



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	高校教育の改革試論：総合開発計畫の再検討に立って
Author(s)	砂澤, 喜代次
Citation	北海道大學教育學部紀要, 1, 103-119
Issue Date	1953-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28969
Type	departmental bulletin paper
File Information	1_P103-119.pdf



高校教育の改革試論

——総合開発計畫の再検討に立つて——

砂 澤 喜 代 次

内 容

1. 眞實の総合開発
2. 高校教育の課題
3. カリキュラムの改造

序

6.3 制に立脚する戦後の学校教育は、理論に於ても實踐に於ても、ひと頃極めて華やかな様相を呈していたにも拘らず、最近では諸種の要因によつて幾多の困難に逢着している。教育の眞實を求めて立ち上つた筈の人々が、次第に懐疑的か日和見のか、さもなければ虚無的になるうとしている。まことに恐るべきことである。平和國家や文化國家は、いつしかこの國の人々の口にさえのぼらなくなつた。

然し我々はそれにも拘らず、そうした美しい國に於ける教育の眞實を、何とかして實現させたいと念じて止まない。本稿は私が最初「高校カリキュラムの改造に關する基本的諸問題」として書いたもの（400 字詰 135 枚の最後の第 4 節であることをことわつておく。因にその全稿の内容は、

1. カリキュラム改造への現代的要請
2. 新しい学校教育の志向するもの
3. 現行高校カリキュラムの問題點
4. 北海道総合開発計畫と高校の課題であるが、本稿はこの 4 のタイトルを改め、内容に多少の變更を加えたものである。

(1) 眞實の綜合開發

第 2 次大戰後我國は復興の一方途として、國土開發という方針を取るに至つた。即ち今日全國各都道府縣に於て見られる開發計畫と、その着手が、その具體的な現われである。特に連合國による占領方式から、一應形式上は解放された昭和 26 年 9 月を契機として、この計畫は法律化され具體化されて、本年度はその第 1 年度を迎えた譯である。

これは勿論我國の獨立を實質的に達成して行く爲めには、我國自體が自らの力によつて、政治、經濟、文化、教育、社會その他國家を構成する諸元に於て、最高の理念を探求し、而もその結果把握さるべき一體の方途に基く諸般の施策を、完全に實行することが國際的視野に於て、要請されているからに他ならぬ。就中經濟力の増進による經濟的獨立が、國家的獨立の第一條件であるところから、國土や天然資源の開發が、切實な課題となつて來たことは明らかである。北海道の総合開發計畫も、このような國際的國家的要請から生まれたものであるが、これに敗戦による領土縮少がもたらした我國人口の過剰に對する重大對策が更に加わつている點に於て、本州他府縣の総合開發と異なる性格をもつている。

これは北海道の地域が廣大であり、(日本總面積の 21 %) 未開發地域が多いという、自然的條件と、人口が過少であり、因習や傳統に捉われぬ、開發的前進的雰囲気は漂つてゐる社會的條件や、

更に未開發資源が多く、従つて人間の勞働力を尨大に必要とする經濟的條件によるものであらう。即ち國際的國家的な立場から言えば、國家經濟の自立復興と人口問題の解決に、北海道が一翼を擔うことが強く要請されて來たのである。その結果が昭和25月5日の北海道開發法の制定、同年6月專管の行政機關としての北海道開發廳の設置となつたことは一應首肯し得るところである。

然し乍らここで我々が充分吟味しなければならぬことは、(1)5ヶ年に亘る第2次大戰による國力の疲弊、國土や天然資源の荒廢を殆ど考慮に入れないで、敗戦後の復興をいきなり計畫することが妥當であるかどうかの問題、(2)従つて我國に對する國際的課題をそのまま國家的課題として、無修正に地方的コミュニティの課題とすることは、中央集權的封建的な政治經濟的方式を助長する恐れが無いかどうかの問題、(3)北海道の特殊性に就いて、以上の重要な國家的課題の解決に都合のよい條件が過大視されて、その惡條件が兎角輕視されている傾向がありはしないかどうかの問題、(4)従つて北海道は依然として植民地的な勞働市場としての位置しか占め得ず、安定した道民生活の営まれるコミュニティとはなり切れないではないかの問題、(5)特に今日の危機的状態に便乗して、北海道を國土防衛の北方的前線とする計畫が、巧みに總合開發計畫とすり換えられる傾きはありはしないかどうかの問題等である。

(1) 敗戦直後の虚脱状態から、何時とはなしにこの國の人々の口に上るようになった言葉は、「新生日本」「文化國家」「平和國家」であつた。敗戦の痛々しい現實を素通りして、語られるこのような言葉から生まれた「國土復興」は今日から思えば焦土に立つ枯木に接木するの愚に過ぎなかつた。接木されたものも須臾にして枯れる理に無知であつた。講和、安全兩條約の締結は、この接木の枝につけられた造花に過ぎないのに、大地に獨立する樹木の如く國民に思い込ませて、「獨立日本」という語が用いられて來たのは昭和26年以降のことである。敗戦の原因分析、敗戦の現實直視、そこから湧き上がる民族復興の叫びそれに直結して自覺される主體的地域生活の樹立でなければ、本物の地方開發とはならない。主體的地域計畫は一方では國家民族の課題と共に、他方では地域社會に於ける各種團體、家族集團並に個々人が主體的に求めて止まぬ課題の上に築かれなければならぬ。

人々は稍々もすれば我國各地方の開發計畫を T.V.A. 方式をモデルとして行ふべきであると主張する。T.V.A. とは周知の如く、「アメリカ合衆國の國防及び農工振興の爲めに、アラバマ州のマスルショールズ (muscle shoals) に、現在合衆國政府が所有する資源を維持し且つ運營すること、並にテネシー河水運の改善、テネシー及びミシシッピ河域の破壊的洪水のコントロールを行う目的 (T.V.A. 第1條)」で、1933年5月に公布された開發公社法の略稱であるが、或る政治學者は、以上の性格の上に更に戦力 (war power) を加えている。(C. Herman Pritchett : The T.V.A. 1943 P. 53 P. 54 ——彼はシカゴ大學政治學教授で、T.V.A. の目的を航行 (navigation) 洪水統制 (flood control) 戦力 (power) としている——)

然し T.V.A. は州自治制が根強く確立し、個人主義的自由競争が鋭く批判され、民主主義原理に基づくマジョリティの福祉が強調され、更に地域社會の主體の課題と、國內不況の打開の爲めの政治的經濟的な面に於ける國家政府の課題——ニューディール政策の遂行——とのバランスが要請されて實現したものであることを考えなければならぬ。戦前戦時に於て全體主義的統制下におかれて、

地方政治の自治も自由も弾壓された日本、而も敗戦直後の肉體的精神的疲弊混亂虚脱一大衆の福祉どころか親族、肉親すらも顧みる遑さなく、余りにも惨めなエゴイステイックな生活に呻吟していた日本人、狂氣じみた略奪的反自然的物的資源の動員に因る荒廢——端的に言えば、戦傷の生々しい國土と人間——これらを條件とし乍ら、T.V.A. 方式をモデルとする開發は、極めて危険なものであることを改めて反省しなければならぬ。

