

教育方法学の学問的性格

中野和光

## 1 はじめに

わが国の教育方法学は、ドイツのヘルバルト学派のライン Wilhelm Rein の影響を受けたものである。一般的には、それは、カリキュラム、授業方法、生活指導の方法、学級経営の方法など、教育実践を包括的に対象としたものである。今日のドイツでも方法学という概念は用いられるが、それは、教授学に対する方法学として用いられ、教科教育の方法学をさして使われることが多い。米国では、教育方法学 (Educational Methodology) という概念が用いられることはまれである。米国においては、また、カリキュラムと授業方法とは一般的に別々に研究される。

教育実践を包括的に研究することを特色とするわが国の教育方法学は、今日では、細分化が進み、学会を見ても、カリキュラム、生活指導、教育メディア、等、教育方法学の対象領域に属することがらに關する個別学会が発足している。しかし、本稿で述べるように、教育方法学は元來統合的性格を持つており、それらを統合的に扱うことに意味がある。

教育学は、人が人を教育することに關する学問である。教育方法学は、教育学の中でもっとも固有で、その自律性と存在理由に關わる学問である。その意味で、教育方法学の学問的性格は、教育諸科学全体に大きな影響を与える。本稿は、わが国の教育方法学の学問的起源とその性格を検討し、今日の教育方法学の研究のための試論的論題を提案してみたい。

## 2 教育方法学の歴史

教育方法学の歴史については、既に、別稿において論述した<sup>(1)</sup>。ここでは、学問的性格に關連する部分を要約して年

代的に説明しておきたい。

一五五五年 ラムス Peter Ramus 『弁証法』。「方法」という概念を今日の教育方法という意味で用いている。

一六一三—一四年 ヘルヴィクスら、ラトケの教授学をさして、教授学という概念を用いる。

一六三二年ごろ コメニウス 『大教授学』

一六九〇年 フランケ学院のフランケ August Hermann Francke 「方法学教師団」(collegium methodologicum)

という手稿を書く。教育方法学という意味で始めて「方法学」という概念がもちいられた。

一七六五年 教育学 (Erziehungswissenschaft) という概念が初めて使われる。

一七七一年 教育学 (Pädagogik) という概念が始めて使われる。

一七九一年 オーストリアのフィールタラー Franz Michael Vielhaber 『方法学と教育学の初歩』出版。「方法学」

という概念を使った最初の著作。

一七九六年 ニーマイヤー August Hermann Niemeyer 『教育と教授の原理』

ニーマイヤーは、教育学と教授学と方法学の関係を次のようにとらえている。教育の本質、目的は徳育であり、教授は、この教育の目的に到達するための方法概念であった。教育学は目的の学—教育の学 (Erziehungswissenschaft) と方法の学 (Didaktik) からなっている。ニーマイヤーの場合、このような広義の方法学と並んで、狭義の方法学が存在する。教授の規則の総体あるいは理論は教授学であり、教授学に従う指導を教えることは、方法学 (Methodik oder Methodologie) である。それは、部分的には一般的であり、たとえば、歴史、言語のような個別的な学問との関係においては個別的である。

このように、ニーマイヤーにおいては、広義の方法学と、狭義の方法学が存在する。狭義の方法学には、一般的な方法学と個別的な方法学が構想されていたことがわかる。

一八〇六年 ヘルバルト Johann Friedrich Herbart 『一般教育学』

一八二二年 ワインコプフ Joseph Weinkopf 『教授学と方法学』

一八三三年 シュバイツァー M. Ernst Ludwig Schweitzer 『初等教師のための方法学もしくは国民学校の教科諸領域の手引き』

一八七四年 デイッテス Friedrich Dites 『歴史的基礎にもとづいた国民学校の方法学』

一八七五年 ライン Wilhelm Rein 『教育学研究』(編著)。ラインの教育方法学の構想が示されている。教育学は目的学と方法学から構成されるとして、広義の教育方法学の構想が示されている。方法学は、教授と訓練という下位領域を持つものとされ、方法学の下位概念に教授学をおいている。

一八九〇年 ライン 『教育学綱要』。教育学全体の構想は一八七六年のものとは変わっている。体系的教育学には実践的教育学と理論的教育学があり、理論的教育学は目的学と方法学から構成されるとしている。方法学が教授学と指導学の上位概念とされていることは変わっていない。

能勢栄によつて、『ライン氏教育学』として翻訳された。能勢栄の訳によれば、方法学の下位概念には、(一) 教授の理論と (二) 教導の理論、があるとされている。明治三十六年、佐々木吉三郎は『訓練法撮要』において、(一) 養育学、(二) 教授学、(三) 訓練学、からなる「教育方法学」の構想を提案している。

一九一一年 ライン 『体系的に表現された教育学』。教育学の全体的構想がまた、大きく変化し、方法学はここでは、教授学から離されて、心理学とされている。

### 3 教育方法学の学問的性格

#### (一) 「方法学」の意味

ポールのドイツ語辞典によれば、方法学 Methodik とは、語源は、ギリシヤ語の methodikos である。1. やり方 (Verfahrensweise)、2. 方法についての学問、と説明され、その例として、カントの Methodenlehre があげられている。<sup>(2)</sup> カントの「方法学」は、カントの『論理学』(一八〇〇年)に出でくる。カントの論理学上の方法学は、「認識の論理的完成」の手段として提案されている。すなわち、カントによれば「方法学は、われわれが認識の完成に到着するようにその性質を担うべきである。—今や、認識の本質的論理的完成は、学問の全体における明白性、根拠性、体系性の中にある。方法学はしたがって、主要には、それを通して、認識の完成が要求される手段であることが告白される。」<sup>(3)</sup>

カントは「すべての認識と一つの全体は、それ自身、ひとつの規則に合致していなければなりません。」<sup>(4)</sup>と述べている。そうすると、何を全体にとるかによつて、それぞれの方法学が存在することになる。学校全体を対象とすれば学校方法学、初等教育に限定すれば初等教育方法学、教科に限定すれば教科方法学と、というふうに広くも狭くも方法学の対象を設定できるのはこの故である。

#### (二) 教育目的の人文主義的起源

ヘルバルトにおいては、教育の目的は道徳的性格 (die Moralität) の形成のことであつた。

教育は道徳性の形成に向かつてなされなければならないことについては、カントは、『教育学講義』の中で、次のように述べている。

「人間はその傾向性を善に向かつて形成すべきである。人間は生まれながらにその傾向性の中に善が用意されている

わけではない。それは道徳性の区別のない単なる傾向性であるに過ぎない。」<sup>(5)</sup>

ヘルバルトが教育の目的をこのような道徳的性格の形成においたことは、同時代のカントのこの思想を踏襲したものである。<sup>(6)</sup>

道徳性の問題をより大きな視野で検討してみよう。

プロクター Robert E. Proctor によれば、人文学 (studia humanitatis) という概念は、キケロが用いている。人文学とは、キケロが青年期にアルキアスから学び、humanitas を獲得することを助けてくれた教科 (art) のすべてである。具体的には、詩、幾何学、音楽、弁証法、である。後では、幾何学、音楽、学問一般 (letters)、詩、と述べている。あらゆる liberal arts とりわけ、哲学、とも述べている。学問一般 (letters, litterae) は、自然の学問を含む。<sup>(7)</sup>

