

<論 文（教育学：教育原理）>

## 楽しい学習に関する思想の検討

小 池 順 子

### 要旨

本論文は、楽しい学習という言葉がもつ原理的意味の追究を目的としている。真の学習の観点から、楽しさの本質の検討に基づきつつ各思想を評価検討し、学校が子ども自らが事柄を追及する力を失わせてしまうことのないように、楽しい教育の本質を解明する。考察の手がかりとして、エラスムス、ロック、ルソーという教育思想家たちが楽しい学習に関してどのように述べてきたかを辿り、最後にイリッチの学校制度批判から、学校で学ぶあるいは楽しく学ぶということの難しさを明らかにした。

### キーワード

エラスムス ロック ルソー イリッチ 学習

### 目次

1. はじめに—なぜ楽しい学習が問題なのか
2. 楽しい学習がもつ「矛盾」
3. 楽しい学習の思想
4. 学校教育における楽しい学習
5. まとめ

#### 1. はじめに—なぜ楽しい学習が問題なのか

現在のわが国において、「楽しい授業」や「楽しい学校」という言葉は、聖性

を帯びた教育言説としてとらえられており<sup>1</sup>、授業や学校が楽しくあるべきということは、子どもを含むあらゆる教育関係者にとって今や自明の事柄であるかのように見える。例えば、小学校でも中学校でも、子どもたちは教師の授業を楽しかったかつまらなかつたかを基準として評価し、ときには初めから教師に楽しい授業を要求しさえする。

松下（2003）は、楽しい授業・学校論をめぐる理論的枠組みの内実を、この言説の歴史を辿りながら原理的に解き明かしている。松下によれば、楽しい授業・学校論がもつ「楽しさ」は当初は「だれもが『容易に、愉快地に、着実に』学べる方法を構想した『近代教育の父』コメニウスの理想を」現実にすることを目指していた。しかしその後、社会問題と化した学校教育が抱える問題の解消と消費社会の要請という流れにあって、楽しい授業・学校論のもつ「楽しさ」は変質し、娯乐的な楽しさをも肯定する「楽しさ」になってしまった（cf.松下：2003,p.153）。

上記の松下の議論は示唆に富む。松下は、楽しい授業が学校の中で無批判に受容されるようになった帰結として、子どもは消費社会の中で合理的に計算され演出された楽しさの享受者になり、他方で、自己と対象と間でなされる意味の投げかけ－受け取りの往還運動としての対話をする能力を損なわれたと分析する（cf.松下：2003,p.162f.）。松下はこの状態の克服のためには、「子ども中心主義的言語がもっている空虚や欺瞞を自覚し、そのような言語によって教育の理念や実践を正当化しようとするのをやめること」を提言する（松下：2003,p.165）。しかし松下は、決して教育や学びの理論において楽しさを否定せよといっているのではない。楽しい授業・学校論はその皮相的意味を超える必要があるのである。

楽しい授業・学校という言葉には、その前提に学習は楽しいあるいは楽しくあるべきという価値観が含まれているはずである。本論文は、楽しい授業・学校という言葉を支える概念としての楽しい学習を考察の対象とし、学習が子どもにとって楽しいとはいかなることなのか、子どもにとって学習が楽しいもの

であるならば、その考えがいかなる思想に支えられているのか、その本来の意味を考察することを課題とする。この課題を遂行するために、子どもの学習について論じた優れた先人たちの思想を検討し、学習の楽しさの本来の意味を追究したい。

## 2. 楽しい学習がもつ「矛盾」

そもそも楽しい学習という言葉はいかなる事態を表しているのだろうか。辞書的な意味によるならば、「楽しい」とは「心が満ち足りて、うきうきするような明るく愉快的気分である」状態をいう（松村明編『大辞林』三省堂）。また、「学習」とは「経験の反復によって生じる持続的な行動変容過程で、単に外に現れる行動だけではなく、心身機能の変容をも含んだもの」である（牛島・阪本他編『教育心理学新辞典』金子書房）。すると、楽しい学習とは、「心が満ち足りて、うきうきするような明るく愉快的気分において経験を反復し、外に現れる行動だけではなく心身機能をも含んだ、持続的な行動変容を生じさせる過程」ということになる。

