

Title	教育の自律性／自律への教育，そして「教養」について
Author(s)	萩野，亮一
Citation	臨床哲学のメチエ. 20 P.16-P.23
Issue Date	2013-05-10
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/11094/24931
DOI	
rights	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/>

教育の自律性／自律への教育、 そして「教養」について

荻野亮一

■ 1 なぜ、哲学を——？

なぜ、それでも押しつけがましく〈哲学をする〉などという得体のしれない経験を、あちらこちらの学校で試みようとしているのか。少なくとも、筆者にとって〈哲学をする〉という経験で言い表されている当の何かは、いつでも個人的経験と結びついており、そしてまた苦痛とも隣り合わせにあるような営みであり、とてもではないが、ベタ塗りののっぺりとした観念と化した〈世界市民の育成〉であるとか、〈公共的政治参加と合意形成に向けた準備〉といったような、それらしく語られる何ごとかと結びついたものであるようには思えない。それどころか、そのような空疎な観念を単なる題目として奉じることが、〈哲学をする〉ことに先立ってそれを規定するようになるのだとすれば、それはもはや単なる技術の伝授であり、あるいは特定のイデオロギーを、やわらかく注入しようとするような運動に他ならないのではあるまいか。使い古された言い方を繰り返すことがゆるされるならば、たとえば民主主義という概念自体もまた、そもそも十分な吟味を必要とするものであり、そこには最高のものと最悪のものが同時に可能的には含まれているので

あって、そしてこのことは公共性や、市民といった観念についても同様である。

それでは、上で述べたような（結果として市民の形成に結び付くものであったとしても）少なくとも直ちには民主主義社会にも、もしくは公共的市民参加にも結びつくことのないような〈哲学をする〉という経験とは、結局のところ何ごとであって、どのような意義を持つものといえるのか。それは、「自律」へ向けた運動であり、「教養」の正しい復権を企図するものであるのだと、ここではこたえてみたい。しかし、そのように書けば、すぐさま、そのような大仰で古めかしく抑圧的でもありえたような装置を、なぜ〈ここ〉へと持ち出すのかと顔をしかめるひとがあることも思い浮かぶ。肝要であるのは、「自律」という語で指示されている当のものであり、「教養」という語を用いて伝えようとしている内容なのであるが、しかし、それでも「自律」と「教養」なる語をここであえて使うことを選択するのは、そのことによって、ともすれば、安易に使われがちである〈協働〉や〈絆〉といった観念、そして〈主体的〉に取り組みされる〈知識〉

に〈拋らない〉学習などとよばれるものの内実へ点検を促すためであり、また本来の「教養」とは、現代にあって批判の対象とされるようなものではない可能性も持つものであることを示すためでもある。

■ 2 学校教育と哲学すること

さて、筆者は、ライフコースの総体をその変容という切り口から問おうとする人間形成という視座には大いに関心を持っており、その限りで学校教育についても語ってみたいとは思っているのだが、実のところ、制度としての学校や教育行政といった問題に直接の関心はあまり抱いていない。その理由としては、制度によっては侵犯されないひとや経験への信頼という、前提となる意識の存在を挙げることができるかもしれないし、あるいは、いかほど善い目的から制度や資本を投下したところで、それらが制度や資本である限り、結局のところ、悪くなってしまう、届かなくなってしまうという直観と経験によるものであるかもしれない。

ともあれ、本稿では、冒頭にも述べたように、今日あまり評判のよくない教育をめぐる、いくつかの価値を復権させることを試みたい。ここで復権を試みられるのは「自律」と「教養」である。以下で論じたい「自律」には2つの側面が含まれており、それは、ひとが「自律」にむけて教育的営為の内

に身を置くことをめぐる言説と、教育的営為がそれ自体が「自律」的であることによる可能性をめぐる言説である。この二重の「自律」の必要と意義を訴えようというのが、本稿の第一の目的である。そして、第二に復権を促されるものは「教養」である。ここで述べる「教養」とは、硬直化した知識の集積という意味での「教養」というものではなく、むしろ、経験への「開かれた態度」、「精神的なものなら何でもそのまま受け入れ、これを生産的に自分の意識に取り入れることのできる能力」と表現されるような、それである。

