

教育学の基本カテゴリーとしての人間的活動 —人間形成の弁証法的過程への活動理論的アプローチ—

山 住 勝 広

教育学とはいかなる学問であるのか？ また、教育学の独自性はどこにあるのだろうか？ そもそも学問の歴史と制度において認識・観想よりも下位に置かれてきた行為・実践に深くかかわり密接に結びつく教育学にとって、こうした根本的な問いに理論の学と同じように厳密な輪郭を描くようにして答えることは難しい。また、教育学の独自性とは何かに答えるためには、他の学問にはない、教育学に固有の対象、学問の内部構造と境界を規定しなければならない。

教育学の歴史において、学問としての教育学の定義を行った最も代表的な人物は、かつてイマヌエル・カントが教授を務めていたケーニヒスベルク大学の哲学および教育学の講座の教授であったヨハン・フリードリヒ・ヘルバルトである。ヘルバルトは、19世紀後半から20世紀初頭に世界的な影響力をもつこととなった学習の普遍的なプロセス理論の構築で有名な、学としての近代教育学の確立者である。ここで、学習のプロセス理論というのは、ユーリア・エンゲストローム (2018) が詳しく検討しているような、学習の循環する段階のことである。さらに、普遍的なプロセス理論というのは、そこで提起されている学習の段階が「普遍的であり、唯一の可能な望ましいものである」(p.14) ととらえられているようなプロセス理論のことである。ヘルバルトの場合、そのような学習の普遍的なプロセス理論は、「四段階教授法」と呼ばれるものである。また、ジョン・デューイの有名な「問題解決段階」も、学習の普遍的なプロセス理論を代表するものである。エンゲストロームがいうように、こうした学習の普遍的なプロセス理論は、学習に対するインストラクションによる完全なコントロールという仮説に立つものである (p.15)。

ヘルバルト (Herbart, 1835/1901) は、こうした学習の普遍的なプロセス理論とならんで、教育学の基盤がいかなるものなのかについて、『教育学講義綱要』(1835年)の中で、次のようなよく知られた定義を残している。

学としての教育学は、倫理学と心理学にもとづく。前者は教育の目的を示し、後者はその方法、手段、障壁を示す。(p. 2)

このようにヘルバルトは、教育学の基盤に、一方で心理学などの経験科学を置き、もう片方に倫理学などの規範学を置くのである。この規定に対して、根本的な問いを投げかけたのが、西洋哲学の受容が始まった近代日本において最初で最大の独創的哲学者、西田幾多郎だった。西田(1933)は、論文「哲学と教育」(1933年)において、次のようにヘルバルトによる教育学の有名な定義を根本的に批判している。¹⁾

教育学といふものが、その目的は倫理学から与へられ、その手段は心理学、生理学などから与へられるものとするならば、教育学の独自性といふものはなくなるの外ない。教育学といふものはそれ自身の独自性を有せない一種の技術とも考へられるであらう。(p. 4)

本論文は、ヘルバルトにおいては解決していた教育学の定義に対する西田のこうした批判、すなわちヘルバルトの定義では教育学は倫理学や心理学に解消されてしまい、「それ自身の独自性を有せない」ものになってしまうという批判を議論の出発点にして、教育学に固有の対象、学問の内部構造と境界を規定することのできる基本カテゴリーを探ろうとするものである。

そのため、以下では、まず、教育学の独自性に対する西田のアプローチに着目し、人間の創造と形成の学として教育学を規定することについて検討する。次に、そうした人間形成を、「人間的活動」というカテゴリーによってとらえ

ていくことを試みる。そのさい、人間形成の基盤が「人間的活動」にあることを明らかにしていくために、西田の「制作」、すなわち「ポイエーシス (*poiēsis*)」の概念と、弁証法哲学者 エヴァルド・イリエニコフの「理念的なもの」という概念を、両者を関連づけながら導入する。最後に、この「人間的活動」を基本カテゴリーとした教育学を、「文化・歴史的活動理論 (cultural-historical activity theory)」にもとづき特徴づけていく。

第1節 西田幾多郎における制作の学としての教育学の定義

西田 (1933) は、ヘルバルトによる教育学のよく知られた定義を批判して、ヘルバルトがいうように倫理学や心理学から教育の目的を導き出すことはできず、それらが教育学の基盤になることもできないと述べている。

併し教育の目的といふものは此等の学問 (心理学や生理学, 社会学といった経験科学——引用者注) から得ることはできない。単に有るものから有るべきものは知られない, 単なる存在から当為は出て来ない。それでは倫理学といふものが教育学の基礎となるのであろうか。倫理学は人は如何に有るべきかを教へるかも知らぬが, 教育の理想は単なる道德の規範ではない。教育の理想は一般に人は如何に行為せなければならぬかと云ふことではなくして, 具体的な現実の人間でなければならぬと思ふ。教育学では如何なる行為が善であり如何なる行為が悪であるかといふことが問題となるのではなくして, 如何に現実の人間を形成すべきかが問題となるのである。(pp. 3-4)

