

[研究ノート]

学校教育における共通教養のあり方について

池田賢一

- 〈目次〉はじめに——進学率97%の実像——
- 1 高校生の学校観・職業観
 - 2 中教審の方針
 - 3 共通教養について
 - 4 フランスにおける共通教養論議——まとめにかえて——
〈翻訳〉リセ改革「共通教養」

はじめに——進学率97%の実像——

1998年度、高校中退者数は11万人余り、中退率はおよそ2.6%、これらの数字は、依然として中退に歯止めがかかっていないことを示している⁽¹⁾。中退の理由として多いのは、「もともと高校生活に熱意がない」「就職を希望」といったものである。しかも、中退は高校1年目に最も多く発生している。

義務教育後の教育機関である高校に進学する際に、どれだけ明確な目的意識をもっているかについては、それを生徒たちに問うことは酷かもしれない。最終学歴の如何によって就職の機会が大きく異なる現状においては、進学しないことによる不利益に後押しされるように進学し、自分は将来何をしたいのかといったことについて落ちついて考える時間さえ与えられず、したがってどのような高校を希望すればよいのかなどということを問うことも不十分な状態で、いつの間にか椅子に座り、授業が始まっている、極端な表現かもしれないが、これが高校進学率97%の実態ではないだろうか。何をしたいのかがわからなければ、学校で学ぶ意味を見出すことはできない。人間の活動は、本人にとって何らかの意味(意義)をもたないと、奴隷状態と同じになってしまう。不登校や中退は、このような状態からの自らの解放でもあろう。

また、97%が進学するとなれば、当然、学習指導要領の内容そのもので授業を成立させることはなかなか難しいことになるであろうし、かといって、教員としては学習指導要領を無視するわけにもいかず、結局、生徒と教員は双方ともに不自由な状況に置かれることになる。これでは、16～18歳という3年間は、このうえなく不毛なものになってしまう。しかし、彼らは進学した。進学せざるを得なかったのである。97%の進学率を支えているのは、このような不本意進学者なのである。

つまり、97%という数字は、広く開かれた教育機会を意味しているのではない。それはむしろ、高校進学自体が希望したものではなかったかもしれ

ないということは問わないとしても、学歴社会の下で、多くの劣等感をもった若者を作り上げていることを示すものである。これに対して、たとえば、「勉強だけできてもだめだ」とか「それぞれに個性がある」などという言い方で、劣等感をもつ高校生の現状を積極的に捉えていこうとする傾向がある。しかし、勉強ができてできなくても、あるいは中退してもしなくても、普通高校でも専門高校でも「平等」に扱われるのであれば、このような言い方も受け入れられようが、実際にはそうでない以上、「ごまかし」や「なぐさめ」に過ぎない。ここで言われている「個性」は、差別的体験あるいは閉塞感を自身のなかで深く受け止め、その構造等を考え抜いた末にはじめて本人から語られるものであって、客観的に、ほめられるべき「すばらしいもの」として、偏差値輪切りによる専門高校進学や中退が存在しているわけではない。ことばでいくら「個性」を語っても、現実が相変わらず学校が与える知識の習熟度競争であり、それにより将来をも決定される状況であるならば、高校生には伝わらない。

では、いったい高校では、そして学校ではどんな教育が行われていくべきなのか。学校で教えられるべき、あるいは生徒たちが学校で身につけるべき知識とは何か。一人ひとりのさまざまな興味・関心による多様な進路に通底する「共通教養」とは何か、これを問うことが本稿の目的である。もちろん、すぐには結論の出ない大きな課題である。そこで、本稿では、参考として、最後にフランスでの「共通教養」をめぐる議論を紹介する。

1 高校生の学校観・職業観

高校を中退した者たちのその後はさまざまであるが、なかには、フリー・スクールに通ったり、大検を経て大学に入りたいと思っている者も多い。つまり、彼らは、学校(的な環境)にまったく背を向けているというわけではないのである。むしろ、学校化された発想をそこに読み取ることさえできるのであるが、同時に、高校の次の段階という単純な位置付けではなく、自ら

