

教育が教育であるために (8)

長 山 道

1 はじめに

本稿は、東京神学大学神学会『神学』75-76号、78-82号に掲載された「教育が教育であるために」(1)-(7)に続くものである。

(1)では、ヨハネス・アモス・コメニウス(1592-1670)からフリードリヒ・フレーベル(1782-1852)までの近代ヨーロッパ教育思想において、子どもが「よいもの」を内に秘めていること、それを教育によって守り、引き出していくことが主張されているということが明らかにされた。確かに education, éducation ということばはラテン語の educatio に由来し、「引き出す」(educere) という意味を持っていると考えられてきた。このことはドイツ語の Erziehung にもあてはまり、「教育」とは語源的には「内にあるものを外に引き出す」という意味をもつという理解が通説となってきた。この通説とコメニウス、ジャン・ジャック・ルソー(1712-1778)、ヨハン・ハインリヒ・ペスタロッチ(1746-1827)、フレーベルらの教育論はよく合致するように思われる。彼らの信仰は皆プロテスタントであるが、しかし彼らの教育思想は素朴な創造信仰を背景とするもので、イエス・キリストの十字架と復活による救済への視点が欠けており、義認や聖化との関連が十分に認められないということも指摘された。

神によって創造された人間が「よいもの」を内在させているという発想は、実はすでに近代以前の神学思想にあったものである。(2)では、その一例として、シンテレーシス概念を取り上げた。シンテレーシスとは、中世の神学において、人間に具わった良心の根源ないし前提を意味するものとして用いられた

概念である。良心の判断が過ちうるものであるのに対し、シンテレーシスは無謬であり、墮罪後も失われることのない創造の善性を人間に保証するものであった。しかし宗教改革者マルティン・ルター（1483-1546）において、シンテレーシス概念は放棄されるに至った。つまり、子どもが内に秘めている「よいもの」をそのまま守り引き出すという、(1) で見た近代ヨーロッパの「キリスト教的」教育観は、実はルター以降のプロテスタント思想においてはすでに成り立たないものであったのである。

(3) では、シンテレーシス概念の放棄とともに新たな意味を与えられた、ルターの良心概念について概観した。ルターにとって良心とは過ちうるものであるが、聖霊の導きによって正され、教育されて、キリスト者の倫理を可能にするものである。このように良心は聖霊に対して受動的であるが、それ以外の権威に支配されないという信仰者の主体性をもたらすものでもある。

ところがその後、近代プロテスタントの、しかし神学者ではない思想家たちの教育論において、良心は中世スコラ学のシンテレーシスに匹敵するほどの高い位置を与えられることとなった。(4) では、教育論の古典『エミール』の著者であるルソーにおいて、良心があたかもかつてのシンテレーシスのように、無謬な道徳的な権威としての地位を獲得していることが明らかにされた。ただし、ルソーにとって良心の判断とは、行為そのものの善悪に対して下されるものではなく、本人が正しいと信じているかどうかを問うているに過ぎないので、誤りようがないという限りにおいて、不可謬なものであるという程度のものである。イマヌエル・カント（1724-1804）における良心の不可謬性も、こうしたルソーの立場を受け継ぐものであった。中世におけるシンテレーシスが、行為そのものの善悪に対する判断を誤らないと考えられていたことに比べると、ルソーやカントにおける良心がもつ可能性は、はるかに小さなものである。また、シンテレーシスが持っていた創造の善性の残滓としての性格を、ルソーもカントも良心に帰していないということも明らかになった。良心もまた、人間が生まれながらにして持っている「そのままよいもの」とはなり得なかったのである。

カントの哲学は神学にも教育学にも多大な影響をもたらしたが、彼の膨大な著作の中で、決して統一された良心論を展開してはいない。彼は「良心」を「道徳的素質」とも表現した。(5) では、カントにおける素質としての良心が、生得的に人間に内在する「そのままのよいもの」ではないものの、可能性として人類に据えられており、完成へと向けて教育させられるべきものであることが明らかになった。カントにとってはこの素質が与えられていることが神の恵みであり、イエスは「神の意にかなった人間性の実例」に過ぎない。そして義認や聖化は、人間の努力にもかかわらず行いが義と認められるのに十分でなかった場合のための「補充の手段」に過ぎないものとされた。

