

自著紹介の試み

—『反自然主義の教育思想—＜世界への導入＞に向けて』（岩波書店，2022年）—

今井 康雄

Yasuo Imai

昨年9月に『反自然主義の教育思想—＜世界への導入＞に向けて』と題する著書を上梓した。総頁200頁余の小さな本ではあるが、これまでの研究の総まとめのような、私にとっては思い入れの深い本である。こうした場合の慣例として、お世話になった研究者仲間とは別に、関係の深いいくつかの学会にも拙著を寄贈した。学会誌で書評に取り上げてほしい、という願いをこめてのことである。しばらくして、ある学会の編集委員会から連絡があり、「自著紹介」といった枠で拙著を取り上げたい、とのこと。学会誌に多少は関わった経験から、このような提案が編集委員会から出てくる経緯はおおよそ想像できる。書評なり図書紹介なりで取り上げることに決まり、執筆者の目星をつけて依頼したところ次々と断られ、結局、「自著紹介」が窮余の策として浮かぶ——今回がこうだったかどうかは分らず、私の妄想である可能性も大きい、ともかくこうした妄想が私を落胆させ、せっかくの「自著紹介」の申し出を辞退してしまったのだった。

しかし、後から冷静になって考えたのは、専門が近い研究者にさえ敬遠されるような——というのはれっきとした私の妄想だが——本を書いた、当方にも責めがあるのではない、ということだった。歴史の細部に入り込みすぎて全体の見通しがつきにくかったかもしれない。また、教育の立場を意識したつもりではあるが、後述するようにももとの発表媒体が哲学・人文科学系の雑誌だったため、教育関係者向けの論述にはなっていなかったかもしれない。何よりも、教育の世界で常識的に「良い」とされていることどもを真っ向から否定するような内容

だったから、良識ある読者に「付き合いきれない」という思いをさせた可能性もある。思わず本を放り投げたくなる読者のために、30分くらい我慢してもらえれば本書の言わんとしたところが分かる、という程度の梗概を作るのが親切かもしれない、と考えを改めたのである。ちょうど同じ時期、拙著を取り上げて議論したい、という、ある研究会からのありがたい提案もあり、その研究会での報告のために作成したレジュメに加筆したのが本稿である。拙著で言いたかったことはこれでほぼ尽くされていると思う。30分程度、我慢してお付き合いを願えば幸いである。

成立事情

岩波書店の月刊誌『思想』に2018年から21年にかけて「世界への導入としての教育——反自然主義の教育思想・序説」と題して断続的に全6回にわたって掲載された論文に加筆修正を加えて成ったのが本書である。もとの連載論文は、2017年春に執筆の打診を受け、1年かけて最初の2回分を執筆、その後は年2回分のペースで書き継いだ。2019年4月～9月に日本女子大学からサバティカルをもらってベルリンに滞在することができ、これが最後の2回分（第4章、特に教育人間学と哲学的人間学の部分）の準備に役立った。

動機と目論見

(1) 教育論の現況に対してかねて感じてきた居心

地の悪さが論文を構想し書き継ぐ動機となった。「学ぶことをなすことに代えよ」式の新教育的な教育方法論が、教育論の言わば骨の髄にまで浸透し、「自然主義的反実在論」という教育思想（≡教育の適切性・真理性を支える規準）に転化している点に問題がある。現況に至った経緯を歴史的に解明し、「自然主義的反実在論」に対する対案を提示することを目指した。

（2）新教育的な教育論を批判する側（ということに主で念頭に置いたのは Gert Biesta の議論である）にも、教育とは別の場所、とりわけ価値や倫理の領域に、批判の足場を求める結果になりがちだという問題がある。教育は他者に働きかけ変化させようとする臨機応変の作用であるがゆえに移ろいやすく論拠にならない、これに対して価値や倫理はそうした表面的な移ろいに左右されない深みに座していて不動であるがゆえに頼りになり論拠たりうる、と見るような先入見がそこには働いている。どこか深みに不動の論拠を求めるのではなく、教育という作用の移ろいゆく表面に論拠となるものを読み取るべきではないか。

（3）このように、教育学やそれを支える教育思想を作用の論理として再構築する、というのが本書の核にある目論見だった。価値、倫理、人間、精神、社会、経済、等々をどれだけ深く探究しても、「教育」という作用の論理（≡教育の「肌理」）を特定することはできないだろう。その象徴的な事例として、テイラー／ドレイファスの哲学的実在論が教育論に導入されると反実在論を支えてしまう、という反転の構図を指摘した（183 頁の注 3）。

