

# いわゆる「教育についての2つの規定」を読みひらく

関口 昌秀

## はじめに

かつて勝田守一によって提起された、いわゆる「教育についての2つの規定」について最近論じた文において、藤岡貞彦は、「この種のテーマが古くさくなり理論的衝迫力をもたず、若い研究者に見捨てられ、私〔藤岡〕たちの世代もまた顔をあからめずにはもちだせない<sup>1)</sup>」という現状にふれつつではあるが、「若き後進世代」によって「戦後教育学の整理・分析があまりに怠られている<sup>2)</sup>」と、現在の教育研究状況を批判している。

戦後教育学の概念整理が必要だという藤岡の主張はもっともである。「戦後」教育学に限らず、一般に教育学の学説史研究は弱い。哲学史や政治学史、あるいは経済学史といえ、学派により相違はあるものの、専門家以外の者でもある一定の学説史像を思い浮かべることができる。しかしながら、教育学史といわれても、そこにある一定の学説の流れや系譜を思い浮かべることが困難である。哲学や政治学、経済学などの分野に比べれば、教育学の学説史は無に等しいと言えなくもない。

「教育学の整理・分析が怠られている」学説史研究の現状に、かつてわたし自身不満を感じた覚えもある。しかしこの20年、勝田の規定については忘れてすごしてきたといってよい。忘れながら曲がりなりにも研究者生活をすごせたのは、藤岡のいうように、そこに「理論的衝迫力がないからだ」と言ってしまうれば確かにそうで

あるが、なぜそのテーマに「理論的衝迫力」が感じられないのだろうか。わたし自身の体験に照らし合せてみると、理論的衝迫力がないというより、むしろそれ以前の問題であるように思える。

そもそも勝田による「教育についての2つの規定」はあまりにも「難解」であり、その「意味」が理解できないというのが事の真相であった。困難はともなうが努力すれば理解できるというレベルの「相対的な難解さ」ではなく、いわば「絶対的な難解さ」とでも言うべきものを勝田の規定はもっていた。読む者に対して意味理解を拒絶する難解さである。勝田の場合、それは、形式論理的に矛盾し合う表現の重なりとして、その規定が書かれていることにあった。よく言えば、聴く者にとっては、多層的意味が聞き取れるポリフォニー的表現と言えようが、形式論理的に理解しようとすれば、それは意味をなさないのである。

意味を理解できないものには「理論的衝迫力」など生まれようがない。意味不明のものは「無意味」としかならない。後続世代に理解されてのみ、先行研究は意味をもつ。「この種のテーマが古くさくなり、理論的衝迫力がない」のは、後進世代の熱意や能力の欠如にあるというよりは、むしろ先行世代の定式化の問題、その叙述の難解さの故にあるというべきであろう。

この点よりみると、藤岡の論文は、勝田の規定をあえて単純化し、わたしたちにも「理解可能なもの」にしてくれた面がある。その点にお

いて刺激的である。その刺激を受けて、わたし自身はじめて、勝田の難解な規定を解釈できそうな方向が見えてきた。以下、ほのみえてきた、「教育についての2つの規定」に関するわたしなりの解釈について述べたい。

ただし、前もっていっておけば、わたしの理解は藤岡とは方向を異にする。藤岡は、「教育学研究者のキング・オブ・キングスの王座に位置した勝田」<sup>3</sup>の教育的価値論を、宮原誠一の教育本質論の方向に向かうことによって、「勝田教育的価値論と宮原教育本質論のアウトヘーベンの可能性」<sup>4</sup>を見ようとする。しかし、ここでのわたしなりの「読みひらき」<sup>5</sup>は、むしろ逆の方向にある。宮原の教育本質規定を与件として、それを「教育についての2つの規定」の第1規定とし、そこに敢えて勝田は第2規定を導入して第1規定に対立させた。こうして対立を含む2つの規定が「教育についての2つの規定」として定式化された。この対立する2つの規定の意味そのものを探求する方向に向かうことが、ここでの探求方向である。それは、おそらく、藤岡によっては説明されていない「勝田が教育学研究者のキング・オブ・キングスの王座に位置した」とされる理由について尋ねていくことにもなるであろう。

## 1. 教育についての2つの規定

### 1.1. 教育についての2つの規定

勝田による「教育についての2つの規定」とは何であったか、まず、それを確認しておこう。やや長くなるが、問題とする箇所をすべて引用しておこう。

「『教育』は、成人が一定の理想をめざして、未成熟なものを、その社会の持続と発展のために、社会に適応させる意図的な社会的過程であるという見解が成り立っている。理想といい社会ということば自体が形式的である以上、この規定は形式的である。この社会過程

