

「可能性としての教育」とは何か

—マキシン・グリーンとの対話（1）—

木村 浩則*

本稿では、現代アメリカの教育哲学者マキシン・グリーン「可能性としての教育」という概念に着目し、その概念をめぐる彼女の議論を再構成することを試みた。その際に、アレント、フレイレ、デューイ、イーザーといった彼女の理論に強い影響を与えた思想家たちの議論を参照した。その結果、「可能性としての教育」の内実を、以下のように再構成することができた。

「可能性としての教育」とは、学校、地域に公的空間を作り出すための、共同と対話による完成されることのない探究の過程であり、創造の過程である。それはまた、子ども・若者たちのなかに「行為主体としての感覚」を呼び覚ますことによって、自己の存在にとって意味ある問いを発見するよう求めるものである。そしてそのような教育実践を可能にするのがイマジネーションである。それは、物事の在り方についてのビジョンに変更を加え、子ども・若者の経験に別様な空間をひらく。その経験において、彼らは、社会的現実を現にあるものではなく、あるべきものへと近づけるためのプロジェクトを創造していくことができる。そして「可能性としての教育」の成否は、教師たちが共同と対話を通じて、彼らの「習慣化し、ありきたりとなった意識の外皮」を打ち破ることができるかどうかにかかっている。

Key Words : 可能性, 公的空間, シチズンシップ, イマジネーション, 美的経験

はじめに

「この国には何でもある。だが、希望だけがない」。これは村上龍が2000年に発表した小説『希望の国のエクソダス』の一節であるが、いまだこの言葉の持つリアリティは失われていない。いや、3.11を契機に、その真実味はよりいっそう増しているように思われる。厚生労働省

* 人間学部児童発達学科

調査（2013）で「日本の未来は明るい」と答えた若者はわずか19%、国連の世界幸福度レポートでも日本人の幸福度は43位にとどまった。自殺者は15年ぶりに3万人を割ったと言われるが、20代の若者の自殺率は増加の一途をたどっている。

このような閉塞状況は、学校現場においても同様であろう。全国学力テストや学校評価・教員評価、学校選択制など、市場原理が教育の現場に持ち込まれ、学校に競争的な圧力が強まるなかで、教師の多忙化が深刻化し、また指導に困難を抱えるケースも増えている。その結果、教師の精神疾患は10年で2.4倍に増加し、体罰による処分も後を絶たない。子どもたちにとっても学校はストレスフルな場になっている。この10年でいじめは3倍に、暴力行為は2倍に増加した。不登校の小中学生は約12万人と依然深刻である¹。

学校が子どもにとっても教師にとっても息苦しい場所になっているとすれば、そのような学校をいかにして変革していくかは、教育行政や教育学にとって避けてはならない課題であろう。しかしながら実際には、問題が社会的にクローズアップされるたびに、場当たりの「通知」や「処方箋」が繰り返されるにすぎず、現状に対する根本的な反省や問い直しが行われることはない。むしろ、政府は「学力世界一」を目標に掲げ、子どもたちにグローバル競争の中で「生き抜く力」の獲得を求める教育改革を国家主導で推し進めることで、教育現場の矛盾をいっそう深刻なものにしようとしているようにさえ思える。

1997年の春、アメリカの教育哲学者マキシム・グリーン（Maxine Greene）は、「可能性としての教育：暗い時代の光（Teaching as Possibility: A Light in Dark Times）」と題する一本の論文を発表した。そのタイトルは、今日の日本の閉塞した社会状況あるいは教育状況に憂慮する教育関係者に対して、何かしら希望となりうるような示唆を与えてくれるのではないかと、そのようなささやかな期待を抱かせる。そもそも「可能性としての教育」とは何か。グリーンは、教育というものを「可能性」として捉えることで、今日の閉塞化した教育現場にどのような「光」を投げかけようとしているのか。

本稿の課題は、主にグリーン論文「可能性としての教育」（以下、TPと記す）を参照しながら、そこに示される彼女の教育思想のエッセンスを明らかにすることで、上記の問題関心に応答することにある。だが、グリーン著作は、美学、倫理学、文学と映像の理論、政治哲学、教育哲学など実に様々な領域に立脚し、独特の著述形式を持つために、その読解の作業には困難が伴う。たとえ短編の論文ではあっても、そこには数多くの小説家、詩人、思想家の言葉と声を取り上げられ、それぞれが楽器のように主旋律、副旋律を奏でる。そしてその主題は演繹的に論じられるのではなく物語的に語られ、結末は大団円に向かうことなく、さらなる問いへ開かれる。

よって本稿では、テキストに基づいてグリーン論文の論理を跡付けながら、その思想的核心にせまるといったアプローチはとらない。グリーン論文の「語り」から触発されたいくつかの主題について検討しながら、グリーンに深く影響を与えた哲学、教育学、文学理論の出典を補助線として「可能性としての教育」の概念をめぐる彼女の思想の核心を再構成するという方法をとる。

それは「読解」というよりも「グリーンとの対話」という表現を用いた方が適切かもしれない。そして最後に、これらの作業を踏まえて、改めて「可能性としての教育」とは何かについて考えてみたい。なおカッコ書きの引用のうち特に著者名の記載がないものはすべてTPからの引用である。

本論に入る前にマキシム・グリーンについて若干の説明を加えておきたい。グリーンは日本の教育学研究者にとってそれほどなじみのある研究者ではない。にもかかわらずアメリカでは著名な教育哲学者として、5冊の著書の他に、100本以上の論文と選集の章を担当し、多くの作家のテキストに序文やイントロダクションを提供している。また、その研究領域は、芸術、美学、文学、文化研究、学校改革、教師教育、社会的正義、市民の権利や女性研究など多様な分野に広がっている。今年96歳、現在でも退官教授としてコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで教鞭を取り、また新たに、1965年出版の自著『パブリック・スクールとプライベート・ビジョン』の再編集に取り組んでいる。

