

長田新の学科カリキュラム論における主体に関する考察

—生活・ヒューマニズム・道徳教育に着目して—

田 邊 尚 樹

1. はじめに

本稿は、長田新（1887-1961）の学科カリキュラム論における主体を、その成立と展開を描き出しながら考察するものである。その際、学科カリキュラム論が生活とヒューマニズムをもとに成立し、道徳教育論へ展開したことから、これら三点に着目する。

長田は、戦前と戦後の教育学をつなぐ「ミッシングリンク」として位置づけられ¹⁾、教育学において重要な人物として周知される。ここではまず戦前後の長田教育学を追跡しながら学科カリキュラム論の登場を確認しておこう。

長田は長野県に生まれ、広島高等師範学校を経て、1912年に京都大学文学部哲学科に入学した後、卒業論文「ボランティアの教育学」を1915年に提出して卒業した。卒業後、長田は澤柳政太郎の私設助手となり、澤柳が創設した成城小学校（以下、成城小）で、「子どもの諸発達を生理学的知見から捉え、それと対応する「教科」の構造や特性を実証的知見から見抜き、『教科』の改革を極めて先導的かつ革新的」な教科教育改革を実施した²⁾。さらに1922年には、澤柳や小西重直らとドイツへ教育視察に行き、当時のドイツ教育学を牽引したナトルプ、シュプランガー、リット、ケルシェンシュタイナーなどを訪問した³⁾。これらの経験から、長田は教育哲学・教育古典・教授学という三つの課題を設け、「哲学イコール人間形成」としての教育哲学⁴⁾やヘーゲルの「哲学史即哲学」にならった「教育史即教育学」⁵⁾などの方法から課題に取り組んだ。これらの方法は、「否定による統合（止揚）」という長田特有の弁証法⁶⁾と、「否定による肯定即ち歴史に媒介される『止揚』によって到達」する「歴史発展」観⁷⁾に下支えされる。これらの課題と方法は戦後長田教育学まで一貫された⁸⁾。

戦後長田教育学は弁証法と「歴史発展」観をもって次の五期に発展した。①文化国家論と平和教育、

②新教育批判、③「歴史的主体」を目的とした「歴史的教育学」、④社会科学的な立場に立つ「社会科学的ヒューマニズム」、⑤「民族の独立と自由解放」と「国際理解と世界平和」を追究する「民族解放の教育学」と「政治主体の形成」。これら五期は、「教育運動・平和（教育）運動等の社会的実践の推進」による結果といえる⁹⁾。本稿はこのうち1950年の論文「新教育の基本的なるもの」で新教育を批判し、『原爆の子』のように近代がもたらした戦争の凄惨さを直視しながら平和を希求した②の時期と、1952年の「教育作用の社会史観」から1955年のソ連・中国への教育視察までに、実存的な主体としての「歴史的主体」を目的とした「歴史的教育学」が展開された③の時期に着目する。なぜなら、学科カリキュラム論がまさに「新教育の基本的なるもの」で登場し¹⁰⁾、③の時期以降に平和を目的とした道徳教育論として展開されたからである¹¹⁾。

先行研究において、学科カリキュラム論は、「生活」には外面的と内面的の二契機があり、内面的な世界にこそ人間に固有の生活があるといういわば氏（長田—引用者）の「生活」観に依拠しながら構築された、学科を中心としたカリキュラム論とされる¹²⁾。長田の生活観についてはヒューマニズムと不可分だという指摘があり¹³⁾、それゆえ学科カリキュラム論もまたヒューマニズムの側面を持つと考えられる。

だが、学科カリキュラム論は先行研究においてその実践性について指摘される。高橋智によれば、五十嵐巖が長田の平和教育論を「リアリティと変革のエネルギーをもっている」と評したものの、「社会の実相に十分に立ち入って子どもの生活と活動のリアリズムを把握する^{ママ}中で子どもの諸能力と人格の発達に則して平和を創造する主体のすじ道と方法を明らかにするという点に弱さ」が依然あると指摘する¹⁴⁾。同様に、船山謙次は、長田の生活観が「教育実践の場でどのように具体化されるのか」が不明

確であるために、学科カリキュラム論が登場した1950年当時に周知されなかったという¹⁵⁾。そのため、学科カリキュラム論を主とした考察は、管見の限り船山の戦後初期カリキュラム改造運動における学科カリキュラム論の考察のみだ。

このように、先行研究では、長田の平和を目的とした道徳教育論と彼の生活観の不透明性から、学科カリキュラム論の実践性を課題とした。しかしながら、先行研究では、学科カリキュラム論がどのような理論として構築され成立したか、そしてどのように平和を目的とした道徳教育論へと発展したかが明らかにされていない。さらにいえば、長田がなぜ生活観をもとに構成したカリキュラムを学科カリキュラム論と称したか、という問いも残されている。これらの課題を解決するために、まず学科カリキュラム論の成立過程を追いつながり理論構造を分析し、平和を目的とした道徳教育論への展開を描出することで学科カリキュラム論の意義を明らかにしなければならない。ただし、学科カリキュラム論が、長田が平和と主体を主題とした戦後初期に登場し、ヒューマニズムの側面を持つ長田の生活観をもとに理論化されたことから、後述するように主体を度外視することはできない。それゆえ本稿では学科カリキュラム論における主体を分析視角としながら、以下のように課題に取り組む。

本稿では船山の考察から学科カリキュラム論の同時代的な位置を明確にし（第2節）、学科カリキュラム論の問題意識と理論構造を分析する（第3節）。その上で、当時の長田教育学が主題とした主体と学科カリキュラム論を考察し（第4節）、学科カリキュラム論から平和を目的とした道徳教育論への展開を明らかにする（第5節）。結論を少々先取りすれば、学科カリキュラム論は、教育内容を計画的に構成したものというよりも、弁証法と「歴史発展」観から生活とヒューマニズムをもとに主体の形成を中心とした理論であり、より詳言すれば戦後初期という時代空間に求められた平和を創造ないし生成するような主体の形成を企図した理論であったと考えられる。

