

## まとめと展望

### —教育学はどこに向かうのか—

野村 駿 上地香杜

#### はじめに

本書『教育研究の新章』は、『教育学年報』の復刊として、教育諸領域の研究レビューを中心に編纂されたものである。「まえがき」では、これまでの『教育学年報』が戦後教育学の問い直しという共通課題を掲げていたこと、しかしその一方で、戦後教育学を主導した先行世代との「世代間闘争の戦術としては見事でしたが、他分野との建設的競争をどのように展開するかという戦略眼があったのかは果たして疑問です」と、一定の限界を抱えていたことが示される。そして、さまざまな社会の変化や教育学以外の分野が教育について語るようになってきたことなどを背景として、「教育学の存在意義はどこにあるのでしょうか」と問いかけている (p. iii) <sup>1</sup>。

以上の問題意識から、『教育学年報』を再始動させるにあたって、本書の目的が次のように述べられる。すなわち、「多様なアイデンティティをもつ研究者間の対話の中で、教育を対象化する上で外せない立脚点や認識や指向性が共有されることによって、結果として教育研究、教育学研究としての輪郭やアイデンティティが動的に確認されていくこと。それを隣接領域の研究者や市民にも開いた形で展開することで、専門性を鍛えなおしつつ、教育と教育研究の外部において形成されている言説空間にも働きかけること」(p. iv) である。本書に収められた各論考への指摘については、各書評論文を確認していただくとして、まとめにあたる本稿では、上記の目的に照らして、本読書会企画および書評論文から、今後の教育学研究を展望する上でいかなる課題が浮かび上がったのかを論じることとする。

その前に、本書全体に関わる疑問点を1点述べておきたい。それは、本書で取り上げられた教育諸領域がいかなる基準によって選定されたのかということである。本書の構成に関しては、「本特集ではこのような新たな研究動向を分野ごとにまとめ、全V部の構成としています（この構成は、あくまで本書の組み立てに起因するもので、研究の序列を表しているわけではありません）」(p. 2) と述べられている。しかし、なぜこれらの領域が取り上げられたのかについては説明されていない。

ここで、日本教育学会のホームページを確認するならば、教育学の専門分野として23の領域が示されている<sup>2</sup>。それを踏まえ、先の疑問を具体的に述べるならば次のようになる。つまり、なぜ技術・職業教育や体育学・スポーツ科学・健康教育学は取り上げられなかったのか。また、なぜ教科教育学や障害児教育はそれ自体として検討されなかったのか<sup>3</sup>。もちろん、言うまでもなく、すべての専門領域をカバーすることは現実的に不可能であるし、領域を区分けしようと思えば幾通りの方法があるため、「なぜ〇〇領域がないのか」と問うだけでは建設的な議論にならない。しかし、教育学としての輪郭やアイデンティティを問うという目的を設定する以上、「なぜ〇〇学は取り上げ、△△学は取り上げないのか」についての説明が求められるように考える。なぜなら、それこそが教育学研究を構成する各領域を体系的に示し、本書において教育学研究のどの部分が語られ、どの部分が語られていないのかを示唆するからである。以下では、本書に収められた専門領域に関する議論をもとに、大きく2つの観点から、今後の教育学を展望するための論点を提起したい。

#### 1. 論点(1)—教育学概念の共有化

1つ目の論点は、専門領域を超えて、教育学全体で共有できる概念がきわめて少ないということ

である。より正確にいうならば、互いに関連する次の2つの観点から、教育学概念の「ジャーゴン化」ともいべき状況が指摘できる。つまり、第1に、ある専門領域では頻繁に使用されるが、別の専門領域ではほとんど使用されないというように、領域の性質に応じて独自に概念が生成・発展されてきたことによって、また第2に、一見すると教育学全体で共有できそう概念であるにもかかわらず、専門外の者には理解しにくい形で、各領域において個別の解釈や意味づけが加えられていることによって、教育学概念が専門領域を超えて容易には共有できなくなっていることである。

このうち、前者のみであれば、さほど問題とは言えないだろう。なぜなら、たとえ同じ対象を設定していたとしても、専門領域によって問いの形や方法が異なれば、使用する概念が異なってくることは容易に想像でき、それによって物事を多面的に検討することが可能になるからである。したがってここでは、後者の問題、つまり、教育学概念の使用をめぐる領域固有の意味付与とその不可視化の問題に焦点化して検討を行いたい。

