

プロジェクト活動と知

—— 表象知と生の経験

田 中 智 志

〈概要〉プロジェクト学習の中心である専心活動は、活動内思考をともなっている。しかし、専心活動は、それが教育方法として形式化（マニュアル化）されるとき、いいかえれば、たんなる知識伝達の営みへと変移するとき、この活動内思考を喪う。プロジェクト活動の形式化によって、専心活動そのものよりも、事前に設えられた表象知への習熟が重視されるからである。また、人が、狭義のたんなる有用性を機能的に求めるだけでなく、より広範な文脈のなかでよりよい自己・世界を倫理的に求めるかぎり、その生は揺れ動き、苦悩・呻吟を強いられるが、こうした生の経験（揺動・苦悩）も、表象知が前面に押しだしてくることによって、看過されうる。さかのぼっていえば、表象知によって生の経験が看過されるという危うさは、すでにヘルバルトの表象論のなかに潜んでいた危うさであり、それは、ニーチェが指摘したこと、また絶えざる揺動・苦悩を惹起しながらも、果敢に「協同性」を求めつづけたデュレイが指摘してきたことである。

「人生というものを像として描くという課題は、それがどれほどたびたび詩人や哲学者によって立てられたとしてもやはり無意味である」。

ニーチェ『人間的な、あまりに人間的な』(Nietzsche 1999, Bd. 2, MA: II, § 19)

1 なぜ「太陽」は勝ったのか

プロジェクト学習と経験的な知

簡潔に言えば、学校教育において用いられる「プロジェクト学習」という言葉は、学習者である子どもたちが、教師の支援を受けながらも、基本的に自分たちで何らかの問題解決・企画制作の活動を「専心的」に行うことで、「経験的な知」を形成することを意味している。大正新教育以来、こうしたプロジェ

クト学習は、一斉教授に対立する教育方法として位置づけられてきたが、その「専心的」「経験的」な営みが暗示していること・含意していることは、十分に語られていない。

ここで確認したいことは、プロジェクト学習の中心である専心活動が形成する「経験的な知（技能）」とはどういう知（技能）なのか、その特徴である。経験的な知（技能）は、「模倣」や「習熟」といった概念では充分にとらえられない深く広い内実をもっている。ここでプロジェクト学習によって形成される経験的な知（技能）の特徴をとらえるために、まず一つの寓話をとりあげてみよう。それは、よく知られている「イソップ寓話」(Aesop's Fables/Aesopica)の一つで「北風とお日さま」ないし「北風と太陽」と呼ばれる寓話である。古代ギリシアの歴史家ヘロドトスの『歴史』によると、「イソップ寓話」は、紀元前5世紀から6世紀ごろにギリシアの奴隷、イソップ（アイソープ）によって書かれたものである。ちなみに、絵本の題材としてよくとりあげられる「アリとキリギリス」「ウサギとカメ」「嘘をつく子ども」そして「金の斧」も、このイソップ寓話である。

「北風と太陽」と知

「北風と太陽」は、北風と太陽がどちらが強いかと競い合い、最終的に太陽が勝つ、という話である。北風と太陽は、旅人のマントを先にはぎとったほうが勝ちというルールを決め、それぞれのやり方で、旅人のマントをはぎとろうとする。北風は、冷たい風を旅人に吹きつけ、マントをはぎとろうとするが、旅人は北風に吹かれれば吹かれるほど、しっかりとマントを押さえるために、マントをはぎとることができない。太陽は、旅人を照らし暖める。すると、旅人はマントのボタンをはずし、肩にかける。太陽がさらに照らし続けると、とうとう旅人はマントをぬぎ、草地のうえにひろげ、そのうえにねころがる。

こうして太陽は北風に勝った、という話である。

イソップにかぎらず、「寓話」が一般に「教訓」(レッスン)をふくんでいるように、この「北風と太陽」という寓話も教訓をふくんでいる。この寓話の教訓の一つは、くむりやり相手を自分の意に沿わせようとするよりも、相手のことを考えながら相手に働きかけるほうがよい」という教訓である。もしも、太陽が、この教訓を知っていたから、北風に勝ったのなら、勝敗を分けたものは、この教訓を既存の知識として知っているか／いないか、ということになる。この教訓はさらに細かく分節化可能である。人は「暑くなければ、服を脱ぎ、寒くなれば、服を着る」という、人の行動形態についての知識、いいかえれば、被服による体温調節という知識である。対象操作が相手の力を利用・活用することでうまくいくという知識、いいかえれば、力が「実体」としてではなく「関係」として存在するという知識である。このような教訓においては、旅人は、この「知識」によって操作される「対象」、処理されるべき「問題」として、扱われている。

