

《編集企画：教育学論》

教育学の暗き側面？

——教育実践の不透明性について——

今井康雄

1. 明暗の逆転

「教育学の暗き側面」——これはヘルバルトの短いがよく知られた論文のタイトルである。ヘルバルトは、教育者の目的意識的働きかけを支えるべき生徒の心理的メカニズムの解明がまだ教育学に欠けているとして、これを「教育学の暗き側面」と呼んだのであった [Herbart 1888 (1812)]。少なくとも『一般教育学』の段階では、彼はこの「暗き側面」に深入りすることを避けている。たしかに「人間活動の可能性の全体をアプリアリに描き出す」ような心理学を教育者に提供できればそれに越したことはない。しかし「そのような科学を所有するまでには長い時間がかかる」であろう [Herbart 1887 (1806): 9=1960:18]。『一般教育学』でヘルバルトが試みたのは、教育者に「地図」を手渡すことであった。「教育者にとってどこが大切であるべきか、ということが地図のように、あるいはできるなら、うまく作りあげられた都市の見取図のように眼の前におかれなければならない。そこでは、道路が、碁盤の目のようにきちんと交錯し、市街地の様子や大切な箇所が素人眼にもはっきりする。私は、このような地図を、どのような種類の経験を探し出し準備すべきかを知らうと願っている未経験者のために、ここに提示する」[ibid.: 10=1960: 18f.]。——たとえ心理学は整備されていなくとも、教育者にその実践のための見通しを与えることは可能だと考えられているわけである。

それにしても、ヘルバルトはどうしてこのように強気でいられたのだろうか¹⁾。人の心の動きを見通すほどの「心理学的な目は、頭のいい人なら誰でも持っている」と彼は言う。だから「暗き側面」に深入りする必要はない。必要なのはむしろ、「人が教育を始めるときに何を欲しているのかを知ること」[ibid.: 9=1960: 18]なのである！「教育の目的から演繹された」という副題を持つ『一般教育学』

の体系構成はこうした考え方に対応している。人が教育しようと欲するのは何のためであるのかを定めること、そこから、その目的を達成するために必要な手だてを次々と導き出すこと。この演繹の過程がプロットされれば、それが同時に教育者に手渡されるべき地図となるはずであった。〈欲すれば自ずと通ず〉と言わんばかりのこの驚くべき強気の背景には、おそらく教育学の学問的性格についての独特の理解があった。

鈴木晶子の研究が明らかにしたように [鈴木 1990]、ヘルバルトは教育学を単なる認識の学とは見ていない。教育学は、あらかじめ存在する対象の、法則性の認識を目指すのではなく、教育者が適切に経験を積み実践家としての能力を身につけられるように、教育者を援助することを目指すのであった。そのような教育学にとって、対象は実践の領域として、つまり教育者が関与し、何らかの方法で作ることのできる領域として現れることになる。とすれば、〈欲すれば自ずと通ず〉というのはもちろん言い過ぎとしても、熟練した教育者が欲することと、教育という対象の成り立ちとは、自ずと収斂していくはずのものであろう。人間の心と違って教育実践は教育者が作りうるものであるがゆえに認識可能であり、見通しのきく地図を描くことももちろん可能であり、教育学の「明るい」側面をなす——ヘルバルトはそう考えていたように思われるのである²⁾。

前置きが長くなってしまった。本稿で私が問うてみたいのは、ヘルバルトが描いたこの明暗のコントラストが今や逆転しているのではないか、ということなのである。私には、現在のわれわれがヘルバルトのように強気でいられるとはとうてい思えない。1970年代後半以降に噴出した新しいタイプの教育問題——教育が解決すべき問題、としてではなく、教育が引き起こしている問題、として意識されるような教育問題——は、教育者の意欲の直進を妨げる頑固な障害物のようなものが教育実践の中に発生

していることを示した。教育実践を教師の作りうる何事かとして素朴に信じることは次第に困難になっていったのである。こうした困難に対する処方箋として繰り返し唱えられたのは、「子ども理解」、あるいはその「深化」の必要であった。この処方箋は相当の信憑性を獲得してきたと思われる。さもないければ、スクールカウンセラーの全国規模での配置が日程に上ることなどなかったであろう。こうして、地図を描けるほどに明るいヘルバルトが信じた教育者にとっての経験の領域は見通しがつかないほどに暗く沈み、深入りする必要がないほどに晦冥だと見なされた生徒の心理という半面が明るく浮かび上がって見えるのである。

もちろん、ヘルバルトと現在のわれわれの間には、発達心理学や精神分析といった心の科学の展開があり、教育科学——ヘルバルトが構想したような実践的教育学とは区別される意味での教育についての科学——の展開があった。しかし、少なくとも70年代までは、心理学や教育科学の成果は、教育実践に見通しを与えようとする教育学の枠内に統合可能であり、その実践的な意図に奉仕するはずのもののみなされていた。たとえば勝田守一は、次のように述べて、子どもの成長・発達を未来社会の形成へとつなぐ論理を見出すことの中に教育学研究の課題を見ている。「教育学研究は、子どもの成長と発達と未来の生活（社会）への志向との統一にかかわっている。[...]人間の成長や発達の意味と構造とはどういうものなのか、それは社会の未来とどのようにかかわるのか。この基本的な問題に教育学研究は、その総合性という点からみても、立ち向かわなければならぬ段階に達している」[勝田1970(1961):124]。しかも、子どもから未来社会へと向かうこの教育学のベクトルは、教育実践そのもののベクトルと重なるはずであった。「子どもの教育は、現代の社会が、人間の発達の可能性をとらえる基本的な仕方と、未来の子どもたちの発達を含んで発展する社会の可能な姿のとらえ方との切点でいとなまれる」のであり、「教育学とは、この仕事の理論的反映としての意識的ないとなみ」なのだから [ibid.: 125]。心理学や教育科学の成果を取り込んだこうした実践的教育学の構想が、勝田 [勝田1964] や、それを受け継いだ堀尾輝久 [堀尾1991(1979)] によって展開され、この勝田・堀尾的な発達教育学が戦後教育学の支配的な枠組みをなすに至ったのであった。

新しいタイプの教育問題の噴出とともに戦後教育学の枠組みは次第に信憑性を失っていったが [今井1996]、こうした変化は上に述べた明暗の逆転と無関係ではあるまい。教育実践の領域が暗く沈み見通し難くなることによって、教育実践に見通しを与えるという戦後教育学の存在理由が失われたことが、戦後教育学が信憑性を失う一つの重要な要因となったと考えられるのである。以下で私は、以上述べてきたような明暗の逆転が現代の教育学においてどのような事態として現れているかを記述すべく試みたい。

