

陶冶と訓育についての若干の問題点

黒 沢 惟 昭

変容にかかりながら、学校教育の「補足」・「拡張」・「以外」のものとして存在してきた⁽¹⁾ということである。

よく知られているように、学校教育は社会教育的関心と活動との上に成立してきたことは近代教育史の教える事実である。さらに、社会教育と総称される学校教育以外の場で自己形成される「成人」^{おとな}は、同時に心身の労働を通して社会環境それ自体の形成や作用にも参加している。学校教育はこの社会環境から基礎的な影響をうけ、

この事実はいかなることを意味するのだろうか。この問を深めるための一つの手がかりとして、「学校」概念の検討、すなわち学校教育の基礎的なもの（社会教育）から学校教育そのものが成立・発展してくる論理の検討が必要であるように思われる。

規定されることは否定できない以上、社会教育は学校教育に対して基礎的なものであるという構造は現代においても変っていないといえる。ところが現実の社会教育の歴史の示すところは、社会教育が近代学校制度の成長と

ところで、アダム・スミスが『諸国民の富』において、生産に対する分業の意義を展開する一四〇年も早く、コメニウスは、すでに分業を生産力視点からとらえ、それを学校論に適用していたという驚嘆すべき事実が報告されているが、コメニウスがそのような考えを成立させ得

た根源は、「自然生物と工作技術とをひとしく支配する生産行程」に対する着眼であった、といわれている。そこから、コメニウス教授学の方法―自然的方法、あるいは類比の方法が確立する。すなわち、その方法とは「物質的生産力を高める生産行程を教育に類比的に適用してそこから求められているメカニズムを組立てる方法」に外ならないのであるが、生産行程の教育への類比的適用というときに、そこに二つの面が指摘され得ると思われる。第一は、教育への労働集中という視点から社会的分業の一部分として学校を把握する面であり、第二は、生産行程自体がもつ教育機能の抽出とその適用という面である。このようなことをいままさらいだしたのは近代学校・教育についても二つの側面が存在しているように思われるからである。たしかに、コメニウスの志向した「大衆」学校が、国民的規模で実現したのは資本主義社会においてであった。しかし、周知のように、そこにおいては、コメニウスが希求した「あらゆる人に、あらゆる事柄を」という理念の実現のために学校が成立したのではなく、この社会の存立与件である「労働力の再生産」という観点から把握されたためにその実相はコメニウスの志

向とは恐ろしく相違したものになった。にもかかわらず、近代学校においても第一の側面である、社会的分業の部門としての実態は変っていない。すなわち、近代学校も教育を目的とした専門的教育施設として、現実の生産労働から隔離された場所で組織的な教育を施すことを目的とし、教育のために特別に整理された「場」であり、そこにおける教育は系統的であるという側面をもっている。また、第二の側面についても、資本主義の大工業制そのものが、労働過程に内包されている教育機能を自覚化させ現実化させる与件を提出したということが指摘され得るだろう。つまり、コメニウスが「生産行程」から肯定的に抽出した教育機能をいわば、マルクスは、(資本主義的)「生産行程」から否定的に抽出したといつてよいのではあるまいか。そこから、「組立て」られたものが「教育と労働の結合」に外ならない。従って、以上のきわめて簡単な考察から、「学校」論の課題は、一方で、人類の文化遺産を比較的短い時間内に、系統的かつ計画的に生徒に伝達するために、社会的分業の側面を追求しつつも、他面では、「生産行程」そのものが要求する教育機能の側面をいかにして統一的にとらえていくか、

にあるように思われる。本稿はもちろん、この課題に直接こたえるものでなく、いわば、その基礎作業の一貫として、教育作用の基本領域である「陶冶」と「訓育」の内実とその関連について、我国の諸論とドイツ民主共和国のもの若干についての展望を意図した。

