

## [2] メタ・ペダゴジーをめぐる諸問題

### —人間形成論の新動向とペダゴジー—

一橋大学 木 村 元

一橋大学大学院博士課程 本 田 伊 克

#### I. 問題の所在と課題設定

今日において、教育をはじめとする人間形成(人づくり)<sup>1)</sup>の概念において拡張・組み替えと相対化の動向が生じている(矢野、1996、今井、2005等)。狭義の教育方法レベルでの対応を越えた、若い世代への知識伝達のあり方自体が問われている状況があり、そこでの知識伝達をめぐる社会関係の質や文化状況との関係を捉えようとしてペダゴジー自体が検討の俎上に載せられているのではないかと。ここにいうペダゴジーは、ある時は教育方法としてまたあるときは教育学として日本において訳語が準備されてきた。このカテゴリーは、外延を広く持ちながら人間形成を目的とするコミュニケーションの中核を担うもので、ここではその技に関わる思惟と実践として捉えておきたい。

本稿では、このペダゴジーの質を定めている社会の方の枠組みとでもいうものも併せて対象に据えて捉えたい。ペダゴジーの存立の基盤は人々が積み重ねてきた日常の次世代形成の技(フォーク・ペダゴジー)のなかに認められるが、時代じだいにおいて共有された、何をその時代のペダゴジーとして取り出すかというメタの部分、本稿では一方で想定した。ペダゴジーの公準ともいえるものであり、ここではメタ・ペダゴジーとして捉えたい。それは日常実践の中ではなかなか意識はされないが、大きな転換点において往々にして捉えられることになるものである。1930年代に教育を制作の対象としてみるという枠組みが大きな影響力を持って現れるのはその一例である。メタ・ペダゴジーによってフォーク・ペダゴジーがすくい上げられて教育学として共有されるというメカニズムを想定したわけである<sup>2)</sup>。

このように、人間形成概念の捉え返しという全体状況において今日問われている教育の性格を明

確にするために、ここで想定したメタ・ペダゴジーについて検討をおこないつつ、それに規定されながら展開する人間形成を支える諸カテゴリーとその関係の検討を加えるというのが本稿の課題である。そのために、<教育>概念を歴史的な所産としその性格について精力的に検討を深めてきた中内敏夫の人づくり論を手がかりにしたい。中内の議論に注目したのはなによりも、教育を人間形成一般と明確に分けてその概念設定を明確に行い、その果たす役割と意味を明確に押さえようとして議論を進めてきたところにある。ここでは、こうした中内の教育概念(以下<教育>と表記)の人間形成論における今日的な位置を確認し、そのうえで<教育>並びにそれを支える教育学の公準について検討したい。

中内の<教育>のカテゴリーは、個人のよりよく生きる力量の形成への目的的な営為としての人づくりを歴史的な所産とした上で、社会の維持や発展に資する力量形成を担う人づくりと峻別して捉えている点、その中核を認識力の助成的な伝達において捉えている点に特徴がある。その意味で、<生活訓練>など関係づくり能力の諸相に必ずしも焦点が当てられてきたわけではなかった。しかし、このところの展開は、<教育>の周辺の人づくり概念にも着目し、かつ関係論的な諸相も積極的に射程に入れているところに特徴が窺える。こうした一連の展開は、教育を取り巻く社会状況や子どもの変化に対応する形で、これまで以上に人間形成の諸領域に目配りを行うことが求められていることを示している。そのなかで人間形成の構図における<教育>カテゴリーおよびその周辺の人づくり領域との<sup>コンテキスト</sup>配置関係に注目した展開がなされているといえるが、そのことは<教育>の概念やその実践(ペダゴジー)を捉える公準自体の捉え方の問題にも連動していると思われる。中内

は、＜教育＞的实践を目標と評価を軸とする制作の営為としての制作的実践に限定して捉えることで、ノンプログラムで実践過程そのものを目的とする過程的实践と峻別して捉えている。筆者らはこのように＜教育＞の概念を限定してその果たす役割の検討をなすことの有効性と意味を理解するものであるが、より広い視点から当該社会一般のコミュニケーションと教育の場でのコミュニケーションの関係の問い直しが求められている状況のなかで、制作的・過程的という軸に沿って二つに類別されるペダゴジーの関係について考察を深める必要性を感じている。

そのために注目したのがバジル・パースティンの＜教育＞言説 (pedagogic discourses) である (Bernstein, 2000=1996)。社会と個人、制作と過程という関係をその相互関連性の中でみようとする点においてこの枠組みは有効であると考えている。＜教育＞的实践を制作的、過程的という両極およびそのグラディエーションの構図のもとで捉えるよりもむしろ、社会一歴史的に固有な相を伴いつつ過程的实践の論理の中に制作の契機が、そして制作的実践の中に過程の契機が見出され自己展開する構図のもとに捉える枠組みによって、今日の教育をめぐる理論的・実践的問題をよりよく読み解きうる事が可能となるだろう。