グリーンの教育哲学において中心的な位置を占めるのは、教育に対する芸術的なアプローチへの関心である。だが、その理論的射程は、芸術教育だけではなく、カリキュラム、学校、さらにはジェンダーやマイノリティの人権など政治や社会問題にまで及んでいる。それゆえ、グリーンの教育理論を芸術教育論の領域にのみ適用し、そこから日本の芸術教育への何らかの示唆をえようとする試みは必ずしも的をえたものとは言えない。また、矛盾や不公正に満ちた教育現実を反省的、批判的にとらえることなく、たんに教育学的知識の習得や教育技術の開発に熱心な教師、教育や社会のシステムに順応し、自らの成果や業績にのみ関心を持ち、子どもの権利や真の幸福に関心を払わない教師、自らを行政システムの一部として認識しているような教師には、ほとんど参考にはならないだろう²。

だが、日々子どもたちに向き合い、教育の困難と格闘しながら、ほんとうの教育とは何かを問い続ける教師たちにとって、グリーンの諸著作は、「暗い時代の光」として彼らの教育実践を励まし支えるものとなるに違いない³。

第1章 可能なる幸福一光をともし教師

論文執筆の背景にあるグリーンの問題意識をまず確認しておきたい。その根幹にあるのは、公教育の危機が深刻化する現在、教師たちはいかにして希望を語り、実践しうるのか、という問いである。彼女は、90年代のアメリカ現代社会の、とりわけ子どもと教育をめぐる状況を、アレントが、その著書『暗い時代の人々』（1968年）発表当時を「暗い時代」と呼んだ、その時代認識に重ねる。そしてそれはまた1930年代におけるベルトルト・ブレヒトの時代認識に重さなるものであった。

アレントは、ナチスの専制支配が確立しつつあった当時のドイツ社会は、混乱と飢餓、虐殺、暴動、絶望、憎悪、憤怒に満ちていたと語る。しかし、彼女は、それ自体を評して「暗い時代」

と呼んだのではない。そうした危機が存在したにもかかわらず、それは、「公的代弁者によるきわめて効果的な空話と無駄話によって覆い隠され、すべての人にみえるものではなかった。またそれを看破することも容易ではなかった」(アレント 1995 p.2)。そのことをアレントは「暗い時代」と呼んだのである。つまり「暗い時代」というのは、「極悪非道な行為それ自体」を指すのではなく、国家のイデオロギーやプロパガンダによって、その行為を白日の下にさらす「公的領域」の光が失われた時代状況のことを指すのである。

アレントは「その光が『信頼の喪失』や『見えない政府』によって、またものの本質を暴くのではなくそれを絨毯の下に押し込んでしまう言葉によって、さらには古き真実を護持するという名目であらゆる真実を無意味な通俗性の中におとしめる道徳的その他の説教によって消されるとき、暗闇は招来される」(アレント 1995 p.2) と言う。そこで問われているのは、権力による「言葉」のイデオロギー操作的な使用である。ポピュリズムに堕ちた「言葉」や「語り」がメディアを通じて巷にあふれ、それが真実を覆い隠してしまう。そしてそれは、「新しいものでもなければ、歴史上まれなことでもない」(アレント 1995 p.3)。そう、それはまた、原発の過酷事故ならびにその後の対応、そして現在において、われわれが経験した、あるいは経験している日本社会の現実とも重なる。

グリーンもまた、「暗い時代」を現代のアメリカ社会と教育の現実のうちに見出す。現在のアメリカ教育改革は、レーガン政権によるレポート「危機に立つ国家」(1983)に端を発し、後任のブッシュ大統領(父)による全米教育目標の公表(1990)によりさらに具体化された。「スタンダードに基づく教育改革」とも呼ばれるその性格は、その後の政権交代においてもほとんど変化がない。そのバックボーンは「社会効率主義の教育論」である。それは社会的な効率性を重視し、「社会への準備」を教育の目標と考え、社会において必要とされる知識や技能の獲得に向けた教育が実践される。「社会」とは、今日では、グローバルな経済競争にさらされた社会であり、そのグローバル競争を勝ち抜くためには、国家戦略としての教育改革が必要である。そこで、ナショナル・スタンダードの設定とその達成度評価に基づく教育改革、いわゆる「スタンダード教育改革」が推進されることになったのである⁴。

それに対してグリーンは次のように言う。

「専門性の開発、スタンダードの設定、真正の評価 (authentic assessment)、基礎・基本の強化、技術的専門知識といったものへの最近の関心、その繰り返される太鼓の音に注意を払いながら、教師たちは、時おり『何のために?』と自問しないではいられない」(p.2-3)。

この指摘は、テレビドラマ『三年B組金八先生』(第8シリーズ)の初回で取り上げられた職員会議のシーンを想起させる。東京都足立区立の公立学校では学校選択制度が実施されている。その結果、桜中学の進学予定者が激減することが判明した。学校長は「学校存続の危機」を回避するための打開策を教職員に提示する。それは、授業は「出来る生徒」に合わせる、運動系の部活動を強化し学校の知名度を上げる、など進学とスポーツに特化した実績作りのための学校改革であった。その提案に金八は猛然に反対し、次のように語る。「校長の提案は商店

街の論理ではないでしょうか。子どもは市場に並ぶ商品ではありません。…なぜだろう。どうしてだろう。そういう問いを持つ子を励ますことがわれわれの仕事なんです。私たちは今こそ教育の本質を考えるべきではないでしょうか。だが彼の理解者であった養護教諭の「そうはいってもこのままでは桜中学がなくなってしまう」という発言に、金八は言葉を失ってしまう。

このシーンは、学校選択制度によって学校間競争がおられる学校現場にあって、「何のために?」という疑問を持ちつつも、現実的な対応を取らざるをえない教師たちの苦悩を象徴している。おそらく多くの教師たちは、金八の発言に共感しつつも、それは「理想主義」であって「現実主義」の立場を取ることが教師の責任だと考えるだろう。

以後のドラマでは、このような学校改革の背後で、子どもたちやその家族の間に進行する危機に立ち向かう金八を中心とする教師たちの姿が描き出される。このような教師たちの姿は、グリーンが引用する『暗い時代の人々』におけるアレントの次のような語りを想起させる。

