

大阪市立大学生生活科学部紀要・第48巻（2000）

# 教育学的思考の公準

中井孝章

## Norm of Pedagogical Thought

Takaaki Nakai

### 1. 序論

一般に、教育学とは、心理学や社会学と比べて研究領域・分野と方法論が不明確な学問であると言われる。しかも、教育学に精通していない人たちが、特にジャーナリストや評論家の人たちが、様々な教育問題、最近では例えば「不登校」、「いじめ」、「学力低下」、「学級崩壊」等々に関して精力的に発言を行い、ときには提言まで行っている。ただ、私見によると、彼らが教育問題に関して行う発言や提言は、近代教育学の遺産を継承していないが故に、その大半がまったく的外れのものであると言わざるを得ない。ただ、教育学を専攻する研究者や実践者（現場教師）もまた、それと同じ理由で、的確な現状分析ができていないことから、そうした発言や提言に対して十分な反論ができないのが現状である。

このように、本来、教育学（正確には、教育学的思考）に基づいて的確に分析・検討されるべき教育問題は、近代教育学の遺産を無視することによって解決されるどころか、逆に混乱の度合いを深めてさえいると言える。従って本論文では、近代教育学の本質を再認識することを通じて、本来あるべき、教育についての思考や言説（言語）、すなわち教育言説に固有の文法を構築していくことが目的となる。正確に言うと、本論文の目的は主に2つから成る。1つは、近代教育学の遺産、すなわち教育学的思考の本質を、過去の教育学書のテキスト分析を通じて解説することにある。そして、もう1つは、そのことを踏まえつつも、現在わが国で流通している様々な教育言説（教育についての言葉や信念）を具体的に分析することによって、ほどよい（good enoughな）教育言説——教育についての適切な語り方——を見つけ出していくことにある。

### 2. 教育の根本様式

——教育における二律背反——

まず最初に、近代教育学の「遺産＝本質」について述べることにしたい。

さて、20世紀を代表する教育哲学者、E.シュプラランガーは、近代教育学の遺産を明確に捉えるために、あらかじめ教育学的思考のモデルを構築する。彼は、こうした思考モデルのことを「教育の根本様式」（Grundstile der Erziehung）[Spranger, 1955=1987; 122ff.] と呼んだ。彼によると、「教育学的思考モデル＝教育の根本様式」とは、教育的事象において「相互に対極的に対立する2つの純粹事例（根本現象）」を「理想的類型」として捉え、その「理想的類型」から作り出される「教育的行為の根本的諸可能性」を表現したものである [ibid.; 124]。平たく言うと、「教育の根本様式」とは、教育のあらゆる場面において必然的に登場してくる二項対立、哲学的には二律背反のことにほかならない。彼は、二律背反としての「教育の根本様式」、巨視的には近代教育学における二律背反として、次の6つ（3つのペア）を挙げている。すなわちその6つとは、「世間に近接する教育様式と隔離する教育様式」（現代的に言い直すと、「子どもを社会のなかで育てる教育様式と社会から隔離する教育様式」）、「自由な教育様式と拘束される教育様式」、「先を見越す教育様式と発達に忠実な教育様式」である。ただ、3つのペアから成る「教育の根本様式」のうち、第1のペアが社会と教育、第2ペアが発達と教育、といった個別的な文脈のなかで捉えられたものであるのに対して、第3のペアは、教育における自由と拘束という根本原理、すなわち教育学的思考の本質的な事象を表現していると考えられる。言い換えると、第2タイプ、すなわち「教育における自由と拘束」という根本様式から、第1のタイプと第3のタイプが派生的に導出されてくると言える。従ってここでは、「教育における自由と拘束」といった二律背反を中心にして、シュプラランガーの教育学的思考を再構成していくことにしたい。

前述したように、シュプランガーは教育的事象、さらにはそれを研究対象とする教育学に必然的に登場する二律背反を「教育の根本様式」と捉えた。その最たるものが、「自由な教育様式と拘束される教育様式」である（以下、「自由と拘束」と簡略化して表現する）。これに関して彼は次のように述べている。「相反する2つの命題が生ずる。(1)教育は、自己支配に導く自由の保証という要素においてのみ可能である。(2)教育は、まず正しい自由なまで成熟させる厳格の精神においてのみ可能である。」[ibid. ; 140], と。さらに、その論述に関連して、「ひとは拘束される教育によってこそ自由に到達することができる、しかし、あまりに早く保証された自由にあっては、かえって自由を誤ることもありうる。というのは、自由とはまさに、つねにまた、自己拘束を意味するものだからである。」[ibid. ; 150] と述べている。

この2つの論述から分かるように、シュプランガーは、教育における二律背反としての「自由と拘束」を微妙な関係として規定している。敷衍すると、確かに、教育は、子どもを「自己支配に導く自由の保証」によって可能であるが、親や教師が子どもに「あまりに早く保証された自由」を与えてしまうと、その自由はかえってその子を「自己拘束」してしまうことになる。むしろ親や教師は、子どもが自由に到達することができるように、「厳格な精神=拘束」が不可欠である。つまり、子どもの教育においては「自由と拘束」の均衡（バランス）こそ重要である。もっと言えば、教育は、「自由と拘束」という2つの対立する契機（要素）が不可欠なのである。言い換えると、本来、そのどちらにも還元・解消し得ない2つの対立する契機が、例えば、「保証された自由」（誤った自由）が「自己拘束」（誤った拘束）へと還元・解消されてしまうとき、子どもの教育は破綻することになると考えられる。

シュプランガーによると、「教育」は、互いに還元・解消の不可能な「自由」と「拘束」といった2つの相対立する契機から成り立つが、真の「教育」は、これら相対立する2つの契機が、「自由⇄拘束」と示されるように、緊張状態に置かれた最中に生み出されてくるのである。「教育」の本質は、「自由⇄拘束」の緊張と葛藤、もしくは両極（対極）の動的均衡のプロセスにこそあると言える。こうした両極の緊張と葛藤は、「教育」にのみ固有の特徴にほかならない。従って、「自由⇄拘束」の緊張と葛藤のプロセスは、「親-子ども」または「教師-児童（生徒）」をはじめ、あらゆる教育関係を生み出す契機となり得る。そして、その固有の教育関係から創出されるコミュニケーションもまた、教育という領域に

独自のものとなる（ここではそれを、「教育的コミュニケーション」と呼ぶことにする）。繰り返すと、両極の葛藤から生み出される教育関係及び教育的コミュニケーションは、他のどのような人間関係及びコミュニケーションにも見出すことのできない独自のものである。

さらに、シュプランガーは、次のように述べている。「現代の時点では、近代的民主主義にとって本質的なものである自由な個性という思想は、あたかもそれが最高度の自由を目ざしてひとりでに突進するかのようには思われるかもしれない。しかし、自由のための教育は、やはり、教育学的拘束をゆるめることと合致する必要はない。」[ibid. ; 149], と。この論述は、現在のわが国の状況にもそのまま該当すると言える。前述したように、本来、教育における「自由」と「拘束」が、「自由⇄拘束」と示されるような「緊張=葛藤」関係としてしか存在し得ないにもかかわらず、「拘束」のない、「完全な自由」（=「最高度の自由」）の状態が存在し得るように見えるのは、2つの概念を誤解した結果に過ぎない。その意味で近代民主主義の本質としての「自由な個性という思想」は、「拘束」をあってはならないものとして排除しない限りにおいて、価値あるものとなる。言い換えると、「拘束」を排除するという事は、かえって「自由」を、緊張と葛藤のない、静態的な概念として捉えることにつながる（そうした把握の仕方とは、唯名論的な概念理解に過ぎない）。また、彼は、「自由な教育様式と拘束される教育様式の対立に近似するのは、個性に関する教育と画一的教育との相違である。」[ibid. ; 147] と述べて、「教育における個性と画一性」の問題が、「教育における自由と拘束」という二律背反と同型的に捉えることができるということを示唆している。私見によると、「教育における自由と拘束」という二律背反こそ、教育学的思考の基本なのであって、それから「教育における個性と画一性」（の問題）をはじめ、前述した「世間に近接する教育様式と隔離する教育様式」や「先を見越す教育様式と発達に忠実な教育様式」等が派生してくると思われる。

以上、シュプランガーの論述に沿って、教育学的思考の基本、すなわち教育について考えることの基本について見てきた。繰り返すと、近代教育学の「遺産=本質」とは、「教育の根本様式=二律背反」の典型としての「自由」と「拘束」を、「自由⇄拘束」のように、両極（対極）的な緊張と葛藤のプロセスとして捉えることにある。しかも、こうした両極的な緊張と葛藤は、「教育」にのみ固有の事象であるが故に、「教育」と呼ばれる、あらゆる場面に適用されなければならないと言える。と

りわけ、「自由と拘束」といった両極的な緊張と葛藤のプロセスは、「親—子ども」または「教師—児童（生徒）」といった教育関係を生み出すことになる。

言い換えると、母親（父親）が教えるものとしてわが子に向かい合うとき、同じく教師が教えるものとして児童・生徒に向かい合うとき、その教育的行為は必ず、「自由と拘束」といった両極的な緊張と葛藤のなかで遂行されなければならないことになる。ただ、このように制限された形での教育的行為の遂行は、困難であると考えられる。というのも、母親（父親）や教師が子どもと向き合うとき、必然的に子どもの有する2つの側面に対して同時に対処しなければならないからである。その2つの側面とは、子どもを、1人の「人格」として捉え、その子の有する自発性、自主性、個性を尊重し、任せるという側面と、いまだ発達途上にある存在、すなわち教えられる存在として捉え、その子の未熟さを指導するという側面である。つまり、子どもとは、大人とは異なる未熟な存在であると同時に、1人の人格としてその子なりの独自の価値を持つ存在なのである。そして、この2つの側面が、教育行為を指導する原理として同等の権利を持つようになったときに初めて、近代教育学が誕生したと考えられる。

### 3. 啓蒙主義のパラドックス

さて、子どもを1人の人格として独自の価値ある存在であることを発見したのは、啓蒙思想の代表的哲学者、I.カントである。カントは『純粋理性批判』（"Kritik der reinen Vernunft"）のなかで「あえて知れ！汝自身の悟性を使用する勇気をもて！」[Kant, 1922=1988；39]と述べて、人間の自律性を強調した。「自律性」とは、他者に依存することなく、自分で判断し行為することを意味する、近代個人主義の中核的概念にほかならない。啓蒙主義が発見した人間の自律性が教育の遂行場面に移植されるとき、教育関係の矛盾が析出されてくるのは必然的な事態であると考えられる。事実、そうした教育関係の矛盾を、パラドックスとして最初に定式化したのも、カントであった。そのパラドックスは、「啓蒙主義のパラドックス」と呼ぶことができよう。カントは啓蒙主義のパラドックスに関して次のように述べている。すなわち「教育の最大の問題の一つは、法則的強制に服従することと、自分の自由を使用する能力とを、どのようにして結合できるかということである。なぜなら、強制は必然的である！私は、どのようにして、強制において自由を教化するのか？私は自分の生徒に自由にたいす

る強制に耐える習慣をつけてやるべきであり、また同時に、生徒自身を指導して、自分の自由を立派にもちいるようにさせなければならない。」[Kant, 1803=1966；130]、と。

この論述（自問自答）に見られるように、カントは、未熟な存在である子どもを自律することに向けて導くこと、援助することは自律そのものに反することになるという真理を見抜き、そのパラドックスに苦悩したのである。後述するように、近代教育学の黎明期に生じたこのパラドックスは、カントのみならず、現代教育学においてもまだ解決されていない問題なのである。しかも、このパラドックスは、教育学者の言説空間のなかだけの問題には留まらない。むしろそれは、実際に子どもと向き合う親や教師が教育行為を遂行する最中に発生してくる問題である。繰り返すと、親や教師は、様々な教育的場面で2つの相反する側面を持つ子どもと向き合い、その都度何らかの教育行為を選択しなければならない。具体的には、彼らは、 $x$ という場面で子どもに任せるか、それとも子どもを積極的に指導するか、すなわち「放任」か「指導」のいずれかを瞬時に選択することを迫られるのである。この2つの選択とは、言うまでもなく、前述した「教育における自由と拘束」という二律背反に対応している。裏を返すと、教育における二律背反はすべて、大人から見た、子どもの両義性、すなわち1人の人格であると同時に未熟な存在に還元することができる。

ここから重要なことが帰結してくる。啓蒙主義のパラドックス、すなわち教育における二律背反（自由と拘束）が、最終的には「教師—生徒」といった現実の教育関係のパラドックスとして発現することになるとすれば、ほどよい教育関係を生み出すことを妨げる原因は、すべて教育内部の構造のうちに求められることになる、ということである。従来、理想の教育や学校を求めて様々な試みがなされてきた。その際採られる常套手段とは、「教育」それ自体良きもの、正しいものという前提のもとに、「教師—生徒」という、本来のあるべき教育関係を攪乱する原因をすべて教育の外部に求め、できる限り、それをコントロールしようとすることである。その典型は、本来のあるべき教育関係を取り戻すために、学校を、子どもから消費文化や娯楽施設等のない、山村などの人里離れたところに誘致したり、葛藤や軋轢の生まれることの少ない少人数制を採ったりする場合である。これらは、教育上良くないもの、有害な物を子どもから遠ざけ、理想の教育関係を形成することを意図している。こうした対処を採らなくても多かれ少なかれ、従来、教育学は、教育関係がうまくいかない原因を教育の外部の要因に求

めてきた。その前提には、教育という原理そのものには何ら誤りが無いという確固とした信念があったと言える。しかしながら、その信念及び解決法は、根本的に誤ったものに過ぎない。むしろ教育関係を阻害する要因は、「教育内部の構造」の内にこそ存在するのである。従って、私たちは、まずその真実に気づき、それを直視することが不可欠なのである。このように、教育関係といった「教育内部の構造」にビルトインされたパラドックスのことを特に「教育学のパラドックス」と呼ぶことにしたい。従って、教育について考えること、すなわち教育学的思考は、「教育内部の構造」に内在する、二律背反としての「教育学のパラドックス」そのものを回避することができないと考えられる。

