

## 批判的教育学と改造主義

甲 斐 進 一

Critical Pedagogy and Reconstructionism

Shinichi KAI

### はじめに

ジルー（Henry A. Giroux）などに代表されるポストモダニズムの批判的教育学者は、モダニズムの産物である改造主義理論に注目している。「ポストモダニズムとは、公平無私で、超越的で、普遍的である理性の概念を拒絶する。歴史、場所、欲求の領域から理性を分離するというよりも、ポストモダニズムは、理性と科学が、言語と権力との間の関係に関する幅広い歴史的、政治的、社会的闘争の一部としてのみ理解されることができる、と主張する。<sup>1)</sup>」換言すれば「ポストモダニストたちは、われわれが当然視する傾向のある意味を吟味ないし脱構築することが必要である、と主張する。すなわち、かれらは、言語は単に観念や意味を伝達する手段ではなく、実際、現存の権力構造の反映であり、意味は、価値中立的、固定的であるというよりも、社会と社会構造が変化する時、構築され、再構築される、と唱える。<sup>2)</sup>」

「批判的教育学は、とりわけ、再解釈主義的教育史、教育の『新社会学』、再概念論的カリキュラム理論、文化研究、フェミニズムの学問、批判理論、種々の形態のポストモダニ的、ポスト構造主義的分析に言及する一般的用語である。今日では、この学問は、教育の批判的分析と改革を志向する重要な認識の基礎を表象する。しかし、この言説は、教育的改革に関する論争の周辺に留まる傾向がある。<sup>3)</sup>」

本稿は、批判的教育学の立場から改造主義がどのように評価されうるかをジルー、スタンリ（William B. Stanley）らの所論によりながら解明することを目ざしたい。

### 一 ジルーの所論

#### 1 ジルーの批判的教育学

ジルーは、1988年に『学校教育と公共生活のための闘争 —— 現代の批判的教育学 —— <sup>4)</sup>』を著し、民主主義のための市民教育の方策としての批判的教育学の構築を目ざしている。それは少なくとも以下の特色を有している。

- (1) 民主主義の概念を、心理や権威の非歴史的、超越の概念に基礎づけることなく、闘争の場を表示する言説とみなす。したがって、「活動的市民性は、選挙の投票の過程への参加にのみ民主的権利を還元することなく、経済、州、他の公共領域への参加に

まで権利概念を拡大するであろう。<sup>5)</sup>」

- (2) 市民間の水平的結合の強化を目ざす。これは相違の政治学、すなわち「多様な集団の要求、文化、社会的関係がラディカルな多元論の言説の一部として認知される。<sup>6)</sup>」ことを要請するものである。「この形態のラディカルな多元論の中核にあるのは、種々の集団の間、自我と他我の間の境界を認知し、同時に、多様性と公共善との両者のためにイデオロギー的、制度的前提条件を創造する民主的諸原理に基礎を置く共通の生活を支持する信頼と団結の政治学を創造する公共哲学である。<sup>7)</sup>」
- (3) 民主主義の言説は、服従や不平等の関係の除去に関与する批判の言語のみならず、新しい社会秩序の構築に関与する可能性の言語をも含意している。したがって、ラディカルな民主主義者は、「市民的責任と公共善との綱領的言語に基礎づけられた未来のビジョンを前提にするユートピア的プロジェクトの中へ民主主義のための闘争を位置づける必要<sup>8)</sup>」に直面する。未だ実現されていない可能性に言及するユートピア概念の重視は、今日のラディカルな言説を特色づける反ユートピア主義の立場と区別される点である。
- (4) 学校を民主的な公共領域とみなす。この種の学校は、学校教育が資本主義の論理と社会的実践を再生産する方法のみならず、市民的リテラシー、市民参加、道徳的勇気を育成する学校教育の可能性について解明する。

