

「教育」の定義の分析と再構築に関する研究 (2)

紺野 祐^{*1}・走井 洋一^{*2}・小池 孝範^{*3}・清多 英羽^{*4}・奥井 現理^{*5}

Analysis and Reconstruction on the Definition of "Education" (2)

Yu KONNO, Yoichi HASHIRII, Takanori KOIKE, Hideha SETA, and Genri OKUI

Abstract

The term "Education" is widely settled in modern social life. This term has infiltrated as which everyone can use very generally, therefore the meaning or the concept of the term "Education" is not so clear. Of course, in the past pedagogical studies, the effort to investigate the definition of the term "Education" has been positively performed to some degree. But many assertions of these studies were that which might not pass an analytical examination and that were without general validity. However, things concerning the Education have come to be shared socially and problems of it are being discussed seriously in our society. So to strengthen the basics for the plentiful theoretical communications on the Education, it is necessary for us to investigate the essence of Education by appropriately analyzing the definition of the term "Education". So this paper aims at submitting the "explicative definition" of the term "Education". That is, this paper tries to specify an realistically actual perspective of the term "Education", with confirming in what meaning the term "Education" has been used in some specific communities on the history of educational thought, and therewith making the concept of the "Education" more accurate. (This paper is a second part of our study.)

キーワード：教育の定義、教育を構成する条件、教育の意味、解明的定義

Key words : definition of education, conditions to constitute education, meanings of education, explicative definition

本稿は、①教育に関する理論的・学問研究的なコミュニケーションの適切な成立を目指し、教育の定義を公共的な議論に堪えうるかたち（村井 2008; 2009）で提示すること、また②教員養成の任に当たる立場として、教員を志す若者たちに教育の定義を明確に理解させること、この2つの課題に直面し、教育ということばの「解明的（explicative）な定義」（Sober 2000, 19）の提出を目的とする。すなわち、教育ということばが教育学という特定の言語共同体においてこれまでにどのような用法で使われてきたかを教育思想史上で確認しながら、それとともに教育の概念を、他の類似した活動や現象の意味内容との相違を踏まえてより明確で正確なものとする作業を行い、教育概念の現実的に有効な射程の明示を試みるものである。

そこで本稿は、まず教育の定義を提示した上で、その定義を構成する要件について説明するというスタイルをとる。本稿の(1) = 前稿（紺野他 2010）では、教育と「人

間形成（Bildung）」の概念の区別を明確に行った上で、両者の関係を確定した（1節）。さらに、教育という行為を積集合として構成する必要十分条件を4点検討する作業のうち、他者の人間形成に関わる営みであること（2節）について論述した。本稿の(2) = 当稿ではこれに引き続き、教育が子どもの人間形成上の目的と目標をもった営みであること（3節）、および合理的・計画的な営みであること（4節）について検討してゆく。なお当稿は紙幅の都合上、教育が利他的な思いからなされる営みであることを明らかにする5節までは述べることができない。5節と結論的考察については、次稿で扱うことにする。

3. 教育は子どもの人間形成上の目的と目標をもった営みである

(1) 教育における目的・目標の一般的な意味

教育という営みは、他の多くの社会的な営みがつそれらと同様、いまだ実現されていない「価値あるもの」「(より)よいもの」が実現されることが望ましいという未来志向の意図に基づいて遂行される⁽¹⁾。つまり教育と

*1 秋田大学教育文化学部

*2 東京家政大学家政学部

*3 秋田県立大学総合科学教育研究センター

*4 青森中央短期大学幼児保育学科

*5 飯田女子短期大学家政学科

いう営みは、子どもの自発的で自律的な発達のプロセスにおいては実現しがたいことが予測されるが、しかし他者による助成的な働きかけを通して実現することが可能であるような望ましい・価値ある・(より)よい事態(以下、これらを「価値」および「価値ある事態」ということばにまとめる)を、教育の営みが関わろうとする子どもの人間形成上の出来事として、つまりその子において将来実現することが期待される目的として設定する(Brezinka 1977, 100-155)。また通例、こうした目的の下位に、当の人間形成上の目的実現に向けて演繹的に設定されたステップとして、子どもの至近的で具体的な「学習」上の目標を置くことになる。

教育という営みには、上記のような目的が不可欠の要素である。ある社会集団において、子どもの人間形成について何らの価値の実現も期待されないのであれば、子どもに対して積極的に関わろうとする教育の営みなど必要ない。ここには、何らかの価値の実現があらゆる子どもに一般的に期待されるとしても、当の価値が子どもに期待するには、あるいは他者が外部から実現を助成するには高遠にすぎる場合も含まれる。また反対に、何か期待される価値がすでに当の子どもにおいて十分に実現していると認知されるならば、この場合には価値の実現を目指す教育という活動の意味がなくなる。あるいは、当の価値がある子どものその時点で十分に実現していなくても、その子の以降の自律的な発達プロセスにおいて自然に、もしくは人智を超えた何かが作用することで必然的に実現するものと推論される場合、やはり周囲の人間による積極的な介入の必要性は失われる²⁾。こうした場合日常的な諸事に関する教え活動(teaching)はあるとしても、人間形成上の価値を明確に意識する必要はないであろう。この意味で、子どもにまだ十分に実現しておらず、かつ子どもの人間形成において自律的に実現される見込みはないかもしくはきわめて少ないが、しかし社会集団の他のメンバーによってその実現を意図的にサポートすることが望まれ、また具体的に期待できるような価値ある事態が教育目的となるのである。子どもの人間形成の完成したすがたという未来志向の目的に基づく意図的な活動であること、それが教育の必須の要件のひとつである。

もちろん、教育において以上のような目的となりうる具体的な価値は、社会や文化のあり方によって相対的なものでありうるし、現にそうである。(それゆえその実現が当の目的に奉仕すべき教育目標もまた相対的である。) 実際ハリス(Harris 1999)は、教育目的観の諸類型が次のようにまとめられることを指摘している。あらゆる男女の個体的な自然本性をその真の充実に導くこと(D. H. ロレンス)、自然が教えるところとの調和にもた

らすこと(J.-J. ルソー)、知性の開拓(R. M. ハッチンズ)、みんなをもっと幸せに、寧らかに、とげとげしくなく、偏らないようにすること(A. S. ニール)、人が自分の欲望や傾向性、欲求を否定することを教えること、理性の導きにしがたうこと(J. ロック)、真にして完全なキリスト教徒を形成し、神聖なる栄光に協力すること(ピウス XI 世)、唯物論者の見地と共産主義者の心性を教えこむこと(S. シャポヴァレンコ)、等である(Harris 1999, 1)。より現実的には、これらに国家経済的な生産性を高めること(F. E. v. ロヒョウ)を加えてもよいだろう(Rutschkey 1977, XIX-XXII)。

