

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

**Thinking the Evaluation and others in Moral
Education:**

Focusing on account in Judith Butler

Bungo Nishimura, Hiromu Higuchi, Hideaki Kawakami,

Chihiro Nakamori and Naoki Tanabe

The University of Tokyo

April, 2020

No. 34

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo

道徳教育における評価の問題と他者の位置付けを考える

ー ジュディス・バトラーの「説明」概念に着目してー

西村文吾 樋口大夢 川上英明 中森千裕 田邊尚樹 (東京大学)

Thinking the Evaluation and *others* in Moral Education:

Focusing on *account* in Judith Butler

Bungo Nishimura, Hiromu Higuchi, Hideaki Kawakami, Chihiro Nakamori and Naoki Tanabe

Authors' Note

Bungo Nishimura is a Master's Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Hiromu Higuchi is a Ph. D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Hideaki Kawakami is a Ph. D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Chihiro Nakamori is a Master's Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Naoki Tanabe is a Ph. D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Abstract

Moral Education became a special subject and it has been recognized as a good opportunity to rethink that what Moral education in Japan should be. However, little attention has been given to the way of evaluating students in Moral education classes, focusing on their relations themselves. The problem we have to consider is how we can evaluate communication in Moral education from the perspective of the relations between the self and others. We discuss Judith Butler's "condemn", "account" and "substitution", and present the possibility of a new point of view on the issue of evaluating students in Moral education.

At first, we will see the problem of subjectivation from the discussion of Butler's "evaluation", and describe the importance of "account", which one performs for, to, even on an other in order to resist "condemn". Then, through considering Lévinas' "substitution", we will explore "ethics" on which the one looks at others. At last, we will discuss how the practice of moral education based on "account" can be, through "Tetsugaku-souzoukatsudou".

Keywords: Judith Butler, moral education, condemn, account, Tetsugaku-souzoukatsudou

道徳教育における評価の問題と他者の位置付けを考える

—ジュディス・バトラーの「説明」概念に着目して—

1 はじめに

本稿は、ジュディス・バトラー (Judith Butler, 1956-) の教育論および倫理論を手がかりとして、道徳教育における評価の問題に関する議論に新たな視座を示すものである。

現行の学習指導要領にて、「考え、議論する道徳」の下に「特別の教科 道徳」(以下、道徳科)が設置された。道徳科の設置は、ともすれば「児童生徒の心のあり方を一様に規定する水平的画一化」(本田 2020:188f.)と問題視されるように、そもそも道徳を教えるとはどういうことかといった理論的かつ実践的な問いを提起する契機となっている。

他方、授業方法論の観点から、「これまでの道徳授業がどちらかと言えば、心情を中心としたアプローチであったことを思えば、これは非常に大きな変革である」とされる(林 2017:93)。具体的に言えば、「他の教科において子どもの主体的な学びが強調され、知識教育から資質・能力の開発への移行が求められていると同様に、道徳もそうした方向性での改革が進められ、「一人ひとりの発達段階に見合った主体的・対話的で深い学びが成立するような授業が求められている」(林 2017:94f.)。林泰成は、このような「大きな変革」に適した授業方法としてモラルジレンマをあげている。

モラルジレンマは、心理学者ローレンス・コールバーグが自身の道徳性発達段階理論をもとに考案した道徳授業方法論だ。荒木寿友によれば、モラルジレンマは、「発達を教育目的とするデュエーイの進歩主義思想に基づき、心理学的な発達理

論の枠組みをピアジェの認知発達理論」に基づいたものだという(荒木 2013:47)。ここで人間の発達は、「刺激と反応の間に介在する表象的過程、あるいはコード化する過程をつかさどるメカニズム」とする認知理論を援用し、「有機体と環境の「相互作用 (interaction)」と考えられている。彼はこの「相互作用」としての発達を「実験的知性」を用いてとらえることで、「経験の連続的な再編成」を可能とする理論、すなわち道徳性発達段階理論を提示した(荒木 2013:44ff.)。このように、モラルジレンマとは「実験的知性」、具体的に言えば心理学を用いて構築された道徳性発達段階理論に基づいたものだ。まさに、モラルジレンマは「実験と数学的論証によって支えられた科学」によって産出された「近代科学的エビデンス」に基礎づけられていると言い換えることができよう(今井 2015:9)。

以上のように、道徳科は「考え、議論する道徳」を標榜した上で、心理学で産出されるエビデンスに基づくモラルジレンマを手がかりに、対話を実践する道徳授業の可能性を模索している。しかしながら、モラルジレンマのような道徳授業における「対話」は次の点を含意する。すなわち、他者の異なる主張や考えをもとに合意形成し、新たな道徳的価値を形成することが一義的な目的とされる一方で(荒木 2013:11)、「発達段階において、自己はどのように描かれるのか」が重要とされる(荒木 2013:49)。さらにこの点は、自己と異なる考えや価値に触れる他者との対話は自己に帰結すると考えられ、それゆえ他者はその評価対象とされない可能性がある、という課題を浮上させる。

この課題を教育哲学の観点から考察した関根宏朗は、後期ミシェル・フーコーの主体化論とバトラーの倫理論を用いて分析している。フーコーとバトラーの倫理的主体化論の考察から、関根は、「勇気ある発話者の自己開示にふれた際に聴き手がその異質性に刺激されつつ共感のうちに微細な差異をひきうける」ことを、フーコーの言葉を借りて「パレーシアの闘いを内面化させる」と表現する(関根 2017:48)。そして、「パレーシアの闘いを内面化させる」過程が、仮に日常的な道徳科授業の場でマイクロに生成しているとするならば、その徴候をフォローするにあたってはあるいは文部科学省が言うような「個人内評価」に加えて生徒間の関係性そのものへと目を転じていく必要があると張する(関根 2017:50)。しかしながら、関根は「生徒間の関係性そのもの」に着目した評価のあり方について十分に検討しているとは言い難い。