目的合理性と活動内思考

しかし、太陽は、旅人を知識によって操作される対象と見なししていない。なるほど、結果的に「相手に厳しく接するよりも、相手に暖かく接するほうが、思わぬいい結果を生む」という教訓を引き出すことはできる。しかし、これは太陽が活動中に行った思考ではない。旅人が「マントをぬいだ」という結果は、あくまで「思わぬ結果」である。太陽は「人間は被服によって体温を調節する」と「力とは諸力の関係である」という二つの知識を「マントを脱ぐ」という目的を達成する手段として活用・利用しようとしていない。太陽は、あくまで旅人を暖かくしようとして、旅人を照らし続けるだけである。その「意図せざる結果」として、旅人はマントを脱いだのである。

太陽の行動が暗示していることは、活動内思考はかならずしも目的合理的ではないということである。なるほど、太陽は勝負に勝つという目的、マントを脱がすという目的を忘れたわけではないだろう。しかし、実際に太陽の行為を方向づけたものはこの目的ではない。太陽の旅人に対する役割である。いわば、太陽の自己了解である。旅人を照らし続けるという太陽の行為は、太陽の自己表現である。こ

うした活動内思考が目的合理性からずれることは、プロジェクト学習における知の様態を考えるうえで重要だろう。プロジェクト学習においては、とすれば、教科の知識が学びの目的と位置づけられ、その目的を達成する手段としてプロジェクト学習が位置づけられるからであり、その結果として、プロジェクト学習中の思考すなわち活動内思考がしばしば看過されるからである。

表象知

学校教育における知識、たとえば「国語」「算数」「理科」「社会」といった教科の知識は「表象知」(representative knowledge)である。すなわち、「AはBである」という価値中立的な事実命題であれ、「CはDであるべきである」という価値定立的な規範命題であれ、事前に「命題」(proposition)ないし「言明」(statement)として表現されている知識である。「表象」という言葉は、事物／言葉の区別と事物／言葉の対一対応を前提とした、言葉による事物の「再現前」を意味したり、事物／観念の区別と事物／観念の対一対応を前提とした、言葉による観念の「表出」を意味したりする。それぞれさまざまに論議されているが(Dreyfus 2006；門脇 2010：57-78)、ここで私たちは、大まかに表象を事物・観念についての言語による命題的表現という意味で用いる。

このような表象は、基本的に「主体」(subject)が創り出す「視界」(perspective)を前提にしている。その視界は、ハイデガーが「世界像」(Weltbild)と呼んでいるように、世界についての「像」(Bild/vision)であり、そのなかにさまざまな「客体」(object)が位置づけられ、主体もそのなかに位置づけられている。その意味で、ハイデガーは「世界が像になることは、人間が存在する諸客体のなかに混じって主体[という客体に]なるということと、まったく同じである」と述べている(Heidegger 1977：92=1962：34)。言葉によって、この世界のなかの客体(A)が他の客体(B)に結びつけられたとき、「AはBである」という表象(命題・言明)が生じる。

すくなくとも伝達論的な教育論を採用するかぎり、すなわち教授学習過程とは「ヒトXからヒトYへ、モノZが伝え渡されることである」と考えるかぎり、学校教育で教えられている知は、表象知として取り扱われる。そうした表象知は、多くの場合、問題を解決するための、目的を達成するための実効

的な手段の選定という目的合理性に組み込まれた「有用な知識」として位置づけられている。すくなくとも、現代日本の学校におけるカリキュラム内容としての表象知の多くは、何らかの問題を解決する、目的を達成するという実効性をもつ知識技能として、位置づけられている。

表象知という事後構成知

一般に行われているプロジェクト学習の目的は、しばしばこの表象知を子どもが事後的に、文脈をともしばしば、獲得することである。協働的・協力的に活動することで、子どもたちが教科の知識としての表象知を事後的に具体的経験をともしばしば獲得することが、一般のプロジェクト学習の主眼である。そのとき、子どものなかで生じることは、活動をつうじて得られた思考を表象知として言語化し、既存の教科書的知識の集合のなかに定着させたり、それを再構成したりすることである。

したがって、一般に行われているプロジェクト学習は、すみやかに表象知にいたるための手段の一つとして位置づけられうる。その場合、プロジェクト学習における仲間とともに何かに没頭している状態、子どもたちそれぞれの心がその何かによって専有されている状態は、なるほど生き生きとした自発性に満ちているが、基本的に所定の表象知にいたるための合理的な方途である。そのかぎりにおいては、プロジェクト学習は、目的達成へと一直線に進んでゆく目的合理的な活動である。

生の経験という活動内思考

しかし、プロジェクト活動が生み出す知は、表象知にかぎられない。というのも、プロジェクト活動は、生の経験という活動内思考も生み出すからである。たとえば、アメリカのプロジェクト学習の創案者であるデューイが「専心活動」(occupation)をデューイ・スクールに導入した理由は、子どもたちが専心的に何らかの活動に従事するときに、子どもたちが目的(必要)を持ってそれに向き合い、自分のすべてを投げ出して(没我の状態)で、自分を表現しようとするからだった。たしかに、その専心活動において、子どもは自然の法則や物事の因果、そして問題解決の方法を学んでいくが、その学びは、自分の有用性を誇るためではなく、よく生きるとはどういうことかと問い、〈よりよく生きること〉を実現

