

特 集

「大学院生主体の教育研究国際会議」と 「連続講演会」が生み出したもの

齋 藤 直 子

I. 臨床教育学の国際交流

京都大学大学院教育学研究科の国際交流企画（イニシアティブ国際交流委員会主催）の一環として、「大学院生主体の教育研究国際会議」と外国人招聘研究者による「連続講演会」が開催され、臨床教育学講座の大学院生が参加した。これらは、教育哲学を専門とする英米の研究者二名を招聘し、全期間 2006 年 11 月 23 日～12 月 21 日の間に実施された英語による国際交流企画である。将来的な英米の諸大学との学術・学生交流を視野に、大学院生が外国の研究者と密な議論を経験できる場を提供することが企画の主旨であった。国際交流や異文化理解は、今日、大学教育を含む日本の教育全体の主眼の一つとなっている。京都大学の国際戦略においても、世界に向けて「発信」できる人材の育成が提言されている。しかしながら、教育学研究、特に思想系の研究においては、少なくとも英米系の国際学会の場で、日本、ひいてはアジアの視点から発信できる人材の絶対数は極めて少ない。異なる思想の持ち主の声に耳を傾け、それを基に今度は自らの主張を返してゆく、このような忍耐強い対話の中からこそ、思想それ自体も、自己も新たな発見に徐々に導かれてゆく——そのような密度の濃い経験を生み出すことによって、若い研究者たちの国際交流への意識を覚醒することを目指し、諸企画は実施された。

このような全体的主旨に沿って、イギリスのシェフィールド大学大学院教育学研究科教授（現・ロンドン大学教育研究所教授）ポール・スタンディッシュ氏（教育哲学）、およびアメリカのニューヨーク大学大学院スタインハート文化教育人間開発学部助教授、ルネ・アルシラ氏（教育哲学）を招聘した。「連続講演会」企画については、まず 11 月 28 日に、川崎研究科長の開会挨拶に引き続き、スタンディッシュ氏による第一回講演会 “Uncommon Schools: Stanley Cavell and the Teaching of *Walden*”（アメリカの哲学者カベルとソローの実践的教育哲学についての講演）が開催された。12 月 5 日には、アルシラ氏による第二回講演会 “Perfectionism’s Educational Address”（完成主義の教育についての講演）が開かれ、スタンディッシュ氏が応答講演を行った。12 月 12 日には、スタンディッシュ氏による第三回講演会 “Rival Conceptions of the Philosophy of Education”（イギリス教育哲学の歴史と現状についての講演）が行われた。「国際会議」については、海外での学会発表の模擬経験の場を創ることを目指し、12 月 9 日、9 時から 18 時まで「大学院生主体の教育研究国際会議——教育研究における理論的・実践的・倫理的地平——」が開催された。その主

旨は、多様な学問的手法を通じて教育研究を行う大学院生、研究者が、議論を通じて、教育研究の手法やあり方を反芻し、英米の教育哲学者との討論を通じて、英語で自分の主張を伝え、批判に応答し、自らの教育研究の意義を再確認することであった。司会進行は、広島大学大学院教育学研究科の丸山恭司氏と筆者が行った。参加者は、大学院生の発表者7名（臨床教育学講座、教育方法学講座、比較教育学講座）および、他の大学院生、学部生、外部からの参加者を含め20名ほどであった。午前の部では、スタンディッシュ氏が、著書 *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language* (Aldershot, UK: Avebury, 1992) についての基調講演を行った。これに引き続き、アルシラ氏、および、大学院生の井谷信彦氏の応答がなされた。午後の部では、臨床教育学講座の大学院生の石崎達也、高柳充利、辻敦子、宮崎康子氏を含む、教育学研究科の大学院生が、それぞれの研究領域について英語での発表を行い、これに対して、スタンディッシュ、アルシラ両氏からコメントがなされ、また全体でのディスカッションが行われた。発表者は最大限の努力をして英語で自分の主張を伝え、外国の研究者との対話に従事した。終日、議論の間、日本語は一切使われず、海外の学会発表に極めて近い雰囲気を作ることができた。外国の研究者の両氏も、真剣に議論に参加していただき、熱気に満ちた思想交換がなされた。上記のすべての企画の総括として、12月19日には、スタンディッシュ氏と学生諸氏の間で、これまでの議論を振り返り、質疑応答が行なわれた。繰り広げられた一連の対話は、「国際交流」という器を超え、講座で継承され発展してきた「臨床教育学」という学問領域が、異なる思想と言語との触発的出会いを通じて活性化され、その流動的境界が揺さぶられるものであった。そうした対話の強度と質そのものが、臨床教育学の実践を例証するものであったとも言える。



国際会議 大学院生発表

今回の一連の企画は同時に、2004年以來、臨床教育学講座で開講してきたゼミでの議論や、スタンディッシュ氏を2004年、2005年に招聘しての講演会等をもとに発展させてきた思想交流の成果でもあった。その主たるものとしてまず、2005年前期の大学院ゼミでは、今回の基調講演のもとである、Standish 著 *Beyond the Self* がテキストとして用いられ、これをもとに矢野智司教授も交え活発な議論が行われた。これを引き継ぐ形で、2006年1月より、同著の邦訳『自己を超えて』（齋藤直子訳）の完成を目指して、大学院生の宮崎康子、井谷信彦、高柳充利諸氏の助力を得て翻訳作業が進められている。また、今回の諸企画で盛んに議論され、臨床教育学の位置づけを問うキーワードともなった「オープンエコノミー」については、2005年京都大学大学院第二回国際シンポジウムにおけるスタンディッシュ氏の基調講演であり、2006年前期の「臨床教育学専門ゼミナール」においても講読した、同氏の論文“Towards the Economy of Higher Education” (*Critical Quarterly*, vol. 47, nos 1-2, 2005: 53-71) が土台になっている。このゼミでは、レヴィナスについての Standish 氏の論文、“Ethics Before Equality” (*Journal of Moral Education: moral education after Levinas*, vol. 30, No. 4, 2001: 339-347)、ハイデガーについての論文“Essential Heidegger: Poetics of the Unsaid” (in: *Heidegger, Education and Modernity*, ed. Michael A. Peters, 2002)、そしてエマソンとカベルについての論文“Solitude, silence, listening” (in: Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith and Paul Standish, *Education in an Age of Nihilism*, 2000) も講読し、関連研究を行う講座の大学院生諸氏もこれらに参加した。さらに、2006年の「臨床教育学講読ゼミナール」では、ソローの『ウォールデン：森の生活』およびカベルの『センス・オブ・ウォールデン』（齋藤直子訳・法政大学出版局 2005年）を講読した。本特別企画に掲載される、外国人招聘研究者の講演論文と「国際会議」の基調講演論文、講座の大学院生による国際会議での英語の発表、および、これらの企画に関連する日本語の論文は、こうして講座のゼミの場で蓄積し発展させてきた知的交流の発展の成果でもある。

以下に、三つの連続講演と「国際会議」における基調講演の主旨、そこにおいて議論の焦点として浮かび上がった諸問題を明らかにし、本特別企画に掲載される諸論文への序文とする。

II. 連続講演会

1. Paul Standish, “Uncommon Schools: Stanley Cavell and the Teaching of *Walden*”¹⁾
(November 28, 2006)

〈講演の要旨〉

本講演は、19世紀アメリカの思想家ソローの著書『ウォールデン：森の生活』と、現代アメリカの哲学者、カベル（Stanley Cavell）によるその再解釈がもつ教育的意義についての論考である。一読すると教育には全く関係のない、森におけるソローの「生活の実験」についての仔細な記述に満ちた同著が、「アンコモン・スクール」（uncommon school）――

普通の学校、公立学校を意味するコモン・スクール (common school) との対照を示すソローの造語——という観点から読み直されるとき、学ぶこと・教えることに対する示唆に富む著述であることを解き明かしてゆく。副題の “Teaching of *Walden*” という表現には、(1)『ウォールデン』の教え、(2) いかにして『ウォールデン』を教えるか、という二重の意味が込められている。

ここでのキーワードの一つは、「生活のエコノミー」である。エコノミー (economy) という言葉には、“oikos”+“nomos”というギリシャ語の語源に遡って「家づくり」という含意がある。ソローによる生活の収支決算報告 (account) は、生きてゆくための実践的な経済活動であると同時に、よき生活をいかに創るかをソロー自身と同胞市民に対してつぶさに語る (account) 行為であり、日常的な言語活動と不可分である。ソローは、生活の実験のホーリスティックなビジョンを提示するが、これは、生活するということが実験であって安住することではない、ということを含意している。ソローはまた、森のオンドリの鳴き声に象徴され、また旧約聖書の予言者に代わる、来るべき新しい生活と新しい国家アメリカの可能性の予言者、覚醒者としての役割を果たす。アメリカは、ヨーロッパの過去を拒絶し新しい文学を創設する使命を背負う約束の地である。にも関わらず、ソローは、19世紀アメリカにおけるアメリカが未だその約束を果たしていない状況に失意を覚え『ウォールデン』を執筆した。同じく、カベルが『センス・オブ・ウォールデン』を執筆した時代は、アメリカがベトナム戦争の最中にあり、これに対する失意の感覚をもって同著は書かれた。失意と約束への希望は表裏一体の関係にある。

