

# I 投稿原稿

## 〔論文〕

### 日本のポスト・ポストモダン教育学と「規範」

——人間形成の可能根拠をめぐる一断面——

尾島 一気（明治大学・院生）

#### はじめに——教育(学)の自己規定への問い

「教育不可能」の時代が叫ばれるようになって久しい。1970年代から噴出しはじめた校内暴力・いじめ・登校拒否・学級崩壊などの教育「問題」、ないしはイリイチ・フーコー・アリエスを筆頭とする近代批判をつうじて近代教育学の所与の自明性の喪失が露わになったとき〔森 1993; 寺崎 1997〕、教育哲学者の田中智志は次のように忠告した。「現代日本社会の子どもの多くが、教師にも親にも、学問にも国家にも、権威を見いださず、他人からさしずされることを嫌悪する傾向にあること、つまり脱教育装置化しつつあることを、忘れないほうがいい」〔田中 2002: 6（傍点強調引用者）〕、と。

本稿の目的は、いわゆる「ポストモダン」を経験した日本の教育学の現況を検討することにある。さまざまなかたちをとって使い古されてきたこの標語を教育の文脈で真正面から受けとめることは、しかし困難を極める。教育哲学者の下司晶が指摘するように、そもそもポストモダン論そのものが「ポストモダン」という用語の多義性ゆえに混淆状態にあることからして、postmodern-ity と postmodern-ism とを、すなわち「状況（存在）」としてのポストモダンと「思想（認識）」としてのポストモダンとを、まずは峻別する必要がある〔下司 2016: 9〕。敷衍するならば、児童生徒の私語が鳴りやまずに教員の伝達がまったく通らない授業空間への処方箋をのみ記述しようとするものは前者に、「学級崩壊」の存立機制を解明し近代教育（学）の病理をのみ記述しようとするものは後者に、それぞれ位置づけられるかもしれない。注目すべきは、しかしこの方法論的区別そのものではない。それは、ポストモダニティとポストモダニズムの言語圏のまさにその境界から生じてきた乱気流に巻き込まれ操縦桿を奪われてしまったかのような、当時の教育学の状況にこそある。

教育学は、いまやルーティンワークとなった批判・暴露に従事するか、それとも教育の実定性に居直る——教育のシステムが維持されている以上そこには当然何らかの正当性があるはずだと信じて実務的な問題の解決に専念する——か、というかなり不毛な二者択一の前に立たされるわけである。〔今井 2001: 48〕

所与の教育に内在する矛盾を暴くだけの単純な批判を披露し満足するのか、それともそうした矛盾から目を背けて素朴に自己自身へと居直るのか。教育学の思考様式がこうした「不毛な二者択一」へと膠着する事態が看破されて以来、批判／規範というこのポストモダン教育学の遺構をいかに引き受けつつ乗り越えてゆくかをさまざまに思考・志向する仕

事が折に触れて提出されてきた [e.g. 木村: 2005; 関根ほか: 2012; 下司: 2019]。これらにたいし本稿では、比較的最近の教育学論議をフォローしつつ日本のポスト・ポストモダン教育学と「規範」の関係について検討する。近代教育（学）を批判的に相対化しカノンを喪失した教育学はいま、自己規定の動揺にあつてなお規範の足場をいかに求め、学問としての自己を再規定しようとしているのか。そのひとつの断面の描出を目指す。

本稿の論述は以下の構成をとる。まず日本の教育改革動向をめぐる近年の教育学論議に着目し、その思考様式の特質について確認する（第1節）。次いでガート・ビースタの「学習化」批判を経由することにより、その思考様式の問題点を技術的な問いが席卷する教育学の言語そのものの問題として位置づける（第2節）。そうした言語の問題に棹差す根本モチーフを今井康雄の「自然主義的反実在論」批判に読みとりつつ、ビースタと今井の立論の異質性にもかかわらずそれでいて両者に底流する問いの教育学的含意を析出する（第3節）。そのうえで、日本のポスト・ポストモダン教育学と「規範」の内的連関の一側面を、現代教育における人間形成の可能根拠の確保を志向する力動性として呈示する（第4節）。

## 1. 公教育の再構築か崩壊か——教育改革の現況をめぐって

情報科学技術の積極的活用をひとつの強力なモメントとして、教育改革にかかわる政策立案が矢継ぎ早に打ち立てられている現状がある。一人一台の ICT 端末をすべての児童生徒に保障し教育環境の革新を標榜する「GIGA スクール構想」（2019）から、そこで実現されるべき新時代の学校教育像を提示した中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」（2021）につらなる政策は象徴的である。いわゆる「令和の日本型学校教育」は、「子供たちの状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子供たちの知・徳・体を一体で育む」という従来の学校教育の今日的な限界を克服しうるものでありながらも、そうした伝統的な「日本型学校教育」の良さを受け継ぎながら更に発展させられてゆくものとされる [中教審 2021: 5ff]。そこで ICT や AI を活用した「個別最適な学び」「協働的な学び」が——2016～2017 年の学習指導要領改訂における「主体的・対話的で深い学び」の案出がまだ記憶に新しいうちに——次代の学習形態のスタンダードたるかのように前景化してきているわけである。

