

# 教育における自然主義の誤謬について

田井 康 雄

(教育学科教授)

## 1 はじめに

近年、教育現場においてさまざまな教育問題が生じ、人間の本質にある利己主義、残酷性が際立つような事例が跡を絶たない。青少年による残虐な犯罪が次々に起り、しかも、「知人を殺した日本の少年たちは、遺体や遺影に向かって直接謝罪することは99%ありません」<sup>1)</sup>と言われても、誰もが納得するような状況が現代社会には存在している。

しかし、一方で「子どもは尊いものとして大事にする子宝思想は、時が移り社会が変化しても日本人の心のそこに受け継がれている」<sup>2)</sup>ことも事実である。日本人の心の底には、子どもは神からの授かりのものであり、「七歳まではかみのうち」という意識がしみこんでいる。「欧米では、キリスト教が子どもは原罪をもって生まれてくるとしてしています。いわば性悪説に立った子ども観が特徴で、前述の日本とは対照的」<sup>3)</sup>に捉えられている。このような日本社会において、子どものさまざまな実態が従来の日本人の子ども観を根本的に転換させようとしている。「現在の十代の若者の特徴は、マナーの悪さそのものにあるのではなく、公共的な善悪と私的な快・不快がごちゃまぜになってムカツク一語で表現されていること、社会的に幼稚なレベルでの拒否反応が多いということにある」<sup>4)</sup>。このような状況は子どもを取り巻く教育状況、社会状況の結果である。現在の小学校教育の基本原則としての支援の教育は子どもの基本的素質や能力をそのまま伸長することを第一目的とし、「子どものやる気」を促進させることが小学校教育の主たる目的であるという考え方に基づいている。

このような考え方は、ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712~78) の消極教育に由来するものである。ルソーの消極教育はフランス革命直前のアンシャン・レジームと呼ばれる社会に対する批判から生じた考え方とすることができる。人間の社会化は教育の重要な一側面であるが、社会そのもののもつ悪から子どもを保護する必要性からルソーは消極教育を主張する『エミール』を著したのである。その考え方をそのまま現代日本社会に適応することには大きな疑問が残る。たとえば、いじめによる自殺事件が問題にされ、子どものもつ本質的残虐性が認められていながら、先にも示したように、現代日本の大部分の小学校教育においては子どもの性善説に基づく「支援の教育」が中心であり、「競争させない教育」、「ゆとりの教育」の正当性が主張されてきた。その結果、高度経済成長期において求められた「ガムシャラに頑張ること」の重要性が認められなくなり、バブル期にはフリーターが多数現れるようになった。「労働省 (当時) の統計によれば、フリーターという存在が社会問題として認識され始めた1982年、その人数はおおよそ50万人だった。それが1987年には79万人、1992年には101万人、1997年には150万人と増加の一途をたどり、2003年には417万人を突破したとの調査結果も出ている」<sup>5)</sup>。現在では、全労働者に占める非正規職員・従業員は30パーセント<sup>6)</sup>を占めている。さらに、ニートと呼ばれる労働意欲をもたない若者も、2004年には64万人に上っているとされている。これも「支援の教育」、「競争させない教育」、「ゆとりの教育」の成果であるという見解もある。

以上のような教育状況において、子どものもつ自然性を伸長するというルソーが示した児童中心主義教育のあり方を問い直さなければならぬ時代になりつつある。ルソーが主張する「自然」は、現代社会においてわれわれが認識する「自然」とは本質的に異なっている。ルソーの時代における「自然」は人間の力をはるかに超えたものであり、それに従って消極的に生活せざるを得ないものであった。しかるに、現代における「自然」とは「自然環境破壊」、「地球温暖化」等に見られるように人間の力に屈した「自然」である。このような捉え方が真に正しいか大きな問題を含んでいるように感じられるが、自然観としてはルソーの自然は現代人のもつ自然観とは根本的に異なるものであるとすることができる。

ルソー以来の250年のうちに人類の科学技術が急速に進歩し、人間の力が自然を凌駕したとする考え方が一般化してきたことが、自然環境破壊や地球温暖化論には明らかにあらわれている。教育における自然主義についても同様のことが言えるのかきわめて興味深い問題である。

本論稿では、子どもの自然性を伸長するという自然主義教育のあり方について吟味していきたい。とりわけ、現代日本社会における教育状況から、特に小学校までの教育において、自然主義教育を尊重することが現代社会において真に正しい教育であるかを吟味するという問題意識で考察を進めていきたい。

