

## &lt;巻 頭 論 文&gt;

## 教育における「ゆとり」再考

筑波大学名誉教授

茨城大学名誉教授

高久清吉

## 1. 死語化する「ゆとり」

私が教職に就いたのは、終戦直後の昭和20年10月である。それから今日まで60年余り、実践家として、あるいは研究者として、教育の仕事にたずさわってきている。これだけ長い間かかわっていると、教育についての考えや主張や実践のさまざまな移り変わりを身をもって体験したり、あるいは直接的に見聞したりということになる。

例えば、平成14年度から実施に入った新学習指導要領に基づく「総合的な学習の時間」は、これまでの我が国の学校の教育課程では、例のない斬新なものとされている。しかし、その計画や指導など実際の運営面からみれば、昭和20年代の「新教育」時代、まさに「燎原の火」のように広がった「生活単元学習」や新生社会科を中心とした「問題解決学習」と大同小異のものである。当時、駆け出しの小学校教師であった私は、この実践に没頭した。この切実な体験に基づいて「総合的な学習の時間」を受け止める私の見方や考え方は、当然、この「時間」に対する教育界一般の見方や考え方はかなり違っているようである。

また、現在、「学力向上」や「学力重視」は、教育改革上の合い言葉の一つとなっているが、つい10年ほど前までの長い間、マスコミなどはこぞって「学力偏重」を非難していたのである。同様に、いま、「内容削減」に対する厳しい批判が繰り返されているが、この3・40年来、教育課程の基準の改善が行われるたびに、そのねらいの一つとして、「教材精選」が強調されていたのである。

近年の我が国教育界で、このような大きな移り変わりの典型的なものといえば、「ゆとり」の問題が挙げられる。昭和51年の教育課程審議会答申、これに基づく昭和52年の新学習指導要領により、「ゆとり」の語はまさに「脚光を浴びる」という形で登場し、教育改革の指標を示すものとなった。続いて平成8年の中央教育審議会第1次答申でも、「ゆとり」は「生きる力」とともに、これからの教育の基本的な方向を示すキーワードとなっている。平成14年の新学習指導要領が、この基本的な方向に沿ったものであるのはいうまでもない。

ところが、すでにその時点で、マスコミなどによる「ゆとり」批判はかなり活発化していた。そうした動きにともなう形で、「ゆとり」の語は教育上の公的な文書から消え始めている。平成14年1月、文部科学省が出した「確かな学力向上のための2002アピール[学びのすすめ]」には、「ゆとり」の語は一語も見られない。それだけに私は、「教育課程及び指導の充実・改善方策」という、「ゆとり」ととくにかかわりの深い問題をテーマとした平成15年の中央教育審議会答申において、その「ゆとり」に関し、どんな見解を示すかに注目したのである。メンバーの入れ替えはあったとしても、同じ中央教育審議会が7年前の平成8年、これが

らの教育の基本方向を示すキーワードとして掲げた「生きる力」と「ゆとり」について、とりわけ、論議の的となっている「ゆとり」について、その主張を変更または撤回するのか、それとも、あくまでこれを堅持するのか—なんらかの見解が示されるものと期待していたのである。

しかし、見事な肩透かしを食った形となったのである。この平成 15 年答申は、「生きる力」については、「確かな学力」と結び付けて、この基本方向にいささかの変わりもないことを繰り返し強調している。ところが、これとまったく対照的に、「ゆとり」については一言の言及も行われていない。答申の中で「ゆとり」の語は一語もないのである。「ゆとり教育抜本見直し」（平成 13 年 1 月 読売新聞）、「ゆとり教育から学力重視への方針転換」（平成 14 年 1 月 読売新聞）といった大見出しを掲げて大々的な報道が行われてきている。また、これらの報道によって、教育界にはかなりの動揺や戸惑いが生じているという事実に対し、「生きる力」と並んで「ゆとり」を打ち出した当の中教審は、その「ゆとり」について、黙して語らずという姿勢を示したのである。これは「ゆとり」批判の黙認なのか、それとも黙殺なのか、さまざまな見方を引き起こしているようである。

