

＜発達＞概念をいま、どのように問うべきか

——教育学の社会学的基盤と文脈に迫りつつ——

* 本 田 伊 克

The Reconsideration of “Development” as a Pedagogic Concept ——Focusing on the Sociological Basis and Context of Pedagogy——

HONDA Yoshikatsu

Abstract

This article is written to respond to the criticism for the “post-war non-official pedagogy.” Especially, it focuses on the reconsideration of “development” as a pedagogic concept suggested by a range of critical arguments for the post-war non-official pedagogy.

It inquires the sociological basis and context of the post-war non-official pedagogy through the critique of Satoji Yano's post-modern educational theory, which is doubtful of the logic of “development” in pedagogy.

Furthermore, it suggests the theoretical direction and possibilities of the post-war non-official pedagogy, on the basis of educational development as a key concept.

1. 戦後民間教育学批判にどう向き合うかー 本稿の問題意識と課題

(1) 一連の戦後民間教育学批判ー

「全面発達」論は能力主義と共犯的關係にある

戦後の教育政策による能力主義の導入と教育の目標と内容に対する統制に対抗し、教育学および各教科・領域を支える学問の研究者と現場教師の共闘と共同を組織する「民間」の立場から、その思想的・理論的支柱としての教育学が生み出され、継承されてきた。これを以下に、「戦後民間教育学」と総称する¹。

戦後民間教育学は、政策側による能力主義路線と教育統制の強化の動きに対抗した、民間の手によるいわば「実践を通じた研究、研究を通じた実践」活動を支えてきた。学問的真理と発達法則の科学的探究に基づく教育内容の自主編成の取り組みと、子どもの能力と認識を全面的に発達させる教育実践の展開に思想的・理論的根拠を与えてきたものが、勝田守一や堀尾輝久などの業績に代表される、戦後民間教育学であった(本

田伊克2015)。

だが近年、戦後民間教育学に対して、様々な観点から批判が行われている。そのなかには、戦後民間教育学も前提としてきたこれまでのカリキュラムの内容と構成、性格それ自体のなかに子どもの学びを抑圧する要因があるという批判がある(佐藤1997)。また、人間の全面発達や普遍的教養の重要性を掲げる戦後民間教育学が、職業教育および特定の職業そのものを否定し、知的労働以外の特殊な技能労働や職人的労働に関する要素を排除してきたという批判もある(本田由紀2009、第2章)。あるいは、戦後民間教育学は多様な文化や価値観をもった人々の共生という課題に向き合い、個として自立した政治的主体を育てる姿勢が弱かったという批判もある(小玉2002)。さらには、戦後民間教育学が依拠していた前提がもはや成立していないという批判もある。＜生活と科学＞という敗戦後から1970年前後まではリアリティーを有していた前提的枠組みが消失し、「生活の美学化」、すなわち社会全体においてコンサマトリーな価値観と生活様式への転

* 教職大学院

換が進行していった。戦後民間教育学はこうした事態のなかで、教育独自の価値と論理として「子どもの発達」という観念と法則を見出すことによって延命を図った。だがそのことによって、戦後民間教育学は1980年代以降の学校をめぐる議論の前提が「生活と科学」から、マスメディアや個人所有型情報機器の浸透による子どもたちの生活体験の間接化と消費志向的アイデンティティの浸透を背景とする「美とメディア」図式へと転換した状況に対応できていないとする批判である（今井2004、2章）。

このように、戦後民間教育学に対して提起された批判は様々な立場と問題意識、観点からなされている。そのなかに共通する点を指摘するとすれば、戦後民間教育学の前提となる価値と認識枠組み、問題構制それ自体が、学校教育の制度と実践における画一性・抑圧性の強まりを共犯的に導いてきたということである。

戦後民間教育学は政策側の「能力主義」に対抗する教育独自の価値として、どの子どもにも高度な科学・文化知識を主体的に獲得させ、発展的に継承させていくことを通じて、その潜在能力をあますところなく開花・発揮させる「全面発達」（勝田1964、堀尾1971）を掲げた。しかし、この全面発達という価値それ自体が一般的・抽象的な人間像と能力観を前提にしているため、「偏差値」や内申書の「評定」に基づく、教室での子どもの学びのもつ多様な意義を捨象する一元的な学力・学歴序列という競争主義的な価値体系の浸透に抗いきれなかった。さらには、戦後民間教育学は自らの依拠する人間観・能力観の抽象性に無自覚であったため、それが批判する当のものである能力主義的な学力・学歴序列の根底にある、抽象化・一元化された人間観・能力観と深いところで結びつき（森田1992）、学校教育におけるその浸透を許したという意味では、実は政策側と共犯的に競争が支配する教育をもたらしてきた。

また、具体的な生活・労働の文脈で獲得した知識・技能を、抽象的・一般的な科学・文化知識の獲得を通じて高次なものに発展させていくという、全面発達論

を支えていた構図が1970年代半ば頃から崩れていった。中西新太郎によれば、子どもが大人になるプロセスが学校と家庭・地域の往復関係をベースにするものから、コンサマトリーな「消費文化世界」との関わりを含む「トライアングル型成長」図式（中西2001、第2章）へと転換した。だが、戦後民間教育学は学校教育を論じるこうした図式の転換に自覚的でないまま従来の問題構制の枠に囚われているため、今日的な子どもの育ちと教育が抱える困難と問題に対応できないように、かえってこうした困難や問題を悪化させてしまっている。

こうして、戦後民間教育学が依拠してきた前提、価値それ自体を、学校教育が位置づく歴史的・社会的・文化的状況に即して根底から問い直すという筋は、それぞれに批判の視覚や焦点を異にする戦後民間教育学批判におよそ共通にみられる。

（2）発達概念の脱構築による戦後民間教育学の動揺

本稿はこうした一連の戦後民間教育学批判に対する応答の一環として書かれるものである。これらの批判は、様々な問題意識と観点から、戦後民間教育学の歴史的・今日的弱点を浮き上げている側面は否定できない。実際に3. に述べるように、実際に戦後民間教育学の側も大きな転換を迫られているのである。

