九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

〈ふり〉の教育哲学3.5 ： 道徳教育・舞台・オーディエンスをめぐって

宮川, 幸奈
九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻（教育哲学） ： 博士後期課程 | 日本学術振興会 ： 特別研究員

岡野, 亜希子
近畿大学産業理工学部（教育哲学）

山岸, 賢一郎
長崎大学教育学部（教育哲学・道徳教育）

藤田, 雄飛
九州大学大学院人間環境学研究院（教育哲学）

他

https://doi.org/10.15017/1906396

出版情報：教育基礎学研究. 13, pp.91-106, 2016-03-28. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

教育基礎学研究，2015，第13号，91－106頁
Bull. Phil. & Hist. of Education, Kyushu U., 2015, Vol.13, pp.91-106

アゴラ

〈ふり〉の教育哲学3.5

── 道徳教育・舞台・オーディエンスをめぐって ──

宮川　幸奈・岡野亜希子・山岸賢一郎
藤田　雄飛・有源探ジェラード

はじめに

土戸敏彦の〈ふり〉概念は、人間の行為（パフォーマンス）が、行為そのものになりきって「遂行」する面と、行為から距離をとって「演技」する面を常に併せ持ち、両義性を帯びていることを表している[1]。これに対して、近現代の教育言説・教育実践は、「遂行」と「演技」を峻別し、前者に高い価値を置こうとしてきたように見える。例えば、被教育者が心から道徳的に振る舞うことと、道徳的な人間であるかのように演技することは区別され、前者こそが目指されてきた。また、特に近年、子どもの内面の理解が教師や親たちに強く求められているが、ここには、子どもたちの諸々の外面 ── その中には演技性の強い振る舞いもあるだろう ── を通して、子どもたちの本当の偽らざる内面をとらえることが可能であり、しかもそれがよい教育のために不可欠だという信念が現れている。

私たちは、〈ふり〉をめぐって思考することによって、「遂行」と「演技」を切り分けようとしがちな近代教育（学）を根本的に問い直すことができるのではないかという見通しの下、研究プロジェクト「〈ふり〉の教育哲学」に取り組んでいる。2014年度までに、２度のラウンドテーブル ── 「「ふり」の教育哲学Ⅰ」（2013年11月24日、九州教育学会第65回大会）及び「〈ふり〉の教育哲学2.0」（2014年８月22日、日本教育学会第73回大会） ── を通じて、近現代の教育思想や教育（学）的概念を再検討してきた。これらのラウンドテーブルでは、予め全体としての課題を設定せず、プロジェクトメンバーがそれぞれに設定した課題について発表をした。各発表は、独立した教育哲学研究であると同時に、〈ふり〉をめぐって、あるいは〈ふり〉を用いてどのような議論の場が開けてくるのかを探る試みでもあった。そこで、各ラウンドテーブルの後に「〈ふり〉の教育哲学1.5」［宮川・土戸他2014］及び「〈ふり〉の教育哲学2.5」［岡野他2015］を発表し、ラウンドテーブルの内容を報告しつつ、独立した各発表を重ね合わせてプロジェクトの全体像を少しずつ形作り、取り組むべき課題を明示する作業を行った。こうして、〈ふり〉を思考の道具として用いつつ、同時に、〈ふり〉という道具の可能性を見定め、必要とあらば改良を加えようとしてきたのである。

本稿もまた、今年度開催したラウンドテーブルに基づいて、研究プロジェクト「〈ふり〉の教育哲学」の歩みを進めようとするものである。すなわち、九州教育学会第67回大会ラウンドテーブル「〈ふり〉の教育哲学3.0」(2015年12月６日、企画者及び司会進行：宮川）を報告するとともに、このラウンドテーブルに先立って教育基礎学研究会第20回研究会会合（合宿）において開催したラウンドテーブル「〈ふり〉の教育哲学2.9」(2015年９月20日）を併せて振り返り、考察を進めるものである。

まず、「〈ふり〉の教育哲学3.0」における報告者（山岸・藤田）及び「〈ふり〉の教育哲学2.9」における報告者（有源探）の各発表の概要を記す（１)。次いで、「〈ふり〉の教育哲学3.0」における指定討論者（岡野）のコメントの概要を記す（２)。その後、ラウンドテーブルで交わされた議論を踏まえて、これまでの共同研究で浮かび上がっていた課題について検討する（３)。最後に、本稿のまとめとして、研究プロジェクト「〈ふり〉の教育哲学」の全体像をまた描き直してみよう（おわりに)。

１．報告者による発表の概要

(1) 山岸賢一郎「包摂／排除する〈ふり〉としての道徳教育―道徳授業資料における「公徳心のない人」の表象をめぐって―」

本発表の目的は、「約束や社会のきまり」、「法」、「遵法精神」、「公徳心」等々の言葉でもって説明される道徳教育に際して、私たちが「不道徳な人」 ── 『心のノート』における印象的な表現を用いるなら、「公徳心のない人」 ── に対して示す態度を、問題化し吟味することにある。かくして本発表は、道徳授業資料とその解説書に描かれた「公徳心のない人」の表象に注目しながら、道徳教育を、「包摂／排除」という枠組みで、〈ふり〉という着想をも頼みとしながら、記述し論究することを試みた。以下にこの発表の概要を、現時点までの発表者の思索の進展も踏まえて再構成し、提示してみたい。