するためだった。

〈よりよく生きること〉をめぐる思考は、「何か」という問いでありながら、命題・言明という一義的解答へと収束しない。この〈よりよく生きること〉をめぐる思考は、多様であるだけでなく、表象を超えているからである。表象は、さきほど述べたように、基本的に「主体」が創り出す「視界」を前提にしている。この視界のなかの客体像(A)が他の客体像(B)に言葉によって結びつけられたとき、「AはBである」という表象(命題・言明)が生じる。しかし、生きることは、そもそもいかなる「像」にも、したがって表象にも収まりきらない過剰なるもの、主体の視界を超えるものである。ニーチェは「人生というものを像として描く」という課題は、それがどれほどたびたび詩人や哲学者によって立てられたとしても、「やはり無意味である」と述べている(Nietzsche 1999, Bd. 2, MA: II, §19)。

いいかえるなら、表象知に拘泥するかぎり、表象知を超える活動内思考としての生の経験は疎外されてしまうだろう。近代教育思想において、表象知を超える生の経験は、位置づけも言葉もさまざまだが、繰り返され強調されてきた。しかし、その成果は、けっして芳しいものではなかった。次に、ヘルバルトの表象論をざっと確認しながら、その理由を考えてみよう。

2 表象知が看過する生の経験

ヘルバルトの表象

近代日本の教育史においても有名なヘルバルト(Herbart, Johann Friedrich 1776-1841)は、表象概念を踏まえつつ教育を論じた人物である。まず「表象」という言葉について、あらためて確認しなければならない。日本語の「表象」は、英語/フランス語のrepresentationの訳語としても使われることもあれば、ドイツ語のVorstellungの訳語としても使われることもある。そしてさかのぼれば、Vorstellungはラテン語のrepresentatioの訳語であり、このrepresentatioは英語/フランス語のrepresentationの語源である。しかし、この語源史的な事実だけから、Vorstellungをrepresentationと同義と見なすことはできない。なぜなら、Vorstellungは、おもに主体内部に位置している概念(観念)を意味しているが、representationは、おもに言葉による事物の代理表

現（先ほどの命題的表現）を意味しているからである。ヘルバルトの「表象」は、もちろんVorstellungであり、主体内部に位置している概念（観念）である。

ヘルバルトは、1834年に書いた『心理学のための教本』において、「表象」が既存の「諸表象の結びつき」「諸表象のまとまり」すなわち「表象圏」(Vorstellungsmasse) に支えられて生じる、と述べている。いいかえれば、新しい経験が既存の「諸概念のまとまり」に「準拠すること」（結びつくこと）で、新しい概念として生成する、と述べている。

「表象は、いくつかの結びついている表象[すなわち表象圏]とともに成り立っている。……ここに見いだされる事実が、真の再生産 [=事物の意味づけ] ないし記憶の基礎である。この表象の結びつきが、私たちのなかに、以前に与えられた順序と帰結のままに、諸表象の連鎖を創りだす。この事実を把握するために、私たちが考えなければならないことは、継続的に与えられたいくつかの表象が創りだすまとまり [表象圏] である」(Herbart 1882: 26)。

ヘルバルトのいう「表象圏」（これは『一般教育学』でいわれる「思想界」[Gedankenkreis]にひとしい）は、大雑把に言えば、一定の論理によって秩序づけられているさまざまな表象（概念・観念）の貯蔵庫である。そして、五感から入ってくる新奇な経験は、その多様さによって、その表象圏のまとまりを脅かす契機になりうる。その意味では、近年、アメリカの思想史家クレリー（Crary, Jonathan）が述べているように、「ヘルバルトは、自律的主体を構成している意味づけや表象化の営みがもつ潜在的な危険性を認識し、その意味づけや表象化を安定させる枠組みを提示した、最初の人物の一人である」といえるだろう（Crary 1990: 101）。

精神の神性と表象圏

ヘルバルトは、新奇で多様な経験が表象圏にふれることで新しい表象となり、それが表象圏に取り込まれ、その一部を形成すること、すなわち人間が表象圏を踏まえつつ新しい表象を創りだす営みを「意識的認知」（Apperceptionこれまで「類化」「統覚」と訳されてきた）と表現している（Herbart 1882:

32-33）。この意識的認知は、表象圏の自己言及的な営みではない。意識的認知は、人間の「精神」（Geist 聖霊）が後見的に行う営みであり、人間の主体性ないし自律性の現れでもあった。

