

教育課程改革と精神科学の概念

- (38) マンフレート・リーデル『解釈学と実践哲学 — 法と歴史の理論によせるヘルメノイティクの新たなる地平 — 』、河上倫逸、青木隆嘉、M. フーブリヒト編訳、以文社、1984年、20—24頁参照。
- (39) マンフレート・リーデル『解釈学と実践哲学 — 法と歴史の理論によせるヘルメノイティクの新たなる地平 — 』、27頁参照。
- (40) Wilhelm Dilthey: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894). In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, hrsg. v. Georg Misch, Stuttgart 1957, S. 139—240, S. 144.
- (41) 石山脩平『解釈学序説』、国語科学講座、明治書院、昭和10年、6頁参照。
- (42) Vgl. Gunter Scholtz: Was ist und seit wann gibt es »hermeneutische Philosophie«? In: *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, Bd. 8/1992—93, hrsg. v. Frithjof Rodi, Göttingen 1993, S. 93—119, S. 103f. (拙訳『解釈学的哲学』とは何であり、それはいつから存在するか?」、福岡女子大学文学部紀要『文藝と思想』第61号、1997年、69—106頁、77—78頁参照)
- (43) Vgl. Matthias Jung: Dilthey zur Einführung, Hamburg 1996, S. 9f.
- (44) Wilhelm Dilthey: Das Wesen der Philosophie (1907). In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 5, S. 339—416, S. 370.
- (45) ヴィーコ『学問の方法』、上村忠男、佐々木力訳、岩波文庫、1987年、「解説」199—229頁、210—211頁参照。
- (46) ヴィーコ『学問の方法』、40—41頁。
- (47) ヴィーコ『学問の方法』、「訳注」166—167頁参照。
- (48) マンフレート・リーデル『解釈学と実践哲学 — 法と歴史の理論によせるヘルメノイティクの新たなる地平 — 』、36—37頁。
- (49) Gunter Scholtz: Zu Begriff und Ursprung der Geisteswissenschaften. In: Ders.: *Zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis. Zu Grundlage und Wandel der Geisteswissenschaften*, Frankfurt am Main 1991, S. 17—35.
- (50) Vgl. Gunter Scholtz: a.a.O., S. 19—23.
- (51) Vgl. Gunter Scholtz: a.a.O., S. 24—27.
- (52) Vgl. Gunter Scholtz: a.a.O., S. 28—31.
- (53) Vgl. Gunter Scholtz: a.a.O., S. 32—35.
- (54) 水内宏「ミニマム・エッセンシャルズ」、平原春好、寺崎昌男編『教育小事典』、学陽書房、1982年、255頁参照。
- (55) Cf. Jerry H. Gill: *Learning to learn. Toward a philosophy of education*, Atlantic Highlands, New Jersey 1993.

るという。「センター試験、5教科7科目義務化。国大協委提言、低学力に歯止め」、朝日新聞、2000年（平成12年）9月12日）また、以上のことと背景をまったく異にすることであるが、大学入試センター試験に関する出来事として、外国語科目の中に韓国語が導入されることになった。「センター試験に韓国語、2003年から導入方針」、朝日新聞、2000年（平成12年）9月22日。「センター試験韓国語導入、重かった日本の腰」、朝日新聞、2000年（平成12年）9月24日）さらに、基礎学力の低下の問題に起因して、教育課程審議会は、小・中・高の各段階で、全国規模の継続的な学力テストを行うように提言する方針を固めたという。これを受けて文部省では、新しい学習指導要領が完全実施される2003年度以降の開始をめぐり、学力テスト実施の具体的な方法の検討を始めると伝えられる。新しい学習指導要領で打ち出された「自ら学び考える力」や「生きる力」などを含めた学力の定着を調べるのが主眼だとされるが、計算能力などの基礎学力が低下したとの指摘もあって、文部省は経年的に学力を調べる必要に迫られていた。継続的な全国テストが行われることになれば、「学テ裁判」で1966年にそれが途絶えて以来のこととなる。（「継続的に全国テスト。教育課程審、提言の方針。新学習指導要領、小・中・高の学力確認」、朝日新聞、2000年（平成12年）9月20日）

- (24) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『小数ができない大学生』、東洋経済新報社、2000年。
- (25) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『小数ができない大学生』、iv頁。
- (26) 「学習指導要領、柔軟見直し。文部省方針、10年改め数年単位。学力低下受け」、朝日新聞夕刊、2000年（平成12年）8月29日参照。
- (27) 中谷巖「情報は蓄積より活用が必要に。薄れる長期雇用、系列の意味」（朝日新聞夕刊、ビジネスマンの思考一新講座、2000年（平成12年）9月16日）には、インターネット時代の一つの特徴が述べられている。つまり、本格的なネットワーク社会になると、これまで専門的と思われていた様々な企業情報がインターネット上に蓄積されて利用可能になり、知識や情報の多くはネットワークからいつでも取り出せるから、企業は従業員を長期に囲い込む必要も、系列取引に固執する必要も薄れてくるという。重要なことは、自分しか知らないと思っていた多くの情報や知識は、インターネット時代には、その価値が激減するということであり、これからの時代に、企業や個人に真に求められるのは、情報を貯め込むことではなく、いかにクリエイティブな発想でイノベーションを生み出せるかという「イノベーション能力」を磨く努力であるとされる。
- (28) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『小数ができない大学生』、258頁。
- (29) 宮本久雄「知識、西洋【中世】」、『岩波哲学・思想事典』、岩波書店、1998年、1060頁参照。
- (30) 新田義弘「知識、西洋【近世・近代】」、『岩波哲学・思想事典』、1060—1061頁参照。
- (31) 新村出編『広辞苑第五版』、岩波書店、1998年、1710頁。
- (32) アリストテレス『形而上学』（上）、出隆訳、岩波文庫、1959年第1刷、1984年第26刷、21頁（980a）。
- (33) 今井知正「知識、西洋【古代】」、『岩波哲学・思想事典』、1059—1060頁参照。
- (34) アリストテレス『ニコマコス倫理学』（上）、高田三郎訳、岩波文庫、1971年第1刷、1984年第18刷、220—223頁（1139b—1140a）参照。
- (35) 丸山高司「実践」、『岩波哲学・思想事典』、663—664頁参照。
- (36) デカルト『改訳方法序説』、小場瀬卓三訳、角川文庫、16—17頁。
- (37) デカルト『改訳方法序説』、28頁。

止める校風の浸透が感じられた」、「生徒が調べ、考える力は相当に高い。教師は、『総合学習は専門教科外だから』としり込みするのではなく、自分のわからないことは生徒と一緒に学ぼうと考えればいいのだろう」、「総合学習では教師の力量や人間性が問われる。指導する側も、それこそ総合的人間にならなければ、と痛感した」。この記事は、「総合学習の導入が子どもたちだけでなく、先生たちを変える可能性にも期待したい」と結ばれている。

- (18) 河上亮一『学校崩壊』、草思社、1999年、208-209頁。
- (19) 河上亮一『学校崩壊』、220-221頁。
- (20) 芹沢俊介、藤井誠二、氏岡真弓、向井吉人『脱「学級崩壊」宣言』、株式会社春秋社、1999年。
- (21) 2000年（平成12年）8月21日の朝日新聞の「天声人語」に、興味深い話題が紹介されている。そのまま転載したい。

大学生の学力低下は、世界的な現象らしい。たとえば数学。どの国も似た悩みを抱えていることが、さきごろ千葉市の幕張メッセで開かれた数学教育世界会議で明らかになった。

英国の大学教授が「いまの学生は、ごく簡単な問題も解けない」と例を挙げて説明すると、参加者たちは口々に「うちもそうだ」「いや、うちの方がひどい」。米国、ドイツ、フランス……。昔に比べて出来が悪くなった」という教授たちの嘆きに国境はなかった。

日本の大学生は、小中学校程度の問題をどれくらい解けるか。二年前に調べた結果が、『分数ができない大学生』（東洋経済新報社）に報告されている。このときは文系の学生が中心だったが、その後、理工系も調べた。中学一年程度の計算問題でも大学によって――四割の学生が間違える、との無残さだった。

韓国では、大学入試の激化を憂える親たちの声を受け、政府が大学ごとの試験を禁止、五年前から共通試験だけになった。数学の場合、比較的やさしい三十問を九十分で解く。「目標がなくなり、高校生はあまり勉強しなくなった」と数学の先生は他国をうらやむそうさだ。

大学入試についていえば、日本の問題は実は海外で評判がいい。センター試験は、まぐれ当たりも可能な択一式ではなく、きちんと理解していないと答えられないよう工夫されている。大学ごとの試験も、考えさせる良問が多い、などと。

なのに学力低下は進むばかりに見える。学習指導要領が悪い、教員養成に問題がある、受験者を増やそうと数学なしの入試が流行したのが大間違い、数学は実社会では役に立たないとみなす傾向が強すぎる。いろいろな悪玉が名指しされてきた。

しかし、合点がいかないのは、こうした事情を抱えていない国々も、同じように悩んでいるということだ。なぜか。数学の達人にも解けない難問である。

- (22) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『分数ができない大学生』、東洋経済新報社、1999年。
- (23) 新聞報道によれば、大学入試改革を検討していた国立大学協会の第二常置委員会は、平成12年9月11日に、大学入試センター試験で、国立大学の全受験生に5教科7科目の受験を義務づけるよう求める提言を発表した。現在は各大学の判断で決めている科目数を、かつての共通一次試験並に増やし、大学生の基礎学力の低下に歯止めをかけるのが狙いとされる。ただし、学生確保に苦心している地方の大学を中心に抵抗もありそうで、国大協は、私立大学、高等学校などの関係者の意見も聞いた上で、11月の総会で結論を出す方針であ

一法規出版株式会社、平成2年、493-495頁参照) また、新聞報道によれば、教育課程審議会は、新しい学習指導要領のもとでの学習評価について検討を進めていて、学校が子どもの学習状況などを記録する指導要録を、本人からの請求があれば原則開示するように提言する方針を固めたと伝えられる。さらに、クラス内での成績順位で評価するのではなく、子どもが学習目標に到達したかどうかをみる絶対評価を評価の基本にするように求めるという。こうしたことが、平成12年末にまとめられる答申に盛り込まれる見込みである。今後の議論では、高校入試用の内申書で順位づけをしなければならない中学校において、絶対評価をどのような形で導入するかが課題になりそうだと言われる。(「指導要録『原則開示を』、学力絶対評価軸に、教育課程審答申へ方針」、朝日新聞、2000年(平成12年)9月15日参照)

- (12) 朝日新聞社会部教育班「学校2、第3部、進学塾から見ると。学ぶ場どこ? 親子に不安」、朝日新聞、2000年(平成12年)8月28日参照。
- (13) 芳沢光雄『「円周率3」に隠された問題』(朝日新聞、論壇、2000年(平成12年)5月5日)によれば、円周率を約3.14から約3とするのは、計算上ではそれほど大きな問題だとは考えられないが、その背景に危惧されることがあるという。つまり、この背景には、授業時間の削減によって、三けたどうしの掛け算を小学校で教えなくなるので、三けたの3.14は計算上やめるという考えがあると指摘される。さらに、小学校の円周率の象徴的な話題に隠れてしまった感があるけれども、中学校や高等学校の数学にも目を向けてみると、授業時間数の削減などの問題があり、技術立国としての戦後復興の陰には戦後から1960年代ごろまでのしっかりした数学教育が寄与した面が大きいこと、また最近では金融ビジネスのデリバティブで使われる確率微分方程式、あるいは情報通信ビジネスで使われる符号・暗号理論など、先端ビジネスで数学の必要性が高まるばかりであることを考え合わせれば、数学教育の充実は重要であり、円周率以外の部分にも関心を示すべきではないかと主張されている。
- (14) 学習支援の試みとして、東京都立川市立第九小学校の例が、上記註(12)の記事に添えられて紹介されている。この学校では、平成9年から、保護者や地域の人々に、教員の支援者としてボランティアで授業に参加してもらっている。これは、1クラスを複数の教員で指導するチームティーチングから発想されたという。平成12年は、1年生から4年生まで計8クラスの算数や国語の授業を中心に、60人近くのボランティアの「お母さん先生」や「おじいさん先生」などが加わって、子どもたちの学習を支援している。
- (15) 朝日新聞社会部『学級崩壊』、朝日新聞社、1999年。
- (16) 尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』、日本放送出版協会(NHKブックス862)、1999年、4頁参照。
- (17) 朝日新聞社会部『学級崩壊』、238頁参照。また、「総合学習」(朝日新聞夕刊、窓、論説委員室から、2000年(平成12年)7月3日)には、「総合的な学習の時間」の試行が各地の学校で始まっている中であって、ある私立女子高等学校において行われた「総合的な学習の時間」の公開授業についての紹介がなされている。この学校は、独自の総合学習を15年前から続けていて、「人間として生きていく根っこを育てる」ことを方針にしているという。その公開授業は、3年生の班が児童虐待について児童相談所などで調べてきた内容を報告し、同級生に問いかける実践的な授業であったようだ。各地から参加した教諭らが公開授業後に語った次のような感想が掲載されている。「一人ひとりを深く受け