本書の目次は以下のとおりである。以下、この目次に沿って概要を述べたい。

はじめに

第 1 章 現代的教育論とその困難

第 1 節 教育論の現況——「能力」と「学習」への焦点化／第 2 節 「人間形成」から「学習能力」へ——ニクラス・ルーマンの教育論

第 2 章 教育思想における「自然」と実在論

第 1 節 「自然」の目的論的構造のなかで／第 2 節 「表象」の構図——コメニウスと教育学

的実在論／第 3 節 <自然の模倣>の意味転換／第 4 節 小括と展望

第 3 章 自然主義的教育論の源流

第 1 節 原型としてのスペンサー——ベスタロッチ批判に着目して／第 2 節 進化論と教育論——ドイツ語圏における展開／第 3 節 進化論の非目的論的受容——ニーチェとデューイ／第 4 節 小括と展望

第 4 章 反自然主義的教育思想

第 1 節 アレントの教育論における反自然主義と実在論／第 2 節 「教育人間学」とその困難／第 3 節 アレントの教育論再訪／第 4 節 アレントからベンヤミンへ

回顧と展望——結論に代えて

補論 経験の貧困と教育の未来／あとがき／参考文献／人名索引

はじめに

「被投性」というハイデガー的観念へのアレントの批判——人間は世界の中に投げ出されているのではなく導き入れられる——は彼女の教育論の基本テーゼと通底している。つまり、世界への導入としての教育。しかしこの定式は反時代的なものでもある。現代の支配的な教育思想は「自然主義的反実在論」だから。「自然主義」も「（反）実在論」も哲学的な概念だが、これを教育論の平面に投影すると——

反実在論：われわれは子供たちに世界を示して見せることはできない

自然主義：教育は（自然）科学的に解明可能な学習の過程に還元できる
という主張になる。

第 1 章 現代的教育論とその困難

「資質・能力」「コンピテンシー」といった用語に象徴される現代的教育論の趨勢の背後に、「自然主義的反実在論」という教育思想を想定することができる。世界を表象しようとすればプロパガンダ的になり（原発事故以前）、「科学的」事実到自己限定すれば世界との対面は学ぶ者の側に「丸投げ」される

(原発事故以後)、という放射線教育のジレンマは、实在論の困難——およびそこからの脱出口として浮かび上がる自然主義——を典型的に示している。

教育の「技術欠如」を前提に、「不確定性処理定式」の推移として教育思想の展開を説明するルーマンの理論は、教育論の現状を社会の機能分化を背景とした「学習能力」定式の時代として、長期的な視野で捉える上で有益である。しかしその理論は、なぜ不確定性が処理を必要とする問題として浮上するのかを説明してはくれない。「技術は自然を模倣する」という伝統的なトポスを手がかりとしてこの問いに接近する。

第2章 教育思想における「自然」と实在論

古典古代的教育論での「自然」は、「自然の模倣」の論理によって教育という技術を支えるとともに、教育を既存の秩序の枠内に抑制する機能を果たしていた。このような抑制機能は、「自然」が人為から区別された独自の基盤に立脚すると考えられていた（これは、自然も人為も同じ機械論的な因果連関に服すると想定する近世以来の形而上学とは対照的である）がゆえに、可能となっていた。西欧中世においても、「自然の模倣」は、人間による教育を正当化するとともに、超越的に根拠づけられた「自然の歩み」に後追的に従う働きへと教育を抑制する論理ともなっていた。

17世紀の教授学者たちはそうした中世的な教育の非効率を批判し、教育の効率化と教育を通しての社会改善を標榜した。コメニウスは、中世的な秩序観・自然観に立っていたが、教育の課題を世界の表象に見るその教育構想によって、「自然」の後追いに徹する中世的な教育論とは対照的に、「自然」の名において新たな教育のあり方を構想する「プロジェクトとしての教育」を創出し、教授学者たちの試みを支えることになった。

コメニウスも教育の基盤を「自然の模倣」に求めたが、自然と人為とを結ぶ論理は彼の場合「類比」である。類比による結合を可能にしていたのは、聖書を論拠にして自然を目的論的に捉える彼独自の自然学であった。森羅万象が神の創造に淵源する精気で満たされているがゆえに、教育のような人為も自然の類比によって正当化可能になる。逆説的にも聖

書的・目的論的自然観に支えられた自然と人為の連続性が、「自然」の名による教育という技術の、抑制ならぬ昂進を支えていたと考えられる。

コメニウス以後の、たとえばルソーやペスタロッチの教育論も、「自然」を論拠にした技術の昂進を継続するが、そこでの「自然」はコメニウスの場合のような人間の内外を貫通する原理ではもはやなく、内的自然に限定されている。人間と世界との懸隔が広がり、世界の表象という实在論的な構想は困難を抱えることになる。