とはいえ情報技術活用の傾向は、教育の情報化の機運の高まりのなかにすでに存しており、それ自体として目新しいわけではない。遡及すればその萌芽は 1990 年代初頭に観測されるが、教育のあり方そのものの革新が教育政策で実際に主題化されたのは、前述の教育改革の一連の動向に多分な示唆を与えたとされる内閣府の第五期科学技術基本計画（2016）以降のことであるとされる [吉田 2022: 50]。PC や電子黒板といったハードウェア主体の技術利用が主流であった教育の情報化はいま、AI の技術革新に下支えされたデータ駆動型教育への志向もあいまってひとつの節目を迎えたと考えられるのである。またそこには、教育にとっていかなる技術が利用可能かという問いに、技術によっていかなる教育の革新が可能かという問いが重ねられている点で、教育と技術の契約関係がとり結ばれるその回路のうちに微妙な変容を読み取ることも不可能ではない。

教育改革のそうした現況は、公教育のありうべき趨勢をめぐって対立的な認識を招いている。大別するならば、一方でそれを公教育の「再構築」と捉える立場と、他方で公教育の「崩壊」と捉える立場からの論及がある。教育行政学における有名な議論として、大桃敏行は多様な公教育概念が産出されてきた経緯を踏まえ、「一条校を核とした教育保障の仕組み」としての「日本型公教育」における当概念の歴史的相対性を強調することにより、昨今の教育改革における「日本型公教育」の揺らぎを「公教育の「崩壊」としてよりも、次の公教育の形態の模索」と捉えることの必要性を強調する [大桃 2020: 1ff]。他方で、市川昭午は大桃が積極的に回避しようとするような崩壊へのシナリオを、改革の本来の対象であるはずの公教育の定型性の変更ではなくむしろ希釈へと傾倒してゆく近年の教育改革構造の実相に重ね読み、「教育改革論議はこれからも果てしなく続けられるであろうが、教育改革は消滅していく公算が大きい」と推論する [市川 2021: 6]。

両者の主張の内容の妥当性はともかく、再構築論はつねにすでに要請されている。たとえ制度の柔軟化や供給主体の多様化が要求される時勢のもとで公教育の枠組みのみならず学校や教員の価値がどこまでも相対化されてゆき、それらが量質ともに教育のメインストリームから陥落したとしても、そのつどオルタナティブな「公教育」なるものの基盤を構築しなおす試みこそ重要な作業とみなされるだろう。だとすれば、崩壊論が指し示そうとするその文字通りの帰結にはすぐに疑念が突きつけられることになる。だが崩壊論は、それがある種の終末論として解されるならば、あの「不毛な二者択一」の片棒を担ぎうる「批判」への単なる翻訳と化し、何ら積極的な意義を認められずに終わってしまう。もっとも再構築／崩壊の区別は、公教育制度の孕む構造的な問題を分析し現実的要請に即応するための見通しを与えてくれる点で有意義ではある。けれども、ともすればそうした区別のリアリティが強調されればされるほど見えにくくなってゆくアクチュアリティもまたあろう。カリキュラム研究者の石井英真は、再構築論の有用性を当然認めながらもそこで想定される事態を崩壊論から読みかえし、次のように述べる。

公教育や教育機会の保障が、ケアや承認の公的保障として実質的に運用されたり、あるいは、子ども中心や「一人一人の多様な幸せ」(well-being) の名の下に、意図的な働きかけによって子どもたちの学習や成長や変容を目指す「教育」の営みが、大人の都合の押し付けや個性の抑圧のように捉えられることで、何をどう学ぶかも子どもに委ねる「学習」の組織化として運用されたりすることも想定される。そこにおいて、「教育改革」は、実質的には「福祉」改革、「学習」改革、「子ども」改革と呼ぶべきものであり、「教育」改革としては終焉しているかもしれない。 [石井 2023: 123f]

「福祉」「学習」「子ども」といった語彙が教育改革をめぐる言説空間に充満し、意図的な作用としての「教育」への思考のよりどころが雲散霧消してゆく事態への懸念が、ここには表明されている。オルタナティブ教育やフリースクールのような従来周縁的であった非定型教育のオフィシャル化の可能性やその意義は、なるほど疑いようのないものである。

