

## コンセンサスと沈黙の間における言語活動

——ジャック・ランシエールの教育論における二つの愚鈍化からの解放の論理——

川 上 英 明

### はじめに

本稿は、ジャック・ランシエール (Jacques Rancière, 1940-) の教育論における「解放」という概念を、「言語」あるいは「言語活動」の観点から検討することによって、二つの「愚鈍化」からの解放の論理が交錯する焦点を考察するものである。

ランシエール教育論は、1987年に刊行された著作『無知な教師』において展開された。この教育論は、欧米の教育言説のみならず、日本においても徐々に影響を与えつつある。そこで以下では、教育哲学としてのランシエール教育論に関する国内外の言説の状況を簡潔に紹介・整理し、本論の前提を確認した上で、本稿が持ちうる意義を提示しよう。

英語圏においてランシエール教育論は、すでにいくつかの論集が刊行されており、その教育学的意義が問われている。例えば、ガート・ビースタを中心として、ランシエール自身の論稿も収録されている論集では、彼の教育論における「解放」概念の新規性が検討されていたり、パウロ・フレイレの教育論と比較する形で、両者における「子ども」の形象が検討されていたりする (cf. Bingham & Biesta 2010 : 25ff., 49ff.)。その論調は、論集の全体を通して、『無知な教師』を中心にランシエール教育論の意義を問うものであり、カントからフーコー、あるいはルソーからフレイレなどの批判的教育学者における解放の意味の刷新を狙いとしている (cf. Bingham & Biesta 2010 : 153ff.)。このように、ランシエール教育論をいわゆる「批判的教育学」の論敵として扱う試みは、英語圏における言説状況の一潮流である<sup>1)</sup>。

しかしその一方で、例えばボーバー (2011) は、ランシエール教育論に関するシンポジウムの論集において、「哲学とは教育である」という主張をプラトンの『国家』からカントとフーコーの啓蒙を検討しつつ展開した。ボーバーは、その検討の延長線上

に、ベルナル・スティグレールの教育論と技術論を置き、ランシエールの教育論をそれと対比させている (cf. Boever 2011 : 34f., 39)。このような試みも存在するように、英語圏においてランシエール教育論は、現代思想の観点から現代の教育を考察するための重要な参照項として注目されている。

翻って、日本の教育言説においてランシエールは、主にシティズンシップ教育の文脈で応用的に受容されている<sup>2)</sup>。ランシエールは、1995年の著作『不和』において、「ポリス」(police) と「政治」(politique) を区別し、前者を「集団への参加と同意、権力の組織化、地位と職業の分配、この分配の正当化のシステムが働くプロセスの全体」、後者を「当事者を決定し、分け前 (les parts) があるか欠けているかを決定する感性的なものの布置を、定義上その布置の中に場を持たない前提、つまり分け前なき者の分け前 (une part des sans-part) という前提によって切断する活動」と定義している (LM, 51, 52f.=58, 60f.)。この区別を受けて広田 (2014) は、教育社会学におけるメリトクラシー論への批判的検討を行い、「ポリス／政治」論のもとで、「デモクラシー」論への移行を主張している。広田は、旧来の学校教育が、ランシエールのいう愚鈍化を引き起こし、「ポリスの統治の装置」となると主張しつつも、そのこと自体に「政治」の可能性を見出した (広田 2014 : 367, 378)。つまり、旧来の学校教育においても「知」は重要であり、その「知」を下敷きにすることで「新しい世代がまったく新しいことを、自らの知性を働かせて考えていく足場として機能しうる」と主張するのである (広田 2014 : 379)。

以上のように、ランシエールの思想は、国内外を問わず広く教育言説において受容されつつある。それらには、教育における解放をめぐる思想史的な問題を引き受けるものや、シティズンシップ教育における「政治」の意味を問い直すものなど、応用的な受容が多い。これらの動向に鑑みて、ランシエール

思想が今後いっそう重要なものとなることが期待される。

しかしながら、ランシエール教育論に関する体系的な研究は、いまだに限定されたものである<sup>3)</sup>。本稿は、これらの先行研究に対して、『平等の方法』という近年のインタビュー集を参照し、ランシエール教育論を、彼の近年の思想の観点から検討するものである。以下、本稿では、『無知な教師』における解放という概念を主な検討対象としつつも、その新たな側面を明らかにするため、愚鈍化という考え方を「言語」の観点から検討しよう。そうすることによって、ランシエール教育論における言語の位置づけを明らかにすると同時に、二つの解放の論理——後述するような、「コンセンサスの愚鈍さ」と「沈黙の愚鈍さ」からの二通りの解放の論理——が交錯する焦点を明らかにすることが本稿の目的である。

以下、本稿は次のような手順で考察を進める。まず、ランシエール教育論において重要な位置を占めている「愚鈍化」と、近年のインタビュー集である『平等の方法』における「二つの愚鈍さ」という考え方を示す（1章）。次に、『無知な教師』における「言語の恣意性」と「翻訳」という概念に着目し、その教育論における言語の位置づけを明らかにしつつ、愚鈍化からの解放が二通りあることを示す（2章）。最後に、ランシエール教育論における言語の位置づけを踏まえて、二つの解放の論理が交錯する焦点を、ランシエールの思想における重要な概念である「感性的なもののパルタージュ」との関係から考察する（3章）。