絶滅した studia humanitatis を復活させたのは、ペトラルカ Francesco Petrarca (1304-1374) である。克蘭ツ F. E. Cranz の説明によれば、起源一〇〇年ごろから、ヨーロッパの思想は、二つの両極に向かった。一つは、数学的機械的思考である。これは、ガリレオや複式簿記の方向に向かった。もう一つは、この数学的機械的思考は、直接性と究極性が欠けていると見る思考である。この直接性と究極性はペトラルカによれば、「心を持ってみる」ことによつて獲得される。人文学 (studia humanitatis) は、この思考の重要な部分を表現した。それは、自己への新しい経験のためのカリキュラムとして起こった。<sup>(8)</sup>

当初の人文学は、明確な内容を持っていた。ブルーニ Leonardo Bruni (1370-1444) は、人文学について、次のように述べている。

「あなたの学問を二重にしなさい。一つは文字の技能の学習です。もう一つは、人生と道徳的性格に關係する物事の知識です。これら二つは人文学と呼ばれます。なぜなら、それらは、人間存在を完成し、光を添えるからです。」<sup>(9)</sup>

ブルーニによれば、市民法の学習は、有用性において市場価値があるが、尊厳において、人文学が勝る。なぜなら、

それらはよき人間を作ることを目指すからである。<sup>10)</sup>

古代においては、人文学と科学の区分は存在しなかった。ルネッサンス期における人文学と科学の区分はこの古代的統一の崩壊から始まった。近代の人文学の目標は、もう一つ別の種類の統一である。それは新しい内向的自己の統一である。ブルーニは、幾何学と算術を軽視した。なぜなら、それらは個人がいかに生きるかについて何もいわないからである。ペトラルカはさらに明確に、自然世界の正確な知識はわれわれをより幸せにはしない、道徳的によりよくはしない、我々自身についての知識と人生の意味や目的について貢献しない、と述べている。<sup>11)</sup>

このように、ルネッサンス期の人文学は、その本質において、(古典語学習を通した)近代的自己(独自の自律的自己)のためのカリキュラムとして誕生した。<sup>12)</sup>

プロクターは触れていないのだが、イタリアの後期人文主義者ヴィーコ Giambattista Vico (1666-1744) について述べておきたい。

ヴィーコは、真理とは作られたものに他ならない、という立場から、「自然界を創ったものは神であるから、その学をもちうるのは、ひとり神であるが、これに対して、諸民族の世界即ち文明世界を造ったのは人間なのだから、この『学』を究めることができるのは人間なのである。」(『新しい学』)と述べている。<sup>13)</sup> ヴィーコにおいては、真なるものと作られたものとは互換性があるわけであるから、文明世界についての真理とそれを造ることは互換性があることになる。ペトラルカが強い近代的自我の形成に向かったとすると、ヴィーコは、文明世界を造ることに向かっている。

ヴィーコは人文主義教育の目的について、次のように述べている。

「正直で自由な性質を持つあなた方に、市民性の共通の善のために教育されることはどのような個人的利点があるかということをお願いしよう。あなた方の同輩の市民 (fellow citizen) の要求に自由に奉仕することの重要性を学ばべきです。」<sup>14)</sup>

「人間社会において、自由なものと言譽あるものという二つの言葉を区別するという最も危険なことをする人々に對して反對することにおいて私はソクラテスと同じ意見です。」「有用なものから分離されるかあるいは区別された名譽あるものはありえないということを確言したいと思います。」<sup>15)</sup>

このように、ヴィーコは、人文主義教育の目的を同輩の市民への奉仕においている。

古代ローマの *humanitas* が自由学芸 *liberal arts* をもっていることによつて特徴付けられるとすると、ルネッサンスの人文学は、よりよい人生を生きることに関心があることによつて特徴付けられる。ヴィーコにおいては、文明世界を作ること、同輩の市民に奉仕する生き方に関心が向かつている。

道徳性の形成が教育の目的であるとする考え方は、ペトラルカに始まって、イタリア人文主義の中に存在することが以上のことからわかる。キケロは、人文学の学習を通して *humanitas* を獲得したと述べた。ニーマイヤーにおいては、教授は道徳性の形成という教育の目的を達成する手段であつた。ニーマイヤーの広義の教育方法学とは、この教育的教授論を組織化、体系化することに他ならない。このことは、ドイツ教育学における「道徳性の形成」という教育目的は、人文主義の伝統の系譜を引いたものであることを示している。

### (3) 統合の学としての性格

教育方法学の学問的性格を考える上で、検討しておかなければならないのは、ヘルバルト教育学は、方法学といつてよいかという問題である。ヘルバルトはカントやニーマイヤーと同じように、教育の目的を道徳的性格の形成におき、それを単一的全体的な原理と考えて、その目的を達成するための学としてその教育学を構想している。その際、ヘルバルトは、教師の実践のための地図となることを意図している。ヘルバルトは、『一般教育学』は、教育者が自分のために必要としている学問 (*Wissenschaft*) であると述べている。<sup>16)</sup> この場合の学問とはいかなる性格のものであろうか。



ヘルバルト自身が学問とは何かと述べているのは次の文章である。

「学問の内容とは何か。原理からの結果、原則からの原理として、相互に引き出されることが可能な思考の全体をなす、命題の分類整理である。」<sup>17)</sup>「学問は、その基礎―哲学的思考―から、命題を導き出すことを要求する。」<sup>18)</sup>

ヘルバルト教育学の性格を理解するうえで、ひとつの大きな転機となったのは、ブラス Josef Leonard Blass の一九六八年の『ヘルバルトの思考形式あるいは一般教育学とトピック』という著作である。ブラスは、ヘルバルトの「総合の一般的性格は、組み合わせ的なものである」という記述を引用して、ヘルバルトの『一般教育学』が、論題の組み合わせからなることを明らかにしている。<sup>19)</sup>ブラスによれば、論題の組み合わせ法 (die kombinatorische Topik) は、ヘルバルトの偉大な発明である。それは、アリストテレス、キケロ、ヴィーコと続く、レトリックの伝統を継ぐものであるが、直接的には、ニーマイヤーの「基本原理」の克服として提案された、と述べている。<sup>20)</sup>ブラスのこの著作の意義は、岡本英明が述べているように、ヘルバルトの『一般教育学』は、アリストテレス以来の「トポス論」の系譜を引いていることを明らかにしたことである。<sup>21)</sup>

アリストテレスは、『ニコマコス倫理学』の中で、次のように述べている。

徳は、よき行為が選択にもとづくものであることを要求する。選択とは前もって思量したことがなくてはならない。

選択とは目的へのもろもろのてだてにかかわる。それは、われわれの自由と責任に属する事柄である。かくして、徳はわれわれの自由に属し、悪徳もわれわれの責任に属する。<sup>22)</sup> (以上、要約)

徳がこのようなものであるとすると、徳のある人生を生きようと思えば、思量が必要であることになる。思量にもとづいた選択による人生を生きる人は知慮ある人である。この知慮ある人について、アリストテレスは次のように述べている。

「知慮あるひと(フロニモス)の特徴と考えられているところは、『自分にとつてのいいことから・ためになること』がらに關して立派な仕方である(ブーレウエスタイ)しうる」ということにある。それも決して部分的な仕方であらな

たとえば、どのようなものが健康とか体力とかのためにいいかといったことについてはなく、およそ全般的な仕方、どのようなものが『よく生きる』（エウ・ゼーン）ということのためにいいか、についてなのである。<sup>(23)</sup>

