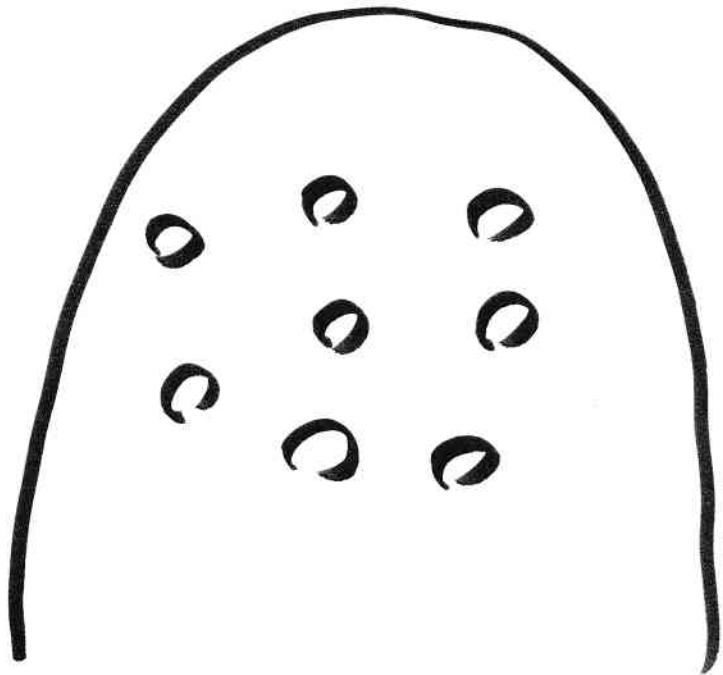
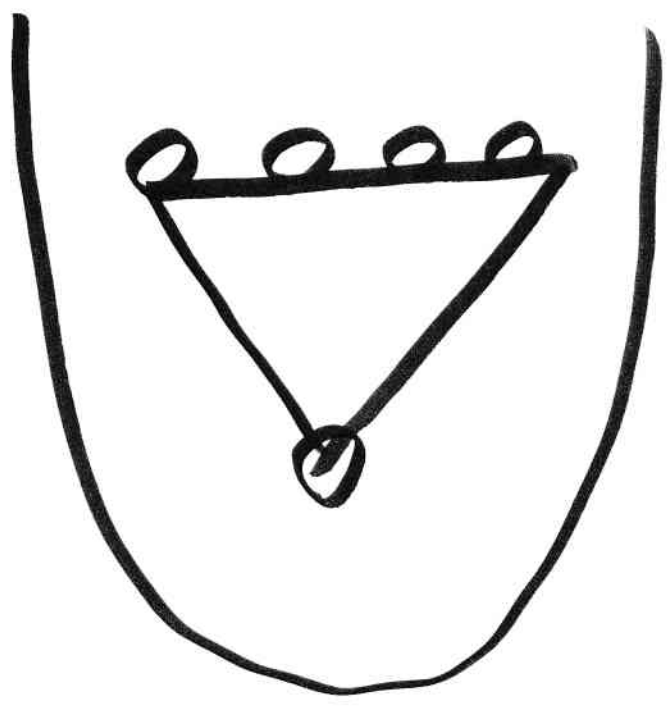


# ソクラテス的転回

(1つめのポイント)

