

## 「学びの統合」／「統合の学び」

－カリキュラム構成原理に関する試論－

山崎 洋子

(武庫川女子大学文学部教育学科)

### An Essay on Principles of Curriculum Organisation orientated by *Integration and Learning*

Yoko Yamasaki

*Department of Education, School of Letters  
Mukogawa Women's University, Nishinomiya 663-8558, Japan*

#### Abstract

In this paper I shall consider 'real learning' to the question of curriculum organization, based on two philosophies of education. While typically, state systems of education have been apparently based on rational systems of systematic learning structured around timetable settings and focused on effective teaching strategies, the history and philosophy of education shows us the importance of ensuring that for students, as living and vital human-beings, learning needs to be *integrated* through methods of 'real learning'. Philosophies of experimentalism in education advocated by educational philosophers such as Dewey, Parker, and Mead, and even Herbart and Ziller, explored issues of 'how we think' and all emphasized the concept of *integration* as being essential to maintain balance and well-being of the individual's personality/character. In our post-modern society, these insights gain a new importance. Therefore, in addressing the principles of organization of the curriculum for the future, this paper argues that these ideas of this tradition in the history and philosophy of education need to reconsider.

#### 1. はじめに一なぜ、統合／学びを問う必要があるか

人間の成長・発達への関心は、健全で調和的な心身の生成・形成に向けられており、日本の学校教育はこれを各教科(School Subjects)、道徳、特別活動、そして「総合的な学習の時間」に分化させて保障しようとしている。つまり、全人的な成長・発達を目的としているとはいえ、教育活動は近代的合理主義を踏襲した分化の発想とそのスタンスを堅持しつつ展開されているのである。このことは、教科や授業を重視する考え方に見られるだけでなく、1単位時間を45分あるいは50分に区切って教育活動を編成する時間割(time-table)や年間の総授業時数に、また、年齢によって学級を編成する学年制などに現れている。ここに存在する前提は、学校教育における効率性や合理性である。とはいえ、教育目的に人格の完成、全人的な成長・発達、統合化された人間への教育を据えるのなら、健全で調和的な心身の生成・形成に向けたアプローチの内容と方法の検討が不可欠である。

歴史的に顧みるならば、これらの問題の克服をめざした動きは19世紀の末から出現している。子どもの全人的な成長・発達をめざし、旧態依然とした教育の内容と方法を批判した新教育運動や進歩主義教育運動は、その一つである。ただ、これに類する批判は、教育学の成立期の19世紀に既に存在し、それは今日に至るまで、歴史的展開の過程で様々にかたちを変えて絶えず顕在化し続けてきた。例えば、近年の日本の具体例として、生活科の創設(1989年)、「総合的な学習の時間」の創設(小中:2002年, 高:2003年導入)が挙げられよう。だが、「総合的な学習の時間」が導入されるや否や、「学力低下論争」が生じたことは周知のとおりである。その批判の基調には、教科学習を重視する考えがあり、「総合的な学習の時間」が必要十分な条件を満たした教育活動として展開されていない、というものである。しかし、問題の本質は、教科か総合的な学習か、という二者択一にあるのではなく、人間はいかにして「その人なり」の人間性(humanity)、性格・人格(character, personality)、道徳性・品性(morality, dignity)を育み、知識・認識(knowledge, recognition)を獲得するかということであり、それゆえ、人格形成への原理的かつ具体的検討が不可欠になる。

ここに人間の全人的な成長・発達へのアプローチの一つ、「学ぶこと・学び(learning)」<sup>1)</sup>と人間の統合性への相関的問いが生起する。教育行為者は、いかに統合された学びを保障することができるのであろうか。また、全人性の発達のためには教育学の理論枠組みやスタンスはどのようにすればいいのであろうか。これらの問いへの接近は、学んで得た知識、習熟した技能、研ぎ澄まされた感覚などを統合し、それを人間の日常生活に寄与させ得る、いわば方法原理やカリキュラムの構成原理を模索することにある。そこで、本稿では、教育学の成立期に既に生起していた「中心統合」とプラグマティズムの「統合」の意味内容を概観し、カリキュラム論の立場から21世紀のカリキュラム構成原理を提示し、その地平を描出する。

## 2. 近代合理主義以降の認識論への批判と克服の諸相

### (1) ヘルバルト教育思想とツィラーの「中心統合」

「学び」に類する語彙を概観するならば、認識(recognition)、知覚(perception)、思惟(thinking)、意識(consciousness)、知識(knowledge)、理解(understanding)など多様な表現があり、それらはほぼ同じ文脈で、とりわけ「教授－学習理論(teaching-learning theory)」のように心理学の領域で用いられてきたことがわかる。しかし、ペスタロッチ(Pestalozzi, Johann Heinrich, 1746-1827)が「認識するとはどのようなことか」と問い、直観は全ての認識の絶対的基礎であるとし、直観の三要素を数・形・語としたように、教育学の基本的テーマは、陶冶にせよ訓育にせよ、まさに「学び」への探究にあったといえる。その意味で、教育学の父と称されたヘルバルト(Herbert, Johann Friedrich, 1776-1841)も、その例外ではない。

