

「説得」としての教育的コミュニケーション

——教育的関係の再構成のための試論——

矢野博史

Educational communication as persuasion

——reconstruction of educational relationship——

Hiroshi YANO

Key words : 説得 persuasion, コミュニケーション communication, 教育的関係 educational relationship

はじめに

教育者と被教育者との関係の理解の仕方（様式）には、いくつかのヴァリエーションがある。同じく教育的関係を論じようとしているながらも、そこに見据えようとする対象は、それぞれのヴァリエーションにおいて微妙に異なった相貌を現し、当然のことながら視野に収まってくるものにも、相応の「ずれ」が存在することになるといってよい。‘教育者—被教育者’、‘大人—子ども’、或いは‘成熟—未成熟’といった様々な図式を、アルチュセールに倣って言うならば「問いの構造」として用いることによって、これまでも教育学は、教育的関係を理解、或いは構想し、その理論構築を行ってきたのである。特にアリエスが著した『〈子ども〉の誕生』（原題『アンシャン・レジーム期の子どもと家族生活』）¹⁾以降、我々にとってもっとも自明の前提とされてきた‘大人—子ども’という図式さえもが祖上に載せられるようになってきていることは周知の事実であり、近代教育学を支えてきたその支柱も「子ども期の消滅」²⁾が宣言された後は、もはや十分にはその機能を果たし得てはいない。また、その他にも80年代のポストモダニズム思想の下で啓蒙の物語の理念が取り直されており、その先兵を務めようとした近代の教育（学）の営為に対して批判的な立場からの検討も多く見受けられる³⁾。学校制度、公教育思想等、近代の教育思想の延長線上にある現在の学校教育の様々なファクターにおいてもそこで行われる教育活動の理論的背景が問題となっているのである。こうした今日の理論的

趨勢を総体的に捉えるとすれば、従来、教育学が自明視してきたものが、けっして実体的に存在していたわけではなく、歴史的、社会的な構成物にほかならなかったことが明らかにされていると纏めることも可能である。

以下に行う考察では「教える—学ぶ」という役割図式を捉え直すべき従来の「問いの構造」として設定する。この関係性は意図的教育の発生によって生まれたという点において近代教育学とは密接なつながりを持っており、その意味において一旦祖上に載せられてしかるべき図式であるように思えるのである。

そこからこれまでとは異なった教育的関係の像を浮かび上がらせようとする点において、本小論は上記した様々な論究とその方向性において重なり合っている。しかし、同時に歴史的社会的な背景を明るみに出すことで自明性を打破しようとするこれまでの論究とはアプローチの方法においては若干の違いがあることも断っておかねばならない。

教育的な関係が、社会的な構成物であることはすでに述べたように明らかにされつつあるわけだが、ここではその社会的側面から教育的行為に直接言及を試みることはない。いわばその逆方向から、ある種の関係やある行為が当該の行為として色分けされる以前の段階、つまり「関係」や「行為」の初源的な位相から考察することによって、当の教育的関係を照射し、「教える—学ぶ」関係を捉えなおしてみたいと考えている。

それは、初源的なものは、社会的に構成されることによって意味を付与されるという点においては被規定

的である一方で、他方では、教育的関係の社会的なその存在様式に対して境界条件となり、何らかの限界設定を行っているという点においては規定的な機能も同時に果たしていると考えられるからである。

その初源的な位相に思いを巡らせたとき、すべての社会的行為に先立って、或いはその基底に存在する関係、その関係とはいうまでもなく、〈私〉—〈他者〉という交わりであるといえる。そこで以下の考察においては、〈私〉—〈他者〉という図式を一応の出発点として指定することから教育的関係に関するモノログを綴っていくことにしたい。

まず次節において私と他者との間に切り結ばれる関係性について、存在論的或いは認識論的に整理していき、それが教育者と被教育者の関係にどのような限界設定を行う（或いは行っているのか）のかという点を明らかにすることから始めることにしたい。

1. 〈私〉という出発点

我々は日常的に、ある時は「夫」であったり、「妻」であったり、またある時は「バスの運転手」であったり、「交番の巡査」であったりする。それらの「名付け」は個人々々に重複して複数個のものが与えられているが、通常、ある社会的行為の場面ではそれらの「名付け」が重複して同時に与えられることは少ない。「交番の巡査」は交番にいる限り、「交番の巡査」であって、彼はその時「夫」としてそこに存在しているわけではないようにである。

