

Title	P・ H・ ハーストの教育哲学：合理主義と実践的転回
Sub Title	P.H. Hirst's philosophy of education : rationalism and his practical turn
Author	三澤, 紘一郎(Misawa, Koichiro) 渡邊, 福太郎(Watanabe, Fukutaro)
Publisher	三田哲學會
Publication year	2023
Jtitle	哲學 (Philosophy). No.150 (2023. 3) ,p.59- 84
JaLC DOI	
Abstract	Paul Heywood Hirst (1927–2020), along with Richard Stanley Peters (1919–2011), played a towering role in the 1960s and early 1970s in establishing and developing the British strain of philosophy of education (also known as the analytical philosophy of education). Hirst is well-known for his argument for a liberal education validated on his famous 'forms of knowledge' thesis, which contributed much to shaping ideas on the curriculum at both national and school levels. He is also well-known for his philosophical 'conversion' around 1990 from forms of knowledge to forms of social practices, thereby giving up his earlier conception of liberal education. The recantation was largely prompted by Hirst's Aristotelian-MacIntyrean radical reappraisal of the nature of persons and the character of reason. No systematic treatment has yet been offered in Japan, however, of the later Hirst's philosophy of education, let alone of the continuities and tensions between his early and later views. A substantial treatment of these issues is therefore exactly the task we undertake in this paper. After elucidating central ideas of both the early and later Hirst, we critically examine the plausibility of his later 'social practices' view and supplement it, permitting it to evolve beyond its original forms and contexts.
Notes	特集：教育学特集号 寄稿論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000150-0059

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

P・H・ハーストの教育哲学

——合理主義と実践的転回——

三澤紘一郎^{*}，渡邊福太郎^{**}

P. H. Hirst's Philosophy of Education: Rationalism and his Practical Turn

Koichiro Misawa and Fukutaro Watanabe

Paul Heywood Hirst (1927–2020), along with Richard Stanley Peters (1919–2011), played a towering role in the 1960s and early 1970s in establishing and developing the British strain of philosophy of education (also known as the analytical philosophy of education). Hirst is well-known for his argument for a liberal education validated on his famous ‘forms of knowledge’ thesis, which contributed much to shaping ideas on the curriculum at both national and school levels. He is also well-known for his philosophical ‘conversion’ around 1990 from forms of knowledge to forms of social practices, thereby giving up his earlier conception of liberal education. The recantation was largely prompted by Hirst’s Aristotelian-MacIntyrean radical reappraisal of the nature of persons and the character of reason. No systematic treatment has yet been offered in Japan, however, of the later Hirst’s philosophy of education, let alone of the continuities and tensions between his early and later views. A substantial treatment of these issues is therefore exactly the task we undertake in this paper. After elucidating central ideas of both the early and later Hirst, we critically examine the plausibility of his later ‘social practices’ view and supplement it, permitting it to evolve beyond its original forms and contexts.

* 群馬大学

** 慶應義塾大学

はじめに

1960年代に成立した英国教育哲学の最大の牽引者がR・S・ピーターズ（Richard Stanley Peters, 1919–2011）であったことと同様に、その勃興期と展開期においてピーターズに次ぐ貢献をしたのがP・H・ハースト（Paul Heywood Hirst, 1927–2020）であったことも衆目の一致するところであると言ってよい。しかし、日本の教育哲学界においてもある程度の紹介がされてきたピーターズ（e.g. 宮寺, 1997; 渡邊, 2017）に対して、ハーストの仕事は事実上、ピーターズの論考と同一線上の付属、あるいは補遺として等閑視されてきた。英国教育哲学を体系的に取り上げた唯一の日本語による著作と言える宮寺晃夫（1997）『現代イギリス教育哲学の展開』においても、ハーストへの言及は、彼の最も広く読まれてきた論文「リベラル・エデュケーションと知識の本性」（1965）の紹介にほとんど限られている。

たしかにピーターズとハーストは、分析哲学の方法、洞察、議論を教育問題の検討に適用するという機軸を強く共有しながら、多くの共編著を送り出しつづけた盟友であった。しかし、本人たちも認める彼らの仕事の相補性（e.g. Peters, 1983; Hirst, 2008; McLaughlin, 2001）を、ピーターズの側からのみ描出するのは不十分である。さらに、ハーストはピーターズと比べ学問活動期間が30年近く長かった。双極性障害と診断された1975年頃から学問的な生産性と質が著しく減退したピーターズに対し（Cuypers and Martin, 2013, p. 7）¹、ハーストは1980年代以降も旺盛な学問活動をつづけ、1990年代には60年代、70年代前半に自身が主張した立場を繰り返し批判しながら「転回」を宣言するに至る（e.g. Hirst, 1993; Hirst, 1996; Hirst, 1999）。21世紀に入っても、一世代下の教育哲学者W・カー（Wilfred Carr）との間で行われた「教育哲学とは何か」をめぐる論争（2005）、自伝的小論「理性を求めて」（2008）など、英国教育哲学の特質と進展を、その主要な創始者自身が検分した貴重な業績を残している。

したがって本稿の目的は、日本ではここまでほとんど手つかずのままに

残されてきたハーストの仕事を、いわゆる「後期ハースト」の議論まで含めて精査することにより、英国教育哲学の成立と展開の理解に厚みを加えることである²。

以下、第 1 節ではハーストの略歴に触れた後 (1.1)、英国教育哲学をピーターズらとともに創設し、推進した 1960–70 年代半ばにかけての「前期ハースト」の議論を、彼が自身の仕事の二本の柱と見なしたテーマを中心に概観する。一つ目が、「教育理論 (educational theory)」と「教育哲学 (philosophy of education)」の特質と関係の明確化 (1.2) であり、二つ目が教育の目的をめぐるハーストの言説を支えた彼の知識論 (1.3) である。第 2 節では、前期の立場を厳しく自己批判する「後期ハースト」の議論に目を向け、1990 年代以降、特に鮮明となる「実践的転回」(2.1)、その中心テーゼである「社会的実践へのイニシエーションとしての教育」(2.2) を概説する。第 3 節では、「前期」から「後期」への「実践的転回」の達成と課題を検討することを通じて、今後の教育哲学の展望の一端を提示する。

