

現代体育教授学の構想と展望 (VI)

— 教授行為における目的の機能性に関する検討 —

松岡重信・呉軍・李捷
(1998年9月30日受理)

A Study on the Vision and Development of the Physical Education Didactics(6); Especially on the functions and structures of the goal in the teaching behaviors

by Shigenobu MATSUOKA, Wu JUN, Li JIE

In this papers, to clear the functions and the structures of the goals, aims, objects in teaching-learning systems of physical education and the all over education systems in Japan, we have been argued about some problems of the goal theory and the teacher's behaviors in school systems and the all over the education systems in Japan.

Especially, the goals of the Japanese national curriculum that the government (Ministry of Education) set as the goals, have some particular characters in the functions, does not become the goals for most physical education teachers. Recently the Japanese school education systems have been changing too flexible, too soft and too weak for the most Japanese young peoples, therefore the goal of education and the physical education dose change to the confusion and the impossibility in the daily school teachers behaviors in the classes.

The our discussions about the goals of physical education have been guided us to the results as follows ;

- 1) The descriptive goals of physical education in the Japanese national curriculum have not the logical necessarily to change the possibility.
- 2) Traditionary the thinking styles of the Japanese were different from the Europeans, nevertheles the goals of education were constructed acorrding to the European thinking styles.
- 3) The goals of the Japanese education systems have the double framework that the daily impending teaching-learning behaviors have not compleatly link to the principles of educations.

I はじめに

わが国の教育システムの軟弱化がここ10年で随分進行している。ここでいう軟弱化とは、相対的に強固であったシステムが、ソフトになり、機能的に変化することである。事の善し悪しは別にして、そのように変化せざるを得ない幾つかの条件があったという事であろう。一方その事を認識しつつも、「学級の崩壊」や「中学生による凶悪犯罪」などの報道に接して、どうなるのだ、日本の子どもは、日本の学校は、と近未来を不安視する傾向も強い。日本の教育の軟弱化が押し進められることに関わって、社会システムとしての教育

システムの「目標や目的」概念の特徴を議論したい。

1)一般論としての目標・目的の特徴

われわれ人間の最たる優れた能力の一つは、未来に対して「ある予感」をもつことである。その予感のうち都合のよいものを選別し、想定される不都合を排除しながら、これらを達成すべく、行為を調整することである。短期的にも長期的にも、強くも弱くも、個人的にも組織的にも、設定した「都合のよい予感と状態」に向かう性質を意味する。その性質を、個人や組織やシステムが、「目標・目的」をもっている状態と規定する。この「目標・目的」は、誰かが明確に認識しており、ま

た主体として、長期的に、日常的に、瞬間的にしろ、意識している「願望・希望・夢」などの総称である。だから、自らが「願望・希望・夢」として、あるいは「問題・課題」として意識した事項が、予感として必然性や達成可能性・解決可能性・実現可能性・重要性をもつときに、いわゆる主体にとって「目標・目的」になると考えてよい。そして、その「目標・目的」が、その主体や組織主体の行動を駆動し調節する時に、まさに「目標・目的」として機能することになる。

目的を記号論で整理する場合は、目的遂行的解釈項として、記号を「目的」、「目標」、「狙い」から解釈する解釈項としている。それは、理論的解釈項とも呼ばれている。記号は、1)充足的、2)実践的、3)実用的記号に分類されてもきた。また、目的は、一般論として、「長期-短期」あるいは「形式-実質」、さらに「遠い-近い」といった感覚的、相対的、形式性つまり、「<思いとして>-<文章記述として>」のような「目標・目的」が、格別に意識されることもなく、一括して、教育の「目標・目的」とか、教科の「目標・目的」という概念として表現されている。「目標・目的」を記述して表現すること、行為として表出することとの関係やギャップを議論し、それを意識しておく必要性が生じている。

2)学校教育の目標設定と機能評価

少なくとも、戦後の教育システムあるいはその代表といえる学校教育が、その存在理由に疑念をもたれることはなかった。戦後の学校教育は、確かに多様な問題はもち続けてきた。が、だから学校は不必要という論理には至らなかった。

けれども、1970年代から80年代前半にイバン・イリッチらが「脱学校論」として論理展開してきたように、現代学校の機能や、その制度や、その学校文化が、醸し出してきた「負」の側面が鋭く批判されてきた²³⁾。学校を潰そうとか、学校は悪であるとか指摘するのではないが、学校がもっている「生徒の分別機能」や、受験体制下における「競争主義」とも呼べそうな、わが国の学校教育の仕組みや文化も当然批判の対象になりうる。また、「社会の学校化²⁴⁾」も批判のターゲットであった。

さらに、学校は少子化の影響や週休2日制の完全実施の方向性の中で、支柱になる教育論理や基本的テーマをすらすら失いかけている。少なくとも、「機会均等」とか「平等」とかの、戦後の教育を支えてきた法律的、実質的な基本テーマをすらすら喪失しかねない段階に至っている。「生涯学習社会の構築」や、その推進理論ですら「みんなで・・・」とか「一緒に・・・」とかの論理が、さほど力をもちえていない状況もある。逆に、「多様化」や「個性化」の論理で、「自由化」や「選択化」の方向転換が図