「最も暗い時代においてさえ、われわれは何かしら光明を期待する権利を持つこと、こうした光明は、理論や概念からというよりもむしろ少数の人々がともす不確かであらゆる環境のもとで光をともし、その光は地上でかれらに与えられたわずかな時間を超えて輝くであろうということ」(アレント 1995 p.4)

そのようなアレントの確信を、グリーンは、金八のように子どもの現実と向き合い、教育の本質を探究しようとする教師たちの日々の実践のうちに見出そうとするのである。

さらにグリーンは語る。「もし教師たちが、アレントの言う『光をともし』ことのできる人々の一人として、あるいは進んで不安に立ち向かい、『可能なる幸福 a possible happiness』の感覚を活性化させようとする人々の一人として自分自身を考え始めることができれば、教師たちは、自らの人生のプロジェクトを修正し、イニシャチブをもって世界に存在する自分に気づくかもしれない」(p.2)。

「可能なる幸福」とは、「幸福」そのものの性格を言い表している。それは「青い鳥」の寓話のように、いくら探したところでどこにも存在しない。だがしかし、「幸福」は、常に可能なるものとして、いまここに潜在する。たとえ今、不安と絶望のなかにあってもそれは可能性としては失われない。そのような感覚を持つことが「可能なる幸福」を生きるということである。グリーンによれば、それは、われわれに生きる勇気をもたらす、自分の生き方はいつでも修正可能であり、この世界にあって常に新たに何事かを始めることができるという確信をもたらす。

あるいはこうも言えるかもしれない。いまここにある現実の背後には、常に選択されざる「可能なる現実」が潜在する。だからこそ、現実を変えることができる。哲学者の田中美知太郎は、「現実」と「現在」とを混同してはならないと主張した。「われわれは現にあるものだけを頼みにするのが現実的だと考えてきたのであるが、しかし現在への執着はもはや現実的ではないだろう。現実はそのような執着を超えていくものであろう。従ってまたわれわれが頼むべきもの

は何か現在を越えたものでなければならない」（三谷太一郎 2013 p.235）。「可能なる幸福」の感覚は、われわれのうちによりよく生きることへの希望を生み出す。それは、金八のような理想主義者の感覚と言えるかもしれない。しかし現在に執着する現実主義者は、「可能なる現実」を見ないがゆえに、やがて現在に欺かれ未来を見失う。現実主義は常に「可能なる未来」の潜勢力にさらされているがゆえに危うい。その意味で、理想を忘れ現実しか見えない教育にこそ危うさを見出すべきではないか。

先ほどのグリーンの一節にある「光をともし」という言葉にも注意を向けなければならない。アレントの文脈において「光をともし」とは、公的領域を失ってしまった世界に再び公的空間を取り戻そうとすることを意味する。「公的空間」を、ここでは、言葉と行為を通じて人々の間に現われる対話空間と、とりあえず定義しておこう。前述の引用からわかるように、グリーンは、単数の「教師」ではなく「教師たち」という複数形を用いている。つまり「光をともし」とは、決して一人の教師による孤独な挑戦ではなく、複数の教師による共同のプロジェクトなのである。

グリーンは、教師たちの対話が「いつもの常識的な思考を新しい方向へ向けさせるようなメタファーで満たされる」ことによって、彼らの「習慣化し、ありきたりとなった意識の外皮」を打ち破ることを求める。教師はともに「可能なる幸福」、「可能なる現実」を語り合うことを通じて、いまだ選択されざるものを現実化するためのプロジェクトに歩み出すことができる。

第2章 公的空間を創造する—シチズンシップの教育

グリーンが教師たちに期待するのは、「その生活と仕事のなかで、ほとんどあらゆる環境のもとで、光をともし」存在となることである。つまり学校やコミュニティに公的空間を創り出すという課題が教師に求められているのである。もちろんそれは、民主主義的な社会をともに創造していく子ども・若者の課題でもあることから、教育の課題としても追及されなければならない。それをいわゆる「シチズンシップ教育」の課題としてとらえることも可能であろう。

グリーンは、「公的空間」の創造という課題にかかわって、「コミュニティへの参加や他者とのつながりの観念が、私たちの民主主義的なシチズンシップの概念に持ち込まれなければならない」と述べ、さらに「公的空間のビジョンは、私たち次第で、あらゆる属性の人々が、欠落しているものや誤っているもの、改善や修復の必要なものへの共同の関心をもって共に集まる空間へと開かれる」と論じる。ここから、そもそも民主主義というものをどのように捉えるか、そしてアレントの公的空間論を今日的な視点からどのように読み直すか、といったグリーンの問題意識を読み取ることができる。そこでまずアレントの公的空間論について整理しておこう。

彼女は、「公的 the public」という言葉と「公的空間 public space」（あるいは「公的領域 public realm」）という言葉の二種類の用語を用いる。

「公的」と言う場合、それをアレントは二つの性格を持つものとして説明する。一つは「公

開性」、つまり「公的領域において現われるものが、あらゆる人々に見られ、聞かれる」という特徴を持つということである。もう一つは「共通性」である。それは、世界がわれわれすべてにとって共通のものであることを意味する。この共通世界において、世界のリアリティを保証するのは、世界を構成する人々の「共通の本性」ではなく、立場の相違や多様なパースペクティブにもかかわらず、すべての人がいつも同一の対象に関わっているという事実である（アレント 1994 p.78-79）。

「公的空間」の概念については、次のように述べられている。「活動と言論は、それに参加する人々の間に空間を創るのであり、その空間は、ほとんどいかなる時いかなる場所にもそれにふさわしい場所を見つけることができる」（アレント 1994 p.320）。それは、私が他人の眼に現われ、他人が私の眼に現われる空間であり、人々が言論と活動の様式をもって共生しているところでは必ず生まれるが、それが存続するのは、この空間を生み出している運動が続いている限りにおいてである。

