

森田尚人・森田伸子編『教育思想史で読む現代教育』

笹 瀬 聖 人

本書『教育思想史で読む現代教育』（森田尚人・森田伸子編、勁草書房、2013年）は、現代における教育の諸問題に、教育思想史を再考することで迫っていくものである。本書は、編者含め17人の研究者によって分担執筆されている。

本書評では主に各章の概要を要約する。本書評では括弧内のページ番号は本書のものである。

本書は、「第Ⅰ部 システム（第2～6章）」「第Ⅱ部 知（第7～11章）」「第Ⅲ部 人間（第12～16章）」の三部で構成され、それを「序 ふたたび近代教育を問い直す」「結 教育思想史から教育学へ、ふたたび」が挟む構成になっている。

序にあたる第1章「近代教育と形而上学－啓蒙思想編」（森田伸子）では、「近代教育学の学知とはいったいどのようなものなのか」（7）についてフランス啓蒙思想の観点から論ぜられる。フランス啓蒙思想は、当時の社会で普遍的な制度であったカトリック教会と対立していた。しかし両者とも、トマス主義とアウグスティヌス主義に二分されていたデカルト主義の捉え方を統合した。その両者はルソーの「自然」概念－神学的形而上学に代わる「始まり」の概念ではなく、神学的形而上学には存在し得なかった「裂け目のような深淵」（31）の概念－に行きついた。ルソーの至った学知とは、啓蒙思想と神学的形而上学が重なったものであったと森田は解す。

第Ⅰ部を構成する第2章「政治－逆コース史観のアンラーニング」（小玉重夫）では、戦後日本の逆コース史観が1947年から1952年にかけての思想史的な文脈を追うことで相対化されてゆく。一般に、1950年前後は民主的な進歩派と反動的な保守派の対抗という冷戦的な構造に分かれていたと考えられている。しかし、その時代には政治的対立とは別に、非政治的でありベラルな教育学があり、それは公儀としての講座派マルクス主義と親和的だった。また、冷戦構造を超えてスターリンを批判する、戦後労農派を軸とする左派結集の動きが存在していた。小玉は、現

代の教育問題の理解には、このような研究により冷戦的思考枠組みを脱却する必要があるとする。

第3章「大学－脱・機能主義の大学像の構築に向けて」（松浦良充）では、大学像の再構成や大学「教育」の再定義を、20世紀のシカゴ大学学長・総長をのべ22年間務めたハッチンズの軌跡から行われる。ハッチンズは当時多機能化・断片化していたシカゴ大学を一つの大学として統合しようとした。その原理・目標として彼は「教育」、すなわち自己目的的な意味での「知的な訓練と発達」を掲げ、リーダーシップを発揮し種々の実験的改革を試みた。彼の大学像・教育概念は、アメリカ社会当時の－すなわちアメリカ社会から伝播した日本現代社会の－社会機能主義的なそれへの挑戦であった、と締めくくられる。

第4章「都市－ジンメル思想に内在する人間形成論を解読する試み」（山名淳）では、大都市における人間形成がジンメルの都市論の観点から考察される。ベルリン生まれのジンメルは小論「大都市と精神生活」を著し、そこでは大都市が「見知らぬ」人とモノで構成され、それぞれ人はそれらへの感情的な反応を抑え、社会全体の「ザッハリッヒカイト」へ従順するよう求められる、という大都市の構造が考察される。彼の都市論は他のテキストではアルプス論、ローマ論に引き継がれ、都市のアーキテクチャーが人間形成ないし自己活動の涵養にとって両刃の剣であることを山名は示した。ジンメルは、自然／人工という二項対立を前提とせずに都市を捉えたために、自然環境の外、学校という保護システムの外、にある人間形成論を見出していたのである。

第5章「道徳教育－ナショナリズム／教育勅語がもたらす自己否定」（松下良平）では、「日本の道徳教育が求めた自己否定とはどのようなものであり、なぜ人びとはそれを受け入れたのだろうか」（96-97）という問題についてナショナリズムの観点から論ぜられる。先行モデル国とは異なり日本のナショナリズムは、主権国家と臣民とは「上から」同

時期に公定・創出されて成立した。そして両者を相互に制御させるための国家道徳として教育勅語が制定された。教育勅語は臣民同士の軋轢や対立を弥縫し、近代国家が命じる反利己主義の道徳と天皇制家族国家への自己犠牲の道徳という相反する道徳原理を、超論理的に融合させる国体を作った。この国体は、戦後にも国民の集合的無意識として国民に自己否定をさせる原理として亡霊的に生き続けている、と松下は捉える。