まず、具体例を示そう。たとえば、「社会教育・生涯学習論」において論じられている「公共性」概念には、明示される形で複雑な意味づけがなされている。「公共性」という概念自体は、社会教育学に固有のものではなく、例えば、教育の公共性実現を志向する「教育法学」や学校の自律性追求を目指す「教育経営学」においても確認できる。しかし、「社会教育・生涯学習論」において佐藤が示すのは、社会教育学がさまざまな修飾語を「公共性」概念に付すことで、より規範的に追及されるべき「公共性」像を提示していることである。例えば、島田修一による「社会教育の『公共性』」と「臨教審の中で示された『公共性』」の区別や、佐藤一子による「制度的公共性」と「市民的公共性」の区別などがそれである (p.429)。佐藤は、これらの「公共性」概念を用いながら、今後の「社会教育・生涯学習論」の課題として、「階級性」と内的関連する「制度的公共性」ではなく、それと対峙する「市民的公共性」を支える理論的根拠の検討が必要であると指摘している (pp.429-430)。

ここで問題となるのは、このようにして1つの概念を鍛えていくことが、教育学全体での概念の共有という観点で見たときにいかなる意味を持つのかということである。もちろん、研究の対象や自らが求める規範理論に照らして、概念を明確化することには重要な意義がある。しかし、そのために、さまざまな観点で同一の概念が切り分けられ、独自に意味づけられていくとすれば、元の概念を、個々別々に付与された意味づけを含めて体系的に理解することは、とりわけ専門外の研究者にとっては困難となる。一方で、専門領域において概念を展開すると同時に、他方で、それが他の領域における同一／類似概念といかなる関係にあるのかを開かれた形で議論することが、教育学の体系的な知の創造に向けて求められると考える。

同様のことは、教育方法学における「学び」概念にもあてはまる。何らかの知識・技能を獲得する、学習するという行為は、教育学のどの領域においても共有されるべき根源的な事象であり、教育学を考えるうえでも重要な概念の1つである。その中で教育方法学における「学び」概念の特徴を指摘するならば、主として初等・中等教育段階のあくまでも授業実践に限定されている点があげられる。もちろん、「変化の激しさへの対応として、社会のいたるところに『学習』が発見され、そこへの介入や支援が主題化、組織化される中で、近年、学びの場のデザインに関わる研究の対象は、初等・中等教育段階の子どものみならず、高等教育、専門職教育、企業研修、リカレント教育、成人の学びなどへと、年齢段階を広げたり、経済や福祉などのほかの社会システムへと越境したりしながら、拡張している」(p.128)と、初等・中等教育段階の授業実践以外の場における「学び」研究の進展についても触れられている。しかし、それらを主に担っているのは必ずしも教育方法学研究者ではなく、他領域の研究者である<sup>4</sup>。ゆえに、例えば、学習塾での「学び」や習い事・お稽古事での「学び」は含まれていない。「学び」というとき、教育方法学では暗に学習塾での「学び」などを除外するような独自の意味づけ(学習塾でのそれを「学び」と表現してよいのかどうかも含め)がなされていると考えられる。

以上、本書に収められた論考をもとに、具体例を指摘してきたが、同様の事態は、他にも現在の教育学において広く起こっているのではないだろうか。今後の教育学の方向性として、「教育を対象化する上で外せない立脚点や認識や指向性」(p.iv)を探求するためにも、まずは各領域で独自に鍛えられた概念を拾いあげ、その特徴的な意味づけを領域外の研究者にもわかる形で明示し、教育学全体で共有できるように改めて鍛えなおしていくことが必要であると考えます。

そして、教育学概念の共有化という作業は、本書でも示されていた、現在の教育学が直面する次の2つの問題状況にも対応するものである。すなわち、第1に、教育学研究の「役に立たなさ」に関する指摘であり、第2に、理論値のみならず実践知の産出を求められる状況である。