ヘルバルトは規範的教育学の立場を取る代表者とされるが、カント(Kant, Immanuel, 1724-1804.)の認識論(epistemology, theory of knowledge, Erkenntnistheorie, Erkenntnislehre, Gnoseologie)を踏襲していることに示されているように<sup>2)</sup>、彼の関心は「人間はいかに認識するか」にあった。

それゆえヘルバルトは、教育学の基本概念を生徒の陶冶可能性(Bildsamkeit)に求め、二つの目的を規定することとなる。一つは、教育全体を規定する必然的目的、つまり強固な道徳的品性の育成であり、もう一つは、生徒の選択による可能的目的、つまり多面的興味や任意に基づいて立てられる目的である。そして、教育の方法の選択においては、人はどのようにして認識に至るか、人間のもつ興味はどのように捉えることができるかという観点から、表象心理学を方法論として採用した。その結果、未成熟な者の認識をいかに効率的、合理的に促進させるかということへのアプローチとして、ヘルバルト教育学は確立するに至ったわけである。すなわち、外的な力と愛による秩序の保持を意味する管理、全ての精神作用を表象(Vorstellung)によって説明する教授、教材を媒介としない一時的な外部的方法と継続的な内部的方法による訓練の三原理である。その内の教授法の定式化においては、教育上の諸現象を分節化することを重要視し、教授過程を二つの段階、すなわち専心(Vertiefung)と致思(Besinnung)の二つの段階をさらに分け、静的専心、動的専心、静的致思、動的致思の四つで捉え、明瞭(Klarheit)、連合(Assoziation)、系統(System)、方法(Methode)という四段階教授法を構築することになる。そして、訓練の定式化では、保持

(Halten), 規定(Bestimmen), 規制(Regeln), 助成(Unterstützen)という四段階訓練の理論を構築したのである。

その理論的根拠を、彼は、人間の成長を人間のもつ両義的性格(可変性と不変性, 非合理性と合理性, 受動性と能動性, 後天性と先天性など)である本性に基礎づけ、世界をありのまま認識することはできないが、主観としての自我をありのまま認識することはできる、という点に求めた。つまり、ヘルバルトにおいても認識の問題が俎上にのぼっていたのである。

では、ヘルバルトは認識をどのように捉えていたのであろうか。言うまでもなく、このことへの接近が四段階教授法の理論を導いている。彼によれば<sup>3)</sup>、認識するとは、認識主観がその経験を通して対象についての像を造りあげていく作業であり、経験は、「認識に、目に見えるような生き生きとした活発さ、個体それぞれの独自の規定性、そして応用可能性を保障する」ものである。経験は認識活動の動的な過程全体を、人間の生の全体と深く結びついて支えているものであり、したがって、認識に至るまでの動的な過程に組み込まないような経験は、人間にとって何の意味も与えないことになる。とはいえ、経験は「われわれ人間に、その全体像のほんの一部の断片しか姿をみせない」のであり、それを彼は「素地の経験」と称する。それゆえ、その素地の経験を認識に至らせる方法が必要になる。それをヘルバルトは、「分析」と「総合」に分けて捉え、先述したように、前者は「専心」(対象の中へ入り込む作用)、後者は「致思」(対象を包み込む作用)であるとする。そして、専心と致思が交互に働くことによって、経験は分析され、総合され、認識へと整理されていくのである。これが「経験の循環路」となり、旧い表象群と新しい表象群を結合することによって認識と判断行為が遂行され、そして同時に、必然的な表象間のつながりによって一種の「総合」の働きをもつようになる。

この一連の経験を促すものが、人間の興味である。ヘルバルトの興味論は、「inter(間)」と「esse(存在・対象)」から構成された語彙「interest」がそうであるように、自己と対象を結びつけるもの、あるいは注意をひいてやまないものという意味に着目したものであった<sup>4)</sup>。それゆえ、彼の言う興味(Interesse)とは、人間が直接感じ取るものであり、人間生活の源であり自己保存のエネルギーである。しかも、自己保持のための利己的興味は、社会的興味との葛藤を通して行動にまで至る過程を経る、とされている。それゆえ、『一般教育学(*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*)』(1806)において展開された目的論「教育の最高の目的は徳性の涵養にあり、徳とは教育の目的の全体を示す名称である」も、「人間は学校のためにではなく、生きることのために学ばなければならない(Non scholae, sed vitae discendum)」とする考えも、人間の本質とその機能へのアプローチを経て確立されたものである、ということがわかる。つまり、規範的教育学の代表者と捉えられるヘルバルトでさえ、その問い立てには、人間固有の認識能力への接近姿勢が明確に存在していたのである。さらに、ヘルバルトが考案した四段階教授法も、そもそも教授上の主要な要素を結合する仕方で捉えることを意図したものであった。同様に、教授活動を教師自ら組織していく能力として彼が要請したのが、「理論と実践の中間項」としての「教育的タクト」である。それゆえ、合理の働く余地を教師の経験に裏づけられた臨機応変な対応を意味するタクト論によってカバーしたという点で、ヘルバルトにもまた、近代的合理論の問題状況を克服する意図があったということが出来る。

