

欲望原理の教育

古 庄 高

Summary

Education Based on the Principle of Desires

Takashi Furusho

School education has been confronted with many difficulties of pupils in recent years, such as bullying, refusal to go to school and dropping out of senior high school. The Ministry of Education seems to take a policy which promotes individualization, diversified curriculum and softening the method of education. But this direction of reform means radical conversion from the traditional style of education since the Meiji era which has laid stress on pouring standardized knowledge into pupils compulsorily. It might accelerate the dissolving of the authoritative relationship between a teacher and pupils and make education difficult in consequence.

The dissolution of the authoritative relationship leads to a new social structure in a classroom or in a school, that is, pupils construct a collective, adhesive and horizontal relation among themselves. Pupils' consciousness of the new relation is backed up with the sense of modern daily life. Our many desires are satisfied easily. Therefore it has become the behavioral principle of our own time that each of us may pursue his own desire freely if he doesn't make himself a nuisance to others. Man has little interest in society. Becoming a man who contributes to the society cannot be the guideline of educational conduct anymore. Education is forced to be founded on this principle of desires. Our desire is essentially egocentric, though. Our central consideration is how to get over the egoism of desire. We would like to search for the possibility and the condition that allow pupils to learn because they enjoy learning. It is an existential subject, too.

はじめに

近年、学校教育の見直しが盛んである。選択科目の増加、高校のコース制導入、子どもの個性、創造性の重視などがうたわれ、実行に移されつつある。こうした学校教育の大きな改革の方向は、一口に言えば個性化、多様化、ソフト化ということである。強制をできるかぎり否定し、生徒の自由つまり個人を第一に考えようとする方向である。それは今日の学校教育が直面しているさまざまな問題に対処するために打ち出された対応策である。すなわち管理主義教育に対する批判、高校中退者や登校拒否児童の増加への懸念、画一的教育・知識の一方交通的伝授に対する不満、偏差値教育の弊害など、今日の学校教育のあり方に由来する諸問題を解決したいという意図が込められている。しかしこれらの対応策は、単なる部分的な改革にとどまらず、明治以来のわが国の学校教育のあり方を一貫して性格づけてきた知識注入的教育、一斉授業方式で同質の内容を強制的に学ばせる大量生産的教育からの転換を意味しているのではないか。

言い換えれば、現在進行しつつある学校教育の見直しは、解決を迫られている緊急課題に対処するための方策であるばかりでなく、同時に他方では、明治以来の学校制度の根幹をなす基本的な枠組みまでも解体しかねないほどの意味を持っているように思われる。すなわち人類がこれまでに蓄積してきた知識、技能を伝達するという学校の機能、ひとが自らが生まれ落ちた社会共同体の文化、規範、生活のしかたなどを身につけることができるように、共同社会を代表して子どもを教育する学校の機能そのものを否定しかねない契機を有しているのだ。しかしそれは政府や文部省が、現在の改革に本腰を入れているからというわけではなく、また改革の本質を十分自覚できているわけでもなさそうである。そうではなくて、現代の社会や文化の変容が、従来の学校教育のあり方ではもはや教育が維持できない事態を惹き起こしているからである。恐らく学校を取り巻く状況の変化が、学校制度の枠組みの内部で活動を行っている生徒や教師の意識・感覚にも影響を与えて、彼らの日常的・現実的活動が、学校制度をさまざまな形で内側から食い荒らし、学校制度そのものの存立を危うくしているからである。いわばやむを得ない、強いられた改革なのである。

改革を強いる現象を考察してみよう。それはマスコミなどでよく取り上げられる登校拒否、いじめ、管理主義、偏差値などの現象ではなく、教育の営みの成立そのものに関わる、ひいては現代の人間の実存様式を明るみに出す作業であるだろう。

I

何よりもまず、教師が生徒に知識や技能を伝授する、生徒はとりあえず教師の言うことを聞こうとする心の姿勢をとって、自分の中にその知識を受け入れたり、教師の指示に従って考えたり書いたり計算したりする——こうしたおおよそ学校教育の大前提となる教師と生徒の関係、彼の社会化過程において子どもの果たすべく〈受身的—受容的な役割〉¹⁾すら、今では非常に

困難になっている。これは教師個人の力量不足や人格的魅力の乏しさだけに原因があるのではなく、従来の権威的な教師—生徒関係を受けつけない子どもの感受性・生活感覚が一般化したからでもある。テレビという視覚的メディア・秘密のないメディアによって、大人と子どもの差異が無化され、子ども期が消滅しつつあると指摘したのはニール・ポストマンであるが、²⁾ 同じく教師と生徒という垂直的権威関係も、生徒と生徒との間の水平的な関係、並びに生徒たちの集団的意識（無意識）の形成によって置き換えられる傾向にあるのだ。³⁾ すなわち権威的な教師—生徒関係の解体は、従来とは異なった新しい関係の構造が、教室あるいは学校の内部に形成されていることを示している。この新しい関係の構造をどのように理解すればよいのだろうか。