1. 前期ハースト——哲学・教育理論・「リベラル・エデュケーション」

1.1 ハーストの生涯と略歴³

ハーストは 1927 年 11 月、英国北部の町ハダースフィールドに、キリスト集会の分派のメンバーであった両親の第二子として生まれた。1945 年に 17 歳でケンブリッジ大学トリニティ・カレッジへ進学して家を出るまでの彼の生活は、きわめて宗教的なもので世俗から乖離していた。家にあった非宗教的な本といえば、語学書、地図帳とシェークスピアの作品のみであったという。グラマー・スクールに通ったが、学校外では所属するセクトの子ども以外と接触することを禁じられた。幼少期をふり返ってハーストは、孤独で幸福とはほど遠い時期だったと述懐している (彼は生涯、独身を貫いた)。

ケンブリッジで数学を専攻したハーストは卒業後、高校の数学教師として7年ほどを過ごす。しかし数学に留まらない教育に関心を移しつつあったハーストは、この間にロンドン大学教育研究所で博士課程をはじめ、1955年には、オックスフォード大学の教育学部に講師として着任し、50年代のオックスフォード分析哲学を体感する（時間を見つけては、アンスコム、トゥールミン、ライル、ストローソン、ヘア、オースティンらの講義やセミナーに参加していたという）。1959年、指導教員だったL・A・リード（Louis Arnaud Reid, 1895–1986）の誘いを受けてロンドン大学教育研究所に教育哲学の講師として赴任し、3年後に同教授として異動してきたピーターズとの協働により、いわゆる分析的教育哲学（analytical philosophy of education）を興すことになる⁴。1965年にキングス・カレッジ・ロンドンの教育学教授に37歳で任命され、1971年には教育学部長としてケンブリッジ大学に移る。1988年にケンブリッジを引退した後は、客員教授、後に客員フェローとしてロンドン大学教育研究所に戻り、世紀をまたいで長く活躍した。

彼は、二つの単著（Hirst, 1974a; Hirst, 1974b）の他に、ピーターズとの共著（Hirst & Peters 1970）やいくつもの（共）編著作、そして80本を超える学術論文を残している⁵。

1.2 分析的教育哲学と教育理論

ここまでの記述にすでに示されているように、1960年代に成立した英国教育哲学とは、教育についての分析哲学であった。ハーストやピーターズが推進した教育哲学の特徴は、次のピーターズの一節に端的に表れている——「教育哲学はイングランドにおいて、教育理論の一部門として、かつ哲学の一部門として、今や確固として成立するに至っている」（Peters, 1965, p. xi, 強調は引用者）。

ピーターズは1966年の論文「教育哲学」において、分析的教育哲学は、

それまで「教育哲学」と見なされることのあった (I) 教育原理, (II) 教育思想史, (III) 「哲学と教育」のいずれとも明確に異なることを強調している (Peters, 1966, pp. 62–69; cf. Peters, 1983, pp. 30–32). (I) 教育原理とは、教育実践について高次から与える指針のようなもので、ホワイトヘッドの『教育の目的』(1929)が典型とされる。(II) 教育思想史は、プラトンからルソーを経てデューイに至る、過去の偉大な教育思想をクック船長のツアー式に辿るもので、当時の教員養成コースにおいては教育史研究者が担当することが多かった。(III) 「哲学と教育」は、「純哲学」を広く深く学び、そこから教育への「示唆」や「関連性」を引き出そうとするものであり、分析哲学者 D・J・オコナー (Daniel John O'Connor, 1914–2012) による『教育哲学入門』(1957)が典型例として挙げられている。ピーターズは、(I) 教育原理と (II) 教育思想史については、経験的な知見などの「厳密には哲学的ではない多くの要素」を含んでいるために、(III) 「哲学と教育」は逆に「十分に教育的なものに焦点化していない」ために、これらを「教育哲学」と同定することはできないと診断する (Peters, 1966, p. 67).

(III) 「哲学と教育」への批判の主眼は、教育哲学は(伝統的な哲学問題そのものではなく)現実の教育問題を出発点とするべきだという点に置かれていたにすぎず、そこに教育哲学の哲学性を稀釈する意図はない。多くの教育問題とのつながりが強い哲学諸部門として、ピーターズは心の哲学、倫理学と社会哲学、認識論を挙げている (Peters, 1966, pp. 69–78).

一方の教育理論の一部門としての教育哲学とはいかなるものか。ハーストの業績のひとつは、この点、つまり教育理論と教育哲学の特質の解明と、後者が前者へ果たす役割の明確化にあった。ピーターズの「教育哲学」と同じ書籍に収められた論文「教育理論」においてハーストは、分析哲学の教育への応用という点では彼の先行者と言えるオコナーを批判している。論理実証主義の強い影響の下に理論のモデルを科学理論に求めたオコナーは、「教育理論」という言い方は「名目上の敬称」(O'Connor, 1957,

p. 110) にすぎないと断じる。他方ハーストは、教育理論を「教育実践のための一連の合理的な原理を作り上げる営み全体」(Hirst, 1966, p. 41)を表すものと捉え、教育理論は科学のみに拠るのではないことを強調する。ここで注意を払うべきは、ハーストはこの広義の「教育理論」を「教育哲学」と同一視しているわけではないことである。むしろ、時に哲学に帰せられてきた(あらゆる知を含むような)「過度に包括的な」(ibid., p. 33)用語法を斥け、ハーストは当時の(英国)分析哲学の中心を占めていた「概念分析」に関わる規範的な営為として哲学を捉えた。ここから、ピーターズとともに見た「教育哲学 ≠ 教育原理」という分析的教育哲学の主張も確認することができる。ピーターズもハーストも「教育原理」を否定したわけではなく、(特に数学教師だったハーストにとって)教育という実践的な活動において何がなされるべきかを導く「合理的に正当化された原理を打ち立てること」(ibid., p. 42)は、最大の関心事のひとつであった。教育理論はそういった原理を組成するものであり、「まずもって合理的な教育実践に不可欠なバックグラウンドとして理解されなければならない」のである(ibid., p. 40)。その教育理論の形成に際して哲学が果たす役割を分析哲学の概念分析や言語分析に限定することによって、哲学の独自の貢献を浮き彫りにしているのが、ハーストおよびピーターズの特徴である。逆に言えば、経験的な学問である歴史学、心理学、社会学に、規範に関わる哲学とは異なる役割を認めることによって、各学問の独自の貢献によるより豊かな教育理論の提供が可能となるという、教育理論と教育諸学問の関係が定式化されることになる。

