

教育原理に関する一考察

藤 勝 宣

はじめに

本稿は、教育法規上の「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」に対応して開設されている「教育原理」という科目において一つのストーリーを構築するささやかな試みである。というのも、現在、この科目に関して一つの観点からまとまったストーリーを語ることが非常に難しくなっていると感じるからである。たとえば、「教育原理」の授業で使用されることを想定して書かれたテキストで一人の著者の手になるものは稀であり、なかには、なんと約60名近くの著者が100近くの項目を執筆しているものすらある。それはテキストというより、もはや事典であり、当然のことながら、そこに項目間を橋渡しするストーリーを読み取ることはできない。このことは、教育学が専門分化して、教育に関する全体的統一的な鳥瞰図を描くことが困難になっているという現実を如実に表しているといえるだろう。しかしながら、大学での講義が、教員の思考過程を学生に追体験させ、そのことによって学生へ思考方法や枠組みを教授することを目的としているならば、これでは困るのである。もちろん、授業とは知の切り売りであると割り切って、バラバラの内容をバラバラに教えることもできるかもしれないが、授業で思考の歩みを示すために、何とか一つのストーリーを作ろうと試みるのも、無駄な努力とはいえないだろう。本稿は、その試みであり、教育原理の研究ノートの第一歩または講義のためのメモという性質を有するものである。

1. 予備的考察

(1) 語義・語源

まず、「教育」や“education”の語義・語源について簡単に触れておこう。ここでは『教育思想史事典』で「教育」の項目を担当した原の説明を要約しておく⁽¹⁾。

第一に、「教」は、年長者の行動を子どもに模倣させるよう軽く打つということであり、「励まして模倣させること」を意味している。一方、「育」は、子の逆さの字と肉月であるから、子どもが生まれる様とそれを養って肉をつけるという意味で、つまり子どもを肉体的に産み養うということである。そして、漢字の「教育」は、この「教」と「育」の意味を併せ持っているのであり、模倣させる、しつける、産み養うなどの意味を有する多義的な言葉である。

第二に、「教育」の最古の用例は『孟子』の中に見られるが、日本では、幕末までは「教化」が使われており（その後、「教化」はindoctrinationの訳語に転落した）、「教育」という用語は幕末以降に一般化した。

第三に、educationの語源は、ラテン語で、e（外に）とduco（引く）を合わせ、引き出す、連れ出す、出産を助ける、などの意味を持つeducuoを語根とするeducare（育てる）あるいはeducere（導く）から来ている。但し、educationが「外に引き出す」という意味を持っているから、持って生まれた能力を引き出すという意味を持つと解釈するのは近代的解釈であり、これは教育の本義を詰め込みではなく子どもの内在的価値としての能力や可能性を掘り起こすこととして説明しようとするものだが、educationはそのような意味を語源において含まない。

第四に、教育とeducationは、言葉の成り立ちからは異なる語義を持つが、古くはおおよそ養育やしつけ、指導という意味で用いられており、近代語としても、共に道徳的資質を中心とする人間形成の意味を持つようになり、同義の

対応関係にある

こうして語源の考察から分かるのは、「教育 (education)」という言葉は、現在想像される以上に多様な意味を持っていたということである。その意味は、子どもを産み育てる、しつける、模倣させる、指導するなど非常に幅が広い⁽²⁾。

さらに、この語源の考察により、一般的な誤解を避けることができる。つまり、教育の本来の意味を、詰め込みにはではなく、子どもの内在的な能力や可能性を引き出すことに求めることは、少なくとも「教育 (education)」という言葉の根拠にしては、無理であるということである。語源的には、「教」と「育」は、教師中心主義 vs . 児童中心主義という形で対立するわけではない。

(2) 教育の原型

次に、「教育の原型とは何か？」という問いを考えておこう。その際に、よく言及されるのは「入社式 (initiation)」の事例である。ここでは梅根の説明を取り上げる。

