

教育観と日本人の思考様式 — 知識教育観を中心として —

田 浦 武 雄

序 教育観の問題点

第二次大戦後における日本人の教育観は、戦前と比べ多様化している。戦前においては、教育の原理となった教育勅語の思想にみられるように、国家主義とアイディアリズムと皇道主義とが統合されていた。アイディアリズムは、哲学的には観念論と訳され、教育哲学では理想主義と訳されている。

理想主義は現実主義に対する理想主義一般を指すのではなく、普遍的法則、理性、絶対精神を軸とし、国家を絶対視する立場であった。日本の場合、特にドイツ観念論の影響を強く受けていた。

皇道主義は、天皇を神聖視し、現人神として尊崇し、忠君愛国を中心的な精神的・倫理的価値と考える立場であった。

戦後日本の教育哲学では、民主主義を重視するデューイ (John Dewey 1859-1952) の理論を中心とするプログレッシビズム (進歩主義) の他、カトリシズム、マルクス主義、改造主義、分析哲学など多様な流れがみられた。アイディアリズムもここにちその勢力をなお保持している。

特に朝鮮戦争をきっかけに、アメリカによる占領政策が、日本の民主化よりも反共化の路線を強くするにつれ、アイディアリズムの力は天皇中心主義への動きとあいまって、一種の伝統主義の傾向が強まったとみられる。外国の動きと比べると、教育学界ではこのように伝統主義と、マルクス主義との対決が日本の特色とみてよい。

教育を動かす力は、教育哲学だけではなく、教育心理学、教育社会学等を含めた教育科学も存在するし、また国民大衆が身につけている体制順応主義、経済至上主義、家族的利己主義、立身出世主義、生活享楽主義、長いものにはまかれる、寄らば大樹の蔭、集団志向など多様な考え方が、教育だけでなく、思考様式に働いている。

教育観と日本人の思考様式を、多角的に論ずる

ことは必ずしも容易ではないが、知識教育に焦点をおいて、私のこれまでの日本人の思考様式研究シリーズを締めくくるものとして論議したい。

I 知識と知識教育

I-1 知識教育の立場

教育では知識の育成が重視される。一般論として、知識とは、自然や社会の現象や事物、および人間とその集団の構造や活動などについて、直接経験、間接経験、コミュニケーションなどによって、明確に意識され習得されたものをいう。

確かな知識は、情報を素材として、帰納法、演繹法、仮説検証などの方法によって、もたらされると言える。このような知識は、言語、記号、映像などの手段によって、人々の間に伝達され、交換され、共通の財産として蓄積される。種々の知識を、その内容連関に基づいて、論理的に体系化したものが、科学であり学問である。

知識とは何か、その起源や条件をどのように考えるかについて、理論的立場のちがいがみられる。

(1) アイディアリズム

すべての知識は、理性によって示される確実な公理に由来するとする立場である。戦前の日本に影響したのは、ドイツ観念論であり、特にドイツの教育学者 E. クリーク (Ernst Krieck 1882-1947) や P. ナトルプ (Paul Natorp 1854-1924) 等の影響を受けた。また、E. ハウスクネヒト (Emile Hausknecht 1853-1927) は、1887年から3年間、当時の東京帝国大学で教育学の講義を行い、教育学界に影響を与えた。

戦前の日本におけるアイディアリズムの流れは、皇道哲学や国家神道や国粹主義と共鳴しつつ、教育界を支配していったと言える。

(2) プラグマティズム・民主主義

大正時代の一時期、アメリカの教育哲学者 J. デューイ等のプラグマティズム・民主主義の教育

哲学が流入したが、この種の教育哲学の流れは、日本では国家主義の台頭とともに抑圧され、有力なものとはなりえなかった。もしもプラグマティズム・民主主義が、思想的に力をもっていたならば、日本の教育は民主化の方法へ大きく変わったことであろう。プラグマティズム・民主主義の教育哲学を受け入れなかった日本人の思考様式こそ、問題点として考えなければならない。

プラグマティズム・民主主義の教育哲学はデューイによって端的に示されている。デューイは、学習者を教育を受ける客体としてではなく、主体として捉え、主体と環境との相互作用を経験と呼び、この経験を望ましい方向によりよく改造することが教育の本質であると考えた。

デューイは、知識を実践的行為の一様式であるとし、既成の観念や思想は、現実と未来をきりひらく行動のための道具であり、それらの真か偽かは、実験や実践によって確かめられるべきであると考えた。このような実験や実践を保障するのは民主主義社会である。

知識教育の本質は、アイディアリズムにおけるように、固定した知識の注入にあるのではなく、経験の改造にあり、学習者の欲求や関心を推進軸として、反省的・実験主義的思考の力を発達させ、問題解決の能力を高めることにあると考えられていた。ただ、歴史的に客観化された文化遺産や科学的法則と、個々の人間の主体的経験との関連づけとを、建設的に考える必要がある。

これら二つの立場の他、マルクス主義、認知心理学、知識社会学等の流れもみられる。¹⁾ 認知心理学については後に特に触れたい。

I-2 戦前・戦後における知識教育観の推移

戦前の日本における知識教育観は、国家主義・皇道主義、アイディアリズム（理想主義）に規制され、政治権力が定めた教育内容をもっぱら注入するという考えかたが強かったことは否めない。戦争遂行上、自然科学や科学する心が強調された。しかしその反面、社会科学はむしろ抑圧されてきた感があった。