生徒と個人的に、個対個のかたちで接している限りでは、今までとあまり変わらない関係が築かれるように思えるのに、同じ生徒がひとたび生徒集団の中の一員になると、教師—生徒の垂直的な関係から離反し、生徒どうしの集合的、癒着的関係意識に取り込まれてしまう。この生徒どうしの集団的癒着状態を生み出すちからは、個々の生徒が教師に向かってとるべき〈受身的—受容的〉な心身の構えをのみ込み、生徒集団と教師との権威的關係を解体の方向へと導く。癒着的集合意識のもとにあって、ある生徒がひとりだけ集団とは異なる独自の関係を教師と持つことは、彼らの集団のルール、欲望追求のルールに反することだからである。この点については後述する。つまり情報化社会の日常生活で培われた生徒間の水平的かつ集団的な関係意識のあり方が、大人や教師の権威性の感受を困難にし、少なくとも学校における知の伝授には不可決な垂直的権威の関係を弱体化していると言えるだろう。⁴⁾

そこにはまた社会共同体の中で、あるいは学校という集団生活の場で如何に振る舞うべきかについて、自分の置かれた立場を対象化し、自己の欲望や感性を限定しつつ、集団の秩序に自らを適応させていくという意識が欠落しているのではないか。水平的な関係意識のあり方ばかりでなく、自分の欲望、感情や気分をそのまま主張しようとする実存のあり方、言い換えれば、その時その場の気分や感情に忠実に行動することを正しい生き方とするような自己了解、世界了解のしかたを、子ども達は高度消費社会のなかで身につけているのだと思われる。

水平的・癒着的な関係意識のあり方は、自分（感受性や欲望）を抑えるということせず、全面的に自己を主張する行動パターンと背中合わせになっており、共に現代の成熟した市民社会、大衆社会において自己形成する子ども達の実存のあり方をよくあらわしている。すなわち彼らの他者との関係意識および自己了解は、我々の欲望をそのつど満たすサービス機能の発達した高度資本主義社会、多様な情報刺激によって関心も拡散しがちな情報化社会に生きる生活感覚と切り離すことができない。この生活感覚は、誰もが自由に自分の〈嗜好的欲望〉を追求してもよいという共通感覚をもたらしているのではないか。

嗜好とはさまざまな事象に対する個々の人間の好悪の感覚、共感—反感の感受に基づくものである。また嗜好は、思想とは違って、おのれと異なるあるいは対立する嗜好を否定する契機、つまり正当性や普遍妥当性を主張する根拠はない。迷惑をかけない限り互いに認め合う多様な嗜好、ひとそれぞれの自由な欲望の追求こそ、現代社会の行動原理なのである。⁵⁾ 他人に対して

自分の嗜好の正当性を主張しはしないが、しかし自分の嗜好、感受性は、自分にとって絶対的なちからを持っており、おおらかさを失っている。「気に食わない」ものはどうしても気に食わない。「それは嗜みの問題だ」ということになれば、お互いの妥協や理解はそれ以上進展しない。嗜好が個々の人間独自の、しかもそのひとにとっては切実で絶対的なちからを持っていること、従ってひとそれぞれの多様な嗜好をお互いに認め合わなければならないこと、さらにまた、他人に迷惑をかけない限りひとは誰でも自分の嗜好的欲望を自由に追求してもよいこと——嗜好的欲望追求を軸としたこうした行動原理こそ、生徒達の水平的・癒着的関係意識のあり方、ならびに、目の前にある直接的な欲望に固執する生き方を説明するように思われる。⁶⁾

なぜなら、お互いの多様な嗜好的欲望を認め合うという生徒達に共有されているルールによって、教師からの指図や命令は、お互いの欲望を認め合うというルールに違反する侵害的なちから、抑圧的なちからとして介入してくる。さらにまた、教師は学校の集団生活の必要性から、いろいろな要求や命令を出すのであるから、生徒一人ひとりの欲求や嗜みに矛盾する場合も少なくない。集団生活が成り立つための規則や規制も、自分の嗜好に対する外からの干渉、言い換えれば自我への侵害と受け取られかねないだろう。自分の嗜好的欲望が自分にとって切実であるだけに、生徒個人の感受性は、集団社会からの要求と折り合いをつけることが難しいに違いない。当然生徒たちの気持ちは、教師—生徒関係の権威性から、みんなで集散的に離反する。その離反のしかたは、誰かリーダーがまとめる組織的な正面切っ先の反抗といったスタイルではなく、みんななんとなくダラダラと不本意な気持ちで行動する、言われたことをかろうじて最低限実行するといった、まさに集団癒着的な消極的離反である。意識的な反発というより、彼らの感性が受けつけない、身体が動かないのだ。⁷⁾