#### 4. 教育学的思考以前の教育論

ところで、近代教育学の本質とも言うべき「教育学のパラドックス」は、当然のことながら、カントの啓蒙思想が登場する以前には存在しなかったと言える。というのも、子どもを、ただ未熟な存在[もしくは、1人の人格]であると一面的に捉えるだけならば、親や教師の教育行為に何ら葛藤は生まれえないからである。言い換えると、子どもが未熟な存在[1人の人格]、すなわち教えられる存在[任せる存在]でしかない場合、彼らに「自由と拘束」といった「教育における二律背反」は生まれない。もっと言えば、彼らが子どもを教育するにあたって、自由と拘束は何ら矛盾しないはずである。例えば、その証左は、J.ロックの家庭教育論のなかに明確な形で見出すことができる。すなわち、「子ども時代が過ぎても、自分の息子が自分に従うことをお望みでしょうか。それなら、子どもが服従でき、誰の権力に自分は屈しているのかを理解できるようになるとすぐ、かならず父親の権威を確立しなさい。もし子どもに自分を畏敬させようと臨むなら、子どもの幼時に刻みつけなさい。そして子どもが大人に近づくにつれて、もっと馴れ馴れしくすることを許しなさい。そうすると、彼が子どもの間は、彼を忠実な臣下にしておき(適切なことですが)、大人になったときは親愛な友人にすることになりましょう。」[Lock, 1693=1967; 57], と。

この論述から分かるように、父親が子どもを教育するにあたって、自由の原理と服従の権利とは何ら対立していない。父親は、子どもが権威の審級について自覚するようになるとき、子どもを自らの権威に服従させなければならない。しかし、父親は、子どもが大人になるにつれて、権威への服従から解放し、漸次、馴れ馴れしくす

ることを許すことが求められる。このように、ロックにおいては、子どもにおける自由と服従とは対立しておらず、量的な減少と拡大によって解決可能な「習慣形成」の課題に帰結してしまう。ロックは、子どもを理性的存在として捉え、自律的な存在(1人の人格)として取り扱うように主張する一方で、子どもの未熟さにも言及している。しかしながら、ロックはいまだ、子どもにおけるこうした両極性(未熟さと自律性)にみられる矛盾に気づくことはなかったのである。従って、ロックの教育論は、習慣形成の原理に基づく優れた教育論であっても、二律背反を直視した近代教育学、または教育学的思考ではないのである。正確には、それは、教育学的思考以前の、教育についての素朴な思考にほかならない。ただ、こうした素朴な思考は、現在でも通俗的な育児書や教育書に多々見られる。

ところで、教育学的思考以前にあるロックの教育論と、教育学的思考に立つカントの教育学とのあいだにあって、近代教育学史上の転回点となったのはJ.J.ルソーの教育論である。とりわけ、ルソーが子どもの教育について論述した大著『エミール』("Emile ou de l'éducation")は、教育学の原典として現在でも多くの読者を魅了している。また、『エミール』を模範とする、教育学書や教育書も多々刊行されている。ここでは、その著作全体の核心とも言うべき箇所を中心にして、ルソーの教育論を分析することにしたい。なお、教育学的思考の本質を述べるだけであれば、すでに述べたカントの教育論を分析するだけで十分である。ただ、後述するように、ルソーの教育論が教育学上重要なのは、それをどのように捉えるかが、教育学的思考の本質をどれほどの確に捉えているかを調べる尺度となり得るからである。その意味で、敢えてルソーの教育論を検討したい。

「生徒がいつも自分は主人だと思っていながら、いつもあなたが主人であるようにするがいい。見かけはあくまで自由に見える隷属状態ほど完全な隷属状態はない。こうすれば意志そのものさえとりこにすることができる。……仕事も、遊びも、楽しみも、すべてあなたの手に握られていながら、彼はそれに気づかないでいるのではないか。もちろん、彼は自分が望むことしかしないだろう。しかし、あなたがさせたいと思っていることしか臨まないだろう。あなたがまえてもって考えていたことのほかに彼は一歩も踏み出すことはないだろう。」[Rousseau, 1762=1962; 191f.], と。

周知の通り、ルソーは、ロックの教育論、正確には子どもに関する捉え方の批判者として登場した。ルソーによると、子どもは理性的な存在者ではなくて、(大人か

ら見て) いまだ未熟な存在であるに過ぎない。そして、子どもが自らの未熟さを克服して自律した存在(理性的存在)となるためには、他人に依存してはならず、「いつも自分は主人だと思って」、すなわち自分自身の力で成し遂げられなければならない。しかしながら、以上の論述は、ルソーの教育論の一面に過ぎない。彼の論述にもあるように、重要なのは、教えるもの(大人)が、子どもの教育について主導権を握っているにもかかわらず、そのことを子どもに気づかれずに、むしろそれぞれ、子どもが自分自身、いつも自律的な存在だと思込ませるべく、教育的に配慮すべきであるということである。しかも、こうした教育的配慮は、仕事、遊び、楽しみといったすべての場面に適用されなければならない。要するに、親や教師に求められていることは、自分の手のひらの上で子どもを自由にさせるということにほかならない。もっと言えば、親や教師は、教えるものとして子どもを全般にかつ慢性的に「拘束」状態に置きながらも、その枠内で子どもを「自由」かつ自発的に行動させるのである。だからこそ、彼らは子どもに対して積極的に「教育=指導」しなくて済むことになる。こうした「教育=指導」が巧みに回避されるということで、ルソーの教育は特に「消極教育」と呼ばれる。このように、ルソーは、「消極教育」によって、子どもが教えるものに対して依存することと、教えるものが子どもに対してその権威に服従させることを巧妙に回避したのである。

勿論、こうしたルソーの思考は、空想的に作り出された観念の所産である。事実、『エミール』は、教育学の書ではなくて、教育小説であると言われる。ただ、後述するように、「管理主義教育」と言われる、現在の学校には、こうしたルソーの「消極教育」を応用したものが少なくないと思われる。ただ、ここで確認しておきたいことは、ルソーの「消極教育」が純粋な思考実験として生み出されたものであるにもかかわらず、現在の教育でもそれが現実化される可能性がまったく否定され得ないということである。

だからと言って、通俗的な教育書(教育学研究書も含めて)に散見されるように、『エミール』のなかに、教育方法の実行可能性や教育効果といった効用を短絡的に読み取ってはならない。複雑な言いまわしになるが、教育学的思考以前の教育論を展開してしまうことにより結果的に、ルソーの「消極教育」を無意識的、無自覚的な形で実践してしまう学校や教師が今でも存在し得るかも知れない——そのこと自体、仕方がない、ただだからと言って、現在の学校や教育を改革するために、ルソーの「消極教育」を意識的、自覚的な形で応用・活用するこ

とは明らかに間違っていると言える。なぜならば、ルソーの教育論は、純粋な思考実験の所産であり、その限りにおいてそれは近代教育言説空間(教育学的テキスト)となり得ても、現実の教育実践とは大きな隔りがあるからである。平たく言うと、ルソーの教育論は、特定の文化・歴史における最高の教育言説空間として表現されたテキストであり、それを解読することは、その当時の教育学的思考を知る重要な資料(集蔵体)となり得ても、そのなかに現実のあるべき教育方法を読みとることは間違っているのである。現実のレベルとテキストのレベルとの混同は、極力避けられるべきである。

## 5. 教育学的思考のルールの定立

こうして、ロック、ルソー、カントを経て、近代教育学とその教育言説空間は、漸次進展してきた。シュプラランガーの「教育の根本様式」は、このように通時的に記述された近代教育学の流れを、1つの教育言説空間へと共時的な系列へと移し替えたものである。さらに、シュプラランガーと同じ問題意識をもって近代教育の「遺産=本質」を捉えたものとして、Th.リットやH.ノール等を挙げることができる。とりわけ、ノールは、「教育における二律背反(二項対立)」を弁証法的に統合したところに、「教育」固有の領域が存在することを指摘した[Nohl, 1935]。ただし、ここで言う弁証法とは、ヘーゲルの正・反・合という3段階から成るのではなく、両極が緊張関係を保持している状態、すなわち「自由⇄拘束」といった両極(対極)的な緊張と葛藤を指す。その意味で、ノールとシュプラランガーの教育に関する捉え方はほぼ同じであると判断できよう。むしろそれ以後、近代教育学の遺産が適切な形で継承されることなく、「教育学のパラドックス」そのものを忘却した、低次元の教育論が横行していると思われる。誤解を恐れずに言えば、現在の教育学的思考の大半は、パラドックスそのものを安直な形で解消してしまう、近代教育学以前の思考に退行しているのではなからうか。少なくとも言えることは、現在の教育問題を真摯に考え、改善していくためには、近代教育学の本質を見据えた上で出発しなければならないということである。そのことを忘却し、いまだルソーの教育論を理想のものとして崇め、それに教育改革の活路を見出したり、あるいは近代教育学以前の思考を持ち出して教育問題が改善されたと勘違いしたりしていることが現実的にはあまりにも多すぎるように思われる。

それでは次に、こうした近代教育学の本質、特に「教

育学のパラドックス」を踏まえた上で、さらに現代紡ぎ出されている教育言説（特に、学校に関する教育言説、すなわち学校言説）に関して詳細に分析・検討していくことにしたい。ただ、あらかじめ言うと、「教育学のパラドックス」に関してその解決法が見出されたわけでもない、そればかりか実は、そのパラドックスがさらなるパラドックス（後述する「ダブルバインド」現象）を生み出すことになるが、そのことを含めて、現代の教育言説に関して論述していくことにする。

この節を終えるにあたって、以上述べてきた——「教育学のパラドックス」をビルトインした——、近代教育学の「遺産＝本質」を要約すると、次の3つとなる。

- ① 教育学的思考は、「教育における自由と拘束」という二律背反（二項対立）に典型されるように、両極の緊張と葛藤のプロセス（「自由⇔拘束」）において捉えられなければならない。
- ② ①と関連して、「自由⇔拘束」と示される両極の緊張と葛藤のプロセスは、「親-子ども」や「教師-生徒」といった様々な教育関係を生み出す契機となる。従って、こうして生み出される教育関係もまた、必然的にパラドックスを抱え込まざるを得なくなる。このように、教育学的思考は必然的に、教育内部の構造に遡源するパラドックスを抱え込む。それは「教育学のパラドックス」と呼ばれる。
- ③ 「教育学のパラドックス」は、教えるもの（親や教師）から見て、子どもが、二重的存在、すなわち1人の人格であると同時に、未熟な存在であるということに基因している。こうした、子どもの二重性を発見したのは、啓蒙主義であることから、それは「啓蒙主義のパラドックス」と呼ばれる。

さらに、こうした近代教育学の本質を、教育について思考する際に最低限守られるべきルールとして命題化して置くことにしたい。というのも、教育学的思考の本質が守られるべき思考のルールとして明示化されることは、今後、教育について語られた様々なテキストを分析・検討していく際に有力な道具となり得るからである。

教育学的思考のルールとは、次の2つの命題として定式化することができる。

- (1) 教育について思考する場合には必ず、「教育」内部の構造に遡源する二律背反（両極の緊張と葛藤）を「教育学のパラドックス」として真摯に受けとめ、捉えていかなければならない。
- (2) 現実の教育実践のなかで、万一、こうした教育の二律背反（両極性・対極性）を切断することによって、「教育学のパラドックス」を回避しようとするれば、

たとえどれほど理想に満ちた教育論が展開されようとも、それは、教育学的思考以前のレベルに退行してしまうことになる。

なお、その一例を(2)'として付け加えることにする。(2)'その典型は、教育の二律背反のうち、自由だけを優先する「児童中心主義」に立つ新教育の原理と、反対に規範・規律だけを優先する「系統主義」に立つ民主教育の原理である。両者は、一見、相反する原理の葛藤のように見られてきたが、実は、共通の思考の地平に成立する、「教育の根本様式（二律背反）」の「内部」における重心の置き方の差異に過ぎない（両者は、近代教育学の二律背反が生み出した二卵性双生児にほかならない）。

## 6. 自己言及的言説としての「教育学のパラドックス」とその超克

### ——悪循環を断つパラドックス的戦略——

ところで、1～5では近代教育学の遺産、すなわち教育学思考の本質を「自由-拘束」という教育における二律背反、すなわち教育学のパラドックスに見出した。しかしながら、そこでは、教育学的思考の公準を確定することだけに留まり、いまだ教育学のパラドックスそのものを解決する思考の在り方を論述するまでには至らなかったと言える。従ってここでは、教育学のパラドックスとは何かということを中心化することも含めて、そのパラドックスを解決し得る教育学的思考の在り方について考えていくことにしたい。その手がかりとして、G.ベイトソンのコミュニケーション論と、彼の理論を進展させた、パロ・アルト学派のP.ワツラウィックの家族療法（コミュニケーション論）に求めることにする（なお、ここで分析対象とする現在の主要な教育言説については、すでに〔中井、1997〕で詳しく論述しているので、参照されたい）。

### 6. 1 コミュニケーション論からみた教育関係の構造 ——そのタイポロジー——

さて、ごく一般的に言う、「教師-生徒」という学校の教育関係は、対等で対称的な関係ではなく、「教えるもの-教えられるもの」または「指導するもの-指導されるもの」、すなわち「権威-従順」という非対称的な関係であると言える。というのも、万一、両者の間に「権威-従順」関係がないとすれば、教えることや学ぶことといった行為そのものが成り立たないはずだからで

ある。言い換えると、教師からみて、生徒に教えるという行為、生徒からみて、教師から学ぶという行為は、こうした暗黙の「権威-従順」関係を基底にして成立していると言える。

