

教育目的論における「段階」モデル (“Incremental” Model)の再検討

— 「変容」概念の分析を中心に —

尾崎博美

本論文は、教育目的論における「段階」モデル (“Incremental” Model) を再検討し、それを通して教育目的論における目的達成の過程を説明する新たなモデルの可能性を模索することを目的とする。再検討の視点として教育言説における「変容」(Metamorphoses) 概念に注目し、「教育目的」を達成する過程を「変容」と捉えることによって教育目的論に対してどのような示唆が得られるかを提示することを目指す。

このため本論文では、第一に、主として従来の教育法規、「発達」理論言説等に見られる「段階」モデルに注目し、その特徴を明らかにする。次に「段階」モデルに対してなされる批判を検討し、教育言説における「変容」概念がもつ特徴および問題点について論じる。以上の議論を踏まえた上で、「変容」概念を「教育目的」概念と相対するものとして捉えるのではなく、「教育目的」の「変容」モデルを想定することの可能性と意義とを論じて結論とする。

キーワード：「段階」モデル、「変容」モデル、教育目的、教育目標、達成過程

はじめに—本論文の目的と方法

本論文の目的は、教育目的論における「段階」モデル (“Incremental” Model) を再検討し、それを通して教育目的論における目的達成の過程を説明する新たなモデルの可能性を模索することにある¹。この再検討の視点として、本論文では教育言説における「変容」(Metamorphoses) 概念に注目する。すなわち、「教育目的」を達成する過程を「変容」と捉えることによって教育目的論に対してどのような示唆が得られるかを提示することを目指す。

教育目的論において「教育目的」が達成される過程を表すモデルを問うことの必要性は次のように説明することができる。例えば、1955年に刊行された『教育目的論』において稲富栄次郎は、「教育目的」について次のように述べた。

教育は、自然的素材としての人間を、その発足点としながら、最後に必ず教育の目的としての、理想的な人間像を予想している。この目的を予想せずしては、教育上のすべての営みは、喩え

ば的を狙わずして弓を放つようなものであって、全くの徒勞に終るであろう²。

稲富は、「教育」を「弓を放つ」という行為にたとえ、「教育目的」を「的」にたとえる。このとき、「教育」という行為は「最終的な到達地点」としての「教育目的」を目指してなされる行為として規定され、その成否もまた「教育目的」を基準に判断される。

これに対して、ジョン・デューイは『民主主義と教育』において教育目的を論じる際に次のように述べた。

目的物は、人が成し遂げたいと望んでいる活動を心にはっきりと描くのに必要な標識ないし記号にすぎない、ということをおぼえてはならない。厳密に言えば、的ではなくて、的に命中させることが目当てなのである³。

ここでは、同じ「弓を放つ」という行為が比喩として用いられているにもかかわらず、「的」は単なる「目的物」にすぎず、むしろそれに「命中させること」や「弓を放つ」という活動そのものに重点がおかれている。つまり、目的にあたるものは「的」という静止した地点ではなく、「的に命中させる」という活動そのものとして想定されるのである。

両者の「教育目的」に対する想定の違い、換言すれば教育目的観の違いに接する時、教育目的論がその「内容」を問う議論に収斂されないことが改めて認識される。「何を教育目的とするか」という教育目的の「内容」論は、稲富の比喩が提示する「最終的な到達地点」としての「的」を対象とする議論である。これに対して、デューイの比喩では「的」そのものではなく「的に命中させること」の意味が議論の対象となる。たとえ、「教育目的」として同じ「内容」が掲げられていた場合であっても、上記のいずれの教育目的観に立つかによって教育という営みの想定は全く異なったものとなりうるのである。

そこで、本論文では教育目的観を示す一つの指標として「達成モデル」を位置づける。その上で、従来の教育目的の達成モデルが①先行的提示、②順序性（順次性）、③付加的变化を特徴とする「段階」モデルであることを示し、その特徴と問題点を明らかにすることを目指す。このとき、「段階」モデルを検討する視点として、教育言説において論じられる「変容」概念に注目する。

「変容」概念の特徴である①根本的变化、②予測不可能性、③変則性といった要素は、当の概念の提唱者であるゲーテから今日まで教育言説の中で論じられ続けてきた。特に現在、近代的合理主義を至上とする「教育」の在り方が批判の対象となり、その文脈において「変容」「生成」「メタモルフォーゼ」といった概念がもつ教育的意義が改めて注目されている。例えば矢野智司は、現代の学校教育のイメージが「発達としての教育」であり、それは「明確さ」「整合性」をもつがゆえに「教育」という言葉のイメージに「狭窄症状」をもたらし、「さまざまな教える—学ぶの実践」の事象に「気づくことさえできにくくしている」と指摘する⁴。また、ジェーン・ローランド・マーティンは、「教育」の過程を「小さな変化の積み重ね」としてみなす限り決して捉えることのできない現象が実際の「教

育」においてさまざまに生起していることを強調するのである⁵。

しかしながら、「変容」概念がもつ教育的意義が提唱される一方で、それは教育を放任的営みや消極的な働きかけへと促すものであるとか、そもそもそれは「教育」ではないとする批判がなされる。特に、「変容」概念に基づく営みが「教育目的」をもたない営みとして解釈されるとき、結果として、「教育目的」という概念そのものを捉え直す機会は失われ、同時に「変容」概念に基づく営みは「教育」の範囲外へと追いやられる危険性が生じるのである。この問題に対して、「変容」概念を「教育目的」と相対するものとしてみなすのではなく、「変容」概念が従来の教育目的観に対してどのような示唆をなしうるか、という点を論じる必要がある。

以上の目的を達するため、本論文では、はじめに「教育目的」の「達成」モデルに関する先行研究を概観し、その上で「段階」モデルがもつ特徴と問題点を明らかにする。次に、教育言説における「変容」概念がもつ特徴を明らかにする。ここでは、第一に、教育の文脈に「変容」概念を導入したとされるゲーテの「メタモルフォーゼ」概念、及び近年の日本における「変容」概念を対象とする言説について考察し、その特徴について論じる。その上で、「変容」概念が「放任」あるいは「無計画」な教育を推奨するものとしてみなされて来た理由を分析する。以上の議論を踏まえ、デューイが提示する「成長」「適応」を軸とする教育目的論、及びマーティンが提示する「教育的変身 Educational Metamorphoses」の議論から得られる示唆をもとに、「教育目的」の「変容」モデルがいかなる可能性を有しうるかを論じて結論とする。

1. 教育目的論における「段階」モデル (“Incremental” Model)

1) 「段階」モデルの特徴

はじめに、教育目的論における「段階」モデルとはどのようなものか、その特徴を明らかにしたい。端的に表せば、教育目的論における「段階」モデルとは、教育目的の達成に至る過程を、固定的かつ具体的な「教育目標」を特定の順序に従って達成することによって最終的な「教育目的」に到達する、として説明するモデルである。

この「段階」モデルは、例えば教育法規・行政文書に現れる。大浦猛によれば、「法規・行政文書における教育目的の記述」は、大体において「階層的構造を形作っている」という⁶。大浦は、日本の教育法規・行政文書における「教育目的」は「最も根本的・一般的」なものとして①教育基本法第一条「教育の目的」を据え、以下②「学校教育法」における幼・小・中・高等の各学校の目的、③「学校教育法」における幼・小・中・高等の各学校の目標、④「幼稚園教育要領」及び「学習指導要領」における各領域、各学年ごとの「目標」、という階層構造を形成すると指摘する⁷。

さらに大浦は、④の各領域、各学年ごとの「目標」として記載される諸事項を「内容事項の表のような形で記される」と指摘する。つまり、当該の「教育目的」における下部段階では「目標」が具体化かつ細分化され、教育内容の項目そのものとして表される。ゆえに大浦は、教育内容の諸項目が「目的の具体化が進展した結果」であり、それらは「目的の構造の下部段階」として捉えるべきであると指摘するのである⁸。ここに、学校教育における各領域、各学年の教育内容は具体化・細分化された「教

育目標」であり、それらを順次達成することによって諸学校の目標、諸学校の目的、学校教育の目的が段階的に達成される、という構造が想定されていることが示される。こうした日本の学校教育における階層構造が示す「段階」モデルは、「学校段階の設置の理念あるいは存在理由に対応する」ものとしての「目的 aims」と、「目的」を「実現するために細かく要素に分けて設定されるものとしての「目標 objectives」の関係として説明される⁹。

一方、堺正之は、森昭の「目的」—「目標」関係を論じる中で、「ある目的を実現する手段としての行動において主体が目指す到達点としての目標」という関係に注目する¹⁰。堺によれば、目的は、「それを実現するための条件やステップを検討して、それらの条件を経時的に（ステップ・バイ・ステップに）充たして」ゆくことによって達成されるものとして想定されるという¹¹。

