

近代教育思想の成立を中核に据えた「教育原理」の 授業構成

—ルソーの教育思想への道筋を明らかにすることをねらいとして—

荒井 眞一* 青木 香保里

1. はじめに

本稿の目的は、教職課程における授業内容の在り方について古典的な文献記述の検討・考察をとおして理解を深め、それらの理解を実際の講義の有効な基礎とすることにある。

平成 30 年度から 31 年度にかけて、教職課程を設置するすべての大学に対して、この課程についての再課程認定が文部科学省によって行われた。この課程認定においては、かつての「教職に関する科目」に対してコアカリキュラムというものが文部科学省より示され¹⁾、その結果教職課程における最低基準ともいべき内容の順守が図られることとなった。すなわち、この実施により全国共通の教育内容が示されることとなったわけである。

文部科学省初等中等教育局教職員課作成による『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成 31 年度開設用）【再課程認定】』によれば、大学関係者に対しては、以下のような要望が示された²⁾。

教職課程の担当教員一人一人が担当科目のシラバスを作成する際や授業等を実施する際に、学生が当該事項に関するコアカリキュラムの「全体目標」「一般目標」「到達目標」の内容を習得できるよう授業を設計・実施し、大学として責任をもって単位認定を行うこと。

本稿においては、再課程認定前後で「教育の基礎的理解に関する科目」との枠組みに含まれている教職科目のうち、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を意識した検討・考察を行う。この科目は、多くの大学では「教育原理」「教育学概論」「教育原論」などの科目名で呼ばれる科目である。文部科学省によれば、この科目に関するコアカリキュラムでは、「全体目標」において以下のような記述がなされている³⁾。

教育の基本的概念は何か、また、教育の理念にはどのようなものがあり、教育の歴史や思想において、それらがどのように現れてきたかについて学ぶとともに、これまでの教育及び学校の営みがどのように捉えられ、変遷してきたのかを理解する。

上の記述に従うならば、「教育原理」などと呼ばれる「教育の基礎的理解に関する科目」（論文題目に合わせるため以下すべて「教育原理」との表記で統一する一筆者）において求

*甲子園大学

められる内容は、「教育の基本的概念」を踏まえた「教育の歴史や思想」の内容と、それら内容を基礎とした「教育及び学校の営み」の在り方に関する事柄であるといえるだろう。

「全体目標」に続く「一般目標」の「(1) 教育の基本的概念」では「教育の基本的概念を身に付けるとともに、教育を成り立たせる諸要因とそれら相互の関係を理解する」との記述がなされたのち、「到達目標」の1つめに「教育学の諸概念並びに教育の本質及び目標を理解している」との記述がなされている。さらに「一般目標」の「(3) 教育に関する思想」では「教育に関する様々な思想、それらと多様な教育の理念や実際の教育及び学校との関わりを理解している」との記述がなされたのち、「到達目標」として以下の3点が示されている⁴⁾。

- 1) 家庭や子供に関わる教育の思想を理解している。
- 2) 学校や学習に関わる教育の思想を理解している。
- 3) 代表的な教育家の思想を理解している。

本稿では、「一般目標」の「(1) 教育の基本的概念」「(3) 教育に関する思想」のうち、上に指摘した「到達目標」を満たしうる教育内容を提供する教育思想家としてルソー、およびその思想へ通ずる教育思想を取り上げて「教育原理」のコアカリキュラムを満たしうる教職課程における授業内容及び方法について考察したいと考えている。

ただし、筆者らはルソーらの研究を専攻するわけではなく、あくまでも教職課程の授業内容をより充実させるためにルソーらの著作を取り上げるということを強調しておきたい。それゆえ本稿の目指すところは、『エミール』およびそれに通ずる教育思想に関するエッセンス足り得る部分を抜き出すことと、そのエッセンスとなる部分を複数回にわたって行われる「教育原理」の授業全体の中に位置づけることである。

