



Title	他者性と教育
Author(s)	原野, 利彦
Citation	長崎大学教育学部教育科学研究報告, 42, pp.9-15; 1992
Issue Date	1992-03
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10069/30785">http://hdl.handle.net/10069/30785</a>
Right	

This document is downloaded at: 2019-04-24T20:55:41Z

# 他者性と教育

原野利彦

## Experiences of the Other on Education

Toshihiko HARANO

### A. 問題意識

「個性尊重の教育」とか「子供の理解」というフレーズは様々な問題を提起する。我々は次のような心地よいきまり文句に安住するわけにはいかない。曰く、「その子の一層の成長のために個性を見出してやる」、「社会の発展に役立つ個性」、「集団の秩序をより良い方向に変えていく個性」、教育方法としては「様々な角度から限り無いニュアンスを持って子供に関わっていけば、子供の個性を生かすことが出来る」等の常套句である。

この問題は個人や集団の「統合」という視点を離れない。だがアイデンティティなどの統合概念が他者性の問題につきまとい始めるとき、問題は複雑となる。他者性を徹底して考えようとするときには、所謂「集団と個」というような問題定立では対処出来なくなるのである。そのような問題設定は当該集団の持つ一定の規範・パラダイム内でのそれであるからである。その視点からは他者性は見えてこない。この問題はかつての実存的な意味での「個と法則」の対立に発し「孤独と法律」、「沈黙と共通語」というような対立に進み、やがて、孤独や沈黙の不可能性、これらの不可能性を明確化することの不可能性において極点化し、したがって解体や断片化へと転化する問題なのである。

### B. 主体性と他者性

近代は「主体」を至上のものとすると同時に、一人一人の差異を均し、「人並み」にしようとする社会、そして特に「国家」を生み出した。後者はロマンティックな愛国主義にはじまり、ファシズムに至り「異質の者」を排除するに至った。そして前者の徹底は、「個人であると同時に公民でありうる」という調和的段階（アイデンティティに対する信頼）を越えて、自分の異質性に気付き、脅え、自分を解体物と見なすようにさせた。

このように「主体性」尊重の問題においては「異質性」「他者性」を無視することができないばかりか、これこそ考察するに値するものとなったのである。かつてのようにそれぞれ相手にとって異質な者同士が共同体をつくってこそ主体たりうるというような予定調和的な見解はもはや説得力を持たない。なぜならば主体は如何なる根拠によって自らを主体として主張しうるのか、という問いはすでに同質的な論理を前提にしており、「異質性の尊重」というポーズも、この同質的な論理への還元を意味していることになるからである。専門化が進行し、相手の専門性への信頼のみが優先する現代においては、自他ともに専門化としての有能性のみならずの「個性」を一面化することが多い。また利害関係が先鋭化する現代では、相手の有用性のみ限定して相互の「個性」を見出そうとする。いずれにしても、ここでの個性は、一面的、同質的な論理に還元されているのである。

だからといって、一面性を越えた「個性」を尊重することを社会に求めても、やはりそれはその文化的、利害的関心によって平均化された地平での多面性にすぎまい。ミードの次の言葉もそのような限界を持つ。「もしも彼が自分自身の特殊性を共通の共同体に持ち込めなかったとしたら、またそれが認められず、他人たちがどういう意味でも彼の態度を採用できなかったとしたら、彼は情動的な面での正当な評価を得られず、彼がなろうと努力していた自我そのものになれないに違いない。」<sup>⑩</sup>

これと同様に「個々の子供を個性あるものとして評価する」という行為は、相手を客観的な評価体系の中で「異質性」を担う「主体」として「認める」ことであるが、この「認める」ための基準（つまり或る基準への還元という）同質化と「異質性」はどう関係するのか、という問題が残る。子供を評価するという事は彼らを客体化することであり、かつ「意味ある存在」として、或る意味体系に吸収することである。このように異質性と主体性の関係を問うことはパラドクスに満ちたものなのである。

