

幼稚園のなかのデモクラシー

——幼児たちが世界に安心して存在することを支えるということ——

(Democracy in the Kindergarten : Helping young children to be at home in the world)

ガート・ビースタ (Gert Biesta)

(訳：鈴木康弘・高田正哉 監訳：小玉重夫)

1. はじめに (Introduction)

今日、教育には、子どもや若者を良き市民へと育成する役割を果たすことに対する強い期待が寄せられている。ある水準では、これは、極めて真つ当な期待であるが、そこにはむしろ、多くの問題が浮上している。良き市民がどのようなものなのかという問題だけでなく、どのような教育がそこに寄与することができるのか、より正確には、教育がいかなる意味において子どもを“変える” (turning) ことができるのかという問題が [1]。それに関する近年の論調には問題が多く、以下ではそれを3点に整理しておく。第一の問題は、一しばしばシティズンシップのコンピテンシーとして言及されるものだが—教育の唯一の役割を、子どもや若者に彼らが良き市民になるために必要な知識やスキル、気質 (disposition) を与えることであると考えてしまうことである。この考えは、ヨーロッパでは特に一般的で、そこでは、各国が国民にそれらのコンピテンシーをどれぐらい身につけさせているかを厳密に測定しようとする一連の測定手段が存在している (Biesta 2009を参照)。第二の問題は、シティズンシップの名のもとで、しばしば社会的統合や結合についての関心が表に出ることがあるという点である。そのような関心もたしかに重要であるけれども、シティズンシップのための究極的な準拠点は、政治的なものであるべきだ。結合的で統合された社会だからといって、それが自動的に、もしくは必ずしもデモクラシーの社会でもあるとは限らない—例えば、少なくとも、ある意味、統合的で結合的なものとみなされるであろう北朝鮮を考えてみよう—のだから、デモクラシーに対する問いに関連づけながらシティズンシップを問い続ける

ことは大切である。

それから、三つ目の問題がある。それは、本書にとって特に重要であると同時に、子どもや若者たちがよき市民になることを保証するために、教育は、早期に始めなければならないという提言と関連している。これもたしかにある意味では道理にかなう一方で、重要な問題なのは、早期に開始することが何を意味しているのか、何よりも、早期に開始することの意味が、非常に幼い年齢から教育が、ほんの数例を挙げるとするならば、参加・平等・自由といったデモクラシーの的な原則に基いて体系化される必要があるという点にあるのかどうかである。この問いに関しては、私は、あらかじめ手の内を明かして述べておきたいのは、幼い時期からデモクラシーを推進させるために、デモクラシーの実践として教育的活動を形作る必要があるとする考え方は、大きくなった時に何かを達成するために、私たちが幼い頃から実施する教育的働きかけが、その大きくなったときに達成してほしいと望んでいる形をとってなされなければならないとする誤った想定に基づいているということである。このことはやや抽象的に思えるかもしれないが、しかし、ここで私が想定していることは、もし私たちが、ある年齢で子どもたちが、読み書き計算をきちんと確実にできるようにしようとするなら、読み書き計算をより早期から始めなければならないという、いまやごく普通の考えなのである。

このような子どもの成長 (formation) を直線的に考えるような方法は、数量的にしか子どもの成長を考えておらず、どのくらい早期に子どもの特定の行動のために練習をはじめなのかといった問いではなく、大きくなったときに子どもたちの成長の基礎に

なる幼児との関わり合いのなかにどのような種類の原則を埋め込むのかを問うより質的なアプローチについては、理解がないように見える。私たちは普通、発達やカリキュラムを理解するのに、累積的な方法を用いるが、他方で、変化の観点から、あるいはより厳密、より正確な言葉で言えば、メタモルフォーゼ(metamorphosis)の過程として、発達やカリキュラムを捉えることもできるのではないかと、いいたいわけである。

よい幼児教育者は、例えば、遊びが、子どもたちに世界やそのなかの自分の場所を発見させるのにどれくらい重要なのか、また、遊びが、信頼と愛情を持って正規の学校教育に通うための安全な土台をどれほど提供しているのかを、よく知っている。この人たちは、遊びが、幼い年齢の頃から子どもに「早期英才教育(hothousing)」を施すこと以上にどれほどはるかに豊かなものであるかも理解している。しかし、今日の政策は、幼児と教員、保育者に「うまくやる(perform)」ことを求める多くの期待とプレッシャーをかけることで、それとは反対の方向に進もうとしている。私たちは、幼児教育におけるシティズンシップやデモクラシーという論点に関して、同様の過ちを犯さないように特に注意しなければならないし、また、この論考の目的は、幼児教育のためのデモクラシーとシティズンシップの挑戦について従来とは異なる考え方を提供することである。私は、理論的な議論の展開を踏まえて、このことに取り組む。論文の末尾には、本書の編集者によって練られた6つの質問に対する私なりの解答も載せている。

教育が、良き市民を「生産(production)」するための効果的な手段である(になりうる)方法を考えるのではなく、私がこの論考で追求したいのは、教育の「論理」とデモクラシーの「論理」と呼ぼうとしているものの類似性を示すことであり、このどちらも同様の原理から成り立っており、また、同様の関心から生じているものであることを論じたい。私が示唆したいのは、教育の重要な問題が、子どもたちが望んでいるもののより望ましいと考えられるものへの変容一個々人にとっても、他者との共同生活にとっても一と、関連しているということである。この変容は、「幼児性(infantile)」から「成熟性(mature)」への存在様式の移行としてとらえることができる。(ここでいう「幼児性(infantile)」と「成

熟性(mature)」は、他者(何(what)と誰(who))に応答する際の二つのあり方をさすものであり、発達段階としての「子ども期(childhood)」と「成人期(adulthood)」とは必ずしも同一ではない。)そうした変容に取り組もうとすれば、いいかえれば、欲求に突き動かされることに打ち克ち、むしろ、望ましいと考えられるものに基づいて生活をおくろうとすれば、そのときには、権力(power)が権威(authority)に変わっている、すなわち影響力がなく統制の及ばない権力(powers)に拘束されることなく、生活のなかで権威(authority)を有するものについての判断に至っているのである。以下では、私は、この点を教育について考える方法としてのみ議論するのではない。むしろ、もし私たちがデモクラシーを選好に価値をおく手続きとしてのみ考えるのではなく、私たちの共同生活を導くべきある方向や原則についての協働的な熟議や意思決定の過程として考えるならば、まさに教育についてと同様の論点——望まれたものと望ましいものの区別、(リベラルな)個人をデモクラシーの主体に変えていくこと、権力(power)を権威(authority)に変えることなどが、デモクラシーにおいてもまた、賭けられていることを示したい。教育の「論理」とデモクラシーの「論理」の間の類似性について考えることで、私たちは、幼い年齢の頃に、教育が良い市民の形成と、共に民主的に生きたいという願いを生み出すことに寄与するための、従来とはまったく異なる方法を見いだすようになるだろう。

この議論の中で中心的な役割を果たしている3つの概念が、教育、デモクラシー、主体性・主体であること(subjectivity・subject-ness)である。この3つの概念は、それぞれ、違いを指し示す概念であるという意味で、重要なのである。すなわち後に述べるように教育は、学び(learning)と異なる。そして、デモクラシーは、選択(choice)と異なる。また、主体化・主体であること(subjectivity・subject-ness)は、アイデンティ(identity)と異なっている。以下では、私はこれらの違いに注目することによって、デモクラシーの教育やデモクラシーのための教育の問いを捉える従来のやり方と、本稿で提起しようとするものがいかに異なるものであるかということ、を、明らかにしていきたい。

2. 学びとは異なる教育 (Education, not learning)

まず教育と学びの違いが重要であることについていくつか述べることから始めたい。これを区別することが重要なのは、近年、教育のなかで用いられる言語が、ますます学びの言語になっているからである。この現象を私の研究では、教育の言説と実践の「学び化 (“learnification”）」と呼んでいる（この議論の詳細は、Biesta 2010を参照）。学びの言語が増加していることは、以下のような近年の傾向において特に顕著である。すなわち、学生、生徒、子どもさらには大人までもが、「学習者 (learners)」と呼ばれる傾向、学びを促すものとして、あるいは非常に奇妙で醜悪な言葉であるが、学びの経験を配達することとして教えを再定義する傾向、学校を学びのための環境や場所として再定義する傾向、成人教育の領域を生涯学習の領域として言い直すことによって再生させる傾向などである。学びの言語の増加には、教育の権威主義的な形式に対する批判や、もっぱら教育の「入力 (input)」にのみ関心を特化することへの批判といったような、もっともな理由がある。学びや教授 (pedagogy) の構成主義理論の勃興もまた、学びの言語の増加に寄与した。同時にそこには、また、かつては国家の責任とされてきたものを個人に負わせようとする新自由主義的な傾向—それは特に、教育の権利を学びの義務に変えてきた、生涯学習の発展に顕著であるが (Biesta 2006) —などに見られるような、より問題含みの側面もまた存在している。

