

社会科教育における陶冶と訓育の統一

宮 本 光 雄*

(昭和54年10月31日受理)

Unity of “Bildung” and “Erziehung” in Social Studies Education

Mitsuo MIYAMOTO

(Received, October 31, 1979)

はじめに

本稿は、陶冶と訓育の統一を目指す社会科教育の実践的理論の確立を志向すると共に、今後の社会科教育の理論的・実践的課題を多少なりとも明らかにしようとするものである。とりわけ、陶冶と訓育についての問題を検討・吟味し、社会科教育を全面的に発達した科学的・客観的で平和的・民主的な人間形成というトータルな視点から自覚的にとらえ直すと同時に、教育課程の全体構造の中で占める社会科教育の担うべき相対的独自性を自覚的におさえることが重要であると考え、このことを前提的に踏まえた上で、以下、可能な限り本テーマを深化・拡充・発展させていきたい。

I. 「陶冶・訓育」概念の明確化

社会科教育における陶冶と訓育の問題に接近する前に、何よりもまず、陶冶と訓育の概念を明確にしておく必要がある。なぜなら、これらの概念が歴史的に変遷しており、時代や国によっても、また各論者によっても多かれ少なかれこれらの意味やとらえ方が異なっているからである。それ故、陶冶・訓育概念の整理・統一をはかると共に、陶冶・訓育概念に現代にふさわしい概念内容を付与することによって、研究・実践課題をより一層明確にし、授業実践の中味を豊かで確固たるものにしていくことが何よりも重要であると思われるからである。とはいえ、ここでは、陶冶・訓育概念の変遷過程を歴史的にたどりこれらの概念を整理・統一するというよりはむしろ、本テーマを深化・拡充・発展させていく上で必要な限り歴史的にさかのぼると共に、とりわけ史変遷過程を踏まえて概念規定さ

* 長崎大学教育学部社会科教室

れていると思われる最近の成果に依拠しながらも、これらの概念に検討を加えつつ、陶冶・訓育概念を一層明確化していきたい。

陶冶と訓育 すでに明らかにされているように、陶冶と訓育とは、教育学の基本的な概念であって、ドイツ語の「ビルドゥング」(Bildung)と「エアツィーウング」(Erziehung)は、広狭両義の意味をもち、広義には、この二つの語はひとしく「教育」を意味し、相互に厳密には区別されないが、狭義には、これらの語は、それぞれ相互に区別された概念をいいあらわし、それぞれ「陶冶」(Bildung)および「訓育」(Erziehung)を意味するのである。(引用・参考文献②⑩-72ページ、以下すべて②⑩-72と記す)。

これらの区別は、ドイツ教育学に限らず、フランスなどにおいてもかなり古くからみられるところである。例えば、フランス革命期における立法議会(Assemblée législative)の公教育委員会(Comité d'instruction publique)議長としても活躍したコンドルセ(Condorcet, 1743~1794)は、「エデュカシオン(éducation)は、もしもこれを全く広義に解すれば、単に実証的なアンストリュクション(instruction)、即ち事実と計算とにもとづく真理の教授のみに限られるものではなく、それはあらゆる政治的、道徳的ないし宗教的意見をも包含するものである。」(①-47)と述べている。それ故、コンドルセに従えば、アンストリュクションとは陶冶(知育)であり、エデュカシオンとは、広義に解した場合、陶冶・訓育を包含する全面的教育である。コンドルセの教育論全体から言えることは、アンストリュクションとエデュカシオンは、広義に解した場合、共に「教育」を意味し、狭義に解した場合、それぞれ「陶冶」および「訓育」を意味している。またフランス革命期における国民公会(Convention nationale)の立法委員会委員としても活躍したルペルチェ(Lepeletier, 1760~1793)も、「人間を形成すること、知識を普及すること、これらがわれわれの解決しなければならない問題の二つの部分である。前者はエデュカシオン(訓育)を構成し、後者はアンストリュクション(陶冶)を構成する。」(③-35)と述べている。さらに、これらの語の自覚的な使用は、教育学の普及者であったばかりでなく、科学的な教育学者でもあった(⑤-134)といわれているコンペーレ(Compayré, 1843~1913)においても明らかである。その自覚的な使用例として、「実用的な精神とやや単調で健全な感覚の持ち主であったロックは、確かにルソーときわだった類似点はないが、弱々しく、柔弱なエデュカシオン(訓育)や、また『書物中心の』アンストリュクション(陶冶)に反対するルソーのキャンペーンに精神的影響を与えた。」(④-12)という箇所を引用するだけで充分であろう。

ところで、わが国では、1960年以降、東ドイツ教育学その他からの成果を踏まえつつ、陶冶・訓育概念が定着化してきていると思われる。そこで、次に、最近のわが国の教育研究者は、これらの語をどのようにとらえているかを一瞥することによって、陶冶・訓育の概念内容に接近していこう。

小川太郎氏は、「訓育というコトバは、道徳主義的にきこえやすいが、わかりやすくいえば、学力の形成をはかる陶冶に対して、人格の形成をはかるはたらきを指すものと理解すべきである。陶冶の側面が、知的・技術的な形成のはたらきであるのに対して、訓育の方は情意と道徳的な性格や信念の形成のはたらきである。この両者が分けがたく結合し、正しい価値を目指して統一されているときに、真の教育が行われる。ただ、教科と教科外と

では、それらの位置と役割が異なるのであって、教科外では訓育の方が優先する。教科指導は、主として陶冶を通して訓育を行なうという特色をもっている。」(⑩-20)と述べている。

全生研常任委員会は、「一般に、教育には二つの働きがある。一つは、知識や技能を教授し学習させる陶冶の働きである。一つは、人格を形成する訓育の働きである。あらゆる教育活動は、この二つの働きを同時的・平行的にもっている。しかしその結びつきかたは、活動の具体的目的や性質によって異なっている。教科の授業は、知識や技能の系統的学習を目的としており、そこでの行動は教師の主導下に学習目的に従属している。したがって、訓育は陶冶目的を達成した結果、あるいは陶冶目的の追求過程に随伴して、あらわれてくるという形をとっている。これに対して、教科外諸活動は、行為・行動を組織することを目的とする集団的活動であり、これらの活動をとおして直接的に人格形成の過程に影響を与えることができる。教科外諸活動における陶冶は、行為・行動の目的に従属しており、訓育目的を追求する過程で随伴してあらわれてくるという形をとる。」(⑪-18)と述べている。

