

教育制度・教育経営過程と教授学習過程とを 統合的に把握するための一つの試み

——チュウネン『孤立国』の方法を手がかりとして——

中 野 和 光

(1980年9月10日受理)

1. はじめに

私はかつて、教育経営方式を対象として技術科学としての教育方法学が成立しうることを述べ、⁽¹⁾ そのように対象をとることの積極的な意味は従来の教育方法学の対象領域と制度上、運営上の問題を統合的にとらえることができる点にあると述べた。⁽²⁾ ここでは、このように統合的にとらえることの意味および、具体的にどのような視点で統合されるかについて考察してみたい。

2. 内外区分論について

従来の教育方法学の対象領域（教育課程、教科指導、教科外の指導）と、制度上、運営上の問題を統合的に把握することは、教育における内的事項と外的事項を区分する問題と深く関連する。ここでは、このような内外区分論と、内外区分論に対する批判的見解について次のように理解しておきたい。

(1) 内外区分論

教育における内的事項と外的事項を峻別する論理は、キャンデル(L. L. Kandel)の『比較教育』(Comparative Education) (1933) に端を発する。その中で、キャンデルは、教育行政における集権システム (centralized system) と分権システム (decentralized system) とを対比させる文脈の中で、外的事項とは義務就学、学年の長さ、建物、運動場の性質、学級の規模、教師の資格、給料、年金、就学機会の保障をさし、内的事項とは、教育課程、教授法、教科書、基準、をさし、教師の職業的成長を鼓舞するもので、上から立法され、規定されるべきものではない、と述べている。⁽³⁾

宗像誠也は、キャンデルのこの内的事項、外的事項という概念を用いて、次のように述べている。「ところですぐに注意しておかなければならないのは、権力によって支持された教育理念が、

行政を通じていつも残りなく末端まで浸透し、教育の実際の上に実現するとは限らないことである。教育行政に関して、外的事項 (externa) と内的事項 (interna) とを分つことは、一つの重要な意味をもつと私は考える。外的事項とは教育の外部的条件に關することをいう。財政を整え、建築し、教員を配置し、学校の開校日を定め、等々の用意によって、学校に学校としての形を与えるのは外的事項である。内的事項は、教育そのものの内容や方法に關することをいう。簡単にいえば、カリキュラムに關することが内的事項であるといってもいい。教科目や学習指導要領や教科書の内容を決定することはこれに密接に關連する。内的事項との境界は必ずしも分明ではないが、しかし、その極限における質の差ははっきりしている。」⁽⁴⁾

ここで、宗像は、権力によって支持された教育理念が行政を通じて浸透してはならない境界として内的事項と外的事項とを分っている。

今日において、キャンデルの内的事項と外的事項の区別が有効であるとするのは平原春好である。平原によれば、戦後の教育法規は法律主義を特徴とするが、さりとて、それは教育に關するすべての事項を法律できめなければならないことを意味するものではない。教育は、議會政治の多数決原理になじまないものであり、法律として確定されるのに適しないといわざるを得ない。その場合、法律で定めるべき教育の範圍についてどのように考えるべきかを明らかにしておく必要がある。法律で定めるべき教育事項の範圍についてはキャンデルの所説が今日でも示唆的である、とする。⁽⁵⁾

このような内外区分論に対して、教育条件を外的条件に限定せず、内的外的事項におよぶとするのは1950年代後半からの文部省解釈であるが、平原によれば、今日では、基本的に内外区分論に立ちながら、不当な支配にわたらないかぎりにおい

て教育内容、方法などについて大綱的基準の立法やそれについての行政的指導助言を認める大綱的基準説と呼ばれる第三の説がある。⁶⁾ この説に立つ兼子仁は次のように述べている。

「条件整備の行政は教育を支配するものではありません、こんにちの公教育にあっては、教育の自主性を尊重しながらその専門性を高めていくための条件整備行政が、教育の内容面についても承認されるのではなかろうか。」⁷⁾

(2) 内外区分論に対する批判的見解

内外区分論に対する批判的意見として兼子があげているものに、国家の教育権説、キャンデルの所説理解に関するもの、批判教育権説、民主教育運動に連なる総合的教育権説、主権者教育内容要求権説がある。⁸⁾ また、平原によれば、今日の内外区分論に対する反対意見としては、次の二つがあるという。一つは教育の目的・内容が、施設・設備と密接な関連をもつという点で、この概念はいったい有効なのだろうか、とする意見、もう一つは、内的事項への公権力の介入を阻止するのに急なあまり、外的事項への恣意的な権力介入を阻止する論理が弱いとするものである。⁹⁾

