

| | |
|------------------|---|
| Title | 「観」形成の教育をめざして：遠山啓の教育思想 |
| Sub Title | Towards the formation of "Kan" perspective on education: Hiraku Tohyama's thought of education |
| Author | 小口, 鈴実(Koguchi, Suzumi) |
| Publisher | 慶應義塾大学大学院社会学研究科 |
| Publication year | 2007 |
| Jtitle | 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学：人間と社会の探究 (Studies in sociology, psychology and education : inquiries into humans and societies). No.64 (2007.) ,p.13- 30 |
| JaLC DOI | |
| Abstract | <p>The purpose of this study is to clear Hiraku Tohyama's thought of education and to get some suggestions to solve the problem that is called the decrease in scholastic ability. Hiraku Tohyama (1909-1979) was a mathematician and professor of Tokyo Institute of Technology. He was also the first chairman of the Association of Mathematical Instruction (AMI). He strived to reform the mathematical education from elementary to higher education.</p> <p>His movement of mathematical education reconstruction started in 1951. He was famous for "Theory of Quantity" and "Suido-hoshiki (the Water Supply Method)" that is the system of calculation with figures.</p> <p>He tried to modernize mathematical education, make it consistent from elementary to high ereducation, and make the scientific method of mathematic education.</p> <p>In those days there were many remedial students who couldn't master curricula which followed 1960' s American curricula which aimed at modemizaton of education of science and mathematics. He claimed that "Enjoyable lessons motivate students to study voluntarily. Tohyama denounced unitary evaluation because it was the point system of every student's aspect that involved something such as his or her attitude not to be objectively evaluated. But unitary evaluation was adopted and used entrance examination for high school in Japan. Students who wanted to enter high school as his or her wish had to get higher marks. Some students couldn't get high points dropped out. He indicated that students' motivation reduced with pressure of competition. In 1970' s he advocated that school must get rid of competitive education and aim to make students have "Kan", which is like their view of life and the world.</p> <p>This research is aiming to clear the concept of "Enjoyable lessons", and the reason why Tohyama claimed the education for fostering "Kan". First, I tried to explain circumstances around mathe matical education and Japanese students of 1960's and 70's. Second I referred to the theory of flow (Mihaly Cskszentmihailyi) in order to interpret "Enjoy", which was not popular in Japan during Tohyama' s lifetime. Third, I researched the situation of acceptance to his opinion..</p> |
| Notes | 論文 |
| Genre | Departmental Bulletin Paper |
| URL | https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000064-0013 |

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the Keio Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the

Japanese copyright act.

「観」形成の教育をめざして

—遠山啓の教育思想—

Towards the Formation of “Kan” Perspective on Education

—Hiraku Tohyama's thought of education—

小 口 鈴 実*

Suzumi Koguchi

The purpose of this study is to clear Hiraku Tohyama's thought of education and to get some suggestions to solve the problem that is called the decrease in scholastic ability. Hiraku Tohyama (1909–1979) was a mathematician and professor of Tokyo Institute of Technology. He was also the first chairman of the Association of Mathematical Instruction (AMI). He strived to reform the mathematical education from elementary to higher education.

His movement of mathematical education reconstruction started in 1951. He was famous for “Theory of Quantity” and “Suido-hoshiki (the Water Supply Method)” that is the system of calculation with figures.

He tried to modernize mathematical education, make it consistent from elementary to higher education, and make the scientific method of mathematic education.

In those days there were many remedial students who couldn't master curricula which followed 1960's American curricula which aimed at modernization of education of science and mathematics. He claimed that “Enjoyable lessons” motivate students to study voluntarily.

Tohyama denounced unitary evaluation because it was the point system of every student's aspect that involved something such as his or her attitude not to be objectively evaluated. But unitary evaluation was adopted and used entrance examination for high school in Japan. Students who wanted to enter high school as his or her wish had to get higher marks. Some students couldn't get high points dropped out. He indicated that students' motivation reduced with pressure of competition.

In 1970's he advocated that school must get rid of competitive education and aim to make students have “Kan” which is like their view of life and the world.

This research is aiming to clear the concept of “Enjoyable lessons” and the reason why Tohyama claimed the education for fostering “Kan.” First, I tried to explain circumstances around mathematical education and Japanese students of 1960's and 70's. Second I referred to the theory of flow (Mihaly Csikszentmihalyi).

* 社会学研究科教育学修士課程終了・数学教育研究会

hailyi) in order to interpret “Enjoy,” which was not popular in Japan during Tohyama's lifetime. Third, I researched the situation of acceptance to his opinion.

1. はじめに

1998年に現行の学習指導要領が告示された頃から、「学力低下問題」が世間を騒がせるようになった。西村和雄らが入学試験に数学を受験しなかった大学生を対象に調査した結果は『分数ができない大学生』¹⁾にまとめられ、小学校で学習した分数の概念や手続きを理解していない大学生の存在が明らかにされた。そのような実情であるにもかかわらず、示された学習指導要領ではますます数学離れや数学的知識・理解をもたない日本人の増加傾向に拍車をかけることになると彼らが鳴らした警鐘はマスコミを動かし、多くの日本人が懸念を表すようになった²⁾。筆者が驚いたのは、数学離れ、数学的知識や理解の欠如、それが引き起こすであろう問題理解や問題解決の方法の選択の狭隘という彼らの問題提起に対して示された世間の反響の大きさが示すように、それまでは世間一般ではそのことが意識されていなかったということであった。

これらの問題を考えるにあたり、学習指導要領で内容が上の学年に繰り上げられたものがあるという状況は、遠山啓が算数・数学教育に対して批判を始めた時代の状況に酷似しているのではないかとも思われた。今回問題とされ話題となっている事柄は、既に遠山が懸念し、問題提起し、批判し、解決策を模索していた事柄ではないかと考えさせられ、1953年から1979年に没するまでの遠山の著作を現在の問題にひきつけて読み直し、今回の「学力低下問題」にまつわる諸々の言説について考えてみたいというのが研究の端緒であった。

例えば、「楽しい授業」や「総合学習」は、もともと遠山が提言したものである。「楽しい授業」、「総合学習」は積極的に学校教育に取り入れられたにもかかわらず、かえって新たな問題を生じさせているようにも見え、批判が起きている。では、現在の「楽しい授業」「総合学習」³⁾は遠山の提言したものと同じ性格のものなのだろうか。名称や様態は同じに見えるが、遠山の提言したものが前提としている条件⁴⁾に欠けているのではないか、表層的になぞっているだけのものではないかという疑念を払拭できない。「楽しい授業」や「総合学習」の引き起こしたとされる問題は、遠山に帰するものではなく、遠山の意図したことの本質を軽視し、言葉から引き出される安易なイメージに引きずられた結果なのではないかと思われるのである。

確かに、遠山は自らを教育の素人と呼ぶことはあるが、それは従来の教育者、教育学者と立場が異なる自分の立場を明確にした言葉である。実際は大学での長い教官としての経験があり、ほかにも幼稚園から高校まで、また障害児の教育にまで関わった教育の実践者であり、また多くの教育関係者に影響を与えた理論を構築した思想家であったと言えよう。

それにもかかわらず、今日、遠山の名前を聞くことは少ない。なぜなら、遠山の影響を受けた者たちの多くが教育の実践現場にとどまり、研究の成果の報告をごく狭いフィールドでしか発表してこなかったということ、また遠山自身が後輩たちに遠山の考えや名前にとらわれることなく、自由に研究を進展させてほしいと願っていたことが、遠山の没後、遠山啓という名前を埋没させていったとも思われる。それすらも遠山が貫いた反体制的・反権力的な生き方から必然的なことだったのかもしれないと

感じることもある。しかし、没後 30 年近くを経て、戦後数回目の学力低下が騒がれている今、同様の問題に立ち向かった遠山が教育について抱いていた思想を問い直すことによって、現代社会が抱える問題への解決方法を模索する方向に何らかの示唆を与えることができるのではないかと考える。

