

# 批判的教育学の批判

藤井 佳世

## Critique of Critical Pedagogy

Kayo FUJII

### はじめに

本論文の目的は、ガート・ビースタ (Gert J.J. Biesta) の教育理論における批判的スタイルを説明することにある。

1957年にオランダで生まれたビースタは、過去にアメリカ教育哲学会の会長をつとめ、現在も活躍している教育哲学者である。彼の思想は、デューイとミードのアメリカ教育思想を基盤としつつ、モレンハウアーなどに代表されるドイツ教育思想からの影響も受けており、アメリカ教育学とヨーロッパ大陸の教育学との対話を深めつつ、さらに、デリダやアレントなどの現代思想からも多くのことを吸収している。とくに、ポストモダン社会における教育理論の構築を目指すビースタにとって、先にあげたデリダやアレントだけでなく、リングス、ランシエール、ラトゥールの思想は、とても大きな影響を与えている。

ビースタは、「教育は重層的で多面的な概念である」(Biesta 2010:74=2016:111)と捉えており、教育を単一の言葉によって説明しようとすることなく、単一の目標やモデルをもった行為として捉えることもしない。ビースタは、重層的な教育を理論的な観点から、三つの機能として説明する。三つの機能とは、資格化 (qualification)、社会化 (socialization)、主体化 (subjectification) である。これらのうち、主体化という考えは、現代思想からの影響を強く受けたものであり、既存の秩序を超える視点を内包した概念である。さらに、主体化は自由とむすびつく人間の営みとしての教育を構想したものである。ビースタによれば、カントに代表されるように「教育は未熟から成熟への移動のためのこととして考えられているが、同時に、教育は自由の問いと密接に結びついている」(Bingham/Biesta 2010:28)。

そこで、本論文では、まずビースタが教育理論を構想する際の出発点になるバウマンの見解について概観<sup>1</sup>、次に、批判的教育学について述べる。批判的教育学は、1960年代以降、主にドイツとアメリカでそれぞれ展開された教育理論と実践の流れの一つである。ビースタは、自由を実現しようとする批判的教育学の可能性や問題点について考察する事を通して、自らの教育理論に新たな批判的スタイルを生み出している。それゆえ、本論文では、批判的教育学とその乗り越えについて焦点をあてることにより、彼の批判的スタイルをより明確にできると考えている。最後に、ビースタの主体化論を中心にしながら、教えることのない教育の可能性について考察する。

## 1.公共空間の再生へ——ポストモダンと批判理論

社会学者のバウマンは、周知のように、現代社会をリキッド・モダニティ (Liquid Modernity) とよび、前期近代のありようと区別する。リキッド・モダニティとは、社会のなかに存在していた「伝統的忠誠心 (traditional loyalties)」や「慣習的権利 (customary rights)」(Bauman 2000:3=2001:6) などの固定的なものが流動的なものへと変化する社会のことであり、呼称からイメージされる通り、液体の性質を備えた「流動性」「軽量性」を特徴とする社会のことである<sup>2</sup>。

また、バウマンは、リキッド・モダニティを「ポスト・パノプティコン時代」の到来と捉えている (Bauman 2000:11=2001:15)。パノプティコンは、看守の塔を中央に配置し、独房をその周囲に張り巡らし光で照らし出すことにより、囚人の影をうかびあがらせる。囚人は自分の影が光によって映し出されることにより、独房のなかで常に看守に監視されているかもしれないという意識が芽生え、自己が自己自身を監視する視点を獲得し、その視点から自らの行為や振舞いを修正しコントロールするようになる (Foucault 1975=1977)。このコントロールは、矯正の一端ともいえるが、権力者の視点を内面化することでもある。パノプティコンにおいて発生する権力は、囚人に視線を意識化させる「空間」構成に依存している。いいかれば、看守は、その「空間」において権力の代理者になるのである。

ところが、「ポスト・パノプティコン時代」における権力は、それまでの関係性や「空間」にしばられることなく、あるいは、関係性や「空間」に依存することなく行使することができるとバウマンは指摘する。バウマンの表現でいえば、「権力は空間の制約をうけない、空間にしばられない、真に超領域的なもの」(Bauman 2000:11=2001:15)になる。なぜなら、移動のスピードが加速し、権力を行使する者はどこにいてもかまわず、「人間の運命を左右するような権力レバーを握る者たちは、いつでも、だれの手もとどかないところまで、逃げていくことができる」(Bauman 2000:11=2001:16)からである。それゆえ、空間にしばられない権力は、日常の世界を突如として別の世界に変える可能性を常に備えている。

こうしたバウマンの見解の背景にあるのは、リキッド・モダニティは、一人ひとりの自由な生を拘束する慣習や制度を解体することによってもたらされたが、そのことは同時に「複雑な社会関係ネットワーク」の解体も推し進め、「無防備でむきだしの個人」が社会に放り込まれることになったという考えである (Bauman 2000=2001)。いいかえれば、社会における多様な基準やあいまいな基準などに現れているような、流動性の高い社会形成は、個人が自由に生きることでできる生を実現しようとしてきたプロセスであると同時に、自由に生きることに伴って足かせになるような制度等を取り壊してきた結果でもある。

「無防備でむきだしの個人」が集まる社会において、集団による意見形成は可能なのだろうか。あるいは、そもそも、どのような集団が形成されるのだろうか。バウマンによれば、現代社会において、個人の悩みと同じような悩みを抱えている他者と出会い、勇気づけられることはあったとしても、その類似した悩みが「部分の総計より大きな全体」(Bauman 2000:35=2001:46)になることはない。いいかえれば、個人の悩みが公的な意見になることはないのである。なぜなら、抑圧のない自由な社会を望む個人は、たとえ他者と自己の悩みが類似していたとしても、通常、根本ではそれぞれ異なった問題であると捉え、他者とともに問題をとらえ直そうとすることは同時に他者に煩わされることであると考え、自らの問題もまた状況によって変化すると見通し、「他者は諸問題の最終的解決に力をかしてくれないこと、生活に満載される危険の肩代わりもしてくれないこと」(Bauman 2000:35-36=2001:47)を学ぶからである。すなわち、「個人の苦悩を集結し、集約して共通の利益とし、集団行動をおこすことは非常に困難」であり、個人が「『加算され』て、『共通の大義』へまとめあげられること」はなく、リキッド・モダニティにおいて「個人は最初から、他者と団結するための接点をもたないように形成されている」(Bauman 2000:35=2001:46)のである。