上記の立場に立つ教師は、変革的知性人となることを、ジルーは以下のように述べている。

「私は、教師たちが、道徳的、政治的教育の仕事に関心をもつべきであり、カリキュラムや政策の専門家あるいは極めて専門的な教室の技術者になるために研究するというイデオロギー的に透明な論議に関係すべきでない、ともう一度強調したい。教育者たちは、これらの第一の関心事としてエンパワーメント (empowerment) の問題を取り上げる必要があり、そのゴールへの道は、教師たちの試験や他の経験的に推進されるアカウンタビリティの諸形態に基礎を置く専門主義の定義を通してではない。この場合、エンパワーメントは、自らが、学校とコミュニティとの関係を構築する際に、権力を共有し、政策を作成し、積極的役割を果たすことを可能にするイデオロギー的、物質的な研究条件を創造するために集散的に闘争する未来の教師たちの能力に依存する。同様に、教師たちや他の批判的教育者たちは、本来的民主主義や公共生活の形態や実践を制限するよりもむしろ拡大する教育学や社会的活動の諸形態を巡る闘争、団結、希望の諸概念を改善するための言語を創造する必要がある。もし、われわれが、新しい形態の野蛮主義へ民主主義が崩壊することを妨げるべきであるなら、われわれは、支配的イデオロギーの略奪や権力から伝統、道徳、可能性の言語を救出するために懸命に戦わねばならないであろう。ここで問題になることは、変革的知性人として集散的に闘争する全学校教育段階での教育者たちの意志である。この場合、変革的知性人は、公立学校を、人種、階級、性、年齢に関係なくすべての子どもたちが、平等、自由、社会的正義の諸原理を肯定し、維持する社会へ完全参加を果たしうることが何を意味するかを学ぶことのできる民主的な公共領域とする社会的ビジョンをもち、それへ貢献する教育者たちを意味している。生徒たちの生活と一般的な生活の両方の質に相違をもたらすことができる教師であることは、批判と可能性の言語を獲得する以上のことを必要とする。それは、また、冒険し、未来を見つめ、ただ単に現存するも

のに対立するものとして存在しうる世界を想像する勇気を持つことを意味する。<sup>9)</sup>

民主的公共領域としての学校、変革的知性人としての教育者を重視する立場が、ジルーの批判的教育学ということができる。

## 2 ジルーの社会改造主義観

ジルーは、デューイ (John Dewey)、カウツ (George S. Counts)、ラッグ (Harold O. Rugg)、チャイルズ (John L. Childs)、ブラメルド (Theodore Brameld) から社会改造主義者<sup>10)</sup>の見解を、批判的教育学の立場から注目している。それは次の点である。

- (1) 社会改造主義者は、学校教育を政治的、道徳的に中立的機関とはみなさない。たとえば、チャイルズは次のように述べている。

「われわれが民主主義と呼ぶ意味及び理想の星座は、アメリカ的な倫理的伝統の中核を構成する。教育者が社会的事象の評価のためのかれの根本的な倫理的基準を引き出すべきであるのは、政治的、社会的、道徳的運動としてみなされる民主主義のこれらの根本的な概念と理想からである。<sup>11)</sup>」

- (2) 社会改造主義者は、知的発達と社会福祉の一般理論との結びつきの必要について合意している。すなわち、かれらは、批判的思考のための子どもの能力の育成は、単に認識論的問題のみならず、道徳的企てでもあり、幅広い社会的、政治的言説から隔離されえない、と考えている。デューイの次の言明はこの立場を端的に示している。

「現在望ましいものの投企である未来を想像し、その実現の道具を工夫する英知の力に対する信仰は、われわれの救済手段である。それは育成され、表現されねばならない信仰である。<sup>12)</sup>」

- (3) 社会改造主義者は、進歩主義教育の保守派を特色づける児童中心主義教育への傾斜を拒絶し、民主的なコミュニティと学校教育との関連へ学習を焦点づけている。ニューロン (Jesse Newlon) はこの点について次のように述べている。