第6章「職業教育－戦後教育における一般的教養と技術」(江口潔)では、戦後復興期から高度経済成長期における宮原誠一を中心として、一般的教養と職業との結びつきがどうあるべきかが議論される。マルクス主義の影響を受けた宮原は、戦後復興期には一般的教養と職業的教養とを結びつけつつ、復興を目的とした計画的な経済統制を主張し、そのために職業技術に応じた養成機関を整える必要性を主張した。しかし1950年代以降は日本国内の政治的対立、国際的な軍拡競争に日本が連関していたことから、宮原は一般的教養を推進し一方で教育計画論を後退させる。このことから江口は、一般的教養は、技術を必要とする職業を規定する社会構造と関わる、技術と並んで重要なものであったとする。

第Ⅱ部を構成する第7章「教養－ヨーロッパの人間形成と知的文化」(綾井桜子)では、教養を普遍化しえないヨーロッパ的な異文化として、フランス語圏の見地から捉え直している。フランス語の culture は知的鍛錬(=精神を耕す)の意味を持ち、中等教育において内容そのものよりも言葉や思考の型を学ぶことで実現されていた。デュルケームは普仏戦争に敗北した第三共和政以降の教育改革において、「言葉に関する知と自然に関する知が、論理文化によって相互に関連づけられている」(148)新しい知的文化を提唱した。現代でもフランスにおける教養形成における知の形式を問う姿勢は、哲学教育として引き継がれている、と綾井は結ぶ。

第8章「人間形成－教育学の基礎概念としての Bildung」(鳥光美緒子)では、戦後ドイツ教育学における実態としての人間形成を追っている。1800年以降ドイツにおいては人間形成概念はその内容が変わろうとも規範的な価値が期待されていた。しかし鳥光は、ベンナー、テノルト、ヴィガーらによって、1980年代以降、基礎概念としての人間形成概念そのものが、思想との対峙を通して、規範的・

普遍妥当的なものではなく分析的なもの・近代に固有な問題として問い直されている、とする。また教育学は、諸社会科学の一つとして自身を学的に位置付けるようになったとする。

第9章「教科書－コメニウス『汎教育』における書物一般と学校用書物」(北詰裕子)では、コメニウスの書物執筆論と教科書論との関連が検討されている。書物の氾濫を防いでより知の光を伝達できるように彼は書物執筆の四法則に加え、「神の三書」(世界・人間・聖書)を指標とした。また神の三書という秩序に従って、既存のあらゆる書物をまとめる公の書物、神の三書の手引書としての教科書を提唱した。コメニウスの宗教性や彼の歴史的な文脈は現代においても、指標としての理想・モデルが教育を構成する個別的な事柄の整理に必要である、という点で示唆的であると北詰は結論づける。

第10章「カリキュラム－及川平治教育思想の生命概念」(橋本美保)では、現代「学びの道程」という意味で使用され直されてきている教育課程の概念を、及川平治の生命思想から読み解く。教育実践家でありカリキュラムの理論家であった及川の「分団式教育」「生活單元」の思想の源にはデューイと思想を同じくする動的教育論があった。その動的教育論を支える生命を、彼はベルクソンの生命概念を基礎として「高遠な自由」へと向かう動態的・持続的・倫理的に生成する諸力全体であると捉えた。最後にデューイの生活概念とベルクソンの生命概念との思想的連関が示唆され、「学びの道程」としての教育課程の概念を歴史から掘り起こすことの意義が主張される。

第11章「国語－戦前戦後の言語研究におけるメンタリズムとメカニズム」(渡辺哲男)では、戦前戦後日本において「国語」を創り出した言語研究の態度が問い直される。日本では戦前、ソシユール言語学の導入以降、言語を客観的に分類、検討しようとする「メカニズム」よりも、「発音しようとしているもの」を表そうとする「メンタリズム」に基づく音韻論が優勢であった。戦後にはソシユールの「ラング」が存在しないか争った時枝・服部論争が起こり、服部はその論争から「ラング的なもの」という仮定があるとする第三の説を生んだ。渡辺は、言語教育がラングという仮定をどのように引き取るかが今後の課題であるとする。

第Ⅲ部を構成する第12章「人間学－京都学派人間

学と日本の教育学との失われた環を求めて」(矢野智司)では、日本の教育学研究が海外の教育思想の「送迎展示」ではなく、京都学派の人間学が中心にあったとの矢野の仮説が展開される。矢野は、①大正新教育で新カント主義者とみなされた思想が西田幾多郎の自覚論をもとにしている、②30年代から50年代にかけての日本の教育学は、西田哲学(行為的直観)―田邊元哲学(種の論理)という緊張関係から生まれた人間学が中心となっている、との仮説を立て、これまでの教育学テキストの著者自身も明示してこなかった、京都学派の人間学からの教育学テキストの問い直しを主張する。

