

《編集企画》

共同討議 基礎教育学コースの「これから」

2009年4月より、東京大学大学院教育学研究科 教育学コース（史哲）は、同研究科 教育創発コースの一部と一緒に、新たに基礎教育学コースとしてその看板を変えることとなった。それにもなあって、35年の歴史を持つ本紀要も、ひとつの節目をむかえることになる。以下の記録は、そうした背景を受けて、紀要編集委員会の呼びかけにより院生が続けてきた『研究室紀要』を読む学習会の成果をもとに、2009年度第6回総合演習（2010年1月27日、教育学部棟359教室）の場をお借りして教員たちとともに基礎教育学コースの「これから」を考えた、議論の録音記録である。当日は発表者とスタッフに加えて多数の院生が参集し、熱気あふれる議論が展開された。（発表者名は末尾を参照）

司会：本日は「基礎教育学コースの「これから」：『研究室紀要』とともに考える」という題目で院生有志により共同報告させていただきます。

昨年7月よりおもに紀要編集委員が中心となっ

て、関心を共有する院生たちの自発的な協力や先生方のご助言にも支えられながら、継続的に『研究室紀要』についてのコース院生有志たちによる読書会・紀要学習会（以下、「学習会」と略記）を開いて参りました。そこで輪読したテキスト、また行われた活発な議論は、会に参加してきたメンバーひとりひとりに実に多くのことを教えてくれました。このコースの先達が、それぞれの研究の成果をまとめ発表するなかで、どのような拠り所を求めていたのか、あるいは求めていなかったのか、私たちは自分自身の問題にもあてはめて考えながら、濃密な議論を重ねることができました。これまでの本コースの伝統をいかに私たちは批判的に「継承」することができるのか、学習会を通して学ぶことができた成果をまとめ、この総合演習の場でも皆さんと共有することができればと思います。

なお、学習会のこれまでの歩みについての概略は、以下に示す通りです。

第一回：7月31日（金）17：30～20：00 参加は約10名。

テキストの選択と背景についての話し合い

第二回：8月10日（月）14：00～17：00 参加は約15名。

テキスト：「座談会 史哲研究室10年をふりかえる——史哲における新たな教育学をめざして——」

『研究室紀要』第10号、1984年、2-33頁。（附、堀尾・寺崎・宮澤の各先生による3つのエッセー）

第三回：9月29日（火）14：00～17：00 参加は約15名。

テキスト①：堀尾輝久「発達論と分業論の接点」（通称「堀尾第三ラウンド宣言」）『研究室紀要』第8号、1982年、100-110頁。

テキスト②：8号から13号までの大学院堀尾ゼミ「ゼミ動向」

第四回：10月28日（水）17：00～19：00 参加は約15名。

テキスト：吉澤昇「先生のいない研究室」『研究室紀要』第35号、2009年、57-69頁。

第五回：11月25日（水）17：00～20：00 参加は約10名。

テキスト①：今井康雄「見失われた公共性を求めて——戦後日本の教育学における議論」『近代教育フォーラム』第5号、1996年、149-165頁。（今井康雄『メディアの教育学』東京大学出版会、2004年、47-70頁に再録。）

テキスト②：堀尾輝久「私の仕事：戦後教育学の総括とかかわって」『研究室紀要』第32号、2006年、93-106頁。

+ 東大教育学部60周年記念式典の参加報告、労働と分業についての個人発表

第六回：1月12日（火） 17：00～19：00 参加は約10名。

1月27日の総合演習発表にむけて、発表の内容、形式、題目についての話し合い

第七回：1月18日（月） 18：00～21：00 参加は約20名。

総合演習発表について、各ゼミグループからの進捗状況報告

* その他、メール上での討論に比べ、平均して各3回ずつほどサブグループごとに個別の研究会も行っている。

発表は、学習会サブグループのひとつ「思想史グループ」からの基調報告のあと、残る「教育哲学グループ」、「倫理学グループ」、「イデオロギーグループ」から先生方に対して質問をするという形で進めていきたいと思っております。どうぞよろしくお願い申し上げます。

思想史グループ：本グループの発表は基調報告として全体の理論的背景をまとめたものとなっておりますので、他のグループよりも長い発表となっております。以下、あらかじめお配りした原稿を読み上げさせていただくかたちで進めさせていただきます。(以下、基調報告部分は当日原稿をそのまま再録)

第一部：基調報告

発達教育学の批判的継承に向けて ——『研究室紀要』とともに——

紀要学習会 思想史グループ

本稿は、日本戦後史のマクロな流れと本コースの歴史の変遷とを照らし合わせ、本コースの伝統を批判的に「継承」するための視座を提示することを目的とする。まず、第一の日本戦後史のマクロな流れを確認するための理論枠組として、社会学者である見田宗介・大澤真幸の議論を導入する。というのも両者の議論は、日本戦後史を分析するうえでの興味深い観点を多分に含んでおり、それゆえ本コースのこれまでとこれからを考える際にも示唆に富んだものであると思われるからである。また、第二の本コースの歴史の変遷に関しては、学習会で読み合わせた

諸文献を軸に、その周辺資料も出来る限りで取り上げる。それらの諸論考を通じて以下では、日本の戦後史を見田＝大澤の論に依拠しつつ振り返りながら、それと対照させる仕方でも本コースのこれまでの分析する。さらにこの対照作業を介することで、本コースのこれからについての展望をも獲得することを目指す。

なお、見田＝大澤の時代分析と学習会で取り上げた諸文献とを対照させるならば、以下の図のようにまとめることができるだろう。予め提示しておきたい。

〈図〉

	モダン	ポストモダン	ポスト・ポストモダン
見田・大澤 学習会	「理想の時代」 「第3ラウンド宣言」 (←堀尾ゼミ動向) 堀尾「私の仕事」 「第10号座談会」	「虚構の時代」 「先生のいない研究室」 「第25号座談会」	「不可能性の時代」 「見失われた公共性を求めて」

1. 「理想の時代」

見田宗介によれば、日本の戦後史は、その「現実」がどのような形態の「反現実」に準拠することによって組織されているかに応じて、「理想」・「夢」・「虚構」という三つの段階に区分することができるという〔見田 1995, 2006〕。また、大澤真幸は、この見田の議論を継承しながら、それをさらにスリム化および展開させ、日本の戦後史を「理想の時代」と「虚構の時代」（また、後で言及するように、「不可能性の時代」である現代がそれらに続く）に区分している〔大澤 2008, 2009 (1996)〕。

さて大澤は、それらのうち「理想の時代」の始まりを、「アメリカという超越的な他者を受け入れ、措定」した時点に置く〔同 2008 : 29-30〕。具体的に言えばそれは、天皇制の存在がアメリカによって「許され」、「アメリカの「意志」の内容を示すものとしての、「日本国憲法」が与えられた」時点にあたる〔同 : 28-29〕。この時点よりアメリカは、戦後の日本人が自らの現在を肯定するための拠り所となるような、「超越的な他者」（＝「第三者の審級」）になったというのである。

ただ、「理想」の提示者たる「第三者の審級」の役目をアメリカに限定してしまうのは、いささか事態を単純化し過ぎている。大澤によれば、「理想の時代の序盤（特に1960年あたりまでの段階）を——とりわけ知識人の水準で——社会的にリードした理想は、二つの対立しあう覇権国によって表象された」〔同 2009 (1996) : 43〕。つまり、アメリカ（自由と民主主義）とソ連（ Kommunismus ）という二つの「理想」が存在したのである。また、「これらの理想を標榜する知識人は「進歩派」と呼ばれ、保守派の権力と対抗した」〔同〕。例えば丸山真男は、そういった「進歩派知識人」の代表格であったろう。そして丸山に代表されるこれらの「進歩派知識人」の有する「理

想」によって、60年安保闘争は導かれたと言ってよい。それゆえ「60年安保とは、アメリカ的なものであれ、ソ連的なものであれ一般に積極的な理想を有することと、理想をもたない体制的な現実主義に徹することとの間の闘争」であった〔同 2009 (1996) : 54〕、と理解できるのである。

ところで、60年安保闘争が、「理想の時代」の知識人側の表現であったとすれば、高度経済成長こそが、「理想の時代」の大衆側の表現であった〔同 2009 (1996) : 55〕。すなわち、「思想的な含みをもたない豊かな生」、「経済的に豊かな生」〔同 2008 : 34〕が、人々の目指す「理想」として、大きな力を振るったのである。マイホームからテレビ、洗濯機、冷蔵庫にいたるまで、人々は自身がいずれ享受するであろう豊かな生活を夢見ながら、日々の労働に勤しんだ。だが、その高度経済成長も、1973年に起こったオイルショックを契機に終息してしまう。74年には、実質経済成長率が戦後初めてのマイナス成長を記録し、これ以後政府は、「高度成長」から「安定成長」へと経済政策を軌道修正していかざるを得なくなったのである。

さて、「理想の時代」の大衆的表現たる高度経済成長は、以上のような仕方で終わりを告げるが、「理想の時代」の知識人的表現たる思想運動もまた、以下のような仕方でその様相を変えるに至る。すなわち大澤によれば、1960年代末の全共闘運動は、「理想の時代の末期的な症状」〔同 2008 : 75〕だったのである。とはいえ、なるほど全共闘運動もまた、それが何らかの社会改革を求めていた限りで「理想」を追っていたことになり、したがって「理想の時代」の出来事だと解さねばならないであろう。ただ、全共闘運動に参加した若者たちの抱く「理想」は、具体的・実質的な内容をほとんど持っておらず、「従来の理想を否定するという以外の内容をもっていない」かった〔同〕。つまりそこでは、「理想の否定だけが

理想」[同]とされていたのである。「理想」の否定をこそ「理想」とするというこの全共闘運動において、知識人の側でもまた、「理想の時代」の終焉が予期されていた。そしてこの終焉は、1972年の連合赤軍事件に至って決定的なものともなった[同 2008：75, 2009 (1996)：42]。共産主義者同盟赤軍派と日本共産党革命左派京浜安保共闘とが合同した連合赤軍が12人もの同志を「総括」と称して次々と処刑していったこの事件は、「理想」追求が一方で持つ悲劇的な側面を人々に印象づけた。大澤によればこの事件は、「理想の時代の徹底化によって、そこに内在していた自己否定性が引き出されることでもたらされた」事件であり[同 2008：80-81]、「理想の時代から虚構の時代への転換点」に位置づく事件だったのである[同 2009 (1996)：42]。

ところで後述するように、同時代の本コースにおけるいわゆる「発達教育学」の隆盛も、広い意味では、一つの「審級」を想定するような「理想の時代」の流れに沿うものだったと言えるだろう。裏を返せば、こうしたマクロな時代潮流に棹差せばこそ、「発達」という認識枠組みが大きな説得力を持ち得たとも考えられるのである。だが、時代は移り変わった。見田＝大澤が述べるように、「理想の時代」は終焉し、「虚構の時代」が訪れたのだ。そうした時代の移り変わりの中で、当の「発達教育学」が時代へどう応答したのかについては後で言及するとして、我々はまず、「理想」の先にあった「虚構」とは一体何であったかと問わねばなるまい。ここで「虚構の時代」の分析へと目を転じてみよう。

2. 「虚構の時代」の到来と、「相対主義」・「アイロニズム」・「多文化主義」への傾斜

「理想の時代」が終わりを告げた後、これに代わって「虚構の時代」が到来するという。大澤(＝見田)によれば、「1970年代——とりわけその後半——以降の虚構の時代とは、情報化され記号化された擬似現実(虚構)を構成し、差異化し、豊穡化し、さらに維持することへと、人々の行為が方向づけられているような段階」であった[同 2009 (1996)：46]。そして、「この時代を代表する精神を理念的に単純化してしまえば、現実すらも、言語や記号によって枠づけられ、構造化されている一種の虚構と見なし、数ある虚構の中で相対化してしまう態度によって特

徴づけられる」という[同 2008：68]。かつての「理想の時代」において、「理想」というものは、当然「現実化」されるべく切望されていた。つまり、そこでの「理想」は、それがいずれ「現実」になる限りにおいて、意味を持っていたのである。だが「虚構の時代」が到来すると、「現実」は解体され、他の「虚構」群と並列される一つの「虚構」へと姿を変えてしまった。「現実」など存在せず、全ては「虚構」でしかないというのだ。もはやそこでは、「リアリティなんかないというのがリアリティ」となっていたのである[見田 2006：91]。

「現実」も(さらには「現実化」されるべき「理想」も)、そもそもからして任意の可能世界の一つであるに過ぎないとすれば、人は、その「現実」(あるいは「理想」)なるものに囚われずに済み、それゆえ、あらゆるもの対して「冷ややかな距離を取る相対主義者」[大澤 2008：103]になることができる。また、この相対主義者は、全てを相対化し疑ってかかる限りにおいて、「アイロニズム」の体現者ともなるであろう[同]。ところで、あらゆるものに対するこうした消極性は、一転して、あらゆるものに対する積極性をも含意する。すなわち、「既存の現実はどれもみな疑わしい」とする「冷ややかな相対主義」ないし「アイロニズム」は、一転してしかし「それらはどれもみな正当であり得る」という「多文化主義」[同 2008：157]へと展開し得るのである。したがって、「虚構の時代」を特徴づけているのは、こういった「相対主義」・「アイロニズム」・「多文化主義」なのであり、それゆえ「多元性」・「複数性」・「多様性」等々の承認であったといえよう。

それでは、「理想の時代」から「虚構の時代」への大きな転換を、本コースはどのように受け止めていたと考えられるのであろうか。「理想の時代」をあくまでも貫こうとしたのか、はたまた「虚構の時代」へ真摯に応答しようとしたのか。この点を考えるうえで大きなヒントを与えてくれるのが、「理想の時代」と「虚構の時代」のまさに転換期ともいべき時期に発刊した、本コースの『研究室紀要』を巡る諸言説であろう。したがって以下では、『研究室紀要』創刊期における本コースの言説空間を、直接その『研究室紀要』に寄り添いながら再現してみたい。

