

教育学の問題点とその意味

The Problem of Pedagogy and its Implication

森田 裕之 *Hiroyuki Morita*

(人間発達学部教養部会)

1. 本稿の目的と方法——ドゥルーズ＝ガタリに依拠して教育学の問題点を指摘する

本稿の目的は、教育学が抱える問題点を指摘することである。教育学の問題点は、これまで多くの教育学研究者によって指摘されてきた。たとえば、デュルケーム (Émile Durkheim, 1858-1917) は従来の教育学の問題点を、教育のあるべき姿を提示し、教育を当為として語ることとしてとらえることで従来の教育学を批判して、現に機能している教育の事実を理解しようとする教育科学を提唱した [Durkheim 1922=1982(1976)]。また、日本の近年の教育学研究から例を挙げれば、矢野智司 (1954-) は発達を基調とした日本の戦後教育学の問題点を鋭く剔抉し、発達と生成とが立体的に絡み合う「贈与と交換の教育学」を理論化している [矢野 1995, 1996, 2000, 2002, 2006, 2008, 2009]。したがって、本稿の試みは決して新しいものでない。しかしながら、教育学の問題点を指摘する本稿の方法がオリジナルなのである。その方法とは、20 世紀で最も重要な思想家として位置づけられながら、従来、教育学の領野では顧みられることがなかったドゥルーズ＝ガタリ (Gilles Deleuze, 1925-1995/Félix Guattari, 1930-1992) という思想家を準拠枠としながら、教育学の問題点を指摘するという方法である。なるほど、教育学の問題点を指摘するという目的自体は、ありきたりで陳腐かもしれないが、目的を実現する方法はこれまでにない新しいものなのだ。その意味で、本稿は単なる先行研究の機械的な反復などではなく、先行研究の新たな形での書き替えとしてとらえることができ、研究としての価値を十分にもち得ると考えられるのである。

以上のような目的と方法をもつ本稿では、まず、近代教育学の歴史をたどりながら、教育学がどのような理論であり、何を根本原理とし本源としているのかを明らかにする。この考察にもとづき、ドゥルーズ＝ガタリの理論を参照しながら教育学の問題点を探ることにしたい。そして最後に、こうして特定された問題点が、教育学にとって何を意味するのかについて考えてみることにする。

2. 教育学の本源をなす教育観

2-1. 教育学とは何か

一般に近代教育学の起源は、コメニウス (Johann Amos Comenius, 1592-1670) に求め

ることができる。コメニウスの主著は周知のように、あらゆる人にあらゆる事柄を教授する普遍的な技法を提示する書である『大教授学』であり、この『大教授学』においてはじめて、あらゆる人に教育を与えなければならないという普通教育の理念が打ちだされることになる〔梅根 1968-1969 第 1 巻：227-231〕。このことがコメニウスを近代教育学の祖とする最大の理由であると考えられる。このようにコメニウスのもとで始まった近代教育学はその後、ロック (John Locke, 1632-1704) の教育学、ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) の教育学、カント (Immanuel Kant, 1724-1804) の教育学、ペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) の教育学、フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852) の教育学、ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) の教育学……というように現在に至るまで多様に形を変えてきた。しかし、このような変化にもかかわらず、どの教育学にも例外なく、次のような教育観が見いだされる。その教育観とは、教育とは子どもに、人間として必要な身体的・知的・情動的諸能力を身につけさせることによって、その子どもを人間に発達させることをいうのだという教育観である。

たとえば、近代教育学の原点に位置しているコメニウスは『大教授学』において、人の現世での生命は、来世での永遠の生命のための準備であると考え、現世での人の目的を、知識と徳性と神に帰依する心とを身につけることとして規定する。その上で、コメニウスは次のように述べる。

知識と徳行と神に帰依する心とのそれぞれの種子は、上で見たとおり、自然が与えておられます。けれども、知識そのもの、徳性そのもの、神に帰依する心そのものまでを自然が与えているわけではありません。これらは、祈りにより、学習により、行いによって、獲得されるものなのです。このところから申せば、人間を教育される動物と規定した人は、間違っていないことになります。申すまでもなく、教育されなくては、人間は人間になることができないのであります。〔Comenius 1657=1962 第 1 巻：81〕

さらに、コメニウスは、幼い頃に猛獣にさらわれ、そのあいだで育てられ、教育を受ける機会を奪われた人はあたかも野獣のようになってしまうと言う。そして、こうしたいわゆる野生児の事例を紹介してこう続けるのである。

以上のことは皆、すべての人に教育が必要なことを物語っております。……中略……人間として生まれた者にはすべて教育が必要である、ということが動かないものになると思います。なぜなら、すべての人は、猛獣でもなければ、畜生でもでくの棒でもなく、まさに人間であることが必要であるからです。〔Comenius 1657=1962 第 1 巻：85f〕

コメニウスによれば、「教育されなくては、人間は人間になることができない」のであ

り、「人間として生まれた者にはすべて教育が必要である」という。このコメニウスの言葉を言いかえるならば、人間として生まれた者には、すなわち子どもには教育が必要であり、その教育によって、子どもは人間になることができるということになる。この言いかえがもとづいているのは、教育とは子どもを人間に発達させることをいうのだという教育観にほかならない⁽¹⁾。

