

趣旨

戦後体制の転換期に直面している今、教育学がさまざまなサブ・ディシプリンを統合するひとつの学問的分野として存在することの意義が大きくゆらぎつつあるように見える。隣接科学に吸収され得ない教育学に独自の存在意義は、果たしてあるのかどうか、もしあるとすれば、その条件は何なのか、根本から議論を行いたい。

1. 教育学はなぜ必要であったか

という問いかけには教育学という学問が日本の学術界に入ってきたときと、戦後に教育学部が設置され、教育学のディシプリンが広がってからでは答えがちがっていると思われる。

①戦前の講壇教育学

少なくとも教育学は教育哲学であり、教授実践に貢献していた。殊に新教育以降はそういうことになる。篠原助市と手塚岸衛、入沢宗寿と山崎博

実践家たちの教育学への傾斜；千葉命吉 及川平治 西山哲治……その学問的水準はさておき、教育学を強く意識していた。

②戦後教育学部の設置と教育学の分化

占領政策としての旧帝大系教育学部

⇒教育学の学問的認知

旧帝大内の新制大学である教育学部と教育学

⇒教育学の学問的拡張

大学化した師範学校系学芸大学

⇒教員養成教育学の学問化

③戦後教育学の特徴

九州大学教育学部の講座増設経緯

1949（昭和 24）年	教育学講座（文学部）
1950（昭和 25）年	教育心理学第一講座
1951（昭和 26）年	教育史講座（1994 年、教育社会史講座） 教育心理学第二講座
1952（昭和 27）年	比較教育学講座 教育技術学講座（1963 年、教育方法学講座となる）
1953（昭和 28）年	教育行財政学講座（1963 年、教育行政学講座となる）
1954（昭和 29）年	教育社会学講座
1955（昭和 30）年	附属比較教育文化研究施設
1961（昭和 36）年	集団力学講座
1962（昭和 37）年	カウンセリング講座
1966（昭和 41）年	社会教育学講座
1975（昭和 50）年	障害児童学講座

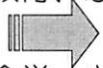


◎教育学が統合した学問として進んできたようには思えない。

●教育学とは何であったか

教育史学と歴史学 教育社会学と社会学  方法論においてアカデミズム志向

●対象の学問としての教育学

対象は教育（＝学校教育、社会教育、家庭教育）に限定されるか
教育を対象とした〇〇学なのか  対象について細分化傾向

●方法としての哲学、歴史学、社会学、心理学

方法論の強調に教育学からの距離があらわれている？

CiNii で検索「教育〇〇学的研究」を見てみるとこのようになる。（12月13日現在）

教育心理学 263	教育人類学 2
教育史 46	体育科教育学 17（ほぼ特定の個人）
教育社会学 33	数学教育学 3
教育哲学 2	教科教育学 2
社会教育 8（「学」はついていない）	国語科教育学 1
臨床教育学 11	音楽教育学 1
比較教育学 18（特定の個人あり）	美術教育学 1
教育方法学 4	家政教育学 1
教育工学 8	衛生教育学 3
教育行政学 2	保健教育学 1
教育政治学 1	
教育経営学 11（特定の個人あり）	教育学 74

※教育心理学会は声をかけたそうだが、返事がない ～ のはなぜか

 最も距離があると自他共に認めている？
方法論において教育学を脱した！

アカデミズムへの傾斜
もしくは発言力の増大

⇒教育〇〇学としての方法論への自信・拘泥

⇒分化してそれぞれが学問として自立したつもりできた。

専門化、微細
化、矮小化

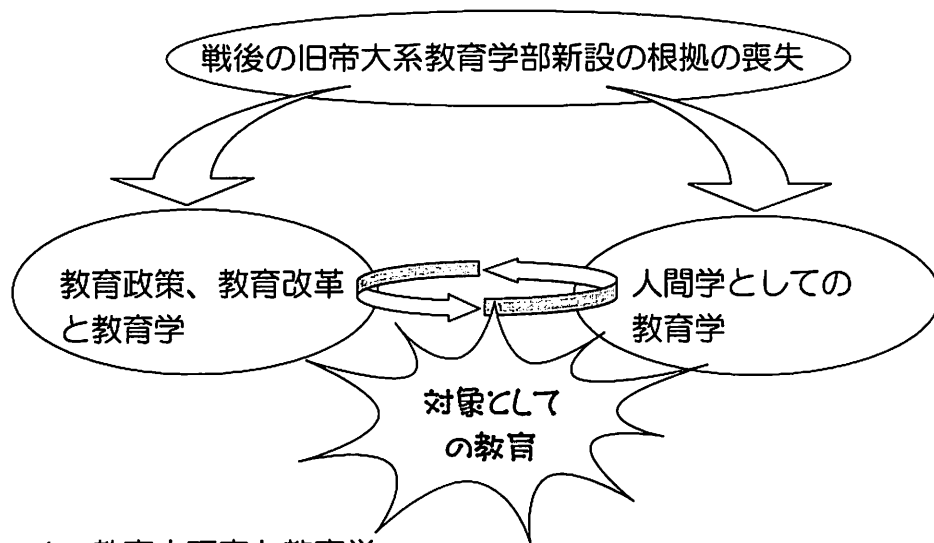
2. 教育学教育の現状

◎九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻における「教育学研究法」の開講と課題
人間環境学府という試み；それなりの学際化、文理融合型大学院志向