このような社会のリキッド化に対して、諸学問はどのように対応できるのだろうか。流動さと軽さを備え常に別の形に変わりうる可能性を内包している社会における教育理論は、「あらかじめ設定された目標形態によって最初から導かれることのない成育過程について理論化するという、なじみのない挑戦的な課題に直面することになる」(Bauman 2001:139=2008:190)。いいかえれば、現代社会において、教育理論が、将来を見通した目標を定め、そのために必要な教育内容を提供することはとても困難なのである。

バウマンは、リキッド・モダニティにおける批判理論の課題は、国家の抑圧から個人を守るのではなく、「公共領域を防御すること、別のいい方をすれば、空になりつつある公的空間を改装し、人を呼び戻すこと」(Bauman 2000:39=2001:51-52)であると主張する。自由に生きることを実現しようとする中で、拘束的な制度解体と個人の浮遊が進み、「個人化」<sup>3</sup>によって空になった公共性を擁護することへ、批判理論は向かわなければならないというのである。その理由は、「個人的関心や興味だけが公的空間を占領し、それ以外の関心を公的言説から締め出す」ことにより、「『公』は『私』にのっとられ、『公的関心』は公的人物の私生活への興味と墮落し、公的生活の模範は、個人生活の公開、あるいは、個人的感情の公表（それが私的であれば私的であるほどよかった）によって代行されることとなった」(Bauman 2000:37=2001:48)からである。

バウマンにとって、公共性の擁護とは、市民の能力を個人がとりもどすことであり、かたちの上での個人と事実的な生活のなかで個人になることとのギャップを解消することである。その解消のために重

要なことは、現在の社会環境を管理する能力と自己実現の権利との間にある矛盾に、「集団的に挑戦することを学ぶ」(Bauman 2000:38=2001:50) ことである<sup>4</sup>。

しかし、バウマンは、「個人化した人間が市民の共和的組織に、ふたたび『居場所』をみつける可能性は、きわめて低い」(Bauman 2000:37=2001:49) とみる。もし、公的空間が必要とされた場合でも、「個人同士の私的親密さ」を基盤にしたネットワークの拡大という形をとるだろうと考えている。

公共性の擁護というバウマンの指摘は、批判理論の影響を受けて展開された批判的教育学にもあてはまるのではないだろうか。さらに、「いまはひと気がほとんど絶えたアゴラを、個人と集団、私的幸福と公的幸福の出会い、討論、交渉の場として設計しなおし、ふたたび人々でいっぱいにする」と( Bauman 2000:41=2001:53) というバウマンの指摘した課題は、ある種の教育によって引き受けることができるのではないだろうか。

## 2.批判的教育学

批判的教育学は、ドイツとアメリカにおいて異なった展開を遂げている。第二次世界大戦後のドイツでは、「社会的変化なしには個人の解放もない」と議論されるようになり、「ハーバーマスの初期の仕事から影響を受けた批判的・解放的アプローチをとったモレンハウアー」(Bingham/Biesta 2010:29) によって、批判的教育学が展開された。その10年後ぐらいに、北アメリカにおいてアップル、ジル、マクラーレンなどが登場し、主に批判的教育学は「抑圧的な構造、実践、理論の分析に焦点をあてて」(Bingham/Biesta 2010:29) 展開された。

ドイツでは、1964年に先にあげたモレンハウアーが「教育学と合理性」論文を執筆したころに批判的教育学が開始された。レンゼンによれば、批判的教育学の代表的論者は、モレンハウアー、ブランケルツ、クラフキである(Lenzen 1999:142-143)。ドイツの社会哲学者ホルクハイマー、アドルノ、さらにハーバーマスの影響を受けた批判概念は、イデオロギー批判の方向へ向かい、技術的関心ではなく、解放的認識関心を中心に位置づける。それゆえ、「解放は、自己自身についての自由というより、何かからの解放」(Lenzen1999:142) を意味した。とりわけ、ハーバーマスの理論に強く影響を受けた批判的教育学は、権力からの自由を実現する教育のありようを模索した。

批判的教育学は、1960年代に興隆し、1968年に『教育学と解放』のなかでモレンハウアーが解放のもとに教育があると述べた後、コミュニケーション能力の獲得による解放の教育の可能性が議論され実践された。批判的教育学者の一人であったクラフキは、次のように述べている。

批判的教育学の重要な規準は、「支配からの自由」(Klafki 1976=1984:65) であり、「討議に参加しようとするすべての者は、そのために、彼の論証、関心、疑念、提案を対話の中に持ち込む可能性を含ん

でいなければならない、またすべての者が基本的にそのことをなすための、他のすべての者と対等の機会をもっていなければならない」(Klafki 1976=1984:65)。このような自由な討議について、教育学者は、「完全には実現されていないことを知って」(Klafki 1976=1984:65) おり、ハーバーマスの討議は、「理想的」であり、「反事実的」であるが、人間がコミュニケーションをとる場合における避けることのできない「支配から自由な討議」を前提としている。

「支配から自由な討議」を実践しようとする考えは、ハーバーマスが 1960 年代に、大学における教養 (Bildung) について語ったことと重なる<sup>5</sup>。ハーバーマスは、科学をめぐる議論のなかで、教養について、次のように述べている。