「この入社式および、それにづく知識や技能の教授・訓練が、人類の歴史のうえにあらわれた最初の、きわだった教育現象であったことはたしかである。いっばんに自然民族では、この入社式以前の子供は、おうように、放任的に育てられるのが常であるとされている。そこには多少の教育的な意味をもった行事もみられるが、だいたい自然にまかせ、子供たちは、ただ大人たちのすることを見たり、まねたり、大人たちの言うことをそばで聞いたりしているうちに、おのずからいろいろの行動を身につけ、言葉をおぼえてゆくのが普通であった。子供の育てかた、扱いかたには民族によってさまざまのちがいがあり、特色のある習俗がみられるにしても、総じていえば、教育しようというはっきりした意図のもとに、強制的に、一定の方式にしたがって訓練をほどこすということはないのが普通である。

そこで『文化諸民族の陶冶制度』の著者クリークも、原始社会の教育を大きく二つの面から成るものとしている。その第一は、基底的教育で、それは強制や意図的な計画なしに、成人たちの生活を見たり、まねをしたりしているうちに、しぜんにその成人社会でおこなわれている生活の技術・慣習・秩序・規範・道徳などに同化してゆく面で、いわゆる機能的教育といわれているもの。第二は、入社式によって代表されるような、魔術的性格の強い、計画的で強制的な、人間のありかたをいっぺんに変革させることを目的とした教育である。

このように原始人の教育に、はっきりと、性格のちがった二つの面があることはたしかである。そして多くの現存未開社会では、あとの方の教育を受けることによって青少年は、はじめて一人前になるものと考えられており、前者だけの教育では人間になれないとされている。…(中略)… このようにして成年入社式がおごそかにおこなわれているところでは、入社式こそが子供を一人前の成人にする本格的な教育であって、それ以前には、本来の教育はおこなわれていないのだと考えられている。

そしてこの入社式による教育は、彼らのあいだでは、子供から大人への転生であると考えられている。激しい訓練によって失神・仮死の状態におちいり、それから醒めてきたとき、彼らは子供としての生をおわり、大人として生まれかわってきたのである。彼はだから、そこで新しい名前をあたえられ、子供時代のことを忘れさったものとして行動する。

こうしてこの社会では、子供と大人とのあいだは不連続であり、飛躍である。子供と大人とは異質的である。子供が大人になるためには、したがって飛躍が必要であり、革命 文字どおり命をかけることが必要である。生まれかわることが必要である。そしてこの生まれかわり、飛躍のために、あのげいしい訓練がおこなわれるのである。」⁽³⁾

こうして教育に関する2つのパターンが明らかにされた。ひとつは、無意図的におこなわれている模倣による教育とでも呼ぶべきものである。これは広く社

会の作用全体に溶け込んでいるため、教育固有の現象や作用として析出することは難しい。二つ目は、入社式に象徴されるように、人間の在り方を意識的計画的に根底から変革する作用である。この2つのパターンは後述する教育の定義に深く関係しているのだが、ここでは、この2つのパターン(無意図的教育と意図的教育)は二分法的に断絶したものとして捉えられており、さらに、両者には明らかに優劣がつけられていて、意図的教育こそが本来の教育だと考えられていることを確認しておこう。また、この意図的教育と無意図的教育は、いわば聖と俗という関係になっており、エリアーデに倣って言うなら、入社式によって子どもは「死」を迎え、大人として「再生」することになる⁽⁴⁾。

2. 広義の教育概念と狭義の教育概念

さて、次に、「教育とは何か?」という問い、つまり教育概念の問題を考えてみたいが、ここでは、その手がかりをヘルバルトの「教育学の基礎概念は生徒の陶冶可能性である」⁽⁵⁾という言明に求めることにする。この言葉を最も素朴に解釈するならば、教育学は生徒の陶冶可能性が保障されてこそ成立するということであり、当然のことながら、教育も生徒の陶冶可能性があってこそ成立するということになる。そして、この意味で、生徒は当然、変化の余地が少ない大人ではなく(つまり、ヘルバルトの視点からいえば、生涯教育・学習は考察の対象にならず)陶冶可能性が大きい子どもであるべきなのである。それはともかく、はっきりしているのは、教育という現象は、最も単純に言えば、人間を変えることに他ならないということである。また、教育学は、そのような人間の変化を考察する学問だということになる。そこで、ここでも、最初の一步を陶冶可能性(より一般的に言えば、人間の変化可能性・教育可能性)に求めることにしよう。繰り返しになるが、教育とは人間を変えること(人間が変わること)であるという点を出発点にする。

