



Title	教える・学ぶ・理解する：ジャコト/ランシェールから<臨床哲学>へ
Author(s)	家高, 洋
Citation	臨床哲学. 2009, 10, p. 21-34
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/5846
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教える・学ぶ・理解する

—ジャコト／ランシェールから〈臨床哲学〉へ

家高 洋

はじめに

〈臨床哲学〉は、本号掲載の諸論考にも現れているように、多様なテーマ（ケア、教育、アート、環境等）に関して多様な仕方（実践と考察、研究、研究会の開催と運営、ペーパーの共同作成等）で行われているが、〈哲学〉である以上、それぞれのスタンスあるいはそのスタンスから生じてきた経験を考え、我々の基礎的な思考を再考すること、あるいはそれを再考する契機となる必要があると思われる。

本稿では、19世紀フランスの教育者・哲学者ジョゼフ・ジャコト（1770-1840）の思想を紹介し検討する。ジャコトは「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、19世紀前半のヨーロッパ教育界を震撼させた。ジャコトの思想は彼の死後すぐに忘れ去られたが、1987年、フランスの哲学者ジャック・ランシェール（1940-）が『無知な教師』という著書で取り上げ、復活させた。¹

ジャコトの実践は基本的には教育現場に限られるのであるが、しかし、自らの経験を深く考察したジャコトの思想は、「知性とは何か」、「理解するとはどういうことか」、〈解放〉や〈平等〉はどのように考えられ、実践されるのか等に関する独自のパースペクティヴを開いており、狭義の〈教育〉に限らず、（ケアや〈対話〉等の）様々な活動や考察を再考するひとつの契機になると考えられる。

本稿の構成は以下の通りである。まずジャコトの経験を紹介する（第1節）。その後、この経験からジャコトが考えた内容を述べる（第2～4節）。まず、〈教える〉ことに関して、学ぶ人の知性を解放する教師／解放しない教師について（第2節）、そして、〈学ぶ〉ことに関して、学ぶ人の知性の平等が前提とされることについて（第3節）、さらに、〈理解する〉ことが〈翻訳と表現〉であることについて（第4節）順に論じる。最後に、ジャ

コトの思想とランシェールの思想との交点を示すことによって、〈知的解放〉のひとつの例を示し、その意義を考察する。

1. ジャコトの経験

ジョゼフ・ジャコトはディジョンで生まれ、青年時代にフランス革命を経験した。彼は革命政府に賛同し、砲兵に志願した後、革命政府の下で様々な役職に就くが、革命の後（王政復古期）、国外追放になり、ネーデルランド王国に亡命した。当時のネーデルランド王国には、現在のペネルックス3国（オランダ、ベルギー、ルクセンブルク）が含まれており、（現在ベルギーにある）ルーヴァン大学でジャコトは1818年から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、フラン西語（北部ベルギー地域のオランダ語方言）しか知らず、フランス語はわからない。他方、ジャコトはフランス語は知っているが、フラン西語とオランダ語はわからない。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』初巻（1699）の対訳本（フランス語とオランダ語の二カ国語版）を見つけた。²ジャコトはその本を学生たちに渡して、通訳を介して指示を与えた。

それは、対訳本を見つつ、自分でフランス語を学んでみること、そしてそこに書かれている内容をフランス語でジャコトに言ってみることである。

結果はジャコトの予想をはるかに上回った。学生たちは徐々に正しいフランス語を話し、また書くことができるようになっていったのである（そのフランス語は文筆家フェヌロンのフランス語であり、普通の話し言葉のフランス語ではなかったのであったが）。

ジャコトは授業の間、フランス語については何も教えていない。『テレマコス』の内容についてフランス語で学生に様々な問い合わせ、注意を喚起し、フランス語で話しかけていただけである。しかし、フランス語についての知識や文法解説等が何も与えられなくとも学生たちは自らフランス語を習得することができたのである。