我々は生活の無意味感に苛まれている時、現実の中に閉じ込められているのか、現実から排除されているのかという疑問に取りつかれる。後者に立てば何らかの中心的価値へ向かって参加する権利を主張することになろう。だが前者に立てば、何らかの中心的価値こそ我々を閉じ込めるものであり、これに還元されないためには外へ外へと移動しなければならなくなる。しかしこの場合も何らかの中心的価値から排除されているということでもあるので、この移動は逃亡という負い目も隠しきれない。だがこの逃亡も共同体からの排除を積極的に受け入れるという意味で誇りの源泉でもありうる。

そもそも「個性」という優れて「異質的」で「主体的」な要素を、（おこがましくも）「個性を認める」とか「相手を一面的に見ないで多面的に捉えてやる」などと言って、或る意味体系に吸収したり、操作対象に変換してしまうほどの力量をもつ評価体系というのは存在しうるのである。また、その評価体系が普遍性を僭称する部分的価値の所謂「帝国主義的」の押しつけではなく、「正当な」ものであるとする根拠（上位の体系）は何か。またその体系を担う主体は何か。もし或る特殊な体系が普遍性、つまり上位の基準であることを主張するならば、我々はそのような上下関係の空間感覚を否定しようとし、腹這って固い甲羅を上に向け柔らかい腹部を保護しようとするだろう。長年、苦しい屈辱に耐えてきて甲羅ようになった仮面（学校では無関心や無気力の仮面のもとに隠された柔らかいもの）を上（指示、命令、指導）に向けて寝そべることによって身を守るだろう<sup>⑪</sup>。

元来、評価するという事は或る基準によって諸断片を全体の部分として規定することを前提とする。つまり或る体系への取り込みの前提を先取すると同時に序列を決めることである。つまり、評価するという事は、どの部分であるとは確定できない浮遊している断片を或る体系内に取り込み、その断片が持っているその体系以外との関係を抹消したり隠蔽したりするのである。しかし隠蔽した途端に、その体系によって裏付けられたものが実はその体系外のものによって支えられていることに気付かざるを得ない。命名を見てもそれが分かる。「花子」は或る家族の一員だが、それは自分の家族内の他のメンバーから区別するための名前であるだけでなく、花子以外の者や事物その他すべてのものとの区別でもある。花子は果てしない外を抱え込んでおり、そもそも花子の家族も果てしない外との区別によって、つまり果てしない外から支えられて或る家族なりうるのだ。つまり、より上位の体系を求めていく営為は内部のどこにでもある「外」を隠蔽することである。

たとえば広げられた紙は外をもっているが、折り込まれると外は内部化する。しかし内部はいつも外を引きずっているのである。つまり内部化した外である。この過程は外を内部化できるものとして命名していくことでもあるが、内部化される側にとっては絶えず外が残るのであり、内部化されることはあたかも内部の掟によって不当に逮捕されている状態と同様のもののように見られるのである。

このめまいをまねく果てしない外に対することをせず、それから目を逸らすために我々は体系や物語をつくって「統合」「全体」感を維持しようとする。その統合された「我々の世界」の中心をつくり、周辺に気を配り境界を越えて来ようとするものを警戒する。中心のシンボルの力が及ぶ範囲を区切っている境界が揺るがされると、その統合された世界は断片化され、その体系によって保証されていた意味が弱化し始める。まさに体系に隙間、空隙、欠如、亀裂が差し挟まれたのである。

### C. 学校教育における外の内部への折り畳み……成長、発達、自己実現・問題解決

学校教育はこの隙間の発生を防ぎ、統合のシンボルの絶えざる再構築の働きを持つ。まず、「他者性」の問題を「個人と社会の関係」の問題として定式化し、個人そのものが他者性をはらんでいることを隠蔽する。「個と法則」の「弁証法的」調停として、メタへの衝動を絶えざる「改善」の過程に還元する。事実、様々な技術的改善が行われている（カリキュラム開発、学級の団結等）。そしてこの改善の指標として、真理性や、範例的な力や、明晰さや、利害性や、現実性や、確からしさがある<sup>9</sup>。しかしそれらのプラスの指標が、実は或る体系が他の体系の「個性」「異質性」を評価するというジレンマを時間軸に沿ってずらされただけある手品めいた手法でしかないとすれば問題はややこしくなる。