## 1 ランシエールにおける愚鈍化と愚鈍さ

### 1-1 二つの意志と二つの知性の一致としての愚鈍化

ランシエールは『無知な教師』において、その独特な教育論を展開した。ここでは、まず「愚鈍化」(abrutissement)の原理に着目し、その教育論の概要を整理しよう。

ランシエールは、19世紀にルーヴェン大学でフランス文学の講師をしていたジョゼフ・ジャコトの教育実践を解釈し直し、自らの教育論を展開した。ジャコトは、自身がオランダ語を解しないにもかかわらず、オランダ人の学生にフランス語を教えるた

めに、学生たちに対して「私があなた方に教えることは何もない、と教えなければなりません」と宣言することになる(MI, 28=21)。つまり、教師としてのジャコトは、一般的な意味での教師としての資格を備えておらず、むしろ、「教師の役割をするのは生徒(disciple)なのです」(MI, 36=30)とまで言われている。

これは、通常の意味での教育を成立させることのない事態であろう。しかし、ここで「通常の意味での教育」とは何を意味するのだろうか。ランシエールは、「教育学の神話は、一つの劣った知性と一つの優れた知性があると主張する」とした上で、優れた知性が順序立てて(méthode)物事を説明することを指摘し、これを「愚鈍化の原理」と呼んでいる(MI, 16=11)。つまり彼は、伝統的な教育学においては、知性が二つに分かれた、優れた知性が劣った知性を教育するという考え方が「神話」として存在すると言うのである。

この「愚鈍化」は、より詳細に見ると、「意志」(volonté)と「知性」(intelligence)の関係から定義されていることが分かる。ランシエールによると、ジャコトの教育実践の特徴は、意志と知性を切り離れた点にある。つまり、伝統的な教育において、生徒の学習しようとする意志は、教師の教えようとする意志に従い、生徒の知性は、教師の知性に従うのであるが、しかし、ジャコトの教育実践においては、生徒の意志と知性は、それぞれ異なる対象と結びつけられるのである。ランシエールは次のように述べている。

教えたり習得したりする行為には、二つの意志と二つの知性がある。それらが一致していることを、愚鈍化と呼ぶ。ジャコトが作った実験的状况において、一方で学生は一つの意志、つまりジャコトの意志に結びつけられ、他方で一つの知性、つまり書物の知性と結びつけられており、完全に異なるものであった。二つの関係の違いが認知され維持されていること、意志が他の意志に従うときでも自分自身にしか従わない知性の行為を、解放(émancipation)と呼ぶことにしよう。(MI, 26=19)

まず、この箇所における「愚鈍化」の定義に着目しよう。『無知な教師』における愚鈍化とは、二つ

の意志と二つの知性が一致していることである。これは具体的には、生徒の学ぶ意志と教師の教える意志とが一致し、かつ、生徒の知性と教師の知性が一致している状況を指す。これと対比される「解放」とは、それぞれの関係が異なっていることであり、具体的には、生徒の意志がジャコトの意志に一致し、かつ、生徒の知性が書物の知性に一致している状況を指す。解放された知性は、ジャコトの生徒がそうであったように、自ら学ぶことを意志することが可能となる。

ランシエールは、ジャコトの言を引き受けつつ、このように独力で何かを習得する方法を「普遍的教育」(enseignement universel)と呼び、その普遍性と困難性を指摘する(MI, 30ff. =23ff.)。誰もがこの方法によって独力で学んだ経験があるはずだが、それにもかかわらず、教育はつねに「旧式」のやり方で行われてきた(MI, 31f. =25)。しかし、「ジャコトにとって問題だったのは、解放である。すなわち、民衆階級のどのような人間も、自らの人間としての尊厳を思い描き、自らの知的能力を見定め、それをどのように使用するか決定できるようにすることであった」(MI, 33=26)。まさにこれこそが「知性の平等」という原則、つまり「あらゆる人間は、一つの平等な知性を持っている」(MI, 34=27)という原則である。

以上より、『無知な教師』における愚鈍化の考え方(および「解放」の考え方)が整理された。本章では、この議論に加えて、近年のランシエールへのインタビュー集である『平等の方法』における彼の受け答えを参照することで、愚鈍化の意味を掘り下げたい。そうすることによって、従来の『無知な教師』受容から欠けていた観点、つまり「言語」という観点を提示することが可能となるだろう。

## 1-2 コンセンサスと沈黙としての愚鈍さ

ランシエールは、『平等の方法』において、「愚鈍さ」(bêtise)という概念を二つに区別している。彼は、ギュスターヴ・フローベールを参照しつつ、愚鈍さとは第一に「コンセンサス、規範化された言説の愚鈍さ」であり、第二に「意味どうしの関係を結ぶ糸を片端からほどいてしまう愚鈍さ」とであると主張する(ME, 174=189f.)。

第一の「コンセンサス」としての愚鈍さから見てみよう。ランシエール自身の例示では、「たとえば

県参事会員が農業品評会で行う演説とか、社会発展、社会階層、労働の美德、進歩の美德等々についての紋切り型とかいったもの」(ME, 174=190)がコンセンサスとしての愚鈍さにあたる。これが規範化された言説としての愚鈍さであるというのは、まさに紋切り型の言説自体に、コンセンサスがつねにすでに愚鈍さを内在させているということである<sup>4)</sup>。

