

現代台湾における人間性重視のカリキュラム改革に関する研究

—日本のカリキュラム改革からの影響を中心に—

張 汝 秀

現代台湾における人間性重視のカリキュラム改革に関する研究

—日米のカリキュラム改革からの影響を中心に—

序 論 本研究の目的と方法.....	4
第一節 研究主題.....	4
第二節 先行研究.....	7
第三節 論文の構成.....	12
第一部 日米における人間性重視のカリキュラム理論.....	15
第一章 アメリカにおける Humanistic Curriculum の人間性教育理論.....	16
第一節 戦後の道徳教育の状況および NEA の改革プラン.....	18
第二節 Humanistic Education の登場.....	25
第三節 NEA による Humanistic Curriculum の教育理論.....	32
第四節 Humanistic Curriculum 論を支える価値教育理論.....	40
第二章 Humanistic Curriculum 理論とその展開.....	69
第一節 アメリカにおける Humanistic Curriculum 理論とその定義づけ.....	70
第二節 Humanistic Curriculum の展開.....	86
第三章 日本における人間性重視の教育課程改革.....	101
第一節 日本における人間性重視の教育課程理論の受容過程.....	102
第二節 日本における人間性重視の教育課程理論の展開— 1980 年以降—.....	109
第三節 1980 年以降の学習指導要領改訂による人間性教育の展開.....	119
第二部 現代台湾のカリキュラム改革における人間性教育の理念.....	133
第一章 民主化後の社会状況および人間性重視の教育理論の受容過程.....	134
第一節 戒厳令解除後の社会的背景.....	135
第二節 台湾における教育の外来影響と人間性重視の教育課程理論の受容過程 ...	139

第二章	1980年代後半の教育課程改革の動向	147
第一節	教育報告書による教育改革の動向	148
第二節	民主化後の教育理念および教育課程.....	154
第三節	新課程標準に編成される理想的な人間像	178
第三章	1990年代後半の教育課程改革の動向	200
第一節	新課程標準への検討.....	201
第二節	教育改革審議委員会による総諮議報告書	206
第三節	教育課程審議過程の変革	213
第四章	1990年代後半の九年一貫性教育課程改革	221
第一節	九年一貫性教育課程改革の背景およびその意義	222
第二節	九年一貫性教育課程の内容.....	229
第三節	九年一貫性教育課程への懸念.....	243
第五章	九年一貫性教育課程の実践例	247
第一節	学校の教育課程の全体計画 — 高雄市立左營小学校	249
第二節	学校課程発展委員会の組織と運営 — 高雄市立翠屏小、中学校.....	257
第三節	学習時間数と教授時間数の調整 — 国立花蓮師範学院附属実験小学校	264
第四節	ティーム・ティーチング — 台北市吳興小学校.....	272
結 論	.....	280
	《参考資料Ⅰ》 Utica City Schools における価値教育の実践例.....	291
	《参考資料Ⅱ》 アリゾナ州における道徳教育の実践例	299
	《参考資料Ⅲ》 課程標準と九年一貫性教育課程の比較	313
引用文献	.....	314
【英文】	.....	314
【邦文】	.....	315
【中文】	.....	318

序 論 本研究の目的と方法

第一節 研究主題

国家の行方と教育改革の動向はかなりの関わりがあることは、周知の事実である。世界各国が関心を寄せている台湾と中国の政治問題や経済発展などの課題を明確にするため、台湾の教育動向への考察が極めて重要である。そして長年の強権政権を経て、民主化後、教育の人間化を求める台湾におけるカリキュラム改革はいかなる示唆を示しているか。その特質および課題を明らかにするため、本研究は、日本およびアメリカで行われている **Humanistic Curriculum** 論の視点から、1990 年以降、台湾で行われている人間性カリキュラム改革の内容を考察するものである。

周知のように、アメリカでは第二次大戦後、都市化現象や宗教教育の排除などによる道徳教育の空洞化現象がもたらされた。その中で、1960 年代後半から 1970 年代初頭にかけて、「学問中心カリキュラム」の改革運動を行っていたが、日を迫ってますます深刻化している麻薬、非行、犯罪などの教育問題を抱えるようになり、学校教育を根本的に批判し、問い直そうとするフリースクール、脱学校論などのような一連の主張が現れた。

そして、より学習者の全体的な基礎に立脚し、学習者の全面的な自己実現に奉仕できる学校教育が求められることになった。したがって、学校とその教育内容の人間化を求める **Humanistic Curriculum** は、1970 年代のアメリカ教育改革の主導的地位となった。また、様々な教育実践・理論研究を経て、**Humanistic Curriculum** の教育理論を確立した。

これに対し、1970 年代の後半から、日本でも高度経済成長により人的能力資源の開発に重点が置かれ、教育内容の現代化が行われた。しかし、学習者の視座が乏しかったため、結局、現代化の成果を上げられず、落ちこぼれ、校内暴力、不登校などの教育問題を深刻化させ、教育荒廃と言われる実態に陥った。そして、人間性を喪失し、ゆとりをなくした学校教育の荒廃への反省の下で、経済成長から人間尊重へという時代的要請に応じて、人間性の回復・発達を目指そうとする **Humanistic Curriculum** 論が、1980 年代以降、日本の教育改革の動向を握るようになった。

従来、日本の教育改革は主として欧米の教育思想・制度を導入してきたが、昭和 46

年の中教審答申によると、日本は世界においても有数の国家に成長したが、新たな発展段階に入るためには、独自の思想・方法で国民作りへの策定が必要であるという。そして、1980年代以降の Humanistic Curriculum 改革はこうした課題認識の下で日本の教育現実に即し、独自のカリキュラムを構想・策定しようとするものだと言える。しかし、日本での Humanistic Curriculum 改革は、東京で開催された国際セミナーの中で、OECD が提出した「羅生門的接近」の観点と無関係とは言い切れない。

確かに、アメリカと日本の社会構造、民族性などには、異なった点が多い。また、カリキュラムにおいても、アメリカでは児童生徒の個性を尊重し、強調することが原則となり、全国的な基準は存在しないのに対し、日本の場合は国家基準が強調され、教育内容を一定の水準まで保持するため、学習指導要領が法的拘束性を持っている。そのため、それぞれの異なる教育実情に則して展開した Humanistic Curriculum の理論・系譜も、もちろん違っている。

このように、Humanistic Curriculum への改革という風潮は、1970年代および1980年代からアメリカと日本で続々と巻き起った。また、カリキュラムの構成は時代とともに変遷し、国家の支配的な価値観、教育理念によって、その様相も異なり、各自が Humanistic Curriculum の理論体系を確立している。この風潮に乗って、民主化後の台湾における様々な教育改革も速やかに展開されている。

台湾では日本と同じように、戦後から、カリキュラムの編成がアメリカの教育理論・成果に大きく影響され、課程標準（日本における学習指導要領に相当するもの）においても法的拘束性を持っている。しかしながら、人間性重視のカリキュラムについては、いかなる内容を呈しているのであろうか。特に、1980年代後半から行われている台湾の人間性教育は、アメリカだけではなく日本からの影響もかなり多いため、いかなる示唆を与えられたかを、検討する必要性もある。

また、このような学習者の人間性を重視し、教育の人間化を求める教育形態は、38年間の強権的政権を経て、民主的政権に辿り着いた台湾の教育界において、重要な意義を持っている。しかし、全体的には、まだ模索中の台湾における人間性重視のカリキュラム改革は、いかなる特質および特徴を持っているのか。それはどのように展覧されるべきなのか。そして、いかなる限界および課題を抱えているのか。それは、人間性教育を推進するための今後の方向づけに重要な拠り所となり、人間性教育に関する研究開発の糸口にもなるからである。

よって、台湾における、これらの問題をより正確に捉えるため、アメリカおよび日本で行われている **Humanistic Curriculum** 論における人間性教育理論への探究が必要であると考え。そして、その各々の視点から台湾の人間性教育内容を検討し、人間性重視のカリキュラムの特質を見出したい。また、台湾の「課程標準」は、法的拘束力を有するため、カリキュラム編成の基準となり、絶対的な影響力を持っている。それ故に、本論文の考察範囲は「課程標準」に限定することにした。

一方、台湾社会では民主化による社会構造の変化および二十一世紀の到来に対応するため、今回の改革への風潮の中で、大きな教育改革が再び強く要請された。そして教育現場の自主性を尊重するため、1998 にこれまでの「課程標準」の基準性が弾力化され、その内容が大綱に盛り込まれることになった。そのため、こうした状況下で編成された九年一貫性教育課程の内容は、より意味深く、本論文の主な考察対象となる。

したがって、本論文の研究視点は、①まず、日本とアメリカで行われる **Humanistic Curriculum** における人間性教育の理論・理念を考察し、②次に 1990 年代以降、台湾で行われる「課程標準」改訂における人間性教育内容、という見地に立って台湾のカリキュラム改革内容を考察しようとするものである。

すなわち、本論文は日本およびアメリカで行われる **Humanistic Curriculum** 論の視点から、1990 年代に公布された台湾の「課程標準」および九年一貫性教育課程における、人間性教育の内容・構造への考察を試み、その人間性教育の特質および課題を見出すものである。

第二節 先行研究

人間の主体性を尊重するという **Humanistic Curriculum** 論の教育理念は、民主主義社会において極めて重要な基盤である。そして、長年の統制的な教育体制の束縛から解放された台湾の教育動向は、当然、教育の自由化に向かっている。また、人間性のある様々な教育改革も強く期待され、速やかに推進している。しかし、こういう教育の人間化への強い要請の下で、人間性教育への十分な研究・実験段階を踏まえず、早々と実施段階に入ってしまったのが、現状である。つまり、台湾では、**Humanistic Curriculum** 論に関する研究がかなり不十分であると言える。この背景には、三つの要因が考えられる。

一つには、歴史的な背景による研究開発の阻害である。台湾の歴史をひも解いてみれば、複雑な波乱に満ちている。長年の強権的政権による教育的統制の下で、人間性のある教育を実施することは、政権に脅威を与える危険性があるため、現実的には不可能である。また、研究者側の視点から見れば、このような政権は人間性教育の研究を行うためには、阻害となる。これらのことが人間性のある教育に関する研究・開発がなかなか進まなかった原因の一つである。

この点に関し、まだ戒厳令時代の 1970 年代後半に開放教育 (**Open Education**) を台湾の教育界に導入しようとした高敬文氏は、「確かに、我が国の現段階の教育は尚若干の現実的な問題（例えば、民族精神の強化、経済建設の促進など）を配慮しなければならぬため、開放教育の理想はかなり遠いものである」¹と当時の厳しい教育改革の状況を明示した。つまり、開放教育または **Humanistic Curriculum** という教育理論は、民主的・開放的な社会構造なしには、実現できないものなのである。したがって、当時のような厳しい状況が、**Humanistic Curriculum** または開放教育への研究・開発を阻害したと言える。

二つ目は、各教育領域に比べて、カリキュラムへの研究は比較的、遅れているのが、現状である²ために、これまで見逃されてきた **Humanistic Curriculum** への研究・開発は言うまでもなく、欠けているのである。

¹ 高敬文 『開放的教育—中国化之展望—』 東益書局 1976年 128頁。

² 欧用生 『課程研究方法論』 復文図書出版社 1984年 111頁。

例えば、アメリカで行われた 1970 年代の **Humanistic Curriculum** の教育理念への主な論述は、1980 年代に入ってから、ようやく王文俊氏の『人文主義與教育』（1983）と郭為藩氏の『人文主義的教育信念』（1984）という著書が出された。しかし、前者は主に西欧の古典人文主義の理論を中心として述べたものであり、後者は、**Humanistic Curriculum** の理念構造に関する分析は全く言及されず、単なる一般的な通説の紹介に過ぎない。しかし、当時の厳しい社会状況では、やはりそこまで言及するのは難しかったのかもしれない。

また、**Humanistic Curriculum** 論に、若干関連性のある研究は、陳照雄氏の「当代美国人文主義教育思想之研究」（1985 年）という論文である。その内容は西欧の古典人文主義の教育論から 1970 年代以降、アメリカで行われた **Humanistic Education** 論を紹介したものである。それに、教育哲学及び心理学の視点から、アメリカで行われる **Humanistic Education** 論は、教育哲学者のデューイ等の教育理念と心理学者のロジャーズ等の心理療法によって構成されたものと考え、**Humanistic Education** を論じた。

1970 年代のアメリカで行われた人間中心教育運動は、確かに人間中心心理学 (**Humanistic Psychology**) の考えを背景として提唱されたものである。しかし、1976 年には人間中心心理学会 (**Association for Humanistic Psychology**) とは別に、人間中心教育学会 (**Association for Humanistic Education**) が設立された。したがって、陳照雄氏の論点は現実とはずれていると思われる。

また、論文の構成から見れば、全九章の中で、1970 年代のアメリカで行われた人間中心教育運動は、僅か第四章だけでしか論及されていない。よって、この論文が果たして **Humanistic Education** の教育理念へのものなのか、疑問である。

もう一方、当時の心理学者であるロジャーズとマズローの学説は、常に主な研究対象として考察されてきた。例えば、黄光雄氏の「馬斯洛（マズロー）的人本心理学及其在教育上的蘊義」や、張光甫氏の「羅吉斯（**CARL ROGERS, 1902-1967**）人本教育理論之研究」や潘世尊氏の「羅吉斯的人本教育觀：理論、実践與反省」などがある。

これらの研究は、確かにロジャーズとマズローの教育理念、学習理論どの教育理論を考察し、さらにその理念を教育現場で実践したものであるが、カリキュラムの内容・構造については、一切論及していない。したがって、台湾のカリキュラム研究の領域では、**Humanistic Curriculum** 論に関する研究は極めて欠如していることが、明らか

である。

三つ目の要因は、台湾特殊の政治状況において、理論研究は、実践に追い越される状態にあることである。長年、統制された教育体制への反動の下で、社会世論からの教育の自由化への強い期待に即応するため、理論的な研究よりも現実性のある教育実践が重視されたという実態である。つまり、社会全体の強い要請から、政府側は教育実践の実施という行動をその改革の決意として明示しようとするため、その教育理論への研究・開発は後回しとなったのである。

これについては、九年一貫性教育課程の推進における教育実験の実施状況から見ても、明らかである。政府側は教育改革の決心を国民に示すために、教育実践を理論研究より先に進めている。つまり、九年一貫性教育課程の実施に間に合わせるために、教育実験は僅か、1999年9月から2001年8月までの短い2年間しかなかった。また、教育実験の実施内容の基準として、1998年9月30日に「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」が公布されたが、この時も実験実施までに1年間しか余裕がなかったため、ほとんど事前の準備がなされないまま行われた。

以上に述べたように、1990年代から教育の人間化を模索し始める台湾社会において、人間性教育に関する研究・開発はかなり遅れているし、その研究開発はカリキュラム理論より教授法への研究が中心に行われている。これを先行研究から見れば、さらに一目瞭然である。

まず、人間性教育の早期研究と言われる高敬文氏の『開放的教育—中国化之展望—』（1976年）と『美国「開放教育」與我国「新教学法」之比較研究』（1977年）は1970年代の最も代表的な著書である。その中で、『美国「開放教育」與我国「新教学法」之比較研究』に関しては、高氏はアメリカの開放教育と台湾の新教授法への比較・分析を通し、自らの開放教育に関する教授法の構想を論じ、台湾に導入しようとしたものである³。

彼の書いた『開放的教育—中国化之展望—』の内容は、開放教育の理論と実践を兼ね合おうとするもので、開放教育の概念的な解釈、歴史背景の紹介、学習理論および実践例の類型分析によって、当時の台湾に導入する方法およびその可能性を考察した

³ 高敬文著 『美国「開放教育」與我国「新教学法」之比較研究』東益書局 1977年6頁。

ものである。

この著書は確かに、理論と実践を合致させようとした開放教育の代表的な著書であるが、実践面への分析および台湾での実施状況に関する考察に重点を置いているものの、理論面の弱さを露呈していることも事実である。また、アメリカで行われている理論研究が尚、弱い状況にあることは、理論面が欠如している原因の一つであると考えられる。これについて、高氏は「開放式の教育は理論より実践のほうが先に行われる新しい教育運動である」⁴と述べ、open education の教育運動の特徴を明らかにした一方、当時の状況では、政治的な問題もあり、理論研究は難しかったように考えられる。

上述したように、当時の台湾では研究が厳しかったため、人間性教育に関する研究活動があまり進まなかった。それが本格的なものになるのは台湾が民主化された後、すなわち 1980 年代末に入ってからのことである。1990 年に入ると、当時のアメリカの教育状況と同じように、台湾でも「森林小学校」のようなフリー・スクールの教育実践が教育改革の中での先行的な存在となった。そして、社会からも大きな注目を集め、公教育制度の枠内に導入された。その結果、教育の人間化に関する研究活動は活発化されるようになった。

これらに関する研究・著書は、例えば、陳伯彰・盧美貴の『尼爾與夏山学校』(1988)と『開放教育』(1991)、盧美貴の『夏山学校批析』(1993)、鄧運林の『現代開放教育』(1995)、『開放教育新策略』(1995)、『英日之旅談開放教育』(1995)、『開放教育新論』(1997)、余安邦・凌俊仕の『那株紅杏不出壁？—開放教育的誘惑與陷井』(1997)などがある。しかし、これらの研究は主にイギリスおよび日本を対象として行われているものであり、また、その研究内容は教育理論への研究よりも理念の解釈・分析にとどまっているため、教授法および実践のほうを重んじるのが、弱いであると言える。

このような研究状況は、1997 年に余安邦氏および凌俊嫻氏によって発表された「開放教育在台湾之論述：歴史發展與知性批判」の中で、詳しく分析されている。また、全体的な研究状況を見ることもできる。以下は、その内容の一部である。

「台湾における開放教育の今後の展開が、陳伯彰・盧美貴の『開放教育』にま

⁴ 高敬文著 『開放的教育—中国化之展望—』東益書局 1976年 7頁。

められた。……その内容の質を厳密に言えば、開放教育の理念に関する論述は『開放教育』の内容から新しい視点が見つけられず、高敬文教授が既に論じた研究領域を超えていない。その深さから言えば、前人の業績を超えることができず、個人の独創性および学術価値のある観点を持っていない。……学問の探究、知識の追求に関して、台湾の教育界では本土（台湾）的・独自の・厳密的・未来性のある理論および概念を持っている研究がまだ展開されていない。開放教育の研究は、その具体的な例の一つである。」⁵

こうした批判から、台湾の開放教育に関する研究状況の問題を、察知することができる。つまり、台湾の教育界では開放教育に関する研究はかなり不十分である一方、**Humanistic Curriculum** 論への研究もかなり欠如している。また、理論的な研究が特に進んでいない。したがって、1980年代末から、教育の人間化を模索し始める台湾の教育界では、**Humanistic Curriculum** 論に関する研究内容は、その理論的なものへ、あまり論及していない。存在するものとしても、それらのほとんどが表面的な紹介に過ぎない。

また、1990年代から導入し始めた開放教育に関して、多くの研究が行われているが、それらは主に教授法または教育実践のほうに重点がおかれ、本格的な理論面への論述はされていない。新しい教育理念・カリキュラム構成への推進・開発は、決して理論性を抜きにして成功するものではなく、十分な研究・準備段階が不可欠な要素である。

しかしながら、民主化後の台湾の教育改革は、子どもの主体性を重視する開放教育（open education）の教育形態を通して行われた初期の教育実践から、九年一貫性教育課程という義務教育段階の本格的な実施まで、かなり速いテンポで進んでいる。その期間は10年にも満たない。そのため、こうした **Humanistic Curriculum** の理論よりその実践を優先して行う台湾のカリキュラム改革には、多くの課題を抱えていることが予測できる。

そして、以上の実態をふまえて、本研究は、台湾のカリキュラム改革における人間性教育をより進めるため、次節で述べる論文構成をとる。

⁵ 余安邦・凌俊仕著 「開放教育在台湾之論述：歴史発展與知性批判」 『師友』361 師友月刊 1997 44—45頁

第三節 論文の構成

教育の人間化が社会全体から大きな期待を受けたことによって、Humanistic Education の教育理念の一環である開放教育(open education)の教育実践を、1990年代から本格的に台湾の教育界に導入し始めた。1993年からは「課程標準」改訂では人間性教育の理念を取り入れられた。しかし、受験競争を背景として、教育現場では依然として知識偏重の実態であった。そのため、人間性教育を一層実現のものとするため、1998年に九年一貫性教育課程を公布し、2001年から実施することとなった。

教育の人間化を進めようとする台湾のカリキュラム理念・構造は一体いかなるものだろうか。今後のカリキュラム研究・開発をより効果的に行うため、またどのような課題を抱えているのかを、明らかにする必要がある。その一方、人間性教育における学力および道徳性の問題は、重要な課題として認識されている。よって、本論文ではこの二つの問題を研究の中心課題として取り上げたい。

また、本論文はこれらの課題を明らかにするため、構成を大きく二つの部分に分けた。すなわち、第一部の「日米における人間性重視のカリキュラム理論」と、第二部の「現代台湾のカリキュラム改革における人間性教育の理念」である。

第一部は、Humanistic Curriculum 論を受容した台湾の人間性教育が、いかなる特質を持っているか、また、どのような限界・課題が残されているかを考察するための論拠として位置付けられるものである。

第一部第一章「アメリカにおける Humanistic Curriculum の人間性教育理論」では、Humanistic Curriculum 論の登場背景、カリキュラム構造、さらに Humanistic Curriculum 論を支える道徳教育理論への分析から、Humanistic Curriculum 論の内容およびその性格を究明しようとするのである。つまり、本章ではその理想的な人間像を見出すため、Humanistic Curriculum におけるカリキュラム構成、人格形成理論によるその特質を考察する。

第一部第二章「Humanistic Curriculum 理論とその展開」では、アメリカにおける Humanistic Curriculum 理論の歴史的概要を明らかにする。まず前章における NEA からのカリキュラム理論の考えを引続き、各学者の教育理論・理念への概観から、ASCD に定めた Humanistic Curriculum の定義および教育目標を確認し、Humanistic Curriculum 理論の考えをより具体化させる。その一方、時代の変遷とと

もに、Humanistic Curriculum 理論が、いかなる変貌を遂げているかも考察する。これによって、アメリカにおける Humanistic Curriculum 理論の系譜全体を把握しようとするものである。

第一部第三章「日本における人間性重視の教育課程改革」では、日本における人間性教育理念の特徴を見出すため、まず、東京で開催された国際セミナーから OECD の提案による Humanistic Curriculum 理論の受容過程を明らかにする。次に、中央教育審議会、教育課程審議会の改革理念・方向・課題について考察する。最後に、台湾と同じように、法的な拘束性を有する学習指導要領への検討を通じて、1980年代から行われている人間性教育のカリキュラム改革の内容を明確にする。これによって、日本独自の Humanistic Curriculum の理論体系を明らかにする。

第二部第一章「民主化後の社会状況および人間性重視の教育理論の受容過程」では、民主化後、台湾における政治的・経済的・教育的状況を概観し、その社会背景から、台湾における Humanistic Curriculum 論の受容過程とその特質を解明しようとするものである。そして、まず、台湾が従来の閉鎖的・統制的な教育体制を開放的・民主的な教育体制に転換する経緯を論じる。次に、その社会背景から台湾の教育改革に最も影響を与えてきたアメリカの論拠を見出すことによって、台湾のカリキュラム開発における教育理論の受容状況を分析する。

第二部第二章「1980年代後半の教育課程改革の動向」では、民主化後、初めて公表された教育白書および、人間性ある教育理念を取り入れようとする新「課程標準」と、その道徳教育の内容について検討を加える。つまり、本章は人間性教育の転換期での内容と方向性を明確にするため、初めて公表された教育報告書と改訂された台湾の「課程標準」の内容について分析するものである。民主化されて間もない当時の人間性教育内容と、後の九年一貫性教育課程は、明らかに大きな異同が見られる。そのため、本章は本論文における台湾の人間性教育方針の変化を論及するための伏線としての位置をなしている。

第二部第三章「1990年代後半の教育課程改革の動向」では、新「課程標準」における人間性教育内容への検討と、教育改革審議会の報告書から 1990年代後半の教育課程改革の動向を考察する。また、改革をより明確にするため、その一環としての教育課程審議会での組織改革も取り上げ、教育課程行政の性格転換についても言及する。つまり、本章は、九年一貫性教育課程が、いかに大きな改革であるかを裏付けるもの

である。そのために 1990 年代前半の教育課程改革への検討と教育課程の審議・変革との、二つの動向への分析を行った。

第二部第四章「1990 年代後半の九年一貫性教育課程改革」においては、**Humanistic Curriculum** 論における人間性教育の観点から、九年一貫性教育課程の内容構成およびその時代的意義を検討する。教育課程綱要の公布および九年一貫性教育課程の実施は、台湾のカリキュラム史上の画期的な改革である。それを第二部第二章で裏付けた。よって、本章では九年一貫性教育課程の理論面および **Humanistic Curriculum** 論以外の教育理論・観点から、その内容の特質および意義を論じ、また、その問題点および限界を指摘するものである。

第二部第五章「九年一貫性教育課程の実践例」では、「九年一貫課程推動工作小組」の評定によって取り上げられたモデル校から、台湾で行われている九年一貫性教育課程の実態の検討を試みる。台湾のカリキュラム改革は、政治の民主化に従って、教育改革も急テンポで進められた。つまり、理論性よりも現実的である教育実践のほうを重視したのである。しかし、そこには多くの問題が存在しているのも事実である。よって、本章では様々な困難に直面し、それを乗り越えようとするモデル校の実態を分析し、**Humanistic Curriculum** 論の可能性を実証する。

以上のことから、民主化後の台湾の教育課程改革における人間性教育の理念は、いうまでもなく **Humanistic Curriculum** 論の論点に包括される。しかし、独自の特質を持っている一方、現実的な社会構造・実態の変化・要請に対応するため、その展開の方向に潜む問題と限界も存在する。よって、結論として九年一貫性教育課程の特質および問題を明らかにし、その限界の指摘を試みる。

第一部 日米における人間性重視のカリキュラム理論

第一章 アメリカにおける Humanistic Curriculum の人間性教育理論

1970年代のアメリカで行われた Humanistic Education の改革運動は 1960年代に強調された学問中心カリキュラムへの反省から出てきた動きである。そして、1960年代後半から 1970年代初頭にかけて、学校をより人間的なところにするように、アメリカの学校教育を根本から問い直そうとする一連の批判・主張が続々と現われた。

その中で、1971年の NEA の報告書 “*School for the 70's and Beyond A Call to Action*” では、「おそらくアメリカ教育の失敗は、期末試験には関係がないからといって個人の徳性を犠牲にしてまで得られた欺瞞的“成果”のゆえといえよう」⁶という検討内容が提出され、道徳性教育への軽視という問題点が鋭く指摘された。したがって、人間性の回復を目指そうとする Humanistic Education は教育改革運動の主流となり、それに、道徳性教育における人間性教育はその中核的な概念である。

それでは、この改革運動に流れている人間性教育理論とは何か。その立論の基盤を明確に把握するために、その社会背景および因果関連への検討が必要とされる。とくに、学校における道徳教育の目的はアメリカ市民教育にあるという共通の教育観点を有する、子どもの生活を中心とする経験主義における道徳教育理論の主な問題を明らかにする必要がある。また、1950年代で行われていた「学問中心カリキュラム」に流れる科学や知識体系がカリキュラムのすべてであるという固い信念によって生じた子どもの自己疎外などの問題背景も検討する必要がある。

これによって、経験主義における道徳教育理論の批判および、「学問中心カリキュラム」の課題を明らかにすることによって、Humanistic Curriculum における人間性教育理論の位置付けを把握することができる。言い換えれば、本章は Humanistic Curriculum における人間性教育の性格をより明確にする伏線として位置づけられるものである。したがって、この章では、まず第一節において第二次世界大戦後の道徳教育の社会背景およびその教育理論の転換を概観し、NEA の道徳教育改革プランを通し、公教育における価値づけの論拠を確立し、第二節、第三節および、第四節の展開のために用意するのである。

そして、第二節では、学問中心カリキュラムへの反省によって、Humanistic

Curriculum の登場経緯とその意義を解明する。そして、第三節において、NEA（全米教育協会）による Humanistic Curriculum 論の特質およびそのカリキュラム構成を考察し、Humanistic Curriculum 論の理論構造を解明しようとする。最後の第四節では、人間性の回復・完成を目指している Humanistic Curriculum 論の中核的なものであるキャラクター・エデュケーションの展開及びその理論構造への論述によって、Humanistic Curriculum 論に込められた特質およびその全貌を呈しようとするのである。

⁶ 全米教育協会編・山本正訳 『よみがえる学校』 サイマル出版社 1976年 37頁。

第一節 戦後の道徳教育の状況およびNEAの改革プラン

一. 戦後の道徳性低下の経緯

自給自足的な地域共同体のアメリカ社会は19世紀末から経済構造の変動によって、徐々に都市化現象を呈した。その中で、産業界における機械化の一層の進展によって、個人は集団から解放されると同時に、孤立感や無力感などの問題も露呈しつつ、個人の道徳的意識も次第に希薄化してしまった。また、従来の相互扶助的な社会関係の下で、家庭も地域共同体も道徳教育の機能を豊かに持っていったが、都市化現象の進展に伴い、家庭と地域共同体の連携は崩れてしまった一方、従来のその教育機能もなくなってしまった。そして、この都市化の現象は人々の物質的な豊かさに寄与したが、精神面における道徳性の薄弱化をもたらしたのである。

こうした状況下で、道徳性低下の危機をいかに克服するか、これが当時の教育理論の最も重要な課題の一つとなった。その対応策として、従来の家庭や地域共同体の教育力を学校の中に持ち込み、学校教育の機能を拡大することが、当時の主な対策となった。この点について、デューイは社会の機能としての学校教育を主張し、「社会的環境の中のいろいろな要素に釣り合いを取らせ、また、各個人に、自分の生まれた社会集団の限界から脱出して、一層広い環境と活発に接触するようになる機会が得られるように配慮してやることが、学校環境の任務である」⁷と語った。要するに、都市化現象の進展がもたらした道徳危機の問題は道徳教育を学校の中で取りこむことによって解決しようとするのである。

ところで、こうした道徳性の教育を常に生徒の学校生活に関係付けることが最も効果的な道徳教授であるというデューイの考え方は、決して道徳規範または道徳理論の教育を否定するものではないが、結局、不当な理解によって、デューイの経験主義教育哲学を進歩主義教育運動として実践に移された結果は子どもの学力低下をもたらし、知的訓練を重視していないという厳しい批判を受けた。これを道徳性の教育から言えば、すなわち道徳内容の欠如ということである。さらに、学校における道徳規範・理論の教育はすべて不当であるという受け取り方もあった。

こうした状況下で、米ソ冷戦による自由主義への懸念、科学競争による英才教育へ

の要請などの現実から、これまでの社会化した学校教育を知的訓練の役割に転向させざるを得ないことになった。そして、アメリカ市民の教育は基本的な学問の訓練を通して、知的な思考力を育成することになった。このように、道徳教育の役割を再び弱めた家庭および教会に委ねることになり、道徳教育の危機が一層顕在化された。

一方、多くのアメリカ人にとって、宗教は道徳的生活を支えさせる重要な動因である。それに、アメリカの公立学校は宗教学校を母胎にして発展してきたものだとも言える。しかし、第二次大戦後のアメリカ社会の急速な変化は、アメリカ人の信仰生活に変化をもたらし、宗教がアメリカ人の生活に与える影響が年々減少していく傾向にあることは否定できない事実である。こうした社会や家庭の道徳的基盤の動揺は、教育界に深刻な危機感を与えずにおかなかった。また、ある場合に、宗教的信仰の問題は、論争を起し、更に道徳教育の障害となることも時々ある。特に、20世紀前半から半ばにかけて、学校教育における宗教教育の訴訟問題は頻繁に起こった。そして、いかに政治や道徳の領域での宗教の理想的な役割を求めるか、という矛盾に満ちた政府の宗教との係わり合いの課題が課せられた。

これらの事情に対して、アメリカにおける政教分離の憲法的伝統は20世紀の半ば頃に厳格な分離の原則が確立されるに至った⁸。それは決して宗教に対する敵対的な分離ではなく、むしろ宗教に対する好意や尊敬の表れである。つまり、宗教的自由は宗教または教会と国との分離によって最もよく確保されるからである。というのは、人種、民族、宗教ないし信条の異なる人々からなるアメリカ社会には、多様な生活様式と意見の尊重という条件が必要とされるからである。そして、政教分離の目的は、公教育から宗教教育を排除するのではなく、宗派の多様性を尊重するために、宗派教育を排除しようとするのである。

ところで、上述のように、子どもの学力回復や英才教育などの要請によって、学校教育の役割を科学技術のような知的訓練に限定する学校教育論となった背景の下で、公立学校から、宗派教育を排除しようとする政教分離の本意は、結局、宗教教育を排

⁷ デューイ著 松野安男訳 『民主主義と教育』(上) 岩波書店 1998年 42頁。

⁸ 合衆国憲法「修正一条の目的は、ただ単に一宗派、一教義あるいは一宗教が公的に定立されるのを阻止しようとするだけではない。……その目的は、かような狭い意味において教会と国家を分離するという以上に広いものである。それは、宗教に対するあらゆる形態の援助や支持を包括的に禁止することによって、宗教活動の領域と世俗政府の領域の完全かつ永久的な分離を作り出すことにある。」瀧澤信彦著 『国家と宗教の分離』 早稲田大学出版部 1985年 11頁。

除する現実となった。とくに、従来のアメリカでは宗教は道徳と秩序の基礎となるものであるため、公教育での宗教教育の排除は、ある意味では道徳教育の排除でもある。それは大戦後のアメリカの公立学校における道徳教育の空洞化現象をもたらす主な原因の一つだと考えられる。

こうした都市化現象の進展、米ソ冷戦による自由主義への危機意識、教育の世俗化などの要因は学校における道徳教育の空洞化をもたらしたが、狭義的な学校教育論はさらにその現象に拍車をかけたと考えられる。このように、ますます変わっていく社会構造および逆戻りのできない政教分離という国家的伝統の中で、いかにしてそれに対応し、理想的な市民性を育成するか、ということは学校教育の当面の課題となった。

二. NEA の課題意識

上述したように、第二次大戦後、アメリカでは学校における道徳教育の空洞化現象の問題がますます顕在化していた。この現象に対し、1951年に NEA Educational Policies Commission は次のような問題背景を指摘した⁹。

- ① 戦争およびその余波。現在、一部分の道徳的な論争のその混乱の原因は、第二次世界大戦によって人々の道徳的な感受性を鈍らせ、歪めるという事実がある。
- ② 組織体と個人。個人的な責任感ほ更に、現代的な政治・経済組織の規模によって、その危機をもたらすようなことがある。工業社会の労働状況は、ある場合に、個人的な責任感を希薄化させ、技術者のやりがいのあるプライドを傷つけさせたのである。
- ③ 余暇。近年の一層の能率的な生産手段は多くの人々の労働時間を減少し、余暇時間を増加した。他方では、こういう新しい余暇は常にわれわれの識見、自己成長、社会奉仕への参加を伴わせていない。
- ④ 家庭。家族も変貌した。次第に崩壊していく家庭における権威主義は、自信、個人的な表現および家族間の愛情に貢献した。他方では、親達はしつけなどを厳しく要求しないようになるため、こういう家庭の影響力は衰退していく。親達はこういう尊大な権威の崩壊によって、子どもに捉え難い責任などの指導から解放されると思ったら、これが子どもおよび地域共同体にとって、決していいことでは

⁹ Educational Policies Commission, *Moral and Spiritual Values in the Public School*, NEA, 1951, pp.9—13

ない。

- ⑤ 現在の衝突。委員会は指摘したように世界の各国々は深刻に対立している。この厄介な対立の問題点は道徳上の論争——難しくてなかなか妥協できない人間の行動規範に関する考え方の対立である。こういう世界的な対立は、ある意味では人間の間での対立でもある。

このように、都市化現象、大戦、冷戦などの影響による道徳問題は相互に絡み合っ
て、公立学校における道徳教育の空洞化現象まで及んだという NEA の趣意を捉える
ことができる。

そして、これらの問題に対し、NEA は「われわれはアメリカ生活における本質的な
諸価値を明らかにしなければならない。われわれは彼らの支えに由来する諸価値の拠
り所を引き出すことを考えなければならない。われわれは公立学校にその諸価値をい
かに有効に教えるかを求めなければならない。最後に、われわれはいかに地域共同体
の教育力に関する協力を得るかを求めなければならない」¹⁰という改善の方針を打ち
出した。

その中で、「公立学校は、一人一人の青少年に彼のすべての学習における品位と方向
付けを与える諸価値観を身につけさせることに一層努力しなければならない」¹¹とい
うことは、最も直接的な課題だと指摘している。これは、1970 年代に登場した
Humanistic Curriculum 論における人間性教育の中で、いかに対応されているのか、
最も注目すべきところである。

三. 公立学校における道徳的価値とその理論づけの問題

宗教はアメリカ人の生活面で重要な道徳的影響力を持っているが、信仰の自由、宗
教の多様性を確保しなければならないという政教分離の教育政策の下で、宗教教育を
復活することはできない。しかし、これに対し、上述した NEA の課題意識から、道
徳教育を公教育の役割として位置付けなければならないこと、また、意図的に教えら
れなければならないことは、免れない趨勢となることが窺われる。

そうすると、既定の政教分離という方針の下で NEA の趣意をいかに実現するかは、

¹⁰ Ibid. p.13

¹¹ Ibid. p.13

注目の的となる。つまり、政教分離という現状にあたって、公教育における道德教育の空洞化現象をいかに解消すべきかは、NEAの重要な教育課題である。そして、多様な宗教の下で、公教育において、どのような道德教育を教えなければならないのか、また、どのような道德教育が許されるのか、ということが、まずの課題となる。

つまり、学校教育における道德教育は、良いアメリカ市民の育成に必要とされるものであると同時に、それが多様な宗教に共通に認められる道德的価値でなければならないのである。これについて、NEAは「アメリカ人がよく政治的、社会的、経済的および個人的な諸問題を通し、彼らの方向を求めるとき、コンパスとして利用している一般的に認められる価値体系がある」¹²とアメリカ人の共通的な価値体系の存在を断言し、それがいわゆる「アメリカ生活の本質的な諸価値(essential values of American life)」というものと述べた。

つまり、このアメリカ生活の本質的な諸価値とは、各宗教の聖書や教義の中に示されている共通的な諸価値であり、また、アメリカ憲法の中で表現されているものである。これらの諸価値はNEAによって、次の10大価値が取り上げられている¹³。

- ① 人格—基礎的な価値。ここで提案した諸価値の中で、この最初の価値はその後の諸価値の土台である。アメリカ生活における基本的な道德的精神的価値は、この最も重要な個々人の人格である。
- ② 道德的責任。もし個々人の人格が最も重要なものならば、一人一人の個人は自分の行為に責任を感じなければならない。
- ③ 人間の奉仕者としての社会的組織。もし個々人の人格が最も重要なものならば、社会的組織の整備は人間の奉仕をするものである。
- ④ 同意。もし個々人の人格が最も重要なものならば、相互的な同意は暴力よりましである。
- ⑤ 真理に対する献身。もし個々人の人格が最も重要なものならば、人間の理性は知識および判断によって解放されなければならない。
- ⑥ 優秀さの尊重。もし個々人の人格が最も重要なものならば、理性的な美德、品性、創造力を助成しなければならない。
- ⑦ 道德的平等。もし個々人の人格が最も重要なものならば、すべての人は同じ道德

¹² Ibid. p.17

¹³ Ibid. pp. 18—29

基準で判定しなければならない。この道徳基準は多くの宗教に認められている価値の指標としてのものである。これは人にしてほしいように他人にも同じようにしなければならない。

- ⑧ 友愛。もし個々人の人格が最も重要なものならば、友愛の考え方は利己的な利益より優先しなければならない。
- ⑨ 幸福の追求。もし個々人の人格が最も重要なものならば、同様な他人のチャンスを妨げるという行動さえしなければ、幸福を追求する最大のチャンスを誰にも与えなければならない。
- ⑩ 精神的豊かさ。もし個々人の人格が最も重要なものならば、物質的な生活面を超えるという情緒的・精神的な諸経験を誰にも与えなければならない。

NEAによれば、以上の10大価値はすなわち、アメリカ生活における本質的な諸価値であり、それがアメリカ人の共通の行動規範である。そのため、これらの価値はアメリカの公立学校で教えなければならないものとなり、学校教育における道徳教育のあり方である。

とはいえ、「教育的な政策および計画の中心的な視点から、是認というものは最も重要であるということが明らかである。」¹⁴また、「教育学的論拠に基づいても、イデオロギーの論拠に基づいても、各学校は是認という問題を見做することはできない。」¹⁵つまり、何故、それを価値とするのか、また、このような行為・態度は何故よいと思われるのか、というような様々な疑問に対し、価値づけの根拠をいかに説明するかが一つの問題となる。特に、それまでの価値づけの理由は各宗教の教義に基づいたものであるが故に、公立学校で行われる価値づけの根拠はどうしたらよいのか。

これについて、NEAは「有力な各宗教の信条および教義の是認は、……これらは公立学校の教室で公に実施されてはいけないが、家庭および教会では道徳的・精神的な説明の有力な役割を果たすのは、もちろんよい。」¹⁶とはっきり述べた。つまり、各宗教の紛争を引き起こさないため、各宗教の教義に依らないという価値づけの根拠を求めるのである。そして、価値づけの論理は世俗化されるようになり、これが、公教育

¹⁴ Ibid. p.38

¹⁵ Ibid. p. 38

¹⁶ Ibid. p.46

における価値づけの論理に依拠しなければならない原則である。

第二節 Humanistic Education の登場

Humanistic Education の性格をより明確させるため、「学問中心カリキュラム」の失敗原因を究明する必要がある。そのため、本節では、まず、「学問中心カリキュラム」の性格・問題点を検討し、これによって、Humanistic Education の登場経緯を論じようとする。

一. 「学問中心カリキュラム」登場の社会的諸要因

アメリカにおける 1960 年代以降の Discipline-centered Curriculum 改革運動は当時よく指摘された学力低下の問題を契機として 1950 年半ばから展開されたのである。こうしたアメリカにおける 1960 年代の教育改革運動の性格について、J.I.グッドラッド (John I. Goodlad) は次のように分析した¹⁷。

- ①第二次世界大戦及びその余波によって、高校卒業生の中で数学的・理学的能力が極めて不足であるということが明らかにされた。
- ②アメリカは熱戦 (“hot” war) から冷戦 (“cold” war) に入ってから、自然科学及び数学に精通する人材が特に必要とされた。
- ③1950 年代に予測された経済不況は全くはずれた。結果的に拡大した中産階級は以前よりも若い年代で裕福な暮らしと高水準の生活を知った。それ故に、この階級における野望を抱く若い世代は教育を、自分の子どもたちがよい生活を獲得する手段として位置づけた。その教育とは一流の大学に入学できるという基本的な条件である。
- ④長い間、アメリカ人の生活を導いてきた価値観は第二次世界大戦によって、その変化及び崩壊の過程が更に加速された。
- ⑤以上の様々な変化に関連のある知識の爆発 (the knowledge explosion) はカリキュラム開発に対する伝統的なアプローチを排除しつつあった。それは子どもたちに教えるために、重要と思われる断片的な知識 (事実) を追求するのは無益なことだということが明らかになったのである。

¹⁷ John I. Goodlad, “The Changing American School,” *The Curriculum, The Sixty-fifth yearbook of the NSSE*, 1966, pp.34—37

⑥教科領域の構造と方策に熱心に取り組んでいる様々な研究は子どもたちの学習能力への実験及び幼児教育への新しい関心を導いた。

以上の社会的諸要因に基づいて、教育の改革運動はアメリカ連邦政府や財閥財団の莫大な資金援助によって行われたのである。そのカリキュラムプロジェクトとしては、周知のように、SMSG（数学）、PSSC（物理）、BSCS（生物）、CHEMS（化学）などの一連のいわゆる“新カリキュラム”が代表的な成果である。これらの作業は主として大学教授や各教科領域の専門研究者から構成された委員会やグループによって、編成されたのである。このプロジェクトの目的は教授上の中味（instructional packages）の開発にあり、さらに、開発したそのカリキュラムはこれまでの科学の諸原理、法則を教えるという立場から、科学者と類似する探究方法を生徒達に体験させるというねらいを持っていた。つまり、全体のカリキュラムを各教科知識の総合として考えられたのである。

このカリキュラムの構造理論はこの後で行われたウッツ・ホール会議の討議に重要な示唆を与えたと考えられる。その中で、特に教科構造の重要性を主張した会議の議長であるブルーナーに大きな影響を与えたことは否定できないであろう。このようなカリキュラム改革の中で、特に、1957年のスプートニク・ショックによって、アメリカ国防への危機意識からの強い作用は「優秀性の追求」という教育改革に拍車をかけた。要するに、高度な科学・技術競争の下において、アメリカ政府はソ連のスプートニク打ち上げによって、国防上の安全が崩れてきて、従来の優位性を取り戻すために、当時の立ち後れた科学技術に力を入れなければならないことになって、教育改革を加速したのである。

このように、冷戦→スプートニク・ショック→自然科学への重視という一連の動きの下で、1958年の国家防衛教育法（National Defence Education Act）、1959年のコナント勧告（The American High School Today : by James Bryant Conant）、および1965年の初等・中等教育法（Elementary and Secondary Education Act）と高等教育法(Higher Education Act)などの社会的・教育的政策が続々と提出された。

その一方、周知のように、1959年におよそ35人の科学者、学者、教育者がケープ・コッドに集まり、このウッツ・ホール会議から、学問中心カリキュラムの主張が打ち出された。その中で、数学と物理の優先性が特に強調された。こうした1960年代の教育改革は疑いもなく、それまでの生活適応教育(education for life adjustment)と違

って、強い科学中心主義の性格を持つようになった。

二. 「学問中心カリキュラム」の性格およびその問題

こうした 1960 年代の教育改革の大きな特徴は、単にカリキュラム理論が生活適応主義から学問性・優秀性への重視に転換しただけにとどまらず、それを更に一步推進する力として、教育への国家的関心の高まりと共に、国家の財政的援助を通して、教育行政の中央集権的な性格が強くなってきたことである。そして、ソ連に追いつき追い越せという使命の下で、「人的能力開発政策(Manpower Policy)」や英才教育のような様々な国家的教育政策が続々と実施された。

このような状況下で登場した、「学問中心カリキュラム」の理論的拠り所とされるブルーナーの教育理論は、高度に発達した自然科学、社会科学の成果を子どもに教えようとする課題意識が内包されるようになった。そして、教科・教材の構造化、発見学習などの教育理論が提出されると共に、知的な優秀性の育成を目指すような教育改革運動も本格的に行われていった。

このように、学問中心カリキュラムは、現代科学の発達成果を積極的に学校の教育内容に取り入れ、その教科知識のもつ基本的な観念や原理を探究的な方法を通して理解することによって、学校教育の知的な性格への復権及び生徒たちの知的能力の発達への確保を目指そうとした。この改革運動は、当時の世論から激しく攻撃されている「反知性主義」といわれる進歩主義への反動であるが故に、当時かなり大きな反響を引き起こした。

そして、この改革運動の成果として、学問中心カリキュラムは、科学教育史上に重大な意義を持ったと考えられる一方、カリキュラムの研究開発においても、新しいカリキュラムの編成原理を提供するという重要な価値が認められる。更に、1970 年代以降のカリキュラム編成にも重要な示唆を与えた。

しかし、周知のように、ブルーナーの教育理論は仮説として提唱されたものであるため、実践現場との間に大きなギャップを生み、多くの課題および問題が残され、結局、学問中心カリキュラムの教育論理の持続性はそれほど長くはなかった。

この問題に関し、A.W.フォシェイは“*Curriculum for The 70's: An Agenda for Invention*”の報告書において、「教材革命が展開されてくるにつれて明らかになってきたもう一つの限界は、一人の人間の内部において知識が統合的に獲得されることが

できない、ということである。カリキュラムが一人の人間にとって全体として適切であるためにはどのように計画されなければならないかという問題は、ついに検討されることがなかった。実情としては、種々の学問的教科が互いに競り合って児童生徒の時間を奪い、注意を引こうとした。それらの教科・教材がどのような相互関連をもっているかということは、児童生徒が自分で探ってみるよりほかはなかったのだ¹⁸と指摘した。

要するに、科学や知識体系がカリキュラムのすべてであるという固い信念によって、学問や知識の持つ抽象性、形式性は学習者を実生活からかけ離れるようになり、その原因として、「学問中心カリキュラム」は調和の取れた人間形成を目指していないところにある。そして、1960年代に入ると、アメリカの学校現場では多くの深刻な現実的な問題を抱えているようになった。学校の中では、非行、暴力、麻薬、ドロップ・アウトなどの問題が急増されている。

例えば、カリキュラム内容の高度化によるドロップ・アウトの問題に関し、「一九六四年成立した経済機会法(Economic Opportunity Act)によって中途退学防止に力がそそがれ、中途退学者の早期発見とその指導に重点がおかれたり、……にもかかわらず中途退学をする者は最近、むしろ増えてきており、中途退学防止のための対策はあまり効果があがっていない¹⁹という実態があった。

こうした深刻な様々な現状から、アメリカ教育の研究者である梶山氏は「六十年代の『教育改革』によってもいっこうに改善されないばかりか、むしろいっそう深刻化する事態があらわれてきた²⁰と厳しく指摘した。このように、1970年代初期には、学問中心カリキュラムはかなり批判的となり、その主な欠陥として、学習内容の適切性や教育内容の全体構造や教師の主体性などに関する問題が批判されていたが、ここでは次の二点を指摘しておきたい。

第一点は、仮説に依拠した教育理論の弱点及び曖昧さである。仮説理論の場合はその仮定条件が満たさなければ、後に続く予想した利点は生じないという弱点がある。それに、仮説は理論的な支柱が欠けるものであるため、原理、法則の道筋が常に不明瞭である。例えば、教科の構造を強調したブルーナーの場合は、その学問が持っている

18 伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 34頁。

19 梶山正弘著 『アメリカ教育の現実』 福村出版 1980年 29—30頁。

20 梶山正弘著 『アメリカ教育の現実』 福村出版 1980年 10頁。

る基本的な概念を主張していたが、科学の体系と教科の構造との関連は全く明確にしていなかった。したがって、学問中心カリキュラムの開発・研究にはこのような限界があると言える。

第二点は、自然科学教育の本来の目的を失うことである。科学・技術は単に科学或いは国防のためではなく、もっと大きな人類の生存・福祉の鍵を握るものとしての意義を持つべきである。しかし、優秀性、生産性を高めるという狭義的な視座の下で、結局、カリキュラムの内容は、社会的・個人的な関連性・適切性が取れ上げられないことになった。要するに、エリート養成という主旨に基づいて行われる学問中心カリキュラムは、知的優秀性の育成に重点をおいたため、人文系の分野を軽視し、道徳的品性の陶冶を問題視しなかったため、人間性の形成には重大な欠如を生み出したのである。

したがって、1960年代に入ると、道徳的な観念に関わる青少年の暴力犯罪、麻薬、自殺などの教育問題が一層深刻な状態となり、喪失された人間性はいかに取り戻すか、また、どのようなカリキュラムを編成すべきか、という深刻な課題が課せられることになった。要するに、人間は生きるために学問を追求するものであるから、人間の全面的な発達という視野に立って、子どもに教えるべき知識・科学とは、何かについての検討が必要とされる。

こうして、学問中心カリキュラムの改革運動は予期した通りの成果を上げず、失敗の一途を辿った。教科知識の構造化という論理に従えば、教科内容の体系は抽象化・形式化される指向になりやすくなるため、その論理に基づきながら、いかにして教科内容を現実化し、生活化するか、という当面の課題が残される。

その結果、フリースクール、モンテッソーリ・スクール、州立オールタナーティブ・スクール、パークウェイ・プログラムなどの新しい学校づくりが始められた。これらの多彩な教育実践におけるカリキュラムの内容は勿論、知的能力の育成と豊かな人間的感性との統一を志向するものであり、従って、1970年代の学校教育は一層、人間性のある方向へ向かっていくようになる。

三. Humanistic Education の登場

1960年代後半からアメリカ社会では、ベトナム反戦運動、人種差別反対運動、大学紛争などの社会問題が生起し、学校教育に新しい疑問が投げかけられることになった。

一方、莫大な財政的援助を受けて行われた 1960 年代の教育改革は所期の効果を上げられないどころか、教育現場では認知的発達と知的優秀性の重視に伴った子どもの人間疎外という欠陥から麻薬、暴力、非行、ドロップ・アウトなどの教育問題が急増しつつあった。

これらの要因によってもたらされた「非人間化」の傾向の中で、既存の教育価値が問い直され、自由で豊かな人間性と平等が求められるようになった。こうした状況下で、教育を人間的なものにしようという要請は 1960 年代の末から 1970 年代初めにかけてアメリカ全国に巻き起こった。この動きは教育専門家の主導においてではなく、親および一般市民からの要求によって自然的に生じたため、いわゆる草の根からの改革である。

そして、1960 年代後半から次々と設立された Free School²¹という小規模な私立学校の実践はこの改革運動の先端的なものだと言える。一方、公立学校の場合も教育の機能を根本から問い直そうとする一連の主張が現れた。1960 年代後半から 1970 年代初頭にかけて人間性を回復するため、自由を志向しようとする脱学校論をはじめ、各種のオルタナティブ・スクール(alternative school)の運動、およびこれらとは別の流れとして従来から研究されてきたティーム・ティーチング(team teaching)、無学年制学校(nongraded school)などの教育革新・実験が行われた。

このような動きの中で、1969 年 12 月に全米教育協会(NEA)の学習指導研究センターは各分野から約 60 名の教育関係者を召集し、1970 年代の教育方向に関して、「来る 10 年間教育改革の主要目標は、学校を人間味のある機関にするというものである」²²という結論に達した。また、新しい学校のあり方は「子どもを全面的に実現された個人——人間的で、自己革新的でしかも自己思考的な個人——へと、そして、ただ社会に生き残ってだけでなく、より良い社会建設の意識に目覚めて、その役割を担っていく人間を育てていなければならない」²³ということである。つまり、「学校の中心機能は、

²¹ Free School の形態は多種多様であるが、主として教育学的な自由を強調するものと、政治的な自由重点を置くものという二つのタイプが大別できる。既存の強制的な教育体制から子どもを解放しようとする前者に対して、後者は黒人や少数グループの権利や平等を求め、それらの文化を重視という特徴である。これらのような小規模の私立学校は教育的な利点を持っていることが広く認められるが、財政的基盤が弱いため、長く続けられなかった。

²² 全米教育協会編・山本正訳 『よみがえる学校』サイマル出版社 1976 41 頁。

²³ 同、45 頁。

人間を十分に人間らしくすることであって、決して人的資源を提供することであってはならない」²⁴という理念である。

さらに、1976年に「人間中心教育学会」(Association for Humanistic Education)が創立され、これによって Humanistic Curriculum への研究・実践は一層進むようになった。実際、この背景には、ロジャーズやマズローなどの心理学者による「人間中心心理学」(Humanistic Psychology)からの強い影響があった。そのため、Humanistic Education の教育観に教育学だけでなく、心理学的理論も含まれている。もちろん、Humanistic Education の具体的な内容を示している Humanistic Curriculum は、こうした教育観を持って、心理的側面から、一人一人の生徒の自己実現を促進しようとするのである。

したがって、Humanistic Curriculum の改革は学習者のサイドに立って、価値、感情、情緒、道徳性などの総合的発達を重視するものである。その特色は、人間性のある教育への革新を打ち出し、人間尊重の価値を確立しようとするところである。換言すれば、Humanistic Curriculum の改革は、1960年代における知的優秀性の育成という利点を生かして、子ども的人格の全体的陶冶を目指すようなカリキュラムを構成しようとするものである。

²⁴ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』明治図書 1976 51頁。

第三節 NEA による Humanistic Curriculum の教育理論

すべての子どもの知的潜在能力を伸ばすという教育理論に力点をおいた 1960 年代の「学問中心カリキュラム」に対する批判や問題点をふまえて、1970 年代の教育動向は全面的な自己実現に奉仕するという教育の原点を追求するものである。言い換えれば、子どもの全面的な自己実現を促進するのが Humanistic Education の目的である。そして、「学校は人々にとっては彼ら自身に成長する所であり、子どもにとっては彼ら自身が人間になるところで」²⁵なければならない。それでは、Humanistic Education の具体的な内容を構成するカリキュラムの論理構造はいかなるものであろうか。

NEA はアメリカで最も大きな教育研究団体であり、1960 年代の教育問題を踏まえて、1970 年に『Curriculum for the 70's』というレポートを発表し、1970 年代のカリキュラム内容のあり方を示した。そして、ここでは、Humanistic Curriculum の理論構造をアメリカで最も大きな教育研究団体である NEA によって提出した報告書を中心として考察する。

一. Humanistic Curriculum 開発の方向性

1960 年代の問題を踏まえて、『Curriculum for the 70's』の執筆となるフォシエイは「世界は分裂症状を呈している。われわれは内部的統一を求めている。…(中略)…教育者として世界を見るわれわれの観点は人間の相互性を強調するとともに人間の間の違いを喜んで生かすようなものでなければならない」²⁶と 1970 年代の教育課題を明示した。要するに、個々人にすべての人間と深くかつ共感的に同一化するとともに、自己覚醒→自己超越→自己実現を成し遂げることは 1970 年代の教育目的だということである。

こうして、内部的統一を成し遂げた人間とは、「ただ単に高度に個性化された個人ではない。彼は自己意識の境界を乗り越えて新しい思考様式にたどりついた人であり、その結果、ある程度の意識的統合——自己と外界の人間・自然との統合、自己内部の諸要素相互間の統合——を成し遂げた人なのである。」²⁷つまり、ここでの自己実現と

²⁵ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 46頁。

²⁶ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 44頁。

²⁷ グッドラッド等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977年 15

は、より人間的になるための最善の自己としての自己実現という人間と世界の間の一ということにある。こういう観点の背後には「学問中心カリキュラム」の下で子どもの人間疎外という人格的な分裂の問題以外にも、社会的な深刻な人種差別の問題を解決する意図も考えられる。こうした 1970 年代のカリキュラム動向は子どもの最大限の自己実現を発達させようとする営みの中で、個人の内面的な統合に焦点を絞ることにある。

こうした 1960 年代後半に噴出した社会的・教育的問題に対して、1970 年代の Humanistic Curriculum 論は単に学校内における教育課程、教育制度などの改革にとどまらず、学校外における地域社会の連携および生涯教育の主張も含め、極めて多角的に捉えられている。そして、『Curriculum for the 70's』では、人間らしさ (humaneness) という規準に基づいて、学習者の興味・関心への重視および教育の人間化という二つの観点から、1970 年代のカリキュラムの実践目標が求められ、次の十二領域が取り上げられた²⁸。

- ① カリキュラム計画の作成、および展開方法の決定に当たって、児童生徒をそこに十分に参加させなければならない。
- ② 地域社会は教育者である。地域社会と学校は、相互に交流し合わなければならない。
- ③ すべての人——子ども、両親、行政担当者、住民のすべて——が、教育という営みの、恒常的な、一貫した、正当な一部とならなければならない。学習は、普遍的な、生涯継続するものと考えられなければならない。
- ④ カリキュラムⅡ、すなわち社会的実験 (social experimentation) のカリキュラム——権威、代表、支配などの本質とそおの必要性が中心問題となるのだが——は、教育という営みの中で、それ自体価値あるものとして、十分にかつ慎重に関心を向けられなければならない。
- ⑤ 並行カリキュラム (parallel curriculum) を構成しなければならない——ひとつは、すでに構成されている教科カリキュラムであり、もうひとつは、緊急な問題に即応し、現実生活に対応するカリキュラムである。

頁。

²⁸ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976 80-82 頁。

- ⑥ 正規の教育の中で提供される教科は、児童生徒の一般教育に貢献するものと考えられなければならない。
- ⑦ 社会的動物としての人間は、カリキュラムの中でもそういうものとして扱われなければならない。社会の本質とその可能性が中心的な内容となるような新しい社会科カリキュラムが必要とされている。
- ⑧ カリキュラムⅢ、すなわち自己の覚醒と自己の実現(self-realization)とはもっと普遍的に適用され、もっと広く注意を向けられなければならない。学校におけるガイダンスの機能は、その概念を変革し、またその利用範囲を大幅に拡大しなければならない。
- ⑨ 文学と美術は、学校の教科の中でもっとも人間的なものであるが、それにもっとも実質的な関心を向けなければならない。その教科の人間的な意味付けがその教科の主要な意味となるためには、これらの教科もまた変革する必要がある。
- ⑩ 生産的労働というかたちで現実の世界に参加するということが、全体的教育経験——初期においても後期においても——の一部とならなければならない。こうした労働はまた、普通の社会的なかたちで報いられるようにしなければならない——すなわち、賃金が払われ、承認を受け、職業に関連した集団に受け入れられるというかたちで——。
- ⑪ 学習の技能は学習者の手に委ねなければならない。そうする目的は、学習者自身がこうした技能のレパトリーを身に付け、種々の学習作業に対する自分の適性について知ることができるためである。
- ⑫ 上記の目的のために計画された様々な教授形態(teaching styles)は正規の教育の始めるときから学習者に利用されるようにしておかなくてはならない。

このように、カリキュラム開発の出発点として上記の十二領域が提議された。その中で、特に、①は、「児童生徒が自分のする学習の目的がわかっているだけ、それだけそれは自分の学習となる」²⁹という考えに基づいて、カリキュラム計画の作成および学習方法などの設計過程に児童生徒の参加が必要とされるのである。これによって、それぞれの子どもの必要に柔軟に対応できる弾力性のあるカリキュラムが作成される時点で、学校の人間化およびカリキュラムの個人的な意味も賦与されると考えられる。

しかし、如何にして子どもの知らないものを子どもにその計画を立てさせるか、という課題が残される一方、学習内容の確保による学力の問題などへの懸念も考えられる。

こうしたカリキュラム開発には学校教育の改革および教育概念の再検討という志向が含まれると同時に、生涯に渡るすべての教育もその中に入れているため、あらゆる領域の教育を相互に調整し、さらに統合するという教育の総合性も有していると考えられる。そうした立場からすれば、一番基本になるのは、子どもの興味・関心を育てるということである。そのために、学校の教育課程の中で、如何にして子ども達にもっと情意的に働きかける要素を含めるか、という課題が関心の的となる。また、これらの開発領域は今後の社会的基底から必然的に生まれてくるものであるため、こうした方向に沿って、学校教育の中に取り入れていく方策がカリキュラム改革の重要な課題となる。

Humanistic Curriculum の開発に関して、1969年に開かれて、1950年代中頃からのカリキュラム改革の問題点および今後の展望を討議したバレー・カリキュラム会議では、「学問的人間の育成という観点を超えて、現代の学校が創り出してほしい知的人間は、わたしたちが個人生活や社会生活で直面する問題に関心を持ち、喜んでそれらを明らかにし、解決しようとする人間なのである。これは、現実生活への知識の創造的応用(転移といってもいい)を要求する」³⁰という主張が提出された。

そして、1970年代の Humanistic Curriculum 論は、単に学校内における教育課程、教育制度などの改革にとどまらず、学校外における地域社会の連携および生涯教育の主張も含め、極めて多角的に捉えられている。

このカリキュラム開発には学校教育の改革および教育概念の再検討という志向が含まれると同時に、生涯に渡るすべての教育もその中に入れているため、あらゆる領域の教育を相互に調整し、さらに統合するという教育の総合性も有していると考えられる。その中で、一番基本的なのは、子どもの興味・関心を育てるということである。そのために、学校の教育課程の中で、いかにして子ども達にもっと情意的に働きかける要素を含めるか、という課題が最も重要である。

²⁹ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976 83頁。

³⁰ E.W.アイズナー編著 木原健太郎・加藤幸次・高野尚好共訳 『カリキュラム改革の争点』 黎明書房 1974年 179頁。

二. カリキュラム理論の構成

上記のカリキュラム開発の論点を踏まえて、学習者が自己および人間の価値を発見することを助けるには、どのようなカリキュラムが必要なのかという視点から、NEAの報告書 *Curriculum for the 70's* では、1970年代のカリキュラム構造として、カリキュラムⅠ（人類の文化遺産としての教材）、カリキュラムⅡ（人間理解）、およびカリキュラムⅢ（自己理解）の三領域を提示した。

まず、カリキュラムⅠとは学校教育における学問的教科と計画化された教科外活動(cocurricular activities)を人間中心の観点から見直そうとするものである。それは1950年代以来追求した学問的優秀性を継承し、それを基盤として子どもの自己実現に貢献しようとするという意図に基づき、従来の教科を超えた教科カリキュラムの開発である。そして、正規の教科を「おもしろく」(palatable)、「意味深く」(meaningful)で教えるのは学校の主な目標として要求されるようになった。

こうしたカリキュラムⅠの中心をなす学校の教材に関して、NEAの報告書では次のような利点および弱点が要約できる³¹。

- ① それぞれの学問に特有な思考様式の中に、重要な学習方法が潜んでいる。つまり、ある学問を探究する方法は、そのままそれを学習する方法なのだということである。例えば、物理学を学習するには、物理学者と同じように思考しなければならないということである。
- ② 教材が合理的なものであるかのように提示されるということであるため、子どもは合理的思考によって教材を引き出せるのだと思うことができる。さらに、こういう合理的思考によって、子どもは知的権威への奴隸的な服従から開放し、ひいてはそれぞれの自己実現に貢献できる。
- ③ すべての学問の根底には多くの生産的な概念があるということである。各学問領域の基本概念を子どもに理解させることに、多くの可能性が秘められている。
- ④ しかし、学校の教材だけでは知識を統合することもできないし、「意味深く」という要求に効果的に応ずることもできない。それは学校の教材は人間であることの、クールな、離れた、客観的な面を強調しているということからである。

要するに、現実世界を幅広く理解する力を持つために、「人間中心の学校でも依然と

³¹ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 56—58頁。

して、伝統的な学問的分科は、教材の主要な基盤なのである」³²。言い換えれば、人間性の陶冶には学問的論理、科学的知識の教育を前提として求めなければならないということである。しかし、それと同時に、現実生活に関わる社会的・人間的な諸問題を直接に扱うという並行カリキュラムをおくことも必要とされる。そして、カリキュラムⅡの必要性が生まれてくる。

このカリキュラムⅡとは集団参加および人間関係という子どもの社会的な発達にかかわる内容を中心とするものであるため、人間であることの社会的な局面を扱う社会的実験(social experiment)のカリキュラムと呼ばれる。つまり、人間社会のあり方を子どもに発見させるのはカリキュラムⅡの主なねらいである。それは、いわば「潜在」カリキュラムというものである。

例えば、子どもの社会性を育成する生徒会(student government)などの教育活動の中で、学校というミニ社会に対する責任を子どもの手に委ねるなどの場合に、カリキュラムⅡを扱う。それは、人間は集団の意思決定に参加することによって、その集団に対する責任感が生まれてくる一方、自己を集団の中に位置付けることもできるからである。そうすれば、子ども自身が責任ある存在として、主体的に社会行動を取れるようになるのである。

しかし、教科として、社会科カリキュラムは社会の可能性と社会構造の性質、および社会変革の問題などを明らかにすることを目的とするが、現状の社会科には現実性が欠けているために、法律、政治の在り方、社会構造などに関わる基本概念を中心にし、様々な社会形態の情報またはそれについての実験を開発すべきであると NEA はいう³³。

最後のカリキュラムⅢは、いわゆる自己の覚醒(self-awareness)と自己の開発(self-development)のカリキュラムである。カリキュラムⅡの社会的な局面に対して、これは主として個人的な局面を扱うのである。こういう自己理解を目的とするカリキュラムは人間理解と社会参加の根底に存在するものであるため、人間中心の学校教育の中で核心的な地位を持っている。というのは、自己を見つめ、人間関係を深めることがより深い人間理解をもたらし、より有効な社会参加を可能にするからである。そ

³² グッドラッド等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977年 100頁。

³³ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 60—61頁。

して、子どもの自己同一性(identity)という学習の素材を学校自体の中心に据える必要とされる。

そして、カリキュラムを編成する際に、「すべての児童生徒がひとりの人間(as a person)としての自己自身を発見し、自己尊重(self-respect)の正当な根拠を展開させ、[わたしはだれなのか?](“Who am I?”)という普遍的な疑問について満足な答えを見つけてゆく、そうした一連の体験を十分に提供する」³⁴という認識が子どもの自己覚醒を喚起する要件として求められる。そして、子どもの道案内的補助(guiding assistance)と特徴付けられる学校のガイダンス機能が特別に重要視されるようになる。つまり、学校のガイダンスを重要役として十分に発揮することによって、子どもの自己発見を援助しようとするという考えである。

しかし、問題は学校体制の内部でどのように取り扱うべきか、特にこれに関してきわめて貧弱な現状に対してどのように対処すべきか、ということなのである。その具体的な改革として、NEA は次の二点を提案した³⁵。まず、ガイダンスの機能を拡大して自己覚醒を求めることができるようにし、またすべての教師がこの機能を果たすようにガイダンスの概念を拡大することである。

次は教科・教材のある局面を再編成して、カリキュラムⅢが探求されるようにすることである。その中で、特に文学・美術の教授学習はカリキュラムⅢの要求を満たすことが多いため、その本質を生かして、子どもの自己実現を促すようにするためには、これまでの学習指導を全面的に改革するのが必要とされる。要するに、学校が自己の覚醒や自己の実現をその中心的な機能として考える場合に、まず学校の目的から根本的に改めなければならないということである。

このように、70年代のカリキュラム論に、教科書のような顕在的な内容ばかりではなく、教育機能を生かすすべての潜在的なものの働きも重視しようとする志向が見られる。学校の文化風土や、学習者のレリバンス、教育目標としての個性的な人間の育成などの基礎を求めることは教育を人間化する前提である。こうした Humanistic Curriculum 構成の特徴は、学習者の自己覚醒、自己実現を目的として、学校に潜在するカリキュラムの掘り起こしと、教育に関わるすべての人の参加と、動的なカリキ

³⁴ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 62頁。

³⁵ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年 62—63頁。

キュラム観ということにある。

しかし、こういうカリキュラム論はこれまでのカリキュラムの概念より幅広く捉えられるため、学習者中心に絡む学力確保の問題、伝統的な教師主導型からの教師意識の改革問題、多義的な人間形成に関する教育評価の問題、改革に関するリーダーシップの問題などの課題がまだたくさん残されている。

以上のカリキュラム論をふまえて、その編成重点に関して、1971年のNEAの報告書『Schools for the 70's and Beyond』では、「カリキュラムは純粹に知的な成長に加えて、感情、態度、理想、野心、価値観などをも教育の過程を考える上で不可分の領域であるとみなし、生徒が自尊心を持ち、他人をも尊敬するように育てていくことに力を入れていくべきである」³⁶、また「人間性豊かな教育とは単に知的発達のみにとられず、広範囲にわたる人間の諸能力の開発を目的に」³⁷するのであるとはっきり示した。

つまり、こうした認知面と情意面の統合によって、子どもの最善の自己を形成するのである。これはいわゆる「すべての人の可能性を実現する」³⁸という意味である。そして、70年代に求められている知的教育は単なる知識の伝達ではなく、知識や文化財の教育を通して、一人ひとりの子どもの独自の文化という全体性の形成にある。

³⁶ 全米教育協会編・山本正訳 『よみがえる学校』 サイマル出版社 1976 95頁。

³⁷ 同、128頁。

³⁸ マズロー(A.H.Maslow)著・上田吉一訳 『完全なる人間』 明治図書 1976 72頁。

第四節 Humanistic Curriculum 論を支える価値教育理論

教育理論は常にその時代の要請を反映する。フォード財団の援助の下で、1976年に Humanistic Education の当時の概観的な状況を解明しようとするシンプソン(E. L. Simpson)は、「価値教育および価値の明確化の急増は、これまでの未解決の問題がそれらの教育原理・実践の中心的な役割を保有することを示している」³⁹ と Humanistic Curriculum の課題としての価値教育の重要性を明示した。そして、学校が本当に児童生徒の行動に影響を与えようとするならば、もっと広く、感情、思考、価値づけなどの広い範囲に関わらなければならない。

シンプソンの指摘に対し、J. I.グッドラードも、人間中心の「教育の中心的な課題は、……欺瞞も盗みも殺人もしないという人間の良い意志を発達させ、自己とすべての人間との両者を統合的に価値づける普遍的な個々人を育成し、人間の現実としてではなく、人間の概念としての不滅性を理解させることである」⁴⁰と述べた。人間中心のカリキュラムの目的は、純粹の思考から導き出されるものではなく、それは、価値という形に溶かしこまれた理性と感情の産物なのである。

要するに、Humanistic Curriculum の中核的な課題は学習者の人間性をいかに発達させるか、ということにある。この課題に関し、マクロ的視点におけるカリキュラム構成の全体構造は既に第三節で論じたが、そのミクロ的視点における、いわゆる人格教育もしくは価値教育はいかに展開されているのであろうか。これに関し、シンプソンは、Humanistic Curriculum の人間性教育理論に援用される価値教育理論の中で、コールバーグ(Kohlberg, L.)の道徳性発達理論は最も広く用いられることをはっきりと指摘した⁴¹。こういうコールバーグの研究は1955年に始められ、1970年代後期のアメリカ社会に最も注目される道徳教育理論であった。

それに、1993年に高く評価された Humanistic Education における価値教育の実践例 (*Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching Values in Arizon*) 中で、コールバーグのモラル・ディスカッションが薦められ、ま

³⁹ Elizabeth Leonie Simpson with Mary Anne Gray, *Humanistic Education : An Interpretation*, Ballinger Publishing Company, 1976, pp.11

⁴⁰ John I. Goodlad, "Elementary Education," in Robert Ulich(ed.), *Education and The Idea of Mankind*, Harcourt, Brace & World, Inc. 1964, p.97

⁴¹ Elizabeth Leonie Simpson with Mary Anne Gray, *Humanistic Education : An*

たりコーナの道德教育理論もかなり高評された。その中では、さらに「学校の道德的文化風土を作り出すという信念に基づく彼（リコーナ）の戦略は、独自の道德教育プログラムを開発するアリゾナ州の学校にガイドを与えることができる」⁴²という記述があって、アリゾナ州の価値教育の実践例は、リコーナの道德教育理論の一つの典型的な例として示した。

このように、コールバーグの道德性発達理論に大いに刺激され、その問題点を解決し、それを超えようとするリコーナの道德教育理論は、コールバーグの道德性発達理論を引き続いて、アメリカの教育界でかなり注目されたことが窺える。それでは、**Humanistic Curriculum** の人間性教育に重要な役割を果たしている道德教育理論に、いかなる理論が展開されているのであろうか。

一方、周知のように、**Humanistic Education** 理論の教育概念は人間中心心理学者であるマズロー、ロジャーズなどの考え方に強く影響されていた。したがって、**Humanistic Curriculum** における人間性教育理論を十分に把握するために、その代表的な学者であるマズローやロジャーズなどの考え方はいかなるものかを検討する必要があると思う。そのため、本節ではロジャーズ、コールバーグ、リコーナらの教育理論を論じ、彼らの道德教育理論に基づいて、ミクロ的視点から **Humanistic Curriculum** における人間性教育を考察する。

（一）ロジャーズの人間形成教育理論

日本において、ロジャーズ(C. Rogers)はカウンセリングにおける、クライアントの自己治癒能力を信頼する非指示的心理療法(non-directive psychotherapy)の提唱者として知られている。彼の関心は、カウンセラーとクライアントとの人間関係のあり方、特に、クライアントのパーソナリティが建設的な方向へ変容するところにあった。だが、ロジャーズは単に非指示的心理療法の提唱者だけではなく、教育の分野にも大いに貢献した。その関心は、現実の社会問題および社会における個人の自己実現に置いた。それは、すなわち 1962 年に創立した、自己実現を中心概念とする人間性に基づく「人間中心心理学会(Association for Humanistic Psychology)」の主張である。

Interpretation, Ballinger Publishing Company, 1976, pp.8

⁴² *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.79

ロジャーズは「私は人間中心のアプローチを率先する役割をとってきた。最初、この考えはカウンセリングと心理療法の分野で発展し、クライアント中心療法として知られるようになり、援助を求める人が依存的な患者としてではなく、自分に責任を持つクライアントとして処遇されることを意味している。やがてそれは教育分野にまで拡大され、学習者中心授業と呼ばれた」⁴³と述べ、心理学から教育学への関連を明らかにした。それでは、人格の形成または道徳性の育成に関する道徳教育はロジャーズによってどのように捉えられているのか。これは、人間中心心理学(Humanistic Psychology)の理念から大きな影響を与えられた Humanistic Education に対し、その道徳教育理論の重要な論拠の一つとなる。

1. 人間性に基づく価値づけ過程と普遍的な道徳的価値の成立

個人における価値づけ過程が複雑で難しいことであり、また成人へ成長するにつれて、価値へのアプローチは徐々にいろいろな変化が現われてくるが故に、ロジャーズは幼児の価値づけ過程をモデルとして人間の価値づけ過程を分析した。そこで、価値を操作的価値(operative value)と観念的価値(conceived value)⁴⁴に設定し、これによって、人間の価値づけは経験によるものであると考え、これに対するアプローチの特徴を二つ取り上げた⁴⁵。

一つにおいて、評価の主体はその人の内部に非常に確立されることである。この価値づけ過程は幼児の自然な生理的な需要によって物事を価値づけるという事実とよく似ている。つまり、価値づけ過程の中心はその人自身なので、価値の情報またはフィードバックを与えるのは、その人自身の経験なのである。これによって、価値づけ過程の主体が自分自身の内部にある。

もう一つの点は、諸価値に対する個人の反応が非常に分化されることである。幼児は重要人物の愛情を求めるため、重要人物の価値規範を自分自身に求めるように行動

⁴³ ロジャーズ著 島瀬稔・直子訳 『人間の潜在力』創元社 1980年、7頁。

⁴⁴ 村山正治編訳 ロジャーズ全集第12巻『人間論』岩崎学術出版、1967、379頁。

操作的価値とは、他のものよりはむしろある種の対象とか目的に対して好みを示す有機体の行動である。

観念的価値とは、象徴化された対象に対する個人の好みである。

⁴⁵ 手塚郁恵訳・友田不二男編 ロジャーズ全集23巻『創造への教育(下)』岩崎学術出版、1972、51—52頁。

する傾向がある。これによって、自分自身の有機体的な価値づけ過程との接触を失い、評価の主体をあきらめて、置かれた価値によって行動しようと努力するのである。同じように、評価、承認などのために、たとえそれが自分の体験と食い違っても、人間は重要人物や社会から与えた価値規範を自分自身のものとして取り入れようとするのである。もちろん、これは幼児の場合より、もっと複雑なのである。

つまり、価値は、特定の時と経験に結びつくことによって、自分の異なった側面を価値づけ始め、それを多岐に分化されるのである。そして、ロジャーズは「価値づけの基準は、経験の対象がどの程度その個人自身を実現しているかにある」⁴⁶と断言した。すなわち、その経験の対象は、現実的過程において、その人と他の人との援助的な深い関係によって、その人を十分に発展させ、より豊かな、完全な人間とするのである。

一方、重要な人物や社会からの価値規範を自分のものとして取り入れることによって、自分自身の体験と食い違うため、自分自身を自分自身から切り離してしまうという危険がよくつきまとう。これはいわゆる自己疎外という現象である。それをいかに解消するか、心理的・臨床的な研究に基づいて、価値づけ過程において、次のような欠かせない要素が必要とされると考えている⁴⁷。

