

慶應義塾の教育学

—村井実教育学の学的体系—

2021年度山本ゼミ共同研究報告書

慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

序

私はこれまで 28 年間に及ぶ歳月を、慶應義塾大学文学部教育学専攻の専任教員として過ごしてきた。その間山本ゼミナールに学んだ学生は総勢 263 名を数える。発足から数年間のゼミは学生たちの卒業研究指導を中心とするものであったが、今世紀に突入した 2001 年度からは「共同研究」を必須の取り組みに加えるようになった。個々の学生たちの卒業研究についてはテーマの多様性を担保しつつも、他方で、学生たち全員が一つの研究テーマに取り組むことで共有されていく学的土壌の価値を意識してのことであった。

共同研究のテーマには実に様々なものが設定された。2002 年度のそれは、この年から導入された「総合的な学習の時間」のあり方を探る意味で、その源流とも見なし得る「新教育運動」での様々な取り組みを吟味した。2006 年度には改訂作業が推し進められつつあった「教育基本法」への評価をめぐって、この国の「保守主義」的教育思想の系譜を辿った。2009 年度は「浮世絵」に描かれた子どもの姿の吟味を通して、この国における「子どもの発見」期を探ろうとした（早期の浮世絵に描かれた子どもの姿は、単なる「小さな大人」であるに過ぎなかった）。2011 年度には東日本大震災からの復興への明るい展望を探る意図を込めて、主要なスポーツ運動への取り組みを教育史的に振り返った。2014 年度には中央教育審議会が「道徳」を「特別の教科」とする提言を発したことを踏まえて、改めて戦前の教科「修身」をめぐる諸問題を検討した。こうして 2001 年度から毎年作成されてきた共同研究報告書は、山本ゼミの足跡を凝縮する貴重な財産というべきものである。

山本ゼミ最終年度となる今期の共同研究について、そのテーマをどう設定するかは学生たちの判断に委ねようとしたが、学生たちから私の腹案に賛意する意向が示されたことで表紙に記したような研究テーマに取り組むことになった。ただし、当初の腹案は近代以後の日本の教育学説をもう一度丹念に辿り、この領域の学理論の定番なるものを集約的に捕捉することを目指そうとするものであった。吉田熊次、沢柳政太郎、篠原助市、小原国芳、石山脩平、小西重直、長田新、稲富栄次郎、森昭ら、日本の教育学史に名を刻んだ代表的研究者の諸述作の吟味を通して、教育を考える上での最も基本的な要件（その目的・内容・方法等に関する認識）を凝縮した認識を、学生たちに獲得してもらおうと考えたことがそのテーマ設定の趣意であった。

だがこのテーマ設定は、元来無理筋とも見るべき事態を内包させるものであった。代表的な論者であるからこそ、様々な独自の見解や所論が表明されるのであって、それらを集約させたり凝縮させたりする作業など不可能ともいえるべき困難を極めることを、あまりにも軽々に看過していたことが私の重大な落ち度であった。結局、春学期のゼミナールは担当グループがそれぞれに要約した代表的研究者の所論の報告実績が蓄積されるだけで、様々な所論を相互に比較吟味し、それらを総合的・統一的に捕捉する学理論がいかなるものであるのかの検討に議論が展開していくことはなかった。

学期の中途にてテーマ変更を敢行することには躊躇もあった。だが、当初私がこの腹案を抱いた理由を再確認することで、敢行を決断した。その理由とは、近年において当専攻の学生たちの研究関心がミクロな方面（すなわち各自の卒業研究テーマに関わる知見）にのみ寄せられる傾向にあり、もう一方のマクロな方面（教育学の基礎理論に関する知見）への素養が欠落する傾向にあるのではないかとの危惧の念であった。大学にて教育学を専攻するとは、自身の研究テーマに関する相応の知見を獲得することのみではなく、それとともに教育学の学理論全般に関する総括的・系統的な知見を所有することをも含意するはずである。だがこの理解が、現実的には実効性を失いつつあることへの危機意識が、当該テーマを設定させた理由であった。

こうして半期に及ぶ春学期の経験を通して、教育学の学理論全般を総括的に捕捉することの期しがたさを痛感させられた私は、敢えて恩師村井実先生の教育学理論を学生たちの教育認識の核心に据えることで、当初のテーマ設定の意図を貫徹させようとするに至った。村井先生は、今の学生たちには馴染み薄いかもしれないが、1948年に慶應義塾大学に赴任されてからほぼ40年の長きにわたり、義塾の教育学研究を中心となって担われるとともに、この国の教育学研究の発展に文字通り先導的な役割を果たしてこられた。ご著作をはじめとする研究業績は膨大であり、また教育哲学会の代表理事を務められるなど、教育学関係学会の重鎮としても多彩な活躍を展開された。

個人的な追慕を語るなら、私は大学の学部および大学院の修士課程までを早稲田大学(教育学部ならびに大学院文学研究科)にて過ごしたが、博士課程については研究テーマの関係もあって慶應義塾大学大学院社会学研究科に身を転じた。そのとき相談に快く応じてくださったのが村井先生であった。同社会学研究科への進学を目指して一年間研究生の経験を積んだが(その年村井先生が特別研究休暇にてアメリカおよびドイツに赴かれたため、もう一人の恩師田中克佳先生のご指導を仰ぐ幸運にも恵まれた)、念願叶って社会学研究科への入学を果たした直後、最初の村井ゼミにて経験したことは今でも鮮明な記憶に遺っている。そのとき偶々先生の横隣に着座した私に、先生は漢文が記されたペーパーを手渡し「それを読んでみろ」と仰られたのであるが、私にはその文書が全く読めなかった。その時「漢字も読めないのか、バカ!」と叱責されたことが、その後の私の江戸教育思想史研究の重要な起点となった。その二年後、先生は慶應義塾大学を退職されたが、そのとき先生が担当されていた世田谷市民大学の授業について、私を研究補助に指名してくださった。一四、五名前後の区民の方々に対するゼミナール方式の授業を一年間、先生とご一緒に担当させていただいたことは、今思い返しても刺激的な経験と記憶に満たされている。なお、敢えて紹介するなら、村井先生は本日(2022年3月6日)、満百歳の「紀寿」を迎えられた。満腔の祝意を申し上げる次第である。

その村井先生の教育学体系は、もちろんそれ自体が広範な学的内容から成るものであるが、そこには学理論の基軸をなすものが明確に存在している。また、そこにこそ村井教育

学の重要な特質を認めることも可能である。端的に言えば、それは「子どもをどう見るか」という子ども観への着眼である。一般に教育学の理論とは、教育の目的・内容や方法などに視線が向けられがちである。だがそれらは、そもそもの教育対象である子どもをどう見るかによって決定的に異なる認識を生じさせることになる。子どもを元来自分自身の成長に対して受動的な存在と見るならば、教育は外側から積極的に相手を形成していく仕事と理解されざるを得ない。成長を子どもに内在する何らかの法則に依拠するものとするならば、教育には保護的ないし追隨的な配慮が求められることになる。この「子ども観」の重要性は、従来の教育学説が自覚的な検討を推し進めないでいる盲点ともいうべきものであり、その盲点への視座を必ずしも十分に保持できていない点は今日の教育学説にも妥当する問題かもしれない。ただし、本共同研究での章立ての項目に「子ども観」を盛り込むことは敢えて行わなかった。それは各項目での所述の中で、「子ども観」の重要性が自覚され、「子ども観」との連関構造に視線を投じながらそれぞれの課題の吟味が展開されることを期待したからである。

こうして今年度の共同研究は、戦後昭和年間における慶應義塾の教育学研究の軸を担った村井教育学の基礎理論を丹念に吟味するとともに、その理論をゼミナリストたちの共有認識（これを享受するにせよ、これと対峙するにせよ）とすることを目指して展開されることになった。各章の題目ならびに担当者は以下の通りである。

第一章 教育の本質と概念	是澤理秀子・川居 柁司 野本 萌加・米田 健吾
第二章 教育の目的	細川 航汰・仲川 海 西 真由子・廣田 弥優
第三章 教育の方法	成田 実輝・津布久雄人 備瀬 真子・松田 美法
第四章 教育の内容（含：道徳教育）	金丸 礼子・斉藤ちひろ 桃野 義己・吉牟田達也
第五章 教師論	川人 弘毅・高橋 奈那 廣川 友理・横山創太郎

敢えて附言するなら、この共同研究を通してゼミ員たちに要望したいと意図したことは、村井実の学理論を丁寧に吟味することで、近代以降この国の教育認識を形づくってきた常

識とは異なるもう一つの教育認識の可能性を探り出すということであった。少なくとも近現代におけるこの国の教育認識は、国家社会の発展にとって有用な人材を育成するとの所論を基軸に形づくられてきたと指摘できる。この従来型の教育認識は、社会のあり方が単調な成長路線だけでは説明不能となり、個々人の価値観が単一の思考様式では測り得なくなってしまう今日においても、依然として教育政策レベルの基調をなしているように見えてならない。前世紀を主導した教育認識を無批判・無反省に踏襲し続けるだけで、教育の将来展望が切り拓かれていくはずはない。従来型の教育認識とは異なる、もう一つの教育理解や教育方策の枠組みを探ることにこそ、今日の教育学研究の最も重要な学的役割があるといっても過言ではないはずである。今日とは、すでにそうした教育観の転換が強く求められている時代であり、そうした時代の要請に先導的な応答を試みてきた学的営為こそが村井教育学であったと確信する次第である。この共同研究にて最も期待されたことは、これからの教育展望を探るための着実な土台をゼミメンバーたちが再発見する契機となることなのであった。

総勢 20 名から成るゼミメンバーたちは、二年間に及ぶゼミナール活動がすべてコロナ禍に覆われてしまうという、従来にあって想像すらできなかった苛酷な研究環境の中で、真摯な研究姿勢を貫いてくれた。今年度については、改めて村井教育学の学理論に真摯に向き合い、その所論へのアプローチを通して教育学という学問領域への視座を確かなものへと高める努力を積み重ねてくれた。これらゼミメンバーたちのすべての研究事跡に、積極的な賛辞を送りたい。28 年間に及ぶ山本ゼミの取り組みを総括するに相応しい共同研究が展開されたものと確信し、感謝するばかりである。2021 年度共同研究の完成を慶ぶとともに、この共同研究の経験を通して、すべてのゼミメンバーが、今後益々学問的素養を高めていくことに心よりの期待を寄せる次第である。

2022年3月6日 村井実先生「紀寿」の日に 山本 正身

目 次

序	i 頁
第一章 教育の本質と概念	1 頁
1. 「教育」のさまざまな定義	1 頁
2. 「教育」の発生的定義	2 頁
3. 「善く」するという事	5 頁
4. 発生的定義の意義と限界	7 頁
第二章 教育の目的	9 頁
1. 「子どもの発見」の意義	9 頁
2. 「善さ」の構造	13 頁
3. 就学前段階における教育の目的について	16 頁
4. 義務教育段階における教育の目的について	18 頁
5. 義務教育段階以降における教育の目的について	19 頁
第三章 教育の方法	22 頁
1. E-M _I 型の教育モデル	22 頁
2. E-M _{II} 型の教育モデル	23 頁
3. E-M _{III} 型の教育モデル	25 頁
4. 終わりに	27 頁
第四章 教育の内容（含：道徳教育）	29 頁
1. 教育の定義	29 頁
2. 道徳的主体性とは	32 頁
3. 道徳的主体性の実現	33 頁
4. 「道徳の時間」の課題	34 頁
5. 「道徳教育の実践」について	41 頁
第五章 教師論	47 頁
1. 教育のパラドックス	47 頁
2. 教職の専門性	49 頁
3. 教職の自律性	50 頁
4. 教師訓	51 頁

主要参考文献一覽	55 頁
----------	-------	------

第一章 教育の本質と概念

本章では、まず村井実によって紹介された従来の代表的な定義づけを瞥見し、次いでそれらを踏まえて村井が提唱した「発生的定義」の説明を試み、その中で重要視されている「善さ」についての考察を加え、最後に「発生的定義」の限界についても述べていく。

1. 「教育」のさまざまな定義

古来より「教育」を定義しようとする様々な試みが行われてきた。個人の経験に着目して「古い経験に照らして新しい経験を秩序づけさせること」（キルパトリック W.Kilpatrick,1871-1952）という定義や、個人の成長に着目して「個人の自立力と力量とを、種族の諸活動に参加することを通じて不断に増大させること」（キルパトリック）という定義もある。逆に、特に社会や文化の発展との関連に着目して「子どもの方法的社会化」（デュルケム E.Durkheim,1858-1917）、「社会と文化との自己増殖作用」（クリーク E.Kriek,1882-1947）、「文化財の伝達」（パウルゼン F.Paulsen,1846-1908）などと定義されることもある。さらにより近年では、人間学的といわれる観点から「子どもが自分の生活課題を達成していくことができるようにする影響の行使である」（ランゲフェルト M.J.Langeveld,1905-）などという定義もある⁽¹⁾。

このような説明的な定義に対して、「教育とは人間を人間たらしめる行為である」とか「要するに教え育てること」であるなど、いわばトートロジー的な定義もしばしば用いられる。これらの定義は、説明的な要素を何一つ含んでいないわけではあるが、かえってその分「教育」をその自立活動という側面から理想主義的に強調する効果もある。

以上のような定義の中で、村井は新たな定義を提案している。「教育」とは「子ども（あるいは人々）を善くしようとするあらゆる働きかけである」というものである。この定義が他の様々な定義と著しく異なっている点は「善くする」という概念が定義中に使用されているところにある。「善くする」などという概念は、その内容が曖昧だという理由で、特に科学的要素の強い近代的教育学ではタブー視されてきた傾向が強い。村井と同じ視点から教育を定義する場合「子どもを社会に適応させる仕事」や「子どもを望ましい方向に成長させる仕事」といった表現が用いられる。しかし、村井は

「善さ」や「善くする」という概念からは、どこまでも逃げ回っている、という印象があるのである。だが、本書での私たちの基本的立場は、そうした逃げを極力避けたい、ということにある。逃げは不誠実というべきであろう。科学に不誠実は許されるわけがないであろうに、それにもかかわらず、あえて科学の仮面をかぶって不誠実を行うという、その意味で、科学の名における逃げはかえって非科学的な態度とすらいうべきであろう。のみならず、「善さ」を「望ましきや」や「適応」に置き換えた

からといって、「教育」が問題であるかぎり、そこに価値的態度が入り込むことをさけるわけにはいかないことは明らかである。したがって、こうした置き換えは、教育にとっての本来の重要問題を、まったく異質の問題にすり代える結果を生むことをさけられない⁽²⁾。

と説明する。

「善くする」と敢えて多様な含意を内包する言葉を使用することで、他の言葉では正確に伝えることができない意図を表現しているのだ。子どもを「善くする」ことが議論となった場合、子どもを「望ましい」ものにするという考え方に立つことは、主観的で別の意図が含まれた解釈になってしまうだろう。また、社会への「適応」を促すという考え方に立った場合も、教育は便宜主義的で御都合主義的な社会化作業に墮落してしまうだろう。「適応」という言葉に、単に社会への消極的な「適応」を指すだけでなく、積極的に社会を変革する意味をも含まれていたとしても、それもまた「逃げにすぎない」と村井はいう。「適応」というのは、村井いわく「現実に存在するものへの消極的な従属の意味を越えるわけにはいかない言葉」⁽³⁾であるから、勝手な解釈をもって定義の中に組み込むことは「逃げ」だと主張するのだろう。

2. 「教育」の発生的定義

村井は「教育」という言葉がどのように発生したのか、その言葉の発生に遡って定義づけを行う「発生的定義」の考えを示している。村井は、この定義を述べるにあたり、

手がかりは、上記のシェフラーのいう三つの定義に加えて、もう一つ、別に新しい種類の定義を考えてみることです⁽⁴⁾。

ということを前置きしている。ここで挙げられているイズラエル・シェフラーの (Israel Sheffler) の3つの定義とは、第一に、被定義語の従来用法についての一般的な説明、つまり辞書的な説明を意図している「記述的定義 (descriptive definitions)」、第二に、被定義語をある特別な意味、つまり定義者個人が約束事として定める意味に解釈する「約束的定義 (stipulative definitions)」、第三に、定義者個人のプログラム (目論見) に従ってなされる「プログラムの定義 (programmatic definitions)」である。

従来の「教育」の定義について村井は、「教育を理論的に考えるのにはまったく役に立たない」⁽⁵⁾と述べている。このことから、村井の述べる定義は、辞書的な説明や教育に対する個人的解釈といったものではなく、「教育」を理論的に考える上で必要となる普遍的定義を意図していたといえることができる。

(1) 日本における「教育」のはじまり

「教育」ということばは、人類史のかなり古い時代から使われていたが、日本人が「教育」ということばを今のように使い始めたのは、「教育令」が公布された 1879（明治 12）年に目安を置くことができる。7年前の 1872（明治 5）年に公布された「学制」の理念を明示した「被仰出書」には「教育」という言葉は用いられておらず、「教育令」において学校教育制度の全体が正式に「教育」の名で呼ばれるに至った。

また、当時明治天皇に大いに信頼されていたという侍講元田永孚が、明治天皇の意向を伝えるものとして、「教学聖旨」という文章を公にし、それを参議兼内務卿であった伊藤博文が「教育議」という文章をもって応答し、さらにそれを元田が「教育議附議」というものを書いて反論したという一連の出来事があった。

当時はまだことばの使い方がまちまちであり、伝統的な儒学的教養の持ち主は好んで「教学」「教化」ということばを使い、一方で伝統的教養の克服と欧化の政策を推進しようとした人たちはあえて伝統的なことば使いを避けて「教育」ということばを使用したと考えられる。これは政府部内での伝統派と開明派との密かな勢力争いの一面でもあった。

(2) 中国における「教育」

「教育」ということば自体は、日本で現在のように使用され始めた 1879（明治 12）年より遙か昔からあり、中国から伝わってきたものである。そこで、その中国において「教育」ということばがいつ頃、どのような事情の元で出現したのかという問題を考える必要がある。

「教育」という言葉が最初に書き記された例として、紀元前 4 世紀に生まれた孟子の逸話や問答をまとめた『孟子』を挙げるができる。それについて村井は次のように解説する。