学ぶ場として学校を捉える能動的な学びへの萌芽を読み取ることもできる。しかし、ここには、自分たちを周辺に追いやってきた学歴社会の構造そのものを問う視点の確立というよりは、やはり、これまでの構造を再生産していく方向に寄与してしまう可能性のほうを強く感じざるを得ない。ただ、少なくとも、自分には現状が合わないという鋭い感覚をもち、それに基づいて行動している結果として中退という現象があるならば、ひとつの賢明な選択であるのかもしれない。

また、文部省の『平成6年度学校教育と卒業後の進路に関する調査報告書』によれば、高校生が職業を選択する際、収入よりも自分の興味・能力を生かせることを重視し、会社の知名度は問わないという結果が示されている。同時に、高校への要望として、自分の興味・関心を伸ばせるような選択科目の充実、進学・進路に関する情報提供があげられている⁽³⁾。高校中退に関する数字は、このような要望に高校側がうまく応えていないことを示唆するものと解釈することもできよう。

ここでキー・タームとしてあげられている「興味・関心」や「選択」は、まさに、今日進行している教育改革そのもののキー・タームでもある。中退増加を受けて文部省は、たとえば、「大検受験など、色々な選択肢があることが広く認識されてきたのも要因の一つだろう。生徒が積極的に進路を変更しようとしているなら、高校側は引き止めるだけでなく、前向きに支援することも大事だ⁽⁴⁾」と述べ、また、「生徒が真剣に自分の人生を見つめ、積極的に進路を修正しようというのなら、問題視するに当たらない⁽⁵⁾」とも述べている。これは、自己選択・自己責任を基盤とした発想であるが、そもそもなぜ進路変更という道をとるに至ったのかについての分析は欠落している。「選択」が可能であるためには、学びたい対象を生徒たちがもっていること（＝選択能力）、あるいはそのように彼らを導いていくこと、そして、彼らの関心と連動したかたちでの進路・就職指導体制が確立されていることが大前提となる。しかし、現実には、このような能力を培っていけるような教育的環境がどれだけ整えられているだろうか。

また、「選択」を制度化していこうとすれば、学校制度を複線化していくことにつながる。各人各様にいくつも道を用意するという方向性自体は間違っていない。しかし、それが、単に「自分に向いていないなら他の道に進めばよいではないか」といった切り捨てる的指導体制を助長するものになっていく可能性には注意しなければならないし、相変わらず学校という枠内だけでの「道」しか正当性をもって扱われないのであれば、かえって危険な改革となる。さらに、97%の生徒たちを高校に進学させておきながら、彼らにどんな知識を保障していくのかの議論が不十分にならないようにしなければならない。「基礎・基本」が大切だといわれるが、その中身はいったいどのようなものなのか。読み・書き・算術・情報処理能力等を意味するのか。その場合、世界的な流れでもあるインクルーシヴ（包括的）な教育の構築を前提としながら、さまざまな障害をもった生徒たちへの保障はどのように考えられるのか、議論はそう簡単には進まないほどの複雑さを抱え込んでいる。

2 中教審の方針

ここで、第16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在り方について」（1997年6月26日）での以下の記述をみてみよう。（…は中略⁽⁶⁾を示す。）

我が国においては、教育における平等を重視し、形式的な平等のみならず結果の平等までも期待した結果、教育システムを画一的なものとして構築したり、これを硬直的に運用するという傾向を生じてしまった…。…形式的な平等を求めるあまり、一人一人の能力・適性に応じた教育に必ずしも十分配慮がなされなかった…。今後は…あらゆることについて「全員一斉かつ平等に」という発想を「それぞれの個性や能力に応じた内容、方法、仕組みを」という考え方に転換し、取組を進めていく

