

カリキュラム改造の視点

—教材構造化論と改造主義の学習理論を中心にして—

天 野 正 輝

序

現代における教育改革 (educational reform), とくにカリキュラム改造を考察する場合, その改革の諸原理は, 教育の本質的要請と教育の現状との間の矛盾を徹底的に究明する過程から構成されたものであるかどうかを検討しなければならない。改造を支える基本的理念がひとりひとりにふさわしく正しい教育, つまり全面発達を保障し得るものであるか, 過去の教育学諸原理の遺産のうち, 継承, 連続さすべきものを含んでいるものであるか (例えば近代カリキュラムの基本的原理ともいえる「統合 (integration)」の理念が正しく位置づけられているか等), 更に, 社会改造における教育の位置づけが正確になされているか等, を見きわめねばならない。

わが国でのカリキュラム改革は, カリキュラムの基準としての学習指導要領の改訂という形で展開され, 改訂のたびにその規準性を強めてきている。従って, 産業, 経済, 政治の論理が常に教育の論理に先行し, 教育がその本質的要請から尊重されがたいという傾向をもっている。

改訂学習指導要領 (昭和43年) における特色の一つは, 「基本的事項の精選」, 「多すぎる内容の精選」ということであった。ところで, 「精選」の意味, およびなにを規準にして, いかなる方向で精選するのかという点になると, 教材観, 教育目的観, または教育方法論の相違によって一定していない。この「精選」という課題に対して, その現代的意味を明らかにし, その具体的方法を提供しているのが, アメリカでのカリキュラム改造運動の理論的指導者ともいえるブルーナー (J. S. Bruner)¹⁾らの構造化の理論である。

ここでは, 先ず, 歴史上展開されたカリキュラム改革における基本的原理の方向を想起し, 次いで, 構造化の理論とその問題点を検討し更に, 今後の教育改革にとって, 一つのあり方を示したものである。改造主義 (reconstructionism)²⁾の学習論, カリキュラム論をとりあげ, 改革理論としての両者の意義を比較検討したい。構造化の理論は, すでに, わが国においても市民権を得ているものであるが, その概念の多義性及び, わが国の教育構造の特殊性とのかかわりでもみた場合, 安易に取り入れられない問題点を含んでいる。また, 改造主義の教育論は, アメリカにおいても, わが国においても, いまだ市民権を得られず, それ自身, 現在構成途上にあり, 教育理

1) 主として Bruner, J. S.: The Process of Education, 1961, On Knowing. 1966, による。

2) 主として Brameld, Th; Toward a Reconstructed Philosophy of Education, 1956, Education for the Emerging Age, 1965, Design for America, 1945. による。

論におけるフロンティアともいえるものであるが、そこにもられた教育改革への熱情は、みのがし難いものがある。

〔I〕

アメリカでの新カリキュラムやわが国でのカリキュラム改訂の一つの傾向として、進行する学問の分業化、細分化を反映して、教科の細分化傾向を強めるとともに、自然科学的、技術的方面を多く取り入れた、多教科分立的並列的カリキュラム出現の方向を打ち出してきていることを指摘出来る。歴史的にみても、カリキュラム改造における基本的原理、具体的計画は、並列的教科組織の傾向を脱し、教科間の融合統一をはかり、超教科的総合コースを採用する方向を示してきた。一般に「統合」という場合、その理論及び具体的実践の様式はさまざまであって一定していない。一つの教科内での諸教材の統合を意味する場合もあり、二、三の指導的教科を中心に教科群を設定する場合もあり、ヘルバルト (Herbart, J. F.) の情操教材、チラー (Ziller, T.) の中心統合法 (Konzentration)、パーカー (Parker, F.) のクインシー運動における郷土地理、戦前わが国での修身科を中心にした教授等のように、一つの教科、または一つの価値領域を中心に、他のすべての教材をこれに統合するもの、あるいはすべての教育内容を、子供の生活経験を中心とした単元に集結し、その場合にも、それと平行して、スキルの過程を構成する場合と、教科を全く徹廃して、すべての教育内容を一つの理念のもとに統合しようとするもの等、さまざまである。しかし、いずれの場合にも、教科組織論の上からみて、教育内容が相互に無関係のままに並列されている教科の羅列主義、百科全書主義に反対し、なんらかの型の統合性をもたせ、カリキュラムの全体を内面的に構造づけ、それによって子供の人格の統一を確保しようとする配慮がある。それはまた、子供を古い教育の桎梏から解放するだけでなく、既成の教科、教材の枠にとられない立場は、進んで子供の住む現実社会の改革へと歩を進め得る契起を含んでいる。

周知のように、二十世紀初頭のドイツでのカリキュラム改造運動を代表するものが、第一次大戦後の社会民主主義的風潮を背景にした、合科教授 (Gesamtunterricht)³⁾ の運動であった。なかでも、ウィーンプランは、郷土科及び生活科を中核とする生活経験カリキュラムであり旧い教育体制とのたたかひの中から産み出された。ライプツヒの合科教授は、その組織、手続においても、内容においても、真の統合の理念を実現している。「合科教授は、あらゆる教科を、一つの統一された全体 (geschlossen Ganzen) に統合するものである。合科教授の中心点は、直観教授 (Anschauungsunterricht) または実物教授である。郷土科 (Heimatkunde) 及び自然科は、すべてこの直観教授へと流れこむ。……独立させた計画的練習は、読み方、計算、体育においてのみ行われる⁴⁾。つまり一つの題材 (Sache)、具体的・直観的な事実単元を中心にして、子供の思考活動、表現活動を包括することによって、子供の個性を解放し、統一ある人格の形成、

3) Albert, W; Grundlegung des Gesamtunterrichtes, 1928.

4) Ibid; pp168~169.

つまり全面発達をねらいとしている。この理論は、もちろん多くの問題点を含んでおり、そのまま現在の教授学習理論として適用すべきというのではないが、カリキュラム改革運動の先駆的役割を果たしているのみでなく、現在のわれわれの改革の在り方に反省をうながし、進むべき方向を示唆するものであるといえる。その改革の理念が、いかに重要な教育の論理を含んでいたか、またいかに民主的なものであったかは、ナチスの台頭によって圧迫を受け抹殺されたこと、大正期に、日本の各地で試みられた合科学習が、やがて弾圧を受けるに至ったことを見ても明らかである。統合教科なり超教科カリキュラムは、多かれ少なかれ、現実社会のもっている矛盾、対立点を浮き彫りにし、その主体的な解決方向をさぐらせる故に、国家目的を遂行するためには、既成の知識体系や徳目をそのままの形で教える分科カリキュラムの方が有効であるからである。見かけは近代的な装いをしていても、統合のプリンスプルを欠いた、雑多な教科の混在からなるカリキュラムは、個々の教科の教授を通して、その教科内での合理的思考は養い得ても、つまり、既成の知識技能の抽象的体系を豊富にもった個人は育成出来ても、現実社会の問題を批判的にとりあげ、その触決に向けて、主体的に対決するという実践力に富んだ社会人の育成は期待出来ない。

〔Ⅱ〕

ホプキンズ (L. T. Hopkins)⁵⁾らは、伝統的な分科カリキュラムに対して、なんらかの形で統合の理念をとり入れたカリキュラムの型態を分析し、その程度の順に、相関カリキュラム (correlated curriculum) → 広領域カリキュラム (broad-field curriculum) → コア・カリキュラム (core curriculum) → 経験カリキュラム (experience curriculum) に分類した。これはまた経験化の程度の順でもある。デューイ (J. Dewey) の教育哲学の、一つの具体化とも見られるプロジェクトメソッド (project method) は、統合化の理念によって貫かれた超教科的な生活単元学習つまりコアカリキュラムへの道を開いたものであり、1930年代のアメリカでのカリキュラム改造運動のみならず、戦前戦後を通じて日本の教育実践に大きな影響を与えた。このカリキュラム出現をうながした教育的課題は、現在われわれが当面している問題と同様、教材の多量化現象でありそこから帰結する教育の貧困化であった。その教育的対応は、教科間の人為的壁を取り除いて、諸教科、諸教材を関連的、統合的に取り扱うことによって、個人の統一的な内面的全体性 (an internal wholeness) を保持することであった。そのための学習は、受身の受容ではなく、学習者が問題的状况においてその解決を中心とする積極的な探究活動であるという近代学習理論によって支えられたものである。戦後のわが国のカリキュラム改造、特に新教育の中心的教科であった社会科の成立に論拠を与えたカリフォルニアプラン、ヴァージニアプランは、典型的なコアカリキュラムであった。もちろん、アメリカでのコア・カリキュラム発展の背景には、1930年代の深刻なアメリカ資本主義と社会不安にたち向かうために、共通必須コアによる社会的基礎、

5) Hopkins. L. T. and Others; Integration; Its Meaning and Application, 1937.

