

戦後日本教育論争史に関する一考察

— ログセラピーを手がかりとして —

Eine Betrachtung über Auseinandersetzungsgeschichte der zweierlei
Erziehungsstandpunkte in Japan nach dem zweiten Weltkrieg

— Im Anschluss an die Logotherapie —

山 田 武 人

Taketo YAMADA

はじめに

1999年にはじまった「ゆとり」か「詰め込み」という学力低下論争は、2008年から2009年にかけての学習指導要領改訂で、少なくとも表面上は一応収まったかのように見える。しかし、実際には「ゆとり」か「詰め込み」かの問題意識は未だに多くの人々の心の中にくすぶり続けている。こうした2項対立的な図式を前提にし、そのどちらかの側に立って他方の側と際限のない論争を繰り返すという状況は、何も1999年の論争で初めてはじまったものではなく、およそ教育に関する何らかの問題を論ずるときに、既に古来より繰り返し行われてきたことなのである。「国家百年の大計」と言われる教育について、何故かくまでも同じような論争が繰り返されるのか。激動する社会の中、教育の見直しと改革を不断に行うことは確かに重要である。しかし、時代の動きに沿って変えられねばならない「流行」の面のみならず、どのような時代にあっても確実に守り抜かれねばならない教育の「不易」の面に関してまでも、教育改革の掛け声のもと軸足がぶれ続けるならば、それは一国の教育全体を混乱に陥れるものとなる。

遙か昔、古代ギリシアの時代にその著『国家』においてプラトンが想い描いた「哲人王」¹⁾の持つ慧眼は、情報が溢れかえる現代社会においてこそ一層必要となってきたのではあるまいか。

I

歴史上、様々な教育観が個々人の思いとして、また国家的規模の教育制度として存在してきた。ボルノーは、そうした伝統的な教育観の一つとして「機械的(手細工的)教育観」²⁾を挙げている。この立場では、人間の教育は「物質の加工」、「ものづくり」と同様の営みとして捉えられる。それ自身何の意志も持ち合わせない柔らかい蜜蝋や粘土、あるいは大理石等の物質を素材にして、人間は自己のイメージの赴くままに、様々な作品を「つくり上げる」。

1) 藤沢令夫訳 プラトン『国家』ステファヌス版473D (『プラトン全集14』岩波書店 1981年 394頁)。筆者は「単なる独裁者」の出現を期待して、ここでこの語を引用しているのではない。

2) Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. W.Kohlhammer Verlag 1959, 4. Aufl. 1968, S.17. 邦訳「実存哲学と教育学」(峰島旭雄訳)理想社 1966年 22頁参照

物質と異なり、命も本能もある動物の場合にも、古典的条件付けや道具的条件付けにより、また様々な手段を弄した正の強化と負の強化により、人間は自らの思いのままに行動する動物を「つくる」ことができる。この事実を基に、人間の教育もまた動物の調教同様、「条件付け」によって説明可能とする考えも出てきた。この教育観は、教育の対象が物質ではなく動物である点において、厳密な意味では機械的手細工的教育観とは言えないにしても、「つくる教育観」と言うことはできるであろう。

もう一つの伝統的な教育観としてボルノーは「有機的教育観」³⁾を挙げている。この教育観では、人間の教育は植物を栽培する営みに類似したものとして説明される。植物の栽培という営みにおいては、人間は「つくる」立場ではなく「育てる」立場にあるに過ぎない。一粒の種が将来どのような花を開かせ、実を結ぶかは、あくまでも種自身の中に既にプログラムされているのであり、人間ができることはその生長を見守り、手助けするということだけである。人間の教育においても同様であり、どこまでも子ども中心の立場に立ち、子どもの興味、関心、欲求に添うことが第一義的に重要なこととなる。子どもの成長過程に徒に介入することは、子どもの自然な成長を攪乱し、「神の手の下にあった」ときの子ども本来の可能性を阻むものとされる。

以上の二つの教育観が歴史の流れの中で消

長を繰り返してきたのであるが、ここでは、我が国の戦後の学習指導要領の移り変わり⁴⁾のなかでそれを跡付けてみよう。

我が国の学習指導要領は、1947年、戦後の新しい教育課程の指針として作成された。1951年にはそれが全面改定されたが、いずれも「試案」として発行されたのであった。しかし、1958年には小・中学校の、また1960年には高校の学習指導要領が、教育課程の「国家基準」とされ、法的拘束力のあるものとして公示された。この時点で我が国の学習指導要領は、国家政策における位置づけに関して大きく変更されたのであった。そして1957年のスプートニク・ショックをきっかけとして、1968年から1970年にかけて我が国の学習指導要領も教育内容の「現代化」を掲げ、小学校から「集合」を導入するなどして大幅に教育内容を増やす方向で改訂された。

しかしこの典型的な教師中心的カリキュラムは、多数の落ちこぼれを生む結果となり、再び根本的な方向転換を余儀なくされることとなった。1977年の小・中学校、1978年の高校学習指導要領改訂で行われた、「詰め込み」教育から「ゆとり」教育への切り替えである。