教育課程改革と精神科学の概念

- かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
 - (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
 - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
 - 3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
 - 4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
 - 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
 - (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
- (11) 学力評価とは直接の関係はないにしても、シドニーオリンピックにちなんだ次の記事は、学力評価のあり方を検討する場合においても興味深いと思われる。恵藤公活「自己ベストたたえる英方式」（朝日新聞、2000年（平成12年）9月10日）によれば、古くからスポーツ文化をはぐくんできた英国では、各国の五輪金メダル報奨金制度が高額化する中において、報奨金の代わりに、「自己ベスト奨励賞」が取り入れられているという。この方式は、英国オリンピック委員会と、そのスポンサーとなっている食品会社がプールした計10万ポンド（約1570万円）を、五輪で自己記録を超える成績を残した選手が分け合うというものである。この方式では、順位は関係なく、最下位でも自己ベストを出せば、受賞資格が得られる。団体競技などでの取り扱いに難しい点があるが、「ベストを出し切ったと表彰するにふさわしい選手」が、複数の委員の協議によって選出される。さらに、別にもう一つ、同額の10万ポンドの蓄えがなされ、これは、ベスト記録を出した選手を育てた地域に対する表彰分として当てられ、選手の獲得額と同額の奨励金が、選手の所属地域クラブにも贈られる。「相手に競り勝つことも大切だが、自分に勝つことも素晴らしい。大舞台で力を出し切った選手を手本に、またいい選手を地域で育てて下さい」という願いがここには込められているという。とかく国威発揚、企業・所属団体の宣伝料などといった色合いが強い報奨金制度に反して、英国のこの方式はまったく異種のものであるとされる。ところで、学力評価におけるいわゆる絶対評価と相対評価という問題は、それほど単純なものではなく、実際のところはかなり複雑な問題であり、それぞれに長所と短所を併せもっているが、「結局、相対評価、絶対評価、個人内評価をそれぞれの特徴に応じて使い分けて、教育に役立てることが、よい方策のように思われる」と言われている。（馬場道雄「絶対評価と相対評価」、『新教育学大事典』4、第

- (3) 山田裕紀「『ゆとり』負の面も — 教育機会不平等の恐れ —」、朝日新聞、2000年（平成12年）8月28日参照。
- (4) 有馬朗人「子供に「生きる力」と「ゆとり」を — 中央教育審議会第一次答申にあたって —」(<http://www.monbu.go.jp/singi/cyukyo/00000151/panfu2.html>)
- (5) 中央教育審議会パンフレット参照
(<http://www.monbu.go.jp/singi/cyukyo/00000151/panfu3.html>)
- (6) 中央教育審議会パンフレット参照
(<http://www.monbu.go.jp/singi/cyukyo/00000151/panfu5.html>)
- (7) 中等教育学校とは、1998年に学校教育法の改正によって新しく設けられた学校で、中学校及び高等学校に相当する中等教育段階の教育を行う学校である。これは、いわゆる6年制中高一貫教育を選択的に導入し、学校制度の複線化の構造を進めるという政策に基づき、1999年4月1日から施行されている。神田修「中等教育学校」、『解説教育六法1999』、三省堂、954頁参照。
- (8) 道徳教育については、たとえば『中学校学習指導要領』（平成10年12月）の第1章総則の第1である教育課程編成の一般方針の2においては、次のように定められている。

学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

道徳教育を進めるに当たっては、教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深めるとともに、生徒が人間としての生き方について自覚を深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。

- (9) 体育・健康教育については、たとえば『中学校学習指導要領』（平成10年12月）第1章総則の第1である教育課程編成の一般方針の3においては、次のように定められている。

学校における体育・健康に関する指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、体力の向上及び心身の健康の保持増進に関する指導については、保健体育科の時間はもとより、特別活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めることとする。また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮しなければならない。

- (10) 総合的な学習の時間については、たとえば『中学校学習指導要領』（平成10年12月）第1章総則の第4である総合的な学習の時間の取扱いにおいては、次のように定められている。

1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生

学習指導要領について、どのように考え、どのように評価するのか？」(宇佐美寛会員)、「教育学者は無力であり、教育学者には協力を求めない(新聞紙上における三浦朱門の発言)との意見に対して、どのように思うか？」(堀尾輝久会員)などといった問いかけがなされたが、それに対する応答は、問いを必ずしも正面から受けとめたものではなかった。ちなみに、「新しい学習指導要領における教育内容の約3割削減という事態を受けて、教育内容のミニマム・エッセンシャルズというものをどのように考えるか？」という筆者の質問も取り上げられたが、これに対する応答も同様であった。その応答においては、三人の提案者から、「教育内容が簡単になりすぎている」、「基礎学力は落ちるであろうが、『学ぶ力』でカバーできるし、カバーしなければならない」、「3割とは、何ををもって言うのか?」、「ミニマム・エッセンシャルズとは何か?」、「ミニマム・エッセンシャルズは、規定できない」、「1950年の学力論争当時のミニマム・エッセンシャルズ論では、国民としての教養というようなものが考えられていた」などといったことに関する言及があった。それに引き続いてなされた企画者の発言によれば、実は、研究討議に対する企画者の期待は、筆者の質問事項のようなことを教育哲学の問題として議論する点にあったそうであるが、その期待は残念ながらかなえられなかった。「なぜ、何を、どのように」教育するのかという問題は、教育哲学においても正面から取り組まれるべき問題であるように思われる。

註

- (1) 文部省「新しい学習指導要領で学校は変わります——完全学校週5日制の下で〔生きる力〕をはぐくむ新しい学校教育を目指して——」(平成11年4月)。ちなみに、このパンフレットについての問い合わせ先は、文部省初等中等教育局小学校課教育課程企画室となっている。また、文部省は、全国各地で「新教育課程研究協議会」を開催して、新しい学習指導要領の周知に努めている。このうち、平成11年11月6日に、福岡・佐賀・長崎・沖縄各県の大学教員・教育委員会の教職員、福岡県内の教職員・教育センター教職員・保護者・企業関係者などを対象にして、文部省と福岡教育大学の主催で、福岡教育大学附属教育実践総合センターにおいて、「21世紀に生きる子ども像と教師像——生きる力をはぐくむ新しい教育課程——」というタイトルで協議会が催され、それに筆者も参加した。この協議会において、月岡英人・文部省初等中等教育局小学校課長が、「新しい教育課程の目指すもの」と題された特別講演を一時間にわたって行い、その中で上述のパンフレットについての解説がなされた。
- (2) 文部省『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説——道徳編——』、平成11年9月、大蔵省印刷局、1—2頁。

論されてきた。一つは、「読み・書き・算」の学力を重視するいわば知識・技術の体系的な習得を目指す立場である。もう一つは、児童・生徒の経験に即した問題解決力の育成を目指す立場である。今日の教育改革において議論されている「学力」は、後者の学力観を基軸としていると言えるであろう。1970年代までの「戦後学力論争」は、産業社会の発展（近代化の促進）というパラダイムにおいて行われてきたが、今日においては、ポスト産業社会（近代化の終焉）という社会のパラダイム転換を前提とした「新しい学力観」が模索されている。しかし、今日のような高度な複合社会においては、何が「ミニマム・エッセンシャルズとしての学力」であるかということも、ますますわからなくなってきた。たしかに、社会のパラダイム転換に直面して、21世紀を展望する「学力」を規定することは困難ではあるけれども、教育改革の背後にある政治的・社会的要請のレトリックを見据えた「学力のメタ理論」を模索する必要がある。「学力」をめぐる今日の議論を不毛に終わらせないためにも、「学力」の問題を「教育哲学」の問題として考えることが重要である。「学力」に関する教育哲学的なコンセンサスを探求して、活発な議論の展開を目指すことが、この研究討議のテーマである。

どのような手違いが事前にあったのかは不明であるが、以上のような企画者のテーマ設定の趣旨は、三人の提案者にうまく伝わっていなかった由である。そのために、三人の提案は、テーマ設定の趣旨に必ずしも沿ったものではなかった。それぞれをごく簡単にまとめてみると、まず、白石克己会員（佛教大学）は、『『読む・書く・問う』能力の向上——通信教育の立場から』と題して、「学校式教育」における様々な問題点（「対面式」であることから由来する空間、時間、学習者、学習内容・方法、教授者などにまつわる制約）を指摘して、「遠隔方式」の利点（学習者が印刷教材などのメディアを通して自己指導するように促す点など）を強調した。次に、池野正晴会員（高崎経済大学）は、『『学んだ力』から『学ぶ力』への転換——今日的な教育課題としての学力とは何か——』と題して、単に学んだだけの知識はいずれは陳腐化していくだけのものにすぎないのに反して、学習者の「実践的な態度」というものを重視すれば、これこそが知識・理解・技能を生み出す力であり、日々の学習・生活の中において転移していくものであることを強調した。最後に、加藤守通会員（東北大学）は、「学力の地平論的考察」と題して、多様な文化や宗教に対して耳を傾け、「人間いかに生きるべきか」という善に対する問いの姿勢に貫かれた「多文化主義的な熟慮」というものを強調した。

その後の討論においては、議論百出の感があった。会場から質問用紙によって、13の質問が提出された。代表的な質問としては、「2002年度からの新しい

必要とする。

- ④ 一人ひとりが自己自身に情報を提供し、社会のコミュニケーション過程に参加できるようにしなければならないし、そうすることによって、社会の中で生活し、決断することができるようになる。それゆえに、一人ひとりが言語に関する学問を通じた言語能力を必要とする。

以上において、ショルツの言う精神科学の起源に関する三つの命題と、それをまとめた第四の命題を概観した。精神科学が人間を人間にする行動様式を基礎づけ、この行動を意識化させて、それを反省し、そうすることによってそれを秩序づけて、安定化したり、あるいは批判したりするというような意味において「精神科学の概念」を踏まえて、「知識を習得するとはどのようなことか」について言及するならば、そのことそのものが、もともとからして、まさに一人ひとりの「生きる力」を形成していくことになっているとすることができるであろう。換言すれば、われわれが生きていくことができるためには、以上のような精神科学的な反省に基づいた知識が必要であるということになるであろう。したがって、現在進行中の教育課程改革においても、このような意味での知識がどのようにして「ミニマム・エッセンシャルズ」⁽⁵⁴⁾として確保されて教育内容の中へ組み込まれることができるかが重要な鍵となる。これはもちろん教育内容論ないしカリキュラム論への問題提起である。さらに、「学習する」ということが単に「教育内容を習得する」ということにとどまらず、「学習することそれ自体を学習する」ということこそが「学習することの本質」をなしているだけに⁽⁵⁵⁾、教育内容を組織するに際しては、この意味での学習能力（考える力）を重視することが、一人ひとりの「生きる力」の育成に直結している。したがって、「知識を習得する」、「学習する」ということの以上のような意味が踏まえられてはじめて、教育内容の量と質の問題は意味ある仕方着手されることができる。この自明な結論を精神科学の概念は、われわれにより一層強く意識化させている。

【追記】

くしくも平成12年10月14日、15日に茨城大学教育学部で開催された「教育哲学会第43回大会」の第1日目において、研究討議「今日的な教育課題としての学力とは何か — 教育改革を視野に入れて —」が行われた。そのテーマ設定の趣旨は、大会プログラムと企画者（司会者）の趣旨説明によれば、およそ次のような点にある。戦後日本の「学力」問題は、二つの基本的構図において議

