

共生教育の理論研究

「被害者教育」の観点から「加害者教育」の観点へ

●—— The Summary of the Ph. D. Thesis

A Theoretical Study of How Abuser With Different Levels of Power

高橋 舞

TAKAHASHI, Mai

1. 本論文の主旨

人は、その誰もが生きる権利を有している。

しかし今日、出自などによって理不尽に差別を受けたり、誰よりも愛し守ってくれるはずの親から虐待を受けたりと、人間関係のあらゆる位相において、多くのかけがえのない「生」が不当に傷つけられている現実がある。

このような問題に対し、教育はどのような貢献を果たしてきたといえるだろうか。これまで、ことあるごとに教育の改革は叫ばれてきたが、かといって客観的に問題事象が減少したようには見えない。「関係性」の危機的社會を解決するには、より根本的な問題にまで立ち戻って考えてみる必要があるといえるだろう。

教育学において「関係性」の問題は、同和・人権教育や異文化間教育など、実践論を主とする領域で取り組まれてくることが多かった。これらの領域においては、たとえばニューカマーに日本語を教えるといった目の前にあるニーズに応えること、いわゆるマイノリティのエンパワーメント教育が主題にされてきた。しかし現在は、このようにマイノリティ集団のみに教育力を集中させるという方法が、結果的にマイノリティとマジョリティとを分断し、優劣意識などをもたらす本質主義化の傾向を助長させ、差別や排除に拍車をかける結果をもたらしてしまったと、反省的・批判的研究がなされはじめている。

しかし、個々の実践領域が被教育者の目の前のニーズに応えるといった、対処療法的アプローチを行うことはある必然性をもっているものであり、であるとするならば問題はこれらの実践領域の問題だけにとどまらず、マイノリティのエンパワーメント教育が差別に利用されることのない土壌作りというものが取り組まれてこなかった点、すなわち、人間の全体的な生き方の問題に応える役目を負っているはずの、教育哲学の実践領域に対する「不在」ということにもあったと考えられる。

したがって本論文では、教育学においてこれまで重視されながらも新たな教育論として理論化されることのなかった「共生」の教育学研究を、現在の関係性の危機を乗り越える教育学として位置づけ、共生の基礎理論を解明し、教育学の根幹をなす新たな実践哲学として、共生教育を明確に位置づけることを目的とする。

2. 博士論文要旨

《第1部》

共生概念は、1980年代後半頃より起こった近代教育観を乗り越えようとする、教育学における一連の潮流の中で、近代教育観を根底から転換する可能性をもった概念の1つとして位置づけられ、1990年代初めに始動した。しかし10余年を経過した現在においても研究は閉塞状態にあり、近代教育観を乗り越えるものとして教育学に明確に位置づけられていない現状にある。ただし、その原因は「共生」の教育学研究固有の問題というよりは、近代教育そのものを乗り越える困難性、さらにいえば、乗り越えるべき近代教育の問題点の不明確さにあると考えられる。したがって共生教育の閉塞状況を打破し、その新たな理論を確立するにあたっては、まず近代教育学が抱え込んでいる暗黙の前提と、そこから生ずる問題点を明確化しなければならない。

そこで第1部序章では、「共生」概念と同様に近代教育観を考え直す視座を提供すると考えられ、教育学においては2000年以降に注目されるようになったポストモダンの最新領域の1つといえるポストコロニアル理論に焦点をあて、ポストコロニアル理論を教育学に応用した研究を、ポストコロニアル研究自体へと引き戻し、教育学研究においては何が意識的ないしは無意識的に見落とされてきたかを考察することを通して、乗り越えるべき近代教育観の問題点を明らかにすることを試みる。

具体的には教育学研究におけるポストコロニアル理論導入に貢献した人物の1人である丸山恭司(2002,「教育という悲劇,教育における他者-教育のコロニアリズムを超えて-」『近代フォーラム』第11号,教育思想史学会,など),およびその周辺議論を概観し,それを現在のポストコロニアル理論の一つの到達点と考えられるスピヴァック(G. C. Spivak, 1988,『サバルタンは語ることができるのか』,みすず書房,など)やルーンバ(A. Loomba, 2001,『ポストコロニアル理論入門』,松柏社,など)などの議論に引き戻して比較することによって,現在の教育学研究におけるポストコロニアル理論の解釈と,本来のポストコロニアル理論との間に,“ずれ”が存在していることを明らかにする。この“ずれ”にこそ,現在の教育学がいまだにはずことのできない足かせのような近代教育観の問題点があると考えられる。そして,その足かせからの解放に共生教育の理論を構築する最初の手がかりを見いだす。

