

教育思想のルーツを求めて

— 近代教育論の展開と課題 —

関川悦雄 北野秋男

啓明出版株式会社

本書は、現代の教育思想の中心的な理念や理論を近代以降に登場した代表的な12人の思想家を取り上げながら紹介したものである。言い換えれば、たんに偉大な思想家の教育思想を紹介しただけではなく、現代にも通底する教育の考え方、もしくは教育の根本的な問題を見抜き、新たな解決策を提示した優れた教育思想を紹介することも意図されている。本書は、私たちが将来にわたって、自らの教育思想を構築する一助となることも期待している。

2 節 近代の教育思想と人間形成

1 近代の教育思想の起源

さて、教育とは人間の自律的な主体形成の営みであり、そこには人間の理性、愛、良心、道徳心などを重視する考え方が存在する。すなわち、教育とは人間自らが主体的で自律的な人間となり、自らが自らの内面をコントロールすることを目的とするものであった。近代の教育思想は、「教育とは善きものである」と信じ、人間の内面を善性と見え、人間の理性や道徳性を信頼することを基本とした。

しかし、歴史的に振り返れば、人間の本性(=内面)に対する見方は必ずしも一致していない。たとえば、キリスト教の原罪説にみられるように、あるいは近代の思想家であったマキアヴェリ(Machiavelli, N. di B. 1469~1527)、ホブズ(Hobbes, T. 1588~1679)、モンテスキュー(Montesquieu, C. Louis de S. 1689~1755)らの思想にみられるように、人間の内面を「決して善きものとはならない」と考える思想もあった。彼らは、人間の内面を猜疑心や野心に満ちあふれ、貪欲で自己利益を追求することだけに支配されているとみなし、人間をコントロールする唯一の方法として権力による強制、暴力的な威嚇、欺瞞的な策略などを挙げている。

一方、近代の啓蒙思想家のなかには人間の理性や道徳性を信頼して、それらを育成することに価値を見いだしたロック(Locke, J. 1632~1704)、ルソー(Rousseau, J.-J. 1712~78)、ペスタロッチ(Pestalozzi, J. H. 1746~1827)らの思想家も登場した。これらの思想家は、自然状態における人間の自由な主体形成をめざし、一切の強制や服従を否定した。彼らは、自己保存、自己愛といった近代自然法の原理によって教育論を展開しながら、自由で自律的な主体形成を説いた。

また、教育を万人に対する自然の権利として考え、公教育を普及させる思想も登場した。それは、近代の自由主義思想や自然権思想にもとづいて、教育が人間の基本的な権利であることを唱えた思想であった。たとえば、フランスではコンドルセ(Condorcet, M. J. A. N. de C. 1743~94)が公教育の3大原則(無償制、義務性、中立性)の一つである義務性を掲げながら、公教育(知能に限定された教育)の普及を説いた。また、アメリカでもマン(Mann, H. 1796~1859)が教育を受ける権利を人間の自然権であるとし、公教育制度の実現に努力した。教育を受ける権利思想は、今世紀に入って社会権的な権利思想の影響も受けながら、学習者が主体的に自由に学ぶ「学習権」思想へと発展した。

2 近代の教育思想の展開

すべての人間、すべての国民に権利としての公教育を普及させる思想は、古くは17世紀に登場するコメニウス(Comenius, J. A. 1592~1670)を源流とする。コメニウスは、人間の自然な本性と教育による完成可能性を信じ、すべての青少年を組織的、効果的に教育するための学校教育制度の構築と合理的な教育方法を確立しようとした。

また、18世紀の末から19世紀の初期にかけて活躍したヘルバルト(Herbart, J. F. 1776~1841)やペスタロッチらも、人間の内面を「陶冶」することを目的とした近代的な教育学や教授法の構築に努力した。ヘルバルトは、心理学と倫理学にもとづく近代的な科学を取り入れた教育学の体系化をはかり、ペスタロッチは、人間の認識を数・形・語などの最も単純な要素に分解し、事物の表

象を再構成する直観教授法を説いた。ヘルバルトの教育理論は、その後ヘルバルト派に継承され、19世紀の後半から未開まで世界の教育界の主流となっている。ペスタロッチの直観教授法も世界の教授法改革に貢献した。

一方、1840年に世界で初めて幼稚園教育を開始したドイツ人のフレーベル(Fröbel, F. W. A. 1782~1852)も、教育の課題とは人間の内なる神性を事物のなかに認識させるだけでなく、それを表現させるように刺激し、導くことであると考へた。フレーベルにとって、教育とは人間の内面形成に対する支援であり、援助であった。その後、フレーベルの教育思想は幼稚園運動として世界的に流布し、今日の幼児教育の基礎を築いたのである。

すなわち、コメニウスから始まる近代の教育理論は、一方では主体形成という個人の自律化や完成可能性が追求されただけでなく、他方では近代公教育システムの理論化・普遍化がめざされ、一応19世紀の末には近代学校制度として就学前・初等・中等・高等教育という形で体系化されることになる。しかし、現実の学校教育システムは、試験制度(=競争システム)による能力主義的な選抜機関となった。また、教授方法はヘルバルト主義やペスタロッチ主義にみられるようなパターン化された教授法によって暗記・暗唱を繰り返す注入主義的なものとなった。それらは、一斉教授、画一的なカリキュラムや教科書とい

