

## 子どもを「現在」の視点でとらえる指導 — 人間学的時間把握の方法をとおして

白石陽一\*

### Leading and Teaching in the Viewpoint of “the Present”

— By the Anthropological Method of Considering the Time

Youichi SHIRAISHI

(Received October 3, 1994)

The purpose of this paper is to clarify how to lead and teach the child who lives in the three-dimensional time (the past-the present-the future). In this study, I attempt to inquire the reality of educational practice or Life-World of the child by the anthropological approach. Because anthropological approach has made clear the importance of the intersubjective relations between teacher and child, and has interpreted the human phenomena, for example the human participation in time, paces, language, mind (spirit)-body-relation.

The contents are as follows ;

1. trend of the anthropological approach in the didactical study and the problem of the time in anthropological viewpoint (didactic=art and science of teaching)
2. overcoming (the law of) causality and teleology when we understand the child
3. importance of “the present” as the place of developmental conflict when we lead and teach the child
4. practical principles in the viewpoint of “the present”

#### はじめに

本論の課題は、「過去—現在—未来」という三次元の時間関連のなかに生きる子どもの指導のあり方を考えることである。過去と未来の流れ込む「現在」という矛盾の場所を生きる子どもを指導するさいの原則を考えてみたいのである。

「人間学的」ということで、それほど厳密な方法論を想定しているのではない。授業や学習集団を「組織・形態」という観点から分析するのではなく、教師と子どもの相互主体的な「関係」づくり、応答の「場」づくりという観点から考察したいのである。要するに、授業と子どもを対象化・客観化するのではなく、相互主体=応答の場に生じる現象のリアリティーへ迫ることが、第一義の目的である。そのための一つの有力な方法として、人間学的な問題設定・考察法・問いの立て方に学ぶ、ということである。

教授学研究において、人間学(的方法)は、いまだ十分な市民権を得てはいない。しかし、人間学によって開拓された研究方法・研究領域を介することで、明らかになってくる現象も多い。それは、たとえば、人間の時間、空間、身体、言語などへのかかわり、人間存在において気分や感情の占める位置などである。これらは、実践的にはその意義が実感されていても、理論的にはとりたてて積極的に言及されてこなかった問題である、といってよい。本論は、こういう(教育)人間学によって追求されてきた方法や問題を手がかりに、教育実践のリアリティーに迫ろうとする試論である。

また、教育実践においては、時間、現在、相互主体、人間学といった術語は使われなくても、類似した問題意識に支えられているものは多い。そのなかから、子どもを「現在」の視点でとらえるための典型を探りだし、若干の指導指針を一般化することも、本論の課題である。

\* 学校教育(教育学科)

## 1. 教授学における人間学的問題設定と時間へのかかわり

人間学の場合、学の定義を最初に行うことは、この学の性質上、困難であるように思われる。人間学という術語にこだわらなければ、あらゆる哲学は人間学を含む、とさえいうこともできるからである。

ラントマンによれば、精神的生物としての人間ということで、主観的精神にかかわる理性的人類学(人間学)と客観的精神にかかわる文化人類学の二つ、そして人間と動物の連続と非連続をあつかう生物学の人類学、人間学はこの三つの分野に分類される。とりわけ、理性的人間学は、その問題設定のはじめから二元論的であるところに特徴がある。そこでは、精神と身体(肉体)、思考と感情(衝動)の緊張関係がツねに問われるからである<sup>(1)</sup>。

また、哲学的人間学の課題は、シェーラーによれば、次のようになる。

「哲学的人間学とは、人間の本質と本質構造に関する基礎学をさしているものであり、具体的には、自然の諸領域(無機物、植物、動物)と一切の事物の根拠とに対する人間の関係、人間の形而上学的な本質起源や世界における彼の身体的・心的・精神的な始源、人間を動かすあるいは人間が動かす諸力や権力、人間の生物学的・心的・精神的・社会的発展やその発展の本質可能性および現実の基本的方向と基本法則を考究する基礎学のことである。物心二元論的な身体＝靈魂問題と精神＝生命問題はこれに含まれる<sup>(2)</sup>。」(強調は引用者)

シェーラーの哲学的人間学(『宇宙における人間の位置』)を展開したのは、1927年のことである。1920年代ドイツにおいて人間学が問われるようになったのは、偶然ではない。第一次大戦敗戦後、ドイツの思想界が不安と混乱に陥るなかで、人間の自己理解が動揺し、人間存在が「問題的」になってくる状況があったからである。

たとえば、人間類型としてよく知られているものに、叡知人・理性人(homo sapiens)、宗教人(homo religious)、工作人(homo faber)などがある。あえて粗雑な対立図式で考えてみるならば、理性に関してはロゴス中心のギリシャ哲学の伝統が問いなおされ、宗教的にはキリスト教的な世界観が問題視され、工作人についていえば陳外や遊戯人(homo ludens)の概念が対置される。ニヒリズム、実存主義、精神分析、など人間への根源的な問いが提出され、いわば「現代思想の坩堝」であったという状況も念頭に置いておいてよからう<sup>(3)</sup>。