しかしながら、教育理論とその形成に寄与する教育哲学の特質と関係をより正確に理解するためには、「リベラル・エデュケーションと知識の本質」(1965)を中心に展開された、「知識の諸形式」をはじめとするハーストの知識論に目を向ける必要がある。

1.3 ハーストの知識論とリベラル・エデュケーション

1965年の論文「リベラル・エデュケーションと知識の本性」は、ハーストの論文のなかで最も読まれただけでなく、分析的教育哲学から生まれた論文のなかで最も盛んに議論の対象となってきたとされる記念碑的論文である (McLaughlin, 2001, p. 107)。ハーストが当該論文で試みたのは、「職業教育ではない」、「科学教育一辺倒ではない」、「専門家教育ではない」といったかたちの否定形で描写されることの多かったリベラル・エデュケーションを明示的な概念として提示することであった。これは、ピーターズが主張した「教育は価値あるものの伝達である」という規準に必然的に向けられる、「(伝達されるべき) 価値あるものとは何か」という問いに実質的な内容を提示して応答しようとする試みであったと言える。ハーストは、いかなる段階の教育を語る際にもその中心となるのはリベラル・エデュケーションという概念であるという認識のもと、それを(論文タイトルが示すとおり)徹頭徹尾、知識の本性に基礎づけて説明しようとした。

ハーストのリベラル・エデュケーション論は、人間の精神を誤りや幻影から解放する = 自由にするという、伝統的なギリシアのリベラル・エデュケーション論を下敷きにしている。一方、ハースト論文の20年前に出た『自由社会における一般教育』、いわゆる「ハーバード報告」(The Harvard Committee, 1945) に対しては厳しい評価を与えている。なぜなら「ハーバード報告」では、ギリシアのリベラル・エデュケーションを根底で支える「精神にとっての知識の重要性」(Hirst, 1965, p. 91) が弱められているからである。ただし、ハーストのリベラル・エデュケーション論はギリシアのそれのたんなる複製ではない。ハーストは、ギリシアのリベラル・エデュケーションの屋台骨であった精神、知識、実在の緊密な関係から形而上学の実在論を除却し、代わりに「精神と知識の何らかの調和」を「「精神」という概念と「知識」という概念の論理的な関係の問題」(ibid. 強調は引用者) と捉えた。その結果、以下が帰結する。

知識を獲得するということは、必然的に精神——すなわち、自己意識をもつ人間の合理的精神——を、その最も根本的な側面において発達させるということである。(ibid.)

つまり、「知識を獲得するとは、知識を得られていない場合にはできないような仕方世界を捉え、経験するということであり、これによってより十全な意味で精神をもつようになるのである」(ibid., p. 98). 言うまでもなく、知識の獲得とともに合理的な(rational)精神が発達していくというリベラル・エデュケーションのアイディアは、ハーストの(そしてロンドン学派に広く見られた)教育の目的についての見解——教育の目的は、個人が「善き生」を送ることを可能にすることであり、善き生とは「理性的な(rational)生」である——と共振する。

当該論文のタイトルの後半部「知識の本性」の哲学的分析からハーストが導き出すのが、よく知られた「知識の諸形式(forms of knowledge)」という考え方である。ただし、実際にはハーストは知識を、(I)「知識の諸形式」、(II)「知識の領域(fields of knowledge)」、(III)「実践理論(practical theories)」の三つに分類したのであり、リベラル・エデュケーションの教育内容に主に関わるのが(I)の「知識の諸形式」、1.2で見た「教育理論」を理解するために欠かせないのが(III)「実践理論」ということになる⁶。

(I)「知識の諸形式」は、知識が次の三つの関連する特徴によって諸形式に区分されることを表している。つまり、「知識一般」を語ることにはほとんど意味がなく、知識は複数の形式にしたがって組織立てられているということである。それらを区分けする三つの特徴とは、(i)各形式における中心的な概念(科学における重力や加速度、数学における数字や積分、宗教における神や罪など)、(ii)各形式においてそれらの概念が織りなすネットワーク＝独自の論理構造、(iii)各形式の諸概念および論理構造から生まれる言明の真理または妥当性をテストする基準(科学における実

験、数学における演繹、道徳における正当化など)である。これら (i) から (iii) によって互いに関連しつつも論理的に区別される知識の諸形式として、ハーストは以下の「約七つ」を挙げている——「数学」、「物理科学」、「人間科学」、「歴史」、「宗教」、「文学と芸術」、「哲学」(Hirst, 1965: 131)⁷。もちろん、物理学、化学……というように、各形式のなかでさらに下位分類が可能であることをハーストは認めている。

(II)「知識の領域」は、何らかの関心のもとに、いくつかの「知識の諸形式」から集められた主に理論的な知識を指す。「知識の領域」の例としてハーストは、地理学や「現代ヨーロッパ精神」などを挙げている。例えば地理学は、歴史学、経済学、物理学等の規準や方法を援用することで成り立っているものであり、地理学を地理学たらしめる内在的な独自の論理構造や規準、方法論があるわけではない(Hirst, 1966, p. 47)。複数の「知識の諸形式」にまたがって存在、発展する「知識の領域」を学ぶことは必然的に複雑で難しいものとなる(ibid.)。

(III)「実践理論」は、(II)「知識の領域」と同じく、特定の関心に応じて(I)「知識の諸形式」から集められた知識である。しかし、「知識の領域」が理論的、認知的な理解に重きを置いているのに対し、「実践理論」が最重視するのは、この知識を用いて実践的な活動における何をなすべきかの決定に貢献することである。政治理論や工学と同様に、教育理論はたんに実践的な事象について複数の「知識の諸形式」から知識を集めてくるのではなく、それらの知識を用いて「合理的に正当化できる〔教育〕原理を形成すること」に従事するのである(ibid.)。教育理論をひとつの統合体としているものは、複数の「知識の諸形式」から得られた知識が一連の教育原理の正当化の基礎を提供しているという、その合理的な構造なのである。哲学という(理論的な)「知識の一形式」——ここでは「学問分野」という用語がよりわかりやすい——から、教育原理を形成することに寄与しうる知識を引き出し、分析し、応用するのが、「哲学の一部門」と同

