The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	知的解放の哲学 : ジョゼフ・ジャコト/ジャック・ランシエールの思想から
Author(s)	家高, 洋
Citation	大阪大学大学院文学研究科紀要. 2009, 49, p. 1-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10135
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

知的解放の哲学

――ジョゼフ・ジャコト／ジャック・ランシエールの思想から

家　高　　洋

はじめに

フランス共産党の理論誌『パンセ』の1969年６月号に発表された論文「ミシェル・ヴェレ『学生の五月』を論ず」において，マルクス主義の哲学者ルイ･アルチュセール（1918-1990）は，「五月革命」そのものを「大衆イデオロギー」にもとづく「イデオロギー的反乱」と位置づけた。つまり，五月革命は「革命ではない」とアルチュセールは明言したのである。そして五月革命を主導した学生たちをアルチュセールは，「無政府主義的」，「自由主義的」などと評し，プチブル・インテリにすぎないとみなした。学生たちは党に従わなければならない，とアルチュセールは主張したのだ。(1)

こうした評価は，共産党の「修正主義」を批判するアルチュセールに自分たちの理論的守護者を見ていた学生たちを驚愕させることになる。この学生たちの一人が，アルチュセールの弟子の一人，ジャック・ランシエール（1940-）であった。

アルチュセールによれば，党の外で，党の「科学的理論」による指導なしに行われる大衆反乱は無力である。ところで党は大衆・人民（「プロレタリアート」）を資本主義社会から解放する，と述べているが，大衆・人民は実際には党に従属しており，永遠に党ならびに党のエリートや理論家たちから解放されることはないのではないか。知識人あるいは理論家は，結局何をしているのか。このようなことが若きランシエールの疑念であった。

この疑念や批判は，1974年の『アルチュセールの教え』(2)で披露される。さらに次著『哲学者とその貧困』（1983）(3)ではマルクス主義者だけではなく，社会学者ピエール・ブルデュー（1930-2002）も批判の槍玉にあげられている。社会の不平等を理論的に解明し是正するはずの社会学が，その不平等の構造を明らかにすることによってますますこの構造を強固にするだけでなく，この構造を指摘する社会学者は，社会学者だけがこの構造を明らかにすることができるとみなされることによって，社会学者の特権的な地位を主張し保持し続けていることが徹底的に暴き出された。

このようにランシエールは，知識人批判者として論壇で注目されたのであるが，しかし，知識人や学知はどのようにあるべきなのか，そして，「解放」や「平等」はどのように考えられ，実現されるのか，ということは，これらの著作では明らかではなかった。その突破口は，19世紀の特異な教育者ジョゼフ・ジャコトを見い出すことでランシエールに開かれたのである。

「人は自分が知らないことを教えることができる」と主張し，一時期ヨーロッパを震撼させたジャコトを，ランシエールは『無知な教師』[(4)]という著作のなかで150年ぶりに復活させた。ジャコトならびにランシエールの根本的な思想である「知的解放（l'émancipation intellectuelle）」について本稿は取り扱いたい。

本稿の論述は以下のように進められる。ジャコトの基本的な発想をまず紹介する（第１章）[(5)]。次に「知的解放」についてやや詳細に分析し（第２章），最後にその理論的・実践的射程を明らかにする（第３章）。

1　ジャコトの基本的発想

1. 1　ジャコトの経験

ジョゼフ・ジャコト（Joseph Jacotot）は1770年にディジョンで生まれ，1840年にパリで亡くなったフランスの教育者・哲学者である。

フランス革命が起きた1789年に，彼は，ディジョンで修辞学を教えており，弁護士になる準備をしていたが，1792年に共和国軍の砲兵に志願した。そして国民公会（la Convention）は，ジャコトを弾薬局（le Bureau des poudres）の教師，そして軍事省の秘書，さらにエコール・ポリテクニクの学長代理に任命した。

ディジョンに戻ってからジャコトは，解析学，観念論（l'idéologie），古典語，数学ならびに法学を教えた。1815年に友人たちの薦めで代議士になったが，王政復古期にジャコトは国外追放になり，ネーデルランド王国[(6)]に亡命した。そして1818年ジャコトは，ルーヴァン大学でフランス文学を教え始めた。

ところで，ルーヴァンの学生たちはフラマン語（北部ベルギー地方のオランダ語方言）しか知らず，またジャコトはフランス語しかわからない。ジャコトは，ブリュッセルでフランソワ・フェヌロン（1651-1715）の『テレマコス（Télémaque）』初巻（1699）の対訳版（フランス語とオランダ語の二カ国語版）を見つけた。ジャコトは通訳を介して，その本を学生たちに渡した。

そのときにジャコトは，学生たちに指示を与えた。対訳本を見つつ，自分でフランス語を勉強してみること，そして何が書かれてあるのかをフランス語でジャコトに言ってみること

である。

この方法で学生たちはどこまでフランス語を習得できるのかということについてジャコトがどのように考えていたかはわからないが，結果はジャコトの期待をはるかに超えていた。学生たちは徐々に文法的に正しいフランス語で話し，また書くことができるようになっていったのである。

ジャコトはその間フランス語については何も教えていない。『テレマコス』の内容について学生たちに問いかけ，話をしていただけである。つまり，何の知識も与えられなくても学生たちは自分で学んだのである。

この経験がジャコトを大きく変化させた。

1. 2 「説明」としての教育

そのときまでジャコトは，他の良心的な教授たちと同じことを信じていた。つまり，教師の重要な仕事は，自分の様々な知識を自分の生徒たちに伝え，彼らを徐々に自らの知識へと引き上げていくことである。

さらに，このような教授たちと同様にジャコトは，生徒たちに様々な知識を詰め込んだり，おうむのように生徒たちに繰り返させたりすることが重要ではないと考えていた。本質的なものとうわべだけのもの，原理と帰結の区別を見失わせてしまうような偶然の方法から生徒たちを護らなければならないとも考えていたのである。

要するに，教師の本質的な営みは，「説明する（expliquer）」ことである。「説明する」ということは，様々な知識から単純な要素を取り出し，それらの要素の原理的な単純さを，学ぼうとしている若者や無知な人びとの事実上の単純さに合わせて説くことである。

