

教育概念は教育哲学会でどのように論じられてきたか

——「教育とは何か」をめぐる——

片山 勝茂

はじめに

本稿の課題は、教育概念について教育哲学会でどのように論じられてきたのかを概観することである。

本稿では教育概念という言葉をも、「教育とは何か」という問いへの答え（を表す考え）という意味で捉える。この意味での教育概念は、しばしば教育の本質や教育の定義などと呼ばれている。ただし、「教育とはかくかくしかじかなものである」と論じながらも、本質や定義という言葉を使わない論考や、あらゆる教育の営みに共通する一つの教育の本質があるという考えを採らない論考も多い（その場合、「教育とは何か」に対する答えは一つに限らず、複数あつてよいことになる）。

教育概念を論じた論考には、ある特定の教育思想家の教育概念を明らかにしている数多の論文が含まれる。そこで本稿

では、教育思想家の教育概念を扱った論文については、いくつかに絞って論じたい。

教育哲学会ではかつて多くの論者が「教育とは人間の形成である」と論じてきた。そこで、人間形成としての教育概念とその批判を取り上げることにする。また、今日、「教育とは子どもの発達への援助である」という考えは常識的な考えの一つとなっているが、近年、この考えに対する批判も行われている。そこで、発達への援助としての教育概念とその批判も取り上げる。

本稿ではさらに、教育概念の分析とその批判を取り上げたい。まず、日本語の教育という言葉の用いられ方を歴史的に分析している論考を取り上げる。それから、分析的教育哲学の立場からの教育概念の分析を扱っている論考に目を向ける。

最後に、従来の教育の概念規定には含まれてこなかった教育の側面を探究することで教育概念を拡張しようとする論

考と、教育行為を捉え直すことで教育概念を練り直そうとする論考を取り上げることにした。

一 教育思想家の教育概念を扱った論考

―― シュプランガーの教育概念を論じた論考

特定の教育思想家の教育概念を論じた論考の一つの典型例が、村田昇「シュプランガーにおける教育の本質概念について」『教育哲学研究』第三号（一九六〇年）である（以下、『教育哲学研究』への言及は誌名を省略する）。

興味深いことに、村田はなぜ「教育とは何か」という問題に取り組むのかを明記している。すなわち、多くの思想家や教育学者が様々な教育の定義を打ち出しているものの、それらは十人十色である。しかし、「教育の定義や概念を各人各様の考えのままの無政府的な規定や使用に委ねるならば、教育活動における混乱は避けられ得ないであろう」（四七頁）。そこで、シュプランガーにおける教育の本質概念を究明する、というわけである。そして、村田はシュプランガーの教育概念の主要な側面として、「発達の援助」「文化財の伝達」「良心の覚醒」の三点について詳述している。

おそらく村田は次のように考えていたのであろう。すなわち、シュプランガーの教育概念は教育の本質をうまく捉えて

いる。教育学者や教育実践者たちがシュプランガーの教育概念を理解し、賛同し、用いるようになれば、その分教育活動も支障なく行えるようになる、と。

村田はまた、シュプランガーの教育概念は「最近教育界で大きな力をふるいつつある、いわゆる『社会操縦の技術』としての教育概念や、『教育工学』的な教育概念と、根本的に異なる」（五六頁）と述べている。そして、シュプランガーは自らの教育概念から外れるような教育を本来の教育ではなく、虚偽の教育とみなす、と論じている。

以上の村田の論考（およびシュプランガー自身の議論）は、一つの典型的な議論の構造を示している。すなわち、まず、自らが理想と考える教育のあり方を念頭において、「本来の教育はかくかくしかじかのものである」と教育の本質を規定する。その上で、教育の本質規定に沿わないような教育のあり方を、「本来の教育ではなく、教育の名に値しない」と批判する、という議論の構造となっている。

シュプランガー以外にも、『教育哲学研究』では膨大な数の教育思想家が取り上げられてきた。筆者が調べた限り、もっとも頻繁に取り上げられてきたのはペスタロッチーとデューイである（シュプランガーはその次に多く取り上げられている）。本稿では紙幅の都合上、ペスタロッチーについ

ては割愛し、デューイの教育概念を扱った論考を取り上げた。い。

一―二 デューイの教育概念を論じた論考

杉浦宏「デューイ教育思想の人間観について」創刊号（一九五九年）は、デューイが「教育の本質乃至原理をいかに解釈しているか」を多数の引用をもとに概観している（八一―八二頁）。『民主主義と教育』からは、「教育とは、経験の意味を附加し、後の経験の進路を方向づける能力を増大させるところの、経験の改造または再組織である」という有名な教育の定義が引用されている（八二頁）。そして杉浦は、デューイの教育本質・原理観の真意は彼の「哲学的自然観・人間観を理解したときに、われわれはそれを誤りなく把握することができるのである」（八二頁）として、詳細な論述を行っている。

