慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	教育言語の実践的性格について
Sub Title	On the practical nature of educational language
Author	白石, 克己(Shiraishi, Katsumi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1972
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.12 (1972.) ,p.1- 11
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069 57X-00000012-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育言語の実践的性格について

——On the Practical Nature of Educational Language——

白　石　克　己
Katsumi Shiraishi

序

近年，言語というものが，言語学や文学はいうまでもなく，哲学，心理学，文化人類学，はては自然科学においてまで，さまざまな学問領域において，関心の的になっている。殊に，アングロ・サクソン系の諸国やヨーロッパ大陸では，方法論こそ違っていても，顕著である。このことは，教育学においても例外ではなく，たとえば，ドイツの教育学会では，1968年，「言語と教育」というテーマでシンポジウムを開催しているし(1)，分析哲学の影響の強い英米の教育哲学は言語分析を中心にしている。この現象の原因は，一方で科学技術の発達に伴うコミュニケーション手段の多様化があり，他方で，これに支えられて生じている，情報の氾濫や思想的混乱があるからであろう。特に，思想的混乱を克服し新しい統一的な思想への模索が叫ばれるときには，既成の言語を吟味しなおしたり，これに新しい意義を発見しようとしたり，新しい意味を担った言語を提唱しようとするのは，当然の準備的作業であろう。言語の重要性が指摘されるのは，もちろん，以上のような現代的な状況によるばかりではなく，学問研究そのものの性格にも帰因しているであろう。研究は，一面においてではあるが，その対象を言語化したり，記述されたものを読みとっていく作業だからである。

ところが，教育の世界では，「どう教育するか」という実践的でかつ性急な課題に関心があって，「教育とは何か」という理論的関心が等閑視されていることがひとつの原因となって，教育研究や教育実践において言語がどのような機能を果しているかについては，必ずしも関心を呼んでいないように思う。しかし，教育実践を対象としてこれを経験科学的に明らかにする研究であれ，教育実践の方向を指示する研究であれ，さらに現場における教育実践であれ，特定の言語を研究や実践の道具として用いている以上，これに関心を抱かないわけにはいかないはずである。

小論はこのような状況認識と問題意識によって，教育言語の性質や機能について論ずるものである。

I　「科学としての教育学」の歩み

私は「序」で教育の世界では理論的な関心が薄いことを指摘したが，教育学を科学化するべく，教育の事実を科学的に明らかにしようとする主張が全くなかったわけではない。この「科学としての教育学」の提唱はすでに明治末期からいくつかみられるので，その流れを三つ指摘しておこう。

第一は沢柳政太郎の「実際的教育学」の提唱である。彼は，すでに近代国家としての教育体制が整備された1909年（明治42年）に『実際的教育学』を著し，そのなかで，当時わが国に輸入されもてはやされていたヘルバルト派の教育学，ヴィルマン，ベルゲマン，ナトルプらの社会的教育学，モイマン，ライらの実験教育学を，「従来の教育学」とよび，次のように批判している。いわく，従来の教育学はあまりに空漠である，従来の教育学はあまりに実際と没交渉である，従来の教育学はその説く所あまりに区々である，従来の教育学は教育上の大問題に触れない等々。二，三百年も前なら，いかに人間を教育すべきかという理想により教育の研究を始めてもよいが，今日のように教育が「国家社会の上に於ての一大事

実である」時代にあっては，「この事実を対象として研究する一の科学を要する」[3] はずである。しかるに「従来の教育学」ではこのことが疎かにされている。

（もちろん）教育学は従来の学者の云ふが如く規範的科学である。単に或る事実を研究し，比較し，説明するに止まるものではない。如何に教育すべきか，如何なる目的を以てなすべきものであるか等，或る目的に向って有意的になす所の働きである。その働きを研究する教育学であるからして，単に事実を研究するだけであっては教育学となすことが出来ないと云ふやうに考へる者もあるかも知れない。自分も教育学は規範的科学と称すべきものであらうと信ずるのである。しかしながら教育の事実を対象として研究して，以てその間に規範を見出すことが出来ないことはなからうと思ふのである。[4]

こうして彼は教育の理想や規範を論ずる前に，教育の事実にも研究の関心を向けるべきことを力説し，この研究を「実際的教育学」と名づけ，「これ実に科学としての教育学であらう」（傍点は引用者）と述べている。[5]

この主張は，規範的な学問として考えられていた当時にあって，教育学を経験科学として確立しようというのであるから，画期的なものであったということができよう。しかしながら，彼は教育学の対象として事実に注目すべしとしているだけで，その方法，「科学としての教育学」の方法については触れていないのである。この点がその後の「科学としての教育学」の課題となるのである。

第二の波は，大正期の新教育運動のなかで生じた実証的研究を受継いだ「教育科学」ないし「教育科学運動」である。これは具体的には，城戸幡太郎，阿部重孝，留岡清男らの企画によって刊行された岩波講座『教育科学』（1931年（昭和6年）～1933年（昭和8年））にその端を発している。この源流は，ドイツのクリーク F. Krieck の「教育科学」Erziehungswissenschaft や，フランスのデュルケーム É. Durkheim の「教育の科学」science de l'éducation，アメリカの「科学運動」scientific movement にある。これらに共通の主張も，従来の規範の学としての教育学を実証科学に転換させようというものであった。阿部重孝はいう。

……教育問題の研究は，先験的推理や主観的判断や乃至は不正確な資料に基く思索を以て満足すべきものではない。教育者はよろしく事実を探究し，教育改革の基礎となるべき真理を求むべきである。

併しながら，伝統と権威とに信頼する教育者の態度は，教育問題の複雑なることと相俟って，教育に於ける科学的研究を遅滞せしめた。今日と雖も，教育学ほど科学的研究の必要を痛感してゐるものは，他に多くあるまい。[6]

