

Cultural Foundation of Modern Education (3)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/47698

現代教育の文化哲学的基礎*

——現代教育の哲学（その3）——

神 力 甚 一 郎

I

ドイツの精神科学的教育学の代表者のひとりとしてわが国の教育界にもよく名前が知られているシュブランガーは、精神科学的教育学派の機関誌として1925年に創刊された雑誌『教育』の創刊号から四回にわたって連載された長編の論文『歴史哲学によって解明されたドイツの陶冶理想』のなかで、次のように主張している。

「教育とは、発達しつつある個人のなかに主観的な文化を展開させようとする文化活動であり、しかもその活動は、個人を所与の客観的文化と価値的に正しく接触することによって、また真実の、倫理的に要請される文化理想を鼓舞することによって進められていく。……教育学の構築にとって、体系的な文化哲学はきわめて重要なものである。」⁽¹⁾

上のシュブランガーの言葉が端的に物語っているように、ディルタイの生の哲学とその精神科学の方法を継承した精神科学的教育学においては、文化の概念が教育学の体系における中心概念とみなされ、教育の理論と実践の主要な問題は文化の諸問題との関連において考察された。周知のように、1920年代のドイツ教育学の主流をなした精神科学的教育学が「文化教育学」Kulturpädagogikとも呼ばれ、大正の末期から昭和の初めにかけて、もっぱらこの名称でわが国の教育界に紹介され、大きな影響を及ぼしたのは、上述のような理由に基づいている。

ドイツの精神科学的教育学が教育学の基礎づけを文化の哲学的・理念的考察としての文化哲

学に求めたのに対して、教育学的思考の基本概念として等しく文化の概念を取り上げながら、文化の哲学的研究よりもむしろその科学的・実証的研究を重視し、とくに人間の社会的形成に作用する文化的環境の科学的研究の基礎を社会人類学ないしは文化人類学に求めようとしているのは、第二次大戦後の近年になってアメリカの教育学研究に新しくぼっ興してきた「教育人類学」Educational Anthropologyである。すなわち、ブラメルド、スピンドラー、ネラーらによって代表されるアメリカの教育人類学者たちは⁽²⁾、教育を広い意味においても、狭い意味においても enculturation の過程としてとらえ、「教育を文化の舞台において解釈しなおし、評価しなおす」(ブラメルド)とともに⁽³⁾、現代の教育が当面している諸問題は大部分現代文化の問題に胚胎しているとみなして、「現代教育の課題を解決するための資源」を文化人類学とそれを基礎とする文化の哲学に求めようとしている。

さて、教育学の基礎を文化の哲学としての精神科学に求めた文化教育学や、文化の科学的理論としての文化人類学に求めている教育人類学の所説をくわしく紹介するまでもなく、教育と文化は密接不可分の相互関係をもっている。このことは一切の教育現象の根底に横わっている基本的な事実であり、したがってまたいかなる教育の理論研究もこの事実を無視することはできないであろう。意図的教育の場としての学校の主要な機能が、日常の社会生活のなかで、生活をとおして学習することがむづかしい社会の

*昭和50年9月16日受理

文化遺産を新しい世代に伝達することにあることは、従来の学校論が説いてきたとおりであるが、現代の学校の課題を人間の全体的な形成もしくは全面的な発達に拡大して考えても、現代の学校がめざす人間形成が、文化的環境を媒介として新しい文化の理想を自覚させる「文化意志の教育」(シュプラングー)をぬきにしては考えることはできないであろう。また、教育の概念を拡大して、生活のなかで無意識的、無意図的におこなわれる若い世代の「社会化」という広い意味で理解しても、青少年が社会生活をいとなんでいるうちにおのずから社会的人間に形成されていく「社会化」の過程は、かれらが所属する集団の生活様式もしくは行動様式としての文化を学習し、獲得していく「文化化」の過程にはかならない。今日の文化人類学が豊富な資料によって明らかにしているように、人間の行動とパーソナリティは、個人が所属する集団の文化によって形成され、その「文化の型」が深く刻みこまれている。

以上のように、教育という事象を広い意味に理解しようと、狭い意味でつかもうと、一切の教育の過程は、社会生活のなかで形成され、歴史的遺産として世代から世代へ受け継がれてきている集団の文化が、新しくその集団の成員になった個人によって学習されていく過程、つまり客観的な文化が個人によって獲得され、主体的なものになっていく、いわゆる「文化化」の過程とみることができる。そして、教育という事象が社会の文化とこのように切りはなすことのできない関連をもっているのは、人間が本来、他の動物と同様に自然の世界に生まれ、そのなかで成長し、死んでいく生命存在であると同時に、歴史の世界に生まれ、歴史的所産として形成され、蓄積されている文化を学習することによって社会的人間に形成されていく文化的存在であるという、人間存在にとって根本的な事実に基づいている。文化とは何か、文化の本質をどうみるかの問題はあとに保留することとし、さしあたって文化とは、人間が与えられた自

然——外的自然ばかりではなく内的自然をもふくめて——に手を加える働きとその成果のすべてと定義するならば、人間は文化を創造したり受容したりすることによってのみ、自然的存在を超えた人間存在に高まることができる。このように人間の本質が文化の創造・受容の主体であるところに見出されるとすれば、文化の考察をはなれて人間の本質は考えられないであろう。

以上のように考えると、人間形成という教育の視座にたっても、人間の研究と文化の研究がきりはなすことのできない密接な関係をもっていることが明らかになってくる。私はさきの論文で、存在論的な問題意識にたった教育哲学の中心問題として、教育の人間学的考察を試みたが⁽⁴⁾、教育人間学は必然的に教育的文化論に移行し、それによって補充されなければならないであろう。そして、教育人間学と教育的文化論が一体不離の関係にあることは、何よりも近年ドイツを中心としてヨーロッパに発達してきた「教育人間学」と、アメリカに興ってきた「教育人類学」が如実に示している。さきの論文でも明らかなように、ドイツ流の教育人間学は教育学の根本問題として主体的存在としての人間そのものの研究を重視して、教育学の基礎を哲学的人間学に求めているのに対して、アメリカの教育人類学は教育学の中心概念を文化の概念に見出し、教育学の基礎を人間の社会的形成に働く文化の科学的究明としての文化人類学に求めている。アメリカの Educational Anthropology がドイツの Pädagogische Anthropologie のように「教育人間学」と訳されないで、「教育人類学」と訳されているのは、それが教育研究の手がかりを人間そのものよりはむしろ文化の概念に求めて、新興科学としての文化人類学 Cultural Anthropology によって教育過程を実証的に分析し、教育問題を解決する一つの有力な資源を文化人類学に求めているためである。しかしながら、アメリカの教育人類学は、文化の研究をとおして人間の社会的な生活

様式や行動様式を明らかにし、文化によって形成される人間のパーソナリティそのものにアプローチしようとしている限りにおいて、一種の教育人間学であり、文化の実証的研究をとおして文化の人間学的意味を明らかにすることによって教育過程の分析を企てる教育人間学とみることができる。いずれにしても、主体的存在としての人間の研究は、人間を取り囲む環境の中で人間形成にとってもっとも重要な意味をもつ客体的な文化の研究と表裏一体のものであるから、教育人間学と教育的文化論とは相互に補充し、補強しあって、教育哲学の一つの重要な研究領域である教育的存在論を構成するとみなすことができる。