春田正治氏は、「教授と訓育とはもともと教育方法論にかかわる概念であり、かつ教育方法としてもっとも基本的な、お互いに区別しあう二つの方法を示す概念である。この二つの基本的な方法論はもともと二つの教育内容領域、すなわち教科と教科外活動に対応して成立しているのであって、教科の主たる方法が教授であり、教科外活動の主たる方法が訓育である。……この両者の方法論的区別について従来いわれてきていることは、訓育は直接に児童生徒を形成するが、教授は一定の対象を媒介として間接に児童生徒を形成するものであるということであり、さらには、前者が主として道徳的性格の育成を目的としているとされている。しかしこのような規定によっては両者の方法上のちがいは明確にされていない。教授と訓育との真の方法上のちがいは、教授にあたっては主として個別的な子どもの認識－思考活動の発動がうながされるのに対し、訓育においては集団的な子どもの手足をともなう全人格的行動を組織する点にあるというべきである。……この区別は一応目的論－内容論－方法論の次元において、知識・技能の向上－教科－教授という系列と、道徳的性格の育成－教科外活動－訓育の系列としてそれぞれ貫徹している。」

(⑫-12~13)と述べている。ここに春田氏が使用している「教授」という語は、「陶冶」にあたることは明白である。春田氏によれば、教育の目標には、「人間の知識、認識、技能を形成すること」と「意志、感動、行為、性格特性を育てること」との二つがあり、教育の「内容」は「教科」と「教科外活動」とに二大別され、教育の「方法」については、「陶冶」と「訓育」とにわけられ、そしてこの最後の「方法」については、その「方法」の独自性にかかわって、その方法がすぐれて運載すべき独自の内容、ひいては達成すべき独自の目標をあらかじめ内にふくんでいる(⑫-71~72)のである。

吉本均氏は『『陶冶』とは、人間の知識、認識、技能を形成する側面のことであり、『訓育』とは、意志、感動、行為、性格特性を育てる側面の教育である。この二つの側面の教育が、統一的に達成されたとき、はじめて、人間の全面的発達の教育だといえる。だから、陶冶を、知識の伝達＝記憶としてではなく、子どもたちが、驚きや感動をもってそれを習得していく過程として、つまり、訓育と結合させて把えなくてはならないのである。』

(⑩-12) と述べている。

以上、少し長い引用になったが、少なくともこれらの引用の中には、陶冶・訓育概念を一層明確化するための重要な手掛りが潜んでいると思われるからである。

これらの引用の中で各論者に共通していえることは、陶冶が知識、技能を形成することにかかわる概念であり、訓育が意志、感動、信念、性格特性、行動・行為様式を形成することにかかわる概念であるということである。

ところで、これらの引用から引き出されてくる解明すべき問題は、陶冶・訓育概念を「領域的・場所的概念」、「方法概念」ととらえてよいのか、また陶冶と訓育の関係を「結果」ないしは「随伴」的にとらえてよいのか、さらに、陶冶と訓育の統一という観点から、「あらゆる教育活動は、陶冶と訓育の働きを同時的・平行的にもっている」(傍点…引用者)といえるのであろうか、ということである。

これらの問題を解明するためには、何よりも陶冶と訓育の相互連関についての問題を考察しておく必要がある。

そこで、次に、陶冶と訓育の相互連関についての問題を深めながら、これらの問題を解明していきたい。

陶冶と訓育の相互連関 フランス革命期における立法議会および国民公会の公教育委員会委員としても活躍したロンム (Romme, 1750~1795) は、すでに、陶冶と訓育の質的なちがいと陶冶と訓育の関係に着目し、「陶冶は精神を啓発し、あらゆる知的能力を働かせ、思考の領域を拡充する。訓育は性格を発達させ、有益な刺激を心にきざみこみ、心の動きを調整し、意志を誘導し、精神の諸概念を行動に移し、活動させる。そして、道徳の維持者として、訓育は、行動と思考とを良心の法廷にかけることをおしえる。陶冶はあらゆる時代、あらゆる場所における人間の経験と思索の成果を蒐集する。訓育は各個人の完成度と立場にしたがって、その成果から選択し、それによって、人間を身体的・道徳的にきたえる。訓育のない陶冶は、才能と傲慢、手腕と高慢を与える。そして、理性の制御も、範例の制御ももっていない人にとっては、彼の度をこえた激情のいたましい道具となり得る。陶冶のない訓育は、習慣しか形成することができず、あらゆる偏見へと通ずることになる。その手段が制限されているので、歩みは不確実であり、遅々としている。訓育は、純粋な意図をもっている、真なるもの、正しいものを誤認し、精神を狭い限界内におしとどめる。そして、迷いのなかにあつて、無知そのものすら徳とみなす個人の身体的・知的なすべての力を、それは、誤謬を勝利させるためにもちいるのである。」(②-205~206) と述べている。

このように、今からおよそ190年も前にロンムは、「訓育のない陶冶」、即ち、「知識主義的」・「能力主義的」に傾斜する陶冶の欠陥と誤りを指摘したと同時に、「陶冶のない訓育」、即ち、「道徳主義的」・「態度主義的」に傾斜する訓育の欠陥と誤りを指摘したのである。

ロンムの「精神の諸概念を行動に移し、活動させる」とか、「訓育は、行動と思考とを良心の法廷にかける」とか、「陶冶のない訓育は、習慣しか形成することができず、あらゆる偏見へと通ずることになる」とか、「訓育は、純粋な意図をもっている、真なるもの、正しいものを誤認し、精神を狭い限界内におしとどめる」とかいう言葉などから、訓育は、

本質的には陶冶の基礎のうえに、陶冶との密接な相互作用関係においてとらえられなければならないということが引き出されてくる。

ロムは陶冶と訓育との相互関係を特徴づけただけでなく、当時の社会における陶冶と訓育の相互作用関係を無視した不自然な断絶を暴露し、鋭く批判したと共に、真にあるべき教育のために、陶冶と訓育の結合の重要性を次のように力説したのである。「都市は墮落した陶冶のあらゆる不徳をもっており、田舎は迷信的で無学な訓育のあらゆる誤謬を持っている。専制政治が人々をより一層隷属させるためにおとし入れたこの墮落と愚行の泥沼をば、自由の土地から一掃するために、今後は陶冶と訓育とを結びつけようではないか。一方は社会生活の指針となり、他方はその燈火となるであろう。」(②-206)と。