では、なぜ教育のなかに学びの言語が増加することが問題なのだろうか？このことを論じる手取り早い方法は、教育の特徴が、子どもが学ぶことにあるのではないということを強調してみることだ。ともすれば、今日の学校や教えに関する多くの意見は、教師は子どもの学びを促進するべきだということだけを言いがちであるけれども、しばし立ち止まって考えてみる必要があるだろう。教育の特徴は、むしろ子どもが何かを学ぶこと、特定の理由でそれを学ぶこと、そして、誰かから学ぶことにあるのではないか。そしてこのことが、学びの言語と教育の言語との間の大きな違いである。すなわち、学び (learning) の言語は、少なくとも英語では、自分自身で学ぶという言い方をするように、個人主義的で個別化

を志向する抽象的な過程の言語である。これに対して教育の言語は、内容、目的、関係についての問いを常に提起する。この違いに着目することで、少なくとも、なぜ学びの言語が教育の領域で十分ではないのかわかるだろう。くわえて、教育において学びの言語のみを持つことの危険性を理解することにつながるだろう。なぜなら、学びの原語は、内容や目的、関係といった教育的な問いを、いとも簡単に忘れさせてしまうからである。

この内容、目的、関係という3つの問いのうち、私は、目的に関する問いが、最も中心的で根本的なものであると主張したい。というのも、もし私たちが、教育によって何を達成するのがわからなければ、最も適切な内容が何かを決定する基準を持てないし、私たちが達成しようとするものや達成したいと願うものに最も貢献できるように生徒と関係性を作るべき方法についても決定できないからである。

もし目的に関する問い—これらは「結果 (outcomes)」に関する問いと混同するべきでなく、むしろ教育的な試みを導き、それらに意味や方向を与えるものをさす—が、中心的な問いとして認められるならば、そこからさらに次の考察が展開される。すなわち、健康の領域や法的な領域のような他の実践領域とは異なり、教育の目的に関する問いは、それ自体が多様な次元の問いとして提起されているという点である。このことは複雑に思われるかもしれないが、むしろ教育は単一の目的にのみ向いているわけではなく、実際には、さまざまな異なる目的の方に向いているということの意味している—このことは、それらの各々の目的の相互関係のなかでなにかを達成させようという問いだけでなく、異なった諸目的間の均衡をどのように保つのかという問いも提起する。私の研究(再び、Biesta 2010を参照せよ)で言えば、教育を機能させる3つの領域、言い換えれば、教育が影響と効果を及ぼす3つの領域があることを論じた。第一に、多くの人が論じているように、教育は、「何か (something)」、言い換えれば、知識や技能、性質の伝達や獲得と関連している。これは、教育に携わる主な理由であり、また、このことを通して、ものごと—職業や、複雑な現代社会の中で生きるのに必要なこと—をする資格が与えられるのだ。私たちはこれを、教育における資格付与の次元と呼ぶことができるだろう。

しかし、教育はまた、子どもや若者を、社会的伝

統や文化的伝統、政治的伝統、宗教的伝統、専門的伝統など、さまざまな異なった伝統とつなげるものでもある。これは、私たちが、教育における社会化(socialization)の次元と呼んでいるものである。私たちは、部分的には、子どもたちに特定の伝統に向けて手ほどきをするために教育を組織している。しかし、伝統は、また、子どもや教師の背後—「隠れたカリキュラム (hidden curriculum)」の研究で知られているようなもの—でも作用しており、ある種の存在やふるまい方を再生産したり、特に既存の社会の「秩序 (order)」を再生産したりすることで、結果として、教育は、しばしば既存の不平等を変革するのではなく、再生産してしまう。

これらの資格付与や社会化に加えて、一特にヨーロッパ大陸の教育思想の長い伝統を受けて一教育は、また、その人の人間性、言い換えれば、人間が行為や責任の主体として存在しうるしかたに影響を与えている。これを私の研究では、教育における主体化の次元と述べている。私は、ここでは、「主体 (subject)」という言葉を好んで使っている。というのも、この次元を、私は誰か (who) という社会化の領域に属するアイデンティティに関する問いよりもむしろ、この世界に存在する様態 (how) に関する問い—例えば、責任があり、批判的で思いやりのある存在といったような—と関連するものと考えているからである。

いかなる教育—国家的教育システムから生徒と教師の関係に至るまで—も、3つのすべての側面に潜在的な「影響 (impact)」を有していることが事実ならば、教師にはこの影響に対する責任があることを期待するのは、道理にかなうことであろう。このことは、教師たちは、これら3つの領域のそれぞれにおいて何を達成しようとしているのかを明確に述べ、正当化することができなければならないということの意味している。ここで、この3つの領域は区別可能ではあるが、それらを分離することはできないことをしておくことは重要である。たとえ資格付与のみに特化した学校でさえ、実際には、社会化や主体化の領域にも影響を与えている。このことが意味しているのは、主要な教育の問い—再度いえば、最高レベルの国家の教育システムやカリキュラムから、教室や幼稚園で起こっていることまで—は、3つの領域相互の間にいかにして意味のある均衡を達成するかという点にある。近年、多くの政策立案者

が、資格付与の領域やその中にある測定可能な「学業」成績のみに関心を特化させ、子どもと若者の人間性の形成といった、他の領域がないがしろにされがちであるなかで、3つの領域の間の均衡を達成するという課題は特に緊急とされるものである。

3. 主体の教育 (The education of the subject)

社会化と主体化の機能の区別、言い換えれば、私たちが伝統の一部分の存在であることと伝統の「外」の存在であることを区別できるという考えは、啓蒙主義以降に教育思想と政治思想の一部となった、かなり最近の考えである。啓蒙主義以前の人間の形成は、「文化による陶冶 (cultivation)」という観点から、つまり、文化 (culture) に関わることを通して、能力や才能を発展させるという点から理解されていた。これに対して啓蒙主義は、人間の知性は、伝統の一部であることによって「作り上げられる (made up)」というよりも、人間は理性の力を活用することで、決断可能な自立した存在になるのだと主張することで、確固とした形で、人間の自由という理念を教育の目標の基礎に位置づけた (特にインマヌエル・カントの『「啓蒙とは何か?」』という問いに対する解答) (1784) を見よ)。このことは、アメリカ独立革命とフランス革命といった、西洋世界の民主化 (democratisation) に向けた政治的状況の変化と大いに関連しているが、フリードリヒ2世のような啓蒙専制君主の取り組みもまた、他者に支配された存在というよりもむしろ決断すべき市民が登場する新しい政治的現実を生み出した。

主体の教育という近代のアプローチが、批判的理性を用いることを通して伝統によって決定されるものをどのように克服するかという問いであったのに対して、20世紀終盤のポストモダン思想の登場は、このアプローチについて重要な懐疑を呈した。それは、単に批判的思考を疑うだけでなく、批判的・理性的思考の能力に基づいているものとして人間の自由を考えることは、伝統の外部にあるものではなく、それ自体が、西洋、近代、植民地、男性といった特定の伝統として理解されるべきものであり、単に人間に伝統の克服を可能にさせるものでもないし、無垢なもの、良きもの、望ましいものでもないということを暴いた。マックス・ホルクハイマーやテオドー

ル・アドルノのような思想家は、すでに1940年代に、啓蒙主義には、暗い側面があること、つまり、近代合理主義は、自由の側面に影響を及ぼしただけでなく、ホロコーストの「技術」となる基礎も生み出したことを示していた（ホルクハイマー＝アドルノ1947を参照せよ）が、フランソワ・リオタールやミシェル・フーコーのようなポストモダンの思想家たちは、これをさらに推し進めて、全体化の思考、言い換えれば、あらゆる現象について最終的な真実を捉えることができるという思考にひそむ危険性を示した。フーコーによればそれは、人間の自由のなかにある啓蒙主義的な関心を断念すべきであることを意味するものではなく、自由を批判的に思考する能力に基づいて考えることがもはやできないことを意味する。それゆえ、フーコーは、人間の自由を、「確定されたもの（defined work）」、言い換えれば、ただ知ったり達成したりすることができる何かというよりも、私たちが継続的に闘う必要がある「不明瞭なもの（undefined work）」として捉えていた（特にFoucault 1984を参照せよ）。