教育の具体的な目的は、子どもの人間形成の上で何か実質的な価値の実現を図ろうとすることにおいて、このように多様でありうる。そしてその多様さは、教育を何らかの目的のもとで営もうとし現に営んでいる、当の社会・文化が多様であることに起因している(Durkheim 1903, 12-43)。すなわち、教育のこうした実質的な目的自体は、明らかに教育という営み自体に内在的なものではない(Dewey 1916, 125)。教育の実質的な目的は、それらが教育という社会的で価値追求的な営みが何であるかという概念規定とその特質を自覚的に理解した上でまとめられるとしても、教育の営みの内側から派生してくるものではない。教育の実質的な目的は、社会・文化がそこで営まれる当の教育をある具体的な価値あるかたちで存立せしめるという意味で、教育の営みにとってどこまでも外在的なものである。したがって教育は、その活動に要請される外在的な実質的目的を実現するための「手段(mean)」という性質をめぐいさることはできない(Durkheim 1903, 27; MacIntyre & Dunne 2002, 9)。

だがピーターズ(Peters 1963; 1966)は、教育の目的を外在的なものとして見る教育概念に、次のような疑義を提出している。すなわち、どのような社会・文化におけるいかなる実質的な目的であれ、教育の営みにとって外在的な目的を集団のある者が他者のうちに達成させればよいのであれば、当の行為とその帰結の連関を教育という概念で語る必要はない、というのである(Peters 1963, 280)。何らかの外在的な価値を目的の実質とし、それを他者のうちに実現させるという帰結が生み出されるには、たとえば「錬成(training)」や「教え込み(indoctrination)」あるいは「指導(instruction)」といった行為を中心とする社会的活動でも十分だからである。実際こうした活動は、たとえばある企業において「人材(human capital)」育成が目指される場合などにごく一般的に見受けられる。社会的な組織が設定した目的実現のために、組織内のある者が特定の個人をその目的に資するような有益な存在にまで錬成したり指導したりすることは、外在的に設定された組織上の目的の実現(だけ)

をねらった手段としてたしかに有効である。また、ある者が悪意をもって誤った情報を他者に対して教え込み、その結果教え込みをした側が期待する価値の実現を、教え込まれた他者を介して図ることは可能であるが、これは当の目的がその行為にとって外在的な価値としてあるかぎりでのみ意味をもつといえよう。

以上のような錬成や教え込みや指導は、個別な行為としては教育という営みにおいて意味をもつことも十分にあるだろう。だがだからといって、それらの行為を中心としながら、ある外在的で具体的な目的を実現するための手段としての活動（の集合態）を教育そのものと同一視することには、経験的にいっても明らかに無理がある。

教育はたしかに、ある人間が他者に対して、その他者において何か実質的な価値の実現を図ろうと働きかける、何らかの目的をもった活動であるといつてよい。だが、当の他者に何か実質的な価値の実現を図ろうとする活動が、そのまま教育という言葉の意味内容と同一視されるわけではない。ということは、教育という営みと教育目的との関係については、その価値の実現の仕方において、やはり教育ならではの固有の要件を認めなくてはならないことになる。

何らかの活動にとって外在的な目的の実現を目指した錬成や教え込み、あるいは指導は、ライル (Ryle 1949) がいう「達成語 (achievement word)」(143-144) に区分される。つまりそれらの活動は、最終的に実現に成功し終えた状態や生み出した事象のみを目的とした手段であり、したがって目的とされる結果の状態や事象にのみ関わりをもつ。ある人間が他者を何らかの目的をもって「教え込みをした」といえるのは、働きかける側が目的として目指す事態の何か実質的な価値が、働きかけられる他の人間に首尾よく実現するという結果を得た場合のみである。その結果の実現が得られないのに「教え込みをした」ということはできない。組織のための人材育成にしろ悪意で騙すにしろ、それらの活動が到達した結果が、目的としてもたらされた事態の価値のすべてである。この場合、目的としてもたらされた事態の価値はより上位の活動にとっての機能的な意味しかもっていない。そうであるかぎり、この価値は誰が実現してもよいし、またその機能を実現すべき人間は交換が可能ということになる。

ピーターズは以上の事実を踏まえ、教育という営みはたんなる錬成や教え込みや指導といった活動とは異なるという。つまりピーターズは、スミス (Smith 1960) やシェフラー (Scheffler 1960) らと同様に、教育は単純に手段として目的の達成ないしは実現によってのみ意味づけられ評価されるだけではなく、「課題語 (task word)」

としての側面を強く有しているというのである。教育の営みにおいては、たしかに実現した結果も重要であるが（というのもその結果こそが目的として目指されるのだから）、しかしそれがすべてではない。すなわち教育においては、何らかの目的に向けた課題（目標）を実現してゆくプロセス自体が問題になるという (Peters 1966, 26-27)。ある教育の営みが結果として所期の目的を達成できなかった、つまりある人間に何か実質的な価値を含む事態の実現が果たせなかった、あるいはそれらに成功したと判断することができないからといって、その場合ある価値を担った目的を目指して何らかの教育の営みが行われたという、プロセスとしての事実それ自体をも消し去ることはできないのである。

こうしてピーターズは、教育の営みには、社会・文化によって設定された外在的な目的には還元できない価値、すなわち教育という営みそれ自体に内在する価値を認めることになる。この事情を、ピーターズは次のように述べている。「……教育は、それ自体を超えるいかなる目的をもつことができない。教育の価値は、教育に内在する原理と基準から導き出される。(中略) 要求されるのは、前方にある何かに向けて必死に準備することではなく、正確さと情熱と分別をもって、手元にある価値あることに取り組むことである。」(Peters 1963, 298)

すなわち、私たちが使う教育ということばには、教育の営みないしはプロセス自体に、教育以外の社会的な活動には認められないような積極的・規範的な価値がつねに想定され込められているのである。したがって教育においては、それがまったくの部外者からすると強い非難に値する政治体制のもとで、経験的にも倫理的にも誤った実質的な目的のもとに国民に施されるような場合であっても、そのプロセス自体が教育ならではの価値を担っている可能性があることになる。逆に、どんなに洗練されており周囲からも評価されるような事態の実現に寄与する錬成・指導・教え込みであっても、それが奉仕するのは（基本的には）外在的な目的としての機能的な価値だけであり、それゆえそうした活動は最終的には、その目的の実現に成功したか否かの結果だけで判断される。このように、ある人間に何か実質的な価値ある事態の実現を同一の目的として目指す場合であっても、プロセス自体にも特有の価値が具わる教育の営みと、たんなる機能だけで成り立つ手段的な活動とが同一の意味をもっているわけではないことは明らかである。

教育とその他の活動において、以上の違いを生む要素は何であろうか。それは端的にいつて、働きかける側が働きかけられる側において何らかの目的の実現を目指す際の、そのふるまい方の違いである。つまり、目的に具わる価値の実現の仕方の違いである。教育の活動におい