したがって、以上のような内容であることから、第一義的には、本稿は直接の洛星高校での取り組みの様子の記録なり、体験記という体裁ではありえない。しかし、以降で書いていくことはまた、そのいずれもが少なくとも筆者にとって洛星高校における哲学の実践へ向けた取り組み、そして一連のいわゆる〈学校における哲学の実践〉の経験に由来するもの、もしくは、それらの経験によって喚起された思考に基づいて綴られるものであるという意味において、どこまでも、ある一連なりの経験の記録であるともいえる。ともあれ、いずれにせよ肝要であるのは、経験に対する観念の優位を押しつけることでも、観念に対する経験の直接性なるものへの信仰を押し通すことでもなく、生の経験と観念というみかけ上

では矛盾するもの同士を架橋することであるだろう。

筆者にとっての関心事は専ら、哲学を学校教育のプログラムの内で、いかに定着させるかという議論ではなく、哲学と（学校）教育という概念を通じて行われる思考の可能性をめぐるものである。

■ 3 特別な場所としての学校

風に吹かれて目の細かな砂の舞い上がるグラウンド。微かに耳にきこえてくる運動部の掛け声とボールが何かとぶつかって立てる音。校舎の音楽室からは途切れ途切れに、合唱を練習する声や楽器の音色が響いてくる。等間隔に並んだ窓。下校時刻を知らせる音楽――。

学校とは、いつでも特別な場所だったような気がしてならない。筆者にとって、この印象はかつて自身が生徒として学校へ通っていた遠い日にも、洛星高校の荘重な玄関ホールに立つ日にも、どこか懐かしさと呼び起こす府立高校の正門をくぐる日にも、感じられるものだ。それは物理的な特別さ、たとえば、家具や部屋同士の極めて高い均質性、制服や指定靴といった装いにおける同質性、ある特定の年齢層だけを主に集めた場所としての特異性といったものによって、もたらされる異質の感覚に基づいた特別さの印象であるかもしれないし、あるいは〈教育〉

の名のもとで敷かれた、広く一般的な意味における社会秩序とは異なったりリズムとアクセントを有した秩序の存在に基づいた特別さの印象であるかもしれない、いや、それら以外にも、時間の流れ方のちがい、もっといえば、そこで構成されている現実性の異なりにおいても、学校とは特別な場所として存在したのではなかったか。

このような学校の特別さの印象に関しては、おそらく特別な概念装置による説明などを用いずとも、多くのひとにあって、それを肯定的に捉えるか、否定的に捉えるかを別として、その存在自体に対しては、概ね首肯してもらえるものとする。この学校の特別さの印象について、ドイツの美学者で教育哲学者でもある、クラウス・モレンハウアーは、「社会現実」と「教育現実」という2種類の概念を並置することで説明しようと試みる(i)。モレンハウアーによれば、成人にとっての直接の現実といえるであろう「社会現実」に対して、近代以降さまざまなかたちで変遷を遂げてきた学校は、子どもたちを、彼らを危機にさらしかねない「社会現実」へと直接晒そうとはしない(ii)。学校に代表されるような教育的営為と「社会現実」の間に「保護の防護柵」といわれるような障壁を設け、「社会現実」の内で学習すべきとされる内容を、直接的に提示するのではなく、それを変換し、「代表的提

示」を行うのである。そして、学校は、このような〈壁〉に守られた「代表的提示」の場所として独自の「教育現実」を編まれる場所として説明される。(ここで、たとえばデュエイによる、学校が民主主義の練習の場であるという主張を想起するのは容易だろう。)

さしあたり、ここで確認すべきことは、既に他でも指摘されているものであるが、「教育現実」が「保護の防護柵」によって、「社会現実」に対して距離を持つものである一方で、新たな創造に基づくような提示や表現の場(当然、そもそも、そのようなもの自体が不可能ではないかと問うことも可能であるだろうが)というのではなく、「代表的提示」の場である限り、「教育現実」は「社会現実」に対して別項として独立に存することはできないということだ。つまり、この限りで「教育現実」と「社会現実」は対置されるようなものではなく、「教育現実」が「社会現実」の内に入れ子状にはいりこんでいるという構造を持つものであるということになる。おそらく「柵」の強度を、どの程度のもの、そしてどのような性質のものかによって、これらの二者「教育現実」と「社会現実」の関係は異なったものとして理解されることになるだろう。