## II. 教育の枠組みの検討—中内人づくり論の枠組みの展開を手がかりにして

まず、中内の人づくり論の枠組みを押さえよう。社会の諸関係に身をおくことで働く無意図的な人間形成である＜形成＞を前提とし、社会の維持改善のための意図的な働きかけとしての＜教化＞と個の成長・発達を目的とする＜教育＞を軸にして人づくりの諸領域の布置構造が押さえられている。近年の中内の人間形成の全体構造は、これまでの＜形成＞を前提として＜教育＞と＜教化＞を対置して前者の意味を押し出すという構図から、(1) 教化のなかの人間形成の部分を＜生活訓練＞(社会性の訓練)として取り出し強調している点、(2) ＜キュア cure＞(治療)に関わる領域から保育など人の養育(世話など心身に直接働きかけそれを養う領域)に関わる部分を＜ケア-care<sup>3)</sup>＞

というカテゴリーとして分けて取り出して積極的な位置づけを与えている点に特徴があるといえる。こうした傾向は、中内(2005)を構成する諸論文<sup>4)</sup>ではっきりしたかたちで打ち出されており、今世紀を迎える前後の新しい状況への対応としても受けとめられる<sup>5)</sup>。

本稿では、中内図式のなかに現れたこうした一連の展開のなかに人間形成としての教育がもともと内包していた諸エレメントの顕現を読み取った上で、その検討のために中内の議論にある新しい人間形成論の枠組みを以下の図1において捉えておく。

この図にみるように人づくりとして、重要な役割を担ってきたであろう＜生活訓練＞が強く示し出されている。＜生活訓練＞を人づくり概念としてその位置づけを明確に行ったことは中内の人づくり論の枠組みの中では新たな展開と受けとめられる。こうした展開は、社会とそのもとでの子どもの変化への対応ということが基盤にはあると考えられる。教育研究において子どもの参加論が大きく取り上げられてきている状況はその一つの例である。中内の議論では認識の陶冶が参加という行動を導く論理構成になっているが、それを簡単には許さない状況のもとで参加自体を目的とする教育(学び)が一方で求められているという議論の展開がみられる(佐貫, 2004)。

この見解の相違は教育自体の捉え方に起因するものと思われるが、その意味でその公準に戻って検討する必要がある。中内のそれは、＜教育＞は近代の所産であり、ポイエシスの枠組みで捉えられる制作的実践とされ、プラクシスの枠組みで捉えられる過程的实践は＜教育＞の枠外のカテゴリーとして押さえられている。近代の社会(国民国家、市民社会)は、政治領域をはじめとする各人間領域において、目指すべき社会像、理想的な対自然、人間関係を仮構して構想し、そこにむけて意図的計画的な行動を積み重ねるという制作(ポイエシス)への志向性ともいべきものを浸透させる<sup>6)</sup>。こうした近代社会を支える基本的な認識の成立のもとで「社会制作」に根ざす諸学が構築されるのであり<sup>7)</sup>、そのなかで教育(人間形成)の把握もなされていくことになる(中内, 1998)。そこにはアリストテレスの＜倫理=政治＞に見ら

