

教育の目的と系統性に関する諸問題

—わが国の教育法規等の分析を中心に—

越後 哲治

近年の教育目的等に関する先行研究を概観すると、改正前教育基本法の重要性あるいは教育目的の考察のあり方が論じられているが、改正後の現行教育法規の教育の目的、目標の問題点が十分に指摘されていないように思われる。そこで教育の本質を踏まえて教育の目的と手段の関係を確認するとともに、わが国の現行教育法規における目的規定の諸問題、その総合的達成において求められる学問および教育の系統性の諸問題について検討し、有機体的な学問及び教育の系統化を提案した。

キーワード：成果としての目的、手段としての教育、目的規定の明確性、有機体的系統化

1. はじめに

今日のわが国の教育の傾向として、教育の成果が強く求められている。そのきっかけは、ますます進むグローバル社会での国民、国家の生き残り対策と考えられなくもない。こうした流れのなかで、国際社会で活躍する人材養成に関わる高等教育の改革が提案され、第三者評価制度が導入され、大学の質保障が求められてきた。

その後、平成 20 年 12 月、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」が取りまとめられ、グローバル化する知識基盤社会において、学士レベルの資質能力を備える人材養成を重要な課題とし、各大学の自主的な改革を通じ、学士課程教育における 3 つの方針の明確化等を進める必要が指摘されている¹⁾。

さらに、平成 24 年 8 月、中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」が出され、学士課程教育の現状が不十分であり、学士課程教育の質的転換の方策として、「◆質的転換の好循環をつくり出す始点としての学修時間の増加・確保が、教育課程の体

系化などの方策と連なって進められることが必要。◆教員中心の授業科目の編成から学位プログラムとして、組織的・体系的な教育課程への転換が必要。」とされた²⁾。

こうした一連の政策の中で、教育の確かな成果が求められ、学校教育において、教育の目的、目標を明確にし、各科目においてどの目的、目標を達成するのか、各科目がどのようにつながるのか、学校間の接続が順調に行われているのか、教育の改善としての FD、PDCA が行なわれているのか、などの問題が生じてくる。

これらの問題を考察するに際し、目的、目標、理念、建学の精神など類似概念が混在し、教育・福祉に関する諸法規においても混乱が見られる。このため、目的につながる系統図も明確にならず、科目間協働も十分に行われず、ただ指定科目の授業が行われ、全体的な成果も定かにならないのが、わが国の教育の現状でなかろうか。

以下では、まず、近年の教育目的等に関する先行研究を概観し、建設的な問題提起がなされてきたのか、教育関連法規における目的関連概

念の問題、学問および教育の系統性の問題について検討する。

2. 教育目的等に関する先行研究

教育目的に関しては戦後、教育基本法の制定時以来検討され、さらに先の教育基本法改正時期にも幅広く検討されてきた。いま、近年の教育目的関連論文等を検索してみれば、以下のようものが挙げられる(①～⑬)。それらは、教育基本法の改正に関する考察と、さらに根底において教育目的の策定のあり方そのものに関する考察とに大別される。

まず、教育基本法の改正に関する考察として、

①竹内常一著「『教育の目的』と『普通教育]—教育基本法の改正に関わって—」2002年がある。その趣旨は以下のようなものである³⁾。

これまでの教育改革は子どもの問題や教育の荒廃を「改革」理由の一つにして、それらの責任を戦後教育、とりわけ教育基本法に求めてきたが、今回の「中間報告」(2002年11月の『新しい教育基本法と教育振興基本計画のあり方について』)もその姿勢を引き継ぎ、それをさらに新しい段階へ押し上げようとしている。そのことは「普通教育」「義務教育」概念の変容にみられる。結論として、今必要なことは、教育基本法をいじりまわすことでなく、子どもの世界の暴力化と新しい戦争の危機というアクチュアリティに結びつけて教育基本法を読み開くことである。そのなかで、「平和的な国家及び社会の形成者」を目的とする「普通教育」を創造していくこと、それを市民の共同の課題としていくことである。

②市川昭午著「教育基本法の改正(10)、教育目的法定の是非」2006年。その趣旨は以下のようなものである⁴⁾。

1) 教育はその本質からいって法規範化になじ

まないだけでなく、教育目的の法定化は、法を媒介とする政治権力の教育内容への介入に根拠を提供することになる。2)「国民の意志に基づく」という理由で特定の価値をすべての国民に強要するのは、国民個人々の思想・信条の自由を侵害することにならないか、などの問題が生じる。

③織田成和著「教育基本法体制における教育の目的と目標—背景の教育理論と法規定の検討—」2009年。その趣旨は以下のようなものである⁵⁾

明治以降の戦前の教育の集約は明治23年の「教育勅語」であり、これは、同時に努力目標、最終目的であった。戦後の旧教育基本法は、戦前の教育の反省から出発して、戦後のわが国の教育方針を提示したものであった。改正された教育基本法第17条「教育振興基本計画」によれば、最終的には人格の完成と、日本国民の総意によって、行政かつ社会全体で総合的な「教育立国」を形成するのが現教育基本法体制の目的と考えられる。

