

教育学の軽視（その1）

和田 修 二

educatio despecta (1)

Syuji Wada

1 教育学研究の現況

テオドール・リット (Theodor Litt) やエドワルド・シュプラランガー (Edward Spranger) と並んで戦前戦後のドイツ教育学を代表したウィルヘルム・フリットナー (Wilhelm Flitner) は、1958年に教育学の現状を憂いて次のように書いている——教育学は、長い間、既成の諸科学から科学としての自立性を疑われ、専門の学科として大学に受け入れられることを拒まれてきた。今日でも、学界や世間には、教育学の課題と方法について時代遅れの観念が強硬に残存していて、これがこの分野の研究に後継者を得難くし、教育学の学問的な発達を阻害している。他方、科学としての教育学の内容も、遺憾ながら現実の課題に応じ得るほどには充実していない。教育大学では教育学が教育研究の中心であるはずなのに、実際は全くそうではないし、総合大学の教育学研究科は、人員の点でも設備の点でも不完全で、なかには教授のポストすらない大学もある有様である。そして、ギムナジウムの教育学は古典語学者に、教育の事実に経験的な研究は心理学者に委ねられるという昔ながらの状態が続いているため、高校以上の教育問題はもともと自分の教科の専門研究しか念頭になかった人々が担当しなければならず、教育指導や職業指導上の問題も医者と心理学者に委託されている。また、青少年問題に関連して裁判がある時は、教育学を勉強した者よりも精神科医や心理学者の方が、専門的な判定者として依頼されるのが常である。しかし、教育学的な問題領域は、一般に考えられているよりも遥かに広く深いのであって、単に家庭や学校の中だけでなく、社会的な労働や職業生活、政治的訓練や宗教的宣伝などの社会的、政治的、経済的、宗教的な課題の中にも、深く入りこんでいるのである。したがって、そうした教育学的な問題を明らかにする科学的な教育学研究と、教育学的な訓練を受けた教育者が増えることは、われわれの時代の要請であるが、残念ながら、それに呼応する教育学の研究と教育のための組織上の改善は、早急には期待できない。だが、本当はそれこそまさしく緊急を要するものなのだ——¹⁾。

このようなフリットナーの心配は、しかしながら、今日のわが国の教育学研究の状況を見れば、国情や制度の違いを差引くとしても、全くの杞憂であったように見えるかもしれない。

確かに、戦後の新学制の発足までは、「わが国の学界にも教育学を軽視する風潮が支配的であり、多くの旧制国立大学において教育学講座は一講座に過ぎなかった²⁾」し、教員の養成機関であった師範学校は、1872年の創設以来約70年の間、中等学校にランクされ、1943年によりやく専門学校程度に引き上げられたものの、戦時中であつたため「その昇格は殆ど実質的な意味をもち得なかった³⁾。」しかし、戦後は「教員養成は総合大学及び単科大学の教育学科で行う」という方針が打ち出され、1949年に全国に学芸大学7、その他の大学に学芸学部19、教育学部26が置かれることになって、事態は全く一変したのである。その後の統計によれば、教育系の大学や教育学部をもつ総合大学は1960年で61校、1975年には67校となり、教育を専攻する学部在学学生は

1960年に約6万3千人、1975年には11万9千人に達している⁴⁾。また、学制改革と同時に教員養成の方式も改良され、教員養成大学だけでなく一般大学の卒業生も、教職課程を履習すれば教員の資格を取得できるという開放的な制度となったため、1974年4月現在で教員免許授与のための文部大臣の認可を受けている大学、短大の数は、全国917校中792校(約86%)にのぼり、教員免許を取得した学生数は、同年3月の大学卒業生43万人中約13万人(約30%)に達した。一方、教育学研究者を養成するための独立の大学院教育学研究科をもつ大学は、1975年に15校、教育関係の大学院生は修士博士の両課程を合わせ約1700名(全院生の3.5%)であり、1974年に教育学の学位を取得した者は約390名である。さらに、教育学関係の学会は、全国規模のものが1974年に35学会、教育の実践研究を主とする研究団体が約120団体である。教育学関係の文献については、1975年に出版された単行本だけで約600冊、月刊季刊の教育専門誌は150誌にのぼるといえる⁵⁾。これに各都道府県別の学会や研究団体、大学の研究紀要や一般雑誌論文を加えると、教育学研究の現況は、数量的にのみならず、貧困どころか過剰であると言っても過言ではないであろう。

教育関係者の間だけでなく、世間の教育に対する認識もこの間に大きく変わり、教員の経済的な地位も1974年のいわゆる教員人材確保法によって大巾に改善された⁶⁾。この法律は、教員の給与を3年間に毎年10%ずつ引き上げ、教員を専門職として待遇することによって人材を確保しようとするものであって、教員の給与水準は、それまでは一般行政職の公務員に比べて、初任給は高くても40歳以後になると逆格差が広がっていたが、この法律の結果それも解消し、かえって教員の方が有利となったのである。

2 教育世論の変化

こうした変化は、確かに、教師は安月給であり教育学は哲学や心理学の余技であるといった、教育と教育学に対する積年の偏見を打破するという点では、まことに喜ぶべき前進であるといえることができる。しかし、だからと言ってフリットナーの憂慮が全く止揚されたかと思えるのが早計であることは、今日の教育ブームの実態を多少とも冷静に見てみれば明らかであろう。ブルーバッカー(John, S. Brubacher)は、今世紀に入ってから、特にアメリカにおいて、なぜ教育哲学が著しい発達を遂げたかという理由を、直接には進歩主義教育の興隆とそれに対する伝統的教育の反撃という新旧両派の論争に求めながら、その底流に、近代科学の進歩によって、人間性に対する見方の再検討が必要となったこと、政治的経済的な国家体制の違いからくる国際関係の緊張と絡んで、内外のイデオロギー的な分裂と闘争が起り、これまで教育の主要な目標であった「公民」像が曖昧となって、人々の間に深刻な「文化的道徳的な動揺」が生れたことを指摘しているが⁷⁾、最近のわが国における教育論の沸騰にも、同じようなことが当てはまるように思われるのである。

