

# 教育学の根本性格

松田高志

## (一)

近代ヨーロッパにおいて、次々に新しい学問、科学が誕生し、発展して来たが、それは、大きく見れば、近代化の根本傾向の一つとも云うべき（学問における）専門分化の出来事であったと云うことが出来よう。しかしその個々の学問、科学の発生を見れば、その経緯は、必ずしも単に対象領域を限定し、それに対応する固有の方法論を確立して認識の精度を高めるというものではなかったように思われる。むしろ逆に、例えば経済学にしろ、社会学にしろ、当面する歴史、社会の問題的、危機的状况を克服すべく、新たな方法論的原理によって既存の学問を全面的に批判しつつ、歴史、社会の根本的解決を示す全体学（広義の哲学）たらんとしたのである。

ヨーロッパにおいて、新しい思想や学説は、常に既存のものを全面的に否定、ないし自己のうち止揚するものとして生まれて来たと言って誤りではないと思うが、新しい学問、科学の成立も、多くの場合、それと同様に、否それ以上に既成の学問全体を批判する新しい世界観、哲学の意味を持っていたと云えよう。それだけに、既存のものとの衝突、摩擦は避け難いが、それを上回る勢いとしての理想や情熱があったと云わねばならない。無論それらは、単なる世界観や世直し運動ではなく、最も根本的、且つ確実と思われる方法論的原理を確立することによって成立したのである。従って又、ここから必然的により厳密な方法論的反省が加わり、やがて個別科学として分化、分業の方向に向うことになる訳である。

確かに、今では学問の分化、分業は、自明のことであり、自分の好みや適性に依じて一つの学問を自分の専門として選び、それに集中し、仔細に探究することによいとも云える。しかしそのような特定領域への知的好奇心や専門主義からは、新しい学問、科学の誕生はありえなかつたであろう。多くの場合、歴史、社会の問題的状況を根本的に克服する道を示すという全体学としての自負と情熱こそその原動力になっていたのである。そして又、このような情熱的精神こそ学問の生命であり、本質であったと云ってよいであろう。

## (二)

それでは、近代ヨーロッパにおける教育学の成立はどうであったか。それを考える際、学として厳密に整備される段階（例えばヘルバルト）よりも、普通にはなお「教育思想」に留まるとも云われるルソー、殊にベスタロッチーの段階を教育学の成立として考えたい。なぜなら、ここには、以後の教育学の展開に見られる教育学の最も本質的な契機が既に存している（ある

意味では最も明瞭に見られさえする) からであり、又そればかりか、教育学独自の学のあり方があるとすれば、そこにかえって教育学の最も純粋なあり方が見られると思われるからである。

そもそも教育は、一人一人の子供が人間として真に幸福になることをめざしていることは、誰も否定しえない大前提であるが、そこから、例えば子供の「理性化」、「道德化」や「社会への適応」、あるいは「文化の伝達」等々が考えられる。しかしこれらだけからは教育学は生まれなかった。教育学として力強い歩みを始め、その後の教育学の発展を可能にしたのは、やはり次のような確信であり、情熱であったと思われる。すなわち、ルソーにしる、ペスタロッチーにしるそれ迄無かった全く新しい人間観、世界観に目覚め、教育こそ真に人間を幸せにし、人間世界を変革しうる根本的、全体的営みであり、従って人間畢生の事業であると確信したからである。このことは、ルソーの「エミール」や、ペスタロッチーの著作や生涯を見れば自ずと明らかであろう。

それでは、その新しい人間観、世界観とは一体何であったか。それは、必ずしもルソーやペスタロッチーにおいて初めて自覚されたのではなく、ルネッサンス以来常にその息吹があったと云えるが、しかしこの二人において初めて一つの新しい人間観、世界観として結晶したのである。それは、一言で云えば、「自然」及び「自然」としての人間の本性への絶対的信頼であり、それが生き生きと発現することが人間として幸せであり、「善い人間<sup>1)</sup>」として生きることである、という確信である。従って反対に、「自然」としての人間の本性が十分に発現しない状態が不幸であり、発現を妨げるものが悪である。これは、それ迄の伝統的な考え方や常識からすれば、真に革命的な考え方であったと云わねばならない。