「民主主義は経験を通して、生活を通してのみ学ばれることができる。したがって、家庭、学校、コミュニティは、若者たちに、かれらの成熟段階に適切な民主主義の重要な問題に取り組む機会を提供せねばならない。学校とコミュニティとの間に壁はうちたてられることはできない。子どもたちと若者たちは、コミュニティのメンバーであることによってのみ、コミュニティのメンバーになることを学ぶことができる。民主主義について単に学ぶことだけでは十分でないことは明白である。いわゆる児童中心主義の学校が拒絶されることは等しく明白である。民主主義社会が児童中心でも成人中心でもないように、民主主義のための学校は、児童中心主義でも成人中心主義でも、また『学校』中心主義でもない。<sup>13)</sup>」

- (4) 社会改造主義は、相違の政治学に貢献している。「相違の政治学とは、『他者』の重要性の根本的認識、及び闘争と社会的正義の公的に共有された言語へ相違の概念を結びつけるための共通の基盤を発展させる必要の根本的認識から生じた。<sup>14)</sup>」社会改造主義者は、『ソーシャル・フロンティア』誌で、全体主義のイデオロギーと実践とが、相違を国の福祉の脅威となるという理由で容認していない事実を指摘し、種々の声や興味を容認する民主主義の正当性を唱えている。

換言すれば、ジルーは次の理由で社会改造主義に注目している。

社会改造主義は、教育学を、「学校知、生徒の主体性、教室経験を、社会秩序のより幅広い緊急課題と必要とに関連させることに対する倫理的、民主的関心が支配している文化的政治学の一部<sup>15)</sup>」とみなすと共に、「公共哲学が最初に展開された時重要であったと同様に今日重要である学校、民主主義、倫理学の公共哲学を展開した。<sup>16)</sup>」

但し、ジルーは自己の立場とデューイの立場との相違について次のように述べて、自己の立場の独自性も強調している。

「私の立場は、デューイに負っているが、かれの民主的プロジェクトを拡大することを試みている。私の立場は、学校が、民主主義のための闘争においてほんの一つの重要な場所を代表しているにすぎないという観念を強調する。しかし、それは、教室文化の政治学のみならず、学校外で生じる政治的、社会的闘争にも関与するものとして生徒たちの個人的、社会的エンパワーメントを認知するという理由で、デューイの見解と異なる。<sup>17)</sup>」

ジルーがいう程、デューイとジルーが異なる立場にあるというのかどうかは論の分かれるところである。次のようなデューイやチャイルズの言明は、デューイの立場が学校外の政治的、社会的闘争にも関与していることを示している。

「教育の主要な社会的義務は、現存の社会的 —— 経済的、法律的及び政治的 —— 秩序を永続させることなく、その改善に貢献することである。<sup>18)</sup>」

「かれ（デューイ）は、新教育に対するかれの要請が、最終的分析において、改善された文明に対する要請であることを認識していた。神学的、『愛国的』、経済的、人種的な特別な守るべき利益をもつ多くの集団は、アメリカ文明の動向、可能性、緊張、葛藤について若者を英知的にすることを意図したプログラムを、われわれの学校が廃棄することを要求し、それに代わって、学校の注意を伝統的な『3 R's』、形式的訓練、他の世代の『グレート・ブックス』に向ける運動に合流した。<sup>19)</sup>」

## 二 スタンリの所論

スタンリは、著書『ユートピアのためのカリキュラム —— 社会改造主義とポストモダン時代の批判的教育学 —— <sup>20)</sup>』（1992年）で、批判的教育学と改造主義との関連を究明し、両者の出会いによって改造主義が強化されうる方向について明らかにしているので考察することとしたい。

### 1 スタンリの批判的教育学論

スタンリは、批判的教育学の近年の思想的資源として再生産理論（対応理論）と抵抗理論をあげている。再生産理論は、ボールズ（Samuel Bowles）、ギンティス（Herbert Gintis）、ブルデュー（Pierre Bourdieu）らが代表的主唱者である。この立場は以下のような特色を有している。