## 2. いわゆる「ゆとり教育」のあいまいさ

近年の「ゆとり」に対する批判や非難は、いったい、どのような「ゆとり」の理解に基づいているのだろうか。この数年来、「ゆとり教育」という語が広がり、自明のこのようにしてやりとりされているが、この語によってどのようなものがイメージされるのか、その内容は案外あいまいであり、したがって共通理解にも欠けているように思われる。このように考えると、例えば、「ゆとり教育」についての賛否を問う世論調査といっても、その結果の信頼性はかなり薄れることになる。賛成、反対の前提となる「ゆとり教育」についての理解そのものがはっきりしていないからである。

この「ゆとり教育」という用語について、元国立教育研究所長の菱村幸彦氏は次のように述べている。「『ゆとり教育』というのは、いったい誰が言い出した言葉なのか。よくできている。『ゆとり教育』という一言で、ある種のイメージが浮かび、何となくわかったような気がするからである。しかし、そのわかりやすさのゆえに、事の本質を見誤るおそれがある。」

「平成 10 年来の学力低下論争のなかで、『ゆとり教育』という言葉は、新学習指導要領をネガティブに捉えるキーワードとして機能した。『ゆとり教育』という言葉で、ことさらに新学習指導要領における内容カットのみが強調され・・・いたずらに学力低下への不安をあおったように思う。」

教育を流行りのキーワードで語るのはよくないと自戒したい。」（「教職研修資料」NO.111 教育開発情報センター 2005.4）

まったく同感である。私が「ゆとり教育」という用語に対し、マスコミが好んで使う、この「流行りのキーワード」は「事の本質を見誤るおそれ」があると危惧を感じたのは、この語が使われるようになった当初からである。とりわけ、前掲の平成 13 年 1 月の読売新聞第 1 面の「ゆとり教育抜本見直し」の大見出しを見たとき、私は真っ先に、何をもち「ゆとり教育」と称しているのか、とくにこの点を意識して記事内容を読んだのであるが、そのどこにも、この言葉のはっきりした意味規定は行われていなかった。ただ読み取れたのは、教育内容や授業時数を減らすこと、それを「ゆとり教育」と呼んでいるようだということであった。そのと

き、私は、この意味不明の用語が、これからキャッチフレーズとなって広く流布するのではないか、それによって、教育における「ゆとり」の本質的な意味や意義はますます見失われることになるのではないかと思ったのである。

私が危惧した通り、「ゆとり教育」という語は、その出現の当初から今日まで、教育内容の削減（授業時数の縮減を含めて）を行う教育という意味で通用しているようである。しかし、このような意味で「ゆとり教育」という言葉を使うのは、「ゆとり」の教育的な意義や価値を認めるものからすれば、次元の違うものを結び付けるように短絡的であり、本来の「ゆとり」をはなはだしく矮小化するものである。「次元の違い」といったのは、教育における「ゆとり」は方法の「原理」を示したものであり、この方法原理を実現するための「方策」の一つとして、内容の削減や時数の縮減があると私は理解している。したがって、「ゆとり」イコール「内容削減」とするのは、方法の原理と方策という次元の違いを無視して、これらを混同することになる。

ちなみに、私は方策としての内容削減の在り方や仕方には見直しの必要があると思っている。平成14年度から実施に入った新学習指導要領による削減は相当思い切ったものである。そうであるだけに、この削減の仕方に適切でないものが認められるのも当然である。もともと、方策は初めから万全というのはいないのであって、実施の状況や結果を踏まえて改善を加えるというのが常道である。したがって、内容削減の仕方については、検証に基づく改善や見直しの積み重ねが必要である。ただし、方法原理としての「ゆとり」については一それがどんな意味のものかはこれから明かにするが、一私は見直しの必要を少しも感じていない。むしろ、これは、より一層重視されなければならないと考えている。

その方法原理としての「ゆとり」とは何かの吟味へと進む前に、「ゆとり教育」と「学力向上」との関係について言及しておきたい。再三触れてきた「ゆとり教育から学力重視への方針転換」という文言に示されているように、「ゆとり教育」と「学力向上」とは両立できない対立概念または矛盾概念と理解されている。ここに「ゆとり教育」という用語の根本的な誤りがある。方法原理として、「ゆとり」の意味を広くとらえる場合はもちろん、方策として「ゆとり」の意味を狭くとらえる場合でも、「ゆとり教育」と「学力向上」とは、「あれかこれか」二者択一の対象となる対立概念ではない。