第3章 自然主義的教育論の源流

ペスタロッチの教育方法論を「無益」と断ずるスペンサーの教育論は、ペスタロッチ同様、「自然」（「自然の方法」）に依拠しているが、進化論の導入によってその「自然」は動態化している。「精神進化の自然の過程」を科学的に解明し、教育に関する「技術の主要な規範」にする、というスペンサーの主張は現代的教育論の趨勢を予告している。しかし、そうした自然主義的で反实在論的な構図が支配的となるについては様々な紆余曲折があった。

そうした紆余曲折の一端を、1876～79年にプロイセンで出来た「ミュラー＝リップシュタット事件」に見ることができる。この事件は学校教育への進化論の導入に対して根強い抵抗があったことを示している。また、事件の背景をなすヘッケル・フィルヒョウ論争からは、＜教育が实在論的であることの困難＞——教育内容を「科学」に限定すれば世界を表象できず（フィルヒョウ＝原発事故以後の放射線教育）、世界を表象しようとすれば疑似科学を抱え込む（ヘッケル＝原発事故以前の放射線教育）という事態——が浮き彫りになる。この困難からの脱出口は、教育の軸足を世界の表象から学ぶ側の「活気と刺激」（ミュラー）に移す、というスペンサー的な方向に求められた。教育にとって世界の表象は不可欠ではなくなり、「精神進化の自然の過程」を促進する素材を提供できれば十分なのである。そうした教育論の趨勢に呼応するように、教育論は進化論を選択的に、目的論化されたバージョンにはほぼ限定して受容した。その帰結が、教育論における作用の論理の退縮と、自然主義に批判的な教育論の側での価値や倫理の領域への「立てこもり」で

あった。

ところが、その後の教育論に大きな影響を与えたニーチェとデュースローは、ともに、ダーウィン自身の意図に忠実に進化論を非目的論的に理解した上で、それを自身の教育論に組み込んでいる。そしてその結果、作用の論理として教育を捉えるという方向を打ち出すことになる（教育はもはや「自然」の目的論的動態に頼ることはできないのである）。しかし、両者はともに、そうした作用の論理を支える根拠を学側側に内在する「力」に求めた。このため、両者の教育論は、そうした「力」に依拠して作用の論理を退縮させるという、新教育的な主流派教育論の文脈で解釈され、主流派教育論の星座の一角に組み込まれることになった。

第4章 反自然主義的教育思想

新教育的な主流派教育論に対するアレントの透徹した批判の背後に、彼女の教育論を支える反自然主義および実在論の立場を見通すことができる。しかし、反自然主義と実在論は、20世紀の保守的教育論にある程度共有されている立場であってアレントに特有のものではない。アレントと同時代に西ドイツで同様の反自然主義的な教育論を展開した教育人間学を取り上げてアレントの教育論と対比してみる。教育人間学とアレントの思想とは、1920～30年代のドイツで展開された哲学的人間学の反自然主義的な発想とともにルーツを持つという点で思想史的に通底している。

ノールの「教育学的人間論」は、教える側から学側側への教育学の視点転換と教育主導の立場の強調によって、その後に展開される教育人間学に指針を与えた。前者の視点転換は心理学的な教育研究を始めとする自然主義的な教育理解に道を開くものであり、教育主導の立場との間でねじれを抱えている。ランゲフェルトは、学側側の子供を「教育されるべきヒト」^{ホモ・エドゥカンドゥス}と規定することで、そうしたねじれを教育主導の立場に立って解消する可能性を示し、教育人間学の展開に大きな影響を与えた。

ランゲフェルトの教育人間学は、教える側の責任や権威の強調など、アレントの教育論との注目すべき共通点を持つ。両者の比較を通して、教育論における保守主義の核にあるモチーフも明らかにな

る。＜既存の教育の秩序が教育の技術の展開を支える＞という構図がそれである。とすれば、教育論における保守主義は、新たなものを否定し抑圧する主張では必ずしもない。ランゲフェルトによれば、権威に基づく信頼が、子供を「未知のもの」として受け取れることを可能にするのであった。アレントも、教育は「革命的なもの」を生み出すためにこそ保守的でなければならず権威が不可欠だと主張していた。しかし、教育人間学のその後の展開は、保守主義を支えていた＜既存の秩序＞自体の正当性を疑い実証科学的な解明の対象とする方向に向かうことになり、教育論の自然主義化に棹さす（つまり、学側側への視点転換の方向へとねじれをねじ切る）結果となった。アレントの教育論も同様の轍にはまっていないのか、が問われる必要がある。