このような場面では、教師と生徒との個人的な関係、個対個の人格的な関係は無力である。なぜなら個対個の個人的関係にあっては、生徒は教師を、お互いの嗜好的欲望を認め合うというルールの共有者とみなしているのであり、その限りにおいて教師に親和的な態度をとったり、時にはなれなれしい、べったりした（距離をおかない）態度をとったりするのだ。そしてひとたび教師が個対個の関係を離れて、生徒集団相手の立場をとるなら、教師は生徒たちにとってルールの共有者ではなくルールの侵害者として、生徒たちと向かい合わざるを得ないのである。生徒集団を相手に教育の営みを遂行しようとするれば、教師からの働きかけは、集団による個の規制、「外」から枠にはめようとする抑圧的なちからとして感受される。これは教師の態度や言葉かけが優しく丁寧であるかそれとも威圧的で乱暴であるかという表面上の違いには、かかわらない。ただ教師の指示や要求が弱くて権威性を行使できなければ、それだけ生徒の個の意識が突き出てくるだけである。ここには子どもたちの、〈公〉に対する意識、社会共同体と自己との関係意識がよくあらわれている。つまり自己の欲望や感受性の絶対性、切実さに比例して、集団（社会）からの枠組みに対する違和感、嫌厭感が増大しているのである。誤解しやすいのは、生徒一人ひとりとの個対個の人格的な関係が加算され、それらの総和の結果、ひとつの生徒集団との関係ができると考えてしまうことである。個人的関係の場と生徒集団との関係の場とは、関係性の質が異なるのである。従って集団癒着状態にある生徒たちを、教師と

の個対個の人格的關係に分離するのは容易ではないし、もしそれができたとしても、今度は逆に、教師—生徒という〈公〉の社会的關係が崩れて、個と個の対等な裸の人間關係に陥りかねないだろう。

II

このように自分の嗜好的欲望の追求を第一と考える現代社会の行動原理は、教育の大前提となる権威的な教師—生徒關係を著しく困難にしたのであるが、それだけにとどまらず、自我が次に示すような社会的（空間的）広がりと時間的広がりを欠く結果にもなっている。

まず、人間が教育を受けるのは、社会的に貢献するため、社会の発展に寄与できるためという、教育の目標および近代社会の生の目標が、今日ではあまり意味を持たなくなっている事実がある。社会全体、人類史全体のなかに自分を位置づける、国家社会の要請にこたえて社会的自己実現を目指すという今までの生き方が色褪せたものに感じられるのであろう。個人と社会の關係が曖昧でよくわからないのだ。「世間が注目するような大きな仕事はできなくとも、何らかの社会参加をしたい」というのがこれまでの個人の生の目標であったし、それが価値あることとして一般的にも認められていたのであるが、個人と社会の關係がよくわからない以上、社会的伝統や規範、あるいは社会的自己実現が行動の動機になることは少ない。それ故、かつては勉強するという行為は自分のためであると同時に社会のためでもあったのだが、今ではただ利己的な欲望を満たすための手段としか評価されないでいる。社会全体のなかに自分を位置づけられないのは、もともと人間の成長とともに拡大していくはずの他者との關係の世界が、地域社会の崩壊に象徴されるように、自分の家族やごく親しい友達以外に広がっていきにくいからであろう。⁹⁾

同じようにまた禁欲、勤勉、努力、我慢といった近代社会のエートスもちからを失っている。将来のために「今この時」の自分の欲望を抑えて我慢するという〈インスツルメンタル（道具的、手段的）〉な生き方は否定される。⁹⁾ すなわちその時その場の快樂・エロスの追求こそ魅力があるのであり、将来のために今を犠牲にする行為に対して倫理的な価値を見いだすというようなことはない。理想や理念といった、時間的に将来に力点を置いた言葉がリアリティを失ったのも無理からぬことである。理想や理念は、個人を超えた超越的なもの、普遍的・絶対的な価値を示すが、理想や理念に向かって現在の自分を同化させるためには、理想や理念と現実との間の緊張關係を絶えず維持しなければならない。また理想や理念の要求にこたえて、自分の現在を犠牲にしたり統制したりしなければならない。その時の気分や感情に忠実でありたいとする行動原理には馴染めないことである。貧困や他の国々からの後進性が克服され、自分の欲望がそのつど満足させられる社会では、理想と現実、理想と自分との關係が弛緩してしまうのもやむを得ないだろう。

こうして空間的広がりや時間的広がりを欠いた自我は、自己を相対化するための手がかりを失い、次第に目の前の小さな直接的欲望を目標にするしかなくなったのだ。あるいはせいぜい「やがて自分の将来のためになるのだから」といって勉強したり、孤立した家族のしあわせ競争

