



Title	教育学としてDevelopmentをどのように議論しうるか
Author(s)	田岡, 昌大
Citation	子ども発達臨床研究, 6, 81-90
Issue Date	2014-12-05
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.6.81
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/57579
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12203623_06_81-90.pdf



教育学として Development をどのように議論しうるか

田 岡 昌 大*

1 はじめに

今日、教育の目的を語るときには困難が伴う。価値観が多様化している中で、統一的な教育目的を語り難くなっているからである(宮寺 2000)。また、そうした事情と相まって、特に「ポストモダン」と呼ばれる思潮の流入の帰結として、教育学が自らを語る足場を失い、その結果として「規範創出力の低下」という事態が指摘される(広田 2009)。

本シンポジウム「Development 概念の転換——支援の困難性の背後にあるものを探求する——」も、こうした形ではないにせよ、同様の問題意識を持っているように思われる。シンポジウム冒頭の「趣旨説明」でも述べられているが、「教育実践領域では実現すべき価値として、『発達』という概念を位置づけてきた」。しかし、今日の事態は、この「実現すべき価値」としての development が問い直され、再考を余儀なくされている事態である。「趣旨説明」の言葉を用いて言えば、「支援を行うはずの教育学」において、その「支援」の方向性に関わる「価値」の観点で「深刻な葛藤が生じている」。そして、それ故に、「人間的な『発達』を保障するはずの教育実践によって逆に排除と『生きづらさ』が生み出されているという転倒性」を視野に入れた議論の必要性が生じている。

本稿では、教育学を巡る状況を上記のような事態として把握し、本シンポジウムで提起された development 概念の問い直しという論点について検討してみたい。そして、教育学として development をどのように議論しうるのかについて、

若干の論点を提示したい。

以上の検討を行うに際して、本稿では「戦後教育学」における「発達教育学」の構想と、それへの批判との関係から導出される諸論点をポイントとして考察を行う。

まず第2節で、development 概念を教育学の規範概念として定着させようと試みた堀尾輝久の発達教育学の構想を確認する。ここで「戦後教育学」のことを確認するのは、本シンポジウムは問題意識の点において、「戦後教育学」と同じ方向性に向いていると思われるからである。また、仮にそうであれば、本シンポジウムが批判的に乗り越えるべきは、「戦後教育学」だけではなく、「戦後教育学」に対する批判でもあるだろう。

それ故に、第3節において、「戦後教育学」に対するいくつかの批判について検討する。そして、これら両者の中で提示された論点を通じて、development という概念を巡る基本的な論点を確認できるだろう。

その上で、第4節では、本シンポジウムで提起された論点を確認することを通じて、development を教育学が議論しうる可能性について考察をする。

第5節では、そこで残された論点について確認する。

なお、主としてシンポジウム第一部「問題としての Development 概念」で提起された論点を念頭に置きたい。一部と二部で当然共通する論点などもあるが、本稿では主として第一部を念頭に置く形で考察をしていく。

*北海道大学大学院教育学院・博士後期課程

2 「戦後教育学」における Development

「戦後教育学」⁽¹⁾において、development を積極的な形で位置づけようとする試みがなされたのは、基本的には 1970 年代の岩波講座『子どもの発達と教育』(1979—1980)とすることができる。勿論、ここでいう development は、周知のように「開発」でもありえるし、「発達」でもあり、特に「戦後」という時期区分と関わりを持つ固有の意味を持った言葉ではない。だが、この 1970 年代の講座において重要なのは、特に堀尾輝久の論考に端的に示されるように、「戦後教育学」が「発達」を教育学に積極的に位置づけようとした点である(堀尾 1979)。以下では、その堀尾の論考に基づいて、「発達」がどのように教育学的に位置づけられようとしていたのかについて確認したい。

堀尾によると、「戦後教育学」の課題意識は「政治」から「子ども」へと推移してきたという。ここでいう「政治」とは、例えば「戦前」への批判や反省であり、あるいは「危機の最大の兆候は、戦争の可能性である」(勝田 1952: 306)という言葉に端的に示されるように、「戦後」の「戦前」への回帰への危機感がある⁽²⁾。また、経済政策に基づく教育政策、あるいは教育を統治過程として利用しようとする政策などがある状況を前提とし、これを批判しながら「社会科学的方法と成果に学びながら、教育政策の真の意味と、日本の政治的現実との関連を明らかにしなくてはならない」(勝田 1961: 353)と語られているように、政治経済的な政策に教育が従属させられる事態を批判することが目指されていた。