ては、自律的に人間形成してゆく、そしてそれゆえに教育可能性をもつ主体的な子どもという、教育の対象者に対する一定の人格的な価値の認識が含められているのである (Brezinka 1977, 113)。こうして教育の営みは、錬成や教え込みや指導によって、素材としての人間を何か実質的な機能的価値が具わった完成形にまで仕立てあげることだけを目指す「モノ作り」的な活動とは一線を画すことになるわけである。

したがって教育の目的および目標は、少なくとも至近的には、あくまでも教育的な活動の対象者である子ども(の人間形成)のために設定される⁽³⁾。何らかの価値ある目的を設定し、その価値ある事態が子どものうちに実現することを目指して活動する主体は大人であるが、それでも教育の目的は当の大人が自身の側での実利的な目的の実現ないしは直接的な欲求充足(たとえば自身の給与や感情的な満足を得ること)のために設定され実現が**目指されているのではない**。教育においては、働きかけの対象である子どもをたんなる素材としての「モノ」や、あるいは本人が現にどのようであるかとは直接には無関係であってよいような目的・目標を実現するための道具として扱うこと(たとえば軍隊における任務の機能上の遂行命令)を許さない。大人と同様に自律的な主体として人間形成してゆく可能性をもった子ども自身にとって**価値ある事態**が、教育という営みの**形式的な目的**として据えられる。教育の目的・目標がもつこうした性質は、いわゆるヒューマン・サービスに属する他の社会的な営みのそれと同様である。これらのサービスにおける不可欠の前提は、働きかけの相手が、自由に行動し人間形成する権利をもった、一定程度以上自律的な「**主体**」であることを承認することである。

しかしその一方で、教育の目的は他のヒューマン・サービスの活動とは違い、その目的があくまでも**外在的に**設定される。ただ教育の目的はたしかに教育という営みにとって**外在的に**設定されるかもしれないが、しかしそれはピーターズがいうように「**教育に内在する原理と基準**」(Peters 1963, 298)に照らして、教育活動に**価値ある目的**として取り込まれることではじめて機能しうるものである。すなわち教育の目的として妥当であるのは、教育の営みの内部において子どもの人間形成にとって**価値ある事態**と認められ、その実現が期待されるような目的のみである。教育がどのような**外在的な目的**をも教育自体の目的とすることができるならば、それは当の目的に込められた何らかの実質的な価値が、その**社会・文化**において生きてゆく子どもたち自身のためになる、その子どもたちの人間形成にとって必要で意味があると認知される場合の、教育内部のロジックとの整合性を得ているということである⁽⁴⁾。ただここに、歴史的に見ても、教育

という営みの難しさと危険性が指摘できるかもしれない。

かくして教育は、人間形成上の目的およびその下位概念である学習上の目標が教育される子どもの側において**実現する事態**が、一定程度以上自律的な主体であり、それゆえ一定の人格的な価値が認められるような子どもの**人間形成**にとって**価値あること**であるとの認識の上で、その実現を目指して**意図的・積極的に**営まれる。とはいえ教育する大人の側において、大人によって実践される教育の営みを構成する個々の働きかけないしは行為の最中に、当の目的や目標が熟慮や反省の対象として明確に意識された状態にあることはかならずしも条件とはならない。教育する側には総じて、必要がある場合にみずからの行為の根拠として明示できるような、目的・目標に対する合理的な態度と信念が維持されていればそれでよい (Davidson 1980, 97-99; なお本稿第4節を参照のこと)。このことは、何らかの意図をもって特定のことがらの学習に取り組む際、その学習の目標をつねに意識していなければならないわけではないと同様である。

(2) 教育における目的・目標の特有の意味

ただし教育は、前稿の2節(1)に示したとおり、相対的に成熟した大人による、相対的に未成熟な子どもへの働きかけである。それゆえ教育の目的・目標が、教育的な働きかけの対象である(その)子どもの人間形成のために設定されている場合でも、それらを何らかの意図をもって主体的に価値づけているのは、あくまでも教育する大人の側である (Brezinka 1977, 126; Durkheim 1903, 35)。したがって、教育する大人によって「子どもが大人に教育されてPを学習し、Qという知識や技能を(より)よく修得することによって、Rのように人間形成することが望ましい/人間形成すべきである」といったかたちで規定される教育の目的・目標は、かならずしも子ども自身がその時点・その状況で抱えている人間形成上の目的・学習上の目標と一致するかどうかはわからない。あるいはそれどころか、子どもはみずからの人間形成や何らかの学習についての目的・目標などそもそも持ち合わせていないかもしれない。教育する大人の側で、子どもにとっての将来的な**価値ある事態**について、教育される子ども自身が理解し納得し自律的にその学習や習得に向かうこと、そしてその結果として望ましい人間形成が実現することが意図され期待されているとしても、それは理想ないしは妄想でしかないことも少なくない。

すなわち教育の目的・目標は、たとえばある事柄を自律的に学習するような場合とは異なり、その目的・目標を設定した大人が自身のみの課題として、自身の意志や努力だけによって直接に実現できるものではない。また多くの他のヒューマン・サービスの活動とは違い、子ど

もがその場・その時に直接に要求する価値ある事態(ニーズ)を当の子どものために忠実に実現してやるようなものでもない。教育の目的・目標は、「子ども(の人間形成)のために」設定されたものであるとしても、それらはある社会・文化に生きている大人によって、当の社会・文化の中に参入してゆく子どもに対して、一方的にそのように価値あるものとされているにすぎないともいえる(Hirst 1974, 17)。

以上の論理からすると、教育は結局のところ大人が一方的に・独断で望ましいとする特定の価値ある事態の実現を子どもに押しつけているだけであり、すなわち大人のエゴにすぎないと批判されることがあるのも無理はない。いわゆる「反教育学(Antipädagogik)」の主張がこれである(Braunmühl 1975; Miller 1980)。

しかしながらこうした批判は実際には、他者において何らかの価値ある事態をもたらしこと^の成功だけを目指した、教育という仮面を被った他者操作的な活動にしかあてはまらない。他者の人間形成のサポートに関する目的・目標であっても、大人が子どもにおける何らかの価値ある事態の実現を自己の実利的で直接的な欲求充足のために利用する意図で設定されるのであれば、それは本節(1)に触れたように教育上の目的・目標とはいえない。企業のような場での人材育成は、その根本的な要件だけで成立する場合には、この意味で教育とは一線を画すべきである。人材育成は、育成される大人において、人間形成を介して具わるような人格的な価値(Brezinka 1977, 113)の実現を目指す必要はないからである。それに対して教育の目的・目標において重要なのは、それらが大人によって一方的に設定されるとしても、そしてそのために子どものその場・その時の要望とどれほど食い違っていようとも、あくまでも子どもという他者の人間形成における(将来的な)価値ある事態の実現に寄与するに違いないとの、当の子どもの人間形成に向けられたたしかな信念=「善き意志」に貫かれている点である。