杉浦はまた、「ジョン・デューイとアメリカ進歩主義教育運動」第四号（一九六一年）で進歩主義運動を次のように批判している。すなわち、進歩主義教育運動が「デューイおよび彼の教育思想の追隨者たちによって感化されたこと」は事実であるが、「多くの進歩派は、デューイ教育思想の意味深長な哲学を、十分に理解することができなかった」と（二四

頁）。杉浦の考えでは、進歩主義教育運動がかなりの諸欠陥を抱え、各種の誤解を生んできた主要な原因は、多くの進歩派がデューイの教育概念を適切に理解していなかったところにあるとされる。

おそらく杉浦は次のように考えていたのであろう。すなわち、教育を経験の連続的な改造と見なすデューイの教育概念は教育の本質をうまく捉えている。もし、教育実践者たちがデューイの教育概念を十分に理解するならば、その分教育活動もうまくいくことであらう、と。

杉浦は「人間理解のたしかさ」第五三号（一九八六年）で、「教育は経験の連続的な改造として考えられねばならない」というデューイの発言を引用し、このことばには「人間理解のたしかさがにじみでている」と評価している（三三三頁）。そして、さらに次のように述べる。

このことばこそ、人それぞれの成長・発達の過程ないし個性の発展過程の質的・量的ちがいをつつみこんだ、だれにもあてはまる教育における小さな理論といえよう。教育についての定義を、このことばをこえて肉づけしてゆくことはむずかしい（三三三頁）。

杉浦は、デューイの教育概念こそが人々が納得し、共有できる教育の定義だと考えているのであろう。そして、人々はこの教育の定義を共通理解として共有しつつ、各人が自分で「教育とは何か」をさらに考えていけばよい、というわけであらう。

「経験の改造ないし再構成」というデューイの教育概念をどう理解すべきかについては、加賀裕郎「デューイ『教育目的論』の再検討」第四九号（一九八四年）等、数々の論考が発表されている。また、解釈上の論争点については、斎藤勉「デューイの『教育的経験』に関する未解決な理論的問題」第五三号（一九八六年）で紹介されている。

早川操「デューイ『社会的探究理論』が生涯教育論に示唆するもの」第五二号（一九八五年）は、デューイの教育概念にもとづいて生涯教育の基盤となる理論を構築しようと試みている。生涯教育や生涯学習、学習社会の意義が提唱されている現代において、デューイの教育概念の妥当性を示そうとしているわけである。

二 人間形成としての教育概念とその批判

二一 人間形成としての教育概念

教育哲学会ではかつて、「教育とは何か」という問いに多

くの論者が「それは人間の形成である」と答えていた。そして、この人間形成としての教育概念は、ある特定の教育思想家の教育概念としては考えられていなかった。むしろ、よく使われる教育概念として共通教養の一つとなっていた。

和田修二「教育と宗教―現代における超越の問題―」第八号（一九六三年）の冒頭部分は、人間形成としての教育概念を説明する典型的な論述となっている。少し長くなるが引用しよう。

教育とは何か。それはまず、最も広い意味において、人間の形成 *Bildung* であるといえることができる。ひとは生れたままの状態では、まだ完全な人間であるとはいえない。狼と共に育ったインドの野生児は、結局、人間の姿をした狼と同じであった。ひとは生後に、文化的、社会的、歴史的に生れ変わるのであり、生れ変えさせられるのである。教育とはこの第二の誕生にかかわる出来事であって、ひとは人間になってゆく、あるいははされてゆく過程であり、またその結果である（一八頁）。

この論述の骨子は、生まれたままの人間はまだ本当の意味での人間とは言えず、人間は教育によってこそ本当の意味での

人間となる、というものである。そして、和田は教育を「人間を人間たらしめるはたらき」とも規定している（三〇頁）。なお、和田自身はさらに、人間形成のはたらきのうち、大人の教育者と子どもとの間で行われる狭義の教育の本質を（ラングフェルトに依拠しつつ）説明している。

