

教師の思想的系譜——その一

——実存主義・プラグマチズム・社会主義——

池 田 進

はじめに

教師はもともとからその思想的状況が複雑であって、決して単純ではない。ただ単純に見えるだけである。面従腹背はすべて知識人の得意芸であり、表面は従順に見せて内面では抵抗する——これは文化人的戦略ともいうべきものであって、倫理的に低く評価さるべきではない。この複雑なる心情の所有主たる教師の思想の系譜を私はこの論文で論じてみたい。

1. 教師の原型の系譜

古来から教師の原型はいくつかあるが、はじめに現われたのは僧侶教師である。その任務は、生と死、星とその運行、社会的事件と個人の行動様式、雨・火・四季・農業の現象などについて実際に知ることであった。当時、読み・書きは専ら僧侶によってなされ、宗教的科学的知識を記録し解釈するために読み書きが利用されたので、教師の評価は高かった。古代にあっては僧侶自らが教師であった。彼らは、言語が歴史・天文学・気象学につき記録したものの学習を指導した。僧侶の故にこの種の教師は、宗教にしびれ、独得な知識、即ち、絶対無謬の知識を当時のエリートたちに伝道できる人びと、および、ひとりの超自然的な人と接触して、神に感激するのであった。このような偉大な予言者たちは、かくして得られた知識、即ち、深奥な知識の保持を確実にする過程を、他人に伝達することのできるひとたちでなければならないことはいうまでもない。かかる環境の下で理想の教師は、超自然的権威に直接接近するか、または擬人化された超自然的権威に、間接的ではあるが信頼心をもって接触するか、いずれかをする人である。僧侶教師が、知識を獲得する過程は、啓示を通してではあったが、彼らは彼らなりに知識の伝授者でもあった。

古代の教師の身分はすべて高かった。古代インドでは教師は高いカストを構成したほどである。最高カストたるブラーマンが、僧侶であり教師であることの独占の特権を楽しんだからである。これと等しく、古代支那においても教師は、官吏について民衆から尊敬された。初期のユダヤ人の間でも教育は神聖な官職だった。ユダヤの少年は両親を尊敬するよう教えられたから、一種の精神的な両親として自分たちの教師をも尊敬した。

ギリシヤ人は、たいていの古代人と異って、彼らの僧侶よりも、彼らの詩人を教師として尊敬したが、後期ギリシヤになると、言語記号による教授が以前よりもより多く持たれるようになって

た。こうなると、読み書きの基礎を直接面接で教える教師の地位は、稀少価値を失って却って低下することになった。これらの教師に払われる報酬は少なかったから、貧乏人でもその子供たちに初歩の教育を受けさせることができた。プラトンは、「法律篇」の中で、この初歩レベルの教育を外国人に割り当てている。上層階級のギリシヤ人やローマ人は、この教育の仕事に奴隷を当てたほどであった。こうした奴隷教師に、しばしば与えられた名前は、パイダゴゴス(paidagogos)即ち、教僕であるが、このギリシヤ語は、子供を導くという意味である。これが、現代の教師(pedagogue)の語源であり、今日に至っても、教師の下意識にただよう劣等感情の源泉ともなっているようである。スペイン人はこうした教師の採用に反対し、奴隷や外国人のような低い身分の人たちの指導監督に自分たちの若者をまかすようなことは決してしなかった。普通の教師の外に、スパルタ人は、若者の教師の監督の責任を大人すべてに課したものである。

このスパルタ人の例や、子供の保姆や教師のえらび方に最大の注意が払われるべきことを述べた、ローマの偉大な学校教師クィンティリアヌスの努力にもかかわらず、子供の教師たちは、ギリシヤでもローマでも、民衆から尊敬されるようにはならなかった。報酬も少なくなるとともに、払っただけのことをしてくれないと、親たちから非難されるようにもなった。教師の地位が低下するにつれ、みじめさのために、教師は、物笑いの的にすらなってきた。神は、憎むものを学校教師にするとということさえ、ローマ時代には、いわれた。貧困のために、読み書きの初歩を教えざるを得ぬ破目になることほど、この世で犯した罪にふさわしいあの世での罰は、ないともいわれた。

哲学や修辭学のような高等学問の教師の身分は高く、収入も多かったが、こうした学問初期の教師であるソフィストが、一時、民衆から尊敬されなかったことがあることを、私たちは見すごしてはならない。尊敬されなかった理由は、一つには急進的な教育説にもあったが、彼らが、仕事のかえしとして報酬をもらったという事実にも一部あるといえよう。教師の社会的地位は、後世のように専門職的地位でなく、アマチュア的地位に依存するものであった。

教えることが生活をはなれるにつれ、教師は実際に尊重せられなくなった。学校外の生活の要求から、教育の目的ははじめつくられたのであるが、時立つにつれ、教師たちの教育活動が、非常に日常常規的なものになったので、教師たちは、生活の要求が変わったという事実を忘れ、生活の急ピッチの変化について行くことをせず、停滞していることが、教職への尊敬を低めるということになったのである。ローマ帝国の没落後、学問の指導的な王室パトロンとなったシャーレマン大帝は、こうした要因の一を指摘し、彼は、中世時代の学問の暗黒の故に、知ることよりも行なうことがよりよいことであるとしても行なうためには知ることにも必要なのだと、教え得るすべての人に訴えた。

参加の準備を青年にさせることに費された生活より、地域社会の日常事務に参加する生活の方により大きい意義を与えることは、決して新しいことではなかった。中国人は教師を高く評価したものの、いつも公務員即ち役人の下位に評価した。科挙に合格した青年が公務についたが、こ

の試験で験された学科内容は、民政的公務のみを規準としてなされたから、試験失敗者は自づと失職ということになった。学者は、農業や商業に生計のため転ずることができないから、他の職業には全然向かなかつた。従つて科擧の失敗者には、彼らが最も適したと思われる職業、即ち、教育が、唯一の適職として考えられた。教師の地位は中国では尊敬されるものの一つであつたといへ、教師は他の人生コースの失敗者の中から募集されるという、普遍的な悪名高い批評の起源がここに生じたのである。いわゆるデモンカ型は教師の原型でもあるのだ。

ギリシャ・ローマ時代に一般に教師の低地位を決定づけた究極の一要素は、教授法の発展のおくれであつた。教授は記憶にのみたよられた。教師の役割は、記憶の失敗者に罰を与えた「こわい」先生の役割以上になつた。教授方法も本格的に考えられなかつた。教師の教職教育は中世の大学から始まつた。中世大学は、ギリシャ・ローマ文化の没落に続く学問衰退の後に、知的生活を復活した最初の先駆者であつたが、法、神学、医学、文学への関心の復活の普及は、長い間これらの領域に欠けていた、学問ある教師を養うことになつた。ドクターの称号はもとは教師を意味した。ラテン語の *docere* は教えるということである。マスターの称号は、文学士（マスター・オブ・アーツ）を教師の学位とする初期の先例であるのみでなく、長い間、教師をスクール・マスター（後にはスクール・ミストレスもふくむ）と呼ぶ原因ともなつた。

中世大学において教師のために提供された主要な訓練は、教科領域に関してであつた。法学、神学、医学のドクター、即ち教師は、主として彼の専門領域の教職的教科を知らねばならなかつた。文学部では、古代から続いてきた七自由科の知識が主要な必要条件であつた。七自由科自体は教師の重要な秘伝の内容であつた。中世時代の人びとは、素人の自由に使えない本質的な技能を求めたからである。文学や芸術などを伝える秘伝については、殆ど何も知られていなかったから、本来の教師は、この点何ら学校教育を受けていなかった。教員養成のための教育は、なされなかつたから、文学部の学位を取得しようとするものは、自ら教えることによって、教えることを学ばなければならなかつた。このための主要な機会は、時々特別講義をすることと討議を行なうことであつた。この二つは、中世大学の教授の主要な手段であつた。ここにいう特別講義とは、上級学生によって必要に応じ与えられるもので、居眠りをしたり怠けたりしたためにノートが不完全であつた学生のために、午前の教師の普通講義を反復することであつた。

大学の学位の大きな進歩は、「教える権利」を与えるようになったことである。かくして学位は教える免許状と同等のものとなつた。はじめは、教師の免許状授与は、大学所在地の大本山の宗教法顧問の裁量に任されていた。誰が、教うべきであり、教うべからざるかの決定に、教会が関心を持つのは、教会が正教の守護者であることから当然のことである。正統宗教からの要請が減じ、世俗的関心の力が大きくなるにつれ、国家が、ますます教員免許に責任を持つようになったが、学位の免許や承認を管理するのは国家か教会かどちらであっても、すべての学位所有者は、追加の試験なしにどこでも教えられる権利が保障されることを望んだ。

中世は、また、教師の教職組織が、初めて成立した場でもあつた。はじめて、大学は、相互防

衛のために組織された学生と教師の協同体であった。即ち、中世ギルドの型を追うものだった。大学は、丁度ギルドが親方たちを職人の中からつくろうとしたときのように、文学士と文学修士の称号を許可するに当り、いろいろと文句をつけたが、ギルドと同じく、大学は、彼ら自身のギルドの基準を高いレベルに保つことによって、民衆の信頼を得ようとした。総じて、大学で与えられる訓練コースは、後期中世やルネサンス期に、高次の、或は、専門の学問領域の能力ある教師の供給を確実にするためのものであった。

すべての知識の源泉が、直接の自然以外のものに存在するから、直接の啓示はもはや必要とされず、媒体を通して知識を獲得する能力を持ち、知識を、学問の口誦の伝統を通して伝達するか、書いたものによって保存するかする、少数の人たちの言ったことや書いたことを、信じなければならないという考え方が、僧侶教師の場合とは別に生じてきた。

かくて神聖な原典が、学習の重要で本質的な基盤となるようになる。インドのペーダ、仏典、コーラン、バイブルなどは、教育の内容に浸入した多くの考えを具体化したものであることは明らかである。

古代インドにおいては、たとえば、神聖なテキストについて知っているすべてを学生に伝えることがグルー（guru ヒンズー教の導師）の至上の義務であったが、教育の究極の目的——ブラーマン或は絶対者の知識——は、単に文献からは得られなかった。グルーと生徒との関係が、家族のメンバーとして最高度に精神的なものであったから、グルーは必要とされ、家父長的なこの関係は、グルーの家ですごした長い学生生活の後でつくられた。これは、いわば、学生が彼の教師たるグルーのために多くの家内奉公的な仕事をなし、謙遜にして、内省・献身・瞑想の力をもっていたグルーに、いかにしてなり得るかの方法を学んだ一種の徒弟奉公的なものであった。

モスレム教の思想家もまた、究極の真理のヴィジョンは、長い間の準備期間の後にのみ得られるということを強調した。真理は本質的に神秘的なものであった。知識は、啓示によるか、経験や理性によるかして得られた。伝統主義者にとって、すべての知識の源泉は、コーランの霊感的啓示であった。他の思想家たちは、理性の役割を強調した。教師は、学習の過程において不可欠のものであったから、彼の身分は高かった。英知は、学問と密接に結びつき、学者が、神を瞑想するために人間から自らを離して生活するとき、最もよく獲得された。教師の役割は、家父長的なものであり、彼の生徒は、人間的・共感的に彼の子供として取り扱われるべきものとされた。