これが、社会的に構成された我々の基本的な存在の仕方であるといえる。教育者と被教育者もその例外ではなく、通常は「教師」—「生徒（児童）」という役割関係のなかで捉えられている。しかし、その一方ですべての存在様式に通底してひとつひとつの存在は必ずすべて一個の〈私〉でもある。つまり、誰もがそれを免れることはないという意味において、この〈私〉は共通項でもあり、また存在の仕方の基本的な様式でもある。

さらにその〈私〉の周囲にはさまざまな〈他者〉たちが存在している。つまり、〈私〉を基準点としてそこから〈他者〉たちと様々な関係が生じているという次元がすべての社会的関係、或いは社会的「名付け」の基礎にあるわけである。

こうして〈私〉を出発点として指定した場合に、まずはじめに想起されるのはデカルトの〈コギト〉であり、そして彼の方法的懐疑とその帰結としての〈私〉

の存在の不可疑性である。すでに触れたように、現在では、西洋近代哲学が提出したいくつかの枠組みに対しては批判的検討が試みられ、その限界が指摘されている⁹⁾。なかでもデカルトのコギトはその批判の矢面に立たされてきたといえるものである。そうした動向を勘案した場合には、自己意識に特権的な地位を与えるその基本構図とそれに由来する認識論的前提は、もはやその役割を終えたといってもよいように思われる。しかしながらその一方で、その「近代」の洞察は、〈私〉の存在を他のすべてのものから切り離すその思考様式、つまり独我論的な存在論へと展開していく可能性をそこに内包していたこともあって、ここでの考察のなかでまず確認しておきたいことに対し、重要な示唆も与えてくれている。ここに示唆されるものとは、〈私〉と他者とが根源的に非対称的なものであるということである。

もっとも簡略に表現するならば、それは「この世に〈私〉は一人しかいない」という自明の事柄を指している。世界には多くの人間が存在しているが、この〈私〉と同じ〈私〉は2つとはない。それは、意識しているにしろ、意識していないにしろ多くの人々が了解している考え方である。これを存在論的な非対称性と呼ぶこともできる。

またそれと重ねて〈私〉と他者との間には、「認識する者—認識される者」という絶対的に固定化された関係が存在している。世界内には限りなく無限個に近い数の〈私〉が存在しているという意味においては、あらゆるところに点在している関係でありながら、その一方で、〈私〉にとっては何をもってしても取り替えることのできないその関係である。〈私〉が自分自身を認識するのと同様なあり方で他者を認識することは不可能である。この点はおそらく誰にとっても「事実」なのであってこれを否定することは難しい。これを認識論的非対称性と呼ぶことにしたい。

これらの「非対称性」が教えることは、約言すれば、〈私〉と〈他者〉の間には絶対的な「差異」が存在しているということである。つまり、〈私〉と〈他者〉とはこの「差異」によって規定されており、それは自—他の関係性においては逃れることのできない構成要件となっているのである。

このようにしていれば自—他の関係性の原点にまで遡及し、そこに立ち止まれば、当然のことながら独我論との対峙が待っている。しかし、日常的な行為世界においては、通常こうしたティピカルな事例が問題と

なるケースは少ないことも我々の経験は教えてくれている。そこでこうした議論を進め、このまま哲学的論議の深みに陥ることを避けねばならないが、これらの「非対称性」、或いは「差異」の捉え方について若干の事柄の確認を行いながら次の展開を示してみたい。

独我論的な姿勢に固執しなければ、日常的な現実の世界には、おそらく（実際には間違いなく）複数個の主体が存在し、活動しているということに同意するのは容易である。しかし、私＝矢野博史が、私自身の問題として〈私〉は何者か、〈私〉の周りにあるものたちは何かという問いに対して、自分自身のなかに答えを探そうとするならば、存在論的な非対称性とここで名付けたもの、つまり、世界のなかにこの〈私〉は一人しかいないということの〈私〉にとっての意味を求め続けることになる⁹⁾。ここで独我論にからめ取られてしまうことになる。しかし、我々の日常的な感覚のなかにある複数の自我が存在する世界像の構成要素である一個一個の自我、それらの自我においては同時にその定立の可能性もこの自他の絶対的な「非対称性」によって開かれていることも忘れてはならない。自—他が存在論的にも、さらに認識論的にも非対称的であることによって、自我が形成され、存立可能となっているのである⁹⁾。

