東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

革命と美徳：
批判的教育学の危機と共和主義へのまなざし

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-02-07 キーワード (Ja): キーワード (En): Critical pedagogy, Republicanism, Non-domination, Freedom, Struggle, Virtue 作成者: 宿谷,晃弘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173542

東京学芸大学紀要　人文社会科学系Ⅱ　73: 158－169，2022.

革命と美徳

―― 批判的教育学の危機と共和主義へのまなざし ――

宿　谷　晃　弘*

法学・政治学分野

（2021年9月15日受理）

要　旨

批判的教育学においては，しばらく前から「批判的教育学の危機」が叫ばれてきた。批判的教育学の論者たちは，この「危機」に対して様々な対応を見せてきた。幾人かの論者たちは，批判的教育学以外の伝統に目を向けている。共和主義はそのひとつである。共和主義は現代社会におけるイデオロギーの混迷に対して有効な処方箋を示し得る思想として思想史等の領域で復活した。共和主義には，個人の自由を重視する方向と共通善を重視する方向がある。Itay SnirとYuval Eylonが注目するのは前者である。SnirとEylonは，批判的教育学を共和主義教育学と対話させることによって，批判的教育学の批判の力を取り戻そうとしている。その試みは，自由や徳，熟議や深い学びを志向する教育学にとって有益な示唆を与えてくれるであろう。

キーワード：批判的教育学，共和主義，非支配，自由，闘争，徳

1．はじめに

批判的教育学は，Paulo Freireを筆頭にMichael Apple，Henry Giroux，Gert Biesta等の著名な論者たちの活躍により世界的な展開を見せ，我が国でも研究成果の蓄積が見られる（本稿で引用したものを中心にその一端を示すとすれば，例えば，植松2020；藤井2017；澤田2016；市川2008；上地2003；田中（智）1999；上地1997等）。しかし，Freireの死や批判的教育学を取り巻く環境の変化等により，批判的教育学の有力な担い手の間で「批判的教育学の危機」が叫ばれ，様々な議論が提起されている。これらの「批判的教育学の危機」をめぐる諸議論のうち，本稿では，とくに共和主義への接近を見せているItay SnirとYuval Eylonの議論に着目することにしたい。

共和主義については，John PocockとQuentin Skinnerらの問題提起以降，その復権が叫ばれてきた。共和主義は現在も発展途上の思想であるとされるのであり（Honohan2002：145），その全容を的確に把握することは必ずしも容易ではない。だが，その思想は，リベラル・コミュニタリアン論争後の，第三の道を示すものとして，あるいは蔓延する新自由主義に対抗する道として，各方面において注目されるにいたっている。そして，教育学ではAndrew Petersonらによって体系的な導入が試みられているのである。

もっとも，社会に潜む構造的な問題から出発し，教育を通じての革命を志向する批判的教育学と，徳を志向する共和主義とは，一見すると相容れないもののように見える。だが，SnirとEylonは，批判的教育学と共和主義とをぶつけ合うことを通じて，「危機」に瀕した批判的教育学の活路を見出そうとしているのである。それは，一体どういうことなのであろうか。ここで問われるべきは，①そもそも，このような「飛躍」を引き出

＊　東京学芸大学 社会科学講座 法学・政治学分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）

した「批判的教育学の危機」とは一体どのようなもので，②その「危機」の中で革命という，一見すると秩序破壊的な志向を有する目標を掲げる批判的教育学関係の議論のうち，どのような立ち位置にあるそれが，徳や共通善を重んじる秩序志向的な思想と出会い，③どのような対話を試み（そもそもそれは可能だったのか），④そこからどのような知見が得られ，⑤それは我々にどのような知見をもたらしてくれるのか，ということである。

本稿では，まず第２章で「批判的教育学の危機」をめぐる議論の現状を概観し（上記①の作業），その中でのSnirらの立ち位置を確認する（上記②の作業）。次に第３章で，そもそも共和主義および共和主義教育学とは何かを探るため，政治思想史・政治理論等における共和主義の復活と教育学への波及について概観する。次に，第４章でSnirらの議論における批判的教育学と共和主義教育学との対話の様相およびそこで得られた知見等を概観する（上記③④の作業）。そして，第５章でSnirらの試みから得られる知見や疑問等について若干述べる（上記⑤の作業）。

２．「批判的教育学の危機」とそれへの応答

２．１ 「批判的教育学の危機」をめぐる諸議論について

周知のように現代の批判的教育学は，フランクフルト学派の批判理論や60年代から70年代のフレイレの実践と理論的業績の影響のもとで台頭し，アメリカではAppleやGiroux，McLaren等の後押しによって80年代には急速に波及したとされる（植松2020：391-6；Guilherme2017：3-4；澤田2016：33；Tarlau2014：371-372；Breuing2011：3-5；アップル＝アウ2009：13-24；田中（智）1999：205；Biesta1998：499-500；上地1997：48）。それは，Apple等の中核的な論者だけでなく，批判的なスタンスをとる様々な論者たちによって展開されてきた。ところが，この展開とともに，批判的教育学は，それが本来依拠していた階級の観点だけでなく，例えばジェンダー，人種，ポストモダニズム等，多種多様な観点・主張を含むことになったとされる（Tarlau2014：372；Breuing2011：５；Biesta1998：500）。このこと自体が批判的教育学の陣営内に緊張関係を生じさせると同時に，批判的教育学内外の諸状況の変化等が相まって「批判的教育学の危機」（Biesta：499-500）という意識が少なからぬ論者によって共有されるに至っている。もっとも，全ての論者が現状を危機と考えているわけではないが，何らかの対処が必要とされているという認識は共有されているのである（Biesta1998：500）。