このコメニウスの教育観において、人間とは知識と徳性だけではなく神に帰依する心をも備えた存在、つまり超越的な存在である神に隷属した存在であると考えられる。したがって、教育とは子どもを人間に発達させることをいうのだというコメニウスの教育観は、人間とは神の臣下のことをいうのだという前近代的な人間観を前提にしているのである。コメニウスは近代教育学の起源に位置づけられるにもかかわらず、このような前近代的な人間観を依然として堅持していたのである。

こうしたコメニウスからロック、ルソーといった思想家を経て登場したカントは、人間を神の臣下としてとらえるこの前近代的な人間観を、次のような近代的な人間観へと練磨する。すなわち、それは人間を、理性が定立した道徳法則にしたがって行為する感性的存在者として、言い換えればみずから（＝理性）によって律せられる主体（＝感性的存在者）としてとらえる人間観である [Kant 1788=1979(1918)]。そして、カントは上に引用したコメニウスの言葉を以下のように見事に定式化してみせるのだ。

人間は教育によってはじめて人間になることができる。人間とは、教育が人間 [という素材] からつくり出したものにほかならない。 [Kant 1803=2001 : 221]

要するに、カントによれば、子どもである人間は、教育によってはじめて人間になることができるのであり、人間とは、教育が人間 [という素材] から、すなわち子どもから作りだしたものにほかならないという。このカントの言葉は、教育とは子どもを人間に発達させることをいうのだという教育観に基礎を置いていると考えられる。

このカントの教育観のなかに見られる人間とは、みずから（＝理性）によって律せられる主体（＝感性的存在者）であるが、それは超越的な存在である神を内面化することによって、内面化した神としての自分自身（それは「理性」と呼ばれる）に隷属した存在としてとらえなおすことができる。このことは、フーコー（Michel Foucault, 1926-1984）が『監獄の誕生』において展開したパノプティコン（Panopticon）にかんする議論を想起すれば理解することができよう。

パノプティコンとは、ベンサム（Jeremy Bentham, 1748-1832）が18世紀末に考案した監獄のモデルのことである。それは、多くの独房によって構成された円環状の建物の中央に高い塔が配置された構造をもち、中央の塔にいる監視人からは独房の囚人の姿がはっきりと見えるが、囚人のほうからは監視人の姿を見ることができない仕掛けになっている。

フーコーによれば、こうした巧妙な仕掛けによって、囚人は中央の塔に監視人がいるかいないかにかかわりなく、一つの視線によってたえず監視されているという意識をもつようになり、やがて監視する視線を内面化し、自分で自分を監視するようになるという。フーコーは言う。

可視性の領域に従属し、そうした事態を知っている者(=囚人)は、みずから権力による強制に責任をもち、自発的にその強制を自分自身へ働かせる。しかも、自分が同時に二役を演じる権力関係を自分に組み込んで、自分がみずからの服従の本源になる。

[Foucault 1975: 236=1977: 204f 丸括弧内は引用者]

囚人は監視する視線を内面化することによって、支配・服従の権力関係を自分自身のうちに確立する。囚人は内面化された視線としての自分自身に隷属する。囚人が隷属するのは、内面化された視線としての自分自身以外のものではないのだ。

このように、パノプティコンは神のごとき超越的な権力を不要にし、囚人を自分自身に隷属するように導く。フーコーは、このパノプティコンはたんに監獄の構造的なモデルにとどまらなないと考える。フーコーによると、学校、工場、軍隊、病院などといった近代的な社会制度は、パノプティコンのようにパノプティコンとして作られているという。その意味で、パノプティコンというのは、近代的な社会制度の機能的なモデルなのである。したがって、近代的な人間が隷属するのは内面化された視線としての自分自身以外のものではないのであり、近代的な人間は内面化された視線としての自分自身に隷属した存在なのだ。近代的な人間の主人は、絶大な権力をふるう超越的な王などではなく自分自身なのである⁽²⁾。

このフーコーにおける近代的な人間と同じように、カントの教育観における人間は、内面化された神としての自分自身に隷属した存在なのである。したがって、教育とは子どもを人間に発達させることをいうのだというカントの教育観が前提としているのは、人間とは自分自身に隷属した存在のことをいうのだという近代的な人間観である言えるだろう。

このように考えてくるならば、コメニウスに見られる人間すなわち神に隷属した存在である前近代的な人間と、カントに見られる人間すなわち自分自身に隷属した存在である近代的な人間とは、支配項をもちそれに服従しているという点において同質であることがわかる。こうした前近代的な人間も近代的な人間もどちらも、必然的に秩序づけられた自然にたいして、恣意的に秩序づけられた文化としてとらえることができる。つまり、前近代的な人間と近代的な人間とはそれぞれ、必然的に分節化した諸々の無機的微粒子と必然的に分節化した諸々の有機的微粒子とによって構成された自然的諸微粒子にたいして、恣意的に分節化した諸々の身体的記号と恣意的に分節化した諸々の言語的記号とによって構成された諸記号としてとらえられるのだ。この諸記号のことを「〈人間〉」と呼ぶことにしたい。

