

M. グリーンの教育思想における「自由」の概念

木村 浩則*

Key Words : 自由, 公共性, イマジネーション, アート

はじめに

今日, 学校現場を新自由主義イデオロギーが席捲するもとで, そもそも教育学において探求されるべき「自由」とは何か, その再定義が求められているように思われる。周知のように, 「自由化」や「規制緩和」を掲げた政府の新自由主義的諸改革は, 社会の中に様々なひずみやゆがみをもたらしてきた。こうした自由のアポリアを前に, 近年, 「自由」概念再考の試みが, 社会学や政治哲学の領域において活発化し, とりわけ「自由」と「公共性」の関連を論ずる齋藤(2005)や大澤(2008), 「自由」と「生存」を結びつける立岩(2004)の議論などが注目を集めている。ここでそれらを概観する余裕はないが, 一つ指摘しておきたいのは, 同様の議論が, 近年の日本の教育学的論議においてほとんど取り上げられてこなかったということである。「教育の自由」は, 従来, 「国家権力からの自由」あるいは「教師権力からの自由」という枠組みで論じられることが多かった。たとえば, 「国民の教育権」論に対して, それは国家権力のみを問題視し, 教師の権力性を等閑視するものだと断ずる西原博史の議論などがその一つである¹。しかしながら, その議論は, 現代の政治哲学ではすでに批判の対象となっている「自由」概念, すなわちI・バーリンの言う「消極的自由」(干渉の不在)の範疇にとどまっている。

バーリンによれば², 思想史上様々に論じられてきた「自由」概念は, 最終的に「消極的自由」と「積極的自由」の二つに区別される。「消極的自由」とは, 他者による干渉, 介入の不在を意味する。自分が他者の介入を許さない固有の選択領域を持つとき, 人は自由を保有しているとみなすことができる。他方, 「積極的自由」は自己による統治・支配を意味する。自己がおのれの選択を支配する主体とみなしうるとき, その人は積極的な自由を有しているのである。バーリンはこの二つの「自由」概念のうち, 真に「自由」と呼びうるのは, 「消極的自由」のみだと主張する。なぜなら「自己支配」としての積極的自由は, つねに「他者支配」へと変

* 人間学部児童発達学科

換される危険性をはらんでいるからである。われわれが「真の自己」を語るとき、それは、国家、階級、歴史といった「超個人的実態」と結び付けられる危険性がある。そのとき、自由意思による振る舞いは、結局はその超個人の意思への服従へと転化してしまうのである。

しかし、齋藤純一、大澤真幸らによれば、バーリンの「消極的自由」の概念は、それが新自由主義イデオロギーの根幹を支えるものであるがゆえに、あるいは「自由の領域が拡大しつつあるまさにそのときに、閉塞感がますます高まっている（大澤, 2008）」現実の社会状況のゆえに、いまやその再考、再構成が求められている。そして、それは、教育学においても重要なテーマとなるべきであろう。

本稿では、教育における「自由」概念の再検討、再構成の試みを、アメリカの教育学者マキシン・グリーン（Maxine Greene）の教育思想、とりわけ彼女の主著『自由の弁証法（The Dialectic of Freedom）』を参照しながら進めていく。『自由の弁証法』が書かれたのは、1988年レーガン政権末期の頃である。グリーンは、新自由主義的な経済改革、教育改革が進行するアメリカの現実を前に、あらためて「自由」概念の内実を捉えなおし、「自由のための教育（education for freedom）」の実現をめざそうとした。つまり、新自由主義イデオロギーの跋扈する社会、「競合する利害と沈黙させられた声の社会、利己主義者の社会、いまだに『あいだ（in-between）』を欠いている社会」において、「私たちはいかにして自由のための教育を行うことが出来るのか？そして、自由のための教育において、私たちはいかにして共通世界を創造し、維持することができるのか？」と問うのである。

以下では、まず日本の教育学研究者の間では馴染みの薄い教育学者マキシン・グリーンについて概説的な紹介を行う。次に彼女の教育思想に深い影響を与えたハンナ・アレントの自由論を紹介する。後で繰り返すが、アレントの影響については、これまでの日本の先行研究ではまったく視野に入れられていなかった。さらに、グリーンがアレントの「自由」概念を教育学の立場からどのように再構成し、そのうえで「自由のための教育」をどう構想しようとしたかをいくつかの観点から考察する。そして最後に、グリーン教育思想の特徴をアレント思想との比較、検討を通じてさらに鮮明にしておきたい。

1. マキシン・グリーン（Maxine Greene）について

(1) 経歴と業績

マキシン・グリーンは、ニューヨーク生まれのユダヤ系アメリカ人である。1938年にバーナード・カレッジを卒業し、10年間の仕事と子育てのブランクの後、ニューヨーク大学で修士と博士の学位を取得した。1965年、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに赴任し、1975年から、ウィリアム・F・ラッセル講座を担当、教育哲学の教授として、教育の哲学と歴史、社会哲学、美学教育、文学など、学際的な領域で数々の業績を残し、90歳を超える現在も教鞭をとっている。