さきのシェーラーの定義も、こういう思想状況のなかでの人間の自己理解を求めるために基礎学としての役割を人間学に求めたといえよう。心身二元論の克服という課題も、当然、そこには存在している。

教育学において、事態はどうであろうか。教育学において人間学(的考察法)が要求されるようになった背景も、哲学的人間学の影響下にあるかぎり、ほぼ同様であろう。ボルノーも、その理由として、次の三点をあげている。第一に、理性的動物としての人間という昔からの規定が疑わしくなってきたこと、第二に、生(生命)全体の関連のなかで認識論を基礎づける課題が生じてきたこと、第三に、従来の人間についてのイメージがあやしくなってきたこと、である<sup>(4)</sup>。

ボルノーは、「教育における人間学的見方(考察法)」の代表者である<sup>(5)</sup>。かれの研究に大きな影響を与えた哲学上の流れは、現象学と解釈学であるという。人間学的な見方とは、人間の個々の現象の分析をとおして人間存在のありようを考える、というものである。われわれは人間の本質が何であるかをまだ知らないのだから、完成した本質から出発するのではなく、個々の現象(たとえば、気分、不安、希望など)から人間の生の全体関連へと進むのである。気分について言えば、「気分というもの」が存在するのではなく、「気分づけられていること」が問われる。気分とは感情の善し悪しを判断する基準のようなものさすのではなく、世界に向かって投げ出された「存在のありよう(被投性)」を表現するカテゴリーなのである。この意味で言えば、先のシェーラーの規定とは方向が逆である、といえる。この方向転換にも哲学的人間学の一つの特徴がみられる。

いずれにせよ、教える、学ぶという相互主体的な現象を孤立させて論じるのではなくて、人間の生の全体関連のなかでより深く解釈するという観点が重要になるのである。そこでは、主観が客観を一方向的に測定し、観測するといった近代認識論の枠組みは通用しない。「世界一内一存在」としての主体と主体との(身体的・精神的)交わり、かかわりあいのなかで生じてくる「現象そのものに」迫り、そこで体験される生の「意味を解釈」することが課題となってくる。

ボルノーによれば、教育学における人間学的な見方を介して議論されてきた代表的な問題は、人間(子ども)の空間へのかかわり、身体へのかかわり、時間へのかかわり、歴史へのかかわり、言語へのかかわり、などであるという<sup>(6)</sup>。

たとえば、時間の問題は、「希望の哲学」となり、空間の問題は、居場所としての「人間の棲家」となる。人間（子ども）は希望することを学ばねばならないし、庇護空間に住まうことも学ばねばならない。「過去—現在—未来」という時間的関連のなかで子どもたちに「明日を生きる喜び」を実感させ、教室・授業を「安心の居場所」とするためには、かれらの時間・空間へのかかわりのありようを解明することが必要となる。このことは、たしかに、教育人間学的な見方から生まれる学問的研究課題であるとともに、学級・授業の日常においてだれもが配慮すべき実践的指導課題なのである。

## 2. 子ども把握における因果論と目的論の克服

人間の時間へのかかわりを問うさいには、〈過去—現在—未来〉〈因果論と目的論〉といったカテゴリーが重要になる。こういうカテゴリーで人間をとらえる発想は、生命哲学や有機体論（プラグマティズム）のなかに顕著にうかがえる。両者とも、生命をもつ存在（有機体）としての人間把握から出発するからであり、そこから時間の問題に言及しているからである<sup>(7)</sup>。物質とは区別される「生命」の独自性を追求したベルクソン、および「有機体」としての人間把握から哲学の試金石としての教育学へ進んだデュイをとりあげ、かれらの人間と時間のとらえかたを概観する。この作業をとおして、先のカテゴリーへの認識を深めておきたい。

### (1) 意識と時間の形而上学—ベルクソンの生命哲学

ベルクソンの哲学は、意識と時間の形而上学である、といわれる。たとえば、心身のとらえ方についてみれば、デカルトが空間の立場で考えるのに対して、ベルクソンは時間の立場で考える。

生命は意識を持ち、時間を持ち、自由を持つ。では、意識とは何か。意識の特徴は、それが記憶と予期という働きをもっている、ということである。過ぎ去ったもの＝過去を記憶としてとどめておき、まだ存在しないもの＝未来を予期すること、これこそが意識の第一の機能である。だから意識とは「あったこととあるだろうこととの間を結ぶ連結線」であり、「過去と未来とをつなぐかけ橋」である。なぜ、意識はこのようなことをするのか。それは、生物が外界に働きかけるために選択を行いながら生きるからである。「生命とは、はじめから過去と現在と未来が互いに侵入しあって不可分の連続をなしている持続において、過去を保持し未来を期待しようと努め