したがって、知慮とは「人間にとつての諸般の善と悪に関しての、ことわりを備えて真を失わない実践可能な状態」であるが、この知慮（フロネーシス）は、アリストテレスによれば、学（エピステメ）ではない。学は、普遍的なるもの・必然的なるものを対象としこれについて行われる理解である。学の領域は論証的な性質のものである。知慮は「それ以外の仕方においてもありうるもの」についての思量にもとづくのに対し、「それ以外の仕方においてもありうるもの」については論証は存在し得ない。よって、知慮は学ではない。<sup>(24)</sup>

よく生きることに関わる知慮は学たりえないというアリストテレスのこの論考は、教育学が学問として確立されるに  
く理由の一面をよくついている。教育方法は、どのようなやり方で教育したらよいかについて思量する。それは、  
選択の問題、構成の問題、計画の問題である。

それでは、知慮、あるいは熟慮は、学たりえないというアリストテレスの見解はどのように考えたらよいのだろうか。

ヴィーコは、『学問の方法』において、学問をクリティカから始めることを批判している。クリティカとは、真理  
について述べる弁論の技法で、あらゆる真らしいものを虚偽と同様に知性から追放しようとする。ヴィーコによれば、  
まず、真らしいもの、蓋然的なものから生まれる共通感覚（常識）が形成されるべきである。そのような共通感覚は  
論点のあらゆるトポス（在り処）を知った、言葉豊かに述べる弁論の技法である、トピカから生まれる。論点の発見  
が真理性に先立つべきである。<sup>(25)</sup>

ヴィーコのこの議論を当てはめると、道徳的性格をいかに形成すべきか、というのは、論点の発見である。ヘルバ  
ルトの『一般教育学』において、思想圏の陶冶、多面的興味、教授の形式的段階、といった論題は、この論点から導  
き出されている。

道徳的性格の形成はどのように行われるべきか、という論点を考えることは、知慮（フロネーシス）に属する。この意味で、知慮がヘルバルトのいう学問（Wissenschaft）を導いている。ニーマイヤーの広義の教育方法学は教育という目的を達成するための手段の学、方法の学として構想されたが、方法の学を導いているのは、「善に至るための（手段の発見にかかわる能力）」であるところの知慮（フロネーシス）であった。<sup>26)</sup>

中村雄二郎によれば、トピカとは、一口でいうと、個別的な問題やテーマについての具体的な考察法Ⅱ議論法のことである。それが、なぜ、トピカ（場所論、トポスの学）と呼ばれるかというと、具体的考察法Ⅱ議論法においては、記憶（個人的および集団的な記憶）のうちに蓄積された多数の論点・論題が重要な働きをなし、それらの論点が蓄積されるためには、それぞれの特定の場所がなければならぬからである。そこから、それらの論点や論題もトピカと呼ばれるようになった。アリストテレスは、発見・配列・設問という段階を追ってトピカは実践されるとしたが、この3段階は古典レトリックは、発見・配列・措辞・記憶・陳述の五段階として完成した。キケロは、その『トピカ』において、「隠された場所がわかれば、隠されたものはたやすく見出される。それと同じように、十分な議論をしようとすれば、われわれはその問題についての論点の所在（トポス）を知らなければならぬ。」と述べている。キケロはさらに、議論法としてのトピカを、場所の記憶と結び付けて、記憶力を鍛えたいと思うものは、場所を選び、憶えたいと思うものをイメージ化して、それを選んだ場所に蓄えておく方がいい、と述べている。このようなやり方を原型とする（記憶術）は、レトリックの一部として、弁論家がメモノシで長い演説をするための術として次第に完成されて、ヨーロッパの知的伝統のうちに永く伝えられるようになった。<sup>27)</sup>

中村雄二郎は、このような記憶術を今日のハウ・ツウ的記憶術と同じように考えるべきではなく、科学的な知に對立して、匹敵するもう一つの知である（賢慮）（フロネーシス）と結びついていると考えるべきであると述べている。<sup>28)</sup>

ヘルバルトの一般教育学は、道徳的性格の形成を目的として、それを形成する道筋、方法を、子どもの管理、本来

の教育、興味の多面性、教授過程、道徳的性格、道徳性形成の過程、と順次、論じている。道徳的性格はどのように形成されるべきかという論点に導かれて、これらの論点をそれぞれの場所に配置し、論理的に整然とした形で書かれている。二〇世紀の後半においては、科学もレトリックの一分野と考えられるようになったが、ヘルバルトの一般教育学も、一つのレトリック的作品ではないだろうか。演説の場合、論点は人間の頭に記憶しておかなければならない。書物の場合、論点は、記述されて印刷物として紙面に「保存」されるという違いがあるだけで、レトリックであることに違いはない。科学の場合、実験や観察にもとづいた必然性によって裏付けられるのに対し、『一般教育学』の場合、賢慮（フロネーシス）に導かれているという違いがあるだけである。

中村雄二郎によれば、記憶術と結びついた古典レトリックの（トピカ）は、西欧世界において、ルネサンス以後には次第に知の前面から姿を消していく。歴史や伝統が重荷になり、共同体が崩壊していく趨勢のなかで、つまりはトポス（場所、記憶の集積）が否定され、喪失していくなかで、古典レトリック的な記憶術はデカルト的な（方法）に転化していく。デカルトは、（真の記憶術）として、論理の鎖を辿って物事をその原因へと還元していく（方法）、近代科学の機械論的思考と表裏をなすところの（方法）を探り当てたのである。<sup>28</sup>

デカルトの（方法）とは、次の四つの規則である。

「第一は、わたしが明証的に真であると認めるのでなければ、どんなことも真として受け入れないことだった。言い換えれば、注意ぶかく即断と偏見を避けること、そして疑いをさしはさむ余地のまったくないほど明晰かつ判明に精神に現れるもの以外は、何もわたしの判断のなかに含めないこと。

第二は、わたしが検討する難問の一つ一つを、できるだけ多くの、しかも問題をよりよく解くために必要なだけの小部分に分割すること。

第三は、わたしの思考を順序にしたがって導くこと。そこでは、もつとも単純でもつとも認識にまで昇つていき、自然のままでは互いに前後の順序がつかないもの間にさえも順序を想定して進むこと。

そして最後は、すべての場合に、完全な枚挙と全体にわたる見直しをして、なにも見落とさなかったと確信すること。<sup>30)</sup>

デカルトによれば、この四つの規則をつねに守りさえすれば、どんなに遠くはなれたものにも結局は到達できるし、どんなに隠れたものでも発見できる。デカルトは、どれからはじめるかについては、確実に明証的な論拠を見出しえたのは数学者だけであったことから、これらの数学者が検討したのと同じ問題から始めるべきであると考えた。<sup>31)</sup>

ここではつきりといえることは、教育の方法は、自然科学の隆盛に導く基礎となつたこのような方法では決して発見できないということである。教育の方法は、目の前の子どもを見、目の前の社会の状況を見て、熟慮によって、発見されるか、選択されるか、計画される。この問題に関わつて、中村雄二郎は、精神病理学者木村敏の〈私〉とは場所であるという考えを紹介している。<sup>32)</sup>