次に、第二の意味の愚鈍さを見てみよう。ランシエールは、「傑作とは愚鈍なものだとフローベールは言っています」と紹介しつつ、「なにひとつ語ることなくそこにあるだけ、という愚鈍さを彼は定義している。それは根本的な決断にまで行き着くでしょう。すなわち、意味は愚鈍だから、意味を生みだすものはことごとく破壊しよう」(ME, 174=190)と述べている。

それゆえ、第二の愚鈍さは、第一の愚鈍さと対立するものですらある。というのは、第一の愚鈍さは、意味や解釈を生みだす者が、それを受け取る者との間に階級を作りだすことによって愚鈍にさせるのであるが、第二の愚鈍さは、むしろ意味を作りだすことを拒否することで、ただそこに存在するだけとなり、それ以上の意味の産出を行わないからである。したがって、これら二つの愚鈍さは、意味の創出という点において対立し合う。

ランシエールは、以上のように述べた上で、自身が携わっている仕事の性格を次のように述べている。

私にできる仕事はこの二つの愚鈍さのあいだにあります。つまり、コンセンサスという意味における愚鈍さと、徹底した脱走という意味における愚鈍さのあいだです。後者の愚鈍さは、ナンセンスを語るという選択、なにも語らないという選択です。メッセージを伝えることなく、一切解釈せず選択もせずに語ることを選択する。コンセンサス的な愚鈍さと極端な沈黙(mutisme radical)が支配するパロールとしての愚鈍さのあいだに、もうひとつ別の操作を定義できるのではないのでしょうか。知覚可能なものとその意味のあいだの関係を再編成しようとする操作です。(ME, 174f. =190)

この引用より、ランシエールにおける愚鈍化には、「言語」という要素が含まれていることが読み取れる。一方で、第一の愚鈍さは、規範化された

言説にあり、紋切り型の言説にある。他方で、第二の愚鈍さは、傑作が語るナンセンス（無意味、無感覚）のことであり、極端な沈黙が支配するパロールとしての愚鈍さである。以下、本稿では、前者を「コンセンサスの愚鈍さ」、後者を「沈黙の愚鈍さ」と呼ぶことにしよう。

さて、以上より、『平等の方法』における二つの愚鈍さの意味が明らかになった。それでは、これらの意味での「愚鈍さ」は、『無知な教師』の「愚鈍化」と接続可能なのであろうか。もし接続可能であるならば、そこから「普遍的教育」の新たな側面が明らかになるのではないだろうか。そこで次章では、再び『無知な教師』に戻り、特にそこにおける言語の位置づけに着目することで、この問いに考察を加えよう。

## 2 言語活動と愚鈍化

『無知な教師』における「言語」あるいは「言語活動」(langage) とは何を意味するのか。本章では、『無知な教師』第3章「平等な者たちの論拠」の論述を整理しつつ、そこでの言語の位置づけを明らかにしよう。その上で、前章における二つの愚鈍さという考え方を参照し、ランシエール教育論における愚鈍化の新たな側面を論じたい。

### 2-1 言語の恣意性

ランシエールは、『無知な教師』第3章「平等な者たちの論拠」において、言語は恣意的なものであると主張している。ここでいう「恣意性」(arbitraire) とは、次のような文脈で述べられる概念である。

真理は結集すると言いたいならば言えばよい。しかし、人びと (*hommes*) を結集し、結合するのは、集団化の不在 (non-agrégation) なのである。〔中略〕人びとが結合するのは、彼らが人間 (*hommes*)、つまり隔たりあう存在だからである。言語は一つにまとめない。反対に、言語は恣意的であり、それこそが人間に翻訳することを強制し、互いの努力をコミュニケーションする (communication) ようにさせる——そしてまた知性の共通性 (communauté d'intelligence) を行使させる——のである。(MI, 99=87)

すなわち、言語の恣意性とは、人びとがコミュニケーションすることを強制する契機であり、知性の共通性を行使させる契機である。ジャコトが言語の恣意性を主張した当時、愛国的かつ自由主義者のフランス語話者たちはこれに反駁したが、それは、ジャコトの主張がフランス語の普遍性を撤廃しようとするものであり、オランダ語を押しつけることを可能にする論理であるとされたためである (cf. MI, 103f. =91)。しかし、ジャコト＝ランシエールが主張しているのは、オランダ語やフランス語といった特定の言語に普遍性があるということではなく、「すべての言語が同等に恣意的である」ということであり、「知性の言語、他の言語よりも普遍的な言語というものはない」ということであった<sup>5)</sup> (MI, 103=90)。

それでは、この「言語の恣意性」は、ランシエール教育論においてどのような意味を持っているのだろうか。

### 2-2 物質と観念の翻訳としての言語活動

すべての言語が同等に恣意的であるという命題において、「言語」は、オランダ語やフランス語といった特定の国語を指しているだけではない。ランシエールにとって言語は、より抽象的な意味を持っている。つまり、言語とは、思考が語られ、営為＝作品 (*œuvre*) として示され、他の思考する存在者にコミュニケーションされる際の媒介である (MI, 105=93)。しかしこれは、言語がコミュニケーションのための道具であると見なす言説ではない。むしろ、このコミュニケーションにおいて問題になるのが「言語の恣意性」なのである。つまり、すべての言語は恣意的であるのだから、コミュニケーションは必然的に「翻訳」(traduction) によつてのみ可能となるということである。