ところで、最近、従来の教育研究方法について鋭い批判が提起されていることは承知しているにもかかわらず以下の行論にみられるような方法をとったのは、その批判は注目に値すべきものとしても、それは現在のところ、いわば「方法」に対する一つの仮説に過ぎないといつてよく、その意味で従来の方法に対する根底的批判たりえていないと思うからであり、また、教育研究は、そこにおける諸概念が往々にして深く確められることなく恣意的に使用される傾向のために混乱をきたしている面が多いという理由からである。さらに、資料不足と紙数の制約のために甚だ不十分なものであることをあらかじめ断っておきたい。

(1) 宮坂広作著、『近代日本社会教育史の研究』（法政大学出版社、一九六八年）第一章参照。

(2) 鈴木秀勇、『コミュニクス教授学の方法』—その社会

史的規定のために—（一橋大学研究年報「社会学研究」3、一九五九年）一六三頁。

(3) 同右、一六六頁。

(4) 同右、一五八—一五九頁。

(5) 五十嵐良雄著『教育そのものへの問い』（亜紀書房、一九七二年）。

二

我国の教育研究において我々の志向する試みにとってきわめて示唆的であるのは小川太郎・大橋精夫両教授による一連の諸研究である。周知のように、小川教授は、「唯物史観の立場に立って社会発展を生産力と生産関係の本質によって説明する方法」すなわち、「教育現象が社会の上部構造に属しており、下部構造における生産力と生産関係の矛盾がそのすみずみまで反映する必然性がある、という見方」に立脚して論を展開する。その過程において、教授は従来の「教育」概念をいわば下向せしめ、そこに「陶冶」と「訓育」なる概念を措定する。教授はソビエト及びドイツ民主共和国（「東独」と略称）における教育学研究の成果をとりいれつつ、我国において、従来常識のないしあまい意味にしか使用されな

かったこの二つのことばの精密なる概念化及び両語の関連の明確化を志向する。教授のこの点に関する論述は余りにも著名であるが、本稿にとって重要であるのであえて引用することにする。教授は、「ことばは事がらをあらわすものであるということをはっきりと頭において、ことばを手がかりとしてそれがあらわしている事がらに迫ろうとつとめることは、一つの方法たるを失なわな⁽³⁾い」という考えのもとに、ドイツ語・ロシア語・日本語の比較研究を行なっているのであるが、その場合の出発点は次の見解にある。教育は、「一面では知識や技能の形成であり、他面では人格の形成でありつつ、きゅうきょくには、知識・技術を使う人格の形成である⁽⁴⁾。」すなわち、この知識や技術(能)の形成の側面を「陶冶」(オブラゾバーニエ・ビルドゥング)また、人格の形成の面を「訓育」(ボスピターニエ・エルツイーウング)と規定するのである。教授の説明によれば、「ロシア語では訓育に当たるものは、ボスピターニエであつて、これは同時に広く教育作用全体をあらわすことばである。この外に、ロシア語にはオブラゾバーニエということばがあり、これも広狭二義につかわれている。狭い意味では、

教授の本来の任務―つまり、知識・技術・能力・熟練の形成―をさし、広い意味では、制度・行政もふくめた教育全体をさす。ドイツ語でも同じことがあり、エルツイーウングとならべて使うビルツングということばは、狭くは、知識・技術・能力・熟練の形成をさし、同じことばは広くは、制度・行政をふくめた教育全体をさす。つまり、ロシア語のボスピターニエとドイツ語のエルツイーウングは、教育作用の全体と訓育―人格の形成―との広狭二義をもち、ロシア語のオブラゾバーニエとドイツ語のビルツングとは、教育体制と活動の全体と陶冶―知識・技術の形成―との広狭二義をもつということができ⁽⁵⁾る。」そして、オブラゾバーニエとビルドゥングが教育の体制・活動の全体と教育作用の知的、技術的な側面をあらわすということは、学校教育というものが本来国民の知的、技術的な形成を任務とする考え方に起因するものであり、ボスピターニエとエルツイーウングに關しては、これらのことばが教育作用全体をさすと同時に、教育作用の中のとくに人格の形成の側面をさすことばとして使われるということは、教育作用というものは、「知的・技術的な形成にとどまるのではなくて、むしろ、知