3. 「虚構の時代」における『研究室紀要』の創刊（1974年）

紀要草創期にコーススタッフの一人であった吉澤昇は、35号によせたエッセーのなかで、「研究室には研究の論理以外、もちこまないことにしたらどうか」との楠原助手のこぼれを受けながら、当時の様子をこう振り返っている。

東京大学教育学部に、この多元性、複数性の思想がいつから浸透し定着したのか、それは定かでない。検見川合宿での楠原提案には、その萌芽があり、研究室紀要第一号は、政治運動は外部の組織に任せ、純粋に研究成果だけを発表する、いわば、複数性の方向を志して編集された。政治運動の組織が、この方向をどう評価したのか。数年後に紀要は変貌している。[吉澤 2009：65]

引用部最後の文章についての考察は後述するとして、少なくともその創刊当初は、東大闘争における研究室内の過度の政治化に対する反省のもと、研究室における「多元性、複数性」が志向されていたということをこの記述からうかがい知ることができる。

事実、紀要創刊にあたって大田堯は、「この紀要は、研究室に属するいろいろな考え方・立場の人たちが自由な探求過程で生み出した学術研究論文を含むもので、ヴァリエティに富んだものでありたい」、そして「たとえ未熟で冒険的な仮説に立つものでも、仲間に関わってみたいという切実な欲求が伝わってくるようなものがのぞましい」と二つの「役割」を、その巻頭で提言している[大田 1974：1]。この創刊は院生からもかなりの期待をこめられつつ果されたようであり、たとえば創刊号の編集後記においては、編集委員の院生によって「研究室における研究活動・研究交流を支えてきた構成員全員の努力の一つの到達点」とも謳われている[内島 1974：94]。

では、そうした創刊当初に目指された「多元性」、「交流」ないし「ヴァリエティ」は、いかにしてまたどのように「変貌」したのか。本学習会において議論となったのは、本コースにおける、勝田＝堀尾により主唱されてきた「発達」論という「大きな物語」の存在である。

このころの本コースにおいては、「発達を軸とした発想というものが60年代末から70年代初めにかけて熟成してきたという感じをもっている」との回顧を堀尾自身が行っているように[寺崎・堀尾・宮沢ほか 1984：19]、教育学研究を進めるうえで「発達」という概念は依然として無視しえないものであった——たとえば第3号（1976年）の紀要目次を見ると『『教育と発達』研究ノート』、「ピアジェの発達観II」、「ワロンの発達論」、「発達をめぐるソビエト心理学再考」といった論文題目が並んでいる。実際、吉澤の言う「数年後」の院生たちは「七〇年代には、教育研究をくくる視点として、『発達と教育』ということが前面に登場するようになった」との見通しのもと、あくまで「発達」研究として内的に抜け落ちているところのみを教育学研究における「課題」として整理している[田中ほか 1980：88-100]。本コースにおいては70年代後半から80年代にいたっても、「発達」という視座が重視され続けていたことを、これらの記述から理解できる。

こうした流れに符丁して、先に引用した箇所のすこし後で吉澤は述べている。

この時期〔1970年代のことか——引用者〕に、史哲研究室で多元性、多様な差異の承認への関心が希薄だったのは、1950年代からの研究への批判が「東大闘争」の中でも不明確であったこと、しかも研究室外の学問の急激な展開へ目が向けられていなかったことによる。〔…〕マルクス主義は、当時の史哲研究室だけでなく、多くの学会で統合原理であり、かつ批判原理でもあった。しかし情況主義はともかく、構造主義やフロイト主義と、史哲研究室は接点がなかった。それらと関連する解釈学、現象学、コミュニケーション理論も、既に研究室外の日本では研究に影響を与えていた時期であったのに、教育研究とは無縁のように史哲研究室で受け取られていた。[吉澤 2009：66]

われわれは、マルクス主義理論——しかも選択的に回収されたそれが、本コースにおいて「統合原理であり、かつ批判原理」として「発達」論とともに受容されていたという一面をここに読むことができる。そしてそれは同じ箇所「臨床教育学」に即しながら「マルクス主義的カテゴリー論からポストモ

ダーン的なパラダイム論への転換という長い道のり」[同：66]と吉澤も記述しているように、「大きな物語」が「失効」するポストモダンへといたる前の本コースの「理想」を支えていたものとして、「マルクス主義」思想がすでにみた「発達」という「審級」とともに駆動していたことを示唆している。子どもの「発達」やそれにもとづく教育目的といった当時信頼しえた審級にたいして、構造主義やある種のフロイト主義、さらには近年流行している臨床的視点——たとえば正義に対するケアの視点——などはすでにある物語の前提を崩してしまうという意味においてラディカルすぎたのだろうか。

ところでそうした傾向の裏側で、「今となって思えば、採決の多数・少数にとらわれて、正統と異端とが峻別され、当時はあまり「複数性」とか「多様性」の、差異の「承認をめぐる」闘争 (Kampf um Anerkennung) がされなかった」[同：58]との吉澤の証言に着目するならば、コース内(外)においてある種の複数性の減退が生じていたということはどうやら間違いなさそうである。

4. 『研究室紀要』から見る「数年後」の「変貌」について

「先生のいない研究室」の中で吉澤が指摘していた紀要の「変貌」とはなにか、という提起に対して、本文の「数年後」という言葉を手がかりに、『研究室紀要』を分析する。

30号付属の「総目次」によると、第3号までは自由投稿論文のみによる構成であったのに対して、第4号からは《論文》、《批評》、《研究動向》の三つのカテゴリーに分類されるようになった。カテゴリー分類という形式はその後わずかな名称の変化をともないながら、さまざまな企画とともに紀要に定着していく。今日に至るまで、紀要の内容が自由投稿の論文のみによって構成されることはない。

また、第3号の「編集後記」欄によると、「ゼミや研究会のまとめや中間報告を編集委員の企画に基づいて原稿依頼して掲載していこうということになりました」[田中ほか 1981：89]と、計画では第3号から（実際には第4号からであるが）内容の分類が実施されるはずであった。《論文》以外の欄は編集委員からの寄稿依頼に基づいて原稿を集めることになっているのが注目に値する。吉澤の言葉に従うと、

この第3号からの分類構成が、複数性を求めた研究室紀要にとってひとつの画期といえるのではなからうか。この分類構成以降、自由投稿でない原稿が紙面の半分を占めることになる。これは、自由投稿から編集委員主導の紀要へと変化した現れであろう。

同時期の紀要に関連して、第3号から第6号までは編集委員に田中孝彦——勝田守一がかつて「第二の研究室」と呼んだ教育科学研究会で現在も活躍している——が助手として参加している。田中は第1号にも院生として論文を投稿しており、第6号までは積極的なかわりを持っていた。

加えて、第6号において「研究室紀要編集委員会」の名前で前述の「七〇年代の教育研究の特徴とその展開」と題する論文が掲載されている。第6号の論文の後半において、「固有の意味での教育学的研究〔傍点略〕」[田中ほか 1980：93]に加えて、「社会学的」、「社会」という単語が登場する。後者二つは特に頻出し、社会への教育学的働きかけが強調されているのがわかる。そして、第8号が発刊される。第8号において、堀尾輝久は後述する「第3ラウンド宣言」を発表する。

第10号所収の《座談会》「史哲研究室10年をふりかえる——史哲における新たな教育学をめざして——」において、その当時の意識の一端がうかがえるのではなからうか。当時の院生の一人は、しきりに「史哲の「学風」なるもの」[寺崎ほか 1984：5]や「史哲の教育学」[同：5]、「共通の土台であるべき教育学の問題」[同：5]、「教育学固有の方法論やカテゴリー」[同：5]に言及している。そして、「〔寺崎昌男着任後は〕以前からいる院生にとっては、どうも最近の若い日本教育史の人たちに対する発想の違いみたいなものを感じている」[同：6]と述べている。

「一種挑戦的な形で(笑い)登場」と院生に評された寺崎昌男は、課題論に集中しすぎているのではないかと批判した[寺崎 1980：10]。また宮澤康人は、「史と哲というコース」が「偶然的要素」を含んでおり、「史哲の教育学」を意識する余り[寺崎ほか 1984：8]、「きちっとした歴史学的要件をみたしたモノグラフィー〔…〕は高く評価しない傾向を生み出している」、「教育現実の本格的な理論的分析や、教育学固有の概念を論理的に構成していくような本格的な哲学的研究というものが十分に育っていかない原因になっている」[同：11]と指摘した。このように院生と教員との間に隔りがあるように思え

る。

5. 堀尾「第3ラウンド宣言」の位置づけ

こうした多様性への「抵抗」はその後も持続していたようであり、たとえば紀要創刊号において「ヴァリエティ」に富むコースの歩みにたいし希望を込めたエールを送っていた大田は、あくまで「一般論」としながらも、研究が「タコ壺」化しつつあるコース全体の風潮に警鐘をならしている。

それぞれにユニークな立場の研究論文が、相互批判を経て、より深い次元への連帯の発見へと、それぞれに役割を果たしてきたかどうか、つまり研究室という探求集団に対して紀要が果たしてきた役割については、私にはなかなか判断ができかねます。〔…〕一般に、ここ10年とかぎったわけではありませんが、教育学の研究はますます分化し、専門化したようです。専門化は一方でたしかに進歩のあらわれでもあるのですが、同時に、自らの守備範囲をせばめて、タコ壺の中にめいめいが閉じこもるようなことにもなりかねません。〔…〕教育史、教育哲学コースの教育学研究全体に対する責任の一つは、教育研究の専門化の前提——教育という認識対象への認識関心そのものを問い直すような仕事を果たすことにもあるように思います。それがコースをあげて一つのタコ壺にはまりこむようなことになったのでは困ると思います。〔大田 1974：1〕

「相互批判」さらには「より深い次元への連帯の発見」へと至ったかどうかについては「判断ができかね」と言葉を濁しながら、ここで大田は、注意深く二つの「タコ壺」イメージを文意のうちに含みこませている。すなわち第一に、高度な専門化とともに研究をすすめる者「めいめいが閉じこもる」という、しばしば一般的に言われる離散的な意味における「タコ壺」である。そして第二に、教育学それぞれの下位分野がおそらくはコースごとに個別バラバラになってしまうような集団の狭窄傾向にたいする、「コースをあげてひとつのタコ壺にはまりこむようなことになったのでは困る」との一文にも示される「タコ壺」である。研究の複数的な「ヴァリエ

ティ」を志向した大田が相対的に強く警戒感を示しているのは、この後者であろう。「コースをあげて」ひとつの物語に拠りかかるということは、一般的にも、ある部分での豊かさとともにある部分の貧しさを同時に抱え込んでしまうというリスクを有する。発達論を国家論的に見ても個人心理学的に思考しても、あるいはその統合をもくろんだとしても、それが理論的可能性として「発達」そのものを疑問視することが無いがぎり、上記の意味においてある種の平板化は免れえない。

吉澤は「研究室紀要から研究動向の転換が認められるのは、第8号(1982年)からだろう」〔吉澤 2009：68〕と指摘しているが、本紀要におけるカテゴリーとしての「研究動向」において、まさにその1982年、堀尾輝久が「発達論と分業論の接点——大学院ゼミ「発達・文化・教育」の展望」(通称「第3ラウンド宣言」)を発表している。この論文は、発達における国家論的視点(第1ラウンド)と個人的視点(第2ラウンド)の統合が図られたという意味で、それ自体堀尾の新たな理論展開を示すものとして捉えることができる。だがそこでの「個人の発達を軸に、しかしそれが実は社会と国家の関連の中で具体的な発達の姿があるのですから、全体をとらえるスキームを作ることと、その中身を作っていくという、そういう仕事」〔堀尾 1982：101〕というイメージと、またさらに言えばその具体的な作業仮説としての「発達論と分業論を含んで教育目的論というものが考えられなければならないだろう」〔同：102〕との見通しは、いまだ「発達」や「教育目的」それ自体を無条件に意味あるものとする思考の前提に立つものであった。同論文において堀尾は、「発達論・教養論と分業論をどうむすびつけるのか、そして、その両者を含んで歴史と社会の発展(Entwicklung)をとらえねばならない」〔同〕ことを強調しているが、こうした「発達」や「発展」の概念は、ポストモダン思想の流行に乗ることなく本コースにおいて「理想」が保持されていたということを示唆している。

だがここで本報告が注意したいのは、上でふれたような「タコ壺」の底においてなお、楠原や大田、さらには紀要創刊当時の院生たちのように、それでも一貫して複数的な視点を志向する目が本コース内に伝統的に意識されていた(あるいは現在において、それはとくに意識されている)という反面の事実である。次項、「不可能性の時代」の考察とともにこの

視点を考えてみたい。

6. 「不可能性の時代」へ

さて大澤は、「現代」をどう捉えているのだろうか。彼によれば、「現代」は「まったく相反する方向に分かれている二つの傾向の間で分裂し、解消されているように見える」という[大澤 2008:156]。彼の言わんとしていることを単純化して述べると、一方で「虚構の時代」のより一層の徹底化（したがってラディカルな相対主義化・アイロニー化・多文化主義化）が進行しながらも、他方で強烈なまでに暴力的な原理主義（例えば、オウム真理教に象徴される）が「現代」において回帰しつつあると言うことである。相矛盾するように思われるこの二傾向は、「現代」においてなぜ共存しているのか。その理由を大澤は、オクターヴ・マノーニの論文「よく分かっている、それでも…」に寄り添いながら、「アイロニカルな没入」[同 2008:104-109, 2009(1996):192ff.]という概念を用いて説明している。少々長いが、大澤の文章を引用する。