1977年、1978年の学習指導要領改訂では、教育内容が「精選」され、授業時数も削減された。1989年の改訂の際もその方向が踏襲され、1998年の小・中学校学習指導要領改訂時には、2002年4月に始まる学校週五日制全面実施に向けて、授業時数は週あたり2単位時間減らされ、教育内容は「厳選」され3割程度削減された。子どもたちのために「ゆとり」を確保し、「総合的な学習の時間」を中心にして「生きる力」を育むことが強調された。そこでは1977年に始まった「ゆとり教育」、 「子ども中心主義」の教育観が最も徹底した形で現れていた。

しかし、1999年に火がついた「学力低下」

3) *ibid.*, S.17. 邦訳 同書 22頁参照

4) 戦後の学習指導要領の変遷については、学習指導要領データベース作成委員会（国立教育政策研究所内）『学習指導要領データベース』（2007年4月30日最終訂正）<http://www.nier.go.jp/guideline/index.htm>、久保義三・米田俊彦・駒込武・児美川孝一郎編著『現代教育史事典』東京書籍 2001年 205-208頁、『解説 教育六法 2010年版』三省堂 1082-1083頁、文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍 2008年、文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房 2008年、文部科学省『高等学校学習指導要領』東山書房 2009年を参照した。

論争を機に、2003年、学習指導要領から「歯止め規定」が実質上外され、学習指導要領は学校教育で教えられるべき内容の上限を示すものではなく、最低基準を示すものとして位置づけられた。1998年改訂の小・中学校学習指導要領が2002年4月から全面実施されたばかりの時である。

2003年の暫定的な改訂の決定版を出さんとするかのごとく、2008年に、小学校及び中学校の、そして2009年に高等学校の学習指導要領が全面的に改訂され、告示された。授業時間は小学校では5,367時間から5,645時間に、中学校では2,940時間から3,045時間に大幅に増やされた。国家の教育方針のはずであった1998年の「子ども中心主義」学習指導要領の全面的な方向転換に踏み切ったのである。

II

我が国の学習指導要領の基本にある教育理念の変遷について、ごく簡単に辿ってみた。そこには「子ども中心主義的教育観」と「教師中心主義的教育観」の2項が激しく対立し、国家としての教育指針が、一方の極から他方の極へとあたかも振り子のように揺れ動く様が見て取れた。まさしくボルノーも指摘しているように「結局のところ、教育事象の本質については（機械的教育観と有機的教育観の＝筆者註）2つの根本的な見解があり、それらが教育学の歴史において、絶えず繰り返して現れていると言うことができる」⁵⁾であろう。これら2つの「連続性の教育学」に対し、ボルノーは、例えば人間の最も内なる核心としての良心への呼びかけ、訓戒、助言、出会い、冒険と挫折等の「教育における非連続的形式の可能性」⁶⁾を問うたのであった。

5) *ibid.*, S.16. 邦訳 同書20頁参照。

6) *ibid.*, S.18-20. 邦訳 同書24-27頁参照。

人間の内面性に関わる「非連続的な教育」の諸側面は、従来からも優れた教育実践のうちで実際には既に為されて来たことである。しかし教育の連続的事象のみに眼を向けていた機械的教育観や有機的教育観にとり、人間の実存的な覚醒等の極めて内面的で、しかも人間が人間になっていく上で決定的に重要な側面は、十分視野に入って来なかった。「このような二つの形式、則ち機械観と有機観の形式と同時に、二つの、教育学においておよそ可能な端緒が与えられているように思われる——教育は外部からの（機械的な）製作に基づくか、あるいは内部からの（有機的な）成長に基づくかの、いずれか（傍点筆者）だということである。しかもこれら両者を以て教育の諸々の可能性もまた汲み尽くされ、第3のものは存在しないように思われる」⁷⁾。この内的実存的側面に眼差しを向ける教育的営みを「第3のもの」(*tertium datur*)として明確に取り出し、しかもそれとの関連の中で従来の2つの教育観を適切に位置づけてきけるような、新しい教育学の構築が必要とされたのである。

この「第3のもの」とは具体的にどのようなものなのであるか。筆者⁸⁾はそれを、ロゴセラピー (*logotherapy*) を創始したフランクル (*V.E.Frankl*) の言う「意味への意志」(*Wille zum Sinn*) というダイナミックな概念を導入した教育観であると考えている。

「意味への意志」とは、人間がそれ抜きにしては考えられないほどの、人間理解に不可欠の概念である。人間にとり——本人自身が意識するか否かは別として——意味は「無くしてはならぬ一事」(*unum necessarium*) な

7) *ibid.*, S.18. 邦訳 同書22頁参照

8) ボルノーは第3のものとして、人間の究極の核心である実存的なるものへのはたらきかけに眼差しを向けた。筆者は「意味への意志」へのはたらきかけを、教育学における第3のものとして導入する必要があると考える。