理想の教師についての若干対立する概念が、キリスト教の体制内でも時に生じた。たとえば、宗教改革後は、啓示された知識と聖書のことばとの間に、鋭い区別がなされ、よく訓練された世俗的教職が発展することができた。教師の選任と訓練において、知識優先のもつ一つの相違の例は、ジュスイット派やヤンセン派の競争の中にも見いだされる。前者は、その教育体系を知識の基礎の上に立てた。僧侶教師は、長期間に渡って準備をし、最終契約の前に、暫らく下位コースで教えた。上手に教えるために、彼らは、教えるべきものを教え得る技能を持つことを期待され、全体の秩序のために設定された類型に従うことが、要求された。その時でも彼らは、生徒た

ちを強制するというよりは、指導するという方針をとり、生徒各人の性格と能力を知ろうとした。ヤンセン派では、敬虔が、知識よりも学校教育の目的とされた。長いきびしい術学的な訓練よりは、善と英知が、教師に要求された資質であった。これらの対照的な見解は、西欧教育の論争点の一を代表するものである。両者は両立しないが補完的關係にあり、教師の採用と訓練におけるこの強調点の相違は今日でも必要である。

世俗的伝統と宗教的伝統は全く共通点がないわけではない。ヒンズー教と回教の聖書原文には、社会の実践的・日常的組織に関係のある大量の知識がふくまれていた。世俗的な学校や教師は、しばしば特別な機能を果たした。アテネにおいて、修辞学の教師のスタイルや言葉づかいの技術の習得は、教師をして、都市国家の民主的制度下で事件を論争する準備を、生徒たちにさせるのを可能にした。古代中国の儒教的伝統は、特に道徳性、または特定の生き方の例をつくるべき示範教師である。彼らの特別な知識は、社会組織にふさわしい法と礼に関するものであった。彼ら自身の徳としては、博愛・謙遜・孝行・義務・責任を持つことが、期待された。学生に対する親切、教師に対する尊敬がこの種の家父長主義と必然的に結びついた徳であった。

世俗的伝統の中には、絶対主義の文脈が流れていること、即ち、経験の背後に、実体と恒久性へと経験が絶えず流れてゆくことの可能性が考えられるのであるが、ここから二つの支流が流れる。即ち、一は、理念の知識が、確実性を与えるもの、他は、宇宙の物的素材の知識が、確実性を与えるものである。科学的真理の絶対性を信ずるマルクス主義者などは第二のグループに属する。ソフィストたちは別の伝統を代表する。彼らはプラトンやソクラテスから、職業的でありすぎるという理由で攻撃されたが、この異議は、かなり広く深くゆき渡った。プロタゴラスにとって、権威の基盤は人間自身であった。ソフィストは、意識的に彼の学生の興味に迎合し、ある種の技能に対する学生たちの要求に応じた。周囲に生じている変化を受容することにおいて、彼らは、決して、単なる既存の秩序の保守派でもなければ、防衛者でもなかった。彼らは、彼らの時代の民主的傾向に理論的根拠を提供した。後になって教育の民主運動は、ペーコンの一般認識論とコメニウスの教育理論と結びついた。コメニウスの思想の中には、キリスト教的伝統と世俗的伝統とがふくまれていた。万有知識論は、すべてにより研究することのできる、普遍的知識の世界があるという考え方であった。即ち、それは、教育の拡張を正当化し、理想の教師を、少数のエリートからきびしく選び、周到な教育と訓練をすれば、形成し得るという見解である。

理想の教師についての考え方は、学問の自由という大学伝統の中にひきつづいてゆく。大学の教育も自由であることを先ず欲する。これが、若干の事項を決定すべき権利を、大学が、所有すべきことの理由となる。即ち、第一、大学の中で教える人を決定することが可能でなければならない。第二、大学の伝統のみが、教えらるべきものは何かにつき発言する権利を持つべきである。第三、入学を求むる学生を受容したり拒否したりする権利を保有しなければならない。かくて教授の方法の選択は、全く大学の管轄内にあることを主張する。この制度的自律即ち大学自治の枠組の中で、個々の教師または教授の学問の自由が存在する。大学の教師もまた、教えられるもの、

それが教えられる方法、教育の対象などに責任を正しく持たねばならない。確かに中世ヨーロッパにおいて、教師たちは、自分の周囲に学生を集めたが、学生たちの月謝により生計を立てていたから、教える内容や教える人自身が、学生の要求に著しく依存した。きまぐれな選択は、ある程度、与えられるものの実際の価値によってコントロールされた。

教えられるものについての意見の一致は、ある程度存在し、教授の対象としての知識は、古代世界において知られたすべてを含んでおり、この基盤が七自由科に見い出されねばならなかった。三段論法的推論は実体の合理的知識を得るための方法であった。大学において事実がいかなる教職訓練が与えられようと、知識は、権力・身分・職業の機会のために追求さるべきではなく、それ自身のために求められるべきだという見方が存在していた。従って、知識の発展が、大学の基本目的であったから、大学の学問研究は、特有な性格を持ち、学者はすべての先例をよく知っていなければならないこと、また、すべての文献を知るべきことが要求された。そして、すべての過去の批判が研究され、学者の関心領域に密接な関係を持つすべての文書資料が、さがし出されることになった。研究は、実際の仕事そのものに余り関連を持つべきでないとする考え方は、学者自身は、政治や他の実践的事項に介入すべからずという信念にもなる。大学がつけられた時、普遍的知識に、学者たちの研究は専ら向けられていた。しかも学者共同社会、即ち、大学の国際的構成は、望しいものとされた。学者の相互交換を通じ、普遍的な知識は普及されうるし、かつさるべきだという信念を、ジェスイットの学問研究所 (*studium generale*) が、促進し、またそういう信念に合法的承認を与えた。一の制度の中で教える免許状は、ヨーロッパ中の類似のセンターでは、どこでも仕事を始められる教師の権限を、与えることのできるものであった。真理は、人種・国民性・文化の境界を知らないという、知識の国際化のこの理想は、大学の伝統として今日にも残存する。

中世大学に発生した学問の国際性は、長く永遠に追求さるべきものである。時代が下るにつれ、大学教育そのものが、大衆化するに従い、学問の国際性は、やがて学習の国際性へと発展するだろうことは疑いのないことである。知識の世界には国境がないからである。ギリシャの知識の王国、中世の大学、いずれも学問の国際性において発生したものだ。そしてそれはさらには今日の大学にも流れるものである。

教育の世俗的伝統と宗教的伝統は決して分類され得ないものである。世俗教師もしばしば僧侶から転身したものが多かった。世俗的学校は、社会的目的を持ち、一の世代と次の世代の仲介者たらんとした。その権威の源泉は神ではなかったが、確実性にもとづいて、知識が、獲得された。プラトン主義者は、宗教的でもあり非宗教的でもあった。その研究は、永遠の真理のためであり、真理獲得の方法は、神秘的にして直観的であった。この場合、個人が探究する真理を超えて存在する超自然的な存在というものはなかった。各人は、知識の創造者により拘束されるのではなく、知識そのものによって拘束された。知識獲得の方法は重要となり、その探究は神や神々を崇拝するためでなく、それ自身のためになされた。このようにして発生したにもかかわらず、プラトン

の哲人教師は実践的であった。至高の善に接近しつつ、弁証法の研究を通し、倫理学や形而上学についての哲人教師の正確な知識は、大衆の、自主規制と、支配者に対する従順の中に教えこむにふさわしい神話をつくり上げることを、哲学者に可能にした。プラトンの前にギリシャの偉大な教師たりし詩人教師は、信頼し得ない知識源として、プラトンにより攻撃された。イソクラテスもまた詩人教師を拒否したが、彼は実際生活への準備を強調する点で、修辞教師のイメージをつくった。型や語法の技術を、修辞教師は、習得していたから、彼の学生をして、アテネの民主制度において自己の立場を述べ得るように準備させることができた。

孔子は、古代中国の教育の伝統の支配者である。たいいていの社会におけるように、教師は、知識の蓄積量を伝達することが任務であり、貴族主義的指導理論と一致する行動類型を教えこむのが目的であった。知識は、社会の秩序付けの基盤たる法と礼に秘めこまれていた。教師は就中、道徳性や特別な生活方法の例を示すべきものとされた。そのことが示範教師たる所以であった。

ローマの伝統も亦家父長主義的なものであったが、理論の場合と異って、実際的には残酷な訓練方法を使う奴隷が、教師のすがたであった。いうならば、暴君教師であったわけである。場合によっては鞭を使って記憶の強制をする教師であった。クインティリアヌスなどは、もっと人間的な扱いを同時代人たちに要求し、きびしい肉体的懲罰を非難した。修辞学校の目的は、若い者を演説できるように準備することであった。教師についていえば、健全な道徳、鋭敏な知性、保守的な生活態度が要求されたが、訓練は、ローマの教師養成計画において余り重視されなかった。しかしその選択に当っては周到だったから、若干劣った人でも、理想が実践において達成されるように考えられた。

こうした暴君教師に比べると、理想主義者たちからは嫌われるが、ギリシャのソフィストの方が、はるかに近世の民主型に近かった。その仕事に報酬を要求することは、近代社会論理からすれば当然のことであり、ソフィスト型は、近代的な教師類型の典型的なものといえるだろう。

後世の教育民主運動は、ベーコンの一般認識論やコメニウスの教育理論に従った。ある種の知識と教育の見方に結びつけられていた。コメニウスにとって、すべての人にすべてのことを教えることが、世界の平和に役立つ目的であった。彼の見方にはキリスト教的伝統と世俗的伝統とが含まれていた。汎知主義は、前にのべた如く、すべての人によって探究さるべき普遍知識の領域があることを意味し、普遍的な民主化された教育の道を開いたのであった。もちろん、ベーコンの経験主義が、17世紀に進歩した、唯一の新しい知識論ではなかった。デカルトの認識論も同じように解放的なものであった。デカルトの理論が、承認せられるや、人びとは、思考の範囲を十分にのぼすことができたし、伝統的なテキストやドグマの権威にたよる必要もなくなった。17世紀の発酵体から、国民教育体系を建設しようとする、18世紀に出された特別な提案が生ずるに至った。

普通教育を確立しようとする願望は、社会的要求の承認を意味する。ヨーロッパ諸国に必要とされたものの分担は変った。普通初等学校は、市民たちに、彼らの権利と義務を知らしめ責任を

果すことを可能ならしめるであろうとは、コンドルセーの意見であり、ジェファースンの見解もこれに似ていた。英国では救貧法的伝統により、貧困者の收容救済のために收容所をつくることなどが考えられた。こうなってくると、教育の目的に応じて望ましい教師の概念を決定する必要が出てきた。もちろんたいの国では、簡単な読み書きは大衆教育の結果出来上っていた。教師たちは3 Rを知る必要があったが、これに加えてより高い目標の一部を達成するために、良い性格を持たなければならなかった。教師たちは事実、彼らの先輩たる僧侶のようにふるまうことを期待されたが、背景に別に神の権威があるのではなかった。

教師が何を知らべきであり、いかにして募集さるべきかの見解は、変わりつつあった。教会と国家の分類は、特にフランスにおいて、宗教的理想と世俗的理想の葛藤をすどく浮きぼりにした。小学校教師の養成大学は、急進主義のセンターとなり、フランスの小学校の教師ほど、教育の、教会による統制に敵意をもった集団は少なかった。英国では、19世紀を通じて教師訓練の統制を維持しようと英国の教会側が努力し、そのように決定された。今日でさえ英国の多くの教員養成大学の著しい宗教的雰囲気は、フランスの開放的な世俗主義とは著しい対照をなすものである。アメリカ合衆国では教育を非分派的にしようとする傾向が強かった。このように宗教と世俗との闘争は、あるものを開放的に、あるものを閉鎖的にし、それぞれの教師を型作ることになるのであった。時勢の動きは、世俗化への傾斜を大にしたのである。世俗のさまざまに従って教師もさまざまにならざるを得ないのである。