その結実を試みたのが弟子のかのツィラー(Tuiskon Ziller, 1817-82)であり、彼の中心統合(Konzentration)の理論である<sup>5)</sup>。彼は全ての精神活動は思考から生じるというヘルバルトの表象心理学を継承し、訓練に対する教授の優位の見解を踏襲しつつも、その教授においては、一定の知識技能の教授を目的とする専門的教授と、生徒の意思そのものの教授を目的とする教育的教授を峻別した。そして、全ての精神活動の支配を確実にするために、①生徒の自己活動を活発化するための具体的目的を与えること、②目的は一定の価値をもつこと、③到達された目的からさらに新たなものを追求する興味を起こさせること、④明確な表象を与えること、という四点を挙げ、これらが多様な興味を喚起し、また統一を可能にすると考えた。そして、「教育の最高目的は、宗教道徳的人格の陶冶にあるのであるから、いかなる教材の教授においても、その相互の間、または前後の間に一致があり、統一があり、しかも科学の体系のごとく、児童の精神の内に、あるいは概念となり、原則となり、公理となって、整然と納まるようにならなければ、決してそ

の効果が無いのである」と言及するに至る。つまり、彼の統合論は、「発展しつつあるところの子どもの人格の統一」を意味する内的統合と、「情操的教材を形成する諸材料の統一」を意味する外的統合の二方面を包有しているのである<sup>6)</sup>。

ここで着目したいのは、教育行為が合理性の追求に際して有している〈本質〉、すなわち人間を対象にしているがゆえに生起する教育の〈本質〉への彼らの苦慮についてである。それは、子どもの成長・発達にアプローチする教育行為と物質を対象にする技術行為との相異に由来するが、それだけでなく、教育行為が本来的に抱え込まねばならない、いわば「成長しつつある人間に対して、成長しつつある人間によって行為する」という営みの持つパラドキシカルな側面である。なぜなら、認識主体の可塑性は、同時に教授主体の可塑性をも招来し、それゆえ、教授においては、教育の主体も客体も共に変容することを不可避とする複雑な営みとならざるを得ないからである。このことは、認識という営みが動的で重層的な関係性の文脈で進行する、ということの重視を要請している。そして、これがイギリス経験論とは異なる経験論を生んだプラグマティズム (Pragmatism) の教育思想の生起する余地となっている。

## (2) プラグマティズムの教育思想における「統合」の意味内容

プラグマティズムは、19世紀の後半から20世紀の前半にかけて登場した思想である。それはパーサー (Charles Sander Peirce, 1839-1914) が1878年に始めて用いた言葉であり、ジェームズ (William James, 1842-1910) の『プラグマティズム (Pragmatism)』(1907)によって普及したわけであるが、その真髄は、理想と現実を対立的に捉えるのではなく、行為の中に価値と理想を見いだそうとする点にある。

さて、そのプラグマティズムの担い手となったデューイ (John Dewey, 1859-1952) の経験概念は、成長にかかわる連続性 (continuity) と場 (situation) にかかわる相互作用 (interaction) の二つの原理をもち、為すこと (trying) と受けること (undergoing) との間の密接な結合によって成立する。つまり、経験は未来との連関を本質的特徴とする。これを具体化したものが、よく知られているオキュペーション (occupation) の理論であり、諸教科の統合の中心としての活動的な仕事 (active occupations) である。その重視の根拠は、彼の子ども観から導かれており、それは個人的能力を自由に使用し、自分自身を表現することが、デューイの「子どもの本能」論に、すなわち、①社会的本能 (会話・個人的親交やコミュニケーション)、②制作的本能・構成的衝動、③探究本能 (Instinct of investigation)、④表現衝動・芸術本能の四つの本能を存分に働かせて、積極的・活動的に行為することにつながるからである。それゆえ、子どもの経験内容が不断に再構成される条件、すなわち、①子どもが興味を持って活動に取り組むこと、②その仕事自体に内実的価値があり、そのことが子どもに感じ取られていること、③新しい領域への興味や、より抽象的な知識への渴望を生み出すこと、④かなりの時間をかけて連続的に発展させること、これら4つの条件が考慮に入れられねばならない、ということになる。またそれゆえ、思考とは、私たちが試みるものとその結果において生じるものとの関係を明察することであり、思考によって意味を増大させられ、質的に再構成されるような経験が教育的な経験とされたのである<sup>7)</sup>。

ところで、この諸教科の統合の中心としてのオキュペーション論が出現した背景には、パーカーの子ども「自発活動 (self-activity)」についての着目がある。パーカーは<sup>8)</sup>、「子どもがまさに自らの本性にもとづいて、その肉体をとおして精神に作用する刺激の性質と、その自我 (ego) の潜在力にもとづいてなされねばならない」という教育原理の下に、「身体と精神 (mind)、そして魂 (soul) の統一 (unity)、教育的努力の統一、活動の統一、思考の統一、そして思考と表現の統一」ということは、すべて中心統合 (concentration) 理論の目的である」として、それを具現化するものが教科の統合だと論じた。