ところで、教育と文化の関連に着目して、文化の概念を教育学的思考の基本観念として重視し、教育学を文化の哲学や文化人類学によって基礎づけようとする試みは、たんに教育学や教育哲学の理論体系を構築する上できわめて重要な研究作業であるばかりではなく、現代の教育が当面している実践的課題と取り組む研究をすすめていく上でもきわめて重要な研究問題であるといわなければならない。すでに第一の論文のはじめに指摘しておいたように、今日私たちは人類の歴史上かつて見られなかった急激なテンポと世界的な規模の社会変動のただ中にあるが、この急激な社会変動は文化の領域にもさまざまな矛盾と混乱をひき起して、文化の全体性と統一性が喪失され、統一的な人間像が見うしなわれようとしている。現代に生きる私たちは、このような現代の文化と人間の危機を克服して、文化の再^{ルネッサンス}生と人間復興の道をきりひらいていかなければならないが、現代教育が当面しているもっとも重要な課題もここに見出されなければならない。したがって、現代文化の実証的研究や哲学的考察をとおして現代文化をトータルに、かつ根源的に問いなおすことによって、現代文化の危機のよって来る原因をさぐり、その克服の可能性を探求することは、今日の教育の実践的課題に立ちむかおうとする教育

哲学にとって避けることのできない研究課題であって、いわゆる「教育の現代化」をめざす研究も、単なる教育技術論として、科学・技術の進歩に対応する教育の内容条件や方法条件の革新を追求するだけにとどまらないで、できるだけ広い文明史観と文化哲学的な現代文化批判に立って、現代の文化や文明が教育に提起しているより重大な課題と取り組まなければならないであろう。

本稿の目的は、現代文化や現代文明がどのような問題状況ないし危機的状況にあるかという現代文化論または現代文化批判に立って、現代教育の課題について一つの考察を試みるところにあるが、この問題の考察に入るまえに、まず人間と文化と教育の関係について原理的に検討しておこう。

II

教育の哲学にとって人間と文化の哲学は欠くことのできない基礎である。哲学的人間学から眺めた教育の本質については、「教育の人間学的考察」と題する第二の論文で考察したので、本稿においては文化の哲学を基礎として教育の本質を吟味し、現代文化論の問題意識にたって現代教育の当面する課題を検討して、現代教育の文化哲学基礎に関する一つの序論的考察を試みたいと思う。

周知のように、1920年代のドイツの文化教育学においては、文化の概念は主として理想的、精神的な価値を追求する精神活動とその所産に限定して用いられ、具体的には科学、道德、芸術、宗教などの精神的文化を意味し、機械・技術などの物質文化や、社会の伝承、慣習、制度、組織のような制度的文化は、文化の概念から除外されていた。ディルタイはその有名な『精神科学序説』(1883年)のなかで、精神科学の対象を「文化の体系」と「社会の外部組織」とに区分して、宗教、芸術、科学などの文化の体系は、国家や民族のような社会組織の影響は受けるけれども、基本的には人間の内面的精神性の自己

表現として、自由な主体によって創造されたものとみなした。そしてディルタイは「自然をわれわれは説明し、精神生活をわれわれは解釈する」という見解にたつて、個人によって体験され、表現された精神的世界たる文化の意味が「内から明らかになる」ことを「了解」Verstehenと呼んで、このような体験——表現——了解の内面的関連を明らかにしようとする了解心理学に精神科学の方法論的基礎を求めた⁽⁵⁾。もちろん、ディルタイの精神科学を継承発展した精神科学派の文化教育学ばかりではなく、19世紀以降のドイツの文化史、文化社会学、文化哲学は一般に、文化を自由な精神的存在としての人間の本性の自己表現と見なし、文化の本質を普遍的な理想ないし価値の領域に求めたが、このような文化の概念はプラントン以来の観念論＝理想主義の伝統の流れを汲むものとして、後に検討する自然主義や実証主義の文化概念とは区別しなければならない。

ディルタイの精神科学を継承発展して、上に述べた理想主義的な文化の概念を普遍的な価値もしくは理想の領域に向って洗練し、このような文化の哲学を基礎として教育の本質を究明しようとする文化教育学を樹立したのは、シュプランガー、ノール、リット、ケルシェンシュタイナーらによって代表される教育学者の一派であった。

文化教育学とは、ボルノーが簡潔に要約しているように、「成長する人間を客観的な文化のなかへ導き入れることによって、彼のなかに眠っている能力の発達を助ける」⁽⁶⁾ことを教育の眼目とみなす教育学といってよい。周知のように、シュプランガーは教育の働きをすぐれた個人による文化創造活動と区別して、「すでに獲得された文化を成長の過程にある精神のなかに生き生きと躍動させるような文化の伝達を、私たちは教育と名づける」⁽⁷⁾と定義し、また「客観的な精神と自己発展的、探求的な主観的精神とが会合するところ、そこに教育の過程がみられる」⁽⁸⁾とも述べている。このようなシュプランガーの見解

と同様な見解を、シュプランガーと並んで著名な文化教育学の代表たるノールは、以下のような言葉で語っている。——「この客観的な連関（文化の体系——筆者注）へと教育することは、まずもって客観的な連関による（durch）教育といわなければならない。若い人間をこの超個人的な精神的世界へと導くことによって、われわれは彼の固有の精神生活を高め、形づくっていく。すなわち私の心がこの全体の構造化された世界（文化）のなかへと成長することによって、私の心もまた構造化され、形成されていくのである。」⁽⁹⁾

学問、道德、芸術、宗教のようにふつう精神文化と呼ばれる文化の諸領域は、集団の生活全体のなかから形成されたものとして、その創造が特定の個人に依存しない、いわゆる「匿名的文化」と見なされる部分も、また特定の人格や社会層にその創造が依存している「代表的文化」と見なされる部分も⁽¹⁰⁾、いずれも個人的精神や集合的精神が客観化されたものとして、個人を超えた客観的な実在性を持ち、超個人的な意味連関ないし価値体系として客観的世界の一部を形づくっている。そして歴史的社會の一員として新しく生まれてきた世代は、歴史的社会的に形成され、受け継がれてきた客観的文化と出会い、その中に表現されている精神的世界へと導き入れられることによって、単なる自然的存在をこえた文化的存在へと高められていく。だから、学校教育の主要な機能が歴史的・社会的な「文化遺産の伝達」にあるといわれる場合にも、それはいうまでもなく、具体的な形象としての文化財が「たとえば知識が受動的な精神容器の中へ詰め込まれる」ように教師から生徒に授受されることではなくて、「自己展開をとげつつある精神の内面的能動性が共働する」ことによって、文化財のなかに表現されている意味ないし価値が了解され、追体験され、生徒の精神生活が形成されていくことと理解されなければならない。⁽¹¹⁾

以上のような文化教育学の教育観の根底に

は、個々の人間の精神構造と客観的な文化の構造とのあいだにはある類似性がみられるという思想が横っている。周知のように、シュブランガーは彼の文化哲学序論ともいべき『生の形式』(1921年)のなかで、経済、学問、芸術、宗教、国家、倫理的共同体等の文化の諸領域は、それぞれ個人の精神作用が志向する特定の意味ないし価値方向に対応しており、すべての個人のなかにはこれらの文化領域が表現している諸価値を志向する精神作用が本来そなわっているが、いずれの価値を志向する精神活動が優先しているかの力関係によって、個人の価値体系と精神構造が決定されるとみて、理論的人間、経済的人間、審美的人間、社会的人間、権力的人間、宗教的人間という個性の観念的基本類型を設定した。

