

# 反教育学と教育学の〈あいだ〉

——'80年代（西）ドイツの場合——

教育哲学・教育史研究室 下地秀樹／太田 明

## “Zwischen” Antipädagogik und Pädagogik

—— Im Fall des BRD in den 80er Jahren ——

Hideki SHIMOJI und Akira OTA

Es kann viele verschiedene Perspektiven über Erziehung geben. So müssen wir die Frage stellen; Unter welche Perspektive halten wir ein Prozeß für Erziehung? Desto wichtiger wird diese Frage, je radikaler stehen sich verschiedene Perspektiven gegenüber.

In den 80er Jahren hat der BRD die belebte antipädagogische Diskussionen erfahren, die “Abschaffung der Erziehung” vorgeschlagen und Pädagogik erschüttert haben. Wir erwarten, daß diese Situationen uns eine Chance geben könne, über die obengennante Frage tiefer zu betrachten.

Der vorliegende Beitrag bringt die Problematik vor (I), überblickt den Herkunft und die Aspekte der Antipädagogik (II), griff einige typisch pädagogische Kritiken gegen Antipädagogik auf (III), und diskurtiert eine Metakritik über pädagogische Antipädagogik-Kritik (IV).

Gibt es etwas zwischen Antipädagogik und Pädagogik?

Von daher kann die Diskussion um die Zukunft der Erziehung richtig beginnen?

### 目 次

- I はじめに
- II 反教育学の出自と諸相
- III 教育学の反教育学批判
- IV 反教育学側の対応
- V おわりに

#### I はじめに

教育とは何か？

これが教育の本質を問う形式であると信じられている。

しかし、ニーチェが看破したように「○○とは何か？」という問いは、本質を問うているようでいて実は最悪の形而上学に陥った問いである。「本質 (die Essenz) とか本質性 (die Wesenheit) は、何かパースペクティブなものであって、既に多様性を前提として」おり、「その根底にあるのはつねに、“それはわたしにとって何であるの

か？” (われわれにとって、およそ生あるものすべてにとって、等々) という問い<sup>1)</sup>に他ならない。つまり本質とは一般的なものではなく、実際にはある観点から見た意味であり、価値なのである。したがって教育の本質は、「教育とは何か？」ではなく、正確には「ある事象はいかなる観点からすると教育と見做され、また別のいかなる観点からすれば見做されないのか？」という形式で問われなければならない。このことは、異質な教育観どうしの相克が先鋭化すればするほど、明確に浮き彫りになるものと思われる。

日本の教育思想研究のなかでも、かつてこの問題が問われたことがある。60年代の初頭、上原専禄や勝田守一を中心とする「教育思想研究委員会」は、教育否定の思想を思想研究としてどう受けとめるかについて討議を重ねていた<sup>2)</sup>。そこで教育否定の思想が取り上げられたのは、教育を否定し断念する思想と対決し、これを克服してゆくなかでしか本当の意味で教育を積極的に価値づけることはできないのではないかという危機意識があった

からである。教育否定の思想とは教育に価値を置かない思想であり、反教育・無教育・非教育の3つのタイプにわけて考察されている。とはいえ、この委員会の中で実際に触れられたのは、宗教であり、日本の自然主義であり、当時の教育政策の道具的教育観であった。当然のことながら、教育そのものの廃絶を積極的に主張する類の「反教育学」はまだ日程にのぼってはいない。しかし教育否定の思想とのせめぎ合いのなかから教育を積極的に価値づけていこうとする思想的営為は、教育の本質に鋭く迫って行く方法として今日その意義が再評価されてしるべきであろう。

ところで、先頃統一なったドイツでは、70年代半ば以降、まさに「教育の廃絶」(Abschaffung der Erziehung)をスローガンに掲げる反教育学(Antipädagogik)が猖獗を極め、教育学の側も否応なくその対策を迫られた。その主張は教育学そのものを揺るがすものであったが故に、反教育学への反批判が数多く試みられている。ではこの間、反教育学と教育学との間でどのような論戦がなされたのだろうか。また、それは双方が相手の異質性を理解した上で、自らを問い直すという意味での論戦たりえたのだろうか。そして、教育の本質は鋭く問い直されたのだろうか。

以下、本稿ではこの問題に迫るべく、まず、反教育学の出自と諸相を概観し、次いで教育学の反教育学への典型的な批判を取り上げ、さらに、教育学の反教育学批判に対する反教育学側のメタクリティークについて検討することにしたい。

## II 反教育学の出自と諸相

### A. 反教育学の出自とその背景

反教育学という潮流はどのように生じてきたのだろうか。この筋道を細かく跡付けていく作業をここでは行わないが、おおよそ次のようにいえるだろう。

すなわち、大まかに見れば、60年代の反権威主義的教育運動が教育の方法上・制度上の改革を目指していたのに対して、70年代西ドイツでの反教育学運動は Ivan Illich (イヴァン・イリイチ) のラディカルな「脱学校」論と「反精神医学」運動の「制度としての教育」批判を経て、所謂「反教育学」の主張が生まれ、さらにそこからセラピー的な考え方を基にする「子どもとの友好：Freundschaft mit Kindern」へと展開した<sup>3)</sup>。

よく言われているように、反教育学の直接の契機は60年代から70年代にかけての教育改革運動の挫折であることはたしかであろう。この時期に行なわれた国家的規模

での教育改革運動は広い意味での「解放的教育学」によって支えられていた。そこには、従来の学校教育・家庭教育の在り方を権威的であるとして否定し、新しい世代関係の構築を目指す試み、社会批判的な意図を持った社会科学的教育研究、ハーバーマス (Jürgen Habermas) らの「批判理論」の影響を受けた精神科学的教育学の第二世代を含めた「解放的教育学」「批判的教育科学」が含まれていた。こうした解放的教育運動は、「教育の機会均等」を理念に掲げる教育改革運動にも結びつく、教育を通しての人間と社会の変革を同時に行なおうとする運動であった<sup>4)</sup>。

しかし70年代後半以降、この解放的教育運動は挫折し、一方においてはここで主張された「機会均等」の理念は技術的な社会発展によって発展の土台を失った。より良質の教育制度に至る準備が必要とされ、機会均等という語や理念は政治的に有害なものと見做されるものとなった。いわゆる政治的な「潮流変化：Tendenzwende」である<sup>5)</sup>。それに対して、時代的にはほぼ同時並行的に、しかし主張としては異なった方向を向いた一連の運動が現われてきた。これは、一方では解放的な教育運動から転身した「アールターナティヴェ：Alternative」、つまり従来の教育や学校に対して批判的な態度を保ちながらも、それとは別の教育の在り方を模索するグループである<sup>6)</sup>。他方、これに対して、より強力な教育批判の一連の運動が生じてくる。これがいわゆる「反教育／反教育学：Antipädagogik」と呼ばれる潮流である。

もちろんここでは、反教育学を受け入れ・支える広範な社会的な「気分：Stimmung」がこの時期に醸成されたことも背景として見逃すことも出来ないだろう<sup>7)</sup>。1972年に出されたローマ・クラブの報告書『成長の限界』によって、従来の経済発展の楽観論に警鐘が鳴らされ、オイルショックとともに西ドイツ経済も失速し、同時に、青年の失業問題は大きな社会問題になり、教育学としても対応を迫られることになったこと、また、この時期に、自分の受けた教育を大人になってから否定的に評価し、そこから現行の教育一般をも否定的に考えるような様々な自伝が出版されたことも反教育学的雰囲気を生み出した理由としてあげられている。

そして、このような背景を伴って現われた「反教育学」の主張の核心は、端的にいえば、教育そのものが人間／子どもをだめにしているという、教育一般への批判であり、断罪である。反教育学の言葉で言えば、「私 (大人) は、お前 (子ども) よりも、お前にとって何がよいものであるかをよく知っている」という「教育学的野心：pädagogische Ambition」こそ教育学的要請・教育学的態

度・思惟様式の核<sup>ハード・コア</sup>心であり、「教育」とはこの「教育学の野心」に他ならない。それゆえに教育一般が廃棄されるべきであり、さらに、教育的思惟そのもの、「教育学の野心」が退けられなければならない。だから従来の解放的教育学とは異なって、反教育学は、教育を通しての人間と社会の変革の可能性に不信を抱き、良い教育／悪い教育という単純で楽天的な二元論的な教育発想をとらず、「教育による主体の解放」ではなく、「教育からの主体の解放」がスローガンとなる<sup>8)</sup>。

より正確に言えば、廃棄されるべきなのは、行為ではなく、モデルネの概念に、とりわけ啓蒙の伝統に結びついた教育学の思惟様式そのものなのである。なぜなら「教育学の野心」は、一少なくとも60年代にはまだ教育の主導理念として通用していた—自由と自己決定という理念とは一致しえない・子どもに向けてなされた権力行使を含んでいるからである。従って、反教育学が、これまで教育において価値と見做されていたものも逆転をめざしていると共に、実践的には社会における教育の確実性への反動として、理論的には近代教育科学の連関喪失への反省として生じていることも容易に見て取れよう<sup>9)</sup>。特定の行為ではなく、思考様式自身が廃棄されるべきだという点こそ、反教育学の特徴と見做される。

例えば、反教育学の代表的な提唱者 Ekkehard von Braunmühl (E.v. ブラウンミュール) のいう「教育からの決別」という考え方の核心は、他の人間達を根本的な型にはめ込み、人生の送り方を子どもに強制し、人生において価値あるものを子どもに押しつけるというような教育に特有の「強制的な性格」、「子どもに敵対的なやり方」、根本的には教育に潜む「神経症的な防御メカニズム」の批判にある<sup>10)</sup>。あるいはまた、学校という制度化された教育に対して、Hubertus von Schoenebeck (H.v. シェーネベック) は、教育とは「自由への攻撃」であるというテーゼを主張した。彼によれば、「教育という攻撃」は、教育者が被教育者(子ども)を「自由ではない人間」と見做し、特に子どもには指導と教育が必要であると始めから思い込んでいるが、こうした思い込みの背後にあるのは「非民主主義的な、自由に反する思考」、「権力要求」である。だからこうした教育を否定して Schoenebeck は、反教育学的な実践として「子どもとの友好関係」を推奨する<sup>11)</sup>。

こうした主張の議論の底流には、目的合理性に従って組織されてきた近代社会とそれを支える科学主義に反感を抱き、直接的な感情体験を称揚する、この時代に共通する感情があることは確かだが、それとむすびついて反教育学を支えた背景議論の存在も指摘されている<sup>12)</sup>。反

教育の底流をなす議論としてはまず、世代理論によるアプローチが挙げられる。この議論によれば、近代社会では、急速な文化的・社会的変動に晒されて、親たちは、今までの経験と既存の未来構想に基づいて教育を行なうことが出来なくなっている。つまり、妥当な文化的な伝承を行なうことが出来ないような世代間の裂け目が生じており、だから未来は全く未決であり、そのような社会 (Margaret Mead のいう “prefigurativ society”) では、従来の意味での世代関係を軸にした教育は正当化できない。また、同じ時期、西欧文明に関する批判的な諸議論によって、近代の文明過程に潜む心性の在り方が批判的に明らかにされた。これによれば、教育学は文明的な強制を行なうことによって、人間を破壊している。つまり子どもを早い時期から教育と社会化の過程に取り込み、苦しめるという罪深い行為を犯してきたとされる。さらに、社会学で発展してきた「ラベリング・アプローチ」の影響もある。この理論によって教育的な思惟こそがその対象を作り出された、つまり子どもや青年は教育学自身の産物だと主張する議論が準備された。

こうした事態を底流として反教育学は、それぞれ重なり合いながらも異なる運動を糾合して展開してきた。クロノロジカルに概略化すれば、次のように展開したといえよう<sup>13)</sup>。反教育学運動は、第一に当時の教育学への批判から開始されたが、ついで、一方では既存の教育についての考え方をもはや維持されないものとして容赦なく批判すると共に、他方では反教育学に固有の議論が提出される理論的な方向づけの段階に至った。さらに反教育学的な実践を目指し、そのための提言がなされる段階が生じ、ここに至って、大人と子どもとの間の「治療的」交際関係を中心にした「子どもとの友好」という理念が反教育学の実践原理が成熟した。