以上より、生徒間の関係性、すなわち自己と他者という異なる二者の関係性から、道徳授業における対話をどのように評価できるか、そもそも対話における他者をいかに射程に含み得るかという課題が浮上する。そこで本稿では、評価問題に言及するバトラーの教育論を整理し、彼女の倫理論における他者に関する分析をおこなう。加えて、彼女の教育論と倫理論から得られた知見を、対話の教育実践例と対照させることで同論の可能性と限界を明示したい。

2 非難としての評価に抗する説明

2.1 バトラー思想の教育学的可能性

既述のように、コールバーグの道徳性発達段階理論は、現代の道徳教育の理論と実践に影響を与えている。近年では、ユルゲン・ハーバーマスが『道徳意識とコミュニケーション行為』(1983年)

においてコールバーグの発達論を批判的に受容したことから、両者の理論を比較検討した上で、コミュニケーション理論を基盤とした道徳授業の検討が行われている(藤井 2015, Huhtala & Holma 2019, 野平 2005)。現在、「考える道徳」、「議論する道徳」が模索されている中で、こうしたコミュニケーション理論は、有力な理論を提示していると考えられる⁽¹⁾。

ジョン・ドライゼクによると、ハーバーマスはジョン・ロールズと共に、1990年代以降の「デモクラシー理論における熟議的転回」を用意した(Dryzek 2000:1)。そのため、ハーバーマスはいわゆる「熟議デモクラシー (deliberative democracy)」の系譜に位置づけられ、教育学においても、熟議的で理性的なコミュニケーションを基盤とした教育の在り方を探究する際に依拠される理論家と見なされている。

しかし、熟議デモクラシーに基づく道徳教育は、理性的な語りを中心としたものであるため、「理性的な語りのみが推奨される学びの場では、それが十分に身につけていなかったり、それでは言いたいことが十分に伝えきれなかったりする児童生徒は、議論から排除されてしまう」(市川 2016:90)という問題がある。市川秀之はこの問題に対して、熟議デモクラシーには「レトリック」と「ナラティブ」における感情の次元の導入が不可欠であり、そうすることによって、過度な理性主義でも、感情のみを重視するのでもない形の道徳授業を構想できるとしている(市川 2016:90ff)。このような構想は、従来の道徳教育に対するオルタナティブを提示していると考えられる。

しかし、近年、熟議デモクラシーに対して根本的な意義を唱える立場が現れている。「ラディカル・デモクラシー (radical democracy)」がそれである。ラディカル・デモクラシーそれ自体は、エ

ルネスト・ラクラウとシャンタル・ムフに代表される立場であるが、山本圭によると、「ラディカル・デモクラシーとは、たとえば熟議民主主義のような合理主義的な民主主義論に対し、合意の最終的不可能性と敵対性を前提とした多元主義的なデモクラシー構想と特徴付けることができる」（山本 2016:46f.）。熟議デモクラシーが何らかの合意に達することを目的とするのに対して、ラディカル・デモクラシーは最終的な合意の不可能性を前提とする立場であり、それが翻って民主主義の新たな捉え方を提示する可能性を有するとされている。

こうしたラディカル・デモクラシーの今日的な展開の中で注目されているのが、ジュディス・バトラーである。バトラーは、『ジェンダー・トラブル』（1990年）で知られるフェミニスト、ジェンダー研究者であるが、近年では文学、政治、倫理など、多様な領域に関する考察を展開している。彼女の理論的立場がラディカル・デモクラシーに近いことは、「事実、彼女 [バトラー] はデモクラシーを、もっと言えば「根源的民主主義 [ラディカル・デモクラシー]」をことあるごとに引き合いに出し、みずからの思想とのつながりを幾度となく強調してきた」と指摘されることから明らかである（山本 2019:217 [] 内引用者）。したがって、バトラーの議論の検討を経ることは、ラディカル・デモクラシーの立場から、従来の熟議民主主義に基づいたものとは異なる道德教育の在り方を提示する可能性を有している⁽²⁾。

しかし、従来の教育学においてバトラーの議論を検討するものには、ラディカル・デモクラシー的な観点が欠けていた。これまで、バトラーの「行為遂行性 (performativity)」概念は、フーコー的な服従化する主体概念の乗り越えを企図したものであり、そこに教育学的な主体形成の問題を考察

する可能性があると示唆されてきた（奥野 2006, 小玉 2016:128）。この観点から、バトラーが論じる「政治」と「教育」とを架橋する試みも現れている（山口 2016）。しかし、以上の議論には、バトラーのラディカル・デモクラシー的な議論の検討や、本稿第3章で詳述するような「倫理」の観点が欠けている。バトラーの議論を教育学に折り返すためには、バトラー自身の教育論ならびに倫理論を原理的に検討し、その今日的可能性を見定める必要がある。以下、本章では、まずバトラーの教育論に焦点を当てて検討したい。

2.2 非難と主体化＝服従化の問題

バトラーは道德教育ひいては教育に関して論じているのか。彼女はその著作において、教育を主題的に論じたことはない。彼女の数少ない教育論は、アルゼンチンの教育哲学者であるファクンド・ジュリアーノ (Facundo Giuliano) によるインタビューでの応答に見出すことができる。そこで以下では、このインタビューの内容を検討することで、今日の道德教育における評価の問題について考察したい。