しかし、戦後民間教育学も教育と社会の時代的变化の波を受けながら発展してきた側面があることも事実である。一連の戦後民間教育学批判はそうした側面を見逃しており、現在と将来の教育実践の営みをいかに作り上げていくか、その見通しを示しきれていない弱点を抱えているのである。

展望は、戦後民間教育学の側が、自らの足場を大きく揺さぶる一連の批判を正面から受け止めたうえで、自らの立脚点を再確認し、あるいは新たに踏み固めながら前進していくなかで生まれてくるように思う。そして、筆者自身、その可能性を信じ、戦後民間教育学の発展的継承を望む立場に立っている。

本稿では、一連の戦後民間教育学批判のなかで「発

1 「戦後教育学」ではなく、あえて「民間」を付した含意は、民間の教育研究運動に自らのポジションを置いてきた教育学者による学問的言説のみをもって戦後教育学と総称できるのかという違和感と、いわゆる「ポストモダン」派による「戦後教育学批判」論が戦後の教育学言説のうちどれを、いかなる観点から批判しているかが不明確なままポストモダニズム教育学（論）と戦後教育学という構図を前提に議論する不毛さを感じるためである。

達＞という、教育の理論と実践を支える中核的な概念自体がいかなる意味において根本的に問い返されているかを明らかにしていく。そのうえで、戦後民間教育学がこうした批判に対していかなる再応答ができるかを探っていく。

おそらくは1970年代にその端緒をみながら（本田伊克2015）、1990年代に入って今日にもみられる子どもの捉えがたさが広く自覚されていく。そのなかで、戦後民間教育学の思想的・理論的支柱である発達概念それ自体が根本のところから問われ、戦後民間教育学の側も、発達概念それ自体のありようを問わざるを得なくなっていく。

発達概念に対する批判はいくつかのものがあるが（山下2002、浜田2009など）、ここでは矢野智司の議論を検討の対象としていく。矢野の議論を取り上げるのは、何よりもまず、戦後民間教育学を直接的な批判の対象として、その根幹にある発達概念を脱構築する意図のもとに書かれ、戦後教育科学研究会（教科研）をはじめ、戦後民間教育学の側も応答せざるを得ない論点を提起している²からである。

2. に検討するように、矢野の議論は、発達概念の基本的にフィクショナルな性格を暴き出す。学校あるいは他の場で様々な他者や事物と関わりあう中で子どもに生じる意識的あるいは無意識的な様々な変化（矢野は「変容」と呼ぶ）を、発達概念は目指すべき何らかのよりよき方向に向けた、明晰な概念によって一義的な記述の可能な段階的プロセスへと編成・加工する。こうして生み出された「発達の論理」は、子ども自身にとって「以前の自分には決して戻れない」ほどの決定的意味をもつ変化を見過ごしたり、抑圧したりしてしまうというわけである。

さらに、発達概念それ自体の脱構築を試みる矢野の議論が影響力をもつ思想的・文化的背景には、自然と人間文明を明確に分ち、前者を後者による操作対象に位置づける明晰で客観的な概念による媒介行為と、それを基盤として成立している社会システムに対する「反基礎づけ」動向を指摘できる。

「再帰的近代化」という観点から今日の社会変動を論じているスコット・ラッシュの議論のなかでは、「媒介」性が社会変動を読み解く一つの鍵概念となっている（ラッシュ1997）。

ラッシュによれば、製造業のみならず文化産業におよぶ商品化や、政治組織と産業組織における官僚制化といった「システム」による生活世界のコロニー化は、様々な記号の産出配分構造のグローバルな拡大に基づく資本主義の今日的段階のなかで生じている。

産出・配分される記号は、概念的なものによる媒介行為を通じて生み出される学問的領域に属するものもあれば、『ミメシス的』媒介によって生み出されるイメージ、音声、叙述など芸術的領域に属するものもある。

こうした、媒介行為を基礎としたシステムによる生活世界の侵食に対して、「無媒介性」ないし「近似的」媒介を通じた批判と押し戻しの動きが生じる。それは、個別的・具体的な文脈に埋め込まれたもの、あるいは人間の文明と外部世界との連続性のうちに生ずるものからの、普遍的・抽象的媒介に基づく文脈横断的な概念と行為のシステムに対する批判である。あるいは、明示的で、体系的で、一義的で、一貫性を持ち、反復可能であるような概念や技術に対して、暗黙的で、混沌として、多義的で、非整合的で、一回性を持ち、直接的には媒介不可能であるか、エピソードなどのかたちで「近似的に」媒介するしかないような出来事や相互作用による異議申し立てが生じるのである。

矢野の議論にも、媒介性をめぐるこのような文化的構造変動図式がモチーフとして採用されているようだ。そして、教育学領域におけるこの文化的構造変動の表れとして、矢野による発達概念批判と戦後民間教育学の動揺を位置づけることもできるであろう。

以下、2. ではまず、戦後民間教育学が依拠する発達概念の脱構築と、発達概念の媒介から常に逃れてこれを侵犯する「媒介されざるもの」による「反基礎づけ」を志向する矢野の議論の焦点と構成を浮き上げる。そして3. では、矢野の議論に典型的にみられる発達概

2 教育科学研究会のシンポジウムでの議論や、同会が編集している雑誌『教育』誌上でも、矢野の議論への批判が行われている。ただし、矢野の議論の何が、いかなる意味で問題であり、どのような方法論やスタイルで批判すべきか、理論的に検討されているとはいえない。坂元忠芳は、勝田守一の『能力と発達と学習』（1964年、国土社）の発展的継承の試みと思える『勝田守一教育学ノート—その戦前と戦後』（2010年4月、非売品）のなかで、矢野への批判に少なからぬ労力を割いているが、一つには自らの拠って立つ教育の＜技術＞に関する根拠を理論的に詰め切れていないため、有効な批判となっていない。

念それ自体の揺さぶり、より根底的には概念的媒介行為に対する無媒介性の侵犯が、ほかならぬ戦後民間教育学の側をも揺さぶっている点に目を向ける。その上で4. では、発達概念にはある意味でのフィクション性が伴うことを認めつつも、発達概念による媒介性と教育実践において生起する出来事との関係を矢野とは異なるかたちで捉えうる可能性を提起することで、戦後民間教育学批判への応答を試みる。