以上のことから、「公的」と「公的空間」との関係は、「公的」という概念が示すような特質が人々の間に現れたとき、その空間を「公的空間」と呼ぶ、というように捉えることができる。アレントの公的空間論において重要なのは、第一に、差異こそが共通世界を保証するという点である。この世界はそれぞれに唯一性を持つ異なった人々によって構成されているという事実を、アレントは「複数性 (plurality)」と呼ぶ。「複数性」が失われたとき、「共通世界 (common world)」は消滅し「全体世界 (totality)」が現れる。それはファシズムの温床としてアレントが最も嫌悪したものである。第二に、それは永続的な場所を持たないという点である。それは言論と活動が続く限りにおいて人々の間に現れるにすぎないという意味でいわゆる「共同体」概念とは区別される。

先述の「公的空間のビジョン」の記述において、グリーンが「あらゆる属性の人々」と言うとき、この「複数性」を念頭に置いており、それをアメリカにおける「多文化主義 (multiculturalism)」の概念に重ねている。そして、「損なわれているものや間違っているもの、改善や修復の必要なものへの協同の関心」は、グリーンが、アレントの公的空間論をフレイレ的な批判教育学の観点から解釈していることを意味する。つまりグリーンにとって公的空間は、複数の人々の言論と活動を通じて出現するたんなる「現われの空間」ではなく、人々が悲惨な現実を否認し、そこに別様の現実を構築しようとする共通の関心をもとに集まる「共同空間」なのである。

グリーンは「フレイレの信念」について次のように語る。

「民主主義的教育の課題は、普通の人々が彼ら自身の言葉を開発できるようにすることである。その言葉は、彼ら自身の社会的現実の解釈、彼ら自身の命名、そしてかれら自身のより良い状況の予期から生まれる」(p.6)。

「命名 (naming)」とは、世界に言葉を与えることであり、それは言葉を使って主体的に世界に働きかけることを意味する。われわれの置かれている社会的現実を認識し、他者と共有するためには、それに言葉を与えることが必要である。そして、いったん命名されたものは、「よ

り良い状況」を想像することで解決すべき課題として認識され、対話を通じて共有される。

グリーンは、このような公的空間を教室の中に創造すると同時に社会的コミュニティへと押し広げていく教育実践を構想する。対話は、それぞれの個人史を背景に、多様な観点を持つ子どもたちが互いに見られ聞かれる「公的空間」を教室に生み出す。そして対話から「共有されたプロジェクトの創造」が始まる。それは「赤ん坊の予防接種について近所の母親に調査をする、ホームレスの級友のためにどこかの部屋を修復する、家庭教師プログラムに志願する、ストリートダンスやマーチングバンドを組織する」といった諸活動に具体化される。その実践には、家族、学校、職場、および地域コミュニティの中に、いかに公正な社会を形成するかという民主主義社会の重要な主題が含まれている。

『哲学する民主主義』の著者であるロバート・バットナムは、イタリアの諸州を対象に行った現地調査から、市民的なつながりのネットワークは、直接的に政治に結び付いていなくても、人々の間に信頼を生み、共通のルールを守るように促すことを明らかにした。彼らは、狭い範囲であっても問題を共有し、その解決に向けて協力するという経験を積み、その喜びを知ることができる。そしてこのような人間的ネットワークの発達したコミュニティのある地域の方が、自治制度はより民主的に機能するというのである（亀喜 2010 p.78）。

デューイも、地域における問題解決的な学習と経験の過程なしには、コミュニティを活性化させることはできないと主張する。なぜなら「われわれ人間は、他者と関わりを持つ有機的存在として生まれるが、しかしコミュニティのメンバーとして生まれるわけではない」からである。子ども・若者は、「教育を通して、つまり、絶えざる手解きを通じて、さらには、目に見える社会的結びつきという現象と関わった学習を通じて、コミュニティを特徴づける伝統と展望と利益関心のうちへと導かれなければならない」（デューイ 2010 p.149）。

しかしながら、そのようなシチズンシップの教育を成功裏に導くことは決して容易なことではないだろう。なぜなら、一方で、公共性の危機、アレントの言う「公的領域の喪失」が確実に進行してきたからである。今日ではむしろ公的領域を忌避し、自ら私的領域に引きこもる若者が増え、われわれの生き方と精神自体がプライベートーション（私化）に浸食されつつある。その意味で「公的領域の喪失」の現実とその回復をめざす教育課題とは弁証法的な関係にある。教師はこの弁証法と向き合わなければならない。グリーンもしばしば論じるように、教育とは、完成されることのない探究の過程であり、創造の過程である。そして民主主義もまた常に途上にある「未完のプロジェクト」である。民主主義も教育もつねに可能性のうちにあることをその本質とするのである。

第3章 行為主体としての感覚—世界と向き合う

グリーンにとって教育と学習は、日本の学校では日常的な、パッケージ化された学校知を詰め込むことでもなければ、ただ「はいまわる経験」⁵をさせることでもない。たとえ「思考

力・判断力・表現力」(学習指導要領)が重要だと言われても、それが操作主義的であれば、学校知を乗り越え現実と向き合う真の学びとはならない。グリーンは、教育の課題として、子ども・若者たちに「意味のある問い」すなわち「学びの出発点となるような自己の存在に根をおろした問い」を発見するよう求める。そのためには、彼らのなかに「行為主体としての感覚 sense of agency」が必要だと言う。さもなければ、彼らは、労働現場に必要なスキルの訓練に集中し、従うことに惹かれ、メディアによる画一的な準拠枠に親しみ、「暗黙のうちに『何(what)であるか』にしたがって生きることに、能力・資格のコミュニティ(a community of the competent)に参入することに同意する」だろう(p.3)。

ここでは二つの教育論が対置されている。一つは、教育とは、子どもたちが自らの人生にとって意味のある問いを発見すること、そのために彼らの「行為主体としての感覚」を呼び覚ますことである。そしてもう一つは、現行の社会にうまく適応させること、そのために彼らのエンプロイアビリティを高めることである。いうまでもなく、アメリカでも日本でも、国家が求める教育あるいは大半の教師たちが自明視している教育は後者であろう。つまり、教師が子どもに求めるのは『何(what)であるか』にしたがって生きること」なのである。