さらに、教育目的の達成を説明するものとしての「段階」モデルは、教育を「発達」の過程として捉える言説において明示的に現れる。一例として堀尾輝久の記述を挙げる。

ある子どもはあることがらを10回やればつぎのステップにすすめる。別の子は20回そのことを繰り返さなければつぎのステップへすすめないかもしれない、しかし、20回やれば確実にその段階を越えられるという場合、その手だてを怠って10回のところで同じように打ち切って、切り捨ててしまったら、その子どもはその段階を越えられなくて、落ちこぼれのまま教育だけがすすんでいくわけです¹²。

ここでは、特定の段階から「すすむ」、すなわち「つぎの」段階に移行するためにはその「前の」段階を越える必要があることが示される。逆にいえば、「前の」段階を越えることができない子どもは、それ以降の段階には「すすめない」ものとして想定される。もちろん、そのすすみ方に速度や程度の差異があることは指摘されている。しかしながら、「進展には一定の順序があり」、「その順序に従う」ことは前提されるのである¹³。

以上に鑑みれば、教育目的論における「段階」モデルの特徴は、①先行的提示、②順序性（順次性）、③付加的変化の3点によって特徴付けられる。

第一の特徴である「先行的提示」は、最終的な「教育目的」が行為に先行して提示され、そこから「教育目標」が規定されることを意味する。つまり、「教育目標」は予め提示された最終的な「教育目的」に基づいて設定されるのであり、はじめに「教育目標」が想定されそこから「教育目的」が設定されるという順序にはならない。

第二の特徴である「順序性（順次性）」は、最終的な「教育目的」に至るまでの過程において「教育目標」が特定の「順序」を有して配置されることを意味する。堀尾の例にもあるように「順序性（順次性）」の想定には「個人差」という一定の留保がなされる。しかしながら、それは主としてそれぞれの段階に到達する「はやすさ」に関する程度の差として解釈される。

第三の特徴である「付加的変化」は、前述の「教育目的」を達成するための個々の段階が、前の段階に何らかのものが付加されることによってなされることを意味する。例えば堺が森の論文を援用す

るところでは、教育目的と教育目標の関係性は「登山」にたとえられる。このとき、「高い山を征服する喜びを味わう」という目的の達成は、三合目から四合目へ進むといった歩行した距離の増加によってなされる。こうした「付加的変化」と前述の「順序性」が組み合わさることによって、すでに想定済みの最終的な到達地点に至る道のりは極めて明瞭な過程として描かれる。

2) 「段階」モデルの問題点

以上のような、①先行的提示、②順序性(順次性)、③付加的変化によって特徴づけられる「段階」モデルは、教育実践に明確な方向性と指針を提示する。教育の「合理化」「客観化」を目指す文脈においては、一方で「段階」モデルに基づく「教育目標」の精緻化・細分化がすすめられ、他方では明確な構造を提示しうる「発達」概念が教育理論・実践の指標となるに至る¹⁴。

しかしながら、その一方で「段階」モデルに基づく「教育目的」の在り方については以下のような問題点があることが指摘されてきた。

第一に、「先行的提示」に対する批判は、例えばデューイの教育目的論のなかにみることができる。周知のように、デューイは「教育の過程はそれ自体を越えるいかなる目的ももっていない」と述べ、教育を「成長」の過程として規定した¹⁵。このときデューイは、教育の目的が①「固定した目標」として、②「成長の過程の外」から設定されることを批判した¹⁶。このデューイの批判を踏まえると、「段階」モデルがもつ「先行的提示」の問題点を次のように説明することができる。第一に、「先行的提示」は実際に教育の受け手となる子どもから離れて「教育目的」が想定されることを意味する。第二に、「先行的提示」は実際の教育的営みの如何によらず「教育目的」が固定されていることを意味する。デューイによれば、このとき教育は「外的標準への一致」を目標とする営みとなり、それによって子どもたちの「生来の本能」を考慮の外におき、「新たな状況に対処するための独創力」を育成する機会を奪うものとなる¹⁷。

第二に、「順序性(順次性)」に対しては次の二つの問題点があることが指摘される。ひとつは、「順序性(順次性)」という性質は教育評価の手法を「比較」へと傾倒させ、子どもたちへの管理的な働きかけを助長する点である。前述のように、「段階」モデルにおいて「教育目的」はあらかじめ想定された到着地点であり、その道筋は段階的に分節化されている。それゆえ必然的に、教育過程における評価基準は最終的な到着地点からの距離となり、明確な測定や比較が求められる。マーティンは、このような「比較」による評価が子どもたちに対する管理的な働きかけを促進すると批判する¹⁸。すなわち、「教育目的」が「段階」モデルによって捉えられる際、子どもたちがどのようにそれを達成するのかという過程そのものよりも、むしろ到着地点に到達する「速さ」及び「確実さ」を求める傾向が生じるのである。

「順序性(順次性)」がもつもう一つの問題点は、「順序性(順次性)」という想定自体がもつ曖昧さである。例えば山口匡は、人間の心理学的発達に関する段階理論が「各発達段階の「仕組み」が「仮説的な説明」の提起にとどまっている」と現状認識する点に注目する¹⁹。このとき、「相前後する二つの段階」がどのような理由で連続するものとしてみなされるかという点が不明瞭となり、「発達」

が「すすむ」とされる方向性の想定自体が危うくなる。この点をふまえ、山口は「発達の機構の解明」には特定の教育的価値が常に影響することを指摘し、発達段階の区切りが「つねに同時に「思弁的、恣意的」仮説の状態にあり続けると認識する」ことの必要性を示唆するのである²⁰。すなわち、「段階」モデルがもつ「順序性(順次性)」という特徴は、それによって子どもたちを厳格に比較しときには管理さえする根拠となるにも関わらず、その「順序」の想定自体に一種の多義性を内包しているのである。

第三に、「付加的变化」がもつ問題点は、それが「教育目的」ないしは「教育」の営みそのものを限定化する点である。「付加的变化」を特徴とする「段階」モデルによって「教育目的」が設定されるときには、「付け加えられること」や「積み重ねられること」によって達成がなされるものが「教育目的」として選択される傾向が生じる。例えば、学校教育において3R's (Reading, Writing, Arithmetic)に重点をおく評価がなされる理由としては、一方で3R'sが社会的生活・知的能力の基盤という特徴をもつことが挙げられる。しかし他方、3R'sが「付加的变化」として描写することが容易であり、それゆえに測定・比較、ひいては競争に適しているということもまた、要因の一つであると考えられる²¹。これに対して、「考える力」や「問題解決能力」についてその評価の困難さが指摘されるのは、「評価」という概念そのものの問題であるというよりもむしろ、当の概念が「段階」モデルを内包する「教育目的」に基づいて想定される点によると解釈できるのである。

ここまで「段階モデル」がもつ問題点について、①先行的提示、②順序性(順次性)、③付加的变化の特徴それぞれに対して確認してきた。個々の特徴に鑑みれば、「段階」モデルは「発達」理論・概念と親和性を有し、教育の営みに客観性や合理性をもたらすという点においては極めて有効なモデルである。しかしながら、それゆえに「段階」モデルは、子どもへのまなざしや「教育目的」、「教育」の定義そのものに偏った限定をもたらしている。その結果として、「明確さ」や「整合性」といった基準から外れるがしかし多様な示唆を含む「教える一学ぶの実践」や、「教育」の過程において生起している「重大な現象」や「教育的な行為」がもつ教育的意義は見落とされているのである。ここで、以上のような「段階」モデルがもつ問題点を補完、ないしは克服するための一つの方途として、人間の成長過程を「変容」として捉えることの必要性が提示される。次章では、その端緒であるゲーテの「メタモルフォーゼ」概念からその特徴を明らかにしていく。

2. 教育における「変容」概念の特徴と問題点

1) 教育の文脈における「変容」概念

教育の文脈における「変容」概念がもつ特徴を明らかにするためには、ゲーテの「メタモルフォーゼ」概念の特徴を明らかにする必要がある。教育における「変容」概念の系譜がゲーテに遡ることは様々に指摘されている。例えばシュプラングーは論文「ゲーテと人間のメタモルフォーゼ」において、ゲーテの「メタモルフォーゼ」が「単に植物の領域を貫いているのみでない」ことを指摘する²²。その上でシュプラングーは、ゲーテにとって「植物や動物のメタモルフォーゼは、人間の肉体的および心的メタモルフォーゼを把握するための前段階にすぎない」とみなすのである²³。また、渋谷愛

子はゲーテが友人であるボアスレーにあてた手紙のなかで「植物、動物から人間にいたるまで、生においてはすべてがメタモルフォーゼである」と述べた点に依拠し、ゲーテの「メタモルフォーゼ」が「人間」をもその射程に含む概念であることを論じている²⁴。

