九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

超越論的水準における〈子ども〉と教育の場における「崩壊」現象

土戸, 敏彦
九州大学大学院人間環境学研究科国際教育環境学講座 : 教授 : 現代教育思想論

https://doi.org/10.15017/968

出版情報：大学院教育学研究紀要. 2, pp.113-131, 2000-03-31. 九州大学大学院人間環境学研究科発達・社会システム専攻教育学コース
バージョン：
権利関係：

九州大学大学院教育学研究紀要，1999，第2号(通巻第45集)，113－131
Res. Bull. Education., Kyushu U., 1999, Vol.2, 113－131

超越論的水準における〈子ども〉と教育の場における「崩壊」現象

土　戸　敏　彦

はじめに

「子ども」については，とりわけ近代以降さまざまに論じられてきた。爾来それは，今日にいたるまで教育思想の中心的テーマの位置を占めてきた観がある。

しかしこれらの幾多の子ども論の語り手が誰であったかという問いは，これまで問われることがなかったように見える。この語り手たちは，子どもというものをいわば我知らず「物語」として語ったのであるが，そうである以上，彼らは自身，子どもではない存在，すなわち大人であった。だが，この大人がいったい何ものか，そしてこの大人によって語られることのなかった子どもとはいったい何か，それが問題である。

このテーマにたどりつくために必要な条件は，「教育」というスタンスをさしあたり括弧に入れるということであろう。なぜなら，「教育」的に人間を見，ものごとを考えるということは，すでに大人であることを選び取ってしまうことであり，そうすれば否応なく，子どもとは大人によって客体として定立されたもの，ということになるからである。

そのような大人のパースペクティヴを経由しない子どもは，われわれの周囲のどのような場面でその姿を浮かび上がらせているか，そのような現象へのアプローチがいま求められている。この課題への小さな一歩として，本稿では，教育の場における「崩壊」という現象を取り上げてみたい。

Ⅰ　子ども論の来し方

大人によって語られることのない子どもをクローズアップするためには，その前にまず大人が語った子どもを見なければならない。とりあえず西洋だけにかぎるが，次節以降の議論の前提として，以下でそれらをごく簡単に概括しておきたい(1)。とりわけ，ここで着目したいのは，教育の対象ではないような子どもへの視線がありえたかどうか，という点である。

ソクラテス以前において，残存する文献からするかぎり，子どもというものがそれ自体として論じられた形跡はほとんどない。目につくものとしてデモクリトスの断片がある。教育ないし養育との関連において，あるいは後継者としての観点から述べられている部分を別とすれば，次の箇所を記憶にとどめたい。

「異民族のようなしかたで子供たちがたるんで労苦しなければ，彼らは文字を学ぶこともないだろ

うし，音楽も競争もまたとりわけ徳を包括するところのもの，つまり畏怖することも，学ぶことはないであろう。というのも特にそれらのものから畏れは生ずるのがつねであるから」[2]。

この断片もつまるところ教育的観点からのものであるが，ただある種の「子ども観」が示されているのは事実である。

西洋の教育思想の歴史のなかでは，プラトンがひときわ注目されてきた。そのプラトンはその著『国家』において登場人物に，しきりに教育について論じさせながら，不思議と子どもについてはさほど多くは語らせていないのである。たとえば，グラウコンはソクラテスに次のように問いかけている。

「われわれの国の守護者たちにとって，子供と妻女の共有はどのようにしてなされるべきなのか，また，生まれてから教育年齢に達するまでの間に行なわれる，まだ幼い者たちの養育のことはどうなるのか。これはとくに最も面倒な問題であるように思われます。さあ，これがどのような仕方で行なわれなければならないのか，おっしゃってみてください」[3]。

これに対し，ソクラテスは男女の違いを中心に国家にとっての子どもの養育・教育を論じるのであるが，そもそもその子どもとは，いったいどういう存在なのかということについてはまったくといっていいほどふれない。教育論で満ちみちてはいるが，子どもとは何かについての議論はそこにはほとんど存在しないように見えるのである。

アリストテレスの場合は，（結果的に教育の対象へともたらすとしても）かならずしも教育的観点からばかりの子どもというわけではない。たとえば，快楽に関する中庸の徳としての節制を説くなかで，彼はつぎのように述べる。「事実，欲情のままに子供たちは生きるものなのであって，快というものへの欲求の最もはなはだしいのも彼らなのである。だからもし，彼らにききわけが生ぜず，支配的なるもの（ト・アルコン）の下に立つにいたらないならば，その赴くところ測るべからざるものがあるであろう」[4]。

彼の幸福についての規定とは，「卓越性（アレテー）に即した魂の活動」というものであるが，牛や馬やその他の動物が幸福だと言われないのはこの活動にあずかることができないからだとされる。「同じくこの理由によって子供も幸福ではない。彼はその年齢ゆえに，いまだかかる性質のはたらきをなしえないからである。いわゆる至福なる子供とは，そうなるだろうという期待のゆえにそんなふうに呼ばれるにすぎない」[5]。テーマは徳（卓越性）であり幸福であるが，その中心主題を離れて見るならば，ここには歴然とある種の子ども観が提示されているとみなしうる。すなわち子どもが，いわば牛馬と等し並みに位置づけられているのである[6]。

時代は下って，教父アウグスティヌスの言説に目を移すと，彼は「告白」というかたちを通して，子どももまた罪の汚れに染まっていると述べる。

「神よ，聞きたまえ。人間の罪はわざわいなるかな。……だれが私に幼年時代の罪を想い出させてくれるでしょうか。まことに，御前において，罪の汚れにそまっていない者は一人もありません。地上に一日しか生きない赤子でさえも，例外ではありません」[7]。

人間および子どもに対するこのような見方を支えているのはいうまでもなく，キリスト教における原罪という考え方である。彼は，自身の子ども時代，見世物を好み，遊びほうけ，学問することを嫌がっ

たと述懐している。しかしそのように，罪を犯し，苦痛と混乱と誤謬のなかに陥ったのは，「被造物たる自分とそれ以外のもののうちに快楽，卓越，真理をもとめて，神ご自身のうちに求めなかった」[8]からだと述懐している。神こそ，人間の生まれながらの罪を浄化する善きもの，すべてのよりどころであった。

アウグスティヌスにもしも子ども論があるとすれば，いかなる子どももアダムとイヴの子孫である以上，罪ある存在だというのが，その核心のテーゼであろう。

ところが，それから1200年以上のちのコメニウスは，同じキリスト教の考え方にのっとりながら，逆に子どもを汚れのない存在，あるいは白紙と見る。彼の教育論はその前提から発している。

福音書は，神の王国にふさわしいのは子どもたちだと伝えている[9]。コメニウスによる以下の件りは，おそらくそこで記されているようなイエスの言行を受けている。

「神はなぜ，子どもたちをこうまでも尊びたたえるのでしょうか。この点をよく考えてみようとする人には，次ぎの理由以上に有力なものは見いだせないと思うのです。それはつまり，どの点から言っても，子どもの魂はおとなよりわだかまりがないものでありますし，神があわれみの心から人間の現状に涙して施してくれる治療を受けやすい，ということなのです。……まだ罪と不信仰とに身をけがされていない子どもたちは，自分がすでに受けている・神の恩寵を手離さず俗世にけがされないように身を守ることができさえすれば，神の王国の相続人とよばれることになるのです。……キリストが私たちおとなに向かって，心をあらためていわば幼な子になれ，いいかえますと，ゆがんだ教育によって身につけた悪，俗世の・ゆがんだ先例によって学んだ悪を振り落として単純と柔和と謙虚と純潔と従順などの心にみちた・子どもの頃にかえれ，と命じておりますのもこの理由によるのです」[10]。

