

Title	教育と人間への問い(遺稿)
Author(s)	森, 昭
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1977, 3, p. 1-35
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/9929">https://doi.org/10.18910/9929</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

# 教育と人間への問い

(遺稿)

森 昭

## 教育と人間への問い

### 第1節 人間にとって教育とは何か

第1章のテーマ「教育と人間への問い」に迫るために、第1節では「人間にとって教育とは何か」という問いを立てることにした。

「教育と人間への問い」は、「教育への問い」と「人間への問い」との二つに分解することができる。そして、これら二つの問いは、すぐあとに説明する「問い」ということばの関わりからして、それぞれ「教育とは何か」、「人間とは何か」という問題にいいかえることができる。ところで、このような形の問題は主語概念の辞書的な定義を求めるために設定されるのがふつうである。しかし第1章では、「教育」ならびに「人間」という概念の入門的な定義を企てようとしているのではない。たとい教育とは何か、人間とは何かを問うにしても、第一節のテーマである「人間にとって教育とは何か」という包括的・哲学的な問いの中で、いわばその一環としてそれらの問いを問おうとしているのである。

さらに一言するならば、「人間にとって教育とは何か」という問いは、第1節のみで答え切れるものでなく、人間形成原論の全体系をもって答えるべき問いである。同様に「教育と人間への問い」も人間形成原論の全体に関わる問いであるといわなければならない。この点は第2章の冒頭で再論する機会をもつであろう。

#### 1. 問いの設定

##### (1) 問いの意味

いうまでもなく、「問い」は「問う」という動詞に由来する名詞である。したがって、まず「問う」の意味について述べる。

第1, 問うとは、人が他の誰かになにごとか、例えば道についてきくこと、たずねることである。「道を問う」。

第2, 問うとは、人がなにごとか、例えば宗教を問題として、あるいは論題としてとりあげることである。「宗教の本質について問う」。

第3, 問うとは、人がなにごとか、例えば国政について疑問をいだく（変だと思う、おかしいと考える）ことである。「国政の現状はこれでよいかと問う」。

第4, やや稀れに、問うとは、人が例えば罪を告発し、断罪することである。「人の罪を

問う」。

第5, 以上が「問い」という日本語の普通の用法であるが, その他に, 人がものごと(例えば道徳)の本質, あるいは真実のあり方をたずねる, 追求する, 究明するという意味に語られることがある。

私が表題に出した「問い」は, 上に述べた最後の意味にもかかわりをもつ。ところが第5の意味は, 私の目にふれた国語辞典には出ていないのである。このことは, 探究という意味の「問い」が, 日本語の伝統にはなかったことを暗示する。にもかかわらず近年日本で, 特に知識人の間で, 「問い」がしばしば探究, 究明の意味に用いられるようになったのは, おそらくドイツ語の語法の影響ではないかと推測される。ドイツ語の問う (fragen) は, さぐる, 探究する, 究明するという意味をもつ動詞 (forschen) と同じ語源に由来し, ドイツ人は「フラーゲン」を「フォルシェン」と同じ意味に用いるからである。

ともあれ, 第1章においては, (a)問いの第3義にしたがひ, 教育と人間についておこる疑問をきっかけにして, (b)第5義によって, 教育と人間の本質を究明することを目的にして, (c)第2義にしたがひ, 教育と人間を論題としてとりあげることになる。——ただしここであらかじめ一言すると, 「人間にとって教育とは何か」というきわめて包括的な問いに対する満足な答えは, 本書全体をもって示すことになるであろう。

## (2) 身近かの問い

すでに別の論著にも述べたことであるが, 日本では, 1960年代の末頃から, それまでもすでにあった「……とは何か」という問いと並んで, 「人間にとって……とは何か」という新しい形の問いが, なにか新鮮なひびきをもって問われるようになった。

①私がおのことに注意しはじめたのは, 60年代末のある年NHKテレビが現代の問題をあつかったシリーズのなかで, 「人間にとって階段とは何か」を放映してからである。この題名だけを見たときは, NHK特有の奇をてらうペダンティズムを感じたが, アパートや駅や, さらにオフィスの階段を何十人, 何百人もの足が昇り, そして降り, 再び昇る映像を次々に映し出されてみると, 私たちが幼少年時代につくりあげた階段の原型的イメージとは著しくちがう階段が, 現代の都市に生活する人間の日常生活の本質的ともいえるような構成要素になっていることを, あらためて強く印象づけられたのであった。

もし私たちの少年時代に「人間にとって階段とは何か」をまじめに問う人がいたら, 人々は発問者の頭を疑ったことであろう。階段が人間が高いところに上り低いところへ下りるために作られていることは, 3才の子供でも知っている。しかし例えば歩道橋を昇り降りするたびに, 私は上の問いを思わずにはおれない。歩道橋の多くは第1義的には個々の車を主人公にした交通のために作られており, 子供や老人を含む一人一人の人間は, 第2義的地位におかれている。しかし車を主体とする現代の交通体系は, 見渡しがたく巨大な複雑な規模で

全国に張りめぐらされており、歩道橋もそれに付属して作られているのである。このような階段の概念は、人類数万年の歴史にかつて存在したことはなかった。逆にいうならば、階段という日常生活のごくありふれた設備についてさえ、伝統的な観念をゆるがすような深大な変化が、現代には起っているのである。

階段にもましていっそうドラスティックな変化が、例えば「作ること」（生産）におこっている。昔、「作る」（生産）といえはほとんどが手で使う道具を用いた手づくりの作業であった。ところが現代における主要な生産工程は、ごく一部を除けば、人間の手はもちろん、個人の人間からも独立な機械により、さらに自動機械によって担われている。すなわち生産が個々の人間（パースン）と個人的（パーソナル）な身体や技巧とは無関係な、この意味でインパーソナル（非個人的、非人格的、非人称的）な機械と、さらに管理・経営機構によって、営まれているのである。

上に述べた生産に典型的に現われている現代の特質、すなわちインパーソナルな機械、機構あるいは組織、体系が、個々の人間と個人的（<sup>パーソナル</sup>人格的）な身体・行動・技能・情意等々を離れて（逆にいえば疎外して）、自己運動を始め、人間はそれによって行動や思考をほとんど不可抗的に規定されている状況を、現代のきわめて多くの事象に見ることができる。いまいちいちに立ち入ることはできないが、例えば生産・流通・消費、交通・通信、立法・行政、等の機構・システムはいうまでもなく、家族や各種の集団なども、上に述べた現代の巨大な変貌の中で伝統的な在り方といちじるしく異なったものに変じている。このような変化の中で、例えば家族は人間に対して以前にもっていた機能や意味が大きく変化し、「人間にとって家族とは何か」が更めて問われなければならない状況にあるということが出来る。

②すでに読者も推測されるとおり、我々のテーマである「教育」もその例外ではないのである。第1節では、まさにこのような現代の状況の中で問われてきた「人間にとって教育とは何か」の問いを、更めて問い直そうとする。

ところで、「人間にとって……とは何か」という形の問いは、一般化された形の問いであって、実際にはおそらく「自分にとって……とは何か」という疑いや迷いなどの形で意識されるのではなかろうか。したがって、「人間にとって教育とは何か」について発言できない年齢の人間も、高校あたりから、「私にとって教育とは何か」についてはなんらかの発言をなしうるはずである。

私は1970年、大学2回生を対象とする教育科学入門の第1回の講義で、導入として、20数名の受講生に、「私にとって教育とは何か」というテーマで短かいレポートを書かせることがある。いまでも印象に残っていることを摘記すると、まず受講生の半数は自分にとってこれまで教育が意味あるものであったことを述べていたが、大多数は家庭や宗派関係団体などで受けた経験であって、唯一人だけ学校で受けた教育を積極的に評価していたにすぎなかつ

た。残りの半数は、これまでに受けた教育に対して大なり小なりの拒否的の反応を示していた。女子学生のひとは、「教育は私にとって無気味なものに思えてなりません。知らぬ間に、私の知らぬところに私をつれていってしまいそうだからです」と書いていた。ある男子学生(一)は、「教育といえば高校までの学校教育を思い出すが、それを思うたびに怨念みたいなものがこみあげてくる」と書き、もうひとは、「教育、それはおれにとって拒絶する以外の何物でもない」と言い切っていた。

上はごく一部の事例にすぎず、しかも特に否定的な反応例にかたよったが、教育に対する学生たちのあまりにも激しい否定的な反応は、率直にいった私の想像を超えるものであった。以下、二、三のコメントを付け加えてみよう。

(a)女子学生の感想は、大学への進学や大学での専攻を自ら決定したというよりも、周囲の人々にすすめられ、中学や高校の進学ムードにあおられて、大学まで運ばれてきた受動的な自分、やや強い表現を用いれば、教育に対する被害者意識を表白しているように思える。女子学生にはこのタイプが比較的多いといわれるが、国立1期校にも存在していることは正直いって意外であった。

(b)男子学生(二)の告白は、現代日本の世界に類を見ない受験体制下の若者の苦悩を、このうえなく端的に吐露している。格別のコメントの必要はなからう。

(c)男子学生(三)の教育に対する激しい拒絶反応には、当人のパースナリティーのほか、20歳前後の若者の、「もはや自分は子供のように教え育てられる年齢ではない」という、昂然たる自己主張の心理が動いていることも否めない。このような一過的青年心理を割り引きしても、あの激しい拒絶反応は、戦前派の我々にはやはり大きな驚きであった。

上にとりあげた3人以外の学生たちの教育に対する否定的態度も考慮すると、我々教師の間に存在しているように思える共通理解——我々教師は生徒たちが感謝してくれるはずのよいことをしているという暗黙の意識——に対する、若者たちの疑問と批判、冷笑と挑戦を投ぜられた思いであった。

以上の感想をさらに一般化していえば、「教育」というものは人間にとって価値あるもの、意味あるものであることを、自明な真理としてきた、少なくとも教師の側の伝統が、いかなる時代にもまして、現代の若者たちから激しく問われているということが出来る。彼らは、それぞれの体験をふまえ、若者に特有の一面的でラディカルな意識から、〈人間にとって教育とは何か〉を問いかけているのだということができよう。

## 2. 現代日本の教育状況

前項でとりあげた諸例は文字どおり九牛の一毛にすぎず、それらをもとにして全体を推すことはできない。しかしながら、「現代の日本人にとって教育というものが何であるか」を

考えるさいのひとつの手がかりにはなるであろう。ところで現代の日本人が教育をいかに受けとめ、教育に対していかなる態度をとっているかは、個々の人間の単に心理的な反応ではなく、半面で、日本の教育状況がそれを規定しているといわなければならない。但し規定は一方的でなく、教育状況は個々の人間の教育に対する反応や観念によって規定されているのである。本項で「日本人にとっての教育」について論考をすすめるにあたって、まず現代日本の教育状況について概観的な考察を試みることにしよう。

一口に現代日本の教育状況といっても、一、二の概念でこれを言い表わすことはできない。それは当然いくたの要因によって織り成されているが、要因の固定に関しては論者の見解はわかるであろう。もし厳密を期すならば、なんらかの実証的な調査・分析が必要であろうが、いまは厳密さ (Exaktheit) よりも多産性 (Fruchtbarkeit) を志向することとし、これまでの研究生活と経験をとおして筆者の脳裡に姿をとってきたイメージをもとにして、五つの要因をとりあげてみよう。(a)教育への過大な期待、(b)成功願望、(c)学校信仰、(d)可塑性無限と教育権平等の思想、(e)終局目標の混迷。すぐ明らかになるように、これら五つの要因は互いに密接に結び合い、正に特殊日本的な教育状況をつくりだしている。