「フンボルトの改革に淵源するドイツの高等教育制度のなかでは、こんにちまで、科学は、個々の学生の生活史の内部における教養過程を通じて、行動を導く力をふるうのだ、という虚構が信じられている。わたしは、フィヒテが「知識を仕事のなかで変えていくこと」と名づけた意図が実現されるのは、こんにちではもはや、教養という私的領域においてではなく、技術的に利用可能な知識を生活世界の脈絡にあわせて翻訳する、という政治的に有効な水準でおこなわれるほかないことをしめしたいと思う」(Habermas 1969:109=2000:123)。

1960 年代から 70 年代にかけて、ハーバーマスは、教養の政治的領域への拡大と自我同一性に関する研究を進めていた。とりわけ、自我同一性に関する研究において、ハーバーマスが取り組んだのは、ピアジェやコールバーグらの経験的理論に見られる規範的内容をとりだし、再構成することである。

その再構成において、人間形成過程 (Bildungsprozess) は、簡単に述べると次のように説明されている。まず、言語能力と行為能力の形成は、複雑さを増していくのであり、不可逆的な発達の段階である。その際、いかなる段階も飛び越すことはできない。次に、人間形成過程は、不連続的であるばかりではなく、通例、危機をはらんでもいる。そして、人間形成過程にとって、発達の方向性は、自律性が増大してゆく方向になる (Habermas 1976=2000)。すなわち、教育が政治的領域において意見を形成することにかかわることができるのは、人間が言語と行為を用いる両方の能力を発展させ、自分の考えていることを他者に伝えることができ、その考えを社会のなかで自らが行為としてふるまうことができるという規範が実現されているからである。

ハーバーマスが 1960 年代に見ていたことは、技術の進歩が速く複雑で広範囲にわたって展開されていく時代において、その技術をどのように私たちの世界で用いるのかという政治的な議論が重要になるだろう、ということであった。この考えは、技術進歩の時代において、私たちが知性的であるためには、

教養は自己の内面形成だけでは十分ではない、という指摘である。ハーバーマスに従えば、「教養は、もはや、個人的行為の倫理的次元だけを相手とするものではありえない。むしろ、政治という中心的な領域においてこそ、科学的に説明された世界理解にもとづいて行為に理論的な指針があたえられる、というようではなければならない」のであり、「技術の進歩と社会的な生活世界の関係、および、科学的情報の実践的意識への翻訳は、私的教養にかかわる問題ではない」(Habermas1969:113=2000:127-128)。いいかえれば、どれほど個人のなかで内面的な成長が展開されていたとしても、つまり教養が十分であったとしても、今日の現代社会においては不十分であり、技術の利用や活用を議論する政治に関与することのできる教育が必要であると考えられていたのである。すなわち、かつての私的教養や内面の醸成にかかわって、「政治的意志決定」にかかわる政治的意志形成が重要であるとされた。

ビースタによれば、1960年代における人間形成(Bildung)の概念は、経験的転回の影響をうけることにより、社会化や学習などの心理学的、社会学的知見にとって代わられた(Biesta 2003:63)。ハーバーマスの見解もまた、認知心理学や発達心理学に影響をうけており、心理学的・社会学的観点から捉えられた教養概念である。

しかし、教養(Bildung)の政治的側面の強調は、ドイツだけでなくアメリカの批判的教育学においても見られる。とりわけ、アメリカの批判的教育学は、知識をめぐる議論として展開してきた(Biesta 2003:72)。批判的教育学者として著名なアップルは、教科書をめぐる批判を主に進めている。彼によれば、「学校カリキュラムを中立的な知識だと思うのは世間しらずであ」(Apple 2000=2007:69)り、「教科書は、その内容と形式を通じて、現実に関するある特定の構成(物)を表す。つまり、可能な知識の森羅万象から[特定の知識を]選び取り、それを系統立てるある特定の方法をさし示」(Apple 2000=2007:72、鍵括弧内は訳者)したものである<sup>6</sup>。

アップルによれば、知識や文化は普遍的に合意されたものではなく、誰かが『世界に名前を与える』権利(Apple 2000=2007:66)をもっており、その権力の行使によって決定されている。それゆえ、「知識や文化それ自身が『誰が世界に名前を与える権利を持っているのか』という問いをめぐる闘争」(Apple 2000=2007:66)になる。さらに、教育によって育成されるリテラシーについても、次のように述べている。批判的教育学は、「書いたり、話したり、聞いたりすることの価値を『洗練された文化』に近づく手段として見なす」のではなく、また、働くために必要な手段である「生活技能(ライフ・スキル)」として見るのでもなく、「生活全体に対する力やコントロールを獲得する重要な手段と見なす」(Apple 2000=2007:66)のである。ここでアップルが育成しようとするリテラシーは、「批判的リテラシー」「効果的リテラシー」「政治的リテラシー」である。アップルに従えば、教科書に示された知識に代表される「オフィシャル・ノレッジ(公的知識)」は、表面的な記述に目を奪われることなく、「政治的・経済

的・文化的な諸関係と歴史を表しているのだとはっきり理解すること」(Apple 2000=2007:71)が重要になる。

### 3.批判的教育学の乗り越え

批判的教育学は、以上見てきたように、教育の背後にある権力を分析することのできるリテラシーの育成を目的にしている。このような批判的教育学の問題はないのだろうか。ビースタは、批判的教育学が抱えている問題点について、次のように述べている。

一つ目は、批判的教育学が、「あらゆる知識は社会関係の現れであり、権力関係として理解することができる」(Biesta 2003:68)とみなしていることである。批判的教育学が権力関係について批判的な見解を提示しようとするなら、批判的教育学自体はそれらの権力関係によって決定される領域の外側にいなければならないが、それは可能なのか。さらに、権力関係に関する批判的教育学の見解が、別の観点から示された見解よりも、現在の社会的で歴史的な状況における正しい表象であるといえなければならないが、それは可能なのか。ビースタは、批判的教育学が可能になるために必要であろうこと、すなわち、批判する知識の外側にたつことや別の見解よりも自身の見解のほうが正しいと主張しうる場所は、さがすことができるのだろうかという疑問を呈している。