「人間を人間たらしめる働き」という表現は、教育哲学会の初代代表理事である稲富栄次郎が『教育原理』（金子書房、一九五二年）や『教育の本質』（福村書店、一九五四年）といった著作で教育の定義として用いていたものである。そして、稲富は『教育原理』や『教育の本質』の冒頭部分で、和田の論述の骨子と同様の主張を述べている。稲富自身、教育概念を説明する際、「人間から人間を作る」「人間形成」「自然のままの人間から、真実の人間を形成」といった語句を用いており、人間形成としての教育概念を用いていたと言える。稲富は「日本の道徳教育（前編）―その世界観的基础―」第九号（一九六四年）で、「古来教育とは、『人間を真実の人間たらしめる働きである』といわれている」と述べている（二頁）。どういふことだろうか。稲富はこの論点を読者によく知られたものとして扱っており、説明を省いている。実は、稲富自身は『教育原理』や『教育の本質』で次のように論じていた。すなわち、教育とは何かについて古来多くの教育学

者や思想家によって様々な定義が企てられてきており、見方によっては十人十色に見える。しかし、教育の様々な定義を見ていくと、「人間を人間たらしめる働き」という点では共通している。よって、この定義は全ての人の同意を得ることができるだろう、と。稲富は自説を裏づけるため、コメニウス『大教授学』、カント『教育学』、ルソー『エミール』、プラトン『法律』などから引用している。

おそらく以上の稲富の議論を踏まえて、安斎伸は「教育と宗教の接点―現象と本質を廻って―」第八号（一九六三年）で、「こゝでは単に教育を『人間形成のいとなみ』と規定したい。このような規定はいかなる教育の立場からも受け入れられると思われる」と述べている。

安斎は人間形成としての教育概念を用いて、当時の文部省と日教組の両方の教育観を批判している。安斎によれば、「文部省も日教組も教育の目標として民主社会の建設者としての人間を設定し、人間形成の主眼をここに置いている。そこにはともに教育が民主主義という政治的理念達成の手段として考えられている響きがある」とされる（二二頁）。安斎は田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣、一九六一年）や稲富の著作を引用しながら、教育とは人間を形成することであって、政治的人間（その一類型としての民主的人間）を形

成する次元に止まっただけではならない、と論じている。

人間形成としての教育概念は、教育の現状を批判し、理想的な教育のあり方を提唱するときにしばしば用いられてきた。例えば、安齋の論文（一二頁）で引用されているように、田中耕太郎は「断片的な智識の蒐集や技能の習得だけでは人間を形成することはできない」と述べて、知識と技能に偏重した教育の現状を批判している。

和田は前述の論文（第八号）で、人間を人間たらしめるにあたっては、人間の自己疎外を克服すること、ひいては（人間疎外の原因たる）ニヒリズムを克服することが重要な課題であると述べている。そして、「伝統的に教育と呼ばれてきた行為であっても、ニヒリズムの克服が不可能ならば、真に教育的とはいえない」と主張している（三〇頁）。

また、日比裕は「歴史教育とヴィジョン―主として改造教育哲学の観点より―」第六号（一九六二年）で、「現代の日本教育のもっとも深刻な欠陥は、子どもの心に未来への豊かなヴィジョンを育て上げる教育が行われていないことである」（三一頁）とした上で、教育が「真に子どもの人間形成に関与しようとするならば必ずからヴィジョン創造の課題を担わねばならない」（三二頁）と論じている。

人間形成としての教育概念は多くの人々に受け入れられて

きた。『教育哲学研究』では例えば、吉村均（第七号、一頁）、金谷茂（第七号、三二頁）、市村尚久（第二二号、六一頁）および第四七号、三一頁）、森田孝（第一六号、三六頁）および第五七号、一八頁）、石井次郎（第二九号、一頁）、長井和雄（第五五号、三九頁）、上野浩道（第六一号、一頁）、岡田渥美（第七七号、九七頁）等によって用いられてきた。

人間形成としての教育概念が広く用いられてきた理由の一つは、おそらく次のようなものであろう。すなわち、人間形成としての教育概念においては、教育の目的は人間を形成すること、（稲富の言う）「真実の人間」を形成することとなる。そして、「真実の人間とは何か」「人間はどのような存在であるべきか」「人間はどんな知識や技能、能力、特性を備えているべきか」といった問いには多種多様な答えがありえるものの、そうした答えの全てを人間形成としての教育概念に含めることが可能である。人間形成としての教育概念には、「人間のこの能力が含まれていない」「人間のこの側面が含まれていない」といった意味での取りこぼしがない。教育において特にどの能力の育成を重視するか意見が一致していない人々の間でも、「教育とは人間の形成である」という定義は共有することが可能であり、だからこそ広く用いられてきたのであろう。