ここでドイツ流の文化哲学における文化の概念をくわしく検討する余裕はないが、結論的にいうならば、文化とは本来、人間の本質たる人間性の形成的な表現としての意味をもっており、人間は歴史的社会の所産たる文化の中に生まれ、それと「出会う」ことによって自己の本質を自覚し、精神的存在へと高められていく。しかしながら、ひるがえって考えてみると、歴史的社会のなかで形成されてきた歴史的文化は、個人にとって究極的・絶対的な価値をもっているとはみなすことはできない。歴史的世界のあらゆる事象と同様に、歴史的文化もまた歴史的に相対的であることを免れることはできないであろう。それ故に個々の人間は歴史的遺産たる社会文化によって形成されながら、それをのりこえて新しい文化の創造に立ち向わなければならない。歴史的文化はこのように自己自身のなかに否定的・創造的な契機を含んでおり、この契機が創造的な個人の主体的な自覚を媒介として実現されることによって新しい文化の創造が可能となり、歴史的文化は伝統を媒介とした創造の展開、創造を媒介とした伝統の発展、という論理において発展していくのである。

さて、歴史的文化の本質が以上のようにとらえられなければならないとすれば、文化との関

連において眺めた教育の究極の基礎もまた、歴史的文化そのものよりも、むしろそれをこえた「文化理念」に求められなければならない。シュブランガーはその初期の『生の形式』のなかで、客観的精神を「歴史的に与えられ、個々の人間から独立した、真正の価値内容と反価値性をあわせもった文化状態」としての歴史的文化と、「批判の意味における客観的精神、すなわち文化理念(かんたんに規範的精神と呼ぶもの)」とに区別して、「なるほど教育は客観的な、歴史的に与えられた文化の理解にまで若い世代を向上させなければならない。しかし必ずしも常にこれを肯定は認させるという意味ではない。むしろ、教育において与えられた文化を経由することは、つねに真正な文化意志一般を覚醒させるための単なる手段にすぎない」⁽¹²⁾と述べている。

以上のようなシュブランガーの見解は、第二次世界大戦後の彼の後期ないし晩年の思索において形而上学的に深められて、「陶治理態の形而上学」となっている。すなわち、シュブランガーが1958年に著わした『生れながらの教育者』によると、教育の最高の課題は歴史的文化の批判をとおして規範的な価値意識としての文化理念——シュブランガーはそれを「最後に義務づけるもの」と呼んでいる——に目ざめさせ、「覚醒」させることにあるが、このような倫理的な規範意識は、「日常性、時間＝空間性の平面を垂直によこぎる一つの新しい次元」ともいべき形而上学の世界に根ざしている。歴史的世界に生まれてくる個々の人間は、歴史的文化の理解をとおしてこのような形而上学的な価値の世界に触れ、それに覚醒することによって「高次の自己」へと高められていくのであるが、「無条件的に義務づける陶治理態」は、以上のような形而上学的な価値の世界に根ざさなければならない。⁽¹³⁾

以上に私は、文化教育学の根底にある文化哲学が現代文化批判の一つの手がかりを与えてくれるのではなかろうかという予想をもって、シュブランガーを中心として、文化教育学にお

いて教育と文化の関連がどのように考えられているかという問題をかんたんに検討してきたが、文化教育学の理想主義的な文化概念が現代文化と現代教育の課題にアプローチする上でどのような機能と有効性を発揮しうるかを考察する前に、現代の社会学や文化人類学における実証的な文化研究の動向を展望し、文化の科学的理論を検討しておきたいと思う。すでにこれまでの論文で強調しておいたように、現代において人間と文化の哲学を構築するためには、まずその経験科学的、実証的な基礎を固めてからなければならないからである。

III

周知のように、文化の概念はきわめて多義的で、かんたんに定義することはむづかしい。しかし、日常的、常識的な用語はともかく、今日学問的用语として使用されている文化の概念は、多くの研究者によって指摘されているように、二つの系統に大別することができる⁽¹⁴⁾。そして、人間や社会の研究一般において実証主義的傾向が有力な英米の社会学や文化人類学において、文化の概念は上に見たようなドイツの哲学における理想主義的な文化の概念よりも包括的に、学習によって後天的に獲得され、世代から世代へ継承されていく社会的な行動様式の総体をさしている。

「文化もしくは文明とは、知識、信念、芸術、道徳、法、慣習、ならびにある社会の一員としての人間によって獲得されたその他の能力や習慣をふくむ複合的全体である。」イギリスの社会人類学の開祖といわれるタイラーが『未開文化』（1871年）の冒頭に掲げたこの古典的な定義から始まって、現代の英米の社会人類学や文化人類学における文化の定義は、学者・研究者の数に匹敵するほど多数にのぼっているが、アメリカの代表的な文化人類学者たるクロバーとクラックホーンは、共編の『文化——諸概念と諸定義の批判的検討』（1952年）のなかで、二百数十人の学者の文化の概念と定義を網羅的に検討

して、以下のような整理と分類を試みている。

(1) タイラーの影響をうけて、文化の内容を目錄的に列挙する記述的定義、(2) 社会的遺産・伝統を強調する歴史的定義、(3) 規範的定義で、(a)規則とか方法、(b)理想や価値としての側面を強調するもの、(4) 心理学的定義で、(a)文化を適応や問題解決の工夫とみるもの、(b)学習、(c)習慣をそれぞれ強調するもの、(d)純心理学的定義、(5) 文化のパターン化、組織化を強調する構造的定義、(6) 発生的な定義で、(a)文化を人間の行動の産物、人為的な加工品とみるもの、(b)観念または(c)シンボルを強調するもの、(d)残余範疇によって定義するもの、の六つのグループに分け、さらにその他として、(7) 不完全な定義の例をいくつか付加している⁽¹⁵⁾。

以上のように、文化の経験科学的、実証的研究においても、文化の概念はきわめて多義的で決して一様に用いられているわけではない。そして文化の概念がこのように多義的であることは、経験的事象としての文化がその領域や内容が複雑多岐にわたり、さまざまな側面をもっているために、そのいずれの側面を重視するかによって文化の科学研究の方法論が多様に分れてくることを物語っている。ところで、現代の英米の文化社会学、文化人類学、社会心理学などの行動科学にみられる文化研究の方法論のうちで、さしあたって以下の三つの方法論もしくは視点が私たちの当面の課題に対して有力な示唆を与えてくれるように思われる⁽¹⁶⁾。

第一に、現代の科学としての文化研究が教育の進歩にもたらした最も大きい寄与は、社会文化をその実際の担い手たる個人との関係においてとらえ、「社会化」としての「文化化」の過程を明らかにすることによって、教育過程の分析に新しい実証的基礎を提供してくれたことである。文化を広い意味で人間の社会的な行動様式の総体と解するならば、それはいうまでもなく遺伝によって親から子へ受け継がれていくものではなく、特定の社会集団のなかに生まれてきたすべての個人によって後天的に「学習」され、

獲得されていかなければならない。個々の人間は生物学的遺伝によって一つの自然的存在として自然のなかに生まれてくると同時に、歴史的に世代から世代へと受け継がれ、社会的に共有されている文化のなかに生まれ、社会的な生活様式もしくは行動様式としての文化を学習し、獲得することによって社会的人間に形成されていく。何らかの方法によって文化が学習されなかったならば、どのような教育の過程も成立することはできない。アメリカの一部の教育人類学者が、教育の過程を *enculturation* の過程と呼んでいるのはそのためである。

上述したように、文化をその担い手たる個人との関係からとらえ（さきに見たように、ドイツの文化教育学においては客観的精神と主観的精神との関係としてとらえられている）、個人の人間形成を文化との関連において「文化化」の過程として分析しようとする方法論は、今日の文化人類学や社会心理学において「文化とパーソナリティ」の理論として、今日の教育社会学や教育人類学においてもっとも重要な研究領域となっている⁽¹⁷⁾。このような視点にたつて教育の過程を眺めると、人間の社会的形成としての教育の中心問題は、いわゆる「実体としての文化」を「過程としての文化」に還元し、流動化し、そのことによって若い世代のパーソナリティを形成していく方法いかにあると見ることができる。