2. 矢野智司の戦後民間教育学批判

(1) 動物性の否定を通じて生まれた文化と、文化の否定を通じて見出される人間

矢野による戦後民間教育学批判の端緒となったのは、1990年代初頭に書かれたヘレン・ケラーの学びを考察した論考であろう。ヘレン・ケラーがサリヴァン女史の導きと、外的世界との全身を通じた格闘を通じて、それまで手を流れるようにしたたる感触をもった何物かを「water」と指で綴ったエピソードは誰もが知るところであろう。矢野は、この瞬間にヘレン・ケラーに生じたものは、水という言葉と概念の獲得のみではないという。ヘレン・ケラーが歓喜に震えながら「水」を綴ったとき、「世界が生命にわなないて見えた」ことの発見、生命への「開け」という、直接的には概念化・言語化できない一回性の、しかしそれが生じたことによってヘレンのすべてが決定的に変化した体験こそが同時に生じたのだと言う。そして、こうした言語化・概念化不可能だが人間を決定的に変容させる意味の創出としての出来事こそ、教育の母体であると述べる(矢野1993)。

その後、矢野は「子ども」という概念を思想的に研究する(矢野1995)。そして、概念化・言語化不可能だが人間に根本的変容をもたらす意味創出を哲学・論理学・文学・人類学の手法と事例を用いながら描く試みを通じて、教育の営みの根本的性格を探る論考を生み出した(矢野1996、2000、2002、2006)。

こうした取り組みのなかで、矢野の戦後民間教育学批判のキーワードとなる「生成」や「贈与」の概念が、「発達」と「交換」の概念と対置されるかたちで打ち出されていくことになる。

矢野は、教育という営みを含めた人間の文化の創出と維持には、相互に緊張関係をもちつつ依存し合う二

つの契機があると述べる(矢野2000、第I部3章)。

一つは、自然性＝動物性の否定という契機である。人間は、物理的・概念的な道具と技術による媒介行為を通じて外的世界との区切りを設け、他の生物とは異なって自然からのくびきから解放され、体系的な概念と技術の継承と発展を通じて、システム化した文化・文明を自然＝外的世界へと押し広げていく。

もう一つは、こうして一度自然性＝動物性の否定の上に成立した文化の前提、枠組みが、再び自然性＝動物性によって再否定される(したがってそれは二重の否定＝「否定の否定」となる)契機である。これは、人間の意志と行動を規格化・標準化しようとする文化の枠組み自体が新たなくびきとして立ち現われる状況に対して、言語化・概念化されない、既存の意味からの解放の歓喜と狂気を伴う感情や言動の表出が行われることである。

ただし、矢野によればこれは人間が文化の創出と維持を通じてひとたび否定した単なる自然性＝動物性への回帰ではない。システム化された近代社会において生じる「否定の否定」としての自然性への再回帰は、人間が生み出した文化、概念、言語による世界の、別様でもありうるという意味でフィクショナルな分割図式を前提としながら、これを絶えず侵犯し続けることによって、自然との深いつながりを含んだ人間の「内奥性」を呼び起こそうとする。逆に言えば、動物と同列的な自然との連続性の否定による文化、概念、言語による意味世界の創出は、はじめからそこに抱え込まず溢れ出るもの、いわば「第二の自然」をはじめから抱え込むことによってしか成立しない営みだということになる。

(2) 教育を成り立たせる二つの論理、二つの原理

この基本的図式は、学校教育にも適用される。矢野によれば、教育という営みは、やはり相互に緊張と依存の関係にある二つの契機を抱え込んでいる。それが、「発達の論理」と「生成の論理」、そして「交換」の原理と「贈与」の原理である。矢野は、互いに緊張関係を保ちつつ依存関係にあるという意味で両義的な論理と原理を抱え込むものとして、「教育」概念の拡張を行っている(矢野2000、第I部4章)。

1) 発達の論理と交換の原理

矢野によれば、人間の変容、ある時間と後のある

時間との間での同一個体の状態における無数の差異の生起をとらえるのに、「発達の論理」と「生成の論理」という二つのモデルが存在する（矢野2008、第9章）。人間の変容に二種類があるということではなく、同一の変容に対するとらえ方が異なっているということである。

発達の論理には、正しく教育されるならば、最終の到達点へと定まった順序で人間は上向（発達）していくという前提がある。発達には最終の到達段階が存在し、過去の時間は蓄積されて次の段階を準備するものとして位置づけられ、発達段階の出現には一定の順序が想定されている。そして、このように想定された筋道に従って発達することの方が発達しないことより、価値があると考えられているという。

発達の論理は、人間の変容に伴って生じる無数の差異のなかから、有用な情報として特定の差異を選択して配列し、その差異を関連づけて、劣った状態から優れた状態やよき状態への変化としてまとめあげていく、観察者の側の編集の枠組みをも指す。「よき状態への変化」とは、「進歩」、「成長」、「獲得」、「達成」、「社会化」といったカテゴリーによって認知されるものである。したがって、発達の論理は文脈横断的な概念と技術による媒介を伴い、明晰で分析的に記述し、異なる文脈を超えて伝達することが可能なものである。

そして、子どもの側からみれば、発達の論理は明確に意識化された「経験」として位置づけられる。それは、外部世界から閉じた自己が、新たな認識枠組みや行動様式などを蓄積し、より高次の段階に至る、リニアにコード化された座標軸の水平的な位置の変化として捉えられるのである。

そして矢野は、発達の論理を生み出す基盤として、「交換」の原理に支配された社会における秩序と関係のありようを指摘する。

発達の論理は、近代社会における労働の観念をモデルとしている。労働は、商品としての物財やサービスの生産と利潤の蓄積という、近代において生じた世界へのかかわり方である。近代労働において人々は、世界にたいして、目的的に生産的にかかわり、何か有用な物を産出する。そのために合理的に世界をとらえ、計算し計画し、世界を支配する。こうして、「交換」の原理、すなわち、有用性に支配され、目的－手段関係に限定された共同体の秩序と関係が生み出されてい

く。

発達の論理は、ある目的合理性のもとに自然を開発し、文化を平準化していく近代社会の労働観念の相同物として生み出されると同時に、近代労働の担い手としての意識、知識および技能を、すべての子どもに均等に植え付けるための教育的働きかけの根拠として創出され、普及していったというわけである。

