

「発達教育学」の再検討

教育学コース 野 見 収

A re-examination of "l'éducation génétique"

Osamu NOMI

"L'éducation génétique" is a pedagogical design that Teruhisa Horio drew through mainly studying the thought of France. This Horio's design had a high popularity in Japan until 1970-1980s. But today, the current studies in pedagogy of Japan give two ambivalent evaluations to it. That is, one study considered that it was what oppresses children, and another study considers that it is what releases children from oppression. Why does such ambivalence arise? How can we cancel such ambivalence? The purpose of this paper is to explore an answer to these questions through a re-examination of "l'éducation génétique".

目 次

- I 現代教育学における「発達教育学」の位置
- II 「発達教育学」における「教育可能性」と「教育目的」
- III 「発達教育学」の理念と実際
- IV 「発達教育学」の可能性に向かって

I 現代教育学における「発達教育学」の位置

戦後まもなく、日本の教育学は、冷戦体制の確立という世界的情勢の下、国家的政策において次第に進められていく教育への所謂「逆コース」的介入に対し、戦後獲得された平和と民主主義の原則を守るべく抵抗する取り組みに腐心することとなった。

そして、こうした戦後教育学の取り組みは、1961年、堀尾輝久による『現代教育の思想と構造』において一定の結実を見る。堀尾はこの中で、保育者や教師を、親権=教育権の権利主体たる両親の信託を受け、その代替的行使を担うものとして規定し、また他方、国家を、国民の教育権を承認し、その実現を支援する責務を負うものとして規定することによって、国民と国家との対立を止揚し、あらゆる国家的介入から自由な形での教育学的公共性の実現をめざす「私事の組織化(共同化)としての公教育」という論理を提出している〔堀尾1971(1961)〕。

言うまでもなく、この堀尾の議論は、教育とは、政治の手段すなわち国家主導のものとしてではなく、国民の手によって創造され保持されるべきものだとする、

戦前の国家主義的教育に対する反省に根ざした教育学的課題意識の表明であると同時に、人権尊重の理念に導かれた欠くべからざる教育学的主張として正当に評価されねばならない。

しかし、この堀尾に見る国民対国家の図式は、およそ80年代より隆盛する、新たな形の教育分析の登場によって、次第にその現代社会におけるリアリティを失っていくことになる。

今井康雄は、現代教育システムを分析する中で、確かに戦後教育改革は国家による教育への介入という権力構造を解体したが、それによって後押しされるべき教育への私的関心は、経済成長の終焉とともに、皮肉なことに、国家的・経済的利害と一致することになったと述べている〔今井 1996〕。

教育社会学の諸成果が教えるように、経済成長の過程における階層構造の変化は現状の大衆消費社会形成の礎となるとともに、学歴社会の普遍化に寄与した。ここにおいて、教育に対する親の関心と期待は、子どもがより高い学歴を獲得することに向けられるわけだが、この高学歴獲得への期待は、新しい時代へ向けてのエリート養成という、市場原理に基づく国家的思惑と結びつき、ここに今井の言う、教育への私的関心と国家的・経済的利害との一致という現象が生み出される。

このように現代教育システムが把握される限りにおいて、その構造はすでに堀尾に見る国民対国家の枠組みでは捉えきれない。今や私事性の片翼をなすべき親も、その対立項となるべき国家とともに市場原理の網

の目の中に捉えられる形で共犯関係を結び、子どもを抑圧しているのである。これを今井は「可視的で明らかに権威主義的であるような権力中心だけは欠いたシステム」[前掲書: 157]と呼んでいるが、まさに今や問題は、私事としての教育という理念に支えられた公教育の実現如何、言い換れば、子どもの学習権と親の教育権に対する国家権力による侵害にあるのではなく、子どもの学習権に対する一親と国家を巻き込みながらの一不可視的な市場原理の網の目による侵害にあるのだと言えよう。

こうして堀尾の公教育論の現代における実効性が疑われることになるのだが¹⁾、しかし、今見た市場原理の網の目による子どもの抑圧という問題状況に対して、堀尾が何ら手立てを持ち得なかったかというとそうではない。およそ70年代以降、堀尾が「発達教育学」の名の下を行った、子どもの発達過程の見極めと、それに即した教育的働きかけの探求がまさにそれである。

堀尾はこの「発達教育学」なる問題設定に対し、とくに、「子どもの権利」という観点から次のように述べている。

「子どももまた、人権の主体であり、そして子どもにとっての人権は、当然大人が持っている人権に共通するものをもっているのですが、子どもにとってなによりも基本的なものは、その子どもが、将来にわたって人間的に成長発達する権利であるわけですし、発達の権利こそが基本的な権利であります。そして発達の権利というのは、発達のそれぞれの段階、それぞれの節々での発達の保障がなければなりません。その発達の保障の内容というのは、具体的には学習です。それぞれの発達にふさわしい学習が保障されないと人間的な発達も保障されないという意味で、子どもにとっての学習の権利こそがその発達の権利のいわば、中心的な内実であるといってよいと思います。」[堀尾 1989: 215]

まさに堀尾は、大人に比して未熟な存在としての「子ども」の発達の保障にその権利の保障を、そしてその手段として学習の権利の保障を見ることによって、改めて、人権思想に貫かれた自らの主張を下支えしたのである。