ヘルバルトにとって、この意識的認知は「完全性」を志向する「精神」の「神性」（Gottheit）に支えられていた。意識的認知がよりよいものに向かうのは、人間の精神が神性をふくんでいるからである。ヘルバルトは『教育の中心任務としての世界の美的表現』において、「神は、……もっとも古いもの、第一の根源的なものとして、人の反省的思考の文脈全体として、すでに横たわっているものである。それは、精神が錯綜した生から立ちかえっていくところであり、どんなときでも精神がたどり着くところである」と述べるとともに、「人間は、こうした神の摂理を迎え入れ、これに従う。彼は、人類に対する神の意志の配慮に従おうと努める」と述べている（Herbart 1982 [1904]=1973: Sn 37, 45）。

したがって、ヘルバルトのいう表象は、ヘーゲルのいう表象と似ている（Malabou 1996=2005: 162-3）。すなわち、表象はたんなる観念・概念の形成を超える営みに支えられている。いいかえれば、ヘルバルトの「わかる」（conpris）という営みは、それが精神の神性に裏打ちされているがゆえに、「把握する」（pris）にとどまらない営みすなわち所有する・同化する・計算する・考量するといった営みに還元できない営みである。表象が「純粹」でありうるのは、表象の背後に精神の神性が控えているからである。ヘルバルトが、『一般教育学』において、たとえば、次のように「感性」の純粹さを重視するとき、それを可能にしているものが、精神の神性である。

「[思想界 (=表象圏) によって支えられている] 青少年の感性 (Geschmack) は、十分に純粹でなければならない。すなわち、倫理秩序のない世界から、……つまるところ真の神性 (Gottheit) をもたない自然なものから、必然的にたえず現れてる不条理に厳しく退けるくらいに、純粹でなければならない」(Herbart 1982 [1806]: 93=1964: 129)。

より一般化していえば、この精神の神性がたんなる「ヴァーチュの表象」を「理念に支えられた行動」に変えるものであり、表象圏を豊穰化し強靱化し敢

然化するものである。いいかえれば、命題を所有し、規範に同化し、成果を計算し、損得を考量する「理性」(ratio)を超える「知性」(intellectus)を人がもつための必須条件、いいかえれば、人がイエスのような完全性に向かう力をもつための必須条件は、この精神の神性である。ヘルバルトにとっては、いかに事務処理能力が高くとも、その人が精神の神性を発現させないかぎり、その人は「倫理を体現する確かな人格」(Charakterstärke der Sittlichkeit)ではなかった。ヘルバルトにとっては、意識的認知は、それがよりよいものをめざす神意と分かちがたい営みだからこそ、やり直されるのであり、それがたんなる不十分な事務処理能力だから、やり直されるのではなかった。

生の揺動・苦悩

しかし、精神の神性によって制御される意識的認知は、人に「知性」を与え人をよりよいものに向かわせつつも、ヘルバルトが考えていたほどには人に安定・安寧をもたらすことはないだろう。というのも、意識的認知は、精神の神性が、一方で知覚を「知性」に属するものとして措定することであるが、他方で知覚を「知性」の外部に属するものとして位置づけることでもあるからである。このような営みにおいては、深刻な矛盾がたえず喚起され、人をたえず苦しめるはずである。

すくなくともヘーゲルは、この矛盾を重視していた。というのも、ヘーゲルにとって、表象の「知性」への「内化」(Erinnerung)と、表象の「知性」からの「疎外化」(Entäußerung)は、明瞭に矛盾するからである。いいかえれば、魂の内部へと向かう営み、すなわち「魂への刻印」(impression)という営みと、魂の外部へと向かう営み、すなわち「思考の表出」(expression)という営みは、明確に矛盾するからである(cf. Malabou 1996=2005:177, 121)。ヘーゲルにとって、表象は、篤信者の生きざまのように、一方で神的な普遍秩序に属しながら、他方で人的な刹那混沌に属することで、絶えざる揺動・苦悩を運命づけられていた。1808年に発表された『ファウスト』の第一部の「天上の序曲」に記されたゲーテ(Goethe, Johann Wolfgang von 1749-1832)の言葉を重ねていけば「人は[高きを求め]努力し続けるかぎり、誤り迷う」ものだと、ヘーゲルは考えていた(Goethe 1966=1974)。

目的と目的顕現の営みの区別

ヘーゲルにとって、精神の神性に沿おうとする営み、したがって絶えざる揺動・苦悩に満ちてゆく生の営みは、その営みの先にある目的に還元されない。目的は、命題・言明であり、命あるものの営み(生)それ自体ではないからである。目的は、命あるものの営み(生)がもたらす結果を反省し縮減した結果にすぎない。ヘーゲルは、1807年の『精神現象学』のなかで、次のように述べている。

「ものごとは、その目的に還元されるものではなく、その目的の顕現過程のなかにくみとられるものである。ものごとの結果は、その生成過程をとまなうときにはじめて、現実の全体となる。目的それ自体は、命のない一般表象である。目的への衝迫が、現実性を欠いたままではたんなる意欲にすぎないように。そして結果そのものは、その衝迫すらも抜きとられてしまった残りカスにすぎない」(Hegel 1991, PG:13)。