ジュリアーノがバトラーの思想に見出す可能性は、それらが「現代の哲学的、教育的、心理学的、人類学的、認識論的思想に対する本質的な寄与」をもたらしうる点にある (Giuliano 2015:183)。そのため、このインタビューは、バトラーがこれまでに展開してきた概念や議論を、今日の教育の問題と紐づけ、その可能性を問うという形で進められる。以下では、特に「評価 (evaluation)」に関わる議論を取り上げたい。

ジュリアーノは、試験による順位づけと、バトラーが 2005 年の『自分自身を説明すること』（以下、『自分自身』と略記）において論じた「非難 (condemn)」という概念とが類似している点に

ついて意見を求めている。この問いに対してバトラーは、テストによる評価ないし点数が、「価値やある種の見込みを作り出すことができます。つまり、もしあなたがよくできれば[高い点数を取ることができれば、将来において]よい生活を送ることが期待できるでしょう」(Giuliano 2015:197 [] 内引用者)と述べ、こうしたテストのメカニズムに対して、次のように問いを立てている。「一つ問題なのは、いかにしてテストすること (testing) が、私たちが主体化＝服従化 (subjectivation) と呼ぶもの、つまりテストや測定に反映される自分たちの価値を理解する主体を形成する方法を意味するようになるのかということです」(Giuliano 2015:197)。テストで点数が取れない者は、点数が取れないことそれ自体によって「非難」される。つまり、「おそらくその主体は、あまり賢くない人物ないしあまり有望ではない人物として非難されるのです」(Giuliano 2015:197)。そのため逆説的に、テストによる主体化は、外的権威への服従化と同義である。したがって、テストで高い点数を取るために主体化することは、同時にテストによる評価に対して服従化することをも意味するのである。

それでは、主体化＝服従化はなぜ「非難」の問題と関わって論じられているのか、バトラーが主体化＝服従化の問題を主題的に論じた著作は、1997年の『権力の心的な生』にまで遡ることができる (cf. PLP)。藤高和輝によると、この著作から『自分自身』への理論的な展開は、「倫理的転回」であり、それは「非難から批判へ」と特徴づけることができる (藤高 2018:269)。バトラーは、前者では道徳を「超自我の自我への批判ないし非難という命法的様態」(藤高 2018:270)として考えていたが、後者では「倫理を「処罰の光景」に還元することに反対することになり、「そこ

で重要な意味を担うのが「批判 (critique)」である」(藤高 2018:271)。そのため、バトラーはフーコーの「批判」という概念を、非難に抗するものとして位置づけ議論していたとすることができる。しかし、藤高はバトラーが解釈したフーコーの批判概念の中に「説明 (account)」の含意があったことを見逃している。このことを確認するために、以下では『自分自身』の議論を検討したい。

バトラーは、非難という概念を、フランツ・カフカの短編小説『判決』の分析を通して論じている。ここでいう非難 (condemn) とは、同時に「判決」を意味する語である。『判決』の主人公であるゲオルクは、父親との口論の末、「だから、よく聞け。これから判決を下してやる。溺れて死ぬのだ！」と溺死の判決を下される (カフカ 2007:28)。そしてゲオルクは父親の判決に従い、自ら溺死することになった。この場面において、父親の判決は、ゲオルクを非難する行為として描かれている。バトラーによれば、このような「非難は極めてしばしば、非難される者に「見切りをつける (gives up on)」行為であるだけでなく、「倫理」の名のもとに、非難される者に暴力を加える行為でもある」(GA:46=87f.)。したがって、非難＝判決によって主体化することは、同時に非難＝判決に対して服従化することでもあり、それは同時に「倫理的暴力」とも呼ばれうる。

以上を踏まえると、バトラーがその教育論において、主体化＝服従化とテストによる評価測定とを関連づけていたことも、次のように理解することができる。テストによる評価測定は、既存の規範ないし価値を基準としたものである。そのため、テストにおいて高い点数を取ろうとして主体化することは、同時に、既存の規範や価値への服従化をも意味することになる。しかし、バトラーが言うように、「規範が内面化され教えられれば、

私たちはその外的な権威を見ることができません。なぜなら、それはすでに私たちの主体性の原理 (principle of our subjectivity) を組織しているからです」(Giuliano 2015:197)。こうして主体化＝服従化は、権威の内面化による主体性の原理を組織する。テストでの評価測定による主体化＝服従化は、以上のような問題を含んでいるのである。

2.3 評価に抗する説明

それでは、この問題に対して、バトラーはどのような解決を見出すのであろうか。彼女も、「私たちが自分たち自身を非難し、測定し、自身の価値を計算するという、これらは大問題です。そこで次のような疑問が浮かびます。こうした形式に抵抗する様態とは何でしょうか。思うに、誰もそれを一人でなすことはできない、というのが私の答えです(笑い声)。そうした形式を活発に批判し、お互いに支えあう別なる価値の枠組みを生み出すような諸コミュニティ(communities)がなければなりません」(Giuliano 2015:197f.)と述べている。バトラー自身は、この「諸コミュニティ」についてこれ以上の考察を行っていないが、ここで「誰も抵抗を一人でなすことはできない」と述べられている点が示唆的である。というのは、『自分自身』という著作の結論が、後期フーコーの「パレーシア」概念を検討することで、私と他者との間での「説明」に倫理の可能性を見出すというものであったからである。詳しく検討しよう。

バトラーは、フーコーのコレージュ・ド・フランス講義『主体の解釈学』や『真理の勇気』を検討することで、「パレーシア」概念における「説明」の含意を導出した。パレーシアとは、「率直に意見を述べること、または公衆の面前で審理を述べること」を意味するギリシア語である

(GA:125=230)。バトラーは、フーコーによるパレーシア概念の分析を解釈し、「説明」について次のように述べている。

説明とは、他者のために、他者へと、さらには他者に対して遂行する一つの行為——諸行為のより広範な実践のなかに位置づけられたそれ——であり、談話行為であり、他者のために、他者の面前での行為であって、時として他者から与えられた言語を用いた行為である。この説明は決定的な語りの確立を目標としておらず、自己変容のための言語的、社会的な機会を形成している。(GA:130=239 強調原文)