ベイトソンやワツラウィックのコミュニケーション論の立場から分析すると、こうした一般の授業過程（「教授-学習」過程）における教育関係の構造は、次の2つのレベルに分けることができる。1つは、教師が生徒たちに伝達するメッセージ、すなわち教育内容（教材内容）である。これは、情報レベルのコミュニケーションに相当する。もう1つは、そうしたメッセージを枠づけるものとしてのメタ・メッセージである。これは、情報に関する情報レベルのコミュニケーションである。それはまた、情報をどのような意味合いのものとして受容すべきを示す情報という意味でメタ・コミュニケーションであると言える。つまり、教育的コミュニケーションは、教師から生徒へと伝達される情報（言明）それ自体の意味、すなわちメッセージの内容（content）レベルと、その情報（言明）が他者に伝達される際に生じる意味、すなわちメタ・メッセージの関係（relationship）レベルとの同時的生起によって成立する[Watzlawick et.als., 1967 ; 51-54/80-93]。情報（言明）が他者に向けて発せられる限り、それは両者の関係を規定することになる。たとえ、情報（言明）が沈黙のように、内容レベルではゼロであっても、その情報は両者の関係を規定することになる。内容がゼロの沈黙の場合の方が、例えば、感動、あるいは不満・反抗等の表明ということで、かえって雄弁に語ることも少なくない。重要なことは、教育関係だけでなく、人間生活のすべての側面においては、メタ・メッセージ（の関係レベル）の方が、メッセージ（の内容レベル）そのものよりも、力を発揮するということである。もっと言えば、人間関係（教育関係）からすると、メタ・メッセージの力は絶大であり、その力に比べると、メッセージはとるに足らないとさえ言うことができる。「言葉によるメッセージよりも、それに対するコメントとして位置づけられる非言語的なメッセージの方に、人はより大きな信頼を置くのである。」[Bateson, 1972=1986 ; 213] ただ、普通の教育実践において、このメタ・メッセージの関係レベル（関係そのもの）は、明示化されることはなく、暗黙のままに留まる。それ故、生徒たちにとって関係としてのメタ・メッセージは、黙示の隠れた超越的メッセージとして学校における隠されたカリキュラムとなるのである。

このように、コミュニケーション論の立場から教育関

係の構造を分析すると、2つのレベルのメッセージの組み合わせから、表1のように、4つのタイプが析出される（例えば、タイプAの場合、内容レベルの「自由」とは、教師によって伝えられるメッセージの内容が、「放

タイプ	内容レベル	関係レベル
A	自由	自由
B	自由	従順
C	従順	自由
D	従順	従順

表1 コミュニケーションの二重性

任」的なものであり、生徒からみて「自由」となることを、また、関係レベルの「自由」とは、「教師-生徒」というメタ・メッセージの関係が、対等・平等のものであり、生徒からみて「自由」となることを、各々意味する。後述するように、コミュニケーション論からみると、教育学のパラドックスは、タイプBに対応する。

次に、表1に示されたタイポロジーに沿って、現実の教育関係の構造について考えてみることにする（なお、前述した学校言説のタイプをコミュニケーション論の立場から再検討したい）。ただし、より一般的なタイプから順次、言及していきたい。

## 6. 2 一般の「教授-学習」における教育関係の構造

まず最初に、タイプDとして考えられる教育的コミュニケーションとは、ごく一般に営まれている「教授-学習」過程、すなわち授業過程に対応する。「教授-学習」過程がごく普通に営まれるとき、すなわち教師が生徒たちに何らかのメッセージ（教育内容、または指導内容）を伝えていくとき、そこにはメッセージを枠づけるものとして、「権威-従属」関係を伝えるメタ・メッセージが暗黙裡に伝達される（伝わる、または伝わってしまう）のである。（より正確に言うと、例えば、教材として使用される教科書に記述された知識は、教師の権威とはまったく別に、生徒たちに「これは正しい知識だ」とか「これが真理だ」といったメタ・メッセージを暗黙裡に語りかけていると言えるが、ここでは言及しないものとする）。ここで、行為（教える行為）を言明の一種として論理的に捉えると、教師が生徒たちに「質問に答えなさい」とか「この通りにしなさい」という個々の命令を下すことは、「指示に従いなさい」という一般の言明に還元して考えることができると言える。そして同じく、「権威-従順」関係が与えるメタ・メッセージ、関係を言明に還元すると、その「教師-生徒」関係は、「私の

指導に従いなさい」ということになる（なお、他のタイプについても、行為を言明に還元しつつ、教育関係の構造をコミュニケーション論的に分析することにしたい）。

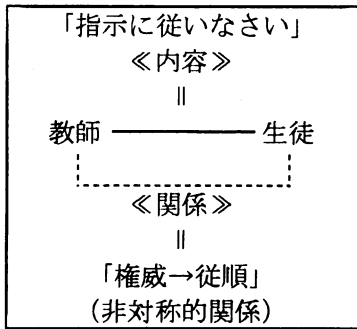


図1 一般の「教授-学習」における教育関係の構造(タイプD)

このように、行為を言明に還元することによって、一般の「教授-学習」(教育的コミュニケーション)における教育関係の構造は、より明確になってくる。以上のことを表したものが、図1である。

ただ、図1は、ごく一般的に成立していると思われる教育関係、及びそれに基づく「コミュニケーション=メタ・コミュニケーション」であり、教育的コミュニケーション全般にあてはまるものである。繰り返すと、「教える」という教師の行為は、「権威-従順」といった非対称的な教育関係に支えられることで成り立つのである。繰り返すと、コミュニケーション論的に分析すると、タイプDの教育的コミュニケーションは、内容レベルと関係レベルとの間に何ら矛盾のない、整合的な教育関係の構造となるのである。

### 6. 3 民主的教育における教育関係の構造

前述したタイプDの教育的コミュニケーションと対極的に位置づけられるのは、タイプAのそれである。ところで、タイプAと考えられる教育的コミュニケーションとは、前述した、(a)マスコミ的な学校言説、(b)進歩的知識人の学校言説、(c)民主的教師の学校言説、すなわち民主的教育論に立つ教育的コミュニケーション(民主的コミュニケーション)に対応する。タイプDの場合と同じく、行為を言明に還元すると、それは、図2のように表すことができる。

図2のように、いわゆる民主的教育論の立場からの学校言説では、内容レベルが「あなたの自由にしてい、思う通りにしてい」という放任主義(自由主義)、関係レベルが対等・平等な対称的教育関係となり、両者は一致することになる。従って、教育的コミュニケーション(正確には、民主的コミュニケーション)は、理想的な形で円滑に営まれる

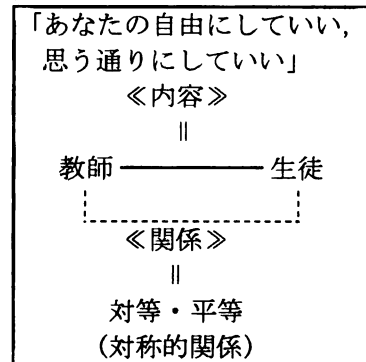


図2 民主的教育における教育関係の構造(タイプA)

ことになる。しかしながら、こういうコミュニケーションは、教師と生徒がまったく対称的関係となることが想定されるため、教えるものと教えられるものといった役割存在そのものが消滅することになる。つまりそれは、教育そのものの否定につながる。というよりも、こうした「教師-生徒」関係そのものは、理念の上でのみ存在するに過ぎない。ところが、現実的には、内容レベルと関係レベルとが齟齬をきたすようなできごと、すなわち「教師-生徒」関係の非対称性が露呈してしまうようなできごとが必ず生じてしまう(この場合の非対称性とは、民主的教育論が指摘するように、教師と生徒たちの単なる話し合いによって解消されてしまう類いのものでない)。例えばその典型は、校則問題である。理念の上で対称的関係を前提とするタイプAでは、校則による生徒たちの自由の制限は忽ち、彼らを抑圧するものと化してしまう。それは、生徒にとって単なる悪であり、排除すべき対象でしかない。しかも、(c)(現場の)民主的教師の学校言説のように、その教師にとっても校則によって彼らを“抑圧する”ことは、自らの理念に反することになるため、どのように対処すればよいかその手だてを失ってしまうことになる。こうして、対等・平等といった民主的名目の下に、教育関係のなかで生じるはずのすべての葛藤が排除されてしまうのである。葛藤のない人間関係が存在しないのと同じように、この民主的コミュニケーションは、現実的には存在し得ず、ただ一部の教師の信念(観念)のなかに教育の理想形態として存在するだけである(ただ、わが国では、実質的にタイプAの教育的コミュニケーションに立つ教師や教育学研究者が少なくないと思われる)。

ただ、急いで付け加えると[中井, 2000; 122], 超越論的審級(第三者の審級)の「抽象化=内面化」を行った精神発達の段階にある子どもたち(生徒たち)が、言語だけに基づく、共同での事柄の理解を行い、そうした事柄における一致を共通の指向対象(ノエマ)としなが

ら、普遍的なコミュニケーション、すなわちJ.ハーバースの「理想的発話状況」もしくはディスクルスを希求して、他者（教師や他の生徒たち）と相互的にコミュニケーションしていく場合に限り、タイプAの民主的コミュニケーションが成立する可能性があると考えられる。ただし、普遍的コミュニケーションは、[同上；153-156]で記述したように、様々な条件を満たした上で成立し得る“理想的な”ものに過ぎず、現実的にはその十全の実現は困難であると言える。

#### 6. 4 消極教育における教育関係の構造

次に、タイプBとして考えられる教育的コミュニケーションとは、教育学的思考の確立の過渡期に登場したルソーの「消極教育」から構想される教育的コミュニケーションに対応する。前述したように、これは教育における二律背反（教育学のパラドックス）を巧みに回避するために思想上作り出された仮構のものである。タイプBについても、行為を言明に還元すると、それは、図3のように表すことができる。

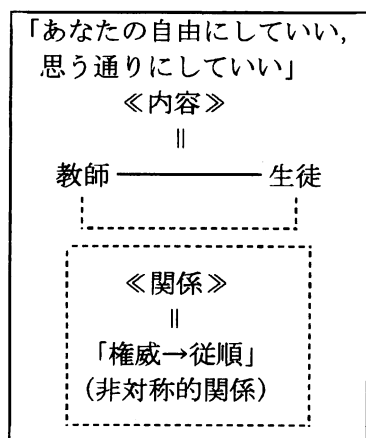


図3 消極教育における教育関係の構造(タイプB/実質的にはタイプD)

図3に示されるように、関係レベルが点線で囲われているが、それは「権威→従順」といったメタ・メッセージそのものが生徒たちに伝わらない（悟られない）ように、教師がコントロールすることを表している。本来、生徒たちに「あなたの自由にしていい、思う通りにしていい」というメッセージを伝えるのであれば、それに呼応してメタ・メッセージは、平等・対等な対称的關係を示すものとなるはずである。従って、この場合、教師がメタ・メッセージを意識的にコントロールすることは、自ずと、逆の關係を示すメタ・メッセージへとすり替えることになってしまう。ただ、ルソーの場合、思考実験という性格から、メタ・メッセージそのものは

問題にされていない（正確には、教育小説として予定調和的に解決されている）。しかし、「消極教育」の現実化としての「ソフトな管理主義教育」では実際に、「権威→従順」といった非対称的關係を示すメタ・メッセージが、平等・対等な対称的關係を示すメタ・メッセージへとすり替えられ、擬装されるとともに、そのメタ・メッセージが積極的に伝えられていると考えられる。意図的に作り出された「消極教育」とは、生徒たちに自由を感じ取らせるメタ・メッセージ、例えば自由な雰囲気、温かな表情やまなざしなどを与えることを意味する。ここで重要なことは、現実化された「消極教育」の場合、メタ・メッセージの「コントロール=すり替え」によって、生徒たちから見て、メッセージの内容とメタ・メッセージの關係がいずれも、自由を示すものとして伝えられることとなるため、教育的コミュニケーションそのものは円滑に遂行されるということである。

こうして、生徒たちはその内面までソフトな形で徹底的に管理されていくことになる。前述したように、こうした「管理主義教育」を実現することは困難である反面、その実現可能性をまったく否定することはできないと言える。

以上述べたように、「消極教育」を現実化した「ソフトな管理主義教育」は、実質的には、タイプBであるとは言えない。というのも、それは、ルソーの「消極教育」のように、生徒たちから見て内容レベルと關係レベルとの間に何ら矛盾がないからである。従ってそれは、擬装されたタイプBであると言える。実質的には、それは、タイプDに相当する（万一、「消極教育」が現実化される場合、それは、タイプDの最悪の形態となるかも知れない）。

#### 6. 5 パラドックスとしての教育的コミュニケーション——「自発的であれ！」の語用論的分析——

前述したように、一般の「教授—学習」過程、すなわちタイプAの教育的コミュニケーションは、メッセージの内容レベルとメタ・メッセージの關係レベルの両者が一致して、「指示（権威）に従いなさい」という言明によって特徴づけられる教育關係の構造を有していた。事実、教育的日常の大半は、こうした教育的コミュニケーションによって営まれ、「権威—服従」といった教育關係が再生産されていると言える。

しかしながら、こうした教育的日常のなかで、教師と生徒たちとの間で学習の指導をめぐるささいな葛藤が生じることが多々ある（なお、こうした葛藤は、ワツラ

ウィック自身例示しているように [Watzlawick et.als., 1974=1992 ; 89-94/Watzlawick, 1983=1987 ; 96-105], 母親と子どもとの間で頻繁に起こり得るが, ここでは「教師-生徒」関係に置き換えて言及することにした。具体的に言うと, それは普段見過ごされてしまう, 次のような教育の1コマである。すなわちそれは, 教師が宿題(勉強)をきちんとやってこない生徒たちに向かって「きちんと宿題をしなさい(勉強しなさい)」という代わりに, 例えば「どうして人から言われてでない宿題(勉強)をきちんとできないのか。そんなに嫌々やっただけで意味がないだろう。君たち自身が進んで宿題(勉強)しなきゃ, 駄目だろう。」等といった指導(注意)を行う場面である。こうしたケースは, 私たちの誰もが学校時代に一度は体験している(他の生徒が指示されるのを見ることも含めて)と思われる。

この場合, 教師が生徒たちに「きちんと宿題をしなさい(勉強しなさい)」と命令をするだけならば, 何ら問題は生じない。教師のこの命令は, タイプDの教育的コミュニケーションを遂行しているだけである。しかし, ここで, 教師は「宿題(勉強)しなさい」という代わりに, 「君たちが進んで宿題(勉強)しなさい」といった主旨の言明を彼らに与えている。つまりこの場合, 教師は, 生徒たちがただ習慣的に宿題(勉強)をすることだけではなく, それを「心から」進んで行くことを望んでいる。「心から」進んで行くこととは, 「自発的に」行うことを意味する。従って, 教師のこの言明は, 「自発的であれ!」または「自発的に!」を表現しているのである [Watzlawick et.al., 1974=1992 ; 91-95]。そして, この「自発的であれ!」という教師の要求は, 教師(大人)が子どもを1人の人格(理性的存在)として捉え, 子どもの主体性や個性を尊重していくことの表われにはかならない。