④小谷由美著「戦後教育思想史における田中耕太郎の教育目的論」2014年。その趣旨は以下のようなものである⁶⁾。

田中耕太郎によって示された教育目的としての「人格の完成」は、カトリシズム思想を基盤とする。このような田中の教育目的論は、倫理化した個人によって社会が変わるという枠組みの中にあつた。それは、民主主義社会の実現を教育の目的とし、その結果、個人が変わるといふ枠組みの中にあつた戦後の教育目的論とは異なるものであつた。

⑤小谷由美著「田中耕太郎の教育目的：「人格の完成」が意味するもの」2015年。本質的に上記2014年の論文と同様の趣旨である⁷⁾。

⑥増渕幸男著「教育目的としての人格形成の

問題：教育哲学の立場から」2015年。教育基本法第1条の教育の目的としての人格形成の諸解釈を取り上げ、以下のように結論づけている⁸⁾。

教基法で言われる教育目的の内実は、「完成」の内実が未確定であるからこそ、人格形成のための教育を奥深く崇高な行為とみなし得る肯定的理解もあり得る。他方、人格形成は「未完成」であるからこそ、現実的要求に応じた人間形成を実践する教育が必要であるという、人格の完成を教育目的に据えることに対して否定的な立場もある。現代はまさに後者の立場に支配されている教育目的受難の時代と言えるであろう。

⑦尾崎博美著「教育目的」としての「文化伝達」を再考する」2015年。この論文の趣旨は以下のようなものである⁹⁾。

現代においては一方で「教育」や「教える」という行為・領域がもつ権力性が批判的に指摘され、他方で当該の行為や領域とその他のものとの間の境界が融解しつつあることが指摘される。これに対してJ. R. マーティン(J.R. Martin)は、「文化の伝達」としての教育の営みを再定義するという方策をとる。

このことにより、関係性に基づく「文化の伝達」という流動的な営みや、自文化の脆弱性の認識によって、「他文化の尊重」や「対話の確保」が可能になることが示唆される。さらに、「文化の伝達」の再定義は、教師と子どもたち、及び「文化的項目」の位置づけや関係性自体の再考を要請する。それは、「伝達」過程に関わる主体そのものの転換を示唆している。

⑧佐貫浩著「人間の尊厳を実現する教育目的のあり方」2015年。著者は、「いま、教育目的の支配によって教育をコントロールしようとする教育政策が、教育の現場に強権的に介入している」¹⁰⁾として、以下のように教育目的を教育学的に解明する¹¹⁾。

まず、教育の目的は、労働と社会参加への要請としての目的などの4つの回路を通して、教育過程に働きかけ、子どもの学習目的と意欲へ内在化される。次いで、教育目的の現代的回路の構造的矛盾として、「学力」によって目的が媒介されることの矛盾、教育目的を政治が支配することなどの危険などが指摘される。最後に、教育目的が最終的には学習者の目的へと内在化されて、学習者に学習を意欲させる、という人間的な教育目的循環のシステムが提案される。

⑨市川昭午著「教育を考える（第16回）教育目的としての個性化」2016年。その趣旨は以下のようなものである¹²⁾。

近年の教育改革では、個性の伸長が教育多様化の根拠とされる。しかし、教育基本法第1条に示されているとおり、公教育の目的は人格の完成と国民の育成である。また、個性は本来価値中立的な言葉であり、善悪や優劣の評価を伴わないのが普通である。ところが、最近の教育改革における個性尊重は子ども性善説と結びつき、学校教育を混乱に陥れている。いずれにしても、画一主義に是正を掲げた改革の結果、わが国教育界に個性化教育が画一的に広まるという逆説的な状況が生じている。

次に教育目的の考察そのもののあり方についての論考として、下記のもの挙げられる。

⑩尾崎博美著「教育目的論における「教育目標」概念の分析」2009年。この論文の趣旨は以下のようなものである¹³⁾。

まず、「教育目標」概念を「教育目標」－「教育目的」という単純な上下図式で捉えることには以下の限界性がある。この図式には、第一に所与として想定可能な、共有可能な教育的価値（＝教育目的）の存在が前提されており、第二にその価値が細分化された具体的行為（＝教育目標）の積み重ねによって段階的に実現されると

いう捉え方が内包されている。

他方、この単純な上下図式にとらわれることのない「教育目標」－「教育目的」の想定は、「教育目標」概念自体が変容する可能性をもつことを示唆している。さらにその想定は、上方に据えられる価値としての「教育目的」ではなく、「教育目標」によって創出される教育の営みの中に埋め込まれた価値としての「教育目的」を問う可能性と必要性が示される。