これらの比較分析の中から実際に明らかにされる“ずれ”は,教育学研究では被教育者を教師から抑圧・植民地化される「サバルタン」,すなわち「被害者」として位置づける反省的視座が見いだされたが,他方において被教育者が有する「加害者」性というものをとらえる視座を欠落させた,という形で浮き彫りにされる。

ポストコロニアル理論を教育学に応用した研究がこのように,被教育者を「加害者」の観点からとらえる視座をとり入れられなかった点,そこにこそまさに近代教育学の隠された問題性が暴露されているのではないか。もしこのような考え方が妥当であるとすれば,既存の教育学ないし,

近代教育観を根底から転換する視座として「加害性」の観点をとり入れることが必要となる。他者とのかわりを「サバルタン」(被害者)の視点からのみ見るのではなく、なにより「加害者」の観点からとらえること、それこそがまさに新たな関係性教育を構築していくときの最大の課題となるはずである(第1部序章)。

第1部1章ではこのような考え方を論証するために、なぜ近代教育学が「加害性」の観点をとり入れてこなかったのか、その結果として真の意味での関係性教育がなぜ展開されなかったのかということをも2つの方向から検討する。1つは、戦後の日本の教育に多大な影響を与え、また現在の国際社会の中で、1つのスタンダードを形成してきたといえる20世紀アメリカ教育学において、「関係性」がどのようにとらえられてきたかを軸として先行研究分析を行う(1章1節)。もう1つは国内における「共生」の教育学研究がなぜ「加害性」を見落としたのかという観点から、先行研究分析を行う(1章2節)。

人種問題という大きな社会問題を抱えてきたアメリカにおいては、教育学においても「関係性」に関する研究が鍛えられてきたが、そこでは主に人間がもつ「差異」を中心とした議論が展開されている。本論文ではとくに、現在のアメリカ社会において市民権を得ていると考えられる「差異」観を提供した、批判的教授学の代表的理論家であるジルー(H. A. Giroux, 1997, "Pedagogy and Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling" Westview Press, A Division of Harper Collins Publisher など)の「差異」観を分析し、その「差異」観に基づく教育論が、他者に対して排他的、抑圧的になる可能性があり、真の関係性教育が展開されてはいなかったことを明らかにする。

つぎに、このような事態が近年に特有な問題であるのか、それとも20世紀を通して一貫した問題であったのかを確認するため、ジルーがその思想を継承したとされる、20世紀アメリカ最大の教育学者と称されるデューイ(J. Dewey, 1927, "The Public and Education" New York: Henry Holt and Company, など)にまで立ち戻って、とくに関係性教育の面から検討する。その結果、ジルーとデューイの間には、他者との連帯を可能にする方法に関し、自他のあいだに存在する共通点を見つけるとする方法と、「1対1」の「協働」によって自他のあいだに共有経験をつくる方法という、異なりが存在することが明らかになる。

自他のあいだに共有経験をつくるというデューイの方法は、ジルーのそれと比べ、どのような他者とも豊かなかわりをもつことのできる可能性が示されているにもかかわらず、現在のアメリカ教育において真の関係性教育が展開されていないのは、ジルーらによって、デューイ教育論のある部分が見落とされたことに起因すると思われる。ただし、デューイが示した豊かな関係への可能性をデューイ自身が明確に展開したわけではない。というのも、デューイの提唱する「協働」という行為は本来、相互の成長を促進するという効果をもつとともに、他者の成長を阻害する(自己の成長が阻害される)原因、すなわち、暴力にもなりうる、という2つの可能性をもつにもかかわらず、デューイは後者の可能性を十分に問題化して、その危険性を取り除くための対処法を示すことをしていなかったのである。豊かな関係性をめざるのであれば、より追究されなければならない点は、「協働」のネガティブな面を乗り越える対処法を見いだすことであったはずであり、デューイがこの対処法の提案を示してこなかった点は、その後の20世紀アメリカ教育学において真の関係性教育について真剣な議論を展開する流れを閉ざしてしまった一因をつくったと考えることができる(第1部1章1節)。

つぎに、国内における「共生」の教育学研究の先行研究においても、真の関係性教育が展開さ

れてこなかったことを確認していく。

現在の「共生」研究は、「差異」を、抑圧関係を無視した対等性の中でとらえるか、抑圧・被抑圧という非対称性の中でとらえるかといった、「差異」をどう見るかにおける異なりによって大きく2つの潮流が存在する。それぞれの立場の代表的論者としては、井上達夫（1986、『共生の作法』、創文社、など）と花崎皋平（1993、『アイデンティティと共生の哲学』、筑摩書房、など）があげられるが、現在の「共生」の教育学研究は井上達夫の共生論を土台として、展開される傾向にある。

