

教育学による「意味」の「正当化」

－ E. レヴィナスの思想の教育学的研究のために－

加藤 里奈

1. 序論

近代という時代を生きる人間の精神——それはしばしば、あらゆる物事を「意味づける」要求に支配されたありさまとして理解されてきた。社会学者の大澤真幸（2019）は、文芸批評家であり思想家でもある柄谷行人と社会学者の真木悠介（見田宗介）によってそれぞれ紡がれた思考が、ある意味で、「近代以降の日本の思想の頂点を示している」という（10）。その二人の近代を相対化する思考には、共有している主題がある。それは、「意味」からの解放という主題である（219-220）。

柄谷（1989）は、戯曲『マクベス』の批評を通じてこの主題に取り組む。シェイクスピアによるこの戯曲のなかで、マクベスという男は、もはや自分で自分のことがわからなくなるような破滅的な人生を歩むことになる。ここで柄谷が注視するのは、奇異なことにマクベスが、自らの歩む破滅的な人生を、不条理として嘆くこともなければ自らの死をもってその人生を運命化することで意味を回復することすらも望んでいないということである（62-63）。柄谷が『マクベス』批評を通じて問い直すのは、あらゆる出来事には意味があるはずであり、それゆえ、総体的に見れば世界はすべて収支が合うように成り立っていなければならないと見なすオプティミスティックな信である。柄谷によれば、この信のなかには、「何かもともと人間はそのように存在しているのだとしかいいようのないような問題がひそんでいる」という（15）。ただし、その信はとりわけ「近代」という時代を生み出したともいう（15）。柄谷の考察からは、次のことが導き出される。つまり、人間の本性とも言える、世界を意味づけずにはいられない精神が肥大化して頂点に達し、世界を意味づけ合理的に説明することができなければ意味がないと考えるに至るまで、人間が徹頭徹尾「意味に憑かれる」（15）ようになったとき、「近代」が生み出されたのだと。「意味」についてのこの解釈は、真木（2003）も共有している。真木は、「自分の現在もっている特定の説明体系」を普遍的なものとして盲信することで成り立つ「明晰」が欺瞞的なものであるという（97-98）。ただし、人は「〈統合された意味づけ、位置づけの体系への要求〉という固有の欲求につきうごかされて、この「明晰」の罫にとらえられる」（98）事実にも目を向けることで、意味づけることを求めてしまう人間の本性を捉える。他方で、とりわけ近代が「合理的に説明しようとする強迫」（96）を抱えたものであることにも真木は気づいており、「近代世界の自己完結的な「明晰さ」のかなたへ」（42）と人々が解き放たれる道ゆきを展望する。両者の議論はともに、一方で、意味を求める精神を人間の本性として捉えながら

も、他方で、近代においては、その肥大化によって、世界は合理的に説明可能なものとして断片化され、世界との関わりが自己完結的なかたちへと縮減されていったことを示唆している。

近代における「意味」を求める精神の肥大化は、教育という事象においても例外ではなかった。近代化された社会において、教育は、子どもに知識や技術を習得させ、理性化させることに「意味」を見出してきた。つまり、世界を意味づけて合理的に説明できるようになることを、教育することの「意味」としても据えた。教育という営みのなかでは、その目的や効果、意義、つまり教育することの「意味」がつねに考えられている。教育には、教育することの「意味」を思考するための教育に固有の論理が内在的に働いているのである。本稿では、その論理を〈教育が「意味」を規定する論理〉と呼ぶことにする。経済のグローバリゼーションのなかで、教育学にも機能主義とか成果主義といった経済の論理が組み込まれていくようになると、子どもを理性化させることの「意味」は有用性や技術的合理性といった価値を与えられて、ますますその正当性を強固なものとしていった(矢野 2008、田中 2021)。しかし、「意味」を求める精神の肥大化が世界との関わりの豊穡さを切り詰めたことを踏まえるならば、〈教育が「意味」を規定する論理〉が、その正当性を問われることなく経済の論理によって根拠づけられる現状は問い直されなければならない。したがって、本稿は、近代を生み出した「意味」を求める精神の肥大化に呼応するかのように、経済の論理がわれわれの思考に深く入り込んでいる現代において、〈教育が「意味」を規定する論理〉の「正当性」を改めて問い直すことを試みる。

予め述べておくと、この試みは、他方で、フランスの思想家エマニュエル・レヴィナス(1906-1995)の思想の教育学的意義を浮かび上がらせる研究のための助走として位置付けられる。レヴィナスは、独自の他者論を展開したことで知られており、その議論は教育学の他者論においても多くの示唆を与え続けている。ただし、彼の他者論が「意味」をめぐる問いのなかで彫琢されたことには、いまだ十分に目が向けられていない¹。レヴィナスは、主著『全体性と無限』(1961)のなかで、「理性的思考の働きを条件づける」(TI, 224/362)もの、言い換えれば、「知の始まりそのもの」(TI, 100/170)が可能になる条件を探る。その探究の過程で、世界に「意味」を与える「原理」が他人の「発話」によってもたらされ、そうして初めて「知の始まりそのもの」が可能になると論じられる(TI, 100/170)。『全体性と無限』へののちに結実することになる、レヴィナスの講演「発話と沈黙」(1948)や「権能と起源」(1949)においても、同様の議論を確認することができる。講演のなかで、レヴィナスは、物事を特定の一つの体系のなかに位置付けることで対象を意味づけていく思考の働きを「見ること」と呼び、その正当性を問い直すと同時に、別様の思考のありかたを「聴くこと」と呼んで分析する。つまり、レヴィナスは、世界との自己完結的な結びつきを導くような、意味づける思考の自己充足的なありかたに亀裂を入れるものとして、他者に着目した。そして、他者との関係のなかでこそ「意味」が生まれ、そのとき初めて思考することそれ自体が可能になると考えた。それゆえ、「意味するという事実」(TI, 97/166)がそもそも成立する次元を哲学的に探究したのである。このようなレヴィナスの思想は、〈教育が「意味」を規定する論理〉について考えるうえで重要な示唆を与えてくれるものであると考えられる。そのため、レヴィナスの「意味」をめぐる議論を丁寧に分けていく必要があるが、本稿ではその予備考察として、今日、教育学が「意味という問題」に対峙することの重要性を浮かび上がらせることに焦点を当てる。