(2) 次に警戒を要することは、日本國家が國際的に果すことを要求されている課題が、そのまま地方的コミュニティの課題に置き換えられる危険性である。勿論地方的コミュニティは、國家に對して果すべき義務を持つてゐる。然し地方的コミュニティの民衆の意志や生活程度を無視するが如き義務遂行を、國家が一方的に強要するが如きことがあつては、それは明らかに國家專制主義に墮する。この點で去る10月上旬來朝したイギリス作家ブリストリ氏の次の言葉は、逆コースを辿りつつある我國に對する峻烈な警告であつた。即ち彼は機械は人間に奉仕する爲めのもので、政黨や國家も實是一種の機械であると前提して、「國家は市民の便宜と安全と福祉の爲めに存在する。官僚の手に權力を委ねれば委ねるほど、我々は國家に生命らしいものを與えるような感じがする。だがこれは幻想に過ぎぬ。社會は機械でなく大きな人間集團であるが、國家は社會とは違つて生命を持つていないし、嚴密に言えば權力も持つていない。というのは我々が國家に貸す權力は、閣僚や役人によつて引繼がれるからだ。…」(昭和27年10月11日ブリストリが日比谷公會堂で行つた「自由な考え方」と題する講演の一節——)

リベラリズム乃至ヒューマンイズムの國家觀からすれば、これは當然の主張であつて、我々は同様な思想をかのフンボルトの「國家機能限界論」(Ideen zu einer Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen) についても見る事が出来る。フンボルトは國家は市民や個人の凡ゆる活動に對する自由の保證として存立すべきで、これを輕視する時は市民は國民の中に同形性(Einformigkeit)をもたらず。⁽¹⁾と警めている。同形性とは國家による專制的統制の所産である。今日の北海道總合開發は、從來の植民地的開拓が北海道を「出稼ぎ労働の場」としてゐたのに對して、あく迄も「北海道人の安定した生活の場」とすることをその根本性格とする限り專制主義的同形性に陥つてはならぬ筈である。

私は先に北海道總合開發計畫は、T.V.A. 方式をそのまま採用することは無理であると述べた。然しT.V.A. がそれに向かつて努力し、且つそれを完遂した「中央集權と地方分權の性格と權限との、明瞭な解釋による對立と相克の解決、(以上政治的觀點) その地域の民衆を啓蒙し協力せしめる實踐方式の確立、並に地域經濟と國民經濟との關連性の把握、即ち一地域の開發による經濟力増加は、單にその一地域のみに限定されたものではなく、國民經濟全體の流過程に於て循環するものであることの究明、(以上經濟的觀點) 更に科學の分野に於ける技術と技術家の價值、使命、任務の廣汎性の徹底、(以上科學的觀點) ——が開發に際して遺憾なく總合された」⁽²⁾ ことについては、充分の配慮を拂うべきであらう。

① W. Von Humboldt Schriften I. s. 113 尙フンボルトはこの論文に於て、國家の機能を「個人の安全の促進のみ」に制限しようとしてゐるのであつて、そこには自由な個人の育成や、學問の自由なる發展を個人々に内在する諸力の育成において、この領域を國家機能の限界外に確立しようと試みている。

② 北海道財務局編、調査時報(昭26.7.1)第6號論說「北海道とT.V.A.」参照

昭和25年に公布を見た北海道開発法に基いて設置された北海道開発廳が、開發に關する調査立案並にこれに基く事業の實施に關する事務の調整や推進に當ることが明らかにされている。而してその實施は當初北海道民による選舉の結果、その職に就いた北海道知事に委囑されている筈であるのに、その後の政治情勢の變化に依り、昭和26年6月北海道開發局が現地に設置され、7月1日よりその實施迄も國家機關の手によつて行われることになつたことは、一體何を意味するであらうか。

政治情勢の變化というのは、より具體的に言えばアメリカを中心とする連合諸國家による日本占領政策の變化が主なる原因となつてゐる。私はここで最初日本の非武裝化、地方分權化、富の集中排除を要求したアメリカの軍政が、昭和23年初めから次第にその逆の方向へと轉じて行つた矛盾を詳述する意思はない。然し北海道總合開發に於ける開發廳と開發局との關係が、占領政策の方向轉換に基づく我國の政治情勢の變化により、中央集權化の線におかれて來てゐるところに、重大な問題が含まれてゐることを指摘せざるを得ない。これ正しくプリーストリの警告するように、北海道民が政黨や國家の如き機械にコントロールされる非合理に他ならぬ。それを打開する唯一の道は北海道人に自由なる精神、すぐれた知性、生活に對する正しい理解と、それに基づく確かな生活技術や生産技術を體得させることである。

③ 北海道が日本國家に對して持つ使命が大きく叫ばれてゐる裏には、北海道の特殊性に於ける惡條件が輕視される傾向が認められる。而も斯かる傾向が中央集權的政策によつて益々強化され、本州の人々ばかりでなく地元北海道人の間にも、一般化される危險性がひそんでゐる。a well-informed man というのは、そのまま自由人を意味するのであるが、その反對に「目隠し革をつけられた馬車馬」のように「目隠しされた人間」は、向う見ずの暴力人か、見慣れぬものに驚く卑怯者か、不當な權力にも諾々たる機械人かであつて、恐るべき不自由人である。他國と較べて優越する面のみを上から一方的に教へ込むことが、決して眞の愛國心を育てる所以とならぬと同様に、眞の愛郷心は偏向的優越感の上には育つものではない。開發への積極的參加の意欲を個々の北海道人に於ける愛郷心とするならば、それは北海道の特殊性として正しく指摘される凡ゆる條件（好惡兩面の）が、全體的に把握されねばならぬ。

ここでその惡條件として指摘されるものに就いて詳述することは避けるが、(1) 自然的條件として、例えば入植困難な地質の地域が廣大であること、地形や地勢の上から所謂「陸の孤島」が諸所に散在していること、積雪多量の爲め冬季期の交通が困難な僻地が多いこと等が挙げられるし、(2) 社會的條件としては、従つて文化施設が極めて乏しく—（公共事業費の85%は、生産國土保全施設並に交通施設、15%のみが民生施設）—北海道に適した生活文化が未確立であり、更に人口流動が大であること、—（大會社の支店、工場、中央官廳の出先機關の人事、道内諸地域間の人口流動現象から見られる浮動的特徴）—又(3) 經濟的條件について言えば、工業部門が低位であること、—（産業別人口分布では、第一次生産従事者が極めて多く、第二次生産従事者が少い）—それが經濟的後進性の現象を來たしていること、—（經濟活動の勤勞の果實が廉く北海道外に持出されて、逆に高い財貨が移入される植民地的現象）—従つて道民の生活水準が低位であること等を指摘し得るであらう。(8)

③北海道總合開發計畫—教育計畫篇（昭和27年8月發表）—參照

これらの悪條件は相互に抜き難い悪循環の關係に置かれていて、北海道独自の地域社會構造を形成している。北海道人の生活は、斯かる構造關連の網の目の中で營まれている限り、生活の場としての北海道へと改造して行く總合開發計畫は、何よりも過去 100 年間に亘る北海道人の生活史調査並に現在の生活構造や社會構造の科學的分析を第一に採り上げるべきであり、而もそれに基づく悪條件の克服を期すべきである。