二つ目は、批判的教育学は、「近代のテクノロジーの成功に対する適切な説明を提供することは困難ではないか」(Biesta 2003:68)という問題である。ビースタは、知識が社会的にのみ構築されたものであり、権力関係の現れであるなら、その知識が道具的な効果をもっているという事実をどのように説明することができるのだろうか、と問う。さらに、批判を可能にしている知識そのものも、社会的・歴史的な知識であるにもかかわらず、その知識がどこにでもあてはまることを批判的教育学はどのように説明するのだろうか、と疑問を呈している。すなわち、今ある知識とは別の新たな正しい知識を提案するという批判的教育学が、「特殊な社会、文化、政治の構成にもかかわらず、どこでも作用し真であるような知識について説明すること」(Biesta2003:68)は、困難だろうということである。ビースタの言葉でいえば、批判的教育学は、「テクノロジーの議論に適切な回答を提供することはできない」(Biesta2003:68)のである。

これらの問題提起は、批判的教育学は現代社会においてなお可能なのか、批判的教育学の理論的場所はあるのかという問いかけである。ビースタは、アメリカの批判的教育学を主に考察しながら導きだしたこれらの問題と同じように、解放を目的とする批判的教育学についても矛盾があるという。

一つ目は、解放に伴う依存である。批判的教育学は、権力の抑圧的な作用から自由になることや解放に到達するために、どのようにして権力が作用しているかを説明することを試みるが、ビースタによれ

ば、権力が私たちの意識に作用しているかどうかを見ることは出来ず、証明することは困難である (Bingham/Biesta 2010:30)。それゆえ、解放は、外からの介入を常に必要とする。さらに、その介入は「解放された人にとって本質的に近づきにくい知識に基づく介入」(Bingham/Biesta 2010:30) である。介入がなければ、解放もない。そのため、解放された人は解放する人に依存する関係といえる。解放が達成されたとき、この依存関係は消えるのだろうか。すなわち、批判的教育学は、「平等、自立、自由に方向づけられているけれども、実際は、解放の行為の中心に依存が付随している」(Bingham/Biesta 2010:31) という矛盾を抱えているのである。この矛盾は、カントによる成熟へ向かう教育が抱えているパラドックスと類似しているように思われる。それは、成熟した時に教育する人は不要になるかもしれないが、成熟へ向かうプロセスには教育する人が伴い、教育する人がいなければ成熟に向かうことができないという矛盾である。同じように、批判的教育学は、解放する人がいなければ解放されない教育の理論であり、解放された人は解放する人に依存するという解放に伴うパラドックスを内包しているのである。

二つ目は、解放する人と解放される人との不平等な関係についてである。ビースタによれば、解放する人は、作動している権力を説明することができ、神話の皮をはぐことができ、よりよく知ることができる人である (Bingham/Biesta 2010:31)。解放された人は、解放する人よりも知識が乏しく、権力構造を捉えることができないという劣位の状態に位置づけられ、解放する人の知識に依存している。この不平等は解消されるのだろうか。ビースタによれば、「主人は主人のままであり、奴隷は解放された奴隷になるだけであり、主人になることはない。いいかえれば、奴隷は解放の論理において、常に遅れをとっているのである」(Bingham/Biesta 2010:31)。このように、「解放は基本的に、解放する人と解放される人は不平等の関係に基づいている」(Bingham/Biesta 2010:31) のであり、両者の知識は、解放の後、未来において平等になるかもしれない (Bingham/Biesta 2010:30)。

三つ目は、解放の理論そのものが、解放された人々の経験への不信や疑いに基づくことにある。解放は抑圧状態を言語化し、その状態から自由になることを目指すが、それは、自らのおかれた状態や経験を否定的に捉えることになる。なぜなら、解放は、私たちが見たものや感じたものをそのまま信頼することを促すのではなく、その背後にある権力作用を疑い、ベールをはがし、経験したことを他者に語ることを促すからである。ビースタは、こうした解放は、経験に基づいた世界を信頼することではなく、「自らの経験を疑うことや自らの経験の不信に基づく」(Bingham/Biesta 2010:32) という矛盾を抱えていると指摘する。すなわち、解放は、解放された人に対して、それまでの経験を疑い不信を抱かせることになるのである。

こうした近代の解放の論理がもつ問題に対し、ビースタは、ブルーノ・ラトゥールの仕事(Biesta 2003,

2011=2014)とジャック・ランシエールの仕事 (Biesta 2006, 2010=2016,2011=2014,Bingham/Biesta 2010) を参照することにより、乗り越えることができるのではないかと考えている。ラトゥール思想は、人類学的方法によって科学を説明することにとりくみ、「現代思想の達成を受け継ぎながらそれを乗り越えていく」(小泉 2015:50) 可能性をもっている<sup>7</sup>。

ビースタによれば、ラトゥールの理論にもとづけば「ローカルな実践の複数性として世界を見ることができ」るのであり、「普遍的に見えるものは、特別でローカルな実践の成功した拡張の効果である」(Biesta 2003:70) と捉えることができる。そのため、批判的教育学が提示した新たな知識は、一般的なものと普遍的なものではなく、「ただ別の現在や別の特別なもの」(Biesta 2003:72) である。さらに、批判的教育学は、「知識は、どのようにして権力が作用するかを証明するために使用されうるだけでなく、権力の作用と闘うために機能するという基礎に基づき、知識と権力とのオリジナルな区別がある」(Biesta 2003:72) と考えているが、ラトゥールの考えが示しているのは、知識と権力は明確な区別があるわけではないということである。私たちは、権力に対して知識を用いるのではなく、「権力・知識が配置された領域」において、そのなかで知識を操作するのである (Biesta 2003:73)。すなわち、私たちは、あるネットワークのなかで知識を操作しているのである。

