

教科課程と科学

—西ドイツの教科課程論を手がかりとして—

小 野 擴 男

Hiroo ONO

Lehrplan und Wissenschaft

—Ein exemplarischer Fall : Die Lehrplentheorien in der BRD—

Abstract : Die geisteswissenschaftlichen Didaktik strebte nach den Bildungskategorien, mit denen man den Bildungsstoff wählen und die Bedeutung der Fächer den Menschen erklären konnte. Dagegen sah die erfahrungswissenschaftlichen Position die Hauptaufgabe der Lehrplentheorie darin, wie der Lehrplan der Fachwissenschaft konstruiert und die Kinder zur Welt der Wissenschaft geführt werden sollte.

Aber nur wenn diese beiden Ansätze in den Lehrplentheorien den Grund zur dritten ideologiekritischen Position legen, kann der Lehrplan echte emanzipatorische Funktion gewinnen.

はじめに

'60年代後半から、'70年代前半にかけて西ドイツの教育学は、その研究方法論をめぐってきびしい論争を展開した。それは今日あらためて、教育学の「科学」としての性格を問うものであった。教授学の領域でなされた論議もまた、同様に、教授学の科学的性格を問うたものであったが、同時にそのことは、教授学が伝統的にその中心課題としてきた、教科課程・教科構成の問題をよりいっそう科学的に解明していくことの画期ともなったのである。

本稿においては、そうした西ドイツの論議を検討するなかで、今日の教科課程・教科内容編成において、あらためて問題とし、意識化されねばならない基本視点のいくつかを明らかにしようとするものである。

I 「社会的諸力」としての科学

—E. ヴェーニガー、「陶冶論的教授学」の場合—

精神科学的教授学は、その研究の中心課題を陶冶内容と教科課程の理論におき、教授方法に対する内容の優位性を主張したことは周知のところである。それは、歴史的一解釈学的 (historisch-hermeneutisch) 方法論をもって、教授学的記録 (教科課程、指導要領、授業記録、教授学的諸提案など) に表わされた意味の解明を通して

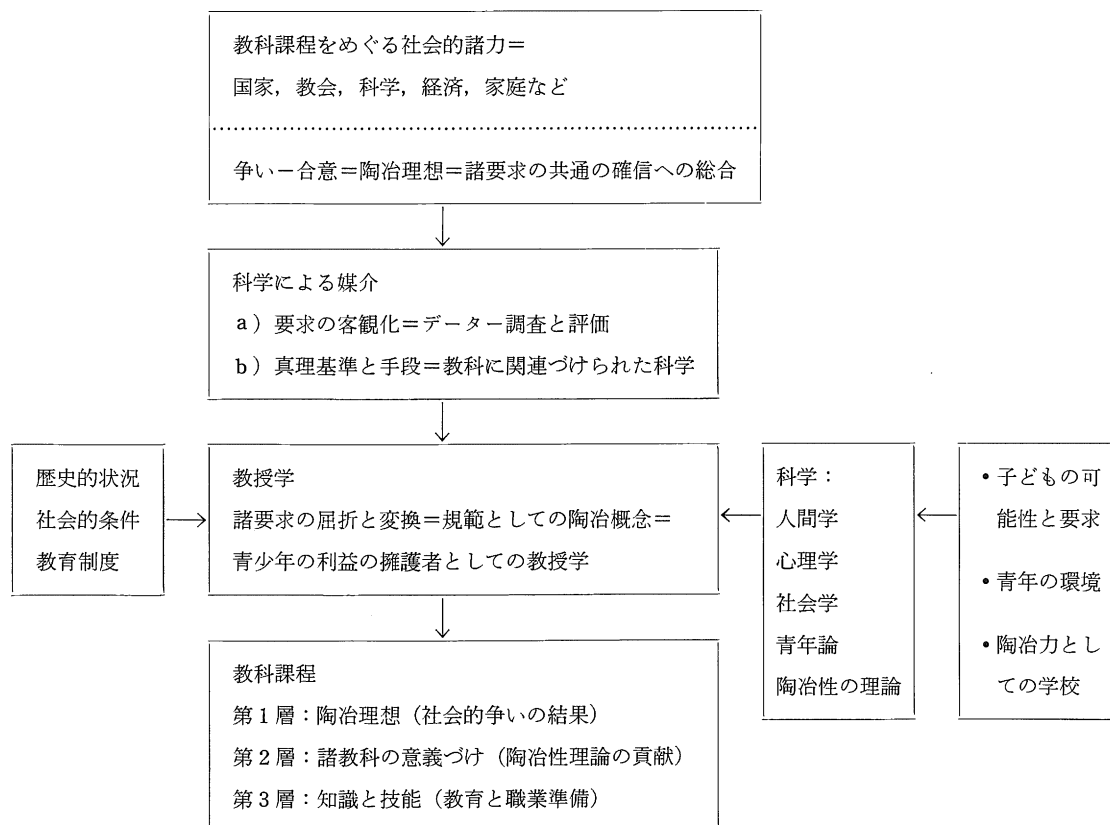
どのような状況下で教育的決定が下され、いったい望ましい教育的決定は何であるのかを明らかにしようとしたのである。教育事象を社会的文脈の中で、とりわけ歴史的现象として理解すると同時に、あるべき教育の姿、あるべき教育的決定を問題とすることによって、教育の、社会事象に対する相対的自律性や、教授学 (教育学) の学としての自立性を追究することにもなった。

教科課程の理論を構築する際にも、このような方法論と目的意識は貫かれることになるのであるが、そこにおいて精神科学的教授学 (=陶冶論的教授学) が明らかにした注目すべき点は、「教科課程をめぐっての争いは、学校や教授において力をもとうとすることをめぐっての争いであり、それは、学校に関与する要因のその時々々の力関係に対応したもとなる」⁽¹⁾ということである。教科課程は一般に承認された普遍的な体系から導き出されたものでは決してなく、「精神的諸力」(geistige Mächte) の争いの結果成立したものであると指摘されたのである。