井上は、他者を自己のために利用しない、他者摂取しない関係性として共生を位置づけ、共生関係を可能にする方法の1つとして、“他者への寛容精神を身につける”ことを提案している。しかし、その具体的方法を示しておらず、この方法を見出すことが、井上の共生論を土台とする教育学研究において初期の課題となった。

この課題に取り組んだ松下良平は、“正しい絶対観念はない”というポストモダン思想の導入によって、困難なくそれを可能にできると主張している。“正しい絶対観念はない”ならば他者が示す自分とは異なる見解は、つねに相対的なものであり、そのような相対性を意識すれば、自身の観念と他者との観念の間に正しさという基準で価値の差をつけることはできない。したがってこのような認識さえもてば、自身の理解の幅を修正・拡張させ、自己成長を促進してくれる存在者として他者を見直すことができ、それによって他者への寛容精神を身につけることができるというのである。その後の教育学研究は、おおよそこのような考え方の延長線上に進んでいると考えられる。そこでは、第1部序章で強調した加害可能性、別のいい方をすれば「他者成長を阻害する」可能性は言及されておらず、したがって、本論文で展開したい真の関係性教育には位置づけられないと考える。

ところが、「共生」の教育学研究では基盤となる先行研究として位置づけられてこなかった、もう1つの立場である花崎の共生論は、「差異」はつねに非対称性を伴い、自身が他者を傷つけてしまうかもしれない「加害者」の立場に立つことを排除できない、ということを強調している。すなわち花崎の共生論は、すべての人間を「加害者性」をもつ存在、つまりその意味での非対称性を免れる第三者的な位置に立つことはできない存在として位置づけた共生論なのである。そのような花崎の共生論が存在するにもかかわらず、この共生論が教育学研究には導入されてこなかった事実がある。花崎の理論にはポストコロニアルの理論的視座、すなわち「加害者」の観点から関係性をとらえるという視座が、明確に見出されていた。そのことが、教育学者たちに注目されなかったことの根底には、近代教育観が根深くしみついており、そのことの問題性を摘出せずにあいまいなまま放置してきた、いわば近代教育界の住人たちの〈心性〉を浮き彫りにしているように思われる。今後は「加害者」の観点を欠いていたことを、近代教育観の問題点として明確に打ち出すことで、近代教育的〈心性〉を温存させる余地を排除し、「加害者」の観点に立った関係性教育として共生教育理論を構築する必然性が見いだされる（第1部1章2節）。

《第2部》

以上のような基礎的考察をもとに第2部では実際に、「加害者」の観点に立った共生教育理論を構築する。

「加害者」の観点から共生を考える際にまず検討しなければならないのが、関係性議論の中心

を占めてきた「差異」のとらえ直しである。第1部1章でみてきたように、ジルーらの批判的教授学における「差異」観は他者を傷つける暴力をふるう危険性を含んでいた。そのような「差異」観から暴力性を抑制し、「他者成長を阻害する」可能性を排除した「差異」観へと変更・再構築しなければならない。

他者に対する加害可能性は、実際に他者と関係するなかで他者を傷つけてしまう行為の結果として生じる「加害者になる」という加害可能性と、人種やジェンダー、貧困など世界システムにおける構造上の存在としてすでに加害性を有している「加害者である」という加害可能性の2つに分けられる。そもそも「差異」とは2項間に成立する相対的なものであるが、「加害者になる」という加害可能性は本来相対的なはずの「差異」を他者の側に割り当て—「まなざし」の暴力—、他者の「差異」として焦点化するときに出てくる問題であり、「加害者である」という加害可能性は反対に、「差異」を自己の側に割り当て、自己の「差異」として焦点化するときに出てくる問題である。関係性改善に向けてはそれぞれその暴力性をどのように抑制するか、が中心課題となる。この課題を達成するために、まず他者の「差異」観（1節）と自己の「差異」観（2節）としてそれぞれ検討する。

他者に対する「差異」の暴力を抑制するには、まずなによりも人間にとって暴力とは何であるのか、抑制すべき暴力の内実を明確化しておかなければならない。したがってまず、フェミニズム研究やアイデンティティ研究の一環として、それぞれ暴力に関する追究を行っている岡真理（2000、『記憶／物語』、岩波書店、など）や石川准（1992、『アイデンティティ・ゲーム 存在証明の社会学』、新評論、など）の研究を概観し、暴力の内実を明らかにすることを試みる。ここにおいて、暴力が、人間の多様な可能性を奪い、人間を「それだけの存在」に限定・固定化—モノ化—してしまい、人間を不自由にする行為であることが明らかになり、暴力抑制をめざした他者の「差異」観としては、他者がそれによって自身を固定化してしまわないような「まなざし」をもつという課題が見いだされる。したがってつぎに、どのようにすれば他者を固定化してしまわない「まなざし」をもつことができるのか、検討を進める。