ジャコトを根本的に変えた経験は以上の通りであるが、ジャコトはこの経験を考え直し、そしてその考察に基づいて様々な実験を行った。そこにジャコトの思想的な意義がある。それを次節以降で見てみたい。

2. 教えること 一解放する教師と愚昧化する教師

ところで、〈教える〉ということは、通常、教師が自らの知識を学生に伝えることと考えられる。その際に、教える順序も重要になる。例えば、フランス語の動詞を活用を教えるとき、動詞の原形（不定形）をまず教え、時制（現在、過去等）と法（直説法、条件法等）による語尾変化を教える。つまり、言語をその最も単純な要素に分解しそれを複合していくのである。単純なものから複雑なものへ、原理から帰結へ等の順序は、教育における〈方法〉である。〈方法〉に基づいて教えることは、〈説明〉とも言われうるであろう。このような教師を、ジャコトにならって〈説明する教師〉と呼んでおこう。

ジャコトがルーヴアンの学生たちにフェヌロンの対訳本を手渡したとき、このような「説明」は行わなかった。フランス語についての知識を伝達することもなかったのである。したがってジャコトは、通常の意味での教師であるとは言い難い。学生たちは、説明を行う教師なしにフランス語を学んだのであるが、しかしジャコトがいなかったら何も学ばなかつたであろう。つまり、ジャコトは彼らに何かを教えたのである。だがそれはジャコトの知識ではない。ジャコトが教師として行ったのは、「『テレマコス』の内容をフランス語で述べよ」という命令だけである。非常に困難な状況に陥った学生たちは自らの知性を通常以上に働かせて、ジャコトを驚かせたのであった。説明がなくても学生たちは自ら学びうるのである。ではなぜ、〈説明する〉ことが〈教える〉ことと見なされるようになったのか。ジャコトによれば、〈説明〉とは教育学の神話にすぎないのである。このことを次にみていこう。

さて、〈説明〉を行う教師が必要であるのは、学生が理解していない（あるいは、理解できない）状態を解消するためである、と教育学者は言うであろう。つまり、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。しかしジャコトは、理解できないという無能力が説明する教師を必要としているのではなく、逆に説明する教師が、無能力な人を必要としていると言う。では、〈説明する〉とはどのようなことか。

たとえば、ある書物が学生に与えられたとしよう。その書物には様々な論証が秩序に従つて含まれている。こ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。この場合、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と指摘する。教師の

論証の正当性を完全に論証することは不可能であるからだ。しかし、〈説明〉は現実に行われている。教師の論証の説明が十分であるとみなすのは、ただ教師のみなのである、とジャコトは言う。学生はこのような教師の説明を受け入れるのみであり、自分が本当に理解しているかどうかを教師の判定を待つしかないのだ。³

このようにして、理解していない（あるいは理解できない）という無能力が生み出され、世界は二分される。すなわち、知っている人と無知な人、成熟した人と未成熟な人、有能は人と無能な人、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に従って理解していく。優れた知性の人が劣った知性の人を自らの状態に引き寄せようとしている、それが〈説明〉である。理解できない人や劣った知性の人が〈説明〉を欲しているのではない。〈説明〉を行い自らが常に上位を占めようとするために、理解している人や優れた知性の人にとって〈無能力〉が要請されるのである、とジャコトは言う。

ところでジャコトは、〈説明する教師〉と自らのルーヴァンでの経験の違いを示すために、それぞれの意志と知性との関係を示した。

意志に関しては、ジャコトも〈説明する教師〉も同じである。すなわち、ジャコトも〈説明する教師〉も学生に対して何かを教えようと欲し（意志し）、学生もこれらの教師から学ぼうと欲する（意志する）のであり、教える側と学ぶ側は意志においては一致するという点においては、ジャコトも〈説明する教師〉も変わらない。

一方、知性の関係は異なっている。〈説明する教師〉の場合、学生の知性は、教師の知性に向かっている。教師の知性に関して、（上述のように）その正当性の論拠は判明ではなく、その結果、学生の知性は常に教師の知性に従属することになる。