に駆り立てられるしかない。あくまでも利己主義的な上昇指向、競争イデオロギーが動機になっているに過ぎない。

人間の自然的本性、子どもの内発的可能性を尊重する児童中心主義の教育は、かかる文化的時代状況のもとでいかなる意味を持つのだろうか。¹⁰⁾ 個人や自由を重視する今の状況だからこそ、児童中心主義が時代に適した教育論として、最初は幼児教育の領域から、続いて初等中等教育の領域まで支持され拡大されているのであろう。児童中心主義の立場が、本論の冒頭で触れた現在進行しつつある学校教育改革の方向つまり「自由化路線」と重なる部分を持つことは言うまでもない。ただ児童中心主義では子どもの〈自然性〉や〈内発的可能性〉をかけがえのないものとして価値づけ、それが子ども自身の興味や自発的選択や発見的学習を通して、自立した（近代的）自我の確立へと結実するという道すじが仮定されている。それに対して政府・文部省が主導する教育改革の流れにおいては、子どもの個性や自由選択の優先が、学力差や能力差の容認・自由化と結びつき、平等主義から能力主義への転換が指向されている。つまり、児童中心主義は外からの注入や強制を排した教育の向こうに、自由で自立した個人からなる理想主義的社会を描いているのに対して、政府の自由化路線では、能力主義に基づく競争社会を想定しているのだ。子どもの個性、自由、自発性を尊重するという点で一度交差した両者の考え方は、再び離れていくしかない。そもそも子どもの〈自然性〉や〈内発的可能性〉を、実体としてあらかじめ仮定してもよいのだろうか。確かに子どもの、とりわけ幼児の行動や世界認識には大人のそれとは異なる特異性があるように思われる。例えば幼児には〈衝動的行動〉がしばしば見うけられる。突然の思いつきで遊びを変更したり、話題を変えたり、新しい遊びを展開したりする。この衝動性は、大人から見れば前後の活動との整合性、首尾一貫性、意味のまとまりや統一性を欠いている。非連続や飛躍や恣意性が随所に見られ、子どもはあたかも〈異文化〉の世界に住んでいるかのようである。子どもの衝動性は、一方ではファンタジーの豊かさ、斬新な創造性あるいは生命力の源泉である。しかし他方では、反秩序、混沌、意味不明、非整合といった否定的価値をも有している。児童中心主義は衝動性の前者の性格に高い価値を認めているわけだ。¹¹⁾

子どもの自然性や内発的可能性を尊重する児童中心主義では、〈大人の文化性・対・子どもの自然性〉、〈狡猾で汚い大人・対・純真無垢な子ども〉という二項対立の図式に陥りやすい。ややもすれば自然性や内発的可能性を実体化し、大人と子どもとを鮮明に区別してしまう。¹²⁾ ところが大人と子どもの世界認識に大きな相違があるにしても、それは絶対的なものではないのではなからうか。子どもの〈未分化〉な世界では、夢と現実、主体と客体の区別がはっきりしていないといわれる。ところが、それでは大人の認識が〈主観—客観〉の一致する正しい客観認識に達しているのか、夢（幻想）と現実を正しく区別しているのかといえ、そこに固定的な境界線があるわけではない。むしろ現代思想では、客観的な世界認識の不可能性が明らかにされている。¹³⁾ 言い換えれば「現実」とはあらかじめ言葉によって構成されたものにしか過ぎず、現実それ自体を捉えることはできないのである。大人は言葉によって世界を対象化し、他者と複雑で無数の共通理解を共有してそれを〈現実〉〈客観世界〉と呼んでいるが、〈

現実〉や〈客観世界〉がもともとはじめから人間の外にあるわけではないのだ。確固たる根拠を欠いていると言わねばならない。つまりそれは人間によってさまざまなかたちで生きられている世界、すでに構造化され秩序化された世界から〈想定されるもの〉でしかない。大人と子どもの世界認識に明確な区別がないのであれば、先の二項対立も成り立たない。生まれたばかりの赤ん坊が、他者との間に大人達のような世界についての共通理解をほとんど持たないからといって、彼が大人の世界認識とはまったく異なる〈子どもの自然性〉なるものを子ども期を通じてなにか実体のように持ち続けるわけではないことは明らかであろう。

教育は、自然の生きものとして生まれた赤ん坊に働きかけて文化化する。人類が文化的（反自然的）存在である以上、この働きかけは不可欠である。子どもの興味、自発性、自由を大切にしながら働きかけること（バーンステインの言う「見えない教育方法」）は、教育の強制的本質を覆すものではない。子どもは生まれ落ちた瞬間からその社会の文化のなかで生きるのであり、共同体独自の言語や規範や行動様式あるいは制度や社会構造を受容しながら、かつそれと対抗的に自己を組織化する。社会からの呼びかけに対するこの対抗的な自己組織化過程は、文化を自ら進んで受容し適応しようとする側面と、社会からの働きかけに違和を覚え離反しようとする側面を両方そなえている。もちろん子どもは両側面をそれ自体として意識することは少なく、教師に指名され間違った答を言って恥ずかしい思いをしたり、リコーダーを何度も練習して上手に吹けて嬉しかったりするそのつどの生の意識において体験しているに過ぎない。〈自然性〉や〈内発的可能性〉は、あくまでも社会や文化からの呼びかけ・統合作用に応じて適応する過程での、子ども自身の自己組織化の特性をあらわしている。児童中心主義の陥穽は、この社会や文化からの呼びかけ・統合作用を無視してしまうところにある。呼びかけや統合作用のないところでは、自己組織化過程そのものが成り立たない。「いや、呼びかけや統合作用を〈無視〉するのではなくて、子どもに適したかたちに〈改編〉するのだ」と言うかもしれない。文明化した社会の環境の代わりに、子どもの発達に適した原始的で素朴な環境を、つまり〈保護的環境〉を子ども達のまわりにつくろうというわけだ。¹⁴⁾ 一般に〈教育的環境〉という言葉には多かれ少なかれ、意図的な〈改編〉が含蓄されている。しかし「子どものため」とはいえ、保護的環境は大人の現実の生活とは異なる抽象化された作為的環境に他ならず、それもひとつの呼びかけ・統合作用のスタイルであることには違いはない。すると今度は大人の葛藤から保護された教育的環境と、子どもが大きくなってから直面する現実の生活との間の乖離と矛盾が大きくなり、子どもはその葛藤に苦しむことになるのだ。社会や文化に内在する葛藤や矛盾から子どもを隔離すれば済むことではないのである。¹⁵⁾ この点については更に考察しなければならない。