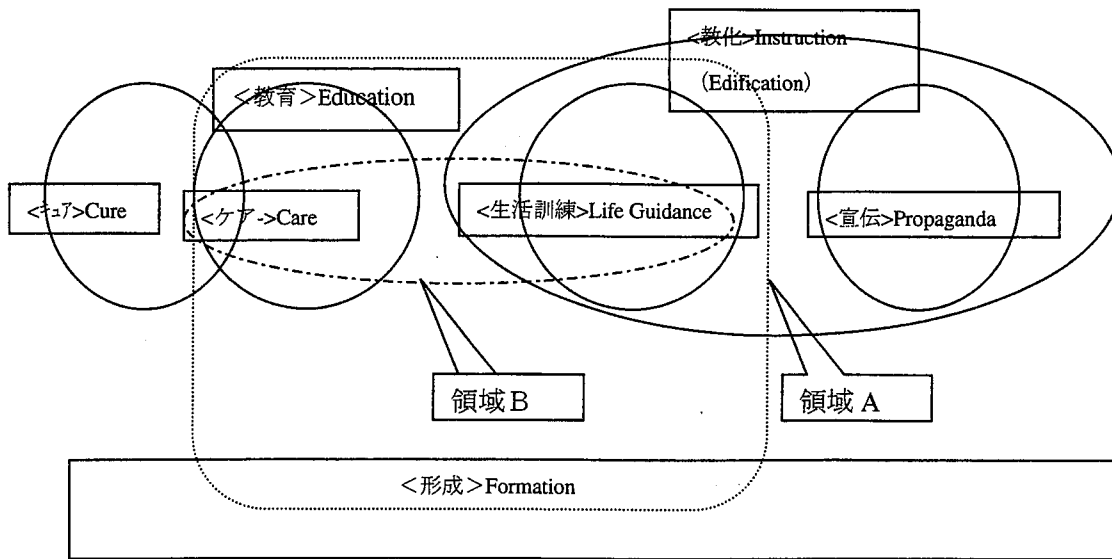


図1：人間形成論のカテゴリーの布置関係

れるような道学的な実践概念（プラクシス）に依拠する人づくり論から、ホッブス的な社会制作にもとづくそれ（ポイエシス）への転回が存在した。但し、ここで着目したいのは、こうした展開一般に解消されない人づくりが持つ固有性、特に子どもの発達が措定された近代の人づくりに内包されたそれである。ここでは、人づくり領域の固有性を示す特徴として、実践の過程そのものに価値を求める固有な行為（プラクシス）に注目したい。なかでもその内容としての予測不可能性、一回性、偶然性<sup>8)</sup>という総じて人間の発達におけるドラマ性とも捉えられる意味内容に注目する。ポイエシスの枠組みで捉えられる<教育>的实践の中に組み込まれたこうした契機のありようこそが教育における制作的実践の内実を示すと考えるからである。

その点に関して、1930年代の社会のなかに、それまでの共同体的な関係のなかでひたすら子どもに献身しようとする北方教師の過程的实践が、ポイエシスの契機を包摂するその契機に注目したことがある（木村、2005, 10章2等）。教育科学運動によって示されたいわば外からのポイエシスの論理をもって北方教師の過程的实践が痛罵されながら、当事者は「逆説的な喜び」を感じたとされ、さらにそれを受ける形で、教室実践から職業紹介（指導）行政への参入を果たしていく。制作的な教育実践はこうしたプラクシスとの緊張関係を含

んだものであると考える。その事実はいかような人間形成の構造のなかでおきた事件なのか。本稿においては、既述した今日揺すられている人間形成の布置構造は、1930年代にその原型を準備しているのではないかと仮設している。この時期には、<ケア>を含み込んだ生活綴方教師たちの実践が現れ、一方では、宮原哲文などにみられる戦後の生活指導に繋がる議論が明確なたちで立ち現れてきている（教育思潮研究会編, 1945）。そのなかでこうした北方教師の制作的実践への展開があったのである。そこには新しい実践の枠組みを支える人間形成上の布置構造の変動があり、そのなかで新たに表れてきた課題を実践構造をめぐるプラクシスとポイエシスの枠組みの相互関係性という問題構制のもとで捉えうるものである。それは、見方を変えると、戦時体制という強力な社会制作的な構えの要請のもとでそれ一般に解消されないポイエシスとしての教育の性格を捉える課題としても押さえられる。

上記の中内の図式は、そうした教育の枠組みを考える上で示唆的な整理を与えてくれている。本稿では、社会制作一般に解消されない教育のポイエシスの性格を捉えるために、その性格を規定するものとして、<生活指導>や<ケア>の前提ともなるプラクシスの領域を設定したい（領域A）。中内の注目する「心の理論」（1998b, p. 16）に基づく原初的な人間形成の領域を意味する。そこに

広がるプラクシス領域のなかのポイエシスの契機をどう捉えるか<sup>9)</sup>。そのためには、人間形成における知識の伝達構造自体の性格のありように立ち戻り、検討を加える必要がある。次節ではバーンステインの<sup>へ</sup>教育<sup>ご</sup>言説<sup>ご</sup>概念を用いて、教育領域がこれを取り巻く社会からの価値規範、社会秩序、アイデンティティ創出の要請を屈折的に受け止めつつ、この領域に固有なプラクシスの論理とポイエシスの論理の相互媒介的、相互依存的な内的転換過程を通じて歴史—社会的に展開してきた過程を捉える。こうしたうえでプラクシスを内包した制作的実践を捉えるという観点から、本稿では中内よりも広く教育の外延を捉えて領域Bに教育のカテゴリーを仮説的に設定するものである。因みに領域Aを基盤にする領域Bが示す制作的実践は、例えば戦時体制下における国家主義的な制作の論理と緊張関係をもちつつも、それとは相対的に独自の過程を経て成立するものであり、教化のうち「宣伝」はこの領域には含めない。

### Ⅲ. 教育領域に固有なポイエシスの論理—— バーンステイン理論を踏まえて

#### (1) <教育=ポイエシス>論理の現出と展開

本節(1)では教育目標・評価枠組みに基づく制作的実践の領域(前述の領域B)が、原初的な人間形成領域Aの土台の上にせりあがってくるまでの内的、連続的過程に注目する。さらに(2)の1)では、ポイエシスとしての教育において新たに見出されることとなった「プラクシスの契機」の内実を迫り、2)では近年の中内人づくり論の近年の展開に即しつつ、制作的実践として教育を位置づける枠組みそれ自体が今日的な社会—文化的変動によって再構築を迫られているという問題に対する考察を試みる。分析枠組みとして、英国の教育社会学者バジル・バーンステインの<sup>へ</sup>教育<sup>ご</sup>言説<sup>ご</sup>概念を用いる。

