

教育方法と教育概念との関係性に関する一考察[†]

－「育み」の教育学的意義－

佐々木英和*

宇都宮大学生涯学習教育研究センター*

本稿は、教育の原義が「引き出すこと」であることを手がかりとして、教育方法のあり方と論じ方を根本的に問い直そうと試みている。その際、教育の目的が「教えること」ではなく「育むこと」にあるという原理を大前提とすれば、教育について「関わりあい」を基軸とした社会的営みとして再定義できる。このことを踏まえて、筆者は、「学力」に対する新しい概念として「育力」なるものを提唱した。その上で、社会的に人間を育む力を想定し「社会的育力」とみなすとともに、個人が自らに培うものとして「個人的育力」を位置づけ、後者を「自ら育つ力」「他者に育ててもらおう力」「他者を育てる力」の3要素に分解して把握した。

キーワード： 教育方法、教授法、学習形態、育む、教える、引き出す

はじめに

たとえば仮に、教育を「教えること」そのものだと決めつけている人がいるとすれば、その人にとって教育方法を論じることは、「教える技術」を問うことに集約されていく。この場合、もし教育という営みに違った意味合いが備わっていたならば、その豊饒な可能性をみすみす放棄してしまうことになる。よって、こうした危険を回避するためには、一見して迂回するよう見えようとも、そもそも「教育とは何か」もしくは「教育をどのように把握すべきか」といった根元的な問いが必要不可欠になる。

本稿は、教育方法と教育概念との関係性を問うことを念頭に置きつつも、教育概念を再定義することをつうじて、教育方法論に新しい領野を切り開こうとする試論である。

1. 「引き出す」行為としての教育

(1) 「差し入れる」と「引き出す」

オーソドックスな筋道を辿ることになるが、まずは「教育の原義」を確認しておきたい。結論を先走ると、教育学的常識と化していることだが、教育には、その言葉の歴史的な古層に「引き出すこと」という意味合いがある¹⁾。

[†] Hidekazu SASAKI*: An Essay on the Relationship between Educational Method and Concepts of Education: The Pedagogic Significance of “Nurturing”

* Center for Education and Research of Lifelong Learning, Utsunomiya University

日本語の「教育」に相当する英単語を確認すると、それは“education”である。この単語は、英語の動詞“educate”の名詞形であるが、この動詞はラテン語の動詞“educere”から派生しているものである。この“educere”は、「外へ」というニュアンスを含んだ“ex”という接頭語が、「導く」を意味する“ducere”に接続してできた単語であり、「外へ導く」という意味合いが出てきて「引き出す」という意味になる。言い換えれば、英語“educate”の大元には「引き出す」というニュアンスが含まれている²⁾。また、“educate”と形が類似している“educere”という英単語には、訳語として「引き出す」が示されている³⁾。

したがって、西洋的な伝統に基づく限りにおいて、語源的には、「教育“education”」とは、何かを「引き出す」という意味合いを歴史的に内包する言葉である。ここでは、「内から外へ」という志向性が、教育という営みに伝統として根付いていることを押さえておきたい。

ちなみに、この教育学伝統を裏付けるような例が他にも指摘できる。教育学では「発達」という言葉が重要なキーワードとなっているが、それを意味する“development”という英単語には、“velop (包む) に打ち消しの接頭語 (des) とつなげて、包まれていたものをほどく”というニュアンスがあり、“内部に包み込まれていた中身の可能性が引きだされる”という意味合いがある⁴⁾。つまり、「発達」

の原義として、元々は「包みを開ける」という意味合いがあり、閉じているために内側に隠れている何かを外側へと開いていこうとする志向性がある。

ところが、こうした教育学の常識は、一般には案外と知られていない。それどころか、教育という言葉から一般に喚起されるイメージとしては、「教えること」に象徴的なように、情報や知識および技術などを、外的な世界から個人の内的な世界へと注入していくものが支配的である。つまり、教育に対する通俗的イメージを根本まで掘り下げてみるならば、「(内から外へ) 引き出すこと」という意味合いは忘却されがちであり、真逆の「(外から内へ) 差し入れること」というニュアンスが主流になり、教育概念の中心を陣取ってしまっていると判明する。