今、このような反対意見に関連すると思われるものをあげてみよう。

「学校施設のあり方に対し、教育界が自覚的に研究する姿勢に欠け、教育の外的事項（教育の内的事項としての教育の自由論に依拠）をもっぱら、行政作用としての教育行政施策にゆだねてきたことである。そうした弱点を克服し、国民の人権としての教育を受ける権利を真に保障していく見地から、日本の学校建築を抜本的に改善してゆくことが必要となろう。」¹⁰⁾

「従前の教育の『内的事項』と『外的事項』の峻別論は、教育行政機関と学校の権限分担規範——それは国民教育事業の基本的原理の一つとしてさらに発展していくべきである——の確認（法解釈論）にとどまってしまう、そのため教育内容と教育条件の一体的な把握や教育条件の教育的価値的認識をさまたげるマイナスの役割を果たしてきたといわなければならない。今日の教育条件整備の運動方向からいえば、教育行政機関と学校の権限配分の確認にとどまらず、その相互の正しい協同関係の制度的構造こそが問われているのである。」¹¹⁾

「子どもの学習をうながす教育の内容、方法や、それに適した教具、設備、施設などを決定する仕事は、学問研究に属しており、これにもとづいてつくられるべき教材、教具、施設などは、学問的

見解の表現形態の一つであるから、これに国が介入することは、杉本判决にいう用語をつかえば、思想内容の審査ということになる。」¹²⁾

これらの反対意見に共通して見られる点はこれまで外的条件にされてきた学校施設・教材・教具等に対する教育界の自覚的に研究する姿勢、教育的価値的認識、教育学研究の必要性に関する認識である。

3. 学校管理法と教授法

今日の方法学と教育経営学、教育行政学の対象領域は、一つはこの内外区分論にもとづくと考えられるが、その領域分担の根はさらに深く、戦前からの学校管理法と教授法の並進の系譜を引いていると思われる。すなわち、戦前における教育学に関する書物は、教育学書、教授法書、学校管理法書の三つに大別できると思われるのであるが、この中で、教授法書と学校管理法書とは対立並進の関係にあったと考えられる。当時の学校管理法と教授法とは未分化な部分があり、とくに、ヘルバルト学派のいう管理と、マネジメントとしての管理が十分、区別してとらえられていなかった点は、すでに指摘されているとおりである。¹³⁾ しかし、ともかくも、管理法と教授法とが区別されてとらえられていたこともまた事実である。それではこの両者はどのようにとらえられていたのだろうか。

峯是三郎、生駒恭人同纂『学校管理法』（明23）によれば、

「学校管理法トハ即チ英語ノ所謂 School management ト云ヘル語ヲ訳セシモノニシテ、School トハ学校ト云フ義、management トハ、整理、統御、実施、指揮ナドノ意義ヲ含メルガ故ニ、通常之ヲ翻訳シテ、管理法トハ云フナリ。而シテ学校管理法ナルモノハ授業法ト相併セテ実施スルコトヲ要スルモノニシテ、教育家タル者須臾モ之ヲ放棄スベカラザルナリ。」¹⁴⁾

このように、峯、生駒は、学校管理法と授業法とは相併せて実施することを要するととらえている。

このようなとらえ方は、明治29年の国府寺新作、相沢英二郎合著『実験管理術』においてもみられる。すなわち、

「管理法ハ学校ノ統括的及至警衛的作業ヲ指称シ、教育ノ技術トシテハ、宜シク教授法ト両々対立併進スベキモノナリ。」¹⁵⁾

それでは、管理法と教授法との関係はどのようにとらえられていたか。

明治32年の槇山栄次、小山忠雄合著『新説学校管理法』は教育作用を直接的教育作用と間接的教育作用の二つに分けて、教授訓練と管理との関係を次のように説明している。

「学校ニ於ケル教育作用ヲ大別シテ、直接間接ノ二種トナスベシ。直接ノ教育作用トハ、教授訓練ノ如ク、直接ニ児童ヲ陶冶スルモノヲ云ヒ、間接ノ教育作用トハ、直接ノ教育作用ヲシテ、圓滿ニ行ハシメシガ為メ、施設スル予備ノ作用ヲ云フ。即チ学校内部ノ編制、設備、経済、衛生等ヨリ、教授訓練ニ関スル事務ニ至ルマデ、皆間接ノ作用ニ属ス。而シテ学校管理トハ、此ノ間接ノ作用ニ外ナラズ。」¹⁰⁸