また「教える」ということは，様々な知識を伝えることであるが，その際に重要なことは「進歩の順序」に従うことである。すなわち，より単純なものからより複雑なものへと導くことによって彼らを育成・教育していくことである。

このようにして生徒は，根拠に基づいて知を習得し，判断と趣味を磨き上げていく。知識と判断，趣味は生徒が目指している目的によって異なっている。教養のあるエリートたちの目的は，教えること，演説すること，治めることであり，発明家たちの目的は，道具や機械を着想すること，描き出すこと，作り出すことであり，科学者たちの目的は，新発見することである。このように目指す目的によって人びとが学んでいく過程は多様に分かれていくが，しかし，「説明（l'explication）」の順序に関してはみな一致しており，教育の方法は確固としたものである。

あらゆる良心的な教授はこのように考えていた。ジャコトも同様に考え活動してきた。だが，ルーヴァンでの経験がジャコトを揺さぶったのである。ジャコトは，自分の生徒たちに，

フランス語の最も単純な要素についてまったく説明しなかった。正書法も動詞の活用も説明しなかった。生徒たちは自分たちだけでフラマン語に対応するフランス語を探し，フランス語の語尾変化の規則を考えた。彼らは自分たちだけでフランス語の単語を結びつける仕方を学び，文章を作っていった。彼らが『テレマコス』を読み進めていくにつれて，彼らが作る文章の綴りや文法は正確になっていったのである（学生たちにとってのフランス語は文筆家フェヌロンのフランス語であって，通常の話し言葉としてのフランス語ではなかったのであったが）。

では，教師の説明は余分で無駄なものなのであろうか。もし説明が余分で無駄でないとするならば，それは，誰のために，何のために役立つのであろうか。

1. 3 「説明」の秩序

ある考えが，ジャコトの頭のなかで突然ひらめいた。あらゆる教育システムのなかであまりにも明らかであるが故に分からないこと，それは，説明の必要性である。ではこの明らかさはどのように保証されているのであろうか。それを次に見てみよう。

ところで，人は自らが理解したことのみを本当に知っていると言えるであろう。そして理解するためには，説明が与えられなければならない。例えば，ある書物が生徒に渡されたとしよう。その書物には様々な論証が秩序だって含まれている。その書物を説明するのは，教師である。つまり書物の論証を説明するのは，教師の論証である。この教師の論証を論証するのは何であろうか。

ここでジャコトは説明の論理には無限後退の原理が含まれていることを指摘する。つまり，論証（le raisonnement）あるいは理性（la raison）が上記のように重ね合わされているために，その進行が止まる根拠がないのだ。この後退を止めるのは，ただ説明がそれ自身によって説明されたという段階を説明者が判断することのみである。つまり，生徒が（書物に含まれている）様々な論証を理解する（説明者が行う）論証を理解しているかどうかは，説明者（教師）だけが判断できるのであり，生徒は自分自身では判断できないのだ。

これが説明者独自の作法，「隔たり（la distance）」という作法である。説明者としての教師は，この隔たりを作ったり廃棄したりし，彼のことばのなかでこの隔たりを広げ，吸収するのである。

しかし，我々はこのような説明でのみ物事を学んできたのであろうか。「説明」の秩序よりも先行する「学び」があるのではないだろうか。

1. 4 「愚昧化」としての「説明」

ジャコトは，説明がなくても我々は母語を習得したということを指摘する。母語の習得の

ときには，まったく説明者はいなかったのである。

（母語を習得しようとする）子どもに大人は話しかけ，また子どもの周りで大人たちは話し合う。子どもはそのことばを聞き，記憶し，まねて，繰り返す。そして間違い，修正して，偶然に成功し，また同じことを始める。

このような過程には確かに「説明する教師」はいない。だが，これは偶然に左右された学習ではないか，と説明する教師は言うであろう。子どもはある年齢まではこのように偶然のもとで物事を学んでいく。しかし，そのときには本当に物事の本質や原理について子どもは理解していないのだ。説明する教師はこのように言うであろう。

だが，ジャコトは正反対の見方を主張する。我々はみな子どもであったのであり，そのときには独力で学んだ。そして，ルーヴァンの学生たちも自分たちだけで学ぶことができた。それゆえに，説明の教育システムの論理を転倒しなければならないのである。

ジャコトは続ける。理解できないという無能力を治すために説明が必要なのではない。逆にこの無能力こそが，世界を説明するという着想における構造的なフィクションなのである。理解できないという無能力が説明者を必要としているのではなく，逆に説明者が無能力を必要としているのだ。

誰かに何かを説明するということは，その人が自分だけではそのことを理解できないということをその人に証明することである。説明は，教育者の行為である以前に，教育学の神話であり，世界を二つに分ける寓話である。つまり，知っている人と無知な人，成熟した人と未成熟な人，有能な人と無能な人，知的な人と馬鹿な人である。より正確に言えば，優れた知性の人と劣った知性の人である。劣った知性の人は，習慣や欲求など様々な偶然によって物事を知る。優れた知性の人は，理性によって物事を知り，単純なものから複雑なものへ，部分から全体へという方法を行っていく。この方法を劣った知性の人に教えることによって，今度は劣った知性の人が，優れた知性の人になり，このことが無限に続いていく。

この状況をジャコトは「愚昧化（l'abrutissement）」の原理と呼んだ。この「愚昧化」という語のイメージに惑わされないようにしよう。「愚昧化する人」とは生徒の頭に消化できない知識を詰め込んだりするような古いタイプの教師ではない。逆に，知識が豊富であり，聡明であり，善意にあふれているほど，愚昧化は効果的に行われるのである。

すなわち，説明する（愚昧化する）教師が聡明であるほど，手探りで偶然に探し求めることと，方法によって探求することとの違いが明らかになり，この教師は，文字を精神に，書物の権威を説明の明晰さに換えようと専念する。このような教師は常に生徒が理解しているかどうかを気にするであろう。理解していなかったら，原理に関してより厳密で，形式に関してより魅力的な方法を試してみようとするであろう。そのようにして生徒が理解したかどうかを教師が検証しようとするのである。