こうした意味で『ウォールデン』は、プラトンの『国家』、ルソーの『エミール』と並ぶ「完成主義の著作」として、よき教育が不可欠な役割を果たす社会哲学を差し出す。ソローが述べるように、われわれは「比較的まっとうなコモン・スクール、すなわち、子どもだけのための学校の制度をもっている。……大人になり始める時に教育を離れてしまわないように、今や、アンコモン・スクールをもつときである」(Thoreau, *Walden*)。ここで、ソローのテキストは、読書における書き言葉の役割を重視する。書き言葉は「父の言語」に関わるものとして、「大人になってゆく教育、大人であることを通じた教育」としてのアンコモン・スクールにおいて重要な役割を果たす。これは、コモン・スクール／言語共同体への参入に関わり、話し言葉に象徴される「母の言語」と対比される。「父の言語」に象徴される言語の獲得、再獲得のプロセスは、ソローとカベルの思想において、継続的な再生と自らの道の発見のための必須条件である。「子どもが成長するためには家族と親密さが必要であるが、大人が成長するには、異質性と変容、すなわち誕生が必要である」(カベル、『センス・オブ・ウォールデン』)。読書に象徴される言語共同体との関わりは、ことばに利子 (interest) をつけて戻すという経済的意味合いと同時に、世界への関心／関与 (interest) を持ち直し自己の位置づけを獲得し直すという精神的な意味合いを含む。このたゆみなき完成のプロセスは、たんに個人的な自己実現にとどまるものではなく、また、内省的な自己発見でもない。むしろ、世界を見直し (re-vision)、改訂し (re-vision)、追従状態——墮した商業主義の

経済、戦争への関与、慣習的営み——の中で疑問を抱くこともなく眠りにある同胞市民を覚醒するという、社会的・文化的営みである。また、森における具体的で日常的な生活実践に象徴されるように、ソローとカベルが述べるアンコモン・スクーリングのプロセスは、キリスト教における再生が一度限りのものであるのに比して、生活実践の中で、何度も生じうるものである。（この再生のイメージは、ウォールデンの鳥たちの羽毛の抜け変えにも象徴されている。）そして既存の自己にある種の死をもたらすような再生は、われわれが意を決して意図的、意識的にもたらしうるものではなく、新たな可能性に自己自身を開く受容性の中で驚きをもって到来する。われわれはことばに襲われ、ことばの内に自己自身を発見するのであり、ことばに身を賭する。ソローの再生の思想において、喪失と出立、そして嘆き（mourning）と朝（morning）は隣り合わせである。また、アンコモン・スクールに関わるソローとカベルの教えの特徴は、彼らのテキストの言語のもつ非間接性、あいまいさ、密やかさであり、それによって読者はテキストのことばが投げかける意味と自己の言語への関わりそのものを考え直さざるをえない立場に追い込まれる。

カベルによるソローのアンコモン・スクールの思想が、教えること・学ぶことにおいても教育的意義として、以下のような点が挙げられる。第一に、『ウォールデン』における出立の思想は、いかなる目的（テロス）にも依拠させることはできない。教えること、学ぶことは、直線的な進歩や蓄積という観点から十分理解できるものではない。系統的に計画したりプログラム化できるような教育ではないという意味で、ウォールデンに移ることは再生の手順を与えはしない。第二に、この思想は、今日の倫理学を特徴づけ、カリキュラムの支配的な捉え方を形成している欲求と充足のエコノミーが維持しえないものであることを示唆する。基準の充足や、成功において感じられる充足に抗するものとして、自己自身に対してたゆまざる不充足状態がなくてはならない。これは否定的なことではなく、新たな可能性に向かい肯定的に方向づけられるものである。第三に、評価に対する意義が挙げられる。よき教えと学習は、ある程度の開放性を維持せねばならない。教えることには評価が付きものではあるが、アンコモン・スクールの教えに基づくなら、学習と評価を直接的に合致させることはできない。形式的で網羅的ではない評価のアプローチに価値が認められることになる。第四に、アンコモン・スクールにおける学習は、ことばを通じた、ことばにおける自己発見と再生であるが、内省的な自分探しを奨励するものではない。むしろ、ことばに表現され＝外側に押し出され（ex-pressed）、教科によってもたらされる思考に驚きをもって襲われるという意味で、「外に」において生起するものである。第五に、カベルとソローの母の言語と父の言語に象徴されるコモン・スクールとアンコモン・スクールの思想は、リチャード・ローティが提唱するような、義務教育と高等教育の段階的な教育の区分とは異なるものである。ローティは、義務教育における社会化を重視する教育の後に、高等教育において批判的機能を重視する個別化の教育が行われるという論を展開する。カベルがソローを通じて提示する「真理」の捉え方は、ローティの保守的な真理の弁護者たちの述べる真理とは異なるものであり、個人が経験と世界の実在にさらされるというソローの感覚には強壮さがある。また、

カベルの父の言語の思想は、ローティの言語観には見られない精妙な言語観——われわれが世界を測ると同時に、ことばによって測られるという思想——に基づく。そして何よりも、カベルとソローの継続的再生の思想は、ローティの構想する単一的な推移の教育観とは対照的である。継続的再生と出立の思想は、母の言語から父の言語への発達理論ではなく、純粹に知的なものであるよりもむしろ実存的なものである。

こうした諸特徴をもつカベルとソローのアンコモン・スクールの思想は、言語に深く関わるものではあるが、たんなることばに関わるものではない。それは、言語が実現する思考と存在の可能性に対する応答性に関わるものとして、世界の實在につなぎとめられている。よってそれは、ポストモダンの思想における記号論とは異なる。また、グローバル化された知識の経済の必須要件として奨励されるような技術獲得の柔軟な学習者を奨励するものでもないし、再生のセラピーのための教育を志向するものでもない。むしろそれは、固定されたごまかしのアイデンティティやそれが祭る価値に対する黙従を拒絶し、出立すること、なりゆくことを呼びかける教育のビジョンである。出立すること（＝我が家としての森を出ること）、そして異質性に対する受容に力点を置くカベルの思想は、場所と歴史の安定した感覚を伴うハイデガーの「建てること住まうこと思考すること」の思想とも対照をなす。カベルが「ノスタルジアは過去を未来に開くことができない状態である」と述べるように（Cavell, *Philosophy the Day after Tomorrow*, 2005）、ソローの思想は、ハイデガーとは異なり、我が家への回帰よりもむしろ、一時的滞在（sojourning）、日を費やすこと（spend）に力点を置くものであり、「人間の本質的な移民性」の感覚を示唆するものである（ibid.）。この意味で、読むということは、「疎外」の状態を経てことばに回帰することであり、父の言語に象徴される言語への成熟した関係を創り直し続ける中で、日常性の中にアンコモンな経験を自らのものとなしてゆくことである。大人のための教育は、自分自身に移民性を発見することを必要とする。

〈質疑応答〉

講演に引き続き、活発な質疑応答が行われた。まず井谷信彦氏より、本講演の主旨である「完成主義」の思想は、アメリカのフロンティア精神に関わる、よりよきものを志向する思想であるのかという質問がなされた。これに対してスタンディッシュ氏より、アメリカフロンティアにおいて白人が原住民の生活を破壊したり、パイオニアの地が人里離れたものであったのに対して、ソローの生活の実験の思想の力点は、よりよき社会の状態を求め、いかにして異なる生活の仕方ができるようになるかにある、という応答がなされた。さらに、本としての『ウォールデン』を書くという行為は我が家の創り直しの行為と類比され、これが「父の言語」との関わりであること、そして、ことばをより先鋭に研いで戻す（＝利子をつけて返す）という営みが、「出立」（＝森を出る、我が家との関係を築き直す）という行為に関わっているという説明がなされた。“Nostalgia”の語源は“pain of home”であり、カベルの思想においてはこれが我が家のもつ異質性に開かれることに関わるという説明もなされた。高

柳充利氏は、アンコモン・スクールの思想が、発達段階に回収される教育観ではないということについての確認を求めたが、これに対しては改めて、「父の言語」が大人だけのものではなく、子どもの学習にもすでに組み込まれているということ、また、「大人の教育」というカベルの思想における“grown-ups”という英語には思春期にあり続ける大人という含意がある、という応答がなされた。寺沢元太氏は、完成主義が経験の質に関わるものである限り、その成否は個人に委ねられるのではないかという問いを提起したが、これに対しては、ソローとカベルの完成主義が、客観の領域（数量化、測定、事実）に対峙されるものとしての主観の領域（＝個人的なもの、価値、経験の質、開放性に関わる次元）という二元論的構図を超えるものである、という応答がなされた。彼らの完成主義は、客観的な基準によっては測定不可能な主観的内省の世界に閉塞する思想ではなく、「外に—そこに」ある公共世界、文化との関わりを築き直す思想であり、カベルの「基準」と「判断」の概念はこの公共性と深く関わっている。さらに井谷氏より、本講演で力説された、固定されないアイデンティティ、安定の拒絶、我が家への安住に対する可変的我が家の思想は、決して満足することがなく、絶えず眠りを妨げられて不眠症にある人々を生み出すのではないか、という疑問が出された。これに対しては、ソローとカベルの思想が不眠症という病的な落ち着きのなさに結びつくものであるよりもむしろ、オンドリの鳴き声に象徴される「目覚め」を主題化するものであるということ、そして、不変で純粋なアイデアに基づく「在ること」の思想への対抗概念を提示したニーチェ、ドゥルーズらと共通する「なりゆく」思想の系譜に位置づけられるものである、という応答がなされた。