のであり、意味や価値なくして人間は日々己に与えられて来る状況の一瞬たりともまっとうに生き切ることができないのであり、また生きることはおろか、死ぬことすらもできない存在なのである。

「意味への意志」という概念は、フランク思想の根本にあるものである。「この意味への意志に関して言えば、それは不可欠の前提であり、『意味を意志する』こと以外われわれには何もできない。この意味において意味への意志は超越論的であり、アプリアリ（カント）なものである。あるいは、意味への意志は実存疇（ハイデッガー）である。われわれは、やっとのことで意味を見出したと思うまで、とにかく『意味を探し求め』ざるをえない。そういう意味で、意味への意志は人間の条件に組み込まれている（傍点筆者）のである」⁹⁾。

そして、機械的教育観が所期の成果を上げ得るためには、単に「知識を詰め込む」だけでなく、同時に「意味への意志」の動員が何としても必要なのであり、有機的教育観がイメージする人間の健やかな成長のためにも、ただ「ゆとり」を与え見守るだけではなく、やはり同時にそこに「意味への意志」を目標めさせることが不可欠なのである。

この2項対立的な教育観の図式を、性善説、性悪説と関連づけつつ、「意味への意志」の覚醒という第3のものを導入することによって止揚することが可能なのではあるまいか¹⁰⁾。そうした試みは、単に教科教育面においてのみならず、今日のいじめや自殺、非行等の教

育問題に、対症療法的ではなく根治療法的に対応しようとする際、極めて重要な考え方になるものと思われる。

筆者にとり、従来の教育学が、所謂「性善説」、「性悪説」という人間観を真っ二つに分ける論争について、明確な考えを示して来なかったことは、極めて不自然で不思議なことと思われる。一人の人間として、これほどまでに正反対の人間観が共々に一定の論拠を以て己に提示されるとき、通常ならば人は誰しも人間の捉え方について、そして何よりも自己自身がどういう人間なのかについて、大きく混乱し、深く悩まざるを得ないのではあるまいか¹¹⁾。

しかし、奇妙なことにその「人間」の教育を研究対象とする教育学において、古くて新しいこの問題は、まともには論じられて来なかった。真っ向から相反する人間観があるという事実について、そしてそれらが一体どのような関係にあるのか、そもそも関係など無く、どちらか一方が真実で他方が誤っているだけのものに過ぎないのか、そのようなことについての問いは本格的に真剣に問われることはなかったのではあるまいか。だがそれらは一人の人間として生きる場合には至極自然で、当然に生まれて来る問いなのである。教育学は未だ決着のついていないこの問いに、答える用意があるのであろうか。

筆者の見るところ、「教師中心主義的教育観」と「子ども中心主義的教育観」とは、この点に関して全く無反省に、既にどちらか一方の立場に立ち、それを前提として具体的な教育問題を論じ、対処することに終始してい

9) V.E.Frankl : Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Franz Deuticke Wien 10., 2. Aufl. 1982, S.253. 山田邦男監訳『人間とは何か 実存的精神療法』春秋社 2011年 412-413頁

10) これに関しては、拙稿「『心の教育』を考えるーロゴセラピーを手がかりとしてー」(金城学院大学論集 通巻178号 人文科学編 第32号 1999年所収)を参照されたい。

11) かのパウロの次の言葉も、こうした悩みから出ているものと思われる。「わたしは、内なる人としては神の律法を喜んでいるが、わたしの肢体には別の律法があって、私の心の法則に対して戦いをいどみ、そして肢体に存在する罪の法則の中に、わたしをとりこにしているのを見る。わたしはなんとこの惨めな人間なのだろう」(『ローマ人への手紙』第7章22-24節)。

るように思われる。前者は「性悪説」を、後者は「性善説」を最初から自明の大前提とし¹²⁾、その前提そのものについて改めて問い直すということは、何故か双方とも行っていない。

両者は、具体的な教育問題に取り組む際には全く正反対の立場を取るが、その立場自体を問いの対象としていないという点においては、双方共通しているのである。そして、教育論争が際限の無い水掛け論に墮していく根本原因も、双方が共に、次々に繰り出す正反対の主張の、その依って立つ前提を自明のものとし、初めからそれを頑なまでに信じてしまっているからである。

さらに言うならば、双方とも自己の立場を信じつつも漠たる不安は拭えず、その不安を抑え、自信に満ちた主張ができるように、自己の危うげな立場の根拠となり得るような都合のよい「言説」を収集し、理論武装することに現を抜かすことにもなる。教育に関する、長く引き継がれてきている2つの伝統的な立場が、今以て同じような不毛な論争を繰り返して止まないのは、何とも不思議なこととも思われるが、論争の本当の根、実態に眼を向けるならば、それは不思議なことでも何でもない。というのも、両派の論争に決着がつかない真の原因は、実は、論ぜられている問題の難しさもさることながら、両派が互いに自己の立場に閉じこもり、自己絶対化に陥っていることにあるからである。

