

「教育学概論1」における「人間学」教育の諸問題

—「教育学概論1」における「教育学」とはなにか—

鈴木 順子

The Problems of 'Philosophical Anthropology'
(or 'Human Science') in 'An Introduction to Pedagogy'

Junko SUZUKI

はじめに

大東文化大学紀要第40号（以下「40号」と略記）において、「教育学概論1」における「人間学」教育の諸問題を「研究ノート」として考察した。本稿は、「40号」における予備的考察に基づいて、「『教育学概論1』における『人間学』教育」の経験を通して、教育学教育の「問題の所在」を探究することが目的である。したがって、「40号」の考察内容である「Ⅰ問題の把握・Ⅱ『教育学』的にみる人間の今日の問題・Ⅲ『教育学概論1』の授業における『教育学的人間学』の視点・Ⅳ『教育学的人間学』の視点による『教育学概論1』の諸問題」は、本稿における「序論」となるが紙数に制限があるので、その内容は省略し、本稿では、「40号」執筆後の2002（平成14）年度前期における「教育学概論1」の授業における「実践を多少なりとも意識した」取り組みとその結果に基づいて、本稿では、むしろ、「教育学概論1」に重心を置き、「人間学としての教育学」の「現実的」な見地から「教育学入門」授業における「教育学とはなにか」についての諸問題を考察することにした。

I 今日、日本の「教育学」はどのような問題に直面しているのか

「40号」の「研究ノート」における「問題の把握」において、経緯の一部には触れたことであるが、現行教育職員免許法（以下「教免法」と略記）の施行によって「教育学概論1」および「教育学概論2」と科目名が変更になる以前は、本学教育学科においては、教育学専攻学生のための「教育学」の基礎・入門科目として「教育学原論」が、教育学科学生も含め教職課程科目履修学生のための「教職に関する科目」は「教育原理」（4単位）として別に、それぞれ二年次学生に必修科目として設置されていた。筆者は本学就任以来、この両科目をいずれも二年次で担当してきたが、「教育原理」の方は、教育学科以外の教職課程履修学生用の「教育原理」を担当してきた。ち

なみに本教育学科は、学科創設の目的が第一に「教育界に」貢献する優れた人材のための新たな研究分野を開拓し、時代に即応し実社会の要請により結びついた教育によって、広い視野を持った教養豊かな人材を育成すること」(大東文化大学五十年史, 787頁)である。したがって、学生の本学科入学の動機が何であれ、また、卒業後の就職状況からして、事実上は「教員養成」学科としての「教育」に、施設・設備面をはじめ、教員・学生の意識も活動も力点がおかれていたにせよ、少なくとも、理念または建前としては、「教育学原論」は、「教育学の本質論」が講じられるべきであると「律義」に考えていたため、勝田守一の「教育学とは何か」「教育の概念と教育学」「教育研究の課題」^(注1)などを講義の一部に組み入れ、「難しすぎる」という悪評はあるものの、私語などによる講義中断などもなく(もっとも、「居眠り」という仕方の「異議申し立て」「拒絶」には講義担当者としては耐えなければならなかったが)、一応の職務は遂行しているつもりでいた。しかし、今日では、「教育の概念と教育学」の中から、「教育とはなにか」の一部を再構成しつつ用いることがあるのみである。

その理由は、たんに、今日の筆者担当の「教育学概論1」の受講生の興味・関心・要求・学習レディネスなどの問題だけによるものではない。90年代初頭の「ソ連」の解体・東欧圏諸国における社会主義的国家体制の終焉と、それに伴ういわゆる「冷戦構造」の終結である。それは、第二次世界大戦後の日本における教育界を、そうした社会的・政治的背景とも深くコミットするし方で二分することに密接に関係してきた一方の理論的支柱が、根幹から揺さぶられた出来事であり、それ以前の教育学の理念はもとより、理論・概念もまた、その多くは説得力を失うことになったという理由を挙げざるを得ない。以下、この事情を若干考察してみたい。

「国民国家は、今、世界的に再編の時期にあると思います。特に冷戦構造の崩壊後は国民教育が成立した日本の特殊性とその再編という問題を浮上させています。」という「教育の脱構築・国民国家と教育」^(注2)という対談における佐藤学の冒頭発言は、上述したような91年以降の教育学界の「ひとつのタイプ」の問題意識を代表していると見ることができる。この対談の相手は、栗原彬(社会学)であるが、その目ざすところは、すでに80年代中ごろから、始動していた日本国内における教育諸改革の大きなうねりを、「国民国家の世界史的な再編という視点で見直し、そこからあぶりだされてくる日本の教育の体質をえぐる」ことであり、そして、最終的には、「どういうことをきっかけにして、教育の脱構築を構想しうるか」を論議することであった。佐藤によれば、「脱構築」とは、従来は、「国民国家と教育の問題」といえば、「国家と国民の閉じた関係」として見てきたものを「もっと大きな世界資本主義体制の変化と、そこにおける日本の国民教育がたどった道筋、という構図の中で見直す」ことであり、この観点、すなわち「世界システムの変化に対応させる」と、それは、「19世紀後半の国民国家と国民教育の成立の時期と、1930年代におけるその再編の時期と、冷戦構造崩壊後の再編の時期」の三つの時期に区分される。第一期は、1872年の学制被仰書から、実質的には1900年の小学校令で国民教育が確立する時期で、この時期に、「脱亜入欧を目論見ながらどのように国民国家を形成していったのか」が「(ここでの)一番基底の問

題」である。さらに、「世界的な再編」の第二期としては、「1930年代」であり、この時期は「スターリン的な社会主義国家と、ケインズ主義の福祉国家とファシズム国家のいずれの進路をとるのが問われ」たのであり、日本は、「ファシズムの選択に邁進した」時期である。そして第三期が、「現在」すなわち「冷戦構造の崩壊後の変化」であるとされるが、それは次のように特徴づけられる。「スターリン的な社会主義国家が崩壊し、ケインズ主義の福祉国家も崩壊して体制全体が大きく変化している。これは、ソ連の崩壊とベルリンの壁の崩壊として顕在化したわけですが、既に1980年代から、サッチャー政権、レーガン政権、中曽根内閣の新保守主義と新自由主義による政治と教育の改革が着々と進んでいて、教育改革のレトリックは、1980年代半ばに産業主義から市場主義へと転換しています。」^(注3)