前者について、岩下は「西洋教育史」をはじめとする教育基礎研究が直面する困難として、「教育学において周辺化されている」ことを指摘し、その原因を「何の役に立っていないこと」(p.79)に求める。つまり、『実践的に役に立っていない』のではなく、ある程度の一般性をもった概念や命題、参照枠を構築することによって、既存の応用研究を間接的に支え、あるいはそれらを批判的に刷新してより豊かな知見をもたらすことに寄与するという、『役に立たないけれど／役に立たないからこそ役に立つ』というレベルの役割、つまり基礎研究本来の役割をまったく果たしていないからである」(p.79)。同様の困難は、同じく教育基礎研究に含められる「教育哲学」「日本教育史」でも取り上げられており、他の領域でも共有されているといえる。

また、後者については、「教員の養成や再教育から教育学は疎外されつつあり、代わって『学校現場に生起する問題(とされるもの)』を速やかに解決するための技術的な知が求められています」(p.iii)というように、教育学全体において、理論知のみならず実践知への貢献が重要視されるようになってきている。下司による「理論⇄実践図式に基づく教育哲学のモデル」(p.27)は、まさに教育哲学が理論と実践の往還に重きを置いていることを示しているし、「教育方法学」「教育心理学」「教育経営学」「比較教育学」でも教育実践や臨床研究への関心の高まりが示されている。

こうした状況において、個別領域を超えた形で教育学が概念を共有しておくことは重要である。なぜならそれは、「ある程度の一般性をもった概念」(p.79)を生み出すことで、領域問わず、教育学研究の進展に「役に立つ」ものであり、実践知と往還するための体系的な理論知の構築に資すると思われるからである。したがって、現代社会における教育学のプレゼンスを高める1つの有力な方法になるとい考えられる。

## 2. 論点(2)—教育学は何と対峙するのか

もう1つの論点は、「新時代にふさわしい教育学の新たなアイデンティティを構築あるいは再確認する」必要と方法に関連したものである(p.i)。つまり、なぜ教育学は専門領域ごとに分断化された状態を克服して、統一的なアイデンティティを持たなければいけないのか、またそれはどのようにして可能になるのかということである。

後者の方法に関する応答として提示したのが前節の論点であった。それに対し、前者の問いについては、ひとまず「社会が変化したから」という答えを提示することができる。本書においても、社会の変化や、前節でも少し触れた「教育学の存立基盤」の変化が指摘されている(p.iii)。

しかし、単に「社会が変化したから」という説明では十分ではない。そうではなく、社会と教育研究の変化の只中であって、現在の社会状況を踏まえ、また今後の社会状況を展望したうえで、それらに対峙するべく今後の教育学を積極的に組み立てていく必要がある。

ここで、現在とこれからの教育が対峙する「相手」を探るべく、これまでの教育学が何に対峙してきたのかを素描してみたい。まず、戦前の反省のもとで、戦後教育学が立ち向かってきた「相手」とは、まさしく国家であった。国家の支配から教育を守るべく、その自律性と独自の価値を求めてきたのであり、本書の論稿においても、国家権力からの教育の自由を論じた「教育法学」や「教育

経営学」、「社会教育・生涯学習論」などと密接に関連する研究枠組みであった。その後、教育学が批判の「相手」として位置づけてきたのは、「戦後教育学」であり、戦後教育学が価値づけてきた「近代教育学」であった。『教育学年報』の刊行目的も、戦後教育学や近代教育学への批判という文脈であったし、フーコーやイリイチをはじめとしたポストモダン的な思想も、教育学の動向を大きく枠づけてきた。その影響は、本書の論稿においても、例えば「教育哲学」や「西洋教育史」において確認できる。以上を概括するならば、これまでの教育学研究は、立ち向かうべき「相手」を時代に応じて変化させながらある程度の統一性を保ってきたのだと考えられる。

では、こうした動向に接続する形で、現在の教育学はいかなる「相手」と対峙できるだろうか。本稿では、その1つの可能性として新自由主義改革を指摘したい。なぜなら、それは現在の教育政策において重大な影響を与えているのみならず、本書に収められた論稿の中でも、複数の領域にわたって新自由主義改革への批判的検討を行った研究の存在が示されているからである。

