

新しい批判的教育学の課題と方法

藤井 佳世 (教育学科・講師)

The Problem and Method of a New Critical Educational Theory

Fujii, Kayo

Abstract

These days, critical educational theory, which was born in the late 1960's in Germany, has been reconstructed. There are two directions in reconstructing it. The one is to reconstruct the theory by introducing the *kritische Bildungstheorie*, which was also born in Germany in 1970's. Another direction is the new critical educational theory developed by Masschelein who inspired by Foucault. The purpose of this thesis is to reveal the problems of Masschelein's new critical educational theory and to find the ways to solve them. From the discussion, now it is clear that the new critical educational theory has been changing in its direction of criticism from leading practice to practice of ethical attitude.

Keywords : critical educational theory, Masschelein, J., Foucault, M.

キーワード：批判的教育学、マッシュェライン、フーコー

はじめに

1960年代半ばにドイツにおいて誕生した批判的教育学は、フランクフルト学派の理論、特にハーバーマスの理論に影響をうけながら展開してきた。このような批判的教育学を捉え直し、再構成しようとする動きが始まっている。この捉え直しと再構成には、現在、二つの方向性がみられる。一つは、1970年代のドイツにおいて誕生していた「批判的人間形成論 (*kritische Bildungstheorie*)」を取り入れることによって、批判の新しい形式をうみだし、批判的教育学を新たに構想する方向性である。もう一つは、フーコー (Foucault, M.) の理論などに影響をうけ、1960年代に誕生した批判的教育学を古典的な批判的教育学と呼び、それとは異なる新しい批判的教育学を構想する方向性である。

前者の方向性は、批判理論を受容するというよりむしろ、マルクスの理論を展開するかたちで批判的人間形成論を構想しており、「批判的唯物論的基礎にたつ教育科学」⁽¹⁾を提案するガム (Gamm, H.-J.) をその始まりとする。その後、ハイドロム (Heydorn, H.-J.) やコネフィケ (Koneffke, G.) によって唯物論的教育学が展開される。これらの方向性は、1960年代に誕生した批判的教育学とは異なる路を歩んでおり、マルクス主義にもとづく批判的教育学を展開する方向性である。それゆえ、この方向性に基づいて構想される批判的教育学は、イデオロギー批判や隠された権力構造を暴き出そうとする。

後者の方向性の代表的論者として、マッシュェライン (Masschelein, J.) をあげることができる。マ

マッシェラインは、1980年代後半から90年代にかけて、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論に基づく教育論を展開し、フランクフルト学派との関連のなかで批判的教育学を捉えてきた数すくない研究者である。後にみるように、1960年代半ばに始まった批判的教育学は、時代の流れのなかで終息する。そして、当時の批判的教育学の代表的論者やその流れを受け継ぐ者たちは、それぞれ独自の方向性を歩んでいくことになる。もはや、誰もフランクフルト学派の理論、特にハーバーマスの理論とのかかわりから批判的教育学を構想したり、教育の理論を提示しようとする試みを行わなくなる。そのような中、マッシェラインは博士論文である『コミュニケーション的行為と教育的行為』を1991年に出版し、ドイツ教育学界において新たな批判的教育学論者として注目される。その後もマッシェラインは、レヴィナスなどのさまざまな現代思想家の理論を取り入れながら、教育のはたらきに関する考察を積み重ねるとともに、現代社会における教育をどのように語るができるかということを中心に研究を積み重ねている。そのようなマッシェラインが、近年、新しい批判的教育学の構築という方向性を提示する試みを行っている。

そこで、本稿では、新しい批判的教育学の構想を明らかにするために、マッシェラインによる新しい批判的教育学の課題と方法について考察することを目的とする。その際、特に1960年代に誕生した批判的教育学と新しい批判的教育学の違いに着目する。

まず、1960年代に誕生した（解放的教育学としての）批判的教育学について概観する。次に、解放的教育学以後の批判的教育学の試みとしてマッシェラインをとりあげ、1960年代の批判的教育学における代表的論者であるモレンハウアー（Mollenhauer, K.）との違いを示す。最後に、マッシェラインによる新しい批判的教育学の課題と方法を考察することにより、新しい批判的教育学の構想を明らかにする。

1. 批判的教育学のはじまり——モレンハウアーによる批判理論との接続

フランクフルト学派の仕事に影響をうけた批判的教育学は、1964年に書かれたモレンハウアーの論文「教育学と合理性」に始まる。もちろん、批判的教育学の代表的な論者には、モレンハウアーだけではなく、ブランケルツ（Blankertz, H.）、クラフキ（Klafki, W.）らがいる⁽²⁾。彼らは、すべてゲッティンゲン大学のヴェニガー（Weniger, E.）の下で博士論文を書いている（Krüger 1997）。