## 2 性善説の問題点

性善説と言え、ルソーの性善説は有名であるが、従来西欧諸国においては、「キリスト教やイスラム教は、一貫して最初から人間性悪説に立っている」<sup>7)</sup>のであり、宗教的理念における原罪に由来する性悪説で子どもを捉えるのが通例である。「ルソーにおいては人間の性は本来的に善であったから、人間は地上における悪の存在の源泉になりえない。悪の存在の源泉は個々の人間にあるのではなく、社会それ自身がその根源であった。故に、地上における悪の存在に対する責めを負うべきものは社会でなけれ

ばならない」<sup>8)</sup>として、ルソーの性善説が説明されるのであるが、本来善や悪は人間の個としての存在と社会的存在との間のバランスにおいて成立するものであり、シュライエルマッハー (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, 1768～1834) によると、「社会生活 (Gemeinleben) と個人の生活との間の関係について、それが善の理念に最もよく一致するように、普遍的なものが定められないならば、われわれはいかなる普遍妥当的なもの (Allgemeingültiges) をも立てることはできない」<sup>9)</sup>としている。つまり、普遍的価値としての善は個々の人間関係において成立するものであり、個々の人間存在とは無関係に存在するものではなく、具体的な個々の人間生活にこそ普遍的価値としての善があらわれてくるのである。それゆえ、「人間の本質の進歩 (Fortschreitung) に妨げとなるものは、善の理念に反する」<sup>10)</sup>のである。

シュライエルマッハーは、人間自体が自然性としてもつ善性というルソーの言うような意味で「人間を善」とは捉えていない。人間がさまざまな人間関係において生活していく過程において、生じてくる価値が善であるから、個々の人間が善であるとか悪であるとして捉える「性善説」の立場にも、「性悪説」の立場にも立たないのがシュライエルマッハーである。人間存在が個としての立場に立つ存在と社会的立場に立つ存在のバランスにおいて葛藤しつつ日常的行為を選択していく基準が善であり、そのような善を求めようとする性質こそが、人間の善性であるとシュライエルマッハーは考えている<sup>11)</sup>。

ここにルソーの教育思想とシュライエルマッハーの教育思想における善の捉え方の決定的な相違点がある。ルソーは人間の固有の性質 (本性) としての善性を主張するがゆえに、彼独特の消極教育を主張するのに対して、シュライエルマッハーは人間の善性を個人性と社会性のバランスとして捉えるがゆえに、三つの教育的はたらきかけ<sup>12)</sup>の必要性を説いている。また、「教育理論 (die Theorie der Erziehung) は倫理学と密接な関係にあり、倫理学と関連した技術学 (Kunstlehre) である」<sup>13)</sup>としているように、

人間の善性を実現するための方法理論である教育理論においても、ルソーのように子どものもつ自然性（善性）を全面的に伸長させるという消極教育ではなく、子どもの発達状況に応じて保護作用（Behütung）、抑制作用（Gegenwirkung）、助成作用（Unterstützung）という三つの教育的はたらきかけを与えていく必要があることをシュライエルマッハーは説いている。

現在日本の小学校教育において行われている指導理念としての「支援の教育」はルソーの消極教育に由来し、子どもの全面的な善性を前提にした消極教育を基礎にしている。しかしながら、人間の自然性（善性）は教育によって成立してくるものであることは、人間の成長・発達自体が教育によって実現されるという厳粛な事実を見れば明らかなことである。ルソーが主張する消極教育は、当時のフランス社会（アンシャン・レジーム）のもつ多様な問題を子どもたちに受け継がせるための教育を否定しようとしたルソーの意志のあらわれなのである。

教育学のような実学が歴史的思想や学説を現代教育に取り入れようとするとき、その思想のもつ時代背景や社会状況を<sup>14)</sup>十分に考慮した上で行わなければならないことは自明である。

人間における性善説は教育によって実現されるべき目標としての「善性」であり、教育を必要としない「善性」でないことを教育関係者は十分に認識しなければならない。人間の善性自体が教育によって育成されなければならないものであり、ルソーの主張するような消極教育によって人間の善性は伸長するものではない。とりわけ、現代社会のように多様な情報が氾濫する情報社会においては、子どもの自然性がさまざまな情報によって常に多様な影響を受け入れざるを得ない状況に置かれていることを考慮に入れなければならない。消極教育という理念に基づく支援の教育こそが子どもの自然性を性善説から性悪説へと墮落させてしまうことは必然的結果であると言わざるを得ない。

以上のような意味において、人間における自然性をその根本におく思想家であるペスタロッチー（Johann Heinrich Pestalozzi, 1746～1827）

の立場の重要性があらわれてくる。ペスタロッチーによると、人間の自然性は動物としての自然性を教育によって人間としての自然性にまで高めていかねなければならず、そのためには消極教育ではなく、積極教育が必要であり、時には体罰の必要性をも認めている。さらに、そのような子どもの自然性を人間としての善性へと高めていくための体罰を教育的に有効なものにするために教育愛の必要性を主張するところにペスタロッチーの特色がある。