(4) 斯かる根本的對策が先行しない限り、北海道は「新生日本のホープ」であるどころか、依然として植民地的な勞働市場としての位置しか占めないであろう。この狀態から解放されて、北海道を安定した道民生活の營まれるコミュニティにする爲めには、勞働生産性に關する新しい角度からの研究も必要であり、資本と勞働との間に介在する矛盾的要素の排除も必要である。更に資本と生産過程との關係、國家經濟と地域經濟との比重、政治的な面に於ける中央政權の力と地方分權の行政力とのバランス等も充分考慮されなければならぬ。然し何よりも大切なことは、北海道の中に北方的生活を切り拓く生活意欲、生活技術、生産技術を育てて行くことではあるまいか。その爲めには北海道の立地條件や、それに基づく独自の社會構造の中に、北海道に生きて働くことを拒む諸契機が科學的に剝り出されて、それらが北海道人自らによつて克服さるべき共通關心(Comm-on Concern) に迄高められなければならぬ。

個人主義的乃至功利主義的な投機や思惑が、或は一時的成功を収めることがあつても、それは決して地域社會生活には無關係なものである。個人の關心が共通關心にコミュニケートされない限りは、眞のコミュニティは形成されるものでない。それ故アレン、クックも、「コミュニティとは共通の價值對象によつて結合されていると感ずる人間集團を意味する」⁽⁴⁾と言つてゐるではないか。北海道に於ける共通の價值對象は、北海道に生活する人々によつてのみ、又北海道に生活することを通してのみ發見し得るものである。而も如何にして斯かる共通の關心や價值對象を發見し得るか、又如何にしてそれを實現し得る能力を培うかという點に、教育の主要な努力が拂われるべきものとすれば、教育は生活による生活の生活への教育でなければならぬことは當然な理である。特に北海道總合開發の場合は、本州の各府縣の場合に比してより適切に言い得る理である。教育が現實の地域社會生活に於ける困難や矛盾を素通りすることは自ら教育の機能を否定することを意味する。教育は社會混亂の具體的な出來事の場合である、現實のコミュニティの中に突入して行くとき、眞實の社會的基礎に密着することが出來、又その營みによつてのみ、コミュニティが本質とすべき「共通關心に結ばれていると意識する人間集團」の生活も安定し且つ前進するであろう。

(5) 更に我々が検討しなければならぬことは、現下の世界並に日本の危機が、特に軍事的危機として大きく人々の生活關心となつてゐることが、何時しか日本防衛力増強對策として、政治、經濟の中心に据えられつつあること、従つてそれがそのまま日本の最北地域北海道の防衛力強化という國策に移行しつつあることである。我々はこれに就いて詳細を知る由もないが、何時の間にやら本年度國家歳出予算の中、額總の約3割の防衛關係費 2,500 億圓が計上されていることに驚く。これは「恰も軍國日本が滿洲侵略を初め、非常時國防に拍車をかけ出した昭和 6 年と略々同率の國防負

④ L.A. Cook : Community Background of Education 1938. p. 27

“Community indicates a number of persons who feel bound together by common objects of value”

擔になる」^⑤とされている位である。

この防衛關係費の何割かが北海道の防衛費に充てられている譯であるが、問題はこれと北海道総合開發關係費との關係である。開發計畫が北海道の軍事的危機の呼び聲によつて、一本州ではこの呼び聲は必要以上に高いらしい一何時しか防衛計畫へと移行する可能性がありはしないであろうか。即ち非防衛關係費の一部としての開發關係費と、北海道費とによつて實施される総合開發の重點的施策が、そのまま實質的に北海道の防衛一ひいては國土防衛一というルートに乗せられて行くのではなからうか。若しそれが内幕であるとするならば、それこそ北海道の開發は、從來の植民地的搾取的性格どころか。折角芽生えつつある北海道の生活文化を蹂躪するものとなるであらう。斯く言えば或る人々は「北海道を次期大戰の戰禍に曝すよりはよからう」と詰問するかも知れない。然し我々は戰爭必至論や、假想敵國論に基づく再軍備論によつて、現在の日常生活を脅やかされたくないそれはかつての富國強兵策と何等選ぶところがない。北海道の眞實の意味の総合開發を考え、それと取組む北海道人本來の教育の在り方を思う立場からは、斯かる論は勿論排撃さるべきである。

私は北海道民の生活文化向上の爲めの開發計畫と取組む教育も、當然平和の爲めの教育でなければならぬという信念に立つ。平和に關しては今日特に幾多の論が行われているところで、私はここで、特に平和論を試みることは避けるが、平和を守り抜く爲めには、自由なる構想力、身體と環境との具體的統合活動の中から培われる精神や意識等以上に、何よりも一般民衆の經濟的物質的生活の安定が、最大條件であると考えている。生活の安定なくして平和はあり得ない。生活の安定を脅やかすものは平和の敵であり、民衆の敵である。これは又 1947 年アメリカのフィラデルフィアで開催された世界勞働者連盟大會の綱領を貫く思想でもある。

生活の安定とはそのまま生活文化の向上であり、而もそれは私が先に述べた如く、北海道総合開發の基本的性格となつていることを思う時、開發という地域社會の課題と取組む教育は、そのまま平和教育でなければならぬ理由は自ずと明らかであらう。而も北海道人は本州各府縣人に比較して著しい經濟的後進性に投げ込まれている現状を凝視するならば、ブラメル教授の強調している如く教育は先ずその全力を盡して現在の經濟機構の改革に當るべきである^⑥。即ち「北海道經濟機構上に於ける第一次産業と第二次産業との發達程度、及び循環過程に於ける兩者の關連性、更には上記の條件に直結する資本構成に於ける跛行性に基く脆弱な基盤等の問題を、徹底的に究明することにより、工業の高度化を中心とする北海道經濟の發展方向が明らかにされ」^⑦北海道人の生活水準が向上されて行く方向に、教育の主力が注がれるべきである。平和の爲めの教育は、「永遠の相の下に」平和を志向するものであると同時に、夫々その國家、社會、地方の現實に即して、生活安定生活文化向上に全力を傾注する教育でなければならぬ。

⑤ 木村禧八郎著「再出發の日本經濟」

⑥ Theodore Brameld: Ends and Means in Education 1950 p. 190 ここではブラメルは、教育改革の二大目標として、1. 教育の全力を、目下英國、スウェーデン、ニュージーランド等の國々で發達している社會化と公共統制とが組み合う經濟組織への改造に向けること、2. 國家主權が平和と安全に作用する出來事に於て、國際的權力に従屬するが如き、純粹な國際的秩序の樹立に向けることを説いている

⑦ 北海道財務局編、調査時報（昭和 26 年 7 月）第 6 號參照

(2) 高校教育の課題

私が北海道総合開発計画に関する検討をその根本性格に徴して行つた所以は、元來教育それ自身が人間の可能性の開発をその本質とするものであつて、決して地域社會の総合開発の手段となるべきではないと信ずるからである。それは地域社會の生活を営む人間の教育が、そのまま地域社會の総合開発となるべき道理を明らかにする爲めである。私は先に試みた私なりの開発計画に関する検討と開発委員會文化厚生部會編による北海道教育計畫案（昭和27年8月）を基盤として以下北海道に於ける高校教育の今後の課題について論じてみたい。

1. 生活教育の目標と正しい開発方向との一體化

北海道教育委員會は、昭和25年度並に26年度の2ケ年に亘り、道内各方面の衆智と協力とを結集して、既に昭和27年3月「北海道教育課程」——目標とその解説——の作成を見るに至つた。勿論これは教育長の序言の如く、「産業經濟文化の上に於て、今尙開發途上にある北海道の教育が、本州各府縣のそれと同じであつてはならぬ」という自覺と「総合開発計畫を實施し、推進する力是人であり、その結晶を生活や社會文化の上にもたらして、眞に意義あらしめるものも人である」との確認に基づくものである。