こうして西田 (1933) は、「教育学とは如何なる学問であらうか」(p. 3), そして教育学の独自性とは何かという根本的な問いに答えるために, 人間存在の一般的・抽象的な規範を教育の根底に置いたヘルバルトが決して向かわなかった問題, すなわち「如何に現実の人間を形成すべきか」という問題こそが, 教

育学に独自のものとなるのである。西田はそのことを、教育学と美学を類比させながら、次のように説明している。

私は、単なる法則の学問とか規範の学問とかいふものと別に、創造作用とか形成作用とかいふものの学問を考へることができると思ふ。例へば美学といふものは、規範学と考へられると共に、論理学とか倫理学とかいふものと異なつた趣があると考へることができるであらう。

教育といふことも、私は一種の形成作用と考へることができると思ふ。彫刻家が彫像を造る如く教育者は人間を形成するのである。形成するといふことはイデヤによつて客観的に物を造ることである、イデヤ的なものを実現することである。(p.5)

このように西田が他の学問とは区別される教育学の独自の対象とするのは、「創造作用」あるいは「形成作用」であり、教育者による人間の形成である。彼のいうこうした「形成作用」は、主観によって客観を構成するといったことではない。むしろ「形成作用」は、社会的・歴史的に与えられるイデア（理念）という、外からの客観的な働きかけから、それに媒介されて生じてくる。つまり、「形成作用」は、決して自己の内から主観的に始まるのではない。私たちは「形成作用」にあたって、まずは社会的・歴史的な事物に客観的に出会わされ、それを前にする。いいかえれば、私という自己は、外から客観的なものによって働きかけられ、限定（否定）される。西田（1937/2020）は、1937年に信濃哲学会で行った講演「歴史的な身体」で、大工が家を建てる例をあげながら、「形成作用」における「物」からの客観的な働きかけについて次のように説明している。

例えば大工が家を造るのに、大工が家は造っても大工だけのものではなく公のものである。公という言葉に注意してもらいたい。公のものであるとは、

客観的のもの、天下の公共物であるということで、自分が作ったものであるが逆にそれが自分に対して働く、また他の人に対しても働くのである。……つまりそれは歴史的世界のもの、歴史的事物である。だからして働くということが制作的であるということはそういうことを意味していて、自分の働いて作ったものが、自分の作ったものでありながら自分のものでなしに公のものとなるのである。働いた結果が自分から離れて独立する。私が物を作る、物は私に作られたものだが私を離れて独立し、逆に私に働く。物は私が作るがその物は公の物となり、つまり歴史的事物となり、それに依って私自身が変化を受ける、即ち私自身が作られてゆくということになるのである。ものを作るとは、自分が作られることである。(pp. 203-204)

ここでの大工が作る家の例に端的に表されているように、西田のいう「形成作用」は、物や客観的な社会的・歴史的世界によって外から「作られる」(働きかけられる・限定される)私が、今度は逆に「作る」者となって内から物や世界を「作る」(働きかける・限定する)という、弁証法的な相互限定の過程のことなのである。こうした弁証法的な相互関係においては、私という自己が客観的な世界に働きかけることが同時に働きかけられることとなり、世界(外)に対する自己(内)の限定・否定が相即的に自己に対する世界(外)の限定・否定となる。だからこそ、自己はこのような弁証法的な相互限定において、自己を超えるような否定を受けて変化し、新たな自己自身が見いだされ「作られる」わけである。ここには、客観と主観、外と内、社会・歴史と人間世界が二元論的に切り離されるのではなく、相互に結びつき、浸透し合い、対立し合いながらも相即的な関係にあるとする見方が示されている。西田(1933)は彼のこのような立場を次のように説明する。

単に客観の底に主観を見る理想主義の立場からは、かゝる形成作用といふものは考へられない。客観の底に何等かの意味に於て主観的構成を見るか

ぎり、客観的構成に於て、我々は主観によつて客観を構成するといふ以上の意味を見出すことはできない。真に形成作用といふものが成立するには、客観的なものの底に我々に命令するものがなければならない、否我々を創造するものがなければならない。(p.8)

西田はここで、一方で人間をたんに認識主観（知的自己）とし、他方で社会的・歴史的な現実の世界をたんに客観的对象として二元論的に切り離し、その上で主観による客観の構成をいう理想主義（主知主義・認知主義）の立場は、人間の形成をとらえることができないと批判する。そうした立場では、「我々を創造するもの」、すなわち創造作用が見出されないからである。創造作用は、個物と個物、客観的なものと主観的なものを一元的に結びつけ、相互浸透させることによって、相互に限定（否定）し合うことが起こり、それが契機となって新たなものが生まれてくるというプロセスである。こうして西田（1933）は、現実世界から切り離された認識主観による「主観の客観化」という経験科学が依拠する枠組みではなく、「客観の主観化」といいうるような形成作用に、教育学が学問として成立する独自な問題領域があるとするのである。

