

発達論と近代教育思想

— 教育学的パラドックスの問題構制 —

山口 匡 (愛知教育大学・学校教育講座)

(2007年10月31日受理)

Development and educational Thoughts

— On the Structure of pedagogical Paradox —

Tadasu YAMAGUCHI (Department of School Education, Aichi University of Education)

要約 教育=文化の伝達と広義にとらえるならば、教育という営みは人類の歴史とともに普遍的に存在する事象であるといえることができるかもしれない。しかし、思想一般からの教育思想の分化、「教育思想の独立主題化」の傾向は近代以降に顕著になってくる。こうした事実は、わたしたちの「教育」概念の成立にとって、近代という時代区分が画期をなしていることを示す状況証拠となるであろう。この特殊近代的な意味での教育思想がどのように成立してきたかを概観することは、「発達への援助・助成的介入」という教育観の問題性をあらためて解明することに結びつく。

本稿の目的は、科学的・実証的であるはずの発達論が教育学的思考をリードするとともに発達理論のパラドックスに誘い込むという事態、あるいは逆に、近代教育学の成立以来の根本問題が発達論を要請しながら教育学的思考に独特のパラドックスを先鋭化させているという問題構制を素描することにある。

Keywords: 近代教育 教育思想 発達 パラドックス

1. はじめに — 問題の所在 —

「教育とは発達への援助・助成的介入である。」— 教育学の入門テキストでかならずといっていいほど言及される教育の定義である⁽¹⁾。実際わたしたちは、このテーゼを自明の前提として教育を議論し、教育問題の解決を含めた教育実践のあるべき方向性を見出そうとしている。たしかに、教育学が学問としての科学性を確保しようとするとき、依拠すべき何らかの客観的な法則性を手がかりとして、それをふまえた実践的な方法論を志向したのは当然のなりゆきであった。教育の対象がさしあたり成長する子どもであるという事実を立てば、獲得すべき法則性とは、人間の成長・発達のプロセス以外にはありえない。

一方、わたしたちにとっての「教育」のイメージは、西洋近代に誕生した歴史的概念にすぎないという認識も、こんにちでは広く共有されている。教育思想（教育学的思考）は教育についての何らかの反省意識（場合によっては危機意識）をきっかけとする。たしかに、教育を世代から世代への文化の伝達と広義にとらえることも可能である。このように、教育=文化の伝達と広くとらえる観点を立てば、教育は人類の歴史とともに普遍的に存在する事象といえることができるかもしれない。しかし、ロックの『教育に関する考察』（1693）ヤルソーの『エミール』（1762）に見られるような「教育思想の独立主題化」の傾向は近代以降に強まってくる⁽²⁾。こうした事実は、「教育」概念の成

立にとって近代という時代区分が画期をなしていることを示す状況証拠となるだろう。この特殊近代的な意味での教育思想（反省意識・危機意識）がどのように成立してきたかを概観することは、「発達への援助・助成的介入」の意味を再考するうえでも必須の手続きとなるだろう。また、結論を先取りしていえば、わたしたちがさまざまなバリエーションのなかで繰り返し格闘している教育問題の基本型が、このときすでに、近代教育学の成立とともに、用意されていたのである。

問題は、「発達への援助・助成的介入」という想定のもとで蓄積されてきた発達論・発達研究が、教育の論理それ自体に背反する結果をもたらすとすればどうだろうかという点にある。あるいは、発達論・発達研究が教育の論理を無限の迷宮に誘い込むという逆説を展開しているとすればどうだろうか。本稿の目的は、科学的・実証的であるはずの発達論が教育学的思考をリードするとともにある種のパラドックスに誘い込むという事態、あるいは逆に、近代教育学の成立以来の根本問題が発達論を要請しながらある種のパラドックスを先鋭化させているという問題構制を素描することにある。

さて、わたしたちはこのような試みの端緒を、主として次の3つの論考からえている。

(1) 発達心理学者の浜田寿美男⁽³⁾は、発達という自然を生きることと、その自然であるはずの発達にあらためて「発達」という視線を注ぐこととのあいだ

に、「見逃しやすいギャップ」があると指摘する。そして、このギャップは「時間へのまなざし方の違い」に起因するとして、「時間の渦中のまなざし」と「将来」を見渡す上空からの視線」の区別を提唱する。このように二つのまなざしを区別したとき、「発達」を論じるときのわたしたちの視線は、たいていの場合、後者のまなざしに沿っている。

「渦中のまなざし」（発達という自然）によって上空に浮いた世界（発達論・発達研究）を地上に引き下ろすこと、こうした「発達」的な認識の発生的な根を洗い出し、この視線のもとに展開している世界システムの阻害のありさまをとらえること。それは、教育のありようを組みなおす試みであると同時に、発達心理学による発達心理学批判でもある。