そこでは、子どもたちへの知識や技能の伝達は、かれらが社会において労働力として自らの心身を提供することと「交換に」行われる。また、教室における教養の成果と学びの価値は、貨幣の等価物としての点数や偏差値に換算される。

2) 生成の論理と贈与の原理

いっぽう、生成の論理とは、遊びや芸術や宗教によって端的に経験されるような、人間の意識できない感情や無意識のレベルでの生の変容全体をとらえようとするものである。このような生の変容としての「体験」は、一義的で明晰な概念では記述し定義すること自体が極めて困難なものであるが、生成の論理はこれを多義的で隠喩的な表現の媒介によって、かろうじて伝えようとするものであるという。

これは、概念による媒介に対して「反基礎づけ」を志向する無媒介的なもの、ないし近似媒介的なものというモチーフを、教育論に持ち込んだものと言えるだろう。矢野は、拡張的に定義した教育において生起する、生成の論理によって捉えられるべき出来事の例として、タナトスとしてのノンセンス文学との出会いによる子どもの変容（矢野2000）、他者としての動物との出会いによる変容（矢野2002）、遊びを通じた変容（矢野2006）を挙げている。

いずれの場合にも、変容の主体にとっては、生成とは脱主体化へと帰する、自己、他者、自然との全体的な交流である。そこでは、主体を形づくる外部との境界は溶解し、主体の意識は喪失し同一性は裂ける。たとえば、ノンセンス文学の場合には過剰に一貫した論理体系によって、動物との出会いにおいては人間であるために一度否定した自然との線引きの揺らぎによって、遊びにおいては論理的階梯のねじれと破綻によって、それまで外部世界を意味づけ、自己を保っていた認識と行動の枠組みが崩れ去り、世界全体との深い結びつきが生じる。こうした生成の体験は当事者に、

それが起こる前には決して戻ることのできないような不可逆的で、垂直的な変容をもたらすのである。

子どもに生成の体験をもたらす教師は、有用性、目的合理性といった交換の原理が支配する共同体や近代資本主義社会の「外部」からやって来る「贈与」者、つまり既成の価値観や利害を超えて自らを投げ出す他者や事物である。贈与者としての教師は、目的性、合理性、有用性を度外視したところ、これらからまったく離れたところで、生そのもののために生きられる生を示してみせる。かれらは、無為や無駄ともみえる行為になかに自らのエネルギーと時間を「蕩尽」してみせたり、自らの利害関心を度外視して特定の他者(ないし事物)に対して「身を投じる」ように関わったりしてみせる。こうして贈与の原理を生きる教師が用いるのは、かれと対面する者がまさに「いま」と「ここ」を生きる文脈と不可分であり、交換不可能な一個の人格に対する繊細で一人称的な働きかけとしての、計画やコントロールに馴染まない「生の技法」(矢野2000、第Ⅳ部5章)である。

(3) 「生成」と「贈与」を排除する「発達」と「交換」と、排除不可能な両義性

(1) にみたように、矢野は、人間の文化創造・継承の営みを、自然性＝動物性の否定と、そうして生み出された文化、概念、言語の再否定(否定の否定)という両義性を伴うものとして捉える。そして、教育の領域とそこでの営みにも同様の図式が当てはめられる。教育は、一度目の「否定」に由来する発達の論理と交換の原理と、「否定の否定」に由来する生成の論理と贈与の原理を抱え込んだ両義性をもつ営みである。

教育の概念をこのように拡張した矢野は、戦後民間教育学をこうした両義性を捉え損なうか、あるいは故意に隠蔽し、教育を通じた子どもの変容をもっぱら発達の論理に回収し従属させ、教育実践において教師－子ども間に生起する出来事を交換の原理のなかにのみ位置づけるものとして批判する。

こうして、矢野は勝田守一による発達と技術の把握を、子どもの生の変容を限定的にしか捉え得ない、世俗化した「技術主義の教育学」として批判する(矢野2007、14頁)。

有力な戦後民間教育研究団体の一つである教育科学研究会(教科研)の委員長であった勝田守一は、

1960年代に、政治や経済から相対的に自律した教育内在的研究に取り組む「ペダゴジーとしての教育学」構想を打ち出した。勝田は、ペダゴジーとしての教育学を、「歴史的社会的現実の中で、子どもと青年の可能な限りの発達の意味を明らかにし、その意味を子どもの成長過程において実現するように指導する技術とその意識的反映としての知識」、すなわち、「人間の成長、発達、社会的形成についての科学によって明らかにされた法則性の認識を含みながら、人間と人間との、相互のはたらきかけの中で教育を受けるものに、習慣・能力・知識・理想が変容し、形成される過程についての技術知」(勝田1970、45頁)を探究するものであるとしたのである。

矢野は、勝田によるこの教育学の定義と、勝田に続く戦後民間教育学が、学校における生成の力の衰退と「発達に向けて組織化された世俗空間」化(矢野2008、213頁)を追認する働きを果たしてきたとする。

矢野は、教育には発達の論理と交換の原理によって記述され、実践される側面があるが、発達の論理と交換の原理によって教育の営みを覆い尽くすことはできないとする。発達と交換は自然性＝動物性の否定によって原理的にも実践的にも可能になるが、それは同時に生成の論理と贈与の原理、つまり発達の論理と交換の原理を侵犯するもの、記述不可能で意識に上らない、自然性＝動物性を再否定するものを原点から抱え込んでいる。こうした教育における「否定の否定」の契機である生成と贈与は、およそ教育が成立以前の段階への純粋な回帰を意味するものでももちろんなく、発達と交換の成立を前提にしながら、常にそれを脅かし続けるのである(矢野2000、第Ⅰ部4章)。

さらに矢野は、教育学の問題構制における「図と地」の入れ替えを試みる。これまでの教育学は、矢野の用語をそのまま用いれば発達をベースにして、そこに生成を括弧で括るようには包含しようとしてきた。だが、矢野によればこれは天地が逆立ちしているのであって、実際には逆に、生成を基盤としてはじめて発達が成立するということになる。

発達は個人における新たな能力、技能、行動様式、性向、価値観などの獲得であるが、そもそも個人の核となる人格は、世俗外で超越的存在と同化し、超越的存在の尊厳を内に取り込む、生成の体験を通じてはじめて確立されるというわけである(矢野2008、第9章)。