上にのべた教師の型——即ち、僧侶教師・教僕教師・ソフィスト教師・修辞教師・グルー・哲人教師・詩人教師・示範教師・暴君型教師の諸型——は、いくつかづつ重なりあって、教師の年輪をなし、今日に至っている。最近、米国の二人の大学教授が書いた書物に *A Teacher is Many Things* というのがあるが (Earl V. Pullias and James D. Young: *A Teacher is Many Things* 1969), これには、教師の様態として、ガイド、教師、世代間の橋渡しをする現代化する人、示範者、調査者 (知識を持たない)、カウンセラー、創造者 (創造性の刺激者)、権威 (知識をもった)、ヴィジョンの鼓吹者 (an inspirer of vision), 常例通りやる人 (a doer of routine), キャンプのたたみ屋 (a breaker of camp, 一つの場所に停滞せず、次の新しい目的地に向って出発をせきたてる人という意), 話し家、役者、舞台設計者 (a scene designer), 地域社会作りをする人 (a builder of community), 勉強する人、現実を直視する人、解放者、評価者、保護する人、完結させる人 (a culminator), 人間などの22種を挙げている。要するに教師はいろいろな役割をもつ役者とでもいうべきところだろうか。いくつかの従属変数をもった独立変数が教師の性格である。このことが、入力群として外部から与えられる多くの事柄を屈折せしむることになる。入力群と出力群の間に立つ調整者が教師に外ならない。そしてこの調整作用の中に教師の主体的自由が成立するということができるのである。

本節の叙述の構成は主として、

Brian Holmes: *Problems in Education*, 1965, Chap. VIII Teacher Training and the Profession

of Education.

do: Teacher Education in a changing World, in The Year Book of Education, 1963.

John S. Brubacher: A History of the Problems of Education, 1947, Chap. XVI.

を参照して行った。

2. 実践する教師の原型

形式的な主知に流れると、宗教活動も教育活動も真空状態になることがあるが、このとき、共同生活訓練の人類社会はじまって以来の伝統が思い出され、真空状態の充満活動が生じ、人間教育の回復となる。この定型的な流動観はそのまま教育の伝統となって後世にも続いてゆく。主知主義から人間疎外へ、かくして生じて人間疎外を教育と生活の結びつきによって回復し、そして人間教育へと絶えず改革は進められてゆく。この過程は教育史を貫流する。

主知的宗教のつくった教育真空を脱すべく、デカルトに始まってドイツ理想主義に至る、ソクラテスの自発原理による改革は、歴史的に考えて必然のことであり、それは教育に非常な利益をもたらした。生徒は、学習における活動的な要素として真剣に考えられるに至った。18世紀の教育理念が、その背景が伝統的な受動主義であるにもかかわらず、非常な貢献をなしたのは、ソクラテスの原理の採用によるものであり、また、伝統的体系を攻撃した精力と情熱もソクラテスの原理から生じたのであった。ここにいう、ソクラテスの原理とは、「自ら活動する原理」に外ならない。しかもこの「自ら活動する」ということは、そもそもの教育の発端からして教育を支配している原理なのである。

ここに二人の思想家がある。偉大なるスイスの教育者にして日本人には特に周知の、ペスタロッチーと、デンマークの偉れた思想家にして、これ亦私たちに周知にすぎる、キェルケゴールの二人がそれである。前者は私たちに教育史的に余りにも有名な人だが、後者は、実存哲学のブームの今日、知らぬ人とならない思想家であるわりに、教育史的には余りとり扱われなかった人である。

一般的にいうとペスタロッチーは、ルソーとドイツ理想主義の追随者として普通理解されているが、彼の教育学的体系の基礎は極めてキリスト教的でもある。彼が自己発達の理念をルソーから受けとり、人間に内在する萌芽の開発のソクラテスの理念によって彼の教育的使命を示したことは事実である。その点ペスタロッチーは、彼の時代の主流に沿っているが、よく考えると、彼の指導原理と、ルソーやドイツの人文主義のそれとの間には結びつけることのできない割れ目がある。このことは、ペスタロッチーの体系の中心理念が、愛のキリスト教的理念であるという基本的な事実からして明らかに理解できる。彼にとり、教育は、愛における、愛のための教育なのである。家庭による、特に母による教育を強調することにおいて、また、人間は神の愛に生きることにより、同胞との親交を愛することにおいて人間となりうるものであるという、一つの信念に、すべての教育を従属させることによって、ペスタロッチーはキリスト教的伝統と完全に一致する

ものであり、逆にこの点が同時代人とは完全に不一致を来す因となるのである。カントやフィヒテにおいては、親の、子に対する教育力は、余り問題とされていなかったことをこの際私たちは想い出すべきである。また、ペスタロッチーは、手工仕事の尊重と人間の心身の結合とを強調する点も完全にキリスト教的であり、その理想主義的用語の使用にもかかわらず、謙遜、社会的責任、聖書の啓示と伝統とに深く根づけられた、いのりの生活などのキリスト教的予言者である。

(ここで私たちはスタンツの孤児院におけるペスタロッチーの極めてキリスト教的な愛の教育実践を想い出すべきだろう。) 彼は、彼の同時代の理想主義者たちや、彼らのビルドゥングの理念から、学び得られるすべてを学んだが、彼の教育の基礎は、ルソーでもなければ、ドイツ理想主義でもなく、実に聖書の信仰である。しかし、キリスト教の教会と神学が、主知主義的であった時勢のために、この最初の偉大なキリスト教的教育哲学者の独得な重要性を理解できず、むしろ、ペスタロッチーの志向には無縁な方向に、ペスタロッチーの理念を発展させ宣伝することを、ドイツ人文主義の亜流者にまかしたのは惜しいことであるが、教育の純粋にキリスト教的概念は、ペスタロッチーから発展したといってもいいのではないだろうか。ペスタロッチーは、自己開発と、自発活動によって自分のものにするということのソクラテスの理念と、神の啓示におけるキリスト教的信仰とを結合することを試みた最初の思想家であったからである。神の真理を自分のものとするのが、宗教の正統思想すらもが誤解することを思えば、私たちは、キリスト教の正統思想に欠けていたからとして、ペスタロッチーを非難することはできないだろう (Emil Brunner: *Christianity and Civilization*, 1949 Part II. Chap. 4, p. 45-56 参照)。戦前の日本の師範学校ではペスタロッチーは神扱いにされ、ペスタロッチー祭などと称されたものであったことも決して偶然ではない。

ケルケゴールは、教育の問題には余り関心を持たない思想家ではあるが、彼の哲学の支配的問題は、学習のソクラテス的概念とキリスト教的信仰との関係であり、彼の主な関心は、キリスト教の使命を真に自発的に自分のものとするということである。「主体的なものが真理である」という彼のことばの中にはこの意味がふくまれている。このことは浪漫的主観主義者フィヒテの自我哲学を表現するものでなく、また、デカルト的合理主義の現われでもない。それは正統的な教義への信仰とは異ったものとして純粋に実存的な信仰への彼の関心から現われたことばである。これらのことを考えれば、ケルケゴールを教育哲学に関連をもつものと考えても決して誤りではない。彼はまた、教会と神学者から正当に理解されなかった人である。逆説・反感・信仰の実存的性格の、ケルケゴールの信条は、最近の神学に非常な影響を与えたといわれているが、すべての彼の弁証法の根底にある「自分のものにする」という信条は理解されなかったし、また注意されさえもしなかった。新教神学に関する限り、それは罪と恩寵についての諸概念と調和しなかったからである。それらの概念は宗教改革神学によって当時構成されていたのである。従って恩寵の教説は、ケルケゴール的所有(自分のものにする)に何の関心も示さなかった。これが今日まで、新教主義が教育のキリスト教的理念を展開し得ない所以であるし、また、キリスト

教の信仰と自律的な文化生活の異った諸領域とを結びつけ得ない理由である（前掲書50—51頁参照）。

宗教改革当時、宗教改革者は、キリスト教の啓示と世俗的な科学と芸術の区別をすることによって、この問題を解こうとした。宗教と文化および芸術とを、かく単純に区別することによって、宗教改革者たちは、彼らの神学に、ギリシャ・ローマ文明の文化的価値を結びつけることができたが、すべての偉大な宗教改革者は古典的古代の讚美者であった。このことはツヴィングリとカルヴィンについて特にいえる。彼らの神学は、人文主義のそれとは非常に異っているが、ギリシャ語やラテン語を愛するのみならず、古典文学、詩、哲学、政治科学、科学一般の高度の評価の点において、自由意志の問題が介入せざる限り、宗教改革と人文主義とは共通のものを持ち合っていた。しかし、彼らは、いかなる範囲でキリスト教徒がキリスト以前の異教徒の教師から学ぶことができ、また学ぶべきかの問題を解決せずに、またふれずに放任しておいた。また許さるべきものの範囲も未決定のままにしておいたが、彼らが教会と神学を改革することおよびキリスト教と世俗文化との間の関係の問題を解決することが同時にできなかったからと彼らをせめることはできない。彼らは精一杯のことをしたのだが、彼らの追従者が、偉大な教師が後に残した課題の解決に着手する能力を持っていなかったことに原因を見い出すべきだろう。一方において彼らは中世的総合に復帰し、他方において言語本位のせまい聖書主義を発展させたが、そのために科学とのきびしい戦になり、新教文化の内容を貧弱なものにすることになった。教育のキリスト教的概念が欠如したことは大きなハンディキャップであった。この教育の真空は、デカルト的合理主義やドイツ理想主義がビルドゥングの新しい情熱的な理念を構想した時、また、自然科学や近代産業の発展によって19世紀が近代人を全く新しい問題に当面させた時、致命的なものになった。偉大なドイツ理想主義の時代において、歴史と古典的古代は、教養人の教育の根本材料であった反面、要求は今やますます現実主義的かつ实际的になってきて、自然が歴史に現在の社会的政治的問題や争いが古代への関心に、とって代わり、国民的意識が理想主義的世界人主義に勝ち、国家および社会の要求が、前面に大きく表われ出し、人間の理想的発展など、顧りみられなくなった。教育の新しい理念が、自然主義的進化説やプラグマチズムから発生して、二つの古い伝統——キリスト教的伝統と理想主義的伝統——の代わりに現われた。教育は今や社会的環境への適応として考えられるようになった。

デュイーは、この新しい実在主義的教育理念を、自然主義的進化主義に基礎づけて形成した最初の人である。デュイーの教育計画が、彼の自然主義哲学には賛成しなかった人たちの間ですら是認されたのは、デュイーが多少とも無意識の中に、人文主義的、またキリスト教的すらもの遺産からそれを引き出した事実による。ペスタロッチー的教育理念もデュイーの中には生きているのである。最も異なった伝統と理念の混合は、中世的キリスト教と新教キリスト教、ルソー、ドイツ理想主義、実用主義的自然主義、マルクス主義、ナショナリズム、ファシズム、テクノロジーなどの混乱する世界となり、これが今日の世界の状況である。西欧社会ではキリスト教によ