この区分については、対談テーマに「脱構築」という伝統または既成の理論の解体による構築という「思想的立場」が表明されていること、またその「脱構築」とは、「教育という問題を社会的現実の文脈の中でとらえようとするとき、国民国家の境界線を引き直しつつ、教育の境界線を引きなおしていくということがポイント」(栗原)であると考えられていること、第三に、このことへの「了解」が成立しない限り、この1930年代に始まり、いわゆる、大正デモクラシー時代の新教育・自由教育も、超国家主義や軍国主義体制下の極端な抑圧・統制教育も、新日本国憲法と教育基本法の制定以降の民主主義教育間にはいかなる差異化もされないばかりか、「戦前と戦後で、国家の権力構造」は変わっても、「国民国家に対する幻想、これは一種の共生幻想だと思われるが、あらゆる差異を無化する天皇制を中核とする共生のユートピア幻想なるものは、象徴天皇制に保存される形でそっくり残されてしまった。」^(注4)として、十把一からげに第二期に押し込む見方であるといえる。「天皇制」とくに「象徴天皇制」が、憲法に規定された「主権在民民主主義国家」においていかなる権力・支配関係にあるのか「意味づける」に当たって「本質的」問題であるとはいえ、そして、このとくに戦後の「象徴天皇制」が、戦後新教育の評価や、政治と教育問題をインボルブした教育科学論争において、いかに「もう一つの」分水嶺となってきたかを思い起こすとき、ここでの見解表明が対談という形式をとっていることを考慮したとしても、ここに示された「説明根拠」だけからでは、むしろ方法論的にはかつての二項対立とその「弁証法的統一」という伝統的な史観に基づく、形を変えた還元主義ではないかという疑問もなくはない。しかし、ここでの論点は、この新しい境界線の引き方や、その根拠付けそのものに異議を申し立てているのではなく一なぜなら、今日のように、学問の細分化とその方法に関するコンセプトの多様化・説明根拠に対する厳密さへの要件の増大のことを考えるとき、この分野は教育学専攻の筆者にも「専門外」でもあるから一、むしろ、教育学が「客観的」あるいは「科学的」事実という二項対立的思考法に基づく呪縛から開放され、柔軟に事象の意味を読み解くことに開かれていく一歩としてこうした「大胆な」見解が公表されていく事は歓迎されてよいという点にある。

しかし、ひとたび本稿の「教育学概論1」の講義という「判断・選択・決定」を要求される「実践的観点」に戻ると、このような「脱構築」の教育論を「教育学」にどう組み込むかは、以前

にもまして、難題を抱える思いになる。(筆者の場合、この問題と直接かかわる日本教育史は「教育学概論2」の内容に組み入れている。)これは、大げさに言えば大学の講義の「公的責任」とかかわる問題でもある。すなわち、社会制度として、経済的に私学といえども公的投資されて、この講義における教育活動が成立するだけでなく、いまや、量的に多数・大規模という意味においても、単位制度による統制機能においても、いまだ〈一応〉巨大な、〈知的装置〉の「頂点」ないし「中核」的な役割を果たしていることと、さらに「教師教育における」公的責任である。この「公的責任」という観点からすると、上述の世界秩序の大転換にも通ずる「冷戦構造の終結」はもとより、高度な科学技術とテクノロジーの急速かつ飛躍的な「進歩」がもたらしたさまざまな経済的・政治的・社会的変化について、より確実な、参照しうる知識あるいは行動の指針を示しうるのが、〈学知〉の組織的体系としての教育学または教育科学であるはずであろう。しかし、教育という営みの、後述するような複雑さは、「教育学」の理論現状にもそのまま反映されている。教育学教育または教育学研究の入門書・概論と題されて公刊されているテキストの内容構成を一覧するだけで、むしろ、「脱構築」されるべき教育の確立したあるいは「定説」として「一般に容認されている」枠組みや構造が存在していたのかと問わざるを得ない。

そこで以下に、しばらく日本の教育学研究団体としては、会員数からしても、組織的規模からしても、日本の教育学を理論的に先導してきたであろう日本教育学会では、こうした事情がどう認識されてきたのか、若干の考察を試みることにする。

II 日本の教育学会では、この問題はどのような波紋を投じていたか

1990年代初頭には、先述したような世界史的規模で旧秩序の崩壊と解体・新体制への改革が急ピッチで進行するが、教育改革の面では、すでに80年代の初頭には、90年代のこうした激動期を先取りするかのように、英米をはじめ世界各国で教育改革の大きなうねりが始動していた。わが国においても、87年に、〈澱んだ古池〉(投じる側からすれば)に一石を投じでもするかのように、大胆・奇抜な「臨時教育審議会」(以下「臨教審」と略記)の答申が出され、以降の各分野での教育改革の口火が切られていくことになるが、その「基本コンセプト」は「自由化」「規制緩和」であった。89年の学習指導要領の改訂においては、このコンセプトは、教育課程行政面では、学習指導要領の基準の「弾力的運用」、内容面では従来の「共通性」重視より、「多様性」を重視する方針への転換が改定の「特色」であった。また、91年の大学設置基準「大綱化」においては、この「規制緩和」「自由化」の改革コンセプトは「多様化、開放化、柔軟化」などの「スローガン」となり、折からの18歳人口激減期突入年度を目前にした危機意識と相俟って、以降大学内に、カリキュラム改編をはじめ、学部・学科の統廃合による再編など、改革の嵐が「吹き荒ぶ」ことになる。こうした改編の「嵐」が40号の「研究ノート」および本稿における問題意識を触発した事情については、すでに「はじめに」において触れたし、また本学紀要第35号においても取り上げたのでここでは割愛するが(注5)、当然のことながら、こうした大学までも巻き込み、規模にお