まずは、「公徳心のない人」の表象を、幾つか例示しよう。たとえば『心のノート　中学校』［文部科学省 2009: 96-7］には、公共のルールを守ることができない「公徳心のない人」(道路に空き缶をポイ捨てする人や、公共交通機関の座席を独り占めする人など）のイラストが掲げられている。『私たちの道徳　小学校五・六年』にも、同様に「公徳心のない人」の写真が並ぶ［文部科学省 2014: 120-1］。副読本からも例も挙げよう。東京書籍から刊行された『道徳１　みんな　なかよく』［「道徳」編集委員会 2011: 12-3］には、「うさぎのえんそく」という資料が収録されている。この資料には、公徳心のあるうさぎと、公徳心のないうさぎ（「食べるときのお行儀がよくない」、「ごみを散らかしている」、「木の枝にぶらさがっている」、等々）との境界が、芝生の色によってはっきりと描かれており、興味深い。同じ副読本に掲載された定番資料「かぼちゃのつる」には、周りの者たちの注意を聞き入れない「わがまま」な「かぼちゃ」が描かれる。このかぼちゃは最終的に「痛い思い」をすることになる。「タイヤが、ぷつりと　かぼちゃのつるを

きって　しまいました」[「道徳」編集委員会 2011: 51]。

これらの表象については、すでに次のように言えそうである。「対応バイアス」(correspondence bias: 他者の行為からその内的属性を推論する際、状況や環境などの外的要因を軽視・度外視する傾向）などの諸々の認知バイアスを利用し、また強化しつつ、「公徳心のない人」に対する一種の敵意 ── 「道徳」的に正当とされた、敵意としての「公徳心」や「正義感」 ── を涵養するものである、と。とはいえこれらの表象は、その活用方法によっては、より危険なものになりうる。先に取り上げた『心のノート　中学校』を例としよう。「公徳心のない人」のイラストについて、文部科学省は次のような活用方法を推奨していた。「絵を見て、身近にいる『自己虫』〔引用者注: じこちゅう、とルビが振られている〕はどれか探し」、たとえば「ポイ捨て虫」「ひとりじめ虫」のように、「それぞれの『自己虫』に名前を付け、その行為をどう思うか発表する」[文部科学省 2013: 59]。

このような道徳授業を真に受けて成長した人は（授業が期待された効果を上げるなら)、当の道徳授業が理想とする〈社会〉づくりの担い手へと育ってはくれるだろう。「公徳心のない人」を〈社会〉へと包摂しさもなければ〈社会〉から排除する、「公徳心」に溢れた主体へと育ってはくれるだろう。しかし、この包摂／排除は、「公徳心のない人」の理想の〈社会〉への包摂（理想の〈社会〉からの排除）というよりももっと直接的に、現実の社会への包摂（現実の社会からの排除）である。このとき、上で述べた「危険」は、まさに現実的な脅威となろう。つまりこのとき、「公徳心のない人」の排除は、比喩的で象徴的な次元における排除ではなくて、現実のこの社会からの排除を意味している。このあからさまな排除は、たとえば「うさぎのえんそく」[「道徳」編集委員会 2011: 12-3] に描かれたような、「公徳心のない人」と公徳心のある人が住まう空間が、はっきりと分断された社会を、現実のものとするかもしれない。

もちろん道徳教育は、それが完全に「演技」でしかないならば力不足である。換言すれば、道徳教育には、何かしらの「遂行」力が必要である。実際のところ「道徳的な人」は、しばしば（自己を含む）誰かを「不道徳な人」と同定して、制裁なり疎外なり矯正なりを「遂行」する。それでも、「不道徳な人」の包摂／排除が現実の次元における「遂行」でしかないなら、道徳教育が生み出す社会は、「ポイ捨て虫」や「ごみを散らかしている」「うさぎ」たちの居場所がない、ユートピア／ディストピアである。

結局のところ、道徳教育において語られる「不道徳な人」の包摂／排除は、〈ふり〉 ──「遂行」性と「演技」性のスペクトラム ── であるのでなければならない。換言するなら、「不道徳な人」の包摂／排除は、完全なる「遂行」でも完全なる「演技」でもあってはならない。そこには完全なる「遂行」や「演技」からの〈ズレ〉が在るのでなければならないし、「遂行」と「演技」の間の揺れ動きを可能にする〈遊び〉が存在しているのでなければならない。

この種の〈ズレ〉は、教育者が伝えたいことがそのまま学習者に伝わるわけでない、という教育的コミュニケーションの特質によって、いわば自然に発生することもあろう。しかし、道徳教育に携わる者は、この種の〈ズレ〉を生み出し、またコントロールするための工夫を、積極的にしていくべきではないか。

そうであれば、第一に、道徳教育に携わる者は、道徳授業が語る「不道徳な人」の包摂／排除が〈ふり〉であることを、少なくとも知っているのでなければならない。このとき、たとえば教師は、道徳授業資料が言わんとすることを授業内でどこまで生真面目に受けとめ考えるべきか、といった点について、タクトを振るうことが可能になる。第二に（第一の点とも深く関わるが）、道徳授業において、教師と児童生徒が、一般的に「善い」「正しい」ものとして語られていることを多面的・多角的・批判的に思考する作業は、極めて重要である。2015年の学習指導要領の一部改正以降の「考える」道徳の強調は、この作業の推奨をも含んでいるべきであろう。以上の二点の強調は、「不道徳な人」の包摂／排除につきまとう残酷さを幾らか減じ、より善き道徳教育の在り様を探究するのに、多少なりとも役立つように思われる。

(2) 藤田雄飛「環世界から舞台へ」

藤田は、土戸の〈ふり〉概念における遂行と演技の両義性に着目しながら、人間の振る舞いを「場」との関係性から描くことを目指した。

そもそも、土戸によれば「「ふりをする」とは、一方の「生真面目」すなわち行為そのものになりきったあり方（＝遂行）と、他方の「醒めたあり方」すなわち自身の行為から距離を取ったあり方（＝演技）の、双方を含んだ行為」［宮川・土戸他2014：62］であるが、そうした振る舞いを主体が置かれた状況との関係性のもとで描き出す必要がある。その際、人間が生きる場として社会的な空間を素朴に想定することを避けるために、生物が生きる世界としての「環世界」（ユクスキュル）から分析をはじめつつ、人々の振る舞いが様々な言説や他者との関係性の中で生じてくるような「舞台」という見立てへと検討を進めた。こうした展開によって、私たちが「場」の演出や要請を回避したり、時に文脈を誤りながらも行為したりする可能性を、〈ふり〉の地平に乗せることを目指した。

