

準備委員会企画 招待講演

「自由の相互承認」のための学校・地域コミュニティづくり
—— 教育心理学と教育哲学の協働のために ——

講師 苫野一徳 (熊本大学)

司会 有馬道久 (香川大学)

Making Schools and Local Communities the Basis for “Mutual Recognition of Freedom”:
For the Collaboration Between Educational Psychology and Philosophy of Education

ITTOKU TOMANO AND MICHIHISA ARIMA
(KUMAMOTO UNIVERSITY AND KAGAWA UNIVERSITY)

はじめに

本稿のテーマは、主として次の2点にある。

(1) 学問としての教育学の体系を今一度見直し、教育哲学と教育心理学の創造的な協働の道筋を示すこと
教育学は、伝統的に、Herbart (1806 三枝訳 1960), Shleiermacher (1902 長井・西村監訳 1999), Dilthey (1960 西村監訳 1987) らによって、倫理学 (哲学) に基礎を置く「目的論」と、心理学に基礎を置く「技術論」の2部門に大きく区分されてきた。後のBrezinka (1978 小笠原監訳 1990) は、さらにこれを展開し、「教育哲学」「教育科学」「実践的教育学」の3部門として体系化することを提唱した。より現代的な言葉でいえば、「目的＝哲学部門」「実証部門」「実践部門」となるだろう。

しかし今日、この2部門あるいは3部門の協働は、今や残念ながらほとんど見られなくなってしまった。

その最大の責めは、私の考えでは教育哲学の方にある。教育社会学者の広田 (2009) の言葉を借りれば、この数十年、教育哲学は、少数の例外を除いてずっと「臆病」であり続けてきた¹。つまり、教育とは何か、そしてそれはどうあれば「よい」「正当」というるかという問いを、力強く探究することを諦めてしまったのだ。

そのことが、今日の教育学における、広田がいうところの「規範欠如」の問題もまた生み出している。つ

まり、教育学はどこを目指し、何のために研究を行っていくべきなのか、その足場が多かれ少なかれ見失われているというのである。

この問題は、さらに、教育学諸領域のいっそうの細分化を誘発することにもなっている。そしてそのために、現代教育学は、膨大かつ多様な教育学諸領域の研究蓄積を、相補的・整合的・創造的・協働的に活かす合う道筋を見失ってしまっているのである。

さて、しかしこのことは、逆にいえば、(公)教育の「本質」およびその「正当性」の原理——これを本稿では教育の「構想指針原理」と呼ぶ——を解明することができれば、その指針に基づいて、膨大かつ多様化・細分化した教育学の知見を、相補的・協働的に体系化し活用していくことができるようになるということでもある。そのための見通しを、本稿ではできるだけ簡明に論じることにしたいと思う。

(2) 「自由」およびその「相互承認」の実質化のための実践理論群の提示を、教育学諸領域の共通課題として提案すること

(1)において、わたしは、公教育の本質を、「各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の〈教養＝力能〉を通じた実質化」として、また、その「正当性」の原理を「一般福祉」の原理として提示する。もちろん、これは今後哲学的に検証され続けなければならない原理である。しかしこの原理がさしあたり認められたとするなら、教育学諸領域が(公教育をテーマにする際)協働して探究すべき、次の4つのテーマが明確化されることになる。

① 現代において〈自由〉に生きるための〈教養＝

¹ 「少数の例外」として、宮寺晃夫の『教育の正義論—平等・公共性・統合』(勁草書房, 2014), 『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』(勁草書房, 2010)などを挙げておく。

力能〉とは何か？

- ② それはどうすれば育むことができるか？
- ③ 〈自由の相互承認〉の感度はどうすれば育めるか？
- ④ 「一般福祉」に資する教育行政のあり方はどのようなものか？

本稿において、私は、①の問いについては、さしあたりその中核に「学ぶ力」を置き、②については、これを育むための教育のあり方として「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」の理論を提唱、そして③については、②の理論に加えて、「信頼・承認の空間づくり」「人間関係の流動性の仕掛けづくり」「“与えられるルール”から“作り合うルール”への展開」というキーワードを挙げることにしたいと思う。本稿のタイトルである『「自由の相互承認」のための学校・地域コミュニティづくり』は、とりわけこの③に関係する（④については本稿では割愛する）。

以上のうち、とりわけ①の課題は、おそらく教育社会学が得意とするものであり、②③に関する知見を深めることは、教育心理学の得意とするところであろう。教育哲学と教育心理学がどのように協働することができるか、またすべきなのか、本稿ではその展望を提案したい。