それではその複数の自我が根源的な非対称性を互いに抱えながら実際に振る舞っていく日常的な世界とはどのような次元であろうか。それは、差異の存在を前提することで常に生じる「誤解」の危険性をはらみながら、さまざまな方法でそれを乗り越えようとする我々の行為、いわゆるコミュニケーション的行為の次元であるといえる。

ここで、今度はこの日常的なコミュニケーションの行為の次元において、例えば、認識論的な非対称性＝「差異」はどのように機能しており、また「埋め合わされて」いるのであろうかという点が問題となる。この点については私と他者との間の差異は、日常的には次のようにして「埋め合わされている」と考えることができる。

日常生活において他者を理解する際に手がかりとして、当の他人の「行動」が用いられる。その行動に似た自分自身の行動を手がかりとして、それに付随する自分の心の状態をそのときの他者の心の状態として理解していくという順序をとる。こうした考え方は「類比説」と名付けることができる。

なぜある「行動」から立ち現れる意味を、私ばかり

か他者にも帰属させることが可能であるのだろうか、という疑問に対する答えは、やはりここでは留保せざるを得ないのであるが、通常、我々は類似した行動に付随する私の心の状態と他者の心の状態は同じであると考えているのであり、この「類比説」は我々の日常的な他我理解に関して非常に説得的なものを持っているといえる。この考え方は、日常的な行為の場面において我々が行っている他人の理解の様式に適合していると見なしてもよい。

しかし、当然のことながら、ここで述べたことはコミュニケーション的行為の一部である、あるいはそれを下方から支えているというべきものを説明したにすぎない。それはいまだ、対他的行為に到る以前の段階にしかすぎないからである。例えば教育的行為の場面においてより重要である「理解させる」という行為は、こうした視角からは見えてこない。ここにいう「教育」という事象の枠組みのなかでは、単に相手を理解することで終わることは無く、相互的なコミュニケーションの領域において「差異」の問題は考察されるねばならない。この点を明らかにするために、次節では必然的に「教育的行為」を構成している社会的な位相にも言及しなければならない。

2. 「差異の埋め合わせ」としての教育的行為

教育者の下にある被教育者理解には、簡単に纏めれば二通りのレベルがあるといえる。ひとつは自らの計画的な行為（ex. 指導案、カリキュラム、教育方法、etc.）の結果を認識するレベルであり、他のひとつは、日常的なコミュニケーションのレベルでの被教育者理解である。両者は異なって立つ二つの領域ではなく、教育的行為の場面においては必ず被教育者を「導こうとする」意図/目的がその理解の前後に位置しているという点において共通点を持っているといえる。ここで注目する社会的位相とはこの「導こうとする」意図/目的である。

通常、教育者は被教育者より「知識」の質量ともに勝っており、判断力にも優れていることが想定（前提）されている。そして、そのような教育者がある種の教育目標と言えるような社会的イメージへと子どもを導こうと試みるのが「教育的行為」と名付けられるのである。この名付けの意味するところは非常に重要である。例えば、学校のなかで教師が子どもを「殴った」場合、現在では懲戒処分の対象となり得るようになってきたとはいえ、相変わらず「体罰」の是非が議

論されるという状況は、「教育的行為」がどれほど社会的な行為のなかでも特権的な位置にあるのかを端的に表すものである。

このような「権力関係」をそのなかに包含しながら(あるいは「権力関係」のなかに包含されながら)、子どもを「導こうとする」意図/目的をそのメルクマールとしている教育的行為であるが、「教育的」というフィルターを取り除けばそこに何が残るのであろうか。

この問いは以下のように言い換えることができる。教育的関係のなかにある両者に対しては、「大人—子ども」というこれまで一般的に用いられてきた図式のなかで、大人=成熟、子ども=未成熟と振り分けられていた「違い」をまず認めることができる。この点は改めて指摘するまでもないが、その相違を前提にして、未熟な子どもを成熟させ、社会の一員として振る舞えるようにすること、いわゆる文化伝達という重要な役割が教育には期待されてきたのである。この図式からめ取られることのない、教育的行為、或いは教育的コミュニケーションのエッセンスとなるものはいったい何であらうか。

そこに考えを巡らせるとき、まず注目すべきは、そのコミュニケーションを成立させている「ルール」についてである。この教育的コミュニケーションのルールとはどのようなものであろうか。