「何(what)」という概念は、アレントの公的空間論にとってきわめて重要な「what」と「who」の区別由来する。アレントによれば、人びとは活動と言論において、自分が誰(who)であるかを示し、そのユニークな「人格的アイデンティティ」を積極的に明らかにすることで人間世界にその姿を現すことができる。「who」は、活動がなくても現れる身体的特徴とは区別され、また「その人の特質、天分、能力、欠陥」として現われるものとも区別される。それらはむしろ「what」に属するものである。そして自分の「who」は、「what」と違って、所有することもできなければ、それを自由に処理することもできない。なぜなら「他人にはこれほどはっきりと間違いなく現れる『who』が、本人の眼にはまったく隠されているままになっている」からである。また、その人が「だれ」(who)であるかを述べようとした途端、語彙そのものによって、彼が「なに」(what)であるか、つまりタイプあるいは性格の描写になってしまい、その結果、その人の特殊な唯一性(uniqueness)はするりと逃げてしまう、と言う(アレント 1994 p.292)。要するに「私は～である」といった自己定義も、「あなたは～である」といった他者定義も、どちらも「what」の領域に属するのであって「who」ではない。「who」はその人物の言葉と活動を通じて、他者の間に現前するという形でしか示されえない。それは他者と交換不可能な「私」という存在の唯一無二性そのものを指すのである。

よって、それは他者と比較されることもなければ、計測され、評価されることもない。たしかにその子どもの「who」は他者の眼に現前するものであるから、当然教師の前に現れている。しかし、どのような評価尺度によっても、それを「真正の評価」と呼ぼうが、もしくは「ポートフォリオ評価」と呼ぼうが、子どもの「who」を捉えることはできない⁶。今日の教育現場では、あるいは社会においても、「what」のみが子どもたちのアイデンティティを規定しているように思われる。そのために、子どもの「who」は、「what」の影に隠れ、教師に、あるい

は親にさえ見えていないのかもしれない。むしろ「what」にしたがって生きることを子どもに強いているのが今日の教育ではないか。

グリーンは、教師に対して、子どもたちの「who」、すなわちかけがえのないその子の唯一性を認めることの必要性を訴える。と同時に、子ども・若者が「what」にしたがう生き方を拒絶し、自己の存在と生にとって意味ある問いを発見し、それを探究するよう励ますことが教師の役割だと訴える。その際に、決定的に重要なのは、彼らが「外部の力に操作されているという感覚を問題化することができるような状況を作り出す」ことによって、「行為主体としての感覚」を覚醒させることである。では、この「行為主体としての感覚」はいかにして形成されるのか。それは、TPにおいて必ずしも明示的ではない。そこで、彼女の哲学が深く依拠するフレイレ（Paulo Freire）の議論（フレイレ 1979）を参照することにしたい。

フレイレは、現代の学校において支配的な教育形態を「銀行型教育（banking model of education）」と呼び、教師による一方的な教え込みを特徴とするその形式が、生徒を受動的、被抑圧的な存在に貶めていると言う。その教師－生徒関係は、支配者－被支配者の関係の再現であり、その教育関係を通じて、生徒たちは無意識的に体制に服従することを学び、支配的イデオロギーを無条件に受け入れていく。生徒は勉強すればするほど、押しつけられる受動的な役割を受け入れ、あるがままの世界に順応し、教えられた現実についての断片的な見方を受け入れるようになる。こうして学校教育を通じて彼らの「行為主体としての感覚」は奪われていく。

それに対抗するものとしてフレイレが提起し実践するのが、「課題提起型教育（problem-posing education）」である。それはまず教師に、教育関係を、権威的なものから対話的なもの、共同探究的なものに置き換えるよう求める。その共同的探究を通じて生徒たちの「意識化」が行われる。人は、現実と離れて存在するわけではなく、つねにある状況に置かれている。銀行型教育が、それを宿命論的な認識にとどめようとするのに対して、課題提起型教育は、この状況そのものを克服すべき課題としてとらえる。生徒は、状況についての「意識」が深められるにつれ、その状況を変革可能な歴史的現実として理解するようになる。宿命論的な諦めは、変革と探究のための運動にとって代わり、自分がその運動を統御しているという実感を持つようになる。こうして生徒の中に現実世界に積極的にコミットしようとする「行為主体としての感覚」が生まれるのである。

以上のフレイレの議論は、「行為主体としての感覚」を呼び覚ます上で、重要なポイントが二つあることを示している。一つは、教育の形式を、教える者と教えられる者の対話的・共同探究的な関係に作り変えるということである。そのことによって教えられる者は、たんなる既存の知識の受容者から、教師とともに真の知識を探究するために現実に働きかける能動的・主体的な存在に変化するようになる。二つ目に、教えられる者が、自らが置かれている状況を解決すべき課題として認識するとともに、状況は変わらないと諦める宿命論を克服することである。それは孤立と競争のもとではなく、人々との豊かなかかわりと連帯を通じて可能となる。

グリーンは具体的な教育方法については論じていないが、この二点はグリーン教育理論を

実践に適用しようとする場合の重要な参照点となるだろう。そしてさらに文学や芸術に依拠したグリーン独自の方法論がこれに加わる。識字教育運動の指導者であるフレイレは、人間が現実世界や自らの状況を捉える上での言葉の役割、言葉の力を重視した。それに対してグリーンは、言葉とともに芸術と美的経験⁷の重要性を強調する。次に彼女の教育理論が重視する美的経験とは何かを明らかにしたい。

第4章 共通世界—イマジネーションの教育

グリーンの教育理論において美的経験の果たす役割はきわめて大きい。しかしながら、彼女の著作に、自らの芸術教育や美的教育に関する理論を体系的に論じたものは存在しない。たしかにTPの各所で、芸術と美的経験の意義について言及されている。だがここではそれらをつなぎ合わせ概観するのではなく、イーザー (Wolfgang Iser) ならびにリクール (Paul Ricœur) という、グリーンと理論的關係の深い二人の人物の議論に着目し、彼らの理論を補助線とすることで、グリーンの美的教育論の内実をより鮮明に浮かび上がらせたい。