(6) で明らかにされたように、近代から 20 世紀前半までのプロテスタント神学において、良心は大きな位置を占めた。ある者はシンテレシス概念を再評価して良心をそこに位置づけ、ある者は良心による「接合点」を考えた。だがそのような人間理解は、再び挫折せざるを得なかった。弁証法神学の出現を経て、人間は良心も含めて罪の虜であること、良心もまたただキリストによって新しくされるものであることが、20 世紀後半以降プロテスタント神学の共通理解となったのである。

キリスト教教育学を含む実践神学の領域ではしかし、こうした教義学的な良心論を演繹的に適用するだけではもはや飽きたらなかった。(7) では、20 世紀のキリスト教教育学が心理学や社会学を援用しつつ、良心が生得的なものでも無謬なものでもなく、誤りうるもので外からの教育が必要なものであること、また良心が神学の中で大きな位置を占めたのも、内的な良心を個人の行動の基準とするという近代市民社会の傾向に影響を受けていたせいであったことを明らかにした経緯が示された。良心がこのように相対化された今、教育が「引き出す」べきものが、長らく信じられてきたように「良心」だとはもはや言えないことが、聖書的にも、教義学的にも、また神学外の心理学や社会学からも明らかになった。また、教育が、専ら人間の内に秘められている能力や個性を外へ引き出すことであると、もはや言えなくなってしまったことは、現代の発達心理学や生物学とよく一致している。そこでは、人間は遺伝的に完全に

決定されているのではなく、遺伝と環境との相互作用において自らの可能性を発見し、展開するという「相互作用説」が考えられているからである。

このことは、福音主義的な人間理解にふさわしい結論であると言えよう。人間は確かによいものとして造られたが（創世記1章31節）、このことは人間が「そのままよいもの」を内に秘めており、それを傷つけずにそのまま成長発展させていくことで完成へと達するということを意味するのではなく、イエス・キリストを通しての罪の赦しを必要としているからである。良心も、救われるべき人間の心の働きの一つに過ぎない。キリスト教教育において良心教育は、福音による人格教育の一環としてなされるべきものである。

2 それでは、引き出すべきものはないのか

ところで、冒頭でも述べたように、「教育とは子どもの内にある能力や個性を引き出すことである」という理解は、教育の普遍的な定義として、長らく教育学の神話であった。この理解の根拠は、educationの語源をラテン語educere（引き出す）に求めたことにある。

しかし、ラテン語educatioの動詞に当たるのは、実はeducereではなくeducare（養い育てる）であるということが、近年の研究により明らかになってきている¹⁾。確かに、この二つの語の形態はよく似ている。どちらも辞典の見出し語となる直説法現在時制1人称単数はeducareである。さらに、educereの直説法現在時制3人称単数はeducatであるが、educareの接続法現在時制3人称単数も同じくeducatである。1879年に刊行され、“Lewis & Short”の

1) 例えば大田堯『教育の探求』東京大学出版会、1973年。森昭「人間形成原論 遺稿」『森昭著作集』第六巻、黎明書房、1977年。中内敏夫『新しい教育史—制度史から社会史への試み』新評論、1987年。寺崎弘昭『ヨーロッパ教育関連語彙の系譜に関する基礎的研究』平成13-15年度科研費研究成果報告書、2004年。池亀直子、高梨誠「‘educate’の語源解釈におけるイギリス・ロマン主義の思想的影響—S. T. コールリッジによる「教育」の定義とOED—」『秋田公立美術大学研究紀要』第2号、2015年、23-37頁。以下の議論については、拙論「福音による人格形成」（東京神学大学神学会編『神学』82号、教文館、2020年、109-127頁）を参照。