加えて、外部から内部へと挿入するイメージで形成された教育概念が徹底化していくこともある。いわゆる「詰めこみ教育」は、こうしたタイプの教育の典型であり、子どもたちの頭の中に空白があるという暗黙の前提の元に、諸々の情報や知識を詰めこもうとするものであり、ときに「たたき込む」といった乱暴な物言いがなされることさえある。さらに、頭の中のみならず身体的振る舞いにまで、一度覚えさせたら二度と忘れることできないというレベルまで刻印するほど、注入主義的な教育を徹底している場面も見受けられる。逆に、もっとも表層的な段階においては、試験などをその場しのぎで乗り切る程度に知識を覚えてもらった後は、すぐに忘却されていくような、外側からの情報提供が成功したように見せかけるだけのメッキ塗りの教育実践もある。

むしろ、「引き出す」教育にも、様々な段階がある。たとえば体育活動などにおいて、体力的に限界に達したと思われる生徒に、さらに気力を振り絞ることを要求するトレーニングは、その生徒の可能性を極限近くまで「絞り出す」ことを求める教育である。また、極端な場合、理論上は、教育される人の可能性を「奪い取り尽くす」教育も想定できる。

いずれにせよ、各々が行う教育実践とは、当事者が自覚的かどうかはともかく、その根幹レベルでは、「差し入れる」か「引き出す」かのどちらかに大別できると押さえてよい。つまり、これらの大本の教育観について、「差し入れ教育観」と「引き出し教育観」との対比が可能だと言えるのである。

(2) 「引き出す」対象の位置づけ

先に理論的に抽出した「引き出す」と「差し入れ

る」との二項は、形式論理的には対立し矛盾する。だが、教育を実際に営む上では、両者が相補的な関係になって相互に支えあうことも多い。別の言い方をすれば、教育が「引き出す」行為を意味するからといって、「差し入れる」という原理を基軸に持つ「教える」という行為が全否定されるわけではなく、むしろ有効活用こそが求められるのである。

まず、教育の原義に基づく教育観が「引き出す」を基本としている以上、その前提となっている人間観とは、教育対象である人間が「引き出す」対象となる何かを先験的に内在させているという立場に立っている。人間は、いわば「生まれながらにして既に」何かを内在させた存在だというわけである。そして、この場合、「生命体としての可能性」とでも言うべきものを内在させていると、理論的に仮定せざるをえなくなる。自明とまでは言い切れないが、そういった「原点」が存在すると考えざるをえないわけである。言い換えれば、すでにそういう状態であるというように完了して存在する「現実態」としてではなく、これからの未来において如何様にも変容しうる「可能態」として、人間存在を把握できる⁹⁾。よって、学習者の可能性が、どのような媒介を経て、どの程度まで内から外へと表出する性質のものであるかが、実践的に問われる課題となる。

第一局面として、この可能性がほとんど自動的に出現するものと仮定してよいならば、「引き出すこと」が自然に行われているということになる。この場合、可能性を「自ら引き出す」状況に任せて、学習者を放任しておけばよい。いわば「何もしない教育」として、「差し入れる」働きかけは言うまでもなく、「引き出す」働きかけも不要であり、学習者との関わりを持つ必要すらない。

第二局面として、「引き出す」という直接的な働きかけをすることによって始めて、この可能性が出現する場合が想定できる。具体的には、学習しやすい環境を整えることなどが必要となる。また、教師がその場においても、あえて何も口にしないと決め、複数の生徒に自由に発言してもらうという形で、創造的な意見を出してもらうというやり方もある。

第三局面として、「差し入れる」という手段を用いてこそ、効果的に「引き出す」ことができる場面が想定できる。実際、「学び」が始まる手がかりは、教わるにしろ、観察するにしろ、真似るにしろ、さらには参画するにしろ、何らかの情報が学習者に

「差し入れられる」ことによって得られると考えてよい⁶⁾。このとき、すでに内面化されているものと、外的に与えられる何らかの情報とが相互作用を起こし、相乗効果により学習が促進されるのである。

さらに言えば、第三局面こそが学習の出発点に位置する可能性が多々ある。なぜなら、「引き出す」を支える営みを進めていく上での大前提として、「差し入れる」が事前に行われている状態が必要となる場面が頻繁に出てくるからである。引き出そうにも、その中に何も存在していないのでは、引き出しようがない。そのため、人間が形成されていく上で、「自ら差し入れる」もしくは「誰かに差し入れてもらう」というような経験の積み重ねが、少なくともある程度は事前に必要となるわけである。