上記のような危機意識ないし問題意識を概括的にまとめるとすれば，以下の通りである。つまり，問題の背景として，①ジェンダー，人種，文化，宗教等，多種多様な要素を含み込んだこと，②Freireの実践・理論が対象とした層（主としてブラジルの貧困層）と，北米等における実践・理論が対象とする層（優越的な地位の人間，すなわち上流ないし中流階級の白人男性を多く含む）との違い（適用の社会的文脈の相違）（Allen & Rossatto2009），③グローバリゼーションの進展やその中での右派の影響力の増大と攻撃の激化（Apple2005；McLaren1998）等の，取り巻く環境の変化（適用の時代的状況の相違）等の諸要因が存在する中で，（ⅰ）目標の拡散ないし後退等によるアイデンティティの危機への問題意識，（ⅱ）飼いならし状態に対する危機意識，（ⅲ）批判的教育学そのものの可能性に対する疑念等が発生しているのである。もちろん，上述のようにこれらの諸要素のひとつひとつについて様々な意見が存在する。だが，これらが相まって，「批判的教育学の危機」の意識が醸成されているのである。以下，各要素の内容を簡単に見ていく。

まず第一に目標の拡散ないし後退等によるアイデンティティの危機への問題意識であるが，批判的教育学は元来，階級の観点を中心に社会変革の実践を主とするものであったにもかかわらず，実践的に社会変革から乖離し（Tarlau2014：372-3），理論的に階級の観点を排除してむしろグローバル資本主義と手を組んでしまっていることに対する危機意識（McLaren1998：443-8）が存在する。また多種多様な目標，主張を含み込んだことは良しとして，批判的教育学がその出発点を忘却することによってアイデンティティの危機に瀕しており，その結果として多種多様な主張をまとめあげるのに失敗していることに危機感を抱く論者もいる（Wheeler-Bell2019：271-6）。

第二に飼いならし状態に対する危機意識であるが，これは，批判的教育学が国家社会によって無視されているにもかかわらず（Guilherme2017：４），その主張の一部がアカデミックなサークル等の中で受容されること

を通じて，本来は社会変革を目指しているはずのものが，大学等の一定の位置に押し込められたまま，社会にも学校にも何らの影響を与えずに，飼い殺されているという危機意識ないし問題意識である（Tarlau2014：372-3；田中（智）1999：206；McLaren1998：448）。

そして，第三に批判的教育学そのものの可能性に対する疑念であるが，これは従来の批判的教育学が啓蒙主義的な想定を前提としていることに対する批判である。従来の批判的教育学は支配と抑圧の実態を分析・批判することを通じて人間を解放することができるという前提にたつが，この前提自体が疑わしいものとされる。つまり，支配と抑圧を暴く言説もまた，他の支配・抑圧関係のもとにあるのであり，権力関係から解き放たれた知識による人間の解放は幻想に過ぎないとされるのである（Wheeler-Bell2019：269-70；藤井2017：152；市川2008：17-20；Biesta1998：506）。

以上が「批判的教育学の危機」の概要である。それでは，この危機意識ないし問題意識に対して，批判的教育学の論者たちはどのような対応策を示しているのであろうか。

２．２　「批判的教育学の危機」への様々な応答について

「批判的教育学の危機」に対して示された処方箋には実に様々なものがあるが，それら（すべてではないにしても）を次のように分類することができる。つまり，①急進化，②超克，③革新，④改革である。

まず第一に従来の批判的教育学の主張をより急進化ないし先鋭化させるものとして，例えばMcLarenの議論を挙げることができる。上述のようにMcLarenは，批判的教育学に組み込まれるに至った階級以外の他の観点が，階級の観点やグローバル資本主義の分析の重要性を相対化ないし排除してしまうことに対して危機感を募らせている。McLarenにとって資本に対する闘争こそが第一の関心事なのである（McLaren1998：457）。McLarenは，ポストモダニズムの言説を退けると同時に（McLaren1998：443-5），ジェンダーや人種等の他の観点の重要性を否定しないまでも，グローバル資本主義のもとでの社会的関係についてより精査すべきであるとするのである（McLaren1998：446）。

第二に批判的教育学自体を超克し，新たな教育学を示すものとして，Naomi Hodgson，Joris Vlieghe，およびPiotr Zamojskiらの議論を挙げることができる（Hodgson,Vlieghe, & Zamojski2020；Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2018；Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2017）。Hodgsonらは，2017年にポスト批判的教育学のマニュフェスト（Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2017）を公開し，議論を喚起した。Hodgsonらは，批判的教育学はむしろ変革を阻害するとする（Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2018：12）。Hodgsonらによれば，批判的教育学がただ単に批判するだけで現在の教育に代わるものを提言せず，教員を失望とニヒリズムに追い込むとされる（Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2020：14-5）。もっとも，Hodgsonらは批判の重要性を否定しない。だが批判的教育学が教育を政治的行為に過ぎないとし，固有の目的を有しないとすることを批判する（Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2018：9）。そして，Hodgsonらは，教育はそれ自体善であり，それは世界への愛から生じるものであるとして，新たな教育学の必要性を主張するのである（Hodgson,Vlieghe, & Zamojski 2018：17-8）。

この超克の主張に対抗するものとして，第三に批判的教育学の革新（新批判的教育学の提唱）を目指す議論がある。この方向の議論として，例えばSnirのそれを挙げることができる（Snir2020）。Snirは，上記のHodgsonらのポスト批判的教育学の議論を痛烈に批判する。Snirは，Hodgsonらは批判を否定しないというが，批判を重視する以上，世界に対する憎悪は避けがたいと言う（Snir2020：2）。Snirは，ポスト批判的教育学が前提とする愛か憎悪かの二者択一を否定する。つまり，ただ単に愛から出発するというのではなく（例えば，ネオナチ等のヘイトグループも愛から出発していると主張する），愛か憎悪かの二者択一を超克する必要があるとするのである（Snir2020：2）。この超克のために，Snirは，批判概念の歴史に関するReinhart Koselleckの議論に依拠しつつ，批判的教育学の批判が理性の一面（純粋理性）に基づくのに対して，様々な批判のあり方に目を向けるべきだとする（Snir2020：2-4）。そして，Snirは美術批評の可能性に注目する（Snir2020：4）。Snirは，世界から主体を切り離す態様の批判に対して，美術批評のように感受性や想像力をも駆使して対象と切り結ぶ批判こそが，世界を再生させるのであり，それこそがポスト-批判（post-critique）ではなく，批判の新たな姿（neo-critique）であるとするのである（Snir2020：5）。