2. 教師の目／臨床家の目

近藤邦夫は、「学校教師の抱く「子どもの成長観」(成長モデル)と心理臨床家のその大きな相違」 [近藤1997: 45] を様々な機会に指摘している。教師という仕事は、「目の前にいる子どもの心そのものにつき合う仕事ではなく、その子どもとは別個の文脈の中で設定された一定の「目標」に向かって子どもを動かし引っ張っていく仕事」 [近藤1994: 116] だという。教師と臨床家のこうした見方の違いを、臨床家としての自らの歩みと重ね合わせて論じた興味深い論文の中で近藤が述べるところによると、目標に向かって子どもを引っ張ろうとする教師の姿は、「駆け出しのカウンセラー」としての彼にとって「子どもの成長を潰す「敵」」であった [ibid.: 110]。その後、自らが大学教師として思わず知らず教師的な目を身につけてしまったことを自覚する経験を経て、「教師とカウンセラーが「同じ課題に取り組んでいる」という、両者の共通性についての安易な前提」 [ibid.: 118] を壊して考える必要に気づいたという。

一方でこのように教師の見方と臨床家の見方の架橋困難な違いを自覚しつつも、近藤は臨床家の見方が教師の実践を支援するという可能性を否定していない。教師は「その役割の遂行上、子どもへの統制的な関わり方を強め [...] 子どもとの間に自然で率直な人間関係を築くことが困難になり、硬直的で軋轢の多い人間関係に追い込まれていく」。しかも「多くの教師がこの硬直的な関係から脱したいと願いながら、その手掛かりを見いだせずに喘いでいる」 [近藤1997: 45]。——このような困難が臨床家の目には見えるとすれば、その緩和のために臨床家の

立場から助力しようとするのはある意味で当然と言える。ただ、近藤は、臨床家として教師に助言するというだけでなく、カウンセリング研修などを通じた「教師の変容」も、そうした助力の一つに位置づけている〔近藤 1994: 159ff.〕。異質とされた臨床家的な見方が教師の見方にも影響を与え、教育実践の見え方を変容させていくと、そう想定されているわけである。臨床家と教師の違いについて述べる近藤の言明自体、単なる違いの事実の確認と言うより、教師的な見方の限界を批判的に指摘したものともみなすべきであろう（近藤は同時に「教師が子どもの抱える問題を的確に把握して関わった時には、我々心理臨床家が足下にも及ばぬ極めて大きな援助力を発揮する」〔近藤 1997: 45〕とも述べてはいるが）。こうして、教育実践に対する教師的な、あるいは教育学的な——目標指向的な教師の姿勢が従来の教育学の姿勢と重なることは否定できない——視線は、臨床心理学的な視線の介入によって屈折させられることになる。

もちろん、子どもの心を理解するというのは、昔ながらのありふれた教師の資質だと言うことはできる。ヘルバルトも「心理学的な目は、頭のいい人なら誰でも持っている」と述べていたとおりである。しかし、ここで注目すべきことは、この「心理学的な目」が臨床心理学という専門学科によって一旦は教師的・教育的な目から切り離され、その上で教育実践の領域に再導入されていることだ。そのことによって、教育実践は、一つの視点からは見通し難い領域として現れることになる。もっとも、こうした事態の由来はひとり臨床心理学に帰せられるべきものではあるまい。教師の側でも、「子ども理解」がスローガンとなる一方で、目標指向的な教師の仕事をもろに純化し極めようとする試みが目立つからである。

そのような試みとして今私が念頭に置いているのは、「教育技術の法則化」と「プロ教師の会」という、大きな影響力を持った（持つ）二つの教師サークルである。戦後教育学の枠組みが次第に信憑性を失っていく中で、この二つのサークルは、教育実践を見通すための論理を、戦後教育学の枠組みを批判しつつ教師自身の視点から展開していった。

「教育技術の法則化」運動の場合、教育実践を見通すための論理は、言うまでもなく教育技術に求められた。このサークルの拡大の起爆剤ともなった、

全員に跳び箱を跳ばせる技術がその典型である。誰もが「追試」でき成果を挙げることでできるこうした具体的方法・技術によって、教育実践は一挙に見通し可能なものになる。全員が跳び箱を跳ぶというクライマックスに向けて進行するドラマのように、授業は教師によって演出可能になるからである〔向山 1985: 93-112〕。「教育技術の法則化」が人気を博した大きな理由は、「一定の「目標」に向かって子どもを動かし引っ張っていく」という教師の指向をそれが単純明快に充足させてくれる点にあったであろう。そこでは、作りうるがゆえに認識可能でもあるという、ヘルバルトが考えた教育学の理想状態が難なく実現されているように見えるのである。

ただし大きな違いもある。教育の目的を出発点にしたヘルバルトとは逆に「教育技術の法則化」は目的についての議論を意識的に回避するからである。「技術主義」「何のための技術かが不明」といった批判³⁾が伝統的な——戦後教育学の枠組みに立つ——教師サークルや教育学者から再三にわたって寄せられたにもかかわらず、リーダーの向山洋一は、「すぐれた技術はすぐれた思想の具体的表現」〔ibid.: 174〕、あるいは「「方法・技術」に生命を与えるのは、それを使う教師自身」〔196〕だとして議論を具体的技術のレベルに限定した。これはおそらく偶然ではない。価値や目的のレベルにまで議論が拡大した場合、教育実践の領域にはそうした価値や目的をめぐる諸問題が大量の浮遊物のように流入し、教育技術によってようやく見通し可能になった教育実践は再び混濁してしまうであろう。言い換えれば、「教育技術の法則化」は、教育実践の領域を狭く限定し、混濁した部分をその外部に押しやることによって、かろうじて教育実践の内部の見通しを確保していたように思われるのである。

こうした「教育技術の法則化」の戦略とは対照的に、「プロ教師の会」は、価値や目的について積極的に語り、言わば教師の職業倫理のレベルで教育実践への見通しを開こうとした。その出発点にあるのは、教師が「体制的な存在」〔河上 1996 (1991) : 93〕であり「権力存在」〔諏訪 1997 (1990) : 256〕であることを、あえて肯定するという反・戦後教育的な構えである。このような構えをとることで、教育実践は、教師が意図的に構築する領域として見通すことが可能になる。

ここでは諏訪哲二の論を参照してみよう。諏訪の

見るところ、現代の中・高校教育の困難は、自分の気に入らなければ他人の指図など聞こうともしない「この、かけがえのない私」として生徒一人一人が登場したことに起因する〔諏訪 1998: 36f.〕。こうした状況で「一人一人の意見を大切に」といった戦後教育学的理念に従って行動した場合、教師が生徒の私的欲望の噴出に巻き込まれ進退窮まることは目に見えている。諏訪が提案するのは次のような対応である。「学校の生活上の規制と生徒の行為とがぶつかったとき、教師はただ生徒を管理すればいいのだ。学校側の考えに生徒を同調させる必要はまったくない。生徒の内面まで学校側に同調させようとするところから精神的な抑圧が発生し、生徒が反抗することになるのである」〔諏訪 1997 (1990) : 43f.〕。「生徒の内面」をこのように除外することによって、「公」的な場としての、つまり生徒の「私」に対して規範と知を強制する場としての学校が構築可能となる。これは、そうした強制的な過程としての教育実践が教師にとって見通し可能になることを意味するであろう。