この問いが人工的に見えるとすれば、それは我々が互いを他者として対象化しつつ、自らの主体性を主張しようという図式を自明とする近代の習慣がいかにか根強いものであるかを語るだけであろう。更に、従来の教育活動が評価する者とされる者との区別（見る者と見られる者との区別）を教師と生徒の関係として硬直的に固定化することを自明の前提としてきており、そのために評価する側の体系を、見られる者の側の世界像において問い質し続けるという姿勢に慣れていないせいでもあろう。

教育活動の基準を機能的知識や技能の習得に一元化すれば、このようなジレンマは避けて通ることが出来るように見える。しかしこの過程は「機能的に処理可能な過程に還元できない要素は排除しなければならないし、また排除できる」という前提に立つメカニズムを要求する。当然のことながら、これは機能的か反機能的かという境界を絶えず設定一再設定していく過程でもある。だが、この局面が硬直化し自明のこととして意識化されず、機能する局面の内側からの価値観と発想によってのみ「合理性」が追求される。その結果「やはり機能的な合理性が良い」ということになり、「正統性」の探索が片手落ちとなってしまう。この欠陥を補うべく機能的合理主義は絶えず手法や発想を新たにしつつ延命を図る。例えば「習俗の問題をも取り入れた治療法」などといわれるものがそうである。

我々が子供の「個性」を評価し、子供をより良い方向に向ける努力をしている時、それをこのような図式を持つ慣習や法的基準にしたがって行っている。だからそれが善意に満ちた行為であろうと無かろうと、慣習や法的基準の枠内で理解された「個性」なるものに子供を閉じ込めていることになる。しかし我々には次のような疑問が付きまとう。つまり

如何なる正統性をもってこのような行為をなしうるのか、「より良き方向」や「望ましい経験」を目指す善意が、それから逸脱する要素を「個性」として認めないことにもなるという行為を是認しうる権限は何に由来するのか。その「基準」なるものに子供を生け贄として捧げうる権限を我々はどこから入手したのだろうか、というような疑問がそれである。

以上見てきたように「個性化」は近代思想の中核を成す「主体」のもつジレンマを抱え込んでいる。つまり、外を孕んでいる主体を客体化するというジレンマが、無限の「改革」「進歩」「開発」という図式の中に人々を閉じ込めてきたこと、つまり「有限なものが無限を目指すジレンマ」などと言って、境界が提起する問題を解放への方向と抑圧への道という二重の意味を持つジレンマなどという問題として振り曲げ、それに我々を閉じ込め、「解放」と「秩序」のバランスを取ろうとしたことである<sup>9</sup>。

これが「地平」の名によって拡大された意識であろうと、「異文化」とのコミュニケーションによる「地平の拡大」を主張する「人間学」によるものでであろうと、「憧れ・異次元物語」によるものでであろうと、「意味を求める主体」という図式の呪縛からは逃れていないし、したがってそのジレンマからも逃れえない。それは「異質性」という不透明なものを、教育のための基準設定を可能にする透明なものにしようとする主張となって現れている。所謂「自己実現」という「完全な自己洞察」というユートピアに向かう主張などがそれである。「個性」伸長に役立つとされる「人間諸科学」は道具としての有効性を発揮して、この人工的なジレンマを盲目的に推し進め、目指したはずの意味すら破碎するに至っている。

#### D. 合理と狂気に分岐点まで

上で述べたように、教育における「個性」尊重とは、日々の習慣の枠組み内で異質の要素を命名して内部に取り込むというやり方で認めていくということである。それは既存の枠組みを越える要素を吸収して新たな事態を作り出す「創造」、「開発」、「改革」と言われる。しかしこの場合、既存の枠組みを越えた評価力を既存の枠組みが何故に持ちうるのか？という問題が起こる。つまり新旧を判別しうる基準はどこから発生し、それに認可を与える「合理的な主体」とは何であるのか、という問題である。合理的基準とは理性的なものとは非理性的なものとを分けるという前提の上に成立する。だがこの合理と不合理を分ける基準は何に依拠するのか、この基準も一種の狂気に基づくものではないだろうか。そうだとすれば、その判断する主体は何によって正統化され得るのか。