そこでは、孟子が、「君子に三楽有り」といって、「父母兄弟姉妹が息災であること」、「俯仰天地に愧じないこと」となる第三の楽しみとして「天下に英才を得て之を教育する」ということを教え上げています⁽⁶⁾。

ここで用いられている「教育」が、現在知られている限りではこのことばの最古の用例とされている。孟子の約 200 年前に現れた孔子の『論語』においても「教」「学」「育」といったことばは頻繁に出現するものの、この二つを合わせた「教育」という言葉は孟子のことばとして初めて出現する。しかし、「教育」という言葉がどのような意味や理由をもって用いられ始めたのかについては孟子自身は述べておらず、『孟子』にやや遅れて活動した老子、荀子、韓非子といった思想家たちの語録からもそれらしいものを見出すことはできない。

(3) ヨーロッパにおける「教育」

ヨーロッパにおける「教育」にあたる言葉として **education**（英語）が挙げられる。これはラテン語の **education** に起源を持つが、ラテン語自体が歴史的に比較的新しく、大きくはギリシア語文化圏の中ででき上がっていることばであるため、中国の古いことばに対応するものとしては、古代ギリシアのことばにまで遡る必要がある。ギリシア語には、現在のヨーロッパ語で広く「教育学」の意味で使われている **pedagogy**（英）、**pédagogie**（仏）、**Pädagogik**（独）などと同じ語幹（**paidios**-子ども）を持つパイディア（**paideia**）ということばがあり、これが私たちの「教育」にあたると思われることができる。古代ギリシアにおいて、この「パイディア（**paideia**）」ということばが生まれていたのは中国での「教育」の最初の出現事例である紀元前4世紀頃とほぼ同時期の紀元前5世紀である。もちろん古代ギリシアにおいても、中国と同様に「教える」という意味の「ディダスコ（**didaskó**）」や、育てるという意味の「トロフェー（**trophé**）」といったことばが「パイディア（**paideia**）」ということばが生まれるよりも古い時代から存在していた。

(4) 「教育」ということばの発生

では、「教える」や「育てる」とは異なる「教育」や「パイディア」といった言葉はどのようにして生まれたのか、「教育」ということばの発生をめぐっての、洋の東西での歴史的事実の一致はいったい何を意味するのかという問いについて、村井は社会的状況に目を向け考察している。

紀元前4、5世紀は、中国は春秋戦国時代の中期にあたり、政治的には周代の封建制度が崩れて百余の諸侯国が権威を競った時代であり、おのずから社会の制度や機構が急速に整備された時代でもあった。経済的には生産力や交換の仕組みが発達して、貨幣が流通し始め、治水灌漑が栄えた時代である。習俗的には、家柄の背景に代わって個人の才覚がものをいう時代が、法律、軍事、外交、日常生活の各方面にわたって、近づいたと感じられる時代でもあった。一方で、同じ頃にギリシアでは都市国家（ポリス）と呼ばれるものが地中海沿岸や島々に群れをなして栄え始めた時代であった。こうした国家の出現ということは、それぞれの国家の内部で法律や習俗を含んで、社会の制度や機構が急速に整備充実されていったことを意味する。このように、紀元前5世紀を中心として、人類の歴史は洋の東西を問わず、期せずして、文化の上での一大変革を経験していたのだと考えられる。社会生活の著しい変動の真っ只中に生きるようになって、ただ「教」えるだけでは済まず、ただ「育」てるだけでも済まないと感じるようになったことにより、より意識的に、より計画的に、子どもたちに何かの世話をしなければならぬということを感じることになり、この新しい何かを指す言葉として、「教育」、ギリシアでは「パイディア」ということばが作り出されたと考えられる、というのである。

このことから考えると「教育」や「パイディア」という言葉は、もともと、子どもや若者を「善く」という意味をもっていたことになる。そもそも「パイディア（**paideia**）」というのは、**paideuein** という動詞の名詞形であり、その **paideuein** というのは、子どもを

意味する *paídos* という言葉を動詞として用いたものであるため、「子どもを～する」という意味であると解釈できる。

以上に述べたように、村井は、紀元前 4、5 世紀頃、洋の東西を問わず、人々の間に若い世代への社会的関心が高まったこと、更にはそうした関心の高まりの中で出現した「教育」や「パイディア」という言葉が、単に「教える」「育てる」を意味するものではなく、「善く」するという意味をもつものであったことを根拠として、「教育」をその言葉の発生から「子どもたちを『善く』しようとする働きかけ」と定義づけている。

この定義において、教育の対象は「子どもたち」となっているが、これは被教育者を子どもに限定しているわけではない。『教育学入門』において村井は以下のように述べている。

この書物では、教育の対象となる人間を指して、一般に、「子ども」「若者」「若い世代」等の表現を用いる。だが、これは叙述の便宜上の用語であり、正確には、「成長を期待されるかぎりの人間」というべきである。年齢に関係はない。このことを、全巻の叙述を通じて了解しておいていただきたい⁽⁷⁾。

すなわち、村井が定義する「教育」において、その対象として用いられている「子どもたち」や「子ども」といった表現は、文字通りの子どもを意図したものではなく、「成長を期待されるかぎりの人間」を表した言葉であると解釈することができる。

3. 「善く」するということ

村井は、「教育」を「子どもたちを善くしようとする働きかけ」と定義した。では、「善く」とはどういうことか。そもそも「善さ」とは何を意味しているのだろうか。村井は、「善さ」について以下のように述べている。

「善さ」とは、何ものにせよその本性について認められる卓越性、つまり、ナイフのばあいはナイフとしての卓越性、馬の場合は馬としての卓越性等を意味していたことを示しているのです。当然、人間のばあいには、人間としての卓越性を意味していたと考えなければならないわけです⁽⁸⁾。

つまり、「善さ」とは、なにものにせよその本性について認められる卓越性を意味しているものであり、人間の場合は人間としての卓越性を意味しているといえることができる。

では、人間としての卓越性とは何を意味しているのか。それは、社会での理想的人間像、我が子にこうなってほしいと願うような人間像を示している。ただ、環境や歴史的状況によって卓越性も変化するため、国や時代によってその理想は異なる。

さらに「善く」するということについても、村井は以下のように述べている。

すべての親や大人たちは、その子どもや若い世代に対して一様に、それを「善く」したいと願っていたのでした。そしてそれぞれが生きる歴史的状況の中でその「善さ」をあれこれと探りながら、不断に子どもたちへの心づかいと働きかけとを惜しみませんでした。その歴史が、人間にとっての「教育」の歴史となったのです⁽⁹⁾。

このように、何を卓越性とみなしどのように教育するかは、民族や時代ごとに多種多様である。しかし、方向や方法が様々であったとしても、子どもたちを善くしたいという願いは民族や時代を問わず同じだったのである。それこそが重要なことであり、「善さ」を探りながら子どもたちへの働きかけを惜しまなかった事実こそが「教育」の歴史となっていたのである。

「子どもたちを善くしようとする働きかけ」という定義は、「教育」について個人的にどのような関心や視点を持っていたとしても、人間的に共通のものとして認めることができる性質のものであり、これがあって初めて議論が正当に始まることとなる。この共通の定義自体が、「教育」について考えたり語ったりする私たちの立場や姿勢の相互的な食い違いや対立、あるいは見当違いの可能性をさえ十分に予測させるものだと村井は述べる。子どもたちを「善く」するとはどういうことなのか、「善い」とは何かなどは、すでに古くから人々が深く悩み、対立し、多くの見当違いを重ねてきた問題であった。共通の問題であるからこそ、そして、それが「善さ」ということに関わるかぎり、人々はその共通の問題の上で、幾多の真剣な論争や見当違いを避けることはできなかつたのであり、この事情は人間にとって今後も永久に変わらないと考えられる。

私は、「善さ」をめぐるのそうした論争や対立や見当ちがいの繰り返しこそが「教育」の歴史と、したがって人間の歴史とを動かす原動力であろうと思うのです⁽¹⁰⁾。

人間の生活が、例えば狩猟採集や原始農耕社会のような、比較的素朴単純なものである限りは、子どもに多少の狩猟や農耕の知識・技術を教え、かつその社会の習俗に従わせることができれば、子どもへの大人の仕事はそれで足りるであろう。しかし、人間の生活は時代とともに急速に変化し、それにしたがって「善く」することの意味もまた変化しないわけにはいかなかっただろう。子どもが生きうるために必要とされる知識・技術は急速に多様化し、しかも増大した。また、社会生活の組織や秩序も複雑化し拡大していった。その中にあって、子どもがどういう人格として、どういう役割を、どういうやり方で果たすことが「善く」生きることであるのか。あるいはまた、そもそも、子どもたちを「善く」するとは、親があらかじめ描きうる「善さ」のイメージにしたがって子どもを形作ることなのか、あるいはむしろ、子ども自身が描き出す「善さ」のイメージに向かって、子ども自身の成長を刺激することであるのか。「善さ」について問われると、誰も確信を持って

答えることができず、ここに教育のパラドックスが存在する。

村井は教育を「子どもたちを善くしようとする働きかけ」と定義し、教育モデルとして「人間モデル」を主張している。これは、子どもたちにはもともと「善さ」が備わっているわけでもなく、逆に大人が「善さ」を子どもたちの中に作り込んでいるわけでもなく、ただひたすら「善くならう」としてもがき苦しみ、時に方向性を失いそうになっている子どもの成長への手助けとして、これまで大人が同じ思いで培ってきた「文化」を「教科」の形にして教育者が示すというものである。以上のことから、村井の考える教育のあるべき姿とは、あらかじめ用意された「善さ」を子どもたちに押し付けるのではなく、「善くならう」としている子どもたちが学ぶ過程で「善さ」に気づけるように手助けをしてあげるということである。

4. 発生的定義の意義と限界

では、村井の唱えた「教育」の発生的定義には、どのような意義があるのか。

意義として、村井が意図していたとおりに、私たちが教育を理論的に考え議論するうえでの共通の普遍的定義となり得るという点が挙げられる。上述のシェフラーの分類における「プログラムの定義」や「約束的定義」は定義者の意図が含まれているという点において、普遍的定義にはなり得ない。「記述的定義」は言葉の辞書的な説明であり一見議論の共通の土台として最適なものにも思える。しかし村井はこの定義について、

読んで字のごとし、というだけで、何の定義にもなっていません。…なぜその定義を採用しなければならないのか、また、なぜその定義だけで済ませているのか、その正当な根拠はどこにもないわけです⁽¹¹⁾。

と指摘している。つまり、「教育」という語について辞書的な説明をしようとする「記述的定義」は、私たちが「教育」について建設的な議論をするための共通の定義にはなり得ない、というのである。

この点において、村井によって提唱された「発生的定義」はそのことばの発生を根拠としているため、人々の議論の共通の土台、すなわち普遍的定義としての役割を果たすことが可能になると考えられる。

このような意義が挙げられる一方で、教育の発生的定義には二つの点で限界があると考えられる。

一つ目に、その発生が紀元前4・5世紀という古い時代であるために、明白な根拠を示すのが困難なことが挙げられる。古代ギリシアの例では語源を根拠としていたものの、中国の例では当時「教育」という言葉がどのような意味で用いられていたか、その発生の過程や説明については見出せていない。あくまでも当時の情勢からの推測といった側面を完全に否定することはできないため、発生的定義が「子どもたちを善くしようとする働きか

け」であると言い切ってしまうには明白な根拠に欠けるのではないだろうか。

二つ目に、「ことば」の発生のみで捉われてしまうことが挙げられる。村井は「教育」をそのことばが発生した、すなわち「教育」という営みが人々の意識に立ち現れた紀元前4・5世紀当時の意味から定義づけている。では、紀元前4・5世紀より前に行われた教育的営みは「教育」の定義に含めなくて良いのだろうか。ことばの発生は一つ重要な着眼点となるが、事象の発生には遡らなくていいのか、遡らないのであれば紀元前4・5世紀以前の教育的営みはどのように解釈されるべきなのか、には議論の余地があると考ええる。

〔註〕

(1) 村井実『教育学入門』（『村井実著作集』第1巻、小学館、1987年、所収）、185-186頁。

(2) 同上、188頁。

なお引用については、改行箇所などの原文での表記形式を敢えて度外視した。以下も同じ。

(3) 同上、190頁。

(4) 村井実『子どもの再発見』（『村井実著作集』第5巻、小学館、1988年、所収）、224頁。

(5) 村井実『教育と「民主主義」』東洋館出版社、2005年、51頁。

(6) 前掲『子どもの再発見』、260頁。

(7) 村井実『教育学入門』上巻、講談社学術文庫、1976年、17頁。

(8) 前掲『子どもの再発見』、274頁。

(9) 同上、278頁。

(10) 同上、283頁。

(11) 同上、245頁。

第二章 教育の目的

第二章では、村井実の著作である『子どもの再発見』と『「善さ」の構造』に基づき、教育の目的を吟味する。その目的観の趣旨と問題を探るために、敢えて義務就学前、義務就学段階、義務就学後という三つの時期に着目しながら、各時期における目的の考え方を村井の目的観の視点から吟味していく。

1. 「子どもの発見」の意義

大人は元来子どもを教育するとなると、大人が子どもに適正を見出してそこに向けた指導を行うようになる。その中で、子どもの意志を考慮に入れない場合は飼育であるという考えが、一貫して飼育と教育の判別に使われている。その原因は誤った子ども観にある。子どもはもともと邪悪なものであり、善いものではないと考える性悪説や、もともと善いものであるという性善説は現実にはあっていない。子どもは一見して善いのではなく、善くなるようとしていると見るのが正しいのである。また、教育は子どもたちを「善く」する働きであると考えらるうで、その考えの根底には子どもたち自身が進んで「善く」なるようとしているという「性向善説」に基づいた子ども観を持たなければいけない、と村井は主張した。

教育史の中で、18世紀半ばのヨーロッパは「子どもの発見の時代」と呼ばれてきた。子どもたちに対する新しい見方や扱い方などが次々と出現した時代であるが、中でもルソーは著作『エミール』にて、子どもは生まれつき善いものであり、大人が善くしようとすることによって却って悪くなってしまうことを警告し、大人が余計な手を加えず自然のままに成長させることで子どもは自然と善くなることを主張した。

「子どもの発見の時代」以前の子ども観として、教育史家はそれ以前の子どものことをしばしば「大人の縮図」「小型の大人」「望遠鏡を逆さにして覗いた大人」という言葉で表現する。教育史家たちは発見以前の子ども観にこれらの言葉を用いることで、子どもの発見の時代にどのような意味合いを持たせようとしていたのかについて、村井は二点に分けて説明している。一点目は旧教育への批判という見方である。子ども発見の時代以前の子どもは、大人を規範として、大人が善いとする知識、技術、考え方を身に着けることを期待されていたということへの批判の意味が込められている。二つ目は新しい教育への方向付けという見方である。子どもは単に小型の大人ではなく大人から独立した一人の人間である、という気づきから起こった新しい教育の始まりという意味が込められている。

しかし村井は、子どもの発見の時代の意味合いを上記の旧教育への批判と新しい教育への方向付けだけと捉えるのでは不十分であると述べている。単なる小さな大人として大人の規範に当てはめて作り上げられる存在であった子どもが、一人の独立した人間として主体的に成長していく存在として「発見」された、ということだけでなく、「子どもはどう

いう働きを持つものとして見られたか」という観点が必要であると指摘し、その観点を教育史家たちは見逃している」と批判している。

村井は教育を、子どもを「人間として」善くしようとする働きかけだと説くが、実際には「人間として」見ることも扱うことも難しいという点に教育の難しさがあると述べている。子どもたちを「人間として」見ている「つもり」であるのにそれが実際は出来ていないということにずれがある。このように子どもを人間として「発見」したことだけでは村井が考える子どもの発見の意味としては不十分なのである。このずれを認識しなければいけないということ、すなわち、新たな子ども観の誕生に対し大人が子どもたちの働きをどのように捉えたらよいか、という課題に直面し立ち向かわざるを得なくなったというところに、村井の考える真の子ども発見の意味は置かれている。

子どもの「発見」後、万事が順調であったわけではないと村井は述べ、またこの様に考える上で、「発見」の中核となった三つの考え方を吟味する必要があると主張した。

まず一つ目の考え方として「善さ」は学問や芸術や法律・習慣等として、大人側にあるのではなく、「自然」として子どもの側に純粋な形である⁽¹⁾という考え方を取り上げる。これに対し村井は、「自然」に注目し、子ども達を「善く」する教育を行うには、まず「自然」をどう考えるかを模索する必要があると述べた。

次に二つ目の考え方である、子ども自身の生まれつきの「善さ」や「自然」をそのまま発現させようとする考え方を取り上げる。これに対して村井は、子どもの生まれついた「善さ」を、自然そのままに発現させることとするならば、その子ども達を「善く」しようとする教育の仕事は明らかに意味を失うと述べた。しかしそれでもなお、人々は子ども達を「善く」しようとする働きかけるべきであり、ここに矛盾が生じるとした。

そして最後に、三つ目の考え方である、子ども達はモノではなく、生きものであるという考え方を取り上げる。これに対して村井は、生きているということがどういうことか、もしくは子どもたちは生きものとして、どのような働きを実際に持っているのかを考えなければならないと述べた。

以上の三つの考え方から、「善い」と同時に「自然」であるものの成長の働きが、人々には子どもの働きのイメージとして思い浮かべられるようになったという。この結果として、ルソーをはじめとした当時の人々は、子どもを、成長する植物のイメージで描き出すこととなった。このように「善さ」を自然そのままに発現させようとするに対して村井は、子どもたちを善くさせようとする「教育」の仕事が明らかに意味を失ってしまうことだと述べた⁽²⁾。しかしながら、人々は子どもたちを「善く」しようとする働き続けるべきであり、ここに矛盾が生じると論じたのである。このジレンマにおける理想と現実について村井は以下のように記している。