ジャコトの場合、学生の知性は、ジャコトの知性と関わらない。というのは、ジャコトはフランス語を説明しようとしていないからだ。学生の知性が結びつくのは、『テレマコス』という書物の知性である。眼の前にあり、誰にも明らかな〈もの〉に内在している知性と結びつくことで、学生は他人に支配されずに自ら自身の知性の力を發揮することができる。それゆえにジャコトは自らを〈解放する教師〉と呼んだのであった。

他方、ジャコトは〈説明する教師〉を〈愚昧化する教師〉と呼んでいる。これは、学生に意味も教えず暗記させるような教師のことではない。逆に、それは、教育方法を熟知している優れた教師のことである。このような教師は、その素晴らしい教授法によって学生

を魅了し、教師なしでは物事が理解できないと学生に思わせるような円環のなかに閉じ込めてしまって、学生の知性を働かせなくさせるのである。

〈説明〉の教育システムが拡がったのは、〈進歩の時代〉19世紀であった。これは、ジャコトにとっては愚昧化が浸透する時代でもあったのである。

3. 学ぶこと　—知性の平等と普遍的教育

「自分自身の知性を働かせる。なるほど、それは素晴らしいモットーだ」と説明する〈教師（愚昧化する教師）〉は言うだろう。だがすぐにこう付け加えるだろう。「順序もなく本を読ませ、学ばせることが、知性を働かせることなのか。知性や理性とは、やはり確実な原理を洞察し、それに基づいて事柄を分析して、帰結に至る。そういうプロセスではないか。君の学生たちがやっていることは、盲人が手探りで道を歩いているようなものだ。私なら、ちゃんとした道を歩ませることができる。そうして知性は自分自身を見いだすのである」。

この意見に対し、ジャコトは別の問い合わせを投げかける。〈学ぶ〉ということには〈説明する教師〉が必須であるのか。〈説明〉の秩序より先行する〈学び〉があるのではないか。これがジャコトの問い合わせなのである。

ジャコトによれば、このような〈学び〉は、我々が母語を習得しようとするときに起こったのであった。母語の習得が生じるとき、子どもに大人は話しかけ、また子どものまわりで大人たちは話し合っていて、子どもはそのことばを聞き、記憶し、まねて、繰り返す。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付けようとする。ちょっと動いてみて、その行動を思い返す。だいたいはうまくいかないが、時にたまたま成功することもある。このように独力で我々は母語を習得したのであり、この仕方こそが自分の能力を向上させる本当の行為ではないか、とジャコトは述べる。

これと同じことが、ルーヴアンで『テレマコス』に没頭している学生たちにも起きたのであろう、とジャコトは考えたのであった。母語を学ぼうとしている子どもも、ジャコトの学生たちも偶然にまったく身を任せているのではない。彼らのすべての努力やすべての探求は、彼らに差し向けられた人間のことば、彼らが知ろうと欲している（意志している）ことばに向けられている。すなわち、一人の人間として彼らが応えようと欲している（意志している）ことばに彼らは向かっているのである。

語りかけられたときには応えようと自らの知性を動員する。このようにしてすべ

ての人は母語を学んできたのである以上、すべての人はすでに知的に平等であるとジャコトは言う。これはすべての人が同じ知性を持っている、と言うことではない。知性の内実ではなくて、知性自身が十分に働く仕方が同じであるということだ。

ではなぜジャコトはすべての人の知性の内実の同一性を認めないのであるか。たとえば、あらゆる人には同じ知性があったとしよう。同じ知性があったとしても、〈子ども〉の場合のようにそれはいつでも十全に働いているとは言えないであろう。学校における教育は、この潜在的な知性を顕在化させるために行われており、それを実現するために様々な教育プログラムが考案されるのである。