このように, 教師は学校の宿題(勉強)を生徒たちに行わせることに即して, 彼らの「心=内面」を重要な問題としている。それでは, 一方の生徒たちはこうした教師の要求に対してどのように対処(応答)し得るのだろうか。この場合, 彼らの選択肢は, 大きく分けて2つある(ここでは折衷的なタイプは除外する)。1つ目は, 教師のこの言葉を聞き流して, 見かけの上では反省しているふりをする事である。2つ目は, 教師のこの言葉を誠実に捉えて文字通り「心から(=自発的に)」自らの行為を反省することである。この場合, 教師の言語行為に対して, 生徒たちとしては, 「心のない」ふりをするか, 「心から」誠実に対処するかのいずれかの選択が存在することになる。こうした2つの選択肢のうち, 生

徒自身にとって問題が起こらないのは, 皮肉なことにも, 前者の, 反省しているふり(演技)を行う場合である。それに対して, 彼らが後者の, 「心から」誠実に応答する場合, 教師の言葉を聞き流すこと, すなわちその命令を適当にやり過ごすことができないが故に, 気にする(かける)ことになる。それではこの場合, 生徒たちは一体何を気にせざるを得なくなるのであろうか, この点について次に考えることにしたい。

ところで, 生徒たちに生じるであろう心の動揺(悩み)は, 一見, 正当な指示とみなされる, 教師の「君たちが進んで宿題(勉強)しなさい」——または, その指示を言明に置き換えた, 「自発的であれ!」——に基因している(なお, このテーゼは言うまでもなく, 行為を言明として論理的に捉え直したものである)。というのも, 「自発的であれ!」というこのテーゼには, 内容の是非とは別に, それがそれ自体に「否定」を含む自己矛盾的なメッセージとなっているからである。そのことは, 図4のように表すとわかりやすい。

図4に示されるように, このテーゼには生徒からみて自律を肯定するメッセージと, それを否定する, すなわち他律を肯定するメッセージが同時に両立不可能なものとして内包されていることがわかる。こうした2つのメッセージの矛盾は, 実質的には, 自律を肯定する内容のメッセージと, 他律を肯定する関係のメタ・メッセージとのあいだのパラドックスとして置き換えることができ

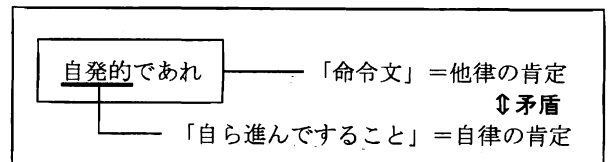


図4 自己言及のパラドックスとしての「自発的にせよ」という近代教育のテーゼ

る。この場合の「教師-生徒」関係は, 「権威-従順」関係であり, それを与えるメタ・メッセージ, 関係を言明に還元すると, 「私の指導に従いなさい」ということになることから, 1つのコミュニケーションを構成する, メッセージの内容とメタ・メッセージの関係が相矛盾することになる。こうした矛盾は, 一般に「自己言及のパラドックス」(paradox of self-reference)と言われる。そして, こうした自己言及のパラドックスは, 人間(生徒たち)を「二重に」(doble)「拘束された」(bound)状態に追い込むという意味で, 「ダブル・バインド」(double bind) [Bateson, 1972=1990 ; 289ff.] と呼ばれる。

ところで, ワツラウィックによると, ダブル・バインドが成立する条件は, 次の5つに要約することができる

[Watzlawick, 1967=1998 ; 210-214]。

- ① 2人あるいはそれ以上の間人が、1人、数人あるいは全員にとって、身体的かつ心理的、またはそのどちらかの高度な生存価値をともなう強い関係にある。
- ② そのような文脈において、非常に精巧に組み立てられていて、(a)何かを主張し、(b)それ自身の主張に関して何かを主張し、(c)二つの主張が互いに相いれないようなメッセージが与えられる。
- ③ メッセージを受け取る者は、メッセージについてメタ・コミュニケーション（コメント）したり、引き下がったりしてみても、メッセージによって作られる枠の外に飛び出すことはできない。従って、メッセージが論理的に意味をなさないものであっても、語用論的には真実なのだ。それに反応しないわけにはいかない。
- ④ ダブルバインドが長期にわたり慢性化してくると、それは人間関係や世間一般の性質に関して習慣的、自発的にあらわれるようになる。
- ⑤ ダブルバインドによって起きるパラドックス的行動が今度はダブルバインドする性質に変わっていき、自己永続的コミュニケーションのパターンに至る。

さらに整理すると、①と③は、パラドックス的コミュニケーションを交わし合う人たちのあいだの濃密な関係性を、②と④は、メッセージそのもののパラドックス性とその「習慣化=慢性化」を、⑤は、そうした関係性が長期化することで生じてしまう悪循環のプロセスを、各々表現している。

こうした成立条件を踏まえた上で、教育関係の構造から生み出されるダブルバインド（教育におけるダブル・バインド）は、図5のように示すことができる。

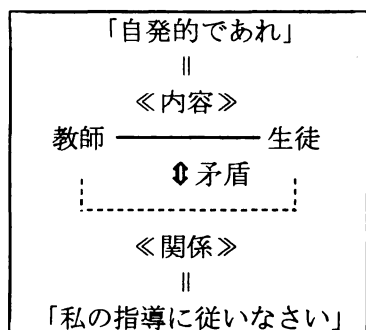


図5 近代的教育言説に基づく教育関係の構造(タイプB)

図5に示されるように、教師（学校）が個々の生徒を自律させるという教育目的に基づいて忠実に教育行為を遂行するとき、必然的に内容レベルと関係レベルとの間に矛盾が生じることで、生徒たちにダブルバインド状況をもたらすことになるのである。正確に言うと、自己言

及的パラドックスとしてのダブルバインドは、生徒たちに次のような状況をもたらす。すなわち、生徒たちが教師の命令する通りに、自分の力で文字通りに「自発的に行動しよう」とすると、結局、教師の命令に服従してしまうことになり、「自発的に行動する（判断する）」ことに相反してしまうことになる。

つまり、生徒たちがこの価値理念を受容し、それを遂行すること自体、自己自身の自発的な行動それ自体を否定することになってしまう。一方、生徒たちが教師の命令に背いて、「自発的に行動（判断）した」場合、当然、教師から叱責されたり、注意されたりすることとなり、結局、その行動（判断）は報われないこととなってしまふ。従って、こうしたダブル・バインド状況では、生徒たちがいずれの行動を選択したとしても、不本意な結果を招来してしまう。生徒には2つの選択肢があるとは言え、どちらを選んでも悪い結果となってしまふわけである。つまり、(前述した)教師の言葉を誠実に受けとめようとした生徒たちは、こうしたダブル・バインドという宙づり状態に置かれることになってしまうのである。従って、彼らに生じた心の葛藤(悩み)とは、現在自分の置かれた状況を打開する方法が見つからないという心理的な苦しみだということになる。もっと言えば、彼らの陥った、教育関係におけるダブル・バインド状態とは、教師が日常的教育的コミュニケーションのなかでしばしば、生徒たちに「心=内面」の誠実な表明を求めることに対して、彼らもまた「心から」誠実に応答しようとするところから帰結するパラドックスにほかならない。

ここで重要なのは、生徒たちが(前述した)教師の言葉を誠実に「心から」受けとめようとするとき、こうしたダブル・バインドという「自発的服従」状態に置かれることになってしまうということである。従って、彼らに生じた心の動揺(悩み)とは、現在自分の置かれた状況を打開する方法が見つからないという心理的な苦しみだということになる。以上のことから、彼らの陥った、教育関係におけるダブル・バインド状態とは、教師が日常的教育的コミュニケーションのなかでしばしば、生徒たちに「心=内面」の誠実な表明を求めることに対して、彼らもまた「心から」誠実に応答しようとするところから帰結するパラドックスにほかならない。

ただ、こうした教育におけるダブル・バインドは、前述したように、教師の内面の正確な伝達（「自発的であれ！」）を演技によって適当にやり過ぎたり（意図的に無視する行為も含めて）、あるいはその矛盾そのものに気づかなかったりして、回避されることが少なくない（ただし、ここでは、「真面目」だとか「几帳面」だとい

った属性を持つ生徒たちだけが、このパラドックスに陥るということをお願いわけではない。適当にやり過ぎているように見える生徒もまた、多かれ少なかれ、このパラドックスに直面しているのである。

しかしながらそれでも、こうした教育におけるダブル・バインドの存在を指摘することが重要だと思われるのは、それが単に、「心＝内面」の誠実な表明を行う特定の教師や生徒たち、とりわけ（生徒たちに対して）誠実な応答を求めてしまう教師によってだけ引き起こされるのではなくて、近代教育そのものが個々の教師をして行わせてしまう類いのものだからである。個々の教師は、その人なりの教育信念を持ち、それに基づいて教育実践を遂行していることは言うまでもない。しかしその一方で、教師もまた近代社会を生きる（生きてしまう）ことを通じてその見えない枠組み（暗黙のメカニズム）に呪縛されていると言える。近代社会が、自律性・個性を至上の価値理念とみなす、いわば人格化された特殊な社会であるが故に、近代社会を生きる人たちは、多かれ少なかれ、「心から」「自発的に（自主的に）行動すること」や「個性的になること」を強いられるのである。その原因は、M.ダグラスの言うように〔Douglas, 1970=1983; 79f.〕、近代以降、家庭や学校において個人を外的な圧力を通じて統制し、秩序の状態を保持するべく、人格的かつ精密な言語体系による方法で子どもたちを育てようとする傾向が、定着したことにある（いわゆる、人格的かつ精密な言語に基づく教育の確立と普及）。つまり、子どもたちは、家庭や学校において1人の人格（理性的存在）として教育的なまなざしや配慮のもとに置かれ、自己自身で内省的に思考し、理性的に行動するべく、教育（指導）されていく。要するに、近代社会とは、人間に「心から」の誠実な言動を求める、内面性重視の社会なのである。従って、近代社会（そのサブ・システムとしての近代教育）が強い、こうした“みえない重圧”は、教育関係の構造を通して自ずと生徒たちの上にのしかかってくると思われる。1998（平成10）年に出された、中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」答申（略して「心の教育」答申）に見られるように、カウンセリング・マインドが教師に要請されることによって、今後、この“みえない重圧”は、より一層強まることが予想される。

以上、ここに至って、「教育学（＝教育学的思考）のパラドックス」——カントの「汝、自律すべし」というテーゼに象徴される——とは、教育におけるダブルバインド（図4参照）として定式化されることが明らかになった。つまり、「教育学のパラドックス」とは、「心＝内

面」の誠実な「表明－応答」を行う教育関係において生起する、教育のダブル・バインド状態である。正確に言う、この、教育におけるダブル・バインド状態に陥るのは、教育関係における“弱者”としての生徒たちにはほかならない（ここでの“弱者”とは、権力によって「差別された者」とか「不利な状態に置かれた者」という人権上の意味ではなく——ましてや、長年の母親との歪んだ関係で精神分裂病に陥った青年の場合(3)でもなく——、単に「権限を持たない者」という程度の意味を指している）。

それでは、近代教育が必然的に帰結させてしまう、こうした教育のダブルバインドという悪循環を断つためには、教師及び教育学研究者はどのようにすればよいのであろうか、次に、生徒たちが教師の「指導」に従いつつ、同時に「自律」するといった、教育関係の成立可能性を含めて考察していくことにしたい。

## 7. 教育におけるダブル・バインドの解法

あらかじめ言う、教育におけるダブル・バインドという悪循環を断ち切る方途は、大きく分けて2通り想定される。1つは、ベイトソンの遊び論に基づく方法であり、もう1つは、ワツラウィックの家族療法論（システム論）に基づく方法である。心理療法の立場からは一般に、ベイトソンの精神の生態学を発展・応用させたものがワツラウィック等の家族療法であると捉えられているが、私見によると、ベイトソンの方法（知見）のなかにはいまだ家族療法には見られない独自のものがあると思われる。その知見の代表が、ベイトソンの遊び論にほかならない。次に、それに基づきつつ、教育におけるダブル・バインドを超える方法について述べることにしたい。ただ、これ以外にも、例えば男女の恋愛ゲームとして行われる「コケットリー」(coquetry)〔Simmel, 1911=1976; 103f.〕という方法が考えられるが、ベイトソンやワツラウィックのように、明確な理論的枠組みを持たないことから、その可能性を示唆しつつも、ここでは保留することにしたい。なお、「どのようにすれば」とか「克服する」といった思考形態そのものが、近代主義的な思考の枠組みに規定されたものであるが故に、ダブル・バインドそれ自体を強化してしまうという危険性があることには、十分留意すべきである〔加藤尚武, 1987; 209〕。

## 7. 1 遊戯としての教育的コミュニケーション

## ——G.ベイトソンの遊戯論——

さて、E.ゴフマンのコミュニケーション論を敷衍すると [Goffman, 1959=1974], 一般の授業実践（教育的コミュニケーション）の自然な秩序そのものは、それに参加する教師と生徒たちの不自然な演技によってしか作り出せないというパラドキシカルな事実が存在すると言える。つまり、一般の授業に参加している教師と生徒たちが、各々、自らの「心=内面」に素直な言動に出しまうと、忽ち授業そのものが成立しなくなってしまうのである。そのことは、最近、小学校で児童たちが自らの思い通りに行動する（例えば、勝手に歩き回る）ことで起こる学級崩壊を見れば一目瞭然である。言い換えると、教師はともかく、授業に参加する生徒たちが「自分のしたいこと（欲望）を抑えて、授業に集中する」といった自我（エゴ）のコントロール、裏を返すと「心にもない行動=演技」を行わない限り、授業の自然な秩序が成立し得ないのである。ただ通常、授業に参加する生徒たちは、こうした演技を意図的、意識的にでなく、むしろ無意識のうちに遂行してしまっていると言える。しかも、こうした演技は、隠匿的に遂行されなければならない。そうした演技は、自らの役割存在に忠実に行動する、もっと言えば、役割を忘れるほど役割になり切ることこそ、不可欠なのである。ベイトソンが述べるように、「われわれ人間は、自分の身ぶりやちょっとしたしぐさを他人にコトバで翻訳されると、非常に居心地の悪い思いをする。関係のメッセージは、アナログ的に、無意識的に、それとなく伝わり合うことをわれわれは望む。関係を意図的に演技できてしまう人間に、われわれは不信の眼を注ぐわけである。」 [Bateson, 1972=1987 ; 535] その意味で、授業は一步間違えれば、学級崩壊を招来し兼ねない危うい営みであると言える。