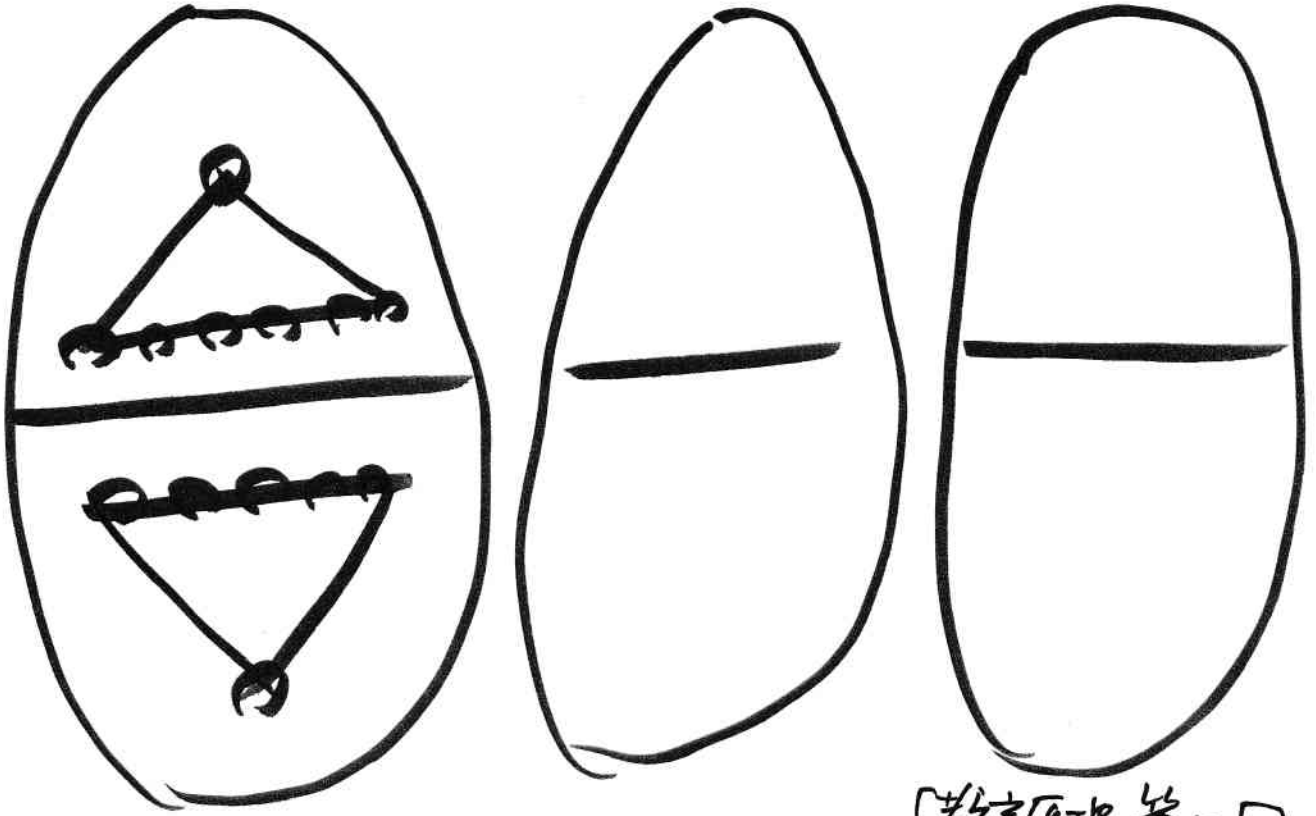


a o b



S<sub>1</sub>  
主体の発見  
(自我)

2  
人格モデル(知性モデル)  
プラトレス 3つの能力



「教育原理」第10回

- 存在の外 → イデア
- 多 → 一 …… 神か



# reflection

思考  
反省

新版K式发送検査



- M25. 自像注视 0:10 100%
- M26 自像に发声 0:10 "
- M27 自像に触る 0:11 "
- M28 松-ルを押し戻す 1:9 100%

## 自分...3...3

動作

脳  
内臓



五感

肛門  
性器



多  
↓  
—

アヒルとクマ  
3つの能力  
フシケ-塔

# 2つめのポイント

4

可逆操作 田中昌人の定義

「外界の世界をとりいれ、新しい活動をつくりだし、そうすることで、自らの内面を豊かにする営みにおける基本操作」

主体が外界を操作する。操作している主体が  
逆に操作され返して変化する！ →可逆！

作用反作用のように同時に。1単位で捉える。

→更新(Dewey)

ペスタロッチー

生活陶冶

「教育原理」第7回ペスタロッチー

Das Leben bildet.