マノーニは、漁色家として知られたカザノヴァについてのあるエピソードを分析の対象としている。カザノヴァは、例によって、田舎娘をわがものにしようとした。彼は純朴な娘を騙そうと、権威ある魔術師の振りをしてみせたのだ。彼は魔術師の格好をして、地面に、「魔法の円」と称するものを描き、訳のわからない呪文を唱え始めた。と、そのとき、思わぬことが起こる。突然、嵐になって、稲妻が轟音とともに光ったのである。これに驚いたのは、娘ではなくカザノヴァの方であった。彼は、このタイミングで嵐になったのは、ただの偶然の一致であることをよく知っていた。が、彼の行動は、彼のこうした知を裏切っており、彼が別のことを信じているということを示している。彼は、あわてて、ほとんど反射的に、自分が描いた、嘘の「魔法の円」の中に飛び込んだのである。この行動が示している、彼の信の内容は、「雷は彼の冒瀆的な行為への神の天罰だ」というものである。カザノヴァはこう述べている、「私は恐怖に襲われ、魔法の円の中にいれば雷に打たれることはないだろうと信じた。この贗の信仰がな

かったら、あの場所に一瞬たりともいることができなかつただろう。」[同 2008:104-105]

この例で示されているのは、「虚構」の徹底化を図ることが結局、何物とも同定し難い「現実」への対峙を招き、そういった「現実」が引き起こすストレスに耐えかねた結果、それが「虚構」に過ぎぬと心底知りつつも、ある特定の「原理」へとアイロニカルに没入してしまうという事態である。カザノヴァは、自身が描いた「魔法の円」が嘘であることを知っている（なぜなら、自分が作った嘘なのだから）。しかし、意味づけを欠いた偶然の「現実」（=雷）の衝撃に耐えかね、彼は、自分でこしらえた嘘にすがり、それに没入してしまったのである。その嘘が「たとえ彼にとって不利で否定的な解釈であっても、何ものでもない偶然にゆだねられているよりは、はるかにましだった」わけである [同:107]。

大澤は、このカザノヴァの例とオウム真理教の例とを重ね合わせている。彼の調査によれば、オウム真理教の信者たちは、教祖の聖性やハルマゲドンを本気で信じているわけではない。それが一つの「虚構」に過ぎぬことを、彼らはよく知っているのだ。彼らはただ単に、「虚構」の徹底化によって意味づけを失った「現実」に耐えかねた結果、数多ある「虚構」の中の一つに没入したに過ぎないのである。このように、「虚構の時代」の徹底化（=ラディカルな相対主義化・アイロニー化・多文化主義化）は、逆説的に、特定の「原理主義」への強力な回帰を招く。そしてこの「原理主義」への回帰は、ラディカルな相対主義化・アイロニー化・多文化主義化の結果としてもたらされたものである以上、それらによっては理論上乗り越えられない（「少なくとも、相対主義にともなう逆説を回避する術を獲得していないうち」）[同 2009(1996):280]。このように、「虚構の時代」は終りを告げようとしている。であるとすれば、我々は、これからをどのように思考していけばよいのか。ポストモダン体験の後を、どのように歩んでゆけばよいのか。当然のことながら本コースもまた、こういった問いへの応答を、否が応でも迫られると言わねばならない。

7. 基礎教育学コースの「これから」

上に見たように、本コースにおいては「発達」と

いうひとつの「審級」が政治的マルクス主義からの影響とも絡みあいながら大きな位置を占めてきたが、他方でそうした近代的発達論が90年代以降広く見直されつつある状況が存在する。1991年には「近代教育を批判的に点検する」ことを設立趣意書に掲げた近代教育思想史研究会（のち教育思想史学会に発展）が立ち上げられ、機関紙『近代教育フォーラム』誌上で活発に発達論批判が展開される。また「共通するのは大学闘争前後に生涯のしごととして教育学研究をこころざし、しかしその後ずっとわが国の教育学の主流に対して違和感を感じつつけてきた」[森田 1992：375] という、いずれも同年（1944年）生まれの森田尚人、藤田英典、黒崎勲らを中心としてはじめられた『教育学年報』の刊行も、同じく90年代前半のことであった。

そうしたなかで、教育思想史学会の第一線でもご活躍されている今井康雄教員のご赴任（2000年）は、本コースに非常に大きなインパクトをもたらしたのではないかということは、学習会でもたびたび議論となった。たとえば「見失われた公共性を求めて」においては、高度経済成長およびそれにとまなう政策転換を経たこの現代において、もはや国家に「私事」としての教育を対置してその組織化として公教育を捉えなおすという堀尾教育学の前提が必ずしも有効ではないことが指摘されている。

教育への私的な利害は、国家的・経済的利害と必ずしも矛盾するわけではない。逆である。それは、日本の近代化の歴史のなかで、国家的・経済的利害が自らを実現するための、中心的な推進力をなしてきたのである。[今井 2004：59]

今井教員はここに従来の意味での「教育学的公共性の挫折」[同：56]を見たうえで、「発達」の名における個人の能力の無闇な搾取に歯止めをかけうる教育学的公共性」[同：66]の新たな重要性を説いている。近代的発達論やその公共性観に問題があったからといって、それを精算主義的にすべて批判してしまえばいいという話ではない。そうしたスタンスのもと今井教員は、堀尾氏等の発達教育学を批判的、脱構築的に継承しようとしている。なお学習会では検討しなかったが、同様の関心の射程は小玉重夫教員の一連の著作にも確認できる。先の「不可能性の時代」という話に関連させて言えば、近代教育批判

と本コースの「伝統的」な教育学理解とを同時に視野に入れる小玉教員は、明確に教育学におけるポスト・ポストモダン志向しているようにも思える。またさらにいえば、「教育学」プロパーではない学問上の出自をもたれる川本隆史、金森修両教員のスタッフとしての加入も、またひとつ本コースの思想的展開に新たな側面を開くものであるだろう。学習会をすすめていくうえで強くなってきたこうした関心にしながら、以下、各先生方に簡単な質問をさせていただきたい。

参考文献

- 今井康雄 2004『メディアの教育学』東京大学出版会。
内島貞雄 1974「後記」『研究室紀要』（創刊号）。
大澤真幸 2008『不可能性の時代』岩波書店（岩波新書）。
大澤真幸 2009（1996）『増補 虚構の時代の果て』筑摩書房（ちくま学芸文庫）。
大田堯 1974「創刊にあたって」『研究室紀要』（創刊号）。
大田堯 1984「創刊十周年によせて」『研究室紀要』（第10号）。
田中孝彦ほか 1980「七〇年代の教育研究の特徴とその展開」『研究室紀要』（第6号）。
田中孝彦ほか 1981「編集後記」『研究室紀要』（第3号）。
寺崎昌男・堀尾輝久・宮澤康人ほか 1984「史哲研究室10年をふりかえる—史哲における新たな教育学をめざして—」『研究室紀要』（第10号）。
寺崎昌男 1980「教育史研究についての二、三の断想」『研究室紀要』（第6号）。
堀尾輝久 1982「発達論と分業論の接点—大学院ゼミ「発達・文化・教育」の展望—」『研究室紀要』（第8号）。
堀尾輝久 2006「私の仕事：戦後教育学の総括とかかわって」『研究室紀要』（第32号）。
見田宗介 1995『現代日本の感覚と思想』講談社（講談社学芸文庫）。
見田宗介 2006『社会学入門——人間と社会の未来』岩波書店（岩波新書）。
森田尚人 1992「あとがき」『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房。
吉澤昇 2009「先生のいない研究室」『研究室紀要』

(第35号)。

※『研究室紀要』は、創刊号～第11号は「東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室」、第12号～第20号は「東京大学教育学部教育哲学・教育史研究室」、第21号～第35号は「東京大学大学院教育学研究科

教育学研究室」の発行である。

(以上の基調報告は、1・2・6節を小山が、3・5・7節を関根が、4節を堤が執筆し、それに山本と稲井を加えた5人で相談のうえ点検・改稿を加えた。文責は同5人に帰するものである。)

第二部：各グループの質問と回答

司会：つづいて三つのサブグループ、教育哲学、倫理学、イデオロギーという班ごとに活動を進めていただきました。それぞれ教育哲学グループが今井先生に、倫理学グループが川本先生と金森先生に、イデオロギーグループが小玉先生に事前に質問をお渡ししたように、用意してきております。それぞれ15分ずつを目安に、質問をつくられたサブグループの方たちでまとめて発表していただければと思います。全てのグループの発表のあとで、先生方から回答をいただくという形で進めてまいりたいと思います。ではまず最初に、教育哲学グループお願いします。

教育哲学グループ：今井先生にご自身の研究についてお伺いいたします。先ほどの発表にもありましたように、紀要勉強会において、見田・大澤の論に依拠した「近代→近代批判→近代批判以降」という枠組みの上では、今井先生の研究は「近代批判以降」(図でいうとポスト・ポストモダン)に位置づくのではないかと考えました。その上で、この準拠枠組とご自身の位置づけに関して、どのようにお考えかをお聞きできればと思います。

まずメディアについて。昨年秋に出版された『変貌する教育学』所収の論文の中で、今後「教育学」が担っていくべき役割の一つとして、「メディアに埋め込まれた教育のメカニズム […] を、認識の対象として浮上させるという下働き」が提示されています(今井康雄「教育学の変貌」に関する覚え書 矢野智司ほか編『変貌する教育学』世織書房、2009年、18頁)。そこで、この「メディア」という概念について、今井先生がどう考えておられるのかを改めて質問・確認をさせていただくことが、教育学の「これから」を考える上で、院生にとっての大きなヒントになるのではと考えまし

た。以下の2点についてお答えいただければと思います。

1点目。今井先生のメディア論によれば、教育として機能している営みは、メディアの不透明性を通じて成り立っていると言えようかと思えます。(cf. 「嘘をついてはいけない」と子供に言い聞かせる人は、だからといって、方便としての嘘さえ知らぬロボットのような大人に子供が育つことを願っているわけではあるまい。そこにはズレがあり、教育的な行為はこうしたズレが生じることを実は前提にしている」(同、12頁)。

メディアの不透明性がこのように論じられることは、教育「学」にとっては積極的な価値をもつもの(プラス)であると言えようかと思えます。ただこの論は、教育の実践に対しては、メディアの透明性を前提とした、あるいはそれを目指すような試みに対して警鐘を鳴らすこと(マイナスをできるだけゼロに近づけること)に踏みとどまろうとするものであるように感じられます。つまり、「明示的なメッセージ […] が、何らかの、しかし文字どおりではない効果を持つ」(同、14頁)ことになるようなメカニズム(このメカニズムは不透明なメディアのなかに組み込まれている)に、教育実践を委ねようとしておられるように思えるのです。

今井先生は『メディアの教育学』のなかで、「求められているのは、[...]不透明性を明示的な構成要素として含みうるように教育システムを再構築すること」(今井康雄『メディアの教育学』東京大学出版会、2004年、124頁、強調点原文)と述べておられますが、この提議は、上のような前提のもとに読まれてよいものなのではないでしょうか。またもしよいとすれば、そこには当然、教師の意図をはるかに超えて「うまくいかない」ケース(例えば、

「嘘をついてはいけない」というメッセージを教師が発したにもかかわらず、子どもが、方便としての嘘というレベルにとどまらず、どんな場合でも平気で嘘をつく大人になってしまう場合が生じる可能性も考えられます。教育実践の場において教育者たちに残されるのは、メディアの不透明性を前提としつつ、また、それによって教育が許容範囲をはるかに超える形でうまくいかなくなる事態も「仕方のないこと」として甘受しつつ、「うれしい誤算」に期待を寄せることだけなのでしょうか。

二点目として、『キーワード 現代の教育学』にて述べられているように、メディアには大きく二つの側面があると思われます。一つには、現実世界とは区別された個人的感覚・感情のレベルに、受容者があたかも自発的に選択しているかのように作用することで、知覚様式を操作し、ある現実を現実そのものであるかのように構築するようにしむけ、プロパガンダに使用されるメディアという側面。もう一つには、因習的な知覚様式からの解放を促すように、人間と世界との接面の成り立ちを、その最も要素的な場面に遡って探求し、対象に関する自らの知覚を造形することを求めるような、現実探求・現実構築としてのバウハウスのようなメディア。

今井先生は、特定の知覚様式を、押しつけられたとは感じず自ら望んで主体的に選び取ったと感じるように形成するメディアの使用（プロパガンダ的使用）に対し、言語を主体構築のメディアとしてではなく、現実探求のメディア（バウハウスや生活綴り方）という方向で捉えることが教育には必要であると述べておられます。

〈言語＝メディア〉観に立っている点で共通のこれらのメディアは、用い方次第では、プロパガンダにも、現実探求・現実構築のためにも用いられることが可能です。このように整理するとき、まず、今井先生は、プロパガンダに使用されてしまうメディアに警鐘を鳴らしつつも、単純に「メディア」を否定するのではなく、メディアのもう一つの現実探求・現実構築という側面を肯定的にとらえようと試みているとの理解でいいのでしょうか。また、その時の、次に、現実探求・現実構築というメディアの使用について、より詳細に説明していただければと思います。

さらに、既にあるバウハウスや生活綴り方のような具体的な実践に、現実探求・現実構築というメディアのあり方を見るにとどまらず、そのようなメディアのあり方を構築しようとする理論を考えることは可能なのでしょうか。最後に、メディアのそのような側面について提言するにとどまらない、さらなる試みをお考えなのでしょうか。「教育」という営みに対して、「メディア」というキーワードを中心としていかなる試みを企てているのか、その展望についてお聞かせいただければと思います。

司会：ありがとうございます。先の思想史グループのところの基調発表に重ねて言うならば、たとえば2008年に教育思想史学会で「近代教育批判を反省的に見直す」という趣旨のシンポジウムが組み込まれたり（「検証：思想運動としての教育思想史学会」『近代教育フォーラム』第18号、2009年、93-188頁）、あるいは先ほど言われた『教育学年報』の無期限休刊が示唆・象徴しているように、ワンテンポ遅れて入ってきたポストモダン・近代教育批判という流れも一段落しているような印象を勉強会のなかでは確認することができました。そうしたなかで、今井先生が単純に近代教育を批判するというだけに留まらず、新たな審級をもとめるのか、あるいは審級を求めずにその中でどういったことを「メディア」という概念を通して考えておられるのか。そういったところを聞いていくという関心に基づきながら、かなり深いところに入り込んだ質問を用意していただいたと思っております。それでは続いて、倫理学サブグループお願いします。