私は単なる因果関係を論ずる法則の学問や、抽象的な一般的規範の学問と考へられるものの外に、かゝる社会的・歴史的イデーを中心とする学問といふものが考へられると思ふ。それは単なる因果の法則からも、単なる一般的規範からも導き出すことはできないものである、唯、我々自身がこの現実の世界に働く社会的・歴史的的存在として見出されるものでなければならない。(p.7)

このように西田による教育の規定は、「社会的・歴史的限定としての形成作用」として、すなわち個物と個物、物と自己、客観と主観とが互いに働きかけ働きかけられるという相互限定を通した人間の形成として、教育をとらえるも

のである。この規定によってこそ、教育の対象としての「具体的な現実の人間」は、西田のいうように、「この現実の世界に働く社会的・歴史的存在」として見いだすことができるのである。したがって、西田(1933)は、「教育は現実のプラクシスから出立すべきである」(p.16)として、相互に働きかけ働きかけられる(相互に作り作られる)「プラクシス(*praxis*)」(行為・実践)の次元——先ほどの大工の例でいえば、自己が家という物を作ると同時に家に自己が作られるという相互形成の次元——が、ほかならない教育の根本となることを教育規定の代替案としていく。そうした西田による教育の新たな定義づけには、彼が繰り返し引用する、カール・マルクス(1845/2002)の「フォイエルバッハに関するテーゼ」(1845年)、とくに次のようなその第一テーゼに対する西田の独自の理解が強力な基盤になっている。

従来のあらゆる唯物論……の主要な欠陥は、対象が、つまり現実、感性が、ただ客体ないし直観の形式でのみ捉えられ、感性的・人間的な活動、実践として、主体的に捉えられないことである。それゆえ、活動的側面は……抽象的に、唯物論とは反対に観念論——これはもちろん現実的・感性的な活動そのものを知らない——によって展開[される]。(p.230)

ここでマルクスは、対象としての物、現実、感性を、「ただ客体ないし直観の形式」でのみとらえ、現実世界と人間を二元論的に対立させて切り離してしまう素朴唯物論と観念論の両方にある還元主義を批判している。前者は、物を主体から切り離されたたんなる客体(すなわち、直観において見られたもの)に還元し、それを主体的にとらえるということがない。後者では、逆に、物は客体から切り離された主観、すなわち自己の意識に抽象的に一致するものと考えられ、それに還元される。マルクスは、こうして、素朴唯物論と観念論の両方に見られる一面的な立場、すなわち主観・客観を二元論的に分離・隔絶するような、いわばルネ・デカルト以来の西洋近代の知のあり方をここで全面的に

批判しているのである。そうした二元論を超える新たな世界観の基本カテゴリーこそ、主観と客観を統合する「感性的・人間的な活動」であり「実践」である。

西田がマルクスのこうした感性的・人間的な活動あるいは実践の概念から受けた根本的な影響は、西田自身が主観・客観の二元論を乗り越える一元論的な立場の基盤とした「行為的直観」の概念に見出すことができる。それは、次のように主観と客観との間に生じる相互限定の出来事であり、マルクスのいう感性的・人間的な活動である。「我々が行為的自己の立場に立つ時、この世界は主観が客観を限定し客観が主観を限定する行為的直観の世界である」（西田、1934/2003, p.162）。この前提のもと、西田（1935/2003）は、論文「行為的直観の立場」（1935年）において、「行為的直観」の概念を次のように定義する。

行為の立場といふのは、内が外であり、外が内である。時間的なるものが空間的であり、空間的なるものが時間的であるといふことである。而して我々は行為によつて物を見、物が我を限定すると共に我が物を限定する。それが行為的直観である。（p.101）

西田は、ここで、物を見ること、すなわち直観することは、行為によるものであると述べている。ここからは、「見られたもの」を語源とするアイデアもまた、行為によって見るものであることが示唆されるだろう。これは、「テオリア（*theōria*）」（認識・観想）を人間の営みの最上位に置く、プラトン以来の西洋形而上学の閉域を打破して、これまで下位に置かれてきた「プラクシス」の次元こそを根本にしていく、西田による根源的な転換といえるものである。そこには、マルクスの感性的な人間的活動のカテゴリーとまったく同様の転回がある。

そのさい、西田（1935/2003）は、「主観と客観とは何処までも相反するものでなければならぬ、物と意識とは何処までも相異なるものでなければならぬ

い」(p.99)ということを前提にしている。しかし、彼のいう行為的直観の概念は、こうした直接には結びつかない、いわば絶対に矛盾する主観と客観、内と外が相即的であり相互浸透的であるような、つまりは「内が外であり、外が内である行為的世界」(p.102)を明らかにしようとするものである。それでは、このような内が外であり、外が内であるとは、どういうことなのだろうか？

