

教科の統合あるいは総合化の動きについて考える

…教科存立の基盤への根源的問いを通して…

Analysis of the movement towards the integration of school subjects

市川純夫 (教育学教室)

Sumio ICHIKAWA

(抄録)

近年の教科統合あるいは総合化の動きを検討するために、戦後新教育の時期に現れた教科の安易な総合化を批判する長田新の教科論について分析し、また近年の論として教科概念を再検討して、「対象の論理に即して」学ぶことを教科の基本であるとする山崎準二の論を紹介、検討する。

キーワード 教科の総合化, 新しい教科, 対象の論理, 対象の認識

はじめに

最近、教科の統合あるいは総合化といわれる動きが急になってきている。すでに生活科は実施され、記号科、表現科、環境科などが構想され、試行されてきている。

統合、総合化といっても内容は多様である。子どもの学習動機という観点から教科の総合化の必要性が言われる場合、あることがらについての総合的理解や学際的理解の必要性から総合が言われる場合（この場合は高学年での総合学習の提起につながる）があり、さらにカリキュラム編成の原理として総合が言われる場合がある。このカリキュラム編成の原理として言われる場合でも、現在の教科というものの存在、そしてそれを教えることの価値を認めただうえで、それらの内容をより有効に学ばせるためには幾つかの教科を統合した場で教えるほうが方法としてよいという理由から進められる総合化もある。この場合は教科の枠をひとまず認めた上での総合化（統合）であり、方法・技術の面での問題になる。

そうではなく教科の総合化を、教科という枠で学ぶこと自体を否定しての総合化がある。この場合の多くは、生活を原理として、生活の中で学ぶことそのことに価値を置き、教科枠による学習の否定ないしはその不十分性の指摘がなされることになる。こちらの総合化指向の方は、学校教育の原理そのものにかかわる根本的問題を提起することになる。なぜならば、学校はその成り立ちからいって、日常生活から一定距離をおいた占有性、專業性（空間的、時間的、内容的な相対的独立性）を原理的にもっており、学校が生活から離れていることを批判し、生活を原理とした教育内容の総合化を進めようという動きは、このことと直接にぶつかることになるからである。もちろん、学校の成り立ちの原理は認めつつも、その生活との結び付きを確保するための一部総合化という考え方も成り立つだろう。

さて、こういった問題を考えていくうえでどうしても必要になってくるのが、学校にお

ける教科とは何か、何のためにどのようにその教育は行われるものなのかという教科存在本質論の検討である。現代社会には情報処理の能力が必要であるから情報科という新教科を新設する、記号処理能力が求められるから記号科を新設する、あるいは子どもたちの表現力が貧しくなっているから表現科を新設するといった論調が見られるが、はたして学校における教科というものはそういうものなのであろうか。確かに学校の教科は時代とともに変化してきているが、それは総体としては時代の人材要請を直接に受けての変更というよりは（例えば皇国民錬成のための教科といったものも歴史的にはあったにしても）、文化の発展や学問・芸術の発展などをもとにしたものの見方の体系の発展に基づいた変化であったといえる。そこに教科というものの本質が表れているのではないかと考えられる。つまり、教科というものは認識する対象の論理を本質的成立要件としているのではないかということである。このことについては後にふれようと思う。

この小論では、学校における教科とは何かということを考える素材として、現在私が目をとめている幾つかの教科論を紹介し、検討してみたいと思う。

I 教科を総合化することの価値を考える…長田新の教科論から学ぶもの

1 戦後新教育をめぐる論議

第二次大戦後、我が国の教育再出発に時期に、アメリカ合衆国の大きな影響のもとに導入された経験主義教育の理論と実践がいわゆる戦後新教育の名で始まり、それに対して、その実用的生活適応的傾向への批判がなされたことは周知の通りである。その論争は、学力問題をめぐってなされたと同時に、それとかかわって、新教育がとったコア・カリキュラムという形態をめぐるものもなされた。「たらいの水を流すのと一緒に、赤ん坊も流してしまった」という言い方で、押し付けの教育を排するという趣旨のもとに教科というものを簡単に捨て去ろうとしてしまった経験主義の教育への批判がなされた。そして、新たにまた教科の系統的教育の大切さを認識する動きが現れてくることになるが、まさに現在の「新しい学力観」といわれるものとそれに根をもつ安易な教科総合化の動きを見渡したとき、この時代の論議ですでに乗り越えてきているはずのことがまた平気で現れてきているという印象を受けざるをえない。この時代の教科の存在をめぐる論議の中から学ぶべきことは大変大きいのではないかと思えるのである。