倫理学グループ：今回の総合演習では私たちは「倫理学グループ」として、川本隆史先生と金森修先生のお二人に質問させていただくことになりました。よろしく願いいたします。このグループでは、先生方の研究の守備範囲に関係して、他のグループとは趣向が違っている点が特徴でもあります。グループ名を「倫理学」とまとめましたが、広くには人間の生のあり方をめぐって、という点を念頭に置いています。

今年度からコース再編で「基礎教育学コース」となり、装い新たに出版しました。その前身の一

つでもある教育学研究室について質問することよりはむしろ、先生方ご自身の研究活動のこれまでから、下記の質問事項を經由して、これからの基礎教育学コースにどのようにアプローチできるのかを話し合っていきたいと考えております。

はじめに、川本先生に質問させていただきます。一点目は「現代社会への応答が、自身の思想的背景とどのように関連しているのか」についてです。川本先生が現代社会に「応答」しようとするとき、ヒロシマ、フェミニズム、障がい者、水俣病、不登校、介護など、一般的に「周辺化」あるいは「ローカル化」されている話題にコミットしている姿を印象として受けます。また「倫理学のリハビリテーション」と表現されている点も示唆的です（川本隆史『現代倫理学の冒険 社会理論のネットワークへ』創文社、1995年、100頁）。各テーマとの出会いについても伺いたいところですが、こうしたテーマとの出会いの背景にあるような思想的な基盤はどこにあるのでしょうか。また上記に関連して、博士課程でロールズに出会う前に、修士論文でカントを、それより以前の大学に入学されたときには、キルケゴールを読まれていたとのことでした（『AERA MOOK 哲学がわかる』朝日新聞社、2003年、16-17頁を参照）。先の思想的基盤にキルケゴールが関係しているのではないかと推察できますが、こうした読書や思想の変遷に何か研究まで高め上げてきたことへの関係があるとしたら、その点も含めて伺いたいと考えています。

つぎに「正義とケアの編み合わせに向けて、これからの研究がどのように進んでいくのか」についてです。ゼミ演習でも目指されている「正義」と「ケア」の編み合わせですが、理論的にも実践的にも「つながりにくさ」のあるテーマでもあります。しかし今年度2009年に「附属・バリアフリー教育開発研究センター」がオープンして、その開設を記念した市民公開フォーラム「教育のバリアフリー、そしてバリアフリーの教育」（2009年6月20日、於：安田講堂）が開催されたことは、個々の具体的なニーズに応え、制度としても整えた点において、編み合わせの具体的な「かたち」として現れたものでした。この「バリアフリー教育開発研究センター」による研究活動もふくめてですが、正義とケアの編み合わせのこれからについて、今後どのような構想をお持ちでしょうか。また院

生がともにできることがあるとしたら、どのようなものがあるでしょうか。

つづいて、金森先生への質問に移ります。一点目は「人間にとって「知る」とは、いかなることか」という質問を考えました。金森先生は、今年度から基礎教育学コースで「知識論・学問論」を開講されていますが、前期のゼミでは、プラトンの『メノン』『ゴルギアス』や、デカルトの『省察』などを読み合わせました。知識論の背景には「知る」ということがあります。しかし「知る」となると、どこか「もどかしさ」を感じてしまいます。「知る」ことそのものを問いかけているはずなのに、「知る」ということをしてしまっているからです。「知る」という人間のいとなみの解明は、教育哲学にとっても重要な課題ではありますが、上記のもどかしさをまえに思考停止に陥らないために、どのような筋道で、人間にとっての「知る」ことを思考することができるのでしょうか。

次に「人間はどの点において、純粋な自然を超越しているのか」です。この質問は、2009年度の総合演習の第1回目で、先生ご自身が「反ナチュラリズム」の立場であることを表明されていたことに関係しています。とくにコメンテーターより紹介のあった「パーソン論」についての論文（金森修「人とヒトパーソン論の視座を通して」野家啓一編『ヒトと人のあいだ』岩波書店、2007年、所収）にも関連しますが、人間を人間としているものが何であるのかが、充分につかみきれませんでした。人間が自然の一部でないとするなら、どの点において、人間は純粋な自然を超越しているのでしょうか。

これは関係のない話題かもしれないですが、先日、人文社会系研究科教授の竹内整一さんの最終講義（2010年1月20日、於：法文2号館）に参加してきました。タイトルは「無常の倫理—「おのずから」と「みずから」のあいだ」でした。院生なりに引き受けたかたちで述べると、人間というのは原初的に自由である「おのずから＝自然」として生まれてくる。それでも、やはり一人では生きていけないから、お互い間で約束をつくっていかないといけない。そこに「みずから＝この私」が立ち現れるのではないかと、ということでした。つまり「おのずから」と「みずから」の「あいだ」：「会い会い」が約まったもの→出会いが人間の生

のあり方にあると。ちょうど質問項目に苦心していたときでしたので、先ほどの「ナチュラリズム」と関連するようで気になってしまいました。金森先生とも交流があるということも知っていましたので、絡められたら聞いてみたいと思っていますところでは。

最後に「これからの研究は、どのように進んでいくのか」です。いま述べた二つの質問とも関係する点になりますが、前期ゼミではアラン『芸術論』を、後期ゼミではデュイ『芸術論 経験としての芸術』を取り上げられています。また次の文章にも、先述の知識論とは違って、こうした文献を読み合わせている意味が示唆されているようにも見受けられます。

これまでの仕事との関心もあるので、エピステモロジーは続けなければなるまい。だが、かつて下村寅太郎が、自分の感傷癖を克服するために数学をやったと述懐していたのと似て、私も、資質的に審美的なものや虚構的なものへの強い傾斜を抱えている。それを押し殺し続けるのにも疲れたので、これからは、エピステモロジー的なスタンスを背景にしながらも、それを拡大・発展させて、ほとんど霧消させてしまうような作業に手を染めてみたい。小説や芸術の世界に私なりの切り口で入ってみたいということだ。(『書物が私を作った』『哲学の歴史 別巻 哲学と哲学史』中央公論新社、2008年、375頁)

確かに金森先生の話をお聴きしていると、文学作品もかなり出てきます。駒場の持ち出し講義である「基礎教育学概論」のTAの一人として参加したときにも、ゾラの『居酒屋』や、ラブレの『ガマンガンチュア物語』など、随所に小説や芸術に関する話題について紹介されていたことを思い出します。これらの「審美的なもの」や「虚構的なもの」との関係への着目は、先ほど質問しました「反ナチュラリズム」という先生ご自身の立場と無関係ではないようにおもわれますが、この点もふくめ、先生の今後の研究の方向性について、お伺いしたいと思います。倫理学グループからは以上です。

司会：ありがとうございます。さきほども申しまし

たように、学習会のなかで一つのよりどころとして、以下のような時代の整理が議論されてまいりました。第一に、「審級があった時代」、すなわち、ものさしとして信頼できる「発達」とか「教育目的」があった時代。そして第二に、何もそういったものがなくなってしまって宙ぶらりんになった、教育目的とか発達とか、そういった無条件に「良い」とされてきたものに対して疑いが持たれ始めた時代。あるいは現在、そのあとの第三の段階を考えるべきところに教育学は来ているんじゃないかといった共通の理解に基づきながら、コースとしてというよりも、先生方ご自身のこれまでのご関心やお仕事に関係して、これから本コース内において院生たちとともにどのように「教育学」を考えていくことになるのだろうか、といったところに力点を置いた質問だったと思います。たとえば、「正義」とか「ケア」。「正義」を広義に「近代的」、「ケア」を広義に「近代批判、ポストモダン」——もちろんズレはあると思いますが——、仮に、大雑把に当てはまる。あるいは、ローカルとグローバルでも、「おのずから」と「みずから」でもいいと思います。それを具体的にどのように統合し、編み合わせていくのか。次の段階を切り開いていくのか。「教育」という概念に基づきながら私たちはとても気になっている。そういった関心で発展的な質問を用意していただきました。それではつづいて、イデオロギーサブグループお願いします。

イデオロギーグループ：最初に、分業は是か非かという点について、まずお聞きしたいと思います。現代の経済思想上のキーポイントとなる一つの判定基準は、分業を肯定的にとらえるか、否定的に捉えるかであろうと思われまます。分業は労働密度を高め、集中を強いるので、一見すると労働者を疎外しているように見られます。しかし、製造現場ではチーム構成により人間的結びつきを作りだし、業務ローテーションや自動化等絶え間ない業務改善活動によって単調さを克服し、改善提案で新しい付加価値を自ら付けくわえ、世界トップクラスの能率を実現し、安定した高品質の世界のユーザーを満足させる商品を短時間で作りだす事に誇りと自信を以て仕事を続けております。この点と関わって、この紀要研究会で学習した堀尾先

生の「発達論と分業論の接点」（「堀尾第三ラウンド宣言」）では、分業を止揚の対象として捉えているように思われました。その上に構成されている堀尾先生の教育思想は社会と教育との関係を重視されている点の特徴と見受けられます。そのもとになる経済思想、特に分業について、小玉先生はどのようにお考えになっておられるかをお聞きしたいと思います。

二つ目の質問です。「疎外論」と、「発達論」との「止揚」が史哲パラダイムの基底にあると思われるが、このような視座が打ち出された思想的な意義とは何だとお考えか。また、そのような視座は、史哲研究室内に、どれほどの影響を持ちえたのか。この点で問題提起をしたいと思います。

紀要勉強会における文献を読むかぎり、1970年代までの史哲においては、マルクスの疎外論に依るにしろ、心理学的な発達論に依るにしろ「本来あるべき人間（子ども）像」を想定し、その上で教育についての理論を構築していくというスタンスがあったように思われます。マルクスについては言うまでもありませんが、発達論においても「求められる人間像は、やはりあくまでも人間類型としてではなく、血の通った生きた人間の直観的な形象として描かれなければならない」という熱意のこもった記述からも伺えるように、普遍の人間像がまず先に想定されなければならないという思いがあったことは間違いないと思います。

そして、この「疎外論」と「発達論」の共振関係の一つの帰結として1980年代初頭に堀尾輝久氏によって提案された「第3ラウンド宣言」が挙げられるでしょう。この宣言の要点を簡単に記せば次のようにまとめられます。つまり、「発達論」というミクロな枠組みを軸にして、子どもの「発達」に影響を与えるサブカルチャーの分析を媒介に、マクロな社会性認識を可能にするような「教育学」を構想する、という図式です。言い換えれば、これは、マルクスあるいは社会学的な分業論と発達心理学の発達論を、（青年）文化というファクターを媒介にすることによって統合するという試みです。しかしながら、やはり重要なのは、堀尾氏がこの図式においても「人間性の回復」を唱えている点でしょう。このことに鑑みると、1980年代初頭までは、「疎外論」と「発達論」図式を軸にしながら史哲は教育についての研究を進めていった

ように思われますが、いかがでしょうか。もちろん、堀尾氏は一つの例でありますけれども…。

また、1980年代の日本の思想状況を踏まえると、本格的にフランス系のポスト構造主義が流行してきます。そのいわゆる「人間の終焉」を告げる思想潮流を史哲はどのように受け止めたのでしょうか。そして、「疎外論」的な教育研究はこれ以降どのように史哲の院生・研究者は受け止めていったのでしょうか。小玉先生のお考えをお聞かせ願いたいと思います。

グループ三つ目のコメントに移ります。これは史哲の研究室のなかで生じたパラダイムチェンジに関するのですが、史哲のパラダイム・チェンジのメルクマールは、どこにあると考えることができるのかということに関する質問です。

史哲内部のパラダイム・チェンジは、1980年代の初頭と末に、少なくとも2回起こったように思われます。前者は、70年代までは等閑に付されてきた「精神分析」的パラダイムの導入によるもの。後者は、構造主義の影響、特にアルチュセール→フーコー系列の近代教育システム批判の受容によるもの。前者に関しては、精神分析が、前出の「発達論」的な枠組みに同化される結果を招き、精神分析の持つポスト・モダンの契機が見失われるという限界があったと言えるのではないのでしょうか。後者に関しては、「教育」自体を善と見なすという普遍的な価値観に対する懐疑を招来する結果をもたらしたと言えるのではないのでしょうか。以上のように考えますが、小玉先生の「同時代人」としての実感を交えてお答えいただければ幸いです。

特に、前者が「精神」に、後者が「ミクロ的権力」に照準を絞ったことの帰結として、政策に関わるマクロ的提言（政府に対するちょっかい）を出し続けるというアクチュアルなアンガージュマンの契機が失われたという見方も出来るように思われますが、これは、教育学の脱政治化と捉えてもよいのでしょうか。もし、そうだとしたならば、その帰結、あるいは損失は何だったとお考えでしょうか。

つづいて、研究室全体のパラダイムの変化という問題と、個々のゼミの雰囲気の変化という問題の関わりについて質問させて頂きたいと思えます。まず、研究室全体の変化についてですが、吉

澤昇「先生のいない研究室」では、60年代～70年代前半にかけては、「多元性」や「複数性」「多様な差異への承認への関心」が希薄であったとされています。一方、82年の10周年座談会では、各々の研究の多様化と、その中で共通性を見出そうとする努力が話題になっています。

ゼミについては、西平直氏が『エリクソンの教育学』（東京大学出版会、1993年）のあとがきに、「すべてが許され、しかし何一つ確かな保証はなく、すべての議論が批判を免れない」、相互刺激的・乱雑な議論の中で「各人の問題意識が問われ、一体お前はなぜ学問をやるのかといった根底から問い返される雰囲気」があったと記しています。このような状況は、現在のゼミとは違うという印象を与えるものでもあります。このような印象を与える状況変化の裏には、研究室全体における研究分野と、院生の意識面での多様化があり、それによって、ゼミ内部においても、「権力性」の変化や、研究の「タコツボ」化による院生間の「ディスコミュニケーション」が招かれ、ゼミの雰囲気もまた変化したと理解してよいのでしょうか。また、そのような「ディスコミュニケーション」は「乗り越え」が必要なものか、あるいは「乗り越え」が可能かということについても、小玉先生のお考えをお聞かせ願えればと思います。以上です。