イーザーは、「受容理論」と呼ばれる構成主義的な文学解釈理論を展開したドイツの文学研究者である。まずは『行為としての読書』の中で展開されたイーザーの文学理論 (あるいは文学教育論と言ってもよい) についてみていくことにしよう。

イーザーの文学理論のポイントは二つある。第一に、文学はテキストそのものを指すのではなく、読書という行為を通じてはじめて作品としての姿を現す。第二に、読書とは読者による作品の意味探究の過程ではなく、読者による意味創造の過程である。イーザーによれば、一つの文学作品には、作者によって作られるテキストを指す「芸術的な極」と読者が成し遂げる具体化を指す「美的な極」というものがある。文学は、テキストと具体化の、いずれか一方だけでは成立しない。作品は、読者による具体化をまって初めて成立するのであり、その意味でテキスト以上のものである。具体化は、読者の主観に束縛されないわけではないが、その主観性の働きはあらかじめテキストが与える条件によって枠づけられている。つまり、文学作品は、テキストそのものではなく、読書過程すなわちテキストと読者の相互作用を通じてその独自の姿を現すのである (Iser 1978 p.21)。

テキストに内在する意味の探求を目的とする旧来の解釈は、読者に特定されたテキストの意味を教授するという立場をとっていた。そのために、テキストの生起性ととも、それによって引き起こされる読者の経験を無視することがあった。しかし、イーザーによれば、作品解釈の目的は、テキストの意味の解明にあるのではなく、読書という過程を通じて顕在化するテキストの意味の可能性を明らかにすることにある。

これを学習論に置き換えるならば、学習とは知識の一方的な教授やあらかじめ教師によって確定された意味 (答) の探求の過程ではなく、テキストと学習者の相互作用による意味創造の過程である。学習者の主観は、環境や生活史に状況づけられると同時にテキストそのものにも

状況づけられる。これは、再びフレイレの議論を呼び込む。フレイレは「具体的な社会・文化状況を背景にして形づくられた被教育者の知のありようを軽視することは、教師のエリート根性のあらわれであり、また学問的にも誤りだ」（フレイレ 2001 p.118）と指摘する。学習者は「その言葉、その話し方、その数え方、その世界観、その宗教性、その身体と衛生…そうしたものを身体一杯にかかえて」教師の前に現われるがゆえに、彼らの「既存の経験知」を尊重しなければならない。しかしだからといって彼らを経験知のままにしておくことを意図しているのではない。教師に求められるのは、学習者の認識行為が拠って立つ文化的コンテクストを理解するとともに、彼らが学習すなわち意味創造の過程を通じて、それを越え出ていくよう促すことなのだ。

もちろん一人で行われる読書行為とは違って、学校教育には教師や他の生徒という別のファクターが存在する。フレイレが教える者と教えられる者の対話的關係を強調するのに対して、グリーンは、共通世界あるいは公的空間としての学習コミュニティを強調する。「私たちが創造しようとしている共通世界は、多くのテキスト、多くのイメージ、多くの音の響きについての解釈の織物のようにみなされる」（p.9）。「共通世界」としての教室において、「多くの他者の声、ヒスパニック、アジア人、アメリカ先住民、すべての声が、問いを活性化させるが、その答えは『共通分母』を作り出すことはない」（p.10）。しかし、それらの問いは、各々のテキストを、より深く豊かに、より広く、そして、より神秘に満ちたものにする。

グリーンの美的教育論を把握するうえでもう一つ重要な点を、イーザーの文学教育論から読み取ることができる。それは、教育における「イマジネーション」の役割である（ただしここでイーザーは「イメージ」という言葉を用いている）。

言うまでもないことだが、読書という行為は、イメージするという心的働きなしには成立しない。読書で得るイメージの特徴は、「非在ないし不在のものが出現し、しかも自分がそのなかにいるということである。イメージの世界に引き込まれていれば、現実の世界にはいないということになる。したがって、イメージの世界にいるのは、一種の非現実化の体験を意味する。」（Iser 1978 p.140）

イーザーによれば、読書に没頭するときわれわれは、いったん現実世界から離れ、自らが作り出したイメージの世界に入り込んでしまう。そして、この非現実化の過程が終わると、一種の〈覚醒〉の経験が生じる。イメージ形成には、観察や知覚に不可欠な主体客体の区分というものを解消する働きがある。それゆえ、現実世界に目覚めたとき、その区分が一層鮮明になり、それによって、本来は解き放ちがたく拘束されている自己の現実の場を対象化してみることができるようになるのである。それはグリーンが「はっきりとした覚醒（wide-awakeness）」と呼んだものに等しい。「はっきりとした覚醒」とは「生とその諸要件に十全に注意を払う態度から生まれる、きわめて強い緊張をともなった意識の平面のこと」（シュッツ 1991 p.16）である。それはまた慣れ親しむことで感覚が鈍くなっている人には見られないある種の鋭さを持った「異邦人（stranger）」の視点から世界を眺めるということである（Greene 1973）。

あくまで読書体験を念頭に置いたイザエルの議論ではあるが、それは美的経験におけるイマジネーションの役割にも適用可能である。グリーンは『自由の弁証法』のなかで次のように述べている。

「これらの芸術対象は、それと真剣にかかわる場合には、人が普段は聞くつもりも見るとも見ないものを見させ、聞かせる能力、未知のものであり、実際には尋常ではない協和音と不協和音のビジョンを与える能力、世界の不完全なプロフィールを暴露する能力を持っている。この文脈で重要なのは、それらが経験を異化する (defamiliarize) 能力を持つということである。」 (Greene 1988 p.128-129)

美的経験は、イマジネーションを解放することで、学習者の経験に「異化作用」を引き起こす。イマジネーションは、物事の在り方についてのビジョンに変更を加え、子ども・若者の経験に別様な空間をひらく。その経験において、彼らは、社会的現実を現にあるものではなく、あるべきものへと近づけるためのプロジェクトを創り出すことができる。