即ち北海道教育目標として、(1) 社會生活に適應する健康の増進、(2) 強靱な開拓精神と豊かな情操の涵養、(3) 科學的に生産を高める技術の形成、(4) 北方生活文化の創造、(5) 進取的な民主社會の建設という五項目が設定されている譯である。この五項目は成程北海道という地域社會が、北海道に生まれて育つ青少年に寄せる期待であり要求であらう。そこで教育課程編成協議會は、これらの五項目を謂わば縦軸とし、これに國家の教育目標として掲げられている「よい個人」「よい職業人」「よい社會人」という三つの生活領域を横軸と考えている。

教育目標というのは、ここで改めて申す迄もなく、現在に於ける社會の構造並に機能に関する分析や、社會の進化發展に関する社會科學的研究の結果見透される將來の社會像、人開の基本的欲求や必要性、人間の成長發達や人間の構造行動等に関する心理的、社會學的乃至哲學的研究の上に描かれる人間像がヒューマニティ高揚という崇高な人類文化の理想に照らして、相交錯するところに設定されるべきものである。然るに北海道教育目標の設定に當つては、解説の文字的表現のみから見れば、地域社會の要求がそのまま教育目標の五觀點とされ、それを國の教育目標としての人間生活の三領域に強いて結びつけようとしている感が深い。而も人間生活の三領域が、そのまま人間觀乃至人間構造とすり換えられている過誤を犯しているように思われる。況んや「人間を個性と社會性とを持つたものと先ず考え、次に心身一體的存在と考え、心を情意的なものと知的なものとの區別し、知的なものを更に生産的な知と消費的な知と分けて考える立場」を取つて、これを北海道の地域社會の要求に結びつけていることは「無理がかかるかも知れないが、思考の便宜上これに基づいて目標の骨組を立てた」という大膽な表現とさえなつている。

北海道教育目標が三ケ年の長き論議の結果とは言え、「思考の便宜」によつて設定されたものとするならば、この點こそ改めて吟味されなければならぬであらう。そこで「思考の便宜」や單なる型通りの目標設定の手續きによるのではなくて、本物の教育目標をこの北海道の大地から盛り上げる

爲めには、先ず何よりも現在の北海道人が、——子供も大人も、男も女も、職場に在ると家庭に在るとを問わず、都市、町村僻地の別なく——一體どんな生活をしているかの分析と、——（目下當學部では生活教育研究室を中心として、北海道生活文化圏の調査が進められている）——そこに指摘される解決すべき課題がなくてはならぬ。これは經濟調査、教育社會學的調査、社會心理學的調査を初め、廣汎な角度からの調査が必要であらう。

世には調査偏重の結果、何時になつても教育目標が確立しないと言う人々もある。私はこれらの意見に對して決して耳を覆つてゐる譯ではない。然し觀念や思考や冗舌によつて設定される教育目標は、稍々もすれば上からの政治的權力や、不當な社會的勢力や、更に不健全な社會心理的風土等によつて、たわいもなく吹つ飛んでしまう危險性を含んでゐるのである。今日は國の教育目標さえ多分にこの危險性を含んでゐるではないか。他からの借物であつたり、敗戦の現實を素通りした所謂言語主義の上に觀念的に設定されている證據である。

北海道には總計 249 の高等學校がある。このうち單獨校及び中心校が 155、分校が 94、設置者別に見れば、公立 226（道立 83、市立 12、町立 65 村立 66）私立 33、更に課程別にすれば通常制 85,726 人定時制 35,308 人（以上は生徒數）となつてゐる。何れにせよ、249 校の高校に約 12 万人の生徒數が在籍してゐる譯である。この生徒數は總合開發の第一次五ヶ年計畫の完成年度昭和 31 年には、普通課程、職業課程を含めて、通常制 124,329 人、定時制 61,094 人、合計 185,423 人となると推定されている。——（實はこの推定數も更に吟味しなければならぬ）——

北海道の開發に直接的關係を持つこれらの高校生徒の教育目標は、彼等の抱く諸欲求や諸能力と彼等の生活を支える地域社會生活の構造や機能と、更に地域社會の課題としての總合開發計畫とが渾然一體となつたものでなければならぬ。而してこの開發計畫は、單なる上からの、若くは中央からの要請のみによつて立てられたものでなく、既に若干の重要な角度から吟味した如きものでなくては人間教育の眞實の目標に融け込み得ないことを思うべきである。これ地域社會計畫がそのまま無雜作に、教育目標や教育計畫に置き換えられ得ないことを意味するのである。

然るに今回設定された北海道高校教育の目標を見るに、五項目に就いての夫々の解説は或る程度慎重なものではあるが、「北海道の課題を解決し得る逞しい道民を育成することを教育の根幹」と謳つてゐるにも拘らず、全體として尙具體性を欠いてゐるように思われる。その原因は色々指摘されるであらうが、余りにも國の教育目標——それから演繹されてゐる小、中、高の學校段階の教育目標——に拘わり過ぎてゐる嫌いがある。故にその一つ一つを本道にのみ限る必要がないことにもなる。又余りにも圖式的であることは、目標とは無頓着に現實や實際が流動する危險性を伴うであらう。

私はここで教育の具體的目標のみを強調するのではない。教育の普遍的目標が具體的目標とかみ合うべきこと、教育の目標の具體的普遍が重要であることは申す迄もない。然し普遍性から具體性を引き出す演繹的方向のみを考える時は、そこに設定された教育目標は、稍々もすれば全體主義的統制下に教育を置くという過誤を犯し易いことを戒めねばならぬ。我々は演繹的方向と共に、否それ以上に個々の具體的事象や、現實生活のシチュエーションに關する科學的調査究明から、歸納的に教育目標を設定することを怠つてはならぬ。北海道總合開發の特にあるべき正しい姿——眞に教

育目標として採り上げるべき課題の再考を必要とする所以である。即ち一方では総合開発計画から見た現在の高校教育の再吟味と⁽¹⁾、他方本来の高校教育の本質から見た現在の総合開発計画の再検討が、一體的に行われねばならぬ所以である。

以上の見地に立つて、今回設定された北海道教育課程編成協議会が設定した北海道の教育目標並に学校教育目標は、一應筋が通つているように見えて、その實文部省の学習指導要領（試案）に拘り過ぎているのではあるまいか。雄大な北海道総合開発計画と教育目標——特に高校教育目標——が、一體的に實現されて行く爲めにも、學校關係者ばかりでなく、廣く本道に於ける産業、經濟、文化、労働の各界の有識經驗者を委員として配慮することも必要であろう。それによつて國家の一般目標に忠實であることを超えて、これをむしろ再吟味するが如き本道の具體的教育目標が、より重點的に設定されることを期待するものである。今後着手さるべき教科別、學年別目標や、基底單元の具體化に當つても、これは特に重要な事なのである。斯くて本道の高校が、本州他府縣のそれと異なる独自の使命と機能とを果し得る道が開かれて来る。