一般にキリスト教世界においては、人間は生まれつき罪の存在であり、なるべく早くしかるべき宗教教育によって罪の自覚へと導かれ、神の愛を知って悔い改め、神のゆるしを信じつつ神に生かされ神に従う新しい人間に成らねばならないのである。このキリスト教信仰に対応し、一般的に、子供は単に本能的、衝動的的存在であって、人間社会の中に生きていく為なるべく早くから厳しい躾をし、無制限の欲望をおさえる人間にしなければならぬのである。従って教育とは、読み書き算術を身につけさせるだけでなく、最も肝心なこととして無制限の欲望をおさえさせることであった。このような人間観は、「自然」としての人間の本性を決して「善い」ものとは見ず、それ故に又、「自然」が最も純粋に現れる子供の生と世界を肯定的に受けとりうるものではなかった。それに対し、まさに「自然」への絶対的信頼という所に近代教育学は生まれたのである。

ところで、その「自然」とは何かが問題であるが、差当って云えば人為的、人工的なものに対する「生来のもの」とも云えるが、しかし必ずしも歴史や文化が全てこの「自然」に反する訳ではない。いわば「自然」の流れの方向、テンポに従って発展する限り、いかに人間の努力が加わるにしる「自然」でないとは云えない。ルソーが植物を譬にして語るように、その伸びる方向に伸びていくことが「自然」であり、それを歪めたり、変形したりすることが「自然」に反することである。つまり本来伸びる方向に努力して伸ばし、発展させることは、それが学

間であれ、芸術であれ、「自然」である。ペスタロッチーにおいては、特に愛としての人間関係も本来「自然」の関係である。そこでの親心、子心、兄弟愛等の自覚は、宗教的自覚に迄深まりうるが、これも「自然」である。従って「自然」は、単純に歴史や文化や「超越」に対立するものではなく、むしろ大きく見れば、歴史も文化も「自然」の流れのうちにある。それが「自然」の歪みであったり、変形であったりするとしても。この「自然」の立場は、「自然」の歪みや変形であるような文化、あるいは宗教だけを絶対視し、そこから全てを見ようとする立場に対立するのである。

かかる「自然」の発見こそ、「子供の発見」であり、「教育の発見」であった。この「子供の発見」、ないし「教育の発見」は、ヨーロッパ世界における人間観、世界観のいわばコペルニクスの転回とも云えるが、しかし又ルネッサンス精神としての人間復興、人間再発見の最もポジティブな帰結であったとも考えられる。つまり人間の再発見とは、人間に内在するものを「善きもの」として再び見出すことであるが、「子供の発見」、ないし「教育の発見」は、後に述べるように人間に内在する全ては「善きもの」であり、しかもいかなる人間も教育を通してそれらが生き生きと発現し、真に「善い人間」として幸せになれるということであり、実際ペスタロッチーによってそれが最も困難と思われる子供達において顕著に実証しえたということである。そしてこの事実は、後の教育学や教育運動の希望の光となり、原動力となり続けるのである。

ともかく、このような全く新しい人間観、世界観から、教育こそ一人一人の人間を幸せにし、又社会を真に変革しようと考えられたが、まさにこのような確信と情熱において教育学が生まれたと云えよう。