二二 人間形成としての教育概念への批判

では次に、人間形成としての教育概念に対する批判を見ておきたい。第一に、この教育概念に含まれている次のような

考えに対する批判が行われている。すなわち、人間形成としての教育は、教育が目的とするところの理想的な人間像を予想しているのであり、教育は目的としての理想的な人間像をしつかりと把握しておくべきである、という考えに対する批判が行われている。そうした批判の一つが坂口耕史『人間赤子観』とその克服」第四七号（一九八三年）である。坂口によれば、中央教育審議会答申別記「期待される人間像」（一九六六年）のようにある種の「理想的人間像」を設定し

ようとする試みは、「個人の自己決定の能力と権威を無視」している（三五頁）。坂口は、自分がどういう人間になろうとするかはその人自身が決めるべきことであり、そうした自己決定の能力を育成することが大事なのだ、と論じている（四三頁参照）。

宇佐美寛『『人間像』批判』第五七号（一九八八年）も同様の批判を行っている。宇佐美は、自分自身、ある人間像を目指して教育されたいと思わないという。そして、どのような人間になるかは個々人の自己決定権に属する事柄であり、教育の目指す人間像など有ってはならないと主張する（一

頁）。宇佐美によれば、教育者はむしろ、被教育者がどのような人間になりたいのかという自己像を作る能力を伸ばすよう助けるべきなのである（三頁）。

坂口と宇佐美はどちらも、どのような人間になりたいのかを自己決定する能力を育成することを提唱している。そして、宇佐美の議論に対しては、宇佐美自身の考える人間像を再提示しているのではないかという疑問が石堂常世と小笠原道雄によって表明されている（第五七号、一六頁）。この論争は教育概念について考える上で重要な論点を提出しているもの、決着がついているとは言い難い状態にある。

第二の批判として、村井実「教育と人間像」第六四号（一九九一年）を見ておこう。村井は「私たちがしばしば、教育というつもりで、人間の『形成』ということばづかいをすることを考えてみるがよい」と述べた上で、「私たちがそういう言い方をするとき、私たちは実は、モノを作ることになぞらえて人間の教育を考えているのである」と主張している（四八頁）。そして、子どもをモノとして扱っていた歴史上の事例として、東洋での纏足や、軍隊での暗記・暗唱、動作や行動の訓練主義などを挙げている。

さらにもう一つ、松下良平「戦後教育の哲学的基底―自己矛盾としての〈子ども尊重〉の思想の“乱熟”」第七五号

(一九九七年)による批判も見ておこう。松下によれば、近代における教育とは価値ある人間像へ向けての意図的・目的的な〈人間形成〉というプロジェクトである。松下は人間形成という近代教育の枠組が抱えている問題として、「目的や方法においてどれほど自律や自由をめざしていても、人間形成とは、『子ども』や『学習者』を抽象的で人工的な秩序空間に服従させ、他律的な生を強制することにはかならない」という点を挙げる(二九頁)。その上で、〈子ども尊重〉の思想も、人間形成の枠組それ自体を問ひ直そうとしないため、結果として上記の問題点を強化してしまうのだと論じている。

そして、松下は近代以前の社会において(マッキンタイアのいう)《実践》の中で行われてきた教育と学習を再評価するよう提唱している。

松下は人間形成と教育とを区別して論じている。近年、人間形成としての教育概念があまり表立って用いられなくなる。とともに、人間形成と教育とを区別する人々が増えてきている。

例えば、鶴野祐介は『人間形成』における〈nonsense〉の意味に関する試論―『遊びを教育すること』の可能性をめぐって―(第六四号(一九九一年)で、「人間形成」を『教育』を含む、ヒトを人間へと形成していくためのあらゆる社会的な営為』と定義している(一六頁)。教育は人間形成の

一部分とされている。かつて和田や稲富等が狭義の教育(人間形成)と広義の教育(人間形成)という概念区分を用いていたのに対し、鶴野は教育と人間形成という概念区分を用いている。

西平直と高橋勝は、研究討議「臨床的人間形成論の構築」の「総括的報告」第九一号(二〇〇五年)で、「研究主題として、『教育』という近代に固有の概念ではなく、『人間形成』という幅の広い概念を選んだ」と述べている(一八頁)。西平と高橋によれば、近代の教育学は、「教師の教育的意図に即して子どもの発達を援助するという技術学の理論を構築してきた」のだという(一八頁)。西平と高橋は、教師による子どもの発達の援助という教育概念を近代のものだとし、この啓蒙的「教育」概念からの脱却を提唱しているようである(なお、高橋勝「技術論から相互関係論へ―教師―生徒―関係の組みかえ―」第七五号(一九九七年)、九頁も参照)。

田中每実「絶句と発語の間―臨床的人間形成論の生成をめぐって―」第九一号(二〇〇五年)は、伝統的教育学の視野の狭さを批判し、人間形成論を構築することを提唱している。田中によれば、「発達と教育を中心に据えてきた伝統的教育学の理論的視野は、否応なしに『子どものおとなへの発達』と『子どもの発達へのおとなの働きかけとしての教育』に制