(2) 一方、教育哲学の立場から発達段階の「移行」の問題をアポリアとして分析したものに、大西正倫の論考⁽⁴⁾がある。西欧世界においては、ほぼ18世紀半ばにいわゆる「子どもの発見」がなされたとされる。しかし、「子どもの発見」は、原理的に、それ以降現在にまでつながる困難な問題を導き出したといつてよい。

わたしたちはここに、「子ども」と「大人」の「区別」が「移行」という課題を析出したという逆説を見出す。「子どもの発見」が、かえって「大人になる」ことを課題に変えたのである。しかし問題は、「大人になる」プロセスが「発達段階論」として分析されるときに生じる。大西によれば、こうした研究は、発達段階と過渡期との無限的分節化の方向に突き進む以外の道はなく、その論理構成は、本来的にパラドックスである。

(3) 「大人になる」ことが課題になるためには、「大人」と「子ども」の区別が原理的に先行しなければならない。しかし両者はそれぞれに実体的なものでなく、相互に関係的な概念である。「子どもが大人になる」プロセスを説明しようとする試みは、それが実証的なものであれ、論理的なものであれ、いずれアポリアに行き着く。

この事態は、教育学の成立以来の根本問題、すなわち「自由／強制」のパラドックスにおきかえて再解釈される必要があるだろう。こうした一連のテーマを整理したものとして矢野智司の論考⁽⁵⁾がある。西欧近代における啓蒙主義的人間観は、こんにちの教育関係という、他のコミュニケーション領域には還元できない固有の領域を生み出した。しかしそこにはすでに同時に解きたいパラドックスが内蔵され、なおかつ、このパラドックスを駆動力として教育学が展開・存続してきたという構造がある。

2. 発達論の問題性 — 理論概念としての発達 —

発達 (development) という言葉は、自身を包み

込んでいる (envelop) ものから自らを解き放ち、引き出す (de) という意味から成り立っている。語源的には「包んであるものを開くこと」(蕾の開花のイメージ) を意味していたのだが、近代の進歩史観やダーウィンの進化論と結びつきながら、次第に不完全で未熟な状態から完全で成熟した状態へと展開・進化していくプロセスとしてとらえられるようになった。すなわち、個人の間人発達 (human development) のレベルでいえば、発達はもっぱら、未完成・未熟な子どもが、他の人間から切り離された一身体として、その身体的・精神的諸機能を開化させて、完成態としての大人へといたる、目的論的な上昇的变化過程をさす概念として用いられるようになったのである⁽⁶⁾。このような意味での発達概念は19世紀中期から心理学の主題になり、20世紀初期に心理学の影響を受けた新教育運動の基礎概念として援用されるようになる。そして、20世紀後半になるとさまざまな発達段階論が提案されてきた⁽⁷⁾。

(1) 発達の視点

発達心理学 (developmental psychology) は「人間の心的機能が時間の経過とともに発達・展開していく過程を研究する心理学」と一般に定義づけることができる⁽⁸⁾。対象とする心的機能 (知覚・認知・情緒・言語・社会性・道徳性・自我……) の分野ごとに、その発達が研究されると同時に、それらの発達の連関構造の究明が課題とされる。一方、人間の生涯をいくつかの時期に区切って (胎児期・新生児期・乳児期・児童期・思春期・青年期……)、各発達段階 (developmental stage) の心的構造の特徴や、各段階間の発達の展開のメカニズムを明らかにすることも重要な課題となってくる。

このように発達研究の課題を大きく分けると、①発達コースの記述と、②発達の機構の解明とに整理されるだろう⁽⁹⁾。そして、発達のメカニズムを解明するうえでは、科学技術の進歩に伴い緻密な実験や詳細な観察記録・分析が可能となり、多くの実証的研究がなされてきている。

さて、発達を個人の心理学的機能と構造とが時間とともに質的に変化していく過程としてとらえ、その変化の系列としての発達の段階性を強調する理論を、発達の段階理論 (stage theory of development) という。

小嶋秀夫の説明によれば、人間の心理学的発達に関する段階理論は、特定の側面 (単一の領域か、少数の相関した領域) での発達の段階性に注目して、①それをいくつかの段階に区分してそれぞれの特徴を記述する。そして、②各段階で、心理的諸機能が相互に連関している仕組みを理解するとともに、③どのような仕組みによって、前の段階から次の段階へと移行するかを説明しようと試みる。

「ただし、これらのうち②と③に関しては、これまでの理論は、その仕組みの仮説的な説明法を提起しているに留まっている。そのため、発達の移行の予測や、教育あるいは治療の目的による発達の移行の促進・制御を可能にするには至っていない。」⁽¹⁰⁾

この指摘に注目しなければならない。発達段階論が発達の移行の予測や促進・制御を可能にするにいたっていないことが問題なのではない。むしろ、各発達段階の「仕組み」が「仮説的な説明」の提起にとどまっているという、発達心理学の側の現状認識が重要なのである。発達段階とは、「心理的諸機能の相互連関の仕組み」にもとづいて、前後の発達段階との差異において実証的に設定されるものであるだろう。しかし、当の「心理的諸機能の相互連関の仕組み」が仮説の提起にすぎないとしたら、その仮説設定自体は、そもそものような基準にもとづいてえられているのだろうか。また、「前の段階から次の段階への移行」の説明が仮説の域を出ないとしたら、相前後する二つの段階はどのような理由・意味で連続／非連続する段階として認識されるのであろうか。

