

## 教師の「まなざし」を規定する諸条件について

杵 淵 俊 夫\*

(平成2年6月30日受理)

### 要 旨

はじめに——問題の所在と課題の設定

- 1.) 教育「実践」活動, 教育専門科学, および「実践的教育論」  
——教師の「まなざし」としての「実践的教育論」
- 2.) 「実践的教育論」の構造と機能における諸特徴  
——教育専門科学との比較において
- 3.) 「実践的教育論」を規定する諸条件  
——特に, 教師の教育意図に浸透している先入見の諸層とその特徴について

### KEY WORDS

理論と実践	theory and practice	価値判断	value judgement
教育専門科学	special sciences of education	教育思想	educational thought
学校教育	school education	教師	teacher

### はじめに——問題の所在と課題の設定

生活の過程において, われわれが「教育」と呼ばれる出来事または問題に関わり, それを取り扱う, その仕方として, これまで, 「実践」活動と「理論」研究とが指摘され, この両者——「理論」と「実践」——の相互関係の(適切な)あり方が問われてきた。そこでは, 少なくとも, 一方において教育「実践」活動が, また他方において教育の「理論」的研究が存在することは, 一般に確認された事実として, 既に前提されていた。

だが, しかし, そこにおいて一方で教育「実践」活動として, 他方で教育の「理論」的研究として指摘されているところのもの, それらの(「教育」に対する, われわれの)それぞれの関わり方, 取扱い方について, それら相互の特徴と差異を際立たせながら, 改めてそれらの活動の具体的な過程や構成・構造を辿り直して検討してみると, これまで自明な事実として前提されてきた事柄が, それ自体問題を孕んだものであるということが明らかになってくる。その問題, 即ち「教育」と呼ばれる出来事や問題へのわれわれの関わり方を, 教育「実践」活動と教育の「理論」的研究の両者に二分する考え方が含むところの問題の中で, 最も致命的な性格を帯びたものは, それら両者——つまり, 教育「実践」活動と教育の「理論」的研究——の区分あるいは区別それ自体が, そう言われている通りには成り立っていない, ということである。

\* 教育基礎講座

それら両概念の定義が一義的な仕方であり立っていない、したがって両者の区別が不明確なのである。相互の間の差異があいまいであるような二つのものを、われわれは、如何にして、今度は改めて関係づけたり、その相互の関係を考察したりすることができるであろうか。

さて、それでは、それら両者——即ち、教育「実践」活動と教育の「理論」的研究——の間の区別を不明確にしている条件あるいは事態は、一体何であろうか。それは、「教育」へのわれわれの関わり方を教育「実践」活動と教育の「理論」的研究とに二分する場合に、教育意図、教育観、教育思想等、要するに教育的な出来事や問題への価値判断の過程を、前述の二分された両者の過程に対して適切に位置づけることができなかつたことである。この種の価値判断の過程は、勿論教育「実践」活動と密接な関連を持つものではあるが、しかし、専ら「実践」活動とだけ結びついたもの、「実践」活動の内部の一構成要素として理解されているわけではない。また一方、この種の価値判断の中でも、反省的・体系的に整理されて構築された、発達した形態を有するもの、例えば教育観や教育思想と呼ばれる水準のものは、前述した教育の「理論」的研究——教育専門科学——と明確に区別されていず、場合によってはこの両者は連続し、相互に浸透し合ったものとして、未分化なままに取り扱われている。要するに、この種の、価値判断の過程をその核心部分として含んだ——教育意図、教育観、または教育思想等の形態をとった——「教育」への関わり合いは、教育「実践」活動と教育「理論」研究のいずれにも密接且つ重要な結びつきをもちながら、それらのいずれかに専ら属するもの、それらのいずれかの単なる構成要素であるわけではない。

「教育」的な出来事や問題への、われわれの価値判断の過程としてのこの種の関わり方を、これまで通り依然として無視して、教育「実践」活動と教育「理論」研究のいわば二項関係として、われわれの「教育」活動の全体、全過程を、過度に単純化して考えることは、最早できない。しかし、そうかと言って、この種の関わり方・取扱い方を、その二項——教育「実践」活動および教育「理論」研究——のいずれか一方に、その一構成部分として強いて属せしめるわけにもいかない。そこで、この問題の考察において、われわれに残された取るべき方法は、唯一つとなる。即ち、それは、この種の「教育」への関わり合い方・「教育」の取扱い方を、既存の教育「実践」活動からも教育の「理論」研究からも独立した、それら両者と並び立つ独自の地位を有するもの、いわば第三の項として考えることである。教育意図や教育観あるいは教育思想等を意識化し、構成し、保持し、主張することは、教育「実践」活動と教育「理論」研究の両過程の間に介在して、その両者のそれぞれと相互作用を営むことによって、結局それら両者を——独自の価値の観点の下で——媒介する、一個の独立した過程であり機能である。「教育」的な出来事や問題へのこの種の関わり方を、「実践的教育論」の構成と呼ぶとすれば、「実践的教育論」の構成過程それ自体を考察の主題として設定すること、そして、その構成過程に一般に見出される一定の傾向性を指摘し、この種の構成過程がわれわれの「教育」活動の全体・全過程において担うことになる機能や役割を明らかにすることは、「教育」活動の全体・全過程を展望し把握する上で、重要な意味を帯びている。本稿は、その種の一つの試みである。本稿は、また、それに加えて、「実践的教育論」の構成過程に浸透し、その過程を規定している、社会的通念としての教育観や価値観を指摘する試みをも含んでいる。

### 1.) 教育「実践」活動, 教育専門科学, および「実践的教育論」 ——教師の「まなざし」としての「実践的教育論」

われわれの日常普通の生活の過程を成り立たせている諸々の出来事の中の或るものや、それらの出来事の構成部分を成す諸事物は、既に初めから専ら「教育」的な種類ないし性格のもの、他の種類・性格の——例えば、政治的な、あるいは経済的な——出来事や事物とは異なったものとして、生じてくるわけではない。そうではなくて、日常生活の過程で出くわすさまざまな出来事や事物の或るものに、われわれが特に注目して、それを政治的な出来事、経済的な事物、あるいは「教育」的な行為などと看做するのである。出来事や事物は、それに注目しそれを取り扱うわれわれの関心や意図、われわれの観念に応じて、政治的なものとして注目され、経済的なものとして取り扱われ、あるいはまた「教育」的な種類・性格のものとして配慮される。一個同一の出来事や事物が、それに関わる人により、また彼がそれに関わる場合の状況によって、それぞれ相異なる種類・性格のものと看做される。

そこで、われわれが出来事や事物に関わり、それを取り扱う際の関心ないし観念のあり方を、特に「教育」的なものとして際立たせる一般的な特徴、が問われる。この種の一般的な特徴の指摘が、いわゆる「教育」の定義と呼ばれている過程に当る。「教育」の定義には、古来種々のものが存在するが、そのいずれの場合においても、いわゆる「社会化」の契機と個人的成長の助成の契機とが、相互に表裏の関係を成すものとして、指摘されている。まさにこのような特殊な性質を帯びた関心や観念に基づいて、意味あるものとして注目され取り扱われる時、生活の過程の出来事や事物——あるいは、特に、それらのものの或る特定の部分、側面——は、「教育」的なもの、即ち、「教育」的な「事実」または「事象」となる。そして、さらに、その出来事や事物、またはその特定の部分・側面が、「教育」的な関心や観念において、一層体系的な反省的考察や吟味を刺激するものと看做されると、それらは「教育」的な「問題」を構成することになる。