2. ルソーの教育思想を有効に述べるための「教育原理」の授業構成

本章においては、本稿の主題であるルソーおよびそこに通ずる教育思想の教職課程における授業化へ向けての下地となりうる内容について述べる。複数年にわたって授業を続けている「教育原理」では、ルソーの教育思想を取り上げるための前段として「学校教育・教育学の定義づけ」「近代市民社会の成立と教育の展開」の2点を主題として授業を行っている。「学校教育・教育学の定義づけ」に関する授業では、教員を目指す学生たちの職場となる学校という場も持つ基本的な意味について確認を行った後、学校教育をも含めた教育学の対象領域とその定義について述べている。「近代市民社会の成立と教育の展開」に関する授業では、近代市民社会の成立に伴う人間の解放から「子ども」という概念の発見を踏まえた教育理論の成立という点を明確に述べることで、後のルソーの教育論の成立する時代的背景を理解してもらうことを主題とした授業を行っている。

以下本章では、「学校教育・教育学の定義づけ」「近代市民社会の成立と教育の展開」の2

点をそれぞれ 1 つの節として分類し、それぞれの要点について述べる。

2.1. 教育と学校教育・教育学の定義づけ

授業全体の冒頭部に当たる第 1, 2 回授業では、短いオリエンテーションに続いて、本章冒頭で述べた「学校教育・教育学の定義づけ」についていくつかの資料を媒介としながら説明を行った。オリエンテーションにおいては、参加学生に対して、「教育や人間の発達を社会の発展との関連でとらえること」「社会における様々な事柄を常に自分自身とのかかわりで考えること」の 2 点を、授業に参加する際の留意点として指摘した。

オリエンテーションに続き、別紙資料として配布した『現代教育学事典』（労働旬報社 1988）pp. 181-5 における記述を踏まえて、「教育」という語に以下の 3 つの意味が含まれていることを確認した。

- 1) 学校教育を中心にした社会的な「制度」
- 2) 「教育の営み」「教育の過程」そのものを意味するもの
- 3) 人間形成における教育的影響の事実に着目した用い方

2) における「教育の営み」とは、人が他者に対し何かを伝えるために持ちうる知識を分かち伝える営みを示す。3) における「教育的影響の事実」とは、例えば厳しい環境に置かれた結果として人間的に成長したというような、無意識的な働きかけが人間形成的な意味を持つ場合が該当する。この分類をふまえて、授業では上記 1) における学校教育を中心に据えつつも、そこに至る過程において強調されるべき 2) における「教育の営み」「教育の過程」に関わる内容も取り上げることが学生に知らせた。詳細は次章において述べるが、実際のところ本稿が考察の対象とするルソーの教育思想は上記 2) に位置づけられる。

教育の定義に続き、授業においては「学校教育」と「教育学」の定義づけあるいは意味づけを試みた。オリヴィエ・ルブールによれば、学校教育は以下のように意味づけられるという⁵⁾。

学校教育とは、特定の制度の内部で展開する営みであって、能力をそなえた人間に委ねられる長期にわたる活動であり、しかもこの活動の明白な目的は、被教育者のうちに批判的精神を発達させつつ、技能および転移可能な組織化された知識の獲得を可能ならしめることである。

授業ではこの部分を取り上げた際に学生に必ず“この文章に対して疑問に感ずることはないか”と問うことにしている。こちらの意図した部分を汲んで解答してくれる学生もいればそうではない学生もいるが、こちらの意図した箇所は「批判的精神」という部分である。上の説明に対して、「技能および転移可能な組織化された知識の獲得を可能ならしめる」という文章の述語に当たる部分に対して疑問を挟む学生は皆無である。しかしながらこの「知識の獲得」はそれ自体が目的なのではなく、これをとおして人間としての自主や自立を

獲得することが真に求められることであり、学びを行う者は常に一無意味で一方的な批判ではなく一批判的な精神をもって知識の獲得に当たる必要がある。このことに対しては、過去の歴史的事実を取り上げながら解説を行っている。