それにたいして、前近代的な人間あるいは近代的な人間に発達させられる子どもは、身体と産声がないまぜになったカオス的な連続体としてとらえられる。諸記号に先立つこうした連続体のことを「〈前人間的なこと〉」と名づけることにしよう。

以上からわかるように、コメニウスから出発し幾多の教育学者や思想家を経ていまに至るまで、教育学はたしかにさまざまに変化してきたが、しかしながら教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観が、コメニウス以降のこうした変化を越え貫いてきたのである⁽³⁾。そして、近代教育学の長大な歴史を隅から隅まで貫通してきたこうした教育観は、教育学の第一原理として機能してきたと考えることができる。つまり、教育学はコメニウスの教育学であれロックの教育学⁽⁴⁾であれルソーの教育学⁽⁵⁾であれカントの教育学⁽⁶⁾であれペスタロッチの教育学⁽⁷⁾であれフレーベルの教育学⁽⁸⁾であれヘルバルトの教育学⁽⁹⁾であれ……、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観を第一原理とし公理として構築されているのだ。したがって、教育学とは、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観を第一原理として構築された理論体系であると言える。

2-2. 教育学の構造からその本源を特定する

このことを日本の教育学を例にとりて考えてみよう。日本の教育学や教育実践において、「発達と教育」をめぐる問題がクローズアップされてくるのは、1950年代からである。この問題にかんする探究は、勝田守一（1908-1969）の『能力と発達と学習』として結実することになる〔波多野／堀尾 1979：311-321〕。発達の最近接領域という概念を提起したことでも知られるヴィゴツキー（Lev Semenovich Vygotsky, 1896-1934）に学んだ勝田によれば、学習は発達をもたらす、教育とは発達を意識的な目標として学習を統制し方向づけることであるという〔勝田 1990(1964)：235〕。つまり、勝田の教育観は、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観にほかならない。こう教育を定義づけた上で、勝田は教育学について次のように言う。

内的な条件（＝無数の現象の刺激のなかから、目的を目指す行動にとって本質的なものに注目する能力）を豊かにするとはどういうことだろうか。ただ漫然と豊かになるというだけではなにごとともいわないに等しい。とくに意識的に学習を指導し、教育によって、子どもたちの発達をめざそうとするものにとって、なにをどう学習するように指導するのか、どんな経験が子どもたちの成長にとって不可欠なのかを明確にしなければならない。

人間の発達は複雑な因子をふくみ、多様な条件のもとで行なわれる。だから、ここでも、人類の知的遺産、国民の経験が私たちの考察に貴重な素材を提供する。私たちが教育を考えると、経験をだいにするのは、決して哲学上の経験主義や経験論の

立場でそう主張するのではない。教育というものが人類の知的遺産と国民的経験にもとづいて行なわれているだけでなく、それは広い意味で一つの慣行として思想を形成している以上、私たちは、子どもの発達という現象が科学的な生理学や心理学の対象であると同じように、発達の指導、すなわち教育がすぐれて歴史的な過程であり、社会的な事象だということを認識しなければならない。したがって、教育学は、発達に関する生理学や心理学の探究をうちにふくんだ歴史的な科学であり、社会科学なのだ。それは、また人類や国民に慣行として成立する教育の思想の歴史をふくまなくてはならない。とくに「豊かな内的条件の形成」という価値にかかわる問題は思想史的吟味を通して、批判的な遺産の継承と経験批判を通して解決へ向かわなければならないのである。

[勝田 1990(1964) : 203f 丸括弧内は引用者]

このように、勝田にとって教育学とは、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観を第一原理とし、この教育を「歴史的な過程」であり「社会的な事象」であると規定し、こうした教育を研究対象とする「歴史的な科学」であり「社会科学」なのだ。そして、この教育学は、「発達に関する生理学や心理学の探究」を含み、「人類や国民に慣行として成立する教育の思想の歴史」を含まなければならないとされる。

これまでの論述から了解されるように、教育学とは、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観を第一原理として築きあげられた理論的構築物なのである。そうすると、教育学の教育学たる所以であり、教育学の本源を形成しているのは、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観であるということになるだろう。

3. 教育学の本源をなす教育観の前提である人間観の問題点こそが教育学の問題点である

この教育学の本源をなす教育観、すなわち教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観のなかに見てとれる〈人間〉とは、先に述べたように諸々の身体的記号と諸々の言語的記号からなる諸記号のことであり、それは神あるいは自分自身という支配項にたいして隷属している。したがって、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観は、〈人間〉とは支配項に隷属した諸記号のことをいうのだという人間観を前提にしていると考えられるのである。

このとき、ドゥルーズ＝ガタリによれば、支配項に隷属した諸記号は支配項による支配から逃れ、諸記号としてのあり様を脱することによって自由な非自然的諸微粒子に生成 (devenir) することができるという [Deleuze/Guattari 1980 : passim=1994 : 各所に]。この自由な非自然的諸微粒子への生成について、ドゥルーズ＝ガタリはこう言っている。