象徴的に見られる学生の意識（社会人、留学生、一般学生）

 ディシプリンの専門化（微細化、矮小化） 教育学的視点の欠落、教育学の解体

3. 教育学の独自の意義と条件

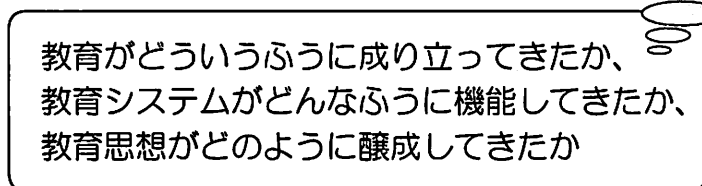
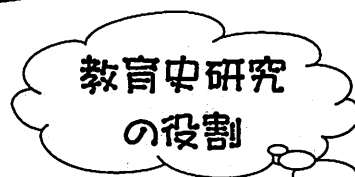
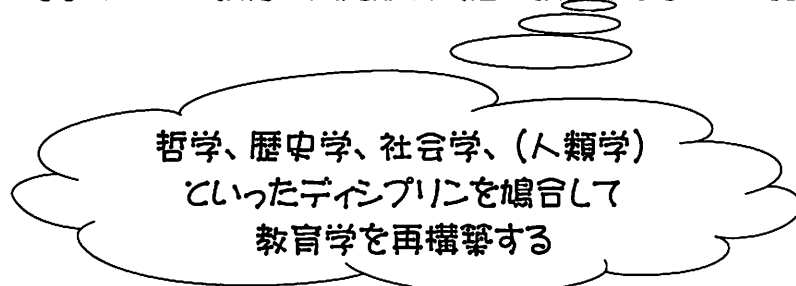


4. 教育史研究と教育学

◎歴史学への傾斜と教育学への志向

方法としての正当性⇒歴史研究であること

対象としての教育・人間形成（他の教育〇〇学との対話ができること）



それからの教育学に向けて
—死者との関わりから見た戦後教育学—

矢野智司（京都大学）

■ 1. 「それから」の思想としての教育思想

人生において、それ以前とそれ以後とを画する大きな事件や出来事があるように、共同体や国家においても、いつも「それから」と語らざるを得ないような大きな事件や出来事の「それ」が起こることがある。同時代を生きた者がみな共有する、あるいは共有させられてしまう経験・体験というものがある。「それから」の「それ」は、もはやなかったことにすることはできず、いつまでも忘れがたく、「それ以前」と「それ以後」とでは世界の成り立ちそのものが異なってしまうような出来事である。このような出来事の代表的なものに、厄災である戦争や大災害があることに異存はないだろう。

私たちにとって「それから」の「それ」は、2011年3月11日の東日本大震災のことを指すようになるだろう。「それから」と語りはじめるとき、それまでの時間の流れは突然に切断され、それまでとは異なる時間が生起していく。その時間の流れの不条理な切断の意味を問い直しながら、「それから」の時間の流れを語るためには、新たな言葉を必要とするだろう。私たち生き残った者たちと死んでいった者たち、そしてこれから生まれてくる者たちをつなぐ本当の言葉を探し出していかなければならない。このことは「それから」を生きる者すべてに共通する生の課題であるとともに思想の課題でもある。

思想は反復する切実な問いとしての「それから」によって生起する。思想とは「それから」の思想である。思想の誕生が危機の顕在化した戦争や革命とつながっているのはいうまでもない。ナポレオン戦争後のヘーゲルや、第一次世界大戦後のハイデガーやフロイト、あるいは第二次世界大戦後のアドルノやホルクハイマー、レヴィナスやラカンなど、このような例は、いくらでもあげることができる。もっとも20世紀が戦争と革命の世紀であったことを考慮すれば、このような言説はいまさらなほど目の新しさもないかもしれない。

しかし、あらためて教育思想もまた「それから」の思想の一つであることを自覚することには意味がある。戦争や内戦は、それまでの日常の生活基盤を根底から破壊するが、それは大人にとって定位すべき場所や秩序を失うのみならず、子どもたちにとっては、庇護されて育つ家庭と地域とが破壊されることを意味する。戦争で生みだされた孤児や被災した子どもたちのホスピタリズムの問題が、教育学的な思考を立ち上げさせ、教育思想家を生みだし、彼らとその賛同者たちの教育運動を駆動させてきた。30年戦争のコメニウス、フランス革命の混乱期におけるペスタロッチとフレーベル、ロシア革命期のマカレンコ、そして第二次世界大戦を体験したランゲフェルト、……。子どもたちとの間に新たな「相互性」を生みだそうとする試みが、制度的な枠組みを超えた教育実践と教育学的思索の再構築とを駆動させてきたのである。

ここで問うのは、戦争・敗戦という出来事への応答としての「それから」の思想としての日本の戦後教育学である。シンポジウムの要旨は「戦後体制の転換点」において「教育学の存在理由」が問われているというものだ。この状況がどのように生じてきたのかについては、近代教育にたいする評価の変化、他の学問との境界をどのように構築するかを主題とする学問論自体の弱体化や学問の細分化のような学問内部に起因する理由、学校教育

の諸問題（学力低下・不登校・いじめ・学級崩壊）のような学校教育に起因する理由、それに対応できない教育学といった教育学の社会的役割に起因する理由……などさまざまな観点から考えることができるだろう。このような教育学をめぐる事態の変化を正確に捉えることは重要な学問課題である。しかし、私はこの問いの方向を逆転させて次のように問い直してみたい。なぜ「戦後体制の転換点」以前においては、「教育学の存在理由」が問われることがなかったのだろうか。このように問うことによって、戦後教育学が戦争を体験した人々の戦争犠牲者への負い目を駆動力とした教育学であり、その存在理由は人々のこの戦争体験に起因するものであることを明らかにしたい。このことを論じるには、その前に教育の起源を原理的に考えるという、遠回りな考察が必要である。まず共同体の内部を起源とする教育の起源論を再考することからはじめることにしよう。

■ 2. 贈与の一撃と共同体の出現

共同体内部に教育の起源をみる従来の理論は、「贈与交換」が教育の基本的な形態である(1)。しかし、交換は最初から交換として機能するわけではない。交換という制度が駆動するためには、最初に誰かからの贈与がなければならない。共同体が共同体として成立するためには、贈与の一撃の存在が不可欠なのである。そしてその贈与の一撃から交換へと転換するプロセスについての説明が必要になる。

ベンヤミンが暴力批判論において明らかにしたように、法の最初は「暴力」として提示される。通常、法が法として認められるためには、それに先行する法を正当化するための法を必要とするが、当の最初の法自体はどのような法によってもその正当性を根拠づけることができないからである。つまり法は法ならざる力を起源とするのである。最初の法は、他者にたいして法によらず強制力を発揮する点で暴力にほかならない。国家が行使する法の維持のための暴力を「法維持的暴力」と呼ぶのにたいして、法の初原に生起する原暴力をベンヤミンは「法措定的暴力」と呼んでいる。強制的な暴力としての最初の法（＝規範）は、しかし秩序をもたらすという点において贈与でもある。このようにみるなら共同体はその起源において、神々あるいは祖先からの力の一撃＝贈与の一撃があったといわなければならない(2)。

