

---

---

## 学校教育制度におけるアーティキュレーションの問題

— 課題意識の変容と教育課題 —

清水一彦（筑波大学）

---

---

### はじめに

近年、アーティキュレーション (articulation) とか接続問題といった言葉や用語が教育界をにぎわしている。異なる学校段階間の垂直的接続関係を表すアーティキュレーションの問題は、政策論議のレベルだけでなく教育関係学会や研究者特に若い研究者の間でもこれに取り組む動きがみられる<sup>(1)</sup>。筆者の知る限り、わが国において教育のアーティキュレーション問題に組織的に取り組もうとしたのは1970年代後半のアメリカ教育史研究会であった<sup>(2)</sup>が、その後目立った動きはみられなかった。もちろん、第二次世界大戦後の新学制の実施や発達のプロセスにおいて、学校段階間の接続問題は存在していたし、事実それに関連した論稿や報告書はみられた。中央教育審議会（以下、中教審）をはじめとする文部省（現文部科学省）の各種審議会の答申や報告等にも部分的に言及されていた。しかし、今日のように教育改革の一つの重要な視点として取り上げられるようになったのは初めてのことであった。それが最も象徴的に表れたのが、平成11年（1999）の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であった。

この答申の意義については後述するが、なぜ今アーティキュレーションが問題となっているのか、またその課題意識はどのように変容し、今日的教育課題は何なのか。本稿でのこうした考察の前に、まずは制度研究の立場からこの問題の重要性はどこにあるのかを考えてみたい。

第1に、トータルな観点からの教育制度論の興隆を挙げることができる。われわれはこれまでややもすれば学校教育の問題をそれぞれ独立したものとして個別的に捉えがちであった。すなわち、初等教育、中等教育、高等教育といった教育段階別や、あるいは小学校、中学校、高校など各学校種別ごとの問題を研究対象として取り上げる場合が多かった。しかし、かつての「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」試行や「生涯学習体系への移行」施策等を背景に、学校段階間の継ぎ目に注

目したり、学校教育（制度）を連続体としてトータルに問題把握しようとしたりする気運が高まり、その研究の必要性が出てきた。もっともこうした問題の大きさと複雑さから、個人の力では限界があり、むしろ学会とか何らかの研究組織が共同して取り組む課題といえよう。

第2に、子どもや学習者の視点の喚起である。公教育制度は、一人ひとりの子どもの立場からみれば、子どもが異なるいくつかの教育段階の学校を垂直的に（ときには水平的に）通過していく制度となっている。したがってそこでは、およそ年齢の進行とともに各学校間の移行を経験することになる。わが国の場合、多くの人々は幼稚園から小学校への、小学校から中学校への、中学校から高校への、さらには高校から大学への、それぞれの移行を経験する。学校教育は本来、子ども（学習者）への働きかけであり、生きる主体としての子どもが中心でなければならない。それぞれの学校を通していくのは、子ども自身であるからである。いかにすばらしい学習環境が用意されても、子ども自身の移行が妨げられ、ゆがめられることがあっては、子どもの人格形成の基礎は期待されない。それゆえ、下級学校と上級学校とを結ぶ、いわゆる移行期の教育に十分な配慮が求められなければならない。ここに、教育学研究の課題としてのアーティキュレーション問題が存在する。

## 1 今なぜアーティキュレーションなのか

### (1) 第二次的作業としての課題意識の昂揚

教育におけるアーティキュレーション問題の課題意識は、そもそも近代的学校体系成立の歴史的背景と関連するものである。つまり、近代的学校体系は、学校の体系性あるいは有機的連関性をもって成立した。しかし、最初から整合性の完成した構図をもってはいたわけではない。歴史的には、中世・近世の前近代性の残存や遺制とも関係しないわけではないが、そうした遺制の存続を保障するような当代の社会構造と社会的要求に対応した不整合と異質性を内部に抱えていたのである。そしてそれは、主にヨーロッパにみられた「上からの学校系統」と「下からの学校系統」の共存という複線型学校体系や、一方の系統から他の系統へのつながりが断絶している、いわゆる「袋小路」的な分岐型学校体系に具現化されていた。

近代的学校体系は、まさにこうした内部に抱えていた不整合と異質性を解消し、すべての国民に等しくその教育機会が開放され、被教育者がその教育期間を通じてそれぞれの段階を通りぬける仕組みを築き上げることが重要課題とされた。しかし、アーティキュレーションの問題意識は、こうした学校体系の不整合を解消する段階で考えられたものではなく、むしろ教育の機会均等が進んだ民主的社会におけ