戦後におけるわが国の教育論は、間もなく始った米ソの対立を中核とする自由主義陣営対共産主義陣営という、国際政治における「冷戦」構造を反映して、政治的なイデオロギーや路線の対立と教育を直結させ、あらゆる教育問題をことごとく政治問題化して、文部省対日教組、保守対革新、資本対労働といった対決の図式に還元する傾向と、教育における価値の問題には触れずに、専ら教育の実証主義的事実研究と、教授や指導の技術面に關心する傾向とに分極した形で論じられてきたように見える。しかし、こうした形の教育論では、もはや当面する教育問題を十分に把握することも解決することもできないことが、誰の目にも明白になってきたのが最近の状況ではないか。

例えば、わが国の教育を歪めているのが過重な受験競争であり、受験競争は学歴主義や終身雇

用制といった日本社会の特殊事情と関係があることは、内外の論者がくりかえして強調するところであるが、しかし、激烈な入試競争はソビエトのような社会主義国にも存在するし、これまでそうしたことのなかった西欧の国々にも、これが起り始める兆しがある⁸⁾。また、入試地獄を諸悪の根源と考え、上級学校への進学を容易にすることでそれを緩和しようとしても、それだけでは問題の解決にならぬことは、進学の容易さが進学の強制となり、かえって積極的な学習意欲をもたぬ「不本意就学者」(involuntary attendant)を増したというアメリカでの「カーネギー高等教育審議会」の報告にも窺われるであろう⁹⁾。また、学習塾の異常な繁盛が学校教育を混乱させていることは間違いないが、子供の塾通いは「子供が好むから」だとか、「塾では勉強に興味や関心をもたせたながら教えてくれるから」といった、塾と学校とが顛倒した理由をあげる父兄が多く、「最近の教師は質が低下した」「サラリーマン的で熱意がない」という世間の不満が強いことを想うと、学校の再生は学習塾を非難するだけでは片づかぬ問題があることも明らかである¹⁰⁾。いずれにせよ、世上言われるように、「外見は大きいが体力がない」「与えられるのを待つだけで自分から進んでやる気がない」「高校進学率は90%をこしたが、初歩的な計算や読み書きもおぼつかぬ者が大勢いる」「既成道徳の批判と言うより、道徳自体に対してシニカルで無関心である」「大学を卒業して社会に出る時になっても、まだ社会人としての自覚も最低限のマナーも知らない」若い世代が実際に増えつつあるとすれば、次の時代はまことに暗いと言わねばならない。なぜなら、将来の社会が自由主義であれ社会主義であれ、その社会が「人間の」社会であるためには、少くともそこで各人が「自立した存在」として相互に尊敬し「協力」し合えることが必要であるが、これではそれは不可能だからである。その意味で、年毎にエスカレートする教育論議は、教育の進歩の表れであるというよりは教育の危機の深刻化の反映であり、その底には、教育関係者が硬直した「たてまえ」や既成概念に固執している間に、教育を取巻く状況は国際的にも国内的にも大きく変化してしまい、そのギャップの谷間に放置された子供たちが成長して、おとなの予想に反した行動に出始めたことに対する人々の狼狽と焦燥があることは間違いない。子供は発達途上の人間であり、子供にとっては毎日が明日の自分を規定するかけがえのない経験である。教育は今日の生活に引きずられて明日への展望を失ってはならないが、明日のことばかり語って今日子供に為さなければならぬことを閑却しては、教育とは言えないのである。では、本当にいま子供にしなければならぬことは何であるのか。われわれは本当にそれを知っているのか。われわれがこれまでしてきたことは実際に何であったか。今日の教育論の中には、そうした戦後教育の現実に対する冷めた意識が、ようやく政治的立場の相違をこえて動き始めているようにみえる。

教育年鑑刊行委員会は、1974年から1975年にかけて一般雑誌に現れた教育論を分析し、それ以前に見られた「教育の危機」「学校の危機」の叫びから、「教育の荒廃」「破局の中の教育」へと教育の崩壊がいっそう深刻に強調されるようになったこと、教師論、教職論が巾広く取り上げられ、学校論から教師論へという移行の図式がみられること、教育再建の途が多方面から多彩な形で提起され、もう一度子供をどう把えるかという原点に還って教育を考えるという発想法の生れてきたことが特徴であると言っているが¹¹⁾、この傾向は、外的な教育改革から内的な教育改革へ、あるいは、教育に対するイデオロギー的の接近から現実的な接近へという人々の志向の転回と見ることもできよう。

それにしても、一方では教育的関心の恒常的な上昇があるにもかかわらず、他方では教育に対する人々の眼がますます冷えざるをえなかった最大の理由は何か。教育関係者はこうした教育世

論の変化に、どこでどう責任があるのか。私はそれを、教育実践における「教育の限界」の忘却と、教育研究における「教育学的視点」の欠落に見たいと思う。限界の忘却とは、一方からみれば「越境」であり、他方からみれば「自律性の放棄」である。そして、これを起すのは、いつの場合も「熱中」と「不注意」である。いったい、われわれは戦後の教育において、何に熱中したために、何を見落してしまったのか。