このパーカーの考えを日本で受容し展開したのがかの樋口勘次郎 (1871-1917) である。その統合教授の必要性の根拠は、教授方法の側面では、①心意の性質、②学科の性質の2点から、教育目的の側面では、③知識の活用、④自我の統一、⑤経済効率性の3点から論じられており、『統合主義新教授法』(明治32年)の理論は<sup>9)</sup>、日本の教授思想において画期的な方向を示すこととなった。心理学的観点と宇宙論的観点から基礎づけた樋口の教授法への見解は、「教授は生徒の自発活動を重んずべし」<sup>10)</sup>という活動主義の考え方についての文言に端的に示されている。

こうした新しい教授法への着目は、日本では、ヘルバルト教育学の導入者であった教育学者・谷本富を

して、『新教育講義』(明治39年)の上梓をもたらし、自学輔導主義の浸透する素地を作っていた。ここで着目すべき点は、ヘルバルト教育学者が、子どもの体験や生活を重視した意味そのものである。

また、さらに確認せねばならないのが、デューイのかの朋友 G. H. ミード(George Herbert Mead, 1863-1931)の理論である。というのも、デューイが反省的思考(reflective thinking, reflection)の5つの局面に、①問題の感知(sense of problem)、②状況の観察(observation of conditions)、③解決策の形成(formation of a conditions)、④解決策の合理的推敲(rational elaboration of a suggested conclusion)、⑤実的な実験の検証(active experimental testing)を据えた背景には<sup>11)</sup>、社会的文脈で人間の思考を捉えるアメリカのプラグマティズムの立場を取る哲学者、G. H. ミードの影響があったからである。

ミードは<sup>12)</sup>、問題解決の過程は抽象的な思考活動を通してなされるのではなく、具体的な問題状況のなかで、「関係形成(relationship)」を通して完成される、とする。ミードの「自我(self)」理論では、個人は自分自身を対象化しないかぎり自分自身を認識することができず、個人が自分自身に立ち返ることを可能にするのは、他ならぬ相互作用の過程においてである。つまり、相互作用の過程を通して個人は自分自身を認識することができ、自分自身を組織化し、統合された個人になることができる。「自我」は主観の領域にあるのではなく、社会的関係のなかにあり、相互作用の過程のなかの「役割取得(role taking)」を通して、具体的な行動として象徴化された「社会的態度(social attitudes)」を取得する。こうして、個人は最終的に全社会の態度を表している「一般化された他者(generalized others)」の態度を取得すること、すなわち十全な「自我」をもって発達することになる。だが、この過程は抽象的思考のプロセスではなく、問題状況に対応する行動としての‘I’、そして行動に対する反応としての‘I’、行動の結果に対する予想としての‘Me’がトライアングルに関連づけあって、問題解決を具体的にすすめ、その過程で「自我」を組織化してゆくことになる。こうして、「他者」と区別された「自我」が確立され発達するのであり、それゆえ、「自我」は本来的に個人が自分自身を認識する過程そのもののなかにある、と解することができる。

以上のことより、プラグマティズムにおける「統合」の意味内容は、宇宙論、認識論、経験論、心理学、自我論、自他関係論など、多様な観点からのアプローチとそれらの局面に対応する多様な諸相をもって展開されている、ということがわかる。そして、同時に、それは規範的教育と活動的教育という従来の二項対立的な捉え方では解釈しがたい、複雑で重層的な教育論であることが確認できる。この考察は、やがて、アメリカのカリキュラム研究が多様に展開されていった歴史の実態と合致しており、統合の語彙が‘concentration’ではなく、‘integration’を用いて表現されていく意味内容の史的变化とも符合する。そして、そこに存在しているのは、人間はそもそも不統合(disintegration)の状態に至る要素を内包している存在であり、それゆえ、絶えず統合(integration)を志向することが求められる、という理論である。言い換えれば、統合の理論を基礎づけるのは、自己と他者あるいは自己と外的環境(社会、経済、自然)といった広い意味での関係論なのである。

### 3. 統合を基礎づける〈自己と他者〉—経験、関係、実存—

#### (1) 自己と他者・環境世界との関係性

デューイが述べたように、自己とは、環境と相互作用する過程で生じ、連続した経験を相互に統合して再構成されるものである。この場合、彼が重視したのは思考であり、それを彼は経験の中に生じる問題解決の機能と捉え直したわけである。それゆえ、自己は経験、関係、機能とかかわっている。では、これまでどのような自己をめぐる理論が展開されてきたのであろうか。