しかし、「心が満ち足りて、うきうきするような明るく愉快的気分において経験を反復」することで、「持続的な行動変容を生じさせる」ことは可能なのだろうか。というのも、プラトンによれば、私たちが経験を反復できるときは行動変容が求められないときであり、行動を一たび変容させようとするならば、その過程には必然的に痛みが伴うからである。

プラトンは洞窟に囚われている囚人を比喻に使い、人が真理を得るときにいかなることが生じるのかを示している。ある洞窟の中で、囚人たちが前方だけを見るように縛られ、壁に映り通り過ぎていく様々な物の影絵を見ているとする。囚人たちは子どものときからずっと手足も首も縛られたままなので、自分たちが見ている影絵がその実物そのものであると信じている。もし影絵が映ったときに誰かが声を出せば、その声はそのとき映った影絵が発した声と思う（cf. プラトン：p.94f.）。この囚人たちが「このような束縛から解放され、無知を

癒されるということがどのようなことであるか」を考えてみよう（プラトン：p.96）。「彼らの一人が、あるとき縛めを解かれた」として、「急に立ち上がって首をめぐらすようにと、また歩いて火の光のほうを仰ぎ見るようにと、強制されると」する（プラトン：同）。永い間首を固定され、火とは反対方向の暗い壁だけを見ていた囚人にとって、立ち上がること、首を動かすこと、歩くこと、明るい光の方を見ることは、「どれもこれも苦痛であろう」（プラトン：同）。さらに、「もし直接火の光そのものを見つめるように強制したとしたら、彼は目が痛くなり、向き返って、自分がよく見ることのできるものの方へへと逃げようとする」であろう（プラトン：p.97）。

光の方を見ることは、影でしか見てこなかったものの実物を見ることであり、それは囚人にとってそれまで実物だと思っていたものがそうではなかったと、それまでもっていた思い込みを覆しその物についての事実を知ること意味する。しかし、そのための一連の動きは彼にとって苦痛を伴う。事実を知ることが苦痛であるならば、囚人は事実を知ることよりも苦痛を感じないことを選択するだろう。洞窟にいる限り、影絵が「実物」であることには何の不都合もないからである。このことからわかるのは、囚人にとって明るい気分で反復できるのは影絵と知らずに影絵を見続けることであって、囚人が行動を変容させるということは、さしあたり苦痛以外のなにものでもないということである。中田（1996）は、上の洞窟の比喩から教育の本質を考察していくつかの示唆を導き出しているが、「新しい世界でうまく生き、そこで真実をとらえることができようになるためには、身体的にも心的にもその世界になれるための時間が必要」であり、しかもその新しい世界に馴れるまでは、「身体的にも心的にも苦痛を蒙ること（Pathos＝パトス）が避けられない」という（中田：1996,p.38）。すると、楽しい学習はそもそも不可能な事態であるか、形容矛盾としてしかとらえられなくなる。

### 3. 楽しい学習の思想

(1) エラスムスの場合

果たして楽しい学習はプラトンの比喩にみられるように形容矛盾でしかないのだろうか。ここで着目するとすれば、プラトンにおいて比喩的に論じられていたのは子どもにおける真理の発見ではなかったということである。子どもに固有の学習の過程があるのだとしたら、楽しい学習を論じる際にも、子どもをいかなる存在とみるかという観点が必要になるし、また教育というものが、大人が子どもに対してなす働きかけであることを前提に考察する必要がある。このようなことを踏まえて、ここではエラスムス（1469—1536）の教育思想を取り上げたい。というのは、エラスムスは家庭教師としての自らの経験に基づき、子どもの学びの特質をみてとり、子どもに適した学習がどのようなものであるかを論じているからである<sup>2</sup>。

エラスムスが子どもの学習をどのようにとらえていたかを検討するために、彼の子ども観を確認しておきたい。エラスムスは自分の教育論を展開するにあたり、「幼少期の子供は教えられることに対して感受性がないとか、学ぶという辛さに対して耐え忍ぶことができないなどということを度々言って貴方様を説得する人は真実を言っているのでは在りません」（エラスムス：1994,p.6f.）と、当時流布していた子ども観に反駁し、それどころか「幼少期の子供は」、「覚える力は最も強いもの」であり、「幼少の時期に独特の自然の傾向によって子供は熱心に自ら進んで、ある時は容易にまたある時は苦もなくしっかりと習得」するのだと、幼児期の子どもがもつ能力、学ぶ資質を高く評価している（エラスムス：1994,p.7）。