これは何を意味しているのか。

それは、客観的に同一の知性の段階の中に子どもを位置づけ、その段階を上っていくために〈説明する教師〉が必要である、ということを意味しているのである。つまり、人類に共通した知性の顕在化を教育の目的とした場合、子どもは自らの知性を十分に働かせる機会を失ってしまい、愚昧化が進むのだ。したがって、ジャコトにとっては、〈知性の平等〉あるいは〈平等な知性〉は、実現が目指される〈目的〉ではない。すべての人がすでにことばを話す以上、知的平等はすでに存在しているのであって、この意味でそれは〈前提〉なのである。⁴

また、人類共通の知性のコードのようなものがないからこそ、人は自分を他人に理解させ、他人の知性が示していることを理解するために、自らのすべての技を使うのだ、とジャコトは主張する。知性がこのように働くために、ジャコトは次のような条件を挙げる。すなわち、意思を伝えようとする意志、そして他人が考えたことを見抜こうとする意志である。意志が意志を見抜くのだ。⁵

ところで、このように人と人が対面する場を重視し、知性の普遍的な内実を認めないために、ジャコトの〈教育〉は、基本的に個人と個人との関わりに限定されるが、ルーヴァンでの経験に基づき、ジャコトは〈知的解放〉を公言して数冊の書物を発刊し、機関誌を創設した。⁶

本節でも指摘したように、ジャコトは母語習得の場面を重要視する。我々は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ゆえに、ジャコトはそれを〈普遍的教育〉と呼ぶ。ジャコトの発想の独自性は、この普遍的教育が、他人を教える場面でも使えるのではないか、ということにある。すべての人に備わっている知性、すなわち〈普遍的知性〉を発動させるためには、知識を教える必要はない。

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。

ジャコトの知り合いの印刷屋には一人息子がいたが、体が弱くて、親の職を継ぐことはできないと皆思っていた。ジャコトはその息子にヘブライ語を習得させた。その後、こ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、彼は知性、そして意志を使うことを学んだのである。

つまり、ジャコトが行ったのは、学ぶ態度を設立することであった、と言えよう。具体的には、観察し、記憶し、繰り返し検証しつつ、いま知ろうとしていることをすでに知っていることと関係付けようとしてすること、また行動したり、すでに行動したこと顧みることである。⁷

このように〈学ぶ〉ということをトータルに把握することによって、〈理解する〉ということの意味も根本的に変わっていく。

4. 理解すること　　—翻訳と表現としての知性

もう一度ジャコトのルーヴアンでの経験に戻ってみよう。

ジャコトは、ルーヴアンの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しかない。学生たちは、フランス語を自分たちで学び、ジャコトからは知識をまったく学ばなかった。ジャコトの命令に従った結果、学生たちの知性は、書かれたことばのなかの知性に結びつくことによって、自ら自身の解放が生じたのである。

ジャコトによればこの出来事は三つの知性ならびに意志の間で生じている。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、フランス語習得を欲している（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なかった。つまり〈説明する知性〉がなくても、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、さらに、あらゆる文章を生み出する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。⁸

このことは、〈理解する〉ことについての概念も根本的に変化させる。〈理解する〉とは、〈翻訳する〉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

頁の背後には何も存在しない。他の知性の作業、すなわち〈説明する教師〉の知的の作業が学生たちの理解を支える必要はない。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、〈翻訳する〉という同じ一つの行為の二つのあり方なのである。

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、それを表現する能力である。学生たちがフェヌロンのテクストを学んだのも、作家フェヌロンの行為がそれ自体〈翻訳〉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〉のために知性を用いたのであるが、この知性はルーヴアンの学生たちがフェヌロンを理解し、それを話すときに用いた知性と同じ本性に与していたのである。

このように、理解を〈翻訳〉と〈表現〉とみなすことによって、ジャコトは〈原理からの洞察〉としての理解よりもむしろ〈模倣〉を重視する。⁹ 〈模倣〉から理解することは始まるのであるが、しかし、それを自分なりに表現するなかで、知性の様々な力が多様に使われていくのである。ジャコトにとって、最も理想的な知性の使い方は、〈即興〉である。フランス語の習得は、その文法等を正確に覚えることで終わるわけではない。ジャコトが学生たちに強要したことの一つは、フランス語で即興的に詩を書くことであった。このような状況に追い込まれ、自らの全能力を集中するなかで、学生たちの知性は解放されていったのである。¹⁰