生成は逆行的 (involutif) であり、逆行 (involution) は創造的 (créateur) である。

退行 (régression) するということは、分化の度が最も低いところに向かう運動である。だが、逆行するということは、みずからの線に沿って、与えられた複数の項の「あいだ」を、特定可能な関係にしたがって直進するようなブロック (bloc) を形作ることなのだ。
[Deleuze/Guattari 1980 : 292=1994 : 275f]

つまり、生成することは、支配項に隷属した諸記号が「分化の度が最も低いところ」へと、つまり〈前人間的なこと〉という、諸記号に先立つ連続体へと踵を返して「退行」することではない。そうではなくて、それは、支配項に隷属した諸記号が「みずからの線に沿って、与えられた複数の項の『あいだ』を、特定可能な関係にしたがって直進するようなブロック」へと、換言すれば諸記号を脱した自由な非自然的諸微粒子としての「ブロック」へと「創造的」に「逆行」することなのである。支配項に隷属した諸記号は支配項に従順に服し、諸記号としてのあり様のなかに閉じ込められたままではなく、その支配項の呪縛から逃走 (fuite) し、諸記号を脱した自由な非自然的諸微粒子という新しいあり様に生成し創造的に逆行することが可能なのだ⁽¹⁰⁾。

以上からわかるように、〈人間〉というのは、支配項に隷属し閉塞状態にありながら、それでも諸記号を脱した自由な非自然的諸微粒子への生成に開かれている諸記号のことなのである。そうであるにもかかわらず、教育学の本源をなす教育観が前提としている人間観、すなわち〈人間〉とは支配項に隷属した諸記号のことをいうのだという人間観は、支配項に隷属した諸記号が諸記号を脱した自由な非自然的諸微粒子への生成に開かれていることをとらえ損なっている。この人間観は、解放に向かう生成への可能性というダイナミックな性格を取り逃がすことで、〈人間〉のあり様を、たえず束縛されたスタティックなものに矮小化してしまっているのだ。このことこそが、〈人間〉とは支配項に隷属した諸記号のことをいうのだという人間観の問題点なのである。

この問題点がそのまま、教育学の問題点となる。すでに述べたように、教育学とは、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観を第一原理として構築された理論体系であり、この理論体系の本源は、教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観であり、この教育観の前提は、〈人間〉とは支配項に隷属した諸記号のことをいうのだという人間観である。このように教育学は、〈人間〉とは支配項に隷属した諸記号のことをいうのだという人間観を前提としているから、〈人間〉とは支配項に隷属した諸記号のことをいうのだという人間観が抱える問題点は、その人間観を前提としている教育学が抱える最も根本的な問題点だということになるのである。したがって、教育学の前提をなす人間観の問題点を、つまり絶対的な自由に向かう生成という運動の可能性をとらえ損ない取り逃がすことによって、〈人間〉のあり様を不当に縮減し平板化しているという問題点を教育学の問題点として指摘することができるのだ。

この問題点は、教育学にとってどんな意味をもつのだろうか。これを明らかにすることをもって、本稿を攷筆することにした。教育学の本源を形成している教育観の前提をなす人間観は、教育学の問題点となる問題点を抱えているのだから、その人間観に替えて、〈人間〉とは支配項に隷属しつつも、諸記号を脱した自由な非自然的諸微粒子への生成に開かれている諸記号のことをいうのだという新しい人間観を定立することができる。人間観がこのような形で更新されるならば、従来の人間観を前提としている教育観、すなわち教育とは〈前人間的なこと〉を〈人間〉に発達させることをいうのだという教育観もまた、新たに書き替えなければならないことになる。従来教育観を第一原理として教育学が構築されたように、こうして打ち立てられた新しい教育観を第一原理として新しい教育学を構築することができるのである。したがって、教育学の問題点は、たんなる学としての不備にとどまることなく、従来教育学とは異なる新しい教育学を築き上げる契機となる。教育学にとってその問題点は、新しい教育学を構築する可能性の中心を意味しているのだ。

註

- (1) このように、コメニウスは人にたいする教育の必要性を強調し、こうした教育によって、人は知識と徳性と神に帰依する心とを獲得し、人間になることができると考える。この考えのもとに、あらゆる人に知識と徳性と神に帰依する心とを教授する普遍的な技法が、整然と体系的に述べられるわけである [Comenius 1657=1962]。
- (2) パノプティコンにかんしては、ベンサム『一望監視装置』が 1977 年にフランスで出版されたときに、それに収められたフーコーへのインタビュー [Foucault 2001(1977) = 2000-2002 第 6 巻] も参照。
- (3) 稲富栄次郎(1897-1975)も本文と同様の主張をおこなっている。その稲富の言葉を引いてみよう。「教育とはいかなることを意味するであろうか。この問題に関しては、古来多くの教育学者や思想家によって、さまざまな解答や定義が企てられている。しかし、これらの解答や定義は、見方によっては十人十色であって、全く帰一するところを知らぬ有様である。しかしながら仔細に考察すれば、この間に自らまたすべてに共通の本質もなければならぬのであって、これはすなわち、いかなる場合にもせよ、教育は常に『人間を人間たらしめる働き』でなければならないということである。たとえばコメニウスが『大教授学』において『人は教育によってのみ人となる』といったのは周知のところであり、かつ十分に正当であると思われるが、この言葉から教育の意味を規定すれば、それは『人間を人間たらしめる働きである』ということになるであろう。カントも同様の立場から、『人間とは教育が人間から作り出したものにほかならない』と述べているが、この言葉からもまた、教育に関する同様の定義が生まれてくるのである」[稲富 1958(1953) : 2]。