るもの」なのである。では、選択を行わない存在とは何か。それは、生命を持たない物質であり、そこは必然が支配する世界である<sup>(8)</sup>。

また、かれは時間を「流れる時間」と「流れた時間」とに区別する。かれによれば、流れた時間は実は空間なのであり、流れる時間のみが真の時間なのである。時間の流れを知らせるのは意識の働きであり、この流れる時間は「持続」と呼ばれるものである。時計によって示された時間は文字盤の上に留められるが、われわれが、その時その時の瞬間に眺めるのは、流れた時間の痕跡、つまり位置としての空間にすぎない。時計の時間とは、時間が空間化されたものなのである。

以上略述したことからわかるように、意識とは、自由であり、創造であり、「持続の相」のもとでしか考えることのできないものなのである。生命が意識を持ち、時間を持つということは、自由を持つということであり、必然的・機械的なものは持っていないことを意味する。生命現象は、物質の物理現象とは異なるし方で考察されねばならないのである。ここに、機械論（必然的な因果論）を排する考え方の基本がある<sup>(9)</sup>。ベルクソンは、生命を持つもの（生物）の進化を論ずるさいに、機械的な因果論を否定するのである。

因果論と目的論を関連させる思考形式は、進化論に代表的なものがある。いわば生物学の人間学に固有な問題である。ここでは、進化論の応用科学としての教育学を考えるのではなく、弁証法的な論理の問題として考えてみたい。

一般に、機械論においては、ものの変化をひきおこす与件または原因は、必ずそのものの外にある。最初の与件を別の与件に求め、その別の与件の原因をさらに次の与件に求める、という系列をたどるなら、最後には神や第一原因にゆきつかざるをえなくなる。こうなれば、ものごとがおこる根拠は、自分自身に原因をもたない偶然的なものに留まるだろう。そうだとしたら「のこされた道はひとつしかない。ものの変化をひきおこす与件、その与件の生じる必然は、そのものの外部にはなく、その内部にこそ、もとめられるのでなければならない<sup>(10)</sup>。」（強調は引用者）

このことから機械論の限界は明らかである。機械論的必然ではなく目的論的必然、つまり意識的であれ無意識的であれ自分を保持し、自己を産み出していく働きへの着眼が必要となる。

しかし、機械論も目的論も、一方だけとると一面

的になる。目的論を拒否する機械論は、生命を炭素や水素や酸素に分解し、発生時の要素に還元できると、それで生命の生きた全体を知ったと思ひこむし、機械論を拒否する目的論は、科学的な因果分析をしりぞけるから、結局は生命の生きた全体を、なにかしら超自然的な目的因のたまものにしてしまう。生氣論や神秘論がそこに生まれる<sup>(11)</sup>。

目的論と因果論は手をたずさえて協力しなければならない。これ以上この問題に深入りすることはできない。それぞれに偏向した因果論と目的論では、生命を持つ存在のありかたは説明できない、ということを確認しておけばよいであろう。この点について、次のように指摘されている。

「機械論も目的論もただ生命の一面をしか見ていないことが明らかになる。……両説は対立して相争っているが、その底にはさらに双方に共通な誤りがあるのである。それは機械論も目的論も『一切は与えられている』ということを根底において想定しているのである。ただその一方はその決定性を過去におき、他方はそれを未来におくだけである。機械論は現在の状態は過去の要素や条件で決定されていると考え、目的論は現在の行動は未来の目的によって決定されていると考えている<sup>(12)</sup>。」

機械論も目的論も、それが絶対視されるならば、「一切は与えられている」という意味での決定論となるのである。そこには、自らの意志と決断で創造的に生きる自由といった観点が欠落している。決定論的な発想を越えてゆかねば、教育や自己教育の問題を考えることは困難になるのである。

## (2) 現在志向の教育学—デューイの有機体論

デューイが進歩主義教育対伝統的教育という対比で念頭に置いていたのは、教育の理論と実践に内在する本質的な二側面、つまり、「内からの発達」と「外からの形成」という側面の関係であった。かれの教育思想は、当然、教師中心主義ではないが、また、単純な児童（子ども）中心主義でもない。デューイ評価においては、この点の確認が大切である。

経験の連続的再構成としての教育は、外発的動機づけ（単なる「外から」）によるものでもなければ、自然成長論（単なる「内から」）でもない。ここで、注目すべきは、デューイが「外からの形成」に対してと同等の重みをもって「内からの発達」に対しても批判を加えている点である。つまり、ルソーやフレーベルに代表される自然成長論にみられる誤りや「（子どもの）自然に即する」という近代教育原理の

もつ問題点に言及しているのである<sup>(13)</sup>。

かれらの思想に見られる共通の誤りは、観念的な「自然」の発達を想定し、その目標を絶対視する、つまり完成された成果に重点を置くことである。これは、ある種の目的論的偏向であり、宿命論になりかねない。学習はその生得的能力の流出ではないからである。こういう考え方では、子どもの「現在」の生活を漸次的に改造するという教育方法の介在する余地が認められなくなる。子どもの「自然的」発達の絶対視は、現在の不断の努力を締め出すことになってしまう。デューイにとって「自然的」発達は、観念の産物ですらある。教育とは、子どもと環境との不断の相互作用を介して現在の経験のもつ意義を子どもに実感させることから出発しなければならない。だから、かれは次のように結論づけるのである。「生長あるいは成熟としての教育は、『常に現在である』ところの過程であらねばならない<sup>(14)</sup>。」