III

子どもを現代文明の弊害からまもること、できるだけ自然に近い原始的環境を子どもに与えること——この〈善意〉に満ちた教育学的配慮を誰も疑うことはない。そもそもルソーが最初に〈子ども〉を発見したのは、子どもを彼の生活世界から隔離し抽象化することによってであ

った。同じく我々の子どもに向けるまなざしも、無意識のうちに子どもを隔離し抽象化している。これは教育学的にはやむを得ないことであり必要なことである。児童文学では悪が滅び正義が勝つストーリーによって子どもに生きる勇気を与えるように、教育学は子どもの生のリズムに相応しい環境、子どもの発達に沿った働きかけや方法を推賞する。

かかる〈教育的〉環境や配慮はやはり強制と呼ぶしかないであろう。いくら善意に満ちてはいても、教育は大人たちの共有する〈世界像〉あるいはそれに由来する意味の秩序や価値観によって、子どもの日常の世界を染め上げる。それは結局のところ社会共同体による個体の統合作用にはかならず、子どもが消化し身体化しなければならない当該社会の一般的な世界像や価値秩序は、個体はその社会に参入し、生きていくための基本的な条件なのである。ソフトな教育や児童中心主義教育は、単に子どもの消化過程を円滑にする方法的手段なのである。だがそれによって消化過程における子どもの違和や不適應の覚知そのものがなくなるわけではない。社会共同体の一般的な世界像や価値観と個体の生の意識の間の矛盾や葛藤をすべてなくすことなど不可能なのだ。いやむしろ人間は個体の意識の挫折を通してこそ社会的存在へと成長できるのではないか。

共同体の統合作用に抵抗する個体の違和感や抑圧感を、親や教師が正しく感受することは何よりも大切であろう。その際教育が一般的な世界像や価値観を提示しているとの自覚、原罪意識があれば、感受も容易である。しかし教育を善としか見れなければ、教育する者はいつでも非難の余地なき正当なる者であり、個体の違和感や抑圧感に対して無頓着になりがちだ。あるいは子どもに提示する世界像や価値の秩序が社会的に共通了解の得られた〈妥当〉なものであるにしても、決して絶対的な根拠を持つわけではないことを忘れなければ、そこにかえて〈教師—生徒〉関係を越えた共生的な感覚が生まれ、〈ひと対ひと〉のより深い人間関係に発展する可能性があるだろう。サリバンがヘレン・ケラーを教え始めた時、手ではなくスプーンを使わせること、ナプキンをたたませること、手を洗ったり靴のボタンをかけさせること、これらのことをサリバンは「力づく」でするしかなかった。ヘレンが「あらゆる人たちに対して暴君のようにふるまって」「服従」を知らなかったからである。サリバンは断固たる態度をとり、取っ組み合いのけんかを厭わない。しかしサリバンは他方で、ヘレンの味わっている苦しみ、何でも主張すれば聞いてもらうことのできていたヘレンの挫折を感受している。この感受がサリバンの教育を犬や野生動物の〈調教〉から区別するのである。¹⁶⁾

「教育は強制である。教育論の課題は『強制によって自由を育てる』というアポリアに答えを見いだすことである。」と加藤尚武は指摘する。¹⁷⁾ 〈自由〉という言葉の哲学的考察はさておき、ここでは〈自由〉を次のように理解しよう。教育によって強制される当該社会の文化、支配的な制度や観念を受容し消化する過程において獲得された諸能力は、所与の文化や社会構造を相対化し、より普遍的な水準での自己了解、世界認識を可能にする出発点ともなりうるものだ。しかしもし自分の生まれ育った文化や社会構造すべてを自分から完全に剥ぎ落とし、〈外部〉の立場に身を置くことが〈自由〉だとすれば、それは単なる空想的な理念でしかない。文化の受容や自己組織化は我々の意識のみならず、深く身体感覚や感受性のあり方をも規定し

ているからである。意識の全き自由は自分のよって立つ足場を持たない。受容した文化や社会構造に依拠しつつ、そこから少しでも新しい、矛盾の少ないものを生み出すことが自由の意味であろう。受容し消化するだけで精一杯の子ども、受容すら困難な子どももいるだろう。そうした困難をできるかぎり少なくする制度改革、教育方法の改善が計られねばならないが、子ども自身の資質も無関係ではない。前述したように文化受容の困難や葛藤をすべて無くすことはできないし、すべて無くすことが自由だというわけではない。当該社会の文化や社会構造にのみ込まれることなく、どこまで相対化、普遍化の水準を達成できるかについては、単純に制度や教育方法のせいでもなければ、子どもの資質や教師のせいばかりでもなく、さまざまな要因が絡み合っていると考えるべきであろう。