しかしながら、従来の「日本型学校教育」と対比されるかたちでそれらの進歩性を強調したり、柔軟性や非定型性や福祉的役割をこそ学校や公教育の理想としたりするような論調の拡大もまた問題含みのものとされるのである [石井 2023: 123]。

以上の教育学論議から読みとれるのは、再構築／崩壊というフィクショナルな区別をすでに溶解させている、ある他の区別である。その区別は、情報技術活用による教育概念の刷新可能性が近年の教育政策において展望されるときに言語の問題に大小なりともかかわっている。教育を、「福祉」「学習」「子ども」といった語彙を使用して思考・志向することも可能なはずではないか、といった反論が、前述のような新教育的な言説空間の拡大への懸念にたいし提出されることは全く正当である。しかし、そうした言語だけをもって教育ないしは教育学を思考するときに浮上してくる教育哲学的な問題がないわけではない。次節ではこの点について予備的に考察する。そこで参照するのは、近年国際的に注目される教育哲学者のガート・ビースタが定式化した「教育の学習化 (learnification)」 [Biesta 2010=2016] である。もっとも英語圏を出自とするこの概念を、理論的・歴史的文脈の異なる日本の教育現況に即座に適用することはできない。けれどもビースタが当概念をもって分析するさまざまな問題のなかでもとりわけ教育学の言語の問題は、本節全体で確認したような日本の教育学論議の動揺とも決して無縁ではない。それは、教育学にとつての言語という問題であり、つまるところ教育学の自己規定にかかわる問題でもあるからである。

## 2. 「学習化」における教育学の言語の問題

ビースタによれば、教育の学習化とは、「生徒、児童、子ども、大人を「学習者」と呼び、学校を「学習環境」や「学習する場所」と呼ぶことや、教師を「学習のファシリテーター」と呼ぶこと」に典型的なように、「学習の言語の観点から、教育についてすべてとは言えないにしても、かなりの部分について語ろうとする比較的最近の動向」のことである [Biesta 2017: 27=43]。前述の中教審答申における複数の「学び」概念——「主体的・対話的で深い学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」——の併存状況に、学習の言語の影響力の増大の一端を見てとれることもできるだろう。だがそもそも、教育を学習の言語で記述することの何が問題とされるのか。この種の疑問を織り込みビースタは、次のように応答する。

教えることや、より広く教育において重要なことは、生徒が「ただ」学習するというのではなく、つねに何かについて学習することであり、具体的な理由をもって学習することであり、誰かから学習するということである。学習の言語の問題は、その言語が内容や目的に関して、「際限がない (open)」か「空虚な (empty)」過程しか示さない点にある。それゆえ、単に「子どもは学習する」とか、「教師は学習を促進すべきだ」とか、「誰もが生涯学習者でなければならない」とだけ述べることは、何かしらの意味はあるとしても、重要な内容について実際にはほとんど語っていないのである。

[Biesta 2017: 27f= 44 (傍点強調原文)]

学習の言語においては、何を、なぜ、そして何のために学ぶのかという問いが宙吊りにされたままであり、たとえ「協働的」「対話的」といったような関係論的な語彙をいくらそこに切り貼りしてみても、それはつまりところ学習する個人ないし集団の外部を指し示すに十分な機能を果たしえないのではないか。ビースタが提起するこの問題は、「主体的・対話的で深い学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」が中教審答申において配置されるその仕方にまさしく表れている。周知のとおり、同答申で本格的なデビューを果たした「個別最適な学び」「協働的な学び」は、それ以前に案出された「主体的・対話的で深い学び」にたいし置き換えられたわけではない。「個別最適な学び」のなかで児童生徒が「孤立」するリスクを「協働的な学び」が減じ、そうした「協働性」においてしかし児童生徒の「個性」を埋没させないように「主体的・対話的で深い学び」が要請されるといった具合に、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の相乗的充実のその先に「主体的・対話的で深い学び」の可能性の条件はむしろ想定されている〔中教審 2021: 18ff〕。これらの概念が三位一体となって各自の役割関係を有機的に結合させてゆくことが、期待されているのである。だがビースタによれば、こうした学習の言語による記述は方法への思惟を可能にしさえしても、内容を規定するための思惟を開始させる志向性を伴っていないというのである。

ビースタにとって重要なのは、「何のために学習されるのかという問い——目的に関する問い——を明確に示さない限り、学習の言語は、教育の向かうべき方向性を提示することができない」という問題である〔Biesta 2017: 29=46 (傍点強調引用者)〕。もとより目的についての問いが棚上げにされることの帰結としてビースタが危惧するのは、目的についての問いが「効率性や効果性についての技術的で管理的な問い」に置き換えられてゆく状況の拡大であった〔Biesta 2010: 2=12〕。すなわち、教育を学習の言語の枠内で記述することの限界のみならず、そうした限界を突破するに肝要とされる目的についての問いを思考するための余白が、技術的で管理的な問いにより敷き詰められてゆく事態もまた問題化されているのである。