すなわち、槇山、小山においては、教授訓練は直接的教育作用であるのに対し、管理はそれを容易にするための間接的教育作用であるとするのである。

明治39年の渡辺辰次郎の『実験学校管理法講話』も、学校管理法をして、教育、教授を良好なる状態にあらしむる学校の外部的、実際の状態を研究の対象とするものである、と述べている。¹⁰⁹

このように、学校管理法は間接的教育作用、学校の外部的、実際の状態を扱うと理解されていたことがわかる。

以上は学校管理法にあらわれた両者の関連であるが、教授法において、この問題を扱ったものはないかという点、槇山栄次の『教授法思想の変遷』の中に、次のような記述が見られる。すなわち、槇山は、学級に関する教授法思想について、次のように述べている。

「学級と関連して考へられる教授法の思想に二つの種類がある。其一は外形的の考へ方であり、其二は内部的の考へ方である。外形的の考へ方と云ふのは学級編制の仕方即ち一学級の児童数や同学年同程度の児童数を以て編制するか或は異学年異程度の児童を以て編制するか男女に依て学級を異にするか等の問題を考慮することである。之に反して内部的の考へ方と云ふのは学級に於ける共同学習が如何にして行はれるか共同精神は如何にして養はれるか学級共同の特質は如何にして生ずるか学級の特質と各児童との関係はどうであるか等の問題を考へることである。」¹¹⁰

このように、槇山は、教授法を外形的と内部的とに分けている。ここで外形的といわれていることは、一般的には学校管理法で扱われている事柄である。それを教授法の範ちゅうでとらえていることが注目される点であると思われる。ただ、槇山は学級に関する教授法思想を二大別したあと、

我国でも西洋でも学級の外部的考察が最初に行われ内部的考察が其後に為されるのを常としている、と述べて、学級に対する今後の研究はむしろ内部的でなければならないとしている。そして、たしかに、その後の日本の教授法研究は一般的には彼のいう内部的研究の方向に向かっていったのである。

ともあれ、一般的には学校管理法の範ちゅうに属する学級編制の問題を教授法の範ちゅうでとらえたことは、槇山においては、管理法と教授法とを統合的にとらえる視点があったように思われる。そして、はたして、槇山は明治33年に『小学校教育法』という書物をあらわしている。¹¹¹ その内容は、第一編 緒論、第二編 小学校ノ組織、第三編 小学校ノ体育、第四編 小学校ノ心育、第五編 小学校ノ教授、第六編 小学校ノ訓練となっており、教授、訓練の問題と並んで編制、教員の配置、時間、校地、校舎、設備の問題が論じられている。

教授法と学校管理法との区別と同時に、両者の研究対象は教育の実際においては密接に関連しあっていることは、早くから気づかれていた。たとえば、前記、生駒、峯の『学校管理法』では、管理法と授業法と相併せて実施することを要することを述べたあと、両者の関係に触れて、「吾人ノ執ルベキ事業ヲ混合シテ之ヲ研究スルト勢ヒ自ラ錯雑ヲ来タスノ憂ヒアリ、故ニ分業法ノ定則ニヨリテ、或ハ、教育学ノ理論ヲ学ビ、又ハ授業法ヲ修メ、若クハ管理法ヲ請求スルコトアレドモ、其実ハ互ヒニ連続シテ須臾モ相離ルベカラザルモノナリ。」¹¹²

管理法と教授法の分化は、実は研究上の分業であり、教育の実際においては、それらの対象は連続して相離れたものではないことが気づかれていたことが知られるのである。

戦後において、学校管理法、学校経営に代わって、教育経営概念が成立する。このような教育経営学と教育方法学との間には、やはり、条件整備論を前提とした暗黙の領域分担があったように思われる。教育方法学は、対象領域を教育課程、教授法、生活指導の方法に限定し、教育経営学は、それらをかりに問題とする場合にも、条件整備や、基準の視点からかかわるというのが両学に対するこれまでの観念ではなかったかと思われる。

それでは、経営管理過程と教授学習過程とを統合的に把握する必要性を主張したものがなかったかということ、いずれも教育経営学の論者であるが

あった。

たとえば、大嶋三男は教育経営を「教育組織体の管理」ととらえ、教授学習過程と経営管理過程の相即的統一的把握の必要性を述べている。²⁰¹

高野桂一は、教育現代化論の立場から、「真の意味で『教育』の存在する経営論とすることが学校経営の近代化論が現代化論に転換するモメントでもあるといえよう」²⁰²と述べている。

