

## 書評 「教育哲学—批判の後に何が来るのか?—」

### —「教育」を「哲学する」／「哲学」を「教育する」—

張 林倩

#### はじめに

本稿では、2019年に再始動した『教育学年報 11 教育研究の新篇章』に収録されている下司晶による論文「教育哲学—批判の後に何が来るのか?—」<sup>1</sup>の内容を概括し、そこにおいて浮かび上がってくる教育哲学像を確認するとともに、教育哲学を支える2つの足場である「教育」と「哲学」の関係を「『教育』を『哲学する』」と「『哲学』を『教育する』」という2つの軸に沿って検討する。

#### 1. 下司論文「教育哲学—批判の後に何が来るのか?—」の概要

下司による「教育哲学—批判の後に何が来るのか?—」は、日本における教育哲学の研究はいかにして近代教育批判、戦後教育学パラタイムの転換、ポストモダン思想の隆盛などに呼应し変容してきたか、その研究動向を教育哲学会および教育思想史学会を中心に整理し検討したうえで、現在の教育哲学研究の最前線を描き出そうとするものである。こうした歴史的遡及は同時に、現在の教育哲学が「甘口の学問もどき」から脱してきたことを提示しようとする試みでもある。下司論文の構成と内容は以下の通りである。

「はじめに」では、1990年代に盛んになっていた「近代教育学批判」と「戦後教育学批判」によって、教育哲学は「甘口の哲学もどき」から現状を批判的に問いなおす「辛口の反省の学」に転換したという主張が述べられている。また、下司も述べているように、教育哲学に寄せられている多くの疑問—たとえば、教育哲学とは何か、教育哲学と教育思想（史）研究とはどう異なるのか、教育哲学は何に対してどのような役割を果たしているのかといった疑問—は、教育哲学研究の歴史を敷衍することで説明可能であり、したがって本章はこれらの疑問に答えるように工夫が凝らされている。

第1節では、まず「教育哲学とはなにか」、「教育哲学はなぜ思想を研究するのか」といった問いに対して、教育学が大学制度に位置づけられた時点まで遡って説明されている。下司の説明によれば、現代的教育哲学は、思弁的教育学から経験科学的教育学が分化した残滓として捉えられる。学問としての教育学が、創始当初から哲学・原理学と実証科学・経験科学とに二分する傾向にあった点は興味深い。そして日本における教育学の成立に目を向けた際に、教育思想研究は戦前の教育学研究の大部分を占めており、尚かつ教員養成において中心的な役割を果たしてきたことが示されている。しかし、戦後になると、哲学的教育学に対する評価が一変する。

具体的に、戦後教育学は、国家や政治の不当な支配から教育を守ることをその出発点とし、理論を用いて（教育）実践を導くことを目指していた。それに対して、創設期の教育哲学会は、現実から距離を取りつつ客観的に真理を追求する「保守的な」姿勢を示していた。下司は、この対立構造を浮き彫りにしたうえで、戦後教育学が理論／実践の二分法を前提にしており、また「教育=よきもの」という教育の進歩的言説に囚われていることを指摘している。実のところ、このような戦後教育学に対する反省は、1990年代に近代教育批判として展開されていく。

第2節は、近代教育学批判および戦後教育学批判を牽引してきた教育思想史学会（その前身としての近代教育思想史研究会）と第一期『教育学年報』に焦点をあて、1990年代において展開されて

いた研究の方向性と具体的な研究動向を検討したものである。下司によれば、近代教育学批判は、教育思想の歴史的構造を批判的に検討するとともに、「近代」を理念として称揚してきた戦後教育学への反省も行なっていた。それらの思想運動によって、教育思想史学会における教育哲学研究が近代教育学の思想的枠組みを解明する方向へとシフトされた。そのインパクトとして、「教育目的論から教育可能論への転換」、「教育人間学の台頭」、「教育史から社会史への拡大」の3つが指摘されている。