る単線型学校体系成立後の過程で考えられるようになった。換言すれば、アーティキュレーションは、制度自体もしくは体系そのものの変革を外社会から要請するような根本的なものではなく、単線型学校体系における「部分制度的次元および内容的次元において整頓し、充実させ、完成までもってゆく<sup>(3)</sup>第二次的作業」として位置付くものなのである。

わが国の場合、戦後占領軍政下で現行の単線型学校体系が成立したが、制度の早期実施が優先され、しかもアメリカ側の強力な指導という特殊事情のなかで、多くの問題を残したまま半世紀を経過した。この間、部分的制度・内容面の変更・整備は行われてきたが、第二次的作業としてのアーティキュレーションという課題意識は希薄であり、それぞれの学校そのものの改善・改革が中心となっていた。その意味では、今日に及んでようやくその課題意識が高まり、第二次的作業に着手するようになったといえるのである。

## (2)教育の多様化の影響

教育の多様化は、個人の能力・適性・進路あるいは社会的・時代的要請などに応じて多様な教育のあり方が求められる教育理念である。一般には教育の平等化に對峙される概念であり、多くの場合、後期中等教育レベルにおけるコース分化や高等教育機関の種別化において用いられる。近年の教育改革では、教育課程の弾力化や習熟度別編成あるいは入学試験における選抜方法・尺度などにおいても頻繁に使われている。

ところで、教育の多様化をめぐる論争は、1960年代の教育政策との関連において顕在化した。当時の教育政策の基本理念は多様化に求められ、日経連をはじめとする産業界からの外的要請が強く影響<sup>(4)</sup>した。昭和41年10月の中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」は、「普通教育を主とする学科および専門教育を主とする学科を通じ、学科等のあり方について教育内容・方法の両面から再検討を加え、生徒の適性・能力・進路に対応するとともに、職種の専門的分化と新しい分野の人材需要とに即応するよう改善し、教育内容の多様化をはかる」ことが強調され、後期中等教育の多様化が表面に押し出された。さらに、この答申を跳躍台とし、翌年の昭和42年8月には理科教育および産業教育審議会によって「高校における職業教育の多様化について」も答申されることになった。

高校教育課程の再編成から始まった教育の多様化論争は、社会的要請の優先か生徒の個性重視か、あるいは能力主義か個性主義かといった形で問題提起され、その対立は70年代に入ってさらに激化することになったのである<sup>(5)</sup>。昭和46年6月の中教

審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」はこのような状況下で提出された。「46答申」と呼ばれるこの答申は、わが国における学校教育の全面的な改革のための基本的な構想と施策を主な内容とする画期的なものとなった。それは幼稚園から大学までの全学校体系について総合的に再検討を行い、明治初年の教育改革、敗戦後の教育改革に並ぶ「第3の教育改革」とさえ位置づけられた。

答申では、初等・中等教育改革の基本構想の一つとして、学校段階の特質に応じた教育課程の改善が挙げられ、具体的には「生徒の能力・適性・希望などの多様な分化に応じ、高等学校の教育内容について適切な多様化を行なうこと。この場合、コースの多様化と同時に、個人の可能性の発揮と志望の変化に応じてコースの転換を容易にし、また、さまざまなコースからの進学を確保すること。」<sup>(6)</sup>と提言された。

中教審の多様化路線が展開するなかで、高校への進学率は急速に伸び、1970年代にはすでに90%を超えるようになった。しかし他方では、高校教育の現状は生徒のニーズに対応したものとなっておらず、画一的な教育課程、大学進学準備に偏った教育、偏差値に過度に依存した進路指導、あるいは不本意入学や高校中退などの問題が表面化することになった。

1980年代に入ると個性重視の多様化政策へと転換されることになった。昭和59年に設置された臨時教育審議会（臨教審）は、高校教育をめぐる問題を含めてわが国の学歴社会の弊害や受験競争過熱の是正などを図るために、制度の多様化や運用の柔軟化に重きを置いたさまざまな教育改革を提言することになった。昭和60年の第1次答申のなかでは中等教育の多様性が取り上げられ、「青年期は、自我が確立し、個性の分化が徐々に顕著になる時期であり、この時期の教育は、多様な教育内容と教育機会を提供すべきである」という見解に立って、後期中等教育については、「さらに能力・適性に応じて、できるだけ多様な教育内容を選択履修できるようにすることが望まれる。このため、できるだけ教育の機会の提供を多様にするとともに、それら相互の関係を柔軟にする必要がある。」と指摘した。

臨教審で強調された高校教育の個性化・多様化の必要性および各種の提言は、学習指導要領の改定をはじめ、平成3年の中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」などを経て、多くが実を結ぶことになったのである。平成元年に公示された学習指導要領では、各高校の創意工夫により生徒の能力・適性等に応じた適切な教育を行うために、多様な教科・科目の設定や授業形態の弾力化等による生徒の選択の機会の拡大、各学年の課程の修了認定の弾力化などの改善が図