このように、経営管理過程と教授学習過程とを統合的に把握することの必要性は述べられているのであるが、具体的にどのようにして統合したらいいのか必ずしも明確でない。

今日における、教育経営学と教育方法学の一つの接点であると思われる教育課程管理論について、菱村幸彦、伊藤和衛、吉本二郎、高野桂一の所説を検討した小泉祥一は、教育の存在する経営を説く高野においても、「教育条理」「内面的権威」「専門的熟練度」「教育的専門性」とは一体何なのかのより具体的分析、吟味が必ずしも十分にはなされていない、と述べている。²⁰³

4. 教育制度の問題

教育の外部的形態、いわば、組織、編成、の研究を行うものに、学校管理法の他に今一つ、教育制度の研究がある。ここでは、教育制度の研究において、内部の問題がどのように位置づけられているかについて考察してみたい。

教育制度の問題を最初に重視した教育学者は阿部重孝であるといわれている。阿部はその『欧米学校教育発達史』において次のように述べている。「真に国民の教育を左右して来た教育は、単なる教育思想ではなくて制度化された教育であった。（中略）それ故に、現実の学校教育を理解しようとする者は、教育思想の変遷をたどると同時に、教育の制度的変遷を明らかにしなければならぬといふのが、著者の見解である。」²⁰⁴

この教育制度の問題は一般的には教育行政学の中心的な対象領域であるが、一つの教育制度学として定立したのは、安藤堯雄である。

安藤は、その『教育制度学総論』において、次のように述べている。

「教育制度は、教育行政家のことがらとして、教育実家が放棄することは、社会的、歴史的教育方法を放棄し断念することであって、その結果は、教育制度を宿命的なものとして前提し、その框内でわずかに教育目的を哲学的に観念的に想念するか、あるいは各科の教授法としての教育方法の研究と実践とに専念するもの何れかの道を選ぶ

ほかはないこととなったのである。」²⁰⁵

安藤によれば、教育を個人的教育学としてではなく、社会的教育学として考えるとき、教育組織、教育機構、教育制度が問題となってくる。しかして、この教育組織、機構、制度の問題を扱うのに二つの立場がある。一つは行政学の立場からであり、今一つは教育学の立場からするものである。前者の代表的なものは、プラトン、シュタインであり、後者の代表的なものは、ヴィルマン、ライン、ケルシェンシュタイナーである。それでは、ここにいる教育制度とは何か。安藤によれば、教育の姿相は自然的機能的教育と計画的組織的教育とに区別され、教育の場は家庭教育、学校教育、社会教育の三つに区別される。この家庭と学校と社会とは、継時的にも同時的にも協力的であるべきであるが、これらの全体が教育機構、教育制度である。安藤はこのような全体的教育構想のもとにその教育制度学を定立している。そして、このような教育制度学が教育行政学から区別される所以のものは、教育行政学が、法の対象となる教育制度、教育組織、教育機構が研究対象となるのに対し、「教育制度学においては法の対象となる以前の教育制度、教育組織、教育機構が研究対象とされる」²⁰⁶と述べている。

今日、教育行政学や、学校経営論から区別された意味での、教育制度研究を目ざしているのは桑原敏明である。桑原によれば、教育制度は、日常的にも、通説的にも、教育の客観的、外的形態に関する概念であると理解されている。そして、教育の外的形態としての教育制度は持続性をもち、社会的に公認された教育に関する組織であって、社会慣行的教育制度と法規的教育制度の二層性をもち、狭義には学校教育制度と社会教育制度をさし、広義には教育行財政制度を含む。そして、教育制度研究の独自の領域は、学校制度と社会教育制度を包摂した「教育体系」である。この「教育体系」とは、教育制度を「人間の誕生から死に至るまで、いつ、どんな教育を、どのような形態で組織するか」という観点から把握したものである。このような教育体系の中に学校内部組織は入らない。なぜなら、それは個々の学校の特性や地域の実情および経営意思に応じて千差万別であり、教育制度の要件たる持続性や社会的公認の度合が希薄だからである。それは学校経営論や、(狭く教授組織を中心とする教職員の協同体系を意味する場合には)教育方法論の対象とみなすべきである。

生徒、教師、教育課程、施設、設備、学校事務といった学校の構成要素はどうなるかという点、

学校教育の枠組としての学校制度は、学校段階や学校種の間の相互関係のみを意味するだけでなく、各学校段階や学校種の特性をなす、それぞれの構成要素の骨組（Rahmen）を含む。すなわち、生徒、教師、教育課程、施設、設備、学校事務といった構成要素の骨組にかかわって、これを含むのであると理解される。

