

近代教育批判の根拠

—— 田中智志の教育思想をめぐって ——

木 下 慎

研究室紀要 第42号 別刷

東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室

2016年7月

近代教育批判の根拠

——田中智志の教育思想をめぐって

木 下 慎

0. はじめに

近代教育はたえず批判されてきた。20世紀末には「近代教育批判」の思想運動が先鋭化した。しかし、その批判根拠は必ずしも判明ではない。批判の立脚点はどこにあるのか。この点を問うために、本稿は田中智志の教育思想に焦点を当てる。田中は1990年代にフーコーやルーマンの社会分析に依拠して近代教育批判を理論的に先導した。しかし、2000年代には一転して教育思想の基礎づけを原理的に展開している。批判と基礎づけは異なる態度に支えられているが、両者は教育の可能性の条件を問うという限界点で一致する。それゆえ、両者を原理的な水準で遂行する田中の教育思想は、近代教育の批判根拠を考えるうえで、決定的な範例をなすのである。本稿は、田中の主張を時系列に沿ってたどることで、教育の脱構築と教育の再構築をともに支える思想的根拠を浮き彫りにする。

結論を先んじて述べれば、田中の教育思想の根底にあるのは、体系（システム）に回収不可能な「個体／他者」の「代替不可能性／かけがえのなさ」へと向けられた鋭敏な感受性に他ならない。本稿は「個体性」singularityの概念を軸に据えつつ、それと関連する「関係性」relatednessと「超越性」transcendenceの概念に焦点を当て、田中の教育思想の構造をスケッチする。

1. 近代批判の確立（1980年代後半）

1.1 主体批判の胚胎

1980年代後半、田中智志はアメリカ教育史を主要な領域として研究者の道を歩み始めた。その対象は近代教育制度の成立期におけるアメリカ東海岸の教育史である。研究にあたって、当時アメリカ教育史学に台頭していたリヴィジョニズムの思想潮流が参照された。とくに、再生産論の観点から近代教育制

度を批判したボールズ＝ギンティスは、田中にとって重要な参照軸となっている。とはいえ、その当初からリヴィジョニズムに対する次のような不満が表明されている。第一に、彼らが依拠する社会統制論や階級葛藤説では、近代教育制度の成立過程を十分に記述できない [1988: 17]。第二に、再生産論は階級間の不平等を問題化するに留まり、平等／不平等や自由／不自由の規範的区別を可能にしている等価交換や自律的主体という近代社会のメタ規範を分析できていない [1990a: 56]。

とくに田中が問題にするのは主体の観念である。左派ラディカリズムの立場からの近代批判も、オーソドックスなりベラリズムに依拠した近代批判も、近代的主体を自明な前提としている点で共通している。しかし田中にすれば、近代的な権力関係を前提とする「主体」に依拠した近代批判は「〈近代〉」によって「近代」を批判するというパラドックスをなしている [1988: 37]。このような袋小路を抜け出すためには、近代的主体そのものが批判の俎上に挙げられねばならなかった。

主体批判という観点からすれば、アメリカ近代教育制度の歴史研究において、なぜ田中がリベラル・プロテスタンティズムの自己統制的な「性格形成」（＝人格形成character formation）論を批判的考察の対象としたのかも理解できる。例えば田中（1990b）は、19世紀後期ニューイングランドの寄宿制学校の教育理念である「ジェントルメン」の形成について考察を加えている。事例として挙げられるキリスト教聖公会派のセントポール校では、理念とすべき性格特徴として「主体性」が強調された。田中は校長コイトの「規律をつうじてキリスト教徒的性格に転換されるべき」という発言を引用して、「主体性」の内実が「規律化（規範内在化）」による「自己統制」であったと分析している [205]。

田中はそれ以降、リベラル・プロテスタンティズムの人格形成論に近代的主体の原型を見だし、主

体批判を基軸とした近代教育批判を展開していく。このような分析枠組は、プロテスタンティズムの倫理に近代人の心性の起源をたどるウェーバーの近代批判を思い起こさせる。しかし、田中が依拠するのはフーコーとルーマンの社会理論である。90年代以降、田中はフーコーの権力論を参照して主体批判の理論を精緻化させ、ルーマンの社会システム論を参照して近代化の構造を資本主義社会の成立に限定せず、広く社会システムの機能的分化一般として記述していくことになる。

1.2 個性性思想

上記のような近代批判の視座を確立するにあたって、どのような思想が主体批判の視座を切り開いたのか。それは「個性性」の思想である。田中(1988)は、1960年代にアメリカに台頭したフリースクール運動を考察して、従来の近代批判の袋小路を抜け出す方途を探っている。田中はそこで「規範的共同」と「個体的共同」の概念を区別する。「規範的共同」とは、個人の自由・平等という近代的規範を前提にした共同性だとされる。それに対して「個体的共同」とは、「個性性」すなわち「唯一の代替不可能な存在」というユニークネス・歴史性に根拠を置いて、規範への従属を相対化する共同性だとされる[45]。個体的共同においては「特異なもの」が、「特異なもの」のまま、あたらしい構成員として許容されていく」とも説明される[45]。すなわち、個性性とは、自由で平等な個人に還元されない個の代替不可能性、すなわちその唯一性・歴史性・特異性を意味する。「個体」の概念が「近代的個人＝〈主体〉」[36]と明確に対照されていることから、それが主体批判の準拠点になっていることは明白である。

個性性の概念がどこに由来するのかは明示されていない。しかし、田中本人への聞き取りに基づけば、それは大学時代の愛読雑誌『rockin'on』に連載されていた岩谷宏の「個体論」に由来している[岩谷1981b]。1960年代のフリースクール運動を分析するに際して、カウンターカルチャーであるロックミュージックの音楽評論が参照されていた点は興味深い。しかし、それ以上に我々が注目すべきなのは、岩谷(1981a)がロックを「ヘーゲル」に吠えつけた「キルケゴール」[72]になぞらえ、「体系(システム)」への異議申し立ての準拠点として個性性を把握していた点である¹⁾。岩谷のこの発言に依拠する