したがって、そこでの教授学の課題は、教科課程に作用するさまざまな要因を洗い出し、それぞれを正しく位置づけるとともに、諸教科を教えることの意味を明らかにするということになる。ヴェーニガーの教科課程論の構造は、H. ブランケルツのまとめによれば、次のようなものとして示すことができる。(次ページ図参照)⁽²⁾

ところで、ヴェーニガーはこうした教科課程の構想に

精神科学的教授学における教科課程の構想



において、科学もまた教科課程に作用する社会的要因の一つとしてあげたわけであるが、そのことは、ブランケルツの指摘に従えば、教科課程に作用する科学の三様のあり方を示唆したのもでもあった。つまり「一つは否定的に、二つは肯定的に。否定的にというのは、科学の体系から、教科課程は導き出せるものではないということ。肯定的には、客観的条件要因としての科学ということと、あらゆる教授に対しての真理基準としての機能である。」⁽⁴⁾以下、ブランケルツの論述にも従いながら、ヴェーニガーが指摘した科学の機能を、より詳しくみてみたい。

1. 社会的諸力としての科学

科学が社会的諸力としてとらえられることで、教科課程において諸教科の成立根拠としての科学が位置づけられることになった。ヴェーニガーの表現をかりれば、精神的諸力の一つとしての科学の機能ということにもなるが、そのことを彼は次のように述べている。「次のことは、まったく自明のことであろう。精神科学的諸教科は

それぞれある精神科学に対応している。（その科学の）形式や内容に依存しながら、授業はそこから常に新しい養分を受け取るのである。古典語の背後には古典が、国語の背後には、国語学・文学さらには古典研究が。宗教学は宗教教授の基礎づけをおこない、歴史の授業は、歴史学の研究や学説の水準に依存している。」⁽⁴⁾どの教科もその背後にそれと対応する科学をもち、その科学の要請に支えられ、それを手がかりとして成立しているというのである。

しかし、諸教科が対応する科学に基礎づけられるということは、一方ではブランケルツのいう「教科課程構成における科学の否定的役割」を示唆するものともなる。諸教科が教科課程において、その絶対的独自性を主張したり、ある教科が他の教科に対しての優越性をも主張するようになる時、科学自体はいったいそこでどんな調整機能を果たすことができるのか。そうした調整機能は、科学には期待しえない。ヴェーニガーはそのことをおおよそ次のように言う⁽⁵⁾。

相競う諸教科のどれかが他に対して支配的になろうと

した時、それはたとえば、新人文主義のギムナジウムにあっては、古典語であり、国民学校においては宗教科がそして今日においては、歴史にその傾向をみることができる。そうした諸教科の争いに対して、科学の体系それ自体は、決定を下すことのできる基準を持ちえない。したがって今日、教科課程においておよそ4つの層が区別される。第1は、古い百科全書主義の考えを引くものであり、古典語、ドイツ語、部分的には、数学や哲学的教科。第2は、宗教が、宗教科のみならず、国語、歴史、さらには自然科学にまで侵入しようとしている。第3は自然科学と数学であり、他の教科と深い統一をなすことなく、独自の原理で存在する。第4は、今日、主として歴史や公民科に、かつては、宗教科、国語、郷土科にまで、国家が入り込み、その教科に国民道徳の育成を期待する。

ヴェーニガーが、だから繰り返し主張したことは、こうした状況の克服は決して専門科学によるものではない、ということ。専門科学は結局のところ、学校の授業を自らの科学を教えるための基礎としてしかみなさない。しかし学校の授業というのは、専門科学の準備にその全精力を傾注すべきものでは決してない。科学がめざす完結性とは、異なった意味においてであるが、学校の教科というものも、それ自体意味をもった相対的に完成されたものなのである。

したがって彼によれば重要なことは、「科学の目的にも教科の目的にも共通にその意味を与えてくれるなにか第三者 (etwas Drittes)」⁽⁶⁾を明らかにすることによって、科学と教科の結合 (Verbinden) をはかるということになる。教授学が科学と教科を媒介する諸範ちゅうを体系づけることによって、教科課程を構造づけ、教科を教えることの人間にとっての意味を明らかにせねばならない。教授学が、科学であるとするならば、まさにその科学にそうした役割が期待される。ブランケルツのいう「科学のもつ調整機能」というのは、ヴェーニガーが示唆した、自立した教育諸科学の協力のもと、教科課程を構成する、そうした科学としての教授学に対する期待や願いのことにほかならない。

2. 真理基準および手段としての科学

ヴェーニガーは、教科課程における科学の真理基準としての役割を指摘した。たとえば、歴史教授について、彼は歴史教授学の大家コールラオシュ (Kohlrausch, 1818) の言葉を引きながら次のようにいう。歴史の授業というものは、学習者自身の中に、人間というものの意

識を引き起こすものでなくてはならない。歴史の授業が青年の歴史との触れ合いであり議論の場とならねばならないのである。科学的な方法が授業の中に導き入れられたり、史料から新たな教材がつくり出されるというのが本質的な問題ではない。そこでの課題は、次代の人間や国民を秩序づけることのできる指導諸理念 (Leitende Ideen) を伝えるということなのである。授業において、歴史はすでに形づけられてあり、それと子どもたちを切り結ぶというのが歴史授業の本質なのである。しかし、そのための前程として、教師は学問に基礎づけられて教えられておらねばならず、必要に応じて、史料から教材をつくり出すことができるようになっていなければならない。「歴史の授業は、ある特定の作用を目標としながらも、科学の尊厳をそこなうものであってはならない。」⁽⁷⁾のである。

教科を教えるということは、単に専門科学に奉仕することでは決してないが、その専門科学の真理基準に反する形で、教科を教えるということは、教科が教科でなくなることを意味する。