ここでは、それについての本格的検討の前に、その論争の本格化する前に現れた長田新の教科論について検討してみたい。

長田新はペスタロッチ研究で高名な教育哲学者である。その長田が、戦後新教育の名のもとにコア・カリキュラム運動がすすめられつつあった1950年に、「新教育の基本的なるもの」（社会と学校、1950.1）という論文を書いて、新教育の原理とはそもそも何なのかを思想的に検討し、その立場から当時の新教育の運動の在り方を批判したのである。その中で展開されている教科論は、幾つかの点で注目すべきものを含んでいると思われる。ここでは、その論文がそのまま、長田新著「教育哲学」（1959.岩波書店）の中に、第9章「新教育の基礎理念」として再録されているので、その文献によって、そこに述べられている長田の教科論を中心に幾つかの点を紹介、検討してみたい。

2 生活適応的教育課程論批判

長田はその論文の中で、ペスタロッチをはじめとする諸教育思想家の論に新教育の原理をたどり、その原理を「自己活動と直観」であるとし、またその原理の展開形態として「生活という原理」と「社会という原理」とは教育上妥当であるとして、その意味での新教育の理念を支持している。そのうえで、実際に新教育として展開されている教育の現状を批判しているのである。

まず注目すべき批判点として、戦後「新教育」は精神性に欠けているという批判がある。

長田は、生活は子どもの四肢五体を空間的な広がりをもつ環境で働かせるという意味で解されるのが最近の新教育の通念だが、教育原理としての生活とは果たしてそのようなものでいいのか、と疑問を提出して、こう論ずる。「単に四肢五体を空間的な広がりをもつ環境で働かせるということは、いわば外面的な生物学的な生活であって、そこにはまだ言葉の固有な意味の人間の生活はみられない。吾々の生活は勿論一面今みたような外面的な契機をもってはいるが、しかし多面においてよしその外面的な契機との種々な交錯は予想されるにせよ、あくまでも内面的な精神的な世界が考えられなくてはならない。否、その内面的な精神的な世界にかえて人間に固有な生活があるのではないか。しかも問題は単に生活だけに係わるのではない。というのは外面的な意味の直観・外面的な意味の労作ないし外面的な意味の生活は、経験論や功利主義と同様に人間生活の妥当な全体観に立つものとはいうことができない。」そして、この内面的生活と外面的生活の両者の間に内面的連続発展があればこそ生活が教育の原理となるのである、と論じている。

さらにアメリカの教育学者、スタンレー・ホールの言葉を引用して、直観や経験を単に外面的に考え、その結果児童が直接自ら経験できることだけを教材とする現代流行の新教育は、人類の最も崇高な働きとしての高等な精神作用を発達させないために、宗教や哲学や芸術や科学というような高貴な文化を生産する能力を麻痺させる、という論に全面賛成論を述べている。このようにして、「内的生活との関連を考慮することなしに外的生活が主役を演じたりする経験論的見地」を批判したのである。

この長田の論は、外的生活と内的生活とを分けて考え、内的生活に価値をおいているという意味で、多分に精神主義的であり、教養主義的である。生活が精神をつくるのであり、内的生活と外的生活の関係を問うことこそが重要であるはずである。それがないと、内的生活イコール出来上がったものとしての学問・芸術の世界ということになってしまいかねない。

しかしこういった疑問点はあるながらもなお、この長田の論が有効であると考えられるのは、外的生活と内的生活とを論じる中で、単なる生活「適応」の教育を批判している点である。この論文の中で数頁後に、新教育のいう社会化では、目的が社会への順応になってしまって、社会の改革ないし改善は少なくとも二義的になっているという批判をしている。表面的実用的生活適応ということを超えて、教育という営みの目指すものを見ようとしており、ここに人類の知恵の蓄積体系に基づいた教科というものの存在が見通されると考えられる。すなわち、真理をとらえることによって人間として誤った偏見から解放されていくこと、それが社会を発展させていくことの本質的意味であり、そこに教育の目指すものを見ようとしているのである。このようにして教育の安易な生活化に対する警鐘