1. 教育学の3部門とその根本問題

教育の3部門を、先述した通り「目的＝哲学部門」「実証部門」「実践部門」と呼ぶとするなら、まず「目的＝哲学部門」は、教育とはそもそも何か、それはどうあれば、そしてどう構想していけば「よい」といえるかという、「目的・正当性・構想指針」の原理—「構想指針原理」—を探究する哲学的部門ということになる。

一方の「実証部門」は、教育心理学や教育社会学、教育史等における、「実証研究」の部門のことである。そして「実践部門」は、この「目的＝哲学部門」と「実証部門」の成果を土台に、すなわち、教育の「構想指針原理」に沿う形で、そして「実証研究」の成果と相互作用しながら、教室レベルから行政レベルに至るまで、個別具体的な、状況に応じた意義ある教育実践のあり方を探究する部門である。

いうまでもなく、これら3部門は截然と区別されるものではない。実際、多くの研究者は、多かれ少なかれこれらの部門を横断しながら研究活動を行っている。たとえば、「目的＝哲学部門」における哲学的研究といえども、その理論の妥当性・有効性については、実際の教育「実践」と相互作用しながら検討を続ける

必要がある。あるいは、授業研究等の実践的研究は、研究関心・目的に応じて、上述の3部門のいずれに重きを置くかが異なってくる。たとえば、「協同的な学び」が「うまくいっている」授業を研究し、その条件を明らかにすることに重きをおけば「実証部門」に属するであろうし、そこから「協同的な学び」を成功させる具体的な方法論を提示すれば「実践部門」に属するであろう。また、何をもって「うまくいっている」といえるのか、そしてそうした学びは、そもそも「よい」といえるのかという関心に重きを置けば、「目的＝哲学部門」に属することになる。

さて、しかし「はじめに」で述べたように、これら3部門のうち、今日とりわけ「目的＝哲学部門」の土台が大きく揺らいでいる。Howe (1997 大桃・中村・後藤 訳 2004) や宮寺 (2000) らが夙に指摘しているように、教育哲学の領域においては、国内外を問わず、何をもって教育の「構想指針原理」とするかを巡る、激しい対立が続いている。これは次節で述べるように、そもそもどのように「構想指針原理」を導出すればよいかという、その哲学的方法論それ自体に混乱が見られるからである。

このことは、「実証部門」においても、今日大きな問題として自覚されるようになってきている。とりわけ教育社会学においては、教育の「構想指針原理」の不在のゆえに、教育の社会学的分析が、そもそもどのような意味において教育構想に資するのか、あるいはどのような目的意識によって行われるのが「正当」といえるのか、明確でなくなってしまうと指摘されている²。教育心理学においても、このことはおそらく多かれ少なかれ当てはまる問題であろう。

「実践部門」も同様である。どのような教育実践であれば、また、何を目的とした実践であれば「よい」といえるのか。教育実践研究においては、この観点が不明確であるために、きわめて多くの対立や齟齬が繰り返され続けてきた。習熟度別授業の是非を巡る論争や学校選択制を巡る論争等、教室レベルから行政レベルに至るまで、「よりよい」実践のあり方をめぐるとの対立の例は枚挙に暇がない。

このような教育学の混乱は、「実践者」の教育学不信や、「実践者」と「研究者」の間の齟齬や対立の根本要因ともなっている。今日の細分化した教育学諸研究は、様々な教育実践現場に、「何のために」「どのような仕方で役に立つのか」ということを、十分説得的

² この問題関心から、教育哲学者と教育社会学者らが協働して行った研究として、広田・宮寺 (2014) を挙げておく。

に訴えることが困難になっている。教育哲学はいうにおよばず、教育学が実際の教育実践に何の役にも立っていないという批判は、様々な実践現場から陰に陽に向けられ続けてきた。

しかしこれらの問題は、逆にいえば、教育の「構想指針原理」が解明されれば、その指針に基づいて、膨大かつ多様化・細分化した教育学の知見を、相補的・協動的、そして整合的に再構築・体系化していくことができるようになるということでもある。それはとりもなおさず、教育学における諸研究が、教育実践現場において、「何のために」「どのような仕方です役に立つのか」ということについてもまた、説得的に明示できるようにするというところでもある。

「そもそも教育とは何か」。「それはどうあれば『よい』といえるか」。この問いに、まずは「目的＝哲学部門」が深く広範な共通理解を得られる原理を提示すること、そしてまた、「ではそのような教育はどのように可能か」という問いを、「目的＝哲学部門」と「実証部門」および「実践部門」が協働して探究すること。そのような仕方です教育学を立て直すことが、現代教育学における大きな課題なのである。

2. 教育の「構想指針原理」とその導出方法

そこで以下、まずは教育学「目的＝哲学部門」における、「構想指針原理」導出のための方法論、および、それに基づいて導出された教育目的原理について、できるだけ簡明に論じていくことにしたいと思う（詳細は菅野, 2011 を参照されたい）。