例えばエスノメソドロジーといわれる手法を用いた研究⁷⁾は次のようなことを明らかにしている。被教育者は教育者に対して「客観的リアリティ」ではなく、「教育」という社会的行為に付随する実用的な限界⁸⁾の下で認識される現実、つまり、自らの志向の下に構成された「社会的リアリティ」の下で振る舞っているとされるのである。

メーハンによれば⁹⁾英文法のレッスンにおいて、教師は生徒がある行動を取り得ること、この場合においては言葉が書かれたカードを正確に並べ得ることによって文章の理解を測ろうとする。当初は、文章や語の正しい理解を求めた教師の行為の意図は、解答を求める段階になるとカードの位置を告げ得ることに変化するのである。教師に「正しい解答」を求められる生徒は、そこで文章の正しい意味や語の用法のみならず、教師が期待する解答にそって答えを提示するということを学ぶのである。ここで明らかにされているのは、教師は一定の条件下で教育的行為における「リアリティ」を理解、或いは解釈しているのであり、そして同時に生徒もその「リアリティ」の構成に参加しているとい

う事実である。

こうした教育的コミュニケーションにおける教育者と被教育者の共同作業とは、生徒は「被教育者」として振る舞うこと、そして教師は「教育者」として振る舞うことなのであるといえる。そして、その関係が固定化された権力関係の上に乗せられているのであるといえる。

しかしながら、教育的行為が目指すもの、つまり次世代の形成を通じての文化の創造ということからすれば、こうした排他性が「創造性」という点においていかに問題性を孕んでいるかは想像するのに難くない。とはいえエスノメソドロジーが明らかにしているように、教育者、被教育者が共にその中で振る舞わざるをえない「リアリティ」の構成のされ方それ自身が「自然的」、「平常的」¹⁰⁾なものとして認識されざるを得ない以上、それを乗り越えた地点に教育的行為を構想することは可能なのであろうか。非常に困難に感じられるその試みの手がかりは教育的コミュニケーションの特質のなかに存在しているのである。

すでに簡単に触れておいたように、教育者と被教育者とのあいだには知識や経験の質・0量といった「差異」が存在している。そして教育的コミュニケーションはそれを埋め合わせるということを大きな目的としている。「持つ者」が「持たざる者」を誘うという図式は日常的なコミュニケーションのなかでは「説明」或いは「説得」と呼ばれる行為に近い位置にある。当事者間の「差異」に起点を持つコミュニケーションという点においてである。

「話す—聞く」という日常的なコミュニケーションには、その意図/目的に応じた形でさまざまな種類のものがあると言えるが、なかでも教育的な行為は、当事者の間にある差異を埋め合わせようとする点において「説得」或いは「説明」と類似しているといえることができる。教育者が正しいと考える解答と同様な考えを被教育者に対して、説明し同意を得ること、つまり、理解させること、それが多分に強制された同意であることはすでに述べたとおりであるものの、教育的行為はその意図/目的において「説明」や「説得」と近似しており、それがそのエッセンスのひとつであるということとは可能であるといえる。そして、この点こそが困難な試みにその道筋を照らし出してくれるものなのである。

3. 「説得」或いは「説明」としての教育的コミュニケーション

教育的コミュニケーションのなかに含まれていながらも、社会的リアリティの下ではもっとも看過されてきたもの、それはこのようにして教育者と被教育者との関係を「説得」或いは「説明」として捉え直すことによってどのように取り出されることになるのであろうか。

それを明らかにするためには、まず、「説明」、「説得」の特徴を捉えておくが必要であるが、ここでは「言語ゲーム」という概念装置を用いることで、コミュニケーションにおける存在者相互の「差異」を積極的に捉えなおしたヴィトゲンシュタインに倣うことにしたい。

ヴィトゲンシュタインは端的にこう述べている。「『本来はこうなのだ』という文章は特に説得の形式をとる」と。教育的なコミュニケーションはすでに確認したように正しいことがら、つまり「本来的なもの」を子どもたちに提示し、理解させることをその意図/目的としている。ヴィトゲンシュタインの言葉をそれと重ねたとき、教育的な行為とは子どもたちに既存の社会のなかにある事柄を容認させるための説明を行っていると考えられることはここでは間違いではない。

しかしさらに注目すべきはそれに続く彼の文章である。そこには「(そのコミュニケーションに際しては: 筆者加筆) 諸君が無視するよう説得されたある種の差異が存在するということである」¹¹⁾と述べられているのである。