こうしてゲーテが「植物」から導いた「メタモルフォーゼ」概念は、人間の成長や発達、ひいては人間形成の文脈において解釈され、今日に至るまで重要な示唆をなし続けている。近年の日本において、例えば高橋勝は、ゲーテが「メタモルフォーゼ」を人間の「生きるかたち」の変化に適用しようとしたとみなした上で、次のような見解を述べる。

人が生きるということは、他者との出会いの中で、象徴的な死と再生を経験し、形象物(Gestalten)としての「自己」を絶え間なく分散し、解体させながら、再形象化していくメタモルフォーゼの運動にほかならない、とすることができるのではないか²⁵。

ここで「メタモルフォーゼ」、すなわち「変容」とは、単なる表面上の変化に還元することのできない過程を表す概念として使用されていることが分かる。この過程がもつ特徴は、以下の三点によって説明することができる。

第一に、「変容」は「根本的变化」を伴う過程である。この点について、ゲーテは次のように述べる。

植物の生長をいくらかでも観察した人ならば、植物のある外的部分がときとして変化し、あるいは完全に、あるいは程度に多少の差をもちながら、隣接部分の形態に移行することを容易に認めるであろう²⁶。

このときゲーテは、植物の一部分が完全に別なものへと変わりうることに注目しつつ、さらに「同一の器官がわれわれの目には多様に変化してみえる」と指摘する²⁷。つまり、将来的に葉、茎、花といった部分になるものが——葉の元、茎の元、花の元のように——予め別々に用意されているのではなく、「もともと一つのものが性質の全く異なるものへと変化するのである²⁸。逆に言えば、ある特定の部分が「変容」の結果としてどのような形や機能をもつ器官となるかは、実際に「変容」が起こるまで分からない。この時ゲーテは、予め用意された何物かが単に「展開する」「現れる」といった考え方を批判するのである。

第二に、「変容」とは「予測不可能」な過程である。ゲーテは「メタモルフォーゼ」が外部の環境と内なる性質の合致によって起こるとみなす「後成説」の立場をとる。ゲーテは次のように述べる。

われわれを取り巻いている植物の形は最初から決定され固定されたものでなく、むしろそれらの形は、がんこな属と種との強情さがあるにもかかわらず、適切な可動性と柔軟性が与えられており、全世界でそれらに作用を及ぼすひょうに多くの条件のなかで、それに適応し、それにしたがって形成し変形することができる²⁹。

ここには、「変容」後の形や機能を当の過程の前に予測することができないことが改めて示される。ゲーテは植物の多種多様な形態に注目し、それは「内的自然の法則」と「外的環境の法則」の二重の法則がもたらした結果であるとみなすのである³⁰。

第三に、「変容」とは「変則的」な変化である。ゲーテは、植物の変化には完成を目指して順次的に移行する「規則的(前進的)」メタモルフォーゼと、その順序にあてはまらない移行をする「変則的(後退的)」メタモルフォーゼの二通りがあると指摘する³¹。ゲーテによれば、「変則的(後退的)」メタモルフォーゼの場合、自然における植物の変容が「一段階、あるいは、二、三段階後退する」ことや³²、ある形成段階を「飛び越し」たりすることが起こるといふ³³。

ここで留意すべきは、ゲーテにとって「変容」における「変則性」ないし「不規則性」は「メタモルフォーゼ」の域外にあるものではないという点である。確かにゲーテは、形成段階の「後退」や「飛び越し」を一種の「異常」としてみなす。しかし、この場合の「異常」とは、「規則的(前進的)」メタモルフォーゼを唯一の「正常」とみなした上でそれから外れたものとしての「病めるもの」を必ずしも意味するものではない。それは次のようなゲーテの言明に示される。

正常と異常はごく近親のものであり、規則的なものも不規則なものも同一の精神によって生命を与えられているため、正常なものも異常なものもあいだに揺れが生ずる。形成と変形とはつねに交代するので、異常なものが正常になり、正常なものが異常になるように見えるのである³⁴。

ここには、「変則的(後退的)」な変化もまた「メタモルフォーゼ」という原理の範疇に含まれることが明示される。山縣三千雄が指摘するように、ゲーテが想定する「成長」は「下から上へという一途の上昇過程をとるものとしてとらえられていない」³⁵。しかしながら、それは決して「偶然」あるいは「無規則」な過程ではなく、特定の「生殖器官をつくり、種子を生んで、両性による生殖をはたす」という目標に近づくという原則が貫かれているのである³⁶。

以上、ここまで確認した①根本的变化、②予測不可能性、③変則性という3つの特徴に鑑みれば、「変容」概念が導く教育目的の達成過程が非固定的かつダイナミックな過程として描かれることが分かる。確かに、ゲーテは植物の「メタモルフォーゼ」が段階的に「生殖という目標」を目指すことを枠組みとして定めてはいる。しかし、例えばゲーテの言語表現を問う上で林正則は、ゲーテの表現には「自然の形態の絶えざる変化の連続に、楔を打ち込み、境界線を引いて、変化の前の段階と後の段階とははっきり区別することはできない」ことが含意されると指摘するのである³⁷。

こうした人間の成長過程を「変容」として捉えることの必要性は、現代では次のように指摘される。前述のように高橋は、子どもたちの経験を「メタモルフォーゼ」として捉えることの必要性を強調する。このとき高橋は「子どもの生きている生活世界」に注目し、そこでは「子どもの根源的欲求(欲動)は、社会の既存のコードをはるかに逸脱する豊かなもの」を含むといふ³⁸。高橋は子どもをそうした「単純な一元的な「発達」そのものを異化する「メタモルフォーゼ」(自己変成)の運動体」と

して捉えることが必要であると論じ、次のように述べる。

子どもを既存の文化に組み入れたり、発達のモデルで評価したりするのではなく、つねに開放系の変成体として動き続ける子どもの生命に寄り添い、そうした子どもに関わり続けることで、実は、大人自身が自己変成を遂げていくことが可能になる³⁹。

以上のことからすると、高橋が述べる「変容」概念に基づく「教育」では、①子ども自身が形成世界でもつ欲求の大きさが認識され、②それによって外界における存在やコードが変容することが想定されていることが分かる。

また、一方で矢野は「自己が変容するとはどういうことなのか」という問いから発して、「生成としての教育」の必要性を論じる。矢野によれば「生成としての教育」を実現させる「生の技法」は次のような特徴をもつ。

生の技法は、人格的なかわりであり、だからこそくりかえしのきかない一回的なものであり、状況によってその帰結も異なる。また生の技法は、訓練によって身につくものではなく、生成の体験によって学ばれるものにすぎない⁴⁰。

ここでいう「生成の体験」とは何か。矢野はそれを「脱人間化としての体験」、ないしは作田啓一という言葉に倣って「溶解体験」と呼ぶ⁴¹。このとき「生成」は「脱人間化」を意味し、それによって人は「世界そのものへと全身的にかかわり、世界に住みこむようになり、世界との連続性を味わう」ことができると矢野は述べる。その上で、そうした体験を十全に実現することがすなわち「生成としての教育」であるとするのである⁴²。

2) 教育における「変容」概念の意義と困難性

以上に鑑みると、「変容」概念に基づく「教育」の在り方は、「発達」概念に基づく「教育」においては見落とされる点に焦点を当て、それを補完、ないしは再構築する視点を有していることが明らかになる。

矢野は「発達」という語に対して、「この用語で切り取られる生の変容の在り方は、極めて近代的なもの」と述べる⁴³。また、「発達としての教育」という教育の在り方によって「教育という複合的な事象」が「客観的に観察し記述し分析し評価することの可能な現象群へ翻訳」されてきたことを指摘する⁴⁴。ここで矢野が「発達としての教育」の問題点としてみなすのは、それによって人間の全ての体験が「発達」における「有用性」の基準に回収されてしまう点である。例えば、「発達としての教育」に基づく学校教育における「遊び」は、「体を丈夫にする」、「役割と規則を学ぶ」という目的のための手段としてみなされる。このとき、矢野は「生成としての教育」を提示することを通して、「発達としての教育」が人間の体験のすべてを「有用性の網の目」に組み込む結果として「体験はまが

い物となる」と警鐘を鳴らすのである⁴⁵。

さらに高橋は、現代という時代がもつ特徴から「発達」概念を中心とする教育の問題性を指摘する。高橋は、現代は高度の産業化と都市化の結果として子どもたちにとって「大人になることの具体的な道筋が不透明になりつつある」と述べる。そして、そうした時代性のゆえに、子どもたちが「抽象的で一元的な「発達」の世界に追い込まれ」たり、場合によっては「子どもに固有の生活世界が「発達」の名のもとに抑圧されるという状況」さえ生じると指摘するのである⁴⁶。矢野と高橋の指摘に共通するのは、「発達」概念に基づく「教育」がもつ客観性や教育的効果を認めた上で、実際の子どもの生き方や成長における、「発達」の概念に基づく「教育」では捉えることのできない事象が生起することに注目を促す点である。このとき、教育における「変容」概念の意義を次のように説明できる。