後者の場合、「ゆとり」とは「内容の削減」となるが、「内容の削減」と「学力向上」とは決して両立できない概念というのではない。「学力向上」を図るために、内容の精選や削減を進めるという取り組みは、我が国ばかりでなく、外国でも行われてきている。例えば、1970年代、当時の西ドイツでは、強力な内容精選運動が展開されたが、その合い言葉は「ぜい肉としての学力」ではなく、「筋肉としての学力」であった。つまり、生きて働く本当の学力の向上のためには、精選された内容の確実かつ効果的な習得が不可欠だといっているのである。我が国でも、この3・40年来、教育課程の基準の改善のたびに、そのねらいの一つとして、内容の精選が挙げられてきているが、これはかつての西ドイツ同様、本当の学力の向上を図るための内容の精選や削減であったのである。

本来、学力の低下や向上は、内容が少ない、多い、したがって、単に内容を減らす、増やすの問題ではない。減らせば学力低下、増やせば学力向上といった単純なものではない。どんな減らし方をするか、どんな増やし方をするかが問題なのである。このようにみえてくると、内容のカットのみをクローズアップし、「ゆとり教育」か「学力向上」か、二者択一を迫るようないい方、考え方は正当ではない。

### 3. 教育における「ゆとり」の意味と意義

「ゆとり教育」という言葉の流布によって、教育における「ゆとり」の本来の意味や意義はすっかりかすんでしまったようである。その本来の在り方へ立ち返るためには、何よりもまず、昭和51年の教育課程審議会答申にさかのぼらなければならない。「ゆとり」論の原点はここにあるからである。この答申ではじめて「ゆとり」が登場し、その本来の意味や価値が示されたのである。そこでは、「① 人間性豊かな児童生徒を育てる」ため、児童生徒一人一人が「② ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」—これが「教育課程の基準の改善のねらい」の最初に挙げられている。このような「ねらい」に基づき、昭和52年の新学習指導要領は「ゆとりと充実」をキーワードとして作成されたのである。

児童生徒それぞれの「ゆとりと充実の学校生活」—ここに「ゆとり」の教育的な意義や価値がある。「ゆとり」と「充実」とは単なる並立ではない。もちろん、この両者を切り離すことはできない。「ゆとり」を通しての「充実」、「充実」のための「ゆとり」、また、「充実」あつての「ゆとり」であつて、「ゆとり」の眼目は「充実」にある。

このような「ゆとり」観は、平成8年の中央教育審議会第1次答申でも踏襲されている。この答申でも、「ゆとり」の語は随所に見られるが、上の眼目を示した代表的な文言としては次のようなものがある。「学校は〔ゆとり〕のある教育環境で〔ゆとり〕のある教育活動を展開する。そして、子供たちは一人一人が大切にされ、教師や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、〔生きる力〕を身に付けていく。」

さて、昭和51年の教育課程審議会答申によって、「ゆとり」が脚光を浴びて教育界の合い言葉となった当時、私はある決断をしたのである。それは、私独自の用語によって、「ゆとり」の眼目が「充実」にあることを訴えようということである。当時、教育界では「ゆとりブーム」であった。「ゆとりと充実」のうち、「ゆとり」の方だけが関心の的となり、「充実」の方はかすみがちであった。これでは「ゆとり」の本当の教育的意義は生かされないと考えた私は、「充実のためのゆとり」、その「充実」をアピールするために「エアレーベン」というドイツ語を使うことにしたのである。以来、「エアレーベン」は私の教育論のキーワードの一つとなり、私の話や書くもののなかにしばしば出てくるのである。私にとって非常に重要なものとなったこの語は、教育界に「ゆとり」の語が登場したのを契機として生まれたのである。

「エアレーベン」(erleben)は「体験する」と訳されるのが常であるが、私はこの語本来の意味に注目している。したがって、「体験する」という訳語を使わないで、原語そのものを使うことにしている。「エアレーベン」の「レーベン」(leben)は「生きる」という意味の動詞である。それに「エア」(er)という接頭語が付いているのであるが、このerは、古いドイツ語では、「根底」から生じる、「内面」から作用するという意味をもっている。これが「レーベン」に付いて「エアレーベン」となると、「根底から生きる」、「内面から生きる」という意味になる。単なる「レーベン」(生きる)ではなく、根底へ、内面へと深められた生き方を意味することになる。したがって、私は「エアレーベン」の本来の意味を表現するのに、『『生きている!』という実感や充実感のある生き方』という言葉を使っているのである。