2. 学科カリキュラム論の位置—船山謙次の戦後初期カリキュラム改造運動の考察から

本節では、学科カリキュラム論の同時代的な位置づけを、船山の戦後初期カリキュラム改造運動における学科カリキュラム論の考察から明確にする。戦後初期カリキュラム改造運動は、コアカリキュラム連盟をはじめとした戦後初期におけるカリキュラム運動を指す。船山によれば、同運動は1946年の米国教育使節団報告書と翌1947年の学習指導要領に端を発したとされる。報告書は、「教育課程は特定地域の児童生徒の個性・興味・能力に応じて、中央官庁（Central authority）と現場教師との協力によって編成されなければならないことを勧告し」た。これによって、戦後初期において、「地域における教育課程編成の問題が、教育現場の現実的課題となった」¹⁶⁾。そして、翌1947年の学習指導要領は心理学や社会学などの実証科学に依拠するプラグマティズム経験主義に基づく授業を求めた¹⁷⁾。戦後初期カリキュラム改造運動はこれら二つを端緒に開始し、次の二つの論争が展開された。一つは、地域社会の実態を把握しながらカリキュラムを構成しようとしたカリキュラム論争だ。もう一つは、戦前以来の教科主義を批判的にとらえながら戦後の新たな教育に変革しようとしたのが教科論論争だ。まず前者を見ていくが、カリキュラム論争では、コアカリキュラムに戦後新教育の可能性をみたコアカリキュラム連盟（以下、コア連）と、民衆の立場から変革的科学的な生活論理に基づいた地域教育計画¹⁸⁾や戦後生活綴方という二つの系譜が構成された¹⁹⁾。

前者のコア連はコアカリキュラムに加えてプラグマティズム経験主義に依拠し、生活や社会をコアに据えたカリキュラムの編成を試みた。だが、コア連には、船山によればプラグマティズム由来の道具主義的な知識観、有用性と功利性に基づく自然科学的心理主義的な社会適応主義などの問題があった²⁰⁾。これを受け、矢川徳光は「はいまわる経験主義」と批判し²¹⁾、系統主義教育への転換を推進した²²⁾。

一方、後者の地域教育計画と戦後生活綴方運動を挙げる。戦後生活綴方運動の代表とされた無着成恭の『山びこ学校』の衝撃は、教育界の範囲をこえて、日本の社会科学の認識のあり方への批判的反省

にまで及」び、従来の抽象的な社会科学認識ではなく日常生活から立ち上がる具体的な社会科学認識への転換が提起された²³⁾。たとえば、同運動を展開した一人の大田堯はコア連批判を表明しながら²⁴⁾、戦後生活綴方を対象に1950年代はじめから全国各地で地域調査を実施し、他方で地域に根ざした教育の実践として本郷プランと呼ばれる地域教育計画を実施した²⁵⁾。大田の試みは、「封建的服従の人間を作るための教育法式」を「徹底的に打破して」、「今日まで吾々が教育実践の中で正しいものとして描いていた人間像が前近代的なものであることを痛切に反省するとともに、新しい時代の人間像の描き方に力を極めて追究の工夫を注ぐべき」という意識からだった²⁶⁾。しかし戦後生活綴方教育は専門化分科化（セクト主義）したことで、「教育実践者や子どもの側からみれば、教育実践や人間形成の全体性とその視野を放棄することであり、したがって主体性をうしなうことだった」、と限界点を抱えていた²⁷⁾。

このようなカリキュラム論争の一方で教科主義論争が展開された。教科主義は、「教科書主義、教師中心主義、言語主義、論理主義、記憶中心主義、試験中心主義であるとされる伝統的教科主義」、すなわち生活から遊離した抽象的な知識を教育内容とするものととらえられた。それゆえ教科主義論争では、日本民主主義教育協会（民教協）の国分一太郎が述べたように、「伝統的教科主義」を克服し、子どもの自主的自発的学習を前提として文化・科学・学問の体系と教授を重視した「新教科主義」を打ち立てることが目指された²⁸⁾。このような教科論争の先駆的な試みとして、船山は学科カリキュラム論を位置づけた。なぜなら、学科カリキュラム論はコア連の社会適応としての生活観を批判しながら生活と学科（教科）を相互媒介するものととらえ直すことで、それまで抽象的とされた学科ないし学問が生活から立ち上がる具体的な知というイメージの提示を企図したからだ。このように、学科カリキュラム論はコア連が抱えた社会適応や、生活との相互媒介という根源的な問い直しによって学科（教科）の伝統的なイメージなどの課題を乗り越えようとした点で、同じく新教科主義を牽引した歴史教育者協議会（歴教協）、数学教育者協議会（数教協）、科学教育研究協議会（科教協）などと一線を画したとされる²⁹⁾。

船山の戦後初期カリキュラム改造運動における学

科カリキュラム論に関する考察は、学科カリキュラム論が社会適応や「主体性」の喪失という課題に対して、生活と学科（教科）の相互媒介という視点から乗り越えようとしたことを示すのである。では、長田は実際にどのように学科カリキュラム論を構築したのか。次節では、学科カリキュラム論の理論構造を、その背景にある問題意識を確認しながら分析する。

3. 学科カリキュラム論の理論構造—アメリカ新教育と戦後新教育への批判をもとに

学科カリキュラム論は、前述の通り、新教育批判を主旨とした論文「新教育の基本的なるもの」（1950）で初めて論じられた。したがって、本節では同論文を手がかりに学科カリキュラム論の理論構造を分析する。

長田は「新教育の基本的なるもの」にて、①近世教育史のうちベスタロッチを中心に「自己活動」と「直観」が基本的な教育原理とされてきたこと、②生活を手がかりに自己活動と直観の教育と戦後新教育が依拠するプラグマティズム教育学との相違点を明示、③その生活と教育の関係性を生活カリキュラムとして考察、④生活カリキュラムと学科カリキュラムの関係性、⑤学科カリキュラムと社会原理としての社会形態の歴史、これら五点を論じた。

