

# ベルナール・スティグレールにおける啓蒙の代補について

——カント『啓蒙とは何か』読解に着目して——

李 舜 志

## はじめに

本稿の目的は、カントおよびスティグレールの啓蒙論に着目することによって、現代における啓蒙の意義と可能性を検討することである。いまだ存命であるスティグレールはともかく、啓蒙主義の勃興やフランス革命の衝撃を肌身で感じていたカントの議論は、もはや耐用年数の過ぎた古めかしいものであるかのように思える。しかし後に見るように、およそ200年前に書かれたにもかかわらず、カントの啓蒙論は時の洗礼をくぐりぬげ、現代の教育を考察するにあたって立ち返るべき著作としての地位を獲得している。それは近代における「教育」という制度および概念が啓蒙思想に依拠しているからだけではなく、啓蒙の擁護者として自らの思索を展開しつつ同時に啓蒙が抱えるジレンマも別抉してみせるという、カントの複雑な戦略に由来する。

たとえば啓蒙思想家コンドルセが提唱したような「今日より明日、現在よりも未来の方がよい社会になるはずだ」という進歩主義の歴史観に依拠した教育思想は、産業革命以降の産業文明が発展していく時代においては一定のリアリティを持ちえた。その際学校教育は進歩の先達として、教師は真理の代理者として理解されていたと言われる（小玉 2003：59）。しかし経済成長の勢いが衰え、思想的にはいわばポストモダン状況が到来した1970年代以降、以上のような進歩主義的思想はリアリティを持ち得なくなってしまった。「近代的歴史観のもとで、私たち近代人は、長い間、啓蒙の物語がそもそもフィクションであることを忘れたままであった。だが啓蒙近代の終焉＝教育の終焉を語るポストモダンの洗礼を受けて、いま近代教育のフィクション性がやっと私たちの意識の上に戻りつつある」（鈴木 1996：160）。

しかし以上のように「啓蒙」の虚構性や暴力性が白日の下にさらされ、もはや進歩主義思想がリアリティを持ちえないと喧伝されている現代において

も、カントが『啓蒙とは何か』において提起した概念や議論構造は、いまだに多数の論者によって参照されている。たとえば上記の小玉は、カントが啓蒙とは「理性の公的な使用」において実現すると述べている点を取り上げ、コンドルセらの進歩主義思想とは区別される啓蒙のもう一つの側面として、カントの啓蒙論を高く評価している（小玉 2003：82）。そして後に見るように、理性の公的な使用以外にも、カントの『啓蒙とは何か』はそれが抱えるジレンマゆえに、現代の民主主義社会における教育固有の問題を提起したものとして高く評価されている。

本稿もまたカントの『啓蒙とは何か』を、歴史的遺物としてではなく、現代においてリアリティを持った教育論として取り上げるものであるが、その際、ベルナール・スティグレールによる読解を参照する。スティグレールは『青少年と世代を気遣うこと』（2008）の冒頭で、現代の教育を考察する足掛かりとして『啓蒙とは何か』を取り上げるのであるが、その際主題となるのが、啓蒙の可能性の条件としての「技術」である。『啓蒙とは何か』は教育論であると同時に技術論として読み替えられていく。それによってスティグレールは『啓蒙とは何か』の抱えるジレンマの考察を深化させるとともに、現代における啓蒙の可能性を見出そうと試みるのである。

以上のように『啓蒙とは何か』を技術という観点から読み替えるにあたって、本稿はまず啓蒙思想について、主にその社会的条件に焦点を当てて整理する。というのも、先述したようにスティグレールの啓蒙論とは啓蒙の定義や是非を問うものではなく、啓蒙を可能にする条件を問うものだからである。カントの『啓蒙とは何か』を分析するにあたっては、テキストの内実だけでなく、その内実の可能性の条件である時代状況にも目を配らなければならない。続いて『啓蒙とは何か』において提出された、教育学において主要な争点となっている「成人性」概念と、それをめぐる先行研究を概観する。そしてス

ティグレルがこの成人概念を前提に、どのように『啓蒙とは何か』を技術論的に読み替えていくのか、そこからどのような教育学の知見が見出されるのか、検討することにしたい。

## 1. 啓蒙思想はなぜそう呼ばれるか

イム・ホーフによると、啓蒙を意味する Aufklärung というドイツ語は、もともと気象学において用いられてきたものであり、時代の呼称として理解され始めたのは1780年代以降、完全に受容されたのは19世紀になってからである (Im Hof 1993 : 13=20)。眼の前の覆いを取り除き、無知という暗闇からの解放を標榜する啓蒙思想は、ルネッサンスやヒューマニズムなどを経て成立した知的活動であり、一般的には「理性による無知からの人間の解放」という目的を持った運動として捉えられてきた (田中 2013 : 106)。

