

フロイト主義が教育に与えた影響 を問題化するために

— 〈精神分析的子ども〉の系譜学に向けて（序説）—

下司 晶
上越教育大学

2005年7月の研究発表では、筆者のこれまでの研究成果を概括的に提示した。本来、発表原稿自体を収録すべきところだが、分量が投稿規定を大幅に超過しているため、「序論」部分のみに特化した。羊頭〈無〉肉で恐縮だが、「本論」部分は、筆者の既発表論文および近著をご参照いただきたい。

序 「フロイトの世紀」の終わりと教育の「心理主義化」

私たちは一体いつから、〈子ども〉の「心」を理解することを、教育に不可欠な要件と考えるようになったのだろうか。わが国では、1990年代半ば以降、教育問題を「心」の問題として語る傾向がいつそう強くなっている。しかし、はたして〈子ども〉の「心」とは、そこから教育が出発すべき確固たる基盤たりえるのだろうか。昨今の心的外傷論や児童虐待問題に典型的にみられるように、私たちは子ども個々人あるいは個人の子ども期を「かけがえのないもの」として重視し、時にそれがゆえのジレンマに陥る。

本論は、このような動向を、問題とすべき教育現実としてとらえる。そして世界理解の準拠枠として「心」を優先する態度を、社会学者の森真一にならって、「心理主義化」と呼びたい。「心理主義化」とは、心理学や精神医学の知識や技法が多くの人々に受け入れられることによって、社会から個人の内面へと人々の関心が移行する傾向、社会的現象を社会からではなく個々人の性格や内面から理解しようとする傾向 […]である」（森2000:9）。

なかでも教育は、「心理主義化」がもっとも顕著にあらわれる領域の1つに他ならない（森2000:34ff.）。そして教育の「心理主義化」は、さまざまな問題を抱えているといえる。

まず、「心」を重視する枠組みからは、社会領域の問題が抜け落ちてしまう。教育社会学者の広田照幸が指摘しているように、「青少年の抱える問題がしばしば『心』の問題に矮小化されることで、本来論じられねばならない政治・経済レベルの議論が脱色されることは大きな問題である」（広田2004:109）。つまり、「心」を主題とすることによって、社会的・制度的な責任が免罪されてしまうのである。

また教育の「心理主義化」と、昨今の新国家主義的傾向との連関を指摘する論者もいる。

哲学研究者の高橋哲哉や心理学者の小沢牧子は、「心のノート」などを例にとりながら、「心の教育」が国家主義に帰結することを危惧する（高橋2003, 小沢ほか2003）。

にもかかわらず、「心理主義化」という状況を問題としてとらえようとするときに気づかされるのは、教育学（とくに筆者の専門である教育哲学・教育思想研究）の側には、そのための有効なツールがほとんどない、という点である。

そこでまず、「心理主義化」を中心に、私たちの世界理解のあり方を解明するための枠組みを提示することを、ひとまずの目的としたい⁽¹⁾。

この目的のために、本論は歴史を媒介とする。中心的な検討対象は、精神分析の創始者であり現代の臨床心理学・精神医学の父といわれるジクムント・フロイト（Sigmund Freud, 1856-1939）のテキストと、その受容（読解）のあり方である。

しばしば「マルクスとフロイト」といういい方がなされるように、フロイトに端を発する精神分析は、マルクス主義と双璧をなす20世紀最大の思想運動の一つとして、広く私たちの生活様式に影響を与えたといわれる（高橋・生松1964:181; Elliott 1998:2）

教育に関しても例外ではない。精神分析やそこから派生した深層心理学諸学派が、20世紀から今日にかけての教育言説や子ども観を規定する大きな思想運動だったことを、改めて指摘する必要はないだろう。ドイツの教育学者A・フリットナー（Andreas Flitner）は、フロイトと精神分析ほど、20世紀の教育改革あるいは私たちの教育観に影響を与えた思想はないと論じている（Flitner 1992:122=1994:125）。