約される」(五頁)。そこで、「教育する者としてのおとなの自己形成をも包括する『人間形成』という広い視野から」(四頁)、「発達」と「教育」というペア概念を「ライフサイクル」と「異世代間相互形成」というペア概念に書き換えることで、人間形成論を構築すべきだ、というわけである(なお、異世代間相互形成について田中は「おとなの成熟と異世代間相互規制」第六一号(一九九〇年)、八一―九頁で説明している)。

以上で見えてきたように、西平と高橋、田中は、人間形成としての教育概念を用いず、人間形成と教育とを区別した上で、子どもの発達の援助としての教育概念を批判している。そこで次に、発達の援助としての教育概念とその批判を取り上げよう。

三 発達の援助としての教育概念とその批判

「教育とは子どもの成長と発達を援助することである」という考えは、今日、常識的な考えの一つとなっている。例えば、二〇〇八年改定の保育所保育指針は教育を「子どもが健康やかに成長し、その活動がより豊かに展開されるための発達の援助」と定義している。この定義は、保育所での教育の姿をうまく捉えているように見える。

発達の援助としての教育概念を肯定的に論じているものと

して、長尾十三二「教育学教育を通して、教育と教育学を考える」第六九号(一九九四年)がある。長尾は、「人間の学習活動の成立を直接的に、あるいは間接的に、促進したり、統制したりする作用一般を『教育』という概念で呼ぶのもっとも適切である」という(一〇六頁)。この引用中には発達という言葉は含まれていない。しかしながら、長尾は学習を発達と関わらせて論じている。長尾は「学習活動を成立させるのが教育作用だ」と述べた上で、「学習活動が成立するということは、それまで出来なかったことが出来るようになった、つまり能力が発達した、ということである」と説明している(一〇六頁)。

長尾は「学習活動を成立させる」という言い方をしているが、戦後の日本の教育学ではしばしば「学習の指導」という用語が使用されてきた。有名なものとしては、勝田守一『能力と発達と学習』(国土社、一九六四年)や堀尾輝久『教育入門』(岩波書店、一九八九年)がある。そして、勝田も堀尾も学習を発達と密接に関わらせて論じてきた。

今井重考「システム論の立場から教育哲学を問う」第七一号(一九九五年)は堀尾を戦後教育学の主流に位置づけつつ、堀尾の教育の定義は「森田氏も批判するように(森田 1992)抽象的で空疎な教育の定義」だと述べている(二六頁)。今

井が参照しているのは森田尚人「教育の概念と教育学の方法―勝田守一と戦後教育学―」『教育学年報1』（世織書房、一九九二年）である。

今井と森田が批判した堀尾の教育の定義を引用しよう。

教育とは、一人ひとりの子どもの能力の可能性を全面かつ十分に開花させるための意図的営みであり、教材を媒介として子どもの発達に照応した学習を指導し、発達を促す営みである。そしてそのことを通して社会の持続と発展をはかる社会的営みである（『教育入門』九五頁）。

この定義は、発達の援助としての教育概念を「学習の指導」という用語を用いながら精緻に規定したものだと言える。堀尾は自身の教育概念を簡潔に「発達を促すための学習の指導としての教育」とも記述している（九七頁）。注目すべきことに、堀尾の定義は「社会の持続と発展」という教育の社会的役割にも目を向けている。

堀尾は課題研究「教育学を問う―わが国教育哲学の軌跡から―」の報告「教育研究のあり方を総合的に見直す視点から」第七三号（一九九六年）で森田による批判を丁寧で紹介した上で、反論を行っている。反論で注目すべき点は、『教育入門』

の教育の定義は「森田がいうように教育をアプリアリに、教育とはかくかくのものだとして定義しているのではない」という部分であろう（四〇頁）。堀尾によれば、教育をアプリアリに定義することは不毛であり、だからこそ『教育入門』はまず「歴史の中の教育」を検討し、現代の日本の子どもと青年の発達と教育の問題状況を提示しているのだという。堀尾の定義は、歴史と現状を踏まえて現代の日本の教育のあるべき姿を提唱したものだと言えよう。

森田尚人「教育学の『個人化』はいかにしてはじまったのか」第九二号（二〇〇五年）もまた、発達の援助としての教育概念を批判したものととして読むことができる。森田は日本の戦後教育学がある時点から「子どもの成長・発達」の学となってきた現状に対し、「個人の側からのみ教育をみる視点が肥大化して、われわれの教育言説を覆いつくしてしまった」と批判している（九八頁）。森田によれば、「教育は政治や経済といった社会事象と同じように、特定の歴史的社會を構成する諸関係の再生産に深くかかわる」のであり、こうした教育の社会的役割も教育学は捉えていく必要があるというわけである（九六頁）。