まず、生物種が置かれた「場」によって解発された行動を否応なしに取るということを確認するために、ユクスキュルの「環世界」の構成について確認した［ユクスキュル／クリサート2005］。各々の生物種は、彼らの持つ知覚器官によって知覚標識（メルクマール）を捉えて作用していくのであり、私たちがイメージするのとは全く異なった仕方で世界を生きている。例えば、たった３つの機能環（知覚器官－知覚標識）からなる環世界を生きているダニは、そこで生じる知覚標識に確実に反応し、的確に応えていくということにおいて、強さを有している存在だと言える。ここには、遂行を通して環世

界を生きる生物が端的に示されている。彼らが行動の確実さをもって生きる環世界は、知覚標識をもって生物種に呼びかけるとともに、彼らはそうした環世界からの呼びかけに確実な反応をもって応答するのである。

こうしたユクスキュルの図式は哲学に多大な影響を及ぼした。その一人であるハイデガーは、人間と世界との関係、動物と環世界との関係をあの有名な「三つ組のテーゼ」として描き出している。すなわち、「石には世界がない：無世界的である」、「動物は世界に窮乏している：世界貧乏的である」、「人間は世界を形成する：世界形成的である」［ハイデガー1998：314］。

このテーゼに示されているとおり、ハイデガーによれば動物は世界の中に閉じ込められていて、そこに浸りきっている存在ということになる［ハイデガー1998：322］。すなわち動物は、特定の知覚標識を特定の知覚器官で受信し、特定の作用器官によって反応するという意味で、環世界を生きているのであり、「他のものと関わり合うことがあるとしても、（・・・）、動物を駆り立ててくれるものにしか、出逢うことが出来ないのである。それ以外の残りのものすべては、アプリオリに、動物の環のなかに入り込むことができない」と言える［ハイデガー1998：401-2］。このように、動物が衝動を駆り立ててくるシグナルしか捉えられないのに対して、「人間は世界形成的である」とハイデガーが語るとき、それは人間が関わりの対象を増やしていくことが出来るということであり、知覚標識にしか反応できなかった動物たちとは異なって、事物を当該の事物として経験し、その呼びかけあるいは知覚標識に「とらわれ」ることなく振る舞える存在であるということを意味している［ハイデガー1998：314］。この意味で、動物が純粋な遂行のうちにあるとするなら、人間は環世界における「場」からの要請を抜け出して振る舞うことの出来る存在であると言える。

ところで、人間がある状況あるいはある「場」において振る舞うというとき、そこに微妙な齟齬が生じる可能性についてゴッフマンは「役割距離」という概念を使って示していた。ゴッフマンによれば、そもそもある相互行為場面では、そこに参与するパフォーマーの相互行為が生じているのみならず、その相互行為を含む「場」の秩序の全体が維持されている。ただし、この秩序維持の諸行動がパフォーマー自身の「心情と呼べるようなもの」と完全に一致しているという保証はどこにもないのであり、ある「場」の秩序を維持しながらも、その秩序内に組み込まれて盲目になっているわけではないことを示す所作がパフォーマーによって演じられることがある。これこそが「役割距離」である［ゴッフマン1985：115］。例えば、緊張を強いられる手術の場において外科医が自らの役割には決して似つかわしくないジョークを差し挟むという場面はその典型と言える［ゴッフマン1985：136-140］。

ただし、本研究が重視するのは、そうした役割との関係であるよりも、それぞれのパフォーマーが状況との関係にも関わらずそこでの演出を回避していく可能性を有してい

るということ、それ自体である。すなわち、私たちは舞台から課される振る舞いを遂行するだけでなく、時に演技的なものでもってその演出を巧妙に回避しうる存在でもある。この意味で、波風を立てずにスムーズにことを進めていくわけではない生身の人間を描くことが、役割距離を舞台との関係で問うことの意義だと言えよう。そして何より、舞台上で振る舞う私たちが時に舞台が課す行為を巧妙に回避したり、ずらしたり、あるいは過ちを犯したりするのである限り、舞台と私たちとの関係は絶対的に規定されたものとは異なる位相を示すという点は決定的に重要である。

環世界のなかで失敗しながら何とかコードを獲得していく人間の姿を描くために、あるいは馴染みの少ない環世界の中でそれでもジタバタしながら生きる人間の生を描くために、私たちはあらためて〈ふり〉の遂行と演技のスペクトラムに立ち返る必要があると言える。

(3) 有源探ジェラード「空間装置に囚われた〈ふり〉—演技・舞台・観客」

〈ふり〉概念は土戸［2009］が初めて提示し、その後、多角的に展開されてきた（[宮川・土戸他2014]、[岡野他2015]）。近現代の教育言説において、人間の営為を遂行（本物の行為）と演技（偽りの行為）とに区分し、前者に高い価値を置こうとする傾向がある。その態度を再検討し、〈ふり〉論の展開においては遂行と演技の両側面を併せ持つ両義的なものとして捉えようとしてきた。以降の論述において特に重要と思う土戸［2009］による〈ふり〉に関する二つの視点を以下に概略する。

1）〈ふり〉は遂行と演技の両面を包括するがゆえに、〈ふり〉はつねに両義的である。

2）〈ふり〉とはオーディエンスに対するパフォーマンスである。つまり、行為者（performer）の行為はそれを観る者（観客、audience）を前提にしている。

以上の二点はゴッフマンの『行為と演技 —— 日常生活における自己呈示』［1959（1974）］の論述内容を援用して、そして〈ふり〉研究会の諸氏によって行為と演技の「パフォーマンス論」として多角に展開されてきた。