そして，第四に批判的教育学を改革することを目指すものとして，例えばAppleの議論を挙げることができる。Appleは，右派が本来は主張の一致しない各派の同盟を形成し，教育の内外において絶大な影響力を行使

していると指摘する（アップル＝ウエイン2009：24-5；Apple2000：230-1）。Appleは，これら右派同盟に対抗するため，戦略を練り上げる必要があるとし，そのためにむしろ右派の戦略から学ぶ必要があるとする（アップル＝ウエイン2009：26-7；Apple2000：249-50）。その際，Appleは，ラディカル左派の伝統を維持しつつ，それを発展させていこうとするのである（アップル＝ウエイン2009：12）。この第四の流れと上述の第三の流れとの違いは微妙なものとも言えよう。だが，Snirの議論は，従来の批判的教育学の中核たる批判概念を解体・再構築するものであり，批判的教育学の，より徹底した再構成を目指すものであって，Appleらの議論と区別しておく意義はあるように思われる。

以上が，「批判的教育学の危機」への応答の諸相の一端である。Snirら（少なくともSnir）の立ち位置は，愛といった眩い言葉に溺れることも闘争の破壊性に身をゆだねることも拒絶し，かつニヒリズムから無為に陥ることも理性に基づく戦略論にかまけることも否定して，世界への関わりから生じるインスピレーションを通じての，世界の再生に賭けるものである。それは，批判的教育学の解体や旧来の立場の戦闘的な固守という点での急進派に対する穏健派ではなく，批判的教育学の核心（批判）を劇的に変容させた点で，むしろどの急進派よりも徹底した急進派と言っても過言ではないのである。それでは，そのような立場から注目に値するとされる共和主義およびその教育学は，一体どのようなものであろうか。

３．共和主義の復活と教育学

現代の共和主義は，冷戦終結後の社会の急激な変化およびイデオロギーの混迷の中で，ひとつの新たな可能性を示し得る思想として歴史の舞台に再登場してきた（大森2006：11-27；田中（秀）2006：2；Honohan2002：1-2）。それは，思想史研究においてJohn PocockとQuentin Skinnerらによって再発見され，憲法や規範的政治理論の領域においても相互に影響し合いながら展開されてきたのである（Honohan2002：6-9）。

共和主義は，共通善の重視，徳の重視，徳性の涵養の重視，熟議の重視，法制化の要求等の共通点を有するとされる（大森2006：43-51；Honohan2002：PartⅡ）。ただし，議論の内容は論者によって多種多様である。共和主義の歴史や諸議論の要点について簡潔にまとめているHonohanによれば，共和主義には，大きくわけて２つの流れが存在するとされる（Honohan2002：8-9）。それは，つまり，道具主義的共和主義と強い共和主義である。このうち，前者は個人の自由を重視し，シティズンシップを個人の自由を守る手段と考えるものであり，これに対して後者は個人の自由よりも共通善や政治参加それ自体に内在する価値の重要性の方を強調する。そして，同じ問題について，この両者の立場からはかなり異なる結論が導き出され得るのである。

もっとも，教育に関して共和主義は，ひとつの意識を共有し得るであろう。それは，共和主義の実現のためには，教育が欠かせないということである（Snir & Eylon2016：762）。だが，共和主義の２つの流れのいずれに属するか，つまり道具主義的共和主義のように個人の自由を重視するか強い共和主義のように共通善等を重視するかによって，共和主義から導き出され得る教育的知見の内容はかなり違ったものになり得る。この点で，管見の限り，現在，教育学の領域でもっとも体系的に共和主義の知見に基づいた議論を展開しているAndrew Petersonの共和主義教育学論（Peterson2011；蓮見2014。また宿谷2022刊行予定を参照）は，上記のHonohanの分類によれば強い共和主義に属するものに見える。Petersonの共和主義教育学論についてはすでに詳細な紹介・検討がなされているが（蓮見2014：44-8。また宿谷2022刊行予定を参照），本稿での記述の流れの必要上，重複を恐れず，Petersonの共和主義教育学の輪郭を粗描する。

Petersonは，シティズンシップに関する共和主義モデルの要素を５つに要約した上で（Peterson2011：146-50；蓮見2014：46；宿谷2022刊行予定），それを教育に適用する（Peterson2011：chapter6，146-149；宿谷2022刊行予定）。

まず共和主義の５つの要素であるが，それは，①自己統治としての自由（本質主義的共和主義）ないし非支配としての自由（道具主義的共和主義）の観念による，不干渉としての自由の観念（リベラリズム）の置換ないし補完，②権利からは独立して，市民のコミュニティ感覚との関連で存在する市民的義務を，リベラルな思考・実践の有する個人化・アトム化の傾向を相殺するものとして承認すること，③個人の権利と互恵的な関係にあり，熟議を通じて形成されるところの共通善，④一定の態度，気質，および行動を伴うものとしての市民

的徳性への関心，そして⑤市民と国家をつなぎ，共通善を構築し，市民による権力の監視等を可能し，決定の正統性をもたらすところの熟議の役割と重要性，であるとされる。

さて，以上の共和主義モデルに基づいた教育の構想といっても，Honohanの議論が示しているように共和主義モデルの内容それ自体が様々である以上，様々なものが提出され得る。そのうち，Peterson自身のそれは，以下の諸要素に要約されている（Peterson2011：chapter6，146-149；宿谷2022刊行予定）。つまり，①自由が市民教育の中核的観念であるべきであること，②子どもたちが同胞市民への情緒的つながりをもてるようにすること（認識面のみならず，感情面の重視），③子どもたちが，責任（responsibility）よりも同胞市民との絆や政治的共同体における共有された歴史の感覚に基づく市民的義務（obligation）に対する敬意をもてるようにすること，④市民参加の重要性を実感させるために，子どもたちを学校外での活動に従事させること，⑤市民的徳性は子どもたちの人格と結びついて発達させられなければならず，子どもたちに内的な道徳感覚を発達させ，それを道徳的内省や行動に反映させるように求めること，⑥子どもたちの道徳的発達は，学校全体（構造，プロセス，および気風）で促されなければならないこと，⑦人格と結びついた市民的徳性を基準とした熟考はあらゆる場面に適用されるべきであり，例えば子どもたちが，自分は誰と友達かそうでないかを考える際，歴史上の重要人物の決定や行動について考える際，日常の事柄を決定する際などにも，子どもたちの思考と行動を導くべきであること，⑧熟議においては競争するのではなく，共に取り組む姿勢が必要であること，⑨子どもたちが公共の事柄に関する知識を知り，かつ理解し，さらに学んだことを行動や熟議に適用することができるようにすること，⑩熟議において，子どもたちが理性的な話法を習得するだけでなく，レトリック等を駆使できるようにすること，⑪熟議において，子どもたちが発話するだけでなく，相手の話を傾聴するスキルを身につけることができるようにすること，⑫熟議において，共感能力（他者の利益および公益に対する共感）を育てること，⑬熟議において，子どもたちは他者とのやり取りだけでなく，同時に内省を通じて意見を変容させること，等である。

