

全面教育学(1)

司全面教育学のトピック所収

(一九八八全面教育学研究会編)

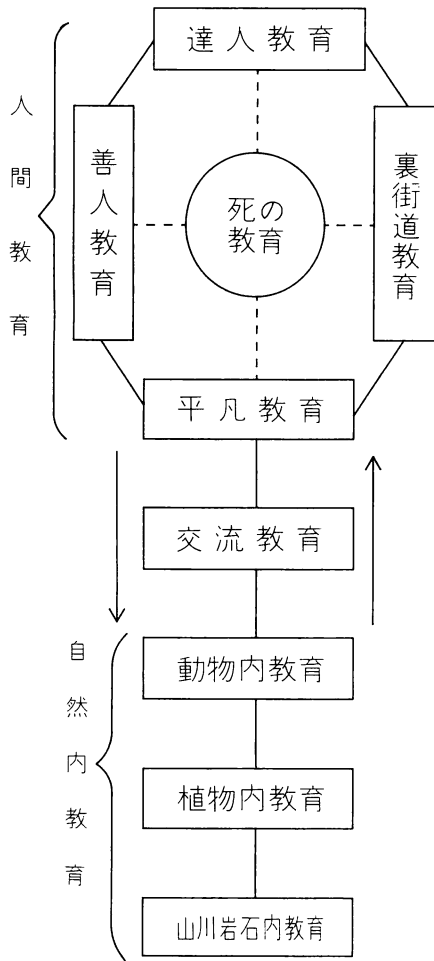
庄司和晃

一 全面教育学という概念

人間ばかり主義ではスミレ達がさみしがる。これが言わば、全面教育学の思想である。

それなればこそ、サル達の学習もミミズの生き方も、ススキやクズの世渡りの仕方をも、皆だきかかえていく。「生」のみでなく「死」の教育も、調教という方法にしても、また達人教育やスリ教育のことだって、はたまた科学教育に限らず前科学や非科学の教育をも、みんなだきかかえていく。

だきかかえつつ、教育とは何かを問うていく。ただ問うのみでなく、実践を媒介としながら、体系的構築をめざして前進していく。



そこで今、教育の分類という形で、右のしだいをマンダラ式に位置づけてみると、こうなる。

言ってみれば、教育の「九分類」説である。大別すると三つになる。すなわち、「人間教育」と「自然内教育」、そして「交流教育」と、である。この三者や九分類の因縁および各項については、いずれ深入りすることにして、その前に、全面教育学なるものの定義を掲げておくことにしたい。

全面教育学とは何か。全面教育学とは、渡世法体得という教育本質観の上に立脚しつつ、一面性ともいふべき善人本位ならびに人間ばかり主義の教育観を打破し、そこをのりこえた宇宙論的観点から教育事象をあらためて発掘し、また具体的に実際教育を創り、そしてそれらの成果を体系化していこうとする

教育学である。

二 全面教育学上の実践的課題

こうしたわくぐみを踏まえて、結局何をしたいのかという実践的課題（＝教育実験的項目）は、たとえば、つぎのごとくである。大別した三者のうち、主として「人間教育」と「交流教育」の面について、その一角を示してみよう。

(1) 「人間一生」の見直しとその教育

全面教育学の定義のところ、「渡世法体得という教育本質観」なる一句を提出してみたが、要するに教育のどのつまりは「生きる力」すなわち世渡りの力をこの身に体していく点に存する。渡世能力の体得である。この世をどう渡っていくかの能力の獲得だ。

この渡世能力は、いわゆる社会に出てからのみ必要になる能力ではなくて、生まれ落ちたときからすぐさま学びとりつつ身につけていかなければならぬ能力である。赤ちゃんには赤ちゃんの世渡りがあり、若者には若者の世渡りがあるからだ。

そのために、昔の連中は長いことかかって、人間の生き死にのプロセスというものを習俗的につくりあげてきた。一生というものは、決して飴をひき伸ばしたようなありかたではなくて、ふし、目や折り目を持ちつつ成長をなし遂げて

いくものだといいことを発見し、相応の体系を形づくってきた。成長儀礼とか通過儀礼とかいわれるのがそれである。人生儀礼と呼ぶ人もある。

それはまさに、生前・生・死をわしづかみにし、しかも死後までも設計するというみごとなものだ。思えば実に壮大なる体系である。そして先人は、その見通しをしかと踏まえながら今生の世渡りをやってきた。