国民的統合の強化という課題を担っているものであった。

デューイの問題意識も、やはり、教材の多量化現象をいかに克服し、子供の主体的活動を軸にして、いかに民主的価値態度の育成をはかるという点にあった。彼によれば、「教材とは伝達するに好ましい現在の社会生活の、さまざまな意味を、具体的かつ詳細なコトバで表わしたものでなければならぬ⁶⁾」という。ところで、社会生活が複雑になるに従い、これらの意味や観念が、量的にも価値的にも拡大、変化する。そこで、次の世代にこれらの内容を適切に伝達するためには「特殊な選択、様式化、組織化⁷⁾」を必要とする。もちろんデューイにおいても、学習されるべき内容は、進歩した現代科学の基本的基礎的なものでなければならぬ。この選択や組織化の過程において、最も注意せねばならぬことは、教材が、それ自身で、独立して価値をもつ知識として存在するものの如く受けとられ易いことである。教材の体系は一定の方法によって構成されているものである。従ってそれがつくられていくプロセスの学習をぬきにした学習は、出来上った結果を単に覚えさすことになる。つまり、科学的方法を学ばずして、科学を学ぶことになる。そこにおいては子供は知識を自分で方法的に組織化する能力を養うことが出来ない。生徒の活動と教育内容とを組織的に統合していくという視点の欠けていた伝統的教育における学習を、このように批判する彼は、客観的知識としての教材がどのように主体化し、子供の経験の中に組織化されていくかという問題を提起し、教材の選択に際しては、「学習を継続していこうとする欲望の態度」、「学習することに興味をもち、どのように変化する場合の下でも、常にそれに対応していきけるような主体の根本的な態度⁸⁾」の育成ということに主眼点を置いた、カリキュラム構成の原理を明らかにしている。教材構成の基本的態度は、すでに「学校と社会」において「人類がその最高の目的を実現するために、思想及び行動のもろもろの特殊な手段や方法を自由に駆使することが、人間にとっていかに重要なことであるかを明確に示すような教材を選択することによって、児童の漠然とした未分化的な統一を、特徴的な典型的な諸相へ分化させることが大切となっていく⁹⁾」と述べられているが、「民主主義と教育¹⁰⁾」では、これが更に体系的に展開されていく。それによれば、生徒の経験における教材の発展（知識の発展）は、直接経験的知識→報道的知識→科学的知識という三つの段階を経て発展していくが、この三つの段階は、いかなる学習活動においても統合的に作用するものでなければならぬ。第一段階においては、知識は観知的能力の内容、すなわち実行力として存在する。この種の教材は、身近かな目的をもった子供の直接経験において、つまり主体の能動的活動の結果得られるものである。第二段階においては、これらの材料は、他の人々から伝達された知識または報道（information）によって広くかつ深くなり、直接経験的知識のもつ特殊的個別的という主観性を脱却する。子供の周囲には、無数の情報が存在

6) Dewey, J: Democracy and Education, 1916. p.181.

7) Ibid, p.205.

8) Dewey, J: Experience and Education, 1938. p.48.

9) Dewey, J: School and Society, 1899. p.107

10) Dewey, J: Democracy and Education, pp.180~193.

するが、それらは、主体の経験の中に組織だてられない単なるコトバであって、陶冶内容にはなり得ない。第三段階においては、合理的または論理的に組織された材料、すなわち科学的知識にまで拡大され改造されるものである。デューイにおいて科学は、合理化しつつある経験である。科学は知識の完成であり、最終段階である（固定した不変のという意味ではない。）従って科学的知識は、学習者にとって到達しようとする理想であって、そこから進み出る出発点ではないのである。更に、デューイにとって、科学は物事の新しい発見への手段であり、物事を吟味し、テストする方法である。これが、内容と方法との一元化を可能にする根拠であるとともに、客観的科学的体系、真理の体系を軽視していると批判される点でもある。要するに、教材の真の原理は、子供として、先ず、社会的に発生し、社会的用途をもっている実際上の業務に従事させ、しかる後、一層大きな経験をもっている他人によって伝達された事実や観念を、子供の直接経験の中に同化させることによって、当面の材料や法則の科学的洞察に向かって進ませることである。これが、デューイの経験カリキュラムにおける教材組織化の基本的な立場であり、ブルーノ一流の表現をかりれば「教材構造化」の原理であり、カリキュラム構成原理の概略である。

ところで、デューイが伝統的教科の形式主義を批判して、自発性や自主性に基づく人間形成の論理を実験的経験論（experimental empiricism）によって近代的学习理論にまで展開し、それが実践の場で大きな影響力をもつようになると、一方において、彼の著作を教育学の究極の經典とみなすような「デューイ礼賛」と、他方、性急な皮相的解釈によって、彼の真に意図したものが歪められて受け取られてきた。彼は、いわゆる進歩主義教育の実践が、必ずしも自説の正しい理解によるものでないことを指摘し、そのゆき過ぎに対しては徹底的に反省を求めた。

先述した彼の教材論に対しては、教科、教材の組織性、系統性をくずすもの、客観的知識体系の系統的教授の破綻をきたすもの、検証済みの文化遺産の伝達を不可能にするもの、教師の指導性を弱めるものという批判が、一般になされてきた。しかし、科学の存在を絶対視し、知識の法則性、系統性をふりかざす立場の、「科学の系統即教科の系統」という主張は教育のロジックを軽視した安易な考えであり、子供の主体的思考体制と切り離しては、教材の系統は考えられないという基本原則をふみにじっている。科学を、また科学的認識の形成を重視すればこそ、問題解決学習のもつ子供の主体的な思考活動の尊重ということが、すぐれた教育的モメントとして学習の中に位置づけられてくる。しかし、デューイが、経験の発達に即して、教材の組織化をすすめる仕事に十分な注意が払われなかった新教育に、厳しい反省を求めている点は、学力低下の原因をさぐる上で注目せねばならない。「経験と教育」(Experience and Education, 1938)における重要な指摘の一つは、進歩主義教育における教材の選択、組織化への配慮の不足、教材研究が一つの運動として起っていないことへのいらだたしさを表明している点である。「経験のうちに学習の材料を見出すことは、ただ第一段階にすぎない。次の段階は既に経験されたところのもの、更に十分な、また豊かなそしてまた更に組織的な型態への進歩的発展である。」¹¹⁾ 一般に進歩

11) Dewey, J: Experience and Education, p.74.

主義の教育において、「教材の組織や拡張を経験の発達に従って秩序正しく発展させることを考えることが多くの注意を受けているかどうか、私には保障出来ない¹²⁾」とのべ、更に、「知的組織の問題が経験の基礎に立って解決され得ないとすれば、反動は確かに、外から課する組織方法の方向を指しておくる。既にそうした反対のめばえている証拠がある¹³⁾」と警告している。外面から課する組織方法とは、伝統的教育における教育内容にみられるような、学習者の主体的な活動とのかかわりなしに、既成の学問体系に従った教材構成を指しているのであろう。ところで、デューイはその際、「教材の選択や組織におけるある程度の不確かさや緩慢さは予想されているところ¹⁴⁾」であり、根本的な批判ないし苦情の基礎とはならないとしている点は、伝統的教科の形式主義を打破するという、デューイの問題意識からみれば納得出来ることであり、「ある程度の不確かさや緩慢さ」をもってただちにデューイ教育論の欠陥と決めつける一般の評価は危険であり誤まりであろう。

しかし、古い教材の抽象性や形式性に対する攻撃、拒否という消極的側面だけで十分というわけにはいかない。教材の選択、組織化に関する積極的提案及び彼の主張を検証する実験的方法の具体化が必要だとする批判は妥当であろう。ただその場合、選択、組織化イコール既成の学問の系統性の強化と受けとられてはならない。実験主義の立場からいえば、デューイの理論といへども当然、実践において検証され、修正されるべき一つの仮説にすぎない。しかし、その場合、今後の教育理論と教育実践にとって重要なことは、無批判的な、歪められた実践運動と、彼の理論そのものとを明確に区別し、かつそれをひきおこした諸原因の徹底的究明が必要なのである。

デューイの理論が、現在のカリキュラム改革の基本的原理となり得ていない理由の一半はもちろん彼の理論自体の内在的欠陥に求められねばならないが、他方、彼が終始批判、克服しようとしたところの19世紀の形式主義の伝統的教育が依然として根強く、デューイの先駆的意図が容易に実践の場で理解され得なかったこと、1960年代の教育改革の段階では、アメリカ社会に強くなった保守的傾向と、性急なナショナリズムの波にのって、英才開発のための自然科学教育引き上げ政策がエッセンシャルイズムの急激な台頭をうながしたが、それが、社会改造の視点を含んだデューイの理論を清算しようとする勢力となっていることも見のがしてはならない。そのような一般的背景をもって、ブルーナーの「デューイ批判」は大きな支持を得ており、経験主義の教育を否定する彼の理論は、現在のカリキュラム改革の理論的支柱となり得ているようである。ブラメルドは、それを、アメリカ教育が1940年代に到達していたレベルからはるかに後退した現象と判断しているが、その評価は正しいであろう。

12) Ibid, p.74.

