

〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉の教育学理論的分析 ——〈人間形成と学校文化〉としての現代教育学に向けて——

宮盛 邦友

はじめに

本論文は、〈青年＝若者とナショナリズム〉を主題とする〈人間形成と学校文化〉としての現代教育学の課題と方法を検討することが目的である。

戦後日本教育学説史を時期区分しようと試みる場合、その研究方法によっていくつかのターニング・ポイントが指摘されることは予想できるが、〈1989年〉に激しい地殻変動が起こったという認識は、おおよその合意を見出すことが可能なように思われる。1989年という年は、学問的には、教育と教育学におけるポストモダン・新自由主義の台頭、社会的には、社会主義の崩壊と労働組合の再編、そして、UN子どもの権利条約の採択、などを指摘することができる。

このような時期にあって、教育学理論の焦点は、どこに求められていたのだろうか。

それは、論争的であったにせよ、〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉にあったことに間違いはない。子どもの権利は教育の原理として、教育における能力主義批判は教育制度の原理として、それぞれ中心的な位置を、いま現在も、占めている。それらの理論構成は、戦後日本教育学説史において中心に位置している堀尾輝久（教育思想研究）によって

確立を見たといえる。

では、堀尾の子どもの権利論と教育における能力主義批判論は、それぞれどのような内容なのだろうか。

堀尾の子どもの権利論とは、〈子どもの発見〉を前提とした上で、「子どもは人間である」・「子どもは子どもである」・「子どもは成長・発達しておとなになる存在である」という〈子どもとは何か〉という問いを含んだ、「人権の基底をなすものであり、〔中略〕人権をライフサイクル全体に即して、子どもの権利から老人の権利までを問い直す」という時間の系に即しての縦の視点と「子どもにかかわる人たちの権利の状態をつねに問い直す」¹⁾という関係の系に即しての横の視点から構成される、新しい人権思想のことである。

堀尾の教育における能力主義批判論とは、1960年代に始まる能力主義を社会原理・社会政策・社会計画であることを前提とした上で、能力主義教育を歴史的に把握しながら、教育学・教育法学の観点から子ども・学校・地域における能力主義教育を批判することで、「教育を受ける権利と教育の機会均等の精神を、〔中略〕社会正義を実現するための教育原理（教育における正義の原則）としてとらえ直し、その原則にもとづいて、教育実践と教育制度、教育行財政の質が問い直されねばならない」²⁾ということを展望する、新しい公共性思想のことである。

堀尾の子どもの権利論と教育における能力主義批判論は、別個のものではなく、むしろ、深く結びついている。子どもの権利論は、「教育権の所在と構造」に、教育における能力主義批判論は、「社会における教育の任務（機能）と目的」にそれぞれ対応しており、あわせて、「教育思想（原則）の構造」を構成しているのである³⁾。別の言い方をすれば、教育における人権論と統治機構論の原理となる。その意味において、子どもの権利論と教育における能力主義批判論を問うことは、教育学理論の核心に迫ることになるのである。

このような堀尾の教育学理論は、1989年以降、ポストモダンと新自由

主義によって、再検討に取り組みなければならない教育学理論の課題となっている。その際の参照軸となるであろう教育学理論が、竹内常一の子どもの権利論と黒崎勲の教育における能力主義批判論である。

1. 竹内常一による〈子どもの権利〉という問題提起

1989年以降の教育学理論において、〈子ども理解〉についての問題提起をしたのが、竹内常一（生活指導論）の子どもの権利論⁴⁾である⁵⁾。

竹内の子どもの権利論とは、どのような内容なのだろうか。

それは、UN子どもの権利条約（1989年）に即して、①すべての子どもの生命・生存・発達の権利（第6条）を差別なく認めた上で、この原則にたつて、②意見表明権（第12条）をはじめとする市民的自由への権利を確認して、③これまで以上に子どもとして保護される権利（第5条）を拡充して、④教育への権利（第29条）を子どもに保障する、という内容である。つまり、子どもの権利とは、「生命・生存・発達の権利〔中略〕、市民的・精神的自由への権利〔中略〕を行使して、現代世界の見え方を問いただす権利」であり、「子どもがその権利にもとづいて世界を名づけ、定義し、意識化する権利」であり、「子どもが市民的自由への権利を行使して現代世界のあり方を問いただし、それに批判的に介入していく権利」⁶⁾である、ということになる。竹内は、このような子どもの権利論を通して、〈権利行使主体としての子ども〉という子ども理解を問題提起しているのである。

竹内の子どもの権利論を堀尾のそれと比べてみるならば、堀尾のは、人権思想の中で子どもの権利をその再構成原理として把握しているのに対して、竹内のは、子どもの権利条約の解釈から学校を組み替える原理として把握している、という指向性の相違を指摘することができる⁷⁾。