呼び名で古くから親しまれてきた権威あるラテン語辞典 A Latin Dictionary には、「educare と educere は厳密に区別されるわけではない」と注記されているので²⁾、education の語源を educere に求める通説が生じたのも無理からぬことであったのかもしれない。実際、両者が混同された用例も少なくないようである。しかし、4-6 世紀の時点で少なくとも文法学者たちは educere を「外に連れ出す」こと、educare を「(人間、動物、植物に栄養を与え) 養う」こととして明確に区別していた³⁾。

education に当たるドイツ語は Erziehung であり、確かにこの語には ziehen (引く) という言葉が含まれているが、標準的なドイツ語辞典 Duden は、erziehen がラテン語 educere (引き出す) ではなく educare (養う) の影響を受けて成立した語であることを記している。たしかに Erziehung は、広義には「教育」を意味するが、狭義にはとりわけ「しつけ、子育て」という意味で用いられる点で、他の類義語と区別される。「しつけ」であるから、子どもの中から能力や個性を引き出すというよりも、どちらかと言えば教え込むことが強調されていると言えよう。

教育が、人間の内に秘められている能力や個性を外へ引き出すことであると、もはや言えなくなってしまったことは、聖書的・宗教改革的な人間観ともよく一致しているように思われる。しかしその一方で親や教師は、キリスト者であろうとなかろうと、子どもの内にある何らかの「よいもの」を——それが神の前にそのまま「よい」ものではないとしても、優しい気質や音楽の才能など何らかの意味で「よい」ものを——やはり見いだして伸ばしたいと願っているのではないであろうか⁴⁾。

2) A Latin Dictionary, founded on Andrews' edition of Freund's Latin Dictionary revised, enlarged, and in great part rewritten by Ch. T. Lewis, Oxford U.P., 1879, p.627.

3) これについては、白水浩信「ラテン語文法書における educare の語釈と用例—ノニウス・マルケッルス『学説集』とエウテュケス『動詞論』を中心に—」(『北海道大学大学院教育学研究紀要』第 126 号, 2016 年, 139-154 頁) で詳細に分析されている。

4) Vgl. Friedrich Schweitzer, Bildung, Hrsg. von Christoph Auffarth, Irene Dingel, Bernd Janowski, Friedrich Schweitzer, Christoph Schwöbel und Michael Wolter,

子どもの内にある、また子どもに限らず人間の内にある、何らかの「よいもの」とは何か——この問いには教育の基本的な問題が潜んでいる。ドイツのキリスト教教育学者フリートリヒ・シュヴァイツァー（1954-）も指摘しているように、その都度の社会的ニーズを満たすものが「よいもの」と見なされ、教育目標にされるといいう危険が、繰り返し生じているからである。今日よく用いられる用語では、「スキル」、「エンプロイアビリティ」、「アントレプレナーシップ」などを挙げることができるであろう⁵⁾。

たとえば「エンプロイアビリティ」(employability)は、employ（雇用する）とability（能力）を組み合わせた経済学用語の一つで、「雇われる能力」を意味する。日本の場合、2001年に厚生労働省が発表した「エンプロイアビリティの判断基準等に関する調査研究報告書」⁶⁾によれば、エンプロイアビリティとは「労働市場価値を含んだ就業能力、即ち、労働市場における能力評価、能力開発目標の基準となる実践的な就業能力」である。「能力開発目標の基準」である以上、これは教育の目標とならざるを得ない。また、「その評価は、市場動向によって左右され得る相対的なものと考えられる。したがって、スキル基準等を設けるにあたっては、市場のニーズ動向を踏まえて行われることが必要である」。

エンプロイアビリティの具体的な内容のうち、労働者個人の基本的能力としては、

- A 職務遂行に必要となる特定の知識・技能などの顕在的なもの
- B 協調性、積極的等、職務遂行に当たり、各個人が保持している思考特性や行動特性に係るもの
- C 動機、人柄、性格、信念、価値観等の潜在的な個人的属性に関するもの

Theologische Bibliothek Band II, Neukirchen-Vluyn, 2014, S. 145.

5) Schweitzer, a.a.O., S. 170-171.