Petersonの共和主義教育学に対しては，そもそも自己統治といっても現代社会におけるその困難性に関する議論が手薄であること，深刻な構造的諸問題が存在する中で安易に「同胞市民への情緒的つながり」を持ち出していること，「共有された歴史の感覚」等の問題性への取り組みが十分ではないこと，子どもの人格全体の形成に学校が前のめりになるべきとしているように見えること等への懸念が生じる（さらに蓮見2014：46-8）。大人のみならず，子どもにも大きな影響を及ぼしている構造的諸課題に取り組むことなしに，人格や協同，市民的義務等の概念を展開するのは，政治や教育の，安易な道徳化に過ぎない。この点で，批判的教育学からの共和主義教育学へのアプローチは，共和主義側にとっても有益な刺激となろう。次章で，その概要を探っていくことにしたい。

4．批判的教育学からの共和主義へのアプローチ：SnirとEylonの議論

SnirとEylonによる共和主義教育学の分析は，管見の限りでは2016年と2017年にそれぞれ1本ずつ，合計2本出されている。ひとつ（Snir & Eylon2016：以下，PNDと表記）は批判的教育学と共和主義教育学との対話の試みであり，もうひとつ（Snir & Eylon2017：以下，CREと表記）はPettitの提起した諸原理を（Pettitより徹底して）教育に適用する試みである。以下，2つの論考について，その概要の把握を試みることにする（その要約として，宿谷2022刊行予定参照）。

4．1　PNDの概要

Snirらはまず共和主義の復活や共和主義論者による教育への展開の試みの現状とその限界について記述している。Snirらによれば，現時点での共和主義教育学は，様々な限界ないし問題点を抱えているとされる（PND：764）。その限界ないし問題点とは，未来の市民の育成に目を奪われ，現在の諸問題（学校における様々な支配の存在）を無視していること，議論が学校カリキュラムに限定されていること，自律的主体を無反省に前提としていること等である（PND：764-5）。

４．１．１　批判的教育学からの，共和主義教育学への示唆

Snirらは，次にPettitの議論から抽出される３つの原理（民主的統制，市民的異議申し立て，信頼）を適用して，非支配の場としての学校のモデルを描き出そうとしている（PND：765-9）。

第一に民主的統制であるが，Snirらは，この原理に従えば，学校教育は学校コミュニティの構成員（市民）であるところの教員と生徒が学校コミュニティ内で行使される権力を統制している限りにおいて正当であることになるとする（PND：766）。もっとも，ここでの統制は決定への完全な関与を意味するわけではない。学校活動の決定にいくらか関与しているということで十分なのである。さらに，求められる統制の度合いは，生徒の年齢や能力に応じて変わり得るともされる。そして，Snirらは，批判的教育学が共和主義教育学に対して提供し得る知見として，Freire的な対話における熟議の思想があるとする（PND：766）。それは，つまり，自分のニーズや利益を明確に表現する能力を欠くだけでなく，時には自分のニーズや利益が何であるかを十分に認識していない子どもたちが，教員による支援を受けながら，自分自身の考えを理解・表現し，決定への影響力を行使することを可能にする熟議プロセスを通じて，生徒たちが，学校における民主的統制を実現し，学校を非支配の場にすることができるという思想である。

第二に市民的異議申し立てであるが，非支配の場としての学校を実現するためには熟議だけでは不十分であり，生徒たちによる教員や管理職側の決定に対する異議申し立てができるようにされていなければならない（PND：767）。Snirらは，ここでも批判的教育学が共和主義教育学に一定の知見，つまり，闘争を通じて既存の支配の関係をラディカルに変革し，被抑圧者を解放し，その人間性を回復するという側面を教育が有しているという考えを提供できるとする（PND：768）。もっとも，Snirらは，小さくて壊れやすく，その構成員の多くは非常に脆弱で，その人格的・市民的徳は形成途上にあるという，学校コミュニティの性質上，何でもかんでも異議申し立てすればよいというものではないとする（PND：768）。Snirらによれば，学校における異議申し立ての回路は，生徒と教員によって，連帯して賢く発達させられなければならないとされる（PND：768）。参加の形態は前もって制限されてはならないが，そこでは各人には各人の抵抗の仕方があるという認識が共有されていなければならないのである。

第三に信頼であるが，一方で上述のように何でもかんでも異議申し立てをすればよいというものではないが，他方で正当な異議申し立てか否かの基準が学校当局によって定められるのだとしたら異議申し立ては絵に描いた餅になってしまう。Snirらは，Pettitに依拠しつつ，この問題を解く手掛かりは信頼にあるとする（PND：768）。一方で信頼は，抵抗の破壊性を緩和し，異議申し立てが共和国の土台を掘り崩すのを防ぎ，他方で異議申し立てが当局によってしっかりと聞き届けられることによって信頼の土台が形成されるのである。Snirらは，批判的教育学の観点からも信頼は重要であるとする（PND：769）。熱心な教員でも生徒に対する偏見を持っているものであり，教員は被抑圧者としての生徒・その能力に対する信頼を持つことが必要とされる。また，批判的教育学も，生徒の，教育する側に対する信頼を培うことによって異議申し立てがその破壊性を緩和することに着目する（PND：769）。もっとも，同時に批判的教育学は，学校側と生徒との相互信頼を培うプロセスがいかに困難に満ちたものであるかということも認識している。だが，この困難な道のりを踏破した先に非支配の場としての学校を垣間見ることができるのである。