子どもの能力に信頼をおくべきと説くエラスムスは、学習は幼児の自発性に訴えるべきであり、教師は学ぶことを強要してはならないという。したがって、教師の役割は次のようなものになる。一つは、「子供の眼に最も好ましく、最も親しみやすく愛すべき」、そして「最も生き生きとしているもの」を題材として選択し、子どもに提示すること（エラスムス：1994,p.94）、二つめは、子どもに悪い想念を植えつけないこと（cf.エラスムス：1994,p.102）、三つめは、

「全てのことが遊び戯れを通して行われていることを子供に思い込ませて教示を行」うことである（エラスムス：1994,p.96）。

本論の課題から着目すべきは、教師の三つめの役割であろう。エラスムスは、子どもの学習を論じる中で何度も「遊び戯れ」という言葉を用いている。なぜ遊び戯れが子どもの学習に必要なかといえば、それが「勉学のときに生じた緊張を緩めることになるから」である（エラスムス：1994,p.103）。そのため、教師には勉学に対する「倦厭を軽くするための技術」（エラスムス：1994,p.97）が求められる。例えばそれは、「語の形を子供たちが好物にしている菓子で作ри」、「その文字の名を答えると、褒美としてその子供は文字菓子を食することが出来る」ようにすることや、「アルファベットの文字の形を象牙で作リ」、「それを使って、子供を遊び戯れさせる」といったことを指す（エラスムス：同）。

エラスムスは、正に、心が満ち足りて、うきうきするような明るく愉快な気分において子どもたちが経験を反復させることを通して、外に現れる行動だけではなく心身機能をも含んだ、持続的な行動変容を生じさせることが教育であり、教師はそれを実現するために工夫をすべきであると主張しているといえよう。楽しい学習が子どもにとって重要であることと、教師は楽しい学習の体験を子どもに得させることを、エラスムスは16世紀のヨーロッパにおいて既に説いていたことになる。

しかし他方、エラスムスは、先の引用箇所にも現れているように「学ぶという辛さに対して耐え忍ぶこと」が子どもにはできるともいい、また、別の箇所では、「子供がより一層上のものに挑むのでありましたならば、世話と辛苦なしにはそれを習得することは出来ません」（エラスムス：1994,p.103）ともいうのである。では、どのような学びにおいて「辛苦」がいるかといえば、「ある題目について論ずることや、ラテン語からギリシャ語へ翻訳することや、ギリシャ語からラテン語に翻訳することや、また地誌学を学ぶということ」（エラスムス：同）といったことにおいてである。この記述と楽しい学習の重要性を訴えるエラスムスの主張はいかにつながっているのだろうか。

エラスムスは自らの教育論において、その多くを子どもの有能さと楽しい学習の主張に割いているが、主張のまとめとして、「貴方様は御息を“七歳までは教えない”ということには決して委ねないでしょう」（エラスムス：1994,p.113）という。つまり、エラスムスの主張の力点は、今でいう幼児教育の重要性に置かれているのである。したがって学習が遊び戯れを通してでなければならないという主張もまた、「幼児にとって」という留保が必要になる。なぜなら、その後続く学び、「ある題目について論ずること」や、語学、地誌学といった学問については、「辛苦」が伴うとエラスムスはいっているからであり、後者の学びを真性の学習とするならば、彼の教育思想の根底には学問の習得にはそもそも辛苦が伴うという学習観が貫かれているといえよう。辛苦が伴うからこそ、子どもが幼いうちはこれを出来るだけ感じさせずに、できる限り緩和し、ゆるやかに継続的な学習の営みへと誘わなければならないのである。

以上のことから、エラスムスの思想における楽しい学習とは、心が満ち足りてうきうきするような明るく愉快な気分においてなされる幼児期の反復的な経験であり、これを通して外に現れる行動だけではなく心身機能をも含んだ持続的な行動変容を子どもに生じさせることであるが、それは辛苦を伴う営みへの移行過程ということになろう。端的に言えば、楽しい学習は期限付きのものであり、いずれ子どもは辛苦を伴う学習へと参入しなければならないのである。