このように、発達の保障という事柄を軸として、教育が子どもの権利を保障するものとして論理的に正当化されるとき、先に見た問題状況—子どもの学習権に対する親と国家を巻き込む市場原理の網の目による侵害—は、るべき教育が未だ実現されていない状況として捉えられることになる。言い換えば、発達の保

障という事柄が教育における課題として根づくとき、既存の教育システムは内破され、「未完のプロジェクト」たる「人権としての教育」[堀尾 1991]が実現されうるのである。

しかし、こうした堀尾の構想にもかかわらず、そしてそれが「日本において驚くべき人気を博した」[今井 1996: 161]にもかかわらず、その後も教育現場の実際は、その理念を裏切る形で、多種多様な問題状況を顕在化させ続けた。こうした状況を受けて、わが国の教育学の動向は、およそ80~90年代にわたり、「発達」と「教育」という問題設定の今日的妥当性を批判する方向へと向かった。そして、それらの研究が、ことごとく指摘していたのは、「発達」と「教育」という問題設定がもたらす抑圧性の問題、より詳しく言えば、子どもの中に「教育可能性」(「教育」によって促される「発達」の余地)を見出す思考様式が持つ抑圧性の問題であった。

的確にも田中毎実が指摘しているように、こうした批判が成り立つその基底には「発達(development)」と「開発(development)」との結びつきの問題がある[田中 1999]。「発達」が市場原理との交わりの中で「開発」との結びつきを強める時、子どもは無限の操作可能性を備えた「物象」とみなされ、そこに抑圧性、暴力性が生み出される²⁾。つまり、現状の教育システムを解体するはずの「発達教育学」構想が、逆に、そのシステムの中に取り込まれることによって子どもを抑圧し、その権利を侵害する方向に作用するという訳である。

こうして、「発達教育学」構想もまた、現代教育システムにおける触媒として機能し、子どもを抑圧するものとして否定されることになる訳だが、しかし「発達教育学」が、教育の言説空間においてその効力を失うということは同時に、その「子ども」観が相対化されることをも意味していた。「発達」から自由となった「子ども」は、もはや「発達教育学」で論じられたような、大人に比して未熟であり、それゆえその成熟(=発達)が権利として保障されるべき「子ども」ではない。それは、ある種、大人と同等の存在、すなわち「小さな大人」としての「子ども」である。

この「小さな大人」としての「子ども」観は、それ自体、Ph.アリエスの問題提起と関わりながら、従来の教育学において自明視されていた枠組みを問い合わせ直す力を持つものとして重要である。しかし、それは昨今、新自由主義的思潮と密接な関係を切り結びながら進行する教育改革論議にも見られるように、子どもを無防備なままに市場原理に支配された過酷な消費社会の中に放り出していく危険性を孕むものであることもまた事実

である。

大内裕和は「私は市場主義的改革を容認する大人・教師たちに、…子どもたちに対して自らの世界像を提示できない権威の喪失を見る」〔大内 2002: 97〕とした上で、H.アーレントを引きながら次のように述べている。

「アーレントにおける権威とは、大人と子どもとの分離を前提とし、世界にすでに存在する大人がこれからそこに迎え入れる子どもに対して、世界へと適切に導く責任のことを意味している。権威や伝統、歴史との結びつきを強調するアーレントは教育行為の保守的性格を強調しているが、それは政治的な意味での保守主義ではない。なぜなら子どもの成熟を支え、大人として世界の一員に迎え入れることによって、絶えず世界は新しくなるからである。」〔前掲書: 98〕

つまり大内はアーレントに依拠する形で、教育を絶えず世界を更新していく働きをなすものとした上で、その必要条件を、子どもが将来世界を更新していくための準備を大人が整えるべき責任とそれを果たすための権威を得ること、すなわち子どもが大人とは区別された存在とみなされることに見出しているのである。

だとすれば、「発達教育学」に見られた子ども観、すなわち大人とは区別される未熟な「子ども」という子ども観は、子どもを無防備なままに市場原理に支配された過酷な消費社会の中に放り出していくことへの防波堤となりうると同時に、世界の更新に向けての成熟という教育の機能に深く寄与するということになる。この防波堤としての役割、そして世界更新への成熟をもたらすものとしての役割、これらは紛れもなく、堀尾の構想においてその実現が求められる事柄に他ならない。

こうしてみると、これまでの教育学議論において、「発達教育学」は、その可能性の有無をめぐって二つに引き裂かれているということがわかる。市場原理の網の目による子どもの抑圧という事柄を軸として、「発達教育学」は、一方でそれを助長する触媒としての問題性を抱えつつ、他方でそれに抵抗し解体するものとしての可能性を秘めている。ゆえに、わが国の教育学の現在は、「発達教育学」の評価をめぐって、ある意味、前進も後退もしえぬ拮抗状態におかれていると言うことができる。

しかし、この「発達教育学」の可能性をめぐる光と闇とはいかなる形においても止揚しえぬ対立なのだろうか？森田伸子が言うように「子どもはいずれ公的世界の住民とならねばならない、という意味で子ども期は

