

溝上泰子の教育論における主体概念の検討 - 『わたしの教育原理』を対象として

著者	上森 さくら
著者別表示	UEMORI Sakura
雑誌名	金沢大学人間社会研究域学校教育系紀要
号	15
ページ	57-66
発行年	2023-03-03
URL	http://doi.org/10.24517/00069047



溝上泰子の教育論における主体概念の検討

— 『わたしの教育原理』を対象として

上森 さくら

A Consideration on the Concept of “Subject” in the Theory of Education by MIZOUE, Yasuko

Sakura UEMORI

1. 問題設定

溝上泰子（1903–1990）は、代表作とされる著作『日本の底辺—山陰農山村婦人の生活』（1958）によって、日本の学术界に底辺ブームを興したとされる人物であり、生涯を通して貧困や社会的排除について研究を続けた人物である。鳥根大学定年退職後も、困難な生活状況であっても少しでも人間的に生活しようとする人々と共に、「生活すること」・「生きること」を学ぼうとし続け、溝上は自ら人類生活者を名乗っていた。このような経歴を持つ溝上に着目することは生活指導研究において有意義なものになると予測される。（上森、2016）

溝上は上述の主著表題に示される通り、特に女性の生活に焦点を当てて研究と教育活動を続けてきた。1950年代から山陰地方の農村に住む女性と交流を続け、「底辺」と見なされる経済的・社会的地位の低い集団にあって、中でも男性中心社会においては顧みられる存在ではなかった女性の目から、生活者として女性が自己実現できる人間関係と社会参画を研究・教育活動で追求してきた。

さて、溝上が逝去した1990年、ジュディス・バトラー（Judith Butler）の実質的な初著書とされる『ジェンダー・トラブル—フェミニズムとアイデンティティの攪乱』が出版された。バトラーは、1950年代から展開されていた第二波フェミニズムが自明の前提としていた「女という主体」を疑問視し、「主体とは社会的アク

ターに働きかけられた範疇での行為によって形成され続けるものであるという見方（＝パフォーマンスティビティ）」（上森、2021）を示すことで、本質論的な主体観の排除を試みた。この著作を始めとして、バトラーの思想はフェミニズム運動に新しい戦略を与え、現在も多大な影響力を維持している。

それでは、『ジェンダー・トラブル』出版以前に、女性の生き方に焦点を当てていた溝上泰子の思想はどのように評価されるべきであろうか。

溝上の著作には「主体」という語が散見される。しかしながら、それをもって一概に古い主体観にもとづいた理論が展開されていると評価されるべきではない。なぜなら、溝上は仏教哲学者であった久松真一（1889–1980）を生き方の師と仰ぎ、多大な影響を受けていたからである。仮に、久松の思想を基盤とし、溝上が無の自覚から場づくりをすることによって主体となっていくことを構想しているのであれば、文脈は異なるが、バトラーのパフォーマンスティビティの捉えに近いと評価できるのではないだろうか。

溝上の思想や活動についての先行研究は必ずしも多くはなく、それらを整理すると、第一に家政学、第二に女性学、第三に溝上の研究方法論と思想形成の検討に分類できる（上森、2016）。本稿は、先に示した通り、フェミニズムの理論から問いの着想を得ているが、主体概

念を検討したものは管見の限り見当たらない。

以上を踏まえて、本稿では、溝上泰子の思想における主体概念の検討を目的とする。その結果として、①溝上の生活論や教育論の検討を現代においても検討する価値のあるものとして示すことができるだけでなく、②個の捉え方のみでなく、生活における人間関係との連関についても示唆を得られると考える。