このように、稲富によれば、「古来多くの教育学者や思想家」に共通して、教育とは「人間を人間たらしめる働きである」という教育観が見いだされるという。このとき、稲富は「人間を」の「人間」を「教育以前の自然的人間」としてとらえ、「人間たらしめる」の「人間」を「教育を受けた後の理想的な人間」としてとらえる。そしてこう続ける。「『人間を人間たらしめる』というのは、別言すれば、生まれたままの自然的な人間 (=教育以前の自然的人間) を、真実の人間 (=教育を受けた後の理想的な人間) たらしめるということであり、生まれたままの人間を真実の人間へと発展し完成せしめる働きが、すなわち教育にはかならないこととなるのである」[稲富 1958(1953) : 3 丸括弧内

は引用者]。要するに、どの教育学者も思想家も、教育とは「生まれたままの人間を真実の人間へと発展し完成せしめる働き」のことであるという教育観をもっていたと稲富は考えるのである。

- (4) 教育学が時とともに多数多様に形を変えてきたことを示すことを目的として、この註(4)から註(9)にかけて、ロック、ルソー、カント、ベスタロッチ、フレーベル、ヘルバルトの教育学を教科書風に説明しておく。コメニウスが『大教授学』で示した教授方法は、すべての人に教育を受けさせる公的制度が西洋において確立されるのが19世紀後半であることを考えれば、コメニウスが生きていた時代には到底適用不可能な教授方法であり、時代を先取りした未来の教授方法であったとすることができる。それにたいして、ロックはその友人に家庭教育にかんするアドバイスを与える私書簡という形をとって『教育に関する考察』を著し、そのなかで、ロックがまさに生きている17世紀のイギリス社会において経済的に恵まれた上層市民の息子に適用できる現実的な教育方法を明らかにする。コメニウスが未来の社会に通用することになる教授方法を提示した未来の教育学者であるのひきかえ、ロックは現在の社会に通用する教育方法を提示した現在の教育学者なのだ〔篠原 1972(1950)上巻：137-161〕。こうした教育方法が示されたロックの『教育に関する考察』の冒頭には、以下のような文章がある。「健全な身体 (sound Body) に宿る健全な精神 (sound Mind) とは、この世における幸福な状態の、手短かではありますが意をつくした表現です。この両者を備えている人は、そのうに望むものはほとんどありませんし、この両者のいずれかを欠いている人は、他のいかなるものを得ても、その埋め合わせはつかないでしょう。人間の幸、不幸もたいていは、各自の作りだしたことです。精神が正しく導いてくれぬ人は、けっして正しい道を歩むものではなく、身体が病弱で消耗している人は、けっして正しい道を邁進することはできません」〔Locke 1989(1693)：83=1967：14〕。

ロックによるならば、人間の理想的な状態とは、「健全な身体に宿る健全な精神」であるという。こう考えるロックは、教育が「健全な身体」の形成である身体教育と、「健全な精神」の形成である精神教育とからなるとする。さらに、後者の教育が、徳 (Virtue) を身につける教育と分別 (Wisdom) を身につける教育と行儀作法 (Breeding) を身につける教育と知識 (Learning) を身につける教育という四つの領域から構成されるとする〔梅根 1968-1969 第1巻：268-287〕。そして、ロックはこうした身体教育と精神教育にかんする教育方法を提示していくのだ。

- (5) 『教育に関する考察』において、ロックは子どもを理性的存在としてとらえ、そのように扱うように主張する。このロックの子ども観の批判者として、ルソーが登場する。ルソーはその著書『エミール』のなかで子ども (enfant) を理性的存在としてではなく、理性がまだ目覚めていない存在としてとらえる。『エミール』の最初において、ルソーはこう言っている。「人は子どもというものを知らない。子どもについて間違った観念をもっているのだから、議論を進めれば進めるほど迷路に入り込む。このうえなく賢明な人々でさえ、大人 (homme) が知らなければならないことに熱中して、子どもには何が学べるかを考えない。かれらは子どものうちに大人を求め、大人になる前に子どもがどのようなものであるかを考えない……中略……とにかく、まず何よりもあなたがたの生徒をもっとよく研究することだ。あなたがたが生徒を知らないということは、まったく確実なのだから」〔Rousseau 1969(1762)：241f=1962-1964 上巻：18〕。