3 教育的熱狂の根源

シュプランガーは、1950年に行った講演の中で、一種の歴史的法則とでも言うべき現象として「すべての大きな社会的・政治的変革の直後には」、大至急新しいより良い人間を造ろうとして「まさしく教育的熱狂 (Erziehungsfuror) とでも言うべき波浪が起る」と言い、「われわれはこの種の狂信的な教育熱をこそ警戒しなければならない¹²⁾」と述べているが、戦後のわが国の教育も、戦前戦中の国家主義的・軍国主義的な思想を一掃して、教育によって新しい民主的な日本をつくらうという、大きな意気どみの中で再出発したのであった。その昂揚感は、『教育基本法』の前文にも、日教組の『教師の倫理綱領』の「まえがき」にも、明瞭に窺うことができる。

ところで、教育的熱狂が起っている時、言い換えれば、人々が意図的計画的な指導や援助によって理想的に「人間を造る」ことができると考え、その成果を性急に希求する時、そこにはいつも二つのことが暗黙のうちに前提されている。その一つは、自分の教育目標は絶対に正しいという確信であり、いま一つは、教育は人間指導の「技術」だという考えである。この態度の底には更に、自然が必然的な法則的秩序に基いて動いているように、人間の歴史にも万人が従わなければならぬ運命や法則があるはずであり、われわれはそれを予料し、その法則に従って自分の未来を制御してゆくことができるはずだという、自然科学に準拠した思考法がある。そして、もしわれわれがそうした必然的な法則を先取し、歴史がいかに展開せざるをえないか知っているとすれば、われわれがその運命を引き受け、その実現のために献身することは、それだけわれわれの充実感と安心感を増すことになるし、われわれがまだ正しく認識し意欲することのできない年頃の者たちに対して、彼らに代って彼らの意志を行うことは全く正当であるばかりか、義務であるとする言えるであろう。私はその時「やがて来るべきものの予見者」であり、「未来の弁護人」である。私が追求し実現しようとするものは、まさに成長しつつあるものであり、若者の未来そのものである。教育者としての私の使命は、彼らに彼らが実現すべき未来の理想像を示し、その実現を意欲させ、それを可能ならしめる力をつけてやることである。私の行う「指導」は私の恣意ではなく、「必然的に発展するものに向っての指導」であり、その実現を妨げるものから被教育者を護り、「解放」してやるためのものである――。教育的熱中の中で、教育者はこうして被教育者に対する献身と、熱烈な「指導者意欲」(Führerwille) とを融合させるのである。¹³⁾

周知の通り、戦後わが国で昂揚した「新教育」の理論的支柱は、アメリカの進歩主義教育論であり、わけてもジョン・デューイ (John Dewey) の思想であった。「新教育」の立場は、ごく大まかに言うと、伝統的な教育が、将来の生活もこれまでと大差のないものと仮定し、成人社会の生活様式を完成したものに見倣して、過去に作られた知識や技術を新しい世代に上から伝達し賦課することを教育と考えたのに対して¹⁴⁾、教育を「個人の人類の社会意識に参加」してゆく不断の「社会的過程」と考え、学校は「単純化された社会」であり、子供の生き生きとした「生活の場」であるべきであって、教師が授業の中心となるのではなく、生徒の「活動」と「興味」を重んじ、彼らに「経験を通して」自ら「知性的」に思考し行動することを学ばせることが大切であ

り、また、学校はそのような子供の学習の場となることによって「社会進歩と改革の主要かつ最も有効な道具」となることができる、というものであった¹⁵⁾。したがって、敗戦によってこれまでの全体主義的・権威主義的な体制と教育の欠点を容赦なく暴露され、ともかくも忌むしい「過去との絶縁」が「新生」の第一歩だと観念された当時の日本において、この新教育の主張が急速に人々に受け容れられたのは、けだし当然であったと言えよう。しかし、新教育の主張自体は決して新しいものではなく、例えば第一次大戦後のドイツにおいても、一般に「子供から」(Vom Kinde aus!)の合言葉で総括されている一連の教育改革運動とその指導者たち——ガウディヒ(Hugo Gaudig)、オットー(Berthold Otto)、ケルシェンシュタイナー(Georg Kerschensteiner)、ゲヘーブ(Paul Geheeb)等——によって、さまざまな形で実験済みであったのであり、リットは既に1922年に、この種の児童中心主義的な「放任」(Wachsenlassen)の主張自体にも、独断的な指導の危険が内蔵されていることを厳しく批判していたのである。

リットによれば、教育改革者たちが若者をして自由に成長せしめよと主張する時、その「放任」の要求の中には既に一つの方向がある。それは、若者が自らの意志において自らを造るべき時に既成の生活様式を押しつけようとするおとなの干渉と、そのおとなを支える諸勢力を拒否し、若者の味方となって若者自身の可能性を擁護するという形で、まさに「過去を断罪」し「未来を代弁」するという一つの立場をとっているのである。しかし、リットはこの未来を先取り代弁するという自負こそ、「指導者」(Führer)の情熱と傲りの源であり、教育者の最も警戒すべき陥穽であるという。第一、われわれはただ過去を厳しく否定するだけで未来の代弁者であることにはならないし、その未来志向が明瞭で強烈であるからといって、それが正しく、また実現可能であるという保証はない。それどころか、われわれに予見できるような未来は、実はわれわれの現在の欲望や思考の未来への「投射」であって、真の「未来」は「現在」の延長であるそうした一切の計画や予想を全く超えているが故に、未来だからである。