本稿で検討の対象とするのは、溝上が晩年に自身の大学講義のあり様について示した『わたしの教育原理』（1987）である。この著作は、上田女子短期大学における1975年の講義「教育原理」を中心に、溝上が教育原理についての考え方をまとめたものである。本稿を検討対象としたのは、本書が溝上の生活論展開区分における最後の時期（「生活と教育」思索期）に出版されたためである。この時期の溝上は、「座」と「場」の往還の中で個人と社会が深化していくことを示しながら、大学の講義や小学校の授業において、その実践を目指していた（上森、2016）。つまり、本書を検討することで、理論上の主体概念の検討のみならず、実際にどのようにその概念を基盤として学生という他者への働きかけを行っていたかということも含めて検討することができる。以上をふまえて、本書で言及されている主体概念について整理したい。（以後、頁数のみを記している場合は本書の該当頁を表している。）

1. 講義概要

既述の通り、本稿で検討対象とする『わたしの教育原理』は、上田女子短期大学における1975年の講義「教育原理」の実践記録が中心となっている。溝上は、島根大学を定年退職した2年後、1968年より非常勤講師として上田女子短期大学で「教育原理」を担当することとなった。隔週の2コマ連続授業（計110分）で、計12コマの講義であった。当初は少人数の学生を対象としたものであったが、年を追うにつれ受講学生数は増えていき、1975年には、157

名の受講者があった。明言はないが、ほとんどの学生は入学直後の1年生であろうと推察される。

溝上はまず、「学生と個人的なつながりをもつ努力の一つとして、名前をおぼえる」（8頁）ことを大切にしていた。次に、必ず授業時間終了前の10分間で、聴講者であった学内の哲学や教育学担当教員も含めて全受講者に、ザラ紙四分の一枚に感想や意見を書かせた。そして、持ち帰ったそれらを読み通し、2週間後の次の授業日までに、縦66×横44字のプリントに返信込みでまとめ、受講者に配布していた。加えて、講義では学生の提出物や交流から出てくる題材をできるだけ学習内容にしていく方針が取られていた。

学生の意見や疑問を基に学習内容を柔軟に変更していく方法は、「体系的」な知識を学生に示すことを難しくする。学生の感想からも度々、「系統的ではない」ことについての不安、疑問、批判が提出されていたようだ。しかしながら、溝上は自身の教育方法における信念を次のようにまとめている。

学問・知識の体系を、第三者の立場で、壇上から「講義」することは、学問でも教育でもない。本当の学問・知識を、生きる限り欲するのならば、学習は、学生と教師の交流が、そのいのちとなるのである。学校教育に限らず、家庭や社会一般に置いて、生きんとする生活者が交わり合うとき、おのずから教育のはたらきがある。とくに、ささやかな「私大」の設備の悪さは、指導者の主体の力で補わねばならない。つまり「教育原理を教える」のではなく「教育原理する」主体が、学習の要（かなめ）でなくてはならない。（11頁）

1975年は「教育原理」受講者が急増した年であったが、その学生たちの様子を目の当たりにして、「学習の中のたった一つでもよい、学

生の心にささるもの、それが心の核となって、若者の主体の重みをつくっていくものを生み出したい」(12頁)と考え、2人の友人を外部講師として計7回の講義に招聘した。「Kさんには子育てを中心に、Mさんからは消費者活動の中から、学習に関連したことを、その都度、具体的に話してもらった」(12頁)とその様子は記録されている。この記述からも、応答的かつ即興的な講義の性格が確認できる。

2. 溝上の思想における主体概念把握の揺れ

本節では、『わたしの教育原理』において主体概念がどのように表出されていたかを整理する。なお、「主体」という語句のみでなく、その周辺で言及されている「自己」や「生活者」等の語句も類似概念として随時検討していく。

(1) 教育への決意と主体概念

ここでの本質論的把握とは、固体的かつ継続的に「主体」が存在している事実があるかのように扱うことを指す。このような主体概念が確認されるのは、教育者としての決意を表明している箇所である。

前節で溝上の教育に対する信念を示したが、そこには「指導者の主体の力」や『教育原理する』主体との言及があった。また、「若者の主体の重み」を増やす教育を目指しているとの言及もあった。力が主体に属しているイメージや重さを持っているイメージで表現されており、この場合の主体概念は本質論的に把握されていることが確認できる。

