

2001年9月15日
@東京大学・山上会館

教育思想史学会第11回大会・シンポジウム：

「教育的関係の概念装置—教え・学ぶ関係を問い直す—」

教育関係論から「学び」論へ —Learningの思想史に向けて—

松浦 良充（明治学院大学）
ymatsuur@blue.plala.or.jp

1. 「教育的関係」の増殖・拡散

「教育的関係」の網の目は、いまや大学にもはりめぐらされようとしている。大学は、無責任なモノローグが錯綜する世界から、学生の知的成長および心身の発達を助成し、傷つきやすい青年の心を癒しケアする援助的環境へと様変わりしようとしている。ただしそこに貫徹されるのは、Plan-Do-Seeの近代的経営のサイクルと原理である。大学における「教養」の形成でさえも、「教育的」なプログラムと関係のなかでその実現がはかられるのだ（Chalmers and Fuller）。

1.1 質問なんて怖くない

「質問や発言はあなたの授業の流れを中断する異物ではありません。まず、質問や発言を次のように捉えなおしてみましょう。1) それらは学生の授業へのコミットメントを深めるよいチャンスである。2) それらは授業を活性化させるために無くてはならない貴重なフィードバックである。そうすると、適切な仕方ですべてに質問や発言の機会を与えることは、教師の責任だということになります。」（名古屋大学高等教育研究センター）

1.2 「質問者への対応は適切でしたか」

「科目の目的は明確でしたか」「授業内容はシラバスと対応していましたか」「担当者は学生の参加を促進していましたか」

1.3 心のケア

「あの先生のひと言によって、私は心に深い傷を負ったのです。」

2. いまなぜ「教育的関係」なのか

1) 「教育的関係」を議論する意味は大きく二つある。

① 「教育的関係」の増殖・拡散をどのように考えるのか、ということ。

→就学前教育、生涯教育・学習（「父・子」関係の濃密化、教育・学習機会の拡大）

② 他方で「関係性」の喪失や危機が叫ばれてもいる、ということ。

2) 共同体の崩壊によって操作的に創出された教育的関係は、「家族」関係の変容と同じ軌道のうえで、「崩壊」もしくは新たな編み直しの時期に立っているのだ。

3. 教育関係論は古いのか、新しいのか

1) 教育的関係の増殖と危機というアンビバレントな状況（認識）のなかで、教育関係論は、今日の教育事象の「認識とそれにもとづく思考」に対して有効な手立て（見立て）を提供するのか。

2) 関係性の崩壊を憂慮する立場は、「閉じられた」教師→生徒関係から、相互関係・作用論へのシフトを訴える（渡辺英之；高橋）。

3) ただし、教育という行為が、教育する側とされる側の二者間で生じるものとする限り、「関係」を事象認識の中心に据えることはしごくあたりまえのことである。

4) 教育関係論の起源については、直接的にはデイルタイを経てノールによる本格的な理論形成が指摘されるが、そこからさらにさかのぼって、多くの場合、ヘルバルト、ペスタロッチ、ルソー、ロックへと、そしてあげくの果てには、メノンの想起を助けるソクラテスにまでたどりつくのだ。

5) 「教育的関係の構造論には、実体論を関係論に開いていくという明白な含意がある」（渡辺英之）のか。「関係」という概念は、実は複数の「実体」（要素）を前提としている。また教育関係論が、この「関係」を事象として考察の対象とする限り、それは「関係」を「実体」視しているとも言える。

6) 教育関係論は、必ずしもそれ自体、教育に関する新しい事象認識であるとは言えない。

4. 教育的関係と教育関係

1) 「教育的関係」と「教育関係」という二つの用語の異同について、これまで両者を意識的に使い分けているケースはあまりない。次のように考えることで、多少なりともすっきりした枠組みを組むことができるように思われる。

2) 「教育的関係」は、近代教育のひとつの「理念」型である。「教育的」という語は、規範性を帯びているからである（広田）。

3) 「教育関係論」は、「教育」を関係性の相のもとで認識しようとするひとつの方法論である。

4) 教育学の常として、理念と方法が混同されやすい。＝「教育（的）関係」の＜危機＞や＜崩壊＞が言われるとき、それが実態としての＜危機＞や＜崩壊＞なのか、ある一定の理念が実態にそぐわないのか、概念装置が事象のリアリティを捉える力を失ってしまっているのか、があいまいである。