このような展開の中で、西ドイツにおいて反教育学の「先駆」的論文と見做されているのは教育学者 Heinrich Kupffer (H. クップファー) が1974年に著した「反精神医学と反教育学」(Antipsychiatrie und Antipädagogik)<sup>14)</sup>である。Kupffer はイギリスの精神科医 Donald Lain (D. レイン) などが当時進めていた反精神医学運動と結びつき、その主張を背景にして、教育の問題がその「トータルな制度」という性格にあるとした。その議論の出発点は家庭教育であるが、Kupffer はさらに「規律化 (Disziplinierung) として理解された教育」<sup>15)</sup>一般に批判を加えた。ここで批判されているのは、あらゆる教育の諸制度において、教育学の「ごまかし: Mystifikationen」とその破壊的な結果が生じており、また教師の仕事も「規則性」を打ち立てようとする努力だという

点である。「というのも、教師は、規則的に繰り返されるもののリズムが必要だと自分では理解しているからである」<sup>16)</sup>。しかしこうした事態はむしろ「トータルな制度の異常な発達によって日々強化されている<教育による疎外>(pädagogische Entfremdung)の表現」<sup>17)</sup>と解釈されねばならない。「制度的な治療あるいは教育であると言われているもの、つまり生産的で・パートナーシップ的で・解放的な関係の表現は、監視に基づく構造に支配されているかぎり発展できない」<sup>18)</sup>。

この段階でのKupfferの主張は、明らかに「教育の廃棄」ではない。彼はいわば当時の教育過程についての考察を推し進めたに過ぎない。だが「反教育学は、教育・共同生活・家庭における助言や決定の構造を、その組織化された空間を壊すことなく、敢て変更させなければならない」<sup>19)</sup>。こうしてKupfferは「あらゆる傾向に対して、教育とは社会的な強制の機能として見る」<sup>20)</sup>方向に転じる。「若い人間の自律性へのアクチュアルな要求がいかなる次元で請けだされるのかを確定しなければならない」<sup>21)</sup>。

Kupfferの論文の2年後にフランスの精神分析医Maudou Mannoni(モード・マノーニ)の“L'éducation impossible”が“Schießerziehung. Von der Psychiatrie zur Antipädagogik”(1976)という刺激的なタイトルを冠してドイツ語訳が出版された。Mannoniの著書は、酷い扱いを請けて精神に障害を生じた子どものボンヌイユの教育施設での精神分析的治療記録であり、決して抽象的な教育批判を唱えているわけではない。批判は、当時のフランスの公的な教育施設で躓き、「教育できない」とレッテルを張られた子どもとの付き合い方に向けられていた。Mannoniの主張の主旨は、「教育が可能になる状況が用意されねばならない」として、公的には疎外された子どもに自分を主体として受け入れさせ、その子どもに「生活の場所」を作り出してやることにあった。その意味で、Mannoniの仕事は、そのドイツ語訳のタイトルとは裏腹に、固有の意味での「反教育学」とは評価されない<sup>22)</sup>。

およそこの時期までドイツの反教育学の運動は、Braunmühlの“Antipädagogik”(1974)も含めてまだ専門家たちの内部での論争であったが、Katharina Rutschky(カタリーナ・ルーチュキ)が編集したアンソロジー「闇教育」(Schwarzepädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der Erziehung)(1977)の公刊を期に、反教育学の仕事と主張が一般に広く知られるようになった。

Rutschkyのアンソロジーは、反教育学的な試みがどのようなものであるのかに注意を向けさせただけではな

く、教育学で引用されてきた文書・文献のなかには詳細に見れば、いかに教育学のヒューマニズム的自己理解とは相容れない主張が含まれているかを暴露したという点である<sup>23)</sup>。

「テキストを…その本来の論点を明らかにするために…始めの連関から切り離す故意の試み」<sup>24)</sup>と自ら言うように、Rutschkyのアンソロジーは専門家からはもちろんその学術的な不十分さを指摘される。とはいえ、「子どもの教育学的生産」「トータルな制度としての教育」「衝動防止としての教育」「サディズムの合理化としての教育」「教授による世界の破壊」などのタイトルをつけられた諸章は反教育学の主張を明確に表している。

こうしたRutschkyの著書の底流をなすのは、近代における「教育の科学化」に抗する志向、つまり「教育の科学化」によって「自然発生的で伝統的な、自明で計画されていない社会化過程が破壊」<sup>25)</sup>されたのみならず、教育に関連した領域へと「拡大」されたという事態への批判的志向にある。ここで教育は、自分の教育の歴史・成育史の中で受けた大人の心の傷が教育学的プロジェクションとして子どもに向けられ、さらに教育の万能幻想へと拡大されるという一種の転換メカニズムと見做されている。

さらにRutschkyの理解によれば、こうした西欧近代に特殊なブルジョア的教育の背後には、啓蒙時代以降に確立された理性による強制が潜んでいる。理性的な規則を超自我という形で内面化することと、そのような形で作り出された道徳的な自己強制は、まず不安のもとに、次いでこの不安を子どもに向ける試みとしての教育のもとになる。それゆえにブルジョア社会で認められた理性の強制は、教育に看取れるように、非合理性の現われと判定される。「教育もまた、子どもと青年が決定されるプロセスと理解されねばならない。…この決定は教育という果てしない制度によって正当化されねばならない」<sup>26)</sup>。

Winklerによれば、この段階に至って反教育学の二つの論点のはっきりしてきた<sup>27)</sup>。第一は、子どもと青年が教育学の生産物として捉えられる、つまり子ども期や青年期は実在するものではなく、教育学の万能幻想の産物であるという点である。第二は、子どもの「教育必要性：Erziehungsbedürftigkeit」という考えそのものがこの幻想の表現であるとする点である。「子どもに合ったとか、年齢に合ったとかいうイデオロギーは、子どもと大人の間にある裂け目を広げ、…子どもに傷を負わせる傾向に手を貸すだけだ」<sup>28)</sup>。これらはみな大人の無意識の、根本的には神経症的な強制から生じる。だからこそ反教育学

は反対に、子どもの衝動的な自然を解放し、大人によって作り出された強制に対してその妥当性を認めてやらなければならない。

こうした Rutschky の資料を基にして精神分析学家 Alice Miller (アリス・ミラー) は、教育を大人の欲求として規定しようとした。教育的な行ないでは、子どもが犠牲になるような避けがたい限定が必ず起こっている。その場合、子どもは教育学的に必要なだとカムフラージュされてその親に悪用される。このようにして教育は子どもの「真の自己」を破壊するのみならず、親と子の間に一種の悪循環を生み出すことになる。内面的には傷つけられ、外面的には社会に適合させられた子どもは大人になった時、自分の子どもにうまく対することが出来ない。教育の経験は無意識の中に沈殿するものだから、大人は自分の子どもにその仕返しをするようになる。だから、自分自身の本当の人生を生きている「感受性のある人間」は反対に教育を非難するようになる<sup>24)</sup>。

Braunmühl もまた「反教育学—教育を廃棄するための研究—」(1975) で教育学に対する反教育学の対抗理論を提案したが、そこでもやはり大人の無意識的動機が非難され、教育が子どもに対して敵対的であることが攻撃されている。自分自身の抑圧された過去に対する不安から大人は教育学的な「憎しみのオルギア」<sup>30)</sup>を祝っている。教育は子どもに「他者決定と干渉」を行なうことで、子どもの自己を奪い取り、非人格化し、奴隷化し、「殺人を犯して」いる<sup>31)</sup>。Braunmühl は、「教育」を「不寛容で・疑い深く・全体的に自己を奪うことを目的にしている」<sup>32)</sup>ものと見做して、「そのために教育が必要とされるかのよう解放を目的として占領している教育イデオロギー」<sup>33)</sup>と断罪する。

こうした「教育」に対して反教育学の出発点は子どもの「自発的自律性：Spontanautonomie」である。Braunmühl によれば、これは「存在論的な自律性」、根源的かつ無条件に人間学的な特徴を持っている<sup>34)</sup>。従って「自由は決して教育目的ではなく、破壊されていない人間存在の前提である」<sup>35)</sup>。教育学が自律性を「二義的で・量的な・教育的処置によって実現できる特性」と見做しているのに対して、反教育学の出発点は、この自発的自律性が、「子どもと交際するに考慮しなければならないそもそもの前提として存在する」<sup>36)</sup>ということである。

さらに、この前提は「非干渉：Nicht-Intervention」の主張へと高められる。「自分の子どものあらゆる感情、あらゆる欲求、あらゆる決定はまず子どもの内面の方から決められ、正当化され、その人の尊敬を受ける。子どもの心、感情と意志の表現、動機は大人にはタブーである。

つまり大人はそれを評価したり、判断したり、褒めたり、けなしたりしてはならない」<sup>37)</sup>。

この地点に至れば、すでに反教育学の実践の在り方がどのようなものであるかが明らかになってこよう。簡潔に言えば、それはある種の「子どもからの教育」であるにしても、もはや「教育」とは自称しない水平的な「子どもとの友好関係」の確立である。

Winkler はここにも二つの方向があることを指摘している<sup>38)</sup>。一つは法律的な平等関係を目指す方向であり、もう一つは直接的な親子関係を治療的な関係として形成することを目指す方向である。とりわけ後者は、Braunmühl が Carl Rogers (カール・ロジャース) の「非指示的セラピー」の意味で提案したように、子どもとの交わりの状況は、支配から自由で・議論しやすい構造を持ち、参加者の現在によって規定されていなければならない、「いま・ここ」における「共同体の温かさ」に基盤を持つ関係の構築への提案につながって行く。そしてこうして反教育学の提案は「大人と子どもの友好」という新しい運動形態として主張されるに至ったのである。

## B. 反教育学の諸相

以上のように、西ドイツにおけるいわゆる「反教育学」—以下ではこれを「プロパーな反教育学」と呼称することがある—は、その主張の根拠づけ・人間の見方・歴史の研究手法・実践的な提言において大筋では精神医学や精神分析学の主張によって導かれている。この意味でプロパーな反教育学は「精神分析学的反教育学」と特徴づけることが出来る<sup>39)</sup>。

しかし、そこから一步踏み込んで、主張を支える「背景思想」の部分に足を踏み入れれば、プロパーな反教育学の主張と運動がより明確に特徴づけられると共に、他の反教育学の諸潮流との共通点と相異点もあきらかになる。こうした観点から、Oelkers/Lehmann は比較的早い時期に教育学の側から反教育学を取り上げて、その潮流の背景をなす主張と思想とを分析し、三つに区分した。第一は上で述べた「精神分析学的反教育学」であるが、Lehmann/Oelkers は、アングロ・アメリカ的な学校批判の潮流をこの反教育学に先立つものとして位置づけ、さらにそれを学校批判を支える根本的に異なった二つの傾向に分けて論じている。すなわち「反教育学的リベラリズム：antipädagogischer Liberalismus」と「イデオロギー批判的反教育学：ideologiekritische Antipädagogik」である<sup>40)</sup>。

Lehmann/Oelkers は、反教育学におけるナショナルな要素とインターナショナルな要素を区別し、西ドイツ

のプロパーな反教育学を前者に、学校批判の諸潮流を後者に割り振っている。勿論こうした論じ方をするには、日本とはむしろ逆にアングロ・アメリカ的な反教育学が西ドイツでは十分知られていなかったという事情はあるにせよ<sup>41)</sup>、議論の筋道としては、アングロ・アメリカ的な学校批判の主張とプロパーな反教育学からの帰結が、人間／子どもの自由を疎外する「トータルな制度としての教育の否定」すなわち「脱一制度化：Ent-institutionalisierung」という点に収斂する道筋を確認するために他ならない。

Lehmann/Oelkersによれば<sup>42)</sup>、反教育学的リベラリズムの主張の根本は、教育における国家の影響力のラディカルな批判、さらにそこから帰結する従来の教育についての考え方の批判という点にある。問題にされるべきは、社会が子どもにどのような教育を行なうかではなく、いったい社会は子どもを教育しなければならないのかどうかという点である。前者のような教育の社会連関の問い方が教育変革・機会の均等というような広い意味での近代的な「解放」思想を背景に持っているのに対して、後者はこうした点を一切考慮せず、教育の要請・教育的な介入そのものを拒否する。このような考え方は、極く要約的に言えば、国家的・社会的な個人とその教育への関与に対して、「自分の発達に対して個人の権利」と「個人の自由の極大化」を主張することにその要諦がある。その意味で「反教育学的リベラリズム」はより正確には「個人主義的リベラリズム」であるといえる。