さて、われわれが教育的「問題」に関わり、それを取り扱う場合、その関わり方・取扱い方は、まず二通りのものに大別される。一つは、現実の行動において直接にそれを取り扱う場合であり、もう一つは、想像上の観念的な操作として、それにいわば間接的にあるいは予想的に関わる場合である。前者はいわゆる教育的「実践」活動に当るものであるが、後者は同一種類のものから成るひとまとまりの関与または取扱いの様式ではなくて、さらに二種類のものへと区別される。二種類のもの——それは、「実践」活動と密接に結びついて、それに指示し指令を与えるところの、価値判断を含んだ観念の体系の操作としての、教育観、教育論、教育思想、即ち「実践的教育論」の構成と、教育的「問題」の専門科学的、「理論」的研究とである。そこで、次に、教育的「問題」に関与しそれを取扱う、これら三種類の様式について、それぞれの特徴と相互の間の差異を指摘しなければならない。差異の明確な認識に基づいて初めて、それらの間の相互作用の関係がその基本的な形式において具体的な仕方で見えてくることになるからである。

まず初めに、教育的な出来事や「問題」に現実の行動を以て直接に関わる、いわゆる教育「実践」活動を、その関与の形態と機能において特徴づける諸点を考察する。

この種の教育「実践」活動は、学校や教室における児童・生徒を対象とした教師の指導行為

という形態において一つの焦点を持ち、最も具体的な表現をとるが、勿論それに尽きるものではない。学校や教室の中の直接的な指導の営みは、ただそれだけで完結しているものでもなければ、それだけで意味を成しているものでもない。「教育」の定義において「社会化」の契機が強調されていることから分かる通り、教室の中の指導の営みは、学校を取り囲んで広がる社会全体の広範な教育諸機能の文脈の中に位置づけられて、規定されている。学校や教室の直接的な指導活動を支え且つ条件づける、これらの社会的な教育諸機能は、——この直接的指導への関連の近接性や具体性の度合いという観点から——大別して、政策の選択または決定の活動・機能と、管理および行政的な活動・機能との二層・二段階に分けることができる。教育「実践」活動について言及がなされる場合、それは、学校や教室における直接的指導活動を第一の層として焦点に据えた、まさにこのような三層の活動・機能から成る全体を意味して言われている、と考えることができる。

教育「実践」活動の最大の特徴は、それが現実の行動である、ということである。それは——それ自体、一個の現実の出来事として——「問題」と看做された、(既存の)現実の出来事や事物に直接に働きかけて、その存在形態、その出現の条件と結果を直接に、つまり最早取り返しのつかない仕方で改変してしまう。それは、また、現実の行動として、——たとえそれが、見かけ上如何に単純な形態の行動であろうとも——無数に(正確に言えば、無限に)多様な分析的な状況認識と価値判断を、それ自体の構成要素または背景として、圧縮し統合して含んでいる。それは、一個の未分化で未分析的な統合の状態にあるものであって、専門科学的・「理論」的な立場に立った分析的研究は、そこに無数の事実的認識の要素を指摘することができるであろうし、また、教育上の諸価値観は、それをさまざまな価値判断の立場や文脈に位置づけて解釈し理解することができる。そして、それにつけ加えて、教育「実践」活動は、現実の直接的な行動として、状況についての客観的・分析的な認識や諸々の教育意図を——包括・統合しつつ、それを——超えて、それらの支えや指図なしに敢えて遂行される場合があるとここで述べたところで、それは特別新たな事実の発見を主張していることには決してならない。われわれの現実の行動は、予想されたり意図されたりした条件や状況の出現・成就を待たずに、時刻に迫られて為されるという場合が、むしろ通常であるからである。現実の直接的な行動は、常に予想外の状況の下で為されるとともに、また意外な副次的諸結果を伴って終わる。それは、常に新奇な要素を孕んで生じる、根本的に創造的な出来事である。専ら高度に複雑な状況の下で遂行される教育「実践」活動が、その意味において、常に予めの知識や予想、意図や計画を超えて展開される、真に劇的で創造的な行為としての性格を持つということは、だから当然のことである。

教育的「問題」の専門科学的、「理論」的研究と認識の特徴は、それが、現実の直接的な行動ではなくて、想像上行われるところの、観念的な操作である、ということである。それは、各専門科学に固有の一定の問題関心と一定の体系的に確立された意味文脈に基づいて、観念としての諸「対象」を構成し、それらの観念的諸「対象」相互の関係を——それら観念的「対象」を想像上(論理的に)操作することによって——発見・認識しようとする。

教育的「問題」の専門科学的・「理論」的な研究や認識と(本稿のテーマを成すものとして)次に考察する「実践的教育論」とは、それら両者とも想像上の観念の操作に終始するという点で、上述の教育「実践」活動とは明白な対照を成すものであるが、想像上の観念操作としての

この両者をさらに区別するものは、そのそれぞれの問題関心ないし観点の特殊的に一面化された明確さ、およびそれに基づく検証可能性の有無と、操作の構成部分としての価値判断の過程の有無とである。

「理論」的、専門科学的な研究と認識は——人間行動に関する諸科学、さらには「教育」的な諸「問題」の専門科学研究においてもまた——客観的な、即ち検証可能であるような命題の定立と提示をめざす。そのために、それは、ただ一義的にのみ理解され得る、極めて特殊化・一面化された研究上の観点を確立する。そして、この一面的な観点からアプローチされた出来事や事物、またはそれらのものの一部分・一側面のみが、当該教育専門科学にとって、まさに研究し認識するに値する、「教育」的な意味を有する「事実」、「問題」的な「事実」となる。このような「事実」を記述し定義する諸概念を提示し、それらの諸概念相互の関係を合理的に、つまり無矛盾的に説明し得る「仮説」を——既に確立・確定されている理論の体系を採用して——構成し、さらにその「仮説」から、演繹的操作によって、実際に着手可能であるほどに具体的な検証のための手続き・操作を導き出すとともに、その検証の手続きを試みることに要するにこれらのことが、その後続く特殊専門的な研究活動の過程を構成する手順となる。

検証可能であるような客観的な認識の確立をめざす、「理論」的・専門科学研究は、その研究の過程や手続きの中に恣意的な価値判断の操作が混入することを一貫して排除する。それは、個々の特殊的研究において、一定・特殊な「教育」的な出来事、さらにはその出来事の一部・特殊な部分や側面——例えば、一過程、一構成要素、一機能等——だけを選択し、そののみを知るに値する本質的なものと看做して、当該研究の主題を成す「問題」として掲げるが、研究主題のこのような選択と確定の操作の過程は、かくして確定された「問題」の意味内容が一義的に明確に限定されていること、当該「問題」の公的に（社会的・文化的に、そして特に「教育」的に）認めらるべき意義、およびその種の意義を帯びた「問題」に着目する当該研究の特殊な観点が同じく一義的に明確な仕方提示されていることによって、恣意的な価値判断に墮することから免れている。つまり、誰でも——当該研究領域の特殊専門的な基本的な知識の理解に要する一定の知的装備を持つとして——その意志さえあれば、当該研究のその同じ研究観点に立って、指摘されたその「問題」の意味と意義とを吟味し確認することができるわけである。また、その後続いて展開される研究上の手続き・操作の客観的な性格は、それが、既に限定されて確立された一面的な特殊な観点に基づく、論理的な首尾一貫性を維持することによって保証される。