ここでは吉本隆明（1988、『〈信〉の構造 part②全キリスト教論集成』、春秋社、など）が提案した「関係の絶対性」という概念をとりあげ、この概念のもつ、人間が自己を固定化させてしまう場合のメカニズムを解明するという機能に注目する。この概念を通して、ある人物が自己を固定化させているとすれば、それは人生を通して自己が固定化せざるをえないような、相対性—関係性—に曝されてきた結果であるということが明らかになる。したがって、こちら側のある「まなざし」が他者を固定化させる作用をもたらすか否かということは、他者の過去における自己形成の仕方、自己物語によって決定されるものであって、こちら側であらかじめ、他者が自己を固定化してしまわないような「まなざし」をもつことは不可能であることが確認される。

そのことは、他者がどのような「関係の絶対性」に曝されてきたのか、ということが本人しか知りえないことであり、したがって、他者は絶対に理解できないということを導き出す。しかし、他者を絶対に理解することはできない、あるいは理解しようとしてもし尽くせない何ものかが残る、そのことこそが、まさに他者が他者であることを保障し、他者の「他者性」を表出することを可能にする。そして、その「他者性」はこちら側の他者理解がつねに暫定的で不正確なものであることを露呈させるため、つねに他者理解を修正し続けなければならないことをこちら側に要請してくる。そうした強要を受けることで、他者理解の修正の反復的修正という時間的営為が遂

行され、他者に対する「まなざし」を流動化させていく可能性が拓かれるということができる。

この方法は、直接的に他者の自己固定化を解除するものではないが、固定的な「まなざし」で名ざしつづけることによって他者自身をさらに固定化させていくという新たな暴力を抑制できる、共生の理論に組み込まれるべき方策であるといえる。

しかし、たとえ他者への「まなざし」を流動化させようとも、流動化させていく「差異」がそもそも、他者にとって自己固定をしてしまう暴力的「差異」であったとすれば、そこにはやはり大きな暴力が存在してしまうという問題は残る。つまり、さらに検討を進めなければならないのは、他者のどのような「差異」への「まなざし」を流動化させていけばよいのか、という問題である。

他者自身が表明する「差異」とこちら側の一方的な他者理解によって見いだしてしまう「差異」のどちらを尊重するか、が重要な分岐点になるが、後者は明らかに暴力に結びつくのだから、前者、つまり他者自身が表明する「差異」が尊重されなければならないといえる。そしてその他者の「尊重すべき差異」を見いだすためには、他者との実際の対話の中で、繰り返して理解を修正していくが必要になる。以上の考察から、他者の「差異」をより厳密に「他者性を出した尊重すべき差異」として規定し直さなければならない（第2部1章1節）。

つづいて、他者に対する自己の「差異」観の捉え方について検討を進める。

私たちは、たとえば両親の前では「子ども」として、恋人の前では「異性」としてなど、日々さまざまな他者と関係する際に、ふだん個人として考えている自己とは異なった「差異」の存在として他者の前に立つことがよくある。このように関係性においては、ふだんの自己ではなく、他者に対する自己として「違う精神性」（吉本隆明）をもつことが要請されているが、このときに問題となることは、この2者関係における「違う精神性」をどちらが主導してつくり上げるか、という点である。

ここでは井上達夫の共生論を再考することで、「違う精神性」が築かれる際に暴力が生じる可能性について検討する。井上の共生論では、「互いの差異を楽しむ」ことが提案されているが、2者関係においては対なる「違う精神性」が築かれなければならないのであり、対をなさない両者の「差異」が同時にそれぞれ尊重されることはない。したがって井上の提案どおりの行為を行うとすれば、現実的には自己の「差異」を相手に主張する行為のみが相手に伝わることになる。そして、相手がこちら側の「差異」を受け入れ対関係を築くとすれば、この関係性で「違う精神性」を主導するのは自己の側ということになる。しかし、このように自己の「差異」が優先される場合には、本来他者がこちら側の「差異」を「加害者」とみなしていた場合の、「加害者である」可能性を隠蔽させてしまい、他者の本来主張したい他者の「差異」をも無視してしまうという二重の暴力を振るってしまう可能性が生じる。したがって、加害性を抑制する自己の「差異」観としてはまず、他者の「差異」を優先するという「受動性」、受動的自己の認識をもつ必要性が見いだされる。しかし具体的に、受動的自己であるということは、どのような「差異」の存在として他者の前に立つことなのだろうか。