そこで注目すべきは、竹内が、子どもの権利を通して、学校の中核をなす〈新しい学習と自治〉を問題提起しているところにある。

そうすると、まず問われるのは、竹内の新しい学習と自治が、子どもの権利との関係でどのように成り立っているのか、ということである。

新しい学習について。そのポイントとなるのは、「批判的な学習活動」と「学び方の批判的な学習」である。これらは、授業のレベルで、子どもたちの側から現実世界を読みとってそこに自分たちの要求をおこなっていき、現実世界を意識化して批判的に介入する協同的な学習のことである。すなわち、学校活動全体における批判的学習である。竹内の子どもの権利論を用いて説明すれば、子どもの生命・生存・発達の権利のために、意見表明権によって、学習権という教育への権利を要求する、となるだろう。竹内は、そのことを、生活指導論として、「子どもが参加と学習のスキルをつうじて学校の権力的なコンテクストを解体し、制度知のなかに組み込まれている知を批判的で創造的にかつ共同的な知に反転していくことを課題とする」⁸⁾と主張している。

新しい自治について。そのポイントとなるのは、「教育自治への生徒の参加」である。これらは、学校経営のレベルで、子どもたちの側から現実世界を読みとってそこに自分たちの要求をおこなっていき、現実世界を意識化して批判的に介入する学校評議会などの教育自治のことである。すなわち、学校活動全体における教育自治である。竹内の子どもの権利論を用いて説明すれば、子どもの生命・生存・発達の権利のために、意見表明権によって、教育自治権という教育への権利を要求する、となるだろう。竹内は、そのことを、生活指導論として、「子どもの学習の自由、親の教育の自由、教師の教育の自由を基本にすえる自治であると同時に、それらを守り、ひろげていくことを追求する自治である。また、それは、住民自治に深くその根をもちながらも、それからも独立した教育自治、精神的自由への権利を原則とする『第四権』としての学校自治なのである」⁹⁾と主張している。

さらに、新しい学習と自治が、「子ども参加」を要求している、ということを経節点とすることで成立しているところに注目をする必要がある。

授業においては、子ども参加を通してでしか批判的学習は成立しないし、学校経営においては子ども参加を通してでしか、教育自治は成立しない。この子ども参加は、まさに、〈子どもの参加の権利〉ととらえることができるのである。この点で言えば、堀尾の国民の教育権論との共通性を見いだすことができる。

次に問われるのは、竹内の子ども参加によってつくられる新しい学習と自治によって、子どもたちはどのような内容を獲得するのか、ということである。

その点に関しては、竹内は、UNESCO 学習権（1985年）や UNESCO 国際理解・国際協力および国際平和のための教育と人権と基本的自由についての教育に関する勧告（1974年）など、国際的宣言の中に学習方法とあわせて明示されている平和・人権・環境などの人類的な課題や、国際連帯・国際理解などの国際的な課題、といった内容を学ぶこととして設定しているのである。この点でも、堀尾の地球時代の教育課題との共通性を見いだすことができる。

以上のことをふまえた上で、もう一度、竹内の〈子どもの権利〉という問題提起に戻って考えてみるならば、その内実は、「子どもからおとなへ」と発達していくプロセスを重視しており、そのプロセスの中で、青年＝若者が学校に対してどのような学習・自治を要求しているのか、を問うている、ということになる。それは、「学校から社会へ」と移行していく中で学校に求めている〈教養〉である、と言い換えることもできるだろう。すなわち、このような文脈での〈青年期＝若者期〉に学ぶべき教養とは、生命・性・生産・政治・神聖の中で中核をなすであろう〈政治的教養〉と理解してよいのではないだろうか。この政治的教養を子ども自身が我がものとすることを通して、国家の一員として主体的に生きていくことになるのである。政治的教養を、近年の市民性教育（シティズンシップ教育）¹⁰⁾にまでひろげてみるならば、子どもの権利と公民教育・主権者教育の関係が厳しく検討されなければならないことになる。いずれにしても、ここに、

〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉の教育学理論的分析（宮盛）

竹内が問題提起をした〈子どもの権利〉の核心があるのである。

2. 黒崎勲による〈教育における能力主義批判〉という問題提起

1989年以降の教育学理論において、〈国家理解〉についての問題提起をしたのが、黒崎勲（教育行政学）の教育における能力主義批判論¹¹⁾である¹²⁾。

黒崎の教育における能力主義批判論とは、どのような内容なのだろうか。

それは、ジョン・ロールズの正義論の批判的考察を通して、従来の研究では、①教育制度の理念としては、社会的分業の要請する分化と諸個人的能力・適正との予定調和という前提に立っているとする最大の欠陥をもっており、②能力主義批判の理論としては、理論的ではなく心情的に、社会原理としてではなく個別的教育政策として、原理の必須要件ではなく病理の糾弾にとどまっているというような状況の批判である、という内容である。つまり、能力主義の理念とは、「近代社会の特定の段階において、階層化のメカニズムが社会的国家的制度として一元的に整備され、諸個人的能力の差異がそうした一元的に整備された制度を通して把握され管理されるという、近現代社会における階層化の特定の形態を正当化するもの」¹³⁾と再定義される、ということになる。黒崎は、このような教育における能力主義批判論を通して、〈公正としての正義〉という国家理解を問題提起しているのである。