- ① 組織された価値づけ過程の有機体的基盤は、人間個人の内部にある。
- ② 人間存在におけるこの価値づけ過程は、個人が、自己の内部に進行している体験過程に対して開かれていればいるほど自己を発展させるのに効果的である。
- ③ 体験過程に対して、より大きく開かれている方向に向かっている人にとっては、価値の方向に有機体的共通性がある。
- ④ これらの共通な価値の方向は、個人自身や、その社会にいる他の人々との発展を進め、種の生存と進化に役立つような種類のものである。

すなわち、第一には、有機体は可能な最大限の自己強化を達成しようとするものであり、そして、この有機体に基づき、それを実現させるのは価値づけ過程ということである。そこで、人間性教育は価値づけ過程と同様に、人間の最大限の自己強化を目的とするものである。

⁴⁶ 村山正治編訳 ロジャーズ全集第12巻『人間論』 岩崎学術出版、1967、389頁。

⁴⁷ 村山正治編訳 ロジャーズ全集第12巻『人間論』 岩崎学術出版、1967、390-793頁。

そして、第二には、有機体の内部で進行している自己強化を実現させ、価値づけを促進させるために、自分の体験過程に対して心を開かれていなければならない。それは、受容的な雰囲気の中で、はじめて有機体の心が開かれるようになり、またそれらの諸経験によって、自己強化および価値づけがより一層促進されるからである。ロジャーズは次のように述べている⁴⁸。

「経験へと開かれる方向に向かって移行するように、個人を援助する一つのやり方は、その人が、一人の別個の人間として大切にされ、その人の内部で進行している体験過程が共感的に理解されて尊重され、そうしてその人が、自分自身の気持ちと他の人々の気持ちとを理解する、自由を与えられていて、そのようにすることが脅威されていないような、ある一つの関係を通してなのであります。」

このように、心の開放という課題は人間性教育において果たすべき主なつとめである。続いて、第三および第四は、価値づけの過程から現われてくる価値体系の特質およびその方向性を示している。それは、いずれの文化においても、人間の内部の価値づけ過程は、同じ価値方向を選択し、それを好む傾向があるということである。

ロジャーズは「人間有機体の体験過程から現れてくる普遍的な人間の価値方向の可能性を持っている」⁴⁹と語って、また「この共通性は、いずれか一つの文化の諸影響によるようには、思われません。何故ならば、わたくしは、合衆国、オランダ、フランス、および日本の文化のような、異なったいろいろの文化において、これらの諸方向の証拠を見出しているからであります。価値の諸方向の、このような共通性は、わたくしたちがすべて、同じ種に属しているということ」⁵⁰と述べた。

つまり、尊重および自由の雰囲気の中で、人格的な成長と成熟は一定の価値方向へと進む傾向があり、また、この内的な発展はある共通性が見られるということである。そして、この共通的な・普遍的な価値体系の確立は人間性教育の主要な課題の一つとなる。そこで、ロジャーズによって価値づけの過程から確立された普遍的な価値体系

48 手塚郁恵訳・友田不二男編 ロジャーズ全集 23 卷『創造への教育(下)』 岩崎学術出版、1972、56 頁。

49 村山正治編訳 ロジャーズ全集第 12 卷『人間論』 岩崎学術出版、1967、395 頁。

50 手塚郁恵訳・友田不二男編 ロジャーズ全集 23 卷『創造への教育(下)』 岩崎学術出版、1972、57—58 頁。

は次のように明示される⁵¹。

「人間は、自分の内部に、価値づけのための、ある一つの有機体的な基盤を持っております。自分自身の中のこの価値づけ過程と、自由に接触することができれば、それほどの、人間は、自己強化的であるようなやり方で行動するでしょう。……経験へとこのように心を開かれていることは、個々人を越え、たぶん文化を越えさえして、共通であるように思われる価値の諸方向が現われてくるようなところへ、導くのであります。……このように、自分の体験過程と接触している個人たちは、誠実さ、自立、自己指示、自己知、社会的な応答性、社会的責任、および愛のある対人関係、というような諸方向を価値づけるのである」。

要するに、ロジャーズによれば、これらの傾向は人間の自然的な発達に基づいて人間がより本当の自分になるという。

2. 自己実現の意味およびその人間性

人間中心心理学会の創立者の一人であるマズローの論は、「人類にとって単一の究極価値（は）、……自己実現、自己達成、統合性、心理学的健康、個性化、自立性、創造性、生産性とさまざまに呼ばれているけれども、それらはすべての人の可能性を実現するものであり、いわば完全な人間になることで」⁵²あると述べた。彼の理想的な人間像は、いわば「完全なる人間」である。これは、非指示的な心理療法の理念に基づいて人間中心のアプローチを率先する役割をとってきたことを自らが明らかにしたロジャーズによって言えば、「十分に機能している人間(fully functioning human being)」という意味である。つまり、個人のすべての能力が最善かつ最高度に発揮せられているということである。

この典型的な人間の具体的な特徴は①明快で有効な現実認知、②経験に一層よく開かれていること、③人格の統合性、全体性、結合の増大、④自発性、表現性の増大、

⁵¹ 手塚郁恵訳・友田不二男編 ロジャーズ全集 23 卷『創造への教育(下)』 岩崎学術出版、1972、63 頁。

⁵² マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』 誠信書房 1964 年 206 頁。

完全な機能、活力、⑤ありのままの自己、確たる同一性、自立性、独自性、⑥自己の客観性、分離、超越の増大、⑦創造性の回復、⑧具体性と抽象性を融合する能力、⑨民主的性格構造、⑩愛する能力等、のように定められる⁵³。これはマズローが完全に発達を遂げた人間の持つべき特徴というものである。

そうした自己の可能性を実現する人は自発的で、素直で自由な認知によって自分の創造性を可能にするという人格の特徴が人間として生まれつきのものであるため、誰でもこのような人格を持っている。そのため、この人格の特徴は創造性のある「自己実現的人格」として規定されている⁵⁴。しかしながら、この人格の基本的特徴は文化に没入するにつれて常に失われるようになるため、それをいかに回復するか、ということが **Humanistic Curriculum** の中心的な課題となる。つまり、カリキュラムの開発は認知的発達（知性、知識、能力）だけではなく、それと情意的発達（感情、情緒、価値）との統一に重点を置かなければならないのである。

ところで、自己実現とは一体何を意味しているか。マズローによれば、「精神的な核心あるいは自己を受け入れ、これを表現すること、すなわち、潜在的な能力、可能性を実現すること、[完全に働くこと]、人間性や個人の本質を活用すること、の意味が含まれている」⁵⁵というのである。これは、まさに主体性を失った自己疎外という当時の問題性を十分に反映している主張である。

そして、マズローは「教育の一つの目標は、人生が価値あるものであることを教える点になければならない」⁵⁶と強調した。つまり、この意味深い自己実現は、人間の概念の指標であり、また、**Humanistic Curriculum** の核心でもあるということである。また、こうした自己実現の達成にそれらの特徴を示し、重要な役割を果たしているのは至高経験と呼ばれるものである。

至高経験とは、最高の幸福と充実の瞬間のことであり、自我超越的、自己忘却的になるものである。すなわち、「フロイトの[快楽原理]と[現実性原理]の一種の融合を示す」⁵⁷というものであると、マズローは捉える。さらに、「至高経験において、人は一層統合せられ、個性的、自発的になり、表現に富み、労せず、勇気に満ち、有力にな

53 マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』誠信書房 1964年 210—211頁。

54 マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』誠信書房 1964年 187—188頁。

55 マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』誠信書房 1964年 260頁。

56 A. H. マズロー著 上田吉一訳 『人間性の最高価値』誠信書房 1973年 220頁。

57 マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』誠信書房 1964年 134頁。

るなどがみられる」⁵⁸という。

それに、こうした至高経験の本質は人間の内部における統合のみならず、人間と世界との統合ということにもある。この個人レベルを超えて、包括的価値概念としての社会的自己実現は **Humanistic Curriculum** の教育目的であり、その人間関係の統合は人格発達への重要な要素である。そのため、**Humanistic Education** を求めるグッドラッドは自己超越なしには真の自己実現が不可能であるとはっきり指摘した⁵⁹。さらにパターソン(Patterson, C. H.)は 3R's に human relations を加えて、4R's を提唱した⁶⁰。

ところで、この自己実現の人間性はいかなる方向性を持っているのか。これに対し、ロジャーズの “*On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*” の中に、カウンセリング関係による人間としての生長過程からその方向性を検出することができる。ロジャーズによれば、人間は自らの人生のあり方を探す時、あるものから遠ざかって、あるものに近づくという傾向がある。

それは、①見せかけ、②「……すべきだ」、③期待に応じること、④他人を喜ばせること、から遠ざかっていって、また、①自己指示、②「過程」、③複雑な情態、④体験に開放的になる、⑤他人を受容する、⑥自己信頼、へ向かっていくのである⁶¹。要するに、ロジャーズによれば、これらの傾向は人間の自然的な発達に基づいて人間がより本当の自分になるという。

言い換えれば、こうした方向性は、いわゆる人間がより完全な人間になる段階だと言える。したがって、**Humanistic Curriculum** における人間性は、個の確立から普遍的・客観的な道徳的価値へと発達していくという方向性を持っている。この方向性は、国家の主権が人民にあるが故に、個の確立を前提とする民主主義社会の基本理念と一致している。つまり、**Humanistic Curriculum** における人間性教育は、民主主義の継承と発展を担う市民性の教育の中で、その知的教育の根底に倫理的価値を基礎付けようとするのである。

58 マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』誠信書房 1964年 135頁。

59 グッドラッド等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』誠信書房 1977年 14頁。

60 C. H. Patterson, *Humanistic Education*, Prentice-Hall, Inc., 1973, pp.16—17

61 C. R. Rogers 著 宋文里訳 『成爲一個人：一個治療者對心理治療的觀點』桂冠出版 1990年 200—209頁

とはいえ、2001年の拙稿⁶²で既に論じたように、ロジャーズの道德教育理論は学習者の価値付け過程において、無条件の積極的尊重・受容を強調し、知識内容よりも過程を重視するのであるため、理論的な領域にとどまり、カリキュラムの内容構造を言及していない。そこで、ラス等が提唱した「価値の明確化(Values Clarification)」という道德教育方法にロジャーズの理念がうまく活用されたが、結局、道德的価値の混同を引き起こしてしまったのである。したがって、受容主義の道德教育理論は従来の注入主義から抜け出そうとするものの、結局、倫理的相対主義に陥ってしまった。

(二) コールバーグの道德教育理論

インドクトリネーションおよび倫理的相対主義に陥ることのない道德教育の理論を構築することは、1970年代後半に登場したコールバーグの道德教育理論の基本的な課題となる。そして、認知発達の視点から、道德的ジレンマについてのディスカッションを中心にし、その理由づけに焦点をあてて、当為(ought)を問題とする道德教育を提唱したのである。

こうしたコールバーグの発達理論は、周知のように、J.デューイとJ.ピアジェに大いに影響を受け、彼らの発達段階を基礎にし、特にピアジェの認知発達の研究の限界を乗り越え、独自の道德発達理論を構成した。こういう道德性の発達理論は人格の発達への促進を目的とする。その基本的な立場は、子どもの自主性・主体性を尊重するという **Humanistic education** の理念にある。

こうしたコールバーグの道德教育論は1970年代以降のアメリカにおいて、最も普及している道德教育論である。したがって、コールバーグの道德発達理論は、どのように展開されているかは、**Humanistic curriculum** における人間性教育への検討において、重要な論拠となる。

1. 道德性の発達段階

コールバーグによれば、認知的な要素は道德性の発達の中心的なものである。それは、主体的な判断は道德的な事柄の主な特徴だからである。その認知発達理論の見解

⁶² 東北大学大学院教育学研究科編 『研究年報』第49集 「Humanistic Curriculum 期における道德教育に関する研究—1970年代以降のアメリカを中心に—」2001年3月207-228頁。

の核心となるのは、認知的な発達段階の理論である。ピアジェの影響を受けたコールバーグの認知的な発達段階の先行要因は、次の三つの条件が挙げられる⁶³。第一に、発達段階は、様々な環境条件の下で一定の順序をもつ系列であることを意味している。各発達段階の根底に論理的な構造が存在するため、すべての子どもは発達段階の順序を踏んで進んでいく。それに、高い段階の論理的構造は低い段階の論理的構造を内に持っているため、道徳的思考は後戻りすることなく発達していくのである。

第二に、段階は「構造化された全体」である。すなわち、発達段階は特定の状況に対する態度ではなく、全般的な思考の方式を規定するため、道徳性の各側面を一貫するものである。それに、発達の過程で、完全に一つの段階のみに属するのではなく、一つの主要な段階に属し、これから移行していく先の段階にも部分的に属するのが普通である。

第三の基準は、発達段階が階層的な統合の過程である。これは、高い発達段階の中に、高いレベルで再統合される要素として低い発達段階の構造的特徴が含まれることを意味している。例えば、段階3は段階2の構造を再統合しながら新たな段階の構造をなすということである。また、低い段階よりも高い段階のほうが好まれるという、好みの階層的な順序がある。

こうした三つの一般的特徴に基づいて、コールバーグは、三レベルと六段階の道徳性発達の基準を設定している。つまり、道徳性の発達段階は、前慣習的、慣習的、後慣習的の三つのレベルに区分され、それぞれのレベルはまた、二段階ずつに区分される。その具体的な内容および特徴は表Iの通りである⁶⁴。

以上のような特徴を持つ道徳性の発達段階は分化と統合という過程によって発達していくことを示している。また、それぞれの文化を通じて普遍的な発達の方向を示すものとされる。そして、この道徳性の発達段階から道徳教育の目標を導き出すことができる。すなわち、子どもの発達の・段階的な道徳的思考によって、適切な道徳教育の目標を設定することができるということである。

一方、こうした発達理論によれば、人間性教育の目的は子どもの道徳性の発達を促

⁶³ 永野重史編 『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社 1987 54頁。

L. Kohlberg “*From Is to Ought*”

⁶⁴ L・コールバーグ著 永野重史監訳 『道徳性の形成—認知発達のアプローチ』新曜社 1987 44頁。 *STAGE AND SEQUENCE: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*, 1980

表 I 道徳判断の、発達水準と発達段階への分類

水準	道徳判断の基礎	発 達 段 階
I 前 慣 習 的	道徳的価値は人や規範にあるのではなく、外的、準物理的な出来事や悪い行為、準物理的な欲求にある。	<p>段階 1<服従と罰への志向> 優越した権力や威信への自己中心的な服従、または面倒なことを避ける傾向。客観的責任。</p> <p>段階 2<素朴な自己中心的志向> 自分の欲求、時には他者の欲求を道具的に満たすことが正しい行為である。行為者の欲求や視点によって価値は相対的であることに気付いている。素朴な人類平等および交換と相互性への志向。</p>
II 慣 習 的	道徳的価値はよいあるいは正しい役割を遂行すること、習慣的な秩序や他者からの期待を維持することにある。	<p>段階 3<よい子志向> 他者からは是認されることや、他者を喜ばせたり助けたりすることへの志向。大多数がもつステレオタイプのイメージあるいは当然な役割行動への同調。意図による判断。</p> <p>段階 4<権威と社会秩序の維持への志向> 「義務を果たし」、権威への尊敬を示し、既存の社会秩序をそのもの自体のために維持することへの志向。当然な報酬としてもたれる他者の期待の尊重。</p>
III 後 慣 習 的	道徳的価値は、共有されたあるいは共有されうる規範、権利、義務に自己が従うことにある。	<p>段階 5<契約的遵法的志向> 一致のために作られた規則や期待がもつ恣意的要素やその出発点を認識している。義務は契約、あるいは他者の意志や権利の冒流を全般的避ける事、大多数の意志と幸福に関して定義される。</p> <p>段階 6<良心または原理への志向> 現実的に定められた社会的な規則だけでなく、倫理的な普遍性と一貫性に訴える選択の原理に志向する。方向付けをなすものとしての良心、および相互的な尊敬と信頼への志向。</p>

出典：『道徳性の形成—認知発達のアプローチ』 44 頁より

すことにあることが分かる。すなわち、文化や社会における道徳的規範を子どもに内在化させるのではなく、道徳性の発達段階をより高い段階への発達を促すということである。その目的を達成するため、コールバーグは、多様な道徳的ジレンマを取り上げるという「討論プログラム」および、現実的な学校生活の中で実践される「公正な生活共同体」を提唱する。

2. 公正の概念およびその実践

周知のように、認知能力は道徳性発達の必要条件であるが、十分条件ではない。この点に関し、コールバーグは、ある認知の段階に属していても、道徳性はそれよりも一つ以上低い段階に属する場合があります、認知の発達段階と道徳性の発達段階との間にずれがあると認めている。彼は、道徳的な考え方は本質的に社会的関係についての考え方であり、社会的な相互作用の中で役割取得⁶⁵の状況によって、その相違が生じるからであると考えている。

要するに、自己と同じように思考と感情を持った他の自己に気付くという「共感」(empathy)によって、異なるのである。こういう「共感」は自己意識(self-conscious)の自己を持つために必要とされている。そこで、役割取得の機会によって、主体と社会的環境との相互作用が道徳性の発達を刺激するため、道徳判断の発達はこの役割取得の内容による再構造化の過程である。つまり、「道徳判断の成熟性と、道徳性以外の認知発達との間には、経験的に相関があるはずである」⁶⁶ため、同じ道徳的概念が異なる意味的な認識になるのは、解釈の主体における道徳的な認識の構造が違うからである。

この「役割取得の中心となるメカニズムは、相互性と平等に関する公正の構造である」⁶⁷とコールバーグは語って、また「公正は一つの規則でも、一連の規則でもなく、それは道徳的原理である。この道徳的原理に関し、私達は普遍的な選択の様式、即ち、

⁶⁵ 役割取得とは、他者の立場に立って他者の思考や感情を推論することによって、お互いの共感を求めるという思いやりの思考方式である。そして、コールバーグの道徳的葛藤とは、立場や利害に関する葛藤問題を指していると考えられる。

⁶⁶ L・コールバーグ著 永野重史監訳 『道徳性の形成—認知発達のアプローチ』 新曜社 1987 63頁。STAGE AND SEQUENCE: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization, 1980

⁶⁷ 永野重史編 『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社 1987 64頁。Kohlberg “From Is to Ought

すべての人がすべての状況で、常に採用してほしい選択の規則を定義する」⁶⁸と述べる。

つまり、この公正の構造は、社会的な相互作用における理念的なバランスを表すものであり、発達段階の移行に伴う役割取得の認知的・構造的変化の中心的な要素である。そして、こうした社会的な要因は、単に役割取得の機会を通して道徳性の発達を促すだけではなく、それらのもつ公正の構造も道徳性の発達に影響する重要な決定的な要因である。そこで、道徳原理は普遍的な選択の一般的指針であり、その中心的なものは公正である。

こうした公正の原理に基づいて、道徳性の発達段階を高めるための方法として、コールバーグはモラル・ディスカッションの指導方法⁶⁹を提唱し、それを人間性教育の中核に位置付ける。それは授業の中で道徳的ジレンマを題材とする討論を行うという方法である。討論においては、援助の立場に立っている教師が決して唯一絶対的なルールや価値を子どもに一方的に教え込むのではなく、子どもの道徳の自律性が発達するように助けてやることである。つまり、低い段階における子どもの考えの欠点を見出し、より高い段階の考えを引き出し、取り上げるのは、教師の役割である。

一方、コールバーグの「公正な生活共同体」の考え方も、公正の原理に基づきながら、民主的な過程を通して道徳性の発達を促そうとするものである。したがって、彼の道徳教育は普遍的な道徳性の発達を促すことだけではなく、民主的市民教育の育成をも目指していると言える。また、この民主的な組織づくりという考えは伝統的な注入主義への反発として、道徳は一切教えるべきではないという相対主義からの反省による一つの折衷案だと考えられる。

⁶⁸ Lawrence Kohlberg, "Education for Justice : A Modern Statement of the Platonic View", in Nancy F. and Theodore R. Sizer (ed), *Moral Education Five Lectures*, Harvard University Press, 1970 ,pp.69—70

⁶⁹ 永野重史編 『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社 1987 228—229 頁。Kohlberg “*From Is to Ought*

モラル・ディスカッションに関する留意すべき事項は次のように挙げられる。

- ① 教師が常に「正答」を述べ、また生徒の発言が教師によって評価されているという雰囲気を除くこと。
- ② 生徒同士、お互いがよく見え、発言がよく聞こえるような配置をする。
- ③ 生徒の言いたいことに十分耳を傾けること。
- ④ 生徒と生徒の相互のやり取りを促す。
- ⑤ 討論の際に必要な様々な技術、能力を育てること。
- ⑥ 生徒による道徳的思考の筋道を明らかにする質問をすること。教師による質問は特に

3. まとめ

1970年代後半から脚光を浴びたコールバーグの道徳発達理論は、徳目の注入主義を避けようとすると同時に、倫理相対主義による道徳的価値の混乱を乗り越えようとする試みである。すなわち、子どもの自主性・主体性を尊重するという前提の下で、各価値の相違だけを強調し、それに対しての価値評価を認めないという倫理相対主義に対し、コールバーグ理論はある価値が他の価値より適切であるということを認めるのである。また、道徳教育の目的は道徳性を発達させることであるため、子どもの道徳的思考への理解から出発しなければならないと考え、三レベルと六段階の道徳発達理論を提出した。

この認知的な発達段階は「認知発達理論では、基本的な心的構造は有機体が持っている構造化の傾向と外界の構造の相互作用の結果で」⁷⁰あるという相互作用から導き出されるものである。そこには、公正の原理は最高の道徳的原理であり、また、社会の主な道徳的諸価値でもある。このようにして、公正(Justice)の原理を中核とする道徳性の発達が求められることによって、道徳内容あるいは道徳性発達の方向付けが確立されるのである。こうしたコールバーグの道徳理論の特徴は哲学的アプローチに心理的アプローチを付け加えたところにあると言える。

そこで、道徳教育においては、「モラル・ディスカッション」および「公正な生活共同体」のような具体的な教育プログラムが設定される。この場合、教師は生徒の道徳的思考の不十分な点を導き、より高い段階の道徳的思考を発達させるように援助するという役割を取るのである。しかし、実践結果によると、こういうモラル・ディスカッションの指導方法は道徳性の発達をもたらすことができるが、それは生徒全員に変化をもたらすことを意味していない⁷¹。つまり、かなりの生徒が討論前の段階にとどまっているということである。

一方、「公正な生活共同体」の実践効果に関し、こういう集団の道徳的環境による道徳性発達への促進はモラル・ディスカッションより優れ、さらに、モラル・ディスカ

重要である。

⁷⁰ L・コールバーグ著 永野重史監訳 『道徳性の形成—認知発達のアプローチ』 新曜社 1987 10頁。 *STAGE AND SEQUENCE: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*, 1980.

⁷¹ 永野重史編 『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社 1987 231頁。 Kohlberg “*From Is to Ought*”

ッションを含めなくても、その効果は変わらず、という研究結果が表れている⁷²。この結果は、実際的な生活経験の中で役割取得という原理の運用はより効果的であると視える。一方、これによって、個人主義的な人間観に陥る危険性があるという懸念も寄せられた。とはいえ、コールバーグの理論をより明確にするために、公正な共同社会の実践を通じて今後の理論的な展開に注目すべきである。

こうしたコールバーグの道徳理論は議論の余地が多く残されているが、それが道徳教育の研究領域にとって重要な刺激になると考えられる。また、この道徳性の発達理論は子どもの主体性に基づいて生活経験を通すという教育の立場において、問題とされる注入教育および倫理的相対主義に対し、一つの具体的な解決策を提起したということに大きな意義がある。それに、道徳教育における認知的発達への注目を引き起こし、また、その認知的側面と感情的側面との理論を明確化するところにもかなりの貢献があると捉えられる。

(三) リコーナの道徳教育理論

1950年代以来、アメリカの道徳教育界は、混乱している道徳的価値観の問題を解決しようとするため、ライスらの道徳教育方法やコールバーグの道徳理論を展開することに努めたにもかかわらず、道徳教育の問題はますます深刻化している。これに対し、トーマス・リコーナ⁷³(Thomas Lickona)は「大勢の若者の無責任な行動以上に、さらに混乱のもとになっているのは、その根底にある思考の本質です。彼らは自分がいま何か間違ったことをしている、などとは思ってもいないので」⁷⁴あると指摘している。そして、1983年に「道徳的自立」を目指す教育論——“*Raising Good Children*”を

⁷² 永野重史編 『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社 1987 236頁。
Kohlberg “*From Is to Ought*”

⁷³ トーマス・リコーナ(Thomas Lickona)は、米国の発達心理学者であり、また教育学者でもある。道徳性発達論および道徳教育論の分野で国際的に評価されている権威者の一人である。道徳教育協会(Association of Moral Education)会長を以前に務め、ボストン大学およびハーバード大学に教授として招聘され、また、青年の価値観や性格形成に関わっているグループ等の諸研修会、ワークショップなどにも活躍している。1992年に“*Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*”によって、1945年に創設された「クリストファー賞」を受賞した。彼の道徳理論は道徳性発達論および道徳教育論の分野で国際的にかなり評価されている。

⁷⁴ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』1988年 慶応通信 8頁。

提出し、その実践的な方策については、“*Educating For Character : How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*” (1991) にまとめている。彼はコールバーグの道徳性発達理論に刺激され、それまで大きな成果を上げ得なかった道徳教育を検討し、独自の理論を構築したのである。

そこで、コールバーグの道徳性発達に対し、リコーナはそのアプローチの焦点を道徳内容にではなく、「過程」という思考技能に定める問題を指摘し、「教師は道徳教育を特定の価値概念を教える、あるいは価値ある態度を育成する自分達の役割だと理解するまでには依然として至りませんでした」⁷⁵と示した。即ち、道徳を教えることが多元主義を侵害するという信念は若者に道徳的分別を身に付けさせない元であり、それが重大な倫理的失敗の原因となるのである。

というのは、価値観の対立している多元的社会であっても、基礎的・共有的価値観を確認することができるからであり、さらに、「多元主義それ自体は、正義、誠実、礼儀、民主的過程、そして真理尊重といった価値概念についての一致した見解がなければ成立不可能」⁷⁶である。そして、リコーナは「学校は価値観を教えるべきか」という問題ではなく、「どのような価値観を学校は教えるのか」、また、「どのようにすれば学校は価値観を上手に教えることができるのか」という論点に注目すべきだと主張した。つまり、学校教育は若者の性格形成と国民の道徳的健全性の確立に貢献しなければならないという主張である。

1. 性格形成の観点

リコーナによれば、性格は個人の最終的尺度であり、その作用される価値概念から成っているため、図 I に示すように、相互に関連し合うという道徳的認識、道徳的心情、そして道徳的実践行為の三つの要素を持っている。つまり、道徳的認識による道徳的判断は強い道徳的心情を引き起こし、この判断と心情の両者はまた、道徳的実践行為に動機をもたらすのである。また、三者の相互影響は可逆的であり、互いに支え合うのである。

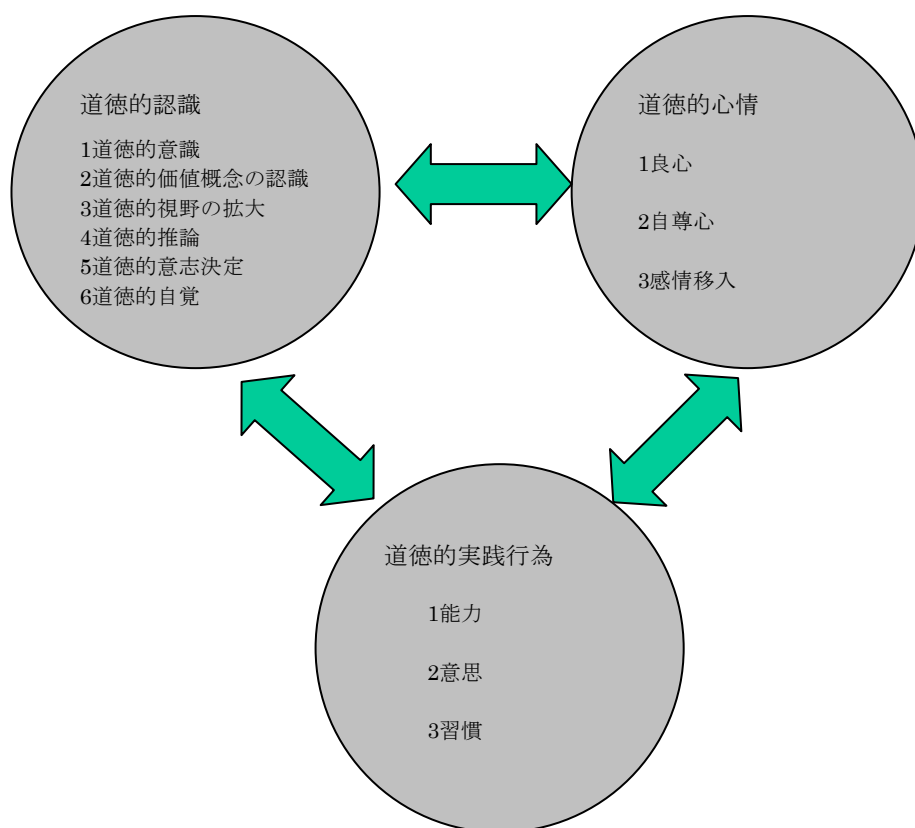
要するに、その望ましい目標は①道徳的意識、②道徳的価値概念の認識、③道徳的

⁷⁵ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 12頁。

⁷⁶ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境

視野の拡大、④道徳的推論、⑤道徳的意志決定、⑥道徳的自覚、という六項目に定められている。これらは道徳的認識を構成する知性と意志に関わる精神的な特質である。その中で、道徳的自覚は自分自身の行動を再検討することによって自分を理解するようになるので、性格の発達にとって不可欠なことである。これらの目標にそって、①

図 I. 良い性格の決定要因



トーマス・リコーナ著『心の教育論』58頁より作成した。

良心、②自尊心、③感情移入、④善なるものへの憧れ、⑤自制、⑥謙遜、という道徳的心情の要因を喚起しなければならない。これらは内面的・主観的なものであり、道徳的実践行為を導き出す重要な働きを果たしている。

ところで、人間の思考と感情を実践行為に転化できないときもある。つまり、知っていても、感じていても、それを実行しないということである。そのため、従来から道徳的な感性を実行に結びつける必要があるという課題が潜んでいる。リコーナによれば、①道徳的能力、②意志、③習慣、という三つの要素が道徳的実践行為を伴わせる重要なものである。道徳的能力とは判断と心情を効果的に転化するものであり、いわゆる実践的技能というものである。意志は様々な誘惑やプレッシャに抵抗するために必要とするものであり、それが道徳的勇気の中核的なものである。

そして、よい習慣は道徳的行為を助成し、道徳教育の柱として必要とされるのである。このような理由から、道徳的能力、意志、そして習慣は道徳的実践行為を推進する主な要素となる。こうして、道徳的認識、道徳的心情、道徳的実践行為によってまとめられる道徳的特質は、具体的な人格的特質を形成し、それがすなわち、性格の特性である。したがって、「良い性格とは、善であることを知ること、それを望むこと、そしてそれを行うことから成ってい」⁷⁷るのである。

2. 道徳的三大価値概念

70年代における道徳的・社会的問題の実態を凝視し、それを対応しようとするリコーナは、公正(justice)の諸価値を道徳的原理として限定するコールバーグと違って、尊重(respect)と責任(responsibility)を普遍的道徳価値の中核として取り上げる。また、尊重と責任という価値概念は3Rと同様に学校が教えなければならないと主張している。それは、この二つの価値概念は個人の善性、全体社会の善性を推進するという点で客観的、証明できる値打ちを持っていると考えているからである。

それに、この二つの価値概念は「可逆性(reversibility)」および「普遍性(universalizability)」という倫理的検証を経たものであるという⁷⁸。そして、尊重と責

77 トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 56頁。

78 トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 249頁。可逆性とは、自分も同じような扱いを受けたいか、ということである。普遍性とは、すべての人にもこのような行動を取ってほしいか、ということである。

任という二大価値概念は、次のようなことを促すことができるため、極めて重要であるとリコーナは考えている⁷⁹。

- ① 健全な個人の発達
- ② 個人間の関係を思いやること
- ③ 思いやりのある、民主的な社会
- ④ 公正で平和な世界

それでは、道徳的な価値概念とは何か、また、この二つの価値概念のもつ具体的な道徳的意味とは何であろうか。リコーナによれば、道徳的な価値概念は「普遍的(universal)な価値概念」と「普遍性と無関係な(nonuniversal)価値概念」の二つの領域に分類することができる。普遍的な道徳的義務を伴わない普遍性と無関係な価値概念に比べて、普遍的な価値概念は人間の持つ基本的価値や尊厳を認めるため、これにしたがって行動することを求める権利があると同時に、義務的となるのである。

例えば、あらゆる人々は生命、自由、平等などの普遍的な諸価値を求める権利が賦与されるが、これらに伴う諸義務も果たさなければならないのである。ここで言う、尊重と責任という二大価値概念はいわば、普遍的な道徳概念である。それなら、徳性の核として取り上げられる「尊重」はどのような意味で捉えられているのか。

リコーナによれば、「尊重とはある人、またはあるものを持っている価値への思いやりを示すことを意味してい」⁸⁰る。すなわち、「①自己を尊重すること、②他の人を尊重すること、そして③生命のあらゆる様態とその様態を維持する環境を尊重すること」⁸¹である。

それは自己を尊重することは、自滅的行為に走らず、自分自身の生命と人格を価値あるものとして扱っているとみることからである。また、他の人を尊重することは、他のすべての人間を自分自身と同等の価値や尊厳、権利などを持つものとしてみるように求めることになるのである。そして生命全体の複雑な組織を尊重することは、生

⁷⁹ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 47頁。

⁸⁰ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 48頁。

⁸¹ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 48頁。

命体が依存している生態系に思いやりのある行為を求めることになるのである。

このように、「尊重」という価値概念は宗教や文化にみられる道徳的原理であり、民主主義の主要な構成原理の根拠ともなっている。こうした徳性を伸ばしていくことは、子どもを道徳的な成熟に向かわせる大切な働きである。一方、尊重という価値概念は多くの場合に、すべきでないことを示すため、「禁令的道徳(prohibitive morality)」と呼ばれ、否定的な義務を強調するのである。それは人々の義務を正確に告げる重要な倫理概念でもある。

これに対し、「責任という価値概念はお互い同士思いやる積極的な義務を強調」⁸²するものであり、尊重という価値概念の延長線にあるものである。というのは、人を尊重することによって、高く評価されると同時に、ある程度の責任も感じるようになるからである。一方、こうした責任感を伸ばすことによって、他者志向の責任への意識を高めるようになり、人間の福祉に対する確実な貢献を遂行することができる。

このように、責任という価値概念は道徳の授与的側面をもたらし、積極的な義務を強調するものである。これは子どもの道徳性の発達にとって重要なものである。したがって、リコーナは「子どもに実際上の責任を取らせるようにしむけることで、道徳的に何かを考えさせることはもちろん、道徳的に行為させることもでき」⁸³と指摘した。

また、責任という価値概念は、権利をあまり強調しすぎる社会風潮の中で、中和剤としての作用がさらに必要とされ、不可欠である。そのため、リコーナは「責任感の養成は早くから始めるべきです。二歳児であっても、テーブルの準備をしたり、スプーン、ナイフ、フォーク等を運んだり、ふきをたたんだりしてお手伝いできます。……子どもの道徳的なものの考え方が発展していくにつれて、子どもは他の人たちに役立つ良い習慣の力を身に付けるに至る」⁸⁴を薦め、子どもの道徳的自立を目指している。このように、リコーナは学校教育が尊重と責任という価値概念を教えるべき、また、ここから出発するのを主張している。

⁸² トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 49頁。

⁸³ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門―道徳的自立をめざして―』1988年 慶応通信 27頁。

⁸⁴ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門―道徳的自立をめざして―』1988年 慶応通信 28頁。

3. リコーナの道徳性発達理論

親が子どもの道徳性の発達に最も重要な影響を与えると強調しているリコーナは、この道徳性の発達アプローチを構成する「10大信念」を提唱した。この10大信念は親が子どもに接するにあたっての重要な原理だと考えている。それ故に、リコーナは子どもを道徳的に成長させるために、親と教師に次の10項の信念を持って実践することを主張している⁸⁵。

- ① 親と教師に道徳は尊敬である。このことは黄金律「何事でも人々からしてほしいと望むことは、人々にもそのとおりにせよ」の精神であり、世界中の宗教や文化に見られる道徳的な原理なのである。
- ② 子どもはゆっくりと、そして段階を踏んで道徳性を伸ばしていくこと。道徳はある特定の年齢において十分に形成され突発するものではないということである。道徳的なものの考え方の段階理論を理解することは、りっぱな子どもを育てる仕事に、役立つものである。
- ③ 子どもを尊敬し、返礼として尊敬の念を求めること。自分自身、また他の人たちへの子どもの尊敬の念を伸ばす最も基礎的な方法の一つとして、子どもを尊敬し、返礼として尊敬の念を求めることがある。
- ④ 示範によって教えること。子どもの道徳的なものの考え方を、積極的な道徳的行動に向かわせる最も確実な方法の一つは、示範によって教えることである。
- ⑤ 話して教えること。私たちの示す事例を最大の手がかりにして、子どもはその背景にある価値観や信念を知る必要がある。
- ⑥ 子どもに考えさせること。子どもに考えさせることによって、子どもを道徳的な人間にすることなのである。
- ⑦ 子どもには実際上の責任を取らせるようにすること。責任感を伸ばすことは他の人たちへ配慮する機会を、すなわち他の人間の福祉に確実な貢献をする機会を持つことができるのである。
- ⑧ 自立と統制のバランスを取ること。
- ⑨ 子どもを愛し、積極的な自己概念を発展させること。愛情は子どもに明確な自己

⁸⁵ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』1988年 慶応通信 9—34頁。

概念、自己価値感情、内面的な力等を発展させるものである。

- ⑩ 道徳性の発達と幸福な家庭づくりを同時に促進すること。立派な子どもを育てることと、立派な家庭をつくっていくこととは、ともに手を携えて進行するものだという事なのである。

以上の10大信念は子どもの道徳性の発達を通じて、立派な子どもを育てるための有効な原理である。これは若い人たちの道徳性の崩壊は家庭の崩壊からうみ出されるという考えからの対応策だと視える。この10大信念に基づいて、新たな道徳性の発達理論が構築された。この発達理論は赤ちゃんから成人まで論じられるが、その道徳性の設定は発達の基礎および道徳的なものの考え方に分けて取り上げられる。

まずは、道徳性の発達の基礎とされる誕生から三歳までの期間である。それは、生後一年目（乳児）、二年目、三年目（二歳児）そして四年目（三歳児）という四つの発達期間である。リコーナはこの人生の最初の四年間に、最も必要とされるのは愛情のある環境であると考えている。というのは、確実に愛情の絆で結び付けられた赤ちゃんはその愛着行動のもたらす安定感による自信のある、自立的な三歳児になれるからである。

そのため、こういう人間の絆は赤ちゃんの性格と後の児童期における道徳性の発達にとって不可欠な基礎となる。さらに、リコーナは「親の愛情が子どもを善良な子どもにしているのみならず、利口な子どもにもしていることを、また知的発達と道徳性の発達とは相伴って進行することを、示してい」⁸⁶ると指摘した。

もちろん、道徳性の発達の長い道のりにおいて、愛情のみならず、しつけや討論、そして良い手本も必要とされる。そこで、就学年齢前から始まる子どもの道徳的なものの考え方の段階に関し、表Iに示すように五つの段階で示される。それは正しい行為とは何か、また人がりっぱであるとする理由についての考えを分析したものである。そして、各段階におけるそれぞれの特有な特徴は次のようにまとめることができる。

- ・ 段階0：私の願っていることが実現すれば、それは正しい行為である。
- ・ 段階1：人は言われた通りのことをすべきである。
- ・ 段階2：私がそれをして何の得になるのですか。

⁸⁶ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』1988年 慶応通信 53頁。

- ・ 段階 3：他の人たちは私をどんなふうに思っているかしら。
- ・ 段階 4：みんながそれをしたらどうなるだろう。
- ・ 段階 5：一人ひとりの人間の権利を尊重しよう。

コールバーグの研究成果を汲んで、それを超えようとするリコーナは、それまであまり取り上げられない水平的な発達をさらに強調している。人々の道徳性の発達は段階混合を示し、各種の場面で様々な段階の考え方をを用いているため、一つの段階で一度もその道徳的なものの考え方を実践していないままに、次の段階のよりすぐれた道徳的なものの考え方を伸ばしても、道徳性の本当な発達とは言えない。

というのは、水平的な発達は、一つの段階の中で人間の道徳的な行動の構成要因とされるものであり、子どもが溜まっている現段階の中で啓発できるものがたくさんあるため、それを留意しておくことが大切なのである。すなわち、水平的な発達は、発達のとても現実的な面にまでわたり、またその重要な本質も持っている。

このように、道徳性の発達において、大切なのは次の段階を速く通過するという競走ではなく、この過程を継続させ、ゆっくり発達させるということなのである。リコーナによれば、実生活上の問題を処理するために、「子どものもつお返しのものの考え方を適用させることによって、水平的な発達を促進することができ」⁸⁷る。また、「子どもを思考者として、つまり正邪善悪について自分なりの考えを持った人として評価」⁸⁸すべきである。

4. 道徳的葛藤による Fairness の観点

リコーナの Fairness の概念は、唯一の道徳的原理とされるコールバーグの Justice の理念と違って、より明確な尊敬と責任を基礎にし、平等という要因を持ち込もうとするのである。つまり、「Fairness という価値概念は、……人を偏りなく扱うよう求め」⁸⁹るものであり、それが人を尊重する一つの基本的な扱い方でもある。それは、子どもが広範な社会に入って、出会う多くの葛藤をいかに処理するかを、最も効果的

⁸⁷ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』1988年 慶応通信 17頁。

⁸⁸ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』1988年 慶応通信 19頁。

⁸⁹ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 51頁。

表 I リコーナの道徳性発達段階

道徳的なものの考え方の段階(年齢は助成的な道徳的環境下で育ち、通常の知能を持つ子どもの発達上の予測を示しています)

段階 0 自己中心的なものの考え方 (就学年齢前・約 4 歳)	正しい行為とは何か 立派であるとする理由	自分の目的を達成すること。 賞を得、罰を受けないから。
段階 1 無条件的服従 (幼稚園児)	正しい行為とは何か 立派であるとする理由	言われた通りにすること。 問題事に加わらないから。
段階 2 公正であることは私にとって何の得になるのですか (小学校下級生)	正しい行為とは何か 立派であるとする理由	ひとり立ちができて、自分に公正な人たちに対して公正であること。 利己主義・私がそれをして何の得になるのですか
段階 3 人間相互間の一致 (小学校中級・上級生から十代初期・中期まで)	正しい行為とは何か 立派であるとする理由	行儀のよい人間となって、知っている人や好きな人の期待に応える行動をすること。 他の人がよく思っているから(社会的承認)。自分をよく評価できるから(自尊)
段階 4 「組織」への責任 (高等学校生徒・十代後期)	正しい行為とは何か 立派であるとする理由	自分がその一部となっている社会的な組織あるいは価値観に責任を果たすこと。 組織を崩壊から守るから。自分の義務を果たす人間としての自尊心を維持しているから。
段階 5 信念的良心 (成人期前期)	正しい行為とは何か 立派であるとする理由	あらゆる人間ひとりひとりの権利を尊重し、尊厳性に最大限の尊敬を払い、人間の権利を守る組織を支えること。 あらゆる人間を尊敬する信念に従って行為しようとする、良心の義務を果たすから。

※段階 1 から 5 はコールバーグの著作(1975 年、1978 年、1981 年)に記述されているローレンス・コールバーグの道徳的なものの考え方の段階に手を加えたものです。段階 0 はウィリアム・デイモン(1977 年)およびロバート・セルマン(1980 年)に手を加えたものです。
トーマス・リコーナ著『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』より作成した。

に作用するものである。その最終的目標は、子どもの自立の願望と責任の形成をもたらすところにある。

このように、Fairness の価値概念は道徳的思考・推論への重視のみならず、自らの行為に対する自己の責任への賦与も強調しているため、その責任の判断を道徳的行為に関連付けようとすると考えられる。というのは、「自己の責任に関する判断を下す傾向が強いと同時に、その結果、正しいことに関する義務の判断と一貫した行為を行う傾向が強い」⁹⁰からである。このようにして、道徳的行為は道徳的価値に導かれた責任の選択から生じるものであると捉えられる。それ故に、Fairness の価値概念に責任という道徳的基盤が必要とされるのである。

そのため、Fairness のアプローチは子どもの考えを尊重するように求めることによって、相互の理解を得て、子どもの Fairness の感情を育てることを目指している。というのは、これによって、子どもは自分のニーズはもちろんのこと、他人のニーズも考えるようになり、そして、物事への考え方は道徳的になるからである。この Fairness のアプローチは子どもの自立と大人の統制のバランスを取るのにとっても役立つ一方、尊重という価値概念が極めて不可欠な基礎的な要素である。

リコーナは「これは道徳性の段階を前進させるのに重要な要因であり、問題解決のときにはみんなのニーズに目を配らせることにな」⁹¹と述べ、Fairness の価値概念を子どもの将来にわたる道徳性の発達の重要な要因として考えている。

ところで、社会的・集団的状况は常に個人の道徳的意志決定に影響を与えるため、道徳的環境は道徳的行為の促進に大きな役割を持っている。それ故に、リコーナは、論争ほど思考を刺激したりするものは他にないと考え、カリキュラムの中で対立的な問題の導入をすすめる、子どもの批判的思考を形成することを明示している。そして、ディベートや共同学習などの学習方法を使い、対立的な問題学習の利点を最大限に活用しようとすることを主張する。つまり、他者へのコミュニケーションや感情移入を行うにつれて、道徳的行為を促進することができるという考えである。

上述したように、1980年代に登場したリコーナの道徳教育理論はそれまでの道徳教育の問題点を凝視し、「尊重」と「責任」の二大価値を民主主義の道徳的基盤として、

⁹⁰ 山岸明子著 『道徳性の発達に関する実証的・理論的研究』1995年 風間書房 79頁。

⁹¹ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』1988年 慶応通信 282頁。

独自の道德教育理論を展開した。そこで、道德性発達のアプローチは道德性の認知的な発達過程への重視のみならず、情意的側面および道德的内容をも含めるべきであることを主張した。道德判断による道德的行為を促進するという関連付けの理論的概念は、知・情・意の道德的発達の諸領域を統一することによって、確立することができるのである。

一方、道德性の発達は個人としての自律的な発達だけでなく、他者との関わりの中で、その対人的な発達への必要性を重視するところが重要である。リコーナはコールバーグが考慮していない他者への配慮要素を道德性の枠組みに組み入れ、またそれを道德的基盤として個人の自律的な道德性を発達させようとした。それは、いわゆる「尊重」と「責任」という二大価値概念である。このようにして、児童生徒の道德性を統合し、自己実現を遂行することを目指しているのである。

また、こうしたリコーナの道德教育理論は、道德的葛藤の解決に最も効果的なものとして捉えられている。そして、客観的・合理的な **Justice** の観点を拡大し、より現実的な視点を入れて、平等の要因に配慮の要素を加えた **Fairness** の概念を提出した。つまり、自他を同じように尊重するために、自分の立場から他者・状況を客観的に想定すると同時に、他者・状況と自分の関係も現実的に見るという、より複雑な自他の捉え方が求められるのである。

これによって、コールバーグの **Justice** をめぐる様々な道德性の中心概念に関する議論を解消しようとすると同時に、道德的葛藤や対立的な問題をより効果的に解決しようとするのである。

(四) **Humanistic Curriculum** における人間性の教育理論

Humanistic Curriculum は学習者の立場に立ってカリキュラム内容を開発するものであり、その価値づけのプロセスの主役は、もちろん学習者である。こうした **Humanistic Curriculum** における人間性の教育は道德性に基づく健全な人格の自然的な発達を促進しようとするものである。

したがって、価値づけ過程において、学習者に対する無条件の積極的尊重・受容を強調するロジャーズ、道德性の形成における認知発達のアプローチを主張するコールバーグ、および道德性の自立への援助を薦めるリコーナなどの学説は、いずれも学習者の主体性を尊重する観点から人格の健全な発達を促進し、その自己実現、自己超

越を実現させようとするものである。

ロジャーズによれば、自主的・豊かな人格を発達させるために、その前提として共感的な理解という受容的な態度が必要とされる。これは、カウンセラーの受容的態度だけで、クライアントの自己治癒能力を信頼するという非指示的心理療法による考えである。同じように、子どもは受容されることによって、感性が豊かになると共に、学習意欲も自発的になり、その人格の発達も建設的方向へ変化していくのである。それは、従来の主体性のない受動的な学習関係および文化遺産中心の教育内容による競争心の強い利己主義的な人格を形成しやすいというロジャーズの批判からである。

こうしたロジャーズの教育理念は知識内容よりも過程を重視するのである。したがって、ロジャーズの道德教育理論は、受容的人間関係の中で、疎外された人間性を取り戻し、道德性の自然的な発達を促進しようとするものである。

しかし、ロジャーズの道德教育理論は理論的な領域にとどまり、カリキュラムの内容構造を言及していない。そこで、ラス等によって提唱された「価値の明確化(Values Clarification)」という道德教育方法はロジャーズの理念をうまく活用した。ところで、「価値の明確化」によれば、価値とは個人的経験から生まれるものであり、あくまでも本人の価値決定を尊重しなければならない。

そのため、価値づけの過程において、教師は子どもの価値決定を援助・尊重し、いかなる評価もせずに、すべて受け入れなければならない、その結果として、道德的価値の混同を引き起こしてしまったのである。したがって、受容主義の道德教育理論は従来の注入主義から抜け出そうとするものの、結局、倫理的相対主義に陥ってしまう。

この問題に関し、コールバーグは道德的価値の相違点を強調し、ある道德的価値が他の道德的価値より適切であることを認め、その理由づけを重視する。これによって、価値を個人的・相対的なものとして考える倫理的相対主義および従来の注入主義を克服しようとするのである。そして、発達の視点から道德性の発達段階を提出し、それを認知的側面からアプローチする。そこで、Justice は主な道德的原理として主張し、また、道德性の発達段階の中核的なものとして位置付けた。そして、仮説のディスカッションを通して道德的ジレンマに対処し、認知構造の再構成を図ろうとする。

こうしたコールバーグの道德性発達理論は道德の内容と形式を分けて考えるため、価値内容の指導が否定されてしまう。しかし、道德教育は単なる道德の形式的側面だけではない。注入主義を拒否するため、抽象的な道德的推論や議論を重視し、経験に

関わる道德教育が欠如し、結局、青少年の非行問題の増加となった。したがって、コールバーグの道德性発達理論は道德教育の研究領域に大きな刺激を与えたが、その理論をめぐる道德的原理、推論、配慮などの諸問題は、続々と批判的となった。

これに対し、リコーナは、「尊重」と「責任」を民主主義社会の道德的基礎として、それ以外の関連的な諸価値を促進するのを提案し、その基礎的な道德的内容は各地域社会の文化、伝統などの実情に応じて決めるのを示した。そのため、地域社会、保護者などの積極的な協力・参加が必要とされる。特に、道德教育における家庭教育の役割を極めて重視してきたリコーナによれば、保護者の協力が一層不可欠である。

それに、学校全体の道德的雰囲気の中で認知的・情意的側面および道德的内容から道德性の発達へアプローチすることを強調した。これによって、子どもの道德性を自然に発達させ、また、自己実現、自己超越を遂行させることを図ろうとするのである。その方法として討論、協同学習、校外見学、ボランティア活動などの教育方法が薦められた。一方、道德的ジレンマへの対処に関し、客観的・合理的な **Justice** の観点を拡大し、より現実的な視点を取り入れた **Fairness** の概念を提出した。

このように、あらゆる角度から多元的な価値観に攻め立てられるという現状の下で、**Humanistic Curriculum** における価値教育は、次のような特徴としてまとめられる。

- ① 民主主義の基本理念に基づく道德的価値を強調すること。
- ② 認知的・情意的側面を重視すること。
- ③ 普遍的な道德的価値を求めること。国際社会および多元化社会への対応策の一つであり、その基本的・中心的な価値内容は、各地域社会に委ねる。
- ④ 潜在的カリキュラムを重視すること。学校全体の道德的雰囲気を求めるために、地域社会、保護者などの協力が強調される。

このように、道德性の発達段階論に基づき、具体的な道德教育の方法論の中に道德性の発達の視点を導入したことは、コールバーグの功績だと言える。また、彼が **Justice** という公正の原理において道德の普遍性を求めていることも注目に値する。もちろん、**Justice** という原理を基礎付ける道德的判断は発達段階論の普遍妥当性において、まだ、多く議論されている。

これに対し、リコーナは徳目の注入を排除せず、「可逆性」および「普遍性」という倫理的検証に基づき、尊重と責任の二大価値概念を主張していることに着目すべきである。また、コールバーグの **Justice** の理念と異なって、尊敬と責任を基礎にし、

Fairness という平等の概念を取り入れたことも注目の焦点である。その上、性格形成の観点から道徳的認識、道徳的心情、道徳的実践行為の相関性を強調し、道徳的環境作りという「潜在的カリキュラム」の重要性を提出したことに大きな価値がある。

このように、Humanistic Curriculum における価値教育は、保護者、学校、地域社会などへの連携と協力が欠かせないのである。この価値教育は、いわゆるキャラクター・エデュケーションというものである。その成否に関わる最も重要なのは、教育の最先端にいる教師の価値教育に対する考え方と態度である。したがって、教員の資質および能力の向上は不可欠な要件であり、価値教育の重要な課題である。

第二章 Humanistic Curriculum 理論とその展開

前章に既に論じた Humanistic Curriculum 論の特質と構造を把握する上で、効果的な研究開発および推進を行うため、その具体的な意味および教育目標の明確化は必要である。しかしながら、人間性に関する多義的な観点から、定義された Humanistic Education の視点も多岐にわたった。そのため、本章の第一節では、まず、各学者の教育理論・理念を概観し、彼らの論点および前章の第三節に論じた NEA の考えから、ASCD に定められた Humanistic Education の定義および教育目標を確認し、その理想的な人間像を明確にする。

一方、教育理論の確立は、常に時代の変化と需要に絡み合いながら、その研究開発を進んでいくのである。Humanistic Curriculum の改革運動は、結局、世界的な風潮となり、各国の教育改革にかなりの影響を与えている。したがって、こうした人間性教育を一層明らかにさせるため、時代の変遷とともに、Humanistic Curriculum 論は、どのように変貌して、展開されているのかを解明する必要がある。そして、第二節においては、1970 年代以降に公表された教育報告書への検討と教育実践の流れを通して、Humanistic Curriculum 論の変貌と展開を解明しようとする。

第一節 アメリカにおける Humanistic Curriculum 理論とその定義づけ

「学問中心カリキュラム」の失敗を乗り越えようとする Humanistic Curriculum は、人間の形成と発達の全体的プロセスの視野から、教えるに値するカリキュラムを構成し、学習者の自己実現を遂行させようとするのである。ところで、人間化の教育改革運動の中で、こうした Humanistic Curriculum 理論は、多義的な人間性に関わるため、各々の観点に立って、多面的に論じられたのが、実態である。そして、前章に触れた NEA のカリキュラム論以外に、いかなる人間化の観点、主張がなされたのであるか。また、どのような内容構造が論じられたのか。

これに関し、本節において、様々な教育理論の中で、自己教育に関心を寄せたグッドラッド(J.I.Goodlad)および情意教育に焦点を当てたファンティニ(M.D.Fantini)、フォシェイ(A.W.Foshy)のカリキュラム理論を取り上げ、その論理構造を中心に論じる。一方、こうした様々な観点のもとに論じられた教育理論をより明確にさせるため、アメリカの公教育に大きな影響力を持っている ASCD によって定義した Humanistic Education の意味合いおよびその教育目標を考察してみようと思う。

(一) グッドラッドのカリキュラム論：

グッドラッドは、1950年代後半から1960年代前半にかけての学力差に対応する方策とされる無学年制および、協力教授に関する理論的・実践的指導者の一人であり、また、1969年に発足した“a Mankind Curriculum task force”の指導者でもあった。彼は「人間社会にまつわる数限りない問題に解決策を提供することができる唯一の枠組は、〔人間〕という概念である」⁹²と考へ、「Humanistic Education の観点は主に人間の自覚および理解を達成しようとするところにある」⁹³と述べた。

それに、Humanistic Curriculum「の中心目標はますます多くの人の意味深い自己実現を成し遂げ、……簡潔に言えば、ますます多くの人が人間の概念をその指標とするようになる、ということである」⁹⁴。したがって、グッドラッドの Humanistic

⁹² グッドラッド等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977 3頁。

⁹³ John I. Goodlad, M. Frances Klein, Jerrold M. Novotney, Kenneth A. Tye, *Toward A Mankind School: An Adventure In Humanistic Education*, McGraw-Hill, 1974, pp.5.

⁹⁴ グッドラッド等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977 14頁。

Curriculum 論は学校教育を通して人間の価値を発達させるというところにあると同時に、この「自己実現」の本質は知的優秀性とともにも人格の重要部分としての情意・情緒・感情などの発達・成長も意味していると考えられる。学校教育は、こうした人間形成のための主な機会を提供するものである。彼が提出した Humanistic Curriculum の教育理論は次のようにまとめることができる。

1. 「人間」への研究価値

「学問中心カリキュラム」改革の問題点を把握した上で、グッドラードは「教育の中心的な課題は、……欺瞞も盗みも殺人もしないという人間の良い意志を発達させ、自己とすべての人間との両者を統合的に価値づける普遍的な個々人を育成し、人間の現実としてではなく、人間の概念としての不滅性を理解させることである」⁹⁵と指摘した。すなわち、教育の問題は人間を中心として捉え直すところにあり、教育のあらゆる面は学習者を中心として行うべきであるということである。

要するに、教育の価値はいかなる学問的な知識を求めるのではなく、いかなる人間形成を行うのが重点である。そして、「人間」という概念は、単なる個人ということだけではなく、その社会全体のことも含めている。こうした「人間」の概念に関する価値は次のように五つの要点が提案された⁹⁶。

- ①一人一人の人間の生活は、計り知れないほどの意味を持つものである。人間生活のどの局面も、人間生活の他の局面と同じくらい重要であり深い意味を持っている。
- ②人間の不滅性は、人間の自己自身を超越し、他人——その欲求、その関心、その運命、その人間性——と同一化する能力にかかっている。
- ③人間の正当な研究対象は人間である。
- ④人間を理解することは、人間中心の観点から人間の存在を見るということにかかっている。
- ⑤学習者が知識を追求するときにやっていることは、その目的、結果、その追求の成就からまったく離れて、それ自体価値のあるものである。だから目標に専心す

⁹⁵ John I. Goodlad, “Elementary Education,” in Robert Ulich(ed.), *Education and The Idea of Mankind*, Harcourt, Brace & World, Inc. 1964, p.97

⁹⁶ クッドラード等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977 130 頁。

ることよりも、カリキュラム、教えること、評価の方が大事なものである。

つまり、**Humanistic Curriculum** の内容に人間への理解を基盤として取り組まなければならないということである。それは、人間の概念への理解およびその相互作用の質は、究極的に思慮深い人間自体を形成する鍵であるからである。こうした人間化の過程はグッドラッドの **Humanistic Curriculum** 構成の大きな特徴である。そして、学習者の価値観の発達をいかに促進させるのかは、**Humanistic Curriculum** の中核的なものである。そのため、どのようにして学習者の価値構造を人間中心的な方向に向けるのかが重要な課題となる。そこで、教師の役割は学習者の中に変化を促進するように豊かな経験を提供するということである。

2.カリキュラム構成の理論

上述したように、**Humanistic Curriculum** の目的は、純粹の思考から導き出されるものではなく、それは、価値という形に溶かしこまれた理性と感情の産物なのである。要するに、**Humanistic Curriculum** の中核的な課題は人間性をいかに発達させるか、ということである。そのため、学校が本当に生徒達の行動に影響を与えようとするならば、もっと広く、感情、思考、価値づけなどの広い範囲に関わらなければならないという。

したがって、グッドラッドは「カリキュラムの中核的・総括的なものは、学習者が自覚および自己の受容を成し遂げることへの配慮である」⁹⁷と考えている。そこで、効果的なカリキュラムを作成するため、その中に取り入れる教材の内容は、次のような条件を満たさなければならないという⁹⁸。

- ① 現代の人間の研究にかかわっていること。
- ② 人間中心的な目的に転移する価値を持っていること。
- ③ 他の領域における学習を励まし支持すること。
- ④ 未解決の論争点を持っていること。
- ⑤ 一般化できる性質を持っていること。

⁹⁷ John I. Goodlad, M. Frances Klein, Jerrold M. Novotney, Kenneth A. Tye, *Toward A Mankind School : An Adventure In Humanistic Education*, McGraw-Hill, 1974, pp.78.

⁹⁸ グッドラッド等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977 131-2 頁。

- ⑥ 個人の独自性に焦点を当てること。
- ⑦ 個人、集団、社会の相互関連性に焦点を当てること。
- ⑧ 児童生徒が仮の立場や見解をとることができる可能性が高いこと。
- ⑨ 子ども自身の生活に関連していること。
- ⑩ それ自体で意味を持っていること。
- ⑪ 求められた行動を児童生徒が実践するようにすすめること。
- ⑫ 自己と対人関係のところで掲げた既述の諸目的に貢献すること。
- ⑬ 過ぎ去ってしまったことを基礎にして、これからやってくるものに備えて準備すること。
- ⑭ 児童生徒の異なる興味・歓心をつなぎとめる拠点と、もっと広いいくつかの観点を含んでいるという意味で包括的であるということ。

つまり、「人間中心のカリキュラムにおける教材は、児童生徒が人間中心の概念を理解するのに貢献し、人間中心の観点を発達させるのに役立つなければならない」⁹⁹という基本理念から、児童生徒の人間性を発達させるのを図ろうとして、以上の教材内容の選択基準を定めたのである。それに、こうした教材に応じて、子どもたちのために選ばれる、あるいは子どもたち自身が選ぶ学習活動の内容は、次のような条件を満たさなければならないという。

- ① 葛藤に導くような緊張を作り出すほど十分に強力なものであること。そしてそれは、そこから逃避するのではなく、何らかの形で解決されなければならない。
- ② 学習者の最大限の相互作用を要求するものであること。
- ③ 教師から強制された独断的な結果ではなくて、はっきりした自然な結果を持つものであること。
- ④ 身体的にも情動的にも没入することを要求するものであること。
- ⑤ 抽象的、知的な活動ではなくて、子どもにとって現実的である問題を扱うものであること。
- ⑥ 価値を表現するものであること。
- ⑦ いろいろな考え方を促進するものであること。
- ⑧ 選択すべきいくつかの道筋を提供するものであること。

- ⑨ 児童生徒にとって非常に魅力的な目標を提供するものであること。葛藤が起ってもそれをのりこえて、集団の努力と子どもたちの協力によってその目標を達成したくなるようなものであること。
- ⑩ 学校という根拠地から離れたところでの最大限の経験を提供するものであること。
- ⑪ 普通の学校でやることとかなり違って、単に認知的なスリーアールズのやり方ではないものであること。

以上の条件を満たすことによって、カリキュラム内容は幅広くなり、また柔軟な弾力性を持たせようとするのを図っている。この場合、教師は児童生徒が学習内容を自分で選択するという学習者自身のカリキュラムを構成することを援助し、促進することができるのである。こうした自主性のあるカリキュラムに対し、児童生徒は自分の学習責任を負うことが付与される。つまり、彼らが自分自身の学習に対する自らの責任に基づき、それぞれの独自の価値・人間性が尊重されてこそ、真のカリキュラムが構成するのである。

とは言え、こういうカリキュラムの構成は従来の学問中心のカリキュラムを否定するのではなく、それを基盤として新しいカリキュラムを構成しようとするのである。したがって、グッドラードは、児童生徒に現実の世界を幅広く理解する力を持たせる場合、「人間中心の学校でも依然として、伝統的な学問的分科は、教材の主要な基盤なのである」¹⁰⁰と主張した。言い換えれば、人間性の陶冶には学問的論理、科学的知識の教育を前提として求めなければならないということである。それは、それぞれの学問にそれぞれの思考様式の中に、重要な学習方法が潜んでいるため、児童生徒に合理的な思考を提示するからである。

こうしたグッドラードのカリキュラム論は、「人間」の観点に立って、*Humanistic Curriculum* の理想的な人間像を、知的・感情的・社会的などのカテゴリーから求め、人間としての諸能力を発達させ、それぞれの自己実現を遂げようとするものだと言える。それは、シンプソン(E. L. Simpson) のいわゆる “getting it all together”¹⁰¹とい

⁹⁹ クッドラード等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977 100 頁。

¹⁰⁰ クッドラード等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977 100 頁。

¹⁰¹ Elizabeth L'eonie Simpson with Mary Anne Gray, *Humanistic Education: An Interpretation*, Ballinger Publishing Company, 1976, p.16

う意味である。

(二) M.D.ファンティニと G.ワインスタインの「情意のカリキュラム」論

M.D.ファンティニと G.ワインスタインによる情意中心のカリキュラム論は、当時の社会と教育が現実直面している教育危機に対処しようとするものである。その発足は、フォード財団の下部組織である教育振興基金(The Found for the Advancement of Education)によって、恵まれない子どもへの適する学習様式を開発し、それぞれの個性的な可能性を伸ばそうとするための教育研究計画である。つまり、人間としての可能性の実現が何らかの点で疎外されているすべての子ども達の情意面を重視し、その自己実現を遂行させるという教育研究計画である。

こうした M.D.ファンティニと G.ワインスタインの情意カリキュラム論は、次のように捉えられる。

1.情意的カリキュラムの捉え方

恵まれない子ども達の学習問題を中心的に取り扱う情意中心のカリキュラムには、最も求められる課題は、教育内容の適切性となり、しかも学習者の学習意欲がカリキュラム構成の重点としておかれると捉えられる。M.D.ファンティニ等によれば、「教育の内容および方法が情意の基礎を有する場合に、子ども達との意味深い接触は最も効果的に確立され、持続される」¹⁰²という。言い換えれば、情意的カリキュラムの編成は、認知的内容を中心とする従来の教育内容構成と異なって、学習者の情意的内容を中心として、認知と情意を相補的に働かせる学習過程を重視するということである。

そして、情意的内容の回復がカリキュラム構成の中心的課題として位置付けられた。そのため、認知的内容に関し、「学問を基礎とする [認知的]観念は、再び学習者の関心事に基づいて有効的にしなければならない。すなわち、それら[認知的観念]は、学習者の問題への探求を助成し、またそれら[の問題]を自ら直面し、対処するのを手助けとなるかどうか、ということに基づいているのである」¹⁰³。

¹⁰² Weinstein, G., & Fantini, M. D., Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect. Praeger, 1970, p.10

¹⁰³ Weinstein, G., & Fantini, M. D., Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect. Praeger, 1970, p.48

こうした「情意中心のカリキュラム」とは、学習者の情意的内容を中心として構成される教育内容を通して、より調和の取れた健全な人間の育成を目指すものであると言える。ところで、調和の取れた健全な人間を育成するために、学習者に内在される主体的内容（情意面）への発達および、認知面との相補的關係に関わる基礎的な構成要素は、いかなるものであろうか。

これに関し、M.D.ファンティニは「学習者の関心事は、カリキュラムの基礎的な構成要素、概念、通則および内容領域、教授方法、教授・学習過程の望ましい目標を決める主な要因であるべきである。」¹⁰⁴と述べた。つまり、学習者の関心は彼らの情意面の発達および、認知と情意の相補的關係を実現する媒体として考えられているのである。そして、「情意のカリキュラム」において、関心は学習者の学習意欲の推進力として機能するため、学習者の情意面と認知面は関心によって学習がより深められ、持続させられるものである。

こういう関心は、M.D.ファンティニによれば、自己像(self-image)、連帯感(connectedness)、有能感(potency)、という三つの主な基本的な要素に構成される¹⁰⁵。したがって、関心(concerns)は興味(interests)と違って、学習をより深めて、持続するものである¹⁰⁶という。つまり、興味は無限のものであるため、興味を持っていても、必ずしも関心を持っているとは限らない。興味は単なる関心を把握するための手掛かりとして捉えられるのである。

それ故に、「学習者の感情と関心事が理解され、また理論的に認知が情意に方向付けられるという条件で、しかも認知は学習者が自分の関心事に対処することへの援助に機能される場合に、感激的な行動というものは、大きなものとなる」¹⁰⁷。こういう過程において、関心は、認知的内容に情意の適切性を付与し、学習者の情意的な内容を具体化する機能を果たしている。

¹⁰⁴ Weinstein, G., & Fantini, M. D., *Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect*. Praeger, 1970, p.35-36

¹⁰⁵ Weinstein, G., & Fantini, M. D., *Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect*. Praeger, 1970, p.39

¹⁰⁶ Weinstein, G., & Fantini, M. D., *Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect*. Praeger, 1970, p.37

¹⁰⁷ Weinstein, G., & Fantini, M. D., *Toward Humanistic Education : A Curriculum of*

2.情意的カリキュラムの構成—トランペット構想

以上検討してきたように、情意的カリキュラムの適切性は、カリキュラムの内容と学習者の関心が学習過程の中で、絶えず相互作用によって形成されるのである。そのため、学習者のフィードバックへの重視および、カリキュラムの潜在的な領域への配慮が欠かせない条件となる。こうしたカリキュラムへの評価は、学習者の関心、実態などの適切性がその前提として求められる。

それでは、こうしたカリキュラムの内容はいかにして具体化するか。これについて、M.D.ファンティニは学問中心カリキュラムの教育内容を批判しながら、他方にブルーナーの螺旋型カリキュラムの構想を評価し、「トランペットの進行(Trumpet March)」という学習のシーケンス(sequence)を考案した。学習者の情意的な発達を単に知的教育の動機付けとして用いられるのではなく、それ自体が教材の主体であるという主張である。

こうしたトランペットの学習のシーケンスはよって、図Vのように示される。つまり、学習者は示された一連の学習単元に基づいて学習を展開することによって、自らの情意面を探究し、それを意識化・行動化するのを図る。そして、それぞれの学習過程は、連帯感(connectedness)、自己同一性(self-identity)、影響力(potency)という三つの基本的な関心への対処と同様に、基本的な質問または陳述によって以下の内容に表示される¹⁰⁸のである。

- ① 目録—私はどのように反応しているのであろうか。
- ② 見分け—彼らはどのように反応しているのであろうか。
- ③ 仮説の設定—なぜ私(彼ら)はそのように反応するのであろうか。
- ④ 結果の記述—特定の反応によって、どのような結果が生ずるのであろうか。
- ⑤ 他の反応の試行—私はこのようにまたはあのよう反応する場合、どのようになるのであろうか。
- ⑥ 長期的実験の選択—これらの反応に対し、この状況下で、私はどっちのほうを望んでいるのであろうか。

上記に明示された学習単元の手本および図5に示された学習過程から見れば、個人

Affect. Praeger, 1970, p.32

¹⁰⁸ Weinstein, G., & Fantini, M. D., Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect. Praeger, 1970, p.163

の発達はそれぞれの環境と連帯感、自己同一性、影響力という三つの基本的な関心との相互作用によって影響されるのが窺える。また、トランペットにおいて、個人の内的な統合は、情意的内容の発展に伴い、関心の自覚、抽象的思考、意識的行動という三つの機能の遂行によって完成されるので、この三つの機能は最もトランペットの学習プロセスを特徴付けるものであると捉えている。また、このプロセスにおける関心、思考および行動の統合は一瞬的な出来事または一生を通じることであるという¹⁰⁹。

このように、関心の自覚から、抽象的思考、意識的行動へと発展していくカリキュラムの展開プロセスは、図 5 における螺旋型の矢印によって示されるのである。このカリキュラムの内容は、学習者の関心事に基づいて決定されるが、学習者個人の自己に関する問題から、それを一般化する問題へと発展していくのである。したがって、学習内容はいかに選択されるかということによって、トランペットの活用方法が異なってくるのである。つまり、トランペットの展開プロセスの中で、学習者の主体的な学習内容が構成され、自分に関する認識をより豊かにさせようとするだけでなく、他者および世界との関係の適切な理解をも促進しようとするのである。

情意的カリキュラム論は、多く提出された **Humanistic Curriculum** 論の中の一つである。学習者の情意面をカリキュラム内容の中核として位置付けようとしているものである。その意図は学習者の「知」と「情」の統一的な世界を促進し、それを高めることを図っているのである。ところで、その学習方法として提出されるトランペットの学習方法は学習者の自己覚醒の内容を言語化しなければならないため、言語化しえない内容に対し、いかにして対処するか、ということが情意的カリキュラムの一つの課題となるのではないであろうか。

このように、真の教育目的は個々人がすべての人間と深くかつ共感的に同一化するとともに、自己覚醒、自己超越、自己実現を成し遂げるところにあるのである。そして、「学校は人々にとっては彼ら自身に成長する所であり、子どもにとっては彼ら自身が人間になるところで」¹¹⁰なければならないということである。言い換えれば、1970年代の教育動向は学習者の全面的な自己実現に奉仕するという教育の原点を追求するものである。こうした1970年代のカリキュラム方針は子どもの最大限の自己実現を

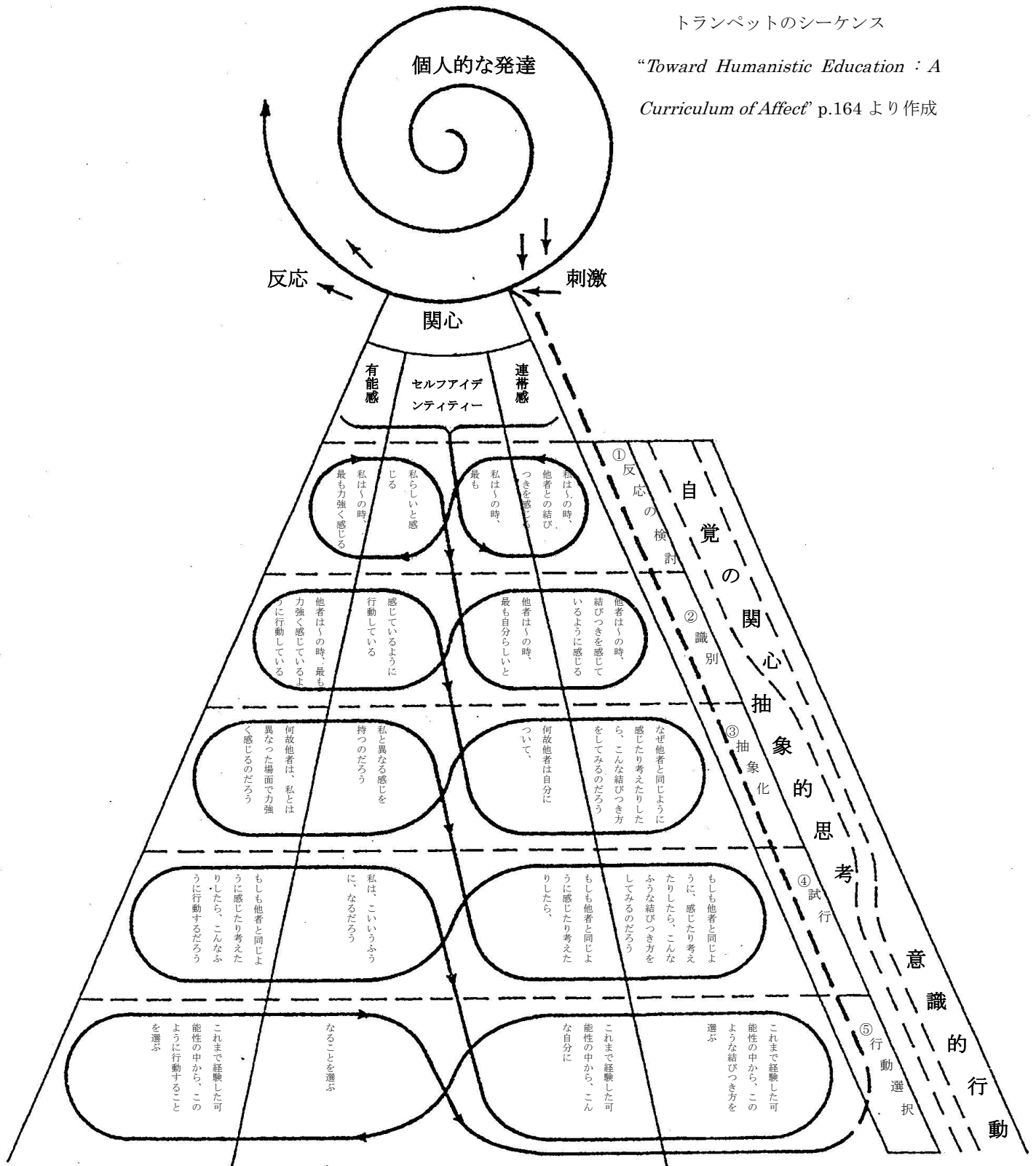
¹⁰⁹ Weinstein, G., & Fantini, M. D., *Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect*. Praeger, 1970, p.163-164

¹¹⁰ 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976 46頁

図 V.M.D. ファンティニによる

トランペットのシーケンス

“Toward Humanistic Education : A Curriculum of Affect” p.164 より作成



る。

(三)ASCD による Humanistic Education に関する定義および教育目標

人間性の回復を目指そうとする Humanistic Curriculum の理論は、Humanistic Education の理念に基づいて開発されるものである。したがって、Humanistic Curriculum の理念を十分に把握するために、まず、Humanistic Education の定義及び教育目標を明らかにしなければならない。ところで、人間性に関わる本質的な問題には多義性があるため、Humanistic Education に関する定義づけは、上述したように、各々の観点に立って多面的に示されている。

しかし、そうすると、かえって、Humanistic Education への研究・推進に支障をきたしやすくなるため、普遍性のある Humanistic Education への定義づけが必要とされる。こうした状況下で、10 大国際組織¹¹³の一つであり、また、アメリカの公教育に大きな影響力を持つ ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)は、それを一層明確化させるため、様々な観点を検討し、それを具体的に定義した。そこで、ASCD とは、いかなる国際的な教育組織であろうか。また、Humanistic Education の教育観はどのように捉えられているのであろうか。それを解明する必要がある。

1. ASCD の性格

ASCD とは、すべての生徒のために公平な教育を提供する諸活動を提案・支援する上に、世界的なリーダーとして、様々な教育の情報サービスを提供・提案するという専門的なカリキュラム開発および監督の教育組織である¹¹⁴。この組織は 1943 年に創立され、すべての学習者の向上を目的とし、教授・学習の発展に従事するという任務に献身する国際的、非営利的、非党派的な団体である¹¹⁵。

¹¹³ <http://www.ascd.org/aboutascd/ourpartners.html>, p.1 Association for Supervision and Curriculum Development, 参考

¹¹⁴ <http://www.ascd.org/aboutascd/who.html>, p.1 Association for Supervision and Curriculum Development, 参考

¹¹⁵ <http://www.ascd.org/aboutascd/who.html>, p.1 Association for Supervision and Curriculum Development, 参考

この団体は教育の品質を高めるために、140 カ国を超えたメンバーで組織され、その中に教育長、指導主事、校長、教師、教育の教授、学校委員会メンバー、学生および保護者などが含まれている。彼等はよい教育プログラムを通して、すべての生徒に適切な学習をもたらすことができるという信念を持っている¹¹⁶。現在では、既に160,000人（アメリカ以外は、およそ9,000人）の会員を有している。

こうした ASCD は、いわば国際的な教育組織であり、その多様性および包括性は、教育に関する様々な研究活動・視野をより広く展開することができる。とくに、その増加しつつある莫大な会員の数と階層の広さは、まさに ASCD の潜在的な力であり、貴重な財産となる。さらに、会員達の教育への献身的な努力は、ASCD を世界で一番大きな専門的な教育組織にさせた。この国境を越えた ASCD は、会員数の最も多いアメリカ教育界への影響力がもちろん大きいに違いない。