ただし、堀尾自身がこの論文の中で言及しているように、「発達」という論点は、1970 年代になって突然現れたものではない。それまでの講座においてもそういった論点は扱われていなかったわけではないが、堀尾が最も強く影響を受けているものは、勝田の『能力と発達と学習』であろう(勝田 1964)。ここで勝田は、「教育という事実」が「政治や経済の要求に左右されている」事態を念頭に

置く形で「政治」の課題に基づきつつ、これを批判し、また「教育学的課題を設定する」ための契機として(「能力」という論点を介しながら)「発達」という課題を見出す。「だから、そのような現実とその条件において、人間の可能性とその発達の意味をとらえ直すことによって、いいかえれば、教育的なものを私たちが明らかにすることによって、逆に教育政策に対して根底的な批判を遂行しなくてはならない。」(勝田 1964: 20)

このように、「戦後教育学」の課題は、「政治」を媒介としながら、徐々に「子ども」(というよりも「発達」)の方向へと「推移」してきた。

そして、「戦後教育学」と勝田のこうした問題提起を引き受けながら、堀尾は「発達」を教育学の規範として——「発達と教育の相」としての「教育的価値」の視点として——位置づける。ここでいう「教育的価値」とは、かつて勝田が論じたものであり、すなわち、歴史的に変化してきたものであり、教育を相対的に自律させる理念としての位置を持つものである(勝田 1958)。これを引き受けた堀尾もまた、勝田と同様に「教育的価値」を「絶対的なものではない」としながらも、「教育学を独自の学として自立させる根拠」として位置づける(堀尾 1979: 292)。

ここにおいて「発達」が教育学の中心的な課題になるのは、先の勝田の問題意識にも表れているように、様々な社会的事象から教育学の「相対的自律性」を確保するための原理としての、いわば一種の方法的な意味合いがある。その点では、「政治」的な性格を脱しきっていないと評価すべきだろう(田岡 2013)。

しかし、「発達」が教育学の規範として導入されることは、単なる「政治」という文脈を越えて、また、その逆に問題を「子ども」に限定させようという方向でもなく、教育という営みをホリスティックに把握することが目指されていたことは忘れられてはならないだろう。つまり、個人の「発達 development」を社会の「発展 development」とを平行に捉え、このミクロとマクロを貫く視点として development が導入されている。従っ

て、「政治」から「子ども」へ推移したことは、この両者を同一平面で同時に捉えるパースペクティブを構築するための一段階だったと評価する方が妥当だろう。このパースペクティブの確立によって、個人の発達と世代交代を介して社会の持続・発展が生じ、「教育という契機を媒介としてはじめて、個人と社会を、歴史の相において統一的にとらえることが可能となる」のである（堀尾 1979：295）。

この点について、別の所で堀尾は、ここで「社会の進歩 progress」ではなく「発展 development」として理解する必要性について次のように述べている。

私の問題意識は、進歩史観ではない、啓蒙主義的な Progress の歴史観ではない、その次に来る「発展」の史観の中にあらためて人類の進歩という観念を、あるいはイデーをどのように結合することができるのかということこそが今日のわれわれの課題ではないのか、というふうに思っているのです。（堀尾 1981：202）

かくして、このように development 概念を通じて、個人と社会を繋ぐものとして教育という営みが理解され、この歴史的に形成された教育思想に基づいたものが「教育的価値」（あるいは「発達の価値」）という言葉で表現され、これこそが教育学の規範となる概念であると位置づけられる。

ところで、このような問題意識は、本シンポジウムの中核的な問題意識とほぼ同じものだと言ってよいだろう。本シンポジウムの最後の質疑応答における次のような発言がそのことを示している（宮崎発言）。

今言った個人発達と社会の発展を統一的に捉えるフレームがもしできるとしたときに、それぞれの理論家の営みがどんな意味を持っていたのかということについて、我々、北大教育学部なりの新しい読み込みができてね、…

（中略）…いまだにそんな議論をしているのかと言われるような気がするんですけども、もう少しこの方向で努力してみてもいいのではという気がします。

ここにおいて development は「発達」であり「発展」であり、あるいは「いまだにそんな議論」という言葉にも示されている（ように感じられる）が、本シンポジウムの中核的な問題意識は、「戦後教育学」と同じ方向を向いている。

だとすれば、検討すべきなのは、本シンポジウムの課題が「戦後教育学」の発達論的転回への批判に対して、どのように応答しているか、あるいはその批判以後の——いわば「戦後」以後の——教育学の可能性に対し、どのように関わっているか、という点であろう。