それにもかかわらず、未来を完全に予見した「かのように」振舞うことは、「指導者」だけでなく、すべての人間にとって避けがたいことでもある。なぜなら、われわれがいつもそのつどの欲望や衝動に流されるのではなく、自ら主体的に、他人からも信頼され得るような一貫性のある生き方をしようとするれば、われわれはどうしても自分の行為の無制約的な根拠となる「原理」をもたねばならず、そのためには、人間と世界の構造と意味連関の全体的統一的認識を志向せざるをえないが、そのような存在の究極的絶対的統一は、既にカントが『純粹理性批判』において明らかにしているように、感性的直感や悟性的判断を超えた、理性的推理においてのみ与えられるべき「理念的」統一にはかならないからである。即ち、「理念」(Idee)において、われわれの認識は究極の統一を得、自己完結的・自己定立的となって実践へと転向することができるが、理念はもともと実践的な「統制原理」であって事実的な構成原理ではなく、その实在性はあくまでも所与としてではなく「課題」(Aufgabe)として、理論的ではなく実践的に、確証されるほかないのである。したがって、われわれの実践が理念を求め、理念から喚起されるという意味で、われわれは常にそれが既に与えられてある「かのように」行為せざるをえないが、同時に、この課せられた理念を既に「与えられている」と想定することによって、カントのいう「超越的仮象」(transzendentaler Schein)が生じ、リットの指摘する指導者の欺瞞と自己陶醉が始まるのである。

4 教育理論と教育の政治化

教育も含めて、われわれがある行為を自覚的に責任をもって行おうとすれば、われわれはその行為の正当性を自ら弁証することができなければならない。このためには、予めその行為のもつ意味と構造を全体的に把握できるような、その行為の領域についての一つの概念的な全体像を与えるもの、即ち「理論」をもつことが必要である。あらゆる行為は、この意味で、既に意識的無意識的にその行為の理論を予想している。M・J・ランゲフェルド (Martinus. J. Langeveld) は、われわれがはっきりとした「動機」をもつならば、われわれはその時既に自分を理論化しているのだと言っているが、ひとが「理論なしで行為する」という場合、彼はただこれまでの古い理論に従って行為しているだけであるか、それとも無意識に自分を理論化しているに過ぎないのである。また、「理論なしに実際にうまくやれる」のは、われわれが自分の依拠している理論に気づかず、しかも、その理論がたまたまよいものであったからである¹⁶⁾。しかし、無意識の理論化はいきおい不完全でまとまりのないものとならざるを得ないため、こうした態度は結局は有害なものとなるであろう。教育は他人の運命に対する積極的な干渉であるから、その行為には重い道徳的責任が伴う。したがって、教育の理論的反省は教育者には不可欠であり、教育者は教育的行為に際して、自らが依って立つ教育理論をはっきりと自覚している必要があるのである。

「教育学」(pedagogy, Pädagogik)の起源は、もともと古代における家庭教師の術知(τέχνη παιδαγωγική)に溯るであろうが、潜在的な教育理論としてのこの種の教育的術知は、中世の僧院生活の規律や職人社会における徒弟訓練、17, 8世紀の西欧貴族社会に現れた為政者のための教育にも存在したし、その他のあらゆる種類の教育者——牧師や保母、両親等——も、それなりの術知をもっていたであろう。こうした実際の術知が集約され、「方法的包括的に反省」されて、「法則性」と「普遍性」をもつ知識の「体系」となったとき、その教説は「科学」(Wissenschaft)のレベルに達したと考えられる¹⁷⁾。しかし、体系は「原理」に基いて秩序づけられた認識の全体であり、体系構成の中心原理は、究極的にはアプリオリな「理念」であるとすれば、科学的理論はいかに精緻なものであっても、その中心原理を肯定する者には真理の証しであるが、それを疑う者には独断的虚構、仮定の構築にとどまらざるをえない。特に、われわれが教育を意図的計画的な未成年者の助成活動という意味にとる場合には、その助成の形式が「指導」であれ「放任」であれ、最初のイニシアティブは教育の必要性和課題性を自覚した教育者にあるであろうし、この教育者の実践的関心に答えるべく構築される教育の理論は、基本的に教育する者の価値観、世界観と関らざるをえないから、本質的に「実践的な科学」としての教育学は、デップ・フォルヴァルド (Heinrich Döpp-Vorwald)の言うように、どうしても規範的・理念的・ドグマ的な性格の強いものとなるであろう¹⁸⁾。しかし、ドグマ (Dogma)は信念を共にする者にとっては強力な実践の根拠であるが、信条を異にする者には迷惑な独断である。独断の強制は、他人も意味を理解し、原理を求め、信念に従って生きることのできる理性的・道徳的存在であることを否認し、人間が自ら選択し決定する自由な「人格」として、自己自身であろうとする最も深い要求を圧殺することになる。教育者の教育行為の「意図性」(Absichtlichkeit)が過剰になると、かえって被教育者に「反抗」や「萎縮」や「逃避」の如き問題が起り¹⁹⁾、教育理論のイデオロギー的な絶対性が主張されればされるほど、教育現場に亀裂と混乱が生れてくるのはこのためである。

しかし、現実に生起するさまざまな矛盾や困難は、ふつう、自分の実践に強い確信と情熱をもつ人間にとっては、自己の理論の前提に対する反省に導くよりも、自己の努力の不足と自己に