理想——子どもは生まれついて「善く」、自己発展をしようとしている。だから、その働きをそのままに伸ばしてやれば、子どもは当然に「善く」なるにちがいない。

現実——しかし、子どもは放任されて善くなりはしない。やはり子どもたちには、知識にせよ、道徳にせよ、考えるべきことは教えなければならない⁽³⁾。

近代国家とその義務教育の出現は、先述したジレンマと直面せざるを得ない事情となった。18世紀末から19世紀以降、ヨーロッパ国々では急速に国家の近代化が進み、おのずと国家が国民の教育に対して積極的な関心を寄せるようになった。歴史のこの動きと、人々が「子どもの発見」によって新しい教育への理想に燃えていた時期が重なった。その現れとして、初等・中等教育を国民に強制させるという方策が採られるようになり、新しい体制としての国家が、新しい「善さ」を子ども達に要求していくようになった。ここで言う新しい「善さ」とは、国家が近代化していく上で、国民にとって必要であるとする知識や技術、そしてものの考え方や生活様式を示す。これらが、子ども達が当然に学習すべきものとして要求され、そのために全国に整えられていくこととなった。

以上のような国家側からの教育への要求は、当時の人々が描いていた「子ども」の「自然」を伸ばしたいという「植物モデル」のイメージとは相容れないものであった。このようにして、先述した論理上のジレンマは、切実な社会現実的なジレンマとして、学校教師たち全てを苦しめる結果となった。そして、このジレンマを打開する方策として人々が考えついてものが「子どもの自発性を重んじてその可能性を伸ばす」という考え方であり、ルソーの「善さ」＝「自然」という考え方を取り入れつつ、その善さを「形作る」というイメージから「成らせる」というイメージへと変えていった。このような考え方に対し村井は、子どもの可能性を引き出すといっても、この場合の「可能性」は大人の方が決めるものであり、子どもの自発的な成長を重んじるといっても、その結果ばかりに目を向けがちな大人の態度に変化はないと主張した。

植物モデルの子ども観と教育観が成立した後、子どもの可能性を伸ばすことを教育だと考える態度が人々に広がり、そして子どもの可能性を引き出すという役割が大人や教師に強制されるようになった。この結果、大人や教師は、次第に再び積極的に子どもの成長に干渉するようになり、かつての「作り上げ」的教育観と、モノとしての子ども観が再登場したとみなしてもおかしくない状態となった。何事につけても、教えない顔をしながら教えようとするというのがこの子ども観の特徴であり、それが故に、教育の能率が悪かった。この困難に対する子ども観が「動物モデル」であり、「成らせる」的教育観に代わり、いわば「育てる」的教育観であった。こうして、ひとたび生きものとして「発見」された子どもは、最初は植物のイメージでとらえられていたものが、次第におのずから生々しい欲望をもって動く動物のイメージに変化していくことになったのである。

この動物モデルに基づいた子どもの「自然」とは、人間を動物になぞらえて考えることである。しかし子どもの「自然」に即した教育は、つまりは子どもたちを動物扱いしているということであり、ジレンマの中でこの状態に気がつかないことが教育の問題であると村井は言う。すなわち、村井が考える真の子どもの発見の意味というものは、「モノ」で

はない存在となった子どもに対し、大人が、その子どもの働きをどのように捉えたらよいかという課題に直面し立ち向かわざるを得なくなった、というところに置かれている。

また近代社会において、心理学に代表される科学的知見の影響もあり、子どもを動物になぞらえて理解する手法が優勢であった。このような「動物モデル」に対して村井は、四つの考え方の誤りがあると主張する。第一に、推論のパラロジカル（擬論理的）の誤りである。具体的には、人々は「子どもは生きている」ことと、「動物が生きている」ことから、「子どもは動物である」と推論し、いつの間にかそう思い込んでいるということである。そして、一度こうなると、それが誤りであると容易には気が付かない。村井は、人間は確かに動物であるのだが決してそれだけではなく、人々の間でそのことが忘れ去られてしまっていると指摘している。

第二に、推論の自然主義的誤り、具体的には、「子どもは動物である」ことから、「子どもは動物として取り扱われてもよい or 取り扱われなければならない」と推論する誤りである。この推論は、子どもに関する自然的な事実から、「…であってもよい」「…でなければならない」といった価値的な結論を導き出したもので、その意味で自然主義的誤りとされている。このような自然主義的誤りの罠に気づかず、それでいて熱心に教育を施そうとすることが、結果的に子どもたちを苦しめ、傷つけていると思われる。

第三に、動物を単純化する誤り、具体的には、動物が「快」と「苦」の二つの「欲望」で動くカラクリ装置であると単純化して考える誤りである。村井は、動物は思ったほど簡単なものではなく、人間、さらにはその子どももまた単純な存在ではないとした上で、近年になってようやく、そのことが気付かれ始めたと述べている。

第四に、「快さ」＝「善さ」とする誤りである。人間は「快い」けれども「善く」ないと主張することや、「苦しい」けれども「善い」と考える行い、生き方を選択することが往々にしてある。そのため、人間を考えるに当たっては、この「善さ」とは何かが問題となる。しかし近代以降、「善さ」と「快さ」を同一視する考え方が急速に広がり、それに対し村井は、この考え方が誤りだと指摘している。「善い」の中には自分にとっての「快い」が含まれるが、同時にそれだけではないからである。さらに村井は、近代以降の学校教育がこの「善さ」＝「快さ」とする考え方に支配されてきたと指摘している。明治時代の学校教育上の旗印であった「殖産興業」「富国強兵」は「快さ」の増大を目指した言葉であり、これは「快さ」の増大が国民の生活を「善く」することに置き換えられたことを意味する。また、現代の教科書で「社会の発展」が語られると、「善い」社会になったことが、「快さ」の向上として説明され、子どもが「善さ」を問題としていたとしても、それは簡単に切り捨てられ、いつの間にか「快さ」の増大や充実だけが追い求められるようになってしまったのである。

村井は、以上四つの誤りが重なったことで、子どもたちは動物扱いされるようになり、さらにその結果、「教育」が「飼育」へと近づいてしまったのだと結論付けている。そして、こうした状況から脱却するためには、「子どもの発見」以来の「子ども観」に目を向

け、もう一度初心に戻って正しい「子ども観」、正しい「教育」に向かって出直す必要があると説いている。

2. 「善さ」の構造

上記では、村井の考える「子どもの発見」の意義と、それに伴う教育の問題について述べた。続いてこの項目では、上記の所論をふまえた上で、村井が考える教育の目的について言及し、私たちが考える教育の目的の考察に繋げていく。

我々はときに、善いと思ってやっていることが思いがけず悪い結果になってしまうこと、すなわち「ちょっとした考えちがい」をしており、教育はその一例である。親は子どもを学校に通わせることでその子を善くするつもりであるが、そこに考えちがいがあるとは思ってもみない。村井は、学校の段階が上がるにつれて子どもが賢くはなるものの、必ずしもより善い人間になっているとは限らないと指摘している。

また、学校大国の日本では、学校の拡大充実が国を善くすると思われている。しかし、学校大国に至るまでには、侵略による人々の殺戮、搾取を正当化し、人種や性別、職業と身分、経済生活などの差別を進んで拡大、固定化させてきた事実がある。これに対し村井は、近年こうした動向に対する批判が一部見受けられるようになったと認めつつ、その要因については、学校教育の進歩にあるのではなく、拡大する学校教育に反して少しも善くならない社会への人々の疑いや不満にあると指摘している。

これらの「考えちがい」の起こりは、明治期の日本にある。「殖産興業、富国強兵」というスローガンが掲げられ、それにより「快さ」の増大が人を善くし、国を善くするという考え方、すなわち「善さ」と「快さ」のすり替えが生じたのである。この「善さ」＝「快さ」という考えの下、学校をエンジンとして「快さ」を増大させたことで、日本は学校大国、ひいては先進国と呼ばれるに至った。しかし村井は、「善さ」＝「快さ」と考えた時、人間は個人としても社会の一員としても、教育についてとんでもない考えちがいをしてしまっているのではという危惧を示した。

人間はあらゆる対象に対し、それが善いかどうかを問題にして生きている。これは、人間が客観的な何かを問題にする動物であることを意味し、他の動物には見られない固有の性質である。この点から村井は、人間をとくに「善さ」を問題とする動物であると考えた。村井に言わせれば、「善さ」とは何かを問うことが人間にとって避けがたいことなのである。その上で村井は、その「善さとは何か」という問いへの答えに関する代表的な見解をいくつか挙げている。

まずは、紀元前4世紀のプラトンの試みである。プラトンは、「善さ」は人間の生活の全てにわたる不動の原理であり、根元的には宇宙と自然にも通じる原理であると考えた上で、「善さ」とは何かという問いの答えとして「善さのアイデア」という考え方を示した。これは、人間は日常生活の様々な事象に対し、自らの目で「善さ」を見ることができが、それはあくまでもその人の見方で変わる不安定な「善さ」であり、その背後には全ての「善

さ」の根源となる恒久的かつ普遍的な「善さ」、すなわち「善さのアイデア」が存在するという考え方である。

次に、プラトンの弟子だったアリストテレスの試みである。アリストテレスは、プラトンによって日常から遠い存在となってしまった「善さ」を身近に引き戻そうと考え、「善い」「悪い」を問題にする人間側の望みに着目し、「善さ」を全ての対象の望むものだと解釈した。その上で、人間の全てが望んでいる「善さ」とは何かという問いは「人間の最終の目的」を問うことに等しく、それこそが本当の「善さ」であり、さらに人々が言うところの「幸せ」とも置き換えられるとした。この「善さ」を「幸せ」とする考え方は、人々が「善い」「悪い」を問う上での一つの身近な指針になり得たと言える。しかし、アリストテレスは、万人にとっての「幸せ」の内容が規定されない限り、「善さ」＝「幸せ」という回答は不十分であると考え、人間における最高の「幸せ」を、「魂あるいは精神の有徳な活動」と定義した。これは、「幸せ」は理性の働きに基づくもので、さらに理性は本質的に活動であるからとの考えに基づいている。だが、これは人々にとって一度身近になった「善さ」を再度遠い存在にしてしまい、かつこの規定には蓄財や名声、健康といった避けがたい人としての欲求が含まれていなかったのである。そこで、アリストテレスは、「善さ」を「神」とする新たな考えを提示した。この「神」は、「善さのアイデア」と同様不動の存在でありながら、一つの人格としてあらゆる欲求を承認する人々にとっての最終の目的(＝「幸せ」)となる存在でもあった。

しかし、この「善さ」を「神」とする考え方には、「善さ」の判断における「神」への依存から生じる「善さ」の探求の停滞、人間にとっての「善さ」が何なのかという問題の未解決といった危険が潜んでいた。こうした中で登場したのが、ベンタム(Jeremy Bentham、1748-1832)の「功利主義」である。ベンタムは、従来の「善さ」に代わり、「快さ」が人間の生活における原理とならなければならないとし、万人が感じ、量ることができる「快さ」が最終的に「善さ」へと繋がると規定した。ただし、プラトンは紀元前5世紀の段階ですでに、

もしも、人間のひとしく求める「善さ」が「快さ」にすぎないとするならば、人間は疥癬にかかった病人に等しい状態で展開することになる。「快さ」を求めるかぎり、人々は当然、それがますます大きくなることを求め、しかもそれが永劫につづくことを求めないわけにはいかない。なぜなら、「快さ」というものは、増大しなければその瞬間からもはや「快さ」ではなくなるのであり、また、停止すればたちまち「苦しみ」に変わるからである⁽⁴⁾。

という文脈で、「善さ」を「快さ」とする考えを批判しており、その上で「善さのアイデア」を提唱した。こうして、「善さ」とは何かという問いへの見解は堂々巡りとなっており、その中で村井は、改めて「善さ」とは何かを問い直すことの必要性を説いている。

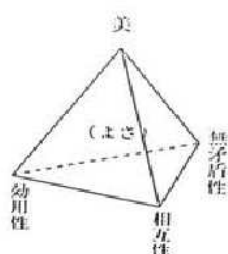
ここまで「善さ」における大きな思想史の流れを振り返ったが、「善さ」とは何かという問いに対し、容易に有効な回答を見つけないことができなかった。ゆえにここでは、村井の「善さ」に関する立論を紹介する。私たちは子どもたちを「善い」生徒であるとか「善くない」生徒であるなどと判断するが、その判断基準は曖昧なものになってしまっている。では、私たちは一体何を判断に「善い」と「善くない」を判断しているのだろうか。それについて言及するためにも、善とはそもそも何であるかについて述べる。

ただこの問題について、社会で言及されていることはあまり見られない。その原因としてはベンタムという学者が「善さ」を「快さ」と置き換えてしまったためである。快いものを善さと捉える思想が世に広まってしまい、「善さ」とは何なのかということを追うことをやめてしまっている。ダメだとはわかっているがベンタムの思想という大きな盾があり、追求することを怠ってしまっている学者たちを「ベンタムの枕に寝入っている」というように村井は痛烈に批判している。「善さ」は「善さ」なのだから、置き換えること自体が間違いであるということも村井は述べている。「善さ」は「直覚主義」と、因果関係でいう結果に属す「情動主義」というものに分かれる。「善さ」を性質と捉えて、直感でしか捉えられないとする考えを直覚主義として、性質として捉えるのではなく情動の結果として生まれるものであると捉えるものを情動主義とする。

直覚主義は性質と捉えて直感でしか捉えることができないものであるとする考えは定義づけとしてできてはいるが、解析を諦めたとも取れる消極的な規定であった。一方情動主義は結果として論理的になるものではあるが、教育現場において「善さ」の説得というのが教育現場において成り立たないということで批判されている。

ベンタムをはじめとした多くの思想家が提示してきた大きな思想を盾にして、今後も「善さ」から目を背けることもできるが、それでいいのかと村井は訴えかけている。新たな考えを模索していくことが重要なのではないかと唱えられている。

ではここで、具体的に村井の考える「善さ」の構造について記す。村井は「善い」という判断は、「相互性」「無矛盾性」「効用性」の要求に加え、「美」への要求も同時的に充足されることで成り立つものであると主張する。村井の考える「善さ」の構造は、以下のような三角錐の形をとる立体的な構造モデルをもって示すことができる。



(5)

上記した「善さ」の構造モデルには、大きく四つの特徴がある。一つ目は、「相互性」「無矛盾性」「効用性」および「美」へのそれぞれの要求に対して、重みづけがされるという

ことである。これは、私たち人間は「善さ」を決めるにあたり、自身の「相互性」の要求、「無矛盾性」の要求、「効用性」の要求、そして「美」の要求のそれぞれに対して、然るべき重みづけを行いながら、そのバランスにたよって「善い」という判断をしているということである。つまり「善さ」とは、先ほど紹介した三角錐の内部のどこかで、いずれか一方の極に偏るということである。例えば、「相互性」にとくに比重をかけて成立する判断は、道徳的な色彩に富む。また「無矛盾性」に比重をかけた判断は論理的な特徴を示し、「効用性」に比重をかけたものは実用的で功利的な特徴を持つ。「美」に重みづけした判断は、芸術的だという特色を示す。つまり、「善さ」の判断や決定は、この三角錐の構造モデルの内部で自由に行われることができるということである。

そして二つ目の特徴として、「善さ」という判断は、「相互性」「無矛盾性」「効用性」「美」への重みづけは自由であるが、その判断の程度に応じて、優劣の相違が生じることが挙げられる。もともと重みづけは、すべての要求があらかじめ意識されたうえで、ある特定の要求が優先的に重みを与えられることである。しかし、この「善さ」の構造モデルをもって示されたメカニズムは人間に内蔵されたものである。ゆえに、個々人、また個々のケースごとに明確な差異を認めることができる。たとえ同一人物における判断であっても、判断の能力が常に同じだとは限らないため、「善さ」の判断には優劣の差異が生じると考えることができる。

そして三つ目の特徴は、この重みづけにおいて人間は、自然的な発達の上では、「相互性」を優先させる傾向を持つということである。最後に四つ目として、人間が知性的能力にたけているがゆえに、自身内部の「相互性」への優先的な重みづけの傾向を無視や否定したり、「善さ」への構造的働きですら否定したりする可能性があるという特徴を持つ。

最後の四つ目の特徴は、自分自身の「善さ」の判断を統制するということを意味する。人間は、自分自身を「快さ」を求めるものだと自覚したとき、人はまさにそのようなものとして自分の行動を制御しようとする。「無矛盾性」や「美」などのそれぞれの要求に対しても、自分の本来の要求がそのどれかしかないかのような自画像を描き、それに従って自分のすべての行動を制御していくことが可能なのである⁽⁶⁾。しかし、このような特徴を持つからこそ、人間は自分自身がまさに「善さ」を求めているという自覚と、その「善さ」が何であるかという妥当な認識を持つべきである。この点において、「善さ」についての三角錐の構造モデルは自己認識への一つの提案だと考えることができる。村井は、この「善さ」を求めることは教育においても非常に重要であり、子どもたち一人ひとりにおいて、その「善さ」を求める働きが活発になることが教育や学習の目指すべきところと主張した。

3. 就学前段階における教育の目的について

村井がその著書『「善さ」の構造』や『子どもの再発見』のなかで示した認識に基づい

て構築した目的観とは、「子どもを善く導くこと」であった。そして「善さ」とは、「快さ」といった違う言葉には置き換えられない唯一無二のものであり、「善さ」とはこれ以上に細分化することができないそのものであるということ、そして子どもというものはこれまで性善説、性悪説などで説明されていたような元来悪いものでもなく善いものでもない、これから「善くなろうとするもの」としている。では、その善くなろうとする働きのスタート地点からまもない就学前の段階において、村井の主張というものがうまく当てはまるのかということについてここでは述べていきたい。