られようとしている。従って、当然のごとく教育機能の評価問題も転換をせまられることになる。

3)学校教育にかかわる目標・目的論

われわれは、一応、「日本国憲法」や「教育基本法」そして「学校教育法」にも、また「生涯学習推進法(略称)」にも、法律文の制定の目標が、記述されていることを知っている。けれども、それらが財務関連や人事関連以外のところで、明確にわれわれの意識にあるわけではない。つまり、法律の目標ではあっても、現実的には、日本の教育の管理運営の条件のあり方を示すものに過ぎない。

同様に、各学校や教育団体は、その要覧等によれば、「本校の教育目標」とか「教育の指針」といった形式で、その「目標・目的」らしきものを記述している。つまり、「記述された目標・目的」や「指針」の類は、ほぼすべての学校にあるといってよい。そして、これも基本的には、その学校に籍をおく教師たちにすら意識されていない場合が多い。さらに、各教室の黒板の上には、教師たちの想いが込められた「目標・目的」というのか、「標語」ともいうべきものがある。「よく遊べ、よく学べ」などのこの類の記述も、場合によっては教師たちの日々の活動や行為とは、ほとんど関係がなかったりする。

われわれ教師が、日常的に意識する問題や課題が、相当にデリケートで、場合によっては秘密扱いであったり、相当に感情的な側面ももつような場合が少なくない。従って、われわれ教師にとって、意識される「目標・目的」とは、日常の問題や課題に対応的で、もっとも日常性に富み、揺らぎやすく、デリケートである。この一点をもう少し前面に出し、その変動や揺らぎを正当に教授学理論に位置づける必要がある。そして、そのような性質を正当に評価しないと、大きな理論的欠陥を内包する恐れがある。また、教育的「目標・目的」の「お題目化」から逃れることも出来ない。

4)それらの問題性

その「お題目化」の進行は、場合によっては組織や団体の崩壊につながる可能性がある。あるいは個人の場合でも虚無感や不適応を生み出す可能性がある。

ただ、記述された「目標・目的」が、お題目化していても、それをすらすら意識下にしなければ、大きな障壁にはならない。われわれは、別の次元で現実的で、その場対応の「目標・目的」を、その場その場で創出する。現実にもその様に動いている。「記述された目標」より、さらに具体的で、課題対応で、デリケートな目標を設定し、そのプロセスを評価している。ところが、例えば、「われわれは、<受験地獄>をつくりたがった訳では

ないが、そのように子ども達を追い込まねば、現実には子ども達が困る・・」、という論法もはたらいていた。壮大な「目標・目的」の記述された文章は、われわれに対して大した力をもたないが、あの子を何々高校に合格させる・・、これは極めて具体的で、かつ評価が明確で、われわれが採用しよう的手段方法もおおよそは見当がつく。多分われわれは、日常的には、これらを「目標・目的」として意識し、行為をおこし、自らの行為を対应的に評価している。こうした行為の性格が余りにも軽視されているから、「原理・原則」が破綻し、二重構造に陥る論理の弱点がある。

5)本研究の目的

「目標・目的」が、真にわれわれが達成したい事象、あるいは創出したい状況としてイメージされている時、「目標・目的」でありうるとした。さらには、達成するための手段や方法、およびその組み合わせや、順序系列が相当に明確であるとき、われわれの意識されている「目標・目的」と呼んで差し支えないものになるとした。

けれども、それだけでも不十分で、現実にはその「目標・目的」に向かうのは、われわれ教師だけではなく、子ども達、生徒達、学生達、院生たちである。彼らがその「目標・目的」を達成したいと願い、そのような指向性をもって、ノウハウを獲得しながら、意識している時にだけ、「目標・目的」は真に「目標・目的」でありうる。「最初に結論ありき・・」であるが、現実には学校教育や授業運営・学級経営において、「目標・目的」が「目標・目的」であり得ない、あるいは「目標・目的」になり得ない状況を分析し、その原因を把握することが本研究の目的である。それが可能になった時、われわれは自分達で出来る事と、出来ない事の区別がつくし、どのような条件を具備するとき、「記述された目標・目的」が「意識された目標・目的」に転化できるのかを認識できると考える。

II 戦後の学校教育における目標目的論の特徴

1)社会文化論における目標論

社会の発展とか進化という時、経済や生産・流通にかかわる諸パラメータが暗躍し、利用されてきた。国民一人あたりの生産高、国民一人あたりの自動車保有台数、一人あたりの貯金高などである。同様に、小学校—中学校—高等学校—大学の数や生徒数、学生数、教員数などの教育関連パラメータを、他国と比較する時、それらは優劣を含め、相当の判断材料をわれわれに提供してくれる。にもかかわらず、その教育が、あ

るいは教育システムが如何なる方向性をもつか、それが如何なる意味をもっているか、また現実には如何なる影響を子ども達若者達に与えているのかを、明確に理解させてくれるものではない。その時の「方向性」や「教育の指向性」こそが、大きくはその社会の目標ともいえるものであり、教育システムの目標論でもある。ここを大きくは、人間形成論で語ってきた歴史は永いが、いかなる人間を形成するか具体レベルは依然として曖昧模糊としてきた。軍人としての人間形成を指向した歴史もあったし、それぞれの時代にそれぞれの「理想像」や「理念」を形成してきたと云ってよい。

