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

教育関係における自由について ： ジャン＝リュック・ナンシーからの一試論

山本, 源大
九州大学21世紀プログラム（教育哲学）

https://doi.org/10.15017/6768598

出版情報：教育基礎学研究. 15, pp.17-31, 2018-03-26. Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University
バージョン：
権利関係：

KYUSHU UNIVERSITY

教育基礎学研究，2017，第15号，17－31頁
Bull. Phil. & Hist. of Education, Kyushu U., 2017, Vol.15, pp.17-31

教育関係における自由について

── ジャン＝リュック・ナンシーからの一試論 ──

山　本　源　大

第１章　はじめに

本論文は、フランスの哲学者、ジャン＝リュック・ナンシー（1940- ）の思想をもとに、教育関係における自由について検討した一つの試論である。

近年、ジャン＝リュック・ナンシーの思想は、教育関係を考察するための基本的な理論の一つとして、しばしば教育学の文脈に導入されるようになってきた。例えば、私たちは、国内では、田中（2016）や梅田（2013）による研究を参照することができ、また国外では、Collins（2014）や Reyskens ら（2014）の研究を参照することができる[1]。これらの研究は、主に、近代教育学の想定する自由な主体同士を基本とする教育関係を批判しつつ、ポスト構造主義者であるナンシーの思想から教育関係を存在論的に考察した上で、対話や議論の教育学的意義を新たに提供することを試みる研究として、それらの全体像を捉えることができる。つまり、こうした研究におけるナンシーの思想の教育学的意義を探ろうとする動きは、近代教育学に対する批判の動きであると同時に、教育関係の存在論的な再構築を目指す動きでもある。

本論文において、私たちが取り組む課題は、こうした存在論的な教育関係を下敷きにしつつ、その教育関係の倫理や道徳を検討することである[2]。とはいっても、その検討は、ナンシーの思想から構想される教育関係が良いのか悪いのかを判断する作業ではない。むしろ、この検討は、この教育関係における倫理を支える基底を考察しようとするものである。すなわち、本論文での課題とは、その基底を考察すること、言い換えれば存在論的な教育関係のうちで倫理がどのように生じてくるのかという問題に取り組むことである。

この点をさらに敷衍しておこう。私たちは、一方では、いわゆる道具的な関係ではなく教育関係として、ナンシーの存在論を取り上げており、その倫理的側面を検討しようとしている。しかし、他方では、批判的に検討することなしに、この教育関係の倫理的な意味を望ましいものとして断言することも拙速に過ぎる。そこで、こうした状況を考慮して、私たちは、良いか悪いかという議論をするのではなく、別の仕方でこの問題を検討することにした。つまり、そもそもナンシーの思想をもとにした教育関係における倫理は、いつ、どこで、どのように現れるのか、という問題に取り組むことにしたのである。だから、繰り返しになるが、本論文が課題としているのは、この教育関係を倫理

的に判断することではない。むしろ、私たちの課題は、この教育関係のうちで倫理がどのように生じてくるのかを明らかにすることである。

さて、私たちは、本論文において、この課題に取り組むために、倫理的な意味における自由という概念に着目したい。つまり、私たちは、ナンシーの思想をもとにした教育関係において、倫理的な意味での自由がいかに生じてくるのか、という課題に本論文で取り組みたいと考えている。しかし、なぜ、倫理の問題を自由の問題として扱うのだろうか。

そもそも、ナンシーの思想をもとにした教育関係において、その教育関係の倫理を、自由という角度から迫ろうとする主張には、あらかじめ一定の留保が必要である。確かに、教育における自由という概念を考えるとき、私たちはしばしば、近代教育学の理念としての自由を想定する。しかし、近代教育学の立場としての自由を、そのままナンシーの自由の概念と重ね合わせるのは、近代の思想とポスト構造主義者としてのナンシーの思想との間の立場の差異を無視している。例えば、近代教育学のいう自由とは、概して、主体の自律性を意味しているが、ポスト構造主義者としてのナンシーは、もとより主体を前提としない。だから、私たちは、近代教育学における自由の位置にナンシーの思想における自由をそのまま代置することを、本論文では注意深く避けなければならないのである。

しかし、私たちは、このように述べたところで、教育関係の倫理を、自由という観点から理解する可能性を完全に断たれたわけではない。むしろ、近代教育学の図式からナンシーの思想の図式へと教育関係を転換することによって、それと同時に、近代教育学の倫理の理念であった自由についての理解をも転換することが要求されていると考えることもできよう。つまり、ナンシーの思想をもとにした教育関係が、近代教育学のように主体を前提としないからこそ、かえって、教育における自由の位置づけが、私たちにとっての倫理の課題となっている。だから、私たちは、教育における自由を、近代教育学のように理念として教育の目的にすえるのではなく、存在論的な教育関係のうちで現成してくる倫理の基底として理解することにしたい。つまり、私たちは、本論文の課題を次のように設定することにする。ナンシーの思想をもとにした教育関係において、その倫理的側面である自由は、いかに教育関係のうちに現れてくるのか。