だから，教育研究は，児童や成人の教育として「何をなすべきかを決定する」ための手段として，「むしろ何であるか，或は何であったかを決定する」ことを含まなければならないとする。このような主張は沢柳の主張を想い起こさせるが，阿部はさらに教育研究の方法についても論じている。すなわち，1）歴史的方法，2）質問紙法，3）実例調査法（Case-Study Method）4）学校調査法，5）活動分析法，6）実験法，7）哲学的方法の七項目を列挙し説明している。

「教育科学」は，「教育科学運動」ともいわれるように，研究だけでなく現場の教師をも結集して，理論と実践の有機的な統一を目指した。1939年（昭和14年）には「教育科学研究会」（いわゆる「教科研」）の成立をみたのである。しかし，現場では，「デュルケームの教育の科学がどうこうというより前に，子供たちの教育をどうするかという切実な問題が迫って来ていた」のである。[7] また時代はすでに「非常時」であったため，教科研の反戦にも限界はあるし，逆に翼賛運動に協力もしたりして，この運動は必ずしもその実効をあげたとはいいがたい。[8]

宗像誠也は戦後も勝田守一らとともに，教科研のリーダーとして参画し，やはり「科学としての教育学」を『教育研究法』（1950年）で論じている。宗像は「私が「科学」としての教育学という意味は，このように（哲学的思弁に没入したり日本の条件を忘れたりしないで……引用者註），事実に迫るという要求を表明するのにほかならないのである」として，「教育科学」という語こそ避けている[9]が，その内容はその師阿部の先の論述とほぼ同じである。ただ，ここで指摘しておきたいのは，彼が，戦後すぐに，教育学の各領域（教育哲学，教育社会学，教育心理学など）を貫く方法論として教育研究法を考えていたことである。

私は教育研究を，その内容的領域にしたがって縦に割るのではなく，教育の事実を捉える技術にしたがって横に切ってみることもやはり必要だと思っている[10]。

この文章は重要である。というのは，ここでは教育学の方法を各領域別に考えないでそれらを貫く方法として考えられていたにもかかわらず，その後の教育学の歴史は，宗像自身をも含めて，各領域ごとに方法を考案するという結果になってしまったからである。各領域で小さ

な対象と閉じた方法をワンセットにして研究を続けたからである。この原因は教育学部や教育学科の講座制というタコツボ的状況とも関係している。因みに最近（1968年）出版された，『教育学研究入門』も，「教育学を学ぶについての手引書として編まれた」というが，教育原論，教育史，教育社会学，教育心理学など，各教育学の領域の対象について述べ，その共通の方法論については触れていないのである。(11)

このような教育学研究の実情を批判して新たな「科学としての教育学」を提唱したのが，村井実の「教育問題の科学」である。これは第三の波ということができる。

村井はわが国や欧米の教育学が，「どう教育するか」という教育術や教育論として展開され，そのため「経験的，実証的な研究領域がきわめて弱体のままに放置された。実証的研究の重要性はしばしば論議されたが，それはいわば主流に対する反動の役割しか果たさなかった」(12)という問題意識にたつ。そこで，「どう教育するか」という問と，「教育とは何か」という問とを区別して，前者の教育問題をさらに客観的な事実として問題とする，後者の関心の重要性を指摘する。この意味で教育学を「教育問題の科学」とよんでいる。この「教育問題の科学」の上に「どう教育するか」への指令として成立する「教育の思想」をあげ，「教育（問題）の科学」と区別している。

さて，この提唱は，すでに概観してきた「科学としての教育学」の潮流のなかで捉えることができようが，さらにその対象と方法という二点で画期的である。

対象についていえば，従来，教育学（というより各教育学の領域）では，研究者の視座や問題意識とは全く独立に，教育現象という対象があるかのように考える傾向にあった。しかしこれでは他の諸現象（経済現象，法律現象，社会現象等）との重なり合いが十分説明できないだけでなく，人間的諸現象が自然現象とちがって人間の関心に応じて現象してくることを見逃すことになる。そこで，対象はわれわれの「教育という視座」によって立ち現われること，この対象がさらに問題として意識され教育問題が生まれること，この教育問題を対象として科学が成立することを説く。(13)

方法については次のようにいう。

> 科学はすべてその対象によって区別されるのであり，方法によって区別されるわけではない。この点，教育を研究する人人の間にしばしば不用意に使用される表現，たとえば「教育の心理学的研究」「教育の社会学的研究」などという表現は誤解を招きやすい。心理学に固有な研究方法や社会学に固有な研究方法は本来ないのであり，あるのはただ心理学にも社会学にも共通な実験的方法や実証的方法にすぎないのである。(14)

先の宗像が意図して果せなかった方法論を，村井は，理論的研究，実証的研究，実験的方法，歴史的方法に整理し説明している。

われわれはすでに二つの「科学としての教育学」の主張をみてきたわけであるが，それが結局はスローガンに留まっていたことをみた。しかしここに至って，教育研究が対象についても方法についても，かなり鮮明になったように思う。この小論の研究上の位置は，上の教育問題の理論的研究にあり，教育学を科学化することを目指した，ささやかな試みである。