そしておそらく、今日の「心理主義化」は、このようなフロイトの影響の延長線上に位置づけることができる。つまり現況こそまさに、フロイト主義の一つの帰結なのである。

Ⅰ. フロイトの影響をめぐる——「心理学的人間」というパラダイムの誕生

1. 文化現象としての精神分析——同心円状、あるいはツリー状の影響

では、フロイトおよび精神分析は、教育にいかなる影響を与えたのか。精神分析は、これまで教育学の中心的題材となってきたとはいいがたいこともあり（後藤1991:45）、このような根源的な問いはこれまでなされてこなかった。

先に触れた森は、「心理主義化」論に先立ち、アメリカの現象学的社会学者P・バーガー（Peter Berger）を引きながら、精神分析の影響それ自体の問題化を試みている。つまり、精神分析の心理学モデルが医療・福祉・教育の現場をはじめとして驚くほど広範に流布し、「精神分析は、人間の性質を理解する方法となり、この理解を基礎にして経験に秩序を与えるものとなってきている」というのである（Berger 1979:48-49, cf. 森1994b:91）。

では、精神分析は、どのようにその影響力を発揮しているのだろうか。

森によれば、社会のほとんど全領域にわたる「精神分析理論を自らの思考・行為の準拠枠とする人々」は、3つのレベルに分類できる。

A) まず第1に、「制度的な核」にあたる厳密な意味での「精神分析家」。

B) 第2に、そのまわりを取り巻く、分析家ではないが精神分析的アプローチを採用する心理療法家やカウンセラー、教師などの実践家。

C) 第3に、日々の生活において精神分析的解釈図式を用いる専門家以外の人々。

この図式では、広範に流布している「精神分析的パースペクティブ」は、精神分析家(A)を「制度的核」としている(森 1994b:91ff.)。つまり精神分析の影響の中心には、狭義の「精神分析家」の集団があり、同心円の周縁、あるいはピラミッドの下層にいくほど、フロイト的な枠組みの共有度は低くなる。そして、この「文化現象」の「核」たる分析家集団は、「共有された知」すなわち「エディプス・コンプレックス」によって、凝集力を保っている(森 1994b:91ff.)。

だが、残念ながら、以上の森＝バーガーの枠組みは、現代の日本で教育の「心理主義化」を考える際には、十分とはいえない。その理由には、森の分析が、P・バーガーの1965年の論を発展させたものであることがあげられる(森 1994b:91ff.)。バーガーがその論文で念頭においていたのは、確固たる「フロイト派」が実際に存在し、なおかつそれが直接的な影響力をもっていた1960年代のアメリカなのだ(Berger 1979[1965]:48-49)。つまり森はここで、フロイト主義のパースペクティブがどの程度共有されているかを問題としているのであり、その頂点にあるのはフロイト自身のテキストなのである。したがって以上の森の分析は、精神分析の直接の影響のみを検討対象とするものといえよう。

しかし現在では、フロイトの影響を、そうした直接的な形で語ることは困難であろう。私たちは子どもを心理学的に理解しようとするときでさえ、必ずしも精神分析的な枠組みを用いるわけではないし、そもそも「エディプス・コンプレックス」概念自体が、今や精神分析家のなかにおいてさえ共有されているとはいえない⁽²⁾。

したがって、フロイトおよび精神分析が教育に与えた影響の総体を問題化するためには、「直接の影響関係」以上のものを問う枠組みが、必要となるのである。

2. 「心理学的子ども」の誕生——フロイトのパラダイム

では、フロイトが20世紀以降の教育に与えた影響とは何であったのか。本論では、その意味を、可能な限り広くとらえることによって、この問いに答えたい。

つまり、フロイトと精神分析が教育に与えた影響とは、私たちの〈子ども〉観を、フロイト以前の時代とは全く異なるものへと変容させたことだとはいえないだろうか。

周知のように、教育学の世界ではもはや古典の部類に入る『〈子供〉の誕生』において、Ph・アリエスは、私たちの知る〈子ども〉という観念が成立したのは近代であると主張した(Aries 1973=1980)。アメリカのニール・ポストマンは、アリエスの議論を引き継ぎ、近代的な(すなわち今日的な)子ども観を最終的に具現化したのは、1899年に書かれた2つの書物、フロイトの『夢判断』と、デューイの『学校と社会』であるという。「フロイトとデューイは、印刷機の発明以来形成されてきた子ども期の基礎的なパラダイムを具

