

「ケルシェンシュタイナーの道德教育論批判序説」*

竹 岡 幸 一

Introductory Critique of Kerschensteiner's Moral Education

Kōichi TAKEOKA

1. はじめに

ケルシェンシュタイナー道德教育論は、具体的には「公民教育」(Staatsbürgerliche Erziehung)、「劳作教育」(Arbeitserziehung)という形態をとる¹⁾。それは、今日、帝国主義段階における代表的な教育主張として批判されているが²⁾、本論では、「公民教育論」、「劳作教育論」に焦点をしぼって、彼の教育理論、教育思想のイデオロギー性を仮説的に明らかにしたい。即ち、筆者は、特に「公民教育論」はケルシェンシュタイナー教育思想の中核をなすものと考えているから、そこにおけるイデオロギー性を明らかにすることによって、彼の教育理論、教育思想の全体系を今後批判検討していく場合の仮説的規準が設定されるものと考えている。同時に、わが国の国民教育における道德教育のイデオロギー——特に、1900年代以降の家族国家観、今日における福祉国家観——との類似性を念頭において、その道德教育論において具体的に展開されるケルシェンシュタイナー教育思想の基本的特徴を指摘したい。それが本小論の意図である。

2. 政治との関係

ケルシェンシュタイナーが「公民教育」を主張しなければならなかった客観的必然性は、「ドイツ青少年の公民教育³⁾」(1901年)の序文で既に示されている。即ち、この書物は、周知の如く、「国民学校を卒業し、まだ兵役に服さない青少年を国家公民社会に役立たせるためには、如何なる教育方法が最も適切であるか。」というテーマのエアフルト王立公益科学アカデミー懸賞論文に第一位で入選したものである。また、「公民教育の概念」第9版の編集者ドルヒが、本書成立の客観的事実に関して、19世紀末の政治・社会の状態、とくに1871年のドイツ帝国憲法での普通選挙権の是認が、「公民教育」を緊急の課題とし、ヴィルヘルム II 世の教育会議での発言を契機に、政府は宗教・国語・歴史の教科を政治的に利用しようとしたという事にふれている⁴⁾。ケルシェンシュタイナーの「公民教育論」は、ヴィルヘルム II 世の、ドイツ帝国の要請に応ずるものとして成立したのであるが⁵⁾、その点をやや具体的に述べる必要がある。

1889年5月1日、ヴィルヘルム II 世は、勅令を発して次の如く述べている。

* 1974年11月22日受理

「既に永く余の心をとらえていた考えは、社会主義・共産主義の蔓延を防ぐために、学校をそれぞれの段階に応じて利用する事であった。先づ第一に学校は、神への畏敬の念・祖国への愛を涵養することによって、国家的・社会的関係を健全に理解する為の基礎を培わねばならぬであろう。然し乍ら、余は、社会民主主義の誤謬と歪曲がいやまさる熱意をもって迎入れられているこの時代においては、学校は真なるもの・現実なるもの・而も現実に可能なるものについての認識を高める為に一層の努力をなすべきであるとの考えを抱かざるをえない。学校は青少年をして、社会民主主義の教説は単に神の掟に・キリスト教道徳の教えにもとるのみならず、現実に実行不可能なるもの故によって、遂には個人をも全体をも破滅に導くものなる事を如何にしても確信せしめなくてはならぬ。学校は、教授内容に従来より一層、近代及び現代史を取り入れて、国家権力のみが個人の家庭・その自由・その権利を守り得るのであるという事を指摘し、よって青少年に、プロイセン王はフリードリッヒ大王の法改革・農奴解放に端を発して代々今日に至るまで、労働者の生活条件を益々高めてきた事を自覚させるべきである。学校は更に統計的事実を通して、労働者階級の賃金・生活の状態が今世紀になってプロイセン王の庇護のもとで如何に本質的に恒常的に改善されたかを指摘しなければならぬ。——⁶⁾」。

そして、宗教教授とドイツ史の教授を重視し、後者によってプロイセン王並びにドイツ帝国は常に労働者の保護者である事を教えこみ、社会民主主義は人間の自由を破壊する恐るべきものであるとの感情を青少年に抱かせよ、と命じているのである。

