

Title	<研究論文>フィンランドの国語教科書の特徴について： 戦後日本の国語教科書との比較を通して
Author(s)	八田, 幸恵
Citation	教育方法の探究 (2007), 10: 25-31
Issue Date	2007-03-31
URL	https://doi.org/10.14989/190337
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

フィンランドの国語教科書の特徴について ——戦後日本の国語教科書との比較を通して——

八 田 幸 恵

1. はじめに

現在、「PISA 調査」は注目を集めている。その中でも、一般的に「読解力」と訳される Reading Literacy の調査は、もっとも関心が寄せられている。というのも、「読解力」の調査における日本の生徒の成績が、2000 年調査では 8 位だったのが 2003 年調査では 14 位まで低下したからである。得点の低下幅が参加国中で最大だったこと、そして 1 位グループと有意差を示したことによって、「読解力低下」とセンセーショナルに報道された。

そして、日本の国語教育が目指すべきモデルとして、2003 年度の PISA 調査「読解力」および総合で 1 位になったフィンランドの教育が紹介されてきた。ただし、少人数指導やグループ学習、ティーム・ティーチングといった学習形態や、読書指導の豊かさなどは指摘されるものの¹、国語科の教科内容と指導方法の具体的なあり方についての論究はない。

しかし、フィンランドで使用されている国語科の教科書（メルヴィル・バレ他著、北川達夫&フィンランド・メソッド普及会訳・編『フィンランドの国語教科書 3～5 年生（経済界、2005 年）（以下「教科書」と略記する）が翻訳出版されている。これを検討することによって、フィンランドの国語教育の特徴を具体的に理解することができると考えられる。

「教科書」を翻訳した北川達夫は、「教科書」から読み取ることができるフィンランドの国語教育の特徴として、読み書きの型を繰り返し使わせるという手法を強調して紹介し、読解指導や作文指導の系統性を指摘する。すなわち、読解においては物語を問題解決という型として指導している点、作文指導においては、発想を広げる「カルタ」や論理的に意見を述べるために「主張—根拠」という型を指導している点が主張さ

れている。そして、そのような型を使いこなすことが、「PISA 調査」の「読解力」における好成績につながっていると述べられている²。

しかしながらこの「教科書」は、全体を通して検討してみると、様々な点でユニークであることがわかる。最も大きな特徴は、日本の教科書とは大きく異なる構成方法である。「教科書」の構成方法は、戦後日本の国語教育において対立軸となってきた、「単元学習」と「系統学習」の両要素を取り込み、それらを止揚する可能性を示唆している。

そこで本稿では、「教科書」の特徴を、戦後日本の国語教科書との比較において浮き彫りにする。そうすることが、日本の国語教育の文脈に照らしてフィンランドの国語教育を理解し、フィンランドの国語教育から日本の国語教育が学ぶべき点を明らかにすることにつながる。

まず、第 2 節において、戦後日本における国語教科書の構成の変遷についてその概要を描き、構成方法の特徴を指摘する。次に第 3 節において、第 2 節で明らかにした日本の国語教科書の特徴を念頭に置いた上で、フィンランドの国語教科書の特徴を分析する。

2. 戦後日本における国語教科書の構成の変遷

戦後日本の教科書は、学習指導要領に基づいて作成されてきた。そこで、「学習指導要領 国語科編」（以下、「要領」と略記する）の基本的主張に従って戦後を 3 期に分け、各時期での教科書の構成方法を見ていく。

（1）1947・1951 年版学習指導要領——子どもの言語生活の重視

1947 年に「試案」として文部省から出された「要領」には、「国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、

あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである」と明確に述べられている。ここにおいて、子どもの言語生活全体を国語科の対象とする国語教育の方針が示された。この「要領」では、「読む」「書く」「聞く」「話す」という言語活動に基づく領域が設定された。このような国語科の主張は、1951年版の「要領」にも受け継がれる。

ではこの時期の教科書はどのようなものだったのだろうか。1947年、戦後新教育を実現すべく、石森延男を中心にして編集された小・中・高の教科書であるいわゆる「みんないい子読本」が、国定教科書として文部省より発行された。同年九月、教科書検定制度が発表される。検定において「みんないい子読本」は内容が貧弱であると批判され、再び石森を中心に研究が重ねられる。そして、1949年に「まことさんはなこさん」「いなかのいちにち」「いさむさんのうち」などが、検定教科書として発行された³⁾。