子どもは罪に汚れていない，子どもこそ純真無垢であるとする，この子ども観のなかには，まぎれもなく近代の匂いが漂っている。ルソーやその後につづく性善説を彷彿とさせるのである。

またコメニウスは，生まれたばかりの人間の精神を白紙（なめらかな板）にたとえている。「私たちはまことに白紙(tabula rasa）に似た・生のままの精神をもって生まれ，ものを行なうすべも話すすべも理解するすべもなに一つ心得てはいないのですし，なにごとも皆基礎からやって行くほかない……」[11]というわけだ。

ところで人間の心を白紙とみる見方の代表格は，コメニウスよりわずか後の世代の経験論者ジョン・ロックであろう。

「そこで，心は，言ってみれば文字をまったく欠いた白紙（white paper）で，観念はすこしもないと想定しよう。どのようにして心は観念を備えるようになるか。人間の忙しく果てしない心想がほとんど限りなく心へ多様に描いてきた，あの膨大な貯えを心はどこからえるか。どこから心は理知的推理と知識のすべての材料をわがものとするか。これに対して，私は一語で経験からと答える」[12]。

観念の発生は，ロックによると感覚から，ということになる。

「……いつ人間は観念をもち始めるかとたずねられるとしたら，初めてなにか感覚するときというのが真の答えだと，私は思う。なぜなら，感官がなにかの観念を伝え入れないうちは心になんの観念もないように見えるから，知性にある観念は感覚と同時だと，私は想うのである」[13]。

このような考え方に立つことによって，彼は，原則的に子どもに生得観念を認めない[14]。タブラ・ラサ説のもとで，子どもには生得観念はないとされるのである。当然にして，教育という作用の比重がそこでは大きくなると想定される。

ところが，以上の生得観念と生得的な素質とは異なっていると考えられているようなのである。『教育に関する考察』では，冒頭から生得的な素質の存在が認められている。

「世の中には，心身ともにその素質に非常に活力があり，生まれつきできのよい人たちがあって，ゆりかごにいる幼児の時代から，まっ直ぐに，いわゆる卓抜な人物になって行き，この彼等の仕合わせな素質の特権によって，世人を驚かすことを行なうことができるということを，わたくしは認めます。しかし，こんな人たちの例はほんのわずかで，われわれが出逢う万人の中で，十人の中九人までは，良くも悪くも，有用にも無用にも，教育によってなるものだと言って差し支えないと思われます」[15]。

力点は明らかに，教育作用の力，したがって人間の可塑性に置かれている。が，生得的素質もまた，わずかとはいえ承認されているのである。生得的な気性や傾向が認められている例を，以下に若干あげてみる。

「このぶらぶらしている気性（sauntering humour）は，子供に現われる一番悪い性質の一つであると考えられますし，同時に，それが生まれつきのものですと，もっとも直しがたいもの一つだと考えられます」[16]。

「子供が成長するにつれて，子供の生まれつき（natural inclination）の傾向を見守らなくてはなりませんが，その傾向は子供を正しい道から不都合に一方へ，また他方へと向けるものですから，適当な対策を講じてやるべきであります。というのは，その生来の気質（natural temper）に幸運にもなにがしかの歪みをもって生まれてこなかったアダムの子供はほとんどありませんし，これを取り除き，あるいはその埋め合わせをするのが教育の仕事だからであります」[17]。

また，体罰を批判する箇所でも，「生まれつきの性癖」に言及している[18]。

正直なところ，以上のロックの子ども観にはあいまいな印象が残る。というのも，元来の人間精神したがって子どもの心は白紙だと一方で言い，他方でしかし，マイナス因子を含めた生得的な気質や傾向の存在を容認しているからであり，その双方に関わって教育の重要性は説かれているのである。要するに経験論としては不徹底であり，当時の教育論的常識をくつがえしかねないタブラ・ラサ説の急進性と「しつけ」を軸としたいわば保守的な教育論が，相互の力を削ぎあっている感がある。

ロックにあっては，子どもにおける「悪」にいみじくも視線が届いているが，しかしそれは規範的な視線であり，ただ矯正を施すためでしかなかった。子どもをそれ自体として見つめるという視座は，この時代にはなかったのである。

さてルソーの教育論『エミール』は，明らかにロックのそれをも参照している。が，子ども観は，著しく異なっている。ロックにおいては，思想的にははるか前方を進んでいるにもかかわらず，貴族的雰囲気における紳士教育の伝統を引きずって，近代の子ども観が前面に出てきていないうらみがあるのに対し，ルソーは当時の状況としては画期的ともいうべき子ども観を提示したのであった。

それが，あのあまりにも有名な，「万物をつくる者の手をはなれるときすべてはよいものであるが，

人間の手にうつるとすべてが悪くなる」[19]という，ほとんど宣言に近い断言である。この性善説は，その後の西洋教育思想の根本を規定することとなり，さらに現代の教育思想・教育論にまで根深く影響を与えている。

しかし，このことによって皮肉にも，むしろ子どもについてのわれわれの視線が曇ったことも事実である。ルソーの性善説は，規範としての子ども像が，子どもの「本質」であるかのように映し出すことにおいて，著しい説得力をもったのであった。子どもに関する規範的なものを，その規範の装いに気づくことなく，いわば普遍的実体として受容する慣わしは，ほぼこのとき決定的となった。

時代を一気に現代に引き寄せてしまうが，この問題を根本的に再考させることになったのがアリエスの著書『〈子供〉の誕生』[20]であろう。この書の焦点は，実は「家族」なのであるが，しかし「子ども」をめぐって強烈な問題提起を行なったことに変わりはない。

いわゆる近代以前においては，子どもと大人の断絶が存在しなかったこと，親が子どもの出生や死に対して無関心であったこと，したがって今日のような教育的配慮はなかったこと，子どもはいわば小さな大人であったこと，等，現代の視角からすれば，瞠目すべき見解が並ぶ。「子ども期」とは近代の発見であるという事実を提示し，子ども観そのものを相対化したという点が，この書の最大の問題提起であろう。

われわれが自明のものとしている子どものイメージは，時代を超えた普遍的なものではなく，われわれの時代固有のものだということが，少なくとも明らかにされた。われわれが「本来の子ども」という言い方をするばあい，実はそれは，この時代空間の子ども観であり，さらに言えば，当代の子ども規範なのである。とはいえ，「子どもの発見」というときの「子ども」とは，近代以降，現代に連なる子ども観の発見ということであって，それ以前に子ども観が存在しなかったわけではない。おそらくいつの時代，いかなる社会にあっても，相応の子ども観・子どもイメージは存在したはずである。