(2) 価値的視点

発達研究を、人間の精神的変化の記述と法則化に専念する実証的な発達心理学と、教育的な価値観を想定する発達論とに、便宜上区分するという発想があるかもしれない。しかし、こと「人間発達」を主題とする研究であるかぎり、こうした区分はそれほど単純ではない。なぜなら、発達のな変化を記述するさいに、まずもって問われるのは、人間にとって何を発達というかという価値的視点だからである。

発達心理学もこのことに無自覚なわけではない。上述の小嶋も、「時系列に起こる人間の行動・状態や心理的機能の変化のすべてを、発達の变化だとするのはなくて、選ばれた側面の変化に注目する。その選択の仕方に、価値観が関与する」⁽¹¹⁾と指摘し、二宮克美はよりはっきりと次のように述べている。「発達は価値観を含んだ概念である。行動の機能や構造が変化したからといって、その変化がある価値観に合致していなければ発達というのは正しくない。どのような変化が発達とよぶにふさわしいかは、社会や文化、さらにはその時代の規範によっても異なる。」⁽¹²⁾

「発達の機構の解明」が教育的価値と結びつくとき、具体的にあらわれてくるのが、発達課題(developmental task)のテーマである。周知の通り、この用語は1940年代にハヴィガーストによって導入された。

「発達課題は、個人の生涯にめぐりくるいろいろの時期に生ずるもので、その課題をりっぱに成就すれば、個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、

失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる。」⁽¹³⁾

ポイントは次の4点である⁽¹⁴⁾。①生涯は発達の観点から見て本質的な特徴をもつ複数の段階に分かれること、②各段階で解決しておくべき心理社会的な課題があること、③それを達成することで、個人は社会の中で健全かつ幸福に成長していくことができること、④一方で、失敗は社会からの非難と不幸を招き、それ以後の課題の達成を困難にすること。

これは、個人の発達の特徴の記述ではなく、発達との関係で社会的要請という視点からの各発達段階で習得されなければならない課題をさす。また、ある時期の発達課題の習得が次の時期の発達課題の習得に影響するというように段階的になっている。さらに、これらの発達課題は教育の目標でもある⁽¹⁵⁾。

つまり、発達課題の概念は、基本的には教育の場から生まれた教育的な概念なのであり、実証的な研究から導き出されたものではない。そしてハヴィガーストにとっては、それまでの児童中心主義的な考え方を修正して、社会的な要求を導入し、両者をともに満足させるべきものとして考え出された概念である。

このことは、発達課題を提唱したハヴィガースト自身が、教育学における対立状況をふまえて、次のように述べているところからも確認することができる。

「発達課題の概念は、教育の二つの反対理論、すなわち自由の理論—子供がもしできるだけ自由に放任されるなら、もっとも良く発展するであろうという理論—と、強制の理論—子供はその社会によって課せられた束縛を通して、責任ある価値ある成人にならねばならないという理論—の間の中間領域を占めている。発達課題は、個人の欲求と社会の欲求の中間にある。それは両方の性質を有しているものである。」⁽¹⁶⁾

ハヴィガーストのいう「自由の理論」と「強制の理論」は、後述するように、互いに対立し合う教育思想の根本問題であり、発達課題の概念はこの対立を調停・統合させるために導入されたという背景がある。「わたくしが希望することは、教育理論における重要な諸問題を、あいまいなものにすることのない有用な概念であってほしいということである。」⁽¹⁷⁾しかしながら、教育の根本問題にとって「発達課題」がどこまで「有用な概念」であるかはあらためて検討されなければならない。

(3) 理論概念としての発達

発達論・発達研究のおおまかな概念装置は、①直線的な時間意識、②精緻化・細分化される発達段階、③各々の発達段階に特有の発達課題、④発達課題を克服

することによる次の発達段階への移行のメカニズム、そして、⑤この移行への援助・助成的介入の方法論、この5点から成立しているといっているであろう。

しかし、これまでに明らかになったように、何を「発達」ととらえるかという価値的な視点は、精神的变化についての実証的研究それ自体からはけっして導出されえない。むしろ、「発達」という価値的視点が、発達研究・発達論を進めるうえでの暗黙の前提となって、これらをリードしているのである。

そうであるならば、わたしたちは「発達」をあらためてどのようにとらえ直しておくべきなのだろうか。森田尚人は、「こうした事情が示唆するのは、発達という概念が客観的な事象の記述からなる経験的概念であるということより、実証的調査や実験をプランニングするための理論概念にほかならないことである」⁽¹⁸⁾と端的に説明している。