これまでに、教育哲学会会長、アメリカ教育学会会長、教育研究学会会長などを歴任した。1976年から、リンカーンセンター芸術教育研究所のフィロソファー・レジデンスに就任し、アーティストたちとの協働による教育や教員研修の活動に取り組んでいる。2001年には、ドキュメンタリー映画「排除と覚醒：マキシン・グリーンの人生」（マーキー・ハンコック監督）が製作された。それは、男女差別や人種的偏見の残る戦後アメリカ社会を生き抜いてきた彼女の多難な人生とその業績を紹介している。2003年、「社会的イマジネーション・アート・教育のためのマキシン・グリーン基金」を設立し、アート教育の国際的な普及、発展に努めている。

彼女の主要な関心は、芸術、美的教育、文学、社会思想、フェミニズムなどきわめて多彩である。これらの分野で100本以上の論説・論文を書き、コレクションやアンソロジーに40本以上の論文を発表している。著書としては、『公立学校と私のビジョン』（1965）、『教師の実存的出会い』（1967）、『異邦人としての教師』（1974：エデュケーショナル・ブック・オブ・ザ・イヤー受賞）、『学習の風景』（1978）、『自由の弁証法』（1988）、『イマジネーションの解放』（1995）、『若いギターについてのバリエーション』（2001）などがある。また彼女は、アレントの思想に注目した教育学者の草分けとして、「アート・イン・エデュケーション」の推進者として、アメリカでは近年あらためて注目を集めている。

にもかかわらず、日本のアカデミズムや出版界において彼女の業績が注目されることはほとんどなかった。唯一『アメリカ教育哲学の動向』（1995）において、グリーンの教育理論の全般的な解説が試みられているが、彼女の立場は、実存的・現象学的教育哲学の一流派として括られ、彼女の教育思想の内在的な検討を十分行なうことなしに、「使用される用語が難解である」、「実存主義や現象学を知らない人でも、著作を読んで理解できるようにすべきである」といった、周辺的で一方的な非難がなされている。またグリーンのアート教育論やアレント思想との関連についても何ら言及されていない。最近では、『子どもの想像力を育む』（2003）の中で、佐藤学が、彼女のアート教育論とその意義について言及しているものの、それも部分的なものにすぎない。

たしかに、体系的な論理構成を必ずしも重視せず、様々な文学作品や芸術作品の事例を引用しつつ、自由で想像的な思考の戯れを楽しむかのようなグリーンの論述の方法は、一般的な研究書や哲学書に慣れ親しんだ者には、違和感を与えるかもしれない。しかし、彼女の著作自体を一つの芸術作品ととらえるならば、それらとの出会い自体が、様々な思考の可能性をひらく刺激的で創造的な体験だと言うことができよう。

(2) 『自由の弁証法』（1988）について

本書において、グリーンは、哲学、歴史学、教育学、文学といった諸領域を横断しながら、アメリカの社会と教育における「自由」、「可能性」、「イマジネーション」の相互関係を吟味し、アメリカ社会の中で、女性、移民、マイノリティ・グループが、いかにして自由を探求してきたか、その過程について論じている。また、ジェファーソンの時代から現在に到るまでのアメ

リカにおける「自由」の概念とイメージの変遷を描き出そうとする。そして、未権利状態にある人々が自らの権利と力を取り戻していく上で障害となっている壁を乗り越えるために、すなわち「挑戦者」となるために、彼らがアメリカの歴史の中でどのように「自由」を理解し、行使してきたか、あるいは失ってきたかを明らかにしようと試みる。

最後に彼女が強調するのは、教育におけるアートの役割である。アートの経験は、人間のイマジネーションを解放し、子ども・若者を可能性のビジョンへと向かわせる。そして教育者と生徒がともにイニシアティヴを取り、限界を乗り越え、自由を追求するよう励ますような教育と学習へのアプローチを提起する。しかもそれは、孤独にではなく、他者との共同において、私的ではなく、公的空間において行なわれるべきものなのである。

2. ハンナ・アレント (Hannah Arendt) における「自由」の概念

『自由の弁証法』において、グリーンが論ずる「自由」の概念は、そのアイデアの多くをハンナ・アレントの自由論に負っている。だが彼女の自由概念がアレントのそれの完全な焼き写しだというわけではない。グリーンはアレント思想に強く共鳴しながらも、その思想的スタンスには根本的な差異があるように思われる。後に、そのことを際立たせるために、ここでは、アレントの自由概念の内実を示す事例として、彼女がたびたび言及し、グリーンもまた好んで引用するフランスの作家ルネ・シャールに関する一節を取り上げることから始めたい。

第二次大戦中、ナチ占領下のフランスにあって、レジスタンス運動に参加したシャールは、解放の後、再びもとの「私的生活の陰鬱な物憂さ」に戻らざるをえなかった。「たとえ生き残っても、私はこの何物にもかえがたい歳月の芳香を断つて、私の宝を（抑え込むのではなく）無言で投げ返さねばならぬのを知っている」というシャールの言葉は、「かれらがすでにその宝を失っていた」ことを示している。