13) Ibid, p.86.

14) Ibid, p.28.

15) Bruner, J.S.: On Knowing, 1966. pp113~126.

〔Ⅲ〕

PSSCの物理やMSGの数学等を先頭に大規模に展開されてきたアメリカにおける新カリキュラム作製の仕事が主にめざしたものは、「教材の構造 structure of a subject matter」に適切な注意を払うということであった。それでは教材の構造を強調すること、つまり、出来るだけすばやく、ある一つの学問のもっている基本的観念 (fundamental idea) についての感覚を学習者に与える仕方ですべてを強調することには、一体いかなる学習指導上の意義があるのか。先ず、教材構造化論を出現せしめた諸条件を検討してみたい。

(1) われわれの時代は、科学技術の急激な進展に伴う知識量の加速度的増大と、社会関係の多様化、複雑化によって、教育内容に量的質的变化を要求してきている。従来カリキュラムに見られるように、相互に有機的連関のない関係するあれもこれもこの知識の百科全書的網羅的配列をもって伝達注入を主とする学習からは、子供の知的生長は期待し得ない。そこで、枝葉を整理し、真に基礎的基本的観念の本質構造から構成された教材が要請される。教育内容の大量化現象は必然的に、学力の質的低下、注入的形式的授業をもたらし、そこで教材精選の必要性が強調されるのである。教材は、本来、教育的価値、目的に合致した統一の構造体でなければならずその意味で精選という目的での構造化論の提唱は、もちろんブルナー等にはじまったことではない。ヘルバルト、チラーの理論にせよ、合科教授の理念にせよ、進歩主義教育の基本的立場も、出発点での問題意識は同じであった。

(2) ブルナーらが、教材の構造を主張する場合の一つの教育的意義は、学習活動における不可欠のモメントである主体的発見や自主的探究、つまり「発見をうながす興奮の感覚」¹⁶⁾を喚起することにある。すなわち学習者が教育内容に対して内在的に動機づけられ(内的動機 intrinsic motives)ることにより、「不断に知的興奮=学習を継続せんとする欲求」を保持させるためには(経験主義的教育論を展開したデューイのあらゆる努力もその一点にあった)学問における基本的概念を子供に提示することが最も有効であるとする。また、ブルナーは、学習方法面において「発見的方法」を提唱するが、そこにおける重要な思考様式が直観的思考 (intuitive thinking) である、「直観的思考をするには、それに関している知識の領域とその知識の構造に精通していることが必要である。」¹⁷⁾つまり直観または直観的思考が有効に働いて発見的学習が成功するためには教材は構造化されていなければならない。

(3) ブルナーは、「知的活動は知識の最前線であろうと、第三学年の教室であろうと、どこにおいても同じ」¹⁸⁾ものであるとして、知的早教育の可能性を強く主張している。デューイが「教育的信条」(My Pedagogic Creed, 1897)の第一項で結論的に述べている、「教育は子供の能

16) Bruner, J. S: The Process of Education, p.20

17) Ibid, p.58

18) Ibid, p.13

力、興味、習慣を見ぬく心理学的洞察をもってははじめなければならない」ということ、つまり子供の自然性に従うことは教育的にみて正しい対応であるが、しかし出発点はそのまま「教育課程の全コースを示すものではない」と批判する（もちろん、デューイ自身、そのみで教育が終了するなどと一度も述べていない。ブルーナーのデューイ解釈の誤解であろう。）そして、興味というものは創り出すことも刺激して伸ばすことも出来るものであること、つまり、教育は厳しい訓練によって生み出す作用であるという。ところでカリキュラムを構成する場合、教育目的、価値に従っての内容設定、適切な指導方法とならんで、それをいかなる発達段階で教えるかということが重要な要素あり、従来は、「適時性」というレディネス概念によって、ある発達段階に対するある学習内容の提示を「延期」するということが常識であった。しかし、ブルーナーは、「どの教科でも、知的性格をそのままに保って、発達のどの段階のどの子供にも効果的に教えることが出来る」という命題¹⁹⁾によって、学習のレディネスにおける「延期」の概念を拒否する。そしてこの命題は、④子供の知的発達に関する研究（ピアジェ及びその学派に属する人々の業績が示唆しているところの、子供の知的発達が、前操作的（pre-operational）段階→具体的操作（concrete operations）の段階→形式的操作（formal operations）の段階の三段階を経過することを確認し、ブルーナーは子どもの認知構造を、行動的表象（enactive representation）→映像的表象（iconic representation）→記号的表象（symbolic representation）という三段階の発達として説明している）⑤学習行為に関する研究（教科の学習は、新しい情報の獲得、変型、評価という三つの同時的過程を含んでいること）⑥ラセン型カリキュラム spiral curriculum の採用（教育課程が展開されるにつれて基礎的諸観念が発達という変数によって形をかえて繰り返して出て来て、学習者がそれらに伴っている形式的な用具としての機能を把握してしまうまで、これらの諸観念を累積していくこと、つまり、低学年で学習したことを、順次上級学年で、もっと高い水準でいく度も繰り返すやり方）という概念に密接にかかわってなされている。そして、これらの三つの概念が「教材構造」を要請してくるのである。

(4) 学習と転移の特質に関する研究によると、適切な学習によって、かなりの程度に一般的転移が行われ、「学習の仕方を学習する」(learning how to learn) ことが可能だという。ブルーナーは、転移を、「訓練の特殊的転移」(specific transfer of training) と「非特殊的転移」(nonspecific transfer) に分類し、前者は習慣の拡張または連合とよばれ、その有効性は主として技能といわれるものに限定される。後者は原理や態度の転移を意味し、一つの一般的観念を学習することによって、それがその後に出て来る問題を最初に習得した観念の特殊な事例として認識するための基礎として使用出来る。ブルーナーが教育過程の中核としているのはこの転移である。そして、

19) Bruner, J. S: On know!ng, p.117

20) Bruner, J. S: The Process of Education, d.33.

21) Ibid: pp.48~52.

22) Ibid, pp.52~54

23) Ibid, p.17.

「学習した観念が基本的または基礎的であればあるほど新しい問題に対する適用性の範囲が広く²⁴⁾なっていく」のであるから、非特殊の転移によって学習が不断に連続性を保つためには、教科の構造を習得させねばならないし、基本的事項をピックアップすることがカリキュラム構成の主たる作業になる。

(5) 教科の構造を強調することは、学習者間の能力の差を縮少する役割を果たすという。つまり、「教科の構造を強調するよい教育は、才能に恵まれた生徒よりも、あまり有能でない生徒にとってこそ価値がある²⁵⁾」のだと主張する。

(6) 更に、彼の教材構造化論の認識論的基礎は、その知識モデル論にある。「デューイ批判」において、ブルーナーは、デューイは子供の社会的活動との関連で教材の妥当性をはかるうとしたことは、知識の本質及びその習得方法についての誤まった解釈によるものとして彼の知識論を次のように展開する。「知識とはわれわれの経験がもつ規則性に対して意味と構造を与えるためにわれわれが作りあげたモデルである。いろいろな知識体系となっている組織された観念は、この経験を、経済的に、また関連づけをもって提供するための発明品である。物理学における力、化学における化合、心理学における動機、文学におけるスタイル、これらは理解という目的を達成するための手段としてわれわれが作ったものである。」²⁶⁾ブルーナーは、このような知識論から、次のような二つの信念を導き出してくる。一つは「知識の構造—知識の結合性と、ある観念が他の観念から派生してくるという意味での由来性—は教育における正当な強調である。なぜなら構造によって、バラバラな観念の集まりに秩序が与えられ、われわれの学習の対象に意味が与えられ、更に新たな経験、領域を開くことも可能になるのであるから……第二の信念は、もし知識が、把握するだけの価値があるものなら、知識を統一する基礎は知識そのものの中に見い出せる²⁶⁾」つまり、われわれは、知識をモデルとして経験を形成し、それに意味を与えることが出来る。かくして経験主義の知識論とは明らかに異なる彼の立場から学習における真の教材は「知識」であり、しかも「知識の構造」でなければならない。定点として知識モデルを子供に与えることによって子供は未知の世界を探究し解明していくのである。われわれがもつ「世界のモデル」はまた、われわれが、未知のものに対処する時、精神的緊張を減ずるという役割をも果たす。

以上のような諸点が、新カリキュラム構成の指導的理論の一つである教材構造化の現代的教育的意義であると考えられる。要するに子供の知的生産性を高めるためには、現代科学の最先端の成果をとりこんで、学問の核心に位置している基本的事項によって構成された内容を提示する必要がある。もちろんそこでめざされていることは、教育内容の量的縮少だけでなく、質的向上でもあり、「精選」の真の意図がそこにあるのは当然である。

24) Ibid, p.18.

