

学校教育の存在と教科の意味

— 学校教育を支える論理の再確認 —

About the theory that maintains the meaning of existence of the schools

市川 純夫

ICHIKAWA Sumio

学校教育の存在と教科の意味

— 学校教育を支える論理の再確認 —

About the theory that maintains the meaning of existence of the schools

市川 純夫

ICHIKAWA Sumio

(和歌山大学教育学部)

近年、学校批判の論が多く見られ、場合によっては、学校の存在そのものを否定する論議も散見される。しかし、学校がこれまで社会において担ってきた役割を確認しないでその存在を否定してしまつては、大きな損失になる。そこで、学校が社会人としての人間を形成する上で果たしてきた役割を考え、特に教科の教育がなぜなされる必要があるのかを検討してみたい。

近代学校の成立を思想的に準備したコメニウスをとりあげ、そこにある近代学校を支える論理を整理し、次に、「対象の論理」と「主体の論理」の統一としての学校の教科教育の意味を検討して、学校教育が人間形成に寄与する固有の筋道を確認する。

最後に、その観点から、現代の学校が抱えている幾つかの問題について、分析する。

キーワード：学校教育の論理、教科教育、コメニウス、主体的学習、対象の論理

はじめに

現在、学校批判の諸論議がなされ、それらの中には、学校を改革するという視点のものだけでなく、学校の存在そのものを根源的に問う論議も多く見られる。また、実際の社会の動向としても、学習の機会として学校（ここでは、公的に制度化された機関としての学校を指す）以外の選択肢がより重視されるようになり、注目されてきている。

しかしそれでも、「脱学校」への動きは予想されるほどには進んでいないし、それには、理由があると思われるのである。

人間社会の歴史からみて、学校は社会の中である役割を与えられて生まれてきたものである。もし学校が改革されなければならないのであれば、この役割をどのように果たすのかが問われなければならない。また、この役割そのものが古くなったというのであれば、たとえ社会の機能としての役割は古くなったとしても、人間の形成において学校教育が担ってきた役割がどのようにして、どこで果たされるのかということの問題にしなければならない。

この論考は、学校がそもそも担ってきた役割、社会

における人間形成の中で果たすことが期待されている役割とは何かをいま一度振り返り、学校の進むべき道について考えようとするものである。その際、学校という存在の中核にある「教科学習」というものを、学校の担ってきた役割を集約したものとして取り上げ、その存在を中心に幾つかの視点から検討を進めることにする。学校の社会的機能を社会学的に検討するという方法ではなく、社会における人間の発達に学校、教科学習がどのような役割を果たすかという視点での検討であり、人間の形成に視点を置いての検討である。

1. コメニウスの教育思想に見る学校成立の要件

1.1. 知育を通しての人間形成

近代学校の成立を思想的に準備したといわれる教育思想家コメニウス (J. A. Comenius) は、汎知学をその思想的基盤としており、その教育方法思想を集大成した大著作「大教授学」(Didactica Magna) の副題に、「すべての人に、すべてのことを教える技術」ということを記している。

母国の民族的独立を求めて亡命生活を続けたコメニウスにとって、世界平和が究極の目的であり、そのた

めの教育学の構築が課題となった。全ての人に全てのことを教えることができれば、共通理解がもたらされ、偏見が去られ、思想的な混乱がなくなり、世界平和がもたらされると考えたのであった。彼はこのために、当時としては全く画期的であった国民のための統一的学校制度の提案も行い、そこで「全ての人に全てのことを教える」教育を行うことを唱えたのである。この意味では、まさに「知は力なり」の思想であったといえる。

そして、その背景にあって学校の成立を支え、学校教育の内容を準備したのが、近代科学の成立であった。従来のカンやコツとしての属身的知識・技術を越えて、「だれにでも分かち伝えることができる内容」として共通教養の中身を準備し、学校教育の内容を成立させたのが近代科学だったのである。これによって、一部に占有され、専門の中に閉じ込められていた知識・技術の世界が、大衆の広場にもち出されることになり、人間としての共通教養として成立していったのである。