したがってヘーゲルにとって、精神の神性が人にもたらす揺動・苦悩、目的の「顕現のなかにくみとられるもの」、ようするに生きるという営み(生)についての経験は、ものを他者に手渡すように人に教えることができない。生きるという営み(生)を、その目的に還元し、もののように命題化・言明化してしまえば、もはやそれは、生きるという営み(生)それ自体ではなくなるからである。ヘーゲルがもつとも重視したことは、人が生きるという営み(生)の実相だった。

3 知の方法化が見失う生の経験

ヘルバルトの生の重視

ヘルバルトも、ヘーゲルと同じように、「生」(Leben/vitae)を重視していたではないか、といわれるかもしれない。なるほど、ヘルバルトは、『一般教育学』において「私たちは、学校のためではなく、生のために学ばなければならない」(Non scholae, sed vitae discendum)というラテン語の警句を引いている。そして、教育という営みに即していれば、ヘルバルトにとっての「生」は、目的達成のための「手段」ではなく「興味関心」によって導かれる営みそのものだった。ヘルバルトは、同書において「生

は、たんにさまざまな目的のために手段を用いることによって成り立っているのではない。そのような生は、欲望によって興味関心を窒息させた生である、と疑われるべきだろう」と述べている (Herbart 1887, Bd. 2:32; Herbart 1982 [1806]:98=1964:138)。

しかし、ヘルバルトにとって「生」は、たんに興味関心で充溢していればよいものではなかった。「興味関心」は多様であり放縦であり、必要なものは秩序であり安定だからである。たとえば、教育学者の原聡介は、ヘルバルトが「生」を重視した理由は、彼が転変する生のなかに安定を求めたからである、と述べている。すなわち、ヘルバルトは『生活』を『世俗的行為や苦悩』のさまざまな転変に没頭することととらえ、うつろいゆく状況へのこうした没頭を、深い思慮のもとに安定させること、「つまり『致思』によって統一する」ことを求めたのだ、と(原 1970:26)。

そうであるなら、ヘルバルトのいう「興味関心」は、よりよいものをめざすために揺動・苦悩をたえずともなうような生の経験と不可分な「興味関心」ではないだろう。彼の求めるものは、揺動・苦悩から不可分の生の本態ではなく、あくまで生の安定だからである。さらにいえば、ヘルバルトのいう「興味関心」は、個人・組織・国家の合理的作為を超えるような、真の「倫理的衝迫」をともなう興味関心ではなかったのではないだろうか。というのも、そのような真の「倫理的衝迫」こそが、度しがたい揺動・苦悩を生にもたらずからである。ヘルバルトがどのように生を考えていたのか、はかりがたい。しかし、すくなくともデューイにとっては、ヘルバルトのいう「興味関心」は、デューイが考えていたような「倫理的衝迫」をともなうものに見えなかった。

デューイの協同への衝迫

デューイは、1896年の「意志の訓練にかかわる興味関心」(“Interest in relation to training of the will”)というヘルバルト論において、ヘルバルトの表象論をカントの観念論から区別しながらも、どちらも「具体的な自生的活動」(concrete spontaneous action)と、そうした「倫理的」と形容可能である「活動への本来的衝迫」(instinctive tendencies to action)を無視している、と述べている。

「ともに [=カントの観念もヘルバルトの表象]も、思考の創出、目的の把握が、具体的で自生的な活動に由来する、という事実を確認していない。そしてまた、観念や形象と呼ばれるものが、そうした活動への本来的衝迫によって導かれ方向づけられるものである、という働きも確認していない」(Dewey 1996, ew. 5:141)。

デューイが重視する「本来的」で「自生的」である「活動」は、「協調」(co-ordination)志向の「活動」である。それは、いいかえれば、「協同」(association)志向の「相互活動」(transaction)である。この協同志向こそが、デューイにとっての真の「倫理的衝迫」である。したがって、デューイにとって、「活動」を無視した「心理学」つまりところ「ヘルバルト主義」(Herbartianism)と呼ばれる教育言説は、水平的な広がりである協同的社会を創る「子どものための心理学」ではなく、垂直的な隔たりである位階的社会を維持しようとする「スクールのための心理学」だった。

「ヘルバルト主義は、本質的にスクールのための心理学であり、子どものための心理学ではない。それは、権威を重視し、とりわけ個人の人格形成 (formation of individual character) をもっとも重視する国民の考え方の自然な顕れである。それは、倫理的命令への従属を求めるものであり、その要請は、そうした権威によって、戦時であれ、平時であれ、人民を管理するための要請である。それは、すべての個人はその内面に権威の原理をもち、その原理が服従ではなく協調 (co-ordination) である、と信じようとする国民の心理学ではない」(Dewey 1996, ew. 5:141)。

