

〈平成27年度最終講義〉

近代教育とは何であったのか

安 川 哲 夫

近代教育とは何であったのか

安川 哲夫

私の教育学・教育史研究は、一言で言えば、「近代教育とは何か、何であったのか」という問いに尽きます。1995年に上梓することができました『ジェントルマンと近代教育』は、この問いに対するひとつの答えであったわけですが、それは中間点に過ぎませんでした。後半は、前半の思想史研究とはうってかわって図像史料を読み解くことに力点を置き、中世や近世から近代の教育とは何だったのかを探ろうとしました。前半と後半では研究の対象もアプローチの方法も異なりましたが、追いかけた問題は同じです。そこで今日の最終講義では、私自身の研究の歴史を振り返りながら、私が近代教育の何を問題にし、何を明らかにしていったのかについて、話していきたいと考えています。

1. 近代遺産の「継承・発展」論との出会い

振り返れば、近代教育に対する問題関心は、学部3年（1971年）の西洋教育史のゼミで読んだ二編の論文がきっかけでした。論文はともに「岩波講座 現代教育学 第4巻（近代の教育思想）」（1961年）に収められていたもので、ひとつは当時教育学界の重鎮であった東京教育大学教授・梅根悟さんの「近代教育思想の理解のために—その系譜と課題—」。そしてもうひとつは、東京大学勝田守一教授門下の俊英であった堀尾輝久さんの「公教育の思想」です。本来は「先生」と申し上げるべきところなのですが、ここでは親しみと尊敬を込めて、先達は全員「さん」と呼ばせていただきます。

梅根さんの論文は初学者にもわかりやすいも

のでした。梅根さんはまず、14世紀末から15世紀初めのフィレンツェを舞台に、金持ちのどら息子ピエロが、古代の学芸に通じたニコロ・ニコリに論されて家庭教師の下で熱心にラテン語を学び、後にすぐれた教養人、信望の厚い大商人になったエピソードを紹介し、ヨーロッパの教育学は学芸的教養を与える術として生まれ、そこから「一般教育の理論」と言語の効率的習得を目的とした「教授学」が発達してきたと指摘されます。だが同時にこの時代には、梅根さんによれば、ピエロのようなどら息子にしないように、親に子どもを厳しく躾けることを助言する作品も生まれていて、以上の「教師のための教授学」と「親のための教育学」の二つを軸にして、近世および近代の教育思想は発展していくことになります。ただし梅根さんは、こうしたヨーロッパの教育思想はルソーを「コペルニクス的転回点」として近世と近代とに分けることができると主張され、「近代教育思想の学習はルソーを起点とする」と強調されます。

堀尾さんの論文は10年後に『現代教育の思想と構造』（1971年）として世に出ます。大きな影響を与えた作品で皆さんよくご存じだと思いますので紹介は省きますが、「権利としての教育」と「教育の私事性」を柱とした彼の公教育論が、ルソーやベスタロッチ、それにコンドルセらの教育思想から抽出された「近代の教育原則」なるものから成り立っていたことは触れなければなりません。また、近代教育に対する構えも梅根さんと同じで、その遺産を継承・発展させることが、現代のわが国の教育学の課題であるとし、戦後教育が大きな課題とした教育の近代化＝民主化のモデルを、

ヨーロッパ近代の教育思想に求めているのです。違いは遺産の継承・発展のさせ方で、梅根さんがこの課題を『近代国家と民衆教育』（1967年）、『西洋教育思想史』全三巻（1968-69年）で追い求めていったのに対し、法学部出身の堀尾さんは、国民の教育を受ける権利や子どもの学習権、発達権といった概念を軸に、以後、論を発展させていきます。

東大の入試が中止された1969年に大学に入り、紛争のまっただ中で教養部の学生時代を過ごした人間にとっては、1960年代末から70年代前半は、良きにつけ悪しきにつけ、大変な時代でした。バリケード封鎖に機動隊導入、そして授業ボイコット等が続きました。専門課程にあがってもまともに講義には出ず、最低限の単位を取得してやっと卒業した次第です。1973年、恩師に捨ててもらって大学院に進み、そこで教育学・教育史を研究することの面白さを覚えました。「近代教育とは何か、何だったのか」という問いは、目下通説となっている教育の近代化や近代教育に関する理論的枠組みを徹底的に批判・吟味するという試みとなって現れてきました。そしてこの近代教育の再検討の作業は、三つの段階を踏んで進んでいきました。

2. 近代教育の再検討に向けて

(1) “実科” 導入をめぐる

最初に扱ったのは、教育内容の近代化をめぐる問題でした。先行研究は、近代教科の導入や教育を、教養人と職業人、人文主義と実学主義、言語主義と事物主義などの二元論を用いて議論していました。出版されたばかりの佐藤正夫さんの『近代教育課程の成立』（1971年）はその好例で、佐藤さんは、ルネサンス・ヒューマンイズムの教育を「新しい伝統の成立」として出発点に据え、17・18世紀啓蒙リアリズムの教育の発展が伝統に「挑戦」し、これに対する「新人文主義の反撃」と「実学主義の応戦」がそれぞれ19世紀と20世紀にあったと把握して、そこから「人文主義と実学主義の統一」がわが国の教育内容の近代化の課題だと主張されていました。かかる近代教育理解をその前提とされている仮

説にまで遡って批判するところから、私の研究はスタートしました¹⁰。

修士課程時代は、歴史学や自然科学などの近代教科をいち早く導入したがゆえに近代教育の先駆とされた非国教派アカデミー、なかんずく、その歴史におけるハイライトと言われた18世紀のウォリントン・アカデミーと、同校の教師でもあったジョセフ・プリーストリ（1733-1804）の教育思想を中心に扱いました。わが国の教育界での認知度は低いものでしたが、大塚史学の近代人モデル「中産的生産者層」の素材を提供したデフォーが非国教派アカデミーの卒業生であったことや、プリーストリが市民的自由を主張する先駆けの一人であったことなどから、経済学史や社会思想史を専門とする研究者たちの間で注目され始めていました（たとえば、杉山忠平『理性と革命の時代に生きて—プリーストリ—伝』岩波新書、1974年）。

論証を省いて結論だけを述べれば、古典や文学は身の飾りで非実用的、自然科学は社会的必要から導入された実用的教科＝“実科”とする認識枠組みは、C. P. スノーが言うところの「二つの文化」が生まれた19世紀以後のもので、それ以前にあっては、両者は共に文化の一要素として把握され、社交界に出入りする人間には必須の知識・教養でした。〈神の栄光のため〉というピューリタニズムの教義が自然研究を促進させ、その教科の導入を可能にしたとするウェバーや R. K. マートンのテーゼ、またピューリタニズムと功利主義との連関を重く見る見解にも批判の目を向けていきましたが、宗教と科学の関係に関する理解の深まりは、わが国の教育学者たちがほとんど注目してこなかった、自然を「教えること」と「学ぶこと」の論理の違い・対立の問題にスポットライトを当てることになりました。