人間の発達を解明するためには、あらかじめ人間の発達のイメージが先行しなければならないという逆説。ここに、発達論・発達研究がもつ根元的な問題性が明らかにされる。このテーマに発達心理学の立場から踏み込んだものとして、村井潤一の分析を見ておこう。

発達心理学の進歩により実証的資料は増加し、特に特定領域における発達段階の区切りには、客観的裏づけのあるものも増加してきた。このことに疑いはないし、発達心理学は教育実践に対してさまざまな貢献をなし続けている。しかし、「人間が価値志向的存在である以上、当然、人間の本質にせまろうとすればするほど、人間のとらえ方は価値志向的なものになる」と、村井は指摘する。すなわち、「人間をどうとらえるか、発達をどのようにとらえるか、人間発達の基礎にどのような過程を考えるかによって、発達段階の区切り方が変わるのであり、当然、その区切り方が思弁的、恣意的になる可能性がある」⁽¹⁹⁾。だが事実在即していえば、「区切り方が思弁的、恣意的になる可能性がある」のではなくて、むしろつねに同時に「思弁的、恣意的」仮説の状態にあり続けると認識する方が正しいのではないか。

ともかく村井は、発達段階の区切りを、人間理解のための実用性をこえて（もちろん、実用性の重要さを否定するものではない）、発達研究の重要な研究領域のひとつと考える。

「すなわち心理学が科学である以上、実証性が基礎になるのは当然であるが、得られた事実のなかから、重要なものを取り出し、関連づけ、システム化するその方法に唯一の一般的、公共的なものがあるかどうかを検討されるべきであろうし、また逆にいえば、多くの発達研究者によるまちまちの発達段階が、いかなる方法によってその妥当性を検証し得るのかを検討することも、今後の重要な課題といえる。」⁽²⁰⁾

しかし、わたしたちの立場は今や、「重要なものを

取り出し、関連づけ、システム化する」「一般的、公共的なもの」はすでに与えられてしまっているのであり、それゆえにこそ、発達論・発達研究が成立・存続し、なおかつ、ある種のパラドックスをもたらすのだという見地に立っている。

3. 教育思想の根本問題 — 自由と強制 —

発達概念の解明は発達論・発達研究の先にあるのではなく、その出発点にこそ求められなければならない。また、「大人」と「子ども」は、けっして実体的な概念ではなく、人間のある側面に切れ目を入れて分節化した関係概念である⁽²¹⁾。この切断はいかにして意識化されたのか。そしてどのような問題を生み出したのか。

宮澤康人によれば、近代の教育思想の一般的特徴は以下の3点に集約される⁽²²⁾。①近代の教育思想は、西洋に独自の思想であること。②近代の教育思想には、対立ないし葛藤を起こす要素がはらまれていて、その葛藤の中心には、教える主体としての大人の側の目的意識性を強調することと、学ぶ主体としての子どもの自発性を尊重することとの間に生じてくる矛盾があること。③そのような教育主体と学習主体の間の葛藤を克服するという課題をめぐって、近代の教育思想は展開してきたこと。

ただし、急いで付け加えるべきは、問題の「葛藤・矛盾」が解決されるべきそのつどの課題であったというよりは、むしろ教育学的思考が教育思想として自律的に展開していくための終始一貫した原動力であり、この「葛藤・矛盾」をたえず意識化することで、教育思想が成立し、存続し続けるというパラドックスである。

(1) 教育思想の独立主題化

社会の仕組みが複雑になり、分業化が進むのに対応して、社会のさまざまな営みのなかにとけ込んでいた教育の機能が独立し、専門化する傾向が見られる。それらに呼応して、教育思想は、思想一般から次第に分化し独立し、その対象を明確にする。こうして教育学という独立の学問分野も成立してくる。そして宮澤によれば、近代以降、教育論は政治論・国家論の一部や家族論の一部としてではなく、独立して論じられる傾向が強まる⁽²³⁾。ロックの『教育に関する考察』やルソーの『エミール』はまさにその代表例である。

さて、近代社会は、社会圏の拡大と異質性の増加、社会関係の流動性を特徴とする社会である。そこでは、特定の状況での特定の行動様式を規定する具体的な規範もっていた重要性はしだいに失われ、より抽象的で、適用に関して普遍性をもった規範が必要となってくる。分化し、異質化した社会において共有できる規範はいきおい抽象的・普遍的なものとならざる

をえない⁽²⁴⁾。このような社会に求められる人間像とはどのようなものであろうか。近代以前の社会から近代社会への流れのなかでどのような変化が起こり、その変化が人間の条件に対してどのような影響を与えたかを検討しなければならない。

ヨーロッパに端を発し、「宗教改革」「市民革命」「産業革命」によって特徴づけられ、「個人」「人権（自由と平等）」「近代国家」という理念をもたらした近代という時代区分は、ひとが「大人」になることを、はじめて独立した思考の対象にした時代であるといえる。近代という時代をひとびとの生活におけるつながり方の変化という観点からとらえ直せば、それは伝統的な共同体への帰属から核家族の独立と個人の時代への変容と特徴づけることができる。