は、直接的には、教師あるいは父母、その他の指導者の個人的（パーソナル）なはたらきかけを通じて進行する。しかし、個人的なはたらきかけは、一定の社会集団、一定の組織、その集団に使用する社会的諸力、文化的統制、組織を支える社会的諸関係などによって方向づけられる。また、教育を方向づける理想は、個人に意識されるが、その意識を越えて、それは社会的に規定される。

一方、『教育』とは、個人の能力の可能性（アプティテュード）を、最大限にのばす過程だという規定の仕方が行われている。この規定には、1つの理想が語られている。それは、理想のがわからの規定であるとともに、学習するがわの主体的な条件を語るものである。おそらく、これは、ルソーによって明瞭に光を当てられた近代的な教育的意識の表現であろう。

この規定は、理想的には（現実とは別として）前のそれと矛盾するのではなく、人類が到達した人間の権利（ルソー以来、これは子どもの権利とよばれる）の自覚を反映した規定だといってよい。いいかえれば、これは、『教育』についての事実的規定ではなく、むしろ日目的な規定である。

この規定は、学習するものの自発性を条件とし、学習とは、環境を変革しつつ、環境に適応する人類の子の不可欠な要求に支えられているのだ、という認識を含んで成立している。これを現実に人類の理想的遺産にしたのは、子どもについての科学的認識（子どもの心理学）によるのだけれども、逆に、このような科学的認識を要求し、それを促進させたのは、ルソーの子どもの権利の宣言であった。

この教育についての2つの規定は、対立しあうと同時に、またその本質をしめしている。」<sup>6</sup>

以上、途中を省略することなく、5つの段落を引用した。（ただし、最初の段落ではその前を省略し、最後の段落ではその後続く文を省略

して、必要な箇所だけ取り出してある。)

ここでまず確認したいのは、最後の段落にあるように、「教育についての2つの規定」は勝田自身が規定し自らがそう名づけたということである。勝田が指摘したことは、教育についての規定が2つあるということ、しかも、その2つの規定が相互に「対立し合うと同時に、また教育の本質を示す」関係にあるということである。

引用文の第1段落で、教育についての第1の規定である「事実的规定」が、まず述べられている。「事実的规定」は、勝田自身によって、「形式的な」規定とも、また「社会的な規定」とも言い換えられている。ここでは、通称にしたがって、第1規定を「教育についての社会的規定」と呼んでいくことにする。

第2段落から第4段落までの3つの段落で、教育についての第2の規定が述べられている。これを勝田は「教育についての目的的规定」と呼ぶ。

## 1.2. 読みひらきの方法的視座

それぞれの規定の内容を理解する上で考えなければならないのは、勝田の叙述が、形式論理的にみれば矛盾としか思えないものが、幾層にも重なった表現を含みながら、多層的に構成されていることである。

だから、勝田の規定を形式論理的にだけ問い詰めていっても、そこから意味ある内容を引き出すことはできない。しかし、形式論理的な一貫性が欠如していても、読む者にとっては、その矛盾を含む多様な層のそれぞれが、意味をもって読める場合もある。つまり、聴きようによっては、ポリフォニーを帯びて多様な意味が聞こえてくるのである。勝田の叙述から多層的に聞こえてくる幾つかの声の中、どの声を聞きとって、その意味を読みひらいていくか。今日、勝田の規定を意味あるものと理解するためには、そのような方法による理解が必要であろう。

それは、勝田の全体的な理解というよりは、ある一面の理解になるかもしれない。しかし、

このような限定された方法論が、今日においては積極的な意味をもつように思える。勝田のある面を膨らませて理解することの方が意味あるものになるということである。

ポリフォニーというのは、ハーモニーではないということである。ここでは、何か調和的な首尾一貫性をもった勝田教育学理論なるものがあり、それを解釈していこうとする立場には立たない。

そのような一面性をもたざるを得ないという意味で、これが勝田の絶対的な理解であるなどと発想する立場には立たない。むしろ、そういう立場はないというのが、ここでの立場である。ここでは、そのような限定的な方法論的立場に立って解釈をすすめていきたい。

## 2. 2つの読み方の可能性

### 2.1. 社会的規定の二重の意味

ここでは勝田の2つの規定の叙述内容を次のように読みひらいていこう。

まず、第1段落で述べられる社会的規定であるが、教育の社会的規定として勝田が述べていることの中核にあるのは、「教師や父母などの」大人世代が「未成熟な」子ども世代に対して「意図的に働きかける」行為が、教育という営みだということである。

そして、この働きかけを勝田は、「個人的パーソナル」な側面と「社会過程」としての側面との2つに分けて見る。大人の意図的働きかけは、直接には具体的な個々の教師や親によってパーソナルなものとして行なわれる。だが、それらをまとめて総体として、「社会的な過程」としてみれば、これらの働きかけの全体はあたかも社会が社会的意識をもって行なっているかのように見える。