他方で、グリーンは、イマジネーションの役割に対する楽観的な期待にも注意を促す。「イマジネーションをあまりにルーズに使用することで、それがたんに砂上の楼閣を建てて、それらが思考の痛みを伴う現実の達成に取って代わるようなことを許してはならない」(p.5)。つまりイマジネーションは、「空想」や「幻想」を作り出し、困難な現実から逃避する手段として用いられる危険性も持っているのである。

この両極性の認識を踏まえてイマジネーションに関する考察を行ったのが、その独自の解釈理論で知られる現代フランスの哲学者ポール・リクールである。リクールは、社会的現実にかかわるイマジネーションを「社会的イマジネーション (social imagination)」と呼び、その機能について精緻な考察を行なった。リクールによれば、その機能は、「イデオロギー」と「ユートピア」という対極的な二つの概念によってあらわされる。だがこれら二つの概念は、これまでではその否定的な役割が強調されることが多かった。イデオロギーは「虚偽意識」(マルクス)として、つまり真の現実を捻じ曲げ歪曲するものとし批判され、ユートピアは、一般的には好意的に理解されるものの、ときに現実逃避に導くものとして非難されてきたのである。

それに対してリクールは、二つの概念に現実を認識し変革していく上での積極的な役割を見出す。リクールは言う。「一方で想像力は秩序を保つように機能している。この場合、想像力の機能は、秩序を反映している同一化の過程を展開することである。ここでは想像力は一枚の絵画のような外観を持っている。しかし他方で、想像力は破壊的な機能を持っている。すなわち、それは突破するものとして働くのである。この場合のイメージは産出的であり、何か別のもの、別の場所を創造することである」(リクール 2011 p.388-389)。

イデオロギーは、秩序を統合、保持する機能を持っている。つまり、それを正当化することで現に存在するものを反復するのである。それは、現にあるものの描写という意味で、「再生的イマジネーション」と呼ぶことができる。それに対して、ユートピアは新たな秩序を産出する機能を持っている。それを「産出的イマジネーション」と呼ぶことができる。それによって、

われわれは、代替となる社会を空想し、それを「どこにもない場所」に外在化することができる。そしてこの「どこにもない場所」からの外的な一瞥が現実に向けられると、この現実が突然なじみのないものになり、もはやなにも当然のものとは見なされない、という認識が生じる。これはイーザーの文学理論とも、グリーンの「はっきりとした覚醒」とも重なる議論である。こうしてユートピアは、「存在するものについてのもっともすばらしい異議申し立ての一つとして働く」（リクール 2011 p.65）のである。

リクールによれば、社会的イマジネーションこそが社会的現実そのものを構成している。われわれが現実的なものとして理解しているものは、最初からシンボリックに媒介されており、現実的なものはつねに過程のなかにある。それに一定の秩序と同一化をもたらすが、イデオロギーである。イデオロギーによって、現実をすでに構成されたものとして、所与のもの、自明のものとして捉えることができる。その再生的機能によってはじめてわれわれはこの世界を安定的な棲み家として認識できる。ところがユートピアの機能によって、現実構成されたものから構成するものへと移行する。それは、すでに構成されているものをはっきりと捉える視点をもたらすとともに、それを超越する新しい可能性をもたらす。

リクールは、イマジネーションが社会的現実を構成しているとするならば、「解釈」と「実践」は切り離すことができないと主張する。解釈も実践もどちらもイマジネーションによって構成された現実を対象にしているがゆえに、両者は同一の次元で語られる。フレイレが「抑圧的な社会とは異なった社会を思い描くその想像力は、現実の変革を志す歴史的主体にとっては実践的に必要不可欠なものである。」と語る時、それは、リクールの解釈と実践の一元論的理解と共鳴する。

グリーンは、イマジネーションの産出的機能を次のように説明する。それは「ある意識的な性質を経験へと分け与えるものであり、物事はそれ自身を反復しないということ、経験が画一的であったり、ずれがなかったりすることはありそうにないことを具現化する」。そしてさらに次のように述べる。「他者との生き生きとした出会いを通じて、世界を観るための多様な観点と異質な方法に身をさらすことによって、イマジネーションは豊かにされ、刺激される」（p.5）。

ここでグリーンは、「イマジネーション」と「経験」の関係について論じている。「経験」とは自己と社会的現実との相互作用を意味する。それが人との経験であった場合、それは「出会い」と呼ばれる。デューイは、経験の根源は生物と環境との相互作用にあり、それを人間的で「意識的な性質」をもった経験、すなわち「意識的経験」にするのがイマジネーションの役割だと論じている（デューイ 2003 p.363）。おそらくグリーンはこのデューイの議論を前提にしている。また「産出的イマジネーション」は、既知の経験からわれわれの意識を解放すると同時に、経験もまた多様であることによって、われわれのイマジネーションを豊かにすることができる。その意味で、経験とイマジネーションは、相互触発的な関係にあり、そこにもまた教育的意義を見出すことが可能であろう。

再びイメージーションの使用の両極性に議論を戻そう。グリーンの危惧したイメージーションの現実逃避的機能はいかにして乗り越えられるのか、それに対するリクルの応答は「もっと考える」ということである。リクルは、解釈を「メタファー的な領域と思弁的な領域の相互作用において機能している言説の一つの様式」と定義する。ここで解釈は「イメージーション」と「思考」の相互作用として捉えられている。この定義は、イーザーの読書行為の理論に新たな視点を導入する。イーザーは解釈者の主観は、ある程度テキストそのものに枠づけられると論じた。しかし、テキストの読みは、あくまで主観的に構成される以上、テキストに対する主観の優位は明らかである。よって主観の「戯れ」を抑止しうるほどの制御力をテキストそれ自体に求めることは難しい。そこで、リクルは、作品解釈に「思考」というファクターを導入する。彼にとって、解釈とは、イメージーションの自由な戯れではなく、その内部に反省的思考という批判的契機を持ち込むことで、その解釈を鍛え上げていく過程である。つまり解釈の葛藤を通じて「イメージーションのほとばしりを概念のレベルでもっと考えることへと導く」のである。