このヴィトゲンシュタインの指摘は、1997年という「現在」に位置する我々の日常的感覚にとって非常に分かり易いものである。半世紀近く続いたイデオロギイ的対立は消え、またこれまでのように「進歩」という幻想に縋って毎日を過ごすことが難しくなってきた現在、絶対的な真理がどこかに存在し、それを見つかる、或いは、それを伝えるという営みに対しては何かしら白々しいものを感じざるをえない。ヴィトゲンシュタインが言うように「本来」とは、絶対的な一つのイデアなのではなく、それは「説得」によって生み出されるもの、つまり、その説得しかた次第ではさまざまな実現可能性を持っているはずのものなのであるということが現在の我々の日常性となっているのである。

ここで重ねて確認しておきたいことは、「説得」とはすべてが容認されることではなく、またそれは逆に

決定不可能性へと陥ってしまうものでもないということである。我々がコミュニケーションのなかで行う容認と拒否は確かに主観的であるかもしれないが、それは同時に一定の生活形式に支えられているという点においては、相互主観的な要素を多分に持ち合わせている。そしてさらに現にある生活形式はコミュニケーションを支えているという点においては規範的でありながら、同時に説得の過程のなかで拒否にも開かれていることによってそれ自体の変革可能性も有しているのである。

翻ってみると教育的コミュニケーションは何かしらの真理を伝え、子どもたちを「導く」ものであると考えられてきており、現在でもこの点に大きな変化は見られないということもできる。子どもの中に実現されるべき「善」は、社会のなかにすでにイメージとして存在しており、それを「本来的」なあるべき姿としてある「真理」を媒介としながら伝達しようとしているのである。

ところが例えば、現在の我々がそうであるように世代間の差異がこれまでになく広がることによって、子どもを導くべき大人たちのなかに実にさまざまな「本来的」な「成人の姿」が存在するようになってきている。例えば、筆者を含めた30代の世代は十数年前に新人類として世間を騒がせた世代であり、現在では「ネオ・サーティーズ」と言われている(ちなみにあの一連のオウム真理教の事件を起こした者も大部分がこの世代に属している)。こうしてみると、今日の教育的コミュニケーションは、すでに現実の問題として本来的な真理の伝達過程としては存在し得なくなっているともいえる。大人たちの仲間入り(しかし、いったい大人たちとは誰を指すのだろうか)をこれからする世代に対してどれだけ合理的に「説得的に」ある真理を容認させることができるか、これが教育的コミュニケーションの今日の姿であることを我々の「生の実感」は教えているように思えるのである。

とはいえ、もちろん、真理の探求はここで止められるべきではなく、たとえその作業は最終的な結論が想定できないような終わりのない旅であってもそれを続ける者たちの姿とその産物をさまざまな学問体系として、次世代に提示することは今日でも重要な意義を持ち続けている。その伝達を停止し、すべての人間が真理の探求を止めるとき、それは人間の「思考」の停止を意味し、もはや人間はその「本来的」な姿(しかし、いったい本来的な人間の姿とは何のことだろう)を

失ってしまうことに繋がるからである。

それにも拘わらず「説得」という視点をここで強調することはつぎのような意味を持っている。それをまとめにかえて以下に述べることによってこのモノローグを閉じることにしたい。

小 括

自他の間に根源的・絶対的に存在する「差異」はコミュニケーションのレベルでその解消が図られている。教育的コミュニケーションもそういったコミュニケーションの一種であることを確認したその一方で、教育的コミュニケーションの特質は、すでに述べたように其の一として絶対的に固定化された権力関係によっても捉えられるものであった。教育者が常に被教育者にたいして優位な位置をしめており、通常、被教育者の側からその関係を逃れることはできない。子どもとの接触の仕方において教育者の側がさまざまに立場を変えることがあっても、被教育者の側からそれができないという点がここでは大きな意味を持っている。

教育的コミュニケーションによって伝達が企図される内容が、間違いのない絶対的な真理であるならば、こうした関係の固定化も有効であるのかもしれない。戦前・戦中の日本の軍国主義教育、教育勅語体制のあれほどまでの徹底とそこでの教育効果を思い起こせばそれは明らかでもある。

しかし、真理が揺らぎ、「本来性」も「隠蔽された差異」という一つのメタファーとしてしか機能せず¹²⁾、また、社会のなかにも確固とした成人のイメージも存在していない。つまり、教えるべき内容がその正当性の基盤を失いつつあるのである。わずか半世紀のあいだにこれまでにない大きな社会変化を経験することによって、我々が知ったのは、人間の外に独立して客観的な真理が存在するのではなく、それらも我々人間自身とその言葉のなかにあるということであった。こうした今日の状況下では、教育的コミュニケーションにおいても、これから大人たちの仲間入りをする世代に対して、「本来的な」姿を提示するという気負いを持つ必要はなく、逆にそうしてはならないように思われる。