ところでブランケルツは、真理基準ということとともに、手段 (Medium)⁽⁸⁾としての科学という言い方もする。真理基準であると同時に手段であるということは、科学が、現実には必ずしも、科学自身のために教えられてはいないことを示唆しているのである。「科学」の政治・社会的イデオロギー機能を述べたものといっ

ヴェーニガーはそのことを宗教教授に例をとりながら説明する。宗教の授業というのは、神学や宗教学のために設定されたものであろうか。彼はいう。「宗教科を宗教学と神学に役立てるという考え方は、成立しえなかった。きわめて明確だったことは、学問的問題設定と隔たった宗教的教示が学校を通しておこなわれたということである。」⁽⁹⁾もちろん宗教科においても、宗教学が決定的要因であり、その学的性格に依拠して、他の諸要因をも配慮するというのであろうが、宗教科においてそのことは否定されているのである。「われわれは、おどろくべき舞台を経験した」とヴェーニガーはいう。「ほかならぬプロイセンの指導要領の規定に対して、科学は抗議したのであるが、宗教科の領域においては、宗教心理学と宗教史が強調されすぎていて、真の意味での宗教教示が妨げられるものとして異論が唱えられたのである。」⁽¹⁰⁾

ヴェーニガーによれば、結局のところ宗教科は、その科学に裏づけられているのではなく、宗教をめぐっての考え方の対立を反映し、最終的には教会が、その教科の性格に決定的作用を及ぼしたという。教科は、専門科学

への準備というよりも、その時代の支配的イデオロギーの補強手段として使用されたというのである。

こうした問題は、宗教科の特殊性に起因するものでは決してない。歴史の授業についても同じことが言える。彼はいう。「われわれが歴史の授業の歴史をたどれば、おどろくべき事実が現われてくる。いかなる時代であっても、歴史学が、歴史の教科課程と歴史の授業を構成するための支配的な要因となったことはなかったのである。」⁽¹¹⁾

真理基準としての科学と同時に、社会的な手段としての科学の役割を、教科課程の中でどう位置づけるのか、なお深めねばならない問題であるが、精神科学教授学はすでにそのことを指摘していたのである。

II 「陶冶」学校から「科学」の学校へ

「教科とは科学を教えること」という言い方に異議を唱え、そこに教授学的媒介項を設定することによって、はじめて、科学は教科となるという主張に対して、今日科学を教えるということが、まさしく、教科の使命であり、学校の本質的課題であるという教科観が存在する。そうした考え方を、ロートとヴィルヘルムの教科課程論ないし教科観においてみてみよう。

1. 人間解放としての科学——ロートの場合——

ロートによれば今日、「すべての生活、職業、余暇の領域は、認識が獲得され、決定が下されるその頂点において、科学を問題とすることとなった。つまり、そうした領域は、研究や科学の援助によって前進するのであり単に実践的に、あるいは単なる良識をもってしては解決しえない多くの問題を、科学者は科学的手段をもって解き明かそうとする。科学ということで、ここでは、理論と現実（実践）が、高度の省察水準において、方法的に考慮されながら、相互に規定し合った関係で存在しているところのあらゆる手はずや試みということの意味している。宗教、芸術、技術およびそれに付属した科学も含んでのことであるが」⁽¹²⁾つまり、この現実を解き明かしているものは、科学であり、事物（Sach）は、なるほど科学に解消されてしまうものではないが、科学と切り離されたところで、事物の関連を把握することは不可能なのである。こうした状況をロートは、生活の科学化（Verwissenschaftlichung des Lebens）と呼ぶ。

こうした生活の科学化という状況において、すべての人々が、生活の主体者、社会の主人公となりうるために

は、なによりも「あらゆる学校において、同じように、認知的な能力を促進し、認知的構造を育てあげねばならない。つまり、知識と技能、理解力と思考力、応用力と創造力、観察力、判断力と価値づける力、といったものが、育てられていかなければならない」⁽¹³⁾という。さらに「生産、認識、自由、共同、批判的理性といったものは、科学を通してのみたしかかなものとされるのであり、共通に理性的に洞察されるものに向かって、きわめて容易に、一致していくことができるのである」⁽¹⁴⁾ともいう。学校は、あらゆる段階を通して、自立的で批判的な思考を発達させ促進させていかねばならない。学校の課題はこのことに尽きるものではないが、そうしたものをもととしてはじめて、社会的な価値基準を明らかにし、価値判断を下すことを可能にする。だとすれば、そうした科学的批判的思考力を養うことが、学校の本質課題であることに間違いはない。もちろんその際、思考力（Denken）といっても、思考力それ自身が抽象的に存在しているわけではなく、ある内容に即して、形成されるものであり、その意味でも、どういった教科課程を構想するかは、きわめて重要な意味をもつことになる。

増大する知識量を前にして、どのように、それを還元（Reduktion）できるのであろうか。たとえば、それを学校の種類によってわけのやり方がある。たとえば、国民学校では、「大衆向けの教育」（Volkstümliche Bildung）、実科学学校では、応用的な学問の基礎を、ギムナジウムでは、「純粋科学」のための基礎学問を、というように。しかし生活現実が科学化された今日、学校によってその目標が制限され、学習の上限が規定されるなどということは認められるものではない。今日「認知的な能力の向上ということは、学習をどんな水準で、どんな方法によって、どんな目的をもって、提示し励ますのかという問題なのである」⁽¹⁵⁾とロートはいう。

学校の種類を手がかりとして、広範な科学に制約を加えながら対応するのではない。ロートによれば、徐々に明らかにされてきた科学の三つの領域、つまり、精神科学、社会科学、自然科学に基づいて、科学の還元ということが、はかられねばならないという。還元とは、その際、「全体が還元されたものの中に代表されて」⁽¹⁶⁾いなければならないのである。