テノルト（Tenorth, H-E.）が、1964年に書かれたモレンハウアーの論文「教育学と合理性」において後に批判的教育学において重要とされる議論がすでになされていた、と述べているように（Tenorth 1999: 18）、1964年の論文は、内容が豊富であり、その後の教育学や教育実践に大きく転回を迫るものであった。このような「教育学と合理性」は、急に発表されたというよりむしろ、「教育学と合理性」が刊行される下地が、当時のドイツにあったといえる。それは、たとえば、1963年に発表されたロートの論文「教育学的研究における現実的転回」をあげることができる（Tenorth 1999: 19）。その現実的転回という言葉に示されているように、当時ドイツ教育学界をリードしていた精神科学的教育学から離れていくメッセージをそこに見出すことができる。モレンハウアーの「教育学と合理性」論文も、精神科学的教育学とは異なる教育学を構想するという文脈のなかで生まれ、読まれていった。

モレンハウアーは、この「教育学と合理性」を含む著書『教育学と解放』を1968年に出版する。『教育学と解放』において、モレンハウアーは、ハーバーマスの『認識と関心』（1968）に基づき、「解放の要求のもとに教育がある」（Mollenhauer 1968: 11）と述べ、「解放（Emanzipation）」を教育の目標として論じている。そのため、この時代の批判的教育学は、解放的教育学とも呼ばれている。すなわち、ハーバーマスの『認識と関心』にもとづいた「解放的教育学」としての批判的教育学の誕生である。

解放的教育学は、ハーバーマスが1971年に発表

した論文「コミュニケーション能力についての予備的考察 (Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz)」(『批判理論と社会システム論』所収)により、コミュニケーション能力の獲得によって、「解放」や「成熟 Mündigkeit」へむかうという教育目標を設定することになる。そして、解放的教育学は、解放を根拠付けるディスクルスという方法を獲得する。これをうけて、教育は、「解放」という物語のもと、自己反省やイデオロギー批判、権力関係の批判的洞察、支配からの解放を教育の目標とすることになる。

もともとドイツ教育学において1965年ごろまで「解放」という言葉は、まれで周辺的な概念であったとされる (Ruhloff 2004: 282)。だが、モレンハウアーによる『教育と解放』(1968)によって、「解放的教育学への可能性と課題について、広範囲で論議がなされた」(ケーニツヒ1980: 216)。このように、解放という言葉は、ドイツにおいて1960年代半ば以降から1970年代半ばまでの一時期、異様な速さと拡大性を伴って浸透していったといえる。

実際、モレンハウアーらによって示された「意思疎通能力の獲得としての教育」⁽³⁾にそった教育政策が、実践として行われた。麻生によると、当時のヘッセン州の指導要領大綱において、国語の授業の課題は「生徒の言語的対話能力の向上にある」とされた。そこでは、今まで無批判的にゲーテやシラーなどの古典的文学を取り入れ、ドイツの文化を保存することを目的としてきた国語教育への反省があるとされる。また、学校で交わされる言葉がある一部の階層の言葉であるという反省もあった。「たとえば労働者の子弟がいわゆる標準語をまなぶことによって、彼らは自分の言葉を奪われ、対話が不可能になり、ひいては自分の属する階層の欲求と利害が抑圧されることになる」(麻生1979: 194)。

ノルトライン・ウェストファーレン州文部省の勧告においては、高等学校におけるドイツ語教育は「これから成長してゆく若者たちの言語的対話能力を発展させ、拡大し、その結果若者たちが、

たえず変化する民主主義社会の中で自立的かつ参加能力のある個として自ら主張し、証明することができるようにすることを旨とする」(麻生1980: 103)としている。実際、ノルトライン・ウェストファーレン州にある女子のギムナジウムの一年生(日本でいう5年生)の国語の授業を参観した麻生建氏は、一人の生徒が作文を黒板の前に出て読み上げ、それに対して2, 30人の他の生徒は集中砲火をし、また、それに対してその生徒は反論をしていた、と述べている。「教師はせいぜい進行係を務めるにすぎない」(麻生1980: 103)。麻生によれば、このような授業の様子は、「以前とは格段の変容を見せている」(麻生1980: 103)。

1972年にモレンハウアーが出版した『教育過程への理論』は、ハーバーマスの1971年の論文にしたがって、書かれた著書である。『教育過程への理論』は、「相変わらず解放的教育学を宣言」(ケーニツヒ1980: 225)しているとされる⁽⁴⁾。たしかに、『教育過程への理論』において、モレンハウアーは、教育的なコミュニケーションにおける妨げの解明を試みると同時に、「『ディスクルス』を学習目標の決定と学習目標の基礎付けのための究極的な資格領域 (letzte Legitimationsbasis) として規定する」(Mollenhauer 1972: 80) ことを試みている。そのため、「ディスクルスの概念は、「解放」表現の使用や意義にとって正当性の基礎を届ける」(Mollenhauer 1972: 67) ととらえられている。