あらかじめ与えられていて、芸術という媒体の中で形態化されるからである。

- ④ 精神科学は、歴史的学問として、われわれの過去を想起し、かくしてわれわれが何者なのかをわれわれに告げる。というのも、同一性の意識と同一性の形成は、想起するということがなければ、個人にとっても、社会ないし種族にとっても、不可能なことだからである。われわれは、われわれがかつて何者であって、もはや何者でないかを知った時にのみ、われわれは今は何者であるかを知る。現代文明がそれ自身の意識をもつのは、精神科学を通してのみなのであり、それは自然科学を通してではない。

たしかに、自然科学は、技術的有用性をもっている。それゆえに、われわれには、自然科学を絶対に必要なものであるとみなす傾向がある。それに反して、われわれには、精神科学を圧倒的に、たとえば資金不足などの緊急時には破棄することもできる単なる贅沢品であるとみなす傾向がある。けれども、環境問題などをはじめとして、自然科学が技術を通じてそれ自身では解決できない問題を引き起こせば起こすほど、そのような確信もますます自明性を失い、精神科学に「方向づけを行う知識」(Orientierungswissen)が請求されることになる。実際、精神科学がかかわるのは、一人ひとりがここで自己の決断を委譲できないがゆえに知識をそこで必要としている、まさにそのような領域である。というのも、たとえ一人ひとりが技術的な器具を選んで購入したり、それを修繕することの一切や、また健康への配慮や、福祉に関するすべての問題を、それらを担当する専門家にゆだねたとしても、やはり精神科学が関係する領域の中では、一人ひとりが、他人には代わってもらえない仕方で、そのような事柄を自己自身で受けて立つようになっているからである。したがって、われわれ一人ひとりには、少なくとも次の四つの事柄にわたって、知識ないし能力が要求される。

- ① 一人ひとりがみずから——どんなに小さな程度においてであっても——道徳的、社会的、政治的決断を下さなければならないし、そのような決断が一人ひとりの幸福にかかわる。それゆえに、一人ひとりが倫理学、政治学、歴史、社会学、経済学などの中で方向づけを行う知識を必要とする。
- ② 一人ひとりが自己自身と、自己の現存在の根拠についての逃れられない問いに対して、みずから態度決定しなければならないし、かくして一人ひとりが宗教、神学、哲学を参照するように指示される。
- ③ 一人ひとりがまた同様に、自分が所属している共同体やグループと、自己自身との関係を築いていかななければならないし、そのためには、その過去の伝統を知らなければならない。それゆえに、一人ひとりが歴史の知見を

のどれか一つだけが正しいと決定してしまうことは不可能である。それどころか、実際、そのいずれの命題も避けて通ることができないとされる。精神科学はその歴史の中で形態変化を受け、それぞれの時期がそれ自身の概念を産み出したし、どの概念も全体として忘れ去られたというわけでもない。以上の学理論的な議論においては、理論の歴史と事柄の歴史がはっきりと提示されている。さらに、今日の学理論にとっては、学問の概念をひどく狭く捉えることは、ほとんど許容されない。そのような理由から、ショルツは先の三つの命題を、人間の行為規範、言語、歴史、自己理解への反省という四つの点に独自にまとめた第四の命題を提案する。

(4) 精神科学は人間の行為、言語、歴史、自己理解への反省に基づき、それはこうした反省が始まるところではどこでも成立したし、また成立する⁽⁵³⁾

言うまでもなく、人間というものは、第一にお互いに話すことがなければ、第二に一定の規則に従って振る舞うことがなければ、第三に自己を自己自身に対して関係づけて、自己の現存在を解釈することがなければ、第四に——それと連関して——自己自身に歴史を物語ることがなければ、生きていくことはできないし、お互いに人間として生きていくことができない。精神科学は、人間を人間にする行動様式を基礎づけ、この行動を意識化させて、それを反省し、そうすることによってそれを秩序づけて、安定化したり、あるいは批判したりする。もちろん、この四つの領域は、切り離されて考えられてはならない。それらは、どこまでも噛みあっている。したがって、精神科学は今日、提案された区別を基にすれば、少なくとも四つの課題をもち、それらは部分的に相互に密接に通じあい、相互に分離されることはできない。

- ① 精神科学は、様々な伝統と言語共同体の間の、そしてまた過去と現在とのコミュニケーションを可能にする。精神科学がなければ、人間の世界の大部分が、人間にとってなじみがなく理解不能のものになるであろう。
- ② 精神科学は——平均化された大衆文化の真只中で——方向づけを行う規範を堅持するとともに、また批判のための尺度も堅持する。行為規範を合理的に根拠づける可能性が議論の余地のある問題であっても、精神科学がやはりそのような規範とその帰結に関する議論を可能にする。
- ③ 精神科学は、現代の自然科学と現代の労働世界によって抑圧されているにもかかわらず必要とされる現存在のもっている意味を守り、そしてそれをつまびらかに解釈する。なぜならば、自然科学は、何一つとして本来の「世界像」、すなわち体験可能なはっきりとした具体的な世界をわれわれの目の前に提示しないのに反して、そのような世界は、神話や宗教において

哲学（ヴィーコ、ヘルダー）とドイツ理想主義の諸体系である。これらは通常、自然と理性／精神を区別し、それゆえに自然の学問と精神の学問（ヘーゲル）、あるいは自然学と倫理学（シュライエルマッハー）を区別する。ヴィーコにおいて公共的世界と呼ばれたものが、今や精神的世界（シェリング）である。それにもかかわらず、これらの諸体系は、決して学問二元論を根拠づけているのではない。というのも、自然哲学と精神哲学は、その両方が古典的伝統においては、方法と思考の統一性を保証する第三の学科である論理学ないし弁証法に基礎づけられているからである。自然科学と精神科学を仲介されない仕方で対立させる厳密に二元論的な学問分類は、19世紀においては、思弁的理想主義を除外したところでのみみなされている。理想主義的哲学ないし精神の学問から、ドイツでは精神科学が徐々に、なお今日それが名乗っている集合名詞を受け継いだ。かくして、精神科学——ないし少なくともその名称——は、そのような哲学を用いることによって、時代遅れのものになってしまったように見受けられる。けれども、それに反して、かなりのことが言える。①非合理主義の嫌疑をかけられた理想主義的諸体系は、それ以前には不可能だった統合と合理化を遂行した。すなわち、あらゆる精神科学が今や相互に補完して全体を形づくるグループとして、つまり精神の歴史的形態の学問として捉えられることができた。かつては大学の構造によって、学芸、つまり古典古代研究から、上級学部として切り離されていた法学と神学の学科も、今や精神科学の同盟に加盟できた。②理想主義の文脈において、精神科学は歴史的学問になる。なぜならば、理性と精神がまさに歴史的なものとして理解されたからである。たとえばJ.G. ドロイゼンとW. ヴィンデルバントの場合は、自然科学の反対概念は歴史であり、すでに1800年頃には精神／理性の概念と歴史の概念は、どこまでも相互に代行しあうことができた。③精神科学（これは複数形である）という術語は、（単数形で表示された）精神の哲学がもはや学問として妥当しなくなったちょうどその時代に、市民権を与えられた。そうなると、精神科学はおそらく思弁的な精神哲学を経験的なものへと変換したものであり、この思弁的な精神哲学からは、精神科学は、それがともに歴史と連関している点で相互関係があるという意識だけを引き継いだにすぎない。——かくして、こうした伝統における精神科学は、まさに本質的に歴史的学問、つまりディルタイが言うような歴史的社会的現実の学問であり、歴史へ従事することが様々な関心に役立つことができるのと同じように、その問題設定は様々であり得る。

ショルツによれば、以上の三つが精神科学の起源であるが、そのいずれの命題に対しても、それぞれにもっともな論拠が提出されることができるので、そ

統の中では、精神科学の中心を形成している。したがって、人文主義は、精神科学を主として言語の学問として世に送り出したことになる。あるいは逆に言えば、われわれが精神科学を、言語によって陶冶し、言語に従事する学問として理解するならば、それはとりわけ人文主義のおかげだということになる。

- (3) 精神科学は本質的に歴史的学問、つまり歴史的＝人間的世界の学問であり、それは18世紀、とりわけ19世紀から由来する⁽⁵²⁾

この命題は、J.リッターによって最も強く主張され、O.マルクヴァルトがそれを修正して繰り返し、Th.ポードマーが最近少なくともその歴史的な位置づけを確認したものである。リッターは、精神科学の成立は、「止揚」(Aufhebung)というヘーゲルの概念に方向づけられていると考えた。近代の自然科学も解放運動も、自然支配もフランス革命も、古い伝統を否定した。精神科学によってそれが迎え入れられ、知識の対象になり、かくして守り抜かれもした。精神科学を経由して、伝統は——変貌しながら——私的公的生活に対しても、むしろ間接的な作用を保っている。リッターにとって、精神科学とは総じて、古代の古典的哲学とキリスト教の実体を近代における新しい学問的な形態で提示したヘーゲルの思弁哲学と同じような運動を行うものだと言ってよい。精神科学は本質的に歴史的学問であり、ようやくにして18世紀と19世紀の産物であるという把握の仕方にとっても、同様に多くの論拠が挙げられることができる。19世紀初頭にはじめて、哲学部が下位区分に位置づけられて従者の役割を与えられていたことから最終的に脱し、それが大学の中心を形成するようになる。哲学部の中ではじめて、今や自立的になった古典文献学のような独立した精神科学や、近代語学、芸術史、音楽史のような一連の新しい精神科学的な大学の学問としての専門分野が登場する。これらの専門分野に共通する点は、そのいずれもが波瀾に富んだ歴史に関係するという前提である。この波瀾に富んだ歴史においては、歴史上の各時期は、それぞれの時期なりの尺度、つまりそれ自身の美的、宗教的、道徳的、法的規範をもっている。それゆえに、今や、法学が歴史的な法律学に、神学が歴史的な啓示神学に、言語学が歴史的な言語学になり、また美学が歴史的な芸術時代の理論に、哲学が発展の理論とまたそれ自身の歴史の理論になる。「歴史的思考の台頭」、つまり精神科学をとりわけ歴史的学問として形成することが、まさに18世紀においてなされたのは、なぜだろうか。このことは啓蒙された普遍的な理性によって行われたのだが、この理性が、第一に多くの歴史的知識を保持し続けることができていたし、第二に歴史的知識を必要としてもいた、といったところがそれへの回答である。

歴史的学問としての精神科学の土台と枠組をなす理論は、18世紀以降の歴史

グラッシは、彼の命題のための一連の論拠を挙げることができた。その命題に従えば、精神科学は人文主義において成立したことになる。その意味での精神科学とは、古典＝古代の文化遺産を受容することによってキリスト教的＝神学的世界解釈を抑止し、そうすることによって近代の自然科学のためにはじめて地ならしをした学問である。

古代の芸術理想に即して陶冶された人間性のために奉仕する言語の学問としての精神科学も、凋落していない。これは、ドイツにおいては、W.v.フンボルトの第二の人文主義を經由して、W.イェーガーの第三の人文主義に至るまで作用を及ぼし続けている。イギリスにおいては、それはすでに、精神科学——人文科学 (humanities)、学芸 (arts) —— というタイトルに即して読み取られることができる。Ch.P.スノウの二つの文化に関する有名な研究は、文芸 (belles-lettres) という古い概念が意味していたのと同じように、精神科学と文学は同一であることを前提にしている。人文主義の伝統における精神科学は、個人の陶冶にだけでなく、国民の陶冶、つまり国民的、文化的同一性にも貢献した。すでに人文主義者たちは、言語研究を近代語にまで拡張し、ロマンス語学研究とドイツ語学研究のための基礎を置いた。このことも、制度的な帰結をみた。しかし、言語への人文主義的転回は、すべての精神科学を表わすある一つの集合名詞の中ではじめて徐々に沈殿してきた。それが文献学の概念である。この概念は、17世紀以降ますます博学という意味を払拭し、18世紀に至る頃には古典文学、つまり精神科学のアンサンブル全体を表すことができるようになる。しかしまた同時に、この概念が、狭い意味で言語に従事する諸学科だけを表したことも、あるにはあった。精神科学は、人文主義的伝統においては、しばしば文献学的学問である。しかし、歴史的な世紀である19世紀においては、この世紀が早くからみずから自己をそのように命名するように、見出し語となるような概念としての文献学の概念は、歴史の概念によって駆逐される。このことも、プロイセン学士院の部門の名称に反映される。文芸部門の後任としてはじめて歴史＝文献学部門が置かれたが、これもやがて哲学＝歴史部門に置き替えられ、この部門が学士院で取り扱われるすべての精神科学にその場所を提供するようになり、その他のものとしては、数学＝自然科学部門だけが並置される。ここにおいて、精神科学と自然科学の二元性が表面化し、その際に精神科学は、文献学的学問としてではなく、むしろ歴史的学問として姿を現す。しかしそれでも、たとえばイタリア語では、20世紀に至るまで、精神科学は歴史的及び文献学的学問 (scienze storiche e filologiche) と呼ばれることができている。いずれにしても、古代の哲学的学問分類にはどうも統合されにくい諸学科が、つまり言語や言語の作品に従事する諸学科が、人文主義的伝