さて、では、そのような視点を進めるとどうなるのであろうか。次に、教育

に関する辞典の説明を見てみよう。

「社会は自らを維持し、発展させるために、今までの経験の蓄積、すなわち知識・技術・規範・信条・慣習などをその成員に伝達し、その社会に適応するように働きかける。逆に個人は、そのような社会の制度・慣習・規範・法律・知識・技術などの文化的諸条件のもとに、自己を形成し、自己の基本的欲求をその人間関係の中で実現するように成長する。このような全体的な人間形成の社会的な過程を広い意味での教育と呼ぶことがある。しかし、教育を固有の意味に解するならば、それは個人あるいは特定の機関が、一定の理想あるいは価値を志向して、未成熟な子どもや青年を指導して、社会の維持と発展のためにする意識的な活動をいう。」⁽⁶⁾

ここでの説明は、すでに見た教育の原型での無意図的教育と意図的教育の区別にぴったり一致する。つまり、人間を変えるという教育の営みは、広い意味と狭い意味があるのであり、広義の教育は「全体的な人間形成の社会的な過程」であり、狭義の教育は「個人あるいは特定の機関が、一定の理想あるいは価値を志向して、未成熟な子どもや青年を指導して、社会の維持と発展のためにする意識的な活動」に他ならない。

ここでの広義の教育の代表は、いわゆる「社会化」と言われている現象であり、たとえばデュルケムの思想に典型的な視点を見出すことができる。その詳細は別に論じるとして、ここで補足しておきたいのは、このように教育を、意図性の有無で論じた場合、広義の教育は理論的にはかなり幅広いものを含みうるということである。つまり、教育は、世代間の作用だけではなく、個人間の作用も含み、内容的には、たとえば日常会話やインターネットからの情報・刺激も含まれるし、さらに人間同士の肉体的な人体常在菌の交換なども含むものとなる⁽⁷⁾。なお、この視点が、教育社会学では、たとえば「潜在的カリキュラム」や言語コードの問題として展開されているのは周知のことであろう。

一方で、狭義の教育とは、学校での営為に象徴されるような、明確な教育的意図に裏付けられた営みを指すことになる。それは、究極的には、教育目的・内容・方法・評価に対する明確な意識をもった営みであり、意図的・組織的・計画的な営みということになる。

こうした広義と狭義の教育概念については、次の宮原誠一の説明が一つの古典的例であろう。

「人間は誰でも生まれ落ちて以来の社会的生活によってかたちづくられてきたものであり、またつねに現在の社会的生活によってかたちづくられてゆくものであるが、この社会的生活による人間の形成の過程には、(1)社会的環境、(2)自然的環境、(3)個人の生得的性質、(4)教育という四つの力がはたらいている。前の三つの力は自然生長的な力であって、これらの力は人間の発達にとって望ましいはたらきもすれば、望ましくないはたらきもする。いわばプラスのはたらきもすれば、マイナスのはたらきもする。人間はこれら千差万別の作用の無数の、そして不断の交錯を通じてかたちづくられてゆく。これが人間形成の基礎的な過程である。しかし人間の形成には、もう一つの力が加わる。それはこの自然生長的な形成の過程を望ましい方向にむかって目的意識的に統御しようとするいとなみであって、このいとなみをわれわれは教育と名づける。すべての教育活動は、どんなつもりで行われようとも、実際の作用からいえば、教育者および被教育者の意識とは独立に進行している人間の形成の過程にはたらきかけているのであって、この過程に多かれ少なかれ影響をあたえうるにすぎない。教育は形成の一要因であって、前者が後者にとってかわることはできない。」⁽⁸⁾

この認識を前提として、「教育とは、社会の基本的諸機能の再分肢である」⁽⁹⁾という宮原の有名な規定が出てくるのだが、ここでは、教育が政治・経済・文化などの社会生活の基本的諸機能と「並行する」同等の機能なのではなく、「政