このアポリアへの答えはまた、教育の営みを具体的に担う人間関係の質を問うものである。教育を受けるものの痛みや抑圧感の感受と共感、教育というものを神聖視、絶対視しないで、それが「人間のもつさまざまな方向への可能性を摘み取り、抑えつけて、ある型にはめ込む作業」¹⁸⁾ であるとの認識からしか生まれえない。教師の原罪感が教師—生徒関係を越えた深い関係性の地平をひらき、それが教育を単なる強制に終わらせない新たな発展の契機となるのだ。

結局のところ教育が自由と両立する保証は無いと言わねばならない。教育によって獲得される諸能力と現実社会の要請する能力の間にズレがある場合、強制による抑圧が強過ぎて文化受容そのものが不可能な場合、与えられる世界像や価値観の絶対視が強要される場合、現在の偏差値のように教育における人間の価値評価が偏り硬直化している場合などでは、絶えずさまざまな制度上の改革、教育方法上の見直しや工夫、さらに教師—生徒関係の反省がなされなければならないが、それらが両立の可能性を大きくするにしても、両立を保証するというわけではないのである。教育と自由の両立は、制度や教育論の枠組みを超えて、個々人の実存の問題にまで踏み込まねばならないだろう。

さて、これまで述べてきた教育の基本的構造が、それでは現代社会の行動原理（すなわち、ひとは誰でも自分の欲望を自由に追求してもよいとする生き方、共通了解）のもとでいかなる対応を迫られているのかについて、最後に見ておこう。

IV

その時の気分や感情を抑えることなく欲望を追求しようとする傾向が、まず第一に教師の垂直的権威性を忌避する集会的・癒着的関係意識をもたらしていること、第二に自分の生の意味、目標（理想）が、共同社会の規範、目標（理想）へと広がっていかないこと、言い換えれば、何らかの社会参加をして社会的発展に貢献することが同時に自己実現にもつながっていた（どちらかといえば社会的関係の方が個人よりも優先する）従来の〈生の方向づけ〉がちからを失い、欲望の追求を本性とする自分の生活原理それ自体の中から生の意味や目標を見いださねばならないこと、第三に「今この時」の欲望の肯定が、禁欲、我慢、努力といった生産主義的態度と矛盾することによって、理想や理念に基づく現在の価値秩序の構成を、ひいては理想や理念そのものを色褪せたものに行っていることなどについて述べてきた。いずれも教育の基本

構造を根底から揺さぶるものと言えよう。一言で言えば、「社会のため」および「将来のため」現在の自分の欲望の抑制を当然視する倫理に支えられてきたこれまでの教育が、高度消費社会の価値観の浸透によって、成立の基盤を失っているのだ。

教育の新しい原理があるとすれば、教育への動機づけも教育の目標も、個人の多様な欲望追求を認める現代の行動原理に適っていなければならない。「社会のため」ではなく「自分のため」の教育、「将来のため」ではなく「今のため」の教育をどのように展望できるだろうか。それは禁欲的倫理に基づく教育から欲望や愉しさ（エロス）に基づく教育への根本的転換を意味するだろう。

自分の欲望追求が教育の動機になるからといって、必ずしも利己主義に終始するわけではない。確かに人間の欲望には「限りがない（飽和状態はいつまでも持続しない）」「絶えず他人と比較する」という本性がある。欲望充足の客観的基準はなく、ひとつの欲望が満たされても、さらに上のものを求める欲望が、あるいはそれとは異なる別種の欲望が生じてくる。他人より優位に立ちたいという欲望は競争主義を呼び起こす源である。限度を知らず、他人と比較してしまうのは、それが動物の本能のように固定したもの、実体的なものではないからである。人間の欲望は時と場所に応じて、また社会的役割関係や他人との関係に応じて、さまざまなかたちをとる。その時欲望は絶えず自分中心の観点から世界を解釈し、価値評価を与え、秩序づけようとするだろう。しかしまた欲望は食欲、性欲といった生理的欲望、あるいは金銭欲、名誉欲、出世欲、権力欲などの社会的欲望にみられるように利己的なものを追求するばかりでなく、美的なもの、超越的なものもその対象にしている。自我という枠に縛られない美や善に対する欲望、人類愛や自然愛といったものもある。欲望の対象はこのように多様であるが、では多様な欲望の対象は人間の成長や教育といかにかかわるのだろうか。食欲、性欲のような身体的生理的欲望から、自我の枠を超えた美や善に対する高次な欲望への発展は、いかなる契機によってどのようなかたちで起きるのだろうか。国家社会、共同体による強制、精神主義や道徳主義による倫理的価値の押しつけではなくて、自分の欲望追求それ自体の運動のなかから、高次な欲望への変容がどうして生まれるのか。そのとき教育はいかなるかかわりを持ち、いかなる役割を果たすのか。

いま食欲、性欲など生理的的欲望が<低次>な欲望であると決めつけたが、それは価値が低いということではなく、生物として原初的、基本的ということだ。赤ん坊は生理感覚的欲望を土台にして、世界と関係する。ところが人間の生理感覚的快苦は動物のそのように決して固定したものではなく、たとえば味覚がそうであるように習慣や訓練で変わっていく。また同じ生理感覚的刺激でも、その持つ<意味>によって快苦の感受が異なるのである。同じ味、同じ香りでも、ある時は私を惹きつけ、ある時は嫌悪感を惹き起こす。このように人間の快苦は、生理感覚的快苦を感性的快苦、観念的快苦から切り離すことができないのだ。つまり対象の持つ<意味>は、生理感覚的快苦によって一義的に決定されるのではなく、<美—醜>や<善—悪>といった価値と互いに浸透し合っているのである。従って生理感覚的な感受性はそれ自体独立したものではなく、感情や情緒あるいは思考のあり方と相互に浸透しつつ、学習や訓練に