時に「教育理論の一部門」でもある「教育哲学」の役割であり特性だということになる。

2. 後期ハーストの実践一元論

2.1 実践的転回

「リベラル・エデュケーションと知識の本性」(1965)のなかでハーストは、リベラル・エデュケーションの基盤を「知識それ自体の本性」(Hirst, 1965, p. 113)に求めている。彼の言う知識とは、あらゆる経験を可能にする基礎的な分節である。それゆえ知識を獲得することは、世界を概念図式のもとで眺め経験するようになること、つまり「より十全な意味で精神をもつようになる」(ibid., p. 125)ことに等しい。ハーストによれば、知識の諸形式には——科学における重力、数学における数字、宗教における神などの——中心的な諸概念が含まれ、それらを軸に論理的なネットワークが形成される。知識の諸形式はそれゆえ、典型的には数学、物理学、人間科学、歴史学といった学問分野のかたちをとって現れる。人間はこれらの諸形式を学ぶことで、概念図式によって分節化された「合理的な精神」(ibid., p. 123)を身につける。

知識を概念の論理的なネットワークとして捉え、合理的な精神の形成を教育の目的に据えることは、数学者としてキャリアをスタートさせ、後に分析的教育哲学の創始者のひとりとなったハーストにとってはあまりにも明白な事柄であったのかもしれない。注目すべきなのは、1990年代以降のハーストが「分析という手法」と「強固な合理主義」はともに崩壊し、「教育という中心的な概念そのものも変化しはじめている」(Hirst, 1993, p. 184)との認識から、自ら打ち立てた前期の理論の解体を試みたことである。「教育・知識・実践」(1993)は、ハーストが自己批判の末に実践的転回を遂げた重要な論文である。また同時に、同論文は彼がかつて盟友ピーターズとともに創設した分析的教育哲学の基本的前提を覆し、教育

哲学研究の新たな方向性を示す内容となっている。

この論文のなかでハーストはまず、1960年代の教育哲学者たちに見られた「徹底的に「合理主義的」な教育へのアプローチ」(ibid., p. 187)を批判する。教育哲学は誕生の当初から、理性に基づく合理的な生こそが善き生であるとの見方を自明視してきた。教育の目的は理性によって自らの善き生を選択する、合理的で自律的な個人の育成であるとされ、社会は個人が自由に連携する集合体であると見なされた。理性を過度に重視するこうした見方を緩めるために、ハーストは合理主義と並ぶもうひとつの哲学的伝統に目を向ける。すなわち、功利主義である。功利主義的な見方をとる場合、理性は欲求や欲望を満たすための道具となる。また欲求や欲望の内容は個人によって異なるため、「理性の行使と、それによって可能となる知識と理解は主に実践的な意味をもつ」(ibid., p. 188)ことになる。功利主義を経由することで、ハーストはかつての合理主義的な立場を相対化するとともに、理性、知識、人間、教育のすべてを「実践」という視点から再考するための視座を手に入れる。

ハーストが功利主義の伝統から取り出すのは、「理性は常にわれわれの関心によって方向づけられ、その本性からして実践的なものであるという考え」(ibid., p. 191)である。個人間の衝突を解決し、社会生活の合理的なパターンを形成するにあたって、理性が重要な役割を果たすことに変わりはない。しかし、理性が扱う命題的な知識や信念はそれ自体、成功裏ないしは不首尾に終わった「実践を一般化したもの」(ibid.)である。人間の営みすべてを実践として捉える1990年代以降のハーストからすれば、理論的考察もまた「理論的実践」(ibid., p. 193)というひとつの実践でしかない。理論的実践のなかで扱われる諸命題は「特殊な形態の満足を求める実践の産物」(ibid., p. 192)であり、その成果は理論的実践に伴う特殊な欲求の満足度によってテストされる。

こうしてハーストは、「理論的知識を知識の唯一のタイプとして捉え、

それが合理的な実践の、すなわち善き生の目的と手段を決定する際にきわめて重要であるとした点」に合理主義の誤りを、「善き生の目的が実践的な欲求の満足にあると考えた点」(ibid., p. 193)に功利主義の正しさを認め、かつての自らの理論の刷新を図る。とはいえ、彼は功利主義を手放して称賛しているわけではない。功利主義は「理性をこれらの欲求から鋭く切り離し」(ibid.), 合理主義とともに「ラディカルな個人主義」(ibid., p. 194)を掲げる過ちをおかしている。個人は孤立した選択主体ではなく、社会は孤独な個人のたんなる寄せ集めではない。人間はさまざまな社会的実践に参加することで人格となり、社会は個々人が織りなす「ネットワーク」(ibid.)として成立する。知識を理論的知識によって代表させ、その獲得こそが教育の目的であるとした前期の立場から、人間と教育を全体性のもとに眺める「実践一元論」的な立場へと、後期ハーストは転回を遂げる。この点について、ハーストは自ら次のように記している。

私の立場の主な間違いは、理論的知識が実践的知識の健全な発達と、理性的な人格的発達のための論理的基盤であると見なした点にあった。〔……〕もちろん今の私は実践的知識が理論的知識よりも根本的なものだと考えているのだが、〔……〕私の議論はたんに教育における実践的知識の優先性ではなく、むしろ特定の実質をもった複雑な社会的実践へのイニシエーションによる、人格の発達の優先性を主張するものなのである。(ibid., p. 197)

ハーストは前期の立場を「間違い」として斥け、実践的知識を根本に据える後期の立場へと移行する。その結果、教育は理論的知識の獲得プロセスではなく、「社会的実践へのイニシエーション」として再定義される。さらに後期ハーストは、教育の「主要な目的が知識の獲得にあると見なすことは誤りである」(ibid., p. 195)とまで主張する。ハーストがこう述べる

のは、教育は「人生のあらゆる段階において個人の善き生を構成するであろう諸実践へと、個人がイニシエートされること」(ibid.)を意味し、さらに「理論的あるいは学術的な知識は〔……〕一般的にそれ自体としては、個人が善き生を送るために必要不可欠なものではない」(ibid., p. 196)からである。後期ハーストの議論には、多様な欲求をもつ具体的な「個人」と、あらかじめ理論的に規定されることのない「善き生」が、教育を実践一元論的な観点から再定位するためのキーワードとして繰り返し登場する。次節では、合理主義と功利主義がともに抱える「ラディカルな個人主義」(ibid., p. 194)に陥ることなしに、ハーストがいかにして個人、善き生、教育を捉え直したのかを確認したい。