この問いには、西田の行為的直観の概念をマルクスの感性的な人間の活動の概念と重ね合わせることで答えられるだろう。両者に共通するのは、まず、次のような認識である。私たち人間は、世界から切り離され世界を外から眺める孤立した主観ではなく、現実の世界とともに、その中で対象に向けて行為し、それゆえに物と不可分に関わり合う存在である。つまり、現実世界の中の物は、たんなる観想や直観の客体ではなく、人間の活動を通して主体的に創り出された対象である。したがって、対象に向かう活動を通して、人間の外にある物の世界は、人間の内にある活動の目標や欲求によって作られていく。こうして内のものの表現として外のものが形成される。外のものの中に内のものが現れ、私たちは外の中に内を見る。内が相即的に外になるのである。

他方、このように私たちによって作られた対象としての物は、それ自体が自立的なものとして逆に、主体の活動や自己の働きを呼び起こし、動かし、作っていく。西田(1938/2003)の表現でいえば、「作られたものが作るものとなる、創造せられたものが創造する」(p.265)。つまり、対象に向かう活動において、外の世界の表現作用を通して内の世界が形成される。内の中に外が現れ、私たちは内の中に外を見る。外が相即的に内になるのである。

西田(1936/2003)は、こうした対象に向かう人間の活動における主体と客体の弁証法的な相互形成を、「プラクシス」の次元からさらに表現作用・形成作用の次元へと進み、「ポイエシス」(制作)の概念から次のようにとらえている。

……真の行為はポイエシスであり、我々の行為といふのは、外界を変ずる

といふことである、物を作るといふことである。而も作られた物は独立的なものであり、それは又物として我々を限定するものである。加之、物は我々の身体的存在をも決定するものである。我々の行為といふのは、かゝる物の世界に於て成立するのである。それは機械的物質の世界でないことは云ふまでもなく、生物的生命の世界でもない、又単に機能的物質の世界でもない。(p.11)

こうして、「機械的物質の世界」でも「生物的生命の世界」でも「機能的物質の世界」でもない、主体と客体、人間と環境（現実世界）が相互に形成し合い、浸透し合う「物の世界」を、西田（1938/2003）は「歴史的現実の世界」と呼び、それを「制作の世界」「創造の世界」であるとして次のように説明するのである。

歴史的現実の世界は制作の世界、創造の世界である。制作といふのは我々が物を作ることであるが、物是我々によつて作られたものでありながら、何処までも自立的なものとして逆に我々を動かす、加之我々の物を作る働きそのものが固、物の世界から生れるのである。物と我とは何処までも相反し相矛盾するものでありながら、物が我を動かし我が物を動かし、矛盾的自己同一として世界が自己自身を形成する、作られたものから作るものへと行為的直観的に動いて行く。我々は制作的世界の制作的要素として、創造的世界の創造的要素として、制作可能なのである。(p.259)

西田によるこうした「物の世界」の再概念化は、人間存在を「創造的世界の創造的要素」としてとらえる新しい見方へのパラダイムシフトといえるものである。それは、現代哲学において、アレックス・レヴァント（Levant, 2017）が次のように特徴づける唯物論的転回と共通の基盤に立つ、驚くべき先進性をもった認識を提示している。

現代哲学における唯物論的転回は、同時に言語論的転回からの離脱を告げるものである。また、言語論的転回が行ってきた、人間についての啓蒙主義的な概念に対する批判を継続しようとするものでもある。唯物論的転回は、人間を脱中心化することによって、人間を対象世界の中心に置くような、特権的な立場の見方がもつ制約から自由になることのできる探究の観点を手に入れようとするものである。それは、人間が生きて考える、より広範囲の物の世界の中に埋め込まれた存在として、人間を位置づけ直すものなのである。(p.252)

第2節 イリエンコフにおける「理念的なもの」と人間の活動の概念

ソビエト連邦時代におけるポスト・スターリン期のマルクス主義的な弁証法哲学者 エヴァルド・イリエンコフは、哲学の分野で活動理論の創造と発展にきわめて重要な貢献を果たしたが、西田のいう「制作的世界」と同様の考えに、「理念的なもの (the ideal)」に関する独自の概念化にもとづいてアプローチしている。

イリエンコフ (Ilyenkov, 1977) が問題にする「理念的なもの」とは、前節で見たように、西田が独自にアプローチしていたアイデアと同じものである。それは、通常、非物質的な現象であり、イマジネーションの中にだけ存在し、決してリアルでもアクチュアルでもないものと見なされている。たとえば、それは、イメージやアイデア、モデル、概念、ビジョン、法や慣習、道徳や義務、数学的な真理などである。イリエンコフは、こうした一般的な「理念的なもの」についての理解が次のようなものだとする。

……「理念的なもの」という言葉は、今日、主として「考えられたもの」の同義語として使われている。それは、「意識に内在する」現象、つまり表象され、想像され、思考される現象を名づけたもののことである。(p.71)

つまり、こうした通常の理解では、「理念的なもの」は、主観的な意識の内部に還元されてとらえられており、その外部にある物の世界から切り離されてしまっているのである。イリエンコフ (Ilyenkov, 1977) は続けてこういつている。