近代においては「個性」という異質性も、機能的立場に立って、操作対象となしうるまでに飼い慣らされている。それは往々にして事態を操作的レベルにまで嬌小化するものであった。したがって「異質」の要素や「異文化」の引用は、「治療」や「教育」の文脈において行われてきた。それは多くの場合、既存の文化へと誘導する現状維持的役割を果たす。「子供の中にある異文化を大事にせよ」と主張する者も、その「異文化」なるものが自分が批判する機能的文化が生みだす産物であることに気付かない。またそれを「プリミティブ」な文化として虚構することによって、それを消費可能な状態にしている事態については言及しない。つまりその「異文化尊重」的理解の地平も機能的に情報圧縮をするそれを「多元的に」巧緻化しているにすぎない。

これが所謂「理性のトートロジー」への絡め取りの底力の凄さである。これは狂気と理

性の相互交流の可能性の排除し、見る側だけに立つ主体と見られる側のみ位置づけられる客体とを固定的に区別し関連付ける装置（学校、病院などを典型として）の上に成立する。その装置内において、主体内のトートロジーを維持することと事物を客体化して組み込み、無害化して操作することが可能となる。この排除的操作にともなう良心の呵責は治療・教育の名によって免罪される。現代では自分のコード内に幽閉されるコンピューターがこの装置の役割を援助している。<sup>9</sup>

これに対して、狂気や夢、太古のもの、悲劇的な世界、「至高体験」などの現代のシャーマニズムをもって「理性的」世界に「境界侵犯」させ得るものだとする主張もある。だが「異文化」を突きつけていけばいつかは約束の地に至るであろうという願望は維持できるものでもなく、機能的文化の「枠外」に向かい得ることを保証するものでもない。所謂「現象学的還元」も、それが自分のコード内への幽閉なのか、それとも「至高体験」を目指す現代のシャーマニズムの変形なのか判然としない。いずれにしても M. Foucault のいう理性と狂気分離点まで系譜的に遡る考古学が我々に必要なのである。若者たちが「ホラー映画」や「ヴェトナム帰還兵と社会との和解映画」などによって異質の要素への対応力を篡奪されないようにするためにも、また「個性尊重」の名によってトートロジー的主体の中に閉じ込められないようにするためにも、そしてこのようにして国家への〈生け贄としての個性〉をつくり出さないためにも、国家に個性の評価権を与えることはさげなければならない。アブラハムは指導要領などを振りかざす国家という怪物に最愛の子供を捧げようとしたのではないのだから。

#### E. 検閲過程の緻密化としての「対話」、 「子供の立場に立つ」

機能的合理性の枠内に収まり切れないものを「異常」とか「錯乱」、「不条理」の名を張りつけて実体化・対象化し、学的考察の対象外のものとして遠ざけ、追放し、学問の世界の市民権を奪うという排除のメカニズム。この「威厳を持った学問」の排除のメカニズムは、また「別種の狂気 (M. Foucault) 」ではなかろうか。これは「子供の立場に立つ」と言いながら、または「子供に語らせる」と言いながら、「理性ある言葉」や「精神医学の用語」などを用いて「子供の側に立つ」と主張する「教育活動」のパターンでもある。「生き生きとした子供」に「ついて、関して、於いて」語る時、そこにはもはや対象化された子供だけがある。「生きた子供」という言葉は、ファインダーを覗く側に占有される。教師の思考や言語（ファインダー）は子供に比べて「洗練」されており、刻々において子供の生きた言葉や思考を検閲にかける。「愛情」、「対話」などの名によるコミュニケーションが多ければ多いほど、この検閲の過程は緻密化される。馴致されずに息づいている子供の生きた思考は、教師の「理性的な」蜘蛛の巣にとらわれて麻痺してしまう。