いま、「エアレーベン」という言葉の本来の意味について述べた。すぐ前でも触れたが、このような意味の「エアレーベン」が「体験」と訳されているのである。我が国では大正期から昭和初期にかけて、活発な

「新教育運動」が展開された。この時期の新教育運動にとくに大きな影響を与えたのは、20世紀初めからのドイツの「改革教育運動」の理論と実践である。その代表的なものの一つが「体験教育運動」であるが、この「体験」はドイツ語の「エアレーベン」の訳語として使われたのである。

ところで、その「エアレーベン」の本来の意味が上述のようなものであるとすれば、この意味は、その訳語として使われた「体験」の教育的な意味や意義の核心がどこにあるかを理解するための大きなヒントまたは拠り所となる。それは直接に「ゆとりと充実」に深くかかわってくるので、ここで少しく立ち入って、教育における「体験」について触れることにする。

「体験は、子供たちの成長の糧であり、〔生きる力〕をはぐくむ基盤となるものである。」—これは平成8年の中教審第1次答申のなかの文言である。とりわけ、「体験は〔生きる力〕をはぐくむ基盤である」という言葉は重要である。この言葉は「生きる力」を育てる方法の中心原理が「体験」であるということを示している。

ここで、改めて注目する必要があるのは、この「体験」の意味や意義についてである。この意味や意義のとり方によっては、「体験」は「生きる力」を育てる方策の一つではあるとしても、その方法原理、さらには、方法の中心原理とはいえなくなる。当の中教審答申では、「自然や社会の現実に触れる実際の体験」というが、これだけでは教育の方法原理の説明としては皮相的である。もっと体験の内面に踏み込んだ考察や理解が必要である。このような立ち込んだ考察や理解に当たって、最も貴重な手がかりとなるのが前述のドイツ語「エアレーベン」である。成就感、達成感や充実感などがともなった内的な体験に目を向けることである。この点をもう少し突っ込んで説明しよう。

「体験」とは、これを現象的にみれば「自分が身をもって経験すること」である。例えば、「全校花づくり運動」でいえば、子どもそれぞれが花づくりを経験することである。ただし、身をもって経験すれば、それがすべて教育的な体験になるというのではない。本当の「体験」は、これを内面的にみれば、そこには精一杯活動にたずさわるなかで味わう成就感、達成感や充実感がある。「花づくり運動」でいえば、苦労や努力を重ねながら、一生懸命取り組んだから、「こんなにきれいな花が咲いた!」、「こんなにたくさんの花が見事に咲いた!」、「やった!」という成就感や充実感を味わうことになる。このような内的な体験がともなってはじめて、身をもって活動する経験は、本来の「体験」となって高い教育的意義をもってくるのである。つまり、この「内的な体験」こそが体験の教育的意義を生み出すキーポイントなのである。このことを私は「体験の深まり」ともいっている。

私は教育における「ゆとり」の意味や意義について再考するに当たり、「ゆとり」の語がはじめて大きく取り上げられた昭和51年の教育課程審議会の答申に立ち返り、これに基づいて考察を進めてきた。この考察のキーワードとなっているのは「充実」、「エアレーベン」、「体験」の三つであるが、もちろん、これらは重複し、かわり合っているものである。そこで、これらを一つの文言にまとめれば「ゆとりと充実の学校生活」となる。これは昭和50年代のはじめに教育界の合い言葉となったものであるが、私はいま改めて「ゆとり」の意味や意義を求めて、結局、この原点に回帰したというわけである。

#### 4. 「ゆとりと充実」からみた当面の教育問題

##### (1) 行政による学力テスト

文部科学省は平成 19 年度に、小 6、中 3 の全児童生徒を対象とした全国学力テストを実施する計画を発表している。地方自治体でも、すでに学力テストを実施しているところもあり、また、これを計画しているところも少なくないようである。その学力テスト、とくに国や地方自治体など行政による学力テストについて、ここでは、「ゆとりと充実の学校生活」との関連からみた考察を行おうというのである。この観点をさらに絞り、テスト結果の公表方法の問題へと焦点化して考えることにする。