2. 遠山啓と教育との関わり

2-1. 数学教育改革運動と遠山啓

遠山啓(トオヤマ ヒラク)は、1909 年(明治 42 年)、熊本県に生まれた。熊本・小川町尋常小学校、東京・千駄ヶ谷尋常小学校、府立第一中学校、福岡高等学校を経て、1929 年東京帝国大学数学科に入学したが 2 年で退学し、その後、1935 年に東北帝国大学数学科に再入学し、卒業をした。

1938 年に海軍霞ヶ浦航空隊に数学の教官として任官したが、当時の思い出として、軍隊の武官、文官の序列をどうしても受容できなかったこと、高等学校から入隊した者と中学校から入隊した者との間の格差の一つに計算力があり、その計算力の差を埋めるためにどのように指導したらいいかと考えていたことを語っている。1944 年には東京工業大学の数学の助教授となり、1949 年に「代数関数の非アーベル的理論」で理学博士を取得し、教授となっている。

遠山と数学教育との関わりは、海軍霞ヶ浦航空隊における数学の教官に始まったといえるが、大学での数学の研究と教育という枠を超えて初等数学から高等数学まですべての算数・数学教育を対象とするようになったのは、戦後新教育と呼ばれる生活単元学習が算数・数学教育にも取り入れられたことに対して、数学教育の系統性が軽視されているという憂慮からであった。1951 年に数学教育協議会を結成した遠山は、同志たちと共に生活単元学習による算数・数学教育への批判活動を行い、さらに批判にとどまらない新しい算数・数学教育のあり方を研究・実践していく数学教育改革運動に向かっていった。

「量の体系」による教科書『みんなのさんすう』⁵⁾ 編纂作業の中で、筆算の体系を系統立てた「水道方式」が生まれた。「量の体系」による理論は、筆算の加減のみならず、それまでは計算方法を暗記し、中等数学学習以降でないと説明が不可能であった小数、分数の乗除の概念理解を小学校算数においても可能にするなど、暗記する教科でありがちであった算数・数学を、理解する教科へと変革させることに大きく貢献したといえよう。

数学教育協議会は、1953 年に全国組織となり、その年に開かれた第 1 回全国大会の参加者は 150 名であったが、「水道方式」ブームとなった 1962 年の第 10 回全国大会には 750 名が参加している⁶⁾。数学教育協議会は小学校から大学までの数学教育の教科内容の一貫化、数学教育の現代化⁷⁾を目指し、研究実践を行っていた民間教育団体であり、そのリーダーとして、遠山啓の名前は「水道方式」とともに広く知られている。

戦後の混乱の中で、日本の将来は科学的精神をもった批判力のある人間を育てることにかかっていると遠山は考えていた。科学的精神を育てるために、算数・数学という教科から始めてみるのがいいのではないかと、どの子どもにもわかる算数・数学を目指し、研究実践をしてきた遠山は、算数・数学の教科内容の再編成による一貫化、そして理論づけられた教科内容をいかに教授していくかという教授科学の確立を目指していた。

数学教育協議会の活動、研究実践の成果は、算数・数学教育に大きく影響を与えたのは事実である。遠山は、1959 年には『数学入門』(岩波書店)で毎日出版文化賞を受賞し、1962 年には矢野健太郎とともに編集責任者として『数学セミナー』を創刊した。同年に、毎日新聞に水道方式を紹介する記事⁸⁾が連

載され「水道方式」ブームが起こり、遠山の名前は一般に知らしめられたのである。

2-2. 教育改革運動との関わり

アメリカの科学教育の「現代化」を受けた 1960 年代の日本の算数・数学教育の状況は、そのカリキュラムをこなせる子どもと、こなせない「落ちこぼれ」の子どもという現象を表面化させていた。それとほぼ同時に、高校の多様化という名目のもとに行われた「学力」の順位付づによる進路指導によって引き起こされたといわれる様々な問題が、社会的に人々の関心を集めていた。そのような状況の中で、一元化された評価による「序列づけ」を遠山は問題視し、1960 年代末頃から強烈に「序列主義批判」を開始し、競争原理による子どもへの抑圧を攻撃するようになったのである。

どの子どもにもわかる算数・数学教育という数学教育改革運動を足場にしながら、その活動は広く教育全般にわたり、教育現場を取り囲む環境や社会の状況への提言をしていくようになった。また、社会がそれを遠山に求めていたとも言えるであろう。1968 年からの都立八王子養護学校との関わり⁹⁾の中で、そこに「原数学」、「原教育」とも言うべき教育の原点を見たのであろうか、遠山の活動はさらに広がっていったのである。東京工業大学退官後の 1970 年代は、教育全般に視野を広げた活動を繰り広げ、自らも子どもに授業をする実践¹⁰⁾もさかんに行うなど、一授業者として小中学生の教育現場と直接関わるようになっていく。1973 年には子どものための教育を考える雑誌『ひと』を発刊し、教育全般についての論をさかんに発表するようになっていく。

雑誌『ひと』の創刊は、一元的評価による順位づけによって人間を序列づけることへの批判と、子どもを学校や教育の現場で抑圧する要因を除去し、子ども自らが学ぶことを支えていきたいという意識からであった。提言と優れた実践報告を中心に構成されているこの雑誌は、教育に関わる教師や研究者ばかりでなく、子どもをもつ保護者たちの支持を集め、全国各地に『ひと』読者による勉強会「ひと塾」¹¹⁾の輪が広がっていったのであり、市民運動の態をなしていた。

遠山と教育との関わりは、数学教育改革運動との関わりから始まり、そして教育改革運動へと広がっていったと言えるであろうが、後年の活動につながる論旨が当初においても見られていることから、遠山の教育に対する意識の中心は動くことなく、活動の半径が広がっていったと言える。そのことは、遠山の意見が十分に社会に受容されていたからこそ、新たな意見を積み重ねていくことができたとも見られる。一方、見方を変えれば、その時々社会の要請に応じていたと言うこともできよう。いずれにせよ、遠山が教育に期待していたものが、遠山の活動の中核に存在していたことを前提として論を進めていきたいと思う。

ただし、遠山が子どもを見つめる視点の高さには微妙な変化が起きている。その差は、都立八王子養護学校における障害児教育への関与が、遠山の「子ども中心主義」に変化を及ぼしたことに起因するものといえよう。戦後の復興を願う時期と高度成長期を迎えた時期という社会の豊かさや安定の差もあるのだろうが、「子どもが獲得すべき内容」から「子どもに獲得させたい内容」と教科の内容に対する意識の変化からもその視点の高さの変化は窺える。

遠山の活動は、教科の内容から、教授の方法、抑圧要因としての評価にまつわる競争主義、序列主義に対する批判、遠山が競争原理を超えて教育に期待していたものへと、発展的に変化していったと見られる。子どもを見つめる視点の高さは変化しつつも、教育に対する思想は一貫していたという前提に立てば、これらの活動の変化は一貫した流れに必然に累加されていく動きとも言えるであろう。

2-3. 先行研究検討と本研究の目的

遠山啓の名前や業績が教育の文脈で語られるとき、第一は「水道方式」や「量の体系」そのものの分析や、「水道方式」に見られる系統性や数学教育内容の現代化について論じられる場合¹²⁾、第二は楽しい授業、楽しい学校の提言に対して論じられる場合、第三は総合学習の提案に対して論じられる場合¹³⁾、第四は序列主義批判に始まる評価への意見について論じられる場合のように、各論で語られる場合が多い。また、この四つの論点に関わって、遠山の活動が教育史の中でどのように位置づけられるかという戦後教育史における遠山の位置づけについての論稿も見受けられる。本稿においては第二と第四を中心に検討していく。

算数・数学の教授方法の科学的方法の確立をめざすことを遠山が宣言したのは1964年であったが、遠山は1970年頃を境に「楽しい授業」を提唱し始めている。

川公章は、それは学校嫌い、授業嫌いをなくそうという願いに支えられているが、さらに三つの思いが込められていると言う¹⁴⁾。一つは「わかる」という言い方が、子どもを知識の受け手として受動的にとらえる傾向があることへの反省であり、二つ目は「わかる」は、知的操作のレベルだけでとらえられがちで、教師の学習を深めていこうという努力を覆いきれないのではないかという実感であり、三つ目は「わかる」という言葉が子どもの学習を個別的にとらえているという印象を与えがちで、集団の役割を大切にしたいという思いであるという。