客体化された子供は「どのような教育をどれほど投入されたか」とか「その結果自立できる人間としてどのように秩序化されたか」という観点からのみ見られるようになる。この観点からなおかつ洩れるものに関しては、子供を共同体のシステムや自然との関係性から規定しようとする（生涯教育、エコロジー運動）。教育という言葉に集約される「教える一学ぶ」という関係から派生した「教育的」意味付けと整理がすべての活動に施され、張り巡らされ、この蜘蛛の巣をかいぐろうとする意思是殆ど実現不可能に見えてくる。子供の生きた思考や言語を守れ、という主張さえも「教える側」にある論理内の告発にす

ぎない。子供の最良の代弁者が彼らを最も見事に裏切るといふ罫から脱却しそふもない。

たとえば、リアリズムとは被写体をそのまま写真に移しかえるといふような素朴なものではなく、ファインダーによつて被写体を解体するといふことでもある。印象主義はファインダー経由の像を微粒子にまで解体することによつて、リアリティを得ようとし、そこに写真家と被写体との間に必然的に介在するファインダーの物質性を越えようとした。教育における排除のメカニズムは教師の思考や実践の基盤を作る『装置しての学校』によつて実現される。教師も生徒も、このファインダーによつて構成される virtual reality である。「脱学校化社会」などは学校といふ装置や教師といふ役割のファインダーの物質性を越える試みの一つであらう。

この非機能的要素の排除のメカニズムの考察をする場合、M. Foucault の「理性的な発話を構成するための三つの排除のメカニズム」を参考にすれば次のように言えるだらう。(1)「被写体の余分な部分の削除」…邪魔になる話手を言説から遠ざけたり、取り上げたくないテーマを差し置いたり、表現の仕方を検閲する。(2)「正しく」コピーする…妥当性を持った言説と持たない言説とを区別する「真理性的基準」を振りかざす。(3)内容の無いものの排除や異常の排除……「意味のないことは言わないように」とか「変なことをしないように」などがそれである。……排除のメカニズムとはこの三点である。機能的な役割の中に「個性」を閉じ込めておくにはこれらの操作は不可欠である。

そこには機能的な役割とこれから排除される要素との拮抗関係において「個性」を見る視点は欠落している。我々はいつも子供に対して「理性的な主体性」を要求しているが、それは理性といふ名のモノローグに子供を閉塞させ、その幽閉された内部での役割の習得を要求することである。それは偶然的諸要素を理性によつて操作さるべき対象に、つまり無難に取り扱えるものに変換する能力を培わせようとするのである。そして理性のモノローグと、このモノローグの操作対象に変換される要素とがぶつかり合う場合、つまり境界に来たとき、我々は「より広い、より洗練された世界観・役割・舞台・シナリオ」を総動員して、引き続き子供を内側に閉じ込めるのである。ここでの「改革、発展、成長」などは一つの「歴史の偽造」とも言うべきものである。

しかし現実が「科学」に引きずられる度合いが増すにつれて、人々は既存の現実、世界観・役割・舞台・シナリオ以外の世界を希求する。近代人はラッカートのいふ「劣位の世界の操作・支配」によつては満たされない心を畏怖し・恐怖し・沈黙し、ひれ伏す世界を求めることによつて癒そうとする。しかし皮肉なことにこのような試みをすればするほどそれが「消費」といふ文脈の中にますます入り込んでしまうのである。つまり現代では日常的な決まりきった時空間を飛び越え、断絶した世界へ行くことが推奨され消費される。日常性から断絶し、遠隔の「桃源郷」的な世界を構成し、旅の消費をつくり出す(チベットのラサ)。これらは未知の発見とは無関係である。事前の学習(旅行案内書)といふ「文明」の枠内での理解の確認(=他の世界の文脈からファインダーを通して切り取り私物化すること。…たとえば、絵はがきとは世界の二次元へのミニチュア化、私物化である。その余白へ書き込まれた手紙文は「確かに「プリミティヴ」な世界を私が私有したことを、あなたによつて確認されたい」といふ返事を待つ証書でしかない<sup>⑥</sup>。それはまさに私有の論理が貫徹する「治療」なのである。これを〜は「<プリミティヴ>な世界は機能優先の世界の正確な倒立像でしかない」といふ。このように「プリミティヴ」とは西欧が自らの