しかし、この贈与の一撃は、一切の見返りを求めない「純粹贈与」とは異なり、返礼を要請するものであった。そのように捉えるとき、共同体が起源の日を繰り返して祝祭儀礼によって反復する理由も明らかになる。すべての共同体の構成員は、この命、この土地、この掟を、神々あるいは祖先といった共同体を創始した者によって贈られたのだから、この贈与者にたいして後の世代は返礼する義務を負っている。言い換えれば、後の世代は先行する世代にたいして大きな負い目を抱えており、その負い目の刻印が後の世代の生き方と死に方を拘束するのである(3)。

この世界の贈与交換が成立するためには、贈与の一撃が共同体の外部から加えられる必要があり、「最初の世代」こそがその外部からの贈与の一撃を加えた者たちなのである。その「最初の世代」＝死者からの贈与の負い目の刻印から、贈与交換は終わることのないサイクルとなって動き続けることになる。原初に譲渡した者はすでに死者であることから当然のごとく、この原初に譲渡した者への子孫からの直接的な返済は不可能であり、完全な返済の途は最初から閉ざされている。この贈与者からこの命、この土地、この掟、つまりは生存のすべてを与えられたのにもかかわらずである。このようにして後の世代はますます原初の贈与者から与えられたこの負い目の刻印から逃れることができなくなる(4)。

■ 3. 負い目に基づく教育のリレー

ところで、この「債権者と債務者との関係と同じことが、共同体の内部を起源とする教育のモデルにもいえる。イニシエーションで大切な共同体の掟（最初の法）はどこからはじまるのか。この共同体の掟は、贈与交換の起源と同様、共同体の外部からやってくる。そしてこの外部からの出来事としての贈与の掟は、制度としての交換に取って代わられる。子孫はその祖先（死者）への負い目から、その教えをまた次の子孫へと伝えるのである。それは子孫にたいして祖先と同様の犠牲と功業とを強いる教えである。しかしまたそれは共同体の構成員に生と死を意味づける「贈与の物語」の伝達でもある。

モースの贈与交換論から示唆をえたレヴィ＝ストロースは、 $A \Rightarrow B$ というように二者間（個人ではなく集団）に限定して行われる直接的で互酬的な交換を「限定交換」と呼び、それにたいして、3者以上のパートナーが $A \Rightarrow B \Rightarrow C \Rightarrow \dots \Rightarrow A$ といったように間接的で一方的で円環する交換を「一般交換」と呼んで両者を分けている。限定交換の場合では、贈与者と受贈者とが順に入れ替わるために負い目を抱く側も相互に交代する。それにたいして、この一般交換においては、BはAに直接返礼を返すわけではないので、いつまでもAにたいする負い目が残る。しかし、それはBにかぎらずこの交換に参加するメンバー全体に共通するものである。Aもまた自分が贈与したパートナーではない別のパートナーから贈与を受けるため、そのパートナーにたいする負い目が残るのである。このように一般交換では、交換に参加しているメンバー全員が負い目を払拭することができないがゆえに、環となって交換が永続的に続くのである。

後の世代は「恩を返す」という言葉に表されているように、親の世代に返礼を完全に返すことができず、まして祖先にたいして直接に返礼を返すことはできないため、その負い目は継続することになる。したがって、先にも述べたように、前の世代から後の世代への贈与にたいして、後の世代が直接に前の世代に返礼を完全に返すわけではないので、この両者の連り取りは交換ではないように思われるかもしれない。しかし、これは空間軸ではなく時間軸で最終の受贈者を先延べにしながら実現されている一般交換と見立てることもできる。ここには祖先の犠牲と功業の「教え」が、共同体の構成員の負債感を駆動力にして伝達されていく姿を見ることができる。このように共同体における「教える」という行為にも贈与の出来事を見出すことができる。しかしながら、この共同体での「教える」という行為は、贈与にたいする負債感に基づく返礼であり、正確には「贈与交換」と呼ぶべき事象の一部なのである。

これまで述べてきたように、共同体を起源とする教育においても、贈与の掟を出発点にしている。この贈与の掟はたしかに法外なものであるが、それはすぐに制度化されて返礼がもたらされ交換のうちに回収される。こうして贈与交換という安定した制度を作り出す。この意味でいえば、この神々や祖先からの最初の贈与の掟は、子孫にたいしてただ負い目を継続させる契機として機能しているといえる。この死者への負い目が、共同体内部の教育を駆動し続けるのである。そして同時にこの負い目に基づく教育は、「目には目を」の同害報復（交換）に基づく正義の思想を正当化し、負い目に基づく道徳思想をその負い目自体をエネルギーにして伝達していく。贈与にはお返しを、被害・損害には仕返しを、といったように贈与交換の原理は共同体の道徳を支える基底の原理である。

■ 4. ネーションと起源の物語

これまで贈与交換＝互酬性に基づくものとして共同体を超歴史的に捉えて論じてきたが、これだけでは戦後教育と戦後教育学の課題と限界点を明らかにし、今日の課題を考え

るには不十分である。そこで柄谷行人にならって共同体の近代的な在り方として「ネーション」という概念を導入しよう。

柄谷は経済人類学者のボランニーラの仕事を手がかりに、生産の様式ではなく交換の様式として資本主義制を捉え直そうとし、交換の様式を互酬的交換、略取・再分配、商品交換、そして名づけぬ理念としての交換Xの4つに分ける。そして、その支配的交換の様式に対応させて資本主義制の社会構成体を、互酬的交換にはネーション、そして略取・再分配には国家、さらに商品交換には資本といったように対応させ、この資本・ネーション・国家という結合体（環）として資本主義的社会構成体を捉える。さらに4番目のXには「アソシエーション」が対応するのだが、このXは他の3つの交換様式と対抗するものであり、したがってその社会構成体であるアソシエーションも他の3つの社会構成体と対抗する。柄谷はこのアソシエーションのなかに資本・ネーション・国家という資本主義的な社会構成体と対抗する可能性を見ている。このXとアソシエーションの対応は、先に述べた純粋贈与と深く関わるものだが、ここではその議論には進まず、柄谷が提示したネーションという概念と教育との結びつきを考察する。