をならしているこの点で、その後の新たな教科論につながる論議であったと評価しうるものだと思われるのである。

3 教科成立の基盤としての学問の意味

長田の教科論でもう一つ注目しておきたいことに、学科カリキュラムと生活カリキュラムの関係についての論議がある。

長田はこう述べる。学科カリキュラムは「長い学問の歴史において発達してきた自然科学や精神科学を基として、それから編まれたカリキュラムだ。だからこのカリキュラムの基礎をなすものは学問だが、しかし学問とは一体何だろう。私はそこに直接か間接かの意味で生活が考えられると思う。学問の由って来るところを辿ってみると、勿論種々の場合が考えられる。しかし一般的に言って人類のせいのかつはいかにすれば幸福になるか、いかにすればより善きものになるか、いかにすればより美しいものになるか。こうした考えから人類文化の歴史に自然科学や精神科学が現れて、それが次第に発達して今日に及んでいる。だから学問の由って来るところは生活にあるとっていい。」「このように学問が生活を目的とし、生活のためにできてきたとすれば、そしてその学問からカリキュラムが編まれたとすれば、学科カリキュラムもまた生活に基づくものといっていい。」

しかしだからといって、長田はその両者のカリキュラムを同一視しようなどと考えているわけではない。同根であるとは考えるが、「学科カリキュラムはよし生活のための学問から編まれたものであるとはいえ、直接には学問からであって生活からではない。しかも学問は学問そのものの立場ないし条件によって規定されているから、生活とは著しくその性格を異にする。この故に学問を基としてそれから編まれたカリキュラムは教育上決して妥当なものではない」とする。学問というものだけを基にして編まれたカリキュラムでは決して教育上妥当なものになりえないからこそ、これを教育的なものにしようという試みが続けられ、それが児童の生活に基礎をおこうということではなかったか。こう論じた上で、目指されていたのは要するに、カリキュラムを「学習する児童にとってあくまでも自然的なかつまた真実なものにしようとする」ことであつた、と長田は論じている。

さらに、「この根本は教科の内容が学習者にとって果して自然的なものか真実なものかまた価値あるものかが問題であつて、いやしくも教科の内容が学習者にとって自然的であり真実でありかつ価値あるものなら、それらの教科の内容を編んで一個の総合的な形式を備えさせる必要は必ずしもない」と論じているのである。

これらの主張には、人間の生活を豊かにするために諸現象をどう見たらよいのかということが発展させられてきたものが学問であり、それを基に編まれた教科には真実が含まれているということが第一義的に重要であることをまず認め、その上でその価値に子どもを近づかせるためにカリキュラムを教育的にすることが試みられ、その一つとして教科の総合化ということもあつてよい、ということが言われている。そこでは教科を総合化する可否かということは、副次的問題とされている。的をついた分析として評価したい。

長田の論議は、観念的であり精神主義的であるという点、またその意味するところを実際の実践の具体的措置として示していないという点など、大きな問題点も含んでいる。にもかかわらず、彼の論議は、教科が学問を基にして作られているということのそもそもの意味を示し、それを飛び越して総合化しようとすることの誤りを指摘しているという点

において、そこから学ぶべき大きなものを持っていると思われるのである。

II 「教科」とは何か…山崎準二の論の紹介・検討を通して

ここでは、日本教育方法学会第29回大会(1993.10.2)で発表された、山崎準二(静岡大学)の「『教科』概念の検討…教育方法史研究の立場から」の論を紹介し、検討しながら、学校における「教科」存立の根拠はどこにあるのか、その観点から見ると教科総合化の動きはどのようにとらえられるのか、ということを検討してみたい。この発表に大いに啓発され共感したからである。(素材とするのは山崎の発表レジュメと当日の発言である。)

1 教科概念の再検討が求められている背景

山崎はまず、現在こうして教科の概念が再検討されねばならなくなっているのには、二つの背景があるという。一つは、生活科、記号科、表現科などの先導的試行的実践に象徴される「新しい教科」の構想があるということである。山崎はそのことへの自分の問題関心として、それらは「教科」といえるものなのだろうかという疑問を提出している。例えば、生活科をめぐる論議においても、「『対象認識の形成』を欠落させた上で『自己認識の形成』や『心情の形成』を全面に出すことは『教科』そのものの否定ではないのか」という問題を感じざるをえないという。