ってこの混乱を統一しようとの努力がなされているが、この場合、キリスト教が、キリスト教的
 人格主義の最高の要求に、自己開発のソクラテスの要素を、および自然科学的新知識に政治的
 経済的生活の実際的的要求を、結びつけようとする教育概念を、生むことができるかどうか
 が問題となる。この問題に肯定的に答えられるとしても、それは、この理念が人間の心
 の中に形成されるということの意味するのではなく、キリスト教的信仰の理解がこれを
 可能にするということの意味するのみである。人格の理念が教育の中心でなければ
 ならないという18世紀の人文主義的発想は正しいが、人格の理解の仕方によつては
 異見も生ずる。人格の中正な理念に、キリスト教的伝統とソクラテスの要素との統
 合を図ることが問題である。キリスト教的見地によれば、人格は開発を要するのみ
 の、与えられた何かではなくして、それは関係であり、人格は神への関係に根拠づけ
 られるのである。人格は畢竟するに神の汝によって実存せしめられる人間の自我であ
 る。その中心は神の呼び声に対する人間の反応として理解された責任である。その真
 の実現化、従って真の人間性は、人間の隣人への愛に具現化される神の愛における実
 存である。これまたペスタロッチーの教育の理念でもある（前掲書52—4頁参照。）

しかし今日では、ペスタロッチーがこの実存への神の呼びかけと、生得的可能性との
 間になした区別よりも、もっとはっきりした区別がなされねばならない。この可能性は、
 人間の中に存するのでもないし、また発展させられるものでもなく、むしろ与えられ
 ねばならないものである。ペスタロッチーが、この人格は人間の最高の活動なくして
 は存在し得ないものであり、人格は人の中に投げこまれるのではなくして、人が何
 人もその責任から逃げられないように、それに召されるのであるといったのは正し
 い。この人格の概念よりして新しい教育計画が、自己開発のソクラテスの要素を神
 の恩寵のキリスト教的概念と結びつけて、発展することができるし、また発展させ
 ねばならないのである。

さらに教育のキリスト教的概念は、日常生活および経済活動の積極的理解によつては
 っきりとする。また人間は胃袋を持ち、食わなければならないこと、そして性的欲望
 の下につくられたものであることの事実を、紳士気取りで、教育のキリスト教倫理は
 無視するものでないし、特にこれらの領域において、人間は神の創造物でもあり、
 罪人でもあることを忘れはしない。従ってそれは、近代生物学が人間に与えた新
 知識を捨てはしないが、擬科学的神話を承認することは拒否する。人間を動物界
 の成員とみること否定しないが、人間性は、動物生活からは出て来ない全く新し
 い何かであることを強調する。そしてこの人間性を、かの合理的創造的能力に関
 連して理解するというよりは、人格に関連して理解するのである。従って人間の自
 然的文化的的要求を、人間の終極の人格的運命に従属させる。また教育のキリス
 ト教的理念は、愛と人格的責任を第一におき、近代の高等教育の主知主義、無責
 任な個人主義、唯美主義などに反対する。何故かなれば、それらは私たちの時代
 の文化的破局に大きな責任を持つものだからである。社会主義的全体主義の時代
 において、キリスト教的教育は、特に全体主義の側からくる要求に反対し、人格
 と人間の責任の最高価値を強調するためによび出されたものである。実体的に明
 確化されていないが、教育

のキリスト教的理念が存在していることはたしかである。この理念の実現のために、ペスタロッチーとケルケゴールの努力の跡をよく理解し、キリスト教的伝統およびその他の伝統と、ソクラテス的自己開発との関係を問題の焦点として進まねばならない（前掲書55—6頁参照。）。ここに狭義の実存的教育原理が成立するのである。これは単に西欧教育の伝統であるのみならず、自由文化国家のすべての教育がおもむくだろう目標でなければならない。ソクラテスとキリスト、この二人をたくみに結合して永遠の教育の理念を見い出そうとする教育理想主義は、少なくとも自由体制圏内では普遍の教育伝統として輝くものであり、それだけに自由の教師の理想ともなる。

この外に自由社会の教育で実践哲学として有力な発言権を持つプラグマチズムを少し考えてみたい。

3. プラグマチズム（後記 1）

プラグマチズムは、英国経験主義哲学の伝統にもとづくものである。この経験哲学によると、私たちの感覚が経験するものをのみ私たちは知り得るというのである。このプラグマチズムの主要な特色は、1、恒常よりも変化に富む実体の強調、2、相対的価値の重視、3、人間の社会的・生物学的考察、4、生活の方法としてのデモクラシーの重要性、5、すべての人間の行為における批判的知性の価値の強調などであるが、いちおうは人の心をひくに足る哲学であり、私たちの国でも大正以来一部から愛好されたものだった。

物的世界はそれ自身の権利において存在し、単なる精神の投影ではないが、世界は恒久的でもなければ人間から独立したものでもない。プラグマチズムは主張する。変化が実体の本質であるから、ものごとが永久に続くものとは考えない。之に加えて、実体自身が人間にとって単に外的なものでなく、人間有機体とその環境との相互作用によってつくられる。実体は私たちが経験するものの総体であるから、人間とその環境は対等であり、両者とも、現実であるものに等しく責任を持っている。私たちの眼前の世界は、人間が彼自身の意味をその中に読みとることができる程度に応じて意味がある。もし世界自身が、より深い目的を、人間からはなれて持つものと考えれば、それは人間からかくされたものになり、人間の哲学の一部とはなり得ない。人間が経験できないものは、人間にとり実体的なものとはなり得ない。プラグマチズムは、その気質としては人間主義的であり、プロタゴラス的表現を使えば、人間が万物の尺度となるのである。

プラグマチズムのいうように、変化が実体の本質とするならば、私たちは、常に物ごとをなす方法を変更すべく準備をととのえており、教育の目的や手段も、弾力的で絶えず修正されるものでなければならない。この目的と手段は、理性的思弁のみによるのではなく、すべての関連事項と価値の光に照して、科学的に定められ、相互扶助的緊密関係にある。即ち、手段はその目的に固有なものであり、目的はその手段から派生するものである。かくてプラグマチズムの教育においては、興味は、訓練と相反するものでなく、訓練がむしろ興味から発達するのである。同様にし、学習の心理的方法と教科目の論理的組織も補充し合うのである。

リアリティー
 現実の総体は、人間と環境の相互作用からつくられるから、私たちは、世界を、世界が私たちに影響するままに、研究しなければならない。子供は、実体を、人間に無関連なものとしてでなく、人間に密接に関連し、人間にさまざまなあり方で奉仕することのできるものとしてみるべきである。人間がその環境からはなれた存在でないのと同じように、学校は、生そのものから分離したものではない。従って教育は生活であって生活の準備ではない。学校は、形式的な学問研究よりは、現実の生活状況を利用しなければならないというのが、プラグマチズム的教育哲学である。

人間を単に精神的存在とすることは、多くのプラグマチストが否定するところであるが、一部の自然实在論が考えるように、彼らは、人間は、複雑な被造物であり、社会的・生物的環境の両方に住む自然有機体であるとし、人間性の社会的側面と、個人が他者との自由な相互作用によって人間が形成される範囲とを強調し、人間性を、流動的可塑的なものとする。プラグマチズムの教育は、個人の全面的発展を自然的に伴い、子供を、考える行動的な有機体として教育し、子供自身の経験の再構成と解釈をたえず行うように子供を説得して教育するものである。子供は、他人と結合することによってのみ成長するから、協力と妥協について学ばなければならないし、また、いかに、人間共同社会に生くべきか、彼ら自身を諸要求や理想に順応さすべきか、……について教えらるる必要がある。従って、子供に教えるもの、即ち、教師は、集団行動の性質や、集団過程における個人によって演ぜられた役割について、現在以上にもっと知らなければならない。教職課程において教育社会学と教育心理学が花形となった所以でもある。しかし、このことがまた一方において、今日の教師の知識を、方法的・外延的なものに制限することになり、内容的教養の深さの欠如に導くことになったことも争えない事実である。方法や社会化過程の中に、人間教育の本質を見失うという不始末になり、教員養成課程の内容の再検討が要求せられ、教養においても専門知識においても実質的陶冶が教員養成課程において切望せられる所以でもある。

プラグマチズムによれば、精神は、受動的・受容的なものでなく、活動的・探究的であり、人間は、知識を単に受容するものでなく、それをつくるものであり、真理は単に外的実体との相応関係の中のみ存在するのではない。実体は、人間にとり、人間が実体を説明するとき用いる諸理念とはなれたものでないからである。知識は、人間とその環境への関連の中に成立する。従来、プラグマチズムは、理念が有効に活動するとき、真実であると主張してきた。ゼームスも、理念を、その結果がその理念をいづく人に好ましいものであったとき、真理であるとし、パーースとデューイも、理念は、それが科学的に経験されたとき、好ましい結果をもたらすもののみ正しいとした。理念の意味は、それが活動にうつされた後の結果にのみ存在するのだというのがプラグマチズムの根本的主張であるが、人間が欲するいかなる真理も人間が外部につくり出すものであるとは主張しない。即ち、真理は、实在主義のように、人間によって発見される、人間外部の何かであるとは考えないのである。真理は、人間が証明すべきことをよく調査した後で、人間が結論するものであり、調査された資料、調査のために使った方法に依存するから、よりよい方法

が用いられ、より多くの資料が発見されるにつれ、真理は必然的に修正され拡大され、従って真理は相対的であり可変的である。プラグマチズムにおいては、知性による方法は、いかなる環境の下でも知識を獲得する理想的方法である。問題を位置づけ、解決することにより、私たちは最もよく物ごとを把握する。問題に当面して、知性は、それを説明し処理するために仮説を前提し、事実を証明し、問題解決に最も成功する仮説が、真とみなされるが、それはさらにいっそうの仮説を吟味して、判断の保障としなければならない。

従って、プラグマチズムを信ずる教師は、特定の問題を中心に学習の場をつくり、教師はこの問題中心の学習の場を、生徒のために意義あるものとし、生徒の環境や他者のそれをよりよく理解させるため、この問題の場を処理する。故に、伝統的教科を直接に教えるというよりも、教師は、教科が手近の問題の解決に貢献するときのみ教科を利用するのである。

プラグマチズムの急進的変種たるプログレッシヴィズム (progressivism) になると、これらの問題は、一般的・直接的いずれもの関心的话题となる。この話題を理解し、それに関連づけられたプロジェクトを完成するために、生徒は、彼の特定の課業に適切な知識の諸面をひきだすのである。生徒の目的達成に役立つときに、3Rはよりいっそう有意味になり、ますます容易に学習されるのだとプラグマチズムは主張する。子供は、彼が学習するものを、彼が知的に必要とするものに結びつけるとき、最も良く勉強したことになり、かくてプラグマチズムでは、子供の興味と好奇心が、原則的に彼の学習を動機づけるのである。教育ある人間が知らねばならないものだという理由で、他人がえらんだ知識のみで子供たちを育てるのでなく、教師は、彼らが個人的に好奇心を持つものを学習させなければならない。教師の機能は、子供が困難に当面しているときに子供を助け、子供がまだ持っていないすぐれた英知の光に照して子供の一般的発達を導くことである。このことは、生徒たちが、彼の学校教育にきまぐれであるということの意味するのではなく、子供たちの勉強ができる限り、彼ら自身で試された興味に適切に結びつけるべきことを意味するのである。

さりとしてプラグマチズムは、論理的に組織された教科の研究を拒否はしない。そうしたものはむしろ生徒の学校生活の後期に生ずべきことを主張するものである。知性は、知性に興味あるものに結びつけられることにより、最も良く訓練される。知性が訓練されると、生徒たちは組織された知識そのものの研究に転じ、そのとき彼らの研究は、徐々に、ますます抽象的になり、ますます要求されるようになる。彼らの話題は、その意味において一般的になり、ついに学問知識の学習に、学問自身の権利においてとりかかるようになるのである。この考え方はいちおう首肯できるものである。