それでは、そのような教育体系の構造はどのように把握されるか。

第一の構造は、社会慣行的な、下から生まれた教育制度と、法制的な上から作られた制度の二層の構造把握である。

第二の構造は、教育体系を成り立たせる部分とそれらの相互関係を意味する内在的構造である。すなわち、教育体系はいくつかの部分（学校種類 A, B, C……）とそれらの相互関係（縦と横の関係）とから成る。このような内在的構造は、次の三つの視点によって、把握される。

① 教育体系の部分を構成する教育の機会や場所についての枠組

- イ 教育目標：一般教育的か 個別教育的（職業、宗教など）か。
- ロ 入学条件と生徒の年齢、能力、適性、性、人種、信条、出身など。定員、義務就学か任意就学か。
- ハ 教育課程：必修教科と選択教科の組み合わせ。教科と教科外活動。
- ニ 教授組織：コース制、学年、学級制。教科担任か学級担任か。
- ホ 進級、卒業要件：課程主義か。単位制か一括進級（卒業）制か。
- ヘ 教職員の条件、職種、免許、定数、性。
- ト 履習形態：全日、定時、通信制。寄宿通学。
- チ 施設、設備：場所の特定、不特定。施設、設備の基準。
- リ 教育経費：私費負担の範囲。
- ヌ 配置：設置義務の有無。学校制の有無。設置単位。都市と農村の特例。
- ル 設置者：国、公、私、社会（企業、組合など）。

② 部分相互の接続（articulation）

- イ 接続の有無
- ロ 接続の方式：試験制（競争試験か資格試験か）、無試験制（書類選抜、抽せん、有志全入、義務入学）。

③ 部分相互の統合（integration）

- イ 統合措置の有無

- ロ 統合措置：施設統合、課程統合、教員の相互乗入れなどの人的、物的な手段の相互利用、転入制

教育体系は、このような分析視点および教育体系のみにある外在的構造（保育制度、医療制度、社会福祉制度、芸術、スポーツの制度）との関係において分析される。²⁷

教育の外的形態として理解されるところの教育制度のシステム分析的な研究であると思われる。

5. 統合の視点を獲得するための一つの試み

以上述べてきた点をふりかえってみると、内外区分論は教育行政における民主主義の実現の問題と深くかかわっている。だが一方でこのような問題のとらえ方が、教育内容と教育条件の一体的把握、教育条件の教育的価値的認識と教育学研究をさまたげることがあってはならないとする認識が存在する。このような外的条件の研究を行なうものには、戦前の学校管理法の研究があるが、教授法の研究と分化的にとらえられる理由は分業の定則であって、教育の実際にあっては、それらの研究対象は密接にかかわっていることは気づかれていた。戦後の教育経営学においては、経営過程と教授学習過程とを統合的に把握する必要性が述べられた。今一つ、教育の外的形態を研究する教育制度研究においても、生徒、教師、教育課程等はその構成要素とされたが、それらを取り扱う場合の視点は、それらの骨組（Rahmen）であった。

教育方法学の中で、このような統合を考えたのは、戦前の植山栄次が、学校管理法の対象と教授訓練の問題を統合して『小学校教育法』という書物を著わした例があった。

このような統合を意図したわけではないが、教育は被教育者に対する作用であると述べたのは稲富栄次郎であった。教育をこのように作用の見地から見ると、いわゆる外的枠組は、このような作用の枠組を決める。狭い意味での教育方法学は、このような枠組はひとまず措いて、その枠組の中での作用を問題とするわけであるが、その作用は実は、外的条件といわれている組織、編制、施設によって拘束されているわけである。とすると、拘束しているところの外的条件、枠組を問題としなければ、そのような作用の研究は全きを欠くことになる。外的枠組を教育作用の見地から問題とすることとは、外的条件を教育学的に研究することである。この場合の教育学的研究とは、そ

のような枠組と作用との関連を明らかにし、よりよき枠組（組織、編制、施設）の設計に向かうはずである。とすると、施設、組織、制度の教育学的研究とは、実は教育方法学研究的性格をもったものではないだろうか。「教育学そのものが一つの方法学であったのである」¹⁰⁾と稲富は述べたのはこの点をさしているのであると思われる。以上の考察は、施設、組織、制度などの外的枠組は、それらを教育作用の視点から研究するなら教育方法学研究的の対象となることを示している。このことが、すでに、従来の教育方法学の対象領域と、制度上、運営上の問題を統合的に把握する見地をあらわしていると思われるのであるが、より具体的にはどのように統合的に把握されるのかを追求してみたいと思う。