このような批判的教育学の批判は、「批判の終焉を含意している」わけではなく、「知識が権力に反して作用するという近代の伝統的批判的スタイルの終焉である」(Biesta 2003:72) とビースタは述べる。ラトゥールを経由して採用することのできる批判は、「理論的ではなく常に実践的であるような批判のスタイル」(Biesta 2003:73) であり、「物事は異なってありうることを示す」(Biesta 2003:72) という批判的スタイルである。複数の世界を述べるのではなく、複数の世界の一つを提示することに批判の可能性があるという考えは、これまでの批判的教育学とは異なる批判の実践といえる。

さらに、ランシエールから影響を受けたビースタは、「政治」が示すのは、「平等という考えに言及しながらかき乱すこと」(Biesta 2011:89=2014:194) であると述べ、政治としての民主主義は「ときどきの固有の状況そのものにおいてのみ『発生する』なものか」(Biesta 2011:91=2014:198) であると捉え直す。そして、『無知な教師』のなかでランシエールが語っているように、解放は「意志が他の意志に従うときでも己自身にしか従わない知性の行為」(Rancière1987=2011:19) として捉え直され、教育は、「教師の説明による知性」(Rancière1987=2011:13) を生徒が習得するという知性の不平等に基づくのではなく、知性の平等に基づくべきであるとする。

このような批判的スタイルをとるビースタの教育理論は、どのような構想を提示することになるのだろうか。さらに、その教育理論は、公共性の擁護や自由と結びつく教育をどのように語るのだろうか。

#### 4. ビースタの教育理論

ビースタは、「公的空間の再生」は民主的な教育、とりわけ、シティズンシップ教育において可能であると提案する (Biesta 2011=2014)。いいかえれば、公共空間の再生は、教育がより民主的になることによって可能になるのである。この点に関して、ビースタからみれば、近年しばしばよく耳にする、教育を学習として説明する「教育の学習化 (learnification of education)」 (Biesta 2010:15-19=2016:29-34) ——例えば生徒を学習者とよぶこと——は、問題がある。一つは、学習が個人主義的な概念であるという考えが、そこには隠れている点である。二つ目は、学習の内容と方向性があいまいになる点である。例えば、「教師が生徒の学習を促進すべき」という言葉は、「どんな生徒が学習すべきで、何の目的で彼・彼女らがそれを学習すべきなのかの具体性が伴っていない」 (Biesta 2010:17=2016:34) ことになる。

教育の学習化に対し、ビースタは、資格化、社会化、主体化という三つの異なった機能から教育を説明する。これらの三つの機能は、実際の教育において部分的に重複しており、一つひとつがバラバラに成立しているわけではない。

資格化とは、知識、スキルなどを提供することである。シティズンシップに必要な知識や政治的リテラシーの獲得などは、資格化である。その意味で、資格化は、将来の職業に必要な能力を獲得する教育を意味しており、労働力の準備と結びつく場合が多い。また、将来に必要な能力には、ライフスキルも含まれるため、資格化は広い意味でのリテラシー形成に関する教育のことを指す。社会化は、「特定の社会的、文化的、政治的な『秩序』の一部になる方法と関係している」 (Biesta 2010:20=2016:36)。例えば、学校などの教育機関が当該社会の規範や価値を継承し伝達することにより、「教育は、個人を既存の行動様式や存在様式」にはめ込み、「文化と伝統の継承において重要な役割を担う」 (Biesta 2010:20=2016:36) ことになる。その意味で、社会化は、当該社会の秩序を維持することに寄与する教育である。

先にみたハーバーマスもまた、1970年代から80年代にかけて発表した討議可能な主体形成において、当該社会の規範を抽象的に習得する段階として、社会化に注目している。ハーバーマスの主体形成論にもとづけば、自我同一性は、まず社会システムに統合される社会化によって生じ、その後に、当該社会の規範について疑い、あらたな合意を要求するという個性化の段階 (脱社会化の段階) が展開される (Habermas 1976:68=2000:74)。

しかし、ビースタの述べる主体化は、ハーバーマスの述べる個性化とは異なり、社会化の後に生じるわけではなく、「既存の秩序からの独立を暗示するあり方や、個人がより包括的な秩序のひとつの単なる『標本』ではないようなあり方」 (Biesta 2010:21=2016:37) と関係する。

主体化は、資格化や社会化と異なり、ビースタの教育理論において特別な位置を占めている。なぜなら、「教育と呼ぶからには、主体化があらゆる教育の本質的な構成要素であるべきだ」(Biesta 2010:75=2016:111) とビースタは考えているからである。この考えの背景にあるのは、「教育は、人間の自由に関心をもつべきである」(Biesta 2010:75=2016:112) という見解である。すなわち、人間の自由に関心をもたない教育とは、主体化の構想を含まない教育のことであり、そのような教育を教育として捉えることはできないのである。

こうした社会化を超える次元から教育を捉えようとする視点は、日本にもある。『野性の教育をめざして——子どもの社会化から超社会化へ』において、次のように述べられている。「社会化は新成員が社会＝構造に同化されること」であり、「制度によって人間とその行動が決定されるという考えをその基盤にしている」が、「制度は人間によって創り出されるという視点」をとることにより、「外部に向けての社会化」に焦点をあて、「超社会化」という考え方を展開することができる(亀山他 2000:16-17)。

当然のことながら、主体化の構想はカントの哲学に始まりをもつが、ビースタの述べる主体化は自律した主体とは非常に異なっている。むしろ、自律的な主体概念は、「人間であることが何を意味するのかの定義が一つしかなかったこと」(Biesta 2010:77=2016:114) と「啓蒙の達成が、人間の目的のなかに根をはったなにものかであるとみなされていた」(Biesta 2010:77=2016:115) という問題があった。つまり、カントの主体概念は、「人間存在の目的についての定義から排除された人々——理性的でない、もしくはまだ理性的になっていないと考えられていた(子どもたちのような)人々——が彼ら自身の排除に対する抵抗の声を欠いていた」(Biesta 2010:77-78=2016:115) のである。