特徴的な事例をひとつ紹介しておきましょう。ロックは、後の時代に大きな影響を与えた1693年の『教育論』で、自然学の勉強では精霊の研究を物体の研究よりも先に行うように求めます。70年後にルソーはこの提案は「迷信、誤謬へと導く方法」だと強く批判するのですが、今取り

あげたいのは、大学で医学を修め、ニュートンともきわめて親しかったロックが、精霊の研究や聖書物語の学習を優先させたのはなぜかという問題です。ニュートンが神の存在を疑わず、むしろ神の意志や秩序をより明らかにするために自然の解明に向かっていったことは、良く知られています。しかし、神の認識が十分に確立されていない子どもに、万有引力の法則で自然の諸現象を教えていったらどうなるでしょうか。彼は神の存在に否定的となり、唯物論者か無神論者になっていく危険性があります。この点を考慮して、ロックは、子どもが自然学を学ぶに当たっては、教師がまず聖書で述べられている精霊とその力の観念を教えておくのが「適切な準備だ」と説くのです。教育の方法や内容に関してリアリズムを追求し、子どもの感覚にできるだけ訴えよ、言葉ではなく事物を教えよ、と力説したコメニウスでさえ、やはり同じ配慮から、7歳以下の子ども用に作った教科書『世界図絵』(1658)では、第一課に「神」を置きました。

(2) 「教育による進歩」の思想をめぐって

教育の目的に関しても同様のことが言えます。教育によって人間が、また社会が進歩するという考えは、近代教育の本質的な特徴のひとつですが、酸素の実質的な発見者としても知られるプリーストリは、この思想を体現していた人物の一人でした。彼は1765年、新しい教養教育(リベラル・エデュケーション)の創出を企図して、グラマースクールから大学に至るまでの全教育課程を「市民的で実務的な生活」に向けて再編することを提案し、そして自らアカデミーで「歴史と一般政治」に関する講義を行います。この講義を分析していきますと、プリーストリが人間社会の進歩に神の摂理信仰を跡づけて論証しようとしていたことが判ってきます。つまり彼の歴史教育は、社会の最前線で実務に携わり、人類の幸福の増大に寄与してきた近代ブルジョアの行動に、聖と俗のサンクションを与える信念教育でもあったのです。従来の「近代化＝世俗化」の図式では、近代の教育は古い宗

教教育の否定の上に成立したとする考えが支配的でしたが、近代の教育はむしろ、古い信仰による行動是認を土台とすることで、新たな合理的行動様式を育成する理論として成立・発展してきたのではなかったのでしょうか。この目的論の組み替えを、私はプリーストリに関する別の論考(『現代に生きる教育思想2—イギリス—』共著、1982年)で、「教育の聖俗革命」という概念を用いて説明しました。

博士課程では、功利主義の教育理論を中心に研究しました。というのも、「教育による進歩」の思想の端緒をプリーストリに見た私は、その思想の最終表現を、ジョン・スチュアート・ミルが父ジェームス・ミルの教育観を要約して述べた、「あらゆる人間の性格は、普遍的な観念連合の原理を通して環境によって形成される。したがってまた、人類の知的道徳的条件は、教育によって無限に改善することが可能である」という命題に見てとっていたからです。「観念連合の原理」を媒介にしてプリーストリと19世紀の功利主義者とを結びつける重要なヒントは、ベンサムの初期のノートに隠されていました。ベンサムはこうメモ書きしていました。「観念連合の原理—ハートリ。最大多数の最大幸福の原理—プリーストリ」。

『人間についての観察—その構造・義務・期待について』(全2巻、1749年)が、デビッド・ハートリの主要著作です。これは、ニュートンの振動理論と観念連合のメカニズムを応用して、墮落した人間にも楽園へと帰還していくプロセスが備わっていることを証明しようとした、科学的でかつ宗教的な作品です。観念連合論はここではハートリの神学的な世界観の鍵概念として機能しています。その理論が、19世紀に功利主義の思想体系を基礎づける心理学理論として援用され、やがてジェームス・ミルの『人間精神の現象の分析』(1829年)で完成されていくのですが、その移行・発展は思うほど簡単ではありません。というのも、スコットランド常識学派に属していたジェームス・ミルは、当初、ハートリをエルヴェシウスと並んで批判していたからです。その彼がなぜ連合論を受容し、そ

して、息子ミルによって公式化されたような教育の力に対する全面的な信頼を抱くに至ったのかという疑問は、彼の心理学の作品を見ても、教育を科学的に論じたとされる1818年の彼の『教育論』を探っても、なかなか解決できなかったからです。

観念連合論の受容と発展の問題は、後年 J. S. ミルが回想していたエピソード、つまり、ペンサム信奉者たちが中古書店でこぞってプリーストリー版の『ハートリーの人間精神論—観念連合の原理について』を買い求めたために、その書の値段が急激にあがった話に手がかりを求めました。プリーストリーは1775年、全2巻から成るハートリーの書の第1巻を丸ごと削除して、『ハートリーの人間精神論』を刊行します。しかし、それは単なる縮小版ではありませんでした。観念連合論を軸にハートリーの思想体系を再構築し、しかもその書の最後に自説の「哲学的必然論」に関する一章を新たに設けて、本書の結びとしました。プリーストリーのこうした改編によって、神との合一による完全可能性 (Perfectibility) という18世紀のキリスト教的な議論は、目標・到達点のない19世紀の無限の進歩 (Progressiveness) の思想へと組み替えられていく道を準備したと思われる。この理論的変更のプロセスと構造を、ハートリーの作品とプリーストリーの修正版との比較検討を通して明らかにしたのが、1978年の教育史学会の論文「Hartleian における観念連合論と進歩の観念」(『日本の教育史学』第21集、1978) でした。

もう一つの問題、ミルは教育による無限の改善可能性に関する認識をいつ、いかなる契機を経て形成していったのかについては、彼が当時イングランドでホットな話題となっていた民衆教育の問題に関与し、「すべての人々に学校を」のキャンペーンを張っていた事実を知ることから突破口が見えてきました。1805年、教師一人でも多数の子どもを教えることができると訴えていた民衆学校の教師、ジョセフ・ランカスターが国王の謁を賜り、高額の援助金と支持を得たことで、イギリスでは当時台頭したジャーナリズムを中心に、「ペルーランカスター論争」と