（教育的「問題」の）「理論」的・専門科学研究における認識、客観的な、即ち一義的に明確な限定性を有するが故に検証可能であるような認識は、従ってまた、必然的に極めて一面的な認識であらざるを得ない。教育専門科学の個々の研究の対象となるもの——即ち、個々の研究が「問題」として注目し、それに関して仮説を構成し、その仮説を検証された知識として確立しようとするところのもの——は、教育的な出来事の中でも或る特定なものだけに過ぎないし、さらにはその出来事の一部・一側面だけに過ぎない。教育専門科学の「理論」的な知識は特定の出来事、しかも特殊な一部だけに関する認識の結果としての表現であるという、その限定的な、または一面的性格は、その個々の研究について指摘され得るだけでなく、個々の教育専門科学、さらには全体としての教育専門諸科学についても、同様に指摘することができる。問題関心を有するものだけについての極めて一面的な——そして、それ故にこそ、客観的な——認識という根本的な性格を、専門的な教育諸科学の研究活動が脱すること

は、ついにないのである。

教育的「問題」の「理論」的な研究、教育専門諸科学の特殊専門化された研究活動について最後に指摘されるべき特徴は、「理論」theory, theoria という言葉の語源からも示唆されている通り、傍観者の立場・態度こそがこの種の認識活動の性格と存在形態を支配し規定する根本的な活動原理である、ということである。「問題」としての出来事に現実の直接的な関わり合いを持ち、その渦中であって、その処理に苦慮・苦闘している当事者の立場ではなくて、「問題」との現実の直接的な関わりから——さしあたり、あるいは当分の間——根本的に離脱して、その事態の成り行きを、特に自ら関心を有する点について、徹底的に静観しようとする立場こそ、「理論」的・専門科学的な「問題」への接近の仕方において特徴的な態度のとり方である。その「問題」的な出来事へののっぴきならない、現実の直接的な——それ故また、全面的・総合的な、取り返しのつかない仕方での——関わり合いが存在しているわけではないし、その種の対処を求められているのではないのであるから、その「問題」的事態の諸側面の間から特に接近・観察すべきものを自由に、即ち専ら自らの関心に基づいて取捨選択することが可能となり、かくして事態の面的ではあるが客観的な認識が可能となる、まさにここにおいて初めてそれが可能となる。

さて、われわれは、現実の直接的な行動としての教育「実践」活動と「理論」的な専門科学的な教育研究との間に介在して、それら両者を媒介する働きを果たしているところの第三のもの、教育的「問題」に関わり、それを取り扱う第三の形態を指摘することができる。それは、一定の教育上の価値または理念を掲げて、いわゆる教育「観」、教育「論」を構成し、それに基づいて教育諸「問題」を体系的・組織的に評価・批評するという、新たな関与の仕方・形態である。この種の（教育的「問題」への）関与の仕方・形態を「実践的教育論」と呼ぶべきであると——「はじめに」において——われわれは既に主張しておいた。

一定程度体系化された仕方では為される、教育上の価値や理念の主張と教育的「問題」の価値判断は、それが——「問題」としての現実の状況に直接に関わり、それを取り返しのつかない仕方に変更してしまうものではなくて——「問題」としてのその出来事・状況を想像上取り扱うものであり、それを反省的思考の操作によって諸観念の体系として再構成しつつ、それについて考察し論じるものであるという点で、明らかに教育「実践」活動とは種類を異にするもの、むしろ「理論」的な専門科学的な教育研究と似通った性質のものであると考えられる。しかし、勿論、それは、専門科学的な教育研究とも根本的に相異なる性質のものであり、独自の水準ないし次元に立つものである。それが専門科学的な教育研究とは異質のものであるということは、それが、「問題」的な出来事の特徴的な一側面の客観的な事実認識ではなくて、その出来事の全体としての（教育上の）価値の判断の試みであるという点で、対照的な仕方でも最も明白になる。「問題」の出来事に——その、単なる特殊な一側面においてではなくて——その全体としてのあり方において関わり、自らにとってのその（教育上の）価値を敢えて問おうとすることは、出来事の成り行きを冷淡に静観する「理論」的な傍観者の態度では最早なくて、出来事の渦中であって、その現実的且つ直接的な処理に追われている当事者、「実践」家の立場である。そこで求められているものは、最早単なる事実認識の客観性ではなくて、出来事を（もともと不可分である）その全体において処理する、自らの現実の直接的な行動を根拠づけ、この行動に具体的な指示を与えてくれる一定の教育的な価値の観点と、それを演繹的に展開する（それなりに論理的に

一貫した)操作の手順である。

「問題」の出来事の教育上の価値を問う、この種の反省的思考の操作過程は、それ故に、教育「実践」活動にも、「理論」的・専門科学的教育研究にも、それらの一部分・一要素を成すに過ぎないものとして、還元し解消してしまうことの決してできないものである。反省的思考におけるこの種の観念操作の過程は、その両者の間にある、その両者の働きを媒介する、もう一つの独立した固有の(関与の)過程または形態である。それは、教育「実践」活動と常に密接に結びついて機能しつつ、現実の直接的行動が出くわす出来事をまさに「問題」的なものとして意識化し、それを直接に処理する具体的な行動を——改めて反省的に吟味しつつ——「教育」的に根拠づけて、それに具体的な指示や方針を与える一方、その想像上の反省的思考の操作の過程において、それ自らの既存の観念または意味の体系の内部における操作的処理の限界を超えるような、説明不可能な、画期的に新たな、未知の性質や要素等を帯びた出来事が「問題」化してきた場合には、それについての新たな分析的・客観的認識と説明を「理論」的・専門科学的諸研究に委ねて、その研究の諸成果、新たな科学的知識を改めて受容し、自らの観念(意味)体系——教育「思想」、教育「観」——の全体を再構成しようとする。それは、教育「実践」活動の行動原理にも、「理論」的・専門科学的教育研究の操作原理にも解消され得ない、独自固有の機能上の原理を有しているのである。