いては—おそらく質においても—戦後教育史上初めての日本における大改革について、日本教育学会がコミットしないわけではなく、90年代のこの時期になるとこうした改革に関連するテーマがシンポジウムや課題研究に、また学会機関誌『教育学研究』の特集号として登場するようになる。

以下、タイトル名からのみ、とくに本稿の考察と関係が深く見受けられる報告・論文名をピックアップしてみると、主として次のようなものがある。

- ①1989年度：日本教育学会第48回大会、『教育学研究』第57巻第1号〈特集 日本教育学会第48回大会報告〉

全体集会シンポジウム；科学・技術の動向と教育の課題—教育の新しい発想を求めて

シンポジウム；教育学の教育現実への有効性を問う

課題研究；教師教育—教員養成カリキュラムの編成原理

教育課程；教育課程編成の基本問題

- ②1994年度第53回大会：シンポジウム；新学力観とカリキュラム改革（『教育学研究』第62巻第1号〈日本教育学会第53回大会報告〉）

シンポジウム；構造改革の時代における教育改革

シンポジウム；新学力観とカリキュラム改革

課題研究；戦後教育学の再検討（Ⅱ）

；教育学基礎教養の形成について：現状と課題

- ③1994年9月発行『教育学研究』第61巻第3号

〈特集 国際化時代の教育：グローバル・エデュケーション〉

詳細は省略

- ④1996年9月発行『教育学研究』第63巻第3号〈特集；今、教育学に問われていること〉

岩本俊郎；今、教育学に問われていること—教育学研究の基底としての自己教育の問題

原 聡介；近代教育学再考—その出口を求めて

羽田貴史；戦後教育と教育学

渡辺光雄；学校教育と教育学

佐藤 学；実践的探究としての教育学

—技術的合理性に対する批判の系譜

- ⑤1996年度第55回大会（『教育学研究』第64巻第1号、〈特集 日本教育学会第55回大会報告〉）

全体シンポジウム；教育学はどこへ：教育学パラダイムの再検討

シンポジウム；教育研究の反省と新しい試み

—大学教授法研究に何を期待するか

—臨床教育学に何を期待するか

課題研究；教員養成大学・学部論の再構成

—教育課程改革の課題—教科の統合を中心に—

⑥1998年9月発行『教育学研究』第65巻第3号 特集；〈特集 教育基本法の現在〉（詳細は省略）

⑦1998年度第57回大会報告（『教育学研究』第66巻第1号）〈特集 日本教育学会第57回大会報告〉

全体シンポジウム；教育という「物語」

公開シンポジウム；学びの空間としての学校の再生

シンポジウム；子どもの成長と「悪」/「教育学」教育の課題と地平

⑧1999年度日本教育学会第58回大会（『教育学研究』第67巻第1号）

〈特集 日本教育学会第58回大会報告〉

全体シンポジウム；20世紀、日本の教育は何を為しえたか

公開シンポジウム；学校教育のあり方を問う—子どもにとって学校とは何か

シンポジウム；新教育運動の現代的意義

；政治と教育—教育は何であり、何でないか

課題研究；今、教育課程研究の課題は何か

以上2001年度まで

上記のタイトルから、(1)___は時代の特徴・社会の変化への関心を示すキーワード

(2)___は、本章の考察と関係する教育と教育学への〈問い直し〉を示すキーワード

(3)_____教育学の「脱構築」の一端を表すと思われるキーワード としてマークした。

日本教育学会は、会員数の規模からも、参加・加入大学・研究機関数からも、研究内容の範囲・多様性・規模・また質の点でも、日本教育学界を代表する研究団体の一つであるといえるので、まず、この学会では90年代の教育改革について、どのような時代・社会の認識がなされているのか概観してみることにしたい。

第53回大会のシンポジウム〈構造変革の時代における教育改革〉におけるシンポジストのひとりであり、すでに80年代初頭から、変革の時代への関心を示し、『変革期の大学像』（1980年、リクルート）、『大学—試練の時代』（1988年、東京大学出版会）、『日本的大学像を求めて』（1993年、玉川大学出版部）などによって、その研究成果を公刊してきた天野郁夫は、このシンポジウムで、変革の時代における大学改革の基底にある社会と教育システムの変動について、教育学の立場から次の三点を指摘している。それによれば第一点は、「社会の諸システムの内部構造の変化がもたらした、これら諸システムと教育システムとの関連構造の変化」である。家族の危機、地域社会の変貌の進展、企業社会の変質などによって、教育とそれら諸社会システムとの「安定的な関連構造」が崩れたことが新しい関係の構築に向けた教育システムの再編を迫っているとみなす。第二点は、この変動がもたらした教育システムの「ゆらぎ」は、学校に代表される公教育すなわち、「フォーマルなセクター」と非制度的教育すなわち「インフォーマルなセクター」間の関係にも「ゆらぎ」を生じさせていると見て、次のように分析する。「近代社会の教育システムは、フォーマルな制度化された学校（公）教育が絶え間ない成長をとげ、非制度的なインフォーマルな教育セクターを自らのうちに取り込む形で発展してきた。しかし、いまや公教育の成長は飽和

点に達し、学校・学校外のインフォーマルな教育セクターの新たな発展が始まっている。」

第三点としては、学校（公）教育システム内部の変化を挙げる。「学校教育は、義務教育から、義務後教育、さらに初・中等教育から中等後教育へと、その重心を移してきた。大学・短大への進学率が40%をこえ、専修学校を加えれば60%に近い若者が高等教育ないし中等教育をうけるようになっている。学校教育の中心は質・量ともに中等後の教育段階に移りつつある。」として、このことが、教育学の教育研究についても「構造変革」を迫っているというのである。（上記②4頁）^(注6)

こうした「規制緩和 deregulation」は、内閣直属の審議会として設置された臨時教育審議会の答申が、文部省に対して改革を「強力に迫って」推進されたとされているが、いずれにしても、学習指導要領の改訂においても、大学設置基準の大綱化においても明治以降「規制遵守」を強いられる事に馴らされてきた日本の教育行政機関の「抵抗」「困惑」「誤解」などが大学を含む学校現場に無用の混乱を巻き起こす一因となったことは確かである。（上記②12頁）^(注7)