4.1 方法的概念としての「教育関係」

「宮澤康人が述べるように「教育関係」という語を、「教育」とは何かを追求するためのひとつの方法的概念と理解することもできる。」（渡辺隆信）

5. 教育関係論の変遷—教師→生徒関係論から相互作用論へ—

1) すでに多くの文献がこの課題を扱っている（宮野 1996；1998；高橋；渡辺隆信；池谷）。

2) 大きな流れは以下のとおりであろう。

① 共同体の崩壊によって、見習い＝まねび関係が成立しにくくなる。

② 教育技術によって「生徒」を社会化する「教師」とその関係が生まれる。

③ ノールの教育関係論が、こうした「技術主義的な性格の克服」（高橋）を試みるた

めに登場する。

- ④ しかし「愛」と「権威」を裏づけとして、成熟した大人・教師が、未成熟な子ども・生徒にはたらきかける「関係」論は、その教師中心性や一方的志向性、ネガティブな人間観について批判を受ける。

- ⑤ ブーバー、ボルノーらの「対話」の理論を媒介に、ミードの象徴的相互作用論やハーバーマスのコミュニケーション的行動理論の影響を受けて、教育関係論は教育的相互作用論へとシフトしてゆく。

3)ただし、相互作用やコミュニケーションによって、関係の両極（要素）が同一性を強めれば、それがもはや「教育的」という規定になじまなくなってしまう点が問題となる。

4)ここで生徒の側の「他者性」という問題が浮上する。

5.1「主体－客体」関係か、「主体－主体」関係か

池谷は、＜教育＞の関係の議論において、「主体－客体」関係か、「主体－主体」関係か、という図式を立てる。そして、「抑制された『垂直的』－相互的なケアの関係」としての「＜教育＞フリーな関係」をめざす、としている。

5.2「客体－客体」関係

後に述べるように、教育内容の問題を媒介にして「教育的関係」を考えれば、「客体－客体」関係という捉え方も必要であろう。日常の学校生活において、教師は必ずしも教えたくて「主体的に」教えているわけでもないし、生徒も学びたくて学んでいるわけではない。任意の教育内容を学べば、直接的もしくは間接的に効果があると信じる（思い込む）から学ぶわけであり、教師もそうと信じる（思い込む）から教えるわけである。ここで間接的に、というのは、すぐに効果が見えなくても時間的経過してから何かの役に立つ（将来性）とか、一般的な能力の形成に役に立つ（形式陶冶・ビタミン剂的）とか、教育・学習内容そのものの効果ではなく、その習得という形式が効果をもつ（いわゆる受験学習）など、さまざまである。「客体」だから何がいけないのか、というのは開き直りだろうか。

6. 教育関係論の概念装置としての「教え・学ぶ」関係

1)教育関係論がうみだしたさまざまな概念装置のなかで、「教え・学ぶ」関係はどのような位置を占めるのだろうか。

2)相互作用論へのシフトは、「教え・学ぶ」関係を見えにくくしてしまっている。

3)教育的相互作用論は、「教育的意図」の独善性や操作性を克服する契機をもっている（高橋）が、それをつきつめてゆけば、「教育」は人間関係一般やコミュニケーションの相互作用に解消してしまう。

4)依然として、教師－生徒が存在し、学校が存在するときに、「教えつつ学ぶ」「学びつつ教える」あるいは「教えることは学ぶこと」「学ぶことは教えること」と言ってみても、それは新たな「教育的関係」理念の構築にすぎず、事象としての教育関係の実態をより見えにくくしてしまうのではないか。

5)「教え・学ぶ」関係は、教育関係論の伝統的概念装置として位置づけられる一方、柄谷や矢野は、「教える－学ぶ」関係を、「教育」を超えるより広い事象として積極的に捉えようとしている。