しかし、「反教育学的リベラリズム」が古典的な政治的リベラリズムとは完全には一致しない点にも注意が必要である。古典的リベラリズムは確かに個人の根本的な自由を基本原理とするが、決して教育一般に対して敵対的ではない。古典的リベラリズムは、「自由の形成」ではなく、「形成(教育)の自由」を根本とする。これに対して、反教育学的なりベラリズムは自由の要請を教育にまで拡大した。しかしその場合、教育は個人の形成に対する介入のネガティブな側面から考えられ、教育は人間の自由に対して敵対的なものとされる。すなわち教育そのものが「リベラリズム」のモラルには反するのである。さらにこうしたリベラリズムから、一般的な就学義務の廃棄と選択の自由の主張が導かれる。個人の自己決定を押しとどめるような教育の権利は存在しない。出来るかぎり早い選択の自由がなければならず、それが原理にならなければならない。教育がなくならないにしても、その提案に従うかどうかは完全に個人に委ねられねばならず、教育的介入もこの条件に従うかぎりでしか認められない。したがって、こうしたリベラリズムは、個人の価値

世界とその追及、それにしたがった自己実現が何よりも優先し、これに応じて、単に教育廃棄というよりも、いまこの状況を越えた普遍的な目的、個人の課題を越えた国家的・公的な課題に自らを限定するような教条的な制度的「教育」が批判されることになる<sup>43)</sup>。

これに対して「イデオロギー批判的反教育学」は現存社会の教育制度を批判し、その廃棄を訴える点では「反教育学的リベラリズム」と同一であるが、方向としては全く正反対を向いている。従来の社会主義的教育理論は、資本制のもとでの教育を批判してきたが、決して反教育学的ではなく、教育と Bildung を、個人と社会の結合に反しないかぎりで重視した<sup>44)</sup>。しかし今日の「イデオロギー批判的反教育学」では、Lehmann/Oelkersによれば、知識の媒介と国家による教育とを関連づけて知識社会学的に考察する点に特記すべき特徴がある<sup>45)</sup>。

「イデオロギー批判的反教育学」の根本テーゼは、知識が社会的・文化的拘束を受けている、つまり一種のフィルターがかけられており、そのフィルターそのものが歴史的な変数であると同時に、生活世界・他者との相互関係に依存しているということにある。このテーゼに従えば、科学とイデオロギーは区別できない。それゆえに、そのような反教育学の根本問題は、真なる知／偽なる知の区別にあるのではなく、特定の理論が特定の社会でいかなる機能を果しているのかというイデオロギー批判的な問いである。

こうした観点から見るかぎり、現存の階級社会は知の現状を固定化し、その価値を正当化しようとしていると判断される。すなわち、国家による教育あるいは私的教育は社会的イデオロギーを下から支え、保証するイデオロギーの固定装置としての教育である。それゆえに資本主義社会における教育は「政治的マニピュレーション」、支配階級の権力維持の手段である。

そこで、このようなシステム維持的な知の媒介という教育のイデオロギー的機能に対抗して、それをラディカルに逆転するというのが「イデオロギー批判的反教育学」の「反教育：anti-education」の提案となる。しかしこの場合の反教育は社会の脱学校化でも、オルタナティブな学校でも、進歩主義教育でもない。社会的イデオロギーがなくならないかぎり、イデオロギー的な知の媒介も解消しない以上、「反教育」は社会制度としての学校とは一切関連しえない。「反教育」の主張の中心は、人間は自分が知らなければならないものを、自分のためだけではなく、社会的に学習しなければならないという点に帰着することになる。

以上の二つの反教育学に関連させてみれば、人間／子

どもの自由を疎外する「トータルな制度の否定」すなわち「脱一制度化：Ent-institutionalisierung」という主張においてはプロパーな反教育学は他の二つの反教育学と接点を持つことがわかる。しかし、知とイデオロギーという問題を立ててはいるわけではないから、「イデオロギー批判的反教育学」とは繋がらず、どちらかと言えば、「自由主義的反教育学」に近い位置にあるといえる。しかし決して同一ではない。プロパーな反教育学は、「子どもの自由」の名の下に教育を批判し・断罪するという構造を取るよりラディカルな「自由思想」を基にしている。そしてこの「自由」の論理をさらに徹底化し、同時に自我化・内面化して、社会の内部における不自由と心理的な障害の責任を教育に帰する<sup>46)</sup>と同時に、そこから、伝統的な教育学が考えたような「改善」プログラムはもちろんのこと、「教える *erziehen*」や「学ぶ *lernen*」ではなく、「子どもの友達」「子どもとの友好関係」「関係による教育」(‘*Erziehung*’ durch ‘*Beziehung*’) という「新しい」実践的な関係論を引き出してくる点にその理論の特徴がある。

### III 教育学の反教育学批判

こうした反教育学の潮流に対していわゆる(大学)教育学の側も手をこまねいていたわけではない。80年前後から反教育学批判の様々な論文・著書が続々と著されたり、対談がもたれたりもした<sup>47)</sup>。教育学の反教育学批判は、確かに反教育学自身の教育批判の水準・手続き・論理的な不十分さを衝いているが、同時に反教育学に対する教育学者たちの職業倫理的な反感に突き動かされている面も否定できないようにおもわれる。しかしこうした対応の仕方そのものが、また反教育学が教育学に対して持った意味と影響・衝撃の大きさを垣間見させてくれる。それでは、この反教育学への教育学からの批判が正鵠を射ているか、先に指摘した問題系に関して教育学と反教育学の間に実りある対話が生じているか。あるいは生じうるのだろうか。

#### A. Mollenhauer: 教育のエレメンタリア

反教育学の論議を経験しながら、なおかつそれに対して大学教育学自身が反教育学のさなかの／以降の／教育学構想を可能性を探ったものとして、しかも比較的手に取り易いものとして、現代ドイツの代表的な教育学者 Klaus Mollenhauer (1928～) の『忘れられた連関』(1982)<sup>48)</sup>がある。

ここで Mollenhauer は正面切って反教育学を相手に

し、批判的に対決しているわけではないが、反教育学が執筆の動機になったことを認めている<sup>49)</sup>。しかし、その動機は、反教育学が行なった教育への批判的言動から、反教育学自身には見て取ることの出来なかったものを、教育学学的あるいは教育史的に詳細化するという方向へと向け直されている。

鳥光の整理に従えば<sup>50)</sup>、先に触れた Rutschky の議論に見いだされ、しかも Mollenhauer にいっそう洗練された形で見いだすことのできる近代の「教育的構図」の構造矛盾の要素は、①今日の教育状況をめぐる感情的・心理的負荷、②その状況の固有近代性、③歴史(教育史)研究が「行為指導的」で「意味あるもの」であろうとするならば、そうした因われを産み出した近代の教育構造事態を問題にすることが教育史研究の出発点にならなければならないこと、これら三点である。しかし Mollenhauer は、Rutschky の逆提案は採らない。むしろ、「自然な」エロスの関係、「自然な」社会化関係を現在の社会で回復しようとすることは却って危険だからある。

それに対して Mollenhauer の提案は「文化伝達」という古い問題を新たに持ち上げ直すことである。この場合、Mollenhauer の問題設定の仕方は次の三点からなる<sup>51)</sup>。①教育についての問いは、各人が受けてきた教育の想起から始まるしかないから、教育学の課題はまずそれを助けることにある。②その場合、想起される内容は「教育のアポリア」的状況であること、③そうした事態が近代に固有の事態であることの確認。こうした点をスタート地点に据えること自体、ある意味では反教育学と共通の出発点に立つことを意味する。

しかし、共通なのはここまでである。彼の努力は、そうしたアポリアを内に抱え込みながら、なお教育の「エレメンタリア」を、近代の教育学の中に歴史的に辿り直して、見出すことである。つまり、Mollenhauer にとって、教育の「エレメンタリア」とは自分たちの生活様式の「正当化」とその「教育可能性」への問いであり、それを行なうことが教育学の課題となる。これを Mollenhauer は、コメニウスの設定した問いから、既に混乱した生活様式を前にして、それを選択的に、しかも統一して子どもの前に「代表的提示」し、それに値するもの集合体としての「教育的世界」に教育学の課題はあると読み取った。すなわち、Mollenhauer は、現にある生活様式の中に「代表的」提示に値するものを見いだそうとし、他方、それに見合った形で、子どもの側に「陶冶可能性」「自己活動性」を登場させてくる近代教育学の展開そのものを歴史的に想起し、またそのこと自身を読者に想起させるという方法を取っているわけである。

こうしたやり方は確かに、教育学の自己理解にも（特に歴史的な手法に拠る）反教育学にも見られる、教育学の力の過大評価を是正する機能は備えていよう。つまり「教育」や「子ども期」を近代の文化変動に対する必然的な解答として捉えることは、それらが教育学のでっち上げだとする反教育学的な批判には一定、解答能力を持っていると言える。

とはいえ、こうした Mollenhauer のやり方は、本当に反教育学に反論しているのだろうか。

Mollenhauer の一般教育学の再考／再興の仕方は大学教育学が通常、反教育学に対するような手法を取らない点で確かに一定程度、評価出来るかもしれない。つまり、反教育学では教育行為が教育者と被教育者の二項関係で捉えられ、そこに文化伝達の契機が欠如しているという指摘や子どもの個性が客観的な文化財との対決を通して初めて生じるものだという常套手段を取らない点である<sup>52)</sup>。

もしそうであるのなら、確かにこの試みは単純な一般教育学への回帰でないだろう。しかし、ドイツには限らない広義の反教育学の教育批判に適切に答えるものかどうかには疑問が残ることが指摘されている<sup>53)</sup>。

現に存在する世界の中に「代表的提示」に値するものを見いだそうとする方向に立ち帰り、「陶冶可能性」と文化財の会合と生じる「自己形成」へ立ち帰る道筋は、もはや調和的なものとしては描きえないことを承認しているとしたら、それは確かに代表される世界の絶対化の危険を知った・近代教育学に固有の元素エレメンタリアに対する自己規制ではあろう。しかしこの「代表的提示」に値するものの「代表」たる所以は、Mollenhauer も気づいているように<sup>54)</sup>、結局は、常に文化のこちら側への通路を、こちら側からしか提示できない点にある。その意味で伝達される文化・生活様式は結局のところ「恣意性」が認められる。だがそれでは、教育史的な想起という筋道で埋めることができるかという問題がやはり残るのではないか。

### C. Oelkers/Lehmann: 拒絶的反論

反教育学が登場して以来、初めからその議論の分析と批判にもっとも精力的に関わってきた Oelkers/Lehmann は“Antipädagogik: Herausforderung und Kritik” (1983, 1990<sup>2)</sup>) で、反教育学の議論を広範な論点にわたって、ほとんど拒絶的とも言えるほどに、厳しく批判している。

けれども、これは彼らに、反教育学が感じたのと同じ問題を感じ取る感受性がないというわけではなく、むしろ

学問的な批判と教育理論への志向がそれに勝っているからだと思われる。実際、彼らの目から見れば、反教育学が提起したような教育の問題状況そのものは確かに教育学に対する「挑発」ではあったが、「実践としての教育 (Erziehung) を無視することが出来ない」としたら、反教育学が言うようには、「その教育の理論問題はなくすことは出来ない」<sup>55)</sup>。また、反教育学は教育学の問題を単に後ろへ向けただけで、問題自身の解決ではなかったし、その議論はラディカルではあったが、理論的議論がどのように始まるのかを明確にはしなかったからである。

ところで、Oelkers/Lehmann の反論は反教育学の議論の論理構造に潜む矛盾を暴き出すという仕方をしており、その点では大学教育学的な反論の典型と言えるかもしれない。しかし、理論問題を重視する彼らの反論は、反教育学側だけではなく、「教育」の概念を教育学の側にも問い直すという二重の方向を取っている点にも注意が必要であろう。すなわち「教育」の問題を、先の Mollenhauer が行なったように「Bildung」「文化伝達」の問題として捉え直したり、あるいは「学習」(Lernen) に還元するのではなく、「道徳的主体」の形成という近代教育学の根本的な構成にまで遡り、それを「教育的行為論」を軸にして理論的に捉え直そうとする彼らの教育学的な志向は見逃すことはできないし、また、その点で彼らは、基本的には理性への教育というカント的な志向その方向を規定すると思われる<sup>56)</sup>からである。