II　教育言語とは何か

さて，「科学としての教育学」を確立する方法論，換言すれば，「教育問題の科学」としての教育学を確立する方法論のひとつとして，理論的研究がクローズアップされたわけであるが，村井はこれを次のように説明している。すなわち，理論的研究とは，教育問題を，思想的構成要素（さまざまの目的像，方法像，社会像）と，事実的構成要素（媒介としての言語，児童の身体的・精神的構造，政治的・経済的諸条件・制度，方法）とに分析・吟味し，教育問題の性格を総合的，法則的に把握することである。また，実証的，実験的，歴史的方法そのものをも吟味する科学方法論的研究も含められている。(15) このような理論的研究を行なうには，村井論文をうけて書かれた，井上坦論文が指摘しているように，たとえば「教育の論理学」や「教育言語の意味論」が必要となるわけである(16)。そこで，私はこのような指摘を踏まえて，「科学としての教育学」を確立する方法論上の基礎的作業として，教育学における言語を分析整理しておこうと思う。以下，この研究の対象とする言語を仮に教育言語とよんでおこう。教育言語というのは，まだなじみのない言葉であるが，私は次のように考えている。

前述のごとく，教育問題をさらに問題化する「教育問題の科学」は，教育実践の現実をこそ明らかにする。すなわち教育実践を理論的方法，実証的方法，実験的方法，歴史的方法によって，科学的に把握しようとする。この結果得られる知識は，教育実践の現実や教育問題の性格を説明したり予測したりする仮説や法則を含むから，教育理論にいうことができる。教育実践を現地や現場にたとえるならば，教育理論は現地についての地図とよぶこともできよう。しかし，地図は現地を正確に反映しなけ

ればならないが，もちろん，現地をそのまま，いわば原寸で記すことはできない。だから，地図はいくつかの約束事としに記号という道具を利用して記されているわけである。この地図の記号にあたるものが，教育言語である。すなわち，それは教育実践や教育問題をできるかぎり科学的に把握するために要請されるところの言語である。この言語をあとの「教育思想の言語」と区別して，「教育理論の言語」とよぶことにする。「教育理論の言語」としての教育言語とは，単語のレベルでいえば，「教育課程」，「発達」，「教育制度」などの教育学のテクニカルタームであり，文のレベルでいえば，真偽の決定が可能な記述的な命題である。

ところで，上の教育理論は教育実践をどうすすめるかというかたちで問われた教育問題に直接に答えるものではないから，もっと具体的で実践的な処方箋も必要となる。この課題に答えるのが教育思想である。それはある一定の理念によって教育理論を有機的に組織化して，教育実践に指令を与える。先の比喩を続ければ，教育思想とは，教育理論という地図を頼りに現地を歩くときどのようなコースをとったらよいかを指示する案内図や，地図に基づいて現地を開発するための青写真にあたるわけである。この案内図や青写真にも同じように記号が用いられるが，これが「教育思想の言語」である。教育言語の第二の種類である。それを単語のレベルで例をあげれば，「自然」，「教育権」，「教育愛」などであり，文のレベルでいえば，ought, good, right などの倫理語を含んだ教育に関する命題や命令である。これらは，教育の現実を明晰に反映するための道具というよりむしろ，現実に事件を起してこれを変革していこうとする。したがって，「教育思想の言語」に要請されることは，「教育理論の言語」のように理論というネットワークをいかに無矛盾に組織化することよりもむしろ，教育実践や教育運動さらには教育理論に対してさえ，いかに影響を与えていくか，という説得力である。したがって，喚情的機能 emotive function に重点がおかれることになる。

もちろん，教育理論と教育思想との言語を直截に区別することは困難であるけれども，こうした区別を意識しないことが教育学の科学的性格を損うように思うのである。これは後の教育言語の分析によっても明らかにされるであろうが，ここでは，第Ⅰ章で述べた「科学としての教育学」が結局たどりついたのはまさにこの区別の必要性にあったことを確認しておけば十分であろう。(17)

Ⅲ．教育言語の分析

以上，教育言語とは何かということを，教育実践，教育問題，教育理論，教育思想といった文脈のなかで位置づけながら説明してきた。そこで，次に，教育言語のいくつかを具体的にとりあげ，分析することにしよう。

(i)「教える」

初めに，日常言語としてもしばしば用いられる「教える」という語を分析するべく次のような会話があったとしよう。

A：先生，うちの子どもは算数ができません。もっと成績がよくなるように教えてください。

B：私としては，きちんと教えているんですがね。

A：しかし，成績がこんなに悪いのですから，本当に教えたとはいえないのではないでしょうか。

「教える」ということをめぐって対立している母親と教師との会話とでも考えればよい。教師の方は，一定の時間，教室という場で，ある教育内容を，子どもに授業して与えたのであるから，「教えた」と述べる。一方，母親の方は，子どもが確実に学習しえていない以上，「教えた」とはいえないと主張する。母親と教師との間のみならず，広く学校と社会との間でみられるこの種の議論は，しばしば，「教えた」「教えない」で水掛論に陥りやすい。

この点について，シェフラー Scheffler, I. は興味深い分析をしている。彼によれば，多くの動詞には，意図的用法 "intentional" use と成功用法 "success" use とがある。前者は行動の目的が結果として必ずしも成功裡に終わらなくとも用いる場合であり，後者は成功裡に終わった場合である。したがって，「教える」もその例外ではなく二つの用法がありうる。(18) この分析を援用すれば，先の議論は氷解する。すなわち，母親は「教える」を成功用法で使い，結果として教えることに成功していなければ，「教えた」とはいえないとし，教師は「教える」を意図的用法で使い，教えることに努力したとしているわけである。「教える」の用法が異なっていたわけである。

ほかの動詞についてはこの種の議論の混乱には至らないであろうが，「教える」に関しては，なぜ混乱があるのであろうか。おそらくそれは，教育実践が一定の目的をもって働きかける活動であるから，「教える」という言語を用いるときでも実践と密接に係わり，特に成功用法が強調されるのは，その実践の目的を達成していなければ使用できないという含みがあるからであろう。上の母

親の主張はまさにそうである。防戦に努める教師の側でも，これと同じ発想で言語を用いることがある。たとえば，現場ではよく「発問」と「質問」を区別する。というのは，授業中に教師が生徒に何かをたずねるのは，いわゆる「質問」とは異なり，何らかの教授目標に導かれる答えを予想して質問する，発問だからである。この目標が意識的に目指されなければ，質問は無意味であって発問とはいいがたいのである。[19] このように，「教える」という語は，意図的用法よりも成功的用法で用いられやすいし，またその語の基本的な機能は記述的であるより，指令的 prescriptive なのである。

ところで，この「教える」の二つの用法を巧みに利用したスローガンがある。[20]

C：学習なき教授はありえない。

There can be no teaching without learning.