さて、後述するように、コメニウスにおいては、共通教養の獲得の仕方についての考え方が彼の思想の一つのポイントになるのであるが、前述したことの限りではコメニウスは「知育による人間形成」という近代学校教育の基礎を思想的に準備したということがいえる。コメニウスは、知られているように、近代科学の成立を背景にして、近代的な学校教科を提唱した人物であるが、学校における教科の教育を通して、知育による人間形成を行うこと、そしてそのことを通して人間を偏見から解放して、共通理解に基づいた社会を作ろうとしたのであった。

このことは現在においても、「学校の役割とは何か」「学力とは何か」を考える時、その基盤として考えておかなければならない点であろう。

1.2. 主体的学習

さて、さらにもう一方では、近代学校の成立が思想的に準備された段階で、すでに主体的学習の思想が現われていることにも注目しなければならない。

コメニウスの教育思想は、汎知学に支えられていたと同時に、その教育方法思想としては感覚論に支えられていた。人間の全ての精神的な活動は感覚から始まるという考え方に基づき、感覚論的な教授理論を展開したのである。「すべての人にすべてのことを教える」ということを述べると同時に、「人間はかしの木やぶな木から知恵を作らなければならない」ということをコメニウスは論じている。つまり、ことばや書物から知識を獲得し、知恵を作るのではなく、実際のモノやコトから学び、知識を獲得していかなければならないという論である。

書物によって知識を得ようとするから、雑多な考え

方が入り混じり、思想界は混乱するのであって、不動の根源であるモノやコトから出発して知恵を作れば、おのずと偏見は除去され、共通理解に達すると、コメニウスは考えたのである。

このことは、科学の方法を反映した新しい教育方法の提案でもあった。観察・実験、総合、分析といった新しい科学の方法によって、人々が自分で知識を獲得していけることになり、そのことによって、人間の学習の可能性、発達の可能性が大きく拡張されることになった。この方法が学校教育の方法として取り入れられことになるが、その先駆けをなしたのがコメニウスであった。近代学校の成立を支える教育内容面での思想と教育方法面の思想が、ここに統一的に用意されていたのである。

そしてこのことは、身分や職業の壁を乗り越える社会の流動化の動きを支えることにつながっていく。社会的な視野で見れば、民衆が自分たちで知識を獲得し、知恵を作っていく道を開き、そのことは、それまで一部上層階級の者によって一方的に作り上げられ、占有されてきた思想界、すなわちものごとの考え方の世界を、批判的に検討し、不正を暴いていく武器を獲得するというをも意味していた。

ここで現代の教育問題に則して考えれば、この「モノやコトから知恵を獲得する」という思想は、情報化社会といわれる今日において、あらためてその意味が思い起こされなければならないであろう。

以上のように、コメニウスが「すべての人にすべてのことを教える」と言う時、それは近代科学の成立を背景とした知識体系の伝達を意図していたと同時に、ひとりひとりの人間が自分で知恵をつくりあげていく方法を身につけていくという、近代科学の方法に基づいた主体的学習の主張をも同時に伴っていたのであった。

さらにそのことの発展的意義について付言すれば、そこには、いかなる社会的身分、職業の人間であっても、共通に学ぶべき内容（共通教養）があり、それを学ぶことが可能であること、そしてそれを学んで人間として発達していく権利を、すべての人々が持っているという「教育を受ける権利」の思想につらなる内容が含まれていたのである。

近代科学の成立に裏付けられた教育内容の成立、主体的学習方法の成立、そしてそれらに基づいた「知育による人間形成」の可能性の拡大、さらにはそれを支える「教育を受ける権利」の思想の成立、これらがすでに、近代学校の成立が思想的に準備された時点で、統一的に存在していたことに、あらためて注目しておきたいと考えるのである。

2. 学校教育の内容を支える教科の論理

2.1. 教科教育の本来の役割が軽視される構造

近代学校の成立を支える思想に見たように、学校教育の基盤は、教科の教育による知を通して人間を形成していくことにある。では教科の本質とは何なのだろうか。

確かに学校の教科は、歴史的に変遷をたどってきているが、それは、一部の歪んだ人材育成という圧力によるものを除いて、大きな流れとしては、文化の発展や学問・芸術の発展を基にしたものの見方・考え方の体系の発展に基づいた変遷であった。そこにこそ、教科というものの本質が現れていると思われる。つまり、教科というものは、認識する対象の論理に迫るための学びということを本質的成立要件としているということである。そして、このことが学校という存在の命脈を握っていると思われるのである。