本論文は、次のように議論を進める。まず、第一に、予備的作業として、ナンシーの共同体論を概説し（第２章）、その共同体論を下敷きとする教育関係の先行研究を取り上げる（第３章）。これらの予備的作業を通じて、私たちは、教育関係が、あらかじめ決定された主体同士の関係ではなく、互いが互いに出会うという根源的な出来事を通じて生じてくることを示す。

そして、第二に、以上の議論を踏まえつつ、ナンシーの『自由の経験』という自由論に関する著作から、ナンシーの思想に基づいた教育関係の倫理性を考察する。先ほどあ

げた出会いの経験は、とりわけ倫理的な側面に着目すると、他者へと倫理的に応答することがはじまる経験として、すなわち、他者性が誕生する瞬間として理解できる。つまり、出会いは、他者性の基底をなしており、他者性が生じてくるための存在論的な前提条件である（第４章）。そして、この点を考慮するなら、私たちは、さらにナンシーの思想に依拠した教育関係の倫理性の基底を検討することができる。この教育関係の倫理的側面とは、人々の他者への応答の仕方が出会いによって根本的に変化すること、すなわち他者への倫理的な応答の仕方が繰り返し新たに誕生するということである。加えて、このことは、言い換えれば、教育関係のうちに、他者への応答が根本的に変化しうる可能性としての自由が現れているということを意味する。冒頭にあげた課題に対して、私たちが本論文を通じて明らかにする教育における自由とは、まさにこの意味での自由である（第５章）。以上、私たちは、これらの作業を通じて、ナンシーの思想に基づいた教育関係における自由を考察することにしたい。

第２章　ナンシーの共同体論

（1）ナンシーによる近代批判

ナンシーの思想をもとにした教育関係を理解するためには、あらかじめ彼の共同体論を理解しておく必要がある。そこで、本章では、彼の共同体論を見ておきたい。まず、本節では、彼の近代に対する批判を理解しておこう。

1980年代から今日に至るまでの思想形成において、ナンシーは一貫して、国民国家や社会という私たちが通常想像する共同体概念を「内在主義」に陥った思考であり、それは別の意味での共同体概念を排除してしまっていると批判する。ここでの「内在主義」とは、「人間の人間に対する内在」を前提とする立場のことであり、人間に何らかの本質が内在しているとする主張のことである。例えば、ナンシーは意思や精神をあげている[3]。主著『無為の共同体 *La communauté désœuvrée*』では、次のように説明される。

> 「だがまさしく人間の人間に対する内在、あるいはさらに、絶対的に、すぐれて内在的存在であると見なされた人間こそが、共同体の思考にとって躓きの石となっている。人間たちの共同体であるべきものとしてあらかじめ想定された共同体は、それ自体が、人間たちの共同体としてそれ自体の本質を総体的に実現する、あるいは実現するはずだということをはじめから想定している。」[4]

つまり、個人がある本質を持った「人間」として定められること、そしてその「人間」が集合することによって共同体が総体的に実現されるということ、こうした私たちが一般に抱くような共同体の論理は想定にすぎないとナンシーは批判するのである。では、なぜそれは想定に過ぎないものなのか。また、それはどのような思考に由来するのか。

ナンシーによれば、それは「主体の形而上学」が誕生したことに由来する。この「主体の形而上学」とは、他者との関係性を絶つという意味において「絶対者の論理」であるために、共同体の思考を内在性にとどめてしまう思考である。ナンシーは、『無為の共同体』において、この「絶対者の論理」を次のように批判する。

> 「主体の形而上学とはすなわち、個人あるいは全体的国家の形而上学であり、絶対的対－自の形而上学だが、それはまた絶対なるもの一般の形而上学、完全に分離され、区別され、関係というものをもたずに閉じられた絶－対者としての存在の形而上学だということでもある。」[5]

つまり、「主体の形而上学」は、他の内在性と絶対的に分離した内在性によって共同体を成立させようとする点で、多かれ少なかれ「個人あるいは全体的国家の形而上学」なのである。そして、それが個人主義や全体主義として実際に生じたとき、共同体は別の仕方で考えられる可能性を実際に却下される。つまり、その時点で、共同体についての思考が内在性の論理の限界に到達することで停止するのである。よって、ナンシーは、以上のような理由から、「主体の形而上学」を「絶対者の論理」として批判しつつ、別の仕方で共同体を思考する可能性を検討する必要性を訴える。結果として、私たちは、ナンシーの主張に依拠して、共同体を支えていたはずの「主体の形而上学」を脱して、共同体について、さらには人々の関係の仕方それ自体について、なんらか別の仕方で議論しなければならない。

(2)「特異存在」

では、ナンシーは、「主体の形而上学」、あるいは「絶対者の論理」によらずに、共同体や人々の関係をどのように説明するのだろうか。ナンシーがその説明の最も基盤におくのは「意味＝方向 sens」という用語である[6]。フランス語において、「sens」は、意味、方向あるいは感覚といった具合に用いられる日常語であるが、ナンシーはこの多義性を生かしつつ、この「意味＝方向」を、私たちが有意味に互いの「現前へと到来する」ことを可能にしているものとして、人々の関係性の根源におく。つまり、「意味＝方向」とは、端的にいえば、存在者同士が互いの目の前に到来しつつ意味を持って交流するための「意味作用 signification」を可能ならしめるものである。

