



Title	教育学における「他者」問題に関する一考察
Author(s)	森岡, 次郎
Citation	大阪大学教育学年報. 2004, 9, p. 11-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8854
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教育学における「他者」問題に関する一考察

森 岡 次 郎

【要旨】

旧来の教育学、近代教育学の課題はどのようなものであったか。それは、科学が提示した「子ども」像、大人の側にある「子ども」像に合わせて教育方法を発案し、実践していくという循環構造を特徴とするものであった。言い換えれば、近代教育学においては、「子ども」は客観的・科学的に把握可能であり、合理的・体系的に「教育することが可能」である、ということが前提となっているのである。

近年、その前提をラディカルに問いなおす試みが——いわゆる教育における「他者」問題として——教育哲学・教育思想研究において数多く見られるようになった。「子ども」を理解不可能な「他者」として試みることに、すなわち教育学に「他者」概念を導入することによって、近代教育学は根本的な反省を迫られる。「子どもは理解可能である」という前提が、どのようなパラダイムによって支配されていたのか、「子どものため」という言葉によって、どれだけ「他者」である「子ども」を抑圧してきたのかが議論されはじめたのである。

本論文では、まずはこのような教育学における「他者」問題に関する議論を概観し、その理論的特徴を明らかにしたい。その後、教育学における「他者」問題を理論的に異化するために、「自己」と「他者」を断絶の相のもとに捉えるのではなく、むしろ統一の相のもとに捉えるホリスティック教育論のパラダイムについて考察し、その理論的な可能性を探っていきたい。

1 はじめに

教育という営みはどのようなものか。仮に、教育とは、教える側（教育者）が学ぶ側（被教育者）に何らかの意図を持って働きかけ、これを教える側から見て望ましい姿に変化させ、価値を実現する活動であるとする。とすれば、それは教える側が学ぶ側を一方向的に、教え—導くということになるのだが、話はそう単純ではない。近代以降の教育（学）は、教師や大人の一方的な教え込みではなく、むしろ、「子どもから（vom Kinde aus）」の教育を模索してきたのである。客観的・科学的・合理的に子どもを把握し、子どもの発達・経験・生活に即した教育方法を発案することが、近代教育学の主要な課題であったように思われる。

近年、このような教育（学）の前提をラディカルに問いなおす試みが、いわゆる教育における「他者」問題として、教育哲学・教育思想研究において数多く見られるようになった。

「子どものため」の、「子どもから」の教育といっても、結局は大人側、近代社会の求める能力の枠内から逸脱する子どもを、自己実現や平等の名の下に抑圧し、同化（あるいは排除）することになるのではないか。大人が、「他者」である子どもを理解することなど果たして可能なのか。「他者」を理解することの暴力性に自覚的になるべきではないか。教育学の議論に「他者」概念を導入することにより、このような問いがたてられ、教育という営みとその前提から問い直され始めたのである。

本論文の目的は、このような、教育学における「他者」問題に関する議論の特徴を明らかにするとともに、そのオルタナティブを提示することにある。まずは、教育学において「他者」を主題とすることの意義とその理論的な特徴を明らかにしていきたい。

2 教育学における「他者」問題

現代の思潮は、これまで社会の周辺に追いやられていた人々（いわゆるマイノリティ）の「他者性」に目を向けることを要請する。西洋哲学の伝統的枠組みに対する懐疑、反啓蒙主義、フェミニズム、ポストコロニアリズム、多文化主義。これらの問題群は、私たちに、「他者」への問いの重要性を示すものであ

る。

教育学においても、これらの議論を援用しながら研究が進められてきている。たとえば、2002年の教育思想史学会では「コロニアリズムとしての教育学」と題されたシンポジウムが開かれ、植民地政策における教育の役割、教育という営みが孕む植民地主義的な性質等についての議論がなされた⁽¹⁾。

教育哲学の分野において教育と「他者」について研究を行っている丸山恭司もまた、ポストコロニアリズムの問題提起を受け、教育的関係の内に潜むコロニアリズム的な構造を指摘している(丸山2003)。丸山によれば、コロニアリズム的な関係には潜在的な二つの特徴があるという。一つは、善意による導きという一方的な正当化の構造を持っていること。もう一つは、多様な表象を許さない固定的な関係を作り出していることである。