D：学習なき教授もありうる。

There can be teaching without learning.

二つの命題は正反対のことを言っているのであるから，一方が正しければ他方はまちがっているという関係にある。論理的には「CであってDである」は，矛盾である。ところが，Cを「教える」の成功用法で，Dを意図的用法で用い，そしてまたそれぞれの命題がひとつのスローガンとして教育実践に対する指令として用いるようなときには，必ずしも両者は両立しがたいとはいえない。なぜなら，教師が生徒の学習効果を無視して教えることだけに内在的価値を見い出しているような状況では，「学習なければ教授なし」というスローガンとして，Cは実践的効果をもってくる。生徒の学習結果にこそ注目せよ，という警鐘になる。さて，このスローガンにしたがって教授法についての改革などが実施されたのち，熱心に教授はしているが，学習には成功していないために責任を感じている教師が多い状況の下では，Dはその悩みを癒すスローガンになりうる。教授の目標は生徒の学習効果との関係で考えられるものだが，その効果には限界があることを示してくれる。つまり，両立しがたい命題が，状況によって教育のスローガンとしてそれぞれに教育実践に対する処方箋になりうるのである。このように，意図的用法としての「教える」を実践的に用いようとすることがありうるのである。[21] この意味でも「教える」は実践的な性格をもっている。

(ii)「カリキュラム」

今度はテクニカルタームを二つとりあげてみよう。ひとつは「カリキュラム」という語である。もうひとつは，「教育の内的事項・教育の外的事項」という語である。

カリキュラム curriculum はもともとラテン語の currere（走る）を語源とし，走路や履歴を意味していた。それが19世紀以来，教育上の術語として，course of study を意味するようになったといわれる。[22] だから，コース・オブ・スタディと「カリキュラム」は今日でこそ区別されているが，もともとは「カリキュラム」の英語訳といえる。さてわが国では，この「カリキュラム」に，戦前は教科課程（小学校）と学科課程（中等学校や専門学校）とをあて，戦後は教科外の活動——特別教育活動など——をも含めて教育課程という語をあてた。そして，コース・オブ・スタディには学習指導要領をあてたのであった。つまり，「カリキュラム」とほぼ同じ概念として，コース・オブ・スタディ，教科課程，学科課程，教育課程，学習指導要領の合計六つのタームがあることになる。

このようにほぼ同じ外延に対して，六つものレッテルがあるのは歴史的事情にもよるが，これと関係して，これらのタームが有している実践的プログラムのちがいを反映しているのである。コース・オブ・スタディはもとは英語訳であったが，やがて「カリキュラム」のより具体的な計画という意味になる。その日本語訳にすぎなかった学習指導要領も，戦後の「試案」から「法的拘束力」をもつという性格に変化している。単なる便宜的なレッテルの変化ではないのである。これをもう少し具体的に検討するために，「カリキュラム」の定義をとりあげてみよう。これは三つのパターンに分けられる。

A：教科目を統制するカリキュラム。

伝統的な学校では既成の文化財を教育的な配慮によって取捨選択して教科を編成するが，これがいわゆる教科カリキュラムである。その教育観は，教育実践は蓄積された人類の知識や技能を次の世代へ伝達することである。

B：学習経験を統制するカリキュラム

教科カリキュラムの百科全書的な知識の羅列と，その詰込み主義的な教育に反発して，学習する生徒の主体性を重んじてその経験をできるだけ助長させつつ統制していこうとする経験カリキュラムがこれにあたる。その教育思想はいわゆる経験主義や生活主義である。

一般に，「カリキュラム」は上のように分類されているが，さらに両者の長短をマルクス主義の立場から分析批判して編成される「カリキュラム」をとりあげることもある。[23] しかしここでは上の二つのパターンで説明されうるから，独立のパターンとはしないでむしろ，最

近のわが国で論争の的になっている「教育課程」を独立させておこう。すなわち，法令上のカリキュラム概念である。

C：法令上のカリキュラム

文部省は昭和33年以来，学習指導要領を官報に公示する形式をとり法的拘束力を強めているが，その33年の文部省の『改訂小学校学習指導要領とその解説』での定義がこれにあたる。すなわち，「教育課程とは，国の定める基準に基き，学校において，各教科，道徳，特別教育活動および学校行事等について，学年に応じて，その目標，内容，指導に充てる時間等を組織的に配列したもの」という定義がこれである。「国の定める基準」を強調する根拠は『学校教育法』が「当分の間」文部大臣の権限であるとした「教科に関する事項」が教育課程と同義であるからとされる。

A→B→C のようにカリキュラムの定義が拡張されるのは，この語が教育理論上のタームとして定義され使用されるよりも，むしろ教育実践に対して一定の実践的指令を含ませて定義され使用されている，教育思想上のタームとしての性格が強いのである。スチーブンソン Stevenson C. L. のいう説得的定義 persuasive definition やシェフラーのいうプログラム的定義 programmatic definition なのである。このため，上の定義の類型はそのまま教育思想上の類型に対応しているのである。このため，カリキュラムの編成権や法的拘束力や内容をめぐって，教育論争がみられるのは周知のとおりである。