さて、この「意味＝方向 sens」がはたらくとき、私たちはまず「現前へと到来する」。この瞬間、私たちは他の存在者とは異なる「特異存在」であることを互いに自覚する。そのとき、初めて自己と他者という存在者同士の区別が決定され、また同時にその間で意味作用が可能になる。ここでのナンシーの力点は、私たちが「現前へと到来する」ことによって初めて、互いが「特異」な者であることを自覚するという点にある。つまり、

ナンシーに依拠すれば、コミュニケーションとは、存在者としての「主体」同士の意味作用によって可能になっているのではなく、互いが「現前へと到来する」という共同での出来事によって、互いが「特異存在」であることを自覚することで初めて可能になっているのである。つまり、一般に私たちが想定するコミュニケーションの原理、すなわち自他の分離とその間での意味作用は、ナンシーの図式においては、コミュニケーションの根本原理ではなく、むしろコミュニケーションの瞬間に生じる「意味＝方向」の帰結に過ぎないのである。

さて、ここは今後の議論においても重要な点であるため、別の角度からの説明を加えつつ、もう一度敷衍しておこう。改めて、ここで注意しなければならないのは、私たちの関係性は、まず自己と他者があってその間に意味作用が生じることで、コミュニケーションが行われるというわけではないということである。ナンシーにおいては、むしろ順序は逆である。まず「意味＝方向」のはたらきによって、出会うという出来事がある。私たちは、その瞬間にその場で、初めて互いに有意味に「現前へと到来する」。このとき、私たちは「ともに」互いの間には決定的な差異があり、それぞれ有限な存在者であることを自覚し、その存在を引き受け、「特異存在」としての「私」をはじめて自覚する。この結果として、「自己」や「他者」が差異の結果として生じ、その間に差異の体系としての意味作用が可能になるのである。だから、はじめに「主体」という存在者があるのではない。そうではなくて、「複数」で「現前へと到来する」ことが生じ、それと同時に、特異な「単数」が誕生する[7]。ナンシーが、人々の関係性として考察しているのは、主体や共同体を先に前提とする存在的次元での関係性ではなく、『複数にして単数の存在 *Être singulier pluriel*』という存在論的次元での関係性なのである。

(3)『無為の共同体』

こうしてナンシーは、主体から「特異存在」へと移行しつつ、この「共に」「現前へと到来する」という「共現前」の経験こそ共同体の唯一の経験であるという。『無為の共同体』では次のように述べられている。

> 「共同体は私に、(…) 自我の外にある私の実存を開示するのだ。とはいえそれは、あたかも共同体が弁証法のモードや合一のモードに則って私にとって代わるような別の主体であるかのように、共同体においてあるいは共同体によって再び投じられた私の実存ではない。共同体は有限性を露呈させるのであって、その有限性にとって代わるものではない。共同体とは結局、それ自体この露呈と別のものではないのだ。」[8]

先にも述べたように、共同体は私たちを合一へと導いたり一つの内在性を与えたりは

しない。「共同体が有限性を露呈させる」だけである。「有限性を露呈させる」というのは、自らが普遍ではなく特異であるという有限性が、互いの間に生じつつある境界線上から直接に経験されるということである。より詳しく述べれば、まず「現前へと到来する」とき、私たちは、距離を隔てずに互いに接している。そして、その境界線上から特異性が到来する。このとき、この到来しつつある一方の「特異存在」は他の「特異存在」に境界線上で触れており、まさにこの瞬間、互いの「特異存在」は「露呈している」のである。つまり、ナンシーによれば、共同体は何らかの合一した存在者ではなく、人間関係が「特異存在」として露呈する出来事の総体である。だから、ナンシーのいう「共同体」は何も営為したりするような目的を持った存在者としての共同体ではない。ナンシーにおける共同体とは、何かの目的に沿って営為される以前の、存在論的な『無為の共同体』である。

以上、ナンシーの共同体論を概観した。最終的に、私たちは、ナンシーのいう「近代」との対比において、個と共同体の関係を次のように整理することができると思う。第一に、近代は、個を「主体」として、全体を「国民国家」として捉え、「内在性」の論理によって、個と共同体の関係を捉えた。しかし、そうした「内在性」による構築は、個人主義や全体主義といった問題へと導かれる可能性があり、そのうちに問題を含んでしまっている。そこで、ナンシーは、個と共同体の関係を、存在的ではなく存在論的に捉えることを試みた。つまり、ナンシーは、個を主体の以前の「特異存在」として、また共同体を何かを営為する以前の『無為の共同体』として次のように説明した。「意味＝方向」のはたらきによって、存在者が有意味に互いの「現前へと到来する」その瞬間、個は、自らがその場で「特異存在」であるということを「共に」自覚する。また同時に、共同体は、それを可能にする存在論的な場としてそこに存在しているのみである。それは、目的をもって営為される共同体ではなく、それぞれの特異性を露呈させるだけの『無為の共同体』である。