このようなコロニアリズムの二つの特徴は、教育的関係のなかにも見出される。たとえ目の前の子どもが教育的働きかけを拒否しようと、大人は子どもの将来の利益を予測、先取りし、「子どものため」という正当化によって教育を行うだろう。

また、大人の教育的まなごしには、子どもは未熟で、知識や能力を未だ身につけていないものであるとする固定的な表象が含まれている。子どもをより深く理解すること、子どもの視点に立ち、子どもからみた大人社会に対するパースペクティブまでも受容しようとすることには、子どもという領土に対する占領という帝国主義的意図が含まれているとされるのである。

大人が「他者」である子どもを一つの原理へと統合しようと試みる教育的な営みは、たとえ「子どもから」「子どものため」という「善意」に満ちた大義名分を掲げていたとしても、子どもに対する暴力性を孕まざるを得ず、抑圧的になりうるということ。子どもが「他者」(丸山がいうところの、潜在的な他者を保持した他者)である限り、大人は子どもを理解することはできないかもしれないと想定しなければならないということ。丸山の展開する議論から、私たちはこのような示唆を得ることができる。

しかし同時に丸山は、子どもの「他者性」を想定するということは、教育をあきらめることではない、とも述べている。

教える者が学習者の他者性を完全に克服できると考えることは欺瞞である。しかし、だからといって、他者を他者として放置しておくとするれば、もはやそれは教育ではなくなってしまう。教育においてなされるのは、むしろ、一致の確認に甘んじることであろう(丸山2000、118頁)。

高橋舞も同様に、「他者」を理解することの暴力性のみならず、「他者」に対する理解拒絶の暴力性をも指摘している。

どのような過程を経ようと最終的に理解できる者と捉えられてしまう他者は、他者性を奪われる暴力をふるわれる。しかし最終的に理解できない他者として理解を停止される他者も、理解不足、無理解という「他者性」を忘却される暴力をふるわれるのである(高橋2003、59頁)。

子どもが「他者」であったとしても、教育者側は自らの教育的意図の独善性に開き直ってしまったはず、かといって、「他者」との教育的関係を放棄してはならない。そのどちらを選択しようとも、それは「他者」に対して開かれていることにはならないのである。丸山や高橋にとって重要なのは、潜在的な子どもの「他者性」と出会う余地を残しておくことである。この「他者性」との出会いによって、植民地主義的な教育関係に間隙を与えるとともに、教育者側が自らの立場を批判的に意識化、相対化することが可能となるというのである。

教育的意図は、独善的になりやすい。教育において「他者」を問うことは、この独善性を自覚することである。そしてさらに、「他者」という視点は、教育という行為の限界を示すことにもなる。この点について、M.ヴィマーは、「異質で、疎遠な、無規定的で、しかも規定不可能であり続ける<他者>は、教育と陶冶の根拠である行為の限界も、またその合理的理論の限界をも形成することになるだろう」(ヴィマー2001、127頁)と述べている。大人(教育者)が何らかの意図を持って子ども(被教育者)と関わった

としても、「他者」である子どもは大人の意図通りになるとは限らない。教育において「他者」を問うということは、このような教育の限界を絶えず自覚し続けることでもある。

教育者側が自らの独善性、暴力性を自覚すること。そして、それでも教育をあきらめずに「他者」としての子どもと向きあい続けること。教育に「他者」概念を導入することで、教育者側はこのような、反省的・倫理的態度を求められることになる。

3 「他者」問題の成立

ここまで述べてきたように、教育学における「他者」問題は、教育者側の倫理的な態度の問題に帰結する。ここで、教育（学）に反省を迫り、教育を前提から問い直すための「他者」概念が、どのようなコンテキストのなかで主題化されてきたのかを見ておく必要があるだろう。

鷺田清一は、「自己」の外部としての「他者」が主題化されてきた過程を、現代における社会史的、思想史的なコンテキストから説明している。その整理をみてみよう。

まずはじめに鷺田があげるのは、都市生活の経験である。地縁的な共同体の役割関係から解放され、都市に大量に流入してきた人々が、群衆や流行現象といった、集合性の未知の様相を経験するようになった。これを鷺田は、「コーギトの外部でうごめく匿名の集合性」と名づける。こうして彼は「自己」と「他者性をもった社会（世間）」との関係を指摘する。