バーマスが「歴史的＝解釈学的学問」の背後に「実践的認識関心」を想定する場合、K.-O.アーペルが精神科学を、善き生活と幸福に関する議論の中に投錨する場合、精神科学が展開しているのは、精神科学を倫理的ないし道徳的＝政治的学問としてこのように把握する範囲内においてである。というのも、精神科学は、ここではとりわけ私的公的生活における行動の方向づけに貢献するからである。このことの中には実践哲学の伝統が存在し、それを精神科学は継承している。

- (2) 精神科学は本質的に教養のための言語の学問であり、それは人文主義の時代に成立した⁽⁵¹⁾

自然学に対して倫理学を、あるいは理論哲学に対して実践哲学を対置した哲学体系は、文献学と言語に従事する諸学科を、納得のいく仕方で位置づける困難をつねに抱えていた。しかし、まさにこうした諸学科の中に精神科学の核心を見て、そこから精神科学の起源と最初の共通概念を問えば、もう一つ別の体系、すなわち自由学芸 (Artes liberales) という教育の体系へ連れ戻される。ここでは、精神科学は、いわゆる三学 (Trivium、文法、修辞学、弁証法) においてまとめられ、これは、四科 (Quadrivium、算術、幾何、天文学、音楽) から区別される。前者は言語的学科であり、後者は数学的学科である。あるいは、前者は言葉に従事し、後者は事物に従事する (たとえばバースのアデラード)。自由学芸を提供していた学芸学部から19世紀に哲学部が成立したので、こうした区分の中で精神科学と自然科学の区別もあらかじめその見取り図が描かれていたと見るのが、自然な考え方である。自由学芸という包括的教養 (Encyclos paideia) も、古代にその起源がある。それにもかかわらず、エルネスト・グラッシとともに、精神科学の源泉地としてのこの体系を、人文主義の時代においてはじめて取り出すことに意義がある。というのも、ルネサンス＝人文主義においてはじめて、言語的諸学科は「陳腐な」(trivial) 学問、準備教育的な学問であることをやめたからである。それらは、それ自身のために行われるようになった。もっと厳密には、上級学部 (神学、法学、医学) を顧慮してではなく、教養 (Bildung) と人間性 (Humanitas) のために行われるようになった。詩学、歴史、道徳が付け加わって、三学 (Dreiweg) の概念の枠を越えた。かくして、あの「陳腐な」学問は、中心的な学問、すなわち古典古代研究 (Humaniora) へと変身し、これを古典的教養人であるその教師たちが媒介した。論理学と自然科学は、背後へ後退した。というのも、古代の古典家たちを体得することが、最重要の研究目標だったからである。それゆえに、古典語の研究がなされ、文献学的方法が改善された。こうして、エルネスト・

出したものだからである。そこで次に、それでは、人間精神のこのような所産、つまり客観的精神を理解する「精神科学」というものがどのようにして成立してきていて、それがどのような意味をもっているのかについて概観する必要が生じる。グンター・ショルツの「精神科学の概念と起源」⁽⁴⁹⁾によれば、精神科学には三つの起源があるとされる。以下において、それぞれの命題をまとめてみる。

- (1) 精神科学は本質的に倫理的、道徳的ないし道徳的＝政治的学問であり、その起源は古代ギリシアにある⁽⁵⁰⁾

精神科学、すなわち自然科学ではない学問のための最初のプロトタイプを探し求めれば、プラトンの学派によって、どのようにして学問の体系が媒介されているのかという学問体系学を参照するように指示される。クセノクラテスは、自然の哲学としての自然学に対して、人間とその態度の哲学としての倫理学を配置し、さらにこの両者から区別して、第三の学科である論理学を配置した。この三分——自然の知、人間の知、思考の知——が、最も影響を及ぼした知識体系であり続けた。マルクス主義、実証主義、新カント主義を経由して、それは20世紀に至るまで受け継がれた。精神科学の体系上の位置は、このプラトンの伝統の中では、倫理学の地位を占める。というのも、それは自然学と対極をなし、それにひきかえ論理学（ないし弁証法）は、この両者の上位に位置するからである。倫理学は、ここではとても広い意味をもつ。それは、アリストテレスの場合には、実践哲学に属する領域全体をカバーする。アリストテレスの実践哲学は、——倫理学として——個人の態度や行動に、——政治学として——ポリスの制度に携わった。この文脈から、精神科学を道徳的＝政治的学問として把握することが由来している。

精神科学は倫理的ないし道徳的＝政治的学問として古代ギリシアのポリスで成立したという命題に対しては、その証拠として、実際に多くのことが挙げられる。さらに、このような把握の仕方は、当時の授業実践や学問実践を視野に入れることによって補強される。すなわち、ソフィストによって教えられた弁論術や弁証法のようなテクナイ（技能的熟練）は、市民集会や公判などのポリスの実際の生活において、その課題を果たさなければならなかったし、歴史記述もまた、倫理的＝政治的な方向づけに貢献した。精神科学をこのようなものとして基礎づけることは、その後もつねに大いに求められている。ディルタイが精神科学を「実際の生活の必要に根づいて」いるものとして捉え、その課題を「社会の主導」に見る場合、H.-G. ガダマーが精神科学を、実践的な生活の知恵であるアリストテレス的フロネーシスと密接に関連づける場合、J. ハー

の領域)を対象にし、「説明」をその原理とする。もう一つは、実践哲学に由来する精神科学であり、これは歴史的社会的現実などの「それ以外の仕方においてあることのできるもの」(蓋然性の領域)を対象にし、「理解」をその原理とする。自然科学と精神科学という言葉は、わが国においては、「理科系の学問」と「文科系の学問」という言い方にほぼ相当するであろう。要するに、認識されるべき対象によって、二種類の学問分野が成立するわけである。しかし、この二種類の学問分野は、単に並列しているわけではない。デカルト(1596-1650)の方法である「クリティカ」を鋭く批判し、人間の言語活動には本来クリティカとともに、言述の発見技法としての「トピカ」が必要であることを洞察したヴィーコ(1668-1744)の考え方をここで導入すれば、実践理性が理論理性よりも優位な位置を占めなければならないことになる⁽⁴⁵⁾。

ヴィーコは、次のように言う。「幾何学的方法の力によって真理として引き出された自然学のことからは単に真らしいだけのことであり、また幾何学から確かに方法は得ているにしても、証明を得ているわけではないのである。われわれが幾何学的事実を証明するのは、われわれが[それらを]作っているからである。もしかりに、われわれが自然学的事実を証明できるとしたら、われわれは[それらを]作っていることになってしまうであろう。」⁽⁴⁶⁾この箇所が、ヴィーコの「真なるものは作られたものに等しい」(verum=factum)という知識論の原理がはじめて開陳された箇所である。数学的自然学がいかに強力であっても、人間は自然それ自体を作ることにはできない。自然を作ることができるのは神のみであるから、人間が明らかにする事柄は単に真らしいものにとどまる⁽⁴⁷⁾。このように考えることによって、ヴィーコは理論哲学に対する実践哲学の優位性、換言すれば自然科学に対する精神科学の優位性を明らかにしたと言えるであろう。ディルタイもまたヴィーコのこの考え方を継承している。すなわち、自然科学と精神科学の相違は、単に認識対象の領域の相違にだけ基づくのではなかったのである。「自然科学と精神科学の区別は、第一義的には、物体と心、物理的なものと心理的なもの、客体和主体、などという領域の区別ではない。自然科学と精神科学の区別は、方法論上の区別であり、可能な経験科学が対象を把握し構成するさいの諸条件としての説明と理解との相違である。」⁽⁴⁸⁾

そうなると、「知識を習得するとはどのようなことか」という観点から言えば、習得されるべき知識の種類を問う必要性はないということになる。自然科学的な知識(理科系の知識)であれ、精神科学的な知識(文科系の知識)であれ、それが学習者によって理解されなければならないという点においては、何の区別もない。なぜならば、いずれの知識も、人間が学問の方法を用いて作り

んな事柄でもこれを真実として受け容れないこと、換言すれば、注意深く速断と偏見を避けること、そして何ら疑いをさしはさむ余地のないほど明瞭かつ判明にわたしの精神に現れるもの以外はけっして自分の判断に包含させないこと。」⁽³⁷⁾ デカルトのこの「方法的懷疑」が差し挟まれた結果、概念を「明晰」かつ「判明」に使用することによって、つまり概念を単純でしかも直観により確実とされる要素に還元することによって、ある事柄を「説明」ということが、学問のいわば基準とみなされていくようになった。そしてやがて、ヘルムホルツなどにおいて、自然研究は、事実を取り集め、それを法則へ還元し、法則を自然界の事象を支配する「力」とみなすことによって、自然法則を「力」として「客観化」と考えられた。こうして、「自然科学」がこのような方法に全面的に従うかぎりにおいては、自然科学が「説明科学」の模範となった⁽³⁸⁾。

しかし、デカルトの意に反して、あらゆる事柄が自然科学によって説明されることができるとはかぎらないことは明らかである。たとえば倫理学、政治学、法学のような実践哲学の諸領域や、文献学や歴史学が対象にしているような言語や行為の連関は、デカルト的な説明原理や明証性の原理では捉えられることはできない。というのも、実践的に真なるものは、空間的かつ時間的な制限なしに妥当するような一般者ではないからである⁽³⁹⁾。その意味において、ディルタイが、「自然をわれわれは説明し、心的生をわれわれは理解する」⁽⁴⁰⁾ という区別を行って、歴史的社会的現実を理解することを目的にした「精神科学」(Geisteswissenschaften)を構想したことには、大きな意義がある。こうして、自然科学的認識方法である「説明」と、精神科学的認識方法である「理解」は、端的に区別された⁽⁴¹⁾。ディルタイは、「歴史的理性批判」という彼の計画の連関において、理解と解釈の可能性の条件を問い、哲学的で認識論的な解釈学に、つまり理解するということの中に精神科学の基礎を認識し、この基礎の積載能力を吟味する理論に従事したのであり、そのような試みが必要になったのは、自然科学的方法が普及したために、精神科学の領域の独自性が申し立てられなければならなかった時であった⁽⁴²⁾。ディルタイという人物は、対象となる現実を数学的に把握することへと連なってしまった概念性(Begrifflichkeit)というものは、歴史的社会的現実の世界を解釈するにはふさわしくないことを徹底的に洞察して分析した最初の理論家である⁽⁴³⁾。このようなディルタイの考え方に従えば、「生は、生それ自身から解釈されなければならない」⁽⁴⁴⁾。

以上のことをまとめてみれば、学問は認識対象によって、大きく二つに分類されるということになる。一つは、理論哲学に由来する自然科学であり、これは自然界などの「それ以外の仕方においてあることのできないもの」(必然性

のは明らかである。このどちらを優先させるかがこれまでの争点であったとも言えるであろう。いずれにせよ、少なくとも、教育課程改革の問題における本質的な問題は、教育ないし学習において「知識」というものをどのようなものとして捉えるのかという点をめぐって存在していることは確かである。そこで次に、まったく別の視点から、そもそも知識を習得するとはどのようなことかについての考察を試みる。