称される一大教育＝政治論争が展開されます。ミルは1812年、Schools for All をタイトルにもつパンフレットを書いて一石を投じ、論争を次の段階へと進めていきます。ペルーとランカスターの教育システムとそれをめぐって争われた問題へのコミットメントこそ、ミルが快樂原理を根底に教育の力を認識するに至った重大な契機となったのではなかったか—こう考えて私は功利主義教育思想の理論研究をいったん中断して、「ペルーランカスター論争」の分析に向かいました。

(3) 近代学校をめぐって

フーコーの『監獄の誕生』のインパクトを受けて、ランカスターの教育システムに対する注目度は近年飛躍的に高まりましたが、私が研究に着手した頃はまだ「助教法」や「相互教授法」、また「ペルーランカスター法」という名で把握されるにとどまり、両者の教育システムの違いやそれを根底で支えている学校観、社会観にまで踏み込んだ研究はほとんど行われていませんでした。それどころか、そのシステムは哲学も思想もない産業革命期の機械主義の産物で、やがてはベスタロッチの開発教授法に取って代わられる過去の遺物だとみなされていました。ですから、ペルーやランカスターの基本文献は大学図書館にはありません。幸運にも、私はコピーを所持しておられたある先生のご厚意でペルーの『教育の実験』とランカスターの『教育の改善』を借りて読むことができました。その成果は、当時奉職したばかりの金沢大学教育学部の紀要に発表しましたので詳細はそちらに譲るとして^④、ここではミルの進歩思想とランカスターの教育実践との関係、それに、少々手前味噌ですが、私の研究が近代学校の研究にもたらしたインパクトについてお話ししたいと思います。

ミルがランカスターの教育実践でとくに注目したのは、次の点でした。彼の学校では、年齢も能力も異なる一群の子どもたちが学習の到達度に応じてクラスに分けられ、そしてモニターの号令一下動いて常に活動的であること、また多数のモニターが、軍隊に導入された下士官と

同様、与えられた任務を着実に遂行して、結果として学校全体に秩序と調和をもたらしていること、そしてこれをより容易にかつ確実にするために、ランカスターが、成績や学習態度の改善・向上にあわせてポイント加算され、そして数に応じて賞品と交換できるチケット・システムを導入して競争心を喚起していること、さらには、進級した生徒には表彰パレードを行って虚栄心をくすぐり、最高位のクラスの生徒には“Order of Merit”の称号と勲章を与えて、生徒たちの心に褒賞や地位上昇への期待を育てていたこと。

生徒たちが常に快(=賞や名誉)を求め、苦(=罰や恥)を避けようと自ら進んで行動することで、結果としてメリトクラシーに基づいた新たな階層秩序が創り出されている——このランカスターの学校教育システムの成果を目の当たりにして、ミルはそこに功利主義の量的ヘドニズムの正当性と、従来の身分制社会とは異なる新たな市民社会秩序形成の可能性を確認したのだと思います。言い換えれば、ランカスターの教育実践による実証的な裏付けを得てはじめてミルは、「あらゆる人間の性格は、普遍的な観念連合の原理を通して環境によって形成される」、「人類の知的道徳的条件は、教育によって無限に改善することが可能である」と確信したのではなかったでしょうか。

この研究からは、副産物として思わぬ結果が生まれました。図1をご覧ください。これは、多

くの教科書で「ランカスター学校の一斉授業(教授)の情況」として紹介されてきたものです。しかし、「一斉教授の情況」か?—モニトリアル・システム再考—と出した論文で述べましたように⁹⁾、これは授業の図ではありません。学校の内部編成や設備を説明するために描かれたもので、従来の説明や「大規模学級大量生産」という理解も間違っています。こうした誤解や誤認がモニトリアル・システムに関する理解不足からきていることは明らかでしたので、私は、教授技術に偏ったこれまでの理解や評価を修正するため、ランカスターのモニトリアル・システムは学校と教育とを規律化していくシステムで、教師の恣意的な判断や体罰という物理的な力によらずに、生徒たちが規範的秩序に自ら進んで服従していくシステムであったことを強調していきました。

ただ当時の私はまだ、ランカスターのモニトリアル・スクールが近代学校の原型であったとする立場を採っていました。今ではこれを否定して、近代学校の基本的特質と言うべきクラス一斉教授は、モニトリアル・システムに批判的であった幼児教育の理論家たち(たとえば、ウィルダースピンやデイビッド・ストウ)や教育行政官ケイ＝シャトルワースらによって準備され、1860年代から70年代に確立された、という見解を採用しています。この見解を私は1999年の教育思想史学会のシンポジウムで発表し¹⁰⁾、平行に並べられた机に座る生徒たちに、教師が

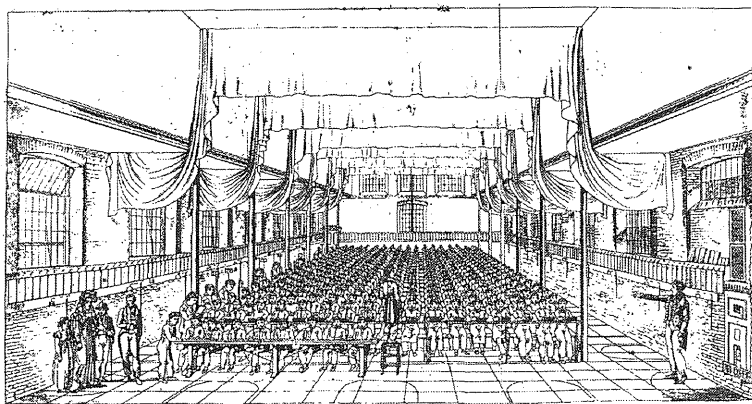


図1. ランカスターの模範学校の図 (Manual, 1831)

「黒板とチョーク」を使って話しかけ、その後、生徒の「理解」を確かめるために教師がクラス全体に「質問」し、挙手した生徒を指名して答えさせる方式が、一斉教授方式であると指摘しました。そして同時に、学校教育の進化は寺子屋から近代学校へ、個別教授から一斉教授へという二段階の流れでこれまで理解されてきたけれども、授業の発展段階から見れば、生徒が一人ずつ先生のもとに行き習う寺子屋式の個別教授から、比較的少人数の生徒集団＝クラスを年長の生徒がマニュアルに沿って教えていくモニター式の集団（グループ）教授へ、そしてギャラリーと呼ばれる階段座席に複数のクラスから成る多数の生徒集団を座らせ、その前面に教師が向かい合うように立って、掛け軸や黒板を使いながら説明し質問していくクラス一斉教授へ、という三つの段階で考えていく必要があるのではないかと提案いたしました。