まず教育原理としての自己活動と直観について、長田はまず自己活動が「我々人間の固有な独自の在り方に根拠を有」つ、したがって「人間が人間以外の他の一切の被造物と異なる最も本質的なものは自由乃至自主性であつて、人間は自ら考へ・自ら感じ・自ら意志し実行するところに人間本来の在り方が考へられる」という。これは、「人間をして自己に固有な独自の行動を取らせることを外にして人間形成の術はな」く、「人間は人間らしく行動させることに依つてのみ人間として形成される」という長田の人間形成観に依拠する。そして、長田は、このような人間形成観から自己活動を重視することがルソー、ベスタロッチ、フィヒテ、フレーベルなどの近世教育史における新教育の共通因子として見なせるという。

一方の直観について、コメニウスの『世界図絵』のように実物の認識を重視する「認識論上の模写

説」から、「人間の形成を認識の形成である」という考えに基づき、「カントと共に認識論上のコペルニクスの転回を企図した彼（ペスタロッシー引用者）は、自己活動なしには直観はない」と自己活動に依る直観へと発展したという。自己活動と直観を論じたペスタロッシー教育思想が「働くことに依つて学ぶといふ見地」に立ったように、「現代の亜米利加教育の一つの標語でもある「なすことに依つて学ぶ」(Learning by doing)といふ見地を打ち樹て、仕事場と教室乃至工場と学校との一体化を企図し」、ドイツでは「古い学習学校 (Lernschule) は新しい労作学校 (Arbeitsschule) となつた」という。しかし、「労作は恰もそれが理科教授における実験のやうに、屢々意図的な作為に依つて不自然になることがある」。なるほど「ペスタロッシーの教育学の中には、周知の如く合自然性の原理があるが、その合自然性の原理に依れば労作よりは生活の方が一段と学習者に取つて自然的でもあればまた真実でもある」、と長田は述べる。ただし、ペスタロッシーという生活は「一般的な市民社会の生活」を意味し、彼の「生活が陶冶する」(Das Leben bildet.) の生活もまた同意であると、長田はいう。この生活観は、20世紀初めのドイツ教育学を牽引したナトルプの社会的教育学や「社会的理想主義」に継承された。長田は、このような生活の原理と社会の原理に基づく教育思想は「今日人々が新教育の名もて呼ぶところの社会科・生活カリキュラム乃至は地域社会学校の基礎原理ではなからうか」と述べる。だが実際には、戦後新教育の社会科、生活カリキュラム、地域社会学校が、このような自己活動と直観を継承していないという³⁰⁾。

長田は、「教育上生活の原理を如何に強調しても強調し過ぎる憂ひないと言つても、併しこの原理が無条件的に教育に妥当するとは言へ得ない」と、教育における生活の原理の限界性を示す。というのも、「生活の内容は屢々経験論的に考へられるが、問題の一つはここにある」。長田によれば、アメリカ新教育で「普通生活と言はれる時、その生活の内容は屢々経験論的に考へられ」、「例へば子供の四肢五体を空間的な広がりをもつ環境で働かせるといふ意味に解されるのが最近の新教育の普通であるが」、「単に四肢五体を空間的な広がりをもつ環境で働かせる」といふことは謂はば外面的な生物学的な生活であつて、そこにはまだ吾々に固有な意味の人間の生

活は見られない」³¹⁾。その上で、「経験論や功利主義やプラグマティズムを基礎とする教育学的見地に立つて、生活を外面的に考へる新教育を少なくとも無条件的に是認することは出来ないだらう」と、アメリカ新教育の問題点を指弾する³²⁾。

アメリカ新教育の問題性は、長田によれば「心理化」と「社会化」にある。「心理化」では「プシヒエ (Psyche) が主体となつてロゴス (理性 Logos) は必然に排除され」、「理想性に基づく目的概念の欠け」た教育となる。「かうした心理化に依つて亜米利加の教育学が教育学と言ふよりは寧ろ一個の「教育工学」となりつつあることを人は見逃すべきではない」、と長田は警鐘を鳴らす³³⁾。

一方、「社会化」とは、「亜米利加の社会化が一面においてはダーウィンやラマルクの生物進化論乃至産業革命に依つて少なからず影響されてるから」、「社会への順応であつて、勝義における社会の改革乃至改善は少なくとも二義的である」。これについて、長田は、「単なる環境への順応には自由はない。自由のないところには人間の自主性がない」ことを問題提起し、続けて「惟ふに人間は一方環境に依つて作られつつも尚ほ自ら環境を作るところに自由もあれば自主性もあつて、そこに人間としての権威がある」と、前節でみた「自由」を求める主体形成が社会化によって脅かされることを問題視する³⁴⁾。

このように、プラグマティズム経験主義を中心とするアメリカ新教育における「心理化」と「社会化」は、実際には教育を「理想性」がない「教育工学」として指弾したのである。

この指摘は戦後新教育の生活教育に向けられている。長田は、「児童が直接体験出来る経験乃至生活はその有つ具体的全体性」を「比較的素朴な性格」とするにとどまり、児童の純粋な経験をそのまま教育を考える「教育即生活」という考えに限界があることを自覚する必要があるという。そこで長田は、「社会科にせよ、生活カリキュラムにせよ、地域社会学校にせよ、苟くも生活を原理とする教育は教科の初歩の段階（「直観のイロハ」一引用者）に妥当なものと言はなくてはならない」、という。

長田は、教育と生活の止揚を媒介する「学」すなわち教科に注目しながら教育における生活をとらえた。長田によれば、「学と呼ばれる理論的体系は、それが自然を対象とするか精神を対象とするかに論なく、何れも与へられた吾々の生活をより真なるも

の・より善きもの・より美なるもの、一言に言って理想的なものにすることを本来の使命としてゐる」。ここに、「生活カリキュラムもそれが単なる生活ではなく、苟くも人間形成の意図を有つカリキュラムであるためには、必然に学に媒介されて、克服され止揚しなくてはならない」所以があるという³⁵⁾。