ところが『行為と演技』におけるもう一つの主要素、すなわち「舞台」の概念およびその射程と限界は今までの議論で、消極的にしか扱われていないように思われる。例えば、宮川・土戸他［2014］において、次のような記述がある。

> ゴッフマンが意味づけた「舞台」というのは、空間設定だけではなく、相互行為の当事者たちや制度的なものによって開かれている意味空間を指すといえる。そこにおいて、人びとは、ある一定の振る舞いをすることを要求されているのである限り〔…〕〈ふり〉の絡み合いをなすといえるだろう［宮川・土戸他2014：10］（傍点は筆者による）。

本稿では、〈ふり〉のパフォーマンス論よりも、そのような〈ふり〉の空間論を考察してみたいと思う。なぜなら、筆者の解釈からすれば、ゴッフマンの『行為と演技』において、本来主題であるはずの「行為と演技」よりも、それが繰り広げられる空間としての「舞台」を重視しているようで、それが〈ふり〉論としてのゴッフマンの行為論もしくはパフォーマンス論を制限し、縮小させる決定的な要因であると考えるからだ。「観客」の視点に収斂され、「観る者」に対してなされる演技という捉え方ゆえに、〈ふり〉のもつ解放性と想像性を捨象することになりかねない。以下の三つの論点で、そのことを明らかにしていきたい。

1）ゴッフマンは既存の社会的特定空間である「舞台」に行為と演技を閉じ込めることによって、〈ふり〉をも「制度」化し、「要求される一定の振る舞い」［宮川・土戸他2014］に縮小するのではないか。そもそも〈ふり〉には既成の空間があらかじめ制定される必要があるのだろうか。また演技の文脈において、どうして演技のために、演技に先立つ既存の「舞台」が必要だろうか。そこで度外視されるのは「舞台の外」にも起こりうる演技であろう。

2）「舞台」の比喩とパフォーマー／オーディエンスの二項対立によって、さらに〈ふり〉の採り得る形態を限定したのではないか。〈ふり〉において、その役割分担も両義的でありうる。例えば、パフォーマーでありかつオーディエンスである、もしくはオーディエンスなきパフォーマー（という個人もしくは集団）もありうるだろう。

3）ゴッフマンの舞台概念およびそれから派生する行為／演技の関係モデルは労働関係に基づいている。『行為と演技』の序論において、ゴッフマンは著書の論述展開の対象を「通常の労働状況（ordinary work situations)」［Goffman 1959（1974）: xi（iii）］に自ら限定している。従って、それ以外の関係が無視（？）されているようだが、そのように制度化されていない次元（舞台の外）を展開する余地が十分あるだろう[2]。

そのような次元を捉えるために、行為論からの脱却が必要である。行為論による〈ふり〉をすることは多くの場合、外的目的の達成に向かっての道具に過ぎない（行為者は観客の存在を前提とし、それとの関係もしくは評価を志向するということはその外的要因である）。また、行為の遂行は行為の遂行可能性を前提とし、行為の「価値」それ自体を決定し、本物と偽りの対立関係の構図を産み出す。ところが、遂行不可能な行為が〈ふり〉されることが可能である。この場合はどのように考えればよいのだろうか。

要するに、土戸［2009］の二つの視点のうち、二つ目に対して、以上の論述で批判的検討をしてきたが、一つ目に対しては行為と演技の両義性という観点を共有しているといえよう。だが、ゴッフマンが限定した範囲での解釈から解放されるために、〈ふり〉における行為と演技の両義性を別の観点から捉えたい。つまり、これまでの行為ありきの〈ふり〉としてではなく、〈ふり〉ありきの行為という逆の発想を提案したい。もし、両者が同じ次元にあるならば、〈ふり〉とは行為と同等のものである。それをもって〈ふ

り〉の両義性において、本物も偽りもない、両義的な事象になりうると思われる。そして、それを体現する関係モデルはゴッフマンの労働モデルに代わり、カイヨワ［1967］から応用した遊びモデルが適していると考える。

1）遊びにおける〈ふり〉は行為ではなく虚構である［Caillois 1967］。だが、真偽の「偽」として、真の悪しき対極としての「偽」ではなく、まさに両義的な虚構として、真でも偽でもある、もしくは真でも偽でもないような想像の産物である。その文脈で直面される行為の根本的な遂行不可能性が〈ふり〉によって、虚構の産出によって遂行される。（遊びにおける模倣行為のほとんどはそれである。例えば、犬のふりをする、ごっこ遊びでの母のふりとは遂行不可能な行為であるが、それにも関わらず遊びのなかで遂行されていることとみなされている）。

2）「観客の存在」を前提としない。もしくは場合によって、行為者は観客でもあることによって、遊びでの〈ふり〉は自己完結し、それ自体の目的であるので、外部の審級を持ち込まない解放的で、自由な活動である［Caillois 1967］。

〈ふり〉を行為の派生物に限定しない捉え方を通じて、それから〈ふり〉のもつ想像的な可能性を追究していきたいと思う。

2．指定討論者からのコメントの概要（岡野亜希子）

ここでは、九州教育学会第67回大会におけるラウンドテーブルの二つの報告、山岸賢一郎「包摂／排除する〈ふり〉としての道徳教育 ── 道徳授業資料における「公徳心のない人」の表象をめぐって ── 」および藤田雄飛「環世界から舞台へ」について、当日指定討論者がコメントした内容やフロアから出していただいた質問・意見などを踏まえながら、あらためて告内容を整理していきたいと思う。

山岸の議論においてまず注目すべきなのは、教育に携わる人にとっては衝撃的な、道徳教育が包摂／排除の構造を有しているという主張である。私たちは普段、「排除」することが道徳的であるとは考えていない。そのため多くの人は、道徳教育が「包摂」を志向するものであるという主張には同意しても、道徳教育が「排除」を志向するものであるという主張には同意しにくいはずだ。この包摂／排除の指摘は、教育学においては（社会学や人類学などの分野は別としても、とくに道徳教育の授業論や方法論そして教育哲学の分野においては）、おそらくこれまでほとんど使われてこなかった。そこで山岸は先行研究にヒントを得ながら、実際に文部科学省が作成した道徳授業資料やその解説書を丁寧に読み込むことによって、道徳教育が包摂と排除を志向するものであることを示していく。