### (三)

ところで、「自然」としての人間の本性の肯定から、次のような教育学の最も基本的な考え方が生まれた。その一つは、ルソーが逆説的な言い方で「こういうたくいまれな人間（自然人）をつくりあげるにはなにをしなければならぬか。たしかに、多くのことを。それはなに<sup>に</sup>ごともなされないように用心することだ<sup>2</sup>。」（括弧内と傍点は筆者）と述べているように、いわゆる消極教育<sup>ネガティブ</sup>の原理である。子供は、本能的、衝動的な存在でしかないが故に早く外から厳しく躾るべきであるという動物を飼育す如きそれ迄の考え方に対し、むしろ植物を育てるように、自然な成長を信じ、一切の干渉をやめ、ただ成長に障害になるものを除き、成長の条件を整えるべきである、というのである。それには、何よりも先ず「自然」を、そして子供をよく知ることであり、又子供の「自己活動性」を大切にすることである。しかしここに、以後教育学において繰返し議論される問題が生じる。すなわち、それでは何ら積極的に教えずによいのかという問題である。ルソーは、教育として自然による教育、事物による教育、人間による教育の三つを考える。（ここに云われる自然は、普通に云われる狭い意味での自然である。）自然と事物による教育は、子供に対し、時に苛酷でありうるが、しかし子供の「自己活動性」を

損なうことにはならず、むしろ「自然人」として鍛えるのである。そのように人間による教育も、自然や事物による教育に合わせる限り、いかなる教育も「自然」であり、子供の「自己活動性」を損なうものではないと考えられている。いわば「自然」の方向やリズムに随順する限り、教育は可能なのである。しかし「自然」に随順するとはどのようなことかは、確かに難しい問題である。

もう一つの基本的考え方は、いわゆる「発達段階」の考え方である。自然な成長には、自ずと種々の時期があり、それぞれの時期は固有の特色と課題を持つ。その時期を待たず、自然のリズムを無視して子供に働きかけることは、子供の生と成長を破壊する以外の何ものでもない。自然な成長において、それぞれの時期（発達段階）の独自の可能性を充分に実現することは、幸せなことであり、又その実現によって自ずと成長しつつ次の段階に移りうるのである。一つの段階が、他の段階の手段となり、犠牲となることは、自然な成長にはありえない。どの段階も価値的に全く対等である。これは、云う迄もなく子供の独自の生と世界の無条件の肯定である。

今一つの基本的な考え方は、「全人教育」の考え方である。「自然」としての人間の本性の肯定は、人間存在全体の肯定である。「自然」には、余分なものは何一つ無く、全てが有機的生命にとって無くてはならないものである。全体が調和的に育ってこそ、そのものは健全であり、幸せである。一部分がいかに発達しても、他の部分がそれに釣合わなければ、まともな成長とは云えない。いったい教育において、人間の一面のみを発達させ、そのことによってかえって全体を駄目にする「角を矯めて牛を殺す」式のことは、最も陥りやすい、しかも最も大きな誤りである。ある能力の伸長が、全体のプラスになってこそ、それは教育的に意味を持つ。この「全体性」への視点なしには、教育（学）的とは云えない。近代教育学の出发点において、人間の本性を「自然」として捉え、人間に内在する全てのものを肯定的に受けとろうとしたが、このことにおいてまさに教育学の本質的契機である「全体性」への視点が開かれると共に、人間に内在する全ての面を調和的に発展させる「全人教育」という教育観が成立したのである。

以上に述べた相互に関連する三つの考え方は、以後の教育学の最も重要な契機となったと云えよう。

#### (四)

教育学は、おおよそ以上のような立場として生まれたと思われるが、そこからして又教育学独自の学のあり方、ないし性格が生じたと云える。先に述べたように、教育において「角を矯めて牛を殺す」式のことを、最も注意されるべきであり、教育は常に「全人教育」でなければならぬが、その意味で人間の「全体性」への視点は教育学にとって常に不可欠である。同じ人間の学としての心理学や社会学においては、人間の「全体性」への視点は、第一義的に必ずしも要求されるとは云えない。むしろ対象は人間であっても、全体としての人間の見方（人間

観)を出来るだけ排除し、自然やその他の対象と前もって何ら区別せずに認識することが求められる。しかし教育学においては、人間の「全体性」が問題意識にないならば、それは教育学の補助科学とはなっても、もはや本来の教育学とは云えない。このような人間の「全体性」への関心は、近代教育学の成立時において具体的には次のようなものであった。