3 規範としての Development 再考

3.1 「発達教育学」批判

では、このように打ち立てられた「発達教育学」は、どのような批判にさらされたのだろうか。

野見収は「発達教育学」への批判を次の三つに分類し、整理している（野見 2012）。第一に、「発達」概念の狭さを批判し、その拡大を主張する論である。第二には、「教育可能性」を見出そうとする思考の暴力性を読み込む論である。第三には、「発達教育学」の構想が、結果的に「教育学的公共性」の実現を妨げた、とする論である。野見も述べているように、第一の論点については、「発達教育学」への全面批判ではない。それ故に、ひとまずここでは検討しないものとして、特に第二と第三の点について検討しておきたい。

第二の批判は、「発達」の持つ基準性が——それ故に、教育という営みそのものが、結果的に暴力的なものになってしまうことである。例えば、鈴木晶子は、「発達」という視点が近代において発生した「物語」だとし、この思想の下に「加工可能・制作可能」なものとして人間が理解された、とする。かくして「人間の発達段階は連続性をもつ発

達の過程のなかで指標化され、規格化された人間の制作にかかる時間が計算され、制作に向けての計画が練られ、さらにより効率的な制作が課題とされるようになっていった。」(鈴木 1997)それ故に、そこでの教育は原理的にはインドクトリネーションと区別不可能なものであり、どのような理念を持っていたとしても、それは原理的には人間を規格化する暴力性を含んでいることを否定することができない。

また、こうした近代的な「発達」から漏れてしまうものとして「生成」を位置づける矢野智司の議論も、同様の論点を共有しているだろう(矢野 2003)。矢野は「発達」の観点に立つ限り対象化されえない「語りえぬもの」としての「体験」と「生成」を対置させながら、「能力の育成という結果からしか評価」できないものとして「発達」とそれに基づいた教育学の思考様式を捉えている。

これらの批判を通底しているのは、いわば「発達」という観点を強調することによって、無視されたり排除されたりする別のものを擁護したり強調したりすることによって、「発達」に基づいた教育学の思考様式への異議申し立てであろう。基本的に、教育とは誰か他人を特定の方向に向けて働きかける営みである。それ故に、この「特定の方向」にそぐわない者としての〈他者〉という視点を媒介することによって、教育の独善性と限界が自覚される(丸山 2000)。そして、そのことを契機として教育学の別のあり方を構想する足掛かりとしているのである。

ここにおいて「発達／発展＝development」は、その規範としての価値(教育的価値)として、もはや正当性を全く持たないと言わないまでも、十分な正当性を持ちえないものとして疑義が突きつけられている状態にある⁽³⁾。

第三の批判は、今井康雄による批判である(今井 2004)。今井は、「戦後教育学」が(特に堀尾が)「発達」を強調することによって、「私的な利害と国家的・経済的利害の共棲の罟」に陥り、結果的に、こうした「戦後教育学」が従来批判してきた「政治」を批判できなくなった、という。「発達」

によって、逆に、批判の可能性が閉ざされてしまったのである。

このように「発達」の導入によって、逆に意図せざる事象を帰結したという指摘は、下司晶にも見ることができる(下司 2013)。下司は、「発達」を規範として摂取した「発達教育学」が、今日の教育(学)に強く影響を与えている「心理主義」をもたらしたとして批判している。

では、「戦後教育学」における「発達教育学」の構想において、「発達」の受容の仕方においてどのような問題があったのか。下司は、堀尾の「発達」が「過度に理念化されたものであった」とした上で、堀尾が「事実としての発達」と「教育目的ないし規範としての発達」を混同している、と批判する。また、教育実践の指針として「発達」があるとして、その当の教育実践を規定するものもまた「発達」である。そして、その教育実践を評価するものとして、堀尾は「教育的価値(発達の価値)」に基づいた「教育学的吟味」という概念を提示している(堀尾 1979: 299)。だが、ここで「吟味」の対象になるのが事実としての「発達」である一方で、「吟味」の原理として事実^{に先行した規範としての発達}があることに注意しなければならない。

つまり、「価値」によって「事実」が整理され、その「事実」によって「価値」が正当化されるという循環になっているのである。

この理論構成では、発達と教育は、相互循環的な入れ子構造を示す。事実としての発達にも、規範としての発達が入り込むため、発達の「事実」それ自体を抽出することは出来ない。発達は過度に理念化されるがゆえに、常に到達不可能な目標として、イデアのごとく君臨し続ける。現実の発達は、理念としての発達と比較されるために、常に欠如体として語られざるを得ない。(下司 2013: 318)

こうした批判は、堀尾の提唱した「発達教育学」そのものというよりも、堀尾が継承しようと試み

た勝田にも当てはまるものである。森田尚人は、勝田のいう「教育的価値」について、「ア・プリオリな妥当性を持つ超越的価値」と評価している(森田 1992: 9)⁽⁴⁾。