ところで、陶冶と訓育の結合ないしは統一という場合、陶冶と訓育とを学校教育における二大領域である教科と教科外とに分離して、陶冶は教科で、訓育は教科外でというように機械的・二元的に分離・分担してとらえ、そして、両者を予定調和的に結合ないしは統一するというとらえ方は、すでにロムの言うところからも誤りであるということが明白である。

また、陶冶は学校という場所で、訓育は家庭という場所でやればよいという考え方も、同様な誤りをおかすものである。

こうした誤りの最大の原因は、陶冶と訓育との関係を正しくとらえていないところにある。陶冶と訓育との関係は、相互に質的に区別され得るが、しかし同時に相互に関連し合い、相互に制約し合い、相互に浸透し合う相互作用関係にあり、一方が他方との関係を離れては存在し得ない関係にあるのである。

このことと関連して、吉本氏は、本来の授業にとって重要なことは、いかなる陶冶と訓育とが実現されているか、またされなければならないかということにあるとし、次のように述べている。「陶冶と訓育とは、いかなる授業にあっても、つねに、密接不可分に結合して存在しているのである。……陶冶がなされているところでは、すでに、肯定的にか、否定的にか、進歩的にか、保守的にか、民主的にか、独裁的にか、子どもたちは、同時に、訓育されているわけである。」(③-6)と。

それ故、授業における陶冶を科学的真理、芸術的真理の習得＝媒介の過程として徹底させると同時に、平和的で民主的な訓育作用をよびおこし、組織していくこと(③-6)がとりわけ重要なのである。

従って、陶冶と訓育は、「領域的・場所的」な概念ではないのである。

それでは、春田氏の言うように、「方法」概念なのであろうか。

すでにみたように、春田氏は、教科の主たる方法が陶冶であり、教科外の主たる方法が訓育であり、それぞれの方法がすぐれて運載すべき独自の内容、ひいては達成すべき独自の目標をあらかじめ内包している、と述べている。

春田氏のように、陶冶と訓育とを、教科・教科外領域に傾斜ないしは従属した方法としたのでは、教科における訓育面が軽視され、逆に教科外における陶冶面が軽視されるという危険性があり、教科においても最大限に訓育作用をひきおこし、教育外においても最大限に陶冶作用をひきおこすという努力がなされなくなるという危険性があるのである。

また、陶冶と訓育とを、それぞれ独自の内容や目標をあらかじめ内包した方法としてと

らえることは、目標—内容—方法の系列における方法それ自体を過大視する危険性があると共に、方法があらかじめ目標や内容を固定的に規定してしまうという危険性があるのである。

陶冶と訓育とは、春田氏のような教育の目標—内容—方法の系列において占める「方法」概念ではなく、教育の目標—内容—方法の全構造にかかわる概念なのである。このような誤りの原因は、狭義の陶冶と訓育が広義の教育である（陶冶＋訓育＝教育）という前提を踏まえていないところにあると思われる。現時点において言えることは、人間の全面的発達を志向する広義の教育が、すべての人々に理論的にも実践的にもその発達を確実に保証するために、統一的な広義の教育の質的な区別とその相互連関・相互制約・相互促進の弁証法的関係に着目させ、狭義の教育である二つの陶冶と訓育という概念を新たに、より一層自覚的に提出せしめたということである。

では、次に、陶冶と訓育の関係を「結果」ないしは「随伴」的にとらえてよいかどうかということについて検討を加えてみよう。

すでにみたように、全生研常任委員会は、教科の授業における訓育は、陶冶目的を達成した結果、あるいは陶冶目的の追求過程に随伴してあらわれてくるのに対して、教科外活動における陶冶は、行為・行動の目的に従属しており、訓育目的を追求する過程で随伴してあらわれてくる、と述べている。

陶冶と訓育の関係を「結果」ないしは「随伴」的にとらえては、すでにみたように、陶冶は教科領域を主とし、訓育は教科外領域を主とするというように、陶冶と訓育をきわめて領域に傾斜してとらえることになり、教科における訓育面が軽視され、逆に教科外における陶冶面が軽視されるということになるのである。このことに関して、吉本氏は、「授業においても、訓育性は積極的な一次的な要求として貫徹されなくてはならない」(24—129)とし、ノイナーの「授業は昔からもっとも有力な訓育手段の一つである。」という指摘を引き合いに出している。(24—130)

ここにおいて重要なことは、教科と教科外における相対的に独自の目標—内容—方法を充分踏まえながら、教科においても、教科外においても、陶冶作用と訓育作用を最大限にひきおこし、科学的陶冶と民主的訓育とを統一的に達成しなければならないということである。この点に関して、吉本氏は、「もとより、教科と教科外との相対的に独自の性格の区別については明瞭なのである。陶冶と訓育とは、それぞれ二つの領域において、統一的に実現されるべき二つの側面なのである。だから、今後における課題は、二領域での陶冶と訓育との統一・結合のし方の相違を実践的に、そして理論的にあきらかにしていくことにあつた。教科においても、教科外においても、陶冶と訓育との結合は強力に達成されなくてはならないのである。その際、その統一のされ方、結合のされ方のちがいをこそ、もっと積極的に解明することだ。」(23—9)と的確に述べている。

それ故、陶冶と訓育の関係を「結果」ないしは「随伴」的な関係としてではなく、相互連関・相互制約・相互促進の弁証法的関係においてとらえなければならないのである。

それでは、すでに解明すべき事項として掲げておいた全生研常任委員会のいう「あらゆる教育活動は、陶冶と訓育の働きを同時的・平行的にもっている」といえるかどうかという問題の考察に移ろう。