この宝とは何であったのか。かれら自身の理解では、この宝はいわば相互に結びついた二つのことから成るように思われる。かれらは「レジスタンスに加わった」人が「自らを見出し」、「闇雲に〔自分自身を〕追い求めてあからさまな不満足に陥る」のに終止符を打ったこと、また、もはや自らを「不誠実」で「口やかましく人生を疑う役者」とは考えず、「ありのまま」でいられるのに気づいた。・・・一切の仮面をかなぐり捨て、このようにありのままになったとき、生まれて初めてかれらのもとに自由が幻のように立ち昇った。自由が出現したのは、かれらが暴政や暴政に優る悪に反抗した (acted against) からではなく、・・・かれらが「挑戦者 challengers」となり、自らイニシアティヴをとり、そのことによってそれを知ることもあるいは気づくこともなしに、自由が姿を現わすことのできる公的空間をかれらの間に創造し始めたからである。「われわれが一緒に食事をとる度に、自由は食席に招かれている。椅子は空いたままだが席は設けてある。」(アレント, 1994a, pp.2-3)

アレントの自由概念は、近代の哲学的伝統を背景とするわれわれの一般的な理解とは大きく

異なる。いや、バーリンの言う「消極的自由」と「積極的自由」、この二つの自由概念を共に否定するところに、彼女の自由概念の特徴がある。

アレントは、消極的自由、すなわち「～からの解放」は、それだけでは自由の実現をもたらさないという。自由は、たんなる「解放」に加えて、他者とともにであること、自らの言葉や行為において他者と出会うこと、そのような「公的空間」のうちに存在する。「公的空間」とは、人が自らの属性（What）から解放されて、ありのままの「Who」として現れることのできる空間である。自由とは、そのような空間におけると他者との交わりにおいて初めて経験されるのである。それゆえ、人間は孤立させられていてはけっして自由ではなく、また近代の哲学的伝統とは違って、自由はけっして自己の内面のうちに宿るものではない。

アレントにとって自由とは何か、それは人間の内面に存在するものではなく、私の外にすなわちわれわれの〈あいだ〉に存在するものである。その〈あいだ〉は、われわれが共に行為する限りでのみ世界に現われ、そのとき、自由は触れてわかるリアリティとして経験されうるのである。

3. マキシン・グリーンにおける「自由」の概念

マキシン・グリーンの自由論は、基本的にはアレントのそれの深い理解から生まれたものだと言うことができる。グリーンの示す自由概念の内実をいくつかのキーワードから明らかにしていきたい。

(1) 「個人的自由」から「状況内におかれた自由」へ

グリーンは、1980年代の政治、社会状況において、多くのアメリカの人びとが共有する「自由」の観念を以下のように告発する。

今日、自由世界について語ることは、経済競争、テクノロジー、権力について語ることと深く絡み合っている。個人的自由について語ることは、自立と自己決定について語ることである。それはコミュニティにおけるつながりや共生とはほとんど関連を持たない。アメリカ人は、自分たちは生まれながらに自由であると信じている。かれらは…自分のしたいようにする権利、自己実現を追及する権利があると感じている。（Greene,1988,p.1）

「自由世界の擁護」、「世界における自由の実現」といったスローガンは、今日でもイラク戦争をはじめ、アメリカやその同盟国による「戦争の大義」として繰り返し持ち出されてきた。また「自由」の名のもとに、教育をはじめ様々な社会的サービスに市場原理、競争原理が持ち込まれている。グリーンは、もはや「自由」を純粋な正義概念として語り得ないことをわれわれに気づかせる。それと同時に、「孤立した自由」、アレントの言う〈あいだ〉を欠いた自由は、個人の欲求実現のための自由へと矮小化されざるをえない。自由社会に属する「自由な」人びとにとて、「自由に基づいて行為するかどうか、そのために闘うかどうか、それでもって何

事かをなすかどうか」(Greene,1988,p.26)といった問い合わせもはや意味を持たない。むしろその「自由」概念は、ホップズ的な闘争状態をはらむがゆえに、容易に「監視社会」へと転化するリスクを持つのである。

こうした自由観を批判し、その再定義を試みる上で、グリーンが参照するのが、チャールズ・ティラーの「状況内における自由」という概念である(Greene,1988,p.7)。ティラーによれば、近代において自由とは、「拘束されないこと、自分の行動において自分自身にだけ依存すること」を意味した。しかし、この「自己依存」としての自由は、結局はニヒリズム、すなわち「あらゆる価値の拒絶による自己肯定」に陥る危険性をはらんでいる。なぜなら、自由に到達した自己は、無性格であり、限定された意図を持たない、つまり「完全な自由」の向こうには「空虚さ」以外の何ものも存在しないからである。

そこでティラーが提起するのが、「状況内におかれた自由」という概念である。

これは自由な活動について、それを自然的および社会的存在としてのわれわれの条件のおかげで、あるいは避けられない使命または目的のおかげで、われわれのものである状況によって要求される応答とみなす、考え方の回復を意味する。…自由であるための闘争一制限、圧迫、内外から発する歪曲に対する一は、この限定的状況をわれわれのものとして肯定することによって強化される。(ティラー,1981,p.302)