しかしプラムフィットはデイドロ、ヴォルテール、ルソーなどを挙げつつ「正直なところ、『啓蒙思想』という言葉は、これ以上厳密に定義することは諦めた方がよい」と述べる。なぜなら、「ルネサンス」や「ロマン主義」と同様に、「啓蒙思想」というのも、思想史家が単なる史料編纂者以上のものである場合どうしても使わざるを得ない言葉の一つであるにもかかわらず、これらの言葉は矛盾することが多く、完全なリストなど到底作り得ないような複雑な領域をカバーしているからである (Brumfitt 1972 : 12=14)。また田中秀夫が指摘するように、カントが啓蒙について筆を執る契機にもなったベルリン月報の「啓蒙とは何か」という問いかけは、「ドイツ、フランス、イタリアで啓蒙の意味に差異があると思われていた」ことに端を発する (田中 2013 : 105-106)。さらに近年、様々な啓蒙の在り方を認める相対主義的な見方に反対して、啓蒙の多様な理解が提出されている (田中 2013 : 12-13)。本稿は、以上のように豊かであると同時に錯綜した啓蒙研究のただ中に分け入ることはせず、本題と関連する事柄を中心に抜き出すことによって、啓蒙思想の概観を試みることにしたい。

幾多の戦争や天候不順、経済の停滞などが重なったために「危機の時代」と呼ばれる17世紀と比べ、啓蒙思想家たちが活躍した18世紀は安定と繁栄の時代だった。戦争も飢饉も、そしてペストのような疫

病もありはしたのであるが、それらは前世紀のような悲惨な結果を産むことはなかった。また当時は農業生産も活力を取り戻し、人口も増加を遂げていた。西ヨーロッパ諸国は当時、商業の繁栄という点で、空前の発展を遂げていたのである (Brumfitt 1972 : 19=22)。啓蒙思想家たちが活躍した都市公共圏は、このように活況を呈した商業による富の蓄積によって支えられていた (田中 2013 : 24)。

そして以上の富の蓄積を背景とすることによって、「読書革命」と呼ばれる、出版や書籍流通の量的・質的な発展が可能となった。たとえばカントが生きた18世紀のドイツでの書籍生産量は17世紀の倍以上の40~50万点と言われ、1780年の統計によると書物全供給量2642点のうちドイツ語の書物は2407点を占めていた (Engelsing 1973 : 119) (弘田 2007 : 12)。またドイツにおける潜在的な書籍の読者は1770年には全人口の15パーセント、1800年には25パーセントに増加したと概算されている<sup>1)</sup>。この背景には、18世紀後半からの全ヨーロッパ的な人口の増加、ドイツ全土に及ぶ就学義務令や徒弟修業と学校教育を組み合わせた教育政策の拡充などが挙げられる (弘田 2007 : 12)。「『啓蒙』というヨーロッパにおいて芽吹きつつあった事態は、単に人口の増大、産業の進展や国家政策の転換といった事柄で説明されうるものではなく、この新たな知を欲する階層の存在が前提とされなければならない」(同上)<sup>2)</sup>。

国内外の安定した政治経済的情勢、それによる富の蓄積を基盤とした読書革命と公共圏の成立、以上の条件すべてが「啓蒙思想家の共通の思想から生まれた最も重要なもの」である「社会的進歩」の可能性というものを思考する基盤となった (Brumfitt 1972 : 19=22) (Brumfitt 1972 : 87=111)。それまで人類の歴史とは、キリスト教の墮落史観のように、黄金時代からの転落のプロセス、あるいはマキャベリが主張したような交流と没落が繰り返される循環だと考えられていた (田中 2013 : 8)。しかし「18世紀のヨーロッパは、実際のところ、もっとよい世界についての夢を見ていた」(Im Hof 1993 : 130=191)<sup>3)</sup>。この「もっとよい世界についての夢」を実現すべく議論を展開し、「進歩の实在と不可避性」を啓蒙思想のメルクマールとして決定づけたのはコンドルセだと言われる (Brumfitt 1972 : 158=203)。反教会的なコンドルセは神学的目的論を退け

ると同時に、歴史に目的論を組み込むことによって過去の歴史を9つに分け、フランス革命をその絶頂に位置づけた。大砲や火薬の発明、デカルトやニュートンに代表されるヨーロッパの科学のおよび哲学的原理こそが、人類の発展の先達として措定されることになったのである。

そしてヨーロッパを歴史の最先端に位置づけるこのような進歩主義的歴史観から、真理の代理者としての政治家や教師に社会全体が導かれなければならないという、全体主義的な政治観ならびに教育観が導出されることとなった。たとえばモンテスキューは、もし人民が国家を支配するとすれば、国家は彼らの教育を細心に統制し、彼らの行動を監督し、「徳」の基準を厳密に遵守するよう要求することになると考えた。以上のモンテスキューの民主制構想は「全体主義的民主制 (totalitarian democracy)」と呼ばれる (Brumfitt 1972 : 81=103)。またヴォルテールは教会の権力や貴族の特権の制限といった改革の主体を、気まぐれな民衆ではなく啓蒙的な専制君主に見ていた。そしてエルヴェシウスは、将来の人類の幸福のカギは教育にあると考えていたが、それはある権威者や天才の人間に導かれなければならない、と考えていた (Brumfitt 1972 : 137=176)<sup>4)</sup>。

また以上の全体主義的政治観並びに教育観の帰結として、啓蒙思想は「19世紀から20世紀前半にかけてのヨーロッパの植民地主義にイデオロギー的根拠を与えた」ものとしても非難されることとなる (Todorov 2006 : 27=23)。「議論の立て方はこうである。啓蒙主義は人類の単一性を、したがって価値に関する普遍性を肯定した。優れた価値の保有者たることを自認していたヨーロッパ諸国は、自分たちの文明を自分よりもその恩恵に浴していない人々にもたらすことが許されると信じた。こうした企図の成功を確かめるために、そういう人々が住んでいた領土を彼らは占拠しなければならなかった…」(ibid. = 同上)。したがってフランスにおける無償教育・義務教育の支持者ジュール・フェリーが、同年代にインドシナや北アフリカにおける植民地的制服の提唱者になったのも偶然ではなかった、とトドロフは述べる (Todorov 2006 : 28=24)<sup>5)</sup>。啓蒙主義的な教育思想は、独善的ともいえるほどの理性へのゆるぎない信頼ゆえに、全体主義や植民地主義と容易に結びつく危うさを抱えていたのである。