ここには「学」がもつ二つの特徴がある。一つは、「生活カリキュラムと学科カリキュラムとは本来同根である」ことだ。「学問が生活を目的とし、生活のために発達して来たものであるとすれば、そしてその学問からカリキュラムが編まれたものであるとすれば、学科カリキュラムもまた生活に基づくもの」と考えられるという。もう一つは、「学」もまた歴史の中で発展してきたことから、歴史性を帯びていることだ。学問は人間が生活のなかで直面した問題に対処する中で発達してきたものであり、それは自然科学と精神科学の両者に共通する。これら二つの特徴は、自然科学や精神科学などの学問がよりよき生活を求める人間が主体的に活動した産物であり、それゆれ人間の「主体」の歴史を帯びているという。だがもちろん、「生活」と「学科」が同一というわけではない。「学科カリキュラムは既成の学問から、だから謂はば上から下への方向を取つて形成されたものであり、生活カリキュラムは生活から、だから謂はば下から上への方向を取つて形成されたものである。ここに上から下へと下から上へといふ相反する両極が考へられる」。その上で、異なる両者が「互ひに自己の可能性とその限界との自覚に依つて、一面自己を主張しつつも他面自己を否定し、この自己否定に依つて互ひに他を容れ、このやうな仕方に依つて相互に媒介し、以て教育作用といふ楕円の一全体が調和あるコスモスになる」という。長田はこのような「生活」と「学科」の一元的調和的關係を「人間教育の世界」と呼び、生活に順応する教育ではなく生活を理解する教育を目指したのである³⁶⁾。

だが、長田は「生活カリキュラム」と「学科カリキュラム」が「人間教育の世界」を形成したとしても、「世界史的の視野と展望とが無くて企図される社会的な新教育運動こそ危険極まる妄想であると言はなければならない」と、カリキュラムもまた歴史観を持つことを要求する。ここでいう歴史観とは「ゲマインシャフトからゲゼルシャフト」への変転を見る社会形態の歴史を意味する。長田は戦後の

新教育におけるカリキュラムがこのような歴史観から、「根強く蟠踞してゐる封建文化の残滓を一日も早く破碎して」、「市民社会を実現する」という「二重の歴史的課題」を負わなければならないと指摘した³⁷⁾。つまり、学科カリキュラム論の理論構造は、「生活カリキュラム」と「学科カリキュラム」の相互媒介と、社会形態の歴史という戦前後の長田教育学の特徴的方法である「歴史発展」観という二本の柱によって構成されるのである。

4. 学科カリキュラム論を支える二つの歴史観と主体—自由の世界史観と教育作用の社会史観

前節で述べたように、学科カリキュラム論は生活を社会生活とした上で、生活と学科の相互媒介と社会形態の歴史という二本の柱によって構成された。このような姿勢は、勝田守一や中内敏夫が明らかにしたように、「経済生活の向上に役立つ人間の育成という観点から教育内容の編成をめざそうとする」「経済的教育学」を提唱した、成城小学校における教育内容改革論ですで見られた³⁸⁾。教育内容改革論では、権力者を主体とした政治史ではなく、「社会生活の構造と機能、社会発展の原動力と法則を明らかにする」経済史や産業史を教授内容とする歴史教育を大きく打ち出したのである³⁹⁾。このような歴史教育論は、修身教育として実質的に機能する歴史教育とは対照的であり、教育内容改革として根本的な批判を加えた点に及川平治や木下竹次など大正新教育の主な論者にはなかった特異性があるとされる⁴⁰⁾。

このように、長田は戦前から経済史や産業史の観点から社会生活をとらえ、学科カリキュラム論もまた社会形態の歴史に依拠しながら構築させた。では、学科カリキュラム論を構成する社会形態の歴史をとらえる「歴史発展」観とは何か。さらに加えれば、社会形態の歴史から浮上する「二重の歴史的課題」をなぜ負う必要があるのか、という問いが立つ。

長田はこの問いに対して、1950年前後に主体と社会形態の歴史について論じた論文「自由の世界史観」(1949)と「教育作用の社会史観」(1952)(以下、「社会史観」)⁴¹⁾で答えている。

「自由の世界史観」は、「自我が自己を実現して行く」「外からの束縛乃至強制を排除するのが自由」と

して内面的個人的な主体形成を示したヘーゲルの絶対精神が、その後ペスタロッチによって内面的個人的な自由に加えて外面的社会的な自由の獲得へと発展した歴史を描いた。前者の自由は「理性の自由であり形而上学的の自由であり内的の自由である」ことから、「この闘争は自己が自己自身の内へ内へと、自己自身の最内部へ勇敢に突き進んで」いくという。ペスタロッチはこのような「個人的自由」に加えて、人間が「外に求め、他人を相手に、だから社会的に獲得しようとするいわば遠心的な外面的な自由」、すなわち「社会的自由」をも求めることを見抜いたという。これを踏まえ、長田は戦後の民主主義を求める運動などの「社会運動・政治運動乃至経済運動」を「個人的自由」と「社会的自由」を獲得するための闘争と考える。このような闘争は長田にとって、「吾々が義務や責任を果たす自省・自戒乃至自己形成」のあり方の模索でもあるという⁴²⁾。