ルソーによれば、「子どものうちに大人を求め」てはいけなないのであり、「大人になるまえに子どもがどのようなものであるかを考えな」ければならないという。こう主張した上で、ルソーは、子どもは理性が眠りまだ覚醒していない肉体的存在、つまり理性的存在である大人とは異なった存在であると考えているのである。こうして、いわゆる「子どもの発見」がルソーによってなされるのだ。そして、ルソーは子どもから大人への移行を子ども期・思春期・青年期という三つの発達段階に区分する。ルソーによれば、子ども期の教育は、自己の生を目的とする自己保存的・自己充足の人間である自然人 (homme

naturel) を形成することであり、思春期・青年期の教育は、他者との関係のなかで生き、自分の情念を理性と良心によって抑え、みずからの義務をつくす有徳の人である市民 (citoyen) を形成することであるという。このように考え、ルソーはそれぞれの教育について詳細に語っていくのである [吉澤／為本／堀尾 1978: 2-36]。

- (6) 『エミール』は、エミールを主人公とした小説と教育論である考察という二つのジャンルが混交した独特なテキストである。『エミール』の語りの形式は最初は、考察が支配的であるが、エミールが成長していくにしたがって小説が支配的になっていく。つまり、エミールが子どもという存在からそれとはジャンルの異なる大人という存在へと変容するのに対応して、『エミール』はその語りのジャンルを変容させるわけである [森田 1993: 33-73]。こうした『エミール』を、カントは日課となっていた散歩を忘れてしまうほど読み耽った。そのカントは、小説と考察とが混交した変則的なテキストである『エミール』を、考察の形式によって首尾一貫して書かれた学問的なテキストへと高め昇華することになる。カントの『教育学講義』は、次のような学問的な定式から始められる。「人間とは教育されなければならない唯一の被造物である。そして、教育とは『養育 (養護・保育)』と『訓練 (訓育)』および『人間形成をともなった知育』ということの意味している。われわれはそのように理解する。したがって、人間はまず最初は乳児であり、次に——教え子となり——そして生徒となるわけである」 [Kant 1803=2001: 217]。

このように、カントは教育を、人間と動物に共通している教育である自然的教育 (=「養育 (養護・保育)」) と、人間が自由に行為する存在者として生活できるようにするための教育である実践的教育 (=「訓練 (訓育)」および「人間形成をともなった知育」) としてとらえ、これらの教育について考察の形式で論じる。そして、こうした自然的教育と実践的教育を論ずる精緻な教育学が、1776 年から 1787 年までケーニヒスベルク大学で講義されることによって、教育学は学問としての地位を確保することになるのである。

- (7) カントの教育学は、必ずしも具体的な教育実践によって裏打ちされているわけではなかった。それにたいして、ペスタロッチはノイホーフやシュタッツやブルクドルフやミュンヘンブフゼーやイヴェルドンでの自身のリアルな教育実践によって十分に裏打ちされた実践的な教育学を築きあげることになる。ペスタロッチはその主著の一つ『隠者の夕暮』のなかでこう言っている。「人間性のこれらの内面的の諸力を純粋の人間の智慧にまで一般的に向上させることは、最も賤しい人々にとってすら陶冶の一般的目的だ。……中略……その内面的の諸力において人間でない者、即ち完成された人間でない者、そうした者には彼の一層身近かな使命と特殊な地位との陶冶を受ける基礎が欠けている。外面的な身分の高さなどはその弁解にはならない」 [Pestalozzi 1780=1959: 375f]。

このときペスタロッチによれば、「人間性のこれらの内面的の諸力」とは知的能力と技術的能力と道徳的能力のことであり、これらの諸能力を調和的に発展させることこそが教育であるという。このように、ペスタロッチは教育を、知の陶冶と技術の陶冶と道徳の陶冶からなる総体として把握し、この三つの陶冶がそれぞれどのようなものなのかを明らかにするわけである [Pestalozzi 1801=1960]。

- (8) ペスタロッチを二度にわたって訪問し、ペスタロッチから多くを学んだフレーベルは、後の幼稚園創設へと結実することになる教育学を構築する。このフレーベルの教育学は、以下のような万有在神論 [篠原 1972(1950) 上巻: 360] という形而上学的思想から始まる。「すべてのもののなかに、永遠の法則が、宿り、働き、かつ支配している。この法則は、外なるもの、すなわち自然のなかにも、内なるもの、すなわち精神のなかにも、自然と精神を統一するもの、すなわち生命のなかにも、つねに同様に明瞭に、かつ判明に現れてきたし、またげんに現れている。……中略……このすべてのものを支配する法則の根柢に、すべてのものを動かし、それ自身において明白である、生きた、自己自身を

知る、それゆえに永遠に存在する統一者が、必然的に存在している。……中略……この統一者が、神である。すべてのものは、神的なものから、神から生じ、神的なものによってのみ、神によってのみ制約される。神のなかにこそ、すべてのものの唯一の根源がある。すべてのもののなかに、神的なものが、神が、宿り、働き、かつ支配している。すべてのものは、神的なものなかに、神のなかに、神的なものによって、神によって、安らい、生き、存続している。すべてのものは、神的なものが、そのなかに働いていることによってのみ、はじめて存在する。このそれぞれのものなかに働いている神的なものこそ、それぞれのものの本質である」[Fröbel 1826=1964 上巻：11f]。