おわりに　　—ジャコトとランシェール、そして〈臨床哲学〉

これまでのジャコトの所論を三つに分けてまとめてみよう。

第一に、ジャコトがまず取り組んだのは、知性の内実についての規定や議論ではなくて、知性を十分に働かせる状況とは何か、ということである。それは、他人との対面的な場面においてであるが、その他人とは、必ずしも事柄の原理や論拠を説明する教師ではないのだ。

そして第二は、〈説明する教師〉、あるいはその説明は、学ぶ人の知性を十全に働かせない、ということである。〈説明する教師〉は、学ぶ人には十分に判明にならない論拠の連鎖に基いて説明しており、一度この連鎖のなかに入ると、学ぶ人は自力では脱出できなくなつて、ますます〈説明する教師〉を必要とするのである。

第三には、〈翻訳〉と〈表現〉としての〈理解〉である。ある物、例えば一冊の書物を理解するとき、それは、その書物のことばのなかで行われうるのであって、その書物の原理や論拠を説明し解説する教師は不要なのだ。学ぶ人は、その書物の内容を反復し模倣するなかで、それについて自分なりに表現することができるようになる。ジャコトは、このような過程全体から〈理解〉を捉えようとした。

それぞれ重なり合っているこれら三つの主張には、(ある程度の)一般性があると思われる。つまり、これらの主張に従って考えてみるだけでなく、自分なりに引き受け、行動していくポイントとなり得るということである。

そのひとつの例がランシェールであった。特にジャコトの第二と第三の主張はランシェールの思想および行動に本質的に関わっていると思われる。

ランシェールはそもそもマルクス主義学者ルイ・アルチュセール（1918-1990）の弟子であったが、1968年の五月革命に対する師の批判的な言明に失望した。共産党ならびにその理論的支柱のアルチュセールは、人民を解放すると主張していても、革命に関しては人民は無知であり、共産党に従わなければならぬと明言したのである。共産党は人民を国家あるいは資本主義から解放するかもしれないが、人民は共産党ならびにその知的エリートからは永遠に解放されないのである。ランシェールのアルチュセール批判は、このように手厳しいものがあった。¹¹

ではランシェールはどうするのか。ランシェール自身、アルチュセールの思想を越える（あるいは包括する）ような〈原理〉を示すことはできない。というのは、そのような原理を主張した途端、ランシェール自身が第二のアルチュセールになるからである。

このアポリアのなかでランシェールはジャコトに出会い、アポリアを抜け出すヒントを得たのだと思われる。¹² それは〈知的平等〉に関わっている。

ジャコトと同じくランシェールは、〈知的平等〉は〈目的〉ではなく、〈前提〉であると言う。〈知的平等〉が目的とされる場合、その言明は、〈知的不平等〉がある、ということを前提している。〈知的不平等〉の存在を断定できるのは、それを解消しようとする知的エリートである。このように〈知的不平等〉という言明は、知的エリートのためにあるの

であって、平等が目指されている人々のためではないのである。

ランシェールは、逆に、知的平等はすでに存在しており、だからこそ、その〈前提〉となると言う。問題はそれが十分に働いていない状況がある、ということだ。しかしこのとき、(一般的な教育プランのように) 知性の段階を予め客観的に規定し、それを徐々に上昇させる、ということは認められない。これは、(何らかの意味での) 〈説明者〉を介入させることになるからだ。

したがって、ジャコトと同じくランシェールも、人々の解放についての一般的な方法を提示しない。存在しているのは、個々の状況において生きている個々の人間なのだ。どのように個々の人に働きかけるのか、あるいはどのようにして個々の人が自らの知性を働かせるのか、ということは、予め決められないのである。

それゆえに、知的平等の内実は、ランシェールによれば、空虚なのだ。¹³ 空虚であるが、それは、それぞれの人が自らの知性を使う(翻訳・表現する)ことによって、それぞれの状況のなかで〈検証〉される、とランシェールは言う。