矢野は、宮沢賢治の『銀河鉄道の夜』のエピソードを引きながら論じている。主人公のジョパンニは、星座図に導かれる物語世界のなかで宇宙と交流し、そこで自己が溶解して世界と溶け合うような生成の体験をする。学校で彼は科学的な宇宙観の獲得による発達を促される。だが、交換の教育において伝達される科学的宇宙観は、ジョパンニを深い自己変容へと導いた物語的宇宙観に侵犯されるというのである（矢野2008、序章）。

3. 無媒介性の原理の浸透と戦後民間教育学

(1) 子どもの変容と教育の危機を迎えた1990年代

高度経済成長期以降の地域社会は、急激な産業構造の変化と乱開発を通じて均質化・同質化の進行が進み、子どもたちから多様性のある生育環境を奪っていった。そして、学校では学力・学歴獲得競争の激化が進行した。1990年代に、オウム真理教による無差別テロと神戸の児童連続殺傷事件が起きた。矢野はこの二つの事件を念頭に置きながら、教育学がこれまで蓄積した理論と解釈枠ではこれらの事件の背景や要因に迫ることはできないと考え、生成の論理に基づく変容をこの社会に位置づけることを社会的・文化的な課題として提起したのである（矢野2000、206頁）。

14歳中学生による連続児童殺傷事件を、その舞台となった神戸の住宅街の様子と照らし合わせて考えると、矢野の指摘には一定の妥当性があるようにも思える。殺傷の舞台となった「タンク山」は、互いに鏡のように同質な住居と住人が住む空間のなかで、この少年にとっては唯一人間的な衝動を解き放つ場所であったのかもしれない。彼にとっては、そのすべてを矢野のいう発達の論理と交換の原理が取り囲み、生成の論理が司る体験の機会を極限まで抑圧されていたかもしれない。

そして、矢野が戦後民間教育学批判を始めた1990年代には、子どもの変容と子育て・教育の危機が新たに顕在化した。バブル経済が崩壊した1990年代には、進学

校から職業世界への移行が不安定化した。それに伴い、学校に通うこと、進学することのメリットは感じられない一方で、学校に行かないこと、進学しないことのデメリットは増大し、子どもたちはいつ爆発してもおかしくない大きなストレスやムカツキ、苛立ちを抱えながら学校に通ってくるようになる。

そして、1990年代半ば頃から、小学校の子どもたちにも大きな変化がみられるようになる³。たとえば、当時小学校の教師であった山崎隆夫は、子どもたちのパニックや攻撃的言動、閉じこもり、学校の規範やルールからの逸脱を経験し、担任する学級「解体」の危機にも直面した。そうしたなかで、「子ども観」、「指導観」、「教育観」を激しく揺さぶられ、教師として生きることの意味を問われたという。そして、初めて出会った危機と困難と向き合い、明確な指針もないなかで手探りしながら、「受容と共感のある学級づくり」を通じて子どもたちが「荒れた」言動のなかに発する問いや悲痛な叫び、鋭い感性と可能性を見出しながら、子どもたちとの関係を築きなおしていった（山崎2001）。

(2) 戦後民間教育学における発達概念の後退

学級解体に瀕する危機的状況のなかで教育実践が展開していた1990年代、戦後民間教育学ではどのような動きがあったのだろうか。

戦後民間教育学の代表的な担い手である教育科学研究会（教科研）に目を向けてみると、この時期には、学校と子どもをめぐる新たな情勢に対して、発達概念の揺らぎが顕著にみられるとともに、子どもと直接対面し、その心身の傷と共に向き合い、癒しにつなげる臨床教育学的アプローチが影響力を増していることがみてとれる。

この間の教科研の「活動方針」、「研究方針」の推移を追ってみると、以下のようなことがわかる。

1981年の活動方針（教科研1981）では、子ども・青年を矛盾した諸側面をもつ発達可能態としてとらえ、人格発達の困難と歪みといった否定的側面のなかにも、「人間的なもの」、つまり人間的な自立と、やさしさ、あたたかさなどの連帯への希求を見出すというか

3 戦後民間教育研究団体のなかでこの点に早くから自覚的であり、1990年代初頭に研究・運動方針を見直したのは、日本作文の会（日作）と全国生活指導研究協議会（全生研）であろう。教育科学研究会は、やや遅れた1990年代半ばか後半になって、こうした子どもの変化に直面する現場教師の実践的課題を正面から問うようになった。

たちで、発達概念に基づいて教育研究と実践に取り組む姿勢が明確であった。

続く1989年の活動方針（教科研1989）では、子ども・青年の「人間的なるものの発達の危機」、「非人間化」の一層の進行が述べられ、この世の気遣いに疲れて自己のからに閉籠もり、退行的な欲求のなかに安らぎを見出す子ども・青年に対して「教育における治療的側面」を重視する必要があるとされている。

そして、2000年の研究方針（教科研2000）では、研究・実践の柱として発達概念は大幅に後退し、「治療的実践」が前面に押し出されている。とくに関係を結びにくい、理解しにくいと感じられる子どもたちについて、教師は同じく子どもの生存と成長を援助する「人間発達援助職」である医学や心理学や福祉の分野で働く専門家との協働を通じて、その子ども一人ひとりの問題と、彼らが特別に必要としている援助を具体的に検討すべきであるとしている。そして、2010年まで教科研の委員長の職にあった田中孝彦は、「子ども理解のカンファレンス」の必要性を提起するとともに、日本の教育学が子どもの発達に関して「安直に一般性・法則性を抽出」しようとする「子どもからの逃走」傾向を戒め、子どもたちの生存・成長の具体的な過程、一人ひとりの子どもに固有な生活と成長の世界に寄り添うなかに教育実践の方向性を見出すことに力を注ぐべきだと主張している（田中2010）。

近年の教科研の活動・研究方針の推移にみられる発達概念の後退⁴と、より直接的な子どもとの対面と対話を通じた臨床的アプローチの強まりからは、戦後民間教育学においても、これを批判する矢野の議論が事実上モチーフとしている無媒介性、ないし近似媒介性の原理が忍び寄っていることを読み取ることができる。