第一に、発達概念や「段階」モデルによって導かれる営みの限界性を指摘する点である。矢野、高橋の指摘はともに、「変容」概念に基づく営みが既成の枠組みを「逸脱」したり「はみ出し」たりすることを指摘する。それは「逸脱」・「はみ出し」によって、暗黙に存在している「枠」そのものを明示化する指摘に他ならない。その指摘によって、「発達」概念や「段階」モデルの想定が、子どもたちの生・成長の一面に対して特定の基準を採用するものにすぎない、という事実を改めて焦点化するのである。しかしそれは、単なる批判であるというよりもむしろ、その「枠」の外におかれたものもつ価値に注意を促す試みであり、その意味において、子どもたちの生・成長がもつ豊かさ、多様さの指摘としての意義をもつ。

第二に、「変容」概念は既存の正常—異常の区別に対する認識の転換を求める。一方でそれは「発達」を固定的な至上の基準としてみなす見解がもつ抑圧性を指摘する。しかし、より重要であるのは、正常—異常のカテゴリー自体を相対化する点である。ゲーテの指摘にもあるように、「変容」過程においては正常—異常は近親の関係にあり、一見「変則」的にみえる移行もまた一つの志向性をもつ行為の現れとしての可能性をもつ。ゆえにこのとき、「変容」概念は「段階」モデルへの単なる批判としてではなく、従来「異常」とされてきたものへの解釈やまなざしを転換させることを求めるのである。

しかしながら、ここで以下のような問いが生起する。なぜ、「変容」概念に基づく「教育」の必要性は指摘されつづけているにもかかわらず、その認知と普及が十分なされるに至っていないのであろうか。この問いに対するものとして、「変容」概念に基づく営みを「教育」の文脈において捉えることの困難性が矢野による以下の指摘に集約されている。

生成としての教育は……「教育」という言葉につきまとして離れない、善悪という道徳的・価値論的な規制の枠からはみだしてしまふ。……生成としての教育は発達としての教育とは異なり、あらかじめ計画できないことから、生成としての教育に対して「教育」という名前を与えること自体が躊躇される⁴⁷。

矢野の指摘に鑑みれば、教育における「変容」概念はそれがもつ予測不可能性や変則性といった特

徴ゆえに以下の二つの問題点を持つことが分かる。ひとつは、「変容」概念は教育の営みにおいて方向性をもたない無計画な営みを指示するものとしてみなされる点である。もうひとつは、「変容」概念が指示する営みが他者の意図的な働きかけによって起こるものではないとみなされる点である。すなわち、「変容」概念が指示する営みは、教育者が子どもたちに意図的に働きかけることを結果的に否定するものとして解釈される。矢野の言葉を引用すれば、「変容に向けての意図が顕在化してはたらくこと自体」が生成としての教育の体験を「十全に実現することを妨げてしまう」とみなされるのである⁴⁸。

以上の二つの問題点——「変容」概念に対する一面的解釈——によって、教育の文脈における「変容」概念は、「消極的教育か積極的教育か」、「指導か放任か」という二元図式に陥ることになる⁴⁹。すなわち、「変容」概念に基づく「教育」とは、例えば「明確な目的をたてない」、「できるだけ“教えない”」ことを支持する教育であると解釈される危険性があること、この点が、「変容」概念に基づく「教育」の困難性の核に他ならない。このとき、「変容」概念に基づく「教育」の主張は、教育者は極力その働きかけを控えて子どもたちを特定の環境・体験に従事させておけば彼／彼女らが自然かつ自動的に何らかの「変容」を経験しそれによって成長するという図式——いわば「教育」や「教えること」そのものの放棄——を指示するとみなされるのである。

それでは、「変容」概念に基づく「教育」の構築は諦めるべきであろうか。あるいは、「変容」とは「教育」においてはごく稀に発生する「特別な」現象として認知するに留めるのが適切であろうか。しかし、そうした消極的な方策がとられるとき、この「教育」を問う議論は一つの豊かさを得る機会を自ら放棄することになる。ここで問うべきは、「変容」概念を上述の二元図式に回収させることなく論じるために有効な方法は何か、という点である。

3) 「変容」概念から「教育目的」を問いなおすことの必要性と課題

前述のように、「変容」概念を単に近代的合理主義的教育を解体する批判的視点に留めることは「教育」や当該の営みに対する一つの豊かさを提示する機会を失うことである。すでに述べたように、「変容」概念に対する注目は、従来の「段階」モデルに基づく「教育目的」、及びそれを前提する「発達としての教育」がもたらす限界と弊害とを認識することから生じた。この点を踏まえるならば、教育における「変容」概念は、当の教育を批判するためというよりはむしろ、それをより多様かつ包括的な概念及び営みとして捉え直すことを指示する。この点について、矢野は「生成としての教育」を「教育」としてみなすことの困難性を指摘しつつ、以下のように述べる。

しかし、それでもなお「教育」という言葉を使うべきなのだといってみよう。この贈与の体験にまで、「教育」という言葉を拡張することによって、「教育」を、「発達としての教育」と「生成としての教育」という相反するものの両義的な性格をもったものに変更することができるのだ⁵⁰。

ここには、矢野の狙いが「教育」の放棄ではなく「変容」概念から既存の「教育」を再構築することにあることが明示される。

このとき、第一に有効であると考えられるのは、「変容」概念が示唆する予測不可能性や変則性を内包する「教育目的」の在り方を提示することである。具体的にいえば、先行的提示や順序性を前提とする「固定された教育目的」を放棄した場合に、なお教育という営みの方向性や志向性を確保して成立する教育目的論を検討することである。そのことによって、「変容」概念が指示する営みと「放任」・「無計画」な営みとを峻別することが可能になる。同時に、「教育目的」は「固定」や「順序」のみならず予測不可能性や変則性をも包括する概念となる可能性がある。

さらに、第二に、「変容」が起こる過程と「教育的意図」ないしは「他者からの働きかけ」との関係性を明らかにすることである。このことは、「変容」概念が「植物」や「人の生そのもの」から導き出された概念であるがゆえに、それが他者からの特定の意図やそれに基づく働きかけを必要としない、ないしは否定する営みを指示するという問題点に対する一つの反論を提示しうる。それは第一に、教育的意図やそれに基づく働きかけによって「変容」が起こることを説明する可能性をもつ。そして、このとき同時に、従来想定されてきた「教育的意図」や「教育的働きかけ」の定義がもつ限定性をも再考しうると考えられるのである。

すなわち、ここで提示される課題は、「人の生き方」「人間形成の在り方」から導出される「変容」概念を教育者からの子どもたちへの働きかけとしての「教育」の文脈においていかに再構成しうるか、ということである。次章では、はじめに、固定された教育目標を批判した上で「成長」概念を軸にした教育目的論を提示したデューイの言説から得られる示唆を論じ、次に、「教育による変身」という現象に注目することによって「教育的意図」の転換を論じたマーティンの議論を論じることとする。

3. 教育目的論における「変容」モデルの可能性

1) デューイの「教育目的としての成長」— 「過程」に内在する「目的」への注目

デューイが教育の「目的」について、以下のように述べたことはあまりにも有名である。

(i) 教育の過程はそれ自体を越えるいかなる目的ももっていない、すなわち、それは、それ自体の目的なのだ、ということ、および、(ii) 教育の過程は連続的な再編成、改造、リオーガナイズング リコンストラクティング変形トランスフォーミングの過程なのだ、ということになるのである⁵¹。

加えてデューイは、「教育の過程は、連続的な成長の過程であり、その各段階の目標は成長する能力をさらに増進させることにある」と述べる⁵²。こうしたデューイの主張は、従来の教育がもつ「準備としての教育」「開発としての教育」という点に対する批判から提起される。デューイは、従来の教育が①未成熟を単に欠如的なものとしてみなす、②適応を固定した環境への静的な適応としてみなす、③習慣を硬直したものとしてみなす、という点において「成長ないし発達についての誤った考え」

を内包していると指摘する⁵³。すなわち、従来想定されてきた教育における「成長」が「固定した目標に向かって進む変化」として捉えられている点を批判し、その上で「究極的目的」として「成長」概念を規定するのである⁵⁴。

このとき、デューイの「教育目的としての成長」という概念の提示は、子どもたちを「欠如態」としてとらえた上で「外的標準」に「一致」させるべき存在として捉える「画一性」を志向する教育に対する批判であり⁵⁵、子ども自身もつ「生まれつきの能力」、「本人自身の認識」、「独特な個性的なもの」がもつ教育上の重要性を強調する視点に立脚していることは疑いえない。