実際、引き出される対象として想定できるものは、生得的なものだけでなく、後天的に獲得されていくはずのものも大いに含まれる。人間は、子どもは言うに及ばず、大人も日々、変化している。その中で、様々な経験が蓄えられ、自覚的か無自覚的かを問わず、学習が行われている。したがって、知識など、後天的に何らかの形で得られている「経験による学習成果」についても「新たな可能性」として、引き出す対象として措定できるというわけである。

ただし、これらの全体を見ずえて、裏返しして考えるならば、あえて「引き出さない」という逆の選択肢もある。仮に先天的な「問題性」を抱えている子どもがいたとして、それが発現することで社会的弊害が出るのだとすれば、教育者としては、それが出現しないようにする努力が必要となる。それどころか、力づくでも「出てこない」ように「押しさえ込むこと」が必要となる場合もあるかもしれない。同様に、後天的に獲得されてしまった「問題性」を引き出さないようにする努力が求められる。

いずれにせよ、教育を「引き出すこと」として定義できる裏には、「引き出さないこと」も含意されていると考えてよい。また、同型的にみなせることだが、教育的営みとしては、「差し入れること」という働きかけの背後に「差し入れないこと」という意味合いも含意されていると捉えられる。

2. <育>を活動目的とした教育の意味

(1) 「教える」と「育む」

次に、日本語として自立的な意味合いで展開されてきた「教育」がどのように定義されているかを確

認しておく。手元の辞書を紐解けば、「教育」は、真っ先に“教え育てること”と定義されている⁷⁾。逆に、“教え”という単語を調べると、“教えること”という単純な言い換えに加えて、“教育”という定義が示されている⁸⁾。これらの定義に従う限りにおいては、「教えること」そのものが「教育」と同義であるかのように思われる。

むしろ、教育の他の定義として、“望ましい知識・技能・規範などの学習を促進する意図的な働きかけの諸活動”と示されているように、「教える」に限定されない意味的広がりもあることに注目しなければならぬ⁹⁾。だが、いずれにせよ、「外からの働きかけ」というようなニュアンスを嗅ぎ取る限り、日本語として熟してきた「教育」という単語には、「(外から内へ)差し入れる」という意味合いが伝統的に息づいていることが確認できる。

だが他方で、字面とにらめっこすれば、ことは単純でないと判明する。というのは、「教」と「育」といった漢字二文字の組み合わせにより成り立つ「教・育」という日本語に対する考察を深めれば、<育>こそが教育の目的に相当し、それを実行・実現するための手段として<教>が位置づくことと明確に確認できるからである。さらに、「育」という漢字について、字形から分析して成り立ちを解釈すると、“子どもが生まれ出る意”があり、“転じて、「そだつ」意に用いる”となっている¹⁰⁾。すなわち、「育」という漢字の大本には、赤ん坊が母親の胎内から外の世界に出てくるといった「内から外へ」という志向性が含まれているわけである。これを踏まえると、「内から外へ」という志向性を持つ<育>を促進するための手段として、「外から内へ」という逆の志向性を持つ<教>が位置づくことになる。

ここで、<育>という単語には、自動詞としては「育つ」という訓読みが、他動詞としては「育てる／育む」という訓読みがあることを確認しておこう。この両面を見ずえれば、教育という営みにおいて、「育てる／育む」もしくは「育つ」こそが目指されるべき状態であり、「教える」は、そのための手段の一つにすぎないと改めて相対化できる。これを踏まえば、教育をあたかも「教えること」と同義であるかのように扱うことは、その方法的な一面を強調した定義を施したにすぎないと再確認できる。

したがって、論理的帰結としては、人間が「自ら育つ」ことを支援したり、人間を直に「育てる／育

む」という行為を行ったりするための手法として、「教える」という積極的な働きかけの行為を選択することもあれば、「あえて教えない」という消極的な選択肢を取ることもありうることになる。それどころか、有田和正が主張するように、教えることに熟達すればするほど、教えることの要諦が「いかに教えないか」にあり、「教え惜しみ」こそが教育技術として極めて有効だと気づけるはずである¹¹⁾。