カリキュラム論において統合(integration)の意味内容を検討したものには、1930年代のアメリカ進歩主義教育の成果があり、1920年代には、この語は、当初、「教育、目的、過程、結果を表すのに用いられ」、「全体としての個人、その行動のある面、学校のカリキュラムの全体、教師と児童生徒の生きた関係、管理の組織・他の社会機関や全体としてのコミュニティに対する学校の関係、民主主義における学校の機能、学習の実情」などを表す語として用いられてきた、という史実がある。その後、個人の内的システムと関わる行動特徴の統合、不統合の状態への注視が生じ、「個人はつねに全体的な有機体として働く」ことの重

要性に着目されていくようになった。

そもそも、いうまでもなく、自己は変容可能性を内包しているが、それは実体をもたない。しかし、自己は知性、精神、感情の変容をもたらすメカニズムをもっている。つまり、非実体であるが、機能の作用する場をもっているのである。それゆえ、場を有した自己は、その外的環境である他者とかかわることによって、何らかのダイナミズムを生み出す機能をもつことになる。そして、その結果、自己は変容するが、その場合、硬直的な自己でも、柔軟すぎる自己でも、バランスを維持した自己変容には至らない。はたして、自己変容とは、どのような状態、機能をもって立証できるのであろうか。カント、グリーン(T.H. Green, 1836-1882)、ジェームズ、パース、デューイ、タゴール(Rabindranath Tagore, 1861-1941)、西田幾多郎(1870-1945)、鈴木大拙(1870-1966)、メルロ・ポンティ(Maurice Merleau-Ponty, 1908-61)ら、哲学者及び思想家らだけでなく、キリスト教、仏教などの思想も、全て健全な自己変容の意味内容を探究していたことが想記される。そして、今も、自己の現象としての性格(character)、人格(personality)がどのように表出されるか、またそれは社会のなかでどのように有効に発揮されるかなど、多様な要求とともに、自己をめぐる探究活動は続いている。そこで、重要視されたのが人間の活動を時間軸と外的なものとの関係で捉えた経験概念である。換言すれば、経験による人間の成長・発達は、「絶えざる自己の再構成」(デューイ)である、ということになる。

それがどのような状態において実現するかということになれば、神に対峙する自己でもなく、また外的存在に対峙する自己でもない主客未分の自己が着目される。例えば、西田哲学が個人と社会の構造契機に着目し、一即全、全即一、絶対矛盾の自己同一性のテーゼを掲げたように、また禅思想の十牛図<sup>13)</sup>のように<sup>14)</sup>、それは近代合理主義の問題を克服する視点だけでなく、新しい自他関係のモデルを提供している。このことは、学び論に対する東洋思想の援用可能性への途を拓き、そこには自己の境界枠をどのように超えるか、その超え方そのものにはどのようなダイナミズムがあるかについて考えるヒントがある。

そこで確認すべきは、自己と他者・環境世界との関係において、自己を拓き閉じ、そして拡大するという自己変容のプロセスに着目する視点についてである。それは子どもの成長・発達が、経験を介した自己の再構成を不可欠としているからであり、その自己の再構成は、人間の生命活動が続いている限り、潜在的であれ顕在的であれ、そこに絶えず認められる現象だからである。自己の再構成は、いいかえれば自己を再組織化することであり、それは対象との関係において、子どもが感じたり、対象に迫ったり、思考したり、そして言葉を紡いだりする、極めて人間的な営みに由来する。同時に、それは自己を拓くという本能的な営みから始まるのであり、その連関のプロセスによって子どもは自己を拡大し、自己実現の道に歩を進めることができる。そのような自己変容のプロセスにおいて注視すべきは、全体性(wholeness)を保つバランスへの配慮であり、それは良好な状態(well-being)の絶えざる志向によって可能になる。また、それは、生命体がホメオスタシス(homeostasis)の機能を持っているように、生命体の本来的な機能であるということもできる。ただ、そうした生理学的機能だけでなく、意識への着目も必要になる。なぜなら、動的な自己がそれ自身のバランスを保つためには、認識主体の意識状態へのアプローチが不可欠からであり、アイデンティティの形成・生成はそのことなくして生起しないからである。

## (2) 生と「学び」の関係性—総合学習の意義—

上記で確認したように、学びの理論枠組みの構築のためには、「人間の生」への着目が不可避であるが、そのことは、学校化された知から「人間の生」を包含した知に着目することの要請である。ただし、既に、それらについては人間の実践との関係にアプローチした研究成果があることが想起される。例えば、ディルタイやボルノウのように、出会い、危機、冒険、訴えかけ、覚醒などの意義を強調し、実存的な人間の「生」を対象にした「生の哲学」、本能・感情(興味、関心、自己保存のエネルギー)を顧慮したプラグマティストのような経験主義、さらに経験と自覚を顧慮した西田哲学も、人間の生を考慮に入れている。しかも、近年の知識観は、例えば、「状況に埋め込まれた知」<sup>15)</sup>、「コンヴィヴィアルな知」<sup>16)</sup>などに見られるように、知識が極めて動的であることを基盤に据えた上でのアプローチとその学び論である。また、近年では、学校知と生活知との断絶構造を組み換えることも試みられている。これらは、したがって、知が外的世界との関係構造に規定されることを踏まえることの意義への着目であり、これに従うならば、学びについても