とりわけ、大学生の「学力低下」が問題になるとときには、一部の立場からは、決まってまるで「悪の枢軸」であるかのように論議されるのが、89年の学習指導要領改訂の特色とされる「新学力観」である。このたいした論拠もなく一人歩きしてしまった改定のキーワードは、上述の「変革の時代」認識と「臨教審」提言を、「流行るキャッチフレーズ」によって、伝播・定着させるために、軽い「思いつき」で生まれたようである。その意味されていることは教育課程審議会答申（昭和62年）の「これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある・・・以下略」であり、要は、今までのような「卒業」によって一応完結されることを想定した「学校教育」から、「生涯」をスパンとして、「学校教育」と「学校後教育」との連続性を改めて確認しただけのことではないかとさえ思われる。（同誌12頁）問題はここで認識すべき「学校中心」「学歴」「学校知」中心社会から、いかにしたら脱出が図れるかが真剣に模索されるべきであり、こうしたキャッチフレーズに乗せられたかのように「新学力観」を「悪の枢軸」呼ばわりすることだけに終始するとすれば、それもまた、明治以降の年季の入った「体制」「反体制」図式に基づく「善玉」「悪玉」主義の硬直した思考法であると指摘すべきであろう。システム・構造」の「ゆらぎ」に対処するには、教育に関係するものすべて（現場教師も親も含めた）が、「内部」「外部」の境界の線引きに「ゆらぎ」感覚と思考法の柔軟性が求められる時代であると思われる。

しかし、また、柔軟さとともに、情報化社会の今日ほど、情報に惑わされず深慮遠望しうる思考力とともに、「的確な」判断力が求められている時代も少ない。また、この問題は同じく第53回大会課題研究のテーマにある「教育学基礎教養の形成」の問題でもあるが、それは「臨教審」の引き起こしたもう一つの波紋である大学設置基準「大綱化」による「規制緩和」とも密接に関係する。第53回大会では、「教育学基礎教養の形成」の現状と課題が、「教育学教育を通して教育と教育学を考える」という副題のもとに論議されたが、その提案者のひとりである寺崎昌男は、「〈ア

ンダーグラデュエート〉のカリキュラム改革と教育学教育の位置」と題して、教職課程における教育学教育は教師教育の一環であるだけでなく、これからの大学教育の「中心部分」であるといえないかと提起しているが、その要点は次の通りである。第一点は、上記の大学設置基準の「大綱化」と18歳人口激減期を迎えて大学に改革改編を迫っている最大の要因は、一般教育とそれを担う「部局」の改編であり、カリキュラム改編で進行している改編作業は、国・公・私立を問わず①「必修・選択配分の見直し」②「授業科目配分の見直し」③「卒業要件単位数の見直し」④「総合的内容の授業科目の新設」という順序で進行していることが資料を基に報告され、この過程で「不可避免的に」目指されていくのは、「従来の一般教育科目の削減とその比重の低下」,「専門学部教育相対的強化」であると指摘している。第二点は、大学内の「教職課程の教育」について、「教職教育の中で実質的には『教育学教育』を担う『教職に関する専門教育科目』群の教育とともに、これらのカリキュラム改編の流れとは「一見無縁」に思われるところに位置づけられていると指摘し、その理由について、二重の理由があるとする。その一点は教職課程が、〈学士学位を授与するための教育課程〉とは関わりの無い「授与された学士学位を基礎にしてそれに付加される資格授与課程」であって、一般教職員、時としては設立者・経営者からさえも採算面で割合わない歓迎されない課程と見做されること、第二点は、直接的な資格授与課程として、〈アンダーグラデュエート〉の外にあって、「実習」による「仕上げ」という特殊性があるという点で、カリキュラム改革と「無縁・無関係なもの」と見做されやすいことをあげている。寺崎はこうした実情の分析のもとに、「教職課程が提供する教育学教育は今後大学の〈アンダーグラデュエート〉の教育の重要部分を担うものになりうるのではないかと示唆し、その根拠を提示しているがそれは本章の主張にも相通じるものがある。すなわち、進行中のカリキュラム改革に対する批判的な見方で、それは進行中の改革・改編は目前の「現象的な傾向、すなわち一般教育部分の縮減と専門学部教育の強化」という流れで進むかぎり、長期的には大学および大学教育への時代の要望にこたえたものになりえないという見解である。もともと「臨教審」も「大学審」も「文部省」も、一般教育の「不要論」を唱えたのではなく、上述のような流れは、「大学側の思い込みと内部構造から生み出された性格が強い」し、他方で、企業も大学教育に対して「素朴な専門教育強化」を要求しているのではないという。日経連・経済同友会の報告書や提言においても、21世紀が地球規模での経済活動時代になることを予想して、そこで必要とされる人材は「これまでのような硬直した教育」によっては生み出されないことを直感し、「コミュニケーション能力」や「決断力」、さらには「他文化に対する理解力」などを必要と見做して、大学教育に対してもそのような能力を求めるとして「変化」してきている。また、札幌大学による大学側からの企業に対する調査においても、「応用力の基礎になる専門知識、理論」が大学での専門教育への期待のトップの74%、これと僅差の66%が「自主的・総合的判断力」を挙げていることを紹介しているが、本稿考察の「問題」の一つとして注目しておきたいことは、「教養教育」への企業の期待についてである。期待の高い項目として、「社会・自然・人間に関する広い知識（社会常識、文化常

識)の習得, および意志, 感情, 情意などの伝達(コミュニケーション)能力の開発」さらに「学問を社会的課題解決のために応用する能力, 自主的な価値判断と態度決定能力の開発」が挙げられていることである。しかし, これらの調査については, 調査対象や具体的な調査項目など調査方法の詳細がわからないため, むしろここでは, 寺崎の「(これらの能力を養うのは)言葉の本然の意味での一般教育であり, それに対応するためには, 学部段階の教育は専門学部教育・教養教育課程教育を含めてリベラル・アーツにすることが求められている。」という見解と, この見解からはやや飛躍があると思われるが, 続いて「〈アンダーグラデュエート〉カリキュラム改革の課題をこのように見ると, 教職課程が担う教育学教育は大学が行う教師教育の一環であると同時に, 実はこれからの大学教育の中心部分であるといえないだろうか」と提起されている問題に注目するととどめ, この見解に基づいた具体的な「教育学概論」の講義項目も含めて, 詳細な検討は別の機会に譲ることにする。(上記②33-34頁)^(注8)