以下、本稿は、まず、教育哲学の領域で戦後教育学に向けられてきた批判を、「意味という問題」をめぐる議論として整理する。そのときに分析の主たる対象となるのが、矢野智司と田中毎実による研究である。両者はともに、教育が社会に広がる経済至上主義的な考え方を取り込むことによって、教育の営みのなかで逆説的にも人々の思考が劣化し、生命が枯渇してしまう現象を見抜いていた。ただし、他方で、両者はその議論の向かう先が異なっており、この点に「意味という問題」を教育学的に考えるうえで重要な示唆がある。両者の研究の比較を通じて、本稿は、〈教育が「意味」を規定する論理〉を、社会に広がる経済の論理に従属させることなく、「正当化」する必要性を導き出す（第2章）。その後、「意味」が経済的な価値の指標に基づいて規定される社会の現状をより適切に理解するために、社会学的分析を辿っていく。このとき、手がかりとするのが、政治社会学者のジャン＝ピエール・ルゴフによる研究である。彼の分析を解きほぐしていくことで、現代においては、むしろ経済の論理から「意味」の代用品を借り受けなければならないほどに、社会のなかで「意味」が解体していつている現実が明らかになる。ルゴフの社会学的分析を教育学的に引き受けて、本稿は、社会のなかの「意味」を再生する希望と責任を教育に見出していく（第3章）。以上の議論をまとめて、教育学が向き合うべき「意味という問題」の内実を浮き彫りにする（第4章）。

2. 近代教育学批判の向かう先

戦後教育学に対して向けられてきたさまざまな批判も、「意味」を求める近代の精神の肥大化からの解放という志向を少なからず共有している。戦後教育学の枠組みを根本から問い直したものに、矢野智司による一連の研究を挙げることができる。矢野（2008）は、戦後教育学が「人間中心主義と合理主義と民主主義とを教育的価値の根底」に据えることによって（30）、「発達の論理」のなかで教育学的思考を展開してきたことを浮き彫りにする。発達の論理のモデルは、「労働する近代人の成長」（202）である。この成長モデルは、「世界を目的－手段関係へと組織立てる「企図の観念」（207）に導かれ、「目的実現のために役に立つかどうかという有用性の原理」（207）に従って計画し行動することで達成されていくことに、その特徴がある。たとえば、論理的に思考できるようになることや、知識や技術を習得し使いこなせるようになることは、人や事物など世界のあらゆるものを意味づけて、目的実現のためにそれらを合理的に操作するうえで有用な能力であるとされる。このような近代社会の「価値の枠組み」（201）に適合していくことに、戦後教育学は教育的な「意味」を見出していた。矢野はこの現状に批判の目を向ける。そして、有用性の原理を破壊し、「意味として定着できない」（矢野 2008; 10, 125）出来事を人が体験することのなかに、教育学的な価値を見出していこうとする。この点で、矢野が提示した教育学の理論には、「意味」に憑かれた近代教育学との対決が含意されている。その教育学的意義は、ここで改めて言うに及ばずとも大きい。ただし、矢野の議論を詳細に見ていくと、そこには未決の問いが残されていることが明らかになる。

この未決の問いを検討するにあたって重要な対話相手となるのは、同じく戦後教育学を問い直した田中毎実である。田中（2021）は、教育における「啓蒙の野蛮化」という問題を主題的に論じた。矢野は、田中のように「啓蒙の野蛮化」という語を用いて、それを主題的に論じることはしていない。しかし、矢野は「発達の論理」の限界を論じることで、田中は教育におけ

る「啓蒙の野蛮化」の問題を論じることによって、ともに、社会を軸とした教育が別の教育的問題を引き起こしていることに警鐘を鳴らしている点で、両者には共通項がある。矢野は、一般的に、「教育問題が社会的な人間関係の問題に回収される」ことに注意払い、こうした言説において、教育が「共同体において未熟な成員を一人前にすること」として捉えられていることを指摘する（矢野 2008, 123）。こうした理解では、教育が「社会の軸という次元においてしか捉えられていない」ことを矢野は問題視するのである（123）。「発達」や「社会化」といった馴染みの教育用語は、社会を軸にした教育を論じるためのものであるのだ（123）。後に確認するように、矢野は、教育が社会を軸としたそれに一元化されることによって、教育の営みのなかで、逆説的にも、生命の力は枯渇し、思考は劣化していく退廃的な状態が生じるようになることを強調する。また、田中（2021）も、「公共性に向けて「子どもを賢くする（理性化する）」（19）ことを企図する教育システムのなかで、啓蒙の運動がむしろ野蛮へと頹落する事態が進行してきたことに注意を払う（13）。両者はともに、戦後教育学に対する批判的捉えなおしのなかで、社会を軸にした教育が逆説的にも社会のなかに引き起こす野蛮性に対峙していた。このような観点に立ち、本章では、矢野の議論を田中の議論と突き合わせることで、矢野が提示した教育学に残された未決の問いを浮き彫りにしていく。

本章の試みは、矢野と田中という特定の二人の研究の単なる理論上の比較に留まるものではない。なぜなら、〈教育が「意味」を規定する論理〉は、教育が社会の現実に対していかに働きかけるべきかという判断をつねに導いているからである。そのため、両者の議論を検討することを通じて、きわめて普遍的で実践的な問題と向き合うことになるだろう。