3. 18世紀ジェントルマン教育論の研究 —近代教育史像の再構築—

少々先走りました。1980年代後半からは、私の関心は社会史研究の影響を受けてもっぱらジェントルマンの教育に向けられていました。1986年、私は「教育学研究」に論文を投稿して⁶⁹、近代教育の本質を私事性の原理に見る旧来の立場や、産育や子育てといった家庭内の教育的営為から近代教育の流れを見ようとする新動向を批判しました。そして、18世紀イギリス近代を舞台に進行したジェントルマン教育の変容過程についての見取り図を仮説として提示しました。この仮説を論証していくことがその後の私の研究課題となり、やがて学位請求論文となって結実しました。1995年に出版された『ジェントルマンと近代教育—〈学校教育〉の誕生—』がそれです。

タイトルからも見て取れますように、この研究は、ジェントルマン教育を近代教育の典型としてとらえ、家庭教育論として成立した近代の教育が、17世紀後半以降の市民社会の進展のなかで変質・解体し、18世紀後半に学校教育論として再編されていく、近代教育それ自体の変容

過程を明らかにしたものです。大事なポイントだけ、以下、簡単に説明します。

最初に論じたのは、家長の支配する近代家族は、社会から分離・独立して存在していたのではなく、「小国家・小教会」として機能し続けていたという点です。財産所有者であるブルジョアが、人間であると同時に市民であることを主張できたのは、彼らが私人の資格で公衆を形成する「市民的公共性」の圏を担っていたからです。ですから、近代が子どもの教育を「私事」と規定したとしても、その教育には市民社会の主体形成と規範的秩序の維持という公的な役割が期待されています。子育てや躾は、その時代その社会の価値体系の中で規定された理想的人間像の実現に向けての最初の一歩であるのです。では、近代が掲げた理想的人間とは一体どのような人間だったのでしょうか。結論を先取りして一言で言えば、それは理性的人間でした。

良く知られていますように、近代の最も基本的な特徴は、快を求め、苦を避ける人間の自己保存欲求を承認し、人間はみな生まれながらに自由かつ平等であるという原理を打ち出した点にあります。これを最初に提起したのはホブズでしたが（『リヴァイアサン』1651年）、しかし彼は欲求も能力もすべて平等だと考えましたので、資源に限りがある自然状態では、生存のために「万人の万人に対する戦争」が起こり、最終的には人類そのものが死滅する恐れが生じてきます。そこでホブズは、人々が平和に生きていくためには、利害を調整できる絶対的な権力を持った国家が必要不可欠だと考えました。ところが、名誉革命（1688年）後に登場したロックは、計算能力としての機能しか与えられてこなかった理性に、欲望を一時停止し、快と苦の総計を比較考量して行動することができる「力 power」を与え、この力を鍛えていけば、人間は外的権力に頼らずとも欲望をコントロールし、分別のある行動をとることができることを主張します。ここに「ホブズの秩序問題の極小化」（T. パーソンズ『社会的行為の構造』）がはかられ、理性的人間の形成が近代教育の究極目的として成立してきます。

この目的実現のためにロックは以下のことを提起します。まず「自然の欲求」と「空想の欲求」とを峻別することの大切さを説き、そして、子どもの「自由への愛」は尊重されるべきだが、自分の欲望を満足させるために他人を支配したい、一人占めしたいという「力と支配への愛」は、「人間の生活をかき乱してしまうすべての不正と争いの二つの根源」であるため、抑制されるべきだと強調します。以上の方法論をルソーもそのまま踏襲します。パクリます。両者の違いが出てくるのは、次の段階からです。ロックは、子どもが言葉を理解して知性を働かせられるようになったら、できる限り彼を一人前の大人として扱ってプライドをくすぐり、また彼と大いに議論して理性的にものごとを考える習慣を付けさせよ。そして社会を見る目が育ってきたら、コーヒーハウスの社交界で賞賛されている人物の行動を模倣するようにさせよ、と提案します。生きた人間モデルを見習えというロックの教育論は、ギリシア神話の英雄たち（とくにヘラクレス）を理想的人間と掲げたルネサンス期の教育論とも、「神の似姿」となることを目的としたピューリタン革命期のミルトンの教育論とも大きく異なっています。

ロックの子育てや教育の方法は、18世紀、フランスのブルジョアジー（都市有産市民階級）たちの間で大流行します。この現象をとらえてルソーは『エミール』でロックの子ども観や教育原理を批判していきますが、理性的人間の形成が教育の最終目的であることは彼自身も認めています。目的達成のための戦略が違うだけなのです。ロックは近代理性に信頼を置いていましたが、ルソーは、理性に頼るだけでは「議論好きの反抗児」を育てるだけだと反論し、「感情によって理性を完成させる」という命題を打ち立てます。

かつて梅根さんは、近代教育はルソーから始まると述べられました。この考え方がわが国では今なお支配的です。近代教育の本質は「助成」や「発達への援助」にあるとか、身分から解放された人間一般を対象としたところに近代教育の独自性がある、といった見解もこれと同じ文

脈にあります。しかしルソーはあくまでも近代教育の批判者であって、代表するものではありません。近代教育はロックに始まります。

学位論文にはもうひとつ重要な課題がありました。それは、学校教育がジェントルマンを作る、あるいは、学校こそが人間や市民を形成するのに最も適した教育の場である、とする教育的学校観とでも呼びうるような考えが、家庭教育として出発した近代教育それ自体から産み出されてきたことを明らかにすることでした。この課題を私は、16世紀後半に成立し、17・18世紀を通して議論されていった「公私教育論争」の展開を追うことで解明しようと思いました。

“家庭か学校か”という問題は、古代ローマの教育家クインティリアヌスも扱っていますが、それは主に教育の質と効率の観点から論じられたもので、近代の論争とは違っています。近代のそれは、近代国家の確立に伴って世襲貴族に代わって登場してきた新しい支配者たちを、どう統治エリートとして形成していくか、という問題と連動して現れてきました。ちなみに、〈public education〉および〈private education〉の語の初出は、その「論争」が出現した1581年で、同時期に、「氏と育ち」(nature and nurture)に関する問題も発生しています。