2.2 社会的実践へのイニシエーションとしての教育

1999年の論文「教育目的の本性」では、「個人」、「善き生」、「実践」の中間にさらに踏み込んだ考察が展開されている。「教育」という用語は、個人が善き生を送ることができるようになるための学習活動に付されるラベルである」(Hirst, 1999, p. 124)との定式化を行った後、ハーストはまず合理主義的な理解からの「個人」の解放を試みる。

合理的自律性は長らく教育目的の座に君臨してきたが、ハーストはそこから二つの教義を取り出し批判する。第一の「自我の自律性 (autonomy of the self)」(ibid., p. 125)は、個人のなかに確固とした自我を想定し、この自我が残りの部分を支配的に操作するという哲学的教義である。第二の「個人の自律性 (autonomy of the individual)」(ibid.)は、社会的関係に先立ち、相互に独立して存在する主体として個人を捉える見方である。人間と教育を全体性のもとに眺めようとする後期ハーストは、前者を「経験の思弁的な解釈」(ibid., p. 126)であるとして斥ける。信念、知識、傾向性、振舞いなどの要素は相互に分ちがたく関連し合っているため、個人の内部を自我とそれ以外に二分するような理論は擁護できない。後者に見られる原子

論的な個人観もまた、社会的実践を重視する後期ハーストにとってはもはや受け入れられないものである。われわれはたんなる個々の存在物ではなく「他者との関係のなかで生き、行為」する人格であり、他者と「共有された実践」に従事することではじめて、「実質をもった人格としてのアイデンティティを獲得する」(ibid., p. 127) 存在者なのである。

後期ハーストはこれら二つの教義を自己批判的に取り上げ、拒否することによって、「われわれは個々の実質をもつ人格として、社会的に構成されている」(ibid., p. 128) という見方へと到達する。個人の「善き生」もまた、「命題的な真理として前もって理解されるものではなく、経験のなかではじめて識別可能となる何か」(ibid.) として再定位される。こうして、合理的自律性に基づく生こそが善き生であるとの立場をハーストは放棄するが、彼は理性そのものを否定しているわけではない。後期ハーストが拒否するのは、理性と欲求、自我とそれ以外の人格的要素を峻別する二元論である。そして、実践一元論がこれに取って代わる。それゆえ「実践的な理性による生として理解されるなら、善き生とは理性的な生」であり、それは「理論理性ではなく、実践理性の要求によって秩序づけられた理性的な生」(ibid., pp. 129-130) であることになる⁸。

ハーストの言う「実践」とは、他者との関係性のなかで成り立ち、個別具体的な実質を備えた「社会的実践」である。ハーストは欲求と能力の洗練度を基準に、実践を三つの階層性のもとで捉えている

どのような社会的コンテクストのなかにあっても、あらゆる善き生にとって明らかに必要不可欠であり、それゆえすべての教育に関連しなければならない既存の実践が存在するであろう。その多くは、例えば物理的環境における自らの管理、個人的あるいはその他の社会関係の確立と維持、効果的なコミュニケーションの遂行などの際に現れる、理性的に与えられた物理的、心理的、社会的な欲求と能力にかかわる

であろう。他の実践は、より複雑で洗練された欲求と関心に結びついており、社会においては例えば財政、法律、政治などに関連した実践として現れる。さらにこれらを超えて、芸術、宗教、産業、スポーツなどに見られるような、必要性がより低く、〔強制されるのではなく〕選択可能なかたちをとる場合には望ましいものになるかもしれない実践がある。この最後のグループが教育に占める位置は、個々人の能力や社会状況の違いに応じてさまざまであるかもしれない。(ibid., p. 131)

第一の層は、人間の最も基礎的な「物理的、心理的、社会的な欲求と能力」に基づく実践からなる。第二の層は、基礎的な実践とそれを支える欲求、能力、関心が、さらに機能分化し複雑化した実践としてイメージされている。他方で「芸術、宗教、産業、スポーツ」は、最も洗練度が高いと同時に普遍性の度合いが低い、第三の層に位置づけられている。ハーストにしたがえば、第一の層を構成する実践はあらゆる教育と善き生にかかわる一方、第三の層は人間の生存にとって必要不可欠なものではなく、それらの重要性は個々人の能力や社会状況に依存する。

「個人の善き生」を重視するはずの後期ハーストが、第三の層については「個々人の能力や社会状況の違いに応じてさまざまであるかもしれない」と述べるにとどまるのは、「教育の内容とプロセスに関する実践上の問題を追及することは、この章での私の目的ではない」(ibid., p. 132)からである。彼の主眼はあくまで「善き生と教育の目的を、理性的な社会的実践の観点から捉える」(ibid.) ことに置かれている。後期ハーストにおいて、「個人」は他者との関係性のなかで全体的な人格を作り上げる存在として、「善き生」は個々人の実践理性に基づく生として、「実践」は具体的な内容をもつ社会的実践として再定義される。そして、「教育」は人格形成と一体となった「社会的実践への漸進的なイニシエーション」(ibid.,

p. 130) のプロセスであり、それ自体が社会的実践でもあるこのプロセスには、「今とは異なる実践への批判的で反省的な気づき」(ibid., p. 131) が含まれるとされる。教育について哲学的に考察するための概念装置を、後期ハーストは実践一元論的な視点から再構築したのである。

3. 後期ハーストにおける二元論のジレンマ

3.1 理論と実践の二元論

後期ハーストは、理性と欲求、自我とそれ以外の人格的要素を峻別する二元論的思考の克服を試みた。この二元論とかつての合理主義的な立場を自己批判的に相対化するために、ハーストは功利主義の伝統を参照する。彼がそこから取り出したのは、理性は人間の実践的な欲求を満たすための道具であり、理性が扱う命題や知識は実践の一般化であるという見方であった。この見方は、哲学それ自体にも適用される。ハーストによれば、哲学もまた「抽象化を行う学術的で理論的な学問分野であり、教育にかかわる出来事のなかで実践理性を行使するのに役立つ重要な道具」(Hirst and Carr, 2005, p. 618) である。そして教育哲学には、「理論理性を用いることで、実践理性を用いてなされる教育実践の諸活動と言説の理性的な発展に、哲学的に寄与すること」(ibid., p. 619) が求められる。