例えば仁平は、「教育社会学」において、「ネオリベラリズムとの関係で展開された代表的なテーマは若年雇用、教育の階層格差、教育における貧困・社会的排除、教育への市場の論理の侵入などである」(p.291)とし、「〈教育〉と社会保障を有機的に接続するアクティベーションは、ネオリベラルな社会再編が生んだ諸問題に対する重要な処方箋と位置づけられ、そこに教育社会学の問題設定が重なることで、学問として大きなプレゼンスを持つことになった」(p.294)と指摘する。また、高橋は「教育法学」において、「公教育の無償性」に関する立法論、制度論の構想を示しながら、「ここでは、2000年代以降に本格化する新自由主義教育改革のもと、学校制度的基準が如何に堀崩されてきたのか、また、子どもの教育を受ける権利を保障するための具体的制度を如何に構想すべきか、さらに、そのような具体的制度を実現し公教育を無償とするためにどれほどの費用が必要なのか分析されている」(p.214)と述べる。そして、「公教育の無償性や教育財政をめぐる教育法学の展開」を「攻めの教育法学」として位置づけている (p.215)。

このように、各領域では、それぞれの対象とテーマでもって新自由主義改革の陥穽が指摘されている。それは、さまざまな社会問題の解決を志向した実践性を有する。しかし、教育学という学問体系のもとで、それらの知見が有機的に統一されていないために、より正確に言えば、専門領域を超えて知見の共有がなされていないために、新自由主義改革と正面から対峙できていないのではないだろうか。

たしかに、各領域で蓄積されてきた知見にはそれぞれに重要な意義がある。しかし、新自由主義改革の問題性を根本から批判し、社会をよりよい形に組み替えていくことを志向するならば、領域によって分断された現在の教育学の知の在り方ではあまりに心もとない。一方で、各領域での知の営みを止めることなく、他方で、それを共通の「相手」に向けて教育学としてまとめ上げていく議論が必要なのではないか。本書が喚起する領域を超えた活発な議論の必要性が、対峙する「相手」を想定することでより明確に提示でき、かつ実行に移せると考える。

もちろん、新自由主義改革のみが、教育学の対峙する「相手」というわけではない。例えば、今後の社会変化に鑑みた場合には、「座談会＝教育社会学は自由と政治の夢を見るか—教育社会学をめぐる」で取り上げられている「AIやロボットやビッグデータ」などは看過できるものではないし、「西洋教育史」や「比較教育学」、「座談会＝外国との比較を通して研究の連携へ—比較教育学をめぐる」などで明示的に論じられているグローバル化の動向も、教育学研究が統一的なアイデンティティでもって臨むべき「相手」となる。さらに、教育問題を解決するための技術的な知や実践知を産出する他の教育研究や、そうした知を求める社会そのものに対しても対峙していかねばならない。しかし、「相手」がなんであれ、それらとの対峙には、専門領域をこえた教育学研究の連携と知の共有が不可欠である。その意味でも、本節で検討した教育学研究が共通に対峙する「相手」を想定する作業が求められると考えられる。

## おわりに

以上、本稿では、本書の企画趣旨に照らして、読書会を通して見えてきた現在の教育学の課題と今後の方向性について検討してきた。いずれの論点も、筆者の力不足が最大の原因となって、不十分であるという誹りを免れ得ない。しかし、それでも今後の教育学を考えるための議論のたたき台になればと考えている。また、もちろん、本書から導き出される論点はほかにも存在するはずである。そうした論点が広く共有され、「新時代にふさわしい教育学の新たなアイデンティティを構築あるいは再確認するために、そして教育研究の世界に知的な刺激にあふれた自由で活発な論争がこれまで以上に活性化することを願って」(p. i) という、『教育学年報』再始動の企画趣旨とも共鳴する形で、本読書会企画が今後の議論に何らかの示唆を提示できれば幸いである。

## 〔注〕

- 1 以下、頁数のみを記載しているものは、すべて本書『教育研究の新章』からの直接引用である。
- 2 専門分野として、教育哲学・思想、日本教育史、外国教育史、教育課程、教育方法、教育心理学、教育行財政・制度、教育社会学、教育経営、比較・国際・異文化教育、教育法学、生涯教育・社会教育、技術・職業教育、障害児教育、保育・幼児教育、子ども・青年研究、体育学・スポーツ科学・健康教育学、女子教育、教師教育、高等教育、図書館学、教育工学、教科教育、その他があげられている。
- 3 教科教育については「教育方法学」と「座談会＝教育実践の学を追求するとは」で、障害児教育については「発達研究」で検討されている。
- 4 石井は以上の研究動向を示す際に、注 51 で中原淳の研究を挙げている (p.139)。

## 〔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。