戦前においても、前に述べたように、大正時代のごく限られた時期には、自由主義・民主主義の波が日本の教育にも及んだことはあるが、この波

は権力によって抑えられてきた。自由主義・民主主義を受け入れることができず、国粹主義をよしとする日本人の思考様式が、戦争の破局を招くことになった。

戦後においては、民主主義をたてまえとして奨励されたが、それはたてまえに止まり、せいぜい多数決政治として考えられたにすぎない傾向がある。例えば、戦前の全体主義時代の閣僚が、戦後の民主主義をたてまえとする時代の内閣の首相に選ばれたという事態は、日本独特のものであり、全体主義と民主主義の区別を曖昧にして、多数決で決めれば正しいという当時の日本人の思考様式を端的に示したものである。

戦後の教育では、心理学を中心とする行動科学の影響もあって、戦前のような注入主義を重視するのではなく、発達段階を考慮して知識教育を進めることが強調された。

戦後5年ぐらいの間は、新教育が当時の政府によっても奨励され、「社会科の初志をつらぬく会」を始めとする民間教育運動の中にも、学習者の自主性を育てることを重視する知識教育観が定着するかにみえた。しかしアメリカの占領政策が日本の民主化より反共化へ路線が転換するにつれて、新教育は大きな試練を、受けることになった。

行政権力が、「学習指導要領」を定め、小・中・高の教科書検定を行い、それによって枠づけられた教育内容を、発達段階に応じ注入する考えかたをよしとするのが、保守勢力の抱く知識教育観であった。この考え方がよしとされ定着したところに、日本人の思考様式の特徴がみられた。

II 知識の構造化

1960年代になると、技術革新や自然科学の発展に刺激されて、科学的知識に重点をおく科学志向の学力が協調されるようになった。さらにスプートニック・ショック以後のアメリカのカリキュラム改造運動の影響をも受け、知識の構造や科学の方法を習得していくことが学力の条件とされるにいたった。このような科学的志向の理論的指導者は、ハーバード大学心理学教授のブルーナー（Jerom S. Bruner 1915-）やスキナー（Burrhus F. Skinner 1904-1990）であった。前者は認知心理学、後者は教育工学の代表者であった。

認知心理学の分野で注目すべきブルーナーは、知識の構造化と発見的方法 (discovery method) を一対のものとして提唱し、学び方の学習が重要であることを強調し、既知をバネにして未知をきりひらく思考力を重視する学力観や知識教育観を提唱した。かれの有名なことばとして、「認識は過程であって結果ではない (Knowing is a process, not a product) ことを重視し、認識は結果よりも、それにいたる形成過程が重要な意義をもつことを強調した。²⁾

ブルーナー理論が注目されたのはなぜであろうか。在来の学習理論のゆきづまりというか問題点に対する反省がきっかけとなっていると言ってよい。在来の学習理論は、記憶力を核にした学力論を重視し、また知識の量的ストックを重視した学力観にたっていた。ところが 1960 年代になり、情報社会の拡がりによって、知識の加速度的増加を生みだし、教科の親学問の発達に対応して、学校の教育内容が量的・質的に拡充したことによって、教育内容の過密化をもたらした。そのため授業についていけない多くの生徒を生み出した。そこで教育内容の精選が必要視され、知識の根幹を重視し、枝葉になる部分を切落としていく教育内容の構造化、知識の構造化が主張された。その代表がブルーナーであったと言える。

知識の量的な拡大だけでなく、質的に変化してきた理由は、在来の学問領域の間に境界領域の新しい学問が登場し、在来の学問領域を超えた学際的領域が台頭してきたことによる。

在来の学習の重点は、既成の知識を記憶し、多くの領域の知識をカバーし、ストックすることにあったが、新しい問題点にぶつかった時の解決法としては不十分さを免れなかった。そこで既知をバネにして、未知をきりひらく創造的思考力を重視する必要性が生じた。ブルーナーが提唱した発見的方法は、この課題に答えようとしたのである。発見的方法は整理すると次のような 4 段階から成っている。

- ①事実認識 問題意識をもって具体的事実を観察する。
- ②直観的思考 仮説をたて、あれかこれかきめてを予測し思考する。
- ③論理的思考 ひとつの概念へたかめまとめる。

④現実適用 生きた能力に転化する。

この方法の特色は、特に第二段階の直観的思考、すなわち、あれかこれかの択一的思考の過程を重視する点にある。この方法は、かつて科学者が法則や定理を発見するにいたった過程を、学習者が自ら探求することによって、法則や定理を再発見する過程を重視するものである。認識の結果を記憶するよりも、認識形成の過程を重視している。学び方の学習のモデルとなる点で、発見的方法は重要であると言ってよい。³⁾

ブルーナーは、さらに知識の構造と発見的方法とを一体化して捉えるべきであることを強調したが、私もこの点を重視したい。その主な理由は次の二点にある。

- ①人間不在にならないために 1960 年代の日本では、ブルーナー理論が注目されたが、知識の構造が発見的方法とときはなされた傾向があり、知識の構造が体系的にとり出され、教育内容の精選や知識の構造が重視されたが、発見的方法は時間がかかるせいもあって、注入的な教授にウエイトがおかれ、学習者の主体的活動が軽視され、課題解決の能力の育成の点で不十分であったことである。
- ②情報社会へ適切に対応するために 情報社会は、情報の量的拡大と質的变化とを、もたらししている。既成の知識や処方箋のない新たな課題に対応して、いかに取組むかの学び方の学習を行い、課題解決の学習のしかたを学び、不断からその能力を培っておくことが必要である。⁴⁾

ブルーナー理論が紹介され、日本で導入された場合も、学習者の主体的活動の要素を軽視して、知識の構造の注入に陥ったり、構造の概念を変容させて、社会科などで当時の文部省の担当官等が定めた教育内容の重点を「構造」と考えたりする傾向がでてきた。このような傾向に陥っていく背景には、教育についての日本人の思考様式の中に、教育内容は権力がきめるものとする考え方が根強く続いているためと思われる。