授業では「学校教育」に続き「教育学」の定義づけあるいは意味づけを試みた。ルネ・ユベールによれば、「教育学」は以下のような複雑な構造をなしているという⁶⁾。

教育学は科学か？ それは芸か？ それは哲学、とくに実践哲学か？同時にこれらのすべてなのか？（中略）教育学の総体は、あるものは科学に近く、またあるものは実践道徳ないし哲学に近く、第3のは技術に近く、最後のは美的創造に近いもの、（中略）、といった何階建にもなっている構造物として理解されねばならない。つまり教育学は、科学でもあり、実践的、技術的反省でもあり、芸でもあるのだ。

上の記述に対しては、筆者自身の理解をもって説明を行った。「教育学」の「科学」としての構成要素は、例えば授業の進め方を客観化する試みを通じて確実に生徒の理解を図るための方法論の構築といったことが当てはまるように思われる。学生たちに対しては、教育実習前に行う指導案作成などによって授業の目標や信仰を客観化することがこれに当てはまるのだという説明を行った。「芸」とされる部分に関しては、例えば教師の個性といったことが当てはまるように思われる。大学生は小学校から高校までの教育を受けているものが多数を占めるので、彼らのこれまでの教員との遭遇の中で個性的な教員とはほぼすべての学生が出会っている。いろいろなタイプの名物教員と呼べるような人物が例えばドラマのような場面でも多く見受けられる。学生にはイメージが容易い例えのようである。「哲学」とされる部分は学生にはイメージが難しい部分ではあるが、これに対しては教育学の大学教育としての始まりに関する説明を行っている。例として筆者の母校である北海道大学教育学部の始まりを取り上げ、この学部は当初文学部の哲学科から始まったことを示した。元々哲学とは大まかに言えば“人間とは何か”について考察する学問であり、人間とは何かということを考えるに際しての1つの必須要素として“人間の成長”ということが避けられず、教員養成という現実的な要請とも相まって1つの学部として存立するようになったことを説明した。教育ということを哲学的な点から考察するという意識のなかった学生たちには真新しい事実の提供となったようである。

上記「教育学」の定義づけに続き、柴田義松『新・教育原理』の記述を引用し「学校教育の構造」について説明した。柴田によれば古代ギリシア・ローマ時代には「文法、修辞学、弁証法の3学と、算術、幾何、天文、音楽の4芸」といった「7自由科(liberal arts)」に見られるような「読み・書き・算を中心とする知識の教授や知能の発達(陶冶)」が主要な任務となっていたという。このような考えに対して「基礎的な生活訓練とか道徳的信念あるいは行動様式を形成する訓育の機能を重視するべきではないのか」という議論が表れたという⁷⁾。柴田によればこのような議論に対して1つの解答を示したものが、ペスタロッチ(1746-1827)やヘルバルト(1776-1841)が主張した「訓育的教授」という考えであったとい

う。彼らの主張するところを柴田の記述を借りて述べるならば以下のようなものになる⁸⁾。

学校における教育活動の主要な形態である教授(あるいは授業)は、陶冶を主たる任務とするが、それと同時に訓育的課題をも果たすべきであり、さらに教育活動の全体は、結局のところ、人格の形成という意味の訓育を目的として統一されるべきだというのが、彼らの主張であった。

柴田によれば「訓育的教授は、教授内容の選択においても、教授方法をとおしても実現される」という。「訓育は教科外活動としての生活指導のなかでのみ実現されるのではない」という一方で「陶冶もまた、教科指導としての授業の中でのみ実現されるのではない」のである。すなわち「訓育と陶冶という 2 つの機能は、すべての教育活動に 2 つの側面として備わっている」ということになる⁹⁾。柴田による上の記述を踏まえて、授業では、訓育的な内容を含む教科教育の例を具体的に上げることが課題として提示した。筆者の考えでは、歴史の授業を通して戦争をすることの悲惨さや平和や人権を守ることの重要性について理解を深めるといった内容がこの「訓育的教授」に該当する。次回授業の冒頭で答え合わせをしながら、学生たちが「訓育的教授」に対する理解を深められるようにとの考えからのことである。

