



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「教育課程論I」の内容の論理的脈絡に関して：シンボル体系あるいはシンボル形式に着目して
Author(s)	大竹, 政美
Citation	北海道大学教職課程年報, 7, 23-28
Issue Date	2017-03-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/64671
Type	departmental bulletin paper
File Information	040_2185-9809_7.pdf



「教育課程論 I」の内容の論理的脈絡に関して ーシンボル体系あるいはシンボル形式に着目してー

大竹 政美

0. はじめに

本稿の目的は、2016 年度に実施した授業科目「教育課程論 I」の内容の、必ずしも明示的ではない論理的脈絡を履修者がたどりやすくするべく、総論部分の簡潔化と、各論部分での諸教科の取り扱いの充実とを図ることである。ここでは、

教育課程を構成する諸教科に照応する諸々の学問の体系／存在形式としてのシンボル体系／シンボル形式への着目、
という点に限定して論ずる。

(1) 「教育課程論 I」の目標

「教育課程論 II」は潜在のカリキュラムを取り扱うのに対して、「教育課程論 I」は顕在のカリキュラムを取り扱う。

「教育課程論 I」の担当教員としては、

人類が構築した学問・文化が人間形成の観点から子どもの学習段階に即して再構成されることによって、教育課程が成立することを明らかにする

ことを目指し、履修者には、

教育課程を全体として理解したうえで、教育課程〔を構成する諸教科の一つ〕の一部

（各自が「教科に関する科目」に指定されている科目で〔専門的に〕取り組んでいる

勉学が有意義な関連性を持っている部分）を構想する

ことを課題としたレポートの執筆・提出を求めた。

(2) 「教育課程論 I」の内容

次のとおり、0. と 1. が総論部分であり、2. と 3. が各論部分である。

0. 教育課程とは何か

0. 1 教育課程の構造 (第 1 回)

0. 2 人類が構築した学問・文化の再構成としての教育課程 (第 2 回)

1. 教育課程の諸階層

1. 0 教育課程編成の作業と実践的研究課題 (第 3 回-1)

1. 1 学校教育目標 (第 3 回-2)

1. 2 教科の目的・目標、領域 (第 4 回、第 5 回-1)

1. 3 授業目標、教育内容、教授プログラム／単元 (第 5 回-2)

2. 諸教科の教科カリキュラムに関してー教科教育の目的と領域をめぐってー

2. 0	学習指導要領改訂の経緯と基本方針	(第6回-1)
2. 1	自然科学教育	(第6回-2)
2. 2	社会認識教育	(第6回-3)
2. 3	国語教育	(第7回-1)
2. 4	外国語教育としての英語教育	(第7回-2)
2. 5	数学教育	(第8回-1)
3.	「総合的な学習の時間」をめぐって	(第8回-2)

0. で教育課程の定義と本質規定(上記の(1)の担当教員の側の目標を参照のこと)とを行い、1. で各教科に限定して、

学校教育目標(1. 1)、

各教科(の中の一つの領域)の、小・中・高を通した／小・中・高のそれぞれの段階における諸々の教育内容が成す大局的な順序構造(1. 2)、

各教育内容の、およびそれを具体化した教授プログラム(教材の構造と教授過程(学習過程を伴う)が一体となったもの)の、局所的な順序構造(1. 3)、

という3つの階層を認定した。

2. で、諸教科の教科カリキュラムを、各教科教育の目的と領域に焦点を当てて、論じた。3. で、「総合的な学習の時間」が各教科とともに広義の教科指導に含まれるが、後者は照応する学問の構造に基づいて編成されるのに対して、前者は現実的な課題をテーマとすることを確認した。

2016年度版では、0. 2の教育課程の本質規定が1. 2の大局的な順序構造とどのように関連し、それが2. の諸教科の教科カリキュラムのそれぞれでどのように現れているのか、という論理的脈絡が必ずしも明示的ではない。

そこで、1. を圧縮し、0. と2. の橋渡しとなるように改良を加える必要がある。そのカギとなるのは、シンボル体系あるいはシンボル形式への着目である。

1. シンボル体系あるいはシンボル形式をめぐって

教育課程において、各教科は、それぞれ固有の対象領域を持った何らかの学問に基礎づけられて編成されるべきである。

現行の2008年・2009年版学習指導要領は、「思考力・判断力・表現力等の育成」に関わって、「言語に関する能力の育成」を強く打ち出している。しかし、言語にというよりはむしろ、各教科に照応する学問の体系／存在形式としてのシンボル体系／シンボル形式に着目することが重要である。