インドクトリネーション的な方策も確かに教育的コミュニケーションの一種として機能してきたといえるし、そうした要素は教育的コミュニケーションからは完全に捨象するのは困難であるようにも思われる。それどころかそれは或いは逃れることのできないエッセ

ンシャルな部分をなしているのかもしれない。しかし、現在では、そうしたいわゆる教育的コミュニケーションのインドクトリネーション的な部分が変わって、先に述べたような視点、すなわち「説得」というモデルにおいて少なくとも教育者は自身の行う振る舞いを理解し、再構成する必要があるように思われるのである。

当然のことながら過去から現在まで続く「文化」のなかにはこれからも残り続けるものも多くあることは間違いなく、またそれなくしては、すなわちたとえ結果的には乗り越えられるべきものであっても、「基盤」や「対象」となるものなくしては文化の発展は不可能である。またすでに述べた理由から学問体系もそれぞれの領域において真理への探求を止むこともない。

こうした限りにおいて、やはり子どもが大人になる過程において「伝えられるべき内容」は存在し続けるのであり、教育的コミュニケーションは「伝えるべき内容」を保持し続けることになるといえる。しかしながら、その「内容」を単に教示するのではなく、「説得」として伝えることの持つ意義、それは「説明」し、受け手に「容認」されることによって「説得」を完了するという過程はすでに述べたように常に、変革可能性へと開かれており、この点において、新たな文化の創造にも通じているという点にある。

「説得」の過程で教育者自身も、自らにとっての（世代の代弁者という点を勘案すれば、大人たちにとっての）真理を俎上に載せながら、教育的コミュニケーションを試みることによって、その営みを文化の創造へと接続させていくことが可能となるのではないだろうか。

このようにして自一他の間に必ず存在する「差異」を「説得」という教育的コミュニケーションのなかで積極的に位置づけることが、「近代」という「大きな物語」が終焉を迎えた現在、教育という社会的行為を再構築する契機となり得ると考えられるのである。

註

- 1) アリエス, F. (杉山光信・杉山恵美子訳) 『子ども』の誕生』みず書房, 1980年。
- 2) ポングラーツは教育の現実的条件を整理する中に、まず第一に保護期間としての子ども期が消滅したことを挙げている。

Pongratz, L. Vergessene Zukunft? Notizen ueber Paedagogik und Postmoderne, in Neue Sammlung, 29, 1985.

- 3) イリッチらの学校批判, ギーゼッケによる「教育の終焉」論議などを挙げるができるであろう。
- 4) あらためて言うまでもなく, もっとも代表的なものとしてアドルノ/ホルクハイマーによる『啓蒙の弁証法』(徳永恂訳 岩波書店, 1990年)をここでは挙げておく。
- 5) そうした思索を突き詰めようとする哲学者として永井均が挙げられる。例えば以下の文献を参照。永井均『〈魂〉に対する態度』勁草書房, 1991年。
- 6) 自我形成に関する理論は様々なものがあるが, 自他の分離をより根源的な位相から理解するためには, 身体性のレベルからそれを説き起こしている次の文献が参考になる。
市川浩『精神としての身体』勁草書房, 1975年。
- 7) 例えば以下の文献を参照。
ライター, K. (高山真知子訳)『エスノメソドロジーとは何か』新曜社, 1987年。
- 8) エスノメソドロジーではそれを「社会的構造感」と呼んでいる。
詳しい定義については同上書 89頁以下を参照のこと。
- 9) ライター, K., 同上書, pp. 110-102。
- 10) ライター, K., 同上書, p. 96。
- 11) ヴイトゲンシュタイン, L. (藤本隆志訳)『ウイトゲンシュタイン全集』第10巻, 大修館, 1977年, 181頁。
- 12) アドルノ, T. W. (笠原賢介訳)『本来性という隠語』未来社, 1994年。
室井尚『メディアの戦争機械』新曜社, 1988年。

Summary

The purpose of this paper is to change our idea of educational relationship. Through this considerations, the author has arrived at a suggestion which required us to grasp educational communications as persutational behavior. On that basis we are required to reconstruction educational relationship. And we build up our new epoch.