もし私たちがまったく揺るぎないこの含意を受け入れるならば、人間の意識の外部に存在するような、現象の「理念性 (ideality)」について語っても意味がないことになってしまう。この定義を前提にすると、「意識の外部」に存在し、そのように受け取られるあらゆるものは物質的なものであり、たんなる物質的な対象であることになる。(p.71)

こうしてイリエンコフは、理念的なものを物から切り離してとらえる二元論的な立場、つまり理念的なものをただたんに客体の模写ととらえたり、あるいはたんなる抽象的な主観的意識に一致するものと考えたりする立場をともに批判し、それらを超えようとするのである。そのような新たなとらえ方をイリエンコフは、理念的なものの弁証法と呼ぶ。イリエンコフは、理念的なものの弁証法的な理解によって、西田とまったく同様に、人間 (主体) と環境 (客体) がひとつになった世界で、互いが互いによって作られ、互いを作るという弁証法的な関係を次のようにとらえるのである。

理念的なものの形態は、物の形態であるが、物の外部にあるものである。理念的なものの形態は、人間のダイナミックな生活活動の形態であり、その目標や欲求であり、それゆえに人間の内部にある。あるいは逆に、理念的なものの形態は、人間の生活活動の形態であるが、人間が創造した物の形態として、人間の外部にある。「理念性」そのものは、こうした二つの形態が絶えず「その外部で具現化」し、連続的に置き換わっていくことにおいてのみ存在する。また、そうした二つの形態のうち、切り離されたど

ちらか一方が「理念性」と一致するのではない。「理念性」は、活動の形態が絶え間なく転換していくプロセス——物の形態へ入っていく、また逆に戻っていく——と、物の形態が活動の形態へと入っていく転換のプロセス（この活動とはもちろん社会的な人間の活動である）を通してのみ存在する。（p. 98；傍点部は原文ではイタリック、以下同様）

ここで理念的なものは、主体と環境のどちらか一方に属するものではなく、それらがひとつとなり、相互に転換し合う、対象に向かう人間的活動の形態のことであるととらえられている。理念的なものに対するこうしたイリエンコフの弁証的理解は、ゲオルク・ヴィルヘルム・フリードリヒ・ヘーゲルの弁証法を逆転させたとしてマルクス自身が語っている、『資本論』第一巻（1867年）における次のような方法に合致するものである。

私の弁証法的方法は、根本的にヘーゲルのものとは違っているだけではなく、それとは正反対なものである。ヘーゲルにとっては、彼が理念という名のもとに一つの独立な主体にさえ転化させている思考過程が現実的なものの創造者なのであって、現実的なものはただその外的現象をなしているだけなのである。私にあっては、これとは反対に、観念的なものは、物質的なものが人間の頭のなかで転換され翻訳されたものにほかならないのである。（マルクス，1972，pp. 40-41）

「頭で立っている」ようなヘーゲルの弁証法をひっくり返すマルクスの弁証法的方法にあっては、理念的なものは、思考によって作られたものではなく、逆に、対象に向かう人間的活動を通して、物質的なものが思考へと転換されたものにほかならないのである。

たとえば、イリエンコフは、理念的なものの弁証法を、ほかでもないマルクス『資本論』における商品の価値形態論から引き出している。マルクス（1972）

は、資本主義的社会構成体の全体的分析の出発点に商品の価値形態の問題を置いている。そこでは、「20エレのリンネルは1着の上着に値する」といった商品と商品の関係が「単純な、個別的な、または偶然的な価値形態」としてまずは取り上げられている。そのことをマルクスはこういつている。「すべての価値形態の秘密は、この単純な価値形態のうちにひそんでいる」(p.94)。

こうした価値形態では、商品は、リンネルといった「自然形態」の姿でこの世界に生まれてくる。しかし、そうした「自然形態」を「価値の担い手」とする価値とはそもそも何なのだろうか？ リンネルのような「自然形態」としての商品は、目で見、手で触れることのできる感覚的な対象であり物である。他方、商品としてのリンネルの価値は、目で見ることでもできなければ、手で触れることもできない。だからマルクスは次のように問いを投げかけるのである。

商品体の感覚的に粗雑な対象性とは正反対に、商品の価値対象性には一分子も自然素材ははいていない。それゆえ、ある一つの商品をどんなにじりまわしてみても、価値物としては相変わらずつかまえないのである。(p.93)

価値はこうして理念的なものである。しかし、価値形態の理念性は、価値形態が商品所有者や理論家の頭の中にだけ存在する精神的な現象を表すものであるということなのだろうか？ イリエンコフ (Ilyenkov, 1977) は、そうではなく、「20エレのリンネルは1着の上着に値する」といった価値形態にあっては、上着という事物の物質的で手で触ることのできる自然形態は、リンネルというまったく別の他の「事物」の価値を表現する形態を有するものになっていることに根本的な注意を向ける。つまり、理念的なものとしての価値形態、その理念性は、次のような商品と商品の関係においてとらえるほかないのである。「リンネルの価値は、上着の形態において代理され、表現され、『具現化』される。そして、この上着の形態が、リンネルの価値の『理念的あるいは代理