最近、テスト結果の公表方法ということが決して小さな問題でないのを改めて考えさせられたことがある。それは、ある新聞の次のような報道に接したからである。10月7日（平成 17 年）の茨城新聞は、「全国学力テスト」を「条件付きで支持」という見出しで、大要、次のように報じていた。8つの県と財界人らでつくる「地方分権研究会」は、文部科学省が計画している「全国学力テスト」について、「条件付きで支持する」ことを決めた。その「条件」の主なもの、「自治体や学校がデータを自由に利用できる」ということ、例えば、「全国学力テストの調査結果の公表方法は自治体の判断で決められるようにすること」である。この記事内容を読んだとき、すぐ念頭に浮かんだのは、平成 15 年中教審答申が「全国的な調査等の実施」に当たっての留意点の一つとして挙げた次のような文言である。「国で実施する全国的な調査の結果については、各学校における指導上の改善点等の分析結果等を各学校や各教育委員会に対して積極的に情報提供することが求められるが、その際、学校間の序列化等につながらないよう、データの取扱いについて十分配慮することが必要である。」

上の記事内容と答申内容からすぐに出てくるのは、とくに行政による学力テストの結果の公表の仕方によっては、学力について、各自治体間の「序列化」、各学校間の「序列化」が生じるということである。この「序列化」が各自治体の教育行政担当者、わけても各学校の校長はじめ教師にとって、きわめて大きなプレッシャーとなるのは明白である。このプレッシャーにより、とくに校長はじめ教師たちは、いわば「戦々恐々」として学力向上、というよりも学力テストの点数向上へと駆り立てられることになる。学校、教師ひいては子どもたちの「ゆとり」が大きく失われるのは当然のことである。

このことを実際にかなりはっきりした形で示したと見られるのが、テスト結果の学校ごと公表を断行した、東京都内のある自治体の学校状況の実態である。これを取り上げた、あるテレビ報道は、テスト結果の序列からすれば、「下」に位置づけられた某小学校の苦悩やあせりを浮き彫りにしていた。校長を先頭に学校あげて「学力向上」に取り組むなか、ある若い教師が、「子どもたちに学ぶ楽しさを味わわせたいと思うのですが、私にも子どもたちにも、そんな余裕はまったくなくなりました」と語っていたのが印象的であった。皮肉なことに、「学力向上」のために、テスト結果を公表するというこの方策は、何よりもまず、「ゆとり」喪失の事実を明らかにすることによって、「ゆとり」の必要と重要性を強く印象づけ、「ゆとり」と「学力向上」とは対立の関係ではなく、支え合う関係であるべきことを示す結果になったようである。いい換えると、「ゆとりと充実の学校生活」という基盤の上の上のってのはじめて、本当の「学力向上」は期待できるということである。

## (2) 学習内容の習熟の程度に応じた指導

もう一つ、これから、とくに授業改革の大きな課題になると考えられる「学習内容の習熟の程度に応じた指導」を取り上げ、この問題を「ゆとりと充実の学校生活」との関係において考えることにする。

平成 15 年の中教審答申に基づき、さっそく、学習指導要領の手直しが行われ、小学校での「学習内容の習熟の程度に応じた指導」が加えられた。これで、この指導は小・中・高校のどこでも、その実施が認められたわけである。その平成 15 年答申では、この習熟の程度に応じた指導を導入し、実施する際の配慮点について次のように丁寧に述べている。

「各学校で『学習内容の習熟の程度に応じた指導』等を実施する際には、児童生徒に優越感や劣等感を生じさせたり、学習集団による学習内容の分化が長期化・固定化するなどして学習意欲を低下させたりすることのないように十分留意して指導の方法や体制等を工夫することが望まれる。また、保護者に対しては指導内容・方法の工夫・改善等を示した指導計画、期待される学習の充実に係る効果、導入の理由等を事前に説明するなどの配慮が望まれる。」

まったく当を得た指摘である。ただし、このような配慮点の必要や重要性について、どんな受け止め方、感じ方をするか、これがどの程度まで心に響くものとなるか、それは、これを読む側がこの指導にどんなかかわりをもってきたか、もっているか、その体験によって違ってくるだろう。この指導にかかわったことのあるものかないもの、実際の取り組みの中でさまざまな障害や困難への挑戦を体験したものとそうでないものとの間で、上の配慮点の響き具合が違ってくるのは当然である。私は、この指導と格別なかかわりの体験がある。したがって、上に引用した配慮点には心底からうなずけるのである。