プラグマチズムでは、抽象的知識は、生活を理解するのに困難なものではなく、生活をさらに拡大し解放する受験または理念から構成される。抽象過程は反省的活動には不可欠となり、生徒は、抽象思考により、問題の特殊な物的シンボルを学習するのみならず、その意味を把握し、それを他のまたは類似の問題に伝達できる。抽象的思考は、新しきものに利用されるため、過去の

経験の中にある意味の意識的転移を有意義ならしめ、いいかえれば、一の経験を、他人の指導のために意図的に利用せしめる動脈そのものである。かくて抽象思考は、活動的な教育経験であり、通俗的な考え方に反して、活動的な教育経験は、筋肉練習のみには限られず、知性化、概念化、想像をふくみ、また、意味の感得に役立つものすべてをもふくむのである。

価値はプラグマチズムでは相対的なものとされ、他への結びつきを無視して私たちが依存し得る絶対的な原則というものは存在し得ないとされる。すべての道徳的、美的な規範は、文化の発展コースにおいて変更し得るものである。この場合、道徳性が日々動揺することを主張するのではない。いかなる特定の道徳訓練も、それが実行される環境を無視しては、普遍的に結合力あるものとしてみなされ得ないということを主張するまでのことである。学校で教えらるべき価値は、人間の幸福を進めるところのものである。子供は、困難な道徳的決定の仕方を、固く指令された原則により定めるのではなく、むしろ、どの知的行動のどのコースが、人間的、限定的な関係で最善の結果をつくり出すかを決定することによって、学ばなければならない。

人びとは彼らが彼らの理念の真理を確立すべき同じ方法で、彼らの価値を樹立すべきである。知性をして、公平に、人間の問題を考えさせ、それを解くのに最もいいと思われる価値を選ばしむべきである。これらの価値は、より高き権威によって指令的に私たちに与えられるようなものであってはならず、できたら、開放的な知的な討論の後で、それらは一致さるべきである。

民主主義のみが、あらゆる視点の表現を許し、自由な一致の確立をみとめる。従って、プラグマチズムの見解によれば、民主主義と知性は共存のものである。知性は、民主的環境においてのみ、理想的にそれが必要とする、思想と行動の自由を達成することができるのである。学校は積極的に民主的精統を育成し、その学生にはできる限り、広く自治を認むべきであると考えられる。

よりいっそうの成長になる成長 (growth leading to more growth) のデュイーの考えや、経験の不断の再構成の過程としての教育の彼の定義は、二つの重要点を強調する。即ち、教育はものではなく過程であること、および、それは決して完結しないということの二つである。教育は決して終らない。それは一部は学校で、一部はすべての教養ある社交を通して、一生を通じ進行している過程である。

プラグマチズムにとり、自己実現 (self-realization) がすべての人間の至上目的を構成する。社会はこの目的が教育を通して成就されるようにする。社会集団の複雑化につれ、それは個人にもより大きい要請をなし、その目的・技能・価値は、学校の授業の中で実現されるが、デュイーは決して個人と社会を対立させはしなかった。彼の社会的道徳性は、他人のさく取にもとずくいかなる種類の利己的個人主義をも拒否し、個人の独自の存在性をなくしてしまう社会調整をも否定した。デュイーが信奉した理想的共同社会は、独立の思考をして自らを社会に結びつける勇気を持つ人びとによりつくられた。これが、英知・創造性・人間性を育てる社会なのであるが、デュイーの立場では、現実はいかなる方法や過程で、英知あり創造力ある社会をつくろうとするのか、また、そうした社会は、いかなる世界観によるのか、私たちは十分な解答を得られないので

ある。変化性や相対性といったところで、所詮は、アメリカ哲学は、例内的なものにしかすぎないのではないだろうか。抽象を避け実践を求めても、社会変革や政治革命にまでなっていく行動哲学ではない。

プラグマチズム的行動の哲学は、結局、技術革新か情報革命ぐらのところにしか発展し得ないものである。人間・社会・政治の変革など、アメリカの哲学からは出て来ないだろうし、また、そうした必要もないのだろう。が、多くのアメリカ人、特に若い世代は、人間性を追放する現実社会に大きな不満を持つに至っていることを想うとき、私たちとても、アメリカ的な常識哲学のみ、教育の基盤、ひいては教師の道を求めてばかりはおられないのである。

凡を越えて実存哲学的次元のものに問題は展開せざるを得ない。いわゆる社会的なものに支えられての個人でなく、社会に頼らず、断固として自己の主体性を主張する個人の解明に、教育の本質を求むるものの心はなびいてゆくのである。

4. 実存主義への傾斜 (後記 2)

——それは教師の系譜の中にすでに存在していた——

伝統の承襲から出発した教育は、ソクラテスが教育の目的を、個人の独立・精神的自立として解釈してから、教育の革命的転回がなされるに至った。教育方法の原初的的典型とされるソクラテスの産婆術的方法は、各人の内面にかくされているものを、ひき出す、即ち、外の明るみに出すことをねらったものである。ソクラテスは従来の教育原理たる伝統の性格を疑った。ソクラテスの方法による教師たちは、伝達授与の方法をとらず、与えられたもの、または、与えるものから、生徒たちを自由にしようとするから、進化発展としての教育の理念が取り上げられるようになったが、この新しい個人主義的な考え方は、古い考え方に代わりうるまでに現実化されず、逆に教育史的に考えてもむしろ、教育のソクラテス的方法は、例外的な意義と稀少価値をもつものであり、譲り渡さるべき事物の内容量や社会的伝統の方が、力が大きく、教育のソクラテスの要素は常に狭い範囲におしやられたのだった。そこにソクラテスの実存的意義があったのである。

さりとして伝統の継承という教育の原初的狀況とソクラテス的要素との間には絶対の壁があるというのではない。ソクラテス的路線にも伝統的教育観においても共通な点があることを見落してはならない。共通の点とは、訓練という要素、即ち、社会に有用と思われる能力および技能の開発である。この訓練は単なる伝達とは異なり、それは人間個人自身が身につけて自分のものにすることを目的とする。自分の身につけてものにすることは、ソクラテス的方法であるとともに伝統的教育の方法でもあり、今日のプラグマチズムやアカデミズムのいずれにも受け継がれているものである。また伝統および伝統の底にもソクラテス的要素が存在している。即ち、受けとらるべきものを自分のものにするという点においてである。伝統が生きていて機械的でないところではどこでも、「個人が主体的に自分の身につけたものにする」という要素が存在する。この意味で伝統といえども個人的要素を否定はしない。一方、ソクラテス的理念においても、精神が自発活

動するためには、ある種の素材が与えられなければ、教育または形成はあり得ないが、ソクラテスの理想は、心の中に存在し歴史から独立している先天の要素に、基礎づけられたものであるから、ソクラテス的教育は、合理主義的である反面、反歴史的な傾向を持っていることはいうまでもない。この点に伝統的教育と区別される、一の明確な線が考えられる。

やがて歴史の舞台にキリスト教が登場し、ソクラテス教育とは反対の教育理想を導入した。キリスト教の考え方では歴史的なものが一切であり、先天的なものは何もない。キリスト教は歴史的啓示の宗教であり、その点、伝統的な宗教である。神から与えられたものは伝達されなければならない。さらにキリスト教は実質上社会的なものであり、個人はキリスト教社会にはめこまれる。キリスト教的教育の目的は、自発活動の精神或は理性ではなくて、理性の外にあるもの、即ち、神より出づるものを受容することである。従ってそれはソクラテスの理想の完全な否定である。ここに特に、西洋教育史において、別の一つの新しいより重要な伝統があらわれるに至ったのである。ルネサンス期になって、西欧教育はキリスト教支配から自らを解放したが、さりとてソクラテス教育理念が完全に回復されたとはいえない。古代への復帰も、はじめは個人の独立または自律の方向においてなされたのではなくて、キリスト教的文化とは違った古代の文化価値を自分のものにせんがためになされたのであった。故に事実上、教育は伝達の事柄となり、この時何が伝達さるべきかが問題であった。しかし自由に自分自身で考えることはせずとも、古代の文化遺産を譲り受けることができるかのように考えられた。従って古代文化に精通しても、当時にありては独立の精神や独立で考える気分などをつくり出すことはできなかった。

しかし間もなくソクラテス教育の特殊な性格が再発見されるに至った。個人の心の中に内在する萌芽の成長発展としての教育の理念がはじめて現われ出してきた。デカルトの方法叙説やライプニッツの单子論がソクラテス理想に新しい哲学的形而上学的重みを与えた。さらに、レッシングの「人類的教育」は二つの点で重要な貢献をした。一は、人間の全歴史を、教育即ち神の教育の見地から理解し、ヘルダーやドイツ理想主義の人文主義への途を明示した最初の近代思想である点であり、一は、キリスト教の啓示と、教育のソクラテス理念とを結合した点である。かく神の啓示を人間精神に存在する先天的可能性の発展を促進する手段として理解したが、はじめて最も包括的なやり方で、ソクラテス理想を、子供や青年の教育に適用したのはルッソーである。そしてルッソーはソクラテスを超えて進んだ。ヘルダーでは教育の理念は、陶冶(Bildung)即ち人間の性質の中に存在しているすべての内在的可能性の有機的発展として考えられ、教育は歴史の普遍的概念に広く根拠づけられ、すべての人間の歴史は精神の発展の一つの大きな進歩にすぎないとされた。

ヘルダー以来、ドイツの人文主義がビルドゥングによって理解することは、全くドイツ的なものであり、従ってこの語はドイツ語以外の言語では翻訳し難いのである。このビルドゥングにおいてキリスト教とソクラテス教育理念が結合されたのである。ゲーテ、シラー、フンボルト、フィヒテ、シュライエルマッヘル、ヘーゲルなどが、ビルドゥングによって理解したことは、歴

史的伝統または伝達と、ソクラテス的自己発展の総合である。この総合により真に陶冶された人格が生まれ出たのである。この陶冶された個人が、人間の到達し得る最高のものであり、そして、すべての内在的な可能性を、外部から、自然および歴史が人間に与えたものを自己のものとするにより十分発展させる個人である。歴史的遺産および古代キリスト教などの全部の富がここでは教育の手段として考えられた。しかも教育そのものは、ソクラテス的に自己発達として考えられ、歴史が、ソクラテス的教師の役割を演じ、それが内面の富の発達をもたらす刺激となる。これらの人文主義者の中にはキリスト教に対して論争的な態度をとる人があるとしても、この教育の体系の中で人格の理念が支配的であるという事実の中に、キリスト教的人格主義の決定的影が響現われているのである。「地上の子の最高の幸福は実に人格を持つということである」というゲーテの告白は、ひとりゲーテにとどまらず、ドイツ理想主義的人文主義の全古典的時代の告白でもあるといえよう。

ビルドゥングのこうした概念の内部で教育の理念はレッシングの域をこえることになった。ビルドゥングとして理解された教育は、成熟年齢に達することにより完成される過程ではなくして、生涯の過程を通してそれ自身のもになりうるころのものである。ビルドゥングとは精神的に目ざめている人の現実生活の一つの状況である。かく考えればそれは教養と考える方が妥当となる。真に教養ある人格になることは人間性の粹そのものであり、汝のあるところのものたれということは、人間の努力の最高目標である。ここにおいて教育は測るべからざる広さと深さをもった新しい意味を持つに至る。人間はマクロコズムを含み反映するマイクロコズムであり、かくして彼は自然と歴史の全体を自己の中にもつことができるのである。同時に自然と歴史は、人間の人格の中に統合せられるようになる。