原聡介「今日の学校問題に対する近代教育学の反省に立つて」第五九号（一九八九年）も、発達の援助としての教育概

念を批判したものととして読める。原は今日の学校問題の原因を近代の教育学の展開の中に探り、「近代教育の基礎概念のひとつである『発達』と『発達の『助成』としての教育概念』の問題点として、「教育思考が必要性概念から可能性概念によって主導されるにいたったこと」を挙げている（一二頁）。少し分かりづらい表現だが、原の別の論文の言葉を借りれば、「教育は必要だからというよりも可能だからやるという思想が生まれた」ことを意味しているであろう（第四九号、三三頁）。原からすれば、発達という概念は「あらゆる教育的行為を許容する技術概念」となってしまっており、子どもは無限の可能性をもたされ、がんばらされている、というわけである（第五九号、一二頁）。

以上、発達の援助としての教育概念とその批判を見てきた。また、教育と人間形成とを概念区別した上で、発達の援助としての教育概念の狭さを批判する論考もすでに紹介した。

発達の援助としての教育概念が今日、常識的な考えとなっている理由の一つは、発達という言葉が肯定的なイメージをもつ便利な言葉であるからだろう。発達という一語で、身体的発達、知的発達、言葉の発達、社会性の発達等、さまざまな面での発達を表すことができる。特にどの能力を伸ばすのかを明示しない限り、「わが校は子どもたちが十分に発達で

きるよう援助します」といった主張に反対することは難しい。先にも述べたように、発達の援助という定義は幼児教育にはうまくあてはまるように思われる。その理由の一つは、少なくとも幼児期においては子どもが発達が目覚しく、しかもある程度共通した発達の道筋を認めることができるため、教育者自身が「発達の援助をしている」という意識を持ちやすからであろう。他方、発達の援助という定義は大人を対象としたワークシヨップなどの社会教育にはあてはめにくい。大人を対象とするワークシヨップの場合、その実態からして、参加者の間につながりをつくり、参加者に様々な気づきを促すといった言い方がしっくりくる。もちろん、心理学の分野で生涯発達という考え方が提唱され、研究が進められているという事実はある。しかしながら、（筆者自身の経験に照らしても）大人を対象とした社会教育を実践している人は「発達の援助をしている」という意識を持ちにくいように思われる。

四 教育概念の分析

教育哲学では教育概念の分析が行われるとともに、それに対する批判もなされてきた。教育概念の分析とは、日常で用いられる教育という言葉の用いられ方を分析することによって、教育概念を明確化するという作業である。

俵木浩太郎『教』意考』第三八号（一九七八年）は、曰

「される（三二頁）。

本語としての教育という言葉の歴史的 분석を行つている。俵木はまず、教育という言葉が明治期に education の翻訳語として広まったことを指摘する。そして、「教」や「育」と

以上、日本語の教育という言葉の用いられ方を歴史的に分析した論考を取り上げてきた。次に、分析的教養哲学の立場からの教育概念の分析を扱った論考を取り上げたい。

いった言葉に歴史的文化的な使われぐせがあるために、教育と education との間にへだたりがあることを明らかにしている。俵木によれば、明治期の日本で「education」の訳語でもあった教育なる語は行政用語としては儒教伝統にのっとった教学とほぼ同義のものとして認知された」のであり、「以後上からのインドクトリネーションという意味での教育が国民すべての使いぐせに大きく影響してゆく」（一三頁）のだとされる（なお、俵木浩太郎「戦前・戦後の『教育』概念への問い」第七五号（一九九七年）も参照）。

宮寺晃夫「教育の合理主義的理解とは何か」第六三号（一九九一年）が指摘しているように、イギリスでは一九六〇年代から一九七〇年代にかけて分析的教養哲学が興隆し、その中心人物がピーターズであった。ピーターズは教育という言葉の用いられ方を分析し、教育概念の基準として三点を挙げている。以下に宮寺による説明（六頁）を引用する。

村井実『教育』ということばとその『定義』の問題』第九七号（二〇〇八年）も教育という言葉の歴史を問題にして、この言葉は「政府主導で、つまり文部省主導で今日にいたった」とする（三二頁）。村井によれば、教育という言葉は「明治以来に作られてきた中央集権的教育体制の中で、国民自身