以上のような諏訪の構想と、先に見た近藤の見方が、まるで反転図形のように互いに排除しあっているのは興味深い。近藤から見れば、諏訪の描く教師像は、「子どもとの間に自然で率直な人間関係を築くことが困難」な不幸な教師の典型であろう。諏訪から見れば、「目の前にいる子どもの心そのもの」とつき合おうとするような教師は、自身の善意に自足するばかりで生徒を自立させようとせず、結局は「生徒を地獄に突き落とす」〔ibid.: 164〕元凶ということになる。「生徒は自分の「私」を学校という「公」にぶつけることによって、「自己」をつくりはじめる」〔ibid.: 54〕はずなのだから、臨床家的な教師はかえって生徒の自立を妨げてしまうのである。しかし、生徒が「この、かけがえのない私」として登場したのだとすれば、このような強制を通しての自律化のメカニズムは果して想定できるのだろうか。諏訪自身の現状認識はむしろネガティブな答えを予想させる。強制を通しての自律化のメカニズムが作動するためには、強制する一般的な審級と個人とがともかく関係を持つことが前提になる。ところが、諏訪の描く「この、かけがえのない私」はこうした関係の欠如——「共同性をいっさい受けつけない」〔ibid.: 43〕こと——を特徴とするのである。

ここにはある種の屈折があるように思う。教育実践という場を眺める認識者としての著者と、そで行為する教師としての著者の間に断層が走っている。教師としての著者は、認識者としての著者が不可能事と認めている仕事をあえて引き受けようとしているように見えるのである。職業倫理、と言うよりは職業美学としてそのような選択がなされているのかもしれないが、シニシズムやニヒリズムがそこに忍び込んでいることも否定できないだろう。「プロ教師の会」が定位した他ならぬ職業倫理のレベルで、教育実践を見通そうとする視線は屈折を余儀なくされているように思われるのである。

3. 三つの「臨床教育学」

実効性を失った戦後教育学の枠組みを離れ、教師の目から教育実践を見通そうとした注目すべき二つの試みは、ともに限界を持っていた。「教育技術の法則化」の試みは意図的に視野を限定することで見通しを確保しようとするものであった。「プロ教師の会」の試みは、見通し可能な実践の場を一種のフィクションとして———ということは、逆説的にも見通すことをまさに断念することによって———構築しようとするものであった。両者は、それぞれ別の仕方でも教育実践の不透明性につかかっていると言える。不透明性を作り出しているおそらく最大の要因は、「目の前にいる子どもの心そのもの」———近藤の言葉を借りれば———の存在であろう。そうしたものを教育実践から排除することは、「プロ教師の会」の場合には意識的な選択でさえあった。このように「硬直的」で限界を持った教師の目とは対照的に、「子どもとの間に自然で率直な人間関係を築く」ことを知っているゆったりと落ち着いた臨床家の目には、「子どもの心」が豊かな意味を持った領域として見えているのに違いない———こうした印象がああ明暗の逆転の一因となっている。

とすれば、硬直した教師の目からではなく、臨床家の目から教育実践を見通すことはできないだろうか。このような試みは現実に存在しており、最近ではそれは「臨床教育学」という特別の名前を獲得するまでになっている。「臨床教育学」は最近の日本教育学会のシンポジウムや課題研究のテーマとして取り上げられており、2000年の教育思想史学会大会も「教育学における臨床知の歴史」をシンポジウ

ムのテーマとして取り上げた⁴⁾。しかしここでは、「臨床教育学」が登場する出発点に位置する三つの構想を取り上げてみたい。臨床心理学に立脚する河合隼雄の構想〔河合 1995〕、教育哲学に立脚する皇紀夫の構想〔皇 1996〕、教育社会学に立脚する新堀通也の構想〔新堀 1996〕がそれである。ただし、私の率直な印象を申せば、一般の読者は河合の構想に他の二者に勝る説得力を感じるだろうと、そう予想せざるをえないのである。そこで、そのような説得力がどこに由来するかを考察するという形で三者を比較してみることにしたい。

河合の論に説得力を与えているのは、何と云っても次々に繰り出される具体例の豊富さである。新堀は多くの頁を臨床教育学の学問論に費やし、また具体的な問題を取り上げる際には、通念的なレベルに止まるか医学的な「病理」のアナロジーで済ませており、事例分析に踏み込もうとはしていない。皇は、「教育の意味理解を革新する新しい「筋立て」を、「問題」において出現させようと試みることに、この点において、臨床教育学は「実践的」であろうとする」〔皇 1996: 39〕と興味深い問題設定をしている。しかし、50頁近いこの論文の中で、「問題」の具体例が挙げられることはないのである。

河合が最初に挙げるのは、学校で一言も口をきかなかったK君の例である。この緘黙児のK君が級友のつかまえてきたカメを大切に世話をしていたところ、ある朝カメがいなくなってしまった。先生も級友も一緒になって探し回ったが見つからない。その時K君が泣き出し、「Kちゃんのカメがいなくなった」と叫んだ。級友たちは驚いて「Kちゃんがしゃべった」と拍手し、それ以来K君は普通に話すようになった、というのである〔河合 1995: 24〕。これを、新堀が「一例をあげよう」として出す次のような話と比較してみよう。「高校まで親のいうこと、先生のいうこと、世間一般の常識に忠実に従って、一生懸命勉強に打ち込み、成績もよかった子どもが、無事、目指す「一流」大学に入学した後、「五月病」にかかり「燃えつき症候群」に陥って無気力、ノイローゼに陥り、大学生活から落ちこぼれてしまうことがある」〔新堀 1996: 17〕。——普通に見れば、新堀の挙げる例はいかにもありそうな話であり（ついでに言えば、その著書全体に頻出する「」は、新堀の論が全体として世間的な通念に依拠していることを示している）、K君の例はほとんどあり

そうもない話である。にもかかわらず、われわれはこのK君の例の方に強いリアリティを感じる。このリアリティは、K君の例が実話として挙げられているからでは必ずしもない。河合がわざわざ「この場合にはそんなことはなかったが」と断って述べている、K君が次の日登校しなかった——K君がしゃべったことに皆が喜び過ぎでカメがいなくなった彼の落胆を無視してしまったために——という想定〔河合 1995: 28〕にも、われわれはやはり強いリアリティを感じるのである。