このような教師が善意にあふれていることは否定できない。だが，この「理解する（comprendre）」という語がすべての禍のもとなのである。この語こそが，理性の運動を止め，自分自身への信頼を破壊するのだ。これが「愚昧化」への過程なのである。(7)

2　知的解放について

2.1 「翻訳」としての理解

ところで，ルーヴァンでのジャコトの経験をもう一度検討してみよう。

ジャコトは学生たちにフェヌロンのテクストとともに翻訳のみを渡した。その他にはフランス語を学ぼうとする学生たちの意志（la volonté）のみがある。ジャコトは，彼自身も出口を知らない森を抜け出すように学生たちに命令した。このような状況のおかげで，ジャコトは自らの知性（l'intelligence）の通常のはたらきを超えていくように強いられたのであり，このようなジャコトの知性が，書かれたことばのなかの知性と学生たちの知性とを結びつけた。このようにしてジャコトは，（教育の愚昧化の原理である）想像上の隔たりを取り除いたのである。

すべては次のような三つの知性ならびに意志の間で生じたと言えるであろう。まず第一に，フランス語を使用することを欲した（意志した）フェヌロンの知性，第二に，フェヌロンのテクストをオランダ語にすることを欲した（意志した）翻訳者の知性，第三に，フランス語の学習を欲している（意志している）学生たちの知性である。それ以外の知性は必要なかった。それ以外の知性，例えば「説明する」知性のことを考えなくても，ジャコトは，彼が学生たちと発見したいと思っていたことを彼らに発見させたのである。あらゆる文章，したがってそれらの文章を生み出すあらゆる知性は同じ本性に与しているために，「説明する知性」は不要なのである。

このことは「理解する」ことの概念も根本的に変化させる。「理解する」とは，「翻訳する（traduire）」ことに他ならないとジャコトは言う。つまり，それは，あるテクストと等価なもの（l'équivalent）を与えることであって，決してそのテクストの論拠を与えることではないのだ。書かれた頁の背後には何もない。他の知性の作業，すなわち説明者の知性の作業を必要とするような二重の支えは存在しない。教師の言葉も存在しないし，テクストの語や文章の論拠を説明する「言葉の言葉」も存在しない。学生たちは『テレマコス』のなかの語でのみ『テレマコス』について語ったのである。フェヌロンの文章を理解し，その理解を語るためにはフェヌロンの文章だけで十分なのだ。「学ぶ」ことと「理解する」ことは，「翻訳（la traduction）」という同じ一つの行為の二つのあり方なのである。テクストの前には自らを表現すること，つまり翻訳することへの意志しか存在しないのだ。

では翻訳とは何であろうか。それは，他者のことばのなかで考え，それを表す能力である。学生たちがフェヌロンのことを学んだのも，作家フェヌロンの行為がそれ自身「翻訳者」の行為だったからであろう。政治に関する教訓を伝説的な物語のなかで翻訳（表現）するために，フェヌロンは，ホメロスのギリシア語，ヴェルギリウスのラテン語，さらにその他の多数の言語を，彼の時代のフランス語に表現（翻訳）して，物語を作った。フェヌロンは，これまでの言語から翻訳し，また自ら表現するという二重の「翻訳」に対して知性を用いたのであるが，この知性は学生たちがフェヌロンを理解してそれを話すときに用いた知性と同じものだったのである。

2. 2　知性の平等

ところで，学生たちがフェヌロンを理解するときの知性の使い方は，母語を学んだときの知性の使い方と同じであるとジャコトは言う。つまり，観察し，記憶し，繰り返して検証しつつ，いま知ろうとしていることをすでに知っていることに関係づけようとすること。また行動したり，すでに行動したことを顧みたりすること。これらは子どもが母語を学ぶときに手探りで進んでいくのと同じなのである。

このような知性の用い方は，「説明する」教師たちにとっては偶然的で方法が欠けているものであって，このような状態から引き上げ，訓育することが「教育」だと言う。そのように主張することで彼らは世界を二つに分けることは以前にみた通りであるが（前章第四節），しかし母語を学ぶ仕方こそが，自分の能力を身につけ向上させる本当の行為ではないか，とジャコトは反論する。

母語を学ぼうとする子どもも，『テレマコス』に没頭しているフラマンの学生たちも偶然に任せてしまっているわけではない。彼らのすべての努力，すべての探求は，次のことに向けられている。すなわち，彼らに差し向けられた人間のことばであり，彼らが知ろうと欲している（意志している）ことばであって，生徒あるいは学者としてではなく，人間として彼らが応えようと欲している（意志している）ことばである。

語りかけられたときに人は応えようとして自らの知性を動員する。これは学校で試問されているのとはまったく別のことであり，あらゆる人に同じく当てはまる状況である。それをジャコトは「知的平等（l'égalité intellectuelle）」と呼ぶ。

このような状況は，実はジャコトの生涯にもすでに生じていたのである。本稿の冒頭で紹介したように，ジャコトの経歴は，学者，砲兵，秘書，代議士など多様なものであった。ジャコトの意志と，祖国の窮状のためにジャコトはこのように変化に富んだ人生を送ったのであったが，ジャコト自身も新たな状況のなかで新たな知識や方法を身につけていったのだ。

「平等」の方法とは，「意志」の方法である。人は自ら欲すれば（意志すれば），説明する

教師がいなくても独力で学ぶことができる。そのときに，自ら自身の欲望あるいは状況の強制が推進力になるのである。

2. 3　解放する教師

ルーヴァンでの経験からジャコトは，「学ぶこと」だけでなく「教えること」についても重要な知見を導いた。学生たちは確かに説明する教師なしに学んだが，しかし，教師がいなかったら何も学ばなかったであろう。つまり，ジャコトは彼らに何かを教えたのである。だが，ジャコトは彼の知識については何も彼らに伝えなかった。それゆえに学生たちが学んだのは，教師の知識ではない。ジャコトが教師として行ったのは命令である。つまり，学生が自力で脱出できる円環（le cercle）のなかに学生を閉じ込めようとした命令であるが，学生たちはフェヌロンの書物の知性に自分たちの知性をゆだねることによって，自分たちの知性を通常以上にはたらかせたのであった。