第13章「倫理的基礎―教育を支える愛」(田中智志)では、生の倫理的基礎は生命の本態としての「隣人への愛」であるとの、晩年にカトリシズムに傾いたベルクソンの思想が論ぜられる。ベルクソンは道徳を社会的義務としての「閉じられた道徳」と社会的義務を超えて魂が希求し憧れる「開かれた道徳」に二分し、後者が前者の倫理的基礎になるとする。また後者は具体的に言えば限定されない他者への同胞愛、「隣人への愛」であり、「知性を超えながら、知性を支え、道徳を超えながら、道徳を支えている。」(281)田中はこの「隣人への愛」が教育では、子どもの実存を実現可能性を度外視して端的に信ずるという実存への篤信として具体化されていたとし、その由来がヘレニズムではなくキリスト教にあるとする。

第14章「臨床―教育理論における臨床性志向の意義と課題」(田中毎実)では、教育関連理論における臨床学への高まりの意義と課題について論ぜられる。近年におけるこの臨床学の高まりは教育学の内在的發展というよりも学問外部の状況変化によるものである。しかし歴史的にはこの高まりは京都学派(西田、田邊ら)の人間学志向と臨床性志向をそのまま引き継いだ京都学派教育学(木村素衛、森昭ら)に由来する。田中によれば臨床性が教育理論で論ぜられる意義は、人間が単なる具体的な状況に臨むものとしてだけではなく、時間や世代や相互性が立ち現れる「永遠の今」と触れる「ここといま」におけるパトスとして捉えられることにある。またその課題は、臨床状況において養育・教育の実践者同士の、また研究者と実践者との間の、専門家たちと素人たちとの連携である。

第15章「発達―戦後教育学のピアジェ受容」(下

司晶)では、戦後教育学のピアジェ理論の受容が検討され、教育学・心理学の研究の方向性が問い直されている。波多野完治が戦前に導入したピアジェの発達心理学は、教育改革の基礎として、また発達の社会・教育学的課題を解くために戦後直後に再導入された。その後戦後教育学の代表者である堀尾輝久はピアジェ理論を自身の教育権論・「発達」理解の背景とするが、彼はピアジェ理論を過度に理念化し規範的にとらえ、ピアジェの核心理論である「自然の秩序」の継承に失敗した。それゆえ下司は、日本の心理学・教育学は自然=本性というグランドセオリーを形作る真の規範を持たず、「発達」を常態的な「欠如」として捉え、それへの対処としての諸研究を発達させた、と捉える。

第16章「注意―教育的介入を亢進させる虚焦点」(今井康雄)では、「注意」が教育学の基礎概念としてドイツ映画教育論を例に掲示される。「注意」は伝統的には、主観の内部または外部という外界からの作用の結果としての知覚であったが、19世紀以降主観の側の能力として捉え直され、機械装置の作用や合理化の強制といった外界が主観内部に入り込む場となる。ドイツ映画教育論においては10年代に、教師に優って映画が見る子供の注意を人工的に喚起するため、教師が子供の自動的・受動的注意を教育の統制下に組み込もうとする。そのことによって20年代には、今度は映画の感情への作用が意識され、教育は感情を「作りうる」対象とするようになる。最後に今井は「注意」と言う問題は操作可能なものではなく、「まさにそう思い込まれることによって作動する介入亢進のメカニズム」(354)があると主張する。

結にあたる終章「教育思想史の方法論的反省―「発達」概念の思想史の試みを軸にして」(森田尚人)では、「発達」概念を具体例とする思想史方法論研究の動向が論ぜられる。森田は思想史研究の動向を「単位概念」を軸とするラヴジョイの観念史、諸思想の歴史的《ア・プリオリ》を追求するフーコーの「考古学」、確定的観念なるものを否定したスキナーの「言説史」の三つの類型に分け、その中で発達という教育概念が歴史的展開の中で多義的な含意を帯びていたことを示す。教育思想史研究は広い意味での思想史の研究動向の中で捉え直す必要があると述べつつも、独自の方法論が必要であると森田は結ぶ。

以上、本書を概観した。最後に本書が教育学研究

者・教育実践家に読まれることの意義を挙げる。

第一に、本書が教育思想史を平易な文章で描き、また一冊に完結させていることである。初学者は本書を通して、教育思想史の基礎知識とともにその多様性を知ることになろう。第二に、本書が専門書として新しい教育思想史の動向を紙幅の狭い中凝縮し明示していることである。自らの専門領域が本書の中に含まれていれば、該当する章から新しい研究の着想を得ることができ、そうでなくても各章から新しい示唆を受けることができるであろう。第三に、本書が単なる思想史研究ではなく、現代の教育問題を読み解くために執筆されているということである。教育実践家は本書を読むことで、それぞれの直面する現実を、思想を通してより多角的に見ることができよう。要するに本書の意義は、広い読者を対象として教育思想史を現代に必要な研究対象として提示することである。