そして、勝田自身は、この2つの側面のうち、社会的側面を重視している。教育の営みが「社会的に規定されている」というのは、そういう意味である。

このように、教育についての社会的規定は、2つのことを主張している。

まず第1に、教育の本質は大人世代の働きかけにあるという主張である。いいかえるなら、教育関係としての世代間関係についての主張である。

そして次に、この大人世代の働きかけを、個人的パーソナルな側面と社会過程の側面との2つに分け、大人世代の働きかけを見る上でより重要なのは、社会過程の方だと主張する。

このように、社会的規定からは二重の意味が読みとれる。

## 2.2. 目的的规定の二重の意味

もう一方の目的的规定の方についても、同様のことがいえる。

目的的规定は、3段落にわたり、社会的規定の倍近くの字数を費やして叙述されている。それだけに、述べられている内容も複雑さを増しているように見える。

しかし、ここでは、その最初の段落にある、「それは、理想のがわからの規定であるとともに、学習するがわの主体的な条件を語るものである」という文に注目したい。

この文から分かることは、目的的规定も二重になっていることである。

1つは、教育の目的的规定とは「理想の側からの規定」だということである。そしてもう1つは、目的的规定とは「学習する側の規定」であるということである。このように、教育の目的的规定は、「理想的规定」と「学習者規定」という二重の意味をもっている。

そして、2重の意味をもつ点で、目的的规定も、社会的規定と同様である。

## 2.3. 2つの読み方の可能性

重要なことは、目的的规定を「理想的规定」と「学習者規定」のどちらに理解するかによって、社会的規定の理解も分かれるということである。

教育についての目的的规定を「理想的规定」として理解するならば、教育についての社会的規定の方は教育の「現実的规定」と解されることになる。すでに述べたように、勝田自身、社会的規定を「現実的规定」と言いかえていたわけだから、このような「理想と現実」という対概念による理解は可能である。

この読解は藤岡論文が示唆するところである。藤岡自身は明示的に語っているわけではないが、勝田の教育的価値論を批評して、「教育的価値を真空の中で論ずることは空理だ」<sup>7</sup>、あるいは「教育的価値と現実課題をともにみすえて、はじめて教育科学は存在理由をもつ」<sup>8</sup>と述べている箇所などから、勝田の2規定を「理想と現実」として理解する方向が示唆される。

もう1つの読み方は、教育の目的的规定を「学習者規定」として理解する仕方である。学習する側とは、大人世代の意図的働きかけを受ける側、その対象に他ならないから、このとき社会的規定の方は「大人世代の働きかけ」を語るものとして理解されることになる。

したがって、この場合、2つの規定の全体は、教育的働きかけをする側と受ける側の関係として理解されることになる。教師と生徒の関係や、親と子の関係など、教育関係としての世代間関係を規定したものが、教育についての2つの規定であると解されるのである。

以上のように、教育についての2つの規定は、2つの読み方が可能である。前もっていえば、この2つの読み方のうち、わたしがとるのは第2の読み方である。

## 3. 2つの規定の対立をどう理解するか

ところで、2つの規定の関係について、勝田自身はどのように述べていたか。それについては、先に引用した文の最後で、2つの規定が互いに「対立しあうと同時に、またその本質をしめしている」と述べていた。

この2つの規定の対立をどのようものと理解

するかが重要である。

第1の読み方では、対立は「理想と現実」の対立となり、第2の読み方では「教育的働きかけをする側と受ける側」の対立となる。

すでに述べたように、わたしは後者の読み方をとる。

教育をする側と受ける側の「対立」という表現は、一見奇異に感じるかもしれない。しかし、この読み方が、教育の本質規定として、第1の読み方より劣っているとは必ずしもいえない。いやむしろ、「対立し合うと同時に、その本質を示す」という勝田の教育規定の表現に相応しいのは、教育をする側と受ける側との矛盾対立する関係という理解であるとさえ考えられるのである。

藤岡の理解によれば、勝田の2つの規定は「理論的な二元論」<sup>9</sup>であり、それゆえそれらは「統一、止揚され」<sup>10</sup>、「アウフヘーベン」<sup>11</sup>されるべきものである。対立し矛盾する2つのものは止揚されなければならないと考える、この立場は、勝田の規定を、ヘーゲルの弁証法の論理によって理解しようとするものである。

藤岡によって示唆される「理想と現実」の対立は、現実の方向に向かって止揚されなければならない。理想的規定としての目的的规定は現実的规定としての社会的規定へ向かってアウフヘーベンされなければならない。それは、「勝田教育的価値論と宮原教育本質論」<sup>12</sup>の対立を、宮原の教育本質論へと向かって止揚することを意味する。