だから、デューイにとって、教育とは「将来への準備」ではありえない。将来の職業や価値を志向する「準備として教育」は、非教育的ですらある。それは、現在の生活のもつ緊急性と具体性を子どもに与えないことによって、学習の原動力を喪失させる。その結果、学習を動機づけ、刺激するための手段として、快楽と苦痛という外来的な動機（賞罰）に頼らざるをえなくなるからである。「子どもは、現在という時点で生きている。」「未来への準備のために現在の可能性を無視する教育方式が、どんなに大きく処罰規定にたよらねばならなかったか、それは周知のことである<sup>(15)</sup>。」

子どもの自然（自発性）を尊重するかに見える「内から」発達説も、結局のところ、「外から」の賞罰と同様に、子どもたちの「いま、ここで」の経験を問題にしていない。内からの自然成長論においては、現在の努力が問われないうし、外からの賞罰においては、将来の目的のために現在が犠牲にされてしまう。デューイの「現在志向の教育学」とでもいうべき観点が、今日においても継承・発展されねばならない。

## 3. 指導における矛盾の場所としての「現在」

時間へのかかわりにおいて子どもと指導を考えるさいに、まず二つのことを確認することから始めたい。第一に、子どもを外側から、客観的に、対象化してとらえようとするいわゆる「他者の心理学」のもつ限界を認識しておくこと<sup>(16)</sup>、第二に、「過去と未来の『同時的存在』としての現在を生きる子ども<sup>(17)</sup>」という観点に立つことである。そして、この両者は、

不可分の関係にある。

まず第一の問題について考える。

通常、時間というتماず思い浮かべるのは時計的時間であろう。そこでは、秒、分、時間、日、週、月、年、といった単位で測られる量としての時間が考えられている。「〇〇歳で～ができるようになる」というのは、時計的時間の思考の枠内にある。しかし、こういう客観的・第三者的な尺度でもって子どもの育ち具合を測ろうとする立場からは、「昨日を背負い、明日に向かって、今を生きる」という子ども自身の主体の世界は見えてはこない。他者の視点に徹する心理学、つまり観察・測定に徹する立場からは、当の本人の希望とか、絶望とかの概念は問題にされることはないのである。

また、他者の視点から子どもを記述しようとする心理学（もしくはこういう立場）は、自然科学の因果律にこだわっている。因果律とは、現在の現象を時系列上の過去の原因に帰するものだと見える。いま、ここで生じている現象は、すべて過去の何らかの原因によって説明されることになる。自然科学的な物理現象の説明ならば、これで済むかもしれない。しかし、人間の生の現象を考えるさいに、因果律だけでは、〈過去—現在—未来〉の関連のなかにある「明日」というものを語るができないのである。明日とは、希望、絶望、未練、不安として現象するのであり、「時間のなかを生きる」という人間の条件のなかこそで意味をもつ。「このいまにこうして生きている私は、世界に投げ込まれたこの姿（被投性）から、なにがしかでも私を未来に向けて投げかけようとしています（企投性）。類として生まれ、かつ個として生まれた私が、この被投—企投のはざまにあって、私であることを求め、共にあることを求める。ここに私たちのいう『希望』の原基があります<sup>(18)</sup>。」

端的に言って、「物理的・時計的時間」ではなくて、「生きられる時間」こそが重要なのである。身体を持つものとして避けがたいさだめとして世界とかかわり、そのなかで自分であることの意味を求めつづける。こういう第三者的な観察・測定を拒む世界が問題にされなければならない。この問題は、必然に、第二の問題、つまり子どもを「現在」の視点でとらえるという立場につながっていく。

次に、第二の問題についていえば、因果論だけでなく、目的論をも視野に入れた問題設定が重要になってくる。われわれの現在は、因果論的に、過去から決定されるのではなく、目的論的に、未来から決定されるのではない。単なる因果論的な子ども把握、

もしくは単なる目的論的な子ども把握の問題点は、前節で述べたように明瞭である。

（単純な）因果論的な子ども観によれば、子どもの現在の問題は過去の何らかの原因に帰せられる。とりわけ、学力が低いとか、問題行動をおこしたといった否定的な現在の状態は、それまでの子どもの生育史や環境に還元されてしまう。誤解のないように言っておけば、生育史や環境を研究すること、それ自体を否定しようと主張しているのではない。社会的諸関係の総体として子ども＝人格をとらえること、それ自体は科学的な子ども観である。そして、生育史や環境とのからみあいのなかで子どもをとらえることは、子どもの否定的現状は本人の努力不足・自覚のなさだけに起因するものではない、という正しい子ども観を普及させたことも事実である。