司会：ありがとうございます。イデオロギーグループに関していうならば、これは非常にそのまま率直に思想史グループの話につながっていることを、うまくまとめてくださったという感じがいたします。たとえば、最後のところで出されていた西平直先生の「全ての議論が批判を免れない、何一つ保証はない」という趣旨のご発言は1993年に行われているものですが、やはりそれから少し後の1999年において『研究室紀要』の25号で編集企画の座談会が組まれていますけれど、そのなかで以前の史哲においては「自分の方が傍流だ、いやこっちの方が傍流だ」という意識のもとに「みんな傍流」であったとの証言がなされています（『教育学コースの‘これまで’と‘これから’』『研究室紀要』第25号、1999年、9-10頁）。ここで興味深いのは、こうした空気に呼応するかのように、「自分がやりたいことをやっていけばいい」という時代が来たのか、「僕みたいなのがここに来ることも許す

ような体制になったのか、と少し安心した」（同、9頁）とまで仰っている（笑）。西平先生のスタンスが「単純」なポストモダンに留まるかどうかという問題は別にして、こうした診断は先ほどのモダンからポストモダンへの一つの確認された流れに符合すると思います。

もっとも、話は教育思想的・哲学的にそのあとの話。フェーズとしてはどのようにいままでの議論を批判的に継承していくか、力点が置かれるべきだし、置いていきたいと思って、今回の発表をみんなで作りあげてきた次第です。じゃあそれでは先生方、質問の順番に今井先生からお答えいただければと思います。

今井康雄：はい、わかりました。前もって質問は一応もらっていたのですが、前もって考えてこなくて、この場でちょっと考えようかなと思ったらダメで、結局良い答えはできそうもないです。

まず自分の位置づけということですが、私は確かに「近代教育思想史研究会」に最初から参加していて、そこは「近代教育批判」を標榜していたわけですが、私の場合その近代教育批判という傾向はあまり強くなかったように思います。たとえば私は「ポストモダン」という言葉をいつも括弧に入れて使っていて、自分の言葉として使った覚えは一度もないのです。私が東大に着任した次の年でしたか、京都大学の鈴木晶子さんに集中講義に来ていただいて、その機会に京都大学の院生を交えて「トーク・バトル」をしたことがありました。それをテープ起こししたものが『研究室紀要』に載っています（今井康雄・鈴木晶子「徹底討論 教育はどこまでフィクションか」『研究室紀要』第28号、2002年、109-134頁）。あの議論はなかなか面白かったのですが、そのなかでも言った覚えがあります。「教育というのは近代特有の現象だ」という言い方が、その当時はずいぶんされていて、しかしどうもそれは違うんじゃないか、教育という現象は、かなり通文化的・通歴史的なものであって、形態はいろいろ違ってくるし変わるけれども、子どもに対して大人が、大人同士とは違ったコミュニケーションの仕方をするというのは、これはどんな文化にもあるんじゃないかっていうことを、そこで確かと言ったと思います。だからそういう意味で、教育というのは近代特有

のフィクションで近代が終わったら教育も終るんだってというような言い方に対しては、私は「ちょっと違うんじゃないの？」ってというような考え方をずっとしていたという感じがあるんです。

じゃあ、私の場合、近代批判っていうの何なのか。レジメに引用してもらっている「見失われた公共性を求めて」にもあるように、堀尾先生の議論に私はすごく影響を受けました。でも東大の外側から見ると立場でしたから、「東大の教育学は堀尾理論だ」ってというような、そういう外側から見た私のイメージは、東大の中にいた人から見れば非常にミスリーディングなものに映ったかもしれません。ともあれ、その堀尾先生の議論っていうのが発達を核にしている。私的な営みのなかで、子どもの発達を親が基本的には考えて、その営みを組織化したのが公教育なのだと。そういう形で公教育を私事の組織化として考えていくことが、当時の文部省的なとか、国家主導の教育の在り方に対するアンチテーゼになっていくんだっていう考えです。それはちょっと違うんじゃないかっていうのが私の見方でした。というのは、堀尾先生は「近代教育原則」っていうのを言っていて、ルソー、コンドルセ、ペスタロッチに代表されるような、いわゆる近代教育思想を価値として置いているので、そういうふうには再構成された「近代」に対して、それが果たして対抗原理になるのかということに関して批判的になって行ったっていうことはあります。しかし近代が生み出した価値に対して、もう終わりだ、とか、意味がない、とか思ったことはないんです。自律性とか民主シーとかっていう価値は、私は自分の個人的な気持ちとしても捨てるわけにはいかないものだろうっていうのは思っています。でもそれが、堀尾先生的な教育思想の枠組みに拠ったのではもう維持できないんじゃないかっていうことですね。そのためには新しい教育思想なり教育学なりの枠組みが必要んじゃないかと思っているんです。しかしその新しい枠組みをどう構想するかは、私自身ではまだ見えて来ないというのが実情です。

それから、「メディア」について言うと、これも自分自身の中で揺れてるんですね、実は。最初に「メディア」っていうのを考えたのは、ベンヤミンのことを調べていて、彼が「メディア」という言葉を使っている。正確に言うと「Medium」ですが、

30年代後半の「複製技術時代の芸術作品」では「Medium」っていう言葉は知覚論的な枠組みの中でしか使っていないけれども、この複製技術論はメディア論の古典だと言われている。ところが非常に早い段階の1916年の言語論でもMediumという言葉が重要な場面で使われていて、初期と後期はMediumというアイデアで繋がっているんじゃないか、ということを考えてわけです。当時ドイツでもそういうことは言われてなかったもので、本当にそんなこと言っているのかな、という感じで自信は持てなかった。しかし教育論を見ても、1916年言語論と同じころの教育論に、やはり大事な場面でMediumという言葉が出てくる。それで、「メディア」っていう概念をベンヤミンが考えているような形で広い意味で捉えたら教育についての見方も変わるんじゃないか、ってというようなことを考えたんですね。で、『メディアの教育学』では、このアイデアを教育の現実に適用してみたということになります。教育っていうのは、直接子どもと触れ合って、共感してやって行くのが良いのだ、とされているけれども、現実の教育を動かしているメカニズムはそれとは違っているんじゃないか。そのことを言うために、「メディア」っていう概念を展開してみた。

ところが、そこから先いろいろ考えていくと、教育のもっと深い核心に関わるようなことが、このメディアの問題を考えると見えてくるんじゃないかっていうことが、最近に関心の中心になっています。何かアンチテーゼを立てるために「メディア」を使うっていうより、むしろ教育の現実を分析する上で「メディア」っていう概念が有効なんじゃないかと考えているんです。非常に抽象的な話になりますが、理解できないものを理解可能にするっていう営みだと思うんですね、教育っていうのは。今はできないものを理解できる状態にする。で、そんなことがなんで可能なかって考えたときに、理解可能なものと不可能なもの、理解できないという現在のレベルと近い将来可能になるかもしれないレベルっていうものを垂直的に結びつける、そういう構造をメディアは持っているのではないか。そう考えると、「メディア」っていう概念は、「なぜそもそも学習が可能になるのか」「なぜそもそも教育が可能になるのか」と問うたときに、その可能性の構造を分析するための非常に

意味のある概念になってくるんじゃないか。

私はドイツのことに関心があるのでよくドイツのものを読みますが、最近読んでみると、「メディア哲学」という考え方が結構出てきていて、広い意味でメディアを考えよう、マスメディアっていう意味ではなくて、まさにベンヤミン的な意味でのMediumを、哲学的に物事を考える、認識論とか存在論とかを展開する場合にその核になる概念として使っていこうという「メディア哲学」っていう動きがあって、面白いと思うんです。それには大いに共感するところがあります。教育っていうものを考えるときにも、価値論的な立場、あるいは実践論的な立場から見たのでは見えてこない部分を見えるようにする概念装置として「メディア」が考えられるんじゃないかっていうふうに思い始めたんですね。つまり「メディア」っていう概念そのものに意味があるわけじゃなくて、それによって何が見えてくるかっていうところに価値が出てくる、そういう概念じゃないかなって思っています。その核にあるのは、さっきも言いましたが、未知のものとは既知のものを垂直的に結合するような構造である。ふとした時に「あーそうか」っていうので何が分る、あるいは、なじみのものを相手にしていると思っていたら未知のレベルに到達していた、というような出来事を可能にする装置として「メディア」を考えていくといいんじゃないかと、そんな風に最近では考えています。たとえば「事例」や「比喩」というのはそういう構造を持っているのではないかと。そういう具体的なレベルでメディアがどう機能しているかっていうのを記述していけたらと思っています。

司会：興味深いご回答ありがとうございます。教育における広義の「近代」や「近代批判」を一定の厚みがあるものとして捉えられたうえで、その内実を切り開いていくためのあくまで分析のための——そしてその意味で従来の価値論を超えた——「概念装置」として「メディア」に注目され続けているという簡潔なご説明は、今井先生の近年のお仕事をひとつならにまとめ上げる関心地平のひろがりや深みを我々に感じさせてくださるものであったと感じました。それでは、ひととおり終ってから発展的な議論を行っていききたいと思っております。では川本先生お願いします。

川本隆史：質問の第一点、「現代社会への応答が、自身の思想的背景とどのように関連しているのか」。さらには私が書き散らしてきた雑多なテーマとの出会いの背景をなす、「思想的な基盤」がどこにあるのかを詰問されました。キルケゴールまで引き合いに出されると、気恥ずかしさがつる一方です。そもそも当事者としては、「思想的背景」や「思想的な基盤」があらかじめ形成されていて、カントをかじりロールズを紹介してきたといった自覚はまったくありません。ポスト全共闘世代、むしろ四方田犬彦さんの『ハイスクール1968』（新潮社、2004年）にならって自己定義するなら「高校〈暴動〉世代」の一員として、学校教育へのこだわりを抱きながら、大学に入学し、教室よりも寮生活やサークルでの「学び」に導かれて、ここまでたどり着いたというのが実感です。確かに最初の単行本『現代倫理学の冒険』（創文社、1995年）の「まえがき」では、「関連分野への越境と同時代への応答」を自分の方法の核心に据えてはおりますものの、これだって最初から身についていたものではありません。読み、書き、語り、さらに読み……というサイクルを繰り返しているうちに事後的に形成された方法（もっと正確に言えば思考の「流儀」のようなもの）に過ぎないのです。なので私の「思想的な基盤」を、誰かのように11個のテーゼにまとめて打ち出すこと——それを期待されているわけでもないでしょうが——なんて、逆立ちしてもできません。

「正義とケアの編み合わせに向けて、これからの研究がどのように進んでいくのか」というのが二点めでしたね。「正義とケアの編み合わせ」というテーマも、それこそ何らかの「背景」や「基盤」があって取り組むようになったというわけではありません。思い起こせば1977年と1986年の夏、ロールズとギリガンの著作にたまたま出会ったことや、「社会の正義」やケアの営みのまともさを希求せざるを得なくなるようなパーソナルな事情とがあいまって、私にとっていわば「内発的」に湧き起こった主題（Sache）のひとつなのです。このテーマについてどんな構想があるのかという質問に対して、ひとつだけ見通しを述べておきます。それは正義とケアを「シティズンシップ教育」という土俵で突き合わせ、あわよくば両者の統合・

編み合わせを実現したいという展望です。これについては「法教育」との絡みで、素描したことがあります（大村敦志・土井真一編著『法教育のめざすもの——その実践に向けて』商事法務、2009年所収の小論「公民科教育・市民性の教育・法教育——「法と倫理をつなぐもの」をめぐるパーソナルな覚書」）。また、もっと手近で具体的な課題としては、ロールズの『正義論』とギリガンの『もうひとつの声』の新しい（正確で読みやすい！）翻訳を日本の読者に提供するということがあります。これまでもゼミや勉強会の場で一部の院生の方がたから手助けを頂戴しておりますが、この作業に協力してくださる仲間が少しでも増えれば、望外の喜びとなるでしょう。

「編み合わせ」の方向性に関連して、バリアフリー教育開発センターに注目してくださいました。このセンターの開設準備の段階から関与してきた者として、大いに励まされ、身が引き締まる思いがしました。実は私の着任以前から、教育学コースに「障害学」のゼミが開かれ、先端研の福島智さんを併任スタッフとしてお迎えしております。こうしたネットワークが本センターの人的基盤のひとつを形成しているのです。私自身は「バリアフリー化」を教育環境の改善のガイドラインにとどめるのではなく、その基底をなす規範概念（自由、平等、権利、義務、責任などなど）にまで遡って検討することを通じて、「バリアフリー」の社会倫理的な究明を深めたいと願っています。福島智さんやセンター専任スタッフの星加良司さんのお仕事にも、ぜひ注目してください。

以上でいちおう二つの質問に（そっけなく？）答えつつもりですが、蛇足を加えます。思想史サブグループの基調報告の結びのところに、「『教育学』プロパーではない学問上の出自をもたれる川本隆史、金森修両教員のスタッフとしての加入も、またひとつ本コースの思想的展開に新たな側面を開くものであるだろう」とありました。確かに学歴としては、金森さんも私も「教育学部」や「教育学研究科」を通過していないのですけど、「『教育学』プロパーではない」とのレッテルを貼られるといささか抵抗を覚えてなりません。そもそもこのコースはそうした学歴上の「出自」を問うことなく、教育および教育学に関して共同の探究を行おうとする初志だけで、つながろうとしていた

のではないのでしょうか。東大闘争の「経験」を一人称で掘り起こそうとした吉澤昇論文が、「紛争後」の政治力学のなかで生じた、正統派による一元的支配の弊を衝き、「多元性、複数性」へのセンスを涵養する必要性を暗に説いているところに、強い感銘を受けました。出自や党派でひと括りにしないという初心を大切にしてほしいものです。