第二に、文化をその形成の主体（集団や個人）とか、担い手とかをある程度度外視して、一つの客体的な形象とみなし、その全体構造もしくは統一性を明らかにしようとする文化人類学の方法論は、現代文化論にたいしてきわめて有力な手がかりを与えてくれるであろう。ある社会集団もしくは民族の文化は、それを担う個々の成員の生活表現のたんなる寄せ集めでもなければ、またそれを構成する多様な領域や内容のたんなる総計でもない。タイラーが「複合的全体」(*complex whole*)といい、ベネディクトが「文化の型」(*pattern of culture*)と呼び、また近年

フランスの「構造主義」の文化人類学者たちが強調しているように、一つの文化は機能的にも構造的にも、個々の生命体もっている全体性のような一つの有機的・統合的な全体を形づくっている。ベネディクトによれば、「全体はその部分の単純な集合ではない。部分の組み合わせとその相互関係が新しい全体をその結果としてつくりだすのである。……要素のなかには存在していなかった新しいポテンシャルティが合成の結果あらわれてくる」という、現代科学が多くの分野で主張している見解は、集団の文化にもそのまま当てはまる。だから、文化の有機的な統合形態がもつ「文化の型」もしくは「文化の様式」は、「一つの個別文化がもついわば思想と行動の一貫したパターン」として、個人の行動の末端にまであらわれている⁽¹⁸⁾。クラックホーンはこのような文化の型がその文化に属する個人の思想や行動を規定し、方向づける支配的な価値の傾向性であるとみて、「エトス」(*ethos*)とも呼ぶことを提唱しているが、それはかつてドイツの民族学者レオ・フロベニウスが「パイデウマ」(*Paideuma*)と名づけた、民族文化を貫く共通な本質的精神にはほぼ相当するものとみることができる。

上述のように文化の様式、型、エトスなどの概念によって、文化の全体性と有機的統合性にアプローチしようとする文化人類学の方法論は、たんに未開文化の調査において重要であるばかりではなく、今日の先進諸国の高度な現代文化の問題状況をさぐる上でもきわめて有効な方法論であることは、後で改めて検討することにした。

第三に、今日の文化人類学が文化の実証的研究において採っているいま一つの重要な方法論は、文化を時間的系列において歴史的に変動するものとしてとらえ、文化の歴史的変動の法則性を発見しようとする歴史科学的方法である。いうまでもなく、一つの文化は上述したように一つの有機的全体を形づくりながら、同時にまた一つの歴史的現象として、歴史のなかで生成、

発展、衰退、滅亡の過程をたどっていく。今日の人文科学や社会科学においては、社会とは相互に関係する人間の集団とその組織をさし、文化とはこの集団の営む活動や生活様式の総体を意味する言葉として、この二つの概念は区別されているが、社会の歴史的变化は実質的にみると文化の歴史の変動に他ならない。つまり、文化は社会組織とともに、歴史のなかで絶えず変化し、動いていく。

ところで、このような社会と文化の歴史の変動の主要な動因は何であるかという問題をめぐって、従来それを形而上学的精神に求めるものや、生物学的な人種や地理的条件に求めるなど、さまざまな歴史哲学、社会史観もしくは文化変動論が唱えられてきたが、現代においては周知のように、社会変動の基本的動因を「生産力」と「生産関係」という社会的物質に見出すマルクス主義の唯物史観が有力になっている。ここでは「土台＝上部構造論」を骨組とするマルクス主義の文化理論を批判的に検討する余裕はないが、私たちの当面の課題にとって重要な示唆を投げかけている問題は、文化の全体構造を形づくっているある文化領域が歴史的に変動すると、他の文化領域もそれにつれて変化して、文化の諸領域の均衡と統一が回復されなければならないが、もしも特定の文化領域の変化が立ち遅れて文化領域相互の間の均衡がうしなわれると、全体としての文化はいろいろな矛盾対立と混乱におちいって、文化の危機的状況があらわれるということである。このような「文化変動と文化の立ち遅れ」(cultural change and cultural lag)の理論は、後でみるように、今日の急激な文化変動が今日の教育にどのような課題を提起しているかを考察する上で有力な手がかりを与えてくれるであろう。

以上に私は、まず今日の科学としての文化研究において用いられている文化の概念を検討し、つぎにその中心を占める文化人類学の方法論に着目して、それが現代文化論の基礎に立って現代教育の課題に接近しようとする教育哲学

にどのような示唆を与えてくれるかをみてきたが、以上のような文化の科学的理論を手がかりとして現代文化と現代教育の諸問題を考察するまえに、上述した第一の視点に立って文化の概念をもう少し深く掘りさげて、文化の人間学的意味と人間形成に動く文化の意味を明らかにしておきたい。

これまで繰り返し述べてきたように、人間は一つの自然的・生物学的な生命存在であると同時に、歴史的・社会的存在として文化的存在でもある。そしてこのような人間の二重性が、文化の人間学的意味と本質を考察する際の最も基本的な視点を提供してくれる。

まず人間は、他の動物と同様に自然のなかへその一部分として生まれてくる自然的・生物学的存在である。しかしながら、人間は自然の世界できわめて特殊な地位を占めている。なぜなら、人間はそれ自体一つの自然的存在でありながら、自然を超えていくことによってのみの生存を維持できる存在であるからである。文化という日本語に相当するヨーロッパ語の culture (英・仏)や Kultur (独)が、その語源がラテン語の cultura = 耕作・栽培に由来していることから知られるように、文化は本来自然そのものではなくて、人間が与えられた外的自然に働きかけて自然を作りかえ、そのことによって自己の内的自然をも形成していく働きであり、かつその成果を意味している。文化の根底には、自然に対立して自然に働きかける人間の主体性と自己形成性とかひそんでいる。

しかしながら、さらにひるがえって考えてみると、文化は以上のように自然と対立し、自然と非連続的なものでありながら、同時にその反面において自然と連続し、自然の連続的な発展形態とみなしうる一面をももっている。習慣は人間の「第二の自然」であるという言葉は端的にそのことを示しているが、文化を人間の生物学的自然に根ざすものとして、自然と連続的にとらえようとする自然主義の文化観の一例を、『人間学の探求』⁽¹⁹⁾でわが国にも知られている

ゲーレンの人間学の中に見出すことができる。

ゲーレンの人間学は「人間生物学」から出発する。ゲーレンの見解によると、人間は与えられた環境への身体的・本能的な適応性という点からみると、すべての動物のなかで最も無力な、欠陥の多い「欠陥動物」というべきであって、生まれてきたままの自然状態ではその生存を維持していくことさえできない。しかしながら人間はその反面、動物としての欠陥を埋めあわせ、不完全性を補うために、「このなまの自然が何であれ、またどのような性質であれ、これを変更して自分の生活に役立つようにするという能力」⁽²⁰⁾をもっている。そして人間はこのような能力によって「予見と計画にもとづいて現実を変化させ」、「人間の目的に合わせて自然に変更を加えることをめざす活動」⁽²¹⁾をいとむことができる。ゲーレンはこのような活動を「行動」(Handlung)と呼んで、一切の文化はこの「行動」によって創造されたものとみて、人間のすべての精神活動と文化創造も人間の生物学的条件としての自然性にその根拠をもっているという徹底した自然主義に立って、自然と人間と文化についての新しい統一的な見方をうち立てようと試みている。