もう一つは、近年の学校知をめぐる論議の中で、教科学習そのものに疑問が向けられてきているという。山崎は、学校知論議で指摘されている「歪められた学び」は、教科学習の枠の中では克服しえないものなのかという問題を持ち、そのためにも「教科」概念を改めて検討する必要があると述べている。

ここでは、とりあえずこの後者の観点からの検討は別にゆずって、第一の点についての山崎の教育方法史からの検討を見ていくことにする。

2 「対象の論理に即して学ぶ」という原則

山崎は、その検討を、「教授理論史上、教科教育論の体系的確立者として一般に位置づけられうる」ディースターヴェーク(A. Diesterweg)の教授論を手掛かりに行っている。

それによると、近代教科は二つの思想的背景をもって成立してきたという。一つは、「認識主体の確認と人間解放の理念を内包していたペスタロッチの直観教育思想」であり、もう一つは「自然と社会についての客観的知識が、ここにこうしてたっている〈私〉という存在の主体的自覚へと転化する、という外界や他者を媒介とする自己認識の(ヘーゲルに象徴される)思想」であるとされる。そして山崎は、この後者を特にとりあげて、教科というものはあくまでも「対象の論理に即して学ぶ」ということを土台に成立しているものであることを論ずる。言い換えれば、対象についての認識の成立を通して学習が進められることを基本とするということになろう。

その上立って山崎は、授業実践における「対象の論理」と「認識の論理」の統一を、ディースターヴェークの論として紹介している。

まずはじめに、客観的方法がある。これは対象の論理に即するということである。「授

業におけるメトードは、認識しようとする『対象の性格と歴史に従って取り扱う』ことにその基本を求めることができる。それゆえ、認識主体とはかかわりなく『メトードは厳密に客体的であり、客体がメトードを課すのである』」（『内はディースターヴェークよりの引用。以下同様にディースターヴェークからの引用は『』で示し、山崎からの引用と区別する。）

次に、主体的方法がある。これは「認識の論理」に即するということであり、『方法は最終的に客体的なのではなく、主体的なもの、即ち人間本性に従った、更に詳述するならば個々人の要求に従ったものなのである。』

3 「客体的方法」と「主体的方法」を統合する役割としての教師

ここにおいてディースターヴェークは、その「客体的方法」と「主体的方法」を統合する存在として、専門的力量を持った教師を登場させているという。彼は、教師の二つの役割を設定している。第一に『認識対象についての探求者』としての役割であり、教える対象についての教師自身の認識の質の問題がここに求められてくる。第二に『教育の専門家』としての役割であり、『教師自身は、何か抽象的な人間ではなく、個々の生徒、個々人と向き合っている。このような個性や差異性を考慮すべき』ことが求められるとされる。このようにして、「授業実践レベルにおける『客観的メトード』と『主体的メトード』を結ぶ教師」の役割が設定される。

そして生徒との関係では、教師は「共同の探求者としての関係の中で、認識対象の多面的な考察を行う」ことになる。このことによって「認識する対象に関する探求者としての教師と、（学習者との）共同の探求者としての関係の中で学習を組織する教師、そのことによって二つのメトードは個々の具体的実践場面においても統一され、『対象を捉え、吟味し、真理を見だし、産み出す』教育が具現化する」ことになる。とされる。

このようにして、ディースターヴェークは、教師の専門的力量ということをも含めて論ずることを通して、「対象の論理」と「認識の論理」の統一を目指そうとしたといえる。

4 「新しい教科」のもつ問題性

これらを紹介・検討した後に、山崎はまとめとして、今日の問題に引き付けて、二つのことを論じている。

一つ目は、「対象の認識」をくぐりぬけて自己へと帰還するということの原則を確認し直すということである。この立場に立って、現代の「新しい教科」のもつ問題性についてこう論じている。「『対象の認識』を欠落させ、ないしは曖昧にさせたままでの学習では、人格へと結び付いていく『知』は形成されないのではないか。」

もう一つの点は、「『対象の論理』と『認識の論理』との統一を含み込んだものとしての『教科学習＝教科内容構成、授業実践』であるということの原則」を確認するということである、と論ずる。このことから、授業場面での問題として次の二つのことが指摘されている。第一には、「認識の対象」と「それを認識する主体としての生徒」についての教師の認識の質が問題となり、それを保障するために自律した探求者をして教師を位置付けることが求められるということである。第二には、「認識の対象」についての共同の探求者として「教師－生徒関係」を構築する、言い換えればそのような学びの関係性を組織す