られた。また、中教審答申を受ける形で、全日制課程における単位制高校の創設、学校間連携による他高校における学習成果の単位認定、専修学校における学習成果の単位認定、技能審査（簿記や珠算等）の成果の単位認定、調査書を用いない高校入学者選抜の道の導入、総合学科の創設などが相次いで実現することになった。高校教育の多様化の勢いはその後も激しさを増し、平成11年の学習指導要領の改訂においても、「総合的な学習の時間」の設定や教育内容の厳選をはじめ、普通教科・専門教科の増設、1単位時間の弾力的運用あるいは要卒単位数の縮減などが図られることになった。

こうしたなかで、臨教審答申でも指摘されていたように、高校を含む後期中等教育機関の役割や機能をどう考え、相互の連携をいかに図っていくのか。また、学校種別の多様化や進路の複雑化に対応して、自己の将来への目的意識の確立とそれに基づいた主体的な進路選択能力の育成をどう図るかが重要な課題となってきた。また、他方では大学改革の急速な進展による大学教育の多様化の勢いも大きく、後期中等教育レベルの「よこの接続」の問題とともに、大学等の高等教育機関との「たての接続」の問題も大きな課題の一つになったのである。とくに「たての接続」では、入試問題のみならず教育内容や方法の側面での再検討が迫られるようになった。

### (3)高等教育の大衆化・柔構造化の影響

学校制度全体を視野に入れたアーティキュレーションの課題意識は、高等教育の大衆化とも密接な関連を有している。アメリカに遅れること20年余後の昭和38年に大衆化に突入したわが国では、高校への高い進学率や国民の高学歴化志向を背景に高等教育の拡大路線が進行し、今日のユニバーサル化の実現をみるまでに至った。高校卒業生の高等教育進学率の高さは、学習者の移行という点からみれば初等教育から高等教育まで完全につなげることになった。

しかし、現行の学校体系は当初から初等教育から高等教育まで一貫した制度を予定しているものではなかった。各学校は、それぞれ目的や機能あるいはその成立の歴史的背景や起源とも深く関連し、固有の機能や性格をもつ。したがって、一般的理念にもかかわらず、初等・中等教育、中等・高等教育はもとより、各教育段階内の学校相互間の接続関係は、実際においてそれぞれ特有の性格を有しているのである。そして、このことが各学校段階間の接続関係の現実の態様が異なるという接続関係の教育段階的異質性をもたらし、さらにアーティキュレーション問題全体の複雑性・困難性をもたらすものとなっている。

佐々木亨氏は、かつてわが国の現行制度について主に各学校の目的・機能の点から次のような考察を行った<sup>(7)</sup>。すなわち、初等・中等教育に関しては、小学校→中学校、中学校→高校という接続の関係を示し、全体として小→中→高という下から積み上げられる教育成果を表す図式となっている。これに対して高校と大学の場合は、高校教育の完成教育機関としての位置づけと、大学目的の高校以下との無関係さことから、必ずしも高→大となっていない。また、初等・中等教育についてさらに具体的にみても、中→高の関係は小→中のそれとは決して同じでなく、それは主として高校教育の非義務教育、課程分化などによるものであると指摘していた。

このように、アーティキュレーションの問題は学校制度全体を通じて決して一様ではなく、各教育段階や学校段階間において特有の性格を持っている。とりわけ高校以下の学校教育と大学との関係は法制度的には断続されており、普通教育として連続性を有する初等・中等教育の場合とは異質性が強いことがわかる。非連続を前提とする中等・高等教育間アーティキュレーションが主として大学入学者選抜に焦点が置かれ、過度の受験競争を解消しようとする観点から、選抜方法の改善に集約されてきた背景にはこうした教育段階的異質性が存在していたのである。

しかし、高等教育の大衆化・ユニバーサル化のなかで、従前の断続的な法制度的状況に少しメスを入れようとする動きが出始めた。それが平成10年11月6日の文部大臣から中教審への諮問事項「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」であった。諮問内容は、①高等学校及び大学の役割分担の明確化と両者の教育の連携について、及び②高等学校と大学の接続を重視した大学入学者選抜の改善についてであったが、翌年12月16日の答申の中では、次の4点に関わる接続改善方策が明らかにされた。

第1は、初等中等教育の「自ら学び、自ら考える力」と高等教育の「課題探求能力」の育成を軸としたソフト面における教育接続である。既述したように、教育目的の法規定は、学校教育では普通教育を媒介として小・中・高の連続性を保障していたのに対して、大学の場合は学術の中心としてそれまでの学校教育とは断絶されていた。この法規定自体の変更は求められなかったが、各教育段階の役割を見直し、現実の高い進学率やいわゆる「学力低下」の問題などを考慮しながら、学校教育と大学教育との目標の連続性とともにより教育内容の整合性を指摘したことは画期的なことであった。