おそらくグリーンならさらにもう一つのファクターとして「公的空間」あるいは「共通世界」の概念を導入するだろう。世界のリアリティを保証するのは人間の複数性である。多様な人々が、様々な観点、様々なパースペクティブで眺めることによってこの世界はリアリティを増すことができる。そのときリアリティを持つとは、この世界が、明確な輪郭を持った単一性として現われるのではなく、決して単一性には解消されず、汲みつくされない豊穡性をもつものかとして認識されることである。その意味で、グリーンが求める教育とは、様々な子どもたちが、美的経験を通じて、多様な解釈、多様な問いを生み出し、探求し続けることで、自己と世界に、その豊穡性を取り戻していくことなのである。

終わりに

以上の考察を踏まえるならば、グリーンが言う「可能性としての教育」は、次のようにまとめられることができるだろう。「可能性としての教育」とは、学校、そして地域に公的空間を作り出すための、共同対話を通じた完成されることのない探究と創造の過程である。それはまた、子ども・若者たちのなかに「行為主体としての感覚」を呼び覚ますことによって、自己の存在にとって意味ある問いを発見するよう求めるものである。そしてそのような教育実践を可能にするのがイメージーションである。それは、物事の在り方についてのビジョンに変更を加え、子ども・若者の経験に別様な空間をひらく。その経験において、彼らは、社会的現実を現にあるものではなく、あるべきものへと近づけるためのプロジェクトを創造していくことができる。そして「可能性としての教育」の成否は、教師たちが「火をともし人」になれるかどうか、共同対話を通じて、彼らの「習慣化し、ありきたりとなった意識の外皮」を打ち破ることができるかどうかにかかっている。

おそらく「可能性としての教育」について考えることは、あらためて「教育とは何か」について考えてみることに等しい。グリーンがわれわれに求めるのは、危機の時代にあるからこそ、教育の現場が「効果的な空話と無駄話」に覆い隠されているからこそ、教育の本質について「もっと考えてみる」ということではないだろうか。

注

- ¹ 各年度の文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」による。
- ² 日本のグリーンに関する本格的な研究は緒についたばかりである。管見の限りでは次の論文を挙げることができる。
桂直美（2008）. M. グリーンの美的教育哲学：リンカーンセンターインスティテュート「美的教育プログラム」への反映，三重大学教育学部紀要，自然・人文・社会・教育科学，59。
木村浩則（2009）. M. グリーンの教育思想における「自由」の概念，文京学院大学人間学部紀要第11巻1号。
幸秀樹（2010）. 創造性・想像力の教育としての美術教育の可能性（1）：マキシム・グリーンの教育理論より，宮崎大学教育文化学部紀要，芸術・保健体育・家政・技術，23。
幸秀樹（2011）. 創造性・想像力の教育としての美術教育の可能性（2）：マキシム・グリーンの教育理論より，宮崎大学教育文化学部紀要，芸術・保健体育・家政・技術，24。
これらは，木村（2009）を除いてはグリーンの理論を芸術教育論として捉えたものである。海外の先行研究については，木村（2009）参照。
- ³ 近年，グリーンの教育哲学に関する著書を出版した Baldacchino は，「グリーンの業績と人生は，教師という存在が，貧しい人々や承認されざる人々を解放することのできない官僚的機械の一部である役人へと貶められていることに対する終わることのない，ひたむきな闘いの確固とした証言だ」と述べている。（Baldacchino 2009）
- ⁴ 松尾知明（2010）アメリカの現代教育改革 東信堂 参照。
- ⁵ これは矢川徳光をはじめ数少ない教育研究者によって，デューイらの経験主義教育に対して繰り返し浴びせられてきた非難の言葉である。
- ⁶ 「真正の評価」論（authentic assessment）は，教育評価の測定主義的性格に対する反省から生まれた。日本でも，パフォーマンス評価，ポートフォリオ評価など様々な手法の研究が行われている。しかし「真正の評価」という概念自体が，教育評価の逃れられざる不確実性を象徴している。（藤岡2008）
- ⁷ グリーンは，デューイの議論にしたがって，芸術的と美的を厳密に区別する。「芸術的」という言葉は生産にかかわり，「美的」という言葉は知覚と享受の行動にかかわる。（デューイ2003）

引用文献

- アレント，H. 著，阿部斉訳（1995）. 暗い時代の人々 河出書房新社，2-4。
アレント，H. 著，志水速雄訳（1994）. 人間の条件 ちくま学芸文庫，78-79, 292, 320。
Baldacchino, J. (2009). Education beyond education: self and the imaginary in Maxine Greene's philosophy, New York: Peter Lang Publishing.
デューイ著，河村望訳（2003）. 経験としての芸術 人間の科学社，363。
デューイ著，植木豊訳（2010）. 公衆とその問題 ハーベスト社，149。
藤岡秀樹（2008）. 教育評価の最近の動向 京都教育大学教育実践研究紀要 第8号，129-134。

- フレイレ, P. 著, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 (1979). 被抑圧者の教育学 亜紀書房.
- フレイレ, P. 著, 里見実訳 (2001). 希望の教育学 太郎次郎社, 118.
- Greene, M. (1997, spring). Teaching as possibility: A light in dark times. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(1), 2-10.
- Greene, M. (1988). *Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press, 128-129.
- Greene, M. (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont: Wadsworth Publishing Company .
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. London: The Johns Hopkins University Press, 21.
- 亀喜信 (2010). ハンナ・アレント伝えることの人間学 世界思想社, 78, 140.
- 三谷太一郎 (2013). 学問は現実に関わるか 東京大学出版会, 235.
- リタール, P. 著, 川崎惣一訳 (2001). イデオロギーとユートピアー社会的想像力をめぐる講義 新曜社, 65, 388-389.
- シュッツ, A. 著, ナタンソン, M. 編, 渡部光, 那須壽, 西原和久訳 (1991). 社会的現実の問題Ⅱ マルジュ社, 16.

(2013.9.25 受稿, 2013.10.7 受理)