以上のように、本講演の主旨とそれをめぐる質疑応答は、アルシラ氏の完成主義の教育についての講演、そして、「国際会議」での基調講演で展開される議論への布石を打つものとなる。

2. René Arcilla, “Education’s Perfectionist Address”²⁾ (December 5, 2006)

〈講演の要旨〉

本講演は、カベルによるエマソンの道徳的完成主義の思想をもとに、完成主義のテキストの読書を通じた「リベラル・ラーニング」を主題とするものである。アルシラ氏はまず、人道主義的なリベラル・ラーニングを「学習のための学習」という観点から定義し、その二つの特徴として、「学習することに内在的な価値」と「自由な人間になるための学習」を挙げる。この点からとらえるなら、学習することは人間の「内的状態」に第一義的に関わるものである。このリベラル・ラーニングの定義を起点に、アルシラ氏は、「どのような類いのテキストが内面的な学習を誘うか」という問題提起をする。もちろんここで、リベラル・ラーニングのためのテキストを総括的に抽出することはできず、何がテキストの卓越性、美、知恵を決めるかの基準は、集団や文化に相対的である。

ここでアルシラ氏は、カベルの完成主義の思想、とりわけ、そこで提示される完成主義のテキストのジャンルに着目し、ここからリベラル・ラーニングに結びつく諸側面を解き明か

してゆく。まず最初の特質として挙げられるのは、完成主義のテキストが、「完成主義的ドラマ」、すなわち、実存的な自己喪失、道の喪失を主題とすることである。人が喪失の感覚に襲われることは脅威であり絶望的な状態である。われわれはいつでも傷つきやすい存在である。そしてこの状態を出発点として人は、外界に対する受容性、友人に対する受容性へと開かれてゆく。この転換において「友人としてのテキスト」としての役割が重要な役割を果たす。それでは、いかにして完成主義のテキストは、喪失状態にある人に届き、その人を動かすことができるのであろうか。いかにしてその人物に方向性の感覚を取り戻させてくれるのだろうか。その答えは、完成主義のテキストが個別の読者を承認し友情を表明する形で呼びかける、ということである。それには三つの側面ないしは段階がある。第一に、テキストは、読者の喪失経験について直接的な認識を表明し、それによって読者は著者との類似性を見だし、両者の間には信頼関係が築かれる。テキストは、社会から放逐され、社会的事実や慣習や歴史的所与に回収されないと感じている読者の経験を共有する。「私の悲慘の同伴者」たるテキストとの関係である。そこを土台にし、第二に完成主義のテキストは、理解不可能性からの回復を呼びかけ、道を誘う。これは「励みを与える予言者」たる役割である。ここにおいてテキストは、明晰さ、あるいは理解可能性を志向する。すなわち、テキストそれ自体が明晰であれという定言を提示し、読者にできる限り明晰であることを奨励するのである。しかし、テキストと読者の関係は同質性や同化にとどまるものではない。テキストは、エマソンの言うところの「挑発」をなし、読者に批判的な関わりを求めてくる。これによって読者は、テキストとは異なる道筋、己自身の道を発見することを誘われる。この三つの側面をすべて含むものとして、完成主義のテキストは友情を表明する。

アルシラ氏の主張において特に強調される点は、完成主義のテキストの読書を通じた学習が自己理解、自己吟味と不可分である、ということである。そしてここにおいて学習者は、社会化のプロセスに回収されえない「脱社会化」の次元に移行しているということである。また、リベラル・ラーニングにおいては、まず喪失の経験が必要とされ、それから、上述したような意味での友人に対する応答性を育むことが必要とされる。こうした学習の様態は、「道具主義的な目的」、外在的な目標に回収されえない次元、すなわち「学習のための学習」という学習それ自体の内在的目的に根ざす。リベラル・ラーニングにおける「リベラル」は、実存的な意味で自由な人間になることに主眼をおく。

〈応答講演〉

アルシラ氏の講演に引き続き、スタンディッシュ氏による応答講演が行われた。まず黒板に、アルシラ氏の提示した構図を示すために、左右に別れる二つの次元が描かれた。左側は、「私がいかに感ずるか」という実存的喪失の次元、右側は、「世界がどのようなものであるか」という社会的次元である。これをもとに、スタンディッシュ氏は、七つの問題提起をなす。第一に、「学習のための学習」という概念の根底にある、「内在的なもの」対「外在的なもの」という二分化的思考の問題点である。これに基づくなら、文学など内在的な学習に結びつく

ものもあれば、外在的で道具主義的な目的を掲げる学習もあるということになる。しかし学習のプロセスにはこのように二分化できない性質がはらまれる。例えば、医学の学習においては、医者になるという外在的な目的と同時に、人間の問題により深く関わる内在的な目的も同時に不可欠である。こうした時、学習経験は、学習のための学習と切り離すことができない。言い換えるなら、内と外の間で人は学習をくぐり抜けており、道具主義的なものと純粋な学習のための目的は不可分である。

第二の点は、問題提起というよりも、アルシラ氏が言及した完成主義のテキストの卓越性の決め方に対する同意であり、留意すべき点の指摘である。リベラル・エデュケーションにおいて「偉大な書物」の伝統を重視するという立場に対して、多文化主義者からは、文化の単一的ないしは普遍的なとらえかたへの批判がなされ、偉大な本は異なる文化集団によって異なる、ということが主張される。しかしながらスタンディッシュ氏はこうした典型的な多文化主義の主張のしかたそのものに陥穽があると警告する。アメリカにおいて典型的な多文化主義のディスコースでは、ある社会集団が自文化の伝統を代表することに自己充足する傾向性がある。こうした状態では、内に閉ざされた一種の単一文化主義状態が生じ、自文化さえ代表していれば他の文化は代表しなくてもよいという態度が生まれる。これは弱いタイプの多文化主義である。より強いタイプの多文化主義においては、それが代表するテキストがすでに文化を超えるところに開かれており、それ自身の文化の限界の外を見られる余地がある。それは外部を歓迎し、異人の参入を歓迎するような類いの多文化主義である。

第三に、アルシラ氏によれば、完成主義のテキストは個別の読者に呼びかけるという構図をもつ。これに対してスタンディッシュ氏は、ここで想定される「完成主義のテキスト」が、きわめて高い感受性を備えた特別のテキストに限定されてしまうのではないか、という懸念を表明する。また、テキストとの共鳴関係をもつ読者が「これぞ私の感じていることだ」と、読書を通じた自己の嗜好や欲求の充足の志向性を強化してゆく危険性もある。これに対して、スタンディッシュ氏は、テキストと読者のマッチングよりもむしろ、テキストが読者の中で何らかの変化を生み出しテキストによって読者が変容を被り、あるテキストがそれ自身の読者を創造してゆくような形で、テキストと読者の関わりを代替案として提示する。これに関わり第四の点は、アルシラ氏による自己喪失を基盤とした完成主義のドラマが「テキストが自分に語りかける」という経験を伴い、そうした状態を自画自賛し自己充足に陥る危険をもつということである。（筆者の解釈を加えるなら、ナルシシズム的な自己への焦点化の危険である。）こうした危険に抗するためにも、スタンディッシュ氏はカベルとソローの主張に即して、テキストが私に語りかけてくれるのではなく、「私を不充足状態にする」ようなテキストとの関係性をより強調する。

第五の点は、黒板に描かれた二つの次元に基づく批判である。イギリスの作家であるコリン・ウィルソンは1957年に、『アウトサイダー』という著作を出版した。これはある種の実存主義的な伝統にある小説家や芸術家を取り上げて、「社会はリアルなものでない」というアウトサイダーの感覚を描いたものである。ウィルソンが描くこのアウトサイダーの感覚は、

黒板の左側の次元に属し、実存的喪失を抱く人々のものである。これに対して、黒板の右側の領域で生活する世の中の多くの人々は、社交、仕事、野球、パチンコゲームなどに従事し、喪失感覚には無縁の生活を送っている。スタンディッシュ氏はアルシラ氏の提示するリベラル・ラーニングの構図がこうした領域の二分化に陥る危険を指摘する。すなわち、左側に属する人々は、完成主義のテキストとの関わりの中でセラピーをくぐり抜ける。これに対して、右側の領域にある人々にとってそうした経験は不要であり意識に上ることもない。だとすれば、後者の人々が完成主義者になることはないであろうか。

第六の点は、アルシラ氏が述べた完成主義的テキストとの関わりの第二段階で述べられた「明晰さ」の志向に対する疑問である。ここで言われる明晰さはデカルトによる観念の明晰さにつながるものであり、また分析哲学による明瞭な思考にも似ているものである。しかしスタンディッシュ氏がカベルとソローに即してとらえる完成主義のテキストは、こうした明晰さとは無縁のことばで語りかけるものである。つまり、難解さと不明瞭さを特徴とするものであり、読む者を困惑に落とし入れるようなことばである。テキストが明るみに出す喪失感覚は、社会化に対する弁証法的な影を生み出す。すなわち、社会化がある種の上昇を志向するとするなら、テキストの生み出す喪失感覚は疑惑に向かって下降する。