(1) 現象学＝欲望論的アプローチ

教育の構想指針原理を探究してきた教育哲学は、これまでその範を、いわゆる現代政治哲学の諸理論に求めてきた。しかし、現代政治哲学もまた、政治社会の構想指針原理をいかに解明するかの方法論をめぐって、今日大きな混乱・対立を抱え込んでいる。

わたしは、現代政治哲学の従来の諸理論が依拠してきた主要な方法論を、「道徳・義務論的アプローチ」「状態・事実論的アプローチ」「プラグマティックなアプローチ」の3つに類型化し、その原理的欠陥を明らかにすると共に、これら欠陥を克服しうるアプローチを構築・提示してきた（菅野, 2011, 2014）。それをわたしは「現象学＝欲望論的アプローチ」と呼んでいるが、以下ではまずその概要を述べることにしたい。

その理論的始発点は、絶対に正しい社会や教育の「目的・正当性」などあり得ず、その一切はわたしたちの「欲望・関心」に応じて規定される、というものである。これは「欲望・関心相関性」の原理と呼ばれ

るが（竹田, 2004a 参照）、この原理は、「目的・正当性」などを含む意味や価値についてのみならず、「知覚」においてもまた通底する認識の原理である（目の前の水の入ったペットボトルは、喉が渇いた時は水の容器として、覆われそうになった時は武器として、火を消したい時は火消し水として等、欲望・関心相関的に知覚される）。

ここで重要なことは、この「欲望・関心相関性」の原理は、わたしたちの認識における、確かめ可能な最後の「底板」であるという点である。喉の渇きを癒したいという欲望によってペットボトルを認識したとするなら、その「欲望」までが確かめうる最後の地点である。なぜ自分がそのような「欲望」を持ったかとさらにその動因を探ろうとするならば、それはもはや仮説の域になる。それは緊張のためかもしれないし、内臓が弱っているからかもしれないし、催眠術をかけられて、ペットボトルを見ると喉が渇くようプログラムされているからかもしれない。いずれにせよ、「欲望」の動因それ自体の探究は、常に仮説であらざるを得ない（ちなみに以上の記述から分かるように、ここでいう「欲望」は、剥き出しの我欲ではなく「～したい」一般のことをいう）。

以上からわたしたちは、認識の確かめ可能な根本原理を、「欲望・関心相関性」の原理として定式化することができる。そして、教育の「構想指針原理」導出のための方法論もまた、この原理を土台に構築されることとなる。というのも、わたしたちが抱く社会や教育の「よさ」（あるいは不当さ）の「確信」「信憑」もまた、根本的にはわたしたちの「欲望・関心」に相関的な確信であるほかないからである。

とするならば、わたしたちの問いは、さらに次のように展開することができるようになる。すなわち、わたしたちが教育の「目的」や「正当性」に対して抱く「確信」「信憑」が「欲望・関心相関的」であるのだとするならば、この「欲望・関心」について、普遍的に了解されうるような「欲望・関心」はありうるか。もしあったとするならば、そのような「欲望・関心」を十全に達成しうる、社会や教育の根本条件（構想指針原理）は何か。

以上述べてきたことを換言すれば、次のように定式化することができる。すなわち、「わたしたちはどのような生を欲するか、この人間的欲望の本質を洞察し、その上で、すべての人がこの欲望をできるだけ十全に達成しうるような社会や教育の条件（目的・正当性・構想指針の原理等）を探究・解明・提示する」。これが、教育の「構想指針原理」導出のための原理的方法論である。

ちなみに、ここでいう人間的欲望の「本質」は、絶

対的な真理という意味ではまったくない。それは確かめ可能な共通理解可能性のことであり、そして何より重要なことは、繰り返すが、この「欲望・関心」の次元のみが、「確かめ可能性」に開かれた最終地点であるということである。逆にいえば、これ以外を思考の始発点としたアプローチは、この確かめ可能性に開かれていないという意味において一検証不可能な前提を置いているという意味において一「目的＝哲学部門」における哲学的方法としては無効であるということになる（先に触れた、現代政治哲学の代表的アプローチである「道徳・義務論的アプローチ」と「状態・事実論的アプローチ」は、この検証可能性に開かれていないという点において、哲学的方法として致命的な欠陥をもっている）。

(2) 〈自由〉、〈自由の相互承認〉、〈一般福祉〉

先述したように、「現象学＝欲望論的アプローチ」は、わたしたちはどのような生を欲するか、という「人間的欲望の本質」探究から始まる。

いうまでもなく、人間的欲望には様々な「内容」「形態」がある。しかし、それがどのような内容・形態を取ろうとも、そこに通底する「本質」を、わたしたちは共通理解可能な仕方では洞察することができるはずである。