6) 厚生労働省「エンプロイアビリティの判断基準等に関する調査研究報告書について」2001年。https://www.mhlw.go.jp/houdou/0107/h0712-2.html（2023年9月18日閲覧）。

が考えられている。Cについては「個人的かつ潜在的なものであり、これを具体的・客観的に評価することは困難と考えられるため」、エンプロイアビリティの評価基準として盛り込まれない。A、Bを対象に評価基準が作られることになる。Aは「スキル」、「単なる知識・技能」であって、「最近のIT等の技術革新の急激な進展により、産業経済は絶えざる変化にさらされ、職業生活は不確実で表面的なスキルについても、ドッグイヤーと言われるほど陳腐化の早いものとなってきている」。それに対してBの「思考特性や行動特性」は、「変化に対応する能力」として、「とりわけ求められるようになってきている」。加えて「職業上のキャリアを積むことによって」、「判断力、洞察力、対人折衝能力等の実践的能力」を養うことも必要とされる。こうした能力は「単なる職業訓練等によって容易に身につくものではない」ので、「労働者が、仕事に興味を持ち勉強する中で自立的にこうした能力を修得できるように仕事に取り組むことを促進したり、また、自らこのようにキャリア形成を図れるように」したりすること、「いわば自己開発できる人材を養成していくこと」が変化に対応していくためには重要である。そのため、教育の目標にも自己教育力の養成が含まれていくことになる。「アントレプレナーシップ」もそうした社会の要請を表す語の一つであると言えよう。「起業家精神」と訳されることもあるが、ここでは起業家を育成するだけでなく、幅広く「既存企業の中で新規事業をつくることや、革新的な技術の開発、地域課題の解決」などの場面でも、「急激な社会変化を受容し、新たな価値を生み出していく精神」が意味されている⁷⁾。ただし、厚生労働省も認めている通り、こうした「行動特性や思考特性については、市場で求められる能力と本人の能力は、質的に異なる場合も多いものと考えられ、同一の評価基準で比較することは困難」である。

シュヴァイツァーも指摘しているように、「その基準を完全に社会的必要性

7) リクルート「文部科学省に聞く、日本型アントレプレナーシップ教育とは？ 異質な仲間との協創が成長の鍵」2023年。https://www.recruit.co.jp/blog/guesttalk/20230228_3844.html (2023年9月18日閲覧)。

に見出している職業教育（Ausbildung）は、啓蒙主義時代以来、功利主義的理論によって発展してきた」。その結果、教育は「結局は無駄な善や美との関わりをもつ代わりに、実際的な生活で本当に必要とされている能力や技能に集中すべきである」⁸⁾と考えられる傾向がある。シュヴァイツァーはこうした傾向を問題視する。なぜなら「このような視点に立つと、教育が完全に外的な人間に限定されてしまう恐れがあるからである。必要とされる能力や技能さえ呼び出せば、人物や人格はもはや重要ではない。むしろその人物は、望ましい作業能力のいわば人気のある担い手となる」⁹⁾。こうした社会の傾向に対してキリスト教教育は、能力や技能だけでなく人間の内面にまで関わる「人格教育」を重視し、主張し、実践してきた。ところが今や、協調性や積極性など、個人の内面に关わる性格特性や姿勢までもが「就業能力」として評価されてしまう。親や教師が子どもや生徒の「よい」気質や「よい」才能を発展させようとするとき、キリスト教教育であっても功利主義的な価値観に、無意識のうちにあるいは意識的に、絡め取られる可能性は常にあると言えよう。

教育は現実的な問題である。一人ひとりが気質や適性にふさわしい仕方で成長できるように配慮されると同時に、周囲や社会からの希望や期待、要件によっても決定されることは避けられない。だから、シュヴァイツァーが指摘しているように、

実利的な思考を避けることはできないが、それによって疲弊してはならない。人間から何が生じるべきか、何を引き出すことができるかという問いを、個人的な発達や社会的な必要性についての変わりやすい認識だけに委ねないためには、さらなる明確化が必要である¹⁰⁾。

何が人間の内から引き出されうるか——この問いに答えようとするものは、も

8) Schweitzer, a.a.O., S. 170-171.

9) Schweitzer, a.a.O., S. 171.

10) Schweitzer, a.a.O., S. 146.