Ⅲ 教育学教育の観点から見た教育学の諸問題

前章では, 今日, 日本の教育学がどのような問題に直面しているのか, 80年代末からいまなお進行中の教育改革におけるコンセプトについて, とくに本稿の考察と関係した教育学教育に焦点化して概観した。寺崎の提案における〈アンダーグラデュエート〉という〈 〉つきの英語表現には, 大学院における教育学研究者教育との区別が意識されているという以上に, おそらくは, 18歳人口の激減期に入ったとはいえ, 大学進学率がそれに伴って減少しない以上, 志願者の大学へのニーズも・関心も成業能力もますます多様化していく一方であろうこと, 加えて私立大学においては, 一将来的には国・公立大学も一 経営戦略上からも, 現在よりもいっそう大学受験者の「大衆化」に甘んじざるを得ないばかりか, 必ずしもそうした「大衆化」「多様化」に十分対処しうる方策を講じ得ないことも含めた「現実的な」, したがって, 「苦肉の策」ともいえる面もあるかと推察され, その点, このように「期待される」教育学とはなにか, が改めて問われなければならないであろう。ここでの「リベラルアーツ」についても, 「市民的教養」の意味で語られているとしても, 「リベラルアーツ」という語感には, 「教養教育」ではない基本的には「七自由科」の流れを引き継いだ「教養課程科目」がイメージされているのではないか, そしてその場合, 専門教育への予備的・入門的段階の教育とみなすのか, あるいは高度に専門化した諸科学分野の知識技術の習得とは違って, 人間・社会・自然の諸事象を科学的・批判的・芸術的に探究・解釈・説明する方法意識とその技法の習得が目的とされるのか, さらに, 一般教育科目・専門教育科目を問わず, 大学における, 「学知」の個人における統合機能の意味が込められているのか, この場合, 確かに, 価値志向的に他者(自己の他者も含んで)への伝達・教授を行うコミュニケーション行為にこそ教育活動の本質的役割がある以上, 他どの学問分野よりも教育学教育は, 「大学教育の中心部分」としての「リベラルアーツ」に適しているといえようが, より明確に吟味されていく必要があるように思われる。しかし, そのこととは別に, ここには「教育実習」において,

実際の学校現場で「教職体験」をすることを目的とする学生と、教育について入り口を覗かせ、教育という観点から、人間についての関心や理解を「持つべく鼓舞する」だけでも一応の「責任」を果たしたことになる学生と「合併」で授業する際の実際の諸問題がある。また、とかく、「雑学」として、組織だった学知の固有の体系を欠いているとみなされやすいとは言え、教育学専攻の学生対象の教育学教育も「教師教育」でよいのか、そうでなければ、教育学専攻学生に教育されるべき教育学とは、「教師教育」のそれとどう異なるのかといった問題が噴出してくるのは、40号の「研究ノート」ですでに触れたように、「大綱化」によるカリキュラム改編に教職免許法の改正が加わった結果、日々こうした問題と向き合い「選択・決断」せざるを得ないからである。

1989年発足の「Teacher Education & Educational Science〔略称 TEES〕研究会において、「教師養成教育と教育学教育の連続性に関する研究」のテーマで研究が進められているようであるが^(注9)、しかし、教育学研究機関誌上で、ここ10年ばかりの教育学をめぐる論議を見るかぎり、こうした疑問に対する回答は見当たらないように思われる。そればかりか、「近代教育学再考」の特集テーマを課された(多分)原聡介は、「再考」というからには、その対象となる「近代教育」とは何かが先に決められているべきであるが、「そもそも『近代教育学』なるものが(例えば『近代経済学』のように)一定の固有な内容をもつ体系として成熟して存在しているわけではない」と断言することから、論考を開始しているし、(上記一覧④)^(注10) 特集テーマ「戦後教育と教育学」を考察した羽田貴史は、「教育学がいっこうにおもしろくない」という第54回大会戦後50年記念のシンポジウム記録冒頭の小沢有作の発言に触れながら、教育学の「閉塞感」はいまや「共通認識」になっていると述べ、その「おもしろくなさ」は、異なる知見の対立である論争ないし論議が「知的刺激を伴って新たな地平への入り口」となりうる「共通言語」が喪失していることにあると指摘した。(上記一覧④)^(注11)

羽田は、戦後教育学は官民一体となった戦後新教育の礼賛、民主主義教育の推進という啓蒙主義の中に産声をあげたのであり、戦後の教育学は「啓蒙共同体」は形成したが、「認識共同体」を形成することのないまま、パラダイムの確立のための共通認識成立以前に「啓蒙の季節」の終了を迎え、それとともに「教育のあり方をめぐる」価値的対立が出現し、このため「日本社会の前近代的性格の解明とその克服といったパラダイムにかかわる認識の共通理解」が成立する機会が失われたという。その結果、今日教育学の抱えている課題は、ひとつには「規範的性格の克服」であり、と同時に「科学的研究の価値自由性の持つ「危うさ」に対して伝統的教育学が対話の論理と方向性をどう持つか、それを教育学の外側に起きていることとして看過するか、教育的価値の名において外在的に批判し、いうところの教育学の内部に教育研究の全体構造を包括できるかのように夢想していることが問題ということになる。」と結論付けている。ここでの論議に深く立ち入るだけの余裕も力量もないが、二三気にかかるところがないわけではない。「共通言語」の欠落という点については理解できるが、「共通」とは、使用される言語の前提を明示し、意味のとりきめに従うということの意味するのであろうか、また、規範的性格の「克服」というが、学校