それでは『啓蒙とは何か』を執筆したカントは、以上概観した啓蒙思想の中でどのように位置づけられるのだろうか。ヒンスケは「カントと啓蒙主義、これはカント研究一般の中で、最も多層的で最も議論を呼ぶ問題の1つである」と述べている (Hinske 1980 : 31=33)。

啓蒙に育ち啓蒙に生きたカント、啓蒙の代弁者にして守護者としてのカント、啓蒙の極致としてのカント、啓蒙を批判し、その敵に回り、さらにはそれを克服したカント、精神の自由をまっこうから擁護したカント、そして啓蒙からの脱走兵と化したカント——これらの見解は全て、過去200年のカント解釈の歴史において、門外漢やイデオロギー代弁者やディレッタント達はもとより、著名なカント研究者や良心的な知識人、あるいはまた18世紀を知り尽くした識者達によっても、立派な論証と共に述べられてきた (Hinske 1980 : Ebd.=33-34)。

啓蒙を擁護すると同時にそれを内的に掘り崩すことによって、カントと啓蒙主義の関係は以上のように多面的で複雑に入り組んだものとなった。しかしそれゆえに『啓蒙とは何か』は、啓蒙の理念がフィクションだと看破された現代においても、なお参照するに値するテキストになりえているのである。次節で詳しく検討することにした。

## 2. 『啓蒙とは何か』における成人性のジレンマ

先述したように、これまでカントの啓蒙論は多くの教育学者によって取り上げられ議論されてきた。もちろん啓蒙と教育とは完全に重なるものではないが、未成年性 (Unmündigkeit) を克服し成人性 (Mündigkeit) へと達するよう人々を導く営みが教育的なものであると認められるならば、『啓蒙とは何か』を教育論として受け取ることは無理のあることではない。「それどころか、理念的な教育論と常識的な保育論との両極に分解しがちな『教育学』の論述に比べて、『啓蒙とは何か』は、『啓蒙』という当時の現実を対象としているかぎりにおいて、教育という対象に対しても現実に近いレベルでのより真摯な洞察を含んでいるのではないかと期待させ

る」(山名 1989 : 89)。しかし『啓蒙とは何か』から教育に対する処方箋をただちに見出そうとする試みは徒労に終わるだろう。なぜならそれは、自ら考え行動する成人性への教育を称揚する一方で、「それを原理的に脅かすような論述を展開していた」からである(山名 1989 : 98)。

まず『啓蒙とは何か』の内容を、本題と関連する箇所を中心に抜き出してまとめよう。カントはこの論考の冒頭で、啓蒙とは人間が未成年状態から抜け出し成人性へと達することであると述べる。ここで成人性は身体的な成熟を意味するのではなく、自らの悟性を用いて考えることができ、また「あえて賢かれ」という標語が示すように、自分自身の悟性を使用する勇氣を持っていることを意味する。しかし成人性への道程は、人間本性の内にある臆病と怠惰、あるいは自身の代わりに良心を持つ牧師や自身の代わりに判断する医師などの後見人(Vormunt)の配慮によってしばしば妨げられる(Kant 1969 : 35=8)。このような困難を抱えているために、未成年状態の克服のためには、上記の後見人とは異なる形での他者からの働きかけが必要不可欠となる。この働きかけの例として、自ら考える人(Selbstdenker)である学者が、読者公衆の前で理性を公的に使用することが挙げられる。したがって国家は、啓蒙のために、各人が理性を公的に使用する自由を保障しなければならない。

しかし以上のごく短い論考において、カントは、成人性概念を唱道する自分自身が啓蒙を阻害する後見人として振る舞ってしまうというジレンマに陥っている(山名 1989 : 96-97)。成人性の条件を客観的に規定する振る舞いそのものが、悟性の肩代わりをする後見人の配慮となり、啓蒙を阻害してしまうのである。この点において、啓蒙の可能性を担保する「後見人の配慮」と「理性の公的な使用」の差異は消え失せてしまうだろう。小玉が「進歩主義とは異なる啓蒙の可能性」(小玉 2003 : 82)として評価したカントにおける理性の公的使用は、このようなジレンマを抱えているのである。

以上のジレンマへの応答としてしばしば参照されるのがアドルノによる成人性解釈である。マックスプランク教育研究所の所長であるベッカーとの対談の中でアドルノは、解放によって自律を可能にする過程が、同時に自律や解放を危険にさらす「啓蒙の弁証法」に話題が及んだ際、カントが成

人性を「静的カテゴリーではなくあくまでも動的な(dynamische)カテゴリーと規定し、『成人になる』ものであって『成人である』ものではない」と述べていることに触れる(Adorno 1971 : 144)。対談形式であり、また言及はごく短いものとどまったためにアドルノの真意をここから推し量ることは難しいが、以上の言及は後の成人性概念の解釈に大きな影響を与えた。たとえば山名は、ヒンスケと共にアドルノを参照しつつ「カントは『成人性』概念を『空所的に使用』することによって、結果的に、『成人性』を唱導しつつ同時に成人性を抑圧するいわば枠組みを形成してしまうというジレンマに陥るのを回避している」と述べる(山名 1989 : 97)<sup>6)</sup>。