ちろん神学だけではない。哲学によっても古くから、また近代以降は生物学や脳科学などの科学によっても、人間また人間であることについての見解が提供されている。

それゆえ、教育がキリスト教（もしくは宗教）を必要としているかどうかという問いに対する答えは、二つに分かれる¹¹⁾。言うまでもなく一つは、教育にキリスト教（もしくは宗教）は不要であるというもの、そしてもう一つは、教育もまたキリスト教（もしくは宗教）を必要としているというものである。後者には、ヘルムート・ポイカート¹²⁾ (1934-)、ライナー・プロイル (1940-) のような実践神学者、キリスト教教育学者、ヴィルヘルム・フリットナー (1889-1990) のように神学に造詣が深い教育学者だけでなく、ディートリヒ・ベンナー¹³⁾ (1941-)、ユルゲン・エルカース (1947-) といった教育学者も属している。後者の場合、教育にとって実質陶冶としての、すなわち個々の知識を教えるという意味でのキリスト教（ないし宗教）教育が欠けてはならないというよりも、教育の可能性そのものを宗教的（彼らにとってそれは「キリスト教的」であることを意味するのであるが）次元に根拠づけることが重要である。一方、前者の代表的な人物として、古典的には新人文主義者ヴィルヘルム・フォン・フンボルト (1767-1835) を、現代では教育学者ヴォルフガング・クラフキー (1927-2016) や教育史家ハインツ＝エルマー・テノルト (1944-) を挙げることができるであろう。

フリットナー、ポイカート、ベンナーらは教育学に決定的な影響を与えた人

11) 以下の議論については、拙論「福音による人格形成」を参照。

12) Helmut Peukert, Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungs- wissenschaft und Theologie. in: Hrsg von Edward Schillebeeckx, Mystik und Politik. Theologie im Ringen um Geschichte und Gesellschaft, Mainz, 1988, S. 172-185.

13) Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987. (8. Auflage. Weinheim/Basel 2015; ders., Bildung und Religion: Nur Einem Bildsamen Wesen Kann Ein Gott Sich Offenbaren (Hrsg von Hans-Georg Ziebertz, Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert und Ulrich Schwab, Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft Band 18), Paderborn, 2014.

物であるけれども、なお神学が提供しようとする「形而上学的な仮定」や「ユートピア的な期待」¹⁴⁾ から決別しようとする立場の人々にとっては、神学的な人間論や教育論は「取るに足りない厄介なお荷物」にすぎず、実際にはすっかり捨て去ってしまっただけのものである¹⁵⁾。例えばテノルトによれば、一般教育が意味するのは結局「最低限の教育をすべての人に保証することと、同時に学習能力の修養を開放すること」¹⁶⁾ の二つしかないという。このように理解するならば、宗教的な人間論も教育論もなしに教育が成り立つように思われるかもしれない。しかしシュヴァイツァーによれば、事情はそう単純ではない。というのは、「最低限の教育」とは「われわれの社会におけるすべての青少年が学ぶために何が必要かつ不可欠か」¹⁷⁾ という問いに対する明確な答えに基づいてのみ決定できるものであるし、「学習能力」が何を意味するのか、どのような条件下で「学習能力がある」と言えるのかを明らかにするにもまた、われわれは人間論に依存しなければならないからである。「最低限の教育」にせよ、「学習能力」にせよ、ただその都度有用と考えられているものを根拠として、単に実用的な考察に基づいてのみ定義することはできない。結局は、包括的な問いに直面せざるを得ないのである¹⁸⁾。

ベンナーが教育にとって宗教（すなわちキリスト教）が必要だと考えるのは、まさにこの点に理由がある。ベンナーはテノルトが拒否した人間学・歴史哲学を基盤に教育を理解しているが、しかし特に宗教の擁護者というわけではない。それでも、彼の教育論が神学的考察を必要としているのは、人間が「歴史性と言語に規定されている」¹⁹⁾ からである。確かに人間の「自己決定」は「自由に考えられ、もたらされなければならない」けれども²⁰⁾、しかしこの自

14) Schweitzer, a.a.O., S. 153.

15) Ebd.