Snirらは，以上のように批判的教育学の知見に基づきつつ，共和主義の諸原理から導き出され得る共和主義教育学のアウトラインを描き出してみせる。そして，Snirは，今度は共和主義の側から批判的教育学に対していかなる有益な知見等が提供され得るかについて考察している（PND：769-71）。次に，それを概観していく。

４．１．２　共和主義教育学からの，批判的教育学への示唆

そもそも，Snirらが共和主義およびその教育学との対話に乗り出したのは，既述のように「批判的教育学の危機」とも呼べる状況が出現していたからであった。Snirらは，危機的状況の中で議論が戦わされている４つの論点（民主主義と社会的正義，支配の多様な形態，学校内での自由，特権的な背景を有する生徒達）につき，それぞれ共和主義教育学の示唆を探っている。

第一に民主主義と社会的正義の問題であるが，Snirらは，批判的教育学の非統一性・その混沌とした状況をめぐる議論について意見の多様性それ自体は必ずしも問題ではなく，むしろ多様な議論のいずれもが深くコミットしている民主主義と社会的正義との関係について理論的な解明がなされていないことの方が問題だとす

る（PND：769-70）。Snirらは，Pettitが民主主義と社会的正義が双方とも非支配としての自由から引き出されるという点で内的に関連しているとすることに注目する（PND：770）。つまり，民主主義がなければ不可避的に非支配としての自由は侵害されるし，経済的な格差はやはり不可避的に支配を増大させる。それゆえ，Snirらによれば，非支配としての自由の概念は，批判的教育学がその共通基盤を安定させるのに資するとされるのである（PND：770）。

第二に支配の形態の多様性の問題であるが，上述のように批判的教育学内で激しい論争が繰り広げられている。この点で共和主義の支配概念は支配が経済的なものに限定されないことを示している。それゆえ，Snirらは，共和主義は批判的教育学が支配の多様性を認める傾向を後押しし，さらには多様な支配の実態を分析するのに効果的な道具を提供してくれるとするのである（PND：770）。

第三に学校内での自由の問題であるが，批判的教育学内で解放のための闘争の場として学校が適切かどうかについて議論がある（PND：770-1）。Snirらは，共和主義は学校を闘争の場として位置づける方向を後押しするとする（PND：771）。なぜなら，共和主義によれば民主的統制が実現されているならば，法や規制は自由を侵害するものではないからであり，学校も恣意的な介入や支配の場ではなくなるからである。Snirらは共和主義も批判的教育学と現代の西側諸国の学校において保守的かつ権威主義的な風潮が強まっていることに対する懸念を共有しており，そうした現状を肯定することなく，上述の民主的統制等の，学校を非支配の場に変革するための重要な道具を提供してくれるとする（PND：771）。

そして，第四に特権的な背景を有する生徒達の問題であるが，上述のように（本稿2.1.）それは「批判的教育学の危機」の背景的要因でもある問題である。Snirらによれば，この問題に関して，多くの批判的教育学論者が，革命的変革ではなく，社会的文脈に適合的な目標の設定を要求しているとされる（PND：771）。Snirらは，このような状況の中で，共和主義は，道徳的側面および動機的側面において批判的教育学を補強してくれるとする（PND：771）。つまり，道徳的側面については，批判的教育学がマルキストの流儀に従って倫理的な概念を発達させなかったのに対して，共和主義は非支配の概念に基づく倫理的価値の体系を提供してくれる。また動機的側面については，子どもたちを革命家になるように促すよりも，非支配としての自由の実現を目標とするように促す方が現実的である。

以上，Snirらは，批判的教育学の立場にたちつつ，共和主義と批判的教育学とを突き合わせることによって，双方にとって有益な知見を引き出すことを試みている。

４．２　CREの概要

PNDがあくまで批判的教育学の立場からの作業であるのに対して，CREは（当然批判的教育学の立場を前提としているのであろうが）共和主義の内部からの作業としての様相を呈している。Snirらは，共和主義（とくにPettitのそれ）に共感を示しつつ，共和主義教育学の現状に主として２つの不満を表明する（CRE：587）。第一の不満は（Pettitの議論にもかかわらず）現在の共和主義教育学では民主主義と社会的正義との区別が考慮されておらず，それゆえ現在の共和主義教育学は民主主義にのみ焦点をあて，社会的正義にはほとんど触れないということである。そして第二の不満は（ここでもやはりPettitの議論からの示唆にもかかわらず）現在の共和主義教育学では未来の市民の育成にばかり意識が注がれていて子どもたちの現在が軽んじられているということである。

Snirらは，現在の共和主義教育学におけるこれらの欠陥を補完するために，PettitやJohn Dewey等の議論を参照しつつ（時にはその限界を超えつつ），４つのカテゴリーの問題（未来の市民と民主主義，未来の市民と社会的正義，現在の市民と民主主義，現在の市民と社会的正義）に関する考察（CRE：587-99）を通じて，共和主義教育学のあるべき姿のひとつの像を描き出している。

第一に未来の市民と民主主義の問題であるが，有徳な市民による民主的統制を重視する共和主義においては一部の市民だけが政治参加の意識や能力を有しているのではなく，できるだけ多くの市民がそうであることが望ましく（CRE：588），しかもこの意識や能力は自然発生的に個々人に備わるものではない以上，政治教育は必要不可欠であり，そこにおける国家の責務は大きい（CRE：588-9）。Snirらは，Honohanの議論（Honohan2006）を参照しつつ，共和主義教育の内容のアウトラインを描き出している（CRE：589）。それは，つまり，①社会的相互依存性への気づき（認識的要素），②共通善の実現を通じての自己利益の実現等の認識を前提とする，

単なる全体への奉仕等というものではないものとしての市民的自制の発達（態度的要素），および③自律的な判断をなし，他者の視点を考慮し，そして社会の一員として熟議する熟議的参加の能力と気質の育成（実践的要素）等を通じて，未来の，自由で活動的な共和国市民を育てる教育のことである。