ルソーもペスタロッチーもともに自然主義教育の立場に立つ児童中心主義教育を主張しながら、前者が消極教育を後者が積極教育を主張するのは、実際の教育実践にかかわる教育実践家としての見識の有無に起因している。つまり、教育実践に直接かわり、その有効性を求めるためには、ルソーのいう性善説ではなくペスタロッチーのいう性善説に立つ必要があることを再確認しておく必要がある。

### 3 人間における自然の意味

#### (1) 動物的要素としての自然

「人間は教育によって初めて人間になることができる<sup>15)</sup>」というカント（Immanuel Kant, 1724～1804）の『教育学講義』における言葉にもあるように、人間の人間としての成長・発達には教育が不可欠の要素である。人間の成長・発達は他の動物と同様に本能的・生理的要素によって構成される動物的性格をもっていることは否定できない。このような動物的性格をもつことなしに、人間は成長・発達どころか存在することすら不可能である。しかしながら、人間としての特徴はこのような動物的性格を基礎にしながらも人間独特の「人間らしさ」を導く要素としての自然（つまり、人間的要素としての自然）があることを見逃してはならない。

動物的性格としての自然はあらゆる動物のもつ性質をあらゆる根拠になるものである自然界一般を支配するルールであり摂理である「弱肉強食」を成立させている。人間が生きていく上においてこのような自然界の「弱肉強食」の摂理を身に付けていくことも必要であり、それこ

そが自然主義教育の根底に存在していることを忘れてはならない。しかしながら、このような人間のもつ自然性は他の動物の自然性との相違点をもつ。それは他の動物が自らの命や自らの子孫の命を存続させるためには弱者を滅ぼすことによってその生存を成り立たせていくという弱肉強食のルールに基づく自然界に生きるのに対して、人間は他の動物と同様に弱肉強食という自然界の摂理に基づく生活を行いつつも、人間独自の弱者救済的要素をも含みもつのが人間における自然の特質である。自らの存続のためにあらわれてくる犠牲者（つまりは、弱者）に対する哀れみの感情から生じる「弱者救済」の理念を身に付けていくのである。そこに「人間らしさ」があらわれてくると言うことができる。つまり、「弱肉強食」であると同時に「弱者救済」を求めるという自己矛盾をもちつつ人間の成長・発達は展開していく。

「人間らしさ」はこのような人間独自の自己矛盾の中にあらわれてくる。いかに極悪非道の悪人にもどこかに他人に対する思いやりがあらわれ、また、いかに善良な人間にも残虐な側面が伴うことがある。これこそが人間の特徴なのである。

教育的はたらきかけはこのような人間のもつ二面性を十分に認識した上で、そのバランスを取るところに成立しなければならない。なぜなら、もし「弱肉強食」的要素を完全に排除する方向での教育だけを押し進めていけば、人間は自らその命を絶つことになってしまうからである。人間は生存していくためには、他の生物の命をとらなければならないのである。つまり、「弱肉強食」という自然界の摂理は人間をもその中に含み込むものなのである。現実人間社会の至る所に弱肉強食的状况は散見している。人間は自らに潜んでいる「弱肉強食」的要素を十分に認識した上で、「弱者救済」を考えなければならない。さもなければ、「弱者救済」の理念は非現実的な絵空事に過ぎないことになってしまう。

これこそが人間における自然の実態なのである。教育における自然主義の真の意義はこのよ

うな人間の本質に潜む自然の「弱肉強食」的意義を認めた上で成立してくることを忘れてはならない。

## (2)脳科学的に見た自然

人間の自然を脳科学の立場から見ていくことによって、われわれは人間存在を理性と本能によって成立すると従来採ってきた定説をより科学的に捉え直すことができる。それが以下のような考え方になる。

人間の脳は高次脳（大脳新皮質）と言われる前頭葉、頭頂葉、側頭葉、後頭葉と、低次脳（脳幹から大脳辺縁系まで）と言われる延髄、小脳、橋、上丘、下丘、視床、視床下部、大脳基底核、海馬、扁桃体、帯状回からできているとされている<sup>16)</sup>。そして、この高次脳と低次脳はそれぞれの機能をもち人間としての行動の特徴づけを行っている。「低次脳の任務は生存である。その中には種族維持のための繁殖も含まれている」<sup>17)</sup>という考え方は、従来人間の本能と考えられてきたものが低次脳による機能で、人間の理性と考えられてきたものが高次脳の機能によるものであることを示唆している。