グリーンが「状況内におかれた自由」の概念に着目するのは、ティラーが、その「状況」を、たんに自然的、社会的条件だけではなく、「避けられない使命または目的」の観念と結びつけるからである。つねにわれわれの「生きられた状況」の中にある自由は、けっして受動的なものではなく、何らかの使命や目的からの呼びかけに対する「応答」と切り離すことはできないというのである。それは自由が、次に見るような「超越」あるいは何らかの「闘い」と不可分の関係にあることを意味する。

(2) 「超越」あるいは「開け」としての自由

ティラーの自由論を踏まえ、さらにグリーンは次のように「自由」を再定義する。

自由は原理的にもしくは根源的な所有物というよりも、生きられた社会的状況の中で具体的に達成されるものとして考えられるべきだという合意が存在する。さしあたり、われわれは、自由というものを、自己を可能性へと向かわせ、決定論を克服する明確な方法として、このような克服はけっして終わらないと自覚しながらも、それを超越もしくはその明確な方法として考えたい。(Greene,1988,pp.4-5)

グリーンにとって自由は、一般的に理解されているような個人の内面的所有物ではない。それは個々の人間が生きる具体的な社会的状況の中で達成されるべきものである。そして、それはまた、「自己の可能性」として、「決定論の克服」として、あるいは「超越」として語られる。あるいは「諸々のパースペクティヴや空間を開いていくこと(Opening)」と表現される。これらの概念は、グリーンの哲学的バックボーンである現象学や実存主義思想から生み出されたも

のであり、アレントの自由論には見られない。しかしながら、グリーンの言う「決定論の克服」は、アレントの「複数性」や「始まり」といった概念と明らかにそのモチーフを共有する。

また、グリーンの「超越」あるいは「開け」としての自由は、人間の直面する「抵抗」や「障害」の経験と不可分である。

サルトルによれば、人々は、何かに妨害されたと感じなければ、そして途中に立ちはだかる障害を〈名づける name〉ことができなければ、達成感を獲得することはない。同時に、障害の存在は、達成のためのより広い空間に到達したいという願望、選択肢を広げたい、別様の可能性を知りたいという願望があるかどうかにかかっている。(Greene,1988,p.5)

われわれは、「名づける」こと、すなわち乗り越えるべき何かをそれとして対象化することができなければならない。それと同時に、「別様の可能性」への願望、自由への願望を持たなければ、その障害を一つのリアリティとして経験することができない。もしたんなる「精神の自由」や限定的な自由の機会であれば、われわれは奴隸制のもとでさえ自由を感じができるだろう。

現代社会において乗り越えるべき障害は、権力や支配、抑圧や人権侵害ばかりではない。それは、ヴァージニア・ウルフの言う「得体のしれないコットン・ウールに埋もれること」である。グリーンによれば、それは「習慣、たんなる繰り返し、自動性」を意味する。この「自動性 automatism」も、アレントのキー概念の一つであり、それは「労働」する人間を支配する自然過程や生命過程の本質的特徴である(アレント,1994a,p.228)。そして、この自動性を打ち破るものが、「始まり」としての活動 action である。アレントにとって、活動は、「歴史のすべての過程に内在する自動性に抗う能力であり、人間の全ての活動様式に息吹を与え活気づける能力」(アレント,1994a,p.229)である。

ただし注意しなければならないのは、グリーンの場合、アレントと異なり「自動性」の概念は直接に自然や生命の代謝過程を意味していないということである。これは彼女がアレントの「労働」概念にはほとんど言及していないことと関連しているように思われる³。グリーンにとって「自動性」とは、現代社会の抱える特質であり、病理である。それは、社会の画一化、官僚制化、ルーティン化、その中でわれわれが抱える無力感や閉塞感をあらわしている。

グリーンにとって、この自動性を乗り越えること、すなわち「コットン・ウールをうち破ること」とは、存在の別のあり様を求めることがあり、開け openings を求めることである。そして「このような開けを見出すことは、新たな可能性、ときに世界に自由を実現する新しい方法を発見すること」なのである。(Greene,1988,p.2)

もちろんこのような自由の探求は、アレントの場合と同様、孤独に行なわれるものではなく、他者との共同のプロジェクトによって、すなわち公共的空間を通じて創り出されなければならない。グリーンは、先にアレントの引用として紹介したシャールの一節を引き取りつつ、次のように語る。