ルーヴァンでの経験では，説明する教師の実践において結びついている二つの能力が切り離されていると言えるであろう。「学ぶ・教える（apprendre）」という行為においては，知性と意志という二つの能力が存している。ジャコトの経験において，教師と学生のあいだには，教えようとする意志と学ぼうとする意志との純粋な関係が設立される。教師としてのジャコトの役割は，結果として，学生の知性と，書物の知性との自由な関係を生み出したのであった（「書物の知性」とは，教師と学生とのあいだの共有物のことでもあり，彼らのあいだの平等な知的つながりを実現するものである）。

こう考えてみると，愚昧化の教育（説明の教育）における構造も明らかになる。愚昧化においては，学生の知性は教師の知性に従属するのであり，この点がジャコトの経験と根本的に異っている。人間，特に子どもが教師を必要とするのは，彼の意志がそれほど強くなく，自らの道を進めないときである。しかしこの従属は，純粋に意志から意志への従属である。この従属が愚昧化になるのは，それが，ある知性を別の知性に結びつけるときである。

したがって，「教える」ことと「学ぶ」ことには二つの知性と二つの意志があることになる。「愚昧化」においては，学生の意志と知性は，それぞれ教師の意志と知性に結びつく。ジャコトの経験においては，学生はジャコトの意志には結びつくが，知性に関しては，ジャコトではなく，書物の知性に結びつく。これが，「解放（l'émancipation）」である。意志は別の意志に結びつくが，知性は自らにしか従属しないのだ。

2. 4　無知な教師

以上のようなジャコトの経験は，あらゆる教育学の論理との断絶への道を開く。教育学者の実践は，知（la science）と無知（l'ignorance）との対立に基づいており，無知な人に知

を与えるため様々な手段を選んで実行していたのであった。しかしジャコトは何も教えない。（通常の意味での）いかなる教育方法もジャコトは使わない。ジャコトの方法は純粋には生徒自身が独力で学ぶ方法なのである。

そうすると，教師には四つの種類があることになるだろう。「解放する教師」と「愚昧化する（説明する）教師」については先に述べたとおりである。この区別は，生徒と教師のあいだの知性と意志の関係に基づいていた。これとは別に教師自身の性質についても区別することができる。それは「知っている教師（le maître savant）」と「無知な教師（le maître ignorant）」である。知を伝達する必要がない以上，ジャコトの教育学においては，「（教える教科の内容について）無知な教師」があり得るのだ。

教師が自らの知を説明しないということはあり得ても，「無知な教師」はあり得ないのではないか。どのようにして無知な人は，また別の無知な人にとっての知の原因になり得るのか。ルーヴァンでの最初のジャコトの経験は，この点では曖昧であった。というのは，彼自身，フランス語の教授であったからである。しかしジャコトは最初の経験を推し進めるべく自らが全然知らない学科を教えようとした。それは，美術と音楽であり，彼はその両方ともについてまったく能力がなかったのである。

教える資格がないジャコトからの開講の申し出に対し，大学当局は許可を与えなかった。当然であろう。そこでジャコトは自らの専門により近いが専門ではない講義を開講することにした。彼はオランダ語での演説の授業を始めたのである。学生たちは非常にうまく演説できるようになった。しかしジャコトはずっとオランダ語を知らないままであった。

この経験はジャコトにとって十分であった。人は自分の知らないことを教えることができるのである。その際には教える相手を解放するのであって，解放とは，教えられる人自身の知性を使うように強制することによって生じるのだ。つまり，知性が必然的に自ら自身になることによって抜け出すことができるような円環に知性自身を閉じ込めることであり，[(8)] それが「無知な教師」の役割なのだ。

無知な人を教えるためには，自ら自身も解放されていなければならないし，解放されていれば十分である。「解放される」ということは，人間精神の本当の能力について知ることであり，信頼することである。無知な教師が生徒の能力を現勢化する（actualiser）ように生徒に強制したとき，その生徒は教師が知らないことを独力で学ぶであろう。

だがこのような発想は，通常の教師（「知っている教師」）には受け入れがたいであろう。つまり，自分が知っていることと同じく自分が知らないことも教えることができるということを彼は納得することができるのであろうか。

さらに無知な人も自分一人だけで学ぶことができるということだけではなく，別の無知な人に対し教えることができるなどということを信じることができるのであろうか。

ジャコトの「無知な教師」という思想は，このように常識からは承認されにくく，同時代の知的階層から激しい反論あるいは排斥の対象になったのであるが，ジャコトは周囲の無理解にも関わらず「知的解放」あるいは「知的平等」を主張し続けた。

ジャコトの論点は，この場合も，学びの最初の場面，すなわち母語の習得に存している。前章で指摘したように，我々が母語を学ぶときには，説明などされずにみな独力で学ぶ。これは地上のすべての人に当てはまるが故に，ジャコトはそれを「普遍的教育（l'enseignement universel）」と呼ぶ。この普遍的教育の存在について疑う人はいないであろう。「普遍的教育」は，人はみな知性を持ち，自分で学ぶことができる，ということを意味している。ジャコトの発想の独自性は，この普遍的教育について，他人を教える場面でも使えるのではないか，ということにあった。すべての人に備わっている知性，すなわち「普遍的知性（l'intelligence universelle）」を発動させるためには，知識を教える必要はなく，知性が発動できるような状況を生み出すことがポイントなのである。だから無知な人でもできるはずであり，それゆえにジャコトは各人が試してみるしかない，と言う。知的解放の円環は始められなければならないのである。

ここには確かにパラドックスがある。「無知な教師」は行ってみなければわからないとジャコトが言っているのであるから。しかも（上述のように）教育とは知を伝達するものだという常識も我々に根深く存している。知を伝達しない教育とは何であるのか。「無知な教師」は本当に実現できるのか，と常識は問うであろう。

ジャコトの知り合いの印刷屋には一人息子がおり，体が弱くて，親の職を引き継げないと皆が思っていた。ジャコトはその息子に対してヘブライ語を教えた。その後，その息子はすぐれた石版画家になった。ヘブライ語自体は彼にとって何の役にも立たなかった。しかし，ヘブライ語を学ぶなかで，その息子は，知性，そして意志を使うことを学んだのである。知性ならびに意志を使うこととは，母語を習得するときになされることと同様である。具体的には，観察し，記憶し，繰り返して検証しつつ，いま知ろうとしていることをすでに知っていることに関係づけようとすること，また行動したり，すでに行動したことを顧みたりすることである。