まずは、教育と飼育について上記の著書を参考に述べていきたい。村井は著書『子どもの再発見』において、「飼育」と「教育」の違いについて言及していた。前者の「飼育」は就学前においては大きな影響を与えているように感じる。のちに勉強で困らないよう英会話を行わせる、体力づくりのために体操や水泳をやらせるなど、親が主体となって習い事に行かせるパターンがほとんど大半であるように思う。まれに父親と遊んでいるうちにサッカーや野球を始めるといったように、親の真似を始めてやりたいことを見つけて競技を始めるパターンもある。このような場合は他の誰からの指示を受けることなく、自身の意志で行動を起こすというところから、村井の言う「飼育」ではなく「教育」と呼ぶことができるのではないかと思う。また親が練習に付き合い指導を行う、用具等の支援を行う、所属するチームを探すといった援助を行うことは、子どもに対して強制力を持たず、あくまで子どもの能動性を支えるというところでは、村井の呼ぶ「教育」ということができるのではないだろうか。ただ世の中のことに関する知識も経験も少ない就学前段階では何が正しいのか、何を参考にすべきなのかを判断することは難しいため自身でやりたいことを決定し、能動性を持って何かのことに打ち込むと言うことを求めるのはかなり酷なことなのではないだろうか。

次に就学前における「善さ」に求められる「美」についても考察したい。著書『「善さ」の構造』のなかで村井が「美」について述べていたことを概略すると、「善さ」には「美」を求める必要があり、その「美」を実現させるためには自らの動きを統制させることが重要である。自身で「善さ」を追い続けているという自覚と、その「善さ」がどのようなものなのかということ認識しなくてはならない。もし村井が就学前段階にも「教育」を求めているのであれば、自身がどのようなものに対して熱意を抱いているのかを認識し、それを自身がどのようにして追い求める必要があるのか、ということ意識しながら日々を生活しなくてはならなくなる。果たしてそれがまだ世の中には何があるのと言う知識が少なく、自身がこれまで接してきたものも大人と比べればはるかに少ない就学前段階において可能であるのかということに関しては非常に懐疑的である。スポーツの分野においても自身が好きになることができたから、スラム街や貧困地域に至っては生活のために賭けスポーツや、プロの選手になるしか家族を養うことができないため自然とその競技に対して熱意を持たざるを得なくなってくる。そういった「勝ち続けたい」、「勝ち残らなければならない」といった親ではなく、観光的な要因によって能動性を生み出すような状況に投

じられなければ就学前の段階において「教育」を行なっていくことは非常に苦しいのではないだろうか。日本において「教育」を行うにはまず親の働きは不可欠である。子どもに様々な経験をさせ、彼らが最も興味を持った環境に子どもを当時、でしゃばることなく導いていく必要があるのではないか。他者からの強制、本人の意志との違う働きが出て仕舞えば途端に「飼育」となってしまう。就学前という日常的に多くの援助が必要な段階で手放しに見守ることは非常に困難なことではあるが、教育を行ううえで避けては通れない道であると言える。

4. 義務教育段階における教育の目的について

3で述べた就学前段階における教育に続いて行われるのが、義務教育段階の教育である。子どもへの働きかけが主に「親」主導であり、「親」の存在が特に大きかった就学前教育に対して、義務教育段階の教育は「学校」やその集団内での「教師」の影響が良くも悪くも色濃くでる時期であると言える。

ある程度進路選択が幅広くなりつつある義務教育期間外の教育に対し、義務教育段階の教育は、公立の小学校や中学校に進むことが一般的である。住んでいる地域というものを基準として振り分けられる義務教育段階の教育は、個人の能力や成長の速度などが全く異なる子どもたちを一つの集団として教育する必要性が生じる。すなわち教師や学校には、義務教育期間という限られた時間の中で子どもたちを一定の到達度まで一定の進度で率いていくことが求められる。義務教育段階の授業形態が主に教師から集団への一斉授業であること、近年の問題となりつつある学校現場における理不尽なルール、校則問題などからも読み取ることが出来る。

このように学校や教師の影響が大きいこと、教師は生徒を率いて教える立場として存在しているという義務教育段階の現状の特徴を踏まえたうえで、村井の主張が義務教育段階の教育に対してうまく当てはまるのかを以下で述べていく。

村井は、教える側が相手に善くなろうという意志があることを認めない場合、その働きかけは「教育」ではなく「飼育」に過ぎないと考えている。この考えをもとに義務教育段階の学校教育を考えた時、私たちは義務教育段階の学校教育が「教育」になりきれていないのではないかと考える。

義務教育段階の学校教育は、子どもたちが様々な領域に対して興味を持ち主体的な学びと結びつけること、規律や道徳性を自らの中に落とし込んで考え自律へとつなげていくこと、などの目的が存在したとしても、その目的を達成するために用いられている手段は教師側から一方的に知識を与える形で行われる一斉授業による導きや、学校側から一方的に定められる諸々の校則やルールでの統制である。

目的を達成するための手段として教師や学校側が子どもたちを統制し導くという形態が用いられている以上、子どもたちは進んで善くなろうとするものである、という考え方に立っているとは考えにくい。子どもたちは自発的に善くなろうとしているという意識を教

師や学校が持っていないからこそ、子どもたちに対する大人たちによる上からの統制や導きの必要性が生じ求められていくのではないか。以上のことから、義務教育段階の学校教育が「教育」とは言えないと考える。

加えてその結果として、知識を上から教え込むことやルールや校則で統制することそのものがゴールと化している現状を考えた時、「飼育」ではなく「教育」を進めるべきという村井の考えは義務教育段階において適していると評価できる。

義務教育段階に大人たちに求められるのは、子どもたちが善くなろうとしているという働きを認め、その働きを活発にするために手助けをすることである。子どもたちを自ら「善さ」を求めている存在であると考えた時、教師は子どもたちに対して沢山の経験や知識など様々な興味の種をまき、それに基づいて子どもたちが自分から善さを求めるタイミングを見逃してはいけない。タイミングに応じて励ます、褒める、叱るなどの教育的働きかけを行い、善くなろうとしている子どもたちに手を差し伸べる存在であることが求められると考える。

また教師や学校の考えとは裏腹に、現実には子どもたちが必ずしも進んで善くなろうとする態度が見られない場合もあることも事実である。義務教育段階以降の教育と比べて義務教育段階の教育は義務であるからには、子どもが自発的に善くなろうとする態度が見えない場合も想定しなければいけない。しかしそのような場合であっても、教師や学校が子どもたちを進んで善くなろうとする存在として認めることを放棄してしまうと「教育」は一転「飼育」になり替わってしまう。

私たちはこの部分に「村井の考える教育」の難しさがあると思うと同時に、その働きかけが「教育」か「飼育」になるかは教師や学校の捉え方に依存するという点で、今まで当たり前であった学校や教師たちの子どもに対する在り方や立場、考え方が変わっていくことが義務教育段階の教育が「教育」になり得るのには必要なのではないか、という結論に至った。

5. 義務教育段階以降における教育の目的について

4で扱った義務教育以降も高校・大学（大学院）という形で教育は展開されていくわけだが、この段階がそれ以前と大きく異なるのは、子どもたち自身にそもそも進学するのか、あるいは進学するとしたらどこに進学するのかという選択を迫る点にある。また、進学を選択した場合、高校においては個人単位で学ぶ科目に違いが生じるようになり、大学においては「何を学ぶのか」を自身で決定する必要性も生じてくる。そこで、ここでは、こうした義務教育段階以降の教育の特徴を踏まえた上で、村井の「教育の目的」に関する学説にどのような意義・価値が認められるのかについて論じていくこととする。

これまでも述べた通り、村井は教える側が子どもに善くなろうという意志があると認めない時、そこでの働きかけは「教育」ではなく、あくまでも「飼育」に過ぎないと考えた。では、この村井の学説を踏まえると、昨今の義務教育段階以降で展開されている教育は果

たして「教育」と言えるのか、それとも単なる「飼育」なのだろうか。

義務教育段階と同様に高校や大学（大学院）でも、子どもの主体的な学びの実現や子どもの自律性の確立といった目的を達成する主な手段は、教師による一斉授業や校則による統制である。その上で、こうした形態が今なお多くの現場で採用されている以上、「子どもたちは自ら進んで善くなるうとしている」という意識が教える側に広く浸透しているとは考え難い。以上の点から、現時点の義務教育段階以降の教育において、その多くは未だ「飼育」の域を出ず、村井が言うところの「教育」が展開されているとは言い難い状況であると考える。

一方、就学前や義務教育の段階と比較して、それ以降の教育、とりわけ高等教育では教える側の干渉が弱まり、結果として子どもの意志自体が尊重・反映されやすい傾向にある。であれば、子どもが「善くなるう」とする場合においても、それが教える側によって一方的に抑圧され、切り捨てられる可能性は就学前・義務教育段階よりも低くなると考えられる。この点を踏まえると、義務教育段階以降の段階は、村井が主張するところの「子ども観」が育まれやすく、同時に「飼育」ではない「教育」が展開されやすい環境であると見ることができるとは思えないだろうか。

次に、義務教育段階以降の教育と村井の「善さ」に関する学説の関連について論を展開する。昨今の義務教育段階以降の教育は、「善さ」＝「快さ」の考え方に支配されていると見ていいだろう。例えば、高校から大学に進学する際に「何を学びたいか」よりも「どこに進学するか」に重点を置く傾向や、大学（大学院）の在籍期間を社会に出る前段階として捉える傾向は実際に存在するわけだが、こうした傾向の根底には、社会に出た後の自身の生活における「快さ」の向上、すなわち「快さ」の増大への要求がある。また、こうした傾向に伴い、高校では大学入試を念頭に置いた授業が積極的に展開され、大学では人文系の学問領域が軽視され、反対に経済的な要請に合致する学問領域がもてはやされるなど、提供する学びの内容にまで「快さ」の増大への要求が垣間見える状況となっている。このように、昨今の義務教育段階以降の教育が置かれている状況は、まさに村井が批判したベンタムの功利主義以来の「善さ」＝「快さ」とする考え方に支配された状況そのものであり、したがって村井の「善さ」に関する主張は、「快さ」の増大が重要視され、それが当然のこととなっている義務教育段階以降の教育の現状に対するアンチテーゼとして存在している点に、その意義があると思う。

義務教育段階以降の教育は今や、「快さ」を増大させるための装置として見なされる傾向にあり、それに伴って義務教育段階以降の子どもの教育格差や、学生消費者主義の傾向はより顕著になっている。「善さ」＝「快さ」という考え方に支配されてきた義務教育段階以降の教育に、目に見える綻びが生じてきていると言えよう。これまで展開されてきた義務教育段階以降の教育について、一度大きく見直す必要があるのではないだろうか。その上で、「子どもを善く導くこと」が教育の目的とした村井の学説は、そのきっかけになり得ると考える。「教育の目的とは何か？」という問いに立ち返り、「子ども」や

「善さ」を吟味することで確立された村井の目的論は、義務教育段階以降の教育においても重要な意味を持つと評価する。

〔註〕

- (1) 村井実『子どもの再発見』（『村井実著作集』第5巻、小学館、1998年、所収）、85頁。
- (2) 同上、88頁。
- (3) 同上、87頁。
- (4) 村井実『「善さ」の構造』（『村井実著作集』第3巻、小学館、1988年、所収）、214頁。
- (5) 同上、316頁。
- (6) 同上、318頁。

第三章 教育の方法

村井実によると、人間のものの考え方には、自分にとって未知かつ複雑な仕事に直面した場合、かねてから自分に最も親しみのある手慣れた仕事のモデルを用いて考えてみないではいけないという、どうしても避けられない面白い特徴がある。そして、それは教育の場合においても全く同様であると述べている。

どんな親もどんなおとなも、子どもたちを「善く」したいと思わないものはいません。しかし、いったいどうしたら「善く」することができるのか、子どもが「善く」なるとはどういうことなのか。それは、正直に言って、だれにもわかってはいないといわなければなりません。そこで、やむなく、人々は、そこに自分のもっとも日常的に自信のもてる仕事の経験を持ちこんで、それをモデルとして、このむずかしい得体の知れない仕事に取り組もうとするのです⁽¹⁾。

本稿では、村井実の代表的な著作である『教育の再興』及び『教育学入門』を参考に、以上のような教育の作業モデルのうち代表的なものを三段階に分けて解説し、村井の考える教育の方法論を明らかにしていく。

1. E-M₁型の教育モデル

村井によると、子どもを「善く」しようとする働きという教育の定義から、人々は「善い人」のイメージと、そのイメージを達成するための手段について問わざるを得ない。そしてまた、それらは極めて多種多様なものであるとしている。

一方で、教育の方法のイメージはいくつかのモデルに分類されているとしている。まず一つは、「善い人」のイメージと手段のイメージとを、子どもに押し付ける仕方で行う方法のイメージである。この方法では、子どもに「善い人」のイメージを押し付ける点に特徴がある。「型に嵌める」や「可塑性」「陶冶性」「錬成」「訓練」などの言葉がしばしば使用されるように、この種の方法のイメージが教育活動を支配していると述べている。

これはどなたも経験のあることですが、二十世紀も終わりに近い今日でも、私たちは、教育を粘土細工のように考えることがあります。「可塑性」とか「陶冶性」とかの言葉が、今でも使われていますが、可塑性と言うのは、「粘土はどのようにこねられるか」ということです。こねにくい粘土は物の形につくりにくい。そこで、どのようにこねられるかという可能性——これが可塑性でしょう。また、粘土で陶器をつくったり（陶）、鉄を溶かして鋳物をつくったり（冶）する。その可能性が陶冶性というわけです⁽²⁾。

また、村井はこの方法のイメージを E-M_I型としてモデル化した。E は目的 (end) として「善い人」のイメージ記号であり、M は手段 (means) のイメージ記号である。E-M_I型とは、目的としての「善い人」の実現のために「刻印」「染色」等の手段を重視する方法のモデル化である。

歴史上で、上記のような思想をはっきりと表現した最初の例は、プラトンが『国家論』の中で「教育は染つけである」と述べたことである。

茶わんや布地に絵を描くとき、その色が将来どんなことがあっても絶対に落ちないように染めなければ、染色工は失格である。教師もまた同じだ。子どもたちに印刷したい色が、将来さまざまな喜びや、悲しみや、悩みや、苦勞など、どんな強力な洗剤に出会っても、絶対に落ちないように、しっかりと子どもの心とからだに染めつけなければならない——これが教育だ、と強調しているのです⁽³⁾。

このプラトンの意見は、表現こそ違いますが先述の E-M_I型モデルと同じ考え方であり、最も古典的な例だと言えると村井は述べている。ヨーロッパ中世の教育を見ても、このような考え方はいたるところで見ることができる。たとえば、教会で子どもたちに行進をさせながら、「お酒を飲んではいけない」「体に害がある」などと歌わせ、世の中で善と見なすべきことを子どもの柔らかい頭に染めつけてしまうというやり方をしていた。これはまさに、「手細工モデル」の教育観、「粘土モデル」の子ども観を現している。

また、「できあがり」の形を考えてそれに向かって形作っていくという考え方は直線上を前進する目的で教育を考える姿勢であり、いわゆる直線思考の上に立っていると言える。ここで言う直線思考については3で詳しく解説する。

2. E-M_{II}型の教育モデル

(1) E-M_{II}型の教育モデルとは

村井は1で述べたE-M_I型の教育モデルと対照的なモデルとして、E-M_{II}型の教育モデルを掲げており、その方法についてイメージを用いて説明している。それは、一つ目とは対照的に、子どもの「自主性」を重んずる方法のイメージである。プラトンが染色の比喻で教育を論じたときに、ソクラテスは教育とは「想起」であると主張していた。これは、教育とは、子ども自身がたまたま忘れていた真実を想起させることであって、学部から知識を当てることではなく、子ども自身の「自主性」を尊重しなくてはならないというものである。

また、村井はこの方法のイメージを、E-M_I型の教育モデルとは対照的な、子どもの自主性を重んじて「自由」「自主」等の手段を強調する方法のモデルであるE-M_{II}型の方法モデルとしてモデル化した。

(2) ルソーの考え方

教育の歴史の中では、18世紀の中ごろに「人間としての子どもの解放」という新たな転換が見られた。この転換を代表する作品として語られるのが、ルソーの『エミール』である。村井はこのことに関して次のように指摘している。

ルソーの『エミール』が、「すべては、生まれたままで善いのだが、人間の手にかかって悪くなる」というセンセーショナルな文句で始まっていることはご承知のとおりです。そして、つづけてかれは、「人間は、もともとある土地に生じたものをむりに別の土地で育ててみたり、ある樹にほかの樹の実をならせたりしたがる」とも言い、要するに人間は「お化け」が好きなのだと言います。そして、そうした教育に代わって、いわゆる「自然のまま」の教育が必要であると主張するのです⁽⁴⁾。

ルソーは、『エミール』において、それまで一般的であった、子どもを「小さな大人」として取り扱う事を否定し、子どもをひとりの独立した人間であると主張した。そして、子どもは「できあがり」の「型」にはめて形づくるような素材ではなく、もっと自主性や自発性をもっており、教育ではそれらを大事にしていかななくてはならない、と考えたのであった。

このようなルソーの考えを村井の方法モデルに当てはめると、次のようになる。「子どもの解放」以前の教育は、おとなが描いた「善い人」についてのイメージを子どもに「刻印」する教育、つまりE-M_I型の教育であった。それは子どもの自然な成長ではなく、子どもをおとなの描く「善い人」のイメージに作り替える教育であった。そこでこのE-M_I型の教育モデルに替わってルソーが提案したのが、第二の方法モデルであるE-M_{II}型の教育モデルである。子どもは生まれながらにして「善さ」を持っているため、子ども自身の自発性を重んじ、自由な成長を遂げさせることによって「善い人」を実現しようとルソーは考えたのであった。要するに、ルソーの提案は、E-M_I型の教育モデルからE-M_{II}型の教育モデルへの転換の提案であったということが出来る。

ルソーのこの提案は、当時の人々に強い衝撃を与えた。ペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)、フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852)、バセドー (Johann Bernhard Basedow, 1724-1790) 等を始めとする多くの人々に影響を与え、教育史に新たなエポックを作り出したのであった。つまり、それまでE-M_I型一辺倒に近かった教育思想に代わり、E-M_{II}型の方法モデルに立つ教育思想が作られ、その教育思想を反映した教育の実践が行われるようになったのである。

一方、このE-M_{II}型の方法モデルに関して注意すべきこととして、ルソーの考える「善さ」という概念が非常に曖昧であることを村井は指摘している。もし、子どもに生まれながらにして「善さ」が備わっており子どもが自然に成長することを尊重すると主張した場