言いかえれば、1990年代以降の戦後民間教育学は、発達概念による媒介を通じて教育独自の価値や目的、論理を構築するよりも、子ども一人ひとりに固有な「生活と成長の世界」へと無媒介的に接近する方向性に引

き寄せられているようにもみえる。

1990年代以降の教科研教育学の動向にもみられるように、戦後民間教育学は「子どもからの逃走」と安直な一般化・法則化を戒めるようになる。だがその一方では、教育実践を切り開く「規範創出力の低下」（広田2009、115頁）、つまり子どもに対する働きかけの根拠を見失う状態を脱せずにいることもまた事実である。

4. 必然的フィクションとしての発達

ここまで、戦後民間教育学の思想的・理論的支柱である発達概念に対する根本的批判として、矢野智司の議論を検討してきた。矢野の議論は概念・言語による媒介に対する脱概念・脱言語的な「反基礎づけ」の言説的動向の、教育学領域における表れもあった。そして、こうした反基礎づけ志向は戦後民間教育学にも浸透し、その理論的根拠を揺さぶっていることも確認した。その上で、矢野による批判に対して以下の観点から応答を試みたい。

まず、1) 矢野が発達概念を「媒介性」という点から問題にすると、その「非媒介性」の論理はいかなる認識論的前提に支えられているのかということである。次に、2) 教育における〈技術〉のありようをいかに考えるべきかという観点である。とくに、教育的な関係性における子どもの認識の主体—主体間、主体—集団間における変容を促す教師の働きかけの根拠をどこに見出すかという論点が矢野の議論からは抜け落ちている。以上2点を軸にして、教育実践を構築していく課題に資する教育学をいかに作り直していけるかという筆者自身の問題意識から、応答を試みたい。

1) 媒介性と非媒介性—その文化階層論的前提

矢野は、発達概念による媒介と、こうした媒介によって捉えきれない教師—子ども間の相互作用のなかで予期せず生起する不可逆的な変容との関係につい

4 もちろん田中孝彦は発達概念それ自体を放棄したわけではない。田中は学校教育において支配的な発達概念、発達段階がもつ一般性・法則性には懐疑的であるが、子ども一人ひとりの実態、要求、課題を、教師のみならずまさにその発達を援助する専門職間の協働作業を通じて捉えようとしてきた。また、田中は「母文化」をベースにしたドベスの発達段階論を発展的に継承しようとしている（田中2012ほか）。田中は「指導」ということばの使用をあえて避けてきたが、この母文化を基盤とした意図的働きかけがどのようにあるべきか、その場合、教育における技術の問題をどう考えるべきか。未だ明確には示されていない。

て、後者を生成の論理と贈与の原理においてとらえ、発達の論理と交換の原理によって抑圧されながらも、絶えずこれらを侵犯するものとして位置づけた。

だが、もう一歩切り込んでみれば、矢野が押し出す発達概念による媒介性批判と「非媒介性」の押し出しは、ある同一の認識平面上における二つの意味指向の間の対立であると考えることができる⁵。

バーンステインは、この社会と教育において獲得される認識を、「限定コード (restricted code) 」と「精密コード (elaborated code) 」に区分している (Bernstein2000=1996)。

限定コードは、「制限された (restricted) 」意味への方向づけ、すなわち「いま、ここ」というローカルな文脈に依存しそこに埋め込まれた形でメッセージを発したり理解したりしようとする方向づけである。限定コードが規制するコミュニケーションは、「物的基盤 (material base) 」⁶とより直接的な関係をもった意味を指向すると言い換えられる。

これに対して、精密コードは、「精密化された (elaborated) 」意味への方向づけ、すなわちローカルな文脈から独立しそこに埋め込まれない形でメッセージを発したり理解したりしようとする方向づけである。精密コードが規制するコミュニケーションは、物的基盤とより間接的な関係をもつ意味を指向すると言い換えることができる。

学校教育においては、子どもたちを精密コードへと「社会化」することが重要な課題となる。バーンステイン (2003=1975) によれば、「限定コード」は、子どもが自らの手、足、目、耳などを使って自然や社会に働きかける経験を通じて獲得される。対象とのこうした何らかの感触を得て後に、自然や社会に潜む法則が子どもなりに「対象化」されているのである。このように対象化された認識は子ども自身の経験を通じて感得されたことがらに裏打ちされているところに強みがある一方で、体系性を欠き、偶発的要素に左右され、対象の正確な認識を欠き、個別ないしはローカルな文脈

を超えられない。

これに対して子どもたちが学ぶ学校知識は、「いま、ここ」というローカルな文脈を超える指向性をもつ「精密コード」に基づくものである。

限定コードが支配的な日常生活文脈と、精密コードに基づく学校学習文脈間の移行、接合、往還関係を確保することが、学校教育においては常に課題となる。教科の学習においては、学習内容と生活との直接的連関が切れた途端に学習が形骸化し、教科知識と子どもの着想とが結びつかず乖離する危険が常に存在する。日常生活文脈と学校学習文脈の往還関係が確保され、教室で伝達される教科知識が、抽象的な科学的領域において強力であると同時に、具体的な生活的領域においても強力であるような統一的な概念体系を形成するに至る過程が解明されなければならない。

だが、矢野による発達概念の媒介性批判と非媒介的な子どもの変容論は、精密コードという共通の認識論的地平に地歩を固めた上で、精密コードに属する認識と意味指向のタイプの良し悪しを論じているように思われる。

バーンステインは、精密コードについて、「精密コード (もの) 」、「精密コード (ひと) 」という区分を設けている。精密コード (もの) は、明晰で一義的な概念と、合理的な目的に向けた計画的、系統的、手続き的な認識と思考を重視し、「あいまいさをとりのぞく」機能を果たしている。学問領域で言えば、数学、自然科学はこれに属するであろうし、人文・社会諸科学においてもこの側面を追究する場合がある。いっぽう、「精密コード (ひと) 」は、ものごとの「あいまいさを創造」し、個人間の差異を生み出し、それをある社会の成員が共有しているか、正統化された様式において表現することに関わる。創造芸術・文学はこのコードに属するであろうし、教育学をはじめ、人文・社会諸科学のなかにもこのコードは浸透しているだろう (Bernstein2003=1971,chapter8)。