25) Ibid, p. 9.

26) Bruner, J.S: On Knowing. pp.120~121

[IV]

〔Ⅲ〕においてすでに明らかなように教材の構造とは、教材をその学問の基本的觀念及びその相互連関において把握することである。ブルナーの理論を、積極的に肯定する立場で紹介している広岡氏は、「およそ一つの知識体系は、枝葉一幹一根からなる樹木にたとえることが出来る。枝葉を取り去ってこれを支えている幾本かの幹と更にこれをなり立たせている根とを見つげ出し、根と幹からなる知識の基本骨核を取り出すことが必要である。こうして根幹からなる基本骨核はこれを教材構造とよぶことが出来る²⁷⁾」と要約されている。そして、ブルナーは教科の基本的構造を教えることの学習理論上の意義は、①基本的なものの把握は教科全体の理解を容易にする。これは自然科学や数学のみならず、社会科学や文学においても妥当する。②記憶の長期的保持、再生能力の増大 ③転移力が増大する ④教育内容を構成している諸学問の先端と初歩的知識との間のギャップをうめ、内容に現代科学の基本的成果の導入を容易にする、ということに要約出来る。そして「教科の過程は、その教科の構造をつくりあげている原理について得られる最も基本的理解によって決定されねばならない²⁸⁾」という表現で明らかであるが、デューイのように、子供の日常生活経験及びその発展系列を中核として教育内容を編成するのではなく、学問の理論体系そのものの法則性に従って構成されねばならない。従って教科の構造または教育内容を決定する主要な役割を担うのは、教育の専門家ではなく、各学問分野における最も有能な専門家だということになる。

すでに多くのブルナー研究者によって指摘されている点であるが、彼が「構造」に言及する場合、ある「学問領域 (discipline)」の構造、「知識 (knowledge)」の構造といい、「教材 (subject)」の構造、「教科(subject matter)」の構造といい、一定していない²⁹⁾。この点が、「構造」の理解むむづかしくしていると思われるが、ブルナーがあげている次のような具体的諸例によって、彼の意図を理解したい。

(1) 代数計算におけるいかなる困難な問題も、交換 (commutation)、分配 (distribution)、結合 (association) の法則という三つの基本的原理のさまざまな現われにすぎないということ。

(2) 生物学で走性 (tropism)、走地性 (geotropism) といわれる概念がある³⁰⁾。例えば一匹の尺取り虫を板の上ののせ、上旬配を三十度にすると真直ぐに上に登らずに四十五度の角度で、60度

27) 広岡亮蔵著 「教材構造入門」(明治図書新書) 1969

28) Bruner, J.S: The Process of Education, p.31

29) 広岡氏は「ブルナー研究」(1969・明治図書)において、「教材構造」という語が妥当であるとし、その場合、教材構造という語を、狭くは小単位教材である題材構造から、広くは大単位教材である教科構造にいたるまで幅をもって使うことを主張。これに対して佐藤三郎氏は、編著「ブルナー入門」(明治図書新書)において「構造をもっているのは学問 (discipline) または学問内容を構成する広義の知識であって、教科が学問を反映し、それを導入した時に教科は構造をもつ」とし、広岡氏の教材構造論は、教材構造と学問の構造との直接的関連を失っていると批判している。(54頁)

30) Bruner, J. S: The Process of Education, pp.6~7

に傾けると75度の角度の方向に上昇する。つまり、尺取り虫は常に十五度の傾きをもって上昇することを好むということが観察によって知られる。この事実を、他と関係のない尺取り虫だけのことがらとして学習するのではなく、「走性」という動物の共通の習性として、つまり外部刺激と生物の運動との間の基礎的關係として把握すると、見かけは新しくとも、これと密接に関連している他の多くの情報を処理出来る。例えば、イナゴの群飛においては、群飛の密度が気温によって左右されること等、多くの生物学上の現象を「走性」という基本的観念に照らして把握出来る。

(3) 一般に社会科においては構造化はむずかしいと受け取られているが、ブルーナーは、文化人類学の成果と考え方を、小学校五年の社会科に取り入れるため、その構造化をブループリントとして³¹⁾試みている。先ず人間の持つ人間的特質とはなにか、人間的特質はいかにして人類への道をたどったか、人間的特質を今後増大させるためにはどうしたらいいかという三つの論点を明らかにするため、次の五つの「基本的概念」をとり出している。①言語 ②道具づくり ③社会組織 ④長期にわたる子供の管理、養育 ⑤世界観形成への衝動。これらの基本的概念を含んだ五つの各領域は、「観念の分離した集合として取り扱うことが可能であるから、それらが効果的に教え得るかどうかは、各領域が実際には相互に作用しあっているのだという意識を子供たちにもたせること³²⁾」が最も重要なことになる。

① 言語——人類や動物はどのようにしてメッセージの受援をしているかを対照 (contrast) してみることににより、コミュニケーションのなんであるかを知り、人間のみが言語記号をもつことによって人間の特徴である思考、概念の形成を可能にしたこと、更に人類の言語学習を、ひびが彼らの信号体系を獲得していく仕方と対照させてみることによって、人間の言語の起源と機能、人間の特徴と思考とを形成する際の言語の役割を習得させる。

② 道具づくり——人間存在にとって道具の重要性、道具が人間の進化にどのような影響を与えたか、人間の現在の生活にいかなる影響を与えているか、また、道具の変化は一貫して、生活様式、文化、社会組織、子供の養育における各々の変化を意味することを理解さす。

③ 社会組織——社会には一つの構造があること、その構造は一度も固定されたことがないこと、その場合構造とは、社会がその社会的職務を遂行していくため自己を調整する方法として持っている、多様な種類の諸要素の相互依存性のことであることを理解させる。この場合も、対照的方法を利用している(高度に発達した現代社会と、エスキモーやブッシュマンの社会との比較等)

④ 人間は他の動物とことなり長期間にわたり子供を養育する必要のあること、環境への直接的順応のみならず、革新を生み出していく傾向があること、子供時代に一つのパターンをはめ込むことによって人間を形成していくこと等を学習させる。

31) Bruner, J. S: Toward a Theory of Instruction, 1966 pp.73~101

32) Ibid: p.76

⑤ 世界観形成への衝動——人間であることの決定的本質は象徴 (symbol) の使用にあり、それを介して自分の世界観を合理的に説明し、表象するという特質をもっている。ブルナーは、社会科における人類学の学習をこのような五つの基本的観念を抽出して、教材の構造化をはかり「人間」についての学習をより効果的にしようと試みている。

(4) 物理の教育課程においてはニュートンの万有引力の法則が構造の基本的観念になる。なぜならこの法則が物理の中で出会う多くの状況にとって根本的なものとなるためである。そこでは、月が潮の干満にどのような影響を与えるかという課題は、ニュートンの法則の特殊への適用として把握される。ニュートンの法則という一般的基本的原理の理解によって物理という教科全体の理解が容易になる。

要するに、考察対象とする個別の知識の底を流れる一般法則、一つの学問の統一原理による知識、教材、学問、教科の組織化が教材構造である。

[V]

教育内容の加速度的多量化現象が、教育現場に途方もなく困難な問題をひきおこしてきているが、それに対処するに、雑多なバラバラな知識でなく、ある学問の真に基本的観念法則を取り出して思い切った内容の再構成をはかるといふ構造化論、及び現代科学と教育を結合しようとする努力からは多くを学ばねばならない。井上氏が指摘する如く、「本来統一的構造体であるべき単元が、百科全書の網羅的な知識の言語的記憶」という「単元観墮落現象」³³⁾に反省を求める意味でも、日本における構造化論の現代的意味は大きい。しかし反面、多くの問題点を含んでいるが故に、その無批判的導入には警戒しなければならないのである。

(1) ブルナー自身、「科学と科学教育を強調する宣言ととられても困まる」³⁴⁾と弁解しているが、周知の如く、構造化論は、自然科学系諸教科や数学から出発したものであり、「科学を教える」という知育重視の風潮によって支えられたものであることは否定出来ない。それは、他の分野の学問的努力の価値を低下させ、自然科学と人文・社会科学との跛行現象の傾向を益々助長する。また、基本的観念がかなり一般性、普遍性をもってピックアップ出来る自然科学系諸学問では問題ないにしても、個性的な個々の教材からなりたっている国語、芸術、更に社会科にまで、一直線的に導入しようとすることは無理があり危険である。また、基本的観念の抽出という場合、なにをもって基本的観念とみるかは、同じ学問領域内でも学問的立場の相違によって、一致点を求めることは容易でなからう。

(2) ブルナーの「構造」の概念は、一つの学問領域または一つの小単位教材に限定されたものであることに注意せねばならぬ。従って、一つの学問領域と教科とが一對一に対応する場合は問題はないが、一つの教科に多くの学問分野が包含され、更に一つの学問の中に細分化された

33) 井上弘著、「教材の構造化」(1970, 明治図書)

34) Bruner, J. S.: The Process of Education, p.10.