したがって、自分自身に関する真理を説明することは、自己中心的な行為ではなく、つねに他者との関係において遂行される。その際、他者は私に呼びかけ、私はそれに応答するという形で主体化する。そして「呼びかけという様態こそが、道徳的問いの生じる方法を条件づけ、構造化するのである。私に要求し、言わば、私は誰か、私は何をしたのか、と問いかける者も、特異性と取り替え不可能性 (a singularity and irreplaceability) を持っているだろう」(GA:134=245)。そのため、「私」は、決して自分自身で完結するのではなく、他者の呼びかけによって形成される。すなわち、「自分自身を説明せよという要求に応答することは、主体(自己、エゴ、自我[moi]、一人称の視点)形成を考察し、その責任＝応答可能性(responsibility)への関係を考察することなのである。自分自身を決して完全には説明できない主体とはおそらく、存在の語りえないレベルにおいて、倫理的意味を伴うかたちで他者へと関係づけられていることの結果である」(GA:135=

246f.)

しかし、他者の呼びかけは、「説明するように」という「誘発 (incitement)」ないし「ある種の誘惑 (a form of seduction)」でもありうる (GA:125=230)。こうした意味で、「他者によって解体されること (to be undone by another) は根本的な必然性であり、確実に苦痛 (anguish) である」が、しかし同時に「それはまたチャンス——呼びかけられ、求められ、私でないものに結ばれるチャンスでもあり、また動かされ、行為するよう促され、私自身をどこか別の場所へと送り届け、そうして一種の所有としての自己充足的な「私」を無効にするチャンスでもある」(GA:136=248)。したがって、バトラーにとって道徳的な問いは、誘発ないし誘惑としての他者の呼びかけによって、「私」が解体あるいは「脱構成される (deconstituted)」ことを契機として生起するのである (GA:134=244)。

以上を踏まえると、バトラーの教育論における「諸コミュニティ」とは、次のようなものであると考えられる。すなわち、教育における評価測定は、既存の規範ないし価値を基準とすることによって、生徒をそれに主体化＝服従化させる「非難」になりうる。そのような「主体性の原理」が組織されているために、私たちは外的な権威が示す基準に沿って、自らの価値を測定したり計算したりするようになる。これが危惧すべき主体化＝服従化の様態であるとすれば、それに抵抗するためには、一人ではなく複数の人々と共に行為することが要求される。そしてそのような行為こそ、「私」を解体し脱構成する行為としての「説明」である。説明は、つねにすでに、自己を解体する他者を要するものであり、「私」は他者に対して自分自身を説明することによって、「苦痛」を伴いながらも、既存の規範ないし価値に抗する別な

る価値の枠組みを生み出すことができる。この意味で、それは決して固定化された単数形の共同体 (a community) ではなく、説明のたびに「私」と他者の間にそのつど形成される複数形の諸共同体 (communities) なのである。従来、熟議デモクラシーに基づく道徳教育論が前提にしてきた最終的な合意形成の可能性を、「私」が解体され「苦痛」を伴うような説明という行為によって根本的 (ラディカル) に覆すようなバトラーの議論は、「私」が複数の他者と共に行為することを志向する道徳教育の可能性を示している。

しかし、バトラー自身が言うように、他者の呼びかけは誘発ないし誘惑であり、ともすれば倫理的暴力としての「非難＝判決」と区別がつかないものになってしまう恐れがある。彼女は、他者の呼びかけが抱えるこの問題について、いかに応答しうるのだろうか。次章では、バトラーのレヴィナス解釈に着目することで、「倫理」をめぐる問題について検討したい。

3 説明に失敗する主体——

バトラーのレヴィナス読解を手掛かりに

本章では、ジュディス・バトラーの倫理における他者との関係を明らかにする。バトラーによって展開されるレヴィナス読解において、焦点となる概念を明らかにしながら、それぞれの概念の内実を検討することで、他者と倫理的主体としての「私」の関係性を明らかにする。そこから「説明」概念を検討する上での新たな視座を得る。

3.1 「身代わり」への関心

バトラーが2000年に発表した論文「倫理の両義性」は、ある点で画期的である。一つは、これ以前の著作でバトラーが明示的に自身の「倫理」について語ってこなかったからであり、もう一つ

はこれ以前にほとんど言及されることがなかったエマニュエル・レヴィナス (Emmanuel Lévinas, 1906-1995) の名前が、ここではじめて言及されたからである。バトラーは、レヴィナスの著作を初めて読んだ時の印象を「超自我の法 (superegoic law) の誇張した例を見つけたように思った」(EA:18=202) と回顧し、批判の目を向ける。彼女によれば、レヴィナスの「顔」は、「非＝批判的」で「無思慮」なものであり、顔に応答する私たちは「黙従」するのみだという (EA:18=202)。バトラーは、「汝殺すなかれ」という要求をもたらす「顔」が、あらゆる条件に先立つものとして考えられ、解釈の余地も与えないことを問題視する。

バトラーは「顔」に対しては批判の矛先を向ける一方、レヴィナスの思想的変遷に目を向けながら彼を積極的に評価している。熊野純彦によれば、レヴィナスの思考は大きく三つの段階を経て進展しており、それぞれ 1947 年の『存在することから存在するものへ』、第一の主著である 1961 年の『全体性と無限』、第二の主著である 1974 年『存在の彼方へ』を画期としているという (熊野 2012:vii)。バトラーのレヴィナス読解に特徴的であるのは、その多くが『存在の彼方へ』以後に発表された著作に大きく依拠している点である⁽³⁾。事実「倫理の両義性」では、後期レヴィナスにとっての最大の関心が「あらゆる省察のまえに存在する」倫理的関係をどのように説明するかということであったと評されながら (EA:18=202)、『存在の彼方へ』から次の一節が引用される (EA:25=206)。