私たちがよく知る道徳教育のイメージは、友人と仲よくする、困っている人には親切にする、ルールを守るなど、他者と価値を共有する＝包摂することを推奨するような道徳教育である。だが資料で描かれているのは、仲よくできない人、親切を無碍にする人、

ルールを守らない人など、価値を共有することを推奨されていない人＝共有してはいけない人の例、すなわち「われわれ」という価値に包摂すべきではない＝排除すべき人の例である。

私たちの周りにある排除の対象を見つける作業を通じて、何を・どのように包摂するかを考える道徳授業。このような授業は、一般的な「排除」のイメージからするととても不道徳な印象だ。山岸自身も、このようなやり方は「敵愾心を生徒のなかに育ててしまう可能性が高」く「不適切、不道徳」であり、さらに、このような道徳教育が「成功」してしまえば、そのような社会はユートピアであると同時にディストピアであると言う。

ただし、この衝撃的な指摘にもかかわらず、山岸のねらいは、上記のような包摂／排除を志向する道徳教育の不道徳性を指摘することにあるのではない。山岸にとって重要なのは、道徳教育における「不道徳な人」の包摂／排除は〈ふり〉 ── 「遂行」性と「演技」性のスペクトラム ── でなければならないという点だ。これは、道徳教育は〈ふり〉でなければならないという、「〈ふり〉の道徳教育」の宣言でもある。

〈ふり〉の道徳教育は、決して簡単なものではないだろう。道徳教育が遂行と演技のスペクトラムであるということは、一体どのようにして教える／学ぶことができるのだろうか。というのも、道徳教育に限らず教育という営みには、よい例であれ悪い例であれ「モデル（模範）を示す」ことが欠かせないように思われるからだ。たとえば、ある程度の学年までは、ここで検討された資料が作り出したような分かりやすい表象が必要だと考える人もいるだろう。また、ことわざや格言、童話、絵本などは、子どもや若者に何かを伝える・学ばせる際の道具のとして日常的に使われており、このような教育は現にある実践だと言えるかもしれない。

おそらく山岸は、教育者が道徳教育の特徴と問題点について自覚をもつことや、また規範を単に伝授するのではなく、教育者と学習者が規範を多面的・批判的に考えていくことなどを通じて、このような「モデルを示す」教育からも〈ふり〉の道徳教育が可能であると考えている。

山岸自身が言うように「教育者が伝えたいことがそのまま学習者に伝わるわけではない」ことは「教育的コミュニケーションの特徴」である。「スペクトラムのコントロール」は非常に高度な技術だと思われるが、同時にこの「特徴」が大きなカギとなり得ることも予感されている。教師と児童生徒がともに考えていくことの可能性はここにあるのかもしれない。

現在、学校における道徳教育の位置づけが大きく変わろうとしている。もちろん授業資料も大きく変わるだろう。山岸はここに若干の期待を寄せている。道徳教育がある意味では子どもに包摂／排除の作業を学ばせる使命を負っていることは変わらないとしても、新たな授業資料が、山岸の指摘したような危険性と道徳教育の＜ズレ＞や＜遊び＞

をどのように踏まえることになるのか。今後の報告も楽しみである。

最後にひとつ触れておきたい。私たちは、おそらく社会の一定数の人が持っていると思われる、ある種の絶対的な道徳観とどのように向かい合うべきかについても考えなければならない。道徳（教育）は決して〈ふり〉であってはならない、という道徳観を排除することはできないし、誤解を恐れずに言えば、排除しようとするべきでもないだろう。むしろ、この道徳観を包摂し、コントロールしていくこと（この道徳観をコントロールすることがどういうことなのかも含めて）が私たちには課せられているのではないか。なぜならこのような道徳観もまた、社会におけるスペクトラムを成しているのだから。

次に藤田の議論について。藤田は「人間の振る舞い」について語ることを目指す。この議論の特徴は、「人間の振る舞い」について語るために、人間の世界を描くことから始めるのはなく、虫までもを含めた生物の世界を描くことから始めるところにある。

一見すると「大いなる遠回り」にみえるこの試みが採られた理由は、「人間が生きる場として社会的な空間を素朴に想定することを避けるため」である。そこで藤田は、虫も動物も人間も含んだ生物一般が構成する生の在り方について、共通の指標を用いて描こうとする。その指標とは、ユクスキュルが『生物から見た世界』において提示した機能環や環世界という概念である。

生き物に共通の指標として、機能環や環世界という概念を用いてそれぞれの生の在り方を描く。そのうえで、私たちの生の在り方に他の生物の生の在り方とは異なる何かがあるのだとすれば、それこそが人間を人間として成り立たせている生の在り方、すなわち「人間の振る舞い」なのではないか、というわけだ。

そもそも古典的・科学的な世界観が示してきた「単一で一元的な客観的世界観」は、人間が置かれた状況から人間を独立的に取り扱うことで初めて成立する。これは、他の生物種から見ると（仮にそのようなことが可能であるとして）、実はとても人間中心的で恣意的・主観的な世界観であったということだ。そして、生物種ごとの異なる生の在り方を描いていく機能環や環世界についての議論は、一見すると主観的な世界観に見える環世界という世界観＝「環世界」観によって、古典的・科学的な世界観よりも、いっそう世界を、ある意味で「客観的に」見ることを可能にしたと言えるだろう。