ロートは、この三つの領域を、K. Jaspers の『大学の理念』に基づきながら次のように説明する。

1. 人文科学：哲学、神学、歴史、考古学、文献学、言語学、博物学、芸術
2. 社会科学：社会学、文化人類学、社会心理学、経済学、政治学、行政学

3. 物理および生物科学：数学，物理，化学，天文学，地学，工学，生物物理，生化学，植物学，バクテリア学，動物学，生理学，実験心理学，医学

もちろんこうしたリストは，科学の進歩によって補充されていくものだが，重要なのはリストの個々の内容ではなく，「三つの大きな学問領域が存在しており，そのもとにわれわれは，世界と人間を觀，それを研究し解釈していることだ」⁽¹⁷⁾ということである。それぞれの領域は，その学問方法論においても，著しい違いを示す。しかし，それゆえにまた，その区別と相互依存性が，問題とされるのであり，そこにはまた，解釈学的方法から，実験的方法へという，思考や方法論上の連続をも見い出すことができる。だからこそ，それらは総体として，「世界は変革可能である」という認識を育てあげることができるといっているのである。

では学校において，それぞれの科学をどのように代表さすのか。ロートによれば，三つの領域は，相互に，基本的に区別されるものではあるが，ある領域内の諸科学には，その研究対象と方法において，緊密な親近性があるという。したがって，学校においてそれを教授する際には，一部（自然科学）は合体することもできるのである。そこにはまさに互換性が成立する。言い換えれば，同一の領域内での諸教科の間では，形式陶冶の理論，つまりは，ある教科の他の教科への転移効果を期待することができるというのである。そして，そのことの強調は当然また，科学の内容よりもむしろ，その学問方法論の習得に力点が置かれることにもなるのだけれども。そして，このことが，ある教科が，自らに対すると同時に，それが属している学問領域全体に対して，責任を負うことを要請し，また，ある領域の中での教科の選択を可能なものとする。さらにまた一般陶冶（Allgemeine Bildung）の原理は，各領域において必ず，いくつかの教科を選択さすことによって，守られるし，守らねばならない。ロートの主張するところは，このようにみえくと，大学の教養課程における，一般教養の教授理念にほかならない。

ロートの主張するところは，「どんな学校においても，三つの領域のすべてが，正しい割合と関係のもとに表わされ，提示されなければならない」⁽¹⁸⁾のことであり，思考を鍛える特別な教科など認めるものではない。どの教科も，思考，構造，過程が問題とされる学科（Schuldisziplin）として，位置づけられねばならないのである。諸教科の原則的な科学化ということを考えれば，学校が特に頭を下げねばならない，教科の中の貴族（Aristokratie）など，存在しはしないのである。学校とは，次の

ことを実現できなければならないと，ロートは繰り返す。「学習の機会に対する個人的あるいは社会的ハンディを補償し，すべての学習過程の水準を，世界の科学的な理解へと方向づけ，そうしたことによって，今日の社会生活が依拠する科学的な認識によるコミュニケーションに，すべての者が参加することができるようにする」⁽¹⁹⁾ということである。

ロートが科学の三領域に従って，教科課程を構成することを主張するのに対して，ヴィルヘルムは，科学に内在する陶冶価値を明らかにすることによって，教科課程は構成されるという。次にその論をみておこう。

2. 科学に内在する教授学——T. ヴィルヘルムの場合——

ヴィルヘルムは「ヘルバルト（1776～1841）からクラフキー（1957～）にいたるまで，教える者と学ぶ者の責務というものは，陶冶理念（Bildungsideal）という規範性から導き出されている。」という。周知のようにヘルバルトが，彼の『一般教育学』において，「教授の無い教育（Erziehung ohne Unterricht）を認めないし，また，教育しない教授を認めない」と述べたことは，余りにも有名であるが，その意味するところは，あらゆる教授は，「道徳的品性の強化」（Charakterstärke der Sittlichkeit）を目標とするということであった。授業において，「陶冶」という概念は，「道徳的品性」という基準に照らしつつ，授業の価値を問題とする，そうしたまさに教育的規範として位置づけられたのである。そうした意味でクラフキーもまた「教授学の問題を解明する中心カテゴリーとして，陶冶という概念を今日また用いることは，意義深いことである」（1957）と明確に語った。

しかしヴィルヘルムは，教授学のような規範性は，理論的にも実践的にも教科と科学の間に，正しい関係を打ち立てることに成功しなかったという。精神科学的教育学は，教授学的決定の「独自性」を主張することで，専門科学の単なる下りけ機関としての学校を拒否した。一方専門科学はといえば，あらゆる教育的配慮（Pädagogisierung）というのは，科学の問題設定を損うものであるとして，教授学の問題からは，身を遠くに離れた。「陶冶教育学は，科学に過敏に対処し，専門科学は学校教育学に対して，ノイローゼ的な反応を示した」⁽²⁰⁾というのである。

こうした考え方は，教師養成において，特に顕著に表われた傾向であるといつてよい。20年代のシュブランガ

ーやワイマール期の教育学に示された「教師養成の場は大学と直接的にはなんの関係をもたない」という見解は上に述べた、教育と科学の関係を端的に示すものであろう。教師養成においては、その目標が、人間に向けられているのであって、事物への関心は、そこにおいて人間の教育がおこなわれているという限りにおいて、問題とされるにすぎない。科学の研究対象が、教育的に意味を有するものとなるには、それが教育的なものに変換されなければならないのである。研究の対象は、科学者とは別の仕方、教育学者によって、問題とされ判断されなければならない。つまり研究者は、認識をさらに発展させ、客観的な真理に少しでも近づこうとするのに対し教育にたずさわる者は、研究された世界から人間教育が最高の利益を引き出すものをつかみ取ることに、その眼目を置くのである。もちろん教師養成においても、教師の職に必要とされる知識・技能を授けるということとはなされたが、それはその養成機関の任務の一面でしかなかった。それにおとらず重視されたのは、青少年の教育に資するために、二年間で、人格的な発達を促進することによってであった。専門科学に対する自立性を要求することにおいて、教育が学校に求めたものは、そこを真に教育の場 (echte Bildungsstätte) とするということであったのである。