⑪尾崎博美著「教育目的論における「段階」モデルの再検討」2010年。当論文は、従来の先行的提示、順序性、付加的变化を特徴とする「段階」モデルに対して、根本的变化、予測不可能性、変則性を特徴とする「変容」モデルを想定することの可能性と意義を論じている¹⁴⁾。

⑫小野文生著「教育目的論の近代と批判の未来」2010年。当論文は、「近代教育思想史研究会」の創設期に展開された「教育目的論争」を取り上げ、教育目的の基礎づけ、近代教育学、教育思想史研究という三副対が、ポストモダニズムの思潮のただなかでどのような照応をみせたか、その痕跡をたどり、現在にあってなお、教育思想史研究の継承すべき〈批判の未来〉を展望している¹⁵⁾。

まず当論文は、原聡介と宮寺晃夫を基軸に展開されている。教育目的の基礎づけに関して、原聡介は、「基づくべき根拠もなしに」教育可能性にのみ依拠している今日の教育学・教育思想を問題視する。宮寺晃夫は、原のように批判を加えることに徹する立場に満足せず、対案を示すべきだとし、近代教育学は「ゴールとしての目的」を「ルールとしての目的」に置き換えてきたのであり、ルールであれば、単なる「公共性」のことであるから社会公認の手続き（＝正当化）がきちんとなされていればそれでよいと、主張する。

宮寺に対して松浦良充は、教員養成の学としての教育学を考えた場合、現行の制度や政策との関与を無にすることはできず、制度的批判とともに所与の受容を迫られる—こうした教育学者のジレンマやアポリアに言及している。

小野によれば、こうした教育目的論の数々がポストモダニズムをめぐる議論と相即的に展開していること、それらの背後にある人類学と教育人間学との知的交換の可能性を考え抜いてきたのが矢野智司である。

批判の現在、批判の未来に関して、1) 広田照幸は、ポストモダニズム以降、普遍的な基礎づけが不可能になったことを受けて教育哲学者が教育目的を語ることに「臆病」になった、と指摘している。2) さらに、田中智志に従って、フーコヤデリダが示す「生の汲みつくしがたさ」の消息はおそらく、鈴木晶子のいう特異点としてしか現れてこないだろう。この思想の特異点の探究こそが「ポストモダニズム」の地平から受け取るべき思想史固有の問いである。

⑬藤原敬、山口和孝著「教育目的論の再検討—国民の教育権論における教育目的の価値構造の分析を通して—」2014年。その趣旨は以下のようなものである¹⁶⁾。

1960年代、堀尾輝久らの「国民の教育権」論は、戦後教育学の理論的支柱としての役割を果たしてきた。当論文は、ポストモダン教育学からの国民の教育権論に対する批判の主なものを取り上げ検証することによって、以下の結論を導き出している。すなわち、国民の教育権論の教育目的論は、(1) 教育目的としての平和と民主主義、(2) 〈教育的価値〉が〈配分〉と〈社会化〉の価値の中心を貫く本質的価値として構成される価値構造、(3) 理念的根拠としての教育における「自由」と「平等」、という三次元の総体としてとらえられなければならない。

⑮藤原敬著「教育目的論再考—教育目的の思想史的探求に向けて—」2015年。1997年9月の『教育学研究』では、価値多元化社会という状況が教育目的の定立を困難にしていると指摘されていた。当論文はこの特集を踏まえて教育目的論を再考し、以下の結論を導いている¹⁷⁾。

1) 教育の目的を問うということはあくまでも「意図的計画的教育」の領域における教育の目的を問うことしかできないという議論からは、理念が直接、現実になるわけではないということを踏まえた検討が必要である。2) 堀尾輝久の教育学説に対する批判からは、理念を導出するうえでの歴史記述のあり方が反省的に問い直される。杉原誠四郎の理論に対する批判からは、理念の精緻化が不可欠であるという結論を導き出せる。宮寺の教育目的論に対する批判からは、歴史記述が不可欠であることが示唆される。

こうした問題点を把握したうえで、今後、教育目的の思想史的探求による教育目的論の提示が求められる。

⑯吉田尚史著「幼少連携を視野においた子ども観と教育目的の検討—近代日本における学校教育思想を手がかりにとして—」2011年。当論文は、倉橋惣三、澤柳政太郎の思想を手がかりに幼稚園の教育目的、小学校の教育目的について検討し、両者の連携について、論じている¹⁸⁾。

以上の諸論文を概観して気づかされることは、改正教育基本法がすでに実施されている中で、改正後の現行教育基本法等の目的、目標の問題点を指摘することなく、改正前教育基本法の重要性、あるいは教育目的の考察のあり方が論じられていることである。広田照幸が指摘したごとく、教育学者が教育目的を語ることに「臆病」になった、といわれても仕方がない面がある。そこから一歩踏み出して、現行の教育目的、目標の吟味と積極的な提案が問われよう。