さて、このような〈教育的営為の自律〉ともいうべき観念に基づいた発想

は、今日にあって、あまり誰からも支持されることのないモットーの1つであるだろう。この標語は、教育に関わる両極ともいえそうな2つの立場の双方から挾撃されているといえる。一方で学校は、教育的営為もまた、市場主義と競争原理という、それらを支持する者の声が大きければかりに、あたかも社会にあって主流を占めており、かつ、そのことによって、それらがまるで正義であるかのような錯覚さえよびおこすような、1つの思想というにはあまりに陳腐な主義に基づいた主張により、〈教育的営為の自律〉などという発想は〈無駄〉にして〈非効率〉、そして〈非現実〉の温床である批判の矛先を向けられている。そしてまた他方で学校は、子ども中心主義ともいえるべき思想に基づき、旧来の学校教育を批判的に検証しようとする立場からも、〈教育的営為の自律〉の名のもと、それは不当な権力関係(それはたとえば、教師による生徒たちへの支配、自由な発想と表現に対する抑圧といった)、あるいは時代錯誤の形骸化した規則といった、独自のいわゆる悪しき学校文化の隠れ蓑とされてきたという指摘を受けるのである。

しかし、前者は本来吟味抜きに前提にはなりえないものを前提としての批判であって、批判というよりもひとつのイデオロギーであると控えめにいつでも指摘することができようし、後者

に関して言えば、それらの不当な権力関係は直ちに〈教育的営為の自律〉と結びつけて考えることのできるものではない。

先にも述べたように、〈教育的営為の自律〉に重きを置きすぎることには確かに1つの幻想であるかもしれない。そして、モレンハウアーの図式によるならば、「教育空間」は「社会空間」における現実の「代表的提示」の空間である限り、そこがどれほど心地良い場所であろうとも、根本的には社会構造の再生産の場であるという事態からは免れえない。

そのような事態そのものを否定する気はないが、しかし、ここで改めて述べておきたいのは「社会現実」と「教育現実」の間の〈柵〉が文字通り、〈柵〉であることによって、学校がひとつのシェルターになることの可能性である。学校が現実の「代表的提示」の歪な装置と化すことは回避されねばならないが、しかし、家庭や社会から抑圧を蒙り、あるいは平穩のうちに暮らすことのできない生徒たち（これは途上国や紛争地域の問題だけでなく、日本の問題として十分に深刻に考えられるべきことである。明日のパンがないことと手首を切らずにはいられないことは、比較の対象となるようなものではない。どちらも同じように、ある不幸を現わす兆候なのである。）にとって、

その均質性、あるいは独特の秩序によって、救済される可能性、一度「社会現実」の支配から自由であるような場となることは悪いことではないだろう。そして、このときに「教育的営為の自律性」によって救われた生徒たちが、学校という名のシェルターを起点として「社会現実」の改変を試みるとき、必要とされるものが、アドルノによれば他ならぬ「自律」した思考であって、「教養」なのである。

■ 4 アドルノにおける「自律への教育」と教養論

アドルノは、既に60年代の後半に、思考における「その時々には有力なもの」に順応しようと汲々（きゅうきゅう）とする態度、善人か悪人かに二分する態度、人間、事物、理念と直接かつ自発的に関わろうとする態度の欠如、凝り固まった慣習主義、あらゆる犠牲を払ってでも現存するものにしがみつ়く信仰といったもの」というような「形式的特質」への批判を行っており、彼も語るように、これら自体は内容として直接には「非政治的」であるが、しかし、このような硬直した思考、もしくははいきいきとした思考の不在を生き延びさせることは、（ここで念頭にあるのは、おそらくファシズムを招きかねないような）「政治的な含み」を有するものだといわれ、これらは警戒されるべきであると主張される。その危険性を、より平明に言い換えれば、そ

もそも、上のような態度は容易に新しいものや異なったものへの不当な抑圧を招くものとなる。

そのような慣習や空疎化した観念によって、「事実と反省の連関が引き裂かれていること」(事態)に対して、アドルノは、それを「教養」の不足の問題であると力説する。本来の「教養」に対するあやまった理解である単なる知識の詰め込みに代わる、正しい教養のあり方の例として、アドルノは、たとえば、思想や文化の間を悠々と往来しつつ、ある共通の文脈を把握することとして、ベルクソンと印象主義の絵画を結びつけて語ることでできる能力を例として説明してみせる。このアドルノの教養の1つの理想に関する、あまりに貴族趣味的ともみえる主張には、たしかに今日では半分当惑してしまうこともおそらくは事実であるが(今日あっては、むしろベルクソンと印象主義をバラバラに語ることが知識偏重の教育の証左であるどころか、むしろ、その両方を知らない場合の方が多だろう(それが善いことか悪いことかを別として)。)、しかし、ここでアドルノがそれ以上に強調するのは、ベルクソンという固有名詞や印象主義という絵画芸術を中心としたある潮流の背景に対する理解ではなく、正しい「教養」に伴われるといわれる以下のような諸性質についてである。すなわち、それは経験に対する「開かれた態度」であ