的、技術的な形成そのものにおいてさえも、けっきょくは人格の形成をはかるものだという考え方⁽⁶⁾に由来しているのだ、とされる。小川教授の見解は概ね以上の如く要約される。

次に、大橋精夫教授も、従来の教育方法論が心理的ならびに論理的な側面にのみ注意が集中され、それが、「思想的」政治的側面をもつことを見のがされてきた⁽⁷⁾点を批判し、教育方法論に力点をおきつつ、「陶冶」と「訓育」の関連を論ずる。大橋教授は、「教授過程において陶冶と訓育とが不可分に統一されている⁽⁸⁾」ことを認めつつも、「統一⁽⁹⁾」ことを指摘し、「陶冶と訓育とは、教授過程のなかで不可分に統一されていながらも、それぞれ相対的に区別さるべき独自の論理と課題とをもってゐる。だから、教授のなかでは陶冶と訓育とが不可分に統一されているからといって、教授過程と訓育過程とが混同されるようなことがあってはならない⁽¹⁰⁾。」という。では大橋教授は両概念をどのように規定し、関連づけるのであろうか。この点について、「陶冶」とは、「教師によって指導された生徒たちの積極的な学習活動を通じて、

科学および技術の基本が習得され、それらのものを自由に駆使しうる能力、習熟および認識力が発達させられ、科学的世界観を形成するための基礎がつくりだされる過程⁽¹¹⁾」であり、「訓育」とは、一般に、「人間の人格の目的志向的、計画的な形成過程」をいいあらわす概念であるが、人間の人格の多面性に応じて、それは、『世界観、道徳的資質、性格特徴の育成、人間の美的趣味や身体的力の発達』を含んでいる⁽¹²⁾と規定される。さらに、「陶冶と訓育との区別が問われるとき、われわれはまず、訓育が陶冶よりも一層広い範囲の教育作用を包括していることに注意を向けることができる。このことは、訓育が子どもの全人格の形成に、あるいはその変革に向けられているということから、ただちに知られうることであり⁽¹³⁾」とほぼ小川教授と同様の見解を述べている。大橋教授はこの点をさらに具体的に展開し、「陶冶」の結果は比較的短い期間のうちにあらわされるのに対して、「訓育」の場合にはその結果がけっしてすぐあらわれないこと。また、「訓育」においては、生徒の個人的特殊性が、「陶冶」におけるよりも一層強く現われること等々「教授過程」の面から両者の関連に言及するが、とりわけ重

要な指摘は以下の点である。「子どもは、たしかに、数学あるいは文法の規則を知的に理解し、練習によって、それを実践なり生活なりに応用する能力および習熟を獲得することができる。しかし、道徳的規範すなわち行動の規則の場合には、事情はそれと同じではない。」⁽¹⁴⁾「ある行動規則が子どもたちにとって義務的なものとして実現されるためには、それに照応する持続的で強固な行動動機がかれらのうちにつくりあげられることが、ぜひとも必要なのである。」⁽¹⁵⁾みられるように、「訓育」においては、「動機」が決定的な意味をもつとされるが、では「持続的で強固な行動動機」はいかにしてつくりだされ得るのだろうか。それは、たとえば、読書とか観劇などにより、子どもたちがそのヒーローに魅力を感じ、自己をそれに同一化したいという欲求をもつことなどからも起り得るが、大橋教授によれば、決定的なものは、「集团的・社会的な生活への直接参加」である。つまり、そこにおいて子どもたちは、「他人との多様な関係をとり結び、他人に対しても、また実施さるべき作業に対しても、ある根本的な態度をとることを迫られるとともに、自分に課せられた任務を遂行し、そしてそのさい現われてくるさま