もし私たちが、この批判を真剣に受け止めるならば—私は受け止めるべきだと考えているが—そこから以下のような問いが生まれる。すなわち、私たちは、教育者として子どもや若者の主体性を育成しようとするとき、合理的自律性、言い換えれば、（批判的）理性の活用 に 依 拠 した という 近 代 的 理 念 に も と づ いて それ を 行 う こ と が 出 来 な い と す れ ば 、 ど の よ う に し て それ を 行 う の か と い う 問 い で あ る 。 私 の 研 究（Biesta 2006に始まり、Biesta 2010や Biesta 2014でさらに発展させた）では、（例えば批判的に考えるとといったような）個人の特定の「質（qualities）」や「能力（abilities）」を生み出すという観点から主体性の問いに接近するのではなく、むしろ、主体として存在するとはどのようなことかという観点からこの問いに対する答えを展開した。私は、「誕生すること（coming into the world）」、「かけがえのなさ（uniqueness）」、「対話（dialogue）」という3つの概念を導入することを通して、この問題を教育的な問いとして取り上げ、それへの応答を試みようとした。以下の節では、私は、私たちが教育する子どもの主体性や主体-存在の育成に関して、教育が果たする役割と教育が占める場所について議論するために、簡潔にこれらの3つの概念について述べていきたい。

4. 誕生すること（世界に到来すること）

私たちは、一客体としてではなく—主体として、どのように存在しうるのがかを問うていくために、私たちは、どこに存在しうるのがかという問いからはじめよう。この問いに対する端的な回答は、存在が「生起する（take place）」場（place）とは、言わば、世界である、というものだ。その世界を私たちは他の人間、そして地球と呼ばれる惑星に生きる他のすべての生きとし生けるものと共有する。しかし主体として世界に存在することは、単純に他の生きている存在のなかに「ある」こと、あるいは「生きていること」以上のものである。主体として存在することとはむしろ、どのようにしてわれわれが「現れる」のかという問い、つまり、いかにしてわれわれが自らの思考とイニシアチブを世界に持ち込むことができるのかという問いと関係している。この問いへの一つの興味深い—そして意味深に思われる—答えは、ハンナ・アレントの作品の中に見出すことができる。アレントは、人間の可死性を強調する他の哲学者とは異なり、出生の奇跡に光を当てた。アレントが示したことは、人間が絶え間なく生まれること、より一般的には人間が「言葉と行い」を通して絶え間なく新しいこと—新しいはじまり、そして新しいイニシアチブ—を世界に持ち込むことである。アレントの重要な洞察（Arendt 1958を見よ）は、われわれのイニシアチブが世界に到来するためには—そしてわれわれが世界に到来するためには—、われわれのイニシアチブは他者によって取り上げられなければならないという点にある。もし私がおかしくはじめても誰もそれに気づかず、取り上げることがないのならば、そのはじまりには何の世界も無いし、またそれゆえに、存在に至ることもないのである。このような理由からアレントは—そして私はこの点について彼女に同意するが—個人や人といった言葉よりも、主体という言葉を使用することを好むわけである。すなわち主体という言葉は、われわれが言葉と行いの創始者であるという事実に関与するだけでなく、そうした世界に到来するイニシアチブによって、われわれは文字通り、他者がが為すことに服する（subjected）という事実にも関与するのである。主体であるとは、それゆえにわれわれが所有するものではなく、まずもっていわばわれわれ自身の外部に存在する様式な

のである。主体性はわれわれの意のままにはならず、むしろ主体性によってわれわれは他者に依存するのである。

興味深いことは——アレントにとってはもどかしいことでもあるが——、他者は彼/彼女自身のやり方で私たちのイニシアチブを採用するということであり、すなわち、われわれのイニシアチブは、しばしばわれわれの意図とは異なるしかたで他者によって実行されるということである。他の人びとによってわれわれのはじまり (beginnings) がいかに採用されるのかを統制しようとする誘惑にかられるかもしれないが、アレントはもしそれをやってしまったら他者から世界に到来するイニシアチブを奪ってしまうと警告している。これは、われわれが全ての人が存在し、到来しうる世界に関与しようとすれば、われわれのイニシアチブへの他者の関与がわれわれの統制を越えていることのもどかしさとともに生きなければならないということを意味している。さらにいえば、複数性という状況においてのみすべての人は彼/彼女の主体性を手に入れる可能性を持ちうるということを認識しなければならないのである——あるいはアレントの言葉を借りれば、ただ複数性という条件のみにおいてすべての人は行為することができる（ここで行為は、イニシアチブと、そのイニシアチブに対する他者の関与とが連結されたものとして理解されうる）。これこそが、アレントが自らの言わんとすることを要約して「複数性とは人間の行為の条件である」(Arendt, 1958) という理由である。

かくしてわれわれは、デモクラシーをまずもって全ての人が世界に自分のイニシアチブをもたらす機会を持てる状況と見なすことができるならば、いかにして主体としての存在に関する問いがデモクラシーの問いと結びついているかを見ることができるようになった。しかし重要なのは——そしてくり返すがこれは教育的でありかつデモクラシー的な「主題」でもあるが——、これはわれわれ自身の表現にのみ関わる問いではないという点である。むしろ、主体として世界に存在するために、われわれは常にそれ自身主体である他者に服していることを認識していなければいけないのである。それゆえ、世界に主体として存在することは、われわれが自分自身の外部へと導かれるということであり、だからこそ、われわれは立ち現れるという文字通りの意味としての存在を見いだすだけでなく、教育に自身の存在の

外側にある世界内存在へと導くプロセスであるという意味を付与するものとして存在を見いだすのである。それはまた、そのような存在を可能にする教育者の任務と責任という視点をもたらす。以下ではその点に戻ろうと思う。

5. かけがえのなさ (uniqueness)

教育にとって、そしてまたデモクラシーにとっても、世界に存在する主体という観念だけではなく、かけがえのなさ (uniqueness) という考えをもつことが必要である。すなわち、各々の全ての子どもたちが「無視されない」という考えを持つ必要性があるということである。ここで、かけがえのなさとは存在的な言い方であること、すなわちいかにしてわれわれが存在しているのかと関係しているということを理解することに、どういう意味があるかを問うことが重要である。というのも、かけがえのなさという問いへ接近する共通の——そしてわれわれの時代において一般的な——方法はアイデンティティに関わっており、いいかえればそれは、われわれのかけがえのなさが、それぞれがみなある意味で互いに異なるな存在である点に由来することに光を当てることと関わっている。ここでいうアイデンティティとは、何よりもまず、われわれがいかにして互いに異なっているかをとらえるしかたであり、われわれはそれを、われわれが有する性格や性質を見ることで行う。しかしわれわれがそれぞれの有するもののなかにかけがえのなさを位置づけようとするとき、われわれがどのような存在であるかという問いと関係させてかけがえのなさに接近することはない。われわれはむしろ、かけがえのなさをわれわれが所有しているものの関係でとらえがちなのである。それゆえアイデンティティという言葉は、結局のところわれわれ自身の性格がいかに他の人間と異なっているかを見ることに終始することで、人々をある意味で互いに孤立させる言語になる。別の言い方をすれば、かけがえのなさを差異として理解したとしたら、他者との関係で作り上げる人間関係はすべて道具的なものになってしまう。つまり、われわれは他者といかに異なるかを示すために他者を「必要としている」のであり、ひとたび差異が示されれば、他者は必要でなくなるのである。いわば、われわれが他者を必要とするのは、あくまでも他者がいかに

われわれと異なるのかを示す対象としてだけなのである。そこでは、人間という主体の関係性は構築されない。

したがって、かけがえのなさという問いには異なる方法で接近することが重要なのであり、それは何が私をかけがえのないものになっているかを問うことによってではなく、むしろ私が私であることが重要になるのはいつなのかを問うことによって可能になる。いいかえれば、私のかけがえのない特異性を左右する状況は何かということを問うことである。そうした状況は——これについては哲学者のエマヌエル・レヴィナスの視点に従っているが（Levinas 1981を見よ）——他の人間が他の誰でもない私に対して、問いかけをおこなうような状況のことをさしている。言い換えればレヴィナスは、応答責任がただ唯一私にもたらされ、いわばそのことで私がそこにいるということが問題になるような状況に関心があるのである。アルフォンソン・リングス（1994）は、死を迎え、あなたに会いたがっている友人を例に挙げている。極論ではあるが、この例は私にとってかけがえのない問いかけと応答責任に出会うものだということを十分に示しているのである。すなわち、そこでの応答責任は、他の誰とも代えられない私にとって固有のものである。「私の友人は誰かと話したがっている、だから看護師に行ってもらうことにする」とは言えない——友人は他のだれでもなく、私と会いたいからだ。私のかけがえのなさが重要になるのはこのような状況においてである。もちろん、いかにその問いに答えるかは、私次第である。私は、その応答責任に答えることもできるし、それから逃げ出すこともできる。そうしたあり方は、人間の自由を全く異なるしかたで、すなわち、私だけがなすことのできることをする可能性としてとらえることである。私がこうした応答責任を考えつくと、私にのみ到来する呼びかけに応答するとき、私はその瞬間にかけがえのなさを実現したとすることができよう。それによって、かけがえのなさとはどのようにして私が主体として存在するかの次元であることが示される。そのかけがえのなさは、私が主張したり所有したりするようなものではない。将来も同じように応答するという確証は、どこにもないのだから。