まず Oelkers/Lehmann は、反教育学批判を、反教育学が前提している「教育」概念の分析から始める。反教育学は「教育」がテロルと人間の可能性の限定として作用し、人間の成熟の条件となっていない点に非難を向けているが、この場合、伝統的な教育学が教育を世界を改善する手段と見ていたのに対して、反教育学ではその価値が転倒され、今日の世界の悪・心理的な疎外や不満が生じる原因と見做されている。しかしそうした捉え方は、結局は、反教育学が批判する教育学と同じ「教育」概念を取っているのではないか。Oelkers は反教育学の議論の核心をなす仮説を、教育の「道具性仮説: Instrumentalitätsannahme」<sup>57)</sup>とよぶ。

この仮説によれば、教育はポジティブな目的の名の下に心理的な調製や知的な形成(加工)を行なう道具と位置づけられる。大人の心理的な病はすべて、子ども時代の心理的な障害に遡ることができ、それゆえにこれは教育的な「介入」の反映である。この介入が不当なものと思われるのは、子どもの欲求を考慮せず、ヒエラルキー的な教育関係モデルに従って介入が行なわれているからである。教育的な介入を行なうか行なわないかはすべて

教育者の側から決定されており、それゆえに、教育者が「子どものためになる」と判断して行なうことでも、非民主的であり、自由に敵対的なものとして判断されることになる。教育者の「よき意図」は、反教育学のこの論理に従えば、子どもを悪辣な操作の対象にするためのカムフラージュに他ならない。こうしたヒエラルキー的な介入関係の教育学的正当化こそが子どもに対するテロルと暴力の温床になっている。だからこれをなくすために、反教育学はこのヒエラルキー的な関係を廃し、二人のパートナーの自由と同権性から出発するパートナーシップ的な関係を樹立する必要があるという結論を導き出すことになる。

これに対して Oelkers は、この「教育道具性仮説」に潜む問題を指摘しながら、パートナーシップ的な関係を完全に「教育」にとって替えるという提案を退ける。Oelkers の出発点は、教育を「プロセス」ではなく「行為」として捉えることにある<sup>58)</sup>。教育は、成功したプロセスの方から理解することは出来ない。むしろ教育問題は、行為の条件の方からのみ捉えられる。しかしこの行為は、学習者の欲求のほうから決定されるがゆえに、道具的でも決定論的でもない。学習者が知りたがっていること、これによって、学習者を援助するために教える者が試みることが出来るものが決まってくるからである。

つまり Oelkers においては、「教育」はある行為実践に還元され、そこではプロセスの側面は後景に退き、同時に他者による決定論も退けられる。このように教育を「行為」という観点から考えれば、教育は、普通われわれが思い込んでいるように、何か「実体」的なもの、任意に何かを作り上げるための道具ではない。そうだとしたら教育は決して「廃棄」しうようなものではない。このように教育を捉えれば、反教育学は、自分では「教育」とは何かを定義せず、その反対者（つまり教育学）の側の従来の概念、「Instrumentale Pädagogik」をそのまま借りているにすぎないことになるだろう<sup>59)</sup>。

Oelkers/Lehmann の反論の第二点は、反教育学による非ヒエラルキー的な関係モデルに向けられるが、ここには、教育における時間の問題と責任の問題が、さらに反教育学を最も重視する「主観性」問題が同時に関与している<sup>60)</sup>。

教育におけるヒエラルキー的な関係への批判は、確かに近代市民社会の教育、未来を保証するための教育への投資の否定である。しかし、見通しえぬ未来のために現在を犠牲にすることが許されないとしたら、教育は現在に固定されなければならなくなる。この意味で反教育学的な関係モデルの考察は、すでに Schleiermacher が提起

したように「現在と未来の弁証法」が教育的行為の根本問題として認識されねばならないにも関わらず、この連関を認識していない。その結果、反教育学は社会の未来と個人の学習との靱帯を切り離すことになる。個人はもはや集団的な未来目的を基準として発展することはない。むしろ、未来に関連する可能性はあるにせよ、つねにそうなるとは限らないような自分の決断だけに従うことになる。だからこそ、リベラリズムの学習理論では、学校という強制組織は疑問視され、さらに反教育学的に徹底化されれば、Braunmühl が言うように、教育要請全体が解体されるがゆえに、教育自身が疑わしいものになる。だが、子どもを遠い目的に向けて子どもに影響を与えようとはしない（そうした意志を持たない）としたら、もはや「教育すること」はそもそも成立しえない。単なる現在に固定された行為は教育ではなく、欲求の交換だけが行なわれ、目的設定や社会の遠い未来は全く考慮されない、単なる共同行為に過ぎない<sup>61)</sup>。

また教育が完全にパートナーシップ的な関係に置き換えられるとすれば、確かに反教育学の言うように、そこにはいかなるヒエラルキー的な関係も必要なくなるだろう。しかしこの理論を徹底化して行けば、子どもだけが子どものために何かを決定できるのだから、教育における責任、教育者による子どもの代理 (Stellevertretung) も、極めて単純に解消されてしまう。

この反教育学的提案に対して Oelkers/Lehmann は反教育学の原理を教育（反-教育）の実際に適用してみようよう勧め<sup>62)</sup>、そこから、反教育学のなかの教育性を導出することによって、反教育学の主張の矛盾を背理法的に明らかにしようとする。反教育学の提案に従って育てられた子どもは、反教育学的に育てられることを望むのか望まないのかを自分では選択できないし、またその決定は子どもではなく、教育学がするのと全く同様に、子どもではなく大人が決定している。この点では、反教育学も教育学と変わらない。としたら、反教育学の原理は反教育学の原理としては徹底できないのではないか。Oelkers/Lehmann の理論からすれば、反教育学も、また行為しなければならぬ、しかし行為することによって反教育学も、何か教育を行なっている。その意味で反教育学も含めて、「われわれは教育しないことは出来ない」(Man kann nicht *nicht* erziehen)<sup>63)</sup>のである。

さらに教育のヒエラルキー的な関係への批判に対しては、大人と子どもの持つ経験の本質的な差を学習の条件と見做すべきであると反論する。ヒエラルキー的な教育関係を否定する反教育学的な決定的根拠は、子どもと大人とがの本来的な同価値性・同権性である。しかしこれは

そもそも政治的仮説であるし、しかも法律的な子どもの規定もまた、子どもの能力的な不十分さを仮説しているはずである。法的能力も持たず、大人の義務を果たすことは出来ないからこそ、それを満たすようになるために、学習の余地が前提される筈であり、反教育学といえどもこの点は否定できない。しかしこれを認めることは、子どもが大人に対して何か欠陥を持ったものであることを承認にすることになり、反教育学的原理と実践に背馳することになる。

教育学の観点からいえば、むしろ子ども固有の不完全さこそが経験と学習の条件になる。だから教育学が問題にしているのは、子どもの「不完全さ」そのものではなく、ある事柄ができない、学習できない、あるいはしなければならぬという経験である。そうは言っても、これはヒエラルキー的関係モデルを正当化しているのではない。大人と子どもの経験には差があることを理由に、それによってはヒエラルキー的モデルが支持されたことにはならない。知識と能力—つまり大人と子どもの経験の量と質によって差が生じてくる事柄—が問題になるときは、ヒエラルキー的モデルは、教育と学習が開始される「出発状況を表すモデル」(Ausgangsmodell)としては避けられないものだということに過ぎない<sup>64)</sup>からである。

さらに反教育学のもう一つの中心問題である「主観性問題」<sup>65)</sup>にも Oelkers/Lehmann は厳しい批判を投げかける。反教育学は「主観性」、「内面的な自己」、「本当の自己」等々を重視するが、こうした内面的主観性の擁護は、徹底したりベラリズムに則って、子どもの自由の名の下に教育を断罪することから生じている。反教育学の見方によれば、社会における不自由と心的な損傷の責任は教育に帰せられる。だがこうした「自我への関連：Ich-bezug」は、持続的な意味ある未来を構想しえず、未来への構想が新たな体験によって変わることもないような単に「いま・ここ」に固着した「ナルシズムの人間」「自己愛人間」の「エゴイズム」的な自我への憧憬に他ならない。むしろこのような「自我」は、自分の悪い点をすべて過去の「教育」に後ろ向きに結び付け、そこに責任を押しつける。だからこそ教育のネガティブな面ばかりが見えてくるのである。

実際、反教育学が教育学に対して批判するような「教育的決定論」、すなわち、子ども期の影響力が後々のその人間の人生に逆転不可能なまでに影響するという「はじめに教育ありき」の議論は、人間形成への「教育」の作用因を極めて強く長期間にわたって「メカニックに」作用するものと仮定しなければ成り立ちえないはずであ

る。ところが、教育の作用の強大さが仮定されていながら、その半面、反教育学が自分の理想を語る場合には、「子どもの自己」の本来的な自発的自律性が前提されている。こうした矛盾した議論が生じるのも、反教育学が先の「教育道具性」仮説に従っている、つまり、作用とその帰結の間の因果的な連関を捉え損なっている、と同時に、反教育学が提示する「主観性」概念、「セラピー的な主観性概念」では、子ども期の感情を再認し重視するという意味で、「真の自己」が感情の次元に位置づけられており、感情と理性を単純に二分した「還元主義的な」人間学に陥っているからである<sup>66)</sup>。

また、かつて教育学が子どもに介入することを、そのポジティブな側面から見てきたとすれば、反教育学は回避されなければならない損害の側からそれを省みている。けれども、そうすることによって反教育学が悪を回避し、子どもが学習と自己変革のチャンスを持つように介入することを促そうとするのであれば、そこにはやはり「教育学」が温存されていることになろう。その意味では反教育学においては、教育的のオプティミズムは、治療のオプティミズムに転化している<sup>67)</sup>にすぎない。

Oelkers/Lehmann によれば、幼児期の体験がその人の将来にとって決定的であることを過度に認めたという意味で、反教育学のほうこそ厳格な「因果的な決定論」を仮定しており、反教育学的な考え方に惹かれるということ自体が、こうしたそのように固着した意識の反映の他ならない<sup>68)</sup>。

以上のように、Oelkers/Lehmann の反教育学への批判は、厳しい拒絶の調子が一貫していることは容易に見て取れよう。だがこの議論の背景には、反教育学の問題提起、理論や実践が今日、つまり20世紀の最後の三分の一世紀において、果たして時代的に適合したものでありうるのかという懐疑がひかえている。反教育学は自分が批判した伝統的な教育学と同様に、急速に変化する産業社会の中心問題を見逃しているからである<sup>69)</sup>。例えば、現代はすでに子どもも親もさまざまなメディアに囲まれて、この様々なメディアが親の代理をしてくれる時代である。このような状況ではあえて「教育を廃棄する」という要請を行なう必要はない。にもかかわらず、反教育学的実践は、子どもの本当の子どもであることを理解せず、自分があたかも子どもの友達であるかのように錯覚して子どもと遊んでいるに過ぎない。反教育学はいわば時代遅れの教育廃棄論なのである<sup>70)</sup>。

C. M. Winkler

Oelkers/Lehmann が問題を様々な問題系に区分し

て論じ、おそらくは反教育学をも含んだ近代の教育学の構成の上の難点を教育的行為を中心に様々な把握しようとしているのに対して、戦後生まれの教育学者 Michael Winkler (1948～) は Oelkers/Lehmann に先立って反教育学の「歴史的-体系的批判」の著書『反教育学の決まり文句』(Stichwort zur Antipädagogik, 1982) を上梓し、反教育学の提起した諸問題を区分し分析して、さらに執拗に反論を加えている<sup>71)</sup>。

Winkler もまた現在の一少なくとも1980年前後のドイツ社会での一教育の危機が反教育学の考察のテーマとなっていることを原則的には承認しており、その意味で反教育学が提起した問題の重要性は承認している。しかし、そこから導きだされる結論、つまり教育廃棄のプログラムに関しては、やはりこれを厳しく退けている。特に、Winkler の反教育学批判の核心は、反教育学の提案が、既に見たように、結果的におしなべて内面的な「主観性の救済」に還元されてしまい、社会的現実の持つ「客観性」をいささかも考慮しない結果、この「客観性への盲目・隠蔽」によって反教育学がまもろうとする当の主観性が却って危うくされるという点にある。