逆う勢力の存在に失敗の原因を求めさせることになるのが常である。なぜなら、そうした理想主義的な人々にとっては、もともと当為は存在から導出されるべきものではなく、また、現実を実現されていないことは何ら理念の絶対性、尊厳性を損うことにならぬからである。こうして、熱狂的な理想主義的改革運動は、現実の矛盾に出会えば出会うほど、ますます外に向って戦闘的、護教的、非現実的、観念的となり、内においても自ら指導者に適任と感ずる者どうしが互いに自己の立場の純粋性、正統性を主張して、果しないセクト的な分裂と抗争に堕ちてゆくことになる。そして、その極に生ずる無政府的混乱が人々を不安に陥れ、反動的に強力な全体主義的権力政治を呼び出すことは、既に幾度も歴史の実験したところである。

第一次大戦後のドイツにおいて、改革教育学（Reformpädagogik）や青年運動（Jugendbewegung）の辿った道も、ほぼこれと同じであった。熱狂的な教育は、その主張するところが何であれ、自己の立場や理論を絶対化することによって非現実的となり、教育者を指導者に、教育を「大衆操作」（Demagogie）ならぬ「児童煽動」（Pädagogie）に変質させてしまう。だからこそ、児童中心主義的な改革教育学も、「子供からという原則を金科玉条とする余り、子供たちを独創性豊かな天才であるかのように祭り上げ、反対に教師たちをあたかもかつての因襲的な学校における生徒のように、発言することすらままならぬ存在たらしめた」ために、改革者たちの「子供の人格に対する騒々しいばかりの畏敬」にもかかわらず、却って子供が最も必要とする時に「おとなたちの力強い助成を得られなくする」という²⁰⁾、新たな不正義を子供に強いることになったのである。リットは、いかなる自主的な批判もできぬ年頃の者に、児童中心の名において気まぐれな思いつきをぜひ達成すべき成長の目標と思こませるのは、明らかに成長しつつある子供の精神に対する暴力であると言っている²¹⁾。その結果は、改革運動に不満な勢力との果しない論争であり、教育界のいっそうの混迷であった。

一方、既成の文化とおとなの権威に対する断固たる拒否、青年の青年による自己決定、自己教育を標榜した青年運動は、もともと 1897 年にベルリンの学生カール・フィッシャー（Karl Fischer）の指導のもとに起った自然遍歴の「渡鳥」（Wandervogel）運動を発端とする雑多な非政治的運動であったが、シュプランガーによれば、彼らは結局、青年の「生命感情」に頼って一切から自由であろうとする余り、「意識的に成熟した文化との対決を回避した」ため、「苛酷な現実に対処して働き得るだけの思想をもつことができなかつた」ので、第一次大戦後の経済的危機と政治的対立の激化、社会不安の中で、しだいに強力な指導者を待望して1922年頃から団体化、制服化、政治化を始め、1933年を境に、ヒトラーの強力な国家社会主義運動に「彼ら自身の精神的完成を見ると考えて、無条件にその組織の中に身を投げかけた²²⁾」のであった。そして、政治が教育を完全に支配し、教育者が党派的指導者に充足して、特定の人間類型だけがあらゆる機会と手段を通じて徹底的に「暗示」され、「宣伝」され、「説得」される時、そこに生れるのは「指導者に命令されたこと以外には、考えることも行動することもできない人間」、したがって真の「良心」と「信仰」をもたない、徹頭徹尾「組織に縛られた人間」である。だが、これではもはや人間を「人間」にする「教育」ではなく、計画的な人間の「ロボット化」であり、ベルタランフィ（Ludwig von Bertalanffy）のいう人類の「精神的根絶」（menticide）以外の何ものでもないであろう²³⁾。「教育的熱狂をこそ警戒しなければならぬ」というシュプランガーの言葉の中には、このように、理想のために現実を全否定した急進的な教育的熱狂が、いつの間にか政治的熱狂に変質し、教育がプロパガンダに置き代って行った苦い経験と、それ故にこそ再び人間を外から作り変えようとする制度的改革よりも、まず人間を内的に「覚醒」させ、精神的道

徳的に強化するための現実的な「内面的学校改革」こそ急務であるという²⁴⁾、ドイツの教育者たちの痛切な反省がこめられていたのである。

5 欠落した視点

しかし、わが国の戦後の新教育には、既述のように、こうした警戒は稀薄であったし、それどころか、積極的に教育を政治と結びつけ、政治を教育に優先させて語るような思考が支配的であった。1952年6月に発表された日教組の『教師の倫理綱領』解説は、当時の日本の教師たちが置かれていた状況と、彼らの自己認識を次のように説明している。「これまでの日本の教師は、半封建的な超国家主義体制のもとで屈従の倫理を強いられてきた」「しかし、新しい日本を作る教師はこれではいけない。第一、日本の社会体制そのものが、全く違った観点から作り直されねばならぬ立場におかれているはずである。領土の45%を失い、多くの生産施設を破壊され、狭くかつ貧しい国土に、8千万もの国民が充満している。この資源の少い国土にしがみついて、健康で文化的な生活を営むためには、新しい考え方にもとづく合理的な社会体制が生れてこなければどうにもならない。古典的な資本主義体制や半封建的な超国家主義体制の中からわれわれの平和の期待は生れてこないであろう」。では日本再建のための今までとは違った視点、立場とは何か。それは「古今ヲ通ジテアヤマラズとか中外ニ施シテモトラズなどといった普遍的なものではなく、具体的な、特定の時代と民族に与えられた歴史的課題をかちとるためのたたかいを通じてつかみとられねばならないもの」であり、端的に言えば「貧乏、失業、民族独立の危機、破壊的な戦争の脅威から日本全体を解放すること」を自らの歴史的課題と捉え、その課題の達成は「労働者階級の自主的な成長」と「労働者階級を中心とする労働大衆の力によってのみ可能である」ことをはっきりと認識して、「あえてまず教師は労働者であるという自覚を新しい倫理に教え」「正しい政治を求め」て一切の停滞と反動を敵とした「たたかいの先頭に立つ」ことである²⁵⁾——。