次に鷺田が論じるのは、自己の内部にある無意識について。自らの内部にありながら意識することも制御することも不可能な「他者」としての非理性の発見。このことにより、精神分析は「理性の他者」に照準を合わせ、コギトの外部を意識するようになった。いわば、「自己」と「他者性をもった無意識」との関係を描き出していることになる。

第三に鷺田は、女性、子ども、「ひと」の外部におかれた被差別民の存在が、抑圧の社会的形象として、はっきりと意識されるようになってきたことをあげる。マン（人間＝大人＝男性）に対する「他者」についての指摘である。

第四に、欧米列強による帝国主義的な覇権の崩壊をあげる。異邦人と異文化を「他者」として形象化するそのまなごしの政治性に注意が喚起されてきたことが、「他者」を主題化する契機となる。ここでは、私たちの足場となる文化、「私たち」という主語、私たちの存在そのものの政治性を指摘するための、異文化としての「他者」を指摘している。

最後に鷺田は、思想史的なコンテキストとして、自己が自己自身に直接に現前しているシーンの特権性を、本質や自然という歴史性を削除された不動の参照軸とともに解体するような議論の浮上をあげている。つまり、ポストモダンの潮流の中で、自己自身というものが超歴史的な不動の参照軸とはなりえないということが議論され始めたのである。「死」や「未来」について、「本質」や「自然」について（たとえばデリダやレヴィナスが）議論を進めていくにしたがって、自己自身が直接に現前している思考の枠組みは脱構築され、必然的に思考は「他者」へと向かっていくのである（鷺田 1997、7頁以降）。

このように「他者」問題が浮上してきた社会史的（思想史的）な契機を見ていくと、「他者」とは、たんに他の人間の存在という問題ではなく、近代的な知や社会構成の基本構造を批判的に問い直すときに、つねに虚焦点のようにその対極に現れる形象であることがわかる。つまり、ある自明な事柄を批判的に問い直す際に、その「外部」としての、理解不可能な存在としての「他者」を創り出し、自らが創り出した「他者」の「他者性」によって「自己（内部）」を問い直すという理論的な構造が存在する、ということである。

教育学における「他者」問題も、同様の理論構造を有するものだと考えられる。丸山が論じているように、教育学において「他者性」を問うということは、近代教育学、ないし教育者に対して倫理的な反省を促すという役割を果たすのである。しかし、「他者」概念によって絶えず教育の限界を自覚し、教育的まなごしや営みが持つ暴力性を意識化し、その限界や暴力性からは逃れられないことまでを知りつつ、それでも教育的関係を放棄せずに子どもと関わり続けるべきだ、という丸山や高橋の主張は、あまりにも悲劇

的であり、ペシミスティックに思える。

このような悲劇的な教育における「他者」問題を、積極的に乗り越えようとする試みが近年になって散見されるようになってきた⁽²⁾。本論文では、そのような試みの一つとして、「他者」との断絶を強調するのではなく、むしろ「自己」と「他者」を統一の相のもとに捉え、そこから教育を発案していくものとして、ホリスティック教育論について考察し、その理論的な可能性について探っていきたい。

4 ホリスティック教育論のパラダイム——その理解と可能性

ホリスティック教育は、^{リレーションシップ} <かかわり>に焦点を当てた教育である。すなわち、論理的思考と直観との <かかわり>、心と身体との <かかわり>、知のさまざまな分野の <かかわり>、個人とコミュニティとの <かかわり>、そして自我と <自己>との <かかわり>など。ホリスティック教育においては、学習者はこれらの <かかわり>を深く追求し、この <かかわり>に目覚めるとともに、その <かかわり>をより適切なものに容変していくために必要な力を得る(ミラー 1994、8頁)。

このようにホリスティック教育について定義したのは、代表的なホリスティック教育論者の1人であるジョン・P・ミラーである。以下では、この <かかわり>の教育としてのホリスティック教育について、考察を試みる。