シンボル体系／シンボル形式の中心は、形式的には用語体系(terminology)だが、内容的にはそれによって担われる概念体系である。そのような概念体系を「概念装置」¹として

¹ 内田義彦『読書と社会科学』、岩波新書(岩波書店、1985年)、pp. 133-209

学習者が身につければ、世界（自然―人間―社会）を捉えることができるようになるというわけである。

ここで、ハワード・ガードナー（Howard Gardner）が近代の世俗的（＝宗教的に中立な）学校に割り当てられた任務として、

表記法の洗練、

（各）学問の範囲内の諸概念、

（各）学問の範囲内の説明と論法の諸形態、

という 3 種類の知識の「提示」を挙げていること²に注目したい。ただし、これらは理念あるいは要請であって、十全な実現は必ずしもされていないことに注意されたい。

ガードナーは、人間のシンボル能力に特別の興味を示した 20 世紀の哲学者の一人として、エルンスト・カッシーラー（Ernst Cassirer）を挙げている³。

カッシーラーのシンボル形式の哲学の合理的核心は何だろうか。彼の、シンボル形式の解釈は、「シンボル形式が客観的に規定されたものであることを否定する」ものではなく、「シンボル形式がまさに客観的に規定されたものであるということの根拠を説明し、これを一般的原理から理解しようとする」ものである。あらゆる対象領域において、「客観性と真理を証明する」ためには、「与えられた固定的な存在を単に模倣し模写する」のではなく、「形式付与という根源的原理」に基づいた「構築」を行わなければならない、という洞察が肝要だとする⁴。

カッシーラーのこの哲学に基づけば、2016 年度版の「2. 諸教科の教科カリキュラムに関して」の部分を、各教科における世界認識・構築のさまざまな仕方を、その独自性において、かつ統一的に把握することができるものとして改訂することができる、と予想される。

2. 諸教科の教科カリキュラム

(1) 自然科学教育

トーマス・S. クーンの「歴史的科学哲学」の基本的な考えは、科学の発展を辞書の変遷のアナロジーでとらえるというものである。科学革命とは、アリストテレス自然学の辞書がニュートン力学の辞書に変わったりする事件のことである⁵。

クーンによれば、言語は、世界に向かいあった面と、言語内部へと向かいあった面とを

² Howard Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, (BasicBooks, 1991), pp. 131-132

³ Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (BasicBooks, 1983), p. 25

⁴ エルンスト・カッシーラー『シンボル・技術・言語』、叢書・ユニベルシタス（法政大学出版局、1999 年）、pp. 47-48

⁵ 佐々木力による解説、トーマス・S. クーン『構造以来の道』（みすず書房、2008 年）、p. 459

持っている。言語は、世界の一つの描像を呈示している間は、その描像のさらなる修正や完備を促しているだけである。しかし、言語は、世界のそれまでの描出とは異なったスタイルを考案するとき、言語の使用者に、世界に対する新しい見方の習得を促すことになる。言語の内的なシステムの組み替えと、世界の新しい見方の双方を同時に学ぶように促すのである。こうして、自然科学の、実験や記号的一般化も含めた現象への接近のスタイル、すなわち、自然科学の言説（＝上記の 1. の説明と論法の諸形態）の分析が可能となる⁶。

学習者が既存のシンボル体系／用語体系（terminology）から、習得されるべきシンボル体系／用語体系へと移ることを社会的実践として可能にする自然科学教育の教科カリキュラムの編成が課題となるのである。

(2) 社会認識教育

ここでは、社会諸科学の一般理論の概念体系の習得だけではなく、それらの体系を適用した個別の歴史的事象・時代の認識／個別の社会的問題の把握・考察も問題となる。二つの系統から成る教科カリキュラムが編成されるべきである。

社会科学者は「法則定立的」研究を目指し、歴史学者は「個性記述的」分析を行うという二分法は、それほど自明なものではない⁷。

何らかの概念への包摂という、ある程度の一般化によってこそ、歴史的個体（一回限りの、個々の時代や事件や人物）の独自性が明らかになるのである。この一般化、つまり共通言語としての概念の適切な使用は、みんなに理解されうる共通の土俵に上ということである。例えば、1789 年にフランスで起こった諸事実を「革命」という概念で表示すれば、それとの比較によって、17 世紀のイギリスの事件を何と呼ぶべきかといった問題についての学界での共同の討議が深められる。こういう共同の討議が可能になることが、歴史学〔あるいは歴史認識〕の「客観性」につながる⁸。