近代初期に現れたこれらの問題に一応の決着を付けたのは、ロックでした。彼は、政治的に混乱した社会情勢の中で次第に有力になってきた学校教育優位論、すなわち、学校の仲間たちと果樹園で盗みを働くなどしてもまれた方が、社会で生きる力、たとえば、気概や大胆さ、計画立案能力や秘密の厳守、用意周到さなどを育成してくれるので、家庭で甘やかされて育てられるよりもずっと良い、という主張に真っ向から反論し、父親の目の届く家庭で、立派な家庭教師をつけて子どもを教育する方法が、「最善でかつ最も安全」であると主張します。もちろん、ここで考えられているのは知的な教育などではありません。ロックによれば、学問や学習は、教育の目的の序列から言えば、徳、知恵、躰に次ぐもので、最下位に位置します。理性的人間の形成も、したがって、知的学習を土台にして

いません。理性的人間であるか否かの判断は、常にその人の行動様式にかかっています。欲望や流行に流されず、礼儀正しく、上品で、洗練された立ち居振る舞いがとれているかどうかが重要なのです。ロックの教育論のこの考えは、ロンドンのコーヒーハウスの社交界で読まれた『スペクテーター』などの道徳週刊誌にも大きな影響を与え、理性的で合理的な生活・行動様式の育成という近代教育のパラダイムを形成していくこととなります。

この構造は、しかしながら、社会の中に埋め込まれていた伝統的な従属関係が弛緩していく18世紀後半に入りますと、次第に成り立たなくなってきました。このことにいち早く気づいたアダム・スミスは、『国富論』（1776年）で、これを補完すべく国家による国民教育制度の樹立を提唱していきますが、ジェントルマン教育論の枠内でも新たな対応が現れてきます。当時の言葉を用いて言えば、「生まれながらの立法者にして国体の防波堤であり、……すべての人々の手本・模範で、マナーの源泉、真理の源」であるジェントルマン階層を、学校で再教育して彼ら本来の地位につけることこそ、社会に秩序を与えていく上で重要だ、という主張の台頭がそれです。

この時代、「子どもたちの新世界」と称される状況が生まれますが、他方では、母親たちの過度の甘やかしと寛大な子育ての様式が公的な批判対象となります。他の階層に先駆けて子ども中心の情愛家族を形成してきたジェントルマンの家庭には、子どもを理性的人間に向けて、また統治エリートとして教育する力はなくなっていました。またジェントルマン概念の拡大や、高度な消費生活や教養などで社会的地位や威信を誇示しようとする「衛示的消費」の流行によって、家柄や身分に基づいた単一的な価値体系は崩壊し、かつて重視されていた世間の知恵や知識は、愚行と悪徳の源泉とみなされるようになってきました。ジェントルマン教育の総仕上げとしての意味をもち、18世紀前半には「世界市民」を作る上からも人気のあったグラント・ツアー（大陸周遊の修学旅行）も、同様の観点

から批判されていきます。

ここに、ルネサンス以後人々の結合様式のあり方を規定してきた〈civility〉〈gracefulness〉〈politeness〉に代わって、〈civilization〉という新しい概念が登場してきます。フランスの社会史家ルシアン・フェールはこの概念の誕生を1764年としておりますが、理性の公的な使用を強調するこの概念は、ジェントルマン教育の目的を、光り輝く名望高き人間から、国家・社会に有為な市民の形成へと移動させ、教育の重心をマナーから学問知へとシフトさせていきます。かくして新たな教養教育の創出が求められ、古典語に代わって近代的な教科がジェントルマンに不可欠な知識・教養として要求されていくこととなります。1765年のプリーストリの「市民的・実務的生活のための教養教育」論は、その先駆でした。

4. 教育の文化史的・図像学的研究に向けて

文字・活字を中心とした思想史研究から、図像を基にした文化史研究へと大きく舵を切り始めたのは、ハミルトンの書の翻訳作業に従事していた1996年から97年にかけてのことだったと思います⁶⁰。1990年前後から、歴史学は社会史から文化史へと軸足を交えつつありました。ロジェ・シャルチエは、1992年2月の雑誌『思想』で、表象＝シンボルを文化分析の基本対象に据えた「表象の歴史学」を提唱します。我々には脱学校論で馴染みのイリイチも、1995年に翻訳出版された『テキストのぶどう畑で』という書において、読書が文化として定着していく12世紀に、「西洋社会における精神の根幹をなす変換」があったと主張します。イリイチの研究にはW. オングの『声の文化と文字の文化』（1991年）と通ずるものがありました。両者ともに中世の写本文化に注目し、「印刷革命」（アイゼンスタイン）に近代の始点を見たり、活版印刷のインパクトを過度に強調したりする見解には否定的です。そして何よりも共感を覚えたのは、声の文化から文字の文化への移行に教育実践の発展が重大な影響を与えていたことを示唆していたことでした。

イエーツやカラザースといった記憶術の研究者たちは、古代・中世にあっては、教育の成否はすべて記憶にかかっていたこと、理解＝記憶であったことを指摘していました。記憶することは、言葉とイメージを結びつけることを求めています。それゆえ中世スコラ学の大家トマス・アクイナスは、「人はイメージなしには何物も理解できない」と主張し、また中世の写本では、記憶を助けるために多くの細密画が挿入され、文字の色や形、頁のレイアウトを変えるなどの工夫がなされていました。この伝統から、モットーと絵と寸鉄詩（エピグラム）から成るエンブレム・ブックが、16・17世紀に大量に産み出され、学校でも教科書として使われました。

(1) チェーザレ・リーパの「教育」と「文法」の図像について

1998年から99年にかけて、私は在外研究でヨーロッパに赴きました。大半はロンドンでの生活だったのですが、この間に大英図書館に通い、中世の写本文化に直接触れる機会を得たことは幸いでした。いくつもの新発見がありました。チェーザレ・リーパの『図像学』(Iconologia, 1593)の1625年版に、初版にはなかった項目「教育」のテキストと図像を見つけ出したときは、心が躍りました。図2をご覧ください。上半身が裸で描かれた擬人像の女性「教育」は、一方の手で笞を高々と構え、他方の手で若木を支えています。テキストは、「乳房と露わな胸」は教



図2. リーパの「教育」図
Ripa, Iconologia, 1625, Padoua

育の最も主要な部分である徳の教育を意味しており、「杭と若木」は教育が良き躰やマナーを教えることを示している、と説明していました。近代仏語「教育」の出現を1527年に確認したアリエスはそこに独自の意義を見出し、それは「子どもに学問と良き習俗を同時に与えるために、大人の社会から子どもを引き離す様式だった」と主張します（『教育』の誕生』新評論, 1983年）。英語「教育」の初出例は、OEDによれば、1531年のサー・トマス・エリオットの『為政者論』です。原典に当たると〈education〉と〈bringing up〉が等置されていたので、リーパの図は近代語「教育」を図解したものであるのではないかと考えました。だがこの検証はうまく行かず、方針を変更しました。