ざまな障害を克服することを強いられる」⁽¹⁶⁾のである。文法の規則や科学の諸命題の習得といった「陶冶」の側面においては子どもたちに個人的に、集団から独立しても達成させることが可能であるのに反して、「子どもの人格を道徳的に発達させるためには、かれに特定の道徳的努力を要求するところの集団の実践的な諸活動にかれを直接参加させ、そこで得られたかれ自身の道徳諸経験を組織し、一般化することが、ぜひとも、必要なのである。」⁽¹⁷⁾すなわち、ここでは、「子どもたちがそれぞれ自身自身の生活活動のなかから自分で道徳的諸経験を集め、一般化するように、集団内部でのかれらの全生活および全活動が組織され、指導されねばならない」⁽¹⁸⁾とされる。

以上の考察から、教育活動の有効な遂行にとって「訓育」的側面が多く占める「生活指導」の分野がきわめて重要な意味をもつのは当然であろう。社会主義国においては特に後述するように、この側面について充実が意図されているようである。たとえば、小川教授はこの点に関するソビエトの教育学教科書草案に触れて、「ロシアでは、ポスピターニエとオブラゾバーニエということばが今日のような意味に使われるようになったのは、十九

世紀の後半からであり、それは、教育―ここでは学校教育―そのものが変わってきたことの反映であるという。当時、生活における形成という広い意味と区別された狭い意味の意図的なポスターニエは、さらにその固有の意味では次のように規定された。『固有の意味のポスターニエというとき、人間の一定の信念・性格および行為の形成に向けられたはたらきかけの体系が意味された。』⁽¹⁹⁾ ことを指摘し、さらに、「ソビエトなどでは、教育Ⅱ訓育の本来の場は、ピオネール組織の活動の中にあるとされているのである。ピオネール組織は、子どもたちの大衆的な組織であって、学校の授業とは別の独自の教育的な意味をもつとされている。だから、ピオネールを学校くさくさしてはいけないということが強調されるのである。そこで自主的、集団的、創造的な活動を指導することができるが、教育Ⅱ訓育の本来のしごとなのであり、社会的に有用な労働、社会的な活動への参加が、とくに大きな教育Ⅱ訓育の意味をもつとされるのである。その意味では、教育Ⅱ訓育はその独自の領域をもつといえる。教科指導が陶冶の本来の領域であるのに対して、ピオネール活動は教育Ⅱ訓育の本来の領域だということができ

⁽²⁰⁾ 以上みられるように、小川、大橋両教授の諸見解に基づいて「陶冶」と「訓育」の内実及びその関連をみてきたが、「陶冶」はむしろ「訓育」に包括される概念であり、その媒介は社会的実践（広義の労働）である、とする見解は特に我々の問題関心にとって示唆的である。

- (1) 小川太郎著『教育科学研究入門』（明治図書、一九六五年）一四頁。
- (2) 同右、一五頁。
- (3) 同右、七二頁。
- (4) 同右、七七頁。
- (5) 同右、七四頁。
- (6) 同右、七五頁。
- (7) 大橋精夫、『現代教育方法論批判』（明治図書、一九六四年）二頁。
- (8) 同右、二二頁。
- (9) 同右、二二頁。
- (10) 同右、二二頁。
- (11) 同右、二〇頁。
- (12) 同右、二〇頁。
- (13) 同右、二三頁。
- (14) 同右、二九頁。
- (15) 同右、二九頁。
- (16) 同右、三〇頁。

- (17) 同右、三一頁。
- (18) 同右、三一頁。
- (19) 小川著、前掲書 七八頁。
- (20) 同右、七六頁。

三

次に、両教授が理論構築のためにその成果を学んだといわれる社会主義国におけるこの点についての研究はいかなる状況であろうか。ここでは東独の状況について若干の展望を試みることにする。