黒崎の教育における能力主義批判論を堀尾のそれと比べてみるならば、堀尾のは、教育における正義の原則という教育制度の理念から能力主義教育実践を新しい教育改革のために把握しているのに対して、黒崎のは、能力主義の教育政策から教育の多様化という教育制度の理念を新しい公立学校制度の回復のために把握している、という指向性の相違を指摘することができる¹⁴⁾。

そこで注目すべきは、黒崎が、教育における能力主義批判を通して、人

間の中核をなす〈新しい教育の多様化〉を問題提起しているところにある。

そうすると、まず問われるのは、黒崎の新しい教育の多様化が、教育における能力主義批判との関係でどのように成り立っているのか、ということである。

そのポイントとなるのは、「教育を受ける者の多様性に基づく教育制度の多様化の新しい理念」である。これらは、将来の生活は人々の間で様々な多様性をもっており、教育はそうした社会的分業へ人々を準備するということである。すなわち、人間活動全体における多様化である。黒崎の教育における能力主義批判論を用いて説明すれば、個人の教育要求と教育に対する社会的要請とを統合する、となるだろう。黒崎は、そのことを、教育行政学として、「教育の多様化の理念は、平等化の理念と総合されてはじめて教育理念として十分なものとなるのであるが、逆に平等化と共通教育の理念もまた、教育の多様化の要請と統合することによって、はじめて教育制度の原理となる」¹⁵⁾と主張している。

さらに、新しい教育の多様化が、「社会的承認を求める個人の権利」を教育理念としている、ということで成立することになるところに注目する必要がある。公立学校制度の理念においては、社会的承認を求める個人の権利を通してでしか教育の多様化は成立しない。この社会的承認を求める個人の権利は、まさに、〈公正としての正義〉ととらえることができるのである。この点で言えば、堀尾の教育における正義の原則との共通性を見いだすことができる。

次に問われるのは、黒崎の社会的承認を求める個人の権利によってつくられる新しい教育の多様化は、どのような形式で獲得されるのか、ということである。

その点に関しては、黒崎は、発達の必要に応ずる教育理念を備えた教育の機会を保障する、といった形式を設定しているのである。この点でも、堀尾の地球時代の教育の学び方との共通性を見いだすことができる。

以上のことをふまえた上で、もう一度、黒崎の〈教育における能力主義

批判〉という問題提起に戻って考えてみるならば、その内実は、正義論に基づく「学校から社会へ」と移行していく流動化における進路選択を重視しており、その流動化における進路選択の中で、国家が青年＝若者に対してどのような多様化を保障しているのか、を問うている、ということになる。それは、「子どもからおとなへ」と発達していく中で国家が求めている〈学力〉である、と言い換えることもできるだろう。すなわち、このような文脈での〈青年期教育＝中等教育〉に学ぶべき学力とは、生命・性・生産・政治・神聖の中で中核をなすであろう〈生産的学力〉と理解してよいのではないだろうか。この生産的学力を青年＝若者自身が我がものとするを通して、国家の一員として主体的に生きていくことになるのである。生産的学力を、近年の学力低下・格差¹⁶⁾にまでひろげてみるならば、教育における正義の原則と社会的・学校的不平等の関係が厳しく検討されなければならないことになる。いずれにしても、ここに、黒崎が問題提起をした〈教育における能力主義批判〉の核心があるのである。

3. 〈ポストモダン教育学〉から〈現代教育学〉へ

以上のような竹内と黒崎からのそれぞれの問題提起を受けて、再度、教育学理論の中軸に、〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉をすえてみると、現代教育学はどのように素描することが可能なのだろうか。

〈子どもの権利〉論の核心的な主題は、「子どもからおとなへ」と発達していく〈青年＝若者〉に焦点化され、そこに〈政治的教養〉が位置づくことになる。〈教育における能力主義批判〉論の核心的な主題は、「学校から社会へ」と移行する〈青年期教育＝中等教育〉に焦点化され、そこに〈生産的学力〉が位置づくことになる。その意味において、現代教育学は、〈青年＝若者とナショナリズム〉を核心的な主題として展開することになるのである。

このような二つの問題提起が登場してくる背景には、戦後教育学批判を

おこなっている〈ポストモダン教育学〉¹⁷⁾の挑戦があったわけだが、そのインパクトからすれば、ここで、それを検討しておかないわけにはいかないだろう。〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉のそれぞれの問題提起だけでは、1989年以前の教育学理論の課題を深化させたに過ぎず、方法の精緻化をしなければならないからである。