必要がある。

ここでは、「能力」競争という平等の下に実質的な不平等が隠蔽されていたこれまでとは異なり、「能力」に応じた差別・抑圧につながる不平等主義への道が、堂々と宣言されている。ところで、これまでの学校教育がここで言われるほどに「平等」を保障してきたのであろうか。つまり、すべての子どもたちに同じように知識の習得を保障してきたのであろうか。社会学の領域での研究が明らかにしてきたように、社会階層による不平等がその現実の姿であろう。しかし、このような構造自体の問題性は改革の対象とはなっていない。いわゆる「学力」の高低が子どもたちの個性と同列に語られる可能性があり、そのような「違い」を大切にすることが個性の尊重であるとされようとしている。そして、公立の中高一貫教育の実施に代表されるように、「それぞれの個性や能力」に応じていけるよう学校制度が複線化されてきている。個性や能力に応じていくことは、なにも制度を変えなくとも十分にできるのであり、また、実際に行われている。これまでの学校での授業が画一的であり、批難されるべきものであるとすれば、そのような教育にしてきたのは誰だったのかと問いたい。教育の多様性を許してこなかったのは誰だったのかと問いたい。学校で生徒たちの指導に当たっている教員たちは、自己反省のない答申に対して、ただ戸惑うばかりであろう。

そもそも「平等」をまるで「画一化」と同義に捉えようとすること自体が問題であるが、いわゆる「学力」の高低が子どもたちの個性と同列に語られ、そのような「違い」を大切にすることが個性の尊重であるとされること、また、「能力」のイデオロギー性が問われていないことはもちろん問題であるが、「多様化」が分離や複線化を前提に語られていることには警戒しなければならない。「学校知」の私的所有的な消費とそれをめぐる競争の問題性にはふれず、各自の要求に応じていくというオプションな学習が奨励されている。これまでの知識のあり方、学校や社会の仕組みそのものに根本的な変更を迫ることなく、つまり、学歴社会の下での排除システム自体に変更を迫

ることなく、むしろ、個性に応じた選択という表現でそれを肯定し、制度化していく方向性がみえてくる。先にみたように、高校中退という現象を単なる進路変更のひとつの形態としてしか考えようとしめない態度からすれば、これは、当然の結果ともいえよう。

また、次の「新しい時代を拓く心を育てるために」と題した第16期中央教育審議会答申（1998年6月30日）での我が国の伝統と文化を尊重する心を培っていくことの重視は、先能力主義的多様化とは逆に、精神面での画一化を強く主張するものとなっている。

我が国は、自由で民主的な国家として、国民が豊かで安心して暮らせる社会を形成し、世界の平和に貢献しようと努力してきた。…我が国が活力ある文化国家として発展していくためには、国民一人一人が、国や郷土の伝統・文化に対する理解と愛情、またそれらを尊重する心を持つことが大切である。21世紀において、国際社会が進む中で、日本人としての自覚を持って主体的に生き、未来を拓いていく上でも、自らのよって立つ国や郷土の伝統・文化の価値を子どもたちが深く理解することは極めて重要である。

この部分は、国際化を強く意識して書かれていることは明らかであるが、まさに、ここに最悪の同化主義が表明されている。国際化が進んできているという認識を前提としておきながら、バブル経済を契機に多く入国するようになった外国人労働者の子どもたちや、また、在日韓国・朝鮮の子どもたちが日本国内の学校に多く在籍している状況、そして、彼らへの教育のあり方と現実的な諸問題をまったく考慮していない。ここに示されているのは、「世界の平和に貢献しよう」としてきた「自由で民主的な国家」によって差別を受けてきた者たちの存在を無視し、文化の流動性を無視し、国際化のなかでの当然の権利であるアイデンティティの選択を否定し、自文化を相対化してみる視点をまったく欠いた心の画一化である。マイノリティの排除・無

視そのものである。そもそも「我が国」とは、いったい誰の国のことなのか。「共生」ということばが教育の目指すべき方向性として浸透しようとしている今日において、国際化を語りながら、それとはまったく逆の方向の道が整備されようとしている。

以上のような最近の改革の特徴をまとめれば、次のような政策の両輪がみえてくる。つまり、教科教育の部分では市場化された教育を選択させ、規範的な側面では国家統制を図ろうとしている、と。