2. コミュニティ・スクールとしての高校

生徒教育の目標を地域社會計畫の正しい方向と一體化して行くことが、特に北海道に於いては喫緊であるという事態は、當然北海道の高校が本州のそれにもましてコミュニティ・スクールとしての機能を發揮しなければならぬという要請となるであろう。コミュニティ・スクールの主張は、第二次大戰後の昭和22・3年頃、社會科新設と呼應して我國の教育界にも活潑に行われたのであるが、それも一時の流行に終つて、今日では殆ど忘れられているが如き状態である。而もこの流行はカリキュラム研究熱と同様に、小中學校教師に限られていて、高校教師には無關係と言つてよい状態であつた。單位制選擇制並に大教科制が實施された趣旨は良い。然し高校教師が高校の新しい社會的機能を確認することなく、誤れるアカデミズムに立つて、上級學校進學第一主義を採つている限り⁽²⁾それらの單位制、選擇制並に大教科制は、その趣旨に反して、教授は「知識のこまざれ」に終始し生徒をして「斷片的人間」(a fragmental man)か、然らずんば怠惰な人間にしてうであらう。

周知の如く、コミュニティ・スクールの意圖するところは、生徒個々人の充實した成長のみに止まらないで、地域社會の共通な課題に向かつて生徒の意識を昂め、それを解決するに至る知識や技術を修練し、協同的行爲の實力を涵養すること、それによつて地域社會生活の向上、ひいては地域社會構造の改造をもたらさんとする點に在る。教育が現實の社會と絶縁することは、自ら教育の機能を放棄することを意味する。而も北海道の地域社會が解決しなければならぬ課題は、それが本州各府縣と異つて僅々100年に充たざる新しい歴史と、獨特な社會的並に自然的條件を具備しているだけに、より多大であり、より困難である。而も高校生徒は小、中學校の兒童、生徒の場合より以上に、現實社會の課題に關して敏感であり、大人の社會に近接し乍らも一方では極めて批判的である。⁽³⁾

① これらの問題に關しては、拙稿「現行高校カリキュラムの問題點」(「カリキュラム」昭和28年1月號)参照

② 我々はこの原因をなすものとして、新制大學、就中總合大學の教養學科の運営並にそれへの入試制度を指摘し、目下これが検討を行いつつある。

③ 高校生徒に關する教育心理學的、並に社會心理學的研究は、筆者の別稿「カリキュラム改造への現代的要請」のうち「青年の欲求」に於て述べられてある。

更に今一つ挙げなければならぬ重要な事實は、北海道の地域が廣大にして、村落や集落が可なり散在している爲めに、主要な中、小都市を除くの他は、町村の高校は殆ど分校や分教場を持つてゐることである。所謂 Small rural Highschool の数は、高校總數の約 40% を占めている現状である。而もこれらの高校は、そのコミュニティに於ける最高教育機關として、將又最高文化センターとしての使命を果すべく期待されているのである。若しこれらの高校が、コミュニティの包藏する幾多の困難や課題に無關心であつて、かの貴族主義的アカデミズムの所産とも言うべき、「白いカラーをつけた白い手」の人間を作ることを夢見て徒らに大學進學の爲めのみに余念のない大多數の都市高校の形態を模倣するならば、それこそ教育の自滅過程を辿るものと言うべきであらう。

北海道の高校が就中コミュニティ・スクールでなければならぬ主な理由は凡そ以上のようなものである。それは右にも述べた所によつても明らかなように、北海道の地域性とその課題たる総合開發と、高校生徒の發達段階から自ずと歸結されるところである。過去の文化遺産を現代の青少年に傳達することを以て教育の本質とする學校に於ては、教科書中心主義を採用するもよからう。大學進學を最高の目標とする高校は、頻繁なる模擬試験や進學適性検査の練習をするもよからう。然しそれらは學校の社會的使命や進歩的機能を放棄したものであり、如何に教育目標として協力的社會人を掲げて、その實、排他的利己的、獨善的な人間を作ることにしかならない。又よい職業人や逞しい生産人を作ると言つても、職業や生産の社會的本義が忘れられ、社會的な共通關心事に結び着けられないでは^④、單なる明哲保身の功利的人間を作るに過ぎない。コミュニティ・スクールはその教育課程の全體を通じて、コミュニティ・プロジェクト乃至はコミュニティ・プランニングを實踐する方向を前進する。その全教育機能を擧げて地域社會の生活課題を解決することに努める。それはコミュニティをして、生徒や一般住民の合理的生活態度や科學的生活技術や、更に社會的知性が修練される實驗室たらしめようとする。キルバトリックをして言わしむれば、教育の場はコミュニティそれ自身であり、そのコミュニティの中で解決を要求されている生活問題を、協同して一つ一つ解いて行くことがそのまま學習なのである。斯かる學習——それは (Community learning) と稱される——によつてのみ、生徒も一般住民も次第にその地域生活に對する安定感と一體感を養われるであらう。而もこの點こそ正しく北海道総合開發計畫と教育計畫との切點なのではないか。

北海道に於ける夫々のコミュニティ——地區、市、町、村等——の人々生活意識が、コミュニティの共通の善(福祉)に等しく結集されて、旺盛なコレクティヴィズムに迄高まることなくして、單に上からの又中央からの一方的な意圖によつて行われる開發計畫が、決して道民の生活問題を改善し、生活文化を向上することにならぬ所以は、既に述べたところである。斯く考えれば、コミュニティ・スクールとしての高校の教育實踐は、総合開發計畫がその上に正しく進行し得る母體を、コミュニティに於て形成することになる。否北海道の高校が、その本來的な教育的機能を發揮することそれ自體がそのまま北海道総合開發の正しい實踐ということになつて来る。

私は先に大學進學の爲めのみの教授——私はここでは敢えて教育という語は使用しない——を余儀なくさせられている都市の高校に就いて言及した。これは本州各府縣と同様に確に今日の北海道

④ この點に關しては筆者別稿「新しい學校教育の志向によるもの」のうち、「高等學校の教育目標とカリキュラム」に於て論じている。

の都市にも指摘し得るところである。これらの高校はこの好ましからざる而も止むを得ざる傾向を或は大學側の入試方針に、或は生徒自身の必要性に、更に生徒の父兄の要求に歸するであろう。民主主義教育が、生徒、父兄、地域社會の必要性や要求に則るべきであると言つても、この高校の傾向は如何に同情的に考えてみても民主主義教育とは言えない。一體學校自體の主體性が何處に求められるであろうか。學校が本來コミュニティ・スクールでなければならぬとする民主主義的進歩主義的な機能の一片すらも認められないではないか。それどころか終戦と共に拂拭された筈のエゴイステイックな學習と、入試科目偏重の教授が次第に激化しつつある現状ではないか。

これに就いては勿論大學が、過去の貴族主義的アカデミズムを反省して、地域社會の重要課題と取組む大學に轉換することも必要であろう。大學自體も本來コミュニティ・カレッジ乃至コミュニティ・ユニヴァーシティでなければならない。又生徒の父兄に於ける新しい學習觀や教育觀の理解も必要であろう。更に労働や職業や技術に關する一般社會人の新しい考え方を啓蒙することも必要であろう。然し何よりも第一義的に重要なことは、コミュニティの生産活動や、生活現實にそのまま直結する大多數の生徒を擁する高校自體の主體的な改革である。而してこれらの高校の教師達が、言葉の正しい意味に於ける「學校評價」とは、決して卒業生の大學入學率の高低に關わるものでなく卒業生が在學中に何れ丈けの社會的職業的な適應性を體得したか、そして何れ丈け社會や職域の仕組みを更新して行く實力——知識、技能、態度——を修練したかに關する社會的職域的評價に據るものであることを、改めて再確認することが必要である。