6)このような「教える－学ぶ」関係は人間形成論の射程にとって豊かな可能性を予感させる。しかしもはやそれは、「教育」関係論の概念装置を越えている。

6.1「教える－学ぶ」という非対称的な関係

柄谷によれば、「対話」は「教える－学ぶ」という非対称的な関係によって成り立つ。それは、コミュニケーションの基本である。対話は、同一の共同体や言語ゲームのなかにおいては成立しない。哲学は一般的に「内省」(モノログ)＝「語る－聞く」という立場に立ってきた。共通のコードをもたない、つまり言語ゲームを共有しない他者とのコミュニケーションを導入することで、共同体の内部にこもらず外部に出で、独我論を批判することが可能になる。

6.2 平板な「教育」を超える「教える－学ぶ」関係

矢野は、学校教育をモデルにした平板なイメージを超えて、「近代学校教育をモデルとする「教育」という言葉で回収することのできない」事象として、「教える－学ぶ」関係を捉え直そうとする。また同じく矢野の「教育の起源をめぐる覚え書き」(『近代教育フォーラム』第7号、1998.)においては、「教える－学ぶ」関係のモデルとしてソクラテスが登場する。共同体の外部からやってきたソクラテスは、書物を書かず、何も教えないことで、対話の相手を<非一知>の体験へと至らせる。「教え・学ぶ」関係において、媒介項としての教育内容やテキストを問題とする場合に、興味深い議論である。

7. 「学び」論から Learning の思想史へ

A. 「学び」論の現在

1)「教え・学ぶ」関係に関する最近の議論においては、「教え」の部分を限りなく極小化し、「学ぶ」の部分を極大化してゆく傾向がある。「学び」論の隆盛である。それは、教育関係論の相互作用論へのシフトとは無縁ではなからう。

2)教育学説史・教育思想史において、「学び」「学習」の理論・思想は、心理学の影響を強く受けながら、教授＝学習理論として展開してきた。

- ① 経験主義的認識論＝表象の連合として
- ② 行動主義(＝刺激－反応関係)
- ③ 認知理論(情報処理過程として)

3)「学び」論は、構成主義・社会的構成主義の影響をうけ、「学び」を社会や文化、共同体への実践的参画過程の文脈のなかで位置づけようとしている(佐藤、宮寺、メトード研究会、山口、吉田、レイヴ&ウエンガー)。その際、「教え」の要素は限りなく小さくなる。

- ① 構成主義・社会構成主義(デューイ、ヴィゴツキーの再評価、ブルーナーの転身)
- ② 「状況に埋め込まれた学習」＝徒弟制の再評価(レイヴ&ウエンガー)
- ③ 「しみ込み型」の学習文化(辻本)
- ④ 「教えているから学ばない」(ホルト)

4)しかし相互作用論と同じく、「教え・学ぶ」関係は「コミュニケーション」に解消されるのか、という疑問が生ずる。

5)すなわち「学び」論の現在について、問題を感じることは、学習内容について語られることが少ない点である。このことは、実は教育関係論の概念装置として「教え・学ぶ」関係を問うことの意味にもつながる。それは、「学び」論のみならず、「関係論」においてもいえることである。文化財・テキストに絶対的な権威が失われつつあるとき、あえて、「内容」という媒介項を立てることによって、「教え・学ぶ」に関係あらたな局面をひらくことができるだろうか。

6)その際、学びが先か、教えが先か、という問題についても検討する必要を喚起する(田

中、山口、宮澤)。そしてそれは、「教え・学ぶ」が渾然一体となっていた状態から、それらが分離する状態への、すなわち Learning の思想史への関心をかきたてる。

7)相互作用論を含む教育関係論にしても、「学び」論にしても、結局は、どこかに「真の学び」が存在するという前提を自明視しているのではないか。真の学びをもたらさないからといって、「教え」を否定できるのか。なぜ「学び」が楽しくて、ためにならなければならないのか。必要悪としての「教え・学び」があってもよいのではないか。

B. Learning の思想史へ

1)心理学概念としての「学習」は、有機体のあらゆる後天的変容を含みこみ、意味を拡散させる (learn to do)。また教育学の「学び」論は、いつかどこかに真の学びがある、との幻想をふりまいている。いずれも既存の学問の手垢にまみれている。