近代以前の共同体社会においては、共同体内部での地位と役割が「身分制」と強く結びつき、それぞれの地位と役割にしたがった具体的な大人像が明確に定められていた。しかし、個人主義と人権思想を基本にする近代社会は、このような共同体的観点からの役割期待ではなく、個人にアイデンティティを求める社会である。しかもこのアイデンティティは、ますます一般化・抽象化していく大人像を参照しながら、個人が自分自身の選択によってつかみとることが要求されているのである⁽²⁵⁾。

このように教育思想が独立して語られるのは、教育という次の世代を育てる営みが、社会や家族の維持と再生産のプロセス全体から分離、独立してきた事態に対応するであろう。そのような、教育の分離・独立を前提にして、それを独立した思索の対象にする、近代の教育思想の展開が可能になると同時に必然となる。その意味で、「近代教育思想」という用語は、厳密には不必要な形容（「近代」）を伴った表現であるのかもしれない。

（2）教育への問いとその前提

近代社会の成立とともに、わたしたちは共同体の一員であることをこえて、あるいはその立場を失って、理性を基準とした普遍的な可能性をそれぞれ個別的に賦与される存在となった。そして、この可能性の実現をめざして営まれる活動こそが教育とよばれて、ある批判的な問いの対象となったのである。近代教育学の歴史とは、「子どもと大人が結びあふコミュニケーションへの眼差しの密度を、濃密にすることを目指してきた歴史」⁽²⁶⁾ ということができるであろう。共同体から個人が析出されるにしたがって、教える－学ぶという、他の人間関係・コミュニケーション領域には還元できない固有のコミュニケーション領域としての教育関係が生み出されてきた。すなわち、「教育思想の独立主題化」である。しかし、問うこと以前に問いの対象があらかじめ横たわっているわけではない。こ

うした教育関係は、ある問いとともにはじめて問題として成立したのである。

さて、教育にたいする根本的な問いを最初に定式化（あくまでも定式化した）ひとりとしてカントをあげることが許されるだろう。

「教育のもっとも重要な問題のひとつは、法的強制に服従することと自己自身の自由を使用する能力とをいかにして統合できるのかということである。というのも、強制は必要だからだ！ 私は強制があるにもかかわらず自由〔を使用する能力〕をどのようにして開発してゆく〔ことができる〕のだろうか。」⁽²⁷⁾

カントは、未成年状態を脱却し、自分で考え、自分で行為する人間のあり方を、成年と名づけた⁽²⁸⁾。それはさしあたり、自律的な理性的存在者という啓蒙主義の人間観、近代の人間像と読みかえても大きなズレはない。しかし、この未成年状態からの脱却はいかにして可能なのか。カントの教育学的思考は、教える－学ぶという教育関係と啓蒙主義の原則である理性的存在者としての平等性とのあいだにアポリアを見いだすことになる⁽²⁹⁾。なぜなら、自律に向けて導くことは、導かれる者の自律そのものを裏切ることになるからである。

矢野智司によれば、カントがつきあつた「自由／強制」のパラドックスは、その後の教育学的思考においてはむしろ積極的に肯定・受容され、互いに切り離すことのできない両極性の原理に置き換えられることになる。そして、この両極の葛藤自体が、他の領域には還元できない固有のコミュニケーション領域としての教育関係とこれを対象とする近代教育学とを生み出す契機となったというのである⁽³⁰⁾。そのさいわたしたちは、教える－学ぶ関係がけって平等で対称的な関係ではなく、権威－従順という非対称の関係としてとらえられるべき点に注意しなくてはならない。なぜなら、それゆえにこそ、たとえばリットは後に、教育の根本問題を「導くのか、それとも育つに任せるのか」と定式化することができ、そして（さらに重要なのは）少なくとも次のように答えることができたからである。

「責任を自覚して指導しながら、自己の根源から成長する生命のもつ権利を忘れず—畏敬と寛容の念をもって成長に任せ放任しながら、教育的行為の意義の根源であるところの義務を決して忘れない—このことが教育学的知恵の究極の結論である。」⁽³¹⁾

カントにおける「自由／強制」、リットにおける「導く／育つに任せる」に代表されるようなこの種の問題群は、単なる当面の課題、解決すべき障害なるものではありえなかった。「自由／強制」問題の系とし

て、そのつど位相を変えながら提出されてきた「Aか、それともBか」という問いかけ自体が、まさに学としてのアイデンティティを確認する作業を意味していたのであり、また、問われる内容の変遷に教育学の自己規定の足跡をたどることができるのである。

(3) 教育学の根本様式

近代の教育学的思考は、その対象が教える—学ぶ関係、そして、思考の主体が教育者（大人）であることを前提としてはじめて成立する。しかし、子どもの主体性を尊重しつつ、なお大人が子どもを導こうとする問題設定は、子どもの側から見れば、自由と服従の対立として現れる。