## (2) ロックの場合

ロック（1632—1704）は、エラスムスと同様、自ら家庭教師として子どもの教育に携わった経験から教育について論じている。その主張は一見、エラスムスのものと似ている。というのもロックは、「学習は子供たちにとって遊びとなり気晴らしとなればよいのであり」、「学習を無視したからといって決して叱られもせず矯正されることもないならば、子供たちは、自分から進んで教えてもらいたいという願望を抱くようになるであろう」というからである（ロック：1953,p.245f.）。この主張は、子どもが「遊び戯れ」を通して学ぶことを肯定し、

教師は子どもの自発性を損なわないように配慮すべきというエラスムスの主張にほぼ一致するようにみえる。

ところが、子どもの教育方法に関して、ロックはエラスムスよりも積極的にかつ具体的に玩具やゲームを利用することを推奨する。例えばロックは、「象牙の球をロイヤル・オークの富くじのように工作し、二四面または二五面でなく三二面ぐらいにし、この球のそれぞれの面に、Aを幾つか、Bを幾つか、C、Dというように文字を貼り付け」た「骸子<sup>さいこ</sup>」を使って子どもを遊ばせ、この遊びを通して子どもに文字を覚えさせるとよいという（ロック：1953,p.247f.）。しかもロックは、「この他にも文字に関する遊びはいくつでも考え出せる」といい、さらには玩具に載せる文字の大きさについてなどにまで言及する（ロック：1953,p.250）。

さらにエラスムスと異なるのは、ロックはある程度成長した子どもにとっても学習は愉快ではなければならないと述べていることである。例えば、子どもが「解釈すべき文章の中で、主格はどれか？」と聞いたり、或いはabstulereという語の意味を説明して判らせるために、aufero という単語の意味を尋ねたり、こんな質問を発してはならない」（ロック：1953,p.264）という。子どもたちが「勉強して注意力を集中している間は、不快な気持にならせず、何事もすらすら運ぶように、またできるだけ愉快にさせることがよい」（ロック：同）からである。エラスムスの教育論においては、子どもは、文字を読めるようになり文法の学習が始まる頃には学問の訓練に差し掛かってしまう。そのとき楽しい学習は保障されない。エラスムスとの比較において、楽しい学習の「適用期間」はロックの教育論では拡大されているようにみえる。

しかしロックもまた、学習が全て愉快に進行されるべきだと述べているわけではない。ロックは、「諸学問に於て子供の理性が訓練されなければならないということは、私も否定するものではなく、却ってこの方法も時には色々な変化が与えられてもよく、子供の努力を刺激し、推論によって自身の力や鋭敏さを用いることに精神を慣らすために、故意に困難な課題を与えてもよいくらいで



ある」(ロック：1953,p.265.)と述べている。しかし、「子供がまだ小さい間はこんな方法を用いてはならないし、また、あらゆる知識の初歩に於ては、この方法は適当ではない」(ロック：同)とロックは考えるのである。ロックの教育思想においても、楽しい学習は子どもが幼い間における教育方法としてとらえられている。このことは、子どもが愉快に学ぶこと自体が決して学習の本質とはとらえられてはいないことを示している。

ではロックにとって教育の本質はどのようにとらえられているのだろうか。

ロックは、「教育の主要な仕事は、精神を正しくすること、すなわちいかなる場合にも理性ある被造物の尊厳と優越とにふさわしい事柄のほかは何ものにも同意を肯んじない精神をつくることである」(ロック：1953,p.51)という。ロックにとっては子どもの精神を強健にすることこそが教育の目標なのである。そしてロックのいう精神の強健とは、「人が、自分自身の傾向性に抗して自分自身の願望を否定しうること、つまり自分の欲望が或る方向に向っているにも拘らず、理性が最善のものとして指示するところに純粋に従うということ」(ロック：1953,p.52)なのだという。己の欲望を理性に従わせることによって抑制できる在り方こそ人間の正しい在り方であると考えたロックは、子どもも「その願望にうち克ち、欲望が無視されることに慣れなければならない」(ロック：1953,p.59)と考える。しかし、このことと上に述べてきた子どもにとって学習は愉快でなければならないという主張は、一見矛盾する。