既に述べたように、「自然」としての人間の本性を肯定する立場からして、人間の生全体に余分なものではなく、いずれも無くてはならないものである。そこから、例えば子供の「直観」Anschauung (ベスタロッター)、「予感」Ahnung (フレーベル)、「遊び」(同)等が無くてはならない重要なものとして気づかれた。しかし更に、それ迄の歴史において殆ど結びつきえなかったものが一つに結びつけられたのである。例えば、貴族、僧侶等上層階級の専有物と思われていた学問、芸術と一般庶民の労働が、又理性と感性、文化と自然が、更に科学と宗教が、そして個人、家庭、学校、社会が一つに結びつけようとされたのである。しかも漫然と並列させるのでなく、調和的な深い結びつきが求められたのである。

他の学問、科学においては、結局厳密に固有の方法論が確立され、学の自立性が獲得されるが、それと共に、専門化・分業化の方向をとり、他の諸学と並列しつつ、多くの場合没交渉に終るか、あるいは精々学際的研究として部分的交流がなされるに過ぎない。しかし教育学においては、それとは逆に全ての学問、科学、芸術、宗教等に関われ、それらを肯定的に受けとり、絶えず全体的に結びつけようとするのでなければならぬ。しかも云う迄もなく単なる寄せ集めではなく、それらを全人的成長に生かすものとするのが教育学的努力である。その為には、人間の全体的理解から、個々の事柄や認識を位置づけ、意味づけると共に、それを生かすように人間の全体的理解を広げ、深めるといういわゆる循環的思惟が要求される。かくて教育学においては、他の学問、科学のように対象領域を限定し、それに対応する厳密な方法論を確立し、確実な認識を獲得してその普遍妥当性を保証するという事は出来ない。

確かに教育学の歴史において、既にその当初から他の学問、科学を模範として教育学の学的自立を求める試みが為されて来た。しかしこの傾向は、教育学誕生の精神を忘れ去るだけでなく、生きた全体としての人間に取組むという教育の本質を見失うものである。

とは云え、学の自立をめざし、あるいは科学としての教育学をめざす立場は、確かに次のような重大な意味を持っていた。教育学は、その性格から容易に政治的イデオロギーや特定の世界観に振り回され、あるいはそれに陥りかねないが、学の自立、ないし科学性をめざす立場は、まさにそれに対する厳しい反省と自己規制の意味があった。この反省は、無論、学としてどこ迄も徹底しなければならないが、しかしその自己規制は、他の科学と同一のものでなければならぬとは限らない。それは、教育学の本質を損なうものであってはならず、どこ迄も教育学の本質に沿うものでなければならない。それは、しかし規制をゆるめることではなく、むしろ厳しくするものでなければならない。科学性をめざし、対象領域を限定することは、一種の学問的良心を満たすことになるかもしれないが、しかしそれは、結局困難な、しかも教育学にとって本質的な問題を避ける安易なやり方になりかねない。

例えば、何が「善い」人間であり、何が「善い」社会か等々の価値観を抜きにした教育はあ

りえない。しかしこのような問題を、科学の立場から、「信念」の問題として取組まなかったり、あるいは単に客観的、批判的にのみ扱うならば、確かに特定のイデオロギーや世界観に陥らないかもしれないが、しかしその禁欲主義が、いつ科学以外のものを非科学的として蔑視しないとも限らない。そうなれば、それこそ人間の「全体性」に対する開かれたあり方を失った独断的立場である。そうでなくとも、その自己規制によって、イデオロギーや世界観をいわば放置するだけで、価値観の生きた力強い形成なしに、子供を既成のものに翻弄されるにまかせることになる。たとえ科学の立場から、客観的、批判的知性が養われたとしても、それだけでは全人教育にならないだけでなく、又イデオロギーや世界観にまともに対処することにはならない。イデオロギーや世界観は、単なる知性の事柄ではないからである<sup>3</sup>。

教育学の学としての真実性は、狭い実証性の範囲で考えられるのではなく、人間の存在全体の学として常に人間の「全体性」において考えるという所にある。それは、確かに他の実証科学から見れば、不確かさが残り、あいまいなままのようであるが、しかしそれを決してネガティブなものとする必要はない。それは、流動的で豊かな可能性をはらむ生きた教育現実にとつてむしろふさわしいものである。