アルブレヒト・ヘルマンの指摘するところによれば、「陶冶」と「訓育」に関する論争はここ数年、ゲルハルト・ノイナー、カールハインツ・トマシェフスキ、エーベルハート・マンシャツ、ロタール・クリンクベルク、ベルナー・ドルスト等々によって、主として、『ペタゴীগク』（ドイツ民主共和国中央教育研究所の機関誌）上で繰返して行なわれたにもかかわらず、これまでのところ統一的な見解には至っていないようである。本稿では紙数の制約上、トマシェフスキ、ノイナー、ヘルマンの主要見解に触れてみたい。

トマシェフスキは、『社会主義学校における授業の本質』⁽²⁾において、授業、教授、学習を「陶冶」の側面から、「知識と能力の伝達と習得、ならびに才能と素質の形成」⁽³⁾と規定し、その際、「ただ単に事実についての知識と一般的洞察力を伝達するというだけでなく、知識や認識を確信にまで変え、計画的に科学的世界観の体系へと結びつけていくこと」⁽⁴⁾が必要であり、「授業における陶冶の最終目標は、個人のかげがえない本性としての才能を形成すること」⁽⁵⁾であり、それが「一つの体系に結びつく——人間の素質となる」⁽⁶⁾として、「才能」「素質」に関する唯物論的見解にまで言及している。次に、「訓育」を「人間相互の関係、道徳的行為の規範とか規律」と規定し、また「授業」を人格の「陶冶」という視点から把握すると「成績が前面におしだされる」のに対して、「訓育」では、主として「道徳的確信と習慣、道徳的欲求、興味、理想、感情、意志および性格の特性の発展」⁽⁷⁾が課題となるとしている。さらに両者の関連については「表象、概念、法則、能力と技能ならびに才能といったものはもっぱら陶冶の領域に属し、それに対して感情、世界観、動機ならびに意志が、訓育の領域にだけ属する

ものだ、というふうには理解されてはならない。感情、動機ならびに意志は、ちようど、知識や知的ないし運動的操作が、モラルや道徳的態度、感情、動機ならびに意志の発達とかかわっていると同じく、行為と分かちがたく結びついている⁽⁸⁾ことを指摘し、次いで「集団」との関連について言及し、「社会主義的訓育は個々別々の道徳的人格を形成することを旨とするのではなく、集団を、そして、集団とともに個々の生徒をその集団の成員として形成することを目標とするものである⁽⁹⁾。」しかも「社会主義的訓育とは、しかし集団の組織化だけでもない。むしろそれは—より深く考えられれば—集団の成員相互の關係、個人と集団との間の關係を形づくり、かく媒介すること⁽¹⁰⁾」(傍点引用者)であるという注目すべき提言を行なっている。また、こうした視点から当然に、「生活指導」との関連について、「児童はただ学校で教育されているだけではなく、それと同時に家庭や児童青少年組織によっても教育されている。訓育を成功させ、授業の訓育の可能性を利用するためには、学校の訓育作業、家庭やピオニール指導者ならびにその助力者が力をあわせなければならぬ⁽¹¹⁾。」さらに『共働化』については、「ひとり

の生徒が若いピオニール団の団員であり、かつそこで、すすんで若いピオニールのきまりを厳守することを心がけているとしたら、ピオニールの指導者の協力によって、児童青少年組織の影響によって、授業中の訓育もまた促進される。同じような共働化は明らかに教科外の陶冶⁽¹²⁾訓育施設、たとえば学園舎での労働との間にも必要である。」(傍点引用者)と述べる。ところで、トマシェフスキはノイナーの批判⁽¹³⁾をうけた程に、授業における「陶冶」と「訓育」の統一を強調する。すなわち、「マルクス主義教育学は、次のような命題から出発する。すなわち、人間は発達し、活動の中で、また活動を通して陶冶され訓育されるものである。活動すること、それ自体が具体的なものとの統一を形づくり、活動することによって仕事の能力と人間の人格における倫理的態度の統一が条件づけられるかぎり、陶冶と訓育もまた統一されたものとして把握されるべきであり、遊び、学習、作業活動を意識的かつ計画的に構成したり行なったりする複雑な過程として把握されるべきであり、そういうものを通して具体的な知識や能力が同時に伝達され、同時に、モラルとか道徳的態度が発展させられるのである。このよ