近年の学校をめぐる論議や学力をめぐる論議にふれるにつけ、この点をもう一度検討し、確認することが必要であると思われる。

一方で、「生きる力」の教育が言われている。そして、現実生活の諸々の場面を取り上げての学習が、生活科の時間や「総合的な学習の時間」を中心に広まっている。しかし、これらを見てみると、単なる生活「適応」が「生きる力」として目指されていると思われる事例が多く見られる。(生活適応的教育を批判する論として、筆者はかつて長田新の論を紹介、検討したことがある。「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—」和歌山大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要 No. 5 1995 を参照) 公共の施設を利用する技能の獲得を目指す授業などの生活技能の獲得を目指すもの、他人との人間関係技能の獲得や生活「適応」的・道徳性の学習を目指す授業など、表面的な部分での適応的「生きる力」が目的になっているのである。

また他方では、「自己認識を育てる」とか「自分とのかかわりにおいてものごとをとらえる力を育てる」といった、いきなり主観を目標にした授業も多く見られる。例えば、授業後の感想として、その時間に何がわかったか、何を学んだのかが子どもから出されず、「楽しかった」「がんばった自分をほめてやりたい」という感想ばかりが出てくると、「自己認識」を目標とした授業を見たことが実際にある。

このように一方では、表面的な生活適応技能の教育があり、他方ではいきなり主観を問題にしてそこに埋没する主観主義の教育があり、この両者が対になって成り立っているところでは、その間で、学校教育として最も大切にすべきものが抜け落ちてしまうことになる。

すなわち、教科の教育の本質は、人類の蓄えてきた

文化に含まれる真理に子どもを近づけること、自然・社会の現象という対象に迫り、その内的関係性を理解する力を子どもに育てることによって、真の「生きる力」を育てるということである。そこが抜け落ち、あるいは軽視されてしまうことが起こるのである。例えば、「生き物を大切する態度」を育てるということを目指す場合、教室で動物を飼い、植物を育て、「生き物って愛らしいね、大切にしようね」と子どもに呼びかけるだけでなく、学校教育の本筋は、教科の教育によって、動物、植物の構造や生態について系統的に学び、あらゆる生き物がそれぞれに工夫し、環境に逞しく適応して生活していることを知ることを通して、生き物へのおどろきや畏敬の念を育て、「生き物を大切にする」態度を獲得させることである。これを欠いた情緒的働きかけだけでは、本来の学校の論理である系統的な知を通しての人間形成ということからはずれてしまうことになる。

主観面での教育の目標は大切なものであるが、主観にかかわる力がいきなりそれだけで授業の目標になるのではなく、あくまでも対象の論理、つまり物事の本質的な関係性をとらえる力を育てるということがあり、そのこととのかかわりで自分との関係性が問題になるのである。

2.2. 「対象の論理に即して学ぶ」という教科の原則の確認

次にここでは、この教科の本来の意味をさらに検証するために、近代学校確立期に教科教育論の体系的確立者として現れたディースターヴェーク (A. Diesterweg) の教授論を研究し、それに基づいて教科の意味を「対象の論理に即して学ぶ」として山崎準二の論を手がかりにして考えてみることにする。(日本教育方法学会第29回大会発表レジメ『『教科』概念の検討・・・教育方法史研究の立場から』山崎準二 1993、を基に検討するが、これについては、前に挙げた和歌山大学教育実践研究指導センター紀要 No. 5 掲載の論文でも、詳しく論じている。)

山崎は、近代教科は二つの思想的背景をもって成立したという。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、ここにこうして立っているく私」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思想」である。そして山崎はまず、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して成立しているものであるとする。対象の論理についての認識の成立をめざ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る。