領域がある場合、教科とそれら学問領域及び小単位教材とはいかなる関係にあるのか。教育内容は全体としても、また一つの教科内においても有機的関連をもって構成され組織化されて統一性を保っていなければならないが、彼の構造化論はその点で明確さを欠いている。教材の構造化は学習過程全体の構造化と分離しえないのである。

例えば、統合教科としての社会科の教育的意義を認めるものであれば、その中に含まれる経済学、政治学、歴史学、倫理学、社会学、人類学等、それぞれの学問領域のもつ構造は、一つの教科としての社会科の中に、それぞれどのように位置づけられているのか明らかにされていなければならない。そうでなければ、単なる多くの学問分野の並列として、社会科は、人格形成における一つの教科としての意味を失うであろうし、構造化論はその現代的意義が薄らぐであろう。このことはまた、次のような危険性を予測する。つまり、学問分野の細分化が進行するに伴い教科の細分化をもたらし、教科内の構造、教育課程全体の構造の理念が欠陥している場合、多教科並列カリキュラムを出現させ、更に、「知的早教育」というブルナーの基本的立場は、細分化された教科、教材をとどめなく低学年にまで下降されてくる危険のあること。

(3) ブルナーの提唱した学習方法に関して、わが国では、「問題解決学習と系統学習の統一的路線としての発見学習³⁵⁾」という評価が与えられている。つまり、「主体のもっている問題を解決していく中で、その主体の統一を強化し主体の統一過程としての理解の成立をめざす³⁶⁾」という問題解決学習の生命は、発見学習の中に十分汲みこまれてくると受けとめられているが果たしてそうであろうか。知識の統一性は知識そのものの中に見い出せるという信念により、教材が、それぞれの学問体系自体の法則性によって基礎づけられねばならぬという場合、近代教育学の基本的原理である、学習活動における子供の自主性、主体性というモメント、デューイが学習過程の中に位置づけた社会的実践性というモメントはどのようなあつかいを受けるのか。教材構造の強調は、教材そのものが独自で価値あるものと見なされ、教材に主体的に対決し、それを自らの中に包み込んでいくべき子供の位置が薄らぐのではないか。子供の主体的な思考、認識のプロセスから分離して教材は考えられない。なるほどブルナーは学習方法面で、発見的学習法(heuristic)を提示し、学習と研究を連続していく態度、自分自身で問題を解決する可能性に向かう態度を発達させることをねらいとしている。しかし、主体が立ち向かうのは、既成の学問体系であり、発見というのは、基本的事項をもって構造化された学問体系の「以前には気づかれなかった諸関係のもつ規則性と諸観念の間の類似性を発見すること³⁷⁾」である。ブルナーの場合、発見とは、問題的状况に置かれた子供が、その主体的追求の過程で、全体的関連的な計画と対決するなかでおこなわれているのではなく、予め設定された、科学の成果から導き出された概念とか原理とかいわれるものを対象としている。教材とは、決して固定した既成品であるのではなく、常に主

35) 井上弘著、「教材の構造化」97頁

36) 社会科の初志をつらぬく会機関誌、「考える子ども」(53号)重松鷹泰

37) Bruner, J. S: The Process of Education, p.20.

体の活動を通して組みなおされていくべきものであるし、子供の主体性は、発見学習におけるように、教科内容を伝達する方法として導入されるだけのことであってはならない。また、デューイの思考のプロセスつまり学習のプロセスにおける「検証」は、「実践」という意味であったが、学習の中に実践性というモメントを導入することによって、理論と実践との統一が実験的経験論によって基礎づけられた意義は大きい。しかしブルーナーはデューイを退けることによって、そのような契機を発見学習の中に汲みとれないでいる。先述した知識モデル論によって、子供の頭の中に、固定した、世界のモデルを植えつけるための構造化論は、教育における社会性の欠落、つまり子供の正しい認識能力の発達のための社会的実践性の役割の無視と相まって、ブルーナーの学習論の問題点であるといえる。従って、そこに真の意味での「問題解決学習と発見学習との連続性」を認めることは出来ない。

(4) 教育の本質を、力と感受性との発展に求め、自分独自の内的文化 (an interior culture) を探究し、創造することだとするブルーナーは、教育の最も一般的な目的は優秀性、卓越性³⁸⁾ excellence であるとする。つまり、「一人一人の生徒が各自に最も適した知的発達をとげるように助けてやること」である。優秀性のほりおこし、知性を開発するという教育目的はそれ自体なんの異論もないし、正しいものであろう。しかし、それだけで必要かつ十分な教育目的であるとはいえない。なぜならそれらを位置づけ、方向づける明確な文化的規範を展開していない彼の理論では、現在の社会体制の下において、個々人の優秀性が開発され知的生産性が高められたとしても、開発された知性、能力がそのまま個人の幸福と民主的社会的建設に結びついていくという保障はどこにもないからである。更に、「自然科学や数学の教育が改善されると、これらの教科において、これまでにも観察された、才能児、平均児、遅滞児の間のギャップを非常によく目立たせることになる³⁹⁾」とか、「次の世代の知的指導者が潜在しているはずの成績上位の四分の一の生徒グループ……⁴⁰⁾」という記述は、明らかに能力別による教育を志向している。かくして構造化の理論は、知的生産性を高めるために、一定の知識を経済的に習得させる指導上の技術という域を出ないのではないか。それはまた、マンパワーポリシーにつながる、3パーセント英才教育の要請に応えるための理論的構築ではないかという疑問をいだかせる。

(5) ヒース (R. W. Heath) 編の「新カリキュラム」において、ワードリンクは、今日のカリキュラム改革は、進歩主義革命以前の中等学校を支配していた古い伝統主義の形式的教育への復帰だと言えらるゝとしているが、その指摘は正しい。つまり、既述した如く、それぞれの学問体系の中で組織された教科目が強調されていること、中等学校での教育内容を決定するのは、大学の最先端の研究者、学者であって、教育専門家の政策決定者として演ずる役割の比重が減ってきていることをあげている。ところでカリキュラム改革の基本的原理を編み出す仕事が教育専門家の

38) Ibid, p.9.

39) Ibid, p.10.

40) Ibid, p.10.