矢野によれば⁽³²⁾、ロックはまだこの問題と向き合っているわけではない。ロックにとって、子どもにおける服従と自由とは対立しておらず、量的な減少と拡大によって解決可能な「習慣形成」の課題についての理論にとどまっている⁽³³⁾。それに対してルソーは、教育者への子どもの依存と教育者に対する服従を注意深く回避するための新しい教育関係を仮構する。

『エミール』とは、教育関係のありようを教育学的思考の論理のみにしたがって追究した純粋な思考実験なのである。そこに示されるのは教師の術策がはりめぐらされたグロテスクな世界でもある⁽³⁴⁾。

さて、「自由／強制」のパラドックスはさまざまなバリエーションで具体化する。シュプラランガーは「教育の根本様式」(1951)において、「世間に近接する様式／世間から隔離する様式」「自由な教育様式／拘束される教育様式」「先を見越す教育様式／発達に忠実な教育様式」という三対、計六つの類型を提示している。しかしそれは、対立しあうそれぞれの立場に優劣をつけるためではない。その目的は、教育的行為の可能領域を開く「教育の根本様式」を提示することにあるのである。シュプラランガーは次のように述べる。

「まったく権威的、もしくはまったく絶対的では決して教育とはなりえない。なぜなら、それには本質を構成する契機、すなわち、生徒の固有の意志陶冶のなかに教育学的に要求されるものを取り入れるということが、欠けているからである。そうかといって、自由にさせ自由に行かせるという意味での徹底した自由も、それが、まさに野生のままの放任を意味し、教育＝発達の授助を意味しないのでは、やはり教育たりえない。だから、対立は、まさしく二律背反的であり、完全な合理的解明に逆らうような、精神生活の関連のなかに根ざしているのである。」⁽³⁵⁾

ここでわたしたちは、ハヴィガーストの「発達課題」の概念を想起することになる。この概念は、「自由の理論」と「強制の理論」の対立を調停・統合させ

るために導入されたものだった。しかし、シュプラランガーにとって、教育のあらゆる様式は両極性にもとづいてのみ成立する。まったくの自由と強制のいずれも、教育の名には値しない。しかし、これら教育ならざる両極のあいだに、あるいは両極の緊張状態のうちにあつて、はじめて「教育」が自律した固有のコミュニケーション領域として開かれるのである。

ところで、こうして成立する「教育的関係論」を論究したものとして、ノールの議論を確認しておかなければならない⁽³⁶⁾。

ノールによれば、「教育の基礎は、成熟した人間の生成しつつある人間に対する情熱的な関係である。しかもそれは、生成しつつある者のための、彼が自己の生とその形成に至るための関係である」。この「教育的関係論」の骨子を要約すると次の3点になる。①大人と子どものあいだにおける相互的な（一方的ではない）関係であること。②子どものありのままの現実を承認しつつ成熟に向けてかかわろうとする二重の関係であること。そして、③「教育的関係」は最終的には、その関係自体の解消をめざして行われる関係であること。

特に最後の点に注目しておきたい。なぜなら、それは「教育はいつ終わるのか」という問題にかかわる論点を含意しているからである。ここで『エミール』における教育関係の最終場面から引用しよう。教師がエミールに語りかける。

「これまでのところ、きみは見かけだけ自由であったにすぎない。まだ何事も命令されていない奴隷のように、きみにはかりそめの自由があっただけだ。いまこそじっさいに自由になるがいい。きみ自身の支配者になることを学ぶがいい。」⁽³⁷⁾

しかし次の瞬間、生徒がどのような行動をとろうとも、結果として教師の命令にしたがってしまうというパラドックスに、わたしたちは気づくのである。つまり、教育学的思考の論理では、教育関係の解消の場面、教育が終了する場面を確定できないというパラドックスが生み出されるのである。

4. おわりに — 今後の課題 —

教育の根本問題は、実際の教育実践の場面では、子どもから大人への「移行」の問題へと転換される。すなわち、カントが提示したような啓蒙・成熟は、近代教育学において、成熟までの行程を階梯構造として解釈する成長発達のモデルに読み替えられていく⁽³⁸⁾。こうして、教育の長い近代化の過程は、科学が提示する子どもと、そうした子ども像に合わせて教育された子どもとの無限の循環を生み出してきたのである⁽³⁹⁾。

本稿のひとつまずの締めくくりとして、これまでの議論から導き出された問題を整理し、今後の考察の見通しを示しておきたい。

(1) 発達段階論のアポリア

すでに確認したように、発達論・発達研究は、人間の生涯をいくつかの段階に区分する「発達段階論」を提示する。また、各発達段階に対応させて「発達課題」が考えられる。ところで、発達段階を区分するという作業は、各発達段階を互いに異質なものとして区別することによって成立するはずである。しかし、大西正倫によれば、「それぞれ別個の、固有の本質をもつものが、いかにしてつながるのか。〈移行〉はなぜ、どのようにして起こるのか。ここに難問が生じる。」⁽⁴⁰⁾