自由が自らを現わし、もたらされるのは、諸個人が、独自の仕方で集う場合であり、ほんと

うに（仮面、みせかけ、会社のバッチなしに）お互いを提示する場合であり、互いに追求できる目標を持っている場合である。愛着を欠いているとき、複数性や共同性のもとに集う可能性が存在しないとき、イマジネーションが引き出されなかったとき、人々は、自由が破壊されていると考えるかもしれない。だからといって世界の諸構造を打ち破り、新たに何ものかを創造することなどおそらく考えもしないだろう。その構造が、抑圧的な家族のしきたりのように日常的で、官僚的な管理体制のように凡庸で、人種差別のように卑劣であるかどうかが問題なのではない。そこには、自らを被害者であると自覚した人々の共同が存在しなければならない。彼らの間には一つの空間の開けが存在しなければならない。それは、ハンナ・アレントが「あいだ (in-between)」と呼んだものであり、単なる実際的あるいは現世的な関心よりも深遠で意義深いものである。（Greene,1988,p.17）

自由とは、現状を乗り越え、新たな可能性を実現しようとする人々の共同を通じて、彼らの間に開かれていく空間である。それは孤立した人間の内面からは生じないし、人々が共同して何事かを始めることなしには生じない。グリーンがめざすのは、このような自由の空間を、学校や教室に、すなわち教師たちや子どもたちの〈あいだ〉に創り出していくことなのである。

4. 教育における「自由」の探求

それでは、こうした自由概念と教育とはどのように関連するのだろうか。グリーンがめざす「自由のための教育 education for freedom」とは、どのようなことを意味するのだろうか。それはどのような方法によって可能なのだろうか。それらを明らかにするために、まずグリーンが教育をどのようなものとしてとらえているか検討しておく必要がある。

(1) グリーンの学習論

グリーンにとって教育とは何を意味するのか、それをここでは彼女の学習論の検討を通じて明らかにしたい。

グリーンは、『自由の弁証法』のなかで、発達と学習に関連して次のように述べている。

個人というものは、前反省的な風景 landscape あるいは理解に基づきながら、世界に対するパースペクティヴの多様性の獲得に向けて発達もしくは学習する。・・・重要なのは、彼／彼女が他者と共にあるとき一対話の中で、教え・学ぶ関係の中で、ある目的を相互に追求する中で一その都度加わる新たなパースペクティヴが開かれるということである。（Greene,1988,p.21）

グリーンの場合、学習にともなう認知発達にとって重要なのは、「抽象的な原理のより完全な把握を獲得すること」ではなく、「生きられた経験、世界における存在のあり方をできるだけ多くの観点から解釈すること」（Greene,1988,p.120）である。また、上記の「風景 landscape」は、彼女の著書『学習の風景』（Landscapes of Learning,1978）において展開された概念であるが、

それが意味するのは、「私たちはそれぞれ、固有の観点から、固有の個人史にしたがって、世界との出会いを獲得してきた」ということである。それは、私の現在のパースペクティヴの土台であり、私のものの見方や語り方に影響を与え、私のリアリティを構成する。人は、自分の風景に触れるということによって、自分の経験の発展を意識し、自分が世界と出会うその仕方に気づくことができる。そして、その気づきによって人は自らの問いを発し、超越を求めるようになる（Greene,1978,p.2）。

その意味で、学習とは、多様な他者や教材との出会いを通じて自己の「風景」に気づくとともに、新たなパースペクティヴの獲得によってそれを更新していくプロセスだと言うことができる。そしてグリーンにとって教育とはそのような学習を励ます営みなのである。

実はここにもグリーンの教育思想におけるアレントの影響を読み取ることができる。なぜなら彼女の学習論は、明らかにアレントにおける政治的判断力の議論と重なるからである。アレントは、「判断力」を「事柄を自ら自身の視点からだけではなく、そこに居合わせるあらゆる人のパースペクティヴで見る能力」（アレント,1994a,p.299）と定義する。それは、無条件に他者の判断や意見を採用することでもなければ、他者の経験に感情移入したり他者的心を読み取ったりすることでもない。自らのイマジネーション（構想力）を用いて他者の立場から世界を見るということである。

またアレントは、「判断力」を「政治的存在者としての人間の基本的な能力」としてとらえる。グリーンにとって、教育とはそのような政治的判断力の獲得、形成をめざすことであり、その点で、彼女の教育論はシチズンシップ・エデュケーション（市民教育）の議論とも重なる。

（2）近代教育学における「自由」概念の批判

グリーンが「自由のための教育」を論じるとき、それは、アレントの近代批判とパラレルな関係にあり、近代教育学そのものに対する批判という側面をも持っている。

言うまでもなく、近代教育学は教育の目的を人間の自由の実現に求めた。それがカントに代表される「自律性」概念である。

自律性を個人的自由に結びつける一つの前提が存在する。それは合理的で原理的な自己統治という意味での自律性である。多くの場合、他律的存在から出発する一つの動きは、その条件付けと型取りのあらゆるファクターによって、ある種の規律統制された自己充足と独立性に導かれた動きたらざるをえない。そして、これは多くの教育者たちによって、教育学の最も望ましい目標とみなされる。（Greene,1988,p.119）

近代教育学において、「自律性」としての自由は、人間形成の「最も望ましい目標」として理解されてきた。ところが、グリーンは、教育における「自由」の概念を、このような「自律性」の獲得として理解することはできないと主張する。

そして、この自律性（自己支配）としての自由を徹底して批判したのもアレントであった。「もし人々が自由であろうとするならば、主権こそが放棄されなければならない」とアレント