Ⅲ 教育の人間化

Ⅲ-1 NEA の報告書が示唆するもの

1978 (昭和 53) 年の「学習指導要領」の改訂で

は、人間性豊かな教育が強調されている。これは重要な特色であるが、アメリカの教育の動きに比べると、若干遅れていたことは否めない。

アメリカでは、ソ連の人工衛星の打上げに伴うスプートニクショックのせいもあり、1960年代の教育は、科学主義的傾向が強くなり、科学的知識や探求のしかたや、情報処理能力が強調された。特に情報処理能力が偏重され、人間の能力観が狭く捉えられ、人間の成長に必要な情意的能力や道徳性が軽視されるうらみがあった。それらを反省し、1970年代には、全人的発達の観点から、教育の人間化、人間的教育を確立する必要性が強調されるようになった。この場合の教育哲学は、一種のヒューマニズムやパーソナリズム (personalism) やプラグマティズムと言えるものであった。この思想の口火を切ったのは、全米教育協会 (National Education Association 以下NEAと略) の1971年の報告書『70年代およびそれ以後の学校』である。⁵⁾

NEAの報告書は、教育の人間化、人間的教育をめざす学校の役割を強調している。その中心主張をまとめてみよう。

- (1) 個人差を尊ぶとともに、人間の連帯感を強調すること。
- (2) 生徒が過去からの遺産を理解し、そこから出発し、さらにそれによって拘束されないようにすること。
- (3) 生徒が優れた学力をもって、社会に貢献すると同時に、自己自身の人格を強化すること。
- (4) 自己の成熟を伸ばし、他者の成長を助けるように、自らの生き方を考える手助けを与えること。⁶⁾

また同報告書は、人間中心の教育が70年代の課題であることを強調している。その中心主張は次のようにまとめることができる。

- (1) 人間中心というのは、全面的に実現された人間を目指すことであって、身体的、美的、情緒的、社会的、道徳的な発達を重視しなければならない。
- (2) 人間中心の教育は、社会に適応するだけでなく、全面的に実現された個人として、よりよい社会の形成に貢献する人間をめざす。
- (3) 科学や技術が、人間の主人となりつつある

ところに、こんにちの問題がある。

- (4) 知的教育に重点をおきすぎるのはよくないが、人間中心の教育は、知的教育を軽視しない。⁷⁾

さらにこの報告書は、四つの充実した予備資料をふまえてまとめられているが、そのうちの1つは、教師の人間化を実現する教師の役割を提言している。その特色は次の二点にみられる。

- ①人間中心の教師の専門職性 近年、教師の専門職性とは、教育機器の知識と技術を指すかのように考えられてきた。これは不十分で、教育の中心的課題は、生徒との対話にある。対話による教育を重視すべきである。
- ②教師の自由と自立性 人間中心の学校においては、教師の自主的判断が尊重される。とりわけ教授上の政策決定に関わる教師の権利が大幅に認められている。教育行政が官僚主義や権威主義の傾向を強くもっている状況の中で、学校を真に人間中心にするためには、学習者に最も近い位置にある教師の自由と自立性を確立することが、焦眉の課題となる。⁸⁾

このように、この報告書は、教師の専門性を妨げる要因が、教師に専門職として自律性を与えることを妨げている教育課程行政の中にあることを指摘している点は、われわれも留意する必要がある。アメリカの教育課程行政は、日本のそれに比べれば、中央集権的ではなく、地方分権的であり、多くの自律性を保持していると思われるが、この報告書は教師の専門職としての自律性が重要であることを特に強調している点に注目したい。

なお教育の人間化の必要性については、NEAの報告書以外にも、オープン・エデュケーションの運動や、J.S.ブルーナーの二本立カリキュラムの提唱の中にも、見ることができるので、次にこの点に触れたい。

Ⅲ-2 オープン・エデュケーションと学校の人間化

オープン・エデュケーションというのは、イギリスのサマーヒル式の教育のタイプのものから、ティーム・ティーチングや無学年制学校のタイプのものを含めて、かなり広く考えられている。しかし共通しているのは、在来の教科本位の、教室

の枠にはまった教育を改革して、学習者の興味、関心をも尊重して教育を進めていくやり方である。その一例は愛知県の緒川小学校でも行われているように、壁のない広い部屋をも設けて、子どもたちは数グループに分れて、自分の興味のある学習や作業を、教師の助言をも得て、計画をたてて展開していくやり方である。オープン・エデュケーションの決め手になるものは、学習者の自発性を育てることにあるという考え方に基づいている。

オープン・エデュケーションの場合、ジョン・デューイの教育哲学が重視されている。もっとも、細かくみればデューイ理論には、児童中心化と学校の社会化との二大原理が密接に結びついており、オープン・エデュケーションは、どちらかといえば児童中心化に重点がおかれた感があるので、デューイ理論そのものが、オープン・エデュケーションの哲学となっているとは、言いにくい面がある。しかしデューイ理論がオープン・エデュケーションの考え方の重要な柱となってきたことは事実である。⁹⁾

戦前とちがって、日本でもオープン・エデュケーションの趣旨に沿った学校が生まれ、こんにちも続いている。しかしその数は限られており、学校教育の大きな流れにはなっていない。その理由は教育行政が中央集権的であることに慣れ、教育は御上おかみが定めたことに従うのをよしとする日本人の思考様式が働いているためと考えられる。