第３章　ナンシーと教育哲学

（1）コリンズによる研究

続いて、第３章において、私たちは、こうした概念を教育の文脈に応用することでどのような帰結を得ることができるのかを、先行研究をもとに確認することにしたい。とりわけ、本節では、ナンシーを教育学の文脈に位置付けることを試みたコリンズ（2014）の論文「*The enunciation of the subject: Sharing Jean-Luc Nancy's Singular Plural in the Classroom*」を参照することを通じて、ナンシーを教育学に応用することの可能性について検討する。

まず、コリンズが教育学の文脈において着目するのは、教室空間という共同体における「言表行為」である。ナンシーが「言表行為」を「現前へと到来する」ことのモチーフとして捉えていることを踏まえつつ、コリンズは、教室空間とは、教師や生徒の間で

の意味作用の場である以前に、根源的に「意味＝方向」がはたらいている場、すなわち「現前へと到来する」場であると述べる。

> 「教育的な主体とはそれゆえ、言語以前に意味＝感覚（sense）の世界において、ただそれ自身を形づくることができる、いやむしろ言語の限界において、感性的な到来－する－存在に対して露呈するという外への運動を通じて、持続的にそれ自身を（幾度となく）言表する。」[9]

ここで「主体」という概念は、「内在的存在者」ではなく「特異存在」として用いられている。この点を考慮するなら、教室空間における「言表行為」は、もちろん「内在性」を表現する主体同士で意味作用を行う伝達としての行為ではない。コリンズも述べるように「言表行為」とは、意味作用をし合う言語の限界を超えて、「意味＝感覚」という前－言語的な次元において、「現前へと到来すること」を可能にする行為である。つまり、コリンズにおいて、教室という空間とは、ここでは「言表行為」の空間であり、また、「現前へと到来する」ことを可能にする「意味＝方向」がはたらいている空間なのである[10]。

（2）接触のモチーフ

さらに、ナンシーによれば、こうした「意味＝方向」のはたらきは、教室における「言表行為」に限らず、あらゆる身体的体験において生じるという。つまり、「言表行為」だけでなく、教育関係における他者たちとのあらゆる身体的な「接触」も同様に、「意味＝方向」のはたらきによって互いが「現前へと到来する」ことのきっかけになっている。

さて、この身体的な「接触」は、ナンシーにおいて、「意味＝方向」のはたらいている状況を示すだけでなく、また別の側面を持っている。それは、松葉によれば、「接触」する「特異存在」の「自己性」のうちに、「他者による触発」があるという他者性の側面である。

> 「「自らに触れる」とき、つまり自己を反省の光にもたらすとき、つねに脱自の働きによって、時間的、空間的なずれがもたらされる。（…）自己反省、自己意識には、たえず他者による触発がある（…）。したがってナンシーにとって、自己性（イプセイテ）とは、この異他－触発による痕跡であり、他者とはこの自己に最も近いものでありながら自己性には回収されない「君」なのである。」[11]

つまり、「特異存在」の「自己性」は、その自己性が成り立つためには、それに先立ってすでに他の「特異存在」の「自己性」である「他者性」と接しているために、「他者に

よる触発」が「痕跡」として避けがたく残っているはずである。言い換えれば、「特異存在」は「自己性」という場において存在するよりほかないのだが、その「自己性」という場はすでに「他者による触発」、つまりは「異他触発」を「痕跡」として受けているのである[12]。

ここで改めて、コリンズに戻りつつ要約するなら、教室における「言表行為」も含めた身体的「接触」の総体は、「意味＝方向」のはたらきをあらゆる方向で生み出し、私たちが互いに「現前へと到来する」ことを可能にしている。また、同時にこの「接触」の経験は、他の「特異存在」とともに生じる経験であり、それはある意味で「他者性」を呼び込むことになるのである。

このような考察を通じて、コリンズは、最終的に次のようにまとめている。

> 「ありふれた歴史上の些細なことから、科学上の最も基本的で重要な発見に至るまで、クラス内に起こる全てのことはすでに意味＝方向を持っており」、何よりもまず、「教授上の出会いの中での成功や失敗を決定している意味＝方向の流れの中で、あるいはそれに向かって主体はひらけた姿勢を保っていることが欠かせない。」[13]

以上、私たちは、コリンズや松葉のこうした教育学的な応用によって、教育的な空間を「意味＝方向」のはたらきを生じさせる場として、「現前へと到来する」という経験をもたらす場として存在論的に捉えることができる。そして、そこでの「特異存在」は、「接触」を通じて、他の「特異存在」の特異性に「痕跡」として触れるであり、その意味で、この「現前へと到来する」という関係は、ある意味では、他者性を呼び込む関係だということができるのである。よって、以上の考察から、ナンシーの共同体論に基づいた教育関係とは、「意味＝方向」のはたらきによって「現前へと到来する」ことを共有している関係であると同時に、他の「特異存在」と「接触」しつつ、互いが合一し難い「特異存在」であるということを自覚する分割の関係であると結論づけよう。つまり、この教育関係を表現するなら、それはナンシーの用語でいうところの「分割＝共有 partage」という関係なのである。