仮に、教えないければ人が育たないとすれば、「教えること」は、人を育てる営みにとって必要条件になる。また、たくさん教えれば教えるほど人が育つとすれば、「教えること」は、人を育てる営みとして十分条件を満たすことになる。このように考えると、「教えること」は、「育てる／育む」にとって必要十分な方法にさえ思われてくる。しかしながら、こうした強力な固定観念から自由になることこそが必要とされている¹²⁾。そのため、ここではあえて、「教える」という教育方法のデメリットを強調するとともに、「教えない」という教育方法のメリットを指摘しておくことにしよう。

まず、「教える教育」は、学び手の側に立てば、かえって自由な「学び」の営みを阻害してしまうような要素を多く孕んでいる¹³⁾。実際、それらは、「教えすぎ」を実践することにより明確に現れてくる。このデメリットは、学習者から「自ら考える主体性」を剥奪しかねないことである¹⁴⁾。人によっては、「教わらないと学ぼうとしない」という誤った心構えや「教わらないことは学ばなくてもよい」といった誤った固定観念を生み出し、それらを体得させ習慣化させてしまう場合がある。結果的に、「教える教育」によって、個々人の可能性が引き出されにくくなって閉じてしまうかもしれない。

これに対して、「教え惜しみすること」のメリットは、このことの裏返しである。ある生徒が、教師から教わらないからといって、自ら学ぼうとするとは限らないけれども、誰からも教わらないことによってこそ、自ら学ばざるをえない契機が生まれるというわけだ。実際、教えてしまいたいという気持ちを抑えて、生徒が自分で解答を出すまで辛抱強く待つという教育法を実践している教師は多数いるだろう。このように、「教えない教育」は理論的に成立するのみならず、実践で有効な場面も多い。

だが、「教えない教育」が存在するからといって、そればかりを強調すればよいというわけではない。

「教えない教育」は辛抱がいるのみならず、単なる放任で終わる危険性も高い¹⁵⁾。教育効果として、教えないほうがよい場合もあれば、教えてしまったほうがよい場合もあると考えるのが、実際的である。

いずれにせよ、「育つ—育てる／育む」という目的の実行のために、どのような手段を用いればよいのがポイントである。このように考えると、「教えること」と「教えないこと」といった相矛盾する両者を効果的に組み合わせるための創意工夫こそが肝要だと言えそうである。よって、「教育」の字面を生かして目的論的に「教育」を定義すれば、「教えること」と「教わらないがゆえにかえって育つこと」の各々の方向性を洗練すると同時に、両者を絶妙に組み合わせるところに、「教育」を再定義する方向性を見出せるというわけである。

ただし、この定義の仕方も、「教える」ということを基軸にして教育方法を捉えている点で、「教える」を基軸に置いた伝統的な教育概念から自由になっているわけではない。ここでは、「教える」を相対化することによって、凝り固まった教育概念を流動化させるにとどめて、先に行きたい。

(2)「作る」と「育てる」

近代学校教育システムを、大量にモノを作り出す工場に喩えて語ることも可能である¹⁶⁾。実際、近代的な学校における一斉講義方式は、比較的良質の人材を、大量に一度に生産するには効率的な面があるし、規格外の人材を排除するという一面もある。この文脈では、多様で个性的な人間は、画一的なモノとして扱われていると言わざるをえない。

また、「人づくり」という言い方に抵抗を感じる人がいる。これは、人を「作る」という言い方で扱えば、人をモノ扱いして、あたかも人としての権利を無視したような感じが醸し出されるからでもある。よって、人を「作る」という言い方で扱うことに対して引つかかる直感は、単なる言葉の綾へのこだわりでなく、鋭く本質を突いている。

では、「作る」と「育てる／育む」とでは、どのような違いがあるのだろうか。この点を意識することにより、教育的営みの意味を再確認したい。

まず、何らかの生命体に関わるということは、「作る」という表現が全く該当しないとは言いきれないまでも、「育てる」とか「育む」という言い方で対象化するほうがふさわしい。そこでは、単なるモノにとどまらない存在が、生命体に内包する可能

性を引き出されていくのである。人間は、食物や栄養などの生理的な次元のものは言うに及ばず、情報や知識なども差し入れられて育まれていく。同様に、ペットなどの動物は、法律論的には器物扱いされるとはいえ、育つ過程が見えやすく、まさに「育てる／育む」という言い方がふさわしい対象である。