なら、個性性の思想はキルケゴールをはじめとした実存思想に親和的な感性に立脚している²⁾。

ただし、このような思想的感性は岩谷にかぎらない。1980年代当時、体系に回収不可能な存在の可能性について、先鋭な思想を展開していたのは柄谷行人である。1985～8年に雑誌連載され、後に『探求』にまとめられた論考で、柄谷はキルケゴールの実存思想やデリダの脱構築論を参照し、「体系」にとっての「他者」／「外部」の問題を追及している。柄谷はそれを「特殊性」や「個人性」とは区別される「単独性」singularityの問題として定式化した[柄谷1994:10-2]。

個性性に依拠して教育の制度や規範を批判的にとらえる田中の思想は、岩谷や柄谷をはじめとした当時の思想潮流と近い位置にある。このような思想潮流は、概括的に捉えるなら、キルケゴール／ニーチェからハイデガー／バタイユを経由してデリダ／フーコーへと流れ込む脱体系的思考の系譜と関わりを持っている。もちろん、田中の「個性性」の概念が「単独者」や「本来性」といった実存思想に特有の概念を直接参照している訳ではない。むしろ、「個体的共同」という概念に示されているように、個別具体的な他者との「関係性」のなかに個の代替不可能性を見いだそうとする点に、田中の「実存的」態度の特徴が認められる。体系の外部に立って他者の代替不可能性を感じる態度という意味で「実存的感受性」existential sensibilityという言葉を用いてよいなら、そのような感受性こそ、あたかもロック・ミュージックが通奏低音として響きわたるかのように、当時から現在に至るまで、田中の教育思想の根拠を支えるエトス＝倫理なのである。

2. 近代教育批判の徹底(1990年代)

1990年代に入ると、田中は教育思想史学会の設立に携わり、みずからの近代教育批判を先鋭化させていく。研究対象はアメリカ東海岸の近代教育史のままで、新たにフーコーやルーマンの社会理論が参照されている。以下ではまず、90年代に田中によって徹底化された近代教育批判の分析枠組を、言説編成と社会構造の観点から図式的に把握する。そのうえで、教育批判の根拠には個性性の思想が潜在していたことを示し、「ラディカル相対主義」を標榜していた田中の主張がたんなる相対主義ではなかったこ

とを明らかにする。

田中による近代教育批判の方法序説をなしたのは、『近代教育フォーラム』創刊号と第二号に掲載された「完成可能性の解説：序説」(1992)・「教育を解説する思想史」(1993)である。そこで問題は以下のように設定された。「教育」という営みは近代に入って出現した社会化形式に過ぎないのに、いかにして「教育」は「よきもの」として普遍的に価値づけられるようになったのか、と。この問題を解くために焦点化されたのは、第一に、人間の「完成可能性」と主体の「自己準拠性」を中心とした近代教育の言説編成であり、第二に、システムの「機能的分化」と福祉国家的な「統治制」を中心とした近代社会の社会構造である。

2.1 完成可能性と自己準拠性

田中(1992)によれば、「完成可能性」概念は「教育可能性」や「学習可能性」といった概念を派生させ、教育によって人間をよりよく形成するという言説の正当化を支えた。「完成性」と「完成可能性」は異なり、近代化の過程で前者から後者への移行がなされたこととされる。「完成性」概念は、「完成／非完成」の二項図式に関わり、両者を必然的・非時制的に関係づける[132]。前近代におけるキリスト教のコスモロジーでは、神を頂点に戴く完成性の位階秩序にすべての存在者がその位置を固定されていた。しかし、およそ18世紀以降、人間や社会は完成性へと上昇できるとする「完成可能性」概念が普及する。「完成可能性」概念は、「完成／未完成」の二項図式に関わり、両者を不確定的・時制的に関係づける[132]。それは広義に捉えるなら、人間の「発達」、経済の「発展」、社会の「進化」、学問の「進歩」といった上昇運動一般の可能性を意味する[130]。

田中(1992)によれば、人間の完成可能性は、自己の内在的な審級に準拠した自律的な主体の形成として理念化された。神に帰属されていた超越的審級は、「理性」や「良心」といった内在的審級へと変質する。そして、「自己によって自己を規定する」という「自己準拠性」が規範化され、自律性と統一性を備えた「個人」の観念が生まれる。田中はフーコーの「経験的＝超越論的二重体」の構図に立脚して、カントやルソーの言説にそれぞれ「経験的主体・客体／超越的主体」、「臣民／立法者」といった主体の自己準拠的な二重性を見出している[140]。

2.2 機能的分化と統治制

田中は近代教育を相対化するにあたって、「機能的分化」と「統治制」という用語を用いて近代の社会構造を記述している。「機能的分化」funktionale Differenzierungは、ルーマンの社会システム論の概念である。田中(1992)によれば、近代社会では社会システムが教育・経済・政治・学問などの諸機能に応じて複数のサブシステムへと分化する。各人はもはや属性によって特定の地位には拘束されず、すべての機能システムに包摂され、機能システムごとに異なった地位を獲得する。そこでは、各人はそれぞれの身分にふさわしい「善き生」へと方向づけられるのではなく、一般的に規定される社会的正常性としての「たんなる道徳」へと方向づけられる[136-8]。