K君の事例のリアリティは、それが具体的であり、そのために多様な意味解釈に開かれているところから来ている。というか、多様な意味解釈に開かれているということが「リアリティを持つ」ということの意味なのであり、どう解釈されても内容的同一性を保つような細部を持つ話を、われわれは「具体的」と受け取るのである。K君が次の日登校しなかったという想定は、K君の事例がはらむ多様な意味解釈の可能性を強調する役割を果たしている。どれほどありそうな話でも、「五月病」「燃えつき症候群」のようにあらかじめ解釈済みの話にはわれわれはリアリティの手ごたえを感じない。K君だけにしかあてはまらない、その意味でありそうな話の方に、より強いリアリティを感じることになる。

K君の事例をテコの支点のように使って、河合は非常に巧みに読者を自らの臨床教育学の構想へと説得している。つまり、i) 臨床教育学は個人個人の抱える個別的問題から出発し、その具体的事例への主観的コミットメントから始まること、ii) 従って法則の解明・適用のような「客観的」方法をとらないこと、iii) にもかかわらず、現象の多様な意味を発見し、個々の場合に適切に対処するためには理論や訓練が必要であること、である。

河合の『臨床教育学入門』が強い説得力を持つもう一つの原因は、このような臨床教育学の構想をその叙述自体が裏切っていないという首尾一貫性にあるように思う。これは、臨床教育学は「問題」から出発する、と言いながら自らの叙述を「問題」から出発させない皇の場合と好対照をなしている。河合は従来の科学の「客観的」アプローチを批判し、客観的説明よりも目の前の現実をどうするかを第一に考えるのが臨床教育学の発想だと言う〔ibid.: 9〕。このような態度はその後の具体的叙述においても一貫している。父性原理／母性原理による文化論的な

説明がなされはするが、両原理を「論理的に矛盾しない一つの原理に統合することは不可能」であり、「まさに一長一短」あるいは「実のところはどちらも正しい」[63]とされる。意味解釈のための枠組みは示されるが、余すところのない説明はむしろ断念され、問題の解決は実践の次元に、従って再び具体例に委ねられる。ここから、「発達段階のことを何も知らない教師も困ったものだが、これにとらわれてしまう教師も困ったもの」だ[97]といった言い方も出てくる。

問題の解決が実践の次元に委ねられるということは、言い換えれば具体的な個別問題に対処できる技法の訓練が最終的な目標点になるということである。「臨床教育学の研究をする者は、自分が子どもと適切な関係をもてるように常に自分を訓練していなくてはならない。このような自己訓練なしには臨床教育学の研究はできない」[18]とされる。解釈の枠組みは、こうした訓練の土台として役立ち、また具体的な個別問題への対処を通して修正・洗練される。しかし「客観的」な解釈枠組みを作りだすことがそれ自体として目的になっているようには見えない。

以上のように、河合の構想において読者は教育に関する「地図」のようなものを手に入れるわけではない。一貫した見通しを与えることはむしろ意識的に断念されている。しかも、河合の構想の説得力は、多様な解釈を許す個別事例から出発するというその叙述様式にせよ、余すところのない説明を断念し解決を技法の次元に委ねるといったその戦略にせよ、まさにこの断念に由来しているように思われる。

この点は新堀の構想と比較するとはっきりする。新堀の構想は、河合の場合とは逆に、一貫した教育科学的な説明の提示が問題の解決に役立つということを前提にしている。新堀によれば、「問題の親」「問題の家庭」や「問題の教師」「問題の学校」を生み出し放置している社会的条件、時代的条件こそが「問題」なのだから、教育病理を社会病理の一環として捉える必要がある。「教育病理と社会病理という対概念」によって、「教育病理を構造的に把握でき、臨床教育学も個々の教育的病理への対応技術の寄せ集めから脱して学問的な体系をもつことができる」[新堀 1996: 22f.]とされる。「学問的な体系をもつこと」、「対応技術の寄せ集め」から脱することが、ほとんど無条件に目標として設定されている。しかし、果して「病理」という概念で現代の教育問

題を把握できるのだろうか。こう問うことで私は「教育病理」の存在を否定しようというのではない。問題はその位置づけである。新堀の構想においては、ある現象を「病理」として浮かび上がらせる社会や教育の「健全」な構造や機能がスタティックに前提されているために、「問題」が逆に既成の構造や機能を揺るがせるというダイナミックな過程は、「体系」によってあらかじめ排除されてしまうのである。しかし、こうした過程を想定することは何ら夢想的なことではない。まさにこの新堀が排除した可能性を対象にしようとしたのが皇の構想であった。もう一度引用すれば、それは「教育の意味理解を革新する新しい「筋立て」を、「問題」において出現」させようとするものであった。

ここでもう一度河合の構想に戻ろう。新堀と違って教育の不透明性を前提にし、そこから説得力を汲み上げている河合であるが、その河合の構想は、皇が対象化しようとするようなダイナミックな過程を果して視野の中に捉えているだろうか。答えは否であろう。河合において、不透明性は説得力の源泉として利用されるだけでそれが対象化されることはないからである。このため、不透明性は既成の教育観を批判的な視線から守る防護膜のような役割を果たしてしまう。

たとえば、河合は次のように述べて大人が「壁」となることの必要を説く。「筆者は、思春期の子どもに対してはここからは絶対にだめという「壁」が要ると言っている。壁にぶち当たって、子どもは大人になってゆく。壁がぐらついたりすると、子どもの不安は増大するばかりである」[河合 1995: 132]。ここで推奨されている教育実践のあり方は、「生徒は自分の「私」を学校という「公」にぶつけることによって、「自己」をつくりはじめる」と述べる諏訪の主張と何ら変らない。ただし、諏訪はこうした伝統的な教育観が反時代的なものであることを十分明晰に認識した上で、あえてそれを選び取っていたのであった。

河合においては、求められるのはここでも認識ではなく技法である。先の引用部分に続けて彼は次のように言う。「と言っても、その壁は血も涙もある人間になっているから意味がある。無機物の「壁」では教育にはならない」[ibid.]。さらに、「彼らの心を理解しつつ「壁」として立つことによってこそ、暴力やいじめを防ぐことができる」[ibid.: 177]。

— そのようなことがいかにして可能か、と問う人に対しては、ここでもまた様々な具体例が繰り出されることになる [ibid.:134ff.]. 河合の構想の説得力の源泉になっているのは、不透明性それ自体ではなく、不透明性の背後にあって不透明性によって巧みに防護されている、以上のような伝統的な教育観だと言うべきであろう。

4. システム論的状況

以上によって、教育実践に見通しを与えようとする様々な——といってもわずか数例の抽出調査にすぎないが——試みが、様々な仕方での不透明性にぶつかっていること、この不透明性をいかに認識し処理するかが事態打開のポイントであるらしいことが、おぼろげながら明らかになってきたであろう。実は、そうした不透明性の認識・処理を軸にして展開された教育理論がすでに存在する。ニクラス・ルーマンが（カール＝エーバーハルト・ショルとともに）展開したシステム論的教育理論がそれである。私の見方が間違っていなければ、教育実践の不透明性という事態は、ルーマンが一般理論のレベルで述べたことがわれわれの社会においてもある種の実践的な有意性を獲得し始めたことを意味する。