しかし、上記のような教育実践は1970年代半ば以降の政治的な「潮流変化」と共に挫折し、その成果の乏しさに対する「諦め」の時代を迎えたとされる。そして、それと共に、批判的教育学は、フランクフルト学派、特にハーバーマスの理論から離れていった。これに対し、土戸氏は、「解放的教育学が依拠する諸概念、諸カテゴリー等の妥当性、根拠についての十分な批判吟味がなされるまえに、それらは社会的適用ないし教育改革の流れの中に身を任せ、そして状況の不利な転換に遭遇したように見える」(土戸1992:24)と述べている。解放概念自体が「あらゆる技術的概念に反対して持ち出され」(Ruhloff 2004: 287)、自らもまたその枠組みに縛られることにより、解放概念の根拠付

けの困難さにつきあたってしまったといえる。

このように、解放という言葉ばかりが先走ることにより、逆にその言葉の不明確さがあらわになり、実践的な試みが失敗に終わり、諦めに変わり、解放への熱が徐々に消えていく。これに伴い、批判的教育学者たちのハーバーマスの理論への関心もまた薄れていった。モレンハウアーは、その後、美的経験への関心から、次第にフランクフルト学派の理論とは距離をとることになる。

解放的教育学以後から現在における批判的教育学の流れは、次の五つに分化しているとされる。一つめは、シェファー（Schäfer）とシャラー（Schaller）によるコミュニケーション的教育学である。ここでいうコミュニケーションとは、精神的なかかわりという意味を強く含んでいる。二つめは、ミードやゴッフマンの社会的関係のなかでの自己のなりたちを焦点をあてる相互行為的教育学である。三つめは、ハーバーマスとエーヴァーマン（Oevermann, U.）の能力理論を展開する発達教育学である。四つめは、発展理論を志向する教育科学である。五つめは、行動理論を志向する教育科学である（Krüger 1997:72-80）。

だがいずれも、批判的教育学を新たに構想するというより、独自の方向性を進んでいるといえる。したがって、解放的教育学以後、批判理論とのかかわりから批判的教育学について言及した著書は、1991年に刊行されたマッシュェラインによる『コミュニケーション的行為と教育的行為』が唯一のものであるといえるだろう。近年、特に2000年前後から⁽⁵⁾、批判的教育理論として、再びさまざまな論者が集まり、本を出版する傾向がみられる。

2. マッシュェラインによる解放的教育学以後の批判的教育学とフランクフルト学派の接続

『コミュニケーション的行為と教育的行為』は、ルーヴァン大学にマッシュェラインが提出した博士論文であり、解放的教育学の失敗を自覚した上で、教育的行為をコミュニケーション的行為として位置づけることを試みた書である。この試みによって、マッシュェラインは、教育的行為を目的—手段図式において把握することに終止符を打ち、コミ

ュニケーション的行為として読み替えられた教育的行為は、目的—手段図式における誰かに何かをさせるための道具的なコミュニケーションとしてではなく、意味の妥当性が問われるコミュニケーションとして提示される。

マッシュェラインは、批判的教育学をリードしてきたモレンハウアーについて次のように述べている。「モレンハウアーの研究は、興味深い。なぜなら、かれははっきりとコミュニケーション的行為の概念を使用し、また生活世界概念を導入しているからである」（Masschelein 1991: 133）。しかし、「モレンハウアーの行動モデルが目的合理的なモデルであることは明らかである」（Masschelein 1991: 133）とし、目的合理的な教育理解とフランクフルト学派の理論の導入、ここではハーバーマスの理論の導入の方法に異をとっている。確かに、モレンハウアーがフランクフルト学派に接触した時期は、ハーバーマスが『コミュニケーション的行為の理論』を発表する以前であり、その思想の一側面はあったとしても全体は示されていなかった。そのため、目的合理的に教育目標として導入したとしても、不思議なことではない。しかし、そこには、当時の教育的な理解のあり方があらわれているともいえるだろう。

マッシュェラインは、モレンハウアーの試みを「批判的教育学の可能性、すなわち解放 [という目的] に導かれた教育行為 (Erziehungs Handelns) [という手段] の批判的導入という可能性が重要な問題」([] 引用者による補足) であり、「この連関において、モレンハウアーは、アーベルやハーバーマスが発展させた (了解概念—そして) ディスクルス概念を使用した」と捉えている (Masschelein 1991: 133)。

マッシュェラインは、モレンハウアーが『教育過程への理論』において述べた「ディスクルスの概念は「解放」表現の使用や意義にとって正当性の基礎を届ける」(Mollenhauer 1972: 67) を引用しながら、次のようにモレンハウアーの試みをまとめている。「教育の目標は、『合理的で反省的な了解への能力と適切な行為の能力』を発展させることである。教育の目標が能力であるということは、