さて、この観点からみると、矢野による発達概念の

5 ちなみに、この点はラッシュが批判的に考察している、より広範な文化論的「ポスト・モダンティ」の「反基礎づけ」動向においても、基本的に該当する (ラッシュ 1995、1997)。

6 「物的基盤」が何を指すか、そして物的基盤との直接的・間接的関係が何を意味するかは、経済的・文化的・歴史的状況に規定される。この点を踏まえた上で一般化すれば、ある主体が、自らの置かれた生活条件や状況、それと不可分に培われた意識、認識、価値とどれだけ距離をとり、どれだけ対象化・相対化できるかどうか、物的基盤に対する間接性のメルクマールになろう。

媒介性批判は、精密コード（ひと）の位置から提起される「無媒介性」の論理によって、精密コード（もの）に基づく発達段階論を退け、「あいまいさの美学」を打ち出すものであるように思う。教育が、生・老・死に関わる垂直的変容を抑圧していると、そこで文学・文化人類学・論理学ほかを織り交ぜた「柔らかな」文体によって示される変容は、誰の、いかなる立場から捉えられた変容であるのか。それは、果たしてすべての子どもを包摂できるものなのか。

学校教育は、上にも述べたように、限定コードと精密コード間の往還を課題とし、教育学もこの点を理論的・実践的課題として引き取ってきたはずである。問題は、「媒介性」それ自体というよりも、子どもが生活・経験のなかで獲得しているがゆえに根強く力強さをもった認識、そうした認識が培われてきた育成と文化の履歴と、生活・経験の文脈から距離があるがゆえに事実をより広く深く認識できる抽象と形式との距離をいかにして埋め、前者と相互往還可能なかたちにすることである。

2) 教育実践における＜技術＞の必然性

前述のように、戦後民間教育学の担い手の一人である勝田守一は、「歴史的社会的現実の中で、子どもと青年の可能な限りの発達の意味を明らかにし、その意味を子どもの成長過程において実現するように指導する技術とその意識的反映としての知識」、すなわち、「人間の成長、発達、社会的形成についての科学によって明らかにされた法則性の認識を含みながら、人間と人間との、相互のはたらきかけの中で教育を受けるものに、習慣・能力・知識・理想が変容し、形成される過程についての技術知」としての教育学の定義を示した。

発達概念は教育実践における無数の出来事や変容を括弧に括る媒介行為によって生じるが、無数の差異をあえて一定の枠組みのなかに包摂することによって個々の文脈を超えた再現性を担保するのみならず、個々の教育実践の文脈と、そのなかでの具体的な教師－子ども関係において一回性・偶然性・ドラマ性をもった出来事が多様に生起することをかえって保証している側面もあるのである。

確かに、教育の場に限らず、子どもが育つ過程では、この社会が意図的・計画的に仕組んだ人間形成と関わりのない偶然の出来事や出会いによって、また、教師

－子ども関係といった制度化された関係においても、予め想定されたやりとりの範囲を超えて、子どものなかに不可逆的な変容が生じることはあるだろう。矢野の議論は、学校教育においてそうした変容が生じること（生成の論理）を排除すべきではないという点において引き取るべきものであろう。教師がつねに自らを「蕩尽」し尽くさなければならないなら自らの仕事を全うできないのであるから。

筆者は、何らかの「よりよき」方向に向けた発達の段階・過程を仮設し、それに沿って科学・文化財を介して働きかける「技術」を創出することは教育学にとっても、教育実践にとっても必然的であると考えます。

だが、教育という領域は個性的かつ歴史・社会的存在である子どもと向き合いながら、手探りで働きかけ、子どもの反応に即応しながらも、常に手応えの不確かさ、わからなさに直面する営みによって成り立っている。だから、いま「仮設」といったようにある発達段階はあくまで大まかな見通しをもつためのものであるし、技術といっても時と場所を超えて通用する普遍的なものはない。だから、教育における発達や技術は常に不完全であることを必然とし、そこから必ず零れ落ちるものがでてくる。

発達とは、歴史的・社会的性格をもって成立・展開してきた概念であるから、常に歴史的に相対化される必然性をもつことは確かである。と同時に、発達は今日の実践・活動においてもなお、一定の正統性をもって機能している概念である。

だから、この「零れ落ちるもの」の存在を前提にしながら、教育学は発達と技術の内実を豊かに、深化させていくしかないのではない。発達概念と技術を単によりきめ細かい、精緻なものにしていくということとは少々異なる。学校の学びにおける子どもと科学・文化や事物、他者との相互交渉において生じる変化をつかみ、個別具体性をもつ状況に即しながら、その変化の中にある典型的な方向性や連続性、あるいは変化の結節点をとらえ、教材を媒介にした教師の働きかけに根拠を提供するような教育学を構築していくことである。そして、こうした教育学は、不安定性・記述不可能性を懐深く受け入れる余地に開かれていなければならないのである。

教育実践は教師－子どもの関係性、文脈性を伴いながら創造的に展開される営みである。そのとき、教材

を媒介として子どもたちの認識や思考の変容を促す働きかけという行為の根拠はどこに見出せるのか（窪島1996）。矢野の議論はこの点に込めていない。

3) 教育実践を構築する教育学と発達概念

矢野による戦後民間教育学批判に対してどのように応答することができるだろうか。筆者の念頭には、戦後民間教育学自体が1)、2)に示した課題に歴史的に取り組み、教育実践を構築していくための知見を提供し続けてきた事実がある。

教育科学学会は、かつて団体加盟であり、そこには各教科・領域の戦後民間教育研究団体が名を連ね、1950年代から60年代にかけてそれぞれの教科領域において教育内容の系統化に取り組んでいた。

こうした動向が主流となるなかで、授業の事実それ自体を対象とする「教授学」も構想され、教科教育学会も作られた。その後、教授学はわが国でもいくつかの展開をみせる。宮城教育大学では、教科の背景をなす学問（科学・芸術・技術）、子どもの発達過程等を対象とする教育学・心理学のいずれにも還元されるものではなく、実際の授業の創造的展開と密接に結び付きながら、実践者と諸分野の研究者を結合していく研究方法論として教授学を構想してきた（本田伊克2018）。