教育「思想」、教育「観」、または「実践的教育論」とわれわれが呼ぶところの、教育的な理念や価値観の主張を核心とする観念体系の存在とその固有の働きは、教育の歴史、つまり教育諸「問題」への対処の歴史を一瞥することによっても、明かとなる。教育専門諸科学——例えば、教育社会学、教育心理学、教育行政学、教育課程研究等——が科学として確立されたのは、主として今世紀に入ってからの出来事である。そして、これらの教育専門諸科学が成立し発展する以前、それら諸科学の分析的な研究と認識が人々の教育諸「問題」の取扱いに一定の影響を及ぼすようになる以前にも、教育、即ち教育「実践」活動は勿論存在していたし、また、その「実践」活動は自らを支え、自らに指針を与える観念体系を持っていなかったわけでは勿論ない。古いタイプの教育の歴史書を充たしているのは、コメニウス、ルソー、カント、ベスタロッチ等の名で知られるものを始めとして、主としてこの種の教育「観」・教育「思想」に関する記述である。反省的な観念体系を持たずに、一定程度組織的な教育「実践」活動が成り立つわけがないし、また反省を全く知らない盲目の「実践」活動から、いきなり直接に専門科学的教育諸研究が誕生してきたわけでもない。「実践」的な諸経験に基づく知見を反省的に組織した諸観念の体系はいつの時代にも存在して教育活動を支え、導いてきた。また、教育専門諸科学は、概括的にいえば、既に存在するこの種の観念体系、即ち教育「観」・教育「思想」を母胎として、その部分的な一機能——「問題」的な事態における事実関係の分析的認識の機能——が分化、独立して形成されたものであって、その際そこからそれぞれ一定の問題関心と、経験的知見の群れと、論理的思考の操作方法とを与えられている。ところで、それでは、専門科学的教育諸研究が発展するに至って、それらは既存の教育「観」・教育「思想」を無用のものとして駆逐し、それを解体させたり衰退させたりしたであろうか。否である。科学的研究の多面的な進展は教育「観」や教育「思想」の重要部分、特にその事実としての状況認識に、そして結局はその核心を成す教育理念の意味内容に重大な変更や修正を強いることにはなったが、それを解消させる方向には決して進んでいない。教育「観」・教育「思想」は、教育専門諸科学の目覚ましい発展と働きに刺激を受けて、その体系的な意味内容をさらに充実させながら、(他方では、

相変わらず「実践」諸活動と密接に結びついて)、教育専門諸科学にとっては、その主題の源泉として、またその成果としての知見を受け取り統合して応用する働きとして、また「実践」活動にとっては、それに不可欠な指図を直接に与えるものとして、いよいよ重大な役割と働きを果たしつつある。

さて、われわれは、この種の——「問題」の出来事の教育的な価値を問う——想像上の反省的思考の操作過程に注目し、その過程の、価値判断の過程の核心部分を担って機能している、体系的に構成された教育的価値観、いわゆる教育「思想」または教育「観」を特に「実践的教育論」と呼び、さらには教師の「まなざし」と呼んで、その存在形態と機能に改めて注目すべきことを要求する。われわれが、教育諸「問題」の取扱いにおいて、この種の価値判断をめぐる反省的思考操作の過程の独立した存在を強調し、それに対する注目を要求する、その理由は既に明らかである。この過程を心要な限り意識化し、その機能を正当に認識し評価することが、われわれの教育諸「問題」の取扱いの全過程を有効な仕方でも再認識し、再構成する上で、不可欠の重要性を有することだからであり、特に教育「実践」活動と「理論」的・専門的教育科学研究との相互作用の関係とその具体的過程を再検討し吟味し直す上で決定的な意味を持つものだからである。むしろ、ここで問われるべきことは、一定程度体系的に構成されたかの教育的価値観、いわゆる教育「思想」、教育「観」を、ことさら「実践的」教育論あるいは「教師」の「まなざし」とわれわれが呼ぼうとするのは、何故あるいは如何なる意味においてなのか、ということである。そして、その根拠あるいは意味内容については、既にわれわれは指摘してきた。即ち、それは、「実践的教育論」の構成・操作の過程は、——たとえ、それが想像上での観念操作の過程であるとはいえ——その操作過程を支配する根本的な思考上の方法態度は、「理論」的に観察する傍観者のそれではなくて、現実の「問題」の渦中においてその処理に直接携わる当事者、教師や「実践家」たちの「実践」的な態度である、ということであった。

そこで、次に、この教師の「まなざし」としての「実践的教育論」の存在形態と機能が問われることになる。

## 2.) 「実践的教育論」の構造と機能における諸特徴 ——教育専門科学との比較において

教育観または教育思想、われわれの言う「実践的教育論」を構成し主張する過程は、現実の「問題」的な出来事に直接働きかける「実践」活動と同一の範疇に属するものではなくて、想像上行われる反省的な観念の構成・操作の過程であって、その点において、それは「理論」的・専門科学的な教育研究と範疇を等しくするものである。同一の範疇に属しながら、それは、しかし、その観念体系の構造や機能の仕方において、教育「理論」、教育専門科学とは根本的に異なっている。したがって、教育「観」・教育「思想」とその構成・操作の過程について、その形態と機能の特徴を際立たせて理解するためには、同一の範疇に属しながらも、それとは極めて対照的な位置に立つこの教育専門科学と対比して考察してみることが最も適切である。

教育観、教育思想または「実践的教育論」の観念体系とそれを構成し操作する過程を特徴づけるものとして、第一に注目されるのは、それが根本的に価値判断としての枠組を持っているということである。この点で、それは、事実の分析的認識に専心する専門科学的な教育研究とは



明白に異なっている。価値判断は、改めてその価値を問われているところの出来事や事物の出現の諸条件とそれが引き起こす諸結果の分析的認識の過程およびその認識に基づいて当の出来事や事物の価値を確定する過程とを統合した構造を有するが、この後者、価値を確定する過程は、さらに一定の価値観または理念を基準的尺度として提示し主張する段階とその基準的価値尺度を用いて当面する出来事・事物の価値を確定する段階とに分かれる。教育観・教育思想はまさにこのような構造を成しており、「問題」的な出来事・事物の客観的諸関係の事実の認識と、教育上の理念、規範、目的等を掲げて当の出来事・事物の価値を判別・評価する過程とを、未分化のままに併せて含んでいる。この二つの根本的に異質な過程が、そこでは、無意識的にあるいは意識的に使い分けられたり、混同されたりしている。価値判断の過程を支配している基準的な規範や信念が自ら明確に意識され、それ自体として徹底して吟味・検討されることは殆どないし、また、事実の分析的認識の過程がその種の規範や信念の歪曲的な影響を免れていることは、そこでは容易なことではない。

教育観・教育思想（の構成・操作の過程）を特徴づける第二の枠組として、それを導くところの思索の観点が唯一つ明確な仕方では設定されているのではなく、複数個の立場・観点が併存して、相互に互に未分化のままに対立したり浸透し合ったりして働いており、その思索の論理や意味文脈はそれらの観点の転換に応じて途切れて飛躍したり、重層化して両義性を帯びたりする、ということである。そこでは、価値判断の基準的尺度となって働く教育上の理念や規範は必ずしも単一ではなく、十分に意識化されないで未分化のままに幾つかのものが併存しており、そのそれぞれが「問題」により場合に応じて判断を導き、主張の根本的傾向を支配する。相互に異質な、または相対立する規範や信念や習慣的傾向等の中で調停し折衷し妥協するというのは、「実践」家たちの常である。そして、また、このような基準的価値観のその時々への転換に応じて、客観的諸関係の事実の分析的認識の過程を導く問題関心や観点も、揺れ動く。分析の観点の転換に応じて、分析的考察の過程は途切れたり飛躍したりする。分析の諸観点そのものがもともと必ずしも一義的に明確なものではなく、相互に重複し浸透し合ってもいるので、考察の過程におけるこの種の論理の飛躍や途絶は、常に致命的なものとして気づかれるわけではない。

このような基準的な諸価値観の併存と混合、分析的な事実認識における諸観点の未分化な混在は、一個同一の教育「観」、教育「思想」における異質な複数個の価値体系、相互に独立した（事実認識の）複数個の知見の体系の、意識的に統御されてはいない混在の表現でもある。意識化されていない、または誤解された諸見解の共存、中途半端な、または成功しなかった諸体系間の折衷や妥協の試み等々。