う集団的な規律化を生み出し、教師は子どもの学習の点検者や教室内の秩序維持をはかる管理者・監督者として、強圧的な訓練を強要した。「旧教育」、ないしは「伝統的な教育」と呼ばれる教育の一般的な特徴である。

3 新教育運動の登場

しかし、こうした「旧教育」を批判して19世紀の末から20世紀の前半にかけて、欧米を中心に登場した新しい革新的な教育を「新教育」(New Education)、ないしは「進歩主義教育」(Progressive Education)と呼ぶ。この新教育運動の特徴は、子どもを教育の中心におき、子どもの個性と自発性、ならびに感情的な側面を尊重し、木工や金工などを取り入れた労作主義、生活中心主義の教育を展開した。

世界の新教育運動は、イギリス、ドイツ、フランスにおける田園教育舎系の新教育運動を皮切りに、イタリアのモンテッソーリ(Montessori, M. 1870~1952)の子どもの自己活動による感覚教育の実践、アメリカのパーカー(Parker, F. W. 1837~1902)やデューイ(Dewey, J. 1859~1952)らの実験学校における児童中心主義の教育として展開された。また、イギリスではニール(Neill, A. S. 1883~1973)が子どもの自由や自発性を尊重する自由主義的な教育を展開した。これらの新教育運動は、たんに欧米各国だけでなく、日本、中国、インドなどのアジア各国にも普及し、世界的な運動へと発展したのであった。

しかし、ユダヤ人思想家のブーバー(Buber, M. 1878~1965)のように、旧教育とも新教育とも異なる新しい第三の立場を提示し、普遍的な人間形成のあり方を唱えた思想家も登場した。ブーバーは、『我と汝』(Ich und Du, 1923)によって、「我-汝」の関係の世界から真の「愛」や「出会い」の意味を説いた。たとえば、教育者である教師が被教育者である生徒に対して真の人格教育をおこなうためには、教師と生徒が「我-汝」の関係において出会う時に可能となるものであった。真の普遍的な人間教育とは、教師の謙虚さや普遍的な人間形成に対する責任と自覚、そして教師と生徒間の信頼関係などが成立して初めて可能となるものであった。

3 節 近代教育の二律背反

1 教育の自律化と臣従化

ロックやルソーに始まる近代教育の特徴は、人間の理性、愛、良心、道徳心などを信頼し自律的な主体形成を目的とするものであった。しかしながら、この近代教育の思想にも大きな限界や矛盾が内包されていた。じつは近代の自律思想は、個人の「自律」を促しながら同時に「服従」を強いるというパラドックス(自律化と臣従化)をかかえ込んでいた。すなわち、教育における「教え

る-学ぶ」という営みは、本来自律的な人間の育成を目指すものではあるが、その営みにおいて依存と従属という矛盾した関係性によって成立するのである。また、コンドルセやルソーの教育論にみられるような「人間」を作るのか、「市民」を作るのか、といった私教育と公教育の対立は今に未解決のテーマでもある。

さらには、近代の教育思想が「善きもの」としての教育を普及させ、権利としての教育思想が説かれたとはいえ、現実には流布した教育制度は主権制国家のもとで、国家統合や国民形成をめざした義務としての公教育となつたし、資本主義体制に適合する一定の資質をそなえた労働者の形成という側面も担うことになった。すなわち、欧米の先進各国において、19世紀の後半において構築された初等教育の義務制を目的とした公教育制度は、国民教育という機能を持ちながら、階級間の社会的不平等や差別の問題も発生させた。

近代に登場する主権制国家と資本制経済は、教育の営みを「外在的な権力」(=法律、制度、体罰など)によって統制したが、じつは教育の営みは教育自体に内在化された権力性や規範性によっても統制されていた。こうした教育の「内在的な権力」(=試験、競争、真理、道徳、良心など)に注目した思想家としては、アリエス(Ariès, P. 1914~84)、イリイチ(Illich, I. 1926~)、フーコー(Foucault, M. 1926~84)らも挙げることができる。たとえば、アリエスはあたかも(子ども)が普遍的に存在すると想定してきた近代教育学の自明性を根拠から批判しただけでなく、教育とは、(大人)の社会から(子ども)を隔離し、(子ども)を道徳的に配慮された教育空間(=学校)へ「囲い込む」ことであつたと考えた。近代教育とは学校化の過程であり、その内実は子どもに対する監視と統制という規律化・権力化の浸透に他ならないというものであった。

また、イリイチは公教育それ自体の存在理由を問い直し、それまでの「公教育=善きもの」という暗黙の前提を批判的に再検討し、脱学校論を唱えた。フーコーは、西欧近代社会に始まる新たな権力装置を分析し、人間を隷属状態にする主体化の問題を解明した。

2 教育思想の現代的な課題

私たちは、近年の新しい教育思想研究から教育における矛盾・限界を知ることが可能である。今を生きる私たちに課せられた課題は、教育の理想と現実のギャップを知り、そして、教育の限界や矛盾に目を覆うことなく、たえず「教育とは何か」という自覚的な問題意識を持ち続けることである。

私たちは、伝統的な教育思想研究の成果を継承しながらも、新たな教育的思索を始めなければならない。本書は、伝統的な教育思想にくわえ、近年の新しい教育思想を紹介することを心がけたが、その理由は、教育学上の自明とされてきた諸概念や基本的な前提を問い直し、再検討する必要性を自覚しているからである。学問とは「信じる」ことではなく、まず「疑う」ことだからである。