その共通理解可能な本質洞察を、わたしたちはG. W. F. ヘーゲルの人間的欲望の本質論に見ることができる。すなわち、「人間的欲望の本質は〈自由〉である」。

このテーゼが十分に共通理解可能なものになり得ているかどうか、わたしたちは自らに問うという仕方では確かめることができる。すなわち、わたしたちが〈自由〉を、換言すれば「生きたいように生きたい」と欲しないということがありうるだろうか、と。

確かに、欲望の内容や形態は多様である。しかしその本質において、わたしたちは必ず〈自由〉を欲する。欲望対象が何であり、どのような形態を取るにせよ、わたしたちは「生きたいように生きたい」と欲する、すなわち〈自由〉を欲するのである（吉野、2014参照）。

なぜか？ 次のようにいうことができる。

わたしたちは欲望存在であり、その欲望を多かれ少なかれ自覚できる存在である。しかし、まさにわたしたちがそのような欲望存在であるがゆえにこそ、わたしたちは欲望それ自体に必ず規定されている。裕福になりたい、しかしなれない。人に愛されたい、しかし愛されない。このように、わたしたちは人間的諸欲望によって規定された存在である。そしてそれゆえにこそ、わたしたちは必ず、これら諸欲望を、叶えるなり

なだめすかせるなりして、その規定性から〈自由〉になりたいと欲するのである。

これが、どのような内容・形態を持つにせよ、人間的欲望の本質は〈自由〉であるということの謂いである。

さて、先の方法論（現象学＝欲望論的アプローチ）にしたがえば、わたしたちはここを始発点に、ではすべての人のこの〈自由〉への欲望を、できるだけ十全に達成しうる根本条件は何かと問うことができるようになる。

結論からいえば、その答えは、最も根本的には社会を〈自由の相互承認〉の原理に基づき構想していくこととなる。

ホッブズやヘーゲルが考究したように、人類は1万年以上もの間、〈自由〉を欲するがゆえにこそこの互いの〈自由〉を主張し合い命の奪い合いを続けてきた。しかしそのことで、大多数の人々は、結局のところ自らの本質的欲望、すなわち〈自由〉への欲望を達成することができずにきた。

それゆえ、もしこの悲惨な命の奪い合いを終わらせ、社会における共存を可能にし、そのことで各人が自らの〈自由〉をできるだけ十全に達成したいのだとするならば、わたしたちは社会を〈自由の相互承認〉の原理に基づいて構想するほかにない（竹田、2004b）。互いが〈自由〉な存在であるということ、すなわち、各人が〈自由〉を欲する存在であるということ、まずは互いにルールとして認め合うこと、その上で互いの〈自由〉への欲望を調整し合うこと、このことこそが、各人が自らの〈自由〉を十全に達成するための、最も根本的な社会的条件にほかならないのだ。

ではこの〈自由の相互承認〉の原理を、わたしたちはいかに実質化するだろうか。

まず重要なのは、いうまでもなく「法」の創設である。「法」によってわたしたちは、各人が〈自由〉な存在であるということ、まずは理念的に保障する。

しかしそれだけでは十分ではない。わたしたちが現実的に〈自由〉になるためには、法による〈自由の相互承認〉の理念的な保障に加えて、〈自由〉を実質化するための具体的な〈教養＝力能〉を必要とするからである。この〈教養＝力能〉には、読み書き算といった基礎的能力だけでなく、〈自由の相互承認〉の原理の十全な理解、いわばその感度も含まれる。公教育の本質は、ここに存する。すなわち公教育は、法に次いで、各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の原理を、〈教養＝力能〉の育成を通して十全

に実質化するために存在しているのであり、またそうでなければならないのである。

以上から、公教育の構想指針原理は次のように定式化されることになる。すなわち、「各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の〈教養=力能〉を通じた実質化」。公教育は、各人の〈自由〉を実質化し、またそのことによって社会における〈自由の相互承認〉の原理をより実質化しようとするものとして構想されなければならないし、またその場合にのみ「正当性」を持ちうるのである。

さて、上述した〈自由の相互承認〉の原理に加えて、わたしはここに〈一般福祉〉の原理も提示している³。これは、上述した公教育の「構想指針原理」を、「社会政策」としての公教育の「正当性」の原理としていい換えた概念である。すなわち、教育を含む社会政策は、〈自由の相互承認〉の原理に基づく限り、ある一部の人(子ども)の〈自由〉の実質化にだけ寄与し他の人(子ども)の〈自由〉を侵害するものであってはならず、すべての人(子ども)の〈自由〉の実質化に寄与するものでなければならないという「正当性」の原理である。