ビースタによれば、主体化の構想を含んだ教育とは、ユニークな個人の現れにかかわることである(Biesta 2010=2016, Biesta 2006)。ユニークさの現れは、自律的な主体として見なされる者による現れではなく、そうした概念なしに現れることを意味している。また、ユニークさの現れは、主体化と社会化を分ける一つの視点でもある。「社会化とは常に、我々がどのようにより広い、包括的な『秩序』の一部であるかに関することだが、ユニークさは、我々がどれほどそれらの秩序とは違うのかを表現している」(Biesta 2010:81=2016:120) からである。

ユニークさの現れは、それまでに行われていなかった行為や新しい始まりによって生じるのであり、そこには自由が介在している。ユニークさの現れは、ビースタによれば、個体が備えている特定の性質によるものではなく、合理的共同体における声とは異なる声によって生じる。合理的共同体とは、「個々の明晰な精神はその共通の言語の代用者でしかなく、各人の努力と情熱はその共同体の事業のなかに吸収されて脱個人化されてしまう共同体」(Lingis 1994=2006:27) のことである。合理的共同体は、何らかの共通性——例えば、医師、教師、建築家などの職業集団——をもつのであり、その資格において、

メンバーに声を与える。それゆえ、合理的共同体における声は、お互いにメッセージや情報を交換しあい、誰が話してもよい交換可能な声によって会話が編まれている。ビースタは、学校における会話の多くは合理的共同体の声ではないかと述べる。

「教育は、合理的共同体の生産や再生産において重要な役割を担っている。資格化や社会化を通して、学校や他の教育機関は、それらの生徒に声を——そしてしばしば多数の異なる声を提供する。しかしこれらの声はすべて代理的な声だ。それらは生徒に特定の共同体、伝統、言説、実践等などの代理人として話すことを可能にする。しかしもしそうであるならば、ある人自身の声で話すということは何を意味するのだろうか？」(Biesta 2010:87=2016:129)

リングスによれば、合理的共同体とは異なる、もうひとつ別の共同体がある。それは、共同体のメンバーと「何も共有していない人、すなわち見知らぬ人に、自分自身を曝すように求める共同体」であり、「合理的共同体を攪乱する」(Lingis 1994=2006:27-28) 共同体である。何も共有していない者による共同体では、「自分の裸の目、自分の声、自分の沈黙、自分の何も持っていない両手を曝す」(Lingis 1994=2006:29) ことになる。すなわち、その共同体において人は自分の声によって話し、自分の声に出会う。ユニークさが現れるのは、このもう一つの共同体においてである。「死にゆく者に何かをいうこと」(Lingis 1994=2006:142) や母親が幼い子どもとコミュニケーションをとろうとする状況、すなわち「コミュニケーションの終わりと始まりの状況」(Lingis 1994=2006:152) で語っているのは、合理的共同体における役割としての自分ではなく、「人間としての物質性を備えた誰か」(Lingis 1994=2006:153) である。その語られた声は、何も共有しないからこそ、私たちは私たち自身について話し、ユニークで、前例のない方法で話す。何も共有していない者による共同体に参加することを通して、人はユニークで固有な存在として世界のなかに現れるのである。

合理的共同体と何も共有していない者による共同体は、二つの区別された共同体というわけではない。ビースタによれば、「我々は合理的な共同体なしではやっていけない」(Biesta 2010:89=2016:132) のであり、何も共有していない者による共同体は、「どんな意味においても、産出されうる共同体ではない」(Biesta 2010:89=2016:132)。それぞれの状況のなかで、何も共有していない者による共同体は、「我々が避けられないものにさらされているとわかったその時ごとに実存する」(Biesta 2010:89-90=2016:132) のである。すなわち、何も共有していない者による共同体は、合理的共同体が中断されるかたちでのみ存在する。

合理的共同体の中断によって存在する教育——主体化——を重要だと考えることは、「主体化の問い

にむきあっている教育の根本的な弱さを認める教育学である」(Biesta 2010:91=2016:134) とビースタは述べる。自由とむすびつく弱い教育の方向として、「中断の教育学」(Biesta 2010:91=2016:134) が提示されているのである。この中断の可能性は、合理的共同体の内部に絶え間なく内包されているため、突然に出現する<sup>8</sup>。

何も共有していない者による共同体の出現は、教育プランにそって形成できるものではない。ましてや、教育的な配慮によって用意された場所に生じるわけでもない。ビースタによれば、ユニークさは、「生み出されうる何かでは」なく、「特定の教育的な介入もしくは特定の教育学の保証された成果になりうる何か」(Biesta 2010:90=2016:133) でもない。すなわち、主体化の教育を用意したり教えたりすることは無理なのであり、「人間の主体化がある方法で教育的に生み出されうるという理念を諦めたときにだけ」(Biesta 2010:91=2016:134)、ユニークさが現れるのである。

あくまで、ビースタは「主体化の観点から学習機会を理解する事を念頭におく」(Biesta 2011=2014:237) といった表現をもちいており、主体化の可能性を内包する教育を構想する。そこにあるのは、「民主主義の実験への関与はつねに平等と自由という民主主義の価値にもとづいておこなう必要がある」(Biesta 2011=2014:238) という点である。すなわち、主体化は、教えることはできないが、民主主義の実験への関与において生じる可能性があり、終着点のない自由とむすびついたプロセスなのである。