#### 1) 考察の理論的枠組み

##### ——バーンステインの<sup>へ</sup>教育<sup>ご</sup>言説

人間形成をめぐる理論や実践が生み出されるとき、そこでは伝達—獲得されるべき意味、その伝達形式および手段の選択と決定が絶えず行われることになる。バーンステインはこうした選択・決

定の原理を<sup>へ</sup>教育<sup>ご</sup>言説 (pedagogic discourses) と呼んでいる<sup>10)</sup>。<sup>へ</sup>教育<sup>ご</sup>言説は「教授言説 (ID: instructive discourse) / 規制言説 (RD: regulative discourse)」として定式化される。教授言説とは何をいかに教えるかといった「さまざまな種類のスキルとそれらの相互関係を規制するルール」であるのに対して、規制言説とは「秩序と関係とアイデンティティを創出するルール」である。ID/RDという定式は教授言説が規制言説の中に埋め込まれるという構造、すなわち前者の基本的性格が後者によって枠づけられるという構造を示すものである (Bernstein 2000=1996, pp. 31-32)。

こうしたID/RD図式は主として、特定の社会における権力関係やヘゲモニーをめぐる政治的対立構造が教育をめぐるアリーナにおいて屈折的に反映される様相を描くために用いられている。これに対して本稿では、変動する社会における新たな価値規範、社会秩序、アイデンティティ創出の要請を受けた教育領域が伝達者(教師)、獲得者(生徒)、およびそれらの関係の在り様にかかわる特定のモデル(RD)を生み出し、そのことによって従来の教育理論やモデル化された実践の中に見出される目標論や方法論の枠組み(ID)も組み換えを迫られるという一連の過程を分析するためにこの図式を用いている。

ただしIDはRDにその構造を規定されつつも、独自の展開を示すものである。本稿ではこれを制作的契機と過程的契機の相互補足的自己展開として捉える。<sup>へ</sup>教育<sup>ご</sup>の構造は獲得者が提起する「テキスト」に対する伝達者の参照・評価を軸として展開される相互作用の実践としてとらえられるものだが<sup>11)</sup>、本稿では社会秩序の変動による教育理論・実践の前提の揺さぶり(RDの変動)は、獲得者が持ち込むテキストに対する従来の参照・評価枠組み(ID)の揺らぎおよびそれへの対応というかたちで表れる点に注目して考察を行う。

#### 2) 原初的な人間形成に内在する計画性と反省性——その予定調和性

Ⅱ. で述べたように、本稿が捉える教育(領域B)は原初的な人間形成領域(領域A)の基盤の上に成立しているものである。領域Aに位置づく人間形成のかたちを規制していた原理をID/R

D図式に即して概観してみよう。

この場合、規制言説は地縁に基づく特定の共同体の存続と発展の担い手づくりという物質的要請と深く結び付いており、同一の共同体を構成する者同士として伝達者—獲得者間の同質性を前提とするものであった。教授言説は基本的には伝達者に属身化されたかたちで存在し、伝達者は獲得者の中に実現すべき行動、知識、実践、規準の「よりよい形」を頭に思い描きつつそれらを主に手本の提示と模倣を通じて伝えようとした。こうした教育活動において伝達者は中内も注目する「心の理論」、すなわち拒否、無関心といった獲得者の状態を推測し、相手の関心を喚起したり出方を変えたりするなどみずからの行動をこれに適応させていく技をすでに用いていたと考えられる。

ここで押さえておきたいのは、人間形成領域Aは「教育者の心の中にあるもの」と「被教育者の内に形作られるもの」との間に予定調和的な関係を前提としつつも、伝達者—獲得者間の微調整を図るための一回的で相即的な性格をもつ計画性と反省性を既に含み持つかたちで成立していたということである。こうした教育目標・評価枠組みの原初的形態ともいべき計画性と反省性は、人間形成領域を他の実践（プラクシス）領域一般と隔てる、この領域の固有性の指標となるものである。

### 3) 社会制作的な構えの浸透と目標——評価枠組みに基づく計画性・反省性の内的展開

次に人間形成領域Aの土台のもとに立ち上がってくる、制作と評価に基づく計画性・反省性をもつ教育領域Bの構造を、前者からの内的転換を踏まえつつ押さえていこう。

近代社会の成立過程において人間形成という課題と社会の維持・再生産の課題との間に予定調和的な関係をもはや見出すことができなくなるという状況が生まれ、こうした状況に対応すべく各人間領域において前述の社会制作的な構えともいべきものが現出し既存の教育の規制言説の中にも深く浸透した。「社会」と「個人」との間に何らかの区別を設けた上でその関係を問うという問題構制のもとで、人間形成は「いま、ここ」といったローカルな文脈を超越する形で意味を産出したり理解したりしようとする指向性<sup>12)</sup>を新たに獲得し、伝達—獲得という目的に特化して仮構的に<sup>13)</sup>