（1）西村拓生による矢野と田中の分析

矢野と田中の議論の検討に入っていく前に、両者を比較検討したものとして、西村拓生（2021）の議論を整理することから始めたい。西村は、矢野と田中それぞれに異なって受け継がれる京都学系の系譜をたどることから、両者の違いを整理している。単純に二分されえないことに注意を払いつつも、西田幾多郎—木村素衛—蜂屋慶—矢野智司と続く系譜と田邊元—森昭—田中毎実と続く系譜との間に存在する違いを、西村は、田中の指摘に倣いながら（163）「教育の「根拠」への問い」（166）をめぐる思想の違いとして捉えようとする。この教育の「根拠」への問いに対する応答の違いは、「教育の理念、目的、延いては政治への問い」に対する応答の違いとなって現れる（163）。

西村は前者の系譜に、「絶対的な肯定性に「包越」された価値志向性」（161）を見て取る。後述するように、矢野は、社会の意味や価値の外側で、生命との連続性のなかで自らの絶対的価値を感じる体験を、教育の根底に据えていた。西村は、田中や森の指摘を踏まえながら、生成としての教育が価値志向性をもつ発達としての教育と「相補的」（165）であることによって、「教育という営みが深奥において根拠づけられ、包越され救済されているという信」（165）を矢野の論調のなかに嗅ぎとる。そして、教育がそのままに肯定されうるという信が、「教育の現実に対して批判的な距離を取ることを困難にするものとして機能してしまう」（165）可能性を指摘している。つまり、矢野の試みは、ありのままに自らが肯定される生命性の次元という、価値志向性をもつ「教育の外部」（166）に教育を支える根拠を措定することで、「教育学体系を支える形而上学的基礎づけ」（165）を行っているように見えるわけである。他方で、田中は、

「教育の「根拠」への問いに対して、「世代継承的公共性」の構築という社会的・政治的な企図によって応答しようとする」(166)という。このとき、公共性の構築は優れて「教育内在的な営み」(166)として構想されており、教育が「自らその根拠をつくりだし、見出して行く営み」(166)が描き出されているという。

西村は、このように二つの系譜の特徴を「教育の根拠への問い」に対する応答の違いとして整理し、それらが矢野と田中それぞれの議論にも引き継がれているとみる。本章では、西村のこの解釈に一定の妥当性を認めながらも、「意味」という観点から両者の研究を紐解くことで、別の問いが提起されることを明らかにしていく。

(2) 矢野智司による近代教育学批判

矢野(2008)は、戦後教育学が「発達の論理」を人間のよりよい変容のモデルとして扱ってきた状況下で見逃してきた生の変容の存在を明るみにする。それは、「生成の体験」のなかで生じる生の変容である。生成の体験において、人は、目的—手段関係のもとで世界を捉える物の見方から離脱し、有用性の原理にもとづく秩序を破壊していく(212)。たとえば、夢中になって遊んでいるとき、絵画や音楽など芸術に没入しているとき、自然の美しさや荘厳さのなかで言葉を失っているとき、自己と世界との間の境界は消え去り、われわれは世界との連続性を味わっている(9)。生命の充溢を深く感じる体験のなかで、人は有用性の原理を超えたところで、「自己自身を価値あるものと感じることができる」ようになる(125)。生成の体験は、人間が成長することにおいて根源的なものであるのだ。

生成の体験は、このようなものであると言い表された途端に、「既存のレトリックによって定着され」(204)、後から振り返ってこういう意味のある経験だったと語ることで「首尾一貫した「物語」」(204)に回収されてしまう。そのため、本来的に生成の体験は定義が困難なものである。生成の体験を描き出すために矢野が考察の対象とする種々のターム——「死」「異界」「遊び」「供犠」「蕩尽」など——はいずれも、「どこにも到達することのない過剰な体験」(10)である。この過剰さがもつ奥行きと深さは、「知性によって捉えることができない」(9)のものであり、したがって、「意味として定着できない」(10, 125)のものである。このことが矢野にとっては肝要である。矢野は、——『銀河鉄道の夜』の読者がジョバンニとともに「まっくらな孔」(22)を覗くように——「意味の外部」(279)に触れる臨界点において生起する出来事の価値を教育学的に問うている点で、まさしく「限界への教育学」(1)の試みを提示したと言える。

しかし、ここで注意したいのは、矢野の議論では、人間の生の変容が、発達＝有用性の原理＝意味の論理と、生成＝有用性の原理の破壊＝意味の外部の論理という二つの論理のなかで考えられているということである。この議論の枠組みで教育を考えるならば、「意味」は社会の価値基準に従って定められており、したがって、そもそも「意味」をなすとはどういうことであるかを教育学が問う余地は残されていない。たしかに矢野は、それに基づいて「意味」が規定される場所の有用性の原理が、その正当性をそれ自体では根拠づけられていないことに留意していた。矢野自身は、このことについて、発達の論理において働く「価値基準は、発達という事象自体によって根拠づけられたものではなく、事象の外部からもち込まれたものである」といっている(201)。近代化された社会の「共同体の価値基準にしたがっている」(201)ことそれ自体が、発達の論理の正当性を根拠づけているのである。ただし、矢野はこの事実を踏ま

えながらも、共同体の構成員を再生産する目的にとって「意味」をなすものであるという理由以上の正当性の根拠を、「意味」が生み出される次元には求めていない。要するに、物事の「意味」を有用性の原理に従って規定する社会の構造自体は、矢野の議論において問い直されることなく、ただ事実として受け入れられている。その結果、社会を軸にした教育が依拠している有用性や合理性に対して、その価値の枠組みがそもそもなぜ「意味」をなすものとして作用しているのか、その「正当性」を問い直す次元にまで教育学的思考が遡行されることはない。教育学がそもそも「意味」というものが成立する次元を問わないこと、つまり、「意味という問題」を提起しえないこと、ここに、理論的問題が残されている。矢野は、物事の「意味」を有用性の原理に従って規定する社会の構造を教育が再生産するメカニズムを、戦後教育学と暗に共有している。教育学は「意味という問題」といかに対峙しうるのか、これが、矢野の議論になお残されている未決の問いである²。