体化した」(Postman 1994:63 = 1995:96-97)。「この二人の研究が、今[20]世紀における、子ども期についてのあらゆる議論に用いられる言説の様式をついに確立した」(Postman 1994:62=1995:95)。

なるほど、デューイの『学校と社会』の有名な一節では、旧教育から新教育への(来るべき)移行は、天動説から地動説へという〈コペルニクスの転換〉に比されていた(Dewey 1990[1899]=1998:96)。そしてこのメタファーは、私たちに、クーンの『科学革命の構造』(Kuhn 1962=1971)を思い起こさせる。クーンがのべた「パラダイムの転換」とは、まさしく天動説から地動説への変更のごとく、諸学問を成立せしめる前提の、断絶をとまなう転換に他ならなかったからである。

以上を踏まえて、ここで次のように主張したい——フロイトは、〈子どもの心の理解〉という枠組みをつくったことによって、〈パラダイムの転換〉を行ったのではないか。

私たちのみるところでは、子どもは心理学的に解釈可能であるという解釈枠組みをつくったことそれ自身が、フロイトの教育への影響の総体なのである。精神分析登場以前の〈子ども〉は、解釈されるべき(無意識の)「心」を備えた存在ではなかったであろうし、あるいは〈子ども〉に関する言説・知が、今日とは別の形で展開する歴史的な可能性もありえただろう。

ここで留意したいのは、フロイト以後の心理学的児童研究への影響という点においては、フロイトの個々の主張の内実に同意するか否かは、さしたる問題ではない、という点である。「たとえば、子どもは性的能力をもちコンプレックスと本能的な心的欲動を背負っている」(Postman 1994:62=1995:95)という説を否定する論者といえど、フロイトの影響下にはないとはいえないということである。

私たちの知っているように、フロイトと精神分析は、数限りない批判に晒されてきた。教育学の例でいえば、勝田守一はかつて、「人間精神の根源的なエネルギーを性的なものに一元的に帰してしまうのは、[...] 私たちはこれを承認することは出来ない」とフロイトを批判し、フロイトを彼の教育学的思惟の埒外に位置づけた(勝田 1964:79)。

しかし、かような批判は、フロイトのパラダイムの枠内で、彼が主張した心的構造の〈内実〉を承認するか否か、を問うている(屋上屋を重ねている?)に過ぎない。ポストマンがいうように、フロイト以降の「今[20]世紀になされた子ども期についての心理学的研究——例えば、ジャン・ピアジェ、ハリー・スタック・サリバン、カレン・ホーナ、ジェロム・ブルナーとかローレンス・コールバーグ——はすべて、[フロイトが創始した]子ども期に関する基礎的パラダイムについての注釈でしかなかった」(Postman 1994:63=1995:97)。

つまるところ、これらのフロイト批判は、次のようにいっているのである——フロイトは十分に心理学的ではない。したがって、さらなる心理学的理解をすすめるべきではない、と。

したがってこのようなフロイト批判は、彼を根源的に乗り越えるどころか、かえってフ

ロイト的なパラダイムを補強しているのである。永久機関にも似たこの回路を発動させたそのことこそ、本論の理解するところのフロイトの影響そのものに他ならない。

3. 「心理主義化」の空疎な中心としてのフロイト

以上をふまえて、「心理主義化」におけるフロイトの位置を考察してみたい。

私たちはしばしば、フロイト自身のテキストよりも彼への批判の方に親しんでいる。さらに1990年代以降は、「フロイトは死んだ」あるいは「ポスト-フロイトの時代」とさえいわれる (Elliott 1998:2)。このような時代にあって、「フロイトの影響」はいかに定式化可能なのか。

この問いに対する本論の答えは、やや逆説的なものである——現代の「心理主義化」は、「フロイトは死んだ」と語ることによってこそ、進行している。フロイト批判は一見フロイトを過去のものとするようにみえながら、実際には新たな心理学的知見を産み出すことに寄与し、彼の切り開いた領野を補完・拡充している。