柔軟な視座構成で臨むことが求められる。

しかも、このような動きは教育にも影響を及ぼし、同時に教育への期待となって現れている。その一つが、統合を根本契機とする「総合的な学習の時間」の導入である。もちろん、そこには「学び」が問われる学校現場の状況があったわけであり、総合的な学習を必要視する問題意識があったことを踏まえねばならない。このことは、「総合的な学習の時間」(以下、総合学習と略記)創設に際しての諸見解に明らかである。そこで以下では、日本の総合学習をめぐる論議に立ち入ることにしたい<sup>17)</sup>。まず、総合学習の必要性は、以下の三つに要約できる。

- ① 近代学校の教師による「教授－学習」関係のなかでの学習が、子どもの内発的「学び」意欲を減退させているのではないか。
- ② 子どもに課せられた教育内容(学習内容)が、現実生活と乖離しているのではないか。
- ③ 社会、家庭の問題状況の出現により価値の多元化・多様化が常態化し、教育制度の恩恵を受けることが幸福な将来設計をもたらさないのではないか。

これらはいずれも子どもの生(life)と教育内容の乖離の指摘である。さらに、総合学習の志向性を類型化すると、次のようにいうことができる。

- ① 多教科分立型のカリキュラムでは統一した人格形成は行えないため、カリキュラムを「総合」「統合」する理念や方法原理が必要とされたこと。
- ② 子どもの学びを活性化し、統合した知性を形成するには、教科の枠に閉じこめた系統学習では限界があるため、活性化と統合の契機を注視し、(a)子どもの実感(リアリティ)、経験、生活を重視し、(b)子どもの生きている現代の問題・課題と対決させる必要があること。
- ③ 現代的課題は、教科の枠を超えた取り組みを要求しているため、小学校、中・高校生に総合学習が必要であること。
- ④ 低学年は認識が未分化であり、認識段階にふさわしい教育課程の編成が必要であること。

そこで、①ではカリキュラムのどのレベルで具体化するのかが問題となり、②では(a)の意味内容と(b)の質によって、総合学習は多面的な姿をみせており、③では現代的課題へのアプローチの角度、既存教科との関係認識が検討課題となっていることがわかる。そして、最後の④では、認識レベルへの対応が、実年齢と学年齢を同一視する仕方では十分でないことが検討課題となり、そこでは日本の小学校の1・2年生を対象にした生活科のような合科の発想をさらに広げる必要があるのではないかと、という考えが出てくることになる。

また、日本の学校教育の教科学習／総合学習をめぐる捉え方は、ほぼ3つの立場にまとめることができる。

- ① 教科学習の独自性それ自体を批判・否定の対象とし、教育課程全体を総合化しようと構想する立場
- ② 総合学習の導入を事実上、教科学習の軽視または否定につながると考え、教科学習の総合性を重視する立場
- ③ 教科学習の総合性には解消されない総合学習の総合性の独自性を認めた上で、両者の相互還流を構想しようとする立場

となれば、教科学習を自明の前提として論じる限り、これらの立場を調停することは不可能に近く、両論併記的な見解の継続は必至であることになる。それゆえ、カリキュラム構成原理への接近が不可欠になる。

#### 4. カリキュラム構成原理とその地平—おわりに代えて—

以上のことを踏まえるならば、教科と総合学習の関連性の理論構築においては、根本的な発想の転換が求められる。これに際して重要なのは、①「生きる」ことに収斂した人間の存在について考究し、そこから何らかの命題を導出することである。ここで留意すべきは、これを総合学習という学習論に矮小化して捉えないことである。なぜなら、子どもの意欲の低下、若者社会のシニシズムの蔓延やニートの増加の問題は、経済的・物質的豊かさを享受している子どもたちから発せられる「何のために学ぶのか」という問いに

すら明確に応答できないほど、今日の日本の社会が知的欲求を鈍化させた、空虚な心をもった若者や子どもを創出しているからである。さらにいえば、精神を教養や知識や思考で満たすよりも、他者に依存し物質欲を充足させることを奨励する市場化論を許容してきたからである。このことへの省察は猶予を許さない課題であるといえよう。そして、このことに向き合うために、②総合学習の哲学を、学校教育全体の根幹をなす思想・理論の考究・探究と同次元に位置づけることである。なぜなら、子どもと学校をめぐる状況を一瞥すると、そこに顕在化してくるのは、教育方法論やカリキュラム論を超えて、「どのように生きるか」という教育哲学的アプローチである。それは教育方法論ともカリキュラム論とも不可分な教育哲学の文脈で探究される必要がある。つまり、「いかに学ばせるか」ではなく、学びの意味論への重視である。人はなぜ学ばなければならないのか、本来的に、学びと人間の生はどのように関連づけられるのか、はたして人は学ぶことにどのような意味を見いだすのか、このように多様な問いに接近する必要がある。そして、①②への考慮に際しては、③個性化、社会化の両契機に着目することが不可欠になる。なぜなら、教育とは個性化と社会化双方の促進を視野に入れて展開されるものであり、これらを見放した学び論は意味を持ち得ないからである。