原著のイタリア語版をはじめとして、フランス語、ドイツ語、オランダ語、英語などの各国語版を探索していきますと、教育の寓意図像が国や出版された時代によって微妙に違うことに気づきました。たとえば、教育には神の恩寵が必要なことを示す「光」は、イタリア語版では雲が二つに分かれる様で描かれていましたが、1766年のウィーン版は、教師と生徒に光が燦々と降り注ぐ様子を表現することでこれを強調していました。ここには、創始者イグナティウス・ロヨラに太陽を持たせて、無知と邪教を追い払う会の役割を象徴させていたイエズス会の影響が読み取れました。教育の擬人像がとるポーズや若木の描かれ方も明らかに変化していました。図像史料を基に、何がどのように変化し、その変化がなぜ起こってきたのかを探ることで、17・18世紀ヨーロッパの教育観の変遷が読み取れるのではないかと、そんな大胆な構想を抱いて挑戦したのが、2003年の論文です⁶⁾。

リーパの「教育」図が古典的な「文法」図を下敷きにしていることは明らかでした。教師が生徒にこの一文を読みなさいと指示するオーソドックスな構図がとられてしまった「文法」は、では、どう描かれたのでしょうか。イタリア語版は、1766年のオランダ版に至るまで、内容の異なる二つの項目・テキストを併記したままで、図像は採用しませんでした。文法の寓意図

を導入したのは、はじめてフランス語に翻訳された1644年版が最初でした。編者のボードワンは、原著に二つあったテキストを一つにまとめ、若い女性が水差しで植物に水を注ぐ姿で文法を表しました。図3がそれです。そしてこれが以後のリーパの「文法」図の標準型となりました。

この図を見て、ルソーが『エミール』で述べたあの言葉―「若い植物が枯れないように、それを育て、水をそそぎなさい。……植物は栽培によって作られ、人間は教育によって作られます」―を想起された方も多いのではないのでしょうか。かつて村井実さんは、「農耕モデル」の教育観や「植物モデル」の子ども観を根拠に、ルソーは教育の歴史に「まったく新しい時代」を切り拓いたと強調されました（『教育学入門』講談社学術文庫、1976年）。今、ボードワン版の文法図を見られたら、何と言われるのでしょうか。

リーパの文法図像に関しては、先行研究で厄介な問題が提示されていました。図像学者ルドルフ・ウィトカウアーは、植物に水をやる寓意で文法を表現することは、古代ローマのプルタルコスにすでにあり、スコラ学の発達の中で一時途絶えはするものの、ルネサンス期に再び復活してリーパの文法図に具現化されていった、と唱えていました。なるほどプルタルコスは農業にたとえて教育を論じていました。そしてその考えは、エラスムスの『幼児教育論』（1529年）に受け継がれていきます。しかしそこで展開されていたのは、若木が野生の本能をあらわ

して曲がったならば、真っ直ぐに伸びるように矯正せよ、これが教育だ、とする思想です。「形成」や「馴致」がプルタルコスやエラスムスの教育論に共通した考えです。生まれながらの猟犬でも、訓練を受けなかったならば獲物を追わなくなるとして、日頃の躰や習慣がいかに大事かを説いた「リュクルゴスの犬」の話がともに引き合いに出されていたのも、偶然ではないのです。

それでは、植物に水をやる自然成長の考え、ないしイメージはどこからきたのでしょうか。それを提示した思想家はいなかったのでしょうか。私は、英語「教育」の最初の使用者とされたサー・トマス・エリオットに注目しました。彼もまたプルタルコスから大きな影響を受け、その教育論を1533年頃に *The Education or bringinge vp of children* と翻訳（超訳）していました。その中で彼は、教育者を「賢明で熟練した庭師」にたとえ、苗木の世話で重要なのは、成長を妨げる雑草や低木などを除去し、また牛に踏みつけられないように垣根で囲んで保護することだと主張します。

私たちは今、古代のプルタルコスの思想から、二つのタイプの教育観がルネサンス期に誕生してきたと考えることができます。一つは、「矯正」の観念に基づいた、「添え木」に象徴されるエラスムス的な教育観で、そしてもう一つは、「自然成長」の観念に基づいた、「垣根」に象徴されるエリオット的な教育観です。もうお気づきだと思いますが、前者を図解したのが、年配の女性が、右手にもった体罰の笞を高く持ち上げ、左手で杭にきつく縛り付けられた苗木が真っ直ぐに伸びるように支えているリーパの「教育」図であり、後者を表現していたのが、若い女性が水差しで植物にやさしく水を注ぐリーパの「文法」図でした。詳細は2007年の論文をご覧ください¹⁸⁾。

(2) グレゴリウス・ライシュ『哲学宝典』の「文法」図像について

大英図書館では、リーパの『図像学』と並んで、グレゴリウス・ライシュの『哲学宝典』（*Margarita Philosophica*, 1503）も追跡調査し

GRAMMAIRE.



図3. リーパの「文法」図
Ripa, Baudouin, 1644, LXXII.

ました。本書は少々ミステリアスな作品で、初版が何年であるかについてかつて長い間議論がありました。また一般に紹介される哲学と7自由学芸を描いた木版画も4種類ほどありましたが、それらの位置関係は不明でした。初版には頁数がなく、300頁足らずのものでしたが、その後「付論」が付け加えられていき、1535年版は1500頁もの大著となっていました。

数ある学問図像の中で歴史家たちの目を惹き付けてきたのは、文法から始まって「神学ないし形而上学」に至るまでの全カリキュラムを、塔のイメージを使って立体的、構造的に表現した図4でした。この図の革新性は、哲学の周りに7自由学芸を円環的に配置した12世紀の『悦楽の庭』の細密図や、学芸を横一列に並べた14世紀のスペイン人礼拝堂のフレスコ画などと比較すれば一目瞭然ですが、この図が文法の寓意図であったことを考えるならば、私たちがここで注目すべきは、図の右側ではなく左側です。

そこでは当時アルファベットの発明者と考えられていた「ニコストラータ」が、一方の手で子どもからホーンブックをもらい、もう一方の手で塔の扉に鍵を差し込んでいます。子ども(学生)は中に入ると、1階と2階でドナトゥス

とプリスキアヌスの教科書を使って初級と上級の文法学を学ぶことになっています。要するにこの図は、文法学が、学問の高度化(思弁的文法の発達)に伴って、〈手段としての文法〉と〈学問としての文法〉とに分離したこと、文法の基礎勉強は大学に入学する前に各自が行っておくべきことを示唆しているのです。そう考えると、この図が16世紀中葉に起こった「教育革命」(L. ストーン)、つまり中等段階の学校の爆発現象を予知していると読めなくもありません。