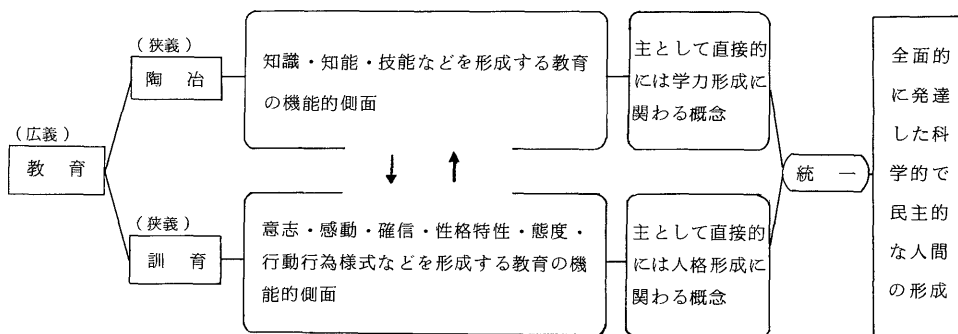
ここで問題なのは、「平行的」という点にある。端的に言って、「平行」とは、「線や面などがどこまでも交わらないこと」であり、両者を「平行的」ととらえることは、両者を二元論的にとらえることであると同時に、両者の相互作用関係を否定することでもあるのである。それ故、両者の結合・統一などはかりようがないのである。

さらに、一歩進めて、ここでの「平行」を「並び行われること」である「並行」という語にとりかえ、二元論的並行ではなく、一元論的並行としてとらえても、両者は相互に並行し対応するが、相制関係にはないものである。

このような「平行論」ないしは「並行論」(parallelism) 的ともいうべきとらえ方の最大の誤りは、あらゆる教育活動、とりわけ、教科と教科外との関係、陶冶と訓育との関係を相互連関・相互制約・相互促進の相互作用関係として一貫してとらえていないところにあると思われる。

ここに至って言えることは、人間の全面的発達を志向する広義の教育が、すべての人に理論的にも実践的にもその発達を確実に保証するために、統一的な広義の教育の質的な区別とその関係に着目させ、狭義の教育である二つの陶冶と訓育という概念を新たに、より一層自覚的に提出せしめたということ、「陶冶・訓育」概念は、「領域的・場所的」概念ないしは「方法」概念などではなく、「機能的側面」概念であるということ、陶冶と訓育との関係は、相互に質的に区別され得るが、同時に相互に関連し合い、相互に制約し合い、相互に浸透し合う相互作用関係にあり、一方が他方との関係を離れては存在し得ない弁証法的関係にあるということである。このことを踏まえた上で、「陶冶」とは、「知識・知能・技能などを形成する教育の機能的側面」のことであり、「訓育」とは、「意志・感動・確信・性格特性・態度・行動行為様式などを形成する教育の機能的側面」のことであるといえる。言い換えれば、陶冶は、主として直接的には学力形成に関わる概念であり、訓育は、主として直接的には人格形成に関わる概念であるといえる。それ故、全面的に発達した科学的で民主的な人間形成のために、「科学的陶冶と民主的訓育の統一」という課題は、あらゆる教育活動、とりわけ学校教育の全領域で、即ち教科活動においても教科外活動においても最大限に実現されなければならないのである。

これらのことを次に簡明に図示しておこう。



II. 社会科教育における陶冶と訓育

これまで、教育は陶冶と訓育の二つの機能的側面を不可避的なものとしてもっており、全面的に発達した科学的で民主的な人間形成のために、陶冶と訓育の弁証法的統一が教育の最も重要な課題であることを「陶冶・訓育概念の明確化」を通して再確認してきた。陶冶と訓育の弁証法的統一は、社会科教育においても同様に重要な課題であるということはいうまでもない。それは、社会科教育が教科教育の一つであり、人間形成に自覚的にかかわるものである以上、教育の本質的基盤にしっかりと立脚したものでなければならないし、教育の本質的規定は、教科教育の上位概念であり、教育の本質規定を離れては、教科教育は存立し得ないからである。それ故、ここでは、Iの考察で得られた陶冶・訓育概念の視座から社会科教育を明確に位置づけることによって、今後の社会科教育の目指すべき理論的・実践的課題を若干なりとも明らかにしたい。

アメリカの社会科教育改革 そこでまず、社会科教育の生みの親であるアメリカの社会科教育改革の展開過程を大まかにでも概観しておく必要がある。

◎1890年代…19世紀末から20世紀初頭にかけて社会科的科目の近代化は、全米教育協会(National Education Association=NEA)の10人委員会(Committee of Ten)、アメリカ歴史協会(American Historical Association=AHA)の7人委員会(Committee of Seven)などによって進められた。しかし、基本的には、従来の歴史、市民政治(civil government)などの整理と理論づけにとどまり、どちらかといえば、教師中心主義的な色彩の強い内容中心の系統的教授の域を出なかったといえる。

◎1916年…1913年にNEAは、アメリカの中等教育の根本的改革を目指し、中等教育改造委員会(Commission on the Reorganization of Secondary Education)を設けた。この委員会のもとに、12の専門委員会の一つとして社会科委員会(Committee on Social Studies)が設けられた。社会科委員会は、1915年に『コミュニティ公民科の教授』(The Teaching of Community Civics)、1916年に『中等教育における社会科』(The Social Studies in Secondary Education)という二つの報告書を出し、ここに社会科が新しい教科として正式に成立した。この社会科は善良な市民的資質の育成を目的としたものである。そして、この社会科は、社会科の基本的性格と統合教科へ方向とを原初的な姿で明示したものとして教育史上大きな意味をもっている。1922年にはラッグ(H. Rugg)を中心とする全米社会科協議会(National Council for the Social Studies=NCSS)が結成された。ラッグは当時の社会科教育を痛烈に批判し、社会科を統合化すべきことを主張した。そして、現代社会の問題を基礎として構成されたジュニア・ハイスクールの社会科カリキュラム試案を示した。要するに、ラッグの社会科教育論は、さきのNEAの社会科委員会の構想を一層おしすすめたものといえる。

◎1930年代…社会科の成立後10年余りにして経済大恐慌(1929年)が起り、変動する社会への対応が、教育界の大きな課題となった。ここに、社会科教育が方向転換を迫られ、児童中心主義に立つ社会適応科から児童・地域社会中心主義に立つ社会改造科へとその理念を変革したといえる。AHAの社会科委員会、進歩主義教育学者、NCSSその他の活動を背景として、30年代に州や郡・市レベルでの社会科を中心とするカリキュラム改造が積極