・「オルタナティブ」から「ホリスティック」へ

ホリスティック教育論の内容的検討に入る前に、まずは「ホリスティック」というキーワードが取り上げられてきた時代背景をみておこう⁽³⁾。

1970年代から80年代にかけて、脱産業化社会に入った先進諸国のなかでオルタナティブな思想や運動が生まれてきた。既存の体制に組み込まれてしまった労働組合運動や、冷戦構造に支えられてきたイデオロギー対立。輝ける未来へと向かう成長・発展への信仰。これらの限界に直面した時、その代替的(オルタナティブ)な運動が生まれてきた。たとえば、環境問題、リサイクル運動、自然食・有機農業の流行、ヨガ、ボディワークなどのワークショップ。自己啓発セミナー、フリースクールなどのオルタナティブな教育等である。これらに共通する特徴は、目的=結果を重視するよりも、プロセスを重視するということである。

特に教育に限定すれば、画一的な人材を大量に排出する教育システムよりも、質的要素を重視する教育へ、という志向の展開が見られた。物質的な欠乏から解放され、「居場所」や「出会い」や「自分探し」により重い価値をおくようになったとき、それらを満たすためのオルタナティブな学びの場が必要とされるようになったのである。未来への目標が必ずしも明確にならなくなった時代には、人々は「今ここ」のプロセスの充足を求めるようになる。このような価値の転換、時代背景と密接にかかわりながら、オルタナティブ教育が登場してきたのである。

しかし、オルタナティブ教育が構想された段階では、それが反対するもの、抵抗するものは明らかになっていなかったが、何に向かうのかという目標像は必ずしも明確ではなかった。こうした問題を意識するなかで、既存のものに対する「オルタナティブ(代替的)」という定義ではなく、積極的に自らを方向付けるものとして、「ホリスティック(包括的・全体的)」という概念が取り上げられるようになったのである。

5 「ホリスティック」なものの見方——ジョン・P・ミラーのホリスティック教育論

このような時代背景から、北米を中心にホリスティック教育論が展開されはじめた。しかし、現時点では、先に取り上げたミラーの定義は必ずしもホリスティック教育論者の間で共有されているわけではなく、相互批判や論争が続いている。そこで以下では、さしあたってミラーの定義したホリスティック教育を考

察し、可能性を探るとともに、ホリスティック教育論に対する批判的な検討も試みたい。

前述の定義でミラーは、5つの<かかわり>をあげている。そして「この定義の核心は<つながり>にある」(同上 8頁)と述べている。ホリスティックなものの方の見方とは、結論を先取りするならば、すべてを包括的・全体的に結びつけ、その<かかわり>ないしは<つながり>こそを重視するものであるのだが、とりあえず、おおまかな見取り図を描くために、順を追って検討することにする。

まずは、論理的思考と直観との<つながり>について。ここでミラーは、メタファー、イメージ、直観の重要性を説く。ホリスティック教育においては、因果論的、要素還元的な方法のみに偏らない。ミラーは、アインシュタインがニュートン的なパラダイムを乗り越え、相対性理論を発展させることになったのは彼の直観的洞察による、という例をあげる。アインシュタインが相対性理論を「発見」したのは、物理学的知識の積み上げの結果ではなく、16歳の時に試みた「イメージ・ワーク」、光速の宇宙船に乗って光線を追いかけたら何を観るのか、というイメージのなかで、「直観的」に明らかにしたのだ、というのである。何かを観察するときに、ひとつの部分に収斂し、ひとつのものの方で理解しようとするのではなく、緩やかに全体を眺める視点を、彼は重視する。直観やイメージも、因果論的な説明も、それが他よりも優れた「正しい見方」だというのではなく、直観やイメージと論理的思考の間の<つながり>をみる視点こそが、ホリスティック教育においては重視される。

第二に、心の身体との<つながり>について。ミラーは、デカルト的な心身二元論を批判しつつ、心と身体との統合を説く。シュタイナー教育において実践されているオイリュトミーなどを紹介しながら、感情や意識などの心の領域と身体を結びつけることの重要性を指摘している。しかし、より正確にミラーの著作を読めば、実は説明が逆方向からなされている。むしろ、(学校教育において)心と身体が分裂している現状こそが問題なのである。そして、身体的、精神的な欠陥は、その部分のみを取り出して対処するのではなく、お互いの間の<つながり>に気づき、統合するプロセスのなかで回復していくのだとされる。最初にあげた、論理的思考と直観との<つながり>を含め、この二つはホリスティックな人間理解について述べているものであるといえる。