あえてこの原理を提起したのにはいくつかの理由があるが、ここでは、この概念を置くことで、社会・教育政策を論じ合う時の共通基盤を作ることが可能になるという点を強調しておきたい。すなわち、この原理を置くことで、わたしたちは、「この政策はいかなる意味で〈一般福祉〉に適い、またこれを促進することができるのか」と、具体的・自覚的に問い合うことができるようになるのである⁴。

3. 実証・実践部門の研究指針、および教育哲学との協働

以上のように、公教育の構想指針原理を、〈自由〉およびその〈相互承認〉の実質化、そして〈一般福祉〉のキーワードによって明らかにしたならば、「はじめに」でもいったように、わたしたちは次の4つのテーマについて具体的に探究していくことができるよ

³ これは、もともとは竹田(2004b)がヘーゲルの「普遍的な福祉」という概念から受け取った「社会倫理」の原理である。わたしはこれを、さらに「社会政策」の正当性の原理として提示しなおしている。

⁴ これは本来当たり前の原理であるべきものだが、実際の教育行政においてはしばしば忘れられてしまうことがある。たとえば、「平均学力を上げる」とか「経済成長に資する子どもたちを育てる」とかいった指針があまりに強く打ち出されすぎた場合、この「一般福祉」が忘れられてしまう可能性がある。

うになる。すなわち、

- ① 現代において〈自由〉に生きるための〈教養=力能〉とは何か？
- ② それはどうすれば育むことができるか？
- ③ 〈自由の相互承認〉の感度はどうすれば育めるか？
- ④ 「一般福祉」に資する教育行政のあり方はどのようなものか？

以上4つのテーマは、少なくとも「公教育」に関する研究に限っていえば、「実証部門」および「実践部門」の研究指針となりうるはずのものである。たとえば、①についてはとりわけ教育社会学や教育史が、②③については教育心理学が、④については教育行政学が探究すべきテーマといえるであろう。

その際、いずれのテーマにおいても、「実証部門」「実践部門」の各研究は、「目的=哲学部門」すなわち教育哲学と協働することができるし、またその必要がある。たとえば③についていえば、何をもって〈自由の相互承認〉の感度を育てているとするかは、すぐれて哲学的価値の問題であり、また④についても、何をもって〈一般福祉〉に資するといえるかどうかは、やはり哲学的価値の問題であるからである。

そこで以下、本稿では特に上記②の問いについて、さしあたり最も根本的といえるであろう指針となるキーワードを提示することで、今後のとりわけ教育哲学と教育心理学との協働のための道筋を開くことにしたいと思う。

4. 学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合

〈自由の相互承認〉の感度を育むための理論を、以下では、学びのあり方と、学校・地域のあり方の2つの観点から考えていくことにしたい。

まず学びのあり方についてだが、わたしは、これからの学びのあり方を、とりわけジョン・デューイ以来の教育(哲学)理論および実践の蓄積をもとに、学びの「個別化・協同化・プロジェクト化の融合」として提唱している。これは、「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ」、あるいは「プログラム型からプロジェクト型へ」といった、世界的潮流に対応した学びのあり方であるともいえるが、同時に、〈自由の相互承認〉の感度を育むための1つの中核的な理論でもある。

以下、まずはこの「個別化・協同化・プロジェクト化の融合」の概要を述べることにしたい。重要なのはこれら3つの「融合」ということであるが、以下では便宜的に1つずつ述べることにしよう⁵。

(1) 学びの「個別化」

まずは学びの「個別化」から。

これは、子どもたち一人ひとりに向けた学びのあり方、進度、興味・関心などは、本来大きく違っているという認識に基づいた教育のあり方である。

これまでの日本の教育は、しかし多くの場合、そのほとんどを統一してしまってきた。決められたことを、決められた時間割に従って、皆に同じ進度で勉強させる。考えてみれば、これはきわめて非効率なことである。

いわゆる「落ちこぼれ」は、こうした学校教育システムによって生み出されてしまっている側面が大きいということについては、日本でもすでに大正時代から指摘されていた（及川、1972）。また、1970年代に、オランダが一斉教育から個別教育へと大きく舵を切った背景に、この「落ちこぼれ」問題があったことはよく知られている（リヒテルズ、2006）。

近代教育史において、最も早い時期に学びの「個別化」をラディカルに訴えたのは、「ドルトン・プラン」の教育を提唱したヘレン・パーカーストである。彼女は、全員に適用されるお仕着せの時間割を廃止して、子どもたちが教師の力を借りて自分や仲間たちと共に学習計画を立て、それを自分のペースで、着実に進めていける教育を提唱・実践した。