さて当然のことながら，以上のもの以外にも触れるべき多くの子ども論があろうが，ここでは割愛せざるをえない。総括的に見るなら，古代・中世と近代とのあいだに，子ども観をめぐる根本的なパースペクティヴの転換があったのは確かなようである。そして，いかなる時代においても，人間の不変の営みとしての教育活動がなされざるをえない以上，子どもの規範的な姿が描かれた。この規範的な子ども観と，子どもに対する記述的な眼とのあいだには，いわば相互往還的な運動がある。というのも一方で，記述された子どもにもとづき，あるいはそれを批判することによって，子ども規範は定立されたのであり，いま一方で，規範としての子ども像によって眼前の子どもつまりは記述的な子どもを律したり，あるいはそこへと導いたりする活動がなされてきたからである。

とはいえ現実には，規範は多かれ少なかれ何らかの記述をそれ自身のなかに内包し，また規範は往々にしてみずからを脱規範的な記述として提示しようとするゆえ，規範と記述はいりまじっているのであって，したがって両者を明確に裁断するのは困難であろう[21]。

また，規範的な子ども論と言っても，かならずしも「あるべき子ども」が描かれているものだけを指すわけではない。その逆の「あるべからざる子ども」が示されている場合もあるが，それもまた広義の規範，つまりいわば逆規範としての子どもと見なしうる。したがってこのような子ども論もまた，

規範的な子ども論に含めて考えるべきであろう。

これまでの哲学や思想にあらわれた子ども論は，そのほとんどが同時に教育論であった。あるいは規範としての子ども像を描くことであった。子どもはそれ自体，教育の対象と考えられていたからでもあった。あるいは―より根本的な理由として―子どもを見る視座が，避けがたく大人にあったからであった。だが，子どもについての考察はただちに教育論へと接続しないし，そのあるべき姿を描くことでもない。記述的な見方を前提することなく，同時にまた規範的な観点を経由することもないような子どもへのアプローチは考えられないのか。

それは，たぶん教育の視点つまり大人の視点を脱するということであろう。そのとき，子ども論―それが大人からのものを意味するかぎり―という視点さえも消滅するかもしれない。

Ⅱ　超越論的な〈子ども〉

伝統的な見方からすると，人間の行為やありかたに関わるいかなる事がらも「事実そうあること」と「すべからくそうあるべきこと」とに区別される。つまり，存在と当為，Sein と Sollen のいずれかの相に属するというわけである。子どもについてもまた然り，であろう。しかし，ここであえて新たな問題提起を行ないたい。子どもについて，事実についての記述でもなく，当為を指示する規範でもないような相を探索し，浮かび上がらせてみようというのである。

なぜ記述的でもなく，規範的でもない子どもなどというものを，想定するのか。その理由は，記述的および規範的という二つの子ども概念では，当今の子どもの動きやありようが説明できず，要するに子どもの姿を捉えきれないからである。あるいは，その二者にはおさまりきらない子どもが，いたるところで感知されるからである。

では，その手がかりはどこにあるのか。そして，それへの通路をどこに求めればよいのか。

子どもという概念は多様な意味をもつといわれる。その代表的なものが，大人に対する対概念としての子ども，いま一つが親に対する対概念としての子どもである。これ以外に従者や使用人を指したり，古くは歌舞伎の若衆や遊里の遊女を意味することもあったという。「これらから要約するなら，子どもとは一種の関係概念であって，ある構造の中心にあって力を持つものの側から見て，同種・同族でありながら，ちょうど対関係にあるもの，すなわち年齢の大きいものに対して小さいもの，成熟に対して未成熟，独立に対して依存，支配に対して従属，などの関係にあるものの総称という把握が可能であろう」[22]。

子どもという概念がこのように関係的なものであるとすれば，子どもの捉え方は時代によって異なることになる。かくて「どの範囲の人々が子どもと呼ばれ，またその子どもがどんな特色で表されるかは，それぞれの時代と文化によって異なり，逆からいえば，子どものありようが時代精神の深層を露呈する」[23]ことになる。子どもをこのように時代相関的な概念として規定することによって，たしかに子どもの意味の多様性はわれわれにとって著しく可視的となった。けれども，時代に対する相関化のみによって，子どもについての意味の暗部は一掃されるであろうか。

本稿における照準は子どもと大人の関係に向けられているが，上で代表的とされた二つの関係のう

ち，まず親と子の関係を一瞥しておこう。この関係は，いわば二項間の関係である。問題を簡素化するために実子か否かの問題を度外視しておくと，親はその子に対して親であり，子はその親に対して子であって，両項のあいだにはなんらの曖昧さも介在しない。親の概念が子の概念によって侵食されたり，子の概念が親のそれによって変質したりすることはないのである。というより，Aという人物とBという人物の男女ペアから，Cという人物が出生したとき，AおよびBをCの親と呼ぶのであり，CをAおよびBの子ども（子）と呼ぶのであって，これはほとんど言葉の定義に近い。

ところが，大人と子どもの関係はそうではない。両者は個人と個人との関係ではないのはもちろんだが，見かけとは裏腹に事実としての人間存在に対応してはいない。われわれは通常，年齢・身体的成熟度・経済的独立性などから，大人であるか子どもなのかが決定されると考えてしまっている。だとすれば，ある一人の人間は，その適用の基準はケースによってまちまちではあるものの，一定の観点のもとでは大人であるか子どもであるか，そのどちらかだということになる。大人あるいは子どもであるとは，一人の人間にとって根本的な属性であるというわけだ。しかしながら，実はそれは見かけのことではないか，という疑義が浮上する。

ここで考えたいのは，その場合，大人の大人的性格，子どもの子ども的性格は何によって規定されるか，という点である。一見，事実上の子どもの有する性格が子ども的性格であり，同様に事実上の大人が示す性格が大人的性格のように思われる。しかし，実は逆ではなかろうか。

たとえば，日本語には「大人っぽい」「子どもっぽい」あるいは「大人びた」「子どもらしい」というような言葉がある（おそらくいずれの言語でも，事情は同様であろう）。ふつう，これらは規範的レベルで用いられる言葉である。「大人びた」子どもとは，現実の一人の子どもが，子どもの規範的・標準的な枠組みから――よかれ，あしかれ――逸脱したケースが名指されている。逸脱以前に，子どもはかくあるべし，子どもとはこのようなものであるはずだという規範・基準があらかじめ暗々裏に設定されているのである。というより，そもそも逸脱が逸脱として成立することを可能ならしめるのが，そのような規範であり基準である。「子どもっぽい」大人というのも，同様であろう。同じく規範をめぐる話なのである。ただ，ここで留意したいのは，子どものなかには大人のような子どもがおり，同じように大人にも子どものような大人がいる，という点である。ということは，現実の生身の子ども・大人の存在以前に，規範としての子ども・大人が設定されているということになろう。規範ないし理念としての子どもが，現実の子どもに先行しているという構造が，この場合ひときわ重要なのである。つまりここには，常識を出発点とするかぎり一種の逆転がある。子どもとか大人という名辞は，当然のことながら当初，眼前の人間を指して用いられたはずである。しかし，それがいつしか眼前の子どもや大人をむしろ“規制”するために持ち出されることになる。あたかも，永遠不変の「子ども像」「大人像」があるかのように。

しかし子ども・大人をめぐるこの議論は，構造的にさらにいま一つの段階を，深化の方向にむかって踏み越えねばならない。というのも，これらの「子ども」や「大人」が時代や社会によって非常に異なる内実をもっていることは，すでに見たところであり，現在にあっては一般の承認するところであろう。それほどまでに異なる内実をもったものが，なぜ，同じ「子ども」，同じ「大人」というカテ