的に行われた。例えば、ヴァージニア州案、カリフォルニア州案、サンタ・バーバラ郡案、カーン郡案、ニューヨーク市案など数多くあげることができるが、それらは社会科の統合化を目指し、融合カリキュラム(fused curriculum)、コア・カリキュラム(core curriculum)の形をとっている。なかでも、キャスウェル(H. L. Caswell)とキャンベル(D. S. Campbell)の社会機能法によって構成され、わが国の社会科の成立にも強い影響を及ぼしたヴァージニア・プランは、この期のカリキュラム改造運動の一つの頂点をなすものであって、「社会生活の重要機能」(major function of social living)と子どもの「興味の中心」(centers of interest)の交わるところに、問題単元を設定し、児童・生徒に、その問題解決の過程を通して、社会の問題に積極的に取り組んでゆく市民的資質の育成をそのねらいとするものであった。この時以来、社会科は社会的な課題を目指す社会改造科としての性格を強め、いわゆる「問題解決学習」の社会科が確立したといえる。とはいえ、生活適応教育(education for life adjustment)の動きと結びついて、社会科の社会適応的性格は、1950年代の半ばまでつづいたのである。

ところで社会科成立当初からの「統合」(integration)という語は、単に諸科目を広領域の教科としてまとめるというだけではなく、人間の教育を統合の観点からとらえるということを常に内包させているといえる。そのことは、経済大恐慌を経た1930年代のアメリカにおいて、社会的統合・社会的連帯や統合的人格の形成を求める教育主張のなかで、この語があらためてクローズ・アップされたということにもうかがえるのである。そして、児童・生徒の統合的な人格の形成、とりわけ社会科教育においては、現実の社会の要請にこたえる善良な市民的資質の育成を目指して、つまり、統合の観点からカリキュラムを構成しようとしたのである。カリキュラムの統合過程は、アメリカにおける経験主義教育の展開にともなって、一般的には、教科カリキュラム(subject curriculum)→相関カリキュラム(co-related curriculum)→融合カリキュラム(fused curriculum)→広領域カリキュラム(broad-field curriculum)→コア・カリキュラム(core curriculum)という発展過程としてとらえられる。このコア・カリキュラムを支えたものは、「統合」の理念であり、「コア」(中核)の理念であったのである⁽¹⁾。

しかしながら、アメリカの教育における「統合」の理念の一つの具現であるとみられる社会科は、その理念ゆえに逆に教科として常にあいまいな性格をもたざるを得なかった(15-15)といえる。そのことが、教科のもつ「知識体系」を軽視するという結果をまねいたことも事実である。とはいえ、知識体系の軽視ということは、「統合」の理念にあったというよりは、その理念が経験主義教育と結びついたところにあったのである。この「統合」の理念ないしは概念は、今日でも重要な意味をもっており、社会科教育においても、豊かな内容を付与しながら、継承・発展させなければならないのである。

一般的に言って、1930年代以降のアメリカにおけるカリキュラム改造運動を主導した経験主義教育理論に基づく社会科は、児童・生徒の統合的人格の形成、とりわけ、現実の社会の要請にこたえる善良な市民的資質の育成を目指し、その内容は人間の諸活動を踏まえた社会生活上の問題を中心とし、⁽²⁾ 問題を解決する経験活動のまとまりを単元とし、その単元の学習にあたっては、児童・生徒自身が問題意識をもち、自主的にその一連の解明過程をたどる「問題解決」(problem-solving)の方法をとったのである。

この「問題解決学習」は、現実的な社会生活上の問題を中心として、現実の社会の要請にこたえる善良な市民的資質の育成をねらった点で、訓育側面をある程度果し得たといえる。ある程度というのは、善良な市民として如何に行動するか、行動の仕方を学ぶという性格が強かったからである。社会構成員としてのよい行動がとれるようにするだけでは不十分で、科学的・客観的な社会認識を伴ってこそ、市民としての資質が育つといえるからである。

また、この「問題解決学習」は、経験を思考の不可分のものとして積極的にとらえ、児童・生徒の直面している問題の解決過程を通して、問題解決の能力育成をはかった点で、陶冶における形式陶冶の側面をある程度達成し得たといえる。ここでもある程度というのは、一見形式陶冶の側面だけは達成し得たかのように思えるが、内実は単純で平板な思维様式に支えられたものであったからである。

この期の「問題解決学習」は、人間の統合的形成を意図していたとはいえ、従来の生活経験主義的限界を越えるまでにはいたらなかったのである。それ故、この期の社会科が、「科学的系統性の軽視」という指摘を、最も甘受せざるを得なかったといえるのである。

◎1960年代…1950年代の末になると、特に1957年のスプートニク・ショックから科学技術教育のおくれが反省され、半世紀以上アメリカ教育全般を支配してきたデューイの経験主義教育（直接的には、生活適応教育）に対する批判が高まり、教育革新（educational innovation）の必要性が唱えられた。ブルナー（J. S. Bruner）らの新しい教育理論により一層基礎づけられ、科学と教育の一元化を目指すカリキュラム改革、学問の構造や基本概念による教科の構造化、教育過程の分析と発見的・探究的な学習過程の構成など、教育改革の運動と研究が活発化した。

教育の「現代化」と呼ばれるこの動向は、社会科教育にも大きな影響を与えることになった。ここに、社会科カリキュラム開発を目指す多数のプロジェクトがすすめられ、社会諸科学に接近し、その系統性に即して、社会に関する「基本概念」・「一般法則」を軸としたカリキュラムを構成せんとする努力がなされた。例えば、シラキュース大学のロイ・プライス（Roy Price）らは、K-12 社会科カリキュラムの基礎となった34の概念を抽出し、カーネギー・メロン大学のエドウィン・フェントン（Edwin Fenton）は、「分析」概念と「手順」概念に焦点をおくアプローチを開発し、スタンフォード大学のポール・ハンナ（Paul Hanna）らは、10の基本的な人間活動を確認し、これらの活動に関する一般法則を導き出したのである。

このような基本概念・一般法則をもとにして構成されたカリキュラムによってはじめて、児童・生徒は科学的で確かな知識と科学的探究能力とを身につけ得るとされたのである。とはいえ、これらの基本概念や一般法則は抽象化されたものであるから、これらをただ言葉として教え込んだり、また暗記したりしても、科学的な探究能力など身につかないばかりか、覚えた知識さえも生きて働く知識にはなり得ないのである。そこで、重要なことは、児童・生徒自身が、自主的にそれらの基本概念や一般法則を発見する過程を経て、はじめて科学的で確かな知識（社会科学的概念・一般法則）を身につけ得ると共に、まさにその科学的探究過程を通ることによって、科学的探究能力（社会科学的探究方法）を身につけ得るのだということである。このように、概念志向型カリキュラムは、基本概念・一般法