では、戦後教育学批判を念頭に置いたポストモダン教育学という挑戦は何だったのだろうか。その論点は、次の二点に集約される。

第一。「近代の教育思想を読みなおそうとすると、かならずしもそこに今日の学ぶべき教育の理念や真理を探そうとするためにそうするわけではなく、「教育思想が近代に内在する矛盾をどのように解決課題としてきたか」¹⁸⁾を探そうとするためにそうする、ということから導かれる挑戦、それは、〈解釈学としての教育学〉¹⁹⁾である。この記述は、近代教育思想の研究方法论として書かれているのであるが、これを、テキストの思想に即して言葉のもつ思想を再解釈していく、というような意味で理解するならば、現代教育学の研究方法论としての可能性は見えてくるはずである。教育学理論として説明すれば、経験科学的教育学はもっていない、精神科学的教育学の独自で固有な研究方法を重要視するということである。しかし、ここで引きとるべき課題は、経験科学的教育学から精神科学的教育学へ、という展開ではなく、経験科学的教育学と精神科学的教育学の同時成立可能性を追求する、ということである。なぜならば、現代教育学の対象である人間は、明らかに、その両側面をもちあわせているからである²⁰⁾。

第二。「善玉・悪玉式の図式が支配している限り、戦後教育史像は結局この単純な図式に収斂していってしまう」のであり、「いたるところにパラドックスや意味の反転や両義性をかかえこんだ複雑な相貌をもって現れてきた」²¹⁾ということから導かれる挑戦、それは、〈社会的再生産と教育〉²²⁾である。この記述は、戦後教育史の分析方法として書かれているのであるが、これを、社会の構造の中に教育のもつ構造を位置づけなおす、というような意味で理解するならば、現代教育学の分析方法としての可能

性は見えてくるはずである。教育学理論として説明すれば、規範的教育学はもっていない、事実に教育学の独自で固有な分析方法を重要視するということである。しかし、ここで引きとるべき課題は、規範的教育学から事実に教育学へ、という展開ではなく、規範的教育学と事実に教育学の同時成立可能性を追求する、ということである。なぜならば、現代教育学の対象である学校は、明らかに、その両側面をもちあわせているからである²³⁾。

このようなポストモダン教育学の挑戦を積極的に受けとめるならば、青年＝若者を中軸とする現代教育学の対象である人間に関する研究を「人間形成論」と呼び、ナショナリズムを中軸とする現代教育学の対象である学校に関する研究を「学校文化論」と呼ぶとすると、人間形成については、〈関係において・プロセスとして〉²⁴⁾、学校文化については、〈動態的・流動化〉²⁵⁾でもって分析されなければならない、ということになるだろう。ただし、ここで言う〈関係〉とは、〈実体〉に対する〈関係〉であり、〈動態〉とは、〈静態〉に対する〈動態〉のことである。つまり、あくまで、経験的な認識は外さないが、その上で、精神的な認識を重視する、ということである。そのような認識をもたなければ、もともと、近代的な営為である〈教育〉そのものの足場が崩れてしまうからである。いずれにしても、ここに、モダンとポストモダンの間でポストモダン教育学が挑戦した核心があるのである²⁶⁾。

補. E. H. エリクソン基礎研究と中等教育論——課題と方法の妥当性の確認のために

ここで、〈青年＝若者とナショナリズム〉を主題とする現代教育学の研究をすすめるにあたって、人間形成においては関係的に、学校文化においては動態的に、分析する、という課題と方法の予備的考察をおこなっておくことにしたい。人間形成論として「E. H. エリクソンにおける〈青年期〉論」を、学校文化論として「中等教育における〈指導〉論」を取り上

げる。なお、現代の教育と教育学の入門書において、堀尾輝久は、青年期とその教育を位置づけて、その具体例の一つとして、仲本正夫『学力への挑戦』を論評している²⁷⁾。

(1) E. H. エリクソンにおける〈青年期〉論²⁸⁾

「青年期においてはアイデンティティを確立しなければならない」というものの見方を提示した精神分析家として、エリック H. エリクソンは、しばしば、紹介される。このようなものの見方は、エリクソンが、エビジェネティック・チャートにおいて、「青年期 Adolescence」という発達段階を設定して、その欄に「同一性対同一性混乱／忠誠 Identity vs. Identity Confusion/FIDELITY」と記述していることによって、そう読まれているのであろう。

しかし、はたして、エリクソンは、このような「青年期」を主張していたのだろうか。

例えば、『完結したライフサイクル〈増補版〉』（1997年）においては、「私たちは、もちろん、様々な役割を演じて、できれば自分が本気で演じたいような役割を獲得しようと、徹底的に試してみる。それは特に青年期の探究において顕著である。〔中略〕この実存的アイデンティティについて混乱をきたすと、あなたという人間が、あなた自身にとっても、他の多くの人にとっても、不可解なものになってしまう」²⁹⁾と説明している。この記述は、どちらかと言えば、青年期を〈個体〉として把握している。