3. 教育における目的と手段

ポストモダニズムによって近代教育が批判されているとはいえ、現代教育がその基盤の上に成立している以上、まず今なお失ってはならない普遍的な土台を確認する必要がある。その意味で今一度近代教育学に立ち返ることにする。

教育における目的とは何か。ここで教育の本質との関係で考察すれば、まず教育とは、様々な定義が可能であるが、人間の、特に子どもの自発性に基づき、その成長・発達を助成することである、というのがルソー (J.J.Rousseau, 1712～1778) 以来の近代教育概念で、ペスタロッチー (J.H.Pestalozzi, 1746～1827) やフレーベル (F.froebel, 1782～1852) に共通し、20世紀の児童中心主義につながっている。以下に、近代の教育思想家で教育学について理論的に深く考察しているシュライエルマッハー (F.Schleiermacher, 1763～1834) の教育理解を取り上げてみよう¹⁹⁾。

まず教育は、人類の存続のために行われる若き世代への旧き世代の働きかけである。そこで、いかに早く若者を社会で活躍するところまで導くかということが問題になる。それにはこの作用を偶然に任せるわけにはいかず、それゆえ「教育理論は倫理学と密接な関係を持ち、また教育理論は倫理学と結びついた技能論である。」²⁰⁾。ここには教育の目的を提示する倫理学に対し、手段としての教育の性格が示されている。

さらに、教育は外的な始期と終期とに関する問題につながっているが、その問題はさらに内的な問題、すなわち、教育は、人々が一般的に望むものを目的として子どもを育ててよいか、そもそもそのことが可能かという問題につながっている。前者の問いは倫理学を顧慮し、善の理念に照らして初めて答えることのできる問題であり、後者は心理学、生理学、総合的には

人間学を予想しなければならない²¹⁾。

そこでシュライエルマッハーは、教育全能論と限界論を吟味して、「人間学的前提が不確かであるということを念頭においた上で、初めは刺激を与え、進行とともに指導しながら善の理念に適合しなければならない²²⁾と指摘する。ここには、人間の自発性、独自性への信頼がある。

なお、その際問題になるのが、善の理念の普遍性である。この点について、「倫理的な見解は個々には変わりうるものであるとしても、大きく見れば、この可変性はとにかく益々後退していくものである²³⁾とと言われる。

こうして教育の始期に関しては明確なことを言えないが、教育の終期について、目的を定めることができる。その第一の結果として、社会的人間の形成が、第二の結果として、個性の人間の形成が求められ、この結果にわが国の教育基本法の教育目的も対応している。

以上の教育と目的との関係に続き、シュライエルマッハーは、教育活動の本質を、保護活動と抑制活動と助成活動に分けて展開している。

この三者の基本的な関係について、「私たちは、ふたたび教育の助成的側面こそ本質的で第一次的なものであるという一般的な見解に戻るのである。なぜなら、教育の他の諸側面、抑制や保護の方法も助成作用に帰着するのであり、それらは人間生活一般における調和が欠けているという前提があるときにだけ必要なものになるからである。」²⁴⁾とされる。

無論、現実の社会においてはこのような調和を前提とすることができない。それゆえ、「国家が法律と刑罰を定め、公共教育を通して家庭教育に干渉する必然性が生じる。・・・教育の中にさえ法律が入り込んでくる。」²⁵⁾。

助成活動に関しては、まず技能および知識の領域に関して、職業への準備について一般性に

留めること、すなわち義務教育における普通教育について指摘している²⁶⁾。すなわち、内的可能性に基づき、目的を達成するのは子ども自身であり、教育はそのための援助の働きで、教育は目的達成のための手段である。

子どもの教育目的は基本的に保護者が決めるのであるが、今日のように公教育体制が出来上がっていると、国民の声を受けて国家が決めると共に、私立の学校においては、建学の精神の名の下に、学校法人が法律の下に独自に決めることもある。保護者は、自分が考える教育目的にふさわしい学校を選択する。自己教育が可能な段階になると、目的を見て、被教育者自らが学校を選択することも可能となる。

個人的に考えれば、子どもの可能性は無限に多様であり、教育の目的は十人十色、一般的に限定することは難しい。しかし、近代以降、生存権に基づき「教育を受ける権利」の保証が求められている。このため社会で生きる基礎的能力の育成としての個人の成長・発達、心身の調和的発達が教育の第一の目的、課題である。同時に人間は社会的存在であり、特に近代以降の公教育においては、社会の要請に応えることのできる社会人、職業人の育成も教育の課題である。これらに対する共通の土台としての普通教育は可能であり必要でもある。それ以上の個性的な進展、成長は各人の興味、適性に依じて、各人の素質や努力によって変わってくる。