#### (1) 教育への過大期待

上にとりだした五つの要因のうち、現代日本の教育状況を規定する最も包括的な要因は、おそらく、ひろく国民各層に見られる教育への大きな期待、それも過大といえる程の期待である。

近年、内外の教育史家によって明かにされたように、日本はすでに江戸時代から寺小屋や藩校の就学率が、以前に私たちが「後進国日本」の観念だけで考えていた以上に高く、先進諸国とされたヨーロッパ諸国とも大差のないものであった。明治以降、近代学校制度が施行されてから、初等・中等諸学校の就学率が着実に上昇して欧米諸国に接近したことはもちろん、教育に対する国民の期待はますます高まっていった。初等教育についていえば、学制頒布以来ほとんど半世紀のうちに6年制の義務教育が実施され、就学率は90%を超えた。世界の教育史にも稀有の急速な発展が、明治政府の特に暗い面を強調する論者たちが印象づけてきたように、単に権力の就学強制だけによるものである、とは考えにくい。教育に対する民衆の多かれ少なかれ自発的な期待が年とともに高まったことが、少なくとも一つの有力な推進力であったことは否定できない。たしかに義務教育に関しては官憲の強制が就学率上昇の無視できない要因であったが、義務制でない中等諸学校への進学率も、特に大正年代から着実に上昇したことは、このさい特に注目し値する。しかも1920年代の中等諸学校への進学率は、さきに現代イギリスの比較教育学者 (Nicolas Hans) が指摘したように、先進諸国のいくつかをばやくも凌駕する高い数値を示したのであった。

上に述べた進学率の上昇は、明治いらいの複線型の学校制度を晚かれ早かれ打破する中学

・高等教育の大衆化→民主化のエネルギーを秘めていた。戦後は憲法によって教育を受ける権利が保証され、さらに6・3・3制の実施によって複線型が打破され、国民各層の進学意欲はいちだんと高まった。わけても昭和30年代からの経済復興につづく急速な経済成長によって、日本の進学率はアメリカに次ぐ高いものへ爆発的に上昇した。これが教育に対する国民の期待の大きさを端的に示す事実であるといえよう。

## (2) 成功願望

それでは近代日本の国民が教育に期待したものは、いったい何であったか。それは、広義の成功であったといえるのではなからうか。もっとも、「成功」の意味は単純ではない。狭義に解すれば立身出世であって、明治時代に上級学校を志した若者や家族が教育に期待したものは立身出世であったといえる。当時の立身出世は官界や軍隊など権力機構内部での地位の上昇によって象徴され、しかも上昇への門はかなり狭いものであった。ところが大正時代に日本の資本主義が本格的発展を進めるにつれて、経済世界での成功が多数の国民をひきつける新しい魅力になり、しかも経済上の成功は同時にしばしば社会的な成功をも意味するようになった。この頃から、中産階級の中心的人生目標は、欧米資本主義諸国におけると同じような意味の「成功」(success, Erfolg)になったといえることができる。この傾向は、第2次大戦後、国民各層の最大の人生目標になったといっても決して過言ではない。

## (3) 学校信仰

日本では明治以降、特におそらく大正以来、立身出世——成功への願望を最も確実に実現する手段(ないし通路)は、学校であると信じられ、また事実そうであった。明治年代はさほどではなかったが、大正年代からは、中層下層の国民が他に特別の手段がない時、上級学校を出たことで成功への道を拓いた事例が全国津々浦々で目撃できるようになり、事例の数は年と共に増加した。この趨勢は戦後の今日まで変ることなく続いており、そのなかから「学校信仰」ともいえる特殊な教育意識が生まれてきた。もっとも、教育に対して宗教的信仰にも似た感情をいだくのはひとり日本だけでなく、例えばリンド夫妻が1920年代アメリカの中都市の実態調査で明らかにしたように、成功への門戸が全国民に開放された国々に見出される傾向であるといえる。しかし日本は、実力よりも学歴(学閥)が物をいう傾向があるだけに、「学校」信仰は他国以上に熾烈であるといえる。さらにまた、日本では、「宗教」が欧米諸国におけるほど民衆救済の役割を果していないために、教育、特に学校教育が、少なくとも子をもつ親たちにとって、「代用宗教」的機能を果すにいたったということもできよう。

さて、学校が「信仰」の対象となりうるのは、期待される「成功」の目的実現を確実に保証するかぎりにおいてである。ところで学校信仰が未曾有の熱狂にまで高まった1960年代以降に、上の点について注目される二つの変化が起っている。第1に、成功を最終的に保証す

る有名大学への進学を保証するかぎりにおいて、下級諸学校は「信仰」の対象たりうるわけであるが、60年代以降、進学気運が受験戦争といわれるほどの異常な高まりを見せてくるにつれて、小学校と中学校への「信仰」に異変が起り、塾が年々異常な膨張をとげてきた。これはいまや、小・中学校に対しては「学校不信」ともいえるような気運となって全国的に拡大強化しつつある。

第2に、教育への過大な期待と異常なまでの学校信仰は、日本における高学歴社会の成立を異常な速さで推し進めてきた。ところが大学進学者が同年齢人口の半数に近づいてくると、大学卒業ということが必ずしもこれまでのようには成功へのパスポートとして通用しなくなってきた。しかも社会は文字どおり日進月歩してゆくのであるから、学校で獲得した能力があとあとまで生涯を通じて役立つことはありえない。成功を確実に手にするためには学校を卒業してからの努力がますます重要になってきたという言論が、さいきん各方面でさかんになっている。わけでも、人間は生涯全体が学習と教育の連続でなければならないとする生涯教育の思想が、上の言論をいちだんと活発化している。この思想のなかでは、学校は教育独占の位置をうばわれるから、学校信仰もまた当然揺らいでくるはずである。——しかしこれはなお一部知識階級の中の言論であって、国民の大多数はこれまでどおりの学校信仰を、反面に下級学校への不信にもとづく塾の異常な繁昌のなかで、変ることなくまもりつつづけている。

#### (4) 可塑性無限と教育権

以上は、いわゆる教養の有無を問わず国民全般に見られる事象であるが、教育に関する学問的・思想的な見方で戦後特に注目される新しい傾向は、第1に子供の可塑性は無限であるという仮説ないし願望である。戦前には、子供の能力は先天的素質によって決定されている、あるいは少なくとも強く規定されているという見方が優勢であったが、戦後は、一方では、教育の機会均等に対する理論的根拠として、他方ではそれと関連して、素質よりも後天的環境と教育の、人間形成上の影響を大きく見積る諸研究の成果をふまえて、主として革新派の人々の間で、子供の可塑性をできるだけ大きく見積る教育論が展開されてきた。可塑性を大きく見積るというかぎり、右の主張は妥当であるが、しかし、この主張が教育運動のなかで「子供の可塑性（ないし可能性）は無限である」という形にスローガン化される時、それは単に誇張という以上に虚偽であり、教育への幻想を呼び起すものとなる。この幻想は、人々の間に見られる教育への過大な期待に、思想・イデオロギーの次元で対応する。

第2の、すべての国民は教育を受ける権利をもつという思想についていえば、これはいうまでもなく憲法によって、日本の教育史のなかでは戦後はじめて確立された思想であり、教育の基本的指導原理である。戦後の日本で、最初に指摘した教育への期待の心理次元での高まりに法的根拠と指導理念をあたえてきたのは、まさにこの思想・原理である。この原理そ

のものは、今後も、教育政策、教育運動の基本原理のひとつとしてあくまで堅持され、実現されなければならない。

ところで、きわめて多数の人々が多様かつ複雑な仕方に関与する教育状況の中では、右の原理が人々の一部に教育への幻想を助長するおそれなしとしないことも、注意すべきであろう。端的に言えば、教育を受ける権利は、すべての人々が大学教育を受ける権利では必ずしもない。一般化して言えば、それは、教育に対する願望をすべてみたしうる権利ではないのである。——では、それを受ける権利を保証されなければならない教育は、何であるか。義務教育は当然として、それ以外にどのような教育があるか、ここにも冷静・慎重な検討を要する重大な問題がある。

#### (5) 終局目的の混迷

現代日本の教育状況について指摘した右の諸要因は、教育への期待、成功への願望、学校への信仰、および可塑性の無限と教育権の平等のいずれも、教育に対する国民各層の積極的な態度・思想を表わしている。論理的に言えば、積極的な態度・思想は明確な目的をもってはいるはずであるが、その目的は何であろうか。

さしあたって、それは、人生において経済的に、社会的に、あるいは他のかたちで「成功」をおさめることだといえる。「成功」への願望をなにか卑俗なもののように見るのは、きれいごとの観念論というべきであろう。しかし、「成功」が人生終局の目的かという、むろん人によっていろいろの考え方があるであろうが、必ずしも然りとはいえないように思える。もし成功が終局目的でないとするならば、さらに「何のための成功か」が問われなければならない。しかし、教育に多大の期待をかけている国民のなかのどれだけの人々が、この問いに対して明確に答えることができるであろうか。このことはまた、「何のための教育か」について現代日本が深い混迷の中にあることを物語るものではなからうか。

### 3. 日本人の教育観と人間観

#### (1) 現代日本人の教育観

現代の日本では、諸外国と同様、「教育」ということばがさまざまな意味に解されている。それをどう理解するかによって、現実の教育に対する認識や実践、教育への願望や批判、さらには教育目標の設定が規定され、逆にこれらが「教育」の理解を規定する。このような両者の間の相互規定的関係がひとつの自覚的なまとまり（ないしシステム）をなしたものを「教育観」（ないし教育理念）と呼ぶならば、本項のテーマはまさに現代日本の教育観の重要な一面を説明することになるといえる。

(a)前項では教育への国民各層の大きな期待を現代日本の教育状況を規定する包括的要因としてあげたが、国民が期待する「教育」とはいかなる意味の教育であろうか。むろんその意

味は人によってことなるが、国民全体に見られる大局的な傾向は、前項2の(1)で見た上級諸学校への進学率の上昇という事実に現われており、しかも家族の経済水準に比して相対的に進学率が高いのが、特殊日本的な事象である。これは、日本の家庭で、子女の教育に対する両親の関心が最上位を占め、また教育に対する投資率も極めて高い事実に現われている。いま関心度と投資率を価値観の尺度と解するならば、子供の教育が日本人の価値体系のなかで高い位置を占めるといえる。それは以前の生活で祭祀が占めた位置に匹敵するといえるかも知れない。

(b)右の諸事実は、ひろく国民の間で「教育」が「学校教育」とほとんど同義に解され、しかも家庭では「上級学校」への子女の進学が他の事柄にもまして重視され、教育諸目標のなかで当面の最大の目標とされていることを物語る。このような教育意識が、昭和初年から発生し特に戦後の30年代から全面化されてきた「受験体制」の、心理的推進力にはかならない。この受験体制が熾烈化するにともない、評論家のことばを借りれば、「テストあれども授業なく、授業あれども教育なし」といわれるような状況が成立した。すなわち「教育」が狭く「授業」の意味に解され、生きた「授業」よりも結果の「テスト」に関心が注がれているというわけである。