ロックは、子どもにとって学習が愉快でなければならず、教師は子どもに困難を押し付けてはいけない理由を次のようにいう。「子供の精神というものは限られた且つ弱いものであって、ふつうは一度に一つのことしか受容れることができない」、しかも「子供は、同じことには忽ちあきてしまう」(ロック：1953,p.266)。したがって、「その速やかに飛び移る考えを一つのこと固定させることは、少年期の自然の状態に対しては一つの矛盾」(ロック：同)であって、だからこそ、教師は子どもの興味を逸らせないような様々な工夫をしなければならないのである。子どもの能力を信頼していたエラスムスとは異なり、ロ

ックは、理性や精神の成熟という到達点からみて子どもを未熟な存在とみなしている。子どもの精神は、自然状態では「見当違いの方を向いている」ものであり、しかしその状態を子ども自身の精神では「未だ完全には支配しえない」（ロック：同）。だから、学習は愉快なものとして受け取られるように教師が工夫しなければ子どもは学ばないし、他方で欲望を大人が抑制させなければ、精神は誤った方向へと向かってしまうのである。

このようなロックの教育思想においては、やはり学習は、自発的に遂行される必要があるために、子どもが明るく愉快的気分において反復する経験として成立しなければならない。しかし、あくまで楽しい学習は人が知識を得る営みの初歩のものであり、理性の訓練としての学問のいわば助走とみなされている。そこで経験される楽しさは、子どもの精神の未熟さゆえに教師が用意する楽しさである。子どもは、楽しい学習を入口として己の理性に従うことができる精神の持ち主になることを目指し、教師は、理性に導かれうるような持続的な行動変容を子どもに生じさせなければならないのである。

### (3) ルソーの場合

ルソー（1712-1778）は、彼の著書『エミール』においてロックを多く引用している。そのことは彼がロックの教育論から大きく影響を受けていることを示しているが、その影響の受け方は、著述の中に頻繁にみられるロック批判として現れている<sup>3</sup>。例えば、子どもに文字を教えるために玩具を利用するのが効果的と説いたロックに、ルソーは次のように反論する。「ロックは、子どもにさいころを使って読み方を習わせるのがよいと思っている。なんとうまいことを思いついたものではないか？ 情けないことに！ こういうどんなことよりももっと確かな手段、そして、いつも忘れられている手段、それは学びたいという欲求なのだ。子どもにその気持ちを起こさせなさい。それから、あなた方のピュローやさいころは放っておきなさい。方法などはどんなものでもかかれにはいいのだ」（ルソー：1965, p.111）。

この箇所でのロック批判は、二つの点に対してなされている。一つは、教師が子どもに文字を教えようとする行為に対して、二つめは、文字を教えるために最良の方法を見つけようとする教師の「努力」に対してである。なぜ子どもに文字を教えることが批判されなければならないのか。ルソーの考えでは、文字は、子どもが読みたいと自然に思うようになるまで教えてはいけない、まして大人から先に文字を教えるということはしてはいけない、そのようなことをすると、読書は「子どもの最大の不幸となる道具」（ルソー：同）になるからである（cf.ルソー：1965, pp.101-112）。さらに、子どもが文字を読めるようになりたいと思ってからも、あれこれ教師が指導方法を工夫するなどということは無用である。読むことができるようになるためには、学びたいという欲求が子どもにあればそれで事足りるからである（cf.ルソー：1965, p112）。

読めるようになりたい子どもに読み方を教えることは、教師の仕事として妥当だけでなく、これこそ教師の仕事ではないかと思われる。なぜ教師や大人の働きかけをルソーは否定するのか。ルソーはその理由を、「子どもは子どもであることを自然は望んでいる」ものであり、「子ども特有のものの方、考え方、感じ方」によらずに、子どもに「大人のものの方、考え方を押しつけ」るならば、子どもは大人の「圧制に敵意を抱く」ようになるか、褒美を求めたり仕置きを免れるために感情を表に出さない「陰性な子ども」になり、それは結果的に「不正直者、うそつき」になることを子どもに教えることになるからである（ルソー：1965, p.78）。ルソーからみれば、大人による教育的働きかけはすべて大人の押しつけなのであり、それは不要であるばかりか子どもの正しい成長を阻害するものでさえある。

しかし、子どもの学習は本当に、大人による教授なしに、学びたいという欲求が子どもにあればそれで足りるのだろうか。ルソー自身、家庭教師として「エミール」を教育しているはずではないか。