ゲーレンの生物学的自然主義の人間観は、「人間は本性からして文化的存在である」という定式に要約することができる。「いかなる人間的自然をも、われわれは特定の文化的色合いに染められた形においてしか経験できない。」⁽²²⁾この意味において、文化はたしかに人間にとって「第二の自然」とみるべきものである。つまり、一切の文化は「欠陥動物」たる人間が本能的自然性の欠陥を補って環境に適応して生きていくために「行為」によって創造された限りにおいて、人間の自然性そのものに根ざしている。ゲーレンの見解によると、行為の規範的形式たる社会の諸制度も、「失われた動物的本能の確実さをはるかに高次の次元で回復させてくれるもの」⁽²³⁾であるが、制度ばかりではなく芸術、神話、宗教などの精神文化にいたるまで、人間の

一切の精神活動と文化創造は本来人間の自然性のなかに根拠をもっていると見ることができる。

以上のようなゲーレンの人間観と文化論は、「人間と自然との連続性」という原則にたつて「知性の自然化」を提唱して、習慣はもちろん知性や精神までも人間が環境に適応するための行動の手段であり、成果とみるデューイの「徹底した自然主義」の哲学と共通の基盤に立っている。もちろん、デューイやゲーレンばかりではなく、今日の文化人類学はすべて人間と文化についての経験科学として、文化を自然的存在としての人間の基本的な特性との関連においてとらえ、生物学的にみて欠陥の多い人間が環境に適応して生きていくための行動ないし問題解決の手段および成果とみる自然主義的、心理主義的な文化の見方をとっている。

さて、人間の多種多様な文化活動と文化遺産のすべてが以上のような生物学的、心理学的見解だけで十分に把握し、説明することができるか否かについては、多くの検討すべき問題が残されているであろう。文化にはⅡで検討しておいたドイツ理想主義哲学の文化の概念が強調しているように、自由な精神的存在としての人間が自然をきびしく否定し、自然をこえた固有の意味ないし価値の実現をめざして自然を超えていくという、自然との非連続性の一面があることもまた無視することができないであろう。この意味において、自然主義の文化概念は、理想主義の文化概念によって補強され、統一的につかまねなければ、人間形成としての教育の理論においても十分な機能と有効性を発揮しえないであろう。しかしながら、以上のような弱点をもっているにしても、今日の文化人類学を中心とする科学としての文化研究が、従来の理想主義の文化哲学において、ほとんど問題にされなかった自然と文化の連続性をしっかりと見つめて、自然と人間と文化について新しい統一的な見方をうちたてようと試みていることは注目に値する。とくに現代文明がともすれば自然を破

壊し、自然に背反する傾向を示し、自然と人間、自然と文化に対して統一的な把握が要請されている今日、経験科学的基礎に立って従来の理想主義の文化概念を再検討して、自然主義と理想主義の対立を止揚して統一的な文化論を構築することは、現代教育の文化哲学的基礎を確立する上で最も重要な研究課題といえよう。

IV

以上に私は、現代の「文化」ないし「文明」が現代の教育にどのような課題を提起しているという問題を念頭におきながら、文化の概念を中心としてドイツの文化教育学とアメリカの教育人類学について簡単な考察を試みてきたが、以上の考察を手がかりとして現代文化の動向からみた現代教育の課題について検討することにしたい。

さて、人類の文化や文明は今日どのような新しい傾向を示し、どのような問題状況にあるであろうか。周知のように、現代文化の特徴を示す言葉としてこれまで用いられてきている用語はかず多くあるが、月並みではあるがもっとも基本的と思われるものは「科学・技術文明」という言葉であろう。たしかに「知識爆発」とか「科学革命」といったような言葉で象徴されている自然科学の驚異的な発達と、それに基づく産業技術や医療その他の生活技術の革新は、現代社会の急激な構造変化と生活文化の進展の基本的な動因となって、先進国だけではなく地球上のあらゆる地域において、従来の伝統的な文化をゆさぶり、文化や文明の現代的性格を決定づける原動力になっている。たとえば、「豊かな社会」、「大衆文化」、「消費文化」、「マスコミ文化」など、現代文化のさまざまな傾向と特色は、現代における科学・技術の進歩と生産力の増大に基因している。現代文化の特徴を「科学・技術文明」または「機械文明」という言葉で表現するのは、十分な理由がある。

ところが、現代における科学技術の進歩と機械文明の高度化が現代文化をどのような問題状

況におとし入れ、どのような文化の危機を招来しているかは、私どもが近年日常生活のなかで実感として体験していることによっても明らかであろう。科学・技術の進歩が果して人間性の完成をめざす人類の進歩を意味するか否かについては、すでに18世紀の半ばに『学問・芸術論』⁽²⁴⁾ (1750年)を書いて、学問と芸術の発達がかえって道徳の退廃をもたらしていることを鋭く批判して、爛熟し腐敗した文化を去って「自然に帰れ」と叫んだルソーを先駆として、科学・技術の進歩が無条件に文化全体の進歩をもたらすものではなく、むしろ文化の危機をまねいていると警告した予言者的な思想家は少ないが、とくに今世紀に入ってから、シュペングラー（『西洋の没落』——1918年～22年）やホイジンガー（『あしたの蔭りのなかで』——1935年）によって代表されるように、近代西洋文明に対する危機意識が次第に深まってきた。

ところが、多数の思想家、哲学者による批判と警告にもかかわらず、第二次世界大戦後今日にいたる30年間において、現代の科学・技術文明の危機的様相はますます深まって、今日人類は「核」と「環境破壊」と「管理社会」によって象徴される「現代文明の三つの代表悪」による「三つの大量死」に直面して、地球上における人類の生存そのものが危殆にひんしていると言警告されるにいたっている。すなわち、第一に、第二次世界大戦中に発明され、戦後も研究と開発が進められている核兵器を始めとする現代の戦争技術が、「人類の急激な大量死」と文明の絶滅の可能性を秘めて私たちの頭上に重くのしかかり、私たちをともしればニヒリズムの深淵につき落そうとしている。第二に、高度の工業化の進展にともなう自然破壊と環境汚染が私どもの生命や健康の基盤である微妙な地球上の生態系を攪乱し、荒廃させているが、このような状態が今後も続くなれば、「環境破壊による緩慢な大量死」をまねいて、文明社会が崩壊する日が到来しないとも保証しがたいであろう。第三に、技術革新が可能ならしめた社会全体の巨大な組

織化・管理化の進展にともなう、現代人は職場でも家庭でも学校でも地域社会でもいたるところの生活の場で情報化と管理化の対象となり、複雑な社会機構の歯車の部品の位置に転落し、内面的・精神的な生活の領域においても次第に人間らしい個性や創造性をうしなって、「管理社会と人間疎外による精神と人格の大量死」をまねくような精神的状況が出現しようとしている。⁽²⁵⁾

以上にみてきたように、科学・技術の進歩は物質的生産力を飛躍的に増大させ、人類史上かつて比類をみなかった進歩と繁栄をもたらした反面、核と環境破壊と管理社会という現代文明の三大悪をもひき起して、人類とその文明は重大な危機に直面することとなった。かつては人間を自然への隷属から解放して、人間社会に限りない繁栄と進歩をもたらすはずであった近代の科学・技術文明が、今や人間を奴隷化し、人類に大量死をもたらす脅威になりつつある。それはまさに現代文明の大きなディレンマであり、現代文明は重大なアポリアに直面している。

しかしながら、さらに深く考えてみると、以上のような現代文明のアポリアは、たんに科学・技術の進歩に基因するというよりは、むしろより広くかつ深く、現代文化の全体構造に根ざしていると見るべきではなかろうか。ここで前節(III)で述べておいたように、一つの文化をその全体構造において有機的・統一的にとらえると同時に、歴史的変動の過程に即して動的にとらえようとする文化人類学の方法論が、現代文化の危機のよって来る原因をさぐる理論的武器としてその有効性を発揮してくるであろう。すなわち、今日の文化人類学が説く文化の科学的理論によると、一つの個別文化はその内容と組織をどのように見ようとも、一つの有機的な統合形態として統一性をもっている。だから、何らかの方法によって文化のある領域に歴史的変化が発生する時に、他の文化領域もそれにつれて変化していかなければ、文化の諸領域間にさまざまな矛盾と対立が生じ、その結果文