第二に未来の市民と社会的正義の問題であるが，共和主義は平等な自由だけではなく，資源や保護に関する（完全ではないが最低限度の）物質的な平等をも要求する（CRE：590，592）。またこの平等の実現が国家の責務であることを，SnirらはPettitの議論を参照しながら論述している（CRE：589-92）。そして，格差の容認に関して，リベラルな論者たちが機会や資源の一定の平等が実現された場合にそれを超える分について格差を容認するのに対して，共和主義は格差を固定的・静態的なものではなく，関係性の中で相対的・動態的に決定されるものであると考え，一部の人間における富等の際限なき増大は容認できないとする（CRE：592-3）。Snirらは，この主張を私教育がどこまで容認されるかの議論に当てはめており，リベラルが私教育の拡大を容認するのに対して，共和主義は私教育の拡大は格差を拡大させるものとして制限するとするのである（CRE：591-2）。

第三に現在の市民と民主主義の問題であるが，SnirらはPettitが子どもに大人と同じ自由を認めないにしても，子どもの，非支配からの自由を完全に否定するわけでなく，標準的な非支配としての自由を認めるとするところに着目している。SnirらはPettitの自由概念から，親や教員の介入や権力行使が確実に子どもの利益に奉仕できるようにするためには，親や教員を適切な制約に服させるというに止まらず，何がその人の利益にあたるかをその人自身の観点から決定して権力を行使することが必要となるのであり，それゆえ子どもの自由を保障するためには，学校のような，子どもの生活のあらゆる場面において介入する権限を与えられている初等教育機関において子どもを活動的な市民とみなさなければならないという主張が導き出されるとする（CRE：593）。Snirらは，Pettitの理論を，Deweyのそれとは違う構想に基づいているものとはいえ，基本的にDeweyの学校における民主主義の理論と接合可能であるとする（CRE：595）。SnirらはDeweyもまた学校における民主的統制を重んじるのであり，その内容を豊かにするものとしてPettitの提示する，適正手続や権力分立による国家（学校）権力の抑制，および政策や運営方針の決定への完全な関与ではなく，方向性の決定を目指した市民（国家社会における大人の市民，および学校コミュニティにおける子どもの市民）による異議申し立てといった原理に言及している（CRE：595-6）。そして，Snirらは，やはりPettitに依拠しつつ，たとえ子どもたちがその理性性について未熟であったとしても，熟議の過程を通じてその経験や能力を獲得していくとする（CRE：596-7）。Snirらによれば，子どもたちを，未来の市民としてだけでなく，現在の市民とみなすことによって，２つの利益，すなわち，①学校における，現在の子どもの自由を確保できること，および②子どもたちを将来，大人の世界に，共和国の自由の維持に多大な貢献をなし得る熟練した市民として送り出すことができること等の利益が生じるとされるのである（CRE：597）。

そして，第四に現在の市民と社会的正義の問題であるが，Snirらは，子どもたちが自由であるためには学校当局による支配から自由であるだけでなく，子ども同士の間における支配からも自由でなければならないとする（CRE：597）。そして，子どもを，未来の市民ならともかく，現在の市民として捉えるのであれば，経済的支配だけでなく，ジェンダー，文化，人種，宗教等，支配における様々な局面について把握し，それらをできるだけ減少させる努力がなされなければならないとする（CRE：597）。

さて，上記の様々な支配にアプローチする際に，Snirらは，２つのアプローチ，つまり①画一性を通じての平等のアプローチ，および②多元主義を通じての平等のアプローチがあり得るとする（CRE：597）。Snirらによれば，一般的に共和主義は①を選ぶと見られがちだが，非支配の実現を目指す共和主義は②を選択するとされる。なぜなら，アイデンティティの多くは衣服のように意のままに脱ぎ捨てられるものではないし，アイデンティティの否定は必ずや人々の生活の細々したところに至るまで不当な介入を招来せずにはいられないからである（CRE：597-8）。Snirらは，人々の差異は，多元主義的な雰囲気の中で育まれ，対立よりも連帯の源となるのであり，共和主義はこのような連帯を実現するために子どもたちの視点から行われるエンパワーメント教育に力を入れるとする（CRE：598）。そして，エンパワーメント教育は同質性の高い私教育ではうまくいかず，様々な背景を有する子どもたちを対象とする公教育でこそ効果的に行われ得るとするのである（CRE：598-9）。

４．３ まとめ

以上，Snirらは，共和主義理論，とりわけPettitのそれに依拠しつつ，内部的な視点から共和主義教育学の内容・その可能性を描き出そうとしている。もっとも，PNDの作業は，両者のすり合わせの性質が強いが，CREの作業における共和主義の視点の活用ぶりは，論者たちの，批判的教育学から共和主義教育学への移行を思わせるほど，徹底したものである（もちろん，その後の経緯からしてそのような事実はないが）。このように，ひとまず相手の視点に立ってみて，そこから見える世界を可能な限り眺め回してみるという作業は，相手の立場にたってみるという熟議の過程の実現としても興味深い。

さて，PNDおよびCREの作業を通じて，Snirらが獲得した知見の核心は，以下の通りである。つまり，①非支配としての自由概念の有用性，②非支配としての自由の，子どもへの適用の重要性，③相互依存や信頼等の，社会構成員間の相互性に関する認識の重要性，そして④徳の観念の有用性である。

第一に非支配としての自由概念の有用性であるが，Snirらは，理論面および実践面の双方でPettitの自由概念の有用性を確認している。まず理論面では，民主主義と社会的正義の内的関連性を明確に解き明かし（PND：770），議論に体系的一貫性をもたらす点を高く評価している（CRE：592）。次に実践面では，革命という目標を振りかざさなくても，非支配としての自由の実現を目指すだけで，様々な構造的諸問題を明るみにだし，学校ひいては社会の構造変革への道を歩むことができることを認識している（PND：770-1）。