合、少なくとも理論上は、教育という外からの働きかけ自体が不要ということになる。しかしながら、ルソー自身は教育を否定するつもりはなかった。では、このような矛盾はどのようにして生まれたのだろうか。

村井はこの矛盾は、ルソーの「善さ」に関する考えの曖昧さ、そして教育が「善さ」とどう関わるかということについての科学的吟味の不足に起因しているのではないかと指摘している。また、もともと、ルソーの思想には科学的吟味による知識以上に独自の歴史観が強く反映されていたことも指摘した。彼は、人間が農耕や冶金の技術を持ち社会生活を営み始めたことにより、分割・所有・不平等といったものが生まれ、そこから様々な「悪」が生じ始めたという歴史観を持っていた。このような歴史観から考えると、社会における「善さ」は、「悪」の一つの形態ということになってしまう。また、子どもを「善く」しようとする「教育」という活動自体も、人間の墮落とともに始まったということになる。

このように、ルソーの歴史観に基づくと、農耕や冶金の開始以前の自然状態を理想とせざるを得なくなってしまう。しかしながら、ルソーはそのような自然状態を主張するつもりも無ければ、教育自体を否定するつもりも無かった。ここにルソーの限界があると村井は述べている。

以上の理由から、E-M_{II}型の方法モデルはE-M_I型の方法モデルに対する批判的主張ではあったものの、思想的に曖昧であり、E-M_I型の方法モデルにとって代わるだけの確実な地位を占めることはできなかったのである。

3. E-M_{III}型の教育モデル

(1) E-M_{III}型の教育モデルとは

村井は2までに述べてきたE-M_I型、E-M_{II}型という二つの方法モデルに加えて、更に別のモデルを考える必要があるとしているが、そのためには、まず目的像としての「善い人」のイメージを吟味しなくてはならないと述べている。もともこのイメージは子どもを更に善くしていくためには、「善い人」のイメージが必要であるという考えから作られた性質である。この教育の目的像としての「善い人」のイメージの中には「出来上がった善い人」と同時に「善くなるようとする人」という二つのイメージが含まれている。村井は前者を「結果像」、後者を「過程像」と名称づけている。また、この二つの「善い人」のイメージにおいて、「過程像」こそが教育の定義に相応しいとし、以下のように述べている。

過程が踏まれてはじめて結果が生ずる。しかもその過程は、連続する非連続ともいふべき時間的経過であり、すでにその中に無限ともいふべき数の「結果」を含んでいる、と見なければならない⁽⁵⁾。

「過程」上の子どもたちは、それ以前の状態に対する「結果」として出現している。したがって、すべての過程像は、それ自体で十分に教育活動の目的となりうるのである。

この教育の目的像において、E-M_I型及び E-M_{II}型を考えると、もともと E（善い人）を「結果像」としか見ないところから M_I（注入する・刻印する）手段が生じている。しかし、M_{II}（自発性にまかせる・自由に放任する）という手段像も「結果像」としての E（善い人）に支配されることへの単純な反発から生じているのであり、その意味で「善い人」＝「結果像」という単純化に陥っている点において共通していると村井は述べている。

E-M_I型に立つ思想によって、人々がどれだけ「結果像」の刻印に躍起になったとしても、子どもたちは必ずしもそのとおりに育たず、それぞれに自分なりに「結果像」をつくりだしていった。また、E-M_{II}型に立つ思想の指令を人々がどれだけ強調しても、その人々自身、けっして完全に子どもたちを放置することは出来なかった⁽⁶⁾。

つまり、E-M_I型の場合にしても、E-M_{II}型の場合にしても、やはり E（「善い人」）のイメージとの何らかの関わりをもって子どもに働きかけることをやめるわけにはいかなかったのである。

そこで、村井はこの二つの方法モデルへの批判的吟味の上にたって、第三のモデルを提案していく必要があると主張している。この第三のモデルは、E-M_Iと E-M_{II}に対して E-M_{III}と呼ぶことができるという。E-M_{III}型においては、子ども自身がいずれは E（「結果像」としての「善い人」）を自分で作り出すものとして期待されており、同時に親や教師が E（「過程像」としての「善い人」）のイメージを子どもに働きかけることが期待されている。E-M_Iにおいて「結果像」の押し付けが避けられなかった点と、E-M_{II}において親や教師による働きかけがありえなかった点を、この E-M_{III}では克服している。つまり、E-M_{III}の方法モデルにおいては自分自身の自発性によって、E（「過程像」）のイメージによる外からの働きかけを手掛かりとしつつ、自分自身の E（「結果像」）としての「善い人」を実現していくこととなる。

この E-M_{III}型に立つ教育思想は E-M_{II}型に立つ教育思想とともに、過程像志向の教育思想として分類されるものである。しかし、過程像志向の教育思想の中でも、この E-M_{III}型の方法像に立つ教育思想を区別し、これをもっとも真正ともいべき教育思想と考えることが出来ると村井は主張している。

(2) 直線思考と円環思考

また、この E-M_{III}型は直線思考に支配された教育観から円環思考へと転換することにも成功している。ルソーに代表される思想家たちは、円環思考に立って歴史や人間を捉えながらも、結果的には直線思考に支配されてしまっていたが、そもそも直線思考と円環思考

の違いはどのようなところから生まれるのだろうか。村井は二つの思考の違いについて以下のように述べている。

直線思考は、円環思考と明らかに違っているわけですが、まるで違ったものというわけではありません。直線思考というのは、円環思考での中心から周辺への拡大や複雑化の傾向が、それだけで、歴史の動きと考えられている所に成立していると見ることができます。円環思考についていえば、直線思考を必ずしも全面的に拒否するわけではなく、ただそれを中心からの遠心的な拡大や複雑化の動きとして位置付け、それに対して、同時に求心的な動きとしての統合や組織化への動きを強調するところに成立している、ということになるのです⁽⁷⁾。

村井は、教育を円環思考によって捉えていた思想家としてソクラテスを例に挙げて説明している。ソクラテスは、人間の知識・技術がどれだけ拡大するとしても、その程度が大きくなればなるほど、無知の知に立ち返る必要があることを主張していた。知識・技術は「善さ」へのあこがれの産物ではあるものの、決してそれ自体が「善さ」そのままではない。だから人間はそのことの自覚（=無知の知）に立ち返る必要がある。そして人間にその自覚を保たせていくことが出来る所にこそ、教育（=人間を「善く」しようとする仕事）の真の働きがあるというのがソクラテスの主張である。

ソクラテス自身は、この教育観及び根底にある人間観を「エロス」という言葉を用いて表現している。つまり、人間というのは誰しもが常に「善くなろう」と思っているものであり、この「善くなろう」という人間の動きこそが「エロス」ということである。このソクラテスの考えに基づくと、教育は「善さ」或は「善く」なろうとすることを人間の原点として、その原点に立ち帰ることを繰り返しながら、人間を動かしていく仕事であり、ここにソクラテス独特の円環思考があると言える。

村井は、人間が「善さ」へのあこがれを本質としている限り、どんな文化についても常に「より善いもの」が創り出されなくてはならないとしている。つまり、人間がどんな文化にも決して満足せず、「より善いもの」を求める意欲を保ち続けることが必要であり、これこそが教育の仕事の中で最も大切な部分なのである。これらの点をまとめると、教育の仕事は、「善いもの」として受け継いだ文化を過去から受け継いで拡大するための援助であると同時に、文化を「善さ」の中核に向かって統合するための援助を同時的に果たそうとするところにある。この意味で教育は人間に円環的な成長を遂げさせる仕事であると評価することが出来るというのが村井の主張である。

4. 終わりに

以上の三つが、村井の考える代表的な教育の作業モデルである。村井自身の理想は、子

ども自身の「善さ」を追い求める欲求を信じつつ、親や教師による働きかけを通して子ども自身でEを作り出すことを目指すE-M_{III}型であるが、現代日本においてはどうか。

村井は明治維新以後の日本で行われる教育を「生産モデル」、そこでの子ども観を「材料モデル」と表現した。この教育モデルは、国の近代化のために、その成員である国民に必要な知識や技術等を決め、それを国民全員の頭に、一律、正確に、そして大量生産的に刷り込む、印刷工場方式で実施される。つまりE-M_Iに準ずる教育モデルとすることができ、**「手細工モデル」との大きな違いは、それがもはや一人ひとりの親やおとなの「手細工」ではなく、巨大な組織による機構を用いて、まさに近代的な「生産」のモデルに立っているという点である。子どもという「材料」を加工し、望む形に加工する「生産モデル」は、直線思考の教育観とすることができ、円環思考によって最終的に自らの力で「善さ」に到達することを目指すE-M_{III}とは全く異なると言える。村井は自らの著作の中で、「生産モデル」に支配された現在の日本教育を再三批判し、E-M_{III}型の教育へと転換することの重要性を主張してきた。**

そのE-M_{III}型の教育モデルだが、本当にこの方式が日本の教育において最も効果を発揮できるかについては疑問が残ると言える。なぜなら、この教育モデルはどんな人間でも「善さ」を追い求めるものだという前提の下で成り立っているからである。果たして、本当に全員にそのような欲求が備わっているのだろうか、また、実際にその「善さ」を追い求める欲求が全員に備わっていたとしても、そこに多寡は確実に存在するのではないだろうか。E-M_{III}型の、個々の「善く」なろうとする欲求に応えた教育は理想的であるとは思いますが、一方で、「善く」なろうとする意欲が低い子どもの存在も認めた上での「生産モデル」的な教育が必要になる場面もあると考えることもできる。いずれにせよ、本当の意味であらゆる子どもに寄り添った教育の方法を今後も探していく必要があるだろう。

〔註〕

- (1) 村井実『教育の再興』（『村井実著作集』第2巻、小学館、1987年、所収）、66頁。
- (2) 同上、67-68頁。
- (3) 同上、68頁。
- (4) 同上、72頁。
- (5) 村井実『教育学入門』上巻、講談社、1976年、189頁。
- (6) 同上、190頁。
- (7) 前掲『教育の再興』、129-130頁。

第四章 教育の内容（含：道德教育）

1. 教育の定義

本章では、教育の内容を言及する上で、まずは村井実の具体的な教科に対する基本的な考えを述べたいと思う。さらに私たちは、村井の文献を読み進めていく中で、村井の考えが特に反映されている教育の内容というものが、「道德教育」にあるのではないかと考え、後半には道德教育を取り上げて論を進めていこうと思う。

(1) 論理と科学、数学

村井実は、論理が人間形成にとって重要な意味を成しているという考えのもと、数学や国語、理科の各教科の教育が論理との関連において行われるべきだと考えている。論理は人間の「知る」働きである。情報を記録し、保存し、分類し、体系化し、利用する働きである情報処理のプロセスが論理的であると呼ばれるが、この情報の高度な処理において使われる記号体系が言語である。

国語で扱う日常言語は自然史的に整えられた記号体系であり、人間の感情や意志を含み、脅しやごまかしといった目的に使われるため、客観的な伝達と処理という観点からしたら的確ではないものであるといえる。この問題から意識的に構築された記号体系が科学の言語である。国語と科学の言語のこのような違いに考慮した上で教育活動の在り方を工夫するべきであると村井は述べている。

同じように数学も論理の産物である。1つ2つという数の概念や、足す・引くという簡単な操作は日常言語と同じぐらい古くからあり、日常言語の一部であった。しかし、天文や自然に法則性を見て、数の記号で処理しようとし始めたとき、人間は日常言語と別の数学的言語という記号体系を創造する方向となった。科学と技術の進歩に対し、数学は大きな役割を果たしており、その点で数学はその形式性から実用性を持っているといえる。しかし、数学の本質はその記号性、形式性、論理的一貫性にあり、数学の実用性はその自然的な結果である。

以上のことを踏まえると、すべての教科において日常言語の論理的使用をもとに、それぞれが独特の論理的記号体系を形成してきている。そのため、論理が関わっているという意識のもとに各教科の教育が展開されることが望ましいと村井は述べている。この考えをもとに村井は社会や科学技術の発展に伴い、論理や数学の学習量が急増してしまうようなことに対しても、批判的であり、慎重な検討と工夫が必要であると考えている。

村井の考えを現在の教育現場で考えると、子どもは小学校に入学したときに国語や算数、理科などの教科と出会うことになるが、それらの教科が分かれている理由や教科同士に繋がりがあがることを知らずに教育を受けているという問題につながる。また、「この勉強は将来役に立つのか」という素朴な疑問を子どもが抱いてしまう問題にもつながるといえる。

人間形成にとって重要な情報処理プロセスである論理が各教科と関わっていることを理解し、その本質を踏まえながら総合的な教育を展開することでそういった問題を解決することができると考えられる。

一方で村井の考えに対して、二つの疑問点をあげることができる。一つ目は「論理」という教科を小中学校段階で取り入れる難しさである。村井は「論理」という教科を設置すべきとは述べていないが、「現在の小・中・高校のカリキュラムの中には、『論理』という教科はない。この単純な事実が、論理が人間の形成にとってもつ意味の自覚を、人々につい失わせがちにしているといえよう」⁽¹⁾という所論から論理の教育の必要性を示唆している。しかし、人間が無意識に行っている情報処理プロセスを子どもに教えるというのは、教師にとっても子どもにとっても非常に困難なことだと考えられる。「論理」という教科を設置しないにしても、子どもが論理を理解するのは簡単ではないということを踏まえたうえで、論理の教育を展開する必要があると考える。また論理教育の難しさだけでなく、論理教育の内容を決めることも難しい。村井は人々が小・中・高校で論理に触れず、大学で初めて触れる「論理学」について以下のように述べている。

大学の一般教養課程で「論理学」がはじめて登場するとき、人々は、論理のきわめて形式化された「灰色」の姿に接する。論理というもののイメージが、こうしてゆがんだ形で人々の間で固定されるのである⁽²⁾。

このことから、村井は形式化されてしまった論理を教えることは想定していないのかわかる。しかし、形式化されていない論理というものが、どういったものになるのかに関する記述は特にない。ここに論理の教育の重要性や論理と数学や国語、理科との関係性については十分な説明がされているが、実際の論理の教育の内容についての言及がないため、どのように論理教育を展開すればよいのかイメージができないという問題点がある。

二つ目は論理と国語や数学、理科以外の教科との関連が理解しにくい点である。国語や数学、理科という教科を記号体系の違いから生まれたと説明しているため、記号体系の違いで説明できない社会科など他教科と論理がどのように関わっているのかについて、理解しづらいという問題点があると考えられる。

(2) 道徳教育へのアプローチ

こうして、村井は論理を意識しながら各教科が展開されるべきだという主張をした。また、論理を意識した教育の主張に対する私たちなりの批判を述べた。ここで、村井の真に根幹となる教育に対する考え方、それに派生する教育の内容を捉えるために、私たちは道徳教育を取り上げ、道徳教育から得られる視座を理解して初めて村井の考える教育の内容にアプローチできると考えた。道徳教育に対する考えにアプローチしていく上で、村井の考えが反映されている著書『教育学入門』を参考にして述べていこうと思う。村井はこの

著書にて、教育を「子ども（あるいは人々）を善くしようとする」⁽³⁾ 働きかけであるという風に定義している。その理由については以下の通りである。

「わが子を善くしようと思わない親はいない。若者たちが善く育つことを願わないおとなはいない」という事実が、「善さ」あるいは「善くする」ということが「教育」に本質的であることを示しているのである⁽⁴⁾。

また、村井は「人間というものは、いろいろな角度から、ちがった形に捉えることができる」⁽⁵⁾ としている。生物学や医学、経済学など様々な科学的関心から見える人間像は、それぞれ異なる。ここでの問題は、特定の視座に偏って人間というものを捉えてしまうことである。そしてこれらの様々な人間像は、子どもたちがもともと「善さ」を求めているという「道徳的人間像」を上位像とするところの下位像という関係にあると指摘する。道徳的人間像とはその他の全ての人間像に一切対立することなく、むしろいかなる人間像においても立ち現れるものであるためである。

この「道徳的人間像」について、村井は以下の三つのことを指摘している。

第一には、私たちは、ここに指摘された意味での道徳的人間像というもの、あるいは、人間についてのそうした視点が、現代の私たちの教育には完全に欠けているという現実気がつく。そしてそこから、だが教育はそれでよいのかという問題が生じないではない。…もともと子どもたち自身が「善く」なろうとすると見なしうるものでなければ、それを「善く」することにどれだけの意味があるだろうか⁽⁶⁾。

第二に、私たちは、現実の教育が、たんに学校において、こうした道徳的人間像を書いたままに、もっぱらさまざまな科学の視点から透視図化された人間像、および、そうした人間像をもとに作りあげられたさまざまな知識——人間とその社会についての生物学的知識、動物学的知識、経済学的知識——をまったく相互の連関もなく教授している事実気がつく。そしてそこから、さらに教育はそれでよいのかという問題が生ずる。…人間としての自然な人格的統合を損なう危険すら生ずるのではないか、という問題でもある⁽⁷⁾。

そしてさらに第三に、私たちは、一般に現実に道徳教育あるいは道徳的教育として考えられているものの目的が、ここに道徳的人間像として指摘されているものの形成とははなはだしく異なっているという事実気がつく。そこから、当然に、はたして道徳（的）教育というものはそれでよいのかという問題が生ずる。一般に道徳教育と呼ばれているものの目的は、規律、節制、友愛、自主、向上心等のいわゆる道徳的徳性を身につけさせること、という以上には出ていない。そして、そのことは…さまざまな

科学的視点からの人間像や自然像や社会像などの教育とはあたかも無関係であるかのよう⁽⁸⁾に考えられている。

上記から子どもを「善く」するという道徳的視座は、村井の考える教育において非常に重要なものであり、そこにこそ教育が直面している問題があると理解することができる。本章は教育の内容がテーマとなっているが、それを考える際にも、道徳的視座を理解しないことには村井教育学を真の意味で捉え、我々自身の考えを深めることは出来ない⁽⁸⁾と判断した。そこで、本章では教育の内容の根幹となる道徳教育に焦点を当てていく。