「再生産ないし対応理論は、学校を、現存の権力関係、不均衡、支配の諸形態を強化するように機能する支配的文化の機関として告発する傾向があった。この分析は1970年代に生じ、初期の正統派マルクス主義教育観を幾分か想起させるものがあつた。しかし、再生産理論は、多くの方法によって正統派マルクス主義より複合的な説明を行っており、教育

の役割をより真面目に考える説明を行っている。多くの点で、再生産理論は、1930年代に改造主義者たちによって行われた批判よりも教育についてのより理論的、経験的な説明をまた提示している。他方、再生産理論は、社会を変革することを援助する学校教育の可能性に関して改造主義より悲観的であるように思われる。<sup>21)</sup>」

再生産理論は、学校が支配的秩序をいかに再生産すると考えているのか。ジルーに従えば、次の三つの方法による。<sup>22)</sup>

- (1) 社会秩序の中の種々の立場に適した認識、能力、性向を育てる。
  - (2) 支配的文化を配分し、合法化する。
  - (3) 国家の政治的権力を支持する経済的、イデオロギー的要素を伝達し、合法化する。
- しかし、スタンリは、再生産理論が次の二つの問題点を有していると考えている。
- (1) 再生産理論は支配の過程を過大評価している。すなわち、この理論は、歴史形成に果たす、人間の重責を軽視し、支配に対する抵抗の可能性を過小評価している。
  - (2) 「再生産理論は、学校教育の現実的実践が、特定の歴史的コンテキスト内で実存の諸条件を再生産するためにいかに作用したかに十分な注意を払わなかった。<sup>23)</sup>」

したがって、スタンリは、再生産理論がラディカルな悲観論になるというジルーの解釈に賛同している。

次にフレイレ (Paulo Freire) やショーア (Ira Shor) に代表される抵抗理論について考察してみたい。

「抵抗理論家たちは、再生産理論によって提供された大抵の洞察を容認しながらも、支配の社会文化的諸力へ重大な挑戦を教育が行う可能性に関していっそう楽天的である。抵抗理論のパースペクティブに基づけば、学校は、競われる地域として、すなわち多くの構造的、イデオロギー的矛盾の場として理解されることができる。その理由は、われわれの学校が支配的集団によってつくられた諸制限、不均衡の諸条件内で機能しているけれども、学校はそれらの制限を変革することを援助する能力をもった相対的に自律的な制度として留まることによる。これらの所与の環境で、生徒たちは教育過程への単なる受動的な参加者以上のものとして理解されるべきである。たとえば、ウィリス (Paul Willis)、マックロビー (Angela McRobbie)、マックニール (Linda M. McNeil) らが記録したように、生徒たちはしばしば、学校教育の極めて多くのものを方向づけている支配的イデオロギーを意図的に拒絶する。しかし、この現象以上に、支配的集団が学校教育を通して押しつけることを目指しているイデオロギーは、それ自体、対立の潜在的可能性を含む矛盾の資源である。これは、保守的教育理論家の逸脱あるいは劣等行為の一形態としての抵抗解釈、すなわち、現状合理化に至る分析と全く異なっている。<sup>24)</sup>」

換言すれば、「抵抗理論家たちは、社会的、文化的再生産のメカニズムが、完全であることは決してないことと、つねに部分的に現実となった対立の要素と遭遇すること、を証明することに努めた。結果として、抵抗理論は、悲観論的、そして大抵は、一方通行の再生産ないし対応 (政治経済主義的) 理論に必要な矯正を行った。<sup>25)</sup>」

しかし、スタンリは、抵抗理論にも次の四つの問題点を見いだしている。<sup>26)</sup>

- (1) 抵抗理論は、すべての反対行動が、ラディカルな意義をもつとは限らないことをしばしば説明していない。たとえば、生徒の学校規則違反が民族主義的、性差別主義的価値観を反映している場合、支配への抵抗と同一視できない。