それに加え、第一期『教育学年報』は、戦後教育学パラダイムの転換を先導していたことが提示されている。下司は、森田尚人の勝田守一批判や、今井康雄によるドイツ教育学におけるポストモダン思想の受容に関する考察を例にして検討している。森田が、教育学における「内部の分極化」と「他分野からの孤立」の原因を、「教育的価値」の概念に求めたうえで、教育学において扱われるテキストの範囲を近代批判やポストモダン思想などまでに広げたことが示されている。また、今井の紹介から、ドイツ教育学において「近代教育学の相対化」が広く共有されており、「思想史」「美的なもの」「システム理論」への関心が高まってきたことがうかがえる。このような一連の転換は、一方では教育哲学研究に多様性をもたらしたと評価されるが、他方では教育哲学の境界線を曖昧にしてしまう危険性を持ち合わせていたことが懸念される、と下司は述べている。

そして第2節の最後に、1990年代以降の教育哲学会の「課題研究」の検討を通して、教育哲学会の変化が考察される。教育思想史学会とは対照的に、教育哲学会においては、近代教育学批判と戦後教育学批判は緩やかに受容されてきたと指摘されている。その背景として、冷戦の終結、五五年体制の崩壊、文部省対日教相の対立軸の消失、進歩的教育言説の衰退などが考えられる。

第3節では、近代教育学批判および戦後教育学批判のさらなる受容によってもたらされた「批判か再構築か」の問いを乗り越える可能性について論じられている。「批判か再構築か」は理想的な教育モデルを積極的に提示するか否かをめぐる問いだと考えられがちだが、下司はまず「批判か再構築か」の図式を問い直し、それが擬似問題にすぎないと指摘している。その理由として、第一に批判自体が現実の再構築を促すこと、第二にその問い自体は理論／実践の二分法を前提にしていること、の2点が挙げられている。それにつづき下司は、教育哲学研究を思想研究／実践研究に二分する傾向に対して、その両者は実際には往還関係にあることを強調し、「理論—実践の循環モデル」を提示したうえで、さらに、「政策科学」、「教職科学」、「臨床科学」といった分野において行われてきた教育哲学研究を列挙することを通して、現代の教育哲学は、与えられた問いを脱構築し、自らの意義をパフォーマンスの次元で捉えるものとなっていることを示している。そして最後に、2000年以降、大学が改革の波にさらされるようになり、教育哲学の立場もますます厳しくなっている現実を踏まえ、今後、教育哲学者のパフォーマンスを含めて、教育哲学のありかたを再考する必要があると下司は提言している。

「おわりに」では、教育哲学が置かれている不利な立場は、東アジア各国や欧米でも共通していることが確認されつつ、哲学的探求の必要性が強調されている。さらに下司は、「教育学の自閉性」や「教育学の甘さ」を打破するために、教育学各領域をその親学問(〇〇学)や教育諸学(教育〇〇学)と合流させることが有意義だと主張したうえで、それによって生じる教育学の自明性の危機に対してとりうる対策を講じている。ひとつは、より「上手に」教育を語ることであり、もうひとつは、「教育」の概念を問い直すことによって、問題設定自体を変化させるという哲学的なアプローチを用いることである。

## 2. 教育を「哲学する」／哲学を「教育する」

以上でまとめたように、下司による「教育哲学—批判の後に何が来るのか?—」は、日本の教育哲学研究における自己変容の歴史と現在の趨勢をコンパクトに整理し、さらに今後の教育哲学の一

つの方向性を展望することで、専門外の読者を教育哲学研究の最前線へと誘うものとなっている。それに加え、下司は必要に応じて具体的な研究を例として挙げつつ、教育哲学研究の実態をリアルに描き出しているため、その内容はこれから教育哲学を志そうとする大学院生、若き研究者にとっても臨場感あふれる刺激的なものとなっている。

『教育思想事典』によれば、「教育哲学」とは「教育の問題を哲学的態度・方法によって研究する教育学の立場」<sup>2</sup>である。この定義からすると、「教育哲学」は研究対象である「教育」と親学問である「哲学」といった2つの軸足がある。本稿では、この2つの軸足の関係について検討していきたい。以下では、まず下司論文の内容を踏まえつつ、それを『「教育」を「哲学する」』という軸に沿って整理し再考することを試みる。次に、筆者自身が研究対象としているフランスの哲学者ミシェル・フーコー（Michel Foucault）の思想と教育学の関係に言及しつつ、『「哲学」を「教育する」』について論じていきたい。