この世のどの事物のなかに「神的なもの」が「宿り、働き、かつ支配している」というこうした万有在神論のもとに、フレーベルは人間の使命を、自己に内在し潜在している「神的なもの」を自覚し、自己の決定と自由をもってその「神的なもの」を表現し顕在化することとする。さらに、教育を、人間がその使命を実現するように人間を刺激し指導することとしてとらえるのである。そして、この教育のための方法として、フレーベルは受動的、追随的方法——ルソーが子ども期における教育方法として提唱した「消極教育(éducation négative)」と呼ばれる教育方法、つまり美徳(vertu)や真理(vérité)を教えるのではなく、心を悪徳(vice)から、精神を誤謬(erreur)から守るという教育方法[Rousseau 1969(1762)：323=1962-1964 上巻：132]を想起させる受動的、追随的方法——と命令的、干渉的方法とを考える。フレーベルの教育学は、万有在神論から導出された、こうした教育にたいする思弁的なとらえ方をその根幹とした観念論的な——フレーベル自身の教育実践の生きた経験にも依拠しているので、経験主義的であると同時に観念論的な——教育学なのだ。

- (9) ペスタロッチから大きな影響を受け、ケーニヒスベルク大学でカントの後継者として教育学を教えたヘルバルトは、教育者にその教育実践の見通しを与え、その教育実践を導いてくれる有効な知識の体系としての科学を作りあげることになる。ヘルバルトが著した『一般的教育学』の言葉を引いてみよう。「教育者にとってどこが大切であるべきか、ということが地図のように、あるいはできるなら、うまくつくりあげられた都市の見取図のように眼の前におかれなければならない。そこでは、道路が、碁盤の目のようにきちんと交錯し、市街地の様子や大切な箇所が素人眼にもはっきりする。私は、このような地図を、どのような種類の経験を探し出し準備すべきかを知らうと願っている未経験者のために、ここに提示する。……中略……教育学は、教育者にとって必要な科学であるが、しかしまた教育者は、相手に伝達するために必要な科学知識を持っていなければならない。そして私は、この際、教授のない教育(=訓練)などというものの存在を認めないしまた逆に、少なくともこの書物においては、教育(=訓練)しないいかなる教授もみとめない」[Herbart 1806=1960:18f 丸括弧内は引用者]。

このように、ヘルバルトは、教育者が教育実践を試みようとするときにその展望をあらかじめ示してくれる「地図」、言い換えれば「教育者にとって必要な科学」を構築するのだ。この科学としての教育学において、「教授のない教育(=訓練)」も「教育(=訓練)しないいかなる教授」も認められないのであり、興味の多面性の形成である教授と、強固な道徳的品性の形成である訓練とが不可分に結びついている。さらに、ヘルバルトの科学としての教育学においては、教授と訓練に、この二者をおこなうのに必要な条件の整備である管理が加えられており、これらの三者が体系的に論じられているのである。

ヘルバルト以降の教育学は、ヘルバルトの教育学の継承ないし批判によって発展していくことになる。こうしたヘルバルト以降の教育学のなかで主要なものを挙げてみれば次のようになるだろう。新カント学派に属するナトルプ(Paul Gerhard Natorp, 1854-1924)の哲学的教育学、生物学によって基礎づけられたベルゲマン(Paul Bergemann, 1862-1946)の社会教育学、実験心理学を基礎としたモイマン(Ernst Meumann, 1862-1915)やライ(Wilhelm August Lay, 1862-1926)の実験教育

学、現象学的方法に依拠したフィッシャー (Aloys Fischer, 1880-1937) やロホナー (Rudolf Lochner, 1895-1978) の記述的教育学、教育を一つの社会的事実としてとらえるデュルケームの教育科学、教育を社会の根源的機能として理解するクリーク (Ernst Krieck, 1882-1947) の純粹教育科学、プラグマティズムの立場に立つデューイ (John Dewey, 1859-1952) の教育の哲学、自然科学的基礎づけをもったロシアにおける教育科学、解釈学と現象学を基礎としたノール (Hermann Nohl, 1879-1960) やリット (Theodor Litt, 1880-1962) やシュプランガー (Eduard Spranger, 1882-1963) やフリットナー (Wilhelm Flitner, 1889-1990) やヴェーニガー (Erich Weniger, 1894-1961) やボルノウ (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) やランゲフェルト (Martinus Jan Langeveld, 1905-1989) の精神科学的教育学である [小笠原 2000a : 131f, 2000b : 134f, 2008 : 21-28]。

- (10) 生成や逃走という概念は、ドゥルーズ＝ガタリのすべての著書のなかに見られ、ドゥルーズ＝ガタリの理論の中心的な諸概念の一つとして機能しているものである [Deleuze/Guattari 1973(1972) =1986/2006, 1975=1978, 1977=1994, 1980=1994, 1991=1997]。