19世紀末から20世紀初頭にかけてのドイツでは、とりわけ工業生産において飛躍的發展を示す。例えば、工業人口は、1882年の570万人が1907年には1,000万人に達している。同時に、ユンカー・ブルジョアジーと労働者・農民との階級的対立が激化し、1890年の社会主義者鎮圧法の撤廃を契機として労働運動、反体制運動が再び昂揚する⁷⁾。また、帝国は軍備拡張をはかり対外的にも積極的な帝国主義政策を展開していく。この政策のもとでは、労働者は低賃金と労働強化のもとに必然的に伸吟せざるを得なくなる。この社会的矛盾の緩和策として、また対外膨脹推進策として、ドイツ帝国は、民衆に対する教化政策を強力に展開し、「支配機構への求心的機能」を果す「心情的祖国愛⁸⁾」を育成しようとしたのである。上述の勅令が何よりもその証左である。これは丁度、わが国においては、明治30年代からの社会主義思想の蔓延と労働運動の昂揚に対処するため天皇制国家は、体制の深刻な危機意識から治安警察法による強権的弾圧を敢行すると同時に、歴史教育を貫く皇国史観と結合して「家族国家観」なる新しいイデオロギーを捏造して修身教育を補強し、国家に対する国民の自発的忠誠を期待したに酷似している⁹⁾。

ドイツの「改革教育学」(Reformpädagogik)、それを理論的基礎とせる「新しい学校」(Die Neue Schule)は¹⁰⁾、一般にドイツ帝国主義のこの要求に対応するものである。即ち、「新しい学校」は、「生活共同体学校」(Lebensgemeinschaftsschule)と「労作学校」(Arbeitsschule)とを基本支柱として、特に伝統的な教授方法に批判をむけ、価値のない手である生活共同体に自主的に悦んで奉仕する人間の育成を共通の教育目的とするものであった。「旧い学校」の知識注入主義批判にこと

よせて、知識の教授を軽視し、社会生活に対する態度の育成に重点をおくものであった。「新しい学校」の自主性・創造性の尊重は、個人と社会との関係を連続的に、調和的に把握して、従って個人と社会との利害の調和を前提として、企業・国家のために悦んで奉仕的に労働する人間育成の爲であったのである。これは正に、階級対立から国民大衆の目をそらせ、体制側にそのエネルギーを吸収せんとする帝国の政策的欲求に対応するものと言わざるをえない。

かかる特質を典型的に示しているのがケルシェンシュタイナーの「公民教育論」、*「劳作教育論」*である。

彼は、ミュンヘン大学で行なった講演「生産的労働とその教育価値¹¹⁾」(1906年)の中で、機械的な技能の修練と既成知識の単なる注入とを批判し乍ら、「生産的労働」(produktive Arbeit)を学校に導入する事の必要性を強調する。それは如何なる意味においてであるか？

彼は当時の工場労働者の生活状態について次の如く述べている。

生産は極度に機械化され、外的な刺戟からでは労働者は最早自己の能力を向上せしめようとはしない。「このような状態で、幾百万の同胞は、かつては太陽に照らされていた生活の谷間に丁度厚いベールがおおいかぶさったように、機械的な、永遠に単調な生涯の仕事をしているのである」。「現代の労働者は機械の奴隷であり、ギリシア・ローマの奴隷よりも貧しい状態にある。すべてを救済してくれる労働、それが彼を救っていない。すべてを暖めてくれる太陽である筈の生産的創造、それが彼を暖めてはいない。冷えきった心をまだ鼓舞しているのは、予言者の漠とした教えだけである¹²⁾。」と。