高次脳と低次脳はともに大部分の動物に備わっているが、動物の高等化は高次脳の発達と比例していると言うことができる。つまり、爬虫類や両生類では高次脳は未発達であり、哺乳類では、高次脳は発達しているが、とりわけ、類人猿や人間において高次脳である大脳新皮質の発達は著しい。それゆえ、「私たちの脳の中にはかつて地球上を歩いていた原始的な爬虫類の脳があり、その上に誕生したばかりの原始的な哺乳類の脳がある。さらにその上を新しい哺乳類の脳が覆っている。原始的な爬虫類の脳はほぼ脳幹に対応し、餌を探したり、つまり個体の維持と種族の維持に必要な行動を司る」<sup>18)</sup>と言うことができるのである。たとえば、「爬虫類の脳には愛情のような感情がありません。ヘビはタマゴからかえるとすぐに逃げ出さないと、親に食べられてしまいます」<sup>19)</sup>と言われるように、低次脳によって生きている動物には自己保存の機能がきわめて大きく与えられていて、親子意識や愛情は全くないと言うことができる。

また、高次脳の機能については、「学ぶ」、「覚える/思い出す」、「言葉を使う」、「論理を組み立てる」という人間独自の知的能力と言える機能を司るものであるとされている<sup>20)</sup>。『理解する』『考えをまとめる』『相手の思考や感情を読む』『感情を抑える』、またそれらを総合して『自分の行動を決める』『それを意思的・計画的に行う』というのが、いわゆる高次脳機能であり、その中枢を担っているのは『前頭葉』と呼ばれる領域です<sup>21)</sup>。また、『怒り』や『恐怖』といった気分感情も、記憶も、言葉を操る生きものとしての人間を特徴づける大脳皮質前頭前野ではない、より動物的な領域である扁桃体と海馬における情報処理を基にして生まれるので、その形成過程はほとんど意識されることは<sup>22)</sup>ない。

以上のように、人間の意志や感情、本能や理性のすべてが人間のもつ脳の構造から説明されるのである。つまり、高次脳は人間の特徴である高度の意志や理性の機能を制御するのに対して、低次脳は感情や本能など人間自身の無意識の機能を制御していると言うことができる。それゆえにこそ、人間における教育可能性と教育必要性を司るのは脳の機能であるということになるのである。

人間のさまざまな機能や活動が脳によって導かれるとするならば、人間の活動に動物としての「弱肉強食」的要素が含まれつつも、人間独特の「弱者救済」的要素が含まれることの合理性が示される。

ここで問題になってくるのは、「人間における自然」をこのような脳科学的視点で考察することである。一般的には人間のもつ「弱肉強食」的要素は低次脳に導かれ、「弱者救済」的要素は高次脳に導かれると考えられがちである。「人間は低次脳と高次脳を調和的に使うことによって、人間として正常なはたらきを行っているのであるが、高次脳は社会的環境からの影響や教育的影響を受けやすく、低次脳との間に矛盾をきたすことも比較的よく起る<sup>23)</sup>。教育的影響を受けやすい高次脳は適切な教育によってこのような高次脳と低次脳との矛盾を調和させる方

向に機能するのであるが、高度に発達した高次脳は低次脳との間の矛盾を解消する一つの選択肢として自己破壊や種族破壊の可能性まで引き起す可能性もある。これこそが高次脳の暴走である。つまり、高度に発達した高次脳は低次脳を制御する力をもつが、それゆえにこそ、低次脳のもつ自己保存や種族保存の自然的欲求自体を高次脳が否定し、自殺行為や種族滅亡の欲求を実現することすら生じてくる。

このような人間の脳の機能（低次脳と高次脳の機能）を人間の自然と捉えたとするならば、教育はその自然を人間の都合のいい方向に導くことによって人間の自然性をゆがめることにつながる。人間のあるがままの姿を進めていくことが教育における自然主義であるとするならば、単なる人間の本性（低次脳＝弱肉強食、高次脳＝弱者救済）をあるがままの状態と捉えることはできない。つまり、高次脳の機能がより高度化することにより、極度に利己主義化が起り、結果として高次脳によって導かれる「弱肉強食」があらわれてくる可能性がある。高次脳の機能の高度化は社会状況や教育によって進むのであるから、教育の行われ方によってこのような高次脳の暴走が起る危険性がある。しかも、このような高次脳の暴走につながる教育も人間の自然を促進する自然主義教育であることを、われわれは忘れてはいけない。

ルソーの自然主義は人間の善性に導かれる自然主義であり、実質陶冶に基づく積極教育を否定したのであるが、本来人間のもつ自然を人間固有の脳の機能にまで広めて理解すれば、人間の自然そのものが究極的には高次脳の暴走を導くことにつながるのである。それゆえ、現実的な意義をもつ教育において消極教育は人間における高次脳の暴走につながると言わざるを得ない。低次脳を制御できる高次脳の教育は自然主義教育の原則に従って行うのではなく、道徳的理念をある程度強制する必要がある。