かくドイツ理想主義的人文主義におけるビルドゥングの理念は、確かに人間精神の最も偉大にして美しい業績の一つであった。それは狭い範囲のエリート在生活プログラムであったが、また非常に野心的であったため、高度の文化人にのみ分有せられ得たものであり、非常な影響力を与えるものでもあった。この理想よりしてドイツ大学は再出発したのである。ベルリン大学がその典型である。中等学校もこれにならった。この時期に国民教育の改革と拡充がからみついた熱誠と深い責任感、ワイマール、イエーナ、ベルリンの精神的英雄から生じた刺激の中にその起源を持っている。この教育の精神がドイツ国民の国民的覚醒において果たした役割は無視され得ないものであり、それはナポレオンに対する解放戦争にまで導かれるものであった。この有力にして格調高き精神哲学が、まき起した影響はドイツ国境をはるかに越えて広まり、不幸にもビスマルクにぶちこわされた1848年の民主革命にも政治的影響を与えたのであった。ドイツ理想主義の持つビルドゥングの内面的強さを無視しては人間教育の本質は理解されないだろう。

ドイツ理想主義の最高峰の一、ヘーゲルが、その「精神現象学」の序論において、個人を無教養でまだ形成されていない(ungebildet)立場から、知へと導いて行く課題は、その一般的な課題において解さるべきであり、一般的個人、即ち、自己意識的精神を、その教養形成の過程

(Bildung)において考えるべきであるとし、学一般或は知の、生成こそ、精神現象学の目的であると述べている(ヘーゲル著精神現象学 河出版榎山訳本28頁, ブールカンブ版31頁参照)ことを、ここに挿入しても無駄ではなかろう。ビルドゥングの生成過程の中に自己意識的精神即ち一般的個人を考えねばならぬとする点に、理想主義哲学の人間形成の原点があるといえよう。

がこの原点も教養の完成した一般的個人が、当時の社会構成から見てエリートである以上、早くも19世紀後半から頭をもたげてきた新しい社会層が作り出す社会力に当面するようになる、その脆さを露呈せざるを得なくなってくる。従って、自己形成運動が、いろいろな社会競争においてのみならず、政治競争において消滅するに至ったのは決して偶然ではなく、当然の理由を持っていた。既述のように、ビルドゥングの理想は余りにもエリートに傾斜しすぎていたので、一般日常人の要求に順応することはできなかった。このことは理想主義的人文主義の決定的な限界でもある。従ってビルドゥングは、知的エリートのための教育理想ではあったが、決して民衆的なものとはなり得なかった。こうした教育の概念を、いきなり、小学校や家庭教育に適用することは不可能だったから、この教養の領域と関連づけて、学校計画において、全体の人格の発達について美的なものが強調されたのは正しいといえるが、実際のところ、現実の教育と訓練が、全く別の実用的な方向を走っているのだから、学校教育におけるこれらの美的人文主義の強調は仮定的なものとしてしか残らなかった。

ドイツの教養概念は現在の日本にもなお残存し、人間像を論ずるのにも、人文主義的路線と自然科学的路線とが平行して二元論的に論ぜられ、自然科学の方向に徹しすぎると、人間性が失われるから、科学知識に人間的なものを加えて調和を図るという考え方になり、人間が働きを生産する過程の中に、美しき調和ある人間像が浮きぼりにされることを敢えてみとめようと今もってしないのである。

当時、ドイツではビルドゥングの概念とともに、もうひとつの古い教育理想——即ち、すべての、また最も民衆的ですからある教育の基礎たるキリスト教的理念が、伝統的に存在していたし、今日に至るもつづいているが、この教育のキリスト教的理念は決してはっきりした形で考えられたものではなかったし、また完全に力を出し切ったものでもなかった。教会の実際の教育活動がキリスト教的教育の中心であった。

このキリスト教的教育の定式化の欠如は、宗教改革派の教会では一つの危険な方向をとることになった。そこでは洗礼の訓練と慣習は最小限度にへらされ、聖書の教義を説教することが中心となり、このことが大きな教育の真空をつくることになった。宗教改革は、神学的知識にキリスト教の新約聖書の源泉を再発見はしたが、重要な事柄、即ち原始キリスト教会は何ものにもまして生きた共同社会であったということ、聖書の精神はまず共同生活によって生かされたということ、当時の若き世代は彼らのキリスト教的な影響と教授を説教によってのみならず、教会の生活で訓練されることを通して受けたということ……などが忘れられることになった。かかる傾向は、特に旧教の側からは、明白な教育の真空とみられ、宗教改革派側には、キリスト教的共同生活を

発展させる能力および努力が欠けているとみられた。もっとも新教側でもルッター派教会とカルヴィン派教会の間には著しい相違があり、カルヴィン派はその分派ですら、ルッター派およびツヴィングリー派の教会以上に、生きた共同社会の形成にいっそう多くの注意を払ったのであった。

が、正統的主知主義への傾斜は、カルヴィン派教会の内部にすら教育の真空を発展させた。教義を正統的・主知的なものとして強調することが、とにかく新教主義の教育的真空をつくると旧教側はみる。そして、信仰と教育への信頼とを同一視するという、信仰の主知主義的誤解は、キリスト教会の悲劇であり、そうした傾向は第二世紀にすでに始まり、宗教改革まではこの致命的な一面性はある程度教会内部の訓練や習慣によって償われていた。宗教改革の中心は、信仰の非主知主義的概念の再発見であったが、この新しい挑戦は、ローマ教会との戦いで新教側が優勢に立つと、間もなくなくなり、宗教改革自体も正統的なものとなった。かくて再び古い信仰の主知主義的誤解が支配的となり、中世のカトリックよりいっそう危険なものにすらなったといわれるが、実践性が脱落して、教会の教義、神学や問答主義が独裁的地位に立つと、キリスト教教育は神学を教授するだけのことになり下ったとみられるわけである。もとより、新教主義の内部においてすらキリスト教的慣習はその役割を依然として演じ、キリスト教的訓練は家庭の一要素であったが、それは第二次的なものであり、真に福音的な共同生活とは十分に結びついていなかった。宗教改革派のローマ・カトリック的訓練への憎悪は、訓練そのものの不信に終ることになった。宗教改革派は宗教的生活訓練を軽視した点において、教育的意義に欠けると、特に非難されることが多い。

宗教改革を考察するに、も一つ、非常な重要性をもつ要素が考えられる。信仰の事柄において、人間は神と協力し得たという意見に対する宗教改革神学の反論は、ソクラテスの理念に反対する啓示の概念となった。そこには努力して神に近づいて行って神と一つになろうという活動的な要素が除去されていた。16世紀と17世紀の古典的な問答書は、生徒たちの活動を最小限にとどめたから、問答書による教授は教育の畸形にしかすぎない。

教育の主知的形式化は教育から人間活動をうばいとり、教育の場から人間を疎外することになるが、そうした教育状況の中では人間自身も自らを疎外してしまうものである。教育不在、人間不在などと疎外をいいあらわすことばは今日では流行語にすらなっている。

かくて本格的に実存的自覚が教育に要請されるに至る。実存主義が今日の教育に要請することは、真正の人間の自由と個人独創性のあくなき肯定である。実存主義に基づいた教育理論は、現代の学校教育の画一主義への傾斜に対する挑戦であり、決定論的論争のむだ花を徹底的に反撃論駁するものであるから、教育が行きつまったときにいつも大きく浮び上がってくる。ソクラテス、ペスタロッチーいずれも実存的である。相手のふところの中にとびこんでいって、語り合いふれ合いながら、教育活動の中に自らを没入させてしまうことにより、人間の教育はたえず進展してゆくのである。疎外のことばだけをいくどくり返しても疎外の解決にはならないのだ。要は教育実践の中へとびこんでゆくことをおいて外に、教育における人間疎外を救う道はない。

過去においても現在においてもすべて優れた教師は実存的である。彼らは自由と責任を理解して独自の道を行く人であるからである。

5. 社会主義思想と教師

社会主義でも実存主義と同じく疎外が重要な概念となる。哲学者・心理学者・社会学者たちにより、疎外という概念は、多様にして異常な心理的・社会的混乱について用いられているが、アロンによれば、そうした混乱は、恐怖状態、自己喪失、方向感覚の喪失、非人間化、頼りなさ、社会的解体、孤独、機械の自動化、無力、無意味、厭世観、信仰または価値の喪失状態などのことばであらわされる。疎外されていると感ずる人たちの中には、女性、工業労働者、官吏、流浪者、流浪常務者、芸能家、自殺者、精神薄弱者、麻薬中毒者、若い世代者、未成年犯罪者、選挙人と被選挙人、消費者、マスコミ視聴者、変態性欲者、差別犠牲者、偏屈官僚、肉体的欠陥をもつ政治的過激論者、移住者、避難民、浮浪者、交際嫌いがふくまれる (Man Alone: An Alienation in Modern Society, 1962 pp. 11-13 後出「社会主義と個人」25頁参照)。今日流行の疎外概念はおおむねこの種の社会心理的なものである。

あるソ連のテキストは疎外概念につき以下のような説明をしている。(「社会主義と個人」参照)

西欧の思想家たちの疎外概念には共通のパターンがあり、人間の一定の気分、感覚が問題とされる。人間の疎外というのは、個人が自己を、自己の世界の主体、自己自身の行為の創造者と感じなくなり、彼の行為やその結果が、彼の主人になり、彼はそれに従属し、それを尊敬せざるを得ないようになることを意味する。疎外された人間は自分自身や他人との自発的接触もできないのである。こう解釈すると、疎外は人間の感覚や気分の一時の変遷を語るものにはすぎなく、観念的、倫理的な意味を逆に持つようになる。

マルクス主義では疎外概念の意味が著しく異ってくる。初期のマルクスは、疎外の経済的政治的条件を明らかにしようとし、疎外を人間の意識事項としてでなく、個人の現実的な関連、ブルジョアの生産様式により制約された関連の特殊性として理解した。疎外は、人間の活動の結果が物象化されて遂に人間を圧迫し、人間に対立するものに変えられているときの関係であるとされ、それは人間による人間の資本主義的搾取を考察するときの特殊な側面であり、資本主義的な分業の結果であると考えられるのである。疎外は人間社会の発達過程の一樣相ではなく、資本主義社会における個人の状態であって、どうにもできない状態ではない。

マルクスは、人間の状態を、人格と社会という二つの抽象形式で考えず、疎外と物象化を、社会関係の歴史的に過渡的性格および対象化として、客観的な社会的必然性の存在を、社会発展の普遍的な形式およびその様式として、区別する。疎外過程は人間固有の特質の若干を失ったという意味で理解されるのでなく、そのときの社会の矛盾のあらわれ方として理解されるから、疎外は、マルクス主義の成立過程の中に、その制約的歴史的な性格を次第に明らかにしてゆくのである。聖家族、ドイツイデオロギーなどでマルクスは、疎外概念を具体的に内容づけ、個人の疎外された

状態を生み出す社会条件（例えばブルジョア的分業）の解明と分析に特に注意を向けるのである。

マルクスによると、革命的、批判的な社会改革によって、疎外は解消されうるものであり、そうした改革の過程の中で資本主義的分業制度も解消し、人間は社会的な力を自己の統制下におくことができるのである。

マルクス主義の性格を、反ヒューマニズム的、階級的、実用主義的であるとする反共的な主張があるが、これは今日、安直にマルクス主義を批判的に改作した文例によりマルクス主義を解釈させられている人たちに、非常な誤解を与えるものである（ソ連科学アカデミー哲学研究所編、社会主義と個人、石牟田・笠井訳 24～29 頁参照）。