第三に、知のさまざまな分野の<つながり>について。実質的には各教科の間の<つながり>について論じられているのだが、ここでのキーワードは自己(子どもの内面生活)と教科との<つながり>である。各教科間の<つながり>を模索するとともに、それがいかに子どもの内面生活とかかわっているのかを追求するのである。その結果、空間的に切り取られた学校という場で、パッケージ化された知を詰め込む教育ではなく、世界に広がり、内面生活と<つながり>を持つカリキュラムを求める統合的なアプローチが可能となる。

第四に、個人とコミュニティの<つながり>について。ここでいうコミュニティとは、さしあたって子どもの生活共同体、学級、学校、地域コミュニティを指すのだが、ミラーのホリスティック教育論において彼の視野はその次元にとどまらず、グローバルな次元にまで拡大していく。自己と学級、自己と学校、自己と地域コミュニティとの<つながり>に着目して視野を拡大していけば、地域や国家の利益追求ではなく、地球規模の問題群(たとえば環境問題)につきあたる。教育を国家のレベルで考えるのではなく、個人、地域、文化、人類、地球等の多層的なレベルで捉え、その間の<つながり>こそを問題としていく視点が、ホリスティック教育においては重視される。

そして最後に、自我と<自己>の<つながり>について。上述の、第一から第四までの項目を、仮に水平軸の<つながり>を対象とするものとすれば、この自我と<自己>の<つながり>は垂直軸、もしくは超越軸を対象とするものである。著書のなかで何度となく、K.ウィルバーのトランスパーソナル心理学やユング心理学、シュタイナーのコスモロジーについて言及するミラーは、ここで宗教教育や瞑想の重要性について論じている。世界中のさまざまな宗教に触れ、それらの宗教の共通性が<つながり>と無我ないし無自己性であることを知るにより、「真の自己」ないし「自分の本性」を実現するための瞑想を実践することが可能となるとされる。このことにより、よりスピリチュアルな次元で<自己>との<つながり>を実感することができるというのである。内なる<自己>に耳を澄まし、その断ち切られた<つながり>を取り戻す試み。その<自己>は個人の内面に閉じこめられたものではなく、その根底で「いのち」

に触れ、他者やすべての生命たちに開かれていくものだというコスモロジー。そのような自我と〈自己〉との〈つながり〉は、ホリスティックな人間理解、教科間の〈つながり〉、コミュニティとの〈つながり〉という視点に深さと強度を与えるものであるといえよう。

このように切り分けられた、次元の異なる〈つながり〉をホリスティック（包括的・全体的）に〈つなげる〉ものの見方が、ホリスティック教育の理論地平である。その総体としてあげられるのが、「いのち」もしくは「地球」である。すでにできあがった総体としての「いのち」「地球」に到達しようとするのではない。むしろ各次元を貫いてはたらくプロセス全体、その過程こそを理解しなければならない、というのがその主張である。論理的思考と直観、心と身体、知のさまざまな分野、個人とコミュニティ、自我と〈自己〉との〈かかわり〉における問題は、それぞれが独立しているのではなく、相互に繋がっている。それらの問題は、「いのち」「地球」との〈かかわり〉の問題として捉えられなければならない、というのである。

6 ホリスティック教育論の批判的検討

これまで、ミラーのホリスティック教育論に依りながら、ホリスティック教育論のパラダイム、ホリスティックなもの見方について概観してきた。以下では、ホリスティック教育の思想と実践が陥りがちな問題傾向について、批判的な考察をおこなう。

前述したように、ホリスティック教育は共通の理論的基盤を持たない。それぞれの流派が独善的、排他的になる傾向を避けようとするコンセプトを共有する限り、ここには雑多な流れが含まれていると考えられよう。つまり、いかに異質な教育思想であっても、その範疇に含み込んでしまうのである。

しかし、この種の寛容さは、真に批判すべきものを曖昧にしてしまうという危険性を伴っていてもいる。たとえば、先にミラーが批判した要素還元的な知のあり方、デカルト的な心身二元論でさえ、それを批判する言説とそれを相補的だとする言説が混在しているのである。ホリスティック教育の外延が緩やかである限り、それは原理的に矛盾するような雑多な理論の単なる寄せ集めとなる可能性を孕むであろう。