労働強化のもとで日々機械的な仕事を繰り返し、労働意欲も生甲斐も喪失しているこの国民大衆の疎外状況を、ケルシェンシュタイナーは如何にして救おうとするのか？彼は反国民的・反社会主義的立場に立脚して事を考える¹³⁾。即ち、彼は、外的環境を変革するという積極的方法によってではなく、今日の日本の国家・独占資本の教育攻勢に見られる如く、主体の心の在り方を変えること(心構え主義)によってこの疎外状況を克服できると考える。「私有財産の廃止」、「生産手段の社会化」、「プロレタリアートの執権」、これらに労働者が期待することは誠に愚かな迷妄である(Grobe Täuschung!)とされる¹⁴⁾。彼は、感情的に社会主義に反発し(——この点は彼の著作のあちこちに見られるが、たとえば、私有財産を廃止すれば労働意欲は低下するという極めて俗物的な論理に立っている——)、社会の体制・機構の変革を否定するのである。そして資本の立場に立って、疎外されている労働者に生きる悦びを感じさせねばならぬと考えるのである。それには何よりも「価値ある生活内容」(ein wertvoller Lebensinhalt¹⁵⁾)を彼等に与える事が必要である。この「価値ある生活内容」の勤労大衆に対する附与を可能にするものは、伝統的宗教、芸術、学問、充分な経済条件ではない。それは、彼によれば、「生産的労働」である。「生産的労働」においては、絶えざる緊張と諸力の訓練によって、性格・意志の陶冶がなされる。即ち、「勤勉」・「忍耐」・「献身」・「誠実」等の公民としての基礎的徳性が修練される。これらの徳性は、同胞に対する「愛」と「献身的奉仕」の精神に収斂されなくてはならぬ。換言すれば、「労働社会」(Arbeitsgemeinschaft)に対す

る共同体意識と責任感のもとで「生産的労働」に従事することによって「愛」と「献身的奉仕」の精神が育成される。これが彼における「価値ある生活内容」の具体的内実であり、それは又、勤労大衆に「仕事への意欲」、「労働の悦び」を与えるものに他ならぬのである。ここで附言しておかなければならぬ重要な事柄は、「生産的労働」過程における知的陶冶の意義が全く無視されている点である¹⁶⁾。即ち、単に「生産的労働」の道徳的意義しか重視されていないのである。

以上の事から、ケルシェンシュタイナーは如何なる階級的立場に立って国民大衆の教育を考えているかという事がほぼ明らかにされたと考える。知的陶冶を軽視して、単に「愛」と「献身」の美徳が「生と労働の悦び」を与えるのであると主張する事は、自己の精神的・物質的生活を規制している生活聯関を知的に理解する事なく、従って、盲目的に共同体意識に駆られて資本・国家に献身的に奉仕する労働者・国民づくりを志向していると言わざるをえない。これは正に、帝国主義段階における当時のエンカー・ブルジョアジーの政治的・経済的要求に応じた教育主張である。ケルシェンシュタイナーが「生産的労働」の教育価値を高く評価するのは、かく資本の立場から生産性向上をはからんが為であり、同時に、帝国主義国家への自発的服従の態度を育成せんが為である。

「生産的労働の教育価値」、それは、子供たちに「愛」と「奉仕」の精神を習慣づける処にあるとするケルシェンシュタイナーの見解は、ドイツ帝国の欲求と如何なる関係があるかという問題に対して上述の考察は基礎的な解答を与えていると考えるのであるが、更に、その点を詳しく論述しなくてはならぬ。

3. 公民教育論

ケルシェンシュタイナーの考えでは国民教育の目的原理でなければならぬ「公民教育」のイデオロギー性、即ち、その政治的・実践的意味内実は何であるか？

彼によれば、「公民教育」の基本目的は国家有用の国民を育成する事であり、より具体的には、「民族共同体の法的組織」(=国家)を一層公正なものたらしめるに不可欠なる要素、即ち「国家を思う心、又は国家精神」(Staatsgesinnung)を形成するにある¹⁷⁾。従って先づ、彼が国家について如何なる見解を有していたかを検討せねばならぬ。