教育観、教育思想（の構成・操作の過程）を特徴づけるものとして、最後に注目されるのは、そこで構成や操作の対象となっている諸観念の輪郭や限界あるいは意味内容の不明確さである。諸観念はそれぞれ多義的であり、相互の間で意味内容の重なり合いや浸透が見られる。それらの諸観念を組織して構成された命題や見解が、その意味内容においていよいよ不明確なものとなるのは、当然である。それに導かれた「実践」活動が、通常の場合のように習慣的に展開されている間は、それについて疑義が生じることはないが、現実の、特殊に具体的な「問題」的状况に遭遇して、当該見解やその諸観念のその場合の一義的な意味内容を問われるに至ると、それらの観念の構成や見解の組織における厳密性と一貫性の欠如が露呈されることになる。

その内部構造（構成）において上述のような特徴的な枠組を持っているところの教育観、教育思想、いわゆる「実践的教育論」が、その機能の仕方や取り扱われ方において、即ち、それが他の周囲のもの——行動や他の観念装置等——に対して取り結ぶ関係のあり方において、専門的教育科学（研究）と根本的に異なった特徴を持つことになるというのは、明らかである。その中でも重要と思われるものを次に列挙して、考察してみたい。

第一に指摘さるべきその機能上の特徴は、その万能（全体）理論としての性格である。教育観、教育思想は、通常、教育上の諸「問題」の中でも、極めて限定された特殊な一専門領域の「問題」、さらにはその中でも特殊な種類の事実についての分析的認識や価値判断においてだけ、妥当性を以て機能することができる、適用範囲の限定された観念装置として考えられ、理解されているのではなくて、「教育」上の「問題」であれば、それが何であれ——規範の活用に関するものであれ、事実認識の過程であれ、またそれが如何なる特殊専門的な「問題」領域に関するものであれ——それにアプローチし、理解・説明し、処理・包摂してしまうことのできる、殆ど融通無碍の応用力を備えた、いわば教育上の「問題」に関する万能的・総合的・全体的な処理装置として受け取られ、信じられている。それは、「教育」の「問題」領域における「観」であり「論」であり、「思想」であり、また（通俗的な意味での）「哲学」なのである。

まさにこのような意味における「観」や「論」として、教育観、教育思想がそれぞれ相当程度綿密に構築された体系を成して存在するという事は、また自然なことである。教育の歴史にその名を留めるほどの教育観、教育思想は、当時の経験的または専門科学的諸知識とその社会を支配した諸価値観——時代精神——の一大総合としての体系構成を成している。

教育観、教育思想の機能上の第二の特徴として指摘さるべき点は、それが教育「実践」諸活動を指図し、それに指令や方針を与える能力と働きを有しているということである。教育観、教育思想、いわゆる「実践的教育論」は、一方において、それ自身を「科学」として、即ち、客観的に検証され得る、普遍妥当性を有する諸命題を以て全て構成されているところの、合理的な「理論」体系として主張し、またそのような資格のものとして受け取られることを望んでいるが、他方において、それは、「実践」活動に指示を与え、それらを指導することを、それ自らの究極の使命ないし職分として意図しており、そのことに最大の努力を傾注している。教育者にその自己意識と「実践」活動に際して内的確信を与えることのできない教育観、教育思想は、最早その歴史的使命を終えているのである。

そして、教育観、教育思想が「実践」活動に対して指図や指令の能力を持っている、その根拠を成すものは、その万能「理論」としての構造——さらには、価値判断と事実認識とを結合したものとしてのその構造——と、まさにその万能や総合性を信ずる意志、信仰である。

さらに、教育観、教育思想の機能上の特徴として忘れられてはならないことは、それが一方において「実践」諸活動と密接に相互作用し合うとともに、また他方において専門的教育科学研究とも結びついて働きかけ合っており、かくしてそれがこの両者、教育「実践」活動と専門的教育科学研究とを媒介し、それらの間の間接的な相互作用をそれ自らの思索の過程において具体的に体現している、という点である。「実践」活動と専門科学研究の間での相互作用は、通常そう考えられているような仕方では、直接的には成り立たない。例えば、専門科学研究者がいわゆる「現場」、学校の教室にのり込んで、「実践」活動家、教師たちを「指導」する——と称する——場合、彼のその「指導」行為の大部分は、彼の専門的研究の成果たる諸知識に直接に依拠して為されているわけではなくて、彼自らが常識的「実践」家として日々の経

験の中で蓄積してきた諸見解に基づいて為されているというのが、実際の事実である。また一方、彼の科学的「理論」を聴取する「実践」家、教師たちは、それを無媒介に受容するわけでは決してなくて、彼等自らがこれまで構築し依存してきた、かの総合的で万能の教育「観」を紹介してそれを理解し、自らのその教育「思想」の変容ないし再構成という仕方ですべてを受容するのである。

教育観、教育思想が「実践」活動と専門科学的研究との間を媒介する機能を果たすことができるのは、根本的には、それが「問題」の取扱いの過程の全体の脈絡の中で占める位置——即ち、専門科学的研究の母胎を成すとともに、また「実践」活動の意図や方針を具体的に体现するものでもあるという、その位置——に基づいているが、しかしまた実際には、まさに上述の事例で示唆した如く、それが、「実践」活動に携わっている人々にも、専門科学的研究者にも共に所有され、行使されて働いているからである。教育観、教育思想こそが、日頃異種類の活動や操作に携わっている人々の間で、唯一つ共通の土俵、交流可能な共通の機会、場所なのである。

### 3.) 「実践的教育論」を規定する諸条件

——特に、教師の教育意図に浸透している先入見の諸層とその特徴について

「実践的教育論」、いわゆる教育観、教育思想は、教育「実践」家、特に教師の胸中において、その「実践」活動を指図し方向づけるものとなるとともに、また他方において、そこから教育諸科学の知識の探求に乗り出し、その獲得された諸成果を受け止めて蓄積する、いをば貯蔵庫ともなるところのものである。それが占める——教育的「問題」の取扱いの諸過程の全体における——位置や、そこでそれが果たす役割や機能の重要性について、さらにはその構造(構成)や機能の仕方における特徴については、これまで一通り言及した。それらにつけ加えて、ここでわれわれがさらに指摘し考察したいと望むものは、わが国の現在の学校教育の現実の状況において、「実践」活動に従事している教師たちの教育意図——一定程度体系的な教育意図、つまり教育観、教育思想——の具体的な構成内容であり、特にその種の教育意図の中に浸透して、その存在形態や機能様式を規定するように働いているところの、基本的な「教育」的諸条件についてである。それこそまさに、現在の学校教育が直面している事態または状況のあり方、およびそこで営まれている教育作用の諸過程の水準や内容のあり方に根本的な枠組を与えているところのもの、であるからである。

そして、教師たちの体系的に組織された教育意図の中に入り込んで、その構成と機能の仕方を枠づけるように働く基本的な「教育」的諸条件のうちでも、われわれがここで取り上げて考察するのは、特に、教師たちが「実践」活動の過程において自ら留意し意識している種類のものではなくて、むしろ彼等の通常の意識的注目と意図的な統御を免れていて、それ故に彼等の「実践」活動の過程に意識せざる予想外の仕方ですべてに働きかけることになっているような種類の、一般的な諸条件である。この種の——教師たちの教育意図を構成するものでありながら——歪曲的に働くような「教育」諸条件を指摘して、広く意識化し、専門科学的な事実認識に照らしてその意味内容を限定したり、教育意図の体系の論理的な首尾一貫性の観点から吟味したり、さらに一般的な価値の観点からその意義を検討したりすることは、教師たちの「実践」活動に際しての組織的な教育意図、つまり教育観や教育思想を一層豊かな意味に充ちたものへ