では、ユクスキュルやハイデガーさらにゴッフマンなどの議論を経て、そして石やダニや盲導犬などの例を検討しながら、藤田がたどりついた「人間の振る舞い」とはどのようなものか。藤田は、「知覚指標」「世界のシグナル」「役割演技」といった世界からの刺激に対して、主体的・恣意的にかかわることができることを、とくに「役割距離」を使いこなすことができるということを、人間の生の在り方についての重要な特徴の一つだと考え、ここに「人間の振る舞い」を見いだしている。すなわち人間とは、場が与え

る役割演技から離脱可能な存在なのだ。

このことは、人間が「知覚指標」「世界のシグナル」「役割演技」といった世界からの刺激に対して距離をおくことが可能であるということを示している。そして距離のおき方には、明らかに個体差がある。私たちは一人ひとり、違った振る舞いで生きているのだ。一方で刺激が直ちに行為と結びつくという生の在り方をもつ生物種においては、生の在り方の差異が個体ごとに生じることはない。このように考えると、生物種ごとの生の在り方の記述を可能にする機能環や環世界という指標は、同時に、同じ種における個体ごとの生の在り方について、たとえば私たち一人ひとりの振る舞いについて考えることを可能にする。

たとえば私たちは自分の「場」から距離を置くことで、他者（の場）を想像することができる。他人と意味を共有したり、意見を述べ合ったり、新しい意味を作っていくことができるのは、自分自身と他人とのあいだに、あるいは自分自身や他人と当の意味とのあいだに、一定の距離を保つことができるからなのだろう。他人と意味を共有できるということも、人間の生に固有の在り方であると言えるかもしれない。

最後に藤田の議論に触れながら、〈ふり〉概念や〈ふり〉の教育哲学が教育学に対して持つ意味を確認しておきたい。藤田の議論は、〈ふり〉論の核となる二つの概念である遂行と演技を、自身の行為との距離がゼロであるような純粋な遂行としての動物たちの生と、自身の行為との距離を最大化することで世界のシグナルを回避する人間の生とのうちに見いだしている。ここには、遂行から距離をとることができるような生の在り方こそが人間をより人間らしくしているのだ、という人間観が示されている。ただしこの人間観は、これまでの教育学とりわけ近代以降の教育学が目指してきた人間観とは、正反対のものである。

私たちの共同研究「〈ふり〉の教育哲学」では、これまでにも何度か、教育が人間の営為を「遂行」と「演技」に分けて、前者により大きな価値をおいてきたことを問題視してきた。子どもに対しても、本物であること、正直であること、飾りや偽りがなく純粋無垢であることを強く求めてきたし、現在においてもそれらは強く求められている。飾りや偽りやごまかしや不純といった「演技」性は、教育的な場に存在するべきではなく、したがって教育学研究の対象とはなりにくかった。教育学は「演技」を検討することを避けてきたのである。

このような教育学のなかにありながら、土戸は〈ふり〉概念を表明することで、遂行と演技に公平な視点を与え、それぞれに同等の価値を見いだし、遂行も演技もともに教育学のなかで真剣な検討に値するものであることを示した。この意味で、〈ふり〉概念や〈ふり〉の教育哲学は、教育学がこれまで議論の俎上に載せてこなかった問題や載せにくかった問題について考えようとする人たちにとって、大きな価値がある。とりわけ今回の発表者たちは、それを実感しているのではないだろうか。もちろんここで議論を展開

した３名の発表者は、たとえ〈ふり〉の教育哲学がなかったとしても、問題を追究していく別のやり方をきっと見つけていただろう。だがそれは教育学にとっては不幸である。したがって幸運だったのは発表者ではなく教育学の方なのだろう。発表者たちが〈ふり〉の視点から考察を試みたことによって、教育学は〈ふり〉の視点を得たのだから。

３．ラウンドテーブルを受けて―オーディエンスと舞台について

はじめに確認した通り、私たちの研究プロジェクトは、プロジェクトメンバーがそれぞれに課題を設定し、それに関する報告を持ち寄ることによって歩みを進めてきた。本稿で概要を記してきた２つのラウンドテーブル ――「〈ふり〉の教育哲学3.0」及び「〈ふり〉の教育哲学2.9」 ―― もまた、同じ形式で行われた。すなわち、それぞれ独立した論考が報告されたのだが、ラウンドテーブルという一つの場で議論されることによって、共通する論点が照らし出されることとなった。また、これまでの共同研究で浮かび上がっていた課題について、探究を進めるための示唆を得ることもできた。本節では、それらの論点のうち、オーディエンスと舞台に関する論点を取り上げ、さらに展開していきたい。

これまでの共同研究の中で、「演技を演技として成り立たせるオーディエンス」［岡野他2015：74］に関する論究が、研究プロジェクト「〈ふり〉の教育哲学」が未だ取り組んでいない重要な課題であることが確認されていた。ここで、有源探の報告を足掛かりにして、オーディエンスをめぐる考察を始めてみよう。

そもそも、本稿でも確認してきたように、本プロジェクトは、〈ふり〉がオーディエンスに対するパフォーマンスであるというテーゼに基づいて進められてきた。このテーゼは、オーディエンスが実際にパフォーマーの眼前にはいない場合にさえも当てはまると考えてきた。

> 独りでいるときであってもパフォーマンスは完全な遂行と化すことはないのである。ひとたび言語なるメディアと言語的コミュニケーションという方法を獲得したとたん、それを獲得した者には他者の目がビルトインされるからである［土戸2011：80］。

この引用部からわかるように、〈ふり〉論は、行為が遂行と演技の両義性を帯びる理由を、あるいは行為が帯びる演技性の源泉を、オーディエンス（他者の目）の存在に求めてきた。つまり、人間が常に、自分を見て評価をする他者を意識して、あるいはそのような他者の観点を内面化して行為していることこそが、行為に演技性をもたらすと考え