しかしながら、ここで留意すべきは、デューイは「成長」概念によって「教育目的」自体の棄却を試みたのではない、という点である。デューイに関する多くの研究が指摘するように、デューイの「成長」とは子どもの「内的資質」にすべてを委ねることと同義ではない⁵⁶。そうではなく、デューイは「成長」概念によって「教育」の文脈における「目的」の想定、位置づけ、及び機能を再構築しようとした。この点について、大浦は「デューイの教育目的論は、「目的設定のしかたに関する理論」ともいべきものとして先ず提示された」⁵⁷と述べ、また松下良平はデューイの成長概念の本来の主旨は「既存の枠組みやパースペクティブやパラダイムそれ自体の乗り越えにあった」と述べる⁵⁸。ゆえに、デューイの企図は、「固定された最終的な到達地点」としての「教育目的」という想定がもつ弊害を明らかにし、それに代わる「目的」の立て方を提示することにあつたのである。

第一に、デューイは「教育目的」を教育の過程の外から提示されるものではなく、活動の過程に内在するもの、そこから生起するものとして捉える事を提唱した。デューイは「教育の過程の外にあって教育を支配する目的を発見しようとはしない」と述べた上で、「外部から与えられるものとしてではなく、活動の中に含まれるものとしての、目的 aim の本質を明らかにすること」が重要であると述べる⁵⁹。このときデューイは、外から提示される固定された目的が持つ弊害を以下のように指摘する。

外から課せられる目的は、いつも、固定したものと考えられる。それは、手に入れ、所有すべき何ものかなのである。人がそのような考えをもつときは、活動は、他の何ものかに達するのに避けることのできない手段にすぎず、それ自体としては、有意義でもなければ、重要でもないのである⁶⁰。

ここで、デューイの批判が「外から課せられる」「固定した目的」の存在によって「活動」が単なる「手段」としてみなされることに向けられていることが分かる。すなわち、「活動の中に含まれるものとしての目的」は、個々の「活動」それ自体を目的とすることを求めるのである。

第二に、デューイは究極的目的として「成長」を据え、その過程を「適応 adjustment」の過程として規定する。デューイは、「教育」がしばしば「個人とその環境とを互いに適応させるような習慣を獲得すること」として定義されるとし、その上で「この定義は成長の本質的な面を表現している」という⁶¹。この「適応」について、前述のようにデューイは、「適応を固定した環境への静的な適応」と

する考えを批判した。例えば山室吉孝はこの点について次のように述べる。

この場合の「適応 (adjustment)」の概念は、環境に応じて我々自身を変化させるといった単なる「慣れ (habituation)」、あるいは「適合 (accommodation)」とは異なる。こうした受動的な側面を持ちながらも、同時に我々に適したものに環境を変えろといった、即ち「順応 (adaptation)」といった能動的な側面も持っているものである⁶²。

上記の言説において山室が使用する受容的、能動的という言葉の定義には一考を要する。しかしながら、ここでの要諦は、デューイにおける「適応」すなわち「成長」の過程においては、外的環境が成長の主体に変化をもたらすという方向性と、主体が外的環境に対して変化をもたらすという方向性との双方が強調される点にある。さらに、デューイの「成長」においては外的環境と内的資質が離れて固定的に存在するという見方が批判される。例えば齋藤直子は、デューイが「外界から切り離された内的意識」を意味する「個別精神」に対してそれを「病んだ内省」「道徳的病理」と厳しく批判したと指摘する⁶³。その上で齋藤は、デューイが人間性を外的環境と内的意識のいずれにも還元されない「内でもなく外でもない両者の中間領域」において捉えることによって、「適応」の過程、すなわち「成長」は「究極到達点」を固定することがなくとも「ある種の方向性を絶えず維持してゆく」と結論づけるのである⁶⁴。

このことは、「教育目的」の達成過程を想定する上で、子どもたちがその活動において内的資質と外的環境とをいかに展開させるかという点に対する注目を喚起する。前述のように、この二つの要素はそれぞれに独立したものとしてはみなされない⁶⁵。それは例えば「成長」は他から与えられるものではない⁶⁶、及び「各段階の目標は成長する能力をさらに増進させることにある」といった言説において⁶⁷、「他から与えられる」ことと個人の「能力」との間にはいかなる関係性が想定されるのか、という点に対する分析を精緻化することを求めるのである。

以上のように、デューイの「教育目的としての成長」の議論は、「活動から生起する目的」、「適応における内的資質と外的環境の関係性」の二点を提示することによって、当の教育目的論と単に消極性を志向する教育論との間に線引きを行う。つまりそれは、教育者にとって、子どもたちの個々の活動そのものの意義を問う姿勢を求め、同時にその過程における子どもの内的資質と外的環境との展開に着目することを求めるのである。このとき、「人間、親や教師などだけが目的をもつ」⁶⁸というデューイの言明がもつ含意に改めて着目する必要性が生じる。デューイはここで、「子ども」や「生徒」が「目的をもつ」とは明確に述べていない。ここから、「教育目的」とは主として親、教師といった教育者がもつもの・認識するものであって、活動の主体である「子ども」や「生徒」がもつもの・認識するものではない、という点が示唆される。この点を踏まえるならば、「変容」に対する「意図」の想定自体を捉えなおす必要性が生じるのである。

2) マーティンの「教育による変容」—「教育的意図」の再構築

マーティンの議論の特徴は、「変容」概念を、植物、自然、ないしは「人の生」といった事象からではなく、「教育」的営みのなかから引き出そうと試みた点にある。マーティンは、「教育」において「段階」モデルでは説明できない現象が起きることを明確に指摘し、そうした現象について以下のように指摘する。

教育は変容(transformation)を可能にするということを知らない人はいない。しかしながら、教育が付加的な変化(incremental change)として、つまり、小さな変化や進歩を単に積み上げていく事態として描かれることが、なんと多いことだろう⁶⁹。

マーティンがここで述べる「教育」による「変容」とは、単にその人の一部分を変化させるのではなく、その人がどういう人物であるのかということ自体が「完全に」変化することである⁷⁰。この「変容」は、次の3点によって特徴付けられる。第一に、跳躍的变化、第二に、根本的变化、そして第三に、継続的变化である。

第一点目の「跳躍的变化」は次のように説明される。マーティンは「変容」とは、「進化論主義者たちが「跳躍的な変化(Saltational)」と呼ぶ種類のものに似ている」と述べる。これはつまり、「ある存在に徐々に現れてくる新たな状態というものではなく、まったく突然の、連続性を持たないものが生成する」ことである⁷¹。

第二点目の特徴である「根本的」な変化については、二つの点から説明される。第一にそれは、行動、思考、感覚の基準などのすべてが変化するという意味において「根本的」な変化である。もちろん、マーティン自身も認めているように、「教育による変容」が、当人がそれまでに持っていなかった多くの知識や技能を得ることによって達成されることは確かである。しかしながら一方、その変容は、「単に知識や理解における変化に帰することはできない」ものであることを、マーティンは指摘する⁷²。この理由をマーティンは次のように説明する。新しい知識や技能が「付け加えられる」場合においては、それ以前に得ていた知識や技能がなくなるわけではなく、すでに得た知識や技能を基に、新しい知識や技能が増加していく。しかしながら、「変容」によって「根本的」な変化が起こった場合には、その人は以前の自分を維持したまま、新しいことができるようになるということではなく、「全くの別人」になるのである⁷³。

第三点目である「継続的」な変化については、「変容」が複数回起こり、それぞれの「変容」が関連するとは限らない点を指摘することによって説明される。つまりマーティンの提示する「変容」は、一回限りで完結する、一つの始点と一つの終点を持つ直線的な現象としては説明できない。この点を指摘することによってマーティンは、「一本のまっすぐな線の軌道に従う」教育過程の描き方に疑問を呈するのである⁷⁴。

以上に鑑みれば、マーティンの提示する「変容」モデルが、ゲーテのメタモルフォーゼにおける根本的变化、変則性という特徴、デューイにおける「固定された教育目標」の否定といった点と共通す

る性質を持つことが分かる。しかしながら、マーティンがその両者と異なる点は、当の「変容」が「特定の意図を持った存在による働きかけ」によって生じることを明示する点にある。

この点について、マーティンは以下のように述べる。子どもが言葉を習得するとき、一見その過程は自然になされるように見える⁷⁵。しかし実際には、その習得は、母親に代表される他者による「交流」や「おしゃべり」のような、適切な働きかけによるものである⁷⁶。マーティンの見解からすると、「言語の習得」は「変容」モデルによって説明される「教育目的」の達成過程であり、その意味において家庭における「教育」の結果(ends)に他ならない。マーティンは、こうした「働きかけ」の存在と機能に注目することによって、従来の教育の文脈における「教育的な意図」や「教育的な働きかけ」があまりにも狭く定義づけられてきたことを指摘するのである。

教育を純粋に合理的な(rational)過程とみなす定義があふれている。その定義においては、教育の参加者たちは皆、常に自分がしていることを知っており、何でも自発的におこない、必ず自覚的な意図を持って行動する。このとき彼らのもつ目的は、完全に知性的(intellectual)なものである⁷⁷。