則などの科学的内容を重視するばかりではなく、科学的探究方法を身につけるための科学的探究の過程を重視するのである。そして、科学的内容とその探究方法が一体化されたものを、教科の「構造」(structure)とよび、この「構造」を習得することが、このカリキュラムのねらいなのである。わが国で紹介されている概念志向型カリキュラムとして、ウイスコンシン・プラン、カリフォルニア・プラン、ホルト・データバンク・システム(Holt Databank System)、タバ・ソーシャル・スタディーズ・カリキュラム(Taba Social Studies Curriculum)などをあげることができる。

ところで、現代化の特徴は、教科内容の構造が学問の構造に直結するところにあり、教育内容の現代化は、学問(discipline)中心のカリキュラムにあるといえる。そして、学問の構造を学習するということは、その学問の内容である概念・法則と、その学問の方法である探究能力とが一体化されたところの学問の「構造」を習得するということであり、その「構造」を習得することによって、児童・生徒は、転移度の高い知識と能力を獲得することができるということである。つまり、教育の現代化においては、教科内容論としての「構造」論と学習方法論としての「発見的・探究的学習方法」論が提起され、このような内容論と方法論の統一が概念的構造と探究的構造の結合・統一としての「知識・学問構造」それ自体のうちに求められているといえるのである。ここに、これまでの「実質陶冶」(内容としての知識)と「形式陶冶」(方法としての知能・技能)という教育学上の対立的命題に対して、両者を統一的に把握しようとする新しい観点を提出し得たといえるのである。

これらの諸点を踏まえた1960年代のアメリカの社会科は、カリキュラム構成の内容面では「社会諸科学の概念・一般法則」に、方法面では「社会科学的探究方法」に基礎を置くものであり、社会科学的視点から内容と方法を統一的に把握しようとする新しい観点を含みもっているが故に、従来の社会科と区別され、「新社会科」(New Social Studies)とよばれるのである。

ところが、この「新社会科」は、学問や科学的概念を最優先し、強調するあまり、人間の成長・発達にとっての重要な諸要素、とりわけ社会科教育という教科の使命である「市民的資質の育成」という訓育側面を軽視する結果になった。そのことが、60年代新社会科から、「新社会科を越える」(Beyond the New Social Studies)社会科論へとその強調点を70年代に向けて移動させる原因ともなったのである⁽³⁾。

◎1970年代…1970年代の教育改革は、「教育の人間化」であり、社会科についてみると、「人間化」の社会科、あるいは「人間性」の探究としての社会科であるといわれている。そして、70年代のカリキュラムとして、BSCSによる「人間科学」(Human Sciencies)とEDCによる「人間性の探究」(Exploring Human Nature)をあげることができる。

ところで、70年代の社会科は、60年代に基礎を築いた基本概念・一般法則を中核とするカリキュラム構成を踏まえ、さらにヒューマニティの要素を強化した人間を中心としたカリキュラム構成へと動いてきたといえる。とはいえ、1975年ごろからの「基礎(基本)に帰れ」(back to basics)の動きも⁽⁴⁾、60年代新社会科・70年代社会科に対するゆりもどしの性格をもつものとして見落してはならないのである。

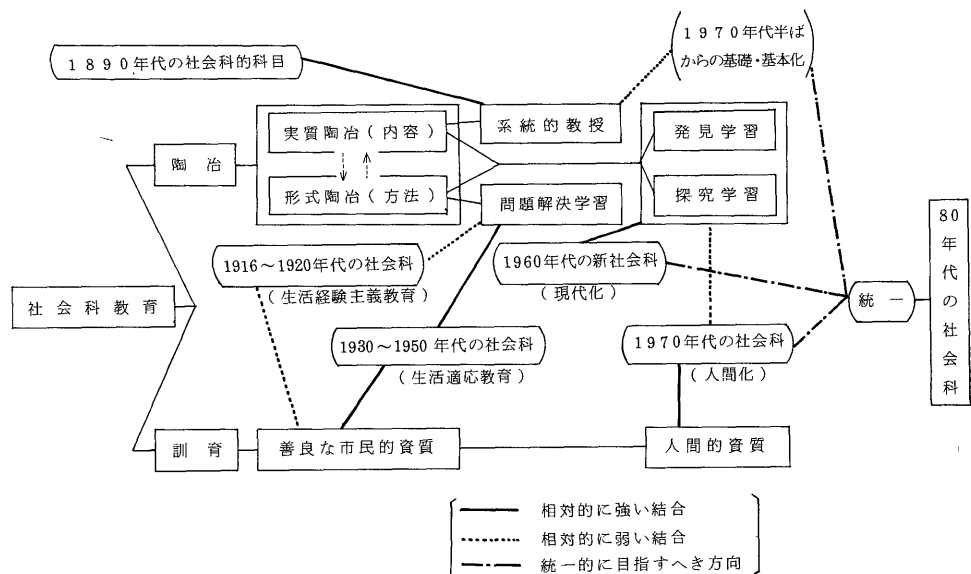
これまで、アメリカの社会科教育改革の歴史的展開過程を概観してきたのであるが、次に、陶冶と訓育の統一という視座から、これらの改革の成果を思い切って(相対的には

あるが)位置づけ直すことによって、今後の社会科教育の目指すべき方向を若干なりともつかんでおきたい。

端的に言って、1890年代の社会科的科目は、以前の単純な内容をもつ科目を系統的に整理し、近代化したという点で、実質陶冶の側面をある程度強化し、1916年～1920年代の社会科は、生活経験主義教育論に影響されて統合教科への方角を目指し、善良な市民的資質の育成を目的とし、良き市民性の訓練に焦点をあわせたという点で、訓育側面をある程度浮き彫りにし、1930年～1950年代の社会科は、「問題解決学習」によって問題解決能力の育成をはかったという点で、形式陶冶の側面をある程度強化したと共に、現実の社会の要請にこたえる善良な市民的資質の育成を目指し、生活適応教育の動きと結びついて、良き市民として如何に行動するかの行動の仕方を学ばせたという点で、訓育側面をもある程度強化し、1960年代の新社会科は、教育の「現代化」と結びついて、学問の「構造」、教科の「構造」を中核とする「学問・概念中心」の社会科、「社会科学の学習」としての社会科を志向し、「発見学習」・「探究学習」によって内容(知識・概念)と方法(知能・技能)を統一的に獲得させようとしたという点で、実質陶冶の側面と形式陶冶の側面とを統一的に強化し、1970年代の社会科は、教育の「人間化」と結びついて、「人間中心」の社会科、「人間性の探究」としての社会科を志向し、人間的資質の育成をはかろうとしたという点で、訓育側面を強化したのである。