しかし無論、個々の認識がいかげんであってよい訳ではない。常に我執、偏見を反省しつつ、全てに開かれた態度をとり、実際の教育現実に即すると共に自己自身の生と自覚において常に吟味・検証を繰返し、更に他の立場にある者と真実な「対話」を遂行する良心的態度がなければならぬ。しかしそれでもなお、人間の全体的理解は、貨幣の如く同形、同質にはならないが、それによって学問性を失うのではなく、かえってそれは理解の真実性を示している。個々の独自の経験、境涯が生きていてこそ真実の理解と云えるからである。上のような良心的態度において理解の「共同性」（「共感性」）が成立つのであるが、その限り、理解の差異は、共感の妨げとなるのではなく、その「共同性」を一層豊かにすると共に、更により深い結びつきたらしめるのである。人間理解の画一化は、理解の自己否定であり、まさに「角を矯めて牛を殺す」ことになるのである<sup>4</sup>。

## （五）

ところで、まさにこのような人間の全体的理解と個別科学等の個々の認識との間の循環的思惟において教育を考えようとするのが、今日の教育人間学の立場であろう。その意味で教育人間学は、教育学の一分野ではなく、本来の教育学をそのまま継承するものであると云ってもよいであろう。教育人間学は、確かにその中に種々のものがあるが、しかしいずれにしろ以上のような方向にあることは間違いない。教育人間学は、周知の通り（哲学的）人間学から生まれた。

人間学は、云う迄もなく今世紀において人間についての膨大な知識量にもかかわらず、かえって人間の全体像を失ってしまったことに対し、再び全体としての人間を取戻す試みとして生じた。しかし今や、科学の諸成果を無視し、かつての形而上学の如き単に思弁において人間像

を画くことは出来ない以上、人間学の立場は容易ではない。結局人間学は、人間の自由な創造的企投性を認める故に、又諸科学の絶えざる成果の増大を人間理解の固有性から来るものとして捉える故に、人間の本質を「非確定なもの」と見なし、そこから次のような循環的思惟方法がとられたのである。つまり個別科学の諸成果を尊重しつつ、しかしそのみで人間をわりきることなく、「より全体的なもの」との関連において解釈し、位置づけると共に、その新たな面が生かされるように「より全体的なもの」が解釈し直されるのである。しかし究極的な「全体性」は、もはや固定した実体でもなく、又自然科学の仮説の如く一時的にしる積極的に統一されたものでもない。ただ辛うじて「非確定なもの」、「開かれたもの」という消極的規定しかなしえないのである。従って人間の「全体性」は、人間学においては結局方法論上の概念に留まっているとも云える。しかしその限りにおいて常に諸科学の成果を積極的に取り入れうる生産的立場であり、今日人間の全体的理解にとって欠かしえない思惟方法であると云える。そして実際この立場において豊かな成果を挙げつつある。

教育人間学は、まさにこの人間学的思惟において教育を考えようとするのであるが、当然又人間学と同じ学問的状况にあると云えよう。

## (六)

以上のように、近代教育学の根本原理とも云うべき「全体性」志向は、人間に内在するものを次々に有意義なものとして発見し、その全てを全体において結びつけ、その全面的、調和的發展をめざすものであった。その今日における展開として、又教育人間学の試みが考えられるが、しかしそこになお本質的な問題が残っているように思われる。

この「全体性」志向は、確かにそれとして徹底されるべきものであるが、しかしこれは、いわば拡大的、且つ総合的方向であって、結局理念的であり、分つことの出来ない一箇の生きた全体としての人間を具体的にとらえる方向ではない。このことは、(教育)人間学において特に明瞭であった。しかし理念としてだけでなく、事実として生きた「全体性」をとらえることが、教育学の最も本質的な課題であり、まさに教育学誕生の精神であった。