ここでは鄭暎恵（1996,「アイデンティティを超えて」『岩波講座現代社会学 15 差別と共生の社会学』, 岩波書店, など）によって被害者の新たな反差別ストラテジーとして提案された、複合的差異の意識をもち、自己の「アイデンティティを超え」という方法に注目する。鄭によれば、マイノリティがマイノリティ性、被害者性を強調することは、マジョリティとの間にある

境界線を強化してしまうことになり、差別をなくすには、マイノリティ自身がマイノリティとして自己限定してしまうことから自己を解放し、「アイデンティティを超え」ることで、差別の原因となってしまうマジョリティとマイノリティとの間にある境界線を無化させる必要があるというのである。

この方法は、被害者性を強く意識し、自己を固定化させてしまっている者がただちに実践できる方法であるとはいえないが、加害者の「責任」として重要な方法であることがわかる。というのも、鄭の主張するような自己であれば、どのような他者に対するときにも、他者の「差異」と対関係をとれるような、多様な可能性をもつ自己として他者の前に立つことができるからである。こうして、受動的自己であるということが、「関係の絶対性」の中で築かれてきた限定された自己を相対化する作業を要し、複合的差異の存在として生成することであることが明らかになる。

ただし、鄭の反差別戦略が生み出される経緯には、マイノリティ性を強調することでマイノリティとマジョリティとの間の境界線を強化してしまう、という問題があった。このことは、たとえ他者の「差異」を優先し「対」関係をとったとしても、差別を強化してしまうような暴力性が抑制されるわけではないことを示している。したがってつぎには、「対」関係をとった際にも生じてしまう可能性のある暴力性をいかに抑制すればよいのか、さらなる自己の「差異」観のあり方を追究していく。

暴力的「対」関係の問題は、心理学の領域において「共依存」という用語を用いて追究されているため、ここではこの領域における第一人者である齊藤学（1996、『アダルト・チルドレンと家族 心のなかの子どもを癒す』、学陽書房、など）に注目し、暴力的「対」関係の内実を明らかにする。「共依存」関係は、たとえばつねに暴力を振るう夫と、つねに夫の暴力に耐え忍ぶ妻、というように、関係性が時間的経緯によって変化していかない、固定的関係性ということが出来る。このような関係性は、つねに同じ役割、演技を当事者に要求するもので、暴力的「対」関係とは、他者にそれ以外の可能性を与えない、「他者性」の存在しない関係性であることが見いだされる。

したがって、固定的「対」関係を抑制するための、「他者性」を表出させた者同士としての関係性のもち方、そのような関係性をもつための自己の「差異」観を見いだす方法が探究されなければならない。ここでは、2者の間に存在する空間的配置の異なり、立場の非対称性を意識することで、他者を理解できない存在として表出させることができるという、岡真理の提案する意味での「ポジショナリティ」概念をとり上げる。ただし、この概念の「空間的配置」をより厳密化し、どんなに境遇に近い立場にある者同士の間にも「他者性」を表出させる認識をもつことができるよう、すべての人間が異なった人生を歩んできたという「関係の絶対性」の観点をとり入れなければならない。このような補足を行ったうえで、「加害性」を抑制するためにもつべき自己の「差異」観は「ポジショナリティとしての自己」として厳密化される（第2部1章2節）。

以上で、共生においては他者の「差異」を優先し、これと対をなす「ポジショナリティとしての自己」を見いだすという方法が明らかになったが、この方法を実践化するにはもう1点、他者の「差異」（「他者性」を表出した尊重すべき差異）を見出す方法が明らかにされる必要がある。（第2部2章1節）。

他者の「他者性」を表出する事象は、教育哲学において伝統的に重視されてきた「出会い」概念と同義の事象であると考えられる。したがってまず、共生という営為が、単に伝統的「出会い」

概念に立ち戻ればよいことを意味するのか、検討する。

伝統的「出会い」概念では、「出会い」は自己の豊かな生成を可能にする偶然的「賜物・恩寵」ととらえられてきた。「出会い」概念の教育学的意義を追究した代表的人物であるボルノー（O. F. Bollnow, 1966, 『実存哲学と教育学』, 理想社など）もこの伝統に従い、「出会い」の事象は教育のめざす「自己現成」を可能にするが、それは偶然的事象であり教育的に方法化できないと結論づける。