Ⅲ-3 ブルーナーと教育の人間化

J. S. ブルーナーは、1960年代、知識の構造化と発見的方法によって、教育の現代科学化に大きな役割を演じ、日本でもブルーナー旋風がおこり、多くの著書が翻訳出版された。

その後、同氏は1971年の著書『教育の適切性』(The Relevance of Education)で、人間的教育の観点をうちだしてきた。¹⁰⁾ 科学的立場の強調にとどまらず、人間的立場への脱皮を示したものと言える。その変化の理由はすくなくとも二つあるように思われる。第1に、教科の構造の考え方は、理数科には有効であるが、他の教科の場合にも常にうまく活用できるかの問題点がある。第2に、価値・情操の問題の重要性に気づく必要があり、これまでの科学的認識の教育課程に焦点をおくだ

けでは足りないことが反省されたためである。

ブルーナーは、『教育の適切性』の第7章「技能の適切性ないし適切な技能」で、従来科学的立場の強調に偏ったことを反省し、人間的教育の観点の重要性を認識し、二本立カリキュラムの提案を行ったことが注目される。

ブルーナーは、科学的認識を形成する標準的学習と、学習者自身が出会う切実な問題、すなわち政治的分析を行い、社会的関心をよせるべき問題を中心とする学習との統合の必要を考えた。そこでかれは、標準的な諸教科を網羅する月・水・金のカリキュラムと、生徒の直接的な切実な問題と取組む火・木、(必要な時は土曜日も使って)の実践的・活動的カリキュラムとの二本立ての構想を提案した。この中の後者つまり活動的カリキュラムは、新しい観点を示したものと言える。この考え方は、アメリカの学校や大学でとりいれられている自主的研究(independent study)に類比できるし、日本の近年の総合学習も適切に行われれば、この趣旨に近い面があるとも言える。

教育の適切性は、ブルーナーの場合、二つの側面をもっている。1つは社会的適切性であり、他の1つは個人的適切性である。社会的適切性とは、教育内容は、世界が直面している緊急な問題、それらの解決が人類の存亡に関わるような問題に対して、関連をもつものでなければならないという意味である。

後者の個人的適切性とは、教育内容が何らかの実存的な規準、すなわち人間の感動をよびおこすもの、人間にとって意味のあるもの、リアルに迫ってくるものといったような規準によって、教育内容の習得そのことのなかに人間的喜びが湧くような、自己報酬的な系統を備えていなくてはならないという意味である。ブルーナーは、教育の適切性をたかめるには、社会的適切性と個人的適切性との統合が必要であると考えている。

さらにブルーナーは、1970年代の教育への提言を四つの点で行っている。¹¹⁾

(1) 論争的問題との対応

知識を実践と決断の脈絡の中へ移すことが大切である。教育は中立的・客観的な態度ばかりとってはならず、教材は、論争的問題を避けて通ってはならない。

(2) 問題発見的探求の奨励

教育は、もっと未知なもの、推測的なことがらに注意を集中することが重要である。既知なるものは、推理思考のための基礎として使用するべきであり、問題発見的な探求を励ます必要がある。

(3) 内的報酬が学習のきめて

教育の過程を学習者と共有のものにすることが重要である。学習は、たとえ一人の教師に大勢の生徒がついているとしても、あくまでも個人が行う営みである。カリキュラムを編成する場合、生徒が学習に対する各自の目標を設定するさいには、選択の自由が与えられねばならない。この主張は、内的報酬が学習のきめてであると考えているからである。

ブルナーが内的報酬といっているのは、外的報酬によって学習を進めるのではなく、問題にぶつかって、自ら努力した結果得られる達成感の悦びが重要であることを指摘したものと言える。

(4) 二本立カリキュラムの構想

新しいカリキュラムは、標準的な科目をもって編成する部分と、実践的・実験的カリキュラムとの二本立で構想する必要がある。特に後者の実践的・実験的カリキュラムでは、論争的問題をもとり入れることによって、生徒の問題意識を活発にし、生きた経験と活動を手段として活用することが望ましい。

また後者の実践的・実験的カリキュラムでは、ゼミナール、政治的分析、学校の諸問題に関する諸論説 (position papers) の展開、地域社会における問題発見 (problem finding) といった実験的な内容がとりあげられる。その場合の学習方法としては、学習の伝統的手段 (conventional media of learning) とは別の、フィルム、政治的ディベート、各種活動計画の実行といった活動を学校にとり入れたり、生徒の分析、討論、批判にさらしていくようにしたいと、ブルナーは主張している。

このように、ブルナーは四つの提案を行っているが、そのねらいを概括すれば、これからの教育は、個人にとって重要な意味をもつ目標と、個の重要性が可能でありうるような社会を確かにする目標とを達成する技能を、市民の中に生み出すことをめざすべきであることを強調したのである。

III-4 学校の制度としての改革

1961年の『教育の過程』として結晶した1959年のウッズホール会議は、初等・中等教育の自然科学教育の改善について行われたが、ブルナーは1970年代の教育改革は、学校の制度 (institutions) としての改革を焦点におくべきであると主張した。この考えは、1971年9月号のアメリカの教育誌 Phi Delta Kappan で述べられているが、その中心主張をみてみよう。¹²⁾

1970年代では、教育改革の関心は、もはや学校をカリキュラムによって内部から変革することではなくて、社会の諸必要に全学校を適応させること、学校を制度 (institutions) として変革することである。われわれに挑戦するようになったものは、改革 (reform) ではなくて革命 (revolution) である。

特に貧民階級の子ども達の収奪の問題と中流階級の子ども達の疎外の問題の解決に焦点をおくべきである。学習者の学習意欲をいかに活気づけるか、子ども達の独創性をいかに生み出すかを重視する必要がある。