は言う。「主権というのは、非妥協的な自己充足と支配の理念」(アレント,1994b,p.368)を指す。それは一者による支配を目指すという点で人間の「複数性」を破壊するものとして忌避される。

こうしたアレントの立場に依拠するならば、教育というものを人間が他律的存在から自律的存 在になるための手段としてとらえることはできない。ではグリーンの教育が自律的な存在者をめざさないとしたら、その代りにどのような自己像を思い描けばよいのだろうか。残念ながら、その疑問に対する彼女の答えは『自由の弁証法』の中では必ずしも明確ではない。ここでは、それを筆者なりに把握するために、B. ホーニッギのアレント解釈を参照してみたい。ホーニッギによれば、アレントの行為遂行が前提としているのは「複数性」であり、その行為者は多面的であらねばならない。だが、「自律」は、断片的で多面的である自己に一義性を押し付ける。アレントにしたがうならば、「自律性」とは、むしろ自己がその形成に対し抗わねばならないものである。(ホーニッギ,2001,pp.202-203)

教育あるいは学習にとって重要なのは、自己を一義的な存在へと規律化していくことではない。むしろ自己は、「自律性」への抗いを通じて、他者との出会いを契機として、自己の「風景」を「他のように」もありうるものとして開いていく存在でなければならない。つまり、グリーンにとって「教育」とは、自己の「完成」をめざすものではなく、その絶えざる「生成」を励ますものだと言えよう。

(3) イマジネーションとアート

それでは「自由のための教育」はいかなる方法によって可能となるのか。そこでグリーンが注目するのは、イマジネーションとアートの力である。グリーンは、公共空間を創造するためのイマジネーションの不可欠な役割を強調する。それは、「不在のものを現前化する能力であり、いまだ存在しない条件を呼び起こす能力」(Greene,1988,p.16)である。

占領下のフランスでシャールラが「挑戦者」となったのは、もはや耐えられないと判断される状況を拒絶したためであった。しかし、もしかれらがよりよき状態を想像することができなければ、それを耐えられないことは認識しなかったはずである。重要なのは、物事を別様でもありうるものとして思い描く能力、オルタナティヴを対置することができる能力、すなわちイマジネーションの能力なのである。そして、そのようなイマジネーションを喚起する手段、方法が、アートであり、アート教育である。グリーンは、「アートという形式は、つねに存在する可能性として認識されなければならない。物事を変化させる力を持つ教育がわれわれの関心なら、アートは、どこで計画されようと、カリキュラムの中心部分でなければならない。」(Greene,1988,p.131)と言う。

グリーンは、アートのもつ潜在力について次のように語る。

これらの芸術対象は、それと真剣に関わる場合には、次のような潜在的能力を持っている。それは、人が通常は聞くつもりも見るつもりもないものを見させ、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である。この文脈で重要なのは、それらが経験を異化(defamiliarize)する能力を持つということである。(Greene,1988,p.129)

われわれは芸術作品に触れるとき、なぜか自分たちの世界が異化されるのに気づかざるをえない。「異化」とは、他者との出会いによって、普段は決して見ることのできない経験の側面があらわになることである。こうして自己の反省のための新たな可能性が開かれるにつれて、「批判的気づき」が拡大される。われわれは、「アートの力を借りて、解釈を要求するような状況を切り開くことができ、教育者が参加しようとする自由の空間、自由の領域を覆い隠す壁を破壊することができる」のである。

グリーンがめざすのは、アート活動あるいはアートとの出会いを通じて、自己を別様な存在へと開いていく力、すなわちイマジネーションを生み出していくことである。それは自己を一元的、画一的な存在へと切り縮めるような教育の対極にある。同時に、イマジネーションは、たんに自己を変革する手段ではなく、他者とともに状況を変え、社会を変えていくものでなければならない。それがグリーンの言う「社会的構想力 social imagination」⁴なのである。

5. グリーンとアレント思想の差異

繰り返し指摘したようにグリーンの教育思想はアレントから大きな影響を受けている。しかし、両者の思想には異なる部分も少なくないように思われる。最後に、その違いについて、補足的にではあるが言及しておきたい。

(1) アレント教育論に対するグリーンの評価

教育学がアレント思想を受容する際、つねに議論や批判の対象となるのが彼女の教育に関する保守主義的な見解である。アレントは1958年の論文「教育の危機」において、進歩主義教育を批判し、「教育は保守的でなければならない」と主張した。このアレントの主張をどのように解釈するかは、彼女の思想を教育学的論議に接続させるためには、避けて通れない問題だと思われるのだが、1970年代にはすでにアレントに着目し、受容してきたグリーンは、その点をほとんど無視してきたように思われる。しかしながら、教育学における伝統的な教育の定義を批判する次の二節には、アレントのそれにも批判の矛先が向けられている。