しかし本論文においてここまで明らかにされてきたことは、今日の社会的な関係性の危機が、他者を、「他者性」を所有する唯一の存在者とみなさずモノ化・植民地化し、他者と「出会わない」こと、「出会い損ね」ることにより引き起こされた問題であるということであった。したがって共生という営為を「出会い」概念と結びつけるとすれば、そこに他者への「責任」（レヴィナス, E. Levinas, 1990, 『存在するとは別の仕方であるいは存在することの彼方へ』, 朝日出版社, など）の概念を導入し、これまで教育学の中で不可能とされてきた「出会い」を方法化することが試みられなければならない。

ここでは岡真理の「出会い損ね」経験を取りあげ、「出会い損ね」のメカニズムを検討することで、「出会いの作法」を見いだす手がかりとする。岡真理によれば「出会い損ね」の根底には言語と理解の問題が潜んでいるとされる。言語は、「超感性的な表現」（三浦つとむ, 1972, 『認識と言語の理論』第3部, 勁草書房, など）しか伝達しないという限界をもつが、日常では「他者の言語」を自己認識枠内で理解しがちであるため、他者の「他者性」が表出されず「出会い」が妨げられることとなる。これに対し「出会い」は、他者の言動、行動が自身の予想・認識を圧倒的に超えてしまうために、自己の認識枠が突き崩され、結果として理解が宙吊りになってしまうというメカニズムをもつ。その意味で「賜物・恩寵」としての「出会い」は、他者からの「超越的言語」の「贈呈」の事象としてとらえられる。しかしここでは、「出会いの作法」の方法化という観点からこのメカニズムを反転させ、むしろ自ら、言語の限界を意識し他者理解を抑制すること、つまり他者の言語を超越的言語化し、自ら理解を宙吊りにすることによって「他者性」を表出する方法が考えられる。

これに類似した方法として、花崎皋平の「理解できないものは理解しようとしない」「『理解』の方法的抑制」の提案がある。「理解できないもの」とあるように、この方法は「超越的言語」を「贈呈」された「出会い」後の作法ととらえることができる。「出会い」の教育学的意義としてとらえられてきた「自己現成」は、「他者性」表出によって自身の既存の「理解」を突き崩され、自己認識の再構成をせまられるという営為を意味していた。とすれば、他者を理解しようとしつづけないことは自己認識枠を突き崩される必要もなく、再び「自己現成」が起ることを阻害することになる。つまり「出会い」後に理解抑制し続けることも「出会い」を妨げるのである。したがって「出会いの作法」としては、「理解できてしまうものを抑制しつつ、理解できないものを理解しようとする」こと、およびこの理解の作法を反復しつづけること、つまり花崎とは逆の作法こそ他者と「出会い」つづける作法として考えられなければならない（第2部2章1節）。

上記においては他者の「差異」を見いだす方法として他者の言語を超越させる方法を考察したが、他者の「差異」を見いだす手段にはもう1つ、他者が直接「わたし」を名ざし、それと対をなす他者の「他者性」を表出した「差異」を見いだすという方法が考えられる。この営為は、他者自身の表明から他者の「差異」を見いだす以上に、こちら側の命名権をも他者に差し出すとい

うホスピタリティ精神・根源的受動性を要する方法であるといえるが、他者から名ざされるという行為は、カテゴリー化の暴力の反転を意味するようにとらえられ、一見すると他者にカテゴリー化されることまで受け入れなければならない必然性がないように思われる。

しかし、検討を通して明らかになることは、自身がすでに他者に対する「加害者」であった場合には、他者から名ざされることは単なるカテゴリー化の暴力の反転、すなわち自己と他者の被害者・加害者の立場の逆転を意味するわけではないということである。仮にある「差異」について加害者・被害者が逆転したとしても、「加害者である」ことの加害可能性は消去されることはない。したがってそこでも「加害者」として名ざされる可能性があり、「加害者」として他者から名ざされることが、他者への暴力を抑制する契機であるとすれば、他者へ自身の命名権を差し出し、根源的受動性を認識するというホスピタリティ精神こそが、共生にとり必要不可欠な態度であるといえる。

ただし、ホスピタリティ概念においては、他者に対する自身の立場が第3者的に発想されており（「第3者性」の問題については本文第1部1章2節のところで詳しく述べている）、上記に示したように自身が他者に対する「加害者」であった場合には、ホスピタリティ概念にさえ、自身の「加害性」を隠蔽するという暴力性が潜んでいる可能性が生じる。しかし、フーコー（M. Foucault, 1986, 『性の歴史Ⅰ—知への意志』, 新潮社, など）の権力論にみるように、権力が流動的で容易に反転しえるパワーゲームであるとすれば、2者関係において第3者は存在しないことが明らかになる。