3. 精神科学の概念から見た知識

まず、「知識」の辞書的な意味を見てみよう。たとえば『広辞苑』には、次のように記述されている。「①ある事項について知っていること。また、その内容。『豊富な一』②〔仏〕㊦物事の正邪などを判別する心のはたらき。③正しく教え導いてくれる指導者。高僧。善知識。㊧寄進すること。また、その人たち。③ (knowledgeイギリス・Wissenドイツ) 知られている内容。認識によって得られた成果。厳密な意味では、原理的・統一的に組織づけられ、客観的妥当性を要求し得る判断の体系。④知己。しりあい。⑤ものしり。」⁽³¹⁾ このうち、③の意味に着目すれば、どのような認識がなされるかによって知識の内容が決まるということになる。アリストテレスは、『形而上学』の冒頭において「すべての人間は、生まれつき、知ることを欲する」⁽³²⁾ と述べて、人間の認識の発展段階を感覚、記憶、経験、知識(学問)、技術とたどり、知識を「実践的知識」、「制作的知識」、「理論的知識」の三つに分類した⁽³³⁾。さらに、アリストテレスは、『ニコマコス倫理学』において、認識対象を「それ以外の仕方においてあることのできないもの」(必然性の領域)と「それ以外の仕方においてあることのできるもの」(蓋然性の領域)の二つに分類した⁽³⁴⁾。そして、必然性の領域においては理論的知識が、蓋然性の領域においては実践的知識と制作的知識が成立する⁽³⁵⁾。ここから、「それ以外の仕方においてあることのできないもの」(必然性の領域)にかかわる「理論哲学」と、「それ以外の仕方においてあることのできるもの」(蓋然性の領域)にかかわる「実践哲学」という区別が行われるようになった。

以上において明らかのように、「理論哲学」と「実践哲学」の区別が「認識対象」の違いに基づいていることは言うまでもない。ところが、デカルトがこれに波紋を投じた。「わたしは、単に真実らしいというにすぎないものは、すべてほぼ虚偽と見なした。」⁽³⁶⁾ そうなると、学問として成り立ち得るのは必然性にかかわる理論哲学だけで、蓋然性(真実らしさ)にかかわる実践哲学は成り立ち得ないことになる。デカルトは、彼の方法の第一原則として、次のような準則を立てる。「わたしが明証的に真理であると認めるものでなければ、ど

る科目配当時間の削減と学習内容の減少により、学力が一層低下するのではないかと強い懸念を抱いている。」⁽²⁸⁾

もちろん、以上の両者の考え方には、それぞれになお多くの問題点が含まれているのも明らかであるから、それを一つずつ拾い上げてつぶさに検討することも重要であろう。しかし、ここでは、そのような検討に入ることは避けて、両者の考え方をもっと大きく特徴づけてみたい。私見では、この両者の間には、いわば「唯名論的知識観」と「批判哲学的知識観」とでも言えるような対立がそもそもあるのではないかと思われる。オッカムなどの唯名論者によれば、知識は経験的個体に限定される。したがって、一方で形而上学的知識が否定され、他方で知識というものは事物の本質、共通本性、アイデアにではなく、個体間の因果的關係にかかわる点が強調されていった結果、近世科学の法則的知識探究が盛んになった。こうした唯名論的知識観と技術力が結合して、F. ベーコンなどにおいて、知識は力であると考えられるようになった⁽²⁹⁾。先の数学・物理・化学系諸学会の見解の背後には、このような知識観がなお存しているように思われる。それに反して、カントは、理性自身による理性の批判的反省を通して、自然科学的認識（経験としての知識）の基礎づけを行った。自然の認識は、感性（受容性）と悟性（自発性）の共同作業によるものであり、この二つの認識能力の結合によって「アプリアリな総合判断」が成立するということが、自然を合理的に関連づける「法則の定立」に他ならない。法則の定立に関するこの思想は、「認識が対象に依存している」のではなく、「対象が認識に依存している」ことを明らかにしている。カントは、これを思想上のコペルニクスの転回と称した⁽³⁰⁾。これにヒントを得て、カントのコペルニクスの転回における「認識」をたとえば「考える力」に、「対象」をたとえば「知識」（認識される対象としての知識）に置き換えることもできるのではないかと思われる。すなわち、「考える力が知識に依存している」のではなく、「知識が考える力に依存している」側面もたしかにあることを認めれば、いわゆる「ゆとり路線」の教育があながち憂慮されるべきものであるとは言い切れないのではないだろうか。

いわば唯名論的知識観（オッカム、F. ベーコン的知識観）と批判哲学的知識観（カント的知識観）の対立の問題は、今日においてはきわめて重要な問題になっていると思われる。たとえば、雑多な情報が氾濫する現代社会が直面する諸問題も、結局はこの問題に由来していると言えるのではないだろうか。しかし、そのように言ってみたとところで、実際問題としては、一定の知識（学習内容の量と質）がなければ考える力は身に付けられず、いくら知識（情報）があっても考える力がなければそれを意味づけコントロールすることはできない

く出されている。近年は、詰め込み型から「教育内容の精選」へと路線を変えているが、2002年度から始まる新しい学習指導要領では、学校の完全週5日制に合わせて、小中学校のほとんどの教科で「教育内容の厳選」を行い、それ以前の教育内容を約3割削減した。その理由として、「勉強についていけず学校嫌いになるのを防ぎ、基礎・基本に絞って本当の学力を身に付けさせる」という考えがある。しかし、大幅な教育内容の変化について、文部省内にも、「ゆとり路線を定めた学習指導要領を絶対視すべきではない」という声がある。大学生なのに分数の計算が解けない、簡単な漢字の読み書きができないといった「学力低下」は、国民的な議論になっている。こうした中で、文部省は、「後々に禍根を残さぬように検証のスピードを速め、問題点が見つければ早めに手を加えるべきだ」と判断したという。数年単位で教育課程を見直し、教える内容を増やすことも視野に入れている。

およそ以上のような新聞報道においても明らかなように、主要な問題点は、いわゆる「ゆとり路線」の是非の問題と、「教育内容」の量的・質的問題の二点に絞られるように思われる。なるほど、この両方の問題は複雑に絡み合っていて、事態はそれほど単純ではない。たとえば、「ゆとり路線」においては、教育内容の量的問題から質的問題への転換がすでに謳われている。また、教育内容の量と質を問題にする考え方において、「自ら考える教育」が不用であるとみなされるはずがない。しかし、あえて便宜的にこの両方の問題を分けて、それぞれの特徴を探ってみたい。文部省の言う「ゆとり路線」の教育というものを、多くの知識を詰め込む教育からの転換を図り、ゆとりの中で基礎・基本を確実に身に付けさせることによって、自ら学び自ら考える教育を行い、体験的な学習や問題解決的な学習に重点を置くものであると単に文字どおりに理解するかぎりにおいては、これはこれでそれなりにもっともな考えで、時代の要請にもかなっていると言えるのではないだろうか⁽²⁷⁾。しかし、実は、この施策の背後には、「教育内容の厳選」という措置が講じられている。『小数ができない大学生』の中に「新教育課程に対する数学・物理・化学系諸学会の見解」というものが収められている。そこにおいては、一方で、「ゆとり」と「特色」のある教育を行い、「自ら考える力」の育成を目指した新教育課程の理念が早急に実現されることを願い、そのために行政と連携をとりつつ協力することを惜しまないと言いつつも、他方で、次のように述べられている。「二一世紀の日本における科学技術の発展と世界への貢献を考えると、教育水準の維持はきわめて重要である。さらに、この科学技術時代にあっては、すべての人々が十分な科学的素養を身に付ける必要がある。しかし近年、自然科学の学力が著しく低下し、その影響は大学にも及んでいる。我々は、初等・中等教育におけ

崩壊」という問題である。特に、大学生の学力低下の問題が耳目を集めている⁽²¹⁾。『分数ができない大学生』⁽²²⁾というショッキングなタイトルの書物が、その引き金になっているようである。ここでは多種多様な問題が取り上げられているが、とりわけ「大学入学学力試験科目の少数化傾向の問題」が議論されている⁽²³⁾。これに引き続いて、同じ編者によって『小数ができない大学生』⁽²⁴⁾が出版された。この書物が決定打を放ったと思われる。ここにおいては、大学生の学力崩壊問題が私立大学だけではなく国公立大学においても生じていること、またそれが数学だけにかぎらないこと、さらに小・中・高の教育において基礎教育を充実させる必要があることなどについての指摘がなされている。とりわけ注目に値するのが、この書物の「はじめに」の最後に、「追記」が添えられていて、次のように述べられていることである。「本書の執筆者の上野健爾、戸瀬信之、浪川幸彦、西村和雄、和田春樹を代表幹事として『二〇〇二年度からの新学習指導要領の実施中止を求める国民会議（NAEE2002）』を結成し、署名運動を行っています。趣旨に賛同される方はインターネット（<http://www.naee2002.gr.jp>）もしくは葉書（〒160-8799 東京都新宿郵便局留NAEE2002）でのご署名をお願いいたします」⁽²⁵⁾

このような運動が功を奏したのかどうかは定かではないが、新聞報道によれば、文部省は、学習指導要領について、ほぼ10年に1回程度のペースで改訂している現在の方式を改めて、内容の見直しを随時行う方針を固めたと伝えられる⁽²⁶⁾。この記事を紹介したい。2002年度から始まる新しい学習指導要領では、ほとんどの教科で学習内容が3割程度削減されるが、それが子どもたちの「学力低下」を招き、将来に問題を残すのではないかという指摘が教育関係者によってなされている。文部省内においても、「絶対に正しい選択だったとは言い切れない」、「10年先まで改訂しないという姿勢でいいのか」という意見があり、必要に応じて数年単位で内容を見直すという考えでまとまったという。文部省には、情報、環境といった新しい分野についても、社会状況に応じて随時学習指導要領に組み込むようにしたい考えがある。また文部省は、教育課程を見直す基礎データにするため、全国規模の学力テストについても、随時実施する方向で検討を始めている。学習指導要領は、「どの学年でどんな内容をどのように教えるべきか」を定める教育課程の「国家基準」であり、各学校では、これに従って教育が進められる。学習指導要領は、戦後日本が独立して以降、ほぼ10年に1回の改訂を目安にして、「1958-60年」、「68-70年」、「77-78年」、「89年」の時期に見直されてきた。ほぼ10年おきの改訂というのは、現行の問題点を見極め、新しく編成するには、10年程度の期間が必要であるというのが、その理由であった。ただし、最近では、学習指導要領のあり方に対する批判も多

師が必要だ」、「学校にストレスがあるのはあたりまえ」、「自由・人権第一が教育力を低下させた」、「こまかな校則ができたのには訳がある」、「がんばった教師ほどたたかれる」、「『みんながわかる授業』が生徒を追い込む」、「教育が福祉になってしまった」、「自由を掲げて自由が失われていくジレンマ」、「問題の根は大人の側にある」、「子どもを自立させる自覚がない」などといった指摘は、教育現場の少なからざる教師の偽らざる心情を代表しているであろうし、たしかに避けて通ることのできる問題ではない。

さらに、『学校崩壊』においては、文部省が進める教育改革に対しても疑問が提出される。「自由や個第一の社会になったのだから、学校も自由化、個性化せよ、というだけではあまりにも単純すぎるのである。私は、この本において、最近の学校の変化と生徒の状況を報告し、その原因について根本的に考えようとしたつもりである。／マスコミの実態報道に後押しされたのだろうか、文部省もやっと重い腰を上げたようである。九九年一月三日、“学級崩壊”について本格的な実態調査をおこなうことに決定したという。一方、平成元年からはじまった第三の教育改革は、平成十（一九九八）年十一月の『新学習指導要領』の告示でその完成を見ることになった。／教育改革の基本理念は、強制から自由へ、集団から個へ、である。具体的には、①授業中心に学校を組み替え、行事などの特別活動は削減する。②一斉押しつけ授業から一人ひとりの自発性を尊重する授業へ。③教師は教授者から援助者へ。④叱るよりほめる、自由ノビノビ教育へ、と学校を変えようとしている。／私は現在、文部省の教育改革がもっとも浸透したのが小学校だと思っている。“学級崩壊”はその“成果”だと思っているのだ。願わくは、“学級崩壊”の実態調査が、教育改革との関係で問題にされることを期待したい。ひょっとすると、“学級崩壊”は古い学校が崩れていく一つの過程で、産みの苦しみのようなものであり、それは我慢すべきことだ、という考えが文部省にあるのかもしれない。しかしそれも含めて、文部省が“学級崩壊”をどう考えるのか、ぜひとも聞いてみたいと思う。」⁽¹⁹⁾ もちろん、このような考え方に対しては、他人を悪者に行っているだけで、自己反省がないなどといった痛烈な批判が浴びせられている⁽²⁰⁾。教育改革においては、古い伝統的なタイプの学校がもっているすばらしい機能を中心に据えて改善が図られるべきだと考えるか、あるいは学校そのものがもはや機能不全を起こしているので、まったく新しい学校というものが構想されるべきだと考えるか、ここにも分かれ道がある。