これに関連して、最後に第七の点が指摘される。黒板の左側における実存的領域は、われわれが感じる「私的なもの」であり、右側は世界の様相に関わる外の社会、すなわち「公的なもの」と区分されるであろう。第五の点でも示唆されたように、アルシラ氏の構図においては、この公的な右側の領域は社会化の次元に匹敵するものであり、ある意味で固定的にとらえられている。アウトサイダーでない人々はここに放置されたままである。これに対してスタンディッシュ氏は、左側と右側の世界を弁証法的に行き来する流動的な関係を提案する。右側の社会化の次元で眠りの状態にあり、偽りの価値（例えば行為遂行性の価値など）に充足している人々は、覚醒される必要がある。これはプラトンの洞窟の比喻において、洞窟の壁に映るゆがめられた実在の影しか見られない人々を洞窟から救いだし、光のもつ明るみへ向き換えを生じさせ、太陽の中の実在を見られるようにするという意味で、幻影からの解放という教育の使命に匹敵するものである。それはプラトンに由来するリベラル・エデュケーションの系譜において、真実を見られるようになる「自由」に関わる。左側にある人々が右側にある人々に働きかける（関与する）ことによって、社会化の次元にある人々をそのままにしておかないというスタンディッシュ氏の立場は、「来るべき社会」の実現、そして、私的なものと公的なものを架橋するカベルのエマソンの完成主義的思想を再表明するものである。

〈質疑応答〉

両氏の講演に引き続き、議論が行われた。喪失経験があることが書物との出会いの条件であるのか、それとも書物との出会いから喪失経験がくぐり抜けられるのかという質問に対して、アルシラ氏は、完成主義のテキストを読む経験は、すでに自分がもっているもの、経験

したものを認識する過程であるということを強調した。ただ読み流すことのできないテキストには固有の力があり、それを読む者は、他の人にはわからないが「この人物は自分（の喪失経験）を理解してくれる」という思いをもつ。これは社会的次元で取り扱うことができない経験である。言い換えるなら、社会的に承認されていないものを認めてくれるものが完成主義のテキストの力である。これに対してスタンディッシュ氏からは再度、こうした特殊な経験ないしは特定の人々に限定された完成主義のテキストとの関わりに異議が唱えられた。ソローによれば、そうした喪失経験は、社会的次元で生活する多くの人々がもっているかもしれないものである。彼らはそれを承認することを拒絶している。日々パチンコに興じている人々は、ソローの言う「静かなる絶望」の中に暮らしている。

これに引き続いて辻敦子氏より、テキストとの関わりは、すでに過去に通りすぎたもの（経験されたもの）に気づく過程であるというよりも、むしろ、経験されていないことをくぐり抜ける過程ではないのか、という疑問点が提示された。ソローの『ウォールデン』が差し出す読書は、異質性との出会いの経験であり、読者はあいまいさの中に投げ込まれる。これに対してアルシラ氏は以下のような主旨の応答をした。『ウォールデン』を読む者は、一方において、読者である自分には関係ないことであるという疎遠な感覚、距離の感覚に襲われる。しかし他方において、自分がくぐり抜けたものと同様の孤独を隠喩的に示唆する書物であるという感覚にも襲われる。ここには、テキストとの類似性、共通性としての友人の感覚がある。これに対して辻氏および同氏の立場を解釈しようとする聴衆から再度、テキストとの出会いは類似した経験の確認、すでに通り抜けたものの反芻経験であるというよりもむしろ、今ここで生じてくることにできごととして邂逅し揺さぶられる経験ではないか、という意見が出された。これに対してアルシラ氏はあくまで、自分のいう完成主義のテキストとの関わりは、承認であり想起（回顧）であるということを主張した。この点に関し、スタンディッシュ氏からはレヴィナス的観点から代案が提示された。レヴィナスにおいては他者性、疎遠なものが読むことの経験の条件である。それは同質性の認識に先立つものである。さらに、アルシラ氏は、スタンディッシュ氏が指摘した私的なものと公的なものの領域の関わりについて、リベラル・ラーニングは民主主義の社会的次元から個人の主観的経験へと価値づけを推移させるものであり、公的言語には置き換えられないものである、と述べた。

以上のように、アルシラ氏は、テーマとしては第一回講演会にきわめて共通する「完成主義」の思想に基づくリベラル・ラーニングと読書という問題を論じた。しかしながら、スタンディッシュ氏の応答講演とそれに続く質疑応答を経て、アンコモン・スクールの「教え」と、リベラル・ラーニングの「学習」は、いくつかの決定的な分岐点を示唆し始めたように思われる。その主たる違いは、第一に、完成主義的経験の次元を社会化の次元にどうつなぐか（つなぐ必要はないのか）、完成をくぐりぬけた読者は、そうした経験に無縁な世の中の人々にどのように関わるべきであるのか（関わる必要はないのか）ということである。この問題は、教育の二つの次元の関わりをどのようにつけるのか、そこにおける教育哲学者のつとめは何であるのかという問題として、第三回講演会と「国際会議」にも引き継がれること

になる。第二に、アルシラ氏の完成主義のテキストとの出会いが同質性のみを強調するものではないことは確かであるが、自己がテキストとの出会いを通じて批判的になり分岐できるようになる前提には、ある種の類似性、同一性の確認（「信頼」というアルシラ氏の表現に凝縮されている）が不可欠であるということである。これに対して、スタンディッシュ氏がソローとカベルに基づいて述べるテキストとの関わりは、信頼が幻想であるという認識、分離の事実を出発点にしているように思われる。

3. Standish, "Rival Conceptions of the philosophy of education"³⁾ (December 12, 2006)

〈講演の要旨〉

本講演は、第一回講演会とは一見すると異なり、イギリス教育哲学の諸潮流について論ずるものである。しかしながら同時に、拮抗する思想の系譜と言語の考察を通じて、イギリスという国の地域と歴史の固有性を超え、「教育哲学」という学問領域のアイデンティティを問ひかけ、教育哲学者の役割についての問題提起を行う。スタンディッシュ氏が提示する答えと同氏の研究者としての立場、それを支える思想的背景は、第一回講演会で示唆されたアンコモン・スクールの教育の思想と連関する。そして、教育哲学は、教育実践にどのような関わりの仕方をしうのか、すべきであるのかという問題が、一層鮮明に提示されることになる。講演論文では、第一に「教育哲学とは何か」という問いかけ、第二にイギリスにおける教育哲学の諸潮流、そして最後に、哲学の実践への関連性という順序で論が展開される。

第一に、教育哲学のアイデンティティに関わる問題提起である。過去二十年にわたるイギリスの政策や制度的状況のもとで、「教育哲学」の学問的アプローチは弱体化してきた。今日の教育や授業では、探究の諸伝統の蓄積抜きで政策や実践に関わることがが扱われる。ここで「探究の諸伝統」とは、確立された見解や正統主義のことではなく、むしろある特定の種類の問題を問ひかける持続的実践である。すなわち、ある特定の問題群について、漸進的に洗練された様式をもつアプローチによって、なじみ深い諸々のテキストの発展的筋道をたどりながら、マイケル・オークショット (Michael Oakeshott) の言うような、ある特徴的な種類の会話の中で行われる問いかけである。こうした会話に参加するためには、そこに向けて徐々に導かれてゆくことが必要である。こうした意味での「探究の諸伝統」をよそに、昨今の教育研究は実証主義に制覇されている。実証主義とは、「理解への唯一の接近方法は証拠ないしはデータの収集による」という考え方である。実のところ、証拠やデータにはすでにある種の非実証的な思慮が前提とされているのだ。逆に、教育に関わる重要な問い、例えば、認識論的、倫理的、形而上学的問いは、実証的に解決されえない。イギリスでは、とりわけ、サッチャーの影響力が及ぼした余波によって、教授の自律性と知的範囲が狭められるようになった。教師の裁量範囲は制限され、彼らは多かれ少なかれ明瞭に特定化されたシラバスに従うようになっている。そして、自分たちの役割の性質や自分たちが提供する教育の目的に関するより深遠な問いを反芻するよう奨励されることは稀になっている。

こうしたイギリスの教育をめぐる背景のもとで著者は、「(教育哲学の) 学問的アプローチ

は回復され、強化される必要があり、哲学の特別な重要性を承認する必要がある」という立場を表明する。教育哲学は、新参の教師たちを関与させる新しい方法を見いだす必要があり、継続的な専門的発達において直面する現実的に実践的諸問題について、よりよく、より哲学的に考えられるよう手助けをする必要がある。それでは、教育哲学は、それ自身正当性をもつ学問分野であるのか。それはしばしば、哲学のマイナーな一分野、あるいはその応用の一形態であるとみなされる。しかしながら、教育哲学は哲学の一分野ではない、つまり、その科目の中の限定領域ではない。それに関連性をもたない他の哲学分野などないからである。さらに、教育哲学は一つの応用形態であるという信念には問題がある。そうした考え方は、理論と実践の間の保証なき区分を強化するだけでなく、以下のような事実を見落としてしまう。すなわち、倫理学、形而上学、認識論の中心的な哲学的探究はそれ自身が必然的に学習すること、教えることについての問いを組み込むものであるという事実、そして、それらの探究が善の性質についてのみならず、「われわれはいかにして有徳になるか」について問い、知識の性質についてのみならず「それがいかして獲得されるか」について問う、という事実である。言い換えるなら、教えること、学習することについての本質的に教育的な問いは、それに対して哲学が応用されるところの外在的なことからではなく、哲学それ自体に内在的なものである。また教育哲学は、複雑な哲学的諸問題の複雑な混合状態を問いかける必要をもち、概して教育実践の個別のことから関わることを特徴とする。