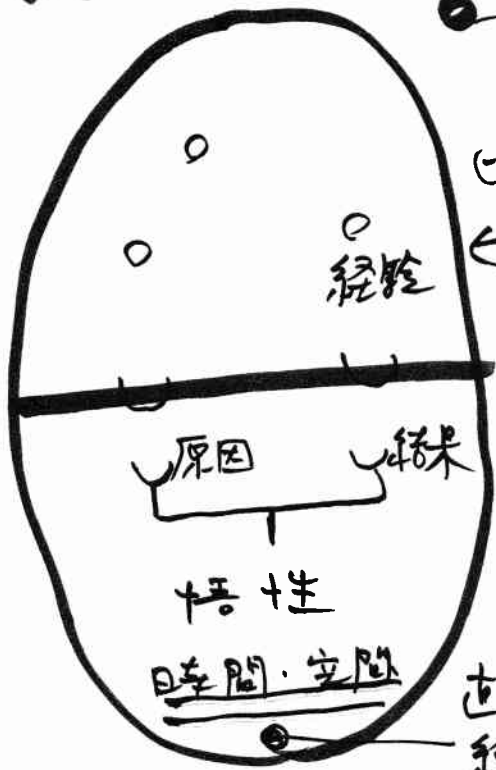
Life builds life.