このように、ブルナーは、学校を制度としての改革の必要性を主張している。このことは、一人一人の子ども達の教育の質をたかめるには、それに枠をはめている制度そのものを変えることが重要であることを意識していた。かれは教育の革命を主張したが、この場合の革命は政治革命を意味していたわけではない。しかし、教育は時として政治的な問題でもあり、政治的に中立な主題におわるわけではない。かれは二本立カリキュラム、特に実践的・実験的な火・木 (必要なら土曜日も含め) のカリキュラムで、論争的な問題との取組みの必要性を主張し、教育内容・方法の改革を主張したのである。この考え方は、知識だけでなく、感情・情緒・情動とのバランスのある発達を意図したものであった。

III-5 教育の人間化のゆくえ

1970年代には、教育の人間化の主張が登場し、すこしおくれた形で日本でもゆとりある教育、知識と感情とのバランスある教育の動きとして、注目された。アメリカの場合教育の人間化は、70年から80年代にかけて、ややムード的な傾向に

終わった感がある。それには若干の理由がある。

第一には、全米教育協会の報告書の趣旨が、現場の教育に浸透するには時間がかかったことである。

第二に、オープン・エデュケーションも、アメリカではどちらかといえば、中産階級の教育要求に支えられるにとどまり、いわゆる Back to Basics (基礎に帰れ) の運動、すなわち下層階級の子どもたちにとっては、学校を出てすぐ役に立つ基礎的技能の習得を重視する運動との対決に追われたことである。

第三に、ブルーナーは、1972 年から 79 年代までアメリカを離れ、イギリスのオックスフォード大学へ移り、幼児の認知過程の実験的研究に力を注いだことである。

第四に、より根本的には、教育の人間化の思想や哲学の面で、なお不十分であったことである。特に価値観の面、教育の目的論の面で不十分であったこと、知識教育の面で、論争的な問題をいかにとりあげるか、現場の教師にも分かりやすい教育のやりかたについての論議が不足していたことにあるように見える。このことは、日本におけるゆとりある教育の考え方の場合にも言えることである。

ブルーナーは、1971 年の前掲の論文の終わりで、カリキュラムや学校の改革 (reform) だけでは不十分で、これからの課題は、人間が食べていくだけでなく、人間が愛しあい、所属しつづけることを可能にする文化・社会・テクノロジーを創造する能力を育てることであると言っており、創造力を強調している点に注目したい。私は、創造する文化・社会・テクノロジーは、これからは、人類共生の文化であり、社会であり、テクノロジーでありたいと考える。

1983 年 4 月に、アメリカ政府の「優れた教育に関する全国審議会」は、『危機に立つ国家』(A Nation At Risk) を発表し、教育の改善を主張した。¹³⁾

この報告書は、本文 36 頁の小冊子であるが、アメリカの教育が、この十数年間、凡庸への流れに身を委ねてきたと批判し、今こそ国をあげて卓越性への変革を果たさなければ、国家の将来は危いと警告した。

この報告書は、勤勉と努力の哲学を説いており、

すべての学習者に対し、才能に恵まれたものもそうでない者も、富める者も貧しい者も、最大の努力を払い、それぞれにとって最高の成果を上げるように要望している。

①ハイスクールの教育課程の学問性を高めること

②大学入学許可基準を引き上げること等を提案し、卓越性の実現には金がかかるが、凡庸は結局はるかに高くつくとして、教育の質的改革、とくに知的学力の充実を強調した。それまでの教育の効果の批判であり、教育の人間化の修正とも言える側面がある。

IV インストラクションの概念

ブルーナーは、1966 年に有名な論文集『インストラクションの理論をめざして』(Toward A Theory of Instruction) を表わし、教育方法のあり方を示した。¹⁴⁾ 私はこのインストラクションを日本語でいかに訳すかに苦勞し、『教授理論の建設』と訳して出版した。インストラクションは、教師が教えこむ指導 (teaching) ともちがひ、学習者の自発的活動に重点をおく学習 (learning) につきるのでなく、両者を止揚するものと言える。すなわち教えるべきことは教えるが、注入に偏らず、また自発的探求を重視するが、自由放任に流れず、両者の長所を生かし、短所を克服することを意図したものであり、発見的方法 (discovery method) の特色を言うのである。日本では教育学者広岡亮蔵氏によって discovery method は発見学習と訳され、この訳語が日本では定着したが、ブルーナーの考えは instruction に示されているように教えこみと学習とを統合したものであった。私の訳書では teaching を指導と訳し、learning を学習と訳し、instruction を教授と訳したが、instruction に相当する適当な日本語が無いのが残念である。アメリカの教育学者ブラメルド (Theodore Brameld 1904-1987) は、defensible partiality (支持的傾向性) という語を用いて、teaching と learning との統合をめざしたが、これはその発想の点でブルーナーと似ている。

戦後ソビエト教育学がわが国に流入した際、オブチェニエ (Обучение) を教授=学習と訳した

が、この概念も、ブルーナーの発想や問題意識と若干似ている面がある。

いずれにしても教育方法の如何によって、知識教育の成果も左右される。授業は教師の指導活動と生徒の学習活動との相互作用の中で成り立つことから、instruction の概念は重要であるが、日本語にこれに相当する語がないのは、日本語の貧困を意味するし、日本人の思考様式の限界や特色を示すものとも言える。

V ブラメルドの文化化の概念

ブラメルドは、1961年以降の予備調査を経て、1964年から1年間、日本の文化と教育についての調査研究を、四国の善通寺を拠点にして行った。その成果を1968年『日本—2つの地域社会における文化・教育・変化』¹⁵⁾ という著書で発表している。この研究は教育哲学、教育人類学、教育社会学等の方法を駆使し、学際的研究としてまとめたものであり、日本研究としても評価すべき点が多い。