かけがえのなさを差異としてではなくむしろ代替不可能性として考えることは、かけがえのなさへの

問いを存在的な問いにすることであり、個人が所有できるものと考えることではない。このことは、子どもや若者の主体性を育てることをめざす教育にとって、難題をつきつける。なぜなら、教育者が何かしらのもの—ある性質や能力を持った個人のような—を「生産する」よう努めなければならないという考え方とはうらはらに、ここで私たちが論じているかけがえのなさはわれわれが「持つ」あるいは「所有する」何かではないからである。それは「人間の相互行為のかよわい可能性」以上でも以下でもないもののなのである。

このような視点から見ると、教育者にとって重要な何かが見えてくる。というのも、私たちが教育の実践や過程を組織する際に、ともすれば、他者からの難しい呼びかけ、私に対する難しい問題が極力生じないようにしがちだからである。その場合には、生徒たちがかけがえのなさを実現する可能性に遭遇することはないし、生徒たちが主体として存在することも妨げられてしまう。彼女らは指導される対象として、あるいは測定され序列化されうるような学習の成果を産出する対象としてしか現れない。彼女らの主体性の「問題」は、そこでは決して生じえない。もちろん、生徒が自らのかけがえのなさに課せられたレヴィナス的な応答責任にいかに対処するかを、教育する側が決定することは決してできない。その一方で、私たちは難しい問題や出会いを排除しないようなしかたで教育を組織し、そうすることで何かが起こりうるように物事が十分に開かれているようにしておくこともできる。前者のレヴィナス的応答責任の保証はエンパワメントのための教育であり、生徒を強くすることで生き延び自律ができるようにする教育である。これに対して後者の難しい問題や出会いを排除しない教育は、武装を解除するための教育であると言えよう。そこでは生徒を世界に対して、生徒をかけがえのない存在として呼びかけるものに対して、開かれているようにするのである。教育に接近するそのような方法とは、教育を効果的・効率的・予見可能な機械に作り変えるために教育から全てのリスクを取り除こうとすることではなく、教育者がリスクは教育の一部分であると理解すること、そしてリスクを取り除けば生徒が主体として立ち現れる可能性も取り去ってしまうと理解することなのである（Biesta 2014を見よ）。

ここであらためて、教育への関心とは同時にデモ

クラシーへの関心であることを確認しておきたい。なぜなら、代替不可能性としてのかけがえのなさという考え方が、いかにしてわれわれが他の人間に——そしておそらく同様に私たちとは異なる他者のすべてに——さらされるのかに着目することによって主体として存在する意味を問うことと連動しており、私たちの主体性が、私たち自身の必要と欲求の対象としての他者にはない、それ自体として意味のある主体としての他者に応答するあり方と関連していることを浮き彫りにするからである。言い方を変えれば、代替不可能性としてのかけがえのなさとは、対象としてではなく主体として世界に存在するという意味を示すことなのである。そしてそれはまた、自らを世界内存在へと導く過程としての教育の理念に意味を与えるのである。

6. 対話 (dialogue)

それゆえ私たちは教育の中心とは子どもと世界との間での出会いにあると言えることができる。私たちはこの出会いについて、そしてこの出会いにはらまれている教育の複雑性と潜在可能性をどのように理解したらいいのであろうか。そのための一つの方法として、イニシアチブについての洞察からはじめてみよう。すなわち、始まりを世界にもたらそうとするとき、私たちはなにがしかの抵抗に出会う。この抵抗の経験は、根本的な重要性をなす。というのも、この抵抗の経験によって、外側の世界は私たち自身が作り出したものでも、私たちの精神の構築物でもなく、それ自身の存在と一体性を有するものであることが明るみに出るからである。抵抗に出会うことはいわば挫折の経験であるといえる。そこで問題となるのは、こうした抵抗の経験に伴う出会いと挫折に私たちはいかに向き合い応答するのかという点である。一つの方法は、抵抗をもたらすものに打ち勝とうとすることであり、私たちの意志をそこに刻印しようとするのである。そうすることで、最終的には、抵抗をもたらすものを完全に制御下に置くことをめざす。始まりを世界にもたらすために、たしかにそうした方法は一定の重要性をもつ。しかし、もしそれが度を越せば、抵抗をもたらしたもののそれ自体——そこにはもちろん他の人間も含まれているが——の破壊に行き着いてしまう。それは最終的に、世界破壊の立場に帰着する。しかしこれとは反対の反

応も可能である。すなわち抵抗に出会ったら、抵抗をもたらしたもののから撤退し、それに対処するのは非常に難しく困難だということである。この場合は、私たちは世界から完全に退くことになり、それゆえに世界にいることの可能性を破壊してしまう。この極例こそが、自己破壊と呼ばれるものである。

このように世界破壊と自己破壊が両極にあるのに対して、世界にいて、世界に主体として存在することは、この二つの両極の間の「中間地帯」に留まることを意味すると言えよう。この中間地帯に留まることは、対話に参加することであるということが出来る。ここでいう対話とは、会話とは異なり、そこで出会う全ての人たちに対して正義がなされるような共生の形式である。施される場所に共にいるためのあり方である。正義がなされるとは、全ての人が自分の欲するものを正当に持つということを意味しない。それとは反対に、他者との対話とは、私たちが欲するものに制限を置くことであり、そうすることで他者とともに存在するための居場所を創造することである。対話とは勝ち負けを争う競争ではない。対話とは、抵抗をもたらすものから逃げることなく関わり続けるための、つまり問題から逃げることなくそれと向き合うための、絶え間のない困難な挑戦である。

対話の中にいて、対話の中に留まろうとすることによって、私たちは自分自身の外部に連れ出され、他者と共有する世界に参入するのである。この意味において、対話は再びまさしく教育的な「瞬間」(moment) を立ち上げるのである。

7. 教育的な問い：望まれるものから望ましいものへ、権力から権威へ

ある意味で「誕生すること」、「かけがえのなさ」、そして「対話」の概念はみな、主体として存在することが何を意味するかについて、同じ点をついている。すなわち、主体としての存在は私のアイデンティティの表現や欲求の充足を意味するものではなく、他者との出会いによって中断されたり制限されたりする存在を意味するのである。またそれは自我の欲求によってつき動かされる自我論理的な存在ではなく、私たちが世界で他者と誠実に出会えるような空間を作ることである。主体として存在することとはそれゆえに、最も中心的な教育に関する問いと向き

合うことを意味するのであり、すなわちその問いは、私たち自身の生にとっても私たちが他者と共に生きる生にとっても、私たちが望むものが望ましいものであるのかどうかを問うものなのだ。この問いへの答えはあらかじめ決められてはいない。各々の新しい状況に即してそれは決められる。欲求にのみつき動かされた生は、幼児的な存在のあり方として性格づけられる。それは、自分の欲求のみを現実的なものとみなし、他者の存在をかえりみないような生である。これに対して、どのような欲求が望ましい欲求であるかを問い続けながら生きるという生は、「成熟した」存在のあり方として性格づけでき、そこでは、私たちの欲求が他者の存在との関係で位置づけられる。

教育をこのように見ると、教育者にとっての鍵となる仕事とは子どもの生にそのような問いを投げかけることであり、問いを熟考する時間と空間を与えること、そして自らの欲求と向き合い、その欲求がどのようにしてどのような方法で、どの程度まで、望ましいものになり得るかという問いを立ち上げることである。この問いは、最初は教育者によって「外部」から立ち上がるものであるといえるかもしれない。いわばそれは、学ぶ瞬間ではなく教えられる瞬間にこの問いが立ち上がることを示している。しかし最終的な狙いはこの問いが子どもの生の中での「生きた問い」になることであり、この問いが子ども自身の問いなることである。この問いに取り組むことはまた私たちの生の中で何が権威を持つべきかを明らかにすることであり、それはすなわち、いかにして私たちの欲求が他者によって中断させられたり制限されたいと思うかを明らかにしようとすることを意味している。そのことで、他者は、私たちの欲求や統制の対象としてではなく、私たちの生における一つの「権威」や主体として現れるのである (Meirieu 2007 を見よ)。したがって、権力を権威に変換することは、主体として世界の中でともに存在しうべきあり方の鍵となる次元なのである。