2.2. 近代市民社会の成立と教育思想の展開

第 3, 4 回授業では、「社会の発展と教育の歴史」との題名の下で、「近代」における市民社会の成立に伴って多くの教育思想が開花したことを、具体例を取り上げて説明した。ただしこの説明に先立つ下地の説明として「近代」という語が意味するところを、社会のあり様の変化という点から述べることにした¹⁰⁾。

「近代」と呼ばれる時代を象徴する語に「啓蒙思想」がある。これは“新たな価値に気づかせる”という意味合いを持つ語であるが、この時代にあつては自明とされていた国王と市民との間の関係が「契約」の基づくものであり(「社会契約説」)、社会集団に秩序をもたらせるために必須な存在である代表者を国王が市民との「契約」に基づいて務めているにすぎないというものである。それゆえに、この「契約」が履行されない場合には市民は国王たる人物を罷免することができるというものである。この罷免を強制的に行うことが「市民革命」と呼ばれるものであり、この結果として成立する政治体制が「民主主義政治」である。

国王からの抑圧から解放された市民の経済活動は「自由経済」という形態をとるようになるが、富の集積に伴ってこれらはやがて「資本主義経済」という形態へと移行する。この形態にあつては、社会的な身分とは異なる「資本家」と「労働者」という 2 つの「階級」へと二極化することとなる。この完成をもって「近代」は完成することとなるのだが、上記 2 つの「階級」は現代においても存在するものであり、学生諸君が勉強し能力を身につけるといふ行為は幾重にも重なった「労働者」の「階層」の中で少しでも上位に自身を

位置づけることが大きな目的になるということを伝えた。このことを1枚のスライドとしてまとめたものが以下の図1である。

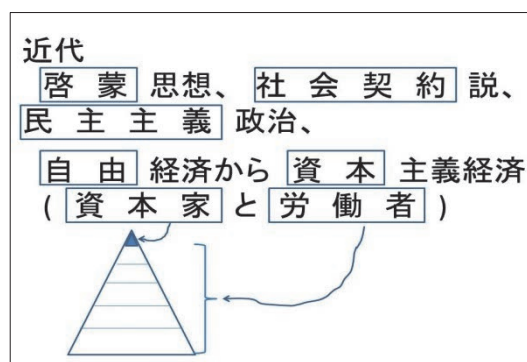


図1:「教育原理」第3回授業における「近代」についてのまとめ (□部分は隠しながら説明)

続いて上記「近代」に関わる説明を一步深める形で教育思想の発展に関する説明を行った。「社会契約説」を中核とする「啓蒙思想」は、中世に形づくられた封建的な価値観に基づいた上下関係に対して疑問を呈するものとなった。学生に身近な例を挙げるならば、教員と生徒の関係などがあげられる。昨今ハラスメントなどという言葉でまとめられることが多いが、現代では生徒らに対して抑圧的な態度や罰則を科すことは戒められるということが自明とされている。対して筆者らの少年期には現代とは若干様相が異なっていた。昭和の有名な学園ドラマにおいて教師が生徒を“愛情”と称して殴るというような場面は多々見かけられたが、現代ではありえないことであろう。

授業ではエラスムスによる教育思想を取り上げ同様な説明を行った。その際に引用したのが梅根悟『世界教育史』における以下のエラスムスの言葉である¹¹⁾。

今日の学校は学校というより拷問所といったほうがぴったりする。そこには鞭や棒でなぐる音がひびきわたり、そこから聞こえる人声は悲鳴とすすり泣き、そしておそろしい、どなり声ばかりだ。こんなところでは子どもたちは学問を愛するどころかそれを憎むこと以外の何物も学びはしない。

エラスムスによれば「恐怖によって悪をさけようというのは奴隷的なやり方」であり、「自然において本来自由な存在である子どもを教育によって奴隷化する」ことは「迷妄」に他ならないという¹²⁾。筆者の想像の域を出ない考えではあるが、学校が「拷問所」のごときものとして位置付けられたのは、もともとの始まりにおいて学問が宗教的な場で取り入れられ修行の一環として行われたことに起因しているように思われる。「学院」や「学園」といった表現にその名残が見られるのではないか。そこには少なくとも「自然において本来自由な存在である子ども」という基本的な思想は生じえることはなかったと思われる。すなわち、「近代」における教育思想発展の萌芽は、宗教的価値観からの教育の脱却とそれに伴う「子ども」という概念の誕生にあるように思われるのである。