(3) 田中毎実による近代教育学批判

この未決の問いに別の角度から迫ったものとして、田中毎実(2021)による教育と啓蒙をめぐる議論がある。田中は、教育と啓蒙の関連を、啓蒙とその野蛮化への向き合い方に焦点を当てて論じる(i)。啓蒙の野蛮化とは、「啓蒙の運動が、さらなる啓蒙へと進展するのではなく、むしろ野蛮へと頹落する」(13)事態を指す。啓蒙の野蛮化は、田中によれば、教育システムが「合理的かつ効率的に分業化され官僚制的に組織化されざるをえない」(5)状況のなかで進行してきた。このように組織された「システム内部では、意味や価値への問いを直接的間接的に排除する「没人格的な」(Weber, M.)「技術的合理性」が支配的となる」(12)。その意味を問うことなく、あらかじめ設定された目的の要件を満たす有用な手段を、すばやく発見して行使することが合理的であるとみなされるのである。この教育システムのなかでは、求められる知識と技能をすばやく習得できる者が優秀な学習者であり、そうした学習者を着実に効率良くたくさん生み出すことのできる者が優秀な教育者であるとされる。なぜそうすることが正しいのかを問うことは、「合理的」ではない。よそ見をせず有用性の原理に従い、技術的合理性の要求にすばやく適合する競争の激化のなかで、啓蒙はますます野蛮化し、知性は劣化していく。

田中は教育における「啓蒙の野蛮化」の問題を論じることによって、矢野と同様に、社会を軸にした教育が潜在的に有している危うさに光を当てる。しかし、その議論の方向性が矢野とは異なっている。教育とは「公共性に向けて「子どもを賢くする(理性化する)」」(19)ことの価値を一定程度前提にした営みであるため、「合理性や啓蒙を振り払うことはできず」(7)、したがって「不可避的な頹落」(15)に陥ることになることを田中は認める。そのうえで、田中は、「啓蒙の推進に加担」するわれわれが「不可避的な頹落「にもかかわらず」、そのつどくりかえし「啓蒙」の野蛮化を「ずらし」、啓蒙を立て直す」生き方を探求する(15)。田中にとって肝要であるのは、啓蒙の「原理的立て直し」(7)に真正面から取り組むことである。この立て直しの過程では、「技術的合理性」の有意味性を宙吊りにして、「意味や価値への問い」(12)を真面目に生きることが要請される。有用性の原理と技術的合理性にもとづいて物事の「意味」が決められていく社会の構造の「正当性」を問いに付し、そもそも「意味」というものが成立するとはどういうことかという問いにまで教育学が遡る方向性を、田中の議論は指し示している。

(4) 〈教育が「意味」を規定する論理〉の正当化へ

本章が論じてきたことを踏まえると、両者の議論は、一方で近代教育学の批判的問い直しという同じ根をもちながらも、他方でその向かう先に違いがある。この近さと遠さは、教育学が今日改めて対峙すべき未決の問いを暗に示している。両者の議論はともに、世界を意味づけて合理的に説明可能なものにする近代的知性の正当性が、有用性の原理や技術的合理性といった経済の論理によって保証される教育の現状に対する応答として読み解くことができる。したがって、両者の議論を引き受けるならば、〈教育が「意味」を規定する論理〉を、社会に広がる経済の論理に無批判的に従属させることなく、教育と社会との結びつきのなかで「正当化」する道筋を考える必要がある。もしも、今日、教育が、社会の価値の枠組みを教え込んだり、あるいは、社会の価値の枠組みの外側に広がる世界を教えたりすることにどまるのであれば、教育の「意味」は、結局のところ、経済的な価値にもとづいた「意味」の枠組みのなかで語るしかできなくなる。

教育の論理の「正当化」の必要性については、宮寺晃夫（2009）が、矢野に代表される教育人間学的な身振りに対して批判の目を向けるなかで、指摘してきたことでもある。宮寺（2009）によれば、矢野の議論は、教育の概念規定を導く「規範的判断をめぐる公共的な正当化の過程」を「人間形成の事実に一元的に帰着させ」ており、そのため「公平さに欠けている」（67）という。宮寺も教育学における「正当化」という手続きの不在を問題視するのだが、ただし、ここで宮寺が「正当化の過程」をいかに構想しているかを注意深く捉えることが重要である。宮寺は、「それぞれの人の規範的判断を対等に公共の場に出し合い、たがいに相手の立場からも受け入れ可能な理由づけを探り合う」（67）なかに、正当化の過程を見出す。宮寺にとってはおそらく自明なことであるため、明示的には言われないのだが、「相手の立場からも受け入れ可能な理由づけ」の探り合いでは、より合理的な理由づけをすることが求められていくと考えられる。というのも、「理由」を共有できるということは、その理由が理由に足るものであるという判断を共有しているということであり、その判断の根底には、合理性についての理解が前提にあるからである。宮寺が正当化の過程をどのように捉えているかは、宮寺による別の論稿のなかにも映しだされている。宮寺（1992）は、「目的論による正当化」と「手続きを通しての正当化」を区別する（30）。そのうえで、「目的論が「正当化」されないままに容易に「正統化」される可能性に抵抗するものとして、「リベラリズムの原理」に従う「手続きを通しての正当化」の重要性を確認する（30）。このとき、「手続きを通しての正当化」の典型として挙げられるのが、「裁判過程に代表される法的決定」である（30）。この正当化の過程では、手続きがつねに合法的であるかどうか問われており、したがって、その正当化は、法という普遍的なものの上で成り立つ正当化である。宮寺が考える「正当化」は、根源的にある種の前提を共有している人々によってのみ遂行されるものであることが、この議論においても示唆されている。