このようにして教育(学)の「規範」として development を持ち込んだことによって「教育におけるいわば乱開発的状况の論理的条件」(原 1979)を生み出すこととなり、その結果として下司がいうような「心理主義化」を用意したり、あるいは今井がいうような「共棲の罠」に陥るような事態を避けることができなくなってしまったという批判は、決定的外れではないだろう。つまり、「発達教育学」は、「価値」としての「発達」という形で development を積極的に位置づけることによって、その意図せざる結果として、その暴力への転換過程を十分に問題化しえなくなってしまった。批判の論点は、こうした所に収斂するだろう。

3.2 「発達教育学」の射程

ただし、こうした傾向があることには、そもそも「総合的人間の科学としての教育学」を目指して、教育学の「存在根拠」を確立することを目指した(堀尾 1991: vi)という背景を考慮する必要があるだろう。そして、方向性は、確かに規範的なものであったかもしれないが、そうした規範的性格にある程度自覚的であった上での試みであった可能性もまた考慮すべきだろう。つまり、「堀尾の教育学に登場するキー概念の多くは、分析のための概念であるとともに目的概念でもあるという位置を与えられている」ことは、「もともと規範的な教育学をめざしていた」(汐見 1999: 256)ことに由来しているのである。重要なのは、そうした自覚的な規範的教育学の構築の先に何を目的として措定していたか、という所だろう。

先に見たように堀尾自身は「発達／発展 development」という概念を——それ故に「教育的価値」という価値を——歴史的に形成されたものとして描いている。ここで「歴史的に形成されたもの」ということの含意は、端的に変わりうるというこ

ととして理解すべきだろう。そして、その可能性は、かつて勝田が「教養」の定義として「文化の基本的な構造を自己に同化することを通して、それを支配する能力」(勝田 1964: 187)と述べたことと関わっている。堀尾「発達教育学」において development の内実は、「新しい世代が人類の文化をみずからのものにしながらそれを越えていく力がついていく」過程によって再構成されるものである(堀尾 1981: 222)。従って、その点では「規範」としての development の内実は、変わりうるものなのであり、その変化を発生させるのは「事実」の側にあるということになる。

勿論、このように擁護したとしても、「発達」や「近代教育学」を批判する論理からは、こうした発想は批判にさらされるだろう。なぜなら、まさにこうした発想こそが「アイデア」として到達不可能なものとしての教育目的であるからである。

だが、「事実」と「規範」を混同し、「規範」として「発達」を摂取したとされる「戦後教育学」にも、「発達／発展＝development」そのものを変化させる余地が残されていた可能性は認められるべきだろう。つまり、「事実」と「規範」が混同されていたとしても、その「規範」そのものの中には「事実」によって問い直される可能性があり、またそこから新たに発生する別の「規範」によって問い直される可能性があるのである。「教育的価値」とは、むしろこの循環(再帰性)を確立しようとしたものだった、として評価することもできよう⁽⁵⁾。

このように事態を把握した場合、development と教育の関係性という点においては、「戦後教育学」を批判して新たな教育学を構想する方向性と、「戦後教育学」の元々持っていた可能性を内在的に展開していく方向性という二つの方向性がありうるだろう。

本シンポジウムの方向性は、既に確認したように「戦後教育学」の「発達」へのアプローチと同じ方向を向いている。つまり、後者の方向性である。それ故に、「戦後教育学」における発達論的転回に根深く刻み込まれている「事実」と「規範」

との関係を考慮する必要がある。従って、本シンポジウムにおける development もまた同様の観点から検討が行われる必要が生じてくる。

4 Development の可能性

4.1 本シンポジウムにおける Development をめぐる諸論点

これまでみてきたように、「戦後教育学」は、個人の「発達 development」と社会の「発展 development」を同時に把握し、その方向性を「価値」として、これら両者を促す契機としての「教育」を貫く規範を措定した。

しかし、その規範は、近代的な価値に根差しており、①「事実」と「規範」を混同しており、「価値」をア・プリオリに措定する自己充足的な性格があり、また、規範的性格に由来することとして、②対象をある鋳型にはめ込むような暴力的な（あるいは暴力に転化しうるような）可能性を持っており、③政策に取り込まれてしまう可能性に関して無自覚であった、という問題を持っていた。「戦後教育学」自身がこうした傾向に無自覚であったわけでは決してないとしても、今日においては、もはやこうした批判を経由した上でなければ、教育学における development を——つまり規範を——議論する可能性を見出すことは難しいだろう。