こうした状態にある伝統的な2つの教育観に立つものが、それぞれに「意味への意志」という人間存在の根源的本質的要求に気づき、それによって先ず「己の立場を抜け出す」(ex-sistieren) ことが必要なのではあるまい

12) 「教師中心主義的教育観」は、人間「性悪説」に立っている場合もあれば、人間「性白紙説」(村井実)に立っている場合もある。前者の場合、教育とは「条件付け」をすることであり、後者の場合は教育とは「ものづくり」に動しむこととなる。

か。そして、双方が、「意味への意志」との関連の下で自己の立場を振り返ってみることができるならば、その時、両派の教育論争は極めて実り豊かなものになるに違いない。

それでは、2つの伝統的な教育学が前提とする、「性悪」説、「性善」説と、 فرانクルがその豊富な臨床経験の中で人間のうちに見出し、更にかの強制収容所で確認することのできた「意味への意志」説とは、具体的にどのような関係にあるのであろうか。それらは相互に無関係なものとして存在し、我々人間のすべては、個々人のその^{さが}性に依じて3種類の人間に分類されるということなのであるか。否、そういうことでは全くない。人間の性に関するこれら3つの説は、実は相互に密接不可分に関連し合っているものなのである。

この問題を考える上で、フランクルの次の言葉は、人間存在の実相を的確に写し取っており、極めて重要である。「我々は意味への意志が(求める意味を見出せずして)空振りに終わるまさしくその時、その所で、如何に快への意志が人間の実存的な不充足を少なくとも彼の意識には感じられないようにし、そしてそれを彼の良心の前で隠すために役立ち、尻ぬぐいをさせられるかを見る。……実存的空虚が生じて始めてそこにリビドーが(際限なく)増殖していくこととなるのである」¹³⁾。

自己最深の願いとしての意味への意志が充足されぬ時¹⁴⁾、人間は「実存的空虚」、「底無

13) V.E.Frankl : Theorie und Therapie der Neurosen. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Verlag Urban & Schwarzenberg Wien-Innsbruck 1956, S.180. (霜山徳爾訳『神経症 その理論と治療Ⅱ』みすず書房 1961年 116-117頁を参照した。)

14) 「意味への意志」のような極めて内面的、精神的なものについては、その充足度合いを数値化することなどおよそ不可能なことと思われるかもしれない。しかし、個々の人間において「意味への意志」がどの程度充足されているかを、数値的に計測するテストが1991年の時点で既に7種類も開発されており、なお3種類のもので準備段階にあることである (V.E.フランクル著 山田邦男監訳『意味への意志』春秋社 2002年 37-39頁)。

しの無意味感」に苛まれる。その「心の不安 (inquietas cordis)」が昂じるにつれ、人間はそれを意識しないで済むように、その不安に比例して益々強烈な刺激の中に身を投じていくようになる。まさに加速度的に「慰戯 (Divertissement)」の世界にのめり込む。そこに現れるのは、まさに「性悪説」の説く人間の姿そのものである。

性悪説論者がこれこそが人間の本質とするその姿は、実は、人間がその最も深い願いとしての「意味への意志」を充足できなかつたときに、そこで生ずる「実存的空虚」から逃避せんとして取っているこの姿なのである。教師中心主義者たちがこの姿を前にするならば、彼らは毅然とした態度で子どもたちを強力な管理下に置こうとするであろう。しかしそのような対応は、子どもの実情を捉えることなく、自らの先入観に基づいて取られた「筋違い」の対応と言わねばならない。佐藤学は、頻発する少年たちの暴力について「暴力の原因は多様で複合的だが、ニヒリズムとの闘いこそが克服の鍵と言ってよい」¹⁵⁾ (傍点筆者) と述べている。ニヒリズムとは、自己の存在をも含めた、一切の存在の意味の否定であり、拒否である。非行に走り、暴力を振るう子どもたちに必要なのは、一切の物事に意味を感じられなくなっているその精神状態が、「天が下のものすべて意味あり」と想える精神状態へと変わりゆくことである。此处で必要なのは、管理強化ではなく、「意味発見における援助 (Beistand in der Sinnfindung)」¹⁶⁾ なのである。

他方、性善説論者のこれこそが人間の本質とするその姿は、実は、人間がその最も深い

願いとしての「意味への意志」を十二分に充足し得たとき、その結果として現れてきている姿なのである。それ故、もしその同じ人間が、意味を見出すことに失敗した場合、性善説論者の説とは裏腹に、徹底的に性悪説論者の説いている通りの姿を取ることにも十分にあり得るのである。子どもの成長を、日が経つにつれて美しい花を開かせる植物の生長のイメージで捉えることは、決して適切ではない。植物と異なり、子どもの成長プロセスは、意味に出会えるか否かで大きく違って行くのである。あくまでも「子ども中心主義」に立ち、子どもの様々な行動をどこまでも温かく見守ろうとする性善説論者は、子どもに寄り添い、誰よりも子どものことを思っているように見える。しかし、実は、子どもはいつも意味を見出せるか否かの分かれ目に立っており、その都度適切な援助を必要としているという重要なことを忘れ、童心主義とも揶揄される単なる浪漫主義的な自己満足に耽っているだけに過ぎないことも珍しくないのである。