では、「いさむさんのうち」の構成をみてみよう。資料1は「いさむさんのうち」の目次である。「一 いさむさんのうち」は、いさむさんの誕生日を家族が祝っている場面が描かれ、いさむさんがプレゼントの中身を当てようとする様子が描かれている。次に「二 なかよし」では、いさむさんの家にあきこさん、まことさん、はなこさんが遊びに来て、「がっこうごっこ」をする様子が描かれている。そして「三 かいもの」

資料1 「いさむさんのうち」の目次

もくじ	
一 いさむさんのうち	
二 なかよし	
三 かいもの	
四 えんそく	
五 おばさんのうち	
六 どうぶつえん	
七 いつつのとびら	
八 おはなしかい	
九 かみしばい	

いさむさんはお母さんと買い物に出かけ、電車に乗ったり、デパートに行ったりしている。資料2は「がっこうごっこ」と「かいもの」を

これらの場面ほとんど、いさむさんとその場にいる人物との会話で表現される。そして、質問—応答というやりとりや、話し合いが繰り返し描かれている。

ここからわかるように、戦後新教育期の検定教科書は、一冊ごとに一貫した人物の設定をとり主人公が活

資料2 「がっこうごっこ」と「かいもの」の場面

「わたしが せんせい ですよ。さあ、みなさん、べんきょうをはじめましょう。」

まことさんが、

「せんせい、ぼくは 本を よみます。」

と、いいました。

はなこさんが、

「せんせい、わたしは えほんを、みます。」

と、いいました。

いちばん あとで、

いさむさんが、

「せんせい、ぼくは 本を わすれました。」

と、いいました。

「いさむさん、

わすれものを、しては いけませんよ。きょうは、せんせいのを

かして、あげましょう。」

「せんせい、どうも ありがとうございます、

いさむさんは、おじぎを、して

ぼんを、かりました。」

かいもの

かいもの

おかあさんが、

「きょうは、かいものに いきましよう。」

と、いいました。

「おかあさん、なにを かにに いくの。」

と、いさむさんが、いきました。

「あなたの ぼうしを かにに いくのですよ。」

「おかあさん、ぼくの うんどうぼうしでしょう。」

すると、けんちゃんがいきました。

「おかあさん、ぼくのも かって。」

「けんちゃん、ぼうしも かいましようね。」

「うれしいな。」

「うれしいな。」

ふたりは、手 を たたいて、いきました。

「おかあさん、つれて、いって。」

と、けんちゃんが、いきました。






(海後宗臣編纂『日本教科書体系 近代編 第九巻 国語(六)』講談社、1964年、485頁より筆者抜粋)

動する様子を描くことで、当時の日本の子どもたちに求める言語活動を描いている。そうすることで、家、学校、社会と同心円的に経験を拡大しながら、生活の中で必要に応じて言語を学習していく理念を具現化したのである。ただし、いさむさんなど登場する人物の内面世界が描かれることはなく、どの人物にも個性は感じられない。

このような教科書を材料として、実践現場では、「電話のかけ方」「会議の進め方」「新聞の編集の仕方」「ポスターなどの宣伝文の書き方」「インタビューの仕方」など、日常の言語生活のあらゆる場面における言語活動を行う「単元学習」が展開された。

(2) 1958・1968・1977年版学習指導要領——言語教育としての系統性の重視

戦後新教育の理念を背負って展開された「単元学習」であるが、1950年代も半ばにもなると、基礎学力の低下を招いたという批判が多くなされるようになる。経験重視の「単元学習」は教育内容に系統性がないとされ、基礎学力の保障と系統学習の重視が強調された。

これを受けて、「告示」された1968年版「要領」は、「言語教育としての国語科」という立場を明確に主張した。新たにされた国語科の目標に合わせて、前回までの「要領」で採用されていた「聞く」「話す」「読む」「書く」という領域が変わって、「表現」「理解」という二つの領域と「言語事項」からなる二領域一事項という領域構成が採用された。この時点から、文法と語彙の取立て指導が導入される。言語教育として国語科そして系統性の重視という主張は、二領域一事項の構成と合わせて、1989年版「要領」まで続くことになる。

では、この時期の教科書はどのようなものだったのだろうか。まず、編成の主体が文部省から民間の教科書会社に移された。これと同時に教科書は、石森のような一人の編者が書いた一連の物語ではなくなり、本物の作家が書いた複数の作品が掲載されるようになる。この時点から日本の国語教科書は、オムニバス形式の作品集としての性格を強く持つようになった。また、作品の後ろに設問が並び、作品の間には、文法と語彙の学習のページが挟まれるという形ができあがった。