それにしても、学習の言語はなぜ技術的な問いを志向するのだろうか——それ以外の問いでは決してありえなかったのか。教育学におけるそうした問いのいっそうの席卷が、ビースタの目には近年の出来事のように映っていることかもしれない。だが、現代日本の教育哲学の代表的人物である今井康雄が注意を促しているように、「「どうすればよいか（満足する結果が得られるか）」という技術的問い」は、もとより教育思想の中心的なモメントでありつづけてきた〔今井 2022: 2〕。次節では、学習の言語と技術的な問いの関係性を考えるうえで多分に示唆的な今井の仕事を参照する。ビースタの言う「学習化」の問題を、今井は技術的な問いをめぐる教育論の奮闘記と呼びうる思想的なパースペクティブから探っている。もっとも、ビースタが主に米国のプラグマティズムを出自とするのにたいし今井はドイツ哲学を基盤とする点で、両者の思想的背景は異なる。ビースタが「教育とは別の場所、とりわけ価値や倫理の領域」に批判の論拠を求めるのにたいし、今井は教育という「作用の論理」そのものから批判の論拠となるものを読みとろうとすることからしてすでに、両者の方法論は全く異質である〔今井 2023: 10 (傍点強調引用者)〕。しかしビース

タと今井のいずれも新教育的な教育論への批判を試みる点では、両者の間に底流する問いもまたあると考えられるのである。それは以下で考察するように、思想的背景や方法論の違い以前に、現代教育があるがままに進行してゆく場合に生ずるであろうものとの差異を、すなわち教育の目的をめぐる問いを、教育学の自己そのものに差し向けるものでもある。

### 3. 学習の言語と技術的な問い——人間形成の可能根拠をめぐって

学習化の様相を呈する現代教育論の思想的趨勢を、今井は、「われわれは子供たちに世界を示して見せることはできない」という考え方（反実在論）と「教育は（自然）科学的に解明可能な学習の過程に還元できる」という考え方（自然主義）とが癒合した、「自然主義的反実在論」と呼ぶ[今井 2022: 3f]。教育が実在論的であるときに現勢化する「世界(Welt)」とは、その対概念である「環境世界(Umwelt)」との関係において捉えられるべき事態である。反実在論と親和的な認知科学等の自然科学によって基礎づけられた学習論が想定する人間とは、「観念や概念によって世界に対して距離をとる以前に人間は直接世界に埋め込まれて生きている生命体」であり、「導入されるべき「世界」を持つのではなく、動物並みに最初から「環境世界」に投げ出されて生きている——人間の場合にはもちろん社会・文化的環境も含めた「環境世界」である」[今井 2022: 14]。教育が実在論的である場合、人間は何らかの概念や観念を介してようやく「世界」に参入しうるが、反実在論的である場合は補助線なき剥き出しの現実とでもいうべき「環境世界」にはじめから存することになる。

「世界」と「環境世界」とは、今井においてこのように区別される。

今井は現代教育が反実在論的であることの象徴的な一例を、2011年の福島第一原子力発電所の事故前後における、放射線についての小学生向けの副読本（文部科学省）の内容の落差に看取する。事故前の副読本は原発の安全性やエコフレンドリーな側面を前面に押し出し原発の拡充の必要性を説得するものであったが、事故後すぐに回収され配布し直されたのは、放射線の性質や人体への影響についての科学的事実の単なる羅列であった[今井 2022: 12]。だが、子どもたちは原発の有用性やリスクをはじめとした論争の現実につねにすでにとり囲まれている。それゆえ、原発にたいしセンシティブな時勢を鑑み「科学的」な体裁を装ってみても、それは原発について一部の現実のみを提示していることに他ならないというのである[今井 2022: 13]。

科学的事実ではなく政治的事実により「世界」は示されなければならない、といった主張を呈示するために、今井はそうした副読本の変容に着目したわけではない。ましてや、事故前の副読本は原発推進派により染め上げられたドグマであるとか、事故後の副読本は原発推進派にも脱原発派にも与していないために政治的に中立であるなどといったように、教材の帯びる政治性にかんする比較考量を目論んだわけでもない。そうではなく、「事故前の副読本は現実を歪めていたが、事故後の副読本は現実を正しく子どもに伝えている、と単純に言うことはできない」[今井 2022: 13]とるように、現代教育が実在論的であろうとすることの本来的な困難性にもかかわらず、それでいてその可能性の思索を開始するためである。たとえどれだけ不完全でも「世界」を示そうとすることに教育が消極的である