手で行なわれないということはどのような問題を生むか。ブルーナーが教育課程を考えていくうえでの本質的な仮説（それと矛盾する証拠はなにもないと断言しているが）「どの教科でも知的性格をそのままに保って、発達のどの段階のどの子供にも効果的に教えることができる」によって、八才児に対して、二次函数、因数分解を、一年生に対して「集合論」を教え得るし、10才児は物理学の保存の法則を明確に知ることが出来るという。学習レディネスを早めるという彼の意図は現実⁴¹⁾に可能なのだという。しかし、「可能だ」ということが直ちに「教えてもよい」とか「教えなければならない」ということにはならないのだ。知的早教育が可能であることが心理学的に証明出来たとしても、教育の至上命令ともいえる子供の全面発達という観点から正当であるとは断定出来ない。つまり、教育専門家の欠落はカリキュラム改造の基本的原理から教育の論理を未殺する危険がある。

(6) 一般には、アメリカでのカリキュラム改造運動の原動力はスプートニクインパクトであるとされているが、PSSCの物理やMSGの数学のような試みは1957年以前において発足している。従って改革の原動力は、教材多量化現象からくる学力低下の克服、革新性をもつ経験主義教育の排斥と科学中心のエッセンシャルイズム勢力の台頭等の一般的時代精神のもり上がり⁴²⁾に求められる。しかし、スプートニクインパクトは性急なナショナリズムを喚起し、改革の進展の決定的要因になったことは否定出来ない。

「ソ連の宇宙征服やソ連がただ強力な武器を生産し得るだけでなく、有効な工業社会をつくり上げる可能性のあること」⁴²⁾が、国家の安全に対する危機感をあおり、教育に対する国民の意識的関心が高まってきた段階で、ブルーナーらの理論は、軍事力競争での自然科学と技術の分野におけるエリート教育という課題にきわめてタイムリーに応えたものと言える。従ってそのような背景をもつ改革に、どれだけ教育本来の理念が含まれているか疑問である。「教育の過程」の序論において、教育の質と知的目的に対する国民的関心の高まりは、「教育が民主主義のためによく調和のとれた市民を形成する手段として役立つのでなければならないという理想をすてることなしにそうありたい」⁴³⁾と述べられているが、彼の願望を実現するには、彼自身の理論が極めて不利な条件を提供している。

わが国においても、改訂学習指導要領によって打出された教材の「精選」という課題に対して現場において、この構造化論が無批判的、皮相的に受取られている。しかし、以上のような問題点と、日本の教育体制がもっている病弊とを考慮すると、教育の歪みをより一層増大する危険をもっていることに注意せねばならない。

41) ブルーナーはさらにレディネスについて次のような規定をしている。「レディネスは成熟の関数ではなく、観念を、私たちが教えている年令水準の子どものもっている言語を概念に翻案する私たちの意図と技能の関数である」(ブルーナー、佐藤三郎編訳「教育革命」明治図書89頁)

42) Bruner, J. S: The Process of Education, p.75

43) Ibid, p.1

〔Ⅵ〕

ブルーナーは、教材構造化を単に数学や自然科学のみでなくすべての分野に適用出来るとし、実際試みているが、以上のような題問点をもつ構造化論が、わが国の社会科に導入された場合、その問題点は更に深刻になってくる。構造化論に批判的な立場で、上田氏は「子供たちを実質的にどう変化させるか、あいまいな目標、教材内容の如きは、いかなる構造をもとおとも、教育に本質的なかわりをもち得るものではない。構造化はどこまでも、ひとりひとりの子供の具体的な⁴⁴⁾変容をふまえることから求められるのでなければならぬ」と安易な流行を戒めている。

日本の社会科は四次にわたる学習指導要領の改訂によって、その教科としての性格に質的变化をきたし、出発当初の社会科の意義が失なわれつつある。真の民主主義の理念とそれを実現するための方策を真剣に追求することが出来るような人間を育てるためには、分科的な教科組織内で、学問体系に従って、機械的に配列された社会事象の知識の伝達、ドグマ的教授や方向では期待できない。そこには人間の本性とかかわった教育の論理が失われているからである。出発当初、社会科は理念としては、伝統的教科カリキュラムの一教科と考えられていたのではない。

「社会科は、いわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広めまた深めようとするものである。従ってそれは従来の教科のよせ集めや総合では⁴⁵⁾ない」と明確に述べられている。このような基本的な立場で出発した社会科は、真にその意義が理解されないうちに、日本の教育の土壌にじっくりと根をおろすことが出来ないうちに、現在のよるような記述的、暗記的科目としての姿に変わってきた。低学年における、学習者を原点においた統合教科としての社会科は、主体のもっている切実な問題を解決していくということを中心にして、その主体の統一性を強化していくという、すぐれた教育の論理によって貫かれたものであり、問題解決学習は、そのような社会科存立の基盤であった。社会科は、社会諸事象、及び諸事象間に内在する諸法則の相互関連、その諸事象を成立させている諸要因を習得させるために、構造化の立場では、最先端の社会諸科学の成果を導入し、それらを、いわゆる根や幹、枝葉などに位置づけて教えることが必要であるとするが、そのこと自体は、教材組織上の技術として当然のことであり問題はな。しかし、教育課程全体の構造が明らかにされ、社会科の目的及び方法を包含した編成の基本的理念（たとえば、統合社会科成立の教育的論拠）が明確に打出されない場合、社会科での構造化論は、低学年社会科廃止論と相まって、人格形成における社会科のもつ意義がますます混乱するであろうし、教科内での細分化、分立傾向を一層強める作用をするであろう。事実、先に概観した、五年生の社会科に導入される人類学における構造化は、なるほど見事に構成されているが、それは人類学という一つの学問の中だけの構造化であって、社会科を構成している他の諸学問との関連性＝構造、つまり、子供の主体的人間的追求を前提にし、真に正しい社会

44) 上田薫，現代教育科学 No.94 明治図書

45) 昭和22年，小学校社会科指導要領試案。

的認識を育成し、良き市民としての実践力を養うという目的にとって、人類が寄与する道すじが明確でない。

ブルーナーは、「知識を伝達する技能を工夫する余地がまだ十分に⁴⁶⁾ある」という。主としてそのような意味での「経済性」という観点からのみ展開される構造化論は、カリキュラム改造の正しい原理とは言えないであろうし、「社会事象を学習する方法を内容とする教科書」から「社会事象そのものが内容の中心である教科書」⁴⁷⁾への変質と相まって、その無批判的な安易な導入は、社会科本来の意義の回復という課題にとってプラスにはならないであろう。

歴史的にみても、[I]で検討した如く、教育のロジックによって貫かれた、改革の名に価するカリキュラム改造の試みは、教科の単なる分立、並列の傾向を防ぎ、融合や統合をその基本的原理として展開されてきた。その意味で、戦後新教育での統合社会科の出現は再評価されなければならない。現代における教育のフロンティアは、より高度の知識をいかに経済的に教えるかという教授上の技術的方策の構築ではなく、一教科内での教材学習、諸教科の学習を個々の子供の理解体制を前提にしたうえで、全体的なパースペクティブから総合し統一するような理論の構築でなければならない。そのような方向での手がかりを、われわれは、ブラメルドの教育論に求めることが出来る。その検討によって、現在の構造化論のもっている問題点が一層明瞭にされると思う。

[VII]

(1) 進歩主義の教育が強い批判を受けてくる段階で、ラウプ (Raup R. B) 等は、実践的知性⁴⁸⁾ (practical intelligence) の方法を提示したがこれがブラメルドの改造主義に大きな影響を与えている。それは、社会の共通要素を方法的資源にして、個々のもっている欲求を集団的に組織しなおすプロセスにおいて、人々の性格構造のうちに共通の要素を拡大することをねらいにしている。ラウプらは、その際人々が知的にも情緒的にも、広範囲な共通性を包含したものとして「community of persuasion」⁴⁹⁾という概念を用いる。そして、実践的知性の方法は、このようなコミュニティの再構成であり、それは同時に個々のメンバーのパースナリティの再構成であり、問題事態 (problematic situation) を集団的に組織化するプロセスである。それはまた、デューイの科学的知性の方法をも包含したものとして、次のような四つの機能的側面をも⁵⁰⁾っている。

- ① 共通目標の明確化—事象の望ましい状態の投射。つまり、未来に対して望ましい在り方を

46) ブルーナー、佐藤三郎編訳、教育革命 85頁

47) 三枝孝弘、「社会科構造論」(東洋編「教授と学習」第一法規)

48) Raup R.B, Axtelle G.E, Benne K. D. Smith B. O, The Improvement of Practical Intelligence, 1950.