アレントの場合、「新たな始まり」の可能性は人間が新たに生まれてくるという「出生性」に根拠を持つが、この可能性が現実のものとなるためには、新たに生まれた人間は世界へと導き入れられねばならない。新たに生まれてきた生命を保護し「生きる力」を身に付けさせるだけだとすれば、「子供は、ちょうど子猫が生成過程にある猫であるように、[同じ人間への]生成過程にある人間」なのである。そこに「新たな始まり」を期待することはできない。新たに生まれた生命と世界とを繋ぎ、「新たな始まり」を可能にするのは、「これがわれわれの世界だ」と、権威と責任をもって子供に対するような、世界への導入としての教育なのである。「革命的なもの」の根源は、主流派教育論が大前提にしているような子供のなかにではなく、子供と世界との接面に求められることになる。ここでは、学側側やその「力」は、ねじれをねじ切るための拠点たるの資格をそもそも持たないのである。

しかし、そうした接面はいかに実現されるのだろうか。単純に子供を公的活動に従事させることがアレントにとっての答えでなかったことは、「リトルロックについての考察」での統合教育批判からも明らかである。その答え、つまりはそのための作用の論理を、アレントの教育論に求めることはできそうもない。アレントとも因縁浅からぬベンヤミンの教育論に目を転じよう。

ベンヤミンもまた、教育の課題を世界への導入に見ていたと言えるが、彼の場合それを可能にするの

は教える側の権威や責任ではない。絵本やおもちゃに関する彼の考察が示唆しているように、教える側と学ぶ側とがともに関与し、そのことによって両者を繋ぐようなメディアが、それを可能にするのである。比喩的に言えば、アレントが構想していた接面がメディアという厚みを持つことになり、このメディアの中で教える側の意図と学ぶ側の活動とが交錯することになる。教育のメディアは、何らかの教育的な意図をこめて子供に提供されるが、大人の側の意図どおりに子供がそのメッセージを受け取るわけではない。教える側の意図はメディアの中で屈折し、大人と子供とはメディアのなかで言わばくすれ違うことになる。このようなすれ違いが、ちょうど大理石の石目のような肌理をメディアの中に作り出す。こうして教育は、恣意的な裁断におのずから抵抗するような肌理、をもった一領域として現れることになる。教育のメディアが作り出す肌理によって、教育する側の意図は意に沿わぬ形で導かれて行き、予期しなかった結果にたどり着く。このような肌理の存在が「新たな始まり」を可能にする。したがってベンヤミンは、大人の側の意図通りに子供をコントロールするための道具へとメディアを転化させるような啓蒙的な試みを、厳しく断罪した。

回顧と展望——結論に代えて

「学習能力」定式のもとで、学習の統御はどこまでも精緻化されて行くが、世界への接続を学ぶ側に委ねてしまっているために、この精緻化の行き着く先は固定できない。統御自体がとめどなく進み統御不能になる、という自家撞着が生じることになる。こうした「学習能力」定式において極まる自然主義的反実在論のアポリアは、＜教育が実在論的であることの困難＞から生じる不確定性を、極小化しようとするその根本モチーフに淵源している。

これに対して、アレントもベンヤミンも、世界との接続によって生じる教育の不確定性を、除去しようとはしていなかった。両者の教育論において、不確定性はむしろ「新たな始まり」の可能性の条件として積極的に位置づけられている。ベンヤミンもアレントも、不確定性の除去へと向かう現代社会の傾向——ベンヤミンにおける「経験の貧困」、アレントにおける「全体主義」——を、教育論を越えたよ

り広い文脈のなかで、強い危機意識をもって認識していた。

教育における技術は、皮肉なことにその不完全性ゆえに、教育の持つ創造的な不確定性を担保できていた。ところが、現代の科学技術の進展は、そうした前提条件を一変させてしまう可能性がある（たとえば薬剤の投入による「エンハンスメント」）。不確定性を、除去するのではなく保持するための技術として教育を捉えるというベンヤミンの対案は、現代においてますますアクチュアリティを増しているように思われる。

教育の肌理は、それを無理やり切断しようとするような「改革」の試みにもかかわらずなお機能している。その現実を目を向けようというのがここでの提案である。＜教育が実在論的であることの困難＞をどれほど回避しようとしたとしても、われわれは子供たちに世界を示すのをやめるわけにはいかないだろう。われわれが子供とともに生きることがすでに、「これがわれわれの世界だ」と告げることに他ならない。必要なのは、この事実を否認したり除去しようとしたりするのではなく、この事実をしかと認識することでそれを統御可能にすることなのである。