筆者がかつて、教授学習過程と制度上、運営上の問題を統合的に把握する概念として教育経営方式という概念を用いたのは農業経営学における農業経営方式という概念に学んでからであった。そこで、農業経営方式発生の根拠を問ったブリンクマンの所説、および、チュウネン『孤立国』の方法を検討してみたいと思う。

ブリンクマン (Th. Brinkmann, 1877—1951) によれば、農業経営上の重要な分析枠組には、経営集約度の問題と経営方式の問題がある。経営方式 (Betriebsystem) という概念は生産部門による組み合わせに関係する概念である。経営方式発生については一般的に次のようにとらえられる。「経営方式は二つの相反する力、またはこれらの力の集合が、相互に作用し合うことによって発生するのである。一方には、Aの生産に対してはこの立地を、Bの生産に対しては他の立地を最も有利にする力、すなわち分化力 (Kräfte der Differenzierung) が作用しなければならない。しかし、また他方においては各種の生産を、一つの全体へ統合することが有利でなければならない。分化の有利性を幾分減殺し、それによって再び多面性 (Vielseitigkeit) を強制する力、すなわち統合力 (Kräfte der Integrierung) が作用しなければならない」¹¹⁾

「方式を形成させるところの分化力と統合力とは、同一の出発点をもっている。すなわち、生産費を出来るだけ節約しようとする努力から、互いに補充しあう幾多の生産が、経営内において互いに統合される。すなわち、市場の所要量の充足にあたり、出来るだけ運搬費を節約しようするために、Aの生産の場合にはこの立地が、Bの生産の場合には他の立地が選ばれることが必要とされ

るのである。」¹²⁾

それでは、具体的な統合力および分化力とはいかなるものか。

農業経営の全生産が一般にこうむる多面性への強制すなわち統合諸力は三つの異なった原因から説明しうる。

1. 労働力および労働手段を出来るだけ継続的に使用しようとする配慮、すなわち、できるかぎり、最小量の土地利用手段をもって間に合わせようとする努力
2. 土地の一切の豊沃性条件を最も周到に利用しようとする努力
3. 経営の利用部門へのとくに用畜部門給養への配慮

経営方式の立地問題または生産立地の農場の交通地位への適応に作用するところの分化諸力は次の三つの要因から説明しうる。

1. 交通地位
交通地位の良さの差異は、終極において運搬の困難性に帰す
2. 土地の自然的事情
生産の自然的事情への順応は、結局において生産量による配置に帰す
3. 企業者の個人的事情
農業者の特殊知識および能力

さて、以上の経営方式の説明のなかで、重要なのは、方式を形成させるところの分化力と統合力の出発点となる、運搬費の節約のために、生産立地が決定される、という部分である。この部分を理解するためには、その基礎になるチュウネンの『孤立国』の方法を理解しなければならないと思われる。

農業経営学の基礎をつくったといわれるチュウネン (J. H. von Thünen, 1783—1850) の『孤立国』、正確には『農業と国民経済に関する孤立国』(Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie, 1826) は次のような書き出しで始まっている。今、冒頭の部分をそのまま引用する。

「第一編 孤立国の形態

第一章 前 提

一つの大都市が豊沃な平野の中央にあると考へる。平野には舟楫すべき河流も運河もない。平野は全く同一の土壌よりなり、到るところ耕作に適してゐる。都市から最も遠く離れた處で平野は未耕の荒地に終り、以てこの国は他の世界と全く分離する。

平野にはこの一大都市以外には、さらに都市がないから、工芸品は凡てこの都市が供給せねばならず、又都市はそれを取り巻く平野からのみ食料品を供せられ得る。

金属と食塩に対する需要を全国に向って充す鉱山と食塩坑とが中央都市の近傍に在ると考へる。

第二章 問題

そこで問題が生ずる。右の如き関係の下に於て農業は如何なる状態を示すか？ 農業が最も合理的に経営される時には、都市からの距離の大小は農業に対して如何なる影響を与へるか？

都市の近傍に於ては価格に比して重量が大きく、又は嵩張って都市への運送費莫大なために遠方より到底之を輸送し得ざる生産物が栽培されねばならぬことは一般的に瞭かである。又腐敗し易きもの、新鮮で用ひられるを要するものも同じである。然るに都市から遠くなるに伴ひ、土地は漸次に価格に比して運送費を要すること少き作物の生産を示す。