- (2) 抵抗理論は、階級による支配を強調して、人種、性による支配を軽視する傾向がある。近年のフェミニストの研究はその問題点を指摘している。
- (3) 抵抗理論は、反抗的な生徒の明白な活動に焦点を当て、ユーモア、脱線、生徒の教師に対する集団的な圧力といった明白でない抵抗の形態を無視している。このような抵抗も学校の抑圧的イデオロギー批難である場合、抵抗とみなしうる。
- (4) 抵抗理論は、人格構造へ支配がいかにして入り込むかの問題に十分な考察を行っていない。

スタリンは、上記の再生産理論及び抵抗理論の遺産を活用し、同時にそれらの問題点を克服しうるものとして批判的教育学を位置づけている。すなわち、かれは批判的教育学が批判の言語と可能性の言語を提供しうるものと理解している。前者の言語は、支配を批判し、支配的秩序に挑戦する抗議ないし対抗論理の発展に関与する。後者の言語は、人間生活の質を改善する進行中の闘争として民主主義をみなす選ばれたコミュニティのビジョンに関連する。二つの言語を結びつけるのは道徳性についての仮説的概念である。これは、抑圧に対抗する人びとの抵抗の事例から導き出されたものであり、直線的な、必然的な進歩の仮説に基づく正統派マルクス主義的歴史観と混同されるべきではないし、確実な未来を措定するものでもない。それは、歴史の犠牲者の立場から考察された歴史を理解することに努めるとともに、民主主義や正義を志向するという傾向をもっている。「道徳理論へのこのようなラディカルなアプローチは、また、リベラルな教育者と保守的な教育者の両者の反ユートピア的言説への直接的挑戦の姿勢をとる。<sup>27)</sup>」

換言すれば、スタリンは、批判的教育学が以下の二つの相互に関連するが、異なった目的を志向すると考えている。第一は、社会的批判を含む社会文化的実践の種々の形態に参加する能力を生徒たちに付与することである。第二は、生徒たちの批判的実践を方向づける選択された社会秩序のユートピア的ビジョンを生徒たちが構築できるようにすることである。ユートピア的ビジョンは、中核的な民主的価値を巡ってうちたてられるものであり、その価値の意味は、特定のコンテキスト内で解釈され、新しい条件や知識が生じた時には、再解釈に従うことになる。<sup>28)</sup> 価値の不確定性、仮説性の主張は、批判的教育学の本質的なものとなる。この点についてスタリンは次のように論じている。

「私は、価値の重要性や、批判的教育者として倫理的立場をとる必要性を強調しないアプローチを提案しているのではない。全く反対に、私が主張していることは、価値不確定性を唱える解釈的能力は、つねに、不確定価値に関する倫理的立場をとる試みに先立っているということである。倫理的立場をもつことが必要であるという主張でさえ・・・実践的判断すなわちフロウニシス (phronesis) に基づいている。したがって、批判的教育学のための理論の中核は、実践的判断のための教師及び生徒の能力の向上であるべきである。私は、この立場が、幾人かのものによって道具主義の一形態、悪くいえばニヒリズムの一形態とさえ考えられるであろう、と認識している。しかし、私は、実践的判断能力に基礎を置く批判的教育学が、社会変革のための倫理的、ユートピア的プロジェクトとして存続し、かつまたこれがニヒリズムの立場でない、と主張する。・・・私は、『実践的』(またはプラグマティック) という用語を、人間の実践 (プラクシス) ないし活動の特色に言及するために用いている。かくして、実践的能力は、人間を特徴づける本来的に社会的で解釈的な活動様式として理解される実践に必要とされる能力に関連している。・・・

そのような能力にあたるギリシア語は、フロウニーススである。フロウニーススはポイイースス（生産）に必要とされるテクネ（techne）すなわち技能と識別される。フロウニーススとテクネの相違は、英語では、『活動』あるいは『なすこと』（プラクシス）と『生産』あるいは『製作』（ポイイースス）との相違として表現されることができる。かくして、テクネとポイイーススとは、前もって定義され、考えられうるものを生産し、その結果、仕事の完成を決定する特定の規則や基準を提供できる技能に関与する。