ゴリーで包括されうるのか。時代によっては「子ども」像がほとんど正反対ということさえありうるにもかかわらず，それらが同じ「子ども」と呼ばれうるのには，なんらかの理由があるのではないか。

以下，仮説めいた構図の提示である。まず，時と場所の如何に関わらない，つまり具体的な経験を超えた，あるいはそのような経験に先立った〈子ども〉が存在する，というテーゼである。もちろん，それを時間・空間を超越した普遍的実体とみなしてはならないであろう。〈子ども〉や〈大人〉は，いわゆるイデアではない[24]。

第二に，ここで想定されるような〈子ども〉〈大人〉は，対象化ないし客体化して考えられるようなものではない。すなわち，眼前の他の人間はもちろんのこと，自分自身ですら，年齢や身体的特性等の外面的属性を通して，〈子ども〉であるとかないとか云々できない，ということである（想起もまた，みずからの体験の客体化といえる）。〈子ども〉および〈大人〉が姿を現わすとすれば，ある種独特の〈反省〉においてであろう。

以上の二つの契機に対して，アプリオリな契機および批判的反省の契機という性格づけを与えるとすれば，これは哲学者カントが「超越論的認識」について語っている地点にかぎりなく接近してくる。彼は『純粋理性批判』において，「超越論的」という言葉を以下のように説明している。

「……超越論的認識と呼ばれねばならない認識は，ある種の表象（直観にせよ概念にせよ）がアプリオリにのみ適用され，またアプリオリにのみ可能であるということと，このような表象がどうしてアプリオリにのみ適用され，またアプリオリにのみ可能であるかということとを（言い換えれば，認識のアプリオリな可能とそのアプリオリな使用），われわれがそれによって認識するような認識にほかならない。それゆえ空間にせよ，あるいは空間のアプリオリな幾何学的規定にせよ，それはいずれも超越論的表象ではない。超越論的と呼ばれうるのは，このような表象が経験的な起源をもつわけではなくアプリオリなものであるのに，経験の対象に無条件に適用されうるということを証示するような認識である」[25]。

そしてこれに続けて，次のように述べられている。

「同様に対象一般に空間表象を適用することも超越論的と言えるだろうが，しかしこの適用が感官の対象だけに限定されるならば，このような使用は経験的であると言われる。それゆえ超越論的と言い，経験的と言っても，その区別はまったく認識の批判に属することであって，認識と対象との関係には関わりがないのである」[26]。

超越論的認識とは，その経験を可能にする諸条件として機能するかぎりでのアプリオリな認識についての認識である。言いかえれば，超越論的とは，現象界を，つまりは経験を可能にするアプリオリな諸条件に認識批判的に関わることを意味する。

以上の説を受けて，奇想天外な試みかもしれないが，〈子ども〉および〈大人〉がアプリオリなものだと見なしてみよう。そうすれば，たとえば三角形のアプリオリな性質が提示されうるように，それらの性質もまた示されうるはずである。ただしそれは，あくまで形式のみであって，質料については何ごとをも述べない。〈子ども〉がたとえばどのような身体的特徴を有しているか，〈子ども〉とは何歳までをいうのか，などということは，超越論的な水準では問題にならないのである。われわれ

の子どもについての通常の観念は，実はこのアプリオリな〈子ども〉を基にして，ないしその変様態として形成されているのではないかと考えられるのである[27]。

しかしこれと並んで，あるいはより重要な意味をもつのは，いま一つの視点である。カントの「認識の批判に属すること」というメルクマールがここでも妥当すると見なすなら，以上のような〈子ども〉〈大人〉は批判的反省の領野でのみ意味をもつ。〈子ども〉〈大人〉は対象的なるものとしてではなく，反省的な水準でのみ立ち現れてくるのである。このことが意味するのは，〈子ども〉と〈大人〉が〈私〉のなかにあるということにほかならない。〈私〉のなかで確認された〈子ども〉であり，〈大人〉なのだ[28]。

以上のような考え方を受け入れるとするならば，超越論的な水準における〈子ども〉および〈大人〉というものを想定してもよいのではないか。これは，そもそも，それ自身は具体的なかたちで経験されることなく，いわば子ども（あるいは大人）という経験を成立させる条件としての原理である。

事実，われわれ大人――この大人は記述的概念であろう――のなかに〈子ども〉がいるのではないか。われわれ大人が，一部始終，完全に〈大人〉――超越論的な水準における――から成り立っていることなど，ありえない。大人は，〈大人〉と〈子ども〉からなっている。そして子どもも，〈子ども〉と〈大人〉から成り立っている。それぞれの違いは，〈子ども〉と〈大人〉によるいわば組成と重心の違いであり，これは個々人一人ひとりにおいてさえ異なっている。

とはいえ，大人のなかに〈子ども〉がいる，とは，どういうことであろうか。大人は，市民としての生活を送る。法を守り，道徳に従う。伝統と慣習を重んじ，次の世代に伝えようとする。あるいは子どもをつくり，子どもを育てる。そして何よりも，子どもを教育する。

しかし，すべての大人の，すべての生活時間と生活空間が，そのような契機で満たされているわけではない。憂さを晴らすにしろ，おもしろさに熱中するにしろ，大人も遊ぶのである。実際に行なうか否かはともかく，市民社会のさまざまなルールを時には大人も逸脱したいと思う。いろいろなかたちで羽目を外す。枠にはめられることを嫌う。伝統や慣習を超脱して，新たな試みをしようとする。なんらかの見返りがあるわけでもない何かに，命の危険を冒してでも挑む。このようなことは，大人のなかの〈子ども〉に由来するのではないか。あるいは，大人は子どもには禁じられているアルコールに浸るが（禁じているのは大人である），実のところ酩酊したとき，彼はほとんど〈大人〉的でない。つまり，そこではむしろ〈子ども〉が顔をのぞかせている。

ニーチェの論法を借りて〈子ども〉の宇宙の一端を描写すると，以下のようなことになろうか。

ニーチェは，いかなる世界も虚偽・誤謬であり，仮象だと記す[29]。この偽は，真に対する偽ではない。真理信仰そのものを排除するためのレトリックなのだ。そのような信仰からみれば「偽」と映るしかないという，いわばニーチェの“思いやり”である。要するに，この偽に対するところの「真」などというものはもはやどこにもありえない，ということが肝要なのだ。

この事態を「子ども」および〈子ども〉について射映すると，かつての規範，すなわち「子ども」が真理と虚偽の平面を動いていたとすれば，超越論的な〈子ども〉は，「真理」などというものが存在しない「虚偽」「誤謬」の空間を浮遊しているということになる。

このことは，真に対してのみではなく，善や美その他の価値一般に対して妥当する。すなわち，〈子ども〉は悪であり，醜である。が，真の場合と同様，善や美に対して悪や醜であるのではない。むしろ，ニーチェ流のレトリックを払拭して平明に言うなら，〈子ども〉においては真も偽も，善も悪も，美も醜もない。あるいは，〈子ども〉はそれらの諸価値以前の地平にあるというべきだろう。

だからこそ，子どもにおける悪というテーマが重要性を帯びる[30]のには，相応の根拠がある。子どもが十分〈子ども〉であるためには，善をも悪をもまるごと含んでいなければならない。さもなくば，子どもは〈大人〉が指定しただけの「子ども」の枠におさまることになるからであり，これはこれで問題を温存・潜行させるであろう。