正当化の手続きは、人々の議論と対話の過程なくしては遂行されえないという宮寺の理解は、一定程度正しい。しかし、それだけで十分とは言えない。なぜなら、そのような「正当化の過程」では、合理性についての理解、言い換えれば、何が意味をなす理由づけで、何が意味をなさない理由づけであるかを定める理性が先取りされているからである。理性の内実に対する留保のないまま、教育の概念規定を導く規範的判断が人々のあいだで議論されたとしても、教育

とはこうあるべきであるという言明のなかに潜む〈教育が「意味」を規定する論理〉が、暴力性を帯びて野蛮へと頹落していく可能性に歯止めをかけることは果たしてできるのか。この問題が、宮寺の論理では手つかずのままである。それに対して、本章が提起した、「意味」というものが成立する次元を問うことから始める試みは、理性的思考の内実を先取りすることなく、〈教育が「意味」を規定する論理〉を「正当化」するための道筋を示している。この「正当化」は、意味をなすかどうかを暗に規定する理性の内実をあらかじめ前提にすることなく、「意味」というものがそもそも成立する次元を問うことから始める点で、根源的な「正当化」である。

本章第1節で確認したように、西村は、矢野と田中の議論の方向性の違いを「教育の根拠への問い」に対する応答の違いとして論じていた。しかし、本章の議論に即すならば、西村が提示した、価値志向性を内に含む教育はいかに根拠づけられるかという問いへの応答には、そもそも「意味」というものが成立する次元を問うことから始めなければならない。なぜ矢野が生成としての教育を論じ、田中が啓蒙の立て直しを論じたのかを考えると、社会に普及する経済的な価値の指標に侵食された教育の論理を立て直す必要性に応答するという課題を負っていたことを踏まえる必要がある。この課題に応じ、教育を根拠づけるにあたっては、教育と社会の結びつきのなかで「意味という問題」が生じている背景にこそ目を向けなければならない。

近代教育学は、世界を意味づけて合理的に思考できるようになることに教育的な「意味」を据えるとともに、その教育的な「意味」の正当性を、有用性の原理といった経済的な価値基準から保証してきた。近代教育学に向けられる批判は、このような仕方での論理が教育にも浸透していることへの抵抗を含意していた。こうした議論を引き継いで今日問うべきは、〈教育が「意味」を規定する論理〉が、社会に広がる経済の論理に無批判的に従属することなく、社会との結びつきのなかでいかに「正当化」されうるかであることを本章は導き出した。さらに、この「正当化」の手続きは、予め共有されうる普遍的なものを前提に据えることのない正当化であることも論じた通りである。次章では、社会と教育の結びつきのなかで「意味」が問題になる今日の状況を、よりマクロな視点から迫っていきたい。

3. 現代社会における「意味」の解体——「意味」を経済の論理から取り戻す

前章では、〈教育が「意味」を規定する論理〉を、経済の論理から解放し、「正当化」する必要性を導き出した。教育学は、経済の論理による侵食に抵抗してきた。しかし、その抵抗のなかには、物事の「意味」をあえて問題にしない語り口から人間の生を捉える試みによって、教育の現実がいかに働きかけるかを判断する政治性が喪失する帰結を招く恐れがあるものもあった。この問題の根底には、教育が現実の課題に応答する政治的次元と、教育が機能主義に還元される経済的次元が混同されていること、もっと言えば、政治的次元が経済的次元に吸収されてしまっていることがあるのではないか。このような仮説を立てるならば、〈教育が「意味」を規定する論理〉の正当化を考えていくには、現代社会において、政治・教育・芸術などあらゆる領域を経済の論理の介入なしに考えることができないほどまでに、人々の思考モデルが変質していった経緯を適切に理解する必要がある。

本章では、一転、社会学的な視点に依拠しながら、経済の論理が現代社会に浸透している背景を探る。手がかりとするのは、フランスの政治社会学者ジャン・ピエール＝ルゴフ（2011）

の議論である。ルゴフは、経済の論理が社会を覆っている現代の状況を分析する。ルゴフの洞察の鋭さは、問題の根源が、経済の論理の一元的な支配それ自体にあるのではなく、むしろ、そうした状況をもたらした社会に巣食う病理のなかにあることを明らかにしようとする点にある。ルゴフは、現代の民主主義社会に巣食う病理を「意味の無化や解体といったプロセス」にかかわる現象のなかに看取する（112）。前章までで論じてきたことを踏まえれば、現代は、むしろ、有用性の原理に根拠づけられた「意味」を求める精神の肥大化をその特徴としていたはずである。しかし、ルゴフによれば、そうした理解では不十分である。議論を先取りすれば、現代においては、経済の論理から「意味」の代用品を借り受けなければならないほどに、社会のなかで「意味」が解体していつているからである。ルゴフのこの分析は、経済の論理が教育にも浸透している現状に対する教育学的批判の仕方を考えるうえで、非常に示唆に富むものであることがうかがえる。本章では、ルゴフの分析を整理しながら、それを教育学的に引き受けていく。そして、現代社会の病理は教育が生み出したものでもあることを反省し、教育学が追究すべき（教育が「意味」を規定する論理）の「正当化」の道筋を描き出す。

有用性や技術的合理性という指標に照らして諸々の価値を交換する市場原理主義は、現代社会をまさしく表象するものとしての座をしばしば与えられてきた。経済が「専門性や効率や充足を名目として権力を握り」、他方で、人々の社会的問題の解決に取り組む公的空間であるはずの政治は、「ただ不合理な情念がぶつかるための場所」へと「格下げ」されてきた（ジャン＝ピエール・デュピュイ 2013, 8）。こうした社会では、人間なるものも組み替えられていく。有用性という一元的価値によって人間をそのパフォーマンスから評価する体制は、「人間の存在を機能的で適応型の機械へと還元する」（ルゴフ 2011, 51）。企業や学校が扱うことになるのは、人間というよりも「人的資源」であり、その「管理」を求められるのだ（77）。このような市場全体主義に加担するものの一つとして、ルゴフは意識的に「教育」や「学校」を名指す³。