木村の原文は、次のとおりである。

『自分がある』ということとは、『この花がある』ということにおいて、はじめて成立していることなのであり、また逆に、『この花がある』ということとは、『自分がある』ということにおいて、はじめて言えることなのである。『自分がある』ということとは、『この花がある』ということとは、この『において』という場所を共有している。自分があるからこの花があるのでもなければ、この花があるから自分があるのでもない。自分があるということと、この花があるということとは、この『ある』ということにおいて単一の源泉的な場所に立つているのである。<sup>33)</sup>

デカルトの「方法」は、対象を主体から引きはなし、見られるものや知られるものはすべて物体化され、抽象化される一方、見るものや知るものは、そのように見られるものや知られるものを物体化し、支配せずにはおかない、冷やかなまなざしになつたのである。<sup>34)</sup>

これに対し、〈私〉は場所である、という場合の〈私〉とは、対象とのかかわりにおいて存在している。教師あるいは親は、子どもたちを教師あるいは親の目で見ている。それは決して冷やかなまなざしではない。〈私〉は一定の

場所において、身体をもつて、対象との関係のなかで存在する。「われ思う。ゆえにわれあり」における「われ」が、対象と無関係に存在することと対照的である。

ブラスは、ヘルバルトの教育学理論形成の主体は自律的個人としての人間であると述べている。<sup>35)</sup> 筆者は、より正確には、目の前の子どもや社会を前にして、その子どもや社会に対して、教育的責任を引き受けて、教育学の熟慮をする生身の人間であると考ええる。それは、時代的社会的「場所」にいる生身の人間である。これも、正確に言うと、現実の子どもや社会を目の前にして、それにかかわり、教育的責任を引き受けようとする人間が、その「場所」を確定するために「時代」を構成し、「社会」を構成する。

ブラスは、ヘルバルトの『一般教育学』は、教育者の実践のための地図となるように組み合わせ的トポスで構成されていることを明らかにしたが、トポスは、必ずしも、ヘルバルトがなしたように組み合わせ的である必要はないと筆者は考える。それは、中村雄二郎が言うように弁論のための論題を記憶するための場所である。弁論は説得的である必要があるが、論題をすべて網羅することが説得的であるための必要条件ではない。論題を組み合わせ的にすることの長所は、読み手を迷子にせず、論点の脱落を少なくすることがあげられるが、それでも、ヘルバルト自身が気がついているように、論点の脱落をなくすることはできない。<sup>36)</sup>

ヘルバルトは『教育学講義綱要』の中で、「学問としての教育学は、実践哲学と心理学に依存する。前者は教育の目的に、後者は、教育のやり方、手段、困難を示す」と述べている。<sup>37)</sup> この場合の心理学は思弁心理学のことで、思弁心理学は、形而上学に属する<sup>38)</sup>と考えるのとどちらも、哲学に属するといえなくはないのだが、筆者は、この論述は、教育方法学の統合的性格の一端を示していると考ええる。なぜなら、道徳性の形成を目指して、どのような教育方法が望ましいかを思量するためには、子どもの成長発達や教育の役割、機能に関わる諸学問の知見を必要とする。哲学的知見と実証科学の知見の統合、歴史的知見と比較的知見、それらを統合しながら、次の世代の教育の方法を思量する。統合には、もう一つ別の角度からの統合もある。思量された教育方法は理論的にその妥当性が検討されると同時に実

践において、その妥当性、実践可能性、実践上の問題点が検討されなければならない。このような実践における批判的検討をクリティカと考えると、教育方法学は、トピカとクリティカの両方が必要である。理論的検討と実践における検討の両方の統合を教育方法学は含む。

ブレインカ Wolfgang Brezinka は、『教育的知識の哲学』のなかで、教育科学、教育哲学、実践的教育学を区別し、教育科学と実践的教育学のようなタイプの違った学問を統一するのは、教育者(教育理論家)の人格(パーソナリティ)である、と述べている。<sup>(39)</sup>

デューイ John Dewey は、『教育科学の源泉』のなかで、「教育科学の源泉は、教育者の心、頭、手のなかに入ってくる確認された知識である」「教育の科学的内容は、教育者に、彼がなしていることをより明確により深く考察させる内容からなる」「より明確に、より深く考えることにつながらないものは教育の科学では決してない。それは単なる社会学的情報、心理学的情報にすぎない。」<sup>(40)</sup>と述べている。

教育実践は、科学的知識を必要とするが、それらは、教育者のなかで統合されて教育実践に意味のあるものになることをこれらの論述は示している。

このような意味において、教育方法学は、統合の学であり、統合するのは研究者自身である。その研究者は、既に述べたように、「われ思う。ゆえにわれあり」の「われ」ではなく、「私」は場所である、という場合の〈私〉である。研究者は、一定の社会的状況の中の子どもたちを見、その将来を考え、教育方法を構想し、選択し、計画する。研究者は、一定の時代、一定の社会に生きている。時間、空間の中の一定の場所の中に人間はいる。正確に言う、一定の場所において、人は、自分の場所を時間、空間の中に位置づける。その意味で、教育方法は、ある場所において構想され、選択され、計画されたものである。教育方法学は、時代の産物、社会の産物である。他の時代、他の社会がある時代、ある社会の教育方法を学びうるのは、人類が共通感覚を持っているからである。

それでは、ヘルバルトがその教育学を『一般教育学』と名づけたことをどのように考えたらよいであろうか。一般

allgemeine には、普遍的という意味もある。ヘルバルトが「一般」と言つたのは、男性の教育にあらざ、女性の教育にあらざ、農民教育にあらざ、皇太子の教育にあらざ、学校教育にあらざ、という意味である。<sup>41</sup>よく熟慮された教育方法は、他の時代、他の社会も学びうるが、それは、そのまま、通用するという意味ではない。その方法が、他の時代、他の社会において、用いられる場合には、教育学的熟慮によつて判断されなければならない。

教育方法はこのような意味で、ある時代、ある社会において、目の前の子どもたちと社会を見ながら、子どもたちと社会の将来に責任を持つて、教育学的熟慮（フロネーシス）にもとづいて、構想され、選択され、計画される。現実的な選択、計画は教育的タクトである。<sup>42</sup>

ニーマイヤーにおいて、教授は教育という目的を達成するための方法であつたように、ヘルバルト教育学は、教育の目的を達成するための方法を教師の道案内となるように明らかにすることを意図した点において方法学である。それは、実践のための学問である。実践のための学問であるという点において、それは、普遍的な法則の発見を見い出すことを目的とする経験科学ではない。では、かつてに、教育方法学を組み立てられるかというところではない。前の時代の経験とその反省にもとづいて、次の時代の教育方法学は組み立てられる。

ここで、次の問題が生じる。教育学的熟慮と教育的タクトを行うものは、教育方法学の研究者だけではないということである。親と教師も教育者の目で、子どもを見、熟慮し、教育の方法を考える。一般社会人も教育者の目で子どもを見、社会を見、熟慮し、子どもや社会の将来を考えて行動することがある。プラトンが『国家』や『法律』において、若者の教育について熟考し、提案しているように、アリストテレスが『政治学』において、教育の原理について考え、方針について提案しているように、教育学以外の学問も教育学的に熟慮し、教育的タクトを考える。

一方、一般社会人はいつも教育学的に熟慮しているわけではない。子どもは大人を見て育つ。しかし、すべての大人が教育者としての関心と教育者としての責任をもって生きていくわけではない。子どもは自分を見守ってくれ、意味のある経験を与えてくれ、会話をしてくれる大人を必要とする。しかし、すべての大人が、そのような役割を果す