第2は、後期中等教育段階における多様性と高等教育段階における多様性との円滑な接続である。具体的には、高校生が大学レベルの教育を履修する機会の拡大、大学が求める学生像や教育内容等の情報の提供、生徒の能力・適性等に応じた進路

指導や学習指導の充実、入学者の履修歴等の多様化に応じた導入教育の工夫、高校・大学関係者の相互理解の促進である。なかでも制度的に注目されるのは、高一大教育連携の拡大方策である。平成10年度からは高校生の大学等での科目等履修生、研修生あるいは聴講生としての学修について単位認定できる制度改正が行われたが、これをさらに積極的に推し進めようとするものであった。こうした教育上の連携方策は、学習者の下級学校から上級学校への移行を円滑に行うための補助的・補完的な問題領域で、アーティキュレーションのいわば運営的側面についての提言といえる。

第3は、大学入学者選抜における大学側の取り組みと学生側の主体的な大学選択との相互選択の接続である。大学が学部・学科の教育理念や教育内容を明示し、それに必要な能力、適性等についての考え方をまとめた「アドミッション・ポリシー」を今後の入試改善の鍵的概念にしなが、学生の求めるものと大学が求めるものとのマッチングを図ろうとした。公平概念の多元化やセンター試験の資格試験的取り扱いなどによって、大学側は多様な入試をさらに拡大することができ、また受験生も適切な大学選択が可能となり、双方にとってメリットが大きいとされた。

第4は、学校教育と職業生活との接続である。小学校段階から望ましい職業観や職業に関する知識・技能とともに、主体的に進路を選択する能力・態度を育てるキャリア教育の開発の提言である。

この答申は、戦後半世紀の教育の発展をたどりながら、幼児教育から高等教育さらには学校教育と職業生活との接続にまで踏み込んで総合的な検討課題を明確にし、各学校段階間の役割を明示しつつ具体的な接続改善方策を提示したという点において意義深い。また、入学者選抜問題の解決を図る上で高等教育システム全体の柔構造化を求めた点も、新たに接続の問題を入試という「点」から「線」へと移行させる可能性を与えるものであった。

## 2 アーティキュレーションの課題意識の変容

### (1)義務教育と義務後教育との関係意識から始まる

わが国の現行の6・3・3制は、教育段階からみれば6・33であったはずであったが、現実には義務教育の実施が最優先されたため義務教育9年、新制高校3年の63・3という制度体系の特色を有していた。黒羽亮一氏によれば、新制中学校の教員は「小学校や青年学校からの補充が7割以上」で「大学や高等師範率はきわめて少なく、基本的に中等教員の構成になっていない」として、行政上の扱いの関係とともに、新制中学は「中等教育の理念を欠いていた」と指摘している。<sup>(8)</sup>

当時のアメリカ教育使節団あるいは日本側委員会が新制中学校を中等教育と明確に意識していたにもかかわらず、現実には初等教育の延長的性格を強くもちながら義務教育として歩むことになったといえる。敗戦直後のスピード実施という特殊事情による影響が強かったが、明治以来の義務教育中心の教育政策を反映するものでもあった。これによって、アーティキュレーションの問題は、小学校・中学校の義務教育とそれ以後の義務後教育との接続という、義務—義務後という関係図式で発することになったのである。

## (2)一貫性としての課題意識

わが国におけるアーティキュレーション問題の特徴は、早くから教育の一貫性という課題意識の中で取り上げられたことである。例えば、小一中の義務教育の一貫性や、中一高に関わる中等教育の一貫性という問題把握などである。国立の付属小・中・高を中心とした多くの実証的事例研究は、この範疇に含まれる。そして、多くの場合、教育指導の一貫性や教育内容の一貫性などが具体的な研究の対象とされてきた。しかし、これらは主として義務教育や中等教育内における特定の個別問題として取り扱われ、しかも既存の制度を是認し、それを前提としながらもっぱら一貫性の技術的処理の問題に終始していた。

こうした課題意識は、特に国立や私立の学校を中心に中・高6年一貫制の学校や教育の志向を増長させ、今日の公立高校における中等教育学校の制度化へと導くことになった。とりわけ中高一貫教育の可能性については、昭和46年の中教審答申「教育改革のための基本的施策」のなかで提言され、これを契機に学制改革論議が活発になり、学校体系の区切りの変更案や調査研究が多くみられるようになった。その後、臨教審時代にはこの問題が「6年制中等学校」構想として登場してきた。当時それは、中等教育の多様化・弾力化を図るための方策として、青年期における新しい学校と位置付けられ、しかも地方公共団体の判断により自主的に進められることが求められた。