けれども、今まさに今この曖昧模糊が空中分解しようとしている。中等教育学校においても、「機会均等」や「平等に」という基本コンセプトにさえ疑義が生じている。曖昧模糊は、曖昧模糊で、それなりの論議の引き戻しや、本質議論に帰ろうとするベクトルのパワーをもっていた。けれども、1997～98年中に答申され、中間発表された、多くの施策方向を貫く新基本コンセプトは、「自由化」や「選択化」と表現してよい。あるいは「個別化」とか「多様化」と表現してもよい。個々人の自由とか、個性の伸長を最大限の眼目にし、旧の「機会均等」や「平等に」という基本コンセプトが影をひそめつつある。制度上の仕組みからみれば、これらの旧基本コンセプトは崩壊するのではなく、それらを基盤にして、新の「自由化」や「選択化」ということになるのであろう。が、現実はそのようには動かない可能性の方が高いと言える。

元々曖昧模糊とした新基本コンセプトも、「はずみ」がつけば、一気にそれぞれの勝手な解釈と意味付けで動く可能性が高い。「自由化」や「選択化」、「個別化」とか「多様化」も、実は教育を推進する人間にとって、これ程にまで、これまでと矛盾した歴史的関係をもつ概念も少ないと言ってよい。「平等に」とか「みんな賢くなろう」とか言ってきた、ついこれまでの基本コンセプトは、「みんな各自の好きなように・・、思うように勉強すればいいんだよ!」と言って聞かせ、「その責任はみんなだよ!」とも言うことになる。

戦後一貫して「子ども中心主義」と「教師中心主義」の大きな歴史的揺らぎがあった。けれども、ここまで「子ども中心主義」に傾くならば、実は「学校へきて、クラスをつくって、一緒に勉強しよう」という、社会的文化的習慣や論理性・法原理すら否定することにつながる可能性がある。法律的な問題も気にかかるが、歴史的、習慣的に形成され、継承されてきたものが、場合によってはまるごと崩壊するものになってもよい・・、とするだけの覚悟が必要である。

2) 沼田裕之の比較文化論における教育目的論

沼田裕之は、その著の序において、「そもそも私たちは、人間形成といった一大事にく目的>を立てて事に当たるだろうか?」そのことが今問われなければならない、とその著の問題意識の出発点を確認している⁵⁾。この問題設定に対して、逆命題的に「もしも、日本人は<教育>のような事柄に向かう場合に<目的>をたてて行動しない、してこなかった、いや、しようとして、としたらどうなのだろうか?」と問い、「それでも欧米生まれの<教育目的論>は有効なのか」と課題設定をつないでいる。教育に「目的論」があって、それは「有効なのか」とは問わないで、「有効である」という前提が、「教育目的論」の最初からあったと指摘する。

特に、「目標・目的」を論じる際、比較文化論的には、ヨーロッパ人と日本人には大きな違いがある。沼田や板板に従えば、まず日本文化における時間と、ヨーロッパ文化における時間は大きな差異があるとする。「・・・(日本文化の場合)現に目の前にある具体的な経験と密着した捉え方が支配的で、西欧の伝統の場合のように現在と緊張した関係にある<将来>や<未来>ではない(P.24)⁷⁾と指摘する。さらに大きな差異として、「(ヨーロッパでは)・・・抽象的なロゴスが、たえず個別的、具体的な経験的現実と緊密な対話的關係をもっていることで、その緊張した関係性のなかに人間にとっての真実が出現する・・・と、信じられている。この信念は宗教的信念といってもよい(p.187)」この一般的抽象的な原理の有無というより、その原理へのかかわり方一対話的なのかかわり方一が、日本人と大きく異なる。また、「古くからの日本文化のなかには、<西欧的な公共>の捉え方は、原理上存在しない。・・・また、公的に決められたものを、自分の人間としての尊厳にかかわる一大事と捉えて行動する習慣も原理的に存在しない」とする。さらに、「いっそ・・・」、「なまじ・・・」、「どうせ・・・」という日本人にありがちなこの表現は、もの事への<執着>を切り、<皮膚感覚的人間関係>や<体感的時制>を重視する日本人の論理構造の特徴を示唆している⁸⁾。

こうした主張論述に従うならば、日本の「教育目標論」は、論理構造としては「ヨーロッパ式文化の考え方」の範疇にあり、日本人的な文化的習慣や思考スタイルに従えば、極めて日本的で、原理的に存在しえないものが、現実には形式と存在している・・・ということになる。つまり「記述された目標・目的」は、論理構造を示し、ロゴス的かつ、ヨーロッパ的ではあるが、われわれの思考様式に馴染んでおらず、また決定的には、そうした「記述内容」と緊張したかかわりをもっていない。「それは・・・それ、これは・・・これ」と、いう思考の二

重構造の最たる特徴ということになる。

III 指導要領にみる保健体育科教育の目標論

1) 学習指導要領の目的論史

戦後の新生体育科・保健体育科は、その最たる方向性として、次の二つの特徴がある。第一は、スポーツや遊戯を教えるべき内容にするということである。第二には、「命令一集団行動」を避け、「民主的な人格形成」をはかることで、戦前への回帰を未然に避けようとしたことである。以降平成元年(1989)版までの、大まかな目標もしくは強調点は表1のように整理される。1978年制定の指導要領で「運動の楽しさ」や「生涯体育」が示されるまで、「健康で有能な身体」や「体力や活動力の育成」、「民主的態度や明るい生活を営む態度」、「健康・安全についての知識理解」、「基礎的運動能力や運動技能の育成」などが強調され、またそれらが、ほとんどそのまま「教科の目標」として記載されてきた。学習指導要領という、基本的文書は、その性格が「参考文書」であるとか「法律文として法的基準」であるとかを問わず、これは文部省が、あるいは文部省の名において、各地方教育行政や学校や個々の教師に対して「指示」を与えている文書である。「・・・のような事を目的にして・・・を内容として扱いながら・・・時間的には・・・で」