そこに立って山崎は、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に依拠して論ずる。

まずは、対象の論理に即するという客体的方法があり、授業における方法の基本は、認識しようとする「対象の性格と歴史に従って取り扱う」ことにある。それゆえ認識主体とはかかわりなく、方法は厳密な意味で客体的であり、つまり対象が方法を課すことになるのである。

次に認識主体の確認の側面として、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、「方法は最終的には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である。」

そしてその上に、ディースターヴェークによれば、「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が存在するということになる。教師は、まず第一には「認識対象についての探究者」であり、次に「個々の生徒と向き合い」「共同の探究者として学習を組織する」存在であり、二つの方法を統一して「対象をとらえ、吟味し、真理を見出し、産み出す」教育を実現するのである。

これらの紹介・検討の上に、現在の教科をめぐる状況に関して、山崎は二つのことを論じている。一つは、「対象の認識」をめぐりぬけて自己へと帰還するという原則を確認し直し、それに立って、教科の否定や統合を安易に唱えたり、教科を飛び越して自己認識の形成を論じたりすることを批判的に検討することの必要性を論じている。

もう一つは、教科学習の場を「対象の論理」と「認識の論理」との統一を含んだものとして確認し、教師には、一方では「認識の対象」についての深い把握が求められ、他方では「認識主体としての生徒」についての理解が求められるということ、また、教師には、その上に立って、「認識の対象」を追究する共同の探究者としての「教師—生徒関係」を構築し、学びを組織することが求められるということである。

以上、ここでは、山崎の論を紹介しながら、近代の学校に導入された教科の教育は、学習者が学習の主体になるという思想と、学習は対象の論理に即して行われなければならないという思想とに支えられて成立したということ、また、教科の学習は、対象の論理に即した認識活動をめぐりぬけ、その過程で認識主体の成長をもたらす、その結果、認識主体そのものの自覚と認識にまで至ることができるという筋道を前提としていることを、明らかにしてきた。

これらの論議は、現代の学校をめぐる論議を見直す有効な視点となりうるものである。

3. 学校が人間形成に寄与する筋道の確認

ここでは、学校の成立を用意した以上の教育思想をふまえながら、学校教育が人間形成に果たす独自の役割とその筋道について、整理してみることにする。

学校が社会の中で独自の機関として成立してきたということは、それ以外の社会の場面では果たせない役割を担ったものとして生まれてきたということである。この経過を考えてみたときに、学校はもともと日常生活から離れる方向性を持って成立してきたという要素があると考えられる。家庭、地域での生活では果たし切れない役割を担う専門的機関として成立し、一般の生産・消費の活動からなる日常生活からは離れた空間をもち、特別の区切られた時間をもち、また教育を専門とする教師をもって成立しているのが学校である。生活の身近な人が教師であり、生活の活動そのものが教育の場面と時間である、いわゆる社会の自然的形成作用では果たせない役割を担い、そのための特別な装置を持ったものとして学校は成立してきている。ある意味で、学校は一般日常生活から離れたからこそ成立したと言えるのである。

従って、その学校教育の内容も、一般日常生活から離れる方向性を持っている。日常生活の現場における学習で人間形成がなされるに十分であるというのであれば、学校は成立してこない。そこから一度離れ、学校独自の教育をして、その結果をまた最終的に日常生活に戻していくという筋道が、学校を成立させ、その筋道に位置づくものとして学校教育の内容としての教科の学習が成立しているのである。

デューイ (J. Dewey) は、学校は生活への準備の場所ではなく、子どもが生活する場所そのものであると述べたが、ブルナー (J. S. Bruner) はそれをうけてさらに、学校は生活の場ではあるが、それは日常生活とは違った経験をし、新たなる視野を開いていく、特別に計画され、組織された生活の場所なのであるとしている。

科学の成立を背景に、生活的認識から科学的認識への高まりを教科の系統的学習においてもたらし、そこを経ることによって深い意味での生活の力、「生きる力」の獲得を全ての子どもに保障していくこと、これが学校教育の内容を成立させている基盤である。そして、そこでは科学の方法に裏付けられて、主体的な学習が行われ、それぞれの子どもが自分で知恵を獲得していくという方法を身につけていくことが保障されるのである。