この翻訳においては、翻訳する者と翻訳される者との「意志」が鍵となる。つまり翻訳において、「その際のただ一つの条件は、意志の疎通を図ろうとする意志、相手が考えたこと、相手の語り以外に何も保証するものはないその考え〔中略〕を押し量ろうとする意志である。意志が意志を押し量るのだ」(MI, 106=93) ということである。この文脈での意志は、ランシエールが引用するジャコトの次のような論述にも示されている。

思考はまず一方にとって非物質的 (immatériellement) であり、次いで彼はその思考を自分自身に言葉にして言い、自分の耳や目のためにその思考に形を与え、最終的にこの形、この物質的な存在が、他の人間にもととの思考を再現することを望む。こうした創造 (création)、あるいはそう言いたければ変形と言ってもよいが、それは互いに助け合う二つの意志の結果である。こうして思考は語り (parole) になり、次いでこの語りあるいは語 (mot) が再び思考になるのである。すなわち、ある観念が物質になり、この物質が観念になるのである。(MI, 107=94)

互いに助け合う意志、つまり相手の意志を推し量ろうとする意志によって、物質が創造される。それは自らの思考を語りとすることであり、それに続けて、語りは相手の思考になる。そして、この文脈においてランシエールは、観念と物質との創造あるいは変形の関係性を「翻訳」と呼んでいるのである。この場面では、「二人の無知な者が、彼らが読む術を知っていない書物と関係をもつことで、思考を語に、語を思考に翻訳し、そして翻訳し返す (contre-traduire) ための絶え間ない努力が極限化されるだけのことである」(MI, 108=95)。

このように、ランシエールにおいて観念と物質は、翻訳という関係性にある。つまり、「語られたものや書かれたもの (dite ou écrite)、つまりすべての語りは一つの翻訳であり、それが意味を持つのは、翻訳し返すこと、つまり聞こえた音や書き込まれた痕跡 (trace) の原因でありうるものを考え出すことによつてのみなのである」(MI, 108f. =96)。まさにこの意味において「翻訳」は、観念を物質へと創造する〈言語活動〉なのであり、物質を観念へと変形する〈言語活動〉であると言うことができる。このとき「物質」と呼ばれているものは、以上の議論からも分かるように、思考が言葉として表出されたものを指しており、その言葉が再び相手の思考になるという一連の動的な働きが、「翻訳」と呼ばれている。

翻訳はそれゆえ、ランシエール教育論においては、無知な者どうしの意志によって可能となる本来の意味での「理解」(comprendre) である (MI, 108=95)。ジャコトの教育実践における「知性の解

放」は、この意味での「理解」に支えられている。ジャコトの学生たちはフランス語を知らず、その上ジャコトはオランダ語を知らず、しかし両者の無知が二つの意志を生みだし、知性を働かせる。ただし、この知性は、学生の知性と書物の知性であり、ジャコトの知性ではない。すでに確認したように、知性と意志が一致せず、完全に異なっている時にのみ「知性の解放」がありうるのである。

以上より、ランシエール教育論における翻訳の意味と、その知性と意志との関係性が明らかになった。しかし、これはいまだ『無知な教師』に内在的な議論でしかない。そこで本稿は、『平等の方法』の検討によって明らかになった「二つの愚鈍さ」の概念を『無知な教師』に導入することにしよう。そうすることによって、従来の『無知な教師』を受容する議論では見落とされてきた愚鈍化の二重性が明らかになり、その逆説として、二つの愚鈍化からの解放の論理が明らかになるだろう。

### 3 二つの愚鈍化からの解放の論理が交錯する焦点

本章では、ランシエール教育論における解放の論理に二つの様態があるということを明らかにし、その上で、二つの解放の論理が交錯する焦点の具体的な意味を論じる。結論を先取りするならば、この焦点においては、ランシエールが「感性的なもののパルターージュ」として論じている概念が問題になる。以下では、その論拠を示すことにしよう。

#### 3-1 愚鈍化と二つの愚鈍さ

まずは議論を整理しよう。『無知な教師』における愚鈍化とは、二つの意志と二つの知性が一致することであった。これに対して、『平等の方法』における愚鈍さは二つに分かれ、それらは第一にコンセンサスの愚鈍さであり、第二に沈黙の愚鈍さであった。

もちろん、ここで問題になるのは、「愚鈍化」(abrutissement) と「愚鈍さ」(bêtise) という語の相違である。しかし、これは些細な相違に過ぎない。というのは、ランシエールにおいて「愚鈍化」は、その芸術論においても『無知な教師』と同様の意味を持つものだからである。例えば『解放された観客』においてランシエールは、演劇における演出家と観客の関係性について論じているが、そこで問

題になるのが演出家による観客の「愚鈍化」であり、それはまさに『無知な教師』における「愚鈍化」を参照しながら展開されている議論であった (cf. SE, 20=19)。

