

【新年に際して——〈学問〉の場たる私塾の存在論的・実践哲学的定位】

本稿は教員養成私塾「鍛地頭-tanjito-」における年頭所感であるとともに、教育という営為をめぐる理論的前提出しのものを根底から再審に付すための序論的位置を占めるテクストである。ここで試みられるのは、教育を制度的装置・技能伝達・成果測定の体系として理解する近代的支配言説から意図的に距離を取り、教育を〈存在様態そのものの変容を賭けた実践〉として再定義することである。この意味において本稿は、新年の抱負という通俗的形式を借りつつも、実質的には教育実践の存在論的前提出しを明示化するための実践哲学的ポジション・ペーパーである。

第一に確認されるべきは、〈学問〉という語の概念規定である。本私塾において〈学問〉とは、情報の集積や知識の所有、あるいは技能の熟達を指示するものではない。それは、主体が自己の欲望、判断、価値付けの様式を不斷に点検し、解体し、再構成し続ける修養（*askēsis*¹）の運動である。この点において〈学問〉は認識主体が世界を把握するための方法論である以前に、主体それ自体がいかなる存在であろうとするのかを問う倫理的・存在論的実践として理解されねばならない²。学ばない主体が陥るのは単なる知識不足ではない。むしろ、自己の利害や情念を無自覚なまま普遍的価値へと偽装してしまう倒錯であり、ここに教育の失効が生じる。

近代以降の学校教育制度は知を測定可能な成果指標へと翻訳することによって、その公共性と説明責任を制度的に担保してきた³。この合理化の過程は、教育を恣意や専断から切り離すという点で一定の歴史的意義を有する。しかし、同時にそれは、思考が本来有する生成的契機——すなわち、主体が既存の意味秩序から逸脱し、自らの立ち位置を根底から問い合わせ直す契機——を体系的に周縁化してきた⁴。ここで問われるべき核心は、「何をどれだけ習得したか」ではなく、「教育はいかなる主体を生成しているのか」という存在論的問題である。本私塾はこの問い合わせを教育実践の中心へと意図的に再配置する。

本私塾の思想的布置は特定の学説体系や教育理論への帰属によって特徴付けられるものではない。むしろ、相互に緊張関係を孕む複数の思考様式を敢えて並置し、その理論的不整合性を思考訓練の原動力として引き受ける点に固有性がある⁵。吉田松陰に見られる徹底した主体形成の要請は、意志と行為を通じて自己を鍛え上げる実践倫理の極限を示している⁶。その思想は、主体の内的確信と外的行為とを分離しない点において、近代的内面主義とは一線を画す。一方、老子に代表される無為自然の思想は過剰な作為そのものが秩序を破壊するという逆説を突き付け、意志中心主義的実践観に根源的な懷疑を投げかける⁷。さらに、夏目漱石の思索は近代主体が不可避的に抱え込む自己分裂と内的緊張を、文学的言語によって精緻に定式化した点において、哲学的思考に匹敵する理論的射程を有する⁸。これら三者は止揚（aufheben）によって安易に統合されるべき思想資源ではない。それぞれが互いを否定し、緊張させ、思考を不安定化させる〈力線〉として保持される必要がある⁹。

教育とはこの緊張を解消し、意味を安定化させるための装置ではない。むしろ、意味の不安定性それ自体を可視化し、問い合わせをして持続される条件を整える技法である¹⁰。その意味で知的成熟とは、「正解に迅速に到達する能力」ではなく、「不確定性とともに思考を持続させる耐久力」として再定義されるべきである。本私塾が解答の提示よりも問い合わせの精錬を重視するのは、思考主体を制度の内部へと適応させるためではなく、制度そのものを〈相対化〉し得る批判的距離を獲得させるためである。

以上の理論的立場は、私塾の経営・運営の在り方とも不可分である。本私塾は、教育サービスを効率的に供給する組織ではなく、思考と共に鍛え続ける実践共同体である¹¹。したがって、規模の拡大や短期的成果、外形的評価は最上位の価値とはならない。むしろ、思考の密度、「対話」の緊張度、問い合わせが消費されず持続される時間こそが評価軸となる。教育実践と経営判断は分離可能な領域ではなく、同一の思想的前提出しから演繹される実践として理解されねばならない。

結語として、本年も本私塾は、知の蓄積ではなく、知を媒介とした主体の変容過程そのものを志向する。教育とは完成へと向かう直線的プロセスではなく、不断に問い合わせられ、組み替えられる循環的運動

である¹²。この運動の只中に身を置き続けること——それ自体が本私塾の存在理由であり、新年に際して改めて確認されるべき基本的態度である。

令和八年元旦

塾長

新年の抱負 とことん〈学問〉に専心専念せよ

新しい年を迎えるに当たり、教員養成私塾「鍛地頭-tanjito-」としての抱負を、ここに明らかにします。

本年は「とことん〈学問〉に専心専念する一年」とします。

その理由は明確です。〈学問〉とは、単なる知識の習得ではなく、修養であり、人徳を磨く尊い営為だからです。これは理念上の建前ではなく、現在の塾長自身の実感でもあります。学ばなければ、人は容易に私利私欲に塗れる。学ばなければ、自らの思考を正当化することに長けるだけの至らぬ「ソンザイ」となってしまう。だからこそ、学ぶことから逃げてはならないのです。