司会：一応、言い訳としては2点(笑)。これまでの、という意味においてこの表現を用いたということ、「教育学」の語に括弧をつけておいたのと、もう一つ、「プロパーでないゆえにプラス」っていうことをあくまで前向きに言いたかったんですけれども。それは置いておいて。川本先生からは、パーソナルな体験を自らの学問や理論のうちに反省的かつ連続的に組み込もうという、それこそロールズが言うところの「広義の反照的均衡」に対するこだわりを、あらためて強調していただけたかと思えます。では金森先生、続けてお願いいたします。

金森修：はい。今の川本さんの言葉なんだけど「教育学プロパーじゃない」っていうのは、その通りなんです。教育学のものをわりとバーっとまとめて読んだのが遅すぎたっていうせいもあるけど。実際、何年か前に日本の教育学者の本を100冊くらい読んだんだけど、やはり少し違うかな、と。全体として、あんまり影響受けなかったですね(笑)。もっとも、逆にこれからはごく面白いことに出会う可能性っていうのはもちろんあるわけですけども。とにかくプロパーかプロパーじゃないか、というのは、まあ、あまり気にしないで行くっていう感じ。

すごく難しい質問なので、全部答えるのはちょっと無理なんですけれども。たとえば、教育政策そのものに関していうならね。社会制度的に、たとえば初等教育に携わる人でも修士号をもつようにするだとか、または別の形でとにかく知識水準を高めよう云々って話があるでしょ。あれにはまったく賛成で、そのようにすべきだっていうのはあるわけね。

そういうのじゃなくって、もう少し原理論的なことを言うと、ちょうどうまい具合に先週僕の講義で言った例が、わりとわかりやすいいい例だと

自分では思ったんで、言うんだけど。先週僕の講義で聞いてた人は、またかと思ってうんざりしちゃうかもしれないけども、あの、ヘビの例をあげたのね。ヘビの例は何かっていうと。ヘビとネズミの関係というのがあって、その傍らでヘビとリンゴの関係があるでしょうか。ヘビとネズミの関係は食べる食べられるの関係なわけだね。もちろん実際に食ってる場面なんて、事実上は見るのは難しいわけだが、それでも日常的な経験の連続性のなかで、ひょっとすると森をうろちょろしているときに、ヘビが実際にネズミを捕らえて食ってることなんか見るかもしれないよね。その意味ではヘビとネズミってというのは自然的な関係をもっているよね。ところが、それに対して、ヘビとリンゴってというのは自然的な関係があるかっていうと、どう見てもその両者には、自然の関係なんかはないわけです。だから全然関係ない。ところが、キリスト教徒にとっては、その二つはきわめて関係があるんだよね、ご存じの通り。うんと子どもの頃からキリスト教徒は、お父さんやお母さんにそれに関係するような話を何度も聞かされながら育つだろう。あるいは小学生くらいになったら聖書を自分で読んでみたりすることもあるかもしれない。そんな風にして、その二つの存在が繋がっているんだということを学んでいくんだね。となると、前者の方が日常的な経験の連続のなかから出会う可能性があることだとして、ヘビとネズミがね。それに対して後者の方、つまりヘビとリンゴってやつは日常的な経験の連続のなかでは、そのままでは無理でしょ。という意味では、それは教えられなければならない、ということになる。

教えられなければならないことってというのは伝統的に「マテマタ」っていうでしょ。「マテマタ」だから、字義的には数学のことになるんだろうけれども、この場合、数学だけじゃなくて、きわめて広い意味での「マテマタ」っていうものがあつたとすると、少なくとも原理論的というならば公教育で、どっちを教えなければならないか。もう分かるよね。教えられなければならないのは、ヘビとネズミの関係じゃなくて、ヘビとリンゴの関係の方だね、公教育では。公教育というか、教育では、学校では。で、僕に言わせると、学校の存在価値ってというのは「マテマタ」、つまり一番広い意味での「マテマタ」を教える、という

ことにあると思う。

これは次の質問にも非常に関係している。要するに「マテマタ」ってというのはnaturalには出てこないんですよ。たとえばヘビとリンゴの関係なんてね。あるいはそれに象徴されることってというのはnaturalには出てこない。Naturalに出てくることってというのは、何もヘビとネズミの関係だけじゃなくて、たとえば蠟燭のそばに手をこう、近づけていくと熱くてやけどするとかね、そんなようなたぐいの経験。つまり我々が生存を続けていかなければならないための原理的なエレメンタリーな知識だよ。その意味ではもの凄く重要なんだけど、こういうことってというのはいつてみれば母親に教われればいいんです。母親に教わる、公教育じゃなくて。いろんな危険が満ち溢れているこの世界の中でいったいどうやって生き延びていくのか、それを母親に少しずつ教えてもらう。そういう風に食べたりとか、寝たりとか、あるいはどこが危険だとか教えてもらえばいい。そういうことは基本的には母親に教われればいいのであって、そういう意味でそれはnaturalなもの。それに対して「マテマタ」ってというのは、ヘビとリンゴと同じように、自然からは出てこない。だからそれを意識的、意図的に教える必要がある。それを教えるところが学校なんだっていうのが僕の考え方なのね。ヘビとネズミ、ヘビとリンゴという例証を、もっと簡単に普通の概念対でいいおして、自然と文化、といってもいいんだよ。

さて、その場合、不思議なことに、あたかもヘビとネズミの関係がヘビとリンゴの関係と同質にされないのと同じように、自然の論理と文化の論理という二つは、少なくとも直接的には関係していない。切れている。で、その切れているところは誰かが教えなけりゃいけない。もちろんお母さんがヘビとリンゴの関係を教えたっていいんだけども、より系統的、より体系的、より効率的、より歴史も含めて深く、教えることができるのは、やっぱりそれなりのエキスパートの方だよ。つまり子どもたちは、学校で文化を学んでいくんだ、っていうこと。それこそがやはり教育の教育たる所以なんだろう、って思っているわけ。生存に関わる原基的な部分も、まさに原基的であるがゆえの重要性はもつわけだが、にもかかわらず、教育の教育たる所以は自然の中での生存そのものとい

うよりは、文化の中での定位の中にある。ということ、僕の論理、いや僕の論理っていうか今の論理で言うと、教育っていうものはnatureそのものから微妙にずれているところにそもそも成立していると思っているわけ。これは近代であろうが、何であろうが、同じ事。近代って経済的なシステムのことを言っているんだろうか、なんだか知らないけど。だから、その近代の前だってもちろん文化はあったわけで、そうでしょ。そうすると自明な事実として、自明的に、ギリシャの人だってヘビとネズミの関係だけ教えているかって言ったらそんなことはないわけで、ギリシャの人はギリシャの人なりの彼らの文化を教えていた、ということ。彼らなりの学校はあったはずだからね。そのなかで教えていたはずだ。そういう意味で、自然から浮いてる、浮いてるっていうか切れているものを伝え続けていくっていうところが、やはり教育の本質的な機能なんじゃないかって思っています。

そうなるとうちやはり基本的には、教育はある種の保守性をもっているんだよね。今までどういうことが文化として見なされてきたのかっていうこと。もしそれが自然のことなんだったら、関わっている当人たちが生命的な活動をやっていることでまさに自然に覚えていることなんだけども、文化的なことっていうのは教えられないと、あつという間にどこかに消えてなくなっちゃうんだよね。そういう意味では、教え続けなくちゃいけないっていう、ある種の保守性が必要なんだ。教育的な機能っていうのは、本質的にある種の保守性っていうのを果たざるを得ないっていうのは、教育のひとつの重要な特性だと考えています。

じゃあ、新しいものとか革命的なこととか、新しいものは出てこないんですかっていうと、そんなことはない。あまり良い例じゃないけども、例えば巨大な橋があったとしようか。巨大な橋をある理由によって破壊しなくちゃいけないことになったときに、僕みたいなド素人が、巨大な橋を壊せていわれたときに使うダイナマイトの量と、プロのエンジニアが使うダイナマイトの量とを比べてみたら、どうだろうか。エンジニアは構造物の特性を知っているから「ここを壊せば自分の重みで、ドンとつぶれる」っていうことがわかるよね。だから僕みたいなド素人が使う火薬の量と、

エンジニアが使う火薬の量とでは、明らかにエンジニアの方が少なく済むわけ。知識の構造も同じなんだよ。いま、ある知識の体系があったとして、その弱みっていうか、変なところっていうか、どうも巧い具合に説明できてないっていうところがその知識体系には必ずあるはずなんだ。そのいわば、知識の弱点を探るといって技術は、どのように身につけていくか、っていうとね。それはね、エンジニアが橋に関する工学的な知識を学ばなければいけないのと同じように、その知識の構造もまずは学ばなければいけないよね。まずは学ぶという手続きが外せない。そうやって学んだあとで、弱いところっていうか、いい加減に説明しているところを見つけたら、その次の若い世代の人たちが、自分たちでそこを変えていくということになる。だから教育としては、基本的に保守的なことを教えざるを得ないんだけど、それを受け取った側の人間が25才とか30才ぐらいになってきて、そのあとそれをどうするかっていうのは、その人間のあとの生き様なんじゃないかと思っている。新しさは、そうやって出てくるということです。私が言いたいのは以上です。

司会：はい、ありがとうございます。一方で反ナチュラリズムに由来する、教育のもつある種の保守性を引き受けながら、他方でそれを反省的に世代を超えて更新し続けていくという非常に大きな「教育」のビジョン。これをわかりやすい例とともに語っていただきました。それでは最後に小玉先生、お願いします。

小玉重夫：自分が院生だった当時の実感をふまえながら、述べさせていただきます。私が院生時代を過ごしたのは1980年代の後半から1990年代の前半ですが、この時代はちょうど社会全体の大きな変化と、教育学の学問世界の変化が連動していました。

博士課程に進学した1989年に冷戦が終結し、天安門事件が起きました。当時の私はそうした内外の激動を肌で感じながら、院協や、研究室委員、紀要編集委員などを務める中で、自治組織としての大学を自分たちでつくっていくということの意味を、OJTじゃないですけど、考えながら経験することができました。そうこうしているうちに、

研究室の外側で教育学の状況が社会の動きと連動して大きく変わっていく時代にも立ち会えた、ということ。先ほど報告があったように、1992年に、『教育学年報』（世織書房）が発刊されることになりました。同年の10月12日に、山上会館で合評会が開催されました。私もこれに参加したのですが、大学院生は参加費2000円で、教員は3000円(笑)。とくに鮮明に覚えているのは、この創刊記念合評会の呼びかけ人が、稲垣忠彦先生と寺崎昌男先生だったということです。とくに寺崎先生は、本研究室の先生で、当時の研究室の空気はどちらかといえば『教育学年報』の動きとは距離があるな、という印象だったので、研究室の先生が合評会の呼びかけ人になって下さっていたというのは、院生にとっても参加しやすかったですし、寺崎先生はある意味で、ひとつの風穴を開けてくれたのかな、という思い出があります。1992年に『近代教育フォーラム』が創刊し、今井康雄先生とも、このあたりからおつきあいをさせていただくことが多くなっていきました。

1993年には前回の政権交代が起こり、当時は55年体制が崩壊したと盛んに言われていました。89年の冷戦構造の崩壊が国内にも波及して、日本も大きく変わるんだ、というようなことがすごく言われていた時代です。その後、「失われた10年」と後に呼ばれますけれども、日本社会全体が停滞期に入っていて、世の中がドラスティックに変わるかと思われながらも、日本社会そのものは10年から15年ぐらい、ある種の行き詰まり状況に入っていく、そういう時代でした。

話は少し戻りますが、1989年12月21日、私がD1のときに、学部創立40周年のシンポジウムがあり、私は院協委員だったので、そこで少し発言をしました。堀尾輝久先生が当時学部長で、専門分化した学問を総合する「総合的人間科学としての教育学」という立場から問題提起をされ、シンポジウムのテーマも「教育学研究における分化と総合」というものでした。専門分化を前提としたうえで教育学のよって立つ総合性の基盤を問うという点では、当時の教育学部の先生方の多くも、それに同調されているように院生からは見えました。その一方で、1968年の大学闘争以降の、教育を支えていた「大きな物語」が解体する中で、必然的な動きとして専門分化が生じているのであって、そ

れを「統合しよう」としても、結局それは、60年代までの「理想の時代」のイデオロギーなり理想主義にしかならないのではないか、そういう素朴な疑問を、院生なりに抱いていたので、そのあたりのことを発言した記憶があります。

よって立つ総合性基盤のゆらぎという問題は、当時の教育哲学・教育史研究室の存在根拠にも関わってきますので、学科討論とかでも、そういうことを議論していました。1990年代の半ばには、制度上は教育学専攻のもとで一体だった教育哲学専修・教育史専修と教育社会学専修とを切り離し、教育哲学・教育史は「教育学コース」になるというような再編があり、私が研究室委員をやっていた1991年頃は、そういう話をスタッフと議論していた時代でした。今回、教育学コースから基礎教育学コースへと大きな変化がありましたが、90年代前半にも、それと同じような大きな変化があったといえるのではないかと思います。

以上を踏まえまして、イデオロギーグループからいただいた質問に簡潔に答えたいと思います。最初の「分業」に関してですが、分業の「止揚」は難しく、分業は、分業として承認されなければいけない。この問題は、堀尾先生の「第3ラウンド宣言」の中でも微妙に揺れていて、一方で分業の止揚と全面発達によって、ある種の共通性へと全ての人間が導かれると読める部分もありますが、他方では、現実社会の中では分業が存在するので、社会的分業への準備を視野に入れた職業教育の必要性も否定できない、というような両方の含意があります。ただ、どちらかと言えば力点は前者の共通性のほうにあった。一方で、「第3ラウンド宣言」当時の院生だった乾彰夫さんは、後者の職業準備教育に定位してやるべきだというような展開を見せました。分業を積極的に承認するというかたちでの、堀尾第3ラウンド宣言のひとつの継承の仕方をした流れがあるということは、押さえておいていいことではないかと思います。