ならば、それは子どもたちを「環境世界」に放置しつづけることを意味するからである。

教育の文脈において人間を「環境世界」の所与として把握することの問題点を、今井は教育と技術の関係史を考察しつつ探つてゆく。そこでは自然主義が、「環境世界」にその触手を伸ばし学習化を押し進めることになったとされる。今井はビースタが懸念した学習の言語と技術的な問いの関係の緊密化のその背後にある思想史を、「教育を技術としてどう構想するか、という、他者に働きかける作用としての教育に関わる教育論的考察の分厚い折り重なり」から写しとっている [今井 2022: 3f (傍点強調原文)]。それは、教育が本来的に含み込まざるをえなかった「不確定性 (Kontingenz)」ゆえに決して完成しえない教育の技術との格闘から、教育論自身が実質的に解放されてゆくその道程である。近代科学の進展により学習の過程についての (自然) 科学的な裏づけが確実に得られるようになると技術の基盤を学習に求めることが可能となり、さらには「世界」を示してみせようとさえしなければ本来生じえないはずの教育の不確定性に起因する技術的な問いに悩まされずに済むことを自覚した教育論は、かくして自然主義の袂に縋り実在論と袂を分かつことになったというのである [今井 2022: 171ff]。

教育の不確定性とは、他者にたいし意図的に作用しようとする試みとその意図どおりには結果しえないという、ごくありふれた教育の日常の原型であり、教育的コミュニケーションの存立条件そのものでもある [今井 2022: 17f]。今井はこの不確定性概念の大部分を、ドイツの社会学者ニクラス・ルーマンに負っている。教育学においてルーマンは、教育の不確定性の根拠たる「教育における技術欠如」テーゼを、システム論的分析により示した人物である [Luhmann/Schorr 1979a, cf. 今井 2022: 15]。客観的な因果連関を前提とする「技術」を教育関係に定立することなど原理的に不可能であるにもかかわらず、それでいて教育はいかにして可能となっているのか。ルーマンによれば教育における技術は、「客観的に与えられているものあるいは実現可能なものとして想定された因果要因からの選択的な布置」を [Luhmann/Schorr 1979b: 18]、要するにどこまでいっても疑似的な因果連関をそのつど主観的に編みなおしながら行為するしかない教育者の努力をつうじて、補われている。今井は自然主義的反実在論の決定的な問題点を、教育 (学習) の舞台を「環境世界」へと限定し、技術の欠如ゆえにこそ生じる教育の不確定性を極小化しようとする、その飽くなき欲望のうちに看取っている。

不確定性の除去と学習の統御は、なぜ、何のために必要なのだろうか。[...] 学習の精密な統御 [...] の目的はより良い学習、たとえば自己制御的・メタ認知的な学習の実現だということになり、学習の外に向かっていたはずの「何のために」という問いは出発点に戻され学習の内部で完結する。学習の統御は、それが結局何に役立つのかがはっきりしないまま自動運転を始め、とめどなく精度を高めていく。 [今井 2022: 172 (傍点強調原文)]

「より良い学習」の実現に向かつてはまたそれに資するべく「より良い学習」へと自己

目的的に展開しつつける現代教育論のそうした運動法則への抵抗が、ここには示されている。今井は教育の不確定性を、(自然)科学的な技術化には還元不可能なものと忌避して厄介払いするのではなく、「人間形成 (Bildung)」にとって不可欠な「経験」の契機として把持する方向へと向かう [今井 2022: 171ff]。不確定性の極小化は、ともすれば『精神現象学』のヘーゲルが言うところの「経験」によって駆動されるような古典的な人間形成のダイナミクスを、根こそぎにしまいかねないからである [今井 2022: 180]。今井がヘーゲルに即して言うところの「経験」とは、「意識が一旦は真理を失って絶望に陥り、しかしまさにこの絶望を通して新しいより真実な対象と意識を獲得するという意識の弁証法的運動」である [今井 2004: 101]。つまり不確定性の極小化は、学習者を、そのひとの「経験」を可能にするはずの不完全な「対象」から、そしてまさに不完全であるがゆえに教育が実在論的であるときに現前化するその「世界」から、遮断するモメントとして把握されるのである。いまや学習者が押しとどめられてゆく「環境世界」では、「テクノロジーの進展やマスメディアの浸透によって多義的な「経験」が凋落し一義的で決まりきった「体験」によって駆逐されていく」 [今井 2022: 174]。「経験」とは異なり「体験」は、「出来事を既成の解釈の網目で捕捉し解釈した結果として得られる」ものでしかないからである [今井 2022: 174]。教育の不確定性は、学習を自然科学的に解剖し発現したとしても切除すべき病変では決してない。そうではなく、学習を単に学習そのものに自閉させることなくそれに本来備わっているはずの人間形成的な諸可能性へと繋留する生理として、捉えられるのである。