ルーマンの教育理論において不透明性はまず「テクノロジー欠如」という概念によって表現される。教育システム——とりわけ授業という状況——は「構造的にテクノロジー欠如によって刻印されている」[Luhmann/Schorr 1982: 14] というのである。テクノロジーとは、ある目的を達成するために必要な（合理性の次元）、因果関係についての科学（因果性の次元）であるが、この因果性と合理性を社会的次元で実現しようとするときアポリアが生じる場合がある。主体の自己準拠（伝統的用語法で言えば「主体性」、ルーマンの後の用語法で言えば「オートポイエーシス」）が社会的次元の成立に不可欠とみなされるような場合がそれであって、この場合テクノロジーは、技術的には循環論に陥り（互いに相手を自分がねらう因果連関に組み込もうとするのだから）、道徳的には定言命法に違反する（相手を単なる道具として扱うことになるのだから）。授業という状況は言うまでもなくこうした場合である。こうしたアポリアから、〈強制からいかに自由を生むか〉というドイツ教育学の伝統的な問いも生まれて

くる。

このテクノロジー欠如という問題を、テクノロジー断罪——教育はテクノロジーであってはならないという主張——によって処理するのがドイツ教育学の伝統になっているとルーマンは診断する [ibid.: 12]。私の見るところ、ドイツ教育学には別のオプションもあり、それは、上の伝統的な問いに、〈強制するからこそ自由が生まれる〉と開き直るといふものである。この行き方をとるのが古典的人間形成論であり、それは、単なる開き直りに終わることなく、たとえばヘーゲルの『精神現象学』に見られるような、人間形成の過程の詳細な分析と記述をも生んだ。このオプションが今なお、しかもこの極東の島国でさえ訴求力を失っていないという事実を、われわれはすでに触れた諏訪や河合の議論の中に確認する。「公」や「壁」にぶつかることによって個人が立ち上がるというのは、ほとんど古典的人間形成論の図式そのままだと言ってよいからである⁵⁾。

ルーマンの議論に戻ると、テクノロジー断罪という不毛な対応に代えてルーマンが提案するのは、テクノロジー欠如という条件下で何がなお可能とみなされ実践されているかを探究するという道である。言うまでもなく、テクノロジー欠如やテクノロジー断罪によって授業という状況がまったくの偶然に委ねられているわけではない。「テクノロジー代用テクノロジー」による何らかのコントロールがなされているはずなのである。そのようなものの一つとして、「因果プラン」(Kausalplan)、つまり主観的に想定された因果関係の図式が挙げられる [今井 1991, 山名 1994]。生徒の自己準拠にぶつかって原理的には因果関係が想定できないにもかかわらず、教師は主観的に因果関係を想定し、それに従って行為している。この因果プランは、厳密に言えば常に誤りであるが、複雑性の縮減という行為の必然的前提を作り出す役割を果たしてもいるのである。われわれは、この因果プランという戦略の意識的投入を「教育技術の法則化」に見ることができよう。

以上のように、教育システムにおけるテクノロジー欠如は、自己準拠という、教育にとって不可避の要因にまずは由来する。しかし、おそらくそれだけではない。というのも、自己準拠の主体の間の関係を含みながらテクノロジー欠如が問題にならない、たとえば経済システムのような場合もあるからである。両者——教育システムと経済システム——の違い

は、コミュニケーションが二項コードに従ってなされるか否かにある。経済システムにおいて、コミュニケーションは支払うか支払わないかという二項コードに従ってなされ、この二項コードを一体的に表現するコミュニケーション・メディアとして貨幣が使用される。われわれは貨幣で対価を支払うことによって店員からある商品を実際に受け取ることができる。商品を得るために店員を（たとえば）説得したり権力的に強制したりする必要はない。貨幣という特別のメディアが分出しそれが全人口を包摂した時、経済システムが分出したということになる。教育システムの場合はどうであろうか。ルーマンの見るところ、教育システムにも二項コードは存在するが、それは良い／悪いという選抜の二項コードであり教育の本体に属するものではない。教育システムは、この選抜の二項コードに全人口が包摂されることによって分出したが、教育自体は二項コードに従ってなされていない。「あの子は成績は悪いが元気で思いやりのある良い子だ」といった「教育的」評価は常に可能である。ここに、テクノロジー欠如のもう一つの原因を見ることができよう。上のような「教育的」評価を行なうことによって、教師は生徒とのコミュニケーションを、たとえば成績の良／悪のような特定の回路に限定できなくなるからである。

『教育システムにおける反省問題』[Luhmann/Schorr 1988 (1979)]の段階では、教育システムは選抜のコードに言わば引きずられて分出したのであり、たとえば上の教育的評価に見られるような教育にまつわる様々な理念やレトリックは、選抜という現実を隠蔽するイデオロギーにすぎないと、ルーマンはそう見ていたようである。しかし、その後教育についての考察を深める中で、彼は次第に、教育が独自のコミュニケーション・システムをなしており、従ってまた独自の——ただし二項的には構造化されていない——メディアを持っていると見なすようになった[石戸 2000]。このような見方をはっきりと打ち出したのが、「教育メディアとしての子ども」[ルーマン 1995 (1991)]である。

その中でルーマンは、教育を、タイトルにもある通り「子ども」をメディアとするコミュニケーションとして分析した。授業において生じているのは、教育的コミュニケーションと意識システムとの結合（「構造的カップリング」）なのだが、この結合をまず可能にするのが「子ども」というメディアである。

授業の中で子どもに働きかけることによって、教師は意識システムに作用を及ぼすわけではない。意識システムというオートポイエーシス・システムに外部から影響を及ぼすことはそもそも不可能なのである。しかし、たとえば上述のような教育的評価を行なうことによって、教師はその相手を、大人とは区別された特定の思考や感情や行動の様式を持つ「子ども」として捉え、そのように遇している。このように「子ども」をメディアとすることで、言い換えれば不透明な意識システムを「子ども」という見通し可能な形へと単純化することで、意識システムを教育的コミュニケーションに結合することが可能になる（「ゆるやかなカップリング」）。授業の中で教師が遂行しているのは、この「子ども」というメディアに「知識」という形式を刻印することである。ここでの「知識」は非常に広い概念として使われている。それは、「システムのオートポイエーシスの時間的遂行において作動が任意には接続できないことを示す概念」[ルーマン 1995 (1991) : 219]である。たとえば授業中に発言しようとする時に、子どもが「ええと」とか「ねえ、先生」と言うのではなく必ず挙手するようになったとすれば、これは知識の刻印の一例である。こうした知識の刻印によって教育的コミュニケーションと意識システムとの結合はより緊密になる（「きついカップリング」）。つまり、相手の行動が教育的コミュニケーションから見てより予測できるものになる。これが教育の成果なのである。