第二に、イギリスにおける教育哲学の二つの対照的な系譜について論じられる。一つ目の系譜は、二十世紀の後半に体系的な学問形式として発展したものである。その始まりは、ロンドン大学教育研究所の教育哲学部門の長として R. S. ピーターズ (R. S. Peters) が任命されたことである。ピーターズは、ハースト (Paul Hirst) やダーデン (Robert Dearden) とともに、イギリス内外において際立ちきわめて影響力をもつ教育研究のアプローチ、すなわち、分析哲学の想定、手法、アプローチを教育研究に応用する手法を展開してゆく。分析哲学は、当時、イギリスの大学の哲学部で支配的であり、哲学は明晰、明瞭な思想に到達するために概念分析の過程を巻き込み、探究の目的は手元にあることからの根底にある論理を発見することであるととらえる。従って、教育においては、教えること、学習すること、権威、知識、理解、創造性、想像力など、教育を特徴づける諸概念が問いかける必要がある。こうした諸概念の分析を通じて教育の論理学が開示され、政策と実践の健全な基盤が確立されることになる。しかしながら、ピーターズらの功績の最も豊かな部分は、リベラル・エデュケーションの再声明によって、よき教育の実質的概念を前進させたことである。これは、イギリスの政治哲学者、オークショットに啓発されるところが大きい。このイギリスにおける学問分野としての教育哲学の第一の系譜は、イギリスに源流をもつが、アメリカでもイスラエル・シェフラー (Israel Sheffler) を代表としてイギリスに比肩する形で発展した。

二つ目の系譜は、第一のものがあまりに整然として限定的であるととらえる。そして、教育哲学の発展の源流と系譜を、プラトンや孔子の思想、ロック、ルソー、カント、ヘーゲル、その他ドイツ語圏の哲学の伝統、プラグマティズムを含むアメリカ哲学 (デューイ、ローティ

など)、さらに最近では、マルクス主義からポスト構造主義にいたるヨーロッパ大陸哲学の伝統にある一連の哲学者たちの著作にまで拡大する。この第二の系譜に含まれる哲学者たちは、排他的で分析的なアプローチを採用する人々から明晰さや精密さを欠くという批判を受けて、周辺的な地位に追いやられたり避難されたりする傾向にある。ハイデガーもその一例であり、たんに一貫性を欠き、学問に値しないものとみなされてきたのである。言うなれば、第一の系譜はある種の排他性を好むが、第二のものは、教育の哲学的探究の仕方の多様性を認める。後者は、何が哲学としての意味をもつかについての要求度が厳しくも狭くもないため、学問分野の境界が厳密に固定される度合いが少ない。また、哲学の理解の仕方が包括的で多元的である。著者はイギリスの教育哲学者として、第二の系譜に自身を位置づける。第一の分析的系譜においては、近代世界に勢力をふるってきた、ひとそろえの形而上学的想定が強化される。そのひとつとしてとりわけ異議を申し立てるべきであるのは、個人としての人間、あるいは、孤立した主体としての人間という考え方である。それは、経験の対象に対して観察と認知の関係をもって立ち、他の人間に対して契約的な類いの関係をもつ。これに対して著者は、著書『自己を超えて』に示されるように、ハイデガーと後期ウィットゲンシュタインの著書に基づく教育哲学が、物と世界に対する関係と他者に対する関係という点で、自己を超えるところに至りうるようなあり様に引きつけられてきた。

こうした教育哲学の二つの異なる見方は、教育哲学が実践にどのような関連の付け方をするかにおいて差異をもたらす。これが第三の論点である。著者によれば、分析的教育哲学は教育問題のもつ緊迫性と波及的意味合いに十分に関与し損なう。それを示す三つの例が挙げられる。第一の例は、過去 20 年にわたるイギリスの教育政策における「スキル」や「能力」



連続講演会

の流行と、知識や理解の獲得についての言及の衰退である。教育実践において、このかぎ括弧つき用語がそれ自身の特殊な力をもつようになり、批判的に考察することがきわめて難しくなっている。ここには、使用される用語の明晰さの欠如や拘泥を露呈するだけではすまされない問題が隠されている。こうしたスキルについての語りすべては、実のところ、一種の新しい形式の行動主義の兆しであり、教育的営みのもっとも重要な部分と甚だしくそぐわないものである。したがって、行動主義との関連性や、こうした状況において前提とされるある種の形而上学を露呈することが重要である。

第二、第三の例は相互に関連する。第二の例は、1980年代のイギリスの教育における、新たな類いの経営管理的アプローチの台頭である。これは大学運営、組織づくり、人員構成の仕方、カリキュラムの構成の仕方、学生の福利の対処の仕方などに反映される思考と行動の様式である。この中で集団への帰属感や、同僚性、信頼などは徐々に消えてゆき、経営管理「チーム」が生まれる。制度の個別的な側面、とりわけ個別の教育的な側面への本物のコミットメントは欠如し、管理者自身のキャリアに自己中心的な焦点があてられるようになる。その結果として教育の共同体の重要な諸側面が崩壊することになる。第三の例は、これと同時期に生じた情報と伝達技術（ICT）の制覇である。これは後に台頭する「アカウンタビリティの文化」の布石を打つものであり、教えることと学習することのとりえ方として、学習のスキル（情報入手）と学習される内容（コンピューターに情報として蓄積されるもの）を区分する。この発想は、先に記述した管理経営者たちを満足させるものであり、教育についての哲学的問いについて反芻したことのない教師たちに受け入れられるようになる。なぜこうした状況が生じたかを理解するには、ICTが奨励する一種の原子論的な思考と、経営管理主義がはびこる土壤である社会世界についての体系的理解の間の深い連関性を探索する必要がある。しかしながら再び、分析哲学による分析はこれに応じることができない。著者の見解では、この点においてテクノロジーについてのハイデガーの著作とポストモダンの状況についてのリオタールの様々な考察のほうがいっそう価値あるものである。より一般的には、後期ウィトゲンシュタインと彼の継承者たち、およびポスト構造主義の多様な側面が示す言語の重要性への敏感さがいっそうの重要性をもつ。著者にとってこれらの思想源は、教師や管理者の日々の経験の一部となった状況を理解し、これに対処する可能性を提供するように思われた。

さらにこれらの思想源は、今日の教育にとっておそらくはもっとも逼迫した脅威である「行為遂行性＝パフォーマンス（リオタール）」の支配——われわれの生活が効率性と有効性の原則によって取り決められる有様——を明るみに出すという点でも価値をもつ。教育実践は、明瞭に特定化された目的や目標を効率的な方法に合致させるプロセスへの囚われによって支配されるようになる。最終的な結果が何であるか、学習者の経験が豊かで価値あるものであるかどうかという問いは、システムがうまく機能するかという問いに従属させられる。学校や大学で生じていることは、工場で適用される品質管理の基準に当てはめられなければならない。このことは教育に二つの重大な帰結をもたらす。一つ目は、そのシス

テムが必要とするような試験によって、容易に評価したり記録したりできないような学習の諸側面がある、ということが忘却されることである。全く評価できないということではないが、そうしたことを行うことはたんなるルーティンではありえないし、体系的な手順でもありえない。それは、研究の主題である実践の内側に立つ、感受性を備えた経験豊かな教師を必要とするであろう。よき教師は、学生の反応に应答して、教授の過程でたえず評価を行う。従って、行為遂行性の最悪の効果は、明瞭に測定可能な学習成果によって例証されない限り、何事かが学習されたということが否定されることである。二つ目として、授業で生じていることは、学習目標を実現する手段としてあらかじめ明瞭に特定されるものに限定されてしまう。よき教えるの一面は、学生の応答や理解の発展、教師との相互作用、個別の機会がもつダイナミズムという点で、学習が新しく予期されない方向に発展してゆく余地を認められることにある。要するに、行為遂行性には圧倒的な還元主義があり、これが経営管理主義や貧困な ICT の理解と絡み合い、多くの人々がそうした用語の外で思考することができない状況となっている。この中で、信頼は失われ、教育にとってきわめて重要な実践の共同体は弱体化する。