しかし、ヴィルヘルムは、陶冶学校 (Bildungsschule) という概念にかえて、科学の学校 (Wissenschaftsschule) というモデルを設定することによって、陶冶理論による科学の解釈を事実即して、検討しなおす。陶冶という概念をもちいて、科学から学校を守るという論理は、今日、なお意味を有するものなのであるか否かを問うのである。その結果、「陶冶」という教授学の問題に依拠せずとも、科学は、その論理のうちに、教授学的な示唆をもつものだという。彼は科学それ自体のもつ内在的な教育機能を次のように指摘する。⁽²¹⁾

1. 完全性というのは、科学性ということにとって絶対的に不可欠のものではない。科学者もたえず選択することを強いられているのであり、その選択は、未だ研究されていない「空白の場」を手がかりとしてなされるのではなく、専門的な関連の中での、その対象の「地位」を基準としておこなわれる。(研究対象そのものもつ意味は科学の体系において位置づけられているというのである。) 研究対象のもつ「開示的」(aufschlußend) 「代表的」(repräsentativ) 「典型的」(typisch) な性格というもの、時として認識のものに対しても決定的意味を有する。このことは精神科学にとどまらず、物

理、化学、生物学においてもいえることなのである。陶冶理論教育学が考えた以上に、すでに事物そのものが、なしとげているのである。

2. 同じことが、「人間にとっての教材の意味」の問題についてもいえる。そのことは事物そのものの研究にとって、意義をもたないものでは決してない。その問題は、専門科学においても、客観的な認識や洞察を深めるための導きの綱でさえありうる。どんな科学者も、その研究対象をそのように問うてみるのが、科学的な客観性に反するものとはみなされはしない。そうした問いは、もはや陶冶理論家の独占物ではなくなっているのである。

3. 上述の問題は、つまるところ、主観 (Subjektivität) の役割ということにつながる。主観は、科学にとって、もはや沈黙せねばならない原理ではない。詩の文芸学的な分析を、その作品の成立と構造とに制限しようという考え方は、現代の文芸学者を決して満足さすものではない。解釈は、ずっと以前から、やっかいな主体というものを、その視野の中に正当に位置づけてきた。

4. 高等教育の研究や学説においても、「全体」(Ganze) という地平が、今や、問題となっている。そのことはもはや、教育にのみ留保されているものではない。「われわれが明らかにしてきたことは、プラトンなどの古典研究の専門家が、半導体技術などの自然科学の専門家と同程度に偏狭であって、前者が後者よりも教養豊かであるということは決してないということである。専門家気質 (Spezialistentum) から、教養 (Bildung) への道は、自然科学から、精神科学へ向かっての一方交通の道では決してなく、あらゆる学問領域において、偏狭さを越え出て、総合的研究へと通ずる開かれた思考をもつことが問題とされている。」

5. 教授学の問題設定がまさに基礎となっている研究領域がある。たとえば、神学が次のようにいう時。聖句において問題となるのは、真理として受けとめねばならない事実報告ではなく、信仰の証であり、それは、「聞き手に対する聖句の要請」に従って吟味され判断されねばならないのである。このとき、宗教学の研究は教授学の道具 (学び手の側にわからず) をもっておし進められている。

このように科学がそれ自身の論理のうちに、人間教育の機能を内在する時、教授学に要請されてくるのは、その「自立性」の要求を断念するということである。ヴィルヘルムは次のように言う。「教授学は専門科学に向き合う形で、独自の教育要求をもって、現われるものでは

ない。教授学は、対象を任意に選択し、陶冶という概念に合わせて、それを学校の思い通りにすることなどできないのである。教授学は、事物の世界を科学的に透視した成果に結びつけられているのであり、そこには、科学それ自身と同様、恣意性が働かぬ余地などはないのである。⁽²²⁾ 結局のところ、現実的には、専門科学が、教授学の原理を交付するのであるし、せねばならない。教授学の基準というものは、その時々専門科学の構造から生み出されてくるものなのである。このようにみえてくると教育学と専門科学の関係は逆転した。教授学の理論において、陶冶論的な考察は、もはや主導的なものではなく現実を導くものは、事物、素材、そして学問そのものである。だから、教科構成において重要なことは、研究や学説の中にあらわれている学問の構造 (Struktur der Fachdisziplin) をとりあげ、科学の側で、必要な教授学的還元のための手がかりを、科学の論理の中から見出し、提示しなければならないというのである。

III 教科課程における科学の役割

——まとめにかえて——

以上、ヴェーニガー、ロート、ヴィルヘルムの教科課程構成論を、そこにおける科学の機能を中心に述べてきたが、それを要約的に述べれば以下のようになるであろう。

精神科学的教授学が明示したことは、教科は、科学の論理そのものではないし、教科課程の構成、つまり、諸教科間の調整は、いわゆる専門科学の力をもってしてなしとげることではできない。科学は、その科学の性格に由来する独自の要求を教育の場に貫徹しようとするのと同時にまた、教育に作用する他の社会的要因 (政治・宗教、経済など) によって、「利用」されることにもなる。現在の経済的要求が、ある特定の教科の、ある特定の部分を重点的に教えることを要請したり、現在の支配的な政治の力が、その政治勢力にとって都合の良い形で、「歴史」や「公民」を教えさそうとするのである。そうした社会的諸勢力の教育における意志実現の「手段」(Medium) としても科学が利用される時、「科学」(教科) を学ぶことが、決して自動的に、人間陶冶、ひいては人間の解放へと連なるものでないということを、精神科学的教授学は示したといってよい。教科ないし、教科課程構成に占める科学の客観的役割を、精神科学は、それなりの、つまり解釈学的方法論に依拠した理論レベルにおいて明らかにしたのである。科学それ自体、あるいは、諸科学の単純な総和によって、人間陶冶を実現できるもの