教育に代表されるような意図的・目的的行為を対象とする限り、規範的性格を完全にまぬかれ得ないのではないか、「日本社会の前近代性格の解明とそのパラダイムにかかわる認識の共通理解」というが、何をしてあるいはどのような現象をもって「前近代的」と規定するのか、「科学的」「客観的」な社会科学的方法を用いるとして、その前提となる調査研究の「仮説」とそれはどうかかわるのか、など「理論のレベル」では気づかない「現実問題」に直面するであろう。ともあれ、この論者も、教育学の現状について、結局のところ、「現実には、個別教育研究諸学の総体としてしか教育学は成立していない。」という。さらに、その「個別教育研究諸学」もまた、「教育学および教育研究の全体配置について理解が共通していないから教育研究を担っている諸学の成果が共有財産として流通しにくく、論議はしばしばすれ違い、風通しの悪さを持つことになる。」^(注12) p.30) と述べ、「パラダイムにかかわる認識の共通理解」の不成立が招いている日本の教育学の遅れを指摘している。^(注13) (『教育学研究』第63巻第3号) 238-244

このように見てくると、教育学教育では、担当者がまったく恣意的とも解せるような内容選択・構成・配列をしていることはむしろ当然のことといえよう。しかしその一方で、「教育学の教育現実への有効性を問う」(上記一覧①)^(注14) 第48回大会『教育学研究』第57巻第1号) というテーマや、「臨床教育学に何を期待するか」(上記一覧⑤)^(注15) 第55回大会『教育学研究』第64巻第1号) という新しい教育学分野が誕生していることや、「教育という物語」(上記一覧⑦)^(注16) 第57回大会『教育学研究』第66第1号) や「学びの空間としての学校の再生 (上記一覧⑧)^(注17) 同57回)」など、むしろ第4世代に属する研究者の「新しい言語」によって「伝統的」立場からの挑戦が誌上に登場するようになり、「ゆらぎ」が誘発され始めているということかと思われる。しかし、興味深いことには、戦後の教育学論争史上、一世を風靡したとも言える「教育科学」のタイトルが見当たらないことである。このことは冷戦構造の崩壊によって、「理念レベル」の教育科学の枠組みもまた解体されざるを得なかったことを意味するのであろうか。原は、先の論考の「まとめ」部分で、「これら (ここでは、本稿の考察とも関連して、直接的には「中立性」をさすと解する。) の問題事項事態を解体したり、教育学から排除すべきことを、本稿は論じたのではない。」として、次のように述べている。「それらは、近代教育学にとって自らに矛盾しつつもいわば宿命的に存在する問題であり、近代教育学の論理的かつ歴史的構造の中に深く組み込まれているために、部分的に取り出して解体修理することは、本体もろとも崩れ去る危険がある。近代教育学の批判の果てに、いずれの日にか、教育学がこれらの付着物から自由になって新しい位相 (現代教育学というべきか) に転換するのを見たいと思うが、残念ながら、そのことの日々は筆者の予想を越える。その意味で、筆者は近代教育学の中に依然として住まうものであり、本稿はその枠内での自己批判に過ぎない。」(上記一覧④)^(注18)

羽田のいうように、こうした教育学をめぐる論議は「歴史過程として進展してきた」のであり「教育学に対するスタンスは世代間の相違でもある。」という見方は理解できるが、こうした「スタンス」の違いは、ともすれば、「解体されるべき過去の枠組み・概念」の「再生産」を防ぐとい

う「大義」によって、他方への「自己批判」の暗黙の強制となったり、論議の共同体からの排除にもつながりかねない。かつての「啓蒙共同体」が「認識共同体」の形成を阻む土壌となった「歴史」の轍をふたたび踏むことのないよう、「異なるスタンス」とどのように「共通認識」の基盤を築くか、これはこのこと自体「教育」の根本問題ではなからうか^(注19)。

それに「啓蒙」の意味をいかに限定しても、認識や知識と厳密に境界付けられるのかどうか、また、教育活動は、ソクラテスを引き合いに出すまでもなく、その主体がどちらの側にあるとしても、「無明」からの救出、あるいはせめてそのように鼓舞することと無縁ではありえない。このような差異化された「ことば」もひとたびその内部に分け入ろうとすると、途端に「あいまいさ」に直面することになりかねない。

結びに代えて

以上、今回は「教育学」の論議に軸足を置いて「教育学」教育における教育学の「諸問題」を考察してきたが、以下に紙数の許す限りにおいて、「鈴木担当の教育学概論1」の「人間学」教育を意識した、その意味では、多分に「教養教育」を「かねうる」講義内容を提示して、ほぼ30年間にわたる「教育学」教育と、「教師」教育への「けなげな」とさへ言える「悪戦苦闘」への幕を下ろしたいものと思う。本年度前期は、この幕引きのことも意識して、ほとんど毎時間、出欠カードの裏面に、90分近い講義の中から、印象に残ったテーマや問題、疑問点や批判などを書いて提出してもらい、翌週そのほとんどの「ミニコメント」を印刷して配布する試みを続けた。「面白いもの」、「よくもあの短い時間に—たいていは5-6分—」、しかも、他方では講義も聴きながら、このような簡潔によくまとまったコメントが書けるものだ」と感心・感服するようなもの、「鋭い批判だ」とどきりとするもの、正直に「難しくて寝てしまった」と反省しつつも、「異議申し立てられている」思いにさせられるもの、だいたい、85人の受講者中、ほぼ80%の学生がなにか一言でも書いて提出した「ミニコメント」の紹介がまったくできなかったことなど、昨年について不備があるが、テストに対する答案の分析も含めて別の機会に「完結」させたいとおもっている。なお最後に断っておきたいのは、ここに紹介する講義材料は、それに代わる新しい、適切な材料が見つからず、あるいはその準備が間に合わなくて、「仕方なく」使用しているものもある。しかし、その選択の観点は、「古いもの」は、資料を批判的に検討する材料に、また、一年次では「いじめ」や、「不登校」や学校の授業などはできるだけ遠ざけて、「興味の多面的」な広がり、知識よりも柔軟な思考の機会になるような材料を選ぶようにした。後期の教育学概論2になると、「基本的知識」の伝達教授が避けられないからである。