子どもは純真無垢であり，その本性は善であるというテーゼは，端的に言って〈大人〉の願望である[31]。子どもの「ありのまま」を賞揚する大人でさえ，子どもたちを時として魅するナンセンスとグロテスクさにあふれたアニメやテレビゲームなどには，単純肯定できないはずである。このような“俗悪”なものではなく，よい環境，よい影響，よい教材を，子どもに与えねばならないと彼ら大人は考える。実は，これら大人にそのように語らしめているのは，大人のなかの〈大人〉にほかならない。決して，大人のなかの〈子ども〉ではないのである。

この大人たちにおいては，当然のことではあるが，〈子ども〉性が後退し，したがって〈大人〉性が凌駕している。そのようなところからは，〈子ども〉性が氾濫している子どもたちの姿はおそらく見えることはないだろう。

子どものなかの〈大人〉に対して，大人は概してそれを誉め，助長し，よくも悪くも「教える」というかたちでそれに働きかける。「教育」という作用は，〈大人〉がすでに発芽し，生長しはじめていることによってはじめて成り立つのである。大人にとっては，そのような働きかけは周知の，あまりにも自明な方法であり，プロセスである。しかし，子どものなかの〈子ども〉に対して同じ方法をとるならば，どうなるか。そこでは度しがたい擦れ違いが起こるだろう。それをあえてすることの致命的なミスに，大人たちは気づいてきただろうか。〈子ども〉へのアプローチは，まさに大人のなかの〈子ども〉，みずからの内なる〈子ども〉性という回路を経なければならないのである。

なぜ，このような超越論的な水準での〈子ども〉〈大人〉について語らねばならないのか。それは，たぶん人間が他の動物とは袂を分かって，自然本能を喪失し，文化という「過剰」を背負ったから，と言えるかもしれない。たとえば，生殖機能と性的欲望が分裂してしまった人間においては，独自の再生産メカニズムが“文化的に”考案されなければならなくなっている[32]。エロス・欲望・快感に従うのは〈子ども〉であり，種の保存を考慮に入れるのは〈大人〉なのである。

生命体としての人間が，自然軌道を逸脱しながらもなおかつ生命を維持していかなければならないという特殊な事情を抱えていることに思いをいたすとき，はじめて〈子ども〉と〈大人〉が共存することの謎，共存しなければならない宿命が垣間見えるように思われる。あえて言うなら，それは人間が生存することの超越論的条件ではなかろうか。

とはいえ，〈子ども〉〈大人〉について語ることに対し，決定的な留保を付け加えておかねばなるまい。〈子ども〉〈大人〉についてこれまでさまざまに“語って”きたが，実のところ超越論的な

〈子ども〉〈大人〉とは，ただ生きられるだけであって，語られるものではないのかもしれない[33]。語られることによって，〈子ども〉および〈大人〉は，ある種の実体化，ないし恣意的な概念化の弊を免れないようにも思われるのである。

Ⅲ　〈子ども〉性の現場――教育の場の「崩壊」

以上のような〈子ども〉原理の想定は，現実の場面でどのような意義をもつのであろうか。その適用の可能性とは，どのようなものか。しかし実は，そもそもそのような問題の立て方が〈子ども〉原理を，したがってそれへのアプローチを裏切ってはいないだろうか。

書斎や実験室でいわば捏造された理論の“実践的意義”や“適用可能性”があてはまるのは，（〈大人〉の規範や願望であるところの）「子ども」をめぐる理論や思想についてであろう。〈子ども〉はあらためて，実践や現実に“適用”などされる必要はない。そうではなく，〈子ども〉性はすでにその現場にあるのだ。

というのも，何よりもこれを論じている私のなかに〈子ども〉がいる。私のなかのこの〈子ども〉が，あるいは日々の仕事や人間関係のなかで〈大人〉の規範性や秩序性との軋轢・葛藤にあえいでいる。あるいは，何気ないふれあいのなかで子どもたちの（さらには他の大人のなかの！）〈子ども〉と感応し合い，安らぎとエネルギーをそこから享受する。そして逆に，私のなかの〈大人〉が，電車の中や街角で喧騒と無秩序をもたらす〈子ども〉に不快感をもよおし，子どもはもっと厳しくしつけられねばならない，などとつぶやく。そのような瞬間瞬間に，私は，あるいは誰しも，まさに〈子ども〉性の現場に居合わせているはずだからである。

その意味で，〈子ども〉性はどこにあろうとも，すでにここにある。しかしながら，みずからに属する〈子ども〉を感知することは想像以上に困難なことである。この課題は次へのステップに取っておくこととして，とりあえずは〈子ども〉性が集中的に現われていると考えられる現象に目を向けることにしたい。

さしあたってここで取り上げるのは，教育の場における「崩壊」現象である[34]。なかでも，最近しきりに取りざたされるようになった，いわゆる「学級崩壊」に目を向けてみたい。

ひとくちに「学級崩壊」と言っても，その動機・原因から二様に分けられるように思われる。

尾木直樹は，「学級崩壊」を小学校に限定し，中学校・高校・大学における教育の困難や「荒れ」と区別し，次のように定義している。「小学校において，授業中，立ち歩きや私語，自己中心的な行動をとる児童によって，学級全体の授業が成立しない現象を『学級崩壊』という」[35]。「学級のもつ日常機能（生活・学習機能）の不能・不全」にではなく，「授業不成立」にスポットを当てているのは，「機能性に重点を置くと中・高・大学の現象まで『学級崩壊』でくくってしまう拡散した方向へ議論が進んでしまう心配」があるからだ，と尾木は述べている。

たしかに，この現象に関して小学校と中学校以上とに区分するための十分な理由が存在する。が，超越論的な〈子ども〉というテーマから見たとき，尾木による分類の意図とは異なる指標が必要になる。すなわち，学級担任性か教科担任性か，したがって「授業不成立」か「学級の生活・学習機能不

全」か，という制度的あるいは現象的な区別ではないような，別の着眼が求められるのである[36]。

それは，「崩壊」をひきおこす生徒たちの動機に関わる。その顕著な区分として，「反抗」による「学級崩壊」か，無秩序・混沌としての「学級不成立」か，という違いが考えられる。

芹沢俊介は，「学級崩壊」現象を二つに分ける。その一つは，「子どもたちの意識的な行動，振る舞いの結果として現われた『学級崩壊』現象」[37]であり，いわば学級王国が子どもたちの「反乱」ないし「反抗」によってもろくも崩壊するという道筋をもった物語だという。この学級崩壊は，小学校中・高学年，中学校，高校に広く見られる。ところが第二のものは，「教員に対する子どもたちの『反抗』という意志的な，意識的な振る舞いというふうにはとらえることのできにくい『学級崩壊』現象」[38]である。子どもたちの「無意識的な振る舞いが，学級を成立させない」のであり，学級が成立する以前の現象だという。「このより原始的な『学級崩壊』像は，子どもたちに教員に対するイメージや好き嫌い等が成立する以前に生じている」[39]のである。

後者は，とりわけ小学校１年生の例があてはまる。たとえば，小学校の入学式当日からすでに「学級崩壊」が起こる（というより，学級が成立しない）ケースが実際に存在するという。小学校高学年の子どもたちは，意識的に学級を崩している側面があるが，１年生の子どもたちにはそれはない。