生徒のあり様についての言及では「存在」という語も確認できる。本書で収録されている講義は、同じクラスを担当して7年目のことであるが、溝上は初日の学生の自己紹介での小さな声について次のように評している。

「声に教養がでる」というが、学生たちの声には、教養以前の存在の弱さを感じた。幼児学科でいちばん力をいれるところは、

ショウ的な音楽教育である。が、生活者として、日常生活の中での声、物音、自然のリズムには、無感覚である。わたしは、自己紹介で学生たちの存在自体の軽さをみた。六十五年と十八一九年の人生のちがいなのか……(中略)……わたしは、この短大機構の中の人びとの生命感覚の惰性を痛感した。学生たちの感想も意見も抵抗もやがて、無感覚と惰性になっていくのだと、学生の声が重くのしかかってきた。(19頁)

溝上は学生の「存在の弱さ」や「存在自体の軽さ」を自己紹介の声から感じ取っているが、それは単に声が小さいということではない。幼児学科での学びが活かされておらず、日々の生活の中での音やリズムに無感覚な惰性が継続している結果と考えていた。また年齢の違いによるものかとも思案していた。ここでの「存在」とは、それまでの人生経験を受け止めるものとして措定されている。

このような学生の様子から、先述の「学習の中の一つでもよい、学生の心にささるもの、それが心の核となって、若者の主体の重みをつくっていくものを生み出したい」という決意につながるのだが、「若者の主体の重み」に加算されるものであるから「心の核」も主体概念の差延上にあるとあってよいだろう。

では、「心の核」をつくる実践とはどのようなものか。類似した表現(「精神の核をつくる」)で示されていたのは、講義最初の活動となった席の配置換えへの挑戦である。

溝上は、学生との自己紹介と入学後の感想の聞き取りを終えた後、「すこしでもみんなの声がよく聞こえるようにするには、どうしたらよいか」(20頁)と学生一同に尋ねた。最前列の学生から溝上を囲むように机と椅子を配置したいという希望が小さい声ながら目を輝かせて提案があり、机と椅子を動かした。しかしながら、理想の配置にするには、机と椅子が教室に対して大きく不可能であることが明らかとなった。

このことについて、溝上は次のように言及する。

それらが不可能なことはわかりきったことだったかもしれない。が、その「わかりきったこと」への挑戦がなすすぎる。このことへの抵抗こそが精神の核をつくる。この核が広く、深く、長く充実するところに、主体がつくれ、生活者の重みが出る。(20-21頁)

心の核（精神の核）が主体にとって重要な関連を持ったものと措定されていることは上記の引用からも理解できる。だが、同じ一文で次の疑問に行き当たるだろう。すなわち、ここでは「主体がつくれ」と表現される。ここでの主体とは、過去の主体の延長にあるものなのか、それとも新しく別の主体が生まれて替わっていると考えることが妥当なのだろうか。

初日を終えてのある学生の感想では、日記を毎日つけて生活を顧みたいという決意表明をしながら、「努力を継続することによって、一つの力となり、精神の糧となる」(21-22頁)と学習したことが記されていた。少なくともこの学生は、努力の継続は「精神の糧となる」もの、つまり、「精神」は継続した自身に維持されているものとしてイメージされており、この点についての溝上の特別な言及はない。そのため、溝上が「主体がつくれ」と言及した場合、精神や主体が一貫性のある本質的な存在として措定されていたか否かについては判然としない。

以上のように、教育についての決意や信念について言及している大部分で、溝上の主体概念は本質論的な把握がなされているようだが、時折、その把握の仕方から外れる記述が現れる。

たとえば、溝上が「個人的、人間的に教えを受けた」(25頁)篠原助市の『教育の本質と教育学』(1930)から「教育の根本形式」についての篠原の論述を引用して以下のように言及する。

この「根本形式」という意味は、人間自体、全存在、全体、統一体としての人間そのもののはたらきという意味である。人間存在自体は教育自体である。そこに人間が「いる・ある」ということが、すでに教育的存在であらねばならない。だから教育は普遍であるべきである。二十年前に死んだ篠原が、いま、生きてわたしにはたらいっているところに、教育の時空をこえた普遍性がある。