授業においては、上記「子ども」という概念の誕生に「近代」における教育思想発展の萌芽が見られたことを 1 つのまとめとした。この考えに対する学生の考察を導くために、授業の最後の課題では以下の一節を引用した¹³⁾。

教材の選択にあたっては子どもにもっとも好まれるもの、子どもの共感をさそうもの、(中略)、要するに「花に満てるもの」を選んであたえるがいい。

上記一節をふまえて、学生には『花に満てるもの』とはどのようなものか? という課題を提示した。“子どもの認識形成過程に即したもので認識欲求を満たしうるもの”といったところが正解となるが、これに近い解答を提示する学生は少数ながら必ず存在する。授業ではこれに対する具体的な解答例としてコメニウスによる『大教授学』を紹介して簡単な解説を行った¹⁴⁾。ここではコメニウスの教育思想の中で、次回授業で中核に据えるルソーの教育思想に通ずる内容と思われる以下の一節について補足解説を行い、次回授業へ向けての予備説明とした¹⁵⁾。

存在するものは皆 になにかのために存在するのですし、その目的を完全にはたすことができるように 必要な器官と道具を、いやむしろ それへの・いわば衝動を与えられているのです。(中略)、人間には、事物を認識する目的、徳行の調和をえる目的 になにもまして神を愛する目的を成就する力が生まれつき与えられていることは、確かであります。

キリスト教的な表現ではあるが、「神を愛する目的を成就する力」として人間には、「事物を認識する目的」を果たすための「必要な器官と道具」あるいは「それへの・いわば衝動」が与えられていることになる。ルソーの教育思想に関わる授業では、これら「必要な器官」や「衝動」がどのようなものとして備えられているのかという点についてともに考えようという投げかけを行って授業の末とした。

3. 「教育原理」の授業におけるルソーの教育思想

本章では、前章末で簡単に触れたルソーの教育思想に込められた「必要な器官」や「衝動」といった内容がどのように述べられているのかについて、授業の簡単な概略とともに明らかにする。

第 5, 6, 7 回授業では、上に示した内容がどのように表現されているかについて、『エミール』の記述を学生とともに購読し理解を深め合う授業形態を採用した。この採用に際しては、量的な制約を可能な限り回避するため、適切な内容を含むと思われる場所を限定したうえでそれらを資料化し、その場所ごとの要点となる部分を問うという形で授業を進めた。以下本章では、それらの問いのうち中核をなす内容とそれに対する解答を示し、ルソーの教育思想の中核となる部分をどのように授業化したかについて述べるつもりである。

(問 1) ルソーの考える教育とは？ (pp. 24-7)

ルソーによれば「弱い者」として「なにももたず」にかつ「分別をもたず」に生まれるゆえに、「力」や「助け」や「判断力」が必要であり、これらの者はすべて「教育」によって与えられるという¹⁶⁾。ルソーの述べる「教育」は本稿冒頭に示した定義とは若干異なり、以下の3つとして述べられる¹⁷⁾。

自然の教育：わたしたちの能力と器官の内部的発展

人間の教育：能力と器官の内部的発展をいかに利用すべきかを教えること

事物の教育：わたしたちを刺激する事物についてわたしたち自身の経験が獲得する事柄

筆者の理解では、「自然の教育」は人それぞれが持っている素質のようなものと理解される。例えば、男女の体格は子どものころには差はないが成人になった際には多くの場合男性の方が勝ったものとなる。このことに異議を唱える者は皆無であろうが、これはそのような仕組みが体内に早くから備えられているが故のことであろう。他には美術の才能などは遺伝的な要因に強く左右されるように思われる。「人間の教育」は、このような遺伝的な要因を知悉したうえでそれら素養をどのように成長させていくかということだろう。「事物の教育」の例を挙げるならば、例えばピアノやスキーといったことがあげられるだろう。これらが上手になるには繰り返しこれを使用することが必要と思われるからである。