従って私たちはマルクス主義を理解する場合、正しい解釈に立脚しなければならない。

マルクス主義はことばの真の意味で本質的に社会学的な世界観である。マルクス自身は、社会自体、特に生産の諸性格として、諸制度および諸理念の変化を、全体としての社会の進化と解釈することから、研究を始めた人である。マルクスは、社会自身の変化の起源を追求し、外面的または表面的な諸力に関連して説明することを拒否した。マルクス主義は、冥想哲学ではなく、それを受容する人たちを行動にかり立てるものであるから、かの有名な、「哲学者は世界をさまざまに解釈してきたが、問題はそれを変革することであろうに」というフォイエルバッハ・テーゼが生じた。マルクス主義は、現象の普遍的説明をしようとするものであり、従って、外からおしつけられた体系でないことを先ずはじめに理解していなければならない。全体としてのマルクス主義の原理は、自然的社会的現象の研究から引き出されるのである。この意味で科学と同じなのである。マルクス主義は別に弁証法的唯物論ともいわれるが、弁証法的見方は、物ごと（現象）を、一定の属性を持った分離独立した全体としてみない。弁証法は、物ごとの相互結合と相互関係における過程を考察する。弁証法的見方は、社会的、自然的いずれもの現象を、周囲の条件に依存し、つねに変革に従属するものとしてみる。また、それは変革の起源と原因を見い出そうとするが、そうしてのみ現象を理解し得るからである。また、内的矛盾に変革の積極的力を見い出す。従って社会変革の過程を理解するために歴史的分析が絶対に必要になってくる。この意味でマルクス主義的アプローチは、社会の現在の状態だけを分析して社会を理解しようとする、現代の一部の人たちの考え方とは対照的立場に立つものである。

弁証法については以上のように概括し得るが、唯物論的な面において、マルクス主義は、現象に対し、厳密に科学的アプローチを試みる。マルクス主義は、人間的または自然的現象の超自然的理想主義的な説明を妥当であるとは決して考えない。マルクス主義者の見解では、進化の過程を通して思想の能力範囲を発見させた物質から、頭脳は成立すると考えられる。

唯物弁証法（歴史的唯物論）を二つの場合を挙げて考えてみよう。

1, 歴史的唯物論（唯物弁証法）

西欧の社会—経済的組織は、マルクス主義者により、資本主義的組織として性格づけられたが、社会組織のこの形式は、もちろん、いつも存在したのではなかった。逆に、社会的経済的組織と

しての資本主義は、封建主義社会から生じたもので、封建主義は異ったパターンの社会関係によって性格づけられていた。マルクス主義的見解では、資本主義それ自体いつかは異った社会—経済的組織即ち社会主義にとって代られるものである。実際にこの転換はソ連および欧州の一部において実現された。社会主義自体は、再び将来のある段階では共産主義に道を譲るものと考えられる。マルクス主義者は、共産主義が必然的に、社会組織の最終形態を提供するとは必ずしも考えないのである。

社会変革の起動力を、マルクス主義者は、生産諸力の発展のレベルと、生産諸関係（社会関係）との矛盾の中に見出す。生産力の発展と共に激しくなることの矛盾は、歴史的には、それぞれの社会階級間の闘争の中にあられる。1640年から1660年への英国革命、1789年の仏革命を招来したのはこの種の闘争であった。かかる革命はブルジョア革命であり、新しい社会—経済構成、即ち、資本主義を出現せしめた。ロシアのブルジョア革命では1917年のプロレタリア革命というさらに進んだ段階の革命が生じたのであった。

2, 個人

マルクス主義的思考の第2の例は、全体としての社会よりも個人にかかわるものである。マルクス主義的見解では、個人の発達の研究において、個人を社会から分離し、或は、少数の個人を、全体としての個人から分離すること、また、そうすることにおいて、個人の本性に達することが可能であると信ずることは、価値のないことである。このアプローチはにせもの或は擬似の心理学になる。例えば、数学のテストをして、子供が一定の数学能力の水準をもつということを結論すること、これを子供の遺伝的資性と関連して説明することは、マルクス主義的見地からいえば、科学的処置とはいえない。これと反対に、マルクス主義は、子どもの最初の資性がどうであろうと、彼の知性は彼の生活条件に依存して形成せられるものだという見解をとるのが普通である。他のことばでいえば、知的能力は歴史的に形成せられるものである。この考え方は、1920年30年代およびその後のメンタルテスト運動の基底になっている見地と対立する。メンタルテストは、すべての個人の測定基準となる人間一般なるものから問題を設定していろいろと組み立てられるが、人間一般の知的特性は、用いられる特定の知能検査をつくり上げている諸問題の中に具体化されることになる。これらのテストは、子供の思考の一の特殊な面または断片を探究するだけのものであった。こうしたアプローチの全体の方法は、この種の生きた問題に対し異ったアプローチをとる傾きのあるマルクス主義者からみると、その効果の疑わしいものになるのである。

人間の能力は歴史的に形成されるものであるから、心理学の課題は、これらの能力の形成過程の中に、この形成を支配する法則を発見することである。即ち、マルクス主義は、発生的または発展的なアプローチをとり、人間発展の諸問題の研究に科学的にアプローチするのである。

以上の2例は、マルクス主義が、人的および社会の諸問題の解決に与える方向づけを単に示すにすぎない。マルクス主義的アプローチは解答自体は提供しないが、物ごとをみる方向、アプローチの方法、いわば一定の領域で調査研究を始める出発点を促進するものである。

マルクス主義は、教育、さまざまな教育領域の理解に非常に貢献をするが、その主なものにつき考えてみよう。

マルクス主義は、教育と、社会—経済的構成体の関係の変化を解明する。教育はそれが生ずる特殊の社会的状態と関連づけて理解されるものである。このことは、教育、その内容、多くの他の教育の諸面の構造および形式の変化についても同じく真である。

教育の分業を例にとって考えてみよう。

分業は最初、社会的生産労働を通して、人間が単なる生存のための必要以上に余剰生産をしたときに生じた。マルクスによれば、この段階では、余剰は社会の一分野により専有された。一方において有産有閑階級（支配階級）、地方において無産奴隷階級が生じた。かくて、社会は、有産階級と無産階級、支配階級と被支配階級、有閑階級と労働階級という風に分裂した。労働の分業は私有財産制の反面となった。この意味で社会の歴史は、階級分化の歴史であり、奴隷階級は封建時代の農奴、資本主義制度の労働者に代る。この分裂または分業は、階級社会における教育の全性質を変えるに至った。マルクスが初期の著作の中で示したように、かかる状況の中で国民大衆は疎外過程に苦しめられるのである。資本論第1巻の中でマルクスは、細かく分業の変化する性質、その結果としての人間分断化を特に近代産業の条件の下に分析した。知識人と生産労働者が分離されるようになり、知識は、労働者に彼の生産力増強のための労働という徳をのこす代りに、労働にこぞって反対することになり、体系的に労働者の筋肉力を全く機械的、従順的たらしむるため、労働者をあざむきだますようになったというのが彼の考え方である。生産過程が無数の細かい操作にはじめて分れたマヌファクチュアの時期に、分業についてマルクスはまた次のようにも考えた。分業が、無数の生産能力と生産本能を犠牲にして、労働者の細かい器用さを無理におしつけて、労働者を無能力の怪物に代え、労働者の個人自体は分断作業の自動機械となって了った。近代産業は労働者を機械の生きた附属品に変じさせ、かかる仕事は、筋肉の多面的なプレーを廃止し、身心両面の活動の自由の各分子を没収するに至ったのである。

知識と実践活動のこうした分業は、労働分業の本質的な部分であるが、教育史上にもこの現象ははっきりとあらわれていた。即ち、遊閑階級に適した、学問的または理論的教育と、何世紀かの間主として仕事面において、若しくは年季奉公を通して行われた、労働階級向きの実際教育として分かれていた。この分業的教育制度の一モデルを英国に求めると次のようである。即ち、少数階級向きの、グランマースクールとパブリックスクール、大衆向きのボードスクール、小学校、中等モダンスクールにみられる。また、この分業は理論と実践の分化にもあらわれる。そして階級社会の教育を腐敗させるのもこの分業である。抽象的なもの、学問的なもの、実践的なものへのそれぞれの集中は、あれこれの階級のための全面包括的な凝集的教育の提案を不可能にする。階級社会ではこの問題を解決することはできないのである。しかも分業は現代社会のすべての教育発達の基礎となって存在しているのである。

マルクス主義者は急激な社会変革の諸契機に関心を持つ。これらの契機が、イデオロギーと制

度の変革の関係、即ち、理念と社会変革の関係のみならず、教育と社会の関係の本質を明らかにするからである。社会変革と教育変革は相互に関連し合うものである。革命の時代にこれは最もはっきりする。教育は「それ自体で事がすむものではない。教育は、理解されるためには、周囲の条件に依存しつつ研究されねばならない。それは単に社会変革を反映するのみではない。一定の時立てば、それは変革をもたらす力となる。もっとも一方においては教育は現状維持的なものではあるが。教育の、一般的に言えばそのエトスの構造と内容における変化もまた階級諸力の関係の変化によって決定せられるのである。

従って教育の変化と、階級諸力のバランスの変化の関係の分析もまた重要である。教育体系の構造は、その全面的な内容とともに、究極は、支配階級の関心や理想によって決定される。このことは資本主義、社会主義いずれの体制の国についてひとしくいえることである。資本主義国における支配的社会諸力の中には教育の発展もふくまれる。いろいろな理由で社会諸力に必要な教育をもとうというのが、その狙いであるが、こうしたことの単純化された分析は余り価値がない。教育は抗争の領域であり、かく考察してのみ最もよく考察し得るものである。例えば、イギリスでは労働階級は、いろいろな時代にいろいろな形をとって、長いそして烈しい教育闘争をつづけてきた。闘争は成功し、特権ががちとられた。教育史はこの線に沿って理解せられ得るのである。が、これに加えて、或程度の教育発達が覇権の維持の手段として、資本家階級に必要なものと考えられてきた。それは、市民権の延長と、民主主義の発展との関係において、また、絶えず、より高いレベルの教育を、特に技術学と科学において必要とした帝国主義的競争との関係において必要なものであった。

すべてこうした諸要素は今日、どの全面的評価においても考慮されねばならないのである。が、階級的利害の対立はさまざまに教育にあらわれる。例えば、教育体系の構造（公立学校、二軌道制の学校体系）と関連して、教育の内容・教授法、教師一生徒比率と関連して、対立があらわれるのである。階級に分裂した社会では、多数の市民向きの十分多面的な人格発達の条件は存在し得ないことははっきりしていることである。

一方において、社会主義の導入は、階級闘争や階級分裂を終らせる基盤をつくる。私有財産制の廃止と共に、社会主義は、基礎的な分業を終了させ、精神的と肉体的の労働分割を克服する条件を提供する。また、教育を生活の各方面に接触させ、人格の全面的発達への全く新しいアプローチを可能にし、人格の全面的発達概念にも新しい方向を与える。これが、マルクス主義者の人間主義的洞察であり、マルクス主義者の労力目標でもある。

マルクス主義的アプローチは教育自体のプロセスにも向けられる。マルクス主義者はいかに、人間性自体の発展変動を理解するのだろうか。

人間はいかに変化するか。

社会的生産労働過程において、人間は、スピードと、道具使用の能力の両方を発展させた。手が頭に知らせ、ついで頭が手に知らせるといわれてきたが、この言葉は思考と活動の弁証法的関