化の有機的統一性がうしなわれて、その文化は全体として動揺し、不安定におちいることになる。現代文化の危機も、根本的にみると、科学・技術の急速な発達が他の文化諸領域との間にさまざまな矛盾・対立をひき起して、その結果文化の有機的統一性がうしなわれたことに基因していることは、すでに多くの学者、思想家によって指摘されているが、思いつくままにここにその二、三を取りあげて、危機的状況にある現代文化の実相をみつめ、その危機の原因をより具体的に検討してみよう。

(1) 文化をその全体構造と歴史的発展においてとらえようとする今日もっとも有力な理論は、マルクス主義の文化理論である。マルクスが『経済学批判』の序言で定式化した唯物史観によると、「物質的生活の生産様式」、つまり「物質的な生産力」と生産力の一定の発展段階に対応する「生産関係」という社会の経済的構造があらゆる社会的生産の「土台」をなし、その上に「法律的・政治的・宗教的・芸術的または哲学的な、つまりイデオロギー的な諸形態」が「上部構造」としてそびえているが、経済的基礎が歴史的に変化すると、それにつれて巨大な上部構造全体もまた「あるいは徐々に、あるいは急激にくつがえり」、変革されていく。⁽²⁶⁾

巨視的にみると、文化の歴史的変化の根底に経済的土台の変化がみられることは否定できないであろう。しかしながら、土台に対する上部構造の対応関係が、文化の発展段階の図式と同様に、一部の学者が主張するほど画一的に首尾一貫しているか否かは疑わしいように思われる。物質的な生産力の増大が社会の歴史的発展や文化の進歩の基本的な要因であることはたしかであるが、生産力の発展には科学をはじめその他の上部構造の変化がその要因として組み込まれているのであって、経済的土台の変化だけが孤立して現われることはほとんどないといってよい。いずれにしても、文化の全体構造を構成する要素と質、それらの相互補足的な結合関係、とくに物質的生産力の基軸たる技術の体系

と価値にかかわる文化の体系との対応関係は、唯物史観において想定されているよりもはるかに複雑多様で、実証科学的な分析を必要とするように思われる。

(2) 周知のように、マルクス主義の唯物史観においては、物質的生産力の発展そのものよりも、生産力と生産関係の対応関係がより重要視され、そこから階級闘争史観が導きだされている。しかし、生産力と生産関係の矛盾の問題はともかく、物質的生産力の発展が社会と文化の歴史的発展のもっとも基本的な動因であることはきわめて明白な歴史的事実である。だから、社会進歩と文化発展の主要な動因を物質的生産力の基軸たる技術の発達に求める技術史観は、マルクス主義の唯物史観に同調しない多くの社会学者のあいだに見られる歴史観である。このような技術史観に立って、とくに「文化の諸部分間の適応の問題」を重視して、「文化の立ち遅れ (cultural lag) という仮説」を提唱したのは、アメリカの文化社会学の代表者とみられるオグバーンである。

すでに50年以上も前に『社会変動』(1922年)を著わして、その中でオグバーンは次のような文化変動の理論を提案している。——近代文化の諸部分は同一の割合で変化するのではなく、ある部分は他の部分よりも急速に変化している。ところで、文化の諸部分には相互関係ない相互依存関係があるから、文化のある部分における急速な変化は、これと相関する他の部分における変化を通して再適応されなければならない。ところが、19世紀から20世紀にかけて多くの科学的発見や技術の発明にともなって「物質的文化」は急激に変化しているにもかかわらず、その変化に適応して変化しなければならない「非物質的な文化の部分」、つまり「適応的文化」(adaptive culture)の領域には、しばしば変化の「立ち遅れ」(lag, or delay)が見出される。このように非物質的な適応的文化がますます物質文化の変化に立ち遅れて、両者の間のバランスがうしなわれていくところに、現代文化の不

安と動揺の原因がひそんでいる。⁽²⁷⁾

(3) つぎにアメリカの文明批評家マンフォードの現代文明批判をきいてみよう。マンフォードは世界的に著名な『技術と文明』(1934年)、『都市の文化』(1938年)、『人間の条件』(1944年)、『生活の行為』(1951年)等の著書によって、一貫して高度に発達した現代の機械文明が人間の自発性と独創性を奪い、自主的に思考し行動しようとする意欲を麻痺させ、ひいては人間性と人格の喪失をまねく危険性をはらんでいることを警告して、異色ある現代文明批判を展開しているが、1952年に行った『芸術と技術』と題する連続講演のなかで、以下のように現代文明を批判している。⁽²⁸⁾

アメリカを先頭とする現代の機械文明は、高度に発達した科学・技術によって支えられているが、現代の技術は「人間性と芸術を犠牲にして過度に発達し」、「情緒、感性、感情を排除し、人間の生命と愛の深い源泉を無視し、宗教と芸術によって顕現される価値や目的を切り捨てることなどに不当な成功をおさめた結果、特殊な逸脱をひきおこしている。」⁽²⁹⁾近代の西欧人は機械の改良発達ばかりに関心をむけて、「自分自身の生を排除した」ために、「われわれの文化の核心であった、あの人格、独創性、自主性などという人間に欠くことのできない資質への尊敬を喪失してしまった。」⁽³⁰⁾だから、現代の機械文明のなかに生きる私たちは、いま一度このような「文化の核心に立ち帰る」ことによって近代西洋文化の分裂を克服して、「文化の均衡と全体性を回復」しなければならない。今日危殆にひんしている「文化と人格の再生の可能性」は、以上のような「文化的総合」に求められなければならないが、そのためには現代人は「意味と価値をもつ生活の創造者」としての人間の地位を回復し、「生の復活」という大きな課題をなしとげなければならない。したがって、未来の科学技術も、「再び全人を取りもどすような多面的思考と多元的な総合の方法をますます使用するように」ならなければならないであろう。⁽³¹⁾

(4) 現代文化論の一つとして近年わが国の一部の知識人の注目をひいたものに、C・P・スノーの『二つの文化と科学革命』(1964年)がある⁽³²⁾。科学者でありながら、文学者、評論家としても多面的に活動しているスノーは、1959年度のリード講演で、全西欧社会の人びとの知的生活がますます「文学的知識人」と「物理学者を代表的な人物とする科学者」という二つのグループに分裂して、両者のあいだに「無理解」、「敵意」、「嫌悪」がひろがっていると警告して、世界的に賛否両論の大きい反響をまきおこした。

スノーの現代文化論の意図は、現代文化の根本問題が「科学的文化」と「人文的文化」の断絶にあることを指摘して、教育の改革によってこの二つの文化の総合を試みなければならないと訴えることにある。教育の改革については、「精神形成の科学的な体系も伝統的な体系(人文主義教育——筆者註)もわれわれのもつ可能性、われわれが前途にもつ仕事、われわれがこれから住むべき世界に対しては適当なものではない」⁽³³⁾とみて、科学技術者にも「人間的なもの」を教え、人文的文化も科学革命の現実とその可能性をみつめなければならないことを示唆するだけで、具体的な提案は聞かれないが、スノーが一方では科学革命の未来に希望をいだきながら、他方では「同胞としての人間に抱く責任感」を強調して、「いまこそ、われわれが行動を起すべき時ではなからうか」と結んでいるのが印象的である。⁽³⁴⁾