その上に、ASCD は 10 大国際組織の一つである学習優先同盟(Learning First Alliance)に加盟している¹¹⁷。この LFA とは、12 個の教育学習組織¹¹⁸によるアメリカにおける公立小、中学校の生徒学習を向上させる常設の連盟である。こうした同盟のパートナーとの連合関係から、アメリカの公教育における ASCD の大きな影響力が推定できる。

¹¹⁶ <http://www.ascd.org/aboutascd/who.html> , p.1 Association for Supervision and Curriculum Development, 参考

<http://www.ascd.org/aboutascd/99arp3..html> , p.1 Association for Supervision and Curriculum Development, 参考

¹¹⁷ <http://www.ascd.org/aboutascd/ourpartners.html> ,p.1 Association for Supervision and Curriculum Development, 参考

¹¹⁸ <http://www.learningfirst.org/> ,p.3 Association for Supervision and Curriculum Development, 12 個の教育学習組織は次の通りである。

American Association of Colleges for Teacher Education
American Association of School Administrators
American Federation of Teachers
Association for Supervision and Curriculum Development
Council of Chief State School Officers
Education Commission of the States
National Association of Elementary School Principals
National Association of Secondary School Principals
National Association of State Boards of Education
National Education Association
National Parent Teacher Association
National School boards Association

2.Humanistic Education の定義およびその教育目標

1960年代に行われた「学問中心カリキュラム」は、児童生徒の能力、適性、希望などへの配慮が不十分であり、画一的な教育を強制した形となったという反省から、学習者の主体性を重視し、それぞれの自己実現を遂行させようとする Humanistic Education の考え方に對し、ASCD はすべての学習者の向上を目指そうとするのである。両者の教育信念はかなり合致していると言える。

そして、教育に本来のあり方を取り戻そうとしている Humanistic Education に関し、「Humanist 改革運動は一時的な流行または虚飾のものではない。これはわれわれの時代に絶対に必要なものである」¹¹⁹と ASCD は断言した。さらに、Humanistic Education の重要性に関して、次の四つの理由が掲げられる¹²⁰。

- ① 基本的な変化は人間の問題にある。生態環境、飢餓、人口過剰、環境保護、原子爆弾などの問題を解決するために、責任感のある市民、人間のよい意志力、思いやりおよび複雑な社会への献身が必要とされる。
- ② 未来のことは既に予知できない。事実上、(一方的に) 学習者の将来のために、その準備・計画に没頭している学校体制あるいは教育者の責務は確実に失敗するに違いない。新しい教育目的は全体的かつ人間的でなければならない。最も重要な目標は知性のある行動への促進、自己推進、自主的、創造的、問題解決、人間性のある、思いやりのある市民への育成をしなければならない。
- ③ 人格の新しい概念。人間主義者は人間の要求を有効に理解するには、行動だけでなく、本質的な個々人の精神的な生活への理解も必要であると信じている。それは、行動を起こす最も重要な要因が人間の感情、態度、信仰、価値、希望、認知、願望の中に存在しているからである。これらはわれわれが人間になる要素である。
- ④ 学習自体は人間の働きである。学習の過程は(a)新しい情報あるいは経験に直面する、(b)学習者自らが経験の意味を発見する、という二つの要件がある。そして、学習過程において自己概念は極めて重要であり、効果的な教育は人間性のある方向から生徒の自己概念に向かわなければならない。

¹¹⁹ Morrel J. Clute, “Humanistic Education : Goals and Objectives” , *Humanistic Education : Objectives and Assessment*, A Report of the ASCD Working Group on Humanistic Education(Arthur W. Combs, Chairperson), Association for Supervision and Curriculum Development, 1978, vii

¹²⁰ Ibid. pp.2—4

したがって、**Humanistic Education** の発展をいかに促進するかは、**ASCD** の重要な課題となる。1976 年に **Humanistic Education** の推進に関する研究報告の中で、**ASCD** はその定義および目標を次のように明示している¹²¹。

「**Humanistic Education** とは、教授—学習過程のあらゆる面において、特に人間の自由、価値、真価、尊厳および誠実を強調する教育研究および実践に献身することである。**Humanistic Education** は

- ① 学習者の要求と目的を受け入れ、それに学習者の独自の可能性に即した学習経験と学習計画を開発する。
- ② 自己実現を促進し、すべての人々に個人的な妥当性の感覚(a sense of personal adequacy)を発達させるのに努める。
- ③ 多元化社会に生きていくのに必要な基礎技能の習得を促進する。これは、学問的、個人的、対人的、情動的及び経済的な諸技能の熟練を含む。
- ④ 教育上の意志決定及び実践を個別化する。そのため、具体化されるあらゆる段階の民主的な参与によって、生徒達は自らの教育過程に没頭できるようにする。
- ⑤ 人間の感情の卓越性を認め、教育過程における不可欠な要素として、個人的な価値観および知覚を活用する。
- ⑥ やりがいのある、思いやりのある、援助のある、感動のある、および脅威のない自由と感じられる学習環境を通し、育成していくという学習風土を作る。
- ⑦ 学習者の真の関心、他人の価値に対する尊重および、葛藤解決の技能を発達させるようにする」という教育目標を持っている。

こうした **Humanistic Education** の定義づけとその教育目標を一般化することは、極めて重要であると **ASCD** はいう。なぜならば、それが、**Humanistic Education** の明確な定義および目標が定められることによって、その教育計画を立てる教師側・学校側にしろ、それを選択する学習者側にしろ、**Humanistic Education** の性質を明確に判定できるため、**Humanistic Education** をより現実化することができる¹²²からである。

¹²¹ Ibid. pp.9—10

¹²² Ibid. p.9

また、これらの目標を具体化させる **Humanistic Curriculum** は、「個人の統合性 (**individual integrity**)を基盤とするものでなければならない」¹²³という。これは、すなわち、シンプソン(E. L. Simpson) のいう、感情面、思考面、情緒面および認知面を結合させる “**the self-as-curriculum**”¹²⁴である。したがって、自己覚醒、自己発達、自己実現、自己超越などの要素はカリキュラムの構成に含めなければならないものとなる。それは、これによって、個人的な指標または方向付けが生まれることができるからである。その中核的なものは、いわば道徳性に関わる個人の価値構造である。

これに関し、NEA は『人間中心の教育課程 “*Curriculum for Seventies*”』の中で、「学校で提供される一切のものが、社会にとって適切であると言うばかりでなく、人間性それ自体の主要な次元にとっても適切なものでなくてはならないのだ。児童性と
の要求どおりに学校を人間化するためには、子どもたちを人間的に扱うと言うばかりではなく、子ども達の人間性を深めるように援助する教育を彼らに提供しなければならない」¹²⁵とはっきりと示した。**Humanistic Curriculum** の中心的課題はすなわち、人間性教育というものが明らかになった。

この人間性教育の重要性に関して、「学問中心カリキュラム」改革の失敗によって、この課題の重要性を意識したブルーナーは、学習の人間化を目指し、人間の価値を求めようとする **MACOS** を開発した¹²⁶。つまり、**MACOS** を通して、子どもの主体的な価値判断を育成しようとするのである。しかしながら、人間性の育成は単なる人間への学習だけではなく、子どもの主体性および体験などの次元も不可欠であるため、**MACOS** の人間性教育は予期の成果を上げることができなかった。それは、子どもの認知面および情意面を統一しようとする **MACOS** はその情意面への把握が十分ではなかったからである。

そして、1970年代のカリキュラム開発は「学問中心カリキュラム」から **Humanistic Curriculum** への軌道を修正した。1971年のNEAレポートでは、「カリキュラムは、

¹²³ 前掲書 139) 48 頁。

¹²⁴ Simpson .,1976,Op.cit.,15, p.viii

¹²⁵ 全米教育協会著 伊東博解説・訳 『人間中心の教育課程』明治図書 1976年 43 頁。

¹²⁶ 拙稿「学問中心カリキュラム期における道徳教育—MACOS にみられる科学主義・学問主義としての道徳教育—」 『東北教育学会研究紀要』第3号 2000年 49—58 頁。

純粹に知的な成長に加えて、感情、態度、理想、野心、価値観などをも教育の過程を考える上で不可分の領域であると見なし、生徒が自尊心を持ち、他人をも尊敬するように育てていくことに力を入れていくべきである¹²⁷、また「人間性豊かな教育とは単に知的発達のみにとらわれず、広範囲にわたる人間の諸能力の開発を目的に」¹²⁸するのであると示した。

このように、**Humanistic Curriculum** の理想的な人間像は、すなわち、人間としての諸能力の発達を意味する「全人的」生徒(whole student)ということである。そこで、その諸能力は知的、感情的、社会的、審美的、精神的、肉体的の五つのカテゴリーで捉えられる¹²⁹。

これに対し、1969年に発足した“a Mankind Curriculum task force”の指導者の一人であった J. I. グッドラードは **Humanistic Curriculum** の「中心目標は、ますます多くの人々が意味深い自己実現 (self-fulfillment) を成し遂げ」¹³⁰と考えている。この意味深い自己実現は彼によって他者と深くかつ共感的に同一化するという自己超越を含まなければならない。

そして、この「自己実現」の本質は知的優秀性とともにも人格の重要部分としての情意、情緒、感情などの発達・成長も意味している。これは、すなわち NEA レポートでの「全人的」生徒であり、シンプソン(E. L. Simpson) の“getting it all together”¹³¹という意味である。

このように、**Humanistic Education** の意味および目標は ASCD に定義されたように、人間の価値およびその自己実現を助成するものであり、その理想的な人間像は全体的な発達を遂げる全人的生徒像であるため、カリキュラムの中心課題は人間性の育成にある。つまり、疎外された人格や個性から自発的・自立的な人間性への育成は **Humanistic Curriculum** の主な課題である。これを道德教育の次元から言えば、すなわち道德性・市民性を育成するということである。

¹²⁷ 全米教育協会編・山本正訳 『よみがえる学校』サイマル出版社 1976 95頁。

¹²⁸ 同、128頁。

¹²⁹ 同、89頁。

¹³⁰ グッドラード等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』誠信書房 1977 14頁。

¹³¹ Elizabeth L'eonie Simpson with Mary Anne Gray, *Humanistic Education: An*

第二節 Humanistic Curriculum の展開

Humanistic Curriculum 運動は、児童生徒の全人的発達を重視する人間性のある教育形態として、適切な教育内容を提供するような、柔軟性に富む学校教育の開発であった。ところで、1970年代後半から、落ちこぼれた児童生徒の基礎能力を向上させるという「基礎に帰れ」の動きが重視されるようになった。その「原因は学校側よりもむしろ家庭にあるという見解を示している」¹³²と連邦政府は指摘した。

更に、1980年代に入って、学力低下という危機感から発展した教育の質の改善問題は急速に国家的課題として国民の注目を集めるに至った。特に、アメリカ経済の不振に対する不安から国際経済力の増強のため、学校教育の質の見直しが重要課題として認識されていた。中では、主に日本や西ドイツなどからの経済的脅威が最も懸念された。そして、1990年代以降、政治的・経済的威信を取り戻すため、教育の優秀性と平等性によって児童生徒の創造的な豊かさを作り出すという課題は、アメリカの教育改革の使命となった。

こうした教育改革の波の中で、Humanistic Curriculum の展開は、いかなる方向へ向かっているのか。また、その内容はどのように変貌されているのか。これを明らかにするため、本節では1980年代以来、次々に公表された、当時の改革内容と動向を示している諸報告書および、1960年代からの「学校の人間化」という流れを汲んで続々と展開された新しい学校づくりの現状と変遷から、Humanistic Curriculum の展開およびその変貌を検討していこうと思う。

一. 教育改革の諸報告書

1970年代に引き続き、中等教育における深刻なドロップアウトの問題は依然としてアメリカの教育改革の中心的課題であった。その一方、核家族を基本的単位とした社会の枠組と価値観、特に倫理的規範意識は、家族の崩壊といわれる現象とともに急速に希薄化していった。1981年8月に連邦政府は教育長官の諮問機関「優れた教育に関する全国会議」(National Commission on Excellence in Education)を設置し、アメリカの教育の質の改善策を求めた。

Interpretation, Ballinger Publishing Company, 1976, p.16

¹³² 今村玲子 『永遠の「双子の目標」－多文化共生の社会と教育』 東信堂 1990年9月 191頁。

そして、1983年4月に政府報告書「危機に立つ国家—教育改革への至上命令」が公表された。中では国際的視野からアメリカの危機的状況を指摘し、この危機から脱出する根本的な方法は教育の質を高めることであると主張し、①教育内容、②学力の基準および期待度、③学習時間、④教員、⑤リーダーシップと財政的支持、という五つの勧告を提出した。つまり、学力低下の現象が生じた問題を①教育内容②学力の基準および期待度③学習時間および④教員、の四項目から分析し、その対策としてリーダーシップと財政的支持によって、この現象を解消すると主張した。

そして、勧告中、教育内容を引き上げ、学習レベルを上げ、学問的な教科の時間数を増やし、教師の経済的報酬と地位を高めることが強調された。しかし、中ではどのように教えるかという問題は一切触れられず、非現実的なものだという指摘もあった。とはいえ、この勧告は、1960年代のエリート主義と違って、エリートを訓練するのではなく、平均の児童生徒の学力を向上させることが基底に流れているのである。この点は **Humanistic Curriculum** の教育理念に合致している。

この「危機に立つ国家」報告書が発表された直後から、アメリカでは教育改革の熱が急速に広がった。教育改革に対し、カリキュラムの強化、教員の資質向上、そして教育改革の主導権などの提案が提出された。中では、E. L. ボイヤーによる「ハイスクール」および「パイデェイア提案」（教育宣言）と「パイデェイア・プログラム」という人間性に富む教育改革の報告書が最も注目された。そして、1980年代の **Humanistic Curriculum** に展開した全貌をこの二つの報告書の内容から検討してみよう。

（一）『ハイスクール』—アメリカ中等教育に関する E. L. ボイヤー報告

「ハイスクール」は、1983年9月にカーネギー財団の援助によって三年間にわたって行われた高校問題に関する実態調査の報告書である。この報告書は、カーター政権の連邦教育局長官であり、当時のカーネギー教育振興財団の理事長である E. L. ボイヤー (Boyer) がまとめたレポートである。その重要性は、1959年のコナントの「今日のアメリカの高等学校」という報告に匹敵するものと言われる。その中にはアメリカの公立中等教育を対象とする横断的調査の研究結果以外にも、J. I. グッドラッドが8年間にわたって行った「学校教育の研究」という調査研究および、ジェームズ・コールマンの「高等学校とその後」の研究結果なども含んでいるという。

こうした報告書はアメリカの高等学校の教育を前進させようとする目的のために、

単に現状分析の実態報告にとどまらず、将来に向けての勧告も打ち出している。そして、「高等学校が効果的であるためには、教師、生徒、学校当局および父母が何を成し遂げようとしているかについて共通のビジョンを持ち、目的意識を持たなければならない」¹³³と主張し、その教育目標およびそれを達成する方法を次の四点を提出した¹³⁴。

「第一に、高等学校はすべての生徒が言語の習得を通じて批判的に考える能力および効果的に意志を伝達する能力を開発するように援助すべきである。

第二に、高等学校はすべての生徒が、すべての人々に共通の人類の経験に基づいたコア・カリキュラムを通して、自分自身や、人類の遺産や自分たちが生きている相互依存関係にある世界について学習するように援助すべきである。

第三に、高等学校はすべての生徒に、個人の適性や興味を開発する選択科目を通じて、職業や継続教育について準備させるべきである。

第四に、高等学校はすべての生徒が、学校や社会における奉仕を通じて、社会的、公的義務を履行するように援助すべきである。」

このように、「ハイスクール」報告書は、人間主義の視点から生徒の批判的思考の育成によって教育の質を高めようとするのである。つまり、基礎力は単なる読み書きだけでなく、批判的な思考力によって明確な道徳的価値の育成こそ現実に直面する様々な問題を処理していく上の基礎であるという考え方である。その中で、言語は人間の思考領域に関連し、思考の質を高める重要な働きを持っているため、カリキュラムの中で、英語（国語）は最も重要なものであると指摘し、それが読み書き能力および他の諸学科の基礎である¹³⁵という。

したがって、カリキュラムに関する勧告は人文科学、特に国語教育に重点を置いたのである。そして、言語と思考との密接な関係を強調しながら、英語を習得する過程を次のように勧告した¹³⁶。

133 アーネスト・ボイヤー著 天城勳・中島章夫監訳 『アメリカの教育改革』 リクルート株式会社 1984年 89頁。

134 同、89頁。

135 同、106—107頁。

136 同、108頁。

「初めの学年では、生徒は著作物の中の中心的な思想を読んだり理解することを学ぶべきである。生徒は、標準な英語の文章を、正しい構成、動詞の態、句読点、単語の選択、スペルで書くことを学ぶべきである。初等学校においては、児童は一般的な話し合いや、より公式的な発表の場の双方において一定の話題について自分の考えをまとめること、考え方を口頭で発表することを学ぶべきである。」

また、「言語の習得はこれら（読み書き話し聞くこと）の重要な技術を身につける以上に意味がある。高校在学中にすべての生徒は文化的要素としての言語能力の養成に力を注ぐべきである」¹³⁷という。それに、文学は人間の精神的・倫理的価値を伝えるものであるため、カリキュラムの核心的なものであるという。つまり、文学の勉強を通して人間の動機および基本的な問題・ジレンマを理解することによって、より鋭敏な人間になれるからである。そのため、「すべての生徒が文学の勉強を通して共通の文学遺産を発見し、書かれた言葉の力と美しさについて学習することを勧告する。」¹³⁸

要するに、「言語がわれわれの人間性を規定する。……英語の修得は教育の第一の最も重要な目標である」¹³⁹という内容から、「ハイスクール」報告書は、言語が思考と密接に結びつき、それが人間形成に深く関わっているため、英語の習得がアメリカ市民教育の最も基本的な手段として考えていることが把握される。また、勧告では、この教育改革を効果的に行うために、学校と保護者、地域社会との連携は必要であり、これによって、その活力を学校に導入することができると考えている。

その一方、以上のような勧告を受けて、教育改革が進められた結果は、1988年4月の『アメリカの教育：その活性化に向けて』（American Education: Making it Work）で報告された。1970年代における学力の低落は一応適切な水準の回復へ向けて徐々に上り始めたが、その水準はとても満足できなく、未だ危機にさらされている状況であると評価した。そして、これらの課題は、1990年代の教育改革に引き継がれることとなった。

¹³⁷ 同、117—118頁。

¹³⁸ 同、118頁。

¹³⁹ 同、115頁。

(二) 『パイドェイア提案 (教育宣言)』 および 『パイドェイア・プログラム』

『パイドェイア提案』はパイドェイア・グループが二年間にわたって議論した結果に基づいて M. J. アドラーがまとめた教育宣言である。そして、1984 年の『パイドェイア・プログラム』は、1982 年の『パイドェイア提案』および 1983 年の『パイドェイア問題と可能性』の内容に基づき、それを実施するためのガイドラインの報告書である。その基本的な理念はハッチンズ(R. M. Hutchins)の「最善の人々にとって最善の教育は、すべての人にとって最善の教育である」に基づくものである。そのため、パイドェイア提案の目的は、これまで同じ量だけを達成した公的学校教育に対し、人間主義の観点から、「すべての人に同じ質の学校教育を」¹⁴⁰与えることによって、真な教育の機会均等という民主主義の教育を実現させるところにある。

そして、この観点から、「教育過程の究極の目標は人間が教育された人間となるように助けることである。学校教育は準備の段階であって、それは学習の習慣を形成し、すべての学校教育が終了した後も学習を継続するための手段を提供する」¹⁴¹と、学校教育は教育の一部に過ぎないことを強調した。要するに、民主主義の学校教育は学習の世界を探索するための指針を提供しなければならないのである。

一方、提案によれば、すべての子どもに同じ質の学校教育を与えるために、12 年単線型の公教育でなければならず、また、すべての人に同じ目標を、すべての人に同じコース・オブ・スタディを与えなければならないのである。その同じ目標とは、次の通りである¹⁴²。

- ① 知的、道徳的な個人としての生長 (personal growth) または自己改善 (self-improvement) と呼んでいる成人生活の側面と関わっていること。
- ② 成人生活の今一つの側面——この国の参政権を有する市民としての個人の役割——と関わっていること。つまり、市民としての義務と責任の遂行に備えて適切に準備すること。
- ③ 大人として何らかの職業で生計を立てる必要があることを考慮に入れている。

つまり、以上の目標を通してすべての子どもに、①知的で責任のある仕方で生計を立てること、②知的で責任のある市民として行動すること、③この二つでもって、知

¹⁴⁰ M. J. アドラー・佐藤三郎著 『教育改革宣言』 教育開発研究所 1984 年 10 頁。

¹⁴¹ 同、9 頁。

¹⁴² 同、13—15 頁。

的で責任のある生活を送る目的に役立たせること¹⁴³という生き方を達成させようとするのである。これはすなわち、生計、よい市民、完全な人生の実現ということである。そのため、基礎的学校教育はすべての人に対して一般的で自由な（general and liberal）質を持たなければならないという。

次に、同じコース・オブ・スタディとは、表 I に示したように、12 年の基礎的学校教育が従うべきものであり、また、第二言語を除いて完全に必修のものである。この三つの学習の柱は相互に関連し、それぞれの教授・学習様式が配されている。また、この教授・学習様式は、①組織された知識の獲得、②知的技能の育成、③理解力、洞察力、美的鑑賞力の拡大、という人間の精神力を高める方法と対応している。その中で、動的な学習活動は教授学習全体の 60%～70%を占めなければならない¹⁴⁴という。この三つの学習の柱以外に、体育と保健（12 年を通じる）、手工教科（数年だけ）、仕事の世界（最後の二年間）のような補助的教科も含まれている。

表 I コース・オブ・スタディ

	第一の柱	第二の柱	第三の柱
目標	組織された知識の獲得	知的技能の養成	観念と価値についての幅広い理解力
方法	教授的教え方、講義と応答、教科書およびその他の補助教材	コーチング、練習および監督の下での実習	産婆術またはソクラテス式設問と能動的参加
領域操作及び活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 言語、文学と美術 ・ 数学と自然科学 ・ 歴史、地理と社会科学 	読み方、書き方、話し方、聞き方、計算、問題解決、観察、測定、概算、批判的判断力の練習	書物（教科書でない）や他の芸術作品についての討議と芸術的活動への参加、例えば、音楽、演劇、映像芸術

出典：『教育改革宣言』20 頁より作成

エクセレンスを求める 1980 年代の中に、『ハイスクール』および『パイデエイア提案』は、確かに“基礎にもどれ”の延長線にあるものと捉えられるが、そのカリキュラムの特色は、「一般的、自由で、人間的」で、特に人間的という表現に注目される。深い意味で人間的教育課程は、子どもに必要以上譲歩するのではなく、人間を内部からより充実させるために、より高い質の教育内容の習得を要求するのである。

¹⁴³ 同、15 頁。

¹⁴⁴ Mortimer J. Adler 著 賈祖賢訳 『派迪爾計劃：教育工作的課程表』 五南図書 1995

このように、1980年代の教育改革を概観すると、国家の安全または生産性向上の名の下で、1980年代における Humanistic Curriculum の教育改革運動は、教育の質ないしは卓越性の回復を目標とするという改革の基本路線を修正した。それに、エリート主義に偏らず、各個人の潜在力の発揮を促すエクセレンスを求めることがその特徴である。学校と経済との関係強化への要望に応えるため、知的な開発は教育における卓越性の判断基準となり、以前の改革路線より現実的であった。つまり、教育は国家の経済回復及び発展を促進するための国の力の重要な要素として考えられるようになっていけると言える。

一方、多元化社会における価値の共通コアの決定は、容易なことではないが、改革の進展に伴い、価値観あるいは人格形成に関する教育内容と学校の役割も論議の中心であった。そして、初等・中等学校の教育には、1970年代の公立学校の倫理・市民教育に影響を与えた価値形成教育に見られる「相対主義的な価値」の教育が批判され、確立された価値観の共有に導くようなカリキュラム構成が主張された。また、教員は理想と信念を伝えるだけでなく、健全な徳性を見本として役立つべきという教員の役割と責任も強調された。そして、教員の質の改善も政策の重点項目の一つとなった。

1987年の立法教書における「卓越性の追求」では、人的・知的資源への投資増加と並んで、歴史および価値の重要な伝達者としての教育の重要性が提言された。卓越性の源泉は伝統的な文化・道徳的諸価値への維持を通して、アメリカの民主主義の基盤を固めることに大きな関係があると強調した。これによって、価値教育または人格形成を学校で行うようにという論議および動きが浮上してきた。

その焦点は、社会科カリキュラムの改革に置かれ、特に歴史および地理の教育内容を通し、デモクラシーの基盤を構成する諸価値の教育が望ましいとされている。この動きは、更に人文系諸教科への重視を求める運動と連動していた。つまり、学力水準を向上するため、単に知識量を増やすだけでなく、創造性や批判的思考力のような能力開発も目指されている。このように、1980年代の Humanistic Curriculum 理論は、より複雑な改革へのアプローチを求める動きを示している現象が見られる。

1980年代を通じて中央主導型の教育改革は1990年に入っても依然として主流となっている。1989年2月にブッシュ大統領（任期1989-1992）は各州知事と「教育サミット」（Education Summit）を開催し、全国の共通的な教育目標を討議した。そして、

翌年に「六つの国家教育目標」(Six Nation Education Goals)が設定され、1991年4月に『危機に立つ国家』と並ぶ重要性を帯びる『2000年のアメリカ——教育戦略』(America 2000)が公表された。中では、次のようなアメリカの国家の教育目標が述べられた¹⁴⁵。

「西暦2000年までに、

- ① アメリカ中の子どもはすべて学習へのレディネスを身に付けて入学する。
- ② 高校の卒業生を少なくとも90%まで上げる。
- ③ 児童生徒は第4、第8、第12学年から上級へ進む際、英語、数学、理科、歴史、地理を始めとする教科に立ち向かい、それらに対する実力を示すようになる。またアメリカの学校はいずれも、児童生徒が精神を活発に働かすよう配慮し、それによって青少年が責任ある市民生、学習の継続、現代経済における実りある雇用に十分対応できるようにする。
- ④ アメリカの児童生徒が理科、数学の成績において世界第一となる。
- ⑤ 成人はすべて識字能力をもち、世界経済において競争相手に立ち向かい、市民としての権利と責任を行使するに必要な知識技能を身に付ける。
- ⑥ 学校は薬物使用、暴力行使の憂いから解放され、学習を奨励する規律正しい環境となる。」

この六つの教育目標の内容から見れば、教育効果をより広い階層まで広げようとする意向が捉えられる一方、より高い学力を目指すという意図も見られる。中では小学校から高校まで主な5科目、特に科学技術の発展に関わる理科および数学の学力向上が最も重視された。つまり、この六つの国家教育目標はアメリカの経済、貿易などにおける日本などの国際競争力に対応するために、長期的、国際的な視点に立った不可欠な人的投資の一環であると位置付けられるのである。

とはいえ、1991年の世論調査ではこれらに対する関心の順位は、第6目標(薬物、暴力のない学校)の63%が最も高い率を占めていた¹⁴⁶。即ち、道徳教育への関心が依

¹⁴⁵ 橋爪貞雄著 『二〇〇〇年のアメリカー教育戦略』 黎明書房 1992年 267頁。

¹⁴⁶ 橋爪貞雄著 『二〇〇〇年のアメリカー教育戦略』 黎明書房 1992年 303頁。

然として一般市民の間で高まっていることが覗える。

続いて、以上の六つの教育目標を達成するため、下記のような四つの戦略が設けられた。ここではその項目だけを挙げようと思う。

①今日学校に学ぶ人々のためによりよい一層の責任ある学校

具体策 新しい政界的基準：全国教育目標委員会と連携して基準を作り出す。中心五教科に対する新しい世界基準は、アメリカ青少年が今日の世界に生活し働いていくために、知っていなければならぬことがら、なさねばならぬことがらをしめすものである。これらの基準は知識技能の両面を包含するものであり、青少年が学校卒業後さらに学習を続けたり、勤労者となるため用意ができているようにするものである。

②あすの学校に学ぶ人々のために新世代のアメリカの学校

具体策 研究開発：経済界リーダーが「新しいアメリカの学校開発協会」を設立し、民間資金を集める。この協会は新しい非営利団体で、1992年は、研究開発のシンク・タンク、学校改革専門家、経営コンサルタントなどの三ないし五団体と結ばれる契約に対し、補償金を支給する。大統領は教育省ならびに「教育政策諮問委員会」に委嘱してこれらの研究開発諸団体の業績（およびこれに類する抜本的学校改革計画）を調査し、その進展状況を定期的に大統領および国民全体に報告させる。

③その他の国民（昨日学校で学んだ人々、今日職場で働く人々）のために学ぶものの国家

具体策 民間における技能と基準：経済界、労働界に要請して職業（および産業）別の技能基準をそれぞれ、主要熟練項目を中心に設定しこの基準に応じて「機能証明書」を制定する。すでに大統領は労働長官、教育長官に命じ先頭に立って、官民協力して全産業にわたるこの種の自発的基準作成に当たらせている。この種の活動に関して労働省の「作業に基礎を置く学習委員会」および教育長官の「必要技能習得委員会」がえた情報に基づき、連邦からの補助が出るよう要請中である。

④学習の場としてのコミュニティ

具体策 2000年のアメリカのコミュニティ：大統領は国内のあらゆる市、町、近隣組織が「2000年のアメリカのコミュニティ」となるよう求めたい。そのた

めには、

- i 六項目の国家教育目標を自発的に採択する。
- ii その達成のためコミュニティぐるみの戦略を立てる。
- iii その進展の度合いを見るため報告書を作成する。
- iv 「新しいアメリカの学校」を創設維持していく態勢を示す。」¹⁴⁷

つまり、六つの国家教育目標を達成するために、教育の各方面における責任体制の確立および、すべての学校に画期的な改善と評価が必要とされるのである。もちろん、保護者、地域社会などのコミュニティ全体との連携というアメリカの伝統的価値の原動力も必要である。その一方、児童生徒の価値観、道徳性および人格の育成は家庭が教えるべきものであるため、家庭の教育参加によって、道徳的価値を取り戻そうとするというねらいも覗える。

それに、これからの国際社会に対応するために必要とされる知識・技能包含する五つの教科に対する新しい学習基準の設定が求められる。その見せ場は、いわゆる各コミュニティがアメリカの創造力を発揮し、国家の教育目標を達成できるように独自の計画で作り出した「新しいアメリカの学校」である。つまり、特色のある学校作りを基盤とした教育改革だと言える。

そして、州知事をはじめ、各コミュニティが開設した「新しいアメリカの学校」は連邦政府からの補助および「新しいアメリカの学校開発協会」の援助を受ける。それを競争原理の視点から見れば、各学校の競争および地域社会との連携によって、学校の自己改善を促すという意図が見られる。また、学校選択の拡大によって、学校間の競争と改善も促進することができる。つまり、学校間の競争させることによって、よりよい学校の再生・産出を通し、教育の質を高めようとするのである。

これらの改革方針を引き受けて、アーカンソー州知事時代に「教育サミット」に参加したクリントン大統領は、1994年3月31日に具体的な国家教育目標と教育基準として、「紀元2000年のアメリカ教育目標法案」(Goals 2000: Educate America Act)を可決した。これは、ブッシュ政権下の「2000年のアメリカ——教育戦略」を受け継いだものだと考えられる。その国家教育目標は、第四項目の教員養成と専門性の開発および、第八項目の保護者参加が追加された以外、他の六項目はそのままに受け継い

なのである。

その二つは、「①2000年までに、全米の教師は彼らの専門的技能の絶え間のない改善と次ぎの世代のアメリカの児童生徒を指導し、準備するために必要とされる知識と技能を得る機会のための計画を立てるようになる、②2000年までに、すべての学校は児童生徒の社会的・心的、そして学問的成長を促すために、保護者との連携、保護者の参加を増加させる協力関係を促進する」¹⁴⁸という目標である。つまり、教員資質の向上および保護者、地域社会との連携によって、教育改革の効果を一層上げようとするという意図である。

言い換えれば、教員資質の向上および、学校教育と保護者、地域社会との連携に基づき、教育システム全体の抜本的な変革に視点を入れたのである。そして、教育の質を高めるために、ブッシュ政権は学校間の競争原理と学校選択制によって、教育改革の成果を求めるのに対し、クリントン政権は教員資質の向上および保護者、地域社会との連携から抜本的な教育改革を求めるのである。とはいえ、基準性と多様性との両立を図りながら、教育の優秀性・平等性を目指すという教育改革の方針は両者とも一致している。

このように、1990年代に入っても、教育の「質」の向上を目標にする教育改革は、少しの衰えも見せず、続けている。つまり、1990年代の教育改革はアメリカ経済の国際的競争力を回復するためという視点から、経済面および政治面での生産性向上に必要とされるエクセレンスおよび平等化を求める教育方向に進んでいる。国際社会におけるアメリカ国民が生き残るため、児童生徒一人一人の能力を最大限に引き出す必要があるため、そこには標準化されたカリキュラムおよび学校選択制が含まれている。

また、多民族の民主主義国家をうたってきたアメリカは、国際競争力の低下という危機的状況を切り抜けるため、教育の優秀性と平等性を両立させる教育が必要である。特に、増えつつあるマイノリティの人口の中で、マイノリティの学力問題を解決しない限り、本当の知的・経済的成功が得られないのである。そして、教育の優秀性に求める能力は多様的であり、その引き出し方も多様でなければならないため、教育改革には教員資質を焦点に据えた学校再生の努力が重要となる。

¹⁴⁷ 橋爪貞雄著 『二〇〇〇年のアメリカー教育戦略』 黎明書房 1992年 268-281頁

¹⁴⁸ “SEC. 102. NATIONAL EDUCATION GOALS.”

<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html> p.1-2

二. 人間性のある新しい学校づくり

1960年代後半から、1970年代初頭にかけて、伝統的な学校管理と抑圧を排除し、自由で創造的な人間性と平等を求めるフリースクールのような教育実践が次々と設立された。これらは子どもの興味、関心に基づいて、自由な環境の中で自発的に学習できるようにし、保護者が学校の運営に積極的に参加していくような私立学校である。言い換えれば、フリースクールはアメリカの公立学校のあり方に対する批判から、政治的・教育的自由を求め、1960年代後半から設立した小規模な私立学校である。この公教育制度の枠外での教育実践は人々の注目を集め、教育改革の中で先端的な役割を握っていると言える。

ところで、フリースクールは、財政的基盤が弱い一方、その形態も多種多様であるため、カリキュラムは計画的に構造化されていないという弱点があつて、結局、開校の数年後に閉校するケースが多い。これに引き続いて、こうした学校の人間化の理念を公立学校に導入し、様々な形態で展開されるのは、自由を強調するオールターナティブ・スクールである。即ち、フリースクールにおける学習者の主体性を尊重し、その選択の結果に自ら責任を負うという民主主義、自由主義の教育理論は、オールターナティブ・スクールの根底にも流れている。

この「オールターナティブ教育論の基本原理は、生徒、父母の教育選択の自由と、多様な生徒のニーズに即応した教育プログラム（カリキュラム）の開発を推進して、特に学校に適応し得ない生徒（人種・民族的マイノリティー出身の生徒を含む）に対する学習機会を保障するということであつた。」¹⁴⁹また、「教育の自由選択と機会均等という二つの理念には、建国以来、自由主義・民族主義を奉ずるアメリカが追求してきた伝統的価値であつて、オールターナティブ教育論自体この国の伝統によって育まれてきたもの」¹⁵⁰という。

そして、当時、一定の高い評価を受けたオールターナティブ・スクールは、学力の比較的に低い子どもたちや恵まれない児童生徒などが主な対象であつた。こうしたオールターナティブ・スクールの設立は1970年前後に多くなり始めた。1975年に、そ

149 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年 37頁。

150 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年 37頁。

の数は五千校となり、そして、1978年には一万校以上にものぼった¹⁵¹という。その一方、「①あまりに自由時間が多過ぎる、②基礎的学習に十分な注意が払われていない、③重要な教育目標の達成に集中していない例が多い、④ASの教育が必然的に要請する〔個人的責任〕を課しうるほどこの年代の青少年の成熟度は十分ではない」¹⁵²、というような批判もあった。

このように、1970年代の後半に「基礎に帰れ」(Back to Basics)運動が高まり、学力の向上が関心の的となった。1980年代に入って、エクセレンスを求める教育改革の動きはオールターナティブ・スクールにも及んだ。そして、柔軟性に富み、魅力のあるカリキュラムを有するオールターナティブ・スクールの特質に加え、カリキュラムの質を一層重視するマグネット方式¹⁵³のプログラムが注目の焦点となった。その上、「1976年に連邦議会で採択された緊急学校助成法(Emergency School Aid Act)の修正によって、人種統合を目指すMSに連邦政府が財政援助を行うこととなった」¹⁵⁴こともマグネット・スクールが急速に普及する原因の一つである。

このように、オールターナティブ・スクールは、恵まれない、差別された児童生徒を救おうとするために、それぞれのニーズに即応するという最初の性質に、人種統合の期待および、教育プログラムをより質の高い、魅力のあるという考えを加え、より充実性のあるマグネット・スクールとなった。こうしたオールターナティブ・スクールの変遷は、オールターナティブ運動における教育の自由選択の概念を一層拡大し、その内容も多様化していく。この変遷の形態は Humanistic Curriculum の展開過程を反映し、その内容の特質を現われるのである。

1990年に入って、オールターナティブ・スクールは、また、チャーター・スクール¹⁵⁵のように制度化され、普及していく¹⁵⁶。レーガン政権下のバウチャー制が、公的資

¹⁵¹ 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年 50頁。

¹⁵² 今村玲子著 『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』 東信堂 1990年9月 75頁。

¹⁵³ マグネット・スクールとは、人種統合や公立学校の質の向上を目的に設立された学校形態である。つまり、カリキュラムや教授法を魅力的なものにして多様な生徒を広い地域からマグネット(磁石)のように引き付けるように集める学校形態である。

¹⁵⁴ 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年 58頁。

¹⁵⁵ チャーター・スクールとは、生徒の学力向上に関して教育委員会との間で契約書簡を交わし、学校設置の認可(charter)を得て、教師や親などが設立・運営する選択制の公立

金によって提供された学校選択を私立学校にまで広げたという公的資金が私的領域に流れることは、チャーター・スクールの誕生とかなりの関連があると考えられる。また、アメリカには私立学校のほうが教育の質が高いという一般的認識から、公立学校の枠内に質のよい学校作りを実現しようとする考えもその原因の一つだと考えられる。

そこで、公立学校の民営化を許容しながら、公立学校における学校選択の拡大と革新的実践によって教育の質を向上しようとするところは、チャーター・スクールの特徴であると言える。そして、こうした連邦政府の補助、ビジネスや財団などの資金提供は、チャーター・スクールの普及を加速した。チャーター・スクールは、「2001年秋の時点で全米34州とコロンビア特別区でおよそ2,300校、生徒数約57,900人の広がりを見せている」¹⁵⁷という。

このように、子どもの主体性を重視し、その自己実現を遂行させようとする1970年代の改革運動から、政治的・経済的国際地位を回復するため、教育の質を見直し、教育の優秀性と平等性を求め、子どもの創造性・独創性を作り出そうとする今日の教育改革までの流れは、移り変わった時代の中で、**Humanistic Curriculum** 理論の展開を呈していると言える。確かに、教育は単なる国家社会の利益のために意図的・計画的に行うものではないが、全く放任・不介入の場合は逆に、利己主義に走る危険性がある。

したがって、民主主義社会における教育の目的は、個人の自己実現を優先するか、それとも、国家社会全体の発展を優先するか、という排他的関係ではなく、相補的な関係にあるべきである。エクセレンスの教育を求める教育改革は、常に教育的というよりも、あくまでも政治力・経済力を回復・維持するために有効な手段として考えられると同時に、教育の人間化からアカデミックへ転向する傾向としても捉えられるが、教育の「質」の向上を求め、教育の平等化という視点から人種的、社会経済的少数派に属する子どもたちの教育状況を実質的に改善しようとするところは、**Humanistic Curriculum** 理論に共通している。

それに、1980年代の教育改革は、ベネット(Bennett, William J.)教育長官によれば、

学校である。

¹⁵⁶ 梶山正弘著 『アメリカ教育の変動』 福村出版株式会社 1997年 274頁

¹⁵⁷ 中島千恵 「アメリカ：チャータースクールが投げかける問い」 日本比較教育学会

「3C(教育内容 content、人格 character、学校選択 choice) 政策と 3A(学力 achievement、評価 assessment、教育の責任性 accountability) 政策を基本原理」¹⁵⁸として行われたのである。エクセレンスの教育は単なる学力への向上ではなく、子どもの人格への育成も重要視しなければならない要素である。また、学校選択という教育機会の均等は教育的価値としての平等を意味している。

そして、エクセレンスを求める教育は、「決して少数のエリートを養成するための教育を意味するものではな」¹⁵⁹く、平均の児童生徒の学力を向上させ、各個人の潜在力の発揮を促すものであるという点は、子どもの自己実現を遂行させるという人間化の教育観点に合致している。このように、Humanistic Curriculum 理論は、初期の子どもの自己実現を主張するという個人の教育的利益から、「教育の平等化」という共通の教育的利益を通し、子どもの創造性、批判的思考を引き出すことによって、国家社会の発展を促進するまで、変貌し、より現実性のあるカリキュラムとなった。

編 『比較教育学研究 28』 東信堂 2002年6月 15頁。

¹⁵⁸ 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年 58頁。

¹⁵⁹ 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年 5頁。

第三章 日本における人間性重視の教育課程改革

高度経済成長の下で、1960年代半ばから人的能力資源を確保するために、エリート
の効率的養成を目指し、教科内容の「現代化」が行われた。結局、非行、校内暴力、
落ちこぼれなどの深刻な教育問題を招来した。これはまさに「教育荒廃」といわれる
ような状況であり、学校教育の現状をめぐって多くの痛烈な非難や批判が寄せられた。
そして、世界的な Humanistic Curriculum の教育風潮の中で、その対応策として、1970
年代後半から人間性豊かな児童生徒を育てるという教育の人間化の課題が取り込まれ
るようになった。

一方、教育の諸問題を抱えた欧米の教育実態に鑑みて、日本独自の教育研究・開発
が必要であるという文部省の認識から、OECD と協力して「カリキュラムに関する国際
セミナー」を開いて、日本の現実に即する人間性教育の研究・開発が進められるよう
になった。そして、中央教育審議会答申および教育課程審議会答申の公表を経て、「生
きる力」と「豊かな人間性」を育むという視点に立って、従来の画一性から多様性・
創造性へ目指し、子どもの個性と能力を最大限に伸ばすという方針が、1970年代後半
から進めてきた人間性教育の改革方向となった。

このように、能力主義による知育偏重などの教育問題への反省から、アメリカにお
ける Humanistic Curriculum 論を受容しながら、独自の教育研究・開発を求めようと
する日本の人間性教育は、いかなる性格を持っているか。また、どのような課題を内
包しているのか。それらを明らかにするため、本章では、まず、第一節において、日
本における Humanistic Curriculum 論の受容過程を明確させる。これを引き受け、第二
節では、中央教育審議会および教育課程審議会の考えを考察し、日本における人間性
教育の方向を検討する。そして、第二節の教育方針に基づいて、いかなる教育内容を
呈しているかを解明するため、第三節においては 1980 年代以降の学習指導要領の改
訂を中心に考察するのである。

第一節 日本における人間性重視の教育課程理論の受容過程

一.受容の社会背景

1950年代の後半から始まった科学技術の進歩と高度経済成長の下で、高度な教育水準の確保が強く求められた。実際、こういう教育政策は経済政策の中に組み込まれて、国際的な資本の自由化時代における自主的な科学技術の確立を担う人材を求めるため、いわゆる能力主義教育政策である。そして、アメリカの「学問中心カリキュラム」を導入した日本では、高度経済成長下のカリキュラムといわれる「教育の現代化」の運動が強力に推し進められ、基礎学力の充実や科学技術教育の向上などが求められるようになった。

このように、各地では新しい科学の概念構成や体系を教育の内容に全面的に取り入れるようになった。しかし、こういう学習内容を能力主義的・効率的に進めてきて、テスト学力の評点化・序列化による競争を刺激として学習が組織されたあげく、子どもの内発的な学ぶことの喜びは軽視されてしまった。結局、不登校、「落ちこぼれ」、無気力、自殺の低年齢化などの深刻な教育の現実を生み出して、学校教育の現状への疑念と怒りをもって手厳しい批判が寄せられてきた。そして、学校教育への再検討およびその人間化という根源的改革が求められた。

一方、経済の高度成長期に産業構造や就業構造が大きく変化していくとともに、物質的な豊かさや都市化の促進などの社会変遷によって、人々の日常生活にも大きな変化を与えていた。このような状況下で、人々はそれまでの物質的要求よりも人間としての生きがいや自己実現などの精神的充実を求め始める傾向が見えた。例えば、深刻な学歴社会の中で経済的なゆとりは、進学への切実な要求を一層高めるようになり、結局、それまでの激しい「受験戦争」がより熾烈になったり、子どもの人間疎外の現象を惹き起したりして、彼らを非人間的状況に追いやってしまった。

要するに、こういう豊かな社会も先進国に共通に見られるような環境問題や連帯感の希薄化による人間疎外・教育機能の低下などの社会・教育問題を内包していた。それでは、進学率の急上昇を促進させると同時に、深刻な教育荒廃も広げた能力主義教育の下で、学校教育に対する様々な不信、疑念、非難の中で、政府側も深刻化してきた教育実態への対応を迫られていた。

そして、1967年の中央教育審議会で自然環境と人間問題の危機を招いた欧米の教育

実態から、日本の現実に即し、「われわれも、日本独自の道をみずから探求すべき段階にある」¹⁶⁰という文部省からの指示があった。つまり、これからの教育改革は先進国を模倣するものではなく、日本独自の立場で教育の開発研究を進めなければならないということである。

こうした課題認識の上で、1974年3月に「10年程度の将来の中等教育のカリキュラム変革を目指した基礎的作業として、カリキュラム開発に含まれるいくつかの限定された問題について集団的な思考を行う」¹⁶¹という目的の下で、文部省はOECD（経済協力開発機構）の内部機関であるCERI（教育研究革新センター）¹⁶²との協力で開催された「カリキュラムに関する国際セミナー」によって、今後の教育改革のあり方に重要な示唆を与えられたことを期待した。

二. 国際セミナーの性格

周知のように、加盟国の健全な経済社会発展を目指しているOECDは、経済社会発展における教育の重要性への認識から、加盟国の教育政策に直結する諸事業を行う必要があるため、その教育事業を扱う「教育委員会」を設けた。これに対し、CERIは教育革新のための専門的・実験的な研究開発を推進するため、「教育委員会」との調整を図りながら、「カリキュラム開発」プロジェクトを行うのである。

今回の国際セミナーは、日本と「CERIとの共催による国際セミナーと銘打たれたが、討議のテーマは、あくまで、日本側が主体的に選択したものである。討議は、我が国（日本）のカリキュラム開発の問題点と今後の課題について、現実の制度的条件を考慮に入れながらも、必ずしもそれにとらわれることなく、ほぼ5年から10年先を見通しての検討討議が行われ、これに対して外国人専門家が指導ではなく、助言あるいはコメントする、という形で進められたのである」¹⁶³という性格を持っている。

¹⁶⁰ 文部省 『教育改革のための基本的施策』 1971年8月1日 155頁。

¹⁶¹ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 7頁。

¹⁶² CERIはOECDの内部機関として1968年7月に設立された、国際的な研究機関である。その事業の一つは、加盟国諸国による国際協力の下に、加盟国のカリキュラム開発の現状、問題点を素材として、そのカリキュラム開発の一般概念や問題点への解明および、カリキュラム開発の推進に携わる人々の知識と資質の向上を目的とする、という「カリキュラム開発」プロジェクトを推進するのである。

¹⁶³ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 4頁

つまり、今回の国際セミナーは、日本の現在と将来のカリキュラム開発に関する留意点や問題点を解明することが、主要な議題である。

そして、その趣旨は「①時代の進展に応じた新しいカリキュラムの開発が学校教育の質的変革の達成のための基本的課題であるという課題認識に立ち、②日本の中等教育段階におけるカリキュラム開発の現状と今後の課題について研究討議を行うとともに、諸外国における経験と問題点について情報を交換し、③日本におけるカリキュラム開発の推進に貢献し、またカリキュラム開発に関する国際協力を促進することを目的とする」¹⁶⁴というように掲げられた。いうまでもなく、日本の現在および今後におけるカリキュラムの研究開発は、この討議の焦点である。

また、社会・経済の急速な発展の下で、高い進学率が教育の量を飛躍的に増加させたため、新しい時代の要請に対応して学校教育の質的な変革を求めることは、今回のセミナーの基本的な共通認識となった。当時の文部大臣は「今後は量的側面よりも質的側面の充実に力を注ぐべきであること、我が国の学校教育システムが今後の社会・経済の発展に即応してゆくためにはその目標、教育内容、方法などの全般についての革新が必要である」¹⁶⁵と述べ、さらに「このセミナーが我が国のカリキュラム開発の推進のために大きな刺激になることを期待するむねの表明を行った。」¹⁶⁶

この課題認識は日本だけの問題でなく、同じ経済・社会・教育の水準を持つ国々にも共通していることは、今回の国際セミナーの開催をより有意義となったと同時に、文部省から日本のカリキュラム開発に刺激を与えられることへの強い期待も窺える。

三. カリキュラム開発の内容

今回のセミナーは「カリキュラム開発と再構成」、「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」、「カリキュラム開発の推進体制」という三つの議題で討議を行った。では、まずどのようなカリキュラム観で論議を進行したのであろうか。OECD-

¹⁶⁴ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 6頁

¹⁶⁵ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 6頁。

¹⁶⁶ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 6頁。

CERI に提出されたカリキュラム観によれば、「カリキュラムは授業・学習の計画や教授細目、その他の教育内容について述べられた意図（指導要領のようなものをいうのであろう）を指すばかりでなく、この意図や計画が実践に移されてゆく方法までも指す」¹⁶⁷ということである。

換言すれば、子どもの学習活動のすべてに関わる教育活動であり、極めて広範な意味を持っているのである。そして、日常の学習・教授活動の中で、絶えず検討され、評価され、修正されていくプロセスが必要である。この動的なカリキュラム観は日本の参加者を含め、他の外国人専門家の強い共感を呼んだ。このようなカリキュラム開発におけるアプローチは「工学的接近」と「羅生門的接近」の二つの接近法が提出された。

まず、工学的接近法とは、従来のカリキュラム開発と同じように、「③目標（一般的・特殊的・行動的）の設定、②教材・教具の作製、③教師の訓練、④教材・教具の配布などの過程を経てなされ、それに続いて教授・学習活動が行われ、その後その活動に対して目標に照らした評価が行われる」¹⁶⁸ということである。そして、教授、学習活動の質に関わる教材の配列が最も重視される。

これに対し、羅生門的接近法は、「教授、学習活動は、①一般的目標の設定、②教材の選択を含んだ創造的教授、学習活動、③活動によって起こった実態の記述と評価といった過程を経ることになる」¹⁶⁹ということである。工学的接近法との著しい相違は、第②と③の段階であると言える。それは、羅生門的接近法に最も重視しているのが、教授、学習活動における創造性、即興性ということからである。この場合、教師の専門的力量が極めて重要であり、最も重要視されている。

ところで、最初の「目標の設定」について、羅生門的接近法は工学的接近法とあまり変わらないように見えるが、表 I に示されるように、「〔工学的接近〕が、目標は行動的に表現されることが望ましいとし、〔目標は特殊的であれ〕とするのに対し、〔羅生門的接近〕は、目標はいわゆる〔行動的目標〕ではなく、〔一般的であれ〕とす

¹⁶⁷ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 8頁。

¹⁶⁸ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 17頁。

¹⁶⁹ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 18頁。

る。これは、創造的教授・学習活動を可能にするために必要だからである。」¹⁷⁰

それに、第②の教材について言えば、「〔工学的接近〕は、教育目標と教材の間には、ある最適な対応関係があると考え。ある目標を実現するための教材というものがあり、それを授業でこなせば目標が達成されると考える。つまりある教材を用いれば、ある学習経験がなされると考えるのである。これに対し、〔羅生門的接近〕では、教材の価値や内容は、教授・学習の実践の中で発見・開発・評価されていくと考える。同じ教材でも、学習者の活動や経験は様々でありうるとする。そこで、教材の質は、教授・学習過程の中で問われるべきであると考え。」¹⁷¹

こうした両接近は、OECD-CERIによれば、工学的接近は専門的知識・訓練が必要とされる職業教育に適しているのに対し、羅生門的接近の場合は、一般的教育に適しているのである。とはいえ、今後、両接近は、いかなる関係でカリキュラム開発に貢献していくべきか、ということが意味深い課題として残された。

表 I 工学的接近と羅生門的接近の対比

	工 学 的 接 近	羅 生 門 的 接 近
目 標	行動的目標、特殊적であれ	非行動的目標、一般的であれ
教 材	教材のプールからサンプルし、計画的に配置する	教授学習過程の中で教材の価値を発見する
教授・学習過程	既定のコースをたどる	即興を重視する
強 調 点	教材の精選、配列	教員養成

『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 p.54 より作成

その一方、国際セミナーでは、OECD-CERIの専門家によって、もう一つのカリキュラム開発の概念が提起された。それは、いわゆる学校に基礎を置くカリキュラム開発 (school-based curriculum development) という概念である。もちろん、このカリキュラム開発の概念も、OECD-CERIの広い動的なカリキュラム観から導き出されたものである。これは、即ち、学校をカリキュラム開発の一環として生かされ、学校の創造性を求めるカリキュラム開発の概念である。

¹⁷⁰ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 53頁。

¹⁷¹ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する

このカリキュラム開発は、「上からの」開発にせよ、「下からの」開発にせよ、「本当にうまくゆくためには、国や地方のレベルで一貫した政策や必要な諸条件—教師の研究開発のための時間や場所、いくつかの学校を含む協力研究開発体制、専門家の助言や援助—の確保のための指導、援助が必要なのである。」¹⁷²つまり、学校の創造性を高めるために、教師の専門的力を開発するだけではまだ不十分で、彼らの力を発揮させる組織体制を作ることが極めて必要である。

つまり、「学校に基礎を置くカリキュラム」という概念は、各学校の文化、特性または一人ひとりの学習者の適性、学習スタイルなどを取り入れたカリキュラムの開発である。これによって、今回の様々な討議を通して確認された、目指すべき新しい方向である「学習者中心の教育体制」への確立ができると思われる。こうしたカリキュラム開発の中心的概念は、いわゆる「羅生門的接近」と言える。また、この OECD—CERI に提起された「羅生門的接近」の考え方は、即ち、人間性を重視し、学習者の主体性を尊重する Humanistic Curriculum の教育観である。

四.日本側の示す態度

上述したように、今回の国際セミナーの討議内容は、主として今後の日本におけるカリキュラム開発の問題と課題に沿って行われたのであるため、文部大臣からも大きな期待を示された。ところで、「学習者中心の教育体制」という教育観、特に「学校に基礎を置くカリキュラム」の導入に関して、日本の場合は、学習指導要領の拘束性という現実的な問題があるため、それが難しいのではないかと、という疑問が抱かれた。

これに関し、日本側は、「我が国では国家基準としての学習指導要領というものがあり、各学校においてはそれに従わなければならないことになっている。しかし、この基準は標準的なものであり、許容範囲も広く、弾力的かつ創造的に運用できるようになっている。したがって、各学校における具体的な教育課程は、地域と学校の実態、児童生徒の発達段階等を考慮して適切に編成し実施されるものであって、ここでいう「学校に基礎を置くカリキュラム」の趣旨に抵触するものではないといえる」¹⁷³とは

国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 53頁。

¹⁷² 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 21頁。

¹⁷³ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 43-44頁。

つきり解明した。

そして、そのカリキュラム開発の接近法とされる〔羅生門的接近〕に関し、日本側は、「日本において、学校、教師、子ども、教授・学習過程の現実に基づいたカリキュラム開発を進める上で、大きな示唆を与えてくれたように思われる。」¹⁷⁴という共感を示した。したがって、既に述べたように、今回の国際セミナーの討議結果を10年程度のカリキュラム改革の基礎的作業として考えているというセミナーの開催の目的から見れば、1980年代以降、日本で行われている Humanistic Curriculum の教育改革は、今回のセミナーで OECD-CERI によって提起された〔羅生門的接近〕の教育観に大きな示唆を受けているのではないかと思われる。

¹⁷⁴ 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年 57頁。

第二節 日本における人間性重視の教育課程理論の展開— 1980年以降—

独自の教育研究・開発を求める段階に入るべきであるという文部省の指示に基づき、それまでの能力主義と違って、日本の独自の Humanistic Curriculum 論が求められるようになった。こういう人間性教育について、政府側はもちろん、民間側の教育団体も既に様々な教育実践・研究を行ってきた。中では、とくに、伊東博氏は長年以來、アメリカの Humanistic Curriculum 論の研究開発に力を入れ、日本の現実に即する人間性教育を研究してきて、日本の人間性教育に大いに貢献した。それに彼も「人間中心の教育を実現化する会」の中心的な人物の一人である。

とはいえ、教育内容の編成は学習指導要領の性格や教育課程の編成主体によって決められるのである。日本の教育行政の現状は全体として、文部省および一般行政機関の権限が強められ、また学習指導要領の法的性格が強化されたと見られる。それは、公教育の一定程度までの統一性と水準を保持するためであるという。そのため、教育行政の教育内容への関与は現状であると言える。こうした状況下で、日本の人間性教育改革の内容・特徴をより明確にするため、ここでは主に政府側の人間性教育改革理念を中心に論じようとし、伊東博氏の研究成果は、ここで触れないことにする。

一. 人間性教育の改革理論・理念

「教育の現代化」の失敗を経て、文部省は欧米を模範にした従来のやり方を一転して、日本独自の立場で改革内容を構想すべきであると考えた。この指示にしたがって、1971年の中央教育審議会の審議経過報告（いわゆる「四六答申」）では、本来の人間性を回復し、自主的・創造的な国民資質を育成するため、教育内容の多様化、教育課程の一貫性とコース分け、生涯教育などの改革を通し、ゆとりのある学校教育を作つて、豊かな人間形成を期待するという考えが示された。つまり、教育内容の多様化、能力別指導などの改革内容を通し、主体性のある人格を育成し、そして生涯教育と関連付けると考えているのである。

しかし、こうしたいわゆる「四六答申」の中央教育審議会の報告は結局、能力主義、経済効率主義などと批判された。つまり、児童生徒の能力・適性などの多様な需要に応じて、それぞれの創造性を作り出すために、教育内容の多様化、コース分けなどを行う提案は、教育の総合性を否定し、選別と差別の教育を遂行するというような様々

な批判が寄せられた。このように、校内暴力、青少年の非行などの増加、学歴偏重の社会状況などの問題から教育のあり方の全般を見直す必要性が指摘された。ところで、これらの課題は 1990 年代に入っても、教育改革の重要課題であるため、「四六答申」は日本の未来を展望し、時代を先取りした提案だと言える。

そして、学校の表面的な「ゆとり」に生じた様々な深刻な教育問題の中で、「四六答申」の改革視点を引き受けて、1983 年 11 月 15 日の中央教育審議会の審議経過報告では、「新たな変化や新たな課題に適切に対処するためには、主体的に変化に対応する能力を持ち、個性的で多様な人材が求められるものと考えられる」¹⁷⁵と今後の期待される人間像を明示した。その具体的な能力は、即ち「困難に立ち向かう強い意志、問題の解決に積極的に挑む知的探究心、主体的に目標を設定し必要な知識・情報を選択活用していく能力、自己を抑制し、他者を尊重しつつ、良好な人間関係を築いていくことのできる」¹⁷⁶という資質である。

そこで、教育課程の基準の改善のねらいとして、「①人間性豊かな児童生徒を育てること、②ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること、③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」¹⁷⁷という 3 点は変りがなく今回にも強く望まれた。そして、以上のねらいを教育現場に達成させるために、「今後、特に重視されなければならない視点」は、次の四点が挙げられた¹⁷⁸。

- ①「自己教育力」の育成
- ②基礎・基本の徹底
- ③個性と創造性の伸長
- ④ 化と伝統の尊重

つまり、今後の急激な変化が予想される国際社会に充分に対応するために、子どもが主体的に社会変化に対応する能力が期待されるのである。そこで、従来の教育の基調を転換し、画一的な学校教育の体質を変え、学校教育の多様化・自由化を求め、子どもの豊かな人間性、考える力、創造性を育成することが図られている。

175 細谷俊夫ほか編 『新教育学大事典 第七巻』 第一法規 1990 年 223 頁。
176 細谷俊夫ほか編 『新教育学大事典 第七巻』 第一法規 1990 年 223 頁。
177 細谷俊夫ほか編 『新教育学大事典 第七巻』 第一法規 1990 年 225 頁。

こういうねらいを一層進めるために、さらに 1984 年 8 月 21 日に内閣総理大臣の諮問機関として設置された「臨時教育審議会」(1984・87 年)が発足した。そして、4 回の答申にわたって、従来の教育体制を打破し、個性重視の原則に立って、教育の自由化を求め、学校・家庭・地域の教育力の回復と活性化を図ろうとするのである。

1986 年の臨時教育審議会の第二次答申では「学校教育においては、児童・生徒の人格を尊重し、個性重視の原則に立ち、広い心、自由・自律と公共の精神など豊かな人間性を養うことを重視するとともに、児童・生徒の個性・適性の伸長を図る」¹⁷⁹と、人間性の回復および充実を求め、児童生徒の人格および個性の尊重によって、豊かな人間性や社会性を育てようとするのである。その教育改革の視点は①個性の重視、②生涯学習体系、③社会変化への対応という三点にまとめた。

こういう「①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③国際化、情報化などの変化への対応、を基本的な視点とし」¹⁸⁰た臨時教育審議会の様々な提言は、それ以降の「文教行政の基調をなす極めて重要な位置付けがなされている」¹⁸¹という。ところが、1990 年に入ってからグローバル化の急速な進行、バブル経済の崩壊などの様々な激動の下で、政治・行政・財政構造改革などの取り組みが行わなければならないことになる一方、人間性教育の改革も例外なく、新しい挑戦に直面し、所要の改善策をより推進していく必要があるようになった。

こうした状況下で、第 14 期中央教育審議会答申を引き続き、1996 年 7 月に第 15 期中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育のあり方について」では「子どもに〔生きる力〕と〔ゆとり〕を」を基調とし、学校週五日制の完成実施などの方針を打ち出した。つまり、これからの変化の激しい社会において、それを適切に対応するために、子どもおよび社会全体の〔ゆとり〕の確保によって、子どもに〔生きる力〕を育むのを考えているのである。

そこで、〔生きる力〕とは、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心

178 細谷俊夫ほか編 『新教育学大事典 第七巻』 第一法規 1990 年 225-226 頁。

179 瀬戸真編著 「臨時教育審議会の答申」 『これからの道徳教育』新道徳教育実践講座 3 教育開発研究所 1989 年 60 頁。

180 文部省編 『我が国の文教施策』 大蔵省印刷局 1996 年 12 月 135 頁。

181 文部省編 『我が国の文教施策』 大蔵省印刷局 1996 年 12 月 135 頁。

など、豊かな人間性」¹⁸²だという全人的な力である。これに対し、〔ゆとり〕の確保とは、子どもたちに〔ゆとり〕のある心を持たせるだけでなく、社会全体にも〔ゆとり〕のある社会環境の形成が必要である。こうした社会全体のゆとりの中で子どもたちの生きる力を育成することができるのである。

そのため、1998年7月の教育課程審議会答申（http://www.mest.go.jp/b_menuをご参照ください）では、教育課程改善のねらいとして「自ら学び、自ら考える力を育成すること」をあげ、「これまでの学校教育の基調を転換することが重要である」ことを述べ、知識と生活との結びつき、知の総合化に重点を置いた極めて重要な役割を担うものとして「総合的な学習の時間」が創設されることになった。その一方、今後の教育のあり方について、次の三つの事項が提示された¹⁸³。

- ① 今後における教育のあり方および学校・家庭・地域社会の役割と連携のあり方
- ② 一人一人の能力・適性に応じた教育と学校間の接続の改善
- ③ 国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育のあり方

答申では「我々は、学校・家庭・地域社会を通じて、我々大人一人一人が子どもたちをいかに健やかに育てていくかという視点に立つと同時に、子どもの視点に立って審議を行い、今後における教育のあり方として、〔ゆとり〕の中で、子どもたちに〔生きる力〕を育てていくことが基本である」¹⁸⁴と示した。つまり、これからの教育は学校・家庭・地域社会全体の連携を通し、子どもの視点に立って、〔ゆとり〕の中で、国際化、情報化、科学技術などの社会変化に対応できる〔生きる力〕を育むことを重視することである。

ところで、こういう〔生きる力〕の基盤となるのは豊かな人間性というものである。したがって、「生きる力」を育てると同時に、いかに豊かな心を育むかは、重要な課題である。そして、答申では、教育の課題として「時代を超えて変わらない価値のあるもの」（不易）¹⁸⁵をしっかりと子どもに身につけさせる一方、「時代の変化とともに変

¹⁸² 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日 9頁。

¹⁸³ 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日 1頁。

¹⁸⁴ 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日 1頁。

¹⁸⁵ 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日 8頁。

えていく必要があるもの」(流行)¹⁸⁶に柔軟に対応していくことが重要であることを示した。

変化の激しい社会にあって、これからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しても、主体的に適切に判断できるという力であるため、教育における「不易」のものと「流行」のものを十分に子どもたちに身に付けなければならないのである。要するに、国際化の進展に伴い、広い視野をもって異文化を理解すると同時に、自国の歴史や文化・伝統への理解を深めることは、学校教育において、一層重視しなければならないものとなる。

つまり、子どもが望ましい人間性や社会性を育む上で、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成することができるのである。とくに、不透明な社会状況や価値観念の混乱という現状で、子どもたちの豊かな心を育むのは一層重要であり、また、これによって人間としての望ましい「生きる力」を育てられるのである。

こういう豊かな人間性について、「平成10年の中央教育審議会の答申（〔新しい時代を拓く心を育てるために〕）」は、①美しいものや自然に感動する心などの柔らかな感性、②正義感や公正さを重んじる心、③生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観、④他人を思いやる心や社会貢献の精神、⑤自立心、自己抑制力、責任感、⑥他者との共生や異質なものへの寛容などの感性や心である¹⁸⁷と考えた。

つまり、子どもたちの豊かな人間性を育むために、地域社会の教育拠点である学校を「心を育てる場」としての役割を持つことを求めている。平成14年度の『文部科学白書』では、「道徳教育は、子どもたち一人一人が、自分自身や未来をしっかりと見つめ、人間としてよりよく生きるために必要な道徳性を主体的に身に付けていくためのもので」¹⁸⁸あると述べ、「学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うこととしてい」¹⁸⁹ると道徳教育の位置付けを示し、道徳教育の重要性を強調した。

これに対し、文部省初等中等教育局教科調査官の押谷氏は「教育課程審議会の〔中

186 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日 9頁。

187 文部科学省編 平成14年度『文部科学白書』 財務省印刷局 2003年2月4日 39頁。

188 文部科学省編 平成14年度『文部科学白書』 財務省印刷局 2003年2月4日 45頁。

189 文部科学省編 平成14年度『文部科学白書』 財務省印刷局 2003年2月4日 46頁。

間まとめ] に示されている [豊かな人間性・社会性の育成] も新しい時代を拓く心を育てるといふ心の教育・道徳教育の視点から考えなければなりません¹⁹⁰と明示した。心の教育・道徳教育は豊かな人間性を育てる重要な基盤である。

要するに、新しい時代に逞しく生きるために、豊かな人間性はそれに対応する基礎的な要件であり、また、自己実現のできる人間が持っている特色である。こういう豊かな人間性は、いわば NEA の「全人的生徒」、マズローの「完全なる人間」の特質だと言える。そして、日本で受容される Humanistic Curriculum の人間性教育とは、これまで指摘してきた知・徳・体の調和的な発達が取れた教育と変わるところのないものであり、それがいわば豊かな人間性ということである。

二. 当面の課題

周知のように、教育の基調の転換は決して容易なことではない。しかし、従来と違って、変化の激しく、厳しい時代にあつては、今後における教育の在り方をいかに展望すべきか、という方策の策定が極めて重要であり、また必要となっている。1970年代後半以来、行われてきた Humanistic Curriculum の人間性教育改革は、臨時教育審議会答申によって示した基本方針に沿って展開したものである。その推進役を果たすのは中央教育審議会答申であり、教育課程審議会答申である。

中央教育審議会や教育課程審議会において主張されている豊かな人間性・社会性は、存在感と自己実現の喜びを味わうことのできる、いわゆる人間存在そのものに関わる事柄であると言える。つまり、人間としての自覚を深めれば深めるほど、よりよく生きることへの課題を自覚し、こういう成長の喜びの中から未来へ向かつての希望も持つようになる。とはいえ、豊かな人間性は権威によって推進されるものではなく、個人の内的な精神によって促進されなければならないものである。

ところで、1970年代後半から日本で行われた人間性教育の改革内容は、平成 11年(1999年)12月の中教審答申によれば、「現在進められている教育改革は、これら臨時教育審議会答申及びその趣旨を踏まえた中央教育審議会をはじめとする各種審議会の答申に沿ったものであり、児童・生徒一人一人の個性や能力を生かす教育システム

¹⁹⁰ 河野重男監修 押谷由夫編集 『新教育課程の論点—徹底理解—』 No.2 教育開発研究所 1998年5月 3頁。

や、生涯にわたって能力・適性、意欲・関心等に応じて学ぶことができる生涯学習社会の実現などに向けて、様々な改革をすすめてきたところである¹⁹¹ということである。

つまり、日本における人間性教育改革の基本方針は臨教審答申の内容に沿ったものである。それがあある意味では、1970年代後半以降、人間化のカリキュラムを実施し始めた一連の新しい教育改革案は、草の根からの教育改革ではなく、いわゆる「上からの教育改革」であるということである。そして、いわゆる豊かな人間性への育成は国家および社会の発展を促進するという前提下で、行われるものと考えられる。つまり、国家・社会全体の発展という視点から個人の豊かな人間性を求めようとするのである。

しかし、人間性のあり方が国家社会の発展によって定められることは、民主主義の本意ではない。これからの激しい変化の中で、「個」の確立がされない限り、「主体性のある日本人を育成する」ことができないと考えられる。したがって、国家社会の利害を優先した教育政策は果たして子どもの最善の利益を守られるかが、看過されるべきではない問題である。この点に関し、伝統から脱却しようとする臨時教育審議会答申では、「個性重視の原則」¹⁹²という指示があった。

確かに、第14期以来の中教審答申では、教育における形式的な平等の重視から個性の尊重への転換や一人一人の能力・適性に応じた教育の実現を目指している意図が覗える。そのため、学習指導要領には個性尊重の教育につながるとされるいくつかの試みが見られる。とはいえ、国家社会の発展と「個」の確立とのバランスの具合をいかに取られているかは、注目すべきところである。

その一方、豊かな人間性は、豊かな人間環境の中で形成されるものである。学習指導要領は法的拘束力を持つ教育課程の基準であるため、法的拘束力の下で、学校教育のゆとりを求める人間性教育が、いかに展開されているかは、注目の焦点である。それはいわゆる学習指導要領の基準性を弾力化する問題である。したがって、民主主義の基盤に行われる *Humanistic Curriculum* の人間性教育は日本での取り方がアメリカと違って、国家・社会全体の発展という視点から個人の豊かな人間性を求めようとするという傾向が強いと言える。

¹⁹¹ 文部省編集 『文部時報—中央教育審議会答申』2月臨時増刊号 ぎょうせい 平成12年2月 13頁。

¹⁹² 瀬戸真編著 「臨時教育審議会の答申」 『これからの道徳教育』新道徳教育実践講

ところで、このような人間性教育を推進するため、教育力の向上が必要とされる。とくに、教員の自覚や新しい教育理念への深い理解などの確立が、教育改革の成否に大きく関わっている。従来と違って、人間性教育は主として方法知の習得が目指されるため、これからの教員の意識改革・力量は極めて重要である。したがって、教員の資質向上などの問題は人間性教育に課せられる重大な課題である。

こういう人間性教育の実施以来、すでに指摘した「生きる力」を育むことは、「新しい学力観」の延長線上にあるものであり、それも21世紀への教育のあり方である。こういう「生きる力」とは、即ち「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」ということである。

このような豊かな人間性は、「〔生きる力〕を形作る大きな柱である」¹⁹³。つまり、〔生きる力〕の核となるのは豊かな人間性というものである。こういう〔生きる力〕または豊かな人間性は、ゆとりがあつてこそ育みえるものであるため、改革の流れの中では、ゆとりの時間の典型とされる「総合的な学習の時間」の創設と完全学校週五日制の導入が発表された。知の総合化によって、「生きる力」を育む総合的な学習は、各学校の創意工夫によって展開される。要するに、「総合的な学習の時間」の創設によって、新しい学校作りが求められる。

他方、豊かな人間性・社会性を根底で支えるのは、人間らしさを表す道徳的価値である。道徳教育は、この基盤としての道徳性の育成を図ろうとしているものである。ところで、周知のように、日本の場合には道徳教育の問題はとりわけ難しいものである。その主な理由は①戦前の修身教育への反動、②政治的な教化に陥る懸念、③道徳理論観点の相違、という三つの争点が考えられる。中では、とくに政治と直接に関連する価値や政治状況を解釈する問題になる場合、その対立は常に一層鋭くなる。

ところで、1998年の教育課程審議会答申では子どもの現状について、「いじめ、不登校、凶悪する青少年非行などの憂慮すべき状況、子どもたちの倫理観や社会性の不

座3 教育開発研究所 1989年 60頁

¹⁹³ 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日 22頁。

足、社会全体のモラルの低下などの状況など¹⁹⁴があって、また「学校において、道徳教育に対する姿勢や考え方の相違なども背景として、道徳教育についての各教師の理解と取り組み、学校全体としての実践が必ずしも充分でない状況」¹⁹⁵と教育現場の実態を指摘した。

確かに、道徳教育に対する姿勢や考え方の相違による「道徳に正解はない」または「道徳は教えられない」という考え方は常に善悪の判断力の育成を妨げるものとなる。そして、2000年の中教審答申では、昭和50年代（1975年）の後半に入って、校内暴力、青少年の非行等の増加、学歴偏重などの深刻な教育問題から教育のあり方全般を見直す必要がある¹⁹⁶と根本的な改革の必要性を明確にした。これについての認識から、心の教育・道徳教育の重要性が重要視されるようになった。

その一方、教育課程審議会答申では「これからの学校教育において、このようないかに社会が変化しようとも時代を超えて変わらない価値あるものを子どもたちにしっかりと身につけさせることが重要な課題であると考えた」¹⁹⁷と価値教育の重要性をはっきり示した。確かに、豊かな人間性を持って、自ら生きる目標を求め、それを実現する基盤となるのは道徳的価値であるため、「生きる力」の一要素である善悪の判断力をいかに育てるかは、極めて重要な課題である。

しかし、日本では「道徳」は教科ではないため、教科書はないし、それに関する評価は原則的にないというのが現状である。したがって、過度の受験競争の下で、現実に「道徳」の時間は学校の教育活動全体を通じて行うどころか、他の教科や特別活動の時間などにすり替わってしまうのは、常に避けられないことである。こういう実態は受験制度や教師の意識改革や学習評価などに関わっているため、それをいかに革新すべきかは、関心の的である。

これに関し、「子どもたちにゆとりの中で生きる力を育むという基本的な視点に立って、学力試験を偏重する入学者選抜を改め、能力・適性や意欲・関心などを多角的

194 小尾通雄・市川昭午編集顧問 『小・秀学校新学習指導要領のポイントと対応課題』 「教育課程審議会答申<全文>」 教育開発研究所 1999年3月 182頁。

195 小尾通雄・市川昭午編集顧問 『小・秀学校新学習指導要領のポイントと対応課題』 「教育課程審議会答申<全文>」 教育開発研究所 1999年3月 182頁。

196 文部省編集 『文部時報—中央教育審議会答申』2月臨時増刊号 ぎょうせい 2000年（平成12年）2月 13頁。

197 小尾通雄・市川昭午編集顧問 『小・秀学校新学習指導要領のポイントと対応課題』 「教育課程審議会答申<全文>」 教育開発研究所 1999年3月 182。

に評価するため、選抜方法の多様化、評価尺度の多元化に一層努めることが必要である」¹⁹⁸という中央教育審議会の主張があった。これによって、過度の受験競争を緩和し、子どもと社会全体のゆとりを確保しようとするのである。

一方、学校を生涯学習体系の一環としての視点から、「自己教育力」を育てるため、完全学校週五日制が導入されるとともに、学校外の教育力の活用も重視されるようになり、学校教育と学校外教育との連携・協力が求められた。ところが、学校・教師・子どもの自由裁量権・時間が拡大されたが、各自の責任も伴ってくる。自由に伴う責任を自覚しないと、かえって逆効果になりかねない。

そして、学校の授業日数や授業時数が削減されたため、それをいかに有効に利用するか、といういわゆる「受け皿」の問題は極めて肝要である。つまり、子どもの学校生活が今以上に過密になる恐れおよび、学力低下・非行などの問題を招く懸念から、「自己教育力」の強化以外に、学校・家庭・地域社会の役割と連携などの充実を高めていくことも当面の重要な課題である。

このように、教育方針の転換に最も求められているのは、意識改革の確立である。しかし、それは言うのは易く、行うのは難しい。新しい社会の変化に対応するために、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し」という「生きる力」を育てることは、人間性教育の基本方針であり、知、徳、体の調和の取れた人間性の育成はその基底である。この子どもの創造性の基礎を培うことは、国家社会全体の発展に欠かせないものである。

¹⁹⁸ 文部省編集 『文部時報—中央教育審議会答申』2月臨時増刊号 ぎょうせい 平成12年2月 37頁。

第三節 1980年以降の学習指導要領改訂による人間性教育の展開

一. 1977年および1978年の学習指導要領改訂

1960年代から1970年代にかけて日本は科学・技術が急速に発達し、産業が高度化する時代であったため、当時の教育政策の基調は経済的、産業的な要請に置かれ、教育投資論や人材開発論が提唱された。結局、1960年代の「教育の現代化」運動は教育内容が過密化したため、子どもが消化できなくなり、学習負担が多くなり、「落ちこぼれ」、無気力、自殺の低年齢化などの深刻な教育問題を生み出した。そして、様々な批判・論議の中で、経済発展中心のカリキュラムよりも人間中心のカリキュラムが求められるようになった。

1973年11月の教育課程審議会の諮問に奥野誠亮文部大臣は次のような検討の観点を明示した¹⁹⁹。

「児童生徒の人間として調和の取れた育成を目指し、国家および社会の形成者として心身とともに健全な国民の資質を養うため、小学校、中学校および高等学校を通じて、教育上の諸問題を検討し、教育課程の改善について審議する。」

この指示を受け、「教育荒廃」といわれる深刻な教育実態への対応に迫られる教育課程審議会は、3年間にわたって審議して、1976年12月に公表した最終答申においては、「教育課程の基準の改善のねらい」として、①人間性豊かな児童生徒を育てること、②ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れること、③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること、という三つの方針を取り、人間性の回復を図ろうとする意向を示した。

このように、1977（昭和52）年の学習指導要領改訂は大きな転換点を迎えた。そして、人間性豊かな児童生徒を育てるために、ゆとりのある学校生活と基礎・基本の教育、また能力・適性に応じた高校教育の確立は、1977年の学習指導要領改訂の主な方