うな活動において具体性を道徳的なものからきりはなすことは不可能であり、人格において、仕事の能力と倫理的行為を個々に発展させることも不可能であり、さらには陶冶と訓育をきりはなして実践することもまた不可能である。⁽¹⁴⁾ (傍点引用者) や引用が長くなったが、「陶冶」と「訓育」との二つの弁証法的統一が「活動(人間実践)」を通してなされるといふマルクス主義人間観の根源の適用をみてとることができる、しかしトマシェフスキは、この統一は「ひとりではできないものではなく教育主体の「特別の努力」⁽¹⁵⁾の必要性を説き、その例を詳細にかつ具体的に説明する。

次に展望するゲルハルト・ノイナーの「社会主義的訓育論の若干の根本問題によせて」なる論稿は題名から推察されるように、「訓育」の問題を中心に扱っている。前節で検討した小川教授の「生活指導」と「訓育」との見解に関わらしめて考えるとき我々の問題関心にとって示唆的であると思われる。ノイナーは、教育活動のすべてにおいて、青年の国家意識を高め、かれらを社会主義的モラルの精神で教育し、「社会主義ならびに共産主義における労働と生活とがかれらに提出するであろうところ

のその要求をみたすための準備」⁽¹⁶⁾が要請されているにもかかわらず、それを有効に遂行するための理論研究―特に社会主義的訓育の理論は、「ほんの微々たるものでしかないし、―それどころか、教育学の体系のなかで独立した訓育論がゆるされてしかるべきかどうかについていまだに討論されている次第なのである。」⁽¹⁷⁾と東独の研究状況を慨嘆する。ノイナーは「訓育」の問題に入るまえに、ソビエトの心理学諸研究の成果をとり入れつつ、人間の発達の問題の検討を行なっている、ヴェ・エヌ・ミヤシーシチェフ、エリ・イ・ポジョヴィチ、エリ・エス・ヴィゴツキー、ゲ・エス・コスチューク、等の一般的な心理学的説明を「訓育」的発達概念に凝集せんとする論理展開は我々の知的関心をひくに充分であるが、もう一つの魅力ある「動機」に関する論とともに禁欲して、我々の問題関心に直接の関連を有する「方法論」に関わるノイナーの見解に限定してみることにする。彼は、すでにみたトマシェフスキと同様に、「人格に接近する通路としては、原則的には、かれ自身の積極的活動を通じてより以外には、どのような通路もないわけである。」⁽¹⁸⁾ (傍点引用者) と「活動」を方法論の中心にすえる。

ここから彼は以下の如く断言する、「人格教育の方法論における最も重要な点はいえ、それは人格をして内面的に活動させること、広い意味での人格の自己活動を発達させることである。」(傍点ノイナ)では、この方法論に立つとき、いかなる道があるのか。ノイナは、①学習②労働・社会的活動・集団的活動を通路とする二つの道が存在するという。

①の道は、我々が普通「教科指導」とよぶ分野であるが、ここにおいてもノイナは「ドイツ中央教育研究所」の調査結果も考慮に入れつつ、第一に、「政治的・道徳的な要求や指示はすべて生徒たちの生活実践と密接に結びつけられているとともに、生徒たちが自身を理解しうる質問や問題から出発すること」⁽²⁰⁾第二に、「生徒たちがかれらに差し出された世界観的ならびに政治的・道徳的な問題や質問に対して自主的に、精神的に取りくむということ」⁽²¹⁾第三に、「行為や行動のための具体的な結論にみちびかれねばならないし、また、一学校時代に可能である場合には、認識されたものを実現するための積極的な実際の活動の過程にもおしひろげられてゆかねばならない。」⁽²²⁾(第一から第三まで傍点は全てノイナ)