著書の冒頭で Winkler は18世紀後半から19世紀のドイツの教育学の状況を振り返りながら、反教育学的問題はすでにこのときに提起されており、その解決案こそが近代の教育学、特に Schleiermacher の「教育学における社会と個人の弁証法」であったという立場を確認している<sup>72)</sup>。それによれば、反教育学が槍玉に挙げた近代(特に19世紀以来の)教育学の理論的意図は、確かに、人間を変化させようとする点にあったが、しかしそれは決して「教育学的野心」ではなく、主体が形成され、主体になって行く状況の条件への反省であったと見なければならぬ。しかしこの変化は変化させられる主体との一致なしには行なえないが、同時にこの一致そのものも教育的な主体の変化の結果である。このジレンマの解決のために教育学では時間的な差異(隔たり)への洞察が必要とされ、子どもの未来の代理的な先取り、あるいは現在と未来の対比を現在という状況の中で行なうことが提案され、たとえ主体自身は望まないとしても主体を他者の援助行為に委ねるといった方向に教育学の実践は向かっていった。それゆえに、実践的に問題になったのは、子供・青年の改善ではなく、生活と発達にとっての適切な条件を形成することであった。適切な生活と発達を作り出すというとき、主観性を破壊するような条件の防止の方から考えるか、あるいはその可能性の拡大の方から考えるのかは、場合によっては大きく違ってくる。ここで反教育は前者を採り、それを楽天的に徹底化する。大

人と子どもが一緒になって、世界の敵対に対して自分を防御することに信頼が置かれる。しかし、そうすることによって、主体がいかんして形成されるのかという教育学の本来のテーマの核心をなす客観性の方が無視されてしまう。従って、Winkler に言わせれば、主体と客体の連関という点に反教育学は「構造的欠陥」<sup>73)</sup>を内包しているのである。

ではどうしてこの方向が見失われたのか。

Winkler によれば、重要なのは、この主観性という抽象的概念には二つの洞察が含まれている点である<sup>74)</sup>。まず第一に、主観性概念には、それが現実の社会的な主観性としてのみ可能になろうということが表現されていた。この洞察によれば、個人には特定の客観的な前提が必要であり、自己意識的な存在として、歴史的な時代の中で有効なコミュニケーションと相互行為の具体的な手段を用いなければならない。つまり主体になるには制度的な前提が必要であり、同時に、対象的な世界を自分自身で把握するために、学習過程に依存している。しかし、第二に、人間が発達する条件は総体的な性格を持ち、主観性の展開を疎外することもありうることを認める懐疑主義的な主観性の概念への洞察も従来の教育学の中で得られていた<sup>75)</sup>。この洞察によって、閉じた社会あるいは閉鎖的な社会制度の中で生じるような、個人化を伴わない社会化に対しては、主観性が盲目的な社会化の進展を批判する審級にもなりうるということが認められていた。ここに現れているのは、あらゆる教育的な行為は主観性の発達を助ける方向に向かわなければならないという、教育学に含まれた規範意識である。

ところが哲学的な洞察から切り離されて以来、教育学が見失ってしまったこの第二の観点を再び徹底化した点に反教育学の教育批判の中心がある。つまり教育は全体として主体に対立し、主体の唯一性を抑圧し、特殊性を無視して、合理性に守られた客観的な力の要請を子どもに押しつける。だからここから逃れるべく、社会的なものの客観性、制度化されて個人とは疎遠になった行為形態を克服しようとする試みなど、圧倒的で総体的な合理性と文明に対抗し、「科学的-技術的-進歩」による危機や経済的にほとんど自然法則的に作用する力に対抗するために、個人の自発的感情や欲求を外的な力による危機から守り、個人の主観性へと回帰しようとする傾向、これが教育廃棄という反教育学の歌声へと高まるのである<sup>76)</sup>。

それゆえに Winkler によれば、この点で「反教育学のスキャンダル」は確かに正当な点を含んでおり、子どもと青年の保護という教育学にはそもそも含まれていな

ら、教育科学によって抑圧されてしまった古典的要求を回復し、「教育学的理性」(pädagogische Verunft)に至る道を想起させてさえくれる<sup>77)</sup>。

しかしこうした反教育学の矛盾は、現実によって個人が圧倒されているという事実に直面して、個人の衝動性という人間の根源的本来性を守るために、教育の廃棄を、つまり客観性を打ち破ることを唯一の経験的に知りうる手段としていることにある<sup>78)</sup>。この点への洞察が決定的に欠けているがゆえに、反教育学は教育学的理性の名には値しえない<sup>79)</sup>。実際に反教育学が行なったのは、社会の現実の中に生じている実際の反教育学的な雰囲気やプログラム化し、それを極端にまで推し進め、全体としての教育を非難することだからである。

まず、反教育学は主観性のみを追求し、認識の客観性を主張しないから、かえってこれによって主観性は危うくされる。反教育学は個々の個人を考慮するが、この諸個人が共通のシンボル・意味解釈・行為規則の共同システム(文化伝統)と関連するときのみ諸個人は相互に理解できるということを考えていない。つまり、あらゆる主観的なものの中に客観的なものが含まれていること、世代の間にも「第三の因子」としてザッハリッヒなモメントがあることこれを見逃しているからである<sup>80)</sup>。

さらに、反教育学は、行為条件のこの組織化が社会的現実の経験を可能にすると同時に主観の形成の条件であり、主観的な行為の中の客観的条件が認識されれば、そこから現実の強制の条件への依存性が知られ、そこから解放されるモメントともなりうるという点を見ていない。その結果、反教育学は、社会的強制の現実には沈黙し、それによって若い世代だけが異質な日常経験の偶然の影響を委ねられていることを見逃してしまう<sup>81)</sup>。

また反教育学の主張するような主観性がナルシズムの様相を呈するのは、子どもや青年が事物の強制から自由になってはじめて社会的な人格が生まれることを見ていないからである。実際、個人の自我が主張されるのは、その個人が統一的な主体として経験される一連の状況で生じる成育史の中にその個人が統合されている場合に限られ、そのためには行為状況の客観的前提として若い世代に実際に経験される生活条件の組織化を行なう教育学的理性が必要になる。こうした意味で教育学の課題は、若い世代の支配にあるのではなく、可能的主体が現実の主体性となるのを助ける試みであって、そのために教育学はこの克服可能な状況を時間的連関の中におくのである<sup>82)</sup>。

だから Winkler によれば、反教育学は教育を抽象的に忌避することによって「教育への勇気: Mut zur Erzie-

hung」への要求のネガティブな要素を下支えしていることに気づいていない。すなわち「<教育への勇気>のプロタゴニストが、保守主義的な理由から、子どもの弱体化には目をつぶり、子どもの生活条件において人間性への可能性が守られることを妨害するとすれば、反教育学は、子どもに負わされた主観性は、もし教育が行なわれなければ、他者の恣意へ依存させられてしまうことを無視している。教育を批判することによって、反教育学は、子どもと大人との交際の近代的形式にコメニウス以来認めてきた要請を無視している。彼らは子供を社会に引き渡してしまう、なぜなら子供からその子供性の権利を奪うからである。」<sup>83)</sup>

さらに Winkler は先の反教育学の「構造的欠陥」が「理論-実践問題」に、世代関係における対人間関係の問題に集中して現れていることを指摘する。反教育学の出発点は、高度に技術的に打ち立てられた・破壊的な要素から純粋化された人間的関係・治療的關係である。ここに潜む第一の問題は、教育実践を疎外する制度的な妨害の条件が考慮されていないこと、第二の問題は、大人と子どもの関係における意図的に考えられた無前提によって、反教育学的な行為によって引き起こされる間違った扱いが、教育関係のまずさを引合に出すことで免罪されてしまうことである<sup>84)</sup>。

ここでも反教育学は、実際の状況内で作用し、社会的行為を可能にしている条件とメカニズムを無視し、これによって反教育学は個人の行為に内在している客観性のモメントに対して人間を盲目にしてしまう傾向がある。こうして反教育学はまた、諸個人の関係が、子どもによって社会的実践の人間の形式として経験され、行為類型として受け入れられるということを除外してしまうのである<sup>85)</sup>。

しかし、Winkler の反教育学批判においては、先に触れたように、反教育学は「教育的なもの」を含んでいるという反教育学批判のトポスがこの「反教育学の構造的欠陥」に関連しており、またそれゆえに反教育学が教育関係者を引きつけた魅力ではなかったかと推測している点は興味深い<sup>86)</sup>。

伝統的な治療関係の基礎は、自分を受け入れることができず、それゆえに自発的に生きることができないような人間と治療的關係を結んで直して行くことであった。しかし反教育学の実践では、この関係は一般化され、一種の直接性信仰にまで高められ、まさに反教育学が批判した「闇教育」そのものではないのか疑われるほどに理想化される。しかも「援助」、「子供との友好」という提言には、教育学が失って久しい、一見すると「教育的な

もの」が含まれているがゆえに、教育の実践家をも広く巻き込んで広く流布し、安易な生の哲学がその口実になってしまった。この点に Winkler は反教育学と教育学の間にある陥穽を見いだしたのである<sup>87)</sup>。

以上、全体を通してみれば、なるほど反教育学の提出した問題系が確かに今日の教育の難点に関わるものであることを教育学の側もかなりの程度では認めたことは確かであろう。しかしそうした諸問題が存在することは認めながらも、一方では、反教育学の問題の提出の仕方の不備や矛盾を突くと共に、併せて、反教育学自身の主張に悖る「教育」がその主張自身の中に含まれていることを指摘し、他方では、あるいは教育史的方法で文化伝達を考え直したり、あるいは教育行為論的考察を深めるなどそれぞれの方途を取りながら、いわば「教育の不可避性」を弁証するという行き方が Pädagogik の側の反教育学対策の常套手段であったように思われる。

#### IV 反教育学側の対応

以上のような80年代の前半に集中して現れた(大学)教育学側の反教育学批判に対し、反教育学側からは、教育学との真の対話の可能性を模索する試みが一応なされている。85年に Hubertus von Schoenebeck (1947～) が著した『対話の中の反教育学』(Antipädagogik im Dialog)<sup>88)</sup> がそれである。彼はさらに89年にも、これにいくつかの付録を追加して改訂版を出しており、現在なお教育学との対話の可能性を捨ててはいないものと思われる。以下、彼の試みについて紹介しておこう。

既に示唆したように、Schoenebeck は78年以来「子どもたちとの友好促進協会」(Freundschaft mit Kindern-Förderkreis e. V.) を主導し、出版・講演・セミナーなどを通じて反教育(学)的实践(生き方)を広めようとしている人物である。反教育学的主張が盛んに行なわれた80年代前半、Westermanns Pädagogische Beiträge 誌で反教育学についての特集が組まれた際、彼は A. Flitner と誌上対談を行なった<sup>89)</sup>。しかし、Flitner からは「せっかく反教育学に対する建設的な疑問をまとめたのに、応えてもらえなかった」と言われ、彼は彼で質問を連発するが、やはり返答を得られない、という結果に終わってしまう<sup>90)</sup>。あたかも「お互いに全く別の言葉を話しているかの如き」(S.17) 対談から、Schoenebeck は、専門的教育学者は反教育学の核心を全く理解していないという思いをさらに強くした。そこで彼は、反教育学批判を代表する4人の教育学者による3冊の書物、すなわち A.