すなわち、その論理構成は、本来的にパラドックスであるのであり、そこから逃れようとしても、発達段階と過渡期との無限の分節化の方向に突き進む以外の道はないように思われる。けれどもそれは、原理上の問題を微分的に解決しようとするものであって、本質的な解決の方向とはなりえないのである⁽⁴¹⁾。

子どもから大人への発達のプロセスを実証的に記述し法則化しようとする試み。こうした研究自体にすでに教育的価値観が関与していることは、すでに明らかにされた。ここでの問題は、こうした実証的な記述が精緻になればなるほど、したがって発達段階が細分化されればされるほど、「移行」の問題は論理的に先送りされることになる。「移行」のメカニズムを解明しようとする努力が、たえず「移行」をつかみそこねるというパラドックスにほかならない。

(2) 教育学的思考とパラドックス

わたしたちは教育関係の解消の場面、教育が終了する場面を、ある種のパラドックスになぞらえて解釈する可能性を確認した。他律から自律へと導く／導かれる教育関係は、学ぶ側が自律性を獲得することによって、この関係自体を解消することを最終的な目標としている。つまり、教育関係とは、関係の解消を目標として結ばれる関係なのである。しかし、その教育の最後の場面、教える側からの最後の働きかけの場面で、学ぶ側はどこまでもその指示にしたがってしまう状態（他律）にとどまり続けるのである。

このパラドックスに加え、さらに、発達段階論のアポリアを「アキレスと亀のパラドックス」になぞらえて考察することができるかもしれない。

無限に続く発達段階と過渡期の細分化。いつまでもたどり着くことのできない近代的理念としての人間像・大人像。場合によっては、発達論・発達研究の進展によって、教育の目標がさらにわたしたちから遠ざけられていくかのような錯覚に陥ることがあるかもしれない。実証的・論理的な科学的説明が、もともとの

目的に反して、日常的な認識・感覚からますます離反していくという悪循環を生み出す危険性もありうるのではないだろうか。

(3) 時間へのまなざし

「アキレスと亀のパラドックス」は時間をめぐるパラドックスでもある。ということは、発達論・発達研究の根底に流れる近代的な直線的時間意識も、当然、わたしたちの考察の対象となるのは明らかである。

浜田寿美男は、発達という自然を生きることと、その自然であるはずの発達にあらためて「発達」という視線を注ぐことのあいだに、「時間へのまなざし方の違い」に起因する「見逃しやすいギャップ」があるという⁽⁴²⁾。

子どもたちが「教育」の対象として登場し、大人たちの「発達」の視点にさらされるとき、子どもたちの「いま」は「将来」へと向かう時間軸のうえに置かれる。それは客観的で直線的な時間であると同時に、この「いま」から身はずし、上空に飛翔して、そこから時間の流れを俯瞰するかのようになり、この「いま」を全体のなかに相対化する視線である。

これに対抗して、浜田は「発達の自然」について語る。「発達は一つの自然である。……私が「発達」の視線に違和感を覚えながら、なおこの領域にこだわって……いるのは、何とかこの発達の自然を取り戻せないかという思いがあるからであり、発達心理学の最大の課題はそこにあると思っているからである。」⁽⁴³⁾

「時間の渦中のまなざし」によって、「発達」の視線による時間の組織化にくさびを打ち込むこと。浜田の問題提起は、発達心理学の自己批判であると同時に、近代教育思想の問題構制を問い直す試みでもあるということができるといえるであろう。

しかし、「いま」を生きるという「時間の渦中のまなざし」とは、どのような時間なのだろうか。近代的な時間意識を離れたところに「発達という自然」を取り戻すとは、どのような試みを示しているのだろうか。教育学と発達論のパラドックスを抜け出そうとしながらも、こうした発想自体が当のパラドックスを契機に構成されているという危険性は、果たしてないのだろうか。

これまでの「教育」概念や「発達」概念を乗り越えたところに新しい人間形成のモデルを再構築しようとする論考も徐々に蓄積されてきている。本稿でのわたしたちの考察によってもたらされたささやかな成果をふまえながら、引き続き検討していくことにしたい。

註

- (1) たとえば、中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店 1988. 8頁、田嶋一他『やさしい教育原理』有斐閣