文部省が推進する教育課程改革は、いわば前門の虎、後門の狼といった状況の中で、どちらの方へ舵を取ったらよいのかに苦渋して、右往左往していると言ってもよいかもしれない。これに追討ちをかけているのが、いわゆる「学力

級崩壊であるとされる。したがって、中学校、高等学校、大学などにおいて教育が困難になっているという現象は、学級崩壊ではなく、教科担任制における担当教師に限定された授業崩壊の現象である。次に、学級崩壊における最大の問題として、小学校1年生の学級における崩壊問題が重要である。これは歴史的とも言える新しい問題であり、これまで日本の小学校が経験したことのない二つの問題を含んでいるという。一つは、情報化社会がもたらした影響である。テレビ、ビデオ、ゲームなどの刺激的な情報の洪水が、子どもたちに単に情報を伝達するだけの学校教育を相対化させた結果、子どもたちは、画一的・強制的な学びのスタイルをとる伝統的な学校に対しては魅力を感じなくなってしまった。つまり、それは、子どもたちの中において幼児期から起こっている新しい変化や発達を小学校が受けとめきれなくて、幼稚園や保育園から小学校への接続段階において「段差」が生じ、子どもたちが小学校生活になじめないでいるという問題である。もう一つの問題は、家庭や地域社会の教育力が急速に衰退した結果、幼児期に育てられるべき基本的な能力が形成されず、そこに起因する大混乱が小学校において露呈するという問題である。これはまた、乳幼児を確実に成長させることができなくなってしまった日本社会の危機を示す現象でもある。

このような事態に対してどのように対処すべきかについては、多くの議論がなされている。教育課程改革において標榜される「多くの知識を教え込む教育」から「自ら学び自ら考える力を育てる教育」への転換、「体験的な学習」や「問題解決的な学習」の充実、「個に応じた指導」の重視などに期待が寄せられている。わけても、「総合的な学習の時間」が現状を変えるきっかけになる可能性を秘めているという見方もある⁽¹⁷⁾。しかし、これに反して、河上亮一の『学校崩壊』は、もっと違った見方をしている。ここでは、NHKの報道番組「広がる学級崩壊」や朝日新聞の記事などに対して批判的な立場が取られ、次のように述べられる。「学校は教育の論理で動いており、教育はそもそも保守的なものである。学校はこれまで市民社会から相対的に離れ、一種の聖域として、子どもの社会化にその役割を果たしてきた。私たちは学校たたきに対して、教育の論理で立ち向かおうとしたが、基本的に敗北したと言っていいだろう。自由・平等・個第一という近代の理念に対抗するなどできることではなかったのである。学校は聖域ではなくなり、教育の場から街中に近づいたと言っていい。」⁽¹⁸⁾ここで言われる「教育の論理」とは何であるのかということは必ずしも明らかではなく、基本的な立場設定に対して疑問を抱かざるを得ないが、たとえば「“他人のため”という考えがなくなった」、「子どもの世界にいじめはつきもの」、「子どもを責めない親」、「母性にかからめとられる学校」、「怖い教

有無による二極分化は避けられない」と言う。そもそも「基礎学力」とは何であるのかという問題が難問であるが、ここではとりあえず、「社会生活を営む上で必要とされる基礎的・基本的な知識を習得した学力」のことであるとしておこう。この考え方を前者は念頭に置いていると思われる。後者においては、多少ニュアンスを異にして、「中学校や高等学校、さらに大学でのより高度な学習の基礎になる学力」とでもいったような側面がもっと強く意識されていると言えるかもしれない。しかし、いずれにしても、新しい学習指導要領において、一方が基礎学力は身に付くと言ひ、他方が身に付かないと言うだけでは、これは水掛け論に終始してしまう。

私見では、新しい学習指導要領において「基礎学力を身に付けることができるかできないか」ということに関する見解の相違は、いわゆる「基礎学力のレベル」をどこに設定するかということから由来しているように思われる。かりに基礎学力のレベルが極端に低く設定されていれば、これを身に付けることは困難なことではないであろう。反対に、基礎学力とはいえ、そのレベルが相当に高度であれば、これを身に付けることは容易にはいかないであろう。文部省が推進する教育課程改革において打ち出された教育内容の三割削減という事態を、「教育水準の維持」という観点から見て、許容範囲内のものであると見るかどうか、一つの分かれ道になっているのではないだろうか。

ところで、現実を目を転じてみると、基礎学力の低下の問題は、今や焦眉の問題になっている。「学級崩壊」、「学校崩壊」、「学力崩壊」といった衝撃的な言葉が安易に乱れ飛び、そのアナロジーで至るところにおいて多種多様の崩壊現象が指摘されている。このうち、最も早く登場した言葉は、おそらく「学級崩壊」であるだろう。この言葉は、1994年（平成6年）頃から小学校の教師の間で使われ始めたと言われている。その後、1998年（平成10年）6月19日に、NHK総合テレビで、「学校——荒れる心とどう向き合うか」の第一回として、「広がる学級崩壊」という番組が放映されてから、この「学級崩壊」という言葉は急速に広まったという。さらに、この頃に朝日新聞社会部の教育取材班が学級崩壊現象に着目して、本格的な取材を開始し、98年11月から社会面連載「学校」や特集記事でその報告を掲載し、99年5月にはそれらの記事に大幅に加筆し、それを再構成した書物『学級崩壊』⁽¹⁵⁾を出版した。

学級崩壊という現象がどのようなものであるかについては、様々な見方があるにせよ、要点はおおよ次の二点に絞られるであろう⁽¹⁶⁾。まず、学級崩壊とは、小学校における「授業崩壊」という問題に他ならない。要するに、小学校において、子どもたちと学級担任教師との人間関係が煮詰まってしまって、「一人担任制」ないし「学級担任制」、つまり「学級王国」が崩壊する現象が学

二極化避けられず」と厳しい見方をしている。かつて米国で白人が郊外の学校に逃げる「ホワイト・フライト」といわれる現象が起きたが、日本の大都市部では成績のよい中流層の子が公立学校から私立学校に逃げ出す「ブライト・フライト」が起きている。私立中学校に子どもを通わせる社会階層は以前からあり、それは1980年代に増え、バブル崩壊でいったんは沈静化したが、今年になって再び増えた。これは、教育内容を三割減らすという新学習指導要領への親の抵抗ではないか。学校は学ぶ場としての機能を縮小していて、特に基礎学力の点で親の信頼を失いつつある。すべての親がその子どもに幼い頃からがむしゃらに受験競争をさせようとしているわけではないが、塾に通う子には、学校の授業は退屈になる。授業レベルを下げれば、さらに悪循環を生む。総合的な学習の時間などは、体験を通じて「考え方」を身に付けさせるのが役割であるともいわれるが、それでは基礎がおろそかになる恐れがある。塾で知識を得ている子にとっては、体験的な学習を行ってくれる学校はよい場所であるけれども、それ以外で基礎もおろそかな子にとっては、何が身に付くのだろうか。楽しいだけに終わる危険性もある。学校は、かつては地域社会が担った生活体験を子どもたちにさせるように求められ、最近では基礎学力も落とすなど言われている。学校に期待される役割が多すぎる。東京都内の小学校5年生の23%、中学校2年生の43%が自宅でまったく勉強しないという調査結果があり、この層が1992年から98年にかけて急増した。92年は現行の学習指導要領が導入され、「指導から支援へ」と言われ始めた年である。この頃から、宿題もドリルも減った。小学校の授業ではどの子も楽しそうに見えても、系統学習が中心になる中学校や高等学校になると、それまで隠されていた差が表れ、基礎学力の有無による二極分化は避けられない。そもそも「ゆとり重視」というのは、大都市部の子が夜の塾通いなどに追われているといった偏ったイメージをもとにした政策である。全国一律に教育内容を削減した場合、塾や私立中学校のない地方もあるわけで、地域や階層間の格差が拡大する心配がある。受け皿のない地方では、勉強の不得意な子には学習支援をし、「できる子」にも先に進める対応をするなどといったことを公立学校が考えなければならない⁽¹⁴⁾。そのために、行政も教材や教員を十分に手当てして、財政的な支援を拡大するべきである。

この対論において、両者は直接に対話しているわけではなく、またさすがにそれぞれに納得的な見解を表明しているだけに、ここにおける様々な対立軸ないし論点を明瞭な形で浮かび上がらせることは容易ではない。しかし、ここにおいては、「基礎学力」というものが一つのキーワードになっているように思われる。端的に言えば、新しい学習指導要領においては、前者は「基本を確実に学ばせるので、基礎学力が落ちることはない」と言い、後者は「基礎学力の

それがすんなりと受け入れられ、即座に功を奏するようになるとは必ずしも言えないであろう。現実からの抵抗がある場合には、これは特にそうであろう。さらに悪いことに、わが国においては、すでに「学校」というものそのものが、回復するのが困難な程度にまで信頼を失ってしまっているという見方もしばしなされる。実際、「勉強は塾、学校は遊ぶ場」と言っている小学生もいるという。一方で教育改革の推進が叫ばれ、他方で小学校高学年や中学生の多くが塾に通う。通塾率の高さは、学校に対する親や子どもの不安や不満の裏返しになっているのではないかという見方も提出されている。この傾向は、新しい学習指導要領が本格的にスタートすれば、一層加速されることになるかもしれない。このような状況を踏まえて将来の見通しを探るために、新聞紙上において、対論「学校は“できる子”にこたえられるか」が企画され、月岡英人・文部省初等中等教育局小学校課長と、刈谷剛彦・東京大学大学院教授（教育社会学）の見解が併記された形で紹介されている⁽¹²⁾。

前者の考えをまとめてみよう。学校では、理解度の高い子にも低い子にも、「個に応じた指導」を進めている。現在においても、小学校では個別指導やグループ別指導を進めることになっていて、進度に配慮した指導も可能であり、中学校でも習熟の程度に応じた指導をしているわけであるから、勉強ができる子が必ず授業に不満を感じているとは言えない。この「個に応じた指導」は、2002年度から導入される新しい学習指導要領においては一層重視され、「ゆとり」の中で「生きる力」を身に付けさせるために小中学校での学習内容を厳選したものの、基本を確実に学ばせるので、基礎学力が落ちることはない。たとえば円周率は「三」になると言われているが、それは誤りで、「三・一四」と教え、必要に応じて「三」を使えるようにするというのが正しく、このことは現在でも同じである⁽¹³⁾。台形の面積を求める公式は教えないことになるが、三角形と平行四辺形に分けるなどして解答を導くことができる。実社会には公式がないことの方が多いため、既得の知識を積み重ねて、合理的な考え方のもとに答を導くことが重要である。私立学校は独自の建学の精神などをもつが、公立学校においてもより特色のある教育を進めていく。塾は教育の一翼を担っている民間教育機関であるが、塾には学校に対するのとは違う学習ニーズにこたえてほしい。新しい学習指導要領が目指す教育は、塾の力を借りなければ達成できないものではない。学校においては、総合的な学習の時間や各教科の体験的な学習を通して、より確実な理解というものができるようにする。塾で事前に体験的な学習の予習をすることはないだろうから、「できる子」も含めて、どんな子にとっても、学校の授業が勝負の舞台になる。

多少楽観的な部分もないとは言えない以上の考え方に対して、後者は「学力

については、これからの学校教育において重視される自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などを重視する。具体的には、学力を単なる知識の量として捉えるのではなく、自ら学び自ら考える力を身に付けているかどうかを適切に評価するようにするために、評価のあり方を検討していく⁽¹¹⁾。