しかしながら，教育思想という観点からではなく，教育理論という観点から，この問題に照明を与えれば，論争は的はずれといわなければならない。

なぜなら，第二の経験カリキュラムが志向しているのは，子どもの経験や活動をある教育的な関心から統制しようとするプログラムであり，第一の教科カリキュラムは，この第二のプログラムを教授学習過程で実践する，教師の活動を統制するプログラムにほかならない。教科カリキュラムは経験カリキュラムそのものを統制することにほかならない。したがって，両者は統制の対象が，換言すれば，統制のための言語的レベルが，相異しているのである。コア・カリキュラムや広域カリキュラムは，上の二つの統制が切り離すことはできないから，二つの統制を統一しようとするプログラムといえる。第三の法令上のカリキュラムは，第一のカリキュラム，第二のカリキュラムをさらに統制するプログラムである。「カリキュラムを統制するカリキュラム」といってもよかろう。学習指導要領に法的拘束力をもたせて教育課程を国家的な統制のもとにおくことには反対の声が強い。しかし，現代における公教育が，近代公教育制度の成立以来，国家行政のもとで「教育の行政」として位置づけられている以上，「カリキュラムを統制するカリキュラム」が考えられるのは当然であろう。しかも，わが国の憲法では教育の権利が第26条「すべて国民は，法律の定めるところにより，その能力に応じて，ひとしく教育を受ける権利を有する。すべて国民は，法律の定めるところにより，その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は，これを無償とする」の規定により，自由権としてより社会権として規定されている以上，第三のカリキュラムの存在そのものは否定できないのではあるまいか。

むしろ，問題となるのは，論争の焦点が，統制のレベルについて記した記号（カリキュラム）の解釈にあって，記号が統制する人間の行動，つまり教授学習過程そのものの実態にない，ということである。このため，教授学習過程を経験科学的に研究することが遅れ，教育思想上の対立としてだけに終わっている観があることである。

(iii)「教育の内的事項・外的事項」

次に，カリキュラム論争のなかで特にその編成権限をめぐって浮かび上ってくる教育言語をとりあげたい。「教育の内的事項」および「教育の外的事項」がこれである。

この二つの語を区別してさまざまな教育問題，特に教育行政のあり方についての問題を論ずる際に論拠として援用されている宗像誠也――いわゆる宗像説――の説明を引こう。

教育行政に関して，外的事項 (externa) と内的事項 (interna) とを分つことは，一つの重要な意味をもつと私は考える。外的事項とは教育の外部的条件に関することをいう。財政を整え，建築し，教員を配置し，学校の開校日を定め，等々の用意によって，学校に学校としての形を与えるのは外的事項である。内的事項とは，教育そのものの内容や方法に関することをいう。簡単にいえばカリキュラムに関することがらが内的事項であるといってもいい。教科目や学習指導要領や教科書の内容を決定することはこれに密接に関連する。内的事項と外的事項との境界は必ずしも分明ではないが，しかしその極限における質の差ははっきりしている。[21]

教育行政による学校管理から，ある学校による学校経

営までを一応，内と外とに分けて説明しようというわけである。これは学校教育と教育行政との連関を分析的に明らかにし，これを理論的に説明する道具としては有効である。しかしこの語が実際に用いられているのは，そうした理論的な要請によるものではなく，この語を提起したとされるカンデル Kandel, I. L. 以来，教育行政に関する思想に密接に係わって使用されているのである。宗像説は，教育基本法第10条第2項の「教育行政は，この自覚のもとに，教育の目的を遂行するに必要な諸条件の整備確立を目標として行なわれなければならない」という文言を解釈するとき，「内的事項と外的事項を分つ思想」を利用する。

……教育行政は教育の条件整備をなすべきだ，という規定は，他面で，教育行政は他の何ものかをすべきではない，ということを含意しているのである。ではいったい何をすべきでないのか。端的にいって，教育行政は教育の内容の権力的統制をすべきでない，のである。(26)

こういってカンデル説を援用して教育行政は「諸条件の整備確立」のために「外的事項」にのみ係わるべきであって，「内的事項」に権力的統制をすべきではないと主張する。この主張はひとつの学説として日教組や民間の教育運動にかなりの影響力をもっていたが，一昨年の教科書訴訟に関する東京地裁のいわゆる杉本判決でも援用されている。いわく，

教育施設の設置管理等のいわゆる教育の「外的事項」については，原則として教育行政の本来の任務とすべきところであり，また，教育課程，教育方法等のいわゆる「内的事項」については，公教育制度の本質にかんがみ，不当な法的支配にわたらない大綱的基準立法あるいは指導助言行政の限度で行政権に権限を有し，義務を負うものと解するのが相当である。(26)

「内」と「外」とを分つ理論ではなく思想なのであるから，なかには，「内的事項と外的事項の区分は，今日みられる教育内容の国家統制を阻止する根拠を提供するところに，その意義がある」とする人もいるのである。(26)

しかし，この分け方には，というより分け方を利用する考え方には，二つの問題があるように思う。

第一に，「内的事項」と「外的事項」との区別は理論上，ないし，言語上では可能であるけれども，具体的な教育の活動に注目すればするほど，区別は困難になってくるということである。たとえば「外的事項」とされる学級定員数やこれに関連して複式学級として編成されるか単式学級として編成されるかは，教育の効果に大きな影響を与え，「教育の内的事項」と切り離すことはできない。教員の人事にしろ，学校建築にしろ，理科教育やへき地教育の振興にしろ，「外的事項」であっても，教育の現場では，教育内容の質を規定するはずである。この点はある程度，宗像説も承知しているようであるが，前記のように，「その極限における質の差ははっきりしている」というのは，観念的で言語主義的であるといわないわけにはいかない。