したがって成人性への教育は生涯にわたる企てとして、最終的に完了することのないような行為として理解されることとなる(Hoyer 2006 : 27)。教育の完了を保証する固定された成人性概念は存在せず、その内実は常に批判に開かれたものとして位置づけられる。このように動的なカテゴリーとして措定された「成人性」概念は、アドルノの解釈を経ることによって現代の民主主義社会における「市民性」概念として捉え返される(Speidel 2014 : 58)。たとえばエイダムは、民主主義的な社会の成員とはあらかじめ定められた「成人性」へと教育された存在ではなく、カントが言う意味での(そしてアドルノが解釈した意味での)動的カテゴリーとしての成人でなければならないと述べる(Eidam 2006 : 106)。「自ら考える人」である成人とは、他者に開かれた、変容の途上にある存在として自らを理解する者のことを指す。したがってカントが提唱した成人性への教育とは、「専制君主」や「天才的人間」や「西洋人」による支配を批判しうる、民主主義社会における教育の目的として理解されるのである(Eidam 2006 : 106f.)。

以上、カントにおける『啓蒙とは何か』と、そこで看取される成人性のジレンマへの応答を概観した。カントの啓蒙論は、啓蒙思想に対して脱構築的な論述を展開することによって、子どもを成人へと導く教育が抱える困難を別決するものであった。しかし成人性を動的カテゴリーと規定することによって、新たな課題が提起されることも見逃してはならないだろう。たとえば成人性概念が動的なものとして捉えられるのであれば、成人へと導く理性の公的な使用とはどのような実践として構想されるの

か。全体主義や植民地主義への批判的余地を残しつつ、子どもを教え導く教育という営みを放棄せずに遂行すること、この困難な課題がまだ『啓蒙とは何か』には氷解することなく残存しているのである。

本稿がベルナルド・スティグレルという、教育ではなく技術を主題とする哲学者の議論を参照するのは、以上で提起された課題に取り組むためである。あらかじめ以下の論述の輪郭を示しておくならば、スティグレルは上記の先行研究とは異なり『啓蒙とは何か』における「技術」的背景に着目することによって、成人性を導く理性の公的な使用の在り方を考察する。それは啓蒙思想が百花繚乱の様相を呈した18世紀後半における啓蒙の可能性の条件と、現代における啓蒙の条件やその在り方を問うものなのである。

### 3. 『啓蒙とは何か』におけるファルマコンとしての技術

まず確認すべきは、スティグレルも以上の論者たちと同様に、『啓蒙とは何か』における成人性を動的カテゴリーとして解釈している点である。われわれは常に成人性へと至る過程にあるのであり、「神以外、われわれは誰も完全に成熟しない」のだ(PSI, 160)。スティグレルにとって成人性が動的カテゴリーであることは議論の前提なのである。したがってその考察の主眼は成人性が動的カテゴリーか否かではなく、啓蒙の目的として措定される既存の「成人性」概念の内実がどのように組み替えられるのか、そしてその条件とは何か、である。

先述したように、カントは啓蒙を阻害する外的要因として牧師や医師のような後見人の配慮を挙げていたが、他に「私の代わりに悟性を備えた書物」を挙げている。たとえば書物に書かれた目指すべき成人性をそのまま模倣することによって、自ら考える能力や勇気を持たずにすませるように、人は自らの悟性を書物に委ねてしまうことによって未成年状態にとどまろうと試みる。この批判は書物だけでなく広く文化産業一般へと敷衍することができるだろう。たとえば映画は、視覚や聴覚に訴えかけることによって観賞者が世界を経験する際の「フィルター」になろうと試み、それが成功した暁には、鑑賞者の世界の見え方やふるまいを調整し誘導する能

力が映画へと委譲される。映画が映し出すように世界を眺め、俳優が演じる通りにふるまう限りにおいて、人は未成年状態にとどまり続けるのである。

しかし同時に、カントは学者による読者公衆を前にした理性の公的な使用によって啓蒙が促されると述べてもいる。啓蒙とは書物を必要とするのだ。つまり成人性とは、逆説的にも啓蒙を阻害する外的要因だと指弾された書物によって実現するのであり、その際「書くことと読むこと (*l'écriture et la lecture*)」が能力として前提とされている(PSI, 42、強調原文)。ここからスティグレルは、カントの『啓蒙とは何か』の中に、啓蒙を阻害すると同時に促す書物という技術の両義性を見出す。「カントの成人性と未成年状態は同じファルマコンの2つの可能性なのである」(PSI, 49)。

ここで「ファルマコン」とは、一方では薬、医薬、治療薬、他方では毒、毒薬といった、相反する意味を持つギリシャ語である<sup>7)</sup>。このファルマコンの両義性に、スティグレルは未成年状態を招くと同時にその克服をも可能にする書物の両義性を重ね合わせる。カントの啓蒙論は未成年状態と成人性をもたらず書物の両義性を射程に収める学、ファルマコロジーなのである。「要約すると、ここでカントが提起した問いとは精神のファルマコロジーなのであり、ファルマカの良き使用としての成人性の問いなのである」(PSI, 42、強調原文)。