しかしながらここでハーストは、理論理性と実践理性の新たな二元論に陥っているように見える。理性に二種類の区別がもち込まれ、理論理性を用いてなされる理論的实践と、実践理性の行使に基づく諸実践とが対置されている。この点について、2005年の批判・応答論文のなかで、カーは次のように述べている。

「哲学」が「抽象化を行う学術的で理論的な学問分野」であるだけでなく、意識的に実践され、文化に埋め込まれた人間の活動であることを認めるならば、ハーストの不適切さのうちのいくつかがさらに明ら

かとなる。特に問題なのは、教育哲学を「第二階」の学問分野として特徴づける点である。〔……〕教育実践を「正当化」するために用いられる理論的知識はそれ自体、常に実践からの抽象物であり、まさにこうした——個別性、偶然性、状況依存性といった——実践の特性から影響を受けている。教育哲学はこれらを超越すると主張するが、教育哲学はそれ自体が実践の一形式であるため、教育実践に知識を与え（*inform*）ことはできない。また教育哲学者は、教育実践に内在する諸前提から自らを抽象化することはできない。なぜなら、教育哲学という実践はそのなかでのみ行いうるからである。（*ibid.*, p. 623）

カーの批判は、後期ハーストの実践一元論を文字通りに受けとめることから生じている。教育哲学という実践も教育実践も、ともに人間の行う実践であることに変わりはない。あらゆる実践が同じ実践として横並びである以上、哲学という実践のみに「第二階」の特別な地位を与えることは「不適切」である。さらに教育哲学者もまたひとりの実践者である限り、さまざまな諸前提からなる実践に埋め込まれている。それゆえ、教育哲学は実践を超越した実践ではありえない。二元論を克服したはずの後期ハーストが、教育哲学の特徴を論じるやいなや、理論理性に依拠する哲学と実践理性に基づく諸実践という二元論的図式に再びとらわれてしまう点を、カーは批判するのである。

これに対してハーストは、理論理性も実践理性も「ともに社会的実践の一形式」（*ibid.*, p. 628）であるとしたうえで、両者の違いについて次のように論じている。

理性の領域の違いに応じて、概念の性質と、概念とわれわれの経験との関係性は大きく異なる。理論理性の行使においては、命題的な理解が唯一の関心事になる。これに対して実践理性の場合には、理性の行

使はさまざまな形式の人間の善を構成し、達成することを目指す行為や実践に、内在的かつ構成的に結びつく。よって実践理性に関するすべての言説は、ある概念の形成へと向かう。すなわち、われわれの経験と主に命題的な関係性をもち、真なる信念とかかわるような概念ではなく、行為の遂行にかかわるような概念である。(ibid.)

理性はあくまでひとつであり、それが働く実践領域の違いに応じて二つの現れ方をする、というのがハーストの回答である。そのうえで彼はなおも、「哲学の役割は両方の理性の領域でなされる実践を抽象化する、高次の実践を行うことにある」(ibid., p. 629)との立場を崩していない。後期ハーストの実践一元論が、人間のあらゆる営みをただ実践として捉えるものにすぎないのであれば、それは説明力を欠いた、自明な事実の再確認にとどまるであろう。理論理性が働く実践は真なる信念を命題化する理論的実践であり、実践理性が働く実践は善い行為を導く実践的实践であるとハーストが述べる時、「実践」という語は冗長に映る。しかし、こうした事実確認から一歩踏み出し、哲学に特別な位置を与えようとするれば、哲学とそれ以外の諸実践という新たな二元論を呼び込んでしまう。このジレンマから抜け出すことを阻止しているのは、「私は今でも善き生とは理性的な生であると考えている」(Hirst, 2008, p. 120)と述べるハーストの理性中心主義的な信念であり、哲学とは「抽象化を行う学術的で理論的な学問分野」(Hirst and Carr, 2005, p. 618)であるとする彼の哲学観であるだろう。そして、このジレンマから脱出するための鍵は、ハーストの実践観に隠されているように思われる。

前節で見たように、ハーストは「教育目的の本性」(1999)のなかで、実践に三つの階層性を与えていた。先に引用した箇所はほぼそのままのかたちで「理性を求めて」(2008)に再録されているが、一部の記述には修正が加えられている。「理性的に (rationally) 与えられた物理的、心理的、社会

的な欲求と能力」(Hirst, 1999, p. 131) は「自然によって (naturally) 与えられた物理的, 心理的, 社会的な欲求と能力」(Hirst, 2008, p. 121) に変更され, 第三の層については「個々人の相違や社会的状況に応じて望ましいものとされる, 芸術, スポーツ, さまざまな職業, 知的ないしは宗教的探究などの実践が挙げられる」(ibid.) と書かれるのみで, 「必要性がより低く」(Hirst, 1999, p. 131) 等の文言は削除されている。

1999 年時点の後期ハーストは, 個人の善き生を「命題的な真理として前もって理解されるものではなく, 経験のなかではじめて識別可能となる何か」(Hirst, 1999, p. 128) として特徴づけていた。その具体的な内容に関する考察は「この章での私の目的ではない」(ibid., p. 132) との理由で斥けられていたが, 抽象的で理論的な学問分野こそが哲学であるという彼の哲学観もまた, 個別具体的な実践から目を遠ざける一因であったろう。そして, ハースト自身もこのことに気づいていたように思われる。実践の第三層を構成する宗教, 芸術, スポーツなどの「必要性」は, 個々人によって異なるはずである。「理性的に」から「自然によって」への変更と, 「必要性がより低く」という言葉の削除は, 彼のなかに根強く残る理性中心主義的な信念と, それに基づく哲学観からの解放の兆候ではないだろうか。理性的な哲学が取りうるかたちは, 理論哲学には限られない。後期ハーストの記述の変化は——例えば後期ウイトゲンシュタインが実践したような——具体的な実践例にとどまる記述的かつ学術的な哲学の可能性を, 暗に示しているのである。