そして、ここで、重要なことは、陶冶と訓育の統一という視座からのこれら改革の成果の位置づけを充分踏まえると共に、これらの成果を統一的に80年代に向けて実現していくことである。

これらのことを次に簡明に図示しておこう。



社会科教育の教科性規定 アメリカの社会科教育改革の歴史的展開過程を概観してみる

と、1970年代のアメリカ社会科教育の動向は、教科内の構造や市民的資質の育成にとどまらず、学校教育全体の教科間内の構造や人間的資質の育成へと、その教科の枠を拡大しつつあるといえる。ここに、あらためて「社会科教育とは何か」という社会科教育の教科性を明確に規定した上で、本テーマに帰る必要があるということを痛感する。そこで、「社会科教育をどう捉えるか」ということについて、最近のアメリカのこの分野の専門家たちによって出された答えのいくつかを次にかかげておこう。

ジョン・ミハエリス (John Michaelis) は、「社会科の中心機能は教育の中心目的と同一である。つまり、民主主義的市民性の発達がそれである。」と書いている。(⑩-250)

エドウィン・フェントン (Edwin Fenton) にとっては、社会科は「それぞれの生徒が自己の能力を充分発達させて、民主的社会の自立した思考者でかつ責任ある市民になるように手助けする」べきものである。(⑩-250)

ローレンス・メトカフ (Lawrence Metcalf) は、「社会科は〈限られた領域〉での思慮深い思考を育むことに限定されるべきである！」と述べている。(⑩-251)

ミュリエル・クロスビー (Muriel Crosby) は、「社会科は、如何にして人々が自分自身と仲間たちのためにより良い生活を築いているか、如何にして人々が共同生活の諸問題を処理しているか、如何にして人々が環境によって変化した変化させられているか、を扱う教科としてみなされる。」と書いている。(⑩-251)

ブルース・ジョイス (Bruce Joyce) は社会科の三つの目標を次のように記載している。「人間的教育、即ち、社会科は子ども自らの経験を理解し、人生の意味を見い出すのを手助けすべきである。市民性教育、即ち、それぞれの子どもが社会の動的な生活に有効に参加するよう準備されなければならない。知的教育、即ち、それぞれの人間は分析的諸概念と社会科学の学者によって開発された問題解決法とを習得する必要がある。」と。(⑩-251)

レオナード・ケンワーシィ (Leonard Kenworthy) は、社会科の目標は生徒が「より有効に生活に対処し、自分自分のやり方で社会に貢献し、社会を変える手助けをし、それを楽しみ、その恩恵にあずかるように」助力することだと見なしている。(⑩-251)

このように、一瞥しただけでも明らかなように、社会科教育のとらえ方は多様であり、アクセントのおき方も異なっている。

わが国においてもそのとらえ方は多様であるということは言うまでもないが、それら先達の功績を踏まえて、「社会科教育は、児童・生徒の社会についての認識・資質を科学的で客観的な社会認識・平和的で民主的な社会的資質にまで形成する教科である。」と規定できるのである。

そこで、次に、陶冶と訓育の統一という視座から、この社会科教育規定を明確に位置づけ直すことによって、社会科教育における陶冶と訓育の統一という本テーマを今後理論的にも実践的にも深化・拡充・発展させていくための中核的な枠組を明確にしておきたい。

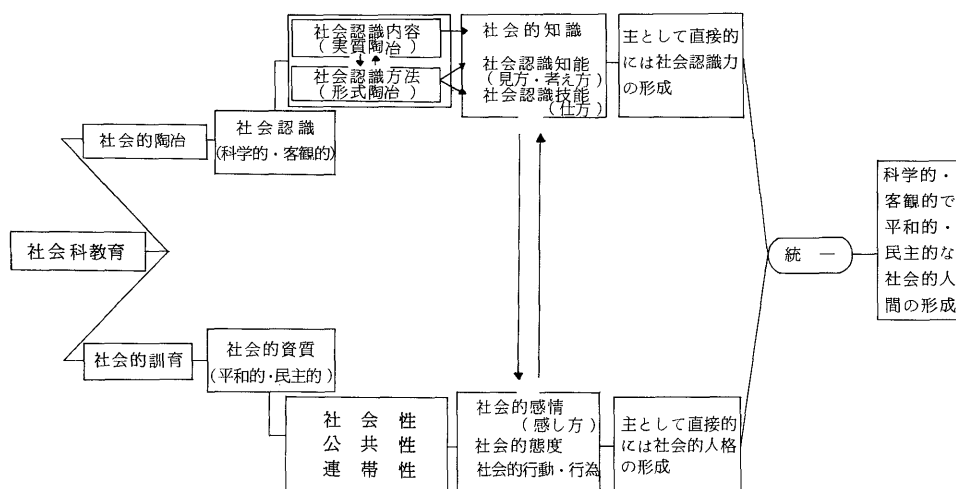
社会科教育における陶冶と訓育の統一 人間の全面的発達を志向する広義の教育が、すべての人に理論的にも実践的にもその発達を確実に保証するために、統一的な広義の教育の質的な区別とその関係に着目させ、狭義の教育である二つの陶冶と訓育という概念を新たに、より一層自覚的に提出せしめたということ、そして、陶冶と訓育との関係は、相互に質的に区別され得るが、同時に相互に関連し合い、相互に制約し合い、相互に浸透し合

う相互作用関係にあり、一方が他方との関係を離れては存在し得ない弁証法的関係にあるということ、このことはすでにみてきたところであるが、社会科教育においても同様であり、前提的に踏まえておく必要がある。