また、ホリスティック教育論のなかには、「人間の本来の姿」へと戻ることへのロマン主義的な楽観主義が見られる。瞑想やイメージワークなどのスピリチュアルな体験を通して、不安から解き放たれ、世間のしがらみや日常性から解放されることで、自己のあり方が変容する。そして自己が変容することによって世界の新しい姿が開けてくる。ホリスティック教育には、このようなメッセージが含まれている。

それは、現状を批判的に認識し、外部にいる敵と戦うのではなく、自分を変えることによって世界を変える、という思考法である。より正確に言えば、自分もその一部である全体（「いのち」「地球」）の新たな世界を切り開こうとする、ということである。他を批判し変化させようとするよりも、自らが変わることによって新たな現実を創り出そうとする傾向が、ホリスティック教育論のなかには見られる。

しかし、このような社会変革論は、社会科学的分析に乏しいとも言えよう。たとえば、後期資本主義や植民地主義といった支配的文化には反対者を取り込む許容力がそもそも備わっている、という指摘がある¹⁴。そして人間の「本来性」というコンセプトは、この取り込みの梃子となる危険性を孕んでいる。その巧みな戦略に批判の目を向けず、政治変革の理論を通り越したままに、個人的な心理的変革をそのまま世界や社会の変革へとつないでしまつては、むしろ支配的文化に取り込まれ、利用され、その維持延命に手を貸すことになる。よって、一方では、個別具体的な社会科学の問題に取り組み、他方で、根本的なパラダイムシフトを構想する、といったような、相互批判的な議論が求められるように思われる。

さらに、ここでホリスティック教育が志向する「パラダイムシフト」についても、より慎重な議論が求められよう。

私たちはけっして、歴史的なパラダイムの外側に身を置くことはできない。すなわち、私たちは自分の発想を枠づけている、特定のパラダイムの外部で思考、発想することはできない。現在の旧パラダイムから、その外部にある（旧パラダイムに規定されていない）新しいパラダイムへと一足飛びに転換することなど、不可能である。旧パラダイムの枠内で新しいパラダイムを構想する可能性があるとするれば、その

ためには、現在の自分がどのように歴史的・文化的に規定されているのかを、批判的に、徹底的に相対化する必要があるだろう。

また、仮にホリスティックなパラダイムが当面、次代を担うものであったとしても、それが超歴史的に最善のものではあり得ない、という自覚も必要であろう。ともすれば、ホリスティック教育論は進歩史観、予定調和論に陥る可能性を持つのではないだろうか。たとえば、ホリスティック教育に大きな影響を与えているウィルバーの「意識の発達進化」論においては、すべてはアートマンへと繋がる「アートマンプロジェクト」であり、人間はより高次の意識段階へ向けて進化している、とされる。たしかに、生命体が発生してから現在の人間の姿に至るまでの、この地球上における生命の進化に対して、単なる偶然ではない何らかの法則を模索してみること自体は、全く無意味というわけではないだろう。しかし、それが超歴史的、かつ、予定調和的なものであるとする見方に回収されてしまう危険性を孕むということには、十分に留意すべきである。

このようなホリスティック教育に対する批判に対しては、ホリスティック教育論者の間でも、内在的かつ自己批判的な検討が進められているが¹⁵、これらの批判に対する統一的な見解は未だ示されておらず、議論は現在進行形である。

以上、ホリスティック教育論に対する批判的な検討を行ってきたわけだが、ここでの要点は、「批判的な視点の脆弱さ」という一語に尽きる。「他者」問題の理論地平においては「自己」を反省的に相対化することが強調されるが、ホリスティック教育論では、そうした反省的な議論が十分にはなされているとは言えず、予定調和的、ロマン主義的な楽観論へと陥る危険性が絶えず内在しているように思われる。