北海道の高校が、別してコミュニティ・スクールでなければならぬということは、又女子教育の現状に對しても、更にその將來に於ける課題に關しても考えられるであろう。即ち北海道の自然的環境の下に在つて、衣食住に關して最も合理的な生活様式を確立すべき要請は、生産生活に多く従事する男子以上に、消費生活の中心である女子の上に向けられているからである。私は北海道開發に當つては、先ず現在の北海道民が、その日常生活に於ても經濟的後進性に苦惱していることの科學的検討と、それに基づく打開策の確立が必要であることを述べた筈であるが、この重大な生活課題と對決しなければならぬのは、男子もさること乍ら特に女子である。女子が男子と殆ど同等に社會的生產的活動に従事し得る機會を與えられているアメリカの場合と異り、現在日本の社會的經濟的構造は、男子の擔當すべき役割に自ずと區別が生じ、女子に就いては將來の家庭人としての家庭生活に關する知識、技能の指導が特に配慮されなければならぬ。

コミュニティの生活課題は家庭のそれでもある。家庭はコミュニティに於ける經濟的、文化的、生活單位であるから^⑤、コミュニティ・スクールは先にも述べた如く、コミュニティそれ自身をさながら教育の實驗室とする考え方に立つているが、それは同時に家庭をも亦教育の實習場とし、家庭生活を合理化するという方向を進むものである。従つてキルバトリックの言う Community learning は、Family life education の實踐方法ともなるべきであつて、ホーム、プロジェクトというのに、本來斯かるコミュニティ・スクールに於ける教育經營の本義に據るものでなければ、單なるホーム・タスクに墮するであろう。そこで衣、食、住の學習經驗に於けるスクール・プランニングと

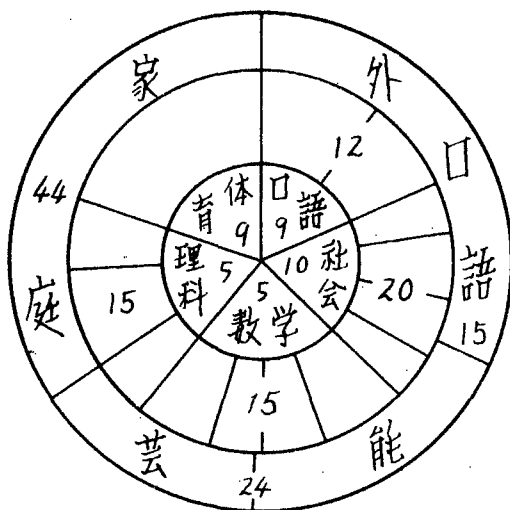
⑤ J.H. Bossard : The Sociology of Child Development, 1948. Part II. The child and his family Setting 参照

ホーム、プロジェクトが女子に対して一体的に課されることが必要となつて来る。この點に於て職業科や家庭科が、男生徒の場合と同様、女生徒にあつても余り關心を持たれていない今日の高校のカリキュラムは、根本的に改革されなければならぬし、又制度や管理の上から言えば、女生徒に対して女性本来の使命を達成するに必要な、知識技術を修練する機會に乏しい今日の男女共學制も、改めて検討さるべきでろう。

北海道の高校が特にコミュニティ・スクールでなければならぬ要請は、この他に中學校卒業後直ちに就職就勞する男女少年を對象とする青年學級の經營難打開という角度からもなされるであろうが、更に緊急な問題としては、定時制高校の正しい在り方に關する配慮からである。定時制高校は勿論教育の機會均等とか、「働きつつ學ぶ」とかいう趣旨に依るものであろうが、都市に於て夜間を利用する場合が多い爲めか、稍々もすれば「夜間學校」と同概念と考えられ易い傾きがある。定時制の生徒達の多くは、そのコミュニティの生産、分配、消費の經濟活動に従事しているものであるから、その程度の差があつても夫々に於てコミュニティの生活課題を直接意識しているであろう。定時制の教育は斯かる個々の勤勞青少年の生活意識を、コミュニティの共通意識に迄更に高めて行き、コミュニティの凡ゆる現實的過程に直接参加している生活経験を、コミュニティの「共同の善(福祉)」に照らして再構成することをその本義とすべきである。その爲めには今日の如き普通科重視の教科經營は改められて、職業に關する基礎技能を普通科に織り込むことと同時に、普通科を統合した職業中心のカリキュラムが編成さるべきであろう。これは通常制の場合に就いても考えられねばならぬ重要な事柄である。

定時制高校の教育内容や教育方法に就いては生徒の父兄は勿論であるが、特にコミュニティの各職場や各公共機關の意見を求めることを怠つてはならぬ。それと同時に學校の正しい機能に關して彼等に健實な理解と協力を求めることも大切である。これは通常制以上に特に努力さるべき點であつて、その爲めには現在の如き定時制の貧弱な教員組織や、教育施設が根本的に改められることが先決條件となつて来る。

文部省は昭和24年4月に「新制中學校新制高校の望ましい運営の指針」を出している。それによれば「第4、地域社會との關係」として、(1) 地域社會の人々の参加、(2) 地域社會の實驗室化、(3) 學校による地域社會の人々への啓蒙、(4) 成人教育の中心的役割、(5) リクリエーションの中心的役割が示されている。これは勿論コミュニティ、スクールとしての高校の機能や性格を強調したものに相違ないが、私が改めてこれを論じたのは、今日の高校がこの方向から



數字は單位數、中心圓(A)は必修教科群三十八單位

中間圓(B)は體育を除く必修教科群に關連する選擇必修科目群、數字はまた夫々共通必修單位數の他に用意されている單位數を示す。

外圓(C)は選擇科目群、數字は夫々用意されている單位數。

遠く外ずれており、且つ北海道の現實的課題が、文部省の指針以上にこの方向を強力に進むことを迫っているからである。

(3) カリキュラムの改造

現行の高校カリキュラムの構造を、一應圖示すると上のようになる。

(1) 普通課程の場合

即ち個々の生徒はこれに則り、共通必修単位の他の単位以上をB・Cの兩群から夫々選擇履修するのであるが、大學への進學希望者の多くは、B群の選擇用意單位數67の約半數と、C群の外國語15單位を選擇履修している現状である。而も大學のカリキュラムに於ける、ジュニアコースの一般教育の實施の上からみて、高校に於けるこのB群の選擇洩れになる科目の處置が大きな問題となつてゐるのである。又大學に進學しないで、卒業後家庭に入り、若くは就職、就勞するものは、Aの他にBの國語並に社會の殆どと、藝能家庭の35パーセント程度を、選擇履修している現状である。

(2) 職業課程の場合

この課程の生徒の多くは17單位の自由選擇を、Aの各教科——特に國語、社會に關連する科目に求め、自己の專修する職業科の他の科目や、外國語、藝能、家庭の科目を選擇するものは少ない。(尤も商業科專修生徒の大部分は、外國語を選擇しているようである。)

普通課程並に職業課程の夫々の生徒が、如何なる單位履修方法を採り、如何なる學習狀況に置かれてゐるかに就いての具體的な調査



三つの同心圓を中心から夫々A・B・C.とすれば、Aの38單位の上に、Bの何れかの職業教科を38單位以上必修することになつてゐるから、個々の生徒は68單位の必修を要求されてゐることになる。そこで残りの17單位をCから選擇履修することになる。