編成された時空間において行われることになる。

そこではそれぞれに個性や自律性を有する生徒を特定のかたちであえて一括りにして扱いうるようなフィクション（年齢・発達段階など）の創出を通じて伝達者（教師）—獲得者（生徒）関係のモデル（RD）が生み出されることとなった。

これに伴って教授言説のレベルでも性格転換が生ずることとなった。原初的な人間形成領域Aに内在していた計画性・反省性は、教育目標・評価枠組みに基づく計画性・反省性として内的転換を遂げることとなる。伝達者が心の内に抱く見通しという形で存在していたに過ぎなかった計画性は次第に「特定の年齢段階で、特定の文脈（教育活動に特化した機関）で、特定の学科知識を構成する特定の内容を学ぶ」というかたちで目標化され対象化されていく。また一回的で相即的な反省性は形成的評価として転生し制度化され、教授言説を構成する中核的要素として位置づくこととなる。伝達者は獲得者が提示するテキストに対する参照と応答を繰り返しながら、教育目標とされる何らかの知徳が獲得者の心身のなかに実現している度合を見極め、その結果をふまえて自らの働きかけや教材の選択、指導プランなどのありようを修正するという再帰的過程を迎えることとなる。

## (2) <教育>概念の組み換え

### —規制言説の歴史的社会的相対化

#### 1) プラクシスとポイエシスの対立性と相互補足性

こうして領域Aの土台の上に制作の実践（領域B）が立ち上がることになるが、その中核を成す「結果を計算する」という行為形式は予測不可能性、一回性、偶然性といった「ポイエシスの中のプラクシスの契機」ともいべきものの下支えのもとに成立するのである。こうしたプラクシスの契機は、領域Aの「心の理論」に基づく属身的で相即的な計画・反省の諸対象のうちのあるものを組み込みながら、目標・評価枠組みに基づく伝達—獲得活動に内在しその触媒として位置づくことになる。以下ではその性格について考察していく。

制作の実践（領域B）は事前予測・制御が不可能なブラック・ボックス（心理システム）を有する存在として立ち表れてきた生徒たちに対するあ

えてする単純化の前提の上に構築されることとなる。近代国家の手による公教育制度構築の過程は一般的に、生徒たちを入力によって出力が規定される「単純な機械」とあえてみならず原理の創出によって支えられたと考えられるが、生徒に対するこうした単純化は伝達—獲得活動において必然的に生じる予測不可能性や不確定性の縮減を図る上で不可欠のものでもあった。だがこうしたあえてする単純化には常に誤謬の罣がついて回る。形成的評価はこれを回避するためのものとして、領域Aの反省性が転生しIDの中核として位置づいたものと考えられる。領域Aを含む伝達者—獲得者間の相互作用実践一般において、伝達者は獲得者の提示するテキストを絶えず参照・評価しつつ計画や行動の調整を行うが、制作的実践の段階では二つの点すなわち(1)学習者(生徒)の能力、理解度、性向や要求などに対する現状把握の確かさと(2)それを踏まえた自らの次のふるまいに対する学習者の予期(予期の予期)に対する把握の確かさが伝達者(教師)の側に絶えず問われることとなる<sup>14)</sup>。こうした点は制作的実践における「プラクシスの契機」を特徴づけるものだといえる。

産業化とそれに伴う人口移動などの社会変動によって公教育制度がその存立根拠を揺さぶられるに至ったとき、教育およびそれが抱える問題に関する新たな認識枠組みを提供するような言説と実践が生まれてくることになる。こうした言説と実践は領域Bがもともと含みもつ計画性・反省性とドラマ性のうち、一方の側面がもつ問題点を暴き、もう一方の側面を強調するという問題構制のもとに立ち現れてきた。中内が提起する<教育=過程説>と<教育=制作説>という視角はこうした対立構図を浮き上がらせるとともに、後者(制作説)の範疇において捉えられる言説・実践の中に立ち上がってくる、国家的なものに包摂されない教育の制作の意味を探る有力な足掛かりを提供しているといえる。

求められるのは、こうした国家に包摂されない教育の制作の論理が、ペダゴジックな相互作用実践において生徒が提起するテキストの参照・評価軸の揺さぶりを通じて立ち上がってくる過程を捉える視角である。産業化と労働力構成の変化といった社会変動は教育領域においては、生徒のテ

クストの「読み取り難さ」が教師のもつ既存の解釈枠組みを超えてしまうというかたちで現出するが、こうしたいわば「プラクシスの中のポイエシスの契機」を読み解く枠組みが必要なのである。そうした枠組みがなければII.にみた、北方教師の制作的実践への展開という事態を説明することはできない。かれらが追求した過程的实践は、子どもの内面に形成された生活の論理の複雑な様相を把み出すという形で上述のあえてする単純化の弱点を克服しようとするものであった。しかし、特定の地域共同体の存続と変革の担い手創出に焦点づけられた規制言説は、空間を越えた移動に対する志向性が高まった時代に生じつつあった「個人」と「社会」の新たな関係図式に対応する枠組みを持っていなかった。北方教師が展開した過程的实践の規制言説は生徒が提起するテキスト、例えば電話交換手になりたいという希望を持ちつつも現実には家業を継がざるをえない生徒から突きつけられた進路選択上の悩みによって揺さぶられ<sup>15)</sup>、そのことによって<ケア>を中核とした生活綴方の教授言説も、生徒を送り出す先の職業世界において要請される能力の割り出しを通じて教育内容を構成するという論理に基づくものへと組み換えを迫られることとなったのである。