## 5.公共性の擁護と討議へ

ビースタは、民主主義の実験への関与を内包するシティズンシップ教育においても、社会化と主体化の学習について次のように述べている。「既存の社会的・政治的な秩序の再生産に、すなわち個人をその秩序へと適応させ、参入させることに寄与する市民学習の形式」と「政治的主体性と政治的行為主体の現れに寄与する市民学習の形式」(Biesta 2011:86=2014:188) である。また、「シティズンシップの学習の社会化の構想は、将来のシティズンシップへの学習であるのに対し、シティズンシップの学習の主体化の構想は、民主主義の目下進行中の実験への関与とその現在の経験から、つまり現在のシティズンシップからの学習」(Biesta 2011=2014:228) である。

目下進行中の民主主義の実験としての学習は、「学習自体が実験であることから、この実験に関与するための適切な仕方がどのようなものか完全には明らかではない」ため、「主体化の様式としての市民学習は非線形的なプロセスとして考えなければならない」(Biesta 2011=2014:230)。非線形的なプロセスとは、「人びとの現実のシティズンシップの経験と民主主義の実験への関与によって、不規則に変動するプロセス」(Biesta 2011=2014:231) のことであり、繰り返されるものである。いいかえれば、主

体化としての市民学習は、終わりがあるわけではない。

こうした市民学習は、ビースタによれば「公共的な場所」で発生する。公共的な場所とは、パウマンが述べた「私的な要求を集団的ニーズへ変換することのできる」場所のことであり、「民主主義の実験が成立し、実行される場所」(Biesta 2011=2014:232) のことである。その意味で、市民学習は、公共的な場所を再構成する営みでもある。

ビースタが述べる「公共的な場所」は、市民学習センターや公民館などの予め設定された場所をさすのではなく、民主主義に関与する実践の場所を意味する。さらに、ビースタによれば、「選択は民主主義の概念ではない。というのも、変換という考えが選択に欠落しているから」(Biesta 2011=2014:234) である。すなわち、民主主義に関与する実践の場所とは、多様な選択肢がある場所でもない。むしろ、公共的な場所とは、一人ひとりの問題が討議を通して変わっていくこと、あるいは、その集団における問題が修正され変容していく場所のことである。その意味で、学校における討議は、公共的な場所を構成する一端を内包しているのではないだろうか。

ビースタによる社会化と主体化の構想は、これまで見てきたように、教えることのできる教育と教えることのできない教育の構想でもある。社会化は、子どものしつけなどをはじめ、教える内容や方法の議論が積み重ねられている。主体化はどうであろうか。教えることのできない教育、中断によってのみ発生する教育について、これ以上、語ることはできないのだろうか。

主体化は、自由と結びつくがゆえに行為することによって生じる可能性がある。ビースタは、「教育の可能性は、その不可能性によって維持される」(Biesta 1998:504) と述べ、教育は、まさに教えることが不可能であるという状態、何も予測されていない行為によって営まれることが、教育の可能性であるという。

この可能性とは、未来がどのようにになるかに応えたりしないことが、「明示の可能性の余地をつくりだす」(Biesta 1998:505) ということである。主体化の構想は、将来どのようにになるのか、どのようにしたらよいのかという方法を示すことなく、「出発だけをさそう」(Biesta 1998:505) 教育理論である。

こうした教育理論に批判的教育学のスタイルを読むことが出来る。「知識は権力に対抗できない」(Biesta 1998:506) が、自由と結びつく教育は権力を暴くだけではないのである。つまり、批判の手段としての知識は終焉したが、カウンタープラクシスとしての批判はありうる。これまで見てきた主体化の構想は、カウンタープラクシスであり、目下進行中の民主主義への関与であり、自由と結びつく教育である。主体化は、「もはや我々が何であり、何をし、考えるかということを考えない」(Biesta 1998:507) ことによって「現れの空間」の可能性や意味を開く。抑圧に対する暴露というユートピアを志向することのない批判的教育学は、先に見たように、「一つの別の可能な権力や知識の集まりを明らかにする」

(Biesta 1998:507) ことによってなされる。

## おわりに

ビースタは、人々が民主主義に見切りをつけたようにみえるのは、市民が民主主義から撤退しているのではなく、そこから「押し出されている」からであり、排除されている状態にあるという (Biesta 2011=2014:235)。そのため、「よりよき民主主義をえるためによりよき市民が必要であるなどと提案するのではなく、むしろ、よりよき市民となるためにはよりよき民主主義を必要とすると提案したい」 (Biesta 2011=2014:236) と考えている。民主主義の「本質」は、「特有の十分よく定義された単一の秩序」 (Biesta 2011:87=2014:188) ではなく、「民主主義はつねにそれ自身の規定全体から逃れるものである」 (Biesta 2011:87=2014:189) と考え、社会化とは異なる市民学習を構想することに、自由と結びつく教育を提案しようとするビースタの批判的スタイルを読むことができる。

1980年代に見られた、知識や価値に一般性 (generality) や普遍性 (universality) を求める動きは、教養 (Bildung) の復権である。「経済やグローバル化、移民や移動の増加が複数性と差異に対するより高い気づきをもたらした」 (Biesta 2003:63) ことにより、教養が注目されたのである。教養への注目の背景にあったのは、複数性は問題だと考えられ、共通する背景の探究や統一的に捉える力が求められたことである。すなわち、1980年代において、私たちを結びつけるような一般性や普遍性などの複数性を克服する方法が、知識や価値を醸成する教育に求められたのである。

それでは、批判的教育学はどうであろうか。批判的教育学は、真理とは歴史的社会的に決定されたものであると主張し、その課題は「神話の皮をはぐことである」 (Biest 2003:67)。神話の皮をはぐという目的は、現在 (present) と特殊なもの (particular) を乗り越える可能性を救い出している、という点で、1980年代における教養のプロジェクトを遂行している側面をもつ (Biest 2003:64)。

それに対し、ビースタが採用するスタイルは、政治における多数派と少数派の区分を明確に定めることのないアプローチである。いいかえれば、既存の秩序がゆらぐ主体化の次元、何も共有していない者によるユニークさの現れは、一人ひとりが自分の声によって生み出すことのできる可能性を有している。