二番目は、たしかに疎外論と発達論というのは、あるべき人間像というものを前提としている、という点では同一で、堀尾先生も、授業の中では盛んにサルトルやルカーチを引き合いに出していました。それに対して、研究室の中では、宮澤康人先生（西洋教育史）を中心に、教育関係史を提唱する流れが形成されて、疎外論から関係論へと

いう、廣松渉や吉本隆明らの議論を念頭に置きながら、疎外論的な人間主体の全面肯定ではない方法論を何とか出せないかということ、むしろ教育史研究の側で議論していたという印象があります。先ほどの寺崎昌男先生（日本教育史）の場合もそうですが、いわば歴史研究というものが、哲学的な主流に対して一定の対抗的な位置を形成し、いわゆる史哲オーソドキシシーと言われるようなものを相対化する契機みたいなものになっていて、それが研究室全体の研究動向を活性化させていた面もあったように思います。

三番目の精神分析的パラダイムについては、それが人間学に回収されて脱政治化されてしまったのではないか、という質問の趣旨には部分的に同意できる面もあります。しかし、たとえば先輩に後藤卓也さんという院生がいたのですが、彼は1980年代の後半にすでに精神分析学の視点から「反教育学」の批判的な検討などに着手し、アルチュセールなどもふまえた近代教育批判を推進されようとしていました。西平さんの研究にもそうした流れは伏流として存在していると思います。その意味で、ポスト構造主義と対話する土壌は1980年代後半から教育学のなかでも少しずつ醸成されていったとみるべきだと思います。

四番目の研究の文化に関わる点ですが、結局、日本社会が沈滞していく中で、それに規定されて、教育学研究そのものも、90年代から2000年代にかけてやや停滞していったのではないのでしょうか。『教育学年報』の無期限休刊や、教育思想史学会の内部での学会の歴史を再検討していこうというような動きにも、それは反映されていると思います。研究全体が「タコツボ」化していく。ただ、それは古いイデオロギーが終焉したことの反映でもあります。かつてのイデオロギーが終焉した以上、必然的にそうならざるを得ない。ただ、研究共同体が、ある種の共和制理念に支えられて存在していく、という、この研究室がもともと持っている理念なり価値というものは、今もなお残っていると思っています。だからこそ、この場での議論が成り立つ。だから、「正統対異端」の構造ではなくて、別の形で、吉澤先生の言葉を借りれば「複数性」に基づく共和制理念を再建していくということ、その中で、たとえば従来の修論検討会や研究室懇談会の流れをくむ現在の総合演習や、研究室

紀要のゼミ動向のような院生が教員の研究を批判的に論評するような媒体は、基礎教育学コースで引き継いでいくことが可能だと思います。私が『近代教育フォーラム』を通じて今井先生と知り合ったり、「活字上の人」であった川本隆史先生や金森修先生に東大での研究会を通して出会えたりするというような、この教育学部にある「自然には出会えない人に出会わせる」ネットワークの文化を大事にしていきたいと思います。だいたい、以上です。

司会：ありがとうございました。「大きな物語」終焉後の「タコツボ化」を決してマイナスにだけ考えるのではなく、複数の・共和的にたがいの学的関心を認めあう史哲の伝統的風土に即しながら新たな「出会い」方を模索することの可能性について、お話しいただきました。本コースの歴史にたいする一つの証言としても非常に興味深いものではなかったかと思います。予定されていた時間は過ぎてしまいましたが、議論が盛り上がってきたので、許されるならばもう少しだけ話を続けていきたいと思っています。

金森：倫理学グループが、僕がなにやるつもりかということで「エピステモロジー」の話を出してくれた。どこかに書いた小さな文章なのに、よく見つけてきてくれたよね。これ酔っぱらって書いたんだけど、それがかえって良くて、本音が出るんだよね。エピステモロジーは、やはり一応専門だといわざるをえないのかもしれない。ただ僕が20年くらい前、それを専門でやっていたときには、似たような領域のことを追っかけている人は全国でも日本で二、三人しかいないという感じ。ところが、学問なんてものは1人じゃ絶対にできないんだよね。だから、嫌になっちゃって。辞めてたんですよ。1人でやってもしょうがないと思って。それがいろんな状況の変化があって、もちろんいまでもマイナーではあるんだけど、昔に比べれば増えたかな。若い人なんか出てきているし、20人前後はそれに興味をもってきているんじゃないかな。それはそれでいいのかなと思っていて。

ただ、すごくなんていうか、限定された領域で、その意味での狭さはどうしてもついてまわる。あと僕がいつも非常に困ったなと思っているのは、

僕の専門が「科学哲学」だって紹介されることがあるんだよね。ところが、科学哲学っていうと、クワインとかクリプキとかデヴィットソンとかヴィトゲンシュタインとかでしょう。一応、科学哲学の学会にも入っているけど、最近、学会に聞きに行きもしないし、学会誌をもらってもほとんど読まない(笑)。正直、あれを別に面白いとは思わないんだよ。僕の頭のなかはヨーロッパ人の文化的な蓄積に占領されちゃってるの。現代の科学哲学の、アメリカ的な伝統には、いちいち付き合ってもらえないというのがあるんだよ。エピステモロジーは、だから科学哲学ではないんだよ。強いていうなら、科学思想史。科学思想史は、われわれ日本人がイメージする科学哲学とは随分違う。もっとも、田辺元や下村寅太郎が科学哲学なら、それでもいいんだけど。だから、そう簡単にはいえない。いずれにせよ、エピステモロジー・科学思想史はある程度やってきたとはいえるかな。ただ、もともと僕は修論まで、美術史だった人間なんで。美術評論家をやろうと思っていた時期さえあるんだよ。ちょうど君たちくらいの頃だろうか、20代半ばくらいにちょっと昔の生物学とかを勉強したほうがいいかなと思って勉強し始めたら、それが30年かかっちゃったという話。そういう感じの人間なんで。どうせあと20年くらいしか生きられないだろうから、人生最後のほうはもっと自分が好きなことをやっていきたいという気持ちがある。だからその好きな方向にいくつもりです。少なくとも、いままでやってきたことを守るというよりは、壊す。僕自身がね。エピステモロジーについていうなら、僕のあとの世代の若手ももっときちんと引き継いでくれそうだとことを一応見届けたんで、だから僕自身はぱっと広げていくつもりです。君たちにもときどきつきあってもらうことがあるかもしれないよ、いろんな文学作品とか読んでね。

司会：院生の方どうでしょうか。院生の側から、これからどうしたいという意見があれば、せっかくの機会ですので出していただけたらと思います。

北嶋：私からも質問を考えた立場のひとりとして応えておかないといけないと思います。先ほど川本先生に質問した「バリアフリー教育開発研究セン

ター」については、公開フォーラムも(盛大に!)行われましたし、また星加良司さんも(先端科学技術センターから)専任教員として着任されるなど、個々の具体的なニーズに応えるかたちで制度としてつくり上げられてきています。また、これからは制度としてより良いものにするために、個々の(具体のニーズの)問題は、これからは考えなくてはいけないことでしょうか。そうした活動に院生の側からもコミットしていきたいと改めて感じます。また自分自身の研究関心にもつながる部分がたくさんあるので、視点として応用できるのではないかと、自分なりに引き受けて聞いていました。

それで、金森先生からの「ヘビとネズミ」と「ヘビとリング」の話ですが、先生らしい分かりやすい例えですね(笑)。私も金森先生から「ヘビとリング」の話は、たくさん聞いてきたので、そういう意味では、毎回ハッと気づかされるゼミや演習だったと思います。こうした気づきを大切に受けとめつつ「タコツボ化」に陥らない形で自分の研究を進めていくということでしょうか。ゼミや演習での(必ずしも先生からとは限らない)「ヘビとリング」の視点に学びながら、一方で(先ほどのバリアフリー教育の活動に参加するような)課題論にもコミットしていく。この「両立・共存」をどのように実現していけばいいのかと。それこそ、私たち院生が取り組まないといけない問いなのかなと考えました。

小山：金森先生に。「蛇とリング」の話が出てきたと思いますが。文化の問題で。それには保守性が伴うと仰っていて、それが意味で教育である、と。言い換えると、「メイン・カルチャー」を作っていくという話だと思うんですが。

金森：メイン・カルチャーっていうか。まあそうか。伝えていくってことか。

川本：それを認めるとチョッとまずいような気がします。

金森：メイン・カルチャーを伝えていく。

川本：「メイン・カルチャー」は単一だという暗黙

の前提が措かれていませんか。

金森：メインが一つってどうか。一つではないんじゃない。

小山：それは複数なんですか。

金森：複数ってどうか。だって「蛇とリンゴ」っていうのは、江戸時代の人にとってはほとんど関係ないこと。だけど、たとえば18世紀の日本人には彼らなりの違うバージョンの「蛇とリンゴ」がある。だけどそれは自明の話。だって、そうでしょ。そういう意味で、多元か一元といわれたら、多元なのは自明でしょ。自然が全て決めているんだったら、アラブ人であろうが、われわれであろうが、ヨーロッパ人だろうが、熱いものは熱いし、冷たいものは冷たい。マンガー食ったらこんな味するし、とかそんな話になる。だけどそういうことじゃない。確かに、我々人間っていうのは、自然のなかで生きている。自然を使いながら生きているし、我々の体も自然だけど。にもかかわらず、色々な意味での自然との経験とのなかに、それこそさっきの「メディア」の話じゃないけど、必ず或種の亀裂やブレを抱えている。直接的じゃないんだよ。人間ってのは。

また、これも先週言ったことだけど。フランスの心理小説って、ずいぶんいろんな有名なものがあって。それで、類型化していうとね、分厚い小説があったとしても、その中に何が書いてあるかっていうときあ。あの人が私の方を見てくれて嬉しいとか、そんなことばかり。自然のなかで、ある場所から次の場所までどういう樹が生えているのか、なんていうことは、ごくわずかしか出てこないんだよ。我々人間っていうのは自然の中で生きているんだけど、それとは微妙に違うものななかで、われわれの生をつくっているんだよ。その生の様式を決める因子の中にはもちろん地理的なものもあるんだけど、にもかかわらず、地理的な状況だけではないところから決まっている。アラブ人にはアラブ人の、我々には我々の文化がある。その両方もが自然からは切れているんだよ。切れているからこそ、切れ具合の違いが出てくる。アラブ人の切れ具合と、われわれの切れ具合とヨーロッパ人の切れ具合とでは違うっていうのは

自明の話。だから、われわれにとってのメイン・カルチャーであって、アラブ人のそれとは違っているのは、まるで当たり前の話。そういう意味で、文化やそれを写す教育が多元的だっていうのは、まるで当たり前の話だということです。

ところでね、こういう議論の場を持つということとはとてもいいことだと思う。だって、学教では全然なかったから(笑)。それを前提で話をしますが、僕が「何だ」と正直言って思ったのは、大学院生で、教育哲学専攻で来るんだったら、例えば「プラトンぐらい2、3回全部読みました。だから、プラトンじゃなくてプラトンの研究書にしてくださいよ」、っていうぐらいの反応が欲しいよねということ。しかも東大なんだから。でも、「プラトン読んだ人?」って聞くと、みんな「うーん」って。あれじゃあ学部生と変わらない。それじゃあ駄目なんだよ。「タコツボ」「タコツボ」という決まり文句があるけど、タコツボでなければならぬ時期というものもある。修士から博論にかけては、ある種タコツボ化しないと、つまり「科学モデル」で知識を作っていくと、論文なんて書けない、というのがあ。さっき、小玉先生がおっしゃってくれたことだけど、最後に言いたいことは、次のこと。教育哲学を専攻するという文脈の中でいうなら、そこでの我々の知識っていうのは、最終的には科学じゃない。教育学ってサイエンスじゃないんだよ。タコツボ化するというのは科学的な知識構成の特徴だけど、同時に、絶対に造っていかねばならないのは、「氷山の下」の方だよ。氷山の上の小さな部分で、それも、修論から博論にかけての頃に特に、科学の真似をしているんだよ。科学の真似をして、修論や博論をまとめるわけ。そうやって氷山の顔を出す。でも、その下にうわーって広がっている氷の塊があって、それは何かって言うと、文学だとか哲学だとか芸術だとかも知らなきゃいけないってことなんだよ。我々は数十年しか生きられないけど、数十年の間ずっと勉強を続けて、「何でも知ってやろう」っていう感じで生きていかないと。何でも勉強して何でも知って、自分が抽出できるものをどんどん抽出して、そうしていくうちにだんだん自分の世界ができていく。論文書くときにはカッコつけて科学の真似をするわけよ。でも、われわれの世界は最終的にはあくまでも科学じゃないんだから。特

に哲学なんてそうだよ。実在だとか経験だとか、科学者から見れば屁みたいな概念使ってやってるわけだから。にもかかわらず、だからといって、それが無意味かという、全然無意味じゃないんだよね。そういう切り取り方が、我々のプラクシスになっているわけだから。そうすると、我々の強みというのは、氷山の下、ふわーっと広がっている、「何でも知っている」というある種の茫漠とした広さ。それが、最終的には、我々の研究者としての厚みを作るんだよ。だから、僕は、そういうことを授業で教えていこうと思っている。ちなみに、今年の後期、ゼミでデューイ読んだけれど、あれ難しいね。つくづく難しいと思いましたけれど、みんななかなか進まないよね。でも、研究者だったら、英語の本なんてどんなに厚くてもへいちゃらってというぐらいにならないと、プロにはなれないよ。だから、いままでの原理論的なことだけじゃなくて、そんな具合の実質的な訓練も同時にやるつもり。僕は、君たちに、研究者だったら、研究者らしく実力付けろよ、と言いたいね。何でも知ってやろうという気概をもって、そのまま一生いつてもらいたいていうこと。今日は、ちょっと人と会う用事があるからそろそろ帰らなきゃ。まるで啖呵切って、さっと帰る押し売りみたいな感じだけど、これで失礼しますね(笑)。