引用参考文献

- 稲富栄次郎 1958(1953)『教育原理』福村書店
梅根悟 1968-1969『西洋教育思想史』全 3 卷、誠文堂新光社
小笠原道雄 2000a「教育科学」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房
小笠原道雄 2000b「教育学」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房
小笠原道雄 2008「教育学とはどのような学問か」小笠原道雄・森川直・坂越正樹編『教育学概論』福村出版
勝田守一 1990(1964)『能力と発達と学習』国土社
篠原助市 1972(1950)『欧州教育思想史』上・下、玉川大学出版部
波多野諄余夫・堀尾輝久 1979「発達と教育の関係についての理論」大田堯ほか編『岩波講座 子どもの発達と教育』3 発達と教育の基礎理論、岩波書店
森田伸子 1993『テキストの子ども——ディスクール・レン・イメージ』世織書房
矢野智司 1995『子どもという思想』玉川大学出版部
矢野智司 1996『ソクラテスのダブル・バインド——意味生成の教育人間学』世織書房
矢野智司 2000『自己変容という物語——生成・贈与・教育』金子書房
矢野智司 2002『動物絵本をめぐる冒険——動物・人間学のレッスン』勁草書房
矢野智司 2006『意味が躍動する生とは何か——遊ぶ子どもの人間学』世織書房
矢野智司 2008『贈与と交換の教育学——漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』東京大学出版会
矢野智司 2009「教育人間学が自己変容する「限界への教育学」という運動——語ることの不可能性と可能性」平野正久編著『教育人間学の展開』北樹出版
吉澤昇・為本六花治・堀尾輝久 1978『ルソー エミール入門』有斐閣
Comenius, Johann Amos, 1657 *Didactica Magna*. =1962 鈴木秀勇訳『大教授学』全 2 卷、明治図書出版
Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 1973(1972) *L'anti-Édipe: Capitalisme et schizophrénie*, Les Éditions de Minuit. =1986 市倉宏祐訳『アンチ・オイディプス』河出書房新社、2006 宇野邦一訳『アンチ・オイディプス——資本主義と分裂症』上・下、河出書房新社
Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 1975 *Kafka: Pour une littérature mineure*, Les Éditions de Minuit. =1978 宇波彰・岩田行一訳『カフカ——マイナー文学のために』法政大学出版局

- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 1977 *Politique et psychanalyse*, Bibliothèque des Mots Perdus, Editeur.=1994 杉村昌昭訳『政治と精神分析』法政大学出版局
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 1980 *Mille plateaux:Capitalisme et schizophrénie*, Les Éditions de Minuit.=1994 宇野邦一ほか訳『千のプラトー』河出書房新社
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix, 1991 *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Les Éditions de Minuit.=1997 財津理訳『哲学とは何か』河出書房新社
- Durkheim, Émile, 1922 *Éducation et sociologie*, Presses Universitaires de France.=1982(1976) 佐々木交賢訳『教育と社会学』誠信書房
- Foucault, Michel, 1975 *Surveiller et punir:Naissance de la prison*, Éditions Gallimard.=1977 田村俣訳『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社
- Foucault, Michel, 2001(1977) "L'œil du pouvoir," *Dits et écrits 1954-1988:II 1976-1988*, Éditions Gallimard.=2000-2002 伊藤晃訳「権力の眼」蓮實重彦・渡辺守章監修『ミシェル・フーコー思考集成』6・7・8・9・10、筑摩書房
- Fröbel, Friedrich Wilhelm August, 1826 *Die Menschenerziehung:die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau*.=1964 荒井武訳『人間の教育』上・下、岩波書店
- Herbart, Johann Friedrich, 1806 *Allgemeine Pädagogik:aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*.=1960 三枝孝弘訳『一般教育学』明治図書出版
- Kant, Immanuel, 1788 *Kritik der praktischen Vernunft*.=1979(1918) 波多野精一・宮本和吉・篠田英雄訳『実践理性批判』岩波書店
- Kant, Immanuel, 1803 *Über Pädagogik*.=2001 加藤泰史訳「教育学」湯浅正彦・井上義彦・加藤泰史訳『カント全集』17、岩波書店
- Locke, John, 1989(1693) *Some Thoughts concerning Education*, Oxford University Press.=1967 服部知文訳『教育に関する考察』岩波書店
- Pestalozzi, Johann Heinrich, 1780 *Die Abendstunde eines Einsiedlers*.=1959 長田新訳「隠者の夕暮」長田新編『ペスタロッチー全集』1、平凡社
- Pestalozzi, Johann Heinrich, 1801 *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*.=1960 長田新訳「ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか——子供をみずからの手で教育しようとする母親への手引書——書簡形式による一つの試み」長田新編『ペスタロッチー全集』8、平凡社
- Rousseau, Jean-Jacques, 1969(1762) *Émile ou De l'éducation*, Éditions Gallimard.=1962-1964 今野一雄訳『エミール』上・中・下、岩波書店