柄谷によると、近代においては互酬性に基づく農業共同体は貨幣経済によって解体されるのだが、それとともに、共同体が与えてきた永遠を保証する世代を超えた「永続性の観念」が失われる。それをネーションという形で「想像的」に回復するのだという。

「農業共同体の経済においては、たんに生きている者たちの間の相互性だけでなく、死んだ者（先祖）とこれから生まれてくる者（子孫）との間にも相互的な交換が想定されていた。例えば、生きている者は子孫のことを考えて行動し、また、子孫は彼らのために配慮してくれた先祖に感謝する。農業共同体の衰退とともに、自分の存在を先祖と子孫の間におくことで得られるこのような永続性の観念も滅びる。世界宗教は個人の魂を永遠化するだろうが、共同体のこうした永続性は回復されない。それを想像的に回復するのがネーションである。国民とは、現にいる者たちだけでなく、過去と未来の成員を含むものなのである。」

このことを共同体における負債の論理と結びつけて理解するとき、この両者の間に通底する贈与交換の原理が、共同体・ネーション内での教育を駆動させていることがわかるだろう。共同体の構成員に「永遠」を保証するということは、彼らに共通の生と死の意味を与えることであり、言いかえれば共同体の物語を与えることである。そのような物語とは祖先＝死者からの「贈与の物語」であった。そしてネーションという次元においても同じことが生じる。しかし、ネーションでは物語は、農業共同体のような具体的な日々の生活における贈与交換を基礎とするものではなく、「同じ民族」「同じ言語」「同じ文化」あるいは「血の共同体」「運命の共同体」といったように「想像的」なものの（物語）によって構成される必要がある。ここから前に述べた「贈与の掟」の「贈与の物語」が、ネーションにおいて教育を通して回復する機構も明らかとなる。

■ 5. 教育を駆動する犠牲者の物語

国民教育の教師が教えるべき事柄は、なにより国民国家（ネーション・ステート）の起源の物語であり歴史であり国歌である。他方、このような教師に権威と権力を与え、学校で教える内容に価値を与えるのは国民国家である。天皇を中心とする神話的な民族の「起源」の物語であろうと、あるいはアメリカ合衆国のような「独立」の物語であろうと、フランスのような「革命」の物語であろうと、そのような国家起源の物語が国家の正当性ととも

の教師の声は、教師個人から発するものとは異なり、「国民国家を代理した声」であり、ちょうど教会の聖職者の声がそうであったように、権威をもつものとして発せられるのである。そして、このような声によって、学校では民族の祖先への、独立戦争の英雄への、建国の父への、革命の指導者への、そして無名戦士の墓に代表されるような犠牲となった無数の人々への感謝（返礼）が、さまざまな儀礼を通して繰り返し教えられる。そのような犠牲者への感謝の念を共通にもつことで、人々は互いに直接に互酬的な交換がなくても、またどれほど境遇が異なっている、同じネーションの**一員同胞として形成されていく**のである。

教師は不定形な「子ども」という在り方に「国民」というアイデンティティ（形）を与えるために、このような神聖な「祖国」の「贈与の物語」を語る。具体的には「先祖が連綿と伝えてきた」とされる「国語」の教育を通して、「数々の危機に直面しながらも困難を乗り越えてきた不屈の民族・国民」といった歴史＝物語を通して、そして過去の無数のテクスト群から国民国家の文化の根源を形づくったとされる「文学」（古典）の選択とその伝達によって、さらにそれを共同的記憶として身体に刻みつけるさまざまな国家的儀礼を通して、「想像の共同体」が誕生する。ネーションのような「想像の共同体」にとって、民族・国家の起源を語る「贈与の物語」が不可欠であり、国民国家はそうにして国民の生のみならず死にも意味を与えることで、生全体の管理をも目指した。神聖な「贈与の物語」なしには、国民は進んで「祖国」のために自らの命を捧げることなどはできず、戦争の遂行など不可能だからである。

■ 6. 敗戦と教育思想

ネーションはその政治形態に関係なく、近代の国民国家を成立させている社会構成体である。国民国家の成立はフランス革命がそうであったように政治主体としての市民からなる国民軍の創立を促し、戦争は傭兵を率いた王や貴族間の礼儀や作法やルールを重んじた遊戯のような形態から、ナポレオン戦争を経て、全国民と全国民との間の兵士も非戦闘員も区別なく巻き込まれる無制約で無慈悲な総力戦の形態へと発展していく。そのため国民国家間での戦争の敗北は、たんに国家の敗北にとどまらず、国民全体（経済・政治のみならず文化も含めて）の敗北として体験される。戦争が「歴史的使命」といった「大義」（物語）とは裏腹に**実際には不正義の侵略戦争であり、国家が国民に語ってきた言葉は嘘であり、学校で教師が生徒に教えてきたこと（生き方と死に方）は間違っていたことになる**。

日本の戦後のネーションは、第二次世界大戦の犠牲者への負い目を共同感情としていた。この文脈でいえば、戦後教育学とは第二次世界大戦の敗戦の経験・体験から生まれ、戦争犠牲者への負い目によって駆動されてきた「それから」の教育学のことである。戦前から活躍した教育学者が自己批判したのは、戦争協力への悔恨からでもあったろうが、戦争で死んでいったものへの追悼の念によるものであった。これは教育学者に限定されたことではなく、戦後教育を担った教師たちに共通するものであった。教育関係者の間で「教え子をふたたび戦場に送るな」がスローガンとして力をもちえたのは、平和への願いというだけでなく、多くの教師が死者たちへの負い目や悔恨の念を抱いていたからである。したがってこの教師に「教える」ことへの使命感があったのも当然であった。もちろんこのような解釈の妥当性を数量的なエビデンスでもって実証することは困難なことだが、敗戦後のベストセラーに『山びこ学校』や『原爆の子』など、子どもの手記や作文集がどれほど多く含まれていたかを傍証としてあげることでもできる。