対比的に、フロウニーススは、実践のために必要な能力、すなわち、人びとのために実際に善なることをなすための人間活動である。ポイイーススと異なって、実践はその本質上、連続的再解釈に開かれねばならない人間的福祉の実現を求める。これは、人間の実践が、いっそう直前の目標を志向するかもしれないことを否定しないが、これらの目標は最終目的としてではなく、人間的福祉の一般的目的のために必要なものとして認められる媒介的目標とみなされるべきものである。そのようなものとして、媒介的、近似的目標は、われわれが絶えず人間的向上についてのわれわれの見解を再概念化するにつれて、絶えず再定式化されねばならない。換言すれば、フロウニーススは、目標を決定する才能と同様目標を再定式化する能力及び目標を達成するのに必要な活動の両方に同時に関与する。この過程は、予め決定された目的を志向する技術的ないしは道具的活動に対して反定立的なものである。・・・

結果として、実践的能力を志向する批判的教育学は、少なくとも、三つの方法で価値分析に関与することになるであろう。第一は、ある社会がその公言された目標に一致して機能した程度の批判的吟味である。これは、また、目標の社会的価値が現実は何であり、それらの価値がいかに実現されるべきかの解釈に関与するであろう。第二は、われわれが『善』ないし人間的向上をいかにして定義すべきかに関するいわゆるユートピア的思索である。われわれの実践は、このような思索が実践そのものにとって本質的なものであるという理由から、われわれがこの思索に取り組むことを要求する。この活動は、批判的教育学者たちによって提出された価値の偶然性論に関する思索を含むことになるであろう。最後に、われわれは、フロウニーススの実践と拡大のために必要とされることになる諸価値及び関係する諸条件を考察する必要がある。これは、選択されるコミュニティないし社会を概念化することに関与する。<sup>29)</sup>

要約すれば、スタンリは批判的教育学の立場を以下のように捉えたといえることができる。(1) 再生産理論の悲観論、抵抗理論の階級偏重論の克服を目ざしている。(2) 知識の不確定性、不完全性を不可避のこととみなしている。(3) 差異性や不可知性はすべての教育的状況の特色である。(4) 実践的能力は差異性を横断する協同に努める実践と他者性の繁栄を可能にする教育にとって根本的なものであり、実践的能力の育成は解放のための教育の課題である。

## 2 批判的教育学と改造主義

スタンリは、批判的教育学の方法、関心、理論的パースペクティブの多くを先取りしたものとして改造主義に注目している。かれは改造主義の特色を次のように理解している。

「改造主義の概念は、社会変化が必然的であるという根本的概念から発展している。すなわち、それは以下のような立場をとっている。(1) 社会変化のコースは、方向性をもた

ない『成行任せ』から生ずるかもしれないし、あるいは、社会のある集団ないしは諸集団の協同によって多少にかかわらず方向性をもって導かれるかもしれない。(2) 社会変化が方向づけられることはそうでない場合よりもよいことである。(3) 未来はある種の集合主義——権威主義的（コミュニズム、ファシズム）か民主主義的かの選択が行われる——を要請するので、いくつかの集団は民主的集合主義のために邁進する必要がある。(4) 社会変化を方向づけることに熱意をもつ多くの集団が存し、それらの大抵は権威主義的方向性をもっている。それらは指導性の欠如の中で社会変化を方向づけるであろう。(5) 民主的価値に最も献身し、文化的動向について最も知識を有しており、社会変化を方向づけるのに最も多くの方策をもっている立場にいる集団は、学校教師である。(6) したがって、学校教師は新しい社会秩序の建設者であるべきである。<sup>30)</sup>

このような立場の改造主義者は、1920年代に進歩主義教育協会（PEA）を支配する傾向があった児童中心主義的進歩主義者たちを批判した。児童中心主義批判では、改造主義者とデューイとは同一見解をもっている。なお、ジルーは、デューイと改造主義者とを同一視していたが、スタンリは、同一視を容認していない。その理由は以下のとおりである。