以上のような三つの例は、日々の教育実践において問題となっていることを例証するものであり、ここにおいて教育哲学が限定的な自己理解に制限されるなら、それが実践に対してのもつ関連性は縮小してしまうだろう。これらの諸問題が理解され、教育政策や実践に従事する人々によって取り組まれるには、より明瞭な理解、より広範な反芻、哲学が奨励しうる実践理性が必要とされる。ゆえに、これらの専門的訓練や教育において哲学の役割を再肯定する論拠は圧倒的なものである。そして、学生にとって疎遠で味気ない抽象ではなく、より想像的で生き生きした方法でこれを行っている例はたくさんある。本論文では、「学問的」アプローチを限定つきで弁護してきたが、著者の立場は、党派的なものでもないし、排他的なものでもない。その主眼は、教育研究と実践全体における哲学の重要性を弁護することである。

〈質疑応答および議論〉

質疑応答ではまず、イギリスにおける分析的教育哲学の諸特徴について追加説明がなされた。分析的教育哲学は、教育の論理を解明することにとどまらず、教育についての実質的、規範的ビジョンをも提示する。すなわち、人類の遺産たる知識の豊かな形式へのイニシエーションを行うというリベラル・エデュケーションの思想の継承である。ここにおいて分析的教育哲学の一派は、「自律性」、すなわち合理的制御と自由選択が可能な自己の育成を提唱する。スタンディッシュ氏は分析哲学の遺産を全否定するわけではない。特にリベラル・エデュケーションの側面については、人間精神を盲目状態と幻影から「自由」に向けて解放するという、プラトンの洞窟の比喻に起点をもつ側面を支持し、この意味において、知識へのイニシエーションの必要性を認める。ただし、同氏はここでの「知識」を分析哲学者たちの前提とする知性主義的な知識に限定せず、車の修理工の経験や踊りに熱中する経験などの経験知

を含む、広義の知識としてとらえる。同氏はまた、分析哲学が想定する自律的自己の概念についても否定的である。よき教育は、経験のプロセスと学習の内容を対峙させない。研究の対象、理論の体系に注意を向け、経験に没頭することを通じて、自分が研究しているものに対する畏敬の念が生まれ、自己は自己自身を超えるところへと導かれる。さらに質疑応答では、リベラル・エデュケーションで論じられている「自由」が、例えばデューイやルソーの進歩主義教育の系譜における自由とどう異なるのか、という問いかけがなされた。これに対しては、後者が自由な存在としての子どもを出発点とするのに対して、前者は、知識へのイニシエーションを通じて達成されてゆく自由である、という解説がなされた。

以上のように、本講演では、イギリス教育哲学の諸潮流において支配的であった思想背景が明らかにされ、それと比してスタンディッシュ氏の依拠する第二の思想的立場の位置づけが明らかになった。その中で、同氏が依拠するハイデガーと後期ウィトゲンシュタインの思想が、イギリス教育哲学で主流を占めてきた分析哲学の系譜から排斥されてきた事情も明らかになった。同時に、イギリスの教育を1980年代以降支配してきた実践の諸問題を具体的背景としつつ、教育哲学は実践にいかに関わるべきであるか、その時の「哲学」の役割は何であるのかという問いに関して、教育問題に対する教育哲学の関わり方、教育哲学者のスタンスが示唆された。すなわち、分析哲学との対比を通じて明らかにされたスタンディッシュ氏の立場は、実践の豊かさに応答しこれを甦らせるための「哲学」を提示するものであって、分析され抽象化された概念を実践に応用するという、問題解決的な理論と実践の適用関係ではない。講演や質疑応答の随所で示されたことは、教えること、学習することの経験の中に、哲学＝思考すること、言語を生み出す行為がすでに不可分な形で内在しているということである。そして、哲学の営みはそれ自身ですでに教育的な問いを内包しているということである。教育哲学者の役割は、本講演で強調されたように、洞窟の中にある盲目状態の人々を目覚めさせることであり、その立場は、眠っている人々に批判的に関与するものである。これは第一回講演会のアンコモン・スクールの思想において示唆された哲学者＝教師の役割に重なるものであり、今回の講演において取り上げられた教育実践の三つの例（諸側面）の語り方そのものにおいてもその関与の仕方は例示されている。同氏が戦っているものは、思想においても、実践においても、教育を制覇してきた、ある種の排他的、分断的思考様式と言語であり、経験の中のあいまいな領域を閉め出し明晰さを志向する発想である。その代替案として本講演で提示されたものは、日常の教育で生起している経験の豊かさに応答しうるような多元的、包括的な思考の様式である。しかしながら、あいまいさの受容、明瞭化の批判は、選択や判断の「基準」を放棄する反基礎づけ主義を志向するものではない。それは、活動の「基準」が固定された測定尺ではなく、活動に従事している人々の行為と言語ゲームの中で決せられてゆくという、後期ウィトゲンシュタインの思想に依拠した発展的で動的な基準概念のとらえ直しである。

Ⅲ. 「大学院生主体の教育研究国際会議」 (December 9, 2006)

本会議では、スタンディッシュ氏が、著書 *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger, and the Limits of Language* の邦訳『自己を超えて』(現在翻訳中)の序文を念頭に置いた基調講演を行い、アルシラ氏が同書に対する応答を行った。それに続き臨床教育学講座の五名を含む大学院生が直接的、間接的に、同書、および、連続講演会での議論、ひいては、講座のゼミで取り上げた題材に関わる形で、英語による発表を行った。以下では、スタンディッシュ氏の基調講演“Introduction”、それに基づくアルシラ氏との質疑応答、および、全体ディスカッションでの議論のポイントを中心に要約する。

1. 基調講演：『自己を超えて』の序文⁴⁾

原著 *Beyond the Self* の大半は、1980年代に執筆されたものであるが、邦訳版は、その一部を改訂すると同時に、日本の読者を念頭に置いて、近年に執筆された論文をいくつか加える予定である⁵⁾。本序文では、原著執筆の動機と邦訳用改訂版に関連する知的、政治的背景の変化について明らかにする。

原著で提示された中心的な思想の発展には、三つの主たる要因に関連している。第一は、社会的・政治的な背景である。1980年代は、アメリカのレーガン大統領が、同時期に、イギリスのサッチャー首相が選出された。これによって政治的な右派への決定的な推移が生じた。両者は共に、独立した企業家的な自己を推進する新しい政治を先導し、福祉体制や社会と共同体のあいまいな概念をさげすみ、国家の自尊心が再び主張されるようになった。企業は経済的進歩と繁栄の機動力として活気づけられた。国家の自尊心の再主張は伝統の謳歌に結びつけられた。こうした政治的展開は、伝統的な保守主義への回帰ではなく、何かしら新しいものの創造であった。二人の指導者たち、とりわけサッチャーは、人々の生活観や様式を変化させた。

こうした状況において教育にも変化が生じた。これが本書執筆に関係をもつ第二の要因である。とりわけ考慮すべきは、カリキュラムと教育行政における変化である。市場化傾向は明白となった。カリキュラムに関していえば、教育の目的は、国家の競争力を保証するために必要とされるスキルを労働人口に提供することである。教育行政という点では、多様性と制度間の競争へという変化が生じた。試験の結果という形で示される産出物の測定が重要となり、これが一方においては攻撃的な市場化の機動力となり、他方においては懲罰的検閲体制の機動力となった。その結果として生ずるものがアカウンタビリティの文化である。そこでは重要であるもの (what is to count) が狭く定義され、行為遂行性の体制が加速されることになる。子どもたちは、「子ども時代の喪失」を被り、自分たちの教育はきわめて狭い活動範囲においてテストのできをよくするためのものと理解するようになる。

以上のような教育状況の変化は、イギリスで1960年代に隆盛となった「子ども中心主義」の効果に対する反動ととらえうる部分もある。この文脈に照らしてここ10年の教育状況を見てみるなら、60年代とは対照的に、最近の状況は「実務教育重視主義」と呼べる。昨今

の大学生は、自らを「独立した学習者」とみなし、多様な授業をとって単位を集積し、職業的な目的を目指す。しかしながら著者の見解では、嘆くべきは実務主義教育そのものではなく、実務的なものと学問的なものを二分化する志向である。道具主義的効用性と、(学問それ自体の) 内在的豊かさを共に兼ね備えた研究の形も存在する。しかしながら、エリートが通うイギリスのグラマー・スクールなどでは、カリキュラムが非実務的な特徴を備え、実務的な科目は見下される。これはイギリスの階級制度にも起源がある。

教育をめぐる変化は、他の要因によっても特徴づけられる。その中の二つを取り上げるなら、一つ目は、経営管理主義である。二つ目は、教育におけるコンピューターへの関心の急速な成長である。情報技術の使用は、制度の経営管理に導入されることになった。これがますます管理者や教師の実践を決定づけるようになった。

以上のような背景のもとで、著者は、教育を本質的にゆがめる何かが進行していると感じた。同時に(1980年代の)教育哲学に目を転じて、それがどのような批判を提供することができるのかと考えるとき、欲求不満を感じた。当時支配的であったものは、分析哲学的教育哲学である。これはイギリスのピーターズ(R. S. Peters)、ハースト(Paul Hirst)、デアドン(Robert Dearden)、アメリカのシェフラー(Israel Sheffler)などを中心とした、教育の哲学的探究に新しい厳密さを持ち込もうとする一派である。それは知識、学習、カリキュラムに関わる概念に精密な分析を提供するものであったが、著者自身が直面していた実際的な問題に向かうとき、相対的に無力に思われた。より切れ味がよく洞察に富んだ批判の形式を模索する中で、上述した諸々の社会情勢の変化に至る年月の間に発展させてきた哲学的関心が強まっていった。