したがって、ランシエールの芸術論における「愚鈍化」は、その教育論の「愚鈍化」と同義であり、その延長上にある文学論の「愚鈍さ」もまた、「愚鈍化」を念頭においた議論であるということが出来る。そしてまさにこの「愚鈍さ」の観点から、ランシエール教育論の新たな側面を論じることが可能になるのである。

『平等の方法』における二つの愚鈍さは、それぞれからの解放の仕方を暗示するものである。すなわち、第一にコンセンサスの愚鈍さからの解放であり、第二に沈黙の愚鈍さからの解放である。『無知な教師』における愚鈍化からの解放は、これらのうちではコンセンサスの愚鈍さからの解放に分類することができるだろう。しかし、それでは『無知な教師』において、沈黙の愚鈍さからの解放は論じられていないのだろうか。そして、この問いを考察するにあたって重要になるのが、まさに『無知な教師』における「言語」の位置づけである。

### 3-2 『無知な教師』における二つの愚鈍化からの解放の論理

ランシエールによれば、「普遍的教育の論理においては、語りの訓練、およびすべての営為＝作品 (œuvre) とその産物は言説 (discours) であるという考え方が、すべての習得に先立っている」(MI, 111=98)。ここでいう「言説」は、語り (パロール) の一種であるが、しかしその一方で、「言語」(ラング、ランゲージュ) にはより広い意味が込められている。それが、言語としての絵画という考え方である。

ジャコトが絵画・デッサンの教育を実践した中で、生徒にデッサンを口頭で説明するように求め、徐々に生徒が分節化された語りによってそれを表現できるようになったという事態を取り上げながら、ランシエールは、「この訓練によって子どもが確認したこと、それは絵画が一つの言語であるということであり、模写するように言われたデッサンが彼に語っている (parle) ということである」(MI, 112=99) と説明している。まさに、「絵画は、彫刻、版画、その他のアートと同様に、自分の言語を理解

する者であれば誰にでも理解でき、話すことのできる一つの言語なのである」(MI, 113=100)。このように、ランシエールにおける言語は、語りとしての言語ではあるが、それは人間に固有の営為＝作品ではなく、絵画をはじめとするアートにも可能な営為＝作品なのである。

すでに述べたように、翻訳としての言語活動とは、観念と物質を翻訳し、翻訳し返す営みである。ここで「物質」とは、アートなどの芸術作品だけでなく、例えば教科書としての書物なども含めることができる。そこで重要なのは、教科書を愚鈍化する書物として利用しないことであり、さらに言えば翻訳の対象として用いることであると言っているのではないだろうか。

実際にランシエールが重視するのも翻訳であり、特に詩人による翻訳である。フランスの劇作家であるジャン・ラシーヌは、まさにこの方法を実践していたのであり、それは「習得し、反復し、模倣し、翻訳し、分解し、再構成すること」(MI, 116=103) という方法であった。つまり、ラシーヌは、エウリピデスやウェルギリウスを暗記し、それを翻訳するため、その表現を分解し、また別の仕方でも再構成したのである (MI, 117=103)。したがって、「彼 [ラシーヌ] は、詩の力のすべては二つの行為、翻訳することと翻訳し返すことに集約されることを知っている。彼は翻訳の限界と翻訳し返すことの力を分かっている。詩とは、ある意味で常にもう一つの詩の不在であることを知っている。母親の情愛や愛人の激高が即興する、あの黙せる詩の」(MI, 118=104)。

ここにおいて本稿は、『無知な教師』における「沈黙の愚鈍さからの解放」の具体的な論理を看取することができる。沈黙の愚鈍さとは、芸術作品の「傑作」に対して何も語らずに沈黙することであるが、それに抵抗する解放のあり方がここに示されている。まさに、ラシーヌが、エウリピデスやウェルギリウスの「傑作」を暗記するだけにとどまらず (もしこの段階でとどまれば、それは沈黙の愚鈍さである)、それをさらに翻訳、分解、再構成したことこそ、解放の契機が含まれていたためである。これは同時に、「翻訳し、翻訳し返す」という営みが可能とする解放を意味している。とはいえ、これは詩人という「天才」にのみ可能なものではない。ランシエールの力点は、これがあらゆる人びとにとって可能であるという仮説であり、知性の平等という原則なの

である。

以上より、本稿は、『無知な教師』における愚鈍化の考え方を、『平等の方法』における二つの愚鈍さの観点から検討し、次のような成果を得た。それは、『無知な教師』にも内在する二つの愚鈍さと、それらからの解放の論理である。つまり、第一に、コンセンサスの愚鈍さからの解放が、意志と知性との不一致によって可能となるということであり、第二に、沈黙の愚鈍さからの解放が、翻訳によって可能となるということである。

しかし、これらの意味での解放は、さらなる検討を必要とするものである。というのは、ランシエール自身が述べていたように、彼の仕事が「コンセンサスと沈黙のあいだ」にあり、その「あいだ」における「知覚可能なものとその意味の間の関係を再編成しようとする操作」(ME, 175=190)にあるからである。それでは、この操作とは何を意味するのだろうか。この点に関して、本稿は、「言語活動」の観点から考察を加えたい。そうすることによって、『無知な教師』と『平等の方法』から導出された二つの解放の論理が交錯する焦点を明らかにすることができるだろう。