松下良平は、1970年代初め頃から使われる「楽しい授業」や「楽しい学校」をキャッチフレーズとしてとらえて、歴史的な視点を考慮しつつ原理的に問い直そうとしている¹⁵⁾。授業や学校になぜ「楽しさ」が必要とされるようになったかを、第一は学制以来の「詰め込み主義」や「暗記主義」の教育の誤りをただそうとする教育学的関心と、第二は60年代の「競争主義」や「能力主義」が子どもたちの「学校嫌い」や「勉強嫌い」や学習意欲の低下をもたらしたという認識から70年代は「学力をつける」こと以上に「学ぶことが好きになる」「学習意欲を高める」ことに主眼をおくようになったという教育論的な関心との二つの関心が融合して起きたものと分析している。そして「この二つの関心は、拮抗したり対立することがあるという事実から眼をそらし、両者の予定調和を信じて疑わなかったのが、ほかならぬ『楽しい授業・学校』を唱えた人々であった」¹⁶⁾と断じている。

評価の問題について論じられるとき、遠山啓の名前はよく引用されているし、遠山の名前が明記されていなくても、教育と科学の結合を目指した教育内容の現代化を論じるとき、遠山が暗黙に存在しているとも言えよう。

田中耕治は、相対評価の非教育性が問題となってきた二つの系譜を明らかにしている¹⁷⁾。その一つが、遠山啓や桑原作次のように「すべての子どもたちの学力保障を願う立場」¹⁸⁾から発せられたものであり、もう一つが東井義雄や坂本光男のように「『個人の縦の進歩』こそ重視すべき」¹⁹⁾生活綴方の立場から発せられたものであるとする。前者を「科学と教育の結合」原則をもって1960年代の教育内容研究を推進しようとする立場、後者を「生活と教育の結合」原則を押し立てて教育実践の「生活規定性」に着目しようとする立場であると分析し、その相違が「到達度評価」に対する解釈の微妙な相違に影響していると論じている。そして、田中は「到達度評価」は「科学と教育の結合」原則を主張する、いわゆる「現代化」運動の成果を立脚点にしているが、その延長上に成立したのではなく、1960年代の後半の「教育の主体性論争」をめぐりぬける中で、「生活と教育の結合」原則との統一的理解を展望する地点に成立したと考えていることを明らかにしている。それは「学問と生活の結合」をいうべきであって、それは学

問の国民化と教育の科学化（教育と科学の結合）を同時に含んだものととらえている²⁰⁾。

竹内常一は、戦後 50 年を振り返り、国家主導の相次ぐ教育改革で、「抽象性による教育の支配」が強化されてきたと論じている²¹⁾。その中で、戦後の民間教育運動がどのように対抗してきたかを、上原専禄、勝田守一、遠山啓を挙げて論じている。その違いを、「勝田が社会の共通の善への開眼に力点をかけていたのに対して、遠山は制度化された知とそれによる競争主義の教育を批判し、一人ひとりの子どもの行き方をひらくようなかたちでものごとの全体的な意味関連を追求するという課題を提起」²²⁾したことによって、「上原や勝田の主張のなかにふくまれていた一人ひとりの子どもの発達にそくした具体的全体性という観点をよりいっそう徹底させた」²³⁾と位置づけている。しかしながら、彼らの主張は「参加と学び」を強調するものではなく、「教え」を中心とする教育観の枠組みの中にあり、彼らの主張する価値観形成は子ども一人ひとりのアイデンティティーの追求と重なるものではなかったことを弱点と指摘している。

先行研究において、遠山は各論において引用されなければならない存在として位置づけられて論じられていながら、遠山と教育について総論的に研究の対象としたものは管見の限り見つけられない。わずかに、大田堯が遠山の没後に遠山の業績について解説した論稿に遠山と教育について総論的に書かれているのみである²⁴⁾。教育学者としての視点を保ちつつ、遠山と教育について総論的に紹介しているといえるであろう。

ただ、大田の論稿では、遠山と親たちの素朴な本音との結びつきが強調されていて、学習者としての子どもを遠山がどう見ていたかについての考察はなされていない。わが子が受けている教育への関心から始まった教育への関心は、子どもたちが受けている教育への関心であり、親たちの連帯は、あくまでも子どもたちが受けている教育に対する危機感の連帯であり、そこには必ず子どもたちを思っで見つめる視点が存在していたはずなのである。

以上のように、遠山についての研究は、その思想や実践を一つの連続体としてとらえているものはないといえよう。筆者は、遠山の活動の断面を考察しつつ、それを総合していくことによって、その連続性と全体像が明らかになると考えるものである。本稿においては、子どもの自発的な学習を進めるものとして「楽しい授業」や「楽しい学校」の提言を、再編成された算数・数学教科内容を土台として発展したものととらえ、その提言と序列主義批判を考察した上で、1970 年代の遠山の活動を中心に、遠山が教育に抱いていた思想を明らかにすることを目的とする。

3. 競争原理を超えて

3-1. 学習意欲をめぐって

遠山が「楽しい学校を作ろう」と言うとき、それは二つの側面から考えられなければならない。一つは、人は自ら学びたいという欲求を持っているという確信に基づくもので、その学びたいという意欲を引き出すきっかけを与えることであり、具体的には生徒の学習意欲を引き出すための「楽しい授業」の提案である²⁵⁾。二つ目は、「楽しい」のマイナス要因、すなわち学習意欲を抑圧する要因を除去もしくは低減することである。

学習意欲を抑圧する要因の一つとして、序列づけのための評価の問題を遠山啓は取り上げた。1970 年代、遠山は、子どもの学校嫌いは、競争原理に基く序列づけが行われていることと、学習意欲を啓発するような楽しい授業が行われていないからだと論じた。この「序列主義批判」と「楽しい授業」は別

個にとりあげられることが多いが、自ら学ぼうとしていく態度を大切に考える遠山の教育観から根を一つに発しているものと考えられる。

順位を上げるために「勉強させられている」という強制感が、「学習している」という自発的な態度を抑圧していることへの問題意識が、体制のもっている序列主義を反映した評価への批判と自発的学習態度を育成しない楽しくない授業批判として現れたものと解釈できる。言い換えれば、順位を上げるという外発的動機づけが、自ら探求して学習していくという内発的動機づけを低減させていることを、その時代の言葉で表現したものととらえられる。

遠山が算数・数学教育に関心をもったのは、まさに自分の子どもが受けていた戦後新教育における算数教育に愕然としたことがきっかけであったが、遠山の信念として、批判とは批判のみにとどまらず対案を提示することが重要であった。戦後新教育における算数・数学教育に対する批判は、水道方式を始めとする一連の教科内容の発表、その内容をいかに伝えていくかという楽しい授業の提案を生じさせた。そして学ぶ楽しさを抑圧する評価への批判と問題提起へとつながっていったわけだが、ここにおいて抑圧を取り除き、学ぶ楽しさを子どもが感じる教育のあり方を提案することに遠山の思想や活動は発展していったのである。

3-2. 学ぶ楽しさ

楽しい授業」を提唱した遠山も板倉聖宣も、研究者が研究をするのは純粋に楽しいからであり、その楽しさは学問に内在するものであり、同じように学びの中にある楽しさを子どもに伝えることを重要に考えていた。ここで言う楽しさとは、刹那的な快楽を意味する楽しさではないだろう。内的な統制の最適状態、すなわち好きなことに楽しんで没頭している状態の経験を言っていると考えられる。

M・チクセントミハイ (Mihaly Csikszentmihalyi) は、活動が楽しくて時間が経つのも意識しない状態をフローと名づけ²⁶⁾、子どもの頃に楽しんで好きになる体験をしたことがあるかどうかを将来の最適状態(フロー)を経験しやすいかどうかに関係していると述べている²⁷⁾。しかし、遠山の時代には、チクセントミハイも述べているように、そのことは大昔から知られていたにもかかわらず理論的に説明はされていなかった²⁸⁾のである。