本来、教育とは、一生を通じて、自分の脚で立ち、自分で考え、自分で行動し、同時に他とつながり、責任を重んじる人間として育つことである。他人を育てる教育とは、他人もそうなるように力をかしながら「自分がそのように、生きてみせる」ことである。(25-26頁)

上記の引用における前半の段落は、篠原の論述を解説している部分となるが、「人間存在自体は教育自体である」と述べる。ここでの「存在」とは、学生の存在に言及した時とは異なり、「いま・ここ」の瞬間に目の前にいる存在のあり方に焦点化しているものとも解釈できる。死後も溝上に影響を与えている篠原の存在についての言及も、篠原の生活の仕方や言説など、具体的に篠原がどのように生きたかということが溝上に影響を与えていると考えれば、ここに固定的な一貫性を見なくともよい。

しかしながら後半段落の一文からは、非常に一貫性の強い自己が想起される。これは先述の教育についての決意を表す文章と同じといえる。「自分がそのように、生きてみせる」という教育観も、「生きてみせる」主体として「自分」が措定されていると考えられる。

(2) 未到達の自己と主体概念

ここまで、主に公的な場（大学）における溝上の教育観に関わる記述を検討してきた。一方、親子関係等、私的な関係も含んだ教育観につい

ては、たとえば、『碧巖録』における「啐啄同時」を引用した箇所がある。啐啄同時とは、雛がかえる時、外から親鳥がつつくことと、中から雛がつつくことが同時であることを示す。これを基にした教育観について、溝上は以下のように述べる。

このことは、師匠と弟子、親と子、教師と児童、生徒……の関係の真である。「たたくもの・たたかれるもの」「教えるもの・教えられるもの」の間は、間髪を入れない、各独自の二者であって、同時に一者なのである。だから、母親がどれだけ子育てに献身しても、どこまでも親は親、子は子、別々の存在である。(28-29頁)

前半では、「独自の二者であって、同時に一者」とされているが、直後に強調されるのは、「別々の存在」である。同様に、生理学的な証明として、胎児が母親の血液で栄養をとっていながら、それぞれが別の「個」であることを強調する。

胎児は母親の血液で栄養をとる。だから、胎児の血液は、母親と同じだと思う。が、これはちがう。胎児は母親から栄養をもらいながら、別の自分の血液をつくっているのである。

以上のように、絶対的な個と環境の相克に人間の生がある。(29頁)

これらの引用について、そのまま読めば本質的な主体の強調のようにも読めてしまうかもしれないが、溝上の研究履歴を参照すると、異なる意図が浮かび上がってくる。

溝上は、1951年に島根大学に赴任してから、地方在住の農村女性との交流をしながら、封建制を引きずる地域や家制度の中で、押しつぶされ諦めに押れる女性と、自己や周囲の人々の生活を少しでも向上させよう、深めようと闘う女性に出会ってきた。そして晩年、上田女子短期

大学に赴任する頃には、人が個人としても社会としても深化するには、矛盾のつばである生活の中で、家庭の場づくりと社会での場づくりで経験を往還していくことが肝要であるという結論に至っていた(上森, 2016)。この点を踏まえると、確かに2つの例において母子分離を強調しているが、それは島根の農村で場に押しつぶされてきた女性や子どものような存在を認めることにあり、より焦点化したいのは、「絶対的な個と環境の相克に人間の生」という瞬間であるだろう。同じ卵の殻をつつき合うことや、生きるために血液を共有している状態において、「相克」とは何を示すのかは具体的ではないため大変分かりにくいものになっているが、弱いとみなされてきた存在が矛盾に対峙する瞬間をより強調したいものとして解釈すべきである。

溝上は家庭生活について次のように述べる。

生活者は、普通、家庭で生まれる。家庭は、生活者の原生活空間、すなわち『場』である。生活者が、そこで生物的にも精神的にも新生し、再生する。(34頁)