2. 道徳的主体性とは

人間とはそもそも善くありたいと思うものであるという前提は、村井の一貫している主張である。では、善い人とはどういう人を指すのだろうか。一般的に道徳性があると言われる人は善い人だと言われそうだが、果たしてその道徳性があるというのは、どのようなことなのか。村井はこれを「道徳的主体性」という観点から説明している。情報が錯乱する時代の中で自分自身を見失わず、人間としての自覚をはつきり持つことがより大切になってきた状況下において、受け身的な姿勢ではなく、主体性のある人間であることで、自身を強く持つ人間になれるのではないかという考えのもと、この「主体性」を取り上げ、この主体性を道徳と関連づけて、「善さ」について述べている。

一般的に道徳的主体性がある人は、人間が善くあろうとするために、人間自らが主体的に作り出した様々な文化——慣習的道徳（規則・様式・型）という環境——に従っている人だ⁽⁸⁾と思うだろう。つまりこの慣習的道徳に従っていれば道徳的であり、善い人間であると感じられる⁽⁸⁾と思っている人は多い傾向にあるとした。これは、慣習的道徳というものは人間が善くあろうとするためにつくられたものであり、それから逸脱せずに遵守することが自然と善いとされているからであると指摘している。しかし村井は、この慣習的道徳に従って生きていくだけでは道徳的主体性を持っているとはならないとした。私たち人間はこの慣習的道徳という、私たち人間が道徳的に行動するために作られた規則・様式・型の中に生まれ、成長し、主体性を実現しなければいけない。そうした時に、こうした様式や規則などは、生まれた時から外的に押し付けられたものにすぎず、その枠内にとどまるようでは従順しているだけであると示した。つまり、真に道徳的とは言えないということである。

また、社会的には道徳的であるように見られても、人間として道徳的・主体的なのかと言われれば、何の保証にもならないと指摘した上で、人間が備えるべき道徳的主体性について以下のようにまとめている。

私たちはただ、慣習的道徳に対して、盲従するのではなく、理解し選択して従うことができなければいけないのであり、いわば、社会的利害からの指令、宗教的利害の指令、

生活習慣の指令等を、単に他からの指令として押しつけられてではなく、あたかも自分で作りだしかのように理解して、自分に対する自分自身の命令として採用し、なお時に応じて修正したり変更したりすることもできなければならないのである⁽⁹⁾。

このように道徳的主体性について示した上で、では如何にしてこの道徳的主体性を実現していくのかについて、次で述べていく。

3. 道徳的主体性の実現

上記において、道徳的主体性とは何かを示した。ではこの主体性を体現している、実現している人間とはどういう人なのかをここでは述べていく。以下に、道徳的主体性について具体的な内訳のある4つの条件を示した。

条件(1) 人間として、「善さ」を求めるメカニズムを備えていること——基本的に、人間は誰もがそうである。

条件(2) どこまでも「善さ」を追求する人間であること——したがって、そのためには、

条件(3) 「善さ」への能力をもっていること——その能力の内訳としては、
(イ)過去の人々が「善さ」の追求の過程において作り出したさまざまな「善いもの」——慣習的道德、学問、芸術、技術等——についての知識を持ち、
(ロ)また、それらの知識を、日常直面する事態の処理に際して、自由に活用しうること——つまり、

〔大前提〕 原理・原則（慣習的道德の知識）

〔小前提〕 状況の認識（科学的知識の応用による認識）

〔結論〕 右の二者を照合した上での行為の決定

という三段論法的過程にしたがった推論能力を身につけていること、および、

条件(4) 上記の能力の働きを支えるに足る活力に富んでいること⁽¹⁰⁾。

以上にあげたものは4つの条件にまとめたものであるが、村井はこういった構造から道徳的主体性を説明しており、以下の図はそれを示すものである。

(A¹) 哲人的機能 〈大前提〉
〈小前提〉
〈結論〉 道徳的大原則（「訴え」的人間像）

(A) 立法家的機能 〈大前提〉 道徳的大原則（「訴え」的人間像）

〈小前提〉 経験的世界の認識

〈結論〉 原則の決定

(B) 裁判官的機能 〈大前提〉 原則 (慣習的道德)

〈小前提〉 個人的状況の認識

〈結論〉 行動の決定⁽¹¹⁾

実践的三段論法とは、大前提・小前提・結論という三段の論理的推論の構造を基礎とするもので、ここでは大前提としての原則が「慣習的道德の指令」、小前提が「状況の認識」、結論が「原則」と「状況の認識」とをつきあわせた原則にかなった「行為の決定」とされている。これはいわゆる裁判官的機能をもつものとして理解される。裁判官的機能とは、すでに制定された慣習的道德を大前提として、それを基準に個人的状況の認識に照合して、行為を決定することである。これは、裁判官が実定法に基づいて個別の事例を裁いていくことに由来する。しかし、この大前提に値するものが慣習的道德である限り、原則に揺らぎが生じるとして加えたのが、立法家的主体性と哲人的主体性である。

前者の立法家的主体性は、人間における根本的な道徳的要求を大前提として、人生一般の状況の中にある原因・結果・条件・事情等の組み合わせを分析的に認識し（小前提）、それらの2つの前提の慎重な照合を通じて、慣習的道德、あるいは徳目を創り出す（結論）ものである。一口に言えば立法家とは、裁判官と違って実定法をそのまま承認する立場にはあるのではなく、むしろ実定法や慣習的道德がそのままに適応できなくなった時に新しい実定法を補足したり、作り代えたりする仕事を担うものである。まさに道徳的主体性において裁判官的機能だけでなく、このような立法家的機能も含み、道徳的主体性を捉えるべきだと示したのである。

一方後者の哲人的主体性とは、立法家的主体性が成立する大前提である道徳的大原則(=訴え人間像自体)を確立するための、さらなる高いレベルの推論のことをいうもので、この哲人的機能、哲人的主体性の推論と理解することができる。

こうして村井は、人間の基本的に善くありたいという思いに対し、慣習的道德のあれこれを取り上げて善さや道徳というものを論じている傾向を指摘しつつ、現代という主体性が求められる時代の中で、その主体性を道徳観と結びつけて道徳的主体性というものを示した。そして、この道徳主体性の実現までのプロセスを主体性の構造を用いて説明したのである。人間が本当に善い姿に近づいていくプロセス・条件として上記に示した三段論法やいくつかの機能の必要性を説き、より実践的で論理的に道徳性について述べた。こうして示した「道徳的主体性」をもつ人をどのように育むのか、具体的な内容の部分に次にて紹介していく。

4. 「道徳の時間」の課題

(1) 原理・原則への指導

「道徳の時間」は、「どこまでも『善さ』を追求する人間」を目的としており、そのための条件——「善さ」への能力を持っていること——を実現するための活動だといえる。

「善さ」への能力の内訳として、1つ目に「過去の人々が『善さ』の追求の過程に置いて作り出してきたさまざまな『善いもの』——慣習的道德、学問、芸術、技術等——についての知識を持ち」⁽¹²⁾と挙げたが、これこそが人間が道徳的でありうるための一般的前提条件であると村井は述べている。道徳教育というのは子どもに特定の態度や行動をとらせるための権威主義的、あるいは訓練主義的指導と考えられてはならず、むしろ子どもたちは、あらかじめ「善さ」を決定するための様々な知識を持ち、その知識を自分で活用することによって自分の行動を決定することができなければならない。そのため道徳教育では、過去の人々が「善さ」の追求の過程に置いて作り出してきたさまざまな「善いもの」に関する知識を含んだ内容の指導が行うことが求められる。

また、「善さ」への能力の内訳として、2つ目には以下が挙げられている。

それらの知識を、日常直面する事態の処理に際して、自由に活用しうること、つまり、

〔大前提〕 原理・原則（慣習的道德の知識）

〔小前提〕 状況の認識（科学的知識の応用による認識）

〔結論〕 右の二者を照合した上での行為の決定

という三段論法的過程にしたがった推論能力を身につけていること⁽¹³⁾

大前提である原理・原則——すなわち慣習的道德や徳目と呼ばれるものは、歴史の過程において人間が「善く」生きるという目的に応じて作り出されたものであるため、同じ目的を持つ人間である限り、その道を辿らざるをえない。だからこそ、道徳教育においてこの原理・原則は教えられるべき内容であり、それなしに子どもたちは道徳的に育つことは出来ないのである。ただし、原理・原則は時代とともに変化するものであるため、子どもたちは様々な道を学んでその性質を心得、旧い道を新しく広げることを試みたり、新しい道を切り拓いたりする力を持たなければならないと村井は述べている。さらにこの点に関して、もしも対立矛盾する2つの原理・原則が生じた場合については、状況に応じて各徳目の道徳的比重を考慮し、自分の行為を決定できるようになるよう教育を施す必要があると述べられている。

しかし、村井が執筆した当時の道徳学習指導要領では、各徳目が平面的に羅列されており、この点に関して村井はきわめて奇妙であると述べている。各徳目の比重計測を行うことで、自らの行動を選択し判断することを求める村井にとって、道徳教育によって子どもたちがまんべんなく徳目を印象付けられ、記憶し、徳目的になることを期待する当時の学習指導要領は不完全であったと思われる。

また、原理・原則を指導するにあたって、一見問題のない徳目を疑ってみたとき、その

徳目の根拠を問わざるをえない場合がある。そうしたときには、先述した通り、裁判官的機能の領域を越えて、立法家的機能の指導の領域に踏み込むことが必要とされる。しかし当時の学校の道徳指導の現実としては、教師は常に規則や校則をもって生徒を裁く裁判官の立場に立っており、生徒は予め決められた規則を基準として自分自身の行動を選択することが要求されていた。この点について、村井は以下のように述べている。

道徳教育の目的は、本来、生徒を徳目に従わせることにあるのではなく、生徒自身が徳目を選んで自ら従いうるようにならせることにあるのである。…したがって、学校での真の道徳教育というのは、実は、この裁判官的機能の訓練——それが低学年の児童の指導にはとくに有効であり重要であることは否定しないにしても——の域をおよぶかぎり早く越え出て、むしろいわゆる立法家的機能の訓練により多くの力と関心を傾注するところに認められるといわなければならないのである⁽¹⁴⁾。

このように、生徒が心から納得して徳目を選択するためにも、道徳教育の構造に即した立法家的機能への関心は必要なのである。さらに、生徒が徳目の内容的変化に直面した場合には、子どもを介して古い内容を新しい内容に置き換え、古い徳目を新しい時代と社会にふさわしく蘇らせることが教師の指導に求められる。

これまで村井が述べてきた意見から、彼が道徳教育に含めるべきであると考えている内容は、「『善いもの』についての知識を持たせること」、「原理・原則（慣習的道德）を教えること」、「立法家的機能を持つための訓練を行うこと」、「状況に応じて道徳的比重を判断し、自ら従うべき徳目を選択して行動できるように指導すること」の4点にまとめられる。ここからは、現在小学校で行われている道徳教育において、果たしてそれが実現できているのかについて考察していく。

まず、「『善いもの』についての知識を持たせること」についてである。ここでの善いものとは、過去の人々が「善さ」の追求の過程に置いて作り出してきたものを指しており、慣習的道德や学問、芸術、技術等が例として挙げられている。

現在の道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものと位置付けられており、道徳科のみならず各教科においてもそれぞれの特質に応じて適切に道徳指導を行うことが求められている。この点に関しては村井が執筆した当時の学習指導要領についても同様の文言が記されていた。しかし当時のものと比較すると、各教科と道徳教育との関連に関する指摘が必ずしも十分ではなかったのに対し、現行の学習指導要領には各教科における道徳的配慮の内容が事細かに記されている。例えば、社会科では歴史や伝統を学ぶことで自国愛を形成したり、理科では栽培や飼育などの活動を通して生命を尊重する態度を育成したりできるよう配慮することが求められている。ここから、当時と比較して現在は、道徳科以外の教科教育によって教えられる「知識」を「道徳」に活かすことがより意識されていると言える。しかし、学習量が年々増えている小学校において、知識の伝達のみならず、道

徳的教育まで踏まえた授業が実際に現場で展開できているのかどうかについては疑問が残る。

次に「原理・原則を教えること」についてである。現行の学習指導要領においては、各学年において取り扱うべき徳目とその目標が示されており、それに即した授業展開が求められている。多様な見方や考え方ができる事柄に関しては偏った指導を行わないよう留意する必要があると述べられているが、基本的にはある徳目（原理・原則）をゴールとして、生徒たちがそこに辿り着けるような指導が求められ、行われていると考えられる。また、これに関しては道徳科の授業のみならず、日常の学校生活でも行われていることだと言える。学校で生活をする際、生徒たちは校則やクラスルール等の様々な規則を押し付けられている。こうした規則は、その学校における慣習的徳徳であり、それを今後同じ場所で学んでいく人々に対して同様に辿るべき道として示しているのではないかと考える。

最後に、「立法家的機能を持つための訓練を行うこと」、その上で「状況に応じて道徳的比重を判断し、自ら従うべき徳目を選択して行動できるように指導すること」についてである。現行の学習指導要領における道徳教育の内容の取り扱いを見てみると、原理・原則に立ち返ったり、主体的に道徳的行動を選択する態度を育成したりするよう求める記述は見当たらなかった。それどころか、村井が批判した執筆当時の学習指導要領と同様に、修得すべき徳目が平面的に羅列されており、道徳教育によって子どもたちがまんべんなく徳目を印象付けられ、記憶し、徳目的になることを期待されていると捉えることができる。

各徳目を生徒自身が主体的に問い直し、何に従うべきなのかを考えさせる機会を設けた上で、読書教材やビデオ教材などを活用し、様々な状況に落とし込んで主体的な道徳的判断を促す訓練をすることで、村井の言う真の道徳的主体性を持った人間を育成することができるのではないかと考える。

(2) 立法家的機能としての道徳

道徳の指導自体が、裁判官的機能の指導を超えて、立法家的機能の指導にまで踏み込まなければならない。ここで注意しなければならないのは、子どもにとって立法的に振舞うように成熟する時期は、必ずしも裁判官的機能の後にくるわけではないということである。むしろ完全に同時にくることも少なくないのである。これは子どもたちの道徳的発達についての段階説に馴染んだ教師にとっては、特に注意を払うべき事柄であるとし、以下のように述べている⁽¹⁵⁾。

段階説によれば、子どもたちはその道徳判断において最初は自己中心的であったり、功利主義的であったりもしながら、かなり高度の発達段階に至って、次第に相互契約的あるいは利他的に変化するとされている。しかし、こうした考え方にとられる時には、人々は、子どもたちがたまたま高度に立法的、あるいは哲人的な発想や判断を試みたとしても、それを心ならずも見逃したり見誤ったりする傾向をまぬがれるこ

とはできない。しかし、これは明らかに、教育上きわめて不幸なあやまちであるにちがいないのである⁽¹⁶⁾。

この点について、村井は教室内で生じた二つの事例を参考に挙げている。二つとも芥川龍之介の「蜘蛛の糸」を教材とする授業である。「蜘蛛の糸」とはカンダタという大泥棒が、死んで地獄で苦しんでいる時、天上からこれを見たお釈迦様が、この男が生前に一度だけ小さいクモの命を助けたことがあったことを思いだして、一筋の蜘蛛の糸を垂らした。そこでカンダタは、この糸をよじ登って天上に登ろうとしたのだが、多くの仲間がつづいてくるのに気がつき、糸が切れるのを恐れて、その人々を拒もうとした。途端に、糸が切れて、カンダタはまた地獄に落ちてしまったという話である。これを学習した小学5年生のクラスで以下のような話があったという。

授業の話題は、蜘蛛の糸がなぜ切れたのだろうかということおよび、生徒一同の結論は、時間の終わりに近く、一致して、自分だけが助かればよいというカンダタのあさましいエゴイズムがいけないということに落ちつきそうであった。ところが、その時、かねてほとんど目立つこともなかったひとりの女の子が発言をした。「だってね。カンダタがかわいそうじゃないの。」この女の子の一言が、クラス中を驚かせた。そして、授業時間が休み時間にまで延長されて、全員がもう一度この問題を考え直すことになったのであった。もちろん、これという結論は出るわけもなかったが、授業は、すべての生徒にとって、いかにも貴重な経験となった。また、この女の子は、この時を境に、先生方がこぞって驚かれるほどに活発な子に変わったというのである⁽¹⁷⁾。

この事例はどのようなことを意味するのか。村井は以下のように指摘する。

一つには、小学5年生の女の子が、こうして、「エゴイズムはよくない」という慣習的徳の原則に立つ裁判官的三段論法の域を超えて、そうした原則の正当性自体を問題にする立法家的三段論法の領域に踏み込んでいるということである。第二には、他のクラスの全員もまた、こうしたきっかけさえ与えられれば、この女の子の考え方に同調して立法家的レベルの機能を発揮することができたということである。そして第三には、しかしこのことは、この女の子の発言を、裁判官的機能のレベルでの指導の意識を超えて鋭く受け止めることのできた先生の指導に負うところが大きかったということである。言い換えれば、この女の子のような発言は、普通の教室ではほとんど見のがされたり、無視されたりしがちであるにもかかわらず、ここに教育上の例外的な幸せが生じたということである⁽¹⁸⁾。

さらに村井は、これを踏まえた上で2つ目の事例を次のように紹介している。

これは中学一年の国語のクラスで起こった。「蜘蛛の糸」の授業のあとで、生徒に宿題が出された。「蜘蛛の糸後日談」を書いてこいというものであった。集まった作文のすぐれたものが文集に編まれて家庭に回覧されたが、ほとんどすべてが、その後カンダタが心を改めて行いをつつしみ、やがてめでたく天上の極楽に上ったという趣旨のものであった。中には、カンダタはまたもや、いざとなったら同じあやまちをくり返して、いつまでも地獄にとどまったなどという皮肉なものもあった。ところが、文集の選にもれた中に、一つの面白い作文があったのである。それは、「それからお釈迦様は…」という書き出しで、カンダタではなくてお釈迦様のあとを追跡していたのである。そして、「お父さんのところへ行っていま起こったことのいきさつを話しました。お釈迦様は、『人間はあさましいものですね』、と言いました。ところが、お父さんは、顔色をお変えになり、『釈迦よ、そういうことすらまだ分からない身で人間を救おうなどとは、何ごとか。もう一度山へ行って修業しなおしてきなさい』と仰言いました。」という趣旨で書かれていたのであった⁽¹⁹⁾。