[1971年の]ハーバーマスのコミュニケーションの能力の分析にもとづいて規定されたものである」(〔 〕引用者による補足)(Masschelein 1991:138)。

このようにモレンハウアーは、伝統的な教育学の行動理論的枠組みを決して捨て去ることなく、コミュニケーション的行為概念を導入している。それゆえ、モレンハウアーにおける「コミュニケーション的行為概念の導入は、重要な影響力をもっていない。なぜなら、コミュニケーション的行為概念自体が目的合理的な述語において定式化されているからである。すなわち、目的論的に行為する主体の終点であるからである。教育的行為は、疑似コミュニケーション的行為であり、そして、それは非常に切り詰められた意味においてである」(Masschelein 1991:147)とマッシュェラインは結論づけている。

以上のように、マッシュェラインからみれば、モレンハウアーの論じるコミュニケーション的行為としての教育的行為は、目的合理的にとらえられたものであるとされる。このことは、同時に批判的教育学がフランクフルト学派の理論、特にハーバーマスの理論を目的合理的に取り込んだことを意味する。そのため、生活世界におけるコミュニケーション的行為という内容にそった教育理論が展開されていない、という問題がある。

そこで、マッシュェラインは、生活世界におけるコミュニケーション的行為を教育的行為としてとらえ、そこに発生する意味形成にともなう相互主観的な関係に着目する。相互主観的な関係は、目的-手段関係とは異なる次元に生じる関係であると考え、マッシュェラインは、相互主観性にもとづくコミュニケーション的行為を教育的行為としてとらえることを提案する。この提案には、モレンハウアーと大きな違いがみられる。マッシュェラインには、教育実践をリードするというよりも、教育という営みを論じていこうとする視点がみられる。

マッシュェラインによれば、意味形成における相互主観的な関係において、言葉は成果を達成する単なる道具ではなく、意味を形成する媒体である。したがって、相互主観的な関係において、教育者

と子どもは意味形成者として同等であるにとらえられている(Masschelein 1991: 226)。このようにマッシュェラインは、目的合理的に教育を捉えるのではなく、ハーバーマスが生活世界におけるコミュニケーションとして捉えた領域において教育行為を再構成しようとする。

3. 新しい批判的教育学の課題と方法——マッシュェラインの構想を中心に

以上のように、マッシュェラインは、ハーバーマスのコミュニケーション的行為概念に基づきながら、教育行為を再構成することを試みてきた。しかし、当時から数十年経った現在、マッシュェラインは、新しい批判的教育学を提示することを試みている。その試みは、生活世界における教育理解から倫理的な教育理解への転回といえる。それでは、マッシュェラインによる新しい批判的教育学の構想をみていこう。

3-1. マッシュェラインによる新しい批判的教育学の構想

新しい批判的教育学は、マッシュェラインをはじめとするポングラッツ(Pongratz, L.A.)、ニケ(Nieke, W.)らの教育学者によって展開されている。新しい批判的教育学を構想し展開することは、従来の批判的教育学を再構成する動きであるとする。マッシュェラインは、1960年代に誕生し、フランクフルト学派によって率いられた批判的教育学を古典的な批判的教育学と呼び、自らの試みを新しい批判的教育学として位置づけている。そこには、新しい批判的教育学と古典的な批判的教育学には、違いがあることを示そうとする明確な意図がみられる。それでは、その違いとは何であるのか。

一言でいえば、新しい批判的教育学はフーコーの理論を受容しているということである。古典的な批判的教育学は、フーコーの理論について言及することはなかったし、同時代であるにもかかわらず影響を受けた形跡はほとんどみられない。それは、古典的な批判的教育学がフランクフルト学派に導かれたことから推察されるだろう。周知のように、ハーバーマスはフーコーの理論に対し、『近代の哲学的ディスクルスⅡ』において自己言

及性にとらわれた主観哲学であると指摘し、批判の対象にすることはあったが、その立場を取り入れることはなかった。むしろ、当時のハーバーマスをはじめ、フランクフルト学派はアメリカプラグマティズムへ接近する傾向がある⁽⁶⁾。

もちろん、ハーバーマスが『近代の哲学的ディスクルスⅡ』においてフーコーの理論としてとりあつかった文献は『言葉と物』が中心であるため偏りがあり、主体形成に関する研究はほとんど含まれていない。マッシュェラインは、このフーコーによる主体形成の研究に着目し、そこに批判的教育学の可能性を見出そうとしている。つまり、マッシュェラインは、主体形成が同時に自己統治という側面を含むというフーコーの研究に影響をうけて、新しい批判的教育学を構想する。