ルーマンの教育理論について論じることが目的ではないのでこのあたりで切り上げたいと思うが、「教育メディアとしての子ども」においてルーマンが試みていたのは、不透明なオートポイエーシス・システムを相手にしているにもかかわらずいかにして教育的コミュニケーションが成立しうるのかについての、より洗練された説明だったとすることができる。ルーマンの説明の一つの要点は、教師がなしていることと教師が実際になしていることとの間には、常に構造的なズレがあるということである⁶⁾。教師は生身の子どもを相手にし子どもに影響を与えていると思っているが、実際に進行しているのは、「子ども」というメディアにおける、教育的コミュニケーションと意識システムとの結合なのだ。教育システムはこのようなズレを不可欠の要素として含んで存立している。言い換えれば、一

方で自分は生身の子どもを相手にしているのだと教師が心底思えること、他方でそうした教師の振る舞いが教師の意図とは別の機能を果たすこと、この両者を区別しつつ結合するメカニズムが教育システムなのである。

この項の冒頭で、私は、ルーマンが一般理論のレベルで述べたことがわれわれの社会においてもある種の実践的な有意性を獲得し始めているのではないかと述べた。そこで私が考えていたことは、ルーマンが描く上のような一見突飛とも思える教育システムのメカニズムが薄々ではあれ感づかれ始めているのではないかと、ということである。生徒たちが「この、かけがえのない私」として登場した、と諏訪が述べる時、そこで諏訪が直面していると感じているのは、不透明な意識システムそのものではないだろうか。あるいは、同じく諏訪が次のように述べるとき、そこで露呈しているのは教育的コミュニケーションが「子ども」をメディアとして作動しているという事態ではなからうか。「私は「生徒」と「子ども」は違うと認識すべきであると思います。生徒は教えられても、子どもは教えられない。教師は学ぶべき存在としての子ども、すなわち生徒を教えることはできる。しかし最初から学ぶべき方向性のない子どもに、少なくとも今の教師が社会的に与えられている生徒に対する強制力だけで、ひとつの方向性を与えてあげることにはできない」[諏訪 1999:265]。

このように教育システムのメカニズムそのものが人々の、特に教師の意識に上るようになった状況を、仮に「システム論的状况」と呼んでおきたい。システム論的状况において出来しているのは、ルーマンが描くような教育システムのメカニズムが——逆説的なことだが——機能不全に陥っているという事態であろう。システム論的状况とは、教育システムの不可欠の構成要素であるはずのあのズレを、教育システムがもはや十分には維持しえなくなっているという状況なのだから。そもそも、ルーマンの描くような教育システムが正常に作動している限り、教師は、自分が何か不透明なものを相手にしているという意識を持たずにすまずことが——自分は子どもを相手にし、その(たとえば)人間的発達に貢献していると信じていることが——できるはずである。教育実践を見通そうとする試みが、見てきたように様々な形で不透明性にぶつかっているとすれば、ルーマンの描く教育システムが様々な部分でほころび始

めていることの兆候としてそれを理解する必要があるろう⁷⁾。教育実践が見通しがたくなっているということは、教師が子どもを相手に実践に邁進していさえすれば教育システムの機能も自ずと維持されていくような、安定したメカニズムを教育システムが提供しなくなったことを意味する。このような不透明性にぶつかりながら、それを伝統的な教育観への回帰によって否認しようとした諏訪の試みは、教師があのだれの構造の中に、つまり自分がなしていることを知らないでいられる一種の蒙昧状態の中に、閉じ込めることを意識的に推奨するものである。しかしそうしたオプションは、実は彼自身の認識によって塞がれていたのだと言わねばならない。

諏訪のように明示的にであれ、河合のように暗黙裡にであれ、伝統的な教育観に回帰することはできないであろう。それは既成の教育システムのメカニズムに回帰することを意味するが、彼らの議論自身がそのメカニズムのほころびを証していたのである。われわれはむしろ教育システム自体の再構築を迫られている。これは、ルーマン好みの言い方で言えば、自由の状態ではあるが強制された自由、ほとんど苦境ともいうべき自由の状態である。ともあれ、この苦境としての自由を引き受けることで、われわれはあのヘルバルトの強気の何ほどかを再獲得できるかもしれない。つまり、構築されたものであるがゆえに見通すことができる教育実践、である。教育実践は再び教育学の「明るい」側面になりうるかもしれない。しかしその場合でも、意識システムの不透明性が解消されることはないであろう。求められているのは、不透明性を否認することによって教育システムを現状のまま維持することではなく、不透明性を明示的な構成的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だと思われるのである。

5. 「学びの共同体」

苦境としての自由を引き受けようとする試みは言うまでもなく数多くなされており、数多くの教育改革案が提出されている。そうした中で佐藤学の「学びの共同体」論が多くの教育改革案と異なるのは、それが教育実践のレベルを基盤にしており、しかも教育システム全体を再構築しようとする射程を持っている点である。本稿の最後に、上にわれわれが獲得した視点からこの「学びの共同体」論を検討して

しめくりとしたい。

「学びの共同体」論は、授業や学校の積極的な再構築を目指しながら、教育する側の意図のできるだけ合理的な実現によってそれが可能になるという単純な想定からは出発していないように見える。実際、その旺盛な理論展開の一つの出発点ともなった宣言的論文「「パンドラの箱」を開く」で佐藤が目指したのは、「理論」と「技術」の適用領域として「実践」を想定してきた「授業研究」の「実践」概念への批判〔佐藤 1997: 37〕であった。佐藤によれば、「授業研究」のテクニカル・タームの氾濫によって、教師たちの「実践を語り記述する言語は、抽象化されて具体性を失い、やせ細り衰退した」〔37〕という。そのことを象徴的に示すのが、教師と生徒が「T」「C」の略語で書かれ、生徒の個人名が消滅した実践記録である。「授業研究」は、個人名が浮上する必要がないほどに授業を合理化することを目指したわけである。こうした試みは、意識システムの不透明性に直面することを教師から免除してくれる、先に述べたような教育システムの存在を前提にしている。とすれば、「授業研究」批判はその背後にある教育システムそのものを問い直すことにもつながっていくであろう。佐藤によれば、「授業研究」批判は「近代学校制度を媒介にして取り結ばれてきた教育の「理論」と「実践」の関係の総体、教育研究者と教師との関係の制度の構造にまで及んでしまう性格を内包している」〔38〕という。

「授業研究」が前提にした「技術的实践」のモデルに対して、佐藤は「反省的实践」のモデルを対置する。「反省的实践」のモデルにおいて、教師の実践は、「技術的实践」のモデルの場合のように既成の理論やプログラムの実施としてではなく、具体的な場面で働く個々の教師の実践的判断の連鎖として現れる。教師の実践に関する研究も、一般的命題を導き出すことを目指すのではなく、「一人ひとりの教師の個の経験の軌跡を「小さな物語」として語り記述し批評し合う研究」〔佐藤 1997: 19〕へと向かうことになろう。こうして、佐藤の「授業研究」批判——それはテクノロジー欠如に関する反省だとも言える——は、教師の実践を、教育学にとって、あるいはひょっとすると教師自身にとってさえ完全に透明にはなりえない何物かとして現出させることになる。