それゆえ教育は、少なくとも心理的には(本稿の第5節を参照)、あくまでも子どもの人間形成を目指して、つまり子どものためにのみ行われる活動である。そうした教育は、大人の一方的なエゴというよりはむしろ——こんな表現が許されるならば——教育されるあなたのあり方に価値を置くという意味で「トゥー(tu)」か、もしくはあなたとわたしの両者を含む私たちのあり方の(より)よさを求めるとの意味で「ノース(nos)」というべきなのであろう。(この点については、本稿5節でより詳しく扱う。)

それでは、子どもの人間形成をサポートしようとする大人の何らかの活動で、それが一定の道徳的見地からはとても容認できないような目的・目標が据えられていた

としても、その目的・目標が子どもの人間形成のためという確信に導かれたものである場合はどうであろうか。こうした事例は、人間の歴史と世界には少なからず見いだせるはずである。だが、これらの活動も教育の一部であることを認めてよいのであろうか。

子どもに関わる立場の実質については考慮しなければならないが、少なくとも子どもと直接向き合い働きかけている大人が、それらの活動の目的・目標となる価値ある事態の実現は目の前の子どもの価値ある人間形成が果たされることと同一の意味をもつ、あるいは自分たちがともに帰属している文化・社会において(より)よい一人前の大人になることと同義であるか、もしくはそれに大きく寄与するとの信念ないし「善き意志」をもって子どもの人間形成のサポートにあたる場合、この営みを教育という名で呼んでならない理由はないだろう。どのような場合であれ、大人の推論からすると、結局のところ何らかの文化・社会の中で一人前の大人になるためには、当の文化・社会の先行的なメンバーである周囲の大人たちによって認められた価値が込められている教育目的・目標を、あらゆる子どもの人間形成においてぜひとも実現させたい、との信念しか得られないのかもしれない。このように特定の価値が込められた教育目的の実現・教育目標の達成のためのサポートを大人が子どもに対して積極的に行うことはそれ自体、こうして当該文化・社会において(のみ)十分に意味と価値をもつはずである。

ただし繰り返すが、そのようにして教育において実現が目指される価値ある事態が普遍性をもつという保証はどこにもない。同じ学校に通い同一の授業を受ける「野郎ども」と「耳穴っ子」ですら、彼ら／彼女らが帰属するそれぞれの(下位)文化に固有の人間形成の理想をもっているのである(Willis 1977)。教育という営みが原理的にこうした限界をはらんでいることは、無視することのできない現実である。

とはいえ、さらなる難問がある。大人が子どものための「善き意志」をもって何らかの教育目的・目標の実現を目指して活動する場合、いつ・どんな状況であっても、働きかけられる子どもがどのような存在であるとしても、大人が働きかける方法さえ間違えなければ当の目的・目標がかならず首尾よく実現する、というわけにはいかない。本稿2節(2)で述べたように、教育を成立させる要件としての子どもの主体性や自律的な能力は、教育の成立を阻むことにも向かいかねないからである。

すなわち、大人が設定する、教育の営みにおける目的・目標は、子どもの人間形成のプロセスにおいて獲得されたり発現したりする価値ある事態に置かれる。それゆえ教育する大人が期待し、それに向けて働きかけをする目的・目標の達成は、大人の側からすると、一定程度以上

主体的な他者である子どもの自律的な人間形成におけるそれらの価値ある事態の実現をもって、間接的に果たされるにすぎない。つまり子どもの人間形成上の価値を確信し、それが込められた教育目的・目標の実現を「善き意志」で目指して働きかける大人の側からすると、何らかの教育の営みが大人の意図や期待どおりに「成功」するかどうかは、最終的には主体的・自律的な、それゆえ一定の人格的な価値が認められる子どもという他者に任されている。その意味では、大人が一方的に、しかももちろん子どもの人間形成のために思って設定した教育目的・目標に対して子ども自身がどう向き合うか、その目的・目標に沿った人間形成を主体的・自律的に果たそうとするかどうかは、結局は当の子ども次第なのである。

「教育の限界」として……重要なのは、確率論的な限界である。教育する側の意図通りの成功は、確率論的にしか起きない——すなわち、子どもの一部分にしか効果がない、ということである。(広田 2003, 9-10)

おそらくは、何らかの教育目的・目標の実現に向けた教育方法・技術の熱心な改善も、教育という社会的な営みが抱えるこの原理的な困難を不問に付すことができるまでには至らないにちがいない。教育は、個人の注意深い、精力的な努力を伴った遂行によって自己完結しうる行為とは異なるのである。(しかしだからこそ、先に示したような、相対的なものでしかない価値の実現を目指す教育の危険性を免れる可能性が、むしろ子どもの側にあると認められる。そしてこのことは、私たち大人にとっての救いかもしれない。)

なお、教育の目的はあくまでも価値ある事態としての人間形成の完成したすがたに置かれる。それゆえたとえば、ある授業での学習の達成や志望校への合格、あるいは特有の技能の習得などといった教育目標も、当の価値ある事態に照らして、目的実現の途上にあるひとつのプロセスとしてのみ意味をもちうる。教育される子どもの側や教育を付託するその親による何らかの至近的なニーズがいかに強くても、当のニーズにそのまま応えることが教育であるわけではない。そうした行為は、場合によっては等価交換の取引として、経済上のサービスとして知識やスキルを与えているにすぎないともいえる。わが国の教育基本法第一条に規定されている教育の目的からしても、こうした行為がそのままに教育そのものとして支持されるようには思われない。

また、大人が子どもにとって価値ありと見なす事態が、大人による教育的な意図をもった働きかけなしに実現することもけっして少なくない。大人が教育目的・目標として子どもにおいて実現されることを望むような価値あ

る事態が、子どもの人間形成において(大人からすると)偶然に・幸運に実現するとしても、こうした事例は子ども自身の学びの上での出来事であるとはいえるが、大人による教育の成果であるとはいえない。もしもこうした学びをも教育の範疇に含めたいのであれば、逆に大人によって実現が望まれない人間形成・学習を子どもがしたとしても、それもまた教育の成果と認めなくてはならない。