ここにおいて道徳教育の必要性があらわれてくる。道徳教育は人間を人間たらしめる教育であり、まさに「人間らしさ」を生み出す教育である。このような「人間らしさ」において自然

がいかにあらわれてくるかを考察する。

### (3) 「人間らしさ」における自然

人間の特徴としての理性は脳科学的には大脳新皮質の前頭前野のもつ機能のあらわれであり、それが人間の特徴であると考えられてきた。しかしながら、人間が完全に理性のみの行動を取り続けている場合、そこには「人間らしさ」は感じられない。「人間らしさ」には、理性に導かれつつ本能や感情に迷わされているようなところがある。そこには常に人間独特の二律背反的要素が伴う。「人間としての二律背反は、人間存在、人間関係、人間としての思想・活動・理念等、人間のかかわるあらゆるものにあらわれてくる」<sup>24)</sup> のであり、それこそが人間の自己矛盾を含む特徴としての「人間らしさ」なのである。

このような二律背反についてはすでにシュライエルマッハーがその『倫理学』において、「その対立は魂と身体、理想と現実、理性と自然という形のもとにわれわれに固有のものである」<sup>25)</sup> として人間性の本質における二律背反性を明らかに示している。つまり、シュライエルマッハーにおいては、理性だけが人間を特徴付けるのではなく、さまざまな二律背反的要素のうちの理性と自然という相対立する性質を人間が同時にもつところに人間としての特徴があらわれてくるとされている。それゆえ、「人間らしさ」はこのような理性と自然の相対立する二項の二律背反のうちにあらわれてくる。それは人間存在自体のもつ本質的な不完全性に由来し、その不完全性のゆえに完全性を求めて前進するという人間の本質を特徴付け、そのための学問としての倫理学の必要性和その最高善 (das höchste Gut) に到達するための弁証法の必要性がシュライエルマッハーによって主張されている。

人間における自然とは、その身体的要素や現実的要素、感覚的要素としてあらわれてくるのに対して、その自然には対応する要素としての理性には精神的要素、理念的要素、知性的要素があらわれてくる。このようなさまざまな要素から出来上がっている二律背反が人間の「人間らしさ」を構成しているのである。

この「人間らしさ」としての二律背反は人間自身にとってもストレスとして認識されるものであり、それゆえにこそ、「『人間らしさ』は適度の自制と適度の欲求のバランスの上にあらわれてくる」<sup>26)</sup> のである。

「人間らしさ」としての二律背反は脳科学的には大脳辺縁系のもつ生命維持・種族保存という低次脳 (旧脳) のもつ機能と、大脳新皮質の前頭前野という高次脳 (新脳) のもつ機能との間の二律背反そのものから生じてくる性質であり、これこそが本能と理性の二律背反を起しているのである。人間が従来本能と理性を併せもつ存在と言われてきたのは、低次脳と高次脳を併せもつことのあらわれであり、人間以外の動物 (哺乳類) においては人間ほどではないにしても、本能と理性を併せもつということは哺乳類においてもそれぞれの種独特の二律背反が存在していることが推測できる。それゆえ、高次脳をもたない爬虫類においては、本能のみの行動を取ることになるがゆえに、存在における二律背反はないということになる。「ほ乳類が集団生活を営んだり、外敵に共同で立ち向かうようになる」と、本能的な感情にのみ支配されないようにならなくてはなりません。ある場合には本能を制御し、ある場合には恐怖を抑えて闘えるような思考が必要です。こうして本能を制御し、よりよい生活ができるようにするための神経細胞が大脳の表面に現れました」<sup>27)</sup>。その結果、哺乳類、とりわけ、人間は大脳新皮質の部分の異常な発達を実現してきた。つまり、人間の二律背反が他の動物の二律背反よりはるかに顕著にあらわれてくるのは、このような巨大な文化創造機能をもつ大脳新皮質の発達のために、大脳新皮質と個体の生命や種族保存という機能をもつ大脳辺縁系の部分との対立矛盾の結果なのである。そして、それゆえに、その二律背反こそが「人間らしさ」を導いているのである。つまり、「人間らしさ」は人間における自然としての脳の構造から生じる人間存在の二律背反であり、これこそが「人間らしさ」における自己矛盾という自然そのものであるとすることができる。

この点について明らかにするために具体的な

教育問題について考察することにする。

#### 4 教育問題に潜む人間における自然

##### (1) いじめに見る自然

「弱いものいじめ」という言葉に象徴されるように、いじめとは強いものが自分より弱いものに対して行うことであり、「圧倒的な力の差のうえで暴力が一方的にふるわれ、とりわけそれが持続するとき、そこにはじめていじめが成り立つ<sup>28)</sup>と定義される。いじめは弱肉強食という自然界の摂理が支配するところにおいては必然的に生じるものである。