もちろん、この点は彼の指摘を待たずとも、教育学の領域から大いに提起されてきたことでもある。成果主義と評価主義によって教育の営みはその「機能」へと還元されること、教育の過程が「PDCA（計画・実行・評価・改善）サイクル」にもとづいて検証されること、PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）の実施によって、学力は一つの基準から測定可能なものとみなされ、交換可能な資源とされること、そして、大前提として、教育行為がエヴィデンス・ベースドであること（松浦良充 2013; 岡本哲雄 2012, 197; 小野文生 2019, 271-272; 矢野智司 2019, 4）。これらはいずれも、教育が経済の論理を組み込むことで、自らの質保証をしなければならない現状をよく表している。たしかに「市場独裁」とか「経済至上主義」という語は、教育学においても現代の傾向を批判的にとらえなおす万能な道具立てとして使われてきた。

しかし、ルゴフは「経済至上主義」に社会的な病理の原因をみてとる説明体系は、「原因と結果を取り違えて」いるという（228）。むしろ、ルゴフは、「政治や文化の弱体化」（228）が進み、「社会的な紐帯」が実体を失っていること（236）に根源的な要因を突き止める。現代社会においては、人と人が言葉を交わして対話を重ねていく「現実の試練」（228）のなかで思考を練り上げていくことが困難になるほどにまで、政治や文化といった公的空間が弱体化してしまっているのである。その結果、社会的な紐帯が実体を失い、「現実感を失った社会において、市場こそが現実的なものを基礎づける役割を担う」ことになるのだ（236）。したがって、人々の思

考や価値観や行動、政治的判断などが、「経済的・管理的な言説」によって方向づけられているならば、それは、「社会的意味の喪失および解体の兆候」として見なければならない(236)。

なぜ経済の論理がここまで容易に広がりを見せるほどにまで、政治や文化は弱体化したのか。現代の教育と経済の論理の結びつきを考えるには、この経緯を理解しなければならない。ルゴフの分析によれば、この経緯には、現代の民主主義社会が全体主義とは異なる特有の性質を帯びていることが深く関わっている。

社会に広がる経済至上主義的な態度は、「市場全体主義」という新たな全体主義に世界が服したことを表している——このような見方がなされることがしばしばあることにルゴフは注意を向ける(13)。ルゴフは、哲学者ハンナ・アレントと政治哲学者クロード・ルフォールの解釈を参照しながら、全体主義の特徴を整理したうえで、社会の現状を「市場全体主義」として捉える見方に強く異議を唱える。全体主義は、一貫した論理のもとであらゆることを統御し、「すべてが可能である」を実現する(65)。アレントがナチズムの論理に見て、ルフォールがスターリン裁判に見たものは、まさにこれである(67-69)。しかし、現代に蔓延る言説は、この全体主義の特徴とは根本的に異なっている。なぜなら、現代では、すべてを統御する大いなる知を人々が見つけることはなく、むしろ、世界の「混沌」(24)として「複雑」(24)なイメージが共有されているからである。混沌とした世界で目指されるのは、複雑性を「統御する」ことではなく、「単にできるかぎり管理する」ことである(72)。一人ひとりが複雑な世界のなかで何ができるかを見積もり、自らの責任で生き延びていけるよう「適応」(66)しなければならない(41)。

適応の論理は、現代の民主主義のなかで先鋭化している。混沌とした世界を生き抜くために、民主主義が掲げる多元主義や差異を権利として認めることを、人々は求めている(84)。その際、民主主義的な理念に「適応」し、「良き」行動様式のモデルを内面化(83)するよう、一人ひとりの責任に訴えかけられる。その結果、社会内の分裂や抗争は否認され(83)、人々の間にある種の「平穏」(83)が実現する。しかし、ルゴフは、この「平穏さ」が、政治と文化の弱体化によって実現する奇妙な穏やかさであることを見抜く。単に民主主義的な行動様式への「適応」が求められる社会では、多元主義と多様性の内容について考える必要はない。適応することは神経反射であり、その速さが問題になるだけで思考は必要とされないからである。そのため、行動では他者に対する寛容な態度を見せつつも、その態度がまさに、他者との間に存在するはずのあらゆる対立や分裂を隠蔽することで、対話を不可能にするようなコミュニケーションが広がっていく(84)。そのコミュニケーションのなかで、言葉は、人々の行動を条件づける刺激として作用し、特定の内容を伝達するための手段に成り下がっている(52)。このような意味で「言語を脱構造化してしまうコミュニケーション」(112)が増殖していくことで、分裂や抗争のなかで交わす言葉が生み出す「意味を有する対立」(85)さえも無きものにされていく。こうして、もはや現実のなかで思考を練り上げることが困難になり、神経反射を繰り返すだけの人間の増殖によって政治と文化は弱体化していく。

ここまで本章は、ルゴフの分析に従って、経済の論理が世界を覆い尽くす現象の背後で暗に進行している問題を明らかにしてきた。それは、次のようにまとめることができる。現代社会では、混沌として先行きの不透明な世界のなかで安定と秩序を保つために、民主主義の行動様式に適応することが一人ひとりの自律と責任に訴えかけられている。しかし、適応することに

価値を置く社会の構造は、言語が脱構造化するコミュニケーションを増殖させ、政治と文化という公的空間の弱体化を招いている。その結果、もはや思考することが不可能になるまでに「意味」が解体されている。この点に、現代の経済至上主義の背後で進行している社会の根本的な病理がある。「意味」が解体して社会的紐帯を失った社会の隙間に、経済の論理に限なく入り込むことで、人々の共通の拠り所が作られて社会は管理可能なものとなる。その結果、経済的な価値の指標が、「意味」の代用品として普及しているのだ。