この問題はさらに、昭和61年に設置された文部省の「中等教育改革の推進に関する調査協力者会議」の中で集中審議され、昭和63年の最終報告書「6年制中等学校の在り方と課題について（審議のとりまとめ）」に集約されることになった。そして、中高一貫教育制度の導入は、橋本首相時代の教育改革宣言を受けて作成された文部省の「教育改革プログラム」の中で改革案として策定され、中央教育審議会によって具体的に提言されることになった。周知のように、それは、子どもや保護者選択の幅を広げる観点から、現行の公立の中学、高校は残しつつ、6年制中等学校



を含む中高一貫教育の「選択的導入」という形で現実のものとなった。

中高一貫教育の「選択的導入」は生まれるべくして生まれたものであったといえるが、そこでもまた受験競争の低年齢化をもたらさないようにとクギが刺されていた。そのため、公立一貫校への入学については学力試験は行わず、抽選や面接、小学校からの推薦、調査書、実技検査などを組み合わせることを求めたほか、高校進学段階での転校や編入学を認めるなどの配慮も求めていた。議論の過程でも、また広く国民のなかにも一貫校導入に対しては受験競争過熱の危惧をいなく声が少ないなかった。受験競争の緩和をねらった中高一貫教育制度という特質が全面に表れていたといえる。

### (3)制度的区切りの問題意識

教育内容を中心とした一貫性意識とは別に、学校制度全体を見直す動きも一時期ではあるが強く興った。昭和46年の中教審答申「教育改革のための基本的施策」では、初等・中等教育改革の基本構想の下、人間の発達過程に応じた学校体系の開発が提言され、注目された。具体的には、幼児と小学校低学年の児童の幼年期における同一教育機関の可能性、中・高の一貫性教育、従来の6・3・3という段階的区分の変更、それに高等専門学校のような中等教育と前期高等教育の一貫教育の可能性という大がかりなものであった。しかも、これらの開発を先導的試行によって着手しようとした。

しかし、この先導的試行は実現されることはなく、人間の発達過程と学校体系との関連の問題は有効な解決策が見出されなかった。それは、「人間の精神的、身体的発達領域の分類方法、それぞれの領域における発達過程の個人的差異などについて、十分な分析」<sup>(9)</sup>がなされず、科学的な正当性が明確にされなかったためである。換言すれば、教育改革を支える基本的理念や具体的な制度原理が十分研究されていなかったことを表すものであった。

とはいえ、この中教審答申の与えた影響は決して少なくなかった。むしろ、それを契機に学制改革論議が一段と活発化され、とりわけ段階的区分の変更・修正案が各界より多数提出されたり、学校体系の区切りに関する調査研究などもみられた。近年、この種の研究は影をひそめているが、生涯学習体系への移行を契機に、単に学校段階にとどまらず、広く生涯にわたる発達過程、発達段階に応じた教育体系の総合的な再検討が志向されるようになった。こうしたなかで、学校制度は、ますます「人間一人ひとりの発達過程に応じた組織への再編成を一つの重要課題とせざるをえない」<sup>(10)</sup>という現代的教育制度の課題が提起されることになったのである。

#### (4)集中する入試問題意識

アーティキュレーション問題のうち最も中心的な制度的課題となっていたのが入試制度である。入試制度はアーティキュレーションの一側面にすぎないが、入試制度が各学校段階間の継ぎ目の制度であり、生徒の移行に最も直接的に関連したものであることから当然といえる。

内外のアーティキュレーションに関する研究においても入試制度に焦点を当てたものがとりわけ多い。わが国においては、入試制度を教育目的や機能を中心とした各学校の接続関係の特質と関連させて検討しようとしたすぐれた研究としては佐々木亨氏の研究が注目される<sup>(11)</sup>。これは、入学選抜の技術的問題を中心とした従来の研究方法を超えるだけでなく、特に高校教育「制度」との関係から大学入試制度の特徴と問題点を教育的に研究し、教育制度の課題を提起しようとしたものであった。また、より教育の本質に迫り子ども・青年の学習権保障の立場から入試制度をめぐる諸問題を検討しようとした新しい視角をもった研究もみられた<sup>(12)</sup>。これらの研究は、他の多くの研究とともに主として入試制度の法制的側面の歴史的分析・検討に重点が置かれていたが、入試制度を含めたアーティキュレーションの教育的・制度論的研究の必要性を示唆した点において積極的意義が認められるものである。