8. 教育の「論理」からデモクラシーの「論理」へ

前述したことが、教育の「論理」のある特定の理解のしかたへの洞察を私たちに与えてくれたのだと

したら—ここでいう論理とは、いかにして教育が作用し、教育が作用する際に何が問題となっているかを広く意味しているが—、同様の論理が働いていることを示すために、デモクラシーについての問いに移りたいと思う。これによってももちろん私たちはデモクラシーをいかに理解し定義しようかという問いが生じる。この問いは、デモクラシーの概念がアテネの都市国家という場面に現れて以降、今も続く関心事である。文字上ではデモクラシーは民衆が (demos) 支配 (kratein) するという状況をさしている。アテネの都市国家においてこの原理はかなり特定された「民衆」の定義にもとづいて導入されており、それは自由な男性のことであり、奴隷・職人・女性と子どもは除外されており、そうした限定的な定義は何世紀にもわたって遅々として変化してこなかった。デモクラシーについては数多くのよく知られた定義がある。例えばアブラハム・リンカーンの「人民の人民による人民のための政府」というデモクラシーの定義、ジョン・デューイによるデモクラシーとは「誰かが行動するための機会をつくる条件を作り上げること」であるという提案、そしてウィストン・チャーチルの「デモクラシーは最低の政体である。今までの政体全てを除いて」という冷笑的ではあるがより現実的な観察などがある。より技術的な面を挙げると、デモクラシーは集会的意思決定に対する「民衆的統制」と、そうした統制が作用する際の「権利の平等」という二つの原理と関係している。リベラルデモクラシーの考え方は、この平等というデモクラシーの考え方と自由というリベラルの考え方を結びつけるが、そのことでジャンタル・ムフが「デモクラシーのパラドックス」と特徴づけたものを作り出した。このパラドックスは、自由の原理と平等の原理との間の必然的でかつ解決不可能な緊張にほかならない (Mouffe 2000 を参照)。

本稿の文脈では、私はデモクラシーの考え方と理想に関する二つの点について考察したい。第一に、私たちはデモクラシーを「歴史的」発明と見る必要がある。デモクラシーとは、複数性の事実と向き合う特定の方法であり、複数性は望ましいものであるという前提に基づいている。そのような向き合い方は必ずしも常にそこにあるわけではなく、また人間本性に固く結びついているわけでもない。むしろそれはある特定の時間に特定の条件下で立ち現れる。デモクラシーはそれゆえに、自然物ではなく人工物

なのである。このことはまた、デモクラシーがすでにその合理性を確信している人以外にとっては合理的でも理性的でもないことを意味する。デモクラシーとはむしろ、あくなき政治的なプロジェクトであり、一連の政治的価値・選好の接合であると理解されなければならない [2]。どのような価値がデモクラシーのプロジェクトを実際に支えるものであるかは今なお議論の対象であり続けている。むしろ、フランス革命の「自由・平等・連帯」という三つの価値へ向けての合意志向性はあるが。

第二の点は、デモクラシーを「選択」(choice)と混同すべきではないということである。選択が個々人の持つ選好や欲望を表すものであるのに対して、デモクラシーは単にそうした選好を計算し多数派に同調する算術的過程ではない。デモクラシーの理論における熟議的伝統からく一連の議論に従うならば(例えばElster 1998とDryzek 2010を見よ)、デモクラシーの過程の中心は、個々人の欲望と欲求を集合的なニーズに変換する、あるいは若干違う言葉を用いれば集合的に望ましいと思われるものに変換することである。デモクラシーはローリング・ストーンズの歌(「無情の世界」)にあるように、欲しいものが常に手に入るとは限らない世界である(Biesta 2014を見よ)。言葉を変えれば、デモクラシーとは私たちに絶えず他者の権威という問題と向き合うことを求めるのである。あらためていえば、ここでいう他者の権威とは、他者の権力や「多数者の専制」と混同されるべきではない(Arendt 1961 p.181)。この見方からすれば、デモクラシーとは多数派を配慮することと同様にそうした特定の多数派形成、すなわちラクラウとムフ(1985)のいうヘゲモニーの結果作り出された少数派を配慮することでもある。

このようにみることで浮き彫りになったのは、デモクラシーの働き方とその対象を意味するデモクラシーの論理が、教育の論理と強い類似性を有しているという点である。すなわち、いずれの論理も、その焦点は私たちが他者と共有する世界において主体としていかに存在しうるかという点にあてられている。このことは、私のアイデンティティの中断を、いいかえれば、私が私と共にあることの中断を伴う。それはまた、私の欲望を中断して問い直し、私が望むもののなかで何が、私自身の人生にとって、そして私が他者と共に生きる人生にとって、望ましいも

のと見なされ得るかを見極めることを伴う。したがってこの中断は、うまくいけば、私が私と共にある存在様式から、私が他者と共に世界にあるより成熟したデモクラシー的存在様式への変容をもたらす。そしてこの過程において、うまくいけば、権力は権威へと変容し、他者が他者として誠実に私自身の人生に居場所を占める瞬間を常に一時的にはあるにせよ、見極めることができるようになる。それによって、前述の通り、他者は客体としてではなく権威あるいは主体として、現れることが可能となる。デモクラシーの「問い」はこうして私たちを世界へと導く。それによって、私たちが他者との間にうちたてる関係は、友情や共通のアイデンティティにもとづく私的關係ではなく、見知らぬ者同士の距離感を特徴とする政治的關係、言い換えれば、共通基盤の創出よりも共通世界に生きることを可能にする関係である。別の言い方をすれば、デモクラシーの問いは、世界に安心して存在しようすることへの挑戦を提起する(Arendt 1994, pp.307-308)。

9. 議論と結論 (Discussion and conclusions)

本稿では、私は、教育とデモクラシーに関する具体的な理解の仕方を論証しようとし、さらに、両者の間に構造的な類似性が存在していることを示してきた。すなわち、教育もデモクラシーも、世界に存在するという、つまり、他者と共に存在するということに焦点づけられている。この存在は、私たちを自分自身の外部へと連れ出す存在である。それゆえ、教育においてもデモクラシーにおいても、私たちが個人として望むものが、他者とともに生きる生において望ましいものであるのかどうかという問いに向き合わなければならない。この過程は、自分たちの欲望を制限したり、中断したり、変容させるだけでなく、私たちの生一個人と集団のいずれの生においても一において何が権威を有するべきかの問いに対する答えをも生み出す。これらを通して、私たちは、自分自身のみを準拠点とする存在—レヴィナスに習えば、自我論理的な存在(an ego-logical existence)、メリュによれば、幼児的存在—から、成熟したデモクラシーの主体としての存在へと、移行する。なぜそのような存在が、自分自身を準拠点とする存在よりも望ましいのだろうか。それは、私た

ちは、長期的に見れば、資源の限られた惑星上で他の人間たちと共に暮らしていかなければならないという事実に向き合うことが不可避であるとうこと以外に、絶対的な理由を説明することは難しい。したがって、長い目で見れば、成熟した存在であることこそが持続可能な唯一の選択肢なのである。もちろん、私たちは、本当に緊急を要したり、避けられなくなるまで、この挑戦と向き合うことを後回しにすることもできるだろう。しかし、おそらく、私たちはすでにとっくの昔に、危機的な地点に到達してしまっているのだ。それは、絶え間ない政治的な危機として顕在化しているだけでなく、単に「そこ(there)」にある生態学的な危機においても顕在化している。これまでも述べてきたように、成熟したしかたでデモクラシーの主体として存在することは、一連のスキルやコンピテンシーを身につけることではないし、一度「達成」すれば、常に持ち続けられるようなデモクラシー的成熟に向けた発達の過程でもない。成熟したデモクラシーのしかたで存在するということは、実際、子どもにとってだけでなく、大人にとっても絶え間ない挑戦である。私がかつてアレントの議論を受けて論じたように (Biesta 2010)、「政治的に」存在するということは、絶え間ない挑戦であり、そこで私たちが、世界破壊や自己破壊に向かうのではなく、成熟したしかたで応答することができるかどうかは、いまだ問いとして開かれたままである。

それゆえ、ここでの教育的な“仕事”とは、突き詰めていくと、良き市民を作り出すこと—すなわち、子どもと若者に、「良き市民」の要件となるような知識やスキル、性質を備え付けさせること—ではなく、むしろ、私が本稿で示唆しようとしてきたように、向きを変える (turning) 過程、つまり、子どもを世界へと向かわせること (turning)、あるいは、私たちを世界から遠ざけたり自らの欲望のなかにとらわれさせ続けようとしたりする傾向が現代社会にある場合にはそこから回帰とみなされ得るような向きの変更 (turning) である。例えば、グローバルな資本主義は、私たちの欲望を問い直すのではなく、私たちがより多くのものを購入し、経済が発展し続けるために、私たちの欲望を増殖させることに関心を持っている。知識、スキル、性質は、デモクラシーの教育やデモクラシーのための教育の中に居場所を得ているけれども、それらは、ただそれだけの役割