では、本シンポジウムにおける発表においてこうした論点は、どのように扱われたのか。本シンポジウムにおいて何度か出された論点は、特に②に関わる論点だろう。

川田報告においては development 概念の問題として、「年齢・獲得・定型」という形で問題を提起している。「定型」に関していうと、この概念の台頭によって「『ふつつ』であることのハードルを」つり上げるようなことが起こっている」としている。いわば、規範的な「発達」によって、「十分な発達／不十分な発達」という区分が発生しているという事態であろう⁶⁾。

このように近代的な development 理解に基づ

いた発想を問い直す視点は、「社会の development」を問題にする、宮崎報告、石岡報告にもみることができる。この二つの報告は、前者は1960年代の日本を対象にし、後者は現代のフィリピンを対象にしている点で明確に異なっているものの、共通する論点は「開発 development」ということの持つ意味の問い直しという契機を含んでいる点にある。

宮崎報告においては、真壁仁や鶴見和子などの議論を引きながら「開発」を問い直しつつ、その対抗軸を構想しようとする。一見すると、自らが住んでいる地域が開発されて豊かになることは良いことのように見えるが、しかし、実際には「侵略性や暴力性」を有しており、「結果的には自らが無力さ貧しさを自らに刻み込むことになってしま」うという問題を持っているという。そして、こうした「開発」を転換しようとしたものとして、鶴見和子の「内発的発展論」に言及する。

宮崎報告によると、この「内発的発展」は、経済成長ではなく地域住民の人間的成長を指標にするものであるという。この限りでは、「戦後教育学」と同じ轍を踏んでいるように見えるが、恐らく宮崎報告が「内発的発展論」に理論的可能性を見出そうとしているのは、「地域」を「矛盾体」として捉える点にある。つまり、そこでの学習の基礎になるものが「縁」や「因果」といった近代科学が「解明したもの」「暗黙化されたもの」を改めて学習の基底に据えるところに、その対抗的価値を見出そうとしている点である。

石岡報告では、フィリピンのマニラでの「発展」を紹介しながら、その背後に「惨事便乗資本主義」があり、その「発展」が実はいびつなものであることを明らかにしている。フィリピンで進行しているのは、典型的な「排除型社会」(Young1999=2007)である。そして、この排除を行うために(表向きは「経済開発を行うために」)「白紙」の状態が発生する「惨事」がむしろ待望される、という事態が起きていることが指摘される。つまり、ここで「開発」は、全体のため(国民統合のため)のものではなく、特定の層(中間層)をターゲッ

トにしたものであり、その点で従来とは異なった形で「開発」が現れてきているのである。かくして、「開発が社会問題を新たに作っていると考えていく必要がある」と述べられる。

ここにおいては、「開発 development」が従来とは異なった形で現れて排除の論理を成立させているということを対象としている点で、近代的な development を批判するという論理とは、対象が異なっていることについては、注意が必要である。つまり、石岡報告が対象としているのは、現代における「開発 development」の問題である。

ただし、この「開発」の論理が時代によって異なっているとはいえ、共通しているのはそれが資本の論理によって推し進められている、という点である。つまり、宮崎報告において想定されるのが「全国総合開発計画」である一方で、石岡報告において想定されるのが「グローバル資本主義」によるものである時、その両者は資本による「開発」という点においては、現象的にも時代的にも異なったもののだとしても、その発生因は同じところに求めることが出来る。

従って、問題は改めて、人為的で目的的な働きかけとしての「教育」は、あるいは資本による「開発」は、どのように批判的に乗り越え可能なのか、という点に収斂することとなる。ただし、こうした批判的乗り越えは、理論的にも、事実的にも、従来の「戦後教育学」の枠組みで development を強調するだけでは難しい状況にある。

では、本シンポジウムにおいては、どのような可能性が示されたのだろうか。

4.2 Development の再構成

これに対する一つの回答は水野報告で指摘される筋力（背筋力）という観点だろう。つまり、「人間らしい発達の基本は、生きるか死ぬかという『生存のレベル』」として見た時、ひとまずこの意味での development を否定する人は多くは居ないだろう。つまり、人類の発展の歴史に沿って現在の人間のあり方があるのだとすれば、さしあたりは最低限として現在の我々に適した development

を保障するということは、基本的には否定し難い。

だが、これによって確定できるのは development の最低限の保障の問題だろう。つまり、「教育」や「支援」として目的的な働きかけを前提して考える時、それは生存の保障という水準に加えて、より積極的な形で development を考える必要がある。なぜなら、本シンポジウムの射程は「個人の発達」と「社会の発展」を development によって統一的に捉える所にあるからである。それ故に、生存の保障を越えた方向性としても development を捉えなければ片手落ちとなるだろう。

