

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

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ある。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考え、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)、霍布斯 (Hobbes, T. 1588～1679)、モンtesキー (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りえない」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чи (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

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чи (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（知育に限定された教育）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ート (Herbart, J. F. 1776～1841) やペスタロッчи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学の構築に努力した。ヘルバートは、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чи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。ヘルバートの教育理論は、その後ヘルバート派に継承され、19世紀の後半から末頃まで世界の教育界の主流となつてゐるし、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、教授方法はヘルバー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怠慢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開いた。

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觉教育の実践、アメリカのパークー (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開いた。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つた。

近代教育の二律背反

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。

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つても統制されていった。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) らを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底から批判しただけではなく、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」ことであったと考えた。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身の存在理由を問い合わせ、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、人間を隸属状態にする主体化の問題を解明した。

①章 子どもの発見 —ルソーの市民教育—



ルソー (Rousseau, Jean-Jacques 1712~78) は啓蒙時代の申し子であった。かれは眼前の腐敗した18世紀フランス絶対主義的身分制社会を徹底的に批判し、攻撃し、それによって、かれの存在感を高め得たのである。かれは、いわば、アンシャン・レジーム (旧制度) が産み落とした所産だということができ

よう。
ルソーは旧体制を身をもって生きぬく一方、同時にこの苦悩と矛盾に充ち満ちた経験をして徐々にかれの感受性を磨き、旧体制を鋭く批判せしめるようになった。その批判の方法として、かれは、きわめて人間的な誠実さと勇気とをもって、多くの著作を世に送ったのである。

数多い著作の一つ『エミール』(Emile, ou de l'éducation, 1762) は、ルソーがモンテーニュ (Montaigne, M. 1533~92) やロック (Locke, J. 1632~1704) の教育論を念頭におきつつ、三年の労力を費やして、一人の架空の生徒エミールを出生から一人前の人間になるまでをつづった物語である。それは、今日の

政治論の基調を描いたとされる『社会契約論』と同年の1762年に刊行された。

二つの著書は単に同時期に著されたという関係だけにとどまらない。後者は、おののおの主権者たる各個人が互いに契約を結び、自然権としての自由と平等を最大限に保障し得るような理想的な国家を構想している。それに対して、前者はその国家の担い手としての主権者たる市民を形成することを目的にしている。したがって、二つの著書は新しい契約国家観の構想とその担い手たる市民の形成モデルという相互補完関係にある (石井, 1981: 71)。近代教育の思想史上、不朽の名著の一つといわれる『エミール』をより正確に読むためには、『社会契約論』をあわせて読む必要があるといえよう。

とにかく、ルソーは現実の堕落した社会をラディカルに改革し、その方法を人間教育に求めた。その場合、現実の社会がすでに人間の手によって歪められてしまっている。それゆえ、かれは、この社会からひとまず距離を置く理想圏で、現実の人々の偏見や権威や慣習などによって変質される前の自然のままの人間、すなわち「自然人」をつくろうと考えた。そして、その「自然人」をよき市民のモデルとして現存の社会に送り込み、この類いの人たちに悪と矛盾に充ちた社会の改革を期待しようとした。これが『エミール』という著作の目的である。

エミール教育の青少年期までの最大の特色は、自然が教える道に従って、「なに一つしないですべてをなしとげる」という消極的教育の方法にある。青年期以降の積極的教育は当時一般に主張されていたことであるが、ルソーはむしろそれ先立つ消極的教育に重要な意義を見いだしていた。

現在、偏差値のみを重視しがちな受験体制に辟易している人は、この方法に感動を覚えるに違いない。ルソーの目から見れば、おそらく子どもに対して本人の意志に反して知識を無理に注入するな、と警告するだろう。急がば回れ。「熱心な教師たちよ、単純であれ、慎重であれ、ひかえめであれ」(ルソー、1962上：190)。ルソーは子どもの発達段階に応じて、かれの心身の内発的発展を守り、知りたいという欲望を起こさせよというのである。

ルソー以前の思想家のベーコンやコメニウスらは、汎知論の立場から知識の体系を教育によって系統的に教授しようとする考えをとっていた。しかし、ルソーはこれに反対し、何よりも子どもの感覚や自発性を重んじ、子どもの活動意欲を喚起し、さらにそれを発展させようと主張したのである。

(2) 子ども本位の教育—子どもの発見

ルソーがこうした主張をするのは、かれがつねに一定の年齢までの子どもの

もつ自然の善性を信じ、子どもの立場に立とうとしているからである。

ルソーは世の親や教師たちをきびしく糾弾する。どうして、あなたがたは、あの無邪気な幼い子たちが長い人生の中の短い一時期の楽しみを奪おうするのか。大人は自分の子ども時代を思い起こせば、ごく人間的に子どもを子どもとして取り扱うこと理解できるはずである。大人は子どもの遊びや楽しみを好意的に見守り、子どもの感性をだいじにすることが望まれる。

このように、ルソーは、「子どもには特有のものの見方、考え方、感じ方がある」(ルソー、1962上：125)と認めている。かれは子どもの固有の立場や欲求を弁護したのである。かといって、それは完全な自由放任につながるものではない。過度の人為的な教え込みはたしかに戒めるが、自然の発育に従って、子どもの体を大いに鍛えなければならないとルソーは上述の通り強調している。

したがって、教育思想史上、ルソーの功績は従来の「子どもは大人の小型版」とする見方を完全に否定して、はじめて子どもを大人の世界から解放して発見し、その子どもの生得的な本性の考察により教育論を展開したことである。後進のペスタロッチ、フレーベル、デューイ、モンテッソーリらと續く新教育運動の流れは、もとはといえばルソーの近代的子ども観・児童観に端を発している。この意味で『エミール』は「児童の福音書」(桑原、1951：326)といえる。