また、「作物」という言い方がなされていても、植物の成長に関わりを持つことは、単に「作る」という言い方に止まらない含蓄がある。たとえば、優れた農家は、「作る」対象が内包する生命力や可能性を引き出すことを意識しながら、「生き物づくり」というよりも「生き物育て」と言うべき営みを行っている。そこでは、栄養や肥料及び日光などの外的なものと与える際に、量の調整やタイミングのはかり方などの「差し入れ」の技術が極めて重要になってくるのである。

さらに言えば、モノや素材などの可能性を「引き出す」という意味合いを「育む」に近いとみなせば、無機物に向かいあう態度が「教育的」とであるという解釈も理論的に成立する。一流の職人が精魂を込めて「物づくり」に打ち込む姿勢は、「モノ育み」とでも呼んだほうがふさわしいかもしれない。この場合、人間の思いや技術などをモノに対して「差し入れていく」過程が、無機物に「生命の息吹」を与えることに喩えうるのである。

3. 「関わりあい」を育む教育活動

(1) 「教えこみ」と「学びあい」

ここまで見てきたように、「教える」という方法は、「育つ」とか「育てる／育む」という目的の達成のために不要ではないことは言うに及ばず、限界を抱えつつも、相当な有効性を保持している。だが、「教える」という教育方法が原理的に露呈してしまう問題点を確認する必要がある。

社会的には、“教育は社会の根本機能の一つである”という前提の元に、“先立つ世代が新しく生まれてくる世代に、保護的・指導的および陶冶的に影響を与えて、その社会的同化を図る作用”というように、教育を定義できる¹⁷⁾。その影響もあり、教育といえば、もっぱら「知識・技術の一方的な伝達行為」のように捉えられがちであり、それが教育イメージを「教える」、さらには「教えこむ」へと偏向させている面は否めない。しかし、佐伯胖は、“一般に、教育とは大人から子どもへの「文化遺産

の伝達」であると言われている”ことに対して、“どうも腑に落ちない”と明言し、思索の末に“「関係づくり」としての学習”を強調している¹⁸⁾。この発想からは、教育方法を、教育者側から被教育者側への「一方的な関わり」から、教育者側と学習者側との「双方向的な関わりあい」へと転換させることの意義を読み取る必要がある。

まず、「教える」、そしてそれを徹底させた形の「教えこむ」という教育方法が、教育価値論的に問い直されなければならない。パウロ・フレイレは、“教師－生徒の関係が基本的に一方的に語りかけるという特徴をもっている”ことについて、“銀行型教育”という呼び方をして、教師を預金者に、一方的に預金してもらうことを受け入れる金庫に生徒を喩えて、“預金行為”とみなしうる教育のあり方を痛烈に批判している¹⁹⁾。銀行型の教育方法の反復により、学習者は、学ぶ姿勢として、常に受け身の存在の地位に甘んじるざるをえないというわけである。この状況を克服するために、フレイレは、“教育者の役割は、被教育者に、技術的なモノであれ何であれ、「知識を詰めこむ」ことではない”という確信のもとに、その役割を“教師→生徒、生徒→教師間の対話的な関係を通して、両方が正しいものの考え方を身につけていけるようにすること”だと主張する²⁰⁾。教育者から学習者への一方的な伝達ではなく、両者の相互作用を生み出すような双方向的な対話こそが、両者を「支配－被支配」といった関係から解放し、ともに自立し、さらには相互に支えあう関係を生み出す方法だというわけである。

次に、教師から生徒への「教えこみ」よりも、教師と生徒との「学びあい」のほうが、学習者はもちろん教育者をも「育てる／育む」ことがもたらす教育効果という面から有効であるということを確認しておくことにする。すなわち、「関わりあい」のもたらす「引き出し効果」こそが、「教えこみ」からは得られにくい教育方法論的意義なのである。

たとえば、授業を受け持つことが、教師の学びにもなると頻繁に言われる。単に教えるだけでも、相手によって教え方などを変えなければならないなどの工夫が要るし、様々なやり方を考えていけば、準備時にも、実施時にも、さらに振り返るときにも、多くの学びが得られる。むしろ、教師の学びになっているかどうかは、生徒にとっては基本的にどうでもよい問題である。だが、生徒の直の意見を聞くな