「統治制[性]」gouvernementalitéは、フーコーの生権力論の概念である。田中(1993)によれば、「統治制社会」という近代の社会構造においては、住民の生命に対する「統治的配慮」が一般化する。とくに18世紀以降、「すべての者が個人・市民となることで癒され救われる」ことが主権国家の課題となった[109]。「子どもが教育され、犯罪者が矯正され、大人が雇用され、[中略]みんなが市民・個人になる社会・国家は良きもの」[109]だと信じられ、「教育的配慮」は「統治的配慮」の一部として自明化したのである。

機能的分化と統治制という近代の社会構造は相伴って、個人をさらなる有用性・可能性へと方向づける。理念において完成可能性を指向する主体化＝理性化という上昇運動は、実際においては自己準拠的に措定される道徳法則ではなく、「たんなる道徳」に過ぎない社会規範に従って、さらなる機能性を志向する上昇運動へと変質させられてしまうのである³⁾。田中の近代教育批判は、そのような言説編成と社会構造の共犯関係を問いに付している。なおこのような議論の構図は、フーコーの主体批判を同じく参照する浅田(1983:219)が描く近代社会の構図と近似しているが、田中の場合、アメリカの近代教育史を実証的に分析する作業を通じて、ここで簡略に示した図式を実地に洗練・変形させ、その成果を『ベダゴジーの誕生』(1999)にまとめている。とはいえ、以上に示された分析枠組を田中の近代教育批判の基本的なモチーフと把握して大過はないだろう。

2.3 批判の立脚点

それでは、以上の分析枠組のもとに遂行された近代教育批判の立脚点はどこにあったのか。田中(1993)はみずからの立場を、特定の教育理念を肯定も否定もせず括弧に入れる「ラディカル相対主義」[114]と規定しているが、以下で確認するように、それを批判の立脚点さえも相対化する自己破壊的な相対主義と見なすことはできない。

田中(1995)は「批判」がもつ役割について考察するために、フーコーの権力論から「諸力の関係／権力の装置」という区別を取り出している。「諸力の関係」とは社会空間に散逸する無数の非対称・不均衡な関係であり、「権力の装置」とはそれらを定型化する言説・テクノロジー・身体形式だとされる[31-4]。「権力の装置」とされるのは、「告白制度・パノプティコン・学校建築・試験制度・科学システム・家族制度」、さらには「主体」という自己形式である[31]。田中によれば、「諸力の関係」と「権力の装置」は相互補完的な関係にあり、「権力の装置」が「諸力の関係」を定型化する一方で、「諸力の関係」は「権力の装置」を分散化する。そのことを確認したうえで、批判の役割について次のように言われる。「批判」とは「[権力の]装置の限界を示すことで、諸力の関係(外部性・可能性)と[権力の]装置(内部性・拘束性)とのダイナミズムを事実として提示し、それによって現在に反抗・侵犯を誘発すること」である[36]。

そのような意味での「批判」は、第一に、主体という装置に定型化された自由とは異なる自己の自由を喚起する[23]。そして第二に、そのような自己の解放を通じて、他者との自由な関係を喚起する。批判とは、「多様な他者の他者性」を損なうことなく「無数の社会化形態を創発し、いわばアパートの隣室に住む異邦人となんとかつき合うように、具体的・個別的・偶有的に人に関わること」だと言われる[40]。

ここで批判の立脚点になっているのは、80年代と同様、「個性」の思想である。田中によれば、批判によって開示されるのは「一般性・普遍性・必然性」に回収されない「存在」の「一回性・個性・偶有性」である[34]。田中が近代教育批判によってまさに開示しようと努めているのは、そのような「存在」の「一回性・個性・偶有性」、そして「他者」との「具体的・個別的・偶有的」な関係性において他にない。注目すべきことに、ここで田中は「諸力の関係」

が「権力の装置」に定型化される事態と、「存在」が「存在者」に限定される事態を類比的に捉え、「諸力の関係／権力の装置」の権力論的区別を、「存在／存在者」の存在論的区別に重ね合わせている[32]。そして「存在」の「一回性・個性・偶有性」は「存在論的な事実」だと規定されている[33-4]。

以上のように、80年代に胚胎された個性の思想は、90年代には権力論や存在論へと接続され、ラディカルな近代教育批判を支える潜在的な立脚点となっている。個性性をめぐる前述したような思想布置と思想態度を考慮に入れば、田中の近代教育批判が「外の思考」(la pensée du dehors)を唱えるフーコーの権力論や、現存在の「実存」(「外に—立つ」Existenz)を唱えるハイデガーの存在論に批判の立脚点を求めたのも不思議ではない。田中の教育批判は、近代の言説編成と社会構造の「外に—立つ」という「ラディカル」な意味において、「実存」的な態度を基盤としている。ただし、そのような意味での基盤は、90年代の時点では、極めて不安定なものである。自己関係と他者関係の別様の可能性を切り開く批判は、批判を通じて開示される「存在」の「一回性・個性・偶有性」に根拠を求めていた。しかし、拠って立つべき外の場所が批判に先立って確保されていない以上、教育批判は土台なき場所に立脚するほかないのである。

3. 教育の再構築へ(2000年代前半)

3.1 「ポストモダン状況」への応答

2000年頃を境に、田中の教育思想は近代教育を脱構築する態度から新しい教育を再構築する態度へと転回している。以下ではまずその態度変更の事実を確認したうえで、その要因を世紀転換期に顕在化した「ポストモダン状況」への危機感に見いだす。次に、そのような思想転回のコアを、「個性」が「かけがえのない存在」という倫理的価値を明確に帯びた概念へと展開し、「かけがえのない存在」が感受される感情的「関係性」が主題化された点に見いだす。

まずは、思想転回の実事を確認しておきたい。田中は2000年前後に、それまでのラディカルな教育批判のスタンスを一転させて、教育関係の再構築に向けた一連の論考を発表し、『他者の喪失から感受へ』(2002)にまとめている。また、2001年には臨床教育人間学会の設立に携わり、この時期に台頭してきた