あくまでも成人への準備段階であり、しかしそのためにこそ、子どもは世界から保護されなければならない」〔森田 2002: 123〕のだとすれば、その方途の一つとして、この対立の止揚が挙げられるのではないか？またそれは求められるべき可能性なのではないか？

こうした問題意識の下で本稿は、その主たる検討対象を堀尾における「発達教育学」に見定める。そしてその批判的再検討を通じて、先に述べた対立の止揚へと向かうその方途を模索する。これが本稿の目的である。

II 「発達教育学」における「教育可能性」と「教育目的」

前章において、「発達教育学」が子どもに抑圧的に作用する根本要因として、子どもの中に「教育可能性」を見出す思考様式が挙げられた。ゆえに、本稿における検討の端緒として、この「教育可能性」概念と「発達教育学」の関係性をさぐる作業は避けられない。

とは言え、確かに、「教育可能性」概念が「発達」と「教育」という問題設定の基底をなしていることは、次の堀尾の記述を見ても明らかである。

「教育研究も、発達の可能態が現実化する筋道、つまり発達の法則をとらえることと、その発達に働きかける教育の積極的な機能を含んで発達の法則を捉えなおすことを課題とすべきであり、そこにこれから教育学の大きな領域が開かれているといつていいと思うのです。」〔堀尾 1984: 106〕

これによれば、「教育」とは人間の持つ「可能性」(=「可能態」)を「現実化」させていく営みであり、その「可能性」の現実化とは、すなわち「発達」だということになる。まさにこの諸概念規定によって、「教育学」は、人間の発達の道筋に即した働きかけの発見を目指す「発達教育学」たらねばならないという結論が導かれうる。つまり、「発達教育学」を文字通り構成する、「発達」と「教育」という二つの概念は、「可能性」の現実化という事柄を媒介として結びついているのである。このことから、ひとまず、「発達教育学」は、「教育可能性」概念をその論理の前提におくことによってはじめて成立するものだと言うことができよう。

しかし、このことをもって即、「発達教育学」は市場原理の触媒となる形で子どもを抑圧し、その権利を侵害するのだと結論付けることはできない。

原聰介によれば、「学習の助成としての教育概念」を成り立たせる「教育可能性」概念は、近代黎明期においては市民社会の形成という歴史的意味を有していた。しかし「教育可能性」概念がその歴史的役割を終えたと

き、教育は明確な目的を失ったという。そして、この「教育目的」の喪失こそが、緊急課題たる「学校病理」を生み出していると原は言う〔原 1992, 1996〕。

明確な「教育目的」を有していないければ、「教育可能性」、すなわち「教育」によって促される「発達」の余地は、各々の教育主体の教育意図に応じて無制限に広がることになる。このように「教育可能性」が「子どもの＜すべて＞の可能性」と同値のものとなるとき、なるほどそこで「教育」は子どもの可能性の乱開発に寄与する破壊的なものとなるだろう。

したがって、「発達教育学」の抑圧性を吟味するためには、「教育可能性」問題の指摘に先立って、それが一定の「教育目的」を有しているか否か、この問い合わせの解答がまず探られねばならないということになろう。

そして堀尾はこの問い合わせについて、次のように語っている。

「教育なくして個人の成長はなく、文化の伝達なくして人類の持続と発展もありえない」〔堀尾 1991(1979a): 12〕

つまり、堀尾において「教育」とは、ある世代における発達を促す働きかけであると同時に、文化の伝達を媒介として、それが次世代への継承として作用する、あるいは次世代発達を担保する、こうした人類をつなぐ営みとして捉えられているのである。それは堀尾が、同論考において、「個体発生と系統発生を一つのこととしてつなぐ環こそが教育」〔前掲書: 15〕と述べていることからも明らかであろう。

この限りにおいて、「発達教育学」の「教育目的」は、子どもの個体発生を守り促すことによって、人類の系統発生をつないでいくことに設定される³⁾。まさに「発達教育学」は、子どもの発達を促すことを通じて「人類の持続と発展」を支えていく、こうした目的意識を備えた構想なのだということができるよう。

ところで、「教育」が「発達」を促すものであり、その「教育」の目的が「人類の持続と発展」にあるのだとしたら、最終的に「教育」によって「発達」を促されるのは、目の前の子どものみならず、より大きな枠組みとしての「人類」だということになる。いわば、「人類」が「発達」することにより、その「持続と発展」が可能になるのである。だとすれば、「発達教育学」が実際的な教育関係において要請するのは、子どもをく類としての子ども>と見るようなものの見方を養っていくこと、これに他ならない。

堀尾は、このように子どもにおいて類への視角を養うための教育的課題を、青年期における「愛と性」の問

題を取り上げる形で次のように述べている。

「…思春期・青年期というのはそれぞれが性的な成熟をしていく時期です。性的な分業を自覚しながら、男としてあるいは女として一つの社会をつくっていく、その場合の性の意味をどのようにとらえさせるか、ということが青年期教育の一つの重要な柱になっています。人間が労働し、子どもを産み、育てていくことで人類の歴史はつくられてきたわけですから、人類の持続ということを意識して人間を考える場合、愛や性のあり方をどのようにとらえるかは、重要な発達課題になるのです。」〔堀尾 1984: 159〕