したがって、遠山が学ぶ楽しさを子どもたちに伝えようとしたとき、楽しさは従来美德とされてきた忍耐努力の対極にあるものととらえられがちであり、勉学にそぐわないものと受け取られがちであったのも仕方がないことであつたろう。また、楽しさという言葉だけが独り歩きをして、将来の楽しさの体験には、子ども期のその活動に携わる楽しい体験が必要であることや、その体験の中に内在する技術の上達という側面が見落とされがちであったために、そのような批判に対して遠山たちが理論的に反駁できなかったことは否めない。遠山や板倉は、科学史を紐解いて、過去の科学者たちの語る経験や己の経験と照らし合わせた経験則として論じざるをえなかったのである。

フロー理論において、フローとは、気分が集中して、努力感を伴わずに活動に没頭している体験のことで、その際の活動はスムーズに進行し、効率的であるばかりでなく、当人の能力を伸ばす方向に向けて行為が発展していく心理状態のことと言われる。フローの状態は、教科の学習でも、学習者がポジティブな気分で取り組める課題、すなわちレベルの面で言えば、ちょうどいいところ(技術=挑戦)の均衡状態を設定すれば生じる²⁹⁾とされている。フローは安定したものではなくて、すぐに技術レベルが上がって技術が挑戦を上回る状態にシフトするので、さらなる上のレベルに挑戦したいという気持ち

を生み出すのだと説明されている。また、フローの状態では学習を続けるためには、学習者自身が選択して、自分自身で学習に積極的に取り組んでいるのだという気持ちをもたせることが必要だともいわれている。

遠山の場合、課題の設定よりも楽しく取り組むことに焦点をあてて論じているように思われがちだが、水道方式が子どもにわかりやすいという視点で組み立てられていることや、八王子養護学校での一人ひとりの子どもに合わせた課題の設定が、子どもたちに知的に学ぶ喜びを与え、子どもたちがそれを表したことに深く感銘を受けたというエピソードが繰り返し語られていることからわかるように、楽しさを問題にした時点で課題の設定が子どもの発達に適したものであるべきだということは暗黙の了解事項であると認識すべきである。ただ、楽しさを享受するためにはルールの遵守が必要であることは言うまでもなく、そのルールは理解させなければ、自ら探求して学ぶという態度の育成にはつながらない。

数学は、公理、定義、定理といった約束の上に成立する。チェスの楽しさがルールを守った上に成立するように、数学の楽しさもルールの上に成立する。そのルールの理解と習熟が、自発的・積極的に楽しいという言葉で表される心理状態でなされなければ、そのルールの理解・習熟が将来の楽しさの体験につながることは難しいということ、遠山は経験から伝えようとしていたと考えられるのである。

そこに、楽しいという言葉で表されるような子どもたちが自発的・積極的に考えるような授業が提唱されたのであり、楽しさを抑圧する要因を学校から除去することを求めたのである。楽しいという言葉に遠山が込めていたものは、真理の探究という挑戦にワクワクする心理状態であり、その状態を大人になっても楽しめることをすべての子どもに保障しようとしていたのだと解釈できる。それは、遠山自身が研究や思索、教育運動に挑んでいったのは、自らの選択によるものであり、それを楽しんでいたからと思われるからである。

遠山は、確かに科学史に描かれる科学者たちと同様に研究や思索を楽しむ人であったといえよう。その楽しさの経験がすべての人に当てはまるわけではないが、科学的精神が肝要と考えていた遠山は、科学的精神を助成するには学習の中に楽しさの経験が必須と信じていたと解釈できる。楽しさ (enjoyment) や興味 (interest)、面白さ (fun)、自覚的な選択は、学習を内発的に動機づけ、学習を促進することが、現在では心理学の分野で明らかにされつつあることから鑑みても、遠山の意見は、彼自身の経験の押し付けではなく、人類が培ってきた多くの経験から抽出された科学であったといえよう。ただし、彼がその発言をした時点においては、それを裏づける理論が構築されていなかったという点で、また同時にそのような楽しさを享受できる傾向性がすべての人に備わっているわけではないという点で、遠山の思想は時代に受容され支持されながらも、全面的に理解されえなかったのだと思われるのである。

3-3. 序列主義批判

1960年代の学校の荒れと管理教育の状況は、そこに内在する高校進学と内申書による振り分けの問題を顕在化し、遠山に一元化された点数による序列主義によって引き起こされた問題と認識され、序列主義批判を始めさせた。その批判は著書『競争原理を超えて』³⁰⁾に結実しているが、もともと遠山は序列づけや権威の押し付けというものに対して、本質的に拒絶する性向があったといわれる。多様な存在である一人ひとりを生かす教育が、遠山が理想とする教育であった。しかし、数学教育を超えて教育全般に対する発言が目立つようになるのは、大学を退官した後であり、雑誌『ひと』およびその活動が主な場所といえよう。

点数評価や偏差値評価という一元化された点数による序列づけとそれに依拠する教育に対する批判と、それを超えて教育はいかにあるべきかという提言の2点が、遠山の評価方法に対する発言の内容である。そして、それは前節に述べた自己目的的な学習を引き起こすような楽しい授業の提言とあいまって、批判にとどまらず、教育の理想を追い求める方向性の一つとして受容されていたと考えられる。

主に評価に対する批判や提言がなされた時期は1970年頃からであるが、点数による評価への疑問は1960年代前半から発している。5段階相対評価に対し、正規分布が学級・学年単位では母集団が十分に大きくなく科学的根拠をもたないことや、初めから評点の分布が割り当てられているために教育の効果を無視しているのではないかという批判を1960年に発表している³¹⁾。1961年には、選抜試験における厳しい競争を緩和する一つの方法として平常の成績を点数化するという方法のプラスの面も認めながらも、行われている評価方法のプラスの面とマイナスの面をふるいにかけて比較検討をし、さらに新たな評価方法の基準も研究してみてもどうかと提案している³²⁾。

客観的知識、客観的世界の法則の把握の深さは、何らかの手段で客観的に評価できるものであり、それは学んでいく態度とは別物であると遠山は考える。しかし、経験主義は、いろいろなニュアンスの違いはあるが客観的知識の法則を軽視する傾向にあり、それゆえに経験主義の立場に立てば評価の重点は客観的知識を追求していく態度に重点がおかれ、それゆえに評価のなかに態度や洞察という主観的な側面がはいってくると批判する。

客観性の問題との関連とは何を指していたのかは、1962年に『教育』誌上パネルで勝田守一が発表した問題提起に対する意見として書かれた中の計測可能な学力と計測不可能な学力とが対応するのではないかと考えられる³³⁾。「集団的な学校教育において何らかの評価が必要であることは疑問はない」³⁴⁾という遠山は、広く学力といわれるものから計測可能なものを正確にふるい出して、その評価を客観的に決定する方法なり手順を探し出し、計測不可能もしくは計測困難なものを無理に計測しようとするために別種のもを計測して、それで代用することを思い切って切り捨てることを提案している³⁵⁾。さらに、試験のもつ歪みが競争からきていけるとすると、その因子をできるだけ小さくして、教育する側とされる側の自己反省のための試験という方向に切り替える努力をしていくべきであると述べている。

1960年代前半の遠山の評価に対する発言は、1970年代以降なされていく遠山の発言の土台としてとらえられ、内容をまとめると以下になるだろう。

点評価にそぐわない学習の中にこそ重要なものがあるということを踏まえて、客観的に評価できるものとそうでないものを精密に分類し、客観的に評価可能なものだけを評価すること。試験をする場合、それは選抜のためではなく³⁶⁾教育をする者とされる者との自己反省の材料に使われるべきであること。これらの評価方法に対する提言は、1969年以降、特に『ひと』発刊以降盛んになり、序列主義への批判、そしてさらには序列主義を生み出した競争原理を超えた教育を求めていくようになるのである。

能力主義³⁷⁾は日本において出自、貧富に続く第三の序列となり³⁸⁾、本来は多様な能力が一元化され点数で表され序列化されることによって、外からは学校間の等級、学校内では個人順位をつけ、国民全体を一直線に系列化するという管理・統制がなされ、内からは国民一人一人の意識の中に序列づけを絶対的な権威づけとして定着させ、「分を知る」³⁹⁾ことによって社会の待遇を甘受することを学校時代に注入しようとしているのだと糾弾し、それを変革すべく遠山は市民運動としての活動を精力的に行っていたのである。