ところでそれは、東洋の伝統のうちに見られるのではないかと思われる。その最も簡明な例を先ず挙げることにしたい。

西洋医学においては、診察により、いかなる病気を限定しつつ、その病因をつきとめ、取除こうとするやり方が中心であるが、それに対し東洋医学においては局部的治療でなく、心身の全体——これを「いのち」と云っておきたい——に備わるいわゆる「自然治癒力」を活発化しうるように、心身全体を最も自然な状態へと整える(戻す)ことを主眼とする。これは、一見迂遠に見えるが、副作用なき根本的、全体的治療であり、自然への絶対的信頼において成立つ。この場合、心のあり方も重要であり、心身は切り離せないが、このような心身全体である「いのち」は、もはや総合統一の理念ではなく、事実である。この「いのち」は、一応二重構造的に考えることが出来る。「いのち」は、全体として常に完全に調和している。そうでなけ

れば回復力（「自然治癒力」）がないだけでなく、まさに死でしかない。この意味で、本来病は無いとも云われる。しかし「いのち」の中に偏り、歪み、乱れ等（いわゆる病気、その他）が起り、「いのち」の働きが十分に発現出来ず、その力が低下することがある。その面から見れば、確かに不調和であるが、しかしその不調和を含んで全体としては完全に調和しているのである。

先に心のあり方が重要であると述べたが、いわゆる「意識的自己」は、この「いのち」の一部であり、決して「いのち」を支配するものではない。しかし「意識的自己」は、自由を有する故に、「いのち」の本来の働き、流れに沿うことも、逆らうことも出来る。もしも「いのち」の真の「自覚」がなく、「いのち」の働きや流れに無知である限り、その自由の故に心身全体を支配しようとして「いのち」の働き、流れに逆らう自縄自縛の状態となり、自ら苦しむのである。従って「意識的自己」は、「いのち」の「自覚」によって「いのち」の流れに沿うものとならねばならない。そのことによって真に自由となり、創造的となりうるのである。

「いのち」は、完全に調和であり、かけがえのないものであるが、しかし又他の全ての「いのち」と隔て無く一つにつながっている。否そのようなものとして初めて「いのち」と云える。従って隔て隔て無き交流が盛んであれば、それだけ「いのち」は活発になる。

以上のように、人間の「全体性」を「いのち」として見るならば、それは理念ではなく、事実として分つことの出来ない生きた「全体性」を捉えることになるであろう。但し「いのち」は、決して対象的に五感によって捉えうるものではなく、体験的、自覚的にのみ味わいうるものである。もしも以上のような「いのち」という見方が出来るならば、これ迄の総合的、理念的な全人教育論にないパースペクティブが開かれることになるろう。

例えば、ある一つの学習なり、訓練の場合、これ迄の全人教育論では、それだけが偏らないように全体のバランス及び他の諸側面とのポジティブな連関づけが考えられ、全体の成長にプラスになるように配慮された。しかし「いのち」の見方からすれば、更にその一つの学習、訓練（東洋では行<sup>ぎょう</sup>とか道と云われる）を通して心身を整え、又「自覚」を深めて「いのち」として一層本来的な生き方がめざされる。又それと共に、迂遠に見えるが一般的に心身の全体、従って生活や環境をも整えることによって、「いのち」を活発にし、その学習、訓練を促進させ、より「いのち」にふさわしいものにするのである。日本の芸道や武道のみならず、東洋一般の行<sup>ぎょう</sup>は、全てこの方向をとっていると云えよう。しかしこれは、単に東洋の行や道として特殊なものに留まるものではなく、一般の全ての教育に妥当しうるものではないだろうか。

このことについて、ここに詳しく述べることは出来ないが、ただ二、三の問題に限って述べることにしたい。その一つは、心身全体を整えるということであるが、これは、東洋において、例えば心のあり方、姿勢、呼吸法、食のあり方、行、作務、生活、各種療法等の問題として常に実践究明されて来た。個々について詳しく述べることは出来ないが、しかしともかくこの全体を含む「善き生活」こそ、「いのち」を真に生き生きさせるものであることは云う迄もない。これは、まさに我が国のよき伝統でもあったが、しかし今日この意味での「善き生活」が、殆どと云ってよいほど顧みられなくなって来ているのは一体どう考えるべきか。今の我が