わけではない。親は、子どもを養育し、教育する。教師は、教育者としての関心と責任を持って目の前の子どもたちを見守り、成長につながる経験を与え、会話をすることを職業としている。教育方法学の研究者は、現代の社会の中で子どもたちがおかれている状況を考えながら、教育の方法について考える。筆者は、教職の専門性を、目の前の子どもたち社会に対する教育的責任を引き受け、教育学熟慮と教育学的タクトに生きることに求めた。<sup>(4)</sup> 教育方法学は、この意味で、ヘルバルトが述べているように、教育者が自分自身のために必要とする学問である。

しかし、その一方で、子どもたちのかかわりのそれぞれの場所において、教育学的熟慮と教育的タクトはあるわけであるから、それぞれの場所において、教育方法は構築しうる。

行政の担当者は、自分の担当する行政において、子どもたちの教育に関わる決断をする。

都市計画の研究者は、子どもたちの教育を考えた都市計画を研究しうる。建築の設計者は、子どもたちの教育のことを考えた住居を設計しうる。地域社会の住民は、子どもたちの教育のことを考えた地域の行事、催し、集会、組織を計画しうる。

#### (4) 二〇世紀の教育方法学

米国のカリキュラム史家クリーバードは、二〇世紀の米国のカリキュラム領域を次の四つの利害集団の主導権争いであつたととらえている。

- (1) 人文主義
- (2) 発達主義
- (3) 社会効率主義
- (4) 社会改良主義

クリーバードによれば、二〇世紀のカリキュラム領域は、いかなる知識がもつとも価値があるか、学校の中心的機

能は何であるか、ということに関するこれらの四つの利害集団による解釈が提示され、論議される場となった。これらの四つの集団のどの集団も単独で絶対的な優越する位置に立つたことはなかった。米国のカリキュラムは、結局、これらの四つの集団のどれかの決定的な勝利ではなく、緩やかな、概ね明確には述べられていない、はつきりしない妥協の結果であつた。<sup>44)</sup>

あるとき、筆者は、クリーバードにデューイはこれらの四つの利害集団の中のどれに属すると考えたらよいのでしょうか、と質問した。クリーバードは、デューイは、これらの四つの集団のどれにも属さない、彼は、これらの四つの集団の上空を飛んでいる (hovering over) と答えられた。この場合、上空を飛ぶとはどういう意味であろうか。筆者は、上空を飛ぶとは、教育学的に熟慮することであると考えた。なぜなら、カリキュラムを構成するときに、私たちは、子どものおかれた状況、学問の状況、社会の状況をよく考えて構成しなければならない。これらの四つの利害集団は、それぞれの視点で、これらの状況を見ている。上空を飛ぶとは、これらの四つの集団の見解についてさらに熟考することであると考えたのである。

既に述べたように、米国では、教育方法学という概念には使われない。一九一八年に成立したと言われるカリキュラム研究領域は、具体的なカリキュラムの開発と実施を目的としている。その意味で、わが国の教育方法学の研究領域に属する。四つの利害集団は、カリキュラムの決定要因といわれる、学問、子ども、社会にそれぞれ関わる。学問、子ども、社会の保守、社会の改造、をどのように考えるかが二〇世紀のカリキュラムの論点 (トポス) であつたと考えれば、都市化工業化社会を迎えて、社会に民主主義を実現し、子どもたちをその社会の担い手として育てる方法をデューイはこれらの論点をもとに教育学的に熟慮したとはいえないだろうか。

ヘルバルトが、一九世紀初めの時代と社会の中で、『一般教育学』を構想したように、デューイが、二〇世紀の初めの都市化工業化社会を迎えて、その『民主主義と教育』を構想したように、二一世紀初めの時代と社会の中で、教育方法学の論点が構想されなければならないことを以上のことは教えているように思われる。

#### 4 知識経済時代のカリキュラムの状況

一九七一年のニクソン政権下における金ドル兌換停止をきっかけとして始まった経済のグローバル化は、今日世界を覆っている。経済のグローバル化は、資本の国境を越えた自由な移動を特徴とする。国境を越えた経済活動を支えたのは情報通信技術の発達であった。経済のグローバル化が情報通信技術の発達を必要とし、情報通信技術の発達が経済のグローバル化を進展させている。経済のグローバル化とともに、知識が資本の技術的構成要素の主要部分を形成するようになり、徐々にその経済は、知識経済と呼ばれるようになった。

学校のカリキュラムは、知識経済下、すべての生徒を対象として、カリキュラムの国家規準を定め、学力テストを行って、数学、理科、言語教科を中心として学力を向上させ、

コンピュータ能力を高め、職業資格を取らせて、知識社会における職務遂行能力を形成しようとしている。子どもたちは、このような学校カリキュラムの中で、経済活動に役に立つ知識や技能の成績を、よく生きるという教育は希薄なまま、競わされている。経済競争に準備し、経済競争に生きることが人生であると教えられているかのごとくである。

わが国の教育方法学は、ニーマイヤーの広義の教育方法学の構想の系譜を引いたものであった。ここでは、教育方法とは、よく生きるという徳育の目的を達成するための手段であった。それでは、知識経済下、子どもたちが良く生きるように教育する方法とはどのようなものであろうか。これは、以下の試論の中心をなすトポス(論点)である。このトポスに答えるために、次の、三つのトポス(論点)を設定してみたい。1. 経験の意図的構成としての教育方法、2. デイスコースの組織化としての教育方法、3. 共同体の計画としての教育方法、の三つである。その理由は、人間は、経験とデイスコースと人々とのかわりあいの中で成長するものであるからである。経験、デイスコース、共同体、ともに、学校、家族、地域社会のいずれにも関連する。これらの三つとも知識経済下において希薄であり、

希薄の原因は、家族、地域社会、学校のあり方に関連する。このことは、学校だけではなく、家族のあり方、地域社会計画、も視野に入れなければ、根本的な解決はありえないことを示している。これが、二一世紀初めの教育方法学の直面する課題である。

## 5 今日の方法学のためのトポス（論題）

### （一）経験の意図的構成としての教育方法

経験によって人は成長する。

意図的に経験させることによって、人間を成長させようとするれば、それは、教育方法となる。このような、意図的に経験させるという教育方法は、「可愛い子には旅をさせよ」という言葉に見られるように、昔からあった。今日、冒険教育、体験教育といわれるものも意図的に経験させる教育方法である。

「直観から概念へ」をうたったラトケ、コメニウス、実物教授を実践したベスタロッチも直接、事物に触れる経験の重要性を知っていた。

「なすことによる学習」を中心にした経験にもとづく教育を提案して、カリキュラムと教授法に大きな影響を与えたのは、デューイである。では、ヘルバルトは経験を重んじなかったかというところではない。

ヘルバルトによれば、教授は経験と交際の補充である。すなわち、人は経験によって認識に、交際によって同感に至るが、このような経験と同感によって、確実に陶冶されることはできない。心の奥深くまで、食い込んでくるのは、確かに教授である。哲学の講義が注意深い聴講者を容易に支配するように、である。<sup>15</sup>

鈴木晶子は、ヘルバルト陶冶論の基礎には、彼の経験の哲学があることを指摘して次のように述べている。

「経験を過ぎない認識は、ヘルバルトにおいては、理論上、存在しないことになる。認識するとは、認識主観がその経験を通して、対象について像を作り上げていく作業であるからである。いいかえれば、認識に至るまでのこの動的な過程に組み込まれないような経験は、人間にとって何の意味もなさないのである。」<sup>(46)</sup>