「格別なかかわり」の一つは、習熟度別指導に迫りながら、完全な実施に踏み切れず、その一步手前で止まったという体験である。私の共著に『一斉授業の超克一個別化の現実的方策を探る』（協同出版 昭 56）がある。これは昭和 50 年代前半の 5 年間、江戸崎中学校と共同で「個に応じた指導」の実践的研究に取り組んだ成果をまとめたものである。「個に応じた指導」の徹底を図るとの観点から、一斉授業の改善・改革に挑戦した実践研究であった。

その場合、いきなり「習熟度別指導」（当時は「能力別指導」といった。）へと飛躍するのではなく、一斉授業中心という現実を踏まえ、これに対し、一步一步、一段一段、改善を積み重ねていく試みである。私もこれを「現実的・漸進的方策」といったのである。この積み重ねの連続の先に習熟度別指導を位置づけるといふ展望であった。このような歩みはクラス内での随時、短期の習熟度別グループ指導の導入ということまで行ったが、その先へはなかなか進めなかった。習熟度別指導の本格的導入には、さまざまな難しい問題があることを、それまでの取り組みを通し、身をもってわかっていたからである。

「特別なかかわり」のもう一つは、習熟度別指導でつまづいた中学校で、その建て直しに取り組むという特異な体験である。昭和 56 年、千葉県松戸市立 M 中学校は、本格的な習熟度別指導の実施に踏み切った。当時、中学校段階でのこの指導の本格的な実施は非常にめづらしかったので、教育誌はもとより、マスコミでも取り上げられたりした。その報道によって、私はこの指導の実施を知ったのであって、その時点では、M 中の習熟度別指導と私とはなんのかかわりもなかった。ところが、M 中のこの取り組みはスタート後わずか 1 ヶ月で挫折したのである。学校内外の関係者の支持が得られなかったというのである。

ところで、私は思いがけなく、この後始末にかかわることになった。M中の校長が前掲の私の共著『一斉授業の超克』を読み、そのなかで私が主張している「現実的・漸進的方策」によって出直したいということで、私への協力依頼があったのである。私はこれを受諾し、その後2年間、たびたびM中に出かけて共同の授業研究に取り組んだのである。その際、私はとくに強い問題意識をもって、なぜ習熟度別指導が余りにももろく挫折したのか、その原因を実際の現場において、関係の教師、生徒、保護者らに直接接して吟味したのである。

以上のような二つの特別のかかわりの体験のゆえに、習熟度別指導に関する現在のさまざまな論議や実践について、私は独自の受け止め方や考え方をしているのである。前掲の平成15年答申で指摘する実施上の配慮点についても、「まったくそのとおり」と納得するのであるが、しかし、私の体験、とくにM中での実地吟味の体験からすれば、習熟度別指導の実施と定着のためには、もっと根本的な問題に目を向ける必要があると考えている。M中の実践を推進したのは、「中学校では一斉授業は成り立たない。どうしても習熟度別（能力別）指導は不可避である」という校長の信念、いや、執念であったようである。教師も保護者も、そして生徒もこの執念に引きずられ、振り回される形となり、その結果、きゅうきゅうとしてこの指導に取り組んだのである。ここに認められるのは、せき立てられるようにして新しい指導形態へと転換することに全力を使いきってしまったような「ゆとり」の喪失である。いい換えれば、「ゆとりと充実の学校生活」というしっかりした土台の上に載らないで、形だけの取り組みに流れたということである。ここに、M中の取り組みが余りにももろく崩れた一番大きな原因があると私は結論したのである。

ここで改めて想起するのは、平成8年中教審答申中の次のような言葉である。－「子供たちを、一つの物指しではなく、多元的な、多様な物差しで見、子供たち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する」－このような広い視野で一人一人を生かそうとする学校像に支えられないで、ただ指導の形態や方法技術だけのレベルや領域で考えられたり、扱われたりすると、習熟度別指導は形がい化するおそれがある。

## 註

本稿は、平成17年10月15日、茨城県教育研究連盟創立50周年の記念講演として、茨城大学で行った同主題の講演内容に加筆してまとめたものである。