と再構成していく上で、不可欠の出発点を成すものである、と考えられる。まさにこのような問題関心に基づいて、例えば、法的な規則や制度に基づく（学校教育の諸過程への）規制や拘束、学校教育と並立しつつ相互に作用し合う公的な社会的諸機関の働きかけ、各種の社会集団や組織・機関によって公然と表明されるところの学校教育に対する圧力や要求や期待等の、明白に意識化して留意することを強いられるような種類の諸条件は、以下の考察においては必要でない限り除外される。

教師の教育意図、あるいは教育観、教育思想に浸透してその存在形態と機能の様式を規定するものでありながら、彼の意識的注目や意図の統御を免れているような、一般的な「教育」的諸条件は、それらを組織的・網羅的に展望してみるためには、ひとまず二種類のものに分けて取り扱うことが望ましい。第一の種類は、学校教育の外部に広がる社会生活の一般的な諸過程における人々の行動・態度を——それ故にまた、学校教育内部の諸過程に携わる教師たちの「実践」活動を——広く支配している、生活常識や世界観の中の先入見の諸層であり、第二の種類は、特に学校教育内部の諸過程においてのみ見出されるような、教師、教育「実践」家たちに固有の根深い先入見の一群である。それらは、いずれも、学校教育における教育「実践」活動に従事するに当って、余りにも自明な、今更改めて問う必要もないこととして、意識的注意の遥か下方にあって、むしろその注意のあり方を方向づけつつ、結局「実践」活動を遂行する基本態度を決定するものとなっているのである。

社会生活の一般的な諸過程における人々の行動や態度を広く支配し、ひいては学校教育の諸過程において「実践」活動に携わる教師の教育意図——の形成とその機能——に深甚な影響を与える、生活常識や世界観としての先入見とそれを規定する生活諸条件を、日常生活の全過程を展望しつつ、以下の部分で指摘し列挙してみる。列挙して指摘する、その順序は、先入見とそれを規定する生活条件の一般性の程度、その自明性の強さないし深さ、換言すればそれらを意識化することの困難さの度合いに従う。意識化することの容易なものから困難なものに向かって、配列される。

まず初めに注目されるのは、学校外における子どもたちの生活の過程を規定する広範な具体的諸条件である。塾や予備校、各種おけいごとの普及、少年少女スポーツ等の隆盛、職業スポーツの繁栄と学校スポーツへのその影響の波及、子ども向けマス・コミ番組の多様な展開、各種「お子様」商品の氾濫とその市場の拡大、子ども向け催し・レジャーの盛行等。これらの生活諸条件の激変は、子どもの生活形態や行動様式を、ひいてはその生活感覚を一変する。教師の「実践」活動は子どもの行動や感性におけるこの種の変化を考慮に入れざるを得ない。

さらに、幾分意識を緊張させて注意すれば、学校教育が、わが国において殆ど唯一の社会的人材選別装置あるいは社会的階層移動の媒介機関として位置づけられており、その意味で極めて有効に機能しているということに気づくことができる。学校（教育）は、政府・産業界から見れば「人材開発政策」の担い手であり、国民大衆から見れば「素直な戦士たち」の戦場であり、教師たちもまた底辺校の劣等感や一流進学校の優越感に浸っている。かくして受験戦争は激化の一途を辿る。学校教育に期待しそれを利用する人々の、まさにこのような多様な行動・態度の全ての背景に、共通した一つの特殊日本的な「能力」観、「人物」観がある。それは、その具体的な内容や働きを問うことなく、「能力」一般——学歴がその程度を測定し表示する——というものの存在を信ずる、人間評価の態度である。かくして、国民全てが一致協力して受験競争の過熱化のために尽力することになる。

日本的な学校教育のあり方を特徴づける、さらに広くゆきわたった傾向として、国民の全く過度の学校依存、特にその核心としての道徳的指導への期待が指摘される。学校の、塾や予備校等日陰の存在に対する優越感は、学校だけに託されている、この種の道徳性または人格の形成の機能に基づいている。学校の教育内容・教育課程は、かくして歯止めなく膨張し肥大化し続けるが、教師たちはその負担の重さよりも、かの優越感の喪失の方を恐れる。特殊日本的な意味において道徳性や人格の具体的な内実を成すものは、集団的な協調性と勤勉性、「やる気」とである。しかし、抜け駆けの受験競争への学校の加担はこの協調性の主張を形骸化し、過大な集団での一斉教授は大部分の児童・生徒において「やる気」の崩壊をもたらしている。

さらに、学校内外を通じて、各教科で教授＝学習すべき教育内容の具体的な構成内容に関して、全くあっけない程の無関心が広がっていると指摘し主張するとすれば、それは事実と反する奇妙な見解、ということになるだろうか。国民——父兄や産業界——の側におけるその種の無関心は道徳性の指導への執心とは見事な対照を成している。一方、教育内容の末梢の部分の調整や合理化を除けば、その根本的な取捨選択や再編成なぞ夢にも見ずに、それらをいわば自然必然的の与件として疑問の余地なく受容しておいて、ただ教授＝学習指導の方法・技術だけを問題とする、教育界の基本的態度は、教育内容に対する無関心以外の一体何を意味しているだろうか。この種の無関心・無頓着な態度は、あたかも「勉強するその中身はいつでもよい。大切なのは、ただ一所懸命勉強することそれ自体、その態度・構えだけなのだ」とでも言っているかのようである。

教師の教育意図を支配する、社会的に一般的な先入見の次の層には、恐らくステレオタイプな男女「特性」論がくる。学校行事の運営から、進路あるいは道徳性の指導、校則の管理を経て、諸教科の教育内容や教科書の記述に至るまで、殆ど無根拠の男女「特性」の判断が何らの抑制もなくまかり通っている。男女の「らしさ」についてのステレオタイプの判断は、またそのまま教師たちの日常生活の根底を成す、今更変わりようもない態度でもある。

そして、公的な権力の機関としての学校(教育)の根本的な性格。教師は、「児童・生徒」——彼等も公的身分の体現者であるが——の前では、具体的な個性を具えた善良な一個人では最早なくて、公的な権力と権威を代表し、秩序の体現者、真なる知識の担い手、選別的評価の審判となる。そしてこのような教師の身分・地位こそが、彼の教育力の源泉を成す。「児童・生徒」がまさに「教師」として確認していないような人物による教育、例えば授業は、成り立たない。だから学校では、「私」と子どもたちとの無条件的な「触れ合い」は成り立ってはいない。その種の触れ合いに対する、恐らく子どもたちの側からの用心と拒否。この種の学校教育の機能の僅か、偶然的なエア・ポケットとしての保健室。そして、教師のいない教室を支配する独特の雰囲気。