第４章　ナンシーの「自由」概念

(1) ナンシーにおける「自由」

やや議論が煩雑になってきたので、改めて、冒頭の問いに戻りたい。私たちにとっての課題は、以上のような教育関係の倫理的側面である自由について、それがいかなる仕方で関係のうちに現れてくるのかを明らかにしようとすることであった。これまでの予備的考察で明らかになったのは、まず、この意味での教育関係は主体同士の関係ではないことである（第２章）。そこで、教育関係は別の仕方で捉えられる必要があり、私たち

は、ナンシーの共同体論を再び参照することによって、この関係が、端的にいえば、「分割＝共有」の関係であることを確認した（第３章）。

私たちは、ここからさらに、この関係の倫理的側面に着目し、とりわけ自由という概念に着目して論じていく。しかし、そのためには、あらかじめナンシーの自由論について触れておかなければならない。そこで、本章では、ナンシーの共同体論における自由概念を『自由の経験 *L'expérience de la liberté*』という彼の著作から取り上げておこう。

まず、ナンシーは、すでに近代批判の節で述べたのと同様に、「主体の形而上学」によって自由を論じることを否定する。

> 「自由は、あらゆる障碍から離れて完全な独立のうちで発展する自己自身と自己の決断の主人である主体性の自律として提示されはしない。このような独立が意味するのは、どんな関係に入ることも、それゆえどんな自由を行使することも、原則的に不可能であるということだけだ。」[14]

つまり、内在性に依拠した「絶対者の論理」では、自由を行使することはできない。それは、「原則的に不可能である」。では、ナンシーは、どのように自由を説明するのだろうか。ナンシーは、上の引用の直後、次のように述べる。やや長い文章だが、引いておこう。

> 「関係の連鎖や絡み合いは、自由に先行しているのではなく、自由と同時的かつ同延長的なのである。同様に、共－通－存在は特異な実存と同時的であり、その固有な空間性と同延長的である。特異な存在は関係のうちにある、あるいは関係にしたがってあるのだが、それは特異な存在の特異性があらゆる関係の例外であり、関係を断ち切る（そしてつねに、ある意味では存している）限りにおいてである。特異性は「ただ一度、この点のみ」という点に存し、ただそう言表することが ── それは生まれ出る子どもの叫びにも似ており、実際そのつど誕生が問題となっているのだが ── 関係を樹立すると同時に、言表点の周囲に「共通」であるとされる時空間を無限に穿つのである。この点において、自由が特異に誕生する。」[15]

第一に、「関係の連鎖や絡み合いは、自由に先行しているのではなく、自由と同時的かつ同延長的なのである」。つまり、先ほどの議論を踏まえて言うなら、「現前へと到来する」ことの以前にも以後にも自由は関係しない、むしろ「到来」すなわち「関係の連鎖や絡み合い」と「自由」は「同時的かつ同延長的」である。すなわち、自由は、「現前へと到来する」その瞬間、その場で誕生する。

第二に、「現前へと到来する」ことは、特異性を誕生させるということであり、「「共

通」であるとされる時空間を無限に穿つ」。例えば、子どもの誕生の瞬間のように、両者に「共通」とされていた関係性が決定的に「断ち切」られる瞬間を、まさにナンシーは『自由の経験』と呼ぶ。つまり、通常の関係性が根本的に断絶する「点」において、「ただ一度、この点にのみ」という「この点において、自由が特異に誕生する」。

つまり、澤田（2013）も指摘するように、ナンシーにおいて、「現前へと到来する」ことは『自由の経験』と等価である[16]。端的に言えば、自由は、「現前へと到来する」ことのうちに、すでに条件して含まれているのである。

(2)「決断」

では、ここでナンシーが「自由」と呼んでいるものの倫理的側面はどのように理解されるのだろうか。ナンシーは、レヴィナスやデリダが用いた「決断 décision」の概念を用いつつ、この問題を論じてゆく。ちなみに、ここでの「決断」とは、概して、倫理的な仕方で、ある特定の仕方で特定の他者に応答することである[17]。この点を念頭におきながら、ナンシーは、「現前へと到来する」こと、あるいは自由を経験することは、この「決断」に他ならないと指摘し、さらにこの「決断」は「原－根源的」であると述べる。

> 「したがって、我々は新たな法を考える必要はそれほどない（もちろん、そうする必要もまたあるのだが）、あるいは我々が発明しなければならないのは「ひとつの道徳」ではない（…）。そうではなくて、我々になによりも課せられているのは、倫理と実践の、この絶対的な、絶対的に根源的な、原－根源的な決断である。ひとつの法や最終的な価値ではなく、それによって法や価値に関するものへの関係がありうるもの、つまり、決断、自由なのである。」[18]

つまり、自由を経験するとき、私たちは「現前へと到来する」ことで他者に応答する。そして、その際の応答は「決断」、すなわち倫理的な応答である。しかし、それは、一般的な意味での「決断」、すなわち「根源的な」あるいは「法や最終的な価値」に基づく応答としての「決断」ではない。むしろ、それらの倫理それ自体を生じさせる「原－根源的な決断」である。つまり、ナンシーのいう「決断」とは、「法や価値に関するもの」にもとづいた応答ではなく、「法や価値に関するものへの関係がありうるもの」としての応答、つまり「法や価値に関するもの」それ自体を生じさせるものとしての根源的な応答なのである。