一言にしぼっていえば「人間の一生論」の問題である。

これこそ、実践的課題の第一にあげるべき事柄だ。「生きる力」(＝渡世能力)の育成にもっとも近接したものだからである。それに、是非はともかく、日本人の思想の根底をなしているからだ。

昔の人達がつくりあげてきた人生儀礼を単なる仕来りとか俗信というぐあいに故意に軽視することなく、現今の科学的成果ともならみあわせながら、あらためてその教育的意味をつかみとってみなければならぬ。そして、「人間の一生」ないしは「人間の生死過程」という題目のもとに、教材化し、ていねいに教育実験してみる必要がある。

手短かにいえば、「人間一生」の教育構想である。なかんずく、葬礼とかお盆とかの「死」の教育遺産を根城とし、そこから「生」の教育の充実を浮き立たせてみようという魂胆だ。早く死ンダ方ガイインダゾという教育ではない。「生」の教育ばかりでは、人間のいとなみの半分しか見えてこないからだ。

この中身の項目としては、生存権の獲得・誕生の意味・節目的成長段階・祝いや式や初め・体の変化と予祝・一人前・結婚・連帯感づくり・老後という時

期・死者のあとしまつ・自然なる死と異常なる死・死後の設計・年忌と年祭・最終年凶・祖霊の往還・祖先崇拜・祭り・自然観・日本人の思想の根幹、等々を挙げ得る。そのほか、親分や国家や主君におのれの命をあずける形（ないしはあずけさせられる形）の人間づくりもあるから、教育トハエラク怖イ所業ナデスヨというのも加えたい。かくして各人の渡世法の構築にじかに資する道を開きたいというわけである。

つまりは人間とは何かの実質的内容がセット風に存するのだ。これだけの豊富な中身を体系的に持つ教材は他に類をみないといってよいかも知れない。まさしく、文字通りの大単元的教材である。

そういえば、明治以降、この「人間一生」の教育は、義務教育内に正當に位置づけられることはなかった。人生なるものを生死過程にわたっておおまかに見通し、ふし目の意味をくみとり、渡世の知恵をじっくりと系統的に身につける教育がおろそかにされてきたのだ。だれにも関係ある大切なことが置き忘れられてきたわけである。

生活指導面にせよ道德教育面にせよ、一般に「生きる力」の育成法においては、皇国民錬成の一点を除くと、何となくばらばらな気味あいが多く、しかも観念臭が強かった。現実生活の民族的心情と乖離していたからである。現行指導要領の「道德」や「特別活動」の目標や内容を覗いてもそう言うてはなんだか、へんにバタ臭く、そしてどことなくしまりが無い。「道德」の内容の一々も抽象的で羅列的だ。それに内容自体が内容の態をなしていない。この内容の項

目を「目標」と呼びかえても一向に差しつかえなさそうな表現ばかりだからである。これでは実践者泣かせである。

要するに散漫なのだ。生命尊重とか民主的人格の形成とかの統一的視点がちらついておっても、この視点が弱く、全体として浮わつき気味である。伝統の知恵に立脚していないからである。極端にいうと、人間づくりへの小細工さかはばをきかせているからだ。人間というものへの恐れ、そして人間づくりへの恐れというものが希薄にしか見えないのである。伝統を無視してうまくいくのかどうか。

そこで、ここるところに、先程来の人生儀礼を中枢とする「人間一生」の大単元の教育を持ってくれば、少しは落ち着きを見せ始めるのではあるまいか。もっと進めていうと、「特別活動」の教育も「道徳」の教育も、そして「教科」の教育も、既述のごとき人間一生の教育という視点から洗い直してみたいのである。

(2) 「コトワザ」の見直しとその教育

続いて、実践的課題の第二にあげたいのは「コトワザ」の教育である。日本には、現在五万を数え得るほどのコトワザの大群がある。たいへんな遺産だ。ここには「生きる力」に必要な知識やものの方考え方の指針がごっそりとある。むろんのこと、よいのもあれば悪いのものもある。相応に選択して、がっちり教材化しなければならぬ。

このコトワザ教育は、伝承コトワザの教育と創作コトワザの教育の二本立てを進めたい。創作コトワザの教育では、自由創作法と制限式の型はめ創作法などを活用していきたい。

「コトワザ」の語を諺とかことわざの語にせず、ことさら片仮名を用いているのは、従来のこの面の教育と意識的に区別せんがためである。一言でいうと、論理学の一環として扱っていききたいというのがその主眼である。大衆の論理学としてのそれを身につけさせていきたいのだ。だから、わざと「コトワザ」とか「コトワザ教育」というふうに表記して目立たせているわけである。