では、この点については、どのような方向性が示されたのだろうか。

川田報告では「異年齢カップリング」というコンセプトが提案されていたが、これはいわば様々な〈他者〉との関わり合いの中から人間の成長変化を捉えることで development を捉え直そうというコンセプトであろう。これは教育学でいえば「ナナメの関係」に相当するものだろう（宮澤 2011）。

こうした共同体内で行われる多様な関係性の中で発達する個人という像は、川田報告でも指摘されているように、特に戦後において「教育する家族」の定着の中で失われたものだろう。その一方で、この時期にあらゆる階層が「家庭の教育力」を自覚させられつつあった、ということは考えられて良いだろう（広田 1999）。つまり、我々は戦後の発展の中で豊かになり、その結果として子どもの発達に強く関心を持つようになった。そして、その結果として、「年齢、能力、定型」という発達を測る指針を得た。しかし、そのように生まれた基準が、結果的に「正常-非正常」という区分を発生させた（この点は室橋報告でも指摘されていた）。こうした論点は、「発達」や「開発」の可能態として教育を語ることによって問題を発生させたという「戦後教育学」批判の基本論理と符合している。

その点において、川田報告における「異年齢カップリング」は、異年齢間による成長発達という点を強調することによって、従来までの develop-

mentを相対化しつつ、新しい形でdevelopmentを考える方向性を示している。それはつまり、教育への過剰な期待が高まる中で失われた可能性であり、いわば、非教育的眼差しを契機とした「教育的価値」の可能性である。

こうした可能性の描き方は、宮崎報告における「矛盾体としての地域」を契機として近代的な開発主義以外のあり方が導かれる様にも見て取れる。つまり、開発主義的なdevelopmentにおいて無視される「縁」や「地縁」といった概念を取り入れることによってdevelopmentを再構成する可能性が示されている。「発展を自己媒介する自由な主体の形成」(宮崎報告)が具体的に何なのかはさておくとしても、それら「戦後日本」における経済開発であれ、あるいはグローバル資本に基づいた開発であれ、いずれにせよ想定されていない存在である。

このように、本シンポジウムにおいてある程度共通している点は、まず従来のdevelopment語りの外部から、語り直している点である。これを抽象的に言い直して言えば、従来のdevelopmentを引き受けつつも、そこに「他者」の不在という論理を組み入れることによってdevelopmentを再構成しようという方向性である。それは、「戦後教育学」を批判する言説の中でも示されていたことであり、本シンポジウムはその点を十分に含み込んだ上で、developmentを捉え直そうという試みであった。ただし、本シンポジウムにおいては、それによってdevelopment以外の概念を対置するというよりも、developmentを内在的に豊かにしていくところに方向性があったとして位置づけることができるだろう。

何よりも重要なのは、そのdevelopmentの外部にありうる別の可能性としてのdevelopmentを「事実」として提示したという点において意義深いものだったと言って良いだろう。

5 おわりに — 残された論点について

最後に確認しておきたいのは、「戦後教育学」批

判において提示されたもう一つの論点である「事実」と「規範」の混同という点である。

本シンポジウムは「支援の困難性の背後にあるものを探究する」(傍点引用者)とされている。その課題は、「発達／発展＝development」として言われていることの背後に、近代的な規範が読み込まれ、その結果「困難」が発生するという逆説的な事態を見ることで達成されたいだろう。そして、その排除された〈他者〉においてもdevelopmentは事実としてあり、そのdevelopmentをきちんと含んで考えた時、developmentがより豊かに理解し直される可能性が示された。

だが、その手つかずのdevelopmentによって、我々は再び「事実」と「規範」の問題に巻き込まれていくのではないだろうか⁽⁷⁾。この点については、二点ほど、示されえなかった点があるように思われる。やや無い物ねだりの感はあるが、そのことを承知の上で、以下で若干述べたい。

第一に、「教育」や「支援」との関わりで捉えた時に、developmentの可能性が開かれることは、同時にdevelopmentできる可能性が開かれる、ということの意味するという点である。developmentの外部にもdevelop可能な範囲が存在することが分かった時、私たちはそこに「教育可能性」を見出すだろう。いわば、developmentの乱開発を用意してしまう危険性をも同時に開いてしまったのではないだろうか。

この時、ここで再構成されたdevelopment概念内在的に考えるならば、我々はその乱開発を「事実」によって規制することができるかもしれない。しかし、「事実」によって掘り起こされた可能性を規制するような「規範」は、あるいは逆に、「事実」を掘り起こすことを正当化する「規範」は、一体どのように設定可能なのだろうか。いわば、目的論に関わる問題である。この点を考慮しなければ、「戦後教育学」と同じ轍を踏んでしまうのではないだろうか。あるいは、ここから、「教育」の外部にあるからこそ価値があるものだとすれば、我々はそれを「事実」として認識できても、「規範」とすることが——教育的に支援することが——可能な

