ま え が き

ここ数年来，戦後の教育実践を問い直す試みが多角的に行われるとともに，21世紀へ向けての教育改革論議が，官・民を問わず華々しく繰り広げられてきた。戦後の教育改革のなかで諸法令が施行され，学習指導要領が公布されて新教育がスタートしてから50年の歳月が流れた。戦後50年とか21世紀とかが問われるのは，単なる形式的区切りのゆえでなく，戦後50年の現在にあって，日本の教育・学校が，かって経験したことのない程の大きな転換期にあるということである。

戦後教育の飛躍的な発展と充実は誰もが認めるところであり，なかでも後期中等教育の量的拡大と初等教育の水準の高さは世界的にも注目されてきた。しかし，他方において，経済的価値と経済効率を最優先してきた半世紀の歩みは，子ども・青年が育つ環境や諸条件を大きく変え，彼らの生活と発達にさまざまな歪みをもたらしてきた。

子どもの手の不器用さや，子どもの感性の衰弱が関係者の間で指摘されだしたのは1960年代中頃からである。それから10年程して「落ちこぼれ・校内暴力」が各地の学校から報告され，さらに10年後には高校中退者数が激増し，不登校・いじめの問題がひろまって深刻な社会問題にもなっている。これらの現象や推移の相互には，深い関係があるように思われる。

この間，一部の教育研究者や教師・父母らは，子どもたちが自らの手や身体をトータルに使って「もの」に働きかけ，目的を実現する活動や，仲間との精一杯の遊びや交わりの場面が，家庭，学校，地域を通じて，彼らの周囲から急速に姿を消しはじめたこと（「子ども期」崩壊の危機）に気づき，その回復が急務であることを訴え続けてきた。

このような事態をそのまゝ放置しておくと，子どもが人間になっていく発達の筋道はねじ曲がったり，もつれを起こしたりして，やがてはきわめて不幸な事態になるであろうことを憂え警告を発してきたのである。なぜなら，「もの」や「ひと」への能動的な問いかけ，働きかけを通してのみ，人間的諸能力は発達するからであり，それは子どもの成長を支え人格を形成する根源的な力だからである。彼らの警告は，残念ながら現実のものとなって現れた。人間性と人格の基礎を形成する「子ども期」喪失の危機をどのように克服するか，その理論と実践の究明こそわれわれに課せられた重要な課題である。

今日，学校あるいは学校教育のあり方に言及し，その現状を批判しない教育論は存在しない。急激な社会変化に直面して現代の学校はこれまでに蓄積してきた理論と実践からは解答が出せず，そればかりでなく，みずからの居場所を失いかけているようにも見える。われわれはその実態を的確に把握しその原因を科学的に分析して，課題を一つ一つ克服していかねばならない。教育方法学の視点から，当面する課題の一端をあげてみよう。

一つめはカリキュラム開発に関する課題である。教育の理念を現実化するのに中心的位置を占めるものが教育課程（curriculum）であるから，教育改革の論議はカリキュラムの開発に焦点化される。生涯学習体系が主張されるなかで，学校の位置と役割は相対化し，それに対応するカリキュラムの編成が必要となってきた。また，学校５日制の完全実施を視野に入れた教育課程基準の改定作業も行政主導で進められている。改編の論議に当たっては，内外の歴史的遺産に学び，戦後教育改革の意義と成果を再確認し，問題点の批判的吟味が不可欠である。

カリキュラム開発に関する当面の課題は，まず，学力論の展開である。情意面を中核にすえた「新学力観」（1989年改定の新学習指導要領で示された学力観）の提唱以来，教室にさまざまな変化をもたらしている。もともと学力論議は，学力とは何かという定義のレベルの問題にとどまることなく，学力保障の方法論，制度の見直しや人格の形成を今日の社会の中で問い直すことをも含みもっており，すぐれて教育の本質にかゝわる問題に発展していく必然性をもっている。

次に，教科再編の動向をふまえて，あらためて「教科」概念を問い直し，その存在根拠を明らかにすることである。生活科や総合学習（総合的・横断的学習）の導入は，カリキュラムの構造に変化をもたらしただけでなく，「制度化された学び」である教科学習に対する批判（否定）の風潮を引き起こしている。このことは，対象的世界の客観的・系統的認識活動を通して人格の形成を図るという教科学習の意味を問い直すことを求めているのである。

教育方法学の視点からみて二つめの課題は「指導」概念の確立である。とくに「新学力観」が提唱されて以来，教師は「指導」「援助」に徹すべきであるという主張が繰り返されてきた。「指導」が「支援」や「援助」の対立概念であると主張される背景を探る必要があろう。「教える」ことと「学ぶ」こととの統一をつくり出す「指導」，生きて働く学力を保障し，子どもを自立へと導くための「指導」こそ現代授業論の課題であるし，戦後の授業研究のなかで共通に確認されてきた課題である。

三つめの課題は，生涯発達的観点を基本においた教育論の構築であり，指導方法の開発である。近年，教育対象の拡大と指導分野の多様化に伴って，発達指導の領域にも新たな課題が生まれてきている。生涯発達的観点とは，人間を固定化した枠組みで眺めるのではなく，歴史的にも文化的にも個人的にも発達していく存在，絶えず変化し生成し育っていく途上にある存在として，時間軸と空間軸の中で相対化しながら多次元的な発生・生成過程を把握していく見方である。このような観点を導入することによって新しい人間観を探究し，それに基づく教育論・指導論を実践的に開発していかねばならない。

四つめの課題は評価論である。子どもの発達を正しく診断し，測定し，目標に基づいて値ぶみすることは教師の実践活動の基本に位置づき，その能力（子どもを見る目の確かさ）は，教師の力量の核心である。評価への認識の深まりが授業を変え，子どもを変えることが出来る。実践活

動の中での，評価行為の自覚化の過程は，子どもの発達にかゝわる専門家として自らを自覚し，成長していく過程である。教育過程に内在している評価の自覚化を妨げている諸条件を分析し，その克服の視点を明らかにしていくことが必要である。

このように，教育方法にかゝわる今日的課題は多様で複雑であるが，われわれは，子どもの発達と教育，学校教育の本質と役割，その困難を生み出している要因を明らかにし，その危機や限界を越えてより積極的な機能を発揮できるような方法の，実践的理論的探求を地道にすすめていく必要があろう。このような時にあたり，山田洋子教授（教育指導講座）及び田中耕治助教授（教育課程講座）を迎えることが出来たことは至上の喜びである。

1997年4月1日　　天野　正輝