②の道は今さら論ずる必要もない程に社会主義訓育においては繰り返えし主張されるライトモチーフである。この点についてのノイナの見解は、ピオネールに関する彼自身の調査をもとに、「活動」の目標設定が具体的に論ぜられている点が注目されるほかは従来のライトモチーフと殆ど変っていない。

終りに、アルブレヒト・ヘルマンによる『陶冶と訓育の統一のために』⁽²³⁾をみてみたい。我々の問題関心と密接な関わりをもつ比較的最新のこの見解には広く教育研究一般にとっても興味深い叙述がみられる。たとえば、「科学の発展と教育学の対象」⁽²⁴⁾なる節における、対象からみた教育学と諸科学の関連、「個々の認識と交通過程としての陶冶と訓育」⁽²⁵⁾における、情報理論の採用による考察、それに「イデオロギーと科学の概念のために」⁽²⁶⁾における両概念についてのヘルマンの見解がそれであるが、紙数の制約上直接関わりのある点についてのみ検討したい。

ヘルマンは他の多くの論者と同じく、両概念の比較検討を「目標」(Ziel)と「過程」(Prozess)の地平において行なう。まず、「目標」について彼は、社会主義的人

間像と深い関わりをもつというユルゲン・シュモラックの見解に賛成しつつ、その区分については以下のゲルハルト・ノイナーの説をもって代用する。すなわち、「人格の発達に対する教育の影響の側面として」①「陶冶」は知識の形成と学習、労働、及び社会的行動の能力と熟練の形式をめざすのに対して、②「訓育」は、動機、観点、態度、信念、複雑な性質の特質の形成に向けられる。⁽²⁷⁾次に、ヘルマンは「過程」については、「教育過程は、目標、内容、組織形態及び方法の統一である」⁽²⁸⁾というヴェルナー・リントナーの主張にもとづきつつ、以下のよう⁽²⁹⁾に区分する。すなわち、過程の面における、①社会主義的陶冶は、「自然及び社会の法則についての科学的知識と認識の習得、社会的実践において必要で、陶冶と訓育の目標に対応する熟練の習得、他の真実な明言から真実な明言を獲得する能力、獲得された知識とそれに対応する経験的価値にもとづいて自然及び社会の法則を認識する能力の形成、客観的評価尺度の習得と客観的評価尺度を組み合わせて労働する能力の習得、獲得された知識と個人的経験と政治的・技術的・文化的・道徳的発達の意味における十分に発達した熟練を集団のなかで行ない

活動させ得る熟練」⁽²⁹⁾が列举され、社会主義的訓育としては、「社会的実践に対する、社会的評価がありかつ能動的関係とそれに対応する獲得された知識と能力の客観的評価にもとづく社会的経験及びそれに対応する個人的経験の養成、組織された集団の自立性と社会及び自然の進化に参加するときに必要な連帯責任の養成、環境との積極的な対決の過程で生ずる矛盾の克服とそこから遂行される個人の見解、要求、利害と社会的なそれらとの一致の養成」⁽³⁰⁾が挙げられている。原語と日本語の表現の相違はあるのはやむを得ないが、これまでの諸説と特に異なる見解はみられないように思う。いうまでもないことであるが、ヘルマンもまた「活動」を重視し、そこにおいてのみ両者の統一が現実に行なわれ得ることをくりかえし強調している。

(1) Albrecht Herrmann: Zur Einheit von Bildung und Erziehung. In „Pädagogik“, Heft 5/1969, S. 450ff.