雑誌『ひと』1973年3月号には、『ひと』主催で開かれた座談会「『評価と評定』について」⁴⁰⁾が載せ

られている。その中で遠山は、『『評価』というものは、あくまでも医者診断と同じで、病気をなおすために必要なこと、つまり、子どもによくわからせるために必要なものであって、まさに目的はそれ以外であってはいけないんじゃないか』⁴¹⁾と、評価は教師が子どもを理解するために必要であり、それ以外に使われるべきではなく、そのためには長い文章で表現される評価が必要であると説いている。

そこで、点数というものをやめた学校の例がある。遠山と親交の深かった遠藤豊が校長を務め、松井幹夫らが勤めていた明星学園小・中学校である。同校では1977年に点数の廃止を決め、保護者への説明の後、1978年から点数廃止の実施に踏み切った。テストにおいては正解・不正解の○×をつけて、点数はつけず、通知表も10段階絶対評価から文章評価と項目ごとの合格・不合格の判定だけにした。そして通知表には生徒自身の自己評価⁴²⁾があり、小学4年生以下には通知表はない⁴³⁾。1979年4月24日付けの朝日新聞では、父母たちには不安の声もあるが、点数主義教育の弊害、点数による学校と生徒の序列化問題など論議が集まっている折から教育論争に新たな一石が投げられそうであると伝えている。教師たち自身は、子どもたちがテストの点数という結果だけではなく、どこを間違えたか、どこがわからないかを注意するようになったし、できる子できない子の意識が薄まってきたと感じていたようである。

この新聞記事には教師と父母の感想しか紹介されていないが、中学校の卒業生たちの感想⁴⁴⁾によると、1982年から実施された高校進学のための内部進学テストによって点数を意識するようになったとき、点数によって友達を見ないということが感受性の強い時期にいかほど大切であったか、点数をつけられることによって点数の結果だけに意識がむくようになってしまったことが述べられている。

遠山が、評点評価やそれに基づく序列主義に対する批判を痛烈に行っていた時期は、高校全入を目指した高校入試制度の改革、国公立大学の共通一次試験などが導入され始めた頃、言い換えれば入試の圧力に子どもたちが精神的に潰されているのではないかと問題視されていた頃であった。当初、一回の入学試験の成否だけでなく内申書も考慮されることによって、入学試験が子どもに与える精神的圧力が弱くなることを期待していた遠山であったが、逆に、内申書のもつ管理統制の性格が子どもたちに与える抑圧の面が大きくなってきたことを問題視するようになっていったのである。

もし、各人が希望するだけの教育が受けられるような社会がきたとしたら、その社会には競争試験はなくなり、自己反省のための試験だけが残るだろう⁴⁵⁾が、そのような状態はなかなかこないであろうがゆえに、そのような状態を理想として頭の中に描きつつ試験のもつ歪みを是正していこうと遠山は提言していたのである。

4. 「観」の形成をめざして

4-1. 「観」と「総合学習」

遠山は、数学教育改革運動を始めるにあたり、これからの日本には科学的精神をもった人間が必要とされることを信じ、そのために数学という教科は、科学的精神を涵養するのに適していると考えていた。それは、二度と体制の言いなりになって戦争に巻き込まれないためであると同時に、技術の発展に伴って求められる人材の将来像を見越しての発言であった。日本の復興、技術の発達に伴い、社会の状況は変化し、日本人を取り囲む社会状況や、直面する問題も変化していったのは当然である。遠山自身も、数学という一つの教科にとどまらず、教育全般に視野を拡げていった。

さらに、障害児教育と巡り会った1970年代の遠山にとって、教育の目的は「すべての子どもが賢く

育つ」ことである。「すべての子ども」とは、文字どおり、障害児も含めた「すべての子ども」であった。健常児ばかりでなく、すべての子どもを視野に含み込むことで「賢く」の意味は、外的に何らかの基準をもつ一元的なものではなく、子ども一人ひとりの成長を意味する多層的な構造をもつようになる。障害児教育において目標が各人に合わせてたてられるように、普通学級において目標が学級単位、学年単位でたてられたとしても、その達成に個人差があるのは当然のことであり、その結果の差異を子どもに帰することは許されざるべきことであった。

ここで、「賢い」の意味は、当然吟味されなければならない。遠山自身は、「賢い」の意味をクレバー (clever) ではなくワイズ (wise) であると説明している⁴⁶⁾。クレバーは、頭の回転がは速くて、ぬけめがない、眼から鼻へぬけるという意味があり、一方、ワイズが古来からの賢人、賢者に使われる言葉であり、本当の意味で賢いのだと使い分けている。物事を早く処理できる能力が必要とされる職業もあるが、それがいわゆるハイ・タレントと呼ばれる能吏であり、日本の学校は能吏養成に適しているのではないかと考察し、序列主義に支配された学校ではゆっくり考える人間を育てにくいのだと批判している。ワイズな人間は、物事を徹底的に考える人であり、これからの日本の学校は、本当の意味でワイズな子どもを育てることを目指すべきではないかと提言している。

もちろん、子どもたちに獲得してほしい教科の内容は存在する。しかし、その内容を配当されている学年において子どもが獲得できないとしたら、授業者の教授の方法に問題があったか、もしくはその内容がその子どもの発達に回答していなかったかである。そのことは、遠山自身が行った「できない子のための合宿」での授業での結果から確信されたことであり、獲得できなかった内容をあとから短期間で学習するためにバイパスという学習の道筋もあると示した⁴⁷⁾のである。バイパスという学習法と、その内容が教科に配当されている期間での学習と、どちらが正しい道筋なのかはわからないことではあるが、子ども一人ひとりの状況や発達に合わせて目標を設定することの重要性を遠山が教育の目標においていることが、「子ども中心主義」といわれるゆえんであろう。少なくとも、数学という教科においては、「ゆっくりやっても十分まにあう、そんなに子どもたちをせきたてないでも立派な数学教育ができることを、私は自信を持って断言できます」⁴⁸⁾と遠山は述べている。

できることとわかることを比べた場合、遠山はわかることのほうが大切なのだと説く。例えば、微分積分の考え方は、問題を細分化して分析して総合するという考え方であり、その考え方こそが、ぜひ学習して欲しい内容なのである。その分析と総合という考え方は、数学という分野にとどまらず、人生において巡り会う問題の解決の方法として役に立つと信じていたからである。数学という教科において学習したことを、数学という学問の分野にとどめず、人生の全航程において役立てたいという遠山の考え方は、彼が抱いていた教育の目的にほかならないであろう。そのことを彼の教育に対する姿勢と認識すれば、遠山のスタンスは「子ども中心主義」というよりも学習する人間のすべてを主体として教育の視野に含み込んでいたと言えるであろう。

子どもの発達に応じた教育を考えれば、教育の内容、方法も発達に回答して変化していくのは当然である。その変化していくべき観点を、遠山は、「術」「学」「観」と名づけ、それぞれを建築物の構造にたとえて、「術」を土台、「学」を柱、「観」を屋根に位置づけている。遠山は、序列主義によって形成されている学校ピラミッドを一段でも高く上ろうという価値観は妄想であり、その妄想を打ち破るために、毎日の授業の中身と方法を変えることが必要だと考えており、「術」「学」「観」は新しい授業や方法のための観点であると述べている⁴⁹⁾。

「術」とは技術の術、剣術・柔術の術であり「推論という回路を通過しなくても反射的に発動しえるもので、精神と肉体に境界線を引くとすれば、肉体のほうに広がっている広大な領域⁵⁰⁾にある能力であり、例えば、周囲の大人を模倣して練習することによって歩行が可能になるように、模倣による反復練習で育まれる部分である。この「術」はすべての教科と関わりをもち、新しい創造の礎となる部分である。

「学」は学問の学、科学の学である。それぞれの個別科学や芸術のジャンルに対応する個々の教科⁵¹⁾である。個別科学が現実の一側面を取り出して、それを集中的に研究することを任務とするものであるから、それぞれに対応する各教科も単独で現実の全体像を与えるものを目指してはいない。