を果たすだけで、成熟したデモクラシーの様式で世界と共に存在することに対する根本的な欲求がないならば、それらは、役に立たないだろう。ここには、デモクラシー的に、成熟した形で存在することへの欲求をかきたてるという、すなわち、世界破壊と自己破壊の間の困難な中間地帯で自分自身の外部に存在することへの欲求をかきたてるという、より根本的でさらに複雑な課題へのヒントが隠されている。このことは、いかなる保証もない中で、リスクを伴う過程である。それは、ある意味で子どもが誕生して世界に到来し世界にとどまることを誘う営みにすぎないともいえる。しかしそこで教育者は、子どもが自分のことだけ考えずに中間地帯にとどまりそこに存在するための「鑑識眼 (taste)」を発達させるためのサポートにおいて、多くのことをなすことができる。

ここで本稿の枠組みとなる問いにもどろう。すなわち、教育がデモクラシーにとって意味のあるものになるために、幼児期における教育、つまり、幼稚園の中の教育がどのように実施されうるかという問いである。ここでの私の答えは、大人が行うデモクラシーの熟議における手続きや実践をモデルにして幼稚園での教育を行うべきではないということである。より重要なことは、子どもたちが世界に安心して存在する助けとなるような機会を創出することである。そこでは、他者としての世界、抵抗をもたらすものとしての世界と向き合い、そこでの経験によってもたらされる困難と格闘し、子どもたちをサポートして、困難に対処できる空間や時間を子どもたちに与え、行動の結果に手応えを感じられるような経験をさせ、子どもたちが世界に持ち込む欲求が個人としても共に生きる存在としても望ましいと見なされ得るものに変容する経験がなされる。そうした活動には、大人が子どもと議論することや、子どもたちに選択肢や発言権を与えることや、教室の中に議会を作ったりすることなどは必要とされない。むしろ重要なことは、子どもたちがいかにして世界の中での信頼、世界の中に存在していることへの信頼、自らの力への信頼、他者の力への信頼を得るよう手助けするかということである。教育の仕事とは、子どもたちを小さな民主主義者にすることではなく、世界の中にデモクラシーの様式で存在するという根本原則に取り組むことである。そうした存在がやがて時を経て、デモクラシー的な行為と存在を求

める欲求へと変容するのである。こうして、子どもたちが世界に安心して存在できるようにし、世界の中で自身の外部に存在したいという欲求をかき立て、自分自身の外部にいたことの困難と折り合いをつけ、ここが最終的に自分たちが本当に存在できる唯一の場所であることを示せるようにするのである。

10. あとがき：6つの質問に対する応答 (Afterword : A response to six questions) [3]

[1] (問) 幼稚園という文脈でデモクラシーを論じることが、意味を成すのでしょうか？あなたの著書『Beautiful Risk of Education』では、教師と子どもがともに、独立した責任ある（応答的な）行動をするような、自由な人間として振る舞うべきだと提案されています。質問は、仮に幼稚園の子どもたちが、5歳以下で、幼稚園教師の援助やサポート、心構えや知識、経験が必要な状態だとしても、そのように幼稚園とデモクラシーを考えることが可能なのかどうかということです。それと、このことに関連して、共同体にとって必須の価値である連帯 (solidarity) についてです。どのようにデモクラシーと連帯は関連しているのか、また、連帯は、幼稚園の中のデモクラシーの教育のなかでどのような役割を果たすのでしょうか。

(答) 確かに、教育というもののどの年齢で行われようとも一は、自由に対する志向性を有している必要があります。もちろん、自由についてはあらゆる種類の異なる考え方で理解されるべきだとみことは重要ですが。私にとっての教育とデモクラシーにおける自由に関する問いとは、自律と独立を強調するような近代的自由概念とは異なり、どのように自分たちが主体として（客体としてではなく）存在するのかということに関連しています。本稿の中で明らかにしようとしてきたように、主体として存在することは、独立して存在することよりもいっそう複雑です。それどころか、主体として存在することは、人間関係の「網の目 (web)」のなかに埋め込まれているということであり、そして何よりも重要なのは、ハンナ・アレントが力強く示したように、誰かが自分たちの始まりを引き受けってくれる時にはじ

めてそれが可能になり、それによって、その始まり (our beginnings) が世界に到来し、私たちがこの世界に誕生するのだという点です。そういう意味では、私たちが主体であること (subject-ness) は、他の人の手にゆだねられていると言えるのです。このことはもどかしい経験であるかもしれませんが、このもどかしさを引き受け、それを人生の一部にするとき、はじめて私たちは、自己中心的、あるいは私が自我論理的と呼ぶ存在のあり方から、他者中心的、あるいは、成熟した存在のあり方へと移行するのです。この意味で、デモクラシーをめざすことと幼稚園の幼児たちが教師に強く依存している年齢であるという事実との間に問題点や矛盾があるとは考えていません。私の見解では、幼稚園の中のデモクラシーを、子どもたちが、独立して自律的、合理的に行為しなければならないものだと理解してしまうことが、間違いだと思うのです。そうした理解は、デモクラシーについての極めて限定された、そういつてよければ問題のある見解で、デモクラシーを選択の自由と混同しています。それだけではなく、どの年齢も意味あるものであるはずなのに、幼児の年齢を意味のないものとみなすことになってしまいます。私が本論の中で述べようとしてきたように、幼稚園の中でなされるべきデモクラシーの活動があるとすれば、それは幼稚園を子供版の議会にすることでも、子どもたちに意見表明を求めることでもありません。むしろ、子どもたちがこの世界に安心して存在させることを手助けするためのより繊細な土台をつくってやることなのです。それは、自分たちが作ったわけではなく、望んだことをただしてくれるわけでもないような世界に生きることもどかしさを心地よく受け入れられるよう、手助けすることです。それは、子どもたちが自分たちの望みに見通しを持てるようにしてあげること、いいかえれば、一時的な望みにもとづいて行動してしまうことのないように空間と時間に余裕をもたせてあげることです。そうすることで、自分の望みのうち、自分自身の生や共に生きる他者の生にとって、何が望ましい望みであるかわかるようになるのです。私が考える、幼稚園の中で成し遂げることのできるデモクラシーの土台作りとは、困難な中立地帯のなかで存在すること、すなわち世界に存在することへの欲求をゆっくりと注意深く育むことにほかなりません。興味深いことに、この種の“仕事 (Work)”は、自由や平等よりも連

帯 (solidarity) に強く焦点づけられています。というのも、そうしたいとなみは、子どもたちを彼ら彼女らが他の子どもや他の大人、他の生き物、地球と出会う場所である世界と結びつけようとするものだからです。引きこもるのではなくそこに存在したいという欲求、他者と共にいたいという欲求こそ、まさに連帯が表現しようとしているものなのです。

[2] (問) ノルウェーの幼稚園法や基本計画では、デモクラシーや人格形成 (Bildung) を幼児教育や幼稚園の全般的な価値であると認めています。それと同時に、個々の子どもの評価 (evaluation) や査定 (assessment) を行うための戦略に焦点を合わせて、幼稚園での数学や言語の学びを統制しようとする厳しい政治的な圧力もあります。これらについてのあなたの見解はどうですか？

(答) このことは、確かに問題です。この問題を抱えている国は、ノルウェーだけというわけではありません。問題は二つの要素から成っています。第一に、政策立案者たちは、矛盾する二つのことを同時に実現しようとしています。すなわち、一方で、人格形成とデモクラシー—そのためには、教育を“開く”必要があります—を望んでいますが、他方で、成績や業績、測定可能な成果—そのためには、教授においても評価や測定においても教育を閉じる (close down) 必要があります—を求めています。そうした要求は、かなりの程度、幼児教育に従事する人々 (とそうでない人々) にとって深刻な問題を作り出す矛盾した要求なのです。第二の問題は、そうした圧力をもたらすものになっているのが、教育の問題に対する直線的アプローチ (linear approach) であるということです。そこでは、子どもたちの教育キャリアで後に起こる問題を防ぐための唯一の方法は、同じことをできるだけ早期から開始することであると想定されています。しかし、私が本論で主張したように、これは間違いなのです。私たちがすべきことはむしろ、後の人生で別の教育的な達成を生み出しうようような豊かな土台を早い年齢段階で提供しうる条件は何かを問うことなのです。この点について本論文では幼稚園の中のデモクラシーという問題が意味しているものと関連させて論じました。すなわち、先程の質問のなかでも述べましたように、子どもたちが自分自身の主張などを述べることを期