日本での調査研究の概要を、かれは、1966年の『アメリカ教育哲学会年報』に、一文を取っている。¹⁶⁾ この場合注目すべき概念は、文化化(enculturation)である。これは、文化と教育との関係、異文化理解という問題が重要になるにつれ、注目されるべき概念である。

ブラメルドは、文化化が、単に文化的同化や文化的伝達にとどまらず、文化的変革の過程でもあることを鮮明に打ちだした。

「文化化とは、学習と教授との全面的な人間的過程であり、これなくしては、いかなる文化も存在することも、進化することもできない。この過程は、すでに学習され総合されて、文化の中に生きている人々の習慣と技能となっているものを伝達することから成り立っている過程であるだけでなく、人々がそのような習慣や技能を修正し、変革する過程でもある。」¹⁷⁾

このように、ブラメルドは、文化化を文化的同化作用だけでなく、文化的改造をも含むものであると主張している。

ブラメルドの調査研究は、日本の文化と教育を理解することを意図しており、直接、日本の教育改革への提言を体系的に行ったものとは言えない。

しかし日本の教育改革を考える上で、示唆に富む二つの点を注目したい。¹⁸⁾

(1) 論争的な問題にふれないことをもって教育の最上の政策とすることは誤りである。

日本では、教育の過程が単にインドクトリネーション(独断的注入)に陥ってはならないが、それとともに、部落民問題や抗争的な政治問題等の検討を避けてはならない。かれが重視している支持的傾向性の教育方法が重要であることを主張している。

支持的傾向性の方法とは、伝統主義の教育哲学がもつ独断的注入(indoctrination)のもちがちなゆがみと、一部の進歩主義の教育哲学が陥った児童中心主義のもつ自由放任とを克服することを意図したものである。すなわち学習が目的と方法において、ある種の立場をもつ時にも、学習者の率直な吟味に耐えるように立証可能な確信と開放性とをもっており、独断的注入のもつゆがみに反対した。他方、系統的な教えこみが、学習者の吟味に開かれており、それ自身の目的に相当であり、個人および集団の協同的探究としての意義をもった学習に従っているならば、系統的方法を認める余地を与えている点で、自由放任の性格をもった児童中心主義の教育とは異なっている。

ブラメルドは、このように学習指導の最適化を主張している点で、ブルーナーと似ている面がある。葛藤的・抗争的な問題を取扱うには、一つの立場に偏らず、具体的には比較研究法を奨励している。

(2) 日本における道徳教育や古い宗教の不毛さを打開するには、宗教についての比較研究が必要である。

この場合、人間が未来をめざすものとして、アメリカの宗教哲学者パウル・ティリッヒ(Paul Tillich 1886-1965)のいう究極的関心(ultimate concern)の問題にめざめる必要がある。¹⁹⁾

このようなブラメルドの主張は、かれの教育的価値論や宗教哲学としての教育哲学の核心を表現したとも言える。ブラメルドのいう宗教は、人間のもつ究極的価値への献身と同義語であるが、

ブラメルドの言う究極的価値とは具体的には人類の一致 (convergence of mankind) と民主的世界文明の確立を意味していた。

VI 知識の枠組としての学習指導要領

日本の初等・中等教育の場合の知識教育に大きく影響してくるのは、学習指導要領である。日本の学習指導要領は、小、中、高校における教育課程の編成および実施にあたって基準として従わなければならないものである。日本の場合、学習指導要領は、教科書検定の基準となり、しかも1960 (昭和 35) 年以來拘束力をもってきた。学習指導要領の中身の変遷をたどると、改善された面もあるが、社会科の場合問題点がみられる。たとえば憲法の特徴づけの変遷をみると、検討の余地がある。

1947 (昭和 22) 年の学習指導要領では、「基本的人権の尊重、平和主義、主権在民、戦争放棄、政府の民主的組織などの原則」を示した。1960 (昭和 35) 年では、憲法の特徴から「戦争の放棄」を省き、「基本的人権の尊重、平和主義、国民主権、三権分立、代議制、議院内閣制などの基本的な原則に基づいていることを認識させ、天皇の憲法上の地位について理解させる」と定めている。1969 (昭和 44) 年になると、「基本的人権の尊重、国民主権および平和主義の基本的な原則を理解させる。また日本国および日本国民統合の象徴としての天皇の地位と天皇の国事に関する行為について理解させる」と定めている。1998 (平成 10) 年のものでは、「日本国憲法が基本的人権の尊重、国民主権及び平和主義を基本的原則としていることについての理解を深め、日本国及び日本国民統合の象徴としての天皇の地位と天皇の国事に関する行為について理解させる」と定めており、1969年のものと似ている。

ここの記述の推移をみると、変わっているのは、戦争放棄等が憲法の特徴づけから省かれていることである。知識教育を深めていく場合、このことが何を意味するのか検討の余地を残している。このことは、日本人の思考様式を反映したものとも思われる反面、これからの日本人とくに若い世代の思考様式の方向づけをしているのではないかと批判もでてくるように思われる。

VII 生きる力と豊かな心

1989年の「学習指導要領」の改訂や2002年の「学習指導要領」の改訂では、それぞれ教育の改革を打ちだしている。これらの改訂には、中央教育審議会の答申が大きな役割を示している。前者では、国際化に対応する人づくりが強調され、日本の文化と伝統の継承をも軸とした自己教育力が重視され、学力を中心とした考え方から、自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる人間の育成がめざされている。後者では、ゆとりのある環境の中で子どもたちに「生きる力」を育むことがめざされ、総合学習の設定によって、問題解決力の育成が重視されている。