よっても絶えず変容すると考えられる。身体を鍛えることはその時は苦痛をもたらすであろうが、やがて現在の水準以上の身体運動を可能にするばかりでなく、それが仲間の賞賛を得たりもするのである。知的な欲望についても、他人との感情的関係についても同じことが言えるだろう。ある水準の欲望の断念が次の水準の欲望追求を可能にするのだ。しかもそれらの欲望はお互いに関連し合って、人間のあり方を規定しているのである。ここに新しい教育原理の第一の契機がある。

人間は「欲望の束である」と表現してもよい。どのような欲望をどれくらいの強さで持っているのか、つまり欲望の構造がその人の人格のあり方を示している。だが同時に、自分の欲望をどのように理解しているかということによっても、我々のとる行動は違ってくる。同じ欲望が起こっても、それを重視するかしないかで、異なった行動や態度になるだろう。欲望と行為の間に猶予状態を設けることができる。もちろんこの欲望の理解は単なる知的理解ではなく、ある欲望が起きた時、その欲望をどのように処理しどのように生きるかについての身体化された理解である。すなわち生活のなかで何度も生きられたり鍛えられたりすることで身についた理解である。ここに自分の欲望の構造を新たに編成し直す根拠があるのである。自分の欲望についての身体的自己理解が変われば、欲望の構造も変化し、それ故世界との関係や生きる態度も変化する。欲望の構造とその自己理解（自分の欲望をどう生きるか）のかかわりに教育の第二の契機があるだろう。それが<身体的>理解であるということは、教育が日常生活とかかわらざるを得ないことを示している。

自分がどのような欲望を追求して生きるか、現代ではそれを本人が自由に決める部分が大きくなっている。これまでのように家族や社会のために、あるいは理想やイデオロギーのために自分を抑える必要が少ないのだが、それだけに自分自身で自分の欲望のあり方を選択し、またその責任を負わねばならない。自分の生を充実させ、生きることのより高い目標とより深い意味を持てるためには、身体的生理的快苦、自己中心的な直接的欲望ばかりにとらわれているわけにはいかない。しかしそのことを自分で身に沁みて納得し、自ら自我の枠を超えるしかないのだ。

教育学は、身体や感情や知性の訓練や学習がより高次の水準の欲望の地平を切り開くという第一の契機、欲望の自己理解のあり方が世界との関係や生活態度つまり実存のあり方を決定するという第二の契機を通して、より充実した、楽しい、味わいのある生の実現を目指す営みであり、そのためには直接的欲望や自己中心的欲望の断念によって開ける新しい水準、自我の枠をより大きくした水準へと方向づける役割を担っているのだ。

欲望に対して否定的な態度をとるのではなく、「個体としてのいのちの自己拡大活動を起こす力が欲望」だとして、和田重正は欲望と教育の関係を論じた。¹⁹⁾ その欲望論、人間論から学ぶことは多いが、ここでは極めて簡単に触れておきたい。和田によれば、欲望は元来<いのち>のはたらきでありながら、欲望が一度発せられると欲望自体には制御能力がないので、盲目的な欲望追求はかえって<いのち>全体の発展を妨げてしまう。そうならないためには欲望がその自己中心的性格から脱却して、「それまでのただ取り込むことによって自己拡大を遂げよう

とする段階から転じて自我の枠をはずすことによって個体の外へ自己を解放しようという方向に向か」²⁰⁾ わねばならない。この方向転換の根拠が〈人間の集団本能〉だと言う。つまり他人との関係、他人との共同生活において自己中心的欲望は挫折を経験し、より高次の欲望、人間の進歩の方向に気づくわけである。知識欲、善や美に対する欲望など自我の枠を超えた高次の欲望への感受性を高めるために、教育は手足を動かし、生活を整えることが何よりも大切だと指摘する。²¹⁾ ただ今日の学校教育では、知識が宙に浮いてしまっているので、それが容易でないことは明らかだ。

さらに学校の授業から押しつけを排した「たのしい授業」こそ、先進国に追いつくための模倣の時代の教育から、「自ら道を開くための教育」への転換を可能にするとして、独自の活動を続ける「仮説実験授業」も忘れてはならない。過去の学問・文化を強引に押しつけるのではなく、今日子ども達の要求に適った本当に教えるに値する教育内容を作り出し、子ども達自身が納得しながら楽しく学んだ知識こそ民主化した大衆社会で自ら新しい道を切り開いていくちからになると考えて、教育内容と教育方法を開発している。²²⁾

和田重正の深い洞察は、生きることの意味や目標と欲望との関係を明らかにして、〈いのち〉の世界から見たひとつの生き方を示している。仮説実験授業は子ども達の〈たのしさを感受するちから〉（たのしさへの欲望）を信頼して、たのしさを基準に新しい教育のあり方を提唱している。両者とも多様な欲望追求を認める現代の行動原理に沿った新しい考え方だと言えるが、さらに広範な研究を必要とする課題である。