学問的に根拠づけられた教材・題材を媒介に教師が働きかけ、それに個性的かつ社会的存在である子ども（たち）が応答するとき、その認識や思考の一端が浮かび上がる瞬間がある。逆に、子ども（たち）の応答や反応から、教材のみならず、教科内容さらに教科の後背をなす学問が問い返される瞬間もある。

教師が学び続けるということは、教師が教室での学習の対象となる教材・題材、子ども、教師自身の間に豊かで動的な往還関係を生きることでもあろう。

子どもの認識や思考の発達を促す働きかけの根拠、子ども（たち）の発達の事実即ち典型的な問題の発見とその解明という、教育学の基礎的部分を担うのが教授学である。

学問（科学・芸術・技術）の単なる切り売りではな

く、教える内容抜きの方法論、学習形態論、「実践性」の追求でもない。しかし、この土かためためには、具体的な教育内容・教材が媒介になる⁷。

では、何が発見されてきたか。たとえば、教授の系統性の原理は、教師がいろいろと系統を立ててみるべきだが、それは一部の飛躍もないようなものではなく、生徒にとって認識の飛躍をもたらすもの、新しいものを教わりたいという望みに応えるものであるべきだという示唆を与えるものだ。

子どもが抽象的・形式的な論理を何か受け入れがたい感じをもちながらいかなるかたちで納得していくのかという過程の問題や、子どもが考えたい、取り組みたいと感じさせるよう“誘う”教師の働きかけとそれを触媒としてなされる子どもの表現の問題なども、教授学の射程に入ってくる（本田2018、佐藤興文1978）。

こうした教育実践の構築に資する教育学、授業実践それ自体を対象に、そこで生じる子どもの認識・思考や行動などの不可逆的な変化とそれを促す働きかけについて解明を行う教育学が求められているのである。

今日の教育実践が抱える課題と困難を深く受け止め、さらなる理論的発展の道を探っていくほかない。

戦後民間教育学の発展的継承を願う者の一人として。

＜参考・引用文献＞

- 今井康雄（2004）『メディアの教育学－「教育」の再定義のために』東京大学出版会
- 勝田守一（1964）『能力と発達と学習－教育学入門1』国土社
- 勝田守一（1970）『教育学とは何か』、『教育と教育学』岩波書店
- 教育科学学会（1981）「軍事大国への道に抗し国民総がかりで教育における人間的なものの確立を」、『危機を希望に－教育科学学会再建五〇周年記念資料集』2002
- 教育科学学会（1989）「生活現実にねざし、人類的課題にこたえる教育改革を」、『危機を希望に』
- 教育科学学会（2000）「子どもの成長を支える社会的共同と教育改革の道を探る－二一世紀に向け研究活動の深化を」、『危機を希望に』
- 久富善之（1993）『競争の教育－なぜ受験競争はかくも激化するのか』労働旬報社
- 久富善之（2008）「教育改革時代の学校と教師の社会学」、久富・

7 だから、教科は窓口、切り口にはなるが、教授学と教科教育学とはイコールにはならない。たとえば宮城教育大学の場合には教科教育、教科専門、教育学の溝があるが、教授学の伝統を今日的に継承・再生する観点に立つならこうした区分は不毛であるともいえる。

- 長谷川裕編『教育社会学（教師教育テキストシリーズ5）』学文社
- 窪島務（1996）『現代学校と人格発達—教育の危機か、教育学の危機か』地歴社
- 小玉重夫（2002）『シティズンシップの教育思想』白澤社
- 佐藤興文（1978）『学力・評価・教育内容』青木書店
- 佐藤学（1997）『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』世織書房
- 田中孝彦（2010）「子ども理解と教育実践と教育学」、田中孝彦・藤田和也・教育科学研究会編『現実と向きあう教育学』大月書店
- 田中孝彦（2012）『子ども理解と自己理解』かもがわ出版
- 中西信太郎（2001）『思春期の危機を生きる子どもたち』はるか書房
- 浜田寿美男（2009）『子ども学序説』岩波書店
- 広田照幸（2009）『ヒューマニティーズ教育学』岩波書店
- 堀尾輝久（1971）『現代教育の思想と構造—国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店
- 本田由紀（2009）『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書
- 本田伊克（2015）「戦後教育学と教育運動」、教育思想史学会『近代教育フォーラム』第24号
- 本田伊克（2018）「子どもの学びを促すもの、阻むもの」、教育科学研究会編『教育』871号
- 本間明信（2018）「教授学とは何か」日本教育学会第77回大会ラウンドテーブル資料
- 森田尚人（1992）「教育の概念と教育学の方法」、森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学編『教育研究の現在（教育学年報1）』世織書房
- 矢野智司（1993）「ヘレン・ケラーは何を学んだか—意味生成と人間形成をめぐるコミュニケーション論的人間学の試み」、森田尚人、藤田英典、黒崎勲、佐藤学編『学校＝規範と文化（教育学年報2）』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』
- 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』
- 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（2007）「京都学派の人間学と戦後教育学の系譜ノート」、教育哲学会ラウンドテーブル資料（10月14日）
- 矢野智司（2008）『贈与と交換の教育学』東京大学出版会
- 山崎隆夫（2001）『パニックの子、閉じこもる子達の居場所づくり』学陽書房
- 山下恒男（2002）『反発達論—抑圧の人間学からの解放』現代書館
- ラッシュ、S（1995）『ポスト・モダン性の社会学』（田中義久監訳）法政大学出版局
- ラッシュ、S（1997）「再帰性とその分身—構造、美的原理、共同体」、ウルリッヒ・ベック、アンソニー・ギデンズ、スコット・ラッシュ『再帰的近代化』（松尾精文、小幡正敏、叶堂隆三訳）而立書房
- Basil Bernstein（2003=1975）*Theoretical Studies Towards a*

Sociology of Language (Class, Codes and Control, Volume 1, 2nd edition) Routledge & Kegan Paul（萩原元昭編訳『言語社会化論』、明治図書、1981）

- B. Bernstein（2000=1996）*Pedagogy, Symbolic Control and Identity*（revised edition）ROWMAN & LITTLEFIELD（久富善之ほか訳『＜教育＞の社会学理論』、法政大学出版局、2000）

（平成30年9月28日受理）