そして以上のように啓蒙における技術の介在は、理性の公的な使用の対象である公衆の在り方それ自体を変化させる。「啓蒙の時代と、『啓蒙とは何か』における『公衆(Public)』とは『読む公衆』を意味する」(PSI, 48)。たとえばアレントの『人間の条件』のように「古典古代的な公共性にとって都市が範例となっているのは、そこが文字社会に到達してはいても、なお本格的な文書社会であるとは言えない」からである(稲葉 2007: 95)。したがって古代ギリシャにおいて公共世界という物語が展開するためには、現れる者とその現れを観る者がポリスという劇場において共に現前していなければならなかった。一方『啓蒙とは何か』において、理性を公的に使用する者の意見を「聞く」ことは「読む」ことであり、自らの意見を「言う」ことは「書く」ことである。つまり『啓蒙とは何か』における理性の公的な使用とは、演者と鑑賞者が共に現前する劇場ではなく「出版の空間であるところの批判の空間の

中]においてなされるのである (PSI, 50)。先述したように、啓蒙思想を可能にした社会的条件として読書革命が挙げられるが、『啓蒙とは何か』もまた、公的領域の開放性を飛躍的に向上させた技術革新を背景にして著された論考なのである。

しかしここで、スティグレルは読書革命によってもたらされたコミュニケーションの開放性、すなわち情報の受信だけでなく発信をも可能にするような双方向的 (interactive) な側面を素朴に称揚しているわけではないことに注意する必要がある。たとえばスティグレルはインタラクティブ・アートの作家たちとの共同作業の経験を挙げつつ、「まず私は、インタラクティビティという言葉では自分の考えを表現しません。(中略) 優れた作品は見る者を『開く』ものでないといけない。つまり鑑賞者を変える力が作品に備わっていなければならない」と述べる (スティグレル 2007: 62-63)。スティグレルにとって、技術を介したコミュニケーションとはお互いの意見を恣意的に公表することではない。次節で検討するように、書物をはじめとする公共圏を構成する技術は、他者へと自らを開く公的側面だけでなく、他者から自らを閉じる側面をも保持していなければならない。このように『啓蒙とは何か』から敷衍された技術の公的かつ私的な意義を論じるにあたって、スティグレルはフーコーによって書かれた『啓蒙とは何か』ではなく、『自己の書法 (L'Écriture de Soi)』を取り上げる。

#### 4. 啓蒙における「自己の書法」

スティグレルはフーコーが『自己の書法』を書いたにもかかわらず、カントが啓蒙のプロセスの形成における読むことと書くことに与えたどのような位置についても決して言及しないことを批判する (PSI, 48)。先に見たように、スティグレルにとってカントの『啓蒙とは何か』とは読むことと書くことをめぐる考察なのであり、したがってその考察をより発展させるために参照されるのは『自己の書法』となる。

『自己の書法』というこの短い論考は、ギリシャ・ローマ文化における生存の美学と、自己および他者の統治をめぐる一連の研究のさ中に書かれたものである。いわゆる「後期フーコー」の研究領域に位置づけられる他の諸論考とは異なり、『自己の書法』

においては「書くこと (écriture)」の重要性が強調されている。「書くこと」とは「自己の訓練としての書くこと」であり、それは「エートス制作的な (éthopoietique) 機能を持っている。それは、真理をエートスへと変形するための操作子であるのだ」(Foucault 1994: 417=280)<sup>8)</sup>。このようなエートスすなわち存在の仕方の制作を考察するにあたって、フーコーはギリシャ語で帳簿や備忘録といった記憶技術を意味する「ヒュポムネーマタ (hupomunêmata)」に着目する (Foucault 1994: 418=281)。スティグレルいわく、「啓蒙とは何か」を執筆した時、フーコーはカントにおける成人性の形成に読み書きや書物が果たす役割を看過していた (PSI, 225)。しかし同時に、フーコーは『自己の書法』においては自己の技術について、すなわち存在の仕方の制作とそれを支えるヒュポムネーマタについて語ったのである (PSI, 307)。

ヒュポムネーマタには引用や著作の断片、他人から聞いたり自分で思いついたりした事柄が書き留められるのであるが、それは自己の意識や記憶といった「内」にある事柄を、紙や文字という「外」へと移し替えることにとどまらない。「簡単に言えば、魂は言説を単に自らのものとするだけでなく、自己自身と化さなければならないのである。『ヒュポムネーマタ』という書法は、このような言説の主体化における重要な仲介者なのだ」(Foucault 1994: 419=282)。ヒュポムネーマタが主体化の仲介者となるのは、それが「内」に隠されている本当の自己を明らかにしたり、いまだ語られていない自己を語ったりする際に用いられるからではなく、むしろすでに語られていることを自分のものとする、その実践を支えるものだからである。「すなわち、聞いたり読んだりしたことをとりまとめ、しかもそのことを、まさに自己の形成という目的のために行うのである」(ibid.=283)。すなわちヒュポムネーマタとは、内なる記憶の外在化と同時に、外在化されたものによって内なる自己が形成される営みとして理解されなければならない。「書く」という外在化において、外在化される「意識」や「記憶」のような内部が形成されるというこの脱臼的な時間性を、スティグレルは別の箇所「外在化されるものは、その外在化の過程そのものにおいて構成されるのであり、いかなる内部によっても先行されない。代補の論理とはそのようなものである」と述べている