このように、確かに個人差があり、目的の実際の実現にレベル差がある。そこで成長あるいは変容としての教育目的が考えられるが、その際も教育者の側で何らかの成果を想定しなければ、成長を測ることもできないであろう。

いずれにせよ教育の目的は、個人的目的であれ社会的目的であれ、教育作用の外部で決められ、教育はその目的達成の手段である。したがっ

て、教育の目的に掲げられるのは、手段としての教育でなく、その成果でなければならず、「よい教育」とか、「・・・する教育」というのは教育の目的とはなりえないであろう。この意味でわが国の教育法規を以下で吟味してみよう。

4. わが国の教育法規における目的規定

まず、教育基本法における教育目的は、周知のごとく、「人格の完成」である。この目的は教育の結果として描かれるもので、妥当である。しかし、これではあまりに抽象的であるため、その内容として、社会的人間の形成と基礎的な個人的資質の形成が述べられている。

改正前後の第1条、教育の目的を比較すると、以下の違いがみられる²⁷⁾。改正後では第2段で、改正前の、「真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた」心身ともに健康な国民の育成を期して、のうち、「 」内の文言が省かれている。

前文をも合わせてみれば、改正前の前文「真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性豊かな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」に代り、改正後は、「真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する」となっている。

「平和」に関しては、改正後も前文の第一段および第一条に記されているが、改正後では、改正前の「個性豊かな」の、「個性」が削除されている。戦後、個人主義が栄え、それとともに公共精神の希薄化が危惧されるとともに、愛国心の育成につながる伝統の尊重が盛り込まれているといえよう。

この前文の考えを具体化するために、改正後

では、教育の目標が定められ、第2条3項で「公共の精神」が、第5項で「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し」が盛り込まれている。

改正前の教育基本法では、第4条で9年の義務教育というだけで、義務教育の目的は掲げられていなかったが、改正後では第5条第2項で、「義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする」とある。

ともあれ、改正前の教育基本法では、普遍的抽象的な教育目的に留められていたが、改正後の教育基本法では、目的の具体化に向けて教育の目標が定められた。改正の内容に賛否両論があるとはいえ、教育目的の具体化は、時代的・社会的状況のなかで考えられざるをえず、問題があれば、さらに検討改善を加えられるということになるだろう。

教育の目的は、教育基本法だけでなく、学校教育法でも掲げられているが²⁸⁾、教育目的の条項としてはいくらかの疑問点が出てくる。

まず第3章幼稚園では、第22条で目的が以下のように定められている。「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。」改正前に比べて、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼稚園の位置づけ、ないしは設置目的が示されているとともに、改正前後に共通する「幼児を保育し…環境を与えて」は手段・方法と読むことができ、目的の条項に手段、目的が混在することによって、わかりにくい規定になっている。

続く第23条に「幼稚園における教育は、前条

に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」とあり、第23条で5つの目標が挙げられているが、教育基本法改正に対応して規範意識などが追加されている。

学校ではなく、児童福祉施設としての保育所には、幼稚園と同じ年齢の子どもも保育されている。保育所の目的はどうなっているであろうか。児童福祉法を見てみる²⁹⁾。

保育所保育の目的として通常示されるのが児童福祉法第39条である。すなわち、「保育所は、保育を必要とする乳児・幼児を日々保護者の下から通わせて保育を行うことを目的とする施設…とする」とある。しかし、この条文も保育の目的、到達点でなく、保育所の設置目的といえよう。幼稚園の教育目的との対応を考えれば、むしろ保育所保育指針総則にも記されているが、児童福祉法第1条児童福祉の理念に見出されよう。すなわち、第1条における「心身の健全な成長及び発達並びにその自立が図られること」に保育・教育の目的は見出されよう。

同様のことは、小学校の目的からも見えてくる。学校教育法では、幼稚園の規定に先立ち、教育基本法の改正後、第21条で次のように義務教育の目標が掲げられている。

確かに「義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第二十号）第五条第二項に規定する目的を達成するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする」とあり、この目標が中学校と共に小学校の教育目標と考えられ、教育基本法とも整合性がとれている。第21条において掲げられている10項目の教育目標のうち、とくに1～3号において「態度を養う」ことが要請され、子どもに求められる行動規範、道徳規範が羅列されている。

しかし、小学校については、改正前の「小学

校は、心身の発達に応じて、初等普通教育を施すことを目的とする」が、2007年の改正では、第29条で、「小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする」に改められた。

改正前と比べれば、「初等普通教育」という言葉は外れ、小学校教育目的を言い当てているように思われるが、「施すことを目的とする」とあり、教育と同様、成果でなく、作用（施すこと）が目的となっている。ここも小学校の設置目的とも理解されよう。「諸能力の基礎的発展を目的とする」であれば、成果と考えられ、後で見る学力の3要素と整合するであろう。同様のことは、中学校、高等学校についても指摘できる。