そのために、ドルトン・プランでは、まず子どもたちに1年分のカリキュラムを明示し、彼ら彼女らが、今後自分たちが何を学ぶのか可視化できるようにする。そしてその上で、子どもたち自身が、年齢等に応じて1週間や1ヶ月ごとに学習計画を立て、自分のペースで学びを進めていくのである（Parkhurst, 1922 赤井訳1974）。

全員が教師の方を向いて、静かに座って黒板をノートに写す、といったスタイルだけが、学びのあり方ではない。むしろそれは、わたしたちの学びのごく一部にすぎないというべきである。自分に合った学びのあり方やペースは人それぞれである。自ら試行錯誤して、自分に合った学びのあり方を見出していくことも重要である。それを可能にするためには、学びを個別化し、子どもたち自身ができるだけその「オーナーシップ」を手にする必要がある。

さて、この学びの「個別化」は、先述した「相互承認」の感度を育む上でも重要なあり方といえる。というのも、この「個別化」において、一人ひとりの学び

は最大限に尊重されるからである。それゆえ子どもたちは、それぞれが違って当然であるという感度を、学校生活を通して意識的にも無意識的にも育んでいくことができるようになるだろう。「みんなで同じことをしなければならぬ」という圧力がとかく働きがちな日本の教育においては、このことはとりわけ重要なことであるように思われる。

(2) 学びの「協同化」

さて、しかしここでいう学びの「個別化」は、ただ1人で「孤立」して学習を進めていくこととは異なっている。学びの「個別化」には、必ず「協同化」が融合される必要があるのである。

たとえば、こちらでは計算問題を、あちらでは詩の暗誦をしている子どもがいたとして、しかし必要に応じて、こちらの子どもが別のクラスメイトに計算方法を尋ねたり、あちらの子どもがまた別のクラスメイトに詩の暗誦を聞いてもらったりする、そのようなある意味では自然発生的な学び合いが、学びの「個別化」には融合される必要があるのである。

協同的な学びが、一斉授業や単なる個別学習よりも、その十分な条件を整えたなら学力向上に資するところが大きいということはよく知られている。しかし本稿の文脈で重要なのは、これがやはり「相互承認」の感度を育む上で欠かせないものであるという点である。

「協同的な学び」の最初期の主唱者であったデューイは、その意義について大きく2つの点を挙げている（Dewey, 1980 市村訳1999）。1つは、子どもたちには、発見欲求や創造欲求、表現欲求、そしてコミュニケーション欲求などが本来備わっているのだから、学校はこれらを最大限活かして教育を行うべきである、ということである。

もう1つの理由は、この協同的な学びこそが、互いに助け合い協同し合うことを通して、また、時に諍いを起こしたりそれを解決したりする経験を通して、民主主義の土台を力強く築き上げるのだということにある。要するに、こうした経験を積み重ねることで、子どもたちは「相互承認」の感度を育んでいくことができるというのである。

単なる学びの「個別化」だけであれば、インターネットを通して十分可能になった現代において、学校の大きな存在意義の1つは、以上のように学びの「個別化」と「協同化」の融合を通して、「相互承認」の感度を育む点にあるといえるであろう。

(3) 学びの「プロジェクト化」

「プロジェクト型の学び」については、やはりデュー

⁵ 以下、本節では、リヒテルズ・苫野（2016）から一部文章を抜粋・改変して再掲した。

イやその高弟キルパトリック以来、すぐれた理論と実践が蓄積されている。周知のように、「総合的な学習の時間」も、彼らの理論に多くを負って登場したものである。あらかじめ決められた学習内容を頭につめ込んでいくのではなく、様々なテーマを自分(たち)なりの仕方でも探究し、自分(たち)なりの“答え”を見つけていく学び。それが「プロジェクト型の学び」である。

本稿ではその具体的な方法論について論じる余裕はないが、いわゆる「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ」、また「プログラム型からプロジェクト型へ」がいわれる今日、学校のカリキュラムは、その半分以上をプロジェクト型・探究型の学びへと移行していく必要があるだろうという点については強調しておきたい。

さて、学びの「プロジェクト化」もまた、「協同化」と同様、互いを活かし合ったり、また折り合いをつけたりといった経験を通して、「相互承認」の感度を育むことに大いに寄与するものである。より正確にいうなら、「相互承認」の感度を育めるような学びのあり方として、「プロジェクト型の学び」をデザインしていく必要がある。

以上、「相互承認」の感度を育む学びのあり方として、学びの「個別化・協同化・プロジェクト化の融合」について述べてきた。もしもこの学びのあり方に妥当性があるとすれば、そのより効果的な方法論の深化や効果検証などは、教育心理学の領域といえるであろう。「あるべき」教育の姿を探究する教育哲学と、その有効性を検証する教育心理学の、今後の重要な協同テーマになるはずである。