こうした批判的スタイルは、解決されることのない問題を討議において、教育の現場で扱うことによって、より活性化するのではないだろうか。討議と教えることのできない教育論との接続可能性について考えていくことが今後の課題である。

## 【注】

(1) ビースタは、バウマンのリキッド・モダニティの議論をひきうけ、「理論上の自律をしているが、

事実上の自律を欠いている」ことを指摘し、「では、わたしたちは、ここからどこへ向かえばよいのであろうか」(Biesta 2011:69=2014:148)と問い、生涯における学びへ向かうことを提案している。

- (2) リキッドの反対としてイメージされているのは、ソリッドである。バウマンによれば、近代は、ソリッドな状態からリキッドな状態へ移行している。
- (3) ベックによれば、ドイツにおける教育の拡大、例えば高等教育の入学者の増加は、「個人化」の一つの現象である。彼によれば、「個人化」は、20世紀後半の現象でも考案品でもなく「文明化過程の特定の主観的・個人の生活記録的な観点」を意味しており、「三重の個人化」に至るとされる。それは、「伝統的支配関係と扶養関係という意味において、歴史的にあらかじめ与えられていた社会形態と社会的結びつきから解放される『解放の次元』」、「行動に関する知識や信仰や行為を導く規範について伝統がもっていた確実性を喪失する『呪術からの解放の次元』」、「概念の意味がいわばその反対へとひっくり変えるような形で、社会のなかにまったく新しいやり方で組み込まれる『統制ないし再統合の次元』」(Beck 1986=1998:253-254)である。バウマンによれば、個人化とは「アイデンティティが与えられるものから獲得するものになる」ことであり、その獲得にともなう結果責任を当人がおうことである(Bauman 2000:31-32=2001:42)。また、「個人化はつねに自律的におこなわれる」(Bauman 2000:32=2001:42)点も特徴である。
- (4) バウマンによれば、このような「個人生活における自己形成、同じように自己形成された他者との連帯と、連帯の維持といった、人間に課せられた使命は、近代初期より現在まで変わっていない」(Bauman 2000:49=2001:64)とされる。
- (5) **Bildung** について、ここでは教養と訳したが、教育と訳してもよいかもしれない。**Bildung** は、教養の他に、教育、人間形成、陶冶と訳されることがある。
- (6) アップルは、インタビューのなかで、ハーバーマスの初期理論から影響を受けたと答えており(Apple 2000=2007:242,258)、ドイツの批判的教育学とまったく接点がないわけではない。
- (7) 小泉は、ラトゥールの思想から学ぶべきこととして、「準主体・準モノにこそ没入し傾注しなければならない」(小泉 2015:50)ということと「マクロ/ミクロの二分法の廃棄」(小泉 2015:51)などをあげている。
- (8) 中断について、小玉は「遂行性を宙づりにし刷新することを通じて、遂行性が『アイデンティティの固定化』にならないような形で反復し、再生産されるための条件を提示している」(小玉 2016:136)のであり、「法の外部に位置し、法を刷新して新しい権力システムを樹立する政治の条件を指し示す概念として位置づけることができる」(小玉 2016:138)と述べている。

\*邦訳のある文献については、適宜参照したが、必要に応じて訳は変更している。

【引用文献】

- Apple,M.(2000) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*(2<sup>nd</sup> ed), Routledge.=2007 野崎与志子・井口博充・小暮修三・池田寛訳『オフィシャル・ノレッジ批判——保守復権の時代における民主主義教育』東信堂
- Bauman,Z.(2000) *Liquid Modernity*, Polity Press.=2001 森田典正訳『リキッド・モダニティ——液状化する社会』大月書店
- Bauman,Z.(2001) *The Individualized Society*, Polity Press.=2008 澤井敦・菅野博史・鈴木智之訳『個人化社会』青弓社
- Beck,U.(1986) *Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp.=1998 東廉・伊藤美登里訳『危険社会——新しい近代への道』法政大学出版社
- Biesta,G.J.J.(1998) Say You Want a Revolution... Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy, *Educational Theory* 48(4),499-510
- Biesta,G.J.J.(2003) How General Can *Bildung* Be? Reflection on the Future of a Modern Educational Ideal, in: *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*, Blackwell.
- Biesta,G.J.J.(2006) *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers.
- Biesta,G.J.J.(2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers.=2016 藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義』白澤社
- Biesta,G.J.J.(2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers.=2014 上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二訳『民主主義を学習する——教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房
- Bingham,C./Biesta,G.J.J.(2010) *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, Continuum.
- Foucault,M.(1975) *Surveiller er Punir: Naissance de la Prison*, Gallimard.=1977 田村俶訳『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社
- Habermas,J.(1976) *Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Suhrkamp.=2000 清水多吉監訳『史的唯物論の再構成』法政大学出版社
- Habermas,J.(1969) *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*, Suhrkamp.=2000 長谷川宏訳『イデ

- オロギーとしての技術と科学』平凡社
- 亀山佳明・麻生武・矢野智司編（2000）『野性の教育をめざして——子どもの社会化から超社会化へ』  
新曜社
- Klafki,W.(1976)*Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*,Beltz.=1984 小笠原道雄監訳  
『批判的・構成的教育科学——理論・実践・討論のための論文集』黎明書房
- 小玉重夫（2016）『教育政治学を拓く——18歳選挙権の時代を見すえて』勁草書房
- 小泉義之（2015）「物化せよ、存在者化せよ——ブルーノ・ラトゥール試用」『現代思想』vol.43-1、青  
土社、46-57頁
- Lenzen,D.(1999) *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, Was sie will*, Rowohlt  
Taschenbuch Verlag.
- Lingis,A.(1994)*The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Indiana University  
Press.=2006 野谷啓二訳『何も共有していない者たちの共同体』洛北出版
- Rancière,J. (1987) *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard.=2011  
梶田裕・堀容子訳『無知な教師——知性の解放について』法政大学出版局