マッシュェラインが、新しい批判的教育学の仕事として提唱していることは、「権力過程と教育過程の間の相互関連や依存性を明らかにすること」(Masschelein 2004a: 362)である。このことは、フーコーによる主体形成の議論を取り入れることによって、古典的な批判的教育学がどのように近代的な主体形成や教育の発展にかかわったかを歴史的に明らかにすることを含んでいる。いいかえれば、近代社会において批判的教育学が果たした役割を再考し、さまざまな社会状況や歴史状況のなかで、1960年代に始まった批判的教育学を歴史的に位置づけること、「社会、文化、個人が発展する過程の相互依存を再び論じること」(Masschelein 2004a: 362)になる。これらの作業は、当時、多くの教育学者がかかわった批判的教育学を、詳細な検討とともに社会発展と主体統治の相互依存性から捉える作業となる。もちろん、マッシュェラインは古典的な批判的教育学のみを捉えなおすことを提案しているのではなく、新教育運動などさまざまな社会的な教育過程にみられる主体形成を権力過程との相互関連や相互依存性という視点からとらえることを提案しているのである。

このように、新しい批判的教育学は「教育理論や実践がどのように人々を独立した自律的個人として形成することに寄与してきたかを示すこと」(Masschelein 2004a: 362)によって、古典的な批判

的教育学が果たしてきた近代的な主体形成の過程について考察することが可能になり、古典的な批判的教育学が果たしてきた役割を解明していくことになる。つまり、新しい批判的教育学の課題は、伝統的な批判的教育学が見過ごしてきた、教育の発展過程と自己統治の関係からいかに距離をとるか、ということになる。

確かに、先に見たように、古典的な批判的教育学は、近代的な主体形成を導いてきた。解放的教育学は、自律的であることを主張してきたし、教育実践においても自律的な主体を育てることを目標としていた。また、当時の批判的教育学者は、批判的知識人として、市民を導くと同時に、真理の王国の門番(マッシュェライン)という役割をになっていた。このような理論や実践が主体形成において果たした役割を、フーコーの視点を取り入れながら考察することが新しい批判的教育学の仕事となる。主体形成の過程において、解放的教育学の理論や実践が、果たした役割をもう一度再定義する必要があると同時に、それらの理論が主体形成の過程においてどのような役割をたくみに微視的に働いたのかを示すことによって、新しい批判的教育学は、古典的な批判的教育学とは異なる方向性をむくことができる。以上のような作業を通して、新しい批判的教育学は、古典的な批判的教育学の何を引きつぎ、何と訣別するのかがより明確になる。

古典的な批判的教育学は、人々の生活の中で自律や自己決定が行われるべきであると捉え、そのような理想とともに展開されてきた。古典的な批判的教育学は、自律や自己決定という原理を実践することを後押しすると同時にそれらの原理に支えられて発展してきたといえる。このように、古典的な批判的教育学は一人ひとりが自律的で反省的であるべきだという思想にささえられ、それらを推し進め、そのフレームワークのなかで物事を把握してきたといえる。

このような思想は、未だ実現していない、成立していない理想を前提にする。そう考えると、古典的な批判的教育学のフレームワークは、仮定である。このように古典的な批判的教育学は、理想

的な現実を想定し、未だ実現されていない現実として目の前の現実を捉え、その実現にむけて実践することを促してきた。それを支えている原理は、先にみたように自律的主体であることや自己決定的主体であることである。このような原理は、一方で近代社会のなかで人々を解放する原理となり、他方で人々を自己コントロールへと導く道である。

このような相互依存に自覚的である新しい批判的教育学は、新たな目標を設定することは行わない。すなわち、新しい批判的教育学は、未だ実現されざる何かを設定するのではなく、現在に巻き込まれた我々という状況から考察することをはじめ。新しい批判的教育学にとって重要なことは、何かを導くという位置を現代社会のなかに見出し、そこに批判的教育学を据えることではない。新しい批判的教育学は、現在おかれている状況が重要だと捉え、ある状況において思考がさらされることをうけいれる。そのさらされた状況のなかで考えること、いいかえれば、そのなかである認識を問うことが批判となる。そして、この批判は、わたしたちが参加している現在における実践によって示される。このような実践は、それまでの枠組みや見方の境界線に自らをおき、別様に意味づけることにつながる。

3-2. 新しい批判的教育学の方法

理論と実践の関係において常に問題にされてきたように、実践をみちびくものとしての理論という位置に、新しい批判的教育学はたたない。なぜなら、「近代の批判的ポジションは、現在を無視するような方法である」(Masschelein 2004b:23)からである。「現在がまさに指導が必要なものとして現われる際、現在に反して固有の自己の位置を設定することになる」(Masschelein 2004b:23)。現在を指導が必要なものとして捉えるということは、今まさに現れている事象を、何かを欠いているものとして、捉えることであり、その欠いている状況から抜け出さなければならない、として捉えるということである。この場合、理論は現在において何が欠けているかを指摘し、それを補うために実践を導いたり、根拠づけたりするような位置におかれる。その理論の位置は、固有の、固定