この哲学的関心は、本の原著で中心的な役割を果たす二人の哲学者への言及において明らかにされる。ウィトゲンシュタインは、当時英米圏の哲学者の間で広く読まれていたが、ハイデガーは避けられていた。大半のイギリスの哲学者はハイデガーを読もうとしなかったと言ってもよからう。それだけではなく、ヘーゲル、ニーチェ、そしてキルケゴールすらも読もうとしなかったし、デリダ、フーコー、リオタール、レヴィナスはもってのほかであった。ハイデガーは、とりわけ、一貫性がないとして閉め出され、彼の著書は、適切な意味での哲学とはみなされなかった。こうした見方は、分析哲学と大陸哲学の間の分断を反映するものである。著者は両者の著作に関心を見いだしており、あるきわめて特有な点に感銘を受けた。すなわち、後期ウィトゲンシュタインの洞察が、実のところ、それより20年ほど前に出版されたハイデガーの『存在と時間』における思想と驚くほど似ている、ということである。ゆえに、このことを取り扱うことが本書の目的の一部となった。

そのためには、文体に関わる大きな問題に取り組む必要があった。教育哲学に流布していた言説においては、ウィトゲンシュタインがしばしば言及されつつも、いくぶんか限定的に読まれていたと言えよう。また、ハイデガーは多かれ少なかれ未知であった。ウィトゲンシュタインの二次文献は膨大にあり、教育哲学の聴衆が耐え難いであろうような複雑な解釈を読むことになった。そして再び、大きな溝の向こう側に、ハイデガーについての膨大な文献が

あり、それは、ウィトゲンシュタイン派の人々と教育哲学者の双方の言説の学問的形式とは大方のところ相容れないような語句で語りかけるものであった。ことをいっそう複雑にしたものは、先述したような教育の諸問題に取り組もうとするなら、実践に関わる教育者を多少なりとも念頭におかなければならない、ということである。これは純粹に学問的探究であるべきではなかった。

このことの帰結は、想定される本の読者について確たる感覚を維持することがきわめて困難であったということである。著者は、限られた聴衆のみに向けて書くつもりはなく、自ら明らかにしてきた諸々の溝を架橋することを望んだ。より断定的な言い方をするなら、ばらばらの言説の諸形式をとりまとめることによって読者を攪乱することを望んだ。実際のところ、言語の差異と、それらに対する感受性の欠如は、著者が関心を抱いている問題の核心に近いものであった。本の中では、文体のきしみ合うズレとも言えるもののが、ある部分本書の目的にきわめて関連したものであることを示そうとしている。

今回邦訳されることになった改訂・拡大版では、多くの点で改良の機会が与えられることになった。原著執筆以来の年月における思想の発展を部分的に示すことが可能になり、とりわけ、第三部としてレヴィナスの章が含まれることになった。レヴィナスとウィトゲンシュタインの関連は限定的なものであり、十分に探求されてはいない。しかしレヴィナスはハイデガーのもとで研究した時期があり、ハイデガーが20世紀の偉大な哲学者の一人であるという思いを抱いていた。これによって彼がハイデガーの著書の最も深遠な批判者の一人となることは妨げられなかった。またレヴィナスに目を向けることによって、原著において予示されている倫理的関係性の一部に対して、より直接に取り組み、より充実させて発展させることができるようになった。レヴィナスはポスト構造主義に影響を与えた哲学者であり、その影響はハイデガーと同様に深遠であり、著者は、デリダの読解を通じてレヴィナスの著書に関心を抱くようになった部分もある。レヴィナスの著書は、特に『自己を超えて』の中の「慎み深さ」(humility)という主題に関連性をもつ。その主題は、著者がより大きな課題の端緒として用いるものであり、本書を通じてその重要性が感じ取られることを願っている。

原著を執筆した時以来、(英米圏の)教育哲学の世界は、分析哲学の正統派によって支配されることが少なくなり、より国際的な異文化間の交流によって豊かになってきた。改訂版が日本語で出版されることがこれを示しているともいえよう。また、英語圏で大陸哲学に対する関心が一層広まり、諸々の伝統の間の障壁が崩れてきたことは喜ばしいことである。著者がその変化にいかなる意味でもさして重要な貢献をしたというつもりはないが、この個別の流れが行き着く、より高い地点に合流できることは好ましいことである。当時は一滴の水であったものが、いまや潮流が融合する中でより広い思考の泉へとほとぼしり出ているのだ。

2. アルシラ氏の応答と議論の争点

『自己を超えて』邦訳の「序文」、および原著の第一章(序論)に基づき、アルシラ氏より応答がなされた。まず、本書が教育を制覇している言語に抵抗し、「慎み深さ」を代替的

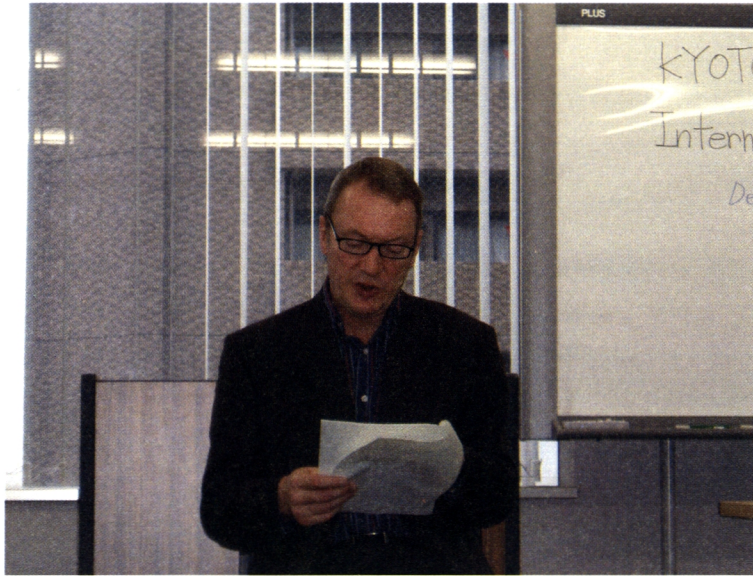
な教育の言語の様式として提示するものであることが評価された。「慎み深さ」に基づく言語は、自己主張ないしは断言の言語に対峙される。同時にこの「慎み深さ」について、疑問点も提起された。本書において、イギリス教育哲学において主流であった分析哲学派の人々が提唱する「リベラル・エデュケーション」は、「自律性」、「自由な思考」、「実証主義」、「自己本位の徳」などに特徴づけられる。これに対して、スタンディッシュ氏が提唱する「慎み深さ」は、自己を超えて見ること、受容性、他者性、無私などに特徴づけられる。この整理に基づいてアルシラ氏は、「自己吟味は自己中心的か」という問いを提起する。自己吟味や自己告白は、必ずしもナルシズムではない。むしろ、それを通じて自己がないという悟りに至ることには、自律性とは異なる、謙虚さ、恥の感覚があるのではないか。また、慎み深さには、自己を超えて見るが必要とされるが、これは自己超越を意味しているのであろうか。アルシラ氏にとっては、別の自己を感じる「共感」が重要に思われる。それによって、ある人自身の内なる状態を自分自身のもののように理解することが可能になる。さらに、スタンディッシュ氏の言う「慎み深さ」は、二人の人間の不平等を必要とすることになり、民主主義の平等概念に拮抗するものではないか。

こうした諸々の疑問に対して、スタンディッシュ氏より、自己吟味と自己中心性に対する警戒は、現代の教育を制覇しているセラピーやカウンセリング文化における自己吟味のナルシズム的傾向に向けられるものである、という応答がなされた。同氏は、マードックが「もの欲しげで貪欲な自己の触手」と呼ぶものに警笛を鳴らす。また、慎み深さが不平等に結びつくのではないかという指摘に対しては、レヴィナスの他者の倫理が「尺度にあてはまらない関係性」、判断や認知の対象を超える関係性に関わるものである、ということが強調された。神と人間の距離は測ることはできない。いってみればこれは、平等や権利の政治学（そして承認の政治学）とは異なる、もう一つの次元の民主主義に関わる倫理である。また、本書で論じられている「合理的／断定的」言語様式と「受容的」言語様式の対比については、受容的思考を強調するための図式であるということが述べられた。経験としてテキストを読むということは、議論や分析的思考でとらえきれない側面、読者と著者の関係を巻き込むものである。これに応答してアルシラ氏より、二つの言語様式の間をどう移行すればよいのかという疑問と、病理的な「慎み深さ」に対する懸念が再度表明された。スタンディッシュ氏は、慎み深さが特異な経験の形態ではなく、よりよき生への志向性を表すものであり、対比される二つの言語様式は「慎み深さ」や「受容性」の様態を特別な領域として囲い込むものではない、という返答をなした。

ここで示唆された両者の立場の微妙な差異は、後に続く大学院生の発表における議論や、シンポジウム終盤での総括議論においても鮮明になる。例えば、石崎氏のレヴィナスの歓待の思想についての発表においては、互換性を超える非対照的な他者への責任の思想に対して、アルシラ氏より、「絶対的な他者」という無条件的な倫理は非現実的で宗教的にすら思われ、実践倫理にどのように役立つのか、ロマン主義的な訴えに過ぎないのではないか、という指摘がなされた。アルシラ氏にとって、レヴィナスの倫理は、手に負えない出会いの純粋性を