デューイの生の経験

デューイもまた、ヘルバルトと同じように、『学校と社会』のなかで「学ぶこと」よりも「生」(life/living)を重視している。デューイは「なるほど、たしかに[学ぶことは必要である]。しかし、子どもにとっては生きることのほうが重要であり、学びは生きることに通じ、生きるにかかわっている」と述べている (Dewey 1996, SS, mw. 1:24)。デューイはまた、次のように「生(生活)」(life)の基底性を語っている。「緊要な状況において、私たちのだれ

もが実感すること、それは、私たちを支えてくれる唯一の形成 (discipline)、直観にまで高められる唯一の鍛錬 (training) が、生 (生活) それ自体によって得られるということである」(Dewey 1996, SS, mw. 1:12)。

しかし、デューイにとっての「生」は、ヘルバルトの「生」と違い、「協同性」を志向する「倫理的衝迫」に貫かれていた。デューイにとっての「生」は、この倫理的衝迫に突き動かされつつ、実際に「協同的な生の様態」を顕現することであり、それはまさに困難な営みだった。デューイが『デモクラシーと教育』において生きることは「環境への働きかけを通して自己更新する過程」であるというとき、その過程は、ヘーゲルふうにいえば、絶えざる揺動・苦悩を運命づけられていた。

したがって、デューイにとっての「生」は、世界についての表象知を内蔵し、何らかの目標が与えられると、その目標を達成するために、内蔵された表象知にもとづき、もっとも合理的な選択をすることに還元されない。「環境への働きかけ」を通じた真の「自己更新」が、表象知にもとづく合理的選択からは生じえないからである。デューイにとっての「生」は、たしかに環境がもたらす問題に対峙しつつ、「道具」とその使い方を直接的に結びつけ、その問題を解決することだった。しかし、この「道具」とその使い方は、「協同的な社会」を真摯に志向する倫理的衝迫によって方向づけられていた。その方向づけは、なるほど「協同的な社会」と形容できるにしても、明確な目標や明確な計画といった、表象としての命題・言明によって事前に導かれるものではなかった。デューイの協同性の概念が、ハイデガー的な共存在の様態をふくみもっていたからだが、これについては、あらためて別の機会に確認しよう。

ヘルバルトの専心作業

ともあれ、もうすこし掘げていけば、デューイの考えていた生の経験は、教育方法の俎上にのりにくいもの、教育の方法化 (形式化) を拒むものといえるだろう。いいかえれば、デューイの生の概念からすれば、ヘルバルトの教育論は、その方法化 (形式化) 志向によって、教育の本態であるはずの精神の神性、つきつめていけば、精神の神性がもたらす揺動・苦悩といった生の経験を見失ってしまう、という危険性をはらんでいた、といえるだろう。そし

て、生の経験の看過という危険性は、プロジェクト活動が喚起する知の本態を見失わせる、という危険性につながっているだろう。

なるほど、ヘルバルトの教育論は、プロジェクト活動が強調するような「活動」と「専心」を強調しているのではないか、といわれるかもしれない。たしかにヘルバルトは、子どもを何らかの「作業」(Beschäftigung) に「専心」(Vertiefung) させ、他の対象を意識の外へ排除するとき、新しい刺激が表象圏に着床し、「反省」(これまで「致思」と訳されてきたBesinnung) が可能になる、と説いている (Herbart 1982[1806]:51)。いいかえれば、子どもの「訓練」(これまで「管理」と訳されてきたRegierung) すなわち子どもの粗野・放縦・恣意をうまくたす方法は、「作業」であり「専心」である、と。

ヘルバルトは、『一般教育学』において、次のように述べている。

「子どもに対する訓練の基礎は、子どもたちに作業をさせることである。……そして、作業における子どもの活動が、自分の力で有益な作業の軌道を見つけたし、そこで自分の力を使い尽くすほど働かすことができるように、子どもをとりまく環境が整備されたとき、訓練は、もっともうまくいく」(Herbart 1887, Bd. 2:22/1982 [1806]:61-62)。

方法化が見失う生の経験

一見すると、これは、プロジェクト活動について述べているようにも見えるだろう。しかし、ヘルバルトは、こうした教育方法を論じるときに、表象そのもの、つきつめていけば、教育そのものを支えている精神の神性がもたらす生の揺動・苦悩を積極的に語っていない。むしろ、語りえなかったというべきだろうか。生の揺動・苦悩は、方法という、目的合理性に貫かれた表象 (命題・言明から構成された計画) からつねにはみだすからである。いいかえれば、「生とは何か」「なぜ生きるのか」「よりよく生きるとは」という問いは、一義的に答えられないからである。

そして、ヘルバルトの教育論として世に伝播したものは、彼のいう「苦悩」ではなく、彼のいう教育方法だけである。すなわち「対象の明瞭化」(特定の対象への専心)、「対象と知識との連合」(特定の対象

を表象圏への着床化)、「知識の系統化」(表象圏全体の再編成)、そして「知の方法化」(知の活用準備)である。いわゆる「ヘルバルト主義」とは、生の経験を語らず、こうした明瞭化・連合・系統化・方法化というヘルバルトの教育方法のみを語る言説であり、そうした目的合理性の言説のなかにツィラー(Ziller, Tuiskon)とライン(Rein, Wilhelm)の「予備・提示・比較・総括・応用」という、ドイツのヘルバルト主義の「五段階教授法」が位置している。