それに対して、『老年期における生き生きしたかかわりあい』（1986年）においては、「ライフサイクルをふりかえて、人はアイデンティティとアイデンティティの混乱の間の緊張を、いくつかの連続する有利な地点から再吟味し、最善の場合、その結果として堅固な忠誠の感覚を得る。生涯にわたるアイデンティティの、このように発展し成熟しようとする特性はまた、時を経て、自分自身の中に起こった変化に注目するという結果をもたらす」³⁰⁾と説明している。この記述は、どちらかと言えば、青年期を〈関係〉として把握している。

このように、エリクソンは、青年期を〈個体〉と〈関係〉の二つの側面から把握しているのであるが、問題となるのは、両者の関連である。

仮に、個体としての青年期を〈子ども期・おとな期とは区別される青年期 adolescent〉、関係としての青年期を〈子ども期・おとな期の中の青年期 adolescence〉というものの見方をしてみる。ライフサイクルの中で青年期という概念を個体から説明すると、青年期 adolescent は〈子ども期 child〉と〈おとな期 adult〉の間に位置する、ということになる。それに対して、関係から説明すると、青年期 adolescence は〈子ども期 childhood から見た青年期〉と〈おとな期 adulthood からみた青年期〉などから創出される、ということになる。

しかし、どちらも、「青年と子ども・おとな」の関係によって成立しているならば、個体もまた、〈関係〉として理解される必要がある。つまり、青年期 adolescence は、〈自己の中にあるおとな期 adulthood を通して青年期 adolescence の自己を見なおす〉ということになり、同様に、〈自己の中にある子ども期 childhood を通して青年期 adolescence の自己を見なおす〉ということになる。そうすると、〈個体としての青年期〉というものの見方は存在せず、〈関係としての青年期〉というものの見方しか存在しないことになる。さらに展開するというならば、関係としての青年期は、「個人と社会の関係」・「個人と個人の関係」・「個人の中の個人がいるという関係」・「個人そのものが関係である」という諸相の中の、「個人そのものが関係である」という理解になる。それは、例えば、ある女性が、「私のことを思い出して、ユーモアのある人だったと言ってほしいわ」という語りに対して、「陰気な感じで、周囲の人を楽しい気分にするというよりは、いらいらさせるという事態になりがちである」³¹⁾ という分析をエリクソンがおこなっていることから理解することができる。

このように考えると、「青年期においてはアイデンティティを確立しなければならぬ」というものの見方は、ライフサイクルの理解の仕方においても、アイデンティティの理解の仕方においても、間違いである、とい

うことが分かる。別の言い方をすれば、このものの見方は、発達のではなく、生成的である、ということになる。すなわち、人間形成は、〈個体的〉に把握するのではなくて、〈関係的〉に把握する必要がある。そうすることによって、人間をいきいきと理解することができるようになるのである³²⁾。

(2) 中等教育における〈指導〉論³³⁾

3年B組金八先生の第1シリーズ第9回「数学が好きになる法」(1979年12月21日放送)において、ブラックボックスを用いた数学の教育実践が登場する。数学の授業と試験をめぐる、数学教師と3年B組の生徒たちとの対立をときほぐすために、国語教師である担任の坂本金八が、ブラックボックスを用いた数学の教育実践に取り組む、という内容である。実は、この数学の教育実践は、埼玉・山村女子高等学校の教師である仲本正夫によって、実際に取り組まれた教育実践なのである。

では、どのような数学の教育実践だったのか。

その内容をまとめた『学力への挑戦』(1979年)³⁴⁾には、次のように記録されている。ブラックボックスとは、「関数」を「働き」として教えるための教具である。例えば、ブラックボックスの上から、「小太鼓」と書かれたカードを落とすと、「ゴダイゴ」と書かれたカードが下から飛び出してくる、というしかけである。このブラックボックスは、「濁点をつける働き」をしている。仲本は、このような関数の学習指導をおこなっているのである。仲本が作成する教科通信『数学だいきらい』には、「数学の授業でわらいながらできた授業なんてないと思っていたのに今日は数学の時間ずっとわらいっぱなしでーす。」「最初みたとき“なんだアレっ？”と思った。次に数を入れると違った数がでてきたりして、しばらくの間答えを考えるよりも、“どうしてあの箱はあーになるのだろう”だった。でも、やっとなんとなくわかるようになったみたい。」³⁵⁾という生徒たちの感想が掲載されている。

このような数学の教育実践に取り組む背景にはどのような出来事があったのだろうか。

その内容をまとめた『自立への挑戦』（1982年）³⁶⁾には、次のように記録されている。それは、ある生徒が、「せめて三〇点はとりたかったよ。一五点だったなんてがっかり」と一学期中間テストの感想を書いたことに始まる。その生徒が、二学期期末テストでは40点を取ったので、仲本は「よくがんばった」と答案用紙に一言書いたところ、卒業試験では100点をとるまでになった。この時のことを仲本は、「私は、このとき、一人の人間の自立の問題、いまある自分をのりこえようと、はげしくたたかう生徒にぶつかった」と振り返っている。「教師が生徒の悩み、苦しみを共有しながらともに生きるということの大切さを教える」³⁷⁾という学習指導へと至った。これ以降、仲本は、生徒たちの学習観と闘い、意欲を引き出すことを大きなねらいとした教科通信『数学だいきらい』を発行することで、生徒たちに対して分かる学習指導をおこなうようになっていったのである。