しかし、ここで考えなければならないのは、「対立」とはヘーゲルの弁証法の論理によってしか理解されないものか、という点である。「対立し合うと同時に、その本質を示す」という勝田の表現は、ヘーゲルの弁証法の論理に相応しいかということである。

#### 4. 教育の本質を示す対立

勝田の規定は、ヘーゲルの弁証法の論理を適

用するのではなく、むしろ勝田の述べるがままに理解するのがよいのではなかろうか。「対立し合う2つのもの」が、その対立そのまま「教育の本質を示している」と理解するのである。

そしてここでは、教育の本質を示す対立を、教育をする側と受ける側の対立、教育関係としての世代間関係における対立として読むのである。

教育をする側と受ける側が対立するというのは奇異に思えるかもしれないが、それは教育論の発想の1つとしてありうる。そして、たしかにあったものである。

たとえば、藤本卓が指摘する〈民主的訓練論（開放系の訓練論）〉である。それは、教師生徒関係における矛盾対立を前提とし、それに依拠した教育論である。藤本は生活指導運動の初心にあったところの民主的訓練論、彼のいうところの「開放系の訓練論」を次のように説明する。

「それ〔民主的訓練論〕は、『子どもたち・若者たちは、大人に「教育」されることのみによっては育たない』という事実を痛切に自覚した〈教育論〉——あくまで『学習論』でなく——であると考えます。すなわち、子ども・若者を大人にする途として、『彼ら／彼女らを明確に大人と区別しつつ、同時に、嘘でなく大人扱いする』という生きた矛盾を、この〈訓練論的生活指導論〉は、自覚的方法とするのです。」<sup>13</sup>

そして、この「大人と区別しつつ大人扱いする」という「生きた矛盾」を自覚的方法とする訓練論的生活指導論は、「教育関係が本来的に孕む矛盾構造」に依拠したところに成立する。

「そもそも教師は、子どもたちを自立に向けて指導しなければならない。つまり、子どもたちの自立性を、教師による統制を介して育てようとする。しかし、そこには〈自律と他律の矛盾構造〉（あるいは、自由と強制の矛盾構

造)が伏在している。(中略)〈自律と他律の矛盾構造〉とは、教育の仕事の本質に属する事柄である。(中略)そして、この矛盾構造の隘路をくぐるには、まず何よりも、教育関係が本来的に孕む矛盾構造を、それとして公然と認めることが必要だ。いやそればかりではなく、それが事柄本来のものであるのなら、むしろその矛盾構造にこそ依拠すべきなのだ。だが、それで教育になるか。——なる。しかし、それは、もっぱら教師個人の行なう『教育』としてではないが……。『訓練論』が召喚されるのは、まさにこの地点である。』<sup>14</sup>

子どもの自立性を教師による統制を介して育てようとする、自立に向かう指導とは、まさに矛盾それ自体ではないか。子どもを一人前の大人に育てるといふ、教育の営みを言葉で表現すれば、それ自体矛盾した表現にならざるを得ないということである。教育という営みには本来的に矛盾が含まれている。この矛盾した事柄を行なうことが教育なのだ。だから、大人からの「教育」のみによっては子どもが一人前の大人になることはなく、「本気に大人扱い」される中でのみ大人になりいくのだ、と藤本はいう。

思想史家・関曠野の次のような表現は、この「教育関係が本来的に孕む矛盾構造」を、世代間関係の把握として言い直したものとみることができよう。

「世代間の文化の継承は、ここ〔人間社会〕では動物の場合のように本能的・自動的な、スムーズなものではありえない。それは必然的に新旧世代間の対立や相剋をはらんだ緊張にみちた文化の継承である。というのも世代間の信頼と統一に同時に緊張と相剋の要素があってはじめて、世代間の文化の選択的な継承が可能となるからである。』<sup>15</sup>

教育をする古い世代と教育を受ける新しい世代との対立や相剋を含んだものとして、教育関

係としての世代間関係はある。勝田のいう教育についての2つの規定は、このような教育の本質規定における対立として読みひらいていける。

世代間の対立は、ヘーゲルの弁証法の論理にはそぐわない。それは、いわば、止揚されることのない絶対的な矛盾とでもいふべきものである。このような教育関係に内在する本質的矛盾に依拠するのが、訓練論だが、勝田の規定が訓練論的生活指導論まで指摘していたというつもりはない。しかし、教育の本質規定として勝田の規定は、教育関係としての世代間関係における対立を指摘したものとして解釈可能であることを否定できないこともたしかであろう。

## おわりに

先年亡くなった鈴木聡は、わたしたちの世代に属する教育研究者の中で、学説史研究に最も関心をもっていただけであろう。彼には「現代教育学説史研究ノート」という副題をつけた論文「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争」<sup>16</sup>もある。表題からわかるとおり、これは本稿の主題と深くかかわるものであるが、残念ながら、この論文自体きわめて難解であり——おそらく「若書き」ゆえの難解さであろうが——、少なくとも現在のところわたしには理解できない部類に属するものであるので、ここではふれないでおく。