現代において教育の場で生じている「崩壊」とは，実はこの両者がさまざまに融合したかたちであろうと推測される。おそらく，かつての「荒れ」と比較するなら，後者，すなわち「『反抗』という意志的，意識的な振る舞い」とは捉えにくい要素が著しく濃厚になってきているのであろう。

以上のような事情は，〈子ども〉〈大人〉という二原理を想定する問題意識にとって，きわめて意味深いものをもっている。

まず，小学校１年生に見られるような，意図的でない学級不成立現象について考えてみよう。〈子ども〉というものが，無秩序・混沌・非統制を志向するのだとすれば，この現象は〈子ども〉の姿をそのまま映し出していると見てよい。教師の指示，決められた座席，時間のけじめなど，まったく意に介さない。いわば〈子ども〉性の噴出である。これこそは，かつて例を見なかった新しい「崩壊」の根本要素だといえる。

子どもは，〈子ども〉性について語ったりしない。先生の指示を受けつけない児童に，あるいは席につかない小学１年生の子どもに，そのような行動をとる理由を尋ねても，彼らはいったい何を訊ねられているかわからないだろう。

しかし，わずかではあるが，小学生時代を回顧する以下のような証言もある。

「（小６の時のクラスで）最初は授業中に立ち歩いたり（教室内を），遊んだりというようなカンジでしたが，そのうちどんどんエスカレートしていき，授業に出なかったり集団で学校外でたむろしていたり……となり，最終的には先生は泣いてクラスを出ていき，女子が数名，男子が二，三人残っている教室に隣のクラスの中年の男の先生がきて授業をしていました。時には校長先生が授業を開く事もありました。私もこの集団の中に入っていました。今振り返ると何をやっていたんだろう？　と思いますが，同時に自由奔放に自分のやりたりものをやりたいだけやっていた時期でもあったので楽しかった，という記憶もあります」（中３・女子）[40]。

あるいは端的に，子どもたちは「学級崩壊」を楽しんでいるんだと悪びれず断言する生徒もいる。「学級崩壊に難しい理由なんてありません。やっている子供たちが，ただ『楽しい』から。子供たちの心は，きちんと着席して授業を受ける退屈な日常にどっぷり浸かっている状態にあります。当然の欲求として非日常を求めはじめる。ただでさえ狭い教室にアカの他人が四十人近く詰め込まれているのだから，無理もありません」（中３）[41]。

この中学生たちの発言を前にして，日夜「学級崩壊」を脱出し，克服しようとしている教師は言葉を失うだろう。楽しさゆえの「学級崩壊」だとこの生徒たちは言うのである。「学級崩壊」が楽しいという感覚は，まぎれもなく〈子ども〉のものである。

これに対して，「反抗」による「学級崩壊」はどうか。教師や学校に対する反抗は，以前から存在した。今になって始まったことではない。そうだとすれば，ここにはなんら新たな要素はないことになるが，はたしてそうか。

「反抗」といえども，均一ではない。小・中学生の「言い分」をみると，―〈大人〉の目からするかぎり―教師や学校や教育行政に対するいわば筋の通った説得力のある批判が一方であるかと思えば，他方で「ダダをこねた」としか言いようのない理不尽に見えるものもある。

「私は学校がキライです。なぜなら，授業がつまらないからです。今さらちゃんと授業を受けても，気持ちはずっと変わらないと思います。それと，先生もキライです。服装のことから性格のことまで，口をつっこむからです。でも，私が思うには，先生は生徒から好かれてはいけないと思います。もし好かれてしまったら，それはまさに学級崩壊です。先生は，生徒が考える『理想の先生』になってはいけないと思います」（中２）[42]。

〈大人〉原理にもとづく新たな秩序形成を求める「反抗」と，抑圧された〈子ども〉性の噴出としての「反抗」があるように思われるのである。もしもそうだとすれば，この〈子ども〉的な「反抗」の方は，小学校低学年における意図的でない「学級崩壊」と何らかのしかたで通底した，ないしは共通した要素をもっているのではなかろうか。のみならず，「反抗」そのものについても，〈子ども〉性が表舞台に登場するようになってからは，二つの「反抗」の全体的な布置が変化したと言わざるをえない。

とはいえ，「崩壊」における個々の「反抗」について，大半の場合いずれによるものか判然とはしない。そこでは，〈子ども〉性と〈大人〉原理が融合していていることがありうるし，個々の児童・生徒においても，動機の出発点がさまざまでありうる。

「小学校の時のクラスは担任が絶対君主で，その下の私たちにはカースト制度が作られていた。……私があのクラスで学んだのは『権力者にコビろ』ってこと。悔しいけど，それは今も残ってる。『崩壊』がおこってるクラスばかりが問題じゃないと思う。『崩壊』がおこっていないクラスほど，中はくさってるかもしれない。『崩壊』さえおこせないで『クラス』っていう名前のオリにとじこめられている子がいるってこともおぼえておいて」（高２）[43]。

この文面だけでは，「反抗」の由来は〈子ども〉なのか，それとも〈大人〉か判断することはむずかしい。いずれに出自を有するかを，いかにして測ることができるだろうか。強いて言うなら，そのメ

ルクマールは，当該の生徒の，現行の学校や学級のあり方への不満の抱き方が，授業という形態，学級という枠組み，学校という制度そのものまで否定するところまで至っているかどうか，ということになるだろう。つまるところ，みずから属する共同体の維持・存続・発展への参加意志が両者を分けるのである。ただし，当事者つまり当の子ども自身においては，それが〈子ども〉から来るものなのか，〈大人〉によるものなのかは，自覚を越えた問題であり，いずれであるかなどということは不明であろう。それほどまでに〈子ども〉と〈大人〉は，当人においては浸透しあっている。

したがって，ここで「崩壊」への対処という「教育実践」的課題をもし考えるとするならば，それは「反抗」の質に注目することが肝要となろう。〈大人〉原理にもとづく「理性的」な話し合いが通用する範囲を見定めておかねばならないのである。逆に言えば，〈大人〉原理が通用しない世界，すなわち〈子ども〉性が支配し，跳梁し，撹乱している世界では，〈大人〉原理をたずさえての子どもへのアプローチは，「押しつけ」「権力的」と見なされ，「むかつく」「うざこい」「いちいちうるさい」という反応を引き起こし，断層をますます拡大するだけになる[44]。だとすれば，通路は〈子ども〉性を経由するところからしかないだろう。むろん，この通路が，学校という制度のなかで，教師という立場で，そもそも可能か，という問題は残る。少なくとも言えることは，このような視角からの，学校・学級・授業という形態についての根本的な再検討が必要だということ，そしてそれはきわめて重要な意味をおびるだろうということである[45]。

藤井誠二は，芹沢たちとの討議のなかで興味深いことを語っている。要約すれば，「学級崩壊」というのは祝祭という一種の非日常空間として捉えられるが，祝祭とは実は「意味がない」。子どもたちは，「崩壊」において意味のないことをやって，それを楽しんでいるのではないか，というのである。ところが一般には，学校というものは意味があるとされている。学歴や就職や人生に関して，あるいはよい子になる，あるいは友人を作ることにおいて，学校は大事な意味があるというわけだ。