第二は，このあいまいな区別を教育行政のあり方を規定する根拠としている点である。仮に両者が理論的に区別できたとしても，どちらを教育行政が関与すべきでどちらを関与すべきでないかは，導出できないであろう。事実，宗像も引いているように，プロイセンの教育行政思想では，両者を区別しつつ，「内的事項」などが故に国家が司るべきであって，「外的事項」だけを地方に委ねるという方式があるわけである。また，伊藤和衛によれば，カンデルが主張しているのは，教育行政は「教育の内的事項」に「立入禁止」であるべきだということではなく，「内的事項」は地方教育行政機関が司り「外的事項」は中央教育行政機関が司るべきだという「仕事上の区別」である(26)。この意味で区別それ自体から教育行政のあり方を論ずるというのは必然性がない。むしろ，この点に関する限り，文部省側が反論しているように，教育基本法第10条は「教育目的を遂行するに必要な諸条件」とあってこの「教育目的」のなかにすでに教育の内容が含まれているのであるから，この諸条件には教育内容に関するものも含まれる，(29)という方が論理的である。

もともと，ある現象を二つや三つの言語で切り取ることには無理があるはずである。だから，テクニカルタームは，常に，タームとそれが指示している外延との相関関係によって，チェックし，その意義を外延に即して洗練して修正していくことが重要である。殊に教育学上のタームは，絶えず変化している人間的事象を切り取るわけであるから，この点は欠くべからざる作業のはずである。それゆえ，上の「内」と「外」とを分つ思想は，その実践的なストラテジーを重視するあまり，定義の洗練という作業を怠っているといわなければならない。

(iv) 「教育の本質」

「教える」をめぐって対立していた日常的な教育論争からはじめて，「カリキュラム」や「教育の内的事項・外的事項」の定義や用法をめぐる論争をみてきたので，最後に，こうした教育論争に決着をつけるべくもち出されることのある「教育の本質」を分析することにしよう。この「教育の本質」は教育哲学や教育行政学の教科書で

しばしばみられるが，最近では勤務評定反対運動（昭和33年）以来の教育裁判の論拠としても登場している。もともと裁判では現行法の法文や法解釈——法解釈学的であれ，法社会学的であれ——をめぐって争われるわけであるが，この裁判において法律とは直接関係のない「教育の本質」が援用されているのである。

A：福岡地裁昭和39年3月16日判決

（教育基本法第10条の）「不当な支配であるか否かは専ら教育の政治的中立性，即ち教育内容，教育方法または教育行政の中立性を害する危険があるか否かによって判断すべきであるから，主体が何であるか，ないしはその法律上の権限のいかんによって左右されるべきものではない……しからば教育行政の任務と限界はどこに求めるべきであろうか。それは右にみた教育の本質に鑑み，その自由，自主性を尊重し，教育の具体的活動内容に立ち入って監督命令することであってはならない。[30]（傍点は引用者による）

B：盛岡地裁昭和41年7月22日判決

教授の自由は，大学その他の高等の教育機関は格別として，下級の教育機関については，そこにおける教育の本質上，教材，教課内容，教授方法の画一化が要求されるため，高等学校，中学校，小学校の順に，下級の学校に及ぶに応じて，漸次，制約されるのである。[31]（傍点は引用者による）

昭和36年に実施された全国学力テストの，教育裁判の相対立した判例である。Aは学テが違法であることを，Bは適法であることを認めている。ところが，その判決の根拠のひとつとして，いずれも法文ではなく，「教育の本質」を援用しているのである。つまり，同じ「教育の本質」から，一方は教育行政の限界を定め「具体的活動内容に立ち入」るべきでないという指令を発し，他方は教育内容の画一化という国家的統制を下級の教育機関に限って許しているのである。これははなはだ奇妙な論理である。が，教育の世界では，しばしば教育問題が複雑で錯綜しているときには，この問題を一挙に解決すべく，「教育の本質」があたかも「機械仕掛の神」deus ex machina のように登場してくるのが通例である。

ところで，「教育の本質」とはそもそも何なのであろうか。どのように説かれれば確かに「教育の本質」が説かれたことになるのであろうか。

リンゴとは何か，という問に対しては，赤く丸いおいしそうなリンゴを指し示して答えるだけでも十分であろうし，経済とは何か，という問に対しては，経済のメカニズムを説明すればよいであろう。しかし，教育とは何か，という問に対しては，母親が自分の子どもをしかっていたり，教師が授業している状況を具体的に説明しても，十分に答えたとはいわれないであろう。ましてや企業内教育などを例として示したら，的はずれな答えだとされることさえあるであろう。そうではなく，「教育の本質」が答えられていなければならないのである。それは，どう教育すべきであるかという実践的課題について答えていることが要請されているのである。それは「人間とは何ぞや」という問に対して，山田や鈴木というヒトを指さして答えては，むしろ，的はずれになってしまうのに似ている。この問に対しては，この問を人生いかに生くべきかという倫理的問題として，ないし人間の本質を明らかにする問題として，把握し，規範的な記述で答えられなければならない。同じように，教育とは何かとは，「教育の本質」をこそ問うているのであるから，「教育とは……である」という説明では不十分であって，さらに「教育とは……すべきである」という実践的指令を含意して答えていなければおかしい，と思われているのである。education や erziehen は引き出すことを意味する，という文は，語源を説明しているだけではない。そうではなく，子どもの可能性を引き出すべきだという含みをもっているのである。