4 生の経験と生活経験

見失われる生の経験

ヘルバルトの教育論が、ドイツのヘルバルト主義者たちが唱える「五段階教授法」へと方法化される時に喪われただろうものは、ヘーゲルが見てとった生の経験、つまりよりよく生きようとすればするほど、人生は揺動し苦悩を強いられるという、生についての活動内思考である。いいかえれば、よりよく生きるとはどういうことかと問い、かつその問いに真摯に実践的に答えることである。もしも教育の機能が子どもたちに人生への準備をさせることであるのなら、こうした生の経験を喪うことは、人生への準備という教育の機能を根底的に否定することにひとしい。端的にいえば、教育の場であって子どもたちが生の経験を喪うことは、教育の場に対する教育方法の決定的違背である。

生の経験と表象知との違背は、すでにニーチェが繰り返しかえし指摘してきたことである。ニーチェは、たとえば『人間的、あまりに人間的』において、「生」をたえず生成しつづける営みであるととらえるとともに、こうした生成しつづける生の営みは、確実な命題・言明としては語りえないと、述べている。「生成しつつある人は、生成しつつあるものを確実に永遠なものとして、一つの『というもの』 [=命題・言明] として写しとることができない」と(Nietzsche 1999, Bd. 2, MA : II, §19)。ニーチェのいう不断の生成としての生は、ヘーゲルのいう生の経験と大きく異なっているようにみえるが、どちらも表象知に回収されないという意味では、同等の位置にある。

プロジェクト活動の核としての生の経験

なるほど、デューイを信奉する人びとは、これまでも「生活」を重視してきた。たとえば、デュー

イを信奉しプロジェクト活動を実践し多くの学校改革を成し遂げた、アメリカの教育者マイアー(Meier, Deborah)は、早くから「生活経験」の重要性を認識していた。マイアーは、1968年に、教授行為を実効可能にするためには、いいかえれば、子どもたちの学力を高めるためには「子ども自身の生活経験」(child's own Life)が重要である、と強調している。その当時、マイアーは、貧困層の子どもたちが集まる学校で教師をしていたが、どんなにマイアーたち教師が一生懸命に教えても、子どもたちは学ばなかった。マイアーは、「貧困地区で生活する子どもたちは、自分自身の常識に頼ることができないからだ。自分の生について一般化した概念を基礎にできないからだ」と述べている(Meier 1968 : 547)。これは、貧困地区の子どもたちが「生活経験」を奪われていることを示している。

たしかに、マイアーが重視する「生活経験」は、「成績」に代表されるような「学力」を下支えしている。しかし、ここで確認したいことは、生きることが「学力」のような「能力」を必要とするだけでなく、生の経験を必要としていることである。それは、よりよく生きるための、一義的な答えの出でこない不断無窮の問答であり、真摯果敢な希望である。もしもなんらかの活動において、生の経験が喪われるなら、その活動を「プロジェクト活動」と呼ぶことはできない。「プロジェクト活動」といえる活動は、生の経験を必須の要件としている。いいかえれば、知の様態論から見えてくるプロジェクト活動の危うさは、プロジェクト活動が方法化し形式化することで、生の経験が埒外に置かれてしまうことである。そしてそれは、生の様態論に通じる思考を見失うことでもある。

豊かな知の存立条件

デューイの教育批判といえば、私たちは、デューイが「旧教育」と呼ぶ教育形態への批判を思い出すだろう。すなわち、デューイが『学校と社会』で述べているように、子どもたちの態度を受動的にしてしまうことへの批判、子どもたちを機械的に集団化してしまうことへの批判、そしてカリキュラムが画一化されていることへの批判である(Dewey 1996, SS, mw. 1 : 23)。こうした態度の受動性、機械的な集団化、カリキュラムの画一化の逆、すなわち積極的な態度、個別的・自発的な活動、カリキュラムの

多様化・個別化を実現することが、デューイ的な教育の再構築であるかのように見えるだろう。事実、デューイがコペルニクス的な「革命」と呼ぶ事態すなわち「子どもが太陽になり、その周囲を教育のさまざまな装置が取り巻くこと」(Dewey 1996, mw. 1: 23)は、こうした子どもの積極的な態度、個別的・自発的な活動、カリキュラムの多様化・個別化と同義であると考えられてきた。