この点については、やや議論が煩雑になっているので、もう一度、敷衍しておこう。「現前へと到来する」ことは、そのまま自由を経験することである。自由を経験するということは、その経験の倫理的側面を考慮すれば、「決断」することである。「決断」とは、一般には、特定の仕方で倫理的に他者へと応答することであるが、ナンシーにおいては、

また別の意味を有している。その「決断」とは、その倫理の意味自体も未だ決定されていない状態での応答であり、さらには倫理の意味それ自体が根本的に問題に付されるような根源的な変容としての応答である。

以上、本章では、ナンシーの「自由」概念を整理してきた。「現前へと到来する」ことは、そのまま『自由の経験』である。ナンシーの理解において、この自由とは「特異性の誕生」と「決断」という二つのことを意味する。前者、すなわち「特異性の誕生」は、「現前へと到来する」ことによって、これまでの「共通」とされてきた関係性が決定的に変容し、私たちの存在様態が、その瞬間、その場で「特異」になるという意味で、これまでの関係性の解放、すなわち「自由」である。また後者、すなわち「決断」は、私たちがこれまでとは決定的に別の仕方で応答し合うことによって、他者への新たな倫理的関係への転換をもたらすという意味において、「自由」である。

第５章　教育関係における「自由」をナンシーから考える

第４章において、『自由の経験』を通じて明らかになったのは、「現前へと到来する」ことが自由と等価であるという事実であった。さて、この事実を、教育の文脈に置き直すなら、私たちは、第３章であげた教育関係における「接触」という身体的経験は、そのまま『自由の経験』であるということができる。例えば、コリンズは指摘していないものの、教室でおこる様々な出来事は、端的に言えば、それまでの関係性の根源的な転換であるという意味において、『自由の経験』であると言える。つまり、教育関係における自由は、第一に「接触」の行為を経験することのうちに現れているのである。しかし、これで教育関係における倫理を説明したとは思われない。本章で指摘しておかなければならないのは、こうした教育関係のうちに現れる倫理の問題である。

すでに、私たちは、第４章の後半で「決断」という語を用いながら、『自由の経験』の倫理的側面を説明した。ナンシーのいう「決断」とは、ここでは「特異存在」同士が応答し合うことであるが、そこで重要なのは、「決断」のたびごとに、すなわち他の「特異存在」へと応答するごとに、私たちの倫理的関係が決定的に変容させられるということである。そして、以上の『自由の経験』の考察を考慮するなら、私たちは、その考察の帰結として、ナンシーの共同体論に依拠した教育関係の「自由」のうちに、倫理的側面として「決断」を見いだすことができるはずである。

ただし、私たちが先に注意しなければならないのは、自由という概念を用いているからといって、こうした「決断」としての教育関係を、互いの関係をいわゆる成り行きまかせにすることと混同してはならないということである。ナンシーは、『自由の経験』において、次のように述べる。

「決断は、（…）存在－放任への通路である。存在－放任は「放任主義」や「なりゆ

きまかせ」とはまったく反対に、それが、存在－放任する実存に対する「倫理的な」関係をそのつど絶えず自ら決断しなければならない。」[19]

だから、以上に述べてきたような「接触」という行為による倫理的な関係性の転換は、放任などではなく、むしろ、その転換ごとに、私たちに倫理の問題を浮上させる。つまり、主体的な思考による判断以前に私たちが「現前へと到来する」とき、私たちは自ずとその関係性の倫理の問いに付されるのである。そうであるがゆえに、「放任主義」的に処理してしまったり、「なりゆきまかせ」にしたりすることは元来できない。ナンシーによれば、『自由の経験』は、私たちにその度「思考」することを要求する。この「思考」は、言うまでもなく他の「特異存在」に対する思考であり、以前に取り上げた松葉の定式を再びかりるならば、その「思考」とは「特異存在」として「私」がいかに「他者の痕跡」を探りつつ応答できるかという倫理性の問題についての思考である。

よって、教育関係における自由は、ナンシーの思想に依拠すれば、次のようにまとめることができる。第一に、それは、「接触」をすることの行為のなかで「現前へと到来すること」によって、複数の人々同士のそれまでの関係性が根源的に転換される、複数での「特異性」の誕生である。第二に、それは、そうした関係性の転換のうちで、私たちの互いに対する倫理的な応答の仕方も同時に転換することの可能性を意味する。しかし、そこでの「自由」は、関係性を互いに放任する、成り行き任せにするということを帰結しているわけではなく、むしろ逆にその応答の仕方についての倫理的な問題を浮上させ、絶えず私たちが応答の仕方について不断の思考をしなければならないということを帰結している。すなわち、第二の意味での教育関係における自由とは、この応答を通じて倫理の転換の可能性を生じさせるとともに、応答の仕方をどのように転換するべきなのかという問題を不断に思考することでもあるといえよう。