ではないと、結論づけた時、教育という領域においては人間形成という観点から科学をとらえなおし、そうした視点から教科の全体構造を、秩序づけ、関連づけ、体系化しようとしたのである。陶冶 (= 人間形成) という概念を手がかりにしなが、科学の人間形成にとっての意味を明らかにしようとしたのである。

他方、ロートやヴィルヘルムが主張したことは、まさに、陶冶 (Bildungsschule) から、科学の学校 (Wissenschaftsschule) へということであった。ロートによれば、教科課程を支配する原理は、特定の宗教や世界観 (Weltanschauung) や「生活」(Leben) ではなく「科学」なのである。現実には科学によって把握され、その科学を通して現実の変革は生み出されてくる。まさに科学によって培われた理性 (Rationalität)こそ、人間と人間を、そしてまた人間と世界を深く結びつけることを可能とする。現代の科学の水準を反映した三つの科学の領域をなんらかの程度で学びとること、そのことが同時に現実を理解し、やがてはその現実を変革していくことに連なる。現代における一般陶冶はこのようなものとして実現せねばならないし、また実現可能である。科学のもつ人間解放的機能を中核にすえた、教科課程論の提起でもあった。

さらにヴィルヘルムは、科学の社会的な解放機能のみならず、科学の問題設定、探究過程、発展過程、論述過程そのものの中に、人間そのものを教育していく論理が内在されているという。教授学は陶冶 (= 人間形成) という概念をもちだして、かえって、科学をゆがめ、教科を人間形成にとって意味のないものとしてしまう。今必要なことは、この科学に内在した教育 = 人間形成の論理を、諸科学の構造にそくして、科学の側から積極的に提示していくこと。そこに、教授学が成立するというのである。

こうした論議が、今日の教科課程構成論に示唆するところは何か。こうした論議から得られる教科課程構成のための基本的視点のいくつかを、日本における論議を踏まえつつ、論述して、本稿のまとめとしたい。

1. 教科の真理基準としての科学

精神科学教授学は、ヴィルヘルムが誇調して述べるように、陶冶という概念を抛り所に、教科内容を恣意的に選択し、科学をまったく無視したというものでは決していない。その主張は、なによりも、教科は科学にその成立根拠をもち、教科内容の真偽は科学がそれを決定するというものであった。この見解はそのまま今日、教科課程

の構成、教科内容の編成において、もっとも基本とならねばならない視点でもある。ヴェーニガーは、たしかに同時に、「いかなる時代にあっても、歴史学が、歴史教授ないし、歴史の授業を構成する決定的要因であったことはない」と述べた。精神科学教授学の方法論的特質はある社会的な価値規範から演繹的に導き出されてくる教育理論・体系を排して、教育の事実、その解決から出発して理論構築をはかろうとするところにその特質があった。だから教育の現実として、この指摘は、決して誤まりとは言えないであろう。しかしブランケルツも指摘するように、ヴェーニガーにおける解釈学的方法は、誤った演繹を避けることはできたが、「成立している教科課程の現実的作用や、それが因って来たる真の原因を明らかにすることはできなかつたのである。」⁽²³⁾ 歴史学が歴史教授の決定的要因になり得なかつた、真の原因を問い、歴史学に決定的に基づけなかつた歴史教授とはいったい何であり、それがどんな作用を及ぼしたのか、そのことこそ、問わねばならなかつたのである。

では、今日、歴史教授が、その真理基準として歴史学に基づかねばならないという時、それはいったいどのようなことを意味するものであろうか。そのことにかかわって、歴史学者、遠山茂樹氏の次のような指摘は傾聴に値する。「歴史教育は、歴史学では学説の対立があり、定説はないではないか、そうしたところでは結局、教育は『中立』の立場をとるべきだ」といった俗説に対して、たしかに学説はわかれているが、そのことが、教える内容を一定にしないということでは決してない。「学説の対立の基礎となっている学界の共有財産が何であり、何を解決するために学説が対立しているかを考えることが（教えるべき内容についての）手がかりをあたえてくれる」⁽²⁴⁾と氏はいう。学説が対立しているから、国民教育の教科内容の決定に際して、国家が、決定的役割を担わねばならないというのでは決してない。学説の対立にもかかわらず、その論議をときほぐすなかで、安定的に存在している教えるべき内容が明らかにされるという。学問を基礎とする限り、そこに対立があるということは、むしろ、教えねばならない事項が明確になってくるとさえいえるかもしれない。学問の世界に、諸教科が基本的に支えられること、そこに諸科学が真理基準を設定する時、教えねばならないものが明確になるとともに、子どもたちの真の知性を開いていく、教科内容構成が可能となる。

2. 科学の論理、方法論から学ぶこと

教授学の問題、つまり、教材の選択、配例、教科内容

の人間形成的意味といった問題は、教授学の手をかりることなく、教科の論理構造の中で、また科学の探究過程の中から見出しされるし、また見出すべきものであって、教授学がある特定の枠組を設定して、求めるものではない。いわば、そうした「教育的配慮」こそ、教育における科学性の問題を歪めてきたのであって、専門科学が、そこに内在させている教授学の問題を、より自覚的に教育に提示すべきだ。ヴィルヘルムのこうした指摘は重要である。上述した遠山茂樹氏の「学界の共有財産を手がかりにして、教科内容を規定することができる」という主題は、また、ヴィルヘルムの主題を裏づけるものである。