もちろん自然界における弱肉強食という摂理は動物が自ら自然界で生存していく術であるがゆえにそれをいじめと言うことはできないという主張もあらわれてくる。しかしながら、自然界において生存しているさまざまな生物が自らの固体や種の存続のために他のより弱い固体を自らの欲求のために犠牲にすることは、人間存在の生存が一般の動物の生存のように肉体的維持・発達に必要な物質的要素によってのみ成立するものではなく、精神的要素とりわけ大脳新皮質の機能としての欲求によって成立してくるとするなら、人間のいじめは他の動物における生存のための弱肉強食と同様の意義をもつことは明確である<sup>29)</sup>。

いじめは人間を含めあらゆる生物の自然性のあらわれであると言えることができる。しかも、脳科学的に見ると、大脳辺縁系に導かれる（まさに本能に導かれる）いじめと大脳新皮質（まさに理性の暴走に導かれる）いじめに分かれると言えることができる。前者のいじめは弱肉強食そのものに導かれるいじめであり、いじめという概念よりは自然の摂理という表現のほうが適切である。強いものが弱いものを自らの生存のための犠牲にするという行為を善悪で判断すべきものではない。これこそまさに自然の摂理としての弱肉強食そのものである。

それに対して、後者のいじめは人間を含めある程度以上に大脳新皮質が発達した生物に見られるいじめである。大脳新皮質の暴走によって引き起されるいじめについては、適切な道徳教

育による対応が可能である。つまり、人間のいじめは基本的には大脳新皮質の暴走によって起るものであり、道徳教育によって自制させる方法が適切な方法である。

以上のような人間のいじめにおける二重構造は人間の自然性の二重構造に起因するものである。つまり、人間の脳の構造の二重性（大脳辺縁系と大脳新皮質）が人間の自然性の二重性（動物としての自然性と人間としての自然性）を導き、さらに、そこから生じるいじめの二重構造（日常的ないじめと極悪非道ないじめ）を生み出しているのである。

いじめが人間の本質における二重構造から生じるものであり、教育的はたらきかけで制御できるのは大脳新皮質に起因するいじめのみであり、それによっていじめが完全になくなるものではない。大脳辺縁系から生じているいじめについては、教育的はたらきかけで制御することすらできない。それこそが人間の本性であることを認識しておかなければならない<sup>30)</sup>。

##### (2) 不登校に見る自然

人間の成長・発達の過程は個性化と社会化の過程である。それゆえ、成長・発達に伴って、自己意識の中に個としての存在と社会的成員としての意識の間に矛盾や軋轢が著しくなってくる。人間はこのような自己矛盾を克服しつつおとなへの道を歩んでいく。それゆえ、このような個性化と社会化の対立矛盾にストレスを感じ、そこから逃避するために社会的集団から逃避したいと思うようになる。そのあらわれが不登校であり、ひきこもりである。つまり、人間は成長・発達の過程において誰もがひきこもりになる可能性をもっている。それは、人間の社会化というものが両親による家庭集団に誕生とともに入り、そこから、近所の友だち集団へ、次に、学校のクラス集団（小学校1年から6年まで）、さらに、小学校から中学校、中学校から高校、大学へとそれぞれの集団（コムニタス）を移動していくことによって実現する社会化の過程で、あるコムニタスに閉じ籠って、次のコムニタスに移れなくなったときに生じるのが不登校であり、ひきこもりなのである。

したがって、このような現象は誰にでも起る可能性があり、人間の成長・発達（社会化の過程）に伴う自然性のあらわれであると言える。「人間とはめいめいのパーソナリティを持って周りの環境を生きていく存在で、両者の間にはたえず相互作用が働いている。その相互作用が大きく葛藤的・非調和的なものになったとき、なんらかの心理的な失調や不適応な行動が本人の自覚的（意識的）な意志や意図を超えて一現れることがある」<sup>31)</sup>。それこそが不登校であり、ひきこもりの原因になるものである。それゆえ、人間の社会化という教育の重要な一側面を実現するためにも、不登校を認めるのではなく、新たな集団に積極的に入れるような教育的指導が必要である。小中学校における不登校が12万人を超える状態が続いているが、このような状態を放置することが成人になってからの社会的ひきこもりにつながり、フリーターやニートになっていく可能性も否定できない状況にある。

人間の社会化そのものが人間の自然性をもつ本質的ストレスを生み出すことを十分に認識することによって、教育はそのようなストレスに対する耐性を子どもたちに養っていくことを目指すことが必要になってくる。それこそが社会化のための教育の基礎になければならない。社会化は人間の成長・発達の過程で自然に行われると考えるのが間違っている。社会化には教育的指導が必要であり、そのための生活環境が必要である。現代教育は社会化が児童中心主義に基づく消極教育によって実現すると考えてきた。しかしながら、現代社会のように多様な情報が氾濫する社会においては、社会化そのものを導く教育が必要不可欠になりつつある。つまり、価値観の多様化により社会化の方法が多様化し、選択肢が増えすぎたために自らの進路について明確な目的をもつ場合以外、親も教師もその目的を示すことができず、子ども自身も社会化の目的をもつことができなくなっている。少し前までは、子どもは身近なおとなの姿を見ることによって、ほとんど無意識のうちに未来の自分の姿を思い描くことができた。しかしながら、