(5) 最後に、以上に見てきたように「科学的文化と人文的文化の溝」(スノー)をうずめ、「文化的総合によって文化と人格の再生の可能性を探究する」(マンフォード)もう一つの手がかりとして、わが国の哲学者の現代文化批判を取り上げてみよう。近年わが国の思想界において、フランスの文化人類学者レヴィ＝ストロースによって代表される「構造主義」が問題とされてきたが、レヴィ＝ストロースの構造主義の影響をうけてそれを基礎としてユニークな現代文化批

判を試みている哲学者は、北沢方邦である。

「情報社会と人間の解放」を中心問題として北沢の見解によると、現代になって諸科学が発展し、生活の諸手段の技術的革新がはかりしれない快適さをつくりあげてくれたにもかかわらず、それに反比例して「われわれはますます諸事物や諸現象を統合的に把握し思考する力をうしない、それらの断片の大洋のうで盲目的に漂流するよりほかはなくなっている。」⁽³⁵⁾現代になって「皮相な実証主義や経験主義」の個別的・分析的な「科学的思考」や「〈事実〉の物神崇拜」が圧倒的となって、「具体的なもののうちに世界の意味を統合的に読みとる力としての〈神話的思考〉」が衰弱したために、文化というものが本来もっていた全体性と統一性と意味性がうしなわれてしまっている。だから文化の全体性と統一性をとりもどすことによって、「人間の分裂を終止させ全体的人間を回復する」ためには、上述のような「神話的思考」を復活させるとともに、「科学的思考」を体制的閉塞から解放し、この二つの思考法を総合した「弁証法的思考」の回復をはからねばならない。⁽³⁶⁾

V

さて、現代文化の危機のよって来る原因とその克服の可能性が、上に挙げた学者・思想家が説いているとおりであるとすれば、このような現代文化の基本問題は現代教育にどのような挑戦をつきつけ、どのような課題を提起しているであろうか。これが本稿で取り上げなければならない最後の、しかももっとも重要な課題であるが、与えられたスペースの都合で、次の三つの問題にしぼってその要点を摘記するだけにとどめなければならない。

(1) 他の文化領域に対する教育の相対的自律性

くわしく解説するまでもなく、教育はそれ自体文化の一領域として、経済、政治、ならびに学問、芸術などの他の諸領域と相互に絡みあい、密

接な関連をもちながら、社会文化の全体構造とその歴史的発展においてある一定の役割を果たしている。したがって、一つの社会現象もしくは文化領域としての教育が社会と文化の全体とその歴史的発展においてその固有の役割を遂行していくためには、教育は固有の論理をもち、他の社会現象もしくは文化領域に対して「相対的自律性」をもたなければならない。

ところが、「政治の時代」といわれる現代においては、教育はともすれば政治に一方的に、かつ全面的に従属して、政治に対する教育の相対的自律性としての教育の政治的中立性を確保することがきわめてむずかしくなっていることは、戦後日本の教育が多くの事例をもって実証している。また、近年の高度経済成長のなかで、「経済と他の文化諸領域のあいだのバランスがくずれ」、「経済のいとなみが他の文化諸領域を考慮することなく独走する結果、いまだ人間生活に意味と方向を与えてきたさまざまな諸価値が無残にも犠牲に供されることとなった」⁽³⁷⁾とさえ批判されるほどに経済至上主義の価値観が横行している今日、教育が社会経済的要求に全面的に従属しがちなことは、近年のアメリカの「人的能力政策」やわが国の経済第一主義の「人づくり政策」によって知ることができる。たしかに、教育が一つの社会機能として、他の社会機能と密接な関連をもっている以上、社会的・文化的諸価値と結びつかない教育的価値は考えられないであろう。だがしかし、教育的価値が政治的価値や経済的価値と単純に同一視されたり混同されるならば、教育は政治や経済に対して手段的・付属的価値しかもたないことになる。したがって、今日の教育哲学はその文化哲学的基礎を価値哲学の方向に発展させ、具体化することによって、他の社会的・文化的価値との関係において教育に固有の価値を明らかにし、教育の相対的自律性を確立するための研究課題と取り組まなければならない。

教育の相対的自律性の問題は、もちろん単に政治や経済との関係ばかりではなく、精神文化

の諸領域との関係においても考えられ、精神文化の伝統と創造に対する教育の役割が明らかにされなければならない。精神的な文化といっても、それはマルクーゼが『文化の現状肯定的な性格について』(1937年)と題する論文で批判しているように、文化を悪しき現実を超越した内面的王国とみなして、そこに現実から逃避して救済の場所を求めるような、古い精神主義の文化ではなくて、「現実に対する批判と告発の機能」を回復したものでなければならないが⁽³⁸⁾、今日の教育が社会的遺産としての精神文化を若い世代に伝達しながら、創造的に発展させていくという教育に固有の役割を果たしていくためには、理想主義の文化教育学を再検討し、その正しい主張を復権することによって、教育と社会変革をあまりに短絡的に結びつける政治主義的教育論をのりこえなければならないであろう。

(2) 科学・技術の発達に対応する教育の現代化

すでにみておいたように、現代文化のもっともいちじるしい特徴は、科学・技術の急速な発達であり、自然科学を中心とする諸科学の進歩と、産業技術をはじめさまざまな技術の革新が基軸となって、急激な社会構造の変化と社会文化の変動が展開されている。このような時代に、「科学がその方法論と研究成果とを飛躍的に更新しているにもかかわらず、教育内容はいいして旧態に低迷している」といわれ、オグバーンのいう物質文化に対する適応的文化のラグ(立ち遅れ)がとくに教育の領域にいちじるしいとすれば、「教育の現代化」としてとくに「教育内容の現代科学化」が強調されるのは、当然のことである。

一般に社会文化の変動に対して学校教育はどのような態度で対応すべきであろうか。周知のように、この問題をめぐってアメリカの教育理論には、進歩主義、保守主義、改造主義の三者がてい立している⁽³⁹⁾。ここではこの三者の比較論評に立ち入ることはできないが、おおまかな結論として、社会文化の伝統と創造に対する学

校の主要な機能は、旧い時代の学校論が主張したように、たんに「文化遺産の伝達」にあるというよりはむしろ、「社会文化を発展的に組織すること」にあるといえることができる⁽⁴⁰⁾。アメリカの教育界の動向に触発されて、1960年代になってわが国の教育界も活発に取り組んできた教育内容の現代化も、「経済の発展における人的能力政策」という政治・経済的要請にたいする教育の対応の仕方というよりも、より根本的に現代社会における学校の根本機能という視点にたって考えても、今日の教育が回避することのできない課題というべきである。

ところで、「知識爆発」、「科学革命」、「情報革命」といったような言葉で呼ばれている現代科学の進歩の特色は、たんに情報・知識の量的急増に見出されるだけではなく、同時にまた科学そのものの構造変化にある。だから、教育内容の現代化が、教科の教授内容を科学・技術の進歩に見合った新しいものに改善するとともに、知識爆発や情報化の進展に対応するために教科・教材の構造化を中心として進められていることも、教育内容の現代科学化として当然の方向である。

教育の現代化は、教育内容の現代化を起点として、教育の目標・方法・組織など、教育の全領域へと拡大されていく。教育目標論の分野はともかく、教育の方法と学校組織の現代化の問題は、過去十数年来のわが国の教育研究がきわめて精力的、かつ生産的に取り組んできた研究領域ではあるが、その総括的な検討はここでは割愛しなければならない。

(3) 文化の総合と人間の全体性の回復をめざす教育

歴史哲学的な文明史観と文化哲学的な現代文化論に立って現代教育が当面している課題を考える時に、教育内容の現代科学化は現代の教育が現代文化の挑戦にこたえるきわめて重要な課題ではあるが、まだその一半でしかなく、現代の教育には他面、それに劣らない重大な課題が提起されていることは、IVに見たような現代