無著成恭の編集による文集『山びこ学校』は、「それから」後を切り開く戦後民主主義

に基づく力強い教育実践であった。この本の出版前年の1950年には朝鮮戦争がはじまっており、生々しい前の戦争の記憶とつながって新たな戦争に巻き込まれる不安が広がっていた。教育を可能にする基盤ともいべき教師や大人への基本的信頼感が失われているなかで、貧困と闘いながら生きる子どもの生活と結びついた綴り方教育をもとにした教育実践は、人々に大きな感動と希望を与え、『山びこ学校』はこの年のベストセラーとなった。同じ年にもう一つの重要な教育実践の記録が出版されている。広島で原爆を体験した子どもたちの作文集である。自らも広島で被爆した長田新は、被爆した子どもたちの作文を集め、それを『原爆の子—広島の子のうた』として岩波書店から出版した。これが『山びこ学校』と同様に子どもの文集であったことは、偶然ではなかっただろう。人々にとって子どもの声は過去と「それから」の未来とをつなぐ声であったからだ。その「序」のなかで、長田は死者への負債感と戦後教育への決意を述べている。

「生き残った人たちは、いまはもう語ることでできない人々に代って、またその人々と共に、訴えるのではない。……私たちは卑い彼らの犠牲を無駄に終わらせるようなことがあってはならない。大死にさせるにはあまりにも崇高な死であったではないか。……あらゆる人間にとって、とくに第二次世界大戦において重大な過ちを犯して、今や戦争責任を痛感しているわが国民にとっては、『平和にたいする責任』こそ、社会にたいする最も本質的な責任でなくてはならない。」

何ものにも交換不能な他者の死にたいして、生者は自分だけが生き残ってしまったことの負債感を完全に払拭することはできない。戦後、教育と教育学が他の領域とは異なる独自の領域として捉えられてきた理由の一つは、国民生活のすべてが戦争体制のために動員された未曾有の総力戦として戦争を体験した人々が、戦争で犠牲となった死者たちへの負い目を抱きつつ、政治の刷新と結びついた教育の改革が敗戦からの出発にふさわしいと考え、政治のみならず教育の形について国家と新たな契約を結んだからではないだろうか。

■ 7. 負債感に基づくナショナリズム教育の再構築とその優犯の方向

80年頃を境にして戦争を体験し死者にたいする負債感をもった教育関係者が、次第に教育現場を退くとともに、戦後教育学は「それから」の「それ」へとつれ戻す力を失っていく。あらためて「教育学の存在根拠」が問われるようになった理由は、「教育」という輪郭を与えてきた人々の前学問的な共同経験・体験が、戦争犠牲者としての死者への負い目と共に失われたからである。死者への負い目が喪失する時点で、狭義の意味での戦後教育も戦後教育学も消えるのである。それとともに戦後教育を推進してきた戦後教育学も歴史的な「それから」の共同経験・体験という支持基盤を失い、戦後教育学を支えた近代的な教育思想家を中心とした教育学的カノンが崩壊なくなり、教育学は明確な形を取ることが困難となる。

しかし、新自由主義に主導され資本による世界の均質化を図るグローバリゼーションのなか、今日この戦争犠牲者への負い目に基づく教育は形態を変え、ネーションの再構築のための手段としてよみがえろうとしている。死者への負い目を駆動力とする教育と教育学は、負い目を駆動力とし贈与と交換を基本原理とする共同体の道徳と同様、被教育者に生と死の意味を与え、共同体・ネーションへの帰属感を与えることになるだろうが、生を所与の秩序に従属させ、外部あるいは他者へと開く途を閉ざしていく偏狭なナショナリズムとなる危険性をもっている。

もともと死者への負い目の継承＝回復は両刃の刃でもある。それというのも、これまでの議論からも推測されるように、死者への負い目は戦後教育学の駆動力であったばかりか、

戦後教育の形を再構築する

「それから」

同時に民族主義的な教育論へと回帰するための駆動力でもあったからである。負い目に基づく教育は、死者に代わり死者を代弁することによって死者を手段化（「同」への回収）し、死者への関わり方が、主観的にどれほど善意に満ちていようと、またその負債感がどれほど深いものであろう、その負い目という在り方において「同一性」の方に向かい、「他者」を排除するものである。

死者への負い目を駆動力としない「他者」に開かれた教育の可能性は、逆説的にはあるが、ソクラテスの哲学やイエスなどの世界宗教において純粋贈与の出来事として示されてきた。教育の起源論は原理的に贈与交換論をもとにした共同体の内部を起源とする考え方とは別に、純粋贈与に基づいて共同体と外部との境界線を起源にするものと考えられる。教育の歴史は制度的な贈与交換に基づく教育の歴史であるが、共同体の贈与交換を基調とする価値観を侵犯する贈与的教師「最初の先生」がたえず出現する歴史でもある。ここから戦後教育学の死者への関わり方自体が、そして教育という未来へのプロジェクトの在り方が再吟味される必要がある。本発表ではこのことを考察する時間はもはやないが、「それから」の教育学は、死者を手段とせず、負い目を駆動力とせず、なおかつ死者にたいして応答し責任を果たす方位を求めるのである(5)。

■註

(1)このような死者への負い目によらない教育のオルタナティブの可能性を示すものとして、純粋贈与を原理とする教育を捉えることができる。私の研究関心はここにあるのだが、今回の発表では十分な時間がないのでただ註記しておくだけにする。拙著『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会、を参照。