臨床教育学の思想潮流に積極的に関与している。加えて、田中は2004年に山梨学院大学附属小学校設立に関わり、2010年まで同校の校長を務めるなど、教育現場への関わりも深めている。このような態度変更は本人によって次のように了解されている。「[態度変更がなされたのは] 私のなかで、教育の脱構築だけでは充分ではなく、教育の再構築をしなければならぬという想いが大きくなったからである。教育の脱構築（の言説）はといったいどれほど教育現実を変えてきただろうか、新しい教育を実体化することこそ旧来の教育の現実的なデコンストラクション（脱構築＝解体）になるはずだ、と思うようになったからである」[2004：253-4]。

このような態度変更を促した背景とは何だったのか。大きな要因として、同時代の社会状況への危機感が見て取れる。田中（2002）が触れているように、1990年代には学級崩壊や引きこもりなどの学校問題が顕在化し、90年代後半には神戸連続児童殺傷事件など少年犯罪の凶悪化が社会問題になった。田中はそのような社会状況を、バウマンのリキッド・モダニティ論などを参照しつつ、「ポストモダン」あるいは「ハイパーモダン」な社会状況と規定している[105]。それは、機能的分化の全面的な高進によって、社会的コミュニケーションの前提条件さえも掘り崩されてしまうような事態を指している[56-60]。

社会の存立条件が脅かされているという危機感にとともに、批判の前提を考慮に入れない教育批判は避けるべき対象となった。田中（2001）は「ポストモダニズム教育学」（ジル、マクラーレン、フィッシャー、レンツェン）は「ポストモダン状況」の深刻さを理解せずに教育批判を遂行していると論難する[63]。ポストモダニズム教育学は従属的主体に代えて変革的主体を形成しようとする点で依然として「教育的」であるが、それにもかかわらず教育の前提条件が解体されつつある時代状況に無自覚だとされる[73]。さまざまな理由はあっただろうが、「ポストモダン状況」への危機感の深まりを背景とした「ポストモダニズム教育学」への距離感の広がり、田中にスタンスの再考を迫ったのだと考えられる。

3.2 「他者」と「存在」の思想

この時期以降の田中の思想的課題は、社会の全面的な機能性指向に対して、教育の支えとなる対抗言説を築くことである。本稿ではそのような態度変更

を「脱構築」から「再構築」への「転回」として図式的に記述している。しかし見落とすべきでないのは、そのような転回を可能にしたものこそ、個性性の思想であったという点である。

思想転回を決定づけた著作『他者の喪失から感受へ』の核心にある概念は「他者の感受」だが、感受されるべき他者の「他者性」とは他者の「個性性」を意味している。田中はデリダの他者論を参照して、「他者性」を感受することが教育に不可欠な条件だとしたうえで、そのような前提条件の護持は「脱構築不可能な正義」だと述べている[2001：74]。そしてこの「脱構築不可能な正義」が前提とする「他者」こそ、「個性性（singularité）かけがえのない存在」としての他者[2003：185]だと明言されている。

1990年代には「個性性」は個の代替不可能性という「存在論的な事実」として語られていた。それに対してここでは、「個性性」は「脱構築不可能な正義」の名のもとに護持すべき「かけがえのない存在」として語られている。教育の脱構築のための潜在的な準拠点となっていた個性性概念は、教育の再構築のための倫理的負荷を帯びた基礎概念として顕在化している。「個性性／かけがえのない存在」の概念は、それを支点として転回がなされる場所の蝶番の役割を果たしている。言い換えれば、個性性とは近代教育の脱構築＝解体作業の涯に突き当たった岩盤を意味するとともに、新しい教育の再構築＝再建作業を支える地盤なのである。思想転回のコアはこの限界点において把握されなければならない。

「個性性」が「他者」の「かけがえのない存在」として倫理性を帯びるのにもなって、議論の俎上へ上がってくるのが「関係性」の問題である。2000年代前半には、他者のかけがえのなさを「感受」するための必要条件として感情的な関係性が議論されはじめる。田中は明示的に区別していないが、関係性をめぐる議論は二つの水準で展開されている。ひとつは個体が埋め込まれた状況における全体的な関係性であり、もうひとつは「あなた」と「わたし」の間における対面的な関係性である。あえて区分するならば、前者は「この個体」の文脈依存的な代替不可能性を感受するための条件であり、後者は「あなた」と「わたし」のかけがえのなさを感受するための条件である。

まず、全体的な関係性をめぐる議論で参照点をなしているのは、ハイデガーの存在論である。田中

(2002)は「機能」概念に「存在」概念を対置し、「他者の感受」を「存在の感受」と言い換えている。「存在の感受」とは、私たちが現に存在していることを、必然性がなく一回的にしか起こりえない、他者の存在と不可分な「出来事」として感じとることである[176-9]。そのような生成論に傾斜した存在論解釈で強調されるのは、生成する存在がその都度の「情況」と不可分だという点である。ハイデガーの唱える「世界一内一存在」は、個体がその「情況」に埋め込まれている事態として解釈される[179-82]。そして世界＝情況は、「もの」として対象化／物象化されえないため、〈こと〉的と呼ばれる（「出来事」＝「出来」する〈こと〉）。「こうした偶有的で刹那的な〈こと〉的な世界に埋め込まれている私たちはすべて、代替不可能な個体である。私たちが刹那的に感じとっている偶有的な〈こと〉的な世界に内属しているかぎり、社会的な事物も自然的な事物も、すべて代替不可能である」[182]。ここでは、個体がその都度の刹那的で偶有的な「世界」に根ざしているという事実が、その個体が「代替不可能」であるための条件として把握されている。