### 3-3 コンセンサスと沈黙の間における感性的なもののパルタージュ

ランシエールが『平等の方法』において述べていた「コンセンサスと沈黙のあいだ」においては、「知覚可能なものとその意味の間の関係を再編成しようとする操作」が行われる。これは、ランシエールが「感性的なもののパルタージュ」(le partage du sensible)として論じている概念と関係する議論である。

ランシエールは、「感性的なもののパルタージュ」は、誰が共同のものの分け前に与ることができるのかを、その人が行っていること、そしてこの活動が行使される時間と空間に応じて目に見えるようにするのである」(PS, 13=7)と述べている。これは具体的には、彼が『不和』において展開したアウエンティヌスの丘のエピソードと共に論じられる概念である。アウエンティヌスの丘のエピソードとは、ピエール＝シモン・バランシュが紹介している古代ローマの平民たちが発した「言葉」(ロゴス)に関する物語である。ランシエールは、アウエンティヌスの丘に結集した平民たちが「声」ではなく「言葉」を発していたことを、支配階級である貴族が認識し

た時に、感性的なもののパルタージュが創設されたと論じている (cf. LM, 46=52)。つまり、支配階級の感性的なものの秩序において「分け前」を持たない平民が、「声」(フォネー)ではなく「言葉」(ロゴス)をもって発話していたことを、支配階級の側が認識したこと自体が、感性的なもののパルタージュの創設なのである。これはまさに、「知覚可能なものとその意味の間の関係を再編成する操作」を指す概念である。

この議論は、二つの解放の論理をめぐる本稿の問題に示唆を与える。すなわち、コンセンサスの愚鈍化からの解放と沈黙の愚鈍化からの解放という二つの解放の論理が交錯する焦点とは、感性的なもののパルタージュが創設される焦点のことであり、声と言葉になる瞬間のことである。この言語活動は、分け前なき者が、自らの分け前を創設しようとすることによって引き起こされるものであり、ランシエールの言葉遣いであるところの「政治」を引き起こす言語活動である。この点において、ランシエール教育論は、その政治論と不可分であり、教育論そのものが政治論でもあったということが改めて確認できる。

以上より、次のように言うことができる。ランシエール教育論における二つの解放の論理が交錯する焦点においては、感性的なもののパルタージュが創設され、声として認識されていたものが言葉として認識されるようになる。解放とは、感性的なものの秩序が問いに付され、秩序が攪乱される際の「政治」を引き起こすものである。それは、まさに声ではなく言葉(ロゴス)を発するという行為によって引き起こされる「政治」であり、分け前なき者の分け前が考慮される瞬間に起こる。『無知な教師』において、その言語活動とは、具体的には翻訳である。つまり、ラシーヌを引きながら論じられていた「習得し、反復し、模倣し、翻訳し、分解し、再構成すること」(ML, 116=103)という操作のことである<sup>6)</sup>。それは沈黙の愚鈍化からの解放を可能にするが、コンセンサスの愚鈍化からの解放もまた可能にする。というのは、意志と知性との不一致とは、教師と生徒が形成する旧来の関係性を問いに付し、教師の意志と生徒の意志が異なるものに向かい、生徒の知性と書物の知性が一致することを意味するものである以上、既成の「教師－生徒」関係を攪乱する操作でもあるからである。それは、教師の知性を翻訳するのではなく、書

物の知性を翻訳する操作によって可能になる解放であった。したがって、本稿が問題としてきた二つの解放の論理は、翻訳という言語活動による感性的なもののパルタージュにおいて交錯すると言うことができる。翻訳としての言語活動による感性的なもののパルタージュこそ、コンセンサスと沈黙の間における操作であり、「政治」を可能にするランシエール教育論を構成する契機なのである。

## おわりに

本稿は、ランシエール教育論を、近年のインタビュー集である『平等の方法』を参照しながら、その議論を掘り下げる試みを行った。以下では、各章の議論を総括しよう。

第1章では、『無知な教師』における「愚鈍化」の考え方と、『平等の方法』における「愚鈍さ」の考え方を示した。「愚鈍化」は、ランシエール教育論を構成する重要な契機であり、そこからの「解放」が問題となる。「愚鈍さ」は、フローベールを参照しながら論じられる考え方であり、それが「コンセンサスの愚鈍さ」と「沈黙の愚鈍さ」との二つに分けられることを確認した。

第2章では、『無知な教師』第3章の議論に着目しつつ、そこでの「言語活動」の位置づけを明らかにした。そこで判明したのは、ランシエール教育論における「言語の恣意性」と「翻訳」という二つの議論である。あらゆる言語は恣意的であり、そうであるがゆえに、人びとのコミュニケーションにおいては「翻訳」が必要不可欠となる。それは、物質と観念の翻訳であり、思考を語に、語を思考に翻訳し翻訳し返す言語活動であった。