「しかし，学校にはほとんど意味がなくなってしまって，無効化しつつある。実際はそうなのに，『意味がある，意味がある』ばかり言われるので，ほんとうは意味なんかないんだという，そういうひとつの反抗表現ではないか。『学級崩壊』という行為は，よき子どもであることは意味があるんだというメッセージに対する反抗なのではないか」[46]。

〈子ども〉は，〈大人〉たちが信じて疑わない「意味」の胡散臭さに，「崩壊」というかたちで反応しているともいえる。「創造」[47]が，日常的ルーティンの繰り返しからではなく，非日常の混沌・乱調から生まれるとすれば，そのような状態は〈子ども〉のいわばホーム・グラウンドであろう。むろん，「崩壊」がただちにそのような「創造性」をはらむとは言いがたいが，〈子ども〉が何かを求めている度合のバロメーターにはなる。芹沢のように，「『学級崩壊』は未来を孕んでいる」[48]というふうに単純に言ってのけることはできないにしても，「崩壊」現象には，ある種の積極的契機が含まれている可能性は否定できない。

近年のさまざまな社会的・文化的変化，あるいはメディアや情報をめぐる環境の変化などから，〈子ども〉性の現出のしかたは刻々と変貌しつつある。正負いずれに評価しようとも，〈大人〉の設定した枠組，すなわち学校・学級・諸制度等に，〈子ども〉がおさまりにくくなりつつあるのは事実

である。〈子ども〉性をめぐって，今や新たな局面が開かれつつあるように見えるのである。目下，「問題」として現われているこの局面は，われわれに馴染みの，いわゆる近代の「子ども」賛美の論調では解くことはできないだろう。これにいかに向き合っていくかという課題が突きつけられているわけだが，当分のあいだ大人は模索するしかないように思われる。

註

（1） 西洋の子ども観の一部を瞥見しただけで子ども観の歴史を概観したなどとは，むろん言えない。日本や東洋の子ども観の歴史については，別個に考察の要があるだろう。

（2） H.Diels／W.Kranz, Die Fragmente der Vorsokratiker, 2.Bd. Zürich 1985, S.181.『ソクラテス以前哲学者断片集』第Ⅳ分冊（内山・角谷・鎌田・高橋・中畑・三浦・山田訳）岩波書店，1998, 208頁。

廣川洋一訳では以下のようになっている。「子どもたちは苦労というものをしないで構わないとされるとき，彼らは文字も音楽も体育も学ぶことはできないし，また，他のものにもまして，とりわけ徳を内に蔵するところのもの，つまり恥を知る心を学ぶことはできないだろう。というのも，廉恥心は，まさにその種のものから生ずるものだからである」。廣川洋一『ソクラテス以前の哲学者』講談社学術文庫，1997, 339頁。

（3） Politeia, 450C. Plato V. The Republic Vol.1, Loeb Classical Library, Cambridge／London 1930. pp. 428-29. プラトン『国家（上）』（藤沢令夫訳）岩波文庫，1979, 341頁。

（4） Aristoteloys ethikon nikomacheion. Aristotle XIX, Nicomachean Ethics, Loeb Classical Library, Cambridge／London 1926. pp.184-85. アリストテレス『ニコマコス倫理学（上）』（高田三郎訳）岩波文庫，1971, 127頁。

（5） Ibid. pp.46-47. 同上訳書，41頁。

（6） アリストテレスは同書の別の箇所で，子どもや下等動物は快楽を追うものだという説を紹介しているが，そのような快楽は「無条件的な意味では善きものとはいえない快楽でしかない」という自説のもとで，子どもと下等動物とを等価に置くことを容認している。cf. ibid. pp.436-37.『ニコマコス倫理学（下）』岩波文庫，56頁，参照。

（7） S. Aureli Augustini Confessionum. Oeuvres de Saint Augustin, 13. Les Confessions, Livres I-VII, Paris 1962. pp.290-91. アウグスティヌス「告白」『世界の名著14・アウグスティヌス』山田晶訳，中央公論社，69頁。

（8） Ibid. pp.328-29. 同上訳書，90頁。

（9）『マルコ福音書』10章13-16，『マタイ福音書』19章13-15，『ルカ福音書』18章15-17。

（10） J.A.Comenius, Opera didactica omnia, Tomus I. Praha 1960. p.12. コメニウス『大教授学 1』（鈴木秀勇訳）明治図書，1962, 37頁。

（11） Ibid. pp.35-36. 同上訳書，84頁。

(12) J. Locke, Works. Darmstadt 1963, vol.1. Of Human Understanding. p.82. ジョン・ロック『人間知性論（一）』（大槻春彦訳）岩波文庫, 1972, 133-34頁

(13) Ibid. p.97. 同上訳書, 155頁。

(14) 「……子どもたちは胎内にあってその感官を感発する対象について感官を働かせて, 子どもたちを取り囲むいろいろな物体か, それでなければ, 子どもたちを苦しめるいろいろな欠如あるいは不安か, そのどちらかの避けがたい結果として, 生まれる前に少々の観念をもっており, そのなかで……飢えと暖かさの観念は, たぶん子どもたちのもつ最初の観念のうちにあって二度と別れることのまずけっしてない二つの観念だと思う。

が, 子どもたちはこの世に生まれてくる前に多少の観念を受けとると想像することは道理にかなうとはいえ, そうした単純観念は, あの生得原理(innate principles) すなわちある人々が言い張り, 前に私たちの斥けた, あの生得原理とはほど遠いのである。ここにあげた観念は感覚の結果であって, 胎内の子どもたちにたまたま起こった身体のある感発にもとづくだけで, したがって, 心の外部のあるものに依存するのであり, その産みだされ方では, 時間的に先立つ点を除くと, 感官に由来する他の観念と違わない」。Ibid. pp.130-31. 同上訳書, 202-03頁。

(15) Op.cit. vol.9. Some Thoughts concerning Education. p.6. ロック『教育に関する考察』（服部知文訳）岩波文庫, 1967, 14頁。

(16) Ibid. p.119. 同上訳書, 195頁。

(17) Ibid. p.132. 同上訳書, 218-19頁。

(18) 「この種の罰は肉体的な, 目の前の快楽に耽り, いかようにしても, 苦痛を避けようとするわれわれの生まれつきの性癖（natural propensity）を克服するためには, まったく役に立たなくて……」。Ibid. 37. 同上訳書, 63頁。

(19) J.-J. Rousseau, Oeuvres complètes IV, Émile, p.245. Paris 1969. ルソー『エミール』（今野一雄訳）岩波文庫, 1987, 23頁。

(20) Ph. Ariès, L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris 1960. フィリップ・アリエス『〈子供〉の誕生―アンシァン・レジーム期の子供と家族生活』（杉山光信・杉山恵美子訳）みすず書房。

(21) 典型的な記述的子ども論といえば, 20世紀以降の発達心理学における知見がそれを代表するだろう。しかし, それとて記述だけにとどまるわけにはいかず,「発達観」という規範性を含む問題を避けて通ることはできないようである。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, 参照。

(22) 本田和子「子ども（子供)」の項目, CD-ROM『世界大百科事典』日立デジタル平凡社, 1998。

(23) 同上箇所。

(24) これ以降, カギ括弧「　」を規範的な子ども・大人に対して使用し, 山括弧〈　〉を以下に論展開する超越論的な子ども・大人に対して用いている。

(25) I. Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 80-81. Sämtlich Werke, 1.Bd. Leipzig 1919. S.110-11. カン