過去において私たちは、教育をたんなる伝達、コミュニケーション、イニシエーション、若者が「共通世界を新しくする使命に向けて」準備されることと結び付けてきた。いまや、多くの伝統的な物語が拒絶され、崩壊したために、またあるべき共通世界についての多数のビジョンが新たに生まれ、論争となっているがゆえに、もはや何が価値や有益性を持つのか、何が教えられるべきなのかについて共通の合意が存在することなど仮定できない。

(Greene,1995,p.3, 下線は筆者)

下線部分は、明らかにアレントの教育の定義（アレント, 1994a, p.264）からの引用であり、

グリーンは、それをもはや時代遅れな過去の教育理解の一つとして位置付けている。またこの一節からわかるように、グリーンは、「ポストモダン」とも呼ばれる社会・文化状況、すなわち「大きな物語の喪失」を認めた上で、自らの教育哲学を構想しようとしている。だが、それは彼女がポストモダニストたちのシニカルな主張に全面的に同意していることを意味しない。グリーンの問題関心は、もはや「教育の目的」について共通の合意が存在しないにもかかわらず、「教師の、実際には多くの人びとにとっての共通世界の構築」(Greene,1995,p.2) がいかにして可能か、そのために教育に何ができるのか、という点にある。

おそらくグリーンは、アレントの教育理解に批判的であるがゆえに、アレント思想を自らの教育学に深く取り込みつつも、アレント自身の教育論については言及しないのだろう。だが、アレントの思想も、今日のポストモダン論と同様、未来の不確定性と価値の複数性を前提にしているがゆえに、アレントの思想全体のコンテクストからその教育論を読み直すなら、たんなる保守主義として切り捨てられるべきではないだろう⁵。

(2) 「もはやない」と「いまだない」

二つ目に指摘しておきたいのは、二人の歴史へのまなざし、志向性の違いである。それは、二人のルネ・シャールの詩の捉え方において最も明瞭にあらわれている。アレントは、シャールの引用を、「われわれの遺産は遺言一つなく残された」という一節から始める。シャールは、フランス解放の後、再びもとの「私的生活の陰鬱な物憂さ」に戻らざるをえなかつたと語った。「たとえ生き残っても、私はこの何物にもかえがたい歳月の芳香を断つて、私の宝を（抑え込むのではなく）無言で投げ返さねばならぬのを知っている」というシャールに対して、アレントは、「かれらはすでにその宝を失っていた」というノスタルジックなコメントを付している(アレント,1994a,p.2)。アレントは1946年に記したヘルマン・ブロッホの批評において、歴史上の断絶を「もはやない」と「いまだない」という言葉で表現している(アレント,2002,p.214)。「かれらはすでにその宝を失っていた」という語りは、この「もはやない」のニュアンスに近い。

アレントのまなざしが「もはやない」歴史に向けられているとするならば、グリーンの場合は、「いまだない」歴史に向けられている。それは、シャールを「挑戦者」と呼ぶグリーンの次のようなコメントから読み取ることができる。

私が見たいと望むのは、教師たちが挑戦者となり、自らに対してイニシアティヴを取ることである。教師たち、そしてわれわれがそのような挑戦者となるとき、最後にはそこにおいて個人的リアリティが承認されうる「公共的空間」が現われるであろう。(Greene,1978, p.35)

また『自由の弁証法』のイントロダクションにおいて、グリーンは、次のように述べる。

本書が求める読者は、完全ではない人、不満を感じている人、そして、汲みつくされない精神の可能性をもって、困難と抵抗に満ちた世界の中で自由の実現への希望を胸に教育にたずさわる人びとである。(Greene,1988,p.xii)

グリーンの場合、シャールの経験は「失われた宝」へのノスタルジックな嘆きとしてはとら

えられていない。グリーンにとっての「挑戦者」は、もはやなき存在ではなく、いまだなき存在である。そしてそれは、「いまだない」未来への可能性を信じる教師たち、人びとへの心からの呼びかけなのである。

6. 自由の再定義をこえて

筆者は、冒頭で、教育における「自由」概念の「再定義」という言葉を用いた。だが、そもそもこの「定義」という概念は、グリーンの思想には似つかわしくないことを指摘しておかなければならぬ。『自由の弁証法』のなかでグリーンは次のように言う。

自由の観念は長きにわたって、自立性、主体と対象世界との分離に結びつけられてきた。しかし、自由の観念は、われわれが状況づけられていることを理解するにしたがって、そして、それを活動と言論に結びつけた認識、生活の真っ只中で生じるような使命としての認識を理解するにしたがって、繰り返し修正され、創造されていくだろう。(Greene,1988,p.76)

定義づけ、すなわちある事柄を特定の意味領域に固定することは、アレントの言う「複数性」を破壊するものである。あらゆる画一主義的傾向に反対するアレントにとって、すべての事象は特定のアイデンティティに回収されてはならない。アレントにならうグリーンの「自由」概念は、つねに確定的な定義から逸らされ、ずらされなければならない。だがグリーンの意図は(アレントと同様に)、物事の捉えがたさ、あいまいさ、不可視性を示すことにあるのではない。むしろそのリアリティの強度を高めることにある。グリーンによれば「リアリティは固定され、あらかじめ定義されたものというよりも、不斷の現われである」(Greene,1988,p.23)。「不斷の現われ」としてのリアリティは、定義づけによってむしろ損なわれてしまう。リアリティは多様な解釈へと開かれることによってより豊かに経験されるはずなのである。