第６章　おわりに

以上、私たちは、教育における自由に着目しながら、ナンシーの思想に基づいた教育関係の倫理を考察してきた。本論文をとじる前に、改めて注意を促しておきたいことは、私たちは、こうした教育関係が「望ましい」のかどうかという倫理的な判断については、判断を下していないということである。これまでの議論において、私たちは、もちろん教育関係の倫理を問題にしてきたけれども、そこでの議論は、ある「ひとつの道徳」を与えることを目的していたわけではなった。この点について、ナンシーは、同様に次のような指摘をしている。

「以上のことは我々に道徳を与えたりはしない。「他者を尊敬すること」、「自分自身を尊敬すること」、「人間を目的として扱うこと」、人間社会［＝共同体］の平等、友

愛、正義を望むことが、何を、いつ、どのように、意味するのかを、我々に教えはしない。(…) それは規定された義務も権利も我々に与えはしない。」[20]

こうした批判を考慮しつつ、私たちは、次のように結論づけることによって本論文をとじることにしよう。第一に、私たちは、倫理の意味をめぐる次元から、よりいっそう根源的な次元にまでさかのぼり、前－倫理的な次元において教育関係の倫理を考察した。後者の次元で倫理や道徳を考えるということは、どのような教育関係上の出来事において倫理が生じてくるのか問題を考えるということであり、端的にいえば、それは教育関係の倫理の前提をめぐる問題を考えるということである。

第二に、本論文において、このような倫理の条件となる出来事は、「現前へと到来する」ことである。なぜなら、「現前へと到来する」ことは、単に眼前に現れるということだけでなく、他者へと特定の仕方で応答する「決断」としての他者性の倫理の問題を浮上させるからである。つまり、「現前へと到来する」ごとに、「決断」するごとに、私たちは、互いの共通の関係から離され、別の仕方で応答することを迫られる。そして、この別の仕方での応答を迫られる瞬間こそ、倫理が生じてくる根源的な瞬間である。

よって、ナンシーの思想に依拠した教育関係を考察するとき、その教育関係の自由は、前－倫理的な次元において、次のように結論づけられる。すなわち、この教育関係における自由は、教育関係の中に存在する人々の他者（たち）に対する応答の仕方が、その意味を含め根本的に変容して行くことである。

冒頭にも述べたように、ナンシーの思想を教育学の文脈に導入しようとする試みは、多様な具体的な言説を含みつつ展開されてきている。読書をすること、市民を形成すること、美術作品に触れることなど、あらゆる経験が存在論的な意味における共同性から考察されうる可能性を明らかにしたのは、これまでの先行研究が示してきた通りである。私たちは、さらにそれに加えて、それらの経験に潜む倫理の根源性に目を向けた。この教育関係の倫理性を考慮するなら、読書や市民教育、芸術鑑賞といった経験は、また別の側面から検討されうる可能性があるだろう。しかし、こうした課題に対する研究は、本稿では展開することができない。よって、今後の課題として残しておくことにしたい。

以上

参考文献

Collins, A. (2014). “The enunciation of the subject: Sharing Jean-Luc Nancy’s Singular Plural in the Classroom,” *Educational Philosophy and Theory*, pp. 1-11.

Nancy, J. L. (1997). *The Sense of the World*, (Jeffrey S. Libret, Trans). University of Minnesota Press. (Nancy, J. L. (1993). *Le sens du monde*, Galilee.).

Reyskens P., Vandenabeele J. (2014). “Educational Research on Community Building Practices: From

Evaluation to Witnessing," Biesta G., De Bie M., Wildemeersch D.（Eds.）.（2014）. *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, Springer.
梅田華那（2013）「教室の「学び」における「共有」の可能性」、『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』、第16号、pp. 35-45。
澤田直（2013）『哲学の現代を読む10　ジャン＝リュック・ナンシー　分有のためのエチュード』、白水社。
澤田直（2017）「ジャン＝リュック・ナンシー ── ハイデガーとの終わりなき対話 ── 」、*Heidegger-Forum*、vol. 11、pp. 104-118。
田中智志（2016）「８：教育関係の存在論 ── 共存在と超越性」、秋田喜代美編（2016）『岩波講座：教育：改革への変貌３：変容する子どもの関係』、岩波書店、pp. 217-242。
田中智志（2017）『共存在の教育学 ── 愛を黙示するハイデガー』、東京大学出版会。
デリダ，J.（2006）『触覚、ジャン＝リュック・ナンシーに触れる』、松葉祥一ら訳、青土社。（Derrida, J.（2000）. *Le toucher, Jean-Luc Nancy*, Galilée.）。
デリダ，J.（2013）『エクリチュールと差異』（上）（下）、合田正人・谷口博史訳、法政大学出版局。（Derrida, J.（1967）. *L'écriture et différence*, Seuil.）
ナンシー，J. L.（1986）『エゴ・スム－主体と変装』、庄田常勝・三浦要訳、朝日出版社。（Nancy, J. L.（1979）. *Ego Sum*, Flammarion.）。
ナンシー，J. L.（1996）「提起」、港道隆訳、ジャン＝リュック・ナンシー編（1996）『主体の後に誰が来るのか』、港道隆・鵜飼哲ほか訳、現代企画室、pp. 7-20。（Nancy, J. L.（1989）. *Après le sujet qui vient (Cahiers Confrontation 20)*, Aubier.）。
ナンシー，J. L.（2000）『自由の経験』、澤田直訳、未來社。（Nancy, J. L.（1988）. *L'expérience de la liberté*, Galilée.）。
ナンシー，J. L.（2001）『無為の共同体 ── 哲学を問い直す分有の思考』、西谷修・安原伸一郎訳、以文社。（Nancy, J. L.（1999）. *La communauté désœuvrée*, Christian Bourgois.）。
ナンシー，J. L.（2005）『複数にして単数の存在』、加藤恵介訳、松籟社。（Nancy. J. L.（1996）. *Être singulier pluriel*, Galilée.）。
ビースタ，G.（2016）『よい教育とはなにか』、白澤社。（Besta, Gert J. J.（2010）. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers.）。
松葉祥一（2010）『哲学的なものと政治的なもの－開かれた現象学のために』、青土社。
レヴィナス，E.（2005）『全体性と無限』、熊野純彦訳、岩波文庫。（Levinas, E.（1961）. *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité.*）。