これらのことから、学校教育の関係者に教育目的の自覚が徹底せず、各学校段階で教育を行っていただければよい様な印象を与える。

大学においては、この点からみれば、教育の目的が少し正確に出ている。「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」「教授研究し」までは設置目的とも手段ともうけ取れなくもないが、その後の部分に教育成果が表現されている。大学においては、教員の研究成果は教員業績である程度図れるが、教育成果に関しては、学問芸術の分野においてさまざまであり、さらには私学では建学の精神があり、目的、目標の混在も見られるところもある。

以上から、わが国の教育目的の法的規定は、権力的な強制を伴わない継続的な努力目標と理解され、比較的普遍的で抽象的で曖昧な目的の下に、さらに教育目標が定められているが、教科や領域の根拠を与えているものの、変容モデルに対応して、到達点が定かではなく、その成果は各学校に任されてきたといえるのではない

か。しかし、今日、国際的な学力テストなど外的状況から、実質的な教育目標の達成が求められてきている。

学校教育法の改正により、第30条小学校教育の目標2項において、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」と定められた。ここに学力の3要素「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」「主体的に取り組む態度」が示され、今回の学習指導要領に反映されている。

幼稚園教育においても、新幼稚園教育要領において、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されている。5つの目標との整合性など疑問は残るが、その資質・能力は上記学力の3要素に対応するものであり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を小学校教師と共有するなどして、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続が求められている³⁰⁾。

ここで、教育を受ける権利の保障との絡みで、すべての子どもに同レベルの成果が求められると、その成長には個人差があり、問題となろう。同様のことは、義務教育修了時点での能力についてもいえるであろう。小学校教育との、あるいは義務教育修了後の生活との円滑な接続の上では、せいぜい一定程度の成長が望まれるということであろうか。専門教育になれば、資格等の社会的責任で一定の成果は考えられよう。

5. 有機体的系統化

目的、目標が定めれば、それらを実現するために扱う内容、方法が求められる。学校教育で

扱われる教科は、高等教育では学問・芸術そのものの提供も可能であるが、それ以前では発達段階に合わせて教科が構成される。すなわち学校教育の内容の大元は大人社会の文化、学問・芸術等といってよい。また、それらは人間の成長の糧、教育目的実現のための材料である。

さらにその材料はただばらまかれるのではなく、学習者に適切に吸収されるように扱われる必要がある。すなわち教材の精選、教育の方法の工夫も求められる。その際、文化、すなわち学問・芸術等の方法と教育の方法との対応を見れば、共通性が見られる。例えば演繹的方法と帰納的方法を考えれば、帰納的方法が最初のように思われるが、少し知識が身につく思考力が働けば、知っている知識を元に応用するとき、演繹的方法がとられているとも考えられる。新幼稚園教育要領における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の6番目に「思考力の芽生え」が挙げられているのもこの意味で理解できる。

このように幼児教育から高等教育に至るまで教育の内容、方法には本質的に共通性が見られる。その根拠は、学問、芸術などの大人の文化も、教育の内容、方法も、レベルの違いがあるとはいえ、人間生活の必要から生まれたものということにあるといえよう。

今日、高等教育において3つのポリシーが求められている。そのうち、ディプロマ・ポリシーは教育目標の提示とよく、カリキュラム・ポリシーは教育内容・方法の提示とよくであろう。このカリキュラム・ポリシーに関連して、教育目的を総合的に実現するために、教科間の系統図が求められ、その作成に苦労されている。教育の系統化を考えるに際しては、発達段階の考慮（順次性）も必要であるが、教材の大元である学問の系統化が基盤になろう。

学問の系統に関しては、かつては哲学におい

て多く主張されてきた。近代においては、自然と精神との区別を基本的として学問の分類が考えられているといえよう。

例えば、ヘーゲルと同じ時代に、弁証法を駆使して独自の学問体系を展開した人物がシュライエルマッハーである。学問の体系としては、まず自然と理性という存在に対応して、自然科学と理性の科学とが存在する。さらに力と現象、あるいは一般と特殊の優勢に応じて思弁的科学と経験的科学とに分けられる。この二重の対立によって、学問は思弁的自然科学、経験的自然科学、思弁的理性科学、経験的理性科学、すなわち、物理学、博物学、倫理学、歴史学に分けられる。この他に思弁的なものと経験的なものとを互に関係づける批判的科学と技能的科学があり、前者には一般的文法学が、後者には教育学や政治学などが属する³¹⁾。

なお、自然と理性（精神）は個人のなかにあるとともに、外部にも外的自然、文化、社会として存在し、各人に関わっている。ここに個人から宇宙全体までの有機的世界観を考えることができる³²⁾。

その後、教育学に限ってみれば、20世紀には社会的教育学、文化教育学、実存的教育学、実証的教育学など、思想的、方法論的にさまざまな教育学が展開され、それぞれの主張、成果が出された。