こうした教師の実践を支え、あるいは包摂する実

践として「学びの実践」が構想される。その基盤になっているのは状況的認知論や認知的徒弟制の学習理論である。佐藤によれば、「学びの実践とは、文化諸領域のディスコースによって結ばれた文化的共同体へと参加するいとなみであり、その参加は、文化的共同体の学びの先達の保有している文化を「なぞる」いとなみを通して遂行される」〔佐藤 1999a: 71〕。「学び」についてのこうした考え方は、学習を個人の中の出来事へと孤立させる「勉強」観への強烈な批判を含んでいる。また、それを哲学的に支えているのは、「人は人と人の関わりの中で協同的な存在 (associated being) として生まれる」〔佐藤 2000a: 31f.〕とする——佐藤の解釈する——デュエイの思想であろう。佐藤は、「協同的な存在」というこの人間の基本的条件を言わば同心円的に拡大する形で、デュエイにおいては公共圏が構想されていると解釈する。「共通のもの＝公共的なもの」を共有し「コミュニケーション」で結合された人の絆が「共同体」であり、その「コミュニケーション」の空間が公共圏なのである。」そして、「この公共圏の構成と組織、すなわち「コミュニケーション」による「共同体」の組織において重視されたのが教育」であった〔ibid.: 31〕。こうして、学校を「学びの共同体」へと再編成することを通してネオ・リベラリズムや市場主義に対抗する公共圏を構築するという「地図」が、教育実践に与えられることになる。

われわれにとって興味深いのは、この「学びの実践」が、上に見た教師の実践の場合とは対照的に、教育学にとっても教師にとっても理解可能な何物かとして現れることである。人間が最初から「協同的な存在」であって「共通のもの」に何ほどか関与しており、かつ子どもが「学ぶ」存在として、つまり文化的共同体に参加しつつある存在として捉えられている以上、これは当然かもしれない。それにしても、不透明性が教師の実践の側に一方的に配分されているのはなぜなのだろうか。ともあれ、浜之郷小学校〔佐藤 1999b: 143ff.〕や小千谷小学校〔佐藤 2000b〕のような「学びの共同体」の実践例において、共同体の構築の障害になるような不透明性はほとんど顔を出さない。先に触れたシステム論的な用語法で言えば、意識システムは教育的コミュニケーションに極めて緊密に結合された何物かとして現れるのである。

しかし、佐藤は同時に、「学びの共同体」におけ

る「差異」の重要性を強調している。「学びの共同体は、＜同一性＞に対する闘いによって達成される＜差異＞を尊重しあう共同体」であり、「「差異」を尊重し「差異」（そこは差別が生み出される場所でもある）に身を投じる＜学び＞の実践において現出する「共同体」」[佐藤 1999a: 523f.] だというのである。「学びの共同体」を透明な共同体⁹⁾として描きながら、佐藤は他方でこの共同体に不透明性を導き入れることを激しく希求しているように見える。佐藤はたとえば、「酒鬼薔薇聖斗」が「精神異常という病気を抱えた一人の少年」に抽象化されてしまったことを批判して次のように述べる。「いまの大人たちは、「抽象的な子ども」と接することはしても、具体的な固有名を冠した子どもと出会おうとはしていないことに、なによりも憤りを禁じえないのです」[ibid.: 527]。「酒鬼薔薇聖斗」であれ誰であれ、固有名に直面するということが、究極的には理解不可能な何物かに直面するということであろう [田中 2001: 69f.]。どうすればそんなことが可能になるのか。「さしあたって私たちにできることは、固有名の子どもの発見でしょう。＜私＞である教師が＜固有名＞を持った子どもと関わることを、それに尽きると思います」[佐藤 1999a: 528]。

ここでわれわれは、不透明性が一方的に教師の側に配分されていた理由を半ば理解する。「＜固有名＞を持った子ども」という不透明な存在を導き入れることが希求されるが、それに対応できるのは自らも不透明な存在であるような＜私＞としての教師であり（皮肉にもこれは佐藤が批判してやまないカウンセリング的な状況に近づいてしまうのだが）、そのような個別的な対応は個別的であるがゆえに「学びの共同体」の一般的記述の中には浮上しない。「学びの共同体」は透明なままに維持されるのである。「学びの共同体」にとって不透明であるような子どもが個別対応できないほど集団的に発生したとき、その現象は「学びからの逃走」と名づけられて「学びの共同体」から除外されることになる [佐藤 1999a: 441-457, 森田 2000: 124]。しかし、このように透明なままに維持された「学びの共同体」を拡大することで、果して現代社会における公共圏を構築することができるのだろうか⁹⁾。この問いをめぐる、「学習の共同体」論は二つの方向に分岐していく可能性がある。一つは、今のところ個別的に希求されるに止まっている不透明な存在としての「子ど

も」を「学びの共同体」に構造的に組み込み、「学びの共同体」を公共圏のひな型として維持するという道である。もう一つは、「学びの共同体」を公共圏の構想から一旦は切り離すという道である。つまり、「学びの共同体」自体は共通の文化へと参入しようとする人々の透明な共同体にとどめ、それとは別の次元で公共圏を構想するという道である。佐藤の意図は言うまでもなく前者へと向かっているが、「学びの共同体」の実践は後者の道を進もうとしているように思われるのである。

註

- 1) ヘルバルトは、上に挙げた「教育学の暗き側面」の中で、『一般教育学』は「心理学の不十分のために」不完全なものにならざるをえなかった [Herbart 1888 (1812): 153]、と述べているが、こうした言い訳めいた言葉は、なぜ強気でいられたのか、という疑問を強めるだけであろう。
- 2) ここで想起されるのは、ヴィーコの「真なるものと作られたものとは置換される」——したがって、神の手になる自然的世界ではなく人間の作った歴史こそが認識可能であるはずだ——という有名な命題である。鈴木もヴィーコに見られるような人文主義的科学論の伝統がヘルバルトの背後にあったことを強調している [鈴木 1990: 252 ff.]。もちろん、心理学への関心はごく初期の段階からヘルバルトの中心に存在した。しかしそれは、杉山精一の研究が詳細に明らかにしたように、カント、フィヒテ、シュリングらの哲学に対抗して人間の＜生成＞に着目するというヘルバルトの根本モチーフを介して、教授への関心と構造的に結合していたのである [杉山 2001]。とすれば、少なくとも『一般教育学』や「教育学の暗き側面」を書いた初期の段階では、心理学は、作りうる存在に関わる教授を外側から認識の学として限定するという関係にあったのではなく、人間を全体として作りうる存在として示すことによって教授の可能性を示すという関係にあったと見るべきであろう。
- 3) たとえば、『教育』1986年2月号、『現代教育科学』1986年4月号を参照。
- 4) 『教育学研究』第64巻第1号(1997年)、44-57頁、第67巻第1号(2000年)、84-91頁、第68巻第1号(2001年)、84-91頁。教育思想史学会のシンポジウムの内容は『近代教育フォーラム』第10号(2001年9月刊行)に所収予定である。