待して、幼稚園を議会に変えることは間違いなのではないかと思うのです。教育と子どもの形成を直線的で量的なものとして捉えてしまう思考法にはらまれている別の問題は、早期の年齢段階で何かをすることが逆効果であるという点です。後の年齢段階でより公式な形の教育が行われるために配慮されなければならない重要な条件が十分に顧慮されなくなるからです。それゆえ、政策立案者たちの期待は、デモクラシーや人間形成にとっても、私たちが教育に期待している他のあらゆる物事に関しても、相矛盾するだけでなく、逆効果でもあることは明白なのです。

[3] (問) あなたの著書『Good Education in an Age of Measurement』では、3つの教育の役割である資格付与と社会化、主体化について分けて論じています。あなたは、これらの全てに正当性が有ることを強調していますが、一般的に主体化の領域にあまりにも関心が払われていないと主張されているように感じました。また、この領域は、デモクラシーやそこでの教育の役割に関する問題となると、もっとも重要であるようにも思いました。このことが意味しているのは、資格付与と社会化は、デモクラシーに関しては、何も役立たないということでしょうか？それらは、主体化と教育における／教育を通じてのデモクラシーの可能性にとって、阻害物でしかないのでしょうか？

(答) 確かに、本論で詳細にみたように、私がデモクラシーの教育について考えるときには、主体化の側面に焦点をあてています。私にとってのデモクラシーに対する問いとは、結局、自分たちとは異なる他者たちと共有している世界で、どのようにデモクラシーの主体として存在しうのかというものだからです。また、私が主体化の次元に焦点を当てているのは、重要な教育的な“仕事”は、この次元で起こると考えているからでもあります。ここでいう“仕事”とは、私たちがいかにして、子どもたちが成熟したしかたで世界に存在することを支えることができるかという問いと関わっているという点で、デモクラシーに関連しているものです。むしろこのことは、資格付与と社会化が無関係であることを意味していません。ですが、私が指摘しようとしているのは、それが、十分ではないということです。私たち

は子どもたちに良き市民になるために必要な全ての知識やスキルを与えることができます。私たちは、子どもたちをシティズンシップやデモクラシーの伝統へと誘うこともできます。しかし、私たちが、他者と共に世界に存在するデモクラシーのしかたを求める欲求を子どもたちに育もうとしなければ、あらゆる知識やスキル、そして伝統は、何の帰結ももたらさないままなのです。そういうわけで、私は、主体化の次元に着目しています。それは、他の二つの次元の重要性を否定しようとしているわけではなく、資格付与と社会化の可能性と限界がどこにあるかを理解する枠組みを提供するためなのです。同様に、資格付与と社会化の次元に着目するだけのカリキュラムでは、おそらくデモクラシーのための教育を行うのには不十分でしょう。

[4] (問) 幼児教育の領域では、私たちは、最も年齢の低い新参者（1歳児）に対して責任をおっています。その場合、子どもたちは新参者として参入する世界について分かっていないので、主体化について論じることが意味をもつ前に、ある種の資格付与や社会化の双方が必要だとする議論があるかもしれません。別の言い方をすれば、あなたは、主体化の概念を、取り替え不可能なものとしてのかけがえのなさ（uniqueness）と結びつけていますが、そこでのかけがえのなさは、他の誰でもない「私」の「義務（duty）」ではなく可能性（possibility）としての責任（responsibility）」であると説明されてます。幼児たちはそうした可能性をもつ、あるいはもつべきなのでしょうか。それとも、他のだれでもない自分自身の行為に伴う責任を引き受けるためのある種の資格付与が求められるのでしょうか。

(答) 小さなポイントをはっきりさせておくと、私を他の誰でもない私にするのは、私の行為ではないという点です。私たちになされた問い、呼びかけが私を他の誰でもない私にするのです。このことは、2つの観点から見ることができます。ご質問にもあったように、もし問いが自分のものになされても、自分が、その問いに答える能力や経験、可能性を持ち合わせていない場合、その問いに対する責任を引き受けることは出来ません。それゆえ、私たちは、他の誰でもない私に対する問いに答えて行為し始めることができる前に、ある種の資格付与を必要とし

ます。この種の考え方はたしかに一理ありますが、それを一般化しないよう注意すべきです。その理由は、私たちは、自分がどんな能力を持っているのかそれをするまでわからないことがしばしばであるからです。だから、何かをするための特定の訓練をまだ受けていないということを、自分に固有に突き付けられた問いに応答できないことの言い訳にはいけないのです。あるいは次のようにも言えるでしょう。問われてはじめて、それが自分にできるものなのかそうでないのかわかるのだと。しかし、ここで話していることは、義務ではなく、つまり私たちがすべきことではなく、むしろ、自分自身が「賭けられている（at stake）」ことの経験であるということとは重要です。つまりそこで経験されていることは、結局のところ、他の誰でもない私がある状況におかれるということなのです。私が教育に対して挑戦したいのは、まさに子どもたちをそうした経験から遠ざけないようにすることです。私が、教育を、ある種の“向きを変えること（turning）”として考えているのはそういうことなのです。すなわちそこでは、子どもたちのかけがえのなさ（uniqueness）が、「賭けられている（at stake）」ような経験へと、子どもたちを、ゆっくり、徐々に、やさしく向けさせていこうとしているのです。そのことは、私にとって、一番肝心なことで、時間のかかることです。ある子どもは、早く達するかもしれないし、別の子どもは、遅いかもしれません。教育の仕事とは、子どもたちをそのような問い向かって開いておくことです。その問いに子どもたちがどのように取り組んだかは、全くの別問題です。もちろん、取り組んだほうがよい重要なこともあります。例えば、そうした点についてのある感受性を育むために、子どもたちに対して、そのような問いに出会ったり、責任を持って応答しようとした人たちの話を聞かせるということなどです。しかし、取り替え不可能なもの（irreplaceability）としてのかけがえのなさ（uniqueness）に関しての重要な考えは、教育者として、私たちは、子どもたちのかけがえのなさ（uniqueness）が「賭けられている（at stake）」ような状況から、子どもたちを遠ざけておかないようにすることなのです。

[5] (問) 幼児教育・保育における参加とデモクラシーに関するいくつかの研究では、子どもたちは、

グローバルな不平等や環境問題などの現実の難しい問題について考える必要のある、責任と能力のある行為者として描かれています。ほとんどの教師や大人たちは、それらの問いに直面しても、自分たち大人が責任ある行動をする能力があると自らをみなしていません。そうしたグローバルデモクラシーの問題解決についての私たちの世代の失敗を、自分たち自身が責任を持って行動するのではなく、すべて新参者たちに対する希望のなかにゆだねてしまうことは、リスクになりませんか？

（答）この質問に簡単に答えるなら、まさにその通りということです。何よりも決定的に重要なのは、私たちが、幼児たちにはたらきかける際に、大人として自分たちで解決が出来ない問題を、子どもたちに解決させようとする誤りを犯さないことです。こういった場合、私たちは、自分自身が責任を負えない問題を子どもに押し付けるというダブルスタンダードで教育することになっているのです。私は、大人たちが自分たちの問題を子どもに解決させるために子どもたちを使うべきではないというハンナ・アレントの主張は、全面的に正しいと思います。付け加えていえば、たしかに私たちは一方では、自分たちが教育している子どもたちを過小評価して彼ら彼女らに何も求めないということをしないように気をつけなければなりません。その重要な理由は、教育をもたらす原動力 (educational dynamic) は、まだ存在していない子どもの人生に何かを持ち込むことに決定的に依存しているからです。例えば、子どもたちが信頼できる存在になることを支える唯一の方法は、疑いから始めるのではなく、子どもたちを信頼することによってなのです。しかしながら他方で、特に自分たち自身が実際にできないことについては、子どもたちに多くのことを求め過ぎないように用心するべきなのです。その理由は、私たちは、教育的活動のなかで用いている想定にだけでなく、私たちが実際に子どもたちに期待していることに対しても気をつけるべきだからです。幼稚園でなされるべきなのは、子どもたちが成長した後に関与することのできるものの土台を作ること、その土台作りは、子どもたちが成長した後に関与することのできる課題を与えることとは異なっているのです。つまり、それは、子どもたちが生まれるとすぐに、子どもたちにものを教えたり、テストし始めたりする

のと同様、間違いなのです。

[6]（問）では、最後のコメントです。なぜあなたは、私たちの多くが、教育や幼児期におけるデモクラシーについての問いや課題について、関心を持ち、夢中になっているのだと思いますか？