「観」とは、雑多な知識と技術を総合し、統一するものであり、世界観・人生観・社会観・労働観・職業観の観である。これは、絶対に自己形成されることが必要であり、戦前の教育に見られたような「主義」の注入は絶対に反対しなければならないと遠山は主張する。

以上のように内容から見ていくとすれば、「術」はルールであり、「学」は現実を個別領域に反射して成り立つ学問を分析的に学ぶことであり、「観」はそれら知識を自己形成して総合することである。学習する側から見れば、「術」は感性、「学」は悟性、「観」は理性に対応するものといってもよいかもしれない、と遠山は述べている⁵²⁾。そして、教える側からすれば、「術」「学」「観」と進むにつれて教師の主導性は背景に退き、学ぶ側の主体性や創造性が大きくなってこなければならないのである。したがって、学ぶ側の発達に応じて、内容や方法が変化していかなければならないのである。「術」の学習の頃には、教師の指導性は強いが、「学」の頃には教師の指導性は背後に退き、仲間と共に学習することが大切になり、「観」の頃には、共に学び合い、話し合い、刺激し合う仲間が大切になるのである。

遠山たちの提唱した数学教育において特筆すべきことは、数学教育の中で「術」にあたる計算練習の領域に水道方式によって「知性の光」⁵³⁾を当てたことだと思われる。すなわち、計算練習のような「ドリル」と言われる部分は、従来では考えずに体得するまで練習する「しごき」的な練習こそが大切だと考えられていたが、反復練習の中に自分で考え、それゆえに楽しいという要素を織り込んだことにある。自分で考える、自分で決定する、それゆえにわかる、できるという達成感は自己を成長させるのである。

「術」「学」「観」の順で教育を発展させていくということは、年齢や発達の程度に応じて獲得させたい内容が変化していくことにほかならず、究極には「観」の獲得を目指して教育するということである。遠山が教育の目標として掲げる「すべての子どもを賢く育てる」ということは、細分化された教科において個々の分野の知識を獲得し、それを総合し、統一し、理性的な人間を育てることにならない。遠山のいうところの科学的精神をもった人間を育てること、それは「観」をもって物事を深く考える、それも長いスパンで見通す力をもった人間を育てることであり、これが教育の目標であったのである。

1970年代になると、生活が大きく変化し、公害や環境問題、差別、戦争と平和などの現実の問題が学習される必要が説かれ始めた。それらの問題は個別教科で対応しきれない問題ではなく、複数の教科で対応することや、新しい学習形態での対応を要する問題であった。それゆえに教科の壁に遮られることのない総合的な学習が要請されていたのである。

日本教職員組合が委嘱した教育制度検討委員会（梅根悟会長 1970年12月1日～1974年5月21日）、中央教育課程検討委員会（梅根悟会長 1974年9月21日～1976年5月12日）は、教育制度全体に関する改革提案を行っているが、その中に総合学習の提案がある⁵⁴⁾。そこで、遠山が総合学習という名称を与え、世界観など「観」の形成に結びつくような総合的な見方を養う性格づけと方向性を示し

たことが明らかにされている⁵⁵⁾。

遠山は、日本の教育の問題点として、「観」の自己形成がめざされていないことを挙げる。「観」の教育は注入教育が可能であり、戦前の教育においては修身教育による「観」の注入が行われていたと批判し、これからの「観」は、注入教育の結果ではなく、学習者の自己形成による「観」でなければならないと強く主張している⁵⁶⁾。「観」は知識の総合の結果として得られるものであるから、分析にあたる「学」の教育、「学」の前提としての「術」の教育の必要性を述べているのである。しかし、「学」の領域において、個別教科が個別科学の各分野を分析的に探求していく性格を反映しているがゆえに、各教科間の連絡が取れていない、それゆえに総合するという部分の教育が欠けているのだと問題を分析して、教科間をつなぐ総合学習の提案をした⁵⁷⁾。

総合学習は、遠山によると「観」の土台と位置づけられているが、「術」「学」「観」を建築物の構造にたとえた図式でいうと、「学」を意味する各教科を表す柱と柱を横につなぐ梁の部分に当たる。したがって、柱になる各教科の十分な学習は構造の強度の面から言っても重要になるのである。

遠山は、「われわれのめざすべきものは、分析なき総合でもなく、また、総合なき分析でもない。それは分析と総合でなければならない⁵⁸⁾」と述べている。従来の各教科の授業の中で十分に精選された学問内容を習得しておくことを「分析学習」と呼ぶことにし、各教科を結びつけ統一する新しい学習形態を提案し、それを遠山は「総合学習」と名づけたのであった。

総合学習を行うことになれば、教師側には異なる教科を担当する教師間の討議と研究成果が求められるようになる。従来の分析学習では教師は正しい解答を用意しておくことが求められていたが、総合学習ではすべての疑問に正しく答えることは不可能であろうし、生徒と教師は同じ平面の上に立つようになると、教師の権威性や教科間のセクショナリズムを打ち破る効果があるであろうと遠山は指摘し⁵⁹⁾、それを望んでいる。

遠山は、総合学習の内容として、公害や戦争と平和といった現代の問題ばかりを扱うと思われている傾向には不満を表している。「学」の完成期としての中学生から高校生の時期には、現代の問題ばかりでなく、科学の発展するプロセスを学習すること、例えば天動説から地動説へと科学が進歩していった時代の歴史を学習することを提案していた。また、小学校低学年への総合学習は、子どもには難解すぎるという意見にも反対している。確かに、現実の社会が抱える問題や科学史といった問題を取り扱えば、子どもを置き去りにした教師のひとり相撲になってしまうが、低学年の子どもがそれまでに学習した知識や獲得している生活体験を総合させ、気づきを促す学習は可能であると考えていたのである。

「総合学習」の具体的な内容を決めるのは大変な仕事であり、将来への課題であると1972年の段階で遠山は述べているが、前述のように一つの提案として、教育内容とは、「人間と、人間のつくっている社会が長い年月にわたって、しばしば誤謬に陥りつつも、営々たる努力によって創り出したものである⁶⁰⁾」がゆえに、教えられる法則や原理が発生的な観点を切り捨てて天下りの詰め込まれるべきではないとして、総合学習の具体的な内容の決定に際し、文化史・思想史・科学史・技術史などの研究者たちの協力が必要であると説いている。この点も彼の学問に対する「観」の表れととらえられるのである。

4-2. 「私の教育観」の受容

前述したように、遠山の思想に共鳴して評点廃止などを実践していた学校の一つに、東京都の私立明星学園⁶¹⁾小学校と中学校がある。遠山の告別式⁶²⁾が、同学園小中学校の体育館で行われたことからもわ

かるように、遠山と明星学園の関係は極めて深いものであった。1963年に同学園の第3回教育研究発表会に講師として参加したのを皮切りに、例年のように講師、もしくはシンポジウムの発言者として教育研究発表会に関与している⁶³⁾。遠山自身も課外で小中学生に授業を行うなど同学園の子どもたちとの関わりも深かった。1972年1月1日に、遠山は金沢嘉市とともに、同学園の教育顧問となり、1978年11月13日に同学園理事に就任している。

しかし、それに先立って、同学園理事会は、1977年に遠山啓を学園長兼高等学校校長に迎えることを決定し、就任を要請していた経緯があった。

遠山は校長就任要請を受けた際、自分の教育観が受け容れられ、賛成されない限り校長を引き受けることはできないとして、高等学校教職員に向けて「私の教育観」⁶⁴⁾と題した文章を書いて、意見を問うことにした。この一文は、遠山が日記にも『私の教育観』を書く。⁶⁵⁾という記述があるほどで、遠山の教育観、学校に抱いていた期待を見ていくことができると考える。「私の教育観」は、「人間と教育」、「学校教育の目標」、「教育の内容」、「教育の方法」の四つの節からなっている。