司会：金森先生ありがとうございました。

ところで、それでもやはり統合的なイデオロギーは大切だ、という想定される批判についてはどうでしょうか。

小玉：イデオロギーってという言葉を使わないにしても、再政治化とか、公共性の構築とか、そういう言い方で私は考えてはいるのですが。ただ、今までの研究室のアイデンティティの持ち方が、今日も出ていた「発達」でも、あるいは反権力でもいいのですが、そういう、何かこう暗黙のうちに共有されていた前提が、1990年代以降急速になくなっていった、ということは事実として否定できないし、それは1989年以降の状況によっても規定されていると思います。そのうえで、それではどういう公共性なり「まとまり」をつくっていくのかというところで、今日の議論でも、いくつか問題提起がでていたかと思えますけれども。

具体的に言うと、いろいろ批判はされているのですが、東大で言うと七学部代表団との確認書に関わって当時の加藤総長が言っている、大学は学生・院生と教員と職員がみんなで作っていくものだというところなど、当時の状況に規定されたものであるにしても、まがりなりにも共和制の大学論を打ち出そうとしたものではあるわけで、それなりに、いったんは立ち戻っていい準拠枠なのかなと。むろん、私たちの世代は確認書をどう批判するかを考えてきた側でもあるのですが。たとえば教員と学生との権力関係が隠蔽される、というようなことなどですね。そのことを含みつつ、とりあえず、そこに立ち戻ったうえで、それをいかにして批判的、かつ今日的に組み替えていくのかを考えていかなければならないと思っています。この点は、先日の教員のFD会議でも、川本先生から報告がなされて、その川本報告では、基礎教育学コースは東大闘争以後の研究運動の理念をふまえて教育をしている、それが研究と教育への院生参加の実質を保証している、という問題提起がなされるなど、それなりに学部の中では議論をしてはいるのですが…。

さっきも言いましたが、外挿的に、専門分化したものを外側から総合するところに基礎教育学コースのアイデンティティをおくという考え方は行きづまるだろうと考えております。金森先生の言われる例で言うと、氷山の底の、海の下にあるものを豊かにしていく、結果的にそれが横でつながっていくというイメージで考えていいのかなと。たとえば、基礎教育学コースのゼミというのは、多かれ少なかれ他コースの人が行き来する交流場みたいになっていることが多いのではないのでしょうか。今井先生の主宰されている「ちから」研もそうですね。教育社会学の人や教育心理、脳科学など、領域を異にする多様な人が集まってきました。こっちから総合するぞっていつて総合しなくても、基礎教育学というコースがあることで、結果的にそれがいろいろな専門領域の人が出会ったり、交流したりする、そういう意味でまさに複数的で公共的な空間になるという、そういうイメージで考えた方が現実的ではないか、というのが、私の今の考えです。

司会：今日は、大変良い話し合いが持てたと思いま

す。とくに後半議論が何度か出た「複数性」についての話は、今後の基礎教育学コースの方向性を具体的に感じさせるものであったものであったように感じられました。また改めてこういう機会が持てればと思います。皆さま、お忙しい中、本当にありがとうございました。何らかの形で本記録は紀要次号に残されることとなりますが、どのような形でこれを紀要に再録するかについては、文字通り「複数的」に編集委員内で相談できればと思っております。

最後になりますが、学習会を通して提出された質問項目に対してお忙しいなかご回答を用意してくださった先生方、学習会に積極的に参加・協力してくれた院生各位、本企画の録音にご協力いただいた米津美香さん、田口賢太郎君、戸塚直也君、発表の趣旨を理解していろいろと便宜を図ってく

ださった総合演習委員の皆さまに、第36号紀要編集委員一同を代表して、こころより感謝申し上げる次第です。

発表グループ 氏名

【思想史グループ：稲井智義、小山裕樹、関根宏朗、堤ひろゆき、山本一生】

【教育哲学グループ：稲木藍、河野桃子、田口康大、野口雅乃、福島理瑛子、福田倫子、柳澤佳奈子】

【倫理学グループ：北嶋晃吉、児島博紀、中野浩、平石晃樹】

【イデオロギーグループ：井場壮吉、松田知也、山口恭平、吉田直哉】

【司会：関根宏朗】

(以上、表記はアイウエオ順、敬称略)

後記——総合演習を終えて

本記録は、2010年1月27日に行われた基礎教育学コース2009年度第6回総合演習での発表「基礎教育学コースの「これから」」の録音記録に、発表者による若干の修正と改稿を加えたものである。企画冒頭でも述べたように、紀要編集委員の呼びかけとともに、20名以上の院生の協力を得て、半年間に及び勉強会が行われてきた。院生のライフスタイルが多様化し、本コースにおいても仕事や子育てをしながら研究にのぞむ院生も少なくないなかで、これだけの人数がひとつのテーマを軸に議論・考察を継続的に展開できたということには、非常に大きな意義があると思う。また、今回の総合演習で交わされた活発な議論のなかには、本コースのこれからの研究について考えるうえでの興味深い論点が、多分に含まれていたとも感じる。それゆえ、これらの論点についてここで若干の考察を加えておくことは、あながち無駄な作業とも言えないであろう。そこで以下、まことに不十分ではあるが、当日の様子を振り返りながら本コースのこれからの研究について（ひいてはこれからの「教育学」について）考えてみたい。

さて、「基礎教育学コースの「これから」」と題された今回の総合演習の趣旨をまず確認しておけば、それは、「不可能性の時代」における「教育学」の「これから」について皆で議論したい、というものであつ

た。思想史グループの基調報告にもあった通り、「理想の時代」および「虚構の時代」を経て「不可能性の時代」が到来するなかで、「相対主義」・「アイロニズム」・「多文化主義」の孕む「逆説」が浮き彫りにされ、したがって「ポストモダニズム」の限界が露呈したとも考えられる。こうした時代状況にあつては、「多元性」・「複数性」・「多様性」という大いなる遺産は当然継承しつつも、大澤の言葉を引けば「第三者の審級」を、小玉教員の言葉を引けば「公共性なり「まとまり」」を、今後どう打ち立てていくのが課題となってくる。すなわち川本教員の言葉を引けば、「教育および教育学に関して共同の探究を行おうとする」にあつてのその「共同」性に関心が集まってくるわけである。これはつまり、モダンとポストモダンの双方を批判的に継承しながら、全く新しい仕方で「教育学」を構想することでもあろう。そしてこの新たな「教育学」構想に向けて、総合演習当日には、多くの興味深い論点が提出された。紙面の都合もあつて、残念ながら全てをというわけにもいかないで、そのうちのいくつかの論点に絞って考察を加えてみたい。

例えば金森教員は、「反ナチュラリズム」というご自身の立場から、大変興味深い「教育」像を描いておられる。金森教員によれば、「知る」には二種類が、

すなわち「自然」を「知る」(例えばヘビとネズミの関係を「知る」)と「文化」を「知る」(例えばヘビとリンゴの関係を「知る」)とが存在し、後者の知識(=「文化」)を「意識的、意図的に教える」営みこそが「教育」である。また、その意味で「教育」は、本質的に「保守性」を帯びている(ただし「文化」的な革新も当然排除されない)。ちなみに、「文化」が人類史上常に存在し続けてきた以上、「文化」伝達の営みたる「教育」もまた通文化的・通歴史的な現象である。われわれは常に、「文化」の「多元性」を当然の背景としつつも、「教育」を通じて「われわれにとってのメイン・カルチャー」を伝えてきたのである。以上のように金森教員は、「教育」という営みの大きな見取り図をわれわれに提示してくださった。なるほどこの議論は、「自然」―「文化」という注目すべき構図を含みつつも、非常にオーソドックスな、あるいはオーソドックスであるがゆえにこそわれわれに再確認を迫るような「教育」像を示してくれているように思われる。

だが、討論時間が限られていたことがただただ悔やまれるが、続けて伺ってみたかった点もいくつかあった。例えば「文化」―かのフロイトが「文明」と同視できると定位した意味におけるそれ―の理論的な肯定可能性についてである。金森教員による上述の議論では、「文化」ないし「われわれにとってのメイン・カルチャー」という概念が、「教育」という営みを生じさせるうえで重要な役割を果たしている。ただ、「一つの」であれ「われわれにとっての」であれ、そもそも「メイン・カルチャー」というものが成立しにくくなったのが「虚構の時代」ではなかったか。そこでは全てが「サブ・カルチャー」(皆が「傍流」)となり、さらに言えばその「サブ・カルチャー」すらもが、記号的な差異の戯れのなかで雲散霧消して「文化」的なまとまりを取れなくなるであろう。「ヘビとリンゴの関係」に価値があり、伝える必要があるからこそ「教育」は始まるわけだが、その前提が崩れてしまえばもはや「教育」は開始し得ないのではないか。ある種のソリッドな「文化」の存在が「教育」の前提となっている。だとすれば、まず始めに行うべきは、現段階では失効してしまっているところの「文化」の回復ということになるだろうか。またそれは、どのように回復されるべきか。

今井教員もまた、大変興味深い「教育」像を描いておられる。今井教員は、「メディア」という独自の

概念を用いることで新たな「教育」を構想する。それによれば、「教育」とは子ども―大人間でのコミュニケーションのことであり、また「理解できないものを理解可能にする」営みのことである。その意味で「教育」とは、「通文化的・通歴史的な」普遍的現象であり、「メディア」という概念はこの現象を分析するに適している。すなわち「メディア」概念を通じたこの分析は、透明ではなく不透明なものとしての「教育」という営みを把握可能にし、ひいては「教育」に関する「価値論的な立場、あるいは実践論的な立場」にも寄与し得ると言うのである。

ところでここにも、「文化」という難しい問題が織り込まれているように思われる。確認しておく、今井教員によれば「教育」とは、大人―子ども間でのコミュニケーションのことであり、また「理解できないものを理解可能にする」営みのことである。したがって次のような構図が、ここでは前提されている。すなわち、大人(=「理解できている」「知っている」)―子ども(=「理解できていない」「知らない」)という構図である。だが、大人は「何を」理解し知っており、子どもは「何を」理解せず知らないのであろうか。おそらくそれは「文化を」であろう。だとすれば、今井教員が「教育」を前述のような仕方で定式化する際に前提しているのもまた「文化」だと言えそうである。ところがすでに見てきたように、「虚構の時代」にあっては「文化」はもはや消滅しているように思えた。そして仮にそうだとすれば、今井教員の上述の議論を開始するその前提(=「文化」)が、すでに失われているということになる。だとすれば、この「教育」構想を描くうえでもまず始めに行うべきことは、失効している「文化」の回復ということになるだろうか。ここでもまた「教育」の前提となるところの「文化」の回復、という問題に行き着いてしまった。

「文化」ないし文明がその成員に対する「教育」を型取り、また「教育」が再帰的に「文化」を組み替えていく以上、「文化」の失効と「教育」の失効とは表裏であり、それゆえ「文化」の回復は「教育」の回復をも意味するように思われる。ではその「文化」は、どういった仕方で回復されるべきなのだろうか。その仕方については様々な意見があらうが、とくに以下の各論点は示唆的なものではなかったかと思われる。

第一に、総合演習の最後で示された小玉教員の言

葉である。小玉教員は、「どういう公共性なり「まとまり」をつくっていくのか」にあたり、金森教員が出された「氷山の底」の例を引きながら、「氷山の底の、海の下にあるものを豊かにしていく、結果的にそれが横でつながっていくというイメージ」を語っている。すなわち、「多元性」・「複数性」・「多様性」を保持しながらそれらが出会い、つながっていくイメージ。もはや四散してしまっている「文化」が出会いのなかで徐々に融合し、まとまっていくイメージである。

第二に、歴史研究に関する今井教員の提言。今回紙幅の都合からやむを得ず議論の後半部分を削らざるを得なかったが、そのなかでなされた発言である。事実研究というよりもむしろ価値論的な研究としての側面を戦後強めてきた教育史分野の諸研究は、もちろん宮沢康人先生や寺崎弘昭先生といった意欲的な例外はあるにしても、しかし全体としてポストモダンのなかでひとつの閉塞的な状況へと逢着してしまっていないかとの懸念が、議論のなかで提出された。これに即して、いまのところは教育史分野からそうした状況を内破する研究を期待するとともに、しかしむしろ学際的な協力関係のなかでヴァーチャルに浮かび上がってくる複数的な可能性に注目したいとの今井教員のお話は、上記の一つ目の点とも関連して、これからの本コースの研究のあり様を考えるうえでとても興味深いヒントのひとつに思えた。

そして第三に、これもまた分量の問題から割愛せざるを得なかった部分の内容であるが、「市民性の教育」における理論と実践との交感可能性を問うた院生からの質問に対しての、小玉教員の回答である。

川本隆史先生や佐藤学先生を中心とした市民性教育に関する研究会が、まさにこの教育学部をひとつのフォーラムとしながら展開され、政治学者や法哲学者たちが学際的にかかわり合う空間として機能している。あるいは附属学校における定期的な関わりが、現場の教員や学生との生のかかわりあいを大切なものとしてまもり続けている。さらには、「ちから研」のような心理学者・社会学者らによる実証科学をも包括した学際的共同研究の基盤となる場を、本コースの研究風土は醸成しつつある。これらのような理論と実践とを架橋しうようならなる可能性に対する指摘は、当日の参加者たちにも、上述した複数的な「出会い」の具体的な姿を示すものとして感じられたと思われる。

そもそも、多くの院生が協働して作り上げた今回のこの発表したい、多元性・複数性を認め合う本コースの伝統的風土を示すひとつの証左であるといえるかもしれない。研究テーマを異にする他の院生たちと相互の研究分野の違いを認め合いながら、とはいえ積極的な興味も示しつつときに有機的な議論をしようなかで、本発表の準備会における議論内容も少しずつ深まりを見せていったのではなかったか。

最後になるが、お忙しい折、質問への真摯なご回答と当日の熱い議論への積極的なご協力をおよせくださった先生方、そして発表近くには毎日遅くまで学校で話し合いを繰り返して参加していただき、また陰に陽にご協力くださった院生のみなさまに、あらためてこころより感謝したい。ありがとうございました。

(文責 小山裕樹・関根宏朗)