（答）これは冗談ですが、政策立案者たちがあなたたちに命令しているからという理由でないことを望んでいます。私が本当に望んでいるのは、複数性や差異の世界における生を可能にすることへの本物の関心から、それが生まれてきているということです。また、本論とあなたたちへの質問に対する回答のなかで述べようとしたことですが、このことを突き詰めて要約して言えば、子どもたちが、世界に安心して存在すること、成熟した意味でそこに存在すること、存在することを欲することを支えることができるかどうかという問いになります。もしこのことが幼児期におけるデモクラシーへの関心がもたらされる源ならば、私は、教育とデモクラシーの双方の理由から、非常に適切な関心だと考えます。

註

- [1] “Turning”のメタファーは、プラトンにまで遡ることができる。彼は、洞窟の比喩の中で、壁に映った影から離れて (behind them) 本物の光に向けて、魂の向きを変える (turning) こととして、教育を説明している。
- [2] この点はジャンタル・ムフの以下の議論によって強調されている。すなわちムフによれば、デモクラシーを合理的で理性的なものとしなせば、反対者は非合理的、非理性的な存在として切り捨てられ、異なる政治的価値や選好を有するものとして立ち現れることはないという (Mouffe 1993, 2005を参照)。
- [3] 本巻の編者は、ヒースタ氏に対して多数のさらなる質問を行い、氏は以下のあとがきのなかでそれに答えた。

引用文献 (Reference)

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago : University of Chicago Press. (=1994 志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫.)

- Arendt, H. (1958). *Between past and future : six exercises in political thought*. New York : Viking Press. (=1994 引田隆也, 齋藤純一訳『過去と未来の間：政治思想への8試論』みすず書房.)
- Biesta, G.J.J. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G.J.J. (2010). How to exist politically and learn from it: Hannah Arendt and the problem of democratic education. *Teachers College Record* 112(2), 558-577.
- Biesta, G.J.J. (2014a). *The beautiful risk of education*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2014b). You can't always get what you want: An an-archic view on education, democracy and civic learning. In I. Braendholt Lundegaard & J. Thorek Jensen (eds.), *Museums: Knowledge, democracy, transformation* (pp.110-119). Copenhagen: Danish Agency for Culture.
- Dryzek, J. (2010). *Foundations and frontiers of deliberative governance*. Oxford : Oxford University Press.
- Elster, J. (1998) (ed.). *Deliberative democracy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1984). What is Enlightenment? In P. Rabinow(red.) *The Foucault reader* (pp.32-40). New York : Pantheon Books.
- Horkheimer, M & Adorno, T.W. (1947). *Dialektik der Aufklärung*. Amsterdam : Querido. (=2007 徳永恂訳『啓蒙の弁証法：哲学的断想』岩波文庫.)
- Kant, I. (1784). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. Berlinsche Monatsschrift Book(4): 481-494. (=2001 遠山義孝訳「永遠平和のために」, 福田喜一郎訳「啓蒙とは何か」『歴史哲学論集 (カント全集 14巻)』岩波書店.)
- Laclau, E and Mouffe, C. (1985). *Hegemony & socialist strategy*. London/New York: Verso. (=2012 西永亮, 千葉真訳『民主主義の革命：ヘゲモニーとポスト・マルクス主義』ちくま学芸文庫.)
- Levinas, E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence*. The Hague: Martinus Nijhoff. (=1999 合田正人訳『存在の彼方へ』講談社学術文庫.)
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington : Indiana University Press. (=2006 野谷啓二訳『何も共有していない者たちの共同体』洛北出版.)
- Mouffe, C. (1993). *The return of the political*. New York/London: Verso. (=1998 千葉真ほか訳『政治的なものの再興』日本経済評論社.)
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. New York/London: Verso. (=2006 葛西弘隆訳『民主主義の逆説』以文社.)
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London/New York: Routledge. (=2008 篠原雅武訳『政治的なものについて：闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の構築』明石書店.)

【解説】

欧米を代表する教育思想の研究者であるガート・ビースタ (Gert Biesta) 氏による“幼稚園のなかの民主主義：幼児たちが世界に安心して存在することを支えるということ (Democracy in the kindergarten : Helping young children to be at home in the world)”は、2015年にノルウェーの研究者グループにより、Fagbokforlaget社より刊行された『幼稚園のなかの民主主義の実践 (Demokratiske praksiser i barnehagen)』と題する書物の一節に収められたものである。

ビースタ氏の著作は、近年、日本においても紹介や翻訳が進められており、*Learning democracy in school and society : education, lifelong learning, and the politics of citizenship* (2010) が、『民主主義を学習する：教育・生涯学習・シティズンシップ』(訳：上野正道、藤井佳代、中村(新井)清二、勁草書房、2014年)として、また、*Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy* (2011) が、『よい教育とはなにか：倫理・政治・民主主義』(訳：藤井啓之、玉木博章、白澤社、2016年)として既に出版されている。また、2016年7月1日現在、ビースタ氏個人のWebサイト (www.gertbiesta.com/) によれば、*Beyond learning: Democratic education for a human future* (2006) と *The beautiful risk of education* (2013) の日本語版の準備も進められていることが、アナウンスされている。改めてのビースタ氏の略歴および研究関心の推移などについては、既に翻訳されている上記の二冊の訳者解説などを参照されたい。

ビースタ氏の議論の特徴は、アレントの思想を基軸におきながら、デリダやフーコー、ランシエール、レヴィナス、リングスといったさまざまな現代思想を展開していくことに加えて、その理論を現実と往還させていくスタイルを指摘することができる。だが、ビースタ氏が、これまでに高等教育や生涯学習を論じていることに比べれば、幼児教育・保育 (Early Childhood Education and Care、以下、ECEC) を主題として論じた機会は数えるほど少ない。だが、本コース博士課程の李舜志氏が、2017年2月21日にイギリスのブルネル大学 (Brunel University) にて面会した際に、ビースタ氏が、「幼稚園の教育もそれ以外の教育も思想的に区別はしてない」と語っていたとのことである。ビースタ氏とベルギーの研究者たちとの共同研究の成果をまとめた論集のなかには、既に、ビースタ氏の議論に触発を受けながら、保育士の専門性を問い直す保育研究者のミシェル・ヴァンデンブロック (Michael Vandenberg) らによる論稿 (Vandenberg and Peeters 2014, pp.151-165) も収められており、注目に値する。その意味で、ビースタ氏の議論の射程をECECまで拡張して捉える試みは、今後の保育研究にとっても可能性を秘めているということが言えるだろう。

訳者たちがこの論稿の訳出を試みたのは、教育思想が、現代のECECに対してどのような貢献を成しうるのか、そして、保育学研究や実践のなかで、政治や民主主義を語る言葉をどのように探求することができるのか、研究者や実践者をはじめとして、広くECECに関心を持つ人たちとこれらの問いを共有したいと考えたからであった。

現在の関心との関連で言えば、ビースタ氏が教育・研究の拠点を置いているイギリスは、ECECの質保証のためのスケールの開発や測定を進め、スタンダード化やエビデンス・ベースド (Evidence-Based) といった政策的な方向性を打ち出していることでも知られている。今回、訳出したビースタ氏の議論は、

スタンダードやエビデンス・ベースドを主導する経済協力開発機構 (OECD) とは異なるオルタナティブを模索する試みでありながら、ECECにおける民主主義の不在に対して批判的な言説を投げかけている、いわゆる「ポストモダン保育学」を称するピーター・モス (Peter Moss) やグニラ・ダールバーク (Gunilla Dahlberg) などの議論 (Dahlberg, G, Moss, P and Pence, A 2013) と異なるものとして、ECECと民主主義との関係を問い直していくうえで一つの参照軸を提供するものであると考えている。

最後に、今回、翻訳に対して、快く許可をいただいたビースタ氏とFagbokforlaget社に感謝を申し上げたい。また、監訳者として、拙い訳文に対して丁寧な推敲をしていただいた小玉重夫教授に対してもこの場を借りて、お礼を申し上げたい。

(鈴木康弘)

※本稿は、平成27-28年度の発達保育実践政策学センターの関連SEEDS研究プロジェクト「シティズンシップ教育としての就学前教育の可能性」(研究代表：小玉重夫)の成果の一部であり、JSPS特別研究員奨励費 15J11926の研究成果の一部である。

参考文献

- Vandenberg, M. and Peeters, J. (2013). "Democratic Experimentation in Early childhood Education" in Gert Biesta, Maria De Bie, Danny Wildemeersch eds. *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. New York/London : Springer.
- Dahlberg, G, Moss, P and Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care : languages of evaluation* (Routledge education classic edition series). London : Routledge.