デューイもまた、地理と歴史の授業について、次のように述べている。

「地理と歴史は、直接的な個人的経験の意味の拡大をもたらし二つの偉大な学校資源である。」<sup>(47)</sup>

このように、ヘルバルトもデューイも経験の哲学をもとにその教育の理論を組み立てている。教授は、それまでの経験の補充であり、拡大であり、洗練である。その意味では、授業もまた経験学習である。ヘルバルトが哲学の講義の例をあげているように講義式の授業ですら、経験学習である。

整理してみると、第一に、意図されざる経験、偶然的経験、生活経験による成長がある。第二に、学校以外の場における、意図された経験による教育がある。第三に、学校の中の、授業も一つの経験学習である。第四に、学校の中の実習も経験学習と呼ばれる。第五に、教科外活動も成長を意図して構成された経験である。

これらの中で、知識経済下において、変化しているのは、家族の中の会話、子ども同士の会話、子どもと大人の会話の減少、子どもたち同士の遊びと労働経験の希薄化である。

授業における経験学習においても変化が生じている。体験、経験の重視は、ラトケやコメニウス以来の直観の原理、直観から概念へ、の系譜を引いている。これらは、言語主義からの脱却を意図するものであった。ところが、今日、いわば、言語主義の逆襲とも言うべき事態が生じている。この問題を次章において考察してみよう。

## (2) デイスコースの組織化としての教育方法

### 1 一般から個別へ、個別から一般へ

デイスコースとは、辞書の意味では、「談話」である。談話とは、「文よりも大きな言語単位で、あるまとまりをもつ

て展開した文の集合。話されたもの、書かれたものの両者を含む。テキスト。」である。これは、言語学用語としての意味である。通常は、談話とは、「話をする事、くつろいで会話すること」である。<sup>48)</sup>

教育方法をデイスコースの組織化として最初にとらえたのは、ラムスである。ラムスによれば、方法とは、論議の配列の方法をさす。この配列は、一般から個別に進むというやり方で、組織化されるべきである。聞き手が極端に強情な場合に、個別から一般へ進む「秘密」の方法を用いる。<sup>49)</sup>

ラトケ、コメニウスは、ラムスとは反対に、直観から概念へという教授原理を提案した。

実際には、ラムス自身が述べているように、一般から個別へという方向と個別から一般へという方向の両方がある。一般から個別へ、個別から一般へということと必ずしも同じではないが、アリストテレスは、教えるには、演繹と帰納の両方の方法があることを指摘している。<sup>50)</sup>

ラトケ、コメニウスの直観の原理以来、実物や絵、数表や恩物などの半具体物、デューイのなすことによる学習など、映画、テレビなどの視聴覚的経験といった、個別から一般へという方向性が教育方法の発展の原動力となってきた。ところが、子どもたちの経験も実は、根っここのところに言語があり、むしろ、言語がその経験の意味を大きく規定しているという考えが最近の研究に大きな影響を与えている。

## 2 経験とデイスコース

たとえば、フーゴは、ヴェラスケスのメニナスという絵は、スペインの宮廷の王女を描いているとも、王女を取り巻く侍女を描いているとも、後ろに立っているヴェラスケス自身と思われる画家を描いているとも、背景に描かれている国王夫妻を中心に描いているとも、絵を見ている人自体を描いているとも解釈されると述べている。このことは、一枚の絵ですら、実は、その意味を規定しているのは、視点とデイスコースであることを意味している。<sup>51)</sup>

TREEというつづりは、自然の中のある植物をさしていることを、ある文化に属している人は知っている。実物の

木をさして、これは、「RBEである」といったとすると、意味は、言葉の中にはない、事物の中にもない、意味は表現のシステムによって構成される。表現のシステムは規約 (code) によって構成される。規約は概念と記号の関係を固定する。<sup>(12)</sup>

かくて、実物の意味も言語によって規定される。

絵や実物に触れることが経験を活性化しないといっているのではない。活性化するかもしれないけれども、活性化した経験を支え、その意味を規定しているのは言語であり、ディスコースであるという認識がここにはある。

子どもたちの経験がこのように言語やディスコースに規定されるとすると、その対極にあつて、子どもたちの経験を補充し、拡大し、洗練するためのものと考えられる人類の経験はどのようにとらえられるのであろうか。

グッドムンドツティール Sigun Gudmundottir は、教育学的内容知識が、テキストの教育学的な解釈にもとづく物語りの性格を持つていることを指摘している。学問芸術という人類の経験もまた、教室の中で、言語によってとらえられる。<sup>(13)</sup>

### 3 言語論的転回

ローティ Richard Rorty によれば、言語論的転回と言う概念を最初に使ったのは、ベルグマン Gustav Bergmann (1964) である。<sup>(14)</sup> ベルグマンによれば、言語論的転回についての議論は次のように要約される。

「すべての言語哲学者は、適切な言語について語るることによって世界について語る。これが言語論的転回である。日常言語哲学者と理念的言語哲学者が同意する、方法に関する根本的戦略である。同じぐらい根本的なことは、この場合の言語とは何か、何がそれを適切なものにするかということについては同意していないということである。」<sup>(15)</sup>

教育方法上で起こっていることは、人間の成長発達、経験そのもの、経験の補充、拡大、洗練、としての授業に言語が深くかかわっていることの認識の増大である。

「われわれは、哲学する言語を用いるがゆえに哲学しうるのみである」というベルグマンの表現を用いれば、「われわれは、教育する言語を用いるがゆえに教育しうるのみである」。あるいは、「子どもたちは、成長のための言語を用いるがゆえに成長しうるのみである」。

子どもたちは、学校へ入学する前までに口頭言語を習得する。学校外の生活においても生活の言語を話し、生活上の概念を獲得する。問題は、学校へ来る前の、また、学校外の家庭や地域社会の機能が今日衰退し、会話の量が少ないことである。

デューイは、一九世紀末の都市化工業化社会に直面して、学校の中に、萌芽的社会—コミュニティを形成することによって、この問題に対応しようとした。今日は、モデルとすべき家庭と地域社会が衰退し始めている。

### (3) 共同体の計画としての教育方法

共同体の辞書における意味は、「血縁的・地縁的あるいは感情的なつながりを基盤とする人間の共同生活の様式。共同ゆえの相互扶助と相互規制がある。特定の目的を達成するために結成される組織と区別される。」(広辞苑)である。共同体と教育の関係のとらえかたには、さまざまなレベルがある。

一つのレベルは、アリストテレスの『政治学』に見られるとらえ方である。それによれば、共同体はいずれもある種の善きものを目ざしているが、それらの中で、至高で、残りのものを包括しているのは、国である。一つ以上の村から出来て完成した共同体が国である。国は善き生活のために存在する。全体としての国にとっては目的の一つであるからすべての国民の教育は一つで同じでなければならず、その教育に対する配慮も公けのもので、私のものであつてはならない。<sup>57)</sup>ローマのキケロもアリストテレスの思想を受け継いでいる。