表1 戦後学習指導要領体育科(小学校)編における目標と内容の変遷

制定年	目標	内容
1949年 (S. 24)	健康で有能な身体の育成、 よい性格の育成と、 教養の向上	模倣物語遊び、リズム運動、ボール運動、 鬼遊び、リレー、陸上運動、器械運動、 徒手体操、水泳、健康生活の知識
1959年 (S. 28)	活動力の向上、 民主的生活態度の育成、 レクリエーションの活用	固定施設の遊び、力試しの運動、徒手体操、 リズム運動、鬼遊び、リレー、ボール運動、 水泳、スキー、スケート、体育や運動について の知識
1958年 (S. 33)	基礎運動能力の育成、 運動の仕方や技能の育成、 社会生活に必要な態度の育成 健康な生活を営む態度の育成	ボール運動、陸上運動、徒手体操、器械運動 リズム運動、その他の運動(水泳、すもう、鬼 遊び、なわとびなど)、 体育や保健の知識
1968年 (S48)	体力の向上、 運動技能の習得と運動の生活 化、社会的態度の育成、健康 ・安全に対する態度の育成	ボール運動、陸上運動、体操、器械運動、 ダンス、水泳、保健
1978年 (S. 52)	運動に親しませる、健康・安全 について理解させる、健康 の増進と体力の向上、楽しく 明るい生活を営む態度の育成	基本の運動(走跳、力試し、模倣、水遊び等) ゲーム、ボール運動、陸上運動、体操、器械 運動、表現運動、 保健
1989年 (H. 01)	運動に親しませる、健康・安全 について理解させる、健康 の増進と体力の向上、楽しく 明るい生活を営む態度の育成	基本の運動(走跳、力試し、模倣、水遊び等) ゲーム、ボール運動、陸上運動、体操、器械 運動、表現運動、 保健
98~99	?	?

注)本表は、梅本二郎編「新旧学習指導要領の対比と考察(明治図書,1989)」参照

と、指示命令を出している形式になる。

けれども、終戦直後から今日までの歴史的経緯の中
では、この目標記述や内容の位置づけを巡っても様々
な問題点が指摘されてきた。その最たるものを例示す
ると、体育科教育では、「真に体力養成は可能なのか?」、
「技能を高めることは出来てきたのか?」、「民主的
な態度や明るい生活を営むような態度は形成できている
のか?」、・・となる。「記述され」「指示されている」
「教科目標」対応で、その項ごとに素朴な疑問が投げか
けられ続けてきたのが戦後の体育科教育の歴史でもあ
った。「体力主義は、既に、破綻している・・!」、「スポ
ーツそのものを、生のままでは教えきれない!」、「だ
からスポーツそのものを、教育的に改変していこう」、
「さらに、用具やルールを改善しよう」と、それらの実
践的試みは、既に幾つも報告されている⁹⁾。

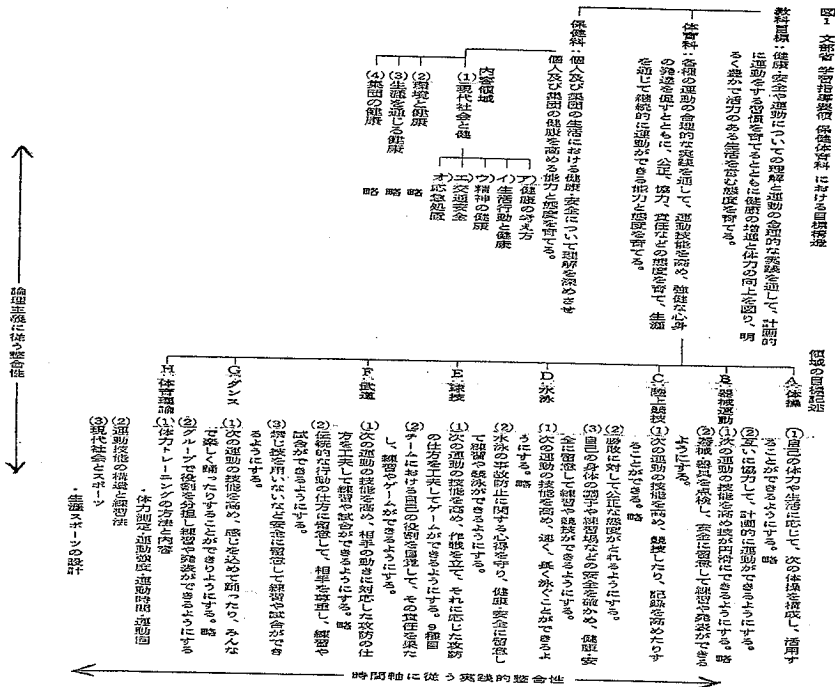
また、教科の目標・目的論は、「教科性格論」とか「教
科構成論」といった問題の仕方もあったし、いわゆる
「学力論争¹⁰⁾」や「教科内容論¹¹⁾」をめぐる議論とも連動
していた。しかし、例えばそれでは、学習指導要領の
「教科の目標・目的」の「記述」を変えるべきだとい
うような話にはならなかったし、またその「記述」を何
か別の条項に変えれば、体育の授業実践が活性化す
るとか、「目標・目的」の実現性が高まるとかの議論に
はなっていない。