治の必要を、経済の必要を、あるいは文化の必要を、人間化し、主体化するための目的意識的な手続き」¹⁰⁰であるという彼の認識を押さえておこう。

この点に関連して、勝田守一の「じつは、教育の過程は、とくに二次的な統制の作用をいとなんでいるということができる。機能として未分化な時代はともかく、現代では、諸文化領域の社会統制の作用の重複や矛盾と相剋の中で、教育は意識的にその統制作用自体を組織化し、それらの諸文化の内容に選択を加えて、それを手段あるいは素材として、子どもの発達を旨とし、それを通じて社会的統制の機能をはたすのである。」¹⁰¹という指摘も見落とすことはできないであろう。ここで勝田は、①教育とは諸文化領域での重複・矛盾・相克する社会統制作用を組織化し、その内容を選択するという二次的統制作用を営んでおり、②その組織化や選択の基準は子どもの発達である、という見方を明らかにしているのだが、これは前述の宮原の認識と重なるものである。

さて、以上の宮原や勝田の所論を考え合わせれば、狭義の教育を考える際には、心理的軸と倫理的軸という2つの軸で考えねばならないことが分かる。つまり、心理的軸と倫理的軸をX軸とY軸のように捉えるならば、狭義の教育とは、心理的には、柔軟な心を持つ人間を強固な心を持つ人間へと変化させることであると同時に、倫理的には、悪ではなく善へと変化させることなのである。

3. 狭義の教育概念の諸類型

では、狭義の教育である意図的教育は、どのようなパターンに分類することができるだろうか。ここではボルノーの分類を参考にしよう。

(1) 手仕事のモデル

「教育についての、第一の、またある意味ではごく自然に思いつかれもする考え方は、教育をなにか手仕事のな行為になぞらえて捉えます。たとえば、焼き物をつくる陶工が与えられた素材である陶土から、一定の学習しうる手仕事

的な製作手続きにしたがって、一つの日用什器を製作する、壺とか皿とかを製作する、ちょうどそのように教育者もまた、あらかじめ与えられている素材、まだ形成されていない子どもから、一定の学ぶことのできる規則にしたがって、一定の教育目標に向けて、この子どもがやがて、一人前の人間として社会のなかで自分の職責を果たすようにと形成するというのです。これを簡単にして、手仕事のな、ないしは技術論的なモデルと呼ぶことにしましょう。この教育は、簡単に言えば、なにか思い通りになるものを作るということであるように思われます。」⁽¹²⁾

以上のボルノーの視点を展開させると次のようになるであろう。

このモデルは、教育を職人の手仕事に類比する。教育の主体は職人である教師であり、子どもは客体である。また、社会の代表者であり、社会的価値観の伝達者である教師が教育の目標・内容・方法・評価といった教育の枠組みを決定する。つまり、教師中心主義である。従って、このモデルは注入主義であり、人類の知的遺産を系統的・体系的に教授する系統学習の形式をとる。このモデルの前提となっている人間観は、ジョン・ロックの精神白紙説に代表される。また、思想史的には啓蒙主義の系譜に属する。

さて、ここで触れておきたいのは、この手仕事モデルとヨーロッパ大陸的発想の親和性である。もちろん、ヨーロッパの教育思想家の中には、これと正反対の発想をした者もいるわけだが、ここで言っているのは、ヨーロッパの一般の発想法についてである。歴史と伝統を持つヨーロッパにおいては、教育を考えるにあたっては、まず、その歴史と伝統を継承させようとする発想が強くなりがちである。そうなると、自然に、教育のモデルは手仕事のモデルに傾く。

この点については、たとえば、古代のギリシャにおけるイソクラテスの影響力がその証明になるであろう。イソクラテスの文学的修辞学的教養は、プラトンの数学的哲学的教養よりもはるかに広く深い影響を、その後のヨーロッパ文化(古代ローマやヨーロッパ中世)に及ぼしたのだが、彼によれば、人間の特