4. 教育は合理的で計画的な営みである

教育は、子どもの人間形成の上で果たされる何らかの価値ある事態を目的とする社会的な営みであり、その活動においては当の目的の実現が意図的に目指されている。そうであれば、当の目的はただ闇雲に追求されたりその実現が幸運に任されたりするわけにはいかない。実現が困難そうな目的であればなおさら、実現を果たすための方略があらかじめ、精緻に設定されなければならない。ある目的の下位概念となるような何らかの目標も、こうして当の目的実現のためのステップとして適切に設定されるにいたる。何らかの教授-学習の内容の習得がある価値を込められた教育目的の実現に資するような目標として設定されている場合、それらの目標は目的実現のために必要なステップとなっている。また、そうした学習の目標すなわち学習内容(群)の習得を実現するために効果的な教授上ないしは学習上の方法(群)が、多様なレベルで模索され、実践を試みられることもある。あるいは何らかの目標=内容(群)が、教育目的を参照しながらとくに意図的に設定されたカリキュラム自体を、特定の目的を効果的に実現するために模索されたひとつの教育方法と見なすこともできる。

すなわち教育は、子どもの人間形成における目的、つまり価値ある事態の将来的な実現を目指しそれを首尾よく導くために、あらかじめ意図的に、ある程度周到に、教育しようとする大人によって準備された構想をもとに営まれる。その教育目的は、当の目的を効果的・効率的に実現するために、教育の活動に何らかの計画性を要求する。教育という営みの計画は、目的の効果的・効率的な実現に資するべき教育内容と教育方法を、論理的な必然性をもって決定する。これら教育目的の実現のために構成される一連の要素は、ヘルバルト(Herbart 1806)が明確に指摘しているように、教育目的から論理的にかつ必然性をもって演繹されて(aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet)、したがって計画性をもって配置されなければならない。これが教育における合理性の内容である。

教育という営みがこの合理性・計画性を欠くとどう

なってしまうだろうか。ヘルバルトは、ひょっとすると現代の学校教育においても問題となりかねない状況を次のように述べている。

教育者というものは、最も多くの知識を持っているものである、などとは一般に考えられていない。しかし(……)知らないも同然な、あるいは、知っているも、それをどのように教育的に利用したらよいか、ということに殆ど理解していない人びとがいるものだ。しかし、それにもかかわらず、このような人びとでも非常に熱心に仕事をしている。一体、この人たちは、何をすることができるだろうか。彼らは、教え子の気分を意のままに支配し、このきずなで教え子を束縛し、青少年の心情を自分でさえ気づかないほどに、絶えず動揺させているのだ。(Herbart 1806, 20-21)

子どもたちへの教授に熱心さをもって向かうことは、教師にとっては不可欠の要件である(本稿第5節を参照)。しかしその熱心さに合理性と計画性が欠けている場合、その活動は教育とは呼べないものとなってしまうかねない。なぜなら、そうした教育様の行動(education-like behavior)を教師がとった場合、働きかけられる子どもの人間形成において、教師が意図する教育目的に反するような事態が引き起こされてしまうかもしれないからである。少なくとも子どもにおいて、教育目的の実現へのステップとして設定された、教授が目標とする価値ある学習が、設定する教師の側の意図どおりには実現しない可能性が高いだろうからである。それゆえもし子どもの人間形成についての熱心さが十全にあるのであれば、教育する側は以上のような可能性をも合理的に想定し、必要な教授に向かうための準備を計画的に行うにちがいない。素朴な・日常的な教育論(Erziehungskunde)を哲学の立場から学問としての教育学(Pädagogik)に引き上げたヘルバルトは(細谷 1952, 2-13)、自身の学問上の試みとアナログカルに、大人の教育する活動には哲学的＝論理的な合理性と計画性を求めたのであった。

なお、教育の営みの具体的な目標や内容、方法に含まれる諸要素を合理的・計画的に選択し決定し準備するのは、やはり教育する大人の側である。たとえば学習内容や方法を教育される側の子どもの選択に委ねる場合でも、そこで学習内容や方法に関する選択の範囲をあらかじめ設定することも、そもそも選択を子どもの側に委ねる試みを実践することも、大人の側で用意した合理的な計画の一部でのみある。学習上の選択をさせることが、子どもの学習全体の視点から見て価値ある目標の達成の一ステップと理解されるかぎりのことである。また合理的で計画的な教育の営みからすれば、子どもの学習活動

において発揮されるその自律的な反応や自発的な行動も、可能な限り当の営みに含めて意味づけすることが期待される。もちろんこの場合も、自律的で自発的な行動や反応を子どもに期待し、促すことによって何らかの価値ある学習活動を引き出したいのは、あくまで教育の営みを主体的に準備し遂行する大人の側である。

したがって「家庭教育」もまた、以上のような合理性・計画性をもって営まれ、かつ本稿に挙げるその他の要件を満たすかぎり、教育のひとつのかたちでありうる。学校教育はもとより家庭での教育も、それが子どもに期待される価値ある事態として人間形成を教育目的として意識しないような、そうした因習的な活動やその場の思いつき、あるいは一部の低位目標への関心だけで営まれるわけにはいかない。ハースト(Hirst 1974)が簡潔に示しているように、教育という営みにおいては、教育の目的・目標を実現するのに必要かつ適切な内容や方法が合理的に選択され、またそれらを組み合わせた計画(＝カリキュラム)が設定されることが重要である(1-7)。場合によっては、その計画に営みのプロセスの評価基準とその方法、また評価された内容を個別の働きかけにフィードバックするシステムを組み込んだ計画とすることも、目的の実現を目指す上ではいっそう合理的であるかもしれない。

それゆえ反対に、子どもにおける価値ある事態として人間形成が実現した状態を表す教育目的を(意図的ではないにせよ)軽視ないしは無視し、その代わりに何らかの低位目標の実現にのみ執着する活動が、学校におけるそれであれ家庭においてであれ教育の営みの一部と見なされることは困難である。というのも、そうした教育目標はそもそも、前節で見たように、教育目的を実現するためのひとつの方法として設定されたはずのものだからである。低位目標は上位の目的から演繹され、その目的のもとでのみ十全な意味をもつ。そして教育の目的が価値ある事態として、子どもの人間形成の完成したすがたに置かれるかぎり、その目的を目指すプロセスでの教育目標は、完成が期待される人間形成に資する内容として意味をもつ。こうした教育目的への志向をもたずに低位目標の実現とその積み上げを図る場合、たとえ当の目標自体は上位の目的の実現に寄与することをねらって演繹的に設定されたものであるとしても、そのことが目的の実現につながる可能性はけっして高くはない。

ただしここで、あるひとつの教育目的から演繹され教育の営みを合理的・計画的なものにするための諸要素が、かならずしもただひとつのパターンに帰着するとはかぎらないことも指摘しておく必要がある。なぜなら、教育という営みを現実構成する諸要素には、ある程度のばらつきを認めることができるからである。まず筆頭に勘