しかし、それでもなおホリスティック教育論に何らかの可能性を見出すことができるとすれば、それは具体的な実践のレベル（教育システムやカリキュラム）にまで到達する理論的な射程を備えている、という点においてである。私たちの日常においては、教育的困難に立ち向かいつつ、日々子どもと向き合いながら教育実践がなされている。「他者」への問いを想起することによって教育の悲劇性を痛感し、特定のパラダイムに依存することを拒否し続け、パラダイムに頼りたくなる傾向それ自体を批判していく方略もありえよう。しかし、教育的な営為は何らかのパラダイムが不可欠であるならば、ホリスティック教育の試みの中に新たな教育理論の可能性を見出すことも、可能なのではなかろうか。

7 おわりに

「他者」という概念は、近代的な知や社会構成を批判的に問い直すときに、その対極に現れる形象であった。そして、教育学において「他者」問題を問うというということは、教育者側に反省的、倫理的な態度を求めることであった。つまり、「他者」という概念は自らを反省するための概念装置なのである。自動車に喩えるならば、いわばブレーキの役割を果たす。しかし、教育的関係とは「他者」の「他者性」を抑圧（ないしは忘却）することによってしか成立しないため、「他者性」を強調すればするほど、ベシミスティックになり、悲劇的になる。ブレーキをかけすぎることにより、前に進めなくなる。

一方、ホリスティック教育論のパラダイムは、「自己」と「他者」の〈つながり〉を志向するものであった。子どもを理解不可能、コミュニケーション不可能な「他者」としてみるのではなく、ましてや一人の子どもを要素に還元するのでもない。「自己」や「他者」を含めたすべてのものは、他のすべてのものとのつながりあっている。全体としての地球生命体、いのちの視点から、教育システムやカリキュラムを工夫していく。ブレーキとしての「他者」概念との対比でいえば、ホリスティック教育論のパラダイムはいわば、アクセルの役割を果たす。しかし、「他者」論の観点からすれば、いかにも全体主義的な傾向が強く、批判的な精神が弱い。あまりにもオプティミスティックな言説のようにも思われる。アクセルをかけすぎることにより、暴走してしまう。

このように逆ベクトルに働く二つの理論をつきあわせてみるならば、当然、それらは相矛盾するものである。しかし、そのどちらか一方が優れているというわけではない。そもそも根本からパラダイムが異なる

っており、教育という営みについて考えていく上で果たす役割が異なっているのだ。

私たちにとって、教育という営みが避けて通ることのできない(終わりなき)道であるならば、その道を走行するために必要なのは、ブレーキとアクセルを共に備えた自動車である。重要なのは、教育の悲劇性を前にしてペシミスティックに「自己」の相対化を繰り返すことではなく、かといって、「他者」への問いを放棄することによってオプティミスティックにくつなぎを志向し希望を語ることでなく、両者のバランスを取りながら、慎重に、持続的に、前に進むための理論を練り上げていくことではないだろうか。教育学における「他者」問題、および、ホリスティック教育論を考察することにより、そのような試みを始めるための端緒となる理論的な可能性を示すことができたのであれば、本論文のとりあえずの目的は達成されたことになる。

【註】

- 1) このシンポジウムで行われた議論については、『近代教育フォーラム』No.12、83-141頁の報告論文及びコメント論文を参照。
- 2) たとえば、増渕・森田編 2001 『現代教育学の地平 ポストモダニズムを超えて』南窓社、所収の諸論文を参照。また、「他者」を主題として扱ってはいないものの、「アート」の概念を用いて美的人間形成について論じている、近年刊行されたものとして、佐藤・今井編 2003 『子どもたちの想像力を育む』東京大学出版会に所収された諸論文、及び、久保田健一郎 2003 「ミメシスによる教育の再構築——野生児についての語りを手がかりに——」『教育哲学研究』No.87 67-82頁等を参照されたい。これらの論攷では、今まで教育学の領域では十分に取り上げられてこなかった、美、ミメシスといった概念を用いて、積極的に「他者」との断絶した関係を乗り越えようとする、美的人間形成(生成)論の萌芽が窺える。
- 3) 1990年代オルタナティブ教育が「ホリスティック」というコンセプトを志向していく過程については、吉田敦彦 1999 第6章が詳細に論じている。
- 4) たとえば、ネグリ, A.=ハート, M. 2003 水嶋他訳 『<帝国>』以文社 「2-3 植民地的主権の弁証法」156-182頁 参照。
- 5) 吉田 1996、および1999、206-231頁参照。日本においてホリスティック教育の紹介に努めてきた吉田は、この中で、本論で取り上げたような批判的視点について、ホリスティック論者たちによる自己批判的な検討が進められていることを紹介している。