の位置であり、現在の外部である。新しい批判的教育学は、このように、現在の外部に位置づけることではなく、現在という今まさにおかれている状況から考察することに重点をおく。

そのため、新しい批判的教育学にとって問題は、倫理的な態度に移行する。いいかえれば、教育について考察する際、新たな目標を設定するのではなく、どのような倫理的態度を取りうるのかということが問題となる。倫理的態度という場合、マッシュェラインがいう倫理とは、「ルールや価値や規範の集合」ではなく、「自己自身に関する関係」(Masschelein 2004b:9)をさしている。このような倫理的態度は、マッシュェラインによれば「批判的距離」をとることによって可能になる。このような批判的距離は、自律や自己反省の実現によって遂行されるものとはみなされていない(Masschelein 2004a: 363)。すなわち、新しい批判的教育学を展開させる新たな視点としての倫理的態度、いいかえれば距離をとることは、次の三つの特徴をもつ。

①今までの原理の遂行ではない

「批判的距離(critical distance)は、もはや自律や自己反省の潜在あるいは原理の現実化として見られるべきではない」し、「統治されることを拒絶することは、もはや、古典的批判的教育理論が行ってきた個々人の自由、自律や自己決定という名まえで遂行されうることではない。」(Masschelein 2004a: 363)と述べているように、自律や自己反省といった従来の批判的教育学が依拠してきたディシプリンとは異なり、倫理的態度をとること、すなわち距離をとることは、従来のディシプリンによって可能となる方法ではない。

では、何によって可能になるのか。それは、実践することによって可能となる。

②倫理的態度は実践において可能となる

なぜ実践することによって可能になると考えられているかは、批判的教育学もまた、現在という時間や場所のなかで構成されるものであると捉えられているからである。従来の理論／実践問題という枠組みではなく、理論を志向することもまた実践であると捉えられている。事象にどっぷりと

はまってしまうのではなく、距離をとることはただ実践においてのみ示される。すなわち、倫理的態度は実践において可能となる。

③倫理的態度は特殊な態度である

倫理的態度は、経験の極限という「パーソナルな経験」として現われる。すなわち、一人ひとりが何かについて判断する際、それまでの経験の範疇を超える出来事にてあるとき、このような倫理的態度が要請される。マッシュェラインによれば、このような極限的経験は「主体をそれ自身から引き裂くような仕事のひとつ」(Masschelein 2004b:24)とされる。この考え方には、フーコーの影響が強くみられる。フーコーによれば、<極限的態度>は、「拒絶の態度ではなく、外と内との二者択一を脱して、境界に立つ」(フーコー 2002:19)ということである。境界に立つとは、「私たちにとって、普遍的、必然的、義務的な所与として与えられているものの間で、単独で、偶然的、そしてある種の恣意性にゆだねられているものの占める部分とはどのようなものか」(フーコー 2002:19)と問うことである。極限的態度は、ここでいう倫理的態度とほぼ同様のことである。

実践のなかに身をおくことを重視する倫理的態度は、それまでの批判的教育学が占めてきた位置とは明らかに異なる。すなわち、新しい批判的教育学は、解放的教育学として人々を導いてきた理論としての位置ではなく、現在という時間のなかで実践するような不安定で不快な位置に自らをおくことになる。古典的な批判的教育学の視点からみれば、現在の教育には、いまだ実現されていない法的環境を実現させることが目的となるだろう。その視点は、導く者としての「牧師的配慮(pastorale Sorge)」である。しかし、新しい批判的教育学は、牧師的配慮の位置を捨てる。あるいは「わたしたちは、門を閉めなければならないし、裁判所を設置すること、門番として機能すること、火元として他者を観察すること、連続的な精神の導入を必要とするような、その意志に抵抗しなければならない。」(Masschelein 2004b:22)とされ、不安定で見えない現在に身と思考をさらすことを選ぶ。そのなかから、問いを立て考察することに

なる。このように、新しい批判的教育学は、不快な位置にとどまり続けることになる。

新しい批判的教育学は、感受性や受動性にもとづく理論を展望することになる。ある境界において生成する感受や受動という行為は、倫理的探求や経験において現われる。古典的な批判的教育学がなしたような真理の門番としての導き手からみた批判ではなく、「わたしたちが参加している現在における実践であり、そして批判はわたしたちの現在の思考や行為に向けられている」(Masschelein 2004b:24-5)ような批判である。

このような批判は、決して快適な位置にはない。エッセイのような、手探りで自らの価値を再び定義づけるような行為であり、実践である。「不快であることは、現在を観察するために裁判所や法律が不在であるということではなく、研究者として現在について分け持っているという経験である」(Masschelein 2004b:25)。新しい批判的教育学は、研究者自身もまた、現在を構成する一員であることをうけいれ、そのなかで思考すること、批判することの不快さとともにあることに重点をおくのである。