¹⁹⁹ 教育情報センター編 『教育課程基準改善の基本方向・解説と資料』 明治図書 1975年 134頁

針となった。この基本的方針に基づき、1977年の学習指導要領では「日常生活の基本的行動様式を始めとする道徳的実践の指導を徹底するよう配慮しなければならない」²⁰⁰と道徳性への重視として人間性豊かな児童生徒を育成することを明示している。

つまり、今回の改訂では、人間性豊かな児童生徒およびゆとりとした充実の学校生活は、道徳教育にとくに深く関わるのが図られた。それが、まさに「教育の現代化」の下で顕在化された落ちこぼれや心身のゆがみや非行の増加などへの対処である。言い換えれば、1977（昭和52）年の学習指導要領の改訂は人間性育成のカリキュラムの性格を持つものであり、その理想的な人間像は、いわば人間としての調和の取れたという豊かな人間性である。

こうした調和の取れた人間性豊かな児童・生徒の育成を目指している学習指導要領の改訂は、次のような特徴が見られる。まず第一点は、ゆとりのある学校教育を行うため、小、中、高校では、ゆとりのあるしかも充実した学校生活をもとに、授業時数を約割り削減し、指導内容も大幅に削減した。次は、小、中、高校では、学校の創意工夫を生かすため、「ゆとりの時間」（学校裁量）を設け、その活用を重視したことである。

第三点は、高校の第一学年に総合的な内容の基礎科目「現代社会」、「数学Ⅰ」などを必修として新設したことである。第四点は、高校の「各教科以外の教育活動」は「特別活動」と改称された。このような改訂によって、自ら正しく判断する力を養い、ゆとりのあるしかも充実した学校生活の下で人間性豊かな児童・生徒の育成が期待されている。

しかし、生活水準の向上に伴うゆとりは、教育機会の量的拡大および高学歴化をもたらし、学校教育を競争と選抜による人材選別と配分が子どもを受験競争に追いやることになった。そして、1977年に標榜した「ゆとり」教育への強調の下で、逆に児童生徒の学力低下などへの懸念が出てくるばかりか、「ゆとり」の教育が表面化されたため、塾通いの急増や校内暴力や非行などの問題も一層進行された。結局、「ゆとり」志向の学習指導要領どころか、「教育荒廃」の実態を深刻化させる一方となった。

つまり、「ゆとり」は深刻な教育実態の促進になった。こうした教育荒廃を深刻化させた主な原因は、「①追い付き近代化の固定観念、②高度経済成長の負の副作用、③日

²⁰⁰ 文部省 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局 1977年7月 1頁。

本文化・風土に根付く悪循環、④家庭の教育機能の低下、⑤学校教育の負の副作用、⑥教育界での不信の構造」²⁰¹という水原氏の分析があった。そして、新しい時代の変化に対応するために、初等・中等教育の教育課程・内容の再編がまた主な課題となった。

二. 1989年の学習指導要領改訂

学校教育の人間化を求める1977年の学習指導要領の「ゆとり」指向は、「教育荒廃」の現象を解決せずに、逆に非行、校内暴力、塾通いなどの問題を深刻化させた。こうした1977年および1978年の学習指導要領改訂を踏まえながら、1986年10月の教育課程審議会の間接まとめでは、教育課程基準の改善のねらいについて、①豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること、②自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること、③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること、④国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること²⁰²、という四つの方針が明示された。つまり、今回の改訂は教育課程の人間化志向を基調として国際化・情報化時代に対応しようとし、「人間性豊か」で「ゆとりのある」児童生徒の育成は今回も継承することにした。

そして、1989（平成元）年学習指導要領では教育の自由化・個性化そして国際化などの教育方針が打ち出された。それが、今後の急激な社会変化に十分に対応できるために、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」²⁰³を有する新しい世代の育成が必要とされるという認識からの提案だと考えられる。とくに、「和」を重視してきたこれまでの社会構造の中で、個人的対人関係が重視され、対人的「配慮」というものに対する自律的志向が強いため、「個」の喪失はそのつき物である。したがって、現在および将来の社会変化に十分に対応しようとするなら、「個」をいかに取り戻すかは、重要な課題となる。

このように、社会の変化に対応できる児童・生徒の育成を目指している1989（平成

²⁰¹ 水原克敏 『現代日本の教育課程改革』 風間書房 1992年6月 605頁。

²⁰² 瀬戸真編著 「臨時教育審議会の答申」 『これからの道徳教育』新道徳教育実践講座3 教育開発研究所 1989年 66-68頁。

元) 年学習指導要領の改訂は、小、中学校での授業時数の弾力的運用および、中、高校での選択履修幅・科目数の拡大を可能にした以外には、次のような特徴を持っている。まずは、小学校低学年で社会科と理科を廃止し、児童生徒の学習や生活の基礎的な能力・態度を育成するため、「生活科」を新設したことである。次は、豊かな人間性を育成するために、小、中学校では、道徳教育の内容の重点化と道徳実践の指導への強化を図り、高校では「公民科」を新設したことである。「その意味で、学習指導要領の志向する〔心豊かな人間〕は、しつけ・道徳教育および公民教育の目的に収斂するものであると判断される」²⁰⁴。

そして、高校で「社会科」を解体し、「地理歴史科」、「公民科」に再編し、それに「家庭科」を男女必修としたことである。また、中学校では、選択教科の履修幅を拡大し、習熟度別編成を導入したことである。つまり、基礎基本の重視と個性教育の推進として、選択履修幅の拡大、習熟度別指導、家庭科男女必修などの方針が取られた。言い換えれば、能力主義の教育路線を換えようとする人間化教育の方策の中で、その個性化という「個性尊重の原則」は、結局、学力の個人差として捉えられたということが覗える。それに、入学式・卒業式などの行事で国旗・国歌の取り扱いを明確にしたという改訂の特徴から、国際化という基本方針の下で、国際的な相互理解を促進すると同時に、「日の丸」「君が代」の義務化によって国家意識を強化しようとするという意図も覗える。

このように、1989年の学習指導要領改訂は、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力を重視するという新しい学力観に立つものである。この趣旨に基づき、児童生徒が自分の課題を見付け、主体的に考えたり、判断したりして解決するような学習活動の展開が求められる。

²⁰³ 文部省 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局 1989年3月 1頁。

²⁰⁴ 水原克敏 平成7年度文部省委嘱研究「教育課程に関する基礎的調査研究」報告書『わが国の教育課程及び学力観に関する調査研究』 戦後日本教育課程研究会 1989年3月

図 I-1 日本における小学校の教科科目及び毎週の授業数

授 業 内 容 学 年	各 教 科 の 授 業 時 数									道 徳 の 授 業 時 数	特 別 活 動 の 授 業 時 数	総 授 業 時 数
	国 語	社 会	算 数	理 科	生 活	音 楽	図 画 工 作	家 庭	体 育			
第 一 学 年	9		4		3	2	2		3	1	1	25
第 二 学 年	9		5		3	2	2		3	1	1	26
第 三 学 年	8	3	5	3		2	2		3	1	1	28
第 四 学 年	8	3	5	3		2	2		3	1	2	29
第 五 学 年	6	3	5	3		2	2	2	3	1	2	29
第 六 学 年	6	3	5	3		2	2	2	3	1	2	29
合 計	92	24	58	24	12	24	24	8	36	12	18	

平成元年『小学校学習指導要領』より作成

※1.この表は1週間の授業数であり、1時限は40分である。

2.各教科等の授業数は年間35週である。

ただし、第1学年の場合は年間34週である。

図 I -2 日本における中学校の教科科目及び毎週授業数

合 計	第 三 学 年	第 二 学 年	第 一 学 年	学 授 業 科 年 数 目	
				国 語	必 修 教 科 の 授 業 数
26	4	4	5	国 語	必 修 教 科 の 授 業 数
20~22	2~3	4	4	社 会	
22	4	4	3	数 学	
18~20	3~4	3	3	理 科	
8~10	1	1~2	2	音 楽	
8~10	1	1~2	2	美 術	
18~20	3~4	3	3	体育保健	
12~14	2~3	2	2	家庭技術	
6	1	1	1	道徳の授業時数	
6~12	1~2	1~2	1~2	特別活動授業時数	
20~36	4~8	3~6	3~4	選択教科等に充てる授業時数	
	30	30	30	総 授 業 時 数	

『中学校学習指導要領』より作成

1. この表の授業時数の1単位時間は50分とする。
2. 選択教科の授業時数については、外国語は各学年において3から4までを標準とし、外国語以外の選択教科は中学校学習指導要領で定めるによる。

図 I -3 高等学校標準単位数

	科 目	単 位		科 目	単 位
国 語	国 語 I	4	美 術	体 育	7~9
	国 語 II	4		体 保	2
	国語表現	2		音 楽 I	2
	現 代 文	4		音 楽 II	2
	現 代 語	2		音 楽 III	2
	古 典 I	3		美 術 I	2
	古 典 II	3		美 術 II	2
	古 典講読	2		美 術 III	2
地 理 歴 史	世界史 A	2	術	工 芸 I	2
	世界史 B	4		工 芸 II	2
	日本史 A	2		工 芸 III	2
	日本史 B	4		書 道 I	2
	地 理 A	2		書 道 II	2
	地 理 B	4		書 道 III	2
公 民	現代社会	4	外 国 語	英 語 I	4
	倫 理	2		英 語 II	4
数 学	政治・経済	2	語	オーラルコミュ	2
	数 学 I	4		ニケーション A	
	数 学 II	3		オーラルコミュ	2
	数 学 III	3		ニケーション B	
	数 学 A	2		オーラルコミュ	2
	数 学 B	2		ニケーション C	
	数 学 C	2		リーディング	4
理 科	総合理科	4	家 庭	ライティング	4
	物理 I A	2		家 庭 一 般	4
	物理 I B	4		生 活 技 術	4
	物理 II	2		生 活 一 般	4
	化学 I A	2			
	化学 I B	4			
	化学 II	2			
	生物 I A	2			
	生物 I B	4			
	生物 II	2			
	地学 I A	2			
	地学 I B	4			
	地学 II	2			

『高校学習指導要領』より作成

※全日制の課程における週当たりの授業時数は32単位を標準とする。

三. 1998年および1999年の学習指導要領改訂

1997(平成9年)年11月17日に発表された教育課程審議会の「中間まとめ」は、1996年(平成8年)7月に出された中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望したわが国の教育のあり方について」を踏まえ、2002年から始まる完全学校週5日制下での学校教育のあり方を検討し、新しい教育課程の基準の改善の基本方針を明らかにしたものである。とりわけ「中間まとめ」では、「子どもたちが友達や教師と共に学びあい活動する中で、自分がかげがえのない一人の人間として大切にされ、頼りにされていることを実感でき、存在感と自己実現の喜びを味わうことができるようになる」²⁰⁵ことを求めている。

同時に、「『時代を超えて変わらない価値あるもの』を身に付ける」²⁰⁶ようにすることと、「社会の変化に柔軟に対応し得る人間の育成」²⁰⁷に努めることがその改善の基本的な考え方である。そして、教育課程の基準の改善のねらいとして、次の4点をあげている²⁰⁸。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育を展開すること。

このように、2002年度から実施される完全学校週5日制の下で、ゆとりのある教育活動の中で児童生徒に生きる力を育て、そして特色のある学校教育を展開していくという基本的視点から1998年、1999年の学習指導要領改訂が行われた。以上のねらいを達成するために、教育内容の厳選、学校による教育課程の自主編成、「総合的な学習の時間」の創設、学習時間の弾力化、選択教科製の充実などの措置が必要とされるようになる。中では教育内容の厳選と「総合的な学習の時間」の創設は最も注目の焦点

²⁰⁵ 教育課程審議会 『教育課程の基準の改善の基本方向について』(中間まとめ)(案) 1997年11月 4頁。

²⁰⁶ 教育課程審議会 『教育課程の基準の改善の基本方向について』(中間まとめ)(案) 1997年11月 5頁。

²⁰⁷ 教育課程審議会 『教育課程の基準の改善の基本方向について』(中間まとめ)(案) 1997年11月 6頁。

²⁰⁸ 教育課程審議会 『教育課程の基準の改善の基本方向について』(中間まとめ)(案) 1997年11月 8-9頁

となった。

子どもの学習を豊かにするため、教育内容の厳選は欠かせないことであるが、そうすると、知識の爆発的増大による教材過剰への克服は重要な課題となる。この問題に関し、今回の改訂は基礎的・基本的な内容に厳選し、全体として縮減するという原則に沿って、「①削除、②移行統合、③軽減、④集約・統合・重点化、⑤選択」²⁰⁹という方法で行うのである。つまり、知識の量として捉えるこれまでの学力観を転換し、教える基礎的・基本的内容を重視するという捉え方である。そのため、授業時数の大幅削減以外にも、教科の選択幅も実質的に拡大した。

次は、最も注目を集める「総合的な学習の時間」でどのような資質・能力が目指されているか。1998年12月の中学校学習指導要領の総則では、次の二つのねらいをあげている²¹⁰。第一は「①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」である。第二は「②学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」である。

こういうねらいは、単なる体験活動やクラブ活動や学校行事などの教育活動を行うのではなく、学習指導を行うという観点から、教科などを基盤にし、教科の枠を超えた新たな知の形成ということが大切である。その時間の取り方は、中学校では各学年に大体週に二～三時間が設定される。高校の場合は、「総合的な学習の時間の授業時数については、卒業までに105～210単位時間を標準とし、各学校において、学校や生徒の実態に応じて、適切に配当するものとする」²¹¹とされた。

つまり、「総合的な学習の時間」の創設は、従来の縦割り方の構造を横断的に総合化することによって、「知の総合化」と「知の主体化」を目指し、全人的な「生きる力」を育てようとするものと視える。さらに、「生きる力」に欠かせない是非の判断力は「総合的な学習の時間」を通して育てるものであるため、「総合的な学習の時間」は学校の教育活動全体で大きく期待されると言える。

²⁰⁹ 水原克敏 「新学習指導要領の構造と特質」 『教育方法 23』 日本教育方法学会 1999年9月 63頁。

²¹⁰ 文部省 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局 1989年12月 3頁。

図Ⅱ-1 日本における小学校の教科科目及び毎週の授業数

区 分	各 教 科 の 授 業 時 数									道徳の授業時数	特別活動の授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育				
第一学年	272		114		102	68	68		90	34	34		782
第二学年	280		155		105	70	70		90	35	35		840
第三学年	235	70	150	70		60	60		90	35	35	105	910
第四学年	235	85	150	90		60	60		90	35	35	105	945
第五学年	180	90	150	95		50	50	60	90	35	35	110	945
第六学年	175	100	150	95		50	50	55	90	35	35	29	945

平成 10 年『小学校学習指導要領』より作成

備考

1. この表の授業時数の 1 単位時間は、45 分とする。
2. 特別活動の授業時数は、小学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。
3. 第 24 条第 2 項の場合において、道徳のほかに宗教を加えるときは、宗教の授業時数をもってこの表の道徳の授業時数の一部に代えることができる。

図 II-2 日本における中学校の教科科目及び毎週の授業数

区 分	各 教 科 の 授 業 時 数									道徳の授業時数	特別活動の授業時数	選択教科等に充てる授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語					
第一学年	140	105	105	105	45	45	90	70	105	35	35	0～30	70～100	782
第二学年	105	105	105	105	35	35	90	70	105	35	35	50～85	70～105	840
第三学年	105	85	105	80	35	35	90	35	105	35	35	70～165	70～130	910

平成 10 年『中学校学習指導要領』より作成

備考

1. この表の授業時数の 1 単位時間は、50 分とする。
2. 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。
3. 選択教科等に充てる授業時数は、選択教科の授業時数に充てるほか、特別活動の授業時数の増加に充てることができる。
4. 選択教科の授業時数については、中学校学習指導要領で定めるところによる。

図Ⅱ-3 高等学校標準単位数

	科 目	単 位		科 目	単 位	
国 語	国 語 I	2		体 育	7~8	
	国 語 II	2		保 健	2	
	国語総合	4	美 術	音 楽 I	2	
	現 代 文	4		音 楽 II	2	
	古 典	4		音 楽 III	2	
	古典講読	2		美 術 I	2	
地 理 歴 史	世界史 A	2		美 術 II	2	
	世界史 B	4		美 術 III	2	
	日本史 A	2	工 芸 I	2		
	日本史 B	4	工 芸 II	2		
	地 理 A	2	工 芸 III	2		
	地 理 B	4	書 道 I	2		
公 民	現代社会	2	書 道 II	2		
	倫 理	2	書 道 III	2		
	政治・経済	2	外 国 語	オーラルコミュ ニケーションI	2	
数 学	数学基礎	2		オーラルコミュ ニケーションII	4	
	数 学 I	3		英 語 I	3	
	数 学 II	4		英 語 II	4	
	数 学 III	3		リーディング	4	
	数 学 A	2		ライティング	4	
	数 学 B	2	家 庭 情 報	家庭基礎	2	
数 学 C	2	家庭総合		4		
理 科	理科基礎	2		生活技術	4	
	総合理科 A	2		情 報	情報 A	2
	総合理科 B	2			情報 B	2
	物理 I	3			情報 C	2
	物理 II	3				
	化学 I	3				
	化学 II	3				
	生物 I	3				
	生物 II	3				
	地学 I	3				
地学 II	3					

平成 11 年『高校学習指導要領』より作成

四．「総合的な学習の時間」への懸念

今回の目玉である「総合的な学習の時間」の創設の経緯は、第15期中教審答申や第16期中教審のいわゆる心の教育についての中間報告、あるいは教育課程審議会のまとめなどには既に明らかである。つまり、「総合的な学習の時間」は、各教科などの枠を超えて、児童生徒に豊かな人間性および望ましい「生きる力」への育成という大きな期待と意図を持って構想されたものである。

言い換えれば、こういう「総合的な学習の時間」は、既存の教科学習の内容を人間化する方向で取り組んでいくものである。とくに、今までの知識偏重の教育を人間性重視の教育に転換するという印象を付けている。とは言え、現実には、こういう「総合的な学習の時間」は、再び「はいまわる経験主義学習」にならないかというような疑問が多く抱かれている。

「〔総合的な学習〕は経験主義の立場にたつ教育活動であるが、この批判を〔総合的な学習の時間〕はただ動きまわるだけの無意味な活動を生み出すのではないか」²¹²という指摘がある。それに、総合学習と教科学習のバランス問題や新しい学習指導の問題などの疑問も多く取り上げられる。それ故に、「総合的な学習の時間」に取り組む際に、ハード面とソフト面の条件設備は、どのようになっているのかは、重要なポイントとなると思われる。

確かに、1980年代以降、総合的な学習を先取りして導入した指定校や実践校が既に存在した。しかし、「知の総合化」を求める「総合的な学習の時間」の新設によって、今度の教科学習はどのように変わればいいのか、とくに、基礎的学力レベルが弱まっている現状でいかに取り組んでいくべきか、という教育現場からの焦りがよく見られる。つまり、教師が「総合的な学習の時間」への理解および力量という問題である。

さらに、諸活動の指導に忙殺されている現状で、教師がこれ以上に生徒に密着する可能性があるのか、また、子どもの問題意識から立ち上げる学習単元はこれまでの教師の保守的な教育観によって、結局、教師の関心で取り組んでいる可能性はないのか、という問題も考えられる。つまり、学校現場の実態への認識および教師の指導視点という問題である。とくに、総合的な学習への授業準備はかなり大変なので、教師の熱

²¹² 日台利夫 「はいまわる経験主義学習にならないか」 河野重男監修 『新教育課程の論点・徹底理解』No.6 教育開発研究所 1999年1月 24頁。

意がないと、それをなかなか維持できないのも現実である。

それに、周知のように、「総合的な学習の時間」は「道徳」の時間と同じように、教科でもないし、原則的に学習成果への評価もない。しかし、学習内容への評価がないと、学習内容への改善は難しいため、一過性の経験に帰するものになってしまう危険性が残される。そのため、「総合的な学習の時間」への具体的な評価方法はいかにすべきか、それが重要な課題となる。

一方、実りのある総合的な学習にはソフト面の条件設備以外にも、ハード面の条件設備も欠かせない。そのため、内容の充実した図書館や美術館、博物館、それに実習を受け入れてくれる福祉施設や企業といった授業に必要な情報や企業、施設などの要素が不可欠である。そうすると、都市部と地方における条件設備の格差はいかに埋めるか、それも緊急な課題である。

第二部 現代台湾のカリキュラム改革における人間性教育の理念

第一章 民主化後の社会状況および人間性重視の教育理論の受容過程

本章では、民主化後、台湾社会における政治的・経済的状況および、教育界で行われた様々な教育改革運動を概観し、その背景から、台湾のカリキュラム開発の受容状況を分析することによって、**Humanistic Curriculum** 論の受容過程を解明しようとするのである。したがって、民主化後の台湾における社会背景および教育界の動きを明らかにするため、第一節では、戒厳令が解除された以後の政治・経済・教育背景への概観から、教育の改革動向へのインパクトを示す。

第二節においては、第一節に明白になった社会・教育状況から、これまでのカリキュラム理論の受容過程はいかなる変化があるか、また人間性の教育を求める九年一貫性教育課程の内容構成をいかに位置付けるべきか、ということを明らかにするために考察する。

第一節 戒厳令解除後の社会的背景

戦後から台湾における 38 年間の強権的政権は 1987 年の戒厳令の解除によって、民主化へ大きな第一歩を踏み出した。それ以後、様々な逆境に直面するにもかかわらず、台湾の政治的民主化は一気に加速されることになった。このような変化は台湾の社会にはかなりの衝撃を与えている。このような衝撃的な変動の中で、政治、経済、教育状況はどのようになっているのか、また、高まっている教育の自由化という改革の声の中で、その教育理念、特に人間性教育の理念はいかなる影響を与えているのか、これを本節で検討する。

一. 政治背景

38 年の間、実施された戒厳令および言論統制政策の一環である「報禁」（新規新聞発刊への禁令）が解除された後、政治的・社会的タブーの消失に伴って、台湾社会の隅々で、改革への熱い願望が漲って、政治運動、社会運動、労働運動、学生運動、反公害運動、婦人開放運動、さらには農民運動も起こった。これによって、様々な民主化・開放政策が次々と推進された。とくに、1988 年に、台湾史上に始めて台湾人が国家元首の地位についたことにより、台湾の政治環境は新たな局面に展開し、政治の「本土化」（すなわち、政治的な抜擢人事は従来、外省人ばかりの代わりに、本省人を採用し始めた）が更に加速された。これは、カリキュラム内容の「本土化」の助成に重要な推進力となった。

まず、1948 年以来、憲法に規定されてきた中国敵国条項としての「動員時期臨時條款」は 1991 年に中止されるとともに、「懲治叛乱条例」（反乱鎮定）も急遽廃止し、これによって、台湾の非常時体制が解除された。国内的には全面的民主化を促進し、対外的には中国に対する敵視政策を緩和し、交流・共存の道を開くという画期的な時代が開かれた。さらに、1992 年に「兩岸人民關係条例」が立法院（国会）で可決され、台湾と中国との交流に法的根拠を与えることになった。

さらに、国際社会からの孤立状態を打開するために、一方では積極的に国際組織への加盟を勝ち取ろうとし、また一方では国際的協力提携を強化していくという姿勢をとることにした。もちろん、国連加盟はこの対外関係の重点である。そして、「存在はすなわち希望である」という信念の上に立って、唯一の合法政府としての台湾の承認、

中華人民共和国との国交断絶などを条件にすることなく、場合によっては、台湾の呼称にさえ必ずしも拘らずに、実質的な関係を強化するという「実務外交」を実行するようになった。こうした政治的な変化によって、カリキュラムの編成における中国の位置付けはより現実的になる一方、従来の「中国化」を中心とする意識が「台湾化」に変わりつつあるようになった。

しかし、交流拡大の一方、台湾と中国との相互不信も顕在化しつつある。1990年代の半ば頃、一連の成功の「実務外交」および、政治民主化の新たな第一歩となる台湾初の総統直接選挙は、中国との緊張関係をもたらした一方、国際的には台湾の存在を大きくアピールした。これによって、中国の台湾に対する懸念が一層強くなった。とくに、1990年代の後半から、『台湾の主張』の発表、台湾大震災による中国政府の政治的意図および阻害への不満、台湾独立派の総統当選などの事件によって、台湾と中国との相互不信は一層深刻化した。このように、「新台湾人」の理念は台湾の人々の中で根強く変化し始めた。

今後の台湾の政治を考える上で、中国との関係の処理、国際社会からの孤立の打開などが依然として重要な課題である。こうして、この一連の政治変化の下で、もちろん、教育改革、特にカリキュラムの内容編成にも大きな影響を及んだ。

二. 経済背景

台湾は経済先進国の仲間入りという基本方針の下で、1970年代の重工業化、1980年代のハイテク産業育成の過程をたどり、1990年代はハイテク産業を軌道に乗せ、技術先進諸国との競争力を確保しようとしている。

1990年以来、台湾の経済発展は急速な民主化とともに、経済の国際化と自由化の政策の下に、積極的に生産力と海外投資の拡大を図っている。1991年7月から3,030億ドルを投じて進めている国家建設六ヵ年計画に四項目の政策目標がある。第一は国民所得の向上、第二は産業の潜在力強化、第三は均衡の取れた地域発展、そして第四は国民生活の質的向上である。これは急速な近代化とともに生じた様々な副作用を解決しようとするだけでなく、海外市場の分散化とバランスの取れた貿易の促進を目的として行ったのである。

さらに、欧米の多国籍企業が東アジアに進出する場合に、台湾に拠点を置くことを目的とする「アジア太平洋オペレーション・センター」の十年計画は1995年に発表

された。この計画は製造業（台湾全島を科学技術島として目指している）、海運（高雄港）、空運、金融（台北）、通信、メディアの六つのセンター開発が焦点となっている。こうして、外貨管理の自由化、オフショア金融センターの設立、通信施設の改善、国内保険と証券市場の開放、先物取引の合法化などの政策を実施している。

とくに、近年の人的資源の不足による賃金の上昇などによって、企業の海外移転が見られ、この問題を克服するために、六つのセンターの開発を通して産業をより高度化させようとしている。そして、産業高度化促進条例を 2009 年まで延長した。それは、①配当金の源泉税率の軽減、②研究開発や人材養成に対する投資に関する税額控除を含むというハイテク外国企業への優遇政策である。

1997 年のアジア通貨危機の際にはその影響を最低限に減少させたが、その要因は企業や産業組織などの柔軟性にあったといわれる。現在では、半導体メーカーのエイサーに代表されるように成長した。その他に、積極的に国際間の経済・貿易機構に加入する機会を求め、関税貿易一般協定(GATT)や世界貿易機関(WTO)への加盟をも申請している。それは国際間の相互経済協力を通してこそ国家の現代化の促進および、国民生活の水準の向上を進めるという認識である。そして、経済発展の政策の下で、高い水準の知識や技術を持った人材の確保が要請され、また自由競争の原理に基づいて、学校教育の質を高めようとする学校改革の風潮も現われている。

三. 教育背景

大陸文化と海洋文化が融合する要の地にある台湾は国際化の激流の中で、一元的な社会環境から多元的な社会環境へと発展してきた。この趨勢に呼応するため、教育の自由化・多元化は台湾の教育改革に課された重大な課題となる。特に、38 年間の強権的政権の下で、台湾の学校教育は「硬直化」、「保守」という積弊が存在していた。政治の民主化および社会の多元化とともに、教育の自由化が求められるようになった。そして、1989 年の人民団体法の修正によって「人本教育基金会」、「民間教育改革会」、「四一〇教育改造聯盟」などの民間の教育改革団体が続々と成立した。教育の自由化・本土化、教育基本法の制定、教育資源の合理的分配などの声が高まってきた。

さらに、1990 年に「人本教育基金会」はこれまでの教育制度の枠外における森林小学校を設立し、生徒の募集を開始した。翌年 2 月に教育権を要求する保護者達は毛虫親子実験学苑をも設立した。これらは教師、保護者および地域社会の提携によって教

育の人間化を求め、従来の教育制度に挑戦する、いわゆるフリースクールの学校づくりであり、当時、かなりの注目を集めた。さらに、1991年4月10日に教育に関心を持つ二百以上の団体が「四一〇デモ進行」を行い、進学主義、教科書問題、教員養成の改善などの教育問題を打ち出した。このように、教育改革に対する民間からの切々たる要望が強く反映されていた。

これらの民間から発した改革運動に対応しようとする台湾政府は、政治の民主化および経済の自由化の中で、様々な教育改革を着々と進めている。台北地区の60あまりの公立小学校では「開放教育」、「幼稚園・小学校の接続」、「現代教育実験クラス」、「教育評価改善クラス」、「田園教育」などの実験クラスによって、保護者たちが子どもにふさわしい学校を選ぶことができるようになった。その中で、1994年と1996年に台北県および台北市は小学校段階で開放教育(open education)の正式な導入を続々と着手し始め、関心の的となった。このように、台湾の初等教育は以前より開放的になった。

一方、国内の広範な教育改革の意見をまとめるために、政府側は1994年9月に行政院（内閣）に任期二年の「教育改革審議委員会」（日本の臨時教育審議会に相当する）を設置し、教育改革の決心を示した。また、1994年の第七回全国教育会議の決議に基づき、教育部（文部省）は1995年1月25日に『中華民国教育報告書』（教育白書に相当するもの）を発表し、今後の教育改革の構想を明らかにした。そして、1996年9月の教育改革審議委員会の任期終了とともに、公表された『教育改革総諮議報告書』の意見に即し、一連の教育改革は素早く行われている。例えば、国民教育法の修正、教師法および教師法施行細則の制定、教科書の全面的な検定制および九年一貫性課程の施行などが続々と発表された。

このように、戒厳令が解除されて以来、台湾社会では従来の教育方針である「大陸重視、台湾軽視」という理念構造は、世の批判を浴びることになり、台湾本土を重視し、「台湾優先」という観念が広く普及するというのが必然的な勢いであった。その一方、民主主義社会における個の尊重という基本理念に基づいて、人間性の重視を求める教育の自由化は依然として今後の教育改革を求める基本方針である。このような状況の下で、台湾のカリキュラム改革はいかに行われているのか、また、いかなる理念に基づいて構成されているのか、ということが人間性教育の理念構造に重要な示唆を与えるに違いない。

第二節 台湾における教育の外来影響と人間性重視の教育課程理論の受容過程

教育は、国家社会の発展に関わり、国民の資質を育成するものである。教育課程はその目的を達成するための計画的・意図的な営みの中核的なものである。そのため、教育課程の研究開発は重要で不可欠なものである。しかし、特殊な歴史背景における台湾の教育課程開発はその研究がかなり後れたため、これまでの教育課程内容は他国の教育経験・成果を参考にしながら、国内の需要に即して構成されたのである。したがって、民主化後、台湾の教育課程の研究開発は、自ら独自の道を探求しようとする意図が窺える。

では、民主化後、台湾の教育課程開発は、果たして独自の道を拓いたのか、また、人間性のある教育を求める九年一貫性教育課程は何に基づいて編成されたのか、ということの本節で考察する。

一. 教育改革に与えた外来の影響

教育改革に影響を与える要因は、以上のような社会全体の変化という内的要因以外には、国際情勢、外国の教育理論などの外的要因も存在している。国家社会の発展を促進するため、他国の発展経験を模倣したり、借用したりすることが多い。教育改革の場合も同様に、他国の教育発展の経験や教育理論を受容するのが、常にあることであるが、しかし、他国の教育発展の経験、教育理論を受容する場合、まず、自分自身が主観的な価値選択の認識を持たなければならない。

周知のように、戦後から、台湾の政治、経済はアメリカにかなり大きな影響を受けていった。それは、戦後から、アメリカに頼ってきた台湾の特殊な政治要因および経済発展という利害関係があったからである。そして、常に政治、経済の動向に左右される教育政策も例外なく、アメリカ教育の動向に従っていったが、強権的政権の下で、当時の台湾教育は中央集権的な性格を持つようになった。当時の教育統制の下に実施された「中国化」教育の促進ももちろん、教育に影響を与える要因の一つである。

ところで、1987年の戒厳令解除とともに、政治、経済、教育も民主化、自由化の方向に向かっている。そして、「中国重視、台湾軽視」という従来の「中国化」教育を排除し、台湾の「本土化」教育を強化するのが、重要な教育政策の一つとなった。この自由・民主な風潮の中で、新しい教育改革によって台湾の教育発展を促すために、各国からの教育改革

動向や教育理論への研究・考察が必要とされた。中ではアメリカ教育からの影響は依然として他の国よりずっと強い。

もちろん、教育への具体的な影響を証明するのが、難しいが、沈姍姍氏のように、各国における台湾の留学生人数および彼らの帰国後の仕事内容から、台湾の教育に与える影響を分析するのが、一つの方法だと思う。何故かという、一般的に言えば、帰国後の留学生は、常にエリート階層にあり、留学先の国で学んだ知識や文化などを母国に伝えるのが、従来と同様に、あたりまえのことだからである。つまり、留学生は国と国との掛け橋として、双方の文化、知識、情報などを伝える伝達者だと考えられている。

戦後、戒厳令の下で、外国への留学は政府からの許可が必要なので、留学者数の把握は確実である。ところが、戒厳令の解除につれて、1989年7月以降、留学は自由となり、政府の許可を得なくても、自由に海外へ留学できるため、私費留学生の人数および彼らの帰国後の就職状況を把握することができなくなる。その確実なデータで分析するために、表Iと表IIに示されたのは、1989年7月までの資料である。

このように、1950年から1989年7月まで、アメリカへの留学生者数は103,479人で圧倒的に多く、次は日本の5,092人である。彼らの帰国後の就職状況から見れば、大学レベルの教職、公民営事業と金融機関、および政府行政機関の就職者数は、それぞれ6,595、5,513、2,758で、全体の第一、二、三位を占めている。中では教育改革に最も関わっている大学レベルの教職と行政機関の就職者数の割合は、全体の43.55%に達している。このデータから見れば、台湾の教育改革は、アメリカの教育改革動向や教育理論にかなりの影響を受けていることが否認できない。

こうした状況下で、沈氏は台湾の現状を見つめながら、台湾独自の教育理念・理論を確立する必要性を呼びかけると同時に、下記の四点の意見を提出した²¹³。

- ① 現代社会の中で、他国（特に先進国家）の教育発展経験を「模倣」・「借用」することが避けられないことである。
- ② 他国の教育発展経験を「模倣」・「借用」する前提として、それを採択する主観的な価値意識を持たなければならない。そうしないと、自国の社会文化を調和できなくなるという困難な状態に陥りやすいからである。

²¹³ 中華民国比較教育学会・国立暨南国際大学比較教育研究所・国立台湾師範大学教育学系編 『教育改革—從伝統到後現代』 沈姍姍「我国教育發展的外來影響—現代化理論與依賴理論之応用」 師大書苑 1996年 142-143頁。

表 I 帰国後の仕事内容

	総計	行政機関の仕事 (%)	公民営事業と金融機関 (%)	大学レベルでの教職 (%)	研究機構 (%)	中等学校での教職 (%)	病院での仕事 (%)	メディア関係 (%)	その他 (%)
1951	17	7	0	5		1	1	0	3
1952	16	6	2	5		0	0	0	3
1953	16	4	0	3		0	2	1	6
1954	21	6	8	2		0	0	1	4
1955	34	8	5	5		1	4	0	10
1956	67	22	5	14		3	7	3	13
1957	62	20	14	16		0	5	0	7
1958	91	18	17	13		0	14	6	23
1959	70	12	17	14		0	3	1	23
1960	47	14	9	15		0	4	1	4
1961	52	10	8	14		0	1	1	18
1962	63	12	17	11		1	1	3	17
1963	95	18	13	25		1	2	5	31
1964	96	26	17	25		0	0	5	33
1965	120	25	13	42		1	2	5	32
1966	136	29	21	35		2	3	2	44
1967	153	40	8	29		1	0	0	75
1968	184	39	20	48		2	3	1	82
1967	226	65	49	88		1	3	1	19
1970	407	69	70	215		6	2	1	54
1971	362	77	91	133		4	9	1	47
1972	355	78	69	130		3	5	0	70
1973	445	76	121	189		5	12	8	34
1974	486	84	124	199		9	5	8	57
1975	569	82	127	258		3	12	6	81
1976	722	81	123	298		5	15	20	180
1977	624	42	96	289		0	23	17	157
1978	580	48	102	218		1	16	16	179
1979	478	104	99	177		8	11	5	74
1980	640	71	72	162		35	10	45	245
1981	937	132	341	229		58	24	5	148
1982	1,106	109	212	266		4	26	12	477
1983	1,257	161	387	361		130	25	9	184
1984	1,329	124	441	441		108	39	12	164
1985	1,350	164	357	448		133	48	13	187
1986	1,583	191	437	466		180	65	15	229
1987	1,920	214	577	513	232	9	76	15	284
1988	2,296	258	696	578	291	7	83	1827	365
1989	2,462	279	728	614	318	9	46		441

教育部『中華民国教育統計』1996年 p.58-60より作成

注：研究機構は1987年から取り入れた分野である。

表Ⅱ 日米の留学生者数

	留学総人数	米国留学人数	%	日本留学人数	%
1950	216	213	98.6	1	0.46
1951	340	332	97.6	0	0
1952	377	360	95.5	0	0
1953	126	120	95.2	2	1.5
1954	399	355	88.9	18	4.5
1955	760	626	82.4	97	13
1956	519	410	78.9	21	4.0
1957	479	400	83.5	40	8.3
1958	674	570	84.5	68	10.0
1959	625	521	83.3	77	12.3
1960	643	531	82.6	90	13.9
1961	978	733	74.9	186	19.0
1962	1,833	1,387	75.6	273	14.8
1963	2,125	1,685	79.2	225	10.5
1964	2,514	2,026	80.5	267	10.6
1965	2,339	1,843	78.8	281	12.0
1966	2,189	1,696	77.4	220	10.0
1967	2,472	2,047	82.8	167	6.7
1968	2,711	2,272	83.8	199	7.3
1969	3,444	3,015	87.5	122	3.5
1970	2,056	1,825	88.8	68	3.3
1971	2,558	2,289	89.4	78	3.0
1972	2,149	1,867	86.8	84	3.6
1973	1,966	1,650	83.9	74	3.7
1974	2,285	1,992	87.1	73	3.1
1975	2,301	1,824	79.3	112	4.8
1976	3,641	3,173	87.1	156	4.2
1977	3,852	3,369	87.4	222	5.7
1978	4,756	4,350	91.4	174	3.6
1979	5,801	5,463	94.1	112	1.9
1980	5,933	5,572	93.9	116	1.9
1981	5,363	4,976	92.7	142	2.6
1982	5,925	5,572	94.0	118	1.9
1983	5,690	5,371	94.3	118	2.0
1984	5,410	5,066	93.6	142	2.6
1985	5,979	5,532	92.5	162	2.7
1986	7,016	6,499	92.6	182	2.6
1987	6,599	6,052	91.7	224	3.4
1988	7,122	6,382	89.6	252	3.5
1989	3,900	3,513	90.1	129	3.3

教育部『中華民国教育統計』1996年 p.58-60 より作成

- ③ 他国の教育経験を頼りすぎると、逆に、自国の教育発展への阻害となる可能性がある。
- ④ 本土の教育理念の確立は、他国の教育経験を借用する際に、「他国に頼る」という状況に陥ることを防ぐ最もいい方法である。

戦後から、ずっとアメリカ教育に強い影響を受けてきた台湾の教育界は、国家意識というアイデンティティの認識問題がまだ解決されていない状況下で、独自の教育理念・方向を確立するのがかなり難しいが、健全な教育発展を求めるために、自らいかにその道を切り開くか、極めて重要な課題である。

二. Humanistic Curriculum 論の受容過程

1987年に戒厳令が解除されて以来、台湾社会全体に自由の風潮が広がっている。それと同時に、世界各国は新しい時代を迎えるため、1990年代頃から次々と教育方針・政策を立てて、様々な報告書や法案を公表した。例えば、1988年にイギリスで公表された教育改革法案(1988 Education Reform Act)、また、1991年4月にアメリカでブッシュ政権が発表した「2000年のアメリカ——教育戦略」(America 2000)及び、1994年にクリントン政府が制定した「紀元 2000年のアメリカ教育目標法案」などの教育改革である。

この改革の波に乗って、1995年2月に教育部は第七回全国教育会議の主な結論により、初めての教育白書である「中華民国教育報告書—二十一世紀へ邁進する教育遠景」を公表した。国内の事情及び世界の改革動向に基づき、民主化後の台湾教育への展望を示した。沈氏の分析によれば、その内容に取り入れた教員研修センター、完全中学、総合高校、教育基本法などの提案は、表Ⅲに示されたように、アメリカ、イギリス、ドイツ、日本、フランスなどの国から影響を受けているという。

つまり、台湾の教育研究開発における受容の対象は、戦後のアメリカ中心から、他の各国まで受容の対象として進展したということである。実は、この現象を民主後の教育研究の状況から見れば、一目瞭然である。国際化の激流の中で、民主化後、台湾の教育界では従来の束縛から教育の自由化へ向かって、世界的な教育動向の一つである Humanistic Education の教育体制を求めようとするのである。そして、戒厳令時代に導入ができなかった、Humanistic Education の一環である開放教育の展開は疑いもなく進められた。

表Ⅲ 中華民国教育報告書における外来教育理論の影響

教育政策	影響の主な国
完全中学（六年一貫性）	米
総合高校（中高一貫性学校）	米、英、独、日本（主にアメリカ）
教育券	米
地域大学	米
教員養成審議委員会	米、英、日本
教員研修センター	英、独、仏
教育基本法	日本

『教育改革—従伝統到後現代』 p.157 頁。

それに関する研究活動もかなり活発化している。例えば、陳伯彰・盧美貴の『尼爾與夏山学校』（1988）と『開放教育』（1991）、盧美貴の『夏山学校批析』（1993）、鄧運林の『現代開放教育』（1995）、『開放教育新策略』（1995）、『英日之旅談開放教育』（1995）、『開放教育新論』（1997）、余安邦・凌俊仕の『那株紅杏不出壁？—開放教育的誘惑與陷井』（1997）などの研究著書が続々と出版された。

もちろん、これらの研究・著書の内容から見れば、台湾の教育研究・開発は依然として他国の教育経験を受容する状態にあることが分かるが、かつてのアメリカ教育を中心とする状況ではなく、イギリス、日本などの教育経験も取り入れたという進展が見られる。つまり、国際化の中で、強権政権によって後れてきた台湾の教育研究・開発を進めるために、まず教育視野の拡大が必要であるため、アメリカだけでなく、日本、イギリスなどの各国教育の視野も不可欠である。

ところで、劉興漢氏は、第七回全国教育会議を迎えるために、1988年の第六回全国教育会議以来、1994年までの国際教育学術交流の実態調査を行われた「国内外教育学術交流發展現況與評估之研究」（1994）では、各国との交流は確かに行っていたが、アメリカとの学術交流が全体の三分の一を占め、また、それが各大学の研究部門の85.1%にも達していると指摘した²¹⁴。つまり、台湾の教育研究・発展には、アメリカの教育経験は相変わらず、その受容の主な対象である。表Ⅲにおける各国の理論研究

²¹⁴ 中華民国比較教育学会・国立暨南国際大学比較教育研究所・国立台湾師範大学教育学系編 『教育改革—従伝統到後現代』 沈姍姍 「我国教育發展的外来影響—現代化理論與依賴理論之応用」 師大書苑 1996年 153頁。

への受容状況も同じような傾向が見える。

そして、各国の教育研究開発を追いかけると同時に、台湾独自の道を探求することが重要な課題となる。教育の質の向上および人間性のある学校作りという **Humanistic Education** の改革風潮の中で、統制的教育体制から開放された台湾の教育改革もこの方向に進んでいる。九年一貫性教育課程を実施するために、詳細に規定された「課程標準」の内容を大綱にとどめるという革新は、台湾教育の画期的なことである。1998年9月末に公布された「国民教育階段課程総綱綱要」は、その初めての傑作だと言える。

その内容は主に十大基本能力、七大学習領域、八大議題で構成される。もちろん、内容の構成は審議過程の手順を経て、定められたのであるが、その政策決定は一体何に基づいて作られたのであろうか。これに関し、『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要 決策過程之研究』では、「〔九年一貫課程総綱綱要〕に参考にしたのは、日本、アメリカ、オーストラリアなどの教育課程構造以外に、〔教育改革総諮議報告書〕はその重要な指標である」²¹⁵と、明確に指摘した。この研究論文は、座談会、審議会への参与・傍聴、審議委員へのインタビュー、議事録の収集などの手法を通して分析したものであるため、確実性が高いと言える。

即ち、「九年一貫課程総綱綱要」の策定過程には、『教育改革総諮議報告書』の内容・指示に基づき、日本、アメリカ、オーストラリアの教育課程構造・方針を参考にしたということである。中では、オーストラリアのほうは、単に「十大基本能力」の審議過程でその理念を参考したのであるため、今回の九年一貫性教育課程における受容の状況は、主にアメリカおよび日本、特にアメリカだと考えられる。戦後にせよ、民主化にせよ、台湾の教育開発・研究はアメリカの教育経験・成果にかなりの影響を与えられることが覗える。今回の九年一貫性教育課程の編成も同じだという状況から、台湾における **Humanistic Curriculum** 論の受容は、主にアメリカからの教育理論だと言えよう。

とはいえ、九年一貫性教育課程の内容構成および審議過程から見れば、今回の編成は単なる他国の教育経験・成果を受容するばかりではなく、独自の教育課程内容を構

²¹⁵ 洪詠善著 『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要 決策過程之研究』 国立台北師範学院課程與教学研究 1990年1月 163頁。

成しようという意図も明白に見える。

第二章 1980年代後半の教育課程改革の動向

本章は、民主化後の初期におけるカリキュラム改革の性格を明らかにするため、前章に述べた教育改革の動向を引き受け、戒厳令が解除されて以来、台湾で初めて公表した教育白書への検討を通し、民主化後、初めて公布した「課程標準」（学習指導要領に相当するもの）の内容を中心に考察するものである。したがって、第一節においては、民主化後の教育改革の動向を示す最も重要な拠り所としての中華民国教育報告書を中心に検討する。この動向を引き受け、第二節では、この時期のカリキュラム改革の成果としての新「課程標準」の内容を論ずる。そして、第三節においては、**Humanistic Curriculum** 論の人間性教育の観点から、新「課程標準」に編成された理想的な人間像の内容を考察する。新「課程標準」への内容検討は、教育改革審議委員会の意見を加え、後の改革内容に関連つけようとするため、第三章に譲ることにした。

第一節 教育報告書による教育改革の動向

独裁体制を経て、やっと民主体制に辿り着いた台湾は社会全体に自由を求める風潮が広がっている。教育界でも規制緩和と民主化の洗礼を受けて、従来の教育体制に対する一連の反省から、様々な教育改革の運動が行われている。これらの動きの中で、教育部（文部省に相当するもの）は 1995 年に初めて『中華民国教育報告書』を発表し、これからの教育改革の動向・方針を示そうとした。したがって、民主化後の台湾におけるカリキュラム改革の動向を把握するには、この報告書の内容が重要な拠り所である。そのために、本節ではまず、『中華民国教育報告書』の意見・内容を検討し、各教育段階の「課程標準」における改革方針を明確させようとするのである。

一. 教育報告書の内容概要

二十一世紀に向けて、世界的な教育改革の風潮に呼応しようとする教育部は、1995 年 1 月 25 日に初めて『中華民国教育報告書—二十一世紀へ邁進する教育遠景』を発表し、教育界から大いに注目された。これは、1994 年 6 月の第七回全国教育会議で「多元化文化への推進、教育の質の向上、よい教育展望の開発」という主題の下で決議された主な結論を踏まえて編成した教育改革の構想である。主に教育資源の配分、柔軟性のある教育課程の編成、教育課程の構造改革、教員養成の改善、高等教育の質の向上、生涯学習の推進、全民体育および兩岸学术交流の展開など、八つの議題に基づいて決議された内容である。

教育報告書の内容全体は主に「受験戦争の緩和」および「教育の自由化」を中心として構成されたのである。受験戦争の緩和に関して、義務教育の十年化、教材内容の本土化への変更、中学校と高校を併合した六年制中学の実施、高校から第 2 外国語科目の設置、大学入試を一回のみからセンター試験と二次試験の二段階方式に変更、などの方策が講じられた。教育の自由化に関しては、私立学校法や国民教育法などの各法令の修正、学校に裁量権の付与などの考えが示されている。そして、教育改革に関しては①受験競争の緩和、②合理的な教育資源の配分、③教育の自由化、④教育品質の向上、⑤人文精神の高揚、という五つの項目が取り上げられている²¹⁶。

²¹⁶ 教育部編 『中華民国教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』簡要本 教育部 1995 年 5—26 頁。

これらはいずれも従来、よく批判された教育問題への答えであると見られる。そして、これらの教育改革を通して、2000年までは次のような成果を上げられるように望んでいるという²¹⁷。

- ① 進学競争の緩和と柔軟性のある学制の順次確立。
- ② 都市と地方の地域格差の短縮と教育の一層の機会均等化。
- ③ 各種教材の全面的更新と教育方法に対する科学技術の普遍的な応用。
- ④ 教員養成の多元化の促進と確実な教育・実習・応用の普遍化。
- ⑤ 大学の十分な自主性の確立と、国・公・私立大学の特色の具備。
- ⑥ 生涯教育体制の完成と、社会教育の大幅な推進。
- ⑦ 国民体育の積極的な推進と、国民の著しい体力の向上。
- ⑧ 国際協力の一層の密接化と、台湾海峡両サイド交流の穏やかな推進・開発。
- ⑨ 教師の権利と利益保障の強化および、各種教育資源の多角的な開発。
- ⑩ 校内における人文科学精神の高揚と、師弟間の倫理道德の再構築。

このように、上記の全面的な教育改革の内容はこれまでの教育問題を解決し、新しい時代の要請に対応しようとするものである。その中で、⑩は民主化の到来によってもたらされる社会変化に対する固有の道德的価値への再検討および倫理道德への重視を示す考えである。そして、従来为国家中心の道德教育の下で、その意識形態をいかに変革するかは、注目に値するところである。

二. 教育課程改革に関する内容

時代の潮流、社会の趨勢及び現実の需要に対応するため、従来の国民教育法、高級中学位法、私立学校法、大学法などの教育法の改正が必要とされる。改訂中の国民教育法の中に、教育課程に関連するポイントは次のように示されている²¹⁸。

「国民教育（義務教育）の教育課程の実施を定める重点：国民の生活教育、倫理道德教育及び民主法治教育の実施を強調すると同時に、小学校は国民の基本知能の養

²¹⁷ 教育部編 『中華民国教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』簡要本 教育部 1995年 27—52頁。

²¹⁸ 教育部編 『中華民国教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』 教育部 1995年

成及び実践を重んじ、中学校の場合は職業の陶冶または技能・芸術教育を強化することである。」

この方針の背景には、義務よりも権利を、社会意識よりも個人の自由を重視するという自己本位の風潮が社会全体に満ちていることにある。したがって、単なる知的な側面への要求だけではなく、情意面への重視、特に道徳的価値への強化は教育改革の中核とならなければならないのである。そして、人文的な価値の陶冶によって、生徒達の人格を高め、歪んだ社会風潮を改めようとする意図が教育報告書において明らかにされた。そして次の内容は小、中学校の改革に関する指示である²¹⁹。

- ① 国民教育の方面：徳、智、体、群（人間関係）、美の五育が均衡に取れる健全な国民を育成する以外にも、法治教育、道徳教育を重んじるべきである。それは、郷土教育の内容、環境教育の提唱、芸術教育推進を通し、生徒達の広い心および家族愛、愛郷、愛国、愛世界の情操を培うのである。
- ② 法治教育の方面：現在の小、中学校の「生活與倫理」、「道徳與健康」、「公民與道徳」などの課程内容を強化する。さらに、今後は家庭、学校および地域社会との連携を図り、日常生活に関する礼儀作法を認識・実行させ、その規範を日常生活の中に実践させることによって、「公德心」を培い、民主法治の観念を確立させ、礼儀を貴ぶ社会を形成する。高校、大学ないし社会教育のほうにも法治観念を広げ、法を知り、法を守る国民を期する。
- ③ 芸術教育の方面：
 - ・ 国民小、中学校の芸術科目の全課程・教材を改訂し、芸術および審美教育の内容を強化する。
 - ・ 郷土芸術活動の科目を増設し、生徒に郷土・文化・芸術への理解および愛好を育成する。
 - ・ 中学校に音楽、美術の必修科目を増加し、生徒の芸能科目への履修の機会を増やす。
 - ・ 小、中学校に芸術に関する特殊な才能の教育を強化し、芸術に関する専門的

42 頁。

²¹⁹教育部編 『中華民国教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』簡要本 教育部 1995年 23—25 頁。

な人材を培う。

④ 郷土教育の方面：

- ・ 小学校に「郷土教学活動」科目を増設し、郷土言語、郷土歴史、郷土地理、郷土自然、郷土芸術の五大項目を含み、各学校は実際の状況によってその実施項目を裁量する。小学校に「郷土教学活動」の科目を増設し、その中で、郷土の方言、郷土の歴史、郷土の地理、郷土の自然、郷土の芸術などが五つの項目を取り上げる。各学校はそれぞれの実際状況によって、その実施の項目を裁量する。
- ・ 小学校の社会課程に関する郷土教育内容を強化する。例えば、台湾の自然、人文環境、民族芸術、社会変遷などの教材である。
- ・ 中学校に「認識台湾」の科目を増設し、生徒に台、澎、金、馬への認識を強化する。
- ・ 郷土教育の実施計画を定め、各県、市に郷土教材の編成を補助する。

⑤ 環境教育の方面：環境教育の法案を推進する以外には、他の部門と提携し、関連のある実施計画を定め、各学校にあらゆる教育機会を利用し、生徒達に環境および資源を保護する正確な知識を獲得させ、また環境保護の諸教育活動の中から、自然環境を保護する観念を身に付けさせる。

要するに、小、中学校の教育段階における生徒の行為規範、礼儀作法および義務観念が改めて強調され、これによって、倫理・道徳的価値を回復しようとするのである。つまり、人文価値の陶冶は学校教育の中核になっている。

一方、高校の場合は主に教育課程に関する教材の改善と学習内容の充実が強調された。その内容は次のように報告された²²⁰。

「数年来、実施された現行の高校教育課程の欠点は次の三点がある。①教授科目及び時間数が多すぎる。学校側の裁量の余地及び生徒の自由時間があまりない。②教材内容は多すぎる。その中で、中学校の教育課程と重複または不釣り合いなどの現象がよくある。更に、生活化、実用化、本土化、活発化などの原則に一致しない。

²²⁰教育部編 『中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』 教育部 1995年 57頁。

③教育課程の構成は生徒の個別差に配慮しないので、生徒は十分な選択科目を履修することができない。したがって、現行の高校教育課程を検討・改善する必要性が確かにある。

- ① 「学年学分制」(単位制)を試行し、留級制(留年の制度)を取り消す。そうすると、生徒は最低の卒業単位数及び規定された教育課程の履修が終わると、すぐに卒業できる。
- ② 生徒の個別の需要を配慮するため、様々な高校の類型(普通高校、総合高校、完全中学〔一貫性高校〕)の教育課程、教材内容を設計する。
- ③ 学校の指導の下で、生徒は自分の志向及び興味により、科目を自由に選択することができるため、選択科目の範囲を広げることにする。
- ④ 群組科目(コース制)を設立し、生徒は各コースの中から一定の単位の科目を履修することによって、科目選択の柔軟性が増加する。
- ⑤ 時代潮流及び社会変遷に対応するために、教授科目及び教授内容を調整する。」

このように、報告書における教育課程改革の方向は人間性のある教育方向に向いていることが窺える。その中で、特に、義務教育の段階には、倫理・道徳的価値の育成ということに重点が置かれている。それは道徳性の育成は早期から身に付けたほうが効果的であるという考えおよび、現実の進学問題への配慮があるからである。

三. 教育改革審議委員会からの意見

上記の教育報告書の内容に関し、民間の教育団体はもちろん、教育改革審議委員会からも様々な意見、提案が提出された。ここでは教育審議委員会からの賛成の意見と改正の提案を概要的な項目で提出しようとしている²²¹。

「(一)賛成の部分

- ①郷土・資訊(情報)・環境・生活・芸術教育の推進
- ②「学年学分制」(単位制)の試行
- ③様々な高校の類型に関する教育課程の編成

(二)修正および補充の意見

- ① 教育内容の充実には、郷土・資訊（情報）・環境・生活・芸術教育のほかに、未来の教育目標を踏まえて、全体的な企画及び科目内容の統合によって、柔軟性・多元性のある教育課程の構造を設定する必要がある。
- ② 教育課程発展に関する国際的な比較資料のセンターの設立及び、現在の課程委員会への構造的な調整によって、現行の学科科目を効果的に統合し、多元性・柔軟性のある教育課程を発展させ、また、授業時間及び教材内容を減少することを図る。
- ③ 教師の尊厳の確立および社会的倫理・価値の推進を積極的に検討する。」

こうして、教育報告書の改革動向と教育改革審議委員会からの提案を踏まえて、次の節で実際に改訂された小、中、高等学校における「課程標準」の内容を検討してみる。

第二節 民主化後の教育理念および教育課程

1987年以降、急テンポで民主化が進んでいる台湾は教育においても自由化を目指し、従来の知識中心の教育体系から、児童・生徒中心という「人間化」の教育課程（Humanistic Curriculum）の試みを模索し始めた。それは、長年の、束縛された権威的な体制への反動と反省である。この改革の動きを推し進めるのは、政府側の改革決心はもちろんのこと、民間の教育団体側からの強い要請こそが、その主な推進力である。

つまり、民主化後の台湾の教育改革は、従来の上から下への行政型の改革から、下から上への草の根的な改革へ転換しようとしているのである。こうした教育改革運動の中で、教育課程に関する改革理念を具体的に示したのは、続々と改訂されていた小、中、高等学校の「課程標準」である。本節では民主化後、初めて公布した「課程標準」における教育理念および教育課程内容への考察を通し、その教育理念を明らかにしようと思う。

一. 改訂の理念と原則

新しい時代の到来とともに、科学技術及び知識の急速な発展、コンピューター及び様々な情報の普遍化、民主法制及び環境保護の意識の向上、学校、教師及び生徒の需要などの社会変化に直面する「課程標準」はこれらの要請に応じなければならないため、再編の課題に迫られた。今回、「課程標準」改訂の実施対象は二十一世紀を担う子ども達なので、「二十一世紀の健全な国民を育成すること」²²²という議題は今回の改訂の主な目標とされる。

この目標の下で、これまでの小学校教育を改めて位置づける必要があると思われるので、世界の教育思潮の動向や、国家、社会及び児童の需要を配慮し、教育課程編成、教授法などの原理を踏まえて、「未来化」、「国際化」、「統整化（統合化）」、「生活化」、「人性化」、「弾性化（柔軟性）」という六つの基本理念が挙げられた。改訂の詳しい内容は次のように述べられている。

²²² 教育部 『国民小学課程標準』 教育部編 1993年9月 348頁。

(一) 基本理念²²³：

- ① 未来化：社会の変化に対応できる力を育成すべきこと。

例年の課程標準改訂に際して、科目の設置および時間数の配当は各教科の本位主義で常に適当な編成がなかなかできないという実情に鑑み、今回の改訂は主に生徒の需要を中心にし、その未来の発展を考慮し、さらに、将来を見通す力への育成という理念を持って、適切な教育課程を企画する。

- ② 国際化：世界への責任感を育成すること。

特に、我が国の経済力の向上につれて、二十一世紀に国民は世界的な任務や役割を果たすべきなので、「児童に二十一世紀への世界的な責任感を育成すること」は今回の課程標準改訂における基本理念の一つである。

- ③ 統整（統合）化：各学校段階から各学年までの縦つながりと、各科目の間の横のつながりを効果的に統合すること。

各教科の本位主義および科目の過度の分化を避けるために、今回の課程標準改訂は各学校段階から各学年までの縦つながりを中心とするほか、各教科間の重複・矛盾も避けるべきである。それと同時に、統合化の教育課程の実施を図るために、人文・科学、さらには顕在・潜在教育課程も留意すべきである。これによって、学習の付加価値も高められる。

- ④ 生活化：日常生活の需要に対応できる力を培うこと。

教育内容は児童生徒の能力・興味・需要に応えるために、今回の課程標準改訂は細かい知識の暗記を避け、教育課程の内容を児童生徒の日常生活に結び付けることを強調する。教材を選択するとき、児童生徒の現段階における實生活に必要なとされる教材内容だけを提供するのではなく、それと同時に、二十一世紀における新しい国民が有すべき生活教養をも配慮しなければならない。

- ⑤ 人性化（人間性）：生徒の興味・需要を中心とすること。

知識・科学教育中心への偏重および情意的・総合的な側面への無視という旧来の教育課程を改善するために、今回の課程標準改訂は児童生徒を中心とし、人文陶冶を重視し、また、教材の精選および教授時間数の減少を通し、

²²³ 教育部 『国民小学課程標準』 教育部編 1993年9月 347～349頁。

教授内容の活発化を望んでいる。これによって、児童生徒の自己実現に協力するのである。

⑥ 弾性化（弾力化）：教師と生徒との自主性を尊重すること。

伝統的な教育課程の固定・硬直すぎるという欠点に対し、今回の課程標準改訂ではよい教授内容の質を追求するために、教師と生徒との自主性を尊重する前提の下で、各学校の自由裁量権および教師の教授法の自主性を容認すべきである。これによって、学校の教育課程の裁量、教師の専門性、児童生徒の独立的な思考の空間を提供するのである。

このように、諸国における教育改革の趨勢および国内の教育実態を考慮しながら、「課程標準」改訂の基本理念が定められた。その特徴について、黄政傑氏（現在、台湾師範大学教育研究科の教授及び教育研究センターの主任）は次の四点を指摘している²²⁴。

- ①生徒の需要及び利益を優先し、各科目の存廃に関する論争を後にする。
- ②生徒の学習負担及び教師の指導負担を減らす。
- ③社会変遷及び将来の教育発展の需要を考慮する。
- ④現行の教育課程実施の欠陥を検討・改善する。

一方、この基本理念の下で、国立台北師範学院の学長であり、また、今回の「課程標準」改訂の編修委員でもある歐用生氏は今回の「課程標準」の基本精神に関し①人間化②本土化③国際化④現代化という四点を挙げた。

要するに、「新課程標準は人文主義の精神に基づいて、人間の善性及び尊厳を肯定し、その自主性及び独特な性質を尊重し、『人間』を教育の出発点として、『人間』を中心にする教育目標を強調する。従って、新課程標準では児童生徒の個性を尊重し、児童生徒の能力、興味、需要及び経験を教育課程設計・教材編成を教授実施の拠り所にして、教育内容・教授方法およびその他の教授措置を児童生徒の全ての需要に即することを強調する。」²²⁵また、「新課程標準の基本精神は児童生徒のことを信じ、児童生徒の〔主体的な学ぶ意志、思考、創造及び問題解決の能力〕および〔価値の判明及び価値の判断力〕を重視し、・・・」²²⁶ということである。

²²⁴ 黄政傑 『課程教学之变革』 師大書苑 1993年 149頁。

²²⁵ 欧用生 『課程與教学革新』 師大書苑 1996年3月 36頁。

²²⁶ 欧用生 『課程與教学革新』 師大書苑 1996年3月 36頁。

このように、今回の改訂方針は旧来の知識教育中心から児童生徒中心へ転換することが明らかにされた。即ち、教育の人間化は今回の改訂の主なねらいである。こうした基本理念に基づき、改訂の基本原則は次のように定められた。

(二) 基本原則²²⁷：

- ① 民主化：教育標準改訂の参加者は従来の専門家、学者、行政関係者だけでなく、教師、生徒、親も参加できる、即ち、開放的である。
- ② 適切性：教育課程内容を採択する際に、「人（対象）」、「時（季節と時代）」、「空（地元と我が国）」に関して考慮する。
- ③ 一貫性：小、中、高等学校の段階において、その教育課程内容の重複・不釣り合いなどの問題を解決するため、教材内容の一貫性を改めて検討する。
- ④ 統合性：生徒に教育課程内容を十分に理解させるために、関連科目を「合科課程」の形で設置する。
- ⑤ 柔軟性：生徒の個性と潜在能力を引き出せるように努力する。

そして、これらの基本原則に基づき、今回の「課程標準」の改訂が行われたのである。教える側中心から学習側中心への教育課程の発展趨勢は世界的に避けられないもののように見える。特に、台湾の場合は強権的政権から民主政治への転換による教育の自由化という強い要請の下で、**Humanistic Education** を求めることは必然的なのである。こうした教育理念に示される具体的な内容はいかなるものかは、小、中、高等学校の「課程標準」における教育目標への検討が必要とされる。

二. 小学校における「課程標準」の内容

「課程標準」の内容は主に「課程標準総綱」、「各科課程標準」及び「附録」の三部分で構成され、総綱の部分は「目標」、「科目及び授業数」、「実施通則」に分けられた。その改訂の方向および課程内容を明確に捉えるため、「課程標準」の要綱である総綱の部分から考察する。まず、目標の内容から見ていく。

(一) 「課程標準」の総綱における目標

「国民小学校の教育は生活教育及び品德教育（徳育教育）を中心とし、徳・智・体・群（人間関係の調和）・美の五育が均衡に発達する活発な児童及び健全な国民を育成す

ることを目的とする。本段階の教育目的を実現するために、児童を指導しながら、次の諸目標を達成しなければならない。

- ① 勤労・実質・責任・守則に関する道徳性および家族愛、愛郷、愛国、世界愛に関する情操を育成する。
- ② 自己認識、環境認識、社会変遷への適応力などの基本知能を増進すること。
- ③ 良好な生活習慣を養成し、強健な身体を鍛え、余暇の時間を十分に利用し、これをもって、心身の健康を促進する。
- ④ 助け合いの精神を養成し、個人と団体の親睦関係を増進し、社会奉仕の精神を十分に発揮すること。
- ⑤ 鑑賞力および創造力を培って、生活の情趣を陶冶すること。
- ⑥ 自己学習・思考・創造および問題解決の能力を啓発すること。
- ⑦ 価値判断の能力を育成し、明るく・前向きな精神を発達させること。」²²⁸

総綱改訂の重点に関し、「まず、目標から言えば、『国民教育法』第一条の規定及び現段階の〔教育目的〕を踏まえて、小学校教育は生活教育及び品徳教育を中心とし、徳・智・体・群・美の五育が均衡に発達する活発な児童及び健全な国民を育成することを目的とする。その望ましい具体的な目標は次のように別々に示されている。その中の第一条から第五条までの内容は、主として〔徳・智・体・群・美〕の五育の内容目標に関する規定である。これに対し、第六、七条の内容は過程目標に関する規定である。児童の自己思考、創造力、問題解決能力及び判断力への育成を強調する。」²²⁹

総じて、民族精神教育と生活教育の強化および、『徳・智・体・群』の四育の重視を基準とした 1975 年の「課程標準」と異なり、新「課程標準」の特色は生活教育及び道徳教育を強化した上に、五育の均衡のとれた発達を重んじ、内容目標及び過程目標を重視することによって、世界観を有する健全な国民を育成するのである。民族精神教育を強化してきた従来の教育政策と対照して、今回の改訂では一転して民族精神教育を強調しないという変化はかなり注目に値されるところである。

続いて、現場の教師及び生徒に最も直接に関連ある科目及び授業数を検討してみる。

²²⁷ 教育部 『国民中学課程標準』 教育部編 1994年10月 802～803頁。

²²⁸ 教育部 『国民小学課程標準』 教育部編 1993年9月 1頁。

²²⁹ 教育部 『国民小学課程標準』 教育部編 1993年9月 365頁。

今回の改訂は概して次の三点を注目すべきである²³⁰。

第一には、教育課程の柔軟性が図られたことである。実際の需要によって、各学年に最小限で1単位の自由時間をあてる。また、本来、「課程標準」に規定された学校の日常生活課程は各学校の裁量に任せる。このような設定は今回が初めてである。

第二には、授業時数の削減である。従来の「科目と時間」が「科目及び授業数」に変わって、授業時間は一律に40分と規定した。授業数の減少に関して、「国語」の授業数は第三学年から本来の10時限から9時限になった。第四学年の数学も本来より1時限が減らされた。「団体活動」の授業数も本来、学年ごとに週に2時限の授業があったが、今回、第三学年から週に1時限の授業になった。そして、本来、第一学年から第六学年までの授業数は29、29、34、37、38、38であったが、図I-1のように、今回の授業数は26、26、33、33、35、35である。各学年は前回より2～4時限の授業数を減らした。

こうした授業時間と授業数の減少は確かに児童・生徒の学習負担を軽減した。しかし、「団体活動」という教科以外の活動の授業数を前回の各学年に週に2時限の設定から、今回の第三学年から週に1時限に減らしたということは児童生徒中心の目標にずれているようである。というのは生徒を中心とする生活教育と品德教育は単なる教科内での強化ではなく、教科以外のさまざまな活動こそが重視すべきであるからである。

第三には、本土化の科目の加入である。政権の転換のため、これまで回避された台湾の本土教育は第三学年から週に1時限の「郷土教学活動」（郷土のことを学ぶ活動）という教科を加えた。今回、「郷土教学活動」の加入は郷土への認識を通して、各階層や各民族の文化への相互理解を促進し、これによって、多元教育（多元社会に対応できる教育）と本土教育の実現を図ろうとすることが考えられる。つまり、児童生徒に自分の郷土文化及び方言を認識させることによって、郷土や世界各層の人文社会への関心を持たせるというねらいである。

本土教育としては「郷土教学活動」のほかに、社会科では小学校三年生から地元各市、鎮、郷、村（市、町、村）や県などについて学び、四年生では台湾の地理、自然、経済、社会、民俗、文化そして開発などを学ぶ。そして、五年生から、ようやく国の境界、歴史、民族の融合などを学び、六年生で世界の状況を学習することになる。これによって、今回の改訂は愛国精神を一方向的に強調するのではなく、郷土や世界各層

²³⁰ 同上 365—367頁。

の人文社会への関心が中心となることが注目に値するところである。また、これまで台湾の歴史や地理の教育が回避されてきた実情からみれば、今回の「郷土教学活動」の実施は政権交替の現れの一つだと言えるため、この教育政策の転換に注目すべきである。

今回の小学校「課程標準」と日本の平成元年小学校学習指導要領を比較してみれば、教科科目は大体同じであり、また、基礎・基本の教科の捉え方も同様で、授業時間数の最も多い教科科目は国語科と数学科である。それにしても、授業数の配当からみれば、数学科より国語科のほうが重視する台湾と違って、日本は、国語科より数学科のほうに力が注がれている。漢字を主な文字として使っている台湾は国語科に力を入れるのが当然だと思われるが、授業数の比率を比べてみれば、数学科への学習は日本よりもっと強化すべき余地があると考えられる。

しかしながら、各学年の総授業数によれば、台湾は日本より児童生徒の学習負担が重いということが分かる。また、国際化の潮流の下で、民族精神教育を強化してきた旧来の教育政策と違って、今回の改訂では一転して民族精神教育を強調しない台湾の「課程標準」と対照して、毎回の改訂で愛国心教育を少しずつ強化してきた日本の学習指導要領は今回の改訂で国旗・国歌の指導による愛国心教育をはっきりあげたという現象も注目すべきところである。

三. 中学校における「課程標準」の内容

「課程標準」の改訂は目前の社会発展の需要を反映する一方、未来の社会変遷の発展をも配慮すべきであるという認識の下で、中学校の「課程標準」改訂は義務教育の一貫性を貫く基本精神の上で、次の総綱目標が立てられた²³¹。

「国民中学校の教育は国民小学校の教育基礎の上に立って、生活教育、品德教育及び民主法治教育を中心とし、徳・智・体・群・美の五育が均衡に発達する青少年及び健全な国民を育成することを目的とする。本段階の教育目的を実現するために、児童を指導しながら、次の諸目標を達成しなければならない。

図 I-1 台湾における小学校の教科科目及び毎週の授業数

授 業 目 録 年	道 徳 道 徳 健 康 健 康	健 康	国 語	数 学	社 会	自 然	芸 能 学 科			団 体 活 動	補 導 活 動	郷 土 教 学 活 動	合 計
							音 楽	体 育	美 術				
第 一 年	2		10	3	2	3	2	2	2	0	0	0	26
第 二 年	2		10	3	2	3	2	2	2	0	0	0	26
第 三 年	2		9	4	3	4	2	3	3	1	1	1	33
第 四 年	2		9	4	3	4	2	3	3	1	1	1	33
第 五 年	2		9	6	3	4	2	3	3	1	1	1	35
第 六 年	2		9	6	3	4	2	3	3	1	1	1	35
合 計	24			52	32	44	24	32	32	8	8	8	

『国民小学課程標準』より作成

- ※ 1.この表は1週間の授業数であり、1時限は40分である。
2.各教科等の授業数は年間35週である。

図 I -1 日本における小学校の教科科目及び毎週の授業数

授 業 課 程 内 容 数 学 年	各教科の授業時数									道 徳 の 授 業 時 数	特 別 活 動 の 授 業 時 数	総 授 業 時 数
	国 語	社 会	算 数	理 科	生 活	音 楽	図 画 工 作	家 庭	体 育			
第 一 学 年	9		4		3	2	2		3	1	1	25
第 二 学 年	9		5		3	2	2		3	1	1	26
第 三 学 年	8	3	5	3		2	2		3	1	1	28
第 四 学 年	8	3	5	3		2	2		3	1	2	29
第 五 学 年	6	3	5	3		2	2	2	3	1	2	29
第 六 学 年	6	3	5	3		2	2	2	3	1	2	29
合 計	92	24	58	24	12	24	24	8	36	12	18	

『小学校学習指導要領』より作成

※1.この表は1週間の授業数であり、1時限は40分である。

2.各教科等の授業数は年間35週である。

ただし、第1学年の場合は年間34週である。

- ① 自他尊重、勤労、責任感の態度を育成し、民族意識、家族愛、愛郷、愛国の情操を陶冶し、それによって、礼・義の美德を養成する。
- ② 創造力、思考力及び判断力を啓発し、これによって、問題解決の能力および社会変遷への適応力の増進、並びに生涯学習への態度を育成する。
- ③ 強健な身体及び忍耐力を鍛え、有益なレジャー活動に従事することによって、心身の成熟と健康を増進する。
- ④ 助け合いおよび民主主義の精神を培い、団体と個人の親睦関係を増進し、更に博愛精神を養う。
- ⑤ 鑑賞力と創作力を増進し、生命を愛し、自然環境を保護する態度を培い、生き甲斐と生活の情趣を増進する。」

中学校の教育は、小学校の生活・品德教育を継続する上で、民主法治の教育も本段階の教育における主要な重点である。また、小学校と同じように、内容目標と過程目標が配慮された五つの総綱目標には徳・智・体・群・美の五育の教育内容が掲載されている。つまり、今回の中学校の教育目標は生活教育、品德教育、民主法治教育を中心として、明るく・前向きの青少年の育成を段階目標とし、これによって、理想的な国民を形成しようとしている。

続いて、中学校の教科は表Ⅱ-1のように、国文、英語、数学、公民與道徳（一年生の場合は“認識台湾”〔台湾を認識させる科目〕である）、歴史、地理、生物、地球科学、健康教育、家政與生活科技（家政と科学技術の教育）、コンピュータ、体育、音楽、美術、童軍教育（ボーイスカウト、ガールスカウトに相当する奉仕活動に対する教育）、郷土芸術活動、輔導活動（生活・学習・進路指導等）、団体活動の十九科目が必修科目であり、表Ⅱ-2のように、国文、英語、第二外国語、数学、理化、地球科学、体育、音楽、美術、職業陶冶の十科目が選択科目である。今回の主な改訂は次の通りである²³²。

- ① 学習の効果を上げるために、授業時間は本来の 50 分から 45 分に調整する。
- ② 美育を強化するため、音楽と美術の授業数は第一学年に週に 1 時限を増加し、その代わりに、国文、地球科学の授業数は 1 時限を減少する。
- ③ 「家政與生活科技」は本来の家政と工芸から併合され、男女共に必修の科目であ

る。

- ④ 社会学科（公民與道徳、歴史、地理）は合科課程の実験を行い、それは社会科課程の統合を図るためである。
- ⑤ 第三学年から英語、数学、理化（物理と化学）の三科目はそれぞれの授業時間数の中から1～2時限を取って、柔軟性のある教授法を実施して、生徒各個人の適性を伸ばす機会とする。
- ⑥ 第一学年の公民與道徳を「認識台湾」に変わって、台湾の社会、歴史、地理に分けて、それぞれ週に1時限の授業を行う。
- ⑦ 科学時代の需要に対応するため、必修科目としてのコンピューター科目を加えた。また、生徒の外国語の能力を早いうちに育てるために、第二外国語を選択科目として増加した。選択科目の授業数は本来の20—34～10—20に減らす。
- ⑧ 各学校は地域社会の状況と生徒の需要を考慮した上で、第三学年から英語、数学、理化の三科目の授業時間、選択科目の授業時間、個別指導の授業時間を利用して、芸能科の教育または職業陶冶の教育を実施する。つまり、生徒の適性に応じて、第三学年から各学校は12—15時限の教育課程計画を定めることができる。
- ⑨ 生徒に対する指導を強化するため、毎日の授業前に15—20分の時間を担任の先生の時間と定める。

中等教育段階における教育課程の「統合」と「分化」の問題は従来、よく議論されている。今回の改訂で、この問題は再び議論の中心になった。中学校の段階はやはり統合のほうを重視するのが適切であると一致して認識しながら、今回の必修科目は、かえって十九科目があり、選択科目は十科目以上設定された。統合化の問題を配慮したのはただ公民與道徳、歴史、地理の三科目及び家政與生活科技の合科であった。前回より教科科目の分化が進むという状況から見れば、「統合化」という基本原則は今回の改訂であまり見えないと言える。

また、学習の効果を高めるという理由で、授業時間は本来の50分から45分に調整した。しかし、毎週の授業数は前回よりやや増やした。第一学年から第三学年までの授業数はそれぞれ33～34、35～36、35～38であった。そうすると、学習効果を向上するどころか、児童生徒の学習負担を増加するように感じられた。

今回改訂の特徴として①生活教育及び品徳教育の強化②民主法治教育及び公民教育

²³² 同上 6,834—837頁。

の重視③郷土教育の確実な実施④基礎・基本教育理念の重視⑤芸術教育内容の充実⑥職業陶冶機能の強化⑦未来社会の需要の反映⑧教育課程における男女差別の削除⑨児童生徒の個別差の尊重⑩学校裁量の弾力性及び自主性の増加が掲げられたが、ここで、取り上げたいのは次の三点である²³³。

第一には、適性教育、即ち、個別差の尊重である。第三学年から必修科目とされる英語、数学、理化（物理と化学）の三科目はそれぞれの授業時間数の中から1～2時限を取って、柔軟性のある教授法を実施して、生徒各個人の適性を伸ばす機会とする。

また、各学校は地域社会の状況と生徒の需要を考慮した上で、第三学年の英語、数学、理化の三科目の授業時間（5）と、選択科目の授業時間（2～5）と個別指導の授業時間（5）を利用し、芸能科の教育または職業陶冶の教育を実施する。つまり、生徒の適性に応じて、第三学年から各学校は12～15時限の教育課程計画を定めることができる。ところで、進学プレッシャーの下で、こうした個別指導または適性教育は果たして生徒の興味に合わせるという教育理念に則しているものか、大きな疑問が持たれる。

第二には、国際化社会の需要である。情報化・国際化社会の需要に対応するため、第二学年からコンピューター科目を必修科目として加えた。

また、生徒の外国語の能力を早いうちに身に付けさせるために、第二外国語を選択科目として増加した。教授の要点に関し、「聞く」と「話す」に重点を置き、「読む」と「書く」は補助の機能として果たすと示している。ただし、選択科目の授業数は本来の20～34から10～20に減らした。