しかし同時に、子どもを「知る」ことで、つまり、子どもを細々と調査して、その結果を絶対視することは、子どもを固定的＝因果的・機械的に見ることもつながりかねない。「あの子は4年生まで悪かった、だから5年になっても変わろうとしない」「あの子はあまり発言してこなかった無気力な子だ、だから今も学習意欲がない」といったように、子どもを固定的にとらえ、レッテルを貼って、かれらを諦めと反抗に走らせることにもなりかねない。子どもを「知る」ことが自己目的化されるならば、子どもへ働きかけて変えること＝指導を停止してしまう非教育的事態を招くことにもなりかねない。働きかけのなかで子どもの個性も可能性も見えてくる、指導することで生育史も見えてくる、というのが実践的実質なのである。過去志向的な発想では、「いま、ここで」子どもと向かい合うという指導論が弱くなる。このことも、たしかに指摘できるのである。

また、ボルノーも、人間の過去へのかかわりを考えるさいに、現在は過去から一義的に規定されるという発想を斥ける。過去は確定していて、人間はそれを後から変更することはできないという一般的な考え方に対して、人間は過去の重荷に対してどのようにしてかれの創造的自由を守るのか、という問いを立てる。人間はかれの過去を「もっている」、人間とはかれの過去「である」と言ってもよい。しかし、人間はかれの過去と同一視されることを好まないのである。ここで、人間の過去との正しい関係が問われることになる。

まず第一に、過去はその本質上変更はできない、わたしはその運命を甘受しなければならない。しかし第二に、わたしは過去と対決せねばならない。つ

まり第三に、わたしは、わたしを苦惱させる過去を「克服」しなければならない。ここで、ボルノーはサルトルとともに、過去は「変えられるべきもの」だという。「変える」というのは、さしあたりの事実ではなくて、事実に対するわたしの関係が変えられるのである。したがって第四に、過去の過ぎ去ったできごと（その事実は与えられているとしても）それが現在のわたしの生において何を意味しているか、それはいまだ確定していない。過去は、単なる事実として存在しているのではない。過去の意味は、歴史的存在としての人間の現在の生にどのように関係づけられるか、にかかっているのである<sup>(19)</sup>。

（単純な）目的論的な子ども観によれば、現在の生活はすべて将来に奉仕させられる。将来の職業や学校（進学）のために今が犠牲にされるのである。いまここで生きる意味は問われない。ここでも誤解のないように付言しておけば、子どもに目的を持たせること、それ自体を否定しているのではない。動物とは異なる人間の活動の独自性は、目的定立的に活動のイメージを描くことである。〈遠い見通し—中間の見通し—近い見通し〉ということによって目的志向的に子どもを動機づける、といわれてきたことの意味も正しく理解しておかねばならない。

しかし、やはり、子どもは「いま、ここで」変わることを認められることを欲しているはずなのである。学習とは、単に将来のための準備なのではない。とりわけ、一般教養は、将来の生活のための実用性を第一義の目標とはしていない。人間が「人間になる」ために必要な基礎的な学習を要求するものなのである。学習は、単に苦行なのでもない。それは、パトスの努力によって進められるが、知的自己変革の喜びと楽しさを、その時その時に伴うはずのものなのである。より厳密に言えば、因果論と目的論の矛盾の統一、という観点が重要なのである。

「われわれが生きている歴史的現在というものは、因果論的に、過去から決定されるものでもなく、また、目的論的に、未来から決定されるものでもない。そこでは、いつも、過去と未来とが同時存在なのであり、現在は、常に、矛盾の同時存在の場所なのである。」

「そういう歴史的現在を生きる子ども＝人間のうちには、過去からの自分と未来への自分という『二人の自己』が存在しているのであり、二つの対立・矛盾の場所が、まさに現在なのであり、その矛盾に苦悩しているのが現在の自己なのである<sup>(20)</sup>。」

子どもにとって、時間は過去から未来へと直線的

には流れない。子どもとは、「荒れてきた」自分＝過去と「荒れたくない」自分＝未来とが同時に存在する矛盾的存在なのである。〈被投—企投〉のなかで苦悩する実存なのである。子どもにとって「現在」とは、二人の自分の矛盾の場所なのであり、その対立をのりこえていく原動力も、また、子どもの内部＝現在に求められねばならない<sup>(21)</sup>。

子どもは、因果的・目的的にとらえられることを拒否し、告発する。過去を詮索され、レッテルを貼られることで荒れ始めるかもしれないし、将来のために現在の学校生活が苦行となることで意欲を失うかもしれないのである。

要するに、「原理としての現在」とでもいうべきことで、子ども把握と指導の原則をとらえたいのである<sup>(22)</sup>。原理としての現在ということ、崩れてきた過去の生育史に共感しつつ、なりた未来＝もう一人の自分へと要求し、励ますという指導の原理を確認しておきたいのである。そして、「現在」とは、「いま、ここで」子どもを変えようという指導論に最後の根拠を与えるものだからである。「一般に、何をなすべきか」という次元よりも「いま、ここで、何をなそうるか」ということを強調した教育的タクトに関する主張も、同じことを意味している。教育的タクト論は、思想史的にも実践的にも、理論の実践からの遊離を恐れ、実践の具体・実践のリアリティーを重んじる技術学を志向するからである。