2)一方、いつのまにか、*artes liberales* をめぐる知的営為は、Liberal Education にすりかわってしまった。教養は teaching によって形成されるのではなく、Liberal Learning によるものではないか (Arcilla)。

3)こうしたことは、いったい、いつからどのようなわけで、生じてきているのか。このあたりで、Learning 概念の着実な思想史的研究が必要なのではないか。そしてその成果に基づく「学び」論争が。実は、「学習」「学び」(Learning) 論に関しては、社会学的検討もなされてこなかった、と言う (荻谷)。

4)Learning の思想史は、イリイチが教育 (史) 研究者に投げかけた誘惑、「ホモ・エドゥカンドゥスの歴史」への誘いに応ずるものである。教えなければ学ばなくなってしまった人間をうみだした経緯、それは、人間は学ぶ意欲をもつ、という思想を生み出した経緯を探ることでもある。

5)さしあたっては、Learning が Teaching という意味も含みこんでいた時代をみつめなければならないだろう。佐藤は、「修養としての学び」と「対話としての学び」の二つの伝統を指摘した。Learning の思想史は、まずその前者から、すなわちテキストを読み＝瞑想するという行為の考察からはじまるだろう (フーゴー)。口承文化が文字文化へ変容し、「分かち書き」の採用によって「テキスト」という「内容」が成立する過程 (イリイチ 1995)。生活から Learning が析出されてゆく過程。テキストをめぐる読書と記憶、瞑想、黙読 (カラザース; マングエル)。近代社会と教育が捨て去ってきたものを単に拾い上げるにとどまるのか、それとも、新たな地平がひらけるのか。「真の学び」という理念型を策定するのではなく、Learning が何であって、どのように変わってきたのか、を捜し (≠探し) 求めることにしよう。

7.1 「教え込み型」の教育と「しみ込み型」の教育 (辻本)

日本の伝統的な「学習文化」は、後者であり、それは模倣と習熟による身体化によって行われる。徒弟制における学びがそれであり、「教えない教育」とも言える。受験のための「自己学習」もこの系列に属する。

7.2 コミュニケーション

「そしていつの間にか、画面が、マス・メディアが、従って「コミュニケーション」が、書物に、文字に、つまり読書に取って代わってしまった。」(イリイチ 1995)

7.3 構成主義の学習論

「学びを意味の構成とみる構成主義において、教材の「知識 (knowledge) は、意味を構成する「知る

活動 (knowing)」へと解消されがちである。これまでのカリキュラム論は「知識」を「教材」へと還元してしまいがちであったのだが、それとは逆に、構成主義の学習論では「知識」は「思考」へと還元され、「思考」を通して「知識」が構成されるという機能主義的な見方が支配している。」(佐藤)

7.4 教えが先か、学びが先か

「人は、教えられたあとに学ぶのではなく、学んだあとに教えられたからである。」(田中)

「それゆえ、ホモ・エドゥカンドゥスという客体概念に先行して、むしろホモ・エドゥカンスという主体概念をたてるのが論理的順序ではなかろうか。」(宮澤)

7.5 学習と心理学

「……教育学は心理学の学習概念を請け売りしてきた。教育学の側からの、学習概念の質戻しは、今後の課題として残されている。」(宮寺)

7.6 Beneducation

「よく生きるための学び」

7.7 Learning の思想史

大学史に関心をもつものにとっては、特に中世の大学形成期やテーマとするアメリカ初期カレッジにおいて、学生がどのように「学ん」だのか、教師はどのように「教え」たのか、に関心がある。しかしカリキュラムに関する史料に比して、Instruction や Learning に関する史料は圧倒的に少ない (Cohen ; Engen)。

参考文献

Rene' Vincente Arcilla, *For the Love of Perfection: Richard Rorty and Liberal Education*. New York: Routledge, 1995.

メアリー・カラザース著・別宮貞徳監訳『記憶術と書物—中世ヨーロッパの情報文化—』工作舎、1997.

Denise Chalmers and Richard Fuller, *Teaching for Learning at University: Theory and Practice*. London: Kogan Page, 1996.