3 共通教養について

個性の尊重が、個別化を基調としたカリキュラムの個人的消費であるならば、それは、教育の市場化による個人の向上が中心課題となる。つまり、自分の利益の最大化を目指すことが主となり、自分の行動が相手にどのような影響を及ぼすかは考える必要がなく、皆がこのように行動すれば「見えざる手」によって状況は最適化するという発想が学校教育の基盤となるということである。国際化の進展する社会にあつては、人と人をつなぐコミュニケーション能力こそが重要視されねばならない。他者との関係をいかに築くかという課題は、自己をいかに相対化するかということと同じである。1997年に成立したいわゆる「介護等体験特例法」の提案理由にも、田中眞紀子議員が述べたように、人の心の痛みがわかり、また、各人の価値観の相違を認められる心が重視され、人と人との人格的なまじわりをその本質とする教員という職業にとって、それがいかに重要であるかがあげられている⁽⁷⁾。しかし、市場化による学びの自由化は、心の画一化とセットになって、このような「相対化の視点」を軽視していくことになる。先に参照した文部省の『平成6年度学校教育と卒業後の進路に関する調査報告書』によれば、とくに高卒者に求められる資質としてあげられているのは、「周囲の人々と良い人間関係を築くこと」であるとされている。「人とのかかわりを避け、友人関係も希薄に」になっている日本の子どもたちの現状が、文部省の国際比較調査で明

らかになっていることを考えれば、今後ますます、人間関係を取り結ぶ諸能力が求められるようになろう。「基礎・基本」というのであれば、まさにこのような能力こそがそれに当たるであろうし、すべての子どもたちに共通に求められる資質（共通教養）といえるであろう。しかし、これを「基礎的な」教科学習に還元し、すべての子どもたちに共通に身につけさせねばならない最低限の知識量として捉えていくことには、次のような問題がある。

1. 修得すべき内容が教科内容に還元されることで、教育活動全体がこれまでどおりの知識の獲得競争という枠組みに飲み込まれてしまう。
2. 知識の内容を誰が決めるのかといったイデオロギー性の問題から抜けきれなくなってしまう。
3. 障害児を含めたインクルーシブな学校教育という立場からみたととき、たとえば基礎的といわれる読書算といった内容自体の習得の強制が排除や差別を生み出すことになってしまう。
4. 集団あるいは地域といった人と人とのつながり全体の向上が課題となつてこなくなり、学校という共同的な場の特性が生かせなくなる。

教養をある具体的な知識内容と規定すると、結局は、検定を受けた教科書に書かれている知識の記憶量が問題とされるであろうし、また、教科書の域を超えるものだとしても、今度は階層文化と強く結びついた内容の不平等な獲得競争があらわれることになろう。要するに、一元的な、知識獲得競争という能力主義に陥らない道として共通教養は考えられねばならないのである。最低限の知識量としてではなく、他者や事物を認識し、相対化し、それらと関係を築いていく力として共通教養を捉えていく必要がある。そうでなければ、つまり、個別の教科内容それ自体として共通教養が模索されていくのであれば、教員から子どもたちへの知識の一方的伝達という授業の枠組み自体に束縛され、子どもたちの自由な活動の余地が広がってこない⁽⁹⁾。自由な活動がなければ、他者と自己との距離を見極め、その関係のあり方を問うこともできない。学校週5日制の実施で、学校外での子どもたちの活動が奨励されながら、その成果を学校内に持ち込めないのであれば、この制度の効果

はあまり期待できない。教員と子どもたちが共同して、知識の生産活動に参加し、文化や世界観を共有あるいは相互承認しながら、授業を組み立てていくことが必要なのではないか。このように、教員と子どもたちとのコミュニケーションを基盤として知識や知恵が生み出される過程の獲得に重点が置かれるならば、人類的課題（たとえば環境問題や人権尊重など）への参加として授業が展開されていくことになるであろう。個別の教科内容自体が共通教養にはなりえないというのは、決して各教科内容の軽視を意味するものではない。問題は各教科間の関連のつけ方と、その方向性なのである。