### （1）「教育」を「哲学する」：下司論文の再考

下司論文を通して、教育哲学研究はいかにして教育（哲）学のアイデンティティを幾度も問い直してきたのか、その自己省察の足跡が読み取れる。たとえば、戦後教育学に対する批判は、教育学の自律性と規範性をめぐる議論として考えられる。また、ポストモダン思想に共鳴しつつ、教育的思惟の歴史的構造を解明することを意図していた近代教育批判は、教育という現象を成立させてきた思想的根拠に関する吟味として捉えられる。そして2000年代以降、かつて盛んであった「近代教育批判」に対する反省とともに、教育（哲）学は教育問題や教育実践、教育現場などにかんしてコミットするののかという問いが再び提起される。このように歴史の進展に対して応答を積み重ねてきた結果、教育哲学の研究テーマも多様化しつつ広範囲にわたるものとなってきた。

言うまでもなく、以上のような自己省察が行われてきた一つの背景として、各時代の教育現実に対する反省意識が挙げられる。これは教育学の各領域において共有されている問題意識であり、「教育」に立脚した視点である。たが、教育哲学の省察は、それぞれの教育現象を枠づけてきた思想潮流や社会的構造に及ぶものとなっており、下司が中心的に取り上げている戦後教育批判と近代教育批判はまさしくその好例である。それらの批判の底流には、「教育はよいものなのか」、「教えることは何を意味するのか」、「誰に、何をどう教えるべきか」といった教育の根本的な見方に関わる問題関心があり、教育哲学の親学問である「哲学」に立脚した視点が控えている。そこに見て取れるのは、「教育」そのもの及び教育を規定する思想的・社会的諸条件に対して行われる批判的省察である。このような学問的作業は、「哲学する」として呼ぶことができるのであれば、近代社会の存立基盤を問題視してきた近代教育批判も、下司が示す現代教育哲学の特徴である「脱構築のパフォーマンス」も、「教育」を「哲学する」ための一つのプロセスとして捉えられると言えよう。

ところが皮肉なことに、哲学的アプローチを徹底するのであれば、教育哲学に甚大な影響を及ぼしてきたポストモダン思想自体を批判の俎上に載せる必要性も浮かび上がってくるのではないか。実際のところ、下司論文を読んで感じた最大な疑問点がそこにある。それは、「ポストモダン思想」あるいは「脱構築」といった思考の枠組みが教育哲学研究において十分に議論されているのだろうか、という疑問点である。西村が『教育哲学研究』一〇〇号記念特別号（2009年）において、「ポストモダンニズム」を「論じられなかったテーマ」に位置づけたうえで、「教育哲学会はポストモダンニズムに対して防衛的であった」と結論づけている<sup>3</sup>。また、下司が別著『教育思想のポストモダン—戦後教育学を超えて』（2006年）において、教育学はポストモダン思想を十分に咀嚼し受容してこなかったことを言及している<sup>4</sup>。すなわち、教育哲学はポストモダン思想から強い影響を受けてきたものの、それにきちんと対峙してきたとは言い難い。その背景には、自らにとって同時代の思想状況を俯瞰することの難しさがあるかもしれない。しかし、ポストモダンが前提として自明視さ

れつつある状況において、あらためてそれを根本から疑問視する必要があるのではないだろうか。ポストモダンがもたらした帰結を精算したり、教育思想に限定せずポストモダンを代表する思想を異なる角度で再解釈したり、新たな概念や理論を積極的に組み立てることで哲学の次元を刷新するなど、さまざまな可能性が考えられると思う。それらの作業は、自らの立ち位置の再確認であると同時に、新しい思想状況を切り拓く一つの契機ともなりえる。