案されるのは、当の教育目的の実現を期待される子どもにおいても、またその実現のサポートである教育の諸活動に従事する大人の側においても、基本的属性や発達の度合い、あるいは興味・関心の所在や心理のおよび行動のパターン等について個人的なばらつきがあるという事実である。そして第二に、大人と子どもがともに属する社会・文化において、ひとつの目標を実現するためにどのような「やり方 (manner)」がよく、また悪いかを決める規範が、帰属する社会・文化によって相対的でありうることも指摘できる。そのみならず、教育する大人の側と教育される子どもの側とがそれぞれ、異なった規範をもつ (下位) 文化に帰属しているかもしれない。これらのいくつかの場合において、教育を構成する「やり方」としてどの、あるいはどちらの社会・文化に属する規範に従うべきかは、やはり規範の相対的な問題である。その意味では、教授および学習の具体的な方法にせよ方法として目指すべき教育目標ないしは学習内容にせよ、子どもの人間形成の完成したすがたである教育目的と、ある特定の教育という営みに関わりうる人的・環境的な諸要素を合理的に踏まえるかぎりでは、それ自体としては合理的であるが、しかし多様な計画が生み出されることになりうる。

したがって教育の営みは、教育される子どもにそれと認知されうるような「教え行為 (teaching, 教授)」だけで構成される必要もない。教育においては、言語的か非言語的かを問わず、教育する大人の側に抱かれる教育上の意図が明示される必要はないし、その意図についての志向的な理解が教育される子どもの側につねに要求されるわけでもない。つまり、他の要件の整い方によっては、いわゆる「教えない教育」(野村 2003; 辻本 1999/2012) もまた、十分に教育の営みのひとつと見なされうる。

辻本 (1999/2012) も野村 (2003) も、「教えない教育」の典型を、徒弟制 (apprenticeship) におけるわざの伝達に読み取っている。徒弟制はとくに、さまざまな伝統的な技能や伝統芸能の世界にいまだに生きている制度であるが、その世界の中核をなすわざにはことばや理屈では伝えにくい性質のものが少なくない。そこで徒弟制においては、師匠は弟子に対して教授者 (teacher) としての立場をとらないことが多い。むしろ師匠みずからがそのわざを実践することを介して、学習者である弟子が師匠の一挙手一投足を「見習う」ようにする。それゆえ徒弟制においては、学習者としての弟子の側には何よりも能動的で主体的、また積極的な「習う」姿勢が要求されることになる (辻本 1999/2012, 177-184)。

徒弟制でのわざの伝達は、以上にまとめたように、学習者である弟子にそれと認知されるような師匠の明確な教授 (教えること) なしにも行われうる。にもかかわら

ず、徒弟制におけるわざの伝達は、弟子の側での積極的ではあるが一方的な学びだけに依存しているわけでもない。すなわち当のわざの伝達においては、師匠の教育的な配慮とそれに基づく働きかけが重要な意味をもちうるのである。

辻本 (1999/2012) は、宮大工・西岡常一とその弟子である小川三夫との間に、やはり「教育的」としかいえないやりとりがあったことを適切に描き出している。西岡は弟子の小川に対して、刃物の研ぎ方について教育したが、それは自分で削った鉋屑を見せることによってであった。ただしここで西岡は小川に、かんなくずを意図的に提示し、「こんなふうにするんだ」というている (辻本 1999/2012, 177)。西岡はたしかに刃物の研ぎ方自体を実践したり言語化したりして教授しているわけではない。しかし学習者である小川に対して、明らかに刃物の研ぎ方に関わる小川の学習を目標として、それを意図して働きかけている。このように、学習者の学び・習いにすべてを依存するなら不必要であるはずの師匠からの意図的な働きかけが、実際には徒弟制においても広く行われているのであろう。言語によっても身体表現としても教えきれないことがらではあるが、しかしそれをひとつの合理的な方法によって教育しようとしているのである。

そしてさらに、徒弟制におけるこうした働きかけが、何らかの断片的な知識・技能の伝達に終わるものではないことにも注目したい。西岡は、小川という弟子を「初めから棟梁として育ててやろうと思った」と述べている (辻本 1999/2012, 184)。これは、西岡が小川の人間形成したすがたを価値ある事態としての教育目的に据え、小川と関わっていかうとする姿勢をよく表している。師匠・西岡のそうした姿勢が、弟子・小川に対して、棟梁として必要な資質能力を具えた人物に教育するための計画的な働きかけをもたらしたと考えることができる¹⁹⁾。

また「教えない教育」には、いわゆる「環境を通して行う教育」も該当する。わが国の学校教育法 (昭和 22 年 3 月 31 日法律第 26 号) では、第三章 幼稚園において、幼稚園教育の方法が次のように規定されている。

第二十二條 幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健全やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。

そしてこれを受けて、「幼稚園教育要領」(平成 20 年改訂) 第 1 章 総則は以下のことばで始まる。

幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、幼稚園教育は、学校教育

法第22条に規定する目的を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。

幼児教育において、教育する側の大人は教育される子どもにとっての環境の一部をなす。もちろん広い意味では、教育する大人はそもそも、子どもの人間形成にとって、子どもがその中で人間形成してゆく重層的な環境のごく一部にすぎないかもしれない（紺野 2007；2008）。しかしここで注目したいのは、幼児教育において教育する大人に期待される主体的で能動的な役割である。

幼稚園という学校における教育では、小学校以降の学校に比して、教育する大人の教授者としての性格は相対的に希薄化することになる。幼児教育において教育する大人の主な役割は、知識や技能を一方的に教授することにあるわけではない。幼児教育に携わる大人にはむしろ、幼児が主体的に働きかけることで多様な経験を積み、豊かに学ぶことのできる環境を、幼児教育の目標に照らして適切に構成することが求められているのである。（もちろん教育する側は、その上でみずからを人的環境の一部とすることができる。）幼児教育におけるこうした方法上の理想は、ルソーが『エミール』（Rousseau 1762）において、おおよそ12歳くらいまでの子どもの教育について示した通りである。

最初の教育は……純粋に消極的（*négatif*）でなければならない。それは美德や真理を教えることではなく、心を悪徳から、精神を誤謬から護ってやることにある。（Rousseau 1762, 132）

つまりルソーはけっして、初期の子どもの教育をその内的な自然性である発達のプロセス（いわゆる「自然の教育」）に委ねてしまうことを主張していたのではない。子どもの発達のプロセスをどこまでも尊重するからこそ、その発達に悪影響を及ぼしかねない諸要素を、子どもの環境を周到に調整することで排除しようとしたのである。したがってこうした消極教育（*éducation négatif*）はやはり、子どもの人間形成に関わろうとする大人の側での、どこまでも教育的な意図に基づく主体的な働きかけなのである。これもまた、この時期の子どもを（ルソーなりに）合理的に理解したうえで、それゆえひとつの合理的な教育方法であろう。その意味では消極教育は、児童虐待の一部をなすネグレクトとは対極に位置づけられる。