最後にくるのは、就学「義務」の観念と常識的な「発達」観である。学校にはとにかく通わねばならないということ、学校教育を受ける期間が長いほどひとは善く形成されるということ、学校教育はとにかく善いものであるということは、最も自明の前提である。だから、いじめられている子は明日も間違いなく——必死の思いで——登校してくるし、登校を「拒否」することは最も重大な逸脱として途方もない罪悪感を伴うのである。大学入学資格検定試験は高等学校教育を経ないバイパス・ルートとして最早定着した感があるが、中学校卒業程度認定試験の存在はまだ知られていず、人々にとって十分に衝撃的な意味を持っている。

発達は、通常完態へと向かう機能的な発展の過程であり、その過程には一定の正常な速度が

あると考えられている。完態としての成人期に達すれば発達は停止する。発達の見方が適用されるのは青年期までであって、人生の後半、成人期や老年期にはそれは適用されない。彼等は発達しない。彼等に見られるのは、発達の停止または発達の崩壊と解体である。正常な発達速度——学校の教育課程における進度がそれを測定する尺度となる——からの遅滞は、心身いずれかにおける「障害」と看做される。発達の標準的過程は男性のそれであって、女性の発達過程には逸脱が見られる。およそこのような意味内容を持った常識的発達観念は、十分に意識化されて反省的検討の俎上に上せられると、その極めて人為的な奇怪な姿と機能とを露呈することになるが、それにもかかわらず通常の生活過程においては殆ど疑われることなく、人間観・人生観の根底を成すものとして自明の通用力を発揮している。勿論、それは学校教育をもすっぽりと覆って働いている。人生の途中、半ばより遙か以前までしか考慮に入れずに為されている、意図的・計画的教育というのは、どう考えても形容矛盾の感なきを得ない。

次に、特に学校教育内部の諸過程と密着した、教育「実践」活動にのみ固有な先入見の諸層を示唆してみたい。これらは、勿論、上述した一般的生活常識の根底を成す先入見と密接に結びついている。最初に、(わが国の)学校教育の諸過程の外形的形態、その枠組を成すもの的人工的性格が指摘される。監視または管理の思想を体現した校舎とグラウンド、一斉授業と結びついてはぼ一世紀にもわたってサイズと構造が固定されたままになっている教室、標準語の強制、教育目的と教科内容の脱地域的性格等。さて、これらのものは、自然必然的で変更不可能なものであるのだろうか。

次に、これらの特徴的な存在形態と結びついていて、すぐ気づくことができるのは、わが国の学校教育の諸過程の根本的に集合的な性格である。全校朝会、各種学校行事から、日常の学級授業を経て、全校放送、給食、清掃、果ては修学旅行や見学・観察指導に至るまで、それは殆ど集合的行動で埋められている。集合的行動は当然秩序と規律を要求し強調する。だから、そこでは、個人の自発性に基づいて全く個人的・個別的形態で児童・生徒が活動していることは、公式で正規の指導計画やスケジュールの手落ちや油断、その単なる間隙と看做される。規則や時刻に無頓着な者は何らかの欠陥を有する者、反抗の意志を持つ者である。人間の集合と集合行動を指揮し指導することは、その意図された教育的効果の現実の有無とは別に、彼における権威の意識を高める。

しかし、学校教育の諸過程の集合的性格を最も端的に代表し、その諸過程を枠づけているのは、学校教育の最も恒常的過程としてその核心を成す、諸教科の学級一斉授業である。しかし、人間を集合させ集合的形態をとって行動せしめることは、彼等の間における集団の形成とその集団的な行動や思考を指導し助長することには必ずしもつながらない。一斉授業は、その授業行動の過程と学習行動の過程とを綿密に意識化し具体化して検討してみる限り、児童・生徒の間の集団思考をむしろ否定し抑圧し解体する仕方働く。一斉授業の下にある学級は集団、学習集団では決してない。そこには一対一の(密度の薄い)個別的思考の四十回線の束のみがある。そして、現実のもっと厳しい——四十回線の個別的思考が密度は希薄ながらも成り立っているという確信は殆どない。一斉授業が成り立つということの意味内容が、そもそも問われなければならないのである。そしてまた、一斉授業形態の副産物が、即ち、一日数時間も四十人の青少年を狭い四角の箱の中に閉じ込めておくことは、一体如何なる結果、予想外の教育——または反教育——効果を産み出すことになるかということが、問われなければならない。

次に、教師の視野・視角からはずれて、その外部で展開している、児童・生徒たちの集団形成の行動とその集団での彼等の生活過程を支配する一定の行動様式、いわゆる生徒文化が問題となる。その種の働きの存在、児童・生徒間での絶大な影響力、および学校教育の諸過程へのその影響の広範な浸透等については、既に広く知られている。学校規模における生徒指導や学級指導・学級経営は、この種の子どもたちの自生的な集団や行動様式と学校や教師の側における公式の指導計画との間の取引としての性格を深めているからである。進学・受験指導が——公教育の「たてまえ」をかなぐり捨てて——学校教育の主眼点を成すものとなり、その道徳的権威が児童・生徒の眼から見て下落していくにつれて、彼等の集団とその行動様式は反学校的性格を一層強めることになる。しかし、ここで重要なことは、彼等にとってそれが極めて魅力に富んだものとなる、その根本的な理由は、恐らく学校生活においては事実上それだけが真に集団らしい集団であり、集団行動としての実を有するものであるからだ、ということに気づくことである。

最後に、学校における人的機構、職員組織のあり方の意図されざる教育的な効果・機能が注目される。学校という組織・機構は——他の社会的諸機関と異なって——もともと明確で具体的な目的を所有せず、その組織の構成にもあいまいさを残している。未成熟な児童・生徒はその成員なのか、それとも働きかけの素材・対象なのか。学校機関の活動の目的として、個々の児童・生徒の個別的な形成・成長を除いて、その他に指示され得る具体的な何かが存在するのだろうか。要するにこうした学校の組織・機構の——教育のための特殊専門的な機関としてのその目的に根差した——根本的に柔軟な構造に逆らって、その官僚制的編成と管理体制の強化が推し進められると、その教育諸機能に多様な障害や問題的事態が生じることになる。特に、その柔軟な構造の否定は組織の末端——組織末端の機能こそが学校という教育機構の生命線であり、分散して存在する中核部である——の硬直化をもたらし、その教育機能の衰退または自己解体を引き起こす。規則に基づく指示の体制の強化は、児童・生徒と接触している平教師の自主的判断に基づく行動を抑制し、規則通りにのみ行為する、「責任」に敏感で消極的な態度を彼の内部に助長する。他の組織では美点を成すこの行動態度は、学校機構においては殆ど本来の活動の停止を意味する。しかし、学校の統合、教育課程、教材や学校事務の広域管理、学校管理職の重層的分化等、この傾向はますます深まっていくように見える。

これまで、われわれは、教師の（体系的に組織された）教育意図に浸透して、その存在形態と機能の様式を事実上規定するものでありながら、彼自身の意識の注目や意図の統御を免れているところの、一般的な規模と広がりをもった教育的諸条件——先入見の諸層とそれらを支える生活や行動上の諸条件——の主なものを列挙して、簡単に考察してきた。それらはもっと詳細且つ具体的にその影響の及ぼし方やその範囲等について分析、考察されなければならないし、さらに視野を広げ、意識を緊張させて、影響力を有するその他の諸条件の意図せざる働きをも明らかにしていかなければならない。それこそが、教師の教育意図、または教育観、教育思想を豊かな意味に充ちたものと成してそれを活気づけ、かくしてそれを媒介とする教育「実践」活動と専門的教育科学研究との間の交流を促進する、最も有効な方法であるからである。