長田は、戦後民主主義社会における新たな人間形成を発見するため、「個人的自由」と「社会的自由」を獲得する主体形成論が、ヘーゲル以後にキルケゴールなどの実存哲学を経て、アメリカのプラグマティズムに継承されたという実存哲学の歴史を描く。このなかで、ヒューマニズム論としてのプラグマティズムは、主体性を求めながらも主体性を排除してしまうという二律背反を抱えていたと指摘する。プラグマティズムは「知識の前に生活を、詳しく言えば経験・行動・生活を措定する」、「絶対主義乃至理性主義と相反する経験主義の立場」に立つため、ここでの「生活とは環境に対する適応で、この適応のために吾々は知識を働かせる」⁴³⁾。それゆえ、人間の活動や労働が創造性を中心的価値に置くのに対して、アメリカ社会のような「ゲゼルシャフト」が「利潤」を中心的価値に置くことによって、「ゲゼルシャフトにおける労働は一個の商品として取扱われ」、「その結果労働者は自己の主体性を失って奴隷に転落する」。このような主体の喪失について、デューイは、「新たな時代と調和出来る理想乃至観念を現代人に与えることが必要であ」り、「産業革命の齎らした近代的な社会に依つて作られつつ近代的な社会を作つて行く個人の形成を企図する」「新しい個人主義」の発見が求められるとした⁴⁴⁾。このように、長田は人間が内面的個人的かつ外面的社会的な自由を獲得しようとするところに主体が出現すると考え、長田の「自由の世界史観」はこのような

主体を歴史の中に捉えようとする観点ということが出来る。しかし同時に、これは「ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへ」の変転のうちに主体を把握する観点の必要性を示す。

長田は論文「教育作用の社会史観」で、ヒューマニズムをとらえる社会史観の必要性を述べる。長田は、「吾々がこの吾を真に具体的に現実的に生命的に考へるならば、それは一定の時一定の所に一定の課題を負ふて生れ、生き、そして死に行くところの人間でなければならない」という。つまり、「人間が歴史に依つて作られるといふことは決して誤りではないが、併しそのやうに人間を作る歴史、その歴史そのものを作るものは一体誰なのか、歴史の世界は単に人間に与へられたものではなくて、人間自身の作るものでなくてはならない」ということを意味する。したがって、「人間を作ることに依つて歴史を作るのが教育であ」り、「真に具体的に生命的に教育の目的を把握しようとするれば、吾々は歴史的現実乃至歴史的運命の中に身を置き総てを主体的に体现する外な」く、「そこに実存哲学の立場がある」、と長田は考えた。この「歴史的運命」とは、ランケがいう「時代の良心」ないし「人間の良心」による主体的な時代の変転を経て登場したその時代特有のものであり、たとえばルネサンスは中世キリスト教世界からの人間の解放として「自由の精神」、啓蒙主義の時代には「啓蒙精神があり、これに続いては新人文主義の精神があつた」⁴⁵⁾。「生きた人間」は、このような「歴史的運命を身に負ふことに依つて初めて自己自身人間とな」り、「歴史的現実乃至歴史的運命に身を投じて飽くまでも主体的に生き行くところに現はれて来る」。このような「主体」が「歴史的転回」をもたらす⁴⁶⁾。

「主体」による「歴史的転回」は、「ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへ」の変転に顕著に表われる。これを経済史に見れば、自然的に発生したために「各自の労働が共同体の全体への奉仕をその根本性格」だったゲマインシャフトから、人為的に発生し自己の利益を追求するため他者と対立ないし緊張関係にある資本主義経済社会のようなゲゼルシャフトへの変転といえる。一方、政治史に見れば、「封建的なゲマインシャフトより近代的なブルジョア的な市民社会」としての「ゲゼルシャフト」への変転といえる。このように長田の「社会史観」は経済と政治の観点から社会形態の変転を見る史観だっ

た。この上で、長田は、資本主義が帝国主義をもたらし第二次世界大戦という世界的人類的な危機をもたらししたこと、「吾々は今や近代的の市民社会を乗り越えて、世界を一個の家とする人類社会(menschliche Gesellschaft)を実現させる」道を「社会史観」によって示すという。

長田の「社会史観」は、「自由の世界史観」が示した、戦後の民主主義社会における内面的個人的かつ外面的社会的なヒューマニズムが、所与ではなく人間によって発見されてきた歴史を示した。その一例として、ゲマインシャフトからゲゼルシャフトへの変転を挙げ、前者の非合理を後者が合理化させる社会形態の変遷は「主体」による「歴史的転回」であり、それは「人間性の表現乃至人間性の形成」を表わす歴史的運動と見なしたのである⁴⁷⁾。長田は、このような「社会史観」を持たないカリキュラムや戦後新教育がたとえ「生活の原理と並べて社会の原理を強調しても、それが何を意味するか」不明であり、ともすれば「社会の原理」は「妄想でしかない」と批判する⁴⁸⁾。それゆえ、コア連委員長の「石山君の言われたように、単なる試行錯誤法というようなものは、まだほんとうの主体性がない」、「実験室内の実験みたいなものでは開拓できない」と、「歴史的運命」を負わない戦後新教育が「主体」を欠いていると指弾したのである⁴⁹⁾。

5. 学科カリキュラム論から平和を目的とした道德教育へ

長田は学科カリキュラム論を論じた翌年に論文「新道德教育論」(1951)で、学科カリキュラム論から道德教育論へ展開させる必要性を示し⁵⁰⁾、さらに二年後には石山との対談をまとめた『日本の運命と教育』(1953)でこの道德教育論を論じる。本節では、ここまで論じてきた学科カリキュラム論が道德教育論に展開した過程とその理由を明らかにする。

当時、道德教育を論じることは、「戦前の道德教育は国家主義・超国家主義・いや、軍国主義であったが、そういう教育のために国家がこうした悲運を招いたという」意識からセンシティブにとらえられた。このよう中で長田は、「自分で自分の運命を切り開いてゆくという自主性が欠如している、いや喪失している」と指摘した⁵¹⁾。サンフランシスコ講和条約による独立や米ソ対立などの国際的政治情勢の

緊迫感のなかで、平和問題もまた危機的状况に陥っていることを長田は問題視する。同様に石山は、「本来必要な生活原理でありながら、たまたま古いものは捨てた、新しいものはまだうちたてられないという空白状態が数年間つづいた」と述べた上で、道德教育の問題に「真剣に取り組むということ自身は、決して逆コースではない、非常に重要なことであり、いちばんだいたい根本的な問題だと思っている」と付言する⁵²⁾。