①「教育」は価値ある内容の伝達を指す（内容の基準）、
②「教育」は、その結果において知識・理解など認識能力の一般的拡大がもたらされることを含意する（結果の基準）、③「教育」は学習者の意識に訴える伝達方法のみを意味する（方法の基準）。

はまったくあずかり知らないままに、もっぱら政府の政治的関心に従つて、まさに上から国民を『教養育てる』という意味に、つまり『教化』を意味するかの用に用いられ」と

宮寺はこの教育概念の基準を批判し、それは「いわゆるリベラル・エデュケーションをモデルに立てられたものにすぎず、問題は、こうした理想型としての規準が、はたしてどこまで（特に今日のように「教育」が多岐にわたつて用いられるな

かで)妥当性を持つか、である」と述べ、教育概念の文脈依

存性という問題を提起している(七頁)。そして、教育哲学は「もはや教育概念の二元的規定で、対立する議論を終息に導くことに課題を求めるべきではない」と論じている(九頁)。

ピーターズによる教育概念の分析に対する批判に対しては、林泰成「ピーターズの教育の正当化についての一考察―ヴィトゲンシュタインの『言語ゲーム』との関連において―」第五八号(一九八八年)が擁護論を展開している。林の擁護論の主旨は、ピーターズは言葉の用いられ方についてヴィトゲンシュタインの言う「家族的類似性」の考え方を受け入れた上で、言葉の中心的用法と周辺の用法を区別し、概念分析の対象を中心的用法にあえて絞っているのだ、というものである。林によれば、ピーターズによる教育概念の分析とそれに基づく教育の正当化の論証の意義は、「われわれの生きていく社会で認められた教育という活動を明示する点にある」というわけである(五七頁)。

五 教育概念の拡張と練り直し

近年、従来の教育の概念規定には含まれてこなかった教育の一側面を探究することで教育概念を拡張しようとする論考や、教育行為を捉え直すことで教育概念を練り直そうとする

論考が発表されている。

矢野智司は「共生と教育の二つのかたち」第八五号(二〇〇二年)で従来の発達や人間形成に力点をおいた教育の捉え方を問題にしている。矢野は、教育という事象には二つの次元があり、発達や人間形成に力点のある教育は一つの次元に過ぎないと主張する。そして、遊びの体験のように「自己と世界との境界が溶解し、世界との十全な交流に生きる」(七頁)ような体験を「生成」と呼び、生成に力点のある教育を教育のもう一つの次元として提唱する。矢野は従来の教育学を教育という事象の一面しか見ていないと批判し、生成に力点のある教育の姿を探究しているわけである。よって、矢野の論考は教育概念を拡張しようとする試みと言えよう。なお、矢野はさらに「風が贈与する生命の倫理と心象スケッチ―贈与と交換の教育人間学―」第九三号(二〇〇六年)で教育という事象を贈与と交換というコミュニケーションの基本的な形態から捉え直す作業も行っている。

丸山恭司「教育・他者・超越―語りえぬものを伝えることをめぐって―」第八四号(二〇〇一年)は、「なぜ教師のコトバは伝わり難いのか」という問いに答える形で教育行為の捉え直しを行っている。丸山の答えは「教育が概念的に他者性と超越性を内包しているから」というものである(三九頁)。

丸山は、教える者が学習者にコトバを伝えるという教育行為を捉え直し、次のように描き直しているように見える。すなわち、(教育内容を理解している) 教える者が、(教育内容を何か根本的なたちで欠いているため、教育内容が語られても教育内容をそのまま理解できるとは想定できない) 学習者に対し、教育内容を「語ることによって伝わらないことを了解しながらも、様々に語ることによって示し続ける」(四九頁) 行為として描いているように見える。丸山によれば、以上のように捉え直された教育においては、「教える者と学習者との間の質的差異が、教える者の側から言えば、学習者の他者性と語りえぬものの超越性として現われる」のだという(四八頁)。

今井康雄「教育において『伝達』とは何か」第九七号(二〇〇八年)も、教育行為の捉え直しを行っている論考として読むことができる。今井によれば、従来の教育学には「発達途上の人間を相手にするコミュニケーションである」「規則を共有しない他者とのコミュニケーションである」といった理由で、「教育をコミュニケーション一般からことさらに区別する傾向」があったという(二二七頁)。今井はそうした傾向に対し、「伝達の不確かさは、教育的コミュニケーションがコミュニケーション一般と共有する性質なのであ

る」と述べる(一二七頁)。そして、「伝達の不確かさが克服されるべきものと捉えられ、克服のための何らかの手だてがコミュニケーションのなかに組み込まれたとき、そのコミュニケーションは『教育的』と感じられる」のだと論じている(二二八頁)。今井は、伝達の不確かさを克服するための装置として、発問、模倣、訓練、表象、経験の五つを挙げ、そうした装置が未知と既知の折り重なるの構造(メディア的構造)を持つことを明らかにしている。