└中動態

マルクス

労働・生産

# Kant



● Transzendent  
超越的

C2-4

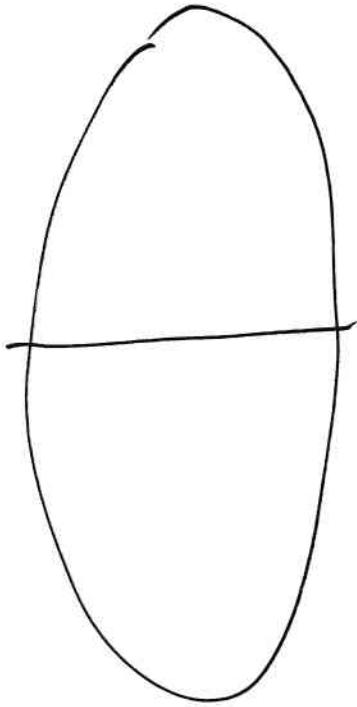
a posteriori  
後天

Transzendental  
超越論的  
先天的

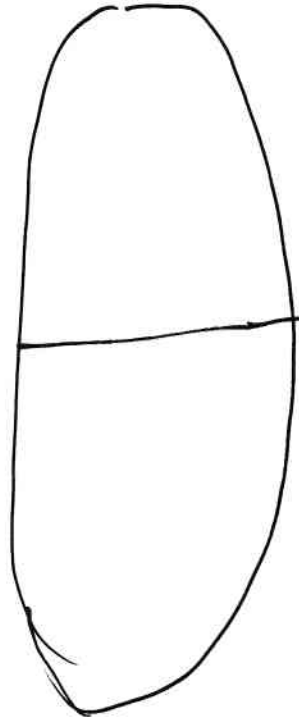
直觀·圖式  
純粹統覺

a priori  
先天

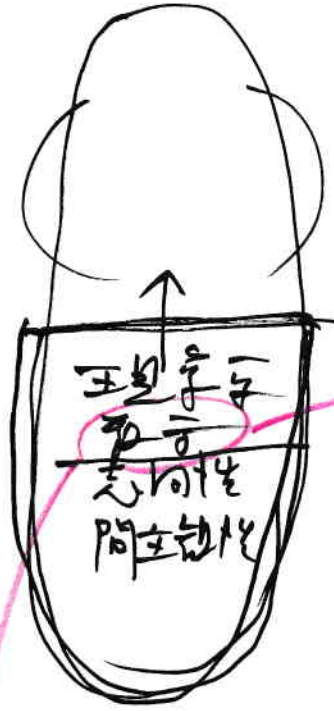
Kant



Piaget



フッサール



レタゲン  
レタイン

論理  
実証主義



フッサールも

数学は

a priori と

と云うこと。

新しく使った場合

想起

## 【人・もの・コト】

生活教育の中でも、特に社会科や総合学習で、「地域にある〈人・もの・コト〉を発見する・かかわる」などとよく使われるフレーズです。

子どもや地域、また自分の教育実践を見ると、忘れがちなことを思い出し、全体像を描くうえで大変有効な視点です。

近代の教育は、知識や学力、つまり〈コト〉に集中する悪い傾向があります。人やものとの切り離されたままでは、〈コト〉の内容自体も単なる記号や徳目に墮していきまます。

コペル君は、〈人間分子の関係、網目の法則〉を発見します。粉ミルクが搾乳から赤ちゃんと飲むまでに、オーストラリアから日本まで、多くの人の手を介して届けられているコトが発見されています。人と人の関係を、市民でとどまらず、生産・労働という〈もの〉を介したつながりとしてとらえています。

算数で抽象的なかかけ算という〈コト〉を学ぶときでも、それを話し合いという〈人〉の関係に乗せ、また

## 生活教育 キーワード

チョコレートなど生活の中にある〈もの〉で使われることで、〈コト〉の理解は深まります。

哲学的には、アリストテレスのテオリア、プラクシス（社交）、ポイエーシス（制作）に対応し、ペスタロッチだと、〈頭・手・心〉と対応します。ヘルバルトが、ポイエーシスや〈手〉を欠落させて、陶冶と訓育（教科と特別活動）だけで〈教育学〉を組み立ててしまったので、生活教育は、この回復をはかり、〈もの〉を強調して、生産・労働や芸術制作、教室への持ち込みを重視してきました。

東日本の復興再生にあたって、資源という〈もの〉の視点を持っている教育が決定的に重要です。

（研究部・加藤聡一）

### 参考文献

- ① 吉野源三郎『君たちはどう生きるか』（岩波文庫）岩波書店、一九八二年（原著一九三五・昭和十年）。特に八十四ページ。
- ② 荒木寿友『学校における対話とコミュニティの形成 コールバーグのジャスト・コミュニティ実践』三省堂、二〇一三年。特に一四八ページ。

## 【情動と理性】 第36回

生活教育では、考えること（理性）を重視しつつも、人格や生活全体の中で、とらえようとしてきている。一方、感性や情動、情緒などの研究を深めるとき、それを一面的に強調しないで、理性も含んで子どもを丸ごととらえる視点を忘れないようにしたい。「保育所保育指針」にいう養護（子どもの生命の保持及び情緒の安定）は、「学び」を重視するならなおさら幼小中高大の学校教育にとつてこそ必要だ。

フェスターは、学習を理性だけでとらえず、ストレスやホルモン系の影響のネットワークの中で考え、モデルを提案した（文献①198ページの図）。「勉強できない」

子どもには、認知的な指導だけでは不十分なほかの情緒不安定などの理由がある。

ワロンも、脳だけでなく、ほかの臓器、筋肉、骨との関係を重視し、五感を通じた外の世界との身体の関わりを、中枢・内臓系・骨格筋系の3つでとら



えた（文献②123、126、129ページの図表）。そこから、情動や表象がどう発生してくるかを明らかにした。生後4か月から7か月ごろみられる、うつぶせで手足をあげる「飛行機」の姿勢（そのトーンスII緊張）は、表象（そして理性）の発生の前提になっっている（138ページ）。

NHKスペシャル「人体」では、最新の医療知見として、生命は「臓器同士の会話」で支えられていることを紹介している（イメージ図は文献③中表紙）。それぞれの臓器が、どんな「メッセージ物質」でやりとりしているかの研究が進んでいる。

（研究部・加藤聡一）

### 参考文献

- ①F・フォスター（田多井吉之介訳）『考える・学ぶ・記憶するそのとき脳では何が起こっているか』（ブルーバックス）講談社、1976年（原著1975年）。
- ②加藤義信『アンリ・ワロン その生涯と発達思想 21世紀のいま』発達のグランドセオリー』を再考する』福村出版、2015年。特に115～143ページ。
- ③NHKスペシャル「人体」取材班『NHKスペシャル「人体」神祕の巨大ネットワーク』』東京書籍、2018年。