さて、上級諸学校（最後は大学）に入ることを当面最大の努力目標にしてきた若者のある者は、入学と同時に「我事成れり」として、今度は最少の努力で卒業証書を手に入れようとする態度に一変する。いちど入れた者は出してやろうとする大学関係者の温情主義が、それとあいまって日本の大学教育を「大学の理念」から程遠いものに変質させている。

(c)他方、前項2の(2)で指摘したように、学校教育に対する国民の期待は、国民の多くがそこに「成功」への通路を見ていることに由来する。そのさい、学校教育は教育の成果によってよりも、世間の評価によって格付けされている。世間は、下級諸学校については有名大学への進学者数、大学については各界の成功者数によって、学校・大学を格付けている。このような評価の態度が、日本のいわゆる学歴主義を支える強力な心理的要因にはかならない。

さて、近代諸国で「成功」が人生の主要な目標とされたとき、そこでは、旧来の封建的諸特権に代って、学校が成功に必要な「能力」を形成するということが、根本の前提とされたはずである。このような教育観をいま「能力主義」というならば、日本ではこの実質的な「能力主義」と並んで、これとは反対の形式的な「学歴主義」が、人々の教育観に独自の色合いを与えている。本来は近代学制のなかで成立した「学歴」が、日本では、封建的諸特権の代替物のような意味をもってきたともいえよう。

(d)以上三点にわたって指摘したのは、いわば本音としての教育理解→教育理念であった。これに対して、可塑性無限と教育権平等の思想は、戦後の日本で建前としての教育理念を支えてきた二つの基本原理ということができる。両者については前項2の(4)ですでに一言した

ので、別の一点を指摘しておきたい。

右の両原理を説く論者のすべてが意識しているか否かはつまびらかでないが、二つの原理は一般に子供について立論されているように思える。すなわち、「子供の可塑性は無限である」といわれ、発達の限りない可能性が力説される。憲法第26条「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」の理解にさいしても、まず子供が念頭におかれる。教育の基本原理がまず子供について理解されるのは、教育の本質からして当然だともいえるが、これを次に指摘する教育目標の混迷とつなげて見ると、現代日本の教育観の奇妙なアンバランスが見えてくる。

(e)さきに前項2の(5)の前半で、現代日本の教育状況で特に印象的なのは教育に対する国民各層の積極的な態度であることを指摘したが、可塑性無限と教育権平等の両原理は、右の態度を理論的・思想的に力づける役割を果たしてきた。他方、前項2の(5)の後半では、教育への積極的な態度にもかかわらず、「何のための教育か」という教育の終局目的への問いに、明確な答えの出せる人は少ないことを指摘した。このように、一方では、子供が無限の可塑性を有し、また、ひとしく教育を受ける権利を保障されていることを強調して、積極的な教育実践を呼びながら、教育の終局目的については明確なイメージがないというのは、まことに奇妙なことといわざるをえない。もっとも、以前のように教育学の対象が子供と青年に限られていた時代には、終局目的については教育学者以外のだれかに下駄をあずけてもさほど支障はなかった。しかし生涯を通じての学習と教育が強調されるにいたった今日、教育学者みずから教育の終局目的について積極的な発言をせざるをえないはずである。そうでないかぎり、竜を画いて睛を点せざるのそしりを、教育学者自身がまぬかれまいであらう。

## (2) 現代教育人の人間観

現代日本の教育状況は、教育の発展と高度化・複雑化によって、教育観(→教育理念)の分化・対立が深まり、「教育とは何か」が問われなければならないが、それにとどまらず、いっそう根本的に、「人間にとって教育とは何か」が問われなければならない。この問いに対する答えを求めて、その手始めに、前項では日本で「教育はどう解されているか」を検討した。当然のことだが、一義的に明快な解答は得られなかったものの、全体の特徴的な傾向はかなり具体的に明らかにできたと考える。ところで第1節のテーマは、そのような「教育」が「人間にとって何であるか」を論究することであった。しかし、この問いに答えるためには、本書全体の論究が必要である。そこで、本項においては、「人間にとって教育とは何か」が問われている「当の人間、それは何か」について考える。

「人間とは何か」という問いに答えるのは、人間学、特に哲学的人間学である。むろん本項の論究もそれと全く無関係ではないが、本項では、前項で考察した教育の理解と理念が、どのような人間論・人間学 (Anthropologie) を前提としているかに焦点をおいて、考察を

すすめたい。いいかえれば、これは、それらが前提としている潜在的人間学 (latente Anthropologie) をとり出して顕在化することである。

①可塑性無限の幻想——第2項であげた現代日本の教育状況の五つの規定要因のうち、第1の教育への大きな期待は、第2の学校信仰とあいまって、人々が、教育(特に学校教育)によって個人の生涯が大きく規定されるという人間観をとっていることを物語る。伝統的社会では、出身・身分・素質など個人の力ではいかんともしがたいとされていたものによって個人の生涯が決定され(ると信じられ)たが、近代にいたり、特に18世紀フランスの啓蒙時代に、広義の教育が人間の形成にとって万能の力をもつことが唱導されるとともに、人間性の完成と社会の改良のために、人間はひとしく教育を受ける権利をもつという思想が主張された。第4の可塑性無限と教育権平等の原理は、遠くそこに由来する。

現代においては、可塑性無限の主張は単にイデオロギーとしてでなく、人間の発達に関する実証的研究の成果にもとづいて、人間の発達は、生得的諸要因によって決定されるとする生得主義(nativism)に対して、教育を含めて後天的な環境的諸要因によって決定されるとする環境主義(environmentalism)をとる上の主張がなされているのである。これに対して生得主義の系列からも、事実に基づく反論がなされており、問題の決着はまだついていない。このような「あれか—これか」の対立に対して、発達を生得要因と環境要因との輻輳(convergence)とみる総合的仮説も出されている。

私自身は生得主義(素質決定論)に賛成することはできないが、しかし極端な環境決定論にも組みすることができない。当然、可塑性無限(ないし可能性無限)の主張にも疑問をもつ。一見すれば、この主張は教育に対する父母や教師の積極的態度を励ますものであり、したがって運動のスローガンとしてはそれなりの有効性をもつであろうが、しかし誇張された上の主張には教育の本質を破壊しかねない問題点があることを指摘しておきたい。

第1に、可塑性を定義どおりに外からの力や影響によって変形ないし形成される性質と解するならば、可塑性の概念は、人間を粘土やプラスチックのような単なる物体、あるいはそれ自身の主体性をもたぬ客体のようなものに見立てていることになる。これだけでもすでに問題であるが、人間の可塑性を無限と考えるならば、人間は外的影響によってどのようにでも作られることになるわけで、主体性の否定は極限に達する。そこには人格や人権を云々する余地は全くない。

第2に、可塑性無限のかわりに可能性無限の主張をとるばあい、主体性否定の批判はまぬかれ、逆に新しい在り方を切り拓き創り出す人間の主体性が最高度に評価されることになり、一見、教育の本質にきわめてよく合致するように思える。しかしこれは幻想であって、現実の人間は可能性の無限な実現を制約するいくたの身体的・心理的・社会的・倫理的さらには年齢的諸要因の規定をまぬかれることはできない。人間の身体構造、心的能力、体力や意力、

寿命など人間存在をかたちづくる諸要因のどれひとつをみても、無限なものはない。ここに人間の有限性がある。現実の人間は、これら有限な諸要因の複合体であって、この事実を看過するとき、我々は現実の人間のかわりに幻想の人間を追うことになる。教育は、それらの有限な要因が人間に与える限界を最終<sup>ファイナル</sup>のものとしてせず、可能なかぎりそれらを乗り越えてゆく努力として成立するのである。

②成功願望の方向喪失——上には、現代の多くの日本人が、教育（特に学校教育）によって個人の生涯が大きく左右されるという人間観をいだいていることを指摘したが、第3にあげた「成功願望」の要因は、そのさい指摘したとおり、多くの国民が本音としては広義の成功を生涯の主要目的だとしていることを意味する。成功願望は、必ずしも直ちに安価な物質崇拜、卑俗な価値追求を意味するものではない。すべての人間が生存権を保証されるという思想は、これを主体的積極的に受けとめるならば、当人が正当な努力をすれば満足な生活が営めるようになることを保証するという意味を含んでいるが、私は「成功」を広義に解して、自分の能力によって満足な生活が営める状態に達することと解する。人々はそのような人間の能力の形成を教育に期待しているのであって、これはまさに近代的な人間観である。

ところが現代の日本では、財産が他人より増えること、名声が他人より高まること、権力が他人より強まること、すなわち金と名と力で少しでも他人を凌駕することが、もっぱら成功の基準とされている。そしてこのような意味の成功を可能にするのが高学歴であり有名大学であると信じられ、これが学校信仰に拍車を加え、受験体制をますます激化せしめていることは周知のところである。この状況は60年代以降年ごとに濃縮されて、できれば金と名と力の三つを、もしすべてが叶わなければ金と名の二つを、それも叶わなければせめて金という生き方が、保守に傾く人々はもちろん、革新に傾く人々、あるいは教師、さらには組合リーダーの間にもひろく浸透してきた。このように人々がきそって金・名・力をひたすら追求する生き方が極端化される時、金・名・力がいわばそれ自身が目的（→自己目的）のようになり、その獲得にひたすら生きがいを求めるということになる。率直に言って、本来は必ずしも不健全とはいえない成功願望が、現代の日本では右の姿に頹落の傾向をますます強めている。

このように「成功」そのものが人間生涯の目的とされるとき、「何のための成功か」（具体的には何のための金か、名か、力か）を人々は問わなくなる。当然、人間本来の目的への問いも忘却される。特に学校教師の間などでは人間の尊厳が呪文のごとく唱えられながら、当の人間の真実の在り方は真剣に問われることはないというのが現代日本の状況である。

③子供と老人の疎外——前項2では第4に戦後の日本で、子供の可塑性ないし可能性は無限であり、子供はひとしく教育を受ける権利をもつという二つの原理が、教育理念の支柱をなしてきたことを指摘した。これは一見すると子供を教育理念の原点においてるように思えるが、そこには具体的な一人一人の子供を見つめる視点は用意されていない。抽象的な子

供一般が立論の対象とされているにすぎない。この意味で、具体的な子供を見つめるよりも、一人一人の子供の頭越しに未来の可能性に目が向けられ、その実現に不可欠なものとしての教育を受ける権利が強調されているのである。要するに、人間の最初の姿はネグレクトされ、少なくとも正面から見つめられていない。他方、すでに第2項の(5)で指摘したように、人間の終局の姿 (end)、人生の終局目的 (end) については、殆んど問うことがないのである。要するに、人間の形成に果す教育の力に信仰にも似た期待をよせながら、肝腎の人間は初めの姿をネグレクトされ、終りの姿は不明のままであるというのが、現代の教育観の根底にある人間観であるといっても過言ではない。

これは、現代日本の教育学者や子供をもつ親たちの人間観が未熟であり浅薄であることを必ずしも意味しないであろう。それは第1に現代の世相に由来する。現代は、人間の生涯のなかでいわゆる働きざかりの年代に最高の価値がおかれ、子供の可塑性や教育権もその年代で十分な働きができるようになることを暗黙の目標にして理解されており、反面、働きざかりの年代を過ぎた老年期はもはや積極的な働きのできないネガティブな年代と目されている。現代の教育論で初めの幼少期と終りの老年期の具体的人間存在が具体的に見つめられないのは、この意味で当然だといえる。第2に、上の事実、現代における人間存在の深い混迷・危機を表現しているのではなからうか。結論をいそぐならば、「人間とは何か」という問いに単純には答えられなくなったのが、現代の精神的状況である。このような状況のなかで、実は、「人間にとって教育とは何か」という問いが問われているのである。