たとえば、『国語 四年生(上)』『国語 四年生(下)』(教育出版、1974年)には、物語文・詩として

「霧の中のおじいさん」「ひとびと」「出港」「天じょう」「にぎりこぶし」「雪の日のできごと」「つきのわぐま」「つり」「谷間にかかったにじの橋」「はだかの王様」「八郎」「黒たかをつぐ者」「古いしらかばの木」が、そして説明文として「三島池のまがも」「みつばちの生活」「天気とわたしたちの生活」「もっとも速いものは」という作品が掲載されている。

(3) 1989・1998年版学習指導要領——「伝え合う力」の重視

1980年代に入ると、子どもたちがコミュニケーションや表現を行う場が奪われていくという主張が出始め、また一方でグローバル化が進む世界で強く生き抜いていく個人の育成を要求する声が上がってきたことを背景に、話し言葉によるコミュニケーション、音読、演劇などの指導が再び重視されるようになった。

1989年版の「要領」では、従来の「聞く」「読む」重視の受信型から、「話す」「書く」重視への発信型へと変わることが述べられた。この「要領」には、「伝え合う力を高める」という文言が登場し、コミュニケーションの教育が重視された。これを受けて、「理解」「表現」「言語事項」の二領域一事項は改められ、「伝え合い」場面における言語活動として「話す・聞く」「書く」「読む」の三領域が採用されることになった。

この時期の教科書の構成を見てみよう。たとえば、『国語 四年(上)』『国語 四年(下)』(光村書店、2003年)には、次のような作品が掲載されている。まず、物語文・詩として「三つのお願い」「春のうた」「白いぼうし」「一つの花」「アサガオ」「ごんぎつね」が、説明文として「ツバメがすむ町」「体を守る仕組み」「手と心で読む」「手話との出会い」「動く絵の不思議」が収められている。そして、作品とは別に活動単元として「新聞記者になろう」「十才を祝おう」「生活を見つめて——四年一組生活白書」という単元が掲載されている。また、どの作品にもその作品をいかした活動が設定されており、たとえば「白いぼうし」という作品の後には、「ポスターをかくて、作品をしようかしよう」という活動が設定されている。そしてこの活動は、実際に教科書の上で、「なつみ」や「よういち」といった人物によって展開されている。

これを(2)の時期の教科書と比較すると、作品数

が減少していることがわかる。その代わり、「新聞記者になろう」「生活を見つめて」など、「単元学習」で行われた活動と類似した活動が、単元として復活している。また、作品の読解についても「伝え合い」の言語活動が重視され、単元学習の要素が反映される形になっている。つまり、この時期の日本の国語教科書は、作品と活動単元が混在する形になっているということである。ただし、活動単元に登場する人物である「なつみ」や「よういち」にはやはり個性が感じられない。

以上からわかるように、日本の国語教科書の構成は、学習指導要領の主張に合わせて変化してきた。重要な点は、国語科の目的を言語生活の充実に向け言語活動が重視されると、子どもたちは教科書の中の登場人物と同じ活動をするを求められ、反対に、国語科の目的を言語教育に向け系統性が重視されると、本物の作家の作品を通して言語技術や文法事項、語彙の取立て指導が行われるという結びつきである。

また、このように国語科カリキュラムと教科書の変遷を見てくると、PISA 調査「読解」に注目が集まるのは、成績の低下というやや外的な理由ばかりではないことがわかる。1989 年度版「要領」の主張に結実したように、その内実は一義ではないものの、「伝え合う力」の育成が近年の国語科における課題であると考えられてきた。だからこそ、それを求めているとみなされる「PISA 型読解力」に注目が集まったのであろう。そして、「PISA 型読解力」を育成することに成功しているとされるフィンランドへの国語教育に、「伝え合う力」育成の鍵を求めることになったのであろう。

3. フィンランドの国語教科書の特徴

それでは、フィンランドの国語教育の具体的な姿はどのようなものなのだろうか。日本の国語教科書の構成の変遷を念頭に置きながら、「教科書」を分析していく。

(1) 教科書の位置づけ

「教科書」の分析に入る前に、フィンランドの教育における教科書の位置づけについて述べておく⁴。フィンランドでは、1991 年に学校管理を国から地方自治体に移管し、それに合わせて教科書検定制が 1992 年に廃止されている。