なお、ここではライシュの文法図がその後の歴史に及ぼした影響について二三触れておきたいと思います。まず指摘しておきたいのは、これ以後「鍵」が文法の新たなアトリビュートとなり、擬人像が鍵と書き板(本)をもったものが文法図像のひとつの型を形成していったという事実です。塔のイメージを借りて学問を図解するアイデアも、1548年のバレンティン・ボルツの木版画「文法の塔」(図5)に引き継がれていきます。そこでは文法の擬人像は一列に並んだ4人の子どもたちを伴っていますが、彼らはそれぞれ学習している内容が違います。ホーンブックで勉強している後ろの生徒たちは、アルファベットや音節・綴りを習う者たちで、本を

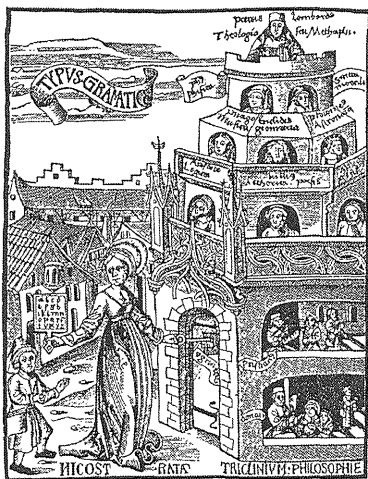


図4. ライシュの「文法」図
Reisch, Margarita Philosophica, 1503.

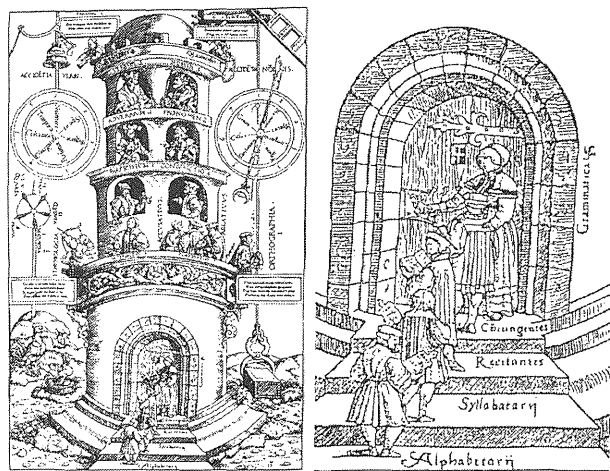


図5. Valentin Boltz「文法の塔」(1548)と部分

手に入口近くで学んでいる二人の生徒は、「朗読・暗唱をする者たち」と「活用変化を学ぶ者たち」です。学習の到達度に応じたクラス分けが始まっていたこと示しています。実際、1524年の『聖ルプレヒト伝説』に掲載された学校図は、ホーンブックと本とで分けられた二組の生徒集団を描いています。

さらにもう一点付け加えておきたいと思えます。ラテン語の文法教科書にはその後タイトルに「扉[anua]」という言葉が使用されていきます。コメニウスの『開かれた言語の扉』(1631年)はその一例です。だが、よく知られていますように、コメニウスはやがて「すべての人にすべての事柄を教える」ことを構想していきます。この汎教育のアイデアを記した1642年の『学校の改革』で、彼は、興味深いことに、これからの自分の教育観を表現するには、「ドア(扉)」よりもむしろ「ゲート(門)」の方がふさわしいと主張します。2005年の論文⁹⁸⁾は、ライシュの文法図像が成立してくる歴史的・論理的な背景と、それが後生に与えたインパクトを、図像史料を基に論証していったものです。

ちなみに、シンボルやメタファーを使って表現された文法図像には、その時代に支配的であった教育・学問観が反映されています。そうであるならば、数ある文法図をシンボルやメタファーを基に類型的に整理していけば、教育的世界観の変化を描き出すことが可能であろう—かかる意図をもって、少々大胆に臨んで書いたのが、2010年の論文⁹⁹⁾でした。

(3) 幼児イエスの教育図像について

教育図像の研究で最後に取り組んだのは、幼児イエスの教育に関するものでした。聖書にイエスと学校とを結びつける記述は一切ないにもかかわらず、中世の人々はナザレのイエスは学校に通ったと信じていました。現在大英博物館に収蔵されている14世紀前半の Tring Tile の一つは、イエスが教師から平手打ちをされている場面を描いています(図6)。体罰を加えようとした教師がイエスに呪い殺されている写本挿絵もあります。



図6. Tring Tile (c.1320-30), 部分

2世紀にギリシア語で書かれた『トマスの幼時福音書』が、これらのイメージの典拠になっていました。5歳から12歳までのイエスの行状、主に奇跡と学校教師とのトラブルを記したこの作品は、教会正統からは排斥された外典(アポクリファ)でしたが、ラテン語、シリア語、アラビア語などに翻訳され、何世紀にもわたって世俗のキリスト教徒たちの間で人気を博してきました。版によって内容が異なっていますので、話し言葉の文化の中で流布したものと思えます。しかし、それにしてもなぜ、イエスは学校に行かねばならなかったのでしょうか。イエスと学校教師との対立・反目の話が中世社会を通して広く支持されていったのは、一体なぜだったのでしょうか。これについて論じたのが、2013年の論文でした¹⁰⁰⁾。

なぜイエスは学校に行かねばならなかったのか。この問いに対して『幼時福音書』が用意している回答は、イエスはユダヤ社会の中では問題児と見られていたというものです。幼児イエスはぶつかってきた子どもをいとも簡単に呪い殺します。彼が河川敷に作った池を壊した子どもも同じ運命に会います。殺された子どもの親たちは、イエスの教育責任者である父親のヨセフに抗議し、子どもをきちんと躾けられないのであれば村から出て行け、と脅します。ヨセフは困惑します。状況を見かねた教師が自分が預かろうと申し出て、学校に連れて行きます。教師はイエスにヘブライ語のABCを教えようと

しますが、イエスは教師の言うことは一切聞きません。それどころか、自分が優れているという態度を取り続け、教師の教育意図や教える行為そのものを拒否します。イエスが教師から平手打ちをされるのは、このためでした。

かかるイエスの教育イメージの形成には、初期の布教時代のキリスト教とユダヤ教との対立や、学校を通過儀礼の場とすることで民族としてのアイデンティティを確保しようとしたユダヤの教育伝統への反発、またユダヤ人が少年を誘拐し「儀式殺人」の対象にしたという12世紀に発生した噂から助長された、ユダヤ人に対するキリスト教徒の反感と憎悪が大きく作用していたように思われます。ちなみに、「儀式殺人」の噂が最初に広まったイギリスでは、13世紀末にすべてのユダヤ人が国外追放に会います。14世紀前半の Tring Tile は、こうした反ユダヤ主義を反映していると考えられています。