授業では、上記3つの「教育」を本文より抜き出してもらった後、3つのうちいずれが重要視されているかについてともに検討した。ルソーによれば「三とおりの教育のなかで、自然の教育はわたしたちの力ではどうすることもできない」という。それゆえ、「。完全な教育には三つの教育の一致が必要なことから、わたしたちの力でどうすることもできないものにほかの二つを一致させなければならない」ということになる¹⁸⁾。ルソーによれば、これら3つが一致しない場合には以下のような状態に陥ってしまうことになるという¹⁹⁾。

それらの教育が対立しているばあいには、人間はその人のために育てないで、ほかの人間のために育てようとするばあいには、どうなるか。そのばあいには一致は不可能になる。自然か社会制度と戦わなければならなくなり、人間をつくるか、市民をつくるか、どちらかにきめなければならない。

上の記述からルソーの述べる「自然」ということの意味が察せられるのではないかと同時に、ルソーの教育論たる『エミール』の記述にも啓蒙思想が内在していることも察せられる。学生に対しては、この部分での締めとして“本来あるべき姿”という言葉を用いた。

(問 3) ルソーの考える教育において必要な事柄とその理由 (pp. 71-3)

ルソーによれば「人間の学問」は「一方はあらゆる人間に共通のもの、他方は学者に特

有のもの」という 2 つに分けられるという²⁰⁾。授業ではここで例を挙げて指名した学生に質問した。

学生への質問に際しては、以下の図 2 を板書として作成した。

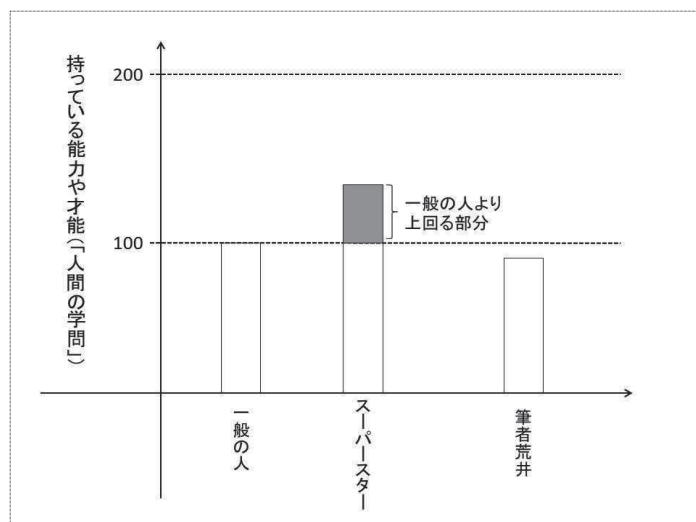


図 2: ルソーの述べる「人間の学問」について考えるためのグラフ (『エミール』 p. 71 より筆者が作成)

質問の内容は“皆さんのような一般的な若者の持っているすべての能力を仮に 100 とした場合、だれでも知っているような成功者やスーパースターといった人たちの持つすべての能力はどれくらいの数値としてあらわすことができるでしょうか?” というものである。多くの学生は 200 や 500 や 2000 といった一般人の数倍以上の値を口にする。収入や名声といった部分であればその数値は当てはまるのかもしれないが、ルソーの記述に従うならばせいぜい 2 から 3% といったところになる (それでも多いくらいと思われる)。なぜなら、ルソーは上の記述に引き続き「後者 (学者に特有のもの≡特殊性のある能力—筆者) は前者 (あらゆる人間に共通のもの≡一般的な能力—筆者) にくらべてほとんど言うにたりないものになるにちがいない」と述べているからである。具体例を挙げるならば、野球などのスーパースターが良い立場にいられるのは世の中に野球というものが普及しているからにすぎないのであり、500 年前ならばスターになどなれはしないだろう。また、素晴らしい運動能力を持つものであっても体のどこかが不調になれば持っている能力を発揮することなど決してできはしないだろう。