注1) 勝田守一『教育と教育学』、岩波書店、1971『教育学』青木書店1958年

注2) (『現代思想1996VOL.24-7 特集=教育の脱構築』、青土社)

注3) 同上62-64頁

注4) 同上63-64頁

- 注5) 拙稿「教育的価値論—教育学的コミュニケーション論の試み序説—」, 大東文化大学紀要第35号
- 注6) 天野郁夫「構造改革の時代における教育改革」『教育学研究』第62巻第1号4頁
- 注7) 菱村幸彦「新しい学力観とカリキュラム改革—教育課程行政の立場から—」同上12頁
- 注8) 寺崎昌男「〈アンダーグラジュエート〉のカリキュラム改革と教育学教育の位置」33-34頁, 『教育学研究』同上巻同上号所収
- 注9) 「教育学教育・研究と教師養成教育の連続性をめぐって(2)」, 『教育学研究』第62巻第1号, 41頁
- 注10) 原 聡介『教育学研究』第63巻第3号, 222頁
- 注11) 羽田貴史, 『教育学研究』第63巻第3号 238-244頁
- 注12) 第48回大会『教育学研究』第57巻第1号
- 注13) 羽田, 同上238-244頁
- 注14) 注15)『教育学研究』第57巻第1号
- 注16)『教育学研究』第66巻第1号
- 注17)『教育学研究』第57巻第1号
- 注18) 注19)『教育学研究』第63巻第3号 p.228)
- 注20) 以下は, 毎授業時毎に配付した講義要項と資料であるが, 紙数の都合でその一部のみを掲載した。また, 配付用紙が一律でないため, 順不同になっている。「資料ⅠⅡⅢⅣⅤ・・・—(要) / 日分」とあるのは, 当該日付の講義要項の略であり, 「(要) + 配付プリント」は, 要項と資料が同一紙の意味である。以下は掲載資料の引用・参考文献である。
- 注21) 齊藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房, 1969
- 注22) 島秋人『遺愛集』東京美術, 1974
- 注23) イタル (古武弥正訳)『アヴェロンの野生児』福村出版 その他の同出版『野生児』シリーズ 1977
- 注24) A. ポルトマン (高木正孝訳)『人間はどこまで動物か』岩波書店, 1961
- 注25) 青木保ほか編『新たな人間の発見』岩波講座文化人類学第1巻, 2000
- 注26) J-J. ルソー (今野一雄訳)『エミール』岩波書店 (文庫), 1961
- 注27) デューイ (松野安男訳)『民主主義と教育』岩波書店 (文庫), 1975
- 注28) ロート『発達教育学』明治図書, 1973
- 注29) 森正義彦編『教育心理学要論』有斐閣双書, 1995他
- 注30) 林竹二『授業の成立』一基書房, 1977, 同『授業 人間について』国土社, 1973, 同『教えることと学ぶこと』(灰谷健次郎氏との対談) 小学館, 1983, 同『若く美しくなったソクラテス』田畑書店, 1983, その他は略。
- 注31) 遠山啓『古典との出会い』太郎次郎社, 1980
- 注32)『ことわざ・名言事典』創元社, 1977
- 注33) 中込弥男『ヒトの遺伝』岩波新書, 岩波書店 1996
- 注34) 養老猛司『考えるヒト』筑摩書房 1996
- 注35) 柳澤桂子文 桑原伸絵『いのち』ほるぷ出版 1986
- 注36) 星野富弘『かぎりなくやさしい花々』偕成社 1986
- 注37) 花神ブックス2『吉野弘』花神社 1986
- 注38) 宗左近篇『あなたにあいたくて生まれてきた詩』新潮社
- 注39) 鎌倉健悦『人間行動としてのコミュニケーション』思索社1987
- 注40) その他の参考文献 (掲載資料に関するもののみ)
- ①『世界教育学選集』明治図書
 - ②教育思想史学会【編】『教育思想事典』けい草書房 2000
 - ③『新・児童心理学講座』金子書房 1990
 - ④作田啓一他編『人間学命題集』新曜社 1998

(2002年9月25日提出)

2002年度「教育学概論1」(火曜日第3限担当鈴木) 序章 教育学的人間学の視点【2】

1 人間の可能性と限界・.....

(1) 無限の可能性と二つの意味の無限性

- ① 生きることは、愛を覚えることである。
- 「生きることは、それは(単に)呼吸することではない。体験すること」(ルノー・ド・ボカ)
- 生きることは、「出来事」を体験すること、
- 「出来事」は「交響」として人のあり方を解釈なり(あるいは、一方的)に奏でてしまう場合がある。
- 「出来事」に出会って、人が変わる。
- ⇒ よくも変わるが、悪くも変わる。

「.....つよいので 悪くなる/わるいので、善くなる」

「善悪はあまざるべきなる善の如し」「善悪が限」(これらは、いずれも人間世界の善と悪や運命の定まらないことをいうことわざ)。

ただし、善なるものは、ほかでもない当の本人自身である。⇒ 教育学的視点

善いことから、よく学ぶ

悪いことから、わるく「学ぶ」

「人生のよいこと悪いことにもっともよく教えられるものこそ、体験や「出来事」が人間を変える。すると、「出会う」「出来事」も変わる。

「出来事」が変われば、それによってどんな体験をするかも異なってくる。

● かつ、どこで、どのような「出来事」に出会い、「その人のどのよう」

「潜在力」が引き出されるか(あるいは、発揮する)かは予測できない。

② 「知りえない」の意味における無限性

完全な確信がない、一般の「有限な存在」である一人の人間が知ることではない。しかし、このことは、「知る」という「努力」を放棄することではない。プロとしての教師(そして親も)の力量が問われるのは、子どもの「家」が「可能性」を「見放すこと」、「閉じて、助けること」、「(子どもをよりよく理解する力、信じる心、助けること)は予測できない。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