この理由から、都市の周囲に、或る作物を主要生産物とするところの同心圏が可なり明瞭に描かれる。

栽培する作物が異なるに伴ひ、農業の全形態が変わるから、吾々は各圏に於て種々なる農業組織を見るであろう。⁹⁰⁾

ここで述べられている同心圏、一般にチュウネン圏と呼ばれる交通地位による同心円の分化を図解すると図1⁹¹⁾のようになる。

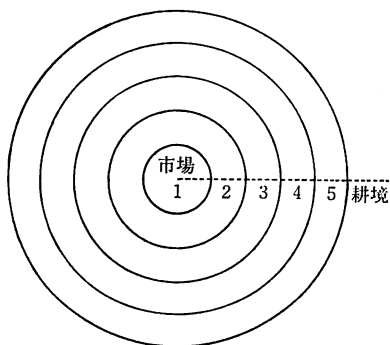


図1 チュウネン圏

このような前提と問題から出発するチュウネン農業経営学を近藤康男は次のように述べている。

経営の集約化、合理農業の方向に向かっていた1824年前後のドイツ農業に対して、新しい農業の

打開は其地方又は農場の個々の条件がそれに適合する場合にのみ行はるべきものである。良い農業なら集約農業、悪い農業即ち粗放農業なりとするは経済的に誤りである。集約度は常にその時々の一般的経済的な事情により、決定されるとして、合理の相対性を示したのである。⁹²⁾ (要約)

近藤は、『孤立国』の方法については、次のようにとらえている。

チュウネンの「市場距離」のとらえ方には、市場距離なる生産上の要素を抽象して農業に対する関係を見、次いで、土地肥力の問題と順次に分解的研究してゆくもので帰納的な方法であるとする見方もあるが、そうではなく、典型化を前提にした遊離化であり、演繹的な方法である。⁹³⁾

このような、ブリンクマンの経営方式の発生に関する分析、その基礎にあるチュウネンの方法から何を学ぶうであろうか。

農業と教育の場合で気をつけなければならないのは、農業は異なった類の作物の生産でありうる、あるいはある場合が多いのに対し教育の場合は同一類の人間形成の営みであることである。また、ブリンクマン、チュウネンともに、商品生産としての農業を対象としているのに対し、教育の場合、それを商品生産の対象とはしない点である。これらのことに注意するならば、ブリンクマンとチュウネンのこの分析は、教育の場合にも役立つのではないか。ではいかにしてか。

この分析の中で重要な概念は交通地位という概念である。教育の場合にこの交通という概念は使えないだろうか。

学校における教育過程を児童が学校制度、教育課程上のコースを進んで行く一つのフローシステムとして考えてみる。このフローシステムは交通過程になぞらえることは可能である。とすると、チュウネン、ブリンクマンのこの枠組は、農業と教育のちがいによく注意し、比喩としての限界に留意するならば、児童の進歩発達にともなう各学校段階、学校の種類の多様化、教科の分化を説明しうる枠組となるのではないか。また、授業は、そのような課程の構成単位をなす交通（コミュニケーション）過程である。それは児童が未知から既知に進む過程であると考えられる。とすると、各学校段階における教育課程とその構成単位をなす授業を何れも交通の概念でとらえられることになる。

さて、教育過程を交通概念でとらえた場合、筆者は、その交通を構成する要素を、教師、教材、

生徒、時、場の5要素でとらえうることを示した。⁵⁰ これは、森崇の展示モデルを基礎にしたものであるが、このモデルの特質は、生徒については、その人数、組織形態、等の、時については、授業時間の長さ、いつ、単元配当時間の長さ、等の、場所は普通教室、特別教室、屋外、等の要素に展開しうることに特質があった。そして、これらは、一般的には、管理法でとらえられてきた要素である。このことは、外的枠組に関する要素も教授学習過程を構成する要素として表示しうることを示している。

6. おわりに

教育の内的事項と外的事項とを分けて研究することはたしかに研究の錯雑を防ぐために意味のあ

ることである。個々の子ども、学級、教科、教材に応じていけば処方的に教授プログラムを変えざるを得ない教育実践に即して教育方法を考える場合、持続性を特徴とする制度とその時々を経営意思に左右され易い学校組織から一定の距離をおくことは賢明であるともいえるわけである。しかし、それは、あくまでも、研究や実践の都合であって、個々の子どもの成長、発達を媒介する教育作用を全体として把握しようとすれば、この外的枠組と内的事項が実は連続しており密接に関連しているという現実を見つめなければならないと思われる。めんどろな議論を展開したけれども、統合の視点を要求するものはこの平凡な事実の中にあると思われる。