- 5) 古典的人間形成論の図式とは違った仕方であつて他者>に対処することが可能であることを示す貴重な研究として、丸山 2000 を参照。
- 6) こうした発想については、今井 1987 をも参照願えれば幸いである。
- 7) 最晩年にルーマンは、「子ども」というメディアを拡張して「ライフコース」(Lebenslauf) をメディアと考えることで学校教育のみならず社会教育・生涯教育をも含めた教育システムについて記述可能にするというモデルを提出している [Luhmann 1997]。このような拡張によって、ここで指摘したような教育システムのほころびは補修できるかもしれないが、逆に普遍的な妥当性をねらうあまり理論が有意性を失う——何でもすくい上げるためにフィルターとしての役割を果たさない——という危険が生じているようにも思う。
- 8) ここで私が連想しているのは、『透明な存在の不透明な悪意』の宮台真司 [宮台 1997] よりも、『ジャン=ジャック・ルソー——透明と障害』のジャン・スタロバンスキー [スタロバンスキー 1973] である。スタロバンスキーは、自己に対しても他者に対してもウソや偽善のない関係を築くという「透明」への希求に、ルソーの生涯を貫く根本モチーフを見る。この「透明」への希求は、『人間不平等起源論』における文明批判にも、『新エロイズ』のクララン共同体にも、自伝の試みにも、あるいはあまりに親密な友情を求めるが故にかえって仲たがいでしまうというルソーその人の対人関係のパターンにも、見ることができるという。『社会契約論』の描くスパルタ的な共同体は、透明な関係の社会規模での実現なのである [ibid.: 72]。
- 9) 異質なアイデンティティが出会う場としての公共圏の構想を教育学的問題設定の中に導入する試みとして、小玉 1999 を参照。

文献

- Herbart, J.Fr.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), in: *Sämtliche Werke*, Bd. 2, Langensalza 1887. = 『一般教育学』三枝孝弘訳, 明治図書, 1960 年。
- Herbart, J.Fr.: Über die dunkle Seite der Pädagogik (1812), in: *Sämtliche Werke*, Bd. 3, Langensalza 1888, S. 149-154.
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1988 (1. Aufl.: 1979).
- Luhmann, N./Schorr, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.): *Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982, S. 11-40.
- Luhmann, N.: Das Kind als Medium der Erziehung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37.Jg., H.1 (1991); S. 19-40 = 「教育メディアとしての子ども」今井重孝訳, 『教育学年報』第 4 号, 1995 年, 203-239 頁。
- Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs, in: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, S. 11-29.
- 石戸教嗣『ルーマンの教育システム論』恒星社厚生閣, 2000 年。
- 今井重孝「教育技術の社会学的考察——N.ルーマンの「技術欠如」概念を手がかりとして」『東京工芸大学工学部紀要』第 14 巻, 第 2 号, 1991 年, 19-25 頁。
- 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, 149-166 頁。
- 今井康雄「教育学における〈目的-内容-方法〉図式への不満」『教育哲学研究』第 56 号, 1987 年, 61-64 頁。
- 勝田守一『能力と発達と学習——教育学入門 I』国土社, 1964 年。
- 勝田守一「教育研究の課題」(1961), 『教育と教育学』岩波書店, 1970 年, 91-126 頁。
- 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店, 1995 年。
- 河上亮一『プロ教師の道——豊かな「管理教育」をつくるために』洋泉社, 1996 年 (原著 1991 年)。
- 小玉重夫『教育改革と公共性——ボウルズ=ギンタスからハンナ・アレントへ』東大出版会, 1999 年。
- 近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり——学校の臨床心理学』東大出版会, 1994 年。
- 近藤邦夫「学校臨床心理学の立場から」『教育学研究』第 64 巻第 1 号, 1997 年, 44-46 頁。
- 佐藤学『学び その死と再生』太郎次郎社, 1995 年。
- 佐藤学『教師というアポリア——反省的实践へ』世織書房, 1997 年。
- 佐藤学『学びの快楽——ダイアログへ』世織書房, 1999a 年。
- 佐藤学『教育改革をデザインする』岩波書店, 1999b 年。

- 佐藤学「公共圏の政治学—— 両大戦間のデューイ」『思想』第907号, 2000a年, 18-40頁。
- 佐藤学「交響する学びの公共圏—— 身体の記憶から近代の脱構築へ」『内破する知—— 身体・言葉・権力を編みなおす』東大出版会, 2000b年, 93-122頁。
- 新堀通也『教育病理への挑戦—— 臨床教育学入門』教育開発研究所, 1996年。
- 杉山精一『初期ヘルバルトの思想形成に関する研究—— 教授研究の哲学的背景を中心として』風間書房, 2001年。
- 鈴木晶子『判断力養成論研究序説—— ヘルバルトの教育的タクト論を軸に』風間書房, 1990年。
- スタロバンスキー『透明と障害—— ルソーの世界』山路昭訳, みすず書房, 1973年。
- 皇紀夫「『臨床教育学』とは」, 和田修二/皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版, 1996年, 33-80頁。
- 諏訪哲二『「管理教育」のすすめ』洋泉社, 1997年(原著『反動的!』1990年)。
- 諏訪哲二『ただの教師に何ができるか』洋泉社, 1998年。
- 諏訪哲二「プロ教師緊急提言七カ条—— 教師と生徒は「敵」である」『文藝春秋』1999年8月号, 262-274頁。
- 田中智志「ポストモダニズムの教育理論」, 増淵幸男/森田尚人編『現代教育学の地平—— ポストモダニズムを超えて』南窓社, 2001年, 53-77頁。
- 堀尾輝久「現代における子どもの発達と教育学の課題」(1979), 『人間形成と教育—— 発達教育学への道』岩波書店, 1991年, 3-36頁。
- 丸山恭司「教育において〈他者〉とは何か—— ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」『教育学研究』第67巻第1号, 2000年, 111-119頁。
- 宮台真司『透明な存在の不透明な悪意』春秋社, 1997年。
- 向山洋一『授業の腕をあげる法則』明治図書, 1985年。
- 森田伸子「近代性としての学級と子ども」『近代教育フォーラム』第9号, 2000年, 117-127頁。
- 山名淳「〈因果プラン〉論からみた教育目的の機能—— N.ルーマンのシステム理論を中心として」『教育哲学研究』第69号, 1994年, 44-56頁。