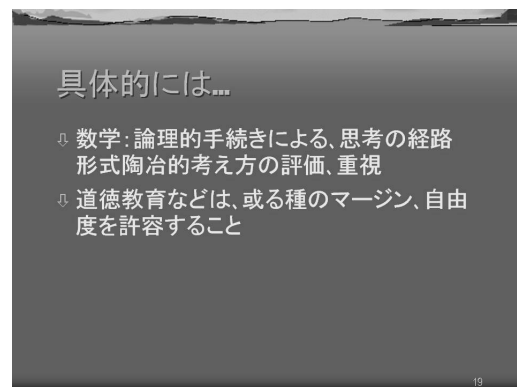


図17

道徳教育に関しては、平たく言うと、われわれ大人が別に大した社会を作っているわけではないわけですから、子どもに立派な道徳教育など、はっきり言ってできるわけがありません。ですから、人を殺すな、ナイフで傷つけたりするななど、本当に最低限のことだけを教えて、よりマージンの、微妙な問題群に関しては、ああしろ、こうしろとはあまり言わないようにする。そう、はっきりと腹をくくることが非常に大事ではないかと思っています。

それから、歴史教育が実は重要なのではないかと思います(図18)。何もこれは南朝と北朝のどちらが正統な天皇の系列に近いかなどというような、ことさらに政治的な話題でなくてもいいのです。歴史的な事実自体が、どういう文脈で、どういう判断を加えるかによって、いいとも言えるし、悪いとも言える、本当だとも言えるし、うそだとも言えるということを、子どもに理解させる必要がある。世界史であろうが日本史であろうが、個別具体的に出てくる事例の中に、そのような対

象は非常に沢山あると思います。これは歴史の教官に是非勉強していただいて、多義的、多層的に現れてくる、それら一連の歴史的事象、その多層的な解釈可能性を自分で自覚しながら、指導を続けていただきたいのです。もちろん、学習指導要領があるので、最低限これを教えなければならないというような縛りはあるでしょう。しかし、それほど大仰に考える必要はない。ある個別事例に対して、「こういうふうにも言えるよね」「こういうふうにも見えるよね」とぼろっと言うことで、自然に、子どもにある重要な事実を感じさせることは可能なのです。つまり、歴史なんてものははっきりと決まっているものでもないし、われわれの社会の見方によって随分変わるものなのだということが間接的なメッセージとして伝わるような形、そのような指導法を実践していくことが大切なのではないでしょうか。

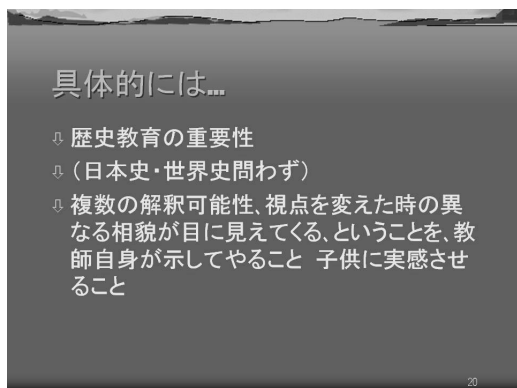


図18

われわれ大人はそれほど大した社会を作っているわけではない。それを大前提としつつ、それぞれ個別の教科内容の特質に従って、そのわれわれ大人が、それでも次世代の人間たちに伝えるべき最低限のことを伝えていく時に、以上申し上げたようなことを念頭に置きながら、教育指導をしていけばいい。そういう意味での「社会に対応する生きる学力形成」というのであれば、私としても、なんの異議ありません。佐藤さんにご紹介いただ

いたような、学問の経営学化という現状の趨勢があるのだから、われわれも早いうちから経営学的な発想を高校生に教えましょうというような流れにはならないようにすべきだ。それが私の基本的な考え方です。

※参考資料 (図19)

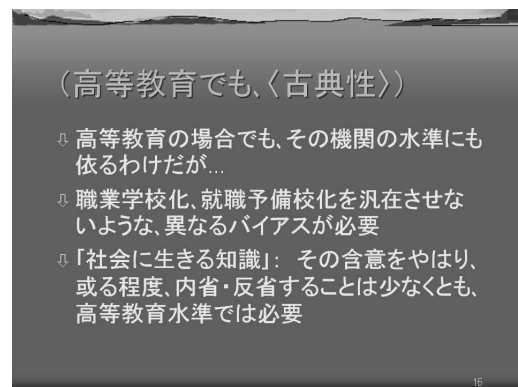


図19

### 「社会に生きる学力形成の視点から」

市川 伸一

(教育学研究科研究科長・教育心理学コース)

私からは、「社会に生きる学力形成の視点から」という話をさせていただきます。今回の科研の「社会に生きる学力」ということの背景や、最近の教育の動向の話を絡めてお話ししたい、その中で今日の話題提供に対して質問などしていきたいと思っています。

### 「学力向上」の動きをどうとらえるか

まず、ゆとり教育、学力低下論争の後、文科省の今のスローガンはまさに学力向上になりました(図1)。この動きを一体どうとらえるかということですが、私は、単なる振り子の揺り動かしではないと思っています。30年前に戻ろうという話ではなく、新たな、あるいは継承されてきたキーワードがあります。