もっとも専門科学の論理から、教科構成はもっと深く学ぼうし、学ばねばならないというのは、'60年代以降の日本の教科内容編成論の中で強く主張されてきたことでもある。数学者、遠山啓氏は、現代数学からの示唆を得ながら、水道方式という計算練習の方式を確立していった。氏によれば、現代数学が、数学教育にとって有効な視点を提供しうるのは、その「成果」よりもむしろ「方法」にあるという。その現代数学的方法的特質は、「分析・総合」ということ、「操作的方法」ということができよう。そして「もしわれわれが十分に慎重であれば、それらの方法は、数学教育の改善に大きく役立つであろう」とし、計算体系の基礎となる素過程の発見という発想は、こうした現代数学の方法論にもとづくものであった。⁽²⁵⁾

また、現代科学の方法論からだけではなく、科学史という科学の領域からも、学ぶことができるし、学ばねばならない。仮説実験授業の提唱者、板倉聖宣氏は、理科教育の問題を科学史の研究をよりどころとして考えていくことの意義を次のように言う。「これまでもしばしば、理科教育の中に科学史を導入することの重要性が指摘されてきたが、その大部分は、科学史の内容そのものを理科教育の教材としてとり入れるものであった。しかしわれわれはこのような理科教育と科学史との関連の仕方が、最も基本的なものとは思われない。科学史研究の中心は科学の自然認識の発展の法則性を明らかにし正しい自然観のあり方を見いだすことにあるが、この中心的な科学史研究の成果が理科の場に反映されねばならない」⁽²⁶⁾というのである。遠山啓氏にしても板倉氏にしても、当概の科学それ自体の内容ではなくむしろその科学の含みもつ方法やその目的からこそ、教科教育の問題は、学ぶところが多いという主張は、ヴィルヘルムのいう、「科学に内在する教授学的なものの発見・考察」ということ具体例ということもできよう。

さらに付言すれば、'50年代後半以降、アメリカの教育理論に決定的作用を及ぼすこととなったブルーナーの『教育の過程』において、次のように述べられているとき、それは科学と教育を接近させ、科学の中に教科構成の基本原則が見出しうるという主張でもあったのは周知のことである。「この命題（どの教科でもその基礎を、なんらかの形で、どの年齢の、だれにでも教えることができるであろう）は、驚くべきことだとはじめは思われるかもしれないが、その意図するところは、教育課程を計画する場合に、これまでしばしば見落とされた、欠くべからざる一点を銘記すべきだということにある。その一点とは、すべての科学と数学の中核をなす基礎的観念や、人生や文学を形成する基礎的テーマは、強力ではあるが、同時に単純なものであるということである。」⁽²⁷⁾

3. 科学の社会的機能

ヴェーニガーが、「歴史学が歴史教授の決定的要因とならなかったことがない」と述べるとき、それは、科学の社会的機能を示唆するものであったとあってよい。宗教教授学は、結局のところ、教会の意向によって規定され、歴史教授や公民科を通して、国家が、国民道徳を形成しようとする指摘もまた、「科学」が社会的利害関係において規定され、同時にまたそれが、社会的役割を担うものであることの具体的な事例として受けとめられるのである。もちろん、ヴェーニガーが、どれほど深くそのことを認識したかは別ではあろうが。ブランケルツは、今日、科学が社会的性格をおび、一定の利害関係のもとで、認識関心が規定され、したがって一定の社会的機能を果していることを明確に自覚すべきだという。

たとえばロートは、今日教科課程改革の決定的要因が科学であるとした。科学を学ばすことが、現実を理解させ、現実変革に道を開いていくことになるのであるから、彼は教科課程構成の決定的要因を、世界観や宗教や生活ということにはおこななかったのである。ブランケルツによれば、そうした考え方は、教科課程の検証（Überprüfung）には大いに役立つものであろうが、しかし、科学を決定的要因にすえるという思考方法の中に、ロート自身の否定した世界観の要素が含み込まれていることを、否定することはできないと指摘する。科学の三つの領域は、科学の発展過程において生み出されてきたものであり、だから当然教科課程を方向づけるものであるという見地は、すでに一定の立場表明であるのだと。ブランケルツのこうした批判は、二面性を含みもっている。ロートのような科学観とそれに基づく、教科構成論を受

け入れる根拠は何であるかという問いと、いかなる科学も、社会的な利害から自由ではないし、また社会的機能を帯びており、「価値中立性」という概念もまた虚偽的なものにすぎないという。真船和夫氏は、「自然科学の社会的機能を認識させる」ということで次のように述べる。それはただ、「自然科学の成果や方法を生活の中に取り入れ、生活を合理化しようとする」という程度のことではない。「こうした進歩（科学と技術の分野で今日起こっている偉大な進歩）が平和目的にのみ用いられるならば、それは諸国民全体の生活、文化水準の急速な改善を可能にする」⁽²⁸⁾というまさに、人類にとっての現代的な課題を認識させることがこのことの意味であるというのである。

「教育において、人間観の選択をしないということは、しばしば、最悪の人間観を手に入れることになる。『教授学』は、『価値から自由な』科学であるよりは、むしろ、積極的に価値を選びとり、その価値を実現することをめざしている」⁽²⁹⁾といわれるように、教授学は、価値の前にたたずみ、沈黙するのではなく、価値を能動的につくり出していかねばならない。ブランケルツが示唆するように、科学の社会的機能に対する認識は、その人間の世界観にかかわるものである。われわれはそうした世界観・価値観を、独善的にではなしに、選びとり深めることによって、科学の社会的機能を教科構成において、正しく位置づけることができねばならないのである。

4. 教科構成におけるイデオロギー批判

ブランケルツは、教授学がヴィルヘルムのいう「科学に内在された教授学的思考」から学ぶことの重要性を認めつつも、いったいどの科学が教科課程全体の調整をつくり出しうるかを問う。その問題は今日でもなお、教授学の課題として残り続けるものであり、そこにまた教授学ないし教科教授学がいつその科学として確立していくことが望まれているという。