主体であることは、[中略] 人質として身代わりになることであり、この身代わりがほかならぬ迫害の暴力をあがなうのである。(レ

ヴィナス 1999:293 cf. EA:25=206)

ここで注目すべきはバトラーが、レヴィナスの鍵概念である「身代わり (substitution)」に言及しているということである⁽⁴⁾。バトラーによれば、この語が示唆するのは「他者による迫害に先行する自己はない」ということだという (EA:25=206)。よって次節では、「身代わり」概念を含めた、レヴィナス読解が本格的に検討される『生のあやうさ』以降の著作へと考察対象を移し、以上のことについて具体的に検討していく。

3.2 「身代わり」から「説明」へ

そもそもレヴィナスの「身代わり」とはどのような概念なのか。後期レヴィナスの思想の場所論的読解を試みる藤岡は、「他者の「代わりに (pour)」という身代わりの構造は、他者の「ために (pour)」という自己の非場所性が、他者の「かわりに＝場所に (à la palace de/au lieu de)」という場所性と同義となることにほかならない」と述べ、そこから「他者を支える場所としての責任という議論が生じてくる」と述べる (藤岡 2014:263f.)。「身代わり」とは、その語が連想するように、他者が私の場所を占めているということ、私を「人質」とするということである。私を捕えるその仕方は、「自分の意思とは無関係」であると言える (藤岡 2014:271)。つまり、他者に働きかけられる私は、自らの意志を超えて働きかけられる。それはレヴィナスの用語では「弾劾」「迫害」と呼ばれるものである⁽⁵⁾。バトラーはこの意味での「迫害」を幾度となく強調した上で、「働きかけられる私の能力が私を責任という関係に巻き込む」と述べた後で、私をこのような関係に「巻き込む」ものこそ、レヴィナスの「身代わり」に他ならないと述べる (GA:88=166 強調イタリック)。

私が「身代わり」として形成されるということは、「〈他者 (the Other)〉の感覚」を伴った形で倫理的主体が形成されることを意味する (GA:89=167). つまり、倫理的主体としての「私」が成立する時、その「始まりにおいて私は迫害されているだけではなく、包囲され占有されているのである」(GA:89=167). 何かが私を占めている。こうして「私」は、主体の内に他者性を帯びた主体として形成され、他者との関係性のうちにおいて、絶えず「妨害」されているのである。私は、そのような「受苦」を引き受ける (PW:61=119). ゆえに、「妨害」される私は、自己同一性、自律性を放棄させられる。それは、私が私自身に対して「不透明」であることを意味する。こうしてバトラーは、自らの倫理に関する理論の核、つまり主体の「不透明性 (opacity)」をレヴィナスから導き出しているとも言える (GA:20=37).

さらにバトラーは、ジャン・ラプラランシュ (Jean Laplanche) の主張に依拠しながら、レヴィナスにおける「主体形成」とは「共時的 (synchronic)」で「際限のない反復 (infinitely recurring)」であると述べる (GA:90=169). ここから「身代わり」もまた、「単一」の行為ではなく「いつ何時にも生じているものである」と主張するのである (GA:90=168).

しかし、このような他者との関係が、2005年の『自分自身』より以前の著作ですでに先取りされていたことも重要である。それは、2000年の論文「倫理の両義性」と『自分自身を説明すること』の間、2004年に発表された『生のあやうさ』においてである。バトラーは次のように述べている。

私自身、関係性という用語に親近感があるが、私たちがここで問題にしていることに接近

することためには、つまり、私たちの他者との関係によって構成されているだけでなく、それによって自分を剥奪されてしまうのはいったいどういうわけなのかを考えるためには、関係性とは違った別の言葉が必要なのではないだろうか (PL:24=55)

このように自分を「剥奪」してしまうような他者との関係性の探求が必要であると述べた後で、そのような様態の具体例として「エクスタティック (ec-static)」という語彙を用いている。それは、「情熱に駆られて自分を超えてしまうこと」、「怒りや悲しみで我を忘れてしまうこと」、「自分の脇にいて我を忘れているような生き方をしている人」だと言う (PL:24=55). つまり、他者との関係のうちに、怒り、悲しみといった情念が伴っており、それらは他者とともに私を「剥奪」するのだという。

以上のように、バトラーの「身代わり」に依拠した倫理的主体は、他者との関係性の内に「剥奪」されて、自己の同一性を保持することが出来ず、「不透明」なままであり続ける。これは、自分自身を「説明」という行為においても切り離せない。「説明」において、他者とは私に「呼びかけ」る存在であり、「説明」の条件に他ならなかった。しかし、「身代わり」における他者が、「私」を「妨害」する存在であることを考慮すれば、他者とは「説明」の条件でもあるだけでなく、その失敗をもたらす原因でもあるとも言えるだろう。バトラーは、次のように述べる。

私は誰かに対して説明しているのであり、説明の宛先——現実の宛先であれ、想像上の宛先であれ——は、私自身についてのこの説明が私自身のものである、という感覚を中断す

(interrupt) べく機能してもいる。もしそれが私自身の説明であるのなら、またそれが誰かに対する説明であるのなら、その時私は、私の説明として確立するまさにその瞬間に、説明を取り逃がし、放棄し、収奪されるよう強いられるのである (GA, 36=65f.)