ここにも、「それは・・それ、これは・・これ」の二重
論理がまかり通っている現実がある。

2) スポーツ実施の目標と季節性

スポーツそれ自体の起源は、古くギリシャ・ローマ
の時代に遡る。労働や遊戯との未分化な時間も含め
れば、人類史そのものかも知れない。近代スポーツや
オリンピック大会が提唱され、いまや崇高な精神と国際
平和の祭典とまで位置づけられるスポーツ・イベント
もあるが、そのイベント形式において、考え方の二重
構造はかいま見る事ができる。スポーツは発生史的に
も、文化論的にも、やはりヨーロッパを中心にした文
化である。そして、遊戯性や身体性だけでなく、歴史
的には儀礼性をもっている。その儀礼の捉え方にも、
日本と、大きくヨーロッパとは異なったスタンスが
ある。例えば、キリスト教に対するヨーロッパ人のス
タンスは根強く、わが国の多くの人間の仏教や神道に
対するスタンスはさほど強くない。神や権威シンボル
に対する「宣誓」は、相当に性格の異なったものにな
っている。この権威シンボルに対する宣誓は、日本人
では「宣誓は・・宣誓」、「勝負は・・勝負」という傾
向をもつ。

また、学校教育の体育の授業の場でスポーツをや
るといふ際、スポーツの季節性が、大きく授業のあり
方を制約する。現実的には、春のスポーツ、夏のスポ
ーツなどを各学校の年間プログラムに位置づけている。
そして、選択制授業などにおいて、相当プログラムの
自由度も、選択の自由度も高まっているという理解は
一般的にはある。けれども、そうした方法の自由度を
高めることで、記述された「教科の目標・目的」の達
成度が高まっているとは、誰も保証していない。むしろ、
選択制授業に切り替えること自体が目標となっている



傾向もある。各県レベルでの取り組みにもバラつきがある¹⁰⁾¹³⁾。多くの体育教師が、基本的なスタンスにおいて「選択制授業」に懐疑的でありながら、「やれ・・・というなら・・・やろう」という態度になる。この選択制授業のようなスタイルも、理念的には「自由化」とか「選択化」の路線ののっているといえよう。大勢がそのスタイルになって、その結果如何なる事態が生じているか。生徒達、若者たちの体育授業へのイメージや評価は千差万別であるが、少なくとも「体力を・・・高めた」とか「健康になった・・・」というレベルの話とは違っている。

3) 保健体育科の目標記述の構造と機能

図1は、1989年度版の学習指導要領における高校の保健体育科の目標構造を、「科目」や「領域」の別記記載および「目的記述」から整理したものである。

この構造は、基本的には強固な論理構造を保っていて、かつディレクトリック的構造である。下位の「領域」の目標すなわち、「体操領域」の各目標(3項が記載されている)が達成されることで、また他の「領域」の目標が達成されることで、「体育科」としての目標に連動し、また保健科の幾つかの項を、学ぶことで「保健科」の目標も達成される・・・という機能的連動性を前提にしている。図1で言えば、この仕組みは論理上、「上一下に連なり」、そこで、相互に規定規定しあう関係として記述されており、「縦の論理空間的構造」を示す。

一方、われわれ教師の活動は、年間計画や季節性さらには、日々の気象条件や学校の物理的条件の中で、具体的に行為として時間的連続性を前提にしている。だから、指導案や単元計画としても、教授行為としても、時間軸を中心に形成され、調節されていく。いわば、図1の「各領域」を時間で通していく「横の時間論理構造」として表現されることになる。だから、図1に沿ってその機能性を検証すれば、現実的には「横の時間論理構造」で機能するのであって、決して「縦の論理空間構造」が優先的に機能しているとは考えにくい。つまり、論理主義的には、「縦の論理空間構造」が非常にスマートに記述され、一見矛盾の少ない整合性を示している。けれども、実践的かつ現実的には「横の時間論理構造」で機能していることになる。その際、図1の「上一下」の「縦の論理空間構造」の整合性が、「横の時間論理構造」の整合性や「目標・目的」の達成を保証しているとか、その逆が保証されているとかではない。

4) 記述された教育目標・目的の不能性

これまで、日本人的思考様式や行動様式において、「記述された教育の目標・目的」は、さしたる緊張感を伴わない「ただのこう書いてある式の・・・文章」に過

ぎないことが指摘できた。つまり、われわれ日本人には、日々の「今・現在」という直接的経験的事象と結びついていることが、もの事の処理の優先順位の一大事になるのであって、どこか遠くの所に何かを書いてあるというのは、日本人の場合ほとんどその行動や処理順位に影響を与えない。

また、前節1)でみたようにスポーツの季節性やその制約条件は日常の処理しなければならない問題になるが、遠くにある「記述」をどのようにいじろうとも、その影響はほとんどない・・・このような仕組みになっている。つまり、現実対応で、各学校のカリキュラムや授業実践を観察すると、文章にはなっていない部分で、教師たちは時間系列で、もの事を処理し、次々に出現する事態に対応する性格がつよい。その時、その該当する授業は、「何を教えようとしているか」は、単元や1つの授業の単位では問題にし得ても、この1分とか・・・次の1分では・・・と、このような仕組みにもなっていないし、またその1分・1分の時間を累加すれば、集約的に「目的」は、達成されるとか、達成できる・・・とかの脈絡にもなっていない。