4. これからの課題

いままでの考察により、新しい批判的教育学は、フーコーの理論を経由することによって、古典的な批判的教育学とは異なった方向に向かっていることが、明らかになった。異なった方向とは、古典的な批判的教育学が位置づいていた、実践を導く「牧師的配慮」をなす理論から不快で倫理的態度において生み出される理論へ、と向かう方向である。古典的な批判的教育学と新しい批判的教育学の方向の違い、あるいは理論の位置づけの違いは、批判の捉え方の違いにも見出すことができる。古典的な批判的教育学における批判とは、理想化された位置からある現実を捉え、そこに欠いている部分を発見し指摘することによって、現実を対象化することである。それに対し、新しい批判的教育学における批判とは、ある状況のなかから思考することであり、それまでの枠組みや境界を再考することである。もちろん、再考するにはある

理想化された状態が想定されているだろう。しかし、新しい批判的教育学は、その理想化された状態にみずからを位置づけ、そこから現実を捉えるのではなく、現実のなかに身を沈める。だから、そのなかで批判的距離をとることが、新しい批判的教育学にとって重要なのである。その浸りながらも距離をとろうとする姿勢が、倫理的態度である。

なぜマッシュェラインは、フーコーの理論に着目したのだろうか。まず、教育的行為と倫理的態度の結びつきを理由としてあげることができる。教育関係を相互主観的な関係として捉えるマッシュェラインからみれば、教育的行為は目的—手段関係において捉えられることではなく、いままさにここで行われているという現在における行為として現れる。そこで営まれる意味形成は、把握されるべき意味を形成していくことではなく、その場のなかで意味が形成されていくという行為である。このような意味形成にともなう相互主観的な関係には、現在に身をさらすという倫理的態度が含まれる。この倫理的な教育理解は、教育学研究にとって、次のような重要な意味をもたらす。教育的関係について考える場合、従来においては自己と他者の関係として把握されてきたが、そこに自己自身との関係を含めることによって、感受性や受動性をふくめた教育関係として提示することが可能になる。

次に、教育という営みを自己コントロールや自己支配といった自己自身との関係と無縁な営みとして捉えることができないという視点の堅持を理由としてあげることができる。このような反省と自律の循環作用としての主体形成や教育的行為は、容易に自己支配へとすべりおちるといふ教育の捉え方は、教育学研究において、教育的行為を単なる教え、導く行為として捉えることを退け、より営みに即した教育の理解への道を開くことになる。

もう一度確認しておこう。新しい批判的教育学の課題は、伝統的な批判的教育学が見過ごしてきた、教育の発展過程と自己統治の関係からいかに距離をとるか、ということである。その距離をとるために、新しい批判的教育学がとる方法は、ある状況において現れ出る事象に対して、倫理的態

度をとるということである。倫理的態度とは、外部から物事を把握し思考することではなく、ある状況の参加者として分かち持っているという状態から思考を発するということである。

このようにマッシュェラインは、フーコーに大きな影響を受けながら、新しい批判的教育学を倫理的態度から思考する教育学として位置づけようとしている。そのことによって、批判的教育学の主題は、倫理的な事がらへと移行することになる。つまり、あらゆるものが考察の対象となり、もちろん道徳的倫理的内容が多くなるが、重要なことは、そのつど現れる問題に対する考察の態度となる。

マッシュェラインが提示する新しい批判的教育学をさらに詳細に把握し位置づけるためには、古典的な批判的教育学が果たした歴史的役割、すなわち主体形成過程を権力過程との相互連関と相互依存性という視点から、具体的に、詳細に検討したうえで、提示する必要があるだろう。マッシュェライン自身が論じているように、それは今後の新しい批判的教育学の仕事となる。

マッシュェラインの新しい批判的教育学の構想は、現在の批判理論と特別な関係を結んでいるわけではない。むしろ、ハーバーマスからフーコーへという思想の流れが見られる。しかし、現在のフランクフルト研究所の所長であるホネットは、社会における病理に着目し、他者への配慮や倫理的・道徳的問題を中心に取り組んでいる。したがって、ホネットとフーコーとのかかわりや、ホネットの批判理論と新しい批判的教育学のかかわりを考察することも重要である。もちろん、フーコーとハーバーマスにおいても、その違いや親近性を考察することも重要である。

おわりに

マッシュェラインが提示する新しい批判的教育学の方向性は、教育学にみられる現代思想の受容の仕方と重なる部分があるだろう。フランクフルト学派からフーコーへ。もうひとつの啓蒙⁽⁷⁾といわれるフーコーの理論を、批判的教育学との接続という視点から再び読み直す必要がある。特に、批判理論における批判の概念とフーコーが論じて