「生きる力」とは、生活の中で偶然的に得られた断片的な知識の集合や、表面的に生活に適應する技能を越えて、自然、社会の諸現象を正しく理解する力であり、それに基づいて人間としての正しい行動を選び取れる力である。これまで人類が築いてきた文化と認識

の高みに子どもを近づけ、最終的により豊かな視点で生活を考えることができる力を獲得させることが、学校の目指すべきところであり、これを果たす中心的な役割を果たすのが諸教科の学習・教育である。

このように、学校教育は、「一度生活から離れる」という筋道をもって成立している。言ってみれば、「生活の本質により近づくために一度離れる」ことなのである。具体を抽象し、また個別を一般化して理解する学習は、具体的個別的理解を貧弱にすることになってはならず、より豊かな個別的事象の理解のためになされるのである。

しかし、学校の役割をそのように理解したとして、現代の学校がそのようなものになっているか、学校における教科の学習がそのような役割を果たしているのかということになると、大いに問題がある。現在なされる学校教育批判として、学校が生活から離れてしまっているということが言われるが、学校はそもそも日常生活から離れる方向性を持っていると考えると、問題はそこにあるのではなく、生活から離れて、離れっぱなしで最終的に生活の戻ってこないこと、その離れ方が、より豊かに生活を捉えることにつながることを想定しない離れ方になっていることが問題なのである。それは、競争主義の教育の中で、学習による獲得物が競争の道具としての意味だけを持たせられ、それだけで学校教育、教科の教育が成り立ってしまっているという問題であり、そこにこそ問題があると考えられるのである。

実際の授業に見られるこれらの具体的事例についてはここでは述べないが、次の文献の中でふれているので参照にしていきたい。(市川純夫著「発達を見る姿勢」学文社 1991 第5章)

さて、人間形成に果たす学校教育の役割と筋道についてこれらの把握をした上で、次の章では、現代の学校をめぐる幾つかの問題点について論じてみたい。

4. 現代学校の諸問題を「学校教育の論理」から検討する

4.1. 「総合的な学習の時間」と「生活科」をどうとらえるか

近年、学校の教育内容として新に設置された教科あるいは活動領域（「総合的な学習の時間」は教科とはされていない）に、「生活科」と「総合的な学習の時間」がある。これらの設置は、「ゆとり教育」の政策的主張の下に行われたものであり、勿論それぞれに違った経緯で設けられたものではあるが、いずれも教科の学習では十分ではないという認識のもとに、従来の教科の学習とは異なる役割を担わされて設置されてきたものだといえる。

ここでは、「総合的な学習の時間」や「生活科」について正面から論議することを目指すのではなく、学校教育の論理、教科学習の論理から、これらについて考えることをしてみたい。

学校にこれらの新しい教科や活動領域が必要であるかという点でいえば、筆者は決して賛成するものではない。それは、上に述べてきた教科の教育の意味が本来的に果たされさえすれば、その範囲内で学校教育の抱えている問題は解決されうると考えるからである。しかし、現在の学校における教科の学習や教育が満足できるものではなく、欠陥を抱えているものであることは、否定することができない。その意味では、「総合的な学習の時間」や「生活科」に、それらの欠陥を乗り越えるための契機としての役割を求めることができれば、そこに期待できるものも出てくる。これらのことについては、和歌山大学教育学部・和歌山県教育委員会連携協議会「カリキュラム開発研究委員会報告書」2002年に収められている『「総合的な学習の時間」のねらいとあり方を検討する」等の論文で既に論じているので、参照にしていきたい。

ここでは新しい問題として、「生活科」と「総合的な学習の時間」の関係について考察してみたい。

「生活科」と「総合的な学習の時間」はいずれも、子どもの自主的な学習活動を重視するという点をポイントとして設けられてきたものであり、そのことから、これら両者を直接に結びつけて考えようとするのが、ごくあたりまえのようになされている。子どもの自主性を重視して教科の枠を越えて行われる学習活動で、低学年で行われるものが「生活科」であり、中学年以上で行われるものが「総合的な学習」であるというとらえ方である。実際、そのような観点から学習活動の内容を組み立てている学校も多く見られるし、それら両者の区別がなくなってきている傾向が強くみられる。つまり、「生活科」を中・高学年にもっていったって発展させたのが「総合的な学習の時間」であり、そこに活動内容のつながりを直接的に持たせようという動きが見られるのである。