的な形態』なのである」(p. 85)。

したがって、先ほどの問い、商品の価値とは何であり、自然形態としての商品がいかにして価値形態を有することができるのか、という「秘密」について、マルクス(1972)は次のように答えるのである。

……諸商品は、ただそれらが人間労働という同じ社会的な単位の諸表現であるかぎりでのみ価値対象性をもっているのだということ、したがって商品の価値対象性は純粋に社会的であるということを思い出すならば、価値対象性は商品と商品との社会的な関係のうちにはしか現われえないということもまたおのずから明らかである。(p. 93)

使用価値としてはリンネルは上着とは感覚的に違った物であるが、価値としてはそれは「上着に等しいもの」であり、したがって上着に見えるのである。このようにして、リンネルは自分の現物形態とは違った価値形態を受け取る。リンネルの価値存在が上着とのその同等性に現われることは、キリスト教徒の羊的性質が神の仔羊とのその同等性に現われるようなものである。(p. 101)

このように、自然形態としてのある商品は、そのもの自体が、そのものだけで、自らの価値を表現することはできない。商品の価値は、それぞれの商品の外部における互いの関係づけや限定を通してこそ、生成する。リンネルの価値は、その外部にある上着という手で触れることのできる事物の自然形態との社会的関係の中で、代理され、表現され、具現化され、外部化されるのである。マルクスはこう概括する。「価値関係の媒介によって、商品Bの現物形態は商品Aの価値形態になる。言いかえれば、商品Bの身体は商品Aの価値鏡になる」(p. 102)。

こうして商品の価値形態とは、その物理的な形態とは異なる、商品の外部で

の完全に客観的な関係のことである。事物の手で触れることのできる形態とは完全に異なるものであるという意味で、商品の価値形態は理念的なものである。イリエンコフ（1977）は、マルクスの価値形態論にもとづきながら、理念的なものの実体が何であり、それがいかに生成し運動するのかという本質的な問いについて、次のように答えている。

ここで表現され代理されるこうした「他のもの」、異なるものとは何であるのだろうか？ 人びとの意識だろうか？ 彼らの意志だろうか？ 決してそうではない。それどころか、意志も意識も理念的なものの客観的な形態によって限定されている。そして、その理念的なものの客観的な形態が表現し「代理」している物が何かといえ、それは人びとの間で確定された社会的な関係なのである。そのさい、人びとが実際に目にしているのは、物と物との間の関係の気まぐれな形態に過ぎない。

いいかえれば、ここで物として「代理される」のは、人びとの活動の形態であり、生活活動の形態なのである。こうした活動形態は、「意識の背後で」形作られ、前述のような物と物との間の関係の形態で物質的に確立されている。（p. 86）

つまり、理念的なものの実体として「物の世界」において表現されているのは、他者と集団的に協働する現実の人々の特定の社会的な人間的活動、すなわち特定の生活活動なのである。そうした人間的活動の形態が物の中に表現されていること、これが理念性にほかならない。あるいは逆にいえば、物として、そして対象として表現されている人間的活動の形態こそが理念性である。マルクスは、価値という理念的なものが、意識の背後にある、交換という社会的な人間的活動の形態を表現したものであることを、次のように述べている。

だから、人間が彼らの労働生産物を互いに価値として関係させるのは、こ

これらの物が彼らにとっては一様な人間労働の単に物的な外皮として認められるからではない。逆である。彼らは、彼らの異種の諸生産物を互いに交換において価値として等置することによって、彼らのいろいろに違った労働を互いに人間労働として等置するのである。彼らはそれを知ってはいないが、しかし、それを行なうのである。それゆえ価値の額ひたいに価値とはなんであるかが書いてあるのではない。価値は、むしろ、それぞれの労働生産物を一つの社会的な象形文字にするのである。(p. 138)

理念的なものは、こうして、ひとりの個人の脳の中で存在するものではない。また、他方で、目で見、手で触れることのできる物理的な物の中に存在するでもない。つまり、それは人間（主体）と環境（客体）のどちらかが自分だけで創り出すものではない。先に言及したように、西田は、主体と環境との関係から制作や創造がなされうとした。そこでは、主体と環境とがひとつとなって、主体が環境を作り、環境が主体を作るという弁証法的な創造のプロセスが生まれてくるのである。このような主体と環境とがひとつとなったような世界を、西田（1938/2003）は、「歴史的現実の世界」「制作の世界」「創造の世界」と呼ぶ。それは、まさに、主体と環境とを実践によってひとつに結びつける、マルクス（1845/2002）のいう感性的な人間の活動が生み出す世界であるだろう。

第3節 人間の活動を基本カテゴリーとした教育学の活動理論的拡張

西田（1938/2003）は、先に見たように、私たちが歴史的世界の中にあり、そこから生まれ、働き、死んでいく存在として、「制作的世界の制作的要素」、
「創造的世界の創造的要素」（p. 259）であると述べている。その意味で、私たちは、世界の中で物を作り、逆にその物に動かされていく、生きて働く身体をもった存在である。西田（1935/2003）は、そうした歴史の中のある人間の身体を次のようにとらえている。「私が此に身体といふのは単に生物的身体をい