Flitner, Konrad, *sprach die Frau Mama* と前節(III)で取り上げた、Oelkers/Lehmann, *Antipädagogik; Herausforderung und Kritik.*、Winkler, *Stichwort zur Antipädagogik.*<sup>91)</sup> に関して、彼らが犯している反教育学についての無理解を各々10ポイントずつ、計30ポイントにまとめ直接引用し、1つ1つに反論する(レプリークを付し、これを対話と称している)という、文字どおり「step-by-step なメタクリティーク」を敢行している<sup>92)</sup>。教育学と反教育学の間に実りある対話が成立するための前提条件として、まず反教育学を正しく理解させることから始める、というのが彼の戦略であり、“Antipädagogik im Dialog” を書かせた動機であった。

では、Schoenebeck は、教育学の反教育学批判をどのように促えたのか? また、それにどう対応しているのか? その内容について見ていきたいが、30ポイントの対話のうちいくつかは、感情的な反発によるものとして処理されているので<sup>93)</sup>、ここでは、まず、彼の言う人間像のプロブレマティークを略述し、次に(近代)教育学に本来備わっている二律背反アンチノミーに関わり、反教育学の立場が比較的明確に示されているいくつかのポイントに触れるにとどめたい。

##### A. 反教育学の人間像

Schoenebeck によれば、教育学と反教育学はそもそも人間像からして根本的に異なり、すべての対立はここに起因する。

“人間は教育されねばならない存在である”(homo educandus) とする教育(学)的人間像は、「子どもは自分にとって最も適切なことを自ら感取する能力を備えて生まれてくるわけではない」という根本確信なくしては成立しえない。そこから、「(大人である)私は、(子どもである)お前にとって最も適切なことを、お前以上に良く心得ている」という教育的要請がなされ、大人は子どもに対して(子どものためになることを見出し与える)責任を持ち、子どもはそれに拘束されねばならないことになる。

これとは全く逆に、反教育学は、子どもは初めから自己責任性を備えているものと考え、「子どもは誕生とともに、自分にとってもっとも適切なことを自ら感取する能力を備えている」が故に、人間は何ら教育されねばならない存在ではない。これが反教育学の根本確信である。従って、自分にとって適切であり必要なものを感じし伝達することは、子ども自身の課題であって、大人の課題ではない。この子どもの能力(自己責任性)を認めず、子どもに代わって責任を持つこと、つまり教育すること

は、子どもに対する心理的攻撃に他ならず、この攻撃が続けば、子どもは自己を根本的に肯定できなくなり、これがさらに他者に対する不信につながって行くことになる。それゆえ大人は、教育ではなく、子どもが自ら認識し伝えていることが現実化するよう、自分が欲する範囲で、また、出来るかぎり援助すること (unterstützen statt erziehen) をモットーに、子どもの友人として自己を理解すべきである (Vgl.S.19-23)。

Schoenebeck は、このように反教育学の立場を説明し、そこから演繹的に対話を展開して行く。

## B. 自由と強制

30ポイントの対話は、ほとんどすべて教育における自由と強制の二律背反をめぐるものであると言っても過言ではない。先の反教育学の系譜で言えばリベラリズムに属し、極端な個人主義的リベラリスト<sup>94)</sup>と評されるだけあって、Schoenebeck は自由の問題に過敏である。ただし、このアンチノミーを取り上げる際の力点の置き方は、いずれの論者も同じというわけではない。単純化すれば、Flitner は学習の必要性という観点から、Oelkers/Lehmann はカントによる強制の基礎づけに依拠して、Winkler は主体の成長の条件に焦点づけて、この問題を論じているように思われる。いずれにせよ、自由と強制に関わっての彼らの反教育学批判は、次のようにまとめられるだろう。

- 1) 子どもは初めから主体であるというわけではなく、人間的な生の諸条件 (歴史的に達成された社会的水準でコミュニケーションする能力) を獲得しなければならぬのに、これを教育的イデオロギーによる主体への脅迫として拒否している (21, 22, Winkler)。
- 2) 教育という強制なしに子どもは (学習内容から) どのようにして世界 (文化) を獲得していけばいいのかについて、全く説明していない (3, Flitner)
- 3) 就学義務 (強制) がなければ、学習する機会を得ることも、従って、自由を発展させることも出来ないような子どものことを配慮していない (4, Flitner)。
- 4) 子どもの自由に任せることが、結局は子どもを子どもの弱さに付け込む勢力の犠牲にしてしまう (コマーシャルイズム, 政治的マニピレーション, 宗教的教化, etc.) 危険性について全く無自覚である (7, Flitner, 11, Oelkers/Lehmann)。
- 5) 理性は教育を通じて可能になる教育の目的であり、従って、理性への教育は不可避なのに、理性の

名で教育を廃絶しようとするという矛盾に陥っている (12, Oelkers/Lehmann)。

要するに、教育学側の目には、反教育学は子どもの自由を尊重すると称して、その実、子どもを教育する責任を回避し (6, 8, Flitner), 子どもを見捨て (verlassen), 見殺しにしている (im Stich lassen) に過ぎない (22, Winkler) と映るようである。

これに対する Schoenebeck のレプリークは、反教育学的人間像を貫き、おおよそのところ単純にして明快である。簡単に言うと、子どもの自己責任性を信頼し、子どもを見殺しにするのではなく、子どもの本質的能力を阻害する教育的介入を拒否する、というものであるが、上記の批判に即せば、次のようになる。

- 1) すべての生ける有機体には生存への意志、すなわち自己保存衝動が内在しており、人間の子どもだけがこの例外というわけではない。従って、子どもは初めから自分にとって最も適切なことを自分で感取する能力を備えているのであり、反教育学はこの能力を信頼する。そもそも人間的生の諸条件からは誰も免れうるものではなく、獲得するしないの問題ではない。もし生の諸条件の獲得が不可能になるとしたら、子どものこの能力に信頼を置かず、内面まで拘束しようとする教育的介入によってである。
- 2) J.Holt (ホルト) が言うように、学習 (Lernen) と当為 (Sollen) の結合は思想の自由に対する侮辱である (Vgl.S.53f)。反教育学も、知識の提示という意味での子どもへの介入はする。しかし、それをどう価値判断するかは子どもを信頼し子どもの自由に任せる。教育的介入のように、子どもに義務として課し、世界を強要として体験させるようなことはしない。
- 3) 就学義務 (強制) は自律的学習権の軽視であり、廃棄しようというのが反教育学の立場である。それゆえ、この強制がなければ自由を発展させることが出来ない子どものことなど配慮しない。なぜなら、自由は個人の責任において生じるもので、この言い方自体がナンセンスだからである。というよりも、就学強制は必要だとする議論は、自律的学習権を行使しうるのは少数の子どものみだから、この権利を留保しようという、反教育学にとっては絶対に維持しえない立場を示すものである。
- 4) 子どもにとっての危険性など反教育学は百も承知している。無自覚というのは全くの誤解である。ただ、大人の世界がいかに墮落していようとも、それ

と関わりなく子どもは自己責任性を備えている、と考える。このことを信頼した上で反教育学も子どもへの危険性に対して様々な介入を行なう。しかし、それはあくまでも主観的判断に基づくもので、客観的合理性を持った判断だとして、子どもの内面にまで介入するようなことはしない。人間関係の心理的次元に客観的真理は存在せず、各人は各人にとって最も適切なことを知っており、このことにおいては大人と子どもの差異はなく、各人对等の価値を持っている。反教育学はこうした見解に立って、教育的介入のような客観性という名の暴力を拒否する。

- 5) 反教育学は教育を通じて偶然的存在を理性的自律的存在にまで高めるというカント的な教育における強制の基礎づけを最も疑うべきものと見る。自律性は心理的領域に根付き、自分にとって最も適切なものを自分で感取できるという各人に最初から備わっている能力から生じてくるものであって、理性を通じて初めて可能になるわけではない。教育学が理性を教育の目的として考えるならば、反教育学は教育的思惟について啓蒙し、それへの囚われから解放させるものとして考える。理性の教育とは、子どもに理性を留保させて、子どもを被抑圧階級化する非民主的な支配システムの現れに他ならない。

このレプリークによるならば、子どもを信頼するかしないかが、反教育学と教育学の分れ目である。自由と強制をアンチノミーと考えるのは、教育(学)的人間像の故であって、子どもを信頼しさえすれば、教育という強制など全く無用(いや有害)というわけである。

### C. 現在と未来

自由と強制の問題と密接にかかわって、教育学は反教育学を現在の充足ばかり求め未来を志向しない刹那主義と見て批判する。Winklerは、「反教育学は時間的次元というものを知らず、目的や展望が排除されてしまっている」(25)と断じ、Oelkers/Lehmannは「長期にわたる期待の地平を構築することを学ばせず、子どもを単なる状況の囚われ人にしてしまう、反教育学は結局そういう負担軽減のやさしい教育(学)(Erleichterungspädagogik)に帰着するものだ」と非難する。そしてFlitnerは、「責任を免除された発達の期間としてのモラトリアムこそ、子ども・青年の基本的権利であり、現在の自由と権利を絶対化するよりも、子どもの人生全体に奉仕する権利の保護を重視すべきだ」<sup>95)</sup>と強調する。ルソーが言ったように、「現在を未来の犠牲にすべきではな

い」にせよ、現在の権利を際限なく認めて、子どもの未来のチャンスを台無しにしてしまうこともまた許されない(Vgl.S.83)。これが現在と未来の問題についての教育学の基本的見解である。

こうした批判に対しても、Schoenebeckは自由と強制の問題の場合と全く同主旨の答え方をしている。すなわち、反教育学は刹那主義でも、未来に方向づけられた目的や展望を排除しているわけでもなく、それを阻害する教育的介入を拒否しているだけというのである。彼によれば、反教育学は確かに、人間関係にとっては「いま、ここ」(Hier und Jetzt)で経験可能なことが重要だと考えている。しかし、単に「いま、ここ」に退却しようというわけではない。子どもの内面まで拘束し、現在を道具化するのでなければ、反教育学も当然、目的や展望を提起するし、未来は現在から生じ現在に結びついているという発想に立って未来への新たな方向づけをめざしている。そうした未来への期待の地平の構築を妨げているのは、むしろ子どもに努力を強要し、エネルギーを無駄に消耗させる教育的要請に他ならない。また、健康その他の面での子どもの保護はもちろん必要だが、モラトリアムを主張する教育学の慈善的な保護思想は、子どもへの不信に基づいて、子どもの権利を留保させるもので、反教育学にとっては絶対に受け入れられない立場である。

結局、反教育学から見れば、教育はあくまでも未来に対する破壊因でしかない。これを廃絶すべく、「いま、ここ」から出発しようというのがSchoenebeckのレプリークである。反教育学が結果を考えるよりも、人間の本質的能力を信頼して前進しようとするのに対し、教育学は予想されるネガティブな帰結について考え過ぎる傾向があるのかもしれない。

### D. 個人化と社会化

現在と未来の問題が自由と強制にかかわるタテ軸のアンチノミーだとすれば、ヨコ軸をなすのは、個人化(個性化)と社会化の同時性というアンチノミーである。教育学はこれについても、反教育学は社会化の過程を無視しているとして批判する。

Flitnerによれば、反教育学は、「教育は子どもの自然本性(Natur)を歪めるものであるが、あらゆる社会的調教(Zähmung)、人格的影響の彼岸に、子どもの根源的自然本性を再発見し維持することができるとするロマン主義者の夢をもう一度見ている」(2)。また、そのように子どもの根源的主体性を想定して、自我発達の社会的側面を無視していることが、結局は大人と子どもの関係を、

大人は子どもの主体性を尊重すると称して自らのナルシズム的欲求を主張するだけの不毛な従属関係に転倒させてしまうという可能性について無自覚である(5)。Oelkers/Lehmann はもう少しきびしく、「“真の自己”をもっぱら感情の次元に位置づけてしまうことによって、反教育学は非合理性・政治的マニピレーションの可能性を強めている」(13)と批判する。そして、最も社会化の問題にこだわっているのは Winkler で、次のような論点を提示している。

- 1) 道徳的行為・道徳性一般を無用とし、良心を精神の奴隷状態として排撃するので、個人は全く自らの自我のみの信奉者となることが可能となり、主観はあらゆる限界を超えた野蛮状態に突入していく。かくして、社会的・人間的共生の可能性の諸条件が排除されてしまう(23)。
- 2) 大人と子どもの間に事実として存在する非対称性が支配に転じることを恐れて、若い世代に古い世代との関係を避け、自らの生に引きこもるように勤めている。その結果、成長の土台である歴史性が放棄される。
- 3) 理性や文明を、個性・主観性を退け、自然本性を奪うものと見て、これに敵対し、そのため客観的なものの個人的行為に対する影響に盲目である。社会的規則が子どもの人格形成に及ぼす影響、社会的諸制度の持つ現実的弁証法を認識せず、かえってその作用を強めてしまっている(28, 29, 30)。

Schoenebeck は、こうした批判が誤解に過ぎないことを以下のように説明しているが、自由と強制の問題についてのレプリークに比べると、やや歯切れが悪い。

- 1) 人間は(子どもの間)長期にわたる“教育”という名の心理的な攻撃によって自己の本質的感情との接触を忘れ、人生を生き生きと楽しむこと、深く自己を肯定することができなくなってしまう。反教育学の教育および教育学に対する批判が、とりわけ感情の領域に集中するのはこのためであって、反教育学は決して社会的文脈から離れた自然本性やロマン主義的自我を追い求めているわけではない。
- 2) 自分にとって最も適切なことを自分で感取できる能力、つまり自己責任性を備えた人間は、本質的に社会的存在である。なぜなら、自己を肯定し、愛し、すべての現象の中核として経験する人にとっては他者を押し退ける必要などなく、他者の内面を自己の内面と同様に価値あるものとみなすことができるからである。このような自己責任性に基づく本質的社