#### 4. 子どもを「現在」の視点でとらえる指導

子どもを「現在」の視点でとらえる指導は、実践的には、新奇なものとは言えないかもしれない。子どもを変えようということに専念すれば、「いま、ここで」の指導ということになるからである。だからこの原則は、実践においては、さまざまなかたちで、いろいろな場面で、明確に意識はされずとも、貫かれている。ここでは、訓育論、陶冶論のそれぞれから典型的実践をとりあげてみたい。

実践においては、子どもを「現在」の視点でとらえるということは、指導するという事柄の性格上、結果的に、「未来」へむけて子どもを励ますというかたちになる。〈過去—現在—未来〉は連続的に持続していると同時に、現在を起点として過去から未来へと非連続的に飛躍するという、矛盾の場所としての現在が理解されねばならない。

##### (1) 子どもは日々新しくなる

一時間一時間の授業はかけがえのない重みをもつ

ている。この一時間があつてはじめて、子どもは一人前になっていく。授業をして新しいことがわかり、できるようになることはすばらしいことであるはずだ。それなのに、親も子どもも、このことは当たり前で、驚くに値しないことだと思っている。新しくなることに対して少しも感動しない。しかし、一時間一時間、授業をすることで自分が新しくなることを自覚し、一時間の授業の重みに気づいたとき、子どもは積極的に授業に参加してくるのである。

このように考える田宮輝夫は、「日々、新しくなる」自分を実感させる指導の重要性を主張する。

「どの教科の時間でもよい、一時間の授業を十分まえに終わらせる。残りの十分間をつかって、この一時間で新しくなったことを気づかせる。……

『A君、きょうの勉強でわかったことをいってごらん』

『答えが二けたになるときは、たてる、かける、ひく、おろす、ということをくりかえせばいいということがわかった』

『A君、答えが二けたになる割り算のとき、たてる、かける、ひく、おろす、をくりかえせばいいということ、授業するまえに知っていた？』

『知らなかった』

『ホント。じゃあ、さっき授業をするまえに知らなかったことが、授業をしたら、今まで知らなかったことが、新しくわかったんだね』……

『A君、授業をする前のA君と、今のA君は、顔も同じ、洋服も同じ、シャツも同じ、くつ下も同じだ。だけど、さっきまで知らなかった、たてる、かける、ひく、おろす、をくりかえせばいいということが、今はわかった。A君の頭のなかに、一つ新しいことが入ってきた。頭のなかに、今までになかったことが、一つ生まれてきた。外から見ると、ちっとも変わっていない。だけど、頭のなかは、一つ新しくなったんだ。新しくなったんだ。A君、ボクは新しくなったんだ。授業したあとで、新しくなったんだ。授業したから、ボク、新しいA君になったんだ。よかったなあ<sup>(23)</sup>。』

授業をすれば、子どもはかしこくなる。当たり前といえば当たり前のことである。しかし、当たり前のことが必ずしも当たり前でできないのが、苦しい実情であろう。昨日と今日、授業の前と後ではたしかに違う、変わったんだ、という達成感を、いまここで味わわせることが重要である。これは、学習集団としての授業づくりにおいて指導的評価活動（ねうちづけ）というキーワードで実践されてきたこと

と重なっている。

子どもが「新しくなる」=変わるということは、単に計算方法に習熟するという次元には留まらない。算数という教科の時間=授業に居場所がある、という体験を経ることで、学校生活に自信を持つ。友達と安心してかかわるようになるし、親にこの体験を語ることもする、作文にも「あたらしくなったぼく」を綴るようになる。知的にも人格的にも変容する。このことから、計算能力という単一の要素だけで子どもを個体能力主義的に測るのではなく、相互主体的なかかわりにおいて生活世界の意味を見ることの重要性は明らかである。

## (2) 子どもの過去を問わない

子どもは日々新しくなること、新しくならねばならないことを、よりラディカルに実践してみせたのが、マカレンコである。かれは、「子どもの過去を問わない」ことを指導の原則とする。かれが運営するコロニーヤ（浮浪青少年施設）には、さまざまな「前科」をもった、つまり、犯罪、非行、問題行動をおこした青少年がやってくる。そのさいの原則が、こうである。

「この問題にたいするわれわれの態度はコロニーヤの最初の日から一貫している。犯罪者を再教育する基本的な方法は過去を、ましてや過去の犯罪を完全に無視することであるとわたしは考えていた<sup>(24)</sup>。」