たとえば、病いに倒れ死を目前にした友人との関係において、この友人が健康な自分に対してうらやましく思い苦痛を感じたとすれば、たとえ友人の病いに「わたし」が直接関与していないとしても、健康体をもつ「わたし」という存在自体が他者を苦痛させる「暴力」となる。しかもどのように関係性の努力をしようとも、「わたし」が「加害者」であるかどうかの答えは他者の認識内にしか存在しないため、「わたし」が「加害者ではない」可能性は決して消えない。ただし、この暴力性はホスピタリティ概念自体が含んでいるというよりは、従来のホスピタリティ概念が他者に対する自己の立ち位置を第3者的にとらえていたという、その「第3者性」にあると考えられる。

したがって共生教育において、他者との関係性をもつときの倫理的態度、いい換えれば「エートス」として従来のホスピタリティ概念に「加害性」の観点を補足し「加害者としてのホスピタリティ」として鍛え直さなければならない。しかも、どのようなときにおいても「わたし」は、他者に対する加害可能性を排除できないために、他者から「加害者としてカテゴリー化される」（名ざされる）」という根源的受動性を受けとめなければならない（第2部2章2節）。

《第3部》

本論文で第2部までに主張してきたことは、共生教育においては、他者の「他者性」を表出する共生の作法という、成長を枠づける指針を提示することと、その作法を理念から実践に移す際の基盤となる、根源的受動性に基づく「エートス」を育むことが必要であるということであった。しかし、このような共生教育を現状の教科教育中心の学校教育内で行う実現可能性は低いといえるだろう。それでもなお共生教育は、今後の教育において必要不可欠なものであると主張できる、その根拠を探るために、第3部においては現代の教育問題と、それに対応する教育学の状況を概

観し、共生教育の教育学における意義とその必要不可欠性について検討する。そのことによって共生教育の教育学的位置づけを明確化したい。

現在の教育には、いじめ、ひきこもり、親殺し子殺し、援助交際、学級・学校崩壊などと、多様な問題が山積しているように見えるが、これらの原因を整理すると、“勝ち組、負け組”などという言葉の流行が象徴しているように能力格差の問題と、それらの問題を含み込む、現在の教育が抱えるすべての問題事象に通低する、関係性の危機という2つの問題に整理できる。つまり、現代教育はこの2つの問題を解決することが求められているといえる。

この問題に対応しようとする教育状況には大きく2つの潮流が存在する。1つは、1990年代以降、急速に社会的影響を拡大しつつある「自由主義史観」（藤岡信勝、1997、『〈自虐史観〉の病理』、文藝春秋社など）によるナショナリズム教育の提案と、戦前・戦中のナショナリズム教育を批判してきた元東京大学教授の堀尾輝久（1971、『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、など）に代表される戦後教育学による教育の改善策である。

「自由主義史観」が提案するのは、「日本人性」の回復という方法である。「自由主義史観」の主張によれば、かつての「日本人」は欧米列強に勇敢に立ち向かい、アジア全体のリーダーとして、欧米によるアジアの植民地化を防ごうとした優秀民族であり、また日本という国が、天皇を頂点としてすべての日本人がすべての日本人を家族のように思っていた家族共同体であったとされる。それゆえ「日本人性」を取り戻せば、日本人全体が“勝ち組”的アイデンティティを獲得でき、また関係性の危機もその結果として解消するというのである。

これに対し堀尾輝久に代表される戦後教育学の立場は、上記のようなナショナリズム教育を否定し、一切の政治性を排除した空間でこそ、子どもの自由で豊かな発達が実現するという信念の上に立ち、近代教育の徹底を、その教育目標としていた。このような立場から行った堀尾輝久の教育問題に対する具体的教育提案は、格差拡大に対しては、能力の劣る子どもたちを重点的に引き上げるというものであり、また関係性に関しては、「競争ではなく共生」の精神を育成する教養教育を導入するというものである。

「自由主義史観」の教育論は、日本国内だけでも3百万人の犠牲者を出した戦争を肯定する1945年以前の教育に回帰することを意味するものであり、否定されなければならないものでありながら、堀尾の教育提案が「自由主義史観」の教育提案を退けることのできるほどの実践性をもたず、また社会的にも「自由主義史観」の提案のほうがより説得力をもつかのようにとらえられているという現状がある。

このような閉塞的教育状況にあったなかで登場したのが、第1部序章にみてきたような、近代教育観を乗り越えようとする新たな教育学の動きであった。なかでも社会システム論的立場から教育学を再考した大内裕和（2000,「戦後教育学再考—戦時／戦後の区分を超えて」『近代教育フォーラム』第9号、教育思想史学会、など）らは、「自由主義史観」と堀尾の教育論が、1945年以前と以後との教育に断絶があったとする、いわゆる「断絶史観」を共通項にして展開されていたことに対し、実際には教育は「断絶」しておらず、むしろ近代教育という形で「連続」してきたことの結果として、現在のような教育問題が登場している、という考え方を提起した。