(2) Schulpädagogik Teil I: Didaktik, von einem Autorkollektiv unter Leitung von H. Klein und K. Tomaschewsky, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1963. (邦訳『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書) 煩瑣を避けるため、頁数は邦訳のみにする。七〇

- 頁、なお、この論稿は、本書の第二章をなしている。
- (3) 同右、一〇八頁、
 - (4) 同右、一〇八頁、
 - (5) 同右、一〇八頁、
 - (6) 同右、一〇八頁、
 - (7) 同右、一一七頁、
 - (8) 同右、一一三頁、
 - (9) 同右、一一五頁、
 - (10) 同右、一一五頁、
 - (11) 同右、一二五頁、
 - (12) 同右、一二六頁、
 - (13) ゲルハルト・ノイナー(大橋精夫訳)『社会主義的訓育論の若干の根本問題によせて』(『ソビエト教育科学』No. 5 所収)の訳者註を参照(同誌一九頁)、
 - (14) トマシエフスキ、前掲書、一二七頁、
 - (15) 同右、一二六頁、
 - (16) ノイナー、前掲論文、一七頁、
 - (17) 同右、一七頁、
 - (18) 同右、二七頁、
 - (19) 同右、二七頁、
 - (20) 同右、二九頁、
 - (21) 同右、二九頁、
 - (22) 同右、二九頁、
 - (23) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 450.

- (24) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 451.
- (25) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 459.
- (26) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 458.
- (27) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 455.
- (28) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 451.
- (29) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 452.
- (30) Albrecht Herrmann. A. a. O. s. 452.

四

「生涯教育論」の登場によって、社会教育の分野で、繰返し主張されてきた、「近代的な学校教育と社会教育とを通過して、いわば異なる次元において再び教育の原形態としての社会教育」という提言は再検討を迫まられている。学校教育をいわば自明の前提としてそれとの対応関係を追求することによって社会教育の本質に迫る、という方法は、学校教育自体の質的変化が問われている現代において再検討が要求されるのは当然のことであろう。ところで、すでに一節において触れたように、我々の問題意識は、以上のようなすぐれて現代的課題に直接迫るのではなく、いわばそのために一行程として、教育作用の基本領域における概念についての展望を試みることに

であった。こうして、我々は、「陶冶」と「訓育」なる概念を措定し、その内実と関連を、我国においては、小川太郎・大橋精夫両教授の見解を検討し、東独においては、トマシェフスキイ、ノイナー、ヘルマンの諸論を展望してみた。そこから得られる確認及び疑問点は以下のようなるものである。

① 「陶冶」と「訓育」の領域が必ずしも明確になっていない。ということ、両者の概念化が東独においても今なお不充分にしか行なわれていないということであろう。したがって、現在のところ、きわめて抽象的であるにしても、二節でみられた小川教授の説明が概ね妥当している。もちろん、三節でみられるように種々な視点からの両概念の相違の指摘はあるが、それらが統一的に把握されていないのである。そのなかで、「目標」をより重要な側面としつつ、「過程」との二つの面において、「陶冶」と「訓育」の相違を追究せんとしているヘルマンの方法は注目に値する。「目標」と「社会主義的人間像」との関わりが明確にされているとはいえないが今後、このヘルマンの方法を一つの手がかりとして追究が行なわれるならば、課題は明らかになると思われる。

② ノイナーにおいて特に強調されている「活動」の重視は注目すべきである。両概念の相違にしても、統一にしても「活動」から離れては論ずることができぬ以上、このことは当然であろう。しかし、その場合、授業における「活動」は「陶冶」に関わるものとして、授業外における「活動」は「訓育」に関わるものとして論ぜられているが、二つの「活動」の関連(同一性・相違性)は明確になっていないように思われる。疎外された労働が廃棄されている社会においては、二つの「活動」の相違は現実的に問題にならないが、我国においては、この点が大きく論点が分かれるところである。

③ 「訓育」は「陶冶」を包括する概念であるという小川・大橋両教授に共通する見解は、一節で論じた社会教育と学校教育との関連と比較して考えると興味深い。②において指摘したこととも関連するが学校教育と社会教育との統一の傾向が、教育作用の基本領域においては「活動」(労働)の強調において統一される傾向と対応している、といったら性急に過ぎるであろうか。残された問題は多いがより詳細な資料の検討にもとづく立論は他日を期したい。(完)

(本州大学助教授)