4 フランスにおける共通教養論議——まとめにかえて——

共通教養をあえて一言で言うとするれば、自分が暮らす社会についての批判力、換言すれば、生産者、消費者、主権者などのさまざまな立場としての自分に気づく力ではないか。

最後に、フランスのリセ（高校）改革における共通教養をめぐる議論を紹介する。そこでは、各教科内容を基盤としながらも、それらの効率的な習得に終わらない知識のあり方、学校教育のあり方が議論され、リセを自分たちが学ぶ知識が現代社会での生活といかなる関係にあるのかを考え、討論する場であると規定したうえで、社会連帯に貢献し、排除への闘いにかかわるものとして共通教養が考えられようとしている。

1997年7月の社会党政権復活にともない国民教育大臣に就任したアレーグルは、初等中等教育全般の改革のなかで、1997年12月からおよそ1年半、教職員、生徒、父母団体等リセに関係する人々から意見聴取を実施し、全国的な討論会も開催（1998年4月28, 29日）した。そこで中心的に討議されたのは、「リセで教えるべき知識とは何か」という問題であった。以下は、この討論会での議論をまとめた報告書（リセ改革のための49の原則が掲げられている）のなかの、「共通教養」に関する部分の翻訳である。これは、本稿で考えようとする共通教養のあり方に大きな示唆を与えたものであり、今後の日

本での教育改革の方向性を見据えていくうえでも、大きな意味をもつと考える。本稿のまとめにかえて、ここに訳出したい⁽¹⁰⁾。

〈翻訳〉リセ改革「共通教養」

([] 内は、訳者の補足。…は、訳者の判断による中略を示す。)

この討論会のもっとも際立った成果のひとつとして共通教養 [の明確化] はより強く求められている。確かに、今回のアンケート (とくに教員へのアンケート) は、疑いなくこの方向に誘導するものであったが、しかし、注意深く生徒の回答をみると、学校に対する一致した「教養的要求」が、それだけでひとつの社会学的事実となっている。すなわち、すべての高校生は、より大きな位置を外国語に置き、また、スポーツ活動、芸術表現、政治問題、そして「中立的」で「非宗教的」な宗教教育を要求している。すべての生徒は、リセが思考のための落ち着いた場所となり、確かな知識に基づいた社会的問題についての討論の場となることを望んでいる。…彼らは、自らの社会生活を支配している原則を学び、理解したいと思っている。…

したがって、同様の視点から、高校生によって歴史 [教育] に与えられる重要性は、おどろくに当たらない。しかし、歴史の授業は、現在、試験のための学問的な要求に従属し、また、教科書的な取り扱いとなっている。同様に、生徒たちが、多くの教師たちと一致して、フランス語に与える基本的な位置も理解する必要がある。しかし、フランス語の授業は、現在、文字および会話でのコミュニケーションの習得、そして、作品の意味および世界的な問題に対する熟考からはかけ離れた技術的な性格をもつようになっている。

哲学は、高校生のこのような一般的な要求の延長線上にある。彼らは、リセが彼らの関心事を反映したものなることを望んでいる。しかし、だからといって、彼らは、学校に、将来において必要な教養の提供をやめるよう求めているのではない。すなわち、哲学は、私立の職業リセの第一・二年の生徒たちから多くの関心をもって期待されていながら、[一方で、] そこに自分

たちの関心のある問題についての討論の機会を見いだせないでいる文系のリセ最終学年の多くの生徒たちは「哲学の授業に」失望「している」…。確かに、哲学の教員が、「男女間での友情は可能か」とか「クローンについて」といった形式ばらない扇動的な議論を組織しながらないことは理解できる。また、高校生たちが、媒介として哲学の偉大な著作を使用することを望んでいることは喜ばねばならない。しかし、多くの生徒にとって、それらの著作が、問題を立て、理解する手助けとなるというより、むしろ単なる試験対策という道具化した学校知の対象とみられており、哲学的諸課題の観点から媒介の機能を果たしているとは言えない。したがって、もし、哲学が、「最上位の地位」にとどまらねばならないとすれば、それは、教育される教科全体を関連づけながら、それらを「囲んで」いくものでなければならない。