この指摘からも明らかなように、マーティンによる「教育による変容」への注目は、従来の合理性に基づいて想定される「教育」の捉え直しを要請する。この意味において、前述の矢野、高橋とマーティンはその問題意識を共有している。そしてその上で、マーティンは、家庭における「教える」行為に注目することによって、「教育的意図」それ自体の拡大、ないしは再構成を図るのである。

この点は次のように説明することができる。すなわち、従来「教育的意図」とは、子どもたちの成長・発達に対して明確な到達点を想定した上でそこに到達するための個別の具体的目標を設定し、それに基づく極めて明晰かつ自覚的なものとして想定されてきた。それゆえに、たとえば本人が明示的な到達点を想定せず、しかしながら結果的に子どもたちの成長に資するという意味において適切であるような「意図」の存在は、前者の見解からするとあまりに曖昧なものとして判断されるがゆえに「教育的意図」それ自体の範疇から除外されてきた。しかしながら、そうした一見「曖昧」に見える「意図」に基づく働きかけの結果は単なる偶然の結果(results)とは異なり、やはり当の「意図」及び働きかけの必然の結果(ends)なのである。「段階」モデルに基づく「教育的意図」の見解はこうした事象を見落としてしまう。マーティンが批判するのはまさにこの点にある。何故なら、その結果として、「家庭」における「教える」の事例において示されるような「教育的意図」によってのみその到達がなされる「教育目的」の存在そのものが軽視、ないしは無視されてしまう危険性が生じるからである。すなわち、マーティンの立場からすれば、それは純粋な合理性・客観性ではなく、その代わりに関係性・状況性に基づいて生じる「教育的意図」という、従来は見落とされて来た「意図」の在り方を示唆しているのである。

おわりに

以上ここまで、「変容」概念が教育目的論にいかなる示唆を為し得るかという点を中心に論じてきた。ゲーテに端を発する「変容」概念は、人間の成長過程において根本的変化、予測不可能性、変則性という特徴をもつ変化の過程があること、及びその教育的意義を提示してきた。しかしながら、当の「変容」概念はまさにそれがもつ特徴のゆえに「放任」・「無計画」な営みとして、それは「教育」ではないという誤った解釈を受ける危険性を常に有するものであった。

しかしながら、「変容」概念に基づいて「教育目的」の達成される過程の説明そのものを捉えなおすとき、従来の先行的提示、順序性(順次性)、付加的変化を特徴とする「段階」モデルに対して、根本的変化、予測不可能性、変則性を特徴とする「変容」モデルを想定することが可能になる。このとき、第一に、教育における個々の活動それ自体を目的としてみなすこと、第二に、活動における主体の内的資質と外的環境の展開に注目すること、第三に関係性・状況性に基づく教育的意図の構築といった示唆がなされる。それによって、「教育」の営みは、単に予め固定された目的を目指しそこから逆算された個々の目標を順番に従って遂行する行為、という限定的なイメージを離れる端緒の一つをつかむことができると考えられる。

「教育」は、学校教育であろうとそれ以外の教育であろうと、他者からの意図的働きかけであるという点においては共通している。異なるのはその「教育的意図」の在り方であり、またそこには多様な「教育目的」ないしはその達成の過程がありうる。もっとも、「外的な働きかけ」ないしは「意図的な働きかけ」によって「変容」という根本的変化が起こりうると説明される際には、その主体である子どもたちの①能動性、②教える側と教えられる側との間の関係性が十分に考慮される必要がある。それによって、子供を白紙とみなした上で「教育」によってその本質まで変えることができるとみなす「注入」モデルとの違いを明示することが求められる。同時に、「変容」モデルにおいては「教えられる内容」、「最終的な到達地点」が予めすべて決定されているわけではないという点もまた、「注入」モデルと対照的な点として認識されねばならない。

「教育目的」の達成される過程の説明として「段階」モデルと「変容」モデルを想定することの意義は、単に「変容」という人間形成上の現象を「教育」の文脈で論じることを可能にしうるというだけではない。それは第一に、「教育目的」の不要論、無用論に対して、それが暗黙のうちに「段階」モデルに基づいた「教育目的」を想定した上でなされる議論である、という吟味の視点を提示する。また、「教育目的」が達成される過程が多様に想定されることは、それに基づく「教育的意図」や「教育的な働きかけ」の在り方もまた再考されることを求めるのである。

さらに、「変容」モデルにおける「活動に内包される目的」や「教育的意図」が認識される時、一般的な「目的」と「教育目的」との違いが改めて強調される。それは、「教育目的」が教育者—被教育者という二つの主体の存在を前提とする概念である、という点にある。「教育目的」をもち、認識するのは教育者であるが、その達成の如何を左右するのは被教育者である。冒頭に取り上げた「弓を放つ」比喻を例に挙げれば、教育は自分自身でのをねらって「弓を放つ」行為というよりもむしろ、自分以外の誰かに「弓を放たせる」行為である。そして、「教育者—被教育者」間にある非対称性を

考慮するならば、「的」としての「教育目的」は教育者にしか見えず、「弓を放つ」という活動の教育上の意義もまた教育者にしか分からない。このことは、被教育者は当の活動において何ら「目的」をもちえないということの意味するのではない。そうではなく、教育者と被教育者の間にある想定・認識の違いがあることが、「教育目的」概念のもつ一つの特徴であることを意味するのである⁷⁸。

このとき、「教育目的」という概念の核となる性質をあえて想定するならば、それは「段階」モデルが示す合理性、客観性、そして計画性といった性質ではなく、それが活動主体以外の他者によって所有・認識されるという点にあることが示される。このとき、「教育目的」の達成過程を説明するものとしての「変容」モデルは、被教育者は何ら「目的」を想定・認識せずにまさに外的環境と「融解」し、一方で教育者は何らかの意図——もちろん、明晰な計画的意図という意味ではなく——をもって働きかけることによって編み出される過程として説明される。さらには、教育者と被教育者の間の関係性に着目すれば、教育者の教育目的・意図を被教育者が認識・看取するといった事象もまた想定しうるのである。これらの点に対するより精緻な分析については他稿を期したい。

【註】

- 1 本論文における「段階」モデルという語は、ジェーン・ローランド・マーティンが著書 *Educational Metamorphoses: Philosophical Reflections on Identity and Culture*, (Martin, J.R., 2007, Rowman & Littlefield) において使用している “Incremental Model” に基く。当のモデルが内包する意味を十全に表わすには「段階」はその一側面をのみ表す暫定的訳語である。incremental は語源的には、「徐々に成長すること」を意味し「漸進的」という訳語も存在する。また、ジェイン・ローランド・マーティン著、尾崎博美訳、2005年、「教育による変身 (Educational Metamorphoses)」、『教育思想』、vol.32、pp.107-124 においては“付加”モデルの訳語を採用している。本書で提示する達成モデルの名称については今後精査する必要がある。
- 2 稲富栄次郎、1955年、『教育目的論』、福村出版、p51 (傍点は引用者)
- 3 Dewey, J., 2004 (1916), *Democracy and Education*, Dover Publications, p. 101 (邦訳: デューイ著、松野安男訳、1975年、『民主主義と教育(上)』、岩波書店、p.170) (傍点は原著)
- 4 矢野智司、2000年、『自己変容という物語—生成・贈与・教育』、金子書房、p.9
- 5 Martin, J.R., *Educational Metamorphoses*, pp.13-5
- 6 大浦猛、1990年、「教育の目的」、教師養成研究会編、『教育原理(六訂版)』、学芸図書、p.32
- 7 *Ibid.*, pp.32-3
- 8 *Ibid.*, p.33
- 9 原聡介、2003年、「教育とは何か」、教師養成研究会編、『教育原理(八訂版)』、学芸図書、pp. 19-20。また、尾崎博美、2009年、「教育目的論における「教育目標」概念の分析—「教育目標」—「教育目的」の関係性の再検討を通して—」、『東北大学大学院教育学研究科研究年報』、58(1)、pp.13-32を合わせて参照されたい。
- 10 堺正之、2000年、「「教育の目的」に関する一考察—森昭における教育の「目的」—「目標」関係を中心に」、小笠原道雄監修、『近代教育の再構築』、福村出版、p.76
- 11 *Ibid.*, p.77 (傍点は引用者)
- 12 堀尾輝久、1983年、「教育目的と発達課題」、『教育』、国土社、p.56 (傍点は引用者)