長田は、戦前の道德教育の問題点を浮き彫りにしながら戦後の新たな道德教育を構想するために「主観道德」と「客観道德」の問題、そして道德教育と生活の不可分性とそこにおける人間の矛盾の絶対自己同一を検討した。長田はそれまで「主観主義というか、独我論というか、自分一人を清くしいわば孤高を守るといった傾向があった」「主観道德」だったと、戦前の道德教育の見解を示す。それゆえ「日本ではモラルすなわち道德という言葉と人倫という言葉とがめちゃくちゃになって」おり、本来「道德と人倫、一方は主観的個人的であり、他方は客観的社会的である」と長田は改めて整理した。その上で、「道德の教育はとくに道德というものの性質から、生活を媒介として学び取らせなければならないということは動かすことができない」と述べる。つまり、長田の道德教育観は人間が生活を介して道德を理解するというものであり、人間と道德の間に生活を媒介させることが「道德教育の方法の原理」となる⁵³⁾。

では、ここでいう生活では何が起るのか。石山は「一種の矛盾、衝突、葛藤というものが起ってくる」という。たとえば、試験前に勉強しなければならないが体調を考えれば休息した方がよいという「自己内面における矛盾葛藤」、他方で親切が不親切になる「自己と他人との間の矛盾葛藤」だ。石山は「矛盾葛藤」というアポリアを越えるために、生活に即した倫理、すなわち「矛盾を自覚してはそれを統一して自分の生活に一つの筋を通す」ことが必要だという。その際、「自己内面の生活の矛盾への統一要求がいわゆる主観的道德になり、自分と他人との相互の矛盾を統一しようとする道德原理が客観道德、社会的道德になる」。

これに対して、長田は「唯一的な生活をどっこの個から見るか、どうつかむか、その見方・つかみ方によってあるいは主観道德の世界があらわれ、ある

いは客観道徳の世界があらわれる」、と石山の論を引き受ける⁵⁴⁾。しかし、生活における人間の矛盾が「自己内面における矛盾葛藤」と「自己と他人との間の矛盾葛藤」とする石山の主張に対して、長田は「唯一的な生活」を主観的に、もしくは客観的にとらえるかによって異なると主張する。長田は、「人間の生活の構造は社会的な性格をも」ち、それゆえ子どもの「経験なり体験なり自己活動なりの構造はあくまでも社会的なもの」と考えた。「だから必然に社会的な立場に立つ一つの個すなわち社会的個というものが、われわれ人間の現実の個なんだから、道徳の方法というものは主観的なものないし個的なものと社会的なものとのいわば相互媒介という性質をもっている」⁵⁵⁾。長田のいう生活とは自己と他者、そして個人と社会という二つの次元において矛盾しながらもそれが同一する場ということができるだろう。

このような生活観から、長田は道徳教育を担うとした社会科について次のように述べる。「具体的全体としての生活現実、それがいわば一者で、その一者を展開してゆくと、必然的に歴史と呼んでみたくなったりする分科的な学制的なものがあらわれてくる。だから社会科は上から下へではなくて、下から上へと動いてゆく」⁵⁶⁾。つまり、生活は「一者」として展開し必然的に歴史を負い、社会科は「一者」として歴史を負う生活から立ち上がる、それゆえ「下から上へと動いてゆく」教科だという。では、道徳教育を下支えする歴史をどのように考えればよいか。

先に述べた通り、道徳教育を下支えする歴史は長田の二つの歴史観を指す。つまり、封建社会から資本主義経済社会、さらに新たな時代へと発展していく世界史の歴史発展だ。長田は務台理作の『第三ヒューマンイズムと平和』に依拠しながら、道徳教育におけるこのような歴史発展が平和の希求へとつながると考えていた⁵⁷⁾。長田と務台の関する検討は他に譲るとして、ここでは務台の『第三ヒューマンイズムと平和』で登場する第三ヒューマンイズムと平和論を確認するとどめる。務台の第三ヒューマンイズムは、資本主義経済社会としての近代市民社会における利益追求の精神、「孤独化」としての個人主義、近代科学に基礎づけられた合理主義、そして市民によるデモクラシーから登場したプロレタリアートを指し、キルケゴールとマルクスの「革命的人間」としての

プロレタリアートを指示する⁵⁸⁾。したがって、「第三ヒューマンイズム」に「共通しているのは、市民社会の高度資本主義・技術主義による諸制度の自動化や人間の物化・商品化・疎外化などにたいしてプロテストし、したがって過激な人間解放を求めるとともに、どこまでも非市民的であろうとして近代市民（ブルジョワ）と自分との間に、ある距離を確保しようとする事」だった⁵⁹⁾。務台は、1950年代の日本においても「近代市民（ブルジョワ）」が朝鮮戦争を活用して利益をもたらし、終戦となると「平和恐慌」と皮肉を言ったという例を挙げ、近代市民的な態度が戦争をもたらすと平和問題を実際の問題として理解していた。

長田は、務台による近代の超克ともいえる第三ヒューマンイズムに依拠して、「平和はおそらく今日の一切の道徳の主徳だろう」と述べる⁶⁰⁾。だがこれは、平和が所与の道徳的価値であることを意味せず、むしろ平和のような「道徳の存在形態は歴史と共に生成する」ことを意味する。その理由として次のように述べる。「道徳といふ一個の文化価値は他の総ての文化価値と同様に、単に与へられてあるものではなく不斷に作られて行くものである。不斷に作られて行くとは、彼の実存哲学に依るまでもなく、歴史的現実に取り組み歴史的運命に身を置くことに依つて、飽くまでも主体的に把握する外ないといふことである。周知の如く自然科学的の真理は時空を超えて妥当する。それが謂ふところの普遍的妥当性である。併し精神科学の世界にはそのやうな意味の普遍妥当性はない」⁶¹⁾。したがって、戦後の新たな社会における新たな道徳を模索する必要がある、それはとりもなおさず「歴史的運命」を自覚する「主体」による平和の希求であった。