それらの背景として、例えば、19世紀後半から現代にかけて、観念論や理想主義に対するリアリズム、唯物論、実証主義などがある。それに対抗するものとして非合理主義も現れた。こうした流れのなかでカント（I.Kant,1724～1804）の批判主義も見直され、ヴィンデルバント（W.Windelband,1848～1915）やリッケルト（H.Rickert,1863～1936）等は諸科学を方法論的に分類した。例えば、デイルタイ（W.Dilthey,1833

～1911）は、自然科学の実験的方法に対し、精神科学における体験—表現—理解の解釈学的方法を主張した。しかし、これらは学問分野の方法論の区別を主張するもので、学問全体の体系を示すものではなかった³³⁾。

今日では、研究対象、問題の多様化、複雑化に応じて、極めて多様な学問分野ができています。これらは領域別に分類することも、方法論的に分類することも可能ではあるが³⁴⁾、中心もなく、流れも定かでない。このような状況で、学問、教科の系統化、体系化は困難といえよう。

また、学問全体の体系化ともなれば、学問全体の展望が必要であろう。今日でもその試みのようなものが続けられている。わが国では、日本学術会議が「新しい学術の体系—社会のための学術と文理の融合—」（平成15年6月）を発表し、結論として以下のことを指摘している³⁵⁾。

1) 新しい学術体系は、一つには「学術の状況」に依拠し、もう一つには「学術と社会との関係」に依拠することを期待された。委員会は、この活動計画に沿って、学術の状況に依拠する学術体系として「文理の融合」を、学術と社会との関係に依拠する学術体系として「社会のための学術」を、二つの課題として設定した。

2) この二つの課題をめぐり、二セットの価値観とアプローチがある。第1セットを構成するのは、一つは、学術を実践的課題の解決のための‘手段’と見做す「社会のための学術」に直結する視点であり、もう一つは、‘自己目的’としての学術という視点である。第2セットを構成するのは、一つは、帰納的方法に基づく新しい学術体系の実践的・個別的・具体的構築を重視する立場であり、もう一つは、アブダクションを方法とするその理論的・一般的・抽象的構築に傾斜する立場である。

二つのセットの組み合わせは、合計4つのア

アプローチの可能性を示している。長期的・大局的な視点からすれば、第1に、「社会のための学術」へ向けて実践的・個別的・具体的アプローチと理論的・一般的・抽象的アプローチとは相互に補完すべきものであり、第2に、その「社会のための学術」もまた「文化としての学術」と両立・共存すべきものであろう。

上記の日本学会議の提案を見れば、高度な課題を背負いつつも、本質的な点では学問の基本に立ち返っていると考えられ、先述のシュライエルマッハーの学問体系に類似している。

そもそも学問は何のために行われているのか、という基本的な問いに立ち返れば、学問は生活課題の解決を求めることから出発し、社会の発展、複雑化から、高度化されてきたといえよう。「社会のための学術」という視点はここにつながる。他方、学問と社会との関係とともに、学問が健全に主体的に発展するために、自己目的としての学術という視点が求められている。いずれにせよ、個人的にも社会的にも個々のものが有機的につながることにより、ものごとは健全にはたらくであろう。

6. おわりに

グローバル社会の進展とともに国際的競争力が求められ、教育にも国民の実質的な能力の向上が求められてきている。義務教育といえども、教育を受ける権利の質保証、成績評価の実施を考えれば、ある程度の明確な目的が必要であろう。しかし、そのことは万人に同一成果を求めるものではないであろう。個性の尊重とは万人を同一の人間にすることではなく、各人の長所、適性を尊重することであろう。学習者は、目的追求による教育成果を通じて、自らの長短・適性を自覚することも可能となろう。そうしたときに求められるのが有機体的思想でないだろう

か。この思想では、いかなる者もその役割、価値が認められ、お互いに助け合うことが求められる。

学問、教科の系列化に関しては、人間の生活は社会にだけ取り囲まれているのではなく、自然にも取り囲まれている。人間は自然環境および社会環境との相互作用において生活課題の解決に取り組んでいる。人類・社会の変化・発展とともに求められるものも変化する。生活課題は個人的課題から地域的課題、地球的課題、宇宙的課題へと拡大、複雑化し、その対象範囲の拡大、複雑化は、展望できないほどの学問の高度化、多様化をもたらした。

細かな問題に取り組むには、細分化、厳密化も必要であろうが、全体を展望するには分類、整理が必要である。しかし、分類、整理だけでは物事は生きて働かない。それらの間に血液が流れ、生命が必要である。そのことは物事の間のつながりを考え、活性化することで可能になろう。そのためには、個々のものの「系統化」が必要となろう。その手短な手がかりとして、われわれに最も身近な有機体としての身体とその各部分の生きた繋がりを参考に、学問の体系化、系統化、教育の順次性を考えることができないであろうか。