かつて松本賢治は「教育学の教育と研究について―理論と実践に関する若干の管見―」第二三号(一九七一年)で一般の大学生が持っている教育概念を問題にして、「大部分の学生にとって、教育とは単なる知識や技能の伝達にすぎないもの、先生とは教科書の解説と試験と監督指導をするだけの存在と理解されている」と指摘していた(二頁)。この指摘は大学生のみならず、一般の人々にもある程度あてはまるであろう。この大学生や一般の人々の教育概念を批判して、「教育は単なる知識や技能の伝達ではない。もつと大事な意義がある」と論じることは容易い。しかしながら、丸山と今井はそうした批判のやり方をせず、一般の人々の教育概念を正面から取り上げ、伝達という教育行為をより深いレベルから捉え直すことで教育概念を練り直そうとしていると言えよう。

おわりに

本稿で明らかにしたように、かつて、教育の本質をうまく捉えた教育概念を教育学者や教育実践者たちが十分に理解し、用いるようになれば、その分教育実践もうまくいくという発想が見られた（例えば、村田昇や杉浦宏）。また、全ての人々が同意して共有できる教育概念があるという発想も見られた（例えば、杉浦宏や稲富栄次郎、安齋伸）。

近年においても、村井実は前述の論考（第九七号）において、教育の現実が我々の期待や夢と食い違っている原因は、「研究的コミュニケーションに堪えうる」ような、「論議に際して共通の土俵とすることのできるような」教育の理解ないし定義が欠けていることだと述べている（三四頁）。そして、そうした教育の理解ないし定義を探究することを提唱している。

他方、近年、「教育とは何か」という問いを正面から論じることの難しさも意識されるようになってきた。例えば、宮寺晃夫は「教育哲学を考える」第八六号（二〇〇二年）で教育の本質を語ることを意義あることと受け取る土壌が失われている理由として、ポストモダン派の論者による普遍主義的な教育言説への批判を挙げている。また、鳶野克己は「教育

哲学を考える」第九四号（二〇〇六年）で、「人間における教育の営みの普遍性を前提とした『教育とはなにか』といった問いはもはやほぼ無効」だと述べている（七三頁）。

たしかに、全ての時代、全ての社会、あらゆる教育の営みに普遍的に妥当するような教育の本質を論じることが極めて難しい作業であろう。しかしながら、宮寺の言う「教育概念の文脈依存性」（第六三号、七頁）を認めつつ、例えば現代の日本社会における、ある特定の教育の営みについて、それがどのようなかを論じることが十分可能である。例えば、今日、日本で市民性教育や法教育を推進していくべきだと考える人々にとつて、「市民性教育とは何か」「法教育とは何か」といった問いに答え、人々に説明していくことは極めて重要な作業であろう。

また、丸山恭司や今井康雄のように、「教育とは知識や技能の伝達である」といった一般の人々が抱いているであろう教育概念を正面から取り上げ、教育概念の練り直しを行っていくことも意義ある作業かと思われる。

さらには、森田尚人（第九二号）が指摘していたように、教育学は教育の社会的役割も積極的に捉えていく必要があるだろう。堀内守が「教育思想における教育と政治」第三五号（一九七七年）で示唆しているように、一般の人々の間には

「学校教育は社会的移動のための機会を提供するものである（べきである）」「学校教育は将来の職業的な能力を保証するものである（べきである）」といった教育概念がある（二二頁参照）。こうした教育概念を問い直していくためには、教育は「それしたいが社会の財であり、社会の財を分配していく財でもある」といったテクニカルな教育概念も有効であろう（上記のテクニカルな教育概念は、宮寺晃夫「言語・規則・共同体―言語哲学の社会的Ⅱ教育的インプリケーションを読み取る―」第九六号（二〇〇七年）、一頁からの引用である）。

教育という営みには多種多様なものがあり、また、教育は現に社会の中で様々な役割を果たしている。そして、「教育

とは何か」という問いへの答え（を表す考え）としての教育概念も、本稿で見えてきたように様々なものがある。全ての人々がある一つの教育概念を「教育の本質をうまく捉えたもの」として理解し、賛同し、用いるようになるという想定は現実的ではない。むしろ、あらゆる場面で有効な唯一絶対の教育概念というものを想定せず、それぞれの人がそれぞれの立場から自らの教育概念を用い、必要に応じて自らの教育概念を説明したり、練り直したりしていく方が望ましいのではないだろうか。

（仁愛女子短期大学）