ト『純粋理性批判（上)』(篠田英雄訳）岩波文庫, 1961, 128-29頁。訳語・訳文は適宜, 改変して。いる。

(26) Ibid. 同上訳書, 129頁。

(27) 検討の余地はあるだろうが, ここでは〈子ども〉のそのような属性として, 共同体の維持・発展に関わらないこと, つまりは生産にたずさわらず, 種族保存に無関心であることなどを想定している。拙著『冒険する教育哲学―〈子ども)と〈大人)のあいだ』勁草書房, 1999, 96-98頁, 参照。

(28) ただし, 〈子ども〉〈大人〉を狭義の認識論の領域に閉じ込めるべきではない。つまり, ここでいう批判的反省とは, 意識のなかをくまなく透徹するような認識批判を指すのではなく, 後でもふれるように, むしろ〈子ども〉および〈大人〉が「生きられている」ことへの視線を包含するものである。したがって, 認識のみならず, 倫理や美などの領域にも, 当然〈子ども〉〈大人〉は関わっているはずである。

(29) 「今日どのような哲学の立場に立とうとも, あらゆる場所から見て, われわれがそこに生きてきると思っている世界が誤りであるということは, われわれの眼がなおも捉えることのできるもっとも確かで, もっともゆるぎない事柄である」。F.Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse, Nietzsche Werke VI-2, Walter de Gruyter, Berlin 1968. S.48. ニーチェ全集第2巻（第Ⅱ期）『善悪の彼岸』(吉村博次訳）白水社, 1983, 67頁。

以下の箇所も参照されたい。「真理とは, それなくしては特定種の生物が生きることができないかもしれないような種類の誤謬である」。F.Nietzsche, Der Wille zur Macht, Kröner, Stuttgart 1964. S.343. ニーチェ全集13『権力への意志（下）』(原佑訳）ちくま学芸文庫, 1993, 37頁。

「『真の世界』が, たとえどのようにつねにこれまで構想されてきたとしても, ―それはつねにまたしても仮象の世界であった」。Ibid. S.386. 同上訳書, 100頁。

「真の世界を除去することが, 決定的に重要である。真の世界があればこそ, 私たち自身がそれである世界が大いに疑問視され, その価値を減ぜられる。すなわち, 真の世界はこれまで私たちにとって生の最も危険な謀殺であったのである」。S.398. 同上訳書, 118頁。

(30) 河合隼雄『子どもと悪』岩波書店, 1997, 参照。

(31) 「子ども」, すなわち規範としての子どもを創出したのは, まぎれもなくこの〈大人〉である。「大人」すなわち規範としての大人もまた, そうであるが。

(32) この点に関して岸田秀による議論は示唆に富む。たとえば, 岸田秀『ものぐさ精神分析』中公文庫, 1982, など参照。

(33) ウィトゲンシュタインの「言語ゲーム」も, そのような性格を帯びている。永井均『ウィトゲンシュタイン入門』ちくま新書, 1995, 148頁, 参照。

なお, この場合の超越論的性格は, カント的というよりむしろ, 後期フッサール的であろう。

(34) 「学級崩壊」のほかにも, 一定の限定を付するなら, 家庭内暴力・非行・自殺・「いじめ」・不登校などの現象に, 同様の要素を見出すことができると思われる。

(35) 尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』NHKブックス, 1999, 30頁。

尾木直樹によると,「学級崩壊」とは「小学校における『授業崩壊』問題にほかならない」。「つまり, 小学校の『一人担任制』(=『学級王国』) の崩壊なのである。従って, 中・高・大における教育の困難や『荒れ』は,『学級崩壊』ではなく, 教科担任制による担当の教師だけの『授業崩壊』であり『指導困難』なのだ。『一人担任制』であるために, 担任の授業が不成立になると, 必然的に全授業が崩壊に至る小学校の『学級崩壊』とははっきり区別すべきである」(同書, 4頁)。

(36) もっとも尾木も, 以下に述べる区別, すなわち「反抗」による「学級崩壊」と無秩序としての「学級不成立」との区別には気づいている。

(37) 芹沢俊介・藤井誠二・氏岡真弓・向井吉人『脱「学級崩壊」宣言』春秋社, 1999, 1頁。

(38) 同上書, 2頁。

(39) 同上書, 2頁。

(40) 朝日新聞社会部編『なぜ学級は崩壊するのか』教育史料出版会, 1999, 40-41頁。

(41) 同上書, 51頁。

(42) 同上書, 58頁。ただしこの生徒の発言の意味は, 見方によっては深いものがある。学校というものの"本質"を言い当てているかもしれないのである。この点について参考になる書として, 諏訪哲二『教師と生徒は〈敵〉である』洋泉社, 1999。

(43) 「朝日新聞」1999年2月3日, 朝刊, 25面。

(44) とはいえ, このような子どもが, 長ずるにつれ, みずからのなかに〈大人〉性を育み, つまりは"立派な"大人になって, 自己の過去の行状を慚愧の気持ちでふり返り,"今時の"子どもたちの"わがまま"ぶりを批判するという類いの話は, よく耳にするところである。

(45) 「学級崩壊克服」をうたったさまざまな試みがあり, その努力と熱意には敬意を表さざるをえない。しかし,〈子ども〉性が吹き荒れている「崩壊」に対して相も変わらず〈大人〉原理からの発想で迫るのは, どこか風車に向かって突進するドン・キホーテを思わせる。佐久間勝彦『学級崩壊を超える授業』教育出版, 1999, 滝井章『学級崩壊なんかこわくない!』東洋館出版社, 1999, 三上周治『学級崩壊!「荒れた学級」をどう"建て"直すか』明治図書, 1999, など参照。

また時として,「学級崩壊」を克服することをマニュアル化するという試みを見かけるが, そのような発想における〈子ども〉無視はほとんど致命的である。

(46) 『脱「学級崩壊」宣言』, 157-58頁。

(47) 「創造」とは〈大人〉が設定した価値を含んでいる。この自覚も重要であろう。

(48) 『脱「学級崩壊」宣言』, 141頁。

The 'Child' on the Transcendental Level and the Phenomena of "Dissolution" in the Educational Field

Toshihiko Tsuchido

What should be treated of here, is the 'Child' which the adults have scarcely narrated hitherto, and the specific mode in which it comes on at this modern stage.

The discourses on the child which have ever appeared in the western philosophy and thoughts were mostly the arguments about the education. To think of the child, however, does not mean to think of the education, much less to design how the education should be.

We'll propose the transcedental 'Child' hypothetically, which is neither child in fact nor normative image of child. It is beyond the concrete experiences of child or previous to them. The same is also the case with the transcendental 'Adult'.

These transcendental 'Child' and 'Adult' cannot be thought as some visible objects or the objectfiable, but they are lived in 'Me' by 'Me'.

The typical case as the "dissolution" in the educational field in Japan is such phenomena that the class is broken by the disobedience of students or by the unintentional behaviors of pupils. The latter of these causes is above all born of the 'Child', which is characteristic of chaos, indiscipline, disorder and so on.

In the territory, where the 'Child' rules and dominates, an access to the children through the 'Adult'-principle will result nothing but expansion of the gap between children and adults or pupils and teachers. Then we might have to take the way via the 'Child' in us adults.