また、運動論・政策論としての研究では、日教組の第二次教育制度検討委員会の報告書が広く知られている。報告書の中では、青年期の教育制度改革として、中学校と高校を接続した6年間一貫の地域総合中等学校制度の実現に向けてその具体的課題が提言されたが、「学校が子どもの発達を保障できるためには発達段階と学校制度との関連について一定の知見をもっていることが欠かせない<sup>(13)</sup>」として、学校教育のあり方に一つの重要な視点を与えようとしていた。

すでにみたように、先の中教審答申における接続問題も入試制度が中心であることには変わりはないが、従来の選抜方法などの技術的・運営的な議論から脱し、一歩も二歩も踏み込んで教育の連続性を意識した内容面に力点が置かれようとしている点は見逃すことはできない。

以上のように、わが国の学校制度におけるアーティキュレーションの問題は、当初、戦後の6・3・3制が意図していた中等学校の一元化による初等教育と中等教育との接続問題には結びつかず、義務教育と義務後教育との接続問題に終始していた。また、高等教育の一元化に伴う中等教育と高等教育との接続問題は、もっぱら入試制度をめぐる問題として提起されていた。その後、中学校と高校との一貫性という制度課題に発展し、さらに近年では高大教育連携への動きも活発にみられるよ

うになったが、いずれも受験競争の緩和を背景とした入試問題との関わりのなかで生まれたものであった。学校制度全体を通じた、また人間の発達過程や子どもの学習権保障といった観点からの重要性は部分的に指摘されてはきたが、アーティキュレーションの特質を踏まえた本格的かつ多角的な二次的作業には着手されていない。

### 3 アーティキュレーションの教育課題は何か

#### (1) 高校教育の中間的性格・役割

単線型学校体系は、教育の機会均等と教育段階間のスムーズな移行を保障するシステムである。国民の教育機会が高等教育にまで拡大されている現在、就学前を含む初等教育から高等教育に至るまでそれぞれのアーティキュレーションは緊密かつ適切でなければならない。

わが国の場合、明治以来の教育政策の中心が義務教育に置かれ、また戦後の6・3・3制実施においても義務教育と義務後教育といった考え方が強く、今でもその基本は変わらない。近年の高大教育連携方策は、それまでの中等・高等教育間アーティキュレーションに一つの風穴をあける意味を有しているが、それが直ちに学校制度におけるアーティキュレーションの問題を「義務教育」と「高大教育連携」という二つの方向に向かわせるのは必ずしも望ましいことではない。むしろ、平成11年の中教審答申にも表されたように普通教育の連続性に基づく初等中等教育の「学校教育」と「大学教育」とのアーティキュレーションという方向に進むべきであるとする。その際、重要な鍵を握るのが高校教育であり、高校に「義務教育」と「高等教育」との橋渡しの性格と役割を付与するのが日本的な姿のように思われる。1960年代以降に誕生したアメリカのミドルスクールが初等教育とハイスクールとの橋渡しの学校として発展したのと同様に、高校にその中間的な性格・機能をもたらすような制度的保障が求められる。これが第1の提案である。

#### (2) 結ぶと同時に分ける作業

第2は、接続問題を考える場合、連続面とともに非連続面を考える必要性である。これは、アーティキュレーションの基本的概念と関係するものであるが、本来、アーティキュレーションという語は「骨と骨とを結ぶこと、あるいはこの接合点」を表す解剖学上の“関節”と「節をつける」という音声学上の“分節化”の二通りの意味を持つ。こうした語源的意味からしても、それはあるものとあるものをつなぐと同時に区別するという二側面、すなわちつなぐという連続面と区別すると

いう非連続面を同時に有するものと考えられる。学校教育に当てはめた場合、それは教育単位としての学校一つひとつの分離・独立を容認するものであり、むしろそれを前提条件としている。

教育制度が今日のように異なったいくつかの学校単位に分割されているのは、決して単なる偶然事ではない。教育の歴史において、いくつかの教育段階や異なる形態と内容をもった学校が存続するのは、それなりの意味があるからである。人間の発達要求や社会的あるいは経済的観点からも、異なる発達段階をすべて含んだ一つの共通した学校単位を組織することは不可能に近く、また決して望ましいことではない。歴史的に培われてきた各学校単位の一定程度の自立性・独立性は必要不可欠なのである。勿論、学校の単なる合成的集合体は必ずしも学校制度とはいえない。学校制度が複数の学校単位で組織される限り、これらの単位を結びつけるアーティキュレーションが大きな役割を果たすことになる。

こうした点は、教育におけるアーティキュレーションを理解する上で基本的に認識しておかなければならない。というのは、アーティキュレーションは、既存の学校や既成の教育段階をただ単に結びつけるだけにとどまらず、各学校段階を適切に区切り、区分するというのも併せ含めて考えられなければならないからである。