3.2 人間本性の再考へ

第 2 節で詳しく見たように, 後期のハーストは前期の立場を自己批判しながら「実践的転回」を図った。ハーストの自己批判の矛先は, リベラル・エデュケーション論をはじめとする前期の主張を担保していた, 人間本性 (human nature) および理性についての哲学教説に向けられる。例え

ば「教育目的の本性」(1999)においてハーストは、かつて「知識の諸形式」へのイニシエーション=命題によって表される一群の理論的知識へのイニシエーションというかたちで提示した「合理的自律性の発達という教育目的の定式化は、明らかに人間本性についての、および理性の性質についての特定の教義に基づいていた」(Hirst, 1999, p. 125)と述べる。

人間、実践、善き生の再考に関して特に1980年代半ば以降のハーストが大きな影響を受けたのは、同時代の哲学者たちによるアリストテレスのアプローチである。B・ウィリアムズ、テイラー、マッキンタイア、J・ダンらの議論に触発され、前期にはアリストテレスの「理論理性」と「実践理性」の区別の重要性を捉え損ねていたことを、後期のハーストは認識するようになる。後者の優位を強調するようになった結果、「社会的実践へのイニシエーションとしての教育」論が生まれたのは第2節で確認したとおりである。しかしここに見られる「理論理性」と「実践理性」の峻別、およびその二元論と結びつく彼の人間本性論はやや一面的な印象を与える。

われわれは先に、「理性的に与えられた物理的、心理的、社会的な欲求と能力」(Hirst, 1999, p. 131)という表現が「自然によって与えられた物理的、心理的、社会的な欲求と能力」(Hirst, 2008, p. 121)に変更されていたことを見た。ここには(実践)理性を人間の自然な(生物学的な)属性と結びつける——あるいはそのように解釈されざるをえない面をもつ——ハーストの見解が反映されているように思われる。後期ハーストは、「われわれは、生まれながらのわれわれであるところのもの、信念、知識、欲望、関心、思考や行動の傾向性、関係、価値などのあらゆる領域にわたってわれわれが獲得するものが組み合わさって個人として構成される」(Hirst, 1999, p. 126)という見地に立つ。実践理性の領域を前者に、理論理性の領域を後者にという単純な振り分けをハーストが行っているわけでは必ずしもない。しかしそうであるならば、ハーストは人間の自然性(human nature)についてより丹念な議論を展開すべきだったのではな

いか。後期ハーストは、人間本性と理性を論じる文脈で、「人間は多岐にわたる身体的、心理的、社会的な欲求を生まれながらにもっており、それらを充足させること自体がさまざまな形式の人間の善を構成していると理解することができる」(Hirst, 1996, p. 169)と主張し、その充足のための有用な道具として実践理性の意義を繰り返し強調する。しかしこの功利主義的なハーストの議論は、人間の生得的な能力についてほとんど何も語らないまま明らかにそこに多くを読み込んでいる。結果として、人間本性と理性の捉え直しという課題に取り組んだ後期ハーストの議論は、(意図せずして)生得的な人間の自然性についての科学的事実が大きく依拠せざるをえない構造となっている。

もちろん、人間についての科学的研究が明らかにする事実は重要である。しかし、人間本性と理性の捉え直しを、人間の生得能力を中心に据えることなく進める方向も哲学者たちは検討してきた。例えばマクダウェルは、ウィリアムズやマッキンタイアのアリストテレス解釈に疑義を呈しながら、アリストテレス倫理学に「第二の自然」のアイデアを見出し、それを概念能力へのイニシエーション一般に広げることによって、実践的知性の獲得と形成、それらと理論的能力との不可分の結びつきを説明している (e.g. McDowell, 1996, pp. 66-86)⁹。後期ハーストが提示した描図を細部まで描き切るためには、例えば、理性の(発達に先立つ)生成や獲得、教育実践の場における実践理性と理論理性の関連性、といったテーマに踏み込むことが求められるだろう。

おわりに

前期、後期ハーストの議論の教育哲学的な意義のひとつは、知識概念の拡大による教育概念の豊饒化をもたらした点にある。知識概念と教育概念は密接に関連する。「知識一般」を正当化された真なる信念として定義する場合、教育は個々の信念命題を累積的に提示し、伝達する営みとして表

象される。こうした古典的な知識観に対して、前期ハーストは知識を一種のネットワークとして捉えていた。それぞれの「知識の諸形式」ごとに中心的な概念をもつ、ネットワークの連なりとして知識を定義する場合、教育はこのネットワーク全体へのイニシエーションのプロセスとして再定義される。その結果は、ネットワークの総体的な増大や緻密化として現れることになるであろう。さらに後期ハーストにおいて、教育は「特定の実質をもった複雑な社会的実践へのイニシエーション」(Hirst, 1993, p. 197)として定位され、古典的な教育観からのさらなる脱却が図られる。提示すべき信念命題群が先にあり、それらの精神的な内化によって後から人格が形成されるのではなく、社会的実践への参与と人格的存在になることが一体かつ同時であるような、実践的な教育モデルを後期ハーストは構想したのである。

他方で、後期ハーストはさまざまな限界を抱えてもいた。なかでも理論理性と実践理性の二元論は彼の実践一元論の貫徹を妨げるものであり、この点はカーによって鋭く批判された。この背景には、教育哲学をあくまで「理論的で命題的な理解および知識の形式」として捉え、その役割を「教育言説や教育実践のなかで用いられる概念装置、実際に行われ推奨されている事柄の正当化の形式、これらのプロセスのなかで作られる諸前提の批判的な検討を促すこと」(Hirst, 2008, p. 121)に限定する、ハーストの根強い教育哲学観がある。前節で見たように、後期ハーストの実践観にはこうした教育哲学観を超え出る要素が含まれていたが、その具体的な展開は新たな学問的課題として、後の世代に受け継がれていくことになる。

教育理論と教育哲学、およびそれらと具体的な教育実践の関係についてのハーストの見解は、前後期を通じて基本的には変わっていない。大きく変化したのは、教育実践の位置づけである。後期ハーストは、教育実践を理論的に支えるとされた教育原理が、教育実践に先立つものではないことを強調している。実践理性の理論理性に対する優位という後期のハースト