「このしごとをはじめたころわれわれは生徒のいるところでその子の過去に興味をしめさないこと、その子に冒険や“武勇伝”をあれこれたずねないようにしようと意識的に決めた。しかしやはりその子をコロニーヤにみちびいた『一件』を研究し、大よその身上調書を作っておくことが必要だと考えていた。そのうちにこの『一件』はわれわれを迷わすだけであつて、新入生にたいして不必要な先入観にとらわれたポーズをきめてしまうと悟つたのである。今ではわれわれは『きのう』にこだわりもなく、淡々と無視し、『事件』に関心ももたず、生徒の過去をまるでなにも知らないのである<sup>(25)</sup>。」

かれらは、自分の否定的過去は十分すぎるほど知っているし、また他人からそういうレッテルを貼られ続けてきた。しかし、かれらは、過去とは非連続な現在からの生活を築いていかなければならない。また、その過去を「武勇伝」として吹聴されても、集団指導にとって良いことは何一つない。教育学の論理が医学の論理をまねて、病気をなおすためには病気を

知らねばならない、というように、子どもの「履歴」をことさらに興味深く見る風潮にも、かれは強く抗議する。過去の「履歴」と決別し、未来に集中させようとする指導は、「炎の儀式」とよばれる。

新入生たちはコロニーに到着すると、入浴と散髪をし、真新しい服に着替え、コロニーに連れてこられる。中央に、いままで着ていた服が山のように積まれ、みんながみている前で、ガソリンがかけられ一挙に燃やされる。過去のガラクタが燃え尽きると「おまえの履歴書はすっかりやけてしまったぞ!」と宣言されるのである<sup>(26)</sup>。

子どもにとって、時間は、過去から未来へと連続的に流れるのではない、いや、流れてはならないのである。このことを励ますのが、指導の役割にほかならない。「荒れてきた過去」と「荒れたくない未来」が合流する「矛盾の場所としての現在」という観点を確認しておかねばならない。

### (3) 指導案から授業を始める

「未来につながる学力」という書物を執筆・編集した斎藤喜博は、授業成立にとっての(学習)指導案の役割を強調したことで有名である。かれの授業づくりを端的に特徴づけるとすれば、「指導案から授業を始める」ということである。子どもの学習帳や綴方から授業を始めるのではない。かれの主張は、子どもの実態・レディネス・関心を調べねば授業はできない、という考えかたとは異質なものである。かれは、「子どもによりかかる発問」の限界について次のように言う。

「授業の前に、子どもに感想文を書かせ、そのなかから問題点を見つけたり、授業の方向を見つけたり、授業の方法を組み立てたりするやり方も、やはり教師が子どもに寄りかかっていることになる。そういう甘いやり方で授業などできるものではない。問題点を見つけたり、授業の方向を見つけたり、授業の方法を組みたてたりするのは、あくまでも専門職としての教師の仕事である。教師が専門職として教材と対面し、その結果を子どもとつなげ、授業の方向や方法をつくり出しておかなければならないことである。そういう教師としての解釈や方向や方法を、強くはつきりと持って授業にのぞんだとき、教師の発問も、反問も、説明も強いものになり、子どもを動かしていくことができるわけである<sup>(27)</sup>。」

斎藤の授業指導観からすれば、子どもの自発性を期待し、子どもに寄りかかって授業をするのは、いまだ専門家の仕事とはいえない。子どもの自発性に

追随して感想文をうまく発表させたりするだけでは、やはり子どもの解釈は日常生活レベルに留まってしまう。これでは、子どもの文学的虚構体験は期待できないし、かれらの学力も鍛えられないのである。教師としての解釈や方向や方法をはつきりと確定し、そのための発問や説明を準備し、子どもの応答を予想しておくことが、指導案づくりの核心なのである。このことが、「指導案から授業を始める」ということの意味である。

斎藤の文章において「新しいものの創造」ということばがしばしば登場するが、それは観念的なスローガンなのではない。それは、今までの常識的な考え方や生活的概念をくぐり抜けて、科学・芸術の世界へ子どもを導くという「未来へつながらず」学力形成の仕事をしている。それは、子どもの「過去と未来をつなぐ」ということである。日常経験(過去)とは異なる科学・芸術(未来)のすばらしさを実感できなければ、子どもは授業を信用しなくなる。

だから、斎藤の用いることばなかには、子どもの思考を「否定する」「攻撃する」「ゆさぶる」「手入れをする」といった強烈な指導性をあらわすものが、数多くみうけられる。これらの指導は、管理的・強制的なものでは決してない。働きかけることで可能性が拓かれる、ということも斎藤はくりかえし強調している。「授業で子どもを変える」ということの意味も、この点に存在している。