しかし、学校教育の本来の役割として教科の学習を考えた場合、「生活科」も「総合的な学習」も、教科との関連でその意義が認められることが基本の条件になる。「生活科」は、3年生以上の教科学習における自然認識、社会認識への発展を見通してその内容が計画されなければならないし、「総合的な学習」は、中学年以上の各教科の学習と並行するものとして、あるいはその学習の成果を発展的に応用学習する場として計画されなければならない。

そのことからいえば、「生活科」が発展したものが「総合的な学習」であるというとらえ方ではなく、「生活科」は教科の学習へと発展し、教科の学習と総合的な学習とは、共に結びつきながら相互に発展する、そ

うという関係としてとらえなければならないのである。「生活科」は、教科の学習において自然認識、社会認識を系統的に獲得していくことを見通して、その基礎となる多様な直接経験を子どもにさせて、豊かな生活的概念を獲得させることに存在意義を認められる。また、教科の学習と「総合的な学習」の関係でいえば、教科学習の成果が総合的な学習に発展的に応用されたり、あるいはそれを見通しての学習によって本来の教科学習の意味がとらえなおされたり、また教科の学習と並行して行われる「総合的な学習」が、教科の学習が生活から離れ切ってしまうように元に引き戻す方向で役割を果たすという相互関係が考えられる。

いずれにしても、この論文において考察してきた学校の役割、そしてその役割を果たす筋道における教科の役割を考えた場合、「生活科」と「総合的な学習の時間」を直接結び付けて考えるのではなく、あくまでも教科というものの存在と役割を媒介として、それぞれの意義を認め、その上での両者の関連でなければならないだろう。

小学校、中学校、高等学校における「総合的な学習の時間」の内容的相互関連性やその活動の発展的計画を考えるという課題はあるが、その場合にもあくまで、教科の学習を媒介として、その仲立ちのもとに、相互の関連性を考えていく必要があるだろう。

4. 2. 方向目標と到達目標

現在、学校への絶対評価の導入に伴って、評価の問題が大きな注目を集めている。また、評価の問題は教育目標の問題でもあり、学力論争ともあいまって、何をめざしての教育であるのか、何をどのように評価すればよいのかについての論議が高まっている。ここでは、これまで論じてきた学校の論理に依拠して、教育目標の問題と教育評価の問題について考察してみたい。

既に述べてきているように、近代の学校は教科の教育を存在軸として、「知育を通しての人間形成」を原理として成立してきた。学校における学習の諸相は「対象認識」の深まりを通して進んでいくのであり、それが教科学習の原理である。対象の論理に即した系統的学習を通して自然認識、社会認識が深まり、現象の内にある関係性が「わかる」ようになり、そしてその過程を通して「考える力」や「創造力」も育まれ、意欲、関心、態度も育てられ、自己認識も獲得されるということである。

しかし、現在の学校における学習をめぐる論議を見回すと、この筋道を見失って、いきなり意欲、関心、態度が教育目標になり、創造力を育てることが目指される論議や実践が目につく。創造性教育、自己認識をうたい文句にした「先導的」実践を見て思わされることは、学校の授業の軸になるべき対象の論理に迫る学

習というものが、おうおにして疎かにされ、うわついた学習になってしまっていることである。このことが最も警戒しなければならないことだと思われる。

「自己認識を育てる」という目標を掲げた授業で、授業後の子どもの感想文に、何を学んだかという内容面での記述が殆どみられず、多くの子が「頑張って学習した自分をほめてやりたい」という記述をしていたという例については、既に述べたところである。また例えば、情報処理能力を育てると銘打った授業が、その情報の内容的価値に迫ることのない、単に情報を分類するパターン学習になってしまっていたり、文学の授業で、教材の文学作品の本質に迫り、正面からそれを読み取ることを疎かにしたまま、主人公のその後を想像させて物語を作らせたり、劇化したりして、それで「創造力」がつくとされていたりすることがある。