## 【観念の下に】 第15回

前回、セガンが、〈理性がつくる観念〉の下に、〈感覚がつくる概念〉を考えていることを紹介しました。訳語として、「観念」と「概念」を逆にした方がよいかもしれませんが、ここから学びたいことは、子どもたちにある観念を獲得してほしいと教育を考えるとき、教えたい観念を明確にするだけでなく、その教えたい観念の下に、子どもはどういう概念をもっているのかまです考えることが大事になるということです。

これは、教材を何層かに分けてとらえる〈教材研究〉であると同時に、子どもたちがどのようなそれを獲得している途中なのかを見極める〈発達研究〉でもあります。

セガンは、アルファベットの読み方を教えることについて、「非常に限られた音と表象との間に前提とした関係を知れば、あらゆる世界が、読むことによって理解したと全く同じように、掴み取られる」と考え、この「音と表象との間に前提とし



た関係」の概念を「まぶしいばかりの発見の出発点」として、〈その上に〉アルファベットを構音順に教える実践をしています。

それが正しいかは検証し直さなければなりません。一歳過ぎると、「くるくるー」と言いながら自分が回ったり、ハンドルのようなものを回したりできます。回転と「くるくるー」という音には、何か感覚的なつながりがあり、それはソシユールのいうような百パーセントの恣意性ともいえないように思えます。そしてこの概念は「の」や「る」を書くときに応用されたり、風車をつくるときに使われたりすることを経て、また惑星の運動、発電機などの理解、天秤から力のモーメントへの理解へと発展していきますが、それらの観念の下にあり続けるのです。

(研究部・加藤聡一)

### 参考文献

エドゥアール・セガン(川口幸宏訳)『初稿 知的障害教育論 白痴の衛生と教育(一八四三年論文)』幻戯書房、二〇一六年、百ページ。

## 【感覚と知性（セガン）】 第14回

セガン（一八一二〜一八八〇年）は、「子どもを、筋肉組織の教育から神経組織の教育へ、感覚へ、感覚教育から概念へ、概念から観念へ、観念から道徳性へと導く」<sup>i</sup>道筋を構想し実践しました。

特徴的なのは、〈概念〉と〈観念〉を区別し<sup>ii</sup>、〈感覚から観念へ〉と考えるロツクやコンディヤツク、そして師のイタールを批判・否定して、間に〈概念〉を入れた点です。

そしてその概念は、感覚によってつくられるとしました。あわせて「すべての感覚は触覚の変形である」<sup>iii</sup>との立場なので、概念は感覚によって生々しくつくられるものでした<sup>iv</sup>。

「一、概念は感覚を介して得られる。  
二、観念は帰納と演繹によってもっぱら知的な活動を獲得する。……私は、この二つの命題から、すべての子どもの教育は、感覚によって知覚しう



るすべての現象を理解する概念で始まるべきである、との結論を導いた」<sup>v</sup>  
とあり、その概念と観念を比較したり関連づけたりすることで観念を生みだすとしました<sup>vi</sup>。

ルソーは、その観念を生む力は、内なる力であり、能動的な力であるとし、それを知性と考えるていました（ロツクらと対立）。セガンはルソーのこの考えをまっすぐ継承し、そのような知性が発動するためにこそ、感覚による概念を得ることが重要だと考え、実践しました。セガンも生活教育の先駆者ともべきでしょう。

（研究部・加藤聡一）

### 参考文献

- ①エドゥアール・セガン（川口幸宏訳）『初稿 知的障害教育論 白痴の衛生と教育（一八四三年論文）』幻戯書房、二〇一六年。i 十八、ii 百九、iii 四十七、iv 百十、v 百十三、vi 百十ページ。  
②ルソー（今野一雄訳）『エミール（中）』岩波文庫、岩波書店、改版二〇〇七年、原著一七六二年、一六八〜一六九ページ。