## 2) 「<教育=ポイエシス>の中のプラクシスの契機」の現出と今日的展開

教育目標・評価枠組みに基づく制作的実践は文化伝達の一般的形態として、学校教育はもとより家庭教育や社会教育の領域にも普及している。しかし今日的な社会—文化的変動によってこうした制作的実践の基盤である「学習者、教師、およびその関係にかんする特定のモデル」(規制言説)と、さらにその土台の上に構築された近代的な教育概念それ自体が揺さぶられ、その組み換えを迫られるという状況が現出している。こうした状況はII.にみた中内の人づくり概念の構図変化にも反映していると考えられる。

中内は近著『教育評論の奨め』の中で(1)「市場的な敵対的競争主義」の教育領域への浸透によって生じた「日本の学校にはりめぐらされてきたタテ組織の解体とも、その再生産ともみえる複雑な動きやその階層化」(中内 2005, p. 204)や、(2)「異質なものの複合体、その異質者間の契約、す

み分け」(同 p. 205) という観点に基づく社会観の成立と浸透といった状況について指摘している。これらは今日の中内によって受け止められた社会—文化的変動の一端を示している。

こうした一連の動向は、教師—生徒関係を捉える従来の枠組みの組み換えを迫っていると考えられる。(1)の点は例えば「目標・競争・評価」方式に基づく今次の教育改革<sup>16)</sup>が目標・評価手続きのテクノロジー化をもたらし、そのことによって教育のポイエシス(制作)の論理自体がもつ抑圧性が浮き上がっている状況と関わるものである。また(2)の点は経済のグローバル化とそのもとの知識集約型経済の現出、ライフスタイルのみならずコミュニケーション次元にも及ぶ「商品化」とそれがもたらす「個体化」、知識=情報の不平等な配分を通じた新たな社会格差、労働市場のグローバルな再編がもたらす地域横断的・国境横断的な若年労働力の移動といった一連の事態によって子どもの形成過程に変化が生じ、そのことが教師にとっての子どもの「わからなさ」(子どもの「他者性」)を増大させている状況<sup>17)</sup>などに関連する。

こうした状況は、中内が『新・教育原論(著作集I)』において目標・評価論、教材・施設論、指導過程・学習形態論という構成で把み出した<教育>概念の相対化をも迫っている。中内が『新・教育原論』で展開している<教育>理論は、認識の陶冶という目的に特化した学習集団を家族や地域など自然発生的な社会集団はもちろん、学校のもう一つの機能である<生活訓練>領域に即して組織された生活集団とも区別したところに組織することが可能であるという前提の上に構築されている。さらにこの前提は、法・経済・科学・教育といった社会の各領域に分化して存在する真/偽あるいは正/否を区別する共通の基準を内面化した人間の形成メカニズムが確保された「社会」とそこをよりよく生きる「個人」という関係図式<sup>18)</sup>の上に成立していると思われる。こうした前提のもとで、継続的・集中的な努力を通じた科学的概念・芸術的形象の獲得を一義的な目的として共有する教師—生徒関係が想定されている。普遍的な科学的概念・芸術的形象の獲得による認識の陶冶を通じて、個人が他者やモノ、モノゴトに対して能動的に働きかけこれを変革していく能力が獲得

されるという、いわば「教室で学ぶことによってつながる」という成長発達図式の上に、中内の<教育>概念とその理論が展開されていたのである。

だが上述した社会秩序の変動は中内<教育>理論を性格づけているこうした規制言説それ自体の組み換えを迫っているのではないか。ライフスタイルや価値の個人化、<形成>過程の多様化・分断化のとめどない進行のもとで他者やモノ、モノゴトとのかけがえのない出会いやつながりの機会が奪われている今日、そうしたつながりを実感し、強め、深めることが子どもたちの重要な教育発達上の課題として浮き上がってきており、その結果「教室で学ぶことによってつながる」という成長発達図式の有効性は、「つながりを実感し、強め、深めることができるからこそ学ぶ」という要請によって鋭く問い返されているのではないか。

中内が指導過程論の重要な結節点として位置づけている形成的評価は、子どもが提起するテキストに対する教師の側の絶えざる評価・参照を通じた教育目標や教育的働きかけの妥当性への反省を担保している点に重要な意義がある。しかし今日においてこうした教育的妥当性は規制言説のレベル、すなわち従来の「個人」と「社会」関係図式も含めた教師—生徒関係のありようそのものにおいて問われているのである。この点を考慮に入れない限り、形成的評価は教室における「息苦しさ」や「堅苦しさ」をむしろ助長するものとして機能する危険性も孕んでいる。