そのように理解すると「再定義」という言葉は修正をよぎなくされる。めざされるのは、グリーン、そしてアレントとともに、「自由」概念を繰り返し修正し創造していくことである。もちろんその作業はつねに不完全性を免れ得ない「未完のプロジェクト」(ハーバーマス)ではあるが。

おわりに

終戦後、アメリカ教育使節団は、「教師の最善の能力は自由の雰囲気の中でのみ栄えるものである。この雰囲気を備えてやるのが教育行政官の務めであり、けっしてその逆ではない。」と宣言し、「教育の自由」は、教育基本法(1947)によってその実質が保証された。ところが、その後のいわゆる「逆コース」によって、「教育の自由」の「現われ」が学校現場で輝きを放ったのは、戦後のわずかな期間に過ぎなかった。その意味で「教育の自由」は、「もはや失われた宝」にすぎないようにさえ思われる。

たしかに、自由というものを戦後民主主義によって与えられた一種の贈り物とみなすなら、あるいはそれを「消極的自由」として、あるいはたんなる理念としてのみとらえるならば、その宝は失われてしまったと言えるかもしれない。だが、グリーンの理解にしたがえば、そうではない。「自由」は、「内的自由」などではまったくなく、他者との具体的な結びつきにおいて、他者とともに何事かを始める中で、経験されるリアリティのことである。われわれが、立ちふさがる障害や困難の存在を認識するかぎり、それを名づけ、ともに乗り越えようとする仲間がいるかぎり、「自由」の経験は「いまだなき」可能性として、つねに現わることができる。

今回は、現代の社会学・政治学における自由論の展開と教育学との関連、アレントの自由論の詳細、グリーンのアート教育論について十分に検討することができなかった。今後の課題としたい。

注

¹西原博史、2006、良心の自由と子どもたち、岩波新書 参照。

²アイザイア・バーリン、福田歛一訳、1971、自由論、みすず書房 参照。

³アレントは人間の活動性（activity）を「活動 action」「仕事 work」「労働 labor」の三つに区別したが、グリーンはこの区別を踏襲していないように思われる。アレントの「労働」論は、マルクス主義批判としての性格を持つが、少なくともグリーンはその点には同意しないだろう。

⁴ “Social Imagination”については、Greene,1995,p.5 参照。

⁵詳しくは、木村、2001 参照。

参考文献

- アレント ,H., 引田隆也・齋藤純一訳、1994a, 過去と未来の間、みすず書房
アレント ,H., 志水速雄訳、1994b, 人間の条件、ちくま学芸文庫
アレント ,H., 齋藤純一・山田正行・矢野久美子訳、2002, アーレント政治思想集成 1、みすず書房
Greene,M.(1978).Teaching:The question of Personal Reality.*Teachers College Record*,80(1),23-25
Greene,M.(1988).*Dialectic of Freedom*.New York:Teachers College Press
Greene,M.(1995).*Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass
Greene,M.(1978).*Landscape of learnig*. New York:Teachers College Press
ホーニッギ ,B., 岡野八代・志水紀代子訳、2001, ハンナ・アーレントとフェミニズム、未来社
木村浩則、2001、アレント教育論における「保守」と「革新」—ハンナ・アレントの教育理解再考—、
近代教育フォーラム第 10 号, pp.249 – 262
大澤真幸、2008、自由の条件、講談社
齋藤純一、2005、自由、岩波書店
佐藤学、今井康雄（編著）、2003、子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践、東京大学出版会
杉浦宏（編著）、1995、アメリカ教育哲学の動向、晃洋書房
立岩真也、2004、自由の平等—簡単で別な姿の世界、岩波書店
テイラー ,C., 渡辺義雄訳、1981, ヘーゲルと近代社会、岩波書店

矢野久美子, 2002, ハンナ・アーレント, あるいは政治的思考の場所, みすず書房

Greene に関する先行研究

- Ayers,W.& Miller,J.(ed)(1998). *A Light in Dark Times and the Unfinished Conversation*. New York: Teachers College Press
- Piner,WF.(ed)(1998). *The Passionate Mind of Maxine Greene*. London:Falmer Press
- Schutz,A.(1998).Creating Local “Public Spaces” in Schools:Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry*, 29(1),77-98
- Schutz,A.(1999).Caring in Schools is not enough:Community,Narrative,and the Limits of Alterity. *Educational Theory*, 48(3),373-393
- Waghid,Y.(2005).Action as an Educational Virtue:Toward Different Understanding of Democratic Citizenship Education. *Educational Theory*, 55(3),323-342
- Wilson,T.(2003).Maxine’s Table:Connecting Action with Imagination in the Thought of Maxine Greene and Hannah Arendt. *Educational Theory*, 53(2),203-220

(2009.10.5 受稿, 2009.11.5 受理)