こうした考えを承認しつつ、別の視点で学びの原理について考究しようとするとき、看過しがたい人物がいる。それは教育社会学の立場から未来のカリキュラムについて論じた、ロンドン大学のヤング<sup>18)</sup>である。彼は、「学び(learning)を知識の生産から切り離れたものとしてではなく、知識を生むことにつながるものとして概念化することによって、そして学びはある特定の制度的文脈に縛られない社会過程であるが、専門的学習組織を必要とするような学びの形態も存在するということを認めることによって……」捉え、「学校、教科、そしてカリキュラムなどの制度的なものではなく、学びに焦点を当てることが、未来の批判的教育理論の中心とならなくてはならないのである」と言明している。そして、「この理論の主要素には以下のことが含まれるべきである」と言う。

- (i) 未来の社会観との関係において、未来と教育の概念を持つこと
- (ii) 多様な教育関連の学問領域によって発展させられた概念やアプローチを切り離すのではなく、それらに関連させること
- (iii) 学びと新しい知識の生産の問題を最優先させること
- (iv) 一生の間を通じて、全ての人々にとって、学びが持つ解放の潜在的可能性を認識することを伴う教育目的を持つこと
- (v) 一般的に、職場や共同体における学びに境界があるのと同様に、大衆の学校教育やフォーマルな教育の拡大に関して批判的であること(下線引用者)

これらは、それぞれに重要な指摘であり、学びに焦点化したカリキュラム構成の原理であるといえよう。まず、(i)は、学びが未来への展望を切り開くものであるということ意識化することであり、(ii)は、分断された知識の提供を超えるかたちで学びを提供することの意義であり、(iii)は、学びによって新しい知識が生まれる生成的学びの重視であり、(iv)は、学びが自己の階級や出自を超えて実り豊かな生活を提供することの重要性の指摘であり、(v)は、学校教育が社会の要求する教育内容を全て背負い込むことへの忠告である。しかも、これらカリキュラム構成原理についての見解を敷衍すると、教科学習を絶対的前提とするのではなく、学習領域(learning field)という考えに立ってカリキュラムを構成するスタンスであることがわかる。いうまでもなく、上記の5つの要素を満たすためには、教科の枠を取り外すことが不可避だからである。このことは、現代社会の諸事象に対して、教科の枠を越えるかたちで多角的・横断的にアプローチすることが求められていることと符合する。それゆえ、時間割のような硬直的時間枠、固定的な教育内容、教授中心の学習スタイルなどに過度に拘束されることなく、柔軟な発想をもって経験を取り入れながら教育していくことが求められることになる。

換言するならば、人間の全体的発達、相即不離の関係にある学びと統合を鍵概念にしたカリキュラム構成原理によって拓かれるのであり、この点を堅持した教育内容、教育方法の理論枠組みを検討することが今後の課題として出現する。これらは短時日になし得るものではないが、その論考は、他日に期したい。