## (2) 「哲学」を「教育する」: フーコー思想と教育を手がかりに

前節では、下司の議論を『「教育」を「哲学する」』の軸に沿って整理し、「ポストモダン」を「哲学する」必要性を提示した。以下では、筆者自身が研究対象としているフーコー思想を手がかりに、「哲学」と「教育」を結ぶもう一つの可能性、つまり『「哲学」を「教育する」』について検討していきたい。ただし最初に、ここでいう「教育する」とは、「哲学思想が教育学の分野において受容され批判のツールとして活用される」という限定的な意味で用いることとする。

1980年代初頭、フーコーは自身の研究を振り返った際に、それを「思考の批判的歴史」<sup>5</sup>と呼んだ。それは、「ある知の可能性を構成する限りにおいて、主体から対象へのある種の関係がいかにかに形成され、あるいは変更されたのか、その諸条件」<sup>6</sup>に関する分析のことを指している。フーコーは狂気、犯罪、権力、性など広範囲に及ぶテーマを扱いながら自らの分析を展開してきた。それにもかかわらず、教育学においてフーコー思想は『監獄の誕生』の規律権力論を中心に受容され、学校批判の文脈で読まれてきた<sup>7</sup>。しかし実のところ、『監獄の誕生』においてフーコーは学校を批判の標的に位置づけているかどうかはまだ議論の余地が残る。山本哲士が述べているように、「フーコーの教育論は、学校告発の書などではなく、厳密な意味での《教育的なもの》の歴史を描いている」<sup>8</sup>のである。したがって、『監獄の誕生』に触発された近代学校批判は、教育学者によるフーコー思想の再解釈（あるいは拡大解釈）として理解できるのではないだろうか。つまり、フーコー思想が教育に移植された際に、それは教育学のテーマに即して「教育された」のである。このような傾向は『監獄の誕生』以降のテキストの受容過程でも見られる。例えば、晩年フーコーがギリシア哲学を中心に展開していた「自己統治」のテーマは、教育学において「美的な自己形成」や「他者との関係」などの問題に結びつけられて検討されている<sup>9</sup>。また、こうしたフーコーのテキストを再解釈することを通して、教育哲学におけるフーコーの捉え方も変化してきた。

前述したように、フーコーが創出した概念や理論は、教育的に再解釈しそれを批判のツールとして活用できる。他方では、教育社会学研究を中心に展開されてきたフーコーの「言説分析」を用いた一群の研究は、「哲学」を「教育する」もう一つの可能性を提示している。欧米では、1990年代初頭から、スティーブン・ボール (Stephen Ball) によって先導されてきた研究が蓄積されてきた<sup>10</sup>。また、高橋均と天童睦子がすでに整理したように、日本では1990年代以降、「教育言説」を冠する研究が登場し、その背景にはフーコーのインパクトが大きかったことが知られている<sup>11</sup>。これらの研究に共通して言えるのは、そこで論及されたフーコー思想は、『知の考古学』で論じられたフーコーの方法論に焦点化されていることである<sup>12</sup>。

以上に、フーコー思想が教育学において「教育」されてきた2つの仕方を見てきた。ただし、ここで検討したいのは、以上で述べた2つの思想の受容の仕方の妥当性ではなく、むしろアプローチの多様性にある。実際のところ、フーコー思想において「教育」に関する言及は断片的なものとなっており、またそこに一貫性を見出すのはかなり難しい。しかし、以上で見たように、「学校」を論じた『監獄の誕生』は歴史の書として読むことができるし、また一見して教育学のテーマとかけ離れている『知の考古学』も教育の問題を語るうえで鋭い視座を提供している。

おわりに

以上のように、本稿では、下司の議論に依拠しながら、「教育」と「哲学」を結ぶ2つの方向性を示した。最後に、筆者が今回の読書会企画に参加し書評を執筆するなかで感じたことを述べ、本稿を締めくくりたい。