このように、一般の授業実践は、参加者たちによる「心=内面」とは乖離した演技的なふるまいによって成り立つことがわかる。教師は教師らしいふり（例えば、教えるものに相応しい威厳のある態度など）を演じ、生徒たちは生徒らしいふり（例えば、教えられるものに相応しい真摯な態度など）を演じつつ、それでいてそうした演技を隠匿的に遂行していく——これが授業実践の自然の秩序の成立条件にほかならない。

しかしながら、自然な秩序を保つために不可欠でありつつも、隠匿的に遂行しなければならない演技（役割演技）に対して、演技ということと同じく「心=内面」から乖離したふるまいでありながらも、隠すことなく堂々

と提示し、他の生徒たち（他者）と共に承認し合うような教育的コミュニケーションも存在する。すなわちそれは、演技することを互いに積極的に肯定し合うような類いの教育的コミュニケーションにはほかならない。そしてそれが、ベイトソンの言う「遊びとしてのコミュニケーション」なのである。

ところで、ベイトソンが「遊びとしてのコミュニケーション」の固有性を見出すことになったきっかけは、フライシュハッカー動物園でサル生態を観察したときの体験である。「子ザルが二匹じゃれて遊んでいた——二匹の間で交わされる個々の行為やシグナルが、闘いの中で交わされるものに似て非なる、そういう相互作用を行っていた——のである。このシーケンスが全体として闘いでないということは、人間の観察者にも確実に知れたし、当のサルにとってそれが『闘いならざる』なにかだということも、人間観察者に確実に知れた。この『遊び』という現象は、ある程度のメタ・コミュニケーションをこなすことができる動物に限って現われる、つまり『これは遊びだ』というメッセージを交換できない動物には起こりえない、現象である。……『これは遊びだ』を展開すれば、こんなメッセージになるのだ。——今やっているこれらの行為は、それが代わりをしている行為が表わすところのものを表わしはしない。」 [Bateson, 1972=2000 ; 261]

身近な人間の事象で言うと、例えば、ままごと遊びでは、それに参加する幼児同士が「これは家事である」と同時に「これは家事でない」という矛盾を矛盾として肯定することによって、各々、宛われた役割をリアルに演じつつ——母親役、子ども役、お客さん役等——、言葉のやりとりを楽しむ。それと同じく、私たち人間は、お互いに行う営為が、「これは遊びだ」というメタ・メッセージ、すなわち「フレーム（枠組み）」 [Bateson, 1972=2000 ; 272f.] をコンテクストへのメタ言及またはメタ・コミュニケーションな能力を通じて認識した上で、コンテクストの生み出す規則を、それが現実であるかのように順守しつつ、その「フレーム」のなかで行為を遂行していく。ここに、ベイトソンの言う「遊びとしてのコミュニケーション」の本質が見出される。従って、「フレーム」設定によっていつでもどこでも生成される「遊びとしてのコミュニケーション」は、普通、遊びだとはみなされないすべての行為（仕事、学習等）においても実現可能であることになる。

「遊びとしてのコミュニケーション」の特徴について付け加えると、それは、生徒たちが2つの矛盾したメッセージに対して「心から」誠実に応答しようとして、ダ

ブル・バインド状態に陥ったこととまったく対照的であると言える。両者は、対極的な関係にある。つまり、教師と生徒たちが、「心＝内面」の正確な伝達（＝「心の通じ合い」、もしくは「信頼」）を求めて誠実にコミュニケーションを交わすとき、その行為に反比例して、生徒たちがダブル・バインド状況に陥ってしまう可能性があるのに対して、逆に、彼らが「心＝内面」から乖離した「ふるまい＝演技」を行いつつ、互いに演技することを肯定し合うコミュニケーションを交わすとき、その行為に正比例して、相互に「心」を通わせ合う楽しいコミュニケーションを味わうことができるのである。こうした事実は、私たち人間にとってそもそも、心そのものが伝達不可能であるということを示している。心の伝達不可能性こそ、コミュニケーションの初期条件にほかならない。そして、こうした心の伝達不可能性は、私たち人間に「悲劇」、すなわちダブル・バインド状況をもたらす条件となるだけでなく、それと同じ程度に、私たち人間に「喜劇」、すなわちコミュニケーションすることの喜びや快楽を味わわせてくれる条件ともなるのである。誤解を恐れずに言えば、人間関係における私たち人間の苦しみや楽しさの大半は、コミュニケーションの初期条件としてセットされた心の伝達不可能性、もしくは真の意味でのコミュニケーションの不可能性に求められると言える。そして、「遊びとしてのコミュニケーション」が成立した瞬時に、私たちはこうしたコミュニケーションの不可能性自体を楽しむことができるのである。

それでは、こうした「遊びとしてのコミュニケーション」は、現実的教育実践（教育的コミュニケーション）においてはどのように成立し得る（あるいは、すでに成立している）のであろうか、次にその実現可能性について考察していきたい。

## 7. 2 <<フレーム>>変形としての〈言葉遊び〉の可能性——ベイトソンの戦略(1)——

ところで、日々、学校で繰り返し営まれる教育的コミュニケーションを通じて、教師は生徒たちに自分の思いや願いを伝えている。ただ、教師がそうした思いや願い（総じて、意思）を彼らに何とか伝えようと誠実に努力するとき、かえってその意思が彼らに十分伝わらなかつたり、受け入れられなかつたりすることが少なくない。反面、教師がそうした意思伝達の努力を行わずに、彼らと気楽に言葉を交わすとき意外にも、彼らと心が通じ合えたと思えるようなコミュニケーションが成立することがある（これは「遊びとしての教育的コミュニケーション」

に匹敵する）。このように、教育的コミュニケーションにおいては、教師にとって（あるいは、生徒たちにとっても）意思を伝達すること以上の「何か」が生じていると考えられる。ところが、教師は、“神秘的”とも言えるこの「何か」について感知していても、それを明確に語ることができない。見方を換えると、教師が生徒たちとの間に十全なコミュニケーションを成立させるためには、一旦、コミュニケーションそれ自体を規定するこの「何か」を主題化する必要がある。そして、教師がこの「何か」について明確に認識し得るか否かでは、教育的コミュニケーションの質、正確にはそのコミュニケーションが生徒たちに及ぼす結果が根本的に変わってくると考えられる。

ところで、「遊びとしてのコミュニケーション」の実現可能性を教育的コミュニケーションに即して考えていくとき、ポイントとなるのは、「これは遊びだ」という「メタ・メッセージ＝フレーム」を設定するキー・パーソンの構えである。ところで、ゴフマンはベイトソンのフレーム概念をより一般化して、それをある状況で「いま、ここで起こっているのは何か」ということを理解するための枠組みとして再定義した[Goffman, 1974; 10f.]。こうした「状況理解のための枠組み」を指すフレームを、特に<<フレーム>>と表すことにする。ゴフマン的な言いまわしをすると、通常教育実践（特に、授業実践）の<<フレーム>>において、状況の定義権もしくは主導権を所有しているキー・パーソンとは、教師である（その理由は、教師が教育主体として教育実践の主導権を持つからである）。見方を換えると、「いま＝ここで」展開されている教育実践の<<フレーム>>を変えること——それは、「変形（transformation）」[Goffman, 1974; 41]と呼ばれる——ができるのは、状況の定義権を持つ教師だけである。

それでは、どのようなときに、教師は通常教育実践の<<フレーム>>を変形するのであろうか。そうした変形の1つの契機となるのは、教師がユーモアや洒落等、言葉遊びを行うときである。例えば、田近洵一は、本格的に言葉遊びの教育を実践する立場から、実利実用の教室に言葉遊びという無用の時間を設定することで、子どもの心を解放すべきだということを唱えている[田近洵一, 1984; 9]。実際、こうした田近の教育認識に準拠しつつ、ことばと教育の会は、言葉遊びの時間を設定して様々な言葉遊びを実践している。こうした実践の試みは、意図的に通常教育的コミュニケーションの<<フレーム>>を別の、「遊びとしてのコミュニケーション」の<<フレーム>>へと変形することを意味する。また、こうした<<フ

レーム≫変形を生徒たち全員が理解し得るという意味で、それは、ゴフマンの言う「転調操作 (keying)」[Goffman, 1974 ; 44ff.] に相当する。

これに対して、小学校教師、向井吉人は、次のように批判している。すなわち「時間設定して、カリキュラムとしてのことば遊びを愉しむんだという発想で、『子どもの心の解放』なんかありうるのだろうか。ありうるかどうかではない。〈ことば遊び〉の可能性をそのように形式化し、また『子どもの心の解放』という過大な意味付けをしてしまっていることが腑に落ちない。」[向井吉人, 1989 ; 433], と。向井が明確に指摘するように、〈言葉遊び〉が言葉「遊び」であることを止め、生徒たちの「心の〈解放=教育〉」を目的とするとき、それは彼らにとって「義務としての遊び」に転落してしまう。「時間設定して、カリキュラムとしてのことば遊びを愉しむんだ」ということを言明に置き換えると、それは「よく遊べ!」となる。当然、「よく遊べ!」という言明は、最も純粋な形で自発性・自主性に基づく行為の代名詞と言える「遊び」そのものに反してしまう。従ってそれは、実質的には、「自発的であれ!」と同義なのである。このようにみると、〈言葉遊び〉は、本来、心の教育と関係づけられた形で実践されることは不可能なのである。

以上のことから、〈言葉遊び〉が、教育的コミュニケーションにおいて占める特殊な立場が透視されてくる。つまり、向井の言う意味での〈言葉遊び〉とは、前述した「これは遊びだ」というメタ・メッセージ(≪フレーム≫)に対応すると考えられる。従って、〈言葉遊び〉とは、単にアクロスティック、アナグラム、連想遊びといった個々の名称を指すのでも、それらを一般化した「包括的・上位概念」を指すのでもなく、むしろ教育的コミュニケーションの≪フレーム≫をまったく別の≪フレーム≫へと変形させてしまうものにほかならない。〈言葉遊び〉とは、本質的には、通常の教育的コミュニケーションから「遊びとしてのコミュニケーション」へと≪フレーム≫を変形する行為の総称にほかならない。「言葉遊び=遊びとしてのコミュニケーション」は、心の伝達不可能性を初期条件としてセットしつつ、「心の解放」といった教育目的とはまったく無縁なところ(=別の≪フレーム≫のなか)で矛盾を矛盾として楽しみつつ営まれなければならない。

ところで、前の言明から判断して、〈言葉遊び〉が≪フレーム≫変形行為だと気づいていたと思われる、向井吉人は、最終的に到達した教育認識を次のような、さりげない〈言葉遊び〉の実践として表現している。「例え

ば、最近こんなことがあった(三年生の教室)。掃除の時間だというのに、ほうきを振り回して遊んでいたらしく、教室に行くとはほとんど進んでいない。そこで『掃除の時間が始まってから、何時間たってんだ!』と、どなりつけたのだが、続けて思わず、『一時間もたっていないけど……』と言ってしまった。」[向井吉人, 1989 ; 440] このエピソードにみられるように、「これは指導である」と同時に「これは指導ではない」〈言葉遊び〉は、教師による指導の「遊び」化、すなわち≪フレーム≫変形によっていつでもどこでも成立し得ることがわかる。

しかし、こうした〈言葉遊び〉のコミュニケーションは、常に、それに参加する一部の人たち(教師と生徒たち)によって、通常のコミュニケーションとして「真面目に」受けとられてしまう可能性がある。それは、≪フレーム≫変形を理解し損ねるという意味で、「虚偽操作 (fabrication)」[Goffman, 1974 ; 87ff.] と呼ばれる。前述した向井の事例で言えば、それは、ユーモアを言う教師が、きちんと掃除をする女生徒たちによって「真面目に」受け取られ、彼らの響きを買う場合であったり、あるいは反対に、(掃除をさぼっている)生徒が、そのユーモアに悪ノリして悪態を突き、そのことが教師によって「真面目に」受けとられ、叱責される場合であったりする。

このように、〈言葉遊び〉は、通常の教育的コミュニケーションとは異なる別の≪フレーム≫として有効に機能し得る反面、常にその≪フレーム≫が一部の人たちに理解されなかったり、知らぬ間に変容したり失調したりすることで、通常のコミュニケーションとして「真面目に(=心から)」受けとられ、トラブルを起こすきっかけとなる(それは、「これは遊びだ」という≪フレーム≫の中でじゃれていた子ども同士がちょっとしたはずみで本当のけんかに転化してしまうのと同じ事態である)。しかし、「これは遊びだ」という≪フレーム≫に対する敏感さ(理解力)もまた、生徒たちに求められるべき資質(または、能力)の1つだと考えるとすれば、「虚偽操作」を含まない〈言葉遊び〉よりも、必ずしも生徒たち全員が≪フレーム≫理解できるとは限らない——たとえば、トラブルを起こす可能性があっても——、機転のきいた〈言葉遊び〉の方がはるかに適していると考えられる。

ただ、以上のようなコミュニケーション認識を行った後でも——前述した、コミュニケーションを規定する「何か」の本質を解明し、認識した後でさえも——、「心の教育」の「みえない重圧」を通じて、教師は依然として、教育的コミュニケーションそのものに生徒たちとの