かくしてわが国の幼児教育においても、幼児期にある子どもの人間形成に関する理解とそれに応じた働きかけの方法が、幼児教育の目的・目標に即して合理的に導き

出されているのが見て取られる。幼児教育はこうした意味において、「環境を通して行う教育」という方法を主体的に選択しながらも、教育する大人による意図的で計画的な活動でなければならないことになる。

以上、「教えない教育」の2つのパターンを検討してきた。これらの事例から明らかであるが、教えない教育はもちろん、「機能的教育（*funktionale Erziehung*）」（Kriek 1930）や「非形式的教育（*informal education*）」（Dewey 1916）ということばで表現される事態ないしは出来事とはなんら関係がない。これらと教えない教育ではたしかに、大人が子どもに対して教授をはじめとする直接的な働きかけを行わないにもかかわらず、子どもが大人によって期待される価値ある事態を実現しうる、という形式的な側面での共通性は指摘できる。だが機能的／非形式的「教育」においては、大人は子どもの学習－人間形成に対して意図的な働きかけをいっさい行わずに、価値ある事態と認められる学習や人間形成が起こった場合の原因をそうした「教育」に帰するか、もしくはそうした学習や人間形成の将来的な実現を期待するかしかできない。（当稿の注（2）で検討した、子どもの学習と人間形成を超越的な存在に付託するヘヤー・インディアンの大人たちの姿勢は後者に該当するといえる。）それに対して教えない教育では、大人は子どもの人間形成を目的として、それに資する目標や内容、方法を合理的に選択して計画的に実践する。その方法は子どもに対しては直接的な働きかけをとらないものではあるが、しかし教育目的の実現をねらうための意図的・積極的なものであることに変わりはない。この意味で、機能的／非形式的「教育」は実質的には子どもたち自身による学習や人間形成の一部であり、それゆえに教育の部分集合として認められるものではありえない。それに対して、教えない教育は明らかに教育のひとつのかたちである。

いずれにしても、教育される子どもの学習のあり方や学習の内容、またその内容に応じた適切な教授－学習の方法等に関する合理的な理解とそれに基づく計画的な準備が、教育という営みを実践的にかたちづくっている。それゆえ反対に、教育の具体的な内容や方法は、ひとつの教育目的を目指す場合であっても、教育される子どもや教育する大人、あるいはその営みが展開する社会・文化の状況によって多様でありうる。たとえばリット（Litt 1949）は、何らかの人間形成の理想に向けて子どもを積極的に指導する（*Führen*）ことを旨とする教育理論と、子どもを「育つにまかせる（*Wachsenlassenn*）」教育理論を対極に位置づけている。しかしそのいずれに比重が置かれる場合でも、そうした営みが教育の名に値するものであるかぎり、それらが大人の側で合理的で計画的なものとして設定され実践されていることには変わりはない。

い。反対に、教育目的との関連で合理性・計画性をもたない活動は、たとえ子どもの人間形成における価値ある事態の実現を願っているにしても、主体的で意図的な教育の営みには含まれない。

(以下次稿に続く)

【註】

(1) かつてシュプランガー (Spranger 1925) は、プラトンが『饗宴』であらわした「エロース」によるイデアの追求、すなわち価値・(より)よさの実現という働きをモデルにして、「教育愛 (pädagogische Liebe)」の作用を教育という営みの本質規定に組み入れた。この愛をあえて教育愛と限定的に名づけたことの当否については不問にするとして、シュプランガーが価値やよさの実現というエロース的な愛を、教育という営みが成立するための基礎的・本質的な要件としたことは妥当であった。シュプランガーのいう教育愛、つまり何らかの活動においてエロース的な価値・(より)よさを実現しようとする事への志向は、ある活動のまとまりを教育であると判断する際のひとつの条件であることは間違いない。教育愛を、ともすると教育的な活動が、何らかの目標達成のための手段として目指すべき価値・よさであるとするその後の議論 (たとえばボルノー (Bollnow 1965) による「教育的雰囲気 (pädagogische Atmosphäre)」論) は、むしろ明らかに論理の転倒を起こしている。

(2) 文化人類学者の原ひろ子 (1989) は、カナダ北西部の狩猟採集民族「ヘヤー・インディアン」の生活を報告している。その報告によると、ヘヤー・インディアンの文化には、少し前までは教える-教えられるといった概念やそれに相当することばがなかったという。

文化の伝達プロセスに強い関心を抱いていた原は、ヘヤーの人々に、彼ら/彼女らが習得した技能や知識をどうやっておぼえたのか、また誰に習ったのかについて質問を投げかけた。ところが、彼ら/彼女らから返ってくる答えは、猟の仕方や第二言語の英語、皮のなめし方など、どのような技能・知識についても「自分でおぼえた」「自分でうまくなった」だけであった。もちろんヘヤーの人々も、何らかの技能の巧拙等についての批評を日常的なコミュニケーションの中で行ってはいる。だがその批評から、「ここはこうしたほうがうまくいくよ」や、「では、どうすればいいの?」「こうすればいいよ」といった、教える-教えられるの関係に発展することはないということであった (原 1989, 329-336)。だがそれでも、

ヘヤーの人々は、自分たちの文化に必要な知識や技能を適切に習得し、定着させることができていたこともまちがいない。

ただし、学習と教授に関するこのような態度の背景には、ヘヤー・インディアン独自の人間理解ないし人間形成理解の文化が指摘できる。ヘヤーの人々には、遅くとも思春期の頃までに一人にひとつの守護霊が現れ、たいていは子ども時代からその行動に指示を与えると考えられているようである。それゆえそうした文化において、周囲の大人たちは子どもたちの学習とそれを通じた人間形成に対する積極的な介入を意図的に控え、静かにあたたかく見守るのであろう。つまり大人たちは、自身の不完全なあり方を踏まえ、子どもたち一人ひとりの学習と人間形成を、それぞれの守護霊という全能なる超越者に任せているのであろう。

だが状況によっては、教授なしの学習と教育なしの人間形成を通して、社会・文化の維持が十分に行われうる。それゆえこうしたロジックは、「子ども」という存在がいなかったとされる中世ヨーロッパの文化 (Ariès 1960) にも認められるにちがいない。

(3) もっとも教育目的・目標は、ブレツインカ (Brezinka 1977, 138-140) が適切に指摘しているように (ブレツインカが語っているのは端的に「教育目標 (Erziehungsziel)」についてであるが)、設定された直後から大人にとっての意味もあわせもつことになる。つまり教育目的・目標は、子どもに対する大人の働きかけの方向と到達点、内容および方法等を何らかの理想ないしは規範として規定するという機能をもつからである。ただし教育目的・目標は、第一義的にはあくまでも子ども (の人間形成) のために設定されるものである。大人が、そうした教育の目的・目標をみずからの活動の基準としてのみ認識し、その実現・達成を端的に目指すことは本末転倒である。