けれども「学習指導案」には、「単元目標」も「本時の目標」も記載する習慣と必要性があって、われわれは最もらしく、そのイメージを記述する・・・このような習慣をもっている。だから、「それは本当に私の目的なのか?」、「それはどうやったら、この50分の授業で出来るのか?」と、自らに問いかける必然性に濃淡が出てくる。教育実習のような「教育・訓練の場」では、ある程度有効と思われるこの思考訓練の手続きを、現場サイドの教師たちはほとんど採用しない。逆にいえば、日々の教育活動の中に、目標や目的らしき「もの」とか「像」が無いのではなくて、生徒個人々対応や、その場その場対応で、つまり直接的経験的で、目の前の処理すべき事象として意識される性格をもっている。日常の教育実践的行為においては、少なくともわれわれ日本人には、そのような性格が強いといってよい。その際、大目標や大目的のような、「原理」とか「方針」は、勢い「お題目」や「お念仏」に近いものになって、日常的にはほとんど意識されていないものになる。

この現実的ズレが認識されないまま、学校教育の目的は・・・とか、この教科の目標は・・・であるから(と、記述されているから)、実はどうこうするのが正しいとか、間違っている・・・とかの議論がまことしやかに行われたりする。それは、議論の出発点から、議論のベースが確認されていない、さらに言えば、何をいっても、相互にはほとんど参考にならない事を問題にする・・・という「負」の循環に陥る可能性が出てくる。さらに言えば、「<心の教育>が大切だ」、「<生きる力>を育て

よう」とか「<自己学習力>を育てよう」という「呼びかけ」とか「指示命令」、もっと「<ゆとり>をもとう」とか「<意欲や興味関心>に応じて・・」・・という、いわば「原理・原則」ともいえる新しい基本コンセプトが、そのままストレートにわれわれの「目標・目的」に置き換わってしまう仕組みにはふれた。ここに、「教育目標・目的論」の不毛性と不可能性が潜んでいる。

IV 時代的趨勢と教育目標論の性格 の変化の予想

1) 教育問題の多岐化と優先順位

日本における1997～98年の一連の構造改革にかかわる議論や、それに伴う混迷と混乱は、後には記念すべき年として記憶と記録に残る年なのかも知れない。政治改革・行政改革・財政改革・教育改革などが、目白押しに議論され、次の幾つかの方向性を示す記述が確認されてきた。それは、「経済の論理」を尊重する、「規制緩和」を進める、「小さな政府」を目指すなどのシンボリックなコンセプトに集約されている。

一方、日本とは地理的にも、経済的にも、文化的にも関係が深い、例えば東南アジアや東アジア、ロシアなども、ここ数年極めて政治的にも経済的にも不安定な状況が続いている。これが、教育問題にも波及している。歴史的経緯においても、何かのトラブルを回避するとか、資金繰りがつきにくいとか、バランスをとるとかの必要性が生じると、基本的には、「福祉」・「教育」関連予算が影響を受けるという構図が慢性的にあった。教育は大事であるとかの「原理・原則」は、政治的意志決定においては、もろくも後退する歴史が繰り返されてきている。「環境問題」も、地球人類にとっての最重要課題であるとかの「一応の認識」はある。そこで、「学校で教える内容に・・」という、発想や必要性は理解できる。けれども、教育内容として追加するとか、新しい「教科」を作ろうとかの発想だけでは、どうにもならないこと言うことも、既に一般に知られている。

つまり、問題や解決すべき課題があって、それを処理する「優先順位」や「手段・方法」に、コンセンサスが形成されていない。「一応の原理・原則」は、何とか形成され、意識されるが、その処理順位や処理方法と直接結びつかないところに、「あれは・・あれ、これは・・これ」という乖離状況がつくられてしまう。これも極めて日本的な「ものの考え方」の特徴といえる。「とりあえず」が、「最優先」という意味に理解されている。だから「根本的に・・」とか、相互に確認している「原理・原則」に従って・・と、いう発想は、簡単に「先送り」されてしまう。そして、その「とりあえず」の発想と思考

様式が、「どうにもならない状況」を生み出すことも、知られるようになってきた。

2) 日本の教育と入試と、想定される新しき構造

「とりあえず」の発想と思考様式によって、「切り接ぎ」と「小手先」の手法が採用されることが多かったのも、わが国の教育政策や経済金融政策の特徴かも知れない。少なくとも、ほぼ10年に1回の学習指導要領の改訂の必然性は、「社会の変化」への対応とか、「社会のニーズ」に応じて・・という論理になっている。柔軟に対応することは、別にその事が責められる態度ではない。けれども、常にその「とりあえず」の発想で展開されがちな手法やインパクトは、基本的に常に「短期的効果」に結びつく事が期待される。その「短期的効果」が期待する程にあらわれない場合、そのシステムは、さらなる「とりあえず」の手法を採用する。これが、構造的な問題解決の手法と矛盾する可能性をもつ。