(2)このことを明らかにしたのはニーチェである。ニーチェの『道徳の系譜』から引いておく。「負い目（罪責）の意識、（良心の疚しさ）、というあのもう一つの（暗鬱な事柄）は、一体どのようにして世界に現れてきたか？……中略……これら在来の道徳系譜学者らは、例えば「負い目」というあの道徳上の主要概念が、はなはだもって物質的な概念である（負債）から由来したものだということを、おぼろげなりと夢想したことがあるだろうか？あるいは、刑罰が、一つの報復として、意志の自由とか不自由とかに関するいかなる前提ともまったく無関係に発展したものだということを、おぼろげなりと夢想したことがあるだろうか？……中略……この至って古い、深く根をはった、おそらく今日ではもはや根絶しがたい観念、根柢と苦痛とは等価であるという観念は、どこから力を得てきたのであろうか？その秘密はすでに私の洩らしたところだが、つまりその力の出所は債権者と債務者との契約関係のうちにある。この契約関係は、総じて〈権利主体〉というものの存在と同じく古いものであり、そしてこの契約関係それ自体がまた売買、交換、交易などの根本形式に還元されるものである。」[Nietzsche 1968(1887):313-314=1993:430-432]

(3)「原始的な種族共同体……中略……の内部にあっては、いついかなるときにも現存の世代は先行の世代に対し、とりわけ種族を草創した最初の世代に対して、ある種の法的義務を負っていることを承認する。……中略……そこでは、種族は徹頭徹尾ただ祖先の犠牲と功業とのおかげで存立するという確信が、——したがってまたこれは犠牲と功業とによって祖先に返済されなければならぬという確信が、支配している。すなわちこれは一つの債務が承認されたことなのであり、しかもこの債務は、それらの先祖が威力ある霊として今なお生きつづけていて、その力により新しい利益と前渡金を種族に与えるという確信によって、たえず増大してゆく。先祖は無償でそうするのでもあろうか？が、〈無償〉などというものは、あの素朴な〈心貧しい〉時代にはまったくなかったことだ。では、何をもって返済したらいいのか？いうまでもなく犠牲（ごく大体のところをいって、はじめは飲食物のそれ）、祝祭、祠堂、礼拝、なかんずく服従をもってである……」[Nietzsche 1968(1887):343-344=1993:469-470]

(4)ニーチェは、キリスト教道徳において高く評価されてきた「良心の疚しさ」といった事象が、債権者・債務者の契約関係のうちに起源をもつことを明らかにし、このような価値の転倒を試みる。しかし、これはなにもキリスト教道徳にかぎったことではない。人類学者ベネディクトは、『菊と刀』（1946年）のなかで、日本人の道徳観を負債と返済の概念で説明している[Benedict 1946=1967]。かつての「日本人」の道徳観を支えていた「恩」も「義理」も、罪責感と同様、この贈与関係における贈与と返礼に関わる問題なのである。そのうち「義理」は、対等で自律したものの同志の関係であって返済が可能であり、完全に返済してしまえば負い目はなくなる。それにたいして、「恩」の方は、親にたいする子どもの関係がそうであるように完済は不可能であり、返済しようにもお返しが終わるようなものではない。

(5)このことの詳細については、山名淳氏を中心になって企画した日本教育学会近畿地区シンポジウム「災害の記憶と教育」（来年6月）のなかで論じる予定である。

■引用参考文献

- 小熊英二 2002 『(民主)と(愛国)—戦後日本のナショナリズムと公共性』新曜社
長田 新編 1951 『原爆の子—広島島の少女のうたえ』岩波書店
加藤陽子 2009 『それでも、日本人は「戦争」を選んだ』朝日出版社
柄谷行人 2006 『世界共和国—資本=ネーション=国家を超えて』岩波書店
河原 宏 2012(1995) 『日本人の「戦争」—古典と死生の間で』講談社
関川夏央 1997(1993) 『砂のように眠る—むかし「戦後」という時代があった』新潮社
高橋哲哉 2005 『国家と犠牲』日本放送出版協会
田中毎実 1993 『ホスピタリズムと教育における近代』近代教育思想史研究会『近代教育フォーラム』第2号
西谷 修 1992 『戦争論』岩波書店
広田照幸 2005 『《愛国心》のゆくえ—教育基本法改正という問題』世織書房
細見和之 2009 『「戦後」の思想—カントからハーバーマースへ』白水社
無着成恭編 1995(1951) 『山びこ学校』岩波書店
山之内靖・J.V. コシュマン・成田龍一編 1995 『総力戦と現代化』柏書房
矢野智司 2008 『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会
—— 2010 「近代教育学を思想史研究として問うことは何を問うことだったのか—カノン形成から見た教育思想史研究史覚書」教育思想史学会『近代教育フォーラム 別冊教育思想史コメンタール』
對馬達雄編著 2011 『ドイツ 過去の克服と人間形成』昭和堂
Anderson, B., 1983 *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso Editions.=1987 白石 陸・白石さや訳『想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』リプロポート
Benedict, R., 1946 *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*, Boston: Houghton Mifflin.=1967 長谷川松治訳『菊と刀—日本文化の型』社会思想社
Lévi-Strauss, C., 1949 *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris: Presses universitaires de France.=1977, 1978 馬淵東一ほか監訳『親族の基本構造』上下、番町書房
Nietzsche, F., 1968(1887) *Zur Genealogie der Moral, Nietzsche Werke: Kritische Gesamtausgabe*, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, Abt. 6, Bd. 2, Berlin: Walter de Gruyter.=1993 信太正三訳『道徳の系譜』『ニーチェ全集』第11巻、筑摩書房
(本発表の一部は、「死者への負い目と贈与としての教育」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第16号、2007年、ならびに『贈与と交換の教育人間学』という問題図同、第17号、2008年の拙論の記述に基づいている。教育の起源における贈与と交換の関係についての包括的な論考については、拙著『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会を参照。)

なぜ教育学研究は教育改革論に対して無力なのか

広田照幸

(1) はじめに

なぜ教育学研究は教育改革論に対して無力なのか。

(アカデミックな) 教育学の存立基盤を考え直してみる

○教育学の自閉性 (広田 2009a)

ポイント①：一九五〇年代以降、教育学の主流の研究者が野党的な政治的ポジションに「隔離」されていったこと 不幸

「教育学の場合、革新的な運動と切り離せない形でしか研究が深まっていかなかったことが、ある意味で不幸であった」

ポイント②：教育学が、抵抗の論理として、政治からも経済からも距離をおいた地点に学問的な基盤を据えようとしたこと

「教育学固有の理論から基盤とする価値を導出し、そこから現実の教育政策や教育制度を批判する、というやり方である。それは、今の時点からふり返ってみると、政権党による政治的な教育統制や経済政策に教育が無批判に従属していくことを拒否するためには、かなり有効なやり方であった。」