1997. 14-16頁。
- (2) 宮澤康人編『近代の教育思想（三訂版）』放送大学教育振興会 1998. 17-20頁参照
- (3) 浜田寿美男「「将来」によって食いつぶされる「いま」—「発達」という視線—」 荻谷剛彦編著『いまこの国で大人になるということ』紀伊國屋書店 2006. 95-113頁
- (4) 大西正倫「「大人になる」ということ」岡田渥美編著『人間形成論—教育学の再構築のために—』玉川大学出版部 1996. 236-257頁
- (5) 矢野智司「教育関係のパラドックス—教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み—」加野芳正・矢野智司編著『教育のパラドックス／パラドックスの教育』東信堂 1994. 105-134頁
- (6) 池谷壽夫「子ども」山崎英則編著『教育哲学のすすめ』ミネルヴァ書房 2003. 70頁
- (7) 田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社 2003. 154頁
- (8) 浜田寿美男「発達心理学」廣松渉他編『哲学・思想事典』岩波書店 1998. 1277頁
- (9) 小嶋秀夫・森下正康『児童心理学への招待—学童期の発達と生活—（改訂版）』サイエンス社 2004. 13頁
- (10) 小嶋, 同書, 48頁
- (11) 小嶋, 同書, 9頁
- (12) 二宮克美「生涯発達心理学の基礎」二宮克美他編『ガイドライン生涯発達心理学』ナカニシヤ出版 2006. 1頁
- (13) ハヴィガースト『人間の発達課題と教育』（莊司雅子訳）玉川大学出版部 1953=1995. 25頁
- (14) 成田健一「発達課題」今野喜清他編『学校教育辞典（新版）』教育出版 2003. 585頁参照。
- (15) 落合正行「発達段階論」矢野喜夫・落合正行『発達心理学への招待—人間発達の全体像をさぐる—』サイエンス社 1991. 61-63頁参照
- (16) ハヴィガースト, 前掲書, 308頁
- (17) ハヴィガースト, 同書, 308頁
- (18) 森田尚人「発達」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房 2000. 561頁
- (19) 村井潤一「発達段階」細谷俊夫他編『新教育学大事典（第5巻）』第一法規 1990. 510頁
- (20) 村井, 前掲書, 511頁
- (21) 宮澤康人『大人と子供の関係史序説—教育学と歴史的方法—』柏書房 1998. 3-5頁参照
- (22) 宮澤, 前掲『近代の教育思想』, 21頁
- (23) 宮澤, 前掲『近代の教育思想』, 17-20頁参照
- (24) 磯部卓三『道徳意識と規範の逆説』アカデミア出版会 1998. 137頁参照
- (25) 菅野仁「大人になることの苦味と希望—〈半歩先を行く自分〉を見出す—」 荻谷剛彦編著『いまこの国で大人になるということ』紀伊國屋書店 2006. 39-40頁参照
- (26) 矢野智司「教育における目的—教育ニヒリズムの克服—」市川尚久他編『教育関係の再構築—現代教育への構想力を求めて—』東信堂 1996. 179頁参照
- (27) カント『教育学』（加藤泰史訳）『カント全集（第17巻）』岩波書店 1803=2001. 237-238頁
- (28) カント『啓蒙とは何か』（福田喜一郎訳）『カント全集（第14巻）』岩波書店 1784=2000. 25頁参照
- (29) 山名淳「カントの啓蒙意識に見る『導く』ことの問題—カントの『成人性』をめぐって—」教育哲学会編『教育哲学研究』59号 1989. 88-101頁参照
- (30) 矢野, 前掲「教育関係のパラドックス—教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み—」, 120頁以下参照
- (31) リット『教育の根本問題—指導か放任か—』（石原鉄雄訳）明治図書 1949=1971. 89頁
- (32) 矢野, 前掲「教育関係のパラドックス—教育関係における「二律背反」問題についてのコミュニケーション論的人間学の試み—」, 113-115頁参照
- (33) たとえば, ロック『教育に関する考察』（服部知文訳）岩波書店 1693=1967. 57頁参照 なお, この問題については, 寺崎弘昭「体罰の歴史と思想—J・ロックの教育思想を中心に—」小林登他編『新しい子ども学2 育てる』海鳴社 1986. 333-352頁参照
- (34) たとえば, ルソー『エミール（上）』（今野一雄訳）岩波書店 1762=1962. 191-192頁参照 なお, この問題については岡田敬司「『エミール』における教師の術策について」日本教育学会編『教育学研究（第60巻第4号）』1993.12. 303-315頁参照
- (35) シュプラング「教育の根本様式」『教育学的展望—現代の教育問題—』（村田昇・片山光宏訳）東信堂 1955=1987. 137頁
- (36) 高橋勝『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性—』東信堂 2002. 70-71頁参照
- (37) ルソー『エミール（下）』（今野一雄訳）岩波書店 1762=1964. 198頁
- (38) 鈴木晶子「近代教育の原点としての啓蒙」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版 2000. 16頁参照
- (39) 森田伸子「文明化の過程と『エミール』—ルソーの「近代性」—」原聰介他編著『近代教育思想を読みなおす』新曜社 1999. 43頁参照
- (40) 大西, 前掲「「大人になる」ということ」, 240頁
- (41) 大西, 同書, 241頁
- (42) 浜田, 前掲「「将来」によって食いつぶされる「いま」—「発達」という視線—」, 101頁
- (43) 浜田, 同書, 111-112頁