教育システムそれ自体に、「システム」と「システム環境」をセットする。基本的なシステム論の思考法である。例えば、日本の教育システムは、「法律」や「制度・制度的習慣」、「人事管理」や「校務分掌配分」、「教授－学習過程の運営」の複合システムである。全体としてこれらのシステムは相互規制的に作動している。そのシステムの水準や規模別に分類することは理論上可能であるが、相互に影響しあっているという前提はある。例えば、戦後史上ほとんどすべての人々が、問題視してきた「受験地獄」という問題が、相当ながく、また今も意識されている。われわれの教育システムは、これまで、この問題を常に意識しながら解決しえていない。教育システムの内部からは、この「受験地獄」をつき崩せなかった・・と、言っても過言ではない。逆にいうならば、「受験地獄」をなくすことを、システムの「目的」にしてこなかったのである。個人個人の水準では、久しく深刻な問題だという意識は醸成されていた。けれども、個人個人のレベルで、「どうすれば・・」という手法に結びついていない。それが、決定的な一つの理由である。また、30年近く、問題性を指摘され、またわれわれもその問題性を意識しながら、それを解消することも、解消するための手法を考えることも出来ていない。

さらには、一部に「受験地獄」の肯定論も認められる。「受験そのものがなくなれば、生徒達が勉強しなくなる」と言ってはばからない親も教師も認められる。間違いなく事実の一つである。生徒の多くも、受験までは勉強するが、大学に入れば「徹底的に遊ぶ」と発言してはばからない。システム内部的には、そのシステムの働きが、問題状況に支えられて、それで維持されて

きているから、むしろ問題でなかったのである。高校も、大学でもある。だから、「受験地獄」を解消しよう等というのは、手法がないということだけでなく、元々システムの「目的」になり得ていなかった、あるいはシステムに関わる人々の「目的」にはなっていないかったと、言ってよい。

この30年間以上問題だから解決したいと多くの人々が願いながら解決されなかった、あるいは解決しようとされた問題が、システムの外の環境から圧力を受けて揺らいでいるのが今日であろう。「高齢少子化社会」や「生涯学習社会の構築」論は、日本の教育システムを揺さぶる・・と言ってよい。1997～98年の教育改革議論は、学校はじめ教育システムの改革の節目の議論であることは間違いないが、その改革を押し進める原理原則は、規制緩和と教育システムを経済の論理にのせることと見てよい。「とりあえず」の手法は、「校長の権限を強める」、「教育行政の地方分権をはかる」、「指導要領で規定する学習内容を減らす」、「教師の人材有効活用を図る」、「中高一貫教育を推進する」等で、システムの内からの発想とみなしてもよいが、さほど強力なものにはなり得ていない。むしろ、生徒数減少の圧力が否応なく、「経済の論理」を呼び込むことになる。この教育の新しい構造を機能させるのは、「金」という「パワー」ということになる。

4) 評価パラメータの設定の方向性

「経済の論理」とは、極めて厳しく非情なまでに評価パラメータを単一の「経済性」に還元する。経済的合理主義が「正義の論理」になる。教育システムの構成員に同意を求め、同意があれば、その内容を強制する仕組みになる。そのイメージを人的管理に即して素描してみれば、「この学校が気に入らねば・・やめなさい!」、「結果が出せねば・・責任をとりなさい!」、「働きが悪ければ・・給料を下げます!」という様な・・状況が想定される。粗方このような、今日の企業や会社の仕組みと機能を、教育システム全体が受け入れることになるかも知れないと言う事でもある。

「教育の成果は、何十年先に現れる・・から」とか、「人間対人間のシステム」であるから、製品の品質管理のような発想とは相容れないと、基本的には理解されていた。これが大きく様変わりしていく可能性があるということでもある。その際、ヒューマンな相互作用や、認識の仕方が如何に変わっているか・・などの問題は、評価の対象にもならない。「統一テストで何点であったか」、スポーツなら「県で何位か」、絵画ならば「コンテストで何番だったか」、・・つまり、子ども達サイドからは、そうした教師からでない基準、すなわち

社会通念的な評価パラメータで評価され、教師もまた授業コンテストでいい授業をしたとか、いい論文を書いたとか、そのように評価パラメータの設定は、「システムの外」へ移行していく可能性が出てくる。

これらの論述は、私的で単純な想定には違いないが、一言でいえば、これまでの歴史など比較にならない「競争主義」が支配する可能性を示唆している。この他者との比較が前提で、支配的な正義になるとき、「競争主義」が支配する競争システムにおいては、大らかで、柔らかいシステムであった、今日までの体育授業(教授-学習過程)は、いか様に変化するのだろうか。そこに、例えば「<生きる力>を育てよう!」という発想は、いかに絡まるのだろうか。

ここにも、時間未来的に想定される幾つかの教育システムの状況と、いま現在何を「原理・原則」として教育改革をすすめるのか・・、の諸議論がまるでかみ合っていない現実がある。われわれは、あいも変わらず、「それは・・それ、これは・・これ、あれは・・あれ」として、徹底的に混迷度が深まるのを待つというニヒリズムの態度になるのか。「目標・目的」が「みえにくい」、「意識しにくい」、「自分に関係ない」、「手段もないのに」、このような状態はまさに「目標・目的」など、個人も組織ももっていないということの確認であろう。誰もが「目標・目的」にしていない教育改革は、「目標・目的」を提示するのではなく、やはり「お題目」をアチコチに、たくさんまき散らすことになる。

V まとめとして

これまで教育の「目標・目的」にかかわって、危惧される幾つかの観点から、その構造的と機能性を問題にし、検討した。この検討から導かれる結論は、自然科学やモノに関わる学問の提示する結論とは異なり、曖昧さと、因果関係予測の記述に確率性や間接性を加味せざるを得ない。その前提をおいた上で、本検討での結論は、以下のように整理される。