Arthur M. Cohen, *The Shaping of American Higher Education: Emergence and Growth the Contemporary System*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Kenneth A. Bruffee, *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.

J・ブルーナー著・岡本夏木、仲渡一美、吉村啓子訳『意味の復権—フォークサイコロジーに向けて—』ミネルヴァ書房、1999.

Van Engen ed., *Learning Institutionalized: Teaching in the Medieval University*. Nortre Dame, Indiana: University of Nortre Dame Press, 2000.

John Holt, *How Children Fail*. Revised and Expanded Edition, Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

John Holt, *How Children Learn*. Revised and Expanded Edition, Harmondsworth: Penguin Books, 1984.

サン＝ヴィクトルのフーゴ「ディダスカリコン (学習論) —読解の研究について」上智大学中世思想研究所編訳・監修『中世思想原典集成 9—サン＝ヴィクトル学派』平凡社、1996.
池谷壽夫『<教育>からの離脱』青木書店、2000.

I・イリイチ+B・サンダース著・丸山正人訳『A B C—民衆の知性のアルファベット化—』

- 岩波書店、1991.
- イヴァン・イリイチ著・岡部佳世訳『テキストのぶどう畑で』（叢書・ユニベルシタス）法政大学出版局、1995.
- イバン・イリイチ著・桜井直文監訳『〔新版〕生きる思想—反＝教育／技術／生命—』藤原書店、1999.
- 柄谷行人『探究Ⅰ』講談社学術文庫、1992.
- 荻谷剛彦「学習の跳躍—遠隔教育における学習と文化資本の変換—」（特集：学習論の再検討）『教育学研究』60-3、日本教育学会、1993.9.
- ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー著・佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993.
- アルベルト・マンゲル『読書の歴史—あるいは読者の歴史—』柏書房、1999.
- メトード研究会編『学びのディスコース—共同創造の授業を求めて—』八千代出版、1998.
- 宮寺晃夫「学習」『教育思想事典』勁草書房、2000.
- 宮野安治『教育関係論の研究』溪水社、1996.
- 宮野安治「戦後教育と子ども理解—関係論の立場より—」（課題研究：戦後教育を問い直す—子ども理解はどこまで深まったか—）『教育哲学研究』第77号、1998.5.
- 宮澤康人「＜関係システム＞が生みだす＜教育主体＞—教育関係の歴史研究への回り道—」『大人と子供の関係史』第四論集、大人と子供の関係史研究会、2001.
- 名古屋大学高等教育研究センター「成長するティップス先生—名古屋大学版ティーチングティップス—」名古屋大学高等教育研究センター、2000. (URL:<http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/tips/index.html>)
- Edward J. Power, *A Legacy of Learning: A History of Western Education*. New York: State University of New York Press, 1991.
- 佐藤学『学びの快楽—ダイアログへ—』世織書房、1999.
- 高橋勝「技術論から相互関係論へ—＜教師—生徒＞関係の組みかえ—」（研究討議：教師の存在論）『教育哲学研究』第75号、1997.5.
- 高宮利行・原田範行著『図説 本と人の歴史事典』柏書房、1997.
- 田中智志「教師の二重モード—代理審級、事後心象、そして虚構の時代—」（研究討議：教師の存在論）『教育哲学研究』第75号、1997.5.
- 辻本雅史『「学び」の復権—模倣と習熟—』角川書店、1999.
- Laurence R. Veysey, *The Emergence of the American University*. Chicago: The University of Chicago Press, 1965.
- 渡辺英之「開かれた教育的関係の可能性を探る」（研究討議：教育的関係の構造）『教育哲学研究』第65号、1992.5
- 渡邊隆信「教育関係」『教育思想事典』勁草書房、2000.
- 矢野智司『自己変容という物語—生成・贈与・教育—』金子書房、2000.
- 吉田正ほか編『「学び」の人間学』晃洋書房、1998.
- 山口匡「教育学批判と『学び』論—生徒であることの二つの意味をめぐる—」増淵幸男・森田尚人編『現代教育学の地平—ポストモダニズムを超えて—』南窓社、2001.