ジャコトが行ったことは，学ぶ態度を設立することである，と言えよう。母語の習得は知的な理解だけではなく，実際にことばを使うことも含まれている。さらに，ことばを習得するとは，世界を知るということ，さらに世界を自分なりに表現していくことも含まれている。このような非常に広い意味での「知性」を身につけ，自分一人で学べるようになるのであれば，ことばだけではなく，様々な技能も学ぶことができるようになる。ヘブライ語の習得は，印刷屋の息子にとって，このような過程を歩み始めるきっかけになったのであった。

3 「知的解放」の哲学的意義

3. 1 「知的平等」の位置づけ

実践活動や表現も含んだ広い意味での「知性」を重視すること，そして何よりも学ぶ人の能力を信頼し，その自発性に任せること。このようにまとめれば，ジャコトの教育思想は今日主流の教育思想とほとんど変わらないように思われる。[9] しかし，ジャコト（そしてランシエール）にとっては，根本的に異なっている点がある。それは，「普遍的知性」あるいは「知的平等」の位置づけに関わっている。

多くの教育思想において，教育について次のように語られるであろう。すなわち，各人には様々な能力が潜在しており，それを教育者が効果的に引き出すことに教育の基本的な意義があるのであり，「能力」について個人的な違いはあるとしても，基本的には同じものである。このような考えに基づいて，年齢別の学習計画や習得目標などが作られていくのである。

この場合，（誰にでもあてはまるような）「知的平等」は潜在的に存在し，それを現勢化させることが教育の「目的」であることになる。

しかし，ジャコト（そしてランシエール）にとって，「知的平等」は，「目的」ではない。「知的平等」が「目的」である場合，そのように主張された時点においては，「知的平等」は達成されていないことを意味している（達成されていれば，「目的」として設定されることはない）。「知的平等」が達成されていないということは，結局，「知的不平等（l'inégalité intellectuelle）」が存在する，ということを意味する。この「知的不平等」を見いだし，確定するのが，説明する「愚昧化の教師」である（第１章参照）。生徒がいかに理解していないのかということを生徒自身に告げ，教師がいなければ学ぶことができないということを生徒にわからせることによって「知的不平等」を証明するのである。

しかし，生徒もそのうちに「学習目標」を習得するのではないか，そうすると教師はいらなくなるのではないだろうか。だが，ある学習目標を習得した生徒に，教師（より正確には教育システム）は別の目標を設定する。そしてこのことが無限に続くのである。この円環のなかに入ってしまえば，何をどのように学ぶのかということに関して，生徒（学ぶ人）は教師を頼らざるを得なくなってしまい，そこから生涯抜けられなくなるのだ。

ではジャコトは「知的平等」をどのように位置づけるのか。ジャコトにとって「知的平等」は，「目的」ではなく「前提（la présupposition）」である。「知的平等」（あるいは「普遍的知性」）は，確かにそのものとしてすべてが現在しているわけではない。そうであるならば，そもそも学ぶ必要はないからである。しかし，それは潜在性のなかに「存在する」と断言してしまうことも適切ではない。というのは，そのように言ってしまえば，結局，「知的平等」は「目的」になるからである。

「知的平等」はすでにあるのだ。人はことばを話す以上，すでに知的に平等なのである。ここからジャコトは出発する。だがこれは現状を肯定あるいは追認するということではない。「知的解放」，特に「無知な教師」を主張しその活動を展開しようとするジャコトにとって，「知的平等」は常に根本的な土台・始点なのである。

思想や主張は，それが真実である（と考えられる）からといって，そのままの形で言表されるならば，それは不十分であろう。社会のなかでの効果・結果あるいは影響を考慮しなければならないのである。これはジャコトが「愚昧化する教師（「あるいは教育システム）」のあり方を考察することによって明らかにした帰結である。

「学ぶ」ことには，確かに「愚昧化する教師」たちが表現するように，「いまだ能力が十分にはたらいていない」という事態は含まれている。しかし，この事態を解消するために客観的に存在している目標（「学習目標」）を設定し，説明する教師を介入させることによっては，生徒の知的能力は十全には生かされないのである。

ジャコトは，生徒の潜在的な「普遍的知性」を客観的に実在するものとは認めない。「愚昧化する教師」たちは，普遍的に共通する知性が（潜在的にではあるが）客観的に存在することを前提することによって，学習計画を作り，自らの教育方法を案出する。他方ジャコトには教育方法は存在しない。あるのは，生徒の方法だけである（前章第二節）。というのは，ジャコトにとっては，個人，知性は，それぞれ異っているのである。つまり，前提としては人はすべて同じ知性を持つということができるが，教える／学ぶ場においては，各人は各人なりの仕方で自らの知性をはたらかせなければならない。だからこそ，ジャコトは，教師の知性に生徒の知性を従属させようとする「愚昧化する教師」を批判するのである。

したがって，ジャコトにとっての「知性」とは，厳密には，露わになってはたらいているときにしか存在しないと言うことができるであろう。「知的平等」はその都度毎に検証されるのであり，その場合，その「知性」はその人独自のあり方を示している。だが，潜在的に普遍的な知性が「ない」とも言えない。ジャコトは「真理（la vérité）」そのものの存在を否定することはない。しかし「知的解放」の哲学は，真理そのものについて，あるいは真理の立場から語るのではない。これはいわゆる「相対主義」の主張ではない。現代哲学の用語で言えば，ジャコトの立場は「真理条件」ではなくて「主張可能性条件」について語る立場に近いとみなすことができる。[(10)]

このようなジャコトの教育思想は多様であり，本稿ではその一部を述べたものでしかなく，さらに考察すべき点もあるが，[(11)]次節ではジャコトとランシエールに通底している問題意識ならびにその思想をみてみたい。