- 1) いわゆる「記述された教育の<目標・目的>」は、今日の社会で問題として指摘されていることの反映として、あるいは教育理念の反映として文章化され記述される。それ故、記述する必然性は保持していても、達成可能性を約束していない。だから、緊張感を伴って「意識される目標・目的」に転化される必然性ももっていない。
- 2) とりわけ日本人的論理に従えば、概念というコトバで記述される世界より、直接的感覚的経験的世界の理解が優先しがちである。それは同時に、原理原則に即してもの事に対処するより、目の前の切実な問

題の処理を優先し、それが原理原則にかなっているかどうかは問題にしない傾向をもつ。

- 3) われわれの「目標・目的」が、真にわれわれの「目標・目的」である為には、われわれの内にその目標・目的達成のために必要な条件や手段方法が、明確にみえている場合に限られる。
- 4) 例えば、学習指導要領に記述されるような教科の「目標・目的」は、達成のための条件や手段方法との関連もさることながら、その論理的構成の原理と、教師たちの実践を組み立てる時間的連続性に基づく構成原理と異なっている。
- 5) 結局のところ「それは・・それ、これは・・これ」とする分離性と二重構造をもち、従って評価機能が作動しにくいシステムに陥っている。

こうしたこれまでの検討は、現実に学習指導要領などの基本文書の性格の限界にふれることになった。けれども、その事は、もともと本論のねらいではない。もっとも深刻な問題は、5)にふれた「分離性」と「二重構造」といえる。一般にほとんど意識されていないまま、現実には深刻などうしようもない構造と、ほとんど実効性とは関係のない、お題目になっているのである。それも、ほとんど昭和30年代から延々と続いていた論理の落差といえる。

教科教育学研究や教授学研究の立場から、問題の範囲を保健体育科の授業実践に絞り込んでも、やはり具体的なレベルで、同じ様な性質が温存され、克服されていない。その授業の「目標・目的を記述」することが、時としてこの分離性と二重構造に悩まされつづけてきている。研究授業などの、授業者と参観者の質疑応答によく現れる問題現象である。分離性と二重構造の問題は、時として「本音一建て前」の使い分けとして表出してくる。

教授学的研究などの実践にかかわる性質の強い分野では、授業づくりの「原理・原則」、実は、それすらなかなか合意に至ることの困難な問題であるし、また、どうしても合意を形成しなければならないという問題でもない・・だろうという個人的想いはある。ただ、議論の場では、「原理・原則」と相即する形でのコミュニケーションと検討が基本的態度として求められる。少なくとも、「達成できる可能性がほとんど分からない」という状況で、その「目標・目的」を記述し提示して、その「目標・目的」とは余り関係のない議論をするのは時間の無駄ですらある。この授業の「目標・目的」のたて方や、その為の、教材や考え方、さらに諸教育行為がどうであったかの議論は大いに必要である。その脈絡のある研究授業や授業研究は、われわれの義務でもある。その授業が、「目標・目的」ももたず、つまり仮

説ももたねば、正当性など検証しようもないし、議論の進めようもない。

ただ、「コトバで記述する目標・目的」は、それだけで「目標・目的」になり得ていない。文章になりにくい部分で多くのデリケートで、揺れる感情も同居した「想い」や「ねがい」がある。われわれは、それを書く自己訓練をすべきかも知れない。それは、単なるコトバや日本語の問題ではなくて、「夢」とか「願望」・「課題」として、一応識別しながらである。同時に、多くの法律文も基本的な文書も、その構成の仕組み程度は、検討に値するだろう。「目標・目的」に関わる分離性と二重構造の問題は、それこそ「それは・・それ」と意識しておればよい、・・と、考えている。考え方の問題として、そこに「落とし穴」があると分かれば、それはそれで穴に「落ちる自由」も、穴を「避けようとする自由」も認められてよいと考える。

VI 引用・参考文献および註

- 1) 脇坂 豊, 他: 「目的遂行的解釈」, 記号学小事典, p.193, 同学社, 1992
- 2) イヴァン・イリッチ(東 洋, 他訳): 「脱学校の社会」, 東京創元社, 1970年雑誌論文をまとめて初版本の訳
- 3) エヴァレット・ライマー(松居 弘道訳): 「学校は死んでいる」, 晶文社, 1971年のエッセイ集, 1985
- 4) 3)の前掲書, 73-102
- 5) 沼田裕之: 「教育目的の比較文化論的考察」, 1-4, 玉川大学出版部, 1995
- 6) 5)の前掲書, p.1
- 7) 5)の前掲書, p.24
- 8) 板坂 元: 「日本人の論理構造」, 講談社現代新書, 1971
- 9) 代表的な研究サークルとして、学校体育研究同志会の一連の研究が、この範疇にあるとみなせる。
- 10) 高橋亮三: 「体育科教育の学力」, 第一書林, 1989
- 11) 出原泰明: 「教科内容」研究と授業改革」, 学校体育研究同志会; 「体育実践に新しい風を」に所収, 1-27, 大修館書店, 1993
- 12) 松岡重信, 他: 体育科における<選択制授業>と<生涯スポーツ>構想の関係についての検討, 広島大学教育学部 学部・附属研究体制 研究紀要, 第20号, 121-131, 1991
- 13) 松岡重信, 他: わが国における「生涯スポーツ」概念の実情と学校体育との関連についての研究, 日本教科教育学会誌, 第15巻1号, 7-16, 1991