てきたのである。

これに対して有源探は、「オーディエンスなきパフォーマー（という個人もしくは集団）もありうるだろう」と述べる。これは、〈ふり〉が専らオーディエンスに対するパフォーマンスであると考えてきたこれまでの〈ふり〉論への批判である。ただし、有源探は全き遂行としてなされる行為を想定したいのではない。行為の演技性が、オーディエンスに起因しているとは限らないことを指摘しているのだ。オーディエンスを前提とせずになされる遂行／演技について検討するために、有源探は遊びモデルを提案している。犬のふりをするという遊びは、遊び手が犬ではない以上、演技性を帯びているが、この演技はオーディエンスからよい評価を得るために行われているのではない。「遊びでの〈ふり〉は自己完結し、それ自体の目的であるので、外部の審級を持ち込まない」のだ。この叙述と照らし合わせると、土戸の言う「他者の目のビルトイン」とは、各行為に外部の審級を持ち込むことだと考えられる。有源探が労働モデルと称したこれまでの〈ふり〉論は、行為をその行為の外部にある目的をもつものとしてとらえてきたと言えよう。

以上のように、遊びに着目することによって、〈ふり〉論の射程は大きく拡張された。遊びモデルに基づいて今後進められる考察は、「〈ふり〉の教育哲学」にとって重要なものとなるだろう。ただし、人間の生は、労働モデルと遊びモデルのどちらかのみによって説明できるものではないはずだ。私たちはここで、二つの要素を兼ね備えて営まれる人間の生に迫るというさらなる課題に直面している。

例えば、賃金労働に従事していない子どもたちの遊びも、恐らくすべてが遊びモデルの枠内にあるとは言えない。子どもであっても、オーディエンスを前提として行為＝〈ふり〉をすることはあるだろう。つまり、子どもも、オーディエンスの有無や誰がオーディエンスであるかによって、遊びにおける何かのふりを上手にしようと努力するかどうかや、そもそも遊びをするかどうかが変わることがあるように思われる。しかし、ごく幼い子どもについては、やはりオーディエンスを前提とせずに行為＝〈ふり〉をしているようにも思われる。このように考えると、オーディエンスをめぐる探究は、人間の発達をめぐる探究と交錯する。人間は、いつから／どのように自らがオーディエンスに見られていることに気付くのか、また、いつから／どのように他人に対するオーディエンスになるのか（他者の行為を評価するようになるのか）。「〈ふり〉の教育哲学2.0」における藤田の発表が先鞭をつけた発達論・発生論的な〈ふり〉論との絡み合いを意識しつつ、こうした問いに取り組む必要があるだろう。

他方、既に他者の目をビルトインした人間の生は、労働モデルで全て説明されるのだろうか。あるいは、そのような生についても、遊びモデルによって新たな理解がもたらされるのだろうか。私たちは、まだこの点について十分に考察を進める準備ができていない。現時点で言えるのは、他者の目をビルトインし、オーディエンスを意識せざるを

得なくなっている多くの人間にも、ある種の開放性や想像性があるということだろう。有源探は、ゴッフマンの『行為と演技』を援用したこれまでの〈ふり〉論が、「『観る者』に対してなされる演技という捉え方ゆえに、〈ふり〉のもつ解放性と想像性を捨象することになりかねない」と批判していた。これは同時に、ゴッフマンに倣って行為が既存の舞台上で行われると考えることで、「〈ふり〉をも『制度』化し、『要求される一定の振る舞い』に縮小する」という批判であった。しかしながら、本稿で概要を記した藤田の発表は、ゴッフマンが『出会い』で論じた「役割演技」概念を参照して、舞台上でオーディエンスを意識しながら行為する人間が持つ開放性や想像性（こう言ってよければ自由[3]）のようなものを描いていた。確かに舞台は私たちに一定の振る舞いを要求するが、それは選択の余地なく特定の行為を特定の決まった仕方で実現するように強制するような、厳格で硬直した事態ではない。「舞台上で振る舞う私たちが時に舞台が課す行為を巧妙に回避したり、ずらしたり、あるいは過ちを犯したりするのである限り、舞台と私たちとの関係は絶対的に規定されたものとは異なる」のである。藤田は、舞台による演出を回避する際に、演技的なものが用いられていることに着目している（まさしく労働に従事している外科医が、あえてジョークを言うという演技的な振る舞いによって、舞台が要求する「真面目な外科医」という役割から距離を置くという例が示される）。つまり、演技性は、舞台の要求を実現することを可能にするだけでなく、舞台の要求から距離を置くことをも可能にする。また、パフォーマーにとってオーディエンスは、自分が舞台の要求通りの行為＝〈ふり〉をしている様子を見せる相手であるだけでなく、時には自分が舞台の要求を回避している様子を見せる相手でもある（ジョークを飛ばした外科医には、手術チームというオーディエンスがいた）。このように、「役割距離」の概念は、舞台やオーディエンスの概念を再検討するように私たちを促す。その再検討は、〈ふり〉論が人間の自由についてどう語ることができるのか、という巨大な問題と関わっている。

おわりに

以上、ラウンドテーブル「〈ふり〉の教育哲学3.0」及び「〈ふり〉の教育哲学2.9」の内容を振り返るとともに、オーディエンスと舞台に関して、これまでの〈ふり〉論を批判的に検討しつつ考察を進めてきた。

本稿で紹介した３つの発表を通して改めて意識されたのは、〈ふり〉をめぐる探究が、私たちが人間として生きる（ようになる）ことの意味を問い直す作業にほかならないということであった。藤田は、あらゆる生物がそれぞれの環世界を生きる様を描くことから始めることによって、人間の生の特徴を明らかにした。つまり、人間以外の生物が、知覚標識に確実に反応し、演技の余地なくひたすら遂行的に生きているのに対して、人間は、状況（「場」、舞台）の要求から距離をとり、多かれ少なかれ演技性を帯びて生き