のか、という問いも出てくる。

第二に、development から漏れてしまう〈他者〉の視点は重要だが、歴史上ではこの〈他者〉を馴化して体制内化する過程があったのではないだろうか。それ故に、体制と〈他者〉との拮抗関係から歴史、社会を捉える視点が重要になる。こうしたことを問題にしたのが、例えば堀尾の「近代教育の三重構造論」(堀尾 1971)であろう。しかし、development の外部としての〈他者〉が「教育」の対象となる時、その方向性を体制内化ではなく、既存の制度を問い直す視点として——新たな「規範」として——提示しうる方策は、今日においても有効なのだろうか。というのも、今日において、〈他者〉の馴化という過程は、より巧妙な形で執り行われているように思われるからである。

今日において現れているのは、自発性を無害化し、社会への「参加」として動員する構造であると指摘される(中野 2001)。そして、「自発性」あるいは「主体性」という概念が今日の能力概念においてキーになっている社会である(本田 2005)。そして、ここから排除された者は、「いっそうの新たな知やテクノロジーを投入し、プログラムを『よりよい』ものに更新すれば事足りるものと解釈される」(渋谷 2003: 65)。

このことを念頭に置くと、〈他者〉という視点は両義的である。その内実は別にしても、その方向性は体制にとっても決して都合の悪いものとはならない危険性さえある。その時、〈他者〉から見た development は体制内化され、無害な歴史として組み込まれていく危険性があるだろう。それ故に、個人の発達と社会の発展に教育が関わる時には「規範」の問題が生じざるをえないだろう。その点に関しては——本シンポジウムにおいては、「教育学において development をどのように議論しうるか」ということの「規範」の面については——若干の課題が残されたように思われる。

注

- (1) ここでいう「戦後教育学」とは、1945 年以後に、日本において、特に戦前への反省と批判を前提にし、戦後の

教育改革の理念との関わりに基づいて形成された一つ of 思想傾向を指している(田岡 2013)。

- (2) 当時の知識人内での関係を元に 1950 年代の岩波講座『教育』(全 8 巻, 1952-53)について言及しているものとして竹内洋の研究がある。ここで竹内は、「二流の学問である教育学には上位の学問によるお墨付き(文化的正統性)が必要である」ことから、この講座が編まれた背景について述べた上で、「岩波知識人→進歩的教育学者(二流の岩波知識人)→進歩的教师(「世界」族)→民衆・子どもという文化支配の系列」を描いている(竹内 2011: 193-195)。当時の教育学者が様々な学者と協力し合いながらこの講座を編んだこと of 背景には、このような「政治」の事情もあったことは付け加えておきたい。
- (3) ただし、「発達」が持つ規範性が、結果的に「発達の基準を教師が一方向的に設定するということになる危険性は、このような近代教育学批判の登場を待たずともなく、既に存在していたことについては、注意すべきだろう(五十嵐ほか 1980: 22)。

しかし、理論的な水準でこの問題が既に検討されていたからと言って、これらの批判は既に織り込み済みのものであり、無意味な批判だ、ということにはならない。むしろ重要なのは、そうした疑義が一部からではなく、広く共有される形で発生してきたという事実の方にある。こうしたことから見えてくるのは、ここにおいて問題になっていることが、もはや「発達」という視点のみではなく、「発達」を介して教育そのものの問題性にまで向けられている所にある。

- (4) この論文に対しては、堀尾による反論を参照(堀尾 1996)。
- (5) 児美川孝一郎は、「戦後教育学」に「再帰性」を組み込むことを提案しているが(児美川 2010)、田中昌弥の指摘する通り(田中 2010)、そもそも「戦後教育学」には、その「再帰性」が組み込まれていたとして理解するべきだろう。
- (6) この点については門外漢なので、あくまで雑感の域を出ないが、例えばこの「定型」や「能力」という観点で言うと、「幼稚園教育要領」(以下、「要領」)や「保育所保育指針」(以下「指針」)の内容についても批判的な検討が必要のように思われる。

例えば「指針」においては、それぞれの年齢段階別に「発達過程」が示されている(「第 2 章 子どもの発達」)。この内容について「指針」では「この区分は、同年齢の子どもの均一的な発達の基準ではなく」と断り書きをしているものの、それが一つの「定型」として示されてい

ることについては別の問題として検討すべきだろう。

また、「要領」と「指針」において共通する部分として「5領域」がある。幼稚園教育の内容を規定するものだが、「幼児期にふさわしい生活」(「第3章 指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動などの留意事項」という表現に端的に表れているように、一つの「定型」であろう。