現在ではおとなの働く姿を見る機会も少なく、社会化の目標をもてない時代になってしまった。不登校やひきこもりが起る原因になる子どもの自然性は社会化のための目標の多様化のために年長世代を目標にできないところに生じる傾向性のあらわれである。

以上のような現代社会の状況から今後、不登校やひきこもりはますます増加して行くことが予想される。

### (3)学級崩壊に見る自然

学級崩壊とは90年代の後半から、「学校（おもに小学校）において、児童が生活をともにする組織である『学級』機能不全に陥ること、担任教師は学級をまとめることが困難になり、そして授業すら成立しない状況が日常的に続くこと」<sup>32)</sup>とされている。学級崩壊という概念は学級王国という概念を否定する状態を示すものであるが、現実に小学生の年齢期において、すべての子どもがひとりの教師の意図どおり静かに席に着き勉強に熱中することはむしろ不自然である。学級崩壊の理由として、LDやADHDの子どもたちを挙げる心理学者もいるが、遊びより勉強の好きな子どもや、45～50分もの間じっと椅子に座っている子どものほうが不自然である。子どもは本来勉強よりも遊びが好きであり、じっと座ってられないものである。むしろ健康な子どもが遊びより勉強が好きで、しかも、長時間じっと座って先生の話の聴いていることが当然と考えることのほうが不自然である。

学級王国という不自然な学校教育の状況を前提にしてみれば、現在の学級崩壊は異常であるということになるが、子どもの自然性から考えれば、学級王国をつくり上げる子どもより、むしろ学級崩壊を起す子どものほうが自然であると言える。学級崩壊が主に小学校で起きているという事実も子どもの自然性から明確に説明できることである。

小学校、中学校、高校、大学へと人間の成長に伴って子どもからおとなへと意識や考え方、学習に対する取組、さらには、それらの成長・発達の基礎になる現在志向性から未来志向性への変化こそが学級崩壊という状況を起さないよ



うにすると言うことができる。

幼稚園において、従来中心であった設定保育が子どもに対して異常に早期に学級王国をつくる条件を強制してきた。また、家庭においても、学校に入学前に学校教育のための準備としての教育を行うことが普通であった時代には、学級王国こそが普通の学級であった。小学校一年の担任教師は、子どもはおとなしいもので、教師が注意すればなんでも素直に聞き、反抗しないという先入観で子どもを捉えてきた。しかしながら、幼児教育全般が子どもの本性に合わせるための自由保育に変わり、しかも、小学校においても支援の教育をその前提においている現在、家庭も学校も変わりつつある状況から、小学校における学級崩壊、とりわけ、一年生のクラスの学級崩壊が「小1プロブレム」と呼ばれている状況によって生じてきたのは当然の結果であり、これは子どもの自然性のあらわれそのものである。小学校の高学年や中学、高校、大学における学級崩壊は教師の指導力不足のあらわれであるが、小学校の低学年における学級崩壊は教育問題であるという捉え方自体に問題がある。それは明らかに子どもの自然性を見誤った教師の見解から生じている。教師は現実の子どもをより客観的に捉え、現代の子どもを現代の子どもとしてあるがままに見極める目をもたなければならない。いかなる先入観ももつことなしに、子どもを見つめ、そこから必要な指導方法を工夫していく教育者としての基本原理を思い出すべきである。

さまざまの教育問題のうち学級崩壊は教師の学級経営に対する意識のもち方に起因する問題であり、子どもに問題があるというよりは教師の子どもに対する意識の問題であるという考え方が的を射ている。

## 5 人間における自然

以上に見てきたように、人間の本性としての自然性は完全な善性をもつものでも、道徳性をもつものでもない。人間の自然は人間の自然性と道徳性の総合体であり、脳科学的に言うと大脳辺縁系と大脳新皮質のバランスにおいてあら

われてくるものである。教育的はたらきかけは自然性を尊重しつつ道徳性を伸長するための積極的なはたらきかけを行わなければならない。人間の善性は自然性としてあらわれてくるものではなく、教育的はたらきかけによって自然性と道徳性のバランスをつくり上げるところに成立してくるものである。