高校生および教員は、共通教養は、当然に、科学的、技術的、言語的、経済的側面を含んだものでなくてはならないとみている。しかし、彼らは、たとえ国家的な目標が存在するとしても、多様な方法でその目標は達成されるべきであることにも言及している。

情報機器の操作だけは例外であり、ほとんどすべての生徒は情報処理の知識の欠如によって職に就くことが困難となってくる恐れを訴えている。

全体として、生徒たちがリセで教育される知識に異議を申し立てているのではないことは明らかである。彼らはただ、「知識を生かす」ことを望んでいるのであり、また、彼らなりに教授方法の重要性を主張しているのである。

原則7：共通教養は、どんな課程、系、選択教科であっても、リセのすべての生徒に対して教育課程審議会の勧告に基づいて全国一律に定められる。それは、リセの最終目標として定められ、普通教育、技術・職業・農業、また公立・私立のすべてのリセに対してひとつの基準を構成する。また、それは、世界の理解、市民性の実践、社会生活を営むうえで普通に求められる技術的な諸能力 (compétences), 高等教育への即座のあるいは後になってからの進学を可能とする方法的な能力 (capacités), そして、民主主義それ自体の行使

によって求められる知的な能力 (qualités) の基礎的知識 (connaissances) を含んでいる。共通教養は、リセのすべての課程に置かれている教科の全体に及ぶものである。すなわち、文学、人文科学、芸術、科学・技術、外国語、体育・スポーツである。このように、共通教養は、学校、職業、個人の将来の如何を問わず、生徒にとって不可欠な技量 (savoir-faire) の全体と、これらの技量が自らの歴史や課題にかかわることを可能にする文化的な素材 (données culturelles) の全体とをいつも結びつけながら、リセで教えられるすべての教科において具現される。共通教養の道具的側面と遺産継承的側面は、その習得段階に結びつけられた組織的なものでなくてはならない。

共通教養については、リセでの最終目標の決定は、教育課程審議会の優先事項である。これは、それぞれの課程や系の個別の学習指導要領 (programmes) を作成する前に行われなければならない。このために、共通教養の目標を教科教育のなかに位置づける方法を分析しなければならない。また、それらの教育が各課程・系の特殊性にしたがってどのように提示されるのか、そして、リセの3年間でどんな配分でなされるのかについて分析しなければならない。

また、共通教養は、真の市民性のための構成要素となる。それは、社会連帯に貢献し、排除への闘いにかかわるものである。

原則8：共通教養は、どんな課程、系、選択教科であっても、以下の科目を含む。

——フランス語：文章での表現、口答での表現、文学史、フランス語および外国語作品の学習。これらすべての分野において、技術的なアプローチは避ける。

——地理・歴史：時系列のおよびすべての文明を統合した一般的な空間的視点での把握。現代史とその課題についての深い学習。

——市民・法律・政治教育：歴史的典拠に基づく権利概念。政治体制、共和国の諸制度、労働権、統計情報の活用、社会の重要問題。これらすべては、教科間の問題提起を基に取り組まれる。また、発表および討論の学習は体系

的に実施され、最優先される。

——体育・スポーツ：身体制御を可能とする活動実践，すべての運動性機能の発達，協働の学習，健康の自己管理。

——芸術表現：学校側の提供できる範囲で，年に少なくとも2種類のアトリエ活動の実施，すなわち，演劇，ダンス，映画，造形，音楽など。

共通教養にかかわるこれらの教育は，すべての学校，すべての課程で計画されなければならない。補足的内容は，その課程や系において，それぞれの教科がもつ重要性に応じ，すべてのクラスで提供される。

さらに，すべての課程・系で，生徒たちは，基礎的な科学的教養，すなわち合理性を学び，現代社会の変化の課題を理解するために不可欠な鍵となるものを自由に使いこなせなくてはならない。