ここでは、「生活者」が主体と近い概念で用いられていることが確認できる。同様の文脈で、家庭が閉鎖的になると「自己を変革する力を失う」(35頁)と述べている箇所では、「自己」が主体と近い概念で用いられている。しかしながら、「新生」「再生」「変革」というイメージは、過去からの一貫性を保つような本質的な主体概念を支持するものだろうか。

蜘蛛の比喩を用いた生活者としての生き方についても検討してみよう。

蜘蛛は自分から糸をつむぎ出して、大空に整然とした組織をつくる。しかも、その真中に、自分が座を占める。さらにその座にも、組織にもかかわらないで全体を統御する。そして、間にあわなくなると、自由に

回収して、それを材料にして、新たな巣をつくる。これは、いわば物にかかわらないで、新たに、つねにつくっていく生命のはたらきである。このような生きぶりの中に、絶えず真実を求め、日常生活の中で、新たに生きなおす、生活者の態度に通じるものがある。ここに、本当の自己になる道があるのではないか。(35頁)

前半では、蜘蛛は自己の比喩であり、蜘蛛の巣という場とその座を占める主体に近い意味を持っているように読める。しかしながら最後の一文に唐突に「本当の自己になる道」が言及される。つまり、ここでは少なくとも唯一の本質論的主体概念は採用されておらず、「新たに生きなおす」瞬間に「通じる道」が現れるという未来の時間軸における仮初の不安定な主体イメージが提供されているのである。そうであるならば、これまで検討してきた引用についても、「絶対的な個と環境の相克」「新生」「再生」「変革」という未来の時間軸における未到達の主体概念が溝上の生活論や教育論にあると考えてよいだろう。

(3) 刻々の場の実践と主体概念

溝上の生活論および教育論で確認された未来軸における未到達の主体概念は、本質論的な主体概念とは断絶したものである。本質論的な主体概念とは異なる理解の仕方は、おそらく仏教哲学者たちとの交流から着想を得ているものと考えられる。

たとえば、南原繁の晩年の句をめぐる溝上のエピソードと考察を示そう。溝上は自身の誕生日に南原から次のような短歌を受け取った。

わが生きむとする意思のみが
万象を生きつつ遂に減ぶなるけむか
繁 (57頁)

この「わが」の示すものが、単なるエゴとし

ての「わたくし」ではなく、「人間の絶対的な矛盾に徹し」た「日常性の根源」と溝上は解釈する。その解釈に加えて、久松真一門下の友人とこの短歌について話したときの友人の意見を溝上は示す。

「その『われ』は、おたがいが言いあっている『わたし』や『僕』ではないね」と、至ってあたりまえに言った。ところが、その一語で、わたしはハッとした。そして、はじめて聞くような気がしたのである。一体、これはどういうことであろうか。これは「言うもの」と「聞くもの」の全体性につながる問題であろう。(58-59頁)

ここでの「わが」は一人の意志を受け止める主体としてもはや解釈されていない。南原の短歌における意思是、その場に関わるもの（「言うもの」と「聞くもの」）による日常の実践（とそれにより生み出されたもの）が発するものとして解釈されている。

溝上が人生の師と仰ぐ久松真一の論述の解釈についても、同様のことを示すことができる。

溝上は、久松真一『破草鞋』（1974）に収録されている湯川秀樹と久松の対談に着目した。それは司会者（井島勉）の「いろんな人間生活の上で、現象が成立し生々流転してゆきますね。そういうものがそこからつくり出されているような場、とそういつてもいいですか」（96頁：傍点は溝上による）という問いを受けた次の箇所である。

久松：「似通ったところはありますけどね、私の方は自覚です。自覚、普通の自覚ではないですけどね。非常に深い意味の自覚です。いわば、自覚が無だという自覚です。無というものが自覚なんだ、というような意味の無になってくるわけですけどね。