第二に非支配としての自由の，子どもへの適用の重要性であるが，現在の共和主義教育学が非支配としての自由を子どもに適用しないで未来の市民の育成ばかりに目を向けるのに対して，Snirらは，非支配としての自由概念そのものが子どもも標準的な自由を享受することを要請していることを指摘している（PND：764-5；CRE：593-4）。これによって，適正手続や権力分立，熟議や異議申し立て等の諸原理が学校内に体系的に位置づけられることが可能とされたのである。

第三に相互依存や信頼等の，社会構成員間の相互性に関する認識の重要性であるが，批判や革命を打ち出す立場からはなかなか打ち出しにくく展開しにくい，これらの概念について，SnirらはPettitやHonohanの議論を引き合いに出している（PND：768-9；CRE：589）。Snirらは，とりわけ学校の文脈で批判や異議申し立てが破壊的なものにならないために，また子どもたちが革命家ではなく，将来の市民として育成されていくために，秩序内的志向が必要であることを共和主義との対話を通じて確認している。もっとも，ここでの相互性に関する概念は，ただ単に服従を促すものではなく，むしろ相互性の認識（自己の自由の実現は他者のそれと結びついていること等の認識）を通じて政治参加の重要性の認識が拓かれていく点に注意する必要がある（CRE：589）。

そして第四に徳の観念の有用性であるが，Snirらは共和主義教育学が非支配としての自由の実現のための闘いの担い手として育む必要のある徳（自制等）について議論を展開していることに着目している（CRE：587-9）。それらは，革命家ではなく，市民として獲得する必要のある気質に関連する。それゆえ，それらは，教育の内容を明確化してくれるのである（CRE：589）。

５．若干の検討

Snirらの議論は，Petersonのそれとは異なり，道具主義的共和主義からの教育構想に着目するものと言えよう。管見の限りで，道具主義的共和主義の代表的論者であるPettitがその教育構想を描き出していない現状において，批判的教育学の知見を前提に（それを共和主義にぶつけつつ）Pettitの共和主義論に可能な限り依拠して，道具主義的共和主義教育学の輪郭を描き出そうとしたSnirらの議論は傾聴に値するものと言えよう。何よりSnirらの作業は，革命の思想と美徳の思想という，一見相容れない方向を目指す２つの潮流を対話させ，非支配としての自由の観点から批判や異議申し立ての意義を明らかにしただけでなく，それが建設的なものとなるための前提（信頼関係の形成，相互依存の認識等）を明らかにし，また未来の市民の育成だけでなく，現在の子どもたちの自由の実現のために何がなされるべきかを体系的に明らかにした。

だが，それでも，教育学の議論としては，いくつかの疑問ないし不満を表明することができるように感じられる。それは，つまり，①徳の中身の問題，②思いやり等の，強い情動的つながりを前提とする徳の問題，③教育構想の全容の不明確性の問題，そして④個々の論点に対する言及の抽象性の問題である。

まず第一に徳の中身の問題が挙げられよう。つまり，共和主義の知見を参照する以上，その徳論の中身についても掘り下げる必要があるであろうし，何よりSnirらも，上記のようにアメリカ等で実践・理論を展開する際の，その有効性に着目している。それにもかかわらず，Snirらの議論では，その目指すところの徳の中身が明らかではない。非支配としての自由や民主的統制等の原理は明らかに示されているが，実践に耐え得る議論にするためには，やはり体得が要求される徳の全体像について今少し明確にしておく必要があろう。

第一の点に関連して第二に，思いやり等の，強い情動的つながりを前提とする徳はどうするかという問題が挙げられよう。解放や闘争等に深く関係する批判的教育学と，信頼，同胞性，思いやり等，一定の関係性を前提とする諸概念との間には，幾何かの縁遠さ・そぐわなさがあるはずである。そして，そのことはSnirらがPettitの信頼概念に言及する際にも表れていると言えよう。もちろん，闘争における味方ないし被支配者の間の思いやりを唱えることは難しくないであろう。だが，共和主義が挙げる思いやり（例えば，Peterson2017）に対して批判的教育学はどのような態度を採ることになるのであろうか。

以上の点と関連して第三に，Snirらが共和主義との対話を通じて獲得した教育構想の全容が必ずしも明らかでないことが問題にされ得よう。もちろん，上記のようにSnirらもHonohanの議論を参照しつつ，共和主義教育学のアウトラインを描き出している。だが，それは依然として抽象的なものに止まっている。共和主義の内部にまで立ち入ってその教育構想を描き出す努力をしている以上，Petersonの教育構想を超えるものを提示するところまで行くべきであろう。あるいは，少なくともPetersonの教育構想の批判的検討までは進むべきもののように思われる。

そして第四に，個々の論点に対する言及の抽象性が挙げられよう。もっとも，試論としての性質を考えれば，この点はない物ねだりにすぎないかもしれない。だが，試しに個々の論点に言及するとすれば，例えば，私教育の制限とはどういうことであろうか。試みに学習塾の問題を考えてみるとすれば，確かに，子どもがあまりに塾に傾倒しすぎることは問題かもしれない。しかし，例えば，学校の教員は子どもが塾に通うことに口を出してよいのであろうか。流石にSnirらの議論からして，例えば，教員が授業中ないしホームルームの時間に塾の問題に言及し，塾に通っている子をその場で立たせたりする等の行為は教員と子どもの権力関係を利用した不当な侵害ということになろう。だが，それでは，文書で個別家庭に塾通いの制限を求めることは可能なのだろうか。それとも，Snirらの言う私教育の制限とは，私学への助成金を制限する等の制度的な問題なのだろうか。管見の限り，Snirらの記述から明確な回答を得ることは難しそうである。また，もう一つ挙げるとすると，適正手続や権力分立による国家（学校）権力の抑制というがどういうことだろうか。例えば，学校における懲戒に関して，ただ単に法律に体罰を禁止する規定を設けたり，文書等で体罰に当たるケースを例示したりするに止まるのであろうか。それとも，懲戒の手続のあり方や，何が懲戒を受けるに値する行為で，その行為に対してどのような懲戒が科せられるかを明示する，いわば学校「刑法」・学校「刑事訴訟法」モデルを全国に示す等の対策をなすべきなのであろうか。より具体的な議論が望まれるところである。

６．おわりに

管見の限りでは，Snirらは2016年・2017年の試みの後，より詳細な作業を行っていないように見える。だが，批判的教育学と共和主義教育学との対話は，そこから得られる成果を考えるのであれば一層徹底的に行われる必要があろう。このテーマへの，筆者自身の取り組みについては今後の課題としたい。

引用文献一覧

Allen, RL. and Rossatto, A. (2009) Does critical pedagogy work with privileged students? *Teacher Education Quarterly* 36(1), pp.163-180.