鈴木の遺著となった論文集<sup>17</sup>には、勝田の主著を解説した論文「『能力と発達と学習』(勝田守一)を読む」も収められているが、本稿の課題は、直接には勝田の教育についての規定を読解するにすぎない——勝田の教育学をテーマにするわけではない——ので、これについても関説しないでおく。

ここでは、ただ、「学校と社会の関係の位置づけ」に関わって、鈴木が「学校教育の中に『教育の原形態としての社会教育』(宮原誠一)を独自の仕方で復元する」<sup>18</sup>ことを、今日的課題として重視していたことに関して、一言述べておき

たい。

すでに述べたように、勝田の教育についての2つの規定のうち第1規定は、宮原の教育本質の規定を引きとったものだが、2人とも、教育の本質を規定するに際して、学校の存在を、教育本質の論理的な前提とはしていない。

宮原は論文「教育の本質」の中で教育の本質規定として、次のように言っている。

「形成が自然生長的な過程であるのにたいして、教育は目的意識的な過程である。人間が人間の形成のために目的的に努力するということが、教育の本質である。」<sup>19</sup>

宮原にとって、教育の本質は、無意識的および無意図的な人間形成作用と区別される「目的意識性」にあった。本質規定をするにあたって、「制度として組織化された教育」<sup>20</sup>、すなわち学校は、教育それ自体とは明確に区別されている。教育の組織性は、教育の本質とはされていない。

勝田の規定においても、この点は同じである。「組織性」は、教育の本質規定の中には含まれていない。

たしかに、勝田の文には、父母と並んで教師が、教育をする指導者の一類型として出てくる。しかし、教師はあくまでも「父母やその他の指導者」と並ぶ一類型にしかすぎないのだから、勝田の教育の本質規定において学校の存在は前提されていない。(念のためにいえば、これは学校において教育が行なわれることを否定するわけではない。教育の本質は目的意識性にあるのであって、組織性にあるのではないということである。)

このように勝田・宮原ともに、教育の本質は、論理的に学校の存立より先にある。

このことを確認すると、さきに引用した鈴木文の中にある宮原の「教育の原形態としての社会教育」とは、学校教育に対置される意味での社会教育ではない、ということになるはずである。もっとも、これは宮原の「教育の本質」

規定から導出される結論であって、「社会教育の本質」から導かれたその命題と論理的に整合するとは限らない。「学校と社会の関係の位置づけ」を考えるにあたっては、この意味を問わなければならないであろう。

宮原のこの命題をここでは対象としていないし、また鈴木自身がどのような意味で解したのかも、ここでは不問のままである。それらを論ずるには別稿を期さねばならない。

### 〔補注〕

「読みひらき」という言葉は、藤本卓の言葉遣いから借りたものである。この言葉の由来と方法意識にふれて、藤本は次のように語っている。

『「脱構築」という方法意識そのものには、私自身、80年前後から影響を受けてきていることも言い添えておきます。そのままに用いたこともあります。むしろ独自に『読み披(ひら)き』という造語を行うことによって、この方法意識の有効性を試してきました。ただ余談ながらこの「読みひらき」という言葉、竹内〔常一全国高校生活指導研究協議会〕代表によって拾われて、いくらか広まりもしたのには有り難くもあるのですが、とくに全生研や生活指導学会の周辺で全く没内容に多用されている現状には、全くもって迷惑、閉口しています。』<sup>21</sup>

わたしのここでの使用も「読みひらき」の広がりの中の1つになるわけだが、できるなら「全く没内容なもの」にはなりたくない。そこでこの用語の借用について述べておく。

藤本は脱構築 (deconstruction) の方法意識の影響の下に「読み披き」を造語したというが、わたし自身はその影響を受けたというほどには脱構築について勉強していない。また「脱構築」という造語そのものを、原語 “deconstruction” (おそらく原語は英語ではなく仏語における造語

であろうが)を含めて、好まない。この造語は理解不能というほどに意味理解が困難だからである。

そういうこともあって、本稿の表題を英文表記するに際しても“deconstruction”は使っていない。ここで「読みひらき」というのは、再解釈という意味に近い。それゆえ英語表記も“re-interpretation”とした。

では、なぜ「再解釈」とせずに「読みひらき」としたのか、ということになるが、詰まるところ、それは言葉の好みの問題というのが最も妥当な答えとなるのであろうが、しいて選択の理由をあげるならば、これまでの解釈と同じ地平に立って再解釈を行なうわけではないというニュアンスからである。