第三には、教科科目の統合である。「家政與生活科技」科は本来の家政科と工芸科から併合され、男女共に必修の科目とする。ただし、教授時間の配分に関し、また「家政與生活科技」科を家政科と生活科技科に別々にして、上学期と下学期に交代で教授するので、統合といっても、せいぜい相関カリキュラム（*correlated curriculum*）に過ぎないと言える。

「社会学科（公民與道徳、歴史、地理）は合科課程の実験を行い、それが社会科課程の統合を図るためである」²³⁴と解釈した。それは第一学年に公民與道徳科を「認識台湾」科（社会篇）に変わり、それと台湾の歴史・地理をそれぞれ週に1時限に、第

²³³ 同上 834～837頁。

²³⁴ 同上 836頁。

二、三学年の場合に社会学科の下で、公民與道徳科、歴史科、地理科をそれぞれ2時間に教授するということである。このような配当は、合科課程の実験と言うよりも本土化教育の実験と捉えるほうが適切かも知れない。

更に、図Ⅱ-2と比較してみれば、次の相違点がすぐ分かる。それは小学校と同様に、児童生徒の学習負担に関し、日本より台湾のほうが重いということである（台湾：33～34、35～36、35～38；日本：30、30、30）。また、教科別は日本より台湾のほうが細かく設置されることに対し、授業時間数の配当は台湾より日本のほうが均等に配分し、選択科目の時間数も幅広い。

しかし、留意すべきなのは台湾では必修科目とされる英語が日本では選択科目の枠に規定された。日本の中学校新教育課程編成の手引によれば、「このうち外国語（英語）の授業時数が105～140単位時間であるから、英語以外の選択教科の授業時数は第2学年が0時間から最大限105単位時間（週時数0～3）、第3学年が従前の35単位時間から最大限175単位時間（週時数1～5単位時間）である」²³⁵と示した。進学組の場合を見れば、「結局、今日の受験体制での実際の選択の仕方は、第一学年で英語（週四時間）、第二学年で英語（週四時間）と音楽・美術・保健体育・技術家庭から週二時間、第三学年で、英語（週四時間）と全教科（特別活動も含めて）から週四時間（例えば、国語二時間、数学二時間）というあり方が一般的であると推測される。」²³⁶そうすると、かえって、選択科目の時間数は台湾よりやや少なくなる。

このように、全般的に言えば、今回の中学校における「課程標準」の改訂では、これまでの状況と同じように、進学プレッシャーおよび教科エゴイズムがいつも問題になり、その結果としてゆとりのある統合化は不徹底に終わってしまったため、教科科目の分化状況や授業時数の増加などの素朴な問題が呈されている。したがって、今回の改訂は人間化の教育理念とはまだかなりの距離があると感じられる。

²³⁵ 熱海則夫 『中学校新教育課程編成の手引』 明治図書 1989年7月 194頁。

²³⁶ 水原克敏 『現代日本の教育課程改革』 風間書房 1992年6月 876頁。

図Ⅲ-1 台湾における中学校の教科科目及び

毎週授業数				
合 計	第 三 学 年	第 二 学 年	第 一 学 年	学 授 科 業 数 目
30	5	5	5	国 文
14+(2)	1+(1)	3	3	英 語
18+(4)	2+(2)	4	3	数 学
6			1	社会
			1	歴史
			1	地理
8	2	2		公民興道德
8	2	2		歴 史
8	2	2		地 理
6			3	生 物
12+(4)	2+(2)	4		理 化
2	1			地球科学
4			2	健 康 教 育
12	2	2	2	家 政
				生活科技
4	1	1		電 腦(コ ン ピ ュ ー タ)
12	2	2	2	体 育
8	1	1	2	音 楽
8	1	1	2	美 術
6	1	1	1	童 軍 教 育
2			1	郷 土 芸 術 活 動
6	1	1	1	補 導 活 動
12	2	2	2	団 体 活 動
10~20	2~5	2~3	1~2	選 択 科 目
	30+(5)			
	33+(5)	35~36	33~34	合 計

図Ⅲ-2 日本における中学校の教科科目及び

毎週授業数					
合 計	第 三 学 年	第 二 学 年	第 一 学 年	学 授 科 業 数 目	
26	4	4	5	国 語	必 修 教 科 の 授 業 数
20~22	2~3	4	4	社 会	
22	4	4	3	数 学	
18~20	3~4	3	3	理 科	
8~10	1	1~2	2	音 楽	
8~10	1	1~2	2	美 術	
18~20	3~4	3	3	体 育 保 健	
12~14	2~3	2	2	家 庭 技 術	
6	1	1	1	道 徳 の 授 業 時 数	
6~12	1~2	1~2	1~2	特 別 活 動 授 業 時 数	
20~36	4~8	3~6	3~4	選 択 教 科 等 に 充 て る 授 業 時 数	
	30	30	30	総 授 業 時 数	

『中学校学習指導要領』より作成

- ※1.この表の授業時数の1単位時間は50分とする。
- 2.選択教科の授業時数については、外国語は各学年において3から4までを標準とし、外国語以外の選択教科は中学校学習指導要領で定めるによる。

→ 『国民中学課程標準』より作成

- ※1.この表の授業時数の1単位時間は50分とする。
- 2.()は個別差の指導時間である。

表Ⅱ-3 台湾における中学校の選択科目及び毎週授業数

総 授 業 数	そ の 他	職 業 陶 冶	美 術	音 楽	体 育	地 理	理 化	数 学	第 二 外 国 語	英 語	国 文	科 目	授 業 学 年 数
1 | 2								1 | 2		1 | 2	1 | 2		第 一 学 年
2 | 3		1 | 3	1 | 2	1 | 2	1 | 2		1 | 2	1 | 2		1 | 2	1 | 2		第 二 学 年
2 | 5		1 | 5	2	2	2	1	2	2	2	2	1 | 2		第 三 学 年

教育部の『国民中学課程標準』より引用

四. 高校における「課程標準」の内容

二十一世紀に邁進する多元化社会にあたり、小、中学校における「課程標準」の改訂に続き、1990年1月から教育部は高校の「課程標準」改訂を着手した。今回の高校「課程標準」改訂の総目標では「高校教育は普通教育の実施に続き、健全な公民を培い、生涯の発展を促進し、学術の研究及び専門知識を学習するための基礎を定めることを目的とする。」²³⁷と規定された。これは高級中学法第一条「青年の心身を発達させることおよび、深い学術の研究と専門知能の学習を準備することを旨とする」の規定に基づき、拡充したものである。

²³⁷ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 1頁。

その中の「普通教育の実施に続き」は高等学校教育の延長機能に、また、「学術の研究及び専門知能を学習するための基礎を定めること」は高等教育への準備機能に属する。ところで、強調された「健全な公民を培い、生涯の発展を促進すること」は本段階の特色及び目的を明示するものである²³⁸。つまり、「高校の新しい目標は[内容目標]（徳・智・体・群・美を含める）および[過程目標]を兼ね、それに、高等学校教育の三大機能 — 延長機能、準備機能及び本段階の特有の機能を密接に繋げ、現行の高校の目標より、完全及び適切である。」²³⁹

これらの目的を達成させるために、次のような目標が定められた²⁴⁰。

「

- ① 心身の健康を増進し、学術・徳性・文武を有する人材を育成する。
- ② 意見の疎通・伝達という能力を増加することによって、より人間関係を築く。
- ③ 民主法治の教養を増進し、責任、守則、寛容、正義の行為を育成する。
- ④ 社会奉仕、国家への情熱および世界への関心などの情操を培う。
- ⑤ 科学技術の能力を増進することによって、学術研究の基礎を固める。
- ⑥ 人文教養を充実し、鑑賞力および創作力を高め、広い度胸を育成する。
- ⑦ 科学教養を高め、自然環境への認識および保護を促進する。
- ⑧ 自分の潜在力および仕事環境への理解を増進することによって、適切な生き方を確立する。
- ⑨ 創造性、批判的な思考、社会変遷への適応力および生涯学習の能力を促進する。」

そして、中学校の改訂原則と同じように、高校の場合も①民主化②適切性③一貫性④統合性⑤柔軟性の五大原則に基づき、行われるのである。一方、「課程標準」の改訂方向は①民主素質の育成を重視すること ②学習内容・課程の重視 ③認知・情意・技能目標の重視 ④教育課程内容に関する関連原理の強調 ⑤自我実現の満足及び社会責任の認識 ⑥基礎・基本能力及び個人需要の重視、という六大基本方針である²⁴¹。

また、高校の「課程標準」の説明によれば、①新しい総目標を達成させるため、全

²³⁸ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 887頁。

²³⁹ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 888頁。

²⁴⁰ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 1頁。

での改訂内容は「大学聯考」（大学入試）の需要を合わせるべきではないこと②現行の各科目の授業数を増加しないことを改訂の前提とすること③依然として、コース分けの代わりに、選択科目の履修を採用すること²⁴²、という「各科目及び授業数」の改訂原則の下で、各科目の改訂要点が定められた。

そこで、高校の教科科目は表Ⅲ-1のように、国文、英語、数学、公民、クラス会、団体活動、三民主義、歴史、地理、世界文化（歴史編、地理編）、現代社会、基礎生物、基礎化学、基礎物理、基礎地球科学、物質科学（物理、化学、地球科学）、生命科学、体育、軍事訓練、家政與生活科技（家政と科学技術の教育）、音楽、美術、美術生活の二十三科目が必修であり、語文類、社会学科類、数学類、自然学科類、体育類、家政類、生活科技類、芸術類、職業陶冶類の九教科が選択科目であり、約五十四科目が設けられる。ここでは、主に次の三点を分析しようとする。

第一は基礎・基本教育理念の重視である。即ち、「一年生は統合、二年生は模索、三年生は分化」という理念に基づき、基礎・基本教育を強化する。例えば、自然学科に関し、第一学年の基礎物理、基礎化学、基礎生物、基礎地球科学の四科目は本来の基礎科学（基礎理化、基礎生物、地球科学の三科目）から変更され、毎学期に二科目ずつ開き、週にそれぞれ2時限を規定する。それは基礎知識を重んじるためである²⁴³と解釈される。

社会学科の場合も同様である。第一学年の歴史科、地理科は本来の週に2時限から3時限に増加されることと、第二学年に、週に2時限ずつの「世界文化」（歴史、地理）及び「現代社会」となることは、社会学科の基礎・基本知識を強化するためであると考えられる。

第二は、社会の需要を反映することである。二十一世紀にあたっては、不可欠な教養とされる第二外国語及びコンピューターは選択科目として設置される。それに、現代の科学技術の知識を増進するため、工芸類の選択科目に関する本来の製図、金属工学、土木、電子工学、陶芸などの科目を製図、エネルギー源及び動力、工業材料の三科目に変更する²⁴⁴。

²⁴¹ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 860—862頁。

²⁴² 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 888頁。

²⁴³ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 884—886頁。

一方、民主主義の特徴として、男女平等の問題がよく取り上げられると同時に、教育内容における性別差別の意識問題もよく批判の焦点となる。これまで、男女の履修科目として、はっきり分けられた「家政」科と「工芸」科は今回から併合され、男女ともに必修科目として課される「家政與生活科技」科となる。男女ともに課されたことは、教育課程において、画期的な改革だと言える。

第三は児童生徒の個別差を尊重することである。五十四科目の選択科目を設置すると同時に、「生徒の個別差への重視、地域条件・資源の適応・利用、学校の特色の発揮などを十分に果たすため、教育課程内容及び時間の裁量幅にかなりの柔軟性及び自主性が配慮された。今回の改訂では、第二学年の選択授業数は0～5で、第三学年の場合には17～19であるという設定に従って、学校側は選択科目への自主的な配当によって、生徒の必要な分化の学習に対応することができる。」²⁴⁵

続いて、「指導・補導措置の下で、それぞれの生徒の能力、興味、志向、特殊技能によって、コース分けの代わりに、選択科目の履修を指導する。これによって、生徒の個別差が尊重されるほかに、選択科目の機能も発揮される。」²⁴⁶その上に、生涯発展の促進という目標を達成するために、「職業陶冶類」を選択科目として加入するという心遣いが捉えられる。

したがって、高校の「課程標準」の説明によれば、今回改訂は次のような特色を持っているという²⁴⁷。

(一)民主法治教育及び公民教育を重視すること

健全な公民の育成は高等学校の教育段階における重要な目標の一つである。それを具体化させるため、理論を重んじる「公民科」と、実践活動を重んじる「クラス会」、「団体活動」を「公民教育」と名付けて、公民教育の理論及び実践を一致させる。

(二)基礎・基本教育の理念を重んじること

「一年生は統合、二年生は模索、三年生は分化」という理念に基づき、基礎・基本教育を強化する。まず、自然学科に関して、第一学年の基礎物理、基礎化学、基礎生物、基礎地球科学の四科目は本来の基礎科学（基礎理化、基礎生物、地球

²⁴⁴ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 885頁。

²⁴⁵ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 886頁。

²⁴⁶ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 885頁。

科学の三科目) から変更され、毎学期に二科目ずつ開き、週にそれぞれ2時限を規定し、それが基礎知識を重んじるためであると思われる。次の社会学科に関しても、第一学年の歴史科、地理科は本来の週に2時限から3時限に増加され、また、第二学年の場合は、週に2時限ずつの「世界文化」(歴史、地理)及び「現代社会」となる。これは社会学科の基礎・基本教育を重んじることと考えられる²⁴⁸。

(三)芸術教育の内容を充実すること

「本来の第二学年の芸能学科は音楽科、美術科であったが、今回は〔芸能科〕を芸術科に変更し、それに、週に2時限の「芸術生活」科を増加する。それは生徒が「音楽」及び「美術」のほかに、「芸術生活」も選択できるという考慮からである。これによって、生徒の美化生活及び芸術鑑賞の能力を向上し、芸術修養を充実する。」²⁴⁹

(四)未来社会の需要を反映すること

現代の科学技術の知識を増進するため、工芸類の選択科目に関する本来の製図、金属工学、土木、電子工学、陶芸などの科目を製図、エネルギー源及び動力、工業材料の三科目に変更する²⁵⁰。

(五)教育課程内容における性別差別を削除すること

民主主義の特徴として、男女平等の問題がよく取り上げられると同時に、これまでの教育課程内容における性別差別の意識問題も批判されている。これまで、男女の履修科目として、はっきり分けられた「家政」科と「工芸」科は今回から併合され、男女ともに必修科目として課される「家政與生活科技」科となる。男女ともに課されたことは、教育課程において、画期的な改革と言える。

(六)生徒の個別差を尊重すること

「指導・補導措置の下で、それぞれの生徒の能力、興味、志向、特殊技能によって、コース分けの代わりに、選択科目の履修を指導する。これによって、生徒の個別差が尊重されるほかに、選択科目の機能も発揮される。」²⁵¹今回、選択科目として、生涯発展の促進という目標を達成するために、「職業陶冶類」を加入すると

²⁴⁷ 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 884—885頁。

²⁴⁸ 同上 884—885頁。

²⁴⁹ 同上 885頁。

²⁵⁰ 同上 885頁。

²⁵¹ 同上 885頁。

いう心遣いが捉えられる。

(七)学校裁量の柔軟性及び自主性を増加すること

「生徒の個別差への重視、地域条件・資源の適応・利用、学校の特色の発揮などを十分に果たすために、教育課程内容及び時間の裁量幅にかなりの柔軟性及び自主性が配慮された。今回の改訂では、第二学年の選択授業数は0～6で、第三学年の場合は17～19であるという設定に従って、学校側は選択科目への自主的な配当によって、生徒の必要な分化の学習に対応することができる。」²⁵²

これに対し、呉清基氏および林淑貞氏はさらに、下記のような特色をまとめている²⁵³。

- ① 生活教育および徳性教育を強化すること。
- ② 民主法治および公民教育を重視すること。
- ③ 郷土教育の実施を実行すること。
- ④ 共通教育の理念を重んじること。
- ⑤ 芸術教育の内面を充実すること。
- ⑥ 職業陶冶の機能を強化すること。
- ⑦ 未来社会の需要を反映すること。
- ⑧ 教育内容における性別の差別を排除すること。
- ⑨ 生徒の個別差を尊重すること。
- ⑩ 履修内容の柔軟性及び自主性を促進すること。

ところで、教育における画一性の打破と、生徒の個性尊重などの教育理念の下で、台湾における学年制の高校と違って、大幅な自由選択のできる単位制を採用する日本の高校は柔軟性のある教育課程が編成することができる。平成元年高校学習指導要領の改訂において、「結局、普通教育に関する教科・科目では、8教科45科目から9教科62科目に、職業に関する教科・科目では、6教科157科目から同184科目に増加している」²⁵⁴という多様な各教科・科目が設定されている。その中で、国語、地理歴史、公民、数学、理科、保健体育、芸術及び家庭は必修科目となる。そこで、必修教科の内容について、台湾と日本はほぼ同じだと言える。

²⁵² 同上 886頁。

²⁵³ 台湾省国民学校教師研習会 『国民小学新課程標準的精神與特色』 台湾省国民学校教師研習会編 1995年1月 21頁。

²⁵⁴ 水原克敏 『平成7年度文部省委嘱研究〔教育課程に関する基礎的調査研究〕報告書』 戦後日本教育課程研究会 平成8年3月 31頁。

そして、今回の改訂では普通教育の教科・科目に関し、台湾と日本は大体同じぐらいの数が設置されたが、自由選択の授業数に関し、半分ぐらいの比率を占める日本の自由選択幅は勿論台湾より広い。それと逆に、卒業までに修得する単位数は各教科・科目について 80 単位以上とし、全日制の普通課程における週当たりの授業時数は 32 単位時間を標準とする²⁵⁵という規定から見れば、日本の教科・科目に含められていないクラス会、団体活動を除いても、週当たりの授業時数は日本より台湾のほうが多い。

家庭科（台湾の場合は家政與生活科技）は男子も必修となるという改訂は意外にも台湾も日本も一致して実施した。しかし、「女子差別撤廃条約の批准を契機に、男女平等教育の早期実現が国際的に求められ、特に家庭科の男女履修を見直す必要があった」²⁵⁶という理由の外に、台湾の場合は民主風潮の下で、以前から批判されていた男尊女卑の問題への反省という背景もあった。

児童生徒の能力・適性等の多様化に応じ、教育内容の多様化や選択教材・科目のあり方などへの編成が日台双方の検討課題である。ところで、学習の順次性・系統性が確保できる学年制を採用する台湾の場合は選択科目の種類を増やしても、選択の授業数の限定で適性教育の実現がなかなか難しい。

五. 「課程標準」改訂に見られる民主化後の教育理念

民主化後、教育の人間化を求める声の中で、初めて改訂された「課程標準」の教育目標は、その教育改革の理念を最も示すものである。そして「未来化」、「国際化」、「統整化」、「生活化」、「人性化」、「弾力化」という基本理念を踏まえて、行われる「課程標準」の改訂は、次のような教育理念を捉えることができる。

① 学習者中心を強調すること。

多元化社会に対応するために、児童・生徒の自己思考、問題解決力、創造力などの生きる力が必要とされるため、学習者の主体性が一層重要視されるようになる。そして、児童・生徒の個別差を尊重し、それぞれの適性を最大限に引き出さなければならないことになる。また、児童・生徒の興味・関心を重視することによって、それぞれの自

²⁵⁵ 亀井浩明・熱海則夫 『高校新教育課程編成の手引』 明治図書 1989年7月 54頁。

²⁵⁶ 同上 80頁。

図IV-1 台湾における高校の教科科目及び毎週授業数

第三学年	第二学年	第一学年	学 業 授 業 科 目		必修
4	4		公民	公民科		必修
2	2	2	クラス	公民科	
2	2	2	団体活動	公民科	必修
10	10	10	国 文	語文	
10	10	10	英 文	語文	必修
		4	三民主義	社会科学	
		6	歴 史		
		6	地 理		
	8	4	歴 史	社会科学	必修
		4	地 理		
		4	現代社会		
	10	10	数 学	自然科学	必修
		2(2)	基礎物理		
		(2)2	基礎化学		
		2(2)	基礎生物		
		(2)2	基礎地球科学		
	4	6	物 理	自然科学	必修
	6	6	化 学		
	4	4	地球科学		
	4	4	生 命 科 学		
4	4	4	体 育	必修	必修
4	4	4	軍 訓		
	2	2	家 政	生活科	必修
	2	2	生活科技		
	4	2	音 楽	芸術科	必修
		2	美 術		
		4	芸 術 生 活 科		
34 | 38	0 | 12	0	語 文 類	選択科目	必修
			社 会 学 科 類		
			数 学 類		
			自 然 学 科 類		
			芸 術 類		
			体 育 類		
			家 政 類		
生 活 科 技 類					
職 業 陶 冶 類					
70~74	72~78	74	合 計		

『高級中学課程標準』より作成

図IV-2 日本における高等学校標準単位数

	科 目	単 位		科 目	単 位
国 語	国 語 I	4	美 術	体 育 健 2	7~9
	国 語 II	4		音 楽 I	2
	国語表現	2		音 楽 II	2
	現代文	4		音 楽 III	2
	現代語	2		美 術 I	2
	古典 I	3		美 術 II	2
	古典 II	3		美 術 III	2
	古典講読	2		工 芸 I	2
	世界史 A	2		工 芸 II	2
	世界史 B	4		工 芸 III	2
地 理 歴 史	日本史 A	2	術	書 道 I	2
	日本史 B	4		書 道 II	2
	地 理 A	2		書 道 III	2
	地 理 B	4			
公 民	現代社会	4	外 国 語	英 語 I	4
	倫 理	2		英 語 II	4
	政治・経済	2		オーラルコミュ ニケーション A	2
数 学	数 学 I	4	語	オーラルコミュ ニケーション B	2
	数 学 II	3		オーラルコミュ ニケーション C	2
	数 学 III	3		リーディング	4
	数 学 A	2		ライティング	4
	数 学 B	2			
	数 学 C	2			
理 科	総合理科	4	家 庭	家 庭 一 般	4
	物理 I A	2		生 活 技 術	4
	物理 I B	4		生 活 一 般	4
	物理 II	2			
	化学 I A	2			
	化学 I B	4			
	化学 II	2			
	生物 I A	2			
	生物 I B	4			
	生物 II	2			
地学 I A	2				
地学 I B	4				
地学 II	2				

『高校学習指導要領』より作成

※全日制の課程における週当たりの授業時数は32単位を標準とする。

己教育力、創造力の育成を図ろうとしている。したがって、教育内容の多様化、授業時間の減少、学校裁量の柔軟性と自主性などへの工夫が見られる。学習者の主体性を尊重し、教育を人間化するという教育理念は今後の主流となるが、この教育理念をいかに実践するかは、重要で緊急な課題となる。

② 公民・道徳教育を強化すること。

人間性教育は教育の人間化という教育理念の中核的なものであるため、道徳性の育成は **Humanistic Education** の重要な課題である。特に、急激な社会変遷の中で道徳的価値観の混同と混乱による薬物の乱用、暴力、少年犯罪の年齢低下などの社会問題が深刻化されているため、道徳・公民教育への強化は一層重要な課題となる。そして、民族精神教育を強調するという従来の教育政策を一変して、今回の小、中、高等学校の教育目標は公民・道徳教育を中心として、明るく、前向き、世界観を有する健全な国民を育成しようとしている。

③ 基礎・基本を重んじること。

生涯学習の教育理念を実現させるため、主体的に学習していく上での知的な基礎・基本を重視するだけではなく、徳性に関する基礎・基本の育成がその根本である。とくに、民主素養、自己実現および社会への責任というねらいの下で、五育（徳、知、体、群、楽）の基礎・基本への重視が必要とされる。

④ 郷土教育を重視すること。

政権の転換のため、これまで回避された台湾の本土教育、すなわち郷土教育は重視されるようになった。郷土教育を通し、各自および各階層、各民族の文化への相互理解を促進し、家族愛、愛郷、愛国の情操を強めることによって、多元教育（多元化社会に対応できる教育）と本土教育の実現を図ろうとする。つまり、多文化への理解の上に、児童生徒に自分の郷土文化・方言などへの認識・理解を通し、国際社会への関心を持たせ、21世紀を迎える社会変遷への適応力を形成しようとするというねらいである。これは、いわゆる「立足台湾、胸懐大陸、放眼天下（台湾の本土教育を通して、世界観を育成する）」という教育理念である。

戦後から、日本と同じように、台湾の教育制度・内容はアメリカにかなり大きな影響を受けたが、特殊な歴史背景及び強権的政権の下で、台湾の教育体制はアメリカと異なって、中央集権的な性格を持つようになった。それ故に、政治的な指導者の指示や意志は常に課程標準改訂の拠り所となった。これは台湾の教育課程の研究発展がな

かなか進めなかった主な原因だと考えられる。

ところで、1990年代以降、政治の民主化によって、教育の自由化も強く要請される状況下で、理想的な教育課程が期待できるようになった。今回の課程標準改訂は「未来化」、「国際化」、「統整化」、「生活化」、「人性化」、「弾性化」という基本理念の下で、編成されたのである。この教育理念はすなわち、**Humanistic Education** を目指しているものであり、これも近年、台湾の民間教育団体が積極的に訴える主な教育理念の一つである。

それは、変化の激しい現代社会に対応するために、主体的に対応する能力が必要となり、学習知識を一方向的に教え込む教育から、学習者が主体的に学ぶ教育に転換する必要性が認識されているからである。こうした教育方針の転換は台湾の教育に重大な歴史的な意義を持っている。

上述したように、今回の課程標準改訂は **Humanistic Curriculum** の教育理念を目指し、その理想的な人間像は道徳・公民教育の課程内容に呈している。それでは、道徳・公民教育の課程内容に流れる理想的な人間像の具体的な内容はいかなるものなのか。これは、**Humanistic Curriculum** 論の根底であり、今回に改訂された課程標準の中核的なものでもある。したがって、次節ではこれに関する課程内容はいかに捉えられているのかを考察しようと思う。

第三節 新課程標準に編成される理想的な人間像

戒厳令が解除されて以来、社会環境の急速な変化への対応および二十一世紀を迎えるために、国民資質を設定する「課程標準」の改訂は必然的な趨勢となった。そこで、いかなる国民資質が望まれているのかは、重要な課題となる。続々と改訂された小、中、高等学校の「課程標準」をどのように捉えているかは、これに関する重要な示唆を与えている。

教育部は1989年1月、7月に「国民小学課程標準」の改訂及び「国民中学課程標準」の改訂に着手し始め、ついに、1993年及び1994年に小、中学校の「課程標準」を公布し、それぞれを1996年及び1998年に実施した。この動きに順応し、高校の「課程標準」改訂も1990年1月から行われた。そして、1995年10月に頒布された「高級中学課程標準」は1998年に実施することになった。

第二節に述べられた各教育段階の教育目標から、今回の小、中、高等学校の「課程標準」は、生活教育、道徳教育、公民教育などを人間性教育の改訂重点として行われることが明らかになった。法的拘束力を有する台湾の「課程標準」の下で、国語科、社会科、歴史、地理、音楽、美術、郷土教学活動などの諸科目はもちろん、児童生徒の人間性の育成にかなり関わっているが、その中で、道徳または公民の科目は、最も人間性教育の理想的な人間像の理念を呈しているのである。

人間性教育の特質を端的に示しているのは、その教育目的としての人間像である。そして、今回の「課程標準」に流れている人間性教育の理念を明確に捉えるため、本節では小、中、高等学校における「道徳與健康」、「公民與道徳」、「公民」科目の内容を考察しようとする。

一．小学校にける「道徳與健康」の内容およびその理念

1993年9月20日、教育部令第052752号で「国民小学課程標準」が公布された。実施の年月は1996年8月からである。今回の改訂では、本来の「生活與倫理（生活と倫理）」科目と「健康教育」科目を「道徳與健康」（道徳と健康）に統合された。ただし、第四学年から「道徳與健康」を「道徳」と「健康」に分けてそれぞれ教授する。第一学年から第3学年までは生活規範、道徳行為および健康習慣に重点をおき、第四学年から知識観念のほうを重視する。その「総目標」および「各段階目標」は次の通

りである²⁵⁷。

「(一) 総目標

- ① 生活規範および礼儀作法を実践し、良好の生活習慣を養成する。
- ② 正確な倫理観念を確立し、基本的な徳性を陶冶し、崇高な情操を育成する。
- ③ 健康な知識、技能および態度を培い、心身健康の基礎を固める。
- ④ 人性および生命を尊重する観念を養成し、道徳および健康の生活を豊かにする。
- ⑤ 思考・判断の能力を促進し、責任のある行為および態度を育成する。

(四) 各段階目標

1. 第一～三学年の目標

- (ア) 庭および学校の規則を守り、楽しい家庭生活および学校生活を営む。
- (イ) 安全を注意し、衛生習慣を養成することによって、心身の健康を促進する。
- (ウ) 自己認識、自己尊重、それに他人認識、他人尊重をする。
- (エ) 自然の触れ合い、環境への保護によって、自然を鑑賞する能力を培う。

2. 四～六学年の道徳目標

- (ア) 生活基本を実践し、基本的な徳性および良好な習慣を培い、上品な情操を育成する。
- (イ) 是非の判別および価値判断の能力を育成することによって、生活および社会の問題を解決する。
- (ウ) 我が国および外国の文化を理解し、愛国の情操および世界一つの度胸を培う。
- (エ) 生命を尊重し、自然を大事にすることによって、崇高な心を培う。」

²⁵⁷ 台湾省国民学校教師研習会編 『国民小学道徳與健康科課程標準』 台湾省国民学校教師研習会 1993年9月 1—3頁。

「附録」での説明によれば、「現在の社会では、相互尊重、環境保護、消費観念への重視などの観点が強調されているため、本科目はこの社会状況に順応し、これらの観点を強調しようとするのである。したがって、本科目の教材綱要は生命への尊重、環境への保護、および消費に対する価値判断などの内容を強化する。」²⁵⁸また「本教材の内容は原則の確立と批判能力の育成を強調する。」²⁵⁹つまり、道徳教育は、人間性および生命への尊重という基本的な道徳観念によって、他の諸価値を展開し、児童生徒の価値判断力および責任感を育成しようとするのである。

また、「本教材は実証研究に基づき、各学年の内容を編成する。教材内容の編成は児童の生活経験を中心とし、実証研究の中から、児童の心身発達に適切な内容を各学年に取り入れるのである。」²⁶⁰そして、児童生徒の道徳性発達状況への配慮から、道徳教育は第一学年から第三学年まで実践面を重視し、第四学年から第六学年までは知識面を重んずるのである。その教材内容は「人と自己」→「人と人」→「人と物事（環境も含む）」の順序で統合された。そこで、「〔人と自己〕とは、自分自身が培うべき行為・習慣、知識・概念または態度・価値であり、〔人と人〕とは、個人と人と付き合う時、有すべき行為・態度および概念であり、〔人と物事〕とは、身の回りの環境における物事に対し、個人は持つべき知識・理念および態度・行為である。」²⁶¹

そして、第一学年から第三学年までの内容は自己認識、自己尊重から他人への尊重を強調し、第四学年から第六学年までの場合は生命への尊重、自然への保護によって児童生徒の心を広げ、批判的な思考、価値判断力、問題解決力を促進しようとするのである。要するに、児童生徒の道徳性発達理論に基づき、道徳的实践と道徳的知識の学習段階を設定し、道徳教育の効果を高めようとするのである。その内容は図 I に示された各学年の教材内容構成から見ることができる。

²⁵⁸ 台湾省国民学校教師研習会編 『国民小学道徳與健康科課程標準』 台湾省国民学校教師研習会 1993年9月 44頁。

²⁵⁹ 台湾省国民学校教師研習会編 『国民小学道徳與健康科課程標準』 台湾省国民学校教師研習会 1993年9月 45頁。

²⁶⁰ 台湾省国民学校教師研習会編 『国民小学道徳與健康科課程標準』 台湾省国民学校教師研習会 1993年9月 45頁。

²⁶¹ 台湾省国民学校教師研習会編 『国民小学道徳與健康科課程標準』 台湾省国民学校教師研習会 1993年9月 43頁。

図Ⅰ 小学校の課程標準における道徳の内容構成

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年	第六学年
守法 (法律を守る)	<ul style="list-style-type: none"> 交通標示を認識する 行路安全を注意する 公共の清潔を維持する 校則を守る 	<ul style="list-style-type: none"> 生活環境を保護する 公共秩序を守る 時間を守る 	<ul style="list-style-type: none"> 交通規則を守る 遊戯規則を守る 会議の規範を守る 約束を守る 団体の決議に服従する 	<ul style="list-style-type: none"> 生活の公約を守る 自治幹部の指導に服従する 団体の紀律を守る 公権力を尊重する 	<ul style="list-style-type: none"> 国民の権利と義務を理解する 生活環境の安定を維持する 公共の安全を維持する 法を知り、法を守る 反省と自律 	<ul style="list-style-type: none"> 法治精神を発揚する 法律を守る 団体に自主的に奉仕する 自己および他人を尊重する
愛国	<ul style="list-style-type: none"> 国旗を愛する 国歌を聞いたら起立する 国歌を歌う 	<ul style="list-style-type: none"> 民族英雄を尊敬する 国家元首を尊敬する 愛国を自分から始める 	<ul style="list-style-type: none"> 郷土文化と生活に親しむ 民族英雄の物語を読む 歴代の偉人を感懐する 	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の文物を認識する 時事に関心を持つ 国家の重要性を理解する 故郷に奉仕する 同胞を愛する 結束精神を発揮する 	<ul style="list-style-type: none"> 我が国の優良な文化と伝統を愛する 先人の努力を感謝する 国家の重大なことに関心を持つ 国家の進歩と繁栄を促進する意見を提供する 国家の榮譽を勝ち取る 政府の政策を尊重する 	<ul style="list-style-type: none"> 国家意識を育成する 国家貢献に志す 我が国の文化を発揚する 国家の成就を理解する 国家のイメージを守る
礼節	<ul style="list-style-type: none"> 礼儀で人と接する 清潔な容儀 年輩を尊敬する 礼儀正しく話をする テーブルの礼儀を守る 	<ul style="list-style-type: none"> 人の話を聞き済ます 貸し借りの礼儀 	<ul style="list-style-type: none"> 端正な容儀 もてなしの礼儀 教師、年輩を尊敬する ふさわしい服装を着る 	<ul style="list-style-type: none"> 他人の気持ちを察知する 謙虚の態度を取る 電話の礼儀を重んじる 社会の礼儀を理解する お客さんとしての礼儀 	<ul style="list-style-type: none"> 他人の需要を理解する 自分を節制する 他人の自由を尊重する 簡潔な発言 よい人間関係を確立する 	<ul style="list-style-type: none"> 他人の群否行為を勧告する 仕事に計画を立てる 国際礼儀を理解する 人格の尊厳を守る
正義	<ul style="list-style-type: none"> 自分で面倒を見る 人をいじめないこと 安全を注意する 	<ul style="list-style-type: none"> 名誉を惜しむ 公正で仕事する 困難に負けない 勇敢な物語に感心する 	<ul style="list-style-type: none"> 勇敢の意義を理解する 助け合い 公正で人と接する 弱いものを助ける 他人の意見を尊重する 	<ul style="list-style-type: none"> 榮譽を勝ち取る 落ち着くこと 誘惑を抵抗する 誤りを認める 	<ul style="list-style-type: none"> 羞恥心を持つ 犯した過失を改める 理屈通りに論じる 不撓不屈 公益を重視する 	<ul style="list-style-type: none"> 是非を弁明する 前向きをする 公理を守る 正義を守る 平和を守る
仁愛	<ul style="list-style-type: none"> 自分を大切にす 近所と仲良 	<ul style="list-style-type: none"> 自然に親しむ 生命を大切 	<ul style="list-style-type: none"> 自己尊重 他人尊重 他人を同情 	<ul style="list-style-type: none"> 人を助ける 人に優しくする 	<ul style="list-style-type: none"> 親心を思いやる 父母に誠実 	<ul style="list-style-type: none"> 感謝の気持ちを持つ 子としての

	第一学年	第二学年	第三学年	第四学年	第五学年	第六学年
	<ul style="list-style-type: none"> し クラスメートと仲良し 相思相愛 植物と動物を保護する 	<ul style="list-style-type: none"> にする 人と物事を大切に 	<ul style="list-style-type: none"> する 団体の感情を大切に 自然を大切に 公用物を大切に 	<ul style="list-style-type: none"> 他人を敬愛する 人を誉める 命の大切さを体験する 自然の美しさを観賞する 	<ul style="list-style-type: none"> する よく父母のそばにいる 父母と喜んで相談する 	<ul style="list-style-type: none"> 責任を果たす 年寄りを尊敬し、幼児を優しく
孝敬	<ul style="list-style-type: none"> 父母の話に従う 外出と帰りの時、父母と挨拶する 学校のことを父母に話す 父母に呼ばれたら、すぐ返事する 	<ul style="list-style-type: none"> 父母を尊敬する 悩みがあったら、父母に相談する 朝晩、父母に挨拶をする 	<ul style="list-style-type: none"> 父母の苦勞を分担する 父母に心配をかけないこと 父母に怒らせないこと 父母に心配させないように自分の健康を注意する 	<ul style="list-style-type: none"> 親心を思う 父母に誠実な態度を取る よく父母の側にいる 快く父母と相談する 	<ul style="list-style-type: none"> 父母の健康と生活に関心を持つ 父母の勧告を謙虚に受け入れる 父母にうまく建議する お客さんの接待を手伝う 和やかな家庭を守る 	<ul style="list-style-type: none"> 感謝の気持ちを持つ 子としての責任を果たす 年寄りや幼児を敬愛する
勤儉	<ul style="list-style-type: none"> 時間通りに登校と下校 時間通りに休み 先生の指導に従う 学習の興味を持つ ものを無駄遣いしない 	<ul style="list-style-type: none"> 学習に専念する 中途半端なことをしない 電気、水道のスイッチを常に切る 	<ul style="list-style-type: none"> 自主的に学習する 物事に忍耐を持つ 困難を克服する自信を持つ 時間を大切にし、真面目に学習する 節約、貯金 ゴミを利用する 地味な服装を着る 適切な金遣い 	<ul style="list-style-type: none"> 時間を上手に利用する 勝っても自慢せず、負けても気を落とせず 優良な課外読み物を読む 金遣いの計画を立てる 物を大切に 	<ul style="list-style-type: none"> 勉強の方法を理解する 始め終わりがちゃんと 上を求める 共同学習 勤勉学習 自信と意志を持つ エネルギーと資源を節約する 	<ul style="list-style-type: none"> 問題を掘り下げ、研究する 自分の特長を理解・発揮する 思考力を発揮する 学習計画を立て、実行する 節約の習慣を養成する
信実	<ul style="list-style-type: none"> 自分のことを自分でやる 嘘をつかない 外出の時、家族に教え、時間通りに帰宅する 	<ul style="list-style-type: none"> 物事を確実に 他人のものを勝手に使わないこと 金を拾ってもねこばばを決め込まない 自分のことを自分でやる 言ったことを守る 	<ul style="list-style-type: none"> 約束を守る 友たちを信頼する 時間通りに帰れない時、必ず家族に言う 勝手に公用物を持ち出さない 	<ul style="list-style-type: none"> 時間と約束を守る 試験の不正行為を行わない 自分のすべきことを自分で 	<ul style="list-style-type: none"> 誠実で人を騙せず 皆で決めたことを尽力で完成する 約束を軽くしない 	<ul style="list-style-type: none"> 人と正々堂々と接する 最後まで責任を取る 困難を解決しようとする

このように、前回の十六徳目を精選し、守法（法を守る）、愛国、礼儀、正義、仁愛、孝敬（孝行）、勤儉、信実の八徳目となった。つまり、これによって、従来の徳目内容の混同、重複などの問題を解決しようとするのである。その精選の基準と意図に関し、「道徳與健康」科目の改訂委員が次のように解釈している²⁶²。

「（一）精選の原則：

1. 類似の徳目を一つにする。例えば、友愛、睦隣（近所と仲良くする）、寛恕、平和を仁愛にする。
2. 時代の思潮に順応し、徳目の名称を訂正する。例えば、「孝順」を「孝敬」にする。
3. 抽象性のある徳目を合併した後、その内容をより具体的にさせる。例えば、正義、勇敢、知恥（恥を知る）を正義に合併する。
4. 日常的な用語を利用し、異なる徳目を一つにする。例えば、有恒（恒心）、勤学（勉学）、儉約を勤儉にする。

（二）その目的

1. 知行させやすいため、児童生徒の生活経験に順応し、徳目の内容をできるだけ簡潔で具体的にさせる。
2. 優良で伝統的な美德を継承すると同時に、新しい意味を与えることによって、徳目の内容を現代化させ、それに児童生徒の実生活に合わせる。
3. 徳目で内容を編成するが、全体的な教育活動は「生活」を核心とし、徳目間のつながりを強化するのである。
4. 精選・合併した徳目は守法（法を守る）、愛国、礼儀、正義、仁愛、孝敬（孝行）、勤儉、信実の八徳目である。」

そして、「仁愛」は友愛、睦隣（近所と仲良くする）、寛恕、平和を、「正義」は正義、勇敢、知恥（恥を知る）を、「勤儉」は有恒（恒心）、勤学（勉学）、儉約を、「信実」は信実、責任、合作（助け合い）を、「守法（法を守る）」は守法、公德などの徳目を

²⁶² 林錦英・黄健一・欧用生著 『道徳與健康新課程的精神與特色』 台湾省国民学校教師研習会編印 1997年 55頁。

含む。それに、この八徳目は依然として四維八徳²⁶³などの固有の道徳的価値から取り入れたものである。その内容編成の全体的な構成は、「人と自己」、「人と人」、「人と物事（環境を含む）」の順序で各学年に展開されるのである。つまり、教材編成で説明したように、「教材の設計と選択は、児童生徒の心身発達および学習原理に基づいて、基礎的・基本的観念によって知識内容を広げ、深めるという螺旋形の教育課程である。その内容は児童生徒の生活経験を中心とし、並びに児童生徒の興味、需要および能力に合わせる。」²⁶⁴という考えである。

二. 中学校における「公民與道徳」の内容およびその理念

中学校教育は義務教育の一貫性を貫き、小学校教育および高校教育を繋げる教育機能を有する。この教育機能は道徳教育の科目名称および内容にも察知することができる。今回の改訂では、郷土教育の強化によって、郷土の地理・歴史・自然などの理解を深め、自己と身近な人々との関係を認識し、それをもって豊かな情操を育むという意図から、第一学年を「認識台湾」にし、「公民與道徳」は第2学年から行うことにした。その教育目標および教材綱要は次のように掲げられる。

(一)教育目標²⁶⁵

- ① 生徒の道徳観念を培うため、日常生活の中でよい適応性の行動を取らせる。
- ② 生徒に法律と政治への基本的認識を指導し、民主法治の観念および、国民としての権利と義務に関する正確な理解と実践力を持たせる。
- ③ 生徒に社会と経済に関する基本的認識を強化することによって、社会への関心および正確な経済観念を養成させ、社会・経済建設に参加する能力を持たせる。
- ④ 生徒に中華文化と国際文化への基本的認識と鑑賞興味を増進することによって、我が国の優秀な文化を高める能力を持たせ、それに異文化を尊重する態度を養成する。

このように、中学校の「公民與道徳」における教育目標は道徳、法律、政治、社

²⁶³ 四維八徳とは、礼、義、廉、恥の四維と忠、孝、仁、愛、信、義、和、平の八徳という道徳的価値である。

²⁶⁴ 台湾省国民学校教師研習会編 『国民小学道徳與健康科課程標準』 台湾省国民学校教師研習会 1993年9月 36頁。

²⁶⁵ 教育部 『国民中学課程標準』 教育部編 1994年10月 199頁。

会、経済、文化などの分野まで及んでいたが、生徒の心身発達への配慮から、単なる基本的な認識・態度の養成および、それに関する興味の引き出しを目的とする。つまり、これによって、理想的な公民の基本的・基礎的資質を確立しようとするのである。

(二)教材綱要

教材綱要は教材綱目と生活規条（生活規範）に分けられる。教材綱目は生活規範の実践に重点をおいたのに対し、生活規条は道徳的知識の獲得に力を入れた。つまり、生活教育の重視と道徳教育の強化は、教材綱目と生活規条を通し、それを実現しようとするのである。その内容は表Ⅰ、Ⅱに示されるようである。

このように、教材綱目に掲げられる「学校與社会生活」、「法律與政治生活」、「経済生活」、「文化生活」の四大単元は教育、社会、法律、政治、経済および文化に及んで、生徒の實生活を中心にし、道徳的実践を重んじる。これに対し、生活規条は小学校に掲げられる八つの徳目を基として、それと従来の拠り所とされる「青年守則」²⁶⁶の内容を調整した上に、「誠実」、「守法」、「公德」、「合作（助け合い）」、「尊重」などの五項目を加え、道徳的知識の獲得に重点をおいたのである。そして、孝順（孝行）は孝悌に変えることによって、意味合いが広げられるようになった。また、忠勇を愛国に、服従を責任に、信義を正義に変えることによって、その意味がより明確になった。

したがって、「本科目の教育目標を達成させるために、本科目の担当教師の努力だけではなく、全校の教師は全部の教科の中で本科目の重要性を認識し、それをもって常に生徒に指導しなければならない」²⁶⁷という。つまり、道徳教育は「公民與道徳」だけではなく、学校教育の全教科・活動を通し、その目的を実現するということである。

三. 高校における「公民」の内容およびその理念

二十一世紀に邁進する多元化社会にあたり、小、中学校における「課程標準」の改訂に続き、教育部は1990年1月から高校の「課程標準」改訂を着手し、「中小学課程標準統整

表Ⅰ 教材綱目²⁶⁸

第 二 学 年	第 三 学 年
---------	---------

²⁶⁶ 青年守則の内容は、忠勇、孝順（孝行）、仁愛、信義、和平（平和）、礼節、服従、勤儉、整潔（清潔）、助人（人を助ける）、学問、有恒などの12項目である。

²⁶⁷ 教育部 『国民中学課程標準』 教育部編 1994年10月 212頁。

²⁶⁸ 教育部 『国民中学課程標準』 教育部編 1994年10月 201—205頁。

<p>学 校 と 社 会 生 活</p>	<p>I. 講習綱要</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 校内倫理 ・ 校訓・校則および生徒自治 ・ 校内安全および校内美化 ・ 家庭倫理および社会道徳 ・ 両性教育および人間関係 ・ 生活規範および国民礼儀 ・ 社会組織および地域活動 ・ 社会安全および社会福祉 ・ 社会変遷および現代生活 <p>II. 生活規範・実践活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 見学：図書館を認識する ・ 討論：校内環境の維持 ・ 表彰：孝行の模範を表彰する ・ 礼儀演習：国民礼儀の模擬演習 ・ 模擬会議：模擬の町民大会を行う ・ 視聴授業：地域の公共施設と社会福祉のマス・メディアを観賞・紹介する。 	<p>経 済 生 活</p>	<p>I. 講習綱要</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 経済と生活 ・ 国民所得 ・ 投資と貯金 ・ 産業と貿易 ・ 貨幣と銀行 ・ 政府の収入と支出 ・ 職業道徳と企業の社会責任 ・ 消費と消費者保護 ・ 公害防止と環境保護 ・ 正確的な財物観 <p>II. 生活規範・実践活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 家計簿：自分の収入と支出の記入と検討 ・ 模擬演出：金融機関で口座開設およびその引取りを模擬する ・ 所得税申告の模擬： ・ 即席講演：合理的な消費 ・ 討論：地域の公害問題 ・ 資料の切り抜き：各国の貨幣とクレジットカードに関する情報
<p>法 律 と 政 治</p>	<p>I. 講習綱要</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 民主と法治 ・ 我が国の建国原則と中華民国憲法 ・ 人民の権利と義務 ・ 少年の法律常識 ・ 少年の法律責任と感化教育 ・ 司法体系と訴訟手続き ・ 中央の民意機構と政府 ・ 地方自治団体と政府 ・ 政党政治と選挙 ・ 民主政治と民主素養 <p>II. 生活規範・実践活動</p>	<p>文 化 生</p>	<p>I. 講習綱要</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 文化と生活 ・ 芸術情趣と美 ・ レジャー生活と文化創造 ・ 宗教の機能と宗教生活 ・ マスメディアと文化の発展 ・ 国民外交と国際礼儀 ・ 中華文化と中国統一 ・ 文化交流と世界大同 <p>II. 生活規範・実践活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 報告：学校近辺の文化機構と名所を紹介・報告する ・ 視聴授業：各宗教のメディアを

<p>生 活</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ スピーチ・コンテスト：法を守ることは国民のすべき義務 ・ 資料の切り抜き：新聞雑誌における青少年の法律事件の情報を切り抜く ・ 視聴授業：青少年の法律事件に関するマ・メディアを観賞する。 ・ 座談会：理想的な民意代表 ・ 選挙演習：中央または地方の選挙を模擬する。 	<p>活</p>	<p>観賞・紹介する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 調査：クラスで皆の好きなラジオとテレビ番組を調査する ・ 礼儀演習：国際礼儀の模擬演習 ・ 旅の報告：海外へ行ったことがある人々に旅の感想を報告させる ・ 展示：中華文物または外国文化の展示会を行う。
----------------	--	----------	--

教育部の『国民中学課程標準』200—205 頁より作成

表Ⅱ、生活規条

学年	徳目	実践の条目内容
第 二 、 三	誠実	<ul style="list-style-type: none"> ・ 虚偽、偽りのことをしない。 ・ 自らを欺かず、人をも騙さない。 ・ 純潔な心で、丁寧にと人と接する。 ・ 謹んで自分のけじめをつける。 ・ 知られなくても、真実を守る。
	愛国	<ul style="list-style-type: none"> ・ 我が国の憲法を守り、国家政策を支持する。 ・ 国民としての責務を尽くす。 ・ 中国人としての誇りを持つ。 ・ 大国の態度を取る。 ・ 中華文化を愛する。
	守法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国家に定められた諸法律を守る。 ・ 他人との約束を守る。 ・ 自分の不法行為を常に検討・改善する。 ・ 会議規範を守る。 ・ 公権力を尊重する。
	仁愛	<ul style="list-style-type: none"> ・ 公益に奉仕し、そのお返しを求めない。 ・ 人にしてもらいたくないことを自分も人にしてやらないこと。 ・ 人のものを奪わない。人の才能を嫉妬しない。 ・ 自然景色を観賞し、生態保護を重視する。 ・ 前向きな気持ちで、命を大切にする。
	孝悌	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子女としての責任を果たす。 ・ お兄さん、お姉さんのことを尊重し、妹、弟の世話をする。 ・ 家の名誉を守る。 ・ 父母の善行を
	礼節	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人に謙虚の態度を取る。 ・ 自分の言行を慎む。 ・ 電話の礼儀を重視する。 ・ 国民礼儀を実践する。 ・ 国際礼儀を重んじる。

学	勤儉	<ul style="list-style-type: none"> ・ 食べ物と日用品を大切にし、要らない物を再利用できる。 ・ エネルギー源を随時に節約する。 ・ 何事に対しても遣り遂げる根性を持ち、中途半端をしないこと。 ・ できるだけ有益なことをする。 ・ 自分の特技を発揮する。
	公德	<ul style="list-style-type: none"> ・ 公事に託けて私腹を肥やすことをしないこと。 ・ 近所と親睦し、公共の道德規範を重んじる。 ・ 社会的な公益に貢献する。 ・ 遠く見て、心を広げる。
年	負責	<ul style="list-style-type: none"> ・ うわべは服従しているが、陰では従わないということをしてしないで、責任を逃さない。 ・ 仕事を真面目にして、絶対にいい加減なことをしない。 ・ 自分の行為に責任を取る。 ・ 責任を果たした後の喜びおよび達成感を味わう。
	合作	<ul style="list-style-type: none"> ・ パートナーと協力し合う。 ・ 団体の約束を守る。 ・ 団体のためにするが、勝手な行動をしない。 ・ 団体の中で功を争わないで、過ちなどを他人に擦り付けないこと。 ・ 他人の成就を喜んで賛美する。
	尊重	<ul style="list-style-type: none"> ・ 異性を尊重する。 ・ 他人との付き合いはお互いに尊重する。 ・ 多数の意見に服従し、少数の意見を尊重する。 ・ 異なる職業に人々を尊重する。 ・ 異なる種族および国籍の人々とその文化を尊重する。

教育部の『国民中学課程標準』 206-210 頁より作成

架構及実施方案」の下で、「総綱」及び「各科課程標準」の改訂が行われた²⁶⁹。1995年10月に「高級中学課程標準」が頒布され、1998年に実施された。

今回の改訂は、①総目標を達成させるため、全ての改訂内容は「大学聯考」（大学入試）の需要に合わせるべきではないこと、②現行の各科目の授業数を増加しないことを改訂の前提とすること、③依然として、コース分けの代わりに、選択科目の履修を採用すること²⁷⁰、という「各科目及び授業数」の改訂原則の下で行われたのである。その内容は①民主法治教育及び公民教育を重視すること、②基礎・基本教育の理念を重んじること、③芸術教育の内容を充実すること、④未来社会の需要を反映すること、⑤教育課程内容における性別差別を削除すること、⑥生徒の個別差を尊重すること、⑦学校裁量の柔軟性及び自主性を増加すること²⁷¹、という七つの特色が掲げられた。

このように、今回の改訂は教育内容の人間化を目指している上に、**Humanistic Curriculum** 論の中核的なものである人間性教育がカリキュラム全体の基盤となり、健全な公民を育成することは高校教育の重要な目標であることを察知することができる。それを実現させるため、今回の改訂では、理論性を重んじる「公民科」と、実践活動を重んじる「クラス会」、「団体活動」²⁷²を「公民教育」と名付けて、公民教育の実践性をより強化しようとするのである。つまり、「クラス会」と「団体活動」の教育活動を「公民科」の教育内容に合わせて行い、公民の資質を高めようとするのである。したがって、公民教育の理念を明確に把握するため、公民科の内容編成を検討しなければならない。まず、その教育目標から見てみよう²⁷³。

「(一)目標

高校における公民科の教育課程の目標は、生徒に公民の素養を育成することによって、国家意識を持たせ、健全な現代公民とさせる。

- ① 現代公民に有すべき社会、文化、法律、政治および経済に関する知識と能力を増進させる。
- ② 道徳判断の知能を発達し、健全な品格を陶冶する。

269 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 876頁。

270 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 888頁。

271 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 884—886頁。

272 団体活動とは毎週の例会、クラブ活動などを指している。

273 教育部 『高級中学課程標準』 教育部編 1995年10月 21頁。

③ 正確な人生観、価値観および世界観を確立する。」

つまり、現代公民の素養を持たせるため、社会、文化、法律、政治および経済などの知識と能力への強化が必要とされる以外にも、品格の陶冶と道徳性の認知的な発達への促進をも重要視しなければならない。これによって、正しい人生観、価値観および世界観を確立し、自己実現を遂行しようとすることを図っているのである。この理念に照らして呈示したのは「教材綱要」である。その内容は次の表ⅠおよびⅡに示される通りである。

このように、生活規條に掲げられる忠勇、孝順、整潔、仁愛、和平、助人、礼節、服従、学問、信義、勤儉、有恒などの十二項目は前回の公民科の「課程標準」と同じように、「青年守則」から採用した徳目であるが、教材綱目と生活規條の内容から見みれば、前回の愛国・民族精神、反共（中国に対する）意識を強調する内容は見られず、社会、文化、道徳、法律、政治、国際関係、経済などの基本的な生活規範が内容の主眼となっている。

また、附録での説明によれば、「近年、国際情勢の急遽の変化と海峡兩岸の頻繁な交流のため、価値観および世界観の育成が公民教育の当面の課題となった。したがって、今回の「課程標準」改訂では、国際関係、世界展望などの2項目を増設し、生徒の視野を広げようとするのである」²⁷⁴。

表 I. 教材綱目

第 二 、 三 学 年		
社 会 文 化	<p>I. 社会科と心理的な整理</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 社会化と人格の発達 ・ 孝行段階の心理的な整理 ・ 人生の目標と生涯の計画 ・ 活動例示：座談会、見学など <p>II. 社会</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 社会と国家 ・ 社会組織と構造 ・ 社会の変遷と発展 ・ 我が国の目下の社会問題と対応策 ・ 活動例示：討論会、視聴授業 <p>II. 文化</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 文化の概念と形成 ・ 次文化と文化の多元主義 ・ 現段階の我が国の文化建設 ・ 中華文化と世界思潮 ・ 活動例示：弁論会、見学 	<p>I. 政治</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 政府体制 ・ 政治文化 ・ 政党、圧力団体と民意 ・ 選挙 ・ 活動例示：模擬、討論会 ・ 兩岸関係の変遷概況 ・ 我が国における政治発展の過去と未来 ・ 活動例示：模擬、視聴授業 <p>II. 国際関係</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国際社会への認識 ・ 我が国の外交現状 ・ 我が国の国際地位を増進する ・ 活動例示：座談会、報告
道 徳 法 律	<p>I. 道徳</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 道徳と社会生活 ・ 我が国の伝統的道徳観 ・ 現代社会での道徳の特色と道徳価値 ・ 特別強化しなければならない道徳的な素養—公德心 ・ 活動例示：生活検討、講演 <p>II. 法律</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 法律と社会秩序 ・ 我が国の憲法の制定と変遷 ・ 民、刑法の基本概念 ・ 活動例示：見学、講演、視聴授業 ・ 日常生活における重要な法律 ・ 調停と紛争解決 ・ 活動例示：講演、演習 	<p>I. 経済</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 経済の基本概念 ・ 経済制度の類型 ・ 政府の経済機能 ・ 活動例示：座談会、見学 ・ 経済価値と経済倫理 ・ 個人の財務整理観念 ・ 我が国の対外貿易状況 ・ 我が国の経済建設の成就と展望 ・ 活動例示：報告、視聴授業 <p>II. 世界展望</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 環境保護と地球生態 ・ 地区連携 ・ 世界平和 ・ 活動例示：討論会、視聴授業

教育部 『高級中学課程標準』 22—27頁より作成

四．「課程標準」における道徳教育内容の問題および検討

学校における道徳教育は基本的に家庭や地域を含め、学校内外の全教育活動を通して行われるものである。しかし、人間性形成の基盤とされる道徳教育は学校において比重が高まってきているのは周知の事実である。それは、現代社会において道徳教育の重要性が再認識される一方、家庭や地域の教育力が低下している現実も反映されている。

今回の「課程標準」改訂では道徳教育は従来と同様に、教科科目として設置される以外には、他の関連科目（国語、歴史、三民主義などの科目）との連携および、教科外活動（生徒会活動、クラブ活動、学校行事など）を通しての実践が強調されたため、学校の教育活動全体を通して行う意図が窺える。そのため、道徳教育が学校教育の中核的なものとして位置付けられることは今回改訂の特色の一つである。

それでは、今回改訂の道徳の教育課程はいかなる教育理論に基づいているのか。また、どのような内容構造を持っているのか。これを明らかにすることによって、今回の「課程標準」に編成された道徳教育の理念を明確に把握することができる。これに対し、カリキュラムの一貫性を求める今回の改訂方向の下で、道徳教育の内容構成が一貫的に把握されたため、中、高等学校の内容構成は小学校の理念構造に基づいて展開したのである。

したがって、小学校における道徳教育理念の究明によって、中、高等学校の理念構造も明らかになる。そのため、ここでは、小、中、高等学校の中で、道徳教育の基盤とされる小学校における道徳教育課程の編成理念とその内容を代表として考察しようとする。

今回の「課程標準」改訂における各教育段階の道徳教育に二つの大きな共通の特徴がある。一つは、各学年の段階に即して明確で系統的に配列する教科として設置することである。つまり、道徳教育を行うための教科として教育課程の中に設けたということである。これによって、児童生徒の道徳的判断力を高め、豊かな道徳的心情を育成し、道徳的実践力の向上を図ろうとするのである。確かに、道徳の教科は、従来通りに科目として設置されたものであるが、現代社会における道徳教育の重要性を意識し、それを強化しようとする意図が察知できる。とくに、民主化後、社会全体における自由の風潮および海峡兩岸の頻繁な交流による道徳的価値の混同と混乱は道徳教育の重要さを一層明らかにさせた。

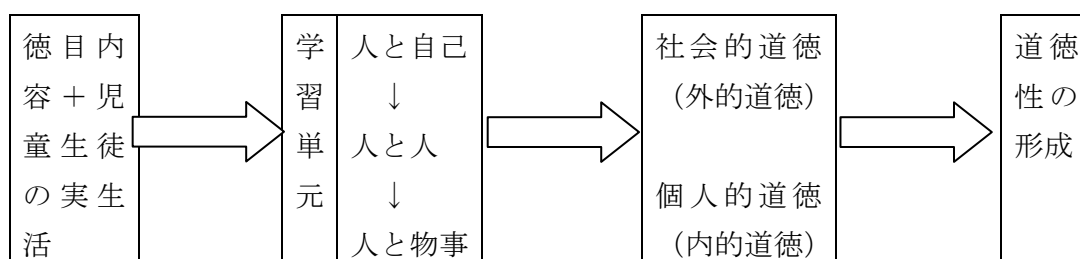
もう一つは、体得すべき道徳的価値の細目を列挙する徳目の内容配列である。徳目はある民族の長い歴史を経て持続されてきた結晶である。確かに、こうした徳目配列の教科にはその内容の選出という問題以外にも、価値理解の過程、価値追求と価値の実践化の過程が疎かにされる危険性がある。

台湾の道徳科目に取り入れられた徳目の内容は固有の文化と認められる儒教の教えである。また、徳目主義の弱点に陥らないため、児童生徒の実生活を中心とする教科内容を編成し、教科外活動と各教科指導の道徳教育にも寄与する。これによって、児童生徒の自主的な価値選択の能力を育てようとするのである。

とくに、中央集権的な性質を有する「課程標準」の拘束力の下で、道徳教科の設置および徳目内容の配列は教育内容を硬直化させる恐れがあるため、実践力の強化は今回の改訂の重点となる。したがって、教材内容の編成に関し、児童生徒の実生活を中心とし、討論、報告、見学、演劇などの教育活動を通し、教育内容を充実させ、道徳内容の実践を強化しようとするのである。例えば、小学校における内容編成の構造は表 I に示されるように、児童生徒の実生活に基づいて、「人と自己」→「人と人」→「人と物事（環境も含む）」の順序で教材内容を構成し、社会的・個人的道徳を統合し、子どもの道徳性を育成するのである。

そして、この編成構造に基づき、中学校は小学校教育の基礎の上に、理想的な公民の基本的・基礎的資質を確立しようとするのに対し、この延長線にある高校の場合は、青少年の心身発達に応じて、正しい人生観、価値観および世界観を確立し、理想的な公民資質を育成しようとすることによって、それぞれの自己実現の遂行を図っているのである。

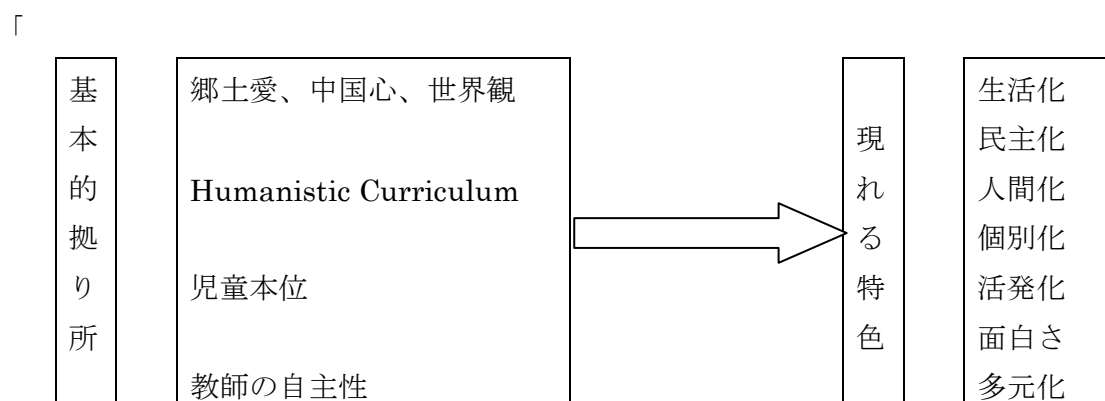
表 I 内容編成の構造



つまり、「〔民族本位〕の意識を排除せず、伝統、外来、創出などの三大要素を融合しなければならない」²⁷⁵という改訂方針の下で、八つの伝統的な徳目内容に基づき、それを児童生徒の実生活・経験に合わせて、それぞれの単元学習を作成し、教材内容を編成するのである。例えば、小学校の第三学年の場合、「誰が公用物を持ち帰ったのですか」という主題単元の下で、いかなる迷惑・不便が生じられるかという道徳的感受性によって、公用物の意義および法律知識を学習させ、「仁愛」と「信実」に基づく自己尊重の道徳性の育成を目指しているのである。

このような単元学習の構造は、ピアジェの認知発達理論および学習原理に基づき、学年の進みにつれ、具体性から抽象性へと展開し、学習内容をより広げ、深めるといふ螺旋型の学習形態であるという²⁷⁶。この螺旋型の編成理念は小、中、高等学校の各教育段階に掲げられる徳目の内容構成から、その理念がよく覗える。つまり、徳目の内容構成は、精選された小学校の徳目内容を基盤にして、段階的に「青年守則」などの道徳内容を取り入れ、中、高等学校の徳目項目を構成し、その徳目内容を児童生徒の生きた生活の実態に即しながら、学年の進みにつれ、より広げ、深めていくという編成方法である。

こうした編成理念を踏まえて、林錦英氏と黄健一氏は今回の道徳教科の特色を次のように分析した²⁷⁷。



²⁷⁵ 林錦英・黄健一・欧用生著 『道徳與健康新課程的精神與特色』 台湾省国民学校教師研習会 1997年 7頁。
²⁷⁶ 林錦英・黄健一・欧用生著 『道徳與健康新課程的精神與特色』 台湾省国民学校教師研習会 1997年 5頁。
²⁷⁷ 林錦英・黄健一・欧用生著 『道徳與健康新課程的精神與特色』 台湾省国民学校教師研習会 1997年 70—71頁。

説明は以下の如し：

- ① 生活化：教材編成・配列、および各教育活動の設計は児童生徒の生活経験を中心として考慮し、児童生徒の心理的需要を出発点として展開する。
- ② 民主化：改訂過程、意識形態、教授方法は児童本位および教師の自主性を軸として展開し、政治的、道徳のインカルケーション、性別差別などの弊害に陥らないように図っている。
- ③ 人間化：人間性における理性と非理性の部分を等しく扱い、また「天理」で「欲望」を押さえ付けないようにすることである。児童生徒の立場から視点を入れ、相手の立場になってその気持ちを理解するという方法で児童生徒の感情と欲求を引き出し、その内的な情緒を疎通することによって、一步一步で理性的な思考を導き入れる。
- ④ 個別化：学区の特殊性および児童生徒の個別差を留意し、柔軟性のある教材および教え方を工夫することによって、教授学習の効果を高めるように、教師に要求する。
- ⑤ 活発性：すべての教材内容、教育活動、教授方法、教科書の絵入りは「教え込み」に陥らないように、生き生きとした活発性のある形で現れる。
- ⑥ 面白さ：各学年における児童生徒の心理的特質を想定し、それぞれの特質にふさわしい活動、遊戯、童話、詩、漫画または文章を選出し、児童生徒の自主的な学習を促進する。
- ⑦ 多元化：教師は教材内容への削除・増加が可能となり、それに教授・学習の参考のために、各種の教授方法、教科書、指導書を利用することができる。多元化社会に適応するため、筆記試験を廃止し、その評価方法は、地域の特殊性、児童生徒の特質などの多角的な評価方法を採用する。」

要するに、今回の「課程標準」改訂は教育の人間化という方向の下で進められ、その道徳教育は児童生徒の道徳性を内面的な自覚にまで深めることを目指すため、人間性教育の基盤となる。こうした人間性教育は、台湾の民主的な国家や社会の生活の健全な向上発展のために、基本的に必要な事柄を生徒が自ら自覚し実践するようになることを目指しているものである。さらに言い換えれば、日常的・社会常識的な基盤の上で、自他敬愛の人間尊重の精神を育成し、それを自己の内に次第に深めていくとと

もに、自己実現を遂行する目的としているのである。

Josephson Institute of Ethic が分類した五つの類型によれば、こうした「課程標準」における人間性教育の内容構造は、第一類型の教室内・直接教授（In-class, direct instruction）に該当するものだと言える。

つまり、上述した「課程標準」における道徳教科の一つ目の特徴は、学習単元の主題および教材を学校側からあらかじめ用意し、それを特定の科目または時間で行うという第一類型の特徴に当てはまるということである。Humanistic Curriculum における人間性教育の中で、今回の道徳教科と最も類似し、評価される実践例は参考資料 I に示された Utica City Schools の価値教育実践だと言える。

Utica City Schools の価値教育実践は、Humanistic Curriculum における道徳教育理論の早期の典型的なものに属し、その課題の着眼は、当時の疎外された人間性の回復にある。これに対し、道徳教科は段階的に二十一世紀に対応できる公民を育成しようとするものである。両者の共通点および相違点は表 II に示された通りである。そして、好評を受けた Utica City Schools の価値教育実践から、指摘されている「課程標準」の道徳教科の問題点にいかなる示唆・解明が与えられているのか、ここで検討してみよう。

表 II 台湾の道徳教育と Utica City Schools の価値教育の比較

	類 型	目 標	実施方法	価値内容	実施範囲	教育課程
台湾	①	21 世紀に対応できる公民	主に道徳科を通して行う	徳目に基づく	小、中、高校の一貫性	螺旋型
Utica City Schools	①	人間性への回復	国語と社会を通して行う	十大要素に基づく	K-12 の一貫性	統一接近法 Unified approach

まずは、徳目の構成要素に関する選定の論議である。『国民小学道徳課程與教学』では、今回の道徳教科に選定されている徳目に関し、但昭偉氏の道徳構成要素の適切性による新たな徳目内容への提案および、蘇永明氏の「社会正義」という道徳的価値の優位性への主張などがあった²⁷⁸。つまり、但昭偉氏は、固有の伝統的道徳内容を指摘

²⁷⁸ 黄建一・余作輝著 『国民小学道徳課程與教学』 師大書苑 1996年 303—304頁。

し、A. MacIntyre 理論を踏まえて、自ら選定した徳目の適切性を主張し、それを提案したのに対し、蘇永明氏は道徳的原理の必要性を強調し、その価値判断の準拠として、「社会正義」の優位性を主張した。

まず、道徳教科の特徴とされる徳目内容の配列において、その道徳的価値への選定は最も重要な課題であり、これも一番論議の多い課題である。とくに、ますます多元化する台湾の社会構造の中で、これまでの伝統的な道徳内容では十分に対応しきれないところがあるが、但昭偉氏が提案した徳目の内容は果たして、異論なしに受け入れられるのであろうか。また、彼が提案した徳目は果たして妥当なのかは、まだ議論の余地が残されている。

この問題に関し、**Humanistic Curriculum** の道徳教育プランとされるアリゾナ州の実践例（参考資料Ⅱ）では、地域共同体のレベルによってそれぞれの道徳的価値を選定するという多元化社会による道徳的価値の選定問題を解決しようとする方策があった。それは、単なる多元化社会による価値観の相違への対応だけではなく、保護者や地域社会などとの提携によって、道徳教育の効果を高めようとするという考え方があるからである。

そして、合意の達成と道徳的価値要素の制限は重要なポイントとなる。こうした方策は台湾の社会実情に必ずしも適合するものではないが、この問題解決の糸口として、一つの良い示唆となるかも知れない。

一方、「社会正義」の価値的優位性を主張した蘇永明氏の観点は、果たして適切であろうか。この観点は **Humanistic Curriculum** の道徳教育理論において、どのように展開されているのか。「社会正義」を諸価値の判断基準とする主張は、既に第一部・第二章・第二節（**Fairness** と **Justice** の観点）で考察したように、さまざまな疑問・批判が投げかけられた。

例えば、「社会正義」の視点は、人間の価値や人間の完成を追求するという主観的な観点よりも、個人間の異なる見解への裁定という客観的な視点のほうを重要視するため、その現実性が欠けているという指摘があった。つまり、「社会正義」は具体的な現実に向いているものではなく、抽象化された現実への指向なのである。

ところで、**Humanistic Curriculum** の目的とされる自己実現や自己統合を達成するため、現実的な社会における自分の位置付けおよび他者との内的な一致が必要とされる。言い換えれば、自分を現実の中に位置付けることは、その現実に関わることを自

分の現実として責任を負うことであり、それによって、自己統合が達成されるのである。そして、その現実性が欠けている「社会正義」は、対人的な責任や選択に関わるなどの問題が残されている。

それに、進学主義の下では、道徳科目の授業は常に付属の科目として認識されるため、その授業時間が進学の科目に使われることは、よくある現状である。そのため、道徳科を教科として設置するという本来の意味はなくなってしまうのである。もちろん、道徳教育の効果的な展開は潜在的カリキュラムによるところが大きい。しかし、進学主義の社会風潮および潜在的カリキュラムへの注目を欠いた教育現場の下で、潜在的カリキュラムによる人間性形成の教育は砂上に楼閣を築くようなものとなる。したがって、いかにこれらの問題を解決するかが今後の課題となる。

第三章 1990年代後半の教育課程改革の動向

台湾における民主化後の教育改革運動は1990年代後半に入って、政府側にも、民間側にも、制度面の改革から実質面の改革へと移されるようになった。それは、政府側の改革決意というよりもむしろ民間側からの切々たる要請のほうが強かったといっても過言ではない。そして、1990年代後半の教育改革は、主に1994年から1996年までの2年間にその改革の重役を握っている教育改革審議委員会が提出した、政府側および民間側の様々な意見をまとめた『教育改革総諮議報告書』にしたがって、行われるようになった。

そして、1995年8月の教師法の公布および1996年8月の教師法施行細則の完成に引き続いて、九年一貫性教育課程総綱の公表(1998年)、国民教育法修正案の可決(1999年2月)、教育基本法の成立(1999年6月)などの成果も続々とあげた。その中で、九年一貫性教育課程の実施に合わせるため、2002年から全面的な検定教科書制度を実施するようになった。つまり、2000年9月からは中学校の教科書、2002年9月からは高校の教科書が逐年開放されることになるのである。

そうすると、これまで国定教科書の編成を担当してきた国立編訳館の位置付けは改めて問われるようになった。それと同時に、教科書検定の審議組織・方法なども当面の緊急な課題となった。このように、これらの動きは九年一貫性教育課程にどのような影響を与えるのかは、注目に値するところである。したがって、本章では、まず第一節において、教育改革審議委員会による新「課程標準」への検討という報告書を概論し、その内容によって、後の総諮議報告の提案と関連付けようとするものである。

そして、第二節においては、総諮議報告による提案内容を解明し、九年一貫性教育課程を展開する伏線とする。というのは、教育改革審議委員会の総諮議報告書は、後の九年一貫性教育課程実施の重要な拠り所だからである。続いて、第三節では、教育課程審議過程の変革への考察を通し、九年一貫性教育課程の性格をより明確化しようとする。

第一節 新課程標準への検討

1994年6月の第七回全国教育会議で提議された教育改革審議委員会の設立の構想は同年の7月に行政院の会議で「教育改革審議委員会設置要点」が可決され、9月21日に教育改革審議委員会が正式に成立した。設置期間は二年である。教育改革審議委員会は1984年に設置された日本の臨教審より10年遅れているが、台湾における教育改革の風潮を本格化した。

「教育改革審議委員会設置要点」によれば、教育改革審議委員会の主な任務は次の三点である²⁷⁹。

- ①教育改革の方案に関する擬制・提議及び重要な教育発展計画の審議事項。
- ②国家に関連のある重大な教育政策に関する建議・諮問事項。
- ③その他の教育改革及び教育発展に関する建議と審議事項。

この重大な任務を確実に達成するために、座談会、公聴会、月刊誌などの教育改革に関する民間側との意見交換を通し、確実な方案・計画の提出・審議を図っている。

そして、教育の自由を求める一連の改革風潮の中で、旧教育体制の下で編成された今回の新「課程標準」は依然として多くの問題を抱えているため、様々な批判・指摘の的となった。これらの批判・指摘に鑑みて、教育改革審議委員会は「第二期諮議報告書」で、現在の教育内容に対する建議・意見を報告した。以下は報告書に掲載された内容である²⁸⁰。

「一、現況分析

- (一) 高校以下の現行課程標準の実施学年度は小学校の 67 (1978 年)、中学校の 75 (1986 年)、高校の 73 (1984 年) である。予定される新課程標準の実施学年度は小学校の 85 (1996 年)、中学校の 86 (1997 年)、高校の 87 (1998 年) である。

²⁷⁹ 教育改革審議委員会 『教育改革審議委員会—第三次検研討會資料』 1996年4月 151頁。

²⁸⁰ 教育改革審議委員会 『教育改革審議委員会—第二期諮議報告書』 1995年11月 33

- (二) 現行の課程標準または新課程標準の規定方式は高度な・統一的な計画を採用するため、規定された授業数は生徒の在校時間いっばいに詰め込んでいる(小学校の高学年および中学校の各学年の毎週授業数は 35~36 で、高校の場合は 37 である)。高校には選択科目の設置があるが、実際に、学校では大学の入学試験に関連のある選択科目以外、他の選択科目の設置はあまり見られない。
- (三) 現行の課程標準または新課程標準の内容はいずれも知育の課程(約 27 時限)を非常に強調している。また、各学科の専門家によって編修される標準本(国定)の教科書は普通の生徒にとって、内容が濃く、また多すぎるので、多数の教師は授業の進度に合わせなければならないため、授業について行けない生徒が多数できてしまう。
- (四) 学校の自由裁量の時間数が少ないため、生徒の需要に応じて教授することができず、それに活動の教育課程も重視されないので、師弟関係が深められないし、群育教育(団体教育)が確実に実践することができない。
- (五) 普通高校と職業高校の課程標準はかなり違うので、相互の編入はできない。

二、改革理由

- (一) 現行の課程標準または新課程標準があまりに知育を重視することで、全人教育は確実に実施することができないため、様々な校内問題が生じて、生徒が後の社会生活に適応することが難しくなる。
- (二) 現行の課程標準または新課程標準の知育課程は学科本位(教科中心)をあまりにも強調しすぎるため、基本能力の訓練及び基礎知識の育成が重視されない。生徒が卒業した後、就職の研修の能力が足りないし、生涯学習の興味及び能力も欠く。
- (三) 現行の課程標準または新課程標準の規定方式は高度な・統一的な計画を採用するため、教師の専門分野が発揮できないし、学校も地域社会の需要および生徒の個人差を配慮することができない。
- (四) 現行の課程標準または新課程標準はその小、中、高等学校の相互的な縦のつながりがしっかりしていない。例えば、中学校における第二、三学年の理化

科目の設定は統合のためであるのに対し、高校における第一学年の基礎物理科、化学科の設定は分化であり、その上に、第二学年の物質科学の設定はまた統合になる。(各教育段階における課程標準の実施学年度から、それぞれ不整合の状況がよく見える。) また、各教育課程間の相互の横のつながりも足りない。例えば、同じ教育内容は違う科目または違う学年に存在する状況からみれば、その間の統合性を欠くし、更に相互矛盾の場合もある。

- (五) 職業高校の教育課程は職業訓練の傾向があまり強すぎる。しかし、小、中、高(普通科)学校の教育課程は職業に対する正しい観念及び態度の養成が不足している。
- (六) 民主化、多元化、国際化、科技化(科学、技術)及び急速な変遷する社会に向かうのに対して、現在の教育課程設計は既に対応できない。