伝統的な2つの教育学は、一方は上からの教育学として、他方は下からの教育学として、相互に正反対の極にあるが、「子ども」の、「人間としての子ども」の心中奥深くに息づいている「意味への意志」を忘却しているという点においては共通しているのである。

このように見るとき、伝統的な2つの教育学は、それ自体では存立し得ず、「意味への意志」との関連の下でのみ、それなりに重要な一定の役割を果たすものとして位置づけられねばならないことが明らかになるであろう。それぞれの教育学が「意味への意志」との関連を断ち切ったまま、単独でどのように努力しようとも、その「授業」は決して良い方向に展開していかないのである¹⁷⁾。

15) 朝日新聞 1998.2.25 夕刊「虚無の中の少年と暴力」より。

16) V.E.Frankl : Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. Franz Deuticke Wien 1950, S.17. (山田邦男・松田美佳訳『苦悩する人間』春秋社 2004年 39頁参照)

III

「意味への意志」を根底にして構想された教育学は、具体的な授業場面ではどのように展開されるのであろうか。例えば教師が子どもたちに「自動車」について教える場面を想定してみよう。専ら「機械的（手細工的）教育観」のみに依拠した教師は車というものを教えるために、子どもたちの前に車という現物教材を提示し、これが車というものだ、よく見て覚えておけと言いつつ、某かの資料を渡すだけであろう。それでも子どもたちは車というものについて百聞ではなく一見できたわけであるから、一応車について勉強した、学んだと言ふことにはなる。しかし、「学んで思わざれば則ち罔し」¹⁷⁾と言われるように、これでは子どもたちは現物による直観教授を受けてはいても、子どもたちは単なる空の器として見なされ、ただ一方的に既成の知識を詰め込まれ覚え込まされただけに過ぎない。車についてあれやこれや思いを巡らす余地も無く、単に頭の中の知識が一つ増えただけである。よしんばこの授業で子どもたちが文字通り完璧に100パーセント車について教わり、その歴史まで「勉強」させられようとも、それについて「思わざれば」、「則ち罔し」と言

17) 単に教室での教科教育的な授業がうまくいかなかっただけではない。教師が子どもの意味への意志に気づかず、無神経であり続けるならば、それはいずれ社会・国家を非常に危険な状態に陥れることになるであろう。「現代社会に生きる人間は、自分自身が何を『意欲している (wollen)』しているのか、他ならぬ自分自身のことでありながら分らなくなる。そのような心的状態の下、現代人は、あるいは他者の為すことと同様のことを為そうと欲し、あるいは他者が彼に対して欲することを為すだけという生き方に墮することとなりかねないのである。不安に駆られるままに人々が前者の生き方に走るとき、その社会には『大勢順応主義・追随主義 (Konformismus)』の人間しかいなくなる。人々が後者の生き方に陥るとき、その社会はやがて『全体主義 (Totalitarismus)』社会と成り行く。いずれにしても社会、国家のあり方としては極めて危険な状態である」(拙稿『現代社会においてよく生きるということ』金城学院大学論集 人文科学編 第5巻第2号 2009年 所収)。

わざるを得ない。結果的に子どもたちは車について明るくはならず、その「意味への意志」は充足され得ない。

「有機的教育観」に強い共感を覚える教師の場合はどうであろうか。何よりも子どもの興味、関心、欲求を最優先に考えるこの教師は、いきなり車という単元を持ち出すのでは無く、あくまで辛抱強く、子どもが車というものに関心を示す時が来るのを待つであろう。漸く子どもにその気配が感じられた時を見計らって車というテーマを提示し、さあ車について思い切り自由に考えてごらんとすることになる。天真爛漫な子どもの心を既成のもので汚してはならないとの思いから、車という現物教材の提示は為されない。最初は子どもたちは好きな車について一人で、あるいは子どもたち同士で盛んに思いを巡らせ、活発に話し合いもするであろう。しかし「思うて学ばざれば則ち殆うし」¹⁸⁾である。人類が長年蓄積してきた高度な文化遺産について辛抱強く学ぶこと無く、専ら子どもたちだけで車についての深い知識を獲得することは到底不可能である。折角目覚めた車への興味関心も何時しか空転し、結果的に子どもの「意味への意志」は充足されないままに終わってしまう。

教師中心主義、子ども中心主義いずれの方法も、子どもの心の最深部に宿る「意味への意志」に働きかけるものとはならない。前者は結局は一方的な詰め込み・暗記主義に終わる。後者の場合、エレン・ケイ風に「教育の最大の秘訣は教育しないことである」との思いから、子どもに人類の文化遺産を伝達するという、教育において絶対に欠かすことのできない重要な責務を果たすこと無く、単なる