(4) そもそも教育という営みにおいては、その対象者である子どもたちに教授 (teaching) 活動を通して直接に働きかける教師や親等の保護者だけが利害関係者であるわけではない。たとえば、ある社会・文化において学校や社会教育関連施設を設置し運営する主体、あるいはそのための法整備を行う集団も、やはり当の教育の利害関係者である。そしてそうした社会・文化内の諸領域が教育の利害関係者であるといえるのは、それらの活動が目指すところが、当の子どもたちの価値ある事態としての人間形成に関わろうとするかぎりでのことである (Brezinka 1977, 140-141)。したがって教育目的が具体的・実質的にどのような内容をもつものであっても、究極的・形

式的には、教育目的はかならず当の社会・文化において認められるような、子どもたちの価値ある事態としての人間形成に資するものでなければならない。

それゆえに教育の目的・目標を子どものために設定する際には、一方である社会・文化の中で、子どもたちの人間形成において実現が望まれる価値が実質的に何であるべきか（倫理的・公共政策的な規範理論）が規定されなければならないのはもちろんだが、他方で教育の営みを自律的・主体的に執り行う大人が、それらの価値が子どもたちの人間形成において自然に実現するか否か（発達の理論）、あるいは現時点で子どもたちがそれらについてどのような状態にあるのか（児童・生徒のありように関する理論）等について、妥当に理解を深めておくことが必要である。そのようにして諸事実を踏まえつつ特定の価値をまとめたものが、子どものために標榜する教育の目的・目標である。なおそれらは、とくに公共性の高い学校教育では明文化されるが、かならずしもそうしたかたちをとらなくてもよい。教育の営みにとって目指すべきものが明確になっていればそれでよい。

- (5) とはいえ、徒弟制がつねに「教えない教育」のかたちをとっているかどうかはわからない。レイヴとウェンガー (Lave & Wenger 1991) が描き出した学習の「正統的周辺参加」理論は、あくまでも学習者としての弟子の主体的な認知に関する学習理論であり、そこに師匠からの教育的な配慮とそれに基づく意図的で積極的な働きかけがあるか否かは重要ではない。師匠による教育的な配慮と働きかけがあれば学習はよりスムーズにいくかもしれないが、それがなくても違いはないかもしれないし、逆に教育においてつねに問題となるような善意による過干渉（本稿3節(2)を参照）が起こるかもしれない。

【引用参考文献】

- Ariès, Ph. (1960) = アリエス『〈子供〉の誕生: アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房, 杉山光信・杉山恵美子訳, 1980年
- Bollnow, O. F. (1965) = ボルノー『教育を支えるもの』黎明書房, 森昭・岡田渥美訳, 新版1989年
- Braunmühl, E. v. (1975) *Antipädagogik*. Leipzig, Tologo Verlag
- Brezinka, W. (1977) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. 3., verb. Aufl. München u. Basel, E. Reinhardt
- Davidson, D. (1980) = デイヴィッドソン『行為と出来事』勁草書房, 服部裕幸・柴田正良訳, 1990年
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The Macmillan Company
- Durkheim, E. (1903) = デュルケム『道徳教育論』講談社, 麻生誠・山村健訳, 2010年
- 原ひろ子 (1989) 『ヘヤー・インディアンとその世界』平凡社
- Harris, K. (1999) Aims! Whose Aims? R. Marples (ed.) *The Aims of Education*. London & New York, Routledge, 1-13
- Herbart, J. F. (1806) = ヘルバルト『一般教育学』明治図書, 三枝孝弘訳, 1974年
- 広田照幸 (2003) 『教育には何ができないか』春秋社
- Hirst, P. H. (1974) *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London, Boston & Henley, Routledge & Kegan Paul
- 細谷恒夫 (1952) 「教育哲学の課題と方法」『東北大学教育学部研究年報』第一集, 1-30
- 紺野祐 (2007) 「教育的営みの構成に関する一考察: 子どもの心と行動を中心に」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第8号, 15-32
- 紺野祐 (2008) 「『心の教育』の可能性に関する一考察: 《教育された》ことの意味の検討を手がかりに」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第9号, 19-37
- 紺野祐・走井洋一・小池孝範・清多英羽・奥井現理 (2010) 「『教育』の定義の分析と再構築に関する研究 (1)」『秋田大学教育文化学部研究紀要』教育科学, 第66集, 25-36
- Kriek, E. (1930) = クリーク『教育哲学』育芳社, 稲富栄次郎・佐藤正夫訳, 1943年
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) = レイヴとウェンガー『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書, 佐伯胖訳, 1995年
- Litt, T. (1949) = リット『教育の根本問題』明治図書, 石原鉄雄訳, 1971年
- MacIntyre, A. and Dunne, J. (2002) Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 1-19
- Miller, A. (1980) = ミラー『魂の殺人: 親は子どもに何をしたか』新曜社, 山下公子訳, 1983年
- 村井実 (2008) 「『教育』ということばとその『定義』の問題」『教育哲学研究』第97号, 29-34
- 村井実 (2009) 『新・教育学「こと始め」』東洋館出版社
- 野村幸正 (2003) 「『教えない』教育: 徒弟教育から学びのあり方を考える」二瓶社
- Peters, R. S. (1963/1980) Education as Initiation. in: P. Gordon (ed.) *The Study of Education: A Collection of Inaugural Lectures*. London & Totowa (NJ), Woburn Press, 273-299
- Peters, R. S. (1966) = ピーターズ『現代教育の倫理: その基礎的分析』黎明書房, 三好信浩・塚崎智訳, 1971年
- Rousseau, J.-J. (1762/1969) *Émile ou de l'Éducation*. Jean-Jaques Rousseau. *Œuvres Complètes IV*. Paris, Gallimard, 239-877
- Rutschky, K. (hrsg.) (1977/2001) *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. München, Econ Ullstein
- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. London, Penguin Books
- 辻本雅史 (1999/2012) 「『学び』の復権: 模倣と習熟」岩波書店

- Scheffler, I. (1960) *The Language of Education*. Springfield (IL) , Charles C Thomas Publisher,
- Smith, B. O. (1960/1968) A Concept of Teaching. C. J. B. MacMillan and T. W. Nelson (eds.) *Concepts of Teaching: Philosophical Essays*. Chicago, Rand McNally & Company, 11-16
- Sober, E. (2000) = ソーバー 『進化論の射程：生物学の哲学入門』 春秋社, 松本俊吉他訳, 2009年
- Spranger, E. (1925) *Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 5., vielfach verb. Aufl. Halle, Max Niemeyer
- Willis, P. (1977) = ウィリス 『ハマータウンの野郎ども：学校への反抗 労働への順応』 筑摩書房, 熊沢誠・山田潤沢, 1996年