この第2の事例は以下のような新たな注意を喚起している、と村井は指摘する。

第一には、この作文を書いた子は、いわゆる三段論法的主体性の働きの裁判官的機能の域を越えて、明らかにすでに立法家的機能の領域で考えており、しかもそれだけでなく、さらに同時に、人間や世界とはそもそも何であるかという、哲人的機能の領域ですら考えていることを示しているということである。第二には、これはたまたま国語の授業であったためにこうした事実への関心が先生になかったとも思われるのであるが、もしこの事実への積極的な関心が先生によってもたれたとすれば、授業は、あるいはとりわけ興味深い展開をしたかもしれないということである。そして第三には、しかし、こうした立法家的機能および哲人的機能の領域での子どもの感覚や考え方は、教師の予想のおよばない、いわば端倪すべからざる出現のし方を見せるものであり、したがって、それをどう受けとめてどう指導するかということは、教師にとっては、一般的な技術や指導の手順というよりも、むしろ彼の人間的な個性と能力と教養に依存することがいかに多いであろうということである⁽²⁰⁾。

上記の二つの例は非常に明快であるが、ある疑問を残す。道徳の指導が教師の力量に左右されるのであれば、質の担保が出来ないが、質の担保をしようと一元化しようとする道徳の指導ではなくなるというジレンマである。一つ目の例で見たような、生徒自身の劇的な変化を得られる機会の有無で人生が変わるといっても過言ではないだろう。そのような重要な場面があるにもかかわらず、大半の学校では生徒は教師を選ぶことが出来ない。

「親ガチャ」という言葉が最近話題であるが、いわば「教師ガチャ」という問題が起きか

ねないのではないか。

(3) 「状況」の認識への指導

「状況」の認識とは、子どもが置かれた個人的環境の諸条件や諸関係を子ども自身が極力はっきりと捉えることである。しかし、このことの指導は「道徳の時間」だけでなされるものではなく、むしろ他の全ての教科がそれぞれに引き受けていくべき問題であると村井は指摘する。

子どもたちがそれぞれの教科領域での学習を通じて、しかるべき知識とその応用力を備えており、それによって自分の置かれた個人的状況を適確に把握するに足る洗練された知性をもっているならば、教師の「道徳の時間」での役割は、その子どもたちを相手にして、彼らの直面する具体的な問題状況についての彼ら自身の把握を、原理・原則と照らし合わせることの訓練に限定することができるのである。したがって私たちは、ここでは、直接にこの「状況」の認識への指導の工夫について考える必要はない。ただ、適切な指導が行われることを、もっぱら他の各教科の教育に期待しておけばすむことなのである⁽²¹⁾。

しかし、多くの場合はそれがうまくいってはおらず、「道徳の時間」は難行している。村井は、特に社会科に問題があると指摘する。戦前においては、「地理」や「歴史」の教科の指導自体がおかしかったといえる。九州の田舎の子であっても、関東地方の川や町、どのような産業が盛んであるかなどの知識だけで、自分の家や村や町と関東地方の川や町や産物がどのような関係にあるのかは全く学ぶことができなかつたのである。そして村井は以下のように述べている。

そこでの知識は、私たちが善く生きることに何の関係もないだけでなく、ただ生きること、つまり生活にすら何の関係もない仕方教え込まれていたのである⁽²²⁾。

一方で戦後の「社会科」においては、子どもたちは自分たちの生活と周囲の世界について多くの知識を持っている。その意味においては、現代の「道徳の時間」はかつての「修身科」に比べて、指導する上で恵まれているはずである。しかし、現実には「道徳の時間」の課題を妨げる要因が、社会科自体によって作り出されている面があると村井は指摘する。

生徒たちが自分たちの「状況」に関して既に余りにも固定した把握を科学の名において持ちすぎているばあいには、それを道徳上の「原理・原則」とつき合わさせる指導自体が、しばしば最初から不可能に近いことが生じうるのである⁽²³⁾。

元々教師はどの教科の教育にあたって、子どもたち自身が状況を知的に「善く」把握するように指導するのではなく、状況についての既存の知識や特定の把握の仕方を教え込む傾向が強い。そして、社会科の教育においてはこの傾向が顕著に見受けられるのは、学校教育を受けてきた人であれば誰しもが思い当たることであろう。また、今や誰もがインターネットに繋がれる状況下であり、単なる知識であれば、教わらなくとも得られることができる時代である。また、得られる情報が多すぎて、生徒たちは「科学的」ではない知識を持ち合わせている可能性も大いに考えられる。もはやこのような意味において、村井が特筆して指摘した「社会科」を始めとしていた問題点は、今や「教科教育全体」の枠組みを超え、「学び方」にまで及んでいるのではないか。もちろん、当時と現在の学習指導要領と比較すると、各教科における道徳的配慮はなされているなどはされているが、村井が指摘した当時とは社会状況が大きく異なっており、このような文言の変更だけで十分であるのかは疑問が残る。

(4) 「状況」の認識と「原理・原則」の照合——行為の決定への指導——

「状況」の認識をし、それをしかるべき原理・原則と照合することによって、その原理・原則にふさわしい行為が「善い」行為として決定される。このプロセスの指導こそ、道徳の指導において最も重要な位置を占めるものである。子どもは日常生活において繰り返し「善さ」の決定を行っており、教師は不断にそれを見守り、その決定の普遍性の向上を援助する立場にある。子どもの決定は、教師には「善くない」と判断されることは少なくない。しかし、その場合でも、子どもが「善さ」を決定したことには変わりはない。したがって、もし教師がその結果によって子どもを「善くない」子と決め付けるとすれば、それは明らかに間違いである。それは、道徳的判断における生徒の情報量も計測力も教師より貧しいのは当然であり、教師の目にはとんでもない決定のように映ったとしても不思議ではないためである。村井は以下のように述べている。

まずその「善さ」への意欲を認め、その情報の貧しさを補ってやり、ゆがみを正してやり、判断力自体を次第に強化してやる努力こそ、道徳指導の本来の目的でなければならない⁽²⁴⁾。

5. 「道徳教育の実践」について

道徳というのは当然実践の問題であり、机上の話で終わるのではなく、人々の間で行為されなければならないものである。そのため、道徳教育においては「考えること」と「実践すること」との関係を明確にしておくことが必要である。村井は、実践というのは行為の決定の延長であると考え、行為の決定さえ行われれば必ず実践されざるを得ないと考える。行為を決定したにも関わらず、その実践が逡巡される場合があるという指摘に関しては、「状況の認識」が困難であるために最終的な行為の決定が迷われている状態に過ぎな

いと述べる。そのため、結局のところ道德教育における中心的な問題は実践や実践力の指導ではなく、決定と決定力への指導であると考えている。

そう考えた際、道德の指導者は子どもの実践までを保証する必要がなくなる。子どもが道德に失敗したとしてもその責任は教師ではなく、子どもにあるのであり、道德に大切なのはそういった失敗に関わらず、善い決定を求め探究するという基本の態度が子どもたちに保たれているかである。

(1) 意志の教育（マラソンや長距離歩行、キャンプなど厳しいことを行う特別活動）

村井の執筆当時、マラソンや団体競技、禅寺での座禅の修行や修養道場、キャンプなど施設での特殊な生活などの修養は意志の鍛錬を目的としており、道德教育の一部であるとして考えられていた。

一般的に「意志」というのは人間が自然的に動こうとするのを抑制し、コントロールする力のようなものであると考えられている。つまり人々は、人間は基本的に快苦の欲求や利得への衝動によって動いているという功利主義的な人間像を持っており、そういった「悪さ」への意志に抗う「善さ」への意志が求められ、それを鍛錬するべきであると考えている。

しかし、もし人間が本性において「功利的」ないし「悪」であるなら、その本性のままに生きることこそが自然であるはずであり、それをあえて「善く」、「道徳的」でなければならぬとするのは人間が「善く」、「道徳的」であることが人間にとって当然であると無意識的に捉えているからだ村井は考える。この考えが人間はすべて「善く」生きようとしているという村井の考えにつながる。

そのため、村井はマラソンや座禅といった修養は本来的に「善く」生きようとする人間にとっての、その本来の自己の発見であると考えた。つまり修養は行為の決定までの過程を取り扱う道德教育ではなく、そもそもの自己の再発見の機会であるとした。

現在の中学校の学習指導要領において道德教育は学校生活全体で行うものであり、特別活動の中でも指導を行うことが記されている。また「第3章特別な教科 道德」においても「第2 内容」に「希望と勇気、克己と強い意志」⁽²⁵⁾という項目があり、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」には「人間としての弱さを認めながら、それを乗り越えてよりよく生きようとする事のよさについて、教師が生徒と共に考える姿勢を大切にすること」⁽²⁶⁾という記述があることから、「意志」の訓練が求められているとわかる。また人間としての弱さといった記述は小学校学習指導要領にはなく、中学校学習指導要領にはあることから、成長につれてより強い意志が求められているとも捉えられる。マラソンや長距離歩行、キャンプといった学校行事は一部の学校で行われており、子どもにあえて厳しいことに取り組んでもらうことでそれを乗り越える経験をしてもらう機会になっている。近年でいえば不慣れな環境で過ごす海外留学もこれに当てはまるともいえる。

これに対し、村井の意見をもとに考えると二つの疑問点が挙げられる。一つ目は、人間

は弱いものとしてそれを乗り越えなければならない、という考えが当たり前とされている点である。村井のような「人間はすべて善く生きようとしている」という考えもあることを踏まえれば、人間は弱いのか、それを乗り越えなければならないのか、という点を考慮した上で道徳教育を展開する必要があると考える。2つ目はマラソンや長距離歩行など厳しいことに取り組んだ際に得られるものが、強い「意志」という力のようなものとされている点である。「意志」という言葉自体が曖昧である上、厳しいことを乗り越えることでそういった能力が得られるかどうかは不明である。厳しいことを乗り越えた経験をすることで得られるものは「自信」でないかと考えられ、そういった「自信」が村井のいうように自己の再発見につながると考えられる。

(2) 情操教育（文化鑑賞など特別活動）

「情操」の意味は「意志」より曖昧で、人間の生活や行動に伴う情緒的な働きとして、善さや美しさを生み出す何か、と考えられているように見えると村井は述べる。また同時に情操教育は「知育」や「徳育」に対し、独立の意味を持ち、「芸術」とは切り離せない、文学、美術、音楽などの作品鑑賞や制作活動との関わりにおいて語られることが多い。

「情操」という言葉は sentimental の訳語として「やさしさ」「純粹さ」などの変わることなく守られる情の恒常性を指すために生まれたものであり、intellectual sentiment（知的情操）、moral sentiment（道徳的情操）、religious sentiment（宗教的情操）、aesthetic sentiment（審美的情操）の4種の用法がある。つまり、情操教育が知的、道徳的教育から独立しているのは日本に独特な偏向であり、この分離を村井は批判している。

これは一般的に「善さ」がルール志向的な生活態度として、「徳目」に従う真面目な生き方として理解されているからであり、それを補強する形で情操教育が生まれたと考えられる。

このような情操教育の動機を踏まえたとき、村井はその効果に根本的に疑問を抱いている。すぐれた文学作品や音楽、美術、宗教的行事に接しさせることが情操教育の重要な手段として考えられているが、この方法は芸術的、宗教的情操を養うことができても、道徳的情操を養われるかは疑問であると述べている。真に道徳的情操に富んだ人間というのは、本来的に道徳的であるところの「善く」生きようとする態度と、それに伴う情緒の豊かさによって養われると考えなければならないというのである。

こうして、私たちにとっては、もしも人間の道徳的成長のために「情操」の教育というものを工夫しようというのであれば、その道は、何よりもまず「善く」生きようとする人間の養いという、本格的に道徳的である活動の中に求められなければならない⁽²⁷⁾。

「善さ」の決定のメカニズムである「相互性」「効用性」「無矛盾性」および「美」への

基本的要求の働きそれぞれに、感動や情動が「情操」として伴って働いていないわけではない。そう考えたときに、人間本来の「やさしさ」「純粋さ」などを守るための工夫として「情操」の教育が重要だとされると村井は述べる。

現在の小学校学習指導要領の「第1章総則 第1 小学校教育の基本と教育課程の役割」の2(2)には、「道徳教育や体験活動、多様な表現や鑑賞の活動等を通して、豊かな心や創造性の涵養を目指した教育の充実に努めること」⁽²⁸⁾という記述がある。しかし、実際の教育現場を考えたときに、文化作品鑑賞などを通じ芸術的情操を、道徳教育を通じ道徳的情操を豊かにしようとするなど、区分けされているとも捉えられる。文化作品に触れる機会を与えるだけといった情操教育ではなく、文化背景や心情を理解する知育的要素や徳育的要素を組み合わせた情操教育が展開されることが望ましいと考える。

(3) 道徳的活力の問題(体育)

「意志」「情操」と教育との関係を考えるとき、道徳教育において行為の決定までを道徳的に貫き通す「活力」について考えなければならない。人間は本来的に「善く」生きようとはしているもののそれは豊かでも貧しくもありうる。そのためなるべく豊かであるために「善く」生きようとする人間の働きをいわば「意志」的に強め、「情操」的に豊かにしようとする。こうした関心が「道徳的活力」へとつながる。

この「活力」を養う方法として、二つのものがある。

一つ目は、人間の「善く」生きようとする働きに直接的に働きかけて「活力」を増大させようとする方策である。内省、内観、瞑想、坐禅、あるいは勤行、奉仕等の活動がこれにあたり、「善く」生きようとする働きを、純粹に取り出し、自覚し、教授する機会を実現している。

二つ目は、人間の「善く」生きようとする働きに間接的に働きかけてその「活力」を増大させようとする方策であり、それは身体健康の促進である。人々の「意志」的な弱さや「情操」的な貧しさの原因が身体健康の不調に見出されることがあるなど、心身は切り離しがたい一体のものである。

この観点に立った時、村井は体育の位置づけを以下のように認識できるという。

体育というのは、「善く」生きようとする人間にとっての、基本的な「活力」の養いのための教育活動なのである⁽²⁹⁾。

そう捉えたとき、体育は教育活動全体の中で知育、道徳や芸術の教育と関係がないものではなくなる。むしろ、すべての教育活動に対し、中核的意味を持つとして、今後の学校教科としての在り方にも積極的な工夫を加える必要があると村井は主張する。

小学校学習指導要領の「第9節 体育」の「第1 目標」には「心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進」⁽³⁰⁾することを目指すと書かれている。村井のい

うように不健康であるがゆえに精神的にも不安定になることがあるため、心身の関係性は一体であると考えられる。しかし、「第2 内容」を見ると精神的な側面については、スポーツを通じ勝敗や向上の楽しさや喜びを味わうことしか書かれておらず、健康であることによって精神を安定させることや、村井のいう道徳的「活力」を養うことができることは書かれていない。つまり、体育がその時間以外の精神にも影響を及ぼすことができる点に触れられていない。体育において単にスポーツを行う楽しさだけでなく、健康であるがゆえに精神を良い状態にすることができることを伝えることで、体育が知育、徳育、芸術の教育と関連づけられるような授業展開が行われるべきであると考えられる。

〔註〕

- (1) 村井実『教育学入門』下巻、講談社、1976年、108-109頁。
- (2) 同上、109頁。
- (3) 同上、21頁。
- (4) 同上、22頁。
- (5) 同上、67頁。
- (6) 同上、82頁。
- (7) 同上、82-83頁。
- (8) 同上、83頁。
- (9) 村井実『道徳教育の論理』東洋館出版社、1981年、143頁。
- (10) 同上、315頁。
- (11) 同上、156頁。
- (12) 同上、194項。
- (13) 同上、201-202項。
- (14) 同上、215項。
- (15) 道徳的発達の段階説としては主にピアジェが示した4段階の認知発達理論や、それに影響を受けたコールバーグが示した6段階の道徳性発達理論がある。
- (16) 前掲『道徳教育の論理』、219頁。
- (17) 同上、223頁。
- (18) 同上、224頁。
- (19) 同上、225頁。
- (20) 同上、225-226頁。
- (21) 同上、227頁。
- (22) 同上、229頁。
- (23) 同上、230頁。
- (24) 同上、242頁。

(25) 文部科学省「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）」、154 頁。

< https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf >

(26) 同上、157 頁。

(27) 村井実『道徳教育の論理』（『村井実著作集』第 4 巻、小学館、1987 年、所収）、393 頁。

(28) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」、17 頁。

< https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf >

(29) 村井実『道徳教育の論理』（『村井実著作集』第 4 巻、所収）、401 頁。

(30) 前掲「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」、142 頁。

< https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf >

第五章 教師論

本章では、村井実の考える教師論について、村井実の著作である『教育学入門』『現代日本の教育』『ありの本』に基づいて吟味する。

1. 教育のパラドックス

村井の一つの教師論として、「教育のパラドックス」がある。ここでは教育のパラドックスについて説明するが、まずそれにあたり必要とされる教育概念である「善さ」について考える。

村井は、教育の働きは「子どもたちを善くしようとするもの」としており、人間にとっての「教育の歴史」は、この「善さ」を喚起する意欲やそこから生じる問題を中心に展開されていると述べている。村井は、この問題を述べる上で、教育史上における最初の教育者及び教師であるソクラテスを例に挙げている。村井はソクラテスについて以下の様に述べている。

ソクラテスという人は、単に教育史上最初の代表的教師であり教育思想家であったのみならず、最初のすぐれた教育の科学者でもあった、といわなければならない。そしてここから、ソクラテスの、教師としての傑出した特性が生じていたといわなければならない⁽¹⁾。

ソクラテス以前のアテナイの教育は、子どもたちや若い世代を「どう教育（善く）するか」についての工夫や議論がなされていた。例えば、子どもを将来どのような職人に育てるのか、その為にどのような身体的訓練や修行を行わせるのかを話しあっていた。しかし、古い世代と若い世代でのギャップが生じ、対立が頻繁に起きていた。ソクラテスはこの問題に対し、「どう教育（善く）するか」ではなく、そもそも「善さ」は与えられるかという質の違う問題を問いかけ、教育問題そのものを自覚的に事実として取り上げることで、客観的な吟味の必要性を説いた。またソクラテスは、教育の諸問題にも言及し、若者を商人や大工などに育成する「職業的技術の教育」と、人々を「善く」する為の「一般的教養の教育」と区別した。これは、現代の学校教育制度にも通ずる部分がある。