顧みればビースタの学習化批判の中核にも、学習における人間形成の可能根拠をめぐる問いを見出すことができる。学習者が「何に適應するかを評価する基準を自己自身から生み出すことはできない」と、現代教育における「主体化」の困難がそこでは明確に認識されていた [Biesta 2017: 55=89]。すなわち学習化状況では、「自己が適應しようとする環境が、自己が適應すべき環境であり、適應する価値のある環境であるかどうかという疑問」が学習者のうちに胚胎することはないというのである [Biesta 2017: 55=89]。自己が環境への適應そのものへと閉塞する事態を打開するためにこそビースタは、フランスの哲学者ジャック・ランシエールに導かれつつ「不和 (dissensus)」という仕掛けを教育関係のうちに求めることになる。ビースタの言う「不和」とは、「同意の不在、あるいは不合意や対立のモメントとして理解されるべきではなく、むしろ既存の事柄の状態に「共約不可能な (incommensur-able) 要素」を導入するものであり、「知識や確実性といった事柄とはけっして言えないものへの志向によって特徴づけられる」 [Biesta 2017: 83f=129]。

この意味でビースタの「不和」は、(自然)科学的な技術化には還元不可能なものであり、またその限りで、教育という作用の論理のうちに今井が読みとった「不確定性」の機能と部分的に重なるといえる。もっとも、両者がそこへ到達するまでの道程には倫理か論理かという違いがあったかもしれない。しかしまた、「不和」としての教授によって「生徒が世界の中に主体として存在するという不可能の可能性 […] ——可能性として見通すことのできない可能性——に向かうようにする」ことを究極的に展望する点では [Biesta 2017: 98=150 (傍点強調原文)]、ビースタも、今井がその本来的な困難性を認めつつも決して捨

てなかった教育と「世界」との連関を、学習者がその学習とともに人間形成を遂げてゆくためにこそ經由すべき可能性として意味づけるのである。

#### 4. ポスト・ポストモダン教育学における「規範」再考

以上では、日本の教育学論議の現況を概観しつつポストモダン教育学を席卷したあの批判／規範という区別の現在性を探ってきた。言うまでもなく情報技術活用の新たなフェーズもあいまった改革にさらされるなかで、日本の公教育制度の問い直しは佳境を迎えている。その威力は、公教育の再構築／崩壊という区別を生じさせるほどである。批判／規範というポストモダン教育学の思考様式の桎梏をそこに見てとることもおそらく不可能ではない。しかし注意すべきことだが、批判／規範という区別は、その両側が互いにその境界を越え合い振動しながら不断に再生産されており、そのつど当の区別の形式を変化させている。本稿で確認したのはその形式のひとつである。再構築論は公教育概念の歴史的相対性の地平の上に教育政策の今日的趨勢を位置づける点で、崩壊論は教育改革の対象を公教育の定型性に置く点で、批判的でも規範的でもあるのである。

批判／規範という区別の形式が多様化するその背景のひとつには、ビースタや今井が問題化したような現代教育論の運動がある。それは教育社会学者の広田照幸がポストモダン教育学全盛期にかつて指摘していたような、教育的関係のゆらぎの進行の延長線の途上に位置づけられるかもしれない。すなわち、「現代は、教える側が自らの行為を正当化するイデオロギーを喪失し、[...] 一方では学ぶ側にすり寄った学校論や教育関係論が流行し、他方では、社会からの些事にわたる要求を引き受けて、教える側が、多方面で不定型なものへと、その役割を広げてきた」というものである [広田 2002: 87]。そのとき広田は、教育的関係を組みなおすために、学ぶ側に寄り添うか、教える側を立て直すか、もっとラディカルに教えることそれ自体をやめるか、という複数の選択肢を検討した結果、究極的には価値的な選択とならざるをえないと結論していた [広田 2002: 94]。しかし同時に、教えることそれ自体をやめたとしても、「偶発的な「学び」が総体として、社会のメンバーの人間形成機能を十全に果たせるような仕組みを、別に構想しておかないと、具体的な未来社会像の展望にはなっていない」 [広田 2002: 94] と、人間形成の可能根拠の確保の必要性をめぐる但し書きをそこに付け加えてもいた。

ビースタと今井をつうじて析出したのは、この但し書きに通ずるものでもある。それは、教育が学習に減じられてゆくなかでこぼれ落ちてゆく「人間形成」の可能根拠を確保するための倫理ないしは論理である。学習者の人間形成にかかわろうとする限り教育は「世界」との関係性を断ち切ることはできず、したがって教育の「不確定性」(今井)ないしは「不和」(ビースタ)を、学習を制御するための技術で擬態し尽くそうとするのではなくむしろ学習者の人間形成の可能根拠として積極的に導入ないしは保持すべきである。こうした主張は、意図的な作用としての教育が学習に還元されてゆく現況にたいする「批判」であると同時に、人間形成論を媒介として教育の「規範」の足場を希求するものとして捉えられるだろう。