私たちがまず目指す精神の在処は、吉田松陰や夏目漱石にあります。

燃え煮え滾るような〈教育愛〉というテーゼ（作為）と、老子思想に象徴される無為自然というアンチテーゼ（無作為）。その両者を安易に折衷するのではなく、止揚（aufheben）させた高次の地平へと引き上げること。そこにこそ、教師が目指すべき姿があります。激情に溺れず、冷笑・誤解から逃げず、なお教育を受け継ぐ〈精神〉です。

その姿を実現するための〈道〉は一つしかありません。それは〈学問〉——理論と実践とを不斷に統合し続けることです。理論の理解だけでも、経験の蓄積だけでも不十分です。実践を厳しく問い直し（〈相対化〉）、その都度、理論を現場へと引き戻す——それが「理論→実践」を高次化する——往復運動を止めないことです。その営為を支えるものは、学び続ける〈覚悟〉以外にありません。

現在の公教育は、遺憾ながら、瓦解しています。教職員の能力低下、制度疲労、形式化、目的の空洞化等々。これらをただ「嘆くだけで終わるなら、私たちが「存在」する意味はありません。公教育を立て直す可能性を持つ者は、当私塾の塾長と塾生である——私はホンキでそのように考えています。日本の公教育を洗濯する。その中心を担う覚悟を、それぞれが静かに、しかし確かに持ってほしいと思います。

当私塾の行く末は、巷間の歪んだ視点からすれば、「狂教師の教育コミュニティー」かもしれません。しかし、それは全くの誤解です。なぜならば、巷間の視点（=検証軸）が誤っているから。巷間が挙って「地球はかまぼこ板のような形だ」と声高に騙れば、「地球の形はかまぼこ板のようである」が常識となるのです。

その際、決して見失ってはならない基本理念があります。

それは、「まずは、乳幼児・児童・生徒ありき」の一点です。教師の都合、組織の論理、制度の安定等は、後置されるべきものです。この順序を取り違えた瞬間、教育は〈自己保存・保身の装置〉へと墮してしまいます。

最後に、併せて、今後の経営目標を共有しておきます。

第一に、**今後五年間で新メンバーを六名迎えることを目指します。**私塾の理念に共鳴する仲間を広げるため、各自の立場で協力をお願いします。

第二に、**今後三年間で、塾長が不在であっても、塾生同士で講座や研究会を運営し、〈学び〉を深められる状態を創ること**です。そのためには、各メンバーが「受け手」に留まらず、〈学び〉を担う当事者になる必要があります。だからこそ、学び続けることは任意ではなく、**参加の前提条件**となります。

本年も、安易に答えは提示しません。

しかし、考え続ける場は手放しません。

それぞれの教育現場と真摯に向き合い、〈学問〉を通して、自らを鍛え続ける一年にしましょう。

令和八年元旦

塾長 之を記す

¹ askēsis（アスケシス）は、古代ギリシア哲学において「自己訓練」「自己への働きかけ」を意味する概念であり、プラトン的知識觀とは異なる実践的主体形成の系譜に属する。ミシェル・フーコー『主体の解釈学』を参照のこと。

² P.アリストテレス『ニコマコス倫理学』におけるエーントス概念との連関が示唆的である。

³ M.ウェーバー『社会学的方法の基礎概念』及び『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』を参照のこと。

⁴ J.デューイ的経験主義教育論が制度化の過程で失った契機としても理解し得る。

⁵ 〈教員道〉の基礎段階における鍛錬の様式である。

⁶ 吉田松陰『講孟余話』『留魂録』を参照のこと。なお、ここで「吉田松陰」、「老子」及び「夏目漱石」を取り上げたのは、当私塾の「松鍛研究会」等で、塾生間を中心とする「対話」の話題だからである。

⁷ 『老子』第37章・第48章。ハイデガーによる老子解釈との比較も可能である。

⁸ 夏目漱石『それから』『門』『私の個人主義』を参照のこと。

⁹ 抑々、「止揚（aufheben）」自体安易に実践できるものではない。後述してあるが、（パラダイム・フレーム（思想）間の）否定的緊張関係が思考を不安定化させる〈力線〉とならねば、問い合わせをして持続される条件を整えることができない。「問い合わせ」が「対話」を生み、否定・矛盾・緊張関係を内包したまま、生みの苦しみを伴って「止揚（aufheben）」は成就するのである。本私塾は松陰的激情たる〈教育愛〉と老子の無為とを止揚（aufheben）する高次の地平に〈ホンモノの教員〉を配置するのであるが、その段階に行き着くためには、その初期・基礎段階において、作的で安易な止揚（aufheben）を行うべきでないのである。

¹⁰ G.バタイユの「非知」の概念は、教育における問い合わせの持続を考える上で補助線となる。

¹¹ A.マッキンタイア『美德なき時代』における実践共同体論を想起されたい。

¹² H.-G.ガダマー『真理と方法』における解釈学的循環概念を参照のこと。