長は「弁舌と説得の力」つまり言葉の力なのである¹³。また、目をヨーロッパ中世に転じてみれば、そこを支配するキリスト教の聖書には、「初めに言があった。言は神と共にあった。言は神であった。」(ヨハネによる福音書)という価値観が見出される。さらに、近代のルネッサンスにおけるヒューマンズムを支えたものが他ならぬ古典研究であったこと。また、宗教改革における、ルターの聖書主義が民衆教育における文字教育の義務化を生み出したという事実。そして、ヨーロッパのエリートの象徴がギリシャ語・ラテン語の教養であるということ。こういった一連の事実は、ヨーロッパの社会が、一貫して、何よりも言葉を操る力に最大の価値を置き続けてきたことのよき証左である。従って、教育の主題も必然的に言語能力を中心に展開することになるのであり、ヨーロッパにおいては、言語の形で蓄積されている知的遺産の継承が現実の教育の最も大きな課題になるのである。

(2) 有機体論的モデル

「しかし教育を、任意に思い通りになるものを作ることだとする考え方は、すぐに限界にぶつかります。第一の限界は、子どもはけっして任意に形成する素材ではないということ、任意に加工される、死んだ材料ではなくて、それ固有の自律的な自己法則性にしがって扱われなくてはならない有機的な存在だということによって与えられています。このことから教育学の第二の根本的な端緒である、教育とはひとりでに生い立とうとするものを、成長するにまかせることだとする考え方が現われます。これを簡単に有機体論的モデルと呼ぶことにしましょう。この考え方は、成長しつつある子どもを、一つの胚芽のうちから開いてくる植物になぞらえてみているのであり、教育者は、それに応じて、用心深く彼の植物の世話をしなくてはならぬ園芸家になぞらえられます。しかし彼はこの植物たちの成長を任意に加速することはできず、それらがひとりでに生い立ってくるのを待つほかはないのです。」¹⁴

以上のボルノーの視点を展開させると次のようになるであろう。

このモデルは、教育を園芸家の仕事に類比する。というより、子どもを有機体、特に植物（の種子）とみなし、それに応じて教育を植物の栽培に類比する。教育の主体は種子である子どもであり、教師は内在的法則に従って成長発達する子どもを援助する存在である。従って、このモデルは開発主義で、児童中心主義である。また、日常生活において子どもが直面する問題を解決する中で子どもの思考力や実践力を育成する問題解決学習の形式をとる。このモデルの典型的な例としては、ルソーの「消極教育」論やフレーベルの児童神聖観が挙げられる。

ところで、この有機体論的モデルは、アメリカ的発想と親和性を持つ。19世紀末にフロンティアが消滅するまで、長い間、アメリカは開拓民の国であり、歴史や伝統を持たず、新しいことに積極的に取り組む姿勢である開拓者精神（frontier-spirit）の国であった。東から西へと向かう開拓民は、地図もない中、原野を切り開き、日常生活で生じるあらゆる困難な問題を自力で解決する必要性に迫られた。このような状況の中で、行動を重視し、観念の意味と真理性は、それに従って行動した結果によって判定されると考えるプラグマティズムの思想が定着したのは、至極当然のことであったといえよう。デューイが、『学校と社会』で「学習」ではなく「生活（life）」を重視し、『民主主義と教育』を「伝達としての生命（life）の更新」というテーマから始めたのも首肯できるものであろう¹⁵⁾。個の生存が最大の課題であるこの立場からすれば、教育とは「なすことによって学ぶ」ことであり、子ども個人の「経験の再構成」に他ならなかった。

(3) その他のモデル

ボルノーは前述の2つのモデル以外に、「文化財伝達としての教育モデル」と「覚醒としての教育モデル」を定式化している¹⁶⁾。

「文化財伝達としての教育モデル」は、ドイツ精神科学派の系譜に属するシュ

プランガーの文化教育学に代表される立場であり、「覚醒としての教育モデル」は実存哲学を基礎とする考え方で、「教育の非連続的形式」に注目する立場である。

さて、問題は、すでにふれた「手仕事のモデル」と「有機体論的モデル」にこの2つを加えて、それらをどのように整理するかであるが、ここでは俗に「学習指導の三角形」と言われる見方によって、整理しておこう。つまり、学習指導を構成する教師、生徒、教材の3つに注目するならば、「手仕事のモデル」は教師に力点をおいた考え方であり、「有機体論的モデル」は生徒に力点をおいている。そして、「文化財伝達としての教育モデル」は教材に力点をおいた考え方だといえることができるだろう。なお、「覚醒としての教育モデル」は特殊形態だと捉えたい。