国の最も大きな問題の一つがここにあると云ってもよいであろう。

又心のあり方としての「自覚」の問題は、特に取り出して考えるべき問題であろう。ここでの「自覚」は、今迄専ら宗教において究められて来た問題である。従って宗教に学ぶべき所が多いが、ただ宗教によっては、「いのち」へと開き、「いのち」を映すのではなく、かえって宗教的信念として固定化し、「いのち」の働きや他の「いのち」との交流を逆に妨げている場合も多い。真の宗教的自覚においては、「いのち」は活発になり、又「いのち」が活発になれば、それだけ又「自覚」も深まりうるが、この相互性において「自覚」の真実性は知りうると云えよう。

今一つは、他の「いのち」とのつながり、交流の問題である。これは、当然「自覚」の問題でもあるが、又環境（教育的場）の問題とも云える。例えば、自然の中に子供が置かれると、その豊かな「いのち」の交流によって、その子供は自ずと潑刺とするであろう。逆に自然から離れれば、それだけ反対の結果にならざるをえない。又自然な、温かい人間関係の中にあれば、「いのち」は自ずと生き生きと流れることになろう。このようなことだけで子供の、否、人間の多くの問題が解消することは改めて云う迄もないであろう。

## (七)

以上のような「いのち」の立場は、「自然」ないし「いのち」への絶対的信頼の立場であるが、これは、近代教育学の「自然」への信頼を更に自覚的、且つ具体的に徹底させたものと云えよう。近代教育学においては、「自然」への信頼において、それ迄無視され、あるいは否定的にしか見られなかった人間に内在するものを全て意義あるものとして発見し、又それをどの子供にも認め、実際に引き出し、伸ばしうることを実証した。そして又人間に内在する全てのものを結びつけ、調和的に発展しうるとした。しかしこの「自然」への信頼は、なおナイーブであり、理念的なものを残しているように思われる。これは、例えば、宗教において云われる人間の悪の問題を十分に包みきれないのではないか。ペスタロッチーにおいても、彼自身の実存的苦悩が必ずしもその教育思想の中に包みきられているとは云い難い。ルソーにおいては、周知の通り彼の生活と教育理想とは矛盾する面が多い。

近代教育学における全人教育論は、人間の多面的、ないし全面的発達をめざすが、そのバランスなり、統合、調和は、最終的には当人の意志ないし決断にまかされている。例えば、感性的、情動的なものを抑圧せず、それを方向づけ、あるいは「昇華」させ、全体と調和させるのは、結局当人の意志である。従って全人的調和は、常に理念であり、その当人の意志や決断のうちに悪の問題も隠されてしまうことになる。

しかし「いのち」という見方においては、常に「自覚」が問題であり、悪の問題も含まれる。しかも「自覚」が問題としてありながら、それを含む「いのち」は常に完全に調和であり、事実として絶対的に信頼しうるのである。ここに、悪の問題をも含む人間の「全体性」へと開かれつつ、しかもその「全体性」をそのまま絶対的に信頼しうるといふ真の意味での教育

学的立場が成立つのである。更に又、「いのち」という对象的に何ら限定なき立場として、他の諸学のあらゆる成果に対し開かれた「全体性」でありながら、しかも完全な調和として具体的にあるものとして対し、又自ら自覚することが出来、そのことによって諸学の成果を具体的に吟味、検証して受け入れうる「全体性」である。これは、まさに教育学独自のあり方を成立たせるものである。

註

1. 「善い」とか「善さ」の概念は、教育学においても議論されている問題であるが、ここでは一応「善さ」は、一面的価値や手段的価値ではなく、全体的、目的価値として考えたい。
2. ルソー、「エミール」（今野一雄訳、岩波文庫版）30頁。
3. 拙稿「教育と世界観」（神戸女学院大学論集第84号所収）21頁以下参照。
4. 同上 23頁以下参照。

原稿受理 1982年9月14日