学校週五日制の実施に伴い、これが授業時数のやりくりの問題に終わることなく、児童、生徒一人一人が、21世紀に向けて主体的に生きるための資質や能力の育成をめざした学校改革の一端として考え、学校の目標と教育課程全体の見直し、指導と評価のあり方の見直し、家庭、地域社会と学校との関係の見直しなどを含め、学校教育全体のパラダイムの変革を要求するものだという主張もみられる。

1996年7月19日の中教審の答申では、「生きる力とゆとりを」提言している。「生きる力」とは、知・徳・体のバランスのある成長発達を遂げさせることが重視されている。知・徳・体のバランスのある成長発達という考えは、全人的教育の観点からみて妥当な考えである。子どもの教育の実態に対応して、この理想の達成に努める必要がある。

読み・書き・算を含めた日本の生徒の識字率の高さは、他の国と比べて優れていることを示している。知の面からみて評価してよい面がある。例えば数学の国際比較で、中学1・2年生の成績をみると、シンガポール、韓国と並んで高い。中学2年生の理科についても同様の傾向がみられる。しかし思考を特に必要とするような問題の成績は日本の子どもの場合非常に悪かった。例えば、科学の領域の問題の一つに「二酸化炭素は、ある種類の消火器に使用されている物質です。二酸化炭素はどのようにして火を消すか、説明しなさい」というような考えさせる問題については成績が悪かった。また平均点は良いが点の分布が平均点の

まわりに集まっている。突出した人が少ないこと、できない子も少ないこと、平等性が強くあらわれているといった傾向が示されている。そこで達成度に合わせた教育を考える必要を、中教審は提案している。突出してできる子に対しては進んだ教育を、大器晩成型の子どもにはゆっくりとした教育をし、丁寧な教育をして、悪平等にならないようにしようというのである²⁰⁾

また知の面では、自ら課題をみつけ、自ら学び、主体的に判断し行動し、よりよく問題を解決する能力を育成することがめざされている。この考えは、私のいう人間的教育、創造的思考力の育成が大切である主張と軌を一にしている面がある。

しかしこの課題を達成することは容易ではない。教育内容をつめこむことをもって、教育の本質と考える思考様式が、日本人の考え方の中に根強く残っている。このようになる要因としては、人格の教育よりは、受験の技術教育におちこんでいる面がある日本の学校教育の特質との相互関係や相乗作用が、働いているように思われる。

また各種の調査でも明らかなように、学習の時間や読書の時間が、外国の若者や子どもに比べ、日本の若者や子どもは、非常にすくないという状況がある。毎日の自学自習の時間が1時間にもみえない状況では、若者の基礎学力はもちろん創造的思考を働かせる学習が生れることを期待することはできにくい。

また豊かな心の育成が、歪められた愛国心教育に変わっていくことがないようにしなければならない。豊かな心と生きる力を育てるには、自己選択で行う行為の機会をふやし、子どもが主人公になるような実践を行い、学ぶこと、関わることに深く感動する体験の質が確保されねばならない。優れた知性は優れた感性と統合される必要がある。

近年、長崎、沖縄での中学生による児童殺人事件は衝撃的な出来事であり、再び心の問題論議がおこってきた。文部科学省は、道徳補助教材「心のノート」を作製して、中学校に配布し、使用の徹底をめざしている。

心の教育の上で望ましいことが、「心のノート」には書かれており、役に立つ面も多い。しかしいくつかの問題点があるように思われる。

①愛情が家庭から郷土を経て国へ自然に伸びて

いくのが健全であるとされているが、国が二度の大戦や植民地支配を起した負の歴史のとりあつかいは無視されている。

②郷土の伝統が美化されているが、村八分や共同体規制が依然として跡をたない現実が軽視されている。

③子どもの反応をよくみて、自ら答えを導かせる現代心理学的な装いがされているが、感謝の気持でひたすら国に報ぜよという考え方がひそんでいる。

近年バブル経済が崩壊し、失業者は増大し、銀行利子も低金利となり、人々は不安に陥り、何らかのより所を求めている。そのより所が家族や国家になりがちだが、自らの自由と責任の感覚が弱まり、アメリカの社会心理学者エリッヒ・フロム (Erich Fromm 1900-1980) のいう「自由からの逃走」が生まれ、自由の不安に耐えかねて人々は何かの力の拘束を求めるようにならないようにしなければならない。

昭和35年の学習指導要領において「戦争放棄」が憲法の特徴から省かれた。あれから43年経った。近年「君が代」を国歌とし、「日の丸」を国旗とすることが法律化され、元号も法律化されてきた。「愛国心」を小中学校の評定項目に入れているところもできたとされている。これらの現象をみると日本人の思考様式は戦前と大差ないようにみえる。

また「教育基本法」改正の論議が日程に上り、「愛国心」等の強調が意図されていると言われている。また「憲法」に忠誠を誓うべき閣僚から公然と憲法改正が主張されるようになった。このような脈絡で考えると、「心」の教育は、批判精神を軽視し、時の政治権力の描いた人間の精神像の注入におわる危険性を指摘する声もでてきた。²¹⁾

VIII 教育観特に知識教育の課題

ハーバード大学の日本史の教授であった E.O. ライシャワー (Edwin O. Reischauer 1910-1990) は、『ライシャワーの遺言』²²⁾ で、次のような印象的なことばを残している。

「世界は今、変化の速度を上げながら、人類が経験したことのない生存環境に適応することを人びとに迫っている。

これから20～30年のあいだ、人類は滅亡の淵にそそり立つ絶壁の小径を、深い霧に包まれて歩き続けなければならない。核兵器の管理や制御も不安定であり、地球環境の破壊も深刻化しているのに、事態に有効に対処できる国際組織が存在しない²³⁾。

ライシャワーはこの20—30年のあいだの危機を深刻に受けとめ、日本はながい間の島国根性を清算し、一国繁栄主義に陥ることなく、異文化理解と人類共生の哲学を身につけることを強調した。