教科書会社は現在 5 社存在し、これらは、行政官、教員組合代表とともに、1994・2004 年のナショナル・

カリキュラム策定過程に加わっている。そして、ナショナル・カリキュラムの策定と平行して教科書作成を行う。教師および研究者と協力し、教科の教育目標と教科横断的な目標を考慮し、カリキュラム大綱を具体化しながら教科書を作り上げていく。つまり、カリキュラム大綱から具体的なカリキュラムモデルを作り出す役割は、実質的には教科書会社が担っているということである。

教科書を採用するのは、地方自治体でも学校でもなく、一人ひとりの教師である。教科書の使用義務はない。また、基本的に学校にストックされ、子どもに貸与するというシステムをとっている。

国語科では、教科書が発行されているのは 3 年生以上であり、1・2 年生の教科書はない。本稿で取り上げる「教科書」は、フィンランドの国語教科書において最も高い採択率を持つものとして紹介されている。

(2) 教科書の構成

それでは、具体的に「教科書」の構成を見ていこう。ここでは 4 年生の「教科書」を取り上げて分析することにする。

「教科書」は、フィンランドの人気児童文学作家マルック・リットネンが書きおろした一連の物語になっている。物語の舞台はバスキマキ小学校という架空の小学校であり、ユッシ、ラミ、ミッコ、アンナマイヤなど、その学校に通う子どもたちが主人公になっている。ラミやミッコは「教科書」を使用する子どもたちと小学校 4 年生という設定であり、カウノ先生という先生のクラスにいる。物語には、ラミたちの学校生活や家庭生活の様子が描かれている。

「教科書」は 5 つの単元から成っている。一つひとつの単元は、一連の物語文が 2~5 編と、投げ込み教材である文章が 2~6 編、そして「作文特訓道場」という活動で構成されている。たとえば第 3 部および第 4 部は資料 3 のような構成になっている。

たとえば第 3 部の内容を見てみよう。「バスキマキ新聞」編では、ユッシたちは自分たちが成し遂げた「図書館大作戦」が紹介された「バスキマキ新聞」の記事を読み、それからどんな新聞や雑誌が家に届くかということについて話し合い、そして自分たちで新聞を作ることになる。ここからわかるように、物語の登場人物

資料3 第3部および第4部の目次

第3部

- I バスキマキ新聞
- II 手紙を書こう
- III ひみつの誕生日
- きやくほん「旅びととクマ」
- 説明文「アハベン」
- 作文特訓道場

第4部

- I コンピューター教室
- II 外国からの転校生
- III 投書しよう
- すいせん図書「リリー・バケバ」シリーズ
- まんが
- 学級新聞をつくろう
- 作文特訓道場4

であるユッシたちは、社会における言語活動を必要に応じて行いその中で言葉を学習する「単元学習」を行っている。

次の「手紙を書こう」では、ミッコたちに誰でもいいから誰か知っている人に電子メールを送るという課題が与えられ、パソコンも携帯電話も家にはないミッコは困ってしまい、全員で手紙を書くことになる。ここでも、登場人物たちは「単元学習」を展開している。

ここで注意しなければならない点が二点ある。第一に、物語の登場人物であるユッシたちは「単元学習」をしているが、フィンランドの子どもたち自身が、必ずしも同じように「単元学習」を行っているわけではないという点である。物語文には必ず設問が設定されており、読者であるフィンランドの子どもたちは、その設問に少なからず答えているはずである。

たとえば「バスキマキ新聞」編の物語文の後には、「②カウノ先生のクラスの生徒で、だれがいちばん雑誌をよく読んでいますか。そう思った理由も書きなさい。」「③バスキマキ新聞の社説から、意味がわからない言葉を三つ以上ぬき出さない。ぬき出した言葉の意味を、辞書やインターネットを使って調べなさい」といった設問が4つ設定されている。

このような設問に答えることによって、フィンランドの子どもたちは、語彙を増やし、文章の部分に着目

して詳細に読み解き、論理的に回答する活動を行っていると考えられる。

ただし、物語文の登場人物が単元学習を行っているため、間接的に、新聞記事やメールなど様々なジャンルの文章に接することになり、様々な文体を読むことになる。また、たとえば「手紙を書こう」編で、最後に「⑦お父さん、お母さん、おじいさん、おばあさんなど、大人あての手紙を書いてみましょう。」という設問が設定されるなど、「単元学習」の要素が強い書く活動も取り入れられている。