第3章では、以上の議論を受けて、ランシエール教育論における二つの解放の論理が交錯する焦点を、「感性的なもののパルタージュ」の考え方から考察した。「コンセンサスの愚鈍さ」と「沈黙の愚鈍さ」の間での「知覚可能なものとその意味の間の関係を再編成しようとする操作」とは、感性的なもののパルタージュを創設する操作であり、それが「翻訳」としての言語活動によって引き起こされるということが明らかになった。まさに、翻訳としての言語活動が、コンセンサスと沈黙の愚鈍さからの二つの解放の論理が交錯する焦点であり、ランシエール教育論を構成する最も重要な契機なのである。

とはいえ、本稿の課題は、ランシエール教育論がその政治論と接続する具体的な論理を明らかにすることにある。本稿の第3章末尾の感性的なもののパルタージュに関する議論は、より詳細な検討を加えた上で考察されなければならない。

この課題を踏まえた上で、本稿の展望は、シティズンシップ教育の言説に寄与するものとしてランシエールの思想を検討することである。それは、本稿の序論において触れた広田（2014）の試みを敷衍するものでもある。もしランシエールにおける教育論と政治論が接続する交点が「感性的なもののパルタージュ」にあるとするならば、より詳細な検討を通して、その交点の具体的な意味を明らかにしなければならない。そして、その検討に伴う問題が、「普遍的教育」の困難性である。というのは、もし彼の教育論そのものが政治論でもあるのならば、「これ[平等の効果が自然な支配の論理に浸透すること]は、つねに政治が存在するわけではないということ」を意味する。政治はほとんど存在せず、まれにしか存在しない（LM, 37=42, [ ] 内引用者）という命題が、彼の教育論にも当てはまるからである。ランシエールは、「普遍的教育が成功を収めることはないだろう。つまり社会のなかで確立されはしないだろう。だが減びることもないだろう。というのは、それは人間精神の自然な学習・教育法であり、自分自身で自分の歩む道を求めるすべての人の学習・教育法だからである」（MI, 175=156）と述べている。普遍的教育は、普遍的ではあるものの、社会のなかで確立すること、つまり制度として確立することはないのである。それゆえ、ランシエールの言葉遣いを援用するのならば、教育はほとんど存在せず、まれにしか存在しない<sup>7)</sup>。普遍的教育に伴うこの問題を明らかにし、シティズンシップ教育の困難性を考察することが、本稿の課題と展望である。

本稿は、ランシエール教育論に関して、近年のインタビュー集を参照しながら検討するものであり、その点に意義があった。それは、まさにランシエール自身がジャコトという教育者の実践から受け取った翻訳としての言語活動でもある。本稿が、翻訳の実践を試みるものであるならば、それはさらなる翻訳を要するものであり、その終わりなき実践こそ、「普遍的教育」の実践でもあるのだろう。ランシエール教育論は、この実践を追究するための論理を示していたのであり、解放の実践の論理を示していたの



である。

## 註

- 1) ランシエールと批判的教育学とを比較検討する論稿としては、ランシエールとパウロ・フレイレを取り上げて比較するものが挙げられる。そのような試みとしては、Lewis [2012: 10ff., 22ff.] およびBiesta [2017: 60f., 72]がある。しかし、ランシエール自身はフレイレを論じていないため、この対比は恣意的であるとも言える。とはいえ、興味深い点は、ランシエールがその初期の著作においてピエール・ブルデューを批判している点である。ランシエールは『哲学者とその貧者たち』において、ブルデュー的な社会学者が想定する階級間に「混合」や「模倣」が排除されている点を批判していた (cf. PsP, 272)。この点に関して、ペルティエ (2009) は、ランシエールのブルデュー批判を整理しつつ、ブルデューにおける「社会」がプラトンの階級構造を持っており、それは「真理」を見ることのできる人びとと、現われを見ることができない人びとを分割する社会であると主張している。これに対してランシエールの「解放」とは、「再帰的な」知ではなく、「感性的なものの分け前」の変化に関係している」のである (Pelletier 2009: 141)。
- 2) このような試みとして、村松ほか (2016) がある。この試みでは、ランシエールが主張する「ディセンサス」(不和)の観点から、社会科の論争問題学習に関する教育実践が検討されている (cf. 村松ほか 2016: 228ff.)。また、このような試みとは異なるが、小玉 (2012) は、メルヴィルの小説『バートルビー』をめぐるネグリ／ハートとアガンベンとの論争的な対立関係を論じるにあたって、ランシエールの『プロレタリアの夜』における議論を参照し、その対立を「社会とつながる自由」と「社会から引きこもる自由」との対立であると解釈した (cf. 小玉 2012: 20)。
- 3) 日本におけるランシエール教育論に関する先行研究は、多くが『無知な教師』の議論を整理し検証するものであり、その新たな側面への着目は行われていない。本稿が着目する「言語」の観点からは、「翻訳」に着目するものがほとんどであり、ランシエールの近年の思想から検討するものは存在しない (cf. 家高 2009a: 27ff.; 家高 2009b: 6ff.; 有満 2012: ff.)。
- 4) 例えば、『ボヴァリー夫人』における参事官の紋切り型の演説に対する群衆の聴従がそれにあたる (cf. フローベール 1965: 124f.)。また、『ブヴァールとベキュ

シェ』およびそれと密接に関係している『紋切型辞典』も、フローベールにおける「愚鈍化」を象徴する作品である (cf. フローベール 1966: 299ff.)。また、ランシエールがフローベール作品における「愚かさ」(bêtise)を論じているものとしては、『言葉の肉』がある (cf. CM, 112=132f.)。