では、ランシェール自身の知的解放はどのようにしてなされたのか。

それは、ジャコトの著作を反復・模倣し(翻訳し)、自分なりの表現で言い表すということであった。このようにジャコトの思想とその生き方がランシェールと交差するとき、ランシェール自身知的に解放されるのであろうし、また、ジャコトも解放されると言うことができるであろう。

『無知な教師』は、その英訳者K・ロスも指摘している通り、ジャコトの主張とランシェールの主張の境界がわかりにくい。¹⁴ 本稿の副題で「ジャコト／ランシェール」と記した所以である。本稿では、ジャコトのいくつかの思想のモメントを示すだけでなく、ジャコトの思想を紹介し〈翻訳〉しているランシェールの思想にもふれることで、知的解放のひとつの例を示すことも本稿の意図であった。

「はじめに」で述べたように、ジャコト／ランシェールの思想は、〈臨床哲学〉の諸活動にも関連している事柄が多いであろう。〈説明する教師〉への批判は専門家と非専門家のコミュニケーションにも関わっているし、¹⁵ また、他者との対面的な場面で最も知性が働くという主張も〈対話〉的活動の考察に資するかもしれないが、彼らの思想独自の特徴は、様々な実践とその場の考察にとどまらず、「知的な平等をどのように考えればよいか」「知的な解放とは何か」等の事柄まで考察を進め、深く、しかし具体的に考えたことにあると

思う。

ジャコト／ランシエールの思想に関するより詳細な検討は後日の課題としたいが、¹⁶ 本稿によって、〈臨床哲学〉ならびに〈哲学〉等の諸活動と思考について考察するひとつの機会になることを願っている。

注

1 J. Rancière, *Le Maître ignorant*, Fayard, 1987

本稿では、この著作の前半部（第1章と第2章）を主に参照しつつ、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、本文中では省略した。

2 テレマコスとは、ギリシア神話の登場人物であり、オデュッセウスの息子である。オデュッセウスが旅に出た後、父を捜しにテレマコスも旅に出た。そして、海の女神カリプソの島に漂流した。実はカリプソは、7年間オデュッセウスとともに暮らしていたのであるが、ちょうどオデュッセウスが島を出た直後に、その息子と出会ったのであった。フェヌロンの『テレマコス』は、この場面から始まっている。

『無知な教師』では、このテクストについて以下のように述べられている (Rancière, *ibid.*, p.37)。「この著作は、フランス語で書かれた本のなかの傑作には属していない。しかし、その文体は整っており、語彙は多彩、その教えは厳格である。人は、この本から神話と地理も学ぶことができる。また、フランス語の「翻訳」を通して、ヴェルギリウスのラテン語やホメロスのギリシア語も聞こえてくる。つまり、この本は古典的な書物の一つなのだ」。

なお、フェヌロンのこのテクストは、現在オンラインで読むことができる。<http://www.joseph-jacotot.com/article-5128832.html>

3 しかし、いつか学生も教師と同じ状態になるのではないか、という疑問が生じるかもしれないが、学生が教師に近づいたとしても、教師は新たな問題を学生に与えるので、いつまでも教師の状態には至らない、とジャコトは言う。

4 ジャコトの立場は、〈真理〉をまったく認めない〈相対主義〉ではない。ジャコト自身、〈真理〉ということばを使うし、〈同じ〉知性という表現も多用する。ジャコトの問題意識は、すべての人に同じ知性がある、と公言することによって教育において生じる結果（愚昧化）を忌避したい、ということだ。したがって、万人に妥当する客観的な真理があるかどうかという問い合わせ自身にジャコトは関心を持たないのである。