会性に、教育(学)は戦争をしかけ、「自分は今のままで十分ではなく、もっとよくならねばダメだ」という自己蔑視(否定的反動感情)に至らしめる。非合理性・政治的マニピレーションの可能性が高められるのは、ここからであり、反教育学はこの教育による感情破壊のシステムを分析しているのである。

- 3) 良心の教育により形成される内面の奴隷状態に終止符を打とうと要請するのが、反教育学のモラルであり、道徳性一般を無用視しているというのは誤解である。主観を超えた審級の創出が必要になるのは、人間の社会的本性を破壊的と見る教育的仮定に基づいているからで、反教育学はそれとは逆に人間の社会的本性は建設的なものと信頼している。この信頼に基づいて教育システムの彼岸で、より民主的で人間の必要に適った、人間のコミュニケーションの進化にさらなる一歩をしるす倫理を発展させている。
- 4) 反教育学は、大人と子どもの間の非対称性を恐れているのでも、子どもに大人からの退却を勧めているのでもない。人間関係の内的領域についてのみ互いに距離をとることを理念としているのである。そして教育から自由なコミュニケーションによって、大人と子どもの非対称性の建設的な克服を目指している。
- 5) 反教育学は教育的理性・教育的文明には敵対するが、文明それ自体に対しては、人間の建設的な潜在力を信じるがゆえに楽観的である。文明に敵対するどころか、文明の内において、「教育ではなく援助を」という Lloyd de Mause の言う今日可能な大人-子ども関係の最高段階に立っている<sup>95)</sup>。
- 6) 反教育学は、決して関係の客観性が個人に及ぼす影響、つまり社会化の過程を無視しているわけではない。ただ、教育という名で子どもに行なわれる主観的不正義を主たる対象にしているので、直接のテーマとしていないだけである。また、理論と分析においてはそうであっても、実践の場合は生活の場のあらゆる次元を当然考慮に入れている。

以上が Schoenebeck による、教育学の反教育学批判に対するレプリークの概要である。

先の二つのアンチノミーに対しては、自由と未来の破壊因として教育の廃絶を唱えれば、それなりに反教育学的人間像との一貫性を持ちえていた。この人間像に照らして、個人化と社会化の関係についても、人間は社会的個人になるのではなく、初めからそうなのである(だか

ら、アンチノミーではない)とすることで、一応整合的な説明が成り立つ。だが、(関係の客観性の個人に対する影響という意味での)社会化の過程の不可避性については、Schoenebeck 自身も認めており、単にアンチノミーではないと片付けることはできない。これについては、社会化の問題は反教育学の主たるテーマではないとして説明らしい説明をしていない。しかし、このあたりに、(批判的にもせよ)社会化と教育をめぐって長く議論を重ねてきた(ドイツ)教育学<sup>97)</sup>との対話の糸口が、もしかしたら、見い出せるのではないかと思われる。

## V おわりに

75年に“Antipädagogik”を著し、反教育学運動隆盛の一端を担った Braunmühl は、88年にその第5版改訂版を出し、後書きの中で10数年をこう振り返っている<sup>98)</sup>。すなわち、75年当時とは世代間関係がかなり変わってしまい、今日では多くの子どもたち(決してすべてではないが)にとって、「教育の廃絶」はもはや重要なことではなくなった。それなのに、誤った発展をとげた反教育学は、教育学と同様にこの事実を見逃し、ありもしない幻影(Gespenster)をめぐって対立している。土台-上部構造モデルにあてはめれば、土台としての人間関係の布置連関(Konstellation)は変化しているのに、これを無視して、教育についての言説という上部構造で不毛なイデオロギー的正当化合戦を繰り返している。自分とはやかく言える立場ではないが、「教育学と反教育学の彼岸」で、世代間の隠された契約に問題の鍵を求めて行く<sup>99)</sup>と。

この Braunmühl の批判は、Schoenebeck に依拠するかぎりでは、当たっているように思われる。反教育学と教育学は互いに相手の人間像を空想的と決め付けていて、歩み寄ることなどなさそうである。実りある対話を求める Schoenebeck の努力は、まず「二つの人間像は融和不可能である。反教育学にシンパはありえない。完全に賛同するか、拒絶するかのどちらかである」<sup>100)</sup>とする Schoenebeck 自身にも向けられねばならない。彼は、「教育学は反教育学を理解していないが、反教育学は長い間、教育(学)的構造の中で生きさせられてきたが故に、教育学を十分に理解している」<sup>101)</sup>という前提に立ち、教育学を「非現実的仮定に基づく、子ども・青年を抑圧するためのイデオロギー的保証」<sup>102)</sup>とみなすあまり、およそ教育学の問題提起を理解しようとはしていない。「罪は彼にあり、正義は我にある」の一点張りでは、今なお続けているという彼の努力が報われることはないだろう。

他方、Oelkers/Lehmann は反教育学との論争を経た

90年、“Antipädagogik: Herausforderung and Kritik”の再版に際して、後書きを“Antipädagogik- Ende der Debatte?—”と題し、「反教育学とは本当の意味で対話などできない、ただ反教育学を批判できるだけだ」として反教育学に対する自らの旗色を鮮明にしている。彼らは、「反教育学を主張する数多くの書物は単に抗議を繰り返すばかりで、何ら現実的な理論を提出しなかった。…そして、その不毛さゆえに、反教育学の絶頂期は過ぎ去った」<sup>103)</sup>と断じている。

しかし Oelkers/Lehmann も83年の初版当時から、反教育学が行なった反抗は、反教育学を批判すれば事足りるようなものではなく、教育学の側自身が答えなければならない問題を含んだ「挑発: Herausforderung」であることを認めていた。かれらによれば、反教育学が教育学に対して仕掛けた挑発は、教育理論の礎石たる「教育: Erziehung」の概念がそもそも何か実体的で単一の概念であるのかどうかという問題を新たに突き付けたことにある。そして彼らは、「教育」の概念を「教育的行為」の観点から促え直すことで、この挑発に応えようとしている。

また Winkler も、伝統的な教育学には含まれながら、今日の教育科学においては見失われた問題があり、これが反教育学を契機として教育の実践家たちの間に改めて受け入れられた点を重視している。そして、そこに教育学が引き受けなければならない課題があることを認めている。教育学側は、反教育学の立場は認めないにせよ、Schoenebeck が言うほど、その核心に対して無理解でもないようである。

現在のところ、「反教育学と教育学の間」におよそ対話というものは成り立っていない。このことは双方が評価しているとおりであろう。しかし、双方の評価とは別に、教育についての理論をめぐる議論の土壌は、批判・反批判のプロセスを経て、ようやく新たに形成されつつあるように思われる<sup>104)</sup>。

## 註

- 1) Friedrich Nietzsche, Nachgelassene Fragmente Herbst 1885~Herbst 1886.2. [149], Kritische Studienausgabe Bd. 12, S.140 なお, Gilles Deleuze, Nietzsche et la Philosophie, 1962, 足立和浩訳『ニーチェと哲学』1982, pp.114~117 参照。
- 2) この委員会の討議内容は、国民教育研究所によって所内資料として冊子にまとめられ、整理・保存されている。しかしこれは厳密な校閲を経ていない内部資料なので、慣例にしたがって引用は一切行わないことにする。
- 3) Hartmut von Hentig, "Ende, Wandel, oder Wiederherstel-

- lung der Erziehung?—Über das Verschwinden der Erwachsenen—; in: Neue Sammlung 25(1985), S. 485-517. また、鳥光美緒子「反教育学」(『教育学辞典』, 第一法規, 1990, p. 537-8)も参照。反教育学の登場の経緯に関してはさらに検討が必要である。特に、批判的教育科学から、反権威的主義的教育の運動を経て、反教育学に至る道筋、あるいはエコロジー運動と反教育学との思想的運動的な関連も重要であるが、本稿では扱っていない。
- 4) 小笠原道雄編著『教育学における理論=実践問題』, 学文社, 1985, p.117-118.
  - 5) Hentig, a.a.O., S. 486.
  - 6) ebd.
  - 7) 鳥光前掲辞書項目, さらに Oelkers/Lehmann, Antipädagogik, 1982, 1990<sup>2</sup>, S. 88-112.
  - 8) Oelkers/Lehmann, a.a.O., S. 116.
  - 9) Lehmann, Thomas/Oelkers, Jürgen: Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik, Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg. 1981, Nr.1, S. 106.
  - 10) Braunmühl, Antipädagogik, 1976, S. 11ff., S. 245など。
  - 11) Schoenebeck, Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. 1980, S. 201f.など。
  - 12) Hentig, a.a.O., S. 477-483, Winkler, Westermanns pädagogische Beiträge, 1983, Nr.12, S. 553ff. 反教育学の側も同様の整理をしている。Schoenebeck, Antipädagogik im Dialog, 1985, 1989<sup>2</sup>, S. 23~39. 反教育学には、文化人類学 (Margaret Maed), 社会学・社会史 (Norbert Elias), あるいは親子関係史 (Lloyd deMause) などの議論も数え入れられる場合もある。確かに反教育学が批判に着手する際に手掛かりとしたのは、深層心理学と歴史学およびその複合体であった。ここには教育そのものに対するというよりも、西欧近代の文明過程への批判が議論の底流をなしていることが見て取れよう。
  - 13) Winkler, a.a.O., S. 534ff., Hentig, a.a.O., S. 477-483.
  - 14) Heinrich Kupffer, In: Deutsche Schule 66(1974), S. 591ff.
  - 15) a.a.O., S. 592.
  - 16) a.a.O., S. 594.
  - 17) ebd.
  - 18) a.a.O., S. 600.
  - 19) a.a.O., S. 603f.
  - 20) a.a.O., S. 604.
  - 21) ebd.
  - 22) Mannoni の位置については、吉澤 昇「反教育学の〈おしえ〉—80年代の教育と反教育—」, 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, 2-3頁参照。吉澤はこの時期(1974から1976年辺り)に反教育学の主張が変化たのではないかと推測している。Kupffer, Mannoni の主張と教育学からのその位置づけに関しては Winkler, Stichwort zur Antipädagogik, S.85-107.
  - 23) Katharina Rutschky (Hrsg.), Schwarzepädagogik, Quellen zur Natur Geschichte der Erziehung, 1977. Rutschky に関しては、鳥光美緒子「近代のプロジェクトとしての教育学」, 宮澤康人編『社会史の中の子ども』新曜社, 1988, 223頁以下参照。
  - 24) Rutschky, a.a. O., S.XV.
  - 25) a.a. O., S.102.
  - 26) ebd.
  - 27) Winkler, a.a. O., S.535
  - 28) a.a. O., S.102
  - 29) アリス・ミラーとその精神分析的背景に関しては、後藤卓也「精神分析的な教育学の理論—アリス・ミラーの批判的検討」, 『饗鳴』, 1988, No. 3. p. 1-17. 吉澤前掲論文参照。さらに、Ruder, G., Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies, Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. in: Z.f.p. 35, Jg. 1989, Nr. 4. S.575-594. には、本稿ではテーマとしない重要な論点が指摘されている。
  - 30) Braunmühl, Antipädagogik, a.a. O., S.83.
  - 31) a.a. O., S.83, S.123.
  - 32) a.a. O., S.78.
  - 33) a.a. O., S.78.
  - 34) a.a. O., S.149f.
  - 35) Ders, Zeit für Kinder, S.157.
  - 36) a.a. O., S.159.
  - 37) ebd.
  - 38) Winkler, a.a. O., S.536f.
  - 39) 精神分析学的反教育学に関する研究は、後藤, 吉澤前掲論文参照。
  - 40) Lehmann, Thomas/Oelkers, Jürgen: Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik, Z.f. p.27. Jg. 1981, Nr.1, S.105-125. ここでは「反教育学的リベラリズム: antipädagogischer Liberalismus」としては Ivan Illich, C. Bereiter, 「イデオロギー批判的反教育学: Ideologiekritische Antipädagogik」としてはイギリスの K. Harris が挙げられている。
  - 41) Lehmann/Oelkers, a.a. O., S.111. Lehmann/Oelkers のこうした区分は、今日の日本の教育と教育学、あるいはその批判の現状を念頭に置けば、納得できない面もある。日本でも西ドイツと同様に広範な教育批判が70年代から80年代にかけて生じた。そこには並行した「近代批判」の動きを見ることが出来る。しかし、日本における教育批判の運動はほとんどすべてが「学校批判」の方向に向かい、Illich, Foucault, Bourdieu らの議論に基づいている。しかし (II-A で述べたような) 教育批判の意図としては同じ方向を向いているとしても、自ら「反教育学」を標榜することはない。すなわち、Lehmann/Oelkers の枠組で言えば、すべて第二、第三に含まれることになる。これには精神分析学の諸理論が日本では教育学にも教育批判にも十分な形で受容されていないという、事の正否を越えた、客観的事情が挙げられるかも知れない。さらに精神医学的あるいは精神分析的な反教育学に対応するものが「反教育学」という攻撃的な形ではなく、教育の側に緩い形で統合されているというような事情があるように思われる。
  - 42) ここでは Bereiter の議論が中心に論じられている。
  - 43) ここから Bereiter は、子どもの「保護: Child care」と基礎的な「技能訓練: Skill training」を中心に置く「教育のない学校」という「代替案」を志向する。しかし、国家の教育権は退けながら、親の教育権だけは認めている点、「子どもの保護」や「技能訓練」の概念の不明確さと共に、それらが、「反教育学的 Liberalismus」の原理的自己撞着として批判される。
  - 44) しかし例えば、Kupffer の反教育学は、70年代当時、ドイツ民主共和国(東ドイツ: DDR)の教育学によって、資本制のもとの教育疎外への内部的な批判として評価されていたといわれる。
  - 45) Lehmann/Oelkers, a.a. O., S.113-117. L. Arthussers, G. Bachelard のなが挙げられている。
  - 46) Braunmühl, a.a. O., S.49.
  - 47) 大学教育学の側からする比較的纏まった反論は次の四つの著作である。Jürgen Oelkers/Thomas Lehmann, Antipädagogik-Heraufforderung und Kritik-1983, 1990, Andreas Flitner, Konrad, sprach die Frau Mama..., 1982, Michael Winkler, Stichwort zur Antipädagogik-Elemente einer historisch-systematischen Kritik-, 1982, Klaus Mollenhauer, Vergessene Zusammenhänge, München, 1983 (今