確かに、教育においては、一つ一つの授業で達成されるべき内容的側面の目標と同時に、子どもの中にどのような力、意欲、態度などが獲得されていくかという、長期的な方向的目標が必要である。それが見通されなければ、単なる項目羅列的な学習になってしまうことになる。しかし、これらの方向的目標はあくまで、一時間一時間の授業の中で、学習教材に含まれている対象の論理の学習が系統的になされていくことを通してはじめて達成されるという教科学習の本質を見失ってはならないだろう。

ここでは、その主張を補強するために、方向目標と到達目標のとらえ方について整理して述べている「並行的形成論」を紹介しておく。(水内宏「学校づくりと教育課程」青木書店より)

「教科は科学・芸術・技術の基本の伝達と、それを通じた認識の諸能力や一定の技術の形成を主眼としている。そしてそれらの伝達や形成は、子どもに一定の態度、感情や意思・意欲などの獲得をとまなうのであり、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担いようことへの一面的理解もまた少なくない。いや歪曲さえも見られる。」「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伴いするのである。」

「知的訓練とは、認識の概括とそれをふまえての『方法』の獲得にほかならないが、『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。」

「とにかく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を明確に峻別し、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。」

ここには、学校教育の筋道をしっかりおさえて系統的な内容を積み重ねた上に、子どもの人間形成という長期的視点をも大切にしようとする姿勢を読み取ることができよう。

4.3. 子どもを尊重するということと教師の指導性の問題

数年前の一時期、「学習観の転換」がいわれ、「指導ではなく支援を」ということが盛んに言われたことがある。現在でも「子どもが関心をもって選び取る学習」「子どもから始まる学習」ということが広く言われ、教師の指導性との関係で、どう考えたらよいのかということが問題になっている。これを間違っていると考えると、教師が「教える」ことに臆病になってしまい、指導を放棄してしまうということが起こってしまう。

そのことを憂え、ここでは、今まで展開してきた学校の論理の視点から、教師の指導の本質的必要性を述べてみることにする。

学校は、人類の蓄積してきた文化を教材として、そこに含まれる対象の論理に迫る方法を通して子どもを育て、人類が到達してきた真理に子どもを近づけ、人間としての力を育てていくことを目標としている。そのために計画され、組織されたのが学校という存在である限り、文化遺産を把握した教師の側から子どもを迎えに行き、導くという指導性は、不可欠のものである。ただし、学校を支えるもう一つの原理としての主体的学習ということを保障しながらの指導性でなければならないということを、忘れてはならない。

おうおうにして、主体的学習と教師の指導性を二元的にとらえ、「指導」を否定するかのような理論や実践が現れることがある。しかし、それが何らかの教育の外部からの圧力による作為であれ、真摯に子どものためを考えようとするものであれ、指導性を放棄することは、学校教育としては誤った「子どものため」に陥ることをもたらす。

ここでは、ある小学校教師の論を紹介して、そのことを語ってもらうことにする。その論は、学校教育における教科の系統的な教育こそ子どもの人間としての力を真に高めることになるという考え方に基づいて、教師の適切な指導性を発揮する授業こそ大切であり、ある種の「子どもの興味から出発する授業」の誤りを的確に指摘している。少し長いが引用してみる。

「有害科学物質による環境汚染、原発事故等、どれひとつとっても主権者としての国民に正確な情報が伝えられず、真実を見抜く自然科学の知識の獲得が否定されている。今日ほど本物の『知識』がないがしろにさ

れている時代はない。」

「理科は自然科学を体系的に学ぶ教科である。自然科学を体系的に学ぶことによって始めて、自然を支配している客観的な法則を認識することができる。それに対して、生活の中で見られる偶然的な事実から出発した学習をいくら組織しても、それは断片的な知識しか得られない。今日の環境問題の解決ひとつとっても、むしろ自然科学の体系的な学習によって得られた適用範囲の広い普遍的な知識こそが、いま必要になってきているのである。そして、そのような学習をするなかで初めて、子どもたちの生活からくる学習要求や問題意識も正しい位置を与えられ、発展させられる。」