そのつくり出されてくるという言葉

は、非常にパッシブ（受身）に聞こえますね。それがつくってくる。それが主体になってゆくわけですから」（96-97頁：傍点は溝上による）

この久松の発言について、溝上は次のように解釈する。

久松先生の生きる原理は、つくられるものではなくて、どこまでも「主体となっていくもの」である。これが、南原繁の「わが生きむとする意思」につながる、とわたしは思うのである。（97頁）

久松の示す「自覚が無だという自覚」は、言説や行為の前に主体は存在しないという現在のフェミニズムにおける主体概念の理解に非常に近いと考えられるが、この点について溝上がどのように受け止めたのかは不明である。しかしながら南原の短歌の解釈とつなげて考えていることから、刻々における場の実践が「主体となっていく」と解釈していたと考えることが妥当であろう。

『わたしの教育原理』中盤で、溝上が改めて教育原理について言及した箇所がある。

生活者にとって、一番おそろしいものは「自分自身」ではないのか。自分が自分から解放されること、本当の自己になることが、生活者の終生の学習である。わたしは、ここに、教育の原理をみるのである。（74頁）

「自分が自分から解放されること、本当の自己になること」が示すのは、「自分」や「自己」が脱皮や新生のイメージと親和性を持っており、首尾一貫性を保っていないことである。またそれが「生活者の終生の学習」であるということは、「本当の自己」は一度の学習で到達し継続・維持することが不可能なものであり、理

想の自己への解放と新しい環境に束縛される自己への押れという精神の状態を一生繰り返すことを示唆している。

次のような記述もある。

わたしは、この世の中で一番大事なことは「自分が自分で生きつづける」こと、「ほんとうの自分になる」ことだ、と考える。それは、自分の中からの生の充実を生きることである。一切の与えられるものに左右されない自己を生きることが、生である。それであるからこそ、外のものへの理解、喜怒哀楽がこまやかになる。そして、生きる意欲が強くなり、根深くなるのである……（中略）……わたしの前に、帯状の時間があった、それに自分の生き方をはめこむのではない、生きる自分（主体）が、時間を創るのである。心と体が結びついて、実践、実行するところから時間が生まれるのである。（111頁）

ここでは、「ほんとうの自分になる」ことは「生きつづける」ことであると示されている。つまり、そうであろうとする行為・実践が選択されている限りにおいて「ほんとうの自分」と邂逅することができる。それは「帯状の時間」（＝惰性的に継続する場）と闘う行為と実践の選択によって作り出されるものである。すなわち、ここでの「生きる自分（主体）」とは、実践のその瞬間に立ち現れるものとして考えられている。

(4) 溝上の主体概念の混乱と教材分析

前項で検討してきたように、久松を中心とした仏教哲学者の言説からの影響が溝上の思想に断片的に確認されるにも関わらず、それが思想全体に反映されていないことは、本節第一項の教育への決意と関連する記述の検討で示してきたとおりである。久松真一やその周囲の人びととの交流から、本質論的な主体概念は廃されて

いてもよさそうなところ、そうならない理由の一つには、脳科学をはじめとする人間の身体に関する自然科学を自身の生活論の中に組み込もうと溝上が努力してきたことにあるだろう。たとえば、「生活者が意識的に『生きていく』、さらに『よりよく生きていく』はたらきをもつ前頭葉についてしらべた」(144頁)という記述に示されるように、意識の出発点が前頭葉という具体的な身体の場合と結びついている。生まれた時から共に成長している身体と結びつくために、溝上の主体概念は時に本質論的な措定に引きずられやすかったと考察する。

とはいえ、溝上自身も主体をどのように考えればよいのか、その混乱を率直に吐露している。

一体、主体とはなんだ。主体性と身勝手の区別がつかない。……生活者は、時、所に応じて、考え、行動しなければならない。生きている人間は、時々刻々の生で、他者とのつながりで生きている。ここでは、自然科学的な考えだけでは通用しない。むしろ、この考え方も大事である。でも、これは、部分にしか通用しない。(203頁)