青年期という性的な成熟をなしていく時期において、子どもを産み、育てていくことの意味をいかに捉えさせるか、というこの問い合わせは、言うまでもなく、教育における価値形成の問題に関わってくる。類への視角を養っていくこと、この価値の形成が成されたとき、子どもは、人類の発達への責任をもった教育主体の一員として、大人の世界に迎え入れられる。こうして教育を通じ世代はつながれていき、人類はその「持続と発展」に向かっていく、このように堀尾は考えていたのである。

こうして堀尾における「発達教育学」の議論は、「教育可能性」の抑圧問題を「教育目的」の設定によってくぐり抜けつつ、前章でみた大内＝アーレントの議論と連接する。すなわち堀尾は、目的を「人類の持続と発展」に設定することによって、教育を絶えず世界を更新していく働きをなすものとすると同時に、その目的への必要条件を、人類の発達への責任という価値形成にみることによって、大人と子どもを峻別し、教育における大人の権威と責任を確保したのである。

この意味において「発達教育学」は、市場原理の網の目から自由でありつつ、さらにそこから子どもを守る、抵抗の理論だということになる。つまり、「発達教育学」は、現代教育における問題状況を見据えた時、その理念において、正当なものとして見なされるべきものなのである。

とは言え、前章で見たように、「発達教育学」が、その議論が受け入れられたのにもかかわらず、依然として教育現場において、様々な問題を生み出し続けたことも事実であり、またその原因として、市場原理との共犯関係をみる諸々の分析もまた正当性を持つものとして理解しうる。とすれば、「発達教育学」が市場原理の触媒として機能してしまうという事態の核心は、「人類の持続と発展」というその目的が、今日の子どもの発達と教育の実際において、目的として立ちゆかな

いということにあるのではないか、という仮説が成り立つ。それは言い換えれば、「発達教育学」の理念とその実際、すなわち教育目的と発達理論との整合性に対する疑いだといっても良い。

こうした仮説に基づき、次章では、とりわけ青年期の価値形成をめぐる堀尾の発達理論に焦点を当て整理を行うことを通じ、その理念との整合性を検討してみたい。

Ⅲ 「発達教育学」の理念と実際

堀尾は青年期における価値形成の問題に関して次のように述べている。

「子どもは、そして青年は、思春期・青年期の不安な時代をくぐりながら、自分とは何か、人間はどう生きるべきかを模索しています。…つまり価値観や価値意識をどう形成するか、自分は自分であるという自覚を軸にして、どのようにまとまった自分、つまり自らのアイデンティティをつくっていくのかということが、青年にとっての発達課題の中心となるわけです。」〔堀尾 1984: 163-164〕

子どもは、価値意識の形成をもとに、自らの生きるべき道を見出し、自分なるものを確立していく。堀尾において青年期における価値形成の問題とは、青年期におけるアイデンティティの問題として収斂すべき事柄なのである。だとすれば、本章がその自らの課題を遂行するために必要なことは、堀尾の青年期アイデンティティ論への着目、これをおいて他にない。

しかし、このアイデンティティをめぐる堀尾の議論は、単に青年期に関するその記述を見るだけではその全体像を把握し得ない。堀尾自身が「青年期は、誕生からの歩み、発達段階を通して培われてきた諸能力、諸性向が、一つの集約を見る時期である」〔堀尾 1991(1987): 161〕としているように、それは幼児期を端緒とする発達理論全体の中で理解されるべきものなのである。したがって本章は、その論述を、堀尾における幼児期の議論から順に見ていく形で進めて行くことになる。

堀尾は、乳幼児期から少年期の子どもの発達と母親との関係について次のように記述している。

「まだことばをもたない幼児にとって、自我は、母親を中心とする世界のなかにぬりこまれてあり、胎児的共生期を終えての誕生のあとも、授乳を通して母子の生理的・情動的共生の時代がつづく。その精神的離乳と自立は、少年期を通して徐々に準備されていく。」

〔堀尾 1991(1987): 127〕

まず、子どもはその誕生の後、しばらくの期間を「母子の生理的・情動的共生」すなわち母子未分化の状態で過ごす。そしてその後「少年期」を迎えることを通じて、次第に「精神的離乳と自立」、すなわち母子が分化していく。上の記述はこのように解釈することが可能であるが、ひとまずここで押さえておくべき事は、ここで堀尾は母子未分化から母子分化へと進むことをもって自他関係と発達との関係性を把握しているということである。

次に押さえるべきことは、母子未分化はまた、「自我」が「母親を中心とする世界のなかにぬりこまれて」いるということに関連する事態だということである。

堀尾はこのことを、母子未分化を「自他未分化」と言い換えることをもって、次のように述べている。

「人格の中心をなすものとしての自己意識は、ワロンが指摘しているように、二歳半を過ぎた頃から、自他未分化な混合心性的状態から脱しあり、星雲状態のなかから自我と他者が分離していく。意識において、自我(moi)と他者(autre)は対をなす二つの項として同時に形成される。」〔前掲書: 132〕