り、そしてまた「精神的なものなら何でもそのまま受け入れ、これを生産的に自分の意識に取り入れることのできる能力」のことでもある。

したがって、アドルノ自身も己のキャリアを非正統的なものであったと強調するように、そのようなものであるところの「教養」を身につけるために正解や本来の道といったものは殆ど存在しない。つまり、「教養とはまさに、そのためにふさわしいやり方など存在しないもの」だといわれるのである。だとするならば、ひとは「教養」を身につけたいと思ったとき、何一つ指針を持つことができないのだろうか。否、アドルノは、「教養」に必要なものとは「愛」であると再び力説する。アドルノは今日における知的硬直状況を「愛する力の欠如」であるとみなし、「無際限に愛する力を欠いた精神状態」がひきおこされていると批判し、経験や知への無際限の「愛」をうったえる。そして、そのような営みを遂行しようとするとき、「主張されていることと、生きている主体との間の断絶」が意識され、これを埋めようとする試みである「言葉に対する反省は、あらゆる哲学的反省の原型となるもの」と言われるものに他ならないといわれる。つまり、アドルノによれば「哲学すること」とは、このような「自律」への思考を養うことに他ならないのである。

さらに、アドルノの講演録からの引

用を続けられ、「かつて学問の概念は、吟味され、検討されることなしには何も受け入れないことへの要請として、自由を、すなわち他律的なドグマの貢献からの解放を意味していた」はずであったが、ところがアドルノにとっての「今日」、それは「他律の新たな形態」へと、「事実的なものの精神的な反省」の代用品と化してしまいたいわれることになる。これは2012年を生きる我々にとっても十分に妥当する批判であるとはいえはしまいか。「物象化された意識は学問を、自分自身と生きた経験の間へ装置として挟み込む」、「肝心なことを忘れてしまったことに深く気づけば気づくほど、ますますその装置を意のままに操れることに慰められるように」なる、といった記述は、生徒と呼ばれるような世代のひとつひとつに対してだけでなく、むしろ、大学や研究企画に奉職する者こそが突きつけられている問いであり、批判であるかもしれない。「儀式としての学問は、思考と自由を免除」してしまい、その結果、「大多数の人々は、そもそも授業ではっきりと教えられる以前に得おくべき経験を、騙し取られ」、ところが「まさにその経験を教養は糧としている」ため、生徒たちは半ば彼らの責任ではないところによって、「自律」した思考を持つことが難しくなっているといわれる。

それ自体が社会現実飲みこまれずに、善き自律を達成した教育的営為の

場所としての学校をみつけだすことはそれ自体としても極めて困難を極める道行きであるが、そこで哲学をする＝「自律」した思考を養い、「教養」を育むことは、それよりも尚、困難である。まさにアドルノが批判したような種々のステレオタイプ、硬直化した制度と政治といったものどもに、実践者たる我々はときに衝突せざるをえない。そして、衝突の結果は往々にして敗北に終わる。そのような状況に対して、アドルノは決して安易な励ましのことばを投げかけようとはしない。しかし、彼の講演の最後を結ぶことばは、それでも実践者たちの背中をそっと支えるには十分すぎるほどのものであるといえるだろう。

「どこか特定の領域で私たちの世界に本当に介入して変革しようとする試みは、一見、ただちに現存するものの圧倒的な力にさらされ、無力さを思い知らされることになります。変革しようとする者が、実際にそれをなすうるのは、きっとひとえに、この無力そのものと自分自身の無力さを、自分で考えるきっかけとし、またおそらくは自分で行動するきっかけとすることによってなのです。」

学校で哲学することへ向けた試みの道程はこれからも切り拓かれ続ける。

■注

(i) モレンハウアー（今井訳）『忘れられた連関』1987、田中・今井『キーワード現代の教育学』などを参照。

(ii) この現実という表現に指されているものが、はたして何であるかという点については慎重に考える必要があるといえるが、この問題については、議論の見通しをよくするためにも、今回は取り扱わず、別の機会に論ずるものとする。

■主要参考文献

アドルノ（原他訳）『自律への教育』河出書房新社

◇おぎの りょういち

大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室博士前期課程。上智大学文学部在学時より臨床哲学の活動に加わる。2012年度からは大阪に拠点を移し、学校での対話に参加するとともに芸術と人間形成というテーマに取り組んでおり、中之島哲学コレージュの企画・運営にも積極的に関わっている。