16) Heinz-Elmar Tenorth, *Alle alles zu lehren: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*, Darmstadt, 1994, S. 166.

17) Tenorth, a.a.O., S. 168.

18) Schweitzer, a.a.O., S. 154-155.

19) Benner, *Allgemeine Pädagogik*, S. 56.

由は「歴史的な自由」であって、「現在，過去，未来と人間との関係として」把握されている²⁰⁾。人間の自己決定はその意味で有限なものでしかなく、さらに大きな人間，人間の歴史，世界全体の決定がある。それゆえベンナーは、「神的な『意味それ自体』，そこから可能になる人間同士の連帯（『愛』），この両者から生まれる『希望』という信仰の三つの次元」²²⁾を教育の前提とするのである。

奇しくもこの教育観は，ヴォルフハルト・パネンベルク（1928-2014）が神学的文脈の中ですでに語っていたものであった。彼によると「世界の全体性という観念」は、「個人の存在の可能的な全体性にとって不可欠である」。そしてこのような全体性は，神の實在に対応する宗教的な考えである。この実在は「世界の全体性にとっても個人の存在にとっても，根本的」なものだからである²³⁾。

人間は，自分を自分で決定することができない，被制約的な存在である。プロイルも，人間の存在と人間がどうなっていくかという問いや，教育と教育プロセスには、「まさにわれわれが選んだり作ったりしたのではなく，われわれを決定し形成したもの，永続的に決定し導くものが属している」と述べている。したがって，人間が「自らを完全に自由に設計し実現することが，自立した主体としての人間に委ねられている」かのような考えは，「非現実的で幻想的なものとして，否定されなければならない」²⁴⁾。プロイルは「自己決定としての教育，あるいは自己決定への教育」という強調された過大評価から教育を解放し，「現実的な基礎」の上に置くために，神学が役立つと考えている。そ

20) Benner, aa.O., S.29.

21) Benner, aa.O., S.30.

22) Benner, Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung, in: ders., Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2, Weinheim/München, 1995, S. 186-187.

23) Wolfhart Pannenberg, Gottebenbildlichkeit und Bildung des Menschen, in: Theologica Practica 12, 1977, S. 268-269.

24) Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig, 2013, S. 174-175.

れどころか、神学的な問題に関わろうとしない教育論を、「自己決定の条件と限界を視野に入れずに」人間が自由を行使することを語るものとして批判するのである²⁵⁾。

このように、人間の内から何が生じるか、何が引き出されるかという問いは、常に神学的な答えを導き出すことになる。人間と人間の規定は、必ずしも神学的な用語で理解されなければならないわけではないかもしれない。確かに神学的でない選択肢もあるであろう。ただ、シュヴァイツァーが結論づけているように、「神学がこの種の究極的な問題を扱うための概念や理論的可能性を持っていることは間違いない」²⁶⁾。宗教的ではない人々にとっても、神学は教育理解についての対話の相手となりうるのである。この点では、ユルゲン・ハーバーマス（1929-）が「世俗的な側であっても、宗教的な言語の表現力に対する感覚を」²⁷⁾ 保持すべきであると述べていることも、想起されるべきである。

*

人間が「そのままでよいもの」を内に秘めており、教育がそれを傷つけずにそのまま成長発展させていくことで、人間が完成へと達するということが言えないとしても、人間の内から何が引き出されうるか、人間の内から何が引き出されるべきかは、神学的人間理解によって論じることができるし、また論じられなければならないということが明らかになった。

「教育」を意味するドイツ語で、こうした事情をよく表現しているのは、「引き出す」という意味に関連していると長らく考えられてきた *Erziehung* ではなく、むしろ *Bildung* という語であった。次号では、*Bildung* という語の成立

25) Preul, a.a.O., S. 166.

26) Schweitzer, a.a.O., S. 157.

27) Jürgen Habermas, *Glauben und Wissen*. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, Frankfurt/Main, 2001, S. 22.

史と聖書的な理解を明らかにし、イエス・キリストの十字架と復活の出来事を根拠とした教育論の可能性を探ることとしたい。

(ながやま・みち)