所与の現実国家は、「益々合目的に組織されていく人間の結合体」であり、「構成員の行為によって倫理的人格の自由な形成に一層道を開いていくもの」なのである。従って彼によれば、現実の国家は「文化国家」(Kulturstaat)、「法治国家」(Rechtsstaat)の方向に進んでいるのである。「国家は絶対悪である」という J. ブルクハルトの主張に対して、ケルシェンシュタイナーは、国家は「個々人の倫理的自由と精神的・物質的幸福を保護するもの」(Hort der sittlichen Freiheit und der inneren und äußeren Wohlfahrt des einzelnen) (B. A., S. 2) であると反論して現実の国家を観念的に美化し、それを道義の客観的現実態と考える。国家は、社会における支配階級の利益を代弁して物質的にも精神的にも国民大衆を抑圧する強制的装置ではなくして、逆に、「個々人の様々な欲求を満足せしめる手段」であり、しかも人間の道徳性に適った形で満足を与えるものなのである。この国家観

において最も重大な事は、個人の道徳性完成のためには国家存在が絶対的条件とされている点である¹⁸⁾。即ち、国家の倫理的・理念化である。組織化された現代社会の生活においては個人はそれ自体で存在し得ない。欲すると否とに拘らず他との関係の中で自己が規定されている。その規定力のみで最も重大なものは国家社会の体制と機構である。人間を無力感に追いやり、人間を利己的ならしめるのも、この社会の体制と機構である。現代教育の重要な課題は、私見によれば、必然的に人間を無力感に追いやり利己的ならしめる客観的現実の聯関を知的に理解せしめる事によって、自己の利害を越えた普遍的価値に目覚めしめ客観的現実への変革の意志を形成する事である。それ以外に人間を倫理化する道はない。この意味においてケルシェンシュタイナーが、エゴイズムの克服を教育課題の中心テーマにすえ個人を包摂する全体への奉仕と、「倫理的共同体」への献身を説いている事は、形式的に考えれば首肯できることである。H・ガウディヒは個人主義的立場に立って、教育の目的を「本来的自我という理念性に達するように自己を規定すること」(die Selbstbestimmung zur Idealität des eigenen Ichs) と考えるが、これは価値のアナーキーを招来し、現実の教育においては、それは、その主観性からして教育的価値たり得ない。教育的価値は普遍的・客観的なものでなくてはならぬ。この点に関してケルシェンシュタイナーは、「かく倫理的人格に具現せる諸々の善を、人格のになう価値に従って一連の系列に秩序づけ、そして具体的人格として、倫理的共同体という最高善の普遍的目的に献身する事に自己自身の完成を求め、同時に人生の課題を見出す・かかる善を最上位に位置づけることができるのである¹⁹⁾」。と述べている。「倫理的共同体という最高善」とは国家のことである。国家の課題遂行に献身する事によって個人の人格の完成も達成され得ると彼は考えるのである。現実の国家の理念が、倫理性と普遍性をもつものであるならば、ケルシェンシュタイナーのこの主張は正しいものであると言えるであろう。然し、現実の国家は、支配階級の非人間的な欲求に立脚して、国内においては国民の民主主義的・社会主義的要求を抑圧し、対外的には他国の自由と独立を侵害せんとする極めて反倫理的な帝国主義国家である。それにも拘らず、彼は、その国家を、正義と公正の理念によって社会を組織化したものとして把え、また普遍的文化の担い手として、個人の人格的完成と人生の意義附与を可能にする「最高の倫理的善を体現せる客体」(ein höchstes äußeres, sittliches Gut) と規定しているのである²⁰⁾。これは正に、「国家的・社会的関係を健全に理解」せしめよ、というヴィルヘルム II 世の要請に正確に対応するイデオロギーであるが、ケルシェンシュタイナーの国家観の第2の側面に更にふれる必要がある。

彼によれば、国家は国民の精神的・身体的福祉に配慮すると共に、「正義」の理念に満ちた「法治国家」として、個人間の・集団間の・とくに階級間の利害を調停するものとして存在する。例えば、彼は、政治的抗争を反映しない超党派的な「公民教育」の概念が成立可能と考えているが²¹⁾、それは、国家を超階級的な存在として把握する事を前提にしてはじめて可能である。丁度わが国の天皇制支配下におけるが如く、現実の国家を道義国家・正義の国家として把握させる重要な政策的意味は、国民に国家を超階級的存在と思わせる事により国内における階級闘争を緩和し、更に、国家への奉仕を積極的ならしめんと志向している点にある。個人と国家(——その中間項として家庭・学校・