そこで、社会科教育は、教育課程の全体構造の中で担うべき相対的独自性の観点を踏まえて言えば、社会的陶冶である「社会認識を形成する教育の機能的側面」と、社会的訓育である「社会的資質を育成する教育の機能的側面」とに質的に区別され得る。そして、「社会認識を形成する教育の機能的側面」は、さらに、「社会認識内容（社会的知識）を形成する教育の機能的側面」「社会的実質陶冶」と、「社会認識方法（社会認識知能・社会認識技能）を形成する教育の機能的側面」「社会的形式陶冶」とに質的に区別され得る。言い換えれば、社会的陶冶は、主として直接的には「社会認識力の形成」に関わる概念であるといえる。一方、「社会的資質を育成する教育の機能的側面」は、「社会性・公共性・連帯性などを育成する教育の機能的側面」であり、社会的資質を育成するためには、それを可能にする社会的動機・社会的感情・社会的態度の形成、社会的行動・行為様式の学習などを人格発達の中核的問題として達成していかなければならないのである。言い換えれば、社会的訓育は、主として直接的には「社会的人格の形成」に関わる概念であるといえる。

ところで、社会科教育の究極の目的は、「科学的・客観的で平和的・民主的な社会の人間の形成」にある。この科学的で民主的な社会の人間の形成を支えるものは、すでにみたように、科学的で客観的な社会認識と平和的で民主的な社会的資質である。そこで、科学的で民主的な社会創造を目指す自他形成実現の主体になりきっていくための不可欠な社会認識と社会的資質をすべての児童・生徒に保証していくためには、社会科の授業を社会的陶冶と社会的訓育の統一されたものとして授業を改造していくことが重要なのである。

以上のことを次に簡明に図示しておこう。



ここに至って、社会科の授業を社会的陶冶と社会的訓育の統一されたものとして授業を改造していくための実践的理論の確立とその具体的な授業実践の実現がとりわけ重要な課

題として浮び上ってくるのであるが、それらについては次回にゆずることにしたい。

(注)

- (1) これらの理念ゆえに、コア・カリキュラム（即ち、社会の諸機能や生活を「中核」に据えるものが多いコア・カリキュラム）と、社会科（即ち、「統合」の理念に基づいて成立したものであるという社会科）とは、密接不離な関係にあるものとして受けとられていくことになるのである。
- (2) 社会科の内容が社会生活上の問題を中心に据える傾向を生じた理由は、経済大恐慌にともなう当時の社会変動によるということ、このことはすでに触れたところであるが、今一つは中等学校の変動にもよるということである。それは、1890年ごろから中等学校の生徒数が急増し、1925年には1890年の6倍以上に達し、いきおい中等学校の教育は大衆化され、大学への入学準備から社会生活への準備に方向転換せざるを得なかったからである。
- (3) とはいえ、1965年ごろを転機とするアメリカ社会自体の社会変化、即ち、ベトナム反戦運動、公害、犯罪の激増、ウォーターゲート事件、反体制運動などの社会問題の続出に多く起因しているということも見落してはならない。
- (4) この「基礎（基本）に帰れ」(back to basics) の動きを、その実態を踏まえて、「保守的反動」(25-21) としてとらえたり、「1890年代」に引きもどすもの(19-250) としてとらえたりしている点などから、この動きは、60年代の学問的「現代化」に対する反発であると同時に、70年代の一見甘い響きをもつ「人間化」に対する反発でもあるといえる。

(引用・参考文献)

- ① Garat et Cabanis: Oeuvres complètes de Condorcet, t. IX. 1804.
- ② Guillaume, M. J.: Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, t. I. 1891.
- ③ Guillaume, M. J.: Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, t. II. 1891.
- ④ Compayré, G.: J. J. Rousseau et l'Éducation de la Nature, 1901.
- ⑤ Seligman, E. R. A.: Encyclopaedia of the Social Sciences, Volume IV, 1967 (1st ed. 1931).
- ⑥ Bruner, J. S.: The Process of Education, 1969 (1st ed. 1960).
- ⑦ Klein, H. und Tomaschewsky, K.: Schulpädagogik Teil I ; Didaktik, 1963.
吉本均・中野光・三枝孝弘訳、『授業における陶冶と訓育の理論』, 明治図書, 1967年。
- ⑧ Heath, R. W.: New Curricula, 1964.
東洋訳, 『新カリキュラム』, 国土社, 1965年。
- ⑨ Massialas, B. G. and Smith, F. R.: New Challenges in The Social Studies, 1965.
大森照夫訳, 『アメリカ新社会科の挑戦』, 明治図書, 1969年。
- ⑩ National Education Association: Schools for the Sixties, 1965.
森昭・岡田渥美訳, 『教育の現代化』, 黎明書房, 1967年版。
- ⑪ National Education Association: Curriculum for Seventies, 1970.
伊東博解説・訳, 『人間中心の教育課程』, 明治図書, 1976年。
- ⑫ Eisner, E. W. (ed.): Confronting Curriculum Reform, 1971.
木原健太郎・加藤幸次・高野尚好訳, 『カリキュラム改革の争点』, 黎明書房, 1974年。
- ⑬ National Education Association: Schools for the 70's and Beyond, Main Report, 1971.
山本正訳, 『よみがえる学校』, サイマル出版会, 1976年。

- ⑭ 歓喜隆司著、『社会科教授方法学の体系』, 明治図書, 1972年。
- ⑮ 元木健著、『人間の学習としての社会科』, 明治図書, 1976年。
- ⑯ 吉本均著、『訓育的教授の理論』, 明治図書, 1974年。
- ⑰ 全生研常任委員会著、『学級集団づくり入門』, 第二版, 明治図書, 1979年版。
- ⑱ 小川太郎, 「教材構成の基礎理論」, 砂沢喜代次編, 『授業研究』, 第2巻, 明治図書, 1964年。
- ⑲ John J. Chiod : Social Studies—Its Roots and Branches, in The Social Studies, November/December 1977.
- ⑳ ゲルハルト・ノイナー著, 大橋精夫訳, 「陶冶の社会主義的構想ならびに陶冶と訓育の統一」, 『ソビエト教育科学』誌, 第23号, 明治図書, 1964年。
- ㉑ 春田正治, 「訓育的教授と教授内容の科学性・系統性」, 『現代教育科学』誌, 191号, 明治図書, 1973年。
- ㉒ 春田正治, 「両者の相違の根本にあるもの」, 『生活指導』誌, 219号, 明治図書, 1976年。
- ㉓ 吉本均, 「学習集団の指導とは何か」, 『現代教育科学』誌, 223号, 明治図書, 1976年。
- ㉔ 吉本均, 「授業における訓育原理とはなにか」, 『特別活動研究』誌, 第102号, 明治図書, 1976年。
- ㉕ 佐藤三郎, 「新教育課程の学校改革論の批判」, 『現代教育科学』誌, 267号, 明治図書, 1979年。