このような混乱の中で、最終的に溝上が終盤に記述する主体概念は次のようなものとなる。

人間は、日々の平凡な生活の中で、刻々に生死をこえて生きねばならぬ。死を内蔵しながら生へ、反価値をふまえて価値へと。この矛盾の超克が生である。そして「わたしの歴史」である。それは保守でも確信でもない行動主体である。始原と終末を、ただ「いま・ここ」で生きようとする生の持続である。この「生の持続」を「教育原理」の根本におく。(210頁)

過去との連続性よりも、生活の中で矛盾を超克し、一瞬一瞬を切実に行動することを「行動主体」として名付け、その積み重ね(=「生の

持続」)につながる学習が教育原理であるとするならば、そのような教育は具体的にどのように構想されていたのだろうか。

溝上は、1日目に学生に出会って2週間目までに、どのように学生と学習すればよいかを悩んでいた。

①百十分ずつ、二回の学習にどうして、いのちのリズムをもたせるか。②教育を共に生き、共に考え、共に実践するにはどうするか。③一つの場で、共に学ぶ間に「じぶんもやらねばならない、何か言ってみよう」という雰囲気はどうしてつくりだすか。(39頁)

②と③に示されるように、学生が実践に踏み出す動機となる学習を導く教材について溝上は思案していた。そして、外部講師として友人のKを招くことを思いつく。Kは帽子デザイナーで、溝上に「あなたを見るたびに『この人には、どういう帽子が似合うか』と考えていました」(39頁)と語る人で、溝上が「まるで、わたしの『生活人間学』を、日常生活で生きている人たちだなー」(39頁)と感想を抱く人物であった。

Kの家庭は、夫と子ども2人の核家族であったが、夫は単身赴任で長期不在となるが多かったため、実際1人で2人の子どもを育てる時間が多かった。医師からは体が小さいために不可能だと言われた母乳育児、乳児を一人で留守番させるためのレコード育児等、身体や育児環境の困難に対してのKの日々の工夫を「生活者としての、母としてのK女であり、デザイナーとしてのK女自身の全体である。そこには、四六時中、生きる工夫・創造がある。ここには、夫、子供、友人……など、一切の人間関係から独立したK女だけがある。一切のつながりは潜在化している」(55頁)と溝上は評価する。また、次のようにも述べる。

一見、前向きな、しっかりした女性でも、「本当の自己」、真の能動的な主体はなく閉ざされた家庭生活の枠の中で生きているように思われる。本来、人間は無限に開かれているものである。自覚して、この方向へ、しかも日常性のなかで、生きる努力をしない限り、本当の自己・生活者にはなれない。この努力がないところに真の生活者はなく、そこには、強いものが弱いものを食う人間関係があるだけである。(55頁)

Kを評価する文章でも、「本当の自己・生活者」すなわち「真の能動的な主体」は未来の軸の上にあることが明らかとなっている。加えて、人間が持っている無限の可能性は、前節で引用した久松の「無の自覚」を溝上が解釈したものであると考えられる。また、最後の一文については、主体が存在しておらず「強いものが弱いものを食う人間関係があるだけ」としている点で、本質論的な主体概念とは隔絶しており特異である。日々、自身の可能性を実現する場と生き方の模索と工夫を重ねるKの生き方を教材として分析する際には、自覚を基点としてどのように行為・実践を積み重ねていくかに焦点が当たっている。つまり、自身の閉ざされた環境の枠を分析できるようにすること、自身の無限の可能性を自覚すること、その無限の可能性を日常生活のなかで実現させるための行動をすることの3点がKを通して共に学習していききたいこととしてまとめられているといえよう。

3. 結論

本稿では、溝上の思想における主体概念を、晩年の著作である『わたしの教育原理』での表出に焦点を当てて整理してきた。その結果、①一貫性を保持した本質論的な主体概念と、②未来の軸にある未到達の主体概念の2種類の主体概念があり、それらが1冊の著書のなかで未整理の状態で散在していることが確認できた。そのため、すべての主体概念について、どちらに