次に、対面的な関係性をめぐる議論で参照点をなしているのはデリダの他者論である。デリダの唱える「まったくの他者」は、「代替不可能な存在でありかつ認識不可能な存在」、「かけがえのない人でありかつ魅惑的な人」、さらには「友愛、恋愛、情愛の関係にある人」だと述べられている[2002:138]。そしてそのような意味での「あなた」の「他者性（個性）」を感受するためには「親密」で「濃密な対面的関係」が不可欠だと主張される[138-9]。子どもについては、幼いころからの他者との親密な関係が、他者への配慮をそもそも可能にすると言われる[139-42]。『他者の喪失から感受へ——近代の教育装置を超えて』が語る「まったくの他者」は「近代の教育装置を超えた」遠方に見いだされながらも、このような対面的な関係性に着床しているため、きわめて身近な場所で「感受」されるのである。

田中（2002）は、存在神学を解体するハイデガーの存在論と、形而上学を脱構築するデリダの他者論を参照して、体系（システム）の外部における他者との関係性を追求している[172-3]。「個体的共同」を探ることから出発した田中の教育思想は、そこに通底する「実存的感受性」を支えにして、「存在の感受」ないし「他者の感受」を概念化するに至った。

しかし、外部への探求は止むことがない。2000年代前半には、「あなた」と「わたし」の対面的な関係性は、親密で冗長なコミュニケーションを媒介とした情感的関係性として語られている。ところが、2000年代後半以降には、キリスト教思想が再評価されることで、対面的な関係性は「絶対的かつ無条件な愛」を呼びかける「超越性」の次元を獲得するのである。ポストモダン状況への応答としてはじまった教育の「再構築」は、他者との親密な関係性のさらなる基底に、他者への愛を呼びかける「良心の呼び声」を聴き取ることで、教育の「基礎づけ」を遂行することになる。

4. 教育の基礎づけ（2000年代後半～）

4.1 キリスト教思想の再評価

2000年代後半には、教育再構築の試みは『教育臨床学』（2012）の構想へとひとまず結実するのだが、その過程ではそれまで批判的に言及されていたキリスト教思想と近代教育思想の大幅な見直しが進められている。とくに、教育の「基礎づけ」という観点においては、キリスト教思想の再評価は決定的な役割を果たしている⁴⁾。キリスト教思想と結びつくことによって、教育は「かけがえのなさ」を取敢と守護する「絶対的かつ無条件な愛」を「倫理的基礎」として据えることになる。以下ではまず、近代教育批判の文脈ではキリスト教思想に誰よりも厳しい態度をとっていた田中が、どのような理路をたどってキリスト教思想を再評価しているのかを検討する。

アメリカ教育史を研究してきた田中によれば、キリスト教は近代教育の重要な背景をなしている。『ペダゴジーの誕生』（1999）では、自律的主体という教育理念の背景に、スコットランド道徳哲学と結びついたプロテスタンティズムの性格形成論が確認されていた。そこでは、原罪意識と予定説に強く規定されたピューリタニズムから、人間の自己準拠的な完成可能性を信仰するリベラル・プロテスタンティズムへの移行が重要な契機として認められている[156-8]。また、アメリカでコモンスクールの成立した社会的要因として、プロテスタントを中心とした社会改善運動（エヴァンジェリカル運動）が指摘されている[67-74]。近代教育批判の文脈では、キリスト教は近代教育を準備した理念的かつ社会的な背景として批判的な言及対象だったのである。

このような分析枠組は、『人格形成概念の誕生』(2005)に至っても基本的には維持されている[174-94]。しかし、批判の力点は、キリスト教そのものから世俗化によるその変質へと移動している。キリスト教を背景とした人格形成論ではそもそも、人格に内在する神の「神性」が前提とされていたが、近代化の過程で人格の神性は空洞化し、市場化の過程で業績・競争指向への抵抗力は失われたとされる[269]。それゆえむしろキリスト教思想そのものには、一方で「良心」を審級とした「自己規制」や「社会統制」に傾斜する危険性が認められながらも、他方で業績・競争指向を超えた「自己創出」や「愛」を喚起する可能性も認められ、両義的な評価が与えられるに至っている[193, 261-2]。

さらに2000年代後半以降、キリスト教思想の再評価は全面的に進められた。「完全性への敢然性」(2007)は田中のキリスト教的転回を象徴している。前述したように1990年代には、近代の教育言説を支える「完成可能性」概念の背景に、キリスト教の「完全性」概念が認められていた。それは、キリスト教的なコスモロジーのもと、完全性の位階に応じて諸存在を固定的に位置づけるものとして批判的に提示されていた。しかし、ここではパウロにまで遡った検討がなされ、キリスト教における完全性概念は、完全性を志向することにおいて「理不尽なものへの敢然たる抵抗・闘争の姿勢」を可能にするものとして肯定的に描き直される[75]。さらに田中(2010b)は、キリスト教思想とギリシャ思想の二つの系譜を区別し、キリスト教的完全性が他者との協同を志向する「弱さの力」を意味するのに対し、ギリシャ的完全性は個人の力能を志向する「強さの力」を意味すると述べる。

以上のような理路をたどって、機能性を追い求める近代社会の趨勢に抗して、キリスト教思想のポテンシャルティが遡及的に純化・析出されてくる。キリスト教思想の可能性の中心、それはキリスト教的な「完全性」概念の核心に見いだされるもの、すなわち「アガペー」としての愛なのである⁵⁾。

4.2 基礎としての愛

田中が教育を支える「基礎」として見出すに至るのは、キリスト教的な愛である。「愛」の概念をめぐる主張も90年代から段階的に変化している。田中(1999)は、教育言説に流布する中産階級的な「情愛」