例えばルソーは、「ある不精で怠け者の子どもに駆足の練習をさせねばなら」（ルソー：1965, p.141）なかったときのことを次のように記述する。この子ども

は、どんな練習も自分から進んでやろうとはしない。ルソーは、「いったいどうすれば、何もいわずに、かれに走ろうという意欲をおこさせることができるだろう？」(ルソー：1965, p.141) と考える。そこでルソーは、散歩の途中で見つけた二人の男の子に徒競争をさせ、賞品として菓子をゴール地点に置く。初めはレース見物を楽しむだけだったその子どもは、競争に勝利した子どもが菓子を得てほめそやされるのを見ながら次第に、「速く駆けることにも何かいいことがあるものだと考えはじめ」、「ひそかに練習をはじめ」る(ルソー：1965, p.142)。その子どもがいざ競争に参加し始めると、ルソーはその過程で様々な「からくり」(ルソー：1965, p.143) を用意し、その子どもが勝てるような条件を整えたりするのだが、次第にそのようなえこひいきも必要でなくなる。結果、その子どもは駆足が速くなり、勝つことに馴れると賞品の菓子を他の子どもに分けてやることを覚え、さらに自分が走る距離の違いを目測できるようにもなったという(cf.ルソー：同)。このようにルソーは、「子どものするすべてのこと」は「遊びでなければなら」ず、「それは自然が子どもたちに求めるいろいろな運動が容易で、しかも自発的なものであり、自分の遊びをいっそう楽しいものにするためにいろいろ変化をつける技術であるべき」だというのである(ルソー：1965, p.150)。

ルソーは、子どもは遊びという活動の中で、何かを学んでいるとか何らかの能力を高めているのだという明確な意識なしに、物象について学び身体能力を高められると考える。このように、ルソーの教育思想において遊びは、エラスムスやロックのように真性の学習へ参入するための導入として取り入れられるものではなく、遊びの過程そのものが真性の学習の過程としてとらえられているのである。ゆえに、学習を深めたり進めたりすることは、遊びそのものを深化したり展開することを意味する。しかもそれはあくまでも子ども自身が発揮する技術によるべきなのであって、そこにエラスムスやロックがというような大人が作り用意した教育的玩具は不要である。プラトンの洞窟の比喩を使えば、大人の仕事は縛めを解いてやることだけであって、首を動かしたり火の

方を見るといったことは子どもが自分の意志と力でできるようになるまで、時間をかけるべきだということになる。

教師や大人の働きかけは極力少なくあるべきだというこのようなルソーの考え方は、一般に消極教育と呼ばれている。しかしルソーは、「生まれたときには持たないで、成長するにつれて必要となるいっさいのものを、わたしたちは教育によって与えられる」（ルソー：1965, p.14）と述べていることから、根本的には教育を積極的に定義しているといわなければならない。そしてルソーによれば、私たちに必要なものを与える教育は、「三種の師」によって行われる（cf. ルソー：同）。第一の師は自然であり、私たちの機能や器官の内部的発育を促す。第二の師は人間であり、私たちに自然によってなされた発育をどう使うかを教える。第三の師は事物であり、これは私たちの五感に触れる物象について自らの感覚を駆使してそれを経験することによってなされる。ルソーは、遊びという活動をこれらの三種の師の働きが調和した状態としてとらえていると考えられる。その調和状態において、学習は子どもにとって楽しいものとして経験されているのである。

三種の師の調和さえ調べれば、子どもは必要なことを自ら学ぶ。森田（1986）は、このようなルソーの学習観を裏づける示唆深い議論を展開している。

森田はルソーがホブズ、ロックの思想をいかに受容したかという思想史的な観点から、ルソーが自然状態をどのように考えていたかを論じている。その中で森田は、『不平等起源論』という『エミール』より前に書かれた著作の中で、ルソーのいう自然状態には「能力の潜在性という事実」が導入されているという（cf. 森田：1986, p.73, 傍点原文）。森田によれば、ルソーは『不平等起源論』の中で、「人間を他の動物と区別する唯一のもの」として、「できあがった理性ではなく、環境との相互作用を通してつぎつぎとさまざまな能力を発展させてゆく」、「潜在的な発達能力としての『自己完成能力』」という概念を導入している（森田：1986, p.73）。『不平等起源論』が人類の歴史というマクロな視点で書かれたのに対し、『エミール』はそれを個のレベルにおいて記述したという意味