引 用 文 献

- (1) 中野和光「教育工学と教育方法学との関連に関する試論的考察」『福岡教育大学紀要』第27号 第4分冊 昭和53年
- (2) 中野和光「教育方法学の対象領域と方法領域に関する一考察」『福岡教育大学紀要』第28号 第4分冊 昭和54年
- (3) Kandel, L. L., Comparative Education, Greenwood Pr., 1933, p. 215—217
- (4) 宗像誠也著『教育行政学序説』有斐閣 昭和29年 p. 4—5
- (5) 平原春好「教育の制度原理——『教育と法律』を中心に」兼子 仁他編『教育行政と教育法の理論』東大出版会 昭和49年 p. 133—149
- (6) 平原春好「条件整備論の現状」『国民教育』36 労働旬報社 昭和53年 p. 62—74
- (7) 兼子 仁「教育権と教育行政——教育基本法第10条の解釈」兼子 仁編『教育権と教育行政』学陽書房 昭和53年 p. 53
- (8) 兼子 仁「教育の内的事項と外的事項の区別」『教育法学の課題』総合労働研究所 昭和49年 p. 281—306
- (9) 平原春好「教育の制度原理」(前掲論文) p. 142
- (10) 喜多明人「教育条件整備としての学校建築の課題——その教育法学的アプローチ——」『季刊教育法』34 総合労働研究所 昭和54年 p. 130
- (11) 柳原富雄「教育条件整備運動の発展と課題」ジュリスト増刊『教育——理念・現況・法制度』有斐閣 昭和53年 p. 105
- (12) 山住正己「内外区分論と国政としての教育」『教育法学の課題』総合労働研究所 昭和49年 p. 314
- (13) 本山政雄「明治年間における学校管理法」『名古屋大学教育学部紀要』第1巻 昭和30年 p. 160—164
- (14) 峯是三郎・生駒恭人同纂『学校管理法』文学社 明治23年 p. 13
- (15) 国府寺新作・相沢英二郎合著『実験管理術』成美堂 明治29年 p. 1
- (16) 槇山栄次・小山忠雄合著『新説学校管理法』同文館 明治32年 p. 101—102
- (17) 渡辺辰次郎著『実験学校管理法講話』宝文館 明治39年
- (18) 槇山栄次著『教授法思想の変遷』目黒書店 昭和7年 p. 144
- (19) 槇山栄次著『小学校教育法』東海林書店 明治33年
- (20) 峯・生駒 前掲書 p. 50
- (21) 大嶋三男「教育経営研究の軌跡と課題——教育経営理論構築への示唆——」『東京学芸大学紀要』第26集 第一部 教育科学 昭和50年 p. 129

- (22) 高野桂一著『学校経営現代化の方法』 明治図書 昭和45年 p.15
- (23) 小泉祥一「学校における教育課程編成の経営組織吟味の視点」『九州教育学会研究紀要』 第6巻 昭和53年 p.193—200
- (24) 阿部重孝著『欧米学校教育発達史』 目黒書店 昭和25年 p.1—2
- (25) 安藤堯雄著『教育制度学総論』 葵書房 昭和38年 p.3
- (26) 同上書 p.37—38
- (27) 以上, 桑原敏明「教育制度研究の対象・課題・方法に関する覚書き(1)」東京教育大学教育学部教育制度研究室『教育制度研究』 昭和52年 p.9—26 にもとづく。
- (28) 稲富栄次郎著『教育方法論』 福村書店 昭和53年 p.10
- (29) ブリンクマン著・大槻正男訳『農業経営学』(改訳版) 地球社 昭和44年 p.73
- (30) 同上書 p.74
- (31) チュウネン著・近藤康男訳『農業と国民経済に関する孤立国』 日本評論社 昭和18年 p.1—2
- (32) ブリンクマン前掲書 p.228
- (33)(34) 近藤康男著『チュウネン孤立国の研究』 西ヶ原刊行会 昭和3年 p.1—14
- (35) 中野和光「教授学習過程制御のための一般教授モデルに関する一考察——教育工学研究覚え書き——」『教育工学研究紀要』 福岡教育大学 教育工学センター 紀要 第1号 昭和54年 中野和光
「教授学習過程設計に関する一考察——交通計画の手法適用の試み——」『教育工学研究紀要』 福岡教育大学 教育工学センター 紀要 第2号 昭和55年 参照