ている。遂行と演技の両面を併せ持つ〈ふり〉をすることこそ、人間に固有の在り方なのである。すると、人間のみが行っている教育とは、〈ふり〉をする人間的な生へと子どもを迎え入れる営みでもあると言うことができる。山岸は、道徳教育を例に、〈ふり〉をすることを教える営み自体が、〈ふり〉と同じく遂行／演技のスペクトラム上に位置付いていることを明らかにした。特に、従来の教育学や教育実践が見逃してきた、あるいは遠ざけようとしがちであった教育の演技性が、実際は人間の教育にとって不可避であり必要でもあるという観点は、教育学全体に広く知られるべきだろう。さらに、有源探は、遊びという例を挙げることによって、人間的な生をより幅広くとらえるように〈ふり〉を発展させる可能性を示した。本稿は、この指摘を受けて考察を進め、いくつかの課題（人間の発達や、人間の自由に関する問題）に到達した。共同研究「〈ふり〉の教育哲学」は、これらの巨大な課題に挑むため、今後も様々なアプローチを試みていく。

ラウンドテーブルを受けて岡野が述べたように、「〈ふり〉概念や〈ふり〉の教育哲学は、教育学がこれまで議論の俎上に載せてこなかった問題や載せにくかった問題について考えようとする人たちにとって、大きな価値がある」。人間の生に関心を寄せてきた数多の教育学研究を〈ふり〉の観点から再検討することによって、新たな探究の道筋を見出すことができるだろう。

参照文献

有源探ジェラード　2012「ゴフマンの『舞台化』概念の射程と展開」、玉川大学人文科学研究センター年報『Humanitas』第３号、55-60頁

岡野亜希子・宮川幸奈・山岸賢一郎・藤田雄飛・石村華代　2015「〈ふり〉の教育哲学2.5 ── 日本教育学会第73回大会ラウンドテーブルの報告と、今後の展望 ── 」、『教育基礎学研究』第12号、59-75頁

國分功一郎　2011『暇と退屈の倫理学』、朝日出版社

土戸敏彦　2009「「ふりをする」ことの伝授としての教育」、『九州大学大学院教育学研究紀要』第11号、99-109頁

土戸敏彦　2011「行為の両義性としてのパフォーマンス　── 教育的コミュニケーションへの示唆 ── 」、『九州大学大学院教育学研究紀要』第13号、77-93頁

土戸敏彦　2015「〈ふり〉の特性とその教育哲学的意義」、『神戸常盤大学紀要』第８号、45-52頁

「道徳」編集委員会（編）、東京書籍株式会社（著）　2011　『道徳１　みんな　なかよく　教師用指導書』、東京書籍株式会社

宮川幸奈・土戸敏彦・山岸賢一郎・岡野亜希子・京極重智・藤田雄飛　2014「〈ふり〉の教育哲学1.5 ── 九州教育学会ラウンドテーブル報告と今後の展望 ── 」『教育基礎学研究』第11号、61-75頁

文部科学省　2009『心のノート　中学校　平成21年改訂版』、廣済堂あかつき

文部科学省　2013『改訂版「心のノート」を生かした道徳教育の展開 ── 「心のノート」活用事例集 ── 』（平成25年３月）、下記 URL（2016年１月11日最終閲覧）
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/detail/1332340.htm

文部科学省　2014『私たちの道徳　小学校五・六年』、廣済堂あかつき

アガンベン，ジョルジョ（岡田温司・多賀健太郎訳） 2004『開かれ』、平凡社
Caillois, Roger 1967, *Les jeux et les hommes,* Gallimard.
Goffman, Erving 1990(1959), *The Presentation of Self in Everyday Life,* Anchor Books（ゴッフマン，アーヴィング（石黒毅訳） 1974『行為と演技 ── 日常生活における自己呈示』、誠信書房）
ゴッフマン，アーヴィング（佐藤毅・折橋徹彦訳） 1985『出会い』、誠信書房
ハイデガー，マルティン（川原栄峰・ミュラー，セヴェリン訳） 1998『形而上学の根本諸概念』、ハイデガー全集第29／30巻、創文社
ユクスキュル／クリサート（日高敏隆・羽田節子訳）2005『生物から見た世界』、岩波文庫

〔注〕

1．土戸自身が〈ふり〉について論じたものとして、土戸［2009、2011、2015］を参照。
2．詳細は有源探［2012］を参照。
3．『出会い』の中でゴッフマンは、「課業に従事する課題活動の実質は、多かれ少なかれ、状況にかかわりのある役割に限定されるが、その仕事が遂行されるスタイル、作法、外観はこのようには限定できない。個人は、ほとんどつねに、彼がするように要請されることを自由に調整していく」［ゴッフマン1985：171］と述べている。ただし、ゴッフマンは、個人がいかなる状況ともかかわることなく、無際限に自由を行使できると考えているのではない。「個人が状況にかかわりのある自己から撤退するときは、彼は自分でつくったある心理的世界に引きこもるのではなく、むしろ、ある他の社会的につくられたアイデンティティの名において行為する［…］。状況にかかわりのある自己に関して個人が持つことのできる自由は、他の、同等に社会的な、拘束がある故に持つことができるのである」［ゴッフマン1985：132］。つまり、ゴッフマンは、個人がある舞台からの演出を回避するという形で自由を行使できるのは、個人がいくつもの舞台と関わっているからだと考えている。このように、私たちが複数の舞台上を行き来しながら生きているという観点は、〈ふり〉論にとっても重要であろう。

本稿は、科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）「〈ふり〉の教育哲学 ── 教育的パフォーマンス論の深化と構築に向けた基礎的研究」（課題番号15K13184）及び科学研究費補助金（基盤 B）「教育と福祉のドラマトゥルギー」（課題番号25285213）、並びに公益財団法人上廣倫理財団による研究助成「『公徳心のない人』の表象をめぐって ── 公徳心教育のための道徳授業資料とその活用方法の再考 ── 」（平成26年度採択、プロジェクト番号：10000051）による研究成果の一部である。