心の通じ合いを求めてしまうことにより、かえって生徒たちと心を通い合わせる、楽しく快いコミュニケーションを味わう機会を失ってしまうのである。ここに、教育的コミュニケーションの本当の難しさが存在すると考えられる。

### 7. 3 パラドックスとしてのプロ教師の教育的 コミュニケーション ——ベイトソンの戦略(2)——

以上述べたように、教育的コミュニケーション（一般に、コミュニケーション）の初期条件として、心の伝達不可能性に気づいている教師と、それに気づいていない教師とでは、言葉遊びの実践ひとつを取り上げても、教育実践の質に大きな差が現われることになる。繰り返すと、それに気づいていない教師が言葉遊びの実践を行う場合、それは、言葉遊びの教育を心の解放という教育目的（ありきたりの物語）に結びつけてしまうため、結局、楽しくないコミュニケーションとなってしまふ。それに対して、それに気づいている教師は、向井のように、心の交流と言うべき楽しいコミュニケーション（遊びとしての教育的コミュニケーション）となる。

しかしながら、ここで取り上げたのは、教育実践のなかでの、ほんの短いやりとりとしてなされるべきことに過ぎない。これに対して、これから述べる、ある立場に立って遂行される、教育的コミュニケーションの事例は、学校でなされる教育実践全般を射程としている。つまりそれは、前述した、この、遊びとしての教育的コミュニケーションを学校教育全般において——学習指導、生徒指導の如何を問わず——すでに遂行している、正確には遂行していると推測される。それは言うまでもなく、[中井, 1997]で取り上げたプロ教師である。(d)プロ教師の学校言説については、「自由—拘束」の思考モデルに基づき、[中井, 1997]ですでに分析したが、ここではさらに、それをコミュニケーション論という別の角度からあらためて、分析・検討していくことにしたい。

さて、プロ教師の教育的コミュニケーションについて一言で特徴づけるとすれば、それは、「教育=管理教育」といった自覚された「管理教育」の立場だと言うことができる。従って、その教育的コミュニケーションは、タイプDに対応するよう見える。つまり、プロ教師の教育的コミュニケーションは——その自覚の度合いにおいて一般の授業実践のそれとは異なるとはいへ——、コミュニケーション論的には、「内容」レベルとしては、「私の指導に従え」ということで、規則（規範）によって生

徒たちを「拘束=管理」するとともに、「関係」レベルとしては、「権威—従順」といった非対称の関係を彼らに強要することになることから、一般の授業実践のそれとほぼ同じになるとみなされる。

しかしながら、注意すべきなのは、次の点である。つまり、プロ教師は、一般の教師とは異なり、「内容」レベルでの「私の指導に従え」という命令を、「関係」レベルでの非対称の関係を根拠にしつつ、その都度明確に伝達するということである。もっと言えば、プロ教師は、日常、暗黙裡に示されているに過ぎない「関係」レベルを、「内容」レベルでの「言葉=命令」を通してその都度明示化することによって、生徒たちに関係そのものを意識化させていくと言える。つまりそれは、指導内容（私の指導に従え）の「儀式化=メタ演劇化」にほかならない。前述したように、プロ教師は、学校で守られるべき規則（規範）、正確には個別のX（=長髪禁止、遅刻禁止、キャラクター・グッズの持ち込み禁止等）というルールが「拘束=管理」であることをその都度生徒たちに明確化（明示化）していくとともに、彼らに学校では管理はどのように行われるのか、そして学校では何故、管理が必要なのかについて十分考えさせていくわけである。

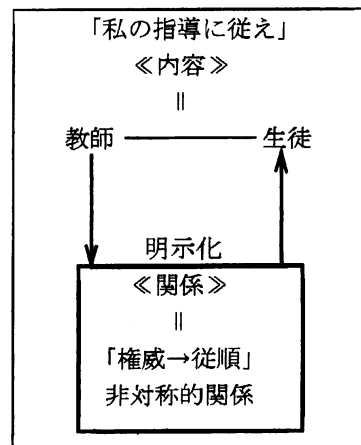


図6 プロ教師における教育関係の構造

こうして、プロ教師の教育的コミュニケーションにおける教育関係の構造は、図6のように、一般の授業を示す図1とは異なるものとして示すことができる。なお、図中の太線の囲い部分は、教師から生徒へと伝えられる「関係=メタ・メッセージ」を表している。

図6に示すことでより明確になるように、プロ教師の教育的コミュニケーションの特異性は、自然な秩序から成り立つ一般の授業（タイプD）では、無意識的かつ隠匿的に遂行される役割演技によって明示化されない関係レベル（メタ・メッセージ）が、まったく逆に明示化さ

れていることである（正確には、過剰な形で明示化されているとさえ言える）。つまり、プロ教師の教育的コミュニケーションでは、授業に参加する教師と生徒たちによって、その各々の演技が演技として堂々と提示され、遂行されることで、関係レベル（メタ・メッセージ）が明示化されているのである。正確には、前にプロ教師の授業実践の一例を用いて言えば、教師（プロ教師）が生徒たちに対して「学校は自分の家とは違う。お前たちは制服という衣装を着て生徒という役を演じ、俺はこのスーツとネクタイという制服を着て、教師という役割を演じる。つまり、学校というところは、それぞれが与えられた役割をきちんと演ずる演劇の舞台のようなところだ。」と述べているように、関係（教育関係）そのものを（彼らに）意識化させるメッセージ（内容）を伝えることによって、彼らに（普通、隠匿的なままに留まる）関係そのものを明示化（デジタル化）している。

端的に言うと、関係レベルのメタ・メッセージの「明示化＝デジタル化＝言語化」、さらには「儀式化＝メタ演技化」こそ、プロ教師の教育的コミュニケーションの最大の特徴にほかならない。重要なことは、こうしたメタ・メッセージの明示化とは、前述した、ベイトソンの「これは遊びだ」という遊びの枠組み（フレーム）に対応するということである。

こうして、関係そのものを「明示化＝デジタル化」する、プロ教師の教育的コミュニケーションは、遊びとしての教育的コミュニケーションへと反転することになる。それにしても、自覚された管理教育を行うプロ教師が何故、遊びとしての教育的コミュニケーションとなり得るのであろうか。その理由は次の通りである。つまり、「これは遊びだ」というメタ・メッセージを伝える人間（動物も含めて）と同様、教師が生徒たちに「これは管理だ」というメタ・メッセージを伝えることは、教師が彼らを管理しながら、同時に「管理は演技にすぎない」という、それを否定するメッセージを同時に伝達していることになるからである、と。もっと言えば、こうした、遊びとしての教育的コミュニケーションでは、教師の伝達する矛盾したメッセージ、すなわち「これは管理だが、管理ではない」の中身が追究されることなく、矛盾したまま、楽しい嘘として生徒たちに受けとめられる。だからこそ、フレームとしての遊びは、演技をしながら、しかもそれを演技としてあらかさまに伝達しなければならない。

このように見ると、「これは管理だが、管理でない」といった、プロ教師による「遊びとしての教育的コミュニケーション」は、前述したダブル・バインド状況がも

たらず困難（桎梏）からの解放の方法となっていることが分かる。授業に参加する生徒たちは、矛盾を矛盾として肯定することによって、ダブル・バインド状況から抜け出し、コミュニケーションそのものを楽しむことができるようになる。言い換えると、こうした、「遊びとしての教育的コミュニケーション」は、前述したタイプBの教育的コミュニケーションのように、生徒たちが2つの矛盾したメッセージに対して「心から」誠実に応答しようとして、ダブル・バインド状態に陥ったことと対照的である。両者は、対極的な関係にある。前述したように、教師と生徒たちが、「心＝内面」の正確な伝達（＝「心の通じ合い」）を求めて誠実にコミュニケーションを交わすとき、その行為に反比例して、生徒たちがダブル・バインド状況に陥ってしまう可能性があるのに対して、逆に、彼らが「心＝内面」から乖離した「ふるまい＝演技」を行いつつ、互いに演技することを肯定し合うコミュニケーションを交わすとき、その行為に正比例して、相互に「心」を通わせ合う楽しいコミュニケーションを経験することができるのである。こうした事実は、私たち人間にとってそもそも「心」そのものが伝達不可能であるということを示している。心の伝達不可能性こそ、教育的コミュニケーションの条件にほかならない。そして、「遊びとしての教育的コミュニケーション」が成立した瞬間に、私たちはこうした教育的コミュニケーションの不可能性自体を楽しむことができるのである。

以上、プロ教師の教育的コミュニケーションにおける教育関係の構造をベイトソンの「遊び＝コミュニケーション」論から分析してきたが、ここで以上述べたことを要約したい。

前述したように、普通の授業では自然な秩序を保つために——要は、平常通りの円滑な教育的コミュニケーションを遂行するために——、それに参加する教師と生徒たちが無意識のうちに自分に宛われた「心ない」演技（役割演技）を行うことが不可欠であった。ところが、教師も生徒たちも、こうした「心ない」演技では満足できずに、教育的コミュニケーションのなかにお互いの心の通じ合いやそれに伴う喜びや安心感を求めてしまうことになる。とりわけ、教師が近代教育の理念（「自発的になれ！」）に従って、生徒たちに対して「心＝内面」の誠実な表明（「自ら勉強したいと思ってして欲しい」）を求めて、彼らを心理的に追い詰めてしまうことになる。教師のこうした「心から」の誠実な表明に対して、生徒たちが「心から」誠実に応答するとき、彼らはダブル・バインド状況に陥ってしまう。こうした結果はすべて、心の通じ合い、もしくは内面の正確な表明をコミュニケ

ーションに求めてしまうことにある。心の伝達不可能性は、すべてのコミュニケーション（教育的コミュニケーションも含めて）の初期条件にほかならない。その意味で、最初から心の通じ合いを求めず、学校を（意識的な）演技の場所に喩えるプロ教師は、ダブル・バインド状態の困難からの解放の方法となり得ている。一見、心の通じ合いを求めない冷めた教育認識に立つプロ教師は、かえって生徒たちにコミュニケーションを行うことの楽しみや快樂をもたらす可能性があると思われる。ただし、こうしたプロ教師の教育認識の在り方は、あくまでベイトソンの「遊び＝コミュニケーション」論を手がかりにして分析した結果なのであって、プロ教師自身がこうした理論的枠組みに準じて教育実践を行っていることを意味しない（そもそも、ある理論に沿って忠実に実践すること自体、不可能である）。ただ少なくとも言えることは、プロ教師の教育的コミュニケーションは、前述した「自由」と「拘束」に関する思考モデルにおける優位性のみならず、教育学のパラドックスを超越する上でも避けては通れない方法（教育学的思考法）をビルトインしているということである。

それでは次に、教育学のパラドックスを超越するもう1つの方法である、ワツラウィックの家族療法的アプローチについて言及していくことにしたい。

#### 7. 4 パラドックス的コミュニケーション ——家族療法的戦略——

ところで、家族療法とは何かと言うと、従来の心理療法が様々な症状（病理）を示すクライアント個人に対して心理的治療を行ってきたのに対して、むしろそれは、個人の症状を維持する病理的なシステムそのもの、例えば歪んだ家族関係や家族同士のコミュニケーションにその原因を見つけ出し、治療を行っていくものである。従って、家族療法は、システム論的な方法をとることになる。とりわけ、ベイトソンのコミュニケーション論を発展的に継承したワツラウィック（パロ・アルト学派 [MRI学派] の代表的存在）は、言葉による短期療法（brief therapy）に基づく独自の家族療法の理論を構築するとともに、それを実践している。ただ、ここではワツラウィックの家族システム論そのものを検討することが目的ではないため、教育学のパラドックスを超越する方法に関する観点に限定して彼の理論を記述することに留めたい。

ありていに言うと、教育学のパラドックスを超越するための方法は、「症状処方」に関するワツラウィックの

独自の捉え方にある。例えば、不眠という症状に悩むクライアントがいたとする。普通の心理療法では、こうしたケースの場合、不眠の原因をクライアントのなかに見つけ出して、彼（彼女）に提示し、彼（彼女）自身に洞察させる、といった治療を行う（クライアントが自分自身の病因を洞察することが、その人の自立を促すことで、治療につながると思なされている）。

これに対して、ワツラウィックは、同じそのクライアントに対して、まったく異なる治療を行う。つまり彼は、彼（彼女）に対して、「眠ってはならない」という症状通りの指示を与えるのである。家族療法家にとって「正しい問題解決法」は存在し得ない。むしろ家族療法家は、クライアントに向かって症状をより悪化させるような指示だけを行う。まったく逆説的にも、家族療法家は、クライアントをもっと過酷な状況に追い込むことによってかえって彼（彼女）自身の自己治療力を引き出すことに専念するのである。一般的に言うところには「危機があるところには救いも生まれる」というヘルダーリンの詩にあるように、「危機」は「好転の契機（＝転機）」にほかならない。

私見によると、「危機」を「転機」とみなす捉え方は、単なる格言に留まらず、家族療法では明確に理論化されていると思われる。家族療法ではその捉え方は、「ポジティブ・フィードバック（positive feedback）」に対応する。教育の文脈で言うと、教育的コミュニケーションは、日々営まれることで同じパターンが繰り返され、それが固着してしまいやすい。勿論、それが教師と生徒たちにとってプラスに作用することも少なくないが、一方で明らかにマイナスに作用することがある。家族療法（システム論）では、こうした教育的コミュニケーションのパターン化によって生じる教育関係の歪み（病理）を「ネガティブ・フィードバック（negative feedback）」と捉え、その変えられないパターン（ワンパターン）から解放するとともに、そのシステムに多様性と変化をもたらすために、教師は「ポジティブ・フィードバック」を利用することが求められる。要するに、「ネガティブ・フィードバック」の反復によってワンパターン化してしまう、教育的コミュニケーション及び教育関係の症状（病理）を治療するために、教師はその症状（病理）をより一層悪化させることによって——カオスを増幅させることによって——、まったく新たな秩序を作り出すことが求められるのである。そのとき利用されるのが、「ポジティブ・フィードバック」にほかならない。この「ポジティブ・フィードバック」によって教師は、ワンパターン化された教育的コミュニケーションに多義性と