- 13 細谷俊夫他編、1978年、『教育学大事典 第4巻』、p.506
- 14 今井康雄は、1970年代以降の日本において「発達」が教育学の主要概念となったことを指摘し、その問題性を論じている。今井によれば「発達の保障としての教育」は「驚くべき人気を博すること」になり「今日でもなお、ほとんど至るところにあふれている」という。もちろん、今井の指摘から15年を経て「発達」概念に対する検討は様々になされてきた。しかし、後述する矢野、高橋の指摘に再度「発達としての教育」の指摘があるように、2010年現在、なお「発達」は教育学・実践の中心的概念の一つであり続けている。今井康雄、1996年、「見失われた公共性を求めて一戦後日本の教育学における議論一」、『近代教育フォーラム』、vol.5、p.161。また、以下も参照。森田尚人、2000年、「発達」、教育思想史学会編、『教育思想事典』、勁草書房、pp.558-64
- 15 Dewey, J., *Democracy and Education*, p.48 (邦訳:p.87)
- 16 *Ibid.*, p.49 (邦訳:pp.88-89) (傍点は引用者)
- 17 *Ibid.*, p.49 (邦訳:p.88)
- 18 Martin, J. R., *Educational Metamorphoses*, p.6
- 19 山口匡、2009年、「道徳教育と発達論一問題としての道徳性一」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』、vol.12、p.283
- 20 *Ibid.*, pp.283-4
- 21 この点について、例えば海保博之は、教育における「知」を論理知・体験知・体感知に分類した上で、論理知は「学校における教育の主要な目標である。したがってその評価については、あらゆる点で精緻を極めるしかけが作り上げられている」と述べる。海保博之、2001年、「生きる力の評価一認知面」、『指導と評価』、vol.47-6、no.557、日本教育評価研究会、p.40
- 22 E. シュプラランガー著、村井実・長井和雄訳、1983年、『文化と教育』、玉川大学出版部、p.100
- 23 *Ibid.*, p.102. シュプラランガーの記述にもあるように、ゲーテは「植物」だけではなく「動物」のメタモルフォーゼについても論究している。しかし、本論文では主としてゲーテによる「植物」のメタモルフォーゼに焦点を当てる。
- 24 渋谷愛子、2001年、「ゲーテにおけるメタモルフォーゼ論の教育学的考察」、『京都大学大学院教育学研究科紀要』、vol.47、p.154 (傍点は引用者)。また、渋谷はゲーテが自伝『詩と真実』の第三部を植物のメタモルフォーゼにしたがって構成することを企図していたことにも触れている。この点については以下を参照されたい。渋谷愛子、2000年、「人間形成の視点からみたゲーテのメタモルフォーゼ」、『関西教育学会紀要』、vol.24、p.24。一方、厳密に言えば、ゲーテ自身が、植物の観察から導きだした「メタモルフォーゼ」を「人間」にも該当するものとして捉えていたか否かという点については必ずしも断定できないとする指摘もある。例えば、木村直司は、ゲーテがエッカーマンとの対話において「このような法則をむやみに乱用して他の多くのものの基盤にしようとする」ことを慎み、それを「類例として扱い適用する」という慎重な姿勢をみせていたことを指摘する。木村直司、1974年、「人間のメタモルフォーゼ一ゲーテの教養理念」、『ソフィア』、23(4)、p.44
- 25 高橋勝、2007年、『経験のメタモルフォーゼ—自己変成—の教育人間学』、勁草書房、p.9
- 26 ゲーテ著、野村一郎訳、2003年、「植物変態論」、『ゲーテ全集 14(新装普及版)』、潮出版、p.55
- 27 *Ibid.*, p.55
- 28 一つものがあらゆる形態のものへと「変容」という捉え方は、ゲーテの「植物のあらゆる部分の根源的同一性」という表現にもみとることができる。ゲーテ、「著者は自らの植物研究の由来を伝える」、前掲書『ゲーテ全集 14』、p.155 (傍点は原著)
- 29 *Ibid.*, p. 155 (傍点は引用者)

- 30 ゲーテによれば、「内的自然の法則」によって植物は「構成され」、「外的環境の法則」によって植物は「変容させられ」という。ゲーテ、「植物生理学の予備的研究」、前掲書『ゲーテ全集 14』、p.111
- 31 ゲーテ、「植物変態論」、前掲書『ゲーテ全集 14』、pp.55-7。また、ゲーテは「昆虫によって」「偶然に」引き起こされるメタモルフォーゼには注目しないことを明言する。
- 32 *Ibid.*, p.56
- 33 *Ibid.*, p.72
- 34 ゲーテ、「補充的研究と収集」、前掲書『ゲーテ全集 14』、p.110(傍点は引用者)
- 35 山縣三千雄、1976年、「ゲーテにおける神秘主義の近代的メタモルフォーゼ(変形)」、『人文論集』、vol.14、pp.28-9
- 36 ゲーテ、「植物変態論」、前掲書『ゲーテ全集 14』、p.71、及び p.485(訳注71)による。
- 37 林正則、1980年、「『植物のメタモルフォーゼ』の言語表現—ゲーテの自然科学を理解するための一つの試み—」、『ゲーテ年鑑』、vol.22、pp.144-5
- 38 高橋勝、前掲書『経験のメタモルフォーゼ』、p.164(傍点は引用者)
- 39 *Ibid.*, p.164(傍点は引用者)
- 40 矢野智司、前掲書『自己変容という物語』、p.182(傍点は引用者)
- 41 矢野智司、2004年、「人間中心主義関係論の転倒」、高橋勝・広瀬俊雄編著、『教育関係論の現在—「関係」から解読する人間形成』、川島書店、p.127、及び、前掲書『自己変容の物語』、pp.53-6。矢野は作田を引用しつつ、「溶解体験」と「拡大体験」との間の違いに注目することで、「自己の限界を超えてる」体験の特徴を認識することができるとする。その上で矢野は、「生成としての教育」における「贈与者としての最初の教師」に注目するのである。
- 42 矢野智司、前掲論文「人間中心主義関係論の転倒」、pp.126-7
- 43 矢野智司、前掲書『自己変容という物語』、p.41
- 44 矢野智司、前掲論文「人間中心主義関係論の転倒」、p. 124
- 45 *Ibid.*, pp. 126-7
- 46 高橋勝、前掲書『経験のメタモルフォーゼ』、p.151
- 47 矢野智司、前掲書『自己変容という物語』、p.181
- 48 *Ibid.*, p.182
- 49 この二元図式については、例えば、以下を参照。リット著、石原哲雄訳、1971年、『教育の根本問題—指導か放任か』、明治図書出版
- 50 矢野智司、前掲書『自己変容という物語』、p.183
- 51 Dewey, J., *Democracy and Education*, p.48(邦訳:p.87)
- 52 *Ibid.*, p.51(邦訳:p.93)
- 53 *Ibid.*, p.49(邦訳:p.88)(傍点は引用者)
- 54 *Ibid.*, p.49(邦訳:p.88)(傍点は引用者)。また、加賀裕郎は、デューイの教育目的論における「究極的目的」と「一般的な目的」との区別に注目し、デューイの教育目的論を放任的なものとして批判するもの多くはその二つを混同していると指摘する。加賀裕郎、1984年、「デューイ「教育目的論」の再検討」、『教育哲学研究』、vol.49、p.68
- 55 Dewey, J., *Democracy and Education*, p.49(邦訳:p.89)
- 56 この点について、例えば杉浦宏は、「デューイの説く発達・成長概念」には「自然的発展の概念」にみられる、「潜在的能力」や「先行的自然によって多分に規定されている」ものが、なんら混入していない」と指摘する。杉浦宏、