長田の道徳教育論は、当時の道徳教育が生活から立ち上がる「下から上へと動いてゆく」社会科と結びつけられるように、まさに生活というあらゆる矛盾が生じる場を始点とした。ここに学科カリキュラム論の影響を見ることができる。その上で、彼の道徳教育論は、務台の第三ヒューマンイズムのように実際の歴史的課題を負いながら、「主体」的に平和を生成する平和教育論としての側面を有していたのである。

6. おわりに

以上本稿では、学科カリキュラム論における主体を分析視角として、その成立と展開を描出しながら理論構造と意義を考察した。以下、各節で得られた成果を整理する。

第2節では、学科カリキュラム論が社会適応や主体性の喪失などヒューマニズムに関する問題と、生活から遊離した教科の教え込みとされた伝統的な教科主義の問題を脱却するため、教科を生活との相互媒介の中でとらえながら、子どもの自主的自発的学習を目指した新教科主義の先駆的な試みとして位置づけられたことを確認した。

第3節では、学科カリキュラム論が、アメリカ新教育と戦後新教育の生活における順応を祖上に上げ、生活と学科の相互媒介によって生活を主体的に変えていく人間を形成する「人間教育の世界」が立ち上がるという理論を構築し、戦後の新教育のカリキュラムには「二重の歴史的課題」が不可欠であるという長田の指摘を明らかにした。その上で、これら二点が戦前後の長田教育学の特徴的方法の弁証法と「歴史発展」観に依ることを指摘した。

第4節では、学科カリキュラム論で重要視された「二重の歴史的課題」を明らかにした。長田の「二重の歴史的課題」は、自由の世界史観と教育作用の社会史観という二つの史観に立つ彼のヒューマニズム論で述べられている。長田のヒューマニズム論は「時代の良心」と「人間の良心」を要請する「歴史的運命」を端緒として、「主体」的な「歴史的転回」による内面的個人的かつ外面的社会的な自由の獲得を論じたものである。つまり、学科カリキュラム論は、これら二つの史観から、「歴史的運命」を負いながら「歴史的転回」を実践する、歴史的かつ実存的な主体の形成を射程に含むと考えられる。

第5節では、学科カリキュラム論が、務台の第三ヒューマニズムを援用しながら、冷戦のような戦後国際情勢の問題や資本主義経済社会の矛盾のような生活における矛盾を主体的に変革することで、平和を新たな価値として生成していく主体形成のための道德教育論へと発展したことを明らかにした。

以上のことから次の二点を指摘したい。一点目は、学科カリキュラム論における生活と教科の相互媒介が、戦後の教育改革を経験主義と系統主義の振り子運動として描いてきた従来の戦後教育史を描き

直す可能性があることである。つまり、経験か系統ではなく、教育における経験と系統を包括的に捉える実存的な主体という視角から戦後教育史を検討する余地があるだろう。これに関連して、二点目は、学科カリキュラム論が、子どもの経験か教科の系統性どちらかを重視したカリキュラムではなく、生活と教科を介して社会生活を変革する主体を形成するために歴史的課題を把握したカリキュラムを求めたことである。学科カリキュラム論のように生活と教科や主体の問題は、2020年度より実施される、学校と社会の連携・協働における学びを重視する「社会に開かれた教育課程」と「総合的な学習の時間」を含めた教科横断的なカリキュラム・マネジメントのように、現代の教育においても重要な問題と言えるだろう。

最後に、学科カリキュラム論には、ともすれば主体のあり方を決定する歴史の必然性という問題が残される。これは、務台の第三ヒューマニズムをはじめとした京都学派と長田教育学の関係性⁶²⁾、他方で修身科復活や特設道德など戦後初期の道德教育の問題と関わると考えられる。今後の課題としたい。

註

- 1) 小笠原道雄「長田新の教育学—教育学形成の荒野のなかで」小笠原道雄、田中毎実、森田尚人、矢野智司『日本教育学の系譜』(勁草書房、2014年、273頁)。
- 2) 同上、226-227。
- 3) 同上、231頁。
- 4) 同上、229頁。
- 5) 同上、233頁。
- 6) 同上、239頁。

戦前、長田は『最近の教育哲学』(1938)で、田邊元の「社会存在の論理」を引用しながら「哲学的人間学」から「哲学的社会学」への転換を主張し、人間と社会の止揚から人間が社会に存在することで人間となるという人間形成観を見出そうした(237頁)。この弁証法による人間形成観は、「ベスタロッチー流の「教育立国論」」をもとに人間の形成と国家形成の相互媒介による止揚によって両者を一元化するとした、終戦の前年に出版した『国家教育学』(1944)に結実した(241頁)。だが同時に「新カント派としての自由・合理主義にもとづきファシズムに対して一定の精神的抵抗を試みつつも、それを理論化・実践化できずに国家主義へと迷い込んでしまった」と問題視

される（高橋智「長田新の教育学説史研究 戦後教育論の展開と構造に関するノート」(東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第3号、1984年、27-28頁)）。

7) 同上、246頁。

8) 同上、246-253頁。

9) 前掲、高橋「長田新の教育学説史研究」、28頁。

10) 長田新「新教育の基本的なるもの—その叙述と批判—」
長田新編『新教育の批判と建設 特にカリキュラムを中心として』(大洋図書、1950年)。

11) 前掲、高橋「長田新の教育学説史研究」、39-41頁。

12) 船山謙次『続 戦後日本教育論争史』(東洋館出版社、1960年、84-88頁)。

13) 内海隆「教育とヒューマンイズムの哲学的基礎づけ」(『教育学雑誌』第11号、1977年、40頁)。

14) 前掲、高橋「長田新の教育学説史研究」、41-42頁。

15) 前掲、船山『続 戦後日本教育論争史』、88頁。

16) 同上、14頁。

17) 田中耕治「戦後日本教育方法論の史的展開」田中耕治編『戦後日本教育方法論史 上 —カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜—』(ミネルヴァ書房、2017年、8頁)。