（この論文は総合研究助成による研究成果である。）

註

- 1) G. Bittner : Was bedeutet ›kindgemäß‹ ? in : Erziehung in früher Kindheit, hrsg. von G. Bittner, E.Harms, München, 1985. S. 325.
- 2) N. Postman : Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M., 1983. 邦訳『子どもはもういない』新樹社 1985
- 3) 教師－生徒の権威的關係ならびに「学校は生徒の全人格を預かる場所」という教育幻想が中学校や高校で崩れてきていると現場の教師から体験的に指摘されるようになったのは、80年代の初めである。一般にこの頃から共同体への帰属意識が急速に薄れたと考えられる。佐藤通雅『〈教育〉の現在』砂子屋書房 1983, 同『生徒－教師の場所』學藝書林 1988, 埼玉教育塾編『学校をしっかりとつかむ』現代書館 1983, 同『文化としての学校』現代書館 1987, 佐々木賢・松田博公『果てしない教育?』北斗出版 1986などを参考文献に挙げておきたい。
- 4) 生徒間の水平的・集合的癒着關係による教師－生徒の垂直的權威關係の解体については、小浜逸郎の指摘に負っている。小浜逸郎『学校の現象学のために』大和書房 1985
- 5) 現代社会が「ルールを守れば個々人は自由に自分のエロス（欲望）を追求してよい」とするエロスゲームの社会であることについては竹田青嗣が『「自分」を生きるための思想入門』芸文社 1993で詳しく論じている。（上の引用は194頁）またエロス原理による世界の秩序化、構造化に関する議論も竹田の理論に依るところが大きい。竹田の次の著書を参照した。『エロスの世界像』三省堂 1993, 『意味とエロス』筑摩書房 1993, 岸田秀・竹田青嗣『現代日本人の恋愛と欲望をめぐって』KKベストセラーズ 1993
- 6) 古庄高「嗜好に基づく世界との関係性」『関西教育学会紀要』第16号 1992

- 7) 教師と真正面から衝突するわけではないが、反面学校や教師の指示に従おうとしない頑なな態度もとる両面的な生徒たちの姿を「グニャグニャした（近代的）自我の確立」として諏訪哲二が的確に記している。諏訪哲二『反動的！』JICC出版局 1990, 同『学校の終わり』宝島社 1993
- 8) 現代人の抑圧感、不安全感は、彼がその生の目標を社会との役割関係からも家との役割関係からも汲み取れない現代的なライフスタイルの変化に由来するという竹田青嗣の指摘を参照されたい。竹田青嗣『「自分」を生きるための思想入門』
- 9) 千石保『「まじめ」の崩壊』サイマル出版会 1991
- 10) 柴野昌山「幼児教育のイデオロギーと相互作用」柴野昌山編『しつけの社会学』世界思想社 1989
- 11) 古庄高「子どもの衝動性」『関西教育学会紀要』第15号 1991
- 12) 例えば宮澤康人は「見えない教育方法」（子どもの主体性を全面に押し出したソフトな教育方法）は、それによって子どもの自然性を大人の文化性へ馴致するときの摩擦を解消しようとする折衷的な試みだと言う。彼によれば、折衷的方法をとるのは大人の文化性、教育目的の崩壊の事実を子どもに隠蔽するためである。彼の説明では大人の文化性の崩壊の事態にもかかわらず、「学習主体である子どもの自然性」は不変なままで存続している。しかし「見えない教育方法」は、かかる論理的、知的戦略として考え出されたというよりも、現代の高度消費社会に生きる日常生活の感性が、これまでの生産主義的な教育目的の崩壊ばかりでなく、子ども達の「自然性」そのものにも根底的影響を及ぼし、その結果旧来の「目に見える教育方法」を困難にしたと理解すべきであろう。宮澤康人「近代的子ども観の『発明』」『新しい子ども学』第3巻 海鳴社 1986
- 13) 竹田青嗣『現代思想の冒険』毎日新聞社 1988, 同『エロスの世界像』
- 14) 幼児教育学ではとりわけ〈保護的環境〉という考え方が強く働いている。Vgl. E. Hoffmann : Vorschulerziehung in Deutschland, Witten, 1971., W. Grossmann : Kindergarten, Weinheim und Basel, 1987.
- 15) ミッシェル・フーコー『精神疾患と心理学』みすず書房 1970, 柄谷行人『日本近代文学の起源』講談社 1987
- 16) アン・サリバン『ヘレン・ケラーはどう教育されたか』明治図書出版 1973, ならびに、竹内敏晴『子どものからだとことば』晶文社 1988
- 17) 加藤尚武「教育ヒューマンイズム批判」『現代思想』1985 11月号 242頁
- 18) 岸田秀『嫉妬の時代』飛鳥新社 1987 55頁
- 19) 和田重正『欲望の教育』柏樹社 1970 8頁
- 20) 同書 13頁
- 21) 和田重正『もう一つの間観』柏樹社 1979
- 22) 板倉聖宣『たのしい授業の思想』仮説社 1988

(原稿受理 1994年4月11日)