また、「善さ」について村井は重要な事実が承認されなければならないとして、以下のように述べる。

もともと人間の「人格」自体の中に「善い」方向を求めるメカニズム——機制——がなければならないということである。そのメカニズムすらないとすれば、外部からのどんな働きかけも、その「人格」に「善い」方向を与えることはできない⁽²⁾。

そして、この「善」を求めるメカニズムによって、人間は他の動物と区別されており、このメカニズムがなければ、人間は他の動物と変わるところはない。生理的な欲求があり、その欲求に従って自然環境に適応するだけである。

以上、教育の「善さ」について述べてきた。次に命題である教育のパラドックスについて論じる。

パラドックスとは、ある意見や命題が常識上の物に対していかにも矛盾しているように見えて、実際には十分に正しい場合をいうことだが、村井は教育もパラドックスであるという。教育がパラドックスであることは、「善さ」や「善くする」ことを軸にするとわかりやすい。村井にとって、教育は子どもたちを善くする働きである。では、実際「善くする」とはどのようなことか。この問いに我々は自信をもって答えることは難しい。しかし、我々は「善い」社会を「善い」知識を持って構築しなければならない。ただ、「善い」社会を作り上げる為には、「善さ」とは何か知っていなければならない。例えば、字を知らなければ教えることができない。知っているからこそ教えるのである。

人間の中の誰ひとりとして、その善くあることが何であるかを確然ということとはできない。しかしそれにもかかわらず、人間は歴史の最初から善くあることを求め、そのための探究の努力を続けてきた。そして不断に若い人々に働きかけ、彼らの人間とその世界とが善くあることを願わないではおれなかった。これは人間にとっての単純な事実である。しかしそれは同時に、自分自身で善くあることが何であるかを知らないままに、しかも若い世代を善くあらせるために働きかけざるをえないという一つのパラドックスを意味していた⁽³⁾。

村井はこの例として、ソクラテスの『無智の知』を挙げて説明している。

ソクラテスによれば、人間にとって最高の教育というのは、「善さ」については自分が無知であるということの知識に子どもを導くということであった⁽⁴⁾。

村井は、もしソクラテスの考えが全ての教師に当てはまるのなら、教師たちは自分の仕事におそれと慎みをもって接することにより、子どもたちと共に自然や人間、社会について、いかにしてより「善い」理解が得られるか、または「善さ」の探求ができると言及している。一方で、村井はこのパラドックスの自覚が教師にない場合は、教師の態度が豹変するという。例えば、中世の中国の教師は、孔子の言葉を子どもたちに鞭を叩いて暗唱させ、中世のキリスト教会の教師や、秦の始皇帝に仕えた教師たちが己の「善さ」のために、反発するものを国外追放したりした。

その後ルソーの『エミール』が出版されると、教育に対する教師の態度は一変し、自分

の持つ「善さ」を押し付けるのではなく、子どもたちの自発性を重要視するようになった。しかし村井は、この自発性の教育も偽善であるという。多くの教師が、自分たちが「善さ」を知らないことに目覚めたわけではなく、子どもたちが学ぶべき「善さ」の基準を高く設定しなくなっただけだという。

村井は、過去の教育の歴史は無自覚であるといい、教育のパラドックスを教師の新しい自覚の対象とすると述べている。村井は、人間にとって生きること自体がパラドックスであり、それと同様に教育もパラドックスであるという。生きることのパラドックスは、ほとんどの人にとって耐え難い重荷でしかないが、それをあえて引き受ける自覚をもつ人は、生きる起動力がある。教育も同様のことがいえ、教育のパラドックスの自覚を受け入れることが教育の機動力となり、人間の文化や社会に対して「善さ」を保障するものであるという。教師にとって必要なことは、この起動力の確保である。

2. 教職の専門性

1では、教育のパラドックスと善さの関連性について述べたが、2では、教職の意義について触れたい。教師が職業としての機能を果たし始めたのは近代以降であり、それ以前の時代においては、教師は職業ではなく人間的な使命であったといえる。例えば、ソクラテスは自分自身を教師とは捉えず、後の有名な教師であるコメニウスやペスタロッチも教師を職業として感じてはいなかった。近代国家の形成によって、職業が個人的な意味以上に社会的な意味をもったことにより、教職が社会においてどれだけの意味をもつかが重要になってくる。また、他の職業との区別において、教職が独自の意味をなし得るのかも、教師にとって関心の一つとなるであろう。

職業が社会的な意味をもつことで、専門性が伴い、社会において評価されるようになる。これは、他の職業を見ると理解できることであり、例えば法律家や医者といった職業は専門性の性質を帯びた職業であると考えられる。では教職においては同じことが言えるのであるか。村井は教職における専門性を以下の様に述べている。

教職の専門性は、戦後の日本においてもいろいろの関心から議論の対象となってきた。現実に教職にある教師自身や教職に関係する人々が、専門職としての評価や待遇を求めて専門性を主張する場合も当然考えられる。現実には、教職に対する社会的評価は、医者や法律家に比べて必ずしも高くなく、待遇も一般公務員の域を出ない。そこで、より高い評価や待遇を要求する根拠として、教職の専門性が主張されるのである⁽⁵⁾。

教師は専門職であると言われているが、村井はこの見解に否定的であり、学校で教える知識に専門性があるかは懐疑的であると言う。敢えて教師に専門職性があると言うのなら、それは「教育的な性格」に求められる。この「教育的」性格とは、「教育のパラドックス」

の性格について知ることであり、同時にそれを引き受けることが重要である。また、教職における専門性は、教職に伴う能力や技術だけではなく、精神的道徳的性格の強調も求められており、これは主に一般の社会人や文教行政当局側からの要求として挙げられる。それでも教職は専門職であってほしいという希望のために、村井はここでプロタゴラスの知恵を紹介している。

教育はもともとすべての人々が、生きるかぎりにおいて受けている。家では乳母や父親や母親が、その子がよくなるように骨をおり、あたかも曲がった材木を直くするように、おどしたり懲らしたりしてこれを正す。また社会に出ては、社会は、人々が法律を学び、それにしたがうように強制するが、もともとその法律とは、むかしからのすぐれた立法家の教えなのであるから、これも明らかに教育にちがいない。ところで、こうした事実は、いかにも人間教育の専門家というものが不必要であることの根拠のようにみえるのであるが、じつはこれは、すべての人々が教育の重要性をみとめ、各人ができるかぎりの力をもって、すぐれた教師であろうと努めていることを意味するものにほかならない。そうしてみると、こうした万人共通の努力の目的に向かって、よりすぐれた、より賢明な指導者があるとすれば、それはどういうことになるか。これこそ人間教育の専門家というべきではなからうか⁽⁶⁾。

ここで村井が言いたいのは、専門職の教師は閉ざされた世界の無理な、背伸びした偏狭な形で考えてはいけないということだ。教師を専門職にしたいのなら、この考えに従うべきである。以上のことから、教職の専門性の必要性は、仮に現代における専門性の有無を別としても、なんらかの専門性を持つ必要があるのではないか。

3. 教職の自律性

2では教職の専門性について述べたが、村井は教職の専門性の根拠に教職の自律性を挙げている。3では、その自律性とは何なのか詳しく論じる。

教職に必要である知識や技能は、高度であればあるだけよいには違いないが、事実上、率直に言って、とくに専門的といえるほどであるかどうかは疑わしい。むしろ、他の知的職業にも必要な程度の知識と技術があればそれでもよいとも考えられるのであり、それがさらに高度であることの必要は、他の多くの職業にも共通していえることである。また公的な資格を必要とする点についても実に多くの職業が他にも存在するのであり、それだけでは教職への特別な地位や評価を要求する根拠にはなりにくい。したがって、もし教職の専門性をあえて主張しようとするれば、その専門性の中軸は、むしろ教職自体の公共的意義に求められなければならない。教職における公共的意義とは、社会的な意義を承認され、公に認められた一定の資格を必要とすることや、生徒への教育的責任感が必要であり、責任感は個人的と同時に団体的でなければならないことを指す。

すなわち、教職が教育を職業とするものであり、そのこと自体が、国家社会にとって他に換えがたい、しかも重要な公共的意義をもつことが承認されなければならないのである。もし教職のこの公共的自律性がなければ他のどの要素も、たとえそれらが他の専門職とたまたま共通しているとしても、教職に対する必然的一意義を失い、結局は単に偶然的に教職に付帯したものとしは見られないことになるであろう⁽⁷⁾。

つまり、教職とは専門的知識や専門的技能が重要なのではなく、公共的意義において重要性を持つのである。

一般の人々にも、教師に劣らない知識や技能の持ち主、教育が本来パラドックスであることを知る人々は存在する。しかもそれらの人々は、その正しい意味での教育が社会にとって重要であることを十分に知っている。しかし、その人々は彼ら自身が教師であるわけではない。それぞれに専門的な職業についているが、進んで教育の仕事を自分で引き受けているわけではない。むしろその教育の仕事を教師に委託しているのである。それは必ずしも教師が知識や技能において彼らをしのぐ専門性をもっているからでも、彼らの知らないことやできないことを教師が専門家として知っており、かつやってくれるからでもない。ではなぜ彼らは教師に教育の仕事を委託するのか。

何よりもまず、我が子にとっても社会にとっても重要であり、かつ困難でもあるこの教育の仕事に、正面から立ち向かうことを教師が引き受けてくれているからである。教職についてのこの点の自覚が失われるとき、教職の自律性、あるいは主体性もまたたちまち失われる。…教職の専門性を公的な資格に求めるとすれば、教職は行政組織の一部に等しい。しかしそのとき、教師は末端の官僚にしかすぎない。こうして、教職の自律性も、教師の主体性も、完全に失われてしまうのである⁽⁸⁾。

つまり、教職者を教職者たらしめるものは、教育という仕事に責任を持ち、被教育者を「善くする」という信念や自覚なのである。教師はこの自覚を失ってはならない。もし教師が下級の地位から脱れたいならば、教職の専門性の中心を教職の自律性の確保としなければならない。

以上、村井は公共的意義に教職の自律性を見出した。では、果たして現代において、教職の自律性は確保されているのか。偏差値至上主義の出現により、ただ知識をより効率よく教えるという面が重視されているように思える。そのような現代では、教師という地位が社会にとって一つの歯車の役割でしかならず、村井の指す社会の責任を担っている教師は数少ないのではないのか。

4. 教師訓

ここまで、教職の専門性と自律性について述べた。本節では教職者にとって必要な心構えについて、村井の『ありの本』を参考にしながら述べる。

村井は、教師たるものは生徒の欠点や悪徳の原因を自分自身の中に求めなくてはならないという。これは、生徒の全ての欠点や悪徳の原因が実際に教師の側にあるというのではない。また、生徒の欠点や悪徳が教師の力だけではどうにもならないと思われる場合に、その原因を学校以外の機構や、生徒の素質や環境に求めてはならないということではない。少なくとも教師たるものは、この教訓を最小限の要求と心得て、まず完全に果たしてもらう必要がある。

自分にたいして不従順な生徒が、他の教師には喜んで服従したり、自分の講義のときに散漫で落ち着きのない同じ生徒が、他の教師の時間にはみちがえるほど集中しているという場合がある。そうしたとき、教師は自分の義務を誠実に果たしているとはいえない。自分の胸に問うてみて、まず自分自身の欠けていることを認めようとせず、むしろ生徒こそ怠けもので悪人だとか、社会こそ間違っているだとか、頭から決めてしまうような人は、ほとんど自愛のために理性が盲いた人に違いない。そのような人は教師たる資格のない人であると村井は述べる。

そして、村井は自分の教師訓に関する以下のような異論があることを認める。

わたしの生徒たちは、わたしがかれらをあずかる以前に、わたしがいま手こずっているような欠点を、すでにもっていたのです。それなのに、いったいどうしてその罪がわたしにあるというのですか⁽⁹⁾。

これに対して、村井は以下のように反論する。

君の生徒が君がかれらを引き受けるまえから欠点をもっていたことはみとめます。しかし、考えてみて下さい。その生徒がいまもなお同じ欠点をもっているのはどういうわけでしょうか。欠点をなくするということは、教育の主要な部分ではありませんか。それが成功しないとすれば、少なくとも不成功の原因が君にあるということは正しいのではないのでしょうか⁽¹⁰⁾。

たいていの生徒は以前に誤って育てられたのだから、今はわがままであったり、強情であったり、怠けものであったり、嘘つきであったりするのである。

多くの人々は、自分は生徒を教育する技術においても熟練しており、しかもその技術を十分に活用して子どもの生活態度の向上に努力していると思っている。しかし、それだからといって多くの悪徳をそれらの教師が教えていないということにはならない。村井は悪徳について以下のように述べる。

悪徳というものは、教師の手本によって教えることが最高の方法ではないでしょうか。悪徳そのもののほうが、教訓よりもより強く生徒に影響をおよぼすのではないのでしょうか⁽¹¹⁾。

生徒に勤勉をすすめながら、教師自身は怠け者でいやいや仕事したり、仕事の忙しさを嘆いたり、仕事から解放されたいなどとしばしば生徒の前で口にしている。こういった例は、我々がしばしば経験することであるが、子どもはこの矛盾に気づき、同じ先生の態度や行為によってより強い影響を受けている。さらに、子どもが教師の態度によって意外な教育を受けている例がある。例えば、教師が生徒のわがまま、無分別、失敗をことごとく厳しく非難したとき、子どもに教えたことは、嘘をつくということである。子どもは失敗をやりがちなものだが、これらを必ず非難されることを子どもが知っていたとき、彼らは明らかに自分の過失を隠し、否定し、うそつきになる。

多くの教師が、子どもはその本性上つねに行動したがりが、行動せざるをえないような行動をした場合にそれを理解せず、また生徒が興味をもたないような学習や行為を生徒に要求しながらそれに従わない場合に、それが生徒の罪であるように考えたがる。つまり、大人に都合の良いことだけを子どもに要求しながら、それが子どもの「自然」であり、子どものためであると思いついでいる。教師の教えは、しばしばばかばかしく不自然なものであり、生徒がこのことを感ずれば、彼らはそれに服従する気持ちを全く持たなくなる。するとこうした子どもたちは、たちまち教師の目には異常児、問題児、非行少年としてうつることになりがちなものだ。こうして、教師は無意識のうちに生徒の悪徳の創造者になってしまう。

多くの教師がいろいろと努力するにもかかわらず、効果がない場合、両親や社会はその罪を教師に負わせようとするときがある。生徒のすべての悪徳や欠点の原因が実際に教師自身の中にあるならば、教師はまずその原因を自分の中に求めるべきと言ったので、教師以外の人がある責任を教師に負わすべきであるということにはならない。村井は以下のように述べる。

両親も社会も、同じように子どもたちの教師なのです。たとえ子どもの教育の一部分は学校に委任したとしても、なおかつ直接に、あるいは間接に、つねにそれに関係しているのです⁽¹²⁾。

教師は子どもの悪徳の原因を自分に求め、一般の人々はいずれ自身の中にそれを求め、そして欠けるところがあったとわかったら、それらの部分をそれぞれにあらためていくのだ。つまり、これまでの村井の教師訓は、社会すべての人間に適用されるものであり、それぞれの人間が自分の役割を自覚し実行することで、理想的な私たちの教育が実現される。これは近代の学校制度が普及する以前の教育の姿なのかもしれない。ここで述べた教師訓

は、2で述べた職業としての教師を指しているのではなく、人間的な使命としての教師を指している。しかし、現在の教育において、学校教育は重大な役割を果たしているため、職業としての教師の役割が重要であるということに変わりはない。

〔註〕

- (1) 村井実『教育学入門』上巻、講談社、1976年、36頁。
- (2) 村井実『現代日本の教育』日本放送出版協会、1969年、49頁。
- (3) 同上、42-43頁。
- (4) 前掲『教育学入門』上巻、144頁。
- (5) 前掲『現代日本の教育』、37頁。
- (6) 村井実『ありの本』（『村井実著作集』第6巻、小学館、1987年、所収）、337頁。
- (7) 前掲『現代日本の教育』、42頁。
- (8) 同上、46頁。
- (9) 前掲『ありの本』、263頁。
- (10) 同上、263-264頁。
- (11) 同上、267頁。
- (12) 同上、280頁。

主要参考文献一覧

<第一章>

- ・村井実『教育学入門』（『村井実著作集』第1巻、小学館、1987年、所収）。
- ・村井実『子どもの再発見』（『村井実著作集』第5巻、小学館、1988年、所収）。
- ・村井実『教育と「民主主義」』東洋館出版社、2005年。

<第二章>

- ・村井実『「善さ」の構造』（『村井実著作集』第3巻、小学館、1988年、所収）。
- ・村井実『子どもの再発見』（『村井実著作集』第5巻、小学館、1998年、所収）。

<第三章>

- ・村井実『教育学入門』上巻、講談社、1976年。
- ・村井実『教育の再興』（『村井実著作集』第2巻、小学館、1987年、所収）。

<第四章>

- ・村井実『教育学入門』下巻、講談社、1976年。
- ・村井実『道徳教育の論理』東洋館出版社、1981年。
- ・村井実『道徳教育の論理』（『村井実著作集』第4巻、小学館、1987年、所収）。
- ・文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」。
< https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf >
- ・文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）」。
< https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf >

<第五章>

- ・村井実『教育学入門』上巻、講談社、1976年、36頁。
- ・村井実『現代日本の教育』日本放送出版協会、1969年、49頁。
- ・村井実『ありの本』（『村井実著作集』第6巻、小学館、1987年、所収）。

2021 年度 山本ゼミ共同研究報告書

「慶應義塾の教育学
—村井実教育学の学的体系—」

2022 年 3 月 6 日 発行

発行者 慶應義塾大学文学部教育学専攻山本研究会

<代表 山本正身>

〒 108-8345 東京都港区三田 2-15-45

慶應義塾大学文学部内

TEL 03-5427-1183