「子どもの認識の発展という側面から見ると、自然科学の法則の認識は、一般的には低次なものから高次なものへと進んでいくものである。したがって、その学習も認識の順次性をふまえて行われるものである。ところが、『子どもの興味や問題意識から出発した授業』は、多くの場合、そうした順序もとびこして、むずかしい問題に目を向けたり、見通すための前提となる知識や手立てを子どもたちが持ちえない状況のなかで、課題設定するのだから、そうなるのも当然である。だから、そうした授業が、子どもたち自身では收拾つかないものになり、最後が“教師主導”のまとめで締めくくられるという授業の例を今までいくつとなく見てきた。」

「子どもの興味や問題意識を組織する教育こそが子どもの主体性を尊重した教育だという固定観念が、一般的に根強くある。しかし、大切なことは、子どもが問題を明確に理解し、解決しなければならないことは何であるかをはっきり見通した上で本質的な内容を獲得してゆくことである。子どもの思いつきの興味や問題意識を尊重するという方法上の形式論にすりかわっているところはないか。」(小佐野正樹、全国民研交流集会レポート「教科教育の充実こそ焦眉の課題である」1998より)

これは、まず教科の学習のあり方を本来の姿に立ち返らせることこそ課題であり、それをすればそこに本当の子どもの主体性を大切に学習のあり方が見えてくるという主張である。一方では、安易に「創造性」「情報処理能力」「考える力」などを授業の目標にすることをいましめ、他方では、「子どもの興味、問題意識」から出発させる授業を目指すことが教育の指導性を放棄することにつながることを批判している。学校教育の人間形成に果たす役割とその筋道に合致した、優れた論議であると考え、紹介して、論を代弁してもらった次第である。

すこし横道にそれて付言すれば、「子どもの興味から始まる教育」といった場合、その興味とは何であり、どこから生まれるのかということが問題になるであろう。この点については、教授学を学問として確立

したとされるヘルバルト (J. F. Herbart) が、子どもの中に多面的な興味を育てることそのことを教授の目標として追及したことは、重要なことだと思われる。子どもの興味を、生活の中で生まれてくる所与のものとして受けとめ、それに「応ずる」という受身的態度で教育を計画するのではなく、系統的な学習によって、興味そのものを育てようと考えたのである。興味を育てるための系統学習論というもの、教授学確立期に出されていたということに興味をおぼえざるをえない。研究の課題としたい。

おわりに

学校教育は、主権者を育てることを目的としている。民主主義社会の市民としての力を育てることを目的としている。そして、近代学校の教育内容の論理を踏まえてそのことを考えると、一方では、決してあれこれの実用的生活技能を与えることによる生活適応を主目標としているのでもなく、他方では、市民としての道徳的資質や態度、意欲などの資質を直接の目標としているのでもない。近代学校の成り立ちからいって、教科の系統的な学習を通して、生活をめぐる諸現象の中にあるものごとの関係性を把握し、つまり自然、社会という対象の論理を学習し、それに基づい

て正しい判断ができる力を獲得させることを目標としている。そのことを通して、市民としての人間形成を目指すということである。言い替えば、人類がなしとげてきた文化の蓄積に含まれる真理に子どもを近づけ、人類の高めてきた認識に子どもを連れていき、それを民主主義社会の市民としての資質形成の基盤とするということである。

勿論、学校教育の論理であるこの「知育による人間形成」ということによって、学校の全てを語るができるわけではない。感情の教育、意思の教育、身体教育など、それぞれ論理を持った領域が存在し、それぞれに追究され、その上での関連性が問われなければならないと思う。

しかし、現代の学校にとって、教科の教育の本来の意味を取り返すことが急務だと思われる状況が存在するので、その課題意識から、学校教育論を展開してみたものである。この視点をとることによって、見えてくるものも多いと自負している。

最後に、本論文は、筆者が幾つかの機会に論じてきた学校教育についての諸見解、教科についての諸見解をまとめておく必要があるという意識から、総合して論じてみたものである。現代学校をめぐる論議に少しでも寄与できれば幸いである。