一方で、ほぼすべての学生が簡単に行うであろう食事の動作について考えたとき、人間の行う脳や筋肉や感覚器官の働きは極めて精密なものではないだろうか。食事の人数や食事相手によって我々は細かい判断を巡らせてその場に対応した動きをするはずである。また、複数の料理が並んでいる食卓でどのような食べ方をするか、箸のつまみ方の強弱や、口に入れたものが外に見えないように絶妙のタイミングで口を閉じたりといったコントロールをほぼすべての若者は簡単に行っているはずである。このような事実に対してルソーは以下のような説明を行っている²¹⁾。

わたしたちは一般的な知識はほとんど計算にいれない。それは知らないうちに、理性の時期よりもまえに獲得されるからだ。それに、学識というものはその差によってみとめられるだけで、代数の方程式におけるように、共通の量は消えてしまうからだ。

上の説明の“ダメ押し”として、上の図 2 を再度用いた。横軸右端に「筆者荒井」という項が存在しているが、これは筆者自身をこのグラフの中で数値化した場合どうなるかというものである。世間的には大学の教員でそれなりの立場にいる筆者ではあるが、もし仮に数値化するならばせいぜい 90 といったところと思われる。なぜならすでに 50 代後半を過ぎ、体や脳の機能に衰えが実感されるからである。先ほど述べた食事はまだ大丈夫ではあるが、歩行といったところは明らかに衰えており、一般的な能力は明らかに低下している。この説明の後に筆者が必ず言うセリフは「もし皆さんの誰かと人生を入れ替えられるなら、誰でも家とか車とかを付けて喜んで入れ替えてもらいたい」というものである。

筆者の浅い理解では、この問いで述べた内容を理解することでルソーの教育思想の前提となる部分を学生が自分のものとしてできると考える。『エミール』のその後の記述では、以下のような記述がみられるが、“すべての人間が有する共通の能力を確実に伸ばすこと”の重要性を理解するならば、当然の帰着となるように感じられる²²⁾。

子どもにつけさせてもいいただ一つの習慣は、どんな習慣にもなじまないということだ。一方の腕でばかり抱いてやってはいけない。一方の手ばかり出させるようにしてはいけない。一方の手ばかりつかわせてはいけない。同じ時刻に食べたり、眠ったり、行動したりしたくなるようにしてはならない。昼も夜もひとりであられないようにしてはならない。体に自然の習性をたもたせることによって、いつでも自分で自分を支配するように、ひとたび意志をもつにいたったなら、なにごととも自分の意志でするようにしてやることによって、はやくから自由の時代と力の使用を準備させることだ。

人間の健やかな成長には、いずれにも偏らない自由さが求められ。自身が「自然の教育」に示された方向に「自分の意志」のもとに導くことができるようになるための確実な準備を行うことが必須のことといえるのだろう。

4. おわりに

前章末で示した「(問 3) ルソーの考える教育において必要な事柄とその理由」に続き、授業では『エミール』の記述を踏まえて問 5 まで提示した。これら一連の問いのまとめの問いとして、2 つの問いを提示した。本章においてはこれらの説明を基礎としつつ本稿のまとめを行う。

(問 6) ルソーの教育思想の特徴は？

上記問いの解答を専門的な見地から導こうとするならば、とても 5 ページや 10 ページ程度で収まるものではないだろう。本稿の対象とした授業では、5 つの問いの範囲内から導

かれる事柄という限定の下で学生に考察を求めた。そうはいつでも学生からこのような種類の大きな問いに対する解答は出てくるものではない。ほとんどすべての授業で授業者たる筆者自身が以下図 3 のような解答を提示している。

(問)ルソーの教育思想の特徴は？

すべての人間に共通の能力は、自然の力によって与えられたとてもすばらしいものである。教育においては、これら自然によって与えられた能力が何の障害も受けずに発揮されるような力添えが不可欠である。

図 3: 「教育原理」授業で示したルソーの教育思想の特徴

上記解答がなかなか学生から出てこないという点には、授業方法改善の余地があると思われる。細かな問いを出すことや、例えば穴埋めの形式といったような工夫があっても良かったかもしれない。