今日子どもたちにとって科学的概念や芸術的形象がモノゴトや世界に対する価値判断を含みこんで「生きて働く」力として獲得されるためには、教室での学習において社会的なつながりの構築自体を課題とするような教師—生徒関係モデルの組み換えが必要であろう。このとき、目標・評価枠組みに基づく<教育>概念からこぼれ落ちていた<生活訓練>や<ケア>領域に属する要素の新たな掘り出しと人づくり概念構図における位置づけ直しの必要性も生じたのではないだろうか。

ここまでは、中内の近年の人づくり論の展開に即しつつ、そこに映し出されている制作・評価に基づく教育の認識枠組みの揺らぎの今日的様相について検討してきた。最後に、教育およびこの領域に固有の非対称的關係の今日的成立根拠を問う

ために、いかなる公準および教育枠組みを措定すればよいかという点について考えてみたい。

#### IV. 教育学研究におけるメタ・ペダゴジーの意味

教育学の公準の設定は、その時代じだいのペダゴジーの質を明らかにするための重要な手続きと考える。その際に、ペダゴジーの歴史的・社会的性格展開という側面に注目することの重要性を示してきた。本稿では中内図式を手がかりに、過程的実践と制作的実践という枠組みを検討しつつそれぞれにおけるポイエシスとプラクシスの契機に注目した。中内の議論では二つのペダゴジーの性格を腑分けすることで、歴史的な存在としての「教育」の性格を明確にすることに成功している。その点を確認した上で、制作的実践として位置づけられる「教育」の実際の展開に含まれる過程的契機がもつ重要な意味の解明が課題となっていることを示した。本稿では中内「教育」概念の積極的意義を確認したうえで、プラクシスをめぐる新たな議論の展開、ひいてはポイエシスとプラクシスの二項対立的な図式そのものの問い返し<sup>19)</sup>という今日の教育をめぐる理論的、実践的展開の性格を捉えるためには過程的実践と区別された制作的実践のみを「教育」として限定せず、「教育」概念を拡げてその内部構造を示すことで教育の性格を示すことが有効ではないかという認識のもとに論を展開してきた。

教育の構造を制作の論理と過程の論理の相互契機的な内的展開のもとに捉えることは教育の歴史的な性格を捉える上でも有効ではないか。例えば、北方教師たちをとまどわせながらもそこに足を向けさせた留岡清男の教育論の「教育・教化未分化の制作説」<sup>20)</sup>という性格を、教育と教化の両極間における特定のグラディエーションとして以上により鮮やかに把握する可能性を見出せるのではないか。

改めて、ポイエシスとプラクシスというペダゴジーの公準の設定に戻して考えると、こうした公準の設定はペダゴジーの性格の差異とその歴史的・社会的展開を明らかにするだけではなく、それを手がかりとしてそこから導かれるペダゴジー

の課題をよりあきらかにできることを確認してひとまず本稿を閉じることにする。

附記：本稿は、日本学術振興会科学研究費研究（「若年労働市場の成立と教育学および教育実践の動向」）の一環であり、分担はⅠ、Ⅱを木村、Ⅲを本田が、Ⅳは両者で担当したが、全体に渡って両者での議論を踏まえ稿をなした。

#### 註

- 1) 中内は人間の形成の一般を「人づくり」という用語をあてて論を構成しているが、ここでは「人間形成」という教育学のカテゴリーをあて、中内に即する場合には「人づくり」をあてる。
- 2) 本稿は中内（2005）から着想を得ている。
- 3) careの人間形成の訳語として「保育」があるが、介護や看護も厳密には人間形成を含む場合があり、ここでは「ケア」を用いてその領域を包括的に捉えたい。
- 4) 国土社、2005年。今世紀を迎えての論考を中心に90年代からの論を教育批評という観点から選び出して著を構成している。
- 5) 80年代後半の中内（1988）では、教育学で「教化」というばあいは「宣伝propaganda、注入indoctrination」を含むとし、「政治的、宗教的、経済的、そしてときにはなんと教育的な各所の社会集団や組織を維持したり改革したりするための人間形成活動である」（p.24）とする。90年代後半の新教育原論として掲げられた中内（1998）でも同様である。
- 6) 生活指導領域から制作と実践を検討したものに藤本（1986-87）がある。日本で未完とされた「社会製作の原理の所有」（藤田省三）を西欧近代政治思想にまで立ち上り検討を加えるなど、近代的な「政治把握と教育把握の類比的考察」（藤本、1987b、p.66）を射程に入れたものであり、本稿の「社会制作（製作）」論の記載はここでの整理を踏まえている。
- 7) 国家を制作物として捉え、それを「理論」的な認識の対象としたことに示されるように、「社会を人間の自然の理法を実現するために作り或は作り変える」（藤田、1997、p.140）という近代的な「社会形成的思考」（p.200）に基づく。
- 8) こうした諸点そのまま教育に固有であるといっているのではない。たとえばハンナ・アレントは予測不可能性について近代社会一般を対象に叙述している（アレント、1994=1958）。
- 9) こうしたポイエシスとプラクシスの関係については、例えばアガンベンに見るようにヨーロッパ古代から近現