18) 船山は『続 戦後日本教育論争史』で、戦後初期カリキュラム改造運動におけるこれら二つの方途としてコア連と大田堯の地域教育計画をあげている(14-20頁)。

19) 前掲、田中編『戦後日本教育方法論史 上』のうち、川地亜弥子「書くことによる実生活と教育の結合」と木村裕「子どもと社会に根ざす生活教育」を参照。

20) 船山謙次「経験主義から何を学ぶか—経験主義教育論争を中心に—」(『現代教育科学』第28号、1960年、109-110頁)。

船山は、「経験主義は、現実の社会の本質(矛盾)をすくどく洞察し、批判力(社会的知性)をもち、また、民族の歴史的社会的課題を誠実に追求していけるような人間の教育をめざすというよりは、その場その場にうまく適応していくような、けっきょくにおいて、現存社会秩序をそのまま肯定し、それによく適応していく人間、たんある相互依存の人間の教育をめざすものであった」と評す。

21) 矢川徳光「明石プランの目標」(『6・3教室』第3巻第12号、1949年)を参照されたい。船山は、同論文が、コア連の代表例である「明石プランが目標としている「実践的人間」=「協力人」とは、これから民主主義と戦いにとっていく人間ではなくて、「環境の状況の変化に適応して、自己を改変して新しい状況によく適応」できるカメ

レオンの人間だ、と批判した」、という(前掲、船山『続 戦後日本教育論争史』、28頁)。

22) これは、日本教育史における系統主義と経験主義の振り子運動として理解される。(小針誠『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』(講談社、2018年)を参照)。

23) 奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ 戦後日本の教育思想を問い直す』(学術出版会、2016年、45頁)。

24) 大田堯「日本社会の教育計画」(『思想』第322号、1951年、50-59頁)を参照。

25) 大田堯による地域調査や埼玉県見沼でのロハ台の実践のように、戦後初期における封建的側面を保持する地域社会の人間形成の解明を通した新たな人間形成の模索は、現代の道德教育へ示唆を与え得るものとされる。詳しくは、奥平康照「1950年代後半の日本における道德教育の転換」(『和光大学現代人間学部紀要』第2巻、2009年)を参照。

26) 大田堯『地域教育計画』(福村書店、1949年、6頁)。

27) 奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ 戦後日本の教育思想を問い直す』(学術出版会、2016年、187頁)。

28) 前掲、船山『続 戦後日本教育論争史』、81-82頁。

船山によれば、「教科主義というのは、かんたんにいえば、教育とは文化—それは人類が多年にわたって組織し蓄積してきた経験である—を、わかい世代に伝達する(さらに更新させる)こと、またそれをとおして人間形成をおこなうことであるという教育観のもとに、文化すなわち知識や技術の体系を中心として教科を編成し、それらの教科を子どもたちに教授しようとする教育の方式のことである」。したがって「教科論は教育内容の問題であると同時に、教授=学習の問題でもある」。

29) 同上、84-88頁。

30) 前掲、長田「新教育の基本的なるもの」、2-8頁。

31) 同上、8-9頁。

32) 同上、12頁。

長田は、プラグマティズム経験主義の基盤の一つである実証的心理学をアメリカで創始したスタンレー・ホルの『青年期』や『青年と教育』で、「直観や経験を単に外面的に考へ、その結果児童が直接自ら経験出来ることだけを教材とする現代流行の教育は、人類の崇高な働きとしての高等な精神作用を発達させないために、宗教や哲学や芸術や科学といふような高貴な文化を生産する能力を麻痺させると言つて、経験論的の立場に立つ教育を戒めてる」という。

33) 同上、14頁。

「教育工学」は、「私見に依れば亜米利加教育の特徴

は善かれ悪しかれそれが「教育工学」(educational engineering これは最近私の作った新術語であるが) たるところにあるではあるまいか」と、アメリカ新教育を批判する言説だ(長田新「最近の教育学界の動向」(『教育技術』第4巻第12号、1950年、4頁))。

34) 同上、15-16頁。

35) 同上、17-20頁。

36) 同上、24-27頁。

37) 同上、27-31頁。

38) 勝田守一、中内敏夫著『日本の学校』(岩波書店、1964年、210-211頁)。

39) 近藤真庸、村井淳志「大正期における長田新の教育内容改革論」(東京都立大学教育学研究室『教育科学研究』第3号、1984年、13-14頁)。

社会生活を歴史に位置づけながら人間形成を考える長田の「経済的教育学」が、「デューイ『学校と社会』(1915年)、同『民主主義と教育』(1916年)の研究、更にはマルクス・エンゲルス著『共産党宣言』(1848年)などに」依拠していたことは注目に値する。

40) 同上、15-16頁。

41) 社会史観は高橋(1984)も言及するように、彼の教育哲学三大本の最後の著作『教育哲学』に所収されたことから、少なくともその後の長田教育学に一貫していたといえるだろう。

42) 長田新「自由の世界史観—文明と文化—」(『教育学研究』第17巻第3号、1949年、2-5頁)。

43) 同上、14頁。

44) 同上、22-24頁

45) 長田新「教育作用の社会史観」(『教育学研究』第19巻第1号、1952年、5-7頁)。

46) 同上、8-10頁。

47) 同上、14-15頁。

48) 同上、11-14頁。

49) 長田新、石山脩平共著『新教育の構想—アメリカの文化・教育を批判して—』(フェニックス書院、1950年、147-148頁)。

50) 長田新「新道徳教育論」(『社会科教育』第37号、1951年)。

51) 長田新、石山脩平『日本の運命と教育』(牧書店、1953年、12-13頁)。

52) 同上、120頁。

53) 同上、131-133頁。

54) 同上、136-138頁。

55) 同上、134頁。

56) 同上、165頁。

57) 同上、226頁。

58) 務台理作『第三ヒューマンイズムと平和』(培風館、1951年、14-22頁)。

59) 同上、5-6頁。

60) 前掲、長田、石山『日本の運命と教育』、231頁。

61) 前掲、長田「教育作用の社会史観」、19頁。

62) 前掲、小笠原ほか『日本教育学の系譜』、241頁。