- (5) 学校の教育内容が大幅に変わるのに対して、高校や大学の入試は変わるのか？ — 入学者選抜については、学習指導要領の今回の改訂の趣旨を踏まえて、一層改善する必要がある。これまでににおいても、選抜方法の多様化、評価尺度の多元化の観点から改善を進めてきたが、今後においては、学力試験で一定以上の点数を得ていれば他の資料によって選抜する方法、細かな知識を問う出題ではなく思考力や分析力を問う出題への改善、調査書と学力検査の比重の置き方の弾力化、小論文・面接・実技検査の実施など、多様な選抜方法・評価尺度の工夫を一層進めていくことを目指す。
- (6) 今回のカリキュラム改訂により、公立学校と私立学校の格差が拡大しないか？ — 学習指導要領は、国立・公立・私立の別なく遵守すべき教育課程の基準であるから、私立学校もこれに従って教育課程を編成実施する。国公立の学校を通じて、総合的な学習の時間における創意工夫を生かした教育活動、中学校における豊富な選択教科の開設、高等学校における多様な選択科目や学校設定教科・科目の開設などを行って、各学校が子どもたちや地域・学校の実態等に応じて創意工夫を生かした特色ある教育課程を編成することになる。完全学校週5日制も、国公立の学校を通じて実施することが求められている。
- (7) 幼稚園教育は、どのように変わるのか？ — 遊びを中心とした楽しい集団生活の中で、豊かな体験を得させるようにするとともに、幼児期にふさわしい道徳性を生活の中で身に付けさせるように指導を充実する。また、子育て相談など、地域の幼児教育センターとしての役割や預かり保育の機能を充実する。
- (8) 盲・聾・養護学校の教育は、どのように変わるのか？ — 障害の状態を改善・克服するための指導領域である「養護・訓練」の名称を、「自立活動」に変更し、自立を目指した主体的な活動を一層充実する。知的障害養護学校の高等部に「情報」及び「流通・サービス」を新しい教科として設けるなどして、職業教育を充実する。幼稚部において、3歳児未満の乳幼児を含む教育相談を推進するとともに、高等部の訪問教育を実施する。

以上の自問自答は、厳密に見れば問いに対する答になっていない部分も散見されるけれども、好意的に見ればそれなりに筋が通っているとも言えなくはない。しかし、一般的に言っても、筋の通ったどんなに立派な改革案であっても、

宣言しているけれども、各学校がこの新しい学習指導要領を厳格に実施していこうとするならば、各学校は相当の、あるいは根本的な自己変革を強いられることになるし、われわれ一般国民も、学校というものに関する考え方を徹底的に変更せざるを得なくなるであろう。そのようなことから、新しい学習指導要領による教育課程改革によって、必ずしもよい結果だけがもたらされるわけではないのではないかという不安感ないし批判的反応も容易に予想される。文部省は、これに応じるために、「新しい学習指導要領で学校は変わります」のパンフレットの最後において、「新教育課程Q&A」として、予想される8つの問いに答えている。それをまとめてみよう。

- (1) 学校週5日制になると、子どもたちの生活が不規則になったり、塾通いが加速されたりすることにならないか？ — 子どもたちには、土曜日や日曜日を利用して、家庭や地域社会で生活体験や自然体験、社会体験、文化・スポーツ活動などの有意義な体験や活動を行ってほしい。文部省としては、子どもたちの体験活動の場と機会の拡大、様々な活動機会に関する情報提供などを計画的に進めている。学校週5日制は、子どもたちに様々な活動や体験をさせて、望ましい人間形成を図るためのものであるから、それが過度の塾通いにつながらないように、学校における授業の改善、入試の改善、保護者や塾関係者の理解の促進などを行って、すべての関係者が協力してこれに対応する必要がある。
- (2) 教える内容を3割も削減して、子どもの学力が低下しないか？ — たしかに、教育内容の厳選により、共通に学ぶ知識の量は、従来よりも減る。しかし、「ゆとり」をもって読み・書き・算などの基礎・基本をしっかり習得するようにしたり、学ぶ意欲や学び方、知的好奇心・探究心を身に付けることによって、むしろ「生きる力」としての学力の質を向上させることができる。また、共通に学ぶべき内容は厳選したが、生徒が選択して学習できる幅をこれまで以上に拡大したので、生徒の特性等に応じて、生徒の意欲的・主体的な学習がより活発に行われるようになる。
- (3) 教育内容の厳選により、高等学校卒業時点での学力水準は低下しないか？ — 修得総単位数を6単位縮減したので、全教科を合わせた学習内容は削減される。しかし、すべての生徒が共通に履修する必修単位数を縮減し、各学校や生徒の選択の幅を拡大し、より深く学びたい生徒のための選択科目は現行と同様に設けたので、生徒の興味・関心、進路希望等に応じて、それぞれの分野についてより深く高度に学ぶことができる。したがって、教科の達成レベルが現在よりも低下することはない。
- (4) 学校での学習の評価は、どのように変わるのか？ — 子どもの学力の評価

オ 開かれた学校づくりの推進、並びに学校と家庭や地域社会との連携の強化
各学校においては、家庭や地域の人々とともに子どもを育てていくとい
う視点に立って、開かれた学校づくりを推進する。特に、家庭や地域の人々
の積極的な協力を得て、地域の教育資源や学習環境を活用したり、学校が
休みの日に学校施設を開放したりして、学校と家庭や地域社会のとの連携
を深める。

(5) 総合的な学習の時間⁽¹⁰⁾の新設

総合的な学習の時間は、これまでとかく画一的だと言われてきた学校の授
業を一変させるものとして打ち出された。具体的にはこれは、地域や学校、
子どもたちの実態に応じて、各学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動
を行うことができる時間であり、たとえば国際理解、情報、環境、福祉・健
康など、従来の教科をまたがるような課題に関する学習を行うことができる
時間である。この時間においては、子どもたちが各教科等の学習で得た個々
の知識を結びつけて、それらを総合的にはたらかせることができるように
なることが目標とされる。

総合的な学習の時間は、小学校では3年生以上から週当たり3時間程度、
中学校では週当たり2～4時間程度、高等学校では卒業までに3～6単位が
各学校の裁量で配当される。この時間が新設されることによって、特別活動、
道徳、各教科の3領域によって構成される小学校及び中学校の現行の教育課
程（カリキュラム）は、総合的な学習の時間、特別活動、道徳、各教科の4
領域によって構成される新しい教育課程へ改められる。

言うまでもなく、総合的な学習の時間は、学習指導要領の今回の改訂にお
ける「生きる力」の育成を目指して各学校が創意工夫を凝らすいわば見せ場
である。この時間においては、知識を教え込む授業ではなく、子どもたちが
自ら学び、自ら考える力をはぐくみ、学び方や調べ方を身に付けることが
できるような授業が行われなければならない。しかも、総合的な学習の時間
に関しては、国が一律にその内容を示すことをしないので、各学校の創意工夫
が直截に問われることになる。また、当然のことながら、従来の教科におい
てとは異なって、この時間のための教科書というものはない。

2. 新しい学習指導要領への批判

以上において、新しい学習指導要領の内容のあらましを一瞥したが、これが
各学校をはじめとして、そしてひいてはわが国の社会全体にかなりの衝撃を
与えることになるであろうことは十分に予感される。文部省は、「新しい学習指
導要領で学校は変わります」と大胆にも、しかし同時にどこか他人事のように

(4) 特色ある学校づくりの推進

新しい学習指導要領においては、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育を展開して、特色ある学校づくりができるようにするために、各学校の自由裁量の余地が拡大される。このことによって、各学校では、子どもの実態により即しながら、個性を生かす教育を展開できるようになるとされる。これによって、従来のいわば横並びの学校づくりから、競争的な環境での学校づくりへの転換が促進され、それぞれの学校では、否でも応でも「特色ある学校づくり」をしなければならないように迫られると予想される。

学校の自由度が拡大される主な項目としては、次の5項目が挙げられる。

ア 各学校の創意工夫による柔軟な時間割の作成

実験を行う理科の授業は75分授業にしたり、日々の習熟を必要とする英語の授業は25分授業にして毎日行うなどの工夫をすることができる。また、たとえばコンピュータの授業を第1学期に集中して行うなど、特定の時期に集中して授業を行うことができる。

イ 総合的な学習の時間の新設

これは、小学校3年生以上において設けられ、新しい学習指導要領の目玉とも評されている。この時間をどのように組み立てていくかが、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する核になると思われる。具体的な内容については、次の第5の柱において取り上げられる。

ウ 中学校の選択教科の充実

中学校においては、すべての生徒が共通に学ぶ必修教科以外に、3年間の授業時数の全体のうち、約6分の1の時数が、生徒の興味・関心に応じて生徒が学習する選択教科等に当てられる。選択教科として開設する教科の種類やその内容は、各学校が生徒の特性等に応じて自由に決定する。これには、たとえば課題学習、補充的な学習、発展的な学習などがある。

エ 高等学校の選択学習の幅の一層の拡大

生徒の興味・関心、進路希望等に応じて、それぞれの分野について深く高度に学び、それぞれの能力の伸長を図るために、共通に学習する必修科目の単位数を縮減して、選択科目の単位数を増加させて、生徒が選択して学習することができる幅をこれまで以上に拡大する。また、必修科目についても、原則として、複数の科目の中から選択して履修することができるようにする。さらに、学習指導要領で定める教科・科目以外にも、地域、学校及び生徒の実態、学科の特色等に応じて、各高等学校において独自に「学校設定教科・科目」（たとえば「産業社会と人間」、「哲学」、「日本文化」、「科学研究」など）を設定することができる。

であるというわけである。その意味で、これからの学校教育の目指す方向は、端的に言って、「多くの知識を教え込む教育」から「自ら学び自ら考える力を育てる教育」へ転換されなければならないとされる。

具体的には、次の5項目が挙げられる。

ア 体験的な学習、問題解決的な学習の重視

「知的好奇心や探究心をもって、自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力」、「自らの力で論理的に考え判断する力」、「自分の考えや思いを的確に表現する力」、「問題を発見し解決する能力」などは、実際に自分で調べたり、体験したりすることで実感を伴った理解を深めることによってはぐくまれるという理由から、学校においては、観察・実験、見学や調査、スピーチ・討論、ディベート、自ら調べ・まとめ・発表する活動、自然体験やボランティアなどの社会体験、ものづくりや生産活動といった体験的な学習、問題解決的な学習を重視して、これを積極的に授業に取り入れていく。

イ 道徳教育⁽⁸⁾の充実

幼稚園、小学校低学年では、基本的な生活習慣や善悪の判断、社会生活上のルールなどの指導を徹底する。ボランティア活動や自然体験活動などの体験活動を生かした学習を充実し、豊かな体験を通して道徳性の育成を図る。

ウ 国際化へ対応した教育の充実

中学校、高等学校で、外国語を必修にする。文法や英単語をひたすら覚えさせるのではなく、実際に話したり聞いたりすることに重点を置き、実際の場面で使える外国語教育を行う。小学校においても、「総合的な学習の時間」などにおいて、英会話などを実施することができるようにする。

エ 情報教育の充実

中学校の技術・家庭科でコンピュータの活用など情報に関する学習を、高等学校では教科として「情報」を新設し必修にする。小学校においても、「総合的な学習の時間」や各教科等の学習において、コンピュータに慣れ親しむ活動を充実する。

オ 体育・健康教育⁽⁹⁾の充実

健康を保持増進できるようにし、基礎的な体力の向上を図る。また、生涯にわたって積極的に運動に親しむ資質や能力の育成を図る。さらに、心の健康、望ましい食習慣の形成、生活習慣病の予防、薬物乱用防止などに適切に対応できるようにする。なお、従来は小学校5年生から行っていた保健に関する内容の指導を、小学校3年生から行う。