この記述を見る限り、堀尾において自他が分化するということは、「意識において」つまり意識上に、「他者」とは区別された「自我」が形成されるということを意味しているということがわかる。つまりここで(「二歳半を過ぎた頃から」)子どもは、互いに区別された存在としての自分とその他の人々とをその意識の対象として認識し始めるのである。ゆえに、自他未分化の状態とは、自分とその他の人々とが未だ意識において捉えられていない状態、すなわち、対象認識を可能とするものという意味での意識が未だ発生していない状態だといえる。まさにこれは「母親を中心とする世界」という背景色の中に「自我」が「ぬりこまれ」、その輪郭を失っている状態だといえよう。しかし他方、自他未分化から脱するのは「自己」だとされている訳であるから、堀尾においては、先に見た対象認識を可能とするものという意味での意識の前段階として、対象認識以前の意識なるものもまた想定されているということになろう。したがって堀尾における自他未分化から自他分化への発達とは、同時に、後者の意味での意識から前者の意味での意識へと段階的に移行すること、総じて「自己意識」の展開とも呼べるものを感じているのである。

さて、こうして幼児期において展開しはじめた「自己意識」は、自他分化へのベクトルを持ちながら、し

かし、すぐにそこへは到らず、回り道をする。このことを堀尾は、少年期の問題を語りながら、次のように述べている。

「幼児期に続く、学童期(少年期)において、自己意識と自我意識は、外に理想像を求める、それへの同一化を軸に、相対的に安定した状態を過ごす。…小学校時代の自己意識は家族との幸福な関係のなかに浸透し、自我は外へ拡大しており、内へ向けて自省することは少ない。これまた相対的に安定し、自分について悩むことは少ないだけに潜在化した自己意識の時代とみなしてよい。」[前掲書: 136-137]

つまり、少年期において「自我」とは、あくまでも理想像としての「他者」との「同一化」によって得られるものだというのである。紛れもなくこの「同一化」の機制とは、自他分化以前の自他未分化の心性にその基を持つものだと考えられる。したがって、この段階では「自我」と「他者」とが意識上にあるとは言っても、「自我」は理想像としての「他者」の姿を借りたものに過ぎず、未だ真の意味での自他分化に到っていない。その意味で、少年期は、自他分化より自他未分化の心性が優位な時期なのであり、まさにそのことによって安定を保つことの出来る時期だといえる。

しかし、堀尾によれば、青年期にいたると、この自他未分化の心性が、次第に高まりを見せる自他分化の心性と葛藤を起こすことになるという。「他者」との「同一化」によって認められていた自分を外から眺めるもう一人の自分への気づき。堀尾はこれを「対的自己意識」の成立と呼んだ上で、次のように述べている。

「自己意識はにわかに活気づき、自省や煩悶も始まる。それまでの安定した自我は大きくゆらぎ、あたかも退行しているかのような状態を呈することもしばしばである。それまでは盲目的に、絶対正しいと信じていた教師の、学力の面でも人格の面でもアラが目立ち、尊敬し、愛していた両親が、尊敬に値しないどころか、みだらに見え、うとましく、嫌悪感がつのったりもある。」[前掲書: 137-138]

つまり、青年期においては「対的自己意識」の成立とともに、これまで「他者」との同一化によって自明のものとして取り入れてきた価値観に疑いを持つようになるのである。まさにこれこそが青年期葛藤と呼ばれる事象に対する堀尾の解釈を示すものであろう。

そして、この葛藤の乗り越えの先に、真の自他分化と価値の形成が得られると説明されることになる。

「青年期の自我は、過去の自我に規定されているが、しかし、とりわけ青年期にあっては古い自己を解体し

て新しい自己として再生していく。そこでは、本来の希望、自分の理想像一体化、合一化の努力が行なわれる所以であり、ここでは、自分の生は、過去よりも、その未来によって規定されている。古い自己の解体は、未来への投企、未来へ向けての自己の選択を通してなされるのである。」[前掲書:162]

こうして、子どもはその心性を自他未分化から自他分化へと移行させるその葛藤の中で、持ちうるべき価値を真に自分のものとしていく存在として語られる。まさに、この自他未分化と自他分化との葛藤と、眞の自他分化の確立によるその乗り越えこそが、堀尾における青年期アイデンティティ論の核であり、価値形成論の核なのである。

さて、前章でみたように、「発達教育学」の理念(「教育目的」)において求められる、形成されるべき価値意識の内実は、子どもの中に類への視角を養うこと、であった。これは個としての子どもを発達させることが、人類の発達につながるという視角を育てることだといつても良い。

しかし、この個と類、あるいは個別性と全体性との統合という問題構成は、これを自他関係という文脈で見つめた時、論理矛盾的な要請を含んでいることが見えてくる。まず個の論理においては、自分と他の人々とを切り離された存在として認識することが要請される。堀尾の議論に従えば、これはまさしく自他分化への要請である。しかし他方、類の論理においては、自分と他の人々とを隔てる境界を解除し、自分と他の人々とがともに人類という枠組みにおいて同一のものとして認識することが要請される。言うまでもなく、これは自他未分化への要請であろう。自他未分化と自他分化がどうして同時に成り立つといえるのか。これは明らかに論理矛盾的な要請である。