前章で矢野と田中の議論の検討を通じて論じたように、教育学においても、〈教育が「意味」を規定する論理〉が有用性の原理などの経済的な価値によって根拠づけられる現状があった。しかし、われわれは、今や、その現状の背後に目を向けなければならない。有用性の原理にもとづいて教育を質保証する現代の傾向は、すでに「意味」の解体という危機が教育においても始まっていることの証である。このことを踏まえると、教育の営みに経済の論理が浸透している現状に対する批判の仕方について、改めて問わなければならない。というのも、ルゴフの以上の分析は、現状を批判するときのわれわれの姿勢を見つめなおすよう迫るものだからである。仮に、社会に広がる経済至上主義という「事象を取り込む」(ルゴフ 2011, 12) 教育学の「思考の枠組み」(12) だけを問題とするならば、その批判の図式は、経済至上主義に囚われたままである。というのも、そうした図式では、事象の実態それ自体は批判されていないからである(12)。このとき、教育学は、「犠牲者的な告発姿勢」(228) をとっており、「遺恨(ルサンチマン)」(228) の念に突き動かされている。しかし、教育学は、この社会の病理に巻き込まれた犠牲者という立場に安住することを許されうるのだろうか。もし、教育学が、すべてがそこから説明される市場に「接ぎ木」(12) される事象の一つに過ぎないとしたら、教育学は犠牲者的な告発をするしかないだろう。なぜなら、そのとき、教育の役目は社会の動向に従うことであり、したがって、教育は、政治と文化が弱体化していく社会の現実を傍観するほかないからである。しかし、教育学は、この問いに明確に否定で答えなければならないだろう。教育は、子どもを理性化し、主体を育成し、文化を伝達する役割を担っている。社会との結びつきのなかで教育に期待されるこのような役割は、人と人とが言葉を交わす関係を基本に据えて行われなければならないはずである。さもなければ、人間の思考は神経反射にその内実を変え、理性は野蛮化してしまう。さらに、主体の育成は社会にすばやく適応する人間を生み出すだけの営みとなり、文化はその厚みを失い、表層的な形式だけが継承されていく。教育には、多様な人々との言語を通じた関係のなかで生まれる「意味」に向き合うことを教育の営みの基本に据えることで、人々の社会的紐帯を創り出す希望と責任がある。〈教育が「意味」を規定する論理〉の「正当化」は、このように、人々の対話のなかから生まれる「意味」を再生させることそれ自体に内在する教育的営みの可能性を考えることから始めなければならない。

4. 結びに——そして、レヴィナスの思想に向けて

近代という時代は、「意味」を求める精神の肥大化をその特徴としていた。特に現代において「意味」は、成果主義や機能主義に基づく有用性といった経済的な価値の指標によって根拠づけられる。そうした社会の構造が教育学の言説にも浸透している現状に対して、矢野と田中は応答してきた。ただし、その応答の仕方には違いがあった。矢野は、「意味の外部」に広がる世

界を生きることの価値を語ることで、経済的な価値の指標に基づく「意味」の一元的支配を中絶させようとしていた。しかし、同時に、そうした語りは、〈教育が「意味」を規定する論理〉を正当化することによって社会の現実に批判的に働きかけることを困難にしていた。このように、教育学が現実の課題に応答する政治的次元と、教育学が機能主義に還元される経済的次元とがしばしば重ねて考えられてきた背景に、本稿は「意味」のすり替わりという現象をルゴフとともに見出した。人間が神経反射する存在に組み換えられ、言語が脱構造化する過程で、本来的に人と人との対話のなかで生まれる「意味」は解体していく。失われた社会的紐帯の隙間を経済的な指標が速やかに埋めていき、人々の共通の拠り所を形作っている。この社会の構造が気づかれることなく進行していることに、「意味という問題」の根がある。

このような一連の議論を通じて、本稿は、〈教育が「意味」を規定する論理〉が、社会に広がる経済の論理に無批判的に従属することなく、社会との結びつきのなかでいかに「正当化」されるうるか、という問いに向き合ってきた。ルゴフの分析を経た今、「意味という問題」は教育学的に引き受けられねばならない。教育は、経済的指標で「意味」をはかる社会の論理に従属しただけでなく、社会のなかの「意味」を再生する責任と希望がある。人と人との対話のなかで「意味」が生まれるような言語の関係から出発して、教育の営みを考えることが、すなわち社会の再生へとつながっていくのである。教育学が追究すべき、〈教育が「意味」を規定する論理〉を根源的に「正当化」するための道は、ここから始めなければならない。

本稿では、〈教育が「意味」を規定する論理〉の「正当化」とは、何が合理的であるかを定める理性を先取りすることなく、「意味」というものがそもそも成立する次元を問う根源的な「正当化」でなければならないことも論じてきた。この根源的な「正当化」の道筋を照らし出すものとして、レヴィナスの思想を検討していくのが今後の課題である。理性の前提を問い直し、それはいかに根拠づけられるかという問題に取り組んだ学問として、現象学がある。その現象学の試みを限界にまで突き詰めたレヴィナスの思想には、「意味」についての理解を根源的に立て直す力がある。本稿は、レヴィナスの思想を教育学的に読む研究へと続いていく試みである。

註

¹レヴィナスの「意味」に着目した研究として、教育哲学の領域では平石晃樹（2010）の研究がある。また、哲学研究として、渡名喜庸哲（2021）や Jocelyn Benoist（2023）による研究がある。

²こうした議論の展開は、矢野が自らの議論の方向性を例えばバタイユの思想から導き出していることから、また、矢野に受け継がれている京都学派の系譜を踏まえても、思想家による議論の限定としても理解されうるだろう。しかし、そうであったとしても、本章のように、矢野の論理展開を教育学的に捉えなおすならば、普遍的な問いがそこに残されているのである。

³ルゴフによる別の著作『穏やかな野蛮——企業と学校の盲目的な現代化——』（*La Barbarie douce — La Modernisation aveugle des entreprises et de l'école —*）においても、その副題が示す通り、現代社会の動向に教育が密接に関わっていることに警鐘が鳴らされている。

文献

Benoist Jocelyn. 2023. Rompre le silence de la phénoménologie. *Levinas et Merleau-Ponty: le corps et le monde*, ed. Corine Pelluchon and Yotetsu Tonaki. Paris: Hermann:259-270.