(TT2, 11=4)。

そしてヒュポムネーマタと並んで、書簡という形式もまた主体形成にとって重要なものとして取り上げられる。書簡は前述した自己形成を援助するものであり、この点においてヒュポムネーマタとの類似性が認められる。しかし同時に、書簡とは書き手が読み手に自己を現前 (présent) させる点においてヒュポムネーマタからは区別されなければならない (Foucault 1994 : 425=290-291)。書き手は書簡を通して読み手に眼差しを投げかけると同時に、読み手もまた書簡を通して書き手に眼差しを投げかける。書簡という媒体を舞台にして、両者は対面するのである。

この対面において肝要であるのは、単にお互いの意見を交換し合う双方向的 (interactive) コミュニケーションではなく、また眼差しの交差という表現から連想されるような「他者の視線の内面化」でもない。フーコーは、書簡を通じた視線のやり取りを自己の「他者に対する開放性」として理解するよう訴える。『自己の書法』においてこの「他者に対する開放性」の内実が具体的に検討されているとはいえないが、この点について武田は次のように敷衍している。「ここで強調されているのは、言うなれば、『外から内へ』という方向性に対する『内から外へ』という方向性である。こうして、書簡における他者との対面は、相互監視という閉ざされた形式ではなく、相互に開かれた協働を形成することになる」(武田 2014 : 226)。この武田の解釈がフーコーの意に適うものであるかどうかはともかく、いずれにせよ、フーコーの論考を彼の研究プロジェクトの総体から切り離しつつ自由に引用することによってスティグレールがなそうとしているのは、「書く」という営為を、意見の交換と同時に、自己や他者の存在の仕方を製作するプロセスとして描出することである。書くこととは、そこにおいて「自らの意見を公にする契機」と「エートス製作の契機」が折り重なっている営みとして理解されなければならない。

したがって、本稿の冒頭で取り上げた、カントの啓蒙論の前提となっている読書革命は、新たなコミュニケーション様式や公的領域の創設だけでなく、エートス製作のための実践という点からも評価されなければならない。たとえばイム・ホーフは、ソクラテスを例として挙げつつ、サークルにおける忌憚のない意見の交換が啓蒙思想の台頭と浸透を支

えたと主張しているが (Im Hof : 110=142)、しかしまだ本格的な文書社会ではなかったソクラテスの生きた時代と、読書革命を経た18世紀を等置することは誤りであろう。なぜならこれまで検討してきたように、文書を介した啓蒙とは公の場での丁々発止の議論から距離を取ること、他者からひきこもった空間において自らの存在の仕方を製作する余地を可能にするからである<sup>9)</sup>。

以上から、スティグレールによってカントの『啓蒙とは何か』は、読書革命によって可能となったコミュニケーションとエートス製作の両者を前提として書かれたものとして捉え返される。理性の「公的」な使用とは、書物とそのネットワークによって支えられているのであり、また成人性の内実が動的なものとして組み替えられるのは、それが書物というファルマコンによって支えられているからである。加えてカントが描き出した書物を通じた啓蒙には、公表された意見に対する即時の応答を保留することによって、公表された意見を読み、本からの引用や思いつきの断片などを書きとめ、そこから自らの意見を書くことで自己の存在の仕方を製作するプロセスが内包されている。スティグレールはフーコーの『自己の書法』におけるヒュポムネーマタや書簡の議論をカントの啓蒙論に重ね合わせることによって、啓蒙を促す読書を単なる「規範の内面化」ではなく、また単なる意見の交換に限定することなく、他者に対する開放性と、それに伴うエートスの製作として捉え返すのである。

## おわりに

以上、本稿ではスティグレールによるカント『啓蒙とは何か』読解を検討した。これまで『啓蒙とは何か』は、成人性を定義の定まらない動性の中で捉えたものとして教育学において受容されてきた。一方スティグレールは成人性の動性を前提としつつ、『啓蒙とは何か』においては示唆されるにとどまり主題とはなり得なかった技術に読解の焦点を当てる。未成年状態にとどまらせると同時に啓蒙を促す媒体にもなる書物を、スティグレールはギリシャ語において毒と薬の両者を意味するファルマコンとして位置づけ、その両義性を主題とするものとして『啓蒙とは何か』を捉え返す。『啓蒙とは何か』における、成人性へと導く理性の「公的」な使用とは、

読書革命によって実現したコミュニケーションのネットワークによって支えられているのである。

そしてこの啓蒙を促す書物は、理性の「公的」な使用を可能にすると同時に、フーコーが『自己の書法』で論じたようにエートスの製作を支持する媒体としても論じられた。『啓蒙とは何か』とは、書物の両義性に言及することを通して、理性の公的使用だけでなく、公的領域からひきこもり、そこで生じた余地において存在の仕方を製作する自由を論じたものとして敷衍されるのである。書物や書簡のような技術は、平等な市民同士の現れの舞台であるのみならず、公的領域からひきこもった主体を他者とつなぎとめる媒体として、またそこにおいてエートス製作が可能となる場として決して看過してはならない。たとえばスティグレルは、『自己の書法』の議論とアレントにおける「観照的生 (vita contemplativa)」をめぐる議論との類似性を指摘しているが (MD1, 163)、しかし同時にスティグレルはアレントが観照的生における技術の問題を看過したことを批判している (MD1, 165)。観照的生から公的領域へと現れるためには、また公的領域とつながりつつ観照的生へとひきこもるためには、双方の領域をつなぐ媒体としての技術が不可欠なのである。