三、改革建議

- (一) 基礎教育の目標は全人の育成にある。

生活の基本能力を有するため、徳・群育の方面において、自律及び楽群(団体生活を楽しむこと)の精神を、体・美育の方面において、健康の心身及び人文的な教養を、知育の方面において、基礎的能力及び広範な興味を培わなければならない。その他、技芸の育成も特に重んじるべきである。そうすれば、順調に社会に出ると同時に、生涯学習の基本的教養が備わっていることになる。教育課程設計はこの教育目標を反映すべきであり、並びに、各段階学校の関連性も重視すべきである。

- (二) 教育課程内容に過度な企画を立てるのを避けること。

各地区の特色を発揮するため、地方自治団体からの要請も重視すべきである。また、これに関する内容は大量ではなく、それに、学年度の規定・計画が必要である。「教師共同経営課程」の理念を確実に実現できるために、学校は十分な時間裁量の余地を有すべきである

- (三) 時間・活動課程を増加する。

小、中学校の場合は生徒の個人と団体の相互関係に関する正確な態度の育成に力を入れるべきである。高校の場合は選択科目およびクラブ活動のためである。

- (四) 知育課程を減少し、毎週の時間数は20時限を原則とする。
- (五) 言語と数学の教育課程および教授は表現、思惟及び応用の実用性を重視すべきである。この学習について行けない生徒に必要な補習の教授を行うべきである。
- (六) 知識類の教育課程および教授に関し、例えば自然科と社会科の場合は学習の過程を重んじ、並びに、興味の啓発を優先の考慮とすると同時に、身近なことから順序に教授する方法及び、基礎・基本知識の統合・整理の原則を重んじる。その学習評価は大体の等級を分ける。
- (七) 五育の精神、特に倫理・生活教育は各教育課程の中で編入すべきである。即ち、知育・芸能・活動課程はそれぞれに知育、美育及び体育、徳育及び群育（団体教育）に偏重するが、その中で、各育の育成も含めるべきである。その評価の方法もそれとお互いに対応すべきである。職業に関する正確な観念及び態度の養成も同様である。
- (八) 高校における教育課程の規定・計画を併合し、各学校は必修科目と選択科目を分けて、特色のある選択科目を適当に設けるほうがよい。例えば、職業教育向けの高校、普通教育向けの高校（単なる進学のため）またはある程度の総合性高校という方法を採用する。このように設計された新制高校の教育課程は大学のコース制・募集方法の多元化を合わせることによって、生徒の性向分化が延長できるだけでなく、また多角的な進路も提供できるということが望ましい。
- (九) 適当な角度・資料によって、教育課程内容の要点を明らかにすることは正確な教材編修および教授・学習のやり方であるし、生徒が教育課程内容を理解するかどうかということの評価する準則である。検定制教科書制度の採用によってこそ、教授と学習の効果を発揮できる。教科書の採用には一定の規範が必要である。
- (十) 情報化の社会に向けて、コンピューターの学習環境を積極的に設けるべきである。知育の教授に関し、未来の教師は個別差の教授を重んじるべきである。これによって、生徒の問題探究を啓発し、資料の収集に協力し、並びに、団体的な討論を促進する。
- (十一) 政府側は民間の力を合わせるべきである。これによって、教育課程及び教

材の発展を長期的に共同研究し、教員の養成及び研修を重んじ、並びに学校に必要な行政支援を提供する。

- (十二) 細部の教育課程改革を着実に実現するため、関連のある人員に一段と研究させるべきである。順序のある改革策略を研究すべきであり、それに、教育課程の改革機能を継続させるため、教育課程の評価制度を設けるべきである。」

以上の報告は、すなわち政府側と民間側の意見をまとめたものである。これらの指摘・提議を踏まえて、次の教育課程改革を進めようとするために、新しい教育課程改革の重要な拠り所とも言える。その一方、新しい「課程標準」の改訂では、六つの基本理念と五つの基本原則が明示されたが、その目的は二十一世紀に向かう国民の基本資質を育成することにある。確かに、新しい「課程標準」の改訂は全体としてこの理念と原則に基づいているが、いくつかの問題・矛盾は上述したように、まだ残されている。これに関する解決の方策はその後の九年一貫性教育課程に呈示されている。詳しい内容は、第三章で考察する。

第二節 教育改革審議委員会による総諮議報告書

21世紀に邁進しようとする世界各国は政治・文化・経済・社会などの方面にさまざまな変革を行っている。その中で、教育文化の改革はとりわけ重要視されている。これに対し、政府も著しい経済発展および政治転換を経て、その成果を一層高めるため、教育改革を着々と進めている。それは、教育文化が国家の位置付け、社会意識の形成、新しい競争力の育成などに非常に関わっていることを意識しているからである。したがって、1994年9月に行政院（内閣に相当するもの）教育改革審議委員会が成立し、教育改革および教育発展に関する研究・審議が委ねられた。期間は二年である。

こうした教育改革審議委員会はその二年の任期内で、いかなる教育理念を持っているか、また、いかなる教育改革の提案を提出したかが、これからの教育改革に大きな影響を与える。これに関し、その二年の成果とされる『教育改革総諮議報告書』の中に、詳しく報告されている。そこで、本節では教育改革審議委員会の教育理念・目標および教育課程改革に関する提案を検討してみよう。

一. 教育改革の理念・方針

21世紀に向かって、主体性を追求する世界的な趨勢に対応するため、それを反映することのできる教育改革が求められるようになった。しかし、いかなる急激な変化が訪れるかは予想できず、しかもその方向性は不明確である。これに対し、教育改革審議委員会はこれまでの教育実態・問題および世界各国の教育改革動向を踏まえた上に、急激な変化に対応できる新しい社会秩序および価値の確立ができるような教育改革の理念を提出した。その内容は下記のように取り上げた。

② 教育の自由化

「……（前略）……合理的な規範のある教育体制を建て直すために、憲法に基づいて、民主精神および地方自治を確実に実施すべきである。並びに教育関連の国際的な諸協定・公約および宣言を尊重すべきである。

教育の自由化は社会全般の民主化・多元化に則するものである。それは、<教育基本法>の制定から始め、教育法令・体系への検討と修正を経て、最後の各教育活動を調節するという段階的な進み方である。教育の自由化への推進には自律および責任が最も強調される。教育機会均等に関わる各種の制限・措置は、

弱い勢力により多くの機会を与えるべきということを原則とする。」²⁸¹

③ 学習権の保障

「学習権は創造性のある基本人権と見なすことができる。……（中略）……公共教育体制は特定の意識形態の道具になるのを避けなければならないし、学習者に特定の政治あるいは宗教の主張への受け入れまたは拒否を強引に受けさせてはいけない。権威の乱用によって学習者への支配をすべきでないことを教育者に要求すべきである。教育内容も特定の社会階層とその価値観に利用されてはいけない。」²⁸²

④ 親の教育権の確保

「国家は、子どもに国民教育を受けさせる義務を親に要求する以外にも、親が教育形態の選択および教育方策への参与を確保すべきである。各種の学校形態を発展させ、学校選択の機会を提供するため、国家は私立学校の設置を奨励すべきである。」²⁸³

⑤ 教師の専門性・自主権の確保

「教師の専門性・自主権は基本人権に含まれないといっても、職務を遂行する上に、知識運用の専門性および自由裁量権が必要とされる。教師団体は教育課程、教材、教授法、教育評価などへの選択と制定にも参与すべきである。……（略）……したがって、教師の専門性・自主権を確保すると同時に、教師団体の自律および、個別教師が専門団体の規範を守らなければならないことを強調すべきである。

教師の専門性・自主性はその自律を重視する以外にも、専門性の重要性はとくに強調すべきである。教師の専門教養は科学知識と方法を運用する能力の育成を重視すべきであり、それに本土文化を大切にする立場から、国際化の視野へと展開すべきである。」²⁸⁴

つまり、教育の自由化という改革風潮によって、これまでの教育統制や教育観を見直し、様々な問題状況を踏まえながら、21世紀に対応できるような教育理念を定めた。

281 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 摘3頁。

282 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 摘3-4頁。

283 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 摘4頁。

284 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 摘4頁。

そして、こうした教育改革理念の下で、人本化（人間化）、民主化、多元化、科技化、国際化の改革方針が出された。その内容は次のように要約する²⁸⁵。

- ① 本土化：健全な人間性を発達させ、自己実現を遂行させる。

社会の健全な発展は健全な個人を基礎とする。そのため、いかにして教育を通して国民の資質を高め、意義・尊厳のある充実した人生に向かっていくのかが、人本化の主な目的である。そして、「人本化の教育は全人教育であり、学習者の健全な思考・情緒および知能の育成を強調し、それぞれの潜在力および自己実現を十分に発揮させるものである」²⁸⁶という。

- ② 民主化：民主政治に参加し、法を守り、団体活動を楽しむ。

教育の自主性は教育の民主化によって、成り立つものである。民主化・自由化の社会では、国民の責任感、法治精神および基本的な判断力は教育の力によって育てられ、高められるものである。

- ③ 多元化：多彩多様な、明るくて新しい創造力

相互の異質性を認め合い、尊重し合うことによって、はじめて多元的な価値が存在する。つまり、多元性への認識の下で、適性教育の実施が可能となり、個々人のそれぞれの優れる潜在力が発揮できるのである。

- ④ 科技化：知識の普及および能力の発揮

「未来社会および国家の活気は国民の行動力および問題解決力にある。知育偏重、試験中心の教育方式を変え、様々な「**關鍵能力（重要な能力）**」への育成が必要とされる。読み、書き、計算以外にも、分析・帰納・および問題解決の能力、対人関係・団体行動の能力が多く注目を浴びようになる。現代の教育は科学・技術知識の普及、科学精神の広がりをもととし、知識より理性および専門のほうが大いに尊重される。したがって、教育過程において、……（省略）……科学技術と人文の思惟を融合して、はじめて人類の将来が広げられるのである。」²⁸⁷

- ⑤ 国際化：本土文化を基本とし、世界文化に関心を持つ

²⁸⁵ 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 11-13頁。

²⁸⁶ 同上 11頁。

国際化がますます進んでいる中で、様々な異文化を受け入れ、国際観のある社会形態が必要とされる。「国際化の衝撃の中で、固有の本土文化を大切にすることによって、国民の自信および自尊を守る。教育の国際化は二つの意義をもっている。一つは、世界各地の歴史・文化を国民に理解させ、他族の伝統を尊重させる。もう一つは、本土文化の優れたところを表し出すことによって、国民の本土への愛情および大切さを確立し、さらに本土の優良な文化を世界各地まで広げる。」²⁸⁸

このように、これらの方針は、21世紀の社会特徴および変遷に主体的に対応する能力を養成しようとする対策である。そして、これによって、①現代の教育目標を達成すること、②個人および社会の需要に満足すること、③生涯学習の社会へ邁進すること、④教育体系の改造を促進すること、という四つの教育目標が提出された。その中で、現代の教育目標とは、いかなるものかは、次のように説明されている²⁸⁹。

- ① 基本能力および知識方面：書き、読み、計算以外にも、多種言語およびパソコンへの効果的な使用を高めるべき、それに変化への適応力、問題解決の能力などを育成するため、分析、推理、判断、決定および総合などの力を強化する。現代人は科学および技能を運用する知能を一定の程度で持たなければならない。それと同時に、科学精神および科学態度も育成すべきである。
- ② 自己理解および自律方面：自分の資質・能力・情緒および需要への理解を増進し、自我調節および自己実現の能力への育成を重視する。道徳性において、自律の道徳的な情操の養成を重んじるべきである。
- ③ 個人の品位習慣の方面：人文的な教養および精神を育成し、美への品位およびスタイルを高め、良好なレジャー趣味を養成する。変わりつつある社会変遷に適応するため、生涯学習の意欲・習慣・能力を育成すべきである。
- ④ 人間関係の方面：相手の立場になって、他人に対する理解・寛容および尊重への思いやり、自己責任の態度を積極的に養成する。情義のある社会環境を形成するため、他人への関心・愛情という習慣、および他人への人道的な気持ちを育成す

²⁸⁷ 同上 12-13頁。

²⁸⁸ 同上 13頁。

²⁸⁹ 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 17-18

べきである。集団生活においてエゴイストの考えを抑制すべきで、認め合いの一体感を増進し、助け合いの効果をあげる。

- ⑤ 公民責務の方面：社会への公德心・関心および責任感を養成し、並びに民主および法治への理解、公民権利および義務への認識を強化する。民主的手続きおよび物事への対処習慣を養成し、法律への認知および法を守る精神を育成する。
- ⑥ グローバルな意識の方面：世界は一つであること、すべての人類の緊密な生活関連を深く体験・認識し、並びに世界各地の歴史・文化の相違への理解・鑑賞を増進し、世界中の各民族を尊重する態度および行為を強化する。自然環境への消極的な態度においては、看過、虐待および生態破壊の行為を除去し、積極面においては、人と環境・人と世界をうまく融合させるため、環境への関心を確立すべきで、また、環境保護の習慣を育成する。

こうした教育目標は、いわゆる二十一世紀の台湾における人間性教育の目標である。そして、この目標を達成するために、その中核的な教育課程はいかに編成すべきか、重要な課題となる。これに関し、教育改革審議会は、次のように考えている。

二. 教育課程および教授法の改革

これまでの学校教育は、知育を重視しすぎる上に、過熱した受験競争が加わったため、進学に関わっていない諸教育活動が常に看過され、全人教育の実施が困難となり、五育の調和が取れていない人間形成が深刻な教育問題となっている。その上、法的拘束力の強い教育体制の下に、教育課程への選択の自主性が持たれなくなり、適性教育の実施も難しくなっている。これらの問題点を踏まえながら、上記の教育目標を達成するために、いかなる教育課程が編成されるべきか、重要な課題となっている。

したがって、上記の教育目標を把握し、従来の「課程標準」の代わりに教育課程綱要を制定し、教育内容の自主性を付与することによって、教育内容の繋がりと統合を目指し、その教科数と授業数を減少しようとするという改革内容が考えられている。こうした改革内容に関し、次のように提案されている²⁹⁰。

- ① 中学校の教育課程は、児童生徒の全体的な生活を中心として計画すべきで、並

頁。

²⁹⁰ 行政院教育改革審議委員会 『教育改革総諮議報告書』 1996年12月2日 38-39頁。

- びに逞しい体を鍛え、十分な自己実現および順調な人間関係を目的とし、これによって、生活の基本知能・態度・習慣を育成し、生涯学習の基礎を確立する。
- ② 学力の指標を早めに定め、教育課程の開発に関する基本問題への研究を行うべきであり、並びに教育課程綱要の最低規範を示し、現行の課程標準を取り替えることによって、地域、学校および教師に弾力的な時間を与え、適性教育および学校づくりを発展させる。
 - ③ 教育課程の実施は科学・技術と結び付くべきである。積極的に情報教育を推進し、ネットワークの学習環境を作り、それにコンピューター、視聴覚教育器材、博物館、図書館および科学館などの社会資源と成果を十分に利用し、多元的教育の実施および教授学習の効果を高めるためである。
 - ④ 教育課程を積極的に統合し、教科の設置を減少し、厳密な知識構造の系統化への過度な重視を避け、授業数を減らし、生徒の学業負担を減少し、生活教育および児童生徒の全体的な心身発達を実施するためである。教育活動を増やし、環境保護、倫理、道徳、民主、法治、世界観などの生活教育内容という目下の重要な生活課題を重視すべきであり、それらを各教科および諸活動の中で統合する。現在の中学校における地理、歴史、公民を社会科に、理科、生物、地球科学を「自然科」または「総合科学」に統合する。小学校の「健康與道徳」科は自然科、社会科またはその他の生活教育活動などに総合する。小学校の団体活動、補導活動または中学校の郷土芸術活動などを児童生徒の生活の中で実施すべきで、特設の教科として設置しないことである。
 - ⑤ 言語および数学の教科は伝達、思考、および応用としての機能を重視すべきである。自然科、社会科などのような知識重視の教育課程は身近な物事から展開すべきで、生活性と実用性を強調する。教えるときは、児童生徒の興味を引き起こすことを優先に考え、学び方を重視し、アカデミックな系統性を強調し過ぎないように、共通教育の目的を達成する。芸能学科は陶冶・鑑賞能力の養成以外にも、家庭の生活用品の使い方と修理、および手作りという生活技能・芸術などの訓練も特に重んじるべきである。
 - ⑥ 各学校は、成績の考査方法を検討すべき、各自の進展を励まし、他校の長所を学び、お互いに連携し、その成果の喜びを互いに味わう気持ちを養成する。生徒間の競争・プレッシャーを減少するため、クラスおよび学生の中のランク付

けを避けるべきである。教育評価は、教授・学習過程への改善機能として重視すべきで、そして点数と順位の観念を積極的に正しく直し、並びに教育過程の評価および多項目の学習評価の方法を定め、多元的な価値を展開する。

- ⑦ 小学生は英語のアルファベットの認識と書き方を学習すべきである。小学生に適切な英語授業の内容を履修させるのを企画・検討すべきである。国語、母語、英語との発音記号の異なる系統による小学生の学習負担を軽減するため、共通の発音記号の系統を探求・検討する。

つまり、人間性のある学校教育という改革方針の下で、児童生徒に基本的な基本能力を持たせると同時に、健全な心身や自律の道徳性などの人文的な教養をいかに身に付けるかは、主な改革の眼目である。したがって、教育課程および教授法の改革において、人間性のある教育内容・指導方法は改革の主流となり、全体的な教育課程の改革を立て、児童生徒の生活を教育の中心としているのである。

そして、中学校の教育段階は地理、歴史、公民を「社会科」に、理化、生物、地球科学を「自然科」または「総合科学」に統合する。小学校の「健康與道徳」科は自然科、社会科またはその他の生活教育活動などに総合する。また、小学校の団体活動、補導活動および中学校の郷土教育などは各教科目または学校の諸教育活動の中に取り入れるという提案も出された。これによって、児童生徒の健全な全人教育を図ろうとしているのである。

第三節 教育課程審議過程の变革

「課程標準」は教育課程編成の基準であるため、教育の方向性及び国民の基本資質を示すものである。その改訂の理由は、大体国家政策、社会変遷及び学生の需要という三つの要請によって行われる。戦後から 1989 年までに、台湾では権威政権の国家体制が実施されたため、教育方針は常に政治、経済の発展に結び付けられたのが、事実である。これに関する論述は筆者の修士論文²⁹¹に既に論じたため、ここでは詳述しない。

中華民国憲法第百十一条「第七條、第八條、第九條及び第十條に列挙した事項を除いて、列挙されていない事項が発生した場合は、その事務が全国共通の性質を有するときは中央に、全省共通の性質を有するときは省に、一県限りの性質を有するときは県に、それぞれ属する。争議が生じたときは、立法院が解決する」の規定²⁹²により、小、中、高等学校の教育行政は、県（市）、省（市）の地方自治体に、高等教育のほうは中央に所管される。

そこで、教育課程は全国的な事務なので、各段階の「課程標準」の編成権が中央の教育部に統轄される。教育部の組織によれば、高校の「課程標準」の編成は中等教育司第一科に、幼稚園、小、中学校の場合は国民教育司第二科に所掌される。

1993 年の「課程標準」改訂に際し、教育部の「課程標準統整之模式」によって、審議組織が一度調整したが、近年では、画期的な教育改革と言われる九年一貫性課程の実施をうまく進めるため、「課程標準」の審議過程への革新が再び行われた。そして、台湾の人間性教育の性格をより明確にするため、民主化が進んでいる台湾における「課程標準」の審議は、従来の弊害および新しい期待の下で、どのように変貌しているのかが、注目すべきところである。

教育政策は時代の変遷に伴い、その方針も変わってくる。強権的政権を経て、民主政治を迎えている台湾における「課程標準」の審議はどのようになっているのか、本節では政策決定、審議過程、教科書検定の三方面から分析しようと試みる。

一. 政策決定

²⁹¹ 張汝秀 「現代中華民国におけるカリキュラム改革の考察—1970 年から 1996 年まで—」 東北大学大学院教育学研究科 1996 年

²⁹² 楊景堯等編 『教育法規』 麗文文化公司 2000 年 14 頁。

教育政策は、常に文化背景、立国思想、社会需要及び世界潮流などの要請を反映するものである。中では、立国思想に基づいて定めた教育宗旨は、教育政策の最高の拠り所である。したがって、教育政策への考察には教育宗旨への理解はまず不可欠である。現行の教育宗旨の内容は次のように掲載されている²⁹³。

中華民国教育宗旨：「中華民国の教育は三民主義を踏まえて、人民生活の充実、社会生存の扶植、国民生計の発展、民族生命の延長を目的とし、民族の独立、民権の普遍、民生の発展によって、世界大同を促進することを期する。」

即ち、台湾の教育宗旨は民族・民主・民生の三民主義を踏まえて、国民の生活を充実させ、社会の安定を維持させ、国民の生計を発展させ、民族の繁栄を促進させるということを目的とし、民族の独立・平等、民権の普及・保障及び民生の向上・発展によって、世界の平和を促進することを期待するという教育理念である。

とはいえ、統治者や教育行政の関与も「課程標準」改訂の基本方針に影響を与える重要な要因の一つである。強権的政権の下で、その政策決定の依拠は、教育宗旨というよりも、むしろ政治家の言論、指示に従うものである。これに対し、民主的政権の場合には、それが教育行政にどれほど関与されるか、ということに関わっているのである。教育課程の目標は教育課程発展の理想であり、教育課程評価の基準である。台湾の教育課程目標は教育宗旨及び高級中学法・国民教育法の宗旨に則って作られるのである。その法的な拠り所である高級中学法及び国民教育法の宗旨の内容は次の通りである。

高級中学法第一条：「本法令は青年の心身を発達させること及び、深い学術の研究と専門知能の学習を準備することを旨とする。」²⁹⁴

国民教育法第一条：「国民教育は徳、智、体、群、美の五育が均衡に発達する健全な国民の資質を養うことを旨とする。」²⁹⁵

²⁹³ 編纂委員会 『中華民国年鑑』第五次 正中書局 1984年 5頁。

²⁹⁴ 編纂委員会 『中華民国教育年鑑』第五次 正中書局 1984年 265頁。

²⁹⁵ 同上 266頁。

教育課程編成 (curriculum design) の類型は約三種類に分けられる。一つはアメリカの Tyler に創始され、心理学を基礎づけし、教育目標を中心とする目標類型 (objectives model) である。もう一つはイギリスの Stenhouse に設計され、哲学に依拠し、教育方法を主とする過程類型 (process model) である。その他、同じイギリスの Skilbeck に提唱され、文化により、学校を対象とする境遇類型 (Situational model) もその中の一つである²⁹⁶。

従来の台湾における「課程標準」の編成に、「総綱目標」、「学科目標」、「単元目標」などがはっきり明示され、また教科科目、教授時数なども制限されるため、教育目標に従って教育課程内容を作成する目標類型である。ところで、九年一貫性教育課程の場合は、教育内容の繋がりおよび重複を改善し、小、中学校の一貫性および統合性を求めると同時に、教師の自主性を尊重するため、「課程標準」の内容編成を大綱にとどめることにし、いわゆる「九年一貫性課程大綱」に変えた。

そして、この弾力性のある基準によって、学校作りおよび教育内容の裁量権は学校側および現場教師に委ねることになった。このように、台湾における教育課程の編成は、従来の「課程標準」という目標類型から教育課程大綱という過程類型および境遇類型へ向かっている傾向が見られる。

続いて、「課程標準」の改訂は、法的な依拠の他に、各編修委員の教育理念及び様々な助言・情報も「課程標準」の内容を構成する重要な決定の根拠である。その改訂の方向に関し、毛連温氏の指摘によると、従来の「課程標準」改訂は国家政策、時代要求、生活需要の方面を重視したが、未来の社会発展はあまり配慮しなかった²⁹⁷。これに対して、1993年の小、中学校における「課程標準」改訂の基本理念及び、児童の心身発展・興味及び未来の社会需要が最も重視されたという調査²⁹⁸から見れば、未来性のある国民がかなり期待されている。

その一方、九年一貫性教育課程の改訂方向は、日常生活から「人間的情感、総合的能力、民主的教養、郷土意識と国際感覚を備えた児童生徒を育成し、生涯にわたり学

²⁹⁶ 黄光雄 『課程與教学』 師大書苑 1996年 31頁。

²⁹⁷ 毛連温 「我国中小学課程標準之修訂與実施」 『台湾教育』497期 1992年 28頁。

²⁹⁸ 張淑芳 『我国国小課程標準修訂之決策過程研究』 国立台湾師範大学教育研究所碩士 1993年 200頁。

習を行うことのできる健全な国民を育成するものでなければならない」²⁹⁹ということである。また、それは、「児童・生徒の心身の諸能力を調和的に発達させる過程でなければならない。〔児童生徒の〕個性の発達を尊重し、個人の潜在的能力を開発することが必要である」³⁰⁰。このように、台湾の人間性教育は子どもの視点に立って、知の総合化を通し、子どもの人間性・創造性を育成し、必要とする基本的能力を育てようとすることを目指しているのである。

二、審議過程

教育課程編成の順序(procedures)は、大よそ上から下への行政類型(administration model)と下から上への草の根の類型(grass root model)の二種類に分けられる³⁰¹。台湾の場合は、「課程標準」の編成は中央の教育部の責務なので、教育課程変革の少ない行政類型に属する。

従来、「課程標準」改訂を行う際には、教育部の下で臨時的な編修委員会が組織され、「課程標準」の内容需要に応じて、各段階の課程修訂委員会、総綱修訂小組、各科課程修訂小組などが設置される(臨時的な組織なので、当時の教育方針によって、毎回の組織構成は多少違う時もある)。そして、改訂内容に関する改訂原則・方針・重点・プロセスなどの要点は、課程修訂指導委員会の助言によって編成される³⁰²。「課程標準」における総綱の部分は、総綱修訂小組に、各教科の実際内容は各科課程修訂小組に担当される。そこで、政策決定の要因である編修メンバーは臨時的に招聘されるものなので、メンバーの構成は毎回の改訂重点によって、職別、割合が違うが、一応教育専門家、学科専門家、教育行政機関に関する人員、校長、教師などの人員で構成される³⁰³。

従来、「課程標準」改訂の任務は教育部の国民・中等教育司に担当されたが、教育課程内容を統合させるために、教育部に頒布された「課程標準統整之模式」により、「課程標準」改訂の任務は同じ教育部の教育研究委員会に移転されるという議案は1988年

²⁹⁹ 教育部 『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要』 教育部 1998年9月 3頁。

³⁰⁰ 教育部 『国民中小学九年一貫課程(第一学習階段)暫行綱要』 教育部 2000年3月30日 4頁。

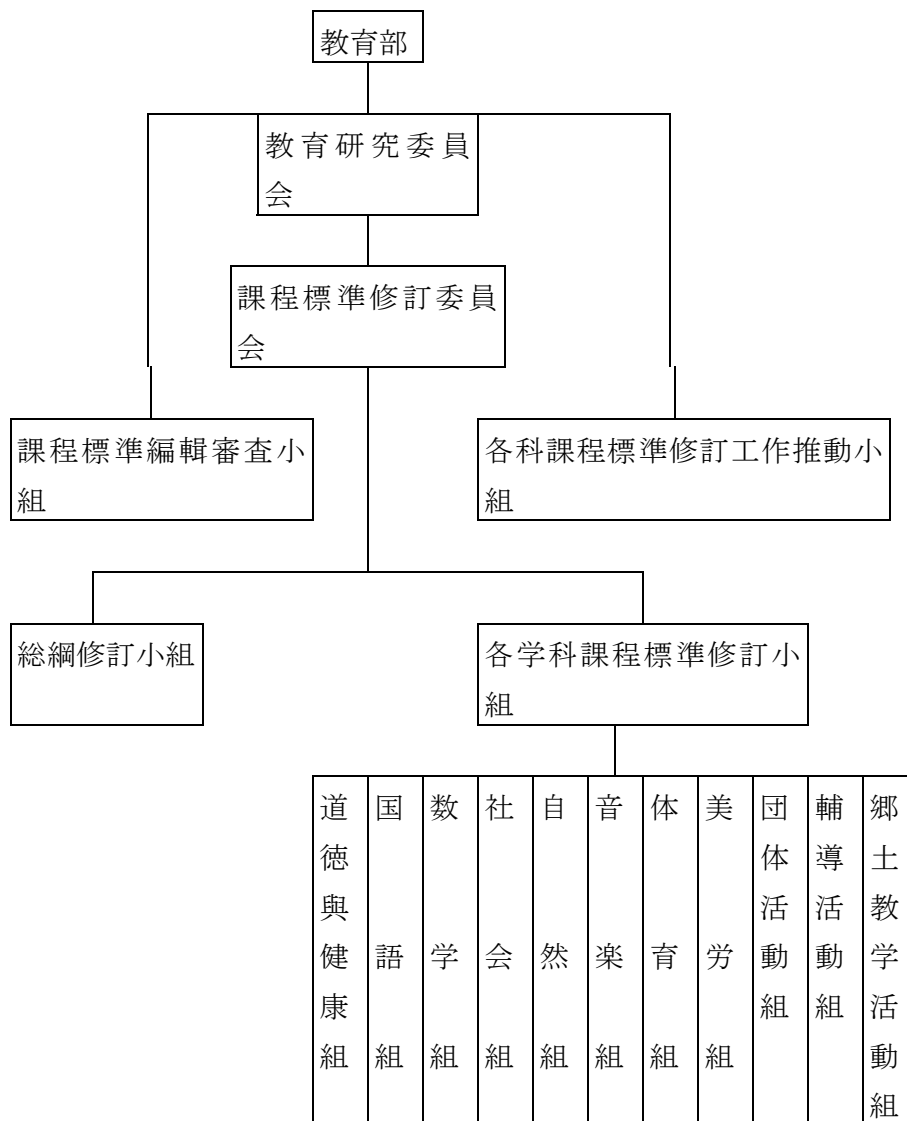
³⁰¹ 司崎著 『課程導論』 五南図書出版公司 国立編訳館主編 1993年 271頁。

³⁰² 毛連温 「我国中小学課程標準之修訂與実施」 『台湾教育』497期 1992年 29頁。

³⁰³ 黃政傑 『課程設計』 東華書局 1994年 432頁。

の第六次全国教育会議で可決された³⁰⁴。そして、1993年の「課程標準」改訂に際して、その審議組織は大体図Iのようになっている。しかし、各編修委員会は単なる臨時組織なので、今までの審議実態などがなかなか把握できないという弊害があると批判されることが考えられる。

図I 1993年の課程標準改訂の審議組織



1993年国民小学課程標準により、筆者作成

³⁰⁴ 張淑芳 『我国国小課程標準修訂之決策過程研究』 国立台湾師範大学教育研究所碩士 1993年 1頁。

これまでの小、中学校における「課程標準」は、各自の編修委員会によってそれぞれの内容改訂を行ったため、小、中学校の教育内容の一貫性が欠けていることは、従来、批判の対象であった。この問題を改善するために、九年一貫性教育課程編成の場合、教育部は教育改革審議会から提出した教育理念に基づき、「国民教育階段課程総綱綱要」および「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」の制定を国民教育司に委ねることにした。

そして、教育課程内容の一貫性と統合性を求めるため、国民教育司から審議組織とされる国民中小学課程発展專案小組（1997年4月～1998年9月）、国民中小学各学習領域綱要研修小組（1998年10月～1999年11月）、国民中小学課程修訂審議委員会（1999年12月～2001年8月）が続々と成立された。今回、審議組織の変革によって、小、中学校の「課程標準」は、「国民教育階段課程総綱綱要」および「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」に換え、その改訂の内容が大綱にとどめ、教育課程内容の統合を図ろうとするのである。

教育課程の編成は教育課程基礎、即ち教育思想、学生需要、社会要請に影響されるところが大きい³⁰⁵という。今まで、何回も行われた教育課程内容の改訂は、児童生徒の学習効果を高めるため、教育課程内容への統合をねらったが、審議の組織や「課程標準」の内容編成などの原因で、結局、統合の成果が上げられなかった。今回の画期的な改革によって、九年一貫性教育課程の統合性と一貫性が図られたのである。その一方、ある意味では今回の審議組織への画期的な改革は、中央から権限を学校に与え、いわば学校の裁量権の拡大を示しているのである。

三.教科書検定

教育課程編成・研究に関連のある教育研究機構は、従来の国立編譯館以外、台湾省国民学校教師研習会及び師範大学科学教育センターがある。1955年に設立された台湾省国民教師研習会は主として、幼稚園及び小学校の各教育課程、教材、教授法への改善及び現職教員の研修を任務としている³⁰⁶。これに対して、1979年に成立された師範大学科学教育センターの場合は教育部の下で設置された科学教育指導委員会からの研

³⁰⁵ 司琦著 『課程導論』 五南図書出版公司 国立編譯館主編 1993年 271頁。

³⁰⁶ 黄政傑 『課程設計』 東華書局 1994年 445頁。

究委託を受ける以外、中等教育の数学・自然学科への教育課程研究・発展及び在職教師の訓練にも従事する³⁰⁷。

一方、1979年に教育部の下で、自然科学の教育課程・教材への発展を研究する科学教育指導委員会の成立と同時に、人文與社会学科の教育課程・教材を系統的に研究する人文與社会学科指導委員会も設置された³⁰⁸。このように、以上の教育研究機構は各自の教育研究の役割を果たしている。

教科書は児童生徒の学習指導を進めていく上で無視することができない重要な役割を担っている。また、教科書の統制強化の度合いは国家の教育に対する強権支配の指標である。戦後、台湾における教科書の作成・発行、検定権は、ほとんど国立編譯館³⁰⁹に任せていた。また九年間義務教育の実施と共に、教科書国定制度が正式に成立され、その編集の任務が国立編譯館に課せられた。そのために、国家政策推進の一翼という重要な使命を担う教科書への編集に関し、国立編譯館は重要な役割を果たしている。

教科書というものは「課程標準」に準拠し、児童生徒に習得させる標準的性格を持つ教材であるため、教科書の編集は教育課程実施の重要な鍵を握っている。ところで、強権的政権の下に、統制された教育内容の不当性に対する深刻な反省から、教科書の編成内容・制度への改善が要請された。そして、民主主義の原則から、従来の中央集権的な国定教科書制度を改めて、教科書の編集発行の門戸開放を意味する「改進黨国民中小学教科用書編輯方式実施要点」により、1989年9月から小学校の芸能、活動類の科目及び中学校の選択科目は民間の出版社に開放することにした³¹⁰。

ひいては、全面的な検定教科書制度を廃ろうとするため、1996年9月から小学校の教科書は逐年開放することになり、その同時に、民間の編集状況への配慮から、国立編譯館は民間の検定合格本と競争するという形で依然として教科書を編集することになるが、教科書の検定は国立編譯館から台湾省国民学校教師研習会に委ねることにした³¹¹。ところで、九年一貫性教育課程の実施に対応するため、2000年から検定教科書制度を全面的に採用することになった。これによって、台湾では、長年以來の教科書

³⁰⁷ 同上 447頁。

³⁰⁸ 曾雪娥 「參與國小課程標準修訂的經過和探討」 『台湾教育』第492期 1991年 6頁。

³⁰⁹ 1932年に設置された国立編譯館は教育部に所轄される機構である。

³¹⁰ 中華民國比較学会 『各国教科書比較研究』 台湾書店 1989年 119—120頁。

³¹¹ 教育部 『中華民國教育統計』 教育部 1995年 269頁。

国定制度の時代は正式に終結することになった。

第四章 1990年代後半の九年一貫性教育課程改革

1990年代後半に入って、台湾では実質面の教育改革が本格的に実施し始めた。その中で、最も注目されたのは、教育部が公布した「国民教育階段九年一貫課程総綱綱要」（1998年9月30日）、および「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」（2000年3月30日、9月30日）という九年一貫性教育改革案である。それは、これまで、教育課程の基準として法的拘束力を持つ「課程標準」は、課程綱要という大綱的な性格に変わって、教育内容をめぐる規制が緩和されたのである。要するに、この九年一貫性教育改革案の実施は、これまでの中央集権的な教育課程体制の終わりを告げ、新しい教育内容体制の始まりを意味するからである。

このように、教育内容に関する国家基準としての「課程標準」の性格や、教育課程の編成主体にかかわる法制が緩和されるとともに、教育評価、学習形態、カリキュラム内容の構成などの変革も必要とされ、また、入学試験、学力テスト、クラス形態、教師の研修内容などの革新も迫られる。したがって、今回のカリキュラム改革は全面的・画期的な教育改革だと言える。こうした九年一貫課程の内容はどのように編成されるのか、また、どのような課題が残されているのか、本章で検討しようとする。

まず第一節において、九年一貫性教育課程の改革背景および世論からのそれまでの教育課程の問題を認識する。

次に第二節においては、公布した九年一貫性教育課程の内容を述べ、それを Humanistic Curriculum 論の観点から、検証するのを試みる。

最後に第三節「九年一貫性教育課程への懸念」では、従来の教育問題および九年一貫性教育課程の制定から実施までのかなり短い準備段階によって生じた不安・懸念を指摘する。

第一節 九年一貫性教育課程改革の背景およびその意義

戒厳令が解除され、急速な民主化が進むと共に、台湾社会も多元的・競争的・自由的な構造変化に向かっていく。これまでにない急激な社会変化に既に応えられない教育課程・教材内容は一層対応できなくなり、批判的な世論が高まっている一方ばかりである。言い換えれば、教育課程の改革は社会構造の変化にとっても及ばない状態である。特に、教育内容は社会的要請・児童生徒の需要を反映できず、その間の大きな落差が常に世論の批判の焦点となった。そして、1990年代の後半から、実質面の教育改革運動、特に教育課程の改革が続々と行われるようになった。

それは、いわゆる周知の九年一貫性教育課程の改革である。この教育課程の内容およびその特徴をより明らかにさせるため、まず、その改革の背景を検討する必要がある。したがって、本節では、九年一貫性教育課程の改革背景およびこれまでの教育課程の問題を検討してみる。

一. 改革の背景

戦後から、台湾の教育は政府によって厳密に関与・統制されたことは、既に周知の事実である。そして、中央集権の教育制度の下で、教育課程の編成では、直接に政治と関わる三民主義、軍訓の教育内容および、間接にそれに関わる関連科目の童軍（ボーイ・スカウト）というような特別な内容が定められた。それに、国定教科書の他に、公教育において一定程度の統一性と水準を保持するため、その内容編成の基準とされる課程標準は法的拘束力を持っているという。つまり、これによって、教育の量およびその統一性の目標が達成されるのである。

ところで、戒厳令が解除された以後、自由化・民主化・多元化の風潮が台湾社会に満ち、台湾の社会構造を変えつつある。こうした状況下で、教育の自由化・民主化・多元化などを求める声も高まるようになった。それと同時に、経済的な余裕ができたため、子どもの教育に強い関心を持つ親はだいぶ増えてきて、教育への期待も一層高まっている。そして、「四一〇デモ進行」のような様々な教育改革運動が行われると共に、政府側も民間側も多彩な教育実践を推進した。例えば、「森林小学校」、「毛虫親子実験学苑」、「教育実験クラス」、「田園教育」、「開放教育」などの教育実践がある。

このように、1990年代初期の台湾社会全体は教育の改革ブームとなった。とはいえ、

これと同時に、政府側と民間側、教育制度の枠内と枠外、師範体系と非師範体系などの対立・競争がますます本格化され、初期の教育改革に様々な変動をもたらした。その主な争点は改革のテンポにあると言える。つまり、保守的な改革と革新的な改革という意見上の相違であるが、双方は従来の権威的・主知的・エリート向けの教育体制に反対するということところが一致している。

つまり、長年にわたって、束縛された中央集権的な教育体制から解放しようとし、その上から下への教育構造を改造し、教育の自由化を実現しようとするのである。また、これまでの「知識本位」、「エリート中心」の教育形態は教育の本意を歪曲し、児童生徒の心身発達に悪影響を与えたため、この教育形態を本来の軌道に導入し、一人一人の児童生徒の心身発達を促進し、それぞれの自己実現を充分に実現させようとするのである。

要するに、双方は、教育の人間化を求めるという考えが一致しているが故に、望ましい教育課程の開発が順調に展開されるようになったが、両方の対立的な関係を和らげることは、また大きな課題となった。この現象を緩和するため、教育部は1994年6月に教育の自由化、進学の緩和などの議題の下で、第七次全国教育会議を開き、教育改革に関する様々な諸意見および企画を整理・研究しようとするため、当年の9月に教育改革審議委員会を設立した。

それに、1995年に教育部は初めての『中華民国教育報告書』を発表し、今後の教育改革の構想および目標を説明した。翌年の12月に任期満了の教育改革審議委員会も、その二年間の成果を『総諮議報告書』にまとめ、提出した。このように、教育改革に関するこれまでの対立的な関係は、教育改革の諸意見を総合・整理した『総諮議報告書』の提出によって、ようやくやや解消されるように見えたが、水面下の波が荒い。そして、これまで期待された人間性のある教育課程は、九年一貫性教育課程の推進によって、着々と実現するようになる。

このように、『総諮議報告書』に示されたように、1990年代後半の教育改革は、「教育の自由化」、「学習権の保障」、「親の教育権の保障」、「教師の専門性・自主性の保障」という改革理念に基づき、「人本化」、「民主化」、「多元化」、「科技化」、「国際化」の五つの方針の下で、教育改革を進め、現代化の教育目標、個人および社会の需要、生涯学習の社会形成、教育体系の改造などの目標を遂行するのである。そこで、九年一貫性教育課程の推進はその一環として進められているのである。

二. 教育課程の問題

戦後から長年にわたって、教育統制の下で、台湾の教育体制に既に多くの教育弊害を生み出した。高まっている改革の世論の中で、新しい人間性のある教育体制を確立するため、これらの積弊をいかに短期間で除去し、人間性のある教育課程を実施するのか、ということが極めて重要な課題である。

そして、教育の自由性・多元性を求める改革背景の下で、これまでの教育課程内容への反省から、多くの問題が次々と指摘されている。その中で、当時の教育審議委員会の委員であり、その後、九年一貫性教育課程の指導者でもある陳伯璋氏は、『教改通訊』（教育改革審議委員会の定期刊行物）で、十二の問題点および改善の意見を提出したが、ここではこの十二の問題点を取り上げようとする³¹²。

① 課程標準の問題

- ・ 課程標準の研究・開発・改訂を系統的・持続的に行う常設の教育課程研究および開発の機構が欠ける。
- ・ 課程標準は適時に改訂せず、課程標準および教材の時効に影響を与えている。
- ・ 現場教師の参与が不十分で、課程標準の推進および実施に影響を与えている。

② 教育課程の教育目標の問題

- ・ 教育課程に定められた教育目標は明確な内容および説明が欠けるため、認識上の相違が生じる。
- ・ 教育目標の設定には具体的な学力基準という拠り所が欠けている。

③ 教育課程の統合の問題

- ・ 教科科目が細かく分化され、学習内容の全体性が喪失されている。
- ・ 各科目の本位主義が強くて、授業時数の配分は常に利益の争いになってしまう。
- ・ 選択科目および団体活動は常に形になってしまうため、適性教育はなかなか実現できない。

³¹² 陳伯璋 「我国学前至高中階段課程與教材主要問題」 『教改通訊 11』 1995年8月 教育改革審議委員会 26-30頁。

④ 教育課程の繋がりの問題

- ・ 各教育段階における教育課程の構成・構造は不釣り合いおよび不繋がりのため、学習上の阻害となっている。
- ・ 教材の釣り合いおよび繋がり of 緊密性が足りないため、学習内容の重複と欠落を生み出す。

⑤ 教材内容の選択および新たな問題

- ・ 新しい教材内容を適時に取り入れないため、社会変遷および時代要請を反映できない。
- ・ 旧教材の内容は時代の変遷と共に、調整することができないため、教材内容と社会の実態はずれている。

⑥ 教育課程の分化および適性教育の問題

- ・ 幼稚園教育における個別化教材が看過され、また特殊の幼児教育における教育課程および教材も欠如している。
- ・ 小、中学校は国定教科書および一斉教育を採用するため、地域および児童生徒の相違を看過している。
- ・ 高校の選択科目は形に流され、「科目選択による組み分け」の効果が達成できない。
- ・ 団体活動および補導活動の教育課程が着実に実施できなくて、その観察、探索、分化の機能への発揮は限られている。

⑦ 教育課程の負担問題

- ・ 教材内容は難しく、児童生徒は学習しにくい。
- ・ 教育内容の量的な負担問題に関し、意見が分岐している。
- ・ 進学に関連のある補充教材は多すぎて、児童生徒の学業負担となっている。

⑧ 郷土教育の問題

- ・ 郷土教育の概念は曖昧しているため、政治性のものに流れやすい。
- ・ 郷土教育を科目として設置すべきか、検討の余地がある。

⑨ 教科書の編成・審議および選定の問題

- ・ 教科書の編成は開放的になっているが、検定制度はまだ確立していない。
- ・ 学校における教科書の選定問題に関し、具体的な選定方法および評価基準が欠如している。

⑩ 教育課程評価の問題

- ・ 内容の量的な面が主に重視されるため、その実質的な面が呈されていない。
- ・ 教育結果の評価はあまり重視しすぎ、教育課程の評価は看過される。
- ・ 教育課程評価の結果は有効に利用されていない。

⑪ 教育課程の意識形態の問題

- ・ 科目本位の意識形態によって教科科目の分化を招致し、知識学習の統合性が欠けている。
- ・ 英才教育の意識形態で、教育課程内容が一層難しくなり、学習の困難を起す。
- ・ 進学主義の意識形態で教育内容は主知的色彩がより強くなり、情意教育の効果はなかなか上げられない。
- ・ 偏見の意識形態は潜在教育課程のマイナス面を招致し、児童生徒の人格発達に影響している。

⑫ 教育課程実施の配合問題

- ・ 新課程標準を実施する前の宣伝が不足なので、教師、生徒および保護者は新課程標準への認識はちっとも持っていない。
- ・ 新課程標準を実施する前に、教師にその研修の機会を与えないため、教師は新課程標準の精神を把握することができない。
- ・ 新課程標準を実施する前に、これに対応し、必要とされるる設備は即時に提供できなくて、教育課程の効果的な運営に影響を与えた。
- ・ 全体的な教育環境は教育課程改革の精神に応じないため、新課程標準の実施効果に影響を与えた。

そして、以上の十二問題点を踏まえながら、21世紀を迎えるために必要とされる理想的な国民資質を育成しようとする九年一貫性教育課程の編成が着々と進められる。また、この九年一貫性教育課程は即ち、台湾の **Humanistic Curriculum** である。では、以上の社会背景およびこれまでのカリキュラム問題によって作られた九年一貫性教育課程は、いかなる特徴を呈しているであろうか。これについて、次ぎの教育構造の変化から検討して見る。

三.教育課程構造の再構成

戒厳令が解除された以後、民主化の道へ進んでいる台湾社会は、政治と経済の構造変化とともに、教育の構造面にも様々な改造を行った。民主的・自由的風潮の洗礼を受け、従来の一面的・統制的教育に対し、教育の自由化や、人間性のある教育などが望まれた。そして、積極的な革新の動きを示せず、旧来の保守路線を守ろうとしていた教育部(文部省)の教育改革の進み方に、痛烈な批判が寄せられた。この改革の声は、さらに、後の立法院(国会に相当する機関)からの関与を働かせ、教育改革の展開に拍車をかけた。

台湾の教育改革の風潮は、1996年の総統選挙の政党交代によって、さらに一歩進んでいた。従来の「中国重視、台湾軽視」というカリキュラム構成を変え、台湾優先のカリキュラム開発が再び強く求められた。台湾の本土化教育が本格的に進められるようになった。そして、世界の教育動向に呼応しながら、台湾の実情に即する九年一貫性教育課程が公布され、台湾独自の **Humanistic Curriculum** が誕生した。

本土化教育の推進において、台湾または各地域の現実への認識を通し、「新台湾人」の育成を目指そうとする郷土教育は注目の焦点となった。これは、国家的・政治的な意識転化というよりも、生命共同体への共同認識を強めようとしていると言った方が適切だと思う。よって、台湾社会における各階層や民族、そして男女の平等問題への対応として、人権教育や多元化教育が重要視された。

一方、人間性のある教育を実現するため、従来の中央主権性、画一性および硬直性の教育制度の特質を変え、柔軟性のあるカリキュラム編成が必要とされる。そして、教育課程の基準として法的拘束力を持つ「課程標準」の大綱化によって、カリキュラムの柔軟性および学校の活性化を促進し、特色のある学校作りを目指そうとするのである。これは、ある意味では、上から下への教育の権限移転とも言える。

また、大綱的な最低基準の設定によって、カリキュラム編成が弾力化され、エリート指向に偏らず、学習者全体の教育の質を向上することが望まれる。これをある意味からすれば、即ち、反「エリート」主義である。このようにして、九年一貫性教育課程の内容は、中央集権、知識中心、エリート指向を批判し、人権、多元化文化を重視する意味合いを含めている。このような批判的な観点は、九年一貫性教育課程の特質であり、台湾独自の **Humanistic Curriculum** の特徴だと言える。

特殊な社会背景によって呈している九年一貫性教育課程の特質は、「大きな物語」を

否定し、社会的平等を推進しようとするポストモダニズム (post-modern) の観点に合致している。そして、ポストモダニズムによってもたらされた知見の重要性が重視されつつある中で、九年一貫性教育課程は、従来の学校教育体系とポストモダニズムとの結合にいい具体例を提供したと思われる。言い換えれば、台湾のカリキュラム改革で受容された **Humanistic Curriculum** の中に、ポストモダニズムの教育理論が含まれている。これは、人間性の教育を求める九年一貫性教育課程の特質である。

第二節 九年一貫性教育課程の内容

教育課程は学校教育の核心的なものである。21世紀を迎え、国民の資質および国家の競争力を高めようとする台湾は、九年一貫性教育課程の編成および実施を教育改革の要務として行っている。したがって、1997年4月に「国民中小学課程発展專案小組」を設立し、小、中学校の九年一貫性教育課程綱要の制定を積極的に行っていた。メンバーは、学者、専門家、教師、校長、議員、実業家、女性団体、保護者、教育審議会委員および行政人員などで構成された。そして、1998年9月末に「国民教育階段課程総綱綱要」、2000年3月および9月に「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」が公布された。

こうした九年一貫性教育課程は、ある意味では情報化・国際化・科学技術の進展・環境問題などへの関心が高まっている中で、様々な社会面の急速な変化に対応する教育のあり方を示すものである。こういう教育課程は高い評価を得られる一方、現実には様々な困難が内包されている。それでは、九年一貫性教育課程とは、いかなる内容であろうか、また、どのような問題が内在されているのか、本節で検討する。そこで、今回の教育課程改革はかつてない画期的な改革なので、まずは、「国民教育階段課程総綱綱要」および「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」、即ち、小、中学校の九年一貫性教育課程の綱要全体を見ていく。

一. 九年一貫性教育課程綱要の内容

1998年9月30日に公布された九年一貫性教育課程綱要の内容は、次のように明示されている³¹³。

「1. 九年一貫性教育課程改革の基本理念

21世紀を展望すると情報が爆発的に増え、科学技術が発達して、社会は急速に変化し、国際関係が日増しに緊密になる新しい時代となるだろう。

教育は本質的に児童生徒の潜在的能力を開発し、彼らが生活環境に適応し、これを改善する能力を育成する過程である。

したがって、次の世紀にわたる九年一貫性教育課程は、人間的感情、総合的能

力、民主的教養、郷土意識と国際感覚を備えた児童・生徒を育成し、生涯にわたり、学習を行うことのできる健全な国民を育成するものでなければならない。

- ① 人間的感情：自己を理解し、他人および異なる文化を尊重し、鑑賞する。
- ② 総合的能力：理性と感性の調和、知行合一、人文的教養と科学技術との整合。
- ③ 民主的教養：自己表現、独立思考、他人との交流、意見の異なる人を包容する、集団意識、社会奉仕、責任を持って法を守る。
- ④ 郷土意識と国際感覚：郷土愛、愛国心、世界観（文化と生態）。
- ⑤ 生涯学習：能動的探求、問題解決、情報と言語の運用等。

2. 教育課程の目標

国民中学校・小学校の教育課程は、生活を中心として児童・生徒の心身の諸能力を調和的に発達させる過程でなければならない。個性の発達を尊重し、個人の潜在的能力を開発することが必要である。また、民主的教養を培い、多元的な文化価値を尊重すること、科学的知能を培養し、現代生活の必要に応えることが必要である。

国民教育の学校教育目標は、人と自己、人と社会、人と自然等の人間化・生活化・適性化・総合化および現代化といった学習領域の教育活動を通して基本的知識を伝達し、生涯学習の能力を育て、心身の十分に発達した活発で楽観的な、団結し協力する、探求し反省する、広く前向きな、創造的・積極的な国民と世界公民を育成することにある。

国民教育段階の学校教育目的を実現するためには児童生徒を指導して、以下の教育課程目標を達成しなければならない。

- ① 人と自己：個人の心身の発達を強調する。
 - i 自己理解を増進し、個人の潜在的能力を開発する。
 - ii 鑑賞、表現、審美および創作の能力を育成する。
 - iii 人生計画と生涯学習の能力を育成する。
- ② 人と社会環境：社会と文化を強調する。
 - i 表現、コミュニケーション、他者と苦楽を分かち合う知能を育成する。
 - ii 他人を尊重すること、社会への関心を発達させ、集団意識を増進する。

³¹³ 教育部 『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要』 1998年9月 教育部 1-16頁。

iii 文化学習と国際理解を促進する。

iv 計画、組織、および実践的知能を増進する。

③ 人と自然環境：自然と環境を強調する。

i 科学技術と情報運用の能力。

ii 能動的に探求し研究する精神を開発する。

iii 独立思考と問題解決能力を育成する。

以上十項目の教育課程目標を達成するために以下の十項目の国民教育基本能力を指標とする。

3. 国民教育段階で育成する基本能力

国民教育段階の教育課程編成は、児童生徒を主体とし、生活経験に重心をおき、現代の国民が必要とする基本的能力を育成するものでなければならない。

① 自己理解と潜在能力の開発

自己の身体、能力、情緒、欲求、個性を十分に理解する。自我を愛護する。

自省・自立の習慣、楽観的で積極的な態度および良好な道徳性を育成する。

また、個人の特質を表現できること、自己の潜在能力を積極的に開発すること、正しい価値観を形成することが必要である。

② 鑑賞、表現、創造

感受性、想像力、鑑賞力、表現力、および創造力を育成する。積極的に新しい物を創造する精神を持つ。自己の特質を表現する。日常生活のレベルを向上させる。

③ 人生計画と生涯学習

社会資源と個人の潜在能力を積極的に運用する。適性の発達、人生の方向を樹立する。社会と環境の変化に応じて生涯学習の能力を育成する。

④ 表現、コミュニケーション、他者と苦楽を分かち合う

各種の記号（文字、音声、動作、画像、芸術など）と道具（各種のメディア、科学技術等）を有効に利用する。個人の思想や観念を表現する。他人とのコミュニケーションでは他人の意見を傾聴する。異なる見解あるいは情報を他人と分かち合うことができる。

⑤ 尊重、関心、集団意識

民主的教養を持つ。異なる意見を包容する。他人や各種族と平等に対応する。

生命を尊重し、社会・環境・自然に積極的に能動的な関心を寄せ、法治と集団の規範を守る。集団協力の精神を発揮する。

⑥ 文化学習と国際理解

異なる種族の文化を尊重し、学習する。自国と世界各地の歴史・文化を理解し鑑賞する。世界が統一体の地球村であることを理解し、相互依存・相互信頼・扶助の世界観を育成する。

⑦ 計画、組織および実践

計画と組織の能力をもち、かつ日常生活において実践することができる。手と頭を共に使い、衆知を集め、力を合わせて事を行う方法を強化する。また人類と国家に積極的に奉仕する。

⑧ 科学技術と情報の運用

科学技術を正確・安全・有効に利用する。情報を収集・分析・総合し、運用する。学習の効率と生活のレベルを向上させる。

⑨ 能動的な探求と研究

好奇心と観察力を開発する。問題を能動的に探求し、発見する。また学んだ知識と能力を生活において積極的に運用する。

⑩ 独立思考と問題解決

独立思考と反省の習慣を育成する。問題を系統的に研究する。また問題や争いを効果的に解決することができる。

4. 国民教育段階教育課程の学習領域

基本的能力を備えた国民を育成するために、国民教育段階の教育課程は、個人の発達、社会文化、自然環境の三つの側面に向かって、言語、健康と体育、社会、芸術と人文的教養、数学、自然と科学技術、および総合活動の七大学習領域を提供する。

① 学習領域は、児童生徒の学習の主要内容であって、教科の名称ではない。必修課程を除き、各学習領域では児童生徒の適性、地域の需要および学校の発展特色に基づき、柔軟性のある選択課程を提供しなければならない。

② 学習領域の実施は、総合・合科教授を原則としなければならない。学習領域の構造は次の表のようになる。

学 習 領 域	年 級	一	二	三	四	五	六	七	八	九	
		学 科									
語 文		本 国 語 文	本 国 語 文	本 国 語 文	本 国 語 文	本 国 語 文 英 語	本 国 語 文 英 語	本 国 語 文 英 (外) 語	本 国 語 文 英 (外) 語	本 国 語 文 英 (外) 語	
育 健 康 與 体		育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	育 健 康 與 体	
社 会	生 活	生 活	生 活	社 会	社 会	社 会	社 会	社 会	社 会	社 会	
芸 術 與 人 文				芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文	芸 術 與 人 文
活 自 然 與 生 活 科 技				活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技	活 自 然 與 生 活 科 技
数 学		数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	
綜 合 活 動		綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	綜 合 活 動	

③ 各学校では、教育課程開発委員会と各学習領域教育課程グループを結成し、学期の授業開始前、教授主題と教授活動を全体的に計画し、編成しなければならない。教師は得意とするところによって授業を行わなければならない。

④ 各学習領域の主要な内容

i. 言語：国語、英語、外国語などを含む。言語の聞くこと、話すこと、読

むこと、書くこと、基本的なコミュニケーション能力、文化と習俗の学習を重んじる。

ii. 健康と体育：心身の発達と保健、運動技能、健康的環境、運動と健康的な生活習慣の学習を含む。

iii. 社会：歴史文化、地理環境、社会制度、道徳規範、政治の発展、経済活動、人間関係、公民の責任、郷土教育、生活への応用、環境愛護と実践などの学習を含む。

iv. 芸術と人文的教養：音楽、美術、表現芸術等の学習を含む。児童生徒の芸術作品に対する感受性、想像力、創造の人文的教養を陶冶する。また文学活動に積極的に参加する。

v. 数学：数形量の基本概念と計算、日常生活における数形量の問題、その他の学習領域との関連、解題過程、推理思考、創造能力、他人と数学的能力を交流すること。

vi. 自然と科学技術：物質とエネルギー、生物の世界、地球環境、生態の保育、情報科学などの学習、科学および科学研究の知能を重んじ、命への尊重、環境を愛護する情操、および科学技術を上手に使い、情報を運用する能力を育成し、日常生活で実践できること。

vii. 総合活動：カウンセリング、団体活動、学校内外の資源を用い、独自に計画する学習活動を含む。

⑤ 各学習領域の授業の比率は、先進国の教育趨勢とわが国の実際的な需要を参考にして以下の原則を決めた。

i. 言語学習領域は総授業時数の20－30%とする。

ii. 健康と体育、社会、芸術と人文的教養、数学、自然と科学技術、総合活動の六学習領域は、それぞれ基本授業時数の10－15%とする。

iii. 各学校は、各学年の総授業時数の中で、上述の比率規定に基づき弾力的に授業時数を配分する。

⑥ 言語学習領域では、小学校5学年から英語の授業を実施し、生活的実用を重んじる。

5. 実施上の要点

(1) 学習領域授業時数

- ① 学年度を基本単位として総授業時数を「基本授業時数」と「弾力的授業時数」に分ける。そのうち、基本授業時数を総授業時数の80%とし、弾力的授業時数を20%とする。
- i. 基本授業時数：全国の各学校が最低限授業しなければならない授業時数を指す。また、必修授業時数と選択授業時数の二種類に分ける。
- ・ 1学年から6学年の必修授業時数：七学習領域内容を含み、基本授業時数の80-90%とする。選択授業時数は、基本授業時数の10-20%とする。
 - ・ 7学年から9学年の必修授業時数：七学習領域を含み、基本授業時数の70-80%とする。選択授業時数は、基本授業時数の20-30%とする。
 - ・ 七学習領域の教科における各学年各週の授業時数の比率は、実際の需要と教育課程大綱に基づいて決める。
- ii. 弾力的授業時数：各学校が最低限しなければならない授業時数のほか、学級、学年、学校、地区が弾力的に開設する授業時数を指す。「学校行事の時数」と「学年学級の弾力的時数」の二つに分ける。
- ・ 学校行事の時数：例えば、運動会、PTA活動、祝典行事などの全校的または全学年的行事、活動を取り扱う。さらに、両性教育、コミュニティー活動の実施のような教育行政機関または学校がそれぞれの必要や特色に基づいて設計する教育課程や活動を行う。
 - ・ 学年学級の弾力的授業時数：各学級で補習授業、充実授業、学級活動を実施したり、教科の授業時数を増加したりすること。
- ② 教育課程授業時数は学年を単位とし、各学習領域に合理的、適切に配分する。また、各学校は各学習領域の大綱規定に基づき、年間の授業が最低限時数に達するようにしなければならない。
- ③ 年間授業日数は200日（国定休日、定例の休日を含まない）である。毎学期20週、毎週5日の授業を行うことを原則とする。
- ④ 各授業は、40分から45分を原則とする。
- ⑤ 各学年の週間授業時数
- | | |
|----------------|----------------|
| 1. 一年生：20～22時間 | 2. 二年生：20～22時間 |
| 3. 三年生：22～26時間 | 4. 四年生：22～26時間 |
| 5. 五年生：22～28時間 | 6. 六年生：22～28時間 |

7. 七年生：28～30 時間 8. 八年生：30～32 時間

9. 九年生：30～35 時間

- ⑥ 各学校は教育課程の必要によって、学期の週数、授業時間および学年、学級、グループの組み合わせを弾力的に調整しなければならない。
- ⑦ 学校は環境の必要によって、総合活動を配分し、教育課程統合の精神をもって、課外活動を設計し、放課後の時間を利用し、児童生徒が各種の部活動、地域の奉仕活動に積極的に参加するように補導し、これによって、児童生徒の自己学習の習慣と能力を育成しなければならない。

(2) 実施の原則

① 基本原則

- i. 教育課程の研究では、教育課程発展の継続性、学校教育段階の接続性と統合性を重視すると共に、実施の可能性を配慮しなければならない。
- ii. 教育課程改訂では、教員養成制度、現職研修、新教育課程の講習、検定制教科書の審査・採択制度などのような関連する事項を同時に考慮しなければならない。また九年一貫性教育課程の精神に歩調を合わせなければならない。
- iii. 教育課程大綱の内容は、教育課程目標、基本能力、学習領域、実施原則、各学年の学力指標の規範を主とし、地方政府（地方自治体）、学校教師の専門的自主性と教育課程設計に必要な弾力的余地を保留する。
- iv. 授業日数と各教科の基本授業時数の決定にあたっては、児童生徒の必要、教科の特質、教師の権利と義務の関連を十分に考慮しなければならない。
- v. 各学期（前後期）は 20 週授業を行うことを原則とし、毎週 5 日授業を行う。基本授業時数を満たすことを原則として、各学校と学級は自由に毎週の各教科の授業時数を配分する。
- vi. 各学習領域教育課程大綱の作成に当たっては、教育課程の定義と範囲、授業目標、基本能力（または表現基準）を列挙して教材編集、教授と評価の参考としなければならない。
- vii. 各学校は年間教育課程実施計画を定めなければならない。その内容には、「目標、毎週授業進度、教材、教授活動設計、評価、授業資料」などの教育課程の実施と関連する項目が含まれる。

- viii. 基本授業時数と合致することを原則として、学校は学習領域の境界を越えて教科および授業時数を弾力的に調整し、大単元あるいは総合課題式の授業を実施しても良い。
- ix. 学習活動に二つ以上の学習領域が含まれるときには、その授業時数を関係する学習領域に分けて計算してよい。
- x. 各教科は、学校の条件、地域の特性、保護者の希望、児童生徒の必要などに関連する要素を十分に考慮し、すべての教師と地域の資源を結合して学校全体教育課程計画と学級授業計画を含む学校本位の教育課程を開発しなければならない。
- xi. 学校教育課程の報告制度を設立する。教育課程を実施する前、学校は年間の教育課程計画を主管機関に報告し、審査を受ける。

② 教材編集、検定、採択

- i. 小、中学校の教科書は、教育課程大綱の規定に基づき編集する。また審査機関による検定を通過した後、学校が採択する。
- ii. 教科書の編集に当たっては、九年一貫性と統合的精神をもって各教科の教育課程内容を開発しなければならない。教科書の分量は、基本授業時数の必要に合致することを原則とする。
- iii. 教科書の内容は、教科の知識と技能を含むほか、例えば、情報教育、環境保護教育、両性教育、人権教育、宗教教育などのような現代社会が注目する主な議題を反映することができるものでなければならない。
- iv. 教科書の検定は、本教育課程大綱の精神と内容に合致することを原則とし、多様な教材開発の余地を提供するものでなければならない。審査基準は、教育部が別に規定する。
- v. 学校は地域の特性、児童生徒の特質と必要に基づき、適切な教科書と教材を選択するか、自ら編集しなければならない。また弾力的授業時数に必要とされる教育課程、教材を編成、採択しなければならない。

③ 評価

- i. 教育課程の評価は、中央、地方、学校が分担し協力して、それぞれの権限と責任に基づいて実施する。
- 中央：各教科の学力指標を作成する。また地方および学校の教育課程の実施

効果を監督・指導する。

- ・ 地方自治体：学校の教育課程実施および各教科表現の測定の処理と監督・指導に責任を負う。
- ・ 学校：教育課程と授業の実施に責任を負い、また学習の評価を行う。
- ii. 各学校は「教育課程開発委員会」を組織し、全校各学年の教育課程計画を審査し、教育の質を確保しなければならない。教育課程委員会のメンバーには、学校の管理者、主任、学年と教科の教師代表、保護者および地域代表などが含まれる。必要な時には、学者、専門家に列席してもらい、意見を徴することができる。
- iii. 評価の範囲には、教育課程教材、授業計画、学習結果および評価後の検討が含まれる。
- iv. 評価方法は、多様な方式で実施し、形成的および総合的評価をともに重ねなければならない。さらに、児童生徒の学習報告を定期的に提出しなければならない。
- v. 評価の結果は教育課程の改善、教授法案の編成、学習効果の向上および評価後の検討を行うために有効に利用しなければならない。」

引き続き、「国民教育階段課程総綱綱要」の内容をより明確化させるため、2000年3月30日と同年の9月30日に「国民中小学九年一貫課程（第一学習階段）暫行綱要」と「国民中小学九年一貫課程（第二、三、四学習階段）暫行綱要」が続々と公布された。これによって、九年一貫性教育課程の全貌が一層具体化され、教材内容の編成、教育実験の計画などの進行がより本格化になった。そこで、この改革案は2001年9月に1学年から一斉実施し始めると同時に、5、6学年の英語授業も始まるという。

本来、各教科の大もとを示す九年一貫性教育課程の綱要を先に制定して、それに基づいて教育実験の内容を編成するのが筋道なのである。ところで、「国民教育階段九年一貫課程試辦要点（草案）」の内容によると、九年一貫性教育課程の正式な実施時間は2001年9月なので、それに間に合わせるため、教育実験の期間は1999年9月から2001年8月までの2年間しか残っていないとなる。

このように、教育実験の実施は1999年9月から始まるという状況にある。しかし、その内容編成の拠り所とされる「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」の公布は2000

年 9 月 30 日であったため、教育実験の事前の準備段階は全くないと言える状況下で、進められて、それが即ち、逆行の実態である。このように、九年一貫性教育課程の推進はいかに急テンポで行われているか、ということが十分に覗える。

「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」は、「国民教育階段課程総綱綱要」に定めた九年一貫性教育課程の教育理念、八大学習領域、十大基本能力などの内容をより詳細に提示したものである。その中で、八大学習領域の各学習段階は次のように示される³¹⁴。

「

① 語文学習領域：

- ・ 本国語文：三段階に分けられる。第一段階は 1～3 学年、第二段階は 4～6 学年、第三段階は 7～9 学年である。
- ・ 英語：二段階に分けられる。第一段階は 5～6 学年、第二段階は 7～9 学年である。

② 健康與体育学習領域：三段階に分けられる。第一段階は 1～3 学年、第二段階は 4～6 学年、第三段階は 7～9 学年である。

③ 数学学習領域：四段階に分けられる。第一段階は 1～3 学年、第二段階は 4～5 学年、第三段階は 6～7 学年、第四段階は 8～9 学年である。

④ 社会学習領域：四段階に分けられる。第一段階は 1～2 学年、第二段階は 3～4 学年、第三段階は 5～6 学年、第四段階は 7～9 学年である。

⑤ 芸術與人文学習領域：四段階に分けられる。第一段階は 1～2 学年、第二段階は 3～4 学年、第三段階は 5～6 学年、第四段階は 7～9 学年である。

⑥ 自然與生活科技学習領域：四段階に分けられる。第一段階は 1～2 学年、第二段階は 3～4 学年、第三段階は 5～6 学年、第四段階は 7～9 学年である。

⑦ 総合活動学習領域：四段階に分けられる。第一段階は 1～2 学年、第二段階は 3～4 学年、第三段階は 5～6 学年、第四段階は 7～9 学年である。

⑧ 生活課程：1～2 学年の社会、芸術與人文、自然與生活科技学習領域は生活課程に統合する。」

³¹⁴ 教育部 『国民中小学九年一貫課程（第一学習階段）暫行綱要』 2000 年 3 月 30 日 教育部 9-10 頁。

それに、各学習領域に置かれる諸段階は、それぞれの能力指標が定められた。その一方、時代の要請に順応し、教育の現代化・国際化を促進するために、教育課程の計画において、两性教育、環境保護教育、情報教育、家政教育、人権教育、生涯発展などの六大議題は、各学習領域の中にかに取り入れるか、それを適切に計画すべきであるという規定³¹⁵が明示された。つまり、七大学習領域の中に六大議題を取り入れることによって、公民的な素養を有する児童生徒の育成を図ろうとするのである。その内容および意味は表 I のように示されている。

このように、九年一貫性教育課程は、新たな社会的要請に対応するため、従来の教育課程改訂と異なって、教育課程開発という観点から展開したものだと言える。その特色は①学科・知識中心を基本能力の重視に変えること、②国際化に対応するため、5 学年から英語授業を実施すること、③学習領域の統合を重視すること、④学校づくりを中心にする教育課程の編成を重んじること、⑤教育課程の教授と評価を結び付けること³¹⁶、というところにある。要するに、従来の画一的・硬直的な教育内容を一変して、多樣的・柔軟的な教育課程を目指そうとするのである。

言い換えれば、学習者の主体性を尊重するという視点から、従来の知識中心を十大基本能力に換え、それを教育課程編成の拠り所として、七大学習領域に統合させ、理想的な国民資質を育成しようとするのである。そのため、合科教授、教授組織、チーム・ティーチングなどの教授法が重要視され、そして教師の弾力性と自主性および学校の自由裁量権が十分に与えられなければならないことになる。したがって、九年一貫性教育課程の編成は学習領域の統合に重点が置かれ、これによって児童生徒の完全な人格を形成し、健全な国民を育成するのである。

こうした九年一貫性教育課程は、陳伯璋氏（国立花蓮師範学院校長）の分析によれば、学習者の主体性を尊重する **Humanistic Curriculum** 論がその主な教育理論の一つである³¹⁷という。確かに、民主化後、教育の人間化という教育理念は既に台湾の教育改革の主な方針となっている。もちろん、こうした教育の人間化は、**Humanistic Curriculum** 論の上に、台湾の教育状況、社会要請などを配慮しながら、構成してい

³¹⁵ 教育部 『国民中小学九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要』 2000年3月30日 教育部 12頁。

³¹⁶ <http://edu.nt1.isst.edu.tw/9year.htm> 1999年3月23日 3-4頁。

³¹⁷ 陳伯璋 「九年一貫課程的理念與理論分析」 高華強編 『九年一貫課程革新論文集』 2000年 国立台湾大学 36頁。

表 I 六大議題の意味と内容

内 容 意 味	環境教育	両性教育	人権教育	情報教育	家政教育	生涯発展 教育
尊重と配慮に関する価値・信念	人文、生態環境への尊重と配慮	性別社会構造への尊重と配慮	人権への尊重と配慮	情報処理への重視と配慮	個人、家庭、地域、環境への尊重と配慮	個人的な生涯発展への重視と配慮
国際観と郷土意識のバランス	環境、両性、人権、情報、家政および生涯発展は、単なる国際的な潮流の趨勢だけではなく、本土的な意味と実際の日常生活上の問題も含む。七大学習領域の中で国際的な潮流への適応および実際の生活問題への解決を通し、環境教育、両性教育、人権教育、情報教育、家政教育および生涯発展への実施を行い、適切な世界観および郷土観を児童生徒に持たせる。					
生活実践	日常生活の中で環境保護を実践する	日常生活の中で両性への尊重と配慮を実行する	日常生活の中で人権への尊重と配慮を実行する	日常生活の中で情報処理・学習を確実にを行う	個人と家庭における日常生活の問題解決	個人的な生涯発展における段階性と持続性への関心
生涯学習	環境問題への持続的な関心と行動	両性問題への持続的な関心と行動	人権問題への持続的な関心と行動	情報処理への持続的な関心と学習	個人、家庭、地域における生活問題への持続的な関心と行動	個人的な生涯発展における段階性と持続性への関心
学際統合	それぞれは独特の概念構造および学際的な知識体系、それに全体性と豊かな内容を有し、七つの学習領域の中に融合する。					
学校本位	この六つの議題は新しい教育領域であり、その内容概念は尚、発展し続けているため、学校および教師の積極的な関心と絶えない学習が必要とされる。学際的な統合と教授組織を通し、児童生徒の成長と学習を促進する。					

<http://cur9.wfsh.tp.edu.tw/課程簡介/重要議題.htm> 2001年2月10日 2頁より作成

くものである。九年一貫性教育課程はこうした教育理念をより具体化させるものである。

ところで、**Humanistic Curriculum** 論の中核的な目標は健全な人格形成にあり、これによって、一人一人の自己実現を遂行させるのである。したがって、各学習領域の統合に重点が置かれる九年一貫性教育課程では、ある意味でいずれの学習領域でも人格または道徳性を形成していく上に欠くことのできない使命をもっている。その中で、特に社会の学習領域は道徳規範、民主的法治、公民の責任などの内容が定められたため、道徳性の発達に最も関連する学習領域だと言える。言い換えれば、九年一貫性教育課程は教科科目を特設するという従来の教育課程と違って、学校の全体的な教育活動の中で児童生徒の理想的な人間性または道徳性を発達させ、それぞれの自己実現の完成を図ろうとするのである。

こうした九年一貫性教育課程は、**Humanistic Curriculum** 論の目標にアプローチしようとするものだと捉えられる。それでは、九年一貫性教育課程に基づいていかなる人間性のある教育内容が設けられているのか。また、健全な自己実現を遂行させる要件として、その道徳性の発達に関わる価値概念がいかに提供されているのか。これらの実施状況への検討は、台湾の教育課程改革における人間性教育の内容を究明するために必要とされている。

第三節 九年一貫性教育課程への懸念

九年一貫性教育課程の改革案は、21世紀における情報化、国際化、科学技術などの進展が急速に進んでいる現代社会の変化に対応する教育のあり方を示すものである。この改革案は変化しつつある台湾社会の現状を反映して、各方面からの要請に応えようとする教育課程の改革方針である。それに、これも、初めて政府側と民間側から一致した支持を得て、かつてない社会的関心・期待を集めた画期的な教育改革案である。とはいえ、改革の幅が広くて、転換があまりにも大きいため、それを実現するには多くの困難が想定され、実施への成功を危ぶむ意見も少なくない。

例えば、九年一貫性教育課程の綱要内容に関し、十大基本能力とは、具体的に何を指しているのか³¹⁸、また、それは何に基づいて提出されたのか³¹⁹、さらに改革案の内容を一貫した教育哲学・理論は欠如している³²⁰、などのような指摘がある。その他に、改革案の検討・審議などの準備時間が短すぎるとか、内容が不十分であるとか、それを達成させるための教育条件・整備などを整えないとかして、中途半端な改革に終わってしまう恐れがあるというような見解・助言も見られる³²¹。その上、半世紀以来、知識中心の教育体系になつてきたため、新しい改革案によって児童生徒の学力レベルの低下を引き起こす³²²という不安の声も覗える。

これらの指摘・批判の中で、今回の改革重点となり、また、現場の教師にとって、重大な課題である教育課程の統合化問題は、もちろん関心の的である。方徳隆氏はこれに関する問題点をまとめて、次の五つの指摘³²³を提出した。下記はこれを要約したものである。

³¹⁸ 黄政傑 「国教九年一貫課程的展望」 台湾省公立中小学校教職員福利金籌集管理委員会 『師說』師友月刊 379 1998年 3-4頁。

³¹⁹ 蘇永明 「九年一貫課程的哲学分析—以〔実用能力〕的概念為核心」 財団法人国立台南師院校務發展文教基金会主編 『九年一貫課程』 2000年12月 復文図書出版社 13頁。

³²⁰ <http://jr.hs.ntnu.edu.tw/教学教育/nine/答客問/qa.htm> 2001年3月29日 14-15頁。

³²¹ 鄭新輝 「從行政的觀點探求如何落實〔九年一貫課程〕的因應之道—以台南市為例」 財団法人国立台南師院校務發展文教基金会主編 『九年一貫課程』 2000年12月 復文図書出版社 131頁。

³²² <http://jr.hs.ntnu.edu.tw/教学教育/nine/答客問/qa.htm> 2001年3月29日 14頁。

³²³ 方徳隆 「九年一貫課程學習領域之統整」 中華民國課程與教学学会 『課程與教学』

一. 七大学習領域と十大基本能力との関連が欠落すること

論理上から言えば、現代国民の必要的な基本能力を育成することは、九年一貫性教育課程の中核的な内容構造であるため、学習内容の編成は十大基本能力に基づいて着手すべきであるが、実際に定められた七大学習領域は十大基本能力の機能をそれぞれに持っているため、七大学習領域は十大基本能力に基づいて構成したものを断定し難い。……(省略)……理論上から見れば、十大基本能力への企画は行動主義の理論に近く、能力本位の目標を主張するのに対し、学校本位の教育課程開発は七大学習領域による教育課程への統合を進めようとし、進歩主義の傾向が強い。両者の基本理念は全く逆である。

二. 七大学習領域の統合理論が弱いこと

九年一貫性教育課程は従来の教科科目ではなく、学習領域の形を採るのは、いうまでもなくその統合性を図るからである。したがって、学習領域と教科科目との区別をはっきりすべきであるが、その教育課程の組織形態を示していない。なぜ、七大学習領域になったのか。哲学の知識論からみると、知識と教育課程内容の分類は、同じことではないが、学者達はその知識の分類に共通的な認識を持っていない。……(中略)……ところが、七大学習領域の中の「数学」は従来の教科科目の名称および意味と同じであり、他の学科と統合できない領域である。

三. 七大学習領域の間にその繋がりや統合性が欠如していること

各学習領域の学力指標の段階は、3段階または4段階に分けられ、統一していない上に、各段階の学年もだいぶ異なり、七大学習領域の間に横の繋がりが欠如している。……(中略)……各学習領域間の統合はなかなか難しい。