かつては、体系的に知識を論じることは「哲学」の使命とされており、そこに思考や行動のための原則や確実な理論が求められていた。確かに、一冊の哲学書を見る限り、洗練された一つの「知識の理論」が見出せる。しかし、一人の哲学者がその生涯にわたって書いた一群の書物は、必ずしも首尾一貫したものではない。また、「〇〇思想」「〇〇哲学」と一括りにされている特定の時代に流行った哲学的運動も、実際のところ、各論者の間でももの見方と捉え方において不整合が見られ、簡単には一致しない。さらに言えば、哲学の歴史自体は議論をめぐる闘争の場であり、立論と試答のアーカイブと化している。

下司も座談会で述べているように、教育哲学にとって、もっとも根源的な問いは「教育とはなにか」<sup>13</sup>である。これは哲学の伝統的な問い、「そもそも〇〇とはなにか」の変形である。ポストモダンニズム以降、確実性の探求、強固なる理論、確実な原則を求めることはもはや生産的ではないことが知られている。そうだとすれば、そうした問いに対してどのような応答が用意できるのか。筆者の考えでは、その問い自体は重要な問いであり続けるであろうが、その応答自体を一義的に求めることはもはやさほど重要ではない。各哲学者がそれぞれの時代を生き、それを精査し、精査の結果から新たなパラダイムを切り拓くように、現実に散りばめられた教育実践と教育研究もまた、それぞれの時代において、「教育」そのものを織り成していくのではないだろうか。

「哲学」とは、「哲学する」という行為であり、動詞構文で捉えるしかない。「教育」もまた優れて実践的な行為であり、究極的な概念、名辞において捉えるのではなく、やはり動詞構文において思索すべき対象のように思われる。

#### 〔注〕

- 1 下司晶「教育哲学—批判の後に何が来るのか?—」下司晶ら編『教育研究の新章』世織書房, 2019年, 7-35頁。
- 2 教育思想史学会編『教育思想事典 増補改訂版』勁草書房, 2017年, 196頁。
- 3 西村拓生『教育哲学の現場』東京大学出版会, 2013年, 217-244頁を参照されたい。
- 4 下司晶『教育思想のポストモダン—戦後教育学を超えて—』勁草書房, 2006年, ii頁。
- 5 ミシェル・フーコー「フーコー」蓮實重彦・渡辺守章監修『ミシェル・フーコー 思考集成X』筑摩書房, 2008年, 102頁。
- 6 ミシェル・フーコー, 前掲書, 102-103頁。
- 7 加藤隆雄「ポストモダン教育社会学の展開と隘路, そして生政治論的転換」『教育社会学研究』第94集, 2014年, 11頁; 下司, 前掲書, 23頁。
- 8 山本哲士『学校の幻想 幻想の学校—教育のない世界—』新曜社, 1985年, 274頁。
- 9 たとえば, 前者の例として, 今井康雄『メディアの教育学』東京大学出版会, 2004年がある。後者の例として, 田中智志『教育思想のフーコー—教育を支える関係性』勁草書房, 2009年がある。また, 最新の研究動向として, 堤優貴「後期フーコーの倫理的主体形成論における『教育的関係』—一九八〇年代のプラトン読解を中心に—」『教育哲学研究』第118号, 20-37頁, 2018年がある。

- <sup>10</sup> Ball, Stephen (eds.) (1990) *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, Routledge = 稲垣恭子, 喜名信之, 山本雄二監訳『フーコーと教育 <知=権力>の解説』勁草書房, 1999年。
- <sup>11</sup> 高橋均・天童睦子「教育社会学における言説研究の動向と課題—権力・統治・教育言説—」『教育社会学研究』第101集, 2017年, 153-183頁。
- <sup>12</sup> 下司, 前掲書, 25頁; Stephen Ball (eds), op. cit. を参照されたい。
- <sup>13</sup> 「座談会=教育学の実践性とは何か 教育哲学をめぐる」下司晶ら編, 前掲書, 87頁。

#### 〔附記〕

本稿は, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻自治会主催 (企画・運営: 野村駿・上地香杜) による読書会での議論をもとに執筆されたものである。読書会での文献は下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真・岩下誠編『教育研究の新章』(世織書房, 2019年) である。読書会や本企画の趣旨については, 本誌の「趣旨説明」を参照されたい。