- 1983年、『デューイの自然主義と教育思想』、明治図書出版、p.112
- 57 大浦猛、1961年、「デューイにおける教育目的の本質」、原田實博士古稀記念教育学論文集編纂委員会編、『人間形成の明日』、p.334
- 58 松下良平、1996年、「デューイによる近代批判の諸相と特質—経験と成長—」、『近代教育フォーラム』、vol.5、p.123
- 59 Dewey, J., *Democracy and Education*, p.96 (邦訳: pp.162-3) (傍点は引用者)
- 60 *Ibid.*, p.101 (邦訳: p.171) (傍点は原著によるが、「手段」の部分の傍点は引用者)
- 61 *Ibid.*, p. 45 (邦訳: p.82)
- 62 山室吉孝、1991年、「デューイ教育学における「信仰」の位置—「成長」としての教育目的論を中心に—」、『教育哲学研究』、vol.63、pp.70-1 (傍点は引用者)
- 63 齋藤直子、2000年、「終わりなき成長への挑戦—ヘーゲルとダーウィンの間のデューイ」、『現代思想』、vol.28、No.5、p.177
- 64 *Ibid.*, pp.177-8
- 65 この点について、たとえば森田尚人は、デューイは「刺激が主体の外部に客観的な所与として存在するという見解を否定する」と指摘する。森田尚人、1973年、「機能主義的「成長」概念の形成—デューイにおける教育関心の成立—」、『教育哲学研究』、vol.40、no.3、p.28
- 66 山室吉孝、前掲論文「デューイ教育学における「信仰」の位置」、p.69 (傍点は引用者)
- 67 Dewey, J., *Democracy and Education*, p.51 (邦訳: p.93) (傍点は引用者)
- 68 *Ibid.*, p.103 (邦訳: p.174) (傍点は引用者)
- 69 Martin, J. R., *Educational Metamorphoses*, p.6
- 70 *Ibid.*, pp.12-3
- 71 *Ibid.*, p.10
- 72 *Ibid.*, p.21
- 73 *Ibid.*, p.6
- 74 *Ibid.*, p.49
- 75 マーティンの見方によれば、この「子ども」が経験する「変容」はその存在自体が見落とされてきたわけではない。なぜなら、それは自然から文化へ、あるいは動物から人間へ、といった文脈において、多くの思想家たちによって指摘されてきたからである。つまり、マーティンが指摘するのは、子どもたちがごく初期に経験する「変容」という現象が認識されながらも、それが教育の文脈において重要だとは捉えられてこなかった、という点である。*Ibid.*, ch.2を参照。
- 76 マーティンは、子どもの言語習得に対する影響力の大きさを指摘したものとして、サックスを例示する。以下を参照。Sacks, O., 1989, *Seeing Voices*, University of California Press. (邦訳: オリバー・サックス著、佐野正信訳、1996年、『手話の世界へ』、晶文社)
- 77 Martin, J. R., *Educational Metamorphoses*, pp.20-1 (傍点は引用者)
- 78 こうした「教育目的」においてみられるある種の「二重性」は、「教育的関係」それ自体がもつ特徴であるとも言える。高橋はノール (Nohl, H.) の教育関係論を援用し、この点を指摘している。高橋勝、2002年、『文化変容のなかの子ども—経験・他者・関係性』、東信堂、pp.154-6

【参考文献】 ※註に示したものは割愛する

Dewey, J.

1922, *Human Nature and Conduct: an introduction to social psychology*, New York: Holt

1952 (1938), *Experience and Education*, Macmillan

Dewey, J. and Tufts, J. H., 1908, *Ethics*, New York: H. Holt

衛藤 吉則, 2003年, 「人間形成における「垂直軸」の構造—新たな発達論とカオスの開かれた弁証法として (Forum1 人間形成における垂直軸の問題)」, 『近代教育フォーラム』, vol.12, pp. 29-40

原聡介他, 1990年, 『教育と教育観—現代教育の本質と目的を考えるために』, 文教書院

堀尾輝久, 1991年, 『人間形成と教育—発達教育学への道』, 岩波書店

Kohlberg, L. & Mayer, R., 1972, “Development as the Aim of Education,” *Harvard Educational Review*, vol.42, no.4, pp.449-96

Kuhn, Thomas S. 1970, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press, 2nd ed. (邦訳: トマス・クーン著, 中山茂訳, 1971年, 『科学革命の構造』, みすず書房)

Martin, J. R.

1975, *Choice, chance, and curriculum*, Ohio State University Press.

1981, “The Ideal of the Educated Person”, *Educational Theory*, 31; 2, The University of Illinois, pp.97-109

1987, *Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman*, Yale University Press. (邦訳: 村井実監訳, 坂本辰郎・坂上道子共訳, 1987, 『女性にとって教育とはなんであったか—教育思想家たちの会話』, 東洋館出版)

1992, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Family*, Harvard University Press. (邦訳: 生田久美子監訳, 2007年, 『スクールホーム—〈ケア〉する学校』, 東京大学出版会)

2002, *Cultural Miseducation: In Search of a Democratic Solution (John Dewey Lecture Series, 8)*, Teachers College Press. (邦訳: 生田久美子監訳, 2008年, 『カルチュラル・ミスエデュケーション—「文化遺産の伝達」とは何なのか』, 東北大学出版会)

宮寺晃夫

1991年, 「教育の合理主義的理解とは何か (教育における合理主義と非合理主義)」, 『教育哲学研究』, vol.63, pp.4-10

1992年, 「近代教育における「目的論」の位置」, 『近代教育フォーラム』, 創刊号, pp.25-31

1993年, 「教育目的論の可能性—教育目的の正当化論を求めて」, 『近代教育フォーラム』, vol.2, pp.1-20

1997年, 『現代イギリス教育哲学の展開—多元的社会への教育』, 勁草書房

1999年, 「合理主義の教育理論とピーターズ」, 原聡介他編, 1999年, 『近代教育思想を読みなおす』, 新曜社, pp.145-163

2000年, 『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』, 勁草書房

宮野安治, 1996年, 『教育関係論の研究』, 溪水社

宮澤康人, 1998年, 『大人と子供の関係史序説—教育学と歴史的方法』, 柏書房

森昭

1968年, 『現代教育学原論』, 国土社

1977年, 『人間形成原論』, 黎明書房

Mulcahy, D.G., 2002, *Knowledge, Gender, and Schooling: The Feminist Educational Thought of Jane Roland Martin*

(*Critical Studies in Education and Culture Series*), Bergin & Garvey.

中村 清, 1993年, 「教育目的の普遍妥当性の意味」, 『宇都宮大学教育学部紀要 第1部』, vol.43, no.1, pp.61-72

Peters, R. S., 1966, *Ethics and Education*, London, George Allen & Unwin. (邦訳:三好信浩・塚崎智共訳, 1971年, 『現代教育の倫理: その基礎的分析』, 黎明書房)

作田啓一, 1993年, 『生成の社会学をめざして—価値観と性格』, 有斐閣

讃岐 和家, 1963年, 「デューイの教育目的論」, 『教育研究』, vol.10, pp. 95-121

Standish Paul, 齋藤 直子, 2004年, 「発達・超越・日常性—カベルによるソローの『ウォールデン』の再解釈」, 『近代教育フォーラム』, vol.13, pp.159-168

関川悦雄, 1997年, 「教育目的論の貧困を何に求めるか?」, 『近代教育フォーラム』, vol.6, pp.183-89

高浦勝義, 1979年, 「ブルーナーの教育目的に関する一考察—デューイとの比較を通して」, 『日本デューイ学会紀要』, vol.20, pp.30-37

竹内 常一, 2002年, 「「教育の目的」と「普通教育」—教育基本法の「改正」に関わって」, 『國學院大學教育学研究室紀要』, vol.37, pp.47-59

山口 充, 1987年, 「デューイの教育目的論の基底」, 『近畿大学教養部研究紀要』, vol.19, no.2, pp.155-181

山崎高哉, 1997年, 「価値多元化社会における教育の目的」, 『教育学研究』, vol.64, vol.3, pp.1-26

矢野智司

1991年, 「合理主義と非合理主義の二項対立を超えて—遊びの倫理学と近代合理主義(教育における合理主義と非合理主義)」, 『教育哲学研究』, vol.63, pp.10-15

1996年, 『ソクラテスのダブル・バインド—意味生成の教育人間学』, 世織書房

1999年, 「世界の区切り方を変える—グレゴリー・ベイトソンにもとづく教育人間学の試み」, 原聰介他編, 『近代教育思想を読みなおす』, 新曜社, pp.145-163

2008年, 『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』, 東京大学出版会

Reexaminations of the “Incremental” Model on the Theory of Educational Aims : Focus on the Concept of the “Metamorphoses”

Hiromi OZAKI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

The purpose of this paper is to search for the possibility of the “Metamorphoses” model on the theory of Educational Aims through the reexamination of the “Incremental” Model. The “Incremental” model has been popular model to explain of the achievement process of aims of education. Because it is fact that we can clearly describe some achievement processes through the use of the “Incremental” model. However, many problems have been pointed out about it. In the criticism for the “Incremental” model, some studies focus on the complexity and the unpredictability of the process of human being’s growth and life. Then these studies have emphasized the importance of the concept of the “Metamorphoses.” However, in the context of education, the concept of the “Metamorphoses” is possible to be misinterpreted as the standpoint in which educators advocate “permissiveness” or “aimless” attitude on education. The critical question we have to ask here is how we describe the achievement process of educational aims from the viewpoint of the “Metamorphoses” in the context of education.

Firstly, I try to illustrate some features and problems of the “Incremental” model in education through the examination of early studies for educational aims and objectives. Secondly, I would like to examine features and significances of the concept of “Metamorphoses” in the context of education. In this time, I focus on the “Metamorphoses” proposed by Johann Wolfgang von Goethe and some recent educational studies discussing the importance of “Metamorphoses” in education. Thirdly, I would like to consider the significance of two thinkers. The one is John Dewey, and the other is Jane Roland Martin. Dewey advocates the concept of “growth” and “adjustment” as educational aims. Martin tries to reconsider the concept of “intention” and “education” by focusing on the teaching “at home”. Finally, I consider some suggestions presented by Dewey and Martin. At the same time, I discuss the significance of “Metamorphoses” model for the theory of educational aims.

Key words : “Incremental” Model, “Metamorphoses” Model, Aims of Education, Educational Objectives, Achievement Process