(問 7) ルソーの教育思想に欠けている内容とは？

上記というはルソーの後に取り上げるアダム・スミスの思想に話をつなげていくためには重要な質問である。この問いもまた問 6 と同様かそれ以上に解答しづらいものであろう。しかしこの問いに対する解答を学生から引き出すための工夫として、ルソーの講読に順番に関わった学生たちにすべてに対して“これまでの学生生活で楽しかったことを教えてください”という質問をしていた。プライバシーといった事柄には当然細心の注意を払ってはいたが、1 年生前期の授業ということもあって多くの学生は自己紹介のような感覚で忌憚のない意見を提示してくれた。これら意見提示のおかげで、授業は盛り上がりを見せ、結果ほぼすべての授業でとても良い雰囲気になった。

学生によって示された“学生生活で楽しかったこと”の多くは学校祭や部活動、昼休みの語りといったようなことで、それらのほぼすべてが他者とのかかわりによって得られた楽しさといった事柄であった。授業ではこれらの意見を黒板の隅に短くまとめそれらを残しながら授業を進めていった。この結果、ほぼすべての授業でルソーの教育思想にかけている事柄は“他者との関わり合いの中で育てられる人間の共同体性”といった内容であることが学生たちから導かれた。授業では、「欠けている」という表現は若干違って、あえて課題としていなかったとすべきであるということを書いてルソーに関わる内容の未とした。

以上本稿では、ルソーへとつながる近代の教育思想について、「教育原理」の授業で取り

上げた内容について概観した。本稿の末において感じることは、授業の進め方としては 1 つの形にはなっているようではあるが、近代の教育思想のうちどの人物を取り上げるかといった取り上げ方や、ルソーの教育思想の取り上げ方の深化といった部分に検討・考察の余地があるように感じられた。今後基礎的な文献検討や論文執筆といった活動を通して、「教育原理」の授業で取り上げるべき内容に関して自身の知見を高めるといった基礎的な作業が不可欠であるように感じられる。

- 1) 文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成 31 年度開設用）【再課程認定】』（2017）p. 122-153
- 2) 文部科学省初等中等教育局教職員課前掲書 1） p. 124
- 3) 文部科学省初等中等教育局教職員課前掲書 1） p. 127
- 4) 文部科学省初等中等教育局教職員課前掲書 1） p. 127
- 5) オリヴィエ・ルブール『学ぶとは何か：学校教育の哲学』（石堂常世訳 勁草書房 1984） p. 166
- 6) ルネ・ユベール『教育学概論』（所伸一訳 1946） pp. 7, 9
- 7) 柴田義松『新・教育原理』（有斐閣双書 2003） p. 7
- 8) 柴田前掲書 7） p. 8
- 9) 柴田前掲書 7） p. 9
- 10) 「近代」という語の意味するところを説明するに際し、授業においては近藤和彦編『過ぎ去ろうとしない近代』（山川出版社 1993） pp. 136-8 における記述を参考としつつ、そこに授業者としての筆者の見解を加えることとした。
- 11) 梅根悟『世界教育史』（新評論 1985） p. 171
- 12) 梅根前掲書 11） p. 171
- 13) 梅根前掲書 11） p. 172
- 14) コメニウスの教育思想に関しては、世界で初めての絵入り教科書である『世界図絵』の解説を他の教職科目（教育方法）で行うこととしていたので、当該講義では簡単な紹介にとどめた。
- 15) コメニウス『大教授学』（1638 鈴木秀勇訳 明治図書 1962） p. 67
- 16) ルソー『エミール(上)』（今野和男訳 岩波文庫 1962） p. 24
- 17) 引用部はルソー前掲書 16） p. 24 における記述を筆者が便宜上のまとめたものである。
- 18) ルソー前掲書 16） p. 25
- 19) ルソー前掲書 16） p. 26
- 20) ルソー前掲書 16） p. 71
- 21) ルソー前掲書 16） p. 71
- 22) ルソー前掲書 16） pp. 72-3