その一文において、遠山は、教育は教育を受ける者の内的な欲求を引き出すことを目指すものであり、自己の世界観・人生観を形成でき、自己の人生目標を設定し、責任をもてる人間、すなわち自立した人間をつくるのが、教育の、学校教育の目標でなければならないと言う。そして、そのためには、「術」「学」「観」の三つの区分に応じた教育の方法がとられるべきであること、さらに、教育を効果的にするために評価は必要であるが、評点は廃止すべきであると、己の教育観を明白に明星学園高等学校の全教職員に問いかけたのであった。遠山の教育観とは、まさに遠山自身が教育とはいかにあるべきかを思索し到着した彼自身の「観」であると言えよう。

それに対し、明星学園高等学校教職員はこの教育観への賛否の表明は避けて、遠山の高齢を理由に校長および学園長就任を拒絶したのであった。しかしながら、水面下では、このように一つの教育観を提示することは踏み絵のようなものでないと非難し⁶⁶⁾、大学入試の内申書の作成に評点がないと困るという意見⁶⁷⁾や、小・中学校の教育研究発表会推進派とそれに乗り気でない教師たちとの対立⁶⁸⁾があったものと推測される。理事会の決定、保護者たちの支持、当時の高等学校校長鈴木満夫も辞意を表していたにもかかわらず、遠山の校長・学園長就任はなくなり、遠山は同学園の理事となったのである。

遠山の死後、同学園では、財政危機、高等学校への内部進学者の学力問題、内部進学テストの開始、それに点数をつけて中学校に返すことでの中学生の点数へのこだわりが起きる⁶⁹⁾などの問題が起こり、遠山支持派と見られる遠藤豊(校長)、無着成恭(教頭)、松井幹夫(教諭)、大友昭(教諭)が退職した⁷⁰⁾。大正自由教育のうねりの中で設立された同学園小学校と中学校が、『にっぽんご』や『わかるさんすう』などの民間教育団体の研究成果を取り入れることに積極的であったのに対し、設立の経緯が異なる高等学校は教育の風土が異なっていた⁷¹⁾こともあるのだろうが、結局、既存の枠組の中では、遠山の主張は理想論ではあるが、受け容れがたいものであったのだろう。また、それは評点評価を求める社会の要請、大学進学という圧力を完全に否定できない高等学校教職員の現実があったと受け取れるのである。「観」とは自己創出されるべきであり、決して押し付けられるべきでないという遠山の信念に即してこの事態を鑑みれば、高等学校教職員の選択も彼ら自身の教育観に基づく決定であり、何ら価値的判断を下すべきではないだろう。

5. 現代への示唆

前章までに述べてきたように、遠山は1951年から1979年に没するまで、すべての子どもを考える教育の実現を目指して活動していたと言えよう。それは、大田堯が指摘したように我が子の教育への関心を出発点とするものであったが、時の流れに活動が拡大し、視野が広がり、視点の高さが変化していったととらえることができるのである。遠山は多様な存在である一人ひとりの子どもを見つめ、賢く育てていこうとする視点をもっていたのであり、その賢く育てるということは、自分で考える力すなわち「観」の自己形成を意味していたのである。それゆえに、教育は「観」の自己形成を可能にすることがめざされなければならないのであったのである。

遠山が鬼籍に入ってから30年近くを経て、社会状況の変化につれて子どもや教育に関わる人々を取り巻く環境はもちろん変化してきているわけだが、子どもが直面している問題の本質は大きく変わっていないのではないだろうか。いじめ、不登校、受験、内申書、学習離れ等の問題は21世紀の現代に突然湧き上がってきた問題ではない。それは、遠山が1960年代から70年代に問題視し、何らかの解決を模索していたことであり、その根本にある序列主義の克服がなされないままでは解決はおろかますます状態が悪化していくのだと警鐘を鳴らしていたことなのである。

遠山が提案し主張していた内容は、系統だった数学教育、子どもの発達に合わせた好奇心を大切にされた授業であり、分析に当たる教科学習を総合し「観」の形成をめざす教育であり、他方それらを阻害する序列主義の排斥であった。そして、それらは幾多の教育者、母親たちの支持を得ていたのであった。しかし、本当の意味でのゆとりのある教育の内容とは何かという教科の再構成の検討という課題は残されたままである。

遠山に『『ゆとり』とは『自信』である』⁷²⁾という1978年の論稿がある。競争とゆとりは併存するものではなく、他者との競争にかりたてながらゆとりをもてということは矛盾であると、ゆとりを強調した学習指導要領改訂を批判した一文である。そして、さらに遠山はゆとりとは何かを追究していき、子どもの自信回復という問題につなげて考察し、子どもにゆとりを与えるためには、子どもを自信喪失から救い出すことが必要ではないかと考えさせるのである。この遠山の論稿は、子どもの自信喪失の元凶を競争原理と点数信仰にあると非難して終わっているが、「ゆとり＝自信」⁷³⁾という遠山が仮定した等式を現代の教育に援用することは可能であろう。

人間がよりよく生きるためにはゆとりが必要であり、それは自信をもって生きるということである。そのために、教育は自信をもたせることを目指さなければならない。「ゆとり＝自信」を援用すると、一人ひとりが教育によって自信をもつことができることが目指さなければならないことになる。すなわち、自信をもって、自己で形成した「観」によって自立して考えることのできる人間を育てることになる。そのためには「観」形成の土台となる「術」「学」の充実が重要であるが、そこにおいて強制や競争が強調されれば学習意欲が阻害されることが懸念される。すべての子どもを対象にした教育の内容は、一律的なものではなく、非常に幅広いものになるのであり、それゆえに教育は社会全体が真摯に考えなければならないのである。

注

1) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『分数ができない大学生：21世紀の日本が危ない』1996年、東洋経済新報

- 社。
- 2) ついで、調査は分数ばかりでなく小数の概念や手続き理解についても行われ、『小数ができない大学生：国公立大学も学力崩壊』（岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編 1996年 東洋経済新報社）が発刊された。その結果は雑誌にも紹介されるなど、相次いで学習指導要領批判が起り、ついに学習指導要領は「最低基準」であることが明言されたのである。
 - 3) 現行の学習指導要領（平成10年告示）では「総合的な学習の時間」が新設され、「総合学習」という名称は使われていない。
 - 4) 後述。
 - 5) 1958年に光村図書出版から昭和36年学習指導要領に合わせた教科書編纂を依頼されたもの。諸般の事情により日本文教出版から出版された。
 - 6) 榊忠男「数教協の歴史—思えば遠く来しものぞ」『数学教室』1982年11月増刊号 pp. 31~41.
 - 7) 柴田義松によれば、日本における数学教育の現代化は、民間教育団体が主張した「下からの」ものと、アメリカで行われていた「現代化」の路線に従った文部省主導の「上からの」ものがあった。ここで言うのは前者である。柴田義松「教科内容「現代化」からの教訓」『岩波講座 教育の方法 6 科学と技術の教育』1987年。
 - 8) 『『算数に強くなる』おかささんの算数教室』1962年（昭和37年）1月10日から4月19日まで毎日新聞朝刊に全71回連載。毎日新聞記者藤田恭平の企画執筆によるもの。藤田が数学教育協議会を取材して「水道方式」を世界に誇れる独自の教え方として紹介した。同年6月には単行本として出版された。
 - 9) 遠山啓編『歩きはじめの算数』1992年、国土社、参照。養護学校における教科教育の実践について書かれている。
 - 10) 夏の遠山塾、塵劫塾、明星学園での実践など。
 - 11) 雑誌『ひと』の読者たちが開いていた学習会の性格をもった集まりで、講師は参加者の中から自薦、他薦で決めるという形態で開かれていた。名称もさまざまで、若者ひと塾、〇〇ひと塾（〇〇は地名）、〇〇ひとの会、などがある。
 - 12) 稲垣忠彦「教育実践における『生活』と『科学』」1972年、評論社、pp. 277~314、柴田義松「教育内容『現代化』からの教訓」『岩波講座 教育の方法 6 科学と技術の教育』1987年、岩波書店、pp. 77~107、佐藤学「教科内容における科学と生活」柴田義松編著『教育課程編成の創意と工夫（原理編）』1980年、学習研究社、pp. 132~146、などがある。
 - 13) 梅原利夫「教育課程の構造と総合学習」『和光大学人文学部 人文学部紀要』1990年、pp. 65~85、高橋英児「戦後『総合学習』の再検討（3）—遠山啓の『総合学習』論を中心に—」『中国四国教育学会教育学研究紀要 第44巻 第一部』1998年、pp. 247~252、などがある。
 - 14) 川合章『子どもの発達と教育課程』1975年青木書店：復刻版2001年、日本図書センター、pp. 113~117.
 - 15) 松下良平「楽しい授業・楽しい学校論の系譜学—子ども中心主義的教育理念のアイロニー—」森田尚人、森田伸子、今井康雄編著『教育と政治 戦後教育史を読み直す』2003年、勁草書房、pp. 142~166.
 - 16) 同上、p. 146.
 - 17) 田中耕治『学力評価論入門』1996年、法政出版、「戦後『学力評価論』はどう展開されてきたか」『教育』2002年2月号、pp. 20~24、「5段階評価を克服するために」『現代教育科学』2002年12月号、pp. 5~7、「学校における成績評価の戦後史」『教育』2003年2月号、pp. 43~50、「『学力』という問い—学力と評価の戦後史からの応答」『教育学研究』第70巻第四号2003年、pp. 473~483など。
 - 18) 前掲『学力評価論入門』、p. 59.
 - 19) 同上。
 - 20) 同上、pp. 67~68 参照。
 - 21) 竹内常一「“抽象性による教育の支配”から“教育における具体性の復権”へ」『ひと』1995年12月号、pp. 1~11 参照。
 - 22) 同上 p. 10.
 - 23) 同上。
 - 24) 大田堯「解説」『遠山啓著作集：教育論シリーズ1 教育の理想と現実』1980年、太郎次郎社、pp. 286~297 参照。
 - 25) 生活単元学習批判においても、遠山は「動機づけ」については評価していた。ただ学習する内容を子ども自身で見ることができるのかという疑問を呈していた。