注

- 1) ‘learning’ の訳語においては、20 世紀末、大和言葉の「まねび」に着目されて、「学び」が主流を占めるようになった。その火付け役となったのは、「学びからの逃走」「学びの共同体」などのフレーズを伝播させた教育学者・佐藤学氏の主張とその理想を探求した多くの教育実践である。
- 2) カントは、認識を「対象の模写」と捉えるのではなく、主観(意識一般)が感覚の所与を秩序づけることによって成立するという。それは、知識と真理の性質、知識の起源、構造、方法、妥当性を研究する哲学の一部門となったが、そもそもこれについては、ロックが自覚的に問題とし、彼の著作『人間悟性論(*An Essay Concerning Human Understanding*)』(1689-90)で提起した。とはいえ、そこでの問題はカントの『純粋理性批判(*Kritik der reinen Vernunft*)』(1781)において大成されていった。ここで重要なのは、周知のように、双方とも認識の「根拠づけ、権利づけ」など、認識の心理学的発生をなおざりにした点が批判の対象とされたことである。
- 3) 鈴木晶子著『判断力養成論研究序説：ヘルバルトの教育的タクトを軸に』風間書房、(1990)を参照。なお、ここでの叙述については、拙稿「教育における『経験』概念—教育実践を支えるための基礎論—」、『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』(第 15 号, 2000)から採録した(同, pp. 23-4 を参照)。
- 4) しかし、幼児の興味は潜在的可能性に、とりわけ身体を動かすこと自体にもとづくものである。ルソー(Rousseau, J.J.)の作曲した「むすんでひらいて」のリズムは、子どもの生命リズムと結びついており、曲を聴くだけで行動は活性化されるといわれた。自発性、能動性、活動性こそが子どもの興味の本質であるとするルソーの自発性の原理は、この理論から導かれている。また、ジェームズは、興味の内容そのものよりもその現象に着目した。意識が対象に向かうと、とくに強い心的態度として、歓迎・排斥・選択という価値態度が表現されるが、これは機能性心理学の領域を生み、広く展開された。
- 5) 拙稿「総合・中心統合・インテグレーションの教育思想史」『鳴門教育大学教育実践センター紀要』第 16 号, p. 55(2001)
- 6) 小川正行『最新教授学精義』日黒書店, p. 159(T.12)
- 7) ジョン・デューイ著、植田清次訳『思考の方法(*How we think*)』(原著:1909, 改訂 1933)(春秋社, 1949)を参照。
- 8) 拙稿「総合・中心統合・インテグレーションの教育思想史」『鳴門教育大学教育実践センター紀要』第 16 号, pp. 56-7(2001)
- 9) 樋口勘次郎著、石戸谷哲夫解説『統合主義新教授法』日本図書センター、(1982 復刻)参照。
- 10) 同書, p. 47.
- 11) John Dewey, *Democracy and Education*, Macmillan, 1916, pp. 163-178. しかし、1933 年に修正刊行された *How We Think* では、デューイはこの段階説をあまり強調していない。柳沼良太『『生きる力』を育む経験とは何か—問題解決学習の新たな可能性を求めて—』市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記編『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』(東信堂, pp.103-22., 2003)を参照。
- 12) ミード解釈については、金永根「G.H. ミードにおける『教師—生徒』関係についての考察—中国「総合実践活動」の視座を求めて—」(鳴門教育大学大学院修士論文, 2004)を参照。
- 13) 禅思想のいう「實在」とはこの世に存在するもの全てを指す。自己以外の「實在」との関係、すなわち「即非」によって「實在」として存在するいわば「實在」の内面の相反する力の相克が生命の維持と変化そのものを生み、それが「實在の真相」である。また、その「實在」の認識が「自覚」であり、それは「無分別の智慧」を働かせることで可能となる。しかし、そのためには「主—客」の合一が不可欠であり、その一連の過程を描いたものが「十牛図」である。それは、①主体の意志によって「實在」の真の姿を求めるところから始まり、②知性によってそのおおよその位置が示され、③感覚を働かせることによってそれと出会う。しかし、④外界とつながる「意識」がそれを掴むことを邪魔し、⑤いつ起こるとも知れない「意識」を主体の弛まぬ意志で静めることにより、⑥「主—客」が合一するが、⑦主は客そのものに

客は主そのものとなり、「主-客」未分となる。そこで、⑧宇宙の創造の意図と一体となる「空」の状態を経て、⑨全生命の源を感じ、⑩再び二元世界へ立ち戻ってくる。こうして、人は人となり、質的な飛躍を遂げる。これは神秘的な変容ではなく、日々「我」を捨てて生きることによってなる。この解釈については、居上公美子『『人格の完成』再考—鈴木大拙の『実在』と『自覚』に着目して—』(鳴門教育大学大学院修士論文, 2004)を参照。

- 14) 十牛図への着目としては、例えば、次のような著作を参照。

Danah Zohar and Dr. Ian Marshall, *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*, Bloomsbury Publishing, pp. 269-73. (2000) (邦訳, 古賀弥生訳『SQ 魂の知能指数』徳間書店, pp. 364-8, 2001)

また, SQ (spiritual quotient) について着目する傾向は, ロンドンの教員組織主導の教員研修会にも見られる。例えば, 筆者が参加した 2005 年 10 月 31 日 (Millwall Conference Centre にて) のサザークのクラスター 3 の現職教員研修 (INSET, In service Education and Training) では, SQ がワークショップ B に取り入れられており, それは注目に値するものであった。なお, その他には, ワークショップ A として, 創造的・文化的教育 (Creative and Cultural Education), ワークショップ C として, 優秀さと楽しさ (Excellence and Enjoyment) があった (Cluster 3 INSET-31st October 2005 配付資料参照)。

- 15) J. レイブ・E. ウェンガー, 佐伯訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書 (1993) 参照。

- 16) I. イリイチ『コンヴィヴィアリティのための道具』日本エディタースクール出版部 (1989) 参照。

- 17) 総合学習をめぐる議論の考察に関しては、以下を参照。本稿でも、そこで展開された田中の考察を主に踏襲した。

田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 (著)『新しい時代の教育課程』(有斐閣アルマ, 2005, pp. 148-150)を参照。

- 18) Michael F. D. Young, *The Curriculum of the Future; From the 'new sociology of the education' to a critical theory of learning*, Falmer Press, 1998, pp. 180-1. (大田直子訳『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム—学習の批判理論に向けて—』東京都立大学出版会, pp. 260-1. (2002)

なお, 大田氏の邦訳では 'learning' には「学習」の訳語が当てられているが, この引用に際しては, 「学び」あるいは「学ぶこと」という訳語を当て, また, 必要に応じて訳を変えた。

## 付 記

本稿は, 平成 16-17 年度科学研究費補助金研究成果報告書『総合的な学習における学びの連関性を強めるカリキュラムの開発と評価に関する研究』(課題番号 16611007)における論文『『学びの統合』/『統合の学び』—経験に基礎づけられたカリキュラム構成原理の地平—』(第 2 章, pp. 11-20)を加筆修正したものである。