文化批判に照らしてみても明瞭であろう。

上に見ておいたように、現代の科学・技術の進歩は高度経済成長と物質的豊かさをもたらした反面、核と環境破壊と管理社会という現代文明の三大悪をも出現させた。そしてまた、現代文化の矛盾と混乱と危機が、物質文化に対する適応的文化の立ち遅れ（オグバーン）とか、機械文明のなかでの人間疎外による人間性、人格、主体性、創造性の喪失（マンフォード）とか、科学的文化と人文的文化の断絶（スノー）などに基因しているものであるとすれば、現代の教育は現代文化の危機を克服して文化と人間の再生をめざさなければならないであろう。思いつくままに『機械と哲学』（1966年）のなかで述べられているフランスの哲学者シェルの言葉を借りるならば、「人間が自分の創造物によって支配されることになりたくなければ、どうしても新たな乗り越えが必要なのであるが、……一言でいえば人間のうちにあるもっとも人間的なものをすべて発達させることのできる教育が必要なのである。」⁽⁴¹⁾

今からすでに60年あまり前に、デューイは後の教育哲学の主著たる『民主主義と教育』のなかで、「いろいろな教育に心がうばわれて、教育そのものが忘れられている⁽⁴⁷⁾」と述べて、さまざまな社会的要求によって教育的価値が分裂して、「教育の分裂」におちいっていることを批判した。現代文化の分裂を反映したこのような教育の分裂もしくは「教育の自己疎外」は、その後における機械文明の高度化と管理社会の進展にともなって、デューイの時代に比較できないほど深刻化している。「全人教育」とか「人間の全面発達」という言葉は、すでに陳腐化し、手あかにまみれている感もなくはないが、以上のような現代文化と現代教育の現実のなかで、このような言葉で表現されなければならない教育理想の真実の意味がいま一度吟味しなおされなければならないであろう。

「人間の全体性とは、ひとりひとりの人間がになう文化の全体性であり、人間をして人間た

らしめる〈名づけえぬあるもの〉であろう。
 〈近代〉は、そのホモ・エコノミックス(経済的
 人間)の要請によって、この〈名づけえぬある
 もの〉を〈操作不可能〉なものとして排除し、
 〈非合理性〉の領域におとし入れてきた。⁽⁴³⁾こ
 れからの教育は、たんに科学的・合理的なもの
 ばかりではなく、人間のなかにある非合理的な
 ものを重くみる人間観に立たなければならない

であろう⁽⁴⁴⁾。そして、この〈名づけえぬものを暗
 い〈非合理性〉の領域から救い出し、それに表
 現を与えるものが、芸術であり、宗教であり、
 倫理であるとするならば、現代の教育は現代文
 化の現実の問題状況のなかで、芸術教育や道
 徳教育や宗教的世界観の教育をいま一度根底か
 ら問題にしなければならないであろう。

注

- (1) Spranger, E., Gessamelte Schriften, Bd. V, SS.32~35.
- (2) cf. Brameld, T., Cultural Foundation of Education, 1957, Education for the Emerging Age, 1961, Spindler, G.D., Education and Culture, 1963, Kneller, G.F. Educational Anthropology, 1965. この3人の教育学者の中でブラメルドとネラーは教育人類学者とい
 うよりは、教育哲学の基礎を文化人類学に求めようとしている教育哲学者とみるべきであろう。
- (3) Brameld, T., Education for the Emerging Age, 1961, p.105.
- (4) 拙稿「教育の人間学的考察」金沢大学教育学部紀要, 第22号, 昭和48年 参照。
- (5) Dilthey, W., Gessamelte Schriften, Bd.1.
- (6) O.F. ボルノー著・浜田正秀訳「人間学的に見た教育学」玉川大学出版部, 昭和44年, 25ページ。
- (7) Spranger, E., Lebensformen, 1930, S.380.
- (8) Spranger, E., Gessamelte Schriften, Bd. V, S.64.
- (9) Nohl, H., Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1935, S.265.
- (10) 「匿名的文化」と「代表的文化」の名称を提唱したのは、ドイツの社会学者のガイガーである。cf. Geiger, T., Aufgaben und Stellung
 der Intelligenz in der Gesellschaft, 1949.
- (11) Spranger, E., Pädagogische Perspektiven, 1956, S.15.
- (12) ditto, Lebensformen, 1930 S.381.
- (13) cf. Spranger, E., Der Geborene Erzieher, 1960. なおシュブランガーの陶冶理想の形而上学については、天野正治「シュブラン
 ガーにおける陶冶理想の形而上学」、山田栄博士退官記念論文集『教育課程と世界観』高陵社書店, 昭和41年 所収, を参照されたい。
- (14) 生松敏三「文化」の概念の哲学史, 岩波講座「哲学」第13巻所収 1968年。
- (15) Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C., Culture: A Critical Review of Concepts and Definition, Vintage Book, 1963.
- (16) cf. Spindler, G.S., Anthropology and Education, in Spindler (ed.), Education and Culture, 1963.
- (17) 「文化とパーソナリティ」論に関する文化人類学の文献はきわめて多数にのぼっているが、訳本でわが国でも広く読まれている
 Linton, R., The Cultural Background of personality, 1945はその代表的なものといえよう。
- (18) R. ベネディクト著・米山俊直訳「文化の型」社会思想社 昭和48年 参照。
- (19) A. ゲーレン著・亀井裕・滝浦静雄他訳「人間学の探求」亀井国屋書店 1970年。
- (20) ゲーレン 前掲書 92ページ。
- (21) ゲーレン 前掲書 90ページ。
- (22) ゲーレン 前掲書 193~195ページ。
- (23) ゲーレン 前掲書 176~177ページ。
- (24) ルソー著・平岡昇訳「学問・芸術論」, 中央公論社『世界の名著』第30巻 所収。
- (25) 長洲一二「歴史としての現代」, 『人間の世紀』第2巻, 潮出版, 1973年 所収。
- (26) マルクス『経済学批判』マルクス・エンゲルス全集, 第13巻 大月書店 1964。
- (27) Ogburn, W.E., Social Change, 1922, Part IV Social Maladjustment.
- (28) L. マンフォード著・生田勉訳「芸術と技術」岩波新書, 昭和29年。
- (29) マンフォード 前掲書 67ページ。
- (30) マンフォード 前掲書 11ページ。
- (31) マンフォード 前掲書 181ページ。
- (32) C.P. スノー著・松井巻之助訳「二つの文化と科学革命」みすず書房 昭和41年。
- (33) スノー 前掲書 88ページ。
- (34) スノー 前掲書 70ページ。
- (35) 北沢方邦「情報社会と人間の解放」筑摩書房, 1970年 5ページ。
- (36) 北沢方邦 前掲書 45, 117ページ。
- (37) 大塚久雄「経済と文化の不均衡」朝日新聞, 昭和45・8・8。
- (38) H. マルクゼ著・田窪清秀他訳「文化と社会」上巻, セリカ書房 1972年 参照。
- (39) 教育人類学の立場からこの三つの教育理論を比較論評したものとしては、Kneller, ditto, pp.82~94. を参照されたい。
- (40) Smith, Fundamentals of Curriculum Development, 1962, p.21. (広岡亮蔵『教育内容の現代化』明治図書1967年, 27ページから
 の再引用。)
- (41) P.M. シェル著・栗田賢三訳「機械と哲学」岩波新書 1972年, viii~ixページ。
- (42) Dewey, J., Democracy and Education, 1916, p.289.
- (43) 北沢方邦 前掲書 119ページ。
- (44) 拙稿「教育の人間学的考察」前掲論文を参照されたい。

Cultural Foundation of Modern Education