「デューイは、学校が社会の改造を援助すべきであると確かに信じていたが、しかし、この過程についての見解は、ラッグ、カウツ、ブラメルドの見解とは異なっていた。デューイは学校が社会の知性化に参加することを要求した。・・・もし、われわれが、われわれの生徒の探究や反省的思考という批判的技能を開発しないなら、生徒は、『特定のプロパガンダの犠牲になり、その時代の最も大きな叫び声に従って次々とプランや構想を変えるといった批判的識別能力をもたないまま』学校を終えるかもしれない。

デューイはまた、学校が明確な社会的志向性をもつべきであるという改造主義的立場に同意した。・・・学校が未来の社会秩序の建設に実際に参与する方法は、学校が同盟している特定の社会的諸勢力や運動に左右される。教師たちは社会変化（あるいは社会維持）の課題を援助する責任を逃れることはできないし、この責任は特定の社会的志向性を必要とする。そのような見解を検討する時、幾人かのものがデューイを社会改造主義者としてみなしたことは驚くべきことではない。・・・

デューイの観念を改造主義の観念と見境なく一括することは多分誤り（あるいは少なくとも過剰単純化）である。実際、この点は、かれ自身が明瞭にするために非常に努力したことである。英知の方法への献身に対するかれの強い要請は、まさにそのようなものとして——方法への献身であって、その方法を用いる結果としてのある特定の社会的成果に対する献身ではない——提示されている。かれは、学校がいくつかの社会的価値を伝達することが回避できないことを認識していたけれども、一つ特定の社会観を生徒たちにインドクトリネートすることに学校が努めるべきであるとは、けっして提案しなかった。・・・

デューイは、社会問題への英知の応用を強調する志向性を教師たちが支持することを勧告したにすぎない。英知へのこの献身は、実験的に根拠づけられた道具的なもの、一時的な結論を引き出すことを意図したものとして考えられうる。その点を超えて進むことは、デューイが容認しないインドクトリネーションとなるであろう。<sup>31)</sup>

スタンリが述べているように、デューイが、英知の方法を重視し、特定の社会観のインドクトリネーションに反対したことは事実である。しかし、デューイは結論へ言及するこ



とを避け、改造主義者たちは、特定の社会観のインドクトリネーションに従事したというのか。デューイの次の言明は、かれの結論への関心を示している。「もし、民主主義の実現と経済制度、経済関係の社会的プランニングとの間に内在の関係があると唱える教師たちが、探究や自由な協同的論議の方法の活用によって、他者を同じ結論へ導くことを希望するとしても、私はその過程の中に非民主的なものを何も発見しない。<sup>32)</sup>」また、改造主義者たちは概して、かれらの結論を一つの仮説として提示しており、知識の増大や状況の変化によって修正しうるものと主張している。したがって、デューイと改造主義者たちは、スタンリが指摘した程、立場を異にしているとは考えられない。

批判的教育学と改造主義との関連についてスタンリはどのように考えているか。かれは、本稿で考察したジルーの比較研究を評価すると共に、改造主義が権威主義の側面を一掃することによって批判的教育学へ次の諸側面でいっそう収斂可能になると考えている。

- (1) 持続的批判と再解釈に関与し、客観的知識や超越論的価値に依拠しない実践的能力の実現の重視。
- (2) 実践的能力が十分行使されうるコミュニティの発展と拡大への寄与。
- (3) 不同意と差異性に寛大なコミュニティの実現。
- (4) 合理的言説の限界、差異性の必然性、不可知性を人間的条件の一部として自覚。<sup>33)</sup>

したがって、スタンリは、改造主義が現在の教育改革に寄与しうると確信している。改造主義が、スタンリが指摘したように、プラグマティズムに内在する相対主義的弱点を克服するために権威主義、社会工学の形態をとったと断定することには疑問を禁じ得ないが、かれの研究は、改造主義が批判的教育学の先駆的思想であると共に、批判的教育学との出会いによって強化されうることを明らかにした点で評価されうる。