どして、授業時間内に教師が多くを吸収できるという授業のやり方それ自体は、生徒にとっても「引き出される」という意味において有益である。

この原理は、「教師－生徒」といったタテ関係の「学びあい」よりも、生徒どうしといったヨコ関係の「学びあい」を促進するときのほうが、いっそう明らかになる。たとえば、生徒どうしで話し合いを進めるときには、個々の生徒は、発言などをおして、自らの中にある何かを引き出さざるをえない状況に自ずと追い込まれる。そして、互いに教えあったり学びあったりして「引き出されたもの」どうしの相互作用が生まれてくるのがきっかけとなり、その場を共有している人の新たな何かを引き出し、さらに新しい相互作用を生み出すことにつながる。

この場合の教師の役割とは、「学びあい」を促進することは言うまでもなく、「育てあい」を促進することでもある。したがって、教育者とは、「教育内容の指導者」としてよりもむしろ「学習空間の設計者」として、さらには「育成空間の設計者」として位置づけ直されるべき存在だと言えよう²¹⁾。

(2) 「育み」の社会的性格

筆者は、これまでは、他動詞としての「育てる」と「育む」とを区別せずに使用してきたが、社会的な意味合いを強調するときには、「育てる」でなく「育む」を基本的に選択して用いることにする。

辞書的な定義に従う限りにおいて、「育む」には、“養い育てる。成長発展をねがって育成する”というような意味以外にも、“親鳥がその羽で雛をおおいつつむ”や“なでいつくしむ。かばい守る”という意味がある²²⁾。「育む」が醸し出す言語的イメージとしては、包容力や包摂性が強調できる。こうした機能は、社会の中にある程度は備わっている。

汐見稔幸が、幼児の人間形成について述べたように、“子どもが社会のしきたりやルールあるいは言葉の考え方などの文化を身につけ社会に適応していくプロセスを、常識にならって「社会化」というとすると、子どもの社会化には生まれたあとの家庭での養育による「一次的社会化」、家の近所での遊びや近隣の人間関係、さらに家の仕事などに加わることによる「二次的社会化」、そして学校にあって制度化された教育を受けることによる「三次的社会化」の三つが存在する”ことになる²³⁾。子どもに限らず大人も含めて人間は、教育の専門家か素人かの区別を越えて、様々な人間関係に彩られた「関わり

りあい」の中で育ち育てられ育まれていく。

このような状況は、「社会が個人を育てる」ということを意図的な目的としていたというよりむしろ、「社会が社会それ自身を育む」という機能のある程度まで備えていた結果の一部として、「社会的に個人を育む」といった事態が生じてくるのである。これは、意図的・組織的・体系的なものとは言えないという意味で「教育」とは呼びづらいが、「育み」という結果を確実にもたらすという意味では、「教育機能」として、教育方法論的に極めて重要である。

ここで、「育む」対象について、より焦点化させて把握すると、そこには「関わりあい」が位置づく。個々人に先立つ形で、個人と個人および集団どうしなどの「関わりあい」が育まれるが、「関わりあい」が今度は「主体」の位置に来て、新たな「関わりあい」を生み出す。いわば「社会が社会を育み続ける」といった、ダイナミックな自己生産過程の側面として、個人個人が育まれていくのである。

当然、社会は、単なる個人個人の集合体にとどまらず、多様な個人どうしの相互作用によって方向づけられているので、その性質がプラスにもマイナスにも、どちらにも向かいうる。したがって、教育を価値的な営みとして理解する場合、そうした人間と人間との「あいだ」を肯定的方向に「育んでいく」ことが、その重要な使命の一つだと言えよう。

(3) 「育力」の概念創出の必要性

地域社会を語る際に使われる言葉として、「地域の教育力」がある。そして、その例として頻繁に引き合いに出されるのが、近所の雷親父に子どもが諭された経験である。だが、これは、教育という言葉で「教える」に惹きつけすぎてしまったがゆえの偏ったイメージであり、その背景こそ注目に値する。

ここで明確に言えることは、「教育力」といった場合、それが意味するものは「教える力」ではなく「育てる力」とか「育む力」である。「教える力」とは、「育てる力」の手段の一つに位置することはあっても、第一義的ではない。このことは、特に「家庭の教育力」とか「地域の教育力」などの表記が見られる場合には、強く意識すべきであろう。

そこで、筆者は、教育が原理的に〈育〉を主目的とした営みであることを念頭に置き、「育力(＝いくりょく)」という造語を提案してみたい。この場合、「社会それ自体が社会を育んでいく力」という意味合いがある。つまり、社会には「育力」が備わ