新展開をもたらすことができる。そのことはまた、チャンネルを切り替えることだと言える。

以上、ワツラウィックの家族療法的思考法（不眠症のクライアントに対する治療の事例）に基づくと、教育学のパラドックスは次のように超克することができる。つまりその超克の方法とは、教育的コミュニケーションにおいて、教師は生徒たちに対して「勉強なんかしないでいい（＝私の指示に従え）」というメッセージ（内容）を伝達（命令）する一方で、それと同時に、彼らに「あなたの自由にしてい、思う通りにしなさい」というメタ・メッセージ（関係）を無意識のうちに伝えていく、というものである。従って、この教育的コミュニケーションは、タイプCとなる。それは、図7のように示すことができる。

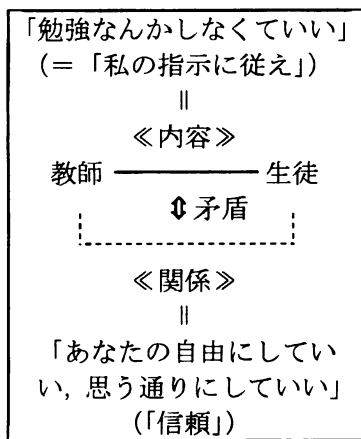


図7 ダブルバインドを超える、パラドックス的な教育関係の構造(タイプC)

図7に示されるように、この場合もまた、生徒たちにダブル・バインド状態を強要することになるタイプBと同様、メッセージとメタ・メッセージ、すなわち内容レベルと関係レベルとが矛盾することになる。両者の違いは、2つのレベルの情報が逆転しているということである。その意味で、教育学のパラドックスを超克し得るタイプCの教育的コミュニケーションは、一般の教育的コミュニケーションと比べて、ラディカルなものであることが想定される。ワツラウィックの家族療法が少ない時間資源を用いて行う短期療法であることから、問題集中型の荒治療であることが想定されるのとまったく同じく、タイプCのような教育的コミュニケーションもまた、常識的な問題解決とは異なったパラドックス的なものとなると言える。仮に、タイプCをパラドックス的コミュニケーションと呼ぶことにする。

以上のことを踏まえつつ、タイプCの教育的コミュニケーションの内実について言及すると、次のようになる。すなわち、このタイプの教育的コミュニケーションは、

タイプBのように、教師が生徒たちに「自発的になりなさい」とか「自ら勉強したいと思って欲しい」と言うように、心理的なプレッシャーをかけずに、むしろ「あなたの自由にしてい、思う通りにしてい」といった関係レベルでのメタ・メッセージ（自由な雰囲気）を与えておいた上で、あらかじめ「勉強なんかしないでいい」という言語的メッセージを与えることによって望ましい教育効果を目論むものだと言える。このようにすれば、生徒たちは勉強するための努力の一環として、安心して症状行動、すなわち勉強をさぼるという行為（怠学）を起こすことができる。前述したように、治療者が不眠症患者に対して「眠らなくていい」という指示（命令）を出すのと同じく、(何もしないことも含めて、)彼(彼女)が失敗を恐れずに安心して試行錯誤することができる(たとえ失敗しても、自己責任をとらなくていい)わけである。たとえ、生徒たちが宿題(勉強)をさぼってしまったとしても、教師から叱られたり、注意されたりしないために、失敗を恐れずに安心して宿題(勉強)に対処することができる。ただ、ワツラウィックが「午前7時に起床できないために、遅刻をしてしまう女性」や「門限破りをしてしまう女性」等の事例を通して指摘しているように、いつも宿題(勉強)をしてこない生徒に対しては、教師はその子なりにできるノルマを適宜与えることが必要である。ワツラウィックは「遅刻をしてしまう女性」に対して、「午前7時に起きられなかったならば11時までベッドにいななければならない」といった指示(ノルマ)を与えることで、彼女の問題行動(遅刻)を治療したが、それと同じく、いつも宿題をしてこない生徒に対しても、例えば宿題をするまでマンガを見ないなど、その生徒ができるようなノルマを助言してやることは必要である(ただし、こうしたノルマの設定は、個々の生徒に応じて個別的になさなければならないであろう)。

ところで、普通、教師や親は、生徒(子ども)に向かって、タイプDのように「勉強しなさい(＝私の指示に従いなさい)」と命令したり、あるいはタイプBのように「自ら勉強したいと思ってしなさい(＝自発的になりなさい)」とダブル・バインド(＝自発的服従)の状態に追い込むような命令を下してしまう。ところが、このタイプCでは、それらとまったく反対の命令を彼らに行うのである。このように矛盾に満ちた、パラドックスとしての「命令＝コミュニケーション」が可能であるのは、教師と生徒たちのあいだに信頼関係が確立されているためである。言い換えると、信頼こそ、「勉強なんかしないでいい」というパラドキシカルな言明の源泉にほかな

らない。

従って、学校においてこうした教育的コミュニケーションを遂行し得るのは、教師と生徒たちのあいだですでに信頼関係が期待できる場合だけであることになる（見方を換えると、こうした方法は、すでに信頼関係が期待できる親子関係においてより一層効果を発揮すると思われる）。正確に言うとは、この場合最低、必要なのは、生徒たちに対する教師の信頼である。具体的には、その信頼とは、教師の醸成する自由な雰囲気、生徒たちに対する温かいまなざし、彼らを見守る寛大な態度等々として発現することになる。もっと言えば、タイプCの教育的コミュニケーションにおける教師とは、知識を教授したり、行動を指示・指導したりする、単なる教育実践者（教師という役割存在）だけではなく、教育関係そのものを1つのシステムと捉えて、そのシステムの問題点（「症状＝病理」）を改善していく家族療道家（心理療道家）でなければならないと言える。ここで家族療道家とは、システムの外部に立って病理の原因を客観的に分析し、その解決法を見出す「透明人間」[長谷正人, 1991; 43ff.]ではなくて、システムの内部（要素の1つ）にわが身を置いて、システムと関わる（内的に関与する）なかから、治療行為（システムの改善）まで行おうとする「観察者＝行為者」にはかならない。近年、生命学者、F. ヴァレラのオートポイエーシス理論の立場から、「観察者＝行為者」に基づく認識方法の重要性が指摘されているが、ワツラウィックの家族療法論（ベイトソンのコミュニケーション論も含めて）もまた、この認識方法（パラダイム）に立っている。従って、タイプCのような、パラドックス的な教育的コミュニケーションを遂行する教師は、自ずと、「観察者＝行為者」に基づく認識方法を選択する治療家（家族療道家）とならざるを得ないのである。現場の教師は、直接、生徒たちと向き合い、コミュニケーションしているにもかかわらず——また、そうであるが故に——、内省することでその相互的な関わりから内部の場所（＝反省的に再構成された特権的な「内面」）へと一歩退却し、その場所から「透明人間」として個々の生徒たちを対象化し、生徒一般として類型化してしまう傾向がある（「透明人間」の立場に基づく対象認識と類型化）。このとき、教師は教育関係システムとは乖離した「透明人間」に過ぎない。しかし、家族療道家の立場から見て、教師に求められる治療対象は、自らを含み込んだ「教師－生徒」関係システムそのものとなる。教師は、治療対象のなかに治療主体としての自らの存在を含むということを忘れてはならないのである。教育的コミュニケーションの病理は、教師と生徒たち

（特定の生徒）との関係（システム）そのものの歪みであることが少なくない。この場合、治療対象となる教育関係システムの1構成要素となる教師の存在こそ、治療の突破口となるのである。

以上のように、近代教育の成立によって必然的に生み出された、教育学のパラドックスは、コミュニケーション論の立場から、教育におけるダブル・バインドとして再定式化された。そして、教育学のパラドックスを超克する2つの方法（戦略）としてベイトソンの戦略と家族療法的な戦略が提示された。両者は同じコミュニケーション論に立ちながらも、前者のベイトソンの「遊びとしてのコミュニケーション」の方法が、心の伝達不可能性を初期条件としてセットし、演技を肯定し合うことにより、「心＝内面」の誠実な「表明－応答」（心の通じ合い）を生徒たちに求めてしまうために強いてしまうダブル・バインドを超克し得るのに対して、後者のワツラウィックの家族療法的な方法は、教師自ら、「観察＝行為者」としての治療者に立つことにより、ダブル・バインド状態とはまったく反対の、「パラドックス的コミュニケーション」を行うことによってダブル・バインドを超克し得る。この2つを比較すると、前者の方法の方が後者の方法よりも、より一般的で実践しやすいものと言える。しかも、前者は、その具体的な在り方をプロ教師の教育認識のなかに見い出せることから、より具体的であると共に、現実味があると考えられる。いずれにせよ、こうしたコミュニケーション論の立場から、従来の教育学のパラドックスが捉え直されることによって、例えば教師の指示や指導に従いつつ、同時に生徒たちが自律するといった新たな教育関係の可能性が開示されたのである。

#### 註 釈

(1) ダブル・バインドが病理的な問題として発現してくるケースとして、母親と幼児の関係あるいは精神病をもつ患者とその家族の関係が挙げられる。次に示すものは、ベイトソン自身がダブル・バインドの典型例とみなすものである。

「強度の分裂病発作事件からかなり回復した若者のところへ、母親が見舞いに来た。喜んだ若者は思わず彼女の肩を抱いたが、すると彼女は身体をこわばらせた。彼が手を引っ込めると、彼女は『もう私のことが好きじゃないの?』と尋ね、息子が顔を赤らめるのを見て『そんなにまごついちゃいけないわ。自分の気持ちを恐れることなんかないのよ』と語ってきかせたのである。患者は

その後ほんの数分しか母親と一緒にいることができず、彼女が帰ったあと、病院の清掃夫に襲いかかったため、冷水浴を施された。」〔Bateson, 1972=2000 ; 314f.〕

この例から分かるように、この場面は、「若者が母親の肩を抱く」→「母親が身体をこわばらす」、「若者が手を引っ込める」→「母親が『もう私のことが好きじゃないの』と尋ねる」、「若者が顔を赤らめる」→「母親が『そんなにまごついちゃいけないわ。自分の気持ちを恐れることなんかないのよ』と言う」の3つに分節化し得る（これを仮に各々、 $P_1$ 、 $P_2$ 、 $P_3$ とする）。まず、 $P_1$ では若者が母親に対して「肩を抱く」という身体言語（パラ言語）を通じてストレートに愛情を示すことに対して、母親はその愛情の表現を受け入れず、「こわばらせる」という身体言語をもって否定している。これがまず、青年自身にとって母親との最初のディス・コミュニケーションとなる。続いて、 $P_2$ では今後は青年が母親のそのような冷たい仕打ち（身体言語）を感知して、自分の感情を制止しようとする瞬間、母親は追い討ちをかけるように、言葉を通じて青年に（彼女に対する）愛情の有無を問い詰める。さらに、 $P_3$ では母親は彼女が送り出す身体言語と言語の間で身動きが取れなくなっている青年に対して、決定的ともいえる言葉を投げかけている。

この状況から分かるように、この母親の青年への対処仕方としては、彼女自身が身体言語（身振りや態度）で表現していること自体が、言葉で表現していることと相反・矛盾していると同時に、言葉による表現内容が身体言語による表現形式によって否定されてしまっている。つまり、この母親と青年のコミュニケーションでは、母親の身体言語による否定的なメッセージが一方的に優先されている。そして、この母親が抱く青年に対する不信感や冷酷な感情は、表面的には露見されず、むしろ青年の引っ込み思案（ $P_2$ ）を言葉の上で批判するという形で隠蔽されてしまう。

ただ、冷静にみてこの青年がこの状況に屈服することなく、それを打開するために選択し得る方法や態度としては一応2通り想定される。そのひとつは、青年が、母親に対して愛情を抱いていることをどこまでも伝えようとするという意志選択であり、もうひとつは、青年が、母親に対して愛情を抱いているが故に、かえってそれを態度で示さないという意志選択である。しかし、よく考えてみると、前者を貫き通すことは、母親のあの決定的な言葉によって釘をさされたことによりすでに困難であり、この対処仕方を通じてこの状況を打開することは到底不可能であろう。たとえ後者を選択したとしても、青

年が母親の二度にわたる言葉に従わないことで彼女自身の叱責をかうことになり、事態をますます悪化させることになり兼ねないであろう。つまり、この青年にとってどちらの方策を選択しても、母親とのきずなは断たれてしまう羽目になる。このように、母親が青年に示す身体言語によるメッセージと言葉によるメッセージとが相反・矛盾し、彼にどっちつかずの宙吊り状態（決定不能性）を強制する事態が、ダブル・バインドと規定されるものの本質にはかならない。ダブル・バインドは、コミュニケーションのなかに異なるメッセージが異なる表現形式——身体言語（パラ言語）と自然言語——を通じて同時に含まれていて、それを受容する側が混乱をきたす事態を指す。但し、誤解されてならないのは、ダブル・バインドとは、それに陥る人間がメッセージとメタ・メッセージを判別し得ず、従ってメタ・コミュニケーションを操作する能力を欠如しているがために起こる事態というよりは、彼（彼女）がたとえそのレベルの差をある程度判別できたとしても、それでもなおこの状況を打開できず、宙吊り状態（決定不能性）を強いられるときに生じる事態であるという点である。それは、日常よく言われる「そのことはよくわかっていても、（今の私では）どうにもならない」ことを極限化させた状態と考えられる（ここで極限化された状態とは、自己がこの言明を自覚的に分節化し得ない場合を言う）。従って、ダブル・バインドを単にコミュニケーションにおける論理階型に関する認識能力（メタ・コミュニケーション能力）の欠如または混乱——論理的パラドックスの問題——とみなしてはならない。むしろ、分裂病者であるが故にかえって「ダブル・バインド状態が、《他者》に対する応答においてこそあらわれるのだということ」、すなわち「交換（コミュニケーション）が『命がけの飛躍』〔自分の言うことが、他者に対して別のことを意味してしまうという可能性があるもの〕であること」〔柄谷行人, 1986 ; 75〕を体得し、そのことを戦略として実践しているのである。

また、異なるメッセージが同じ表現形式（例えば、言語）を通じて発せられる場合であれば、情報の送信者はその受信者によって「あなたの論理は混乱している（支離滅裂である）」と忠告されるだけで簡単に処理されてしまうことになろう。また、同じニュアンスを示すメッセージが異なる表現形式を通じて発せられることは普通一般にみられる健全なコミュニケーションの在り方である（人が怒っている場合、顔をしかめて口調を荒げて怒鳴るのが普通であろう）。