これまでの理解の文脈では、勝田の規定が全体として統一的な1つの意味をもっているという前提に立っていたが、ここでは勝田の規定が全体として1つの意味をもっているとは考えない。ここではむしろ勝田の規定それ自体には矛盾対立する様々な意味が含まれており、その中の1つの意味をまさに「読みひらいて」いくという立場に立つ。そのように、勝田を理解する前提の文脈がこれまでとは異なっている。そういう意味では、たんに「再解釈」というだけではもの足りなかったからである。

もっとも、これが藤本のいう「読み披き」の意味であると主張するつもりは、わたしにはない。それは、わたしが彼の議論から受けた影響である。藤本の「読み披き」のテキストとしてわたしが影響を受けたのは、本文でも引用した論文「教育のレトリックの方へ——『竹内＝生活指導論』の誘い」である。

この論文で藤本は、竹内常一の生活指導論の中にある「実践」の視点——ポイエーシス(制作)とプラクシス(実践)の枠組<sup>22</sup>で捉えると、「ポイエーシスとしての教育」を基調とした竹内の生活指導論の中に、それと対立する「未発の契機」ともいべきプラクシス(実践)の視点——を掘り起こした。副題は「『竹内＝生活指導

論』の誘い」とあるが、これまで「制作」的発想のものとして理解されることの多かった竹内の生活指導論を「実践」的発想のもとに位置づけ直したという意味では、それは単なる「誘い」ではない。それはむしろ、『竹内＝生活指導論』の転轍である。そこに現れるのは、これまでとはまったく様相を異にした『竹内＝生活指導論』である。

原テキストとなる竹内の主張の中に対立する要素を見出し、その一方の要素(実践的発想)の立場から、竹内の議論を意味づけ直していく。その裏がえしとして、もう一方の要素(制作的発想)は、今日的議論にとって意味のないものとして捨てる、ないしその意味を限定的に位置づけ直していく。これはたしかに、竹内の生活指導論の1つの再解釈であるが、竹内の理論総体を解釈しようとしてはいない。あくまでも、対立する要素の中の1つの立場に立って、竹内の主張を「読み披いて」いく。

本稿においてわたしが試みようとしたこともそれである。ただし、念のために言えば、ここでわたしが「読みひらこう」とした立場は、「実践」の立場ではない。これまでわたし自身、ポイエーシス(制作)とプラクシス(実践)の枠組のもと、プラクシス(実践)としての教育論について論じてきたが、ここでは勝田の2つの規定の中に「制作」と「実践」の2つの視点の存在を確認していない。ましてや「実践」の立場から勝田を「読みひらこう」としたわけではない。

そして、藤本は竹内の主張の全体、生活指導論を対象として、それを「読み披いた」が、ここでわたしが対象としたのは勝田の主張の全体ではなく、わずかに教育の本質規定として勝田が述べた一節にすぎない。

\* \*

わたしの知る狭い範囲のなかで自らの立場を「脱構築」だと公言している教育研究者は、小玉

重夫である。「脱構築」について、小玉は次のように言う。

「大澤真幸によれば、脱構築とは、近代的な啓蒙の戦略が失効した1970年代以降の段階での批判の可能性を『最もポジティブな部分で代表』するものにほかならない。すなわち、近代科学のようなあらかじめ想定された真理の立場からイデオロギーを批判する『啓蒙の戦略にのっとった批判』がもはや有効ではないという前提のもとで提起される新しい批判の様式、それが脱構築である。」<sup>23</sup>

ここに述べられた表現には疑問とする箇所が多い。「近代的な啓蒙の戦略」とは「近代科学のようなあらかじめ想定された真理の立場からイデオロギーを批判する」ことというが、そもそも啓蒙とはイデオロギー批判といってすましてよいものなのだろうか。啓蒙主義の問題性を理解はするが、教育を考察するにあたって、そうあっさり「真理」をすべて捨て去ることはできないとわたしは考えている。「真理」を捨てるのではなく、「真理」が位置づく限定された場所を考えたいというのがわたしの立場である。また、脱構築とは「新しい批判の様式」だというのが、わたしがここでしようとした勝田の規定の「読みひらき」はイデオロギー批判などではない。もし、新しい形のイデオロギー批判が脱構築なのだとすれば、ここでのわたしの立場が脱構築の立場でないことだけは確かである。

もっとも、ここにわたしが引用した短い言葉を脱構築の定義を述べたもののように受け取るのは小玉にとって不本意であろうし、それをさらに言挙げするのは不公平な取り扱いになる可能性があることも承知している。しかし、この規定では脱構築の内容規定が不十分であることは、形式的にも否定できない。この文は、脱構築が反啓蒙ないし非啓蒙であるというが、その逆は真ではない。反啓蒙の立場がすべて脱構築になるわけではない。事実、この引用の冒頭で、