ところでなぜ，教育の世界では以上のような発想がみられ通用しているのであろうか。それはやはり，教育（実践）が基本的には，医学や工学と同じように，ひとつの実践的な技術であることに帰因している。だから，教育問題の解決は，終局的には，文章や発言のなかにはなく，具体的な教育活動に求められる。しかしながら，実践的解決に資するような議論を展開しようとしたら，換言すれば，発言や文章のなかで何とか処方箋をつくろうとしたら，どうしても教育実践の現実を記述することよりも，現実を越えたところに現実と全く異なるイメージを築きあげることによって，教育実践という活動に刺激を与えよう，という方略があるのである。このイメージが「教育の本質」として語られているのである。

だが，そもそも，一種のイデアの世界にも似た「教育の本質」が見い出されれば，教育問題が実践的に解決されるのであろうか。また，見い出されなければ，実践的処方箋が得られないのであろうか。この点についてわれわれは，すでに先の二つの判例によって，「教育の本質」が根拠とされたからといって，同一の実践的指令がそこから引き出されてはいないことをみた。二つの相異する結論と「教育の本質」という前提とが対応していたこと

をみた。したがって，この点について，われわれは肯首することはできないのである。このことを具体的に明らかにするべく，先の二つの教育裁判の判決をとりあげれば，われわれは，この二つの判決，さらには，教育裁判の存在そのもの，換言すれば教育問題を裁判によって解決しようとすること自体に，疑義をいだかないわけにはいかない。なぜなら，教育裁判が法律の次元を越えて，兼子仁のいう「教育に関する独特な条理すなわち『教育条理』」[32]によって争われることになると，「教育の本質」が裁判所によって決定されてしまうことになりかねないからである。「教育の本質」を論ずるのはよい。しかし，それが法解釈をも支える条理として援用されると，一面で教育が法律や政治に対してその自律性を主張することができるという反面，実践的原理としては含みの多い多義的な「教育の本質」が裁判所の判決によって決定され，教育思想や教育運動さらには教育実践を硬直化させる危険性をはらんでいるのである。

そこで，教育問題の実践的な解決を，あいまいな「教育の本質」に訴えないで，図るためには，たとえば，ムーア Moore, G. E. 以来のメタ倫理学の歩みを参考にすることができよう。

彼は『倫理学原理』を1903年に表わし「自然主義的誤謬」naturalistic fallacy を指摘し批判することによって，メタ倫理学的な立場をとった。その際，彼は倫理学の根本的問題は，「いかなる種類のものがそれ自体で存在すべきか」という内在的価値を明らかにすることであって，この倫理学的真理が明らかになれば，「いかなる種類の行為を行うべきか」ということも明らかになると考えた。そこで，この内在的価値を「善はいかに定義さるべきか」という形で問い，この問に対して「善は分析できない，定義できない」という結論を出したのである。ムーアのいう「定義」が奇妙なものであることは周知のとおりであるが，ともかく，彼は定義できない善は直覚すべきものという結論を導いたのであった。[33]

ところで，ムーアは「いかなる事物が善であるか」を問うているのではなく，「善とは何か」という善そのものの定義を問うていることを主張している。したがって，この問いは，「教育の本質」を問うているのと同じように，「善の本質」を問うていたということができるであろう。

しかしながら，これに対して，エイクン Aiken, H. D. は，ムーアのこの発想には，「善」good という記号にはそれに対応して，「善」の指示体 (referent) があるはずだ，という前提が隠されているという。そして，「善」という語がある文脈でどのように使用されているかが吟味されるまでは，その語が指示体を前提にしているかどうかはわからないはずだと，ムーアを批判している。[36] 確かに「リンゴ」という記号の指示体のように「善」の指示体は目に見え手に触れられるようには存在しないのであるから，直覚を云々するより，まずその語の用法を問うことが問題であろう。そして，事実，その後の歴史は，オックスフォード日常言語学派が生まれたように，倫理語の用法の分析に向けられていったのであった。

この流れのなかでシェフラーも前述のような，「教える」の分析をしているわけである。したがって，多義的な「教育の本質」を問うことより，もっと教育言語の用法や機能を問題にしながら，教育実践そのものの経験科学的研究を進めることが必要である。

む　す　び

以上，われわれは「教える」という日常的な教育言語が実践的性格をもっていること，そしてこのことはとりもなおさず，教育が「どう教えるか」という実践的課題として把握されることかな招来されること，このため教育理論の構築に利用さるべき「教育理論の言語」が「教育思想」の手段としてあいまいに用いられる定義の多義性とスローガン性を批判的に明らかにしてきた。

しかし，このことはただちに，教育言語のこのようなストラティージックな使用法をすべて否定しているわけではない。「序」で述べたように，今日のような状況では，未だ実現せざるがやがて実現さるべき教育実践を，言語のレベルでだけ指摘しておくことは必要なことであろう。この意味で「生涯教育」「開かれた大学」「創造性の教育」などの最近の言語は定義があいまいであるが，それなりの意義，つまり「教育思想の言語」としての意義を有している。また，ルソー以来の自然主義的教育思想が，たえず多義的であいまいな「自然」をその思想的，理論的基盤としたのは，それなりの歴史的意義がある。なぜなら，この語は，あいまいでありながらも，硬直した現実の教育実践を蘇生させるシンボルになりえたからである。したがって，ハーディ Hardie C. D. のように，「自然」という語を「教育思想の言語」として評価しないで，最新の科学理論をテコにして批判する[36]のは片手落ちといわなければならない。重要なことは，「教育思想の言語」のままに留まらないで，これを経験命題に翻訳する道をさがし，「教育理論の言語」としての市民権を獲得することである。そして，事実，「自然」というシンボルはルソー，ペスタロッチ，フレーベルとその内包

を豊かにしつつ，19世紀末から20世紀初頭にかけて，ホール Hall, G.S. の発達心理学，ゲゼル Gesell, A. の実証的研究，モイマン Meumann, E. の実験教育学などの理論として花開いていったのである。ゲゼルらの研究は自然主義的教育思想から影響されたといわれるが，今後さらに照明を与える必要がある。(87)