### 註

- (1) ラントマン著、谷口茂訳『人間学としての人類学』思索社、1972年。人間の自己理解と現況について、ヨーロッパ思想史が、人間学という観点から概観されている。ここで用いられた人類学という術語は、Anthropologieからの訳語であり、人間学という術語とほぼ同じ意味内容である。
- (2) 『シェーラー著作集 13』(宇宙における人間の位置、哲学的世界観)白水社、1977年、128ページ。
- (3) 生松敬三『人間への問いと現代』日本放送出版会、1975年、参照。
- (4) ボルノー著、浜田正秀訳『人間学的に見た教育学』玉川大学出版部、1969年、32～33ページ参照。
- (5) ドイツにおいては、教育(的)人間学の二様の概念が生じていることに注意したい。そのひとつは「統合的人間学」とでもいうべきものである。つまり、教育人間学のもとに、生物学、心理学、社会学、民族学など人間に関する個別科学の成果を総括するという課題をもつ。いまひとつが、「教育学における人間学的見方」とよばれるものである。前者は個別科学の視界から導き出されており、後者は哲学的人間学を教育学にとって有効なものとし、前者は隣接諸科学の統括であり、後者は学の方法論である。岡本英明「ボ

- ルノウの教育人間学』サイマル出版、1972年、108ページ。  
O. F. ボルノー著、森田孝／大塚恵一訳編『問いへの教育  
哲学的人間学への道』川島書店、1978年、8～9ページ。
- (6) 『問いへの教育』14ページ。筆者も、教授学・授業実践  
における主体概念のとらえかた、および、相互主体的関係  
のありようを「身体性」とのかかわりで論じた。拙論「教  
授学研究における『相互主体性』の問題—現象学的問題設  
定をとおして」『熊本大学教育学部紀要 人文科学編 43  
号』1994年。
- (7) ベルクソンとプラグマティズムの関係については、上山  
春平「プラグマティズムの哲学」同責任編集『パス／ジ  
ェイムズ／デューイ』中央公論社、1980年、13および36～38  
ページ参照。
- (8) 澤瀉久敬責任編集『ベルクソン』中央公論社、1979年、  
140～146ページ。
- (9) 澤瀉久敬『ベルクソンの科学論』中央公論社、1979年、  
10～11、70～71ページ参照。
- (10) 鈴木茂『偶然と必然 弁証法とは何か』有斐閣、1982年、  
17ページ。
- (11) 同上書、190～191ページ。
- (12) 澤瀉久敬、前掲書、130ページ。
- (13) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育 上』岩波書  
店、1975年、115、184ページ参照。
- (14) デューイ著、原田実訳『経験と教育』春秋社、1956年、  
48ページ。
- (15) デューイ『民主主義と教育 上』93～95ページ。拙論「授  
業指導における『自然』と『人為』—デューイにおける『連  
続性』原理の教授学的検討」『広島大学教育学部紀要』第1  
部第36号、1987年参照。
- (16) 浜田寿美男『セミナー発達心理学 連載30』『発達』56号  
1993年10月。111～117ページ。
- (17) 吉本均『教室の人間学』明治図書、1994年、42～46ペー  
ジ。
- (18) 浜田寿美男『発達心理学再考のための序説』ミネルヴァ  
書房、1993年、36～41ページ。
- (19) ボルノー著、森田孝訳『時へのかかわり』川島書店、1975  
年、65～66、72～76ページ。ボルノーは未来へのかかわり  
ということで「希望」の哲学を論じる。未来は予期でぬが  
ゆえに偶然の問題が入り込むという。この点はかなり難解  
である。またよく準備するものが偶然を支配するといった  
近代科学の基礎的は発想がうかがえない。かれの希望の問  
題の検討は重要ではあるが、本論では触れないことにする。
- (20) 吉本均、前掲書、44～45ページ。
- (21) 人間にとって時間が直線的に流れるものではないことを  
指摘した代表的人物として、ニーチェを忘れてはならない  
だろう。キリスト教＝神の国を徹底的に否定すれば、過去  
から未来へと直進する直線的な時間概念は存在しえないか  
らである。この考え方のなかには、「ありのままの生」を肯  
定するという、現在とかかわる問題も存在している。この  
点については、改めて論じたい。また、矛盾の場所として  
の現在ということの背後には、「身体的存在（実存）」とし  
ての人間＝子ども観という問題も存在している。あわせて  
今後の課題としたい。
- (22) 本論はやや思弁的な記述になったかもしれない。未来（希  
望）の問題は、切実な現実問題としては、たとえば進路指  
導に典型的に集約されるであろう。進路観、学習観、労働  
観、自分の可能性などを含めて子どもに問いかける進路指  
導や進路づくりと自分づくりをセットにした中学生指導の  
構想が必要であろう。たとえば、菊地良輔『中学生の進路  
と受験期』新日本出版社、1989年、尾木直樹『愛とロマン  
の砦 生きている中学校』新日本出版社、1991年、を参照。
- (23) 田宮輝夫『小学校教師の仕事』桐書房、1987年、87～88  
ページ。
- (24) マカレンコ全集刊行委員会編『マカレンコ全集Ⅰ』明治  
図書、1964年、188ページ。
- (25) 『マカレンコ全集Ⅱ』268ページ。
- (26) 諸岡康哉「肯定としての評価活動」吉本均編著『新・教  
授学のすすめ2 否定のなかに肯定をみる』明治図書、1989  
年、72～74ページ、に詳しく解説されている。
- (27) 斎藤喜博『授業の展開』国土社、1964年、164ページ。