「啓蒙の戦略が失効した段階での〔さまざまな〕批判の可能性」のうち「最もポジティブなもの」だと言っている。このさまざまな批判の可能性にはどういうものがあり、その中で「最もポジティブ」とされる脱構築の特質＝種差性とは何なのか。それについて述べなければ、脱構築がもつ批判の鋭さは分からない。

公平のため、小玉が脱構築の例として挙げているものをみると、たとえば諏訪哲二の次の言葉がある。

「教師と生徒という権力関係を利用しながら、教師と生徒間・生徒と生徒間の『関係性』を通じての意思疎通を行ない、生徒自身がなんらかの『自己表現』ないしは『自己投企』をせざるをえないように追いこんでいくのが氏の方法であった。氏の『具体アクション』のなかには、教師の権力性を利用しながら、同時に権力の解体に向かわせる、すなわち生徒の『人間的自立』をうながす契機があきらかに存在するように、私には思われた。」<sup>24</sup>

小玉が使う脱構築は「教師性の脱構築」であり、それは「教師の権力性の組みかえ」と言い換えられるものである。<sup>25</sup>

ここでの脱構築の意味は、さき大澤真幸に依拠して定義した規定とは異なっているように見える。「教師の権力性を利用しながら、生徒の『人間的自立』をうながす」という諏訪の指摘は、多くの自覚的教育実践家が、教師生徒関係の権力性について自覚せずに、日々行なっていることの指摘として、わたしも評価したい。

わたしがこの諏訪の言葉にコメントするなら、「人間的自立をめざす」ことが「権力関係の解体」を意味するかという問題を提出したい。生徒である、あるいはかつて生徒であった青年が自立したとき、かつての教師と彼の関係が単純な対等な関係になるかということである。そこにおける関係性を捉えるには、複数の関係が生じていると考えた方がよいのではないだろうか。一

方において対等な同市民的関係を生じつつ、他方において恩師といい子弟という非対称的な関係が残る。後者の非対称的な関係は権力関係というものではないが、対等な関係でもない。「権力の解体」とだけいうのは、関係のあり方の捉え方として単純すぎるようにわたしには思える。

\* \* \*

脱構築という論旨から離れるが、ここで引用した小玉論文の中で中心的に使われている「政治的なるもの」と「社会的なるもの」という用語の使い方には疑問を感じる。

「近代学校は近代家族とともに社会的なるものエイジェントにほかならない」<sup>26</sup>。「社会的なるものの勃興と政治的なるものの縮減という〔のが〕近代の構図」<sup>27</sup>であると小玉は主張する。「社会的なるもの」とは、近代を特徴づけるものである。ところが、「政治的なるものの縮減」が進行したのは戦後の「1950年代後半以降のことであった」<sup>28</sup>と小玉はいう。すると、これ以前、とくに戦前日本の教育はどうなるのか。日本における近代学校は明治期に成立したのではなかったか。「社会的なるもの」は近代であると言いながら、日本に適用するに際しては、「近代の構図」なるものを小玉は戦後にしか適用していない。戦後の1950年代後半以降にしか適用できないのが「近代の構図」などと言えようか。

近代学校が社会的なるものエイジェントであるという命題は必ずしも誤りではない、とわたしも考えるが、ハンナ・アーレントが近代社会批判の文脈において導出した「社会的なるもの」という概念は、近代という歴史の長さの中でのみ適用すべきだと思う。日本に適用するのであれば、明治以後の近代に適用するのが相応しいだろう。

ただし、「社会的なるもの」の方は適用可能であろうが、「政治的なるもの」の方は適用できないであろう。「政治的なるもの」という言葉自体が多義的で曖昧だからである。

小玉は、彼のいう「政治的なるもの」がアーレントのいう意味での公共空間——平等な人間の複数性を前提としたところの対話的關係と行為を基にして成り立つ空間——を指すものとして使用する。しかし、このアーレントの使い方は、「政治的」という言葉の通常の用法ではない。それは、せいぜいその言葉のもつ意味内容の一面にしかすぎない。

政治的な関係や行為はふつう、権力を中心として考えられる。この場合の権力とは、正当性をもった暴力という意味である。(先にふれた諏訪哲二のいう権力関係も、ふつうの意味での権力である、とわたしは思う。) アーレントがいう「権力」とは、ハーバーマスのいうように「コミュニケーション的権力概念」である。<sup>29</sup>それはいくつかある権力概念の中の1つの考え方にすぎない。たしかに、アーレントの提起が決定的な意義を有していること、そしてその意義を今日強調することが必要であること、それはその通りなのだが、それを「政治的なるもの」と括ってしまうことは、概念構成として粗雑すぎるのではないか。それは、アーレントを活かすことにもならないと思う。