フロイト批判が「心理主義化」を進行させる例としては、わが国で1995年以降に起きた「トラウマ・ブーム」とでも呼ぶべき現象を考えてみればよい。その理論的主柱だったジュディス・ハーマンの『心的外傷と回復』(Herman 1997[1992]=1999[1996])からも明らかのように、フロイトは、PTSDの普及につとめる論者たちにとっての、主たる批判対象であった。にもかかわらず、PTSD論においては、フロイトが先鞭をつけた心的外傷という観点は——彼自身の意図をはるかに超えて——拡充されている。すなわち、フロイトは批判されることによってこそ、その影響力を発揮しているのである。

そして、「フロイト批判によってこそ、心理学領域の知が拡充される」という構造は、20世紀を通して繰り広げられてきたといえよう。先ほども触れたように、私たちは、フロイト自身のテキストよりも彼への批判の方に親しんでいる。そのような「フロイト批判」の連鎖こそが、今日の「心理主義化」を支えているのではないか。

ラカン理論を思想面で継承するスラヴォイ・ジジエクは、「あらゆる哲学は反プラトンのものである (あらゆる哲学者は自分自身とプラトンとの距離を明示し、印づけなくてはならない)」というフーコーの言葉を引いている (Žižek 2004 = 2005:42)。これにならえば、フロイト以降の心理学は、自分自身とフロイトとの距離を明示しなければならないという意味で、「反フロイト的」なのである。

II. 〈精神分析的子ども〉の系譜学——現代の「扉」としてのフロイト

1. 対象としての〈精神分析的子ども〉

私たちは以上で、フロイトの教育への影響を確認してきた。〈子ども〉および〈子ども期〉に関する認識枠組みそのものを、大きく刷新したこと、〈子ども〉に関する言説や知を、「心

理的」に理解されるべきものへと組み替えたこと、である。そしてフロイト批判は、一見フロイトを過去のものにするようにみえながら、実際には、フロイトによって切り開かれた心理学的パラダイムを拡充してしまう。

フロイトの英訳ペーパーバック版の解説で知られるフィリップ・リーフは、フロイトと彼の思想の普及によって「心理学的人間」という新しい類型が誕生したことを指摘している。「現代技術はその最後の敵、つまり人間の内面生活、心そのものに侵略し、それを攻略しようとしている。そしてこれに見合った新たな人格類型が登場した。すなわち、心理学的人間 (the psychological man) である」(Rieff 1979[1959]:356=1999:429)。

このリーフの先駆的記述は、M・フーコー (Michel Foucault, 1926-1984) の「心理学的人間 (homo psychologies)」論にも通底するものである。フーコーによれば、「心理学的人間」は、大まかにいえば18世紀頃、理性が非理性との対話可能性を失い、「自己対自己」という関係に自閉することによって登場した (Foucault 1994:102-04=1970:152-54)。

そして20世紀 (ポストマンの指摘では1899年)、かのような「心理学的人間」は、そのうちに「心理学的子ども」を生み出した。こうした転換こそが、「フロイト主義」という語を最も広い意味で解釈した際の、教育への影響なのではないか。

そこで、フロイトと精神分析の登場によって、私たちの〈子ども〉観が被った変容を、より具体的に記述するための作業仮説として、「精神分析によって象徴的に代表される心理学的知見・手法によって解釈されうる存在としての〈子ども〉」を、ここで仮に、〈精神分析的子ども (psychoanalytic child)〉と名づけてみたい。

〈精神分析的子ども〉は、「心理学的人間」の一形態であり、「心理学的子ども」を代表するものである。いわば、〈心理学的に解釈可能な子ども〉の理念型である。ここで、〈精神分析的子ども〉といった場合の〈精神分析的 (psychoanalytic)〉という語は、狭義のフロイト派精神分析だけでなく、心理学・精神医学的な知の総体を代表するものであり、反フロイトを標榜するオルタナティブな心理学・精神医学、さらには反精神医学や反教育学の知見もそこに含まれる。というのも、すでにのべたように、フロイトへの批判は、新たな心理学的・精神医学的知見に帰着し、結局は「心理主義化」の動因となるからである。