大西英文によれば、キケロの思想の中心には、人間は *res publica* (共同体、国家) の一員—究極はコスモスというポリスの一員 *cosmopolites*—となるべく生まれたのであり、また、共同体の一員となって初めて人間は「文化的で



civilisで真に人間的な humanus 存在となるとする、言わば共同体至上主義価値観がある。<sup>(58)</sup>

もう一つのレベルは、利己心や不正に対する世間の目としての共同体である。私たちは、人なかで生きており、勝手なことは許されない、という場合の「人なか」に当たる。このような考えは、アダムスミスの『道徳感情論』に見られる。水田洋の説明によれば、この社会は分業と交換によって成り立つ。各個人はその中で対等である。世間といふ社会といつてもそれは自分と同じような人間の集まりに過ぎず、そのなかで、人間は行為者であったり、観察者になつたりして暮らしている。その意味で、人間は見知らぬ人々から見られている。各個人が自己中心的な考え方やそれにもとづく行動を、見知らぬ他人が同感してくれるところまで、自分でおさえることによつて、社会はなりたち、うごいていく。この社会から相手にされないことは、身の破滅を意味する。<sup>(59)</sup>

この場合の教育は、他人の同感を通じた自己規制の道徳心の教育となる。

もう一つのレベルは、村落共同体、部族共同体、家長制的共同体、封建共同体、農業共同体、といった、全社会がそれらの集合体であるところの局地的小宇宙としての共同体である。<sup>(60)</sup> このような共同体の場合、教育はこの共同体の中で営まれる。テンニースがこのような共同体(ゲマインシャフト)と近代社会(ゲゼルシャフト)とを、「意思の一致を基礎としているかぎり本質的に一体性にもとづき、慣習や宗教によつて完成され聖化される共同生活の秩序と、合成され一致した選択意思を基礎としているかぎり契約にもとづき、政治的立法によつて保証され、世論によつて観念的・意識的解明と正当性とを与えられる共同生活の秩序とは、相対立している」<sup>(61)</sup>として区別したことは良く知られている。テンニースは家族もゲマインシャフトの中に含めている。<sup>(62)</sup>

もう一つのレベルの共同体を上げてみよう。それは、意図された共同体である。一九世紀末に、デューイが、学校を萌芽的な社会としてコミュニティとして形成しようとしたことをはじめとして、新教育のなかでは、このような共同体を意図的に作ろうとする運動が起こつた。このような運動は、初等中等レベルの学校だけではなく、大学、そして、社会教育の分野でも起こつた。今日の「学習共同体」として、学校経営や学級経営をとらえる動きは、この系譜

に属する。

以上、振り返ってみると、共同体がすべて衰退したのではない。国家も、見知らぬ他人の集合体としての社会も厳然として存在する。また、人間を道徳的に正しい行動に向かわせるのは、あたたかいケアの心だけではなく、見知らぬ他人の冷静な目も必要であることを以上の考察は教えている。これも、「共同体」の教育的機能の一つであると考えることができる。衰退しているのは、家族も含めて、伝統的な共同体である。

グードヨンス Herbert Gudjons は、今日の子どもたちの生活世界の変化を次のように描いている。

大家族が近代的な小家族に席を譲ってきた。(家庭電気製品の発達とともに) 経験の機会が減ってきた。自動車の大衆的交通手段としての普及とともに、道路が、子どもたちにとって使用できない連絡路線になってしまった。住居が高層化されるほど、子どもはますます家の中で遊ぶようになった。子どもたちの空間体験は、「住居の島」から「幼稚園の島」へ、そして、「学校の島」へ、そして、「遊び仲間や親戚が住んでいる島」へ、そして、「買い物島」へという自動車によって橋渡しをされる小旅行となってしまう。子どもたちは、テレビやコンピュータなどの画像によって情報を得ることが支配的となった。こうした結果は、身体的な隣人関係をメディア化し、子どもたちの触れ合いの喪失、孤立化、孤独化を招いている。<sup>(8)</sup>

現実的体験が失われ、身体を持った人間との触れ合いと会話が少なくなっている姿を見事に描いている。

孤立化、孤独化しているのは子どもたちだけではない。プットナム Robert D. Putnam は、アメリカのコミュニティが、この数十年の間に衰退していることを、膨大な資料を用いて描いている。地域社会への関与、市民としての公共生活への関与、等が減少している理由について、共稼ぎによる時間とお金の圧力、郊外からの通勤の増大、電氣的娯楽が余暇の時間を私的なものにしていくこと、地域にかかわらうとしない世代への世代交代、をあげている。教育については、家族、学校、仲間集団、地域社会の相互作用が子どもたちの行動と発達に大きな影響を与えることを認め、これらの社会資本を充実させることを求めている。そして、都市化工業化社会に直面した進歩主義時代の人々にならつ

て、この状況を嘆くのではなく、職場を家族や地域社会に親和的なものに変えること、電氣的娯楽を地域社会への関与を増す方向に変えること、等を通して、祖父母の時代のコミュニティの活発さを復活させることを提言している。<sup>64</sup>

ヴイーコは、文明世界を作ったのは人間であると述べている。子どもたちの「島から島へ」の生活、住宅の高層化、コミュニティの衰退、それらは、人間が作ったものである。必然的にそうなったのではない。それは、「それ以外の仕方においてもありうるもの」である。それを变えるのも人間である。教育方法学は、「それ以外の仕方においてもありうるもの」についての、構成、選択、計画についての学問である。それは、フロネーシス―教育学的熟慮と教育的タクトによつて導かれる。グードヨンスがその『行為する授業』は、子どもたちの生活世界のこのような状況に対する遅ればせの回答である<sup>65</sup>と述べたように、今日の教育方法学は、このような状況に直面して、よりよい社会をつくり、人々がよりよい人生を生きることとを導くものでなければならない。

学校の教育方法が変わつても、道路を巡る状況、職場の状況、住宅の状況、電氣的娯楽の状況、が変わらなければ、学校へ入学する前と学校外における子どもたちの生活世界は変わらない。子どもが大人になるには大人が必要である。子どもは大人を見て育つ。この意味で、すべての大人は実は子どもにも責任がある。大人が子どもたちに責任を引き受けようと思えば、それぞれの「場所」において、教育学的熟慮と教育的タクト―教育方法学的視点―を求められる。これが、二二世紀初めの教育方法学をめぐる状況である。

## 6 おわりに

教育方法学は、アリストテレスの『ニコマコス倫理学』、『弁論術』以来の人文系の系譜の延長上に成立した。本稿

では、文明世界を作るのは人間であると述べたヴィーコにならつて、デカルト以来のクリティカの伝統に属する科学技術の進歩によって孤立化、孤独化のなかにある子どもたちの生活世界を変えるには、蓋然的真理から出発する人文学の伝統にもとづいて、トポスから出発してクリティカを導いて、よりよい社会をつくり、人々がよりよく生きるための教育方法学が求められていることを指摘した。子どもたちとの教育的かかわりの「場所」を立脚点とする教育方法学は、トポスの哲学的考察にもとづいて、具体的な教育方法の計画、実施、評価までを研究の対象とする。その意味で、具体的な教育方法の提案が課題である。

#### 引用文献

- (1) 中野和光「18世紀末から19世紀初めにかけてのドイツにおける教育方法学の構想に関する一考察」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第五〇巻、二〇〇四年、二四―二九ページ。
- (2) Hermann Paul, *Deutsches Woerterbuch*, 10 Auflage, Niemeyer, 2002.
- (3) Immanuel Kant, *Logik*, in Immanuel Kant Werke, Band VIII, Verlegt bei Bruno Cassirer, 1922, S.443-444. 論理学の「方法論」としてのMethodikaという概念はすでにアリストテレスが用いている。アリストテレス著・戸塚七郎訳『弁論術』岩波文庫、一九九二年、三五ページ、四二二ページ。
- (4) Ebenda.
- (5) Immanuel Kant, *Über pädagogik*, in Immanuel Kant werke, Band VIII, a.a.O., S.461.
- (6) Josef Leonhard Blass, *Systemtechnik und paedagogisches Denken bei Johann Friedrich Herbart*, in Friedrich W. Busch und Hans-Dietrich Raapke hrsg, *Johann Friedrich Herbart-Leben und Werk in den Widerspruechen Seiner Zeit*, Heinz Holzberg Verlag, 1976, S.68.
- (7) Robert E. Proctor, *Defining the Humanities*, Indiana University Press, 1990, pp.14-19.
- (8) *Ibid.*, pp.80-81.
- (9) *Ibid.*, p.3.