3. 2　ジャコトからランシエールへ

ところで，五月革命に対するアルチュセールの立場は，党と人民・大衆とのあいだに永遠の「不平等」を築くものであり，ランシエールには許容できないものであった（「はじめに」参照）。知識人あるいは専門家が（彼らによってしか明らかにされない）「原理」や「真理」,「根拠」あるいは「構造」を主張することは，たとえその主張が真実であったとしても，その主張は社会のなかに根本的な二分化（「教師」と「生徒」,「専門家」と「素人」,「優れた知性」と「劣った知性」等）をもたらす結果を生み出す。では，このような主張はいったい誰のために行われているのか。どうすれば「知識人」は,「人びとを解放する」ことができるのであろうか。

この場合,「原理」や「真理」について語ることをやめ,「実践」を中心に行うというスタンスがある。いわゆる毛沢東主義がその一つの典型であるが,[12] しかし, これは「原理」や「真理」について語らないという「原理」あるいは「真理」を示していると言うことができる。単純に「原理」や「真理」の次元を拒否することは実際にはあり得ないのである。

問題は,「原理」や「真理」等をどう考えるのか，どのように位置づけるのかということにある。

「原理」や「理念」等を実体的あるいは実在的に存在するとした場合，それは，人びとのあり方（知性等）を従属させ, 結局は人びとを解放しないことになってしまう。だからと言って,「原理」等を単純に否定することもできない。そこで浮上してきたのが,「原理」等を脱構築する立場である。[13] これは「原理」の「位置」を常にずらすことによって，その権威的・権力的な効果・結果を迂回させることができるが，しかし，自らの言説もある種の結果・効果を持つ以上，自ら自身も脱構築しなければならない，という無限の円環あるいは悪循環に入ってしまう。

他方，ランシエールにとって，（「知的平等」という）「原理」は,「前提」であり，その中身は「空虚（vide）」である以上,[14] 権威的・権力的な効果や結果を生み出すような施策を実行することには直接には結びつかない。また，その都度毎の言表においてのみ，その存在を検証する（vérifier）ことができる以上, それは確かに「ある」ということができるのである。

おわりに

「空虚な前提」としての「平等」の立場から，ランシエールは平等の実現を阻む様々な思想や発言に対し精力的に批判を行っているが,[15] その原理が明らかではないとランシエールを批判する論者もいる。[16] 政治論，文学論，歴史哲学，映画論など様々なジャンルを横断するランシエールの根本的な「原理」が判明ではないことに対するいらだちがこの批判には見え隠

れする。

社会的な「平等」や「解放」は単に論じられたり，考えられたりすることではなく，現に様々な不平等や抑圧，搾取が存在する以上，それを除去するための方策が必要であり，その方策を実施するためにも理論的な基盤が必要ではないだろうか。

このような立場にとって，「平等」や「解放」は，社会変革の後に達成されうる「目的」となっている。もちろんこの立場は,「平等」や「解放」を実現しようとする立場であるが,「平等」や「解放」される立場の人びとにとっての「平等」や「解放」は，社会構造を理論的に把握し社会改革を推し進めることしかないのか。これがランシエールの絶えざる疑問なのである。

> 68年５月革命によって，大衆に科学をもたらすことを望んだアルチュセールの知識的図式は壊滅しました。そこから私は労働者の解放の歴史を研究して，労働者の解放が，気づかなかった搾取を意識するようになることであったことは一度もないということがわかりました。解放活動の根底に，直ちに平等を機能させようとする意志があったのです。[17]

だからこそ，ランシエールはあえて「原理」を語らないのである。「原理」を語り，人びとを主導することではなくて，人びと自身が自らを解放すること。人びと自身の「主体化（la subjectivation）」が追求されているのである。[18]

このような立場のためにランシエールは，様々な言説の種類のあいだに存するテクストを書くようになる。『無知な教師』も歴史と教育論，哲学が一体となった書物であるが，この書物自身がすでに「翻訳」である（第２章第１節参照）。この著作は，ジャコトの評伝の形式を取りつつも，所々ジャコトの思想なのかランシエールの思想なのか判別がつかないところがあるのだ。[19]

ジャコトの思想を翻訳することによって，ランシエールは自らを表現する（s'exprimer）。もちろん，ジャコト自身も様々な作家（ラシーヌ等）や思想家（デカルト等）を翻訳している。ルーヴァンでの経験の記述も「翻訳」であろう。自立し自存しているような「原理」ではなく，ジャコトにならって「翻訳」にシフトすることで，自ら自身の主体化をランシエールは行っているとも言えよう。[20]

歴史書であるのか思想書であるのか，著者は誰であるのか（そもそも著者とは何なのか），歴史を述べるとはどういうことであるのか･･･。『無知な教師』は様々な疑問を引き起こすが，それでもやはり「見事な書物（le très beau livre）[21]」である。

このように「翻訳＝自己表現」していくなかで，新たな「翻訳＝自己表現」を生み出していくことを介して，「知的平等」は検証され，「知的解放」は浸透していくのだ。

注

（1）アルチュセールに関する記述は次の文献を参照した。市田良彦『ランシエール　新〈音楽の哲学〉』白水社（2007）第一章（特に p. 11）。

（2）J. Rancière, *La Leçon d'Althusser*, Gallimard, 1974.

（3）J. Rancière, *Le Philosophe et ses pauvres*, Fayard, 1983.

（4）J. Rancière, *Le Maître ignorant*, Fayard, 1987.
なお，ジャコトの著作の一部は現在オンラインで読むことができる。
http://www.joseph-jacotot.com/

（5）本稿ではランシエールの『無知な教師』の前半部分（第１章と第２章）を主に参照にしつつ，ジャコトの思想を紹介する。引用の頁数に関しては煩瑣になるので，本稿では省略した。

（6）ネーデルランド王国とは，現在のベネルックス３国の領地を持つ王国で，1815年に成立し，オランダのオラニエ＝ナッサウ家が王位についた。1830年ベルギーがオラニエ＝ナッサウ家に対し独立戦争を起こし，1839年にオランダはベルギーの独立を承認した。

（7）ジャコトにとって，「愚昧化」は，19世紀前半に興隆しつつあった「進歩（le progrès）」の時代と重なり合っている。「進歩の時代」とは，「説明をさらに進めていくことによって自らを完成させようとしている時代」のことである。