## 第2節 教育——その原型と変貌

第1節では、「人間にとって教育とは何か」という包括的・根本的な問いに迫るために、この問いが問われている現代の日本の教育状況にまず考察の目を向けた。そのさい指摘した五つの要因は、長期にわたる教育の発展の結果、現代に目撃される主要な動向であるが、考えてみるとそれらはいずれも、私たちが素朴にいただく「教育」のイメージとはずいぶんかけはなれたものであった。日頃から教育のことについて考え、あるいは複雑な社会事象をとらえる抽象的思考力をもっている人でなければ、第1節の論述が自分たちの教育の問題をあつかっているとは思にくいのではなからうか。「教育」はもっと素朴なもので、教育学の素養など全くない母親も毎日自分の子供を「教育」しているのである。そのような教育にこそ「教育」の原型があるのではないか。本節ではまず「教育の原型」を描き出す作業をすすめ、そのうえで現代の教育が原型からどのように「変貌」しているかを突き止める仕事を試みることにしたい。

## 1. 教育の語源と起源

「教育」という事象の原型を求める方法は2つ考えられる。第1は、人類の基礎社会に見られる教育諸事象に共通な基本的要因を明かにして、本質直観によってそれらをひとつのイメージにまとめる方法である。半世紀ほどまえ、ドイツの教育学者クリーク (Ernst Kriek, 1882~1947) がそれを試みたことがある。その試みは実証的科学的というよりも、むしろ思弁的哲学的な試みであった。第2は、教育という語の起源を探して、そこから当時の人々がこの語にこめた意味を明かにする方法である。これは各国で多くの学者が試みているが、当然のことながら言語体系によって、「教育」の意味は多少とも相異なる。したがって、これだけでは原型を描き出す方法としては不十分であるが、「教育」の特定の意味が発生した社会学的・人間学的状況を併せて究明するならば、原型を描き出すかなり有効な方法になるように思える。以下、これを試みることにするが、それは第1の方法と第2の方法との総合とみることができよう。

### (1) 「教育」の語源

まず、教育学界ではすでに常識になっていることから始めよう。「教育」という語は中国から日本に渡来したもので、諸橋博士によれば、この語が中国の文献にあらわれた最初の例は、孟子 (前372~289年) の著『孟子』の尽心章・上の「君子に三楽あり、天下の英才を得て之を教育す、一楽なり」であるという。博士はこの用例をもとにして、「育は養ふの意であって、教育とはもと人々を教養して道を以て之を成すの謂である」と解説している。孟子の用例を基準にするかぎり、教育の語義は博士が解説されたとおりでであろう。この語は『孟子』とともに日本へ入ったのであろうが、江戸時代には例えば中江藤樹 (1607~1648年) が『論語解』のなかで孟子の用例をそのまま援用している。しかしそれらの用例は、文化的にかなり高度の発展をとげた支配身分の教育を言語化したものであって、われわれが素朴な意味で用いる教育という語の意味とはかなりかけはなれている。

日本のわれわれが素朴な意味で用いる「教育」に近い用例は、江戸時代の民衆指導者・ときわたんぼく常盤潭北 (1664~1744年) が農民を対象にして書いた『民家童蒙解』 (1723年) に出てくる「教育」 (こういく) ということばに見ることができる。彼は上の部で、幼児の親の教えが成長の後まで影響をもつとして、配偶の選択や胎教のこと、乳母やふぼ傳母 (子守) の選択について述べ、中の部では、子を育てるのは深山に杉を真直ぐに育てるようにゆくものではなく、世間のさまざまな悪い影響の中で真直ぐに育てるには、「教え」が必要なこと、そして仕置きも適当にして、「生れ落より長年迄、油断なくそろそろ教れば、天性美質なるは、善人となり、美質ならず共、悪人にはならぬ」ことを説き、下の部では、「子を育てるには、……其身正しく、妻や乳母正しければ、子に教えることはおのづから正し」くなることを説いている。要するに家庭における「教育」の要諦を説いたもので、その意味は今日の「教育」概念

と大差ない。

英語とフランス語およびドイツ語では、こんにち〈教育〉を意味している語 (education, éducation, Erziehung) が、最初は主として〈子供を育てる〉という意味であったといわれる。その後、(明確に年代を確定することは困難であるが、17, 8世紀頃から) こんにち用いられているような意味 (子供をりっぱな人に教え育てること) に用いられるようになった。

英・仏語の“education”はラテン語の“educatio”に由来し、このラテン語は「引き出す」という意味の動詞を語幹にしている。ドイツ語の“Erziehung”も、「引っ張る」(ziehen)という動詞からつくられた。これらの事実が物語るように、教育は外からの強制や詰め込みでなく、生徒の能力を内から引き出すことでなければならない——ときとしてこのような見解をきくことがある。一見もっともな意見のように思えるが、教育は子どもの能力を引き出すことであるという思想は明らかに近代のもので、とくに17, 8世紀に成立した思想である。したがって、上のような解釈は、近代に生まれた観念を近代よりはるか以前の語源に読み込んだものと見るべきであろう。

ラテン語の“educatio”の語源は「エドゥッカーレ」(educare)であって、これは子供を「育てる」という意味であったという。これに対して「引き出す」を意味するラテン語は「エドゥッカーレ」(educere)であった。このように語源が「引き出す」と似ていたので、「エドゥカツィオ」もやがて引き出すという意味を帯びてきたのであろう。

他方、ドイツ語の“Erziehung”は動詞の“erziehen”から来ているが、この語幹である「ツィーエン」(ziehen)は、「引く」「引っ張る」という意味と「育てる」「飼育する」という意味をもつが、教育(Erziehung)へ発展したのは後者であった。古高ドイツ語(8世紀頃から11世紀までのドイツ語)では、「ツィーエン」に由来する「ツホト」(Zucht)という名詞は、家畜の出産のとき仔を引き出すことを意味し、さらに家畜の飼育を意味した「エルツィーエン」も、このような連関から生まれた語と解するのが、もっとも自然であろう。このように最初は主として子供を「育てる」ことを意味した語が、やがて「教える」(教授や訓練)などの作用をも含むようになって、現代のような〈教育〉の意味に用いられるようになった。

上の簡単な考察からも知られるように、〈教育〉といういとなみには、子供を〈育てる〉はたらき(すなわち、育)と、相手にものを〈教える〉はたらき(すなわち、教)とが含まれている。中国語・日本語の「教育」という合成語は、ことばのうえでもそのことをはっきりと示している。

## (2) 育てることと教育

現代の英語とフランス語およびドイツ語で〈教育〉を表わす語 (education, éducation, Erziehung) が、もと親が子を育てることを意味していたことは、教育の原型への接近に一

つの有力な示唆をあたえる。中国で、親が子を育てることとは直接関係のない「教育」という語が最初に文献に出てくるからといって、孟子が誌した意味の教育（英才の教育、育よりも教に重きをおいた教え）が、教育の最初の形態であったのではないことは言うまでもない。そのような教育のまえに、今日と同様、子供を養育するいとなみがあったはずである。日本で、おそらく民衆の日常生活をじかに見つめていた潭北は、前に述べたとおり、育児からの発展として教育をとらえていた。

上の簡単な語義的説明からも知られるように、教育という事象は、いわば系統発生的に人類の歴史の観点から見ても、また個体発生的に個人の発達の観点から見ても、親が子を育てるはたらきから始まる。これは、いうまでもなく、人間が根源的に（発生的ならびに存在的な意味で）生物であること、また、人間の幼体が、鳥類や哺乳動物の幼体と同様に、独力では生存を保つことのできない存在であることに起因する。要するに人間の〈教育〉行動には根底に生物学的機能が含まれ、鳥類や哺乳動物の親の子に対する行動につうずる一面がある。

鳥類や哺乳動物の親が子を育てる行動には、(a)卵を抱いて孵化させる行動、ないし体内で一定期間子供を成長さす行動、(b)生まれた子を外敵などの危険から保護する行動、(c)子に食物や母乳をあたえる行動、(d)種の特徴的行動のモデルを子に示す行動が見られるが、進化の段階が高まるにつれて、より後の記号の行動が加わり、順次に積み重なってきたといえる。

鳥類以下の動物には(a)の行動さえ一般に見られないが、離巢型の下等鳥類には(a)とさらに(b)の行動が見られる。（例えばニワトリは一定期間卵を抱き、かえったヒナを親が引きつれ守りながら行動する。）より高等な留巢型の鳥類と哺乳動物には、さらに(c)の行動が加わる。（例えばスズメは一定期間巣の中にいるヒナにえさを運んであたえ、哺乳動物はいうまでもなく子に母乳をあたえる。）最後に、一部の高等鳥類や多くの哺乳動物には、(a)(b)(c)に加えて更に(d)の行動も見られる。（例えばウグイスの子は親の鳴き声を模倣するし、クマの子は親がサケをとるのを模倣する。）

上の考察を整理すると、①鳥類以下の動物では親と子の関係は〈生み・生まれる〉関係だけといえるが、これも親は子（卵）を生みっぱなし、孵化した子は親となんの接触もない。②鳥類以上になると、親・子の関係には〈育て・育てられる〉関係が発展してくる。それだけに親と子の間には一定期間多少とも緊密な接触がおこなわれる。③一部の高等鳥類と多くの哺乳動物には、広い意味での〈教え・教えられる〉関係が成立する。それによって、前代から後代への行動様式の伝達がおこなわれるわけであるが、これは人類がおこなってきた勝義の教育の先駆形態といえないことはない。

上をさらに別の観点からいえば、親と子の間の上に述べた関係のあり方は子供が親からいつどのように自立するかによって決まっている。①子供が生まれるとすぐに親から自立の生活ができるばあい、親と子の関係は〈生み・生まれる〉の関係にとどまる。②生まれた子供

が親の保護あるいは加えて哺乳を必要とするとき、親と子の関係には更に〈育て・育てられる〉関係が加わる。③生まれた子どもが自分で生きることができるまでに行動を親から学ぶ必要があるとき、親と子の〈育て・育てられる〉関係には更に〈教え・教えられる〉関係が含まれている。

全部をつうじていえることは、子供が自立の生活ができるとき、親と子の生物学的関係は解消する。いかえれば、親は子供が「巣立つ」こと、自立することができるようになるまで、子供を育てるのである。

### (3) 教えることと教育

さて、人間の世界でおこなわれる教育は、上に述べた動物の行動の、より高い進化段階での発展と見ることもできるが、しかしそれは単純な連続的發展ではない。人類と他の動物との間には質的な非連続の面があり、〈教育〉の本質に迫まろうとすれば、この一面が極めて重要な意味をもって来る。

①多くの動物にも見られる〈育てる〉行動も、人類においては特殊なかたちをとってくる。人間以外の動物の個体は本能（特定種属とその個体が生存を維持するために不可欠の生得的行動機制）を具えていて、生後直ちに、あるいはごく短期間の成長と練習によって、最少限度その生存を維持するための基本的行動ができるようになる。（例、一見きわめて無力なネズミの子も乳を求めて親のところまで移動することができるし、ウマの子は生後数時間もすると親と類似の、つまり種に固有の行動ができるようになる。）これに反して、人間の新生児は体力がきわめて弱く、寝返りさえ自分ではできない。また吸乳反射などごくわずかな生得的行動機制しか具えておらず、要するに生命を維持するための生物学的諸条件に関して極めて無力であり、しかも無力さは生後5～6年間は克服されない。したがって親が子を〈育てる〉期間が相対的に長くなり、しかもその間は育児に細心の配慮を必要とする。