2. 方法としての「系譜学」——フロイトという「扉」

では、フロイト批判が、結局は「心理主義化」を加速してしまうという循環構造をもつとすれば、私たちには、それを抜け出するための方策は、残されていないのだろうか。

この課題に応えるため、本研究では、〈精神分析的子ども〉の歴史的変遷を扱う。しかしこの試みは、漸進的進歩観にたった児童理解の発展史とは区別される。

教科書的にいえば、ルソーが先駆的に「発見」した〈子ども〉は、新教育運動において、当時勃興しつつあった科学的心理学の立場から読み替えられた⁽³⁾。そして、わが国の戦後教育学はしばしばこの流れを継承し、〈子ども〉や「教育」についての認識がどのように発展してきたのかを、具体的な教育思想や時代区分に即して歴史的にあとづけてきた。

例えば、戦後教育学を代表する存在である堀尾輝久は、心理学が解明する〈子ども〉の「発達」に基づいた教育の実現を、〈未完のプロジェクト〉として称揚してきた（堀尾1977）。その意味で、「心理主義化」は、教育を〈子ども〉に基礎づけようとしてきた近代教育学（そしてその極致である新教育運動）の1つの帰結といえるかもしれない（下司2005b）。したがって、こうした現況を問い直すためには、従来の教育学とは異なる手法が必要である。

そこで、この意図を明確にするため、私たちが目指す思想史の試みを、あえて「系譜学（*généalogie, geneology*）」と呼びたい。「系譜学」とは、M・フーコーが、F・ニーチェ（Friedrich Wilhelm Nietzsche, 1844-1900）に依拠しながら提起した方法であり、過去に「起源」を求める姿勢を批判し、歴史の連続性よりも、むしろ断絶性を強調する。「系譜学は、[…] 理念的なもろもろの意味の超歴史的な展開や無限定な目的論と対立するのである。系譜学は『起源』の探求と対立するものなのである」（Foucault 1994:136-37=1999:12）。

系譜学的立場は、これまでの教育学における思想史研究や、発展史観にたつ心理学（説）史に異を唱える。というも仮に、歴史研究が、今日を基礎づけるという目的でなされるのであれば、私たちはその作業によって、「私たち自身」の「アイデンティティ」と今日存在する観点の「萌芽」を、過去に求めているにすぎないからである。こうした手法では、過去の時代状況や思想の異質さそれ自体を問題化できず、また現在の「心理主義化」状況を批判的に問い直すのは困難であろう。

むしろ系譜学的立場からは、次のような問いが立てられよう。フロイトは一般には、〈子ども〉の心理学的理解に道を開いた先駆者といわれる。だが彼は、少なくとも今日の意味では、〈子ども〉を「心理学的」に理解しようとしてはいなかったのではないか。否、そもそもフロイトは「心理学者」「精神医学者」なのか？

つまり、「理性」が「まったく『非理性的な』仕方——偶然から生まれた」ように（Foucault 1994:138=1999:14）、〈フロイト的な知〉や〈フロイト的パラダイム〉は、全く〈非フロイト的〉な出自をもつのではないか。

フロイト自身と、彼の後継者たちとでは、〈子ども〉に関する認識枠組みのみならず、精神分析のありよう自体が大きく異なっている。このような歴史的断絶性を解明するために、「系譜学」的手法を用いることとなる。

さらに私たちの生きる世界とフロイトとの関係を明確にするため、ここで、J・デリダ（Jacques Derrida, 1930-2004）の論を手がかりにしよう。デリダは、フーコーの『狂気の歴史』において、フロイトおよび精神分析は、「扉」もしくは「蝶番（連結部 *charnière*）」の役割をはたしているという。すなわち、一方では、古典主義時代以降閉じられた「非理性との対話の可能性」を開くものとして。そして他方では、それを閉じる門番として（Derrida 1992:148ff.=1994a:136ff.）。