統計は未完成である。然し以上略述したところによつても明らかなように「あれもこれも少しづつ廣く教える」「こまぎれの知識」を授ける從來の教育に對する批判から、「狭くとも深く突込んだ」、
、「知識よりもはたらきを重視する」文部省の教育方針は、高校カリキュラム運營の現状から、更に厳しく批判されねばならなくなつてゐる。それは人間形成の根本に照らし、一般教育並に職業教育の夫々の角度から、地域社會の達成すべき課題の角度から、再吟味を迫られてゐる。

カリキュラムについても、普通課程に於ける大學進學コース並に就職就勞コース、職業課程に於ける各コース等について、大きな偏向が見られる現状は、根本的に改革されなければならぬであらう。その偏向の共通なものは第一に普通課程は勿論であるが、職業課程に於てさえ、生徒が職業的經驗によつて、知識技能を修得することを兎角避ける傾きがあることである。これは生徒を責める前に、先ず教師の側に於ける職業觀乃至勞働觀の問題、地域社會生活に關する課題、意識の問題、或は高校の教師定員の問題——特に職業科擔當教師の定員不足等が、改めて吟味されるべきであらう。

然しそれらの問題以上に最も重要なのは、前述した現行の教科組織乃至カリキュラム構造、さては大教科制、単位制並に自由選擇制が、再検討されるべきではなかろうか。

偏向の第二は「狭く深く、はたらきを重視する」教育の本義が、大教科制、単位制並に選擇制の爲めに、却つて狭い範圍の「知識の細片」を修得するのみに終つて、全體的人間、若くはコンセンスを身につけたコンメン、マンを、現實生活の基盤に於て育成する所以になつていないことである。これでは「あれもこれも少しづつ廣く教えた」以前の教育と、殆ど異なるところがない。その原因は教師自體の問題としては、古いアカデミズムに立つ教科的セクショナリズムが指摘されるが、教科組織乃至カリキュラム構造の全體からみれば、それに統合的、中心的部分が欠如していることを見逃し得ないであらう。更に財政的な面からみれば、眞に高等學校をコミュニティの實驗室たらしめ知識を肉體化して行く施設や設備が、欠如していることをも挙げなければならぬ。これはそのまま高等學校設置基準の問題でもあらう。

偏向の第三は、既述の第一第二とも直接關係を持つていることであるが、折角「知識よりもはたらき」を重視しながら、それは依然として知識偏重に陥つてゐることである。文部省の指針に「はたらき」を強調しているのは知識や技術が具體的に生活に結びついてはたらく「知性」——社會的、技術的知性——乃至夫々の生活の場に知性を以つて對決する主體的「行爲」を意味しているものとすれば、少くとも38單位の必修教科群の力動的統合的構造が、社會に於ける生徒の具體的 生活 課題や、生活領域のそれに直結するものでなければならぬ筈である。

國語（甲）一般社會並に社會科の他科目の1. 數學の1科目、理科の1科目、保健體育に於ける無關係に履修される單位の總計から、男女の生徒は、一體如何なる「はたらき」を身につけて行くであらうか、私が斯く言えば或は「教科の學習以外に、生徒の生活を育て、爲すことによつて學ばせる特別教育活動が、教育課程の重要な一環として考えられているではないか」との反問に接するかも知れない。然し生活教育の本質は、教科組織のギャップを埋め合わせる程度の、週3單位時間の特別教育活動では、到底實現さるべくもないし、且つ前述の如く「學習轉移説」では、容易に達成さるべくもない。現行カリキュラムは、表面進歩的教育理論に基礎を置いているかの如くに見えて、その實 18 世紀的な形成陶冶觀乃至學習轉移説に據つて、運営されているのではあるまいか。

最近私の研究室で、北海道の各高等學校に依頼して蒐集した資料についてみると、全日制67校（うち普通課程55校、職業家庭課程18校）定時制58校（普通課程42校、職業家庭課程23校）に共通していることは、文部省で一應カリキュラム編成の基準を示してはいるものの、教員組織、施設、設備男女生徒の實態に於ける複雑困難な狀況に因つて、極めて窮屈なカリキュラムを運営している點である。

單位總數は、普通考えられるものと余り隔りがなく、全日制、定時制を通じて、大體85單位乃至110單位であつて、就中95單位前後のものが、大多數を占めているようである。更にこれを共通必修教科、選擇必修教科、並に自由選擇教科についてみると、その比率は各校により男女生徒により多少の差異があるが、嚴密な數字は別として、略々3.4.2.が妥當な線として考えられる。極く少數の學校に於ては、自由選擇教科が設けられていないものもあるが、單位制や選擇制をそのまま認めるといふ前提に立つ限り、これは勿論好ましからざる事態と言わざるを得ない。

これと少々傾向を同じくするものとして、選擇教科を一應掲げていても、前述の如き種々の悪條件の爲め、止むを得ず學校側で一方的に必修を要求しているのも、特に分校カリキュラムには多く見受けられるのは甚だ遺憾である。それも學校側がその地域社會の生産形態とか生活構造の上から特に重要と斷じた生産的、職業的な教科群ならば未だしも、普通科目を羅列する程度に陥つている場合もある。尤もこれは學校のみを責めるのではなく、或る學校長自らも訴えているように、「卒業後生徒の大部分が直ちに就職し、大學進學者は極めて寡少であるにも拘らず、普通科目の履修を希望する生徒やその父兄の、實業科目に對する輕視の氣風」にも大きな責任がある。

そこで問題は、實業科目については何物にも左右されない生徒の自主的な選擇が可能であるように、カリキュラムを編成しなければならぬことになるが、それには前述したように、先ず學校教育目標の大きな筋金として、經濟と勞働との正しい關係を生徒に理解させることが重要となつて来る。この意味に於て私は手許に到着した資料中より、特にすぐれているものとして、1. 2. のケースを紹介しておき度い。それは三笠高等學校の實業課程と、小樽綠陵高等學校の定時制のカリキュラムの場合である。

即ち三笠高校についてみると、採鑛、土木の課程に於て、全日制では、普通科59單位（普通科目23單位、實業科目夫々36單位）選擇必修教科25單位（普通科目について）自由選擇教科15單位（外國語10單位、實業科目について5單位）計99單位、定時制では、3年間に72單位（各學年24單位宛）を履修させることになつており、その内容は、必修教科40單位（普通科目18單位、實業科目夫々22單位）選擇教科29單位（普通科目19單位、外國語8單位、實業科目2單位）それに特別教育活動3單位となつている。表の上で特に第4學年が記されていないところから見れば、總體の最低13單位はホーム、プロジェクトに充當されているのであろう。

小樽綠陵高校の定時制の場合についてみると、第1.2.學年は、全生徒共通に夫々22單位づつ（普通科目13單位、外國語並に商業科目9單位）とし、第3學年に於て商業コース（經營コース、貿易コース、家庭コース、）と普通コースに分けて、夫々を22單位づつ、（普通科目6—13單位、實業、家庭科目9—16單位）とし、更に第4學年になつて商業コースと貿易コースにまとめ、夫々22單位づつ（普通科目7單位、實業科目15單位）計88單位としている。この他にスタディ、ホールとして第1學年に英語、商業、實務、（各2單位、計2單位）第3學年にタイプ、速記、音樂、茶華、各2單位計8單位を特設しているからこれを加えれば總計100單位となる譯である。