18) 金谷治訳注『論語』(巻第一為政第二) 岩波文庫 2002年 42頁
19) 同書 42頁

「童心主義」に陥ったりしかねない。場合によっては単に子どもに阿るだけの、およそ教育の本質に悖る活動に墮することも大いにあり得よう。

では、「第3のもの」としての『「意味への意志」と緊密に結びついた教育』とはどのようなものなのか。

この教師は日頃の子どもとの交流の中で、折に触れ、子どもに車という単元と出会わせる上で必要な段取りを周到に組んでいく。その点で、子ども中心主義教育観の優れた点を十分に顧慮している。しかし興味が湧いた時点で後は子ども任せにして見守るだけというようなことはしない。「機械的教育観」のもつ重要な意義を踏まえ、現物教材を子どもの目の前に提示する。その教材は中途半端なものでは無く、教師自身が心底惚れ込み、世界にこれ以上のものは無いと確信している教材である。より素晴らしいものを求めて已まない教師自身の「意味への意志」に、十分堪え得るものである。

教師自身が惚れ込み、「子どものように」わくわくする思いで触れている現物教材に、子どもの心が動かぬわけは無い。子どもも目の当りにする現物教材の素晴らしさに驚嘆し、感動せざるを得ない。教師も子どもも、車を間にして、暫し心奪われ車を賛美し合う時が流れることであろう。

しかし、やがて教師からか子どもからか、「つぶやき」が聞かれるようになるであろう。これだけに魂を魅了して已まない車にも、まさにその素晴らしさに触発されて目覚めた「夢の車」から振り返り見ると、そのデザインや性能、さらにはコンセプトに至るまであれこれ気になる点が出て来る。一瞬でも真善美のアイデアの世界を垣間見たものは、その世界への憧れを、容易なことでは抑えることはできない。筆者にとりプラトンの「知の飛

び火」の比喻は決して観念的なものとは思えない。「『知の飛び火』とは、—— 学ぶ者がたえず自己吟味を受けている間に起こる、『通常の知識』の範囲内での自己反省とは別の、それとは明らかに次元を異にする、特別の自知のことであり、これは突如としてかれの内面に燃え移る。それは、『真実』を見分ける基準になるとともに、『真実』を追求する愛知心の原動力にもなるものである」²⁰⁾。

かくして、今や教師、子ども共々に「夢の車」を求めて熱く語り合うようになるであろう。そこは最早教師が教え、子どもが教わる「教育」の場ではなく、教師と子どもが共に「共同の狩り」をする場である。

「教師と生徒は、それに向けて彼らが同等に義務づけられているところの、第3の精神の力への奉仕のうちに、互いに出会う」²¹⁾。

「意味への意志」が本格的にはたらき出した教師と子どもは、現物に触れることで一度は抱いた車の素晴らしいイメージをも、相互に不断に突破しつつ、「車のアイデア」に向けて共に生きるのである。

「陶冶プロセスにおける実り豊かな瞬間」²²⁾を間近にしたかか場においては、「学んで思わざれば則ち罔し」だの「思うて学ばざれば則ち殆うし」といった状態から既に遠く離脱している。芭蕉に「古人の跡をもとめず、古人の求めたる所をもとめよ」²³⁾との優れた言葉があるが、「古人の跡」を権柄ずくで求めさせる「機械的（手細工的）教育観」

20) 長坂公一訳 プラトン『書簡集』（第7書簡）補注Dの(2)。『プラトン全集14』岩波書店 1981年 208-209頁

21) Eduard Spranger : Der geborene Erzieher., Quelle & Meyer Heidelberg 1958, 5. Aufl.1968, S.67. (浜田正秀訳『教育者の道』玉川大学出版部 1967年 93頁を参照した。)

22) Friedrich Copei : Der Fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Neunte Auflage. Quelle & Meyer Heidelberg 1969.

23) 日本古典文学大系 第46『芭蕉文集』岩波書店 1959年、第15刷 1973年 206頁

とはおよそ異なり、共に「意味への意志」に純化され、「魂の向きが変えられた」この教師と子どもは、「古人の跡」に触発され、それを手がかりとしつつ、古人が夢見つつも達成できなかったその夢、「古人の求めたる所」を共に求めて已まないのである。

子どもに出会わせる単元として取り敢えず車を例にとって論じた。無論単元、題材は無限にある。その単元が、車ではなく「社会のあり方」、「教育のあり方」であっても、その論点に変わりはない。未だ実現されていない真の社会、真の教育を求めての、教師と子どもの共同の闘いが、車の場合と同様、限りなく展開されていくはずである。内田樹氏は、教育の本質にまで立ち帰ることのない教育論争や政策論議に対し、次のように批判している。『ゆとり教育』が学力低下を招いたということになって、再び『詰め込み』への回帰が始まった。『ゆとり』がよいのか、『詰め込み』がよいのか、双方いずれにもそれぞれの言い分はあるだろう。だが、教育制度を『ニーズ』に対応して、その本質を論じぬままに、めまぐるしく変化させることに私は反対である。教育や医療や冠婚葬祭儀礼のような人類学的システムは、数万年前から本質は変化していないはずだからである。それらの制度は『共同体の維持』のためのものである。それに尽くされる。その中で教育は『共同体成員としての責務を果たし得るまでに成熟させる』という機能を担っている²⁴⁾。氏は「それらの制度は『共同体の維持』のためのものである。それに尽くされる」と言い切っておられるが、「教育の本質」をこのように規定する