の立場から当然導かれるこの変化によって、教育哲学は教育実践に対してさらに「間接的」(Hirst, 1993, p. 195)で「十分でない」(Hirst and Carr, 2005, p. 617) 関わりしかもてないと理解されることになる。この点においても、理論理性と実践理性の過度な峻別に対する処方箋を提示することが、後期ハーストが拓いた道をより十全なかたちで発展させていく大きな一歩となるだろう。そのひとつの方向性を、マクダウェルや、マクダウェルの哲学を教育の領域と結びつけて発展させる D・バクハースト (David Bakhurst, 1959-) などの議論——(強固な) 合理主義とも功利主義とも異なるかたちで人間本性に迫るアプローチ——に見出すことができるかもしれない。その検討は、今後の課題としたい。

註

- ¹ ピーターズの公刊された最後の論文は、英国教育哲学成立以降の 20 年の追懐と今後への展望から成る「教育哲学」(1983)である。
- ² 2020 年 10 月のハーストの死去を受けて、*Journal of Philosophy of Education* は第 57 巻第 1 号においてハーストの生涯と業績についての特集を組み、その特集号が 2023 年 2 月に刊行予定である。
- ³ 1.1 の内容については、Hirst, 2008 の他に McLaughlin, 2001 および White, 2021 を主に参照した。
- ⁴ リードは、1947 年にロンドン大学教育研究所が創設した「教育哲学」ポストの初代教授であり、1962 年にこのポストをリードから受け継いだのがピーターズである。英国教育哲学の初期に活躍した人々の多くはロンドン、特にロンドン大学教育研究所と深いつながりをもっていたため、「ロンドン学派 (the London line)」と後に総称された。
- ⁵ ハーストの全業績については、註 2 で言及した特集号を参照。
- ⁶ ハーストは批判に応答するなかで、自身の知識論の内容とその記述をたびたび変更している。ここでは、「リベラル・エデュケーションと知識の本性」の他に、「教育理論」(1966) および「知識の諸形式再考」(1974c) も参照しながら、前期ハーストの主張を再構成する。
- ⁷ ハーストはこれらを「他から区切られる学問分野 (disciplines) あるいは知識の諸形式」(Hirst, 1965, p. 131) と描写している。またハーストは知識の諸形式の数について、「約七つ」という奇妙な表現を晩年まで続けた (e.g. Hirst, 1974c, p. 85; Hirst, 2008, p. 119)。これはリストに何を入れ、何を外すかを、ハースト

が頻繁に変更したことの表れでもある。例えばある時期にはこのリストに道徳を加え、別の時期には歴史を除外している。

⁸ ハーストはここで、カントではなくアリストテレスに依拠して「実践理性」という語を用いている。

⁹ 理性と人間の自然性 (human nature) を乖離させないかたちで人間本性 (human nature) を論じるマクダウェルの議論と後期ハーストの議論の比較検討については、Misawa, 2023 を参照。

*引用に際しては、表記が必要と思われる原語は () 内に、引用者による補足は [] 内に記載した。強調等は断りのない限り原文のままである。なお本稿における歴史的背景の重要さに鑑み、別の論集に収められたバージョンや復刻版を参照した場合も、各論文や書籍の初出版の書誌情報を記した。

文 献

- Cuypers, S. E. & Martin, C. (2013) *R. S. Peters*. London: Bloomsbury Academic.
- Hirst, P. H. (1965) Liberal education and the nature of knowledge. In: Archambault, R. (Ed.) *Philosophical analysis and education*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 113–138.
- Hirst, P. H. (1966) Educational theory. In: Tibble, J. W. (Ed.) *The study of education*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 29–58.
- Hirst, P. H. (1974a) *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1974b) *Moral education in a secular society*. London: University of London Press.
- Hirst, P. H. (1974c) The forms of knowledge re-visited. In *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 84–100.
- Hirst, P. H. (1993) Education, knowledge and practices. In: Barrow, R. & White,

- P. (Eds.) *Beyond liberal education: essays in honour of Paul H. Hirst*. London: Routledge, pp. 184–199.
- Hirst, P. H. (1996) The demands of professional practice and preparation for teaching. In: Furlong, J. & Smith, R. (Eds.) *The role of higher education in initial teacher training*. London: Kogan Page, pp. 166–178.
- Hirst, P. H. (1999) The nature of educational aims. In: Marples, R. (Ed.) *The aims of education*. London: Routledge, pp. 124–132.
- Hirst, P. H. (2008) In pursuit of reason. In: Waks, L. J. (Ed.) *Leaders in philosophy of education: intellectual self-portraits*. Rotterdam: Sense, pp. 113–124.
- Hirst, P. H. & Peters, R. S. (1970) *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. H. & Carr, W. (2005) Philosophy and education—a symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 615–632.
- McDowell, J. (1996) *Mind and world*, 2nd edition. Cambridge, MA: Harvard University Press. (神崎繁・河田健太郎・荒畑靖宏・村井忠康訳, 『心と世界』2012年, 勁草書房.)
- McLaughlin, T. H. (2001) Paul H. Hirst. In: Palmer, J. A. (Ed.) *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present*. London: Routledge, pp. 193–199.
- Misawa, K. (2023) Practical rationality in education: beyond the Hirst–Carr debate. *Journal of Philosophy of Education*. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhac002>
- 宮寺晃夫 (1997) 『現代イギリス教育哲学の展開——多元的社会への教育』勁草書房.
- O'Connor, D. J. (1957) *An introduction to the philosophy of education*. Ithaca, NY: Cornell University Library.
- Peters, R. S. (1965) General editor's preface. In: Archambault, R. (Ed.)

- Philosophical analysis and education*. London: Routledge & Kegan Paul, p. xi.
- Peters, R. S. (1966) The philosophy of education. In: Tibble, J. W. (Ed.) *The study of education*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 59–89.
- Peters, R. S. (1983) Philosophy of education. In: Hirst, P. H. (Ed.) *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 30–61.
- The Harvard Committee. (1945) *General education in a free society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 渡邊福太郎 (2017) 『ワイトゲンシュタインの教育学——後期哲学と「言語の限界」』 慶應義塾大学出版会.
- White, J. P. (2021) Paul Hirst (1927–2020). Available online at: <https://www.philosophy-of-education.org/>. Accessed: 16th February 2021.

[付記] 本研究は JSPE 科研費 22K02199 の助成により可能となった.