について、その規範内在化の機能を批判していた[155-60]。しかし、前述したように教育の再構築が課題になると、「かけがえのない存在」に対する「親密」な「情愛」が見直されはじめた。「愛に溢れる教育」も業績競争から距離をとるものとして一定の評価を回復している[2005: 255-62]。とはいえ、そのような感情的関係性における「情愛」としての愛と、キリスト教思想の再評価にもなって浮上してくる「絶対的かつ無条件な愛」は区別されなければならない。以下にみるようにキリスト教的な愛に基づく「関係性」は、「超越性」の次元に深く関与しているからである。

田中(2014)は「絶対的かつ無条件な愛」を「超越性」という言葉で形容している[136]。超越的な愛は、他者を「愛せ」と告げる福音として、すなわち「良心の呼び声」ないし「魂の倫理的衝迫」として私に到来する[2011, 2013b]。それは外部から到来する呼びかけであると同時に、内奥から湧出する衝迫である[2015b: 60]。愛の超越性は内部／外部という区分を超える。他者と共にある「いま・ここ」が、愛の訪れを告げる「カイロスの時」になる[2013b: 4-6]。もちろん、このような愛の訪れは、実証科学的なエビデンスによっては確証されえない。そこで問われるのは、客観化不可能な呼びかけに対する「篤信」である。信じることは、「良心の呼び声」に無条件に聴き従う「真摯さ」[2014: 129, 132]、呼びかけに応じて実現困難な可能性へ挑み続ける「敢然性」[2012c: 266-8]に関わっている。

田中はこのような「絶対的かつ無条件な愛」への「篤信」によってこそ、教育という営みが「基礎づけられる」と主張する[2014: 137]。そして愛という「礎」は「すでに私たちに贈られている」と続けている[137]。すなわち、愛という「基礎」は、実定的な所与ではなく、超越的な贈与なのである。それゆえ田中にとって教育の基礎は、正確には人間が基礎づけるものではない。それは、愛の訪れに与ることで「恵み」として感じられるもの、ただ「思考」／「感謝」すべきものなのである[2015b: 61-2]。

ただし、愛は教育の「基礎」に関わるだけでなく、教育の「テロス」に関わっている。ある人が別の人に愛を贈り、贈られたその人が愛へと喚起される、田中にとってそのような「愛を呼びかける愛」こそが教育のあるべき姿を指し示している[2013a: 281-6]。もちろん、愛への呼びかけがあくまで「呼

びかけ」である以上、それへの応答は本人の「決意性」に委ねられている。愛は暗に指し示されるだけで、手段や目的に回収されてはならず、規範化や実体化も避けねばならない。それゆえ愛は、「潜在のテロス」だと言われる [286]。教育は、教える者と学ぶ者の二つの「実存のベクトル」が、愛という「潜在のテロス」へと向けて交感しあう営みだとされる [284]。

以上のように、教育の「基礎」と「テロス」が「絶対的かつ無条件な愛」のうちに見出されたとき、田中の思想は教育の思想として確立するに至った。田中がそれを「基礎」と呼ぶのは、基礎をさらに基礎づけられないからであると同時に、それを掘り崩すことが許されないからである⁶⁾。教育の再建作業は、愛の超越性へと行き着くことで、いまや基礎づけの極限に達したかのようにも見える。

4.3 二重のアポリア

以上のように時系列に即して描写してきた田中の教育思想は、その構造に照らしてみればなかば必然的な仕方でも、二重のアポリアを背負いこんでいる。田中の教育思想が抱える困難について最後に検討を加えておきたい。

田中の教育思想についてまとまった先行研究はないが、断片的に残された幾つかのコメントは参考になる。とくに2000年代以降の田中の理論展開に対して、複数の論者から懐疑的な見解が提示されている。批判は二つに分類できる。第一に、森田 (2003) と今井 (2004) は、田中 (2002) の提示する教育像に、直接的で親密なコミュニケーションを理想化する伝統的教育観への回帰を見出している。そのような傾向に対して、今井は「他者」を親密圏の内部に回収しないよう注意を促している [158]。第二に、下司 (2011) は、キリスト教の観点からデューイを再評価する田中 (2011) に対して、「宗教的なもの」に対する慎重な態度を求めている。加えて今井 (2011) は、認識不可能な「神的暴力」に暴力批判の根拠を求めるベンヤミン、およびそのような暴力批判の困難を指摘するデリダを参照して、否定神学的な超越性に依拠した教育批判の困難を論じている [150]。今井の指摘は田中の思想に直接向けられたものではないが、客観化不可能な「魂の倫理的衝迫」に教育批判の根拠を求める田中 (2011) に対する間接的な留保としても解釈できる。

このような批判は、「関係性」と「超越性」との連関のなかで「個性性」を思考する田中の教育思想の構造に鑑みるとき、然るべくして提出されたものかといえよう。第一の批判の論点は、「関係性」において「個性性」を思考する難しさに関わっている。個の「代替不可能性」や「かけがえのなさ」を感受するための必要条件として、他者との全体的で対面的な関係性が主張された場合、個性性が関係性のなかに埋没してしまう危険性が常に生じる。田中自身が「近代社会ほど、「かけがえのなさ」や「関係性」が軽視されると同時にそれらが高らかに謳われる社会はない」[2005:287]と述べているように、「かけがえのなさ」を語る言説は、中産階級の「家族愛」やヒューマンイズムの「教育愛」にあまりに回収されやすいのである。このような困難が田中自身に自覚されていたからこそ、愛の装置化を内破する契機として、対面的な関係性のさらなる基底に、キリスト教的な愛の超越性が見いだされるに至ったのだと考えられる。