このような説明からみる限り、この倫理綱領は、「教育をもって新しい社会体制を建設するための手段と捉え、その担い手である教師を特に階級的労働者として積極的に規定すること」が要諦であるとみることができ、そこからまた、この綱領は「教育における階級闘争的な政治主義の宣言である」という見方も成り立つであろう²⁶⁾。しかし、ここでは、この綱領に表明された政治的立場に関する判断が問題ではない。われわれはこの綱領が、日本を仮想敵国とする中ソ友好同盟条約の成立、朝鮮戦争の勃発(1950)、講和条約、日米安保条約の調印(1951)等をめぐって、国際的には二つの世界の対立が頂点に達し、その狭間で国内の世論も完全に二分した騒然たる政治状況の中で作られたことを想起する必要がある。つまり、このような対決的な政治状況の中では何びとも実際上、政治的に中立であるということは不可能であって、われわれの行為は、好むと好まざるとにかかわらず、いずれか一方の政治勢力に加担する結果とならざるをえないのである。かつての教師や青年運動家の悲劇は、こうした状況の中でもなお純粋に中立的、非政治的であろうとしたために、却って結果的に現実の政治勢力の為すがままとならなければならないことである。したがって、戦争の記憶がまだなまなましく、現実的全面戦争の危機が切迫していた当時としては、教師が「政治に無関心であることは許されない」と考え、「人権尊重の先達」「平和の擁護者」として「一切の戦争挑発者とたたかう」ことを決意するのは、至極当然であったと言わなければならない。同じことは、日教組に所属していない教師や、政治的立場を異にする教師についても言えるであろう。実際、教育が「社会的機能」(social function)であるとすれば、教師が己れの思考や行動を教室の中だけに限ることができないのは明らかであり、個々の

教育上の改革は、結局は全体的な政治的体制の問題にまで発展せざるをえない。したがって、個々の教師や教師集団が、事に応じて何らかの政治的行動に参加したり、教師の教育的関心の延長が特定政党の綱領や政策と一致することがあっても、決して不思議ではないのである。しかし、己れの教育信条が究極的には特定の政治的立場に合致するからといって、その党派のイデオロギーの宣伝や政治行動の推進が教育であると考えるのは、明らかな飛躍である。それは教育の政治への解消であり、教育の「放棄」であって、たといその政治的立場がどれほど妥当なものであっても、教師としての自殺行為である。このけじめを忘れると、民主主義社会における公教育の現場は、忽ち拾収のつかぬ混乱に陥らざるをえない。教育と政治宣伝の混同は、ファシズムなら危険だが、反ファシズムなら許されるというものではない。少くとも、戦時中はナチスから迫害され、戦後はまたソビエト占領下の東ドイツから去らねばならなかったシュプランガーやリットから見れば、指導者の言いなりになる「マス人間」(Massenmensch)の製造という点では、ヒトラー主義もスターリン主義も変りがなかったし、そのことはまた、社会主義国家自身の中からもやがてスターリン主義批判が起らなければならなかったことで明らかであろう。

では、教育における政治主義の決定的な盲点はどこにあるのか。それは、被教育者に対する理解、特に「子供という人間」に対するリアルな認識の完全な欠落である。もちろん、われわれが「教育」という場合には、いつもそこに被教育者のためによかれと思ってする指導や援助という意味がこめられているのであって、どのような親も教師も——教育を宣伝と混同している者も含めて——はじめから子供を毀損しようと思って教育している者はないであろう。その限り、教育に子供が不在だというのは、いかにも奇妙な話である。しかし、親や教師がどれほど主観的に子供のためによいと思っても、実際には子供にとって有害なことはいくらでもあり得るし、また、教育者の熱意や、児童中心のイズムが、直ちによき教育、正しい子供理解の保証にならぬことも既にみた通りである。

言うまでもなく、「意図的な助成活動」としての教育は、ただそれ自身のためにあるのではない。教育は教育によって作り出されるもののためにあるのである。その意味で、子供に対するあらゆる助成活動は、最終的には彼がもはや他人の助けを原則として必要としなくなる状態、即ち「成熟」し、「自立」した人間としての「おとな」にまで成長させるためにある。そこから、教育する立場にある者は、教育に際して何が理想的なおとなのあり方(adulthood, *Erwachsenheit*)であるか、彼なりの明確な像を有していなければならない。しかし、理想的な成人像は時代や社会や人によって実際には多様であり得るし、何が善であるかは、教育だけでなく宗教や政治、経済等の視点からも自由に規定することができるであろう。したがってわれわれは、教師や教育学だけが人間生活を有意義なものにする価値がどれであるかを決定するのではないということ、卒直に認めなければならない²⁷⁾。教育や教育学の「完全な自律」は、その意味ではあり得ないことであり、もともと教育以外の関心から生れたところの、おとなの世界で妥当する生活形式や価値体系が、教育の目標として子供に要請され、教育を外から規定しようとしても、決して不思議ではないのである。事実、多くの人々はこのようなおとなの生活の課題や必要から割り出された理想的な生活形式や価値体系が、子供の中にどれほど有効かつ迅速に実現されるかという技術的な観点から、教育の良し悪しを評価するのが常だったし、今でもそうであると言ってよいであろう。しかし、子供の教育には、おとなの理想や価値体系に組入れるという側面があることは確かだが、この理想や価値は断じて人間の尊厳や子供の存在そのものを否認するようなものであることは許されない。子供に対する指導や援助が教育の名に値するためには、そこで志向されている