近年の日本の経済不況、産業の空洞化によって、多くの失業者が生まれ、子どもたちの中には、親がリストラにあって、学校にも行きにくいものが増えてきた。親の失業によって、家族の人間関係が崩れていくケースも多くなった。

他方、有力な政治家の口から、「日本の国は天皇中心の神の国である」、「日本はいつまでも侵略戦争の反省をする必要はない」、「靖国神社問題で中国や韓国の政府が、とやかく言うのは内政干渉である」等々、国粹主義的な考え方が再び頭をもたげてきたのではないかという感じがする。こういった発言は、民主教育や創造性教育に対して大きなブレーキをかける働きをしているように思われる。またこれらの動きは、人類共生の教育を進めなければならない教育にとっての障害になるように思われる。もちろん、日本のよい伝統、すなわち他の国民に負けない仕事の勤勉さ、優れたものづくり、美的感覚、他者への親切心等、これからも継承し発展させていかなければならないものは多い。

日本がこれからの世界で孤立することなく生きぬいていくには、個の確立とともに、人類愛の視野をもち、異文化理解の能力をたかめ、新しいものづくりや創造的な発明によって、日本の経済力や文化力をたかめていかなければならない。そのための教育、知識教育が要求されていることを特に認識する必要がある。

【注】

- 1) 田浦武雄著 『教育学概論』 放送大学教育振興会、1986年。「19章知識論」 148—154頁。
- 2) Jerome S. Bruner, Toward a Theory of

Instruction, Harvard University Press, 1966. p.72.

田浦武雄・水越敏行訳 『改訳版 教授理論の建設』 黎明書房、1983年、100頁。

- 3) 田浦武雄著 『改訂版 教育学概論』 放送大学教育振興会、1990年、101頁。
- 4) 同上 『教育学概論』 放送大学教育振興会、1986年、168頁。
- 5) N.E.A., Schools for The 70's and Beyond: A Call to Action, N.E.A., 1971.
全米教育協会著 山本正訳 『よみがえる学校』 サイマル出版会、1976年。
- 6) N.E.A. op. cit, pp.17～30。 田浦武雄著 『教育学概論』 52頁。
- 7) 田浦武雄著 『学校の人間化』 明治図書、1985年、19頁。N.E.A. op. cit. pp.17～22。
- 8) Mario D. Fantini, The Reform of Urban Schools. N.E.A., 1970.
田浦武雄著 『学校の人間化』 21～22頁。
- 9) 田浦武雄 前掲書、23頁。
- 10) Jerome S. Bruner, The Relevance of Education, W. W. Norton, 1971. 平光昭久訳 『教育の適切性』 明治図書、1972年。
- 11) 田浦武雄著 『学校の人間化』 28頁。
Bruner, op. cit. pp.115～117.
- 12) Jerome S. Bruner, "The Process of Education Revisited." Phi Delta Kappan, September 1971. pp.20～21.
田浦武雄 『学校の人間化』 29頁。
- 13) The National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. U.S. Government Printing Office. 1983.
- 14) Jerome S. Bruner, Toward a Theory of Instruction.
田浦武雄・水越敏行訳 『改訳版 教授理論の建設』 (1983年)。
田浦武雄 「教授理論の再検討」 日本教育方法学会編 『教育方法 7』 明治図書、1971、22-31頁。
- 15) Theodore Brameld, Japan: Culture, Education and Change in Two Communities, Holt, Rinehart and Winston, 1968. pp.

- 239～263.
- 16) T. Brameld, "The Descriptive - Normative Dilemma Reconsidered in Educational Perspective", in *Philosophy of Education*, 1966, pp.59～69.
- 17) *ibid.* p.63.
田浦武雄著 『改訂版 教育学概論』
30～31頁。
- 18) T. Brameld, *Japan*. pp.247～253.
- 19) *ibid.* pp.252～253.
- 20) 有馬朗人 「日本の教育の特徴」 教育展望、1999年12月号、8頁。
- 21) 高橋哲哉 「道徳教材〈心のノート〉を語る」 中日新聞 2003年8月12日号。
- 22) 納谷裕二・小林ひろみ著 『ライシャワーの遺言』(Bridge to the 21st Century - Exploring Dr. Reischauer's Thinking) 講談社、1993年。
- 23) 同上、12頁。

The Educational Outlook and Japanese Way of Thinking — **Focusing on the View of Knowledge Instruction** —

Taura, Takeo*

In order for Japan to take on a vital role in the 21st century, the democratic educational philosophy is of vital importance. Our democratic educational outlook should be required to promote the positive points of Japanese way of thinking and to remedy its defects.

In this article I will discuss the following eight points:

1. Knowledge and knowledge instruction
2. The structure of knowledge
3. Humanizing education
 - 3-1 N. E. A. Report (in 1971) and humanizing education
 - 3-2 Open education and humanizing schools
 - 3-3 J. S. Bruner and humanizing education
 - 3-4 Revolution of schools as institutions
 - 3-5 Trends of humanizing education
4. The concept of instruction
5. The concept of enculturation
6. Course of study as a frame of knowledge instruction
7. Power to live and enriched mind
8. Problems of the educational outlook and knowledge instruction

Environment of the cultivation of the educational outlook and the knowledge instruction in Japanese schools is very hard and problematic. At least Japanese education should adopt the way of humankind oriented thinking and the instruction to debate on and solve the problematic issues without avoiding them. And also we should revise the extreme nationalistic or egoistic ways of thinking and realize the coexistence with heterogeneous cultures.

キーワード：知識, instruction, 文化化, 学習指導要領, 人類の志向