- 5 知性が働くのは、意志以外にも〈状況の強制〉があるとジャコトは言っている。それは、困難で危機的な状況に陥ることであり、ジャコト自身もフランス革命期に状況に迫られて化学を教えたこともあった。
- 6 ジャコトの著作『普遍的教育』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/>
- 7 ジャコトは様々な人々を教えたが、労働者階級の人々にフランス語を読むことを教えることがその基本的なモデルであった。それは、耳で知っているフランス語と書かれたフランス語とを関連づけることであるが、そのためには、目前の事柄（文字等）についての注意（集中）と、過去の経験との関係づけの能力が必須であり、これらの能力を十全に働かせることによって人々は自力で言葉を習得していくのである。
- 8 これは注4での指摘と背反するようにみえるかもしれないが、ジャコトは、我々に共通するような〈知性〉が存在しないとは考えていない。その存在は、教育の場では一般に前提されている、という以上の意味はないのである。前述のように、その具体的な内実を客観的に同一化することはできないが、何らかの〈理解〉が生じたとき、共通の知性があることは〈検証〉されるとジャコトは言うのである。
- 9 模倣に関してジャコトは芸術作品の作成を念頭に置いていた。音楽や美術、劇や詩においては、まず先人の作品を模倣することから始まるのである（Rancière, *ibid.*, p.45）。
- 10 知識を伝えなくても教えることができる、ということがジャコトのルーヴアンでの経験であった。つまり、知識の所持は教師の必要条件ではないのだ。したがって、人は、自分が知らないことも教えられるはずだ、とジャコトは結論する。これが〈無知な教師〉である。

このジャコトの主張は当時最も物議を醸し、現在でも疑義が唱えられている（cf. Y.Michaud, « Les pauvres et leur philosophe », *Critique*, juin-juillet, 1997. pp.421-445）。確かに批判者の言う通り、これは誰にでも可能なことではないだろう（ジャコト自身、専門教育を受けていないピアノについて〈教えた〉ことがあるそうだ）。しかし、「自分が知らないことを教える」という状況において、人は自らの知性を全力で駆使しなければならず、この場合非常に効果的に〈知的解放〉がなされるということができるであろう。

- 11 cf. J. Rancière, *La Leçon d'Althusser*, Gallimard, 1974

なお、ランシエールは、社会学者ピエール・ブルデュー（1930-2002）も同様に批判している。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その構造を強固にするだけでなく、社会学者のみがこの構造を明らかにできると自ら自身公言することによって、社会学者は自身の特権的な地位を保持し続けているとランシエールは激しく

非難する。アルチュセールと同じくブルデューも、〈知的不平等〉を前提し利用しているのである。

cf. J. Rancière, « L'éthique de la sociologie », *Les Scènes du Peuple*, Horlieu, 2003. pp.353-376. J.

Rancière, *Le Philosophe et ses pauvres*, Fayard, 1983, ch. 3

- 12 70 年代、ランシエールは、労働者自身にとっての〈解放〉の意味を探るために 19 世紀前半のフランスの労働者の様々な手記を調べていた。その探訪は『プロレタリアの夜』(La Nuit des Prolétaires, Hachette, 1981) に結実するが、その途上でランシエールはジャコトに出会ったのであろう。『無知な教師』の議論の原型は、1985 年初出の以下の論文に現れている。

J. Rancière, « Savoirs hérétiques et émancipation du pauvre », *Les Scènes du Peuple*, Horlieu, 2003. pp.35-54.

- 13 cf. J. Rancière, *La Mésentente*, Galilée, 1995. [邦訳：J・ランシエール『不和』、松葉祥一・大森秀臣・藤江成夫訳、インスクリプト、2005 年]

- 14 J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster*, Stanford University Press, 1991. Translator's Introduction. p.xxii [邦訳：K・ロス「無知な教師」、松葉祥一・山尾智美訳、『現代思想』2004 年 4 月号所収、青土社、2004 年、194 頁]

ちなみに、ロスの序文によれば『無知な教師』は、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。この著作に関するランシエール自身の解説は、「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"](http://multitudes.samizdat.net/Sur%22Le%20Maitre%20ignorant%22)