- 5) すべての言語が同等に恣意的であるということは、ジャコト＝ランシエールにおいて、人間が「知性を従えた意志」(une volonté servie par une intelligence)であると定義されることに由来している (MI, 88=77)。人間は、知性を従えた意志であり、その逆ではない。ランシエールが強調していたように、「知性の平等」という考え方は、この点で、〈意志の不平等〉をも想定していることになるだろう。事実、ランシエールは、「知的なパフォーマンスが不平等 (inégalité) である」という事態は、「注意力の差」であるとしており、まさにここで問題となるのが〈意志の不平等〉ではないだろうか (MI, 88=77)。この点の論述に関しては、別の機会を待ちたい。
- 6) この方法に着目するルイスは、『無知な教師』という著作そのものが、ランシエールによるジャコトの著作の「パフォーマンス」であったと主張している。つまり、ルイスは、ランシエールがジャコトの著作を模倣し、翻訳し、分解し、再構成したパフォーマンスの成果が『無知な教師』という著作に結実したと解釈している (cf. Lewis 2012: 52f.)。
- 7) 実際に、ランシエールは『不和』において、ジャコトの教育論に言及しつつ、平等と不平等の原理によって立てられた二つの共同体についても論じている (cf. LM, 58=67f.)。ここでは、ランシエール教育論の根本的な考え方が、後に『不和』において政治論に展開したということが窺える。

## 参考文献

【Rancière, Jacquesの著作】

※ランシエールの著作からの引用に際しては、次の略記号を用い、続いて原著のページ数を示し、邦訳書がある場合にはその頁数を示した。訳文は邦訳書を大いに参照しつつ、適宜変更している。

PsP= *Le philosophe et ses pauvres*, Fayard, Paris, 1983.

MI= *Le Maître Ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris, 1987. (梶田裕／堀谷子訳『無知な教師：知性の解放について』、法政大学出版局、2011年。)

LM= *La Mésentente : Politique et philosophie*, Galilée, Paris, 1995. (松葉祥一・大森秀臣・藤江成夫訳『不和あるいは了解なき了解：政治の哲学は可能か』、インスクリプト、2005年。)

CM= *La chair des mots : Politiques de l'écriture*, Galilée, Paris, 1998. (芳川泰久監訳・堀千晶・西脇雅彦・福山智訳『言葉の肉』、せりか書房、2013年。)

PS= *Le partage du sensible : esthétique et politique*, La fabrique éditions, Paris, 2000. (梶田裕訳『感性的なもののパルタージュ：美学と政治』、法政大学出版局、2009年。)

SE= *Le spectateur émancipé*, La Fabrique éditions, Paris, 2008. (梶田裕訳『解放された観客』、法政大学出版局、2013年。)

ME= *La méthode de l'égalité*, Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan, bayard, Paris, 2012. (市田良彦・上尾真道・信友建志・箱田徹訳『平等の方法』、航思社、2014年。)

#### 【二次文献】

有満麻美子 (2012) 「ジャック・ランシエール『無知な教師』と分有／平等の哲学」、『立教女学院短期大学紀要』第44号、1-15頁。

Biesta, Gert J. J. (2017) *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York.

Bingham, Charles & Biesta, Gert J. J., with Rancière, Jacques. (2010) *Jacques Rancière : Education, Truth, Emancipation*, Continuum, London/ New York.

Boever, Arne De. (2011) "The Philosophy of (Aesthetic) Education", in : Smith, Jason E. & Weisser, Annette (ed.) *Everything is in Everything : Jacques Rancière Between In-*

*tellectual Emancipation and Aesthetic Education*, Art Center Graduate Press, pp.34-48.

フローベール, G. (1965) 『ボヴァリー夫人』(フローベール全集1)、伊吹武彦・沢田閏・島田尚一訳、筑摩書房。

—— (1966) 『ブヴァールとベキュシェ：紋切型辞典』(フローベール全集5)、新庄嘉章ほか訳、筑摩書房。

広田照幸 (2014) 「メリトクラシーからデモクラシーへ：J・ランシエールの「ポリス／政治」論を手がかりに」、広田照幸・宮寺晃夫編『教育システムと社会：その理論的検討』、世織書房、359-381頁。

家高洋 (2009a) 「教える・学ぶ・理解する：ジャコト／ランシエールから〈臨床哲学〉へ」、『臨床哲学』第10巻、21-34頁。

—— (2009b) 「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」、『大阪大学大学院文学研究科紀要』第49巻、1-20頁。

小玉重夫 (2012) 「マルクスを教育研究に再導入する」、『近代教育フォーラム』第21号、15-22頁。

Lewis, Tyson, E. (2012) *The Aesthetics of Education : Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, Bloomsbury, New York.

村松灯・田中智輝・岩坂尚史 (2016) 「ラディカル・デモクラシーからみた論争問題学習の意義：J.ランシエールにおけるディセンサスの政治性に着目して」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第56号、223-232頁。

Pelletier, C. (2009) "Emancipation, equality and education : Rancière's critique of Bourdieu and the question of performativity", *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 30, no. 2, pp.137-150.