結果①：他の分野との交流の不活発さ (言葉の違い) @

結果②：実証的な分析能力が十分発展しないままになった @ 研究室

結果③：一九八〇～九〇年代のイデオロギー状況の変化によって、それまでの足場が危機になった時、それを組み替える材料や視点の乏しさに苦勞することになった
「ポストモダン論の台頭によってナイーブな普遍主義への信頼が崩れた時、「人権」や「発達」に足場を据えた教育学は、懐疑にさらされることになった。「地域の人」や「子ども自身の声」に批判の足場をおく議論は、新自由主義が力を得てくるにつれ、欲望に満ちた消費主体の要求との区別が困難な事態に立ち至った」

批判的教育学の退潮、御用学教育学の台頭、現実の動きに影響を与えないアカデミズム教育学……このような状況をあらためて整理して、今後の可能性を考える。

(2) 対抗的運動のための教育学の時代

○1950～70年代の教育学の布置 (図1)

アカデミズム、教育運動、教育実践の「三位一体」

- ・アカデミズム教育学は、教育政治(運動)の方向を示し、正当化する
- ・教育政治(運動)は世論や現場に働きかける正当性をアカデミズム教育学から入手(平和・人権運動、自主編成運動、制度改革提言、裁判闘争……)、
- ・アカデミズム教育学は、新しい教育実践のアイデアを喚起し、正当化する
- ・教育実践は、アカデミズム教育学に「実践の理論化」の素材を提供する
- ・教育政治(運動)は、新しい教育実践を組織化していく

この時期の背景

・教育実践の広がり、教育政治（運動）の集団的な組織化に寄与し交渉力を与える
→実は、運動体としての日教組が強力な組織を誇っており、対抗的な教育運動の広がりがあったからこそ、アカデミズム教育学は影響力を行使しえた。

運動体について...