る者として教師を位置付けるということが求められている、と論じられている。

このように山崎の論は、極めて明快に、教科の存立の基盤は「対象の論理に即して学ぶ」ということであると述べ、そこを立脚点にして、現代の教科統合の動きのもつ問題性を指摘し、さらに「対象の論理」と「認識の論理」を実践の上でつなぐものとして、教科学習における教師の役割についての提案を行っている。知識の獲得ということが人格形成に結び付いていかなければならないからこそ、短絡的人格教育ではなく、「対象の認識」をしっかりとくぐりぬけることが大切であるということを論じている点で、本当の教科の教育とは何かを示す有効な論になっている。「知育偏重、徳育軽視」ととらえるのではなく、真の知育を実現することこそ課題であるということを裏付ける論議になっている。正しい仕方「人格形成」と「知識の獲得」が統一的にとらえられることが大きな課題になっている今日、この山崎の論から学ぶものは大きいと思われるのである。

さらにここでついでに付け加えさせてもらえば、教師に求められる力量として「対象の論理」を追究する力が中心的なものとして求められ、その上に立って共同の追究者として子どもとの学習を組織することができるという論は、教員養成のありかたにおいても重要なことを示唆しているであろう。教員養成の教育の充実の問題はまず第一に何よりもそこでの学問の質の問題なのであり、追究者としての高い力をどう獲得させるかという問題なのだということができるであろう。

(山崎の論は、国民教養の概念についての検討や、対象認識を共に追究する存在としての他者を認識するという学習の集団の意味などについての言及を含んでいるが、ここではふれない。)

III まとめ

長田の論からは、単に生活に適応するという視点から教科を軽視し、教育課程を総合化しようとする動きのもつ問題性を学びとり、また教科が学問に基づいて成立しているということの意味について学んだ。

山崎の論からも、教科存立の基盤は「対象の論理に即して」学ぶということであり、その意味から、安易に教科枠による学習を捨て去ろうとする教科統合の動きの問題性について学んだ。

振り返ってみると、体系的教育学の祖とされるヘルバルトは、教育の活動を知的陶冶（教授）と訓練（訓育）と管理に分け、人間の意志、人格に直接働きかけるのは訓育の領域であるが、その訓育の基盤を作るのが文化遺産を媒介として行われる教授の役割であり、だからこそ学校ではその教授が中心的役割を果すのである、ということを論じている。

また、先日本学部実践研究指導センターのシンポジウムで講演した水内宏も、その講演の中で、また著作（水内宏著「学校づくりと教育課程」青木書店）において、「並行的形成」ということばで、そのことを論じている。すこし長くなるが引用してみよう。

「教科は科学・芸術・技術の基本の伝達と、それを通じての認識の諸能力や一定の技能の形成を主眼としている。そしてそれらの伝達や形成は、子どもに一定の習慣や態度、感情や意志・意欲などの獲得をともなうのであり、あるいはなんらかの行為に転化すること

もたしかである。また子どものすこやかな成長・発達をねがえばこそ、日本の教師の大多数は、みずからの教科実践を単なる知識の伝達におわらせず、人格的諸特性の発達にまでつなげる努力をおしまないのである。」「しかしながら、教科が一定の訓育的役割をもたないことへの一面的理解もまた少なくない。いや歪曲さえもみられる。」「教科は知的陶冶にむけてみずからを徹底させることによってこそ、はじめて真に訓育的意味をもたないものである。」「知的訓練とは、認識の概括とそれをふまえての『方法』の獲得にはかならないが、『方法』の所有によって子どもは認識の自己形成を促進させ、自主的・自発的行動としての学習への意欲や能動性を高めるのである。」「とくに強調されねばならぬことは、教科における並行的形成論である。すなわち教科における主たるねらいやその所産と、副次的所産として並行的に形成されるものとを明確に俊別し、かつそのうえで、両者の相互関係をあきらかにすることである。」

「新しい学力観」が言われる中で、学校教科はまず何を一義的に目指すものであるのかということが曖昧にされてきているのではないか。教科の総合化の動きも、このことの意味をおさえたうえでないと、子どもに真の意味で人間としての力を育てることを損なう方向に作用しかねないのではないだろうか。