ところで、この「5領域」は1989年の改訂(それまでは性格の違いのもととして「6領域」)において導入されたものだが、「完全学校5日制のゆとりある教育を目指して、幼稚園で先導試行的にしていけることが狙いの改訂でもあった」(小田 2014: 48)という事情が端的に示しているように、この改訂は「ゆとり教育」を見越して行われた改訂であると言われている。つまり、「定型」という概念は、「事実」の集積から導かれる場合もあれば、それとは逆に、「規範」によって政治的に作られるという、二つの側面があるだろう。こうした所からも、developmentを「発達」と「発展」の両側面から捉える意義が見えてくる。

- (7) この点については質疑応答(第三部総括討議)において development は、「分析の単位」なのか「実践的な単位」なのか、という形で触れられている。結論としては、その両方であり、「実践の中で探求していくことによってその可能性は開かれる」(宮崎発言)としてまとめられている。ただし、本稿で問題にしている「事実／規範」が、この「分析／実践」とどの程度符合するのかは判断し難い。

引用文献一覧

- 今井康雄 (2004) 『メディアの教育学』 東京大学出版会
- 五十嵐頭ほか (1980) 「『総合的人間の科学としての教育学』の構想をめぐって」『教育』No.388 (坂本秀夫発言)
- 小田豊 (2014) 『幼保一体化の変遷』 北大路書房
- 勝田守一 (1952) 「教育に何を期待できるか」『岩波講座 教育 第一巻 世界と日本』 岩波書店
- 勝田守一 (1958) 「教育の概念と教育学」『現代哲学全書 11 教育学』 青木書店
- 勝田守一 (1961) 「教育研究の課題」『岩波講座 現代教育学 第3巻 教育学概論』 岩波書店
- 勝田守一 (1964) 『能力と発達と学習』 国土社
- 下司晶 (2013) 「発達——戦後教育学のピアジェ受容」森田尚人・森田伸子編『教育思想史で読む現代教育』 勁草書房
- 児見川孝一郎 (2010) 「戦後教育学とポストモダンのあいだ」『人間と教育』 65号
- 汐見稔幸 (1999) 「ニヒリズムからの脱却の試みと堀尾教育人間学——学的形成期に焦点をあわせて」 皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』 玉川大学出版部
- 渋谷望 (2003) 『魂の労働』 青土社
- 鈴木晶子 (1997) 「『発達』の行方」『現代思想』 11月号
- 田岡昌大 (2013) 「『戦後教育学』批判の可能性」『教育学の研究と実践』 第8号
- 田中昌弥 (2010) 「未完のプロジェクトとしての第三ラウンド」『人間と教育』 68号
- 竹内洋 (2011) 『革新幻想の戦後史』 中央公論新社
- 中野敏男 (2001) 『大塚久雄と丸山眞男』
- 野見収 (2012) 「『発達教育学』の今日的可能性に関する覚書」『沖縄国際大学総合学術研究紀要』 16(1)
- 原聡介 (1979) 「近代教育学のもつ子ども疎外の側面について——『子どもの権利』問題の一視点」『教育学研究』 第46巻第4号
- 広田照幸 (1999) 『日本人のしつけは衰退したか』 講談社
- 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』 岩波書店
- 堀尾輝久 (1979) 「現代における子どもの発達と教育学の課題」『岩波講座 子どもの発達と教育 1 子どもの発達と現代社会』 岩波書店
- 堀尾輝久 (1981) 「個人の発達と歴史の発展」村上陽一郎編『時間と進化』 東京大学出版会
- 堀尾輝久 (1991) 『人間形成と教育』 岩波書店
- 堀尾輝久 (1996) 「教育研究のありかたを総合的に見直す視点から」『教育哲学研究』 第73号
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会』 NTT出版
- 丸山恭司 (2000) 「教育において〈他者〉とは何か——ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』 第67巻第1号
- 宮澤康人 (2011) 「〈教育関係〉の歴史人類学」 学文社
- 宮寺晃夫 (2000) 『リベラリズムの教育哲学』 勁草書房
- 森田尚人 (1992) 「教育の概念と教育学の方法」森田尚人ほか編『教育学年報 1 教育研究の現在』 世織書房
- 矢野智司 (2003) 「教育哲学の風景」『教育学研究』 第70巻第2号
- Young, Jock, 1999, *The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity*, London, SAGE Publications (=2007 青木秀夫・伊藤泰郎・岸政彦・村澤真保呂訳『排除型社会——後期近代における犯罪・雇用・差異』 洛北出版)