この数学の教育実践は、生徒たちの学習を軸にして、そこにおける教師の学習指導について、徹底的に焦点化して記録している。その意味でいうと、この数学の教育実践が取り組まれた1970年代の教育政策や社会の有り様などの時代性については、仲本自身が書き込んでいないため、外在的にしか理解することができない。

それでもなお、仲本の数学の教育実践は、教師からの生徒に対する一方的な学習指導ではなく、臨床的な教師と生徒の相互性をもつ学習指導によって、教師も生徒もともに成長する、ということを物語っているのである。別の言い方をすれば、働きかける側である教師が変容していくことで、同時に、働きかけられる側である生徒も変容していく、ということになる。すなわち、学校文化は、個人の視点から〈静態的〉に把握するのではなく、集団の視点から〈動態的〉に把握する必要がある。そうすることによって、学校をいきいきと理解することができるようになるのである³⁸⁾。

おわりに

かくして、〈青年＝若者とナショナリズム〉を主題とする現代教育学を、〈人間形成と学校文化〉としての現代教育学と呼ぶならば、人間形成と学校文化は、教育学理論の内実を創造しているということになるのである。そして、〈人間形成と学校文化〉としての現代教育学は、堀尾輝久が追求した、〈総合的人間学〉としての教育学と〈人格形成学校〉としての教育学を、現代において統一的に把握しようとする試みである、といてよい。

以下、その研究課題を列挙することで、本論文を終えることにしたい。

〈人間形成〉に関わって。人間形成の構図として、E. H. エリクソンは分析枠組みとして、〈ライフサイクルとアイデンティティ〉を提示したが、西平直（教育人間学）によると、ライフサイクルは〈世代継承〉・〈歴史〉・〈自己超越〉の相において、アイデンティティは〈個的〉・〈心理＝社会的〉・〈超越的〉の相において理解される³⁹⁾。この分析枠組みからすると、E. H. エリクソン『青年ルター』（1958年）の読解、J. = J. ルソー『エミール』（1762年）第4篇（なかでも、「サヴォア人助任司祭の信仰告白」）の読解、東洋哲学における青年期理解と発達研究との連関、近代朝鮮における朝鮮人論との関係性で成り立つ日本人論、などのテーマが設定できるだろう。

〈学校文化〉に関わって。政治文化の構図として、石田雄は分析枠組みとして、〈同調と競争〉を提示したが、斉藤利彦（日本教育史）によると、政治文化を学校文化と読み替えた上で、学校文化は〈競争と管理〉において理解される⁴⁰⁾。この分析枠組みからすると、近代日本の旧制中学校における学校紛擾、欧米の中等教育における再生産、などのテーマが設定できるだろう。

そして、〈人間形成〉と〈学校文化〉を、〈人間形成と学校文化〉として理解しようとすると、ルドルフ・シュタイナーの人間学とシュタイナー学

校をつなぐことで見えてくるホリスティック教育、というテーマが設定されることになるだろう。

今後、これらのテーマを教育学理論の実証的研究として取り組むことを通して、〈人間形成と学校文化〉としての教育学の構築をめざしていくこととしたい。

注

- 1) 堀尾輝久「地球時代の子どもの権利」『地球時代の教養と学力——学ぶとは、わかるとは』、かもがわ出版、2005年、122頁、（初出は、堀尾輝久・河内徳子編『平和・人権・環境 教育国際資料集』、青木書店、1998年、所収）、参照。なお、堀尾の子どもの権利論の教育学理論的・教育法学理論的分析については、宮盛邦友「子どもの権利論の基本問題——二つの論争の再検証——」『中央大学大学院研究年報 文学研究科篇』第35号、2006年、参照。
- 2) 堀尾輝久「『能力主義』教育の問題性」・「教育の『能力主義』的再編批判——教育的価値の観点から」・「『能力主義』教育と子どもの学習権」『教育を拓く 教育改革の二つの系譜』、青木書店、2005年、193頁、（初出は、『季刊教育法』第22号、総合労働研究所、1976年、国民教育研究所編集『季刊国民教育』第8号、労働旬報社、1971年、日本教育法学会編『年報』第7号、有斐閣、1978年、所収）、参照。
- 3) 堀尾輝久「序章」『現代教育の思想と構造——国民の教育権と教育の自由の確立のために——』、岩波書店、1971年、参照。堀尾輝久『人間形成と教育——発達教育学への道——』、岩波書店、1991年、も参照。
- 4) 竹内常一の子どもの権利論については、竹内常一『いま、学校になにが問われているか——学校論へのいざない——』、明治図書、1992年、竹内常一・三上満『「子どもの権利条約」から学校をみる』、労働旬報社、1993年、竹内常一『日本の学校のゆくえ【偏差値教育はどうなるか】』、太郎次郎社、1993年、竹内常一『10代との対話 学校ってなあに』、青木書店、1994年、竹内常一・菊地良輔『これからの学習と進路の指導』、民衆社、1994年、竹内常一『学校の条件 学校を参加と学習と自治の場に』、青木書店、1994年、など参照。
- 5) 竹内の教育学理論については、竹内の著作集への寄稿論文において掘り下げがなされているが、どの論文でも、1989年以降における竹内の子どもの権利論がそれ以前の生活指導論と連続していることを、指摘している。藤本卓「教育のレトリックの方へ——『竹内=生活指導論』の誘い」『竹内常一教育のしごと第1巻 生活指導論』、青木書店、1995年、浅野誠「集団論の発展」『竹内常一教育