で『エミール』が『不平等起源論』の発展上にあると位置づけるならば (cf. 森田：1986,p.76)、人間には「自己完成能力」があるという考えは『エミール』の中にも生きており、すると、『エミール』の中でルソーは「自己完成能力」という言葉を用いてこそいないが、ルソーの自然観と遊びが子どもの発達の過程そのものであるとする学習観との間には、整合性を認めることができるのである。

以上のことから、ルソーの教育思想において学習とは、子どもが自然と人間と事物の調和状態において明るく愉快的気分において事物との関わりを反復すること、これを通して自然という師にしたがって五感を発達させることであり、そのことで外に現れる行動だけではなく心身機能をも含んだ持続的な行動変容を生じさせること、といえよう。この過程において教師や大人は自分の意図や思惑を子どもに向けてはならないのである。

#### 4. 学校教育における楽しい学習

上の考察により、ルソーの教育思想においては、楽しい学習は子どもの教育の過程そのものともいえることが明らかになった。しかし、ルソーが述べてきた教育は家庭教師による私教育でのものであり、学校における公教育における学びについて論じたものではなかった。ルソーは、当時のフランスのコレージュ（学校）を「ばかげた施設」と呼び、公教育というものはありえないと酷評する (cf. ルソー：1965,p.17f.)。その理由は、学校や世間の教育では、私たちは「自然と人間の両方から反対の道へ同時にひっぱられ、二つの異なった力のあいだに自分を分散させざるを得なくな」り、「どちらについてよいか迷いながら、自分と一致することもできず、自分のためにも人のためにもならず終わる」からである (ルソー：1965,p.17)。ルソーのいう楽しい学習は自然の力に従った場合の学びであった。するとルソーの考えでは、自然と人間の両方から力が及んでくる学校という公教育の場では、楽しい学習は実現できないということになる。

このような考え方は、学校での学習が何をもちたらすかを思索した現代の思想家イリッチ（1926-2002）が示す内容と合致する。

まず、確認しなければならないのは、ルソーとイリッチがほとんど同様の学習観をもっていることである。イリッチは、「学習は他人による操作が最も必要でない活動である」といい、「学習のほとんどは必ずしも教授された結果として生じるものではなく、それは「むしろ他人から妨げられずに多くの意味をもった状況に参加した結果得られるもの」という（イリッチ：1977,p.80）。イリッチによれば、ほとんどの学習は偶然に起こるものであり、意図的学習でさえその例外ではない（cf.イリッチ：1977,p.80）。学習をこのようにとらえるならば、楽しい学習どころか、学校では学習そのものが成立しないことになる。

では学校という場所ではいかなることが起こるのだろうか。

イリッチによれば、子どもが学校にいけば、子どもは「学校化」（schooled）され、教授されることと学習することとを混同するようになる（cf.イリッチ：1977,p.13）。子どもの想像力も「学校化」され、結果、子どもは学ぶものの価値の代わりに制度によるサービスを受け入れるようになる（イリッチ：同）。制度によるサービスとは、学校が子どもに提供するもの、すなわち学習カリキュラムである。教師は、「販売員」として、子どもに完成した「商品」としてカリキュラムを引き渡す（cf.イリッチ：1977,p.83）こうして子どもは消費者として、教授される事柄を次々に吸収するように仕向けられる。しかし子どもは何かを知って満足することはない。この過程は、労働が賃労働になった結果、労働者が生産から疎外された過程を思わせる。子どもは学校で学ぶことで学びの現実性を失い、学びから疎外され、その帰結として、人間は自主独立的に成長するための動機を失っていく（cf.イリッチ：1977,p.93）。

このようなイリッチの議論を参考にするならば、学校化された子どもが「楽しい学習」をするというときは、子どもは消費者として教授されることを楽しんでいることになる。それは学習を楽しむことではない。しかし子どもは、教授されることと学習することを混同しているために自分は学習を楽しんでいる

と思う。すると、子どもは「楽しい学習」をしたいがために商品を求めるように楽しい事柄が教授されることを期待するし、教師によって提供される事柄が楽しくなければ「学習」から逃避するかもしれない。