注および引用・参考文献

- 1) 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」平成20年12月、本文 pp.1-7. 文部科学省 HP、<http://www.mext.go.jp>、(2017年10月20日参照)。
- 2) 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」2012年8月、本文 pp.14-15. 文部科学省 HP、<http://www.mext.go.jp>、(2017年10月20日参照)。
- 3) 竹内常一著「『教育の目的』と『普通教育』—教育基本法の改正に関わって—」、国学院大学教育学研究室紀要、vol.37、2002年、47-59頁。
- 4) 市川昭午著「教育基本法の改正(10)、教育目的法定

- の是非」、教職研修 35 (4)、2006 年、64-67 頁。
- 5) 織田成和著「教育基本法体制における教育の目的と目標—背景の教育理論と法規定の検討—」、近畿大学工学部紀要 人文・社会科学篇 (39)、2009 年、13-26 頁。
 - 6) 小谷由美著「戦後教育思想史における田中耕太郎の教育目的論」、日本女子大学大学院人間社会研究紀要 (20)、2014 年、17-30 頁。
 - 7) 小谷由美著「田中耕太郎の教育目的：「人格の完成」が意味するもの」、カトリック教育研究 (32)、2015 年、60-63 頁。
 - 8) 増瀬幸男著、「教育目的としての人格形成の問題：教育哲学の立場から」、カトリック教育研究 (32)、2015 年、57-60 頁。
 - 9) 尾崎博美著「教育目的」としての「文化伝達」を再考する」、新渡戸文化短期大学学術雑誌 5、2015 年、32-46 頁。
 - 10) 佐貫浩著「人間の尊厳を実現する教育目的のあり方」、教育 (835)、2015 年、49 頁。
 - 11) 前掲書、49 - 56 頁。
 - 12) 市川昭午著「教育を考える (第 16 回) 教育目的としての個性化」、教職研修 44 (11)、2016 年、108-111 頁。
 - 13) 尾崎博美著「教育目的論における「教育目標」概念の分析」、東北大学大学院教育学研究科研究年報 58 (1) 2009 年、13 - 32 頁。
 - 14) 尾崎博美著「教育目的論における「段階」モデルの再検討」、東北大学大学院教育学研究科研究年報 58 (2)、2010 年、1-24 頁。
 - 15) 小野文生著「教育目的論の近代と批判の未来」、近代教育フォーラム別冊 2010 年、13 - 32 頁。他に、田中智志著「教育目的の倫理—教育思想史の考え方—」、2010 年があるが、比較的類似の内容であるので、小野論文を取り上げることにする。
 - 16) 藤原敬、山口和孝著「教育目的論の再検討—国民の教育権論における教育目的の価値構造の分析を通して—」、埼玉大学紀要教育学部 63 (2)、2014 年、25-37 頁。
 - 17) 藤原敬著「教育目的論再考—教育目的の思想史的探求に向けて—」、立教大学教育学研究集録第 12 号、2015 年、25 - 39 頁。
 - 18) 吉田尚史著「幼少連携を視野においた子ども観と教育目的の検討—近代日本における学校教育思想を手がかりに—」、福岡女学院大学紀要、人間関係学部編 (12)、2011 年、33 - 44 頁。
 - 19) Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, Vol. I, hrsg. von E. Weniger. H.K.V.G.Bondi Verl., 1957. (なお訳語に当たっては、長井和雄・西村皓訳『教育学講義』、玉川大学出版部 1973 年を参照、以下同様)。
 - 20) Ibid. pp.11-12.
 - 21) Ibid. p.16.
 - 22) Ibid. p.19.
 - 23) Ibid. p.28.
 - 24) Ibid. p.78.
 - 25) Ibid. p.98.
 - 26) Ibid. p.138.
 - 27) 文部科学省著『文部科学時報』第 1574 号、平成 19 年 3 月、13-19 頁。
 - 28) 以下、学校教育法については、解説教育六法編集委員会編『解説教育六法』、三省堂、2017 年版、174-181 頁。
 - 29) 前掲書、818-846 頁。
 - 30) 文部科学省著『幼稚園教育要領、他』、ひかりのくに 2017 年、8-9 頁。
 - 31) 越後哲治著『シュライエルマッハーの思想と教育学』、風間書房、2006 年、14 頁。
 - 32) 越後哲治著「倫理的社会と教育」、京都文教短期大学研究紀要第 55 集 2017 年、6-7 頁。
 - 33) 信太正三著『西洋哲学思想史』、理想社、1970 年、277-281 頁参照。
 - 34) 村井実著『教育学入門』、講談社、1976 年、103 頁参照。
 - 35) 日本学術会議「新しい学術の体系—社会のための学術と文理の融合—」2003 年 6 月、本文 pp.169-171、<http://www.scj.go.jp/ja/>、(2017 年 10 月 21 日参照)。