(3) 「前代自然観」の見直しとその教育

第三には、「前代自然観」の見直しとその教育である。貴重なアニミズム的自然観の残存、俗信的自然観の豊かさ、聞き做しの自然観と昔話、無情説法的自然観の展開、総じて対象と自己との一体的自然観の財産もまたこの国には多い。いちがいに迷信視することなく、先人の身になってその内意をつかみ、教材化をはかり、今後の渡世法に役立てるようにならねばならぬ。これからの、自然とのつきあいに示唆するところが極めて大きいからだ。なかならず、俗信教育ではコトワザ教育のごとく、伝承俗信の教育と創作俗信の教育の二つで開発を進めてみたい。創作俗信の教育のところでは、オドカシ俗信づくりとハゲマシ俗信づくりの二面を忘れずに実践して中身を豊かにしていきたい。

(4) 「宗教的知識」の見直しとその教育

第四には、「宗教的知識」の教育である。くだいていえば、兆占禁呪から創唱宗教までの知識教育である。一宗一派に偏したり信仰的感情の教育に走ってはならないが、この膨大な人類の遺産を無視してはなるまい。宗教的遺産はいわば人間における空想力や想像力のすばらしい産物だ。そのところを、知識本位の線で要領よく伝えていく必要がある。空想力を抜きにした「生きる力」なんて、およそナンセンスだからだ。オニ・カッパ・テング・リュウ・シゴク・ゴクラク・テンゴク等々の姿恰好やそのからくり的なしくみの話などは、子どもを捉えて離さないかも知れぬ。

(5) 「規範的認識」の見直しとその教育

第五には、「規範的認識」の教育である。自分の頭の中にあって自分に命令する当体、すなわちへもうひとりの自分を私たち人間はつくり出す。観念的自己の創出である。ワカッチャイルケドヤメラレナイ、そういうとき私たちはどういう手だてを講ずるのか、すなわち観念的自己をどう処遇（変形）するのか。自然成長的な規範と目的意識的な規範、立志の問題と大志を持つことの意味、それに級訓・校風・戒律・おきて・ルール・茶断ち・座右銘などの事柄。これらを踏まえつつ規範教育の体系化をはかり、教育実験にかけていきたい。

(6) 小学校からの「弁証法」の教育

そして第六には、小学校からの「弁証法」の教育である。つまりは、へただの渡世法ではなくて、へ正しい渡世法を身につけたいがためである。そのためには何よりもまず、へ正しい思考法をものにしていかなければならぬ。弁証法教育の重要なゆえんである。具体的にはたとえば、反対語探し・言葉遊びの中の「ものはづけ」・「損して得とれ」とか「近道は遠道」とかのコトワザの群、それに弁証法を掬いとったエピソードや読物、等々を活用する形で面白く体系づけられそうだ。これもまた実際教育の場で実験的に練りあげていかなければならぬ。

さて、実践的課題（Ⅱ教育実験的項目）としての以上の六つの条々は、いずれの日にか小中学校教育の中で是非ともやってみたいと願っている諸項目である。

この六つの条々は、言ってみれば認識面の教育である。へ頭づくりの問題だ。「生きる力」を育成するなどという、得てして体験本位の実践一辺倒になりがちだが、それでは片手落ちである。さっきの伝でいうと、「よい生きかた」をするためにはよい考え方をしなければならぬし、また正しく生きようと思えば正しく考えることを身につけなければならぬからだ。

まさに、両者は二にして一である。そのところを先人は「ちもくきようぞく知目行足」とい

う風に捉えてきた。知（認識・知識・知恵）は「目」であり、行（修行・実行・実践）は「足」に相当するものである。なかなかうまくたとえたものだ。この世を渡っていくためには、二つともに必要である。どちらかひとつのみではしくじりやすいからだ。そこを強調してか「解行双修げぎょうそうしゅう」という言葉をも先人は残している。

教育学者というのは一般に教育実験に価する教育内容を打ち出すことは下手である。古今東西の豊富な知識を持ち、実践者の成果をあとづけたり、歴史的に整理したりすることは巧みでも、教育現実を少しでも動かし得る実践的課題を具体的に差し出すこともまた、あまり上手でない。これではいかんのではないかという思いをもこめて「六つの条々」を、まずもって浮き立たせてみたしだいだ。

（一九八五年三月）