イリッチの考えでは、そもそも真性の学習そのものが学校でなされるものではない。ゆえに楽しい学習も学校では成立しない。そこで経験される楽しさは、消費の楽しさであって、学習の楽しさではないのである。イリッチの思想には、学ぶ子どもがどのような在り方をしているかという子ども観がない<sup>4</sup>。にもかかわらず彼の思索が示唆的であるのは、第一に学校が制度の体現であること、第二に学校という制度の中では明確な子ども観をもたずに教育をすることが可能であること、第三にその中では学習も消費社会の仕組みに則って遂行されることを示してくれるからである。しかし他方、学校での学びは、すべてイリッチのいうような制度にまつわる幻想のようなものではない。イリッチが教えてくれるのは、明確な子ども観をもたずに子どもの教育に臨むならば、学校での学習は制度にしたがうだけの形式に墮してしまうということではないだろうか。

## 5. まとめ

本論の考察を通して、楽しい学習に関する思想は決して新しいものではないこと、それは明確な子ども観と不即不離の関係にあることが明らかにされた。また学習における楽しさを学校での学びにおいて子どもに実現するならば、それは慎重なかつ明確な子ども観、学習観に裏づけられていなければならないこともまた示唆された。しかし本論においては、楽しい学習の本来的な意味を明らかにするという課題は不十分なまま残されている。特に、学校で学ぶときに経験される楽しさがいかなるものであるかはより慎重に考察される必要がある。これらは今後の課題としたい。

### <引用文献・論文>

今津孝次郎（1997）『教育言説』とは、今津孝次郎・樋田大二郎編（1997）『教育言説



をどう読むか』新曜社, pp. 1-17

イリッチ, I. 東 洋・小澤周三訳 (1977) 『脱学校の社会』東京創元社

ロック, J. 押村 襄訳 (1953) 『教育に関する考察』玉川大学出版部

松下良平 (2003) 「楽しい授業・学校論の系譜学—子ども中心主義的教育理念のアイロニー—」, 森田尚人・森田伸子・今井康雄編 (2003) 『教育と政治/ 戦後教育史を読みなおす』劉草書房 pp.142-166.

松崎巖 (1985) 「現代学校論」堀尾輝久・松原治郎・寺崎昌男編『教育の原理Ⅱ』東京大学出版会, pp.131-148.

森田伸子 (1986) 『子どもの時代—『エミール』のパラドックス』新曜社

エラスムス, D. 中城 進訳 (1994) 『エラスムスの教育論』二瓶社

中田基昭 (1996) 『教育の現象学』川島書店

プラトン, 藤沢令夫訳 (1979) 『国家 (下)』岩波書店

ルソー, J.-J. 永杉喜輔・宮本文好・押村 襄訳 (1965) 『エミール』玉川大学出版部

- 
- 1 今津は、教育論議の不毛を教育問題の立て方や論じ方の問題としてとらえ、教育論議の言語がもつ問題を分析し、その内実を考察している。ここでいう教育言説とは、今津にしたがって次のような定義をもつ。「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力をもち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」(cf.今津：1997, pp.1-14.)。
  - 2 中条によれば、エラスムスの教育論は当時16世紀のヨーロッパに大きな影響を与えたという。その理由は主に3つ挙げられる。一つはエラスムス自身がオランダに生まれた後、ヨーロッパの各地を転々と移り住んだということ。二つめは、16世紀に入って印刷技術が商業化の路線に乗り始めて、多作だった彼の著作が商品としてヨーロッパ全域に広まったということ。三つめは当時のヨーロッパの上流市民層の中で、子どもの教育熱が高まり、彼の教育論にいわば需要があったということである (cf.エラスムス：1994, pp.205-207)。
  - 3 ルソーは『エミール』の随所でロックを批判しているが、しかし一方、ロックと同様の見解をも多く示している。例えば、ロックもルソーも、大人が子どもの欲望をそのまま受け入れることに厳しく反論しているし、また、学習に関して、子どもの自発

性を最大限に尊重しなければならないという見解でも両者の主張の内容は一致する。加えて、ロックもルソーも、教育の到達点を人間の理性的状態においていることも共通している。

- 4 松崎は、イリッチの議論には子どもに関する見解がなく、教師が誤解の対象になっていると、イリッチを批判している (cf.松崎：1985,p.146)。

(こいけ じゅんこ 本学助教授)