- デュピュイ・ジャン＝ピエール 2013『経済の未来—世界をその幻惑から解くために—』森元庸
介訳、以文社。
- 平石晃樹 2010「レヴィナスにおける苦しみをめぐる思考と人間形成への問い—「無益な痛み」
を中心に—」『教育哲学研究』第 101 号:137-155.
- 柄谷行人 1989『意味という病』講談社。
- Le Goff Jean-Pierre. 1999. *La Barbarie douce: La Modernisation aveugle des entreprises et de l'école.*
Paris: La Découverte.
- ルゴフ・ジャン＝ピエール 2011『ポスト全体主義時代の民主主義』渡名喜庸哲・中村督訳、青
灯社。
- Levinas Emmanuel. 1990. *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité* [1961]. Paris: Martinus Nijhoff. Libre.
de poche. (藤岡俊博訳 2020『全体性と無限』講談社学術文庫。)【=T1】
- Levinas Emmanuel. 2011. *Œuvres 2 Parole et silence et autres conférences inédites au Collège
philosophique.* Paris: Grasset-IMEC. (藤岡俊博・渡名喜庸哲・三浦直希訳 2016『レヴィナス
著作集 2』法政大学出版局)
- 真木悠介 2003『気流の鳴る音—交響するコミュニオン—』筑摩書房。
- 松浦良充 2013「脱・機能主義の大学像を求めて」『近代教育フォーラム』第 22 号:151-167.
- 宮寺晃夫 1992「近代教育学における「目的論」の位置—原氏提案に対する一つのコメント—」
『近代教育フォーラム』創刊号:25-31.
- 宮寺晃夫 2009「教育の概念規定のあり方—規範主義と事実主義の相反—」『教育哲学研究』100
号記念特別号:56-70.
- 西村拓生 2021「木村素衛におけるアイデアと救済」『教育学のバトス論的転回』岡部美香・小野
文生編、東京大学出版会:111-175.
- 岡本哲雄 2012「ニヒリズムと教育の相入反転—意味の声は聞こえるか?—」『「人間と教育」を
語り直す—教育研究へのいざない—』皇紀夫編著、ミネルヴァ書房:194-234.
- 小野文生 2019「教育における技術への問いとバトスへの問い—もろい部分にたつ教育哲学へ—」
『いま、教育と教育学を問い直す—教育哲学は何を究明し、何を展望するか—』森田尚人・
松浦良充編著、東信堂:268-310.
- 大澤真幸 2019「戦後思想の二つの頂点」『戦後思想の到達点—柄谷行人、自身を語る 見田宗
介、自身を語る—』大澤真幸編・柄谷行人・見田宗介、NHK 出版:9-12.
- 大澤真幸 2019「交響する D」『戦後思想の到達点—柄谷行人、自身を語る 見田宗介、自身を
語る—』大澤真幸編・柄谷行人・見田宗介、NHK 出版:209-239.
- 田中毎実 2021『啓蒙と教育—臨床的人間形成論から—』勁草書房。
- 渡名喜庸哲 2021『レヴィナスの企て—『全体性と無限』と「人間」の多層性—』勁草書房。
- 矢野智司 2008『贈与と交換の教育学—漱石、賢治と純粹贈与のレッスン—』東京大学出版会。
- 矢野智司 2019『歓待と戦争の教育学—国民教育と世界市民の形成—』東京大学出版会。

(臨床教育学コース 博士後期課程 3 回生)

(受稿 2024 年 9 月 2 日、改稿 2024 年 11 月 18 日、受理 2024 年 12 月 19 日)

教育学による「意味」の「正当化」

—E. レヴィナスの思想の教育学的研究のために—

加藤 里奈

本稿は、経済的価値の指標で物事の「意味」をはかる論理が社会で広く受け入れられている現代において、教育学が「意味という問題」を問うことの重要性を提起する試みである。教育の「意味」は、有用性などの経済の論理にしばしば還元される。この教育学的問題に応答した研究として、矢野智司と田中毎実による近代教育学批判がある。両者の研究を比較することにより、〈教育が「意味」を規定する論理〉は、社会との結びつきのなかで根源的に「正当化」されねばならないということが導き出される。この「正当化」の道筋を考えるにあたって、本稿は、政治社会学者ルゴフの分析に着目する。ルゴフによれば、現代では、経済の論理から「意味」を借り受けなければならないほどに、人々の対話のなかから生まれる「意味」が解体している。本稿は、この指摘を教育学的に引き受け、人々の間で「意味」を再生し、社会的紐帯を創り出す希望と責任を教育に見出していく。

“Justification” of “Sense” in Pedagogy: To the Pedagogical Study of E. Levinas’s Thought

KATO Rina

This paper discusses the importance of pedagogy asking “the problem of sense” in today's society, where the logic of measuring the “sense” of things by the indicator of economic value is widely accepted. The “sense” of education is often reduced to the logic of the economy such as usefulness. The critique of modern pedagogy by Satoji Yano and Tsunemi Tanaka responded to this pedagogical problem. Comparison of their research leads to the need to consider how the logic defining the “sense” of things inherent in education can be fundamentally “justified” in connection with society. In considering the path of this “justification,” this paper refers to the analysis of the political sociologist Le Goff. According to Le Goff, in modern society, the “sense” that emerges from the dialogue between people has been dissolved to the extent that the content of “sense” must be borrowed from the logic of the economy. This paper undertakes his indication pedagogically and seeks to find in education the hope and responsibility to regenerate “sense” and to create social bonds among people.

キーワード：意味の正当化、意味の解体、近代教育学、ジャン＝ピエール・ルゴフ、エマニュエル・レヴィナス

Keywords: Justification of sense, Dissolution of sense, Modern pedagogy, Jean-Pierre Le Goff, Emmanuel Levinas