人間の子供は十分な生得的行動機構を具えていないことと関連して、直立歩行のような人類種族に固有の基本的な姿勢と運動さえも、いわゆる「這えば立て、立てば歩め」と支え励ます親心の助けと導きのもとで、子供自身のかかなりの努力と練習によってようやくできるようになる。要するに人間は立って歩くなどの基本的行動さえ親が子に意識的に教えなければならないし、それに呼応して子は学ぶ努力をしなければならぬ。むろんこのような運動能力にとどまらず、人間の幼児は成長するにつれて、言語能力や作業能力あるいは社会的諸能力など、社会と自然のなかで自身を維持し主張するためにさまざまな能力を習得しなければならない。親は子供を育てる過程で、子供がそれらの能力の習得と上達に必要な事柄を折りにふれて教えるのである。

②上の事実は、人間が生物（有機体）としての行動に関してさえ、生物（有機体）としての存在から離れてゆく（すなわち脱有機体化の）一面が見られることを物語る。詳細は第2、

第3章で述べるが、人間の生活は、われわれの遠い祖先が「人類」と呼ばれる存在に進化したときから、「言葉」による独自のコミュニケーションや、石器に始まる各種の「道具」を使用する労働、更に集団生活を規制し維持する社会的行動様式など、さまざまな文化によって営まれてきた。これらは人間のみが遂行した脱有機体化（独・Entorganisierung）の変化・発展から成立し、創造された「文化」であって、人類のみに見られる超有機体的（supra-organisch, 英 superorganic）な存在次元を切り拓くものであった。文化には、道具や住居などのような物質的文化（material culture）、慣習や習俗などのような制度的文化（institutional culture）、芸術や神話のような精神的文化（mental culture）をわけることができるが、いずれも超有機体的な所産であるから、子供の内的な生物学的な成長だけでは習得することができない。自ら脱有機体化をすすめつつ、他の人々との共同生活のなかで模倣や一体化によって自ら習得するか、あるいは年長の成員たちから多少とも意識的に教えられて学習するほかはない。あとのばあいが、人間に固有な本格的〈教え・教えられる〉関係にほかならない。

上の事実は、人間の集団生活あるいは共同社会（community）は、他の動物のように自然に存在するものだけでなく、文化という共通なもの（common things）を媒介とする広義のコミュニケーション（communication）を通じて、存続していることを物語る。ところで共同社会を構成する年長の成員は、生物学的法則によっていつかは死滅するが、新たに生まれる年少の世代が前者に代って共同社会を支える成員にならなければならない。そのためには、年長の世代がもっている文化が年少の世代に伝達（transmit）される必要がある。やや本格的な意味の教育は、共同社会の存続に必要な文化を前代が後代へ伝達する社会的過程として成立したのである。

③比較的最近の調査によれば、大人が子供に意識的にある文化所産を教える行動は、未開社会ではきわめて稀れであるという。しかし、たとい稀れでも、そのような行動がおこなわれるのは、教える大人がその文化所産を行動にとり入れた子供の姿をイメージとして描き、その実現を子供に期待しているからである。やがて文明が進み、社会の文化と子供との間の「落差」が大きくなるにつれて、意識的に教える必要はしだいに高まってきたばかりでなく、子供に期待されるイメージ——この意味の期待される人間像（image of man, Menschenbild）——がいつそう明確に描かれるようになり、教育はそれに合致する姿に子供を教え育てようとする行為になってきた。

## 2. 教育の原型と発展

### (1) 教育の原型

前項の(2)と(3)の考察によって、〈教育の原型〉に迫るための基本的な用意がほぼできたと

考える。

①前項の(2)で述べたように、教育は親が子を育てることに始まるが、そこで指摘したように、人間の幼児は、基本的な運動能力さえをも含めて、自然と社会の中で自分を維持し主張するための能力を、成長とともにたえず新たに習得しつづけなければならない。歩く能力や話す能力などをはじめ、それらの能力のいくつかは、親が子供を育てるなかで子供に教えてはじめて習得され、上達する。このように、人間においては〈育てること〉が〈教えること〉と密接に結び合っており、子供が成長するにつれて必要とする技能や文化を教えつづけることによって、子供を育てるという本来は生物学的な営みである営みが完了するのである。したがって子供が育ち親のもとを巣立つのは、単に生物学的な独り立ちでなく、同時につねに社会的自立なのである。以上の考察を一口で要約するならば、教育とは「子供を教え育てること」であり、さらに補説するならば「子どもを教え育てて自立させること」であるということができよう。

②教育とは子供を教え育てることであるというとき、前項の(2)では〈教える〉を、子供が個人として独立の存在になるための能力の習得に必要な事柄を教えるという面からのみ見たが、さきに(3)で述べたように、むしろ教育の起源からいえば、子供が生まれそこで生い立ってゆく一定の共同社会のなかで、他の成員たちとの共同生活に参加し、成長とともに変化する各自の社会的役割を果たすための能力にとって、必要な文化所産を教えることが、〈教える〉ことの基本的な課題である。この面に注目しているならば、教育とは「子供を教え育てて共同社会の自立できる成員にすること」である。

③以上、まず①で教育を「子供を教え育てること」、「子供を教え育てて自立できるようにすること」と規定し、さらに②では多少視点を変えて「子供を教え育てて共同社会の自立できる成員にすること」と規定した。①は子供を個人的・人格的存在 (personal being) と見、②は社会的・共存的存在 (social being) と見るというちがいはあるが、両者とも個人的にせよ社会的にせよ「自立できる存在 (independent being) にまで子供を教え育てること」に教育の課題を見ている。いいかえれば、子供の文化化・社会化・人格化にほかならない。ところで、個人的にも社会的にも自立できる存在とは「成人」にほかならないとすれば、教育とは「子供を成人にまで教え育てること」にほかならない。

まわりまわって極めて単純・平凡な結論に到達したが、それは私たちが日常生活で教育についていただいているイメージから離れたものでなく、むしろ日常的な教育のイメージそのものだといえる。私は、「子供を成人にまで教え育てる人々の営み」に〈教育の原型〉を求めたい。

## (2) 始源社会と原型の成立

上に描き出した〈教育の原型〉が比較的純粋な姿で見出されるところがあるとすれば、それは未開民族の部族集団であり、さらには伝統的社会的閉鎖的な村落集団などであろうと思う。ともに、社会学者のいう基礎社会的集団であり、人間の社会集団の基礎的な形態である。社会学的発言に自信はないが、そこに人間社会の原型を見ることができるのではなかろうか。私は自分のイメージに合わせてそれを「始源社会」と呼ぶことにしたい。さらにあえて思弁的私見をつけ加えるならば、社会の原型である始源社会的集団の文化が文化の原型であり、さらにまた始源社会的集団の成員としての人間を、人間の原型と見ることができるのではなかろうか。〈教育の原型〉を求めて〈社会の原型〉に到達し、そこに〈文化の原型〉をも見るにいたったことは、決して偶然ではないであろう。教育の原型は社会と文化と人間の三位一体の原型的連関のなかに、その連関の成立を支える不可欠の要因として成立したのである。以下、さきに見た〈教育の原型〉を上の一連の連関のなかでより具体的にとらえなおすことにしよう。

①さきに教育の原型を「子供を成人にまで教養育てる人々の営み」としたが、これは、成人するまでの子供が教育の対象であることを物語る。いいかえれば、教育されるのは、生理的および社会的に未成熟な人々である。逆にいえば、子供が生理的・社会的・人格的な成熟に達すれば、原則として教育は終了する。

②つぎに、「子供を成人にまで教養育てる人々」は、基礎社会的集団においては、まず母親であり、それに父親が加わり、さらに同じく家族ないし大家族集団の年長世代である祖母やおじ・おば等が加わる。血縁以外でも、近隣集団や多少広範囲の村落集団の大人たちも、集団の行動や行事などで、子供や青年の教育に関与する。上にあげた集団はいずれも社会学者クーリー (Charles H. Cooley, 1864—1924) のいう第1次集団であるが、彼によれば、第1次集団は成員相互の「対面的な接触と協力」(face-to-face contact and cooperation) をその特徴とする。したがって、基礎的集団で子供や青年の教えにあたったのは、日常生活のなかで彼らと対面的に接触し、したがって親近感をもつ大人たちである。このような大人たちと子供との教育関係を、第1次集団の呼称にならって第1次教育関係と呼ぶことにしよう。上に述べた人間関係・教育関係に関与する人々の生活とコミュニケーションの媒体<sup>ミディアム</sup>は、その起源が不明なほど遠い昔から、当該集団の成立と統合を支えてきた文字どおり伝統的な文化であった。人々はみな、集団の単純かつ同質の文化をいわば空気のように呼吸しながら成長し生活し、労働し他部族と戦闘した。したがって、未開社会の大人たちは、(人類学の調査・研究によれば子供を人間以下の存在と見るものが多いといわれるが、しかし)やがて自分たちと労働や戦闘をともにし、運命をわかち合うものと見たであろう。それゆえに、彼らの子供や青年に対する態度が軽侮を含んだ素朴な先輩意識を基にするものであるにせよ、しかしそこに同じ生活と運命をわかち合う直接的な理解と共感があったことは否定できないよ

うに思える。

③最後に、「子供を成人にまで教養育てる」ということについて述べる。私は「子供を成人にまで」ということを至極当然のことにように述べたが、教育の学問的定義で教育努力の終着点（end＝目的）を端的に「成人」としたものは後述のランゲフェルトなど少数の論者以外は極めて稀れであって、あとで述べるように、調和的人格とか全面的に発達した人間、あるいは民主的人間とか自主的人格などが、多くのばあい教育の目的とされている。それらはいずれも近代社会が発展し、始源社会的集団が教育の独占的集団でなくなって、〈教育の原型〉をかたちづいていた諸要因にも少なからぬ変化が起って以後に、設定されたきわめて人為的な目的だったといえる。それ以前は、当該社会集団の現実の成人がほとんど自明のことにように教育の目的とされていた。いな、教育の目的にするという意識さえもなく、教育的諸努力の自然な基準とされていたというべきであろう。そこには、疑う余地もないほど明確な人間像——あえて非基礎的な社会で成立したこの概念を用いるならば——が、人々のイメージとして存在していたのである。このことも、その後における教育の発展ならびに混乱について考えるとき、特に念頭においておくべきことであると考えられる。

### (3) 文明社会と教育の発展

上に述べた〈教育の原型〉がかなり純粋なかたちで見出される未開社会の部族集団が、全成員の生活諸活動がそこで展開される全領域であり、この意味の全体社会そのものであった時代から、現代の文明社会は5,6千年ないし、2,3千年も距たっている。この期間に人類の社会は大きな発展をとげ、教育もまた少なからぬ発展をとげて今日に至った。社会の発展はもちろん、教育発展の大綱さえも、ここで満足に追跡することは至難である。詳細は教育史の専門書にゆずり、大綱については不十分ながら拙著『現代教育学原論』第2章の参照をお願いしたい。ここでは、〈教育の原型〉に指摘した三つの要因に起った発展と変化に考察の焦点をおくことにする。しかし各論に入るまえに、その発展と変化をひきおこした社会・文化の発展について一言しておこう。