っている、もしくは備えるべきだという話になる。

こうした議論を経ると、従来のな学校教育において当たり前のように強調されてきた「学力」を特権的に教育目標の位置に安住させておくことについては疑問が生じる²⁴⁾。たしかに、学力が、子どもの教育に求められるべきものの一つであることに違和感はない。たとえば大学入試合格など、達成目標が明確な場合には、当然重要である。だが、包括的で全体的な教育という営みの懐の深さに触れてしまうと、「学力育成」という目標が、学校という教育空間に限定されたり、個人の問題に還元されて社会とのつながりが見えにくくなってしまったりしがちな状況に、物足りなさや不十分さを感じざるをえなくなる。仮に、学力を「自ら学ぶ力」と言い換えても、それは、教育という営みの目標として、あまりに部分的で限定的なものにすぎない。実際、「生きる力」を目標とした場合には、学力はその一部を構成するとは言っても、その全てを覆い尽くせる概念ではなく、どこか焦点がずれてしまう印象がある。

そこで、先に述べた「育力」について「社会的育力」だと位置づけ直すとともに、「個人的育力」という概念を創出してみたい。これについては、「育つー育てる」という「自動詞ー他動詞」の関係を意識しながら、以下の三つの角度から整理できる。

第一に、「(自ら) 育つ力」である。生命体である人間は、こうした力を先験的に内在させていると言える。この力は、まさに自ら引き出すとともに自ら高めることが必要なものだが、教育によってこそ引き出されるよう条件整備されるべきものでもある。

第二に、「(他者に) 育ててもらふ力」である。社会的存在である人間は、自分だけで独りよがりには育つわけではない。本人の自覚はともかく、周囲から「育ててもらっている」という面が必ずある。他人の話に耳を傾けたり、謙虚な姿勢で相手に接するなりして、他者と関わる力を身につけるべきである。

第三に、「(他者を) 育てる力」である。歴史的な存在である人間は、まさに自分自身を育てるとともに、他者を育てることによって、社会全体を未来へと引き継ぐべき使命を帯びていると言えよう。人間であれ文化であれ社会であれ自然であれ、他の何であれ、それらの他者を「育てていく」という力量を形成することが必然的に求められてくるのである。

このような「育つー育ててもらふー育てる」という「個人的育力」に対して、それらを包含する形で

「育む力」としての「社会的育力」が存在している。学力も「育力」の一部として位置づけうる。

まとめにかえて

本稿では、教育方法という実践的課題を考えるために、教育概念にまで立ち返って原理的に検討するというやり方を出発点にして、基本的には演繹の手順に基づき結論を導き出した。だが他方で、ここで数々の指摘について、諸々の経験から帰納して考えて腑に落ちるという教育関係者も多数いるだろう。

いずれにせよ、教育方法について考える場合、教えることという意味での「教え」および「学び」だけでなく「育み」という視点を常に意識する必要があることが理論的に明らかになった。今後は、「教ー学ー育」のトライアングルで、新たな教育方法論を模索し展開するべき段階に入ったと言えよう。

— 注・引用文献 —

- 1) 以降の本文の記述は、以下の論文の該当部分を特に参考にして展開しているが、本稿で述べていない含蓄についても参照のこと。寺崎弘昭「教育と学校の歴史」、藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭共著『教育学入門ー子どもと教育ー』、岩波書店、1997年所収、101～120頁。
- 2) 下宮忠夫・金子貞雄・家村陸夫編『スタンダード英語語源辞典』、大修館書店、1989年、159頁。なお、この辞書は、ドイツ語の“erziehen”「教育する」の中にも「引く」(ziehen)が入っていると指摘している(同上)。
- 3) “educer”という英単語の第一義は、“<潜在している性能などを>引き出す”ことである(竹林滋編『研究社 新英和大辞典(背革装)』第6版、研究社、2002年、777頁)。
- 4) 木村元「人間の発達と教育」、木村元・小玉重夫・船橋一男共著『教育学をつかむ』、有斐閣、2009年所収、29頁。つまり、“発達は人間の潜在的な可能性が顕在化することを示す言葉として理解できる”というわけである(同上)。
- 5) 堀尾輝久は、“子どもが「未成熟」であるということは、完成したモデルとの関係での「未完成」であることを意味するものではなく、なによりも発達の可能態であることを意味しています”と述べている(堀尾輝久『教育学入門』、岩波新書、1989年、97頁)。