24) Asahi Shinbun Weekly AERA 2010.4.19, 11頁

25) V.E.Frankl : Homo patiens. Versuch einer Pathodizee. Franz Deuticke Wien 1950, S.98. (山田邦男・松田美佳訳『苦悩する人間』春秋社 2004年 193頁)

26) 『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』（教育職員養成審議会・第1次答申1997/07）

ことについては、筆者は違和感を覚える。筆者にとって、教育は次世代の子どもたちを現存の共同体に同化させることで、同じ共同体を再生産し、存続・維持させるという目的のためにだけ営まれているものとは到底思えないのである。

IV

「現物教材」を間にして、教師と生徒が共に学び、生きることが肝要なのである。その現物教材は、「教師自身が心底惚れ込み、世界にこれ以上のものは無いと確信している教材」、「より素晴らしいものを求めて已まない教師自身の『意味への意志』に、十分堪え得るもの」でなくてはならないと先に述べた。しかし、「人生」という場では、必ずしもそうはいかない。そこではむしろ、通常の方では容易には受け入れ難い状況、出来ることなら避けて通りたい状況も多々あるのである。第二次世界大戦中、防空壕、弾孔、捕虜収容所、強制収容所等の至る所で、人間は未曾有の苦しみの中に置かれた。それらの状況の中、「人間が所有していたものは、爆撃によって破壊され尽くした。そして人間がそれであったところのものだけが残ったのである。人間のみが残ったのである！裸の人間、その裸の実存へと戻された人間——彼のみが残されたのである——」（傍点筆者）²⁵⁾。

1998年、教育課程に「総合的な学習の時間」が導入されて以来、「人間尊重・人権尊重の精神はもとより、地球環境、異文化理解、民族対立・地域紛争と難民、人口と食糧、社会への男女の共同参画といった『人類共通のテーマ』や、少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など『我が国社会全体に関わるテーマ』」²⁶⁾が取り上げられ、様々な試みが行われた。福祉関係のテーマに取り組む場合

などには、人間にとって容易には受け入れ難い諸状況も、学校教育で取り上げられるようにはなってきた。しかし筆者が見るところ、人生のこの厳然たる事実に関して、教師中心主義教育も、子ども中心主義教育も、未だ本格的に取り組んでいないという点においては、共通しているように思われるのである。

既によく知られていることであるが、フランクは「意味への意志」が志向する価値の世界を、3つの領域からなるものとしている。一つは「創造価値」の世界である。我々は学校教育を中心に、様々な知識や技能を習得する中で、その知識や技能の元となった真の知識・技能に眼を開かされ、憧れ、どこまでもそこに迫ろうとする。本当に創造的な仕事は、「知の飛び火」が燃え移った精神からこそ産み出されるものであろう。そのような「職業的能力」を、学校教育はその主要教科を中心にして子どもたちに身に付けさせる。

価値の世界の二つ目の領域は「体験価値」である。我々は単に労働にだけ命を燃やすのではない。自然や芸術の美しさに触れることによって、我々の命は深く充たされるのである。仕事に明け暮れ、何時しかこの価値領域を忘れがちな我々現代人にとって、芭蕉の次の言葉は、幾重にも味わうべき深い意味を持っているのではなからうか。「西行の和歌における、宗祇の連歌における、雪舟の繪における、利休が茶における、其貫道する物は一なり。しかも風雅におけるもの、造化にしたがひて四時を友とす。見る處、花にあらざといふ事なし。おもふ所、月にあらざといふ事なし。像花にあらざる時は夷狄にひとし。心花にあらざる時は鳥獸に類す。夷狄を出、鳥獸を離れて、造化にしたがひ造化にかへれとなり」²⁷⁾。

人と出会い、その人の人間性に深く心打られる時も、我々は我知らずして「体験価値」の世界に眼を開かされているのである。その人は、今現在出会える人だけとは限らない。既に死別した人、あるいは僅かに書物や芸術作品等の遺作を通してしか知ることのできない人との「出会い」もある。

フランクは「価値の世界」を、限りなく広く深く捉えている。人間は精力的に仕事に打ち込み、未だ何人も思いつかなかった独創的な価値を実現することで、その意味への意志を深く充足できる。また自然を味わい、優れた音楽や美術を鑑賞し、さらには自ら表現することによって、体験価値を実現することができる。この体験価値は単なる功利主義的な、有用か否かを遙かに超えた固有独自の世界である。体験価値に心打られている時、人間は、それが自分にどう役立つかなどとはおよそ考えないのである。「創造価値」、「体験価値」の世界を十分に見、実現することによって、確かに我々は生の意味を強く実感することができる。しかし、「価値の世界」はこれら2つの領域のみに尽きるものではない。