未開社会を超えて文明が発展してきた幾千年かの際に、全体社会——人々の生活諸活動がその中で展開され、まとまりをもった最大範囲の社会——の規模がしだいに拡大し、その内部構造は複雑になった。未開の社会は第1次集団のみでできていたが、文明の時代は人々の社会的、経済的、文化的、政治的諸活動の質が高度化し分化を進め、それに応じて、人々は特定活動の目的をよりよく実現するために人為的に新しい諸集団——第2次諸集団を形成した。第2次集団の種類も数も増加した文明時代には、拡大した全体社会をひとつに統合し統治する機構としての国家が形成されたが、それとの共軌的關係で全国的規模の交通・経済組織が発達し、さらに立法・司法・行政の機構が整備されて、支配・被支配の關係が確立された。それら全国的規模の組織・機構は、人々の目的追求的活動と第2次諸集団によって担

れ、いわば第2次社会体系を構成する。なお、このような第2次体系が発展してきた時代には、自然に発生し民衆の日常生活のなかで生きられる文化——第1次文化——とは質を異にするいわば第2次文化体系もまた発展してきた。

①教育の原型がより純粹に目撃される単純な社会では、個人の人生行路 (course of life) は子供から大人への、未成熟から成熟へのいわば自然な、比較的単純な発達過程であった。(a)ところが文明とともに発展した第2次の社会体系・文化体系は自然発生的なものでなく人為的なものであって、それに直接関与する大人たちに対してしだいに高度の意識的活動を要求するものに発展し、それにともない、名実ともに成人する年齢がしだいに高くなった。それとともに、子供と大人の間の社会的・精神的落差もしだいに増大し、子供が大人になるまでに登る階段もますます高くなって、その中間に青年の年代が成立した。(b)成人の生活内容の高度化にともない、児童期の社会的・精神的未熟さが当然際立ってくる。それによって、子供は社会的に低く評価されることになるが、しかし近代社会の発展のなかで「人間」が発見されたのにつづいて「子供」が発見され、大人とは質をことにする子供の固有性と固有権を尊重しようとする気運が、一部では起ってきた。(c)右の2点と関連して、子供が名実ともに成人するまでに、意識的に学習すべきことががますます増加し、子供が人となる(成人する)うゑに果す教育の役割もそれに応じて大きくなってきた。

②つぎに、〈教育の原型〉における教育関係はいわば第1次的教育関係であったが、第2次諸体系が発展した文明社会では、それに応じて教育関係もまた大きく変化した。(a)まず、第1次教育関係の媒体は人々がいわば日常生活で生きている文化、いうならば生活文化であったが、文明社会では生活文化(例えば言葉、慣習、道徳、生産技術、芸術など)がしだいに高度化したばかりでなく、文字の発明・使用によって、文字や記号で表現される文化、いうならば文字文化が形成され、時とともに高度な発展をとげた。初期文字文化には、例えば成文の法規、宗教の教義、生活や歴史の記録、数学・医学・天文学に関する書物、文芸作品や哲学の著作などがあるが、時代とともに文字文化は巨大な発展をとげた。それらの文字文化は日々の生活過程から独立に存在するものであるから、日常生活の経験が豊かであるというだけで大人たちが子供に教えるというわけにゆかない。したがって文字文化の発展とともに、それを保存し、理解している人が特別に教授する必要がある。(b)そこから後代の青少年に文字文化を教授することを仕事にする職業(僧侶や教師など)が成立し、ここに日常生活とは別個の領域に教師と生徒(一般に複数)の教育関係が形成されることになった。時代とともに、この教育関係が恒常化され、生徒の数も教師の数も増加して、彼らの教育集団がはっきりと組織化されたとき、ここに教育を目的とする第2次集団である学校が成立した。(c)学校ははじめ、貴族社会の青年と子供を対象とする高等教育と初等教育のために成立したが、近世には初等・中等・高等教育が分節し、19世紀以降は、先進諸国で初等教育が義務制

となるとともに、中等・高等教育機関への進学者もしだいに増加した。この時期は全国的規模の第2次社会体系が発展し、ますます組織化された時期であるが、その一環として国民教育体系が整備されて、直接あるいは間接に国家の支持と統制を受けることになった。

ここに至って、教育関係の実態と概念には大きな変化が起った。まず教育関係が成立する場所に注目していえば、家庭教育と学校教育、さらに社会教育が分化してきた。つぎに、教育関係には同一の概念でくくるのが無理だともいえるような、異質的な三つの位相 (Phase) が成立した。第1の位相は、原則として教師と生徒との対面的接触として進行する具体的な教育の過程であって、対面接触という面では第1次教育関係に似ている。第2の位相は、多数の教師と生徒によって、教育のために組織された学校ないし教育組織体の管理・運営の過程である。第3の位相は、公教育を実施する学校や社会教育機関に対する地方公共団体や国家の教育政策と教育行政の位相である。第1、第2、第3と位相を昇るごとに人格的教育関係が稀薄になり、逆に非人格的な機構が優位を占めている。第2位相は人格的關係と非人格的機構とのいわば混合態と見ることができる。

③最後に、〈教育の原型〉がより純粋に見出される社会においては、教育の到達すべき目標である「成人」の標準的な姿が具体的に存在していた。ところが文明が進むにつれて、人が名実ともに成人する年齢がしだいに高まったばかりでなく、成人の姿も身分・階級や職業によってますます多様化する一方、成人たるの条件も一義的に明確ではなくなってきた。このことは、突きつめていえば、理想として人間像、あるいは次の世代に期待される人間像も、必ずしも明確ではなくなってきたことを物語る。このようにして、民衆の生活のなかで伝承されてきた標準的成人像が失われた時、民衆の精神生活の支柱として登場した宗教と、さらに広義の哲学が、混迷する現実の彼方に、あるべき人間の姿、人間の本分、あるいは永遠の理想を人々に説き教えた。

### 3. 教育の混迷と省察

#### (1) 高度大衆教育の明暗——

上には文明社会で数千年ないし千年以上の教育の発展を文字どおり大急ぎで概観した。そのさい、私は19世紀までのことを念頭においていたのである。したがって、これから述べるのは20世紀における教育の発展と混迷ということになるが、人類と教育の歴史を未開時代—文明時代—20世紀以降に三分するのは、読者には時代区分の常識に反する異様なやりかたのように思えるかもしれない。このことに関連して思い出されるのは、文明評論家ボウルディング (Kenneth Boulding, 1910~) の時代区分である。彼によれば、人類は長い間「前文明」(pre-civilization) の生活を続けたが、今から1万年ないし5千年前に農業革命 (agricultural revolution) によって定住生活を基盤とする新しい生産・生活様式を創り出してから、本格

的な「文明」(civilization)が発展しはじめた。いらい文明の時代が続き20世紀に及んだが、20世紀には人類史上第2の大きな転換が起りはじめている。彼は次に来る第3の時代を「後文明」(post-civilization)の時代と呼ぶ。彼の前文明・文明・後文明という呼称には疑問をいだくむきがあるならば、彼の呼称の代わりに始源社会・文明社会・未来社会という概念を用いることもできよう。ともあれ、20世紀が人類史上の大きな転換期であることは疑いないように思える。教育も例外でなく、今世紀に急激な発展をすすめ大きな転機を迎えている。このことを多少具体的に、『現代教育学原論』(88ページ)で試みた教育発展の要約をもとにして説明してみよう。

- I 始源社会の教育は単純な生活文化を媒質とする教育で、それさえ意図的に実施されることは稀れであった。
- II 文明社会においては生活形式の教育が更に発展したのに加えて
  1. 伝統的社会においては、文字文化の成立・発展に応じて、これを教える学校形式の教育が上層の一部に成立した。
  2. 伝統的社会から近代社会への移行期には、初等・中等・高等教育がしだいに発展し、一部で近代教育がおこなわれるようになった。
  3. つづいて成立した近代国家は、立法・司法・行政等の制度と並んで国民教育制度の創成に乗り出したが、
    - a. まず19世紀には、国民大衆のための初等教育の義務制の実施と、指導者層の養成のための中等・高等教育の確立をすすめた。(この段階を整備期——phase of foundation——と呼ぶことにする。)
    - b. つづいて20世紀初頭から、前期中等教育の義務化を結果する新しい発展が始まり、後期中等ならびに高等教育への進学者も漸増した。(この段階は進展期——phase of further development——と呼ぶにふさわしい。)
    - c. 現代——第2次大戦後——は、後期中等教育と高等教育への進学者が爆発的に増し、就学前教育も急速な発展を見せている。(この段階は爆発期——phase of explosion——と呼ぶことができよう。)

上に略述したとおり、日本は明治前半に国民教育体制の整備に乗り出して以来わずか数10年の間に6年制初等教育の義務制を完成し、それから約半世紀後の1950年代に前期中等教育の義務制を完成し、いらい典型的な教育爆発によって、いまや高等学校への進学者は90%を超え、大学への進学者は50%に近づこうとしている。このことは、かつて一般大衆とは無縁のものと思われていた中等教育や高等教育などの「高度」の教育がひろく「大衆」のものになったことを物語る。この事実を端的に概念化するために、私は60年代に現代を「高度大衆教育」の時代としてとらえ、そこに成立している新しい教育体制を「高度大衆教育」の体制

と名づけた。これはまさに、国民全体に教育を受ける権利を保証し、しかも大衆の受ける教育をできるだけ高度なものにしようとする近代の理想、教育の「民主化」と「高度化」との同時的な実現とみることができる。これは近代国家の理想であったばかりでなく、社会主義の教育政策目標であるともいえよう。このような「評価」の意味も含めて、私は「高度大衆教育体制」という標語的概念を提唱したのであった。

私が「高度大衆教育」の概念を肯定的な意味で提唱した1960年代には、教育評論家の間では日本の教育の危機・頽廃を指摘する声が急速に高まってきた。二、三の例をあげてみると、まず「教育ママ」の短見浅慮が揶揄・嘲笑の槍玉にあがり、教師についてはプレゼント・アルバイト・リベートの「三ト主義」、生徒については無自覚・無関心・無責任の「三無主義」が慨嘆された。教師・生徒の両方にかかる頽廃に追い込んだ元兇として、教師の民主的自主性を抑圧する「管理体制」のしめつけと、青少年の健康な自発性を窒息させる「受験体制」の害悪が糾弾された。

このように見てくると、さきに第1節の第2項「現代日本の教育状況」で分析した五つの要因——教育への過大期待、成功願望、学校信仰、可塑性無限の幻想と教育権平等の思想、および終局目標の混迷——が、まさに高度大衆教育が急速に発展した1960年代以降に、最悪のかたちで、全国的規模と最大の密度をもって、全国の家と学校とすみずみまで浸透し、他国に例を見ない特殊日本の教育状況を生み出すに至ったことが知られる。

近代国家の掲げた遠大な高度大衆教育の理想がようやく実現されようとするとき、未曾有の教育の危機・頽廃が急速に顕在化してきたことは、歴史の単に皮肉という以上に、多少の誇張をあえてすれば、それは「歴史の逆説」というべきものである。——これはしかし、誇張とばかりはいえないかも知れない。