のしごと第2巻 集団論』、青木書店、1995年、乾彰夫「教育実践・教育理論にととの七〇年代を問い直す——竹内常一さんの七〇年代と九〇年代」『竹内常一教育のしごと第3巻 学校改革論』、青木書店、1995年、中西新太郎「子ども・青年論の脱戦後——企業社会下の自立像をめぐる」『竹内常一教育のしごと第4巻 子ども・青年論』、青木書店、1995年、折出健二「教えと学びのダイアログとしての生活指導——共同・自治への新たな構図」『竹内常一教育のしごと第5巻 共同・自治論』、青木書店、1995年、参照。

- 6) 竹内、前掲『いま、学校になにが問われているか』、40頁。
- 7) 堀尾と竹内の対談については、竹内常一「堀尾輝久氏との対談——『子どもの権利条約』と教育自治」、前掲『学校の条件』、参照。ただし、この対談において、堀尾と竹内の間での明確に対立している論点は、見出すことができない。
- 8) 竹内常一「いまなぜ学習を問題にするのか」、前掲『学校の条件』、127頁。
- 9) 竹内常一「学校を参加と学習と自治の場に」、前掲『学校の条件』、237頁。
- 10) この点に関して言えば、竹内の教育学理論を積極的に受容した小玉重夫の教育学理論が検討されなければならない。さしあたり、小玉重夫『シティズンシップの教育思想』、白澤社、2003年、など参照。
- 11) 黒崎勲の教育における能力主義批判論については、黒崎勲「能力主義教育批判の反省」牧征名編『公教育制度の史的形成』、梓出版社、1990年、黒崎勲「教育権の論理から教育制度の理論へ」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1 教育研究の現在』、世織書房、1992年、黒崎勲『現代日本の教育と能力主義 共通教育から新しい多様化へ』、岩波書店、1995年、黒崎勲『教育行政学』、岩波書店、1999年、など参照。
- 12) 黒崎の教育学理論については、黒崎を一つのキューとする論集において掘り下げがなされているが、かつて黒崎が教育行政学の新しい主題として、「学校選択制度の理念と実態」・「教育制度原理としての能力主義」を設定していたにもかかわらず、その論集は、1989年以降における黒崎の学校選択論を主要な内容としており、教育における能力主義批判論は断絶しているためか、それをメイン・テーマとする論文を、掲載していない。田原宏人・大田直子編『教育のために——理論的応答』、世織書房、2007年、参照。
- 13) 黒崎、前掲『現代日本の教育と能力主義』、119頁。
- 14) 堀尾の教育における能力主義批判に対する黒崎の評価については、黒崎、前掲「能力主義教育批判の反省」、黒崎、前掲「教育権の論理から教育制度の理論へ」、参照。ただし、この二論文を比べてみると、ほぼ同じ論理でもって執筆されているにもかかわらず、前者は教育権論擁護、後者は教育権論批判、という学問方法意識が異なっていることを読みとることができるところに、注意をする必要がある。