提唱しているように思われる。これに対して、スタンディッシュ氏と石崎氏より、レヴィナスの歓待の思想は、(アルシラ氏が応答で述べたような)「共感」とは無縁なものであり、見知らぬ他者に対する「傷つきやすさ」を特徴とするものであるという応答がなされた。これを引き継ぐ形で終盤の総括議論では、アルシラ氏より再び、レヴィナス的な(そしてスタンディッシュ氏が提唱するような)経験の過剰さの次元は、どのようにして教育に関連しうるのか、という問いが提起された。合理的に組織化された教育の次元と、そうしたものを越える経験の過剰さの次元は分断されているように思われるというのだ。

これを受けてスタンディッシュ氏は、本書の邦訳版に追加予定である論文“Towards the Economy of Higher Education”(2005)(2005年における京都大学第二回国際シンポジウム基調講演「高等教育のエコノミーに向けて」)でも論じられている、教育における「オープンエコノミー」の議論に立ち戻った。同論文において、オープンエコノミーは、アカウンタビリティの文化、行為遂行性の原理に基づく「思考の対象を全体性に取り込む(閉じた)エコノミー」に回収しきれない、交換の循環を突破してゆくもうひとつの教育の次元である。同氏が主張するオープンエコノミーの思想を支える背景は、レヴィナスの他者性の思想、そして、ニーチェの「強度」の思想である。両者は共に同一性としての「自」に回収されるのではなく脱自を志向する思想であり、交換と充足の循環を突破する過剰のエコノミーを志向する。「閉じたエコノミー」が準契約的な「水平軸」を構成するなら、過剰のエコノミーである「オープンエコノミー」は、契約関係や互換の関係に回収されない「垂直軸」を構成する。垂直軸の思考と言語に属する「他者性」と「強度」の原理は、水平軸で語られる交換と透明性、明示性の合理的言語に回収されることに抵抗し続ける。もし生活が後者の言語と思考方法によって支配されてしまうなら、「封じ込めを打ち破り出る過剰さ」に対して、われわれは盲目になってしまう。ただしレヴィナスとニーチェは、この垂直軸をいかに開いてゆくかという道筋においては異なっている。ニーチェの強度の思想が、生の肯定的エネルギー、たゆみなきエネルギーの流れに依拠するのに対して、レヴィナスの他者の思想は、否定性(他者について知りうるものの限界を受容する思想)と崇高さを特徴とする。アルシラ氏は、レヴィナスの他者の倫理の次元があまりに非現実的であり、「実践的責任」から切り離されているという指摘をなしたが、スタンディッシュ氏が提示するレヴィナスの垂直の次元は、一回限りの特異な宗教的経験や、生命の全体性にとけ込む恍惚経験ではなく、むしろきわめて実践的で日常的な人間の生活の条件である。無限の他者への責務に関わる垂直の地平は、全体化する交換のエコノミーの水平の地平に回収されずとも、両者は排斥し合うものではない。また、前者を後者に応用するような関係でもない。両者の関係性は、実践のうちにある対照性であり、日常実践そのものの中にオープンエコノミーの次元はすでに生起している。またこれは他者との関係に限定されるものではない。例えば、数学の学習経験が、計算という実践的側面をもつと同時に、幾何学のパターンに対する驚嘆や魅惑を通じた教科への愛を伴う経験であることなどにも例証される。



スタンディッシュ氏講演

IV. 総 括

スタンディッシュ氏の基調講演、アルシラ氏の応答を中心に考察してきた論点は、大学院生のシンポジウム発表課題にも関わる形で、「臨床教育学」の境界を揺さぶり、関連領域で研究に携わる教育哲学者、教育学者の立つ位置の微妙な、しかし、根本的な差異を示唆する。議論の中から明るみに出された差異のひとつは、教育の哲学に関わる者が、どの立場から、どういう形で、覚醒や変容の生の次元を圧殺してゆくものに対して語りかけるのか、関与するのか（あるいはしないのか）ということである。両者の議論、およびそれをめぐって講座の大学院生やその他の参加者との間で交わされた議論から浮かび上がった見解の差異は以下の点に集約されるのではなかろうか。アルシラ氏は第二回講演会において、「学習することに内在的な価値」という立場を出した。これは道具主義的な価値と、内在的・本質的価値を対峙させるものといえる。また、後者の価値は、「社会化」に対峙する「脱社会化」の次元に属するものである。実務教育を道具主義的、効用的なものと位置づけ、これに対して「学問のための学問」を純化し特化させる立場は、こうした枠組みに基づいている。これに対してスタンディッシュ氏の側の応答は、こうした二元論的な枠組みの構図をもとに「オープンエコノミー」の次元を位置づけを語ることそれ自体に異議を唱えているといえよう。第一回、第三回講演会でも示されたように、経験の過剰は、実務教育、職業教育と言われる領域で行われている教授と学習の実践の中にすでに生起している。この立場からみるなら、レヴィナスの倫理やカベル、ソローのアンコモン・スクールの学習が「非実践的」、「非現実的」とあるという指摘は的を射ていない。学問のための学問（手段や効用性とは区分される、それ自体が目的であるような領域）を設定し、オープンエコノミーの次元を特異な自己変容経験と

して位置づける立場は、むしろ「社会化」の次元で生じていることを回避し盲目的状態にある人々への語りかけを遮断してゆく非実践性や、圧殺する脅威を放置する非関与の姿勢につながる危険性をもつのではなからうか。

カベルとソローの「森の生活」の思想は、森に入り森から出る間に生じた特異な一回限りの再生の物語ではない。むしろ、言語共同体の社会化の次元とそこからの逸脱の次元双方を同時に巻き込みながら、オープンエコノミーの次元で繰り返して生起する経験の過剰を、よりよき生を希求しつつ予見的に宣言し続ける哲学である。そこでは、基準があるかないかという二者択一的問いかけにおいて想定される基準概念そのものが問い直される。そして教育の哲学に携わる、書き手、読み手、語り手は、覚醒を自ら目指す者として、日常の実践に批判的に関与し続ける。ただし、ここで「批判」が意味するものは、攻撃したり他者をうち負かすという意味での「断定的」様態ではない。生活の目的と手段は、純化されることに抵抗し、むしろ両者の混沌性の中に足を踏み入れて「思考する＝人間」(エマソン)の責務を突きつける。「思考する＝人間」は、言語共同体で流布している言語を攪乱する言葉を語ることが求められる。眠りにある人々への語りかけ、関与、覚醒、そして、日常実践の内側で生じていることを照らし出す視点の提供、生の豊かさを圧殺するものにのみこまれずにかつ対面し抵抗し続けること——これが「人目に触れる聖人」としてのソローが体現する、教育の哲学者の役割、実践への関与の仕方である。

『自己を超えて』におけるウィトゲンシュタインとハイデガーの再解釈と、その背景で教育の哲学者が教育実践を覆う脅威に立ち向かう際の「足場」も、そうした混沌性のぬかるみを回避して語るのではなく、むしろ自ら拘泥するところから出発する。さもなくば、オープンエコノミーを圧殺し続ける脅威と、それを生み出さざるを得ない人間の条件は繰り返し立ち現れ続け、そこに飲み込まれた人間を眠ったままにし続けてゆく。スタンディッシュ氏によれば、ソローがオンドリの隠喩を用いて「目覚め」を主題化したように、レヴィナスはより一歩進んで、「不眠症」を自己充足状態からの覚醒という肯定的な意味で主題化する。

日本の中で独自の流れを形成してきた京大の臨床教育学／教育人間学に携わる研究者と、分析哲学が主流であったイギリス教育哲学から逸脱の声として形成されたスタンディッシュ氏、そして、アメリカ教育哲学の中で「臨床教育学」との接点をもつ形で独自の思想を形成してきたアルシラ氏との対話を通じ、「オープンエコノミー」を語り続ける「臨床教育学」の布置、意義が多様に模索され、同時に、教育学、教育哲学内部においてすら忘却されてきた教育へのアプローチと語り方が想起される一歩となったのであれば幸いである。

✦註

1) 本論文は以下に出版されたものである。*Studies in Philosophy and Education*, vol. 25 (2006): 145-157. 英語の原文は、本誌 95～107 ページに掲載されている。ここでは要旨のみを、日本語で一部邦訳および解説する。

2) 著作権の関係上、René Arcilla, "Education's Perfectionist Address" の講演原稿は掲載せず、筆

者による要約のみとする。

3) 本論文は未公刊である。ここでは、日本語の詳細な要旨のみを、原文を一部邦訳および解説する形で掲載する。

4) 講演論文、“Introduction”は、改訂され邦訳著の序文となる予定である。英語の原文は、本誌 109～117 ページに掲載されている。ここでは要旨のみを一部邦訳および解説する。

5) 邦訳著には、スタンディッシュ氏が近年執筆している、レヴィナス、カベルに関わる諸論文が追加され翻訳されることになっている。

(さいとうなおこ 京都大学教育学研究科)