さらに、対人関係においてダブル・バインドが成立す

るのには、これ以外の外的条件が不可欠である。その条件とは、必ず、社会的にみて優位な人間がそうでない人間に対してコミュニケーションを遂行するという点である。それは多少なりとも権力関係を帯びたコミュニケーションが二者間で遂行される場合——会社の上司と部下等——に生じる。また、権力関係でなくても、禅問答のように、絶対的な権威をもつ禅師が弟子に直面するときに意図的につくり出すダブル・バインドも存在する〔Bateson, 1972=1986; 303〕。例えば、弟子の頭上に棒をかざし、厳しい口調で「もしこの棒が実在のものと言うなら、これでお前を打つ。実在のものでないと言うなら、お前を打つ。何も言わないなら、お前を打つ」と言う場合である。そして、この弟子の場合であれば、手を伸ばし師から棒を取って、師を棒で打つことも選択し得るし、また禅師もこの応待を受け容れるかもしれないのである（前に述べた精神疾患をもつ青年とその母親の関係においてこのことが不可能であるのは言うまでもない）。むしろ、この場面は弟子が自己自身で悟りを開くことによってこのダブル・バインド状況を打開していくべく、禅師によって意図的につくり出されていると言えるかもしれない。権力でなく、権威を生かしながら、ダブル・バインド状況を教育関係に持ち込むという観点からみると、この禅問答の例と、ベイトソンが「バリ島——安定状態の価値体系——」という論文〔Bateson, 1972=1986; 176-199〕のなかで記述した母親と幼児の間に仕組まれた適度のダブル・バインドの設定とは類似していると言える。バリ島の養育システムについて言うと、バリ島の母親は、子どもを愛撫し、子どもがそれに反応して抱きつきにくる途端、急に態度を一変させ、彼に冷たい素振りをみせたり、ときには自分の子どもの前で他人の赤ん坊に彼女自身の乳を飲ませて、子どもがそれに苛立ち、その赤ん坊を彼女から引き離そうとする様子を何食わぬ顔で平然と眺めたりする。バリ島の母親はこのような育児の仕方を通して、自分の子どもに人間関係に潜勢する内的矛盾を体得させていくのである。ただ、その仕方は度が過ぎてはならず、適度なものであることが必要条件になる（この養育システムは、写真資料を含めて〔Bateson, 1942〕にエスノグラフィーとして詳細に記述されている）。

こうして、バリ島ではその養育システムとして適度なダブル・バインドによる締めつけを導入することによって子どもを社会関係をしなやかに結ぶことのできる人間へと育てていくのである。ベイトソンからみて、バリ島のあらゆる社会生活は競合型のような「累積的な相互作用を阻害する仕組み」〔Bateson, 1972=1986; 196〕に

なっていて、非活性の負のエントロピー、例えば欲求不満やルサンチマンが溜まりにくくなっている〔山口昌男, 1986; 295-300〕。つまり、バリ島の社会では、ニューギニアのイアトムル族の社会のような「分裂生成 (schismogenesis)」〔Bateson, 1972=1986; 178〕がほとんどみられない。このことをG.ドゥルーズ=F.ガタリは「プラトー（高原状態）」——クライマックスに到達せず、強度が持続する状態——と名づけた〔Deleuze, Gattari, 1980=1994〕。

以上のことからみると、とりわけ、対人関係の作法を十分学習していない子ども、より正確には、前述した、バリ島のような養育システムのない社会で育つ子どもが、弟子の場合とはまったく異なる意味で、簡単にしかも意図的にダブル・バインド状況に追い込まれることは必定であると考えられる。換言すると、日常、様々な権力関係を強いられている現代人は、日常会話やユーモア等の社交の作法を身につけ、随時活用することでこの状況を何とか相対化し、かつまた打開しているのである。「ユーモアにあっては、用いられる論理階型が突然に変化すると同時に、その変化そのものが識別されることも必要となる。」〔Bateson, 1972=1986; 321f.〕 平明に言うと、ユーモアは抜き差しならぬコンテクストを論理階型のなし崩しという奇襲戦法によって一挙に打開していくのである。それ故、権力関係に置かれること自体、即、ダブル・バインドに陥る十分条件になるとは限らない。前の例で言えば、青年がごく普通の精神状態であれば、母親が身体をこぼらせた瞬間、咄嗟に「今日はいい天気だね」とか「お父さん元気にしている」と言って話題を変えることにより、緊張した状況を少しでも緩和させるという選択もできたはずだからである。それが不可能であったというのは、青年が長い期間、特殊な家庭環境に置かれ、強度の精神疾患をきたすほどまで、母親との絶対的な関係に拘束されてきたためであると推察し得る。

一般的に、分裂病は妄想型、破瓜型、緊張型の3つの臨床像に分類される。まず、妄想型は、隠喩的な過程を通じて現実から脱出しようという型である。次に破瓜型は、伝達されるメッセージをできる限り字義的に受け取る型である。そして、緊張型は、自らの内的過程に集中していく型である。いずれもダブル・バインドから脱出しようとする自己防衛的な戦略にはかならない。これらを言語病理学の観点からみると、妄想型では「パラダイムの軸にそって言葉が横へ横へ繁茂していったグチャグチャになってしまうのに対し、破瓜型ではシンタグムの軸にそって何のふくらみもない表層的な言葉がツルツルツルツル縦に流れていく」〔浅田彰, 1985; 86f.〕こと

になる。それに対して、緊張型では「自己の内的過程を恐るべき強度を課され極端に加速されることによって、レベルの差もなくなって、すべてが振動しながら白熱して溶けた水銀の流れのようになっていく、そういういわばシンクロトロンのような状態の中から、言葉とか身ぶりがひき臼にかけられた破片のようになって素粒子のシャワーのようにパッパッパッと飛び出してくる」〔同上、1985；89〕ことになる。とりわけ、A.アルトー（残酷演劇の提唱者）に代表される緊張型の分裂病者がダブル・バインドを脱出していく戦略は、身体がジュラルミンのように溶解してしまうという悲惨な結末となろう。分裂病者が採るダブル・バインドを超える戦略については、ドゥルーズ＝ガタリスキゾフレニー・アナリシスを踏まえながら、より深く考察されるべきであろう〔花村誠一、1983/1984〕。

## 文 献

- 浅田 彰 1985 『ダブルバインドを超えて』南想社。
- Bateson,G.,Mead,M. 1942 *Balinese Character: A Photographic Analysis*,New York, Academy of Science.
- Ruesh,J 1951 *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*,W.W.Norton.
- 1965 *Naven: A Survey of the Problems Suggested by a Composite Pictures of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View*, Stanford Univ. Pr.
- 1972 *Steps to an Ecology of Mind*, Harper & Row. (G.ベイトソン, 佐藤良明訳『精神の生態学』改訂第2版, 新思索社, 2000年.)
- , Mead,M. 1976 *To Tell Margaret the Truth*, Coevolution Quarterly. (G.ベイトソン, M.ミード, プラブッタ訳「まったくもうマーガレット」吉福伸逸監修『アメリカ現代思想Ⅲ』阿含宗総本山出版局, 1987年, 44-86頁.)
- 1979 *Mind and Nature: A Necessary Unity*, John Brockman. (G.ベイトソン, 佐藤良明訳『精神と自然——生きた世界の認識論——』思索社, 1982年.)
- , Bateson,M.C. 1987 *Angels Fear: Toward an Epistemology of the Sacred*, John Brockman Associates. (G.ベイトソン, M.C.ベイトソン, 星川・吉福訳『天使のおそれ』青土社, 1988年.)
- Deleuze,G.,Guattari,F. 1980 *Mille Plateaux*, Le Editions de Minuit. (G.ドゥルーズ, F.ガタリ, 宇野邦一, 他訳『千のプラトー』河出書房新社, 1994年.)
- Douglas,M. 1970 *Natural Symbols: Expolorations in Cosmology*, Barrie & Rockliff. (M.ダグラス, 江河・塚本・木下訳『象徴としての身体——コスモロジーの探究——』紀伊國屋書店, 1983年.)
- Foucault,M. 1975 *Surveiller et Punir: Naissance de la Prison*, Editions Gallimard. (M.フーコー, 田村淑訳『監獄の誕生——監視と処罰——』新潮社, 1977年.)
- , 渡辺守章 1978 『哲学の舞台』朝日出版社。
- 1976 *La Volonte de Savoir, Volume 1 de Histoire de la Sexualite*, Editions, Gallimard. (M.フーコー, 渡辺守章訳『性の歴史 I 知への意志』新潮社, 1986年.)
- Goffman,E. 1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday & Company. (E.ゴフマン, 石黒毅訳『行為と演技——日常生活における自己呈示——』誠心書房, 1974年.)
- 1961 *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday & Company. (E.ゴフマン, 石黒毅訳『アサイラム——施設被収容者の日常世界——』誠心書房, 1984年.)
- 1981 *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Pr.
- 花村 誠一 1983 「分裂病の生の形式——實用論の要請——」村上靖彦編『分裂病の精神病理12』東京大学出版会, 239-263頁。
- 1984 「写しと強度——分裂病論を超えて——」『現代思想』12-5, 92-102頁。
- Hoffman,L. 1981 *Foundations of Family Therapy: A Conceptual Framework for Systems Change*, Basic Books. (L.ホフマン, 亀口憲治訳『システムと進化——家族療法の基礎理論——』朝日出版社, 1986年.)
- Kant,I. 1922 *Ausgewahlte Schriften zur Padagogik und ihrer Begrundung*, Ferdinand Schoningh. (I.カント, 尾渡達雄訳『カント全集』第16巻, 理想社, 1966年.)
- 加藤 尚武 1987 『二一世紀への知的戦略——情報・技術・生命と倫理——』筑摩書房。
- 向井 吉人 1989 『素敵にことば遊び』學藝書林。
- Locke,J. 1963 *The Works of John Locke*, vol.9,

- Scientia Verlag. (J.ロック, 服部知文訳『教育に関する考察』岩波書店, 1967年.)
- Mill, J.S. 1959 On Liberty. (J.S.ミル, 塩尻公明, 他訳『自由論』岩波書店, 1971年.)
- 中井 孝章 1997 『『学校言説』の解体学の試み——教育哲学的考察——』『大阪市立大学生生活科学部』第44巻, 211-241頁.
- 2000 「子どもの精神発達と教育的コミュニケーション——〈学校教育の哲学〉研究序説——」『大阪市立大学生生活科学部』第47巻, 103-162頁.
- 宮野 安治 1996 『教育関係論の研究』溪水社.
- 永井 良和 1993 『『有害環境』の所在——子どもをめぐる空間とメディア——』中河伸俊・永井良和編『子どもというレトリック——無垢の誘惑——』青弓社, 15-46頁.
- Nohl, H. 1935 Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main.
- Rousseau, J.-J. 1762 Emile. (J.-J.ルソー, 今野一雄訳『エミール』上, 岩波書店, 1962年.)
- Simmel, G. 1911 Philosophische Kultur, gesammelte Essays. (G.ジンメル, 円子・大久保訳『ジンメル著作集7』白水社, 1976年.)
- Spranger, E. 1955 Pädagogische Perspektiven: Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart, 3erw. Aufl., Quelle & Meyer. (E.シュプランガー, 村田昇, 片山光宏訳『教育学的展望——現代の教育問題——』東信堂, 1987年.)
- 田近 洵一 1984 「視点 教室にことば遊びを」田近洵一, ことば遊びと教育の会編『教室のことば遊び』教育出版, 7-14頁.
- 上田 薫 1964 『人間形成の理論』黎明書房.
- 渡辺洋三, 甲斐道太郎, 広渡清吾, 小森田秋夫 1994 『日本社会と法』岩波書店.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B., Jackson, D.D. 1967 Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes, W.W.Norton & Company. (P.ワツラウィック, 他, 山本和郎監訳, 尾川丈一訳『人間コミュニケーションの語用論』二瓶社, 1998年.)
- 1983 The Situation is Hopeless, but not Serious: The Pursuit of Unhappiness, W. W., Norton. (P.ワツラウィック, 長谷川啓三訳『希望の心理学——そのパラドキシカルアプローチ——』法政大学出版局, 1987年.)
- , Weakland, J., Fisch, R. 1974 Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution, W.W.Norton & Company. (P.ワツラウィック, 他, 長谷川啓三訳『変化の原理——問題の形成と解決——』法政大学出版局, 1992年.)
- 1983 The Situation is Hopeless, but not Serious: The Pursuit of Unhappiness, W.W.Norton & Company. (P.ワツラウィック, 長谷川啓三訳『希望の心理学——そのパラドキシカルアプローチ——』法政大学出版局, 1987年.)
- 1987 The Language of Change: Elements of Therapeutic Communication, Basic Books. (P.ワツラウィック, 築島謙三訳『変化の言語——治療コミュニケーションの原理——』法政大学出版局, 1989年.)

### Summary

The purpose of this paper is to settle a norm of modern thought, measure educational discourse being in circulation among the educational world and the public and point out how educational discourse deviates from this norm. Educational discourse which ignores this norm is one educational criticism, not pedagogy which fulfills a norm of modern thought. In other words, as long as educational discourse succeeds to a legacy of modern pedagogy by fair modes, it gets to take on an significance. A legacy of modern pedagogy is as follows.

(1) We must grasp pedagogical thought as the process of strain and conflict between the two poles, that is, antinomy of freedom and restriction in education.

(2) With this process a turning point, various educational relationship, that is, a 'parent-child' relationship, a 'teacher-student' relationship and so on, result. Accordingly, educational relationship also has no choice but to hold paradox which is caused by an interal structure of educational practice, so-called 'Paradox of Pedagogy'.

(3) From a standpoint of a teacher or a parent, 'Paradox of Pedagogy' results from a double existence. The double existence indicates that a teacher or a parent has to regard a child as a mature person (personality), on the other hand as an immature person. The Philosophy of the Enlightenment found a child as the double existence, so-called 'Paradox of the Enlightenment'.