5. 「相互承認」のための学校・地域のあり方—その基本的視座

続いて、「相互承認」の感度を育むための、学校・地域のあり方について考えることにしたい。

いうまでもなく、「相互承認」や「他者承認」の土台には、「自己承認」(自己肯定感)が不可欠である。自らを承認できない、肯定できない場合、わたしたちは、他者を承認するどころか、攻撃的にさえなってしまう傾向がある。

わたしたちの「自己承認」を支える最大の条件は、Bowlby (1988 二木監訳 1993) の「心の安全基地」の理論を持ち出すまでもなく、自らが信頼・承認される経験にある。親をはじめとする他者からの絶大な信頼・承認が、子どもたちの自己肯定感を支え、見知らぬ世界へ飛び出る勇気を与え、そしてまた、他者を信頼し

承認する文字通りベース(基地)となるのである。

以下では、そのような信頼と承認の空間づくりを土台とした、子どもたちの「相互承認」の感度を育むための学校・地域コミュニティのあり方について、4つの視座から論じていくことにしたい。

(1) 教師の役割

子どもの「自己信頼」「自己承認」の最も原初的な経験は、親からの信頼・承認であるのが望ましいが、残念ながら、子どもたちのだれもが良好な親子関係に恵まれて育つわけではない。それゆえに、教育こそが、たとえどんな親の元に生まれたにせよ、子どもたちにとっての原初的な信頼・承認の砦であることが望ましい。

教師の子どもたちに対する絶大な信頼・承認は、そのための最も重要な条件である。もちろん、溢れんばかりの信頼と承認を、いついかなる時も、どんな子どもに対しても、絶対に注ぎ続けなければならないというわけではない。しかし少なくとも、子どもたちの個性を軽んじた過度の集団統率や、「お前は信用できない」「どうせまた嘘をつくんだろう」「お前にできるわけがない」といった、子どもたちの自己承認を著しく切り崩すような言動は慎むべきであろう。

その際視野に入れておくべきは、信頼・承認の砦の役割を学級の教師1人が担うことは非現実的であるということ、すなわち、多様な教師同士の協働が必要であるということである。「相互承認」の土台を築く者としての教師の協働のあり方は、教育学「実証部門」「実践部門」のきわめて重要な研究課題であろう。

(2) 「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」再論

教師の協働と同じ程度に重要なのが、子どもたち同士の信頼・承認の空間を、いかに子どもたち自身が築き上げていくかという視点である。

ここで重要になるのが、再び「学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合」である。子どもたちが、個別の学びを尊重されながらも、それぞれがゆるやかな協同に支えられ、信頼し合い、助け合う環境を築くこと。このことは、「相互承認」の土台としての、自己信頼・自己承認、他者信頼・承認の重要な経験でありうるだろう。

(3) 人間関係の流動性

次に、「相互承認」の感度を育むためには、ある程度人間関係の流動性が必要であるということをおきたい。

人間関係が固定化した閉鎖的な教室空間では、「相

互承認」の感度が育まれるどころか、相互嫌悪や相互排除の欲望が生まれる可能性がきわめて高い。社会学者の土井隆義がいうように、今日のいじめの多くは、「同質な者どうしによる常時接続の生き苦しさ」に風穴を開けようとする」(土井, 2009, p. 21) 傾向がある。実際、いじめは疎遠な間柄や日頃から仲の悪い子どもたち同士で起こるといよりは、「よく遊ぶ友達」の間で起こることの方が、圧倒的に多いことが確認されている(森田, 2010, pp. 90-91)。

そこで、学校内に「人間関係の流動性」の仕掛けを整備していく必要がある。子どもたちを、過度に同質性を求められる集団の中に閉じ込めるのではなく、同質性から離れられる機会を担保する必要がある。

学びの個別化・協同化・プロジェクト化の融合は、そのための最も重要な環境でもある。1人で学ぶ個別の学びが尊重されながらも、必要に応じて、時に学年を超えた多様な者同士で学び合ったりプロジェクトを遂行したりする。それは、人間関係の流動性が最大限担保された学校空間のあり方だといえる。

学校を地域に開くことも重要である。保護者や地域の人たちなど、外部に学校を開き参加してもらうことで、閉鎖的になりがちな学校・学級の風通しをできるだけよくするのだ。

(4) 「与えられるルール」から「作り合うルール」への展開

最後に、「自由の相互承認」のためには、共にルールを作り合う経験が不可欠であることを論じておきたい。

特に日本の学校は、「言われたことを言われた通りに学ぶ」ことや、「与えられたルールに従う」ことに、一般的に比べてあまりに重きを置きすぎているように思われる。「自由」とその「相互承認」の実質化という公教育の本質の観点からいって、これは大きな問題だといわねばならない。「相互承認」は、異なる意見・価値観・感受性を持った者同士が、できるだけ互いに自由に生きられるような「ルール」を作り合うことで可能になるものであるからだ。そのような経験を保障しない学校教育は、「自由の相互承認」の土台としての学校の意義を自ら放棄してしまっているのである。