しかしながら、第二の批判の論点は、まさしくそのような「超越性」において「個性性」を思考する難しさに関わっている。「絶対的かつ無条件な愛」が教育の「基礎」として主張されることによって、いかなる状況にも垂直的に介入しうる愛の超越性が、経験的な条件から乖離し、絶対的かつ無条件な批判の論理になってしまう危険性が常に生じるのである。このような危険性も田中によって自覚はされている。だからこそ、田中 (2012c) は「語りえないもの」から「語り尽くせないもの」を区別し、みずからが語ろうとしている事態をあくまで言表可能な出来事と了解している [140]。あるいは、児童虐待の問題を考えるにあたってどの親にも必然的に子どもへの愛が芽生えるとは考えておらず、愛の訪れを妨げている現実的条件を怜愍に分析するよう注意が促されているのである [144-62]。

田中の教育思想はこのような二重の危険性を引き受けることによって、教育の基礎づけを遂行している。個性性・関係性・超越性が実体化される危険性を次々と胚胎させながらも、体系(システム)への回収を批判によって絶えず突き破っていく運動にこそ、田中の教育思想の眼目がある。それは近代教育批判という思想運動がいまなお描き続ける、躍動せるひとつの軌跡に他ならない。

5. おわりに

本稿は、田中智志の教育思想を支える根拠と構造を明らかにすることを課題にした。1980～90年代に、主体批判を軸として近代の教育言説と社会構造が批判されたとき、近代的主体性から区別される、代替不可能な「個性」に批判の立脚点は置かれていた。2000年頃を境に、機能的分化を全面化させた「ポストモダン状況」への危機感を要因として、教育の脱構築から再構築へと転回が果たされたとき、個性は「かけがえのなさ」という倫理的概念へと展開した。2000年代前半には、他者の存在の「かけがえのなさ」を感受するための条件として、全体的で対面的な「関係性」の重要性が説かれた。2000年代後半以降には、キリスト教思想の再評価にともない、「絶対的かつ無条件な愛」が教育の「基礎」および「テロス」とされ、教育の基礎づけが遂行された。それによって愛の「超越性」という契機が田中の教育思想に顕在化した。

本稿では田中の思想構造を個性・関係性・超越性の観点から記述し、その思想態度の根底に「実存的感受性」を見出した。実存的感受性とは、体系の外部を志向し、体系に回収不可能な「個体／他者」の「代替不可能性／かけがえのなさ」を感受しようとする思想態度である。「来て！」というセイレーンの魅惑的な呼び声に、「愛せ！」というイエスの倫理的な呼び声が重なる [2009a: 79]。田中の著作には、脱構築の文脈では「自由への呼びかけ」が、再構築の文脈では「愛への呼びかけ」が、鳴り響いている。それらに通底する「外への喚起」というベクトルが、田中の教育思想において、あるべき教育の姿を指し示している。

思想史的な観点からすれば、田中の教育思想は実存的教育思想の系譜と深く関わっている。もちろん実存的とは言っても、キリスト教思想への傾斜を強める田中の思想は、サルトルなどの無神論的実存主義からは大きく乖離している。むしろ近年の田中の主張は、同じくハイデガーから出発しつつ、マルセルに共鳴して「存在信頼」に実存主義克服の道を探ったボルノウの立場に接近している [Bollnow 1955, 1959]。あるいは、後期ハイデガーからティリッヒへ、さらにはランゲフェルトへと向かい、「愛」「信頼」「勇気」を語った和田修二の立場に接近している [和田 1959, 1961, 1962, 矢野 1999]。二つの世界大

戦を経た戦後の教育思想には、不安や絶望を語るニヒリスティックな実存思想を正面から受けとめたうえで、「それにもかかわらず敢えて」／「敢然」と信頼や希望を語り継ぐ「肯定的な実存思想」の系譜が存在している。他者の生を支える使命を担った教育の哲学は、神なき後の根拠なき時代、すなわち「近代」における救済の在処をめぐる、いまなお実存思想との真剣な対話を継続しているのである。

本稿では、個性性・関係性・超越性をめぐる諸概念を十分に考察できておらず、それゆえ肯定的な実存思想との対決も本格的にはなされていない。先に指摘した困難を考えれば、それには慎重な検討が必要である。その点では、ハイデガーの共存在論を継承しながらキリスト教の脱構築を提唱するナンシーの哲学がひとつの参照点になると思われる。また、「かけがえのなさ」や「愛」を肯定的に語るためには、教育愛や教育的ヒューマニズムをめぐる既存の言説を歴史的検証に付きねばならない。田中によるアメリカ教育史研究の蓄積に鑑みると、我々は近代教育批判の歴史研究としての有効性を忘却すべきではない。以上が本稿に残された課題である。田中智志の果敢なる思想運動に触発されつつ、私たちもひとつの軌跡を描いていきたい。

註

- 1) 「痩せ犬の遠吠え、なんて言葉がございますが、「ヘーゲル」に吠えついた「キルケゴール」というパターンは、二十世紀も終えようとする今日なお、全く未解決のまま存続しているのでありまして、これが、世界中の不幸の根因と申してもよいかと存じます。／これは言い換えれば、なんらかの体系（システム）と、具体的・個別的な存在との間にしっくりした論理的関係を見出せない、確立できない、という問題でありまして、この絶対的な「断絶」の中でロックもまた、遠吠えする痩せ犬であり続けてきたわけでありまして」 [岩谷 1981a]。
- 2) 「個性」は、田中 (1995) がオッカムの唯名論に言及しているように、中世神学の普遍論争で争点となった「この性」の問題とも深く関わっている。それはドゥンス・スコトゥスを参照するドゥルーズの「特異性」や「個体化」の問い、クリプキの「固有名」の問いなどとも関連するが本稿では考察できない。
- 3) 「完成可能性コードは、そのシンボリック作用によって、生のくねり・ゆらぎを、ことごとく情熱あふれる上昇運