## 【「生活が陶冶する」：形成から発達へ】

このフレーズは、晩年80歳のペスタロッチーが『白鳥の歌』（1826年）で明らかにした教育原理で、ドイツ語では、Das Leben bildet. です。陶冶は教育のことですからこれは「生活教育」とは何かを表わす簡明なスローガンです。

ところがこれは様々な意味を何重にも積み重ねたドイツ語独特の表現で深淵です。Lebenは、英語でlifeですが、生活、生命、生、いのち、人生などの意味をもち、bildenは名詞ではBildungで、教育（初等教育がElementarbildung）、教養（教養小説がBildungsroman）、陶冶、形成などの意味をもっています。英語ではformingでしょうか。

目的語がないので、生活がつくるのか、何を つくるのかわかりにくいのですが、bildenは再帰的というより、能動態と受動態を兼ね備えた中動態の動詞だと考えるとよいようです。つまり、生活の中で、子どもたちや教師の生命（主体）が自ら自己運動をして世界に働きかけ、生活（世界）を変えていく、を通して自ら

## 生活教育 キーワード

も変わっていく、と理解すると少しはわかりやすくなるでしょうか。「形成」と訳すだけだと、①自己形成、②外から意図的に形成されること、③無意図的社会的影響、などが混乱した概念になり、ナチズム教育に悪用されもしました。漠然さにとどまらないで、ペスタロッチー、スペンサーを経て、①の〈自己形成〉を

〈発達〉に深め、発達から全体を構造的にとらえる探究が続いています。マルクスだと〈労働〉、田中昌人だと〈可逆操作〉です。

働きかける仲立ちに〈書物〉を考えると、教養や生活綴方（友だちの表現）の意味を豊かにとらえられます。文学を読むことが自己形成のモデルにもなっていました。最近だと、井上雄彦『バガボンド』や尾田栄一郎『ワンピース』の人間発達への影響は無視できません。

（研究部・加藤聡一）

文献① 登張正美『ドイツ教養小説の成立』弘文堂、1964年。特に188、221頁。

文献② 勝尾金弥『伝記児童文学のあゆみ—1891から1945年—』ミネルヴァ書房、1999年。

『生活教育』2012年11月号、718号(64)11、p.63

## 【楽しむ(享受)】 第6回

教え子を二度と戦争に送り出さない教育とは、何か。何をしてきたか。

まず、「そもそも国政は、国民の厳粛な信託によるものであつて、……その福利は国民がこれを享受する」(憲法前文)とあるように、国民が政治の成果を楽しめることである。そういう政治でなければならぬ。「享受」は、英訳にもあるようにenjoyである。その上で、「普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育」(一九四七年教育基本法前文)をしてきた。

文化芸術振興基本法(二〇〇一年)の第二条3では、「文化芸術の振興に当たっては、文化芸術を創造し、享受することが人々の生まれながらの権利であることにかんがみ、国民がその居住する地域にかかわらず等しく、文化芸術を鑑賞し、これに参加し、又はこれを創造することができるような環境の整備が図られなければならない」とある。



生活教育が学級文化活動を重視するのは、授業で文化と出会うだけでなく、学級自体を、文化を創造し享受する場にしたいからである。これが自治の一つの内容となる。

文化の創造・享受は「戦争の惨害から将来の世代を救」う(国連憲章前文)だけでなく、当事者の世代が救われる機会になるかもしれない。文化でしか救えないかもしれない。

「童話……私が子どもを楽しませてやるのか、子どもが私を楽しませてくれるのか見きわめがつかない」と書いた金沢嘉市。戦前の自分の行いの深い悔恨を、子どもたちとの文化の創造、文化の享受によつて乗り越えようとする姿がみえる。

子どもたちとの楽しい日々。それは平和を享受する生活なのである。(研究部・加藤聡一)

## 参考

中野光・白井克尚・浅岡靖央・森田浩章「教師とは 金沢嘉市が拓いた教育の世界」つなん出版、二〇〇三年、一一六ページ。