教科課程ないし教科の全体枠を問題とする際、ブランケルツが特に強調する点は、社会批判ないしイデオロギー批判の視点だといってよい。それは、教育における諸々の美しい「理念」「スローガン」「たてまえ」の現実における虚偽性、欺瞞性を明らかにすることによって、現実の中に、そうした「理念」の真の実現をはかろうとすることにほかならない。

そうした視点は、たとえば次のような現実を指摘する。西ドイツの学校教育制度における教育の機会不均等の事実、しかも、下層階層出身の子どもが最も強い差別を受

けているということ。そして、そうした差別が生まれてくるのは、主として、学校という施設が中産階級向けにつくられていることに起因する。こうした事実を、教科課程構成に新たな視点の確立を求める。⁽³⁰⁾「規律の問題」「言語の問題」「学習動機づけの問題」が問い直されるなかで、教科課程や教授法の改革がより具体的に問題とされてくるのである。

精神科学的教授学には、そもそも社会階層などという問題がその視野にはなかった。それだけではなく、むしろ陶冶という美しい概念によって、現実の差別構造は、隠蔽された。精神科学的教授学の虚偽性は、「その『願い』を現実と考え、教科課程の美しい形式や前口上を、約束されたものの履行とみなし、その結果『願い』と現実の区別をつかなくした。」⁽³¹⁾のである。

ブランケルツ等、ミュンスター学派が提示した「教授学的構造枠」(Strukturgitter)の構想⁽³²⁾もまた社会批判意識に貫かれたものだといってよい。それはいってみれば、教科構成において、科学の社会的機能をより意識的に問い直す視点をもつことによって、人間の真の解放(Emanzipation)、成熟(Mündigkeit)を実現する教科の全体構造を明らかにしようとする試みにほかならない。

ところで、こうした問題提起は、日本においてもたとえば、「よい教材」ということで次のように言われる時その問題関心に共通するものであるといつてよい。⁽³³⁾「教科書内容が科学的に編成されることだとか、教える内容の真実性と系統性とかいわれる。科学的に真理であり、芸術的に真実なことが発達段階に応じて、系統的に選択され、配列されていなくてはならない、そうした点で、よい教材の条件だとしばしば指摘されるのである。そうした規定のし方が、まったくあやまりだとは思わない。しかし学習集団の授業を改造するために『よい教材』とは何かについての答えとしては、いかにも形式的すぎるし、不十分だと思うのである。」⁽³⁴⁾と、たとえば、文学作品の場合であるならば、「底辺の目」から書かれた作品である場合にはじめて、子どもたちの感動、共感、願い、怒り、悲しみを揺り動かすことができると指摘された。そしてより一般化して「よい教材とは、矛盾や対立なのでやすい、多様な解釈や解決方法が可能となるような豊かで、厚みのある教材である」と述べられたわけである。

教科構成にイデオロギー批判の視点をもつということは、教科内容編成において「美しい前口上」を排し、そこに、すぐれて立場性を貫かすことによって、科学・芸術の人間解放機能を現実のものとするということである。

注

- (1) Weniger, E., *Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit* (1957), In: Weniger, E., *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Beltz 1957 S. 216.
- (2) Blamkertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa 1975. (1. Auflage 1969) S. 132. なお、E. ヴェーニガーの教科課程論の基本構造については、拙稿「教科課程形成についての基礎的考察——西ドイツにおける教科課程論をめぐって——」『教育学研究紀要』(中四国教育学会編)第21巻(1976.3.)において、解説を加えた。
- (3) *ibid.*, S. 134.
- (4) Weniger, E. a. a. O. S. 319.
- (5) *ibid.*, S. 225.
- (6) *ibid.*, S. 218.
- (7) *ibid.*, S. 221.
- (8) Blankertz, a. a. O. S. 133.
- (9) Weniger, E. a. a. O. Ss. 218—219.
- (10) *ibid.*, S. 219.
- (11) *ibid.*, S. 221.
- (12) Roth, H., *Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?* In: Achtenhagen, F., Meyer H. L., (Hrg.), *Curriculumrevision Möglichkeit und Grenzen*, Kösel, 1975, Ss. 47—48.
- (13) *ibid.*, S. 48.
- (14) *ibid.*, S. 52.
- (15) *ibid.*, S. 51.
- (16) *ibid.*, S. 53.
- (17) *ibid.*, S. 53.
- (18) *ibid.*, S. 54.
- (19) *ibid.*, S. 56.
- (20) Wilhelm, T., *Theorie der Schule—Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*, Stuttgart, 1969. S. 266.
- (21) *ibid.*, S. 268—269.
- (22) *ibid.*, S. 270.
- (23) Blankertz, a. a. O. S. 141.
- (24) 遠山茂樹『歴史学から歴史教育へ』岩崎書店。1980. Ss. 56—59.
- (25) 遠山 啓『教師のための数学入門——数量編——』国土社 1960. Ss. 8—20.
- (26) 板倉聖宜『科学と方法』季節社。1969. S. 195.
- (27) J. S. ブルーナー、(鈴木・佐藤訳)『教育の過程』

- 岩波書店. S. 16.
- (28) 真船和夫『新訂 理科教授論』明治図書. 1973.
S.s. 65~66.
- (29) 吉田章宏『授業の心理学をめざして』国土社.
1975. S. 164.
- (30) Blankertz, a. a. O. S. 141.
- (31) *ibid.*, S. 141.
- (32) 拙稿「『構造枠』に基づく教科内容の構成——西
ドイツ・ミュンスター学派の教科構成につい
て——」『学級教授論と総合学習の探究』（日本
教育方法学会編）明治図書. 1983.で、解説を試
みている.
- (33) 吉本 均『訓育的教授の理論』明治図書. 1974の
「『よい教材』の条件と学習集団」の項を参照の
こと.