（8）この円環をジャコトは「能力の円環（le cercle de la puissance）」と呼び，説明する「愚昧化の教師」の円環を「無能力の円環（le cercle de l'impuissance）」と呼ぶ。後者において生徒は自分の知性を十分に使うことができなく，教師に依存し続けてしまうのである。
また，学ぶ人においても，「私はできません」と言って、知的解放を拒もうとする場合もある。これは，他人からの軽蔑への恐れにも起因しているが，ジャコトによれば，自らの能力を使うことへの躊躇が最も大きな要因である。

（9）これは，90年代後半以降の教育改革を主導したいわゆる「子ども中心主義」である。「子ども中心主義」の内実と問題点については，次の文献を参照。苅谷剛彦『教育改革の幻想』筑摩書房（2002）。

（10）19世紀までの西洋哲学の主流は，真理条件に関する議論が主流であったと言えるであろう。真理条件とは，「何が言明の真理性を決定するのかという無時間的に成り立つ条件」のことである。それに対して，ジャコトの立場は「参加者の行為遂行的な視点から見た言明の主張可能性条件」に近い。
平川は，（物理学に代表される）自然科学の基本的な立場を「真理条件」の立場とし，自然科学者の論争の過程を観察する科学人類学者の立場を「主張可能性条件」の立場とする。平川は後者を以下のように説明する（平川秀幸「実験室の人類学」，金森修・中島秀人編著『科学論の現在』所収，勁草書房（2002），pp. 40–41）。

（略）主張可能性条件とは，論争参加者の間で，ある言明が経験的・論理的に十分裏付けられた科学的言明として主張され，承認されるための社会的かつ経験的な条件であり，真理条件とは独立なものだ。真理条件から独立だというのは，仮にある時点で参加者たちの間で，その時点で利用可能な証拠群をもとに言明が事実だと承認されたとしても，後にそれが間違いだと判ることもあるからだ。逆に，その言明が事実だという合意が得られない限りは，論争は続き，それを異論なく事実だと主張する正当な権利は誰にも認められない。この権利を獲得するために満たさなければならないのが主張可能性条件なのである。

ジャコトの場合も，普遍的知性は一挙に獲得されるものではないし，何度も訂正されつつ進んでいくものである。それをジャコトは「即興（l'improvisation）」と呼んでいる。

そもそもジャコトは「普遍的知性」が「解発」・「開発」される具体的な場の解明を行ったとも言うことができよう。意志や知性についてその本質を規定することで体系を作り上げていったデカルトやスピノザなどとは異なり，「学ぶ／教える」という場のなかでのダイナミクスをジャコトは捉えようとしたのである。このような面においても，ジャコトは主張可能性条件に近い立場にいるとみなすことができるであろう。

（11）ジャコトの「知的解放」とは，自ら自身の知性を使えるようになることである。知性は，つまり，自らが知っていることと知らないことを関係付けること，観察すること，比較すること，自分が見たことを話すこと，自分が話したことを検証すること等である（第２章第２節参照）。このような知性の規定自身はありふれたものであるが，このような知性をいかにして働かせるのか（知性を解放するのか）という過程の実現を目指す点にジャコトの特色がある。

ジャコトによれば，知的解放は一人では行えない。自分で書物を読むだけでも知性は解放されない。他人に対して，書物などの「もの」を介して，自らの知らないことを教えることによって知性は解放されるのである。「教える」ことには，広義での「翻訳すること」（第２章第１節参照），「表現すること」，さらには「即興すること」も含まれるであろう。

このようなジャコトの所論に対して，いくつもの疑問が生じるであろう。

まず第一に，知的解放は「無知な教師」において最もなされやすいとジャコトは主張するが，その主張に対して，ジャコトの経験談しか語られていないという批判がある。だが，ジャコトの経験を方法化してしまったならば，それは「教師の方法」であって，「生徒の方法」ではないのである（cf. M. B. Greco, *Rancière et Jacotot*, L'Harmattan, 2007, p. 69）。ジャコトのテクストはいわゆるマニュアルではないのである。

第二に知的解放は，自らが知らないことを教えることにあるならば，まったく知らないことを教え続けなければならないが，このようなことは可能であるのか，ということである。

ジャコトの所論を「原理的に」考えるならば，ひとは知らないことを教え続けなければならな

いであろう。既知の知識に頼ってしまったら，「愚昧化する教師」になる可能性があるからである。しかし，「知的解放」を常に行い続けなければならないという「目標」を立ててしまったら，それは「（ある種の）原理」となり，人びとを解放するというよりも，人びとを従わせるような効果や影響を生み出すかもしれないとも言うこともできるが，このことは，ジャコトの所論に対するより根本的な疑問と関連している。

それはつまり,「教師」は,「愚昧化する教師（説明する教師）」と「解放する教師（無知な教師）」に二分されるかどうか，という疑問である。

この問題に関しては，稿を変えてより詳細に検討しなければならないが，ジャコトの思想の一つの問題点は,「愚昧化」の原因の一つである教師と生徒の知性の一致にあると考えられる。

ジャコトによれば，生徒の知性が（不可視で検討できない）教師の知性と合致しようとすることによって,「愚昧化」が生じるとされるが，教師も自らの教師の知性に合致しようとするならば，この合致は無限に続くことになる。

このような無限背信が知性の自律を妨げる愚昧化の原理であるとジャコトは主張する。しかし，他方，知性を「翻訳」と捉え直す場合,「翻訳」の連鎖も無限に続くことになるし（第２章第１節参照），そもそも「表現」自身に完全な表現はあり得ないということもジャコトは認めているのである。

したがって，教師自身が生徒の知性の育成において生徒との隔たりを自由に支配できると考えず，自らも「生徒」として,「翻訳」あるいは「表現」としての「教育」に関わる場合，ジャコトの「愚昧化」を回避できるとも考えられるであろう。