近代という時代は植民地支配とともに幕開けし、植民地主義と切り離せないシステム—資本主義—の上に成り立ってきたが、1945年以降、世界的に領土的植民地主義は一応影を潜めた。こ

こに「断絶」が生じたように見えるが、じつは第2次大戦後、土地の争奪を含まない新たな植民地主義、新・植民地主義へと社会システムは転換し、「植民地主義的心性」は温存された。そして近代教育も近代主義の流れの中にあり、同じように戦後、社会のシステムの転換に伴って高次化され、システム転換を起こしたと大内らは考えるのである。そのことを考えれば、現在の教育問題は「新・植民地主義的教育」、つまり、近代教育の高次化によって生じた問題であるといえよう。

1945年以前を反省し、ナショナリズム、植民地主義的暴力を否定した上に立ったはずの堀尾教育論は、むしろ「断絶史観」を強調することによって新たな植民地主義的教育—新・植民地主義教育—を見えないものにしてしまい、逆にそれを促進することになってしまったと考えられる。

この堀尾教育論を乗り越え、今後の教育学が植民地主義を内包させないためには、近代教育が植民地主義を内包させてしまったメカニズムを明らかにしておかなければならない。

近代教育成立の経緯を分析すると、その過程ではつねに、搾取されていた側の人間（階級）が、不平等に抗議し、人権を主張することで、搾取していた側と同等の権利を勝ち取ってきたという構造が見え、近代教育が「被害者のための自己教育」の観点に立ってきたことが明らかになる。そこでは、搾取される側が搾取する可能性をもった位置に移動すること—エンパワーメントによる位置の上昇—が強調され、自身のための自由な教育が「権利」として謳歌された。しかし、その自由な教育が他者を搾取してしまう可能性、言い換えれば植民地主義的欲望を規制しないことの問題性には注目されなかった。すなわち、近代教育はその出生から、本論文が主張してきた「加害者」の観点を欠いていたと考えられる。

しかし、近代教育がこのように自身のための自由な教育を謳歌し、「搾取する側」に立つことを是とするということの背景には、すでに「搾取する側」に立っている大人たちが自らの位置を維持することが自分にとって利のあるものであり、その意味で子どもたちと「共謀関係」をとるものであったといえる。そのような利害についての「共謀関係」を壊して、「搾取する側」が自身の植民地主義的欲望を規制しようという「加害者のための自己教育」を受け入れるためには、近代教育がもつ根源的な前提を覆す必要がある。そのことを現代社会のすべての人たちに納得させるための根拠は、どこにあるのだろうか。

それを明らかにするために本論では、「搾取する側」にあるはずの者の異常行動、心の荒れの問題に注目した。たとえば将来、社会の中で「エリート」となるいわゆる「良い子」は、家庭内外で人々から「良い子」としてみなされていくことによって、「エリート」へと生成していくという側面がある。つまり、このような「まなざし」のなかで「良い子」はそれ以外の可能性を剥いていき、自己を固定化・モノ化させることで「搾取する側」に立つことができるようになる。そして「良い子」の異常行動の原因としては、このような過程に耐え切れなくなり爆発するといった傾向がみられる。

植民地主義的社会（資本主義社会）においてはこのように、他者を植民地化するだけでなく、自己も植民地化し、自己も含めてすべての者が「他者性」を失った「商品」として存在しなければならず、「搾取する側」にとっても「植民地化の欲望が出会いの欲望（関係性）を犠牲にする」といえるのである。

人間は他者とのかわりの中で育まれていく「経験的生き物」（デューイ）であるにもかかわらず、既存の植民地主義的近代教育は自己も他者もモノ化し「商品化」する側面をもち、このこ

とによって人間成長を阻害する可能性に満ちた、暴力性を有する教育であったといえる。

以上の考察を通して結論できることは、共生教育は単なる教育学のオルタナティブ（単なるもう1つの提案）としてではなく、現代の危機的社會をつくり出してきてしまった近代教育の、その問題性を乗り越え、「現代の危機」を乗り越えるための真の教育学として位置づけられるべきものであるということである。その意味で、共生教育を「人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学」として、人間の真の発達を可能にし、「植民地主義的心性」を根底から乗り越える教育学として鍛えあげていく必要がある。

*本博士論文報告は、博士論文のサマリーを示した博士論文「はじめに」の部分に加筆・修正したものである。