属するものかを明らかにできたわけではないが、2種の主体概念の表出傾向は以下の通りであった。

①本質論的な主体概念として分析された表出の多くは、教育の決意表明の文脈と脳科学などの身体に関する自然科学に言及する文脈で確認された。前者は、学生の「現在」を過去からの経験の集合体として観取り、教育によって変化を与えようと意気込むときに表出するものと考えられる。後者は、生まれた時から共に成長している身体と主体概念が結びつくときに本質論的な措置に引きずられてしまったものと考えられる。

②未来の軸にある未到達の主体概念は「本当の自己へ至る道」等の表記であることが多く、過去からは断絶されたものであり、現在においても離れた距離にあるものとの示唆が多かった。また一度到達したら永遠に獲得されるものではなく、その瞬間瞬間の生き方によって到達できたり消失したりするものであり、本質論的な主体概念とは異質の主体概念であることが明らかとなった。その由来は、久松に代表される仏教哲学者の言説であることは明らかである。

このように、溝上は全く異なる像を結ぶ2種類の主体概念を整理できずに理論上使用している。一方で、教育実践における学びを具体的に考える時、溝上は友人K(とM)を外語講師として招聘して、②の主体概念に基づいた学びの場をつくらうとした。すなわち、自身の可能性を実現する場と生き方の模索と工夫を重ねるKの生き方を教材にすることで、(人間関係を含めて)閉ざされた環境の枠を分析できるようにすること、自身の無限の可能性を自覚すること、その無限の可能性を日常生活のなかで実現させるための行動をすることの3点を学習する場をつくらうとしたのであった。

以上をふまえると、溝上の主体概念はその研究の発表年代を理由に一概に棄却されるべきものではないことが明らかである。また仏教哲学に影響を受けた主体概念に基づいた溝上の教育

論は、生活からもたらされる要求とその実現可能性を抑圧する生活の矛盾に挑む人の営みを学ぶ場を共同でつくりだそうとするものであり、現代の生活指導論においても検討する価値がある。

一方で、既存の場を自身の可能性を発揮する場につくりかえている際に、周囲の人々との間にどのような応答性が必要とされると溝上が考えているのかを十分に明らかにすることはできなかった。

たとえば、溝上の「教育原理」の受講学生は次のような感想を書いている。

人間はだれでも、見たり聞いたりして、わたしもあのようにになりたい、ああしたい、と思います。……（中略）……わたしも、わたしの日常生活で、いますぐ実行できるものがあります。それらの実行は、わたし自身だけの努力です。でも、溝上先生の講義の中に『みなさん！できるなにかを実行してください』という呼びかけがあったら、もっとよいような気がします。（68頁）

このように「呼びかけ」を求める学生に対して、溝上は、その心性を良しとしない。しかしながら、教師の声が良く聞こえるようにするためにはどうしたらよいかアイデアを求めたことも、KやMに生活の工夫を語ってもらったことも一種の呼びかけではあるまいか。溝上にとって共に学ぶ場をつくることは上記学生の想定するものとどのように異なるのか。溝上の応答性の内実を検討することは、生活指導の指導性の検討に有意義な示唆を与えると考えるため今後の課題としたい。

（註・参考文献）

上森さくら（2021）「当事者を視点として考える生活現実と教育実践」日本教育方法学会編『教育方法50 パンデミック禍の学びと教育実践』図書文化社、10-24頁。

上森さくら（2016）「溝上泰子による生活論の展開：社会と個人の捉え方に着目して」『島根大学教育臨床総合研究』（15）、91-105頁。

溝上泰子（1987）『わたしの教育原理』（人類生活者・溝上泰子著作集12）、影書房（初出：『わたしの教育原理』未来社、1979年）。

Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge. (竹村和子訳(2018年)『ジェンダー・トラブル 新装版 —フェミニズムとアイデンティティの攪乱— (新装版)』青土社)

（謝辞）

本研究はJSPS科研費19K14059の助成を受けたものです。