<参考文献>

- 細見和之 1999 『アイデンティティ/他者性』岩波書店
- 今井康雄 2001 「教育学の『ポストモダン』体験」増渕幸男 森田尚人編 『現代教育学の地平』南窓社 38-52頁
- 丸山恭司 2000 「教育において<他者>とは何か—ヘーゲルとウイトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』No.67 111-119頁
- 丸山恭司 2001 「教育・他者・超越——語りえぬものを伝えることをめぐって——」『教育哲学研究』No.84 38-53頁
- 丸山恭司 2003 「教育という悲劇、教育における他者——教育のコロニアリズムを超えて」『近代教育フォーラム』No.11 1-12頁
- ミラー・ジョン, P. 1994 吉田・中川・手塚訳 『ホリスティック教育』春秋社
- ミラー・ジョン, P. 1995 橋本恵子訳 「カナダで広がるホリスティック教育」日本ホリスティック教育協会編 『ホリスティック教育入門』柏樹社 84-92頁
- 森田伸子 2001 「ポストモダニズムとインファンシ」増渕幸男 森田尚人編 『現代教育学の地平』南窓社 216-244頁
- ネグリ, A.=ハート, M. 2003 水嶋他訳 『<帝国>』以文社
- 日本ホリスティック教育協会編 1995 『ホリスティック教育入門』柏樹社 84-92頁
- 西平直 1999 「知の枠組みとしての『精神世界』」『教育学研究』No.66 395-405頁

- 大澤真幸 1994 『意味と他者性』 勁草書房
- ストーム,R. 1993 高橋巖、小杉英了訳 『ニューエイジの歴史と現在』 角川書店
- 高橋舞 2003 「他者と『出会う』地平—理解の超越と理解の暴力性に関する一考察—」 『教育哲学研究』 No.87 46-66頁
- 田中智志 2001 「ポストモダニズムの教育理論」 増淵幸男、森田尚人編 『現代教育学の地平』 南窓社 53-77頁
- 鷺田清一 1997 「他者という形象—《ヘテロロジー》素描」 『実存思想論集XⅡ 第二期 第四号「他者」』 5-35頁
- ウィルバー,K. 1985a 吉福伸逸、菅靖彦訳 『意識のスペクトル1』 春秋社
- ウィルバー,K. 1985b 吉福伸逸、菅靖彦訳 『意識のスペクトル2』 春秋社
- ウィルバー,K. 1986 吉福伸逸、プラブダ、菅靖彦訳 『アートマン・プロジェクト』 春秋社
- Wulf,Ch. 1998 "Jenseits im Diesseits", Paragrana, Band7 JENSEITS S.11-23
- ヴルフ,Ch. 2001 高橋勝訳 「歴史的・教育的・人間学的基础」 ヴルフ, Ch. 編著 高橋勝監訳 『教育人間学入門』 玉川大学出版部 5-20頁
- 吉田敦彦 1996 「『ホリスティック教育論』再考—疑義に対する応答的考察—」 岡田渥美編 『人間形成論 教育学の再構築のために』 玉川大学出版部 294-317頁
- 吉田敦彦 1999 『ホリスティック教育論』 日本評論社

A Consideration of the "Others" Problem in Pedagogy

MORIOKA Jiroh

The aim of this paper is to examine the "others" problem in pedagogy. As for this problem, many arguments are made mainly in the domain of educational philosophy and educational thought study.

Seeing a child as the "others" who cannot understand, i.e., considering that a child is the "others" presses pedagogy for fundamental reflection. Because it has been made into a premise that an adult can understand a child in established pedagogy.

First, this paper clarifies the theoretical characteristics of the "others" problem in pedagogy:

1. The "others" concept is historically restricted. This concept was topicalized by the paradigm of an Occidental modernistic thinking form.
2. The "others" problem in pedagogy is concluded as the ethical problem of an educator and an adult.

Next, this paper shows the alternative way of concerning with the "others" in order to dissimilate the "others" problem in pedagogy theoretically. In this theoretical model the "othersness" of the "others" does not pose a problem.