以上のように、スティグレルは現代の教育を構想するにあたって、『啓蒙とは何か』を、公的領域において他者とつながりつつそこからひきこもることによって、あらかじめ定められた成人性を動的なものへと組み替えていくことを志向する論考として読み替えていく。したがって、進歩主義思想がリアリティを失った現代において『啓蒙とは何か』を意義のあるものとして読み解いていくならば、啓蒙の可能性の条件である書物以降のメディアと、その実践の変遷をも射程に収める議論が展開されなければならない。そしてその際、メディアによる主体形成だけでなく、そのような主体形成を促す教師やその実践をも分析の俎上に載せなければならないだろう。この教師と技術の関係の考察は、スティグレルにとっても課題にとどまっている。というのも、スティグレルは教師を対話を試みるソクラテスに模して語るのであるが (PS1, 196)、しかしプラトンの『パイドロス』において明らかであるように、そしてデリダが「プラトンのファルマケイアー」で脱構築してみせたように、ソクラテスはエクリチュールを「毒」だと考えているからである。ス

ティグレルにおけるソクラテスを模範とする教師像と、技術を中心に据えた啓蒙論がどのように矛盾なく結び付けられるのか、以上の検討は今後の課題としたい。

## 註

- 1) ただし、ここで挙げたエンゲルジングの読書人口に關するデータは「大変気前の良い数字」だという指摘も存在する (弘田 2003: 39)。
- 2) しかしダーントンが指摘するように、以上の事実をもって「啓蒙思想家の著作が広く市民に読まれたことによって、アンシャン・レジームへの理性的な批判が可能となった」と結論付けるのは素朴すぎる。たとえば18世紀のフランスには、ルソーと同様に社会の腐敗の要因をエリート文化にあると喝破したにもかかわらず、誹謗文書やピラをまき散らすだけの「どぶ川のルソー」と呼ばれる文筆家 (志望) が多数存在した (Darnton 1982: 40)。また偽本や有害図書の出版も辞さない「啓蒙思想を商品として扱う企業家」たちの存在もまた、体制への批判意識の醸成という意味では大きな影響を与えたと言われる (Darnton 1982: 256)。
- 3) ただしプラムフィットによると、モンテスキューは社会的なチェック・アンド・バランスの精密なシステムによる安定を重視し、またデイドロが書いたと目される百科全書における「進歩」の項目は、百科全書の中で最も短い、最も曖昧なものの一つである (Brumfitt 1972: 145=199)。
- 4) また、イム・ホーフは「啓蒙主義のラディカリズムは、政府の手にかかると、単に教会的な信念ばかりではなく、先祖伝来の言葉とも衝突した」と指摘している (Im Hof 1993: 228=310)。普遍性を標榜する啓蒙主義的思考が公教育と結びついた結果、方言や少数言語は中央行政によって抑圧の対象となったのである。
- 5) ただしドロフの論述の意図は啓蒙思想と植民地主義の拙速な接続への批判にあることに留意しなければならない。
- 6) ヒンスケもまた同様に、カントが成人性よりも未成年という否定的概念を多く用いた理由を「成人であることははるかな目標のままであり、各個人がどんなに努力しても完全には到達することのできない理想である」とカントが考えていたからだとして述べている (Hinske 1980: 84-85=104)。
- 7) この言葉を用いた最も著名な論考は、スティグレル



の師であるデリダの「プラトンのファルマイケアー」であろう。デリダはエクリチュールという観点からプラトンの『パイドロス』の読解を試みるのであるが、その際取り上げられるのは古代エジプトにおける文字の発明をめぐる神話である。文字とは人々の記憶と知恵を高める秘訣であると同時に、人々の間に忘却と知恵の墮落を導き入れる有害なものでもある。文字というエクリチュールは、記憶を高める薬となると同時に忘却をもたらす毒にもなる、まさにファルマコンなのである。

8) 邦訳では「性格形成」と訳されているéthopoeitiqueであるが、ここでエートスとは単なるcharacterでも、また規範や道徳としての倫理を意味するのではない。それは「存在の仕方、個人の生存様態」と言われる(Foucault 1994: 417=280)。以上の定義に鑑み、本稿はéthosを「性格」や「倫理」ではなく「エートス」とカタカナで表記することにしたい。

9) たとえば弘田が指摘しているように、「個人が机と椅子に座って自らの空間を確保し、声を出さずに書物に向かい、姿を知らない著者とその書物に同じように向かう読者と共感を共にしながらも、そこから批判的にズレていき、自らの個人性、主体性を確立させていくような読書」とは、印刷技術の進歩や識字率の上昇などを背景にした「近代の発明品」である(弘田 2007: 49)。むしろフーコーが『自己の書法』で取り上げた実践は古代ギリシャ・ローマのものであるのだが、読書革命以前の時代には多くの都市文明において識字能力は特殊技能であり、宗教・政治権力と直結していた(稲葉 2008: 96)。したがって『自己の書法』で描かれたような主体形成的な営みははまだ万人に開かれたものではなかったのである。

#### スティグラーの文献

Stiegler, B. TT2 : *La technique et le temps 2. La disorientation*, Paris : Galilée, 1996. (『技術と時間 2——方向喪失』石田英敬監修、西兼志訳、法政大学出版局、2010年)。

———, TT3 : *La technique et le temps 3. La temps de cinema — et la question du mal-être*, Paris : Galilée, 2001. (『技術と時間 3——映画の時間と〈難—存在〉の問題』石田英敬監修、西兼志訳、法政大学出版局、2013年)。

———, MD1 : *Mécrance et discredit 1. La décadence des démocraties industrielles*, Paris : Galilée, 2004.