- (10) Ibid., pp.3-4.
- (11) Ibid., pp.21-22.
- (12) Ibid., p.24.
- (13) ウィーコ、清水幾太郎責任編集『新しい学』中央公論新社、一九七九年、一五六ページ。
- (14) Giambattista Vico, *On Humanistic Education*, Cornell University Press, 1993, p.96.
- (15) Ibid., pp.99-100.
- (16) Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Paedagogik*, Verlag F.Kamp Bochum, 1971 (1806), S.35.
- (17) Johann Friedrich Herbart, *Zwei Vorlesungen ueber Paedagogik* (1802), in Johann Friedrich Herbart *Saemtliche Werke*, Band 1, Scientia Verlag Aalen, 1964, S.283-284.
- (18) Ebernda, S.284.
- (19) Josef Leonhard Blass, *Paedagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*, Verlag Anton Hain, 1972, S.91-111.
- (20) Josef Leonhard Blass, *Herbart's paedagogische Denkform oder Allgemeine Paedagogik und Topik*, A.Henn Verlag, 1969, S.91-107.
- (21) 岡本英明「解釈学的教育学の実践哲学―トポス論、フロネーシス、レトリックを中心に―」『教育哲学研究』第六〇号、一九八九年。
- (22) アリストテレス著・高田三郎訳『ニコマコス倫理学(上)』岩波文庫、一九七一年、九〇―九八ページ。
- (23) 同上書、二二三―二二四ページ。
- (24) 同上書、二二六―二二七ページ。
- (25) ヴィーコ著・上村忠男・佐々木力訳『学問の方法』岩波文庫、一九八七年、二六一―三七七ページ。
- (26) 中村雄二郎『場所』弘文堂、一九八九年、四〇ページ。
- (27) 同上書、二七―三七ページ。
- (28) 同上書、三九ページ。

- (29) 同上書、四二―四六ページ。
- (30) デカルト著・谷川多佳子訳『方法序説』岩波文庫、一九九七年、二八―二九ページ。
- (31) 同上書、三〇ページ。
- (32) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店、二〇〇〇年、五〇ページ。
- (33) 木村敏『自覚の精神病理』紀伊国屋書店、一九七八年、三二ページ。
- (34) 中村雄二郎『共通感覚論』、五六ページ。
- (35) Josef Leonhard Blass, Modelle paedagogischer Theoriebildung, I Von Kant bis Marx, Verlag W. Kohlhammer, 1978, S.53.
- (36) 金子茂「近代教育学の理論的構造の特質（その一）―ヘルバルトの『一般教育学』の分析を中心に―」中央大学教育学研究会『教育学論集』第四一巻、一九九九年、一―一九ページ。
- (37) Johann Friedrich Herbart, Umriss paedagogischer Vorlesungen (1835 und 1841), in Johann Friedrich Herbart Saemntliche Werke, Band 10, Scientia Verlag Aalen, 1964, S.69.
- (38) Josef Leonhard Blass, Paedagogische Theoriebildung, a.a.O., S.205
- (39) Wolfgang Brezinka, Philosophy of Educational Knowledge, Kluwer Academic, 1992, p.246.
- (40) John Dewey, The Sources of a Science of Education, Liveright, 1929, pp.73-74, p.76.
- (41) ヘルバルト著・是常正美訳『一般教育学』に関するヘルバルトの自己報告』ヘルバルト著・是常正美訳『一般教育学』玉川大学出版部、一九六八年。金子茂前掲論文参照。
- (42) 教育的タクトという概念を筆者は広い意味で使っている。中野和光「カリキュラム・リーダーシップと教師の力量形成―イングリッシュ Fenwick W. English のカリキュラム経営論を中心に―」広島大学大学院教育学研究科紀要、第三部（教育人間科学関連領域）、第五三号、二〇〇四年、四五―五一ページ、参照。
- (43) 中野和光「教育方法学の立場から見た教職の専門性」日本学校教育学会第二十回大会シンポジウム「今、改めて、教師の専門性を問う」於びわこ成蹊スポーツ大学、二〇〇五年八月七日。
- (44) Herbert M. Kliebard, The Struggle for American Curriculum, Routledge, 1995, pp.9-25.

- (45) Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Paedagogik*, Saenntliche Werke, Band 10, Scientia Verlag, 1989, S.46-50.
- (46) 鈴木晶子『判断力批判序説』風間書房、一九九〇年、一四九ページ。
- (47) John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, 1944 (1916), pp.207-218.
- (48) 橋内武『ティスコースー談話の織りなす世界』くろしお出版、一九九九年、四一五ページ。
- (49) 中野和光『ラムスRamus, Petrusの『方法』概念に関する一考察』福岡教育大学紀要、第四三巻第四分冊、一九九四年、一一五—一二七ページ参照。
- (50) アリストテレス著・戸塚七郎訳『弁論術』岩波文庫、一九九二年、三四ページ参照。今道友信『アリストテレス』講談社学術文庫、二〇〇四年、二〇五ページ。
- (51) Stuart Hall ed., *Representation-Cultural Representations and Signifying Practices*, Sage, 1997, pp.56-58.
- (52) *Ibid.*, p.21.
- (53) Sigrun Gudmundottir, *The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge*, in Hunter McEwan and Kieran Egan ed., *Narrative in Teaching, Learning, and Research*, Teachers College Press, 1995, pp.39-49.
- (54) Richard Rorty, *Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy*, in Richard Rorty ed., *Linguistic Turn*, The University of Chicago Press, 1967, p.9.
- (55) *Ibid.*, p.8.
- (56) *Ibid.*, p.7.
- (57) アリストテレス著・山本光雄訳『政治学』岩波文庫、一九六二年、三二—三四ページ、三六〇ページ。
- (58) 大西英文『解説』キケロ著・大西英文訳『弁論家について(下)』岩波文庫、二〇〇五年、三七二ページ。
- (59) 水田洋『アダムスミス』講談社学術文庫、一九九七年、五五—八六ページ。
- (60) 大塚久雄『共同体の基礎理論』岩波現代文庫、二〇〇〇年、二二—六〇ページ。
- (61) テンニース著・杉乃原寿一訳『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト(下)』岩波文庫、一九五七年、一九二ページ。
- (62) 同上書、四一—九〇ページ。
- (63) グードヨンス著・久田敏彦監訳・深澤広明・竹内元・高木啓訳『行為する授業』ミネルヴァ書房、二〇〇五年、二—

九ページ。

- (64) Robert D. Putnam, *Bowling Alone*, Simon and Schuster, 2000. (全体として要約)
- (65) グードヨンス前掲書、七六ページ。