文明化のアイデンティティを規定するための参照点である。それは西欧自信が破壊したものを伝統文化として記録し保存する形で生産されたものである。彼らはこれらを「失われたもの」としてノスタルジアの対象とすることによって、自らの破壊の免罪符としようとしたのである。客観性や科学性の名のもとに「現実」をつくる背後に働いた「排除」や細分化、特殊化されたものを遠隔化して懐かしむ対象にしてしまうのだ。

M. Foucault は、人々の具体的な相互行為の能力を封じ込めるために、如何にして身体が機械的な要素に分解・再構成されたかを明らかにした。硬直の度を増していく行為の反復を確保するために、異質な要素を境界の外に追いやること、ついには普遍的な能力を獲得した自動機械にまで高まり行く主体……この主体は周囲にある一切を客体と化する。周囲のものごとにある理性に似た要素をすべて抹殺し客体化することは、操作主体の理性的純化でもある。進歩、発展というように過去を忘却することを禁じることも同じ性質のものである。不眠・反芻は同一律の権化たる機能的理性は絶えず「未開」や「発展途上」を生み出し、このようにして作られた「未発達」を標識として自らの「発展度」を測る。この「未開」は「文明」のノスタルジーを刺激し、消費される記号として機能する。

また、外部に追いやられ、封じ込められたカオスを科学・治療の対象として客体化し、彼らに対する良心の負い目を償おうとする。監視・隔離・訓練が教育や治療の名において行われるのはそのためである。監視・隔離・訓練は人間諸科学を生み出す。監禁という例外的ケースを、寄宿舎・教室という常態にまで昇格させる。建築様式（施設の構造を形成する力の凝固物）は客観化と査定を行う眼差しであり、諸物を死体に似た分析・解剖・コントロールの対象とする眼差しである。かくて見られることなく見る立場に立つ教師と、見ることなく見られる生徒の立場とが固定化される。ここに対話的な関係が圧殺され、独白的に内省する主体同士が互いに他者を客体として取扱い、客体としてしか見なくなる。これこそが支配者の地位にまで上り詰めた「主観」に中心化された理性である。

だが皮肉なことに、この教育的・治療的關係は人間をより良き者にしようとする努力でもある。ここにヒューマニズムとテロルとの密接な結びつきが生じる。即ち「解放と隷属化の二重運動」である。生産の妨害物として隔離されているだけの者たちに、ヒューマニズムにもとづく教育を施すこと、民間的な治療を医学的見地によって衛生的な医療活動の対象にすること、これらが近代的施設に結晶化され秩序化される。この秩序が患者や生徒を不断の監視・操作・個別化・規律化・科学の対象化を可能にする。概念化された諸物はこうして理性の支配圏に組み入れられる。これが制度として定着した諸々の実践である。

<注>

- ①Mead, G. H. ; Mind, Self and Society, 1934,  
稲葉三千男他訳 「精神・自我・社会」青木書店, 1973, p. 337
- ②Kafka, F. ; Die Verwandlung, 1915, 「変身」
- ③Foucault, M. ; L'ordre du discours, 1971, 中村雄二郎訳, 河出書房新社, 1972
- ④Habermas, J. ; Der philosophische Diskurs der Moderne,  
三島憲一他訳「近代の哲学的ディスクール」岩波書店, 1990, II p. 442f
- ⑤ニーチェを「人間的, あまりに人間的」を参照。…クレーナー版第2冊第1部 320  
中島義雄訳, 理想社版ニーチェ全集, 1976
- ⑥今福龍太「ファンタジーの誕生」, 「現代思想」90年4月号

(1991年10月31日 受理)