したがって「発達教育学」の理念は、子どもの発達において自他未分化と自他分化との矛盾的な共存の成立を要請するものだといえるのだが、しかし先に見たように、その実際としての発達理論は自他未分化から自他分化への移行を発達として捉えるものとなっている。もし仮に、青年期葛藤が堀尾の言うように自他未分化と自他分化との葛藤にあるのだとすれば、そこで記述されるべきその弁証法的止揚の行き先は、認識論的には、アイデンティティの確立、すなわち自他分化の獲得としてではなく、葛藤を葛藤のままに受け入れる力を得ること、すなわち自他未分化と自他分化の両立に求められねばならないだろう⁴⁾。子どもの発達の事実としてどちらが正しいかという問題以前に、これが發

達教育学の理念の要請する事柄なのである。

その意味で「発達教育学」の実際はその理念を裏切っている。そしてこの裏切りは、「発達教育学」における「教育目的」の不在をもたらし、子どもを抑圧する市場原理の網の中に自身が回収されうる余地を準備する。

「発達教育学」が、市場原理の網の目から自由でありつつ、さらにそこから子どもを守る抵抗の理論としてその理念の正当性を保つためには、その実際すなわち発達理論において、自他分化への発達という図式ではなく、自他分化と自他未分化の両立への発達という図式が求められるのである。

IV 「発達教育学」の可能性に向かって

以上、本稿は堀尾の理論展開に即して、人権といふいわばマクロな位相から自我というようなミクロな位相へとその視点をずらしながら検討を進めてきた。その結果得られたのは、「発達教育学」の理念的要請に従えば、自他分化と自他未分化の両立への発達という観点が必要であるにもかかわらず、堀尾においてそれが十分に展開されていないがために、市場原理の網の目による子ども抑圧の問題を回避し得ないということであった。しかしこのことは同時に、自他分化と自他未分化との共存への発達という観点を持ちさえすれば、「発達教育学」は、市場原理の網の目から自由でありつつ、さらにそこから子どもを守る抵抗の理論としてその理念の正当性を保つことができる、ということをも示している。

とは言え、前章でみたように、自他未分化と自他分化の両立とは、言うまでもなく論理矛盾的な事態である。

この問題に関わって、矢野智司は、従来教育学における「発達」と「教育」という問題設定を「発達としての教育」として表現し、またその枠組みでは捉えきれない事柄を掬い取る新たな教育の形を「生成としての教育」と表現した上で、「発達としての教育」が言語の分節化によって世界を明晰に捉えることのできる意識上の体験に関わるものであるのに対し、「生成としての教育」は、「意識自体が喪失してしまうために言語化が困難となる」〔矢野 2000: 35〕体験、ないし「自己と世界とを隔てている境界が融解する」〔前掲書：54〕体験に関わるものだとしている。

この「自己と世界とを隔てている境界が融解する」体験とは、本稿の文脈に即して言えば自他未分化の心性

を示すに他ならない。そして矢野はこの自他未分化の心性を「意識自体が喪失してしまうために言語化が困難となる」体験、すなわち意識外の領野に関わるものだとしているのである。

この矢野の見解において重要なことは、何よりもこの自他未分化＝意識外という構図の指摘にある。確かに、自他分化が意識における自己と他者との分化として考えられる限り、それに相反する自他未分化は必然的に意識外の事象として考えざるを得ない。すなわち矢野において、自他分化と自他未分化の区別は、意識と意識外の区別に対応しているのである。

そして、この矢野における区別は、自他未分化と自他分化の両立を語るにあたり有効な理論枠組みを用意する。すなわち、自他分化が意識の領野における事象として、自他未分化が意識外の領野における事象として区別される限りにおいて、自他分化と自他未分化という相反する二つの事象は、意識と意識外という領野の住み分けによって、葛藤の契機をすでに失っていることになるのである。

こうして矢野の理論枠組みの力を借りて⁵⁾、「発達教育学」は、自他未分化を意識外の事象と見なし⁶⁾、その発達觀を自他分化と自他未分化との共存への発達という形に改変することによって、市場原理の網の目から自由でありつつ、さらにそこから子どもを守る抵抗の理論として成り立ちうる可能性を得たように見える。だが、これでもなお「発達教育学」の可能性は真に「可能性」と呼べるものとはなっていない。意識外の領野について語るということは、極めて複雑な問題をその内に孕むものである。

よく知られているように、意識外の領野というものに関しては、精神分析学においては「無意識」として論じられてきた。鷺田清一が指摘しているように、この精神分析学における「無意識」の観点は、近代的コギトに対するアンチテーゼとして極めて興味深いものではある〔鷺田 1996〕。だが、精神分析学の祖たるフロイト自ら、無意識における欲動を「神話的な存在」〔Freud 1933=1977: 316〕だとしているように、無意識の領野を論じるということ自体が、一種形而上学的な彩りを要請することは紛れも無い事実である。

水野和久が指摘するように、「無意識」の概念は、それが意識の外部を示しているが故に、一つの「他性」として捉えることが出来る。これまで哲学史上の一問題として取り扱われてきた所謂「他者の他者性」という意味での「他性」と全く同様に、「無意識」は自己の内にある外部、すなわち「内なる他性」である〔水野 2002〕。