- 動という主体の相対的安定性に、触媒的に変換できるはずである。それも、ここでの論脈でいえば、「たんなる道徳」に導かれて」[1993:140]。
- 4) 近代教育思想の再評価はキリスト教思想の再評価と連動している。例えば、田中(2002)ではデューイへの批判的姿勢は保たれていたが[218]、田中(2009b)では進歩主義教育(プランボー、カウンツ、デューイ)の見直しが進められ、そこに「キリスト教的完全化」の理念が見いだされる[319]。さらに近年ではドクロローヤ野村芳兵衛といった新教育思想家、ペスタロッチ、フレーベル、ヘルバルトといった近代教育の中心的思想家に肯定的な解釈が加えられているが、そこで評価の座標軸をなしているのもキリスト教的な愛の思想である[2012a, 2013a, 2015a]。
- 5) キリスト教思想への接近は、ハイデガーの存在論からキリスト教的な存在論への重心移動を重要な契機としている。田中(2010a)はハイデガーの「共存在」概念の起源をパウロの「隣人愛」の思想に見いだしている。共存在論を媒介にしてキリスト教思想へと接続することで、田中はハイデガーの哲学的存在論から距離をとり[2012b: 35-6]、実存主義的ではなくキリスト教的なハイデガー解釈へ、さらにティリッヒやマルセルなどの「キリスト教存在論」へと接近していく[2013b: 9]。
- 6) 「ベルクソンのいう愛という生命の本態は、そうした倫理的基礎である。この愛という生命が何に由来するのか、その「根源性」とは何か、それはわからない。それは、私たちが愛に向かうとき、直観されるだけである」[2013a: 285]。

文献

・田中智志の文献

- 1988 「アメリカにおけるフリースクール運動と「共同体」形成の問題」『早稲田大学教育学部学術研究』(37), pp. 35-51.
- 1990a 「ボルズ＝ギンティスの再生産論と教育変革の文脈について」『早稲田教育評論』(4), pp.45-58.
- 1990b 「19世紀後期のニュー・イングランドにおける寄宿制学校の教育理念」『教育史学会紀要』(33), pp.194-209.
- 1992 「完成可能性の解説：序説」『近代教育フォーラム』(1), pp.127-44.
- 1993 「教育を解説する思想史」『近代教育フォーラム』(2), pp.99-117.
- 1995 「主体身体という装置」『駒澤大学文学部研究紀要』

(53), pp.19-48.

- 1999 『ペダゴジーの誕生』(編著), 多賀出版.
- 2001 「ポストモダニズムの教育理論」, 増渕幸男・森田尚人 [編]『現代教育学の地平』, pp.53-77, 南窓社.
- 2002 『他者の喪失から感受へ』, 勁草書房.
- 2003 『教育学がわかる事典』, 日本実業出版社.
- 2004 『教育の共生体へ』(編著), 東信堂.
- 2005 『人格形成概念の誕生』, 東信堂.
- 2007 「完全性への敢然性」, 『近代教育フォーラム』(16), pp.75-83.
- 2009a 『教育思想のフーコー』, 勁草書房.
- 2009b 『社会性概念の構築』, 東信堂.
- 2010a 「共存在概念の起源へ」, 『近代教育フォーラム』(19), pp.1-14.
- 2010b 「完全性と力」, 『社会科学研究』(30), pp.3-21.
- 2011 「教育批判の根拠」, 『近代教育フォーラム』(20), pp.133-42.
- 2012a 『プロジェクト活動』(田中智志・橋本美保[著]), 東京大学出版会.
- 2012b 「共存在の主体」, 田中每実[編]『教育人間学——臨床と超越』, pp.27-52, 東京大学出版会.
- 2012c 『教育臨床学』, 高陵社書店.
- 2013a 「倫理的基礎」, 森田尚人・森田伸子 [編]『教育思想史で読む現代教育』, pp.269-87, 勁草書房.
- 2013b 「共鳴共振する存在」, 『研究室紀要』(39), pp. 1-10.
- 2014 「アガペーと共現前」, 『研究室紀要』(40), pp. 119-41.
- 2015a 『大正新教育の思想』(田中智志・橋本美保[編著]), 東信堂.
- 2015b 「存在に向かう思考」, 『研究室紀要』(41), pp. 49-66.

・他の文献

- 浅田彰 1983 『構造と力』 勁草書房.
- Bollnow, O. F. 1955 *Neue Geborgenheit*, Stuttgart: W. Kohlhammer. = 1969 須田秀幸訳『実存主義克服の問題』 未来社.
- 1959 *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart: W. Kohlhammer. = 1966 峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』 理想者.
- 下司晶 2011 「言語論的転回以降の教育思想史」『近代教育フォーラム』(20), pp.171-80.
- 今井康雄 2004 「書評 田中智志『他者の喪失から感受

- へ』『教育哲学研究』(89), pp.152-8.
- 2011 「『教育批判』の意味」『近代教育フォーラム』(20), pp.143-60.
- 岩谷宏 1981a 「『異』と『無限』としての宇宙」『rockin'on』(72), pp.72-3.
- 1981b 「個体の意味」『rockin'on』(78), pp.26-7.
- 柄谷行人 1994 [1989]『探求II』講談社.
- 森田尚人 2003 「書評 田中智志『他者の喪失から感受へ』」『近代教育フォーラム』(12), pp.235-9.
- Nancy, Jean-Luc 1996 *Être singulier pluriel*, Paris: Galilée.=2005 加藤恵介訳『複数にして単数の存在』松籟社.
- 和田修二 1959 「ニヒリズムと思考の転回」『京都大学教育学部紀要』(5).
- 1961 「実存における真理と自由」『京都大学教育学部紀要』(7).
- 1962 「教育における魔的なもの」『京都大学教育学部紀要』(8).
- 矢野智司 1999 「和田修二の教育人間学」皇紀夫・矢野智司編『日本の教育人間学』玉川大学出版部.