- 代にかけての両者の関係についての哲学的な考察があり、近代におけるプラクシスの固有な展開がしめされている (アガンベン (2002=1970))。
- 10) バーンステインが「教育」(pedagogy) ないし「ペダゴジックな (pedagogic)」という場合、そこには学校教育のみならず、人間の認識、思考、行動、態度などの現状を何らかの意図的・計画的介入を通じてより適切と考えられるかたちへと変化させようとする、文化の生産—再生産活動を包括的に捉えるという含意がある。この点については Bernstein (2000=1996) p. 3 を参照。
  - 11) この点については Bernstein. op. cit. pp. 16—18 ほかを参照。なお「テキスト」とはここでは、特定の「教育」において獲得者が生み出す作品、発言、ふるまい、反応など、伝達者による評価を誘発するものを指す。
  - 12) バーンステインはこのような指向性を「精密化された (elaborated) 意味」への方向づけと呼ぶ。Bernstein. op. cit. pp. 186-187 ほかを参照。
  - 13) ここで「仮構的」とは、伝達—獲得活動に即した時間と空間の編成が想像的・選択的に行われるという含意をもち、こうして編成された時空間の線引きは常に変更される潜在的可能性を有しているということである。
  - 14) 以上の記述についてはルーマン (2004=2002)、石戸 (2000) を参照した。
  - 15) 木村 (2005) の第 10 章を参照。
  - 16) 今日進行中の教育改革の性格については、久富 (2004) を参照されたい。
  - 17) こうした事態の中で、現在の子ども・青年がかかえる育ちの困難については例えば中西 (2004) を参照。
  - 18) こうした関係図式に対する批判的検討を行ったものとして北田 (2003) が挙げられる。
  - 19) 例えばアガンベン (2002) はこうした二項対立図式を克服する構図を提起している。またポランニー (1985=1958) の議論は、伝達者—獲得者間の関係性が何らかのことがらを分かち伝え、身につけようとする知的コミットメントの力を原動力として成立していることを明らかにしており、ことがらをポイエシスとプラクシスの対立図式ではなく、本稿で展開している制作的実践における過程的契機という視角から明らかにする必要性を提起しているものといえる。
  - 20) この点については『教育』1999年7月号、国土社の座談会の中内発言 (pp. 87-88) を参照のこと。
- 木村元編 (2005) 『人口と教育の動態史』、多賀出版  
 久富善之 (2004) 「評価、競争、教員文化」『<教育と社会>研究』第 14 号  
 佐貫浩 (2004) 「世界と自分を開く学力と学習を」『教育』国土社、2004年5月号  
 中内敏夫 (1998a) 「宗教改革の教育性—義務教育制度と児童中心主義の人間学的基礎」『教育の民衆心性』、藤原書店  
 中内敏夫 (1998b) 『「教室」をひらく—新・教育原論』、藤原書店  
 中内敏夫 (2005) 『教育評論の奨め』、国土社 (東京帝国大学教育学研究室) 教育思潮研究会編 (1945) 「修練体制論の現状と問題」『修練体制の理論』  
 中西新太郎 (2004) 『若者たちに何が起っているのか』、花伝社  
 藤田省三 (1997) 「体制の構想」『維新の精神』(著作集 4)、みすず書房  
 藤本卓 (1986-87a, b) 「<制作>と<実践>」(その 1~3) 『高校生活指導』(86, 91, 92 号)  
 矢野智司 (1996) 『ソクラテスのダブル・バインド』、世織書房  
 Agamben, Giorgio. (1970) L'uomo senza contenuto, Rizzole Milano (ジョルジョ・アガンベン (2002) 『中味のない人間』(岡田温司他訳)、人文書院)  
 Arendt Hannah. (1958) The Human Condition, the University of Chicago (ハンナ・アレント (1994) 『人間の条件』(志水速雄訳)、筑摩新書)  
 Bernstein, B. (2000=1996) Pedagogy, symbolic control and identity, Rowman & Littlefield (『<教育>の社会学理論』(久富善之他訳)、法政大学出版社)  
 Michael Polanyi (1958) Personal Knowledge (ポランニー. M, the University of Chicago Press (1985) 『個人的知識』(長尾史郎訳)、ハーベスト社)  
 Niklas Luhmann (2002) Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp Verlag (ルーマン. N (2004) 『社会の教育システム』(村上淳一訳)、東京大学出版会)

## 引用・参考文献

- 今井康雄 (2004) 『メディアの教育学』、東京大学出版会  
 石戸教嗣 (2000) 『ルーマンの教育システム論』、恒星社厚生閣  
 北田暁大 (2003) 『責任と正義』、勁草書房