「無意識」が一種の「他性」である限り、意識外の領野における出来事は決して我々の前に立ち現れることはなく、それを実証することは極めて難しい。

このように、意識外の領野というものは、それ自体、限りなく問題の根が深い事柄であり、それをあえて語ることの危険性は、その有益性とともに、教育学における形而下—形而上學的問題として今後も慎重な検討が必要であろう⁷⁾。教育が子どもの将来に深く関わる一大事であるとするなら、この問題に対し安易な結論は許されない。

しかし、だとすると、「発達教育学」は、現時点においてその可能性を閉ざされた過去の理論として、ひとまず捨て去られるべきものなのだろうか。抜きがたく立ち現れるこの問い合わせに對し、本稿はあえて否と答えた。繰り返し述べてきたように、「発達教育学」の理念はそれ自体正当であり、それは市場原理の網の目による子ども抑圧への抵抗理論としての論理構成を持っている。例え容易に達成されざるものだとしても、この理念の実現へと向かう努力は、決して捨て去るべきものではない。

確かに、本稿が、その考察の末に、意識外の領野という問題設定が持つ困難に突き当たったという事實を重く見るならば、「発達教育学」の今後を語るにあたって、「可能性」という、今後の展開を即座に期待させる語を使うことは適切ではない。明らかに本稿には、そこから何歩も引き下がった地平で問題を考えることがここで求められている。しかし、だからといって、「可能性」の語にかえて「不可能性」の語を採用することはしない。本稿は、先に述べた「発達教育学」に対する前向きな姿勢をもって、「可能性」の語にかわり、あえて「課題」の語を採用する。それはまさに「可能性」をもたらすための「課題」である。それは広くは、自他分化と自他未分化の両立へと向かう発達理論の確立という「課題」であり、また深くは、教育学における形而下—形而上學的問題への接近という「課題」である。この困難でありかつ価値ある「課題」とともに、本稿は「発達教育学」の今後にささやかな、しかし確固たる希望を抱きながら、その議論を終えたいと思う。

(指導教官 西平直助教授)

註

1)とは言え、昨今の教育基本法「改正」論議に際して、再び堀尾の枠組みの持つ重要性が認識されるべきこともまた事実であろう。小野方資・瀬川大・岩下誠・秋山茂幸が指摘するように、中央

教育審議会の中間報告(2002年11月14日)とその答申(2003年3月15日)に見られる「新自由主義」と「新国家主義」との矛盾なき結束は、国家による教育への介入の新たな形を浮き彫りにしている〔教育基本法研究会 2004〕。

2)同様の見解は鈴木晶子にも見られる。鈴木は、成長発達の物語の歴史的変遷を論じる中で、「発達」を軸とする近代教育学の枠組みにおいて「教育」は、神の似像の模倣から、制作可能、模倣可能な自然の組成という人間操作の過程へと変遷したとし、その暴力性を指摘している〔鈴木 1997〕。これもまた「教育可能性」の観点からの批判として把握可能であろう。また矢野智司は、「発達」と「教育」という問題設定に、近代の労働モデルを見た上で、その中で生きることを「終わりのない目的—手段関係によって分節化され断片化された世界を生きること」だとして批判している〔矢野 2004: 124-126〕。この終わりなき目的—手段関係の生成が孕む問題性の指摘もまた、「教育可能性」の観点からの批判として把握可能であろう。

3)これは大田亮による「種の持続としての教育」という問題意識につながってくる。「一人ひとりの子どもの成長・発達を中心として、その一人を人間らしく育てるというしっかりした目標のもとで、綿密に人間連帯をつくりあげることで、人類はその種の持続をとげ、今日に到ったのだといえましょう。」〔大田 1983: 213〕このように、大田は人間の本質をその種としての持続に、そしてそれを下支えする営みとして「教育」を見る。これが先に見た、堀尾の発達教育学観に相通ずるものとして理解しうることは言うまでもない。とは言え、堀尾において「発達教育学」の「教育目的」が「種の持続」としてのみ語られた訳ではないこともここで指摘しておかなければならない。堀尾は論考『青年期の発達と教育の課題』の中で、「発達教育学」の「教育目的」を次の五つに分けて論じている。一つ目は、もちろん「種の持続」であり、二つ目は、市民としての自覚を身につけさせることであり、三つ目は、職業選択の力量を見つけ生産を担っていく能力の育成であり、四つ目は、人間と自然との新たな調和へ向かおうとする意識を育成であり、五つ目は、平和の可能性の探求へと開かれた世界認識の育成である〔堀尾 1985: 243-247〕。この五つの目的の連関性については改めて問われなければならない課題ではあるが、本稿においてはそこまで踏み込むことはしない。本稿は、一つ目の「種の持続」を、「発達教育学」における最も包括的かつ、根源的な「教育目的」の表現と捉えた上で、それを「発達教育学」における「教育目的」として整理し、議論を進めるものである。

4)この「葛藤を葛藤のままに受け入れること」は、そのアイデンティティ論で知られる E. H. エリクソンにおいても重要な問い合わせたようである。『青年ルター』〔Erikson 1958 = 2002〕の邦訳者西平直によれば、エリクソンは、「total」と“whole”的二つの語を用意した上で、前者が「あれかこれか」「すべてか無か」という二者択一を示す態度を指すのに対し、後者は、異質なものを共存させる「柔らかく統合された」状態を指すものだとしたという。西平はこれを「内部に矛盾を抱えつつも、互いに排除することのない、多様性と柔軟性に富んだ、しなやかで強靭なまとまり」〔前掲書: x iv〕と整理し、それが後のエリクソンにおける「より広いアイデンティティ(wider identity)」の課題につながっていくも