注意しなければならない第二点目は、登場人物の活動と現実の子どもたちの活動を同一視してはいけないとはいえ、物語文には、フィンランドの子どもたちの生活の実状がかなりの程度反映されていると考えられる点である。

先述した「手紙を書こう」編では、家にパソコンや携帯電話がないため、学校の課題ができなくて困っているミッコが登場した。また第5部の「ひみつの特訓」編は、ラミの家庭生活を描いた次のような物語文である。ラミは、両親が離婚して母親と一緒に暮らしているが、父親と過ごしたために一緒にスポーツ・クラブに通って水泳を練習している。ところが、学校の健康診断で耳に炎症があることがわかり、お医者さんにプールに入ることを止められた。父親と過ごしたためにそのことを父親に言い出せないラミは、どうすべきかユッシとミッコに相談するという物語文である。

このように、「教科書」の物語文は、フィンランドの子どもたちの生活の中で切実な問題をすくい上げてきているのではないかと推察できる。

そして、物語文に続く設問には、次のような設問が含まれている。「手紙を書こう」編では、「①なぜミッコは困っているのですか。」「③もしあなたがミッコだったら、どうしますか。」という設問が設定されている。「ひみつの特訓」編では、「友だちと二人で／クラス全体で、ラミのお父さんに言ってあげたいこと、ラミに言ってあげたいことを考えましょう」といった設問が含まれている。

上のような設問に答えることで、フィンランドの子どもたちは、自分や友達の経験を登場人物の経験に重ね合わせながら、自分がその場にいるとすればどのように判断するかを問われることになる。つまり「教科

書」においては、読み取らせたり意見を述べさせたりするテーマは何でもよいわけではなく、また論理の型のみがテクニカルに教えられているわけでもない。そうではなく、子どもたちの生活の中である程度切実な問題について読み取り、意見を述べさせようとしていることがうかがえる。

以上、フィンランドの国語教科書の構成を分析してきた。まとめると次のようになる。「教科書」は、フィンランドの子どもたちの生活の実状に沿って登場人物が「単元学習」を行う物語文が大きな要素だった。そして、物語文とセットになっている設問では、詳細な読解を求めたり語彙を求めたりする設問、また実際に活動を行うことを要求する設問が含まれていた。

このような「教科書」で学習することによって、フィンランドの子どもたちは、間接的に「単元学習」を経験しながら、自分や友達の経験を重ね合わせて文章を読み取り、語彙を増やし、論理的に回答する活動も行っていると考えられる。つまり「教科書」は、子どもの言語生活を重視する「単元学習」と、豊富な語彙や論理的な読み書きを重視する言語技術の学習を、巧妙に組み合わせた構成になっているのである。

(3) 自立した読みを促す仕掛け

これまでに述べてきたように、「教科書」では論理的な読み書きを求めており、その前提条件として、フィンランドの子どもたちの日常生活で遭遇する切実な問題を読み物として用意している。

しかしながら、この「教科書」の特徴はそれだけではない。ここには、切実な問題という状況に浸って言葉を使うということの他に、文章を読解するためのある種の系統的な指導がある。

ある種の系統性と述べるには、次のような理由がある。日本において文章読解の系統的指導を目的にする場合には、たとえば「視点」といったような、読むための分析的な概念を系統的に教えるという方略が取られる。しかし、「教科書」では分析的な概念を用いることなく、自力で読みに熟達していくための仕掛けが用意されている。この仕掛けによって、系統的に分析的な概念を教えなくても読みの技術を身につけていくと考えられる。ここでは物語文の読みに焦点を絞って論じよう。

まず、「教科書」の巻末には、「読解のまとめ」として、資料4のような手引きが掲載されている。

資料4 「読解のまとめ」としての手引き

物語文を読むには

読む前に

題名と絵をよく見よう。

- ・ 題名と絵をよく見て、どう思ったかな？
- ・ 物語の内容を想像してみよう。

読んでいるあいだ

自分で自分に質問しながら読もう。

- ・ 何が起きているのかな？
- ・ 次に何が起ころのかな？
- ・ 予想どおりに、何かが起こったかな？

意味のわからない言葉が出てきたら

- ・ そのまま先を読んで、意味を想像しよう。

読み終わったら

考えよう。

- ・ 予想通りの内容だったかな？
- ・ 気になったところはあるかな？
- ・ おもしろかったかな？

(メルヴィル・バレ他著、北川達夫&フィンランド・メソッド普及会訳・編『フィンランドの国語教科書 3年生』経済界、2005年、88頁より筆者抜粋)