私たちは、このデリダの指摘を引き取り、フロイトを「扉」の位置に置くこととしたい。

いいかえれば、フロイトは今日の精神分析的な知の境界上にいると考えてみたい。彼は確かに「現代心理学の父」ではあるが、現代には受け継がれなかった思想の「可能態」を

も含むのではないだろうか。

3. 心的外傷の〈現実／幻想〉問題と、その断絶

それに加えて、ここでもう1つの方法論的基軸を設定し、その2つを相互に交差させる必要があるだろう。それは、精神分析の歴史において繰り返し論じられてきた、外傷経験の〈現実性／幻想性〉に関する揺れである（歴史的連続性）。

周知のように精神分析では、心的外傷経験の多くを、〈子ども期〉に位置づける。しかし、外傷場面は、通常過ぎ去った過去の記憶として想起されるものであるがゆえに、それが実際に起きた〈現実〉の出来事であったのか、それとも患者の内的世界を反映した〈幻想〉にすぎないのかの判断は困難となる。心的外傷をめぐるこうした揺れを、以下では〈現実／幻想〉問題と呼ぶ。

S・フロイト自身はこの間を揺れ動いていたが、彼以降の精神分析家たちは、外的〈現実〉を重んじるか、内的〈幻想〉を重視するかという差によって、さまざまな理論のヴァリエーションをつくりあげてきた。なかでも、直接に子どもに関わる児童分析家たちは、〈現実／幻想〉のどちらを強調するかによって、全く異なる理論を発展させる。この代表が、フロイトの娘アンナ・フロイト（Anna Freud, 1895-1980）とそのライバル、メラニー・クライン（Melanie Klein, 1882-1960）である。彼女たちの対立・論争は、児童分析のみならず精神分析理論全体を、大きく2つの方向性に分かつことになった（下司 1999）。

以上のように、〈現実／幻想〉問題の連続性と、フロイトとの断絶という2つの軸を連関させるという作業によって、精神分析理論自体と、〈精神分析的子ども〉とが、歴史的に大きく変容してきた様を描き出す。これによって、精神分析の「教育への影響」の内実とは、そうした〈子ども〉に関する言説の組み換えそれ自体に他ならないという点を示すとともに、〈子ども〉の心理学的理解という今日的な枠組み自体を批判的に問い直すことが可能になるのではないか⁽⁴⁾。

結語に代えて——フロイトという「扉」の彼方へ

最後に、冒頭に立てた問いに戻りたい——はたして、〈子ども〉の心は、そこから教育が発すべき確固たる基盤たり得るのか。そもそも、私たちは一体いつから、〈子ども〉の「心」を理解することを、教育に不可欠な要件と考えるようになったのだろうか。

これに対する本論の解答は、通説に比して奇異な印象を与えるかもしれない。

今日の心理学の祖の一人に数えられるS・フロイト自身は、〈子ども〉を「心理学」的に理解してはいなかった。フロイト自身は、今日の私たちが〈フロイト的〉と考える枠組み以上のものを彼の論の基盤としていた。彼は、〈現実／幻想〉問題を考慮する際には、同時にそれを超える〈メタ心理学的なもの〉を必須としていたし、〈子ども（期）〉を理解するに際しては、それを〈人類の先史（原始時代）〉と同一視していた（下司 2004）。（仮に

そう呼べるとすれば)フロイト時代の〈子ども〉理解と、私たちの考えるそれとは、完全に位相を異にする。精神分析と〈精神分析的子ども〉が今日的な形へと形成されたのは20世紀中葉なのである(下司2003)。私たちは、S・フロイトが依拠していた枠組みの多くを今や支持していない。

それに対しA・フロイトークライン以降、〈子ども(期)〉はそれ自体として語られるようになる。A・フロイトークライン論争(下司1999)以降の〈精神分析的子ども〉は、若干の古くさは否めないにせよ、理論内容を最近のものに置き換えるならば今日なお解読可能であり、その意味で私たちに近い。なるほど、A・フロイトークライン以後、〈精神分析的子ども〉が有無の不確実な「人類の先史」や〈メタ心理学的なもの〉を切り捨てて独立したことは、確かに心理学や児童理解の進歩といえるかもしれない。しかし同様の点を別の側面から見れば、S・フロイトに比して私たちは、個体経験を基礎づけるメタレベルの基盤を喪失しているとも考えられる。S・フロイトには存在していた子ども理解の〈メタ心理学的な〉基盤を失ったことによって、以降の〈子ども〉は〈子ども〉としてしか語り得ない存在となったのだ。これこそが、私たちの知る〈精神分析的子ども〉のありようである。