目標や内容が、単におとなにとって通用するだけではなく、子供にとっても十分に妥当し得るものでなければならない。しかも、その場合の子供は、抽象的な子供一般ではない。今ここにいる特殊な具体的な、ひとりひとりの子供にとって妥当するものでなければならないのである。それ故、教育者の存在形式は、子供に対しておとなの世界を代表するだけでなく、おとなに対して子供の世界を保護し代弁するところに特徴がある²⁸⁾。教育者は、おとなが人間にとって本質的であり価値があると考えているものを、更にこの被教育者にとってふさわしいか否かという視点から、吟味し直さなければならない。education, Erziehung が「引き上げる」(ēducāre) と同時に「内から引き出す」(ēducere) ことを意味し、教育の「育」が相手と共に「そいたつ」ことを表わしていることから分るように²⁹⁾、教育においては、被教育者に与えられる理想や規範は、被教育者の現実と無関係に決定され、一方的に押しつけられるのではなく、被教育者自身の本質的な存在可能性の実現となるものでなければならない。リットは教育的行為が被教育者から作り出すものは、被教育者自身の「最高の現実」であるべきだと言っているが³⁰⁾、そのような現実(Wirklichkeit)と、つまり彼の内なる力(Wirkung)の活性化・実現(Verwirklichung)とならないような指導や援助は、被教育者にとっては「無意味」であり「無価値」なのである。

教育と動物的調教や大衆煽動を分つのは、したがって、被教育者の人格に対する尊敬と配慮の有無である。これは、一方では、児童期が固有の価値を有しており、子供はただ人格的な発達を傷つけられぬ限りにおいて手段的に取扱うことができることを教育者が自覚して、子供の指導は「子供を代理する良心の行為³¹⁾」としてしか許されないという限界を守ることであろう。また、他方では、教育学の独自の課題と、教育学の他学に対する「相対的な自律」の根拠が、まず児童期とはとは何であり、子供という存在を通してみた人間の本質とは如何なるものかを問い直し、その理解に基いて、教育に向って外から提起されるさまざまな要求と、その背後にある人間の見方とをそのつど批判し、再構成してゆくところにあるということであろう。リットはかつて「教育学はまず内容上教育学的でない発言の領域を避けるべきであり、かりに党派的な主張と一致することがあっても、それは純粋に教育学的な動機によって生じたもので、それ以外の力に惑わされて生じたものであってはならない」と言ったが、これは錯綜した現実問題からの逃避ではなく、教育学の原点の所在を指摘したものであって、何びとも自己の固有の視点の自覚がなければ、世界との積極的な関わりも、他者との稔りある交信も不可能なのである。したがって、教育者はまずランゲフェルドの強調するように³²⁾、子供という人間存在についての一つの理論をもたなければならない。その際、われわれは児童期の固有の価値の承認が、ルソー以来の近代教育学の基本的な主張であったこと、また、子供の理解はフレーベルのような深遠ではあるが浪漫的、形而上学的な理論から、次第に事実的、実証的、科学的な児童心理学や発達心理学へと推移してきたことを知っている。しかし、ここで言う子供の理解は、実証主義的な児童研究と同じではない。何故なら、実証主義的な研究は、まず、主観と客観を対立させ、存在するものを我とは無関係な一個の「対象」として客観化し、主観に「表象」された「像」(Bild)として「把握」することによって、それを主観の定立した目的達成のための素材として加工し、使用する途を拓くところの、本質的に自然科学的な思考法、技術的な世界観と不可分であって、その客観主義は倒立した主観主義であるということが出来るからからである³³⁾。しかるに、ここで理解すべき子供が、まだ多くの点で未熟であり未完成であるとはいえ、単なる物件ではなく人格的な存在であるということは、子供が何らかの先天的なメカニズムによって全く決定されているのではない、初めから「世界に開かれた」存在として、他からの働きかけに応じて自らあらしめるという形で世にあら

しめられている存在であることを意味している。したがって、子供の実証的研究に際して一見客観的な「事実」と見えるものも、実はそれまでに周囲からその子供に加えられたさまざまな影響の上に生じた一つの歴史的・文化的・教育的な成果なのである。その上、私の行う事実認識には私自身の解釈、価値判断が含まれざるをえぬために、私の観察の対象である子供自身が、私の観察を直ちに彼に対する働きかけと感じとり、それに応じた自己変化を起すという独特の事情があるため、子供の観察に当っては、物件の場合と違って、観察者自身の観察対象に対する形式的な責任が同時に問われなければならないのである。このことは、換言すれば、教育的に意味のある事実研究は、「教育的な状況」を捨象した対象の客観的、没価値的把握を指向することによってではなく、却って最初から教育的な関心と教育学的視点の存在を前提しなければならないことを示唆するものであろう。

それでは、ここで言う「教育学的視点」とは何であるのか。また、子供とはそもそもいかなる人間存在か。子供という存在を通じてわれわれはこれまでの人間の本質理解にいかなる新たな展望を開くことができるか。教育的現実（*Erziehungswirklichkeit*）をリアルに、全体的に把握する方法とは何か。教師と教育学研究者は、恐らくこの問いに対する何らかの答を所有すると思われるが故に、世間から「教育の専門家」として処遇されるのであろう。その意味で、最近の世論が、保守革新を問わず、教育の制度論や路線論から教職論、児童論に向いてきたのは、ようやく教育の原点に対する人々の理解と反省が深まりつつある徴しとして喜ぶべきことであると同時に、それが教育の危機感と結びついて現われている点で、まさしく専門家としての教師や教育学研究者の怠慢と非力に対する一般の厳しい不信と告発と受けとめられなければなるまい。学制改革に伴う急速な制度的発展のために、「教育学不在の教育学部³⁴⁾」といわれた当初の誹謗を、一体われわれはこの20余年間にどこまで克服し得たであろうか。もし今日なお同じ非難と軽蔑を受けるとすれば、その原因はどこにあるのか。われわれは次に、大学内外における教育学に対する根強い軽視の所以を、更に立入って検討してみなければならない。