ふのでなく、表現作用的身体をいふのである、歴史的な身体を意味するのである」(p.143)。

ここで「歴史的な身体」と呼ばれる人間の身体は、「表現作用的な身体」として、私たちの表現によって物が作られ、逆に、その作られた物が表現として私たちに迫り、私たちを作るという、私たちと物とをひとつに結びつけていく歴史的な活動の主体であるといえるだろう。私たちが人間は、歴史的な世界の中で生きて働く身体的な存在であるがゆえに、アトミスティックな孤立した自己意識を超え、「創造的な世界の創造的要素」として創造的なポテンシャルをもつのである。

こうした西田の議論、つまり人間と環境とがひとつとなったような創造の世界としての歴史的な世界の中で歴史的な身体をもつ人間存在に関する探究は、西田において、本論文の出発点であった「教育学とはいかなる学問であるのか」という問題、すなわち教育学の独自性とは何かについての考察と結びつく。繰り返すならば、第1節で検討したように、西田は、経験科学（法則の学問）でもなく、倫理学（規範の学問）でもない、教育学の独自の対象領域が、一般的・抽象的な規範ではなく社会的・歴史的なアイデアにもとづく人間の形成作用、歴史的な世界における教育者による具体的な現実の人間の形成にこそあるのだとしている。いいかえれば西田は、特定の具体的な歴史の中に生まれ、生きて働く歴史的な身体をもった人間の創造性、すなわち特定の歴史的な現実世界の創造における要素、オペレーター、モメントとして創造的に働く人間の具体的な創造性の形成を教育学が向かうべき問題だとしたのである。このように人間と環境とがひとつとなったような創造の世界の中で人間の社会的・歴史的な形成を問うことが教育学の独自性であるとする西田の考えは、マルクス（1845/2002）の「フォイエルバッハに関するテーゼ」の次のような第三テーゼと完全に共鳴し合うものである。

環境の変革と教育に関する唯物論の学説は、環境が人間によって変革さ

れ、教育者自身が教育されなければならないことを忘れている。それゆえ、この学説は、社会を二つの部分に——その一方は社会の上に超然としている——分けざるをえない。

環境の変更と人間の活動の変更ないし自己変革とが帰一すること、これは革命的実践としてのみ捉えることができ、また合理的に理解することができる。(p.234)

人間の形成は、環境（客体）と教育者（主体）のどちらかが自分だけで行いうるものではなく、それらの関係から行いうるものである。つまり、教育者が環境を作ることによって環境を変え、環境が教育者を作ることによって教育者自身が教育されるという中で人間が形成されていく。西田がいうように、こうした人間の形成は、主体と環境とがひとつとなったような世界が新たな世界へと変化していく創造の社会的・歴史的で客観的な理念、すなわち社会的・歴史的イデアによって作られ、逆にそれを作っていく人間の活動においてなされるのである。そのことによって、人間の創造性が、歴史的世界の創造の要素として開花していく。

ここで西田のいう社会的・歴史的イデアは、イリエンコフのいう理念的なものに等しいだろう。それは、孤立した個人の主観的な意識の中に生まれるものではない。そうではなく、マルクスのいう、「環境の変更」と「自己変革」とを弁証法的にひとつに結びつけていくような「人間の活動」の形態、すなわち主体と環境が互いによって制作され、互いを制作するという弁証法的な創造の形態を客観的に表現するものがイデアであり、理念的なものである。そうすると、人間形成としての教育は、そうしたイデアあるいは理念的なもの、すなわち人間の活動の形態にもとづき教育者が特定の歴史の中を生きる具体的・現実的な人間を形成すること、いかえれば、イデア（理念）、すなわち人間の活動の形態によって作られ、逆にそれを作っていく、人間の創造性を具体的かつ客観的に表現することだといえよう。

それでは、現代社会において人間の歴史的形成への介入としての教育を方向づける客観的なアイデア、すなわち人間的活動の形態は何だろうか？ それは、人道的、そして環境的な危機、つまりは生存の危機に直面する歴史的世界にあって、利己主義にもとづく競争主義的な教育が激化させている矛盾を乗り越え、衡平性 (equity) や持続可能性 (sustainability) のような新たに生まれつつある共通善 (common good) の構築に集団的・協働的にエンゲージしていく人間形成の活動形態であるだろう。

こうして、歴史的現実世界に生き活動する社会的・具体的な人間の形成と創造への介入の学として独自性をもつ教育学の固有の対象、学問の内部構造と境界を規定する基本カテゴリーを、感性的な人間的活動としていくことができるものと考えられる。人間的活動のカテゴリーは、社会的・歴史的な制作・形成としての教育、すなわち人間形成への参加的・協働的介入としての教育を実践的に創造していくとき、最も鍵を握る理論的なアイデアといえるものなのである。