## 〈参考文献〉

- 森昭「教育原論」, 細谷俊夫・仲新編『教育学研究入門』東京大学出版会, 1968所収, pp. 1-23.  
 増淵幸男『教育学の論理』, 以文社, 1986, pp. 21-28, 「教育の理論と実践」。
- 堀内守「教育思想」, 細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編『教育学大事典』第2巻 第一法規出版, 1978所収。
- 斎藤浩志「教育実践とは何か」, 柿沼肇「教育運動」, 「教育改革とは何か」, 青木一・大槻健・小川利夫・柿沼肇・斎藤浩志・鈴木秀一・山住正己編『現代教育学事典』労働旬報社, 1988所収。
- 細谷恒夫『教育の哲学——人間形成の基礎理論』創文社1962. 特に, 「序論 課題と方法」, pp. 3-15, および「第三編 教育行為論 第一章 教育的現実における教育的行為の位置」, pp. 193-197.
- 細谷恒夫「教育における価値の問題」, 海後宗臣・吉田昇・村井実編『教育学全集』2小学館, 1967所収, pp. 170-184.
- G. Miaralet, Théorie, pratique, et recherche en pédagogie, en M. Debesse & G. Miaralet, TRAITÉ DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES 1, Introduction, PUF, 1969. Surtout, pp. 128-135, La pratique pédagogique.
- G. ミヤラレ, 石堂常世訳『教育科学』, 白水社, 1987, 「教育実践と, 教育科学の分類」, pp. 118-123.
- M. Weber, Die "objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, 1904, in GESAMMELTE AUFSÄTZE ZUR WISSENSCHAFTSLEHRE, 4 Aufl., J. C. B. Mohr, 1973. Besonders, S. 169 ff. 富永祐治・立野保男共訳『社会科学方法論』, 岩波文庫, 1967 (1936), pp. 43-56.
- J. Dewey, LOGIC; THEORY OF INQUIRY, Holt, Rinehart and Winston, 1938, pp 60-80, Chap. IV. Common Sense and Scientific Inquiry, pp, 101-119, Chap. VI. The Pattern of Inquiry. 魚津郁夫訳『論理学』, 上山春平編『世界の名著48パース ジェイムズ デューイ』所収, pp. 448-469, 488-506.
- É. Durkheim, ÉDUCATION ET SOCIOLOGIE, (1922), PUF, 1980, pp. 69-90, Chap. II, Nature et methode de la pédagogie. 佐々木交賢訳『教育と社会学』, 誠信書房, 1976, pp. 84-112.
- 村井実『教育学入門』(上), 講談社学術文庫, 1976, pp. 78-101, 「〈教育問題〉の科学へ」, 「科学としての確立」, および, pp. 30-34, 「思想的態度と科学的態度」。
- 井上坦「教育の理論的研究」, 森・吉田・村井編『教育学全集』2小学館, 1967, 所収, pp. 208-247.
- N. グッドマン, 菅野盾樹・中村雅之訳『世界制作の方法』, みすず書房, 1987, pp. 155-183, 「事実の作製」。
- P. L. バーガー, H. ケルナー, 森下伸也訳『社会学再考 方法としての解釈』, 新曜社, 1987.
- 村井実「教育思想とは何か」, 森・吉田・村井編『教育学全集』2小学館, pp. 8-17.
- H. Scheuerl & G. R. Schmidt, Pädagogik, in PÄDAGOGISCHES LEXIKON, Bertelsmann Fachverlag, 1970.
- W. K. Frankena, Philosophy of Education, in THE ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION, Crowell Collier Educational Co. 1971.
- 岩田龍子『学歴主義の発展構造』日本評論社, 1978.
- 寺崎昌男「現代学校の機能と役割」, 中内敏夫・掘尾輝久・吉田章宏編『現代教育学の基礎知識(1)』



- 有斐閣, 1976所収, p. 137.
- 八杉晴美『塾は学校を超えられるか』三一書房, 1983.
- 吉田昇「学校教育」, 『教育学大事典』第一法規, 1978所収.
- C. ロシュフォール, 西川祐子訳『追いつめられた子どもたち』人文書院, 1978
- 小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房, 1985.
- 田中耕太郎『教育基本法の理論』, 有斐閣, 1961, pp. 200-203.
- J. ブルックス=ガン, W.S. マチュウズ, 遠藤由美訳『性別役割 その形成と発達』, 家政教育社, 1982, pp. 236-251, 「性別役割の発達の媒体としての学校」。
- 山下恒男『差別の心的世界』, 現代書館, 1984.
- 斎藤次郎『子育て原論』, 教育出版, 1976, pp. 186-200, 「もうすぐ一年生——学校の話」。
- 岡本夏木『小学生になる前後——五一七才児を育てる——』(子どもと教育を考える1), 岩波書店, 1983.
- 石田幸平・武井楨次『失われた子ども空間』, 新曜社, 1987.
- 河合洋『学校に背を向ける子ども——何が発校拒否を生みだすのか』, NHK ブックス, 1986.
- 井上敏明『発校拒否の深層』, 世界思想社, 1985.
- 渡辺位編著『登校拒否・学校に行かないで生きる』, 太郎次郎社, 1983.
- 乾孝「子どもの発達をめぐる」, 『岩波講座 子どもの発達と教育 月報2』, 1979所収.
- J. Dewey, DEMOCRACY AND EDUCATION, 1916, The Free Press Ed., pp. 41-42., The Condition of Growth. 松野安男訳『民主主義と教育』, 岩波文庫, (上), pp. 74-75.
- 長倉康彦『開かれた学校——そのシステムと建物の変革』, NHK ブックス, 1973.
- 児島邦宏「教室」, 『教育学大事典』, 第一法規所収.
- 坂本秀夫『〈校則〉の研究』, 三一書房, 1986.
- 佐藤通雅『生徒—教師の場所』, 学芸書林, 1988.
- 菅野盾樹『いじめ=〈学級〉の人間学』, 新曜社, 1986.
- 江原由美子『女性解放という思想』, 勁草書房, 1985, pp. 172-194, 「からかいの政治学」。
- 由紀草一・夏木智『学校の現在』, 大和書房, 1989.
- 佐々木賢『学校を疑う』, 三一書房, 1984.
- 畠山弘文『官僚制支配の日常構造——善意による支配とは何か』, 三一書房, 1989, pp. 181-200, 「管理主義教育のディレンマ」。

## Some General Traits and Constituent Elements of Educational Thought

Toshio KINEFUCHI

In this paper, I make study of the general traits of educational thought and its constituent elements. Educational thought, on the one hand, conditions and directs all teaching processes in the school life, on the other hand, it interacts with the scientific inquiries into the problems of educational situations. Educational sciences ("theory") and teaching processes in the school ("praxis") thus, works upon one another through the medium of educational thought. And so, to make clear the general structures and constituents of educational thought is a matter of importance for meaningful interaction between the sciences of education and teaching praxis.

Some main contents of this paper are the following.

- 1.) Teaching praxis, scientific inquiry of education, and educational thought,
- 2.) general traits of educational thought,
- 3.) some constituent elements of educational thought.