自らを基礎づけるメタ理論的基盤を失ったことにより、〈精神分析的子ども〉は、循環論法によってしか示せないものとなった。だが、何らかの基礎づけなしに〈子ども〉それ自体を語るという試みは、はたして可能なのだろうか。観察される〈子ども〉の〈事実〉は、観察者の視点と不可分なことから、〈子ども〉に関して「客観的認識」あるいは統一見解に至ることは、それ自体が非常に困難であるという事態をこそ、精神分析運動の歴史は示しているのではないだろうか。

フロイトが私たちの教育観に大きな影響を与えたことは疑いない。彼は、今日に至る心理学的〈子ども〉理解へと、大きな一歩を踏み出したのだから。にもかかわらず私たちはフロイトから、かくも遠く離れてもいるのだ。

【註】

- (1) したがって、「心理主義化」がはらむ問題に、直接的な対応策を導き出すことは本論の意図するところではない。また、ここで提出される論は、例えば教育現場へ心理学を導入することの是非といった直接的な課題とは、位相を異にするを最初にお断りしておきたい。
- (2) また仮に、この図式で「精神分析の教育への影響」を問うとすれば、視野に入るのは、精神分析の教育への応用としての「精神分析的教育学」のみといえる。だが歴史的に言えば、「精神分析的教育学」はごく限定的に試みられただけで、実際には成功したとはいいがたいし(後藤1991)、精神分析を教育に応用しようとした実践家たちは——例えばA・S・ニールにせよS・アイザックス(下司2000)にせよ——純粋に精神分析だけから教育実践を構想したわけではない。つまり、フロイトの影響は、狭義の「フロイト派」の枠にとどまるわけではない。
- (3) 正確に言えば、ルソーを「児童中心主義」と読む視点自体が、新教育期に形成された(森田1994)。
- (4) この試みが成功しているか否かは、下司2005aあるいは現在準備中の近著(下司2007)でご判断いただきたい。