- 6) 「教える」と「学ぶ」との関係について、以下の論考を参照のこと。佐々木英和『「教えるー学ぶ」関係についての理論的考察ー『教えるー教わる』関係から『生きるー学ぶ』関係へー』、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第28号、2005年4月、341～350頁。
- 7) 新村出編著『広辞苑 第六版』、岩波書店、2008年、722頁。
- 8) 同上、392頁。なお、他には「教える事柄。教訓。教義」という定義も掲載されている(同上)。
- 9) 同上、722頁。ただし、同じ辞書の第5版では、教育の項目に、“人を教えて知能をつけること。人間に他から意図をもって働きかけ、望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動”と表記されていた(新村出編著『広辞苑 第五版』、岩波書店、1998年、687頁)。
- 10) 尾崎雄二郎・都留春雄・西岡弘・山田勝美・山田俊雄編著『角川 大辞源』、角川書店、1992年、1444頁。
- 11) 有田和正『教え上手ー“自ら伸びる”人を育てるー』、サンマーク出版、2009年、10～15頁。
- 12) 有田和正は、“人を育てよう、伸ばそうとするとき”ほど、“教えることの落とし穴”に陥りやすいと指摘している(同上、28～29頁)。
- 13) 山本正身『「教えない教育」を考えるー教育の進化論的基盤の意味』、田中克佳編著『「教育」を問う教育学ー教育への視点とアプローチ』、慶應義塾大学出版会株式会社、2006年所収、85頁。
- 14) 有田、前掲書、30～31頁。
- 15) 山本正身は、「教えない教育」の問題点や限界を指摘している(山本、前掲論文、87～91頁)。
- 16) 近代化論として、学校の成立と工場の発展とをほぼ同型的にみなしている議論として、以下を参照のこと。桜井哲夫『「近代」の意味ー制度としての学校・工場』、NIKKブックス、1984年。
- 17) 細谷俊夫「教育」、安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島邦宏・堀口秀嗣編集『新版 現代学校教育大事典 2』(かて～け)、ぎょうせい、2002年所収、153頁。なお、教育を「社会化」とみなすのは、社会学者のデュルケームがそう定義して以来の伝統であるが、ことは単純ではない。このような事情については、たとえば以下を参照のこと。柴野昌山「文化伝達と社会化ーパーソナルからバーンステインへー」、柴野昌山編『文化伝達の社会学』、世界思想社、2001年所収、2～57頁。
- 18) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味ー子どもと教育ー』、岩波書店、1995年、80～105頁。
- 19) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学ー』(小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳)、亜紀書房、1979年(原著は1970年)、65～92頁。
- 20) パウロ・フレイレ『伝達か対話かー関係変革の教育学ー』(里見実・楠原彰・檜垣良子訳)、亜紀書房、1982年(原著は1967～1968年)、197頁。
- 21) この段に至ると、「教えない教育」、「教育なき学習」、「学ぼうとしない学習」の存在を明確に意識する必要がある。これらについて簡潔に論じているものとして、以下を参照のこと。佐々木英和「教育と学習についての発想転換」、香川正弘・鈴木真理・佐々木英和共編著『よくわかる生涯学習』、ミネルヴァ書房、2008年所収、24～27頁。
- 22) 新村出編著、前掲書(2008年)、2235頁。
- 23) 汐見稔幸『幼児教育産業と子育てー子どもと教育ー』、岩波書店、1996年、14～19頁。汐見は、“人間形成という統一的な視点”から、“育児や地域社会での人間形成、そして学校での教育などを一つのまな板に乗せた(一つの土俵にくくった)理論追求が必要になってくる”のにもかかわらず、“従来の教育学の主流”が“ありていにいえば学校教育学であった”ために、“残念なことに、こうした理論の確立のための努力は、少なくとも教育学の分野では遅れていると言わざるをえない”と嘆いている(同上、24～27頁)。この発言は15年ほど前のものだが、教育学の現状は、相変わらずどころか、教育学の各分野内の自閉的なタコツボ化がいつそう進んでいると判断できる。教育学の現況を確認するには、たとえば以下を参照のこと。広田照幸『教育学ーヒューマニティーズー』、岩波書店、2009年。
- 24) 筆者の考える「学力」概念については、以下で展開している。佐々木英和『「学力」概念の力動的把握の試み』、宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第28号、2005年所収、351～360頁。