- 26) 今村浩明訳『楽しみの社会学』2000年, 新思案社(原題 Beyond Boredom and Anxiety 1975)日本では, 1979年に今村浩明訳『楽しみの社会学』(思索社)として紹介された。
- 27) M・チクセントミハイ著 今村浩明訳『フロー体験 喜びの現象学』1996年, 世界思想社を参照。
- 28) 同上, p. 2.
- 29) 無理なこと(技術<レベル)をさせれば不安が強くなるし, 無駄なこと(技術>挑戦)をさせれば飽きてしまうと説明される。
- 30) 遠山啓『競争原理を超えて: ひとりひとりを生かす教育』1976年, 太郎次郎社。
- 31) 遠山啓『遠山啓著作集教育論シリーズ3: 序列主義と競争原理』1980年, 太郎次郎社, pp. 130~135(初出: 「新しい学力観と教育」『現代教育科学』1960年3月号, 特集: 「新しい学力観と学力評価」, pp. 1~4)
- 32) 同上, pp. 136~143(初出: 「評価の方法」『現代教育科学』1961年3月号, 特集: 「指導要録に矛盾はないか」, pp. 1~6)
- 33) 同上, pp. 144~151(初出: 「学力とはなにか」『教育』1962年7月号)計測可能という言葉は勝田が用いたもの。
- 34) 同上, p. 143.
- 35) 同上, p. 150 参照。
- 36) 選抜と言っているが, ここでは入学試験を指しているのではなく, 学校における試験が序列づけのために使われることを表現したものである。
- 37) 能力主義という言葉は1971年ごろから序列主義と言い換えられるようになる。
- 38) 前掲『遠山啓著作集教育論シリーズ3』, p. 202.
- 39) 同上。
- 40) 『ひと』1973年3月号, pp. 22~38.
- 41) 同上。
- 42) よくわかったと思えば○, 自信がなければ△, わからなければ×をつける。
- 43) 現在の明星小学校では2年生以下に通知表がない。
- 44) 松井幹夫著『若者たちは学びたがっている』1987年, 太郎次郎社を参照した。
- 45) 前掲『遠山啓著作集教育論シリーズ3』, p. 150.
- 46) 前掲『競争原理を超えて』, p. 43.
- 47) 遠山啓『遠山啓著作集教育論シリーズ4: 教師とは, 学校とは』1978年, 太郎次郎社, pp. 109~113.
- 48) 前掲『競争原理を超えて』, p. 46.
- 49) 同上, p. 244.
- 50) 同上, p. 247.
- 51) 同上, p. 165.(初出: 「序列主義の克服」『教育』1972年6月号)。
- 52) 同上, p. 169.
- 53) 同上, p. 250.
- 54) 日本教職員組合情宣局「教育課程改革試案 中央教育課程検討委員会報告」『教育評論5・6月合併号(334・5号)』1976年, pp. 161~175.
- 55) 梅原利夫「教育課程の構造と総合学習」『和光大学人文学部人文学部紀要』1990年, pp. 65~85.
- 56) 前掲『競争原理を超えて』, pp. 256~259 参照。
- 57) 同上, pp. 253~254. 遠山は, 「日教組(日本教職員組合)の教育制度検討委員会(筆者も委員の一人として参加した)は1973年に最終報告を提出したが, その中で「総合学習」という新しい教科を特設することを提唱している(梅根悟編『日本の教育改革を求めて』勁草書房。)と記しているが, 梅原利夫(「教育課程の構造と総合学習」『和光大学人文学部人文学部紀要』1990年, pp. 65~85)によると, 第14回総会(1972年4月23日~24日)で遠山啓が総合学習について提案したとある。
- 58) 同上, p. 170. 分析なき総合は生活単元学習を批判したものと考えられる。
- 59) 同上。
- 60) 同上, p. 171.
- 61) 明星学園は, 1924年(大正13年)赤井米吉, 照井猪一郎, 照井げん, 山本徳行らによって明星尋常小学校として設立された。1928年(昭和3年)上田八一郎の参加により, 旧制中学校, 高等女学校が設立され, 1947年(昭和22年)の学制改革により, 新制中学校・高等学校に改組されている。小中学校は1974年に小学校前

- 期・後期として教員室が一つになっているが、高等学校は小・中学校と別の敷地にある。小・中学校対高等学校という対立図式が内部進学問題等で見られたが、教職員組合は小中高あわせて一つであったことを、後述する遠山啓への高等学校校長就任要請の問題の背景として付記しておく。当時、小中学校は校長を遠藤豊が務め、無着成恭、松井幹夫らが在職していた。1978年から評点評価を廃止し、文章評価をしていた。
- 62) 密葬は、1979年9月13日に自宅で行われたが、本葬は、同年9月23日に遠山が理事をしていた明星学園で、学園葬として執り行われた。その模様は、各新聞が紹介している。
- 63) 『明星の年輪—明星学園50年のあゆみ』1974年、『明星の年輪明星学園60年のあゆみ』1984年『明星の年輪—明星学園70年のあゆみ』1994年参照。
- 64) 明星学園高等学校教職員に配られるために書かれた文章である。前掲『遠山啓著作集教育論シリーズ1』, pp. 240~246 参照。遠藤豊編著『学校が生きかえるとき』下巻, 1979年, 太郎次郎社, 松井幹夫『若者たちは学びたがっている』にも全文が引用されている。
- 65) 1977年6月22日(『遠山啓著作集: 日記抄—総索引』1983年, 太郎次郎社, p. 159)。
- 66) 前掲『若者たちは学びたがっている』1987年, 太郎次郎社, p. 32 参照。
- 67) 松井幹夫氏談話, 2006年10月2日聞き取り。
- 68) 松井幹夫氏談話, 2006年11月6日聞き取り。
- 69) 前掲『若者たちは学びたがっている』, pp. 35~52 参照。
- 70) 遠藤豊は、1982年6月に啓学園設立準備委員会代表者(遠藤豊吉)の校長就任要請を受けて退職を依頼している。1983年3月31日に4人が退職。
- 71) 注61参照。
- 72) 遠山啓『『ゆとり』とは『自信』である』、『ひと』1978年11月号, pp. 3~8.
- 73) 同上, p. 8.