のとして見ている。そして、この「より広いアイデンティティ」とは、同じく西平によれば、「…種としての人類」全体を包括する共同体のアイデンティティ、つまりは人類共同体のアイデンティティ」[西平 1993: 245]を指すものでありながらも、しかし個々のアイデンティティの存在がゆえに、「この地上では決して実体化されることはなく、…あくまで理念に留まり、また留まらねばならない」[前掲書: 246]ものを指すという。このエリクソン=西平の見解は、類への視角を得るために葛藤を葛藤のままに受け入れることが要請されるという本稿の議論に重なってくると同時に、しかしそれは解決しがたい論理矛盾を孕んでいるがために、その実体化は「この地上では」極めて困難であり、その可能性は形而上学的次元にのみ残されているということを示唆するものだと考えられる。この形而下の次元と形而上の次元の関わりについては今後慎重に検討を進めていくべき課題である。

5)とは言え、本稿が「発達教育学」すなわち「発達」の語を軸とする問題設定に即してその議論を展開する限りにおいて、矢野における「生成」の語をここで受け入れる訳にはいかない。いわば本稿は、矢野における「発達」と「生成」との区別の内実たる、自他分化=意識／自他未分化=意識外の構図のみを援用した上で、それらをともに「発達」の名の下で統一的に見ようとする試みである。

6)このように自他未分化が意識外の領野に関わる事象なのだとすれば、前章で見た堀尾の「自己意識」の考え方もまた捉えなおされねばならない。すでにみたように堀尾は、自他未分化を自他分化とおなじく「自己意識」の名の下に意識の地平において見ていた節が認められるのである。もちろん、堀尾における「自己意識」とは、意識外と対になるものとしての意識とは異なる意味で用いられたものだという可能性もある。しかし、いずれにしても、この問題に対する堀尾の展開は、決して十分なものとは言えないように思われる。

7)註4を参照のこと。

文献

- Erikson, E. H., *Young Man Luther—A Study in Psychoanalysis and History.*, 1958.=西平直訳『青年ルター』、みすず書房、2002年。
- Freud, S., *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.*, 1933.=高橋義孝・下坂幸三訳『精神分析入門(下)』、新潮社、1977年。
- 原聰介「近代教育学再考—その出口を求めて」『教育学研究』第63巻第3号、1996年、10~17頁。
- 「近代における教育可能性概念の展開を問う—ロック、コンディックからヘルバートの系譜をたどりながら—」『近代教育フォーラム』第1号、1992年、1~16頁。
- 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』(初出1971年)、岩波書店、1992年。
- 「現代における子どもの発達と教育学の課題」(初出1979a年)『人間形成と教育—発達教育学への道』所収、3~36頁。
- 「発達と教育の関係についての理論—戦後のわが国の教育と教育学のなかから」(初出1979b年)『人間形成と教育—発達教育学への道』所収、37~62頁。

- 「青年期の発達と教育の課題」(初出1985年)『人間形成と教育—発達教育学への道』所収、225~255頁。
- 『子どもを見なおす—子ども観の歴史と現在』、岩波書店、1984年。
- 「子どもの生活・文化と人間形成—自己意識を中心として」(初出1987年)『人間形成と教育—発達教育学への道』所収、123~166頁。
- 『子どもの発達・子どもの権利—子どもを見る目・育てる目』、童心社、1989年。
- 『人間形成と教育—発達教育学への道』、岩波書店、1991年。
- 『人権としての教育』、岩波書店、1991年。
- 今井康雄「見失われた公共性を求めて—戦後日本の教育学における議論—」『近代教育フォーラム』第5号、1996年、149~165頁。
- 水野和久「他者と無意識」『思想』No.936、岩波書店、2002年、64~99頁。
- 森田伸子「子ども史から見る戦後社会—民主主義の尖兵から市場の子どもへ—」『現代思想』4月号、青土社、2002年、108~123頁
- 西平直『エリクソンの人間学』(初出1990年)、東京大学出版会、1993年。
- 大田堯『教育とは何かを問い合わせて』、岩波書店、1983年。
- 教育基本法研究会「教育基本法「改正」問題を考える」『研究室紀要』第30号、東京大学教育学研究科教育学研究室、2004年、145~159頁。
- 大内裕和「教育を取り戻すために」『現代思想』4月号、青土社、2002年、92~99頁。
- 鈴木晶子『『発達』の行方』『現代思想』11月号、1997年、264~273頁。
- 田中毎実「生涯教育から見る『発達』」『臨床教育人間学』第1号、京都大学大学院教育学研究科臨床教育学講座、1999年、26~37頁。
- 矢野智司『自己変容という物語—生成・贈与・教育—』、金子書房、2000年。
- 「人間中心主義関係論の転倒—逆擬人法の教育人間学」『教育関係論の現在』、川島書店、2004年、121~157頁。
- 鷺田清一「フロイト—意識のブラックホール」『現代思想の冒険者たち』00~現代思想の源流』、講談社、1996年、159~210頁。