いる批判の概念の比較から読み直すことが重要である。ハーバーマスとフーコーにおける批判の概念の重なりと遠さを中心に、批判的教育学を捉え直すことも可能であろう。

また、近代国家の成立とともに、(学校)教育や教育制度は発展してきた。その教育を後押ししてきたいくつかの教育理論のなかの一つとして批判的教育学がある。教育に関する捉え直しや語り直しが自覚的に行われている現在、古典的な批判的教育学は捉え直しの対象となる。新しい批判的教育学は、古典的な批判的教育学を捉え直すだけでなく、現在の教育の営みをどのように語ることができるのか。倫理的態度へと転回する新しい批判的教育学は、その具体的な語りのなかでのみ、すなわち実践においてのみ、可能性を示すことができるだろう。

【註】

- (1) 詳しくは、ガム「批判的・唯物論的基礎にたつ教育科学」ヘルマン・レールス/ハンス・ショイアール編(1992)『現代ドイツ教育学の潮流』141-156頁を参照のこと。
- (2) レンツェン(Lenzen, D.)は、批判的教育学の父と呼ばれる三人の重要なテキストとして以下の四点を挙げている。モレンハウアー『教育と解放』(1968)『教育過程への理論』(1972)、ブランケルツ『教育学の歴史』(1982)、クラフキ『批判的・構成的教育科学の側面』(1976)である(Lenzen 1999)。
- (3) SPD(社会民主党)政権による教育改革のひとつでもある。
- (4) しかし、『教育過程への理論』では、コミュニケーション的行為における相互性の概念に着目しており、詳しい検討が必要である。
- (5) 例えば、Popkewitz, T.S., and Fendler, L.(1999): *Critical Theories in Education*, Routledge. がある。
- (6) ハーバーマスは、ミードの理論を取りいれており、現在フランクフルト研究所の所長であるホネットはデューイの理論への関心が強い。
- (7) 野平慎二(2007)『ハーバーマスと教育』世織書房、158-165頁。

【参考文献】

- Habermas, Jürgen (1968) : *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. = 1981(奥山次良他訳)『認識と関心』未来社
- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. = 1987 佐藤嘉一・山口節郎・藤澤賢一郎訳『批判理論と社会システム理論』木鐸社
- Habermas, Jürgen (1985) : *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main : Suhrkamp. = 1990 三島憲一・巒田収・木前利秋・大貫敦子訳『近代の哲学的ディスカルス I・II』岩波書店
- Krüger, Heinz-Hermann (1997) : “Kritische Erziehungswissenschaft,” in : *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*, SS. 57-83.
- Lenzen, Dieter (1999) : *Orientierung Erziehungswissenschaft*, Rowolt Taschenbuch Verlag.
- Masschelein, Jan (1991): *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*, Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, Jan (2004a) : “How to Conceive of Critical Educational Theory Today?,” *Journal of Philosophy of Education*, 38:3, pp.351-367.
- Masschelein, Jan (2004b): *Nach Foucault*, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, Klaus (1972): *Theorien zum Erziehungsprozess*, Juventa Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (1964) : ” Pädagogik und Rationalität,” in : *Die Deutsche Schule*.
- Ruhloff, Jörg (2004) Emanzipation, in Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen, (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999) Kritische Erziehungswissenschaft oder: von der Notwendigkeit der Übertreibung bei Erneuerung der Pädagogik, in Dietrich, Cornelia / Müller, Hans-Rüdiger, (Hrsg.) *Bildung und Emanzipation*, Juventa Verlag.
- 麻生建(1979)「『対話能力』について」『社会思想史研究』3号
- 麻生建(1980)「<対話能力>とハーバーマスの普遍の実用論」『思想』第677号

- E・ケーニッヒ（1980）『教育科学理論』学苑社
- 土戸敏彦（1992）「批判的教育学における〈批判〉の視座——「批判的・解放的教育学」と「超越論的批判教育学」』『九州大学教育学部紀要』（九州大学教育学部）第38巻 19-32頁
- M・フーコー（2002）『ミシェル・フーコー思考集成X 倫理 道徳 啓蒙』筑摩書房

付記 本稿は科学研究費（課題番号：19830081）の研究成果の一部である。

要旨

近年、1960年代後半のドイツにおいて誕生した批判的教育学の捉え直しと再構成が始まっている。その再構成には二つの方向性がみられる。一つは、1970年代のドイツにおいて誕生していた「批判的人間形成論」を取り入れることによって、新たに批判的教育学を構想する。もう一つは、フーコーの理論に影響をうけて、マッシュェラインが展開している新しい批判的教育学である。本稿では、マッシュェラインによって展開されている新しい批判的教育学を考察の対象とし、その課題と方法を明らかにすることを目的とする。考察によって明らかになったことは、新しい批判的教育学は、実践を導くという従来の理論的位置から倫理的態度の実践へと、批判の位置をずらす方向へと向かっているということである。

（2007.10.25 受稿）