そうした試みは、現代教育における人間形成モデルを問い直すうえで相応の効力を発揮しうる。けれども、ビースタのように教育学の言語を「教育」／「学習」に区別し前者をこそ「人間形成」の可能性を記述するための言語としてハイアラーキカルに規定したり、今井のように「世界」／「環境世界」を区別し前者をこそ「人間形成」の成立基盤とみなしたりすることは、ともすれば一定の限界に突きあたるのではないか。学習偏重により除去されてしまう類の人間形成のありようが把握されるのと同様に、教育のもつ人間形成機能を称揚するあまりに見失われる性質の人間形成のありようもまた想定されるからである。

教育学者の松浦良充の仕事が例にして示唆的なように、「教育」はもとより「学習」や「学び」にすらおさまりのつかないような営みすら、人間形成概念に奥行きを与えるものとしても数えられるかもしれない。「教育」ではすくいきれない人間の知的営為にかかわる歴史的な文脈を、松浦は行動主義心理学の影響の根強い「教授・学習」理論（非対称モデル）に適用されるような「学習」にも、教師-生徒の相互作用モデルで言われているような構成主義的な「学び」にも回収されえない、「Learning」の思想史として描くことを試みていた〔松浦 2004〕。なぜなら、「人間の知的営為は、〔…〕学ぶ（学ばされる）人、そして学ぶ人に影響や操作を及ぼそうとする人・モノ・仕組み、さらに両者を媒介する変数としての学ぶ対象・内容などが複雑に絡み合うなかで生ずるもの」と考えられるからである〔松浦 2004: 62〕。こうした試みには、オルタナティブとして提起されたはずの「Learning」という概念の「教育」「学習」「学び」との区別の曖昧さゆえに「オポチュニスト的な相対主義」との批判も寄せられていた〔松下 2004: 82〕。しかしそれは翻れば、学習化批判の過熱とともに教育の規範を人間形成の「危機」表明のもとで記述し直そうとする近年の潮流にたいし、「学習」の側から人間形成論の方法を構築するための視角を提供するものとしても捉えられるだろう。

## おわりに

本稿では、日本のポスト・ポストモダン教育学と「規範」の関係性を探るための方途をとくに哲学・思想史分野のテキストに求めた。ガート・ビースタをよりどころとして教育学の言語の問題について考察を加えることとなったが、この人物に注目したのはまた別の、しかしよりアクチュアルな理由がある。自己批判的で同語反復的な言明となるが、まさにこのビースタというひとのテキストを参照し教育学の現況を検討しようとする事それ自体が、日本のポスト・ポストモダン教育学の特質のひとつの表れとも言えるのである。

教育哲学・思想史から教育社会学、教育方法学、教育行政学、そして比較教育学や高等教育論にいたる教育学各分野の研究者による座談会「ポストモダンからビースタへ？」〔下司ほか 2024: 229ff〕において、下司は教育哲学分野で 2010 年代にブレイクスルーを果たした人物としてまさにビースタを挙げ、教育学研究のいたるところでこの思想家が議論の方向付けとして濫用されている状況を「ビースタ使いすぎ問題」として舌鋒鋭く批判している〔下司ほか 2024: 273ff〕。それは、「民主主義が大切だ、教えることが大切だ」という教育哲学としてはきわめてシンプルな議論構成が手軽に消費されてしまっていることにた

いする批判であり [下司ほか 2024: 275]、したがって近代教育学批判の忘却にたいする批判であり、そして根源的には、「歴史の忘却」にたいする一種の憂いである。

近代教育学批判が戦後教育学をリセットしてしまっ、そしてその後、近代教育学批判がリセットされてしまうと、歴史の継承はどうなるのだろう、と。今では、理想を語ることに全くためらいがなくなった。でもそれは「批判をしても仕方がない」からじゃなくて、若手は近代教育学批判を単に知らないし、年長の世代はそれをなかつたことにしているし、それで素朴に理想を語っているように感じますし、それを発展といえるかどうかといえれば悲観的で、歴史の忘却じゃないかと思います。[下司ほか 2024: 233 (傍点強調引用者)]