だが，このような教育思想上の問題は別に論ずるとして，小論では「教育理論の言語」の多義性やスローガン性を分析批判したわけである。

附　　記

本稿は，第14回教育哲学会（1971年10月10・11日京都大学で開催）において発表したものを加筆修正したものである。発表の前には，村井実教授や田中克佳助手はじめ大学院の村井ゼミの学兄諸氏に，適切な批判と生産的なアドバイスをいただいた。記して心から感謝するとともに，批判やアドバイスの未消化を反省し今後の研究課題としたい。

註

1) その内容は *Zeitschrift für Pädagogik* 7. Beihaft, 1968 に掲載されている。そのなかで W. Loch の Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache という論文からいくつかの示唆をうけた。

2) 小論を書くにあたって参考にした文献は次のとおりである。
   Archambault, R.D. (ed.): Philosophical Analysis and Education, London, 1965.
   Hirst, P.H. & R.S. Peters (eds.): The Logic of Education, London. 1970
   村井実ほか編著：教育学の理論（教育学全集第1巻），講談社，1967
   Peters, R.S. (ed.): The concept of Education. 1966
   Scheffler, I.: The Language of Education, Sringfield, 1960
   Smith, B.O. & R.H. Ennis (eds.): Language and Concepts in Education, Chicago, 1961
   宇佐見寛：思考・記号・意味——教育研究における「思考」，誠信書房，1969

3) 沢柳政太郎：実際的教育学 1909（明治図書・世界教育学選集第22巻）p. 34

4) 同，p. 36

5) 同，p. 37・なお，どう教育するかという実践的な関心より教育の事実への関心が強いのに，実際的教育学というのはいささか誤解を招く。この事について，沢柳は便宜的なものであって，理論的に対する実際的という意味でも，実際に応用される教育学という意味でもない，としている。

6) 岩波講座：教育科学第二巻，阿部重孝：教育研究法），p. 3

7) 宗像誠也：教育研究法，新評論社，1954（再版）p. 73

8) 教科研の戦前の歴史については，山田清人：教育科学運動史——1931年から1944年まで，国土社，1968 を参照。

9) 宗像，前掲書。p. 135

10) 同，序文「あらためて刊行するにあたって」p. 3（引用文は初版序文の再録）

11) 細谷俊夫・仲新編：教育学研究入門，東大出版，1968

12) 村井ほか，前掲書，p. 37

13) 同，pp. 25～33

14) 同，p. 202

15) 同，pp. 303～204

16) 同，（井上坦：教育の理論的研究）p. 239

17) フランキナ Frankena, W.K. は Ethics, Englewood Cliffs, 1963 で倫理学を，記述的倫理学，規範的倫理学，メタ倫理学に分類している。また教育（哲）学についても同じ趣旨の論文がある。(Toward a Philosophy of Education, Harvard Educational Review XXVI, (1956) pp. 94～98)
   私が教育理論とよぶのは，この記述的研究にあたり，教育思想とよぶのは，規範的研究にあたる。また，メタ倫理学にあたるものにして，メタ教育理論もありうるわけであるが，小論はメタ教育理論にあたろう。なお，三領域の区別の必要性については，拙稿：教育学における「自然主義的誤謬」（教育哲学研究，第20号）を参照。

18) Scheffler, op. cit., p. 42

19) 宮坂義彦は「質問」と「発問」を区別し，さらに「発問」のなかで，教師の予測をこえた反応をさつくり出すような「発問」を「否定発問」とよび「発問」の概念を分析している。この「否定発問」もしかし，「目標追求が中断するというリスク」を予想しつつ，結局はこれを手掛りとして教授目標を達成しようとするものであろう。斉藤喜博ほか編：教授学研究 1，国土社，1970 所載の宮坂論文：発問の概念と発問分析の概念，を参照。

20) Scheffler, loc. cit.

21) Scheffler, op. cit. pp. 44 ff.

22) The Oxford Dictionary of English Etymology, 1966, p. 237

23) たとえば，平凡社版：教育学事典（1954～56）の教育課程の項目を参照。

24) 宗像誠也：教育行政学序説（増補版），有斐閣，1969, pp. 4～5

25) 宗像誠也編：教育基本法，新評論社，1966, pp. 299～300

26) 法律時報（日本評論社）第42巻第11号，p. 132

27) 鈴木英一：教育行政の任務と限界，ジュリスト，No. 461, p. 121 もっとも鈴木は「内的事項と外的

事項に関する理論的明確化も必要」としている。

28) 伊藤和衛： 教育のインターナとエクスターナ（持田栄一ほか編： 現代教育経営の基本，明治図書，1968）p. 181

29) 諸沢正道（文部省審議官）・宮野礼一（文部省教科書検定課長）：判決理由における疑問点 ジュリスト，前掲書，p. 53

30) 兼子仁編：教育裁判判例集 東大出版，1969 p. 271

31) 判例時報（判例時報社） No. 462，p. 11

32) 兼子仁： 教育法学と教育裁判 勁草書房，1969，pp. 197～205

33) Moore, G. E.: Principia Ethica. Cambridge, 1903,

34) たとえば，同書の p. 5

35) Aiken, H. D.: Moral Philosophy and Education; in P. G. Smith (ed.): Theories of Value and Problems of Education, Urbana, 1970 p. 13

36) Hardie, C. D.: Truth and Fallacy in Educational Theory, New York. 1942, Chap. 1.

37) ホールやゲゼルへの，ルソーの影響については Bigge & Hunt: Psychological Foundations of Education, New York, 1962 の第2章，第7章が触れている。