## (2) ある実存哲学者の発言——

いま私は、高度大衆教育体制の発展が教育の未曾有の荒廃を伴っている日本の現実を「歴史の逆説」としてとらえたが、これによって、私としては、教育の荒廃が評論家的認識よりもいっそう深い人間存在と人間形成の層に根差すものではないかという私見を、端的に示そうとしたのである。この点について私自身も若干の所見をもっているが、いまはこれを伏せ、この問題の論究に関して少なからぬ示唆を含んでいるように思えるヤスペルス (Karl Jaspers, 1883~1969) の論述を彼の1933年の著書『現代の精神的状況』(Die geistige Situation der Zeit) から引用することにしたい。

ここであえてヤスペルスを引用するにあたり、個人的感懐について一言することを許していただきたい。終戦直後の暗澹たる生活のなかで『教育理想の哲学的探求』の執筆に悪戦苦闘した時、処女作ゆえの筆の渋滞による苦闘にもまして、教育理想の探究がいっこうに前進しない思索の苦闘に明け暮れた。その時、学生時代から親しんだヤスペルスの実存哲学的教

育論に探究の行手を照らす光明を期待して、前掲の著書を再読してみた。論述が教育の問題に及んだ時、私は通常の教育学書には見られぬ痛烈率直な彼の教育批判に強烈な感銘を受けたのであった。当然、彼の論述を少なからず拙著に引用したが、引用しながら、そこに日本の教育現実とは異なるなにものかを感じないではいられなかった。——それから約30年の今日、久しぶりに上の拙著を読みかえしてみても、ヤスペルスの痛烈なドイツ教育の批判が40年後の異国日本に驚くほど妥当するように思えてきた。彼の論述はそのままではかなり難解なので、多少の補説をしながら引用したい。

彼は第1部で、現代は技術と機構が大衆としての人間存在の基盤になり、そしてその大衆が支配する時代であることを指摘したあと、第2部では「全体者の中にはたらく意志」として国家と教育をとらえ、実はその全体者なるものが不可捉なものであることを指摘して、第3部「精神の頹落と可能」につないでいる。次に引用するのは主として、第2部の(2)「教育」からである。

①まず前半を引用する。……「人間は生物学的遺伝のみによって人間であるのではなく、本質的に、つねに、歴史的な伝達 (Überlieferung, 伝承, 伝統) によって人間になるのである。人間の教育は一人一人の個人に繰り返されるこのような生成の過程であり、その成果が個人の教養 (Bildung) にほかならない。ただし教養のすべての成分は、個人がそこで生い立つ歴史的現実をとおり、また両親や学校がそこでおこなう計画的教育をとおして、さらには、自由に利用される諸施設 (注, 社会教育施設) をとおし、最後に、生涯を通じて人間が見聞し経験する一切のものをとおして、個人の内へ流れ込んでくるが、それらが彼自身の本質のはたらきに吸収統合されるとき、初めて、彼の第二の天性ともいべき真の教養となるのである。

教養は、個人をして、彼自身の存在をとおして全体者との共知 (Mitwissenschaft des Ganzen) に関与せしめる。したがって個人は、教養によって、自分の場所にじっと止まっているかわりに、世界の中へ入り込んでゆく。それによって、彼の現存在はたとい狭い中で営まれていても、すべてのものによって生気づけられるのである。人間は彼自身の現実がそれと一体である世界がより明瞭で充実していればいるほど、いっそう決定的に彼自身になることができるのである。

全体者の実体 (Substanz des Ganzen) が疑う余地なくそこに現前している時、教育は確かな形式に結ばれて、自明な内実をもつ。そのばあいには、教育は厳しい真摯さを意味する。その真摯さによって、新しい世代は全体者の精神——人がそれをもとにして生き、働き、行ずる教養としての全体者の精神——の中へ連れてゆかれるのである。そこでは、教育者の個人的な業績が自分の業績として意識されることはほとんどない。教育者は全くそのことに没頭し、実験などをする必要もなしに、規則的に確かな連続性をもって進行する人間生成の流

れ (Strom des Menschwerdens) に仕えるのである」。

ここで、ひとこと私見を述べてみたい。上の文章でヤスペルスは理想的教育——むしろ真実の教育——の姿を描いている。真実の教育は、彼によれば、「全体者の実体が疑う余地なくそこに現前している時」に成立する。彼がそれによって具体的に何を意味しているかを、いままでのところ私は明確にすることができない。多少不確かな見解を述べると、一つは、西欧の教養人が理想化してきた古典ギリシアの時代、あるいは西欧の宗教人が理想とする真実のカトリック時代のようなものを、彼は念頭においているとも解される。もう一つは、近代において、そのようなギリシア的、キリスト教的伝統を真に生きている典型的教養人の「世界」、あるいはそのような教養が自明の価値として存在する「世界」、——多少の大胆な推論をあえてすれば、18世紀末から19世紀初頭にかけて成立した人文主義的・哲学的なギムナジウムと大学の世界——を、ヤスペルスは考えているのではないかと解される。ヤスペルスは私の図式でいえば、文明の時代、それも人類文明の精神的源流からの伝統が脈々と生きている時代ないし教養世界を母胎とする〈教育の原型〉を説いているとも解される。このばあいの「原型」は価値概念であって、「真実の在り方」というに近い。なお誤解を生むかもしれない一言を付加すれば、ヤスペルスの念頭にある教育に類似の例を日本に求めるならば、懐旧の情によって理想化される旧制高校の世界をあげることができるかも知れない。

②ここで、後半の引用に移ろう。……「ところが全体者の実体が疑わしくなり、まさに解体しようとする時、教育は不確かになり、ばらばらになる。教育は、もはや、すべてを包括する全体者の偉大さへ子供をつれてゆかず、雑多なことを伝授するだけとなる」。

「いまや動揺が世界を蔽っている。ひとびとは底知れぬ深みへとすべり落ちながら、来るべき世代にすべてがかかっていると感じている。ひとびとは教育がこれからの人間存在を規定することを知っており、教育の頹落は人間の頹落であると考え。ところが教育は、現代のように、歴史的に伝承されてきた実体が、成人して責任を担うべき人間の内部で崩壊する時、頹落するものなのである。この実体への深い思いは、実体が決定的に失われるのではないかという危機の意識になる。あるひとは過去に立ちもどり、もはや自分にとって無条件ではないものを、絶対的なものとして子供たちに取り次ごうとする。また他の人は、そのような歴史的伝承を非難し、あたかも教育が無時間的に、技能の練磨、実際知の獲得、現代世界への手引きに終始するかの如く、教育をやっている。その両者とも、若者を得る者は未来を持つことを知っている」。

再びここで、ひとこと私見を述べると、ヤスペルスは現代を全体者の実体が崩壊に瀕する時代としてとらえている。ところが前述のように全体者の実体が疑う余地なく現前している時、真実の教育は可能なのであるから、現代は、真実の教育はもはや不可能であり、教育全体が危機に瀕しているといわなければならない。その兆候は、一方で自らは信じない伝統を

若者に伝えようとする保守派の態度に、他方では自らは人格的に関与することのない知識・技術を教えることで能事おわれりとする近代派の態度に現われている。——事態はしかしそれ以上に複雑で、かつ深刻であり、いわばひとつの大きな逆説をなしている。以下、ヤスペルスから最後の引用をするが、以下の文章は、ドイツ教育学の未曾有の醜態期といわれる1920年代から33年のヒトラー出現に至るまでのワイマール時代の、教育現実を念頭においていることは明らかである。

「教育について現代が動揺している兆候は、統一ある理念をもたぬ教育努力のはげしさであり、見渡し切れぬほど年々増加する教育文献であり、教授法的技法の高まりである。個々の教師の個人的な献身は以前にはほとんどなかった程度のものであるが、単一の全体者によって担われていないため、ほとんど無力に近い。さらに、現代の状況の特徴は実体的教育 (substanzielle Erziehung) が解体し、それに代って際限もない教育学的試行、どうでもいい可能性のばらばらな追求、言表しがたいものの非誠実な直接話法が、登場していることにある。いくたの試みがなされ、内容・目標・方法が短期間に交替する。やっとかちとられた人間の自由が、空無なるものの虚しい自由の中で放棄されるかのようなようである。自身を信頼していない時代は、教育のことに心を勞し、教育で無から何かがでてくるかのように考える。」

上の段落がワイマール期ドイツの教育学を念頭において書かれたことはすでに述べたが、久しぶりにここを読みかえしてみても、1行ごとに戦後日本の教育界のことを書いたのではないかとさえ感じた。理念なき教育努力のはげしさ、教育文献の激増、教授法の進歩等、いずれも戦後われわれが日本で経験したものであった。終戦直後における教師の国民教育、自由教育、民主教育への献身は感動的でしたらあったが……、しかし日本は今やそのような献身はサラリーマン教師の間ではもはや影をひそめるにいたった。ヤスペルスによれば、もはや実体的教育——真実の人間形成としての教え——は消滅した。つぎつぎに教育実験や試行がなされ、人間形成にとってどうでもいい可能性があれこれと追求される。戦後の日本でも、無責任で誠実さに欠ける教育評論家たちが、「真実」というもののきびしさ、おそろしさを知っている者ならとうてい簡単には口にできないことを、ぺらぺらとしゃべり歩き、気取った文章に書きつらねる。「人間形成」をヤマトコトバに云いかえるつもりではあろうが、家づくりや庭づくりと同列の「人づくり」を、人間尊重を力説するひとびとが平気で口にする。人を非人格的な対象と同列に置いても異和感をもたぬ粗雑な語感には、「切り捨て」、「積み残し」など子供を物体のように見立てた表現に何の心の痛みも感じない。このような教育言論界の非誠実な饒舌と新発想の売り込みに呼応して、教育現場では数年ごとに教育内容・目標・方法が入れ替わる。太平洋戦争の惨禍と犠牲によってようやく獲得した教育の自由が、——破廉恥なポルノ作品製作の自由に表現の自由が頹落するように、それほどではないにせよ、——無責任な教育言論と教育試行の自由のなかで真実の自由のきびしさを失ってきたか

のようである。

戦後30年、教育学者としてのキャリアを戦後教育とともに歩いてきた私は、深い自責の念をもこめて上の文章を書き綴った。

③以上、ヤスペルスの仮借ない教育批判を引用し、またそれに同調する私自身のコメントを加えたが、加えながらも「教育学者」としては、教育現実への徹底的な批判的破壊の跡に果して建設の目途が立つだろうかという不安を覚えるのである。ヤスペルス自身は、「人間が実際に何になるかは、全体者の中で人間の現存在を歴史的具體性へと規定する（この）力によって左右される。この力はそのつど国家の中にあっては政治的であり、歴史的人間存在の伝承としては教育である」と述べて、人間存在の形成にとって政治と教育の果す役割の大きさを強調する一方、さきに引用したとおり、「全体者の実体」が解体に瀕する現代においては、もはや政治も教育も真実の人間存在の形成から遠いものになったことを指摘して、歴史的現実を超越する実存への飛躍を彼は訴えたのである。