49) Ibid, p.92

50) Ibid, pp.103~110

集団の中で正確にし、その集団のプロセスに個々のパースナリティ（欲求、興味、目的）が投射され、客観化される。② 事象の現実の状態を調査、吟味する——デューイの方法はこの側面において有効性をもつ。③ 用いられる観念を「全体としての場」の要求に適合させる。ある観念をその特定の状況全体の構造に適合するように構成しなおす。④望ましい共通目標と現実とを融合して行動計画をたてる。これらの四つの側面は、それぞれ他の側面と密接に関連しており実践的知性という一つの全体的働きを、異なる角度からながめたものであって、順を追って進められるべき段階（steps）を示したものでないことに注意する必要がある。この方法の中心的関心事は、判断者のパースナリティにあり、「community of persuasion」という未来像の集団的形成のプロセスにおいて各自の主観的パースナリティが、より完全性、社会性、客観性を獲得し、人々のパースナリティのうちに共通の要素を拡大、強化し、我々の行為の諸原理が再構成されていくことを意味する。かくして、学習者に活動のエネルギーを与え、実践的知性の学習のプロセスに、方向性、一貫性、統一性を与えるところの理想であり最高価値規準でもある「community of persuasion」の設定によって、教育目的の不明確さ、不確定さを批判されたデューイの立場を克服しようとしたものである。このラuppらの方法に学んで、その欠陥を補いながら更に徹底した型で体系化したものが、改造主義における「社会的一致（social consensus）」の方法である。ラuppらの場合も含めて、またブルーナーにおいて端的に示されているように、一般にアメリカにおけるカリキュラム研究は、社会と子供の分析によって現実の社会に適応するカリキュラムをどう作製するかに努力が集中されてきたが、社会発展の方向をどのようなものとするかということを明確に問題にしたカリキュラムは少ない。

(2) 1944年、ブラメルドは、ミネソタ州フラッドウッドハイスクールの協力を得て「アメリカ再建計画」(design for Americe) という単元を展開した。それは、現実の社会問題をカリキュラムの中核にすえ、集団思考とグループ学習をとり入れ、統合の理念の具体化としてのコア・カリキュラムに範をとり、自らの改造主義にもとづく学習理論を検証する授業であった。

文化的危機の時代には、アイデオロジー（ideology）的傾向とユートピア的傾向との相反する二側面があらわになってき、それはまた、教育目的、内容の変更を迫ってくる。すなわち、一方において、既成の因習的なものの中に最大の安楽を求める人々は、文化遺産の保存、伝達を教育における最大の目的にし、他方、文化的危機は、これまで達成されなかったような、未来の目標への新しい方向で再建されることによってのみ克服されようとする人たちが、学校は、現実社会の悪や欠陥の原因と結果を学習課題としてとりあげる必要を説く。前者からは、真の意味での教育改革のフロンティアは望み得ない。ブラメルドは、デューイの実験的経験論にもとづく教育論の優れた成果を改造の理念として取り込みながら、他方、進歩主義教育の行詰まりを克服する視点を含んだ学習理論の構築を試みた。改造主義は、いわゆるデューイ左派の流れに属し、文化人類学、精神分析学、社会諸科学、行動科学等の現代の研究成果を余すところなく取り入れて現代文化に対する危機的意識を踏まえ、目標中心の未来志向的な文化哲学を説くとともに、人間の新た

な可能性の実現をめざした、「未来中心の教育」の理論を展開している。

先ず、教育が真に民衆の利益に奉仕し得るものとなるためには、われわれの向かうべき方向、文化的教育的ユートピアを構築せねばならぬ。ブラメルドはデューイの立場に基本的に賛成しながらも、その未来への目標追求の希薄さは、現代のような危機的時代、保守化への傾向の強い社会では危険であり、教育改革の理論として説得力が乏しいとみている。彼は、人間は目標追求の動物 (goal-seeker) である故、認識における目標追求というモメントをもっと重視すべきだとする。「現代のいかなる教育哲学よりも明確に、改造主義は、世界文化の、特にアメリカの文化の要求する諸目標にその注意をむける。改造主義の思考は、われわれに身近な生活様式をはるかにこえて投射されるという意味において想像的冒険 (imaginative adventurousness) に向けて努力する⁵¹⁾」 それでは、彼が説く現代の文化的教育的ユートピアとはいかなるものか。「ユートピアとは、アイデオロギーから脱出し、現在支配的な文化とは明らかに異なる文化の概念を支持するところの態度、実践、制度、観念及び明白な習慣⁵²⁾」と定義される。つまり、個人及び集団の願望が最大限に実現される社会、人間的自由の拡大される社会の規範概念であり、それはまた社会的一致のプロセスを統一し方向づける。改造主義の価値論では、価値は個人的集団的経験の現実に基づき、伝統主義的価値論と対決する。人間の欲求の真の満足を価値と考えるブラメルドは、個人及び集団の欲求の最大限の満足を、すべての他の価値を包含する最高価値と考え、これを「社会的自己実現 (social-self-realization)⁵³⁾」という概念で表明している。社会的自己実現とは、人間的自由の拡大を意味し、多数者によってうちたてられる、「未来の文化的目標=改造された社会」を評価する最高の価値標準である。この価値としての社会的自己実現は、学習の目的であること同時に、学習に一貫性、方向性を与え、学習を動機づける。これはまた、現在の教育目標がはたして妥当か否かを考察する強力なシンボルとなるのである。「カリキュラム構成の目的は、社会的自己実現であり、そのみが唯一の目的である⁵⁴⁾」現代社会のテクノロジー、極端な分業化と専門化、社会の急激な流動がコミュニティを変質、破壊し、人間相互の理解と社会の統一にとって必要な共通要素を喪失させた。従って、教育に求められる最大の課題は、現代社会における対立や矛盾を止揚する新しい規範の方向、つまりユートピアの確立である。しかし、ユートピアは、オプティミスティックな仮想にもとづく産物ではなく、あらゆる人間諸科学 (ブラメルドの場合、特に文化人類学) の確固とした基礎の上に、しかも適当な集団的合意のもとに構成されるものでなければならぬ。そのための有効な方法的原理が「社会的一致」 (social consensus)⁵⁵⁾ の方法である。ユートピア確立の方法は、問題事態に含まれる個人の欲求や集団の欲求の組織化が、現代の文化人類学を中心とする社会諸科学の成果の基礎の上に展開されるものでな

51) Brameld, Th: Toward a Reconstructed Philosophy of Education, p.24.

52) Ibid, p.267.

53) Ibid, p.119.

54) Brameld, Th; Education for the Emerging Age, pp.93~94

55) Brameld, Th: Toward a Reconstructed Philosophy of Education, pp.179~194

ればならない。改造主義の認識論の中心概念であり、社会的自己実現をめざす学習のプロセスでもある社会的一致は、単に、個人の主観的要求が、形式的多数決によって、集団的に一致するというようなものでなく、先ず子供の欲求や興味を含んだ直接経験と、出来るだけ多数の間接経験（人間の欲求、価値に関する諸科学の研究成果）を証拠（evidence）として提出し、徹底したコミュニケーションを通して主観性を客観化し、次いで出来るだけ多数者による同意を得て、更に行動によってその真理性が検証されるというプロセスである。この社会的一致という認識過程を、学習過程との関連で検討してみると、

(1) 証拠を通しての学習（learning through evidence）⁵⁶⁾ —— 証拠は、直接経験と間接経験に大別される。①先ず、個人及び集団の直接的経験を通して得られる要求や価値について証拠を集団の中に提出する。②間接経験の証拠とは、人間のあらゆる領域における科学と歴史の提出する無限の証拠である。この二つの証拠の間には、不断の相互作用が展開されねばならない。つまり、人間理解の基礎が客観的文化におかれている。

(2) コミュニケーションを通しての学習（learning through communication） —— (1)における二種類の証拠は、コミュニケーションの素材であり、またコミュニケーションは証拠収集の際のテクニックとしての意味をもつ。自由なコミュニケーションによって、われわれは自己の主観性から脱却し、自己の目標追求の関心をより正確に表現し得る。しかし、マスメディアによるマスコミュニケーションは、多分にイデオロジック的傾向をもつ。つまり「多少とも組織的に、的確にある文化全体、あるいはその文化の重大な部分のプログラムと実践を反映するところの態度、信念、目的及び習慣の複合したものの象徴的表現」と定義づけされるイデオロジックを正しく評価する規範的規準としてのユートピアの概念が、ここで重要な役割を果たす。もし現在のカリキュラムがイデオロジック的であらざるれば、そこにおける学習が、社会的自己実現の方向にむかっておらず、現状維持的教育が支配していることを示す。

(3) 同意と行動を通しての学習（learning through agreement and action）、同意は「一つのグループが直接的及び間接的经验の証拠によって、目標追求の関心について出来るだけ多くを学習した後においてのみとられる段階である。」そして、その同意にもとづいて行動がなされ、たてられた目標の真理性が実践によって検証される。もちろん、学習において、同意がすべて行動に移されるということを意味するわけではないが、ブループリント（blueprint）を描き、共通の目標を創出するというだけでは、社会的一致としての役割は不十分である。この目標は行動計画に移され、実践的意欲によって支えられていなければならぬ。

かくして、改造主義教育論の中心概念である社会的一致の方法の基本的意図は、学習の基盤を、統一と秩序よりも、現代社会の混乱、対立、矛盾そのものに求め、個人の問題事態に含まれる要求が、集団的組織化を通して解決されるところのユートピアの確立へと向う。

現代における、人間の全面発達を可能にする学習は、ブルーナーにおけるように、教材がいかに

56) Brameld, Th: Patterns of Educational Philosophy, 1945. p.558

に精巧に、経済的に構造化されたものをもって構成された教育内容であっても、カリキュラム全体を統合する明確な社会改造の文化的規範によって貫かれていない細分化された教科カリキュラムをもってしては達し得ない。そのための学習は、カリキュラムや全体構造の中で学習者一人一人を社会的自己実現＝新しいコミュニティ＝ユートピアへ動機づけられるように行なわねばならない。