48.2%、27.7%、3.3%、0.9%、中学生では4.7%、39.5%、35.4%、16.2%、4.1%、高校生では3.5%、33.9%、39.9%、17.3%、5.5%であるという。この調査結果について文部省は、学校の授業が多く知識を詰め込む授業になっていて、ゆとりをもって学習できずに教育内容を十分理解できない子どもが少なくないと捉えている。このことと完全学校週5日制の導入が結びつけられて、授業時数を週当たり2単位時間縮減するという方策が取られる。しかし、教育内容がそのままであれば、授業時数が減らされた分だけ、知識を詰め込む度合いは増す。そこで、学習指導要領の今回の改訂では、授業時数の縮減以上に教育内容を厳選するということが行われ、結果として今まで以上のゆとりを生み出すことができると説明される。つまり、すべての子どもが共通に学ぶべき内容は、社会生活を営む上で必要とされる基礎的・基本的な内容に厳選され、教科によって違いがあるものの、新しい学習指導要領における教育内容は、現行の教育内容に比べて、おおむね3割程度削減される。このような思い切った厳選によって、子どもたちがゆとりの中でじっくりと学習し、基礎・基本を確実に身に付けることができるようにすることの方を文部省は優先させている。

さらに、各学校では、子どもたちが授業内容を確実に身に付けることができるようにするために、わかりやすい授業を展開し、一人ひとりを大切にしたいきめ細かな指導を行うとされる。具体的には、子どもたちの理解の状況や習熟の程度、興味・関心などに応じた個別指導、グループ別の学習、複数の教師によって授業を行うチームティーチングの実施などが挙げられる。また、中学校において選択教科の種類を拡大するなどして、子どもたちが自分の興味・関心に応じて選んだ教科や課題の学習に主体的・意欲的に取り組むことができるようにして、子どもたちが学ぶことの楽しさや成就感を味わうことができるようにすることが重視される。文部省は、このような改善によって、子どもたちにとって楽しい学校が実現されると期待している。

(3) 自ら学び自ら考える力の育成

激しい変化が予想されるこれからの社会においては、生涯を通じていつでも自由に学び続けるという生涯学習の考え方をさらに進めていく必要があるとまず強調される。したがって、教育は学校教育のみによって完結するのではなく、学校教育では生涯学習の基礎となる力を育成することが重要であるという考え方がなされる。つまり、これからの子どもたちには、たとえば年号や地名などの細かな知識をたくさん覚えていることよりも、自分で考え、自分の考えをもち、それを自分の言葉で表現できる力を身に付けていて、それを実際の生活に生かすことができるようにすることの方がより重要

し、バランスよく教育に当たること、特に、家庭や地域社会の教育を充実したものにすること、生活体験や自然体験などの実際の体験活動の機会を広げていくこと、学校で「生きる力」の育成を重視した教育を進めていくこと、子どもたちと社会全体に「ゆとり」をもたせることが必要であるという。さらに、この「生きる力」をはぐくむことは、生涯学習社会においては、たいへん重要な課題であるとされる⁽⁵⁾。

この結果、学校教育においては、「生きる力」の育成を基本として、知識を教え込む教育から、自ら学び、自ら考える教育への転換が図られ、教育内容が厳選されることになる⁽⁶⁾。すなわち、中央教育審議会のこのような基本的な考え方が教育課程審議会においてさらに具体化されて、学習指導要領の今回の改訂に至った。そこで次に、文部省が作成した大胆なタイトルのパンフレット「新しい学習指導要領で学校は変わります」に即して、その内容を一瞥してみよう。主な柱としては、5つがある。

(1) 完全学校週5日制の実施

一見して即座に理解できる表現であるとは必ずしも言い難いが、要するに、平成14年度（2002年度）から、毎週土曜日を休みにするということである。この週休2日制は、すべての幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校⁽⁷⁾、盲学校、聾学校及び養護学校において、一斉に実施される。この学校週5日制によって、土曜日や日曜日を利用して、家庭や地域社会で子どもたちが生活体験や自然体験、社会体験、文化・スポーツ活動など、様々な体験や活動をすることが期待されている。

この制度を導入しなければならない理由としては、豊かな体験が子どもたちにとって重要であるということが挙げられている。文部省が行った「子どもの体験活動等に関するアンケート調査」（平成10年12月）によれば、生活体験や自然体験の豊富な子どもほど、「友達が悪いことをしていたら、やめさせる」、「バスや電車で席をゆずる」などといった道徳観や正義感が身に付いているという結果が出ていることが強調される。子どもたちが休みの日を有意義に過ごせるようにするために、文部省においては、「全国子どもプラン」（緊急3ヵ年戦略）を策定し、平成13年度（2001年度）までに、地域で子どもを育てる環境を整備し、親と子どもたちの様々な活動を振興する施策を推進している。

(2) わかる授業、楽しい学校の実現

文部省の「学校教育に関する意識調査」（平成10年2月調査）によれば、学校の授業の理解度は、よくわかる、だいたいわかる、半分くらいわかる、わからないことが多い、ほとんどわからないの順で、小学生では19.9%、

に「生きる力」をはぐくむということが大切であると考えました。そのためには、学校・家庭・地域社会が十分に連携し、バランスよく教育に当たることが大変重要です。具体的には、学校の教育内容を厳選するとともに、家庭や地域社会における教育力を高めていくことが必要であるという考えに立ち、様々な提言をしています。学校週5日制についても、このような考え方から、教育改革の一環として、21世紀初頭を目途に完全実施を目指そうと提言しています。また、国際化、情報化、科学技術の発展、環境問題などに対応する新しい教育についても様々な提言を行っています。

この答申で、中央教育審議会として、21世紀の子供たちの教育の在り方を提示しました。しかしながら、この答申で示している教育を実現するためには、行政による努力が重要なことはもちろんですが、その鍵は、保護者の方、学校の先生、地域の人々など、全ての大人たち一人一人の実行にかかっているのです。どうぞ、この答申をよくお読み下さい。そして、答申の趣旨を御理解いただき、それぞれの立場で、子供たちが幸せになるために、子供たちに「生きる力」をはぐくんでいくことができるよう、子供たちの教育のことを真剣に考え、積極的に取り組んでいただきたいと思えます。

21世紀に向け、今日から、国民一人一人が、自分のできることについて、子供たちに「生きる力」をはぐくむための教育に取り組んでいくことを期待しています。

この中央教育審議会パンフレットによれば、答申のポイントは、これからの教育は「ゆとり」の中で「生きる力」を育成することを大切にするという点にあると明記されている。というのも、これからの社会は、変化の激しい、先行き不透明な厳しい時代を迎えると考えられ、そのような社会においては、子どもたちに「生きる力」をはぐくむことが必要になるからだとされる。その「生きる力」とは何であるのかという問題は、たいへん大きな問題であるが、中央教育審議会では、次の2つを「生きる力」と捉えている。

- 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
- 自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力

この「生きる力」をはぐくむためには、家庭や学校や地域社会が十分に連携

童生徒の実態、教育課程実施の状況、社会の変化などを踏まえつつ、完全学校週5日制の下、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、幼児児童生徒に「生きる力」を育成することを基本的なねらいとし、次の方針に基づき改訂することを提言した。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりをすすめること。

つまり、学習指導要領の今回の改訂は、第15期中央教育審議会の第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について——子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を——」から由来している。このサブタイトルに明確に示されているように、今回の改訂の眼目は、「生きる力」と「ゆとり」にある。このうち、後者のいわゆる「ゆとりの教育」が叫ばれ始めてから、すでに久しい。1977年の学習指導要領の改訂を境にして、方向転換がなされ、それ以前の学校教育は「知識の詰め込み」であったという反省がなされた。こうして文部省は、「ゆとり」と「基礎・基本」を重視した教育課程改革を進めることになる。これにともなって、この頃から教科書の内容が大幅に減らされる。たとえば経済企画庁の調べによれば、東京書籍版の中学校3年間分の5教科の教科書の合計ページ数は、1956年の4426ページから1992年の3328ページに減り、同社版の中学校2年生用の数学教科書における章末や巻末の練習・計算問題の合計数は、1956年の948問から1992年の269問に減っているという。1989年に改訂された現行の学習指導要領もほぼこれと同じ路線の延長上にあり、1992年からは小学校低学年において社会と理科が廃止され、生活科が新設された。1995年からは、第2週と第4週の土曜日を休みとする隔週での週休2日制が導入された⁽³⁾。今回の新しい学習指導要領では、こうした方向での改革が一層推し進められることになる。

前者の「生きる力」の方は、第15期中央教育審議会の第一次答申において、「ゆとり」と結びついた形で提言された。この答申を終えて、当時の有馬朗人会長は、中央教育審議会パンフレットで、次のように述べている⁽⁴⁾。

我々は、これからの教育の在り方として、〔ゆとり〕の中で、子供たち

盲学校、聾学校及び養護学校の教育要領・学習指導要領の二つが新しく告示されて、学習指導要領が改訂された。文部省は、この改訂の周知を図るために、平成11年4月に、「新しい学習指導要領で学校は変わります——完全学校週5日制の下で「生きる力」をはぐくむ新しい学校教育を目指して——」⁽¹⁾というパンフレットを作成している。これによれば、学習指導要領とは、「全国のどこにいても一定の教育水準の教育が受けられるようにするため、学校がカリキュラムを編成する基準として」定められたものであると説明されている。

新しい学習指導要領は、幼稚園では平成12年度から、小学校と中学校では平成14年度から全面実施される。高等学校では平成15年度から学年進行で実施される。これに対応して盲学校・聾学校・養護学校では、そのそれぞれの学校段階に準じて実施されることになる。上述のパンフレットによれば、新しい学習指導要領は、「平成14年度（2002年度）から実施される完全学校週5日制の下、ゆとりの中で一人一人の子どもたちに「生きる力」を育成することを基本的なねらいとして改訂され」たという。ところで、学習指導要領の今回の改訂の経緯については、文部省はたとえば次のようにまとめている⁽²⁾。

今日、受験競争の過熱化、いじめや不登校の問題、学校外での社会体験の不足など、豊かな人間性をはぐくむべき時期の教育に様々な課題があり、これらの課題に適切に対応していくために、今後における教育の在り方についての検討が求められている。また、21世紀に向けて、我が国の社会は、国際化、情報化、科学技術の発展、環境問題への関心の高まり、高齢化・少子化等の様々な面で大きく変化しており、これらの変化を踏まえた新しい時代の教育の在り方が問われている。

このような背景の下に、平成8年7月の中央教育審議会第一次答申においては、これからの学校教育の在り方として、「ゆとり」の中で自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」の育成を基本とし、教育内容の厳選と基礎・基本の徹底を図ること、一人一人の個性を生かすための教育を推進すること、豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育を改善すること、横断的・総合的な指導を推進するため「総合的な学習の時間」を設けること、完全学校週5日制を導入することなどが提言された。

そこで、平成8年8月に、文部大臣は教育課程審議会に対し「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」諮問を行った。教育課程審議会においては、中央教育審議会の第一次答申をはじめ数次にわたる答申に留意しつつ、約2年にわたり審議を行い、平成10年7月に答申した。この答申においては、幼児児

教育課程改革と精神科学の概念

— 知識を習得するとはどのようなことか —

森 邦 昭

わが国では特にここ数年来、少年などによる凄惨な事件等が相次いで発生し、社会に不安を与えている。それに呼応するかのよう、様々な学校段階においても病理的な現象が生じて社会問題化している。こうしたいわゆる教育問題に対処するために、文部省をはじめとする多くの機関において諸々の対策が講じられている。新聞紙上をながめてみただけでも、注目に値する教育関連の報道に接しない日はないと言っても過言ではないほど、事態は混迷し深刻化している。たしかにこのことは、特に国際化や情報技術などの進展によって、あるいは長引く構造的な不況の影響によって、わが国の政治、経済、文化などの社会全体が大きな転換期を迎えていることとも密接に関連しているであろう。したがって、こうした問題を一気に解決するすべが望まれるべくもなく、それは一筋縄では行かないことも確かであろう。しかし、それにしても次々と生じる多種多様な問題に対してめまぐるしく立てられる方策には、時には軽拳妄動の、時には隔靴搔痒の感が否めない場合もないわけではない。本稿では、われわれに突きつけられた緊急の諸課題のうち、現在進行している教育課程改革を一瞥して、この問題の本質は教育ないし学習において「知識」というものをどのように捉えるかという点をめぐって存在しているとみなして、そのアポリアからの脱出を図るために、古代ギリシア以来の伝統をもつ「精神科学」の概念を解明することによって、そもそも知識を習得するとはどのようなことかについての考察を試みる。

1. 学習指導要領の改訂

平成10年（1998年）12月に、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領の三つが、平成11年（1999年）3月に、高等学校学習指導要領と、