資料V-(原)「人間の可能性」4/30版

人間の可能性とは、人間が持つ無限の可能性のことである。それは、単に呼吸することではない。体験すること、生きることは、「出来事」を体験すること、

● 「出来事」は「交響」として人のあり方を解釈なり(あるいは、一方的)に奏でてしまう場合がある。 ● 「出来事」に出会って、人が変わる。 ⇒ よくも変わるが、悪くも変わる。

「.....つよいので 悪くなる/わるいので、善くなる」 「善悪はあまざるべきなる善の如し」「善悪が限」(これらは、いずれも人間世界の善と悪や運命の定まらないことをいうことわざ)。

② 「知りえない」の意味における無限性 完全な確信がない、一般の「有限な存在」である一人の人間が知ることではない。しかし、このことは、「知る」という「努力」を放棄することではない。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

人間は無限の可能性を持っているものどおり、自分より誰かから愛を受けずとも、愛してしまいたいという思いを持っているものもある。また誰でもその力を持っていて、教育者としての責任も持っているものもある。

資料XVI(中) 2/5

2002年 7月 2日

2002年度 教育学概論1
(大塚昌彦 第3時限担当鈴木)

第2章 人間と教育

2. 教育とはなにか

- 人間とは、常識的には、人間になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。

資料XIII(中) + 配付プリント 6/11日

2002年 6月 11日

2002年度 教育学概論1
(大塚昌彦 第3時限担当鈴木)

第2章 人間と教育

1. 人間とはなにか

- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。

資料XII(中) 2/1日

2002年 5月 2日

2002年度 教育学概論1
(大塚昌彦 第3時限担当鈴木)

第2章 人間と教育

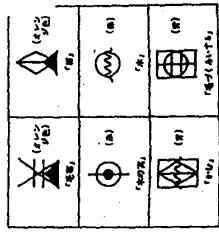
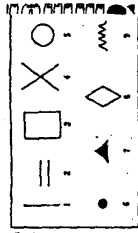
1. 人間とはなにか

- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。
- 人間とは、常識的には、「人間」になる可能性をもって生まれてきた「人間のようなもの」である。

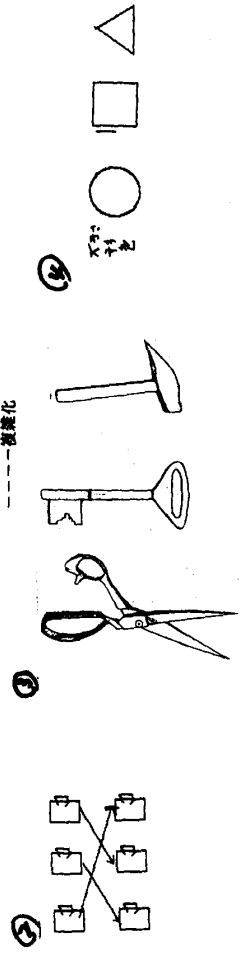
ン資料X1V-南びエフツリノスト② 6/11所

2-6-11

⑤



教育の原点としての「野生児」の教育 — その一般化の方向		結果及び評価の視点
<p>①</p> <p>発達状態の観察・ 現状の分析</p> <p>粗悪・醜態・落ち着きな 意に背くもの→攻撃的 何に対しても無関心</p> <p>感覚機能 運動器官 呼吸 視覚 知能</p> <p>注意集中全然不可能 記憶力・判断力・ 想像力 思考範囲</p> <p>イタールの分析</p>	<p>教育目的設定の視点</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 過去の生活 現在よりもより楽しい 社会生活への興味 2. 神経的感重力の増進 (強い刺激・激しい感動) 3. 新たな要求・社会的接触の 増大→概念の範囲の拡大 4. 必要という重大な法別に より積極的訓練→言葉の 使用へと導く 5. 肉体的要求の対応に対して 簡単な心的処理一つまに その心的過程を教育の目的 	<p>略</p> <p>喜ぶへの反応を示す 風呂の温度・着物の量 味の段階 軽い程度の訓練 注意力・判断力・もの を見つめる力</p> <p>言語理解の習得不成功 しかし、身振り言葉に よるすぐれたコミュニ ケーションの能力がある</p>
<p>②</p> <p>生活様式の急激な変化への理解 習慣を力で壊さない 眠り、食、無言、野原での 自由な活動</p> <p>心的注意力の欠如か器官の感受 受性の欠乏かの判定</p> <p>熱効果の利用</p> <p>食欲に関係のある遊戯 町に集まる・好物のグルメ・コッ プの下に隠す→移動→隠蔽化</p> <p>酒きのある時→牛乳</p>	<p>十分に注意を引いたところで、その訓練の入ったのを繰り返してあとを一つ一つ上向 けた。 こうして何も入っていないなかつたことをよく納得させてから始るように コップを返し、次にまねで今度は後に隠すように備めた。 すると、さいし よに手を出すのは必ずほう美の隠されているコップであった。(軽い記憶の訓練)</p> <p>-----訓練化</p>	<p>③</p> <p>④</p> <p>⑤</p> <p>⑥</p> <p>⑦</p> <p>⑧</p> <p>⑨</p> <p>⑩</p> <p>⑪</p> <p>⑫</p> <p>⑬</p> <p>⑭</p> <p>⑮</p> <p>⑯</p> <p>⑰</p> <p>⑱</p> <p>⑲</p> <p>⑳</p> <p>㉑</p> <p>㉒</p> <p>㉓</p> <p>㉔</p> <p>㉕</p> <p>㉖</p> <p>㉗</p> <p>㉘</p> <p>㉙</p> <p>㉚</p> <p>㉛</p> <p>㉜</p> <p>㉝</p> <p>㉞</p> <p>㉟</p> <p>㊱</p> <p>㊲</p> <p>㊳</p> <p>㊴</p> <p>㊵</p> <p>㊶</p> <p>㊷</p> <p>㊸</p> <p>㊹</p> <p>㊺</p> <p>㊻</p> <p>㊼</p> <p>㊽</p> <p>㊾</p> <p>㊿</p>



五の目的 ... その後、そうした心的作業を教育の目的へとあてはめていくこと。