(3) 国語教育

日本語リテラシーの豊富化に関する限りでは、談話・文章の構造・構成を対象とする知識を使用して行うトップダウンの処理と、言語体系（音韻体系・文字体系、語彙体系、文法体系）の知識を使用して行うボトムアップの処理を協応して現実に言語運用を行うことを可能にする教科カリキュラムの編成の課題に尽きる。

また、文学教育では、文学作品（ここでは、小説に限定する）の、想像力を喚起する仕組みを記述・説明する文学理論の一般的な概念体系を習得していく系統と、その体系を適用して多様な、個性的な文学作品を読んでいく系統とを、相互に行き来できるようなもの

⁶ 伊藤邦武「パラダイム論の展開」、内井惣七・小林道夫（編）『科学と哲学』（昭和堂、1988 年）、pp. 205-206, 207

⁷ 保城広至『歴史から理論を創造する方法』（勁草書房、2015 年）、p. 44

⁸ 遅塚忠躬『史学概論』（東京大学出版会、2010 年）、pp. 78-79

として用意する必要がある。文学作品の読みの技能あるいは方法が、理論的な概念体系に支えられることによってより豊かに発展していくことに注意されたい。

われわれがなぜ小説を読むかということは、小説が虚構（fiction）であることに強く関わっている。作品を読む中で、われわれは日常世界とは別の、ある特別な世界に対峙している。われわれが読書行為で追い求めるものは、現実世界ではない。小説は読みの方向を指示するだけであり、読者が想像力を駆使し、空白を埋めてこそ、テキストが生成される。想像力は、現実には限界づけられたわれわれの世界を拓けることを可能にする。小説を読むことによって、われわれは現実世界から脱出し、日常性を相対化することができるのである。小説を読む楽しみは、想像力の関与の点から、二段階に分けることができる。第一段階は、小説の言葉からイメージを喚起する楽しみであり、第二段階は、小説の、想像力を喚起する仕組み自体について想像する楽しみである⁹。

(4) 外国語教育としての英語教育

現実社会では、さまざまな社会文化的状況に応じて、それぞれに適切な言語表現が用いられる¹⁰。

したがって、談話・文章の構造・構成を対象とする知識や社会文化的知識を使用して行うトップダウンの処理と、言語体系（音韻体系・文字体系、語彙体系、文法体系）の知識を使用して行うボトムアップの処理を協応して現実に言語運用を行うことを可能にする教科カリキュラムの編成が課題となる¹¹。

そのような教科カリキュラムは、言語運用に寄与する諸々の能力（competence）を習得していく系統と、それらの能力を適用して多様な言語運用を行っていく系統とを、区別しつつ関連付けたものとなる。外国語の技能が、諸々の理論的な枠組みに支えられていることに注意されたい。

(5) 数学教育

数学は抽象的な概念を扱う学問である。子どもたちの「なぜか」という疑問の答えは、数学を深く学んではじめて理解できる。現代数学では、公理は議論の出発点となる約束になっている。しかし、そう決めるにはそれだけの理由がある。その理由を少しでも明らかにしてくれるのが、学習段階に応じて出てくる数式の意味である。数式の意味を手がかりにして、数式の背後にある世界を想像する、そして、その想像力を、逆に形式を手がかりにして自由に構成していくことである。人が数学の形式と論理に支えられて知っているこ

⁹ 真銅正宏『小説の方法』（萌書房、2007年）、pp. 21, 24, 25, 96

¹⁰ アンドリュウ・D. コーエン「語用論の基礎概念」、石原紀子（編著）『多文化理解の語学教育 語用論的指導への招待』（研究社、2015年）、pp. 10, 9

¹¹ 江原美明「第11章 4技能と音声・語彙・文法指導」、岡田圭子ほか『基礎から学ぶ英語科教育法』（松柏社、2015年）、pp. 188-191

とは、すべての人に共有可能な知識である。形式と論理が数学的知識の正しさの普遍性を保証している。しかし、数学者が直感的に知っていることは、そのままでは数学者の個人的な知識である。数学者の活動〔あるいは数学的活動〕とは、想像力に支えられた個人的な知識をすべての人と共有できる形式的な知識に変換していくことだといえる¹²。

数学の形成に、自然の数学化と数学の自己構築という二つの契機が見られるのである。数学教育の各局面において、これら二つの契機（しばしば矛盾的に現れる）を考慮することが有効である¹³。

¹² 瀬山士郎『数学 想像力の科学』、岩波科学ライブラリー（岩波書店、2014年）、pp. 92-93, 102

¹³ 森毅『数学文化の歴史と教育』、現代教育 101 選（国土社、1991年）、p. 108