Apple, M. (2000) Can Critical Pedagogies interrupt Rightist Policies?. *Educational Theory* 50(2), pp.229-254.

アップル・マイケル＝アウ・ウエイン（高山敬太訳）（2009）「批判的教育学の政治、理論、現実」（アップル・マイケル，ウィッティ・ジェフ，長尾彰夫編著『批判的教育学と公教育の再生』（明石書店）所収）

Biesta, G. (1998) Say you want a revolution ... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*. Fall98, Vol. 48 Issue 4, pp.499-510.

Breuing, M. (2011) Problematizing critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy* 3(3), pp.2-23.

藤井佳代（2017）「批判的教育学の批判」横浜国立大学教育人間科学部紀要．I，教育科学（19），pp.145−162.

Guilherme, A. (2017) What is critical about critical pedagogy?. *Policy Futures in Education*15(1), pp.3-5.

蓮見二郎（2014）「市民的共和主義とシティズンシップ教育：『公共生活における政治哲学』・『市民的共和主義と市民教育』の検討を通じて」政治研究61，pp.37−51.

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020) Manifestations for the Post-critical: From Shared Principles to New Pedagogical Paths. *Teoría de la Educación. RevistaInteruniversitaria* 32(2), pp.13-23. ManifestationsofthePostCriticalPUBLISHED (1).pdf（2021年11月10日最終閲覧）

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), pp.7-20.

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2017). Manifesto for a post-critical pedagogy. In Hodgson, N., J. Vlieghe, & Zamojski, P. (Eds.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (pp. 15-19). punctum books.

Honohan, I. 2002. *Civic republicanism*. London: Routledge.

Honohan, I. (2006) Educating citizens: Nation-building and its republican limits. In Honohan, I, and Jennings, J (eds.) *Republicanism in theory and practice*, London: Routledge, pp.199-213.

市川秀之（2008）「ヘンリー・ジルーのクリティカル・ペダゴジーにおける問題点の提示」教育論叢（51），pp.17−26.

McLaren, P. (1998) Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, Fall98, Vol. 48 Issue 4, pp.431-462

大森秀臣（2006）『共和主義の法理論：公私分離から審議的デモクラシーへ』（勁草書房）

Peterson, Andrew（2017）*Compassion and Education: Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*, London: Palgrave Macmillan.

Peterson, A. (2011) *Civic Republicanism and Civic Education: The Education of Citizens*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

澤田稔（2016）「批判的教育学から見たグローバル化をめぐるカリキュラム・教育方法のポリティクス：後期近代におけるマイノリティ教育の論理」教育社会学研究 98，pp.29−50.

宿谷晃弘2022刊行予定「修復と日常：修復的実践それ自体の意義への注視、および批判的教育学・共和主義教育学との対話に向けて」高橋則夫先生古稀祝賀論文集（成文堂）収録予定

Snir, I. (2020). Philophobia: From post-critical to neo-critical pedagogy through art critique (and a pinch of hate). *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(9). 10.17899_on_ed.2020.9.10.pdf (oneducation.net)（2021年11月10日最終閲覧）

Snir, I, and Eylon, Y. (2017) Civic Republicanism and Education: Democracy and Social Justice in School. *Studies in Philosophy & Education*, 36(5), pp.585-600.

Snir, I, and Eylon, Y. (2016). Pedagogy of non-domination: Neo-republican political theory and critical education. *Policy Futures in Education* 14(6), pp.759-774.

田中秀夫（2006）「甦る近代共和主義」（田中秀夫・山脇直司編著『共和主義の思想空間：シヴィック・ヒューマニズムの可能性』（名古屋大学出版会）所収）

田中智志（1999）「クリテイカル・ペダゴジーの批判問題（研究動向紹介）」近代教育フォーラム 8，pp.205−212.

Tarlau, R. (2014) From a language to a theory of resistance: Critical pedagogy, the limits of ‘framing’, and social change. *Educational Theory* 64(4): 369–392.

上地完治（2003）「批判的教育学におけるリテラシー」教育学研究 70（3），pp.325−335.

上地完治（1997）「ジルーの批判的教育学に関する一考察：『差異』と公共領域」教育哲学研究 1997（75），pp.47−59.

植松千喜（2020）「批判的教育学におけるパウロ・フレイレの受容：ジルー，アップル，マクラーレンの場合」東京大学大学院教育学研究科紀要（59），pp.389−399.

Wheeler-Bell, Q. (2019) An Immanent Critique of Critical Pedagogy. *Educational Theory*. 69(3), pp.265-281.

Revolution and Virture :

The Crisis of Critical Pedagogy and the Gaze upon Civic Republicanism

SHUKUYA Akihiro*

Law and politics

(Received for Publication; September 15, 2021)

Abstract

In the critical pedagogy, it has been said that critical pedagogy was in crisis for some time. The advocates of the critical pedagogy have shown various reactions for this “crisis”. Some paid attention to traditions except the critical pedagogy. The republicanism is one. The republicanism revived in spheres such as the history of thought as the thought that could show an effective prescription for the confusion of ideologies after the Cold War. In republicanism, there are a direction focusing on personal freedom and one focusing on common good. It is the former that Itay Snir and Yuval Eylon pay attention. Snir and Eylon are going to regain power of the criticism of the critical pedagogy in the modern society by letting the critical pedagogy talk with the republicanism pedagogy. Their attempt will give a useful suggestion for pedagogy to intend freedom and virtue, deliberation and deep learning.

Keywords: Critical pedagogy, Republicanism, Non-domination, Freedom, Struggle, Virtue

* Tokyo Gakugei University (4−1−1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184−8501, Japan)