ところで、その14世紀あたりから、イエスを取り巻く教育環境は徐々に変化していきます。初期の『トマスの幼時福音書』では、ユダヤの慣例に倣って父ヨセフが息子を学校に連れて行くのですが、『幼時福音書』と『ヤコブの原福音書』とを結びつけたラテン語版の『偽マタイの福音書』——オリジナル・タイトルは『マリアの誕生と救世主の幼年時代の物語』——や、14世紀に編纂された類似の作品では、母マリアも同行するようになります。育児や教育における母親の役割は次第に増大して、やがてマリアが一人でイエスの手を引いていく通学図が独立したモチーフとなり、そして遂に1508年、図7のチュールリヒのカレンダーのように、マリアが学校の中に入って教師に直接イエスの教育をお願いし、イエスも「よろしくご指導下さい」とばかりに手を差し出す図が現れてきます。“子どもを学校にやろう”というメッセージがそこには読み取れます。イエスを範に学校教育の重要性を強調するこのカレンダー図と、学校教育を拒否するイエスに焦点を当てた『幼時福音書』との間には、実に大きなギャップがあります。このギャップはいつ頃、いかにして埋められていったのでしょうか。



図7. 1508年のカレンダー図

2013年の論文は、この問いに必ずしも十分に答えていません。14世紀頃から現れ始めた聖家族や聖母子像の変化、たとえば、娘マリアに読み書きを教える聖アンナ、書物をもつ聖母、イエスに聖書を読んで聞かせる母マリア、それに14世紀末から16世紀にかけて北ヨーロッパを起점에広まっていったインク壺をもつマリア（ここではイエスは母の膝の上でペンをもって本ないしパーチメントに筆記しています）などの出現を、イエスと教育との結びつきを強める状況証拠として提示したに過ぎません。これらの図像は、家庭における教育のイニシアティブが父親から母親へと移っていったことを如実に示していますが、そこから直線的に学校教育を導き出すことは困難です。

終わりに

1995年の博士論文の出版を境にして、研究のスタイルが大きく変わりました。後半はもっぱら中世や近世の教育イメージの変化を対象にしました。これを明らかにすれば、近代教育もまた別の角度から相対化し、複眼的な視点で近代教育の歴史像を描けるのではないかと、そう考えたからです。一方で、収集した図像の山に埋もれて收拾が付かず、他方で、教育以外の領域に深入りしたために身動きが取れなくなって、

やり残したままになってしまった課題があります。直近の問題に限って言えば、マリア信仰と学校教育との連関は、13世紀のパリ大学の印章やアヴェ・マリア・カレッジの創設、それにイギリス最初の文法学校ウィンチェスター・カレッジが、1382年に聖マリア・カレッジとして創設されたことなどを考慮すると、意義のある課題と思います。またやがて父親（ヨセフ）の復権が唱えられてくることを考えると、子どもの教育における父親と母親の役割がその後の歴史の中でどう変化していったのかも、教育のイニシアティブをめぐる家族と学校、個人と国家・教会の争いと同様、興味あるところです。次世代の研究者たちにこれらの問題の解明を期待して、講義を終わりたいと思います。

【付記】

本稿は、平成28年3月8日に開催された「第38回ベスタロッツ祭」の最終講義を基にしていますが、当日冒頭で述べた私個人の原体験と最後の「梅根史学の伝統」は、紙数の制約上割愛しました。また参照の図も大幅にカットしました。

注

- (1) 1975年の修論の主要部分は、「近代イギリスにおける“実科”導入の思想的基盤 — その1 —」（金沢大学教育学部「教科教育研究」第15号、1980）、「プリーストリの歴史教育論」（九州教育学会研究紀要、第4号、1976）、「ロックの科学教育論」（金沢大学教育学部紀要、第28号、1980）で発表した。
- (2) 以下を参照。「“Schools for All”の成立過程について」上・下（金沢大学教育学部紀要、第29号、1981；第32号、1983）、「実際的教育の改革者A. ベルの教授＝訓練思想とその実践」（同、第30号、1981）
- (3) 科研費研究成果報告書『近代世界における教育の国際交流の歴史的成立過程に関する基礎研究』【代表者：筑波大学 松島鈞】1984. に所収。
- (4) 「モニトリアル・スクールは近代学校の原型か？—「クラス」と「一斉教授」について再考する—」（『近代教育フォーラム』第9号、2000）。
- (5) 「18世紀ジェントルマン教育の変容—家庭教育から学校教育へ—」（『教育学研究』53-1、1986）
- (6) 訳書は1998年7月、『学校教育の理論に向けて：クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と歴史』という表題で世織書房から出版された。
- (7) 「チェーザレ・リーパの「教育」図像について」（日本の教育史学、第46集、2003）。
- (8) 「リーパの「文法」の寓意図像について」（教育学論集、第3集、2007）。
- (9) 「グレゴリウス・ライシュ『哲学宝典』の「文法」図像について」（金沢大学教育学部紀要、第54号、2005）。
- (10) 「「文法」の図像学—歴史的アプローチ—」（教育学論集、第6集、2010）。
- (11) 「幼少年期イエスの教育について—外典「幼時福音書」の分析—」（教育学論集、第9集、2013）。

【図の出典】

- 1 “INTERIOR of the CENTRAL SCHOOL of the BRITISH & FOREIGN SCHOOL SOCIETY, BOROUGH ROAD”, in: Manual of System of Primary Instruction, pursued in the Model Schools of the British and Foreign School Society, London, 1831, Plate 2.
- 2 “Edvcatione”, in: Cesare Ripa, Della Novissima Iconologia, Padova, 1625, 192. British Library.
- 3 “Grammaire LXXII”, in: Jean Bavdoin, ed., Iconologie: ou, explication nouvelle de plusieurs images, emblemes, et autres figures hyeroglyphiques ..., 2 tomes, Paris, 1644, I, 84. British Library.
- 4 “Typus Grammaticae”, in: Gregorius Reisch, Margarita Philosophica, Friburgi, 1503, fol. 3r. British Library.
- 5 Valentin Boltz, Turm der Grammatik, Zürich, 1548. from Emil Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, Leipzig, 1901, Abb. 36.
- 6 “Levi slaps Jesus”, in: Tring Tile, c. 1320–30, England, British Museum.
- 7 “Calender, Zürich, 1508”, from Robert Alt, ed., Bilderatlas zur Schulund Erziehungs Geschichte, I, 1960, S. 301.