この他に八雲高校（普通課程に農業、商業を取り入れようと努力しつつあるもの、）芦別高校の機械科カリキュラムの運営等も、注目すべきものと思われるが、諸般の悪條件を創意と努力によつて克服して行こうとする意氣込みが見えていることは喜ばしい。

扨て私は現状に就いてかなり多くを費したが、北海道の地域課題を想い、高等學校の教育課題を想い、更に青年期の特殊的性格を考える時、現行の高校カリキュラムは如何に改造さるべきであろうか、私はこの點に關して一つの手掛りとして、やはり分立狀態に在る現在のカリキュラムに、中心的な總合點を設定すべきであると考えている。

そこで統合的の教科と言へば、從來高校にあつてはそれ程ではないが、小中學校に於ては、社會科が考えられて來たようである。然し社會科が超教科でも、中心教科でもないことは、昨今の検討に

よつて既に明らかにされているところで、ここにこれを論議することは避けるとしても、教育が生徒の生活を育て、生活を切り拓く力を養うものである限り、社会科は最近兎角言われているように地理や歴史や公民等に解體さるべきものでなくて、あく迄その構造に改造を加えて存続さるべき重要な教科でなければならぬ。

そこで私は社会科をも含めて、高校カリキュラムに於ける普通教科群の中核に、一つの新しい教科をおく方式(A)と、普通教科群に更に職業家庭教科をも加えての中核にこれをおく方式(B)とを考えている。これを圖示すれば次のようになる。

A



B



これによつてみると、A方式は複雑多岐な高校カリキュラムに就いて、先ず普通教科群即ち一般教育に充當される教科群に對して、それらを中心で引き締めるものと考えられる場合である。これに關して或は社会科の立場から、その領域の侵かされるとの異論が出るかも知れない。然し社会科自體の内部構造が問題となつてゐる今日。社会科に於ける系統學習と生活學習とは、一應考慮されるべきであるまいか、若し然りとすれば、中心圓に含まれる社会科の領域は、他教科の相當領域と共に統合的生活學習を構成するものとして、且つは社会科を他教科と結びつけるものとして、重要な構造領域となるであろう。

次いでB方式についてみれば、A方式に於ける數學と保健體育が外圓に出て、その代りに職業家庭科が内圓に入つて來ることが分かる。これは數學、保健體育が直接に生活學習に入り得ないという理由ではなくて、高校の段階に於ては、職業家庭科の方がより直接的であるという理由に基づいている。職業家庭を内圓に入れた意味は、勿論一方では一般教育と職業教育との、より強度の統合を圖るためであり、他方では兎角輕視され易い職業家庭科に、正しい位置づけを與えるためである。職業家庭科の構造は、普通課程、家庭課程、によつて夫々異なる譯であつて、職業課程の職業科はかりに40單位乃至50單位とすれば、普通課程の職業科にあつては、第2.3學年で夫々5單位づつ計10單位程度になればよい。内圓の職業科と家庭科は、夫々の課程によつて選擇履修することは勿論であるが、家庭課程の場合でも、尙職業科を履修することは、普通課程の場合と同様である。

内圓と外圓とに分けたのは、何も必修とか選擇とかの區分でなく、中心圓との關係度合によるものである。私はこの中心圓に相當する領域の構造を充分吟味して設定することにより、從來の一般教育と職業教育との疏隔が、可なり緩和するものと考えている。

以上私はA B兩方式による、現行高校カリキュラムの一改造案を略述したのであるが、私がここ

で意味する中心圓の性格は、獨立の一教科とすれば、或は「生活科」とでも稱すべきものとなるであろうし、改造を一氣にそこ迄持つて行くことが困難であれば、暫定措置として、「生活學習」の運營をすることも考慮されるであろう。生活學習とすれば、現在の教員組織の下で、夫々中心圓に直接關係ある教科擔當者の、單元設定、教材選擇、學習指導計畫等の面に於ける、密接な協力體制を確立することで可能となるであろう。既にこの方式を、一部の高校當事者に示したところ、原則的に賛意を洩らしている。今迄私が述べて來たところにより自ずと明らかなように、私はAよりもBを選んで中心圓を「生活學習」として運營し、研究と實踐を俟つて、やがて「生活科」新設へと進めて行き度いと考えている。

中心圓の内容構造については、勿論今後多くの現場人や研究者の調査研究や討議を必要とする譯であるが、北海道の高校としては、凡そ次の如き内容が考えらるべきではなからうか。即ち、(1)國土計畫と地域計畫 (2)天然資源、産業技術 (3)生活科學と生活技術 (4)國家經濟と地方經濟 (5)地方經濟と産業 (6)日本史と北海道史 (7)風土と文化 (8)現場實習と現地調査等がそれである。現在の教科並に教目科の上から言えば、社會科—特に一般社會—、理科—特に一般理科—、職業、家庭科—一般家庭—、等が力動的に統合されることが必要である。何れにせよ、斯く中心部の構造が予め充分吟味されねばならぬ所以は、それが單に各教科に於て、系統的に學習さるべき教科内容から處理に困難であるからの理由で、彈き出されたものの雜然たるモザイクであつてはならぬからである。生活學習には各教科内容が生活化され、現實生活が普遍化さるべき一定のマキシムがなければならぬ。又生活學習を構成する領域はそれ自身一つのコスモスとして、夫々の教科を統合して行く機能を持つべきである。これが實施の爲めには、高校1年、2年、3年を見透した線上に立つて、生活教育の角度から、新しい單元構成の共同調査並に研究が絶對必要である。我々はこの面に就てこの程「高校教育研究サークル」の結成を見るに至つたことを附言しておく。

Tentative on the Improvement of the High School Education
—On the basis of rescrutiny of the general cultivation Plan,
Hokkaido—

By Kiyoji Sunazawa

The truest object of cultivation of a certain community, be it ever small or large, should be elevation and motivation to an upper standard of economical, social and mental living. But this genuine object is being overlooked, owing to the growing crisis in and around our country at present, which is the menace to the wholesome running of community planning.

At this point we must carefully rescrutinize (1) Can the general cultivation plan run well after T. V. A. system ? (2) Can there be no sign of absolute centralization of our governmental system ? (3) Can Hokkaido community, the northmost part of Japan, be free from the colonial labor-market of the Japan proper ?

It is because the program of education should be based upon the democratic community planning and a peaceful community living that I have thus rescrutinized the general cultivation plan here in Hokkaido.

Especially the high-school education should keep pace with cultivation of man and nature, and should aim at intelligence and skills of daily living. The high school should be the community school in the truest sense of the words, paying its possible effort to make its curriculum development closely related with the real problems of community.

In this sense we need further discussion about "the Aims of the Hokkaido School Education", which have been set by the Board of Education ; they are through discussion and research of a long period, but seem to be rather deduction of the educational aims of the state level. The aims of education should be a whole integration of the community projects and the national programs, to say nothing of a profound consideration of the pupils' needs.

As for the real approach to the improvement of the high-school education I have hinted here upon the development of the integrated curriculum, which has the core in its structure. (conf. diagrams) This core may be called "the life study" or "the life subject", it combines general social study, general natural science and general home-making course. On the other hand it aims at the real connection between the general education and the vocational education, which is now under hot discussion in our country.

Of course I stand upon the life-centered education, and think it most important to claim for the life-centered curriculum under the present retrogressive conditions of this country. Therefore as regards with the right running of this new program further research will be needed as well as the cooperative efforts of those concerned with theory and with practice.