このように考えた場合、やはり意図的教育の中心になるモデルは、手仕事のモデルと有機体論的モデルである。系統主義か経験主義かというのは、陳腐な図式のように見えるが、理念的にはこの両者が意図的教育の主流であることは間違いない。「文化財伝達としての教育モデル」について、ボルノーは、「文化財の単純な伝達としての教育」だけではなく「教育による文化の不断の更新」という側面に言及している。しかし、にもかかわらず、現実の教育において、教材を選択し組織化するの教師の特権であり、この意味で、「文化財伝達としての教育モデル」は教師中心である手仕事のモデルの亜種であるように思われる。また、「覚醒としての教育モデル」を特殊形態であると考えるのは、ボルノーの説明にもかかわらず、このモデルが意図的教育の主流にはなりえないと考えるからである。たしかに、「覚醒」によって子どもの価値観が180度転換することは十分に起こりうる。しかし、「覚醒」は「実存的な出会い」による偶然的な産物であり、教師の懸命な努力（子どもの良心への訴えかけ）にもかかわらず、意図的教育の組織性・計画性という特徴を有していない。教育の「非連続的形式」を重視し、教育内容や子どもの成長の連続性を前提としない教育モデルは教育の主役にはなりえないと考える。

注

- (1) 原聡介ほか『教育と教育観』、文教書院、1990年、26-27頁。教育思想史学会編『教育思想史事典』、勁草書房、2000年、129頁。なお、白川静の『常用字解 第二版』では、「教」は「校舎で学ぶ子弟たちを長老たちが鞭で打って励ますこと」を意味しているとされている。
- (2) この点に関連して、次のルソーの言葉を補足しておく。「だから、『教育(L'éducation)』ということばは、古代においては、わたしたちがその意味ではつかわなくなっている別の意味をもっていた。それは『養うこと』を意味していた。『産婆は引き出し、乳母は養い、師傅はしつけ、教師は教える(Educit obstetrix, educat nutrix, instituit poedagogus, docet magister)』とワローは言っている。このように、養うこと(L'éducation)、しつけること(L'institution)、教えること(L'instruction)の三つは、養育者、師傅、教師がちがうように、それぞれ違う目的をもっていた。」ルソー『エミール』、岩波文庫、1962年、p.32 J.J.Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, CLASSIQUES GARNIER, 1976, p.12
- (3) 梅根悟『世界教育史』、新評論、1967年、30-31頁
- (4) M. エリアーデ、堀一郎訳『生と再生』、東京大学出版会、1971年、10頁
- (5) ヘルバルト、是常正美訳『教育学講義綱要』、協同出版、1974年、3頁、(*Ümriss pädagogischer Vorlesungen* 1835年)
- (6) 五十嵐顕ほか編『岩波教育小辞典』、岩波書店、1982年、57-58頁
- (7) 人体常在菌が人間をどのように変えるかは次のものを参照。青木卓『人体常在菌のはなし』、集英社新書、2004年、8-12頁
- (8) 宮原誠一「教育の本質」、勝田守一編『教育学論集』、河出書房新社、1960年所収、58頁
- (9) 同上書、65頁
- (10) 同上
- (11) 勝田守一「教育の概念と教育学」、『教育と教育学』、岩波書店、1970年所収、70-71頁
- (12) O.F. ボルノー、森田孝ほか訳『問いへの教育(増補版)』、川島書店、1988年、229-230頁
- (13) この点については、廣川洋一『イソクラテスの修辞学校』、岩波書店、1984年を参照。
- (14) O.F. ボルノー、森田孝ほか訳『問いへの教育(増補版)』、川島書店、1988年、231頁

教育原理に関する一考察

- (15) デューイ、宮原誠一訳 『学校と社会』、岩波書店、1957年、44-45頁。J.Dewey ,
The School and Society , THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS, 1900, p.35
デューイ、松野安男訳 『民主主義と教育(上)』、岩波書店、1975年、11-15頁。
J.Dewey , *Democracy and Education* , THE MACMILLAN PRESS, 1916, pp.1-4
- (16) O.F . ボルノー、森田孝ほか訳 『問いへの教育(増補版)』、川島書店、1988年、
234-248頁