ここで二つの問題に答えておく必要がある。一つは、社会的一致の学習過程は社会的自己実現＝ユートピアを教育の目標として予め設定している限り、それは明確な「傾向性 (partiality)」をもっており、教育の中立性を犯すインドクトリネーションであり、独断と偏見を復活させるものではないかという批判に直面するであろう。しかし、ブラメルドは、教育目標における傾向性には「擁護し得る (defensible)」ものと、「擁護し得ない (indefensible)」ものと区別する必要があるとし、「擁護し得る傾向性 (defensible partiality)⁵⁷⁾」という概念を提示する。人間の要求や価値の主観性を科学的方法と成果に基づいて、つまり十分な証拠とコミュニケーションを通して客観化し、無制限の批判と比較にさらされた後に、同意に達したものを、すなわち社会的一致の過程を通して得られる傾向性は「擁護し得る」と主張する。社会的一致の学習における他の一つの問題は、ブラメルドが、個人に根ざしている人間の欲求は、社会的欲求でもある故に、それは常に集団の中で社会的立場で実現されていくべきものだという指摘は正しい。しかしそれは同時に、デューイの基本的命題であった、個人の経験の絶えざる再構成、成長を十分保障し得るような集団過程でなければならない。また、子供の提出してくる直接経験は科学と歴史の提供する証拠によって把握されるという構造をもつが、後者はあくまで、ひとりひとりの子供が、自らをより客観的に理解するための手段として位置づけられるのでなければならない。先述したように、知識の系統性、科学の系統性の絶対視は、問題事態の中に含まれる個々の子供の要求を十分吸収し得ない。つまり、真の社会的自己実現は達成されない。

〔Ⅷ〕

教育改革は、内容、方法または制度と個々別々に行なわれて功を奏するということはあり得ない。既に検討したようにブルーナーの理論は、一つの学問領域内だけの、指導上の方策案としてはその有効性は、指摘出来ても、カリキュラム全体の、教育構造全体の改革は志向し得ないという限界をもっている。そしてその限界を見極めない場合、多くの教育上の弊害をもたらすことを指摘した。ブラメルドは、改造主義的教育論が真に実現されるためには、既成の学校体系を基本的に改革する必要があるとし、義務教育に関する四一六一五⁵⁷⁾一四プランという壮大な学校体系を提案している。それは、四 (nursery school, 2才～5才)、六 (lower elementary school, 6～11才)、五 (upper elementary school, 12～16才)、四 (secondary school, 12才～20才) であり、この義務教育の後に大学の高等教育及び成人教育が続く。ブラメルドはこの学校体系のうちの、

57) Brameld, Th: Toward a Reconstructed Philosophy of Education, p.251

義務教育の最終段階である secondary school に最大の関心を集めており、社会的一致の学習も、ここにおいて典型的に適用出来るものとしている。彼が secondary school に重点をおいた改革論を展開しているのは、中等学校が、すでに大衆のための普通教育機関になっており、一部のエリートのためでなく、国民一般のための教育をいかにすべきかということが、近代カリキュラム改造運動の一つの焦点になっているからであろう。また、中等教育こそ初等教育の在り方を方向づけ、同時に高等教育の方向も規制する中心的なものとなり得るからである。ここにおけるカリキュラムの型態として提案しているものが、コア・カリキュラムとしての車輪状カリキュラム⁵⁸⁾ (wheel curriculum) である。既にヴァージニアプラン、カリフォルニアプラン等で展開されたコア・カリキュラムの型態を、改造主義の理念に合致するように構成しなおしたものとみられる。即ち、車輪の中心は、コア・カリキュラムにおけるコアコースに、車輪の幅は、周辺学習に相当し、車輪の縁は、全体を統一総合する機能を果たす。また車体はカリキュラムの中心目標である。各学年毎に学習の中心主題が設定され(車輪の中心)、その主題に従った学習内容が選択される。具体的内容、技能の学習及び職業教育は、幅の部分に当たる。そして中心と幅とは常に相互依存関係にある。一つの車輪が一学年に相当し、四学年での四つの車輪が一つの車体を支えて、全体として構造化されている。ところで、知識、スキルの学習は、それ自体を目的とし、あるいは、相互に関連なく学習されるのではなく、常に中心主題に照らして学習される。wheel curriculum では、各学年の中心領域での学習が、すべて人間のユートピア的ビジョンの構築へと集中されていくように配慮されている。なぜなら教育が現実社会の対立、矛盾を取りあげ、社会の規範的原理を再構成し、やがて社会機構の改造にまで積極的役割を果たすためには、人間関係社会関係の学習を含んだ一般教育が必要であり、かつそれがカリキュラムの中核に来る必要があること、また、人間諸科学における急激な専門化、細分化が進行している段階では、諸科学の協同提携による総合的学習がカリキュラムの全体構造の中に位置づけられる必要があり、wheel curriculum はそれらの課題に応えたものである。一般に、コア・カリキュラムは、低学年において、その意義を発揮するが、ブラメルドは、ユートピアンとしての必要な知識や態度の育成は secondary school において、wheel curriculum をもってするのが最も有効性と必要性が強いとみている。

⁵⁹⁾ 各学年の中心主題をみると、第一学年は導入とオリエンテーション及び、政治、経済の領域、第三学年は芸術と科学の領域、第三学年は教育と人間関係の領域、第四学年が目標達成のテクニクと戦術及び今までの学習を再吟味再評価し、究極的規範的総合を結論する。これらの各学年の中心主題の学習はすべて、カリキュラム全体の究極的目的(固定した不変のという意味ではない)へと集中してゆくものである。また、このような学習における教材も当然、既成の学問体系から導き出されるものでなく各学年の主題にあわせて、社会的一致の学習の基本的理念にそった

58) Ibid, p.213

59) Ibid, pp.230~235

形で選択される。すなわち、文化的実在の知識・経験、文化改造に対する提案の知識・経験、目標達成の手段の知識・経験、目標追求の関心の知識・経験⁶⁰⁾等である。

このような極わめて革新的な改造主義の理論及び実践計画が、現実の問題として実現可能かどうかに関して、ブラメルド自身決して楽観していない。彼の理論自体、もっと厳密に検討すべき多くの問題点を残しているし、その上、保守的傾向ならびに多教科並列のカリキュラムの傾向を強めてきているアメリカや日本の教育体制に簡単に受け入れられるとは思われない。しかし、現代の非教育的挑戦にこたえていく、新しい教育のフインタァの一つとして、検討に価するものである。

現代におけるカリキュラム改造の理念をさぐるために、主としてブルーナーの構造化論と、改造主義の教育論を検討してきた。それぞれに含まれている一つ一つの原理に、性急な無効性、有効性という判断を下すことは危険であろうし、われわれは両者から多くのものを汲み取らねばならない。しかしアメリカにおける新カリキュラムに明らかなように、改造の関心が、自然科学や数学のような知的教科に集中し、社会的識見を養うための社会科面の軽視、つまり社会的実践力を育てるという視点の欠落していること、教科の統合性、関連性を弱めて、相互になんの関連もない狭い教科目の並列した教育計画の一般化をみると、現実社会の諸問題を取りあげ未来の理想社会へのビジョンをカリキュラムの全体構造の中に位置づけ出来ないようなものは、科学や技術の基本的体系を習得させ得ても、また装いは新たにしている、教育のロジックからすれば、19世紀的な伝統的教育型態の復活でしかないといえる。その意味で、カリキュラム改造の基本原則、具体的方策をわれわれはもっと改造主義教育論の成果から学ぶ必要がある。

[参考文献]

- Brubacher, J.S: Modern Philosophies of Education, 1950
Counts, G. S: Dare the School Build a New Social Order? 1932
Kilpatrick and Others : The Educational Frontier, 1933
広岡亮蔵著「ブルーナー研究」(明治図書)
佐藤三郎編著「ブルーナー入門」(明治図書新書 1968)
井上弘著「教材の構造化」(明治図書, 1970)
〃 「改造主義の教育学」(明治図書 1967)
上田薫編「教育哲学の新生」(黎明書房, 1964)
坂元忠芳「ブルーナー批判」講座・現代民主主義教育(3)

60) Ibid, p.240.

61) わが国で改造主義の教育学を精力的に研究、紹介しておられるのは井上弘氏と田浦武雄氏であろう。井上氏の「改造主義の教育学」(明治図書)から多くの示唆を得た。