- 井康雄訳『忘れられた連関』、みすず書房1987)。ただしここでは、Flitner の著作を除いた三点を主に扱う。
- 48) Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge*, 1982, 今井康雄訳『忘れられた連関』みすず書房, 1987
- 49) Antipädagogik が「明らかにしたこと, しかも著者たちどうやらそれを意識しないままであったにもかかわらず明らかにしたことは, 世代の関係にかかわる, 従ってまた子供の陶冶過程の問題にかかわる論証が, 子供がそのなかで大きくなる生活様式とその子供の取り組みを核とする文化的問題設定を取りあげなかったり, さらにそれに気づくことさえしないような場合, いかに薄っぺらなものになるかということであった」(221頁)。ここで Mollenhauer が特に, 批判的としている Antipädagogik は誰かは明らかではないが, 鳥光は「闇教育」の告発者カタリーナ・ルチュキエーとの対比で, Mollenhauer の歴史的な一般教育学 (の再生) 構想を論じている。鳥光美緒子「近代のプロジェクトとしての教育学」, 宮澤康人編『社会史の中の子ども』新曜社, 1988, 223頁以下, 特に, 245-252頁参照。また, Mollenhauer の構想を, 今日の日本の状況に即して考える方向を示唆したものとしては, 今井康雄「フィルター・自己活動・回想」, 『教育哲学研究』第61号(1990), 11-16頁がある。
- 50) 鳥光, 前掲論文, 245-246頁。
- 51) 鳥光, 前掲箇所
- 52) 鳥光, 前掲論文, 251-252頁。
- 53) 吉澤, 前掲論文, 13頁。吉澤はフランスの社会学者ピエール・ブルデュエの『再生産』で述べられた「教育内容の恣意性」と「教育関係の恣意性」という「教育の二重の恣意性」の議論を引き, 文化伝達の問題を, 教育の歴史研究を通して促え直すという一般教育学の再生の方に疑問を投げ懸けている。フランスで議論されている Antipädagogik の論点には, ①反精神医学 (Anti-psychiatrie) から発する反教育学 (Anti-pédagogique) の流れ, ②知の伝達の古典的な方法と手段への批判, ③教師 (教育者) の地位と役割に関する疑念の三点があることが指摘されている。Les pédagogies nouvelles, que sais-je? 2277, 1986, p.22-31. 参照。先に触れた。アングロ・アメリカ的な議論, ドイツ的な議論との対照は興味深い問題である。ちなみに言えば, 『忘れられた連関』原著につけられた副題「文化と教育について: Über Kultur und Pädagogik」が翻訳では「<教える一学ぶ>とは何か」に変えられている。原著者の意図はともかく, 翻訳の方がより「教育関係論」に配慮した命名と言えるかもしれない。
- 54) Mollenhauer, a.a. O., S.80
- 55) Oelkers/Lehmann, Antipädagogik S.153.
- 56) a.a. O., S.112ff., S.153-166.
- 57) Oelkers, Ist Antipädagogik möglich?. WPB, 35. Jhg. Heft 11(1983), S.554.
- 58) Oelkers/Lehmann, 1983. S. Oelkers, a.a. O., S.554.
- 59) Oelkers の「教育的行為論」にここでは詳論しない。ただし, 「教育」は, 他の反教育学批判がとっているような, 「Bildung」, 「文化伝達」, 「学習」という概念に置き換えられないとする考えがある点だけは注意しておく。Oelkers, a.a. O., S. 163ff. その詳細は, ders. *Erziehung und Unterrichten*, 1985. これはまた, 「行為としての教育」という概念によって, 先の「リベラリズム的反教育学」「イデオロギー批判的反教育学」を批判する論理でもある。Lehmann/Oelkers, a.a. O., S. 117ff.
- 60) Oelkers, Ist Antipädagogik möglich?, a.a. O., S.545.
- 61) a.a. O., S.545f.
- 62) a.a. O., S.546f.
- 63) Vgl. Oelkers/Lehmann, Antipädagogik, S.126-141.
- 64) Oelkers, Ist Antipädagogik möglich?, a.a. O., S.456.
- 65) Oelkers/Lehmann, Antipädagogik, S.61ff., S.102ff., Lehmann/Oelkers, a.a. O., S.109ff.
- 66) a.a. O., S.56. Oelkers/Lehmann が批判するのは Alice Miller (アリス・ミラー) である。
- 67) a.a. O., S.59.
- 68) Lehmann/Oelkers, *Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik*, Z.f. p.27. Jg. 1981, S.110.
- 69) a.a. O., S.121ff.
- 70) ebd.
- 71) Winkler, *Stichwort zur Antipädagogik*, 1982. Winkler は問題を次の8点に区分し, さらにそれらに対して, 合計25点の反論を提示している。
1. 反教育学的問題, 2. 反教育学は現在の教育危機とどのように結びつくか。3. 反教育学は, 廃棄しようと勤める教育をどのように見いだすか。4. 反教育学は個人を「教育」というトータルな制度からどのように救い出し, 同時に社会的行為への可能性をどのように彼らに与えるのか。5. 反教育学は主観性をどのように救い出すのか。6. 反教育学はどのようにして教育を権利で置き換えるのか。7. 反教育学は子どもとの交わりをどのように形成されたものと見ようとするのか。8. 反教育学は時間次元と自分自身をどのように廃棄しようとするのか。
- ここでは, これらの分析と批判の逐一には触れない。Winkler の反教育学批判の全体的なモチーフは, 上の1~3に対する批判においてすべて触れられている。
- 72) a.a. O., S.14ff.
- 73) Winkler, M., *Über das pädagogische an der Antipädagogik.*, Z.f. p.31. Jg. 1985, Nr.1, S.70.
- 74) Winkler, *Stichwort zur Antipädagogik*, a.a. O., S.19ff.
- 75) ebd.
- 76) a.a. O., S.21.
- 77) ebd.
- 78) a.a. O., S.22.
- 79) ebd.
- 80) a.a. O., S.23ff.
- 81) a.a. O., S.26.
- 82) a.a. O., S.27.
- 83) a.a. O., S.28.
- 84) Winkler, M., *Über das pädagogische an der Antipädagogik.*, z.f.p.31, S
- 85) Vgl. *Stichwort zur Antipädagogik.*, S.23.
- 86) Winkler, M., *Über das Pädagogische an der Antipädagogik.*, z.f.p.31, S.70.
- 87) a.a. O., S.76.
- 88) 以下, 本書から直接引用した場合の頁数, また参照すべき頁数は本文中に示しておくことにする。また, 本文中でカッコ内に数字のみ掲げたのは, 本書に出てくる対話の番号である。
- 89) Ein Dialog über Antipädagogik und Pädagogik, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 11/83, S.538~542.
- 90) ebd.
- 91) 残念ながら, Mollenhauer, “Vergessene Zusammenhänge”については, Mollenhauer が直接反教育学批判を掲げていないせい, 取り上げられていない。
- 92) Oelkers/Lehmann, a.a. O., S.167.
- 93) 例えば, 「教師や教育を十把一からげに罵って, じつは真面目に議論したいのではなく, ジャーナリズム上の効果を狙っていることを暴露している」(1, Flitner), 「教育(学)のプロブレマティークを全く理解せず, 個人と文化の弁証法を解消しようとしている」(11, Oelkers/Lehmann), 「子どもが反教育学を欲しているのかどうかを問題にしない」(16, 同), 「批判・異論を余計なもの, 思考力の不足を示すものとして却下している」(26, Winkler) といった批判に対しては, しきりに反教育学を正しく受容するためには感情の転換が必要であると訴え

てはいるものの、あまり明確に答えてはいるように思われる。

- 94) Flitner, a.a. O., S.63.
- 95) アメリカでの子どもの人権運動の影響を受けて、Schoenebeckらが中心になって1980年5月3日に表明された「ドイツ子ども宣言 (Deutsches Kindermanifest)」に対するコメントである。
- 96) de Mauseが The Evolution of Childhood (最初, History of Childhood Quarterly, Vol. 1 No.4, 1973に発表され、その後二度ほど彼の編著書に再録された)で示した親子関係の様態進化図式の(最終)第6段階(20世紀の半ばから)は、Helping Mode (助力的様態)と名付けられており、このHelpingは独訳本(Hört ihr die Kinder weinen, 1977)では確かにUnterstützungと訳されていて、反教育学のスローガン(Unterstützung statt Erziehung)と合致する。しかし、このHelping Modeは子どもとの友好関係というより、大人にかなりの覚悟と犠牲を強いるもので、「欲する範囲で、できる限り」(本稿IV-A)という反教育学の構想とは異なっている。また、本書の邦訳本で訳者宮澤康人が、臨床心理学者トーマス・ゴードンによる親業訓練とHelping Modeの共通性を指摘し、この様態内部にはらまれる矛盾を示唆しているように(L. ドゥモー
- ス、宮澤康人他訳『親子関係の進化』,1990, 参照)、反教育学が提唱する子どもとの友好関係は、実際問題、その意図から離れた結果を生じつつあるように思われる。
- 97) (西)ドイツ教育学における「社会化と教育」をめぐる議論については、今井康雄「社会化と教育—西ドイツ教育学における議論から—」(『教育学研究』第51巻第2号, 1984)参照。今井はここで「教育学主流が形成した「社会化と教育」の図式に対する教育学自身の自己批判と並行して、とりわけその教育の機能に関して70年代後半以降、反教育学と「教育への勇気」という左右両面からの批判が提出された」と整理している。
- 98) ここではBraumühl, Antipädagogik, 6. Aufl., 1989を参照した。
- 99) Braumühlは1986年に“Der heimliche Generationenvertrag—Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik”を著している。
- 100) Schoenebeck, Antipädagogik im Dialog, 2. Aufl. 1989, S. 175.
- 101) a.a. O., S.14.
- 102) a.a. O., S.196.
- 103) Oelkers/Lehmann, a.a. O., S.153.
- 104) a.a. O., S.166.