四. 七大学習領域と六つの重要議題との統合が難しいこと

七大学習領域は児童生徒のすべての学習すべき範囲を包含していないため、改めてその中に取り入れる六項目の議題：環境教育、両性教育、人権教育、情報教育、家政教育、生涯発展教育が提出された。家政教育以外、他の五大議題は新しい教育課程領域と見なすことができる。……(中略)……しかし、七大学習領域と六つの重要議題の間に「主」と「属」の関係が存在しているようである。学校側は七大学習領域に全力を尽くすうちに、恐らく六つの重要議題を看過してしまう。そうすると、六つの重要議題は形式的な存在となり、実質的な意味を持たないこ

とになる。

五. 七大学習領域は学校本位の発展を不利にすること

七大学習領域は学校の教育課程を改めて編成した。しかし、学校側に与えられ、利用できる自由裁量の時間は単なる弾力的授業時数だけなので、七大学習領域は実際に学校本位の教育課程の自主性を制限した。……（中略）……各学習領域の間は従来と同様に、再び授業時数の争いの状況に陥り、それは教育課程の統合に不利となる。

以上のような教育内容の問題以外には、尚、多くの問題が存在している。例えば、新しい教育内容に十分に応えるための前提として、学校教育の実態調査や教員の資質・能力の向上や教育条件の設備・確立などの準備事項が必要であるが、現実には、それらの作業は、同時または後にすることになってしまったのである。そうすると、九年一貫性教育の効果をいかに上げるか、かなりの問題となる。

このような状況になってしまった主な原因は、準備時間のあまりにも短すぎるからである。九年一貫性教育課程の審議過程において、「時間の問題（時間がないということ）で、委員たちは理念に関する問題をもっと深く討論することができなく、単なる〔言葉遣いの訂正〕という作業にとどめることになった」³²⁴というあるべきではない、いい加減な実態が露呈していた。この状況下で、いかにいい改革案を提出するか、かなりの疑問となる。

時間の問題に関し、「国民中小学九年一貫課程沿革與内涵」で、立法院（国会に相当する機関）が予算審査の際（1997年4月17日）、教育部は1999年9月に国民中小学九年一貫課程綱要の編成を完成し、2001年からそれを全面に実施することを遂行しないと、関連予算を削除するという条件がつけられたことを記載した³²⁵。そこから旧来の保守路線を守ろうとしていた教育部に対し、教育改革を促そうとする立法院からの関与という権力的な争いが覗える。

そして、「民意機関（立法院）の催促の下で、〔時間が足りない〕ということは綱要の審議過程ですべての審議委員の最も感じたプレッシャーであって、教育課程発展における必要とされる実態の調査研究、専門家への諮問、社会参与、および教育課程の

³²⁴ 洪詠善著 『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要決策過程之研究』 国立台北師範学院課程與教学研究所修士論文 1990年1月 165頁。

³²⁵ 教育部 「国民中小学九年一貫課程沿革與内涵」 『国民中小学九年一貫課程輔導

実践などの研究過程が省略されたのである」³²⁶という厳しい現状となった。こうした状況下で行われた九年一貫性教育課程の実施成果が懸念されているが、最も不安なのは、Humanistic Curriculum 論の中身についての基本的な理解がまだ不十分で、その上に、準備不足の現状にある九年一貫性教育課程への批判から生じた人間性教育への誤解である。

手冊（行政編）』 教育部 2000年 1-2頁。

³²⁶ 洪詠善著 『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要決策過程之研究』 国立台北師範学院課程與教学研究所修士論文 1990年1月 167頁。

第五章 九年一貫性教育課程の実践例

新しい教育課程を実施する前に、その実際の実施状況を把握するため、常に実験的な教育実践が必要とされる。したがって、国民教育法第四条および教育基本法第十三条に基づき、教育部は九年一貫性教育課程の実験学習を各学校で行うような指示を出した。これによって、今後、直面する諸問題およびその解決策を探求すると共に、学校作りの実施類型と方法も確立しようとするというねらいである。

そして、1999年9月から2001年8月までの2年間で、二段階を分けた。そうすると、九年一貫性教育課程の内容に基づく教育実験期間は、僅か第二段階の2000年9月～2001年8月の1年間である。十分な教育実践を取っていないことは事実である。

第一段階は1999年9月～2000年8月の1年間、現行の「課程標準」に基づいて実験校を行い、学校作りの組織、運営、教育課程開発の類型などを研究・確立することをねらう。つまり、「学校における教育課程開発委員会組織の運営、統合教育課程の設計・編成、およびティーム・ティーチング組織などの協力教授組織、教材資料の収集・編集、教員資質・能力の向上・開発、柔軟性のある教育課程の企画、多元的な評価への策略、教師の授業時数の調整、保護者および地域社会の援助方法」³²⁷などに重点を置く。

そして、第二段階は2000年9月～2001年8月の1年間、1998年9月に公布された「国民教育階段課程総綱綱要」、即ち、九年一貫性教育課程に基づいて実験学習を行うのを狙っている。その対象は1年生に限定する。各学校での新しい教育課程の実施状況を重視し、九年一貫性教育課程の理念および精神を具体的に実現することを図っているのである。そして、2001年9月から九年一貫性教育課程を段階的に実施し始める。

その一方、実践校は各地方自治体の教育委員会からの推薦、学校自身の申し込み、および教育部からの指定という三つの方法で行われるため、実践校は、即ち指定校、推薦校および自主参与の三種類がある。第一段階の実践校に指定校、推薦校および自主参与の三種類が含まれ、全部で198校がある。これに対し、第二段階では自主参与の形だけで行うため、134校が新たに参与した。つまり、全部で332校が教育実践を

行っていた。

教育部は各学校が九年一貫性教育課程の展開をうまく進めるため、国立成功大学教育研究所（大学院）の学部長である李坤崇氏の指導の下で「教育部九年一貫課程推動工作小組—学校経営研發組」を成立し、各学校に九年一貫性教育課程への理解を促進しようとする。即ち、各学校における九年一貫性教育課程の実践結果から、モデル校を選出し、各学校における九年一貫性教育課程の実施に参考を提供するのである。

研究開発の実例は「学校教育課程發展委員会の組織、運営、困難と対応」、「学校ねがいの發展、実践、検討と展望」、「小、中学校における学習時間数と教授時間数の調整」、「学校の教育課程の全体計画」、「チーム・ティーチング」、「多元化教授評価」、「教育課程の變革に対応する教員の向上に関する団体組織と運営」および「地域社会、保護者の教育力の提携」などの八項目に分けられた。

そして、本章では、九年一貫課程推動工作小組の評定に基づき、学校の教育課程の全体計画、学校課程發展委員会の組織と運営、学習時間数と教授時間数の調整、チーム・ティーチングの具体例として高雄市立左營小学校、高雄市立翠屏小、中学校（小、中一貫制学校）、国立花蓮師範学院附属實驗小学校、台北市吳興小学校の四つのモデル校を取り上げ、その内容を検討する。

第一節 学校の教育課程の全体計画 — 高雄市立左営小学校

特色のある学校作りを実現するために、具体的な学校全体の教育課程の編成は必要である。「国民教育階段九年一貫課程試辦要点」、「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」、「九十年第一次全国各県市政府教育局局長聯席會議」などの規定によれば、学校全体の教育課程編成の計画は、①依拠、②目的、③学校背景の分析、④学校の教育目標およびねらい、⑤学校本位の教育課程構造図、⑥各学習領域の教育課程編成計画⑦各学年の学習領域における時間数の配当、⑧採用教科書または教師の自作教材、⑨全体教育課程における授業の進み方、⑩条件整備、という 10 項目³²⁸が必要とされるという。

そして、九年一貫課程推動工作小組は、この 10 項目に基づき、各学校に提出された学校全体の教育課程編成の計画を検討するのである。本節では高雄市立左営小学校をその実例として取り上げようと思う。

一. 学校の実態

高雄市立左営小学校は open education の実施によって、学校の發展基礎を固めようとする。特に、3.86 ヘクタールの広い校地と多くない生徒数は open education の実施にとっても有利な条件を作った。本校の生徒数は 747 名であり、23 のクラス（1 年生：4 クラス、135 名；2 年生：4 クラス、135 名；3 年生：4 クラス、125 名；4 年生：4 クラス、132 名；5 年生：4 クラス、125 名；6 年生：3 クラス、95 名）がある³²⁹。

一方、本校の教師年齢は平均で 35 歳以下であるため、新しい教育理念を受け入れやすく、そして、九年一貫性教育課程の編成に積極的・意欲的に取り組んでいる。教育の人間化の一環としての小クラスの教育理念を学校全体に展開するため、1997 年度から低学年の協力教授組織が行われ、それを引き続き、1988 年度に 3 年生の協力教授組織も設立された³³⁰。これによって、教育課程の内容を統合しようとするのである。

1999 年 9 月から九年一貫性教育課程の教育実践を着手し始めた。本校の学校全体の教育課程の編成内容は、①依拠、②目的、③学校背景の分析、④学校の教育目標およ

³²⁸ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊（4） 学校総体課程計画実例』 教育部 2001 年 7 月 VIII 頁。

³²⁹ 高雄市立左営国小 『様子脚』 II 1 頁。（高雄市立左営国小からの提供資料）

³³⁰ 高雄市立左営国小 『様子脚』 II 2 頁。（高雄市立左営国小からの提供資料）

びねらい、⑤学校本位の教育課程構造図、⑥実施学年、⑦各学年の学習領域における時間数の配当、⑧採用教科書または教師の自作教材、⑨弾力的授業時間時数の編成計画、⑩重要な主題学習活動、⑪全体教育課程における授業の進み方、⑫各学習領域における教育課程の編成、⑬条件整備、⑭註、という14項目で構成した³³¹。

そして、学校全体の教育課程編成の手順は、学校の教育目標およびねらいの確立 ⇒ 学校本位の教育課程構造図の完成 ⇒ 各学年の学習領域における時間数の配当の決定 ⇒ 各学習領域における各能力指標の分析 ⇒ 採用教科書または教師の自作教材の決定 ⇒ 学校行事の作成 ⇒ 弾力学習授業数の企画 ⇒ 主題学習活動の企画 ⇒ 各学年における授業内容の進み方の編成 ⇒ 各学習領域における教育課程計画の編成 ⇒ 各関連の条件整備の設定³³²、という順序で作成したという。その内容は次のようにまとめることができる。

二. 学校全体教育課程の編成目的

九年一貫性教育課程に基づいて作成した左宮小学校における学校全体教育課程の編成目的は、次ぎの三点がある³³³。

1. 学校本位の教育課程を開発し、学校の教育目標を達成させる。
2. 教師の専門性および自主性を発揮させ、児童生徒の楽しい効果的学習を援助する。
3. 児童生徒の主体性を尊重し、その生活と繋がる新しい教育課程の精神を実現させる。児童生徒が新しい知識に自主的な学習意欲および生涯学習における必要とされる重要な力を育成する。

³³¹ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（4） 学校総体課程計画実例』 教育部 2001年7月 38頁。

³³² 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（4） 学校総体課程計画実例』 教育部 2001年7月 38頁。

³³³ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（4） 学校総体課程計画実例』 教育

三. 学校の教育目標とねらい

教育の人間化という教育理念の下で、左営小学校の学校作りは下記の教育目標および学校ねらいにしたがって推進されるのである。

教育目標³³⁴：

1. 友達に包容的な心を持つ。
2. れ儀作法を習得する。
3. 何事に対しても真面目に向かう。
4. 自主的・積極的な学習意欲
5. 休息の時間を生かし、休日の生活を有効に使う。
6. 適切なスポーツを選んで、運動技能を持続・練習する。

学校ねらい³³⁵：

1. 「尊重、責任、健康」の児童生徒を育成することである。
 - ・ 尊重：自己および他人を尊重すること。
 - ・ 責任：他人、事、物、自己に責任を持つこと。
 - ・ 健康：心身の健全を求めること。
2. 「自己実現、社会奉仕」の理想を啓発し、「よい人生を作る」のを実現する。
3. 「柔軟性コース、増設コース、必修コース」を内容として、十大基本能力の教育課程を開発する。

つまり、二十一世紀に対応するために、教育目標および学校ねがいに基づき、児童生徒の心身発達段階を配慮・尊重し、それに開放的・豊かな学習環境を提供することによって、健康で楽しい児童生徒の理想像を育成しようとするのである。

四. 教育課程の構成内容

九年一貫性教育課程の内容は教師の自主性および学校の自由裁量を与えた。学校の教育目標とそのねらいを具体化させるため、教育課程編成の基準としての教育課程の

部 2001年7月 46頁。

³³⁴ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊(4) 学校総体課程計画実例』 教育部 2001年7月 48頁。

³³⁵ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊(4) 学校総体課程計画実例』 教育部 2001年7月 48頁。

全体構造が必要とされる。つまり、教育課程の全体構造によって、各学習領域の教育課程編成、学習領域の授業時数、弾力的授業時数などの編成が可能となるのである。

一方、九年一貫性教育課程の内容は、学習領域の授業と弾力的授業に分けられ、情報、環境、両性、人権、生涯学習、家政などの六大議題は学習領域の授業内容に含まれ、学校行事、学校作り、補強授業などの教育活動は弾力的な授業の中で行われる。左営小学校の全体的な教育課程の計画に、図 I に示されたように、この規定に基づいて作成した構造内容を見ることができる。

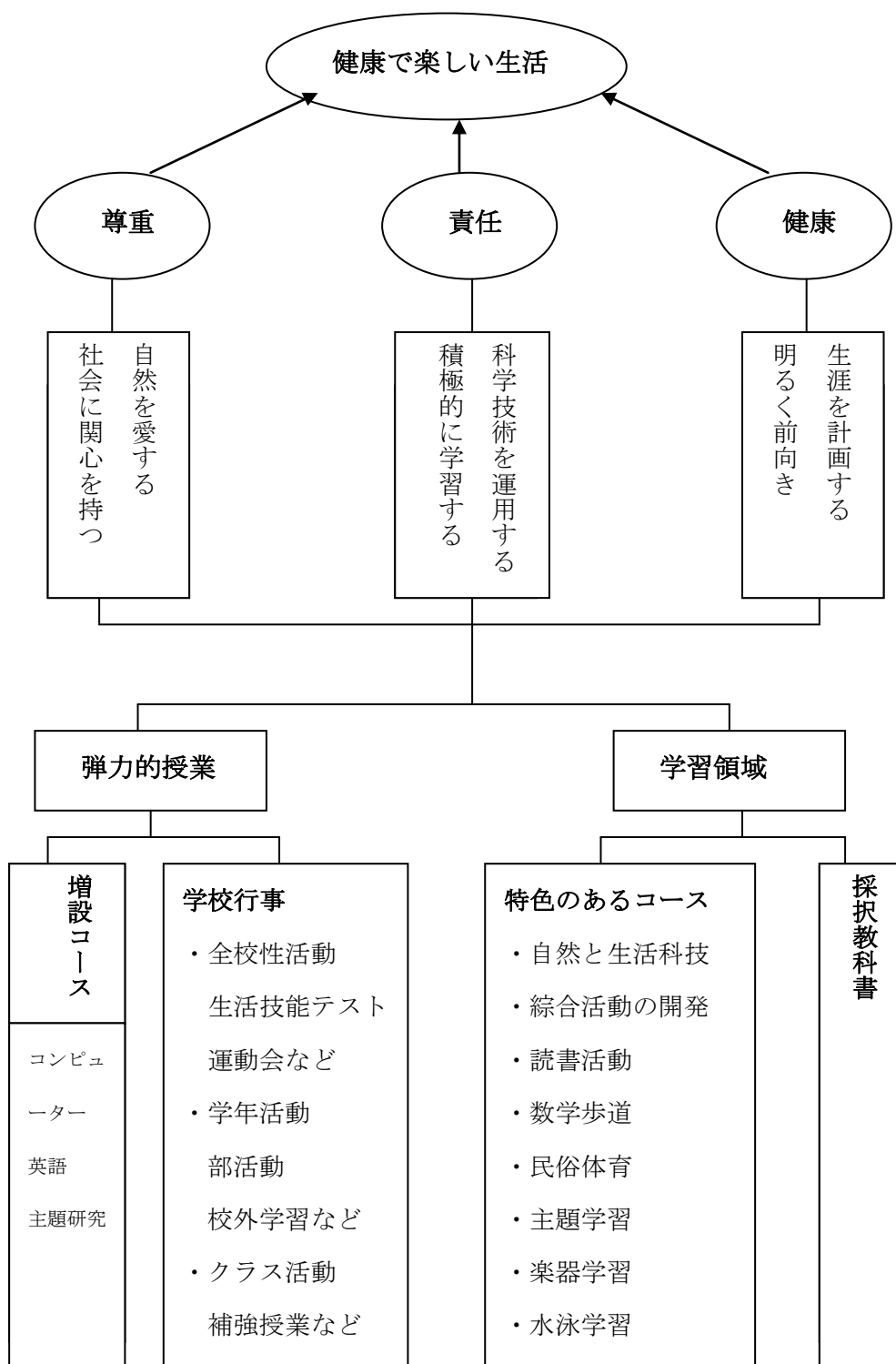
左営小学校の全体的な教育課程の構造は「学習領域」に含まれた採択教科書と教師の自作教材および特色のあるコース、および「弾力的授業時数」に含まれた増設コースと学校行事を通して、尊重、責任、健康の児童生徒を育成し、楽しく健康的な学校生活を送らせようとするという内容構成である。つまり、左営小学校の教育課程編成は、採択教科書、特色のあるコース、学校行事、増設コースという四つの方面から教育課程の縦の繋がりと横の繋がりの統合を目指そうとしているのである。また、これによって、児童生徒の十大基本能力、特色のある学校作りを実現させるのである。

五. 学習領域における時間数の配当

学校全体教育課程の編成内容は即ち、児童生徒の学習内容である。学習内容を編成するため、授業時間数の設定が必要である。九年一貫性教育課程の規定に基づき、総授業時数は「学習領域の授業数」と「弾力的授業時数」に分けられた。そのうち、学習領域の授業数を総授業時数の 80% とし、弾力的授業時数を 20% とするのである。また、各学年の週間授業時数について、低学年は 20—22 時間、中学年は 22—26 時間、高学年は 26—28 時間である。

また、弾力的授業時数に関し、低学年は毎週 2—4 時間、中学年は 3—6 時間、高学年は 3—6 時間である。これに対し、左営小学校の場合は、その時間数を折衷して、低学年に 3 時間、中学年に 4 時間、高学年に 5 時間を配当した。そして、左営小学校における各学年の時間数の配当は表 I のようである。このような授業数の配当に基づき、各学年における各学習領域の時間割が作られたのである。それに、児童生徒の学習状況に合わせるため、教材内容は選定された教科書および教師の自作教材に分けられ、人間性のある教育課程の編成が図られるのである。

図 I 教育課程の全体構造図



『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (4) 学校総体課程計画実例』49 頁より作成

表 I 九年一貫性教育課程の毎週の授業数配当

学習領域	%	低学年		中学年		高学年	
		一	二	三	四	五	六
語文	20-30	6	6	7	7	7	7
数学	10-15	3	3	3.5	3.5	4	4
自然と生活 科技	10-15	7 (生 活コー ス)	7 (生活 コース)	3	3	4	4
社会	10-15			3	3	3	3
芸術と人文	10-15			3	3	3	3
健康と体育	10-15			2	2	3	3	3
総合活動	10-15	2	2	2.5	2.5	3	3
合計		20		25		27	
学習領域授業数		20		25		27	
弾 力 学 習 授 業 数	補強学習	1		1		1	
	英語	1		1			
	コンピューター			1		1	
	その他	1		1		3	
総授業数		20+3	(23)	25+4	(29)	27+5	(32)

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (4) 学校
総体課程計画実例』50 頁より作成

注:1. 高学年の英語は語文学習領域に属するが、中学年の英語は弾力学習授業数に属する。

2. 郷土教育は社会学習領域に属する。
3. 郷土言語は語文領域に属し、各学年の弾力学習授業数にそれぞれ、1 時間の補強学習を取り入れる。
4. 「弾力学習授業数」における「その他」について、学校側は学校行事や児童生徒の自習や特色のある学校作りの教育活動などを自由に裁量する。
5. 中学年の数学領域と総合活動領域は毎週ごとに次のように交替で行う。
 - 1 週間目：数学は 4 時間、総合活動は 2 時間である。
 - 2 週間目：数学は 3 時間、総合活動は 3 時間である。
7. 高学年における数学領域と自然與生活科技領域の授業数は、7 時間で毎週ごとに次のように交替で行う。
 - 1 週間目：数学は 4 時間、自然與生活科技領域は 3 時間である。
 - 2 週間目：数学は 3 時間、自然與生活科技領域は 4 時間である。

六. 弾力的授業時間時数の編成計画

従来の課程標準と違って、九年一貫性教育課程の特徴の一つは、弾力的授業時間時数の設定である。「国民中小学九年一環課程暫行綱要」で明示したように、弾力的授業時間時数は各学校の自由裁量によって、全校性と各学年の教育活動を行い、特色のある学校作りに企画された教育内容、学習領域の選択時間数、補強学習、クラス指導、児童生徒の自己学習などの学習内容を編成するものである。

左宮小学校の弾力的授業時間時数は、主に増設コースと学校行事という教育活動に編成した。増設コースは、課程発展委員会の討論によって、その実施科目・学年・授業数が設定されたのである。学校行事の場合は、全校性の教育活動、各学年の教育活動、各クラスの教育活動で学校作りの特色を呈している。その学習内容は表Ⅱのようである。

表Ⅱ 弾力的授業時間時数

学年、時間数 実施内容	一年生の前期		一年生の後期	
	活 動 内 容	時間数	活 動 内 容	時間数
一. 学校行事	文化祭	15	科学遊園会	3
	交通安全教育	6	交通安全教育	6
	団子作り（親、教師、子ども）	4	生活技能のテスト	3
	合計	25	合計	12
二. 学年活動	校外学習	4	体育試合	3
	入学歓迎会	2	健康検査	3
	両性教育	3	学習成果発表（練習）	9
			両性教育	3
	合計	9	合計	18
三. クラス活動	補強授業	21	補強授業	18
	空白授業	8	空白授業	6
	合計	29	合計	24
総 計	63		54	

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊（4） 学校総体課程計画実例』51頁より作成

七. 重要な主題学習活動

学校ねがいおよび学校の特色を実現するため、学校本位の教育課程は学校の特色を

強化する主題学習の教育活動が必要である。主題学習は総合性の教育活動である。つまり、一つの学習主題から様々な適切な学習活動を通して、児童生徒にその知識概念を獲得させるという全校性、各学年、各クラスの教育活動である。この教育活動は異なる学習領域の中で行われるため、これによって、児童生徒の知の総合化を達成させようとするのである。

主題学習の教育活動は児童生徒の知の総合化を目指し、教師の専門性を挑戦するものである。左営小学校の主題学習は、毎学期に二つの主題学習が設定され、総合活動の学習領域に取り入れるのである。一つは、学校ねがいに合わせる主題学習であり、各学年は学校の主題学習に基づいて教育活動を展開する。もう一つは、各学年は自主的に学習内容を企画する学年の主題学習である。2000年度の一年生の主題学習活動の内容は表Ⅲに示した通りである。

表Ⅲ 主題学習の教育活動

	一回目の主題学習	二回目の主題学習
前 学 期		
後 学 期	動物のサンバ・カーニバル	感激の初体験

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (4)

学校総体課程計画実例』51頁より作成

第二節 学校課程發展委員會の組織と運営 — 高雄市立翠屏小、中学校

「九年一貫性教育課程の実施は〔課程發展委員會〕の運営によって、始めて学校作りの精神を実現することができるのである。……（中略）……〔課程發展委員會〕は九年一貫性教育課程を推進する支えとして不可欠なものと思ふべきである。」³³⁶「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」における実施要点の規定によれば、九年一貫性教育課程を実施するため、各学校は「課程發展委員會」を設置し、また、その下部組織に「各学習領域課程小組」を設置すべきである。

とはいえ、「全国の中学校と小学校の現状を見れば、大多数の小学校は皆〔課程發展委員會〕を設置したが、委員會を正確に組織し、設置の精神と順調な運営を把握できるところをあまり見かけない」³³⁷という指摘があった。したがって、「九年一貫課程推動工作小組」は、その設置要点の参考草案を成功大学法律研究所（大学院）の教授陣に委ね、これに基づいて評定している。

その内容は①設置依拠、②設置目標、③組織方式、④任務、⑤分担内容、⑥任期、⑦会期、⑧召集、⑨会議と決議、⑩専門家および学者の諮問、⑪行政内容、⑫設置段階、の十二項目に設定された。ここではその組織方式と支配内容の二項目をしてみる³³⁸。

「

三． 本会は 5～19 人の委員を設置する。全員を無給制とし、その組織方式は次ぎの通りとする。

- ① 学校の行政人員代表：校長および行政または理事を兼ねる教師から選出（推薦）された者を代表とする。校長は当然の代表である。
- ② 学年および学習領域の教師代表：行政または理事を兼ねていない教師から選出された者を代表とする。その人数は少なくとも委員総数の二分の一に

³³⁶ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（1） 学校課程發展委員會之組織與運作实例』 教育部 2001年7月 136頁。

³³⁷ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（1） 学校課程發展委員會之組織與運作实例』 教育部 2001年7月 I頁。

³³⁸ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（1） 学校課程發展委員會之組織與運

達していなければならない。但し、教師の定員は委員総数の二分の一に達しない場合は、この限りではない。

- ③ 保護者および地域代表：PTA または地域住民から選出（推薦）された者を代表とする。その人数は1～3名である。

第②項における教師代表は、九年一貫性教育課程研修を受けた教師でなければならない。且つ、学校教師会の代表を少なくとも1名を含める。但し、学校教師会がまだ組織していない、或いは、教師会の人員が九年一貫性教育課程の研修に参加していない場合は、この限りではない。

四. 本会の支配任務は下記の通りである。

- ① 学校の条件、地域の特性、保護者からの期待、児童生徒からの需要などの関係的要素を十分に考慮し、教師全員および地域資源とを結び付けて、学校独自のカリキュラムを開発し、学校の教育課程の全体計画を慎重に企画する。
- ② 各学習領域における教育課程の計画内容を審査する。その内容は、少なくとも、学年と学期の学習目標、単元学習の主題、単元学習の目標、対応能力の指標、時間数、評価方法などの項目を含む。また、中には性差についての教育、環境、情報、家政、人権、生涯学習などの六大議題を取り入れなければならない。
- ③ 各学習領域の教育課程計画を統合し、学校の教育課程の全体計画を開発する。
- ④ 学期（年）ごとに、学校が始まる一週間前に、その学期（年）の教育課程の全体計画を立てるべきである。
- ⑤ 一回目の「教科書の採択方法」を設定し、それを校務会議で決議する。
- ⑥ 教師の自作教科書を審査する。
- ⑦ 各学習領域の授業時間数と学校自らが決定する授業時間数を定める。
- ⑧ 選択コースの開設を決定する。
- ⑨ 「各学習領域課程小組」の計画およびその実施成果を審査する。
- ⑩ 教員の専門性を高める研修計画を企画し、専門性の向上を促進させる。
- ⑪ 教育課程および教授内容の評価を担当し、ならびに学習評価を行う。
- ⑫ 教育課程開発に関連するその他の事項。」

では、小、中一貫制の高雄市立翠屏小、中学校の学校課程發展委員会は、いかなる組織内容が計画されたのであろうか。

一. 学校の実態

1999年8月に設立されたばかりの新しい学校であり、中学校に付属小学校を有するのが本校の一つの特色である。つまり、高雄市立翠屏小、中学校は、小、中一貫制の学校である。開校の時期はちょうど九年一貫性教育課程の実験期間に当たるため、高雄市の唯一の九年一貫性学校となる。本校の生徒数は、1,700名であり、中では、小学校は29クラスが³³⁹あり、中学校は24クラス（1年生：8クラス、310名、2年生：8クラス、281名、3年生：8クラス、290名）がある³⁴⁰。一方、本校は新設の学校なので、大部分の教師は初任で、熱意が強いが、経験がまだ不十分である。

本校は高雄市の北端にあり、高雄市内との交通の便は不便であるが、近くに高雄大学、海洋大学、中山高校があるため、よい学風の形成に有利な点となる。保護者の多数は年齢的に若いため、考え方や意見の疎通はしやすく、学校への期待も高いが、経済的な援助を得るのは難しいと考えられる。一方、本校は小、中一貫の学校なので、教育課程の編成などの様様な難題に直面している。そのため、小、中教育体制の相互的な干渉にならず、協力的な関係を築くという学校経営・管理をいかにうまく進むか、今後の一つの重要な課題である。とはいえ、九年一貫性教育課程の本格的な実施は2001年9月から始めるので、実験期間は1999年9月～2001年8月の一年間である。

二. 学校のねらい

真、善、美を追求することは高雄市立翠屏小、中学校が学校作りのねがいである。その内容は、校長先生の楊志能氏の解釈によれば、次のようにまとめることができる³⁴¹。

- ① 多元・開放・真を求めること：開校当初から校外の学習・展示空間、演劇場などを多く設ける。

³³⁹ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（1） 学校課程發展委員会之組織與運作実例』 教育部 2001年7月 129頁。

³⁴⁰ 高雄市立翠屏国中 『高雄市立翠屏国中 八九学年度第一学期主題統整週』 1頁。（高雄市立翠屏国中からの提供資料）

³⁴¹ http://www.cer.ntnu.edu.tw/aci/act/conference11_10_1999.htm 2001年8月8日 2頁。

- ② 明るく・前向き・善を求めること：児童生徒の生活教育および道徳教育を重視する。
- ③ 純真・素朴・美を求めること：教育課程に人文および自然の取り入れることによって、児童生徒の総合的な発達を強化する。
- ④ 森のターザーのように楽しく健康的・活発的に成長すること：教育を軸として、学校の教育資源を利用することによって、児童生徒の自然への愛情と気持ちを育てる。

また、①自我認知と環境保護の能力、②科学技術を利用する能力、③社会環境に適應する能力、④よい人間関係と思いやりの能力、という四大能力を児童生徒に育成し、それを、さらに十大基本能力まで高めようとする³⁴²という。

ところで、翠屏小、中学校は小、中一貫制なので、小、中学生の心身発達、進学プレシヤの有無、学習形態などの差異性があり、様々な工夫と創意が求められる。例えば、教育内容の統合に関し、小学校は実施しやすいのに対し、中学校の場合は進学の問題などで様々な配慮が必要とされる。そして、九年一貫性教育課程の教育理念に基づき、教育内容の統合および縦のつながりは、翠屏小、中学校の教育課程編成の大きな課題である。この鍵を握っているのは、言うまでもなく「課程発展委員会」である。

三. 高雄市立翠屏小、中学校の教育課程開発委員会の設置内容

高雄市立翠屏小、中学校における「課程発展委員会」の設置要点には、①設置依拠、②組織方式、③組織内容と任期、④任務、⑤会期、⑥召集、⑦会議と決議、⑧専門家および学者の諮問、⑨行政内容、⑩設置段階、⑪会議の準備事項、という 11 項目が設定された。

「

- 一. 高雄市立翠屏小、中学校(以下、本校と略称する)は教育部に公布された「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」の実施要点の規定に基づき、本要点を設置した。
- 二. 高雄市立翠屏小、中学校の「課程発展委員会」(本会で略称する)は 15~41 人の委員を設置し、委員の全員を無給制とし、組織方式を次ぎの通りとする。
 - ① 学校の行政人員代表：校長および各部門の主任(人事、会計は除外)、教学組長、情報小組、執行秘書とする。

³⁴² http://www.cer.ntnu.edu.tw/aci/act/conference11_10_1999.htm 2001年8月8日 2頁。

- ② 学年および学習領域の教師代表：各学年の主任および各学習領域の召集人とする。
- ③ 保護者および地域代表：PTA または地域住民から選出された代表とする。その人数は3～5名である。PTA または地域住民はPTA から選出する。

三. 本会組織および任期

(一)「課程発展委員会」の組織表

職名	組別	名称	主な担当業務
主任委員	召集人	校長	委員会議の召集を担当し、本校の「九年一貫性教育課程」の実施を監督・指導する。
執行幹事	執行幹事	教務主任	「九年一貫性教育課程」の実施を推進し、それを策定・計画する。
委員	宣伝組	小学校の学務主任 保護者代表	本校の「九年一貫性教育課程」の関連措置の宣伝、推進を協力し、「児童生徒に生活を中心とし、生きる力を育成する」という理念を地域に広げる。
委員	情報組	情報小組執行幹事	情報教育に相関するソフト面とハード面の施設を企画・執行する。コンピューターと各教科教授の専門技能およびメディア教育との結びつきと向上に協力する。
委員	研究開発組	生徒指導主任	教え方についての研究案、研究計画、テーマの探究などの相関する研究行動を設定し、ならびにその意見改善を提出する。
委員	設備組	総務主任	教育行政に関する支援策を提供し、関係資料、設備、図書、CDなどの教育設備を充実する。
委員	教学組	教学組長 各学年主任と各学習領域の召集人	一、「九年一貫性教育課程」における教育課程の総合的な学習編成、教材作成、実務を編成し、教育方法と児童生徒一人一人の学習についての情報をファイル化したものを作成する。 二、グループに分けて、各学年の教育課程の全体計画を審査する。
委員	連絡組	中学校の学務主任	「九年一貫性教育課程」の学校目標・教育課程計画を設定し、関係性のある教育行政の支援策を提供する。
顧問	輔導組		本校の「九年一貫性教育課程」の専門的な指導をする。

(二) 任期

任期は一年であり、毎年8月1日から翌年の7月31日までとする。学校の人員は、その担当の職務を担当する委員の要件とする。代表が離職の場合、その職務を引き継ぐ者は、後任の者となる。PTAおよび地域代表が離職の場合、PTAから補選し、その任期は本来の任期が終了する日までとする。

四. 本会の任務

- ① 学校独自の教育課程の開発と企画を研究・審議する。
- ② 教師の自作教材を審査する。
- ③ 学校の教育課程の全体計画を審議する。
- ④ 教育活動の内容の編成を企画する。
- ⑤ 教科書の採択基準と方法を制定する。
- ⑥ 教え方、教育課程および学習評価の制度を確立する。
- ⑦ 教師の専門性を向上する研修企画に協力する。
- ⑧ 選択コースを企画する。
- ⑨ 総授業時間数は「領域学習時間数」と「弾力的学習時間数」に分け、合理的・適切な配当にする。

五. 本会は毎年二回、定期的に会議を行い、一学期ごとに一回、すなわち、1月と7月にそれぞれ一回の会議を開くことを原則とする。但し、必要とされる場合、臨時会議を開くことができる。毎年7月に会議を開く際、次ぎの学年における学校の全体的な教育課程の計画を提出し、高雄市政府教育局の審査に備えなければならない。

六. 本会は校長によって召集される。また二分の一以上の委員より連合署名で召集される場合、連合署名の委員から一名の召集人を選出する。

七. 本会が開会される場合、出席すべき委員は二分の一、またはそれ以上が出席しなければならない。可決の際には出席委員の二分の一、またはそれ以上の同意が得られなければならない。

八. 本会開会のとき、専門家、学者および関係性がある者の需要がある場合、それらを招致し、諮問・検討する。

- 九. 本会の行政事項は教務処が担当し、相関の部門が協力する。
- 十. 本要点は校務会議の可決を通過し、校長が審査・決定してから、それを施行する。修正のときも同様である。
- 十一. 課程発展委員会会議の準備事項。
- (一) 執行幹事が年度の課程発展委員会会議の計画および議題を提出する。
 - (二) 開会の通知を出す。本校の教職員は朝礼の時間に議題内容を報告し、各学習領域課程小組が、その日程を提示する。保護者および地域代表、学者、専門家には前もって十分な準備ができるように、開会の通知を出す前に、会議の議題を告知する。」³⁴³

四. 運営上の困難点

「課程発展委員会」の実際的な運営に関し、翠屏小、中学校から下記のような問題点が述べられた。上記に述べたように、翠屏小、中学校の「課程発展委員会」に置かれた学校の行政人員代表の担当職務は、普段の職務と相関しているため、委員会で可決された事項を行政および各学習領域に着実に実現することができる。それが利点の一つである。また、翠屏小、中学校は小、中一貫制の学校なので、小学校と中学校の教師は共同で委員会に参加することによって、教育課程の編成上および教授上の繋がりがより効果的である。これがもう一つの利点である。

ところで、「課程発展委員会」の任務は重くて重要なものなので、新設の翠屏小、中学校にあまり経験のない初任教師が大多数を占めているため、委員会の運営に影響がないと言い難い。また、小、中学校の授業時間が異なるため、開会の時間の設定は難しいという。それに、保護者および地域代表は委員会に参加する意欲が低いことも、一つの困難点である。さらに、九年一貫性教育課程の着実な実施を求めるため、委員会会議を頻繁に開くことが必要となるが、時間的にも、技術的にも、それが委員の大きな負担となるという指摘もある。

³⁴³ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (1) 学校課程發展委員会之組織與運作実例』 教育部 2001年7月 137-138頁。

第三節 学習時間数と教授時間数の調整 — 国立花蓮師範学院附属実験小学校

「

教育部が1998年9月30日に公布した「国民教育九年一貫課程」総綱と2000年9月30日に公布した「国民中小学九年一貫課程」暫行綱要における実施要点の学習時間数は下記の8項目が規定された。

1. 前年の授業日数は200日（(国定休日、定例の休日を含まない）である。毎週5日授業を行うことを原則とする。
2. 学習の総授業時数を基本授業時数と弾力的授業時数とに区分する。各学年の毎週配当状況はこの如しである。

各学年の毎週授業数の配当状況

学年	総授業時数	基本授業時数	弾力的授業時数
一	22-24	20	2-4
二	22-24	20	2-4
三	28-31	25	3-6
四	28-31	25	3-6
五	30-33	27	3-6
六	30-33	27	3-6

3. 学校の教育課程開発委員会は、学期の授業開始前、以下に規定された割合の範囲内で適切な基本授業時数を配当すべきである。
 - ① 語文の学習領域は基本授業時数の20%～30%とする。
 - ② 健康と体育、社会、芸術と人文、自然と生活科技、数学、総合活動などの六つの学習領域はそれぞれ基本授業時数の10%～15%とする。
 - ③ 学校は各領域の教育課程綱要の内容および授業の進み方に合わせて、情報と家政実習の適切な授業数を配当しなければならない。
 - ④ 各授業は40分～45分を原則とする（小学校は40分で、中学校は45分である）。
 - ⑤ 「弾力的授業時数」は、学校の特色に基づいて設計する教育課程や活動、および学習領域の選択時数、補習授業、学級活動、自習活動などを推進するため、各学校の全校的または全学年的行事を通して、取り扱う。

- ⑥ 学習活動に二つ以上の学習領域を含める場合、その授業時数を関係する学習領域に分けて計算すること。
- ⑦ 基本授業時数と合致することを原則として、学校の教育課程開発委員会は毎週の基本授業時数の配当を決定してもよい。
- ⑧ 担任の時間、昼休み、掃除などの時間は総授業時数に含まないこと。³⁴⁴

以上の規定に基づき、九年一貫性教育課程を実施するため、国立花蓮師範学院附属実験小学校は1999年度に「学校課程開発委員会」を成立し、教育課程の編成・計画を行った。本節ではその学習時間数と教授時間数の調整内容を見てみよう。

一. 学校の実態

1949年に開校した国立花蓮師範学院附属実験小学校は、教育機関の需要にあわせて教育課程の実践や教材の開発などの特定の任務を遂行する実験学校である。現在、教師は57人、職員5人である。教師の平均年齢は42歳である。小学校には30クラスがあり、各学年に五つのクラスを設けている。その他、幼稚園は、2つのクラスがある。全部の生徒数は1,123人である。

1997年から様々な教育の革新を着手し始めた。1998年9月30日の「国民教育階段九年一貫課程総綱暫行綱要」の公布につれて、1999年から九年一貫性教育課程の教育実践・研究を展開し始めた。実験小学校という特別な性質で、国立花蓮師範学院附属実験小学校は、2001年9月から段階的に実施する九年一貫性教育課程を、一年早く、2000年9月から全校で実施することとなった。まず、国立花蓮師範学院附属実験小学校の教育目標および教育課程の理念から見てみる。

二. 教育目標と教育課程の理念

1. 教育目標³⁴⁵

(1) 修己楽群

³⁴⁴ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (3) 国小學習節數與教學節數調整实例』 教育部 2001年7月 91-92頁。

- ① プライドと自信を持ち、自我を理解し、自分を受け入れ、自分を励ますことができる。
- ② 思いやりおよび優しい気持ちを持ち、他人に対し、尊重すること、誉めること、関心を持つこと、手伝うことができる。
- ③ 人間関係および両性関係をうまく対応できる。助け合いと分かち合いができる。礼儀作法を修得し、感謝することおよび物を大切にすることができる。
- ④ 自分と他人の気持ちを察知・理解・対処することができる。
- ⑤ 民主・法治精神を育成し、法律と社会規範を尊重する。

(2) 善思精進

- ① 豊かな創造・思考力を持ち、独自に考え、知識を生かし、問題を解決する。
- ② 明るく前向きに考え、責任のあるやり方と学習態度を積極的に取る。
- ③ 良好の学習方法、勉強の態度および生涯学習の信念を持つ。

(3) 多元的發展

- ① 多元的な知能（語文、論理推理、音楽、空間、体力、人間関係、自我認識）を発達させ、個別の相違と需要を配慮し、特殊な才能を育てる。
- ② 良好のコミュニケーション能力を育成し、二つ以上の言語を使用することができる（母国語または外国語）。
- ③ 良好の生活、健康、運動習慣を養成する。
- ④ 芸術への鑑賞、創作への興味と能力を育てて、日常生活に応用する。
- ⑤ コンピューターを通して、情報の取得・評価・管理・組織を運用する。
- ⑥ 多元文化と自然を理解・尊重し、環境の美化・保護をする。

2. 教育課程の理念³⁴⁶

(1) 多元化と弾力化

- ① 多様な学習機会を提供し、児童生徒に各種の教育課程または教育活動を広範に学習・接触させる。
- ② 一部分の授業または活動はできるだけ児童生徒の好みによって選択させ、また、教師の専門性および児童生徒の学習状況によって柔軟的授業配当を行う。

(2) 活動化と生活化

³⁴⁵ http://www.efs.hlc.edu.tw/page_1.htm 2003年7月21日 1頁。

³⁴⁶ http://www.efs.hlc.edu.tw/page_1.htm 2003年7月21日 1-2頁。

- ① 各教科学習はできるだけ活動的な方式で進行し、さらに学習活動を地域社会まで展開する。
- ② 学習活動と生活を結び付くことによって、活動過程から自然に各種の知識と能力を応用する。また、「やる中から学び」(learning-by-doing)の効果を達成するために、生活の中からも体験・操作・検証し、さらに生活経験の結びつきを強化する。

(3) 統合化と具体化

- ① 各教科科目を統合・精選する。また、できれば、連絡教授、単元学習の方法で学習内容を統合する。
- ② 具体的な成果(企画書、作品、演出、報告など)で学習の達成度を示し、評価の依拠とする。従来の筆記試験はできるだけ減らすこと。

(4) 本土化、情報化、国際化

- ① 各教科内容はできるだけ本土の観点から出発し、身近から遠くへ、それに地域の資源と特色を生かす。

つまり、国立花蓮師範学院附属実験小学校は、以上のような教育目標にそって、「修己楽群、善思精進、多元的発展」の児童生徒を育成しようとするのである。また、多元化、弾力化、活動化、生活化、統合化、具体化、本土化、情報化、国際化の教育課程の編成方針に基づいて、国立花蓮師範学院附属実験小学校の学校作りを展開しようとするのである。

三. 改革の困難点

硬直的・画一的な教育内容を弾力的・多元的に革新するため、教育課程の編成権を中央から学校へ移転する過程において、様々な難関・困難に直面するのが、当然である。そして、2001年9月から段階的に実施される九年一貫性教育課程を、2000年9月から実施する国立花蓮師範学院附属実験小学校は、いかなる問題に直面しているのだろうか。これに関し、国立花蓮師範学院附属実験小学校は次ぎの六点を挙げた³⁴⁷。

³⁴⁷ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊(3) 国小學習節數與教學節數調整实例』 教育部 2001年7月 92頁。

- ① 本校は早々89 学年度（2000 年 9 月）から実施するため、直面している難題は主に学年間の異なる教材である。六年生で使用している教科書は 64 年（1975 年）に改訂した小学校の課程標準であるのに対し、一～五年生で使用しているのは、82 年（1993 年）に改訂した課程標準の教材である。これらの教科書は学習単元にも内容の量にもかなり多いため、九年一貫性教育課程の綱要に定めた授業時数によって実施する場合に、国語、数学などの授業時数が足りなくて、教師は授業の進み方に追われるに決まっている。これによって、児童生徒の学習の質の低下を招致するか、という恐れがある。また、中学校に入って、教育内容の繋がり果たして大丈夫なのか、これも疑問がある。
- ② 郷土言語は必修科目であるが、教材内容と教員の研修に関し、教育部はまだ完全に明確な計画を立てないため、それを実施する際、様々な困難に直面するのが予測できる。
- ③ 本校の原住民の生徒は 20 人足らず、阿美、泰雅、布農などの異なる部族に分けられ、それぞれの言葉が違うため、これに対応できる教員募集の困難および教育内容の編成問題は当面の主な課題である。
- ④ 九年一貫性教育課程の規定によれば、英語は五、六学年から教授するが、本校の英語の授業は既に一～六学年まで一年間を実施したため、それを続けて実施するか、どうか、という問題である。
- ⑤ 本校の情報科目は三～六学年まで既に 2 年間を実施した。教育課程綱要における実施要点の規定によれば、情報の教育内容は各学習領域に取り入れるべきである。この教育内容を各学習領域に取り入れることとそれに関する教員の養成は始めたばかりなので、情報科目は依然として三～六学年まで 1 時間を設定するか、という問題である。
- ⑥ 選択コースの問題である。教育課程綱要における実施要点の規定によれば、小学校の場合は、児童生徒の個別差によって、各学習領域の時間数の割合の規定にそって、選択コースを編成すべきである。選択コースはいかに編成すべきか、調整の中から共同の認識を求めなければならないのである。

四．教授時間数の調整・設定

以上の問題・困難を踏まえて、国立花蓮師範学院附属実験小学校は逐次調整の方法

で授業時間数を設定するのである。つまり、2000年度に設定された授業時間数を実施後の実況によって、2001年度に再び調整・設定するということである。そして、教授時間数の設定について、国立花蓮師範学院附属実験小学校は学習領域の授業時数と弾力的学習授業時数、時間割などへの配慮要素および実施後の検討、ならびに教師組織、授業配当状況などの要件によって企画するのである。

以下は、各学年における各学習領域の授業時数である。全校の授業時数は表四で示した通りである

表（1）低学年における毎週の総授業時数→22時間

基本授業数 → 20時間								弾力的授業時数 → 2時間	
学習領域	国語 (郷土言語を含む)	数学	総合活動	生活			健康と体育	英語	弾力的授業
				芸術と人文	社会	自然と生活科技			
時間数	6	3	2	3	2	2	2	1	1
割合	30%	15%	10%	15%	10%	10%	10%		
担当	担任	担任	担任	担任	担任	担任	専任	専任	担任

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊（3） 国小学习節数與教学節数調整実例』 93頁より作成

表（2）中学年における毎週の総授業時数→29時間

基本授業数 → 25時間										弾力的授業時数 → 4時間	
学習領域	語文	英語	数学	芸術と人文	社会	自然と生活科技	情報	健康と体育	総合活動	弾力的授業	行事時間数
時間数	6	1	3	3	3	3	1	3	2			3	1
割合	24%	4%	12%	12%	12%	12%	4%	12%	8%		
担当	担任	専任	担任	担任	担任	専任	専任	専任	担任	担任	担任

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊（3） 国小学习節数與教学節数調整実例』 93頁より作成

表 (3) 高学年における毎週の総授業時数→32 時間

基本授業数 → 27 時間										弾力的授業時数 → 5 時間		
学習領域	語文	英語	数学	芸術と人文	社会	自然と生活科技	情報	健康と体育	総合活動	弾力的授業	部活動	行事時間数
時間数	7	1	4	3	3	3	1	3	2	2	2	1
割合	26%	4%	15%	11%	11%	11%	4%	11%	7%			
担当	担任	専任	担任	専任	担任	専任	専任	専任	担任	担任	担任	担任

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (3) 国小學習節數與教學節數調整實例』 93 頁より作成

中では、表 (1) における郷土言語は 2001 年より 1 年生から実施し始める。2000 年に客家語と台湾語 (閩南語) の編集組織を成立し、それに関する資料の収集を行い、2001 年の教材を編成しようとするのである。続いて、2002 年に原住民の郷土言語教育も編成しようとするという³⁴⁸。一方、一年生から六年生までの英語授業は続けて実施する。そして、語文の授業時数の割合を影響しないため、一、二学年の英語授業数は弾力的授業数に入れる。また、部活動は常に児童生徒に好まれるため、高学年に 2 時間の授業数を入れた。

学習時間数と教授時間数の調整に関し、実験小学校は、確かに学校本位の教育課程の理念を把握し、週五日間の授業時間および弾力的授業時間を十分生かし、特色のある学校作りを展開しようとしたが、尚、模索中の段階にあるため、行われる授業内容が一致していないため、学年間の縦型の繋がりが尚欠けているという反省の意見³⁴⁹があって、今後の課題として克服しなければならない。

³⁴⁸ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (3) 国小學習節數與教學節數調整實例』 教育部 2001 年 7 月 94 頁。

³⁴⁹ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (3) 国小學習節數與教學節數調整實例』 教育部 2001 年 7 月 97 頁。

表四 2001 年度九年一貫性教育課程の毎週授業時数

		学習領域	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生
学習領域 授業時間数	語文	本国語文	5	6	6	6	7	7
		郷土言語	1	0	0	0	0	0
		英語	0	0	1	1	1	1
		数学	3	3	3	3	4	4
		社会	2	2	3	3	3	3
		芸術と人文	3	3	3	3	3	3
	自然 と 生活 科 技	自然科学	2	2	3	3	3	3
		コンピューター	0	0	1	1	1	1
		健康と体育	2	2	3	3	3	3
		総合活動	2	2	2	2	2	2
学習領域授業時数合計		20	20	25	25	27	27	
		学習領域授業時数下限	20	20	25	25	27	27
弾力的 授業時 数		柔軟性授業	1	1	3	3	2	2
		英語	1	1				
		部活動	0	0	0	0	2	2
		行事			1	1	1	1
		弾力的授業時数合計	2	2	4	4	5	5
		弾力的授業時数下限	2-4	2-4	3-6	3-6	3-6	3-6
		総授業時数	22	22	29	29	32	32

注：

1. 低学年の専任：英語、健康と体育
2. 1 年生の場合：1～10 週は半日であり、郷土言語と英語を授業しない代わりに、注音符号（発音記号）を強化する。
3. 中、高学年の弾力的授業の中で、少なくとも 1 時間の数学を含める。
4. 低学年の「社会、自然と生活科技、芸術と人文」の産領域を「生活」領域に統合する。
5. 2002 年度から中、高学年の英語の総授業時数に 2 時間を増やすという建議がある

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊（3） 国小學習節數與教學節數調整實例』 98-99 頁より作成

第四節 ティーム・ティーチング — 台北市吳興小学校

一. 学校の実態

吳興小学校は1968年に開校され、18,534平方メートルの校地を有する古い学校である。現在、普通クラスは85、幼稚園は4、託児所は1、知的障害のクラスは3、心身障害のクラスは2、およびその他のクラスは13があり、全部で108のクラスがある³⁵⁰。また、長年以来の努力で、近年、水泳、バスケット・ボールおよび民俗の体育では、かなり優秀の成績を上げ、高い評価が得られ、いわば本校の伝統的な特色である³⁵¹。近年、開放教育の実施、学校作りの教育課程開発、英語教学、教育課程の統合、主題学習、ティーム・ティーチングなどの教育革新にもかなりの力を入れている。

こうした吳興小学校の学校作りには、従来の学校の特色以外に、教育政策としての生涯学習、学習者の自己教育の向上、小クラスの教育精神、九年一貫性教育課程などの教育理念も取り組んでいる。もちろん、保護者の協力と連携は学校作りの不可欠な要件であり、強く求められている。

二. 学校のねらい³⁵²

「生き生き、暖かい愛情」という吳興小学校の学校像を実現するため、「学校の特色の展開、教育の本質に戻る、子どもの夢を叶えることを手助けること」という目標の実現は必要とされる。

- ① 学校の特色の展開：囲まれた自然環境および地域の特性は、吳興小学校の絶好な教材内容である。これと長年の努力によって高評されている水泳、バスケット・ボール、民俗の体育などの成果は本校の特色となり、これらの特色を引き続いて展開する一方、新しい特色を開発することは、本校のねらいとなる。
- ② 教育の本質に戻る：教育の核心的な本質は、i 人間、ii 「教育は即ち成長」、iii

³⁵⁰ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (5) 協同教学模式实例』 教育部 2001年7月 1頁。

³⁵¹ <http://teach.eje.ntnu.../台北市吳興国民小学發展学校本位課程與教師協同教学簡介> 1989年4月26日 1頁。

³⁵² <http://teach.eje.ntnu.../台北市吳興国民小学發展学校本位課程與教師協同教学簡介> 1989年4月26日 1-2頁。

「教育は即ち生活」、iv 真、善、美、x 「愛」、というものである。呉興小学校のすべての教育活動は、これらの理念に基づき、行うものである。

- ③ 子どもの夢を叶えることを手助けること：子どもを中心とする学校教育は、呉興小学校の教育理念であるため、子どもの個別差などを配慮し、それぞれの子どもの夢を叶えさせることは、教師としての主な任務であるという。

これによって、「健康で愛がある、楽しく夢がある、他人を尊重することができる子ども」という児童生徒の理想像を育てようとするのである。これに対し、「愛と手本で教育革新を支持し、教師および学校教育のパートナーとなる」という保護者への理想像が期待されている。

三. ティーム・ティーチングの展開

1994年に人間性のある教育改革を求める「四一〇」デモ行進以来、呉興小学校も様々な教育改革の実践研究に参加し始めた。そして、従来と違って、毎学期の三回の定期的テストを一回の多元的な学習評価と二回の筆記試験に変え、また、学校が始まる前に、授業内容と進み方を保護者に説明することによって、その協力と連携を求める。本校のTTの教育実践は1996年の単班型（一つのクラス単位で行う）のTT教育実践、1997年の学年型のTT教育実践、1998年以降の主題型のTT教育実践、1999年の学際的なTT教育実践、2000年のクラスグループ型のTT教育実践という五段階で行われた。

実は、TTの教育実践をより理解するため、1998年1月に呉興小学校は、さらに、緒川小学校の20周年の文化祭で行われた個性化教育の研究発表会に参加した。この心得を3月の「日本教育分享会」で発表し、それからのTT教育実践に生かした。したがって、教授・学習の事前計画および進行中とその後の検視の基準としての「主題教学目标検視表」は、九年一貫性教育課程の七大学習領域、十大基本能力、およびブルーム（Benjamin Bloom）の六段階認知目標によって編成されたもの³⁵³であるが、TTのプログラム作成には、緒川小学校からかなりの影響を受けた³⁵⁴という。

TTの教授・学習は従来のと違って、学習者を中心にする教育形態である。つまり、

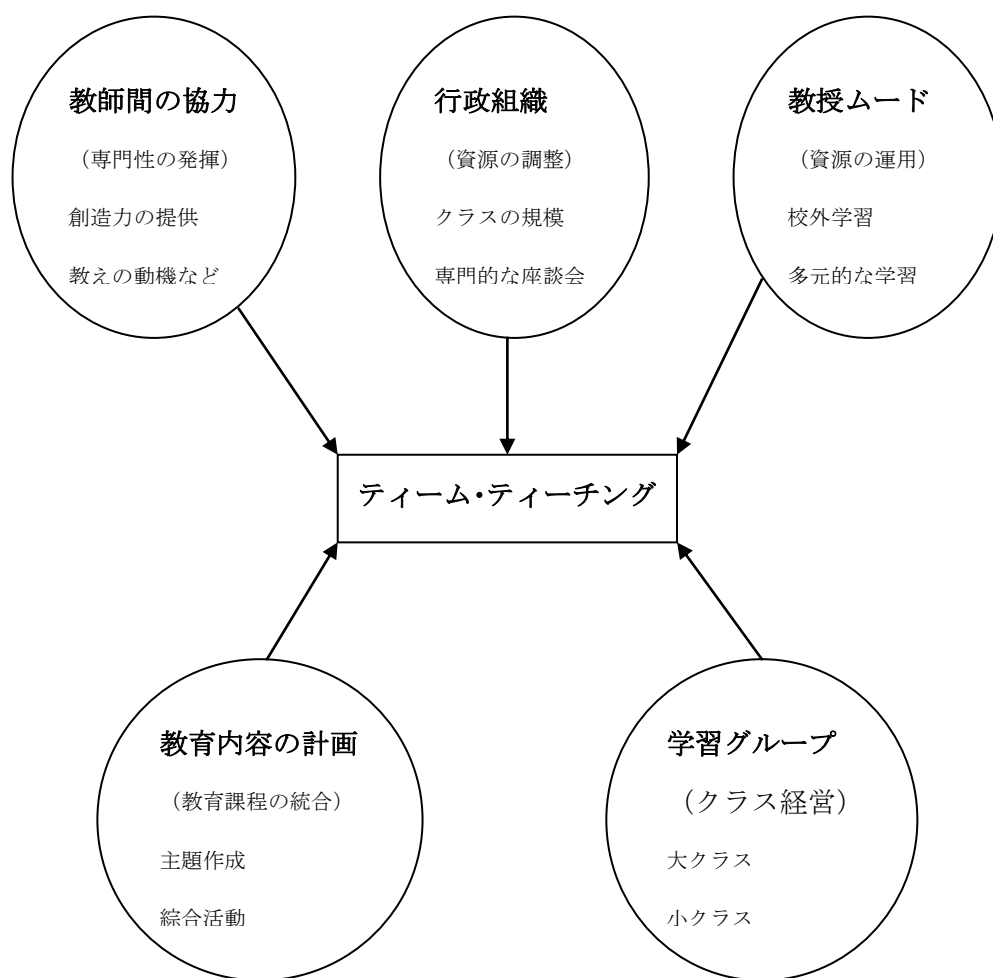
³⁵³ <http://teach.eje.ntnu.../台北市呉興国民小学发展学校本位课程与教师协同教学简介>

1989年4月26日 3頁。

³⁵⁴ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小组学校經營研發輔導手冊（5） 協同教学模式实例』 教育部2001年7月 2頁。

児童生徒の個別差、学習速度、興味などに応じるため、多角的・豊かなプログラムを作成しなければならないのである。もちろん、児童生徒の適性に対応するため、教師の専門的な力量以外には、教育資源を握っている行政組織からの援助も必要とされる。これについての相関図は図 I に示された通りである。

図 I ティーム・ティーチングの関連図



『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (5) 協同教学模式实例』 5頁より作成

四. ティーム・ティーチングの実践例 —東北角地層を探索する旅—

「子どもの知能を啓発する」ことは、「東北角を探索する」という TT 教育実践を企画する原点である。また、子どもの興味、学習意欲を引き出すことは、実地の体験活動の主な目的である。「地層」は子どもの準備知識および実生活の中であまり関わっていない学習素材であり、教室内の教授活動だけでは、こどもに「地層」の概念を与えることが難しいため、実地の直接体験を通して、学習内容をより楽しめると考えている。

1. 教育活動の主旨³⁵⁵

- ① 直接見学の経験から地層の外形を観察し、その成因を解釈できるように育成する。
- ② 実地体験の中から、流水と地表の相互作用の関係を発見できる。
- ③ 実地の観察および教師の異なる引導方法を通し、児童生徒の謙虚で客観的な態度を育てる。

2. 学習のポイント³⁵⁶

- ① 地図を見て東北角の位置を説明できるようにする。
- ② 自分なりの伝え方で各種の地層の特色を説明することができる。
- ③ 各種の海蝕地形の形成原因を発見できるようにする。
- ④ 地層と地殻変動の相関性を解釈できるようにする。
- ⑤ 小グループの協力し合いの関係を通し、学習活動を完成する。

3. 「東北角を探索する」の TT の実施手順³⁵⁷

教授・学習のポイントの確立 ⇒ 事前作業の確立 ⇒ 単元学習の完成 ⇒ 指導計画の確立 ⇒ 東北角地層を探索する旅の実施 ⇒ 発表会の企画 ⇒ 発表会への指導の確立 ⇒ 発表会の実施 ⇒ 全体の学習評価

³⁵⁵ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (5) 協同教学模式实例』 教育部 2001年7月 10頁。

³⁵⁶ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校經營研發輔導手冊 (5) 協同教学模式实例』 教育部 2001年7月 10頁。

³⁵⁷ <http://teach.eje.ntnu.e.../> 吳興國小協同教学模式初探・「探索東北角地層」之旅為例.ht 1988年4月26日 5頁。

表 I 「東北角の地層を探索する」プログラム計画

実施期間：1999.9.18～1999.11.11

学習時間：25 時間

単元	科目	学習時間	具体的目標	学習内容	評価内容	学習形態	教学资源
一．地層認識	語文 自然 與生 活科 技	2 時間	・地層図を描く ・地殻変動の成因を説明できる ・地層落盤の原因を解釈できる	・地層の基本認識、地層図を描く、河流の作用力、地層の最初の堆積	口頭 回答 絵図	小 ク ラ ス 学 習	実物 OHP 地 形 図 書
二．台湾の地層	自然 與生 活科 技	2 時間	・台湾の地層の特色を言えるようにする	・地層のビデオ鑑賞：台湾の 8 種類の地層の特色（野柳、東北角、花蓮、石梯坪、墾丁、苗栗、桃園、月世界）	心得 報告	小 ク ラ ス 学 習	台 湾 地 層 の ビ デ オ
三．集集大地震	自然 與生 活科 技 語文	5 時間	・地図に車籠埔の断層位置を指さすことができる ・地層変遷と人類の関係を例で挙げる。 ・災害後の事例を述べる	・921 集集大地震の地殻変動の状況を探る（断層種類、地形変化、人文変遷、国際観、救済と関心、地震防禦術） ・主題報告とニュース報道の書き方を学習する ・「巨人の告白」という地震の叙情文の鑑賞を紹介する	主 題 報 告 簡 単 な 心 得、 ニ ュ ー ス 報 道	小 ク ラ ス 学 習	ニ ュ ー ス の 報 道、 イ ン タ ー ネ ッ ト、 雑 誌 記 事
四．事前説明	自然 與生 活科 技 語文	1 時間	・地図に東北角の位置を確認できる	・東北角の地理位置を紹介する	口頭 回答	10 ク ラ ス 大 ク ラ ス 学 習	ス ラ イ ド OHP
五．事前説明見聞編	自然 與生 活科 技 語文	1 時間	・地層形成の原因を説明できる ・東北角の海岸地形の名称を挙げられる ・同輩の作品を鑑賞できる	・東北角の特有の地層形態の紹介、海岸地形の紹介（福隆砂嘴、海岬、海湾、双溪口、龍洞層、四稜岩層、海蝕崖海蝕平台、風化岩、海胆化石、層理、節理、鼻頭層、南港層） ・地震の主題報告と参考資料を展示する	口頭 回答	3 ク ラ ス 大 ク ラ ス 学 習	実物 OHP 東 北 角 海 岸 図 書
六．事前準備編	語文 体 育 と 健 康	1 時間	・外出の安全注意事項を言える ・自分の感じを書ける	・作詩を学習する（雨の心情） ・活動前に学習シートを概観する ・学習活動中の注意事項を討論する	口頭 回答	小 ク ラ ス 学 習	学 習 シ ー ト
七．東北角の地層を探索する	自然 與生 活科 技 語文 空 間 人 文 と 芸 術	7 時間	・図を見て東北角の位置を言える ・各種の地層の特色を言える。 ・各種の海蝕地形の形成原因を発見できる ・地層と地殻変動の相関性を解釈できる 小グループの協力を通し、学習	・道沿いで地層の外形を観察する ・福隆で砂遊び、双溪口、砂嘴、測量管理局の位置を観察する ・西靈巖寺から龍洞層と四稜砂岩層を観察する ・龍洞海洋公園で解説資料を読む、海蝕平台 ・龍洞湾で鼻頭層の秘密を探索し、石壁との対話の体験活動を行い、断層の外形を観察する ・南雅風化岩の観賞、南雅奇岩の賛美、作詩の体験活動を行う	学 習 シ ー ト、 自 己 評 価 保 護 者 観 察 記 録、 教 師 観 察 記 録	小 グ ル ー プ の 協 力 し 合 い 学 習、 直 接 体 験 学 習	同 行 保 護 者 東 北 角 管 理 局 撮 影 機 材 実 物 カ メ ラ

八． 時間 を分 かち 合う	語文	2 時 間	活動を完成する ・同輩の作品の 特色を発見でき る	・学習シートにおける旅行経験を分か ち合い、自分で貼ったり、作者と対話 したりする ・行程中の見聞を討論する	互 い の 評 価	小ク ラ ス 学 習	
九． 発 表 会	自 然 と 生 活 科 語 文 と 芸 術	3 時 間	・発表会場の準 備を手伝う ・主題の特色を 明確に伝える ・同輩の作品の 長所を発見でき る ・じっくり話を 聞け、それによ いフィードバッ クができる ・観察を通し発 表会の学習活動 を完成する	・「東北角の地層を探索する旅」の成果 発表 ・児童生徒が自ら計画、司会、後片付 けを実行する ・書面報告、学習シートの展示、地震 の主題報告、口頭報告、詩の朗読およ びグループの演出、詩の朗読と音楽、 詩の朗読 ・字幕の呈示、演劇の演出、口頭説明 およびポスターの展示、現場案内 ・小グループで発表会の心得を分かち 合う		大ク ラ ス 教 学 過 程 多 元 化	他 の ク ラ ス の 担 任 教 師 視 聴 器 材 保 護 者 行 政 人 員
十． 構 図 式 評 価	自 然 と 生 活 科 語 文	1 時 間	・新しい学習内 容を復習する ・グループで共 同の概念図を作 成する ・謙虚の態度で 同輩にお返しを する	・主題活動を振り返って何を勉強した か。 ・概念図を描く ・完成した概念図の楽しみを分かち合 うときの感想	概 念 図 、 総 合 性 評 価	小ク ラ ス 学 習	実 物 OHP 学 習 シ ート

『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (5) 協同教学模式实例』

11-12 頁より作成

今回の「東北角の地層を探索する」旅に参加した教師は、三人の担任先生（職歴はそれぞれ 28,23,11 年である）、一人の専任先生（職歴は 24 年）および三人の実習教師である。また、このプログラムの実施対象は、6 年生の三つのクラスであり、人数は、それぞれ 33 人（男：17、女：16）、34 人（男：17、女：17）、24 人（男：11、女：13）で、全部で 91 名である。そして、学習の形態は大クラスの学習、個別の体験学習、グループ討論の三つの方法で行っている。

4. 学習活動の内容³⁵⁸

①「東北角の地層を探索する」体験活動

³⁵⁸ 九年一貫課程推動工作小組編 国立成功大学教育研究所著 『国民中小学九年一貫課程試辦與推動工作 国小組学校経営研發輔導手冊 (5) 協同教学模式实例』 教育部 2001 年 7 月 21 頁。

三人の子どもは一組で学習活動を進行する。各グループに一人の保護者と二～三人の教師が同行する。そして、担任教師は体験活動の役目を受け持つ。専任教師は各学習単元の解説およびクラス間の連絡を担当する。実習教師は子どもの個別指導を分担する。

学習シートは問題提示の方法で子どもの学習活動の進行を案内する。海と岩石の短詩から子どもの学習意欲を喚起し、これによって、福隆地層の最初の堆積を認識させ、そこに含まれた砂の種類を発見させる。また、「石壁を訪問する」の学習活動を通して、実際に鼻頭層の地形を探索・体験する。また、「三人摺畳詩」で南雅奇岩を賛美し、一日の感想を皆に分ち合う。つまり、体験活動を通し、子どもの大自然を愛し、ものを大切にすることを促進する。

②同輩の相互評価の活動

三つのクラスは学習評価シートを互いに交換し、一人ひとりの児童生徒が自分の気に入った相手の学習評価シートに意見を加える。相互評価の活動が終わった後、教師と児童生徒は一緒に相互評価の内容を訂正し、それを発表会で展示する。

③主題報告の活動

児童生徒は体験活動から得た経験を生かして、自分が関心のある主題を選んで、それと関連のある資料を集め、新しい知識を作り出す。この場合、教師は報告の言葉遣いや演劇の演技などを援助する。

④学習成果の発表会

児童生徒は学習の効果および興味を示すため、自分の力で創作、漫画、挿絵、漫才、作詩、口頭、演劇、演技などの方法で学習成果を呈する。

経験を他人と分かち合う過程は、多様な学習の一種である。そして、児童生徒自らが発表会の内容を説明し、口頭発表を司会するのである。

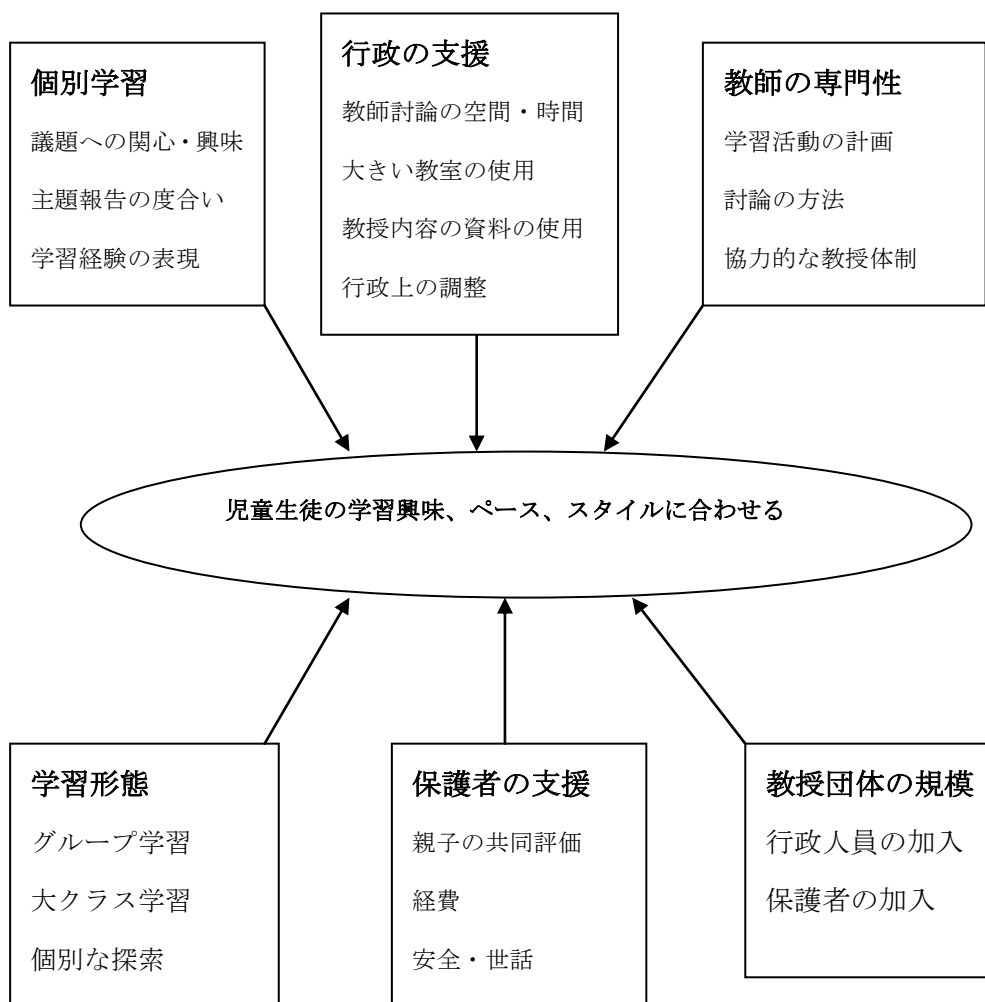
5.検討および意見

呉興小学校の「東北角の地層を探索する旅」は、図Ⅱに示されたように、保護者の協力、行政上の調整、教師の専門的な経験および訪日の心得などによって作成したTTのプログラムである。これは、TTのプログラムを古い小学校に実践するよい実

例である。今回の教育実践では柔軟性のある教育課程、保護者の協力、行政上の調整、教師の専門性などが極めて必要とされると指摘された。中では教師間の協力問題は最も難しく重要な要件である。

また、従来の教育体制と違って、児童生徒中心という学習者の主体性を尊重する観念は、教師だけではなく、保護者などの人々にもいかに意識を改革できるか、ということが当面の課題であるという。

図Ⅱ 「東北角の地層を探索する旅」の協力関連図



結 論

Humanistic Curriculum 論は人間性の回復および完成を目指しているものである。1960年代後半から、科学・技術の競争による知的・学問的重視され、情意的発達への軽視とともに、大切な人間性が喪失されていった。その結果、青少年の自己疎外、麻薬、非行、犯罪などの問題は日を追ってますます深刻化していった。そして、従来の学習観を問い直し、人間性の回復を目指そうとする Humanistic Education 理論は、1970年代以降の教育改革の主導的な地位を持つようになった。この改革への風潮の中で、台湾も例外なく、1990年代から人間性教育の改革を推進し始めた。

戦後からの閉鎖的・統制的な教育体制を開放的・民主的な教育体制に転換することは、国民全体の長年にわたる切々たる期待であった。したがって、民主化後、台湾で続々と行われた教育の自由化、即ち人間性教育改革は、子どもの主体性を重視する初期の開放教育（open education）などの教育実践から、九年一貫性教育という義務教育段階の本格的な実施に至るまで、かなり速いテンポで進んでいる。だが、全体的に言えば、まだ模索中の実験段階だと言える。また、理論的な研究というよりも現実性のある実践研究のほうが重視されているのが、現状である。

21世紀の目まぐるしい変化の中で、いかに国の将来を展望させ、そのための人材を育てるのかは、各国における教育改革の大きな課題である。周知のように、アメリカでは、1980年代半ばから基礎学力の低下問題が浮上し、学力の向上を教育改革の最大目標として取り上げている。そして、それまではなかった、州の教育課程基準を設け、共通化を進めることが求められている。これに対し、日本と台湾は到達した一定水準の学力を保ちながら、時代を拓く独創性や創造性の育成を図ろうとしているのである。その一方、子どもの心をめぐる道徳性低下の教育問題は依然として各国の関心の的である。

こうした学力向上策として共通化を求め、州の教育課程基準を設けるアメリカの動きの中で、台湾は逆に教育課程の基準性を弾力化した。つまり、台湾の「課程標準」は、日本の学習指導要領と同じように、一定の教育水準を確保するため、法的拘束性を持ち、また、日本より内容基準を細かく規定した。そして九年一貫性課程の実施によって、教育現場の自主性および学校の活性化を促し、「課程標準」の基準性を弾力化させ、大まかな大綱的指針を示した。

これは、ある意味では、台湾の従来の中央集権的な教育体制の終結を告げ、教育の自由化へ向かっていることを示すものである。また、九年一貫性教育課程はこの画期的な教育改革の下で行われたものであるため、重大な意義を持つ人間性教育の代表的なものだとも言える。では、こうした台湾における人間性重視のカリキュラムはアメリカと日本とは違って、いかなる特質を持っているのか、また、どのような限界および課題を抱えているのかを見ていきたい。

台湾の九年一貫性教育課程は、変化しつつある現代社会の要請に応えるため、従来の教育課程改訂と異なって、教育内容の多様性・柔軟性を目指している。その主な教育方針は次の五つの具体策にまとめられる。

- ① 学校週五日制の実施
- ② 弾力的な授業時数や選択授業時数を設け、各学校が創意工夫を生かし、特色のある学校を作ること。
- ③ 七大学習領域の実施は総合・合科教授を原則とし、子どもの潜在力、学校の実態、地域の需要に基づき、教育内容を編成すること。
- ④ 現代社会の重要な課題に対応するため、両性教育、環境保護教育、情報教育、家政教育、人権教育、生涯発展という六大議題を教育課程に取り入れること。
- ⑤ 各学校に教育課程委員会を組織し、教師の専門的自主性を重視し、地域や保護者の意見・協力を求めること。

これに対し、日本の場合は、平成 8 年度の『我が国の文教施策』によれば、学校が子どもの「生きる力」の育成を基本にし、自ら学び、自ら考える教育を目指すべきだということである。そして、これからの学校教育の在り方として次の四点を取り上げている³⁵⁹。

- ① 単なる知識や暗記に陥りがちな内容を精選するなど、教育内容を基礎・基本に厳選し、授業時数を縮減する。
- ② 教育課程の弾力化、指導方法の改善、特色ある学校作り等により、一人一人の個性を生かすための教育を推進する。
- ③ 道徳教育などあらゆる教育活動を通じて豊かな人間性を育むための教育を一層

³⁵⁹ 文部省編 『平成 8 年度我が国の文教施策』 大蔵省印刷局 1996 年 12 月 20 日 137 頁。

充実する。その際、特にボランティア活動、自然体験などの体験活動を充実する。

また、健康増進活動やスポーツ活動の実践を促し、生涯にわたり健康な生活を送るための基礎を培うなど、逞しい体を育むための教育の改善を図る。

- ④ 国際理解、情報、環境、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習を行う「総合的な学習の時間」を設け、各学校の判断により創意工夫を生かした学習活動を展開する。

また、時代及び社会の趨勢にしたがって、台湾は七大学習領域に両性教育、環境保護教育、情報教育、家政教育、人権教育、生涯発展などの六大議題という教育内容を取り入れ、人間性重視のカリキュラムを構成しようとしている。これに対し、日本は、「生きる力」を育むために、学習指導要領の改善内容に①道徳教育の充実、②国際化への対応、③情報化への対応、④体育・健康教育、⑤「総合的な学習の時間」の創設³⁶⁰、をねらいとし、情報教育の充実、男女共同参画の形成、人権教育の推進、生涯学習の推進、環境教育の推進などの方針を示した。

このような両国の改革案を比較すると、新しい学校作りにせよ、生涯学習にせよ、両者の改革方針が多く点でかなり一致していると思われる。これに関する比較・分析は 1999 年の拙稿³⁶¹で既に論じたため、ここでは述べないことにする。しかし、それとは別問題として、各国で最も重要視されている学力問題および道徳性問題を取り上げて論じたいと思う。

一. 学力低下の問題

Humanistic Curriculum 論の教育観は、学問と科学の基本教授によって学校を知的なものとするに加え、さらに情意面を重視し、児童生徒の全面的な自己実現に奉仕する個人の教育を目標とする学校の人間化を主張するものである。つまり、Humanistic Curriculum 論の教育観は、学校教育の役割を学問技術のような知的訓練に限定しようとするものではなく、情意の発達に関わる人間性教育を取り入れながら、学問的・知的教育を行うところにある。これによって、人間の最も重要な資質として

³⁶⁰ 文部科学省 『平成 14 年度文部科学白書』 財務省印刷局 2003 年 2 月 4 日 129 頁。

³⁶¹ 中華民国課程與教学学会編 『課程與教学』季刊 二卷三期 「台湾與日本新世紀中

創造的な自己実現を啓発しようとしているのである。

また、アメリカでは伝統的な学問的分科は、依然として教材の主要な基盤であるという人間性教育の主張があった。これに対し、台湾の九年一貫性教育課程の内容編成は、現行小学校の 11 科目と中学校の 21 科目を言語、健康と体育、社会、芸術と人文的教養、数学、自然と科学技術、総合活動などの七つの学習領域に統合した。これは単なる教科科目の統合だけでなく、学校全体の教育活動や学校外の体験活動などの統合も含めている。このカリキュラムの編成はアメリカにおける人間性教育の主張とやや違い、従来の教科分科を打破し、各教科を七つの学習領域に統合したところが特徴である。これによって、望ましい十大基本能力の育成を図ろうとするのである。