———, PS1 : *Prendre soin 1. De la jeunesse et des générations*, Paris : Flammarion, 2008.

#### 外国語の文献

Adorno W., T. [1971] : *Erziehung zur Mündigkeit : Vorträge u. Gespräche mit Hellmut Becker [und G. Kadelbach] 1959-1969*, Frankfurt a.M. : Suhrkamp. (『自律への教育 : 講演およびヘルムート・ベッカーとの対話 : 一九五九〜一九六九年』原千史他訳、中央公論新社、2011年)。

Arendt, H. [1958] : *The human condition*, Chicago : University of Chicago Press. (『人間の条件』志水速雄訳、筑摩書房、1994年)。

Brumfitt, J., H. [1972] : *The French Enlightenment*, London : Macmillan (『フランス啓蒙思想入門』志水幾多郎訳、白水社、1985年)。

Darnton, R. [1982] : *The literary underground of the Old Regime*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press. (『革命前夜の地下出版』関根素子・二宮宏之訳、岩波書店、1994年)。

Eidam H. [2006] : *Erziehung und Mündigkeit. Vom Mittel und Zweck der Erziehung im Ausgang*. In : Eidam, H., und Hoyer, T (Hg.) : *Erziehung und Mündigkeit : Bildungsfilosofische Studien*, LIT Verlag : Berlin, pp. 99-122.

Engelsing, R. [1973] : *Analphabetentum und Lektüre : zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft*, Stuttgart : Metzler. (『文盲と読書の社会史』中川勇治訳、思索社、1985年)。

Foucault, M. [1994] : *Dits et écrits IV, 1980 -1988*, Paris : Gallimard. (『ミシェル・フーコー思考集成IX 1982-83 自己／統治性／快楽』蓮實重彦・渡辺守章監修／小林康夫・石田英敬・松浦寿輝編、筑摩書房、2001年)。

———, [2001] : *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981-1982)*, édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Frédéric Gros, Paris : Gallimard/Le Seuil. (『主体の解釈学 コレージュ・ド・フランス講義1981-1982年度』廣瀬浩司、原和之訳、2004年、筑摩書房)。

Habermas, J. [1965] : *Strukturwandel der Öffentlichkeit : Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuwied : Luchterhand. (『公共性の構造転換 : 市民社会の一カテゴリーについての探究』細谷貞雄、山田正行訳、未来社、1973年)。

Hinske, N. [1980] : *Kant als Herausforderung an die Gegenwart*, Freiburg [Breisgau] : Alber. (『現代に挑むカント』石川文康他訳、晃洋書房、1985年)。

Hoyer, T. [2006] : *Erziehungsziel Mündigkeit. Eine prob-*

lemgeschichtliche Skizze, In : Eidam, H., und Hoyer, T (Hg.) : *Erziehung und Mündigkeit : Bildungsphilosophische Studien*, LIT Verlag : Berlin, pp. 9 - 32.

Im Hof, U. [1993] : *Das Europa der Aufklärung*, München : C.D. Beck. (『啓蒙のヨーロッパ』成瀬治訳、平凡社、1998年)。

Kant, I. [1969] : *Kant's gesammelte Schriften / herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften*, Bd.8, Berlin : de Gruyter. (『啓蒙とは何か他四編』篠田英雄訳、岩波文庫、1986年)。

Speidel, M. [2014] : *Erziehung zur Mündigkeit und Kants Idee der Freiheit*, Frankfurt am Main : P. Lang.

Todorov, T. [2006] : *L'esprit des lumières*, Paris : R. Laffont. (『啓蒙の精神：明日への遺産』石川光一訳、法政大学出版局、2008年)。

#### 日本語の文献

稲葉振一郎 [2008] : 『「公共性」論』、NTT出版。

小玉重夫 [2003] : 『シティズンシップの教育思想』、白澤社。

鈴木晶子 [1996] : 「フィクションとしての近代教育」『現代

思想』第24巻第77号、pp. 158-167。

スティグレール・ベルナル [2007] : 「『愛好者(アマトラ)』をめぐって」、『InterCommunication』No.62、NTT出版、pp. 48-64。

武田宙也 [2014] : 『フーコーの美学：生と芸術のあいだで』、人文書院。

田中秀夫 [2013] : 『啓蒙の射程と思想家の旅』、未来社。

弘田陽介 [2007] : 『近代の擬態／擬態の近代 カントというテキスト・身体・人間』、東京大学出版会。

山名淳 [1989] : 「カントの啓蒙意識に見る『導く』ことの問題——カントの『成人性(Mündigkeit)』をめぐって」『教育哲学研究』59号、pp. 88-101。

—— [2009] : 「成長・発達——子供の成長はどのように語られてきたか」『キーワード 現代の教育学』、東京大学出版会、pp. 88-99。

李舜志 [2015] : 「ベルナル・スティグレールの教育思想——技術と教育の関係に着目して——」『教育哲学研究』112号、pp. 186-204。