一方で，すべての高校生は，リセの最終学年において，それぞれの課程に適合したかたちで哲学的考察の教育に達する。この教育は，生徒たちが自らに課す独自の課題と，厳しい哲学的教養の命題とを結びつけるものである。このことは，「人間状況」についての普遍的課題にどのように関連しているかを発見させることで，生徒たちに固有の関心事や疑問を反映 [した授業] を可能とする。この意味で，真の社会統合の道具なのである。さらに，哲学教育は，他の教科で学んだ知識の批判的検討をもたらす。それは，さまざまな文章での表現練習を活用し，口答での表現に重きを置き，クラスにおいて正式に生徒たちが自己表現するすべての形態に注意を向けていく。

また，すべての高校生は，情報処理についての深い学習を享受する。それは，現在の設備計画に基づいて，生徒たちはあらかじめコンピュータの基本的機能を身につけたうえでリセに入学すべきである（テキスト文書作成，作表，ネットワークへのアクセスとその活用，コンピュータと他の機器との接続）。リセでは，それぞれの必要に結びつけながら，すべての教科を通じてニューテクノロジーの活用が実践される。その次に，[むしろ副次的なこととして]，技術的な教科が実施される。すべてのクラスで，ニューテクノロジーは個人学習の好都合な道具であり，また，その操作方法の習得は，マジックあるいは経

験 [に依存したもの] ではなく、合理的な操作 [ができるようになること] を目指す。それは、すべての生徒に情報活用の意味と限界を理解させる基本原理の提供を目標とするものである。

要するに、リセにおいて生徒は、情報収集の教育を享受することが基本である。ここでは、情報資料センター (CDI) [=日本の学校図書館に相当] の活用をとおして、ドキュメンタリスト [=司書] は特別の責任者となる。すべての教科の教員は、同様にこのような関心を共有し、ドキュメンタリストを中心として各人の専門分野における教授上の提案を結びつけるよう努める。

原則9：外国語と同様に、科学・技術に関する教科は、共通教養の形成にかかわっている。これらは、第一学年および最終学年において、学習の継続、教えられる知識の質、そして厳しい進級の要求を考慮して、多様なアプローチとなる。科学技術文化は、基礎的な数学の習得と同様、すべての課程と系で提示される。外国語学習は、むしろ、すべての生徒にとって必要なものとなる。それは、系、課程、可能な指導 (オリエンテーション) に応じて、違った方法で行われなければならない。

原則10：共通教養への…接近は、それぞれの生徒の特殊な状況に適した多様な方法で実施される。ただし、多様な手段を採ることは、どんな場合でも、共通教養の要求を断念するような方向に導くものではあり得ない。

〔注〕

- (1) 「内外教育」第5071号, 1999年12月21日, 時事通信社, 9-13頁.
- (2) ここで発想が学校化されているというのは、自分の興味や能力などを生かし伸ばす場が学校という組織のなかでこそ可能であるかのように考えることを指す.
- (3) 文部省『平成6年度学校教育と卒業後の進路に関する調査報告書』大蔵省印刷局, 1996年, 18頁, 108-109頁参照.
- (4) 1999年12月16日付朝日新聞.
- (5) 1999年12月23日付朝日新聞.
- (6) 答申は文部省のホームページを参照.
- (7) 現代教師養成研究会『教師をめざす人の介護等体験ハンドブック』大修館書

店, 1999年, 18-25頁参照.

(8) 「内外教育」第5085号, 2000年2月18日, 時事通信社, 6-7頁.

(9) 菊地栄治氏も, 教養の捉え方を「共通の何か」として実態論的に捉えていくことに警告を発している. 本稿は, 菊池氏の論文から多くの示唆を受けている. (菊地栄治「高校教育改革と教養の行方」, 『教育学研究』第66巻第4号, 1999年, 427-435頁.)

また, 具体的な授業改革という視点から共通教養を考えようとしているものに, 志摩陽伍・河合尚規編著『基礎・基本と共通教養(上・下)』フォーラム・A, 1999年がある.

(10) *Quels savoirs enseigner dans les lycées? Rapport final du comité d'organisation.* これについては東北大学教授・夏目達也氏より資料提供を受けた.(なお, 原文はフランス国民教育省のホームページより.)