その意味では、平成11年の中教審答申において高校と大学の役割分担を明確化しようとした意義は大きい。それと同じように、「学校教育」と「大学教育」あるいは将来的には「義務教育」と「高等教育」における共通性、差異性を明確にする必要がある。その上で、同質なものは結び、異質なものを区別するという制度的作業が求められるのである。

### (3)点から線への移行

第3は、従来の入試制度に集中・集約されてきたアーティキュレーション問題を、教育内容・方法面において再検討する必要性である。いわば点から線への移行作業である。

これまでの接続関係の見直し作業は、どちらかといえば子どものスムーズな移行を妨げ、その発達を阻害するような制度的諸要因を解消し除去する教育的措置が中心であった。学習指導要領の改訂作業はこの種のものであったといえる。これは主に、アーティキュレーションが要請される経済的観点を強調するものであり、従来のアーティキュレーションの課題意識の主流を占めるものでもある。むしろ、これからはより積極的な作業として、子どもの円滑な移行を一層促進させ、その十全な発達をもたらすような創造的教育努力が要請される。しかも、これは高等教育にま

で及んで求められなければならない。先般の「総合的な学習の時間」の設定は、こうした創造的作業の一つとしてその成果が期待されるが、それが大学教育においてどのように生かされるのか、また高等教育全体においてどう生かすべきかが考えられなければならない。入試とともにカリキュラム編成にも反映される必要がある。

これらの解消・除去作業と積極的な創造作業の両者は、教育課程のみならず教育の指導方法、両校間の情報交換や協働作業など、アーティキュレーションの運営的側面においても発揮される必要がある。これらがともに効果的に行われてこそ、点から線さらには面への移行が保障され、理念としてのアーティキュレーションが実現され得ると考えられる。

#### (4)子どもの発達権・学習権の保障

そして第4に、アーティキュレーションの教育課題として不可欠なのが、子どもの発達権や学習権の保障を移行期の教育の本質的かつ重要な視点に設定することである<sup>(15)</sup>。

学校は、子どもの成長発達の重要な場であり、学習する上で不可欠な場でもある。それは、子どもの発達権・学習権を保障する制度的一形態となっている。それゆえ、学校制度は、こうした子どもの発達権や学習権を保障する一形態としての学校相互間の結合関係の総体としてとらえることができる。この結合関係は、基本的にはタテとヨコの二次元の座標軸で考えられるが、このうちタテの結合関係において最も本質的な理念として子どもの発達過程の連続性を挙げることができる。かつてデューイが、「教育の過程は連続的な成長の過程であり、その各段階の目標は成長する能力をさらに増進させることにある<sup>(16)</sup>」と述べた。彼のこうした「発達即教育」の理論の根底には、子どもの発達は生物学的にも心理学的にも遮断されない過程であり、この発達を供給する学校は、子どもの調和的発達と継続的発達を反映するものであるという考え方が含まれている。

異なる学校段階を通過していく子どもの発達は、いつもその速度が一定というわけではなく、また種々の発達面において必ずしも並行的ではない。しかし決して突発的・断続的であることはなく、常に累積的・連続的なのである。それゆえ、子どもの移行の際には、この同じ一つの生命の連続的発達がめざされなければならない。教育の本質をこうした子どもの連続的な成長発達を保障するところに求める時、アーティキュレーションの本質的要請もまた、子どもの発達過程あるいは学習過程の連続性に位置付けられるのである。

## おわりに

アーティキュレーションは、一つの問題が解決されれば、さらに次元の高い新たな問題が生じるという特質を有する。かつてアメリカのNEA第7年報は、「力動的・発展的な教育制度において、一つのアートキュレーションの問題群が解決されれば、ただちに他の問題群が生起する<sup>(17)</sup>」と指摘した。この見解は、当時はまだ19世紀を通じての学校制度の発達過程の形式的・法制的な体系化が主流を占めていた時期であり、「子どもの側面」からの問題解決の余地が十分残されていたことを示唆するものであった。また、同年報では、「標準化は、しばしば新しい理念や必要な試行の抑圧に終わる<sup>(18)</sup>」と述べ、標準化の形式的固定化傾向を指摘していた。アメリカでは、ジュニア・ハイスクールあるいはミドルスクールの発展期においてこれらの問題に取り組み、今日まで試行実験を繰り返しながら、これらの学校のアーティキュレーション機能を確立してきた<sup>(19)</sup>。

今日わが国の教育改革は、戦後の6・3・3制実施に比肩するほどの大規模かつ急速な勢いで展開されている。教育の多様化の一方では新たな標準化・画一化の傾向も見え始めている。アーティキュレーションの作業は決して標準化あるいは固定化を意味するものではない。むしろ、それが常に「子どもの側面」を基本とし、現実の生きる主体としての子どもを対象としたダイナミックな教育制度の創造が目指される限り、「問題提起」としての性質を持ち続けるのである。