このように人間主体を対象的世界とひとつに結びつけ、対象を主体的にとらえていく、そうした人間的活動を理論の中心的な概念とする教育研究の新たなパラダイムが、「文化・歴史的活動理論」である。活動理論は、教育、仕事、コミュニティの各領域において、文化・歴史的に構築されてきた人間の「活動システム」(「ルール」「コミュニティ」「分業」を社会的基盤とし、「道具」に媒介されて「対象」に向かい「成果」を生み出していく「主体」の活動)を人々がどう集団的にデザインし変革していくのかを研究する枠組みである(エンゲストローム, 2013, 2018, 2020; 山住, 2017, Yamazumi, in press)。活動理論は、そのような概念的・方法論的な枠組みのもと、人間の学習と発達への形成的介入 (formative intervention) を試みる理論であり、その意味で活動理論は現代の教育理論と学習科学、そして教育学研究の最先端かつ有力な挑戦のひとつとなっている。

国際的な活動理論研究の分野では、その世界的な第一人者である、フィンラ

ンド、ヘルシンキ大学活動・発達・学習研究センター (Center for Research on Activity, Development and Learning: CRADLE) センター長のエンゲストローム (2018, 2020) によって、活動の集団的なデザインと変革への実践的な参加こそが、実践者たちの学習のプロセスであると見る新しい学習理論、すなわち「いまだここにはないものを学ぶ (learning what is not yet there)」のような「拡張的学習 (expansive learning)」の理論が提起されている。この拡張的学習理論を基盤に、活動理論的な形成的介入研究は、活動のエージェントたちが拡張的学習を通して、「協働して変化を創造するエージェンシー (collaborative and transformative agency)」を拡張していき、介入プロセスの主導権を握るような「自分たち自身の介入」を呼び起こすものとして取り組まれている。

こうして活動理論は、人間の創造的なポテンシャルを解き放ち、人びとが世界を創造的に変えていく主体になっていくことをエートスとして、環境と自己との変革をひとつに結びつけた人間の実践の創造に積極的に関与していく新しい教育学の理論と研究方法論へアプローチしているのである。

謝辞

本論文の一部については、2019年12月20日に、日本学術振興会・学術システム研究センターにおいて、センター専門研究員の学術研究動向発表として「拡張する教育学」のタイトルで発表した。その場でいただいた貴重なコメントやフィードバックに心から御礼申し上げたい。

また、本論文は、2019年度～2021年度 科学研究費・基盤研究 (B)「変化の担い手としての教師—拡張的学習への活動理論的介入研究—」(研究代表者：山住勝広、課題番号：19H01636) の研究成果の一部である。記して支援に感謝したい。

注

- 1) 西田の論文「哲学と教育」(1933年)からの引用では、旧字体は新字体に改めた。旧仮名遣いはそのままにした。

引用・参考文献

- エンゲストローム, Y. (2013). 山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社.
- エンゲストローム, Y. (2018). 山住勝広監訳『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここになんもないものを学ぶ』新曜社.
- エンゲストローム, Y. (2020). 山住勝広訳『拡張による学習—発達研究への活動理論からのアプローチ』新曜社.
- Herbart, J. F. (1835/1901). *Outlines of educational doctrine*. New York: Macmillan.
- Ilyenkov, E. V. (1977). The concept of the ideal. In *Philosophy in the USSR: Problems of dialectical materialism* (pp. 71-99). Moscow: Progress.
- Levant, A. (2017). Smart matter and the thinking body: Activity theory and the turn to matter in contemporary philosophy. *Stasis*, 5(2), 248-264.
- マルクス, M. (1845/2002). 廣松渉編訳, 小林昌人補訳「フォイエルバッハに関するテーゼ」マルクス, M./エンゲルス, F.『新編輯版 ドイツ・イデオロギー』岩波書店.
- マルクス, M. (1972). 岡崎次郎訳『資本論(1)』第一巻第一分冊, 大月書店.
- 西田幾多郎(1933). 「哲学と教育」『岩波講座 教育科学』第18冊 (pp. 1-18). 岩波書店.
- 西田幾多郎(1934/2003). 「哲学の根本問題 続編(弁証法的世界)」『西田幾多郎全集』第6巻 (pp. 157-353). 岩波書店.
- 西田幾多郎(1935/2003). 「行為的直観の立場」『西田幾多郎全集』第7巻 (pp. 83-168). 岩波書店.
- 西田幾多郎(1936/2003). 「論理と生命」『西田幾多郎全集』第8巻 (pp. 7-100). 岩波書店.
- 西田幾多郎(1937/2020). 「歴史的な身体」『西田幾多郎講演集』(pp. 197-232). 岩波書店.
- 西田幾多郎(1938/2003). 「人間の存在」『西田幾多郎全集』第8巻 (pp. 259-305). 岩波書店.
- 山住勝広(2017). 『拡張する学校—協働学習の活動理論』東京大学出版会.
- Yamazumi, K. (in press). *Activity theory and collaborative intervention in education: Expanding learning in Japanese schools and communities*. London: Routledge.