これまでの議論を踏まえれば、「説明」とは、既存の規範や価値を参照点としながら、自らの価値を説明する行為に他ならない。しかし「説明」は必ずしも成功する訳ではない。それでも私たちは説明を反復する。まさに、失敗の克服を企図した説明の反復は、既存の規範や価値を問い直し、新たな規範や価値を要請する。ここにおいて他者とは、説明を開始させる条件でもあり、もう一方では私を「妨害」し、説明の失敗をもたらす者でもある。しかしその失敗によって私は、自身のうちに構成された他者性、倫理的主体の核である自身の「不透明性」へと引き戻される。それは同時に、自身が知らぬ間に形成され、否定することの出来ない他者との関係のうちに巻き込まれている証なのである。「説明」とは、バトラーが提唱する倫理を切り開くものである。

4 バトラー思想から道徳教育実践へ——「てつがく創造活動」をてがかりに

本章では、3章までのバトラーの議論を基にして、彼女の議論と道徳教育の接点を探りたい。その際に、お茶の水女子大学附属小学校の「てつがく創造活動」の実践を手がかりとすることで検討を試みる。「てつがく創造活動」の実践は、多様な捉え方をされている「道徳科」の実践への一つの「具体的な方向性」を示すものとして位置付けられる (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:13f.)。

4.1 「てつがく創造活動」の実践とは

「てつがく創造活動」の実践は、長年にわたって「子ども一人ひとりが自ら主体的に学ぶ学習の在り方を「個の尊重」と「協働 (協同)」の視点」に焦点を当てることで研究を進めてきた (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:14)。こうした土壌のもとで「てつがく創造活動」は、「対話」や「記述」などの多様な言語活動を通して、子どもが「他者との異なりを聴き合いながら、自明と思われる価値やことごとに対して問い直し考え続ける」実践として現在展開されている (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:14f.)。

「てつがく創造活動」の授業は、教師がテーマを決めるのではなく、「多くの場合、子どもたちが抱えている、身近な生活や経験にかかわる素朴な思いや疑問」をテーマにして対話を始める (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:17)。対話を通して子どもたちは、彼らの中で共有できる一つの共通見解を導くのではなく、「共通理解できる部分を見出しつつ、個々の考えを深めていく」ことを重視する (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:17)。その際に「てつがく創造活動」の実践は、1時間の授業で対話の完結を目指すのではなく、数時間かけて対話を深めていく。加えて、対話と同様に、子どもたち個々の記述も重視する。というのも、子どもは「対話を終えてから独りで思考し、対話での友達の様々な発言を思い返ししながら、自分の考えを「記述」することによって自らの考えを深めるからである (お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:35)。そして、次の時間には自ら記述した考えや他の子どもが記述した考

えに触れ、さらに対話を重ねることでより自分の考えを深化させていく(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:17)。このようにして「てつがく創造活動」は、「対話」と「記述」といった言語活動を繰り返すことを通して、子どもたちが自分たちで提起した問いを探求することを重視する。

4.2 バトラー思想と「てつがく創造活動」

先述したように「てつがく創造活動」の実践は、対話を通して「共通理解できる部分を見出しつつ、個々の考えを深めていく」ことを重視する。ここにおいて、「てつがく創造活動」の実践は、熟議民主主義に基づく道德教育の実践とは一線を画すものとして位置付けられる。では、この一線を画す教育実践としての「てつがく創造活動」は、ラディカル・デモクラシーに親和的なバトラー思想の観点、とりわけ、本稿が着目した「説明」の議論からどのように位置付けることができるのだろうか。「てつがく創造活動」の実践において子どもは、自らに関係する「身近な生活や経験にかかわる素朴な思いや疑問」をテーマに対話を始める。その際に彼らは、言語を用いることを通して、自らの考えを他者である他の子どもに対して説明する。子どもは、対話を終えた後に自らの考えを記述することで自らの考えを深める。そして、次の時間には自ら記述した考えや他の子どもが記述した考えに触れ、さらに対話を重ねていく。

「説明」の議論においてバトラーは、主体は他者との関係性において構築されるものであると論じ、それを主体化と位置付けていた。ここに、バトラーは「不透明性」に基づく、他者の呼びかけに説明する形で応答する「倫理的主体」の可能性を目論んでいた。まさに、「説明」する子どもは、他者である他の子どもとの関係性において主

体形成されるのである。「説明」に内包される対話と記述の一連のやり取りを交わす中で、説明を試みる子どもは、他者である他の子どもからの質問や彼らの表情、態度といった様々な形で呼びかけられる。他者である他の子どもの「言葉に立ち止まり、矛盾を指摘したり、前提を問うたりする質問」(お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019a:83)の繰り返し、つまり、この他者である他の子どもからの呼びかけに対して、説明し、失敗し、また説明する、という営みを反復することで子どもは主体化する。まさに、こうした営みを繰り返すことで子どもは他者である他の子どもによって構成されていくのである⁽⁶⁾。ここに、「非難」の議論から導かれる主体化＝服従化とは異なる、「説明」の議論から導かれる他者との関係性に規定される主体化の構想を見て取るのである。

4.3 「説明」に基づく道德教育実践

これまでのバトラーの議論にしたがえば、テストによる評価や道德教育における記述式の評価測定は、子どもを主体化＝服従化させる「非難」となる可能性を孕んでいることが明らかとなっている。バトラーは、この「非難」とは異なる「説明」の概念から、「身代わり」として他者との関係性に規定される主体形成を構想していた。同時に、このような主体形成は、「受苦」であるとバトラーは表現していた。しかしながら主体は、この「受苦」を避けることはできず、常に他者との関係性に紐づけられていることを受け入れなくてはならない。この意味においてバトラーは、他者と共に、既存の価値の枠組みを参照点としつつもそれとは異なる価値の枠組みをそのつど生み出すような「諸コミュニティ」に、現状の教育が抱える評価測定の孕む問題に抵抗する可能性