本稿では、現代教育における人間形成モデルの問い直しへと規範の足場を求めゆく日本の教育情勢の背景をなすと考えられる、政策・哲学・思想史レベルの屈折した連関をしかし局所的に描くにとどまった。教育改革における「データ駆動型教育」のような技術的要請が公教育の根底を掘り崩す脅威として把握され、教育と技術の関係性の変容が公教育の再構築か崩壊かといった問題として観察されるような事態の背後には、近代教育学批判のあとの教育学の自己規定にかかわる問題がたしかに横たわっている。教育の技術をめぐる問いを学習の言語に自閉させてゆくメカニズムの自覚は同時に、ポストモダン以後の教育と人間形成の関係性ひいては教育学が人間形成論を記述するための地盤の回復という難題をその自己に突きつけている。自己が生み出した歴史的メカニズムと自己の再規定というプロジェクトとに引き裂かれた教育学は、この屈折した自己を公教育の再定義という似姿をとって教育改革を対象化しつづけるのである。

こうした連関を内破しうるための教育学にとっての言語を、近代教育学的所与のナイーブな再発見ではない仕方でいかに創出できるのか。この枠組みの限界とその乗り越え可能性をより大局的な見通しのもとで認識するためには、現在の「規範」の方法と戦後教育学におけるそれとの間の差異や、現在の「批判」の方法と近代教育学批判におけるそれとの間の差異を射程におさめることが不可欠であろう。日本のポスト・ポストモダン教育学の歴史性を十全に認識し、戦後教育学から近代教育学批判にいたる人間形成論の変容過程を踏まえた考察を、別稿をつうじて深めてゆきたい。

#### 引用文献

- Biesta, Gert. *Good Education: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder: Paradigm Publishers, 2010. (藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とは何か——倫理・政治・民主主義』白澤社、2016年)
- Biesta, Gert. *The Rediscovery of Teaching*, London/New York: Routledge, 2017. (上野正道監訳『教えることの再発見』東京大学出版会、2018年)
- 中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して——全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現 (答申)」、2021年1月26日。

- 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、2016年。
- 下司晶「教育哲学——批判の後に何が来るのか？」下司晶ほか編『教育学年報 11 教育研究の新章』世織書房、2019年、7～35頁。
- 下司晶・丸山英樹・青木栄一・濱中淳子・仁平典宏・石井英真「ポストモダンからピースタへ？——教育研究の「新章」をめぐる」丸山英樹ほか編『教育学年報 15 生涯学習』世織書房、2024年、229～314頁。
- 広田照幸「〈教えるー学ぶ〉関係の現在」『近代教育フォーラム』(11)、2002年、87～96頁。
- 市川昭午『教育改革の終焉』教育開発研究所、2021年。
- 今井康雄「教育学の「ポストモダン」体験」増淵幸男・森田尚人編『現代教育学の地平——ポストモダニズムを超えて』南窓社、2001年、38～52頁。
- 今井康雄『メディアの教育学——「教育」の再定義のために』東京大学出版会、2004年。
- 今井康雄『反自然主義の教育思想——〈世界への導入〉に向けて』岩波書店、2022年。
- 今井康雄「自著紹介の試み——『反自然主義の教育思想——〈世界への導入〉に向けて』（岩波書店、2022年）」『人間研究』(59)、2023年、9～13頁。
- 石井英真「終焉に向かう「教育」改革？——公教育の融解か学習権保障の再構築か」佐久間亜紀ほか編『教育学年報 14 公教育を問いなおす』世織書房、2023年、121～146頁。
- 木村浩則「「批判」と「実践」のあいだ——田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマン——人間は〈教育〉できるのか』」『近代教育フォーラム』(14)、2005年、229～232頁。
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979a[1988].
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, hrsg. von Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard. *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979b[1982], S.11-40.
- 松下良平「「Liberal arts の Learning」は「教育」を反転させることができるか」『近代教育フォーラム』(13)、2004年、75～84頁。
- 松浦良充「Learning の思想史・序説——Liberal arts はどのように学ばれたのか」『近代教育フォーラム』(13)、2004年、59～74頁。
- 森重雄『モダンのアンスタンス——教育のアルケオロジー』ハーベスト社、1993年。
- 大桃敏行「序章——日本型公教育の再検討」大桃敏行・背戸博史編『日本型公教育の再検討——自由、保障、責任から考える』岩波書店、2020年、1～12頁。
- 関根宏朗・尾崎博美・小山裕樹・櫻井歓・宮寺晃夫・下司晶「教育学的「自律」概念の再検討（コロキウム3）」『近代教育フォーラム』(21)、2012年、209～221頁。
- 田中智志『他者の喪失から感受へ——近代の教育装置を超えて』勁草書房、2002年。
- 寺崎弘昭「教育と学校の歴史」藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭『教育学入門』岩波書店、1997年、85～176頁。
- 吉田文「教育と AI——課題の解決か、課題の増幅か」『教育学年報 13 情報技術・AI と教育』世織書房、2022年、49～67頁。