## 結 語

本稿は、ジルーとスタンリによる批判的教育学と改造主義との比較研究を検討した。

批判的教育学と改造主義とは成立の時期、時代背景は異なるが、かれらの研究によって二つの立場が次の共通点を有していることが明らかになった。

- (1) 学校を、政治的、倫理的に中立的機関としてではなく、支配集団へしばしば寄与するが、同時に、その支配への抵抗の場として機能しうる機関とみなす。
- (2) 教師を、理想社会を志向する社会文化的変革を促進する可能性をもった変革的知性人とみなす。
- (3) イデオロギーを偽りの意識としてのみならずユートピア的プロジェクトとしても認める。
- (4) 不同意や差異性に寛大なコミュニティの建設を目指す。

したがって、改造主義の基本的立場がポストモダンの批判的教育学に継承されているといえる。

しかし、ジルーとスタンリは、改造主義観、デューイ思想の位置づけに関して立場を異にしている点もみられる。ジルーは、デューイと改造主義者を同一視したが、スタンリは、デューイの英知の方法への献身がある特定の社会的成果に対する献身ではないとみなして、デューイと改造主義者の安易な同一視に異議を唱えている。デューイと改造主義者は、階

級概念、ニューディール評価などに関して見解を異にしている点もあるが、英知の方法への献身はデューイのみならず改造主義者の第一に重視する視点であり、インドクトリネーション否定の立場もカウソツを除いて改造主義者はデューイと共通した姿勢をとっている。したがって、スタンリのデューイ観、改造主義観には賛同し難い側面もある。

注

- 1) H.A.Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (Routledge, 1993) p. 53.
- 2) Y.Pai and S.A.Adler, *Cultural Foundations of Education* (Prentice-Hall, 1997) p. 162.
- 3) W.B.Stanley, *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era* (State University of New York Press, 1992) p. 2.
- 4) H.A.Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (University of Minnesota Press, 1988).
- 5) Ibid., p. 30.
- 6) Ibid., p. 30.
- 7) Ibid., p. 31.
- 8) Ibid., p. 31.
- 9) Ibid., pp. 214-215
- 10) 社会改造主義と改造主義を区別する見解もあるが、ジルーとスタンリは二つの語を区別して用いていないので、本稿の場合も彼らに従って二つの語を同義語とみなす。
- 11) J.L.Childs, "Democracy and Educational Method," *Progressive Education*, Vol. 16, No. 2, February 1939, p. 119.
- 12) J.Dewey, "The Need for a Recovery of Philosophy," (1917), *The Middle Works*, Vol. 10, p. 48.
- 13) J.Newlon, "Democracy or Super-Patriotism?" *The Social Frontier*, Vol. 7, No. 61, April 1941, p. 210.
- 14) H.A.Giroux, *Op.cit.*, p. 85.
- 15) Ibid., p. 87.
- 16) Ibid., p. 87.
- 17) Ibid., p. 202.
- 18) J.Dewey, *Education Today* (Putnam, 1940) p. 262.
- 19) J.L.Childs, "John Dewey and American Thought," *The Progressive*, Vol. 23, November 1959, p. 30.
- 20) W.B.Stanley, *Op.cit.*
- 21) Ibid., pp. 93-94.
- 22) Ibid., p. 95.
- 23) Ibid., p. 99.
- 24) Ibid., p. 100.
- 25) Ibid., p. 102.
- 26) Ibid., p. 103.
- 27) Ibid., p. 112.
- 28) Ibid., pp. 207-211.
- 29) Ibid., pp. 211-216.

- 30) M.P.Hunt and L.E.Metcalf, Teaching High School Social Studies (Harper and Row, 2nd Edition, 1968) p.278. W.B.Stanley, Op.cit., p.4.
- 31) W.B.Stanley, Op.cit., pp.48-50.
- 32) J.Dewey, "Education, Democracy, and Socialized Economy," The Social Frontier, Vol.5, No.40, December 1938, p.72.
- 33) W.B.Stanley, Op.cit., pp.218-221.