を見ていた。換言すればバトラーは、「説明」の観点からの教育構想を目論んでいたということができる。では、いかにして「非難」とは異なる形、つまり、「説明」の概念から導かれる評価測定の議論を構想することができるのだろうか。

ここで再度、「てつがく創造活動」の実践の検討を試みたい。「てつがく創造活動」において評価は二通りの側面から捉えられる。一つは、子どもたちの対話や記述を見て取る教師による評価であり、もう一つは「自分や自分たちの学びを振り返り、客観的にとらえる自己評価」である（お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019b:19f.）。二つの側面は、バトラーの議論に依拠すればそれぞれ「非難」と「説明」の図式に置き換えて考察することができ、教師による評価は「非難」の図式に該当する危険性を有しているだろう。「非難」の図式で捉えられる道徳教育では、「近代科学的エビデンス」によって産出された規範を内面化する危険性を胚胎している。この意味において、「てつがく創造活動」の実践が「非難」の図式で捉えられる道徳教育に陥る可能性があることは否定できない。一方で、「説明」に基づく道徳教育はそれとは異なる可能性を有する。「てつがく創造活動」の実践において子どもは、記述と対話という営みの中で説明とその失敗を繰り返すことを通して、他者である他の子どもによって構成される。ここにおいて、子ども自らが行う自己評価は、既に他者である他の子どもからの影響を無視することはできない。換言すれば、この自己評価は既に他者によって構成されたものであり、ある意味では他者評価と行うことができよう。「説明」の議論に基づけば、子どもは説明とその失敗を反復する中で、既存の価値枠組みを参照しつつもそれとは異なる新たな価値枠組みを創出しよう。したがって、「説明」

の議論に基づく道徳教育の実践は、他者によって構成された自己評価の位相から捉えられる必要がある⁽⁷⁾。この点にこそ、「非難」の図式で捉えられる教師による評価の問題を乗り越える道徳教育が立ち現れる。

5 おわりに

以上、本稿では、バトラーの教育論および倫理論と「てつがく創造活動」の実践を手がかりに、道徳教育における評価の問題に関する議論に新たな視座を示した。それは、バトラーの「説明」の議論に着目することで、従来の「近代科学的エビデンス」によって産出された道徳性の発達を評価するものとは異なる、「説明」に基づく道徳教育の可能性である⁽⁸⁾。この道徳教育では、他者に構成された自己評価が示唆され、従来の評価測定が孕む問題を乗り越える可能性が提示されたと見えよう。

この可能性が明らかになる一方で同時に課題も生起する。それは、バトラーが「説明」には「受苦」が伴うと論じていたことに起因する。主体としての子どもは、他者としての他の子どもから「説明」を求められる。しかしながら、この「説明」に応答することには、「受苦」としての苦しさも伴う。まさに、「説明」概念に基づく道徳教育の実践は、こうした「説明」に伴う「受苦」の危険性を考慮しなくてはならない。

しかしながら、バトラー自身もこの「受苦」に対する応答には不十分なところがある。この道徳教育の実践は、いかにして「受苦」が胚胎する問題と向き合えば良いのか。この点については今後の課題としたい。

注

(1) 2017年（平成29年）に告示された『小学

校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』によると、2015年（平成27年）の学校教育法施行規則改正によって、「特別の教科である道徳」が教科化された。その際、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」という答申を踏まえて、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図る」（文部科学省 2017:2）とされた。このような道徳の在り方を、ハーバーマスのコミュニケーション理論から模索する試みが出現することは、必然的な展開であると考えられる。

（2）市川によると、ラディカル・デモクラシーはヘンリー・ジルールのクリティカル・ペダゴジーと相補的に検討することで、新たな教育学的意義を有すると考えられる（市川 2019）。本稿ではこの可能性を、ジルールの批判的教育学という立場からではなく、バトラーの教育論から考察しようとする試みである。

（3）以後本稿では、『存在の彼方へ』を著した頃のレヴィナスを、藤岡俊博にならって「後期レヴィナス」と呼ぶ。

（4）藤岡によれば、1968年に「身代わり」と題して発表された論文は、レヴィナス自身が語っているように、その後『存在の彼方へ』第4章「身代わり」の原型となり、同書全体の端緒をなすと指摘する（藤岡 2014:226）。

（5）レヴィナスは次のように述べる。「言葉の媒介なしに主体が打たれ傷つけられるまさにその時に、迫害は生じるのだ」（レヴィナス 1999:281）。その意味で、「迫害」「弾劾」「人質」が、レヴィナスにおいて同様の意味を有することは、例えば、藤岡の次の一節より明らかである。

「レヴィナスが解釈する主体はその構造上、そもそものはじめから弾劾され迫害されたものであり、他者に取り憑かれた「人質」として、いかなる主導権ももたないまったく受動性のうちに置かれているのである」（藤岡 2014:268）。

（6）例えば、授業後に子ども達一人ひとりが画用紙に書いたふり返りには、自らの「考えが変化した理由を他者の発言を基にして」書かれている（お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の水児童教育研究会 2019a:69）。まさに、子どもは他者である他の子どもに依って構成されるのである。

（7）たとえば林は、「道徳教育は、個の自律を促すと同時に、共同体の中で共生していくことを促すものである」と指摘し、「個人の能力としての問題解決能力だけではなく、他者と協力する能力も重要な能力なのである」と論じ、こうした能力の評価をいかにするかについての検討が必要であると主張する（林 2019:41）。この点において、自己と他者との関係性の観点から道徳教育における評価の問題を捉え直そうとする本稿の意義が認められる。