【文献一覧】

文献挙示は、本文中で言及したものととどめた。詳細は下記拙稿をあわせてご覧いただきたい。

- Aries, Philippe 1973 *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Regime*, Paris, Editions du Seuil.=1980 杉山光信・杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生：アンシャン・レジーム期の子供と家族生活』みすず書房。
- Berger, Peter L. 1979[1965] "Toward a Sociological Understanding of Psychoanalysis," in Berger 1979 *Facing up to Modernity: Excursions in Society, Politics, and Religion*, Harmondsworth; New York, Penguin, 1979 (1st, New York, Basic Books, 1977).
- Derrida, Jacques 1992 "Être juste avec Freud: L'histoire de la folie à L'âge de la psychanalyse", in Elisabeth Roudinesco et al, *Penser la folie: eassais sur Michel Foucault*, Paris, Galilee, 141-195.=1994ab 石田英敬訳「フロイトに公正であること—精神分析の時代における狂気の歴史(上下)」(上)『批評空間』Ⅱ-1, 131-53, (下)Ⅱ-2, 153-69.
- Dewey, John 1990 *The School and Society and The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press.=1998 市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫。
- Elliott, Anthony (ed.) 1998 *Freud 2000*, Cambridge, Policy Press, 1998.
- Flitner, Andreas 1992 *Reform der Erziehung: Impulse des 20. Jahrhunderts: Jeneer Vorlesungen*, Munchen, R. Piper.=1994 森田孝監訳『教育改革 20世紀の衝撃—イェーナ大学連続講義』玉川大学出版部。
- Foucault, Michel 1994[1971] "Nietzsche, la généalogie, l'histoire," *Dits et écrits 1954-1988*, Edition établie sous la direction de Daniel Defert et Francois Ewald, Paris, Gallimard, vol.2, 136-156.= 伊藤晃訳「ニーチェ, 系譜学, 歴史」蓮見重彦・渡辺守章監修『ミシェル・フーコー 思考集成Ⅳ』筑摩書房, 11-38.
- Herman, Judith Lewis 1997[1992] *Trauma and Recovery*, New York, BasicBooks, (1992 1st. ed.)=1999 [1996] 中井久夫訳『心的外傷と回復(増補版)』みすず書房, 1996 初版。
- Kuhn, Thomas S. 1962 *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press.=1971 中山茂訳『科学革命の構造』みすず書房。
- Postman, Neil 1994[1982] *The disappearance of childhood*, New York, Delacorte Press.=1995 小柴一訳『子どもはもういない』新樹社(改訂版, 初版1985)。
- Rieff, Philip 1979[1959] *Freud: the Mind of the Moralst*, Chicago, University of Chicago Press.=1999 宮武昭・藺田美和子訳『フロイト—モラリストの精神』誠信書房。
- Žižek, Slavoj et Daly, Glyn 2004 *Conversation with Žižek*, Cambridge, U.K., Polity.=2005 清水知子訳『ジジェク自身によるジジェク』河出書房新社。
- 小沢牧子・長谷川孝(編著), 2003『「心のノート」を読み解く』かもがわ出版。
- 勝田守一, 1964『能力と発達と学習』国土社。
- 下司晶, 1999「アンナ・フロイト-メラニー・クライン論争—精神分析の分岐点としての児童分析」『教育哲学研究』(教育哲学会), 第79号, 93-109.
- 下司晶, 2000「S・アイザックスの発達心理学理論とその歴史的役割—児童中心主義と生得的知能観の媒介としての精神分析」『日本の教育史学』(教育史学会), 第43集, 215-31.
- 下司晶, 2003「〈現実〉から〈幻想〉へ—精神分析からPTSDへ—S・フロイト〈誘惑理論の放棄〉読解史の批判的検討」『近代教育フォーラム』(教育思想史学会), 第12号, 181-97.
- 下司晶, 2004「フロイトとユングの分岐における〈人類の先史としての子ども〉—精神分析と起源を求める視線」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第43号, 43-53.

- 下司晶, 2005a『フロイトとフロイト派における子ども観の変容とその教育への影響に関する思想史的考察——〈精神分析的子ども〉の系譜学』(博士学位論文)中央大学, 2005年3月。
- 下司晶, 2005b「教育言説の心理主義化に抗して——ある幻想の未来」『情況』第3期第6巻第6号(2005年7月), 100-115。
- 下司晶, 2006「心理主義批判の核としてフロイトを読むために——〈誘惑理論〉は〈放棄〉されたのか?」今井康雄他編『変貌する教育学』世織書房, 近刊。
- 下司晶, 2007『〈精神分析的子ども〉の誕生』東京大学出版会, 近刊。
- 後藤卓也, 1991「精神分析的教育学の歴史的展開と基本的視座」『東京大学教育学部紀要』第31巻, 45-53。
- 高橋哲哉, 2003『「心」と戦争』晶文社。
- 高橋義孝・生松敬三, 1964「ジークムント・フロイト」伊藤整編『モラルの解放者(20世紀を動かした人々6)』講談社, 179-226。
- 森真一, 1994a「社会的世界としての精神分析世界—そのパースペクティブをめぐる考察」『社会学評論』178(v45n2), 1994, 172-87。
- 森真一, 1994b「精神分析世界—その核において伝えられるもの」『関西学院大学社会学部紀要』71(1994.10), 91-101。
- 森真一, 2000『自己コントロールの檻—感情マネジメント社会の現実』講談社。
- 森田伸子, 1994「ルソーにおける「根源」としての子ども」『近代教育フォーラム』第3号, 51-73。
- 広田照幸, 2004『教育(思考のフロンティア)』岩波書店。
- 堀尾輝久, 1979「世界の教育運動と子ども観・発達観」大田堯他編『子どもの発達と教育・2—子ども観と発達思想の展開』岩波書店, 299-359。