わが国の教育段階間を接続する問題は解決の緒についたばかりである。それゆえ、学習者や被教育者の側からの、つまり子どもの発達や学習権の保障を重要な視点に据えながら、日本型アーティキュレーションの創造を目指すことが求められる。つまり、子どもの発達過程に応じた教育内容・方法、さらには構造的な改善・改革である。

現代の学校教育は、生涯学習体系における基礎的な教育の場として位置付けられようとしている。それゆえ、教育改革では、子どもの発達段階あるいは各段階に固有な課題である発達課題と学校教育との関連が極めて重要な問題となってくる。幼一小教育連携にみられる幼年期教育の構築、障害児教育、さらにはグローバル社会を反映した国際交流・協力におけるアーティキュレーションの確立といった制度課題もある。すでにその重要性や課題性は指摘されてきているが、実際にこうした教育改革を推し進めるための理論的な研究は十分ではなく、むしろ立ち遅れているといわなければならない。生涯学習における発達段階論確立への基本的視点を提供すべき基礎的・理論的研究が必要とされるのである。

【註】

- (1)一例を挙げれば、日本教育行政学会第34回大会シンポジウム「初等中等教育と高等教育との接続問題」（東京工業大学）、あるいは杉谷裕美子「高校と大学の接続問題—日米比較」IDE『現代の高等教育』No.408、平成11年、がある。
- (2)アメリカ教育史研究会『アメリカ学校制度体系における Articulation 成立史の研究』（科学研究費補助金総合研究（A）研究成果報告書 代表：宮澤康人）
- (3)二関隆美「小・中一貫教育の社会的基礎」東京学芸大学教育研究所『小・中学校教育一貫性の問題』〈第6年報〉、昭和33年、41頁。
- (4)産業界からの外的要請としては、例えば、日本経営者団体連盟（日経連）の「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」（昭和31年）及び「科学技術教育振興に関する意見」（昭和32年）などがあった。関連して、内閣の諮問機関であった経済審議会の答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」（昭和38年）では、3～5%のハイタレント「能力主義」教育を強調しながら、学校教育における多様化方策を求めた。
- (5)一連の多様化の動きに対して、日本教職員組合（日教組）を中心とする諸団体から、能力主義的教育政策であるという厳しい批判も出された。
- (6)中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」文部省『教育改革のための基本的施策』昭和46年、24頁。
- (7)佐々木亨「大学入学試験制度に関する一考察—高校・大学の接続関係を中心に一」（日本教育学会入学試験制度研究委員会『入学試験制度の教育学的研究 第4集』昭和53年、pp.91-94参照）。
- (8)黒羽亮一『学校と社会の昭和史（下）』第一法規、平成6年、60頁。
- (9)真野宮雄「学校制度—人間の発達と学校体系」伊藤秀夫・真野宮雄編著『教育制度の課題』第一法規、昭和50年、34頁。
- (10)真野宮雄「学校教育制度の課題」沖原豊・真野宮雄・藤原英夫編著『教育制度と教育行政学』（講座教育行政第2巻）協同出版、昭和53年、81頁。
- (11)佐々木亨、前掲論文。
- (12)小島昌夫「学習権からみた入試制度」日本教育法学会編『教育内容と教育法』（講座教育法 第3巻）総合労働研究所、昭和55年。
- (13)大田堯編『第二次教育制度検討委員会報告書—現代日本の教育改革—』勁草書房、昭和58年、91頁。
- (14)ミドルスクールの成立過程に関しては、拙稿「アメリカの Middle School に関する研究—articulation の問題を中心にして—」筑波大学大学院教育学研究科『教育学研究集録 第3集』昭和54年を参照されたい。
- (15)筆者は、かつて子どもの発達保障としてのアーティキュレーションの基本的原理・原則を、アーティキュレーション問題の3つの側面（構造的側面、内容的側面、運営的側

面) に即して抽出した。拙稿「学校制度におけるアーティキュレーションのあり方—子どもの発達権・学習権保障の観点から—」真野宮雄・桑原敏明編著『教育権と教育制度』第一法規、昭和63年。

(16) デューイ著・松野安男訳『民主主義と教育 上』岩波書店、昭和50年、93頁。

(17) NEA Department of Superintendence, The Articulation of the Units of American Education, Seventh Yearbook, 1929, p.6

(18) Ibid., p.5

(19) ミドルスクール誕生から25年の発展の歴史においては、とくに生徒の情報交換や教師の協同的活動、相互訪問の機会、あるいはガイダンスなどのアーティキュレーションの運営的側面の充実・強化が目立った。McEwin, C. Kenneth, America's Middle Schools: Practices and Progress: A 25 year Perspective, National Middle School Association, 1996, pp.17-20