しかし、私たちがここで論じたことは、そうした教育の方法の問題ではない。私たちがここで論じたことは、教育の知の問題である。すなわち、教育における知は、表象知をはるかに凌駕する暗黙知や文脈をふくむものであり、そうした暗黙知や文脈を豊かにすることで、表象知を豊かにすることができる。そして暗黙知や文脈を豊かにするものは、よりよい自己・世界を求める倫理的衝迫をとまなう生の経験である。たとえば、自分の権力への欲望や自分の思惑への固執を、美辞麗句や垂訓警句でつつみ、「正義」や「危機」を声高に叫ぶ者には、真の倫理的衝迫を見いだすことができない。したがって、彼(女)らに教育を語る資格もない。また、プロジェクト活動で重視される手工も、そこにふくまれる試行錯誤も、その活動を行う者が倫理的衝迫をもたなければ、真に豊かな経験をもちたさないだろう。どんなに多くの問題解決にいそしもうとも、それが自分の利害に直接かかわる問題だけの解決を求めている目的合理的な活動であるかぎり、その問題解決は浅はかな問題解決にとどまるだろう。自己も世界もまったく広がらないだろうし深まりもしないだろう。

〈文献〉

- 門脇俊介 2010『破壊と構築——ハイデガー哲学の二つの位相』東京大学出版会。
 田中智志編 2010『学びを支える活動へ——存在論の深みから』東信堂。
 原聡介 1970「ヘルバルトにおける近代教育学の成立について」『岡山大学教育学部研究集録』30: 21-29。

*

- Crary, Jonathan 1990 *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
 Dewey, John 1996 *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*, edited by Larry

A. Hickman. Charlottesville, Virginia: InteLex Corporation.

DE = Democracy and Education (1916 MW. 9)

AE = Art as Experience (1934 LW. 10)

EE = Experience and Education (1938 LW. 13)=2004

デューイ (市村尚久訳)『経験と教育』講談社 (学術文庫).

Dreyfus, Hubert L. 1991 *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division 1*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Dreyfus, Hubert L. 2006 "Overcoming the myth of the mental," *Topoi* 25(1-2): 43-49. = 2008 ドレイファス (蟹池陽一訳)「心的作用の神話の克服」『思想』7月号: 34-59.

Foucault, Michel 1966 *Les Mots et Les Choses: Une Archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard. = 1974 フーコー (渡辺一民・佐々木明訳)『言葉と物——人文科学の考古学』新潮社.

Geißler, Erich Eduard 1970 *Herbarts Lehre vom erziehen- den Unterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer. = 1987 ガイスラー (浜田栄夫訳)『ヘルバルトの教育的教授論』玉川大学出版部.

Goethe, Johann Wolfgang von 1966 *Faust: Eine Tragödie*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag. = 1974 ゲーテ (手塚富雄訳)『ファウスト』中央公論社.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1991 *Georg Wilhelm Friedrich Hegel Werke*. 20 Bdn. Taschenbuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

PG = *Phaenomenologie des Geistes*, in HW Bd.3.

Heidegger, Martin 1977 (1938) "Die Zeit des Weltbilds," in *Holzwege (Gesamtausgabe, Bd. 5)*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. = 1962 ハイデガー (桑本務訳)『世界像の時代』理想社.

Heidegger, Martin 2000 (1946) *Über den Humanismus*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. = 1997 ハイデガー (渡邊二郎訳)『ヒューマニズムについて』筑摩書房.

Herbart, Johann Friedrich 1882 *Lehrbuch der Psychologie*. Hrsg., Gustav Hartenstein. Hamburg/Leipzig: Verlag von Leopold Voss.

Herbart, Johann Friedrich 1887 *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, Bd. 2. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.

- Herbart, Johann Friedrich 1892 (1825) *Psychologie als Wissenschaft*, in *Johann Friedrich Herbart's Sämtliche Werke*, Bd. 6. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Herbart, Johann Friedrich 1982 (1804) *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*, in *Pädagogische Schriften*, Bd. 1, Hrsg., v. Walter Asmus, Stuttgart: Klett-Cotta.= 1973 ヘルバルト (高久清吉訳)「教育の中心任務としての世界の美的表現」『世界の美的表現』明治図書出版.
- Herbart, Johann Friedrich 1982 (1806) *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in *Johann Friedrich Herbart Pädagogische Schriften*, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta.= 1964 ヘルバルト (三枝孝弘訳)『一般教育学』明治図書出版.
- Meier, Deborah 1968 “Learning not to learn,” *Dissent* 15(6): 540-548.
- Meier, Deborah 1999 “Needed Thoughtful Research for Thoughtful Schools,” Ellen C. Langemann/Lee S. Shulman, eds., *Issue in Educational Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Malabou, Catherine 1996 *L'avenir de Hegel: Plasticité, Temporalité, Dialectique*. Paris: J. Vrin.= マラブー (西山雄二訳)『ヘーゲルの未来——可塑性・時間性・弁証法』未来社.
- Nietzsche, Friedrich 1999 *Friedrich Nietzsche sämtliche Werk: Kritische Studienausgabe*. 15 Bden. Berlin and New York: Walter de Gruyter.= 1987-『ニーチェ全集』第I期12巻、第II期12巻 白水社.
- MA = *Menschliches, Allzumenschliches*, I/II, Bd. 2.