「教育の分野も政治の分野と全くおなじである。教育は、教育を包む精神的世界の根源的な生命に依って在るのであって、それ自身によっては存立できない。この生命は人間の態度に直接現象し、日常生活と国家の現実に対する彼の意識的な構えとなり、創造された精神的所産の習得にさいして飛躍するものであるが、教育はこの生命の伝承に奉仕するのである。……国家と教育からたましいが消えて、歴史的連続性の内的無条件性から決断する意志が働かないとすれば、それは、（国家と教育を）包む全体者からの作用が消滅したこと、あるいは一時的に沈黙していることの兆候である。ところでその作用が人間に拠点と意味の意識を与えるのであるが、いまやその作用の存在は、時間的に存立している世界機制の非完結性と非解決性の中に示されるわけである」。すなわち、もはや包括的な全体者からの作用は時間的現実の中に求めることはできない。そうだとすれば、その現実の超越に求めなければならない。そこでヤスペルスはいう。「国家と教育からの、精神・人間存在・超越者の全体者への飛躍は、世界の中ですべてを含む現実への飛躍ではなくて、それとは別の、実存的にその上に位する現実の中への飛躍なのである」。ヤスペルスはここで政治や教育の問題をはなれて、実存哲学の本領へと論述をすすめてゆく。

### (3) 一教育学徒の発言——

真実の人間存在の形成に関して現実の政治と教育がいまや決定的な限界をもつことを指摘して、ヤスペルスが論を実存哲学の本領へすすめたのは、哲学者として当然だともいえる。しかし実はそれだけではない。彼は人間の高貴（Adel des Menschen）を求める精神貴族的思想家であって、いわゆる大衆（Massen）の支配する現代の政治と教育に対して、いわば本質的に否定的な態度をとっているのである。私は彼の哲学に多くを学びながらも、まさにこ

の点で彼と袂をわかつたなければならない。しかし彼と袂をわかって、彼が仮借なく批判した教育の現実から目をそらすことはできぬ。私たちは、ほとんど八方ふさがりともいえる教育現実を捨てず、その中に踏みとどまって、真実の人間形成の道を求めるという至難の課題に取り組まなければならない。

以下、私自身のペースに立ち返り、前項2の(3)に引きつづいて具体的な教育の問題をとりあげる。

①前項ではまず、かつての社会では個人の人生行路は子供から大人への比較的単純な発達の過程であったが、社会・文化の発展によって、子供と大人との落差が大きくなり、子供の学習すべきことが増大する一方、子供の教育的処遇にも問題がでてきたことを指摘した。ヤスペルスのことばを借りれば、「教育が全体者の精神に由って実体的であるばあい、青少年はそれ自体において未成熟である。青少年は尊敬し服従し信頼し、それ自身では妥当性をもたない。青少年は準備であり、未来に召されているが故である。ところが全体者の解体の中で、青少年はそれ自身で価値を獲得する。青少年は自分を根源と感ずることを許される。子供たちさえすでに学校の規則に発言をしているという。それは教師たちがもはや所有しないものを、青少年が自分たちで創り出すことを要求されているかの如くである。青少年は不当に重視され、結局は挫折する。人間は、幾10年もの連続性の中で成長し、一步一步と厳しく陶冶される時にのみ、人間となることができるからである」。ところがそれを保証する肝腎の全体者の実体は解体している。このような状況の中で、成人の世界にも問題が起っている。「成人教育の要望が現代の兆候である」。なるほど以前にも成人教育があったが、しかしここでは、「知識や技能をより広範な成人に伝授することが主であった。ところが今日では、民衆教育者や労働者やサラリーマンや農民たちの間で、いかにして現代的生活の根源から新しい教養が創り出されるかという問いが、立てられている。……したがって、今日意味されている成人教育は現実ではなくて要請であって、それは教育が挫折した現代の教養の瓦礫の中で人間が茫然自失している兆候にほかならない」。

再びヤスペルスを引用してしまったが、私の概念でいえば、人生行路の前半にあたる青少年の時期がその固有性と固有権を認められていることは全体者の実体の崩壊の兆候であり、この実体崩壊の中で人生行路の後半についても新しい成人教育が要望されているのである。周知のように60年代に「生涯を通じての教育」が提唱されたが、それがユネスコで提唱されるや否や瞬く間に「生涯教育」が流行語になり、これまでの家庭教育や学校教育の難問も「生涯教育」体制によって一挙に解決されるかのごとき期待や幻想が関係者の間でいだかれるにいたったが、生涯教育は難問解決の「魔法の杖」であるよりも、まずもって現代における「実体崩壊の証し」と解されなければならないのではないか。

実体崩壊の現実の中で、もはやヤスペルスの意味するとき教育がありえないとすれば、

残された方途は何であろうか。ここで安易に私ごときが処方箋を出せるものではないが、不十分なことを承知のうえですまず一言するならば、いかなる時代にもまして現代は「自己教育」（自己形成）の重みが大になったことは疑うことができぬ。これはすでにいくたの教育者が説いているところであって、提言自体には何の変哲もないが、私としてはこの自己教育の問題を、より包括的な「生涯成就」の人生課題の一環として捉えたいと思う。

②次に前項で、かつて教育関係はすべて第1次諸集団の中で結ばれたが、第2次諸体系が発展した近代諸国では、教育を目的とする第2次集団である学校が初等・前期中等・後期中等・高等と構築されて、個人は教育を専門とする多数の教師によって教育されるようになったことを指摘した。こうして個人はいかなる時代にもまして、多量、かつ長期、の教育を受けることになったが、しかし教師たちとの教育関係はきわめて多様であり、教育責任という点で彼の現在と将来に責任をもつ人物は存在しないに等しい状況になっている。現代は既述のとおり、それら多数の教師と生徒を包括する全体者の実体はもはや存在しないとすれば、教育の無責任体制とまではいわなくても、現代が教育責任分散の時代であることは否定できない。

ところで私は教育責任分散の現状を憤り、あるいは歎くために、それを指摘したのではない。教育関係が多様に分化し、教育責任が分散したことは、社会が近代化するにつれて個人が多数の集団や人間関係に結ばれる趨勢のひとつの現われであり、また教育の大衆化と長期化に由来するひとつの帰結でもあって、慶賀すべき一面のあることは否定できない。この一面をも認めまいとすれば、われわれは近代化以前の教育、あるいは貴族的学校教育に立ち戻るほかはない。それはむしろ今日ではもはや単なる幻想にすぎない。

教育責任分散の現状を復古の方向に克服する道はもはやとれないとすれば、残された道としては二つの道が考えられる。一つは、各級学校の全教師が横に共通の理念によって結ばれ、さらに縦にも小・中・高校の教師が統一的理念を志向する体制である。このような理念の共通性・統一性が多数の教師について、10数年にわたって維持されるのは、一つの教義のもとに強くまとまった宗教団体の私立学校か、あるいは単一のイデオロギーに教師たちが団結する学校においてである。前者の例は日本ではきわめて稀であり、後者の例が公立学校で実現されるとすれば、それは思想・言論・教育の自由に対する脅威であるといわなければならない。もう一つの道は、被教育者自身が「自己責任」の主体となる道である。自分と世界に対する態度決定を自己の責任でおこなうことが成人の基本的条件である。むしろ自己責任の強調は格別目新しいことではないともいえる。私としては、この自己責任の問題を、より包括的な「自己成全」の人生課題の一環として捉えたいと思う。

③前項では最後に、かつては子供たちにとって明確端的な成人像が眼前にあったが、文明の進歩とともに成人像が多様化されてきたことを述べ、さらに、そのような状況にもかかわらず、人々の精神生活に基盤と方向を与えた宗教ないし哲学がなおその生命を保っていた時

代には、宗教や哲学が人々に「人間の本分」、「人間たるの道」を説き示したことに言及した。しかし現代においては、そのような「人間の本分」、「人間たるの道」あるいは「人道」について、人々の心に訴える教えを説示しているのは特定の宗派に限られていて、堅固な信仰をもたない多数の人々は、確固たる「人間の本分」を志向することはなく、むしろ「人生の意味」を探索しているといえるのではなからうか。前項で指摘した教育目標の混迷も、このような状況と深い関わりをもつ。

実をいえば、上の問題に関して、私は西ドイツの哲学者ヘルマン・シュミッツ (Hermann Schmitz) の『運命としてのニヒリズム』(1972年)という小冊子から示唆を受けた。彼によれば、19世紀以来ニヒリズムが深く人々の意識に浸透した現代において、人々はしきりに「人生の意味」(Sinn des Lebens)を口にしますが、「1800年頃はそうでなく、人々は『人間の本分』(Bestimmung des Menschen)を口にした。人が『人生の意味』について語る時、その思想は無意味さ(Sinnlosigkeit)の極めて近くにある。……これに対して『人間の本分』という表現には、そこに見られる否定への親近性は全くない。すなわちその表現には、あれ以来人々に人生の意味を問わしめ、あるいはそれに躓かしめた不安動揺の気配は全くない。この不安動揺はニヒリズムからの遺産なのである』。

ヨーロッパと精神的状況が異なるにせよ、日本もまた近代化、工業化、大衆化、さらに最近の情報化と進んでくるにつれて、かつてのように単一の包括的な価値体系のもとで明確端的な人間像を描くことはすでに全く不可能である。したがって終局的教育目標はなく、教育目標をめぐる人々の確信は分化し対立する。この底知れぬ混迷の中で、それでは教育目標に関して我々はいかなる態度をとりうるであろうか。結論をいそぐならば、教育される人々に「意味探索」の自覚を目覚ますことであり、教育する人々自身がその自覚をもって人生を生きることであり、教育する者とされる者が相い共に①と②に述べた生涯成就・自己成全の願いをもって意味探索の道を歩むことである。

### あとがき

森昭教授は昨年12月発病され、骨腫瘍という困難な病いのため昭和51年12月18日、午前3時55分、御自宅において逝去された。ここに謹んで先生の御霊の御冥福を祈りつつ、本稿の成立について若干の説明を加えることをお許しいただきたいと思う。本稿は先生の最後の著作、『人間形成原論』の手稿の第一章に当る部分である。先生はこの著作の計画を、すでに昨年から練っておられたが、実際に筆を起こされたのは今夏8月1日であった。すでに下半身の麻痺が進行し、「背中をベッドから離すことさえできない」状態が突如として襲ってきた、この頃から逆に先生は不屈の精神力を集中されて、フェイル・ノート10冊（200字詰原稿用紙約1000枚）の原稿を書き遣された。楽しみにしておられた秋からの講義が不可能と知られてからの、この仕事にかけられた先生の全力投球の壮烈さは、美佐子夫人の献身的な看護に支えられていたとはいえ、到底筆舌に尽くしえない。11月30日、仮借ない病巣の拡大が徐々に上半身の機能をも奪い、画板にノートを留めつけて、あらゆる工夫を凝らされての自らの手による執筆がついに全く不可能になったとき、先生はようやく口述することを受容され、約12日間、最終章である第四章のほぼ全体にわたる困難な口述の作業が続いた。最後まで先生の頭脳は明晰であり、その思索は鋭く、また深く展開されたにもかかわらず、口述が始められてから数日後には急速に先生の音声は非常に聞きとり難くなっていった。連日、田中毎実助手が口述に待機し、私も加勢し、最後には京都大学の岡田渥美助教授、宇都宮大学の中村清助教授らもかけつけての応援であったが、第四章の最後の3分の1は断片としてしか記録できなかった。その無念さはたとえようもないが、今は、最後まで、あらゆる困難のなかで、まさに通常考えうるあらゆる程度を超えて、その全力を傾倒し尽くされて、ここに遣された著作が、その内容において極限的結晶を遂げたことを先生とともに喜びたい。

なお、この御遺著は、先生の御意志により黎明書房から出版されることが決定されているが、同社の特別の御好意ならびに御遺族の御協力によって、人間科学部紀要第三号にその第一章を掲載しうるにいたったことについて、心からの感謝を書き添えるものである。

（昭和51年12月25日記す。 森田 孝）