小玉のいう「近代の構図」が戦前の教育勅語体制や戦後改革期を分析できないのは、「社会的なるもの」に「政治的なるもの」を対置させてしまい、しかもその「政治的なるもの」の中身が多義的なものとならざるを得ないからである。アーレント自身は、政治現象を分析するために、「権力」(power)——これはすでに述べたように彼女の場合、論議による説得という「コミュニケーション的権力」である。——と、「暴力」(violence)——力による強制——と、「権威」(authority) という3つの形態を区分して考えようとしている。<sup>30</sup>

わたしの理解では、彼女のいう「暴力」が、ふつうの意味での権力、正当性を有する暴力としての権力となる。この3つの中で、現代において一番理解しにくいのが「権威」であるが、それは「権威」関係の経験が近代において消失

していくからである。注目すべきは、教育を考  
える上で、権威は、伝統とともに、「教育の本質  
上それなしには済まないものである」と、アー  
レントが考えていることである。<sup>31</sup>

教育の関係と行為を分析するにあつたては、  
暴力、権威、コミュニケーション的権力（対話  
的行為、説得）というアーレントがいう3つの  
関係ないし行為類型を区分することが必要であ  
るとわたしは考えている。戦前を含めて近代日  
本の教育を分析するには、この3つを、少なく  
とも暴力としての権力を「政治的なもの」の  
中に含めておかなければ——別言すれば、暴力  
としての権力との区別をできる枠組をつくらな  
ければ——明確な議論はできないのではないか。

#### 注

- 1 藤岡貞彦「教育的価値と教育科学」、『小川利夫社会教育論集』第7巻、亜紀書房、2001年、743頁。
- 2 同上、744頁。
- 3 同上、753頁。
- 4 同上、759頁。
- 5 「読みひらき」という言葉については、補注参照。
- 6 勝田守一「教育の概念と教育学」、『勝田守一著作集』第6巻、国土社、1969年、420～421頁。
- 7 藤岡貞彦「教育的価値と教育科学」、746頁。
- 8 同上、同箇所。
- 9 同上、752頁。
- 10 同上、同箇所。
- 11 同上、759頁。
- 12 同上、同箇所。
- 13 藤本卓「子ども・青年の自治権を本気に考える」、『高校生活指導』第133号、1997年、67頁。
- 14 藤本卓「教育のレトリックの方へ——『竹内＝生活指導論』の誘い——」、『竹内常一のしごと』第1巻、青木書店、1995年、345～346頁。傍点は引用者による。
- 15 関曠野『教育、死と抗う生命』、太郎次郎社、1995年、12頁。ここでは、藤本卓「続 子ども・青年の自治権を本気に考える——く世代の自治」の再発見へ——』、『高校生活指導』第135号、1998年、6～7頁より重引。
- 16 鈴木聡「宮原誠一と勝田守一における『教育本質』論争——現代教育学説史研究ノート(1)——」、『東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室』『研究室紀要』第16号、1990年。
- 17 鈴木聡『世代サイクルと学校文化』、日本エディタースクール出版部、2002年。
- 18 同上、31頁。
- 19 宮原誠一「教育の本質」、『宮原誠一教育論集』第1巻、国土社、1976年、14頁。
- 20 同上、19頁。
- 21 藤本卓『『高校生活指導』146号を読んで——真にリスクをかけて語ること——浅野・小玉両氏の『「学校崩壊」批判を読んで』を批判する——』、『高校生活指導』第148号、2001年、136頁。
- 22 ポイエーシス（制作）とプラクシス（実践）の枠組については、藤本卓「制作」と実践（1）～（3）』、『高校生活指導』第86号1986年、第91号1987年、第92号1987年、および拙稿「普通教育概念の問題（1）～（3）」、『神奈川大学 心理・教育研究論集』第18号～第20号、1999年～2001年、など参照。
- 23 小玉重夫「戦後教育における教師の権力性批判の系譜」、森田尚人ほか編著『教育と政治——戦後教育史を読みなおす』、勁草書房、2003年、104頁。
- 24 同上、100頁。諏訪哲二『イロニーとしての戦後教育』、白順社、1989年、46頁からの引用とある。
- 25 小玉、前掲論文、100頁。
- 26 同上、96頁。
- 27 同上、同箇所。
- 28 同上、97頁。
- 29 ハーバーマス「ハンナ・アーレントによる権力(Macht)概念」、『哲学的・政治的プロフィール(上)』、未来社、1984年、参照。
- 30 アーレント「権威とは何か」、『過去と未来の間』、みすず書房、1994年、125頁、アーレント『暴力について』、みすず書房、2000年、98頁など参照。
- 31 アーレント「教育の危機」、『過去と未来の間』(前掲)、262頁。