- 15) 黒崎、前掲『現代日本の教育と能力主義』、185頁。
- 16) この点に関して言えば、黒崎の教育学理論を積極的に受容した小玉重夫の教育学理論が検討されなければならない。さしあたり、小玉重夫『学力幻想』、ちくま新書、2013年、など参照。
- 17) ポストモダン教育学については、下司晶「ポストモダニズムと規範の喪失？——教育哲学のポストモダン思想受容」広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会——その理論的検討』、世織書房、2014年、など参照。なお、戦後教育学擁護論・批判論の教育分析（*éduco-analyse*）については、理論研究・実践研究および実践・運動・政策を通して、「戦後日本教育学説史研究」として取り組まなければならない集団の仕事である、ということを確認しておく。
- 18) 原聡介「近代教育思想をどう読むか」原聡介・宮寺晃夫・森田尚人・今井康雄編『近代教育思想を読みなおす』、新曜社、1999年、2-3頁。
- 19) 森田尚人「教育の概念と教育学の方法 勝田守一と戦後教育学」森田ほか、前掲『教育学年報1』、21-25頁。
- 20) 〈解釈学としての教育学〉という観点から、堀尾輝久『人間形成と教育』が、批判的に再検討されなければならない。なお、この問題については、「アンリ・ワロンの人間形成理論の再検討」という仕方では別稿が用意されることとなる。さしあたり、Henri Wallon (dir.), *La Vie Mentale*. Encyclopédie Française VIII, 1938、参照。
- 21) 今井康雄「あとがき」森田尚人・森田伸子・今井康雄編著『教育と政治 戦後教育史を読みなおす』、勁草書房、2003年、283-284頁。
- 22) 森田、前掲「教育の概念と教育学の方法」、25-27頁。
- 23) 〈社会的再生産と教育〉という観点から、堀尾輝久『現代教育の思想と構造』が、批判的に再検討されなければならない。なお、この問題については、「ピエール・ブルデューの国家理論の再検討」という仕方では別稿が用意されることとなる。さしあたり、Pierre Bourdieu, *Sur l'Etat*. Raisons d'agir, 2012、参照。
- 24) このような観点からの代表的な人間形成論研究としては、西平直『エリクソンの人間学』、東京大学出版会、1993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』、東京大学出版会、1994年、など参照。
- 25) このような観点からの代表的な学校文化論研究としては、斉藤利彦『競争と管理の学校史——明治後期中学校教育の展開——』、東京大学出版会、1995年、志水宏吉『学校文化の比較社会学 日本とイギリスの中等教育』、東京大学出版会、2002年、など参照。
- 26) 森田尚人・森田伸子編著『教育思想史で読む現代教育』、勁草書房、2013年、参照。〈ポストモダン教育学〉という観点から、堀尾輝久『人間形成と教育』が、批判的に再検討されなければならない。この問題については、「勝田守一の教育

理論の再検討」という仕方では別稿が用意されることとなる。さしあたり、『勝田守一著作集7 哲学論稿・随想』、国土社、1974年、参照。

- 27) 堀尾輝久『教育入門』、岩波新書、1989年、参照。
- 28) E. H. エリクソンの人間学については、西平、前掲『エリクソンの人間学』、鈴木忠・西平直『生涯発達とライフサイクル』、東京大学出版会、2014年、西平直「E. H. エリクソンの virtue 概念——発達の視点と規範性の問題」日本教育学会『教育学研究』第52巻第2号、1985年、乾彰夫「現代の青年期と人格発達——アイデンティティ試論——」日本教育学会『教育学研究』第47巻第3号、1980年、など参照。
- 29) Erik H. Erikson and Joan M. Erikson, *The Life Cycle Completed: A Review*, Expanded Edition, W. W. Norton & Company, 1997, p. 110.、(E. H. エリクソン・J. M. エリクソン著、村瀬孝雄・近藤邦夫訳『ライフサイクル、その完結〈増補版〉』、みすず書房、2001年、158-159頁)。
- 30) Joan M. Erikson, Erik H. Erikson and Helen Kivnick, *Vital Involvement in Old Age*, W. W. Norton & Company, 1986, p. 140.、(E. H. エリクソン・J. M. エリクソン・H. Q. ケブニック著、朝長正徳・朝長梨枝子訳『老年期 生き生きしたかわりあい』、みすず書房、1990年、148頁)。
- 31) Erikson, *Vital Involvement in Old Age*, *ibid.* p. 133.、(エリクソンほか、前掲『老年期』、141頁)。
- 32) 人間形成論研究は、外書講読を通して、思想研究として成立することとなる。なお、E. H. エリクソンの著作の引用は、翻訳を参考にさせていただいた。
- 33) 仲本正夫の学校論については、乾彰夫『日本の教育と企業社会——一元的能力主義と現代の教育=社会構造——』、大月書店、1990年、増島高敏・近津経史・乾彰夫・坂元忠芳・仲本正夫・梅原利夫・太田政男「〈座談会〉仲本実践『学力への挑戦』を検討する」教育科学研究会編集『教育』No. 392、国土社、1980年12月号、など参照。
- 34) 仲本正夫『学力への挑戦——“数学だいきらい”からの旅立ち』、労働旬報社、1979年、71-76頁、参照。
- 35) 仲本、同上、72頁。
- 36) 仲本正夫『自立への挑戦——ほんものの学力とは何か』、労働旬報社、1982年、133-137頁、参照。
- 37) 仲本、同上、134頁。
- 38) 学校文化論研究は、調査研究を通して、フィールド研究として成立することとなる。
- 39) Erik H. Erikson, *Identity and Life Cycle*, W. W. Norton & Company, 1980.、(E. H. エリクソン著、西平直・中島由恵訳『アイデンティティとライフ

〈子どもの権利〉と〈教育における能力主義批判〉の教育学理論的分析（宮盛）

サイクル』、誠信書房、2011年）、参照。

40) 石田雄『日本の政治文化——同調と競争——』、東京大学出版会、1970年、参照。

（教育学科 准教授）