〔注〕

１．各研究の概要を述べておく。国内では、田中智志（2016）は、ハイデガーの「共存在」概念とナンシーの思想の接点ついて言及している。また、梅田華那（2013）は読書の経験とナンシーの共同体の経験の共通性を論じている。国外では、ビースタ（2016）は「現前へと到来する」というナンシーの概念を他者に対する倫理的な関係の構築と関係付けて論じている。また、Reyskens P. とVandenabeele J.（2014）は市民教育との関係においてナンシーの共同体論を論じている。

２．本来であれば「倫理 Sittlichkeit」と「道徳 Moralität」は分けて表記すべきであるが、紙幅の都合上、二つをまとめて「倫理」と表記することにする。

３．ナンシー，J. L.（2001）『無為の共同体－哲学を問い直す分有の思考』、p. 11。

４．ナンシー，*ibid*., pp. 7-8。

５．ナンシー、*ibid*., p.10.

6．「意味＝方向 sens」の概念については、ナンシーの著作では主に「*The Sense of the World*」（p. 8、未邦訳）、『複数にして単数の存在』（pp. 25-31）において、主に論じられている。なお、「意味＝方向」の解説に関しては、澤田（2013）「コーダ：意味＝方向（サンス）をめぐって」（pp. 251-p. 270）を参照のこと。

7．ナンシー，J. L.（2005）『複数にして単数の存在』、pp. 73-95。

8．ナンシー、『無為の共同体－哲学を問い直す分有の思考』、p. 49。

9．Collins, A.（2014）. "*The enunciation of the subject: Sharing Jean-Luc Nancy's Singular Plural in the Classroom*," p. 6.

10. なお、この点については、田中（2017）も同様に、ナンシーの「sens」という概念に着目している。詳しくは、田中（2017）pp. 291-298. を参照のこと。

11. 松葉祥一（2010）『政治的なものと哲学的なもの』、p. 287。

12. なお、「接触」の概念ついては、『触覚、ジャン＝リュック・ナンシーに触れる』（2006）において、デリダがナンシーの「接触」の概念を初期の著作である『エゴ・スム』（原著1979）等から近年の著作までを整理しつつ、その重要性を指摘している。

13. Collins., *op.cit.*, p. 9. ここでもコリンズの用いている「主体」は「特異存在」のことであることに注意しておこう。さらに言えば、コリンズが取り上げた共同体は特に教室に限らなくてもよいだろう。それはあらゆる共同体において生じているはずである。例えば、学校において、教師と生徒の間だけでなく教師と教師の間にもそうした「現前へと到来する」経験はあるかもしれないし、生徒と生徒の間ではより活発にそうした経験は生じているのかもしれない。あるいは、学校ではなく、別の場所でもあり得るはずである。

14. ナンシー、『自由の経験』., p. 117。

15. ナンシー、*ibid*., p. 117。

16. 澤田、『哲学の現代を読む10　ジャン＝リュック・ナンシー　分有のためのエチュード』、p. 114. を参照。

17. ナンシーのいう「決断」としての倫理は、そもそもレヴィナスの他者論とそれに対するデリダの批判に依拠している。よって、近代教育学とは、倫理や道徳の基底が全く異なることを強調しておく必要があるだろう。ちなみに、この「決断」としての倫理や道徳は、レヴィナス（2005）の他者論における「応答責任 responsabilité」概念と対応させて理解する必要がある。すなわち、ここでの倫理や道徳とは、無限の他者からの要求を受け入れつつそれに対して応答しうる可能性である。そして、そこで特定の応答をすることを「決断」という。また、本論文では割愛するが、デリダ（2013）によるレヴィナスの批判も参照されたい。

18. ナンシー、『自由の経験』、p. 280。

19. ナンシー、*ibid*., p. 244。

20. ナンシー、*ibid*., p. 245。