(12) フランスの毛沢東主義に関しては，次の文献を参照。F・ドッス『構造主義の歴史　下』国文社（1999年）第２部以降。

(13) cf. J.Derrida, *Positions*, Minuit, 1972, p. 14

(14) J. Rancière, *La Mésentente*, Galilée, 1995, p. 57

「空虚」であるということは,「普遍的知性」の内実をあらかじめ限定することはできないということである。

ちなみに苅谷によれば, 1989年からカリフォルニアで，ジャコトが『テレマコス』を使って行ったような教育が実施された。「スペリングや文法の教科書は学校から消える。（中略）これからは５年生が学習すべき単語のリストのようなものは教室からなくなる。生徒たちは，文学を通して, その文脈からスペリングを学んだり, 語彙を学習したりするようになる」（前掲書, 166頁）。この「実験」の結果（成績調査）ははかばかしくなかった（全米の平均をはるかに下回り，アメリカ全州のなかで下から４番目という結果になった）。それが，この「実験」の直接的な結果であるかどうかは簡単には決定できないと苅谷は言うが，しかし，ジャコトの立場からすれば，カリフォルニア州の「実験」は，生徒自身の方法ではなく，いわゆる「教育方法」，教師の教え

方の方法になってしまったということができる。

ジャコトの教育思想のこのような改変（改悪）は，実はジャコトの時代から起こっていた。ジャコトの弟子を自認する教育者たちは，ジャコトの実践をそのまま「教育方法」にしてしまったのである。『無知な教師』第４章を参照。

（15）cf. J. Rancière, *La Haine de la démocratie*, La Fabrique, 2005

なお，『無知な教師』において，ランシエールはジャコトの思想の提示だけではなく，80年代以降のフランスの教育改革への批判も意図している。詳しくは「マルチチュード」に載せられた以下のテクストを参照。

http://multitudes.samizdat.net/Sur "Le Maitre ignorant"

（16）A. Badiou, *Abrégé de Métapolitique*, Seuil, 1998, p. 129.

バディウによれば，ランシエールのテクストは，三つの種類に分かれている。様々なディスクールのあいだにあるのであるが，その中のどの特定の分野も選ばないテクスト（『プロレタリアートの夜』ほか），概念史的沈殿を再活性化するのであるが，歴史のなかには入っていかないテクスト（『哲学者とその貧困』ほか），支配の制度を破壊するのであるが，アイロニカルな教師の存在は否定しないテクスト（『無知な教師』）である。

（17）ランシエール「デモクラシーというスキャンダル」（松葉祥一訳）『現代思想』2008年１月号，青土社，pp. 162-163。

これは，「リベラシオン」紙2005年12月15日号に掲載されたインタビューである。

（18）「主体化」は，『不和』などランシエールの政治哲学の主要概念である。ランシエールよれば，主体化は，それを阻む「ポリス（le police）の論理」（支配の論理）とともにあるのであり，支配を完全になくそうとすることがランシエールの目的ではない。ポリスのなかでも比較的に許容できるポリスと許容しがたいポリスがあると『不和』のなかでランシエールは述べている。もちろん，許容できるポリスのなかでも，人びとに対するその支配・影響は避けられないのであり，この支配・影響に抗する人びとの発言や身ぶり，所作が，ランシエールの言う「政治（la politique）である。

（19）例えば，この著作の英訳者K・ロス（Ross）が指摘している。J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, Stanford University Press, 1991, Translator's Introduction, p.xxii.

（20）このように「翻訳」として主体を考えていくと，「主体」の「主体性」とは何か，あるいはそもそも「主体」とは何かという問いが生じてくる。これはラカンの問いとも通底するだろうが，ランシエールはそれを知りつつもあえてこの問いを問わないのであると考えられる。

（21）A. Badiou, *op.cit.*, p. 122.

Une philosophie de l'émancipation intellectuelle
——Sur la pensée de Joseph Jacotot / Jacques Rancière

Hiroshi IETAKA

Jacques Rancière, dans son ouvrage *Le Maître ignorant*, raconte l'histoire d'un professeur, Joseph Jacotot, qui fit scandale dans la Hollande et la France des années 1830, en proclamant que les ignorants pouvaient apprendre seuls sans l'explication du maître, et que les maîtres, de leur côté, pouvaient enseigner ce qu'ils ignoraient eux-mêmes. D'après Rancière, Jacotot voulait montrer qu'il s'agit d'une interrogation fondamentale sur ce que signifient savoir, enseigner et apprendre: à savoir, d'une réflexion philosophique absolument actuelle sur la relation entre la pédagogie et la société.

Le maître ignorant est celui qui enseigne ce qu'il ignore. C'est ainsi que Jacotot se trouva par hasard, dans les années 1820, enseigner à des étudiants flamands dont il ne connaissait pas la langue et qui ne connaissaient pas la sienne, par l'intermédiaire d'un livre bilingue *Télémaque*. Il le mit entre les mains de ses étudiants et leur fit dire par un interprète d'en lire la moitié en s'aidant de la traduction, de répéter sans cesse ce qu'ils avaient appris, de lire l'autre moitié et d'écrire en français ce qu'ils en pensaient.

Les étudiants flamands avaient cherché seuls les mots français correspondant aux mots qu'ils savaient et la raison de leurs désinences. Ils avaient appris seuls à les combiner pour faire à leur tour des phrases françaises. Jacotot en conclut que l'acte du maître qui oblige une autre intelligence à s'exercer était indépendant de la possession du savoir, qu'il était donc possible qu'un ignorant permette à un autre ignorant de savoir ce qu'il ne savait pas lui-même. En somme, le maître ignorant mettait en oeuvre la capacité que l'ignorant possédait déjà, la capacité que tout homme a démontrée en réussissant sans maître le plus difficile des apprentissages, celui de la langue dite maternelle. Jacotot considère la capacité d'apprendre la langue maternelle comme l'intelligence universelle qui consiste à rapporter ce que l'ignorant ignore à ce qu'il sait, à observer, à comparer, à raconter ce qu'il a vu et à vérifier ce qu'il a dit.

L'intelligence universelle est partagée par tout homme. L'égalité intellectuelle n'est pas, disait Jacotot, un but, mais une présupposition. Le maître ignorant force l'ignorant à prouver sa capacité, à continuer son aventure intellectuelle suivant les mêmes moyens par lesquels il l'a commencée. Cette logique, fonctionnant sous la présupposition de

l'égalité intellectuelle et la mettant en oeuvre, mérite la notion d'émancipation intellectuelle. Jacques Rancière, qui a succédé à la pensée de Jacotot, développe sa philosophie politique qui vise la «subjectivation» comme la vérification de l'égalité de l'intelligence.