ところで、教育内容全体の統合化は、果たして「知の総合化」と「知の主体化」による独創性と創造性の育成を助けることができるのであろうか。台湾の七つの学習領域に対し、日本では、各教科科目が「総合的な学習の時間」によって、「知の総合化」と「知の主体性」を遂行することを図ろうとしているのである。そこで、台湾と日本のカリキュラム編成に取り組む手法は異なっているが、最も懸念されている学力低下の問題は、近年両国とも徐々に浮上している。また道徳性の低下問題も改善されるどころか、青少年の非行・犯罪が深刻化する一方である。

学力低下の問題を防ぐために、両国はそれぞれのカリキュラムの編成に様々な工夫を凝らした。台湾では各学習領域の授業時数の制限（時数が最も多いのは、言語と数学、次は健康と体育であり、社会、芸術と人文などが最も少ない）、年間授業日数の規定、十大基本能力の指標制定などの方策を取り、児童生徒の学力レベルを確保しようとする意図が窺える。これに対し、日本では教育内容の精選、「総合的な学習の時間」の創設などの工夫によって、教育内容の柔軟性、総合化を求めながらも、依然として従来の教科分科を採用することは、学力低下への懸念からであると考えられる。

ところで、統合化と弾力化は共通のものである。学習内容の編成および学習過程の指導は、教育内容の統合化の成否に関わる重要な鍵である。何故ならば、教育内容の統合はそれなりの理論・構造があるため、教師・生徒の好み、または一時的な気まぐれによって、学習内容を編成するものではないからである。しかしながら、台湾でのこれまでの教員養成における教育課程内容の編成は、教科学習の方向性に即して編成されたものであるため、九年一貫性教育課程の実施は教師にとってかつてない大きな

挑戦である。

確かに、九年一貫性教育課程を実施するために、政府側は教員の研修会を何回も開き、九年一貫性教育課程に対応できる教師の専門性を養成しようとした。だが、十分な時間および現場経験がない限り、研究会や講演会に何回参加しても、教育内容・方法上のあり方を得ることは難しい。それ故に十分な教育経験の積み重ねはやはり必要である。また、教師の意識という面から見れば、実践面におけるティーム・ティーチングという教師間の協力形態はあまり見かけない³⁶²という指摘もある。こうした状況下では、教育の質的な低下を招くような実態が生じるのは、当然避けられないことである。

一方、1999年に修正した「国民教育法第八之二条」の規定によると、九年一貫性教育課程の実施によって教科書が全面的検定制を採用することになった。そして、特色のある学校づくりを展開するため、教育課程内容の決定について、教師が大幅な自由を持つことになった。しかし、九年一貫性教育課程の実施はかなり速いテンポで進めたため、現場教師は Humanistic Curriculum 理念への理解はもちろん、教育課程内容への取り組み方すら把握できないのが実態である。そして、近年、現場教師の退職が風潮となるのは、九年一貫性教育課程への教師の専門的能力が不足しているところに原因がある。したがって、教員資質の向上は人間性教育の成功に不可欠な要件であり、重要な鍵を握っている。

一方、教育課程の編成、特に教材内容の作成には、基礎・基本への重視はもちろんのことであるが、知識内容の面白さや系統性は内容理解の助けに効果的であるため、看過できないところである。そして、民間側の教科書作成の人材養成はもちろん、その採択権を持ち、また教師自ら教材の作成も認められるという教師の専門性もまた問われる。しかし、残念ながら、台湾ではこのような専門性を持つ人材はまだ不十分なため、結局、学習効果を上げられず、児童生徒の学力低下に繋がる要因となったと考えられる。

二. 道徳性の低下問題

教育の中立性を確保するため、道徳教育は特定の宗教・宗派に依らない一方、諸教科の中に道徳教育を統合して行っている。これはアメリカの従来 of 市民教育の形態で

ある。とはいえ、アメリカでも、コールバーグ等の討論のための道徳的価値葛藤を含んだ研究教材、またはブランシェット (Blanchette, Z. B.) 等による『人間的価値シリーズ』等の教材が開発された。さらに、Humanistic Curriculum における道徳教育の実践も行った (参考資料 I を参照)。

一方、深刻な青少年犯罪の多発する中で、アメリカの再生を目指した「2000年のアメリカ、一つの教育戦略」では、青少年の麻薬や暴力などへの追放は国家教育目標の一つであるという宣言がなされた。つまり、1990年代のアメリカで行われた教育改革においては、学力向上の問題はもちろん、市民教育における道徳性の育成も重要な課題の一つである。それに加え、家庭教育機能の低下によって、学校教育が家庭に代わって、徳育教育を行うことが期待されるようになった。そして、学校における市民教育は児童生徒の道徳性と民主国家の構成員にふさわしい市民資質の育成に重点が置かれた。

リコーナの道徳教育理論によれば、道徳性は道徳的認識、道徳的心情、道徳的実践行為とにまとめられる。つまり、道徳性とは、単なる道徳的認識を構成する知性と意志だけではなく、道徳的実践行為を引き出す道徳的心情の要因への喚起も必要である。言い換えれば、人間の思考と感情を実践行為に転化できないときもあるため、道徳的実践行為に動機をもたらす要素が重要である。この要素はいわば道徳的認識に基づく道徳的判断と、強い道徳的判断によって引き起こされる道徳的心情である。

そして、アメリカにおける道徳教育の指導的な地位を有する一つの研究センターである Josephson Institute of Ethics は、より良い道徳性を発達させるために、道徳的価値は単なる学習ではなく、実生活および行動でそれを実践しなければならない³⁶³と強調した。これを学校教育の場合から言えば、リコーナは子どもの道徳性を発達させるために、「学校はよい価値概念を強調し、みんなの意識の最前面にそれを置くような道徳的環境を提供しなければ」³⁶⁴ならないと指摘した。つまり、学校の道徳的な雰囲気作りという「潜在的カリキュラム」が重要である。

したがって、近年では学校教育にボランティア活動が教育課程の一部として取り入

³⁶² 甄曉蘭著 『中小学課程改革與教学革新』 高等教育文化 2002年 89頁。

³⁶³ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.52

³⁶⁴ トーマス・リコーナ著 三浦 正訳『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 70頁。

れる傾向がよく見られる。1999年には中等段階の学校の71%が地域のボランティア活動への参加を教育活動の一部に組み込んでいる³⁶⁵という。さらに、卒業要件として数時間以上のボランティア活動を義務つけることもある。つまり、ボランティア活動のような体験活動を通し、子どもたちに必要な道徳性を身に付けようとしているのである。しかし、このような義務付けの対策が、果たして道徳性の育成に有効かどうかは、まだ議論の余地が残されている。

これに対し、道徳教育のための時間を特設して道徳教育を行っているのは、日本の現状である³⁶⁶。臨教審答申の指示を引き受け、1986年の教育課程審議会の中間まとめでは「学校において道徳教育を進めるに当たっては、現行どおり、学校の教育活動全体を通じて行うことを基本とするが、道徳教育の内容については、社会的な状況や現在までの道徳教育の実態を踏まえ、児童生徒の道徳性の発達等に応じ構造化、重点化を図るとともに、各学校段階の関連に留意しながら、一貫性を図るよう改善する」³⁶⁷と明示した。

つまり、道徳性の発達理論への認識の上に、学校における道徳教育は、教育活動全体を通じて行うことが前提であるため、教育課程のかなめとしての重要な位置を占めることを意味している。また、「道徳教育を進めるに当たっては、……(中略)……家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して、生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない」³⁶⁸とし、ボランティア活動のような体験と家庭・地域社会への連携によって、潜在的な道徳的環境を作って、子どもたちに重要な道徳性を身に付けさせようとしている。

ところで、こうした道徳教育の重要性を重視している反面、家庭や地域の教育力が低下したため、道徳教育問題が深刻さを示したとも言える。バブル崩壊後の経済的な停滞、少子化・核家族化・都市化などの進行に伴い、親の自覚の不足・過保護・放任、地域社会の連帯感の希薄化などから、家庭や地域社会の教育力も低下している。また、物質的な豊かさへの追求によって、社会全体における倫理観念が混乱し、子どもたち

³⁶⁵ 文部科学省 『平成14年度文部科学白書』 財務省印刷局 2003年2月4日 82頁。

³⁶⁶ 小、中学校では「道徳の時間」を特設するが、高校においては道徳の時間を設けず、公民科や特別活動のホームルーム活動を中心に道徳教育を行う。

³⁶⁷ 瀬戸真編著 『これからの道徳教育』 教育開発研究所 1989年 69頁。

³⁶⁸ 文部省 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局 1999年12月 1頁。

の倫理性や規範意識が希薄化しているという問題も顕在化している。

したがって、平成 14 年に実施した学習指導要領では、道德教育目標は「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」³⁶⁹と述べ、道徳的な心情、判断力、実践力の育成を通して、児童生徒の人格の完成を図ろうとすることを示した。しかし、周知のように、進学・受験のため、「道徳の時間」は常に他の教科学習に切り替えられてしまい、道徳性の育成は逆に看過されているのである。

また、「和」の社会構造の中で集団への服従および依存心は、常に「個」の自主性を弱める。そして、社会全体の倫理観念が低下している中で、青少年の社会的な自立性も不足し、倫理観や規範意識も希薄になっているのが現状である。この対応策として、子どもの個性への重視が日本の人間性教育改革の一つの原則となった。とはいえ、本当の価値判断および自立性が確立されない限り、場合によっては、利己主義に陥る危険性があると考えられる。

これに対し、台湾の道德教育は、本来、日本と同じように、教科あるいは時間を設ける形で、道德教育を行うのである³⁷⁰が、九年一貫性教育課程の実施によって、教科科目を特設せず、各学習領域の中に道德教育を統合して行おうとするのである。それは、他の教科に摩り替わるという、日本と同じような体質を変えようとするを旨とし、より効率性のあると思われる統合的・総合的学習の中で道德教育を進行しようとするという考えが覗える。

したがって、前回の課程標準で示された教育目的は「生活教育及び品德教育（徳育教育）を中心とし、徳・智・体・群（人間関係の調和）・美の五育が均衡に発達する活発な児童及び健全な国民を育成することを目的とする」³⁷¹という生活教育及び品德教育への内容に対し、「国民中小学九年一貫課程暫行綱要」で示された教育課程の目標は「生活を中心とした児童生徒の心身の諸能力を調和的に発達させる過程でなければな

³⁶⁹ 文部省 『小学校学習指導要領』 大蔵省印刷局 1999 年 12 月 90 頁。

³⁷⁰ 従来、台湾の学校教育における道徳性の育成または心の教育は、主として小学校の「道徳與健康」、中学校の「公民與道徳」、高校の「公民」を通し、理想的な人間像を育成しようとした。国語、社会、歴史、地理、三民主義、団体活動などの教科はその関連課程である。

³⁷¹ 教育部 『国民小学課程標準』 教育部編 1993 年 9 月 1 頁。

らない」³⁷²という生活教育を重視する内容となった。

しかし、七大学習領域の主な学習内容にせよ、六大議題の内容・指標にせよ、道徳教育に直接に関連のあるところが見当たらない。また、道徳教育は七大学習領域の中で一体どの学習領域に属しているのかも断定できないため、道徳教育への軽視という懸念の声があった。特に、近年、青少年の凶悪な犯罪、モラル・規範意識の低下などの実態がますます深刻化している中で、従来の道徳教育の主な内容である儒教の考え方が再び重要視されるようになり、その結果、九年一貫性教育課程改革では道徳が軽視されているのではないかという声もあがり始めた。

確かに、九年一貫性教育課程の編成視点は、リコーナの道徳教育理念に即し、道徳的な環境作りという「潜在的カリキュラム」に着眼し、道徳的な雰囲気の中で児童生徒の道徳性を効果的に育てようと考えた。しかし、入試制度が変えられても、進学競争は依然として存在する現状で、進学準備のために道徳教育を犠牲にするのは、必然的なことである。そして、このような道徳教育の実施には、教師だけでなく、社会全体の意識改革が前提として成立しなければならない。

21世紀を迎えた台湾の人間性教育改革は、国民の強い期待および政府の改革決意の下で、強力に推し進められている。ところで、アメリカでは **Humanistic Curriculum** 改革の動きの中で、近年、学力低下への危機感から基礎学力を強調するようになった。これに対し、日本と台湾では、これまでの画一性を反省し、多様化・弾力化の方向へ向かっている。そして、新しい時代を拓く創造性・独創性の育成を目指すようになった。したがって、改革動向に関し、教育内容の多様化・弾力化、特色のある学校作り、家庭と地域社会との連携、週五日制の実施などの改革方針が、日本と台湾はかなり一致している。

しかし、教育課程の編成に関し、「知の総合化」を求めるため、本来の教科科目に「総合的な学習の時間」を取り入れた日本に対し、台湾では従来の教科科目を一気に七大学習領域に統合したことにより、人間性教育における「潜在的カリキュラム」の理念により近づいていると思われる。この改革はかなり大胆と言われているが、台湾における人間性のカリキュラム改革の大きな特徴である。また、依然として道徳教育の強化に重点をおいている日本と違って、台湾の九年一貫性教育課程は、従来の道徳教育

³⁷² 教育部 『国民教育階段九年一貫課程総綱綱要』 1998年9月 教育部 2頁。

への強化が見られず、その代わりに児童生徒の生活を中心とし、学校教育全体を通して道徳教育を行うという考えも、カリキュラム改革のもう一つの特徴と言える。

既に述べたように、児童生徒の学力確保について、実施までの準備段階がかなり不十分な状況の中で、教員資質の向上、教育評価および、教材・教育課程開発などの研究機関の設置といった教育条件への整備・確立は、台湾の当面の緊急課題である。そのような教育条件の整備が確立されず、教師への過大な要求・期待をかけるという教育課程の改革を図ろうとしても、結局、中途半端な改革で失敗に終わる恐れがあると思われる。その一方、人間性教育における道徳教育の場合は、入試制度や意識改革などの課題が課せられているが、その道徳的な環境作りという「潜在的カリキュラム」へ着目したところが評価すべき点だと思う。

ところで、九年一貫性教育課程改革案における基本能力、学習領域、学校作りなどの教育理念は、ある意味では、知識中心、画一的、エリート中心、中央集権などといった時代に対する批判・反省を反映したものである。しかし、これによって、様々な批判的・反省的な思考・観点から、子どもの創造性・独創性を育てようとするねらいもある。それは強権的政治による教育統制体制を経て、民主的政治による教育の自由化・多元化を遂行しようとする台湾における教育改革の特質だと言える。

また、こうした中央集権、知識中心、エリート指向を批判し、人権、多元化文化を重視する九年一貫性教育課程は、従来の学校教育体系とポストモダニズムとの結合を可能にすることに、重大な意義を持っている。そこで、台湾で受容される **Humanistic Curriculum** では、ポストモダニズムの教育理論が含まれていることを意味し、人間性の教育を求める九年一貫性教育課程が特質である。

一方、「学校本位」という特色のある学校作りは、中央から学校に十分な裁量権を与えられることを前提として行われる。これは、いわゆる **Humanistic Curriculum** の具体策であり、具体的な教育の権力移転である。また、一人ひとりの児童生徒にそれぞれの自己実現を遂行させるという **Humanistic Curriculum** の教育観は、即ち多元的な学力観が根底にあるからだと言える。そして、特色のある学校作りは従来の学力観を多元化させる一つの重要な契機だと考えられる。

確かに、画一的・硬直的教育体制は子どもの独創性・創造性を障碍し、科学技術の推進のようになるだけでなく、様々な問題も生じてくる。そのため、人間性のある教育体制による多様化・弾力化が必要とされる。しかし、一步一步着実な改革を行う日本

に対し、台湾は急テンポで斬新な改革内容であるため、上記のような問題を避けられず、多くの課題を抱えているようである。

つまり、学校教育の現状における教師の力量や、子どもの学力レベルや学び方の実態などの具体的調査・分析に基づいて、学校教育の在り方を構想する必要がある。こうした詳細な現状分析が欠けていることが、九年一貫性教育課程改革案の致命的な問題だと言える。

しかしながら、**Humanistic Curriculum** の教育理念を実現しようとする台湾の人間性教育課程は、確かに多くの課題を抱えているが、その大胆な改革内容は、今後いかなる変貌を呈していくかについて、十分に注目に値すると思われる。

《参考資料 I》 Utica City Schools における価値教育の実践例

一. 研究プロジェクトの開発

教育内容の全体性が失われ、また各教科科目の独立性が強められるという 1960 年代のカリキュラム内容は子どもの人間疎外などの問題を生じさせると同時に、教師側の不評・抵抗も招いた。こうした現実の中で、統一性のあるカリキュラム開発が要請された。Utica City Schools と Si. Francis de Sates Parochial School of Utica は、1972 年からカリキュラムの研究プロジェクトを共同で開発し始めた。それに、このプロジェクトは 1976 年までの四年計画であり、それを全面的に同時に実施するのではなく、各教育段階によって逐年に行うものである。その実施の予定表は次の通りである³⁷³。

- ・ 1973—74 学年：幼稚園から中学校までの一部分の実験校は一年間で開発されたプログラムの実施を始める。また、このプログラムの完全を求めるため、その実施状況を常に検討・修正する。
- ・ 1974—75 学年：二年間で計画されたプログラムは一部分の実験高校で実施し始める。それに、幼稚園から中学校まで、第二の実験校も実施し始める。
- ・ 1975—76 学年：Utica 学区におけるすべての 22 校はプログラムを全面に実施する。

また、プロジェクトの目標および内容への指導は Educational Services Division of General Learning Corporation にその協力を求めた。そして、Educational Services Division of General Learning Corporation に派遣された五名のカリキュラム専門家の下で、10 名の教師たちと彼等の顧問たちは一緒にモデルの開発およびその主要な概念の規定を行う。また、カリキュラム内容およびその評価を作成するために、夏休みの研修会に参加する 80 名の教師たちも彼等の顧問たちによって、Humanistic curriculum の特色、モデル、およびその基本的な概念などの指導を受ける。

それに、すべての教師は毎月一回の研修会議を通し、プログラムの教授学習を行う。最初の一年目にプロジェクトの目標およびそれらをいかに教室の中で生かすかを学習する。そして、一年の教授・学習の過程の中で、各プログラムで開発された諸単元を実際に検討・評価し、それをまとめた計画シートを提出する。このような在職訓練を

³⁷³ *The Utica Plan for "Project Search" (Kindergarten through Twelfth Grade)*, Volume I . 1972, p.3

通し、教師たちの考え方、教え方が少しずつ変わってくると共に、それがより Humanistic curriculum の目標に近づく現象である。そのほかに、博物館、公園、州および連邦の行政機関、司法機関、保育園などの実地見学はよい学習の機会となるため、教師、生徒および保護者にこのような期待が加えられた。

二. プロジェクトの研究目標および内容構成

Utica City Schools は、ニューヨーク州における六つの学区から選ばれた唯一の Humanistic curriculum 開発の指定学区である。この Utica 学区は全部で 22 校、800 名の教師を所有し、ニューヨーク州で最も大きな学区である。Humanistic curriculum のプロジェクト開発は、主に「学問中心カリキュラム」への反省による要請であり、そして、疎外された人間性への回復はプロジェクトの主な研究課題となる。したがって、人間をめぐる個人、個人と他者および環境との相互作用は研究プロジェクトの焦点となり、人間関係の確立および人間のニーズへの対応をその目的とするのである³⁷⁴。また、これによって、カリキュラム内容の統一性を求めようとするのである。

そこで、カリキュラムの内容は統一接近法(unified approach)で、人間と人間との関わりに焦点を定め、人間の自己概念 (self-image)、家庭(his intimates)、地域社会、生態環境、仕事、遊び、創造と探検、衝突、願望と恐怖、神様などの 10 項目³⁷⁵を含め、幼稚園から高校まで(K-12)の一貫性のある内容構成である。もちろん、子ども達のそれぞれの才能、興味などを引き出すために、プロジェクトの計画内容は十分・柔軟でなければならない。このようなプロジェクトの目標は、次の四項目で定められた。

つまり、分析、総合、帰納、演繹、推理および個人的な直観などの知的な能力を通してデータを整理するのは、推論の役割である。そして、自分の最高な評価を求めるために、データへの選択・識別・帰結などを通して満足な決定に達すること、また、発達と共に新しい経験や知識を獲得する度に、それを再評価するというプロセスは、いわば価値づけである。これに対し、情意の発達過程において、人間の内的な感情は興味、態度および鑑賞などの動機および行動を発達させる重要な鍵であり、経験はそれを左右する基本的な要因である。そして、過程は推論、情意および価値を行動に変

³⁷⁴ *Nature of Good and Evil*, 1976, p.4

³⁷⁵ *The Utica Plan for "Project Search" (Kindergarten through Twelfth Grade)*, Volume I . 1972, p.18

表 I 研究プロジェクトの四大目標

目標	推論 (reasoning)	価値づけ (valuing)	情意の発達 (affective development)	過程 (proceession)
項 目	<ul style="list-style-type: none"> ・ 分析 ・ 総合 ・ 帰納 ・ 演繹 ・ 推理 ・ 直観 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 選択 ・ 識別 ・ 帰結 ・ 決定 ・ 再評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 感情 ・ 興味 ・ 態度 ・ 鑑賞 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行動 ・ 解釈 ・ 推定 ・ 一般化 ・ 調整

Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona, p p.1—2 より作成

えることを意味している。そこで、データを解釈し、重要な情報を推定し、手元の状況と他の状況を比較することによって、それを一般化し、また、動的な返答を調整する諸技能が必要とされる。

要するに、以上の四大目標を通し、**Humanistic curriculum** の理想的な人間像を育てようとするのである。それでは、その人間像とはいかなるものであろうか。報告書では、「われわれはレオナルド・ダ・ビンチ(Leonardo da Vinci)³⁷⁶の成人男子を私たちの中心イメージとして借用した。それは、彼が人間の自己超越に達成しない部分を排除させ、その人格を探究・発見するからである。その上、レオナルド・ダ・ビンチは人類の最も人間主義的な時代におけるすべての人文主義者の優秀性を象徴している」³⁷⁷と明示した。換言すれば、その理想的な人間像とは、いわば自己超越のできる人間である。

そして、この自己超越の目標に達するために、万物と異なって、人間としての特徴—自覚(awareness)、感情(feelings)、態度(attitudes)、観念(idea)、願望(aspiration)、

³⁷⁶ レオナルド・ダ・ビンチ(Leonardo da Vinci)は、イタリア・ルネサンス期の代表的画家である。科学者・技術家・思想家としても活躍していった。「万能の人」の偉大な典型とされる。『モナリザ』は彼の作品の一つである。梅棹忠夫・金田一春彦・阪倉篤義・日野原重明監修 『日本語大辞典』 講談社 1992年 2101頁。

³⁷⁷ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona, p.7*

保護(preservation)などの要素はカリキュラムの中に取り入れ、生徒を十分に育てなければならない³⁷⁸という。したがって、その方法は、個人と自己イメージ→個人と家庭→個人と地域社会のような順序で行うと示された³⁷⁹。また、レオナルド・ダ・ビンチのような理想的な人間像を育てようとするために、Utica 学区における K—12 の各学校段階のカリキュラム内容構成は表 I に示された目標に沿って、表 II のように各段階で行うのである。

このように、Utica の教師たちは General Learning Corporation からの顧問たちと一緒に、ダ・ビンチというモデルに沿って、人間の自己概念 (self-image)、家庭(his intimates)、地域社会、生態環境、仕事、遊び、創造と探検、衝突、願望と恐怖、神様などの 10 大要素を K—12 のカリキュラムの中に統合しようとするのである。そして、四年間の実験過程において、プログラムのモデル学習单元から検討・確立された最も適切な学習单元は 75 個がある。例えば、その中の “the Age of Jackson” 学習单元は六科目を横切って、全ての段階を含む生態学の学習单元である。その小学校一年生の場合には、“天気(weather)” を中心とする学習单元であり、言語科目、歴史、芸術、音楽、社会科および数学に含まれる。

表 II 各段階におけるカリキュラム内容構成の例示

目 標	項 目	内 容
④③②① 過情価推 程意値論 のづ 発達	人間の自己概念	<ul style="list-style-type: none"> • 私はだれ？ • 私は何処から来た？ • なぜここにいるの？ • 私はどこに行くの？ • 自己保護の問題
	家 庭	<ul style="list-style-type: none"> • 家庭 • 友達
	地 域 社 会	<ul style="list-style-type: none"> • 組織 • 協同 • 社会化 • 交流 (情報と文化変容) • 法規

³⁷⁸ Ibid. p. 9

³⁷⁹ Ibid. p. 9

	生態環境	<ul style="list-style-type: none"> ● 一般的な考察 ● 最大に広げる展望 ● 空間と時のオリエンテーション ● 自然現象 ● 環境を完全に利用できるように ● 万物の生き残る：生態学 ● 哲学に関する万物の概念
	仕事	<ul style="list-style-type: none"> ● ビジネスの世界 ● 仕事は食べ物を与える ● 仕事は住いを与える ● 仕事は服を与える
	遊び	<ul style="list-style-type: none"> ● 一般的な考察 ● 消極的な活動 ● ユーモア ● 自然の楽しみ ● 旅行 ● レクリエーション ● 芸術 ● 余暇活動の施設
	創造と探険	<ul style="list-style-type: none"> ● 芸術の探険 ● 新しい地平線の探険 ● 手段とアイディアの限界の探険
	衝突	<ul style="list-style-type: none"> ● 内部に ● 個人の間 ● グループの間 ● 国内に ● 国際に
	願望と恐怖	<ul style="list-style-type: none"> ● 釈明できないの説明 ● 人の恐怖 ● 神密学 ● 釈明を提供する努力の一つとしての哲学 ● 幻想の世界 ● 未知の探険 ● 未来の予測と企画
	神様	<ul style="list-style-type: none"> ● 宗教の要求 ● 世界宗教 ● 神聖な聖書、場所と対象 ● 崇拜の物的面 ● 宗教官員 ● 宗教概念 ● 様々の考え

三. 研究プロジェクトの単元構成および分析

悪への対処は、信頼を通して人間の善を促進するという考え³⁸⁰に基づいて、Utica

³⁸⁰ 「Those who deny evil in man remain weak and defenseless. Deal with evil through

学区における道德教育の内容は、上述したカリキュラム内容構成に基づいて着々と行われている。こうした Utica 学区における道德学習の単元を明らかにするために、次は、John F. Kennedy High School の一年生（第 10 学級）の実践例からこのプロジェクトの単元構成を検討する。John F. Kennedy High School における道德学習の単元は主に英語（国語科）および社会科を通して行うのである。それは、①アイデンティティの探究、②本性の善および悪、③人類の人間性および非人間性、④人間疎外、という四つの主題にそって、80 分の連続的な時間³⁸¹で英語および世界史を行う単元である。その四つの主題は主に次のような目標³⁸²に基づいて開発されたものである。

- ① 善と悪は人間の道德性への反映を理解すること。
- ② 人間の本質的な二重性という本性に関する現代の科学的な諸理論を理解すること。
- ③ 人間は善と悪への明確な定義および自分の行動に対する責任の受容に自ら注意を向けるべきであることを認識すること。
- ④ 西洋人の信仰における本質的な悪または根本的な善に対処する文学的な作品を理解すること。

そのため、生徒達の感情的なニーズおよび学際的な学習は John F. Kennedy High School における道德教育の一つの方針となる。それは、道德的ジレンマを学際的な分野に取り入れることによって、道德的思考への啓発および“本性の善と悪”のような主題の焦点を拡大させることもできるからである。例えば、ウォーターゲート事件は国際的に知られている道德的問題の一つである。そのほかに、James Moffett の“Student Centered Language Arts Curriculum and Interaction”に示唆されたように、John F. Kennedy High School は 16 の活動ステーションを設定し、これらを通して、生徒達の行動、鑑賞、感覚、演出、読み、書きなどの分野を発達させると考えている。そのため、サンウンドスライド、フィルム、テレビの特別番組、講演者、校外見学など教材や計画が用意された。

このように、John F. Kennedy High School の一年生を対象として開発された 1976 年の道德学習のプログラムは、次のような方法で行われている。それは、生徒数（50

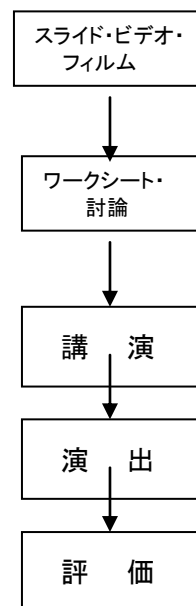
strength, but affirm the good in man through trust. In this way we are prepared for evil, but we encourage good.」*Nature of Good and Evil.*, 1976, p. 5 より

³⁸¹ これまでは英語および社会科はそれぞれに 40 分ずつで授業を行うのである

³⁸² *Nature of Good and Evil.*, 1976, p.6

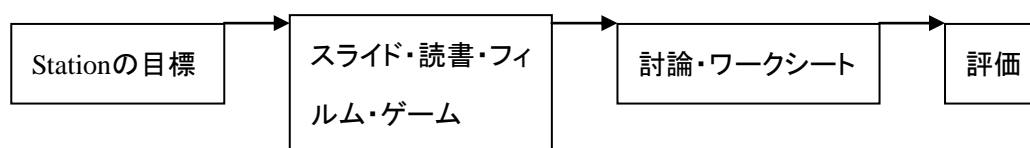
名の生徒を二つの A と B のグループに分ける) への配慮から、プログラムは段階 I と段階 II に分けられ、それをグループごとに別々に交替で行うのである。まず、段階 I の単元構成を見てみよう。段階 I の単元構成はメッセージの伝達方法を生徒達に学習させようとする “media is the message” という主題に沿って、段階 I の単元構成は大体右のような手順で行われている。

つまり、主題に沿って用意された “Man: The Nature of Good and Evil” や “The Red Badge of Courage” などのスライドやビデオを生徒達に見せた後、ワークシートの問題を書いてももらったり、討論を行ったりする。また、講演者を招いて、その主題に沿って話をする。それから、各グループは同じ年代の人に伝えようとする研究課題を見つけて、各自の作ったスライド、フィルム、ビデオの上演を準備する。それらの研究課題は例えば、戦争と平和、愛と恨み、建設と破壊などのようなものである。また、研究課題の内容を充実させるため、音楽、有名人の講演内容、詩、フィルム、スライドなどの使用が薦められる。そして、その準備の過程は、大体次のような順序で行われるという。



主題 → 音楽 → 記録と録音 → スライド → 雑誌の写真 → 透明陽画 → 映画 → 詩および朗読 → 説明 → 上演

こうした過程を通して、生徒達は自己表現、団体での協力、メディアの利用などの学習が習得できると考えられる。とくに、自己表現はこの単元の主なねらいである。そして、すべての演出が終わった後、生徒達は互いの演出を評価し、また、自分とグループの成果としての評価表（生徒達および教師達によるもの）が渡される。一方、西洋社会の基本的な読み物を手段とする段階 II は、各種の小説、記事、エッセーなどを基にしてフィルムやテープやゲームなどを通し、道徳的内容または判断を学習させる単元である。その手順は次のようである。



つまり、各ステーションの目標に基づいて、“Our Heritage from Athens: A Study in Values”や“Growing Up in Sparta”などのような歴史的・文学的な読み物を選んで、読書、フィルム、ゲームなどの活動を通してこれらの内容に関するワークシートや討論を行うのである。その後、AグループとBグループに実施された段階Ⅰと段階Ⅱの単元を交換し、それを実施する。そうすると、16のステーションを通して、生徒達自らがコラージュのカバーで作ったプロジェクトの小冊子にすべての諸活動、題材、ゲーム、調査、質問、エッセーなどの記録は、このプログラムの成績として点数がつけられる。

また、このように、16のステーションの単元をすべて実施し終わったら、プログラムの全面的な修了として、校外見学が行われる。今回はニューヨーク市のBroadwayという劇場街で一般の家庭が好まない“Civil War”という“Shenandoah”を鑑賞した。同時に、45個のプロジェクター、16個のスクリーン、68個の特殊効果および4チャンネルの音声システムを含むニューヨークの“Experience Theatre”も見学した。つまり、こうした経験を通して生徒達に新しい娯楽概念を学習させるのである。

レポートによれば、“本性の善と悪”というプログラムは生徒達の間はかなり高く評価され、また、すべての諸活動を通して、生徒達の優れた責任感が引き出された³⁸³という。その中で、学校の図書館およびメディアセンターはこのプロジェクトの不可欠な基礎的な資料および設備である。また、80分の時間帯の設定は学習効果を収める以外にも、授業形態への調整・再検討だけでなく、道德学習内容に関するグループ会議などへの利用もできるという。

こうしたJohn F. Kennedy High Schoolにおける道德教育プログラムは、上述したように、人間性の回復などの主題を単元の目標として行うため、いわばHumanistic Curriculumの道德教育の実践例であり、その内容から見れば、特定の科目および時間帯で行われるため、Josephson Institute of Ethicsの分類によれば、教室内の直接教授の類型に属する。すなわち早期のHumanistic Curriculumにおける道德教育理論の典型的な実践例だと言える。

《参考資料Ⅱ》 アリゾナ州における道徳教育の実践例

一．特別委員会の成立とその背景

1989年のギャラップ世論調査によれば、当時の若者は1969年の同年代より利己的(82%)、唯物的(79%)という圧倒的な公認が示されて、また、18～29才の青年からは自分の年代は昔の年代より利己的(89%)、唯物的(82%)と容認した報告があった³⁸⁴。そして、試験の時の不正行為は大部分の高校では少なくとも70%を、多くの大学では50%以上を占めた。また、欺瞞、暴力、無礼などの比率もかなり高かった。こうした状況下で、教育に対する社会的関心が高まってきて、道徳教育に関する学校への積極的な役割を強化すべきという強い要請がもたらされた。

これに応えるために、1989年の秋にアリゾナ州の教育委員会は州議会、教師、教育委員会、行政職員、宗教団体および心理学的な専門職の医者などの幅広い領域から16名のメンバーを招き、アリゾナ州の各公立学校における道徳教育の諸問題を検討し、その勧告を提出する特別委員会を設けた。その上、こうした特別委員会によって提出したプランへの検討、特別な指導および勧告はアメリカにおける道徳教育の指導的な地位を有する一つの中心であるJosephson Institute of Ethicsを委任した。このような厳密なプロセスを通し、アリゾナ州全体における各公立学校の道徳教育の向上を図ろうとするのである。

そして、1992年7月にアリゾナ州の教育委員会は州全体の各公立学校に1994年秋から定めた基礎的な諸価値の一覧表を取り入れ、道徳教育を実施するという責務を告知した。この提案の時間表は大体次の通りである。

- ・ 1992.7～1993.6：教育委員会は各地方の学区に適切な道徳教育プログラムを助言するため、道徳教育プログラムの各類型を分析する。
各学区で各自の諸価値を討論する地域共同体会議を開く。
- ・ 1993.7～1994 秋：州で定めた基礎的な諸価値に合意した後、各学区は各自に適切な道徳教育プログラムを3～5求めることができる。それらのプログラムを検討し、最も相応しいプログラムを決めた後、1994年の夏までに教師の在職訓練を十分に

³⁸³ *Nature of Good and Evil*, 1976, p.6

³⁸⁴ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.56

完成しなければならない。また、道徳教育の実施時期は各プログラムの内容によって決める。

- ・ 1994 秋～1996：各学校はそれぞれのプログラムの目標および州の価値一覧表に基づいて、生徒達の態度および行為の変化を常に評価する。評価の結果を秋および春にアリゾナ種の教育局に送って、教育局はこれによって、これらのプログラムの成功性および一致性を再調査する。また、半年ごとに、保護者および教育者による主観的評価は州全体で無作為の標本抽出を行う。

このように、まず、各学校における道徳教育の問題点を十分に把握しなければならない。そして、特別委員会は現実的な社会状況とその歴史的な因果関連を分析し、次のような要因を指摘している³⁸⁵。

- ① 社会における様々な社会的・犯罪的な問題は、よい道徳的価値概念の習得が行われないことを示している。
- ② これまでの我が国の歴史の中で、現在の社会的な道徳観念はより多義的になり、また、適切な道徳的価値をより挑戦する時期である。
- ③ これらのようなことは、少なくとも部分的に家庭構造が弱くなり、悪影響のメディア、離婚および潜在的なプレッシャーを引き起こす。

つまり、以上のような社会的な要因によって、現実社会における家庭の崩壊、薬物の乱用、教会による影響力の減少、マスメディアの悪影響、政府機関、ビジネスおよび産業の不祥事、次第に裕福な生活などの問題現象を呈しているのである。また、これらの問題現象は、結局、人々の唯物論の観念を促進し、“私を一番に” (me-first) の態度を育成したのである³⁸⁶。それ故に、多くの親は学校における道徳教育の強化という必要性を支持するようになった。

二. 道徳教育に関する特別委員会の考え方

このような深刻な教育現状に対し、いかに改善すべきかという課題に関し、特別委員会は勧告のレポートの中で、次のような考えを示した³⁸⁷。

³⁸⁵ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.16

³⁸⁶ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.14

³⁸⁷ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching*

- ① アリゾナ州における各地域の学校委員会は、各段階の学校教育における普遍性のある諸道徳的価値への強化および教授を援助しなければならない。
- ② アメリカ憲法および独立宣言に基づいて、時間の試練に耐える普遍性のある道徳的な核心(COMMON CORE of values)を見出すことも、教えることができる。
- ③ 道徳的価値は教えられるべきものである。そのため、教育委員会、教師、親などを含めて、どのような価値を教えるべきかを討論すべきである。また、地域社会の参与および支持はこのプログラムの成功にとっても有効である。
- ④ 道徳性の発達において、最も重要なのは親による家庭教育である。もちろん、学校教育も重要な役割を持っている。
- ⑤ 道徳性発達の成果は生徒の態度および行為に反映する。
- ⑥ 翌年の道徳教育の力点を評定するために、毎年、親、地域住民および教育者は、前の実施状況を検討しなければならない。

上記の特別委員会の考え方に関し、アリゾナ州の教育委員会および Josephson Institute of Ethics はほぼ賛成を示した。しかし、②ではアメリカ憲法および独立宣言に基づいて、普遍性のある道徳的な核心を求めるという特別委員会の意見に教育委員会および Josephson Institute of Ethics は反対の意見を明示した。それは、アリゾナ州では、インディアンの生徒が大勢いるため、彼らの部族の伝統的な文化・習慣・法律を尊重しない限り、アメリカ合衆国およびアリゾナ州の州法を守ってくれる可能性はないという現実があるからである。これは多数民族を共存しているアメリカ社会においては、きわめて重要な課題の一つである。そのため、尊重という柔軟性のある対応が必要とされている。

三. 道徳教育の基本前提

道徳教育プログラムのよい構成を求めるために、各学校における道徳教育の準拠をいかに設定すべきか、また、いかなる道徳教育の内容を提示すべきかをまず、明確にしなければならない。そして、特別委員会は上述の考えに基づいて、多くの議論を経て、価値教授および道徳的行為の基本前提として、次の 10 項目を定めた³⁸⁸。

values in Arizona, p.7

³⁸⁸ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, pp.9—10

- ① 子ども達は自ら道徳的価値を持っているのではなく、彼らはそれらを学び、それ故に、道徳的価値は教えられる必要がある。
- ② 教育者は、社会が公立学校の道徳教育への援助機能をますます増加していることを理解すべきである。
- ③ 道徳的価値の教授は定義される必要がある。
- ④ われわれの社会において、普遍的な道徳的価値の核心は存在していることを認めるべきである。
- ⑤ 教師達と管理者は、彼らの道徳教育への潜在的な役割と価値伝達の役目に対し、大きな自覚を持つべきである。
- ⑥ 教育者は、道徳的価値はカリキュラム、教授、実践および個人的な実例を通し、暗黙のうちに的確に教えられることを認識すべきである。
- ⑦ 教育者は、地域社会における異なる価値と倫理を理解すべきである。
- ⑧ 道徳教育および子どもの発達における研究領域から、知識の獲得は発達のプログラムへの配慮をすべきである。
- ⑨ 生徒の行為と性格の発達の観点から、価値教授の成果に関する目標は確立すべきである。
- ⑩ 是認される価値教授の理念およびその実行への献身に、地域資源との提携、学校体系の実行およびすべての関連グループへの伝達を採用することを薦める。

つまり、これらの基本概念を前提として、アリゾナ州における道徳教育プログラムの作成を遂行しようとするのである。その中で、価値教授は民主的な地域社会における住民の団結および行動の方向づけに関わっているため、教授の重要な原則または基準とする価値教授の定義が必要とされる。そのため、ここでいう価値教授の定義は価値、信念、態度、道徳、倫理に五つの重点が置かれて、基準として設定された。それは、価値によって、人の行動を導き、信念によって、人の意向を示し、態度によって、人の心理的傾向を暗示し、道徳によって、行為の準拠が求められ、倫理によって、道徳的原理が決められるからである。

このようにして、最終的な目標は、生徒が自己訓練(self-discipline)、合理的な思考プロセス(rational thinking process)、社会生活(living in society)、倫理的なマナーの

行動(action in an ethical manner)に達する³⁸⁹という。また、道徳性の発達に関して、もちろん、家庭教育の役割は最も重要であるが、学校はそれを補強・増加するという教育機能を持っていると特別委員会は考えている。そして、理想的な人間像とは、①他人の幸福に関心を持つ、②人間の尊厳を尊重する、③平和的な紛争の解決を求める、④決断の結果について熟考する、⑤社会の公正を求める、⑥人間の平等を促進する、⑦不公平な行動を自制する、⑧毎日、自制、勤勉、公正、親切、寛容および誠実を実行する³⁹⁰という特質を持っているものである。こうした道徳性のある人間像は、物事の正しさを知るだけでなく、自分の行動に対する正しさを気に掛けるという。

四. 道徳的価値への選定およびその実践法

道徳性は民主主義社会および知性の最も重要な基礎であると特別委員会は強調している。それでは、学校教育の中でいかなる価値を教えるべきなのか。これは、価値教育の中で最も重要な課題の一つであると同時に、一番議論の多い課題でもある。この課題に関して、特別委員会は既に述べたように、アメリカ憲法およびアリゾナ州の州法に基づいて、責任のあるアメリカ市民および他人、自己、知識、自然環境への尊重という五つの中心的道徳概念である。それに、この普遍的な五つの道徳的核心から、35個の道徳概念を導き出す。その詳しい内容および諸道徳的価値に沿って行う実施方法は表 I で示す通りである。

以上の価値内容からみれば、ここでいう中心的価値は、すなわち「責任」と「尊重」を基本にするものであり、とくに「尊重」という価値概念は最も強調されている。これによって、それ以外の道徳的価値および行為への関連と理解を促進しようとするのである。それは、いわゆる統合的なアプローチ(“umbrella” approach)という方法である。そのため、ディバード、ボランティア活動、実地見学などの学習方法を通じて、生徒にこれらの道徳概念を身に付けさせる。

一方、道徳教育は諸価値の「重さ(weighing)」と判断に関わっていると特別委員会は考えている。そのため、道徳的葛藤にあたって、生徒たちは自ら分析し、それぞれ

³⁸⁹ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.19

³⁹⁰ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.14

表 I 五大中心的な道徳的価値の内容およびその実践法

中心価値	関連価値	実施方法
責任感のある市民	<ul style="list-style-type: none"> ・ アメリカ憲法およびアリゾナ州法への尊重 ・ 承認権 ・ 国際関係への認知 ・ 公正 ・ 愛国心 ・ 所有権 ・ 法律の正当な手続き ・ 思考および行動の自由 ・ 理性的な論議 ・ 法律への尊重 	<ul style="list-style-type: none"> → 校則を守る、生徒達の規則づくりを援助する → 他の言語を学習する、他国の経済と社会構造を認識する → 責任関与、法廷の現地見学、クラスでの演習など → 訴追者と検察官への慎み、法律を守る重要性への強調など → 今日の諸問題について議論する → 他者に法律への尊重という学習を援助する
他人への尊重	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他人への思いやりおよび奉仕 ・ 寛大および協力 ・ 誠実 ・ 忠誠 ・ 中庸 ・ 民族伝統価値への承認および理解 ・ 人間の価値および尊厳 ・ 寛容 ・ 法律に基づく機会の平等 	<ul style="list-style-type: none"> → 学生ボランティア計画の設定 → 他人への手伝いことによる親切を表す → 礼儀を学ぶと実施する → 試験の時に不正行為をしない → 失敗になっても皆と一緒にいる → 論争のとき妥当な解決方法を使う → 文化と学生交流計画およびゲスト講演者を励ます → 人にしてもらいたいことを自分が人にしてやる。 → いとわらない聴取者と観察者になる → 学級幹部の公開選挙を規定する
自己への尊重	<ul style="list-style-type: none"> ・ 責任 ・ 勇気 ・ 儉約／節約 ・ 自尊心および満足感 ・ 自己訓練 ・ 自己依存 ・ 清潔 ・ ある行動への個人的な責任 	<ul style="list-style-type: none"> → 自分の行動への責任を持つ → 英雄の人の文学作品を読む → in-room store の設置 → 学級栄誉の制度を創立する → グループと個人の計画と行動を企画する → 独立の勉強方法を決定する → 家と学校に個人の衛生習慣を発育させる
自然環境への尊重	<ul style="list-style-type: none"> ・ すべての生き物への世話および保護 ・ 土地、空気、水への配慮および保護 ・ 自然環境との相互依存を認識する 	<ul style="list-style-type: none"> → 地域公園の設置 → 環境専門家を学校に招く → 水保護計画の勉強 → 生態平衡の勉強 → 学校内にリサイクル計画の実施 → 散らかさない
知識への尊重	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習意欲 ・ 分析、創造および評価の思考力 ・ 知識の妥当性 ・ 客観性 ・ 秩序 	<ul style="list-style-type: none"> → 学習を刺激にさせる → 郊外旅行を励ます → 答えを励ます → 決めた研究ルールに従って計画の設定 → 過程の要点の略述を勉強する → きれいときちんとした机に奨励をする

Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona, p p.27—33

の諸価値の重さを適切に判断する力への育成が求められるのである。これに関し、特別委員会によれば、道徳的概念は考えるものではなく、学ぶものなので、諸道徳的価値そのものがなくても、カリキュラム、教師の態度、学校の環境など、いわゆる潜在的カリキュラムを通して習得するものであり、特別な科目を設置する必要はないという。つまり、学校全体の雰囲気は道徳教育の最も重要な要因である。したがって、教師の在職訓練が必要とされている。

しかし、この五つの中心的な道徳的価値は、Josephson Institute of Ethics の勧告によれば、その内容があまりに複雑で混乱されやすいため、それをより簡略化する必要があるという。それは、35 個の道徳概念をすべての関係者から逐一討論し、それらの合意に達するのがかなり困難であり、それに、インディアン部族の伝統と、州法およびアメリカ憲法との問題も存在しているからである。要するに、文化、宗教、場所の違いによって、それぞれの価値観も異なるため、道徳的価値の決定は各地域住民の参加が極めて必要とされる。そのため、道徳的価値の選定は地区レベルで行われ、その改善および討論は地域共同体レベルで進行され、その合意を達成するため、広範な道徳的価値の目標は要求されるのである。つまり、道徳的価値の選定は合意の達成と価値項目の制限という二大要件への考慮が必要である。

したがって、Josephson Institute of Ethics は特別委員会によって提出した 35 個の道徳概念をまとめ、*honesty, integrity, promise-keeping, fidelity, fairness, caring for other, respect for others, responsible citizenship, pursuit of excellence, accountability* という 10 個の道徳的価値を提案した。また、その明確性および一貫性を与えるために、表Ⅱに示されるように、四つのグループに分けた。つまり、これによって、地域共同体レベルによる討論の手順は簡略化され、意見の分岐も避けられるようになるのである。

五. Josephson Institute of Ethics による評価および指導

Josephson Institute of Ethics は、1985 年に道徳教育に関する研究およびプログラムの作成に従事するために設立された、非営利の公益法人組織である。この組織の主な任務は個人的または団体的な意志決定および行動を変えさせることによって、アメリカ社会における道徳的・倫理的な質を改善しようとするものである。1987 年から 1991 年にかけて、政界、財界、法界、教育界などの指導者に 350 以上の道徳教育プロ

グラムを提供した。今回もアリゾナ州の道徳教育プログラムへの検討・勧告に委任された。

アリゾナ州の道徳教育プログラムに関し、Josephson Institute of Ethics はそれが学校全体の道徳的雰囲気を作り出すことによって、生徒達の道徳的品性を発達させようとする教育計画であり、かなりの時間および体力が必要とされるが、最も効果的なプランであると指摘した。こうした教育プランを成功させるために、健全なカリキュラムおよび教授法が必要とされる。もちろん、地域共同体、保護者、管理機関などの協力・援助も重要である。そして、特別委員会の道徳教育プランを高く評価し、上記のような道徳的内容の検証への勧告以外にも、教授の方法および実施の要件にもそれぞれの提案・助言を行った。

表Ⅱ．特別委員会および The Josephson Institute of Ethics による諸価値の一覧表の比較

特別委員会によって提出される諸価値の一覧表

Responsible Citizenship	Respect for Others	Respect for Our Environment	Respect for Self	Respect for Knowledge
<ul style="list-style-type: none"> • Respect for the United State and Arizona constitutions • Acknowledgment of authority • Awareness of international relationships • Justice/Fairness • Patriotism • Property rights • Due process of law • Freedom of thought and action • Reasoned argument • Respect for the law 	<ul style="list-style-type: none"> • Compassion and service to others • Courtesy and cooperativeness • Honesty • Loyalty • Moderation • Recognition and understanding of various ethnic traditions • Human worth and dignity • Tolerance • Equality of opportunity under the law 	<ul style="list-style-type: none"> • Care for and conservation of all living things • Care for and conservation of land, air, water • Conduct recognizing environmental interdependence 	<ul style="list-style-type: none"> • Accountability • Courage • Frugality/Thrift • Self-esteem and pride • Self-discipline • Self-reliance • Cleanliness • Personal responsibility for one's actions 	<ul style="list-style-type: none"> • Desire to learn • Analytic, creative and evaluative thinking • Application of knowledge • Objectivity • Order

Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona, p.11 より作成

The Josephson Institute of Ethics によって提出される諸価値の一覧表

Honesty/Trustworthiness	Fairness	Character/Integrity	Caring and Respect
<ul style="list-style-type: none"> • Truthful • Straightforward • Candid • Sincere • Keeps commitments • Loyal →NOT Deceptive, Devious, Tricky 	<ul style="list-style-type: none"> • Just/Equitable • Open • Consistent • Uses only appropriate criteria →NOT Arbitrary, Closed, Prejudiced 	<ul style="list-style-type: none"> • Principled • Honorable • Courage of convictions • Accountable →NOT Hypocritical, Washy, Expedient 	<ul style="list-style-type: none"> • Concern for others: Seeks to help, do good Seeks to avoid or minimize harm • Tolerance/Acceptance • Respect dignity, autonomy and Privacy of others →NOT Selfish, Callous, Rude, Manipulative

Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona, p.68 より作成

(一) 道徳教授への助言

まず、良い道徳性を発達させるために、道徳的価値は単なる学習ではなく、実生活および行動でそれを実践しなければならない³⁹¹と Josephson Institute of Ethics は強調した。つまり、実生活の中で、道徳的価値を実行し、さらにそれを彼らの意志決定の中に組み入れなければならないということである。そして、①道徳的意識を高める、②道徳的実践を強化する、③道徳的能力を増強する³⁹²、ということは、道徳教授の目標であるという。これによって、適切な道徳的判断はより洗練されるのである。

要するに、意志決定の技能(decision making skills)は最も重要視しなければならない。それは、社会が深い道徳的トラブルに巻き込まれている中に、常に様々な道徳的葛藤や対立問題に直面しなければならないという現実があるからである。そして、そ

³⁹¹ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.52

³⁹² *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.52

れをいかに判断すべきか、という物事への思考力、視野の拡大、道徳的価値の重さなどへの判断力の育成が必要とされる。確かに、道徳的モデルとされる“黄金律”は従来の道徳判断の基準とされるが、しかし、ますます複雑化・多元化する社会構造の中で、“黄金律”は既に十分に対応できなくなった。

それに、同等教育は単なる是認される道徳内容を教えるだけではなく、状況分析および道徳的判断の教えも極めて重要である。そして、Josephson Institute of Ethicsは生徒達に事実の正確さ、論理的な正当性、および結果への予測の能力を啓発しなければならないと考え、生徒たちの充実した生活経験およびその判断技能への強化を強調した。したがって、道徳的葛藤への対処として、適切な道徳判断を下すのを援助する三つの判断のステップが提起された³⁹³。

- ① あらゆる決断はすべての人々の幸福および利益に反映し、それを考慮に入れなければならない。
- ② 道徳的価値・原理は常に非道徳的価値より優位に置いている。
- ③ 倫理的見地からすれば、良心の最もよいバランスの取れる状態に従って、別の道徳的価値を促進させる場合に限って、道徳的原理に違反するのは、妥当である。

この判断基準は Josephson Institute of Ethics によって、すでに個人的な企業および公な部門に広汎的に実施された。もちろん、道徳的ジレンマを解消するために、コールバーグによって提出されたモラル・ディスカッションも効果的な教授方法であると考えられるが、三つの判断のステップはモラル・ディスカッションにしる、道徳の意志決定にしる、それを検証する基準としての手順である。

(二) 実践例への提案

道徳教育の成功を収めるために、様々な既成の実践例への検討・評価を通して自らの道徳教育プログラムを見直す必要がある。アリゾナ州の道徳教育もその例外ではない。これに対し、Josephson Institute of Ethicsは道徳教育の各プログラムを表Ⅲのように、五つの類型に分類し、アリゾナ州の教育委員会に提出した。

これらのプログラムはいずれも学校、保護者および地域社会の共同参加が必要である。アリゾナ州の道徳教育プランは類型④School-developed curriculumに属するもの

³⁹³ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.70

であり、いわゆる教科書のない道徳的学習である。ところで、プログラムの作成は同じタイプの既成のプログラムから、いろいろ利用できるものがある。これに対し、Josephson Institute of Ethics は、「学校の道徳的文化風土を作り出すという信念に基づく彼（リコーナ）の戦略は、独自の道徳教育プログラムを開発するアリゾナ州の学校にガイドを与えることができる」³⁹⁴と明示し、また、リコーナによる教室および学校全体の道徳的雰囲気を育む戦略は、次の 12 点にまとめた³⁹⁵。

- ① 保護者、手本および指導者のような行動を取る。愛情および尊重の念を入れ、生徒達を扱い、よい手本を示し、社会性のある行為を援助し、有害な行動を矯正する。
- ② 教室の中で道徳的な地域共同社会の雰囲気を創造する。生徒達のお互いの分かり合い、尊重、思いやりおよびグループの中の一員としての道徳観を援助する。
- ③ 道徳的訓練を実施する。規則による創造性および強制性を機会として道徳的推論、自制および他人への一般的な尊重を利用する。
- ④ 民主主義的教室県境を創造する。生徒達の意志決定および、教室をよい学習の場所にさせるという責任の役割に加わる。
- ⑤ カリキュラムを通して道徳的価値を教える。学問的な科目は道徳的問題への検証の媒体として使用する。
- ⑥ 協同学習を通して助け合いおよび共同作業という子ども達の意向と技能を教える。
- ⑦ 生徒達の学問上の責任および、道徳的価値の学習と作業に対する敬意を促進することによって、彼等の善悪の判断力を発達させる。
- ⑧ 読み、書き、ディスカッション、意志決定およびディベッドを通して道徳的熟慮を促進する。
- ⑨ 生徒達に公平で、非暴力の方法で対立的問題を解決する能力および責務を持たせるために、対立的問題への解決を教える。
- ⑩ 教室を超えて、思いやりを促進する。学校および地域社会へのボランティア活動から、感激させる役割および機会を通して生徒達に思いやりを与えることにより、

³⁹⁴ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.79

³⁹⁵ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p p.115—117

思いやりを学習させることを援助する。

- ⑪ 学校の中で明確な道徳的文化を創造し、健全な学校環境を発達させる。
- ⑫ 保護者および地域社会を道徳教育のパートナーとして求める。保護者を子どもの最初の道徳的教師として支援し、また、よい道徳的価値を促進する学校の努力を援助するように保護者を励まし、それに、地域社会から学校の教えようとする諸道徳的価値への支援を求める。

上記の①～⑨は、教師に対する教室の中に包括的なアプローチで道徳的雰囲気を作り出す要求であり、また、⑩～⑫は学校側に対する包括的なアプローチで道徳的環境を育む戦略を要求するものである。そして、この全体的な道徳的雰囲気の中で道徳教育プログラムを行い、生徒達の道徳性を促進しようとするのである。また、教師達に道徳教育プログラムの作成に新しいアイディアを貢献できるように求め、その全体的な計画および実践方法を日常生活の中で実現するのである。つまり、教師達の新しい構想による様々な道徳教育プログラムは実際の行動に移す（表 I を参照）ことによって、生徒達の道徳的批判能力を高めようとするのである。その要点は、諸道徳的価値をベースにし、様々な教育活動を行うところである。

もちろん、道徳教育プログラムの成功は校内の努力だけではなく、校外からの支援も極めて重要である。Josephson Institute of Ethic が指摘したように、子どもおよび青少年は周りの環境および直接的な指導からの実例を通して道徳的価値を学ぶので、彼等はすべての経験および周りの人々の影響によって、自分の道徳態度を形成するのである³⁹⁶。そのため、保護者および地域社会は学校で教えられる諸道徳的価値への決定およびそれを実施する時の協力が求められるのである。これに対し、アリゾナ州の教育委員会は地方の各学区にプログラムに関する情報、およびその方針に関連する他の州のプログラムの概要を提供し、それに、州全体のプランおよび政策に一致する各地方における時間の指針を把握するという役割を果たさなければならない³⁹⁷という。もちろん、大衆の意見に影響力を持っているメディアの協力も重要な要素の一つであ

³⁹⁶ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.71

³⁹⁷ *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*, p.53

る。

このように、アリゾナ州における道德教育の道德的価値の選定は、州委員会によって決められ、いわゆる上意下達(top-down)の方式を取っているが、実際の決め手は地域共同体レベルの合意である。それは、単なる多元化社会への対応だけではなく、行政機関、地域共同体、学校、保護者などの提携によって、子どもの道德性を発達させ、道德教育を推進する効果的な対応でもある。つまり、全体的な道德的環境の中で、子どもの道德性を自然に発達させようとするのである。これも、リコーナの道德教育理論を具体化した一つの典型的な道德教育プログラムである。

表Ⅲ. 価値教育プログラムの類型

類型	In-class, direct instruction	In-class instruction coupled with community involvement	Community-based program	School-developed curriculum	The democratic school model
特徴	<ul style="list-style-type: none"> 主に教室内及び直接教授で行われる。 主題及び教材は学校側から用意され、それを特定の科目または時間で行われる。 対象：K-12 	<ul style="list-style-type: none"> 完全な人間中心アプローチ (holistic approach) で教室教授と校外学習を結びつく。 価値教育は現存のカリキュラム内容の中に含む。 	<p>価値教育は各地域共同体の努力に頼る。州の教育機構及び学校の役割は単なる促進者である。すべての教育内容、活動、評価は各地域共同体で決める。</p>	<p>これは学校体制を含む学校全体の価値教育であるため、時間、体力、責務が必要とされ、最も難しい類型である。行政の管理者、教師、保護者の合意は成功の鍵を握る。</p>	<p>アメリカの政治生活のような小世界を通し、地域共同体と個人の関係を強調する類型である。価値教育は学校の政策決定への参加及び学校組織への促進による責任感という生徒の信念に頼る。</p>
補助教材	<p>ポスター、ビデオ及びパッケージの学習問題。</p>	<p>保護者、関係者などの協力が必要であり、また、各機構の支持及び基金の援助も必要とされる。</p>			
実践校	<ul style="list-style-type: none"> “Values for Life” Character Education, The Ethics Resource Center. Civic Education, The Thomas Jefferson Center. 	<ul style="list-style-type: none"> The Fieldston School, Ethical Culture Schools, New York. 	<ul style="list-style-type: none"> Values Awareness Program, State of Indiana. 	<ul style="list-style-type: none"> The Sweet Homes School, New York. Stillwater Senior High School, Thomas Lickona, State University of New York. 	<ul style="list-style-type: none"> Brookline High School, Brookline, Massachusetts.

Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona. P.90-121 より作成

《参考資料Ⅲ》課程標準と九年一貫性教育課程の比較

	課程標準	九年一貫性教育課程
授業日数	週六日で、1年間 250 日	週五日制で、1年間 200 日
授業時数	小学校：週 26 時間 中学校：週 38 時間	小学校：22 時間 中学校：35 時間
学習内容	小学校：11 科目 中学校：21 科目	七大学習領域、六大議題
学力観	知識・科目中心	十大基本能力、生活中心
授業方法	画一的、詰め込み、教科中心	多元的、ゆとり、学習者主導
英語学習	中学校一年生から	小学校五年生から
学習評価	記憶・知識中心の筆記試験	基本能力、多元的な学習評価
人間性の視点	ものとしての児童生徒	個人としての児童生徒
教師の役割	支配的	援助的
教科書	国定制	検定制、教師自作

引用文献

【英文】

1. C. H. Patterson, *Humanistic Education*, Prentice-Hall, Inc., 1973.
2. *Education: Objectives and Assessment*, A Report of the ASCD Working Group on Humanistic Education (Arthur W. Combs, Chairperson), Association for Supervision and Curriculum Development, 1978, vii
3. Educational Policies Commission, *Moral and Spiritual Values in the Public School*, NEA, 1951.
4. Elizabeth Leonie Simpson with Mary Anne Gray, *Humanistic Education: An Interpretation*, Ballinger Publishing Company, 1976.
5. Jerome S. Bruner, *The Process of Education*, Harvard U. P., 1960
6. John B. Conlan, "MACOS: The Push for a Uniform National curriculum," *Social Education*, October 1975.
7. John I. Goodlad, "The Changing American School," *The Curriculum*, The Sixty-fifth yearbook of the NSSE, 1966.
8. John I. Goodlad, "Elementary Education," in Robert Ulich (ed.), *Education and The Idea of Mankind*, Harcourt, Brace & World, Inc. 1964
9. John I. Goodlad, M. Frances Klein, Jerrold M. Novotney, Kenneth A. Tye, *Toward A Mankind School : An Adventure In Humanistic Education*, McGraw-Hill, 1974
10. Lawrence Kohlberg, "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View", in Nancy F. and Theodore R.Sizer (ed), *Moral Education Five Lectures*, Harvard University Press, 1970.
11. Morrel J. Clute , "Humanistic Education : Goals and Objectives" , *Humanistic Education : Objectives and Assessment*, A Report of the ASCD Working Group on Humanistic Education(Arthur W. Combs, Chairperson), Association for Supervision and Curriculum Development, 1978
12. Peter B. Dow, "MACOS Revisited: A Commentary on the Most Frequently Asked Questions About Man: A Course of Study," *Social Education*, October 1975.
13. *Report of Task Force on Values in Education and Implementation of Teaching values in Arizona*
14. *The Utica Plan for " Project Search " (Kindergarten through Twelfth Grade)*,Volume I . 1972.
15. Weinstein, G.,&Fantini,. M. D., *Toward Humanistic Education :A Curriculum of Affect. Praeger*, 1970
16. <http://www.ascd.org/aboutascd/ourpartners.html>
17. <http://www.ascd.org/aboutascd/who.html>
18. <http://www.ascd.org/aboutascd/99arp3.html>
19. <http://www.learningfirst.org/>
20. "SEC. 102. NATIONAL EDUCATION GOALS."
<http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html>

【邦文】

1. A. H. マズロー著 上田吉一訳 『人間性の最高価値』 誠信書房 1973年
2. B. G. マシアラス・F. R. スミス著 大森照夫訳『アメリカ新社会科の挑戦』 明治図書 1969年
3. E.W.アイズナー編著 木原健太郎・加藤幸次・高野尚好共訳 『カリキュラム改革の争点』黎明書房 1974年
4. F. R. リンク、文部省大臣官房調査統計課訳「カリキュラム・カリキュラー社会科学におけるケース・スタディ」文部省編『カリキュラム開発の課題』1975年
5. J. S. ブルーナー著・佐藤三郎編訳『教育革命』 明治図書 1967年
6. J. S. ブルーナー編 塩田芳久・田浦武雄共訳『学習についての学習』（上）黎明書局 1970年
7. J. S. ブルーナー著 平光昭久訳『教育の適切性』 明治図書 1972年
8. J.S.ブルーナー著、田浦武雄・水越敏行訳『教授理論の建設』黎明書房 1977年
9. L・コールバーグ著 永野重史監訳 『道徳性の形成—認知発達のアプローチ』新曜社 1987年
10. L. Kohlberg, C. Levine, & A. Hewer 著 片瀬一男・高橋征仁訳 『道徳性の発達段階—コールバーグ理論をめぐる論争への回答』 新曜社 1992年
11. M. J. アドラー・佐藤三郎著 『教育改革宣言』 教育開発研究所 1984年
12. Robert W. ヒース編 東洋訳 『新カリキュラム』 国土社 1965年
13. 熱海則夫 『中学校新教育課程編成の手引』 明治図書 1989年7月
14. 井上弘著 『教材の構造化』明治図書 1974年
15. 伊東博編訳 ロジャーズ全集第8巻『パースナリティ』 岩崎学術出版、1967年
16. 伊東博訳 『人間中心の教育課程』 明治図書 1976年
17. 今村玲子 『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』 東信堂 1990年9月
18. 海後宗臣等編集 『道徳と国民意識』教育学全集15 小学館 1976年
19. 梅棹忠夫・金田一春彦・阪倉篤義・日野原重明監修 『日本語大辞典』 講談社 1992年
20. 小尾通雄・市川昭午編集顧問 『小・秀学校新学習指導要領のポイントと対応課題』 「教育課程審議会答申<全文>」 教育開発研究所 1999年3月
21. 河野重男監修 押谷由夫編集 『新教育課程の論点—徹底理解—』No.2 教育開発研究所 1998年5月
22. 亀井浩明・熱海則夫 『高校新教育課程編成の手引』 明治図書 1989年7月
23. 川瀬八洲夫著 『人間と教育—教育理論の探究』酒井書店 1990年
24. 木原孝博著 『アメリカにおける道徳教育方法の改革』明治図書 1984年
25. 教育情報センター編 『教育課程基準改善の基本方向・解説と資料』 明治図書 1975年
26. 教育課程審議会 『教育課程の基準の改善の基本方向について』（中間まとめ）（案） 1997年
27. 現代アメリカ教育研究会編 『特色を求めるアメリカ教育の挑戦—質も均等も』 教育開発研究所 1990年
28. 佐藤三郎 「教育の過程解説」 J.S. ブルーナー著 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳所収『教育の過程』、岩波書店 1967年
29. 梶山正弘著 『アメリカ教育の変動』 福村出版株式会社 1997年
30. 梶山正弘著 『アメリカ教育の現実』 福村出版 1980年
31. 瀬戸真編著 『これからの道徳教育』新道徳教育実践講座3 教育開発研究所

1989年

32. 瀬戸真編著 「臨時教育審議会の答申」 『これからの道德教育』新道德教育実践講座3 教育開発研究所 1989年
33. 全米教育協会著・伊東博訳 『人間中心の教育課程』明治図書 1976年
34. 全米教育協会著 森昭・岡田渥美共訳『教育の現代化』黎明書房 1965年
35. 全米教育協会編・山本正訳 『よみがえる学校』サイマル出版社 1976年
36. 瀧澤信彦著 『国家と宗教の分離』早稲田大学出版部 1985年
37. 畠瀬稔編訳 ロジャーズ全集第6巻『人間関係論』岩崎学術出版 1967年
38. 畠瀬稔編訳 ロジャーズ全集第5巻『カウンセリングと教育』岩崎学術出版 1967年
39. 中央教育審議会 『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』 1996年7月19日
40. 手塚郁恵訳・友田不二男編 ロジャーズ全集23巻『創造への教育(下)』岩崎学術出版
41. 中島千恵 「アメリカ：チャータースクールが投げかける問い」 日本比較教育学会編 『比較教育学研究28』東信堂 2002年6月
42. 永野重史編 『道德性の発達と教育—コールバーグ理論の展開』新曜社 1987年
43. 日本社会科教育学会編『社会科教育研究』1977年
44. 日台利夫 「はいまわる経験主義学習にならないか」 河野重男監修 『新教育課程の論点-徹底理解』No.6 教育開発研究所 1999年1月
45. 橋爪貞雄著 『二〇〇〇年のアメリカ教育戦略』黎明書房 1992年
46. 波多野述磨・今野喜清編著 『価値観と道德』現代教化教育学大系10 第一法規 1974年
47. 細谷俊夫ほか編 『新教育学大事典 第七巻』第一法規 1990年
48. 堀江伸「MACOS 開発(ブルーナーらによる)の[現代化]の契機と単元構成の特質」東京大学教育学部紀要、第22巻 1982年
49. 水原克敏 平成7年度文部省委嘱研究「教育課程に関する基礎的調査研究」報告書『わが国の教育課程及び学力観に関する調査研究』戦後日本教育課程研究会 1989年3月
50. 水原克敏 『現代日本の教育課程改革』風間書房 1992年6月
51. 水原克敏 「新学習指導要領の構造と特質」 『教育方法23』日本教育方法学会 1999年9月
52. 村山正治編訳 ロジャーズ全集第12巻『人間論』岩崎学術出版 1967年
53. 森隆夫編 『必携学校小六法』協同出版 1995年
54. 文部省 『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局 1977年
55. 文部省 『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局 1989年3月
56. 文部省 『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局 1989年12月
57. 文部省 『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局 1999年12月
58. 文部省 『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局 1999年12月
59. 文部省発表 『高等学校学習指導要領案』時事通信社 1999年3月
60. 文部省 『教育改革のための基本的施策』 1971年8月1日
61. 文部省編 『我が国の文教施策』大蔵省印刷局 1996年12月
62. 文部省編集 『文部時報—中央教育審議会答申』2月臨時増刊号 ぎょうせい 2000年2月
63. 文部科学省編 平成14年度『文部科学白書』財務省印刷局 2003年2月4日
64. 文部省大臣官房調査統計課 『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する

- 国際セミナー報告書』 大蔵省印刷局 1975年
65. 山岸明子著 『道徳性の発達に関する実証的・理論的研究』 風間書房 1995年
 66. アーネスト・ボイヤー著 天城勲・中島章夫監訳 『アメリカの教育改革』 リクルート株式会社 1984年
 67. グッドラード等著・伊東博訳 『人間中心の教育を求めて』 誠信書房 1977年
 68. デューイ著 松野安男訳 『民主主義と教育』(上) 岩波書店 1998年
 69. トーマス・リコーナ著 三浦 正訳 『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』 慶応通信 1988年
 70. トーマス・リコーナ著 三浦 正訳 『こころの教育論<尊重>と<責任>を育む学校環境の創造』 慶応通信 1997年
 71. マズロー著 上田吉一訳 『完全なる人間』 誠信書房 1964年
 72. ロジャーズ著 畠瀬稔・直子訳 『人間の潜在力』 創元社 1980年
 73. 張汝秀 「学問中心カリキュラム期における道徳教育—MACOSにみられる科学主義・学問主義としての道徳教育—」 『東北教育学会研究紀要』第3号 2000年
 74. 張汝秀 「現代中華民国におけるカリキュラム改革の考察—1970年から1996年まで—」 東北大学大学院教育学研究科 1996年

【中文】

1. Mortimer J. Adler 著 賈祖賢譯 『派迪爾計劃：教育工作的課程表』 五南圖書 1995年
2. C. R. Rogers 著 宋文里譯 『成為一個人：一個治療者對心理治療的觀點』 桂冠出版 1990年
3. 高敬文著 『開放的教育—中國化之展望—』 東益書局 1976年
4. 高敬文著 『美國「開放教育」與我國「新教學法」之比較研究』 東益書局 1977年
5. 高強華主編 『九年一貫課程革新論文集』 國立台灣師範大學 2000年
6. 余安邦·凌俊仕著 「開放教育在台灣之論述：歷史發展與知性批判」 『師友』 361 師友月刊 1997年
7. 林錦英·黃健一·歐用生著 『道德與健康新課程的精神與特色』 台灣省國民學校教師研習會 1997年
8. 鄧運林著 『開放教育新論』 高雄復文圖書出版社 1997年
9. 莊明貞編 『課程改革—反省與前瞻』 高等教育出版 2003年3月
10. 歐用生著 『課程改革』 師大書苑 2000年9月
11. 歐用生 『課程研究方法論』 復文圖書出版社 1984年
12. 歐用生 『課程與教學革新』 師大書苑 1996年3月
13. 陳照雄著 『人文主義教育思想』 高雄復文圖書出版社 1994年6月
14. 陳伯璋 「我國學前至高中階段課程與教材主要問題」 『教改通訊 11』 1995年8月 教育改革審議委員會
15. 陳伯璋 「九年一貫課程的理念與理論分析」 高華強編 『九年一貫課程革新論文集』 國立台灣大學 2000年
16. 鼎茂編 『教育學苑』 第二期 鼎茂圖書出版 2003年5月
17. 甄曉蘭著 『中小學課程改革與教學革新』 高等教育文化 2002年
18. 楊景堯等編 『教育法規』 麗文文化公司 2000年
19. 張秀雄編 『各國公民教育』 師大書苑 1999年
20. 張淑芳 『我國國小課程標準修訂之決策過程研究』 國立台灣師範大學教育研究所碩士 1993年
21. 蘇永明 「九年一貫課程的哲學分析—以〔實用能力〕的概念為核心」 財團法人國立台南師院校務發展文教基金會主編 『九年一貫課程』 復文圖書出版社 2000年12月
22. 鄭新輝 「從行政的觀點探求如何落實〔九年一貫課程〕的因應之道—以台南市為例」 財團法人國立台南師院校務發展文教基金會主編 『九年一貫課程』 復文圖書出版社 2000年12月
23. 方德隆 「九年一貫課程學習領域之統整」 中華民國課程與教學學會 『課程與教學』 季刊 2000年1月
24. 曾雪娥 「參與國小課程標準修訂的經過和探討」 『台灣教育』 第492期 1991年
25. 司琦著 『課程導論』 五南圖書出版公司 國立編譯館主編 1993年
26. 毛連溫 「我國中小學課程標準之修訂與實施」 『台灣教育』 497期 1992年
27. 黃建一·余作輝著 『國民小學道德課程與教學』 師大書苑 1996年
28. 黃政傑 「國教九年一貫課程的展望」 台灣省公立中小學校教職員福利金籌集管理委員會 『師說』 師友月刊 379 1998年
29. 黃政傑 『課程教學之變革』 師大書苑 1993年
30. 黃政傑 『課程設計』 東華書局 1994年
31. 黃光雄 『課程與教學』 師大書苑 1996年
32. 黃嘉雄著 『九年一貫課程—改革的省思與實踐』 心理出版社 2002年

33. 沈姍姍 「我国教育發展的外來影響—現代化理論與依賴理論之応用」 中華民國比較教育学会・国立暨南國際大學比較教育研究所・国立台灣師範大學教育學系編 『教育改革—從傳統到後現代』 師大書苑 1996年
34. 洪詠善著 『國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究』 国立台北師範學院課程與教學研究所修士論文 1990年1月
35. 王文俊著・国立編訳館編 『人文主義與教育』 五南圖書 1983年
36. 郭為藩著 『人文主義的教育信念』 五南圖書 1992年
37. 教育部 『國民小學課程標準』 教育部編 1993年9月
38. 教育部 『國民中學課程標準』 教育部編 1994年10月
39. 教育部 『高級中學課程標準』 教育部編 1995年10月
40. 教育部 『國民教育階段九年一貫課程總綱綱要』 教育部 1998年9月
41. 教育部 『國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要』 教育部 2000年3月30日
42. 教育部編 『中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』 教育部 1995年
43. 教育部編 『中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景』簡要本 教育部 1995年
44. 教育部 『中華民國教育統計』 教育部 1995年
45. 教育部 「國民中小學九年一貫課程沿革與內涵」 『國民中小學九年一貫課程輔導手冊（行政編）』 教育部 2000年
46. 教育改革審議委員會 『教改通訊』 8 教育改革審議委員會 1995年5月
47. 教育改革審議委員會 『教育改革審議委員會—第二期諮議報告書』 1995年11月
48. 教育改革審議委員會 『教育改革審議委員會—第三次檢研討會資料』 1996年4月
49. 編纂委員會 『中華民國教育年鑑』 第五次 正中書局 1984年
50. 行政院教育改革審議委員會 『教育改革總諮議報告書』 1996年12月2日
51. 中華民國課程與教學学会編 『九年一貫課程之展望』 揚智文化 1999年
52. 中華民國課程與教學学会編 『課程與教學』 季刊 二卷三期 「台灣與日本新世紀中小學階段課程改革趨勢之比較分析」 中華民國課程與教學学会 1999年7月
53. 中華民國比較教育学会 『各國教科書比較研究』 台灣書店 1989年
54. 中華民國比較教育学会 『教育：傳統、現代化與後現代化』 師大書苑 1996年7月
55. 中華民國課程與教學学会・中華民國比較教育学会主編 『課程改革的國際比較：中日觀點』 師大書苑 1997年6月
56. 台灣省國民學校教師研習會 『國民小學新課程標準的精神與特色』 台灣省國民學校教師研習會編 1995年1月
57. 台灣省國民學校教師研習會編 『國民小學道德與健康科課程標準』 台灣省國民學校教師研習會 1993年9月
58. 財團法人国立台南師範學院校務發展文教基金会・台灣教育社會學学会編 『九年一貫課程與教育改革議題』 高雄復文圖書出版社 2002年
59. 高雄市民權國民小學 『九年一貫課程～實施手冊一』 采風天地課程 高雄市民權國民小學 2001年
60. 高雄市民權國民小學 『九年一貫課程』 試辦總計畫 高雄市民權國民小學 2001年
61. 高雄市民權國民小學 『九年一貫課程～實施手冊二』 發展統整課程暨個別研究 高雄市民權國民小學 2001年
62. 高雄市民權國民小學 『九年一貫課程～實施手冊三』 配套措施 高雄市民權國民小學 2001年
63. 高雄市民立左營國小 『樣仔腳』 II （高雄市民立左營國小からの提供資料）
64. 高雄市民立翠屏國中 『高雄市民立翠屏國中 八九學年度第一學期主題統整週』 （高雄市民立翠屏國中からの提供資料）

65. 九年一貫課程推動工作小組編 國立成功大學教育研究所著 『國民中小學九年一貫課程試辦與推動工作 國小組學校經營研發輔導手冊 (1) 學校課程發展委員會之組織與運作實例』 教育部 2001年7月
66. 九年一貫課程推動工作小組編 國立成功大學教育研究所著 『國民中小學九年一貫課程試辦與推動工作 國小組學校經營研發輔導手冊 (3) 國小學習節數與教學節數調整實例』 教育部 2001年7月
67. 九年一貫課程推動工作小組編 國立成功大學教育研究所著 『國民中小學九年一貫課程試辦與推動工作 國小組學校經營研發輔導手冊 (4) 學校總體課程計畫實例』 教育部 2001年7月
68. 九年一貫課程推動工作小組編 國立成功大學教育研究所著 『國民中小學九年一貫課程試辦與推動工作 國小組學校經營研發輔導手冊 (5) 協同教學模式實例』 教育部 2001年7月
69. <http://edu.nt1.isst.edu.tw/9year.htm> 1999年3月23日
70. <http://jr.hs.ntnu.edu.tw/教學教育/nine/答客問/qa.htm> 2001年3月29日
71. <http://teach.eje.edu.tw/data/國民教育階段九年一貫課程試辦要點> 2001年2月22日
72. <http://www.chihps.kh.edu.tw/newedu3/統整課程活動.htm>
73. http://www.efs.hlc.edu.tw/page_1.htm 2003年7月21日
74. http://www.cer.ntnu.edu.tw/aci/act/conference11_10_1999.htm 2001年8月8日