これらの項目を見ていると、題名に出会った時点から常に細かく立ち止まり、自問自答を繰り返し、先を予想しながら読み進める姿が浮かび上がってくる。

そして、このような読みを達成するために、教科書にはさらに仕掛けがある。たとえば、全ての文章において、文を途中で区切って「ラミはどう思っているのかな？」「このことを、ラミはお父さんに言えるかな？」など書かれた「小見出し」がついている。読者である子どもたちは、「小見出し」において立ち止まり、自問自答し、それまでの読みを確認したり修正したりすると同時に、先を予想することで読みが促されることになる。

つまり「教科書」では、文章の途中で細かく立ち止まりながら自問自答して読み進めていく経験を積み重ねることによって、読むことができるようになって考えられている。ある文章では文の一部がマークしてあ

り、そこで読み手に生じるだろう疑問や感想などを書き込んだものが掲載されていることも証左となろう。これは、ある文章を細かく立ち止まりながら読み進める他者の読みの実例を見ることを意図していると考えられる。

さらに自立した読みを促す仕掛けとして指摘できる点は、子どもたちに創作することを頻繁に求めている点である。「『リスト・ラッパーヤ君』の新作をつくりましょう。次は、どこで冒険することにしましょうか。新作の題名を考え、表紙のデザインもかきなさい」「『カラスのチーズ』や、自分で考えた物語を、パントマイムか影絵げきにしませう」「『イソップ物語』のほかの話も読み、きやくほんをつくってみましょう」といった課題が多く設定されている。

このような課題は、単に文章から読みとったことを伝え合うという活動とは異なり、作家の立場になって作品を創作することを求められている。つまり、書き手の立場になり、書き手と同じ位置に立つことが求められているのである。

ここから、書き手と同じ立場に立って書くことによって読みに熟達していくことが想定されていると考えられる。つまり、「教科書」は、読むことと書くことを一体の行為としてとられているのである。

これまで述べてきたことから、「教科書」の特徴の全体が見えてきた。もっとも大きな特徴は教科書の構成方法だった。それは、フィンランドの子どもたちの生活の実状に沿って登場人物が「単元学習」を行う物語文が大きな要素であり、物語文とセットになっている設問に答えることによって論理的に書くという、単元学習の手法と言語技術教育の手法を組み合わせたものだった。さらには、自立した読みを促すための仕掛けとして、文章の途中で細かく立ち止まりながら自問自答して読み進めていく経験を積み重ねることと、多くの創作活動を行うことによって、読むこと・書くことに熟達していくことが想定されているという点を指摘することができた。

4. おわりに

はじめにでも触れたように、「教科書」を翻訳した北川達夫は、「教科書」から読み取ることができるフィンランドの国語教育の特徴として、問題解決という型

を用いて物語文読むことや、「主張—根拠」といった書く型を繰り返し使わせるという手法を強調して紹介してきた。

しかし、「教科書」を具体的に検討してきたいま、このような紹介のし方は一面的であると言わざるを得ない。「教科書」の最大の特徴はその構成方法であり、生活の中で出会う問題に向き合って真剣に言葉を使わせるという点であった。このようなことは、生活綴方や文学の読みの指導において、日本の教育実践において長く行われてきたことである。その点を確認しておく必要があるだろう。

今後の課題としては、「教科書」が依拠しているとなっているカリキュラム理論や学習理論を明らかにしていくことを挙げておく。

注

¹ たとえば、佐藤学「フィンランドの教育の優秀性と その背景——PISA 調査の結果が示唆するもの——」教育科学研究会編『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』国土社、34-43頁。

² メルヴィル・バレ他著、北川達夫&フィンランド・メソッド普及会訳・編『フィンランドの国語教科書 3年生』経済界、2005年、91-94頁。

³ 1947年の国定教科書および1949年の検定教科書については、次を参照。海後宗臣編纂『日本教科書体系 近代編 第九巻 国語（六）』講談社、1964年、634 - 636頁。

⁴ フィンランドの教科書の位置づけについては、次を参照。福田誠治『競争しなくても世界— フィンランドの教育』アドバンテージサーパー、2005年、35 - 38頁。

(博士後期課程)