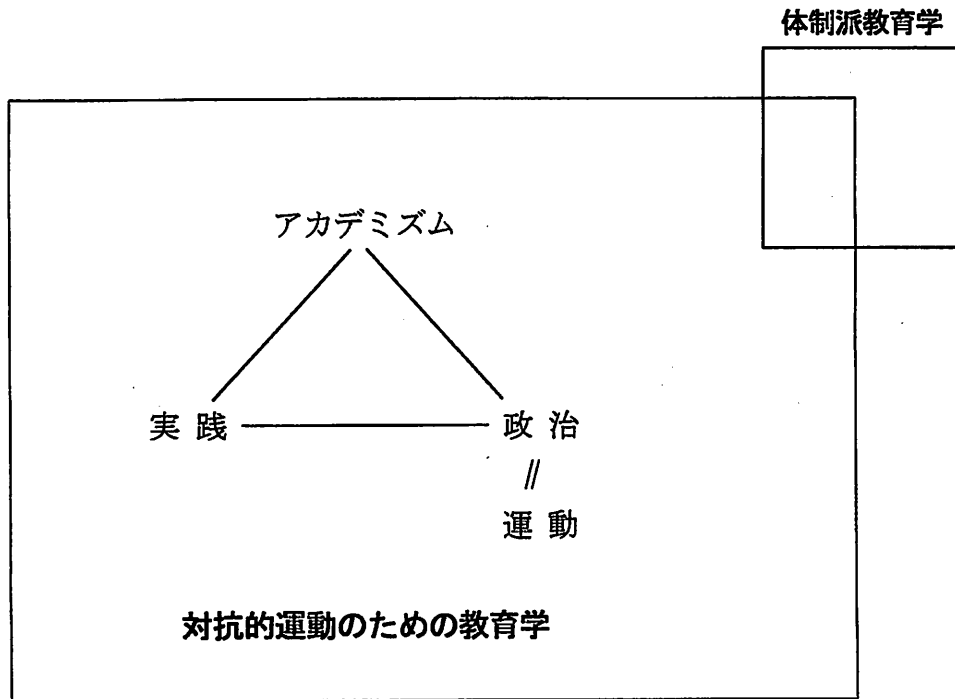


図1：1950～70年代の教育学の布置

(3) 教育学をとりまく構造の転換

1) 日教組の退潮と方針転換

1980年代からは新規加入率の減少・組織率の低下

日教組・全教の分裂（1989年）

日教組の方針転換と文部省との和解（1995年）

「参加・提言・改革」のスローガン（1990年）

スト戦術の放棄（1992年）

5項目の運動方針の見直し（1995年）（大塚 1997）

①「日の丸」・「君が代」反対を下ろす

② 学習指導要領の容認

③ 初任者研修の容認

④ 職員会議の位置づけの変更

⑤ 主任制の容認

2) 冷戦の終焉、政界再編による革新勢力の退潮、

1) と 2) → 対抗的教育学が名宛人を失う

政治的綱引きの場合は、政策の選択と設計をめぐるミクロ政治過程へ

現実主義

3) ポストモダニズムのインパクト

旧来の批判的教育学の足場を掘り崩す

4) 新自由主義の台頭

左右の対立と妥協で作られた一定の均衡的なシステムを見直す改革へ
規制緩和、競争と評価、消費者主義……

(教育学の中から出てきたのではない理論とアイデア) → 政策

(4) 教育学が迷走する時代

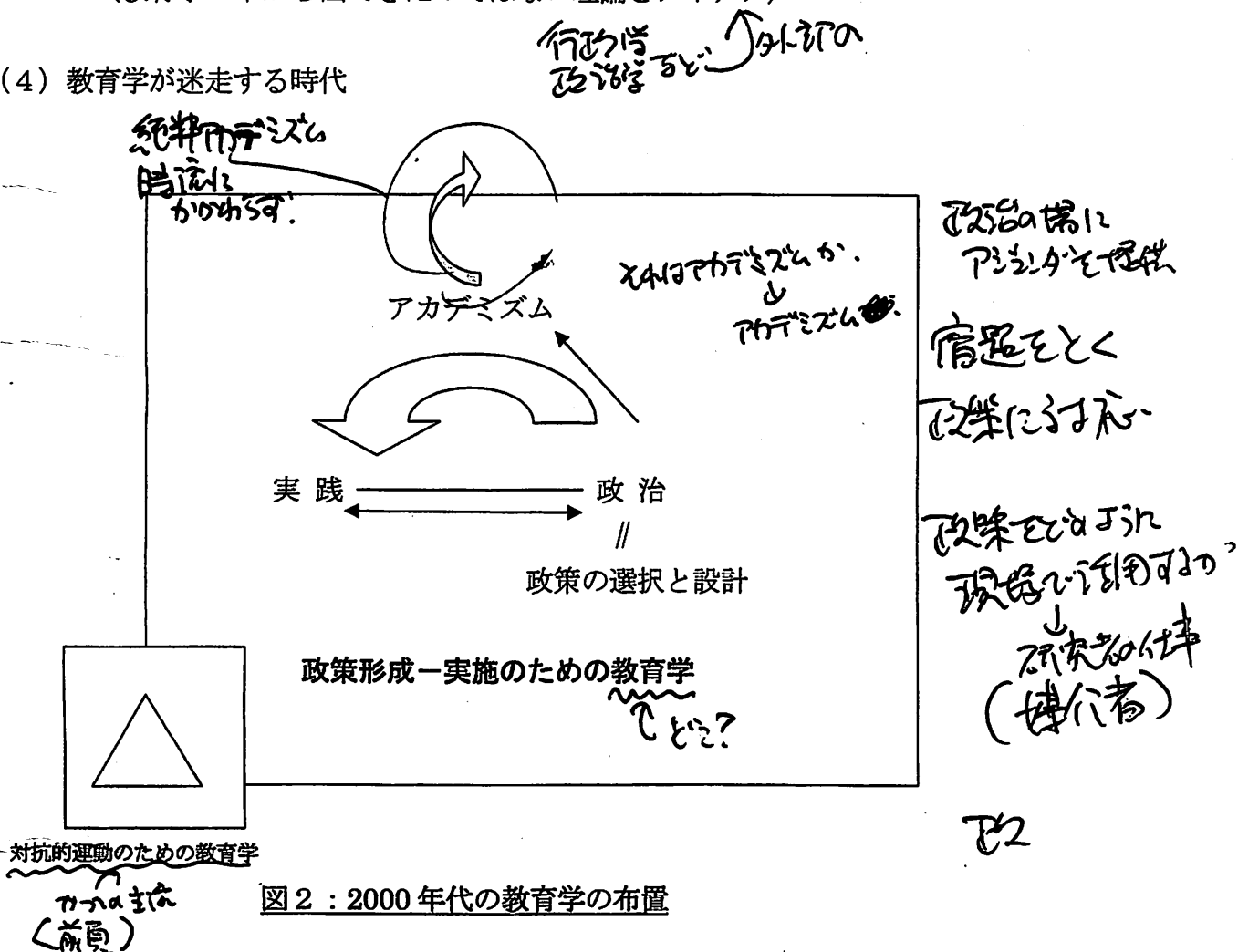


図2: 2000年代の教育学の布置

○起きていること: 政策形成-実施のための技術学としての教育学の隆盛

- 1) 「三位一体」の旧来の批判的教育学は、少数化して周辺化される (影響力の低下)
- 2) 「政策についての研究」ではなく「政策のための研究」 (濱中 2008、Simons et. al. 2009) 政治的ではなく行政的課題 教育社会学や高等教育研究の一部
- 3) 決定された政策への無批判な追従 (政策と実践を媒介する御用学的教育学) (効率と効果を求める技術学化) 多くの教育学 (広田 2009b)
- 4) 現実の動きとは無縁な展開を遂げるアカデミズム教育学 (教育哲学、教育史、教育社会学の一部)
- 5) 現場の実践は政策を忠実に実現したり、抵抗・儀礼化させたり

(5) 最後に

・批判勢力に知見を提供して現実社会に影響力を行使した、かつてのアカデミズム教育学は少数化し、周辺化（批判的教育学の弱体化）

・教育学の技術学への純化は、現状への無批判な追随になる（御用学の隆盛）。

目的や目標を政治家に決めてもらい、その下請けをやる教育学に

・脱文脈化された批判・懐疑は、研究成果の名宛人を外部に捜すのが困難

（狭いアカデミズムの中に逼塞）

・もう一度、現代社会の文脈を的確に捉えて、そこに向けて批判・懐疑の目を向けるような教育学の再構築が求められている。

→どうしたらよいのか？よくわからないが……。

① → 政治的な批判

① 政策論議の良否を判定できる実証性を持つ研究の必要性

ex. 効果（無効果）検証研究、政策—実践関係の批判・懐疑的研究

（たてのり）

② 現実を適切にふまえ、立場を超えた議論のアリーナを作る哲学や理論の必要性

i) 運動に文脈づけられた批判・懐疑→理論レベルで脱文脈化して、特定の前提を

共有しない人たちと政策決定・制度構築をめぐる議論できるためのツール

に鍛え直す

批判的 effect 入り
あり

ex. 「発達」概念と具体的な「ミニマム・リクワイアメント」との関係とか

ii) 脱文脈化された批判・懐疑→現代社会の文脈をふまえた批判・懐疑

（上の人たち）

ex. 政策言説の思想史的考察、「経済と教育」からの教育史研究、など

③ 上記①と②の対話と総合

（おこ）

参考文献

大塚和弘 1997 『教育再生宣言』 三一書房。

濱中淳子 2009 「〈高等教育政策〉の研究と〈高等教育〉の政策研究」 『大学論集』 第40集、広島大学高等教育研究開発センター。

広田照幸 2009a 『格差・秩序不安と教育』 世織書房。

広田照幸 2009b 『ヒューマニティーズ 教育学』 岩波書店。

Simons, M., Olssen, M. & Peters, M. 2009, "The Critical Education Policy Orientation", Maarten Simons, Mark Olssen & Michael Peters (eds.), Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century, Sense Publishers

「日教組、「スト」の看板外す／法人化へ規約改正」 『朝日新聞』 1992年3月4日朝刊