（8）本稿が着目した道徳教育に限らず、エビデンスに基づく教育の問題点は多岐にわたることが指摘されている（cf. 杉田・熊井 2019）。

参考文献

- 荒木寿友（2013）『学校における対話とコミュニティの形成—コールバーグのジャスト・コミュニティ実践—』三省堂。
- Butler, Judith. (1997) *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford: Stanford University Press. (= (2012) 『権力の心的な生—主体化=服従化に関する諸理論—』佐藤嘉幸・清水知子訳, 月曜社.) [略記号:PLP]

- Butler, Judith. (2000) "Ethical Ambivalence", *The Turn to Ethics*, Garber, Marjorie., Hanssen, Beatrice. and Walkowitz, Rebecca L., New York and London, Routledge, pp. 15-28. (= (2002) 「倫理の両義性」『批評空間』Ⅲ-2号, 200-208頁.) [略記号:EA]
- Butler, Judith. (2004) *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, London and New York: Verso Books. (= (2007) 『生のあやうさ—悲哀と暴力の政治学—』本橋哲也訳, 以文社.) [略記号:PL]
- Butler, Judith. (2005) *Giving an Account of Oneself*, New York: Fordham University Press. (= (2008) 『自分自身を説明すること—倫理的暴力の批判—』佐藤嘉幸・清水知子訳, 月曜社.) [略記号:GA]
- Butler, Judith. (2012) *Parting Ways: Jewishness and the Critique of Zionism*, New York, Colombia University Press. (= (2019) 『分かれ道—ユダヤ性とシオニズム批判—』大橋洋一・岸まどか訳, 青土社. [略記号:PW]
- Dryzek, John S. (2000) *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*, Oxford University Press.
- 藤井佳世 (2015) 「ハーバーマースとコールバーグ—討議倫理学と道德教育—」『横浜国立大学教育人間科学部紀要』第17号, 99-113頁.
- 藤岡俊博 (2014) 『レヴィナスと「場所」の倫理』東京大学出版会.
- 藤高和輝 (2018) 『ジュディス・バトラー—生と哲学を賭けた闘い—』以文社.
- Giuliano, Facundo. (2015) "(Re) thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education (interview with Judith Butler)", *Encounters in Theory and History of Education*, Pozzo, V. L. (trans.), vol.16, pp.183-199.
- 林泰成 (2017) 「「考え、議論する道德」の可能性と課題」『道德と教育』第335号, 93-100頁.
- 林泰成 (2019) 「道德教科化の諸課題と評価」『季刊教育法』第201号, エイデル研究所, 34-41頁.
- 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店.
- Huhtala, Hanna-Maija & Holma, Katariina (2019) "Education of moral beings: the distortion of Harbermas' empitical sources," *Ethics and Education*, vol.14, no.2, pp.171-183.
- 市川秀之 (2016) 「熟議民主主義が道德授業にもたらずもの—問題解決的な学習に焦点を当てて—」『千葉大学教育学部研究紀要』第64号, 85-95頁.
- 市川秀之 (2019) 「教育におけるポスト基礎付け主義—クリティカル・ペダゴジーの検討から—」田畑真一・玉手慎太郎・山本圭編『政治において正しいとはどういうことか—ポスト基礎付け主義と規範の行方—』勁草書房, 159-181頁.
- 今井康雄 (2015) 「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」『教育学研究』第82巻第2号, 188-201頁.
- カフカ, フランツ (2007) 『変身/掟の前で 他2編』丘沢静也訳, 光文社.
- 小玉重夫 (2016) 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて—』勁草書房.
- 熊野純彦 (2014) 『移ろいゆくものへの視線』岩波書店.
- レヴィナス, エマニュエル (1999) 『存在の彼方へ』合田正人訳, 講談社.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成

29 年告示) 解説 特別の教科 道徳編』廣
濟堂あかつき.

野平慎二 (2005) 「道徳授業における公共性意識
の形成—J. ハーバーマスと L. コールバー
グの比較から—」『富山大学教育実践総合セ
ンター紀要』第 6 号, 1-11 頁.

お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の
水児童教育研究会 (2019a) 『学びをひらく—
ともに “てつがくする” 子どもと教師—』お
茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶
の水児童教育研究会.

お茶の水女子大学附属小学校・NPO 法人お茶の
水児童教育研究会 (2019b) 『新教科「てつが
く」の挑戦—“考え議論する”道徳教育への提
言—』東洋館出版社.

奥野佐矢子 (2006) 「言語のパフォーマティヴィ
ティによる主体構築に関する考察—ジュデ
イス・バトラーの思想を手がかりとして—」
『教育哲学研究』第 93 号, 85-101 頁.

関根宏朗 (2017) 「自律の一契機たる自己開示に
関する小考—道徳科指導における「アクティ
ブラーニング」の評価可能性について—」『明
治大学教職課程年報』第 39 巻, 41-52 頁.

杉田浩崇・熊井将太編著 (2019) 『「エビデンスに
基づく教育」の関を探る—教育学における規
範と事実をめぐる—』春風社.

山口恭平 (2016) 「J.バトラーにおける「政治教育」」
『研究室紀要』第 42 号, 205-214 頁.

山本圭 (2016) 『不審者のデモクラシー—ラクラ
ウの政治思想—』岩波書店.

山本圭 (2019) 「とりあえず連帯すること—ジュ
デイス・バトラーの民主主義論—」『現代思
想』(3月臨時増刊号) 第 47 巻第 3 号, 217-
224 頁.

謝辞

本稿の執筆に際しては、2019年9月から2020
年1月までお茶の水女子大学附属小学校の神谷
潤教諭が実践する「てつがく創造活動」の授業を
参観させていただき、多くの示唆を得ることがで
きた。記して謝意を表したい。

Copyright © 2010-2020 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