係をまとめていい表わしたものである。

人間は話し言葉 (speech) と言語 (language) と意識を発展させた。マルクスによれば、言語は意識と同じく古く、それは実践的な意識である。意識と同じく言語は他人との実際の必要から生ずるからである。従って意識はごくはじめから社会的産物であるが、それは人間と同じように長く残るからである。意識と活動の統一のマルクス主義的概念が引き出されるのは、こうした分析からである。即ち、人間変革の本質を理解する鍵として引き出されるのである。マルクスの思想のこの核心は、19世紀後半の機械的唯物論者の理想を批判したときに発展させたものである。マルクスはフォイエルバッハ論の中でロバート・オーエンの教義に関して、「環境と教育の変革に関する唯物論者の教義は、環境が人間により変革されることと、教育者自身も教育されねばならないということを忘れている。環境と、人間の活動の変革または自己変革は、革命的実践として会得理解され得るのみである」とのべている。

18世紀の機械論的唯物論者であったロバート・オーエンは「環境が人間をつくる」という見解をもっていた。かくてオーエンは、人間は、不断に人間に衝撃を与え人間を形成する、外部の刺激の受動的産物であると考えたのであるが、この考え方は当時では解放的なものであり、人間の周囲を人間化することに無限の重要性を与えた。この人間化が人間の性格や外観を変形させる場合の教育と環境の役割であった。人間の外部環境が人間主義の原則で統制され計画されるなら、オーエンの考え方は、至福千年説、人間の完全化の概念に通ずることになる。がこのオーエンの機械的見地は、とにかく個人の自己活動をみとめるものではなかった。また、環境を変形する力、それを変革する個人の力を認めるものではなかった。人間は、外部環境の受動的産物としてみられたにすぎなかった。

人間環境の弁証法的内部関係を強調するマルクスが批判したのは、唯物論のこの機械的な面であった。マルクスによれば、人間の発展は、この活動的な二路的相互浸透に関連して生ずるものであり、それは人間活動 (または自己活動) を可能にするものである。また、マルクスにおいては、変革の本質的構成要素は実践—革命的実践であり、それは、人間の外部的環境を変革すると共に、人間自身を変革するものであった。

人間は遺伝によって形成されるということ、環境は不変であるということ、この機械的の二要因説では、いかに人間が、猿から星に到達し得る人間に進化したかを説明することはできない。もしこの説が正しいとしたら、人間は決して猿を超えて進化し得なかったろう。マルクス主義の見解は、人間は文字通り自分自身をつくるものであるということである。その環境を変えることにより、自然の法則の中へ深く浸透することにより (人間の思想がこれらの法則を反映するほどにまで)、彼自身を自然の主人にすることにより、人間は自身をつくったのである。人間は、彼が自然の法則を理解し、それに従い、それを利用する限りにおいて、自然の主人なのである。かくて自由は必然の承認である。

こうした考え方が教育学や心理学に対してはいかなる意味を持つだろうか。

動物の世界に対するのと反対に、人間存在にとり特殊なものは言葉^{スピーチ}であり言語^{ランゲージ}である。言葉は、動物には否定されている力、即ち、一般化と抽象化の力を与える。一例を挙げれば、幼児はお母さんからコップを示されると同時に、お母さんからコップと語られる。この点で子供にとり、コップという語は、この特定のコップと結びつけられており、他の語とは結びつけられていない。しかし間もなく、子供は他のコップと出会うが、その都度この語が使われる。時立つ中に、子供はコップという語は色・型・大きさがどうあろうと、すべてのコップを指示することになる。この語がすべてのコップの主要な特長（水をいれるもの、水をのむことのできるもの……）を一般化し、各々のコップの非本質的な特長を捨象する。故に、子供がこの語を使うときは、子供はすでに一般化と抽象化の力をすでに行使しているのである。

言葉を使うことにより、人間は、人間の全体の社会的—歴史的経験を学習することができるのである。言葉は精神的発達にとり重要なものである。それは一般化機能を持つのみならず、言語自体が思想の源泉となるのである。子供が言語をマスターするとともに、彼は彼の知覚や記憶を新しく組織化する可能性を持つに至る。そして外界世界における対象物のいっそう複雑な複合体をマスターし、彼の観察から結論を引き出し、演繹する能力—即ち、思考の可能性を獲得する。言葉の活動は、人間の精神過程の形成において中心的な重要性を持つものである。

ついでマルクス主義は、子供の教育を、子供の生活の特殊な条件下に生ずる一の過程[・]として分析する。その特定な子供の場合にも、これらの条件の中には家庭環境、子供が接触する学校外の集団、子供が住んでいる、特定のレベルの社会—経済的、技術学的な発達をした特定の国がふくまれる。以上のものは、子供が生き発達する諸条件を包括する。発達の理解においては、すべてのものが考慮されなければならないのである。

子供のもとの素質（彼の高次の神経組織の構造と関連した）がどうあろうと、子供の特定の能力、いろいろな種類の特殊な精神活動を成しとげる能力は、子供の教育、彼の生活一般の過程において形成される。これが科学的調査によってのみならず、マルクス主義によって解明された、心理学者の結論である。人間能力、技能、精神活動などが、いかに形成されているかを発見すること、一定の能力の構成要素は何かを見出すことが、心理学の課題である。教育学者の課題も、これから引き出される。即ち、現実に生徒に要求される諸能力を形成することは、心理学的知識を教育の過程で適用することによってである。

かくしてマルクス主義者は、内在的性質（または精神の要因）の固定的決定的影響を否定し、代りに、教育の形成力に力点をおくのである。これは、教育の形成力そして変形力さえも強調した過去のすぐれた教育者や哲学者の跡を追うものである。

教育の理論と実践の関係について今日混乱がみられるが、マルクス主義はこの解決に著しい貢献をなし得るものである。それは公認の規範に従って教育への総合的アプローチをなし得るからである。このアプローチには、理念と行動、意識と活動、イデオロギーの変化と制度の変化、教育の変化と社会の変化の間の関係の研究がふくまれる。マルクス主義的アプローチは、教育史、

心理学，社会学，哲学，今日教育に結びつけられるすべてにあてはめられ得るのである。哲学としてのマルクス主義が，基本的には，個人に関するのみならず，人間の社会的形成にも関するものだからである。また，マルクス主義は，人間の過去，現在，未来にかかわり，人間の発達の将来を洞察し得るものであるとともに，人間の潜在力をも発展させるための諸条件をももたらすのである。従ってマルクス主義が，教育や，人間形成，社会変革の過程に，特別の関心を持つのも決して偶然ではないのである。感受性の強い教師が，マルクス主義に魅力を感じずるのも別に不思議なことではない。社会の矛盾の下積みの庶民の子供らを相手にして，その教師がマルクス主義に共感したとて，別にどうのこうのという必要もないだろう。そうした教師が保守党的な感覚を持ってご用教師になることの方がむしろ不自然というものである。（本節は， Brian Simon: Marxism and Education, in “Marxism Today, Vol. 12. No. 9” pp. 273-283 に示唆された）。

6. 社会主義・国民主義・国際主義の異和的統一 ——寛容への道

社会主義は全世界をイデオロギー的に征服しようとする傾向を持つことは，前世紀の半ばにおいて，マルクスたちにより，インターナショナル組織がつくられて，世界に向って拡散普及する運動を開始したことによっても明らかに理解される場所である。主として，マルクスとエンゲルスは弁証法的唯物論の名の下に，国際主義の最も影響力ある流派をつくったのである。しかし，マルクスは純粋にヨーロッパ的であった。19世紀のフランス哲学，実証主義と空想社会主義，ヘーゲルの弁証法，フォイエルバッハの人間主義，英国の産業状態などが，マルクス主義的国际主義の源泉であったが，これらもまたヨーロッパ的であった。従ってその最初の訴えからそれはヨーロッパ的なものであった。国際共産主義のスローガンである，「万国のプロレタリアートよ団結せよ」は，高度に産業化され，無産階級を發展させたような国々に対してのみ呼びかけられたものであり，19世紀では，アジア，アフリカ，ラテン・アメリカはその中にふくまれ得なかったし，マルクス主義は，ヨーロッパ人と北米人にもみ妥当するものであった。こうした状況は，万国の急速な産業化により，19世紀になって変化した。

マルクス主義理論の原初的国际主義はまたロシアにおいてその実践を変えた。ロシアではマルクス主義は国民的性格を持ち，ロシア国民と同一視された。モスコウ共産党の国民的起源は古いロシア的伝統である。1839年の頃早くもK・D・ウシンスキーは人間文化の三要因を説明している。ウシンスキーによれば，これらの中最初に挙ぐべきものは科学であり，それは宇宙の法則を発見し，理性的能力と共に，全人類の財産である。科学研究は真に国際的なものであり，ロシアやヨーロッパに限定されないとウシンスキーはいうのである。ウシンスキーの挙げる第二の要因は，国際的ではあるが，ヨーロッパとヨーロッパ植民地に限られている。これは，ギリシャ文化・キリスト教的伝統・科学的工業技術の共通の遺産である。ロシアでは，第三の要因は，キリスト教の国民的形式，ロシアの言語と文学，国民的な芸術と音楽などの中に実現されるのである。モスコウの共産主義者はウシンスキーの定義を採用し，それらをマルクス主義的用語でいいあら

わした。はじめの国際的要因は、少し変更がつけ加えられて、ロシアの科学に色づけられて、受容され、第二の要因は、マルクス主義的解釈における歴史的事実としてみとめられ、ロシアの国民性という第三の要因は、理論としては拒否されても、実践においては受容せられたのである。将来の共産主義的世界社会では、一の共産文化と、一の世界語（明らかにこれはロシア語であるが）とが存在することになろう。が、共産党当局は将来の世界語については何も語っていない。ロシア共産党は無意識の中に、将来の世界社会はソビエト・ユニオンを模倣し、ロシア語を話すだろうと思っているのである。中共もまた国際的であるが、彼らは、世界語は中国語であってロシア語ではないと考えている。かくて現代の最も急進的な国際主義者たちは同時に国民的な志向をもっているわけである。

今日、国際主義は最も過激な国家主義者たちによってもみとめられており、いかなるものも、かつて国際連盟に起ったような、国家連合の消滅を欲しないのである。しかもこの言葉の上の国際主義は、ロシアではソヴェート国家主義、アフリカではブラック・ナショナリズム、パキスタンではモスレム・ナショナリズムと結びつくが、これは世界共同社会に向う人間進化における過渡の段階であるにすぎない。科学の高度の発達、人類の全滅を可能ならしむる恐れもあるし、核戦争の可能性は、いかなる国家主権にも優る国際法や世界共同社会への唯一の可能な解決への有力な手がかりを与えることになろう。

以上の考察から、若干の結論がひき出される。宗教的、人種的、国家的、社会的たるを問わず、イデオロギーはその排他性により、普遍的にもなれず、すべての人間に受容せられることもなく、過去において人間集団を分裂に導いたように、これからも人間を分裂させるかも知れない。この場合、科学が、統一の最も強く有望な力であるが、一つの条件が、国際的な科学の共同研究のために必要となる。それは寛容ということである。宗教的・国民的・言語的差別が、多様における統一の必要条件としてすべてのものによって受けいれられねばならないのであるから、寛容の徳が必要になってくるのである。かくてこの徳の保有者および育成者としての教師の役割が大きく要請されざるを得ない。

（本節は、N. Hans: The Historical Evolution of Internationalism, in "The Year Book of Education, 1964" pp. 21-32 を参照した）

後記 1. George Kneller: Introduction to the Philosophy of Education, 1964, pp. 44-51 参照。

後記 2. エミール・ブルンナー: 前出書第 2 部第 4 章参照。