- 15 なお、ジャコトは専門家の立場自体を否定しようとしているのではないことを付記しておきたい。問題は、専門家（教師など）が非専門家（学生など）にどのように接するのか、ということに存している。

- 16 本稿で論じなかったジャコトの思想について以下一点のみ述べたい。ジャコトによれば、知性が十分に働くのは、（母語習得のような）個々人の対面的な場である。対面以上の人数が集まった場合、個々人に対応できなくなるため、ジャコトの考えるような教育や学習はうまくいかなくなる。事実、ジャコトもネーデルランド王国の軍隊学校に雇われたが、規模の大きい教育システムのなかでは十分に自らの主張を実現することはできなかった。また、対面的な場ではなく、個人の心の能力として知性を捉えようとしてもジャコトの発想とは異なっている。つまり、個々人の対面的な場が知性の働く根本的な場所であり、それよりも人数が増えた場でも、逆に個人の〈内面〉のみでも知性は十分には働くかない、ということになる。根本的な生成の場に知性を連れ戻すことがジャコトの基本的な発想であったと言つていいだろう。

生成と発展に関するこのような思想についてジャコトとは別様に考えてみることができるかもしれない。その一つの考え方は西田幾多郎にある。晩年の西田には、芸術と宗教の生成を考察した「歴史

的形成作用としての芸術的創作」という論文がある（『哲学論文集第四』所収、岩波書店、1941年）。J・ハリソンの『古代芸術と祭式』（佐々木理訳、筑摩書房、1997年〔原著の初版：1913年〕）等に基づき、西田はおよそ以下のように述べている。

原始人は感情と行動の人であり、彼らが欲するもの（雨、豊作、豊漁など）を神に祈る代わりに、それを実行する。つまり彼らは魔術を行い、魔術を成就するために踊るのである。このような行動のステロタイプが祭式である。そこから宗教も芸術も発展した。神があつて祭式ができたのではなく、祭式から神が生まれたのである。したがつて〈神〉の始まりは、場的な事柄であったと西田は言う（西田の言葉では「場所的自己限定的」である）。そして〈神〉は後に実体化され、絶対化されていく（西田の言葉では「主語的過程的」である）。それは、人々とその文化あるいは世界が「自覚していく（自己のなかに自己を写す）」過程と言えるが、しかしながらどんなに文化が進んでも、その場的な始まりは否定されることなく、どこまでも深化されていく、と西田は言う（これが「矛盾的自己同一の立場」である）。

この視点から知性について考えれば、その始まりは、ジャコトが主張しているように場的なものである（西田にとっても〈理性〉の始まりは「外から」と言われている。『哲学論文集第三』所収の「人間的存在」など）。しかし、この始まりの〈場的な〉特徴について、ジャコトと西田では異なっている。つまり、ジャコトの場合は、場的な始まりが原初であり、その他の社会的あるいは個人的な事象はその派生態とみなされる。つまり、原初態から派生態へ一方向的に考えられている。他方西田は、知性が心理能力として個体的・実体的にみなされる程、逆にその場的な面も深まっていくと考えている。

〈対話〉や〈ともに考えること〉等が社会的に広まってきていることは、西田的な視点からすれば、考えることの〈個人化〉が進んでいるからと言えるであろうが、そうであるとしても、対話的な場に知性あるいは思考を回帰させればよい、と単純に言うことはできない。それは、宗教の生成の場合と類似的に考えられる。〈神〉が最初にあるのではなく、祭式から〈神〉が生じたとしても、それが発展していく過程で、逆に〈神〉こそがその他すべての事象を生み出すものであるとみなされる。つまり、（原初的な場が原因となり発展していくという）過去から未来への時間性と、（場から生み出されたものが場を支配するという）未来から過去への時間逆行性（アナクロニズム）が逆方向へ同時に深まつていくことが全体的な過程なのである。

個人性と場的な出来事の進行を相互に還元不可能な（矛盾的な）事柄と考える西田の視点は、ジャコトの思想を別の仕方で引き受けつつ展開させることができるであろう。