註

- 1) W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, 3 Aufl. Quelle & Meyer, Heidelberg 1963, S. 3~4.
- 2) 「京都大学七十年史」昭42, 334頁
- 3) 文部省「わが国の教育の歩みと今後の課題」, 昭44, 326頁
- 4) 文部省「我が国の教育水準」昭51, 228頁, 231頁。「学校基本調査報告書」(昭49年度)昭 50.
- 5) 教育年鑑刊行委員会「教育年鑑'76」きょうせい, 1976, 210頁, 428頁
- 6) 「学校教育の水準維持のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法」相良惟一編「学校小六法」協同出版. 昭 53, 174頁
- 7) J. S. Brubacher, *The challenge to philosophize about education, Modern philosophies and Education*, N. S. S. E. Year Book, 1955. p. 4~7.
- 8) 受験競争は、単に立身出世主義や終身雇用制との関連だけでなく、「産業社会」が教育の全面的な学校化、制度化（*institutionalization*）を招来するという事実と、「管理社会」や「官僚制」の問題との関連で考えられるべきであろう。この問題については別に述べたい。
- 9) 同じことをすでに1951年にウーリッヒが警告している。R. Ulich, *Crisis and Hope in American Education*, Atherton, N. Y. 1966. なお喜多林和之「カーネギー高等教育審議会—その業績と評価」教育資料 IDE 集第48集, 1976, 参照
- 10) 拙稿, 「教育荒廃の底にあるもの」, 「教育新世界」第5号, 世界教育日本協会, 昭 52.
- 11) 「教育年鑑'76」, 470頁

京都大学教育学部紀要 XXIV

- 12) E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 6 Aufl. 1960, S. 2. なお杉谷雅文, 村田昇訳「教育学的展望」関書院 昭 31, 参照
- 13) Th. Litt, *Führen oder Wachsenlassen*, 5 Aufl. Ernst Klett, Stuttgart, 1952, なお石原鉄雄訳「教育の根本問題」明治図書, 1972, 参照
- 14) J. Dewey, *Experience nad Education*, Macmillan N. Y. College Book edition 1963, p. 18.
- 15) J. Dewey, *The Early Works 1882~1898* South Illinios Univ. Press, 1972, p. 84~95, *My pedagogic creed*. なお原田実訳「経験と教育」春秋社. 昭 25. 参照
- 16) M. J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, 5 Aufl. E. Klett, Stuttgart, 1965, S. 15. 拙訳ランゲフェルド, 「理論的教育学」(上), 未来社, 1971, 23頁
- 17) W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, Ernst Klett, Stuttgart, 1950, S. 16.
- 18) H. Döpp-Vorwald, *Pädagogie-Pädagogik-Erziehungswissenschaft*, hrsg. Röhrs, *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a. M. 1967, S. 96.
- 19) M. J. Langeveld, *Ibid.*, S. 34. 上掲訳書. 57頁
- 20) ランゲフェルド, 岡田渥美・和田修二訳「続・教育と人間の省察」, 玉川大学出版部, 昭 51, 45頁
- 21) Th. Litt, *Ibid.*, S. 28.
- 22) E. Spranger, *Ibid.*, S. 47.
- 23) L. von Bertalanffy, *Robots, Men and Minds*, G. Braziller, N. Y. 1967, 須真野敬訳「人間とロボット」, みすず書房. 1974, 23頁
- 24) E. Spranger, *Ibid.*, S. 71.
- 25) 日本教職員組合「教師の倫理綱領」昭 27, 同解説(昭 27. 6. 18.) 参照
- 26) 鈴木重信, 池田進著, 「現代の教師」第一法規, 昭 43, 41頁
- 27) M. J. Langeveld, *Ibid.*, S. 61. 上掲訳書107頁
- 28) M. J. Langeveld. *Erziehungskunde und Wirklichkeit*, Westermann, 1971, S. 147~149. 拙訳 ランゲフェルド, 「教育の人間学的考案」(改訳版)未来社, 1973, 第6章参照
- 29) 田花為雄著, 「教育原論」所書店. 昭 42, 3頁
- 30) Th. Litt, *Ibid.*, S. 87.
- 31) 拙訳. ランゲフェルド, 「理論的教育学」(上) 111頁. この問題は教師論との関連で後に述べたい。
- 32) 上掲訳書 110頁, なお M. J. Langeveld, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, 2 Aufl. Max Niemyer, Tübingen, 1964, Kap. 1. *Die Notwendigkeit einer Anthropologie des Kindes*. A. Flitner, *Wege zur pädagogischen Anthropologie*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1963, S. 226~227 参照
- 33) Th. Litt, *Technisches Denken und menschliche Bildung* 2 Aufl. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1957. M. Heidegger, *Holzwege*, Vittorio Klostermann, Frankfurt a. M. 2 Aufl. 1952 の *Die Zeit des Weltbildes* 参照
- 34) 「京都大学七十年史」昭 42, 335頁 (本学部助教授)