ルソーの自然主義教育は児童中心主義教育の原形になっているため、人間の善性に対する消極教育を基礎にする支援の教育が行われているのであるが、このような考え方は明らかに誤っている。現代日本における教育問題はこのような誤った児童中心主義教育によって起ってきていると言っても言い過ぎではない。

「人間は教育によって人間になる」という考え方こそが人間の自然の特徴を示している。つまり、自然のままで人間は人間になれない。人間が人間になるためには教育が必要であるということは、人間の自然そのものが教育を必要としているのである。人間の自然を善に向けて導く教育によって人間の自然性ははじめて善性と一致する自然になるのである。ここにペスタロッチーの自然主義教育の重要性と意義があらわれてくる。人間の善性を導くために積極教育が必要であり、しかも、そこには体罰をも含めることによって成立してくる要素としての自然性があることをわれわれは忘れてはならないのである。

- 1) 日垣隆著『世間のウソ』新潮新書、2006年、87頁。
- 2) 柏木恵子著『子どもという価値—少子化時代の女性の心理—』中公新書、2005年、15頁。
- 3) 柏木恵子著、同上書、16頁。
- 4) 斎藤孝著『子どもたちはなぜキレるのか』ちくま新書、2005年、48頁。
- 5) 長山靖生著『若者はなぜ「決められない」か』ちくま新書、2005年、25頁。
- 6) 矢野恒太記念会編『日本国勢図会2006/07』(矢野恒太記念会、2006年) 77頁参照。
- 7) 日垣隆著、前掲書、96頁。
- 8) 橋本三太郎著『ルソー教育学の形成に関する研究』風間書房、1990年、272頁
- 9) C. Platz : Schleiermachers Pädagogische Schriften. Mit einer Darstellung seines Lebens. Neudruck der dritten Auflage. 1902,

- S. 21.
- 10) C. Platz: a. a. O., S. 202.
  - 11) それゆえ、シュライエルマッハー自身人間の善性について、1813～14年の『教育学講義』においてはそれを認めているが、1826年の『教育学講義』においては人間の善性は必ずしも明確に決定できないと考えている。
  - 12) シュライエルマッハーは教育的はたらきかけとして保護作用 (Behütung), 抑制作用 (Gegenwirkung), 助成作用 (Unterstützung) を挙げているが、助成作用がその中心になるものと考えている点から、人間の本性において善をもとめる傾向性があることを認めていたと言える。
  - 13) C. Platz: a. a. O., S. 8.
  - 14) 歴史的学説や理論だけでなく、他の国で行われている教育実践や方法等についても、それぞれの国のもつ歴史・文化の特有の諸条件を考慮しないで導入することは反って有害な結果を導くことになる。
  - 15) Hermann Holstein: Immanuel Kant Über Pädagogik. 4. Auflage. Verlag Ferdinand Bochum. Kamps pädagogische Taschenbücher 5. S. 29.
  - 16) 廣中直行著『快樂の脳科学』NHK Books, 2005年, 39頁参照。
  - 17) 廣中直行著, 同上書, 56頁。
  - 18) 廣中直行著, 同上書, 40頁。
  - 19) 高田明和著『五〇歳からの元気な脳の作り方』角川書店, 2004年, 66頁。
  - 20) 廣中直行著, 同上書, 44～47頁参照。
  - 21) 築山節著『フリーズする脳—思考が止まる, 言葉に詰まる—』NHK出版, 2005年28頁。
  - 22) 小森陽一著『心脳コントロール社会』ちくま新書, 2006年, 29頁。
  - 23) 田井康雄著『現代道徳教育原論—少子高齢化社会を生き抜く力の育成—』学術図書出版社, 2007年, 41～42頁。
  - 24) 田井康雄著, 同上書, 54頁。
  - 25) Otto Braun: Schleiermacher Ethik (1812/13). Felix Meiner Verlag. Hamburg. 1990, S. 8.
  - 26) 田井康雄著『自己形成原論—「人間らしさ」を育む道徳原理の研究—』京都女子大学研究叢刊41, 2004年, 447頁。
  - 27) 高田明和著, 前掲書, 66頁。
  - 28) 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『岩波講座 現代の教育4 いじめと不登校』岩波書店, 1998年, 144頁。
  - 29) 人間以外の哺乳類についても、大脳新皮質は人間ほどではないがある程度発達している。それゆえ、「弱いものいじめ」的行動(つまりは、大脳新皮質に導かれる暴走的行為)は猿、犬、猫等においては日常的に存在している。
  - 29) さもないと、一つのいじめ問題が解決したら、いじめは解決したと考えてしまうからである。人間存在にとっていじめは必然的なものであるという認識こそが常にいじめが発生する可能性があるという意識を成り立たせる。
  - 31) 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編, 同上書, 172頁。
  - 32) 田井康雄編『人間と教育を考える—教育人間学入門—』学術図書出版社, 2003年, 31頁。