そこで、「与えられるルール」から「作り合うルール」への展開」というキーワードを提言しておきたい。確かに、私たちは乳幼児の頃まづルールを与えられなければならない。しかし成長に伴って、それは変えること、作り合っていくことができるものだというこ

を、子どもたちは身をもって理解していく必要がある。

ルールを作り合えるということ、よりよいものに変えていけること、それは「自由の相互承認」の、つまりは「民主主義社会」の根本原則なのである。

おわりに

以上、本稿では、まず公教育の構想指針原理として「自由」およびその「相互承認」、また「一般福祉」といったキーワードを明らかにし、この構想指針原理に適う教育のあり方を、「目的＝哲学部門」「実証部門」「実践部門」のそれぞれが協働して解明していく必要があるという、教育学の根本課題を明示した。

次に、とりわけ「相互承認」の感度を育むための学校のあり方について、その基本的視座を明らかにした。大きくくくれば、それはまず、①「信頼・承認の空間づくり」のための教師の協働、②学びのあり方を「個別化・協同化・プロジェクト化の融合」へと転換していくこと、③地域コミュニティへの開放も含めた、「人間関係の流動性」の仕掛けを整備していくこと、そして④「与えられるルール」から「作り合うルール」への展開」となる。

本稿では、その効果的かつ具体的なあり方については、あまり言及することができなかった。しかしそれは、むしろ今後、「目的＝哲学部門」(教育哲学)と、教育心理学をはじめとする「実証部門」および「実践部門」の3部門の協働によって解明・構築していくべきものであろう。

本稿の目的は、この3部門協働のための、原理的な道筋を明示することにあつたのである。

引用文献

- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London Tavistock/Routledge. (ボウルビー, J. 二木 武 (監訳) (1993). 母と子のアタッチメント—心の安全基地 医歯薬出版株式会社)
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung: Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag München Basel. (プレツィンカ, W. 小笠原道雄 (監訳) (1990). 教育学から教育科学へ—教育のメタ理論 玉川大学出版部)
- Dewey, J. (1980). *The school and society*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey. The middle works*,

- Vol.1. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (デューイ, J. 市村尚久 (訳) (1999). 学校と社会—子どもとカリキュラム 講談社)
- Dilthey, W. (1960). *Gesammelte Schriften*, Bd.IX, Pädagogik, Vandenhoeck und Ruprecht. (ディルタイ, W. 西村 皓 (監訳) (1987). 教育学論集 以文社)
- 土井隆義 (2009). キャラ化する／される子どもたち—排除型社会における新たな人間像 岩波ブックレット
- Hegel, G. W. F. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, in *Werke* 7, Suhrkamp Verlag. (ヘーゲル, G. W. F. 藤野 渉・赤沢正敏 (訳) (2002). 法の哲学 I II 中央公論新社)
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Röwer. (ヘルバルト, J. F. 三枝孝弘 (訳) (1960). 一般教育学 明治図書出版)
- 広田照幸 (2009). ヒューマニティーズ教育学 岩波書店
- 広田照幸・宮寺晃夫 (2014). 教育システムと社会—その理論的検討 世織書房
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press. (ハウ, K. R. 大桃敏行・中村雅子・後藤武俊 (訳) (2004). 教育の平等と正義 東信堂)
- 宮寺晃夫 (2000). リベラリズムの教育哲学—多様性と選択 勁草書房
- 森田洋司 (2010). いじめとは何か 中公新書
- 及川平治 (1972). 分団式動的教育法 明治図書出版
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company. (パーカースト, H. 赤井米吉 (訳) (1974). ドルトン・プランの教育 明治図書出版)
- リヒテルズ直子 (2006). オランダの個別教育はなぜ成功したのか—イエナプラン教育に学ぶ 平凡社
- リヒテルズ直子・苫野一徳 (2016). 公教育をイチから考えよう 日本評論社
- Shleiermacher, F. (1902). *Schleiermachers Pädagogische Schriften, mit einer Darstellung seines Lebens*, herausgegeben von C. Platz. (シュライエルマッハー, F. 長井和雄・西村 皓 (訳) (1999). 教育学講義 玉川大学出版部)
- 竹田青嗣 (2004a). 現象学は〈思考の原理〉である 筑摩書房
- 竹田青嗣 (2004b). 人間的自由の条件—ヘーゲルとポストモダン思想 講談社
- 苫野一徳 (2011). どのような教育が「よい」教育か 講談社
- 苫野一徳 (2014). 教育の力 講談社