第3の価値領域として、「態度価値」という領域も開かれているのである。通常我々は第1、2の価値領域のみに魂を奪われ、それらの価値が何らかの理由により実現不可能になったとき、最早生きていても意味は無いとの絶望感に襲われる。人間は「人生というコイン」の表面^{おもて}のみで生きて行こうと考えがちであるが、それは大いなる錯覚というものである。生きる以上、人間は否応なしに「人生というコイン」の裏面^{うら}にも直面せざるを得ないことになっているのである。その状況下では確かに創造価値や体験価値を実現する機会は奪われているかもしれない。しかし、その悲劇的な状況は、実は我々が「態度価値」という最も人間にふさわしい、最高の価値を実

27) 日本古典文学大系 第46『芭蕉文集』岩波書店
1959年、第15刷 1973年 52頁

現する「機会」なのである。人間に死や病は付きものなのであるが、同じその死や病を、およそ価値実現に無関係な残念至極な状況として捉えるか、それともまさしく人間にとって他のいかなる価値領域にもまして深い価値を実現する好機として捉えるかで、その関わり方は大きく変わるのである。

「授業」のなかで教師が選りすぐって生徒に会わせる単元や題材は、通常は「創造価値」や「体験価値」に関連したものが多くであろう。しかし「態度価値」に関する単元や題材を間にして、教師と生徒が、人間の悲劇的な状況について共に考え、「人間としての生き方についての自覚を深め」²⁸⁾することもまた、決して忘れられてはならない、教育の重要課題なのである。長くなるが、ロゴセラピーで取り上げられている数多の事例の中から、深く考えさせられる一例だけをここに引用しておきたい。「彼女は、死が近づいてくるのをはっきり意識していた。彼女が横たわっている病室の寝台からは、窓越しに、今を盛りに咲いているカスタニエンの木が見えた。そして彼女の頭のところまで身をかがめると、二本のロウソクのような花をつけた一本の枝を見ることができた。『この木は孤独な私の唯一の友達です』と彼女は言った。『私はこの木と話をします』。彼女はひょっとして幻覚を起こして、うわごとを言っているのではないだろうか。彼女は『木が答えてくれる』とさえいうのである。だが彼女には譫妄状態の様子はまったくなかった。何という奇妙な『対話』であろうか。この花咲く木は、一体、この死に瀕した女性に何と『言った』

のであろうか。『木はこう言ったのです——私はここにいる——私はここにいる——私はいのちだ、永遠の命だ』²⁹⁾。「意味への意志」を根底に置いた教育学は、子どもたちを「人生というコイン」の表面^{おもて}だけを生きるように教えるものではない。その両面をフルに生き抜かせ、人生のいかなる状況をも、意味あるものとして受け止め、その意味を充たすことができるように導くものなのである。

終わりに

本稿では、我が国において戦後、特にここ十年近くにわたって繰り広げられてきた教育論争について、その流れを辿った。主流をなす2つの教育観、すなわち「機械的教育観」と「有機的教育観」は、人間観としてはそれぞれ「性悪説」、「性善説」の立場に立っている。しかし、人間の性^{さが}は、最初から悪であったり善であったりするのではない。人間の本質的願いとしての「意味への意志」が充足されなかったとき、その結果として人間に悪の姿が現れるのであり、「意味への意志」が深く充足されたとき、その結果として人間に善の姿が現れるのである。それ故、性悪説、性善説のいずれかを自明視し、それを前提に論争を繰り返す限り、教育論争は、如何に長期にわたって続けられようとも必然的に不毛に終わる。両論者は、自らが前提とする人間観が「意味への意志」の不充足、充足の結果として現れている姿に過ぎないことに気づき、それらの結果を生み出す元にあった「意味への意志」に立ち帰り、改めてそこから立論しなければならない。それが出来たとき初めて、教育学はその名にふさわしく、子どもを真の意味で人間として成長させ、意味に満ちた生涯を歩み抜かせることのできるものとなるのである。こうした教育学の再構築の動きは、

28) 文部科学省『中学校学習指導要領』東山書房 2008年、112頁

29) V.E.Frankl : Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. Franz Deuticke Wien 10., erg.Auflage 1982, S.121. 邦訳『人間とは何か 実存的精神療法』春秋社 2011年 205頁

ドイツ³⁰⁾はもとより、日本³¹⁾でも既に始まっており、今後の発展に期待したいところである。

30) ドイツ語圏においては、ここで枚挙することはできないが、意味への意志をキーワードにした教育学書や論文が既に数多く発表されている。

31) 日本でも次の書物がある。広岡義之著『フランクフルト教育学への招待——人間としての在り方、生き方の探求——』風間書房 2008年。また村井実氏は氏独自の「